

2022 한국국제미술교육학회 정기학술대회

동시대 미술교육과 DE & I 실천

일시

2022년 10월 29일(토요일)

10:00 am-16:00 pm

장소

ZOOM 온라인 화상회의



문의 | kosea2012@naver.com

홈페이지 | <http://www.korea-artdeu.co.kr>

2022 KoSEA 정기학술대회

동시대 미술교육과 DE&I 실천

일시: 2022년 10월 29일(토요일) 10:00~16:00

장소: ZOOM 화상회의

주최: 한국국제미술교육학회(KoSEA)

개 회 사

안녕하십니까?

바쁘신 중에도 [2022년 한국국제미술교육학회 정기학술대회]에 참석해 주신 학회 임원진 및 회원 여러분 그리고 여러 분야의 전문가와 학도 여러분께 감사의 말씀을 드립니다. 이번 정기학술대회에는 특별히 본 학회의 창립자이신 박정애 교수님을 초청 연사로 모셨습니다. 기꺼이 응해 주신 교수님, 그리고 기조 강연을 맡아 주신 이스트 캐롤라이나 대학의 송보림 교수님께 감사드립니다.

지난 8월 한국국제미술교육학회는 미술 관련 4개 학회의 공동학술대회에 참여하여 ‘모두를 위한 미술교육(Art Education for All)’이라는 대주제하에 포용의 시대를 맞은 미술교육의 위상과 교육 현장의 대응 방안을 논의하고 미술과 사회의 연결로서 미술교육의 역할을 재조명해 보는 뜻깊은 자리를 가진 바 있습니다.

그 논의에 이어 이번 정기학술대회는 현시대가 요구하는 미술교육의 실천 가치라 할 수 있는 다양성(Diversity), 평등성(Equity), 포용성(Inclusion)에 대해 보다 심도 깊게 논의하는 자리가 될 것입니다. ED&I 개념은 다인종 및 다문화 사회에서 강조되어 왔으나 급속한 세계화로 인해 현재 우리나라 사회 전반에서도 핵심적인 가치로 거론되고 있습니다. 특히, 학교와 예술현장, 그리고 지역사회에서 DE&I의 개념이 어떻게 적용되며 실천되고 있는지 그리고 시급히 다루어야 하는 문제들은 무엇인지 고민하고 향후 연구 방향을 모색하고자 합니다.

마지막으로 이번 정기학술대회에 발표자와 토론자로 기꺼이 참여해 주신 회원님들께 감사드립니다. 오늘 이 자리가 부디 진지한 발표와 토론을 통해 우리 모두에게 의미 있는 시간이 되기를 희망합니다. 무엇보다 감사한 분들이 있습니다. 이번 정기학술대회 준비를 위해 힘써 주신 맹혜영 사무처장님과 임원진 여러분 그리고 여러 간사님들의 노고에 진심으로 감사드립니다.

2022년 10월 29일

한국국제미술교육학회 회장 정연희

<KoSEA 2022 정기학술대회 프로그램>

일 시		진 행 내 용		비 고	
전 체 회 의	10:00 ~10:15	등 록			
	10:15 ~10:25 (10분)	개회식	• 개 회 사: 정연희(한국국제미술교육학회 회장, 공주대학교 교수) • 축 사: 심영옥(조형교육학회 회장, 경희대학교 교수)	사회: 박상돈 (한국교육과정 평가원 부연구위원)	
	10:25 ~11:00 (35분)	초청 강연	- 발표주제: 미술로 이해하는 미술교육: 감각이 깨우는 지성 - 발 표 자: 박정애 (한국국제미술교육학회 초대 회장, 공주교육대학교 명예 교수)	사회: 최정아 (한국교원대학교 교수)	
	11:00 ~11:40 (40분)	기조 강연	- 발표주제: 동시대 미술, 문화 다양성, 사회 정의: 화해와 화합을 향한 미술교육 - 발 표 자: 송보림(이스트 캐롤라이나 대학교 교수)		
	11:40 ~12:00 (20분)	토론	• 토론 - 토 론 자: 고흥규(서울교육대학교교수)		
12:00~13:00		휴식(Lunch Break)			
분 과 회 의	13:00 ~13:25 (25분)	발표1	발표주제: DE&I 실천을 위한 미술교재의 변화 모색 발 표 자: 이재영(한국교원대학교 교수)	사회: 최명숙 (광주교육대 학교 교수)	
	13:25 ~13:50 (25분)	발표2	발표주제: 사회적 포용에 관한 초등학생의 포토 보이스 탐구 발 표 자: 이혜선(서울교육대학교 박사과정), 손지현(서울교육대학교 교수)		
	13:50 ~14:15 (25분)	발표3	발표주제: 문화예술교육 정책의 DE&I 고찰과 제언: 사회문화예술교육을 중심으로 발 표 자: 이정은(서울대학교 강사)		
	14:15 ~14:40 (25분)	발표4	발표주제: 신중년을 위한 온라인 전시 감상교육 개발: <참여적 박물관> 이론을 기반으로 한 실험연구 발 표 자: 정혜연(홍익대학교 교수), 김보영(홍익대학교 석사)		
	14:40 ~15:30 (50분)	분과 토론	조인성(영춘초등학교 교사) 김세은(강남대학교 교수) 임선영(한국문화예술교육 진흥원 팀장) 엄혜윤(수원시립미술관 교육문화팀장)		
15:30~15:40		휴식(Coffee Break)			
토 론	15:40 ~16:00 (20분)	학회 활동 및 차기 학술대회 방향 논의			사회: 맹혜영 (공주교육대 학교 강사)
	16:00	폐 회			

목 차

<초청강연>

- 발제 1. 미술로 이해하는 미술교육: 감각이 깨우는 지성 1
 - 박정애(한국국제미술교육학회 초대 회장, 공주교육대학교 명예 교수)

<기조강연>

- 발제 1. 동시대 미술, 문화 다양성, 사회 정의: 화해와 화합을 향한 미술교육 10
 - 송보림(이스트 캐롤라이나 대학교 교수)
- 토론 1. 「동시대 미술, 문화 다양성, 사회 정의: 화해와 화합을 향한 미술교육」에 대한 토론문 21
 - 고흥규(서울교육대학교 교수)

<분과회의>

- 발제 1. DE&I 실천을 위한 미술교재의 변화 모색 24
 - 이재영(한국교원대학교 교수)
- 발제 2. 사회적 포용에 관한 초등학생의 포토 보이스 탐구 33
 - 이혜선(서울이태원초등학교), 손지현(서울교육대학교 교수)
- 발제 3. 문화예술교육 정책의 DE&I 고찰과 제언: 사회문화예술교육을 중심으로 ... 41
 - 이정은(서울대학교 강사)
- 발제 4. 신중년을 위한 온라인 전시 감상교육 개발: <참여적 박물관> 이론을 기반으로 한 실험연구 51
 - 정혜연(홍익대학교 교수), 김보영(홍익대학교 석사)
- 토론 1. 「DE & I 실천을 위한 미술교재의 변화 모색」에 대한 토론문 62
 - 조인성(충북 영춘초등학교 교사)
- 토론 2. 「사회적 포용에 관한 초등학생들의 포토보이스 탐구」에 대한 토론문 · 65
 - 김세은(강남대학교 교수)
- 토론 3. 문화예술교육 정책의 DE & I 고찰과 제언: 사회문화예술교육을 중심으로
 에 대한 토론문 67
 - 임선영(한국문화예술교육진흥원 팀장)
- 토론 4. 신중년을 위한 온라인 전시 감상교육 개발: <참여적 박물관>이론을 기
 반으로 한 실험연구에 대한 토론문 69
 - 엄혜윤(수원시립미술관 교육문화팀장)

전 체 회 의

초청강연

미술로 이해하는 미술교육: 감각이 깨우는 지성

박정애(공주교육대학교 명예교수)

오랜 기간 초등교사 양성을 위한 교육대학교에 재직하면서 발표자는 모더니즘과 포스트모더니즘의 문화현상이 초래한 미술교육의 이론과 실체를 강의하였다. 그러나 과연 그 방법이 적절한지 점차 의문하게 되었다. 교육대학교 학생들은 미술에 대해 거의 아는 지식이 없다. 그들은 내게 모나리자 밖에는 미술에 대해서는 아는 게 없다고 하였다. 그런 학생들에게 미술교육의 이론과 실체를 교육하는 것이 무의미하다는 생각이 들게 되었다. 사범대학의 경우 또한 대동소이할 것이라고 생각한다. 미술교육의 강의는 미술을 가르치는 교육과정의 목적, 방법, 내용 등에 집중한다. 따라서 미술교육을 하기 위해 학생들이 미술 자체의 지식을 얻는 기회가 매우 적다. 사범대학의 경우 미술교육론 외에 미술사 강의를 교육과정에 포함되기도 한다. 하지만, 미술사와 미술교육은 본질적으로 별개로 되어 있다. 미술사는 작품을 중심으로 그것이 미술가들 간에 어떤 영향 관계에 의해 만들어졌으며 후대 미술에게 미친 영향을 탐구하는 학문이다. 그리고 그러한 탐구는 주로 형태 분석에 의해 이루어진다. 미술사 자체가 모더니즘의 형식주의를 기초로 탄생한 학문인 것이다.

발표자는 미술교육이 실제로 교육적 효과가 매우 적은 것이라고 생각하게 되었다. 발표자의 제자이기도 한 현장 교사가 어느날 이렇게 말하였다. “학교 다닐 때는 임용시험 보려고 미술 교육과정 무조건 외웠으나 현장에서는 그거 적용되지가 않아요!” 미술도 모르는 학생들이 어떻게 미술을 가르치나? 이 점에 대해서 대부분의 미술교육자들이 한 번쯤 고민하였을 것이다. 발표자 또한 예외가 아니었다.

미술가들의 실천과 미술교육은 문화 현상이기 때문에 시대에 따라 변화한다. 따라서 형태 분석이 아닌 문화적 현상으로 미술가들의 실천의 변화의 흐름은 미술교육의 흐름과 유기적으로 연결되어 있다. 예를 들어, 미술계에서 표현주의가 성행할 때 미술교육에서도 자아 표현으로서의 미술이라는 표현주의 미술교육이 부상하였다. 따라서 발표자는 문화사로 접목한 새로운 미술사와 미술교육의 역사를 연결시켜 교육하는 것이 매우 유익한 것이라 생각하게 되었다. 그럴 경우, 학생들은 미술교육이라는 학문이 독립적으로 존재하지 않고 미술과 유기적 관계에 있는 문화 현상임을 터득할 수 있다. 또한 그럴 경우 학생들은 시각적인 미술과 접하게 되면서 미술에 대한 지식을 넓힐 수 있다. 그러면서 미술을 좋아할 수 있다. 발표자는 학생들이 미술을 좋아하게 되어 미술이 있는 삶이 이루어지는 것이 진정한 미술교육이라고 생각한다. 미술을 좋아하게 되면 교육은 자연스럽게 이루어질 수 있다. 달리 말하자면, 미술에 대한 관심이 없다면 미술을 가르치는 교육 또

한 가능하지 않다.

학생들이 미술에 대한 관심을 가지게 하는 교육이 가장 이상적인 미술교육이라고 생각하게 되면서 발표자는 미술사와 미술교육을 통합하여 가르쳐야 한다는 결론에 도달하게 된다. 따라서 발표자가 기획한 미술사는 양식(style) 분석에 집중하는 모더니즘 미술사가 아니다. 미술작품에 내재한 문화, 즉 한 집단의 삶의 양식과 사고 방식을 추적하는 미술사이다. 그럴 경우 삶의 표현으로서의 미술과 그것을 가르치는 미술교육이 통합될 수 있다. 그런 미술교육 책을 써야 한다고 생각하게 되었다.

책의 집필을 구상하던 중 우연히 18세기의 계몽주의 철학자인 장 자크 루소의 『에밀』을 읽게 되었다. 계몽주의는 15세기부터 20세기 중엽까지 지속되었던 모더니티의 근간을 이루는 사상이다. 모더니티의 사전적 의미는 봉건적 사고에서 벗어나기 위한 일련의 정신성이다. 그리고 그 본질은 “이성”의 계발에 있다. 따라서 모더니티를 간략하게 정의하자면 “이성”을 통해 세계를 파악하고자 시도한 사고이다. 모더니티의 핵심어는 바로 이성이다. 유럽의 17, 18세기는 계몽주의가 크게 성행하면서 이성 우위를 주장한 시대이다. 그러한 배경에서 루소는 감각을 통해 이성을 계발할 목적으로 시각교육의 중요성을 주장하였다. 이 주장이 이후 유럽의 공공학교에서 미술을 가르치는 최초의 이론적 근거가 되었다. 학교에서 어린 학생들에게 미술을 가르쳐야 하는 이유가 무엇인가? 아이들의 이성을 계발해야 한다. 그렇게 하기 위해서는 감각 자료인 미술을 이용하는 것이다. 발표자가 학생들에게 미술교육이라는 이론을 가르치기 위해 먼저 학생들에게 감각 자료인 미술을 제시하여 이에 대한 지식을 얻고 그 지식을 확장하는 차원에서 미술교육의 지식을 가르치는 것과 같은 이치이다. 감각 자료는 문자 언어보다 학생들에게 쉽게 다가갈 수 있다. 많은 사람들이, 특히 나이가 들수록 미술을 좋아하고 즐기는 근본적인 이유는 그것이 시각을 통해 감각을 자극하기 때문이다. 문자 언어로 머리로 다가가는 것이 아니라 감각이 직접 자극을 받기 때문에 그만큼 강력하고 근원적이다. 감각은 궁극적으로 생각을 이끈다. “감각이 깨우는 이성,” 이 사고의 근원이 바로 루소이다.

루소는 최초의 능력이 “감각”이고 이는 사물을 통해서 온다고 주장하였다. 예를 들어, 갓 태어난 어린아이는 혼돈의 “감각”밖에 없다. 여기에서 감각은 일상적 감각보다는 좀 더 넓은 근원적 차원에서의 감각이다. 이후 어린아이는 비슷한 감각을 주는 냄새와 촉각을 통해 대상인 엄마를 개념화하고 궁극적으로 주체에 대한 존재 의식이 생겨난다. 그래서 루소는 특별히 “감각-이성”이라는 용어를 사용하였다. 이는 감각과 이성이 이분법적으로 구분이 되는 성격이 아니라는 뜻이다. 그것은 하나로서 먼저 감각이 이성을 이끈다. 먼저 감이 오는 것이다. “감 잡았다” 하면 이미 알게 되었다는 뜻이다. 루소의 이러한 견해는 칸트가 『순수이성비판』에서 설명하였던 인간의 정신 구조와 매우 유사하다. 칸트에 의하면, 사물 자체인 “물자체(物自體, Ding an sich)”에서 자극이 감성(감각)을 건드리면 그것이 상상과 지성, 그리고 최종적으로 이성으로 전해진다. 그래서 칸트 또한 루소와 같은 시각에서 사물을 통해 감각이 계발될 때 사유를 이끌게 된다고 주장하였다. 따라서 칸트(Kant, 1952)의 “감성적 이념(aesthetic idea)”은 루소의 “감각-이성”과 같은 맥

락에 있다. 이렇듯 칸트의 인식론은 루소의 그것과 긴밀한 관련성을 지닌다. 항상 일정한 시간에 산보를 하였던 칸트가 루소의 『에밀』에 심취하여 산보 시간을 놓쳤다는 일화가 전해진다. 사물이 자극을 주어 감각을 깨우고 이를 통해 다시 이성이 계발된다는 칸트의 인식론은 루소의 『에밀』보다 1세기 후에 나온 사고이다. 그만큼 루소의 통찰력이 놀랍기 때문에 그 울림 또한 컸던 것이다.

반복하면, 최초의 미술교육은 감각을 통해 이성을 계발하는 것이다. 루소의 이 주장은 이후 19세기에 페스탈로치에 전해져 교육의 실천으로 결실을 맺게 되었다. 18세기의 이성의 시대를 거쳐 19세기에는 이성의 계발을 사회 전반에서 실천하고자 하면서 평등사상에 입각하여 학교 교육이 구체화되었다. 19세기의 교육자 페스탈로치는 공공학교에서 미술을 가르치게 되었고 그 이론적 근거는 감각을 통해 이성을 계발하게 되었다.

20세기에는 모더니즘의 이분법이 극성하던 시기였다. 따라서 20세기 중엽의 미술교육은 이성과 감정을 별개의 것으로 구별하였다. 그 결과 수학이나 과학은 주지 학문이고 미술을 정서가 관여되는 학문으로 여기게 되었다. 루소의 입장에서는 전혀 이해할 수 없는 사고이다. 이 시기 빅터 로웬펠드는 미술은 학생들의 정서를 순화시키고 창의성을 계발할 수 있다는 담론을 펼쳤다. 그는 그 당시 유행하였던 발달심리학의 영향을 받아 어린이의 표현 발달 단계를 이론화하면서 각 발달 단계에 맞도록 학생들을 지도하면서 특별히 ‘자유 표현’을 주장하였다. 즉, 어린이는 동기 유발에 의해 그들을 자극하면서 어른의 간섭이 없을 경우 자발적으로 창의적인 표현을 할 수 있다고 하였다. 이는 1920년대 심리학에서 구체화되었던 S-R 모델을 이론적 근거로 한 것이다. 행동주의 심리학자들에게 인간은 자극을 주면 반응하는 단순 구도를 가진 존재였다. 로웬펠드는 이 구도에 자유 표현을 가미한 것이다. 로웬펠드의 미술교육은 타고난 인간의 창의성의 이념을 발전시킨 인간중심의 휴머니즘에 입각한 이론이었다.

20세기 중엽을 풍미하였던 로웬펠드의 미술교육이 급격하게 쇠퇴하게 된 계기는 미국의 우주 경쟁력이 소련에 뒤진다는 자각에서이다. 그러면서 진보주의 교육과 함께 자유 표현에 의해 창의적인 정신적 성장을 성취할 수 있다는 로웬펠드의 주장은 미술에서만 발견할 수 있는 지식의 구조가 존재한다는 구조주의 미술교육, 즉 학과 중심 사고가 부상하면서 시들해졌다. 로웬펠드에게 미술은 “표현”이었으며 학과 중심에서 미술은 체계화된 “지식”이었다. 학문의 구조주의인 학과 지향 교육에서 전개된 DBAE에서는 미술의 실체적 지식을 가르치는 것을 기획하였다. 하지만 미술에서의 지식은 학생들의 삶과 연결시킬 수 있는 포괄적 지식이 될 수 없었다. 오늘날의 “학제간의 연구(interdisciplinary studies)”는 바로 제롬 브루너가 주장한 “학과 지향 교육(Discipline oriented Education)”의 반작용이다. 이렇듯 모더니즘 시기 미술은 표현과 지식으로 양분되었다. 이 또한 미술교육의 중요성을 처음 주창하였던 루소 입장에서 보면 미술의 본질에서 한참 벗어나 이분법적으로 파편화된 이념이었다. 루소에서 미술은 본질적으로 감각 자료이기 때문에 학생들의 감각에 접근하여 이성을 계발하는 것이다. 때문에 감각과 이성은 구분이 되지 않는 ‘감각-이성’이었다.

1980년대 이후는 모더니즘의 대서사에 회의적이면서 소서사를 선호한 포스트모던 사고가 전개되었다. 하나의 큰 틀로 세계를 보고자 한 대서사 또는 메타 내러티브가 부정되고 소서사가 부상한 것이다. 이는 백인의 유럽과 북아메리카 중심의 문화가 ‘많은 문화들’로 대체되었다는 뜻이다. 다시 말해서 이 세상은 백인의 유럽과 북아메리카 문화 외에 수많은 문화들이 존재한다는 자각이 있게 되었다. “많은 문화들”의 인정은 문화가 한 집단의 삶의 유형과 사고 방식으로 정의된다. 많은 삶의 유형과 사고방식이 존재하기 때문에 어떤 문화가 우위에 있다고 볼 수 없다. 따라서 “많은 문화들”의 확인은 “문화 중심” 사고를 지지하게 되었다. “문화 중심”은 문화는 다양하고 인간은 다양한 하위 문화들에 의해 영향을 받는다는 점을 전제로 한다. 이 점은 “타고난” 개성을 중시하는 인간중심과 갈등한다. “문화 중심”에서 보면 어린이 미술 또한 보편적인 발달 단계에 의해 자유로운 표현에 의해 창의성이 성취되는 성격이 아니다. 미국의 어린이는 한국의 어린이와는 다른 표현을 한다. 왜냐하면 삶이 다르기 때문이다. 그래서 각기 다른 삶의 유형과 사고 방식에 따라 “많은 아동 미술들”이 존재한다. 그것은 또한 어른이나 또래와의 상호작용에 의해 변화가 가능한 미술이다. 비고츠키의 근접발달영역과 비계설정은 “상호작용에 의한 어린이 미술”의 이론적 근거로 작동하였다. 같은 맥락에서 미술의 정의 또한 문화 중심의 포스트모던 사고에 따라 “문화적 표현,” 또는 “문화적 생산”으로 정의되었다. 미술은 한 집단의 삶의 유형 또는 사고방식의 표현이다. 그렇다면 그와 같은 문화적 표현으로서의 미술을 가르치는 목적은 무엇인가? 논리적으로 미술은 다양한 삶의 유형과 사고 방식을 가르치는 것으로 귀결된다. 그래서 세계의 다양성과 차이를 인정하게 하는 것이다. 그 결과 다문화 미술교육이 구체화되었다. 미술을 통해 문화를 이해하고자 할 때 상층 미술뿐만 아니라 우리 삶의 환경이 되는 시각문화 또한 매우 적절한 미술교육의 내용이 될 수 있다. 그 결과 다문화 미술교육과 시각문화 미술교육은 포스트모던 미술교육에서 가장 비중있게 다루어지게 되었다. “미술은 한 집단의 삶의 양상인 문화의 표현이다. 따라서 미술교육은 미술을 통해 삶의 다양성을 이해하는 것이다.” 그렇지만 이와 같은 포스트모던 미술교육의 목표가 과연 진정한 미술교육의 목표인지는 의문하게 된다.

특히 미술교육에 대한 지식이 없고 또 그에 대한 편견이 없는 사람들에게 미술교육의 목표가 무엇인지 물어본다면, 미술은 표현이고 표현으로 인해 어린이의 사기를 진작시키고 정서를 순화시킬 수 있다는 로웬필드의 주장에 공명할 것이다. 누구나 미술 제작에 몰입하면서 그로 인해 기대 이상의 작품을 만들어서 행복했던 기억이 한 번쯤 있다. 그래서 로웬필드의 미술교육의 목표에 공감하는 것이다. 그래서 표현하는 즐거움이 빠진 채 단지 미술을 통해 문화를 이해한다는 미술교육의 목표가 다소 맥 빠진 것으로 느껴지는 것이다. 미술교육 전공자로서 발표자 또한 두 이론 모두가 논리가 부족하다고 파악하게 되었다. 동기 유발에 의한 창의적인 표현이 가능해지면서 어린이들이 정서를 순화시킬 수 있고 그럼으로써 인간교육이 가능하다는 매혹적인 로웬필드의 미술교육의 이론은 학계에서는 이미 반지성주의로 몰려 퇴출된 지 오래이다. 그렇다고 과연 미술의 본질이 다양한 문화를 이해시키는 것 자체가 될 수 있는가? 문화의 다양성과 차이를 알게 돼서

어떤 교육적 효과가 있다는 것인가?

발표자가 이 두 이론적 간극을 보충할 수 있게 된 것은 프랑스의 후기구조주의 철학자 질 들뢰즈 이론을 알게 되면서이다. 들뢰즈의 철학은 루소의 사고와 맥이 닿는다. 루소와 마찬가지로 들뢰즈에게 인간을 움직이는 근원적인 에너지는 근본적으로 “감각”에서 온다. 아직 잠자고 있는 감각을 건드리는 것은 외부의 자극이다. 들뢰즈의 용어로 표현하자면, 그러한 외부의 자극이 “독특성”(singularity)이다. 독특성은 지금까지 본 적이 없기 때문에 단지 충격으로 다가오면서 “이게 도대체 뭐지?” 하고 생각하게 한다. 독특성은 해결되지 않는 수수께끼이다. 그러한 외부의 자극인 독특성이 내면을 자극한다. 외부에 의해 인간의 내부가 움직이는 것이다. 미술교육자 로웬펠드가 주장하였던 “동기 유발”은 “독특성에 의한 자극”으로 해석할 수 있다. 내면에서 무엇인가 끄집어내기 위해 외부의 자극인 독특성을 가하는 것이다. 그래야 학생들은 생각하고 행동하게 된다. 이렇듯 무엇인가 생각하려면 일단 외부의 자극을 받고 마음이 움직이기 시작한다. 여기까지 들뢰즈의 생각과 로웬펠드의 생각은 같다. 하지만 들뢰즈가 생각하는 인식론은 로웬펠드처럼 자극만 주면 반응하는 단순 구조가 아니다. 되풀이하면 로웬펠드는 외부에서 자극을 주면 학생들은 자발적으로 창의적인 표현을 할 수 있다고 하였다. 로웬펠드는 아동들의 자아 표현을 돕기 위해 교사에게 필요한 것은 재현 능력이 아니라 그들의 심리에 대한 지식이라고 역설하였다. 그렇지만 역설적이게도 그는 아동들의 내면을 이해하지 못하였다. 그는 아동들의 모방 본능뿐 아니라 동기 유발에 의해 어떠한 내적 변화를 겪는지 그 과정을 알지 못하였다. 동기만 유발하면 아동들이 자발적으로 창의적인 표현을 한다는 그의 주장은 과거 행동주의 심리학이 제공한 S-R 모델, 즉 자극하면 반응하는 단순 구도를 따른 것에 불과하다. 그렇기 때문에 현실적으로 미술교육의 어떤 실제도 만들 수 없었다.

들뢰즈는 외부에서 오는 독특성에 자극을 받아, 다시 말해 동기 유발에 의해 아동이 창의적으로 표현하기 위해서는 내면의 여러 잠재적 과정을 거쳐야 한다고 말할 것이다. 따라서 이 시점에서 요구되는 필수 지식은 학생들이 외부의 독특성에 자극을 받아 어떻게 창의적인 표현을 할 수 있는지 그 잠재적 과정이다. 그리고 잠재적인 무의식적 단계에 대한 이해가 바로 인간에 대한 이해이다.

창의성이 일어나는 잠재적 단계

외부의 자극은 잠자고 있는 혼돈의 고요에서 잠자고 있는 감각을 깨운다. 외부에서 자극하는 독특성이 한 개인을 자극하는 것이다. 이는 외부의 자극 없이 자발적이고 독자적인 주체적 사고가 인간에게 애당초 가능하지 않다는 사실을 말해 준다. 독특성과 조우하면서 온갖 상상력을 불러일으켜 짝짓기를 하게 된다. “내가 지금 본 것들이 무엇과 같지?” 그런 다음 과거에 본 것들과 비교한다. 그러면서 사유를 하게 된다. 그러나 잘되지 않는다! 미술가들 또한 같은 인식 체계를 통해 작품을 만든다. 외부의 자극이 계기가 된다. “어! 이게 뭐야?” “야! 저 작품 굉장하다! 나도 한번 해 봐야겠다!” 그러한 독특성이

미술가에게 상상력을 불러일으키면서 연상 작용에 의해 비슷한 것들을 짝짓기하게 한다. 그다음 기억이 끼어들면서 과거의 것들과 비교하게 된다. 그런데 감각이 자극을 받아 상상력과 기억을 동원하기만 한다고 해서 반드시 창의적 표현이 저절로 이루어지는 것은 아니다. 앞서 설명하였듯이 외부에서 감각을 깨우면 궁극적으로 이성을 계발한다는 논리가 루소에서 칸트로 이어지는 인식론이다. 반복하면 칸트의 인식론은 자극이 감각을 건드리고 그것이 상상과 지성, 그리고 최종적으로 이성을 깨운다는 것이다.

칸트의 인식론과 달리 들뢰즈의 인식론은 그 중간에 “사유의 실패”가 있다. 즉, 자극이 오면 상상을 하고 과거의 기억을 떠올리지만 그것이 사유로 이어지지 않는다는 것이다. 잘 풀리지 않고 좌절하게 된다. 들뢰즈는 새로운 창조의 반드시 “자아 분열”을 맞게 된다고 하였다. 쉽게 말해 이전에 했던 것이 잘 풀리지 않는 난관과 부딪치게 되는 것이다. 창의성은 그러한 필연적 과정을 거쳐 성취된다.

난관과 극복

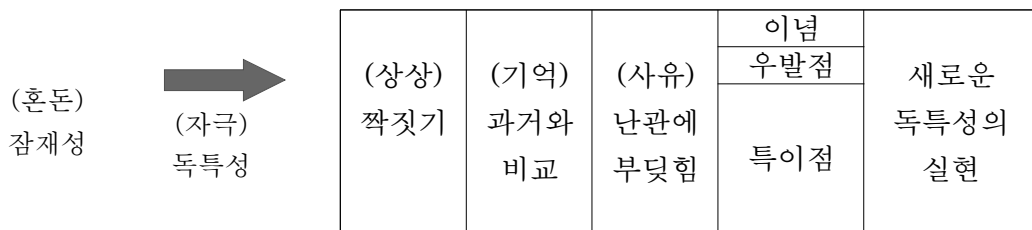
외부의 자극에 의해 동기 유발을 하면 언제든지 저절로 창의적 표현이 가능한 것이 아니다. 들뢰즈에게 창의성은 먼저 아픔의 대가를 치른 후 얻어진다. 잘 풀리지 않는 내적 고통이 수반하는 난관과 만나는 것이다. 아인슈타인은 뉴턴의 법칙으로 쉽게 풀리던 문제들이 갑자기 풀리지 않으면서 난관에 부딪치게 되었다. 그래서 돌파구를 찾는 과정에서 상대성의 법칙을 만들 수 있었다. 미술가들 또한 작품을 만들 때 생각처럼 되지 않고 벽에 부딪치게 된다. 미술 제작에서 해결되지 않는 수수께끼가 생기게 된 것이다. 글을 써나가 가다 갑자기 막히게 된다. 위기마저 느끼게 된다. 그래서 그동안 가지고 있던 신념이나 믿음이 깨지게 된다. 돌파구를 찾아야만 한다. 그러한 고통은 현실적으로 문제를 해결해야 하는 단계로 등장한다. 그 가운데 미래가 열려 있기 때문이다. 따라서 위기는 곧 기회이다.

풀리지 않는 그 수수께끼는 문제로 바뀐다. 그것이 바로 변화의 씨앗인 “이념(idea)”이다. 여기에서 “idea”를 번역한 “이념”은 주장이나 허위의식을 가리키는 이데올로기와는 다른 의미로 “물음을 만들어 내는 것”을 뜻한다. 이념은 해답이 주어져도 사라지지 않으면서 답의 틀을 규정한다. 이러한 이념은 삶에 대한 질문을 던지고 답을 구하는 불교의 “화두”와 비슷하다. 듀이에게는 경험이 이념으로 작용하였다. “교육적 의미에서 경험이란 무엇인가?” “모든 경험이 교육적으로 유의한가?” “어떤 경험이 교육적으로 유의한가?” 이렇듯 이념은 풀리지 않는 문제가 생기면서 새롭게 대두되는 질문이다. 그래서 듀이는 많은 경험 중에서도 유독 인강깊게 남아 이전의 경험을 통합하는 “하나의 경험”을 이론화하였다.

이념이 던지는 질문과 문제를 해결해야 한다. 문제를 해결해야 하는 위기는 기회가 된다. 문제를 해결해야 하는 고통은 “우발점(alegatory point)”을 거치면서 극복된다. 결국 우연이 작용하는 것이다. 우연은 잠재성 그 자체이다. 그래서 잠재성의 본질이 우연이다. 그것은 현대 과학인 양자역학에서 경위의 수와 우연을 상정하는 것과 같은 맥락이다. 실

제로 이념을 발생시키는 것은 우연성과 우발성이다. 새로운 것이 생성되는 모든 밑바닥에 우연성과 우발성이 있다. 우연은 인간이든 사물이든 무엇인가와의 “만남(encounter)”을 의미한다. 누군가와의 만남은 나를 변형시킨다. 우연은 본질적으로 어디에 위치하는가? 학습자는 문제가 풀리지 않을 때 다른 사람들과의 의도적이고 의미 있는 상호작용을 통해 우발점을 만들 수 있다. 우발점은 하나의 구조가 다른 구조로 바뀌는 지점이다. 그것이 바로 러시아의 심리학자 레프 비고츠키가 발전시킨 “근접 발달 영역”에 내재한 개념이다. 근접 발달 영역은 학습자가 스스로 할 수 없는 것과 교사의 도움으로 수행할 수 있는 것 사이의 거리를 의미한다. 따라서 그것은 광범위한 인지적, 무의식적인 감각적 과정을 포함하는 학습자의 심리 발달 영역이다. 아동은 친구나 전문 지식을 가진 사람과의 대화를 통해 점차 사회적 상호작용을 하게 되면서 자신의 감각을 깨우고 문제를 해결하는 능력을 향상시킬 수 있다. 따라서 교사는 아동이 난관에 봉착할 때 우연을 가장한 근접 발달 영역에서의 상호작용에 의한 도움을 기획해야 한다. 우연의 시각에서 말하자면 아동은 우연히 발견한 책을 통해 도움을 받을 수도 있다. 그러한 우발점이 특이점을 지나게 되면서 비로소 창의적 표현이 가능해진다. 그러한 창의성은 기존에 한 개인 안에 이미 있는 질서의 일부에 우연에서 작동한 타자의 요소가 더해지는 역량을 통해 실현된다. 외부에서 가해진 독특성에 자극을 받아 이념이 현실화되는, 즉 창의성이 성취되는 단계를 들뢰즈의 인식론을 기초로 정리하면 다음의 < 표 1 > 과 같다.

< 표 1 > 창의성이 성취되는 단계



요약하면, 창의성이 생성되는 과정은 먼저 독특성이 감각을 깨우면서 시작된다. 에너지는 감각에서 온다. 그것은 지금까지 아무런 생각도 없었던 잔잔하고 고요한 가슴에 일대 파동을 일으킨다. 즉, 감각적 충격에 의해 상상력을 불러일으키게 된다. “이게 도대체 뭐야?” 그러면서 과거의 기억을 불러들인다. 그 기억을 통해 새로운 것을 만들고자 한다. 하지만 이내 난관에 부딪히게 된다. 그렇게 하면서 새로운 질문, 즉 이념이 만들어진다. 그리고 그러한 이념이 우발점에 도달하게 되고 특이점을 통과하는 것이다. 우발점에서는—그것이 교사 또는 또래, 또는 책이든 타자와의 상호작용이 극에 달하면서 궁극적으로 타자의 요소를 번역한다. “번역(translation)”은 다른 사람의 것을 나의 것으로 맞게 변형하는 행위이다. “여기예다 이것 조금 변형해서 갖다 놓자! 저것도 여기에 넣으면 더 잘 어울리겠다!” 그것이 들뢰즈에게는 표절과 구별되는 “훔치기(stealing)”이다. 훔치기 또

는 번역에 의한 배치가 일어나는 지점이 바로 “우발점”이다. “배치(agenecement)”는 새로운 다른 부분을 가미하고 조절하면서 변형되는 연결 접속을 뜻한다. 그렇게 해서 특이점을 통과하고 “야! 이거야!”를 선언하는 한 개인의 독특성이 실현되는 것이다. 그것은 시작과 끝이 아닌 “중간”에서 일어난다. 막막한 혼돈의 상태에서 외부의 독특성에 자극을 받아 상상력과 기억을 통해 작품을 만들기 시작하지만 잘 풀리지 않는 난관에 봉착하게 된다. 그러한 중간 지점에서 타자의 요소를 번역하는 덧셈 작용이 일어나면서 속도가 붙는다. 그 결과 기존에 가지고 있던 인식이 와해되고 남은 파편적 요소들을 다시 모아 이념이 현실화되는 새로운 창의적 표현을 하게 된다. 그 단계가 바로 “야! 이거야 이거, 바로 이거야!”의 “이것임(haecceity)”이라는 개별성의 선언에 도달하게 되는 것이다. 누구든지 한 번쯤 경험하였을 미술 창작의 즐거움! 그것이 바로 인간이 미술을 하게 되는 본질적 이유이다. 이러한 독창성에 도달하기 위해 학생들은 작품 만들기에 몰입하게 되고 “야 이거다!”의 선언에 의해 사기가 진작되면서 미술의 창작을 기쁨을 만끽하게 된다.

앞서 발표자는 로웬필드의 미술교육과 포스트모던 미술교육의 괴리를 서술하였다. 로웬필드에게 미술교육은 정서를 순화시키기 위한 것이다. 그리고 이를 위한 방법이 동기 유발이었다. 포스트모더니즘 미술교육은 미술을 통해 문화, 즉 삶을 이해하는 것이다. 로웬필드가 주장한 바 있는 창의적 표현 교육은 들뢰즈의 인식론에 대한 지식을 이해하면서 교육과정 내용과 방법을 개발할 수 있다. 즉 외부에서 감각을 자극하여 상상과 기억을 불러내고 그러면서 난관에 부딪치게 된다. 그러면서 이념이 생기고 우발점에 이르러 창의적인 표현이 일어난다.

이러한 일련의 과정이 일어나는 몸은 “정동(affects)”의 몸이다. 정동의 감정(feeling)을 넘어서 몸이다. 들뢰즈에게 정동은 인간의 비인간적 생성이다. 다시 말해서 자신도 모르게, 자신이 의식적으로 조절할 수 있는 차원을 벗어나 열정이 일어나 에너지가 생겨서 무엇인가 새롭게 되는 것이다. 그것은 무의식적으로 어느 하나에 집중하는 상황이다. 미국의 심리학자 척센트 미하이가 교육적으로 강조한 “몰입”이 이루어지는 몸이다. 외부의 독특성이 동기 유발이 되어 우리의 몸에 정동을 일으켜 무엇인가 몰입하면서 궁극적으로 창의적 표현이 가능해지는 것이다. 그리고 그 단계가 들뢰즈의 인식론이다. 그렇게 몰입이 일어나는 열정적인 정동의 몸이기 때문에 마침내 “야! 이거야 이거 바로 이거야!”를 선언하는 창의적 표현이 이루어진다.

이 시점에서 우리는 미술교육을 되묻게 된다. 학생들이 독특성에 자극을 받아 몰입하게 되면서 새로운 창의적인 표현을 하게 되었다. 그렇다면 미술교육의 목표가 학생들이 창의적 표현을 하면서 사기가 진작되고 정서가 순화되는 것 자체가 미술교육의 목표가 될 수 있는가? 발표자는 진정한 미술교육의 목표는 바로 학생들의 내면을 성장시키는 데에 있다고 주장한다. 왜냐하면 그것이 바로 행복의 조건이기 때문이다. 행복은 우리 스스로 내적으로 성장하고 있다고 자각할 때 느끼는 감정이다. 따라서 미술교육의 목표는 창의적 표현에 의해 사기가 진작되고 정서가 순화되는 것을 넘어서야 한다. 학생들의 내면적 성장을 도모해야 한다. 바로 의미 만들기에 의해서이다. 행복은 바로 의미로 충만한

삶이다.

학생들이 “야 이거야 바로 내가 그러고 한 것이!”의 독특성의 선언이 있을 때 교사는 학생들 편에서의 의미 만들기를 시도해야 한다. 의미 만들기는 바로 학생들이 만든 작품과 다른 사람들이 만든 작품의 유사성과 차이점의 파악에 의해 가능하다. 발표자는 그동안 미술교육을 연구하면서 미술교육과정—나아가 모든 교육과정의 핵심이 나와 타자를 구분하는 데에 있다고 생각하게 되었다. 미술교육의 경우, 왜 내가 만든 작품이 다른 사람이 만든 작품과 어떤 점에서 유사하고 또 어떤 점에서 다른지, 그 이유가 무엇인지를 파악하게 해야 한다. ‘차이’를 인식하는 것이 중요하다. 왜냐하면 생명의 가치는 차이를 인식하는 데에 있기 때문이다. 차이의 인식은 의미 만들기를 가능하게 한다. 21세기 포스트모던 미술교육의 목표는 미술이 문화적 표현이기 때문에 미술을 통해 다양한 문화에 대해 이해하는 것이다. 그런데 그것이 미술교육의 목표로 불충분한 이유는 첫째 미술의 본질이 창작의 즐거움이기 때문에 표현의 중요성이 부재한 데에 있다. 또한 미술을 통해 문화를 이해해야 하는 당위성의 설명이 빠진 데에 있다. 다시 말해서 “왜 미술을 통해 문화의 다양성과 차이를 이해하는 것이 중요한가?” 차이의 인식은 의미를 만들기 때문에 중요한 것이다.

이와 같이 학생들에게 독특성으로 그들의 감각을 자극하여 상상을 하게 하고 과거의 기억을 불러 들이지만, 새로운 창의적 표현은 실패한다. 그러면서 이념이 만들어지고 우발점과 특이점이 거쳐 새로운 표현을 하게 되는 일련의 과정이 바로 루소가 말하고 들뢰즈가 확인한 “감각이 깨우는 이성(지성)”이다. 그런데 교육에서는 단지 학생들의 창의적 표현에 그치지 않고 그들의 내면의 성장을 도모해야 한다. 그것은 바로 의미 만들기를 통해 가능하다.

얼마 전 발표자는 우연히 이탈리아의 총리로 새로 선출된 조지아 멜로니가 문화 비평을 하는 선거 유세를 들으면서 가슴에 다음의 구절을 담게 되었다. “Every single human being, because each of us has a unique generic code that is unrepeatable. That is sacred. (우리 각자는 다시는 반복되지 않는 유전자 조합을 가지기 때문에 독특한 존재이다. 그것이 신성하다.)” 학생들은 각자 차이 그 자체이다. 다시는 반복되지 않는 유전자 조합의 독특성 그 자체이다. 미술교육의 목표는 자기 존재를 실현하면서 새롭게 살아가게 하는 데에 있다. 그것이 차이의 인식에서 비롯된다. 그러면서 그것이 의미를 만들게 한다. 차이의 인식으로 인한 의미 만들기는 학생들의 내면을 성숙시킬 수 있다. 그럴 경우 학생들은 행복을 느끼게 된다. 감각을 자극하여 이성을 계발할 수 있다는 루소, 칸트, 그리고 들뢰즈의 인식론은 미술교육을 통해 성취될 수 있다. 왜냐하면 미술 자체가 본질적으로 감각 자료이기 때문이다.

기조발제

동시대 미술, 문화 다양성, 사회 정의: 화해와 화합을 향한 미술교육

송보림(이스트 캐롤라이나 대학교)

초록

이 글은 급변하는 사회 속에서 미술교육이 어떻게 DE & I (Diversity, Equity, & Inclusion) 실천을 통해 많은 학생들을 치유와 긍정적 행동으로 이끌고 사회 전체를 관통하는 변화를 가져올 수 있을지에 대한 담론을 다룬다. 개인의 삶과 이를 둘러싼 사회에 대한 깊은 통찰과 고유한 개념적, 미술적 접근방법으로 창의적인 작품을 창작하는 현대 작가들의 활동에서 배운 중요한 점은, 표현하고자 하는 주제와 사회적 소재에 대해 자신의 성찰을 바탕으로 개인적 연결고리를 먼저 형성하는 것이다. 이 글에서는 동시대 미술, 문화 다양성, 사회 정의에 관한 이러한 접근법을 바탕으로, 두 가지 프로젝트 사례를 통해 미술교육학계가 어떻게 DE & I 를 통해 사회 구성원 간의 화해와 화합을 향해 나아갈 수 있을지에 대해 논의했다. 현재 국제 사회에는 많은 어려움과 고통, 분쟁이 계속되고 있다. 이러한 환경 속에서 DE & I 를 위한 미술의 역할은 더욱 중요하다. 사회 정의 구현을 향한 미술교육을 통해 많은 학생들과 교사들이 희망을 찾고 적극적 실천을 통해 변화해 나가길 기대한다.

I. 들어가며

2019년, 교육팀의 80주년을 맞아 뉴욕의 모마 미술관 (Museum of Modern Art, MoMA) 이 제시한 슬로건은 사회 변화의 원동력이 되는 미술교육 이었다. 미술관은 이를 바탕으로 교육팀의 중심가치 다섯 가지를 새로 정했다 (Downey, 2020; The Museum of Modern Art, 2019). 창의성 (creativity)과 기쁨 (joy) 앞에 자리한 세 가치는, 사람들의 경험을 존중하고 그들에게 힘을 불어 일으키고 (empowerment), 사회적 관계를 형성하고 이해를 깊게 만들며 (empathy), 비평적 사고를 통해 기존의 체계를 다시 짚어보고 새롭게 접근하는 교육으로 (radicality), 모두 미술의 사회적 기능에 초점을 두었다. 이렇게 미술을 사회정의 실현을 위한 도구로 보는 미술교육의 새로운 방향성은 2020년 코로나 바이러스로 인한 글로벌 팬데믹 시대를 관통하면서 더욱 많은 사람들

의 주목을 끌었다. 미국에서는 지난 2년 동안, 특히 Black Lives Matter 와 Anti-Asian racism으로 인한 증오범죄 등 인종차별이 야기한 여러 그룹 간의 다양한 갈등과 충돌이 일어났고 (Ho, 2021; Rolling, 2020; Shin et al., 2022), 미술교육계에서는 앞서 기술한, 사회의 다양한 구조 변화를 가능케 하는 미술의 힘에 대해 많은 토론과 연구가 이루어졌다.

미국 사회 전체와 미술교육계의 다소 빠른 속도의 흐름 속에서 다양한 연구 프로젝트에 참여하고 논문 집필을 하면서, 필자는 이렇게 요동치는 사회 속에서 미술교육이 DE & I 실천을 통해 많은 학생들에게 치유와 긍정적 변화를 가져오고 사회 전체를 관통하는 화합과 화해를 이룰 수 있기 위해서는 각자의 개인적 연결고리를 찾는 것이 우선이라는 믿음을 가지게 되었다 (Nyman, 2002). 이는 사회 변화와 사회 정의를 위한 미술교육이라는 개념 자체가 많은 편견과 선입견을 동반하는 경우가 많기 때문이다. 지난 몇 십 년 동안 많은 미술교육자들이 그 중요성을 외쳐 온 문화 다양성을 바탕으로 한 다문화 교육도, 다양한 그룹 간의 다른 가치가 충돌하면서 서로 다른 입장 차이 때문에 의도치 않은 이론과 실제 간의 괴리가 많은 다문화 교육 커리큘럼의 결과로 나타난 것도 사실이다 (Goodman, 2006).

이러한 어려움을 극복하는 한 방법으로, 필자는 지난 이십 년 동안 동시대 미술과 다양한 현대작가들이 문제 해결에 어떤 의의를 제시하는지에 대해 깊은 관심을 가져왔다 (Song, 2009, 2012, 2017, 2022). 개인의 삶과 이를 둘러싼 사회에 대한 깊은 통찰과 고유한 개념적, 미술적 접근방법으로 창의적인 작품을 창작하는 작가들의 활동에서 배운 한 가지는, 표현하고자 하는 주제와 사회적 소재에 대해 자신만의 성찰을 바탕으로 개인적인 연결고리를 먼저 형성한다는 점이었다. 요컨대, 미술교육학자들이 교실 안에서 학생들과 수업 시 이러한 개인적 연결고리에 초점을 맞출 때, 학생들은 미술의 사회성과 사회정의의 구현을 향한 기능을 강조한 미술 감상과 창작 활동 안에서 어떠한 가치와 개념을 강요 받는 느낌이 아니라, 자신의 삶과 경험을 바탕으로 한 성찰을 통해 마음으로 주제를 이해하고 서로 간의 다름을 인정하고 궁극적으로는 다른 이들의 다른 문화와 가치를 포용하게 된다 (Bae, 2020; Fendler et al., 2020; Kraehe & Crabbe, 2020). 이 글에서는 동시대 미술, 문화 다양성, 사회 정의에 관한 이러한 접근법을 바탕으로, 미술교육학계가 어떻게 DE & I 실천을 통해 사회 구성원 간의 화해와 화합을 향해 나아갈 수 있을지에 대해 논의하고자 한다. 이를 위해 필자가 최근 진행한 두 가지 프로젝트를 중심으로 살펴본다.

II. 반 아시아 인종주의 (Anti-Asian Racism) 극복을 위한 미술창작

2021년 봄학기에 필자는 두 분의 미술교육학자를 초청하여, 미술교육학과 학생들이 팬데믹 동안 미국에서 큰 이슈가 된 반 아시아 인종주의의 역사를 살펴보고 어떻게 이를 미술수업을 통해 극복할 수 있는지에 대해 생각하는 기회를 가졌다.¹⁾ 미국 노스 캐롤라이나 주에 소재한 필자가 재직하고 있는 단과대학의 DE & I 그랜트를 통해 이루어진 이

수업에서, 학생들은 동시대 미술 작가 Lisa Wool-Rim Sjblom, Amanda Phingbodhipakkiya, Monyee Chau의 작품을 감상하고 이 주제에 대해 그룹 토론을 통해서 의견을 나누고 미술 창작을 통해 개인적인 개념적, 미술적 고리를 만들어 보았다. 학생 A는 증오가 바로 바이러스다. 서로를 사랑하라 (Hate is a Virus Love Each Other)라는 의미심장한 제목의 수채 작품을 통해 다음을 표현하고자 했다고 설명했다 (그림 1).

아시아인들을 악의적으로 표현한 오래된 역사에 대해 수업에서 배우고 난 후 나는 그들을 사랑받는 존재로 표현하는 작품을 만들고 싶었다. 인종주의는 증오를 낳고, 증오 자체가 바이러스 같은 존재라고 생각한다. 우리는 코로나 바이러스 때문에 다른 이들을 비난하는 것이 아니라, 서로 힘을 합쳐 위기를 극복하도록 노력해야 한다. (학생 A, 2021)

하트 무늬가 그려진 마스크를 쓰고 있는 아시아계 여성을 커다란 하트와 리본으로 감싸고 있는 작품에서, 이 학생은 바이러스라는 단어를 의도적으로 뒤로 숨겨 증오와 오해를 뒤로 하고 사랑과 화해를 향해 변화하자는 메시지를 전달했다.



그림 1. 학생 A 작품, 증오가 바로 바이러스다. 서로를 사랑하라 (Hate Is a Virus Love Each Other), 종이에 수채, 2021.

그런가 하면, 학생 B는 당시 미국 전역에서 큰 반향을 일으킨 Black Lives Matter와 이 주제를 연결시켜 디지털 프린트를 통해 표현했다. 그림 2에서 보여지듯이, 이 학생은 세 가지 메시지를 내세웠다. 가운데에는 Black Lives Matter는 아시아인들을 지지한다고 썼고 양쪽에 자리한 메시지 보드에는 반 아시아 증오 범죄를 멈추라는 내용을 넣었다. 이 학생은 평소 본인이 관심을 가지고 있었던 African American을 향한 인종 차별에 반대하는 사회운동을 이 주제에 연결시키면서, 자신은 인종주의라 하면 항상 특정한 인종

1) 이 프로젝트에 관한 자세한 사항은 Shin et al. (2022; in press)에서 논의되었다.

과 그룹에 대한 차별만을 생각했는데, 미국 내 아시아인들이 겪어온 어려움과 갈등에 대해서 새롭게 배워서 놀랐다고 얘기했다. 더불어 앞으로 다양한 그룹이 모두 화합하고 서로 돕는 사회 변화를 지지하고 싶다고 밝혔다. 또한 학생 C는 미술을 통한 사회 정의 구현을 모두가 손을 잡고 나무 한 그루를 소중하게 키워내는 것에 비유했다. 이렇게 함께 나무를 성장시키는 모습을 우리 사회에서 평화, 평등, 조화를 이루는 과정으로 표현했다(그림 3). 그렇게 힘을 합치는 과정에서 서로의 다름을 인정하고 서로를 진심으로 이해할 수 있는 밑바탕이 이루어질 수 있다고 이 학생은 설명했다.

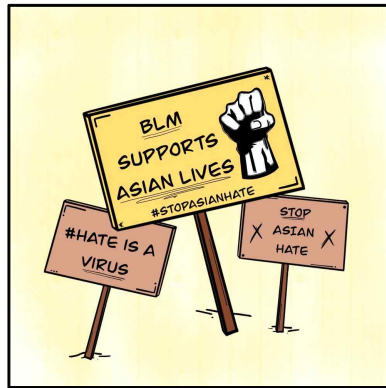


그림 2. 학생 B 작품, 디지털 프린트, 2021.



그림 3. 학생 C 작품, 디지털 프린트, 2021.

Ⅲ. 통찰과 변화: 동시대 미술작가 작품 감상과 드로잉 창작을 통한 청소년들의 성장

“통찰과 변화(reflection and change)”는 미국 매릴랜드 주에 거주하는 일곱 명의 한국계 미국인 13-15세 청소년들이 모여 동시대 미술작가들의 작품을 함께 감상하고 이를 통해 배우고 생각하고 느낀 바를 미술작품으로 표현하는 프로젝트다.¹⁾ 다양한 현대작가들의 작품세계를 접하면서, 정체성, 문화 다양성, 사회 정의 세 가지의 주제를 가지고 자

유롭게 토론하고 미술 창작과정을 통해 자신의 메시지를 표현했다. 이 중 한 작가인 Yuni Kim Lang의 작품을 바탕으로 학생들은 정체성과 문화 다양성에 대한 많은 이야기를 나누었다. Lang은 한국에서 태어나 중국에서 자랐고 이후 미국으로 이주하여 현재 텍사스에 살고 있다. 어릴 적부터 겪은 여러 국가에서의 다양한 문화 체험은 오히려 다른 사람들의 시선에 휩싸이지 않고 자신이 누구이고 무엇을 할 수 있는지에 대해 자기 자신이 온전히 느끼고 깨닫는 것이 중요하다고 깨닫게 만들었고, 정체성에 관한 이러한 신념은 그의 작품 속에서 잘 드러난다. 조선시대의 여인들이 착용하던 가채에서 영감을 받아 만든 거대한 헤어 피스는 퍼포먼스를 주도하는 사람이 쓰고 행동하면서 비로소 작품이 완성된다 (그림 4, 5 참조).

조각, 사진, 착용 예술(wearable art), 퍼포먼스 등 다양한 장르를 아우르는 융합예술적 성향이 강한 Lang의 작품은 학생들의 호기심을 자극했다. 어떤 학생들은 새로운 재료를 입체적으로 활용한 작가의 창의성에 감탄했고 다른 학생들은 평소 자신들이 생각한 '미술'과는 조금 다른 이 작가의 작업 방향성에 대해 함께 여러 의견을 나누었다. 참여 학생들 대다수가, 작가가 같은 한국계 미국인이라 해서 특별히 자신과 공통점을 찾거나 비슷한 점을 발견한다고 생각하지는 않는다고 얘기했다. 하지만, 본인이 관심을 가진 정체성이라는 한 주제에 대해서 굉장히 끈기 있게 다양한 소재와 표현방법을 통해 탐구해 온 작가에게 많은 공감을 느끼고, 특히 시각적으로 매우 흥미롭고 다양한 영역에서의 융합을 통해 진부하지 않은 새로운 표현형식을 통해 자신만의 세계를 구축한 작가라고 생각했다. 이러한 토론을 통해 학생들은 문화 다양성이라는 개념에 대해 자신들이 지닌 선입견이 분명히 존재했다고 느꼈으며, 동시대 미술에서 보여지는 작가 개인들의 깊은 고찰과 신선한 표현 방법을 통해 많은 것을 깨닫게 되었다고 설명했다.



그림 4. Yuni Kim Lang, *머릿결 풍경 (Hair Landscape) II*, 2013.

1) 이 프로젝트에 대한 자세한 내용은 Song (2022)에서 다뤄졌다.



그림 5. Yuni Kim Lang, *얹어진 정체성 (Woven Identity) I*, 2013.

“통찰과 변화” 프로젝트를 통해 학생들이 감상한 또다른 작가는 프랑스 출신의 JR이다. 이 작가의 Giant 시리즈 중 하나인 “Giant Baby (USA-Mexico, Tecate)”는 2017년 미국과 멕시코의 국경 지역에서 이루어진 설치미술 작품이다. 어린 아이가 멕시코 쪽에서 미국 쪽을 담장 너머로 들여다 보는 커다란 사진 이미지를 설치한 이 작품의 모델은 이 지역 근처 멕시코에서 실제로 살고 있는 Kikito라는 한 살 아이다. 2017년은 미국과 멕시코 국경을 중심으로 한 갈등과 혼란이 최고조에 달하던 때다. 미술교육학자 Kraehe와 Crabbe (2020) 이 국경 지역에 살지 않는 사람들은 그 상황에 대해 알기가 정말 어렵다고 주장할 만큼, 첨예한 대립이 있었다. 이러한 시대적 상황에 대한 메시지를 시각미술과 퍼포먼스를 통해 나타낸 이 작가의 작품에 대해 배운 후, 학생들은 토론을 먼저 하고 드로잉 작업으로 그 감상을 표현했다. 이 과정에서 이 프로젝트의 목표는 학생들이 미국과 멕시코 국경 지역에서 일어나는 다양한 사건과 갈등들을 다른 이의 이야기로만 듣는 것이 아니라, 자기 자신이 가진 문화적, 사회적 경험, 그리고 세계관과 가치관과 연결시키면서 개인적으로 체화하는 과정을 경험하는 것이었다.

학생 D는 대비효과가 큰 색구성을 선택한 컬러 드로잉을 통해(그림 6), 미술을 통해 “사람들은 통합시키는” JR의 메시지에 대해 통찰했다고 설명했다(학생 D, 2020). 그런가 하면, 학생 E는 미국과 멕시코의 국기 색깔에서 영감을 받아 그 색채를 중심으로 두 국가가 한 사람의 얼굴로 합쳐지는 형상을 나타냈다(그림 7). 모든 학생들의 드로잉 작품과 토론 내용이 다 성공적이었던 것은 아니다. 구체적이고 종합적으로 표현하고 자신의 주제를 나타낼 수 있는 학생들과 이에 어려움을 느꼈던 학생들이 섞여 있었다. 하지만, 학생들은 토론을 통해서 '모이다,' '통합하다,' '변화하다' 등의 능동태 동사를 쓰면서 사회적 변화에 대한 이야기를 적극적으로 나눴다. 이 대화 과정에서 처음에는 '사회 정의,' '화해와 통합' 같은 개념이 너무 크고 어렵게 느껴졌지만, JR의 작품을 이해하기 위해 토론을 통해 자신의 생각과 느낌을 나누고 드로잉을 통해 미술 표현을 함으로써 학생들은 이 주제들을 조금씩 해체하여 본인이 소화할 수 있는 내용으로 만들게 되었다. 특히 이 과정에

서 말하기와 글쓰기 뿐만 아니라 미술창작을 통해 표현하고 생각과 감정적 반응을 구체화하는 것이 큰 도움이 되었다고 학생들은 설명했다.

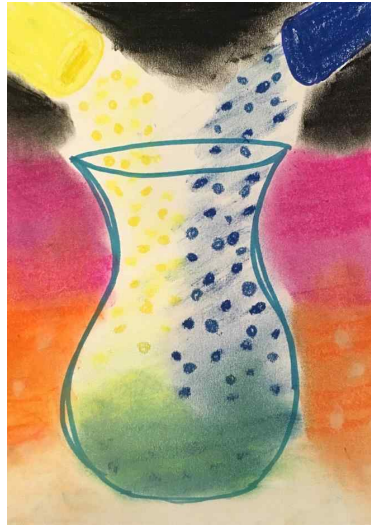


그림 6. 학생 D 작품, 파스텔 드로잉, 2020.

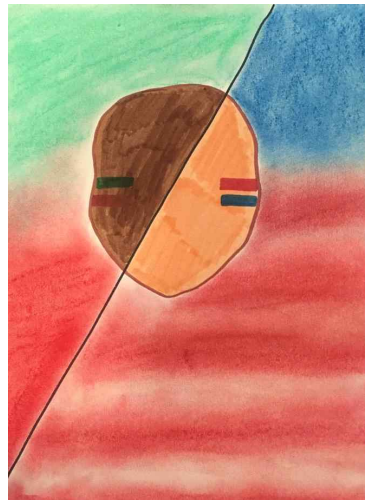


그림 7. 학생 E 작품, 파스텔 드로잉, 2020.

IV. 동시대 미술을 통한 DE&I 실천에 대한 제안

이 글에서는 동시대 미술, 문화 다양성, 사회 정의 등의 개념을 미술수업을 통해 학생들과 함께 토론하고 미술표현을 할 때 이러한 개념들을 타자에게 국한된 개념으로 보지 않고 학생 본인의 경험과 관심사, 가치관과 세계관과 연결시키는 것이 중요하다는 것을

강조했다. 앞서 설명한 프로젝트를 비롯한 필자의 실제 수업 경험을 바탕으로, DE&I 를 수업 안에서 효과적으로 이루기 위해 미술교육자들이 활용할 수 있는 실천 방법에 대해 몇 가지 제안을 하고자 한다.

첫째, 다름 (otherness)을 어떻게 인정하고 극복할 것인가에 대해 교육자가 스스로 먼저 자신의 방법을 찾고 실천하는 것이 중요하다. DE&I의 세 개념, Diversity(다양성), Equity(평등), Inclusion(포용) 모두 다름이 실재하는 현실을 기반으로 하는 것에 초점을 두어, 이러한 문화적, 인종적, 사회적, 또한 개인적 다름과 차별성을 어떻게 수용하고 긍정적인 다양성의 힘으로 이끌어 낼 수 있을지에 대해, 교육자 본인이 먼저 다양한 학습과 경험을 통해 충분히 인지하고 교육철학을 가지도록 노력하는 것이 필요하다. 현대 작가들의 열린 마음과 비평적 사고를 바탕으로 한 치열한 연구와 미술 탐구는 학생들 뿐만 아니라 미술교육자들에게 많은 시사점을 준다.

둘째, 미술교육자 본인이 가지고 있는 편견과 선입견을 먼저 인정하고 이를 극복하는 과정이 선행되어야 한다. 사람은 누구나 본인의 환경과 경험을 바탕으로 다양한 편견과 선입견을 가지고 있다. 교육자도 예외는 아니며, 미술교육이 진정한 사회 변화와 화합의 통로가 되기 위해서는 가르치는 교육자가 자신이 가진 굴곡된 문화적, 사회적 시각을 인정하고 이를 깨기 위해 노력하는 과정이 따라야 한다. 다양한 미술교육 이론과 동시대 미술 작품을 끊임없이 접하는 과정과 더불어, 학생들과의 토론과 대화 속에서 때로는 교육자의 이러한 노력을 솔직히 나누는 것도 진정성 있는 수업 결과물을 이끌어 내는 데 도움이 된다.

셋째, 커리큘럼 개발을 시작할 때 교육자 개인에게 울림을 주는 한 가지 주제나 질문으로부터 시작한다. 본인의 삶을 되돌아 봤을 때 계속 부딪혀 온 주제나 사회적 이슈로부터 동시대 미술과의 연결성을 찾는 수업안을 짤 때 그 수업은 강한 힘을 가지게 되고, 이는 학생들에게 고스란히 전달된다. 예를 들어, 필자는 한국에서 미국으로 건너온 후, “Where are you from?(어디에서 왔니?)” 라는 질문을 일상 속에서 수도 없이 들어왔다. Chin(2016)과 Museus(2013)가 설명한 것처럼 이는 미국 내 아시아인들이 많이 겪는 microaggression(면지차별, 일상 속에 숨겨진 미묘한 차별)으로, 이들의 사회적 소속감을 부정하는 뉘앙스를 가진다. 바로 이 하나의 질문으로 최근 진행한 “미술창작을 통한 정체성, 문화, 소속감 재고(Revisiting Identity, Culture, and Belonging through Art Making)” 프로젝트를 시작했다. 개인적으로 많이 고민한 소재와 주제로 수업안을 짤기 때문에 진정성을 바로 학생들이 인정해 줌을 경험했고 또한 활동 전체가 본인에게 치유의 과정이 되었으며, 이러한 과정의 힘을 많은 미술교육학자들이 느끼길 바란다.

넷째, 수업 참여와 학습 과정에서 학생 개개인이 그 주제에 대하여 어떤 배경지식과 경험이 있고 어떤 개인적 연결고리를 만들어 내고 체화하는지에 대해 자세히 살펴볼 필요가 있다. 그 과정을 세심하게 주의를 기울여 알아보고 학생들이 이후에 어떤 변화와 발전이 있었는지도 가능하면 찾아봄으로써, DE&I 라는 다소 큰 주제를 수업 현장에서 적극적으로 활용하기 위해 교사로서의 경험치를 최대화하고 이를 문서화하여 향후 수업

안 개발을 위한 데이터로 사용한다.

다섯째, 이 모든 과정에서 미술창작이 가진 힘을 믿고 이를 적극적으로 활용한다. 이 글에서 자세히 다뤘듯이, 문화 다양성과 사회 정의 같은 주제를 미술 창작을 통해 학생들이 표현할 때, 읽기, 글쓰기, 토론 활동을 통해서만 들여다 보는 것과는 아주 큰 차이를 가짐을 미술교사라면 잘 알고 있다. 이는 동시대 미술 작업의 힘에서도 크게 나타난다. 시각미술 활동이 가진 특성, 즉 비평적 사고, 창의성, 상상력을 기반으로 하되 다양한 미술재료를 통해 시도와 실패를 거듭하면서 새롭게 재시도하고 다듬는 과정은 학생들이 사회적 주제에 대해 느끼고 생각하고 되돌아보며 개인적 의미를 찾는 여정으로 자연스럽게 인도한다.

V. 나가며

이 글에서는 장래 미술교사가 될 미술교육학 전공 미국 대학생 그룹과 미국에서 태어나 자라고 한국계 부모를 둔 청소년 그룹이 각기 동시대 미술 감상을 통한 대화와 토론, 그리고 이어진 미술 창작을 통해, 어떻게 DE & I 를 위한 미술, 사회 정의 구현을 위한 미술을 이해하고 표현했는지에 대해 고찰했다. 현대 작가들은 자신의 둘러싼 사회문화적 환경을 깊게 연구하고 창의성을 바탕으로 한 독특하고 고유한 시각으로 미술세계를 구축한다. 이러한 동시대 미술 작가들 작품활동의 특성은, 학생들이 빠르게 변화하고 잦은 가치 충돌과 폭력이 만연한 사회를 더이상 편견과 선입견의 렌즈를 통해 바라보지 않고 다른 이들의 다름을 인정하고 이해하기 위한 노력을 시작하고 다름이 다양함과 풍요로움으로 변화하고 긍정적 가치가 확산되는 시각의 발걸음을 내딛을 수 있도록 돕는다. 또한 이 과정에서 중심 주제와 개인적 체험과 가치관 사이의 연결고리가 중요함이 두 프로젝트 모두에서 강조되었다. 이러한 연결고리 형성을 통해 정체성, 문화 다양성, 사회 정의와 같은 개념이 학생들의 고유한 방식으로 구체화되고 이해됨을 발견했다.

현대 사회는 과학기술의 발달로 무척 빠른 속도로 변화하며 사람들의 가치관과 세계관은 쉽 없이 달라지며 다양한 이슈와 문제는 계속 존재한다. 특히 현재 국제 사회에는 많은 어려움과 고통, 분쟁이 계속되고 있다. 이러한 사회환경 속에서 DE&I를 위한 미술의 역할은 더욱 중요하다. 화해와 화합을 향해 나아가는 미술교육을 통해 많은 학생들과 교사들이 희망을 찾고 적극적 실천을 통해 변화해 나가길 소망한다.

[참고문헌]

- Bae, J. (2020). Contemporary art practices in preservice teacher education: Using conflict kitchen in a college art methods course. *Art Education*, 73(1), 38–45.
- Chin, C. (2015). Failure to be a "Real American"? -> Challenging failure: An impetus to shape scholarship and teaching. *The Journal of Social Theory in Art*

- Education, 35, 10–29.
- Downey, K. (2020). Reaching out, reaching in: Museum educators and radical transformation. *Journal of Museum Education*, 45(4), 375–388.
- Fendler, R., Shields, S. S., & Henn, D. (2020). #thefutureisnow: A model for civically engaged art education. *Art Education*, 73(5), 10–15.
- Goodman, S. (1996). Media education: Culture and community in the classroom. In S. Cahan & Z. Kocur (Eds.), *Contemporary art and multicultural education* (pp. 18–23). The New Museum of Contemporary Art and Routledge.
- Ho, J. (2021). Anti-Asian racism, Black Lives Matter, and COVID-19. *Japan Forum*, 33(1), 148–159.
- Kraehe, A., & Crabbe, K. (2020). Art education in the face of injustice. *Art Education*, 73(1), 4–7.
- Museus, S. D. (2013). *Asian American students in higher education*. Routledge.
- Nyman, A. L. (2002). Cultural content, identity, and program development: Approaches to art education for elementary educators. In Y. Gaudelius & P. Speirs (Eds.), *Contemporary issues in art education* (pp. 61–69). Prentice Hall.
- Rollings, J. H. (2020). Making black lives matter: Toward an anti-racist artmaking and teaching agenda—part 1. *Art Education*, 73(5), 8–9.
- Shin, R., Bae, J., & Song, B. (2022). Anti-Asian racism and racial justice in the classroom. *Multicultural Perspectives*, 24(2), 93–104.
- Shin, R., Bae, J., & Song, B. (in press). Confronting anti-Asian racism in art and visual culture education. *Art Education*.
- Song, B. (2009). Redefining cultural identity in digital art practice: Artistic journeys across cultural boundaries and ethnic borders. In E. M. Delacruz, A. Arnold, M. Parsons, & A. Kuo (Eds.), *Globalization, art and education* (pp. 118–125). National Art Education Association.
- Song, B. (2012). Korean contemporary art as an educational resource for the American secondary art classroom. In S. K. Chung (Ed.), *Teaching Asian art: Content, context, and pedagogy* (pp. 215–221). National Art Education Association.
- Song, B. (2017). Art making as a philosophical journey: Photography of Atta Kim. In R. Shin, M. Lim, M. Bae-Dimitriadis, & O. Lee (Eds.), *Pedagogical globalization: Traditions, contemporary art, and popular culture of Korea* (pp. 104–115). International Society for Education through Art.
- Song, B. (2022). Art as radical act: Teenagers revisit identity, diversity, and social

justice through contemporary art. *Multicultural Perspectives*, 24(2), 105–114.
The Museum of Modern Art. (2019, December 11). Art education as a radical act
[Video]. YouTube. <https://youtu.be/slxtwmRwqQk>

토론 1.

「동시대 미술, 문화 다양성, 사회 정의: 화해와 화합을
향한 미술교육」에 대한 토론문

고홍규(서울교육대학교 부교수)

송보림 교수님의 발표문 「동시대 미술, 문화 다양성, 사회 정의: 화해와 화합을 향
한 미술교육」을 흥미롭게 읽었습니다. 미술의 사회적 역할과 기능을 강조하는 동시대 미술
과 미술교육의 흐름에서 DE & I(Diversity, Equity, and Inclusion)와 관련하여 구체적인
사례를 살펴볼 수 있는 시의성이 큰 발표라고 판단합니다. 특히 근래 인종차별과 혐오
범죄가 미국 사회에서 큰 이슈인 상황에서 학생들의 삶과 생활에 직접 연결되는 주제를
미술교육 활동으로 풀어내었다는 점에서 의미 있는 미술 교육적 접근이었다고 봅니다.
언제 어디서 혐오의 대상으로 표적이 되어 생각지도 못한 피해를 볼지도 모른다는 불안
감과 억울함을 가지고 있는 학생들에게 미술 활동을 통해 적극적으로 자신의 목소리를
높이고 서로 연대하는 기회를 만들어 줄 수 있다는 점에서 사회적 변화와 참여를 이끄는
미술의 사회적 기능이 잘 활용된 미술교육 활동이었다고 생각합니다. 유의미하고 유용한
교수님의 미술교육 활동에 대한 더 깊은 이해를 구하기 위해 다음의 질의를 드리고자 합
니다.

첫째, 교수님께서 발표문에 제시된 사례를 “화해와 화합을 향한 미술교육”이라는 제
목으로 소개하셨습니다. 혐오의 주체와 객체의 화해와 화합을 위해 혐오의 대상자가 그
부당함과 중지를 호소하는 것은 매우 중요한 첫 단계일 것입니다. 하지만 제 개인적인
관점으로는 진정한 화해와 화합이 이루어지기 위해서는 혐오의 주체와 객체가 모두 같은
공감대를 가지고 서로 이해하는 과정이 있어야 한다고 생각합니다. 송 교수님의 발표문
에 제시된 사례에는 혐오의 대상이 되는 아시아계 미국인들이 피해자의 입장에서 그 부
당함을 호소하고 혐오의 중지를 요구하는 차원의 교육 활동이었다고 생각합니다. 물론
이 또한 매우 중요하고 꼭 필요한 행동이지만, “화해와 화합”을 이루기 위해서는 더 나아
가 혐오의 대상자와 더불어 다른 사회구성원들의 동참과 연대, 동행이 이루어져야 한
다고 생각합니다. 이러한 저의 견해에 교수님의 고견을 요청드리며, 혹시 교수님께서 제
시하신 사례에서 조금 더 확장되어 다양한 사회구성원이 함께 목소리를 내는 미술교육 프
로그램의 사례를 아신다면 소개해주시면 감사하겠습니다.

둘째, 혐오의 주체가 되느냐 혹은 객체가 되느냐는 사실 내가 어떠한 맥락과 상황에

놓여있느냐에 따라 수시로 바뀔 수 있는 것이라고 생각합니다. 실제로 뉴스에서 접하는 아시아계 미국인들에 대한 혐오 범죄를 보면 그 가해자가 종종 백인 주류의 미국 사회에서 자신들도 혐오의 대상이 되는 흑인들이었다는 점에서 혐오의 주체와 객체의 입장은 동전의 양면과 같습니다. 따라서 어쩌면 화해와 화합을 향한 미술교육을 실현하기 위해서는 어떤 상황에서는 혐오의 대상이 되는 자신 또한 언제든지 거꾸로 누군가에게 가해자가 될 수 있음을 자각하고 이에 대해 항상 경계하고 자기를 반성하며 성찰할 수 있는 태도와 역량을 함께 교육할 필요가 있지 않을까 하는 생각이 듭니다.

이러한 교육적 방향성은 특히나 단일민족·순혈주의가 만연한 우리나라의 상황에 의미가 있을 것이라고 생각합니다. 서구사회에서 벌어지는 아시아계에 대한 혐오를 보며 피해자의 입장에서 분노하는 우리이지만, 사실 국내에서 우리는 종종 외국인 노동자, 북한 이탈주민, 조선족, 난민, 이슬람 문화, 장애인, 성소수자 등에 대한 하대와 혐오를 공공연하게 드러내기도 합니다. 혐오의 대상으로, 피해자의 입장에서 목소리를 내는 것도 중요하지만, 반대의 입장에서 우리와 다른 사람들에 대한 이해와 공감, 그리고 평등한 공존에 대한 미술 교육적 접근은 어떻게 이룰 수 있을지에 대한 교수님의 고견을 여쭙고 싶습니다.

최근 우리 한국의 교육과정은 학습자들의 삶의 연계를 중요시하는 방향성을 취하고 있습니다. 교수님의 발표문을 읽으며 학생들의 삶과 현실에 직접적으로 연계하는 미술교육적 접근의 사례를 볼 수 있어 많은 시사점을 얻을 수 있었습니다. 또한 미국 사회에서 이따금 들리는 아시아계 미국인들을 대상으로 하는 혐오 범죄 소식에, 교수님의 학생들이 가지고 있는 불안과 걱정이 크다는 것을 공감하며 마음이 무거웠습니다. 교수님께서 실행하시는 미술교육 활동이 이러한 마음을 조금이나마 위로하고 마주한 현실에 실질적 대응할 수 있는 방안이 된다는 점에서 매우 의미 있는 활동이라고 생각합니다. 뜻깊고 의미 있는 발표로 많은 것을 생각하고 깨달을 수 있게 해주심에 감사를 드립니다.

분 과 회 의

발표 1.

DE & I 실천을 위한 미술교재의 변화 모색

이재영(한국교원대학교)

I. 들어가며

다변화된 사회 현상 속에서 인식과 가치의 차이와 갈등은 기존 미술교육의 장에 많은 변화와 도전을 요구한다. 특히 폭넓게 형성된 비판 담론들은 미술교육 전반에 있어 모더니즘적 교육 관행에 도전하며 다양한 실천적 변화를 실험하고 있다. 이런 실험적 행위는 사회 전반에서 야기되는 다양한 담론과 연계되어 전개되고 있으며 미술교과만의 문제가 아닌 사회 전반의 인식과 태도 변화를 위한 차원에서 보다 보편적 교육 가치로 받아들여지고 있는 것 같다. 최근 자주 거론되고 있는 다양한 범교과 학습 주제를 비롯하여 다양성(diversity), 형평성(equity), 그리고 포용성(inclusion)에 대한 관심과 논의도 같은 맥락에서 미술교육적 담론과 연계되고 있다. 특히 DE & I(diversity, equity, inclusion의 약어)(이명선, 2022; Leri, 2020)라는 개념은 아직 미술교육의 주류 담론은 아니지만 이미 다양한 미술교육 분야의 비판 담론과 연계되어 어렵지 않게 수용되고 실천될 수 있는 성격을 지니고 있다. 문화 현상에 대한 비판적 담론뿐만 아니라 다양한 조직 문화에 대한 비판적 인식을 형성하고 있는 DE & I에 대한 탐색을 통해 미술교재에 요구되는 새로운 변화를 찾아보는 과정은 이런 실험적 행위 과정으로서 미술교육적 의의를 가질 것이라 생각한다. 특히 이번에 발표된 2022 개정 미술과 교육과정 시안(교육부, 2022)에 제시된 포용성과 연계해서 살펴보는 것은 향후 미술교육의 방향성과 실천 방법적 측면에서 유의미한 논의와 시사점을 제공하리라 생각한다.

II. DE & I와 미술교육

1. 비판적 담론과 DE & I

포스트모더니즘과 시각문화미술교육이 기존 미술교육에 가져온 변화 중 하나는 비판 담론을 가져왔다는 것이라고 생각한다. 미술을 가치 내재적인 활동으로 바라

보며 인간 내부의 고정관념과 편견뿐만 아니라 사회적 맥락에서 작용하는 체계모
니나 이데올로기와 같은 권력 담론은 미술교재에서 비판적 사고 활동 강화를 가져
왔다(Gaudelius & Speirs, 2002). 시각 이미지의 정치성에 대한 시각문화미술교
육 이론도 비판적 사고와 역량 강화라는 비판적 담론을 미술교육에 가져온 계기가
되었다(이재영, 2015). 다양한 문화 접변과 변이 현상, 차이와 다름에 대한 사회적
논의, 정체성과 관계에 대한 탐색도 보다 학습자 주도적인 교육 담론과 실천적 탐
색을 가져왔다.

이런 변화의 근간은 상당 부분 DE & I에 해당하는 다양성과 형평성의 문제와
직결되고 있다. 포스트모더니즘과 다문화 현상에 대한 미술교육적 관심은 전형적
미술교육에 다양성을 가져다주는 주요한 계기가 되었음은 이미 일반적 사실이다. 다
양성에 대한 폭넓은 인식은 차이의 문제에 대한 비판적 인식을 확장시켰으며, 차이
의 문제로 인해 발생하는 형평성의 논의를 야기했다. Burns(2019)이 설명하듯, 형
평성은 다양성에 기반한 사회적 차이에서 발생한 문제를 어떻게 평등하게 바라볼
수 있을지를 고민하는 과정이다. 이런 점에서 볼 때, 동일한 기준점에서 바라보며
동일한 도착점을 추구하던 규범적 미술교육은 서로 다른 다양성에 대한 충분한 배
려와 형평성 부재 문제에 직면할 수 밖에 없는 것이다. 특히나 개인의 다양한 내재
적 특성의 차이 그리고 성장과 학습에 관여하는 문화와 맥락성의 차이가 주요하게
작용하는 미술교육은 이런 다양성과 형평성의 문제에 더욱 민감하게 대응해야만
했었다. 수준별 학습의 문제, 선택형 학습의 문제, 거꾸로 학습의 문제, 탐구형 학
습의 문제, 학습자 주도적 학습의 문제, 실생활 중심 학습의 문제 등은 다양성과
형평성에 대한 주요한 고민지점에서 나타난 변화라고도 볼 수 있다.

이처럼 미술교육에서 다양성과 형평성으로 말미암은 비판 담론은 미술 교재 구
성에 있어 단순히 양적인 다양성뿐만 아니라 미술교육이 실행되는 제반 여건에 대
한 상대적이고 관계적인 인식의 확산을 가져왔다. 미술 교재는 개인과 사회를 바라
보는 비판적 언어로구성되며, 개인과 사회의 관계를 실천하는 소통의 기회가 되며,
다양성과 형평성이 체험되는 실천의 장이 되고 있다. 다양한 관계미술, 참여미술,
커뮤니티 아트 등은 우리 사회 내의 다양한 구성원들이 미술을 통해 함께 소통하고
참여하는 관계의 장을 제공하고 이를 통해 개별 구성원들은 차이를 인식하고 개개
인을 존중하는 형평성 학습의 장이 되고 있다.

다양성과 형평성에 대한 추구는 미술 교재 구성에 있어 이런 관계, 참여, 소통,
실천을 통한 개개인과 사회의 인식 변화를 이끌어내는 역할을 요구한다. 다시 말하
자면 미술 교재는 다양성과 형평성의 문제를 바라보는 학습자의 인식과 가치 지향
적 교재로 변모될 필요성이 있다는 것이다.

2. 포용성 추구를 위한 미술교육

기술한 바와 같이 관계, 참여, 소통, 실천을 필요로 하는 다양성과 형평성의 문제

는 포용성에 대한 적절한 이해와 실천의 부재로는 성취되기 어렵다. 다양성과 형평성의 문제는 단순히 개념적으로 학습하는 범교과 학습 주제의 일부가 되어서는 안 된다. 초기 다문화 미술 교육이 다양한 문화 관람(cultural tourism)과 같은 형식적 방식으로 운영되었던 문제와 마찬가지로 다양성에 대한 피상적인 관념을 가져왔다. 이는 협소한 문화 경험을 개념적으로 일반화시키려는 잘못된 편견에서 비롯된 것이다. 문화의 차이에 대한 이해를 바탕으로 하는 초기 문화상대주의적 미술교육은 문화 간 상대 비교 이해의 확대는 가져왔지만 관계적 해석과 이해의 수준까지는 이행되지 못했었다. 다시 말하자면 지엽적인 다양성의 추구는 형평성의 논리를 수반해서 모색되지 못한 것이다. 그리고 형평성의 문제는 차이에 대한 인식에도 불구하고 실행적 차원에서 개별 구성원 모두에게 형평성에 맞는 배려와 존중 그리고 공감을 전제로 한 포용적 교육 행위가 되지는 못한 것이다. 결국 다양성과 형평성에 대한 바람직한 실천은 포용성에 대한 추구의 문제와 함께 고민되어야 한다. Lipman(2003)이 창의적 사고 그리고 비판적 사고와 함께 학습해야 하는 사고로 배려적 사고를 주장한 것도 같은 맥락으로 해석해 볼 수 있지 않을까 생각한다. 비판적 인식의 확대는 그만큼 대안적 자세와 발전적 방향성을 위한 고민의식으로 나아갈 수 있어야 하기 때문일 것이다.

하지만 안타깝게도 아직 미술교육 담론에서 포용성에 대한 구체적 논의는 제대로 이루어지지 않고 있다고 생각된다. 놀라운 점은 2022 개정 미술과 교육과정 시안에 포용성이라는 새로운 개념이 미술과 교육과정 구성 원리에 비전으로 제시되어 있다는 것이다. DE & I에 대한 사회적 인식과 관심이 높아지고 있는 관점에서 볼 때, 포용성이라는 개념의 등장은 낯설지는 않다고 생각한다. 하지만 교육과정 내에 포용성의 개념이나 이론적 논의가 명시적으로 제시되지 않은 현재 상황에서 교육과정에 기반한 미술과 교재 제작과 현장 미술교육 실천은 큰 숙제거리를 떠안은 것이 아닐까? 이런 관점에서 포용성에 대한 이해와 함께 이에 근거한 미술교재 구성과 운영에 대한 생각들을 논의해 보고자 한다.

이번 미술과 교육과정의 구성 원리에는 포용성과 창의성을 갖춘 주도적인 사람이라는 비전을 가장 먼저 제시하고 있다. 이를 위해 포용성과 시민성이라는 역량 아래 배려, 소통, 협력, 공감, 공동체 의식 함양을 제안한다. 포용성이라는 새로운 표현을 교육과정의 전면에 내세우고 있지만 포용성의 개념에 대한 구체적인 설명이 제시되지 않은 점은 논쟁의 소지가 되는 것 같다. 왜냐하면 이 표현은 그냥 일상적 의미 정도에서 해석할 것인지 아니면 보다 깊이 있는 학술적 차원에서 해석해야 할 것인지에 따라 미술교육 실천의 문제는 달라질 수밖에 없기 때문이다.

소극적 태도로 포용성을 바라볼 때, 우리는 자칫 일방적인 포용적 태도에 초점을 둘 우려도 발생하지 않을까? 배려나 공감과 같은 덕목을 학습하려면 우선 배려나 공감 행위를 실천하는 데 초점을 두고 교재를 구성할 필요성을 제기한 의문이다. 보다 구체적으로 설명한다면, 우리는 누구를 배려해야 하는가? 또는 어떤 배려 행

동을 해야 하는가?와 같이 배려를 베푸는 입장에서 배려를 학습하며 실천할 수 있는 태도를 길러주려고 한다. 이는 배워서 하는 배려의 실천이라고 부를 수 있다.

하지만 배려의 문제는 배려에 대한 개념적 이해뿐만 아니라 배려를 실천하기 위한 동기부여, 감정적 동요, 공감적 이해 등 배려를 베푸는 행위자의 절대적인 내적 필요성이 함께 작용되어야 한다. 비판적 담론과 함께 배려나 공감에 대한 미술 교육 논의가 이미 일찍부터 이루어지는 이유가 이런 실제적인 실천의 문제를 미술 교육 전면에 포함하기 위함으로 바라볼 수 있다(Hoffman, 1993; Phillips, 2003). 이런 긴밀한 내적 욕구는 배려라는 덕목의 도덕적 가치와 실행 방식을 가르치는 방식 만으로는 불완전하다. 사랑을 받아 본 사람이 사랑을 하는 법을 아는 것처럼, 배려를 받아 본 사람이 더욱 배려를 실천할 수 있는 것이다. 적극적인 태도로 배려를 학습하고 실천할 수 있도록 하려면 우리는 스스로가 배려 받고 있으며 그것이 얼마나 중요한 것인지를 직접적으로 깨닫는 경험을 가져야 한다.

같은 논리로 포용성의 문제를 바라보는 것은 매우 중요하다고 생각한다. DE&I에 포함된 포용성 논의를 적용해 미술 교재 구성의 문제를 살펴보고자 한다. 다양성(diversity), 형평성(equity), 포용성(inclusion)은 분절된 속성으로 해석되거나 실천되기 보다는 전체로서 추구되어야 한다(이명선, 2022). 앞서 설명한 것과 같이 다양성에 대한 관심으로 인해 우리들은 미술 수업을 바라보는 다양한 맥락의 차이를 인정하게 되었다. 미술의 범주는 확장되고 미술 표현 활동은 전통적인 재료, 매체, 기법을 넘어 다양성을 추구하며 변화를 맞이했다. 다양성에 대한 양적 증대에만 치우쳐 우리들은 학습자들에게 다양한 활동과 경험을 제공하는데 급급한 것은 아니었는지 돌아볼 필요가 있다. 왜냐하면 다양성은 형평성의 문제에 대한 우리들의 기본 전제와 가정을 비판적으로 살펴보는 태도를 필요로 하기 때문이다.

학습자들의 다양성은 개개인이 가진 차이에 근거한다. 즉, 개별 학습자들은 동질성을 추구하는 형평성이 아니라 개별적인 차이를 고려한 개별화된 형평성을 필요로 한다. 형평성은 동일선상이 아니라 서로 다른 차별적 배려와 준비의 문제인 것이다. 이런 점에서 개별화된 수업이나 선택형 수업 또는 개별적인 문제 추구하고 같은 수업 전략들은 개인적 차이를 고려한 형평성 있는 수업 운영 전략의 일환으로 이해될 수 있을 것이다.

포용성에 대한 바람직한 이해와 실천이 부재하다면 다양성과 형평성에 대한 이런 논의도 실질적 효과를 거두기에는 미흡하다. 포용성은 단순히 포괄적인 허용을 위한 배려나 소통, 공감을 제공하는 문제로 바라보아서는 안 된다. 포용성은 서로 다른 대상간의 형평성을 성취하기 위해 차이가 동등하게 대우 받고 구성원 모두가 실질적인 참여와 기여를 인정받고 상호 존중이 이루어지는 환경을 뜻한다(Mondal, 2021; Sabharwal, 2014)). 실질적인 포용성은 학습자 개개인이 자신의 가치와 의미가 존중받고 구성원으로서 실제로 인정받고 그에 맞는 역할을 수행하고 있다고 스스로 느낄 수 있을 때 성취될 수 있다.

단지 배려, 소통, 공감과 같은 가치들이 개념적으로 학습된다고 포용성이 길러지는 것은 아니다. 특히 포용성이라는 속성이 교과 역량과 연계되어 추구되어야 한다면 포용성에 대한 학습은 실질적 차원에서 다루어지는 교육 경험으로 구성되어야 한다. 이는 미술 활동이 단순히 미적인 측면에서 이루어지는 미적체험, 표현, 감상 활동 이상의 실질적인 활동으로 구체화되어야 할 것을 뜻한다.

뿐만 아니라 포용성은 정의적 측면에서 성취되어야 하는 교육적 가치나 태도로 바라보는 것도 적극적인 자세는 아니다. 보다 직접적으로 포용성에 대한 학습이 이루어지려면 학습자들은 구체적 상황에 참여하며 실행할 수 있는 기회를 가져야 한다. 자신이 구성원으로 유의미한 역할을 수행하며 구성으로 존중받고 공동체 내에서 함께 하며 인정받고 있음을 느끼는 기회를 가져야 한다. 구성원이 추구하는 공동의 가치를 공유하고 협력하며 이를 추구하는 활동에 적극적으로 참여할 수 있어야 한다. 포용성의 문제는 이런 구체적 참여와 충분한 공감대와 인정의 문제와 직결되어야 한다. 어떻게 포용을 해야 하는지를 가르치는 데 주안점을 둘 것이 아니라 어떻게 포용되고 있는지를 절실히 느끼도록 하는 수용자의 경험도 함께 이루어져야 한다는 것이다.

3. DE & I의 추구: 실천적 미술 교재

이런 관점에서 포용성 있는 인재 육성은 구체적인 삶의 장면에서 이루어지는 실천과 연계해서 모색될 필요가 있다. 미술 학습은 모방이나 재현 그리고 조형 특성이라는 형식적 내용에 대한 학습과 같은 미술 내적인 문제로 제한할 것이 아니다. 미술은 사람의 삶 속에서 성취되고 공유되며, 또 다른 삶의 모습을 제안하고 견인한다. 이런 미술과 삶의 상관성 안에서 학습자들은 자신의 역할이 존중받고 지지받을 수 있음을 확인할 수 있어야 한다. 미술 창작 과정과 감상 활동은 이런 직접적인 배려와 공감 활동이 구체적으로 이루어질 수 있는 행위와 참여 형태로 전개되어야 한다. 기존의 많은 미술 표현과 감상 활동은 이런 삶의 맥락성과 실제성을 수반한 실천의 문제와는 떨어져 있음을 다시 돌아볼 필요성이 생긴다.

첫 번째 논의로, 미술 교재가 전형적으로 자료 제시형 방식이나 학습 내용 전달형 구성이라는 문제점에 주목하자. 미술 교재인 교과서는 일반적으로 다양한 참고 작품과 제작 과정을 제시하는 방식으로 제작되고 있다. 학습목표 제시에서 평가에 이르기까지 일관성 있게 학습해야 할 주요 내용을 중심으로 학습 내용이 성취될 수 있도록 교재 내용을 구성하고 제시한다. 이처럼 기존 미술 교재는 대부분 자료 제시나 학습 내용 제시 차원에서 제작되고 있다.

학습 방법적 측면에서 기존 미술 교재는 실제성 있는 안내를 충분히 제공하지 못하고 있다. 학습자가 다양한 가치와 의미를 실질적으로 형성하게 대하도록 포용적 태도를 실천하거나, 학습자가 타인으로부터 적절한 포용적 대우를 받고 있음을 충분히 공감할 수 있는 체험의 기회를 갖게 하거나, 미술 작품 제작과 감상 활동

이 어떻게 포용적 자세와 실천을 하는 활동과 연계될 수 있는지를 제시하지는 못하고 있다.

포용성에 대한 학습이 주도적 측면에서 적극적으로 이루어지려면 미술 교재는 학습 내용과 자료에 대한 제시와 함께 학습 전개 과정에 대한 주도적인 설계와 운영을 고민하고 탐색할 수 있는 가이드로서도 함께 역할 해야 한다. 학습 과정에 대한 계획과 수시로 이루어지는 자기 점검과 성찰을 위한 학습자 주도적인 고민을 끌어내는 질문이나 메타인지적인 질문이 함께 교재에 포함되어야 한다. 이를 단지 교사의 교수 전략으로 넘기기 보다는 학습자들을 보다 적극적인 자기 학습의 책임자가 되게 할 필요가 있다. 미술 교재는 이런 학습의 적극성과 주도성 문제에서 새로운 변화를 반영해야 할 것이다.

다음으로 직접적인 실천의 문제와 관련된 미술 교재의 문제점이다. 포용성에 대한 학습은 포용되기와 포용하기를 체험하고 실천하는 경험적 차원의 문제이다. 기존의 미술 교재를 살펴보자. 그 안에 얼마나 구체적이고 다양한 실천의 문제를 제시하고 있는가? 실제 생활의 문제를 창의적으로 해결하는 디자인 영역, 커뮤니티 미술과 같이 참여를 지향하는 특별한 미술 제재 등 지엽적인 범주에서 미술은 실천의 문제와 연계될 뿐이다. 표현과 감상의 근간에 미술을 통한 실질적인 실천의 문제는 충분히 논의되지 못하고 있다. 미적 감수성, 시각문화이해 능력, 미술문화이해 능력, 자기 주도적 미술 학습 능력 등 2015 개정 미술과 교육과정에서 제시된 미술과 교과 역량에 대한 학습도 미술을 활용한 구체적이고 실질적인 참여와 실천의 문제와는 직결되어 해석되지 못했다. 실천의 문제가 삶의 구체적 장면과 연계될 때, 학습자들은 일상적 삶의 경험에 대한 자신들의 다양한 감각 경험과 감정적 교감에 대한 성찰적 이해가 활성화 될 수 있을 것이다. 그리고 이를 통해 얻게 된 가치 인식의 문제를 작품 활동과 보다 적절히 연계할 수 있지 않을까 생각한다.

포용성 추구를 위해 미술을 통한 실천을 강조하는 대안적 아이디어로 프로세스폴리오 전략의 활용이 도움이 되지 않을까? 프로세스폴리오에서 제안하고 있는 계획하기와 실천하기 활동을 대안적 아이디어로 살펴보는 것은 어떨까 생각한다. 미술작품 제작을 위한 계획하기 단계는 작품을 활용해 이루어지는 실천하기 활동의 실제적인 조건들을 선제적으로 탐색하고 준비하는 과정이다. 계획하기와 실천하기를 통해 학습자들은 미술 프로젝트가 삶의 장면 안에서 고민을 하고, 탐구를 하고, 문제를 추구하며, 결과를 실제 삶의 장면에 적용해 보는 경험을 할 수 있게 된다(이재영, 2017). 미술 활동을 통해 삶의 의미와 가치에 대한 실천 탐구가 이루어진다면 포용하기와 포용되기 학습은 보다 실질적 차원에서 교재화 될 수 있으리라 생각한다.

이런 실제성은 포용성에 대한 학습을 보다 실질적 차원에서 체험적으로 학습할 수 있는 기회가 될 수도 있으리라 생각한다. 배려라는 가치가 배려받음과 배려함 모두를 통해 추구되어야 하는 것처럼 포용성에 대한 가치 학습도 포용하는 경험과

포용 받는 경험 모두를 통해 이루어져야 한다. 미술 표현과 감상 활동은 이런 포용 경험을 학습하는 실질적인 상황으로 전개되어야 한다.

미술 작품 제작은 구체적인 목적성을 수반할 때 강한 창작 동기와 몰입 의지를 갖게 할 것이다. 내가 만든 미술작품으로 난 무엇을 할 것인가? 왜 이 질문을 우리는 학습자들에게 심각하게 던지지 않았을까? 너무나 당연하게 제작하는 것으로 수업이 완료되기 때문이다. 미술작품 제작의 실질적인 목적성은 제작을 한 미술작품으로 의미있는 그 어떤 실천 행위를 하고자 할 때 생길 수 있다고 본다. 바로 이런 실천 행위와 경험을 통해 학습자들은 자신이 누군가를 배려하며 존중하는 실제적 경험을 할 수 있어야 한다.

그리고 이런 행위와 경험을 통해 학습자들은 자신이 그 누군가로부터 배려와 존중을 받고 있음을 느낄 수 있어야 한다. 미술 학습 과정을 주도적으로 설계하고 진행 과정을 성찰적으로 되돌아보며 지속적으로 추구하는 태도는 그 결과 산출물이 자신이 희망하는 어떤 구체적 목적에 활용될 때 더 강하게 나타날 것은 쉽게 예측할 수 있다.

다만 우리는 이런 과정을 포용받고 포용하는 행위와 자연스럽게 연결될 수 있도록 교육 내용과 교육 활동을 설계하고 제공하면 되리라 생각한다. 인문학적 관점에서 우리는 학습자들에게 필요한 포용 경험이 지니는 가치와 고민지점을 미술 표현과 감상 활동의 주요한 일부로 설계하고 실제적으로 실행할 수 있도록 해 주어야 한다.

미술 교재는 단품 제작을 위한 친절한 강습형 자료 제공 방식이 아니다. 개별적으로 의미있는 미술 작업을 진행할 수 있는 삶의 실제적 문제를 바탕으로 한 프로젝트 기반 프로세스폴리오 작성과 실천의 기회가 되어야 한다. 이를 위해 미술 교재를 새롭게 제공해 주어야 할 필요가 있다.

III. 나가며

DE & I 실천을 위해 미술 교재에 요구되는 변화 지점을 살펴보았다. 특히, 다양성, 형평성, 그리고 포용성 논리가 기존 미술교육 담론과 연계되는 지점에 대한 논의를 바탕으로 이 세 가지 논점이 연계되어 미술 교재 구성에 반영되어야 함을 제안했다. 주요 내용을 정리하자면 첫째, 기존 미술교육에서 이루어진 비판적 담론은 다양성과 형평성의 논리와 밀접히 연관되고 있다. 형평성은 다양성에 대한 논리와 함께 차이에 대한 인식과 존중 그리고 그에 대한 충분한 배려적 노력과 함께 이루어져야 한다. 둘째, 포용성에 대한 논의는 다양성과 형평성에 대한 보다 실천적 차원에서 연계되어 고민되어야 한다. 포용성의 문제는 도덕이나 윤리적 개념의 문제가 아니라 포용하기와 포용받기에 대한 실질적 차원의 문제이다. 셋째, DE & I에 대한 추구는 실천적인 미술 교재를 필요로 한다. 기존 교재가 대부분 자료 제시나

학습 내용 전달형 방식임을 지적하며 DE & I에 대한 실질적 실천을 안내하고 지원하는 학습 방법적 측면에서 새롭게 구성되어야 함을 제안했다. 그리고 직접적인 실천의 문제로 접근하기 위해 실질적 삶의 문제를 기반으로 하는 프로젝트형 프로세스폴리오 작성을 활용한 미술 교재 제작의 필요성을 논의했다. 2022 개정 미술과 교육과정에서 포용성에 대한 제시가 이루어졌다. 포용성이 무엇이며, 어떻게 교육해야 할지, 어떤 학습 과정과 경험으로 구성되어야 하는지 준비가 되지 않은 상황이다. 본 발표에 제시된 몇 가지 논의들이 이런 고민지점에 대한 추후 연구와 실행의 출발점이 될 수 있었으면 한다.

[참고문헌]

- 교육부(2022. 8). 2022 개정 교육과정 시안 초등학교 미술. 국민참여소통채널 탑재본.
- 박정애 (2015). 문화의 세계화와 관계적 다문화주의. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, 16(4), 1-16.
- 이명선 (2022). 현대 패션의 DE&I에 대한 비판적 담론분석. 박사학위논문, 성균관대학교.
- 이재영 (2015). 시각 이미지의 정치성과 비평적 담론: 인문학적 접근을 위해. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, 16(4), 17-37.
- 이재영 (2017). 디지털 프로세스폴리오를 활용한 미술교육의 인문학적 가치 탐색 사례연구. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, 18(4), 91-113.
- Burns, D. L. (2019). Sustainability and social change in fashion. New York, NY: Fairchild Books.
- Gaudelius, Y., & Speirs, P. (2002). Contemporary issues in art education. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.
- Hoffman, M. L. (1993). Empathy, social cognition, and moral education. In A. Garrod (Ed.), Approaches to moral development: New research and emerging themes, (pp. 157-179). New York: Teachers College Press.
- Leri, A. (2020). How firms fail at D&I: Inclusion, hegemony, and modest fashion. *Journal of Business Anthropology*, 9(2), 301-316.
- Lipman, M. (2003). Thinking in education. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mondal, S. (2021, September 15). Diversity and inclusion: A complete guide for HR professionals. Ideal. Retrieved from <https://ideal.com/?s=Diversity+and+inclusion>

- Phillips, L. C. (2003). Nurturing empathy. *Art Education*, 56(4), 45–50.
- Sabharwal, M. (2014). Is diversity management sufficient? Organizational inclusion to further performance. *Public Personnel Management*, 43(2), 197–217.

발표 2.

사회적 포용에 관한 초등학생들의 포토보이스 탐구

이혜선(서울이태원초등학교), 손지현(서울교육대학교)

I. 서론

‘잼민이’, ‘급식충’, ‘초당’, ‘~린이’.

초등학생을 비하하는 의미를 지닌 이 신조어들은 우리 사회에서 그들을 대하는 시선과 태도를 보여준다. 이러한 혐오 표현은 어린이들을 그저 미숙하거나 불완전한 존재로만 여기는 고정관념을 고착화함으로써 의사결정 과정에서 그들의 의견을 배제하는 결과를 초래하기도 한다(이소현, 2022). 본 연구에서는 이처럼 사회적으로 약자이자 주변인인 초등학생들에게 목소리를 낼 공간을 제공할 수 있는 사진의 힘에 주목하고자 하였다.

사진은 사회적 행동을 촉진하기 위한 예술기반 매체로서 세상을 이해하는 시각적 증거를 제공한다(Sánchez, 2015). 본 연구의 목적은 사진의 임파워먼트(empowerment)를 바탕으로 하는 포토보이스(photovoice)를 활용하여 포용과 관련한 사회문제에 대해 초등학생들의 인식과 요구를 살펴보는 것이다. 이를 위해 첫째, 사진 행동주의와 포토보이스의 개념에 대해 탐색한다. 둘째, 사회참여미술의 맥락에서 사회적 포용성이 드러난 사례들을 분석한다. 셋째, 초등학생의 포토보이스에서 사진을 통하여 사회와의 연결이 일어나는 과정을 검토한다. 이러한 과정을 통해 사진을 매개로 하는 학생들의 사회참여 원리와 과정, 교사의 역할과 지도 방안, 사회참여미술교육으로서 포토보이스 실행의 교육적 의미와 개선 방안에 대해 성찰할 수 있을 것이다.

II. 사진 행동주의와 포토보이스

1. 사진 행동주의(photo activism)

가. 사진과 시각적 메시지

사진은 실체가 아닌 대상의 유사체(analogue)를 이미지화한 가상 실체이다. 가상 실체로서의 이미지는 코드가 있는 메시지와 코드가 없는 메시지를 함께 전달한다. 대상 그대로의 이미지를 포착하고 생산하는 것 자체는 탈코드 메시지로 볼 수 있지만, 사진을 보는 사람이 직면하는 이미지 속 대상은 문화적으로 코드된 유사체

이다(이경률, 2007). 회화와는 달리 지표로서의 사진은 코드가 없는 메시지를 코드하므로 보는 사람에게 의도적인 의미는 물론 의도하지 않은 메시지도 전달된다.

이러한 방법으로 사진은 지속적인 시공간으로 이루어진 현실에서 특정 시공간의 순간을 선택한다(Sánchez, 2015)). 프레임 안에 어느 한 장면을 보여주거나 보여주지 않을 수 있고, 특정 대상을 클로즈업하거나 하지 않을 수 있으므로 작가의 ‘선호된 의미(preferred meaning)’를 생성한다. 또, 보는 사람의 배경 지식이나 정치적, 사회적 성향에 따라 다르게 해석된다는 점에서 다의미성(polysemy)을 지닌다.

나. 사회참여로서 다큐멘터리 사진

Sánchez(2015)는 사진 행동주의에 대해 “학습의 사회적 행동 특성을 기반으로 하는 학교 교육 맥락을 전제한다”(p. 165)고 하였다. 이는 학교 교육에서 사회참여의 일환으로 사진을 다룰 수 있는 가능성을 나타낸다. 사진은 개인으로서 학습자가 정치적 공간의 시각적 구성에 참여할 수 있는 기회이다(Möller, 2013). 예컨대, Jacob Riis의 사진 캠페인(photo campaign)은 사진을 신문에 실어 사회적 여론을 이끌어냈고, 텔레비전이나 영화의 대중화가 이루어지기 전까지 다큐멘터리 사진은 사회 이슈 공론화의 독자적 기능을 담당하였다(이재구, 2010). 이와 같이, 다큐멘터리 사진은 연대와 협이가 공존하는 사회에서 꾸준히 참여적 목소리를 내며 권리를 위해 싸우는 사람들을 기록하거나, 그 자체가 목소리가 되어 영향을 미친다.

2. 사회적 포용을 위한 포토보이스(photovoice)

가. 포토보이스의 개념

포토보이스는 Wang & Burris(1994)의 연구에서 처음 등장한 용어이다. 사진을 활용하여 이야기를 나누는 포토 노벨라(photo novella)의 특성에 더해, 사진을 찍은 사람의 정책적 요구나 희망을 포함하는 진정한 목소리(voice)에 초점을 둔다. 참여자가 직접 찍은 사진을 매개로 소외된 사람들이 목소리를 낼 수 있는 공간을 조성하여 더 나은 공동체를 만들기 위한 일종의 연구방법론이자 시각적 발언권인 것이다. 그러므로 참여적 실험연구로서의 포토보이스는 실천하는 행동까지를 목표로 한다(Latz, 2017/2018). 다시 말해, 연구 과정과 결과가 지식과 현상 이해에 도움을 주는 데 그치는 것이 아니라, 연구 결과와 영향에 대해 정책결정자들에게 명확히 알리는 것까지를 포함한다.

포토보이스의 목표가 너무 실용적이라거나 정책 활용만을 위한 것이라고 생각할 수도 있다. 그러나 학습자가 삶에서 직면한 문제를 해결하기 위해 중요한 이슈를 명료화하고 비판적 대화를 나누는 과정을 통해 민주적 시민성, 비판적 사고 등을 기를 수 있다(Andina-Díaz, 2020; Greene et al., 2018). 특히, 본 연구와 같이 연구참여자가 학생인 경우에는 의사결정에 적극적으로 참여하고 실제적 수준의 해결책을 강구하는 경험을 함으로써 민주시민으로 성장할 수 있는 역량을 키우는 궁

극적 목적에 연결된다.

나. 사회적 포용(social inclusion)과 타자이해

‘사회적 포용’은 상대적 의미를 지닌 사회적 배제(social exclusion)의 정의를 검토함으로써 그 의미를 명확히 할 수 있다. Burchardt et al.(2002)는 배제의 의미를 사회의 주요 활동에 참여하지 못하는 것에 두었다. 경제, 사회, 정치적 ‘참여’ 여부로 포용과 배제를 구분할 수 있는 것이다. 또한 ‘타자이해’는 우리가 일상에서 사용하는 타인에 대한 이해를 의미하는 것이 아니다(이종일, 2012). 사람들은 자신의 경험과 배경지식으로 이해할 수 없는 사람을 ‘타자’로 느끼며, 타자는 다른 사람, 사물 세계, 신의 관념 등 절대적 다름을 지닌 어떤 것을 의미한다.

타자는 꼭 다른 인종이나 다른 성을 가진 누군가뿐 아니라, 다른 처지에 놓인 사람이나 사회적 약자를 가리킬 수도 있다. 가령, 같은 반 다문화 친구는 물론이고, 친구들과 잘 어울리지 못하는 친구, 나와 다른 의견을 주장하는 친구가 타자로 존재한다. 나아가, 학교 정원에 돌아다니는 길고양이, 매주 바뀌어 걸리는 세계 국기 라든가 학교 내에 차량 속도 제한을 위한 가속방지턱 같은 실재들도 타자로서의 한 객체로 볼 수 있다(이준석, 2022). 본 연구에서 활용하는 카메라나 스마트폰 역시 인간의 행위 권력을 이양받은 객체이자 행위소로 자리한다. 권력과 영향력을 지닌 사진은 인간 객체보다 더 효율적이고 방대한 네트워크를 구축할 수 있다. 특히, 저널리즘이나 소셜미디어 등을 통해 관련자 및 목격자(onlookers)와의 연결망을 순식간에 증폭시킬 수도 있다.

다. 임파워먼트(empowerment)를 통한 공론화

포토보이스는 전통적인 실증적 연구에서 참여자들을 연구대상으로 보았던 것과 달리, 연구참여자들에게 공동연구자로서의 지위를 부여함으로써 임파워먼트가 이루어진다(이혜선, 손지현, 2021). 교육적 환경에서 살펴보자면 교사가 목표를 설정하고 학생들을 목표에 도달하도록 이끌었던 것에 비해, 포토보이스 과정에서는 학생들이 주도적으로 각자의 경험을 바탕으로 교육의 방향을 찾아간다. 스스로 경험과 지식을 연결지으며 실제적 삶에 참여하게 되는 권한이양이 일어나는 것이다.

Arnstein(1969)는 참여 수준을 8단계의 사다리로 나타내어 표현했는데, 본 연구에서는 이를 기반으로 다양한 영향들을 통합하여 학생들의 사회참여 정도를 분류하여 보고자 한다. 각 단계는 참여하지 않는 첫 번째 수준의 ‘조작’과 ‘치유’, 명목상 참여 두 번째 수준인 ‘통지’, ‘협의’, ‘진정시킴’, 참여자가 권력을 갖게 되는 세 번째 수준의 ‘파트너십’, ‘권한 위임’, ‘참여자의 제어’ 단계로 크게 구분할 수 있다. 사회참여미술교육에서의 ‘참여’ 개념을 사진을 통해 진정한 참여로 끌어올리며 권한 부여 및 이양이 이루어질 것으로 기대한다.

III. 연구 방법

1. 참여적 실험연구(Participatory Action Research)

본 연구는 포토보이스에 내재하는 참여적 특성에 근거하여 사회참여미술교육의 일환으로 실행하고자 하므로 참여적 실험연구 방법의 단계에 따른다. 이는 ‘협업(collaboration)’, ‘지식(knowledge)’, ‘권력(power)’, ‘윤리(ethics)’, ‘이론 구축(building theory)’, ‘행동(action)’, ‘감정 및 웰빙(emotions and well-being)’의 7가지 핵심 요소를 지닌다(Pain et al., n.d.). 이러한 요소들은 본 연구에서 다루고자 하는 포토보이스의 특성과의 관련한다.

2. 자료 수집

포토보이스 과정에서 수집되는 자료는 크게 사진과 담화로 분류할 수 있다. 주로 참여 관찰과 면담을 통해 자료를 수집하고자 하며, 녹음과 연구자 현장 노트를 함께 활용한다. 자료들의 맥락과 상황을 놓치지 않기 위해 바로 전사하고 코딩을 진행함으로써 분석한다. 자료의 다층적인 분석을 위해 관련 문헌 연구도 동시에 이루어질 것이다.

3. 자료 분석 및 해석

가. 비판적 담론 분석(Critical Discourse Analysis: CDA)

Titscher et al.(2000/2015)의 Fairclough의 비판적 담론 분석(CDA)은 Foucault의 권력적 담론 형성과 변환 과정에 대한 분석을 기반으로 한다. 언어 그 자체와 언어를 사용하는 것은 사회적 실천의 한 형태이며, 이를 분석하는 것은 사회적으로 이미 형성된 권력관계와 저항의 구조를 비판적으로 이해하는 것이다. 포토보이스 또한 시각 이미지뿐 아니라 학습자들이 사용하는 언어에 집중한다. 따라서, 텍스트 분석, 담론적 실천 분석, 사회적 실천 분석의 큰 틀을 활용하여 학습자들 담화의 내적-외적 관계를 고려하여 접근하고자 한다.

나. 사진에 대한 분석 및 해석

<표 1> 예술기반 정보의 자료 분석 틀(Capous-Desyllas & Bromfield, 2018 재구성)



IV. 사회적 포용에 관한 초등학생들의 시선

1. 사회문제 인식: “여자는 왜 핑크색이고 남자는 왜 파란색일까?”

<그림 1> 학생 A가 찍은 사진



학생 A: 수돗물 캐릭터가 분홍색이야. 그러면 여자는 핑크고 남자는 파랑이다, 이런 느낌이 들 수 있잖아. 그래서 이걸 아예 노란색으로 바꾸거나 이랬으면 좋겠어서 찍어봤어.

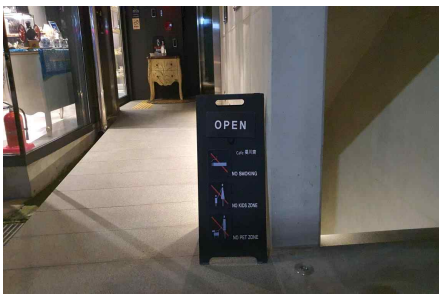
학생 E: 여자는 왜 핑크색이고 남자는 왜 파란색일까. 오케이. 고마워.

- 2022. 9. 21. 대화 녹취 후 전사

학생 A는 학교를 돌아다니면서 평소에는 지나쳤던 그림 표지판 하나를 찍었다. 학생 A는 수돗물을 왜 분홍색으로 표현했는지 의아해하며 무의식적으로 여자를 표현한 게 아닐까 생각했다고 한다. 이 모둠에서는 흔히 남자는 파란색, 여자는 분홍색으로 표현하는 것들이 고정관념이 되고 있다는 논의를 덧붙였다.

2. 혐의와 진정시킴: “어린이는 무슨 이유로 못 들어가게 하냐고.”

<그림 2> 학생 B가 찍은 사진



학생 B: [...]거기 가게를 운영하는 사람들에게 왜 우리는 들어가면 안 되는지 여쭙보면.

학생 F: 아냐. 근데 우리가 근데, 좀 사진이라서 음성같은 건 넣을 수 없어.

학생 B: 요즘에 노키즈존이 되게 논란이 많잖아. 왜 어린이는 무슨 이유로 못 들어가게 하냐고. 근데 나는 이게 사회에서는 이걸 차별이라고 보는 사람들이 많아서[...]

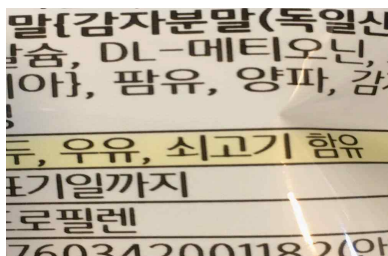
- 2022. 9. 21. 대화 녹취 후 전사

<그림 2>는 어느 어두운 상가 건물의 입간판을 찍은 사진이다. 영업시간임을 알려주는 ‘OPEN’이라는 글자 아래에 쓰인 인포그래픽과 글씨를 자세히 들여다보면 ‘No Smoking’, ‘No Pet Zone’, ‘No Kids Zone’이 작게 쓰여 있다. 흡연, 반려동물, 아이들 세 가지는 환영받지 못하고 있음을 가리킨다. 열려 있음(OPEN)과 동시에 특정 주체에게는 닫혀 있음(NO)을 나타내는 것이 모순적으로 느껴지기도 한다. 열린 공간에서 벽에 가로막힌 당사자인 초등학생들은 이유를 알고 싶어하며, 사진

을 통해 자신들을 차별하지 말아달라는 목소리를 내고자 하고 있었다.

3. 파트너십: “잡아서 키우려면 자유가 있어야 돼, 동물에게.”

<그림 3> 학생 C가 찍은 사진



학생 G: 단백질, 그걸 대신할 수 있는 게 있다면, 고기를 안 먹어도, 그런 게 있냐요?

학생 C: 저 안 먹고 있잖아요.

학생 H: 아~ 그래가지고 안 먹으시는 거예요?

학생 C: 옛날에 닭들이 날 수 있었대요 근데 이제 못 나는 이유가 닭들을 생산하려고 받아서, 그 나는 유전자라고 해야 되나? 기능이 없어진 거예요. 이처럼, 이래서, 잡아서 키우려면 자유가 있어야 돼, 동물에게.

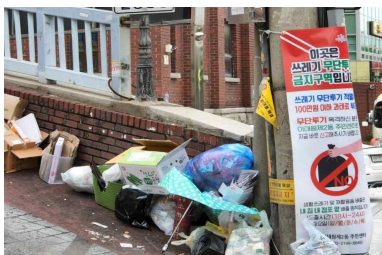
학생 G: 야생닭들은 날 수 있는데, 집이나 양계장 같은 데서 키우는 애들은 못 날아요.

- 2022. 9. 21. 대화 녹취 후 전사

온 가족이 비건(Vegan)으로 생활하고 있는 학습자 C는 음식을 접할 때마다 성분을 확인한다. 학교에서 제공하는 급식을 먹을 때는 물론이고, 초등학교들이 흔히 접하는 과자나 음료를 접할 때는 신경이 곤두서기도 한다. 젤라틴이 잔인한 과정으로 만들어지고 있다는 사실에 대한 배경지식을 지니고 있는 학습자 C는 모듬원들에게 사람들이 알고 싶어하지 않는 사실에 대한 목소리를 내어야 한다고 설득하려 애썼다.

4. 권한 위임: “근데 우리 이 동네에는 없어. 이거 만들자 우리가.”

<그림 4> 학생 D가 찍은 사진



학생 F: 일단, 우리가 근본적으로 이렇게 챌린지 그런 걸 할 게 아니라, 사진 자체를 어딘가에 전시를 해서 인식을 개선하는, 활용하는 거예요.

학생 D: 맞아, 근데 애초에 주제가 첫 번째로 근본적으로 안 버리는 거잖아, 사람들이. [...]

학생 I: 이태원 1동 같은 데에도 쓰레기통이 많아. 근데 우리 이 동[네]에는 없어. 이거 만들자 우리가.

- 2022. 9. 21. 대화 녹취 후 전사

학생 D는 쓰레기 무단투기 금지지역이라는 표지와 쓰레기더미가 있는 모습을 보면서 당황스러웠음을 이야기했다. 한 친구가 소셜미디어에서 봤던 홍보방식 ‘챌린지’를 떠올리며, ‘쓰레기 버리지 않기 챌린지’를 하자는 의견을 냈다. 그러나 실제 사람들의 실천으로 이어지기까지 쉽지 않으므로 이 모듬은 보다 현실적인 대안에 대해 논의하고 자신들의 힘으로 직접 해결하고자 하였다.

V. 요약 및 제언

본 연구에서는 사회참여미술교육의 맥락에서 포토보이스 실행과 의의, 개선 방안에 관하여 다루고자 하였다. 첫째, 사진에 담긴 은유와 기호학적 분석을 통한 시각적 메시지를 분석하고, 둘째, 미술교육의 맥락에서 사진을 통한 행동주의와 사회참여의 가능성을 탐구한 다음, 셋째, 포토보이스의 실행을 통해 얻은 시각적, 언어적 자료를 검토함으로써 의의와 개선 방안에 대해 논의하고자 하였다.

Möller(2013)은 사진이 “세계에 대한 우리의 관점을 다양화하고, 보이지 않거나 주변화되어 있던 무대의 배치 형태를 이동시킨다”(pp. 29-30)고 하였다. 사진에 목소리를 담은 포토보이스는 어른의 입장에서 보호 대상이라는 명목하에 배제되어 왔던 초등학생들의 목소리를 사진이라는 매체를 통해 무대 중심으로 가져올 수 있게 한다. 그들이 찍은 사진은 현실을 드러내는 지표로서 작용하여 사회문제를 순간적으로 인식하고 해석하게 만든다. 미술교육에서는 이러한 시각적 메시지를 만들어내고 읽어내고 비판적으로 해석할 수 있도록 하여야 한다. 향후 연구에서 초등학생들의 포토보이스에 대한 구체적이고 다양한 사례 분석, 교사의 역할과 지도 방안, 사진의 전달 매체에 따른 임파워먼트에 대해 구체적인 검토가 이루어지기를 기대한다.

[참고문헌]

- 이경률(2007). 롤랑 바르트의 밝은 방에 나타난 폰크툼의 환유적 확장. 『프랑스학연구』, 39, 335-360.
- 이소현(2022. 5. 5.). [어린이날 100주년]③"잼민이·주린이·골린이...이런 말들 이제 그만". 뉴시스.
https://newsis.com/view/?id=NISX20220504_0001859096&cID=10201&pID=10200
- 이재구(2010). 예술로서 다큐멘터리사진 미학에 관한 연구-워커 에반스를 중심으로-. 박사학위논문. 서울: 상명대학교 대학원.
- 이종일(2012). 다문화사회의 역사교육; 다문화교육을 위한 타자이해의 사회사적 고찰. 『역사교육논집』, 49, 3-36.
- 이준석(2022). 신유물론의 새로운 개념들: 행위자-네트워크 이론과 객체지향존재론으로 보는 과학기술적 인공물의 구성방식 분류. 『사회와이론』, 42, 133-202.
- 이혜선, 손지현(2021). 참여적 실행 연구로서 포토보이스에 대한 기호학적 분석.

- 『조형교육』, 79, 323-347.
- Andina-Díaz, E.(2020). Using Photovoice to stimulate critical thinking: an exploratory study with nursing students. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 28, e3314.
- Arnstein, S. R.(1969). A Ladder of Citizen Participation, *Journal of the American Planning Association*, 35(4), 216-224.
- Burchardt, T., Le Grand, J. and Piachaud, D(2002). Degrees of exclusion: developing a dynamic, multidimensional measure, In J. Hills, J. Le Grand, and D. Piachaud (Eds.). *Understanding Social Exclusion*, pp.30-43. Oxford: Oxford University Press.
- Capous-Desyllas, M., & Bromfield, N. F.(2018). Using an arts-informed eclectic approach to photovoice data analysis. *International Journal of Qualitative Methods*, 17(1), 1-14.
- Greene, S., Burke, K. J., & McKenna, M. K.(2018). A review of research connecting digital storytelling, photovoice, and civic engagement. *Review of Educational Research*, 88(6), 844-878.
- Latz, A. O.(2018) 『포토보이스 연구방법: 참여적 행동 연구(김동렬 역)』. 서울: 학지사. (원저 2017 출판)
- Möller, F.(2013) Photo-activism in the digital age. In N. S. Love, & M. Mattern (Eds.). *Doing democracy: activist art and cultural politics*(pp. 29-51). Albany, NY: Suny Press.
- Pain, R., Whitman, G., Milledge, D., & Trust, L. R.(n. d.). Participatory action research toolkit: An introduction to using PAR as an approach to learning, research and action.
<http://communitylearningpartnership.org/wp-content/uploads/2017/01/PARtoolkit.pdf>
- Sánchez, L.(2015). Students as photo activists: using cameras in the classroom for social change. *Theory into practice*, 54, 163-171.
- Titscher, S., Meyer, M., Wodak, R., & Vetter, E. (2015). 『텍스트와 담론 분석 방법』 (남상백 역). 서울: 도서출판 경진. (원저 2000 출판)
- Wang, C. C. & Burris, M. A. (1994). Empowerment through Photo Novella: Portraits of Participation. *Health Education and Behavior*, 21, 171-186.

발표 3.

문화예술교육 정책의 DE&I 고찰과 제언: 사회문화예술교육을 중심으로

이정은(서울대학교)

I. 서론

2000년대에 접어들면서 교육과 학습 개념의 전생애적 혹은 전사회적 확장에 쟁점을 두는 평생교육(한승희, 2009)의 등장과 맥을 같이 하며 문화예술교육에 대한 화두가 등장했다고 여겨진다. 공적부문에서 문화예술교육정책이 본격적으로 탄력을 받기 시작한 시점은 2005년 문화예술교육지원법이 제정되면서부터라고 할 수 있을 것이다. 물론 이에 관한 논의는 그 이전인 2003년부터 촉발되었지만, 2005년 문화예술교육 전담기구로서 한국문화예술교육진흥원이 설립되고 뒤이어 문화예술교육지원법이 제정되는 등 일련의 정책과정이 진행되면서 비로소 중장기적 관점에서 문화예술교육정책을 안정적으로 추진해나갈 수 있는 법적, 제도적 기반을 갖추게 되었다(양은아, 2012).

문화예술교육지원법의 기본원칙 전문을 통해서 문화예술교육이 지향하는 가치를 짐작할 수 있다. 문화예술교육 지원법 제1장 제3조에 제시된 문화예술교육의 기본원칙 첫째, “문화예술교육은 모든 국민의 문화예술 향유와 창조력 함양을 위한 교육을 지향”하며, 둘째, “모든 국민은 나이, 성별, 장애, 사회적 신분, 경제적 여건, 신체적 조건, 거주지역 등에 관계없이 자신의 관심과 적성에 따라 평생에 걸쳐 문화예술을 체계적으로 학습하고 교육받을 수 있는 기회를 균등하게 보장받는다.”에서 평생교육이 전제하는 평생학습사회에 바탕을 둔 평생에 걸쳐 중단되지 않는 교육의 지향점을 알 수 있으며, 그 누구도 배제되지 않는 모두를 위한 예술교육의 지향점을 읽을 수 있다. 이와 같은 기본 원칙을 토대로 문화예술교육의 개념은 제도권 내외의 교육을 모두 아우르고 있으며 문화예술교육을 제도적으로 ‘학교문화예술교육’과 ‘사회문화예술교육’으로 크게 구분하여 다루고 있다.

문화예술교육에 대한 법률적 정의는 문화예술교육지원법 제2조에서 나타나며 문화예술교육을 문화예술 및 문화산업, 문화재를 교육내용으로 하거나 교육과정에 활용하는 교육이라고 규정하며 문화예술교육의 철학이나 사회적 가치를 규정하기 보다는 콘텐츠의 범위와 활용을 규정하였다. 또한, 학교문화예술교육과의 구분에 의해 규정되는 사회문화예술교육에 대해서 같은 법의 항에서 “문화예술교육시절

및 문화예술교육단체와 각종 시설 및 단체 등에서 행하는 학교문화예술교육 외의 모든 형태의 문화예술교육”으로 정의하였다. 한국문화예술교육진흥원의 「사회문화예술교육정책 분석 연구(2010)」는 사회문화예술교육을 “문화예술, 문화산업, 문화재를 교육내용이나 교육과정에 활용하여 문화예술교육시설 및 문화예술교육 단체와 각종 시설 및 단체 등에서 행하는 학교문화예술교육 이외의 모든 형태의 문화예술교육”으로 정의하였다.

이와 같이 사회문화예술교육은 공교육 체제 내에서 이루어지는 문화예술교육 이외의 모든 형태의 문화예술교육으로서 그 범위와 대상이 광범위하고 포괄적임을 알 수 있다. 본 연구에서는 특히 사회문화예술교육 정책 가운데에서 다양성, 평등성, 포용성이 반영된 지원사업인 ‘부처 간 협력 문화예술교육 사업’을 중심으로 다양성, 평등성, 포용성의 정의 및 개념에 근거한 고찰을 통해서 제안하고자 한다.

II. 연구방법 및 내용

1. 다양성, 평등성, 포용성에 대한 고찰

1) 다양성(Diversity)

다양성(diversity)의 내재적 가치는 개인 간 차이(difference)를 인정하고, 그 차이 또는 다름이 틀림이나 무능력이 아닌 단순히 다른 사람과 구별됨으로 봄으로서 그러한 다름 또는 차이에 기반한 차별 및 편견을 억제하는 데 있다. 이러한 다양성의 가치는 결국 자유와 평등이라는 인권적 가치와 연결되며 획일적 기준에 의한 정상과 비정상의 구분, 그리고 역사적으로는 인종차별, 성별에 의한 차별, 소수자에 대한 차별을 반대하는 가치로 자리잡았다(Lewis and Cantor 2016, 김동훈, 차승원, 2022에서 재인용).

다양성은 일반적으로 두 가지 차원에서 분류된다. 첫째는 표면적 다양성으로, 눈으로 쉽게 확인할 수 있는 인구통계학적, 사회적 범주 변수들의 차이를 의미한다. 초기 연구에서 주로 사용되었으며, 성별, 나이, 인종 및 민족, 국적, 종교, 장애 등을 기준으로 다양성의 효과를 분석하였으며(Mor Barak et al., 2016, Casper et al., 2013, 김동훈, 차승원, 2022에서 재인용) 두 번째는 심층적 다양성으로, 비가시적이거나 개인의 내적 특성과 관련한 차이에 초점을 두는 접근으로서, 개인의 세계관, 주관적 문화 차이, 정체성, 교육수준, 인지능력 등을 기준으로 다양성을 구분하였다(Kastellec, 2014, Kochan et al., 2003, Larkey 1996, 김동훈, 차승원, 2022에서 재인용).

다양성은 개인의 독특한 성격, 귀속적 특성, 사회적 속성, 조직적 경험을 가진 여성, 흑인, 소수민, 고령자, 장애인 등이 다양하게 모여 구성된 조직을 대상으로 하는 것이다. 따라서 연구자들이 말하는 다양성의 범위는 조직 혹은 집단의 구성원으로써 인력 혹은 노동력 전체를 포함하는 것이 된다. 흔히 여성을 포함한 소수인의

능력에 대한 잘못된 고정관념과 장애인 및 고령자에 대한 편견을 다양성과 동일시 하기도 하지만 여기서 말하는 집단으로써의 여성, 유색인종, 장애인 등은 조직 내의 특정한 사회집단일 뿐이며 그 각각이 다양성의 전부는 아니라고 하였다. 사회집단이 겪게 되는 장벽으로써 고정관념과 편견은 다양성의 일정한 수준을 표시하는 사회적 표징(marks)에 지나지 않으며 다양성과 동일한 의미로 사용하는 것은 지나치게 편협한 이해(이상호, 2002)라고 주장한다. 따라서 다양성은 조직의 노동력으로써 개별 사회적 집단이 가지는 특성의 다양함 혹은 이질적인 특성 전부를 일컫는 용어라고 하였다(이상호, 2002).

윤리적 차원에서 다양성의 가치와 실천적 차원에서 다양성의 가치가 충돌하고 일치하지 않는 현실에서 최근 다양성의 수단적 가치를 강조하며 다양성의 실천이 혁신성, 문제해결능력, 효율성 등 조직의 성과에 도움이 된다는 주장 및 경험적 결과들이 많은 연구에서 확인되고 있다(Page, 2007, Morand-Ferron & Quinn, 2011, Lewis & Cantor, 2016, Roupakias & Dimou, 2021, 김동훈, 차승원, 2022에서 재인용). 소극적 의미에서 차별에 반대하는 다양성의 가치에서 적극적인 의미에서 다양성이 가져오는 긍정적 결과를 통해 다양성의 가치가 정당화되기도 한다.

문화적 차원에서 다양성을 중시하는 문화다원주의(Cultural Pluralism)에서도 다양성의 개념을 이해할 수 있는데, 문화다원주의는 특정한 하나의 것만을 주류로 간주하려는 사고방식과 반대되는 관점으로서 어떤 단일한 하나의 접근방식이 대폭적인 지지나 관심의 대상이 되지 않고 다수의 양식이 공존하는 문화적 접근방식의 의미(남미경, 이수철, 2000, 남미경, 2012에서 재인용)한다. 다원적 사회는 목표가 상충되는 여러 이익집단으로 구성되거나 특별한 문제를 중심으로 일시적으로 연합하는 변화무쌍한 연합체로 구성되어 개인이나 여러 집단을 사회의 실체들로 보아 그들이 지향하는 원칙이나 목적이 서로 다를 수 있음을 인정해야 한다는 가치 지향성을 가짐으로서 국가지상주의적 전통 이론, 엘리트주의, 그리고 전문화된 집단들의 권위적 사회 지배를 반대하고 또한 다양성을 저해하는 획일주의적 세계화에 반대한다. 세계화가 진전될수록 최소 단위의 역할 즉, 개인, 개별 기관 및 각 지역적 공동체의 역할이 더욱 커지며, 다원주의 사회에서 바람직한 세계화는 고유성을 바탕으로 다양성을 지향하는 것이라 보았다(남미경, 2003, 남미경, 2012에서 재인용).

2) 평등성(equality)

평등성(equality)의 개념은 크게 ‘동일성’(sameness)과 ‘적합성’(fittingness)이라는 두 가지 원리를 통해 제시한다. ‘동일성’의 원리는 모든 사람은 평등하므로 똑같이 대우해 주어야 평등한 것이라는 전제 위에서 어떠한 불평등성 또는 불평등한 조치들도 배격하고 획일적 기회균등을 추구한다. 동일성의 원리에 따르면 기본적

으로 교육에서 평등성은 교육기회나 자원의 배분이 교육대상 집단에게 동일하게 이루어져야 한다는 것을 의미한다. 반면, 적합성의 원리는 모든 사람이 동일한 조건에 놓여 있지 않다는 것을 전제로 하여 각자에게 적합한 대우를 해 줄때 평등성이 충족됨을 강조한다(김경근, 2006). 이와 같은 적합성의 원리에 따르면 교육에서 평등성은 교육기회나 자원의 배분이 교육대상 집단에게 공평하게 이루어져야 한다는 공평성의 성격을 갖게 된다(류지은, 2007).

평등성을 교육의 영역에서 고려해보면, 교육의 평등에는 차별됨이 없이 자신의 능력에 따라 교육의 기회가 균등하게 부여되는 기회균등의 원칙이 있고 교육과정 면에서 도시 농촌 간, 경제적 빈부 간 그리고 남녀 학생들의 차이를 좁히는 과정의 평등, 그리고 학습 결과에 대해서도 평등한 대우가 전체적으로 보장되는 결과의 평등이 있다. 기회균등은 헌법에 명시된 평등 사항에 근거하여 인종, 성별, 종교의 차별 없이 교육받을 동등한 기회를 부여하는 것이다. 구체적인 예로서 교육의 진학률이 기본적 기회균등의 정도를 말해준다. 과정의 평등은 학교의 시설, 교사의 자질, 교육과정 등에서 학교간의 차이가 없는 평등이다. 또한 결과의 평등에 의하면, 각각의 교육의 결과들이 다르겠지만 학업성취의 평등한 대우를 위한 적극적인 조치를 취하는 평등이다. 롤스(Rawls)의 보상원리가 제기된 이후, 교육에서도 능력이 있는 학생에게보다는 상대적으로 불리하고 덜 능력이 있는 학생들에게 더 많이 혜택을 부여하는 것이 정당하다고 보는 입장이 지배적이라고 보았다(조시오, 안관수, 2013).

3) 포용성(inclusivity)

포용(inclusion)의 이슈는 사회적 배제(social exclusion)에 대한 상대적 개념과 현상에서 제기된다. 따라서 포용을 이야기하기 위해서는 사회적 배제가 어떻게 일어나는지를 분석하고, 이에 따라 사회 통합을 저해하는 상황에 대한 비판적 성찰과, 이에 어떻게 대처할 것인지에 대한 문제의식에서 출발해야 한다. 그리고 기존의 사회 갈등에 대해 ‘빈곤’으로 접근하던 것과는 달리, ‘배제’ 개념을 적용하는 것이다. 다시 말하면 경제적 문제로 해석하던 사회 분열이나 차별, 불평등의 문제를 ‘생각과 문화의 차이’를 존중하지 않음으로써 발생하는 사회 분열과 차별로 쟁점이 진전된 것이라고 하였다. 이를테면 장애인, 성소수자에 대한 차별적 인식이나 여성, 어린이, 노인 등 약자 혐오와 각종 혐오발언, 막말, 왕따, 갑질, 폭력적인 자기중심적 사고, 공감능력 상실, 자살률 1위 등 사회 통합을 저해하는 여타의 현상이 논의 대상이 되어야 한다는 것이다(박신의, 장웅조, 이민하, 2020).

포용성이 학습, 문화, 커뮤니티에 대한 참여를 증가시키는 과정이며(Booth, T. 1996), 더 나아가 적극적 의미의 포용은 단순한 취약계층 지원에 그치지 않고, 역량강화 프로그램을 통해 최종의사결정 과정에 참여하여 스스로의 목소리를 낼 수 있는 자립적인 사회 구성원으로 성장하도록 플랫폼을 마련해주는 것(김수진,

2015)에 주목하여, 포용성은 시민들이 공적인 삶(public life) 전반에 대한 그간의 배제와 소외에서 주체적, 능동적 참여와 개입으로 전환하는 것을 의미한다고 하였다(박민하, 이병민, 2019).

‘포용적 예술(Inclusive arts)’이란 장애를 가진 사람들을 포함한 다양한 소수집단의 예술 활동을 장려하는 의미의 예술 개념으로, ‘사회적 배제(Social exclusion)’의 상대적 개념인 ‘사회적 포용(Social inclusion)’이란 개념에서 도출된 용어다(한국장애인문화예술원, 2018, 김아롱, 조은숙, 2021에서 재인용). 영국에서 최초로 발생하고 통용되기 시작한 이 용어는 2006년 영국 신노동당(New Labour)정부가 ‘교육을 위한 창조 파트너십 정책(Creative Partnerships Policy for Education)’의 대표 어젠다로 ‘포용적 예술’이란 개념을 제시하면서 사용되기 시작했다(안채린, 2020). 이와 같은 ‘포용적 예술’이 상정하는 궁극적인 목적은 ‘모든 사람들을 위한 위대한 문화예술(Great arts and culture for everyone)’로의 정립으로, 장애를 비롯한 인종이나 민족, 신념, 성적 정체성, 계층 등 인간의 문화예술 참여를 방해하는 모든 요인들을 넘어서려는 실천적 예술 정책을 추구한다(한국장애인문화예술원, 2018, 김아롱, 조은숙, 2021에서 재인용). 이러한 지향점을 토대로 한 포용적 예술은 사회문화적 맥락 가운데 발생하는 장애의 소외 배경에 특히 주목하여, ‘문화적 평등’과 ‘문화적 다양성’이라는 기치 하에 영국 장애예술계의 지원 정책과 사업 계획에 적극 반영되기도 하였다(Benjamin, 2001, 김아롱, 조은숙, 2021에서 재인용)

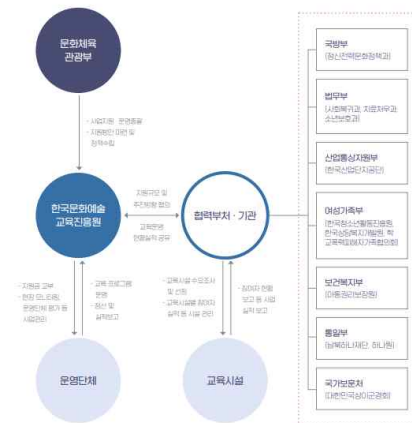
박신의 외(2020)는 포용적 문화정책과 같은 맥락에서 문화예술교육에서의 ‘포용’ 개념은 문화예술교육에 대한 배제를 인식하고 극복하는 것으로서, 좁은 의미로는 문화예술교육에 대한 접근성의 문제로, 넓은 의미로는 사회적 배제 현상에 대한 문화예술교육의 새로운 대응의 문제로 받아들여진다고 주장하였다. 문화 접근성(cultural accessibility)은 문화정책의 존립근거라고 하였는데 이는 ‘문화의 민주화’ 이념에 기반하여 인류의 역사적 문화유산과 동시대 예술적 자산을 누구나 즐길 수 있어야 한다는 신념체계의 결과이기 때문이라고 하였다. 그러나 단순한 접근이 아니라 스스로 문화를 만들어 가며, 동시에 하나의 문화가 아니라 다양한 민족과 인종적 차이와 계급계층적 취향에 따른 다양성이 확대된 문화로 포괄하면서 ‘참여’(participation)적 맥락이 포함되는 수준으로 확대되는 가운데, ‘문화민주주의’ 이념으로 전환될 수 있다고 하였다. 여기에서 ‘접근성’은 여러 장벽들로 인해 접근할 수 없었던 문화예술 및 유산을 즐길 수 있게 함으로써 새로운 관객을 만들어가는 데 비중을 둔다면, ‘참여’는 의사결정과 창조적 과정, 의미 생성에 참여하는 것을 강조함에 따라 관객들이 곧 단순한 향유자로서가 아니라 문화 제공에서의 적극적인 중재자, 적어도 관여자로 인식하게 되는 단계로 간주된다고 보았다.

박신의 외(2020)가 주장한 포용적 문화예술교육의 구도에서 기회의 균등, 문화 차이로 인한 불평등의 극복, 다양한 삶에 대한 존중감 등 세 가지 항목을 일종의

출발을 위한 대전제로 상정하였다. 이에 따라 포용적 문화예술교육이 목표하는 바는, 사회적 배제 현상에 대한 인식과 극복을 이루며, 동시에 적극적인 문화다양성을 실천하는 데 있다. 이러한 목표를 이루기 위해 포용적 문화예술교육 프로그램을 개발하고, 관련 전문인력 양성 및 리더십 함양에 주력해야 한다고 보았다.

2. 사회문화예술교육 정책 사례 연구

‘부처 간 협력 문화예술교육 지원 사업’은 정부 부처 관계기관과 협력하여 우리 사회 곳곳 문화예술교육을 접하기 어려운 학습자 대상에 문화예술교육을 지원하는 사업이다. 문화예술교육 참여 및 향유 기회가 상대적으로 적은 사회 소외계층(군장병, 재소자, 소년원 학생, 소외계층 아동·청소년, 근로자, 북한 이탈주민, 상이군경 등)을 대상으로 문화예술교육 기회를 제공하고자 하며 다양한 참여 주체 간 협력체계 구축을 통해 문화예술교육 지원의 지속성 확보 및 문화예술교육 기반 마련에 중점을 두고 운영되고 있다. 2005년 국방부, 법무부 2개 부처와의 협력으로 사업을 시작하여 2021년까지 다양한 부처 및 기관과 협력하여 왔으며 2021년에는 아래의 <그림 1>과 같이 국방부와 법무부 외에도 산업통상자원부, 여성가족부, 보건복지부, 통일부, 국가보훈처 7개 부처와 협력체계를 구축하였으며, 이에 따라 923개 시설에서 문화예술교육 프로그램을 진행하였다(문화체육관광부, 한국문화예술교육진흥원, 2021).



<그림 1> 부처 간 협력 체계(2021년 기준)
(문화체육관광부, 한국문화예술교육진흥원, 2021, p. 5)

이와 같이 한국문화예술교육진흥원은 생애주기별 대상으로의 접근을 용이하게 하고 특수하거나 다양한 특성을 가진 집단에게로의 접근 경로를 확보하기 위해 부처 간 협력을 강화해 왔으며 부처 간 협력은 생애주기별 정책대상 발굴의 한계를

극복하고 특수한 요구에 대응할 수 있다는 장점이 있다고 밝히고 있다(한국문화예술교육진흥원, 2015).

2021년 기준, 239개 운영단체, 836개 참여시설, 836개 프로그램, 12,837명의 참여자로 나타났으며 협력부처별 운영 현황은 아래의 <표 1>과 같다(한국문화예술교육진흥원, 2022). 이와 같은 부처 간 협력 문화예술교육 지원 사업을 위해서 사업 공모 방식으로 프로그램 운영 단체를 선정하며, 해당 시설에서 사업을 운영하게 될 운영단체를 선정하기 위해서 한국문화예술교육진흥원은 시설별 사전 수요조사를 바탕으로 운영단체의 지원을 받고 적합한 운영단체와 시설을 매칭하는 과정으로 이루어짐을 알 수 있다(한국문화예술교육진흥원 홈페이지). 2021 부처 간 협력 문화예술교육 지원 사업 운영단체 공모와 관련하여 공유된 교정시설 수요조사 결과를 통해, 각 시설별 교육 분야에 대한 수요를 알 수 있으며 일례로 교정시설의 경우 47개의 교정시설 가운데 1지방 기준으로 22개의 시설에서 미술 분야(캘리그래피, 회화, 공예)등의 교육 프로그램을 희망함을 알 수 있다.

<표 1> 협력부처별 운영 현황(한국문화예술교육진흥원, 2022, p. 52)

협력부처	지원대상	단체 수	참여시설 수	프로그램 수	참여자
국방부	군부대	57	103	103	1,577
법무부	교정시설	47	47	47	717
	소년원 학교	10	10	10	185
	치료감호소	2	2	2	20
보건복지부	지역아동센터	25	573	573	8,914
여성가족부	방과후청소년	14	16	16	199
	학교밖청소년	51	52	52	718
산업통상자원부	근로자	11	11	11	194
통일부	북한이탈주민	7	7	7	89
국가보훈처	상이군경	15	15	15	224
합계		239	836	836	12,837

부처 간 협력을 통해 이루어지는 교육 프로그램은 각 시설별 수요조사를 바탕으로 이루어지며 2021년도 교정시설에서 진행된 비대면 교육 프로그램의 운영 방식을 <그림 2>의 사례를 통해 짐작할 수 있다. 비대면으로 진행되는 수업에서 강사의 시범 및 강의가 이루어지고 이를 바탕으로 수업 참여자들이 활동지 도안에 글씨를 써보면서 연습하는 과정으로 이루어졌다. 연습이 마무리되면 시설 교육 담당자가 수업 참여자들의 작품을 강사에게 공유하여 피드백을 받을 수 있도록 지원하였다. 부처 간 협력 속에 여러 시설에서 이루어지는 교육 프로그램은 수요자 조사에 따라 미술, 미디어, 음악, 무용 분야 등을 중심으로 다양하게 이루어졌다.



<그림 2> 교정시설에서의 수업 장면과 활동지 도안

(문화체육관광부, 한국문화예술교육진흥원, 2021)

이와 같은 부처 간 협력 문화예술교육 지원 사업은 일종의 아웃리치 프로그램의 성격을 함께 지닌다고 하겠다. 아웃리치 프로그램은 지역사회와 예술의 만남과 양자의 간극을 좁히려는 노력으로, 이와 같은 찾아가는 예술, 찾아가는 교육 서비스는 교육의 수혜를 얻기 어려운 도서, 오지 등의 지리적 제약과 함께 수용 격리시설의 이용자를 위한 교육 등을 포함한다고 하였다(Ulbricht, 2005). 다원주의적이고 포스트모더니즘적인 관점으로 예술교육자들은 지역주민들과 위기의 청소년, 노숙자, 노인, 장애인, 영재, 죄수를 포함한 특별한 집단, 제도권 내의 교육 체제에서 제외된 사람들을 위한 새로운 지역 기반의 프로그램을 설계하며(Ulbricht, 2005) 이와 같은 성격의 예술교육이 아웃리치 프로그램의 양상으로 나타날 수 있음을 보여주며 평등성의 개념에서 특히 적합성의 원리가 잘 반영되었다고 하겠다.

III. 연구 결론

위에서 제시한 다양성, 평등성, 포용성의 개념을 토대로 부처 간 협력 문화예술교육 지원 사업에 대한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 다양성의 측면에서 다양성의 분류에 주목하고자 한다. 위에서 제시한 바 있듯이 다양성을 성별, 나이, 인종 및 민족, 국적, 종교, 장애 등을 기준으로 하는 표면적 다양성과 개인의 세계관, 주관적 문화 차이, 정체성, 교육수준, 인지능력 등 개인의 내적 특성과 관련한 차이에 초점을 두는 심층적 다양성으로 구분할 수 있다. 따라서 기존의 부처 간 협력 문화예술교육 지원 사업에서 접하게 되는 학습자들의 표면적인 다양성뿐만 아니라 내적 다양성의 기준에서 접근할 필요가 있으며 다양성에 대한 심층적인 확장을 통해서 이에 따른 다양한 교육 프로그램의 개발 및 운영이 요구된다고 여겨진다.

둘째, 평등성의 개념과 관련하여 교육의 평등에 있어서 기회균등의 원칙이나 학

생들간의 간극을 좁히는 과정의 평등, 학습결과에 대한 평등한 대우라는 결과의 평등의 개념을 중심으로 설명이 이루어지고 있다. 또한, 평등성을 동일성의 개념이 아닌, 적합성의 개념을 적용하여 동일한 조건에 처해있지 않은 사람들을 전제하여 각자에게 적합한 대우를 함으로써 평등성이 충족된다는 주장에 근거하여 볼 때, 부처 간 협력 문화예술교육 지원 사업은 사회적으로 배제될 수 있는 사람들을 포용하고 배려하는 정책이라는 측면에서 평등성을 반영한 정책 사업이라고 할 수 있다. 다만, 지원 규모가 크지 않아 규모의 폭을 확대하여 문화예술교육의 기회를 더 많은 사람들이 가질 수 있도록 지원해야 할 것이다.

셋째, 포용성의 개념과 관련하여, 포용성의 개념을 구성하는 핵심개념은 ‘문화 접근성’과 ‘참여’라고 할 수 있으며 부처 간 협력 문화예술교육 지원 사업은 문화 접근성의 측면에서 의의를 찾을 수 있으나 의사결정과 창조적 과정, 의미 생성에 참여하는 ‘참여’의 의미를 부여할 수 있을지 의문이 든다. 취약계층에 대한 문화예술 향유에 그치는 것이 아니라 다양한 역량강화 프로그램을 통해 최종의사결정 과정에 참여하고 자립적인 사회 일원으로 성장할 수 있도록 지원하여 결과적으로 배제와 소외에서 주체적, 능동적 참여와 개입으로 전환할 수 있는 계기를 마련해야 할 것이다. 이를 위해서는 기술적인 측면에 편중된 일방적인 수업 방식보다는 학습자가 교육프로그램에 주체적으로 참여하고 주도할 수 있는 다양한 교수학습 방법 및 내용이 적용되어야 할 것이다.

[참고문헌]

- 김경근(2006). 한국 중등교육의 수월성과 평등성의 조화를 위한 과제. 교육학연구, 44(1), 1-21.
- 김동훈, 차승원(2022). 다양성(diversity)의 정치적 기반: 다양성의 수단적 가치 및 정책에 대한 태도 결정요인. 글로벌정치연구, 15(1), 75-103.
- 김새미(2017). 영국 문화정책에서 나타난 다양성(diversity)과 우수성(excellence)의 문제. EU연구, -(46), 133-176.
- 김아롱, 조은숙 (2021). 포용적(Inclusive) 접근의 무용예술교육을 위한 기초연구 - 교육의 방향성을 중심으로 -. 무용예술학연구, 84(4), 35-49.
- 남미경 (2012). 포스트모더니즘디자인에 미친 문화다원주의(Pluralism) 영향 연구. 한국디자인문화학회지, 18(3), 141-154.
- 류지은(2007). 교육적 관점에서 본 평등성과 수월성에 대한 고찰. 교육연구논총, 28(2), 1-16.
- 문화예술교육 지원법(2015). 법률 제13304호, 2015. 5. 18. 일부개정
- 문화체육관광부(2019). 2018 문화다양성 정책 연차보고서. 문화체육관광부.
- 문화체육관광부, 한국문화예술교육진흥원(2021). 온누리에 사례집. 문화체육관광

- 부, 한국문화예술교육진흥원.
- 박민하, 이병민(2019). 홍대앞 사례를 통한 문화적 포용성 개념의 적용. 한국경제지리학회지, 22(4), 539-554.
- 박신의, 장웅조, 이민하. (2020). 사회적 배제의 인식과 극복으로서의 ‘포용적 문화예술교육’을 위한 시론적 연구. 문화예술경영학연구, 13(1), 9-35.
- 박인권, 이민주(2016). 도시 포용성 구성개념과 지표체계의 개발: 한국의 포용도시 의제 설정을 위하여. 공간과 사회, 26(4), 109-158.
- 박인권, 이민주, 홍철, 임인선. (2017). 한국 도시의 포용성 진단과 유형별 특성 분석. 도시 행정 학보, 30(3), 111-130.
- 안채린(2020). 혁신적 포용 국가가 필요로 하는 문화정책에 대한 시론(試論)적 논의 - 장애인 문화예술 지원 정책을 중심으로 -. 문화콘텐츠연구, 20, 89-127
- 양은아 (2012). 평생교육 맥락에서의 문화예술교육 프로그램 공급과 유형 분석: 2010년 평생교육통계조사자료를 중심으로. 예술경영연구, 22, 195-237.
- 양현미, 김세훈, 박영정, 홍기훈(2010). 2010 사회문화예술교육정책 분석 연구. 한국문화예술교육진흥원.
- 이상호(2002). 다양성관리의 이념과 가치에 관한 논의: 인력활용의 관점에서. 한국행정논집, 14(3), 625-644.
- 조시오, 안관수(2013). 인본주의에 기초한 평등성과 수월성이 균형잡힌 교육정책 방안. 디지털융복합연구, 11(11), 733-745.
- 한국문화예술교육진흥원(2015). 국가별 사회문화예술교육 정책 사례연구: 한국·프랑스·영국·미국·독일·호주·일본. 한국문화예술교육진흥원.
- 한국문화예술교육진흥원(2022). 2021한국문화예술교육진흥원 연차보고서. 한국문화예술교육진흥원.
- 한승희 (2009). 화성에서 온 사회교육, 금성에서 온 평생교육. 평생학습사회, 제5권 제1호, 1-18.
- Ulbricht, J.(2005). What is community-based art education? Art Education, 58(2), 6-12.

발표 4.

신중년을 위한 온라인 전시 감상교육 개발: <참여적 박물관>이론을 기반으로 한 실험연구

발표자: 정혜연(홍익대학교), 김보영(홍익대학교)

I. 서론

최근 화두로 떠오른 DE&I(Diversity, Equity, Inclusion: DE&I)의 가치는 사회적으로 그 중요성에 대한 많은 담론이 형성되고 있다. 세계화의 가속화와 개인 혹은 집단 간의 문화적 소통 능력의 중시 등 문화적 환경의 변화로 인한 DE&I에 관한 문제들이 꾸준히 제기되면서 DE&I의 가치 실천을 위한 각 분야의 노력은 빠르게 진행되고 있다. 문화예술교육 분야에서는 2010년 『세계 유네스코의 문화다양성 선언』을 기반으로 하는 『문화적 표현의 다양성 보호와 증진을 위한 협약(2005)』을 통해 인간 개개인의 본질적 특성을 인정하고 사회적 소수집단의 문화적 표현의 예술적 가치를 존중하며 사회적 공존과 통합을 이루기 위한 노력을 지속해오고 있었다. 특히 지난 발생한 코로나(COVID-19)로 인한 민족, 출신, 세대, 종교, 성적 지향성 등의 차별이 더욱 심화가 되는 계기가 되어 문화예술교육에서 DE&I 실천을 위한 방법에 주목하고 이에 대한 필요성이 제기되고 있다. 이에 본 발표문은 이러한 사회적 배경과 필요성을 바탕으로 DE&I의 실천을 위한 ‘참여자 중심의 온라인 전시 감상교육’을 제시하고자 한다.

참여자 중심의 전시 감상교육은 참여자들이 더 이상 수동적인 존재가 아닌 스스로 의미를 만들고 해석하는 능동적인 존재로 여기면서 참여자의 적극적인 참여를 독려해야 함을 강조한다(Hooper-Geenhill, 2000; 안금희, 2019; 최성희, 2015). 이는 참여자 중심의 전시 감상교육에서 참여자 개인의 경험을 통해 작품이 의미화되었을 참여자의 능동성이 촉진될 수 있으며 이러한 참여의 경험은 타인과 자연스럽게 연결되고 쌍방향적 소통과 공유를 통해 사회적 확장을 유도할 수 있기 때문이다(Simon, 2015; 김형숙, 2021; 정혜연, 2013). 이에 사이먼(2015)은 그의 저서 『참여적 박물관』을 통해 참여자 중심의 박물관·미술관 교육에서 참여자의 개별성 존중을 기반으로 하는 참여 경험의 중요성을 강조하고 그 실천을 위한 방법으로 “나로부터 우리로(me-to-we)” 설계 모형을 제안하였다. 이러한 참여자 중심의 박물관·미술관 교육의 중요성은 코로나(COVID-19)로 인해 다시 한번 강조되었다. 코로나로 인한 비대면 사회화는 박물관·미술관 교육의 온라인화를 강화하는 계기가 되었고 박물관·미술관은 온라인 환경에서 외부와 소통하고 상호작용하는 과

정을 공유하는 참여자 중심의 교육 콘텐츠 개발에 주력하고 다양한 대상의 개별적 구성이 가능한 새로운 교육의 확장성에 힘써야 하는 과제를 부여받게 되었다(이연수, 2021; 류지영, 장연자, 2021).

한편 코로나로 인한 사회적 거리감이 심화되면서 ‘신중년 세대’라고 불리는 50-60대 여성들에게 사회적 관계의 축소, 여가 활동의 기회 감소, 코로나 블루(Corona blue) 등 많은 어려움이 발생했다. 신중년 세대는 코호트, 생애주기, 시대적 배경 등에 따른 독특한 특성을 보이며 생애전환기를 맞아 자아의 재정립, 관계와 역할의 재정립, 일상의 전환, 일과 활동의 구분이 필요한 세대이다. 특히 대가족 세대인 부모의 공양과 자녀의 양육을 위한 양방향의 경제적 부담감과 함께 자신의 노후를 스스로 책임져야 하는 불공정한 역할의 교환에 대한 억울한 감정을 가져 ‘끼인 세대’라고도 불린다. 주목할 점은 『2018 문화 향수 실태조사』에 따르면 문화예술 활동의 경험과 참여율이 다른 세대에 비하여 현저히 낮지만, 무엇보다도 문화예술 활동에 대한 필요성을 스스로 느끼고 있다는 점이다(문화체육관광부, 2018). 이러한 신중년 세대에게 그들만의 문화적 경험을 공유하고 소통할 수 있는 문화예술교육이 필요하다는 주장은 이전부터 제기되어 왔으며(백선아, 2017; 임선영, 2019; 한수정), 현재 코로나 시대를 살아가고 있는 신중년 세대에게 온라인 전시 감상교육은 더욱 절실했음은 분명하다.

본 연구자는 위와 같은 사회·문화적 배경과 코로나 시대의 신중년 세대의 문화예술 활동의 필요성에 주목하고, 신중년 세대를 위해 개발된 ‘온라인 전시 감상교육 프로그램’을 통한 신중년 참여자의 참여 경험의 과정과 그 양상을 탐구하는 실험 연구를 수행하였다. 이를 위한 연구 문제는 다음과 같다. 첫째, 참여적 성격을 갖기 위한 ‘온라인 전시 감상교육 프로그램’은 어떻게 설계되고 실행되어야 할 것인가?, 둘째, 신중년 참여자들이 온라인 교육환경에서 만들어가는 참여의 과정과 그 경험은 어떤 양상을 보일까?, 셋째, 참여적 ‘온라인 전시 감상교육 프로그램’은 신중년 참여자들에게 어떤 교육적 의미와 성격을 가질까?, 넷째, 포스트 코로나 시대, 온라인 전시 감상교육의 질적 향상을 위해서 본 연구의 과정은 어떻게 기록되어야 할 것인가? 이다.

마지막으로 본 발표에서는 참여자 중심으로 개발된 온라인 전시 감상교육의 실험연구의 결과를 논의하고, 본 연구 결과를 기반으로 참여적 온라인 전시 감상교육의 실행과정이 지니는 DE&I의 실천적 의미는 무엇인지 제언하고자 한다.

II. 연구 방법 및 내용

1. 실험연구(Action Research)

실험연구는 공동의 목적을 가진 공동체 구성원들의 참여와 협력을 통해 직접적

으로 문제를 자생적으로 탐구해 나가는 연구 방법이다(김영철, 이현철, 2017). 실험연구의 모형은 학자마다 다양한 연구 방법과 실행과정으로 제시되었는데 본 연구에서는 스트링거(Stringer, 2007)의 ‘보기(look)–생각하기(think)–행동하기(act)’의 상호작용적 나선형의 단계를 적용하였다. 이는 교육 현장에서 적용할 때 ‘보기’의 단계에서는 자료를 수집하고, 전반적인 문제 상황을 파악하는 활동이 이루어지며, ‘생각하기’ 단계에서는 문제 상황에서 실제로 일어나고 있는 상황을 탐색·분석의 과정을 통해 반성적 성찰과 해석이 이루어지는 순환적 반복을 거듭하는 과정이다(차윤경 외, 2014). 이러한 스트링거의 연구 모형은 사람들의 조직체, 공동체, 가족의 삶의 질 향상을 목적으로 하며 공동체 실험연구모형이라고도 불린다. 따라서 연구자가 연구 참여자뿐 아니라 그들과 관계 맺고 있는 다른 사람들과의 관계까지 탐구하며 실행의 주체(agent)가 분리된 기존의 실험연구와는 다르게 연구자가 참여자와 협력적 관계를 이룬다는 점에서 좀 더 적극적인 참여적 특징을 가지고 있다. 여기서 협력적 관계는 연구 전반에 상당한 영향을 미치기 때문에 연구자는 연구에 참여하는 참여자들이 참여를 통해 어떤 경험을 하는지 주목하는 것이 매우 중요하다(견주연, 2013; 김정숙, 2012; 김지혜, 2011; 이은주, 2018에서 재인용). 본 연구에서는 연구자가 연구자인 동시에 참여자의 역할을 함께 수행하며 참여자들과 호흡을 같이하면서 좀 더 적극적인 참여를 통해 참여자들 경험의 단계를 주시하고 연구자 스스로 참여의 변화도 함께 관찰하였다.

2. 연구 참여자 및 연구 절차

연구의 참여자는 50대 초중반의 신중년 세대 여성 7인으로 구성되었다. 그들은 50대라는 세대 적 공통점을 가지지만 가정주부, 회사원, 교사 등 직업과 생활환경, 거주지는 개인마다 다양하다.¹⁾

[표 1] 연구 참여자 특징

구분	연구 참여자	연령대	직업	거주지	참여 경로
A	룰루랄라	50대	주부	경기도 동두천시	지인의 소개
B	동그리	50대	직장인	경기도 하남시	지인의 소개
C	신남이	50대	직장인	경기도 하남시	참여자C의 지인
D	우왕이	50대	직장인	서울시 강북구	비공식 모집공고
E	호천이	50대	직장인	대구시 달서구	참여자C의 커뮤니티
F	동심이	50대	주부	경기도 용인시	참여자C의 커뮤니티
G	띠~옹이	49세	주부	대전시 유성구	참여자C의 커뮤니티

연구 수행의 절차는 2021년 3월부터 2022년 5월까지 약 1년 2개월 동안 진행되었으며 본 절차는 크게 4단계로 구분될 수 있다. 먼저 [준비 및 탐색] 단계에서는 연구의 주제선정 및 이론적 배경이 되는 선행연구 및 문헌 연구의 고찰, 작품선정

1) 본 연구에서 참여자의 이름은 참여자들이 프로그램 내에서 사용했던 별칭을 사용하였다.

및 기관의 동의²⁾, 자료 수집의 과정이 선행되었다. 두 번째는 [설계 및 개발]의 단계로 ‘온라인 전시 감상교육 프로그램’의 설계 모형 및 프로그램의 기획, 교수학습 지도안 개발이 약 3개월에 걸쳐 진행되었다. 이 과정에서 온라인 환경에서 능동적인 참여를 유도하는 흥미로운 작품제시 방법, 대화 기반의 소통 방법, 신중년 세대의 참여자를 고려한 흥미로운 재료 기법의 연구 및 기획, 수업 도구(kit) 및 감상 활동지 개발이 이루어졌다. 세 번째 본격적인 [실행]의 단계로 신중년 참여자들을 대상으로 총 8차시로 구성된 ‘온라인 전시 감상교육 프로그램’이 주 2회씩 저녁 9시부터 10시 30분까지 90분간 진행되었다. 본 프로그램은 온라인(ZOOM)에서 4주 동안 진행되었다. 마지막으로 [정리]의 단계에서는 실행연구를 통해 수집된 다양한 자료들을 코딩하고 질적 분석법에 따라 연구 결과를 도출하였다.

3. 자료 수집 및 분석

본 연구의 김영천(2013)이 실행연구의 자료 수집 기법으로 정리한 ‘질적 자료 구분 기준’을 적용하여 자료를 수집하였다. 수집된 자료는 본 연구의 수행 과정을 객관적으로 파악하고 분석을 위한 용도로 작성된 연구일지, 각 수업의 영상·녹취물의 전사 자료와 연구자가 현장에서 기록한 메모 등이 작성된 관찰일지, 참여자들의 창작활동 결과물, 심층 면담 자료, 온라인 플랫폼 소통 자료(네이버 카페, 유튜브)로 구분하여 수집되었다. 수집된 자료의 분석은 질적 분석 방법인 ‘개방 코딩’과 ‘반복적 비교 분석법’을 통해 각 자료의 장단점을 상호보완하면서 진행하였다.

Ⅲ. 신중년을 위한 온라인 전시 감상교육 프로그램 개발 및 적용

1. 뜻밖의 온라인 여행 : in 제주

신중년을 위한 온라인 전시 감상교육 프로그램 <뜻밖의 온라인 여행 : in 제주>는 ‘여행’을 주제로 “나로부터 우리로(me-to-we)”의 참여적 설계 모형을 기반으로 개발되었으며, 학습환경은 실시간 수업이 진행되는 줌(ZOOM), 온라인 소통 창구 ‘네이버 카페’와 ‘유튜브 채널’로 구성된다. 본 프로그램은 코로나로 인해 답답한 일상을 벗어나고 싶은 신중년 여성들이 ‘온라인 미술관 여행’을 통해 제주와 제주의 미술관, 제주의 작가 박광진을 만나며 온라인 미술관의 작품 속으로 여행을 떠나는 참여와 소통의 여정으로 그려진다. <뜻밖의 온라인 여행 : in 제주>로 향하는 온라인 여행에 초대된 신중년 참여자들은 여덟 번의 온라인 전시 감상 여행을 함께하는 동안 의미 있는 참여의 경험을 하게 된다.

2) 본 연구는 ‘박광진 작품 활용’에 대해 제주현대미술관의 동의를 구하고 진행하였다.

2. 제주현대미술관과 박광진 작가

<뜻밖의 온라인 여행 : in 제주>의 감상작품은 제주현대미술관의 소장품인 박광진 작가의 작품 총 6점이다. 제주의 풍경을 수십 년간 담아 온 그의 작품은 신중년 세대가 추억하는 제주의 추억과 향수를 불러일으키고 그들의 삶과 연결된 작품은 또 다른 의미 있는 이야기를 구성할 수 있다. 따라서 본 프로그램에서 제시되는 박광진 작가의 제주는 코로나 시대를 살아가는 신중년 여성들에게 ‘쉽’과 ‘특별한 여행의 경험’을 제공할 뿐 아니라 그들의 능동적인 참여를 유도하고 이끌어내는 중요한 열쇠가 될 것이다.

3. 프로그램의 실행

1) 첫 번째 여행

가. 수업의 실행 : 뜻밖의 온라인 여행에 당신을 초대합니다.

첫 번째 여행은 ‘뜻밖의 온라인 여행’에 초대된 신중년 참여자들이 박광진 작가의 작품 <제주 돌담>을 만나고, ‘나의 여행 이야기’를 통해 ‘나의 정체성’을 알아보는 수업이다. 수업이 전개되는 동안 참여자들은 작품과 나, 나와 다른 참여자의 여행, 나만의 캐릭터를 창작하는 과정을 통해 서로 소통하고 교류하게 되는 경험을 유도한다.

나. 수업의 결과 : 참여자의 ‘제주 이야기보따리’가 열렸다.

낮선 긴장감으로 시작된 우리의 첫 여행은 예상 밖에 활발한 소통이 오고 갔다. 짧은 글귀와 함께 영상으로 제작된 온라인 작품 제시 방법은 신중년 참여자들에게 흥미로움과 주목을 유도할 수 있었으며, 수업이 진행되는 동안 참여자들은 나의 어린 시절, 가족과의 추억, 나의 여행의 의미 등 각자의 경험과 추억을 회상했다. 특히 참여자들은 수업이 종료된 후 연구자에게 자발적으로 참여 경험에 대한 소감을 메시지로 남겨주기도 했다.

[표 2] 연구자에게 참여자로부터 온 메시지 내용 발췌

“영상에서 작품이 나타나기 전에 올라간 글이 참 인상 깊었어요. (호천이)”

“내가 여행을 안가본지 꽤 오래 지났더라고요. (룰루랄라)”

“어린 시절로 돌아간 기분이 들었어요. (동심이 외)”

다. 반성적 성찰 : 의도된 반응과 의도되지 않은 반응이 나타남

참여자들은 대부분은 이미 제주에 대한 경험과 추억을 지니고 있었다. 이에 제주 돌담 작품에 대한 풍부한 이야기거리들로 대화가 오갔으며 그들만의 공감대도 조금씩 형성이 되고 있었다. 반면, 참여자 일부는 ‘신중년’이라는 표현을 처음 들어보거나 ‘중년’이라는 표현에 다소 거부감을 느끼기도 했다. ‘신중년’의 표현은 여전히

활발하게 활동 중인 그들의 발목을 붙잡는 게 아닐까?

2) 두 번째 여행 & 세 번째 여행

가. 수업의 실행 : 2022년 ‘봄의 설렘’을 가득 담아 / 자연의 소리(fear. 역사 asmr)

두 번째와 세 번째 여행은 ‘제주의 봄과 가을’을 주제로 신중년의 삶에서 ‘있고 있었던 나의 정체성’을 스스로 탐구하는 과정이었다. 움직이는 영상과 소리(asmr)로 제시되는 감상작품은 참여자들이 시각과 청각을 활용할 수 있도록 유도하고 작품 카드 작성을 통해 스스로 작품을 해석할 수 있는 시간을 가질 수 있도록 하였다. 이후 창작활동으로 연계되는 ‘봄의 엽서선물’과 ‘인증샷 공유’, ‘내가 가 보고 싶은 역사 명소 고르기’의 활동을 통해 또 다른 참여의 확장을 유도하기 위한 장치를 두었다.

나. 수업의 결과 : 역사나 갈대냐! 참여자들은 오늘 ‘우리’가 되었다.

본 수업에서는 참여자들의 적극적인 소통과 상호작용을 기반한 ‘우리’로의 참여의 경험이 처음 관찰되었다. 먼저 2차시 수업에서 참여자들은 수업 종료 후 한 주 동안 내가 만든 ‘봄의 엽서’를 나의 지인, 가족에게 선물하고 각자 다양한 인증샷을 찍어 네이버 카페에 공유하는 자발적인 참여가 목격되었다. 3차시에서는 작품 카드 작성을 통해 대부분 의 참여자들이 ‘역사’에 자기 자신을 투영하고 신중년인 현재의 나, 앞으로의 나의 삶을 긍정적으로 마주하는 태도를 보였다. 특히 본 수업에서는 ‘우리’로의 확장되는 참여의 경험이 관찰되었다. 호천이의 이전 경험인 아들과 함께 다녀온 순천만에서 본 역사를 닮았던 식물에 대한 궁금증에서 촉발된 ‘역사와 갈대’ 논란은 즉석에서 식물도감 찾거나, 내 집에 있었던 역사를 가져와 공유하는 등 우리는 한참 동안 즉흥적인 토론을 이어 나갔다.

[표 3] 2차시 사후 활동 인증샷 (네이버 카페 공유)



[표 4] 3차시 “역사나 갈대냐! 우리가 된 순간” (관찰일지 중)

“3월에는 갈대죠? 우리 장남이랑 순천만에서 본 건 뭐지? 흐느르르늘 한 것.. (호천이)”

“겨울에 보신 거면 지금 그림 속에 있는 겨울에 난 거 아닐까요? (우왕이)”

“지금 국립생태원 검색 해 보니까 역사는..(중략)..그래서 거기서 보신 거는 갈대 같아요. (동그리)”

“여기(역사 풀)~이거 이거 우리 집이 시골이라~ 테라스에 놓고 있던 거예요~(룰루랄라)”

다. 반성적 성찰

앞으로 본 수업 과정에서는 ‘신중년’이라는 단어를 참여자들에게 직접적으로 사용하지 않기로 했다. 연구자가 자칫 본 세대를 개인으로 보지 않고 신중년 세대라는 선입견의 시각에서 그들을 대할 수 있는데 이러한 연구자의 태도는 본 연구에 도움이 되지 않을 것으로 판단하였다.

3) 네 번째 여행 & 다섯 번째 여행

가. 수업의 실행 : 요즘 우리 I. 잃어버린 일상 / 요즘 우리 II. 새로운 일상

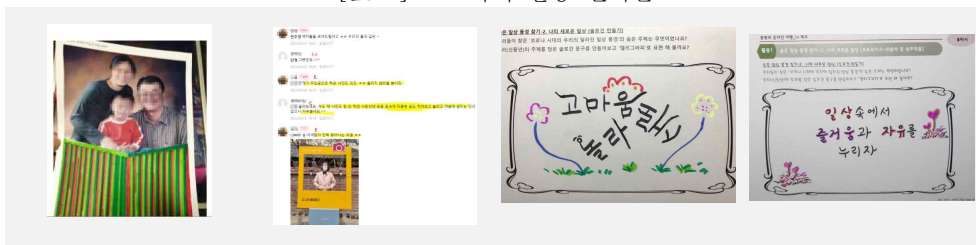
이번 두 여행은 ‘제주의 풍경 & 나의 풍경’을 주제로 코로나 시대의 신중년의 일상을 사진을 통해 스스로 탐구해가는 과정의 <포토 보이즈 프로젝트>이다. 참여자들은 추상 작품과 연계한 나의 일상 풍경 사진을 개별적으로 수집·공유하고, 연구자는 참여자들이 수집한 일상을 영상으로 만들고 함께 감상하고 소통을 유도하였다. 마지막으로 참여자들이 바라는 신중년의 새로운 일상을 위한 슬로건을 캘리그래피로 표현하였다.

나. 수업의 결과 : 미션 수행을 통한 나의 일상을 공유하는 즐거움과 자신감 업(UP)

신중년 참여자들은 사전 학습인 ‘오늘 나의 일상 속 숨은 패턴 찾기’ 수행을 위해 바쁜 일상에 지나쳤던 자기 자신의 일상을 새롭게 바라보거나, 하루의 일과를 시작하기 전 나의 일상 중 어떤 것을 공유하면 좋을까? 고민하는 등 제시된 미션 수행에 적극적인 태도를 보였다. 네이버 카페에서 이루어지는 소통은 점점 자신의 일상 공유에 적극적인 양상을 보였고, 수업 이외의 공감대를 기반한 적극적인 상호작용을 하는 모습도 확인되었다.

또한 이번 수업에서 특히 주목할 점은 창작 표현 활동에 대한 참여자들의 도전과 자신감이 점차 높아진 모습이 관찰된 점이다. 처음 미술표현에 대해 자신을 ‘똥손’, ‘어려움’, ‘자신 없음’ 등 소극적이었던 참여자들이 창작활동 시간에 보여준 숙고하고 집중하는 모습, 놀라운 아이디어와 결과물 공유를 적극적으로 시도하는 모습은 연구자를 놀라게 했다.

[표 5] 4-5차시 활동 결과물



다. 반성적 성찰

작품해석의 ‘열린 대화의 장’이 펼쳐진 상황에서 작품의 사전 정보를 연구자는 얼마만큼 참여자에게 제공해야 하는가? 에 대한 고민이 발생했다. 또한 각자 다른 온라인 환경에서 시각 작품을 감상하는데 모바일, pc, 적절한 장소 등 물리적인 한계점이 확인되었다.

4) 여섯 번째 여행 & 일곱 번째 여행

가. 수업의 실행 : 온라인 제주 미술관 여행 챌린지 I, II

본 여행은 신중년인 참여자가 온라인을 통해 제주의 미술관을 여행하면서 ‘미술관과 소장품’, ‘전시 기획자가 되어보자’의 두 개의 차시로 구성되었다. 개인인 참여자는 제주의 미술관의 콘텐츠(작품)와 상호작용을 통해 의미 있는 관계를 형성하고 확장될 수 있도록 유하였다. 먼저 참여자들은 제주현대미술관 홈페이지에서 직접 박광진 작가의 작품을 찾아보고, 사전에 배송된 깜짝 선물인 (첫 시간에) 내가 만든 나의 부캐릭터 이미지로 제작된 스티커를 활용하여 웹툰을 창작했다. 다음 차시에서는 내가 의미를 부여한 박광진 작가의 작품을 선정하여 온라인 전시회 초대장을 제작 후 지인의 초대를 제안하였다.

나. 수업의 결과 : 내가 의미를 부여한 작품으로의 초대로 교류의 확장이 일어남

신중년 참여자들은 대부분 자녀와의 방문을 위한 정보수집의 목적으로 미술관 홈페이지에 접근했던 경험이 있었다. 자신의 마음에 드는 소장품을 찾아보는 과정을 흥미로워했으며 자신의 취향, 이전 경험, 가족과의 추억, 자신에게 주는 메시지 등을 생각하며 자신만의 의미 있는 작품을 선정하였다. 선정한 작품 외에도 또 다른 작품을 발견하고 다른 참여자들과 공유하기 위해 네이버 카페에 올리고 소통을 시도하기도 하였다. 또한 깜짝 선물의 효과는 참여자의 흥미와 개별화된 의미 있는 이야기를 이끌어내는 역할을 톡톡히 했다. 내 캐릭터 스티커 재료는 신중년 참여자들에게 ‘신선함’, ‘어릴 때처럼’, ‘재미있는 재료’라는 평가와 함께 자신의 이야기를 새롭게 구성해보는 웹툰 그리기 활동을 하는 데 큰 즐거움을 주었다.

[표 6] 온라인 제주 미술관 여행 챌린지 결과물



다. 반성적 성찰

참여자들은 전시 기획의 과정을 좀 더 알고 싶어 했다. 연구자는 계획되지 않았던 전시 기획의 과정을 잠시 언급했었는데 일부 참여자는 전시 기획의 과정과 전문적인 내용을 요구했다. 신중년 참여자들이 미술관에 대한 관심도가 생각보다 높았으며 좀 더 가까이 다가가고자 준비되어 있음을 알 수 있었다. 이에 연구자는 참여자들의 전시 감상교육에 대한 기대 수준을 파악하고 꼼꼼한 준비가 더 필요했음을 반성했다.

5) 여덟 번째 여행

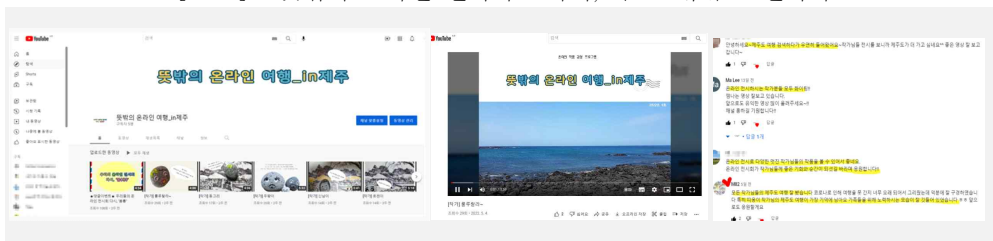
가. 수업의 실행 : 유튜브 온라인 전시회 <우리들의 온라인 전시회 : 다시, 봄(春)>

참여자들은 <뜻밖의 온라인 여행_in 제주>의 여정을 통해 완성된 유튜브 온라인 전시회를 통해 또 다른 참여와 사회적 교류를 유도하기 위한 과정으로 <우리들의 온라인 전시회 '다시, 봄(春)'> 온라인 오프닝 파티를 진행했다.

나. 수업의 결과 : 뜻밖의 수업 재계획 & 온라인 전시회를 통한 또 다른 참여 발생

본 회차를 당 초 계획되지 않았던 뜻밖의 수업이었다. 연구자는 당 초 워낙 바쁜 참여자들을 대신해 온라인 전시회를 개최 후 해당 링크를 참여자들에게 전달하여 자유롭게 지인들과 참여의 장을 만드는 것이 목표였다. 하지만 수업이 진행되어감에 따라 참여자와 연구자의 요구에 따라 본 회차를 재계획하게 되었다. 우리는 온라인 포트락 파티와 함께 온라인 전시를 다 함께 감상하는 시간을 가졌다. 참여자들은 가족, 제주 여행에 함께 갔던 지인 모임, 동네 앞집 언니, 뒷집 언니 등 친한 주변 지인들을 초대했으며 그들과 카카오톡 메시지를 통해 오랜만에 이야기를 주고받았던 경험을 서로 나누었고, 가을에 제주 새별 오름에서 다시 만나길 기약하며 마지막 인사를 나누며 <뜻밖의 온라인 여행_in 제주>를 마쳤다.

[표 7] <뜻밖의 온라인 전시회 : 다시, '봄'> 유튜브 전시회



IV. 결론

본 연구는 코로나로 인해 앞당겨진 박물관·미술관의 온라인 전시 감상교육의 현장에서 신중년 세대의 참여자들이 온라인 전시 감상교육의 참여를 통해 어떤 의미 있는 경험을 하고 참여의 경험이 가지는 교육적 의미는 무엇일지 탐구하기 위해

수행된 실험연구이다. 본 연구자는 ‘온라인 학습환경에서 참여자 중심으로 설계된 프로그램은 사이먼(Simon, 2015)의 이론을 바탕으로 <뜻밖의 온라인 여행 : in 제주> 프로그램을 개발하고, 신중년 세대의 여성 참여자들과 온라인 현장에서 프로그램을 진행하면서 참여자들이 능동적인 참여를 통해 스스로 만들어낸 나만의 개별화된 의미와 상호작용과 소통의 과정이 점차 확장되는 양상을 발견할 수 있었다. 본 연구자가 분석한 연구의 결과를 질적으로 해석하여 정리하면 다음과 같다. 첫째, 온라인 전시 감상교육 프로그램은 신중년 참여자에게 <나를 찾아가는 여정>이 되었다. 둘째, 신중년의 참여 과정은 <나에서부터 우리로 공유하는 경험>이 되었다. 셋째, 소통과 공유를 기반으로 진행되는 참여는 신중년에의 <창작 표현에 대한 자신감>이 높아지는 결과를 도출했다. 마지막으로 수업 회차가 진행될 수록 교수자와 학습자의 협력 학습이 자연스럽게 일어나고 있음을 발견하였다.

포스트 코로나 시대의 온라인 교육은 온라인 학습환경으로의 변화로 인해 그 중요성은 확실해졌다. 특히 박물관·미술관의 온라인 교육 콘텐츠는 엄청난 양적 확산을 이루고 있지만 그 질적 향상을 위한 실천은 아직도 노력과 연구가 필요하다. 본 연구 결과를 통해 온라인 전시 감상교육이 온라인 학습환경에서 참여 대상의 개별화된 의미를 도출하고 상호작용을 기반한 사회적 참여로의 확장이 이루어지는 참여자 중심의 전시 감상 교육의 가능성을 확인할 수 있었다. 아울러 본 연구의 실행과정에서 신중년 세대 참여자들이 나만의 의미 구성을 하는 개별화의 과정이 주는 교육의 의미, 신중년 세대가 같은 연령층의 집단이지만 환경적, 문화적으로 다양한 경험과 취향 등 차이가 존재한다는 것을 알 수 있었다. 이러한 개인의 가치는 서로 다를 수 있음을 인정하고 존중하는 태도로서 접근하는 참여자중심의 교육 설계는 DE&I의 실천을 지향할 수 있는 중요한 요소임을 다시 한번 확인할 수 있었다. 따라서 본 발표자는 앞으로 문화예술교육에서 지속가능한 DE&I의 가치 실현을 위한 실천적 방법으로서 참여자 중심의 교육 연구가 한 발짝 더 나아가 포용적인 사회가 이루어지기를 기대한다.

[참고문헌]

- 김영천, 이현철(2017). 질적 연구: 열다섯 가지 접근. 서울: 아카데미프레스
- 류지영(2015). 미술 감상교육에서의 커뮤니케이션: ‘시각적 사고 전략(VTS)’ 분석을 중심으로, 조형교육, 55, 67-97.
- 안금희(2008). 미술교육에서 내러티브의 의의와 기능. 미술교육논총.
- 안금희(2019). 참여와 소통을 기반으로 한 전시 연계 교육프로그램 연구. 미술교육연구논총, 58, 245-270.총, 22(3), 19-48.
- 이연수(2020). 박물관 이용자 연구를 위한 방법론 탐색. 박물관학보, 39()

237-262

- 이은주(2009). 중등학교와 연계한 미술관 교육 프로그램의 현 황과 발전 방향 제
안 : 온라인 교육프로그램 개발을 중심으로, 이화여자대학교 교육대학원 미
술교육 전공 석사학위논문.
- 정혜연(2020). 공존의 미래를 만드는 참여적 역사박물관:뉴욕시박물관의 Future
City Lab. 미술교육, 34(2), 1-28.
- 정혜연(2018). Hein의 구성주의 박물관교육이론. 박물관교육연구, (19), 12-15.
- 차윤경 외 (2014). 융복합교육의 이론과 실제. 서울: 학지사.
- 최성희(2006).관람자 중심의 박물관에서 미술작품의 해석과 교육방법. 미술과 교
육, 7(2),121-137.
- Simon, N(2015). 참여적 박물관(이홍관, 안대웅 역). 서울: 연암서가. (원저 2010
출판)
- Hooper-Greenhill, E(2000). Museums and the Interpretation of Visual
Culture.Routledge.

분과토론 1.

「DE & I 실천을 위한 미술교재의 변화 모색」에
대한 토론문

조인성(충북 영춘초등학교 교사)

급속한 사회 변화 속에서 DE & I라는 새로운 개념에의 도입은 기존 미술교육에서 폭넓게 형성된 비판 담론과 연결, 접촉되면서 많은 도전과 변화를 요구하고 다양한 실천적 변화를 모색할 수 있을 거라고 생각합니다. 이 개념이 아직 미술교육에서 활발하게 논의되거나 전개되고 있지는 않지만 연구자님께서 이 개념의 탐색을 통해 특히 향후 새로운 미술교재에 요구되는 새로운 방향성을 찾아보고 실천 방법적 측면을 살펴보는 과정은 미술교육에 있어 유의미한 시사점을 제공할 것으로 판단됩니다. 2022 개정 미술과 교육과정 시안이 이미 발표되면서 최근 교육계에 변화의 필요성을 요구하고 있습니다. 연구자님께서 이 개념을 교육과정의 포용성 개념과 연계하는 것은 새로운 교육과정에 의거해 미술교재를 개발하고 집필해 나가야 된다는 점에서 시의성이 크다고 생각합니다. 나아가 미술교육에 이 개념을 가져오는 것은 미술교재와 미술교육에 대한 새로운 담론을 형성하고 변화를 모색해 나가야 된다는 측면에서 미술교육적 의의를 가질 것으로 판단됩니다. 시각문화 미술교육과 포스트모더니즘이 기존 미술교육에 있어 모더니즘적 교육 관행에 도전한 것처럼 DE & I 또한 미술교육에 비판 담론을 구축하면서 다양한 실천적 변화를 통해 기존과는 다른 차이를 만들어나가는 기제인 “강도(intensity)”라고 여겨집니다.

한편, 2015 개정 교육과정에서 직업적 훈련에 뿌리를 두었던 역량 개념은 그 모호성으로 인해 교육 현장에서 많은 관계자들을 혼란에 빠뜨렸습니다. 아직도 역량 개념은 합의와 종합이 되지 않은 상황 속에서 2022 개정 미술과 교육과정 시안은 역량을 기반에 두면서 변화의 발아인 “이념(ideas)”이라고 할 수 있는 포용성 또한 전면에서 내세우고 있습니다. 그러나 교육과정 내에서 포용성이라는 용어에 대한 개념이 명시적으로 제시되지 않았습니 다. 미술교육에서 또한 포용성에 대한 이론적 논의가 아직 활발하게 전개되지 않고 있습니다. 이러한 현재 상황에서 포용성 또한 모호성으로 인하여 논쟁의 소지로 이어진 역량의 개념을 답습할 가능성에 놓여 있습니다. 미술과 교재 제작 등의 현장 미술교육의 실제에 있어 아직은 정체불명의 이 포용성은 우리에게 풀리지 않는 큰 문제와 숙제거리로 인식되면서 새롭게 대두되는 질문인 이념으로 작용하게 됩니다. 다시 말해, “포용성은 과연 무엇이며,

미술교재를 제작할 때 포용성을 어떻게 담아낼까?” 하는 새로운 이념이 생기게 됩니다. 이에 토론자는 미술과 교재를 만드는 제작자들에게 있어 포용성이라는 개념이 교재에 잘 구현하기 어렵고 혼란을 야기하며 창의적인 제작을 가능하지 못하게 하는 “자아분열(ego division)” 상태로 나아가지 않을까 하는 염려가 크게 느껴집니다. 따라서 변화의 발아인 포용성이라는 이념이 던지는 문제와 질문을 해결해야 합니다. 질문과 문제를 해결하는 과정에서 위기는 곧 기회입니다. 위기를 기회로 극복하기 위한 맥락에서 연구자님은 DE & I라는 “우발점(aleatory point)”을 제시하여 그 우연이 작용한 지점에 포함된 포용성 논의를 적용하면서 미술교재 구성의 문제를 살펴보고 변화를 모색하고 있습니다. 즉, 연구자님은 DE & I 실천을 위해 그것과 미술교재 그리고 미술교육과의 “만남(encounter)”을 구축하고 비판적인 담론을 생산하면서 새로운 문제의 전환을 시도하고 있습니다.

이에 본 발표문에서 교육과정 내 포용성이라는 이념과 이와 관련된 문제와 질문이 DE & I 실재를 위한 미술교재의 변화 모색이라는 이념의 현실화로 나아갈 수 있게 하는 씨앗이라고 생각하여 기대감이 큼니다. 새로운 담론의 미술교재 제작이라는 창조가 이루어지기 위해서는 기존의 것에 타자라는 요소를 가져와 만남이라는 상호작용이 수반되어야 합니다. 이러한 만남의 사건 다음에 타자를 보고 나만의 것으로 치환해나가는 “번역(translation)” 행위가 나타납니다. 이러한 맥락에서 연구자님은 기존의 미술교재 구성의 문제 담론 안에 DE & I 개념 안에 포함된 포용성 논의라는 타자라는 요소를 가져오면서 상호작용을 구축하고 있습니다. 이어서 연구자님은 DE & I에서 가져온 포용성에 대한 논의라는 타자를 통해 교육과정 내 포용성을 개념화하고 해석해 나가려는 번역을 시도하면서 DE & I의 추구는 곧 실천적인 미술교재 제작을 필요로 한다는 결론을 제안하고 있습니다. 더 구체적으로 말하면, 번역의 결과로 연구자님은 DE & I를 지향하는 것이 미술교재에 학습자들의 구체적인 삶의 장면에서 이루어지는 실천과 연계해서 모색될 필요가 있다고 하였습니다. 그간 미술교재가 모방이나 재현 그리고 조형 요소와 원리라는 형식적 내용을 통한 미술 창작 과정과 감상 활동에 치우쳐 학습자들에게 실질적인 번역을 이끌어내지 못하고 있었습니다. 이와는 다르게 실천적 미술교재는 학습자들의 삶의 모습인 문화와 연계하여 그들의 실천성을 강조하는 방향으로 모색되므로 학습자들이 진정한 “문화번역(cultural translation)”을 체험할 수 있을 것입니다. 그래서 연구자님은 기존 미술교재가 대부분 학습 내용 전달이나 자료 제시형 방식임을 지적하고 DE & I에 대한 추구와 실천을 위해 이에 대한 실질적 실천을 지원하고 안내하는 학습 방법적 측면에서 새롭게 구성되어야 한다고 주장하고 있습니다. 결과적으로 연구자님은 실질적 삶의 문제를 기반으로 하는 프로젝트형 프로세스폴리오 작성과 실천의 기회를 학습자들에게 제공해주는 새로운 미술교재 제작의 필요성을 논의하였습니다. 그리하여 연구자님은 DE & I라는 타자를 보고 학습자들이 삶의 모습이나 실제적 문제를 바탕으로 한 실천적인 미술교재를 필요로 한다고 문

화적으로 번역하였습니다.

이 발표문이 DE & I를 위한 미술교재 연구의 출발점이자 방향성을 제시하는 이정표가 되기를 바라면서 연구자님께 다음과 같은 질문을 드리고자 합니다. 첫째, 현재 미술 교과서는 각각의 학습주제에 알맞게 제작되어 표현력과 기술력이 뛰어난 학생들의 몇몇 미술작품들, 즉 이미지 위주로 선보이고 제시하면서 작품의 단품 제작에 대한 결과론적인 측면을 부각하고 있습니다. 이에 현장의 교사들은 미술교재가 작품이 만들어지는 단계와 제작하는 과정이 더 많이 서술되어있기를 바라면서 미술 창작에 대한 과정론적인 측면, 즉 현재보다 좀 더 친절한 강습형 자료 제공 방식을 요구하기도 합니다. 이는 연구자님의 주장과 대립되는 것입니다. 이처럼 연구자님의 주장과 반대되는 현장 교사들의 의견이 있다면 이를 어떻게 해결하고 절충해 나가실지 궁금합니다. 동시에 2022 개정 교육과정에 의거한 미술 교과서 집필 및 개발자로서 연구자님은 이러한 것뿐만 아니라 미술 교과서와 현장교사 사이의 동상이몽과 여러 가지 괴리를 어떻게 극복하고 현장 교사들의 다양한 목소리를 어떻게 반영해 나가면서 DE & I 실천을 위한 새로운 미술교재를 개발하실 수 있는지 의견을 듣고 싶습니다. 둘째, 연구자님은 미술교재가 학생들이 개별적으로 의미 있는 미술 작업을 진행할 수 있는 그들의 삶의 실제적 문제를 바탕으로 한 프로젝트 기반이 되어야 한다고 언급하셨습니다. 이는 삶의 실제적 문제와 연계시켜 프로젝트 학습을 한다는 점에서 사회과 또는 실과 과목과, 포용하기와 포용받기를 강조한다는 측면에서 도덕과와, 프로세스폴리오 작성과 실천의 기회를 제공해야 한다는 점에서부터 이러한 모든 것을 최소한 설명하고 제시한다고 하더라도 기존의 미술교재보다 텍스트가 늘어나게 될 상황을 가정하고 감안하는 것에 이르기까지 국어과 등과 비슷하게 닮아있습니다. 이는 미술과 다른 교과를 연결하려는 시도를 가능하게 하여 통합학문과 융합교육으로 진전될 가능성을 엿볼 수 있다는 점에서 장점이라고 생각합니다. 하지만 이렇게 되면 미술교육과 미술교재만의 독자성을 잃어버릴까봐 우려됩니다. 이때, 다시 말해 DE & I 추구로 실천적 미술교재를 제작할 경우에, 연구자님께서서는 타 교과와 차별화되는 미술교재만의 구현 방식이나 정체성에 대한 의견을 듣고 싶습니다. 또한, 현재 미술교재는 백화점식으로 종합 선물 세트처럼 모든 것이 다 들어가 있는 정체불명의 교재라고 할 수가 있습니다. 예를 들어, 자연에서 아름다움 찾기, 색 알아보기, 묘사와 재현하기, 표현하기, 조형 요소와 원리 알기, 찰흙으로 만들기, 폐품을 이용하여 만들기, 서예 등등 미술교재에 온갖 것들이 준비하게 나열되어 있습니다. 이와 함께 미술교육의 역사에 대한 순서 또한 무시된 채 현행 미술교재의 차례가 구성되고 있습니다. 향후 DE & I 실천을 위한 새로운 미술교재에는 어떠한 차례와 순서 그리고 미술학습의 방법적 측면에서 어떻게 구성하면 기존의 미술교재와 다르게 새롭다는 말이 나올지 의견을 여쭙는 것을 끝으로 우리 모두에게 고민이 필요한 몇 가지 질문을 드립니다. 감사합니다.

2022 KoSEA 정기학술대회

분과토론 2.

「사회적 포용에 관한 초등학생들의 포토보이스 탐구」에 대한 토론문

김세은(강남대학교)

오늘날 문자보다 영상에 익숙해 있는 학생들을 위해 문자 텍스트에 기반을 둔 교육을 넘어서는 새로운 패러다임을 구상할 필요가 있습니다. 영상매체 사용자의 대다수가 이미지의 능동적 생산자라기보다는 수동적 소비자로 머물고 있는 실정으로, 이미지들을 통해 세계를 다양하게 보고 느끼며, 다르게 사유하기보다는 오히려 상업적 이미지의 범람 속에서 감각의 획일화를 경험하게 되는 현상은 매우 심각한 문제입니다. 특히 디지털 사진기의 출현에 시각적 미디어의 급속한 발달과 보급이 일상생활에 깊은 영향을 주고 있을 뿐만 아니라, 현대사회를 살아가려면 다양한 영상문화를 이해하고 해석하는 능력이 필수적이라는 인식도 점점 더 커지고 있습니다. 학생들은 사진을 통해 스스로를 표현하거나 자신의 고유한 생각을 영상이미지로 전달할 수 있게 됨으로써 인간의 읽고 쓰는 능력 전반을 향상시키게 됩니다. 사진교육이 구체적 촬영 대상에 대한 경험활동과, 개념적 이미지에 대한 사유 및 탐구, 그리고 심미적 감흥과 표현과도 연계되기 때문입니다. 이러한 점에서 연구자의 발표문은 기호학적 접근을 통해 사진을 이해하려는 사진의 개념을 교육학적 관점으로 재접근하여 사진에 내재된 사회포용적 교육적 의미들을 심층 분석한 시도입니다. 지식을 매개하는 교육을 넘어 영상시대의 특성을 고려해야 하는 점에서, 더구나 코로나19 팬데믹 상황 이후 소통부재와 격리에서 복귀하는 이 시점에서, 본 발표문은 사진교육을 사회적 포용으로 주목 한 점에서 그 가치가 있습니다.

발표문에서 본 연구를 위해 사진 행동주의(photo activism)와 포토보이스(Photo voice)적 관점을 수용하여 사회포용을 위한 교육적 관점으로 새롭게 이해하였으며, 사진 매체를 활용한 학습자의 직접적 참여를 통해 타자의 이해를 넘어 공론화 과정까지의 전개를 확인하고 분석하였습니다. 이는 사진이 지니는 교육학적 의미와 효과를 살펴볼 뿐만 아니라, 더 나아가 연구결과가 사회포용적 시사점이 있음을 제시하고 있습니다. 이러한 시도들이 사진의 교육적 역량을 탐색하는 기회가 될 것이고, 사진교육을 새로운 관점에서 평가하게 할 것이며, 사진과 사진학 및 교육학 사이의 의미 있는 관계에 대한 심층적 이해를 탐구할 계기를 제공해줄 것입니다.

본 토론자 또한 연구자님의 논의에 크게 공감하면서 좀 더 정확한 이해와 판단을

위해 다음의 세 가지 질문을 드리고자 합니다.

첫째, 발표자는 본 연구가 참여적 실험연구 방법의 단계에 따라 ‘협업(collaboration)’, ‘지식(knowledge)’, ‘권력(power)’, ‘윤리(ethics)’, ‘이론 구축(building theory)’, ‘행동(action)’, ‘감정 및 웰빙(emotions and well-being)’의 7가지 핵심 요소가 있고 이를 따르다 하였는데, 혹시 이중 더 관련이 있었다고 생각하는 점이 있었는지요? 있다면 왜 그런지 의견 부탁드립니다.

둘째, 본 연구에서 학생들에게 주로 요구되었던 시선은 사회적인 시선으로 본 이미지였던 것 같습니다. 혹 사진을 활용한 자기표현과 커뮤니케이션이 강조될 때 기능이 아닌 예술로서의 사진의 측면이 있었는지? 학생의 성장 과정에서 보고, 생각하고, 표현하는 것뿐만 아니라 느낌을 전달할 수 있는 역량 등의 차이는 있었는지, 심상을 표현하는 지표적 의미의 사진에 대한 언급이 등 있었는지 궁금합니다. 사회를 이성적으로 바라보는 관점을 향상시키는 사진교육과 세상을 감성적으로 연결하는 예술적 차원의 사진교육의 가치균형에 대한 발표자의 의견을 부탁드립니다.

셋째, 본 연구에서 임파워먼트(empowerment)를 바탕으로 하는 포토보이스(photovoice)를 활용했는데, 특정한 이유가 있었는지와 학생이 참여한 프로그램의 간단한 소개와 발생하게 된 배경 그리고 어떠한 방법으로 수업이 진행되었는지, 또 교육 내용은 어떻게 이루어져 있는지 설명 부탁드립니다.

분과토론 3.

문화예술교육 정책의 DE&I 고찰과 제언:
사회문화예술교육을 중심으로에 대한 토론문

임선영(한국문화예술교육진흥원 팀장)

본 연구는 DE&I, 즉 다양성(Diversity), 평등성(equality), 포용성(inclusivity)의 개념을 바탕으로 한국문화예술교육진흥원의 부처간 협력사업을 고찰하고 그 문제점을 파악하여 정책적 제언을 한 연구로서 앞으로 문화예술교육 정책 지원사업이 나아가야할 지향점에 대해 시사하는 바가 크다고 생각합니다. 다양성(Diversity)은 다름 또는 차이에 기반한 차별 및 편견을 억제하는 것이며, 초기 성별, 나이 인종 및 민족, 국적, 종교, 장애 중심의 표면적 다양성에서 개인의 내적 특성과 관련한 세계관, 주관적 문화 차이, 정체성, 교육수준, 인지능력 등 심층적 다양성으로의 관점의 변화를 제시하였습니다. 평등성에서는 모든 사람에게 똑같이 대우해야한다는 획일적 '동일성'과 모든 사람이 동일한 조건에 놓여있지 않다는 것을 전제로 능력이 있는 학생보다 덜 능력 있는 학생에게 더 많은 혜택을 부여하는 것이 정당하다는 '적합성'을 제시하였습니다. 포용성에서는 배제와 소외에서 주체적, 능동적 참여와 개입으로 전환을 의미하는 개념을 제시하였는데, 문화예술교육의 사회적 가치를 다시 생각하게 한다는 점에서 중요한 이론이라고 생각합니다. 연구자의 DE&I 관점에서 부처간 협력사업의 고찰 필요성과 발전적 변화를 모색하고자 하는 소신을 확인할 수 있었습니다. 본 연구에 감사드리며 발표에 대해 몇 가지 질문을 드리고자 합니다.

첫째, 연구의 결론을 살펴보면 '기존의 부처간 협력 문화예술교육 지원사업에서 접하게 되는 학습자들의 표면적 다양성뿐만 아니라 내적 다양성의 기준에서 접근할 필요가 있으며'라고 제언하고 있습니다. 문화예술교육 정책은 2000년대 이후 유네스코의 문화다양성을 기반으로 형성되었습니다. 연구자가 제시한 다양성(Diversity)은 유네스코에서 표방하는 '문화 다양성'과 일맥 상통합니다. 한편, 본 연구에서 언급하고 있는 '표면적 다양성'의 개념이 부각되는 대표적인 예가 정부 각 부처에서 추진 중인 '다문화 정책사업'이 대표적인 예입니다. 물론 다문화사업이 문화다양성의 전부는 아니지만, 단일 민족 단일 국가인 우리나라에서 다양한 문화의 공존은 다문화국가의 문화다양성, 인류 전체의 다양성과는 다르다고 볼 수 있습니다. 문화예술교육 정책은 초기부터 개인의 내적 특성과 관련한 개인의 차이에 초점을 두고 다양성에 의해 발생하는 갈등을 예술의 다양성과 결부하여 상호 소통과 협력으로 풀어가고자 하였습니다. 결과적으로 부처간 협력사업을 표면적 다양

성으로 규정하는 것은 맞지 않다는 지적을 받을 수 있으리라고 봅니다. 본 연구에서 부처간 협력사업을 표면적 다양성으로 규정한 이유에 대한 상세한 설명을 부탁드립니다.

둘째, 평등성과 관련한 적합성의 원리에 대한 역차별 비판 관련입니다. 연구자가 부처간 협력사업을 평등성의 원리에 기반한 정책으로 분석한 것에 공감합니다. 그러나 이러한 정부의 정책사업들이 사회통합 관점에서 부적합하다는 의견이 있습니다. 문화예술교육 정책 외에 예를 들면 ‘양성평등 균형인사정책’과 ‘사회적 배려 대상자 입시’ 등이 그것입니다. 사회적으로 배제될 수 있는 사람들을 포용하고 배려하는 정책들이 오히려 역차별을 불러일으킨다는 의견이 우리 사회에 존재합니다. 문화예술교육 정책은 현재까지 소외 지역, 소외 계층을 우선적으로 지원사업을 펼치고 있습니다. 한 국가 내에서 지역이나 경제 여건으로 인해 차별없이 기본 문화권을 누리기 위해서 접근성이 어려운 지역과 계층을 중심으로 문화예술교육 정책을 펼치는 것이 중요하다고 생각합니다. 그러나 평등성에서 적합성의 원리를 중심으로 펼쳐지고 있는 문화예술교육 정책 사업에 대해 ‘동일성’의 원리가 오히려 보완되어야하지 않을까, 동일성과 적합성을 동시에 아우르는 사회문화예술교육을 실현 방안에 대한 연구자의 말씀을 부탁드립니다.

셋째, 포용성 이론에서 박신의(2020)의 연구를 인용하였는데, 좁은 의미로 포용성은 문화예술교육에 있어서 접근성의 문제로 받아들여진다고 하였습니다. 포용성은 학습자의 주체적, 능동적 참여를 증진시키는 과정이라고 볼 수 있는데 그러기 위해서는 거버넌스 구축, 연대와 협력, 장소 기반의 정책, 공동체에 대한 접근성이 기반이 되어야할 것입니다. 이러한 측면에서 ‘부처간 협력 사업’은 포용성의 접근성 원리에는 부합하지 않는 측면이 있습니다. 지역사회에서 문화예술교육을 원하는 사람들이 모여서 참여를 독려하는 방식이 아니라 특수 집단에 대해 찾아가는 방식으로 교육을 실천하기 때문입니다. 따라서 연구자가 ‘의사결정과 창조적 과정, 의미 생성에 참여하는지 의문이 든다’고 하셨는데 ‘부처간 협력 사업’ 자체가 갖는 한계가 일정 정도 존재한다고 생각합니다. 그러나 문화예술교육이 지향하는 바는 문화예술교육을 통해 ‘창조적 의미 생성’ 단계까지 나아가는 것이며, 문화예술교육의 사회적 가치를 실천하는 주요한 방법이라고 생각합니다. 손쉽게 달성할 수 있는 것이 아니라 다양한 교수학습 방법이 병행되어야한다는 데 동의합니다. 포용성의 ‘참여 원리’에 맞는 문화예술교육 정책을 위한 교수학습방법으로는 어떤 것이 가능할지에 대해서도 의견을 부탁드립니다.

끝으로 문화예술교육 정책사업의 사회적 지향을 다시 한 번 일깨워주신 연구자에게 감사드립니다.

분과토론 4.

신중년을 위한 온라인 전시 감상교육 개발:
<참여적 박물관>이론을 기반으로 한
실험연구에 관한 토론문

엄혜윤(수원시립미술관 교육문화팀장)

과거 중년 또는 노년을 대상으로한 박물관, 미술관 프로그램의 형태는 대부분 인문학 강연이나 실기 중심의 기능적 수업이 주요 방식으로 다루어져 왔습니다. 미술 교육에서는 듀이의 경험주의가 강조되고 포스트모던 시대의 소서사적 관점 부각에 따라 개인의 경험을 중시하는 내러티브가 있는 교육, 의미 만들기 교육이 점진적으로 확장되어 가는 추세입니다. 이번 발표 주제인 “신중년을 위한 온라인 전시 감상교육 개발에 관한 연구” 또한 신중년을 대상으로 참여자 중심의 의미 만들기에 관한 질적 연구 방법이 적용되었습니다. 팬데믹과 뉴노멀 시대의 교육임을 감안하여 감상교육을 온라인으로 접근하였으며 질적 향상을 위한 연구의 필요성에 관련된 내용도 제시해 주었습니다. 교육 참여자에게 일회성이 아닌 다회차의 연결적 교육 과정 구성과 참여자의 자발성을 이끌고 자아성찰을 할 수 있는 기회를 만들어준 것은 향후 박물관 미술관 발전의 지속가능성을 보여주는 사례가 될 것입니다.

감상 주제가 제주현대미술관 소장품인 박광진 작가의 작품 총 6점이라고 제시되었습니다. 제주도과 박광진 작가의 작품만으로 8회차를 끌어가기에는 한계가 있을 것으로 보입니다. 참여자가 7명으로 소수의 인원이기 때문에 각자 가지고 있는 가장 의미 있는 여행 경험을 떠올려보거나 자연이나 여행이라는 키워드에 부합하는 다양한 작가를 선정해보면 어떨까합니다. 7명의 참여자 모두가 제주의 기억이 가장 좋았다고 단정지을 수는 없을 것입니다. 또한 주제가 여행만큼 온라인이 주된 교육 프로그램이더라도 실제 감상을 1회 정도는 포함한다면 그 결과가 더욱 풍성해질 것이라 생각합니다.

<뜻밖의 온라인 in 제주 여행>의 유튜브 영상은 교육 참여자 7분이 모두 참여를 해주셨습니다. 마찬가지로 한 명의 작가를 선정하다보니 내용이 모두 비슷했던 점이 아쉬웠습니다. 그러나 온라인이 익숙하지 않은 세대인 점을 감안할 때 많은 노력과 흥미를 갖고 참여했다는 것을 영상자료를 통해 알 수 있었습니다.

수업과정 중 초반에서 ‘신중년’이라는 단어가 반성적 성찰에서 신중년 세대라는 선입견의 시각에서 그들을 대할 수 있기 때문에 참여자들에게 직접적으로 사용하지 않기로 했다고 하였습니다. 그러나 신중년(新中年)의 사전적 의미는 자기 자신을 가꾸고 인생을 행복하게 살기 위해 노력하며 젊게 생활하는 중년을 이르는 말입

니다. 현지윤 작가 단채널 비디오 작업 중 “신중년도감”이라는 작품을 예로 다양한 신중년 세대 인물들이 당당하게 자신들을 새로운 시대의 중년임을 선언하며 중년들의 모습을 재치 있게 표현하고 이 시대 중년들의 미래를 응원한다는 내용을 담고 있는데, 이렇듯 이 연구의 제목에서도 신중년을 사용하고 있기 때문에 긍정적인 이미지의 신중년을 받아들이면 좋겠습니다.

문서상 결론에서 첫째, 온라인 전시 감상교육 프로그램은 신중년 참여자에게 나를 찾아가는 여정이 되었다. 둘째, 신중년의 참여 과정은 나에서부터 우리로 공유하는 경험이 되었다. 셋째, 소통과 공유를 기반으로 진행되는 참여는 신중년대의 창작 표현에 대한 자신감이 높아지는 결과를 도출했다. 마지막으로 수업 회차가 진행될수록 교수자와 학습자의 협력 학습이 자연스럽게 일어나고 있음을 발견하였다고 제시해주셨습니다. 이러한 결과에 따른 근거가 될 수 있는 연구 결과물이 궁금합니다.

DE&I를 실천하기 위한 다양한 실천적 모색이 지속되고 있습니다. 모두를 위한 미술관 교육의 지속과 확장을 위한 신중년의 참여가 보다 적극적으로 이루어지길 바라면서 이번 연구를 통한 향후의 후속 연구 방향 설정에 관해서도 의견 듣고 싶습니다.

다양한 세대와 미디어 콘텐츠를 활용하여 ED&I를 실천하고자한 연구라는 점과 참여자들 간의 지속적인 소통을 통해 만들어진 결과물을 도출해낸 점이 매우 고무적이라고 생각합니다. 앞으로도 미술관교육에 대한 지속적인 연구와 관심을 통해 학교 밖에서의 미술교육도 활성화되기를 기대합니다.

주 최: 한국국제미술교육학회 KoSEA

발 행 인: 정연희

발 행 일: 2022년 10월 29일

발 행 처: 한국국제미술교육학회 KoSEA

학회홈페이지: www.kosea-artedu.or.kr

문 의: kosea2012@naver.com
