

한국국제미술교육학회
미술과 교육
제24집 3호 2023

미술과 교육 제24집 3호

발행일: 2023년 7월 31일

발행처: KoSEA(한국국제미술교육학회)

편집위원장(Chief Editor):

이재영(Jae-Young Lee) 한국교원대학교

편집위원(Editorial board):

김미남(Mi-Nam Kim) 한양대학교

김형숙(Hyung-Sook Kim) 서울대학교

박정애(Jeong-Ae Park) 공주교육대학교

손지현(Ji-Hyun Sohn) 서울교육대학교

안인기(In-Kee Ahn) 춘천교육대학교

Dennis Atkinson Goldsmiths College, London University, UK

Graeme Sullivan Pennsylvania State University, USA

Jan Jagodzinski University of Alberta, Canada

Jeff Adams University of Chester, UK

Karen Keifer-Boyd Pennsylvania State University, USA

Rita Irwin University of British Columbia, Canada

Ryan Shin University of Arizona, USA

자문위원

Brent Wilson Pennsylvania State University, USA

John Steers General Secretary, NSEAD, UK

Rachel Mason University of Roehampton, UK

인쇄처: 진흥인쇄랜드

본 출판물의 저작권과 출판권은 KoSEA가 소유하고 있습니다. 본 저술에 실린 저자들의 개인적인 연구와 연구결과의 내용에 대한 변형, 무단 전재, 복사를 절대 금합니다.

© Korean Society for Education through Art 2023

All rights reserved. Apart from fair dealing for the purposes of research or criticism as permitted under the Copyright Law, this publication may not be reproduced, transmitted in any form or by any means without the prior permission in writing from KoSEA.

“이 학술지는 2022년도 정부재원(교육부)으로 한국연구재단의 지원을 받아 출판되었음.”

“This journal was supported by the National Research Foundation of Korea Grant funded by the Korean Government (MOE).”

미술과 교육

第 24 輯 3號

차례

편집서문

이재영

논 문

정연희

2022 개정 교육과정의 담론적 교육 리더십 분석 1

조인성

포괄적 지식을 위한 다문화 미술교육:
역량기반 미술교육에의 시사점 31

하 일

그래픽노블을 통한 예술기반 연구 방법론 고찰 53

김연아 · 김형숙

미술대학 학사편입생의 전공전환과
진로탐색 경험에 대한 내러티브 탐구 73

권세경 · 손지현

자크 라캉의 이론에 기초한
미술 공감 교육 프로그램 개발 및 적용에 관한 연구 97

김태영 · 김효정

게히건(G.Geahigan)의 비평적 탐구모형을 활용한
고등학교 페미니즘 미술 감상 및 비평교육 연구 119

유주영 · 정지혜

박물관 온라인 전시의 방향성 모색:
전시 관람자 반응을 기반으로 하는 질적 사례연구 135

Journal of Research in Art Education

Vol. 24, No. 3

Contents

Editorial

Jae-Young Lee

Papers

Yeon-Hee Jung

Discursive educational leadership in the development process of 2022 national curriculum 1

In-Seong Cho

Multicultural Art Education for Comprehensive Knowledge: Implications for Competency-Based Art Education 31

Il Ha

A Study on Art-Based Research Methodology through Graphic-Novel 53

Yeon-Ah Kim · Hyungsook Kim

Narrative inquiry of art school transfer students' experiences of switching majors and career exploration 73

Se-Kyung Kwon · Jihyun Sohn

A Study on the Development and Application of Art Empathy Education Program Based on Jacques Lacan's Theory 97

Tae-Young Kim · Hyo-Jung Kim

A Study on Feminist Art Appreciation and Critique Education in High School Utilizing G. Geahigan's model of Critical Inquiry 119

Juyoung Yoo · Ji-hye Jeong

Exploring the direction of museum online exhibitions: A qualitative case study based on exhibition viewers' responses 135

편집서문:

이재영

편집위원장

『미술과 교육』 24집 3호는 미술교육 연구와 현장의 실험성, 다양성, 적합성에 대한 열린 생각과 확장의 기회를 제공한다. 최근의 미술교육 담론을 형성한 주요 키워드들이 다양한 분야의 연구에 적용되어 해석되고 탐구되는 모습은 미술교육 연구의 실험성과 확장성을 타진하는 바람직한 모습이라 생각된다. 이런 창의적 인식과 고민은 어쩌면 미술교육 연구와 현장에 대한 실제적이고 밀착된 탐구와 추구의 결과가 아닐까 생각된다.

정연희의 논문 “2022 개정 교육과정의 담론적 교육 리더십 분석”은 이번 교육과정 개정 과정에서 담론 공동체의 숙의와 소통 과정이 가지는 의미를 논의한다. 기존 교육과정에 대한 연구가 주로 교육과정의 체계와 내용에 초점을 둔 것과 비교하며 교육과정 개편 과정의 차별적 성격을 보여준다. 설득적, 숙의적 소통담론이 미술과 교육과정에서 전개된 양상을 살펴보면 담론적 교육 리더십이라는 관점에서 이런 교육과정 개정 과정이 미술과 교육과정 연구에서 가지는 의미와 향후 기여를 논의한다.

조인성의 논문 “포괄적 지식을 위한 다문화 미술교육: 역량기반 미술교육에의 시사점”은 다문화 미술교육 담론에 새로운 논의를 추가한다. 역량기반 그리고 지식 기반이라는 관점에서 기존 다문화 미술 감상학습을 검토하며 포괄적 지식에 대한 시사점을 보여준다. 특히 이런 포괄적 접근이 비인간 행위자의 개입과 정동이라는 관점으로 이루어져야한다는 그의 제안은 흥미롭다. 다양성, 상대성, 관계성의 기존 논의에서 더 나아가 상호작용, 관계, 혼종성의 개념으로 확장되는 논의 전개 양상을 잘 살펴볼 필요가 있다.

하일의 논문 “그래픽노블을 통한 예술기반 연구 방법론 고찰”은 획기적인 과격이자 실험이다. 그래픽노블이 예술기반 연구 방법론으로 가지는 의미와 그에 대한 이론적 근거를 살펴본다. 시각문화가 미술교육의 전반을 주도해 나가고 있는 현재 미술교육과 연구의 현장을 돌아볼 때, 이를 반영한 연구 방법론은 여전히 고전적이고 규범적 한계에 머물고 있다는 생각을 하게 만든다. 다만 그래픽노블이 형식적 확장으로 머물지 않고 예술기반 연구가 추구하는 내용성과 가치성을 고민하는 철학적 탐색의 근거 위에서 그 적용 가능성과 타당성을 제시하는 본 연구물의 의미를 독자들이 놓치지 않았으면 좋겠다.

김연아·김형숙의 논문 **“미술대학 학사편입생의 전공전환과 진로탐색 경험에 대한 내러티브 탐구”**는 비전공자에게 미술대학 진학이 가지는 진로 탐색 경험과 의미를 그려낸 내러티브 탐구이다. 경험과 삶의 맥락성 안에서 진로 탐색 경험 과정을 생생히 그려준 본 연구는 미술대학 진학의 의미를 실질적으로 살펴볼 자료를 제공한다. 전공전환 경험과 진로탐색 경과를 순차적으로 보여주는 내러티브는 미술대학 전공생들의 진학과 진로 탐색에 대한 고민지점들을 다각화시킨다.

권세경·손지현의 논문 **“자크 라캉의 이론에 기초한 미술 공감 교육 프로그램 개발 및 적용에 관한 연구”**는 학습자의 공감 능력 향상에 있어 정신분석적 접근의 필요성과 가능성을 탐색한다. 자크 라캉(Jacques Lacan)의 욕망 이론, 주체화 과정, 응시 이론을 적용해 공감을 이끌어 낼 요소를 탐색하고 이를 적용한 미술 활동을 보여준다. 초등 고학년에게 필요한 상호 존중과 포용과 같은 공감 능력 향상을 위한 공감 요소로 인지적, 정서적, 실천적 요소가 나타난다. 다양성을 기반으로 한 사회적 태도 함양에 효과성을 보여준 결과를 논의하며 본 연구에서 소개한 공감 교육 프로그램이 학생들의 감정 읽기, 타인의 관점 이해, 자아 인식과 같은 공감력 향상에 효과가 있었음을 보여준다.

김태영·김효정의 논문 **“게히건(G. Geahigan)의 비평적 탐구모형을 활용한 고등학교 페미니즘 미술 감상 및 비평교육 연구”**는 여고생 11명을 대상으로 한 6차시 수업 연구 사례와 결과를 소개한다. 연구 결과 도출을 위해 “축약형 청소년용 한국형남녀평등의식검사(KGES-A)”를 활용한 양성평등의식 측정과 함께 수업 만족도 및 결과 분석을 실시한다. 종합적으로 수업 결과를 통해 페미니즘 미술의 주제로 탈중심화에 대한 학습은 학습자의 비평적 자기 이해와 사회 현상 탐구에 도움이 됨을 보여준다. 게히건의 비평적 탐구 모형이 페미니즘적 견지에서 여전히 활용 효과와 의의가 있음을 보여주는 적용 사례를 제공한다.

유주영·정지혜의 논문 **“박물관 온라인 전시의 방향성 모색: 전시 관람자 반응을 기반으로 하는 질적 사례연구”**는 박물관 온라인 전시에서 관람자 반응을 고민한다. 온라인 전시 공간에서 실제 관람자의 관람 경험을 들여다보는 것은 온라인 전시의 방향성을 살펴볼 수 있는 좋은 연구 결과를 제공하리라 동의한다. 9명의 성인 연구 참여자를 대상으로 한 질적 사례연구 결과는 실제 온라인 박물관 전시 경험을 잘 그려낸다. 연구 결과는 온라인 전시 활동이 가져다 준 관람자의 예술 경험에 긍정적인 측면뿐만 아니라 방해하는 요인들도 있음을 함께 보여준다.

수록된 다양한 논문은 활발한 미술교육 연구 현장의 고민들과 이야기를 제공한다. 경험은 생각의 폭과 깊이를 넓히고 확장시키는 자극제가 되어야 한다. 생산적인 추가 연구를 위한 자양제가 되기를 희망한다. 독자들의 창의적 이해와 해석이 다양한 새로운 후속 연구로 피드백 되기를 기다려본다.

2022 개정 교육과정의 담론적 교육 리더십 분석¹⁾

정연희

국립공주대학교 미술교육과 교수

요 약

본 연구는 2022 개정 교육과정 개편 과정을 담론적 교육 리더십 관점에서 분석하였다. 2022 개정 교육과정은 “국민과 함께 하는 교육과정”을 슬로건으로 이해관계자들의 의견을 다양하게 수렴하였다는 점에서 교육부-연구진 중심의 담론 공동체가 주도하였던 지난 교육과정 개편 과정들과 차별화된다. 2022 개정 교육과정의 수립 과정에서 교육부는 정책연구진-교육과정 개정추진위원회-교육과정심의회로 연결되는 담론 공동체를 통해 교육과정을 설계하고 시안을 제시하고 이해관계자들과 소통하는 설득적 소통담론(persuasive communicative discourse)을 이끌었다면 전국시·도교육감협의회는 교육과정 현장네트워크를 통해 이해 세미나-토론단계-숙의단계를 거쳐 교원, 교육전문직, 대학교수 등 숙의적 대화를 통해 현장의 의견을 수렴하였다는 점에서 숙의적 소통 담론을 이끌었다. 이와 같은 설득적, 숙의적 소통담론은 미술과 교육과정의 개편 과정에서도 일부 확인되었다. 본 연구는 지금까지 미술과 교육과정 연구가 교육과정의 체계 및 내용을 주로 다루어 온 것과 달리 교육과정 개편 과정을 담론적 교육 리더십 관점에서 분석 연구함으로써 미술과 교육과정 연구의 지평을 넓히는데 일정 부분 기여하기를 기대한다.

주제어

교육과정(curriculum), 숙의적 교육과정(deliberative curriculum), 담론적 제도주의(discursive institutionalism), 교육적 리더십(educational leadership), 담론적 교육 리더십(discursive educational leadership)

서론

교육부는 2022년 12월 새로운 개정 교육과정을 확정·발표하였다. 2015년 9월 개정 교육과정을 고시한 이후 7년만이다. 교육과정은 교육의 기본 목표와 방향을 공식적으로 설정하는 것이기에 새로운 교육과정이 발표될 때마다 곧이어 전문가들은 그 변화된 내용과 현장에서의 실천을 분석하여 다음 교육과정 개편을 위한 과제를 도출하고자 노력해 왔다. 특히, 2022 개정 교육과정은 그 개편 과정이 과거와는 다른 특성을 보이고 있어 그것이 갖는 교육적 의미와 교육현장에 미치는 영향에 대해서도

1) 이 논문은 2021년 국립공주대학교 학술연구지원사업의 연구지원에 의하여 연구되었음.

주목해 볼 필요가 있다.

교육과정 현상을 설명하는 교육과정이론은 서로 다른 학자들에 의해 상이한 관점, 목적, 원칙들을 내포한 용어로 사용되고 있다. 그렇지만 교육과정이론은 일반적으로 학습자를 위한 교수학습을 어떻게 설계할 것인지에 관한 것으로 기술적, 경험적, 사회 재건적, 학문적 교육과정에 관한 주장들을 포함한다. 그동안 이러한 이념적 성향들은 미리 정해진 목적 기반 계획인 국가 교육과정이라는 이름으로 제시되어 하향적으로 학교 차원의 교육과정에 반영되었다.

그러나 최근의 교육과정 개편 과정에서 볼 수 있듯이 현 시대의 교육과정은 서로 다른 교육의 목적을 위해 투쟁하고 옹호하면서 교육과정 내용을 만들어가는 과정으로 이해할 필요가 있다. 이러한 관점은 교수학습 과정 자체가 아닌 교육과정 설계 과정에 초점을 맞추는 것으로 Null(2011)의 교육과정이론 분류에 따르면 숙의적 교육과정(deliberative curriculum)에 속한다. 이러한 숙의적 교육과정이론을 뒷받침하는 관련 이론들로는 교육적 리더십, 비확증적 교육이론 등이 있으며 이는 제도로서의 교육과정 생성을 설명하는 담론적 제도주의(discursive institutionalism) 관점과 맥을 같이 한다.

불확실하고 복잡한 현대 사회를 살아갈 학습자들에게 무엇을 어떻게 가르칠 것인가라는 질문에 교육당국을 포함한 이해관계자들의 답변은 서로 다를 것이기에 특정 집단이 주도권을 가지고 이를 결정하는 것은 갈등을 심화시킬 뿐 아니라 새로운 교육과정의 현실적합성을 떨어뜨릴 것이다. 한편, 2022년 12월 발표한 새 교육과정은 다양한 주체들이 함께 교육과정을 개발하는 “국민과 함께하는 교육과정 개정” 추진 방식을 채택하였기에 개정 교육과정을 분석적으로 검토할 때 숙의적 교육과정 관점에서 살펴보는 것이 의미가 있을 것이다.

따라서 본 연구는 숙의적 교육과정 측면에서 2022 개정 교육과정 총론과 미술과 교육과정의 개편 과정을 분석하고 시사점을 도출해 보고자 한다. 이를 위해 기존 연구문헌과 행정자료의 분석과 함께 교육과정 개편에 참여한 전문가를 대상으로 한 심층인터뷰를 통해 교육과정 개편에 참여하였던 교육적 리더들의 아이디어와 담론, 그리고 이들 간의 상호작용을 살펴보고자 한다. 심층인터뷰는 2022 개정 미술 교과 교육과정 시안 개발 연구를 주관했던 L교수, 한국교육과정평가원의 P연구원, 그리고 교육과정 현장 네트워크의 지역별 의견 검토서 작업을 총괄하였던 K교사 등을 대상으로 2023년 6-7월의 기간에 실시하였다.

담론적 교육 리더십으로서의 교육과정에 관한 검토

교육과정의 개념

교육과정(curriculum)의 개념은 교육이라는 용어 못지않게 다양하게 정의되어 왔다. 듀이(Dewey, 1902)는 교육과정을 “계획된 경험의 구성”으로 정의하였으며 보빗(Bobbitt, 1918)은 교육과정을 성인의 삶을 위한 일련의 행동과 기술을 포함하는 구조라고 정의를 내리면서 계획되거나 계획되지 않은 모든 경험을 포함하여야 한다고 주장하였다. 한편, 타일러(Tyler, 1975)는 교육과정을 계획된 것과 계획되지 않은 것을 포함한 학교에서의 학습자 경험 일체로 정의하였다.

매우 협소하게 교육과정을 정의하는 학자들도 있는데 피닉스(Phenix, 1962)는 교육과정을 학교에서 배운 내용이나 주제 영역으로 규정하였다. 스콰이어스(Squires, 1990) 또한 교육과정을 “가르치는 것(what is taught)”으로 정의했다. 반면에 세일러와 알렉산드(Saylor & Alexander, 1974)는 교육과정을 학교가 제공하는 모든 학습 기회를 포괄하는 구조로 정의했으며 올리바(Oliva, 1988) 또한 교육과정을 학교에서 학생이 접하는 일련의 경험, 학교에서 가르치는 학문분야, 과목, 자료 등 학교가 계획하는 모든 것으로 파악한다. 온스틴과 헨킨스(Ornstein & Hunkins, 2016)는 교육과정을 하나의 시스템으로 간주하고 올리바의 교육과정 정의와 유사하게 교육과정을 목표, 주제영역, 학습경험, 평가방법이 계획된 구조라고 설명하였다. 한편, 빌바오 등(Bilbao, Luncido, Lringan, & Javier, 2008)은 보다 확장된 관점에서 교육과정을 학교에서의 학습 경험뿐만 아니라 사회의 모든 학습 경험으로 정의하기도 한다.

문헌 속에서 발견되는 교육과정에 관한 서로 다른 개념 정의는 교육과 교육과정의 현 사회의 요구에 따라 변화할 수 있는 구조를 가지고 있기 때문이다. 이처럼 교육과정에 관한 기존 문헌들을 참조할 때, 교육과정 개념은 학교에서 가르치는 내용, 교과영역, 내용, 재료, 학교에서 계획한 일체, 학교에서 학생들이 얻은 일련의 경험 등으로 규정할 수 있을 것이다.

교육과정이론

교육과정이론이라는 개념 또한 앞서 살핀 교육과정 개념과 마찬가지로 복잡한 구조를 가지고 있다. 워커(Walker, 1982, p. 62)가 교육과정이론을 “여러 많은 사람들에게 여러 많은 것(many things to many people)”이라 했듯이 기존 문헌에서 교육과정이론은 교육과정 신념, 교육적 가치 지향, 교육과정 이념, 교육과정 지향 등의 개념과 같이 사용되고 있으나 해당 문헌에서 이러한 표현들이 서로 다른 의미를 가진다는 구체적인 정보는 발견되지 않는다(Cheung & Wong, 2002; Schiro, 2012).

<표 1>은 선행연구에서 교육과정이론을 분류한 것을 정리한 것이다(Eisner & Valance, 1974; Ellis, 2004; Kliebard, 2004; Mcneil, 1977; Null, 2016; Ornstein & Hunkins, 1998; Posner, 1995; Schiro, 2012; Schubert, 1996). 각 학자들의 교육과정 이론의 분류를 살펴보면 이들이 주장하는 관점, 목적, 원칙들이 서로 다른 명칭을 사용함에도 불구하고 동일한 지점으로 수렴하고 있음을 알 수 있다.

<표 3> 교육과정 이론의 분류

Eisner & Vallance (1974)	McNeil (1977)	Posner (1995)	Schubert (1996)	Ornstein & Hunkins (1998)	Kliebard (2004)	Ellis (2004)	Schiro (2012)	Null (2016)
기술 및 인지 과정	기술적	행태적	사회 행동주의	행태적·관리적·체계적	사회 능률적		사회 능률적	체계적
자아실현	인문주의적	경험적 및 구성주의적	경험주의	인문주의적	아동 연구	학습자 중심	학습자 중심	실존주의적 및 실용적
사회재건 연관성	사회 재건주의적		비판적 재건주의적	재건주의적/포스트모던	사회개선론적	사회 중심적	사회재건주의	급진적
학문적 합리주의	학문적	학문 구조/학문 및 전통적	지적 전통주의	학문적	인문주의적	지식 중심 및 학문적	학문적	자유주의적
								숙의적

출처: Coskun Yasar & Aslan, 2021, p. 244

먼저 기술적, 사회 능률적, 행태적, 사회 행동주의적, 관리적, 체계적 교육과정 이론으로 분류되는 것들을 살펴보면 그 주요 내용이 해당 교육과정의 목표가 관찰 가능한 기술로 결정되어야 하고, 사람들의 행동을 형성하는 교육과정이 설계되어야 하며, 수행기준이 결정되어야 하고, 또한 학생들이 미래의 삶을 준비할 수 있는 기술들이 제공되어야 한다는 것이다.

그리고 자아실현적, 인문학적, 경험주의적, 구성주의적, 학습자 중심적, 실용주의적, 실존주의적 교육과정이론이라 부르는 것은 모두 개인의 필요와 관심사를 중심으로 교육과정을 구성하고, 직접적인 경험을 습득하고, 학습자의 특성과 자율성에 초점을 맞추는 데 우선순위를 둔다.

또한 사회 재건주의적, 비판적 재건주의적, 사회 개선론적, 사회 중심적, 급진적 교육과정이론으로 분류되는 것은 교육이 사회를 재구축하는 데 필요한 힘을 가지고 있다는 아이디어에 근거하고 있는 바, 교육은 사람들로 하여금 사회 문제를 이해하고 이러한 문제에 대한 해결책을 제시하며 사회 문제에 비판적으로 접근하는 것을

가능케 한다는 입장을 취하고 있다.

마지막으로 학문적 합리주의, 학문적 훈련, 지적 전통주의, 인문주의, 지식 중심주의, 자유주의 교육과정이론으로 분류되는 것들은 학교의 운영 목적을 지식 세계에서 학생들의 문화적 적응(acculturation)으로 보고, 교육과정을 학문의 반영으로 간주하며, 학습자들에게 정신의 발달과 세부적인 학문분야를 가르치는 것이 중요하다고 생각한다.

한편, 날(Null, 2016)은 교육과정 이론을 자유주의적, 체계적, 실존주의적, 급진적, 실용적, 숙의적 이론 등으로 분류한다. “자유주의 교육과정 이론”은 지적, 도덕적으로 완전한 개인을 키우는 것이 중요하다고 여기고, 교육과정을 통해 정신 발달을 촉진하는 데 초점을 둔다. 반면 “체계적 교육과정 이론”은 학생들의 성취도에 대한 책무성(accountability), 표준화된 시험, 그리고 학생들이 미래에 성인으로서 완수해야 할 역할에 초점을 맞추고 있다. “실존주의 교육과정 이론”은 특히 학생들이 해방 경험을 얻고 해방의 내면적 여정을 시작하는 것에 중요성을 부여한다. “급진적 교육과정 이론”은 사회 변화와 재건에 초점을 맞춘다. 반면 “실용적 교육과정 이론”은 학생들이 교육과정을 통해 의미 있는 경험을 얻는 데 중요성을 부여한다. 마지막으로 교육과정을 만드는 과정에 더 많은 관심을 기울이는 “숙의적 교육과정 이론”은 숙의를 통해 교육과정의 문제점에 대한 실질적인 해결책을 찾는 데 초점을 맞추고 있다.

숙의적 교육과정

교육과정이론의 분류에서 우리가 주목할 것은 날(Null, 2016)의 분류에 포함된 숙의적 교육과정이론이다. 이 교육과정이론은 교수-학습 과정이 아니라 교육과정 고안 과정에 대한 원칙을 담은 이론으로서 교육과정이론 분류에 포함되어 있다.

날(Null, 2011)은 자신의 저서에서 “숙의적 교육과정” 사고의 전통을 슈밥(Schwab), 레이드(Reid), 웨스트베리(Westbury) 등 조사연구 기반의 숙의적 전통의 대표적 학자들에서 찾는다. 아리스토텔레스 연구를 통해 철학적 토대를 마련한 철학자인 맥켄(McKeon)은 그의 “철학과 행동”(1952)에서 탐구 방법(inquiry method)을 이론과 실천을 연결하는 데 가장 바람직한 방법으로 개발하였는데 이것은 “문제 해결 방법”이며 실용주의에 가까웠다. 맥켄(1952)에 의하면 문제 해결은 의사소통과 합의에 달려 있으며, 언어는 합의를 구축하는 열쇠이며, “해결책이 만들어지고 제정되기 위해서는 사람들이 설득되어야 한다”(Null, 2011, p. 174 재인용). 그의 영향을 받은 슈밥(Schwab)은 교육과정 이론가들이 교육과정을 선택하고 실천하기 위해 요구되는 행동을 제공하는 수단으로서 숙의(deliberation)를 탐구함으로써 실용으로 돌아갈 것을 촉구했다. 슈밥은 “토론 교수법(discussion teaching)”을 믿었고, “실천적인 것: 교육과정을 위한 언어”(Schwab, 1969)라는 글에서 숙의적 전통에 주요한 추진력을 부여했는데 숙의가 교육과정을 만드는 중심적인 방법이 되어야 한다고 주장했다.

후에 레이드(Reid, 1978)는 슈밥에게서 영감을 얻어 숙의 개념을 더욱 발전시켰다. 그는 교육과정 문제에 수많은 구성원 집단이 자신의 의견을 투입할 때 이 도덕적이고 실용적인 문제가 가장 잘 해결될 수 있다고 보았다(Null, 2011, p. 151에서 재인용). 레이드는 교육과정의 공공적 측면을 강조하였고 관련 구성원 집단들이 교육과정 문제를 해결하기 위해 자신의 신념에 부합하지 않는 다른 사람들의 견해를 인정하고, 교육과정 문제 해결로 이어지는 일종의 실용적 추론(practical reasoning)에 참여할 수 있는 능력을 강화하여야 한다고 주장하였다(Null, 2011, pp. 151-152). 문제해결 방법으로서 숙의 또는 실용적 추론은 개별적으로 또는 집단적으로 우리가 대답해야 하는 질문을 식별하고, 해답을 찾기 위한 근거를 설정한 다음에 이용 가능한 해결책들 중에서 바람직한 것을 선택하는 복잡하고 숙련된 사회적 과정이다(Reid, 1978, p. 43).

한편, 웨스트버리(Westbury, 2000)는 교육과정 수행 역할을 담당하는 교사를 피고용자로 보는 미국의 체계적 전통과 교사가 “전문적 자율성을 보장받는다”는 독일의 Didaktik 전통을 비교하였다(Westbury, 2000, p. 17). 그리고 그는 독일 전통 내에서 영적 형성 없이 가르치는 것은 전혀 가르치는 것이 아니라는 점을 강조하였다. 이러한 숙의적 전통에 대한 검토로부터 우리는 적어도 두 가지 특징을 도출할 수 있다. 첫째, 교육과정을 만드는 것은 공익을 위한 교육을 고안하는 데 모든 시민을 참여시키는 광범위한 작업이어야 한다. 둘째, 전문가로서 교사들은 교육과정 내용과 그것을 가르치는 방법을 선택하는 데 결정적인 역할을 하여야 한다.

숙의적 교육과정 관련 이론

숙의적 교육과정이론에 분석적 요소를 제공하거나 더 큰 틀에서 해당 이론을 뒷받침하는 이론적 논의들이 존재하는데 여기서는 교육적 리더십 이론, 비확증적 교육이론, 담론적 제도주의 이론 등을 중심으로 살펴보고자 한다.

교육적 리더십 이론 교육적 리더십(educational leadership)은 일반적인 교육 목표를 달성하기 위해 교사, 학습자, 부모 등 이해관계자들을 참여시키고 가이드 하는 과정을 의미한다. 그리고 교육적 리더십은 초국가, 국가, 지방정부, 학교 수준 사이에 수직적으로 분포되어 있다. 먼저, 교사의 교실 학습 주도 활동이 1차 리더십이다. 교사들이 전문적 교수 활동을 수행하도록 주도하는 교장들이 2차 리더십이고 교장의 리더십 활동을 주도하는 교육 관계자(예: 교육감)가 3차 리더십이다. 그리고 국가 교육 당국이 앞서의 활동들을 주도하는 것을 4차 교육 리더십이라고 부른다. 그리고 이러한 리더십은 국제적 수준으로 확장될 수도 있다.

교육적 리더십은 긍정적인 차이를 만드는 방식으로 지식을 구성하고 적용하는 것을 전제로 한다. 교육적 리더들은 교육이론과 실무를 겸비한 자들로 이론을 현실

에 적용하는 지위에서 활동한다. 이들은 협업과 소통을 통해 다양한 커뮤니티와 협력하고, 혁신적인 목표를 설정하고 달성함으로써 긍정적인 결과를 촉진하기 위한 파트너십을 구축한다. 그리고 이들은 이론을 실제 프로젝트와 맥락에 연결시키면서 문제 해결에 대한 포괄적, 증거 기반적, 관계적 접근 방식을 취한다.

국가 차원의 교육과정 업무를 교육적 리더십으로 보는 데는 여러 가지 이유가 있다. 먼저, 교육과정이 교육적 리더십 실천의 발판을 제공할 뿐 아니라 교육과정을 만드는 작업 그 자체가 일종의 리더십(a kind of leadership)이다. 이는 커리큘럼을 만드는 과정에서 일반적으로 정치와 행정 사이에 복잡한 상호작용이 일어나기 때문이다.

그리고 우리는 “교육적 리더십으로서의 교육과정 작업”에 관심을 가짐으로써 정치적 사상, 계획 및 입장들이 실무자들에게 제공되는 “교육학적 어젠다”로 바뀌는 메커니즘을 조명할 수 있어야 한다. 교육과정은 정치적, 교육학적, 실무적 도전과제 이므로 국가 교육과정의 형성 과정에 핵심 행위자들이 서로 다른 수준에서 어떻게 교육개혁을 진행하는지에 관심을 가질 필요가 있기 때문이다. 또한 교육과정은 이념적·정치적인 것으로 알려진 교육학적 정책 어젠다(Apple, 1996; Schwab, 1978; Weniger, 1975)의 일부로서, “교육과정 구성으로서의 교육적 리더십”은 이러한 정치적으로 합의된 교육의 일반적 목적과 관련하여 분석되어야 한다.

한편, 교육적 리더십으로서의 교육과정 개혁은 어떤 가치와 여러 다른 인식론들 사이에서 작동하는 조정 과정(mediational process)으로 이해된다. 여기서 가치라는 윤리적이고 정치적인 질문 모두를 포함한다는 것을 의미하며, 인식론은 교육적 리더십에서의 의사결정이 교수 실무, 문화, 학습자, 법령, 재정 시스템, 기술, 커뮤니케이션, 인구통계, 직장 생활 및 관리 등과 같은 지식과 관련성이 있음을 말한다. 또한 교육과정 작업으로서의 교육적 리더십은 기관 내부 뿐 아니라 관련된 기관들 간에 리더들에게 수평적으로 분배된다는 점에서 조정적이다.

교육과정의 제정 또는 개혁은 앞서 살핀 여러 다른 차원의 교육적 리더십 간의 수평적 조정과 수직적 담론을 거쳐 제도화된다. 그동안 교육 및 교육과정에 대한 경험적이고 이론적인 연구가 주류를 이루어 왔기에 교육적 리더십 연구는 교육과정 이론이나 교육과정 개혁과 관련이 적었다(Uljens & Ylimaki, 2015). 그러나 교육 분야에서 거버넌스의 변화가 목격되고 있으며 이러한 변화는 담론적인 교육적 리더십의 확대를 초래할 것으로 예상된다.

비확증적 교육 이론 비확증적 교육이론(non-affirmative theory; Benner, 1991)은 민주주의 체제 내에서 그리고 민주주의를 위한 교육의 과업은 기존의 개인적, 문화적, 사회적 이해관계를 파악하고 이를 확증하는 것이 아니라 그들의 이해관계를 성찰하기 위한 주제로 열어두는(open ended) 것임을 상기시킨다는 점에서 비

판이론에 가깝다고 할 수 있다.

이 교육이론은 실천(관례)의 사회적 형태들이 어떻게 연관되는지에 대한 비계층적 관점을 채택한다(Gruber, 1979). 이는 교육, 정치, 법률, 경제 등 다양한 형태의 사회적 실천들이 서로 선·후 관계 속에 있는 것이 아니라는 것을 의미한다. 예를 들어, 정치인들은 새로운 법에 대해 결정하는 한편 법에 의해 규제된다. 교육은 정치적으로 규제되지만 교육을 받은 개인이 미래 정치를 바꿀 수 있는 그런 방식으로 진행된다. 이러한 의미에서 교육은 주어진 규범으로의 사회화에 국한되지 않고 주어진 것을 초월할 수 있는 숙의적 주제(Englund, 1996)로서 개인 성장을 지원한다.

앞서 살핀 교육과정이론의 분류에서 기술적, 자아실현적, 학문적 교육과정이론은 학습자의 사회화를 지향한다는 점에서 교육과정에 대한 사회화 지향적 설명방식인데 이러한 설명방식에서는 기존 사회 내부에 교육과정과 교육적 리더십을 위치시킨다. 반면에 재건주의적 교육과정이론은 교육과정에 대한 변혁 지향적 설명방식으로서 교육을 사회에 대해 혁명적이거나 상위적인 것으로 본다. 이에 반해 교육의 비확증적 이론은 각각 교육과 정치, 경제, 문화의 관계를 비계층적인 것으로 설명한다. 이 이론은 비판적 숙의와 담론적 실무관행이 각 기관들의 개별적 작용에 의해 정치, 문화, 경제, 교육 사이에서 중재되는 것을 가정한다.

교육과정에 대한 사회화 또는 변혁적 접근방식은 일반적으로 교육과 교육적 리더십에 대한 도구적 관점을 제공하는 반면, 독일과 북유럽 교육 내에서 개발된 비확증적 교육이론은 교육과 교육적 리더십을 관계적이고 해석적인 것으로 간주하여 현대 교육의 존재론적 핵심 개념을 도출한다. 교육적 리더십, 학교 발전 및 교수활동(teaching) 등을 이해하려면 리더십과 교육을 문화-역사적, 비판적-해석학적 활동으로 이론화하는 것 외에 담론적 제도주의와 조직 이론에 의해 알려진 다층적 비교 접근법(comparative multi-level approach)이 필요하다.

따라서 비확증적 교육 이론은 Null의 분류에 의한 숙의적 교육과정이론과 맥을 같이 할 뿐 아니라 세계화 시대의 문화적, 윤리적, 인식론적 변화를 존중하는 인식기반의 민주 시민성을 이해하고 촉진할 수 있게 한다. 이러한 연유로 비확증적 접근법으로 교육 및 교육과정을 이론화하는 것은 국가 간 비교교육학적 접근을 촉진시켜 서로 다른 환경에서 상이한 교육적 리더십이 작동하는 것을 확인하는 데 도움을 줄 것이다.

담론적 제도주의 이론 담론적 제도주의는 제도적 맥락 속에서 아이디어의 실질적 내용과 담론의 상호작용적 과정에 관심을 갖는 접근방식들을 포괄하는 개념이다. 비비안 슈미트(Vivien Schmidt) 등 담론적 제도주의 주창자들은 아이디어와 담론이 제도적 안정과 변화에 영향을 미친다고 역설하였다.

교육과정을 교육적 리더십 관점에서 볼 수 있는 것과 마찬가지로 교육과정은

우리 사회의 교육 관행을 가이드 하는 공식적 제도로 파악될 수 있다. 그러므로 교육 과정을 분석함에 있어 담론적 제도주의 논의 속에서 슈미트가 개발한 아이디어와 담론(discourse)의 개념을 활용할 수 있다. 여기서 아이디어는 “담론의 실질적인 내용”인 반면 담론은 “아이디어를 전달하는 상호작용 과정”이다(Schmidt, 2008).

담론적 제도주의는 철학, 정책 및 프로그램 수준에서 규범적 및 인지적 아이디어 속에 출발점을 모색한다. 인지적 아이디어는 정책들이 당면한 문제에 대한 해결책을 어떻게 제공하는지, 사업들이 어떻게 해결할 문제를 정의하고 해결방법을 파악하는지, 그리고 정책과 프로그램이 관련 과학 학문과 기술적 관행의 더 깊은 핵심인 원칙과 규범에 어떻게 맞물리는지를 설명한다. 한편, 규범적 아이디어는 정치적 행동에 가치들을 부여하고 정책의 적절성에 대한 언급을 통해 어떤 사업 속에서 정책을 정당화하는 데 기여한다. 그리고 규범적 아이디어는 정책이 어떻게 일반 대중의 열망과 이상을 충족하는지 그리고 사업뿐만 아니라 정책들이 사회의 새로운 가치나 사회적 레퍼토리에서 어떻게 공공적 삶의 원칙과 규범들의 깊은 핵심과 함께 올려 퍼지는지에 대해 말한다(Schmidt, 2008, p. 307).

교육과정 개편은 교육의 목적과 내용에 반영된 인지적·규범적 아이디어와 함께 이루어진다고 볼 수 있다. 철학적·정책적·사업적 수준 등 다양한 수준에서 주어진 맥락과 관련된 담론적 과정 탓에 이러한 아이디어들의 의미는 진화하게 된다. 이러한 관점에서 교육과정에 대한 담론적 접근방식은 행위자들과 여러 다른 수준들 간의 프로세스 및 다이내믹스가 이러한 실질적인 아이디어들을 어떻게 관련짓고 재구성하는지를 드러낼 것이다.

한편, 교육과정 개편과 관련된 이해관계자들의 아이디어는 조정적(coordinative)·소통적(communicative) 담론을 통해 드러난다. 조정적 담론은 주로 정책 입안자들 사이에서 일어나고, 소통적 담론은 정책 입안자와 일반 공중(the public) 사이에서 발생한다. 조정적 담론은 단순하거나 합의 지향적인 정치에서 빈번하게 발생하며, 다양한 정책 행위자를 포함하여 광범위하게 절차와 관행을 준비하는 폭넓은 정책에 의해 특징지어진다. 소통적 담론은 정치적 이해관계가 첨예하게 갈려 있거나 복잡한(complex) 정치를 특징으로 하는 상황에서 일반적으로 자주 발견된다.

이러한 담론적 제도주의 이론은 교육과정 개편을 절차적, 숙의적 민주주의에서의 “복잡한 대화”로 보는 관점을 수용하기에(Pinar, 2011) 숙의적 교육과정이론을 뒷받침한다고 볼 수 있다. 담론적 제도주의 관점에서 보면 교육과정 개편 작업은 교육적 리더들을 교육학적 작업에 대해 성찰할 수 있도록 초대하는 것으로 볼 수 있다. 즉, 교육과정 개편 작업은 자기 성찰과 활동에 대한 “소환(summons)”이라는 것이다(Benner, 1991). 근본적으로 이러한 소환에 의해 누군가에게 영향을 미친다는 생각은 개인의 초월적(transcendental) 자유를 인정하고 현재의 경험적 조건을 인정한다.

본 연구의 분석틀

본 연구는 우리나라 2022 개정 교육과정의 개발 과정을 숙의적 교육과정이론에 따라 분석적으로 검토하기 위해 교육적 리더십 이론, 비확증적 교육이론, 담론적 제도주의 이론 등으로부터 분석 차원, 행위자, 아이디어, 담론(상호작용) 등에 관한 요소들을 차용하였다.

비계층적 교육이론에 근거할 때 교육과정 개정을 둘러싼 사회적 형태들 간에 존재하는 비계층성은 기존의 바탕 위에서 새로운 교육과정을 도입함에 있어 단순한 하향식 구현 과정이 불가능하다는 것을 의미한다. 이는 국가, 지역, 학교 차원에서 행위자들 간의 수평적 상호작용을 통해 아이디어가 교환되고 수정되는 방식으로 교육과정 개편이 이루어짐을 상정한다.

또한 교육적 리더십 이론은 교실-학교-지역-국가로 연결되는 다양한 교육적 리더들을 식별하고 이들이 서로 다른 수준에서 담론 공동체를 형성하여 교육과정 정책을 해석·형성·재맥락화하고 개정 교육과정의 설계에 영향을 미치는 것을 설명한다.

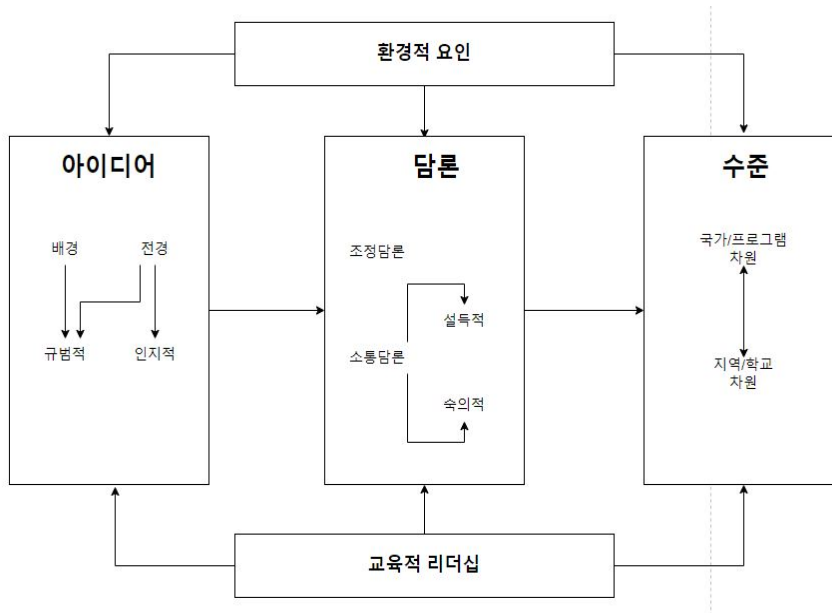
그리고 담론적 제도주의 이론은 교육과정 고안 과정에 관한 분석적 이해를 제공하는 아이디어와 담론, 그리고 상호작용이 이루어지는 수준에 대한 프레임워크를 제공한다.

숙의적 교육과정은 <그림 1>에서 제시한 분석틀에 의거하여 분석적으로 접근할 수 있는데 교육적 리더십은 교육과정 관련 행위자 특성을 반영하고, 환경적 요인은 교육과정 논의를 제약하거나 촉진하는 다양한 요인(제도적 요인 포함)을 의미한다. 실제 교육과정 논의는 아이디어-담론-결과(교육과정)로 이어지는 숙의 과정을 통해 이루어지는 것으로 보았다.

여기서 아이디어는 규범적/인지적, 배경적/전경적 아이디어로 구분하여 살펴보고자 한다. 앞서 살폈듯이 규범적 아이디어는 공중(the public)의 가치와 관련되며 인지적 아이디어는 다루어야 할 문제의 해결책과 관련된다. 그리고 교육과정 정책과 관련된 공공 철학(public philosophy) 또는 세계관(public worldview)은 구체적인 기준을 통해 식별하기 어렵기에 규범적이면서 배경적 아이디어이다. 배경적 아이디어(background ideas)는 교육과정의 가장 높은 수준인 제도적·사회적 수준과 관련되며, 전경적 아이디어(foreground ideas)는 정치인과 정책입안자가 개혁안을 통해 대중에게 프로그램 아이디어(programmatic ideas)를 전달함으로써 제도를 바꾸려 하는 프로그램 수준과 관련이 있다.

그리고 이러한 아이디어의 상호작용으로서 담론에 관해 살펴보면 일반적으로 조정적 담론은 주로 정책 입안자들 간에, 소통적 담론은 정책 입안자와 일반 공중(the public) 간에 이루어진다. 교육적 리더들의 배경표상적 능력(background ideational abilities)은 조정 담론을 이용하여 교육과정 제도를 만들고 유지할 수 있게 하며, 의사소통 담론에서 그들의 전경표상적 능력(foreground ideational abilities)

을 이용하여 교육과정을 변화시킬 수 있게 한다. 그리고 조정적 담론은 제도적·사회적 차원에서 “공공철학”으로서 일반적인 배경 사상에 의해 형성되는 조건과 연결되며, 소통적·설득적(communicative or persuasive) 담론은 정치인들이 자신들의 제안의 이익을 대중에게 설득하려는 프로그램적 차원과 연결된다.



<그림 1> 담론적 교육 리더십으로서의 교육과정 개편의 분석틀

2022 개정 교육과정과 담론적 교육 리더십

2022년 교육과정 개편의 경과

우리나라 국가 교육과정은 1997년 7차 개정 이후 전면적 개정이 아니라 수시로 부분적 개정을 해 오고 있다. 그리고 2007 개정 교육과정, 2009 개정 교육과정, 2015 개정 교육과정을 거쳐 2022 개정 교육과정은 2022년 12월 22일 확정·발표되었다.

2022 개정 교육과정의 개편 경과를 살펴보면 2021년 2월에 교육부가 고교학점제 종합추진계획을 발표하였고 동년 4월에 국가교육회의와 전국시도교육감협의회와 함께 “2022 개정 교육과정 추진계획”을 발표하였다. 이어서 교육과정 개정추진위원회(2021.4.~, 21명/총 17회)와 각론조정위원회(2021.4.~, 36명/총 6회) 등을 통해 총론 및 교과별로 주요한 개선 사항과 쟁점을 조정하였다. 교육부 산하 교육과정심의회는

기존의 교과별위원회, 학교별위원회, 운영위원회 외에 학생특별위원회와 지역교육과정특별위원회를 추가로 신설하여 개정 교육과정에 대한 자문 의견을 수렴하였다. 또한 교육부는 학생, 학부모, 교원, 학계 전문가, 일반 국민이 참여하는 “교육과정 현장 소통 포럼(총 5회)”을 개최하여 공론화의 장을 제공하였으며, “학생·학부모 공감&소통 콘서트(2021. 8-9월, 4회)”를 개최하여 학생 및 학부모의 의견을 수렴하였다.

한편, 대통령 직속의 국가교육회의는 2020년 국가교육과정 혁신포럼(2020. 7-10월, 3회)을 통해 교육과정 개정방향에 대한 의견 수렴을 하였다(국가교육회의·전국시도교육감협의회·한국교육과정학회, 2022a; 2022b; 2022c). 2021년에는 본격적인 공론화 절차를 진행하였는데 교육과정의 개발 및 운영 등에 대한 대국민 설문 조사(2021. 5-6월)를 실시하였고, 국민참여단을 모집하여 개정 교육과정과 관련된 핵심 주제를 중심으로 온라인 토론, 권역별 토론, 집중 토론을 거쳐 사회적 합의 결과 및 권고안을 마련하였다(국가교육회의, 2022, pp. 22-26).

그리고 전국시·도교육감협의회에서는 지역 교육과정 운영과 학교 및 교육청 중심의 새로운 교육과정 거버넌스를 마련하기 위해 “교육과정 현장 네트워크”를 구축하여 개정 교육과정에 대한 제안서를 2021년 9월 교육부에 전달하였으며 2022 개정 교육과정의 총론 주요 사항에 상당 부분 그 내용이 반영되었다.

교육부는 “2022 개정 교육과정의 추진 계획”에 따라 총론 주요 사항 및 각론에 대한 재구조화 연구(총 12개 과제)를 시행하였고 이 정책 연구 결과를 토대로 2021년 11월 24일 “2022 개정 교육과정 총론 주요 사항(시안)”을 발표하였다. 이후 교육부는 교육과정 개정을 위한 정책 연구(총 18개 과제)를 추진하였고 2022년 상반기부터 “2022 개정 교육과정 총론 시안 개발 연구” 및 “2022 개정 초·중학교 교육과정 운영 방안 연구,” “2022 개정 고등학교 교육과정 운영 방안 연구”를 추가로 시행하였다. 그리고 이상의 연구결과를 종합하여 교육과정 총론과 각 교과별 연구진이 마련한 시안을 2022년 8-9월의 기간 동안 온라인 국민참여소통채널을 통해 공개하여 일반 국민의 다양한 의견을 수렴하였다.

이에 대응하여 전국시·도교육감협의회에서는 2단계 “교육과정 현장 네트워크” 계획을 수립(2021년 11-12월)하여 이해 세미나를 거친 후 토론 및 숙의 과정(2022년 2-5월)을 통해 2022 개정 교육과정 각론에 반영될 주제 및 체제에 대한 실질적인 내용을 제안서로 작성하여 교육부에 제출하였다.

2022 개정 교육과정 시안 공청회는 2022년 9월 28일부터 10월 8일까지 개최되었고 공청회에서 수렴된 의견을 바탕으로 연구진은 시안을 수정·보완하고 이후 교육부는 행정예고 및 교육과정심의회(2022년 11-12월)와 국가교육위원회²⁾의 심의·의결

2) 2022년 7월에 출범한 국가교육위원회는 교육과정 개정의 권한을 가지고 대입 제도 방향에 대한 설정, 중장기 교육 계획 수립 등 2022 개정 교육과정의 실행 과정에서 중요한 역할을 수행하게 될 것이다.

을 거쳐 2022년 12월 22일 2022 개정 교육과정을 확정·발표하였다(교육부, 2022a).

교육과정 개편과 담론적 교육리더십

사회·프로그램 수준 사회적 수준에서 교육과정 관련 아이디어를 전달하고 담론 공동체를 통해 2022 개정 교육과정 변화에 영향을 미친 행위자는 교육부, 국가교육회의, 전국시도교육감협의회 등이다. 교육부는 연구개발조직(한국교육과정평가원, 과학창의재단, 직업능력개발원, 국립특수교육원 등), 위원회(교육과정 개정추진위원회, 각론조정위원회), 교육과정심의회 등을 통해 개정 교육과정 시안을 개발하고 의견을 수렴하였다. 국가교육회의는 국민참여단, 청년청소년자문단 등을 통해 개정 교육과정의 주요 주제에 대한 사회적 협의 결과를 도출하였다. 그리고 전국시·도교육감협의회는 교원, 교육전문직, 대학교수 등이 참여하는 교육과정 현장네트워크 활동을 통해 개정 교육과정에 관한 현장의 의견을 수렴하였다. 이밖에 국회 교육위원회 소속 국회의원들이 토론회 개최 등으로 교육과정 개편에 영향을 미쳤으며 학생, 학부모 등 일반국민들도 다양한 소통 통로를 통해 의견을 개진하였다.

초국가적 차원에서 국가규제 완화와 글로벌 경쟁으로 특징지어지는 신자유주의적 의제는 규범적인 배경 아이디어로서 교육과정 개혁에 영향을 미친다. OECD(2019)는 미래 교육의 비전에 관한 연구를 통해 미래의 불확실성과 복잡성에 대응하기 위한 학습자 주도성(student agency)에 대해 다음과 같이 밝히고 있다.

모든 학습자들이 주도성을 갖고 잠재력을 발현하기 위해 핵심적 토대가 필요하다. 이 핵심적 토대는 기본적 여건과 핵심적 지식, 기술, 태도 및 가치로서 전 교육과정에 걸쳐 심화학습의 전제조건이다. 2030년을 위한 핵심 지식, 기술, 태도 및 가치는 문해력, 수리력 뿐 아니라 디지털 문해력, 신체 및 정신 건강, 사회적 및 감성적 기술을 포괄한다...(중략) 불확실성과 복잡성에 적응하여 보다 나은 미래를 개척해 나가려면 학습자들이 변혁적 역량(transformative competencies)을 갖추어야 하며, 새로운 가치를 창출하고, 책임을 지고, 긴장 및 딜레마를 조정할 수 있어야 한다. (OECD, 2019, p. 7)

이와 함께 OECD는 학습자들이 개인적 웰빙을 향한 길을 찾기 위해 학습나침반(learning compass)을 사용하기를 권장하며 이 개인적 웰빙은 경제적·인간적·사회적·자연적 자원을 구축하는 데 도움을 주고 이것은 다시 지속가능한 웰빙을 제고한다고 주장하였다. 이는 곧 지속가능한 미래를 위한 학습의 방향을 제시하는 것이다.

<표 2> 사회 및 프로그램 수준의 담론적 교육리더십

수준	행위자	교육적 리더십	배경적 아이디어	전경적 아이디어	담론
사회적 수준	OECD, 교육부, 국가교육회의, 전국시·도교육감협의회, 정치인, 일반국민	교육부 국가교육회의 전국시·도교육감협의회	학습자 주도성 분권화 공동체 지향성(지속가능성)		조정적 담론
프로그램 수준	교육부, 국가교육회의, 전국시·도교육감협의회, 교육전문가	교육부 국가교육회의 전국시·도교육감협의회		규범적 아이디어 학습자 중심 교육 교육과정 자율성 인지적 아이디어 핵심역량 깊이 있는 학습 진로교육 선택교육과정 범교과 학습 주제 학교자율시간 등	설득적 소통 담론 숙의적 소통 담론

OECD 국가들의 교육정책 동향의 영향을 받은 2015년 역량기반 교육과정의 도입에 이어 OECD의 교육 2030 프로젝트의 틀은 2022년 개정 교육과정 총론 부분의 배경적 아이디어로 자리잡고 있다. 이는 학문을 강조하는 경험·분석적 패러다임으로부터 개인의 교육적 경험을 강조하는 해석학적 패러다임으로의 전환을 의미하는(임재일, 2023, p. 26) 것이기도 하다.

이는 다시 시민권(civil right)으로서의 교육을 재고하도록 하는 패러다임의 변화를 낳게 된다. 종래의 교육적 전통은 다양한 주체와 공동체를 이루고 살아가는 시민으로서의 역량을 키워나가는 데 초점이 맞추어졌다. 이러한 사회 중심 민주주의 전통은 여전히 학교교육의 한 축을 이루고 있으나 급진적 변화 속에서 학습자가 자신의 삶과 학습을 주도적으로 설계하고 구성하는 능력이 중요해졌다. 자신의 운명을 책임지는 주권자로서의 개인(sovereign individual)은 신자유주의 패러다임에 의한 새로운 교육적 전통을 출발시키는 지점이다. 그 결과로 국가주도형 학교체제가 분권형 학교체제로 서서히 변화하는 교육과정 패러다임의 전환을 목격하게 된다. 2022 개정 교육과정의 총론 문서에서 교육과정 자율화와 분권화가 교육과정 개정의 주요 배경으로 제시되고 있는 것은 이러한 맥락으로 이해할 수 있다.

한편, 주요 프로그램 차원에서 보면 앞서 살핀 배경적 아이디어를 교육과정 변

화로 연결시키는 전경적 아이디어를 발견할 수 있다. 개정 교육과정을 위한 프레임으로서 규범적·전경적 아이디어는 학습자의 소질과 적성을 고려한 “학습자 중심 교육”과 지역과 학교 수준에서의 “교육과정 자율성” 발휘로 파악된다. 이는 2022 개정 교육과정을 위한 담론연합을 구성하였던 교육부-국가교육회의-전국시·도교육감협의회 대표 입장을 통해서도 확인할 수 있다. 2022 개정 교육과정 추진계획 발표회에서 유은혜 장관은 “학생들이 자기주도적 인재로 성장할 수 있도록 지원하여야 한다”고 주장하였고, 김진경 국가교육회의 의장은 “교육과정 개정과정이 전국민적 미래교육 비전 합의의 과정으로 만들어야 한다”고 하였으며, 최교진 교육감협의회 회장은 “개정 교육과정이 교육자치의 진전과 결을 같이해야 한다”고 주장하였다(교육부·국가교육회의·전국시도교육감협의회 보도자료, 2020).

그리고 개정 교육과정의 주요 프로그램과 연결되는 인지적 아이디어들은 교육과정 내용과 평가에 대한 담론을 형성하는 바, 2022 개정교육과정에서 학습자 중심 교육과 관련된 인지적 아이디어로는 핵심역량, 깊이 있는 교육, 진로교육, 선택교육과정 등이 대표적이다. 4차 산업혁명으로 인한 급격한 사회 변화는 사람들이 직장생활의 구조적 변화에 신속하게 대응할 필요성을 증가시켰는데 이는 역량(지식, 기술, 태도) 측면에서 단지 미래 노동력에 대한 요구사항이 증가하였다는 의미보다 직업의 안정성이 담보될 수 없는 상황에서 평생교육을 위한 핵심역량을 교육과정에 포함시킬 필요가 있음을 시사한다. 2022 개정 교육과정 총론에서는 자기관리 역량, 지식정보처리 역량, 창의적 사고 역량, 심미적 감성 역량, 협력적 소통 역량, 공동체 역량을 핵심역량으로 제시하고 있는데 이는 2015 개정 교육과정과 비교할 때 의사소통 역량을 협력적 소통 역량으로 대체한 것을 제외하고 동일하다.

교수·학습 부분에서 “깊이 있는 학습”을 통해 핵심역량을 함양할 수 있다는 인지적 아이디어는 자기주도 학습, 학생 참여형 학습, 디지털 기반 학습 등을 통해 학습자 주도성의 기회를 제공함으로써 학습자로 하여금 상황맥락적 지식으로 다양한 상호작용을 거쳐 자신의 삶과 사회의 의미를 구성·탐구할 수 있도록 하는 것이다(임재일, 2023, p. 22).

그리고 학교급별 교육과정 편성·운영 기준에서 학교급 전환 시기에 학교급 간 연계 및 진로 교육을 강화하는 진로연계교육을 편성·운영토록 한 것이나 고교학점제 등 선택교육과정을 도입한 것도 학습자 선택권을 보장함으로써 교육과정을 학습자 중심으로 변화하고자 하는 시도이다.

한편, 교육과정 자율성·분권화와 관련된 인지적 아이디어는 초·중학교에 도입되는 학교자율시간 편성·운영이 대표적이다. 2022 개정 교육과정에서는 교육과정 편성·운영 기준에서 지역과 연계하거나 다양하고 특색 있는 교육과정 운영을 위해 학교자율시간을 편성·운영하도록 하였다. 학교는 교과 및 창의적 체험활동의 20% 범위 내에서 시수를 가져와 매 학년별 최대 64시간을 확보하여 학교만의 과목이나 활

동을 개발하게 된다(김종훈, 2022). 이를 통해 지역과 연계되거나 특색 있는 교육과정 운영을 위해 시·도교육청 또는 학교장 개설 과목(활동) 개발을 활성화할 수 있을 것이다.

끝으로 공동체 지향적 또는 지속가능한 미래를 위한 교육과 관련된 인지적 아이디어는 환경·지속발전 교육, 민주시민 교육, 인권 교육 등 범교과 학습주제로 2022 개정 교육과정에 포함되어 있다. 그러나 2022 개정 교육과정 총론 주요사항(2011. 11. 24)에 포함되었던 생태전환교육, 민주시민교육, 일과 노동의 의미와 가치 등을 총론에 반영하고 교과 전반에 걸쳐 담아내고자 했으나 총론공청회(2022. 10. 8) 이후 축소되거나 삭제되었다(김종훈, 2023, p. 10).

2022 개정 교육과정의 수립 과정에서 교육부는 정책연구진-교육과정 개정추진 위원회-교육과정심의회로 연결되는 담론 공동체를 통해 교육과정을 설계하고 시안을 제시하고 이해관계자들과 소통하는 설득적 소통담론(persuasive communicative discourse)을 이끌었다면 전국시·도교육감협의회는 교육과정 현장네트워크를 통해 이해 세미나-토론단계-숙의단계를 거쳐 교원, 교육전문직, 대학교수 등 숙의적 대화를 통해 현장의 의견을 수렴하였다는 점에서 숙의적 의사소통 담론을 이끌었다고 볼 수 있다.

지역·학교 수준 그동안 우리나라에는 국가교육과정만 있었지 지역 특색이나 여건을 고려한 지역 교육과정은 존재하지 않았다. 에듀넷³⁾을 통해 검색해보면 시·도교육청에서 국가교육과정에 기초하여 각 지역의 교육과정 지침을 제공하는 것 외에 차별화된 지역교육과정을 운영하고 있지는 않다. 따라서 지역 차원의 교육과정 편성·운영과 관련하여 담론적 교육리더십을 논의하는 것은 타당하지 않을 수 있다.

그러나 2022 개정 교육과정은 지역 및 학교 차원에서 교육과정 운영의 자율성을 발휘할 수 있도록 총론 형식의 변화, 기준 및 지침의 대강화, 학교자율시간 도입 등 기존의 교육과정과 다른 괄목할만한 변화를 보여주었다. 먼저, 총론 형식에서 제1장 교육과정 구성의 방향에 이어 제2장에서 학교 교육과정 설계와 운영의 방향을 제시함으로써 현장 중심의 교육과정으로 변화하고 있는(임재일, 2023) 모습을 확인할 수 있다. 제3장에서 제시하고 있는 교육과정 편성·운영의 기준도 최소한의 필요조건으로서 기준을 제시하고 있어 국가교육과정의 대강화 경향을 엿볼 수 있다. 또한 학교자율시간은 2015 개정 교육과정에서 창의적 체험활동과 교과시수 20% 증감에 의한 자유학기제를 도입하였는데 이를 시·도교육청이 자율과정으로 운영한 실험적인 시도를 국가 정책으로 받아들였다(김종훈, 2022)는 점에서 지역교육청 주도의 상향적 교육 리더십⁴⁾이 국가 교육과정 형성에 영향을 미친 것으로 해석할 수 있다.

3) https://www.edunet.net/nedu/ncicsvc/listSubCtForm.do?menu_id=625 참조

4) 경기, 충북, 전북지역은 학교 수준에서 교육과정을 자유롭게 편성·운영해 온 대표적인 사

2022 개정 교육과정 개발을 위한 “교육과정 현장 네트워크”를 통해 지역교육과정 개발에 대한 논의가 이루어졌고(전국 시도교육감협의회, 2022), 한국교육과정평가원 차원에서도 지역과 학교 수준의 교육과정 편성·운영에 관한 연구가 이루어지고 있으나 학교 교육과정 편성을 제약하지 않는 범위 내에서 방안을 모색해야 할 것이다.

현재 한국교육과정평가원에서는 2022 개정 교육과정에 따른 초·중학교 교육과정 편성·운영 방안 연구가 실행되고 있다. 해당 연구는 2022 초·중학교 교육과정에서의 변화를 명료화하고, 개정 교육과정의 학교교육과정으로의 편성·운영 방안을 모색하는 연구이다. 이를 위해 교육과정 편성·운영 사례, 개정 교육과정에 대한 인식 및 요구 분석 등을 바탕으로 초·중학교 교육과정 편성·운영 방안 및 지원 방안을 도출할 예정이다. (한국교육과정평가원, P연구원)

개정 교육과정에 담긴 인지적 담론은 지역 차원의 정책행위자 및 전문가들에게 전달되기에 이것은 지역 차원의 교육과정에서 조정적인 배경적 담론이 된다. 하지만 시·도교육청이 지역의 특색을 반영하거나 학습자의 삶과 연계한 과목 및 활동을 개발하여 학교에 제공하는 경우 이는 교육전문가, 학교, 교사, 학생, 학부모 등이 참여하는 숙의적 과정을 거치는 것이 바람직하기에 숙의적 소통 담론에 의해 지역교육과정이 개발되어야 할 것이다.

<표 3> 지역 및 학교 수준의 담론적 교육리더십

수준	행위자	교육적 리더십	배경적 아이디어	전경적 아이디어	담론
지역적 수준	교육부, 전국 시도교육감 협의회, 지역 교육청	교육부-지역교 육청	국가교육과정 교육자치 실현	삶을 위한 교육 지역사회 기반교육	조정적 담론 숙의적 소통 담론
학교 수준	교육부, 지역교육청, 학교장, 교사, 학생, 학부모	지역교육청-학 교장-교사	교육과정 자율성	국가교육과정 학교자율과정	조정적 담론 숙의적 소통 담론

학교와 교실에서의 교육과정 실행연구들은 교사 주도의 전체 수업 지도와 교실시간(recitations)을 통해 전통적인 배경적 아이디어와 교수 버전이 교실 교육과정과 담론에 어떤 다양한 형태로 존재하는지 보여준다. 교사는 가르치는 교육과정 안

례에 해당된다.

에서 국가교육과정을 재맥락화하고 동시에 지역 수준에서 생성되는 다양한 담론을 반영한다(Alvunegr, 2018; 유성열, 2022 재인용). 교사는 교육과정의 사용·개발자, 연구자, 의사결정자, 개발자로서 수업 목적에 맞게 교사 교육과정을 개발한다는 점에서 교육과정을 재구성한다. 사실 우리는 교육과정 실행연구들을 통해 교사 단위 교육과정에서 교과 재구성이 그동안 크게 무리 없이 이루어지고 있음을 볼 수 있다.

그러나 국가교육과정은 여전히 교사들에게 교육 내용과 방법에 관한 소통적 담론을 전달하는 수단으로 작용한다. 그 뿐 아니라 각종 지침, 지원 자료, 컨설팅, 평가 등을⁵⁾ 통한 소프트 거버넌스는 교사 교육과정 및 교육 실무에 상당한 영향을 미친다. 결국 교육부-시·도교육청에 의한 교육적 리더십은 국가교육과정의 재맥락화를 통한 교사 교육과정 편성 과정에 조정적 담론으로 작용한다.

한편으로 2022 개정 교육과정에 포함된 학교자율시간은 학교별로 교과 및 창의적 체험활동의 20% 범위 내에서 시수를 가져와 매 학년별 최대 64시간을 확보하여 학교만의 과목이나 활동을 개발할 수 있도록 한 점에서 교사 교육과정을 구현할 수 있는 가장 현실적이고도 적합한 교육과정 상의 장치라고 볼 수 있다(김중훈, 2022). 학교자율시간을 활용하여 과목을 선정하고, 내용을 구성하며, 교재를 개발하고, 스스로 만든 교재를 가지고 가르치는 일련의 과정은 소위 “교사가 개발하는 교육과정”으로 학교 수준 행위자들 간의 협력적 거버넌스가 요구된다는 점에서 아이디어의 교환과 숙의 과정을 거치는 숙의적 소통담론이 작동하는 영역이 되어야 할 것이다.

2022 개정 미술과 교육과정에 대한 담론

2022 개정 미술과 교육과정 개요

미술과 교육과정은 미술과 교육과정 연구진이 다양한 의견수렴 절차를 거쳐 개발한 시안을 두고 2022년 9월 30일 교육과정 교과별 공청회(교육부, 2022d)를 개최한 후 2022 개정 교육과정으로 확정·공시되었다. 공청회 이전의 시안 개발 과정에서는 전국시·도교육감협의회가 주관하는 “교육과정 현장 네트워크”를 통해 각론에 대한 제안서를 마련하여 연구진에게 제공되었다(전국시도교육감협의회, 2023).

2022 개정 미술과 교육과정(교육부, 2022b)에서는 미술과 교육과정의 교육 목표로 주도적 사고, 창의적 표현, 시각문화의 이해, 공동체 문화 발전, 심미적 감성 등을 제시하고 있다. 미술과 교육과정의 교육 목표는 교육과정 총론에서 제시하고 있는 교육과정 추구 인간상과 밀접하게 연관되어 있는 것을 알 수 있다. 다만, 미술과 교육과정의 특성상 심미적 감성을 함양하는 것은 미술과 교육과정이 가진 특성을 고

5) 이에 대해서는 한국교육과정평가원(2022) 참조.

려한 것으로 판단된다.

2022 미술과 교육과정의 핵심 역량은 창의·융합역량, 심미적 감성 역량, 시각적 소통 역량, 공동체 역량, 정체성 역량이다. 2015년과 마찬가지로 미술교과는 총론의 핵심역량 구조를 그대로 수용하지 않고(송윤희, 권덕원, 최은식, 2022) 교과 특성에 맞지 않는 역량은 제외하고 교과 고유의 역량을 추가하는 방식으로 교과 핵심역량을 구성하였다. 총론의 자기관리 역량, 지식정보처리 역량을 제외하고 정체성 역량을 추가하였으며 창의적 사고 역량을 창의·융합역량으로, 협력적 소통 역량을 시각적 소통 역량으로 대체하였다.

한편, 미술과 교육과정의 내용체계 면에서는 2015년의 경우 핵심개념에 관한 설명을 “일반화된 지식”으로 따로 제시하였으나 2022년 개정 교육과정에서는 체험을 “미적 체험”으로, 핵심개념과 일반화된 지식을 통합하여 핵심아이디어로 제시하였다.

그리고 2015 미술과 교육과정의 내용요소는 세 개 영역별로 주요 내용요소를 기술하였으나 2022 미술과 교육과정에서는 미적 체험, 표현, 감상 영역 모두에 3가지 내용요소 범주(지식·이해, 과정·기능, 가치·태도)별로 구체적인 내용요소를 제시하여 보다 포괄적으로 내용요소를 구성하였다.

2022 개정 미술과 교육과정과 담론적 교육 리더십

사회·프로그램 수준 미술과 교육과정은 총론 주요사항이 발표된 2021년 11월 이후 구성된 정책연구진에 의해 미술과 교육과정 1차 시안 개발 연구(2021. 11. 10 - 2022. 5. 10.), 2차 시안(최종안) 개발 연구(2022. 6. 29.-2022. 12. 9.)를 통해 개발되었다. 2022 개정 교육과정 각론으로서 미술과 교육과정의 개발은 총론 개발 과정과 함께 진행된 점이 과거와 다른 점이다.

2022 교육과정 개편에 참여하면서 각론의 개발 과정이 총론과 현장이 같이 만들어 간다는 점에서 좋았다. 총론의 지침을 일방적으로 적용하는 방식이 아니라보니 스스로 총론과 현장의 의견을 수렴하여 방향을 설정해 가야 하는 어려움이 있었다. 그러나 현장의 초·중등 교원 등을 중심으로 구성된 연구 협력진들의 적극적인 참여 하에 연구의 전 과정에서 수시로 의견 교환이 이루어졌으며 함께 답을 찾아가고자 했다.(미술과 교육과정 시안 개발 연구책임자, L교수)

교육부-국가교육회의-전국시·도교육감협의회의 담론연합에 의해 만들어진 총론 주요사항이 담고 있는 사회적 차원의 규범적·인지적 아이디어들은 미술과 교육과정 개발에 영향을 미칠 수밖에 없었다. 이는 “총론이 제시한 비전을 미술과의 목표,

내용, 방법을 통하여 구체화하는 방안을 마련하고자 한다”(정옥희 외, 2022, p. 3)고 밝힌 미술과 교육과정 시안 개발의 목적에서도 드러난다. 그렇다고 해서 미술과 교육과정 개발과 관련하여 차별화된 규범적 아이디어가 부재했던 것은 아니다. 1차 시안 개발 연구에서는 교과 내 영역 간 연계와 통합을 위한 개념으로 위긴스와 맥타이가 제시한 “빅 아이디어”(Wiggins & McTighe, 2008)를 기술하고 있는데 이 개념에 시간성을 가미한 “핵심 아이디어”가 교과 고유의 교육내용을 관통하는 내용 선정 및 조직의 원리로 작동하여야 한다(정옥희 외, 2022, pp. 22-23)고 피력하고 있다.

이 규범적 아이디어는 그동안 여러 미술교육학자들에 의해 공유되어 왔던 것으로(류지영, 2020; 이승미 외, 2021) 총론의 규범적 아이디어인 학습자 중심 교육과 연결되어 미술과 교육과정의 성격, 목표, 내용체계 및 성취기준, 교수학습, 평가방안 등에 영향을 미쳤다. 특히 2015 미술과 교육과정의 핵심개념과 일반화된 지식을 통합하여 핵심아이디어를 진술하고 교육과정 설계에서 평가에 이르는 전 과정을 일관되게 구성함으로써 내용체계 변화에 큰 영향을 미쳤다. 이에 대해 시안 개발 연구책임자였던 L교수는 다음과 같이 밝히고 있다.

2022 미술교과 교육과정 수립 과정에서 가장 쟁점이 되었던 것은 미술과 교육과정의 구성 체계에 관한 것이었다. 제기된 의견들은 적극적으로 검토한 후 반영하였는데 그 과정을 연구보고서에 상세하게 수록하였다.(미술과 교육과정 시안 개발 연구책임자, L교수)

사실, 미술과 교육과정 시안 개발에 참여했던 1차 연구진들은 설문조사(초·중·고등학교 교사 대상), FGI(미술교육 전문가 대상), 델파이조사(교육과정 개편 관련 교수 및 전문가 및 현장 교사 대상), 공개토론회(미술과 교육과정 전문가, 교사, 교수 등 대상), 연구진 합동 워크숍 등을 개최하여 교육과정 목표, 교과 영역 구분, 내용체계 및 성취기준 등에 관한 의견을 수렴하였다. 2차 연구진의 경우도 총론-각론 합동 워크숍 및 세미나, 전문가 의견조사, 공청회 등을 통해 다양한 이해관계자의 의견과 현장의 요구를 수렴하였다(이주연 외, 2022, pp. i-ii). 그러나 이는 총론 주요사항의 개발 과정에서 보였던 담론적 교육 리더십과는 다른 교육부-연구진 중심의 리더 조직에 의한 교육과정 거버넌스에 가깝다. 물론 연구진들이 교육부 협력관을 통해 미술과 교육과정심의회, 교육과정 현장 네트워크, 초·중등 핵심교원 워크숍에서 나온 제안들을 전달받아 반영하였다고는 하나 아이디어의 자유로운 교환에 의한 담론형성과정을 거쳐 미술과 교육과정이 마련되었다고 보기 어렵다. 이에 대해 교육과정 현장 네트워크에서 의견검토서 총괄업무를 맡았던 K교사는 다음과 같이 밝히고 있다.

유성에서 연구진 대표가 전체적으로 모아 연수를 진행하였고 핵심교원과 지역별로 현장 교사를 선정하여 의견 검토서를 작성하고 수합하였는데 연구진이 수정한 내용이 반영되지 않은 채 의견서가 들어와 권역별 오프라인 협의회에서 혼선이 발생한 일이 있었다. 연구진과 교육부 간의 소통이 원활하게 돌아가지 않는다는 느낌을 받았으며 교육부는 보안의 유지에 집중하였고 의견 수렴보다 형식적 절차를 거치는 데 충실하려고 하였다.(교육과정 현장 네트워크, K 교사)

2022 미술과 교육과정에 대해 현장 교사들이 대체로 긍정적으로 받아들이는 것과는 별개로 2022 미술과 교육과정의 개발을 담론적 교육 리더십이 작동하는 숙의적 교육과정으로 설명하는 데는 한계가 있어 보인다.

여기에는 촉박한 교육과정 개발 일정도 일조한 것으로 보이는데 2022 교육과정 총론과 각론 시안은 윤석열 정부의 출범 이후 3개월이 지난 2022년 8월 국민들에게 공개되어 일반 국민의 의견수렴이 이루어졌다. 그 이후 공청회, 행정예고, 교육과정심의회, 국가교육위원회 심의·의결을 거쳐 2022년 12월 22일 개정 교육과정을 확정·발표하기 까지 5개월이라는 짧은 기간 동안 필요한 행정 절차를 밟아야 했기에 아이디어와 소통에 의한 담론 형성은 거의 불가능하였다고 볼 수 있다.

그 결과 많은 교육전문가들이 교육과정 총론 주요사항이 총론(교육부, 2022c)에 제대로 반영되지 않았고 각론 또한 총론 취지를 제대로 반영하지 못하였다는 불만을 제기하고 있다(김종훈, 2023; 임재일, 2023). 이러한 현상은 2단계 “교육과정 현장 네트워크” 활동이 이루어진 2022년 상반기에 이미 예견되었던 것으로 보인다. 전국시도교육감협의회(2022)가 작성한 “2022 개정 교육과정 각론에 대한 제안서”⁶⁾에 포함된 제안사항들을 살펴보면 총론 주요사항의 키워드들이 미술 교육과정 각론에 반영되지 않고 있음을 지적하고 있다.

중등미술을 중심으로 교육과정 현장 네트워크에서 제안한 주요 사항과 그 결과를 간략하게 살펴보면 다음과 같다. 먼저, 미술과 공통 교육과정 설계 개요와 관련해서는 미술과 목표 및 역량을 강화할 수 있는 미술교과 핵심 개념을 구체적으로 제시해야 한다는 의견이 제시되었는데 이를 반영한 것으로(교육부, 2022b, pp. 3-4) 파악된다.

그리고 미술교과의 성격과 관련해서는 총론 주요사항의 내용이 미술과 성격과 목표에 구체화되어야 한다는 의견이 주를 이루었는데 “일과 노동”에 대한 설명 요구는 받아들여지지 않았고 나머지 생태전환교육, 민주시민교육, 디지털교육에 대한 사항은 어느 정도 반영된 것으로 판단된다. 미술교과의 목표와 관련해서는 미술 교과

6) 이 제안서는 6,164명의 현장 교원이 참여하여 2022년 1월부터 6월까지 6개월간 전국 17개 시도 408개 교과 네트워크를 통해 집중 토론 및 숙의 과정을 거쳐 완성되었다.

의 특성을 반영하여 교과에 부합하는 역량으로 바꾸어야 한다는 의견과 함께 정체성 역량과 공동체 역량이 미술교과 특성을 잘 드러내지 못한다는 의견이 있었으나 후자의 경우 수용되지 않았다.

내용체계에 관해서는 영역과 핵심아이디어를 중심으로 학습내용을 지식·이해, 과정·기능, 가치·태도로 구분하여 간결·명료하게 제시하였다는 의견과 함께 내용 요소를 학습교사 자율성 확보 방향으로 융통성 있게 제시하여야 한다는 견해와 생태전환교육 등 총론 주요사항을 구체적으로 명시하여야 한다는 주장이 충돌하는 모습을 보이고 있다. 필자의 생각으로는 내용체계의 대강화를 통해 교사 교육과정의 자율성을 보장하기 위해 내용요소를 너무 구체적으로 기술하는 것은 바람직하지 않다는 견해에 동의한다.

성취기준과 관련해서도 범교과 학습 주제를 반영하거나 중, 고 위계를 성취기준에 명시해야 한다는 구체화 주장이 지역 및 학습자를 고려한 대강화 주장이 병존하고 있다. 이와 관련해서는 미술과 교육과정에서 후자 쪽에 비중을 두고 성취기준이 마련된 것으로 보인다. 다만, 학생의 인지발달 수준을 고려하여 내용요소를 명확하게 하는 부분이나 디지털 미디어나 기술이 미적 체험, 표현, 감상 영역에서 소홀히 다루어지고 있다는 부분은 재고할 가치가 있을 것이다.

교수·학습 방향과 관련해서는 지역사회와 연계한 교수학습방법 제시, 생태 감수성에 관한 사항 제시, 프로젝트수업의 가능성 제시, 소규모 학교의 미술교과 운영 고려, 융합수업 제시, 학교자율 운영시간에 대한 내용 수록 등 다양한 개선 의견이 제시되었다. 이들 제안사항 중 상당 부분이 반영되었으나 지역사회 기반 학습이나 융합 학습에 관한 내용은 교수·학습 방향이나 방법에서 제대로 다루어지지 않고 있다.

이상의 논의를 통해 교육과정 현장 네트워크에 참여한 교원들은 총론 주요사항에 제시된 규범적 아이디어를 각론에서 목표, 내용체계, 교수·학습방법 등에 담아낼 수 있기를 요구하면서 다양한 인지적 아이디어를 제시하고 있다. 그러나 촉박한 일정으로 인해 교육부-연구진 중심의 조정적 담론이 소통적 담론을 대체하면서 각론 연구진과 현장 네트워크 간의 직접적인 소통 담론을 형성할 기회가 충분하지 않았을 것으로 판단된다.

지역·학교 수준 앞서 살펴보았듯이 2022 개정 교육과정은 지역·학교 수준의 자율성을 보장하는 일련의 제도적 장치를 담고 있다. 여기에는 지역교육청 주도의 교육 리더십이 국가 교육과정 형성에 영향을 미친 측면이 있다. 그럼에도 불구하고 아직 지역교육청 차원에서 지역 특성을 고려한 미술과 교육과정을 운영할 수 있을지는 여전히 미지수이다. 따라서 지역 및 학교 교육과정 개발과 관련하여 교육부의 체계적 지원이 이루어져야 한다는 현장의 목소리가 존재한다.

지역 및 학교 교육과정의 의의에 공감하지만 지역별 연구 인력의 전문성과 교과에 대한 인식 등을 고려한다면 미술과 교육과정에 지역성을 반영하는 데 어려움이 많을 것이다. 실효성 있게 진행되려면 교육과정 개발에 참여한 연구진들을 중심으로 충분한 집중 연수와 연구 전문성 제고가 필요할 것으로 보인다. (교육과정 현장 네트워크, K교사)

교육과정 자율성을 전제로 한다면 “지역 및 학교교육과정 개발과 관련하여 교육부가 지침을 내리거나 어떤 식으로든 간섭하는 것은 월권이 될 우려가 있다”(미술과 교육과정 시안 개발 연구책임자, L교수). 그런 연유인지 국가 교육과정의 지역 및 학교 수준에서의 재구성을 지원하기 위한 중앙정부 차원에서의 노력은 개정 교육과정에 대한 “교사전달 연수” 외에 발견되지 않는다.

교육과정평가원에서는 교육과정 재구성 지원을 위한 교사 전문성 개발에 관한 연구 및 수탁 사업이 진행 중에 있지는 않다. 현재 미술과에서는 개정 교육과정 적용 교과서 관련, 평가기준 관련 연구가 진행 중에 있는데, 이런 연구들이 진행 된 이후에나 교육과정 재구성을 위한 교사 전문성 개발 관련 연구가 이뤄지지 않을까 생각한다.(한국교육과정평가원, P연구원)

2023년 6월 현재 교육부와 한국교육과정평가원에서는 개정 교육과정 적용을 위한 미술과 교과서 및 평가기준 관련 연구가 진행 중인 것으로 파악되었다. 중등미술의 경우 2025년에 중학교 1학년 대상으로 개정 교육과정이 적용될 예정이기에 학교 교육과정을 개발하는 데 1년여의 기간이 남아있다. 이 기간 동안 연구진과 현장 교원과의 소통적 담론이 이루어지는 통로가 마련될 필요가 있으며 교육과정 재구성을 위한 교사 전문성 개발을 지원하는 정책적 노력이 경주되어야 할 것이다.

결론

본 연구는 2022 개정 교육과정 총론 및 미술과 개편 과정을 담론적 교육 리더십 관점에서 분석하였다. 교육과정을 숙의적 관점에서 분석적으로 접근하는 것은 교육과정 이론연구에서 비교적 최근에 나타난 경향이다. 우리나라의 경우 숙의적 교육과정 관점에서 교육과정 개편 작업을 살펴본 연구는 아직까지 발견하기 어렵다.

정연희(2020)는 교육적 리더십 관점에서 2015 개정 교육과정의 개편과정을 핀란드 사례와 비교하는 연구를 수행하였는데 이 논문은 담론적 제도주의 관점을 일부 채용하였으나 개편이 이루어지고 오랜 시간이 경과한 터라 그 과정을 파악하고 분석

하는 데 있어 한계가 있었다.

그러나 2022 개정 교육과정은 “국민과 함께하는 교육과정 개정”을 내걸고 교육부, 국가교육회의, 전국시·도교육감협의회가 함께 교육과정 추진계획을 발표하고 총론 주요사항 발표까지 의욕적으로 소통하였고 이후에도 교육과정 현장 네트워크의 제안서가 교육부에 전달되고 정책연구진이 마련한 총론 및 각론 시안을 국민들에게 공개하고 공청회를 개최하는 등 의견을 수렴하였기에 담론적 교육 리더십 관점에서 개정 교육과정을 분석하는 것이 현실적으로 타당성을 가질 수 있는 여건이 조성되었다. 다만, 정권 교체기인 데다 2022년 말까지 촉급한 일정으로 교육과정 개정안을 발표해야 했기에 유종의 미를 거두지는 못했으나 2022 개정 교육과정을 준비했던 과정은 앞으로 새로운 교육과정을 마련할 때 어떻게 접근하여야 할 것인지에 관해 많은 경험과 교훈을 주었던 작업이었다.

2022 개정 교육과정 개편작업은 2015년 교육과정에 비해 교육과정 개정에 관여하는 국가-지역-학교 간 계층적 관계가 수평적으로 변화하였고 쌍방향적 교육적 리더십이 어느 정도 작동하였던 것으로 파악된다. 다만, 개정 작업의 후기에 교육과정 개정을 위한 주도기관으로서 교육부의 독단적 행태가 드러나기는 하였으나 담론적 교육 리더십이 개정 교육과정에 상당한 영향을 미쳤음을 확인할 수 있다.

미술과 교육과정 개편작업은 2022 개정 교육과정 총론 주요사항 발표 이후에 이루어졌기에 다양한 교육적 리더십 간의 소통담론은 제한적이었다. 하지만 교육과정 시안 개발 연구진 및 연구 협력진 내의 소통적 담론과 연구진 및 현장 네트워크 간의 조정적 담론은 향후 새로운 교육과정 개편에 디딤돌 역할을 할 것으로 예상된다.

교육정책 분야에서의 거버넌스 변화로 인해 미래의 교육과정 개편 과정에서는 담론적인 교육 리더십이 확대될 것으로 예상된다. 이에 대비하기 위해 미술 교원을 포함한 다양한 현장 전문가들이 주체의식을 갖고 미술과 교육과정에 대해 이해도를 높일 필요가 있으며 담론의 장에 나설 준비가 되어야 할 것이다.

본 연구는 2022 교육과정 개정 작업이 국가, 지역, 학교 수준에서 담론적 교육 리더십의 새로운 지평을 여는 데 일정 부분 기여한 것을 확인한 점에서 교육과정 연구에 일정 부분 기여하였다고 생각한다. 다만, 2022 개정 교육과정에 의한 지역 교육과정 및 학교 교육과정 작업이 완료되지 못한 상황이라 이에 관한 논의는 후속 연구를 통해 확인해 보고자 한다.

참고문헌

- 교육부 (2022a). 교육부 업무보고.
- 교육부 (2022b). 미술과 교육과정. 교육부 고시 제2022-33호 별책3.
- 교육부 (2022c). 초·중등학교 교육과정 총론. 교육부 고시 제2022-33호 별책1.
- 교육부 (2022d). 2022 개정 미술과 교육과정 시안 검토 공청회.
- 교육부·국가교육회의·전국시도교육감협의회 보도자료 (2020). 국민과 함께하는 미래 교육과정 논의 본격적 착수 - “2022 개정 교육과정 추진계획” 발표 -. 2020. 4. 20.
- 국가교육회의 (2022). 제4기 국가교육회의 백서.
- 국가교육회의·전국시도교육감협의회·한국교육과정학회 (2020a). 학습자 중심 교육과정 혁신포럼.
- 국가교육회의·전국시도교육감협의회·한국교육과정학회 (2020b). 국가교육과정 시스템으로 혁신하다. 제2차 국가교육과정 혁신포럼.
- 국가교육회의·전국시도교육감협의회·한국교육과정학회 (2020c). 국가교육과정 개선, 평가에서 출발하다. 제3차 국가교육과정 혁신포럼.
- 김종훈 (2022). 교사 교육과정의 가능성과 교사에게 주어진 역할 : 2022 개정 교육과정의 “학교 자율시간”을 중심으로. 서울교육, 2022 겨울호(249호).
- 김종훈 (2023). 2022 개정 교육과정, 내용과 절차에 대한 성찰과 과제. 2022 교육과정, 무엇이 바뀌었고 남은 과제는 무엇인가?. 강민정 의원실. pp. 5-10.
- 류지영 (2020). 미술교육에서의 “빅 아이디어” 설정과 가능성 탐색: TETAC의 “영속적 아이디어”를 중심으로. 미술교육연구논총, 63, 89-120.
- 송윤희, 권덕원, 최은식 (2022). 교육과정 총론과 각론(음악과 교육과정)의 바람직한 연계성 모색. 미래음악교육연구, 7(2), 72-105.
- 유성열 (2022). 교사와 교육과정에 대한 담론 고찰. 교육과정평가연구, 25(4), 1-20.
- 이승미 외 (2021). 2022 개정 초·중학교 교육과정 개선 연구. 진천: 한국교육과정평가원.
- 이주연 외 (2022). 2022 개정 예술 교과 교육과정 시안(최종안) 개발 연구: 미술과 교육과정. 교육부 용역보고서.
- 임재일 (2023). 2022 교육과정, 무엇이 바뀌었고 남은 과제는 무엇인가?. 강민정 의원실. 13-28.
- 전국시도교육감협의회 (2022). 2022 개정 교육과정 각론에 대한 제안서.
- 전국시도교육감협의회 (2023). 교육과정 현장 네트워크 백서.
- 정연희 (2020). 교육적 리더십으로서 교육과정 개편에 관한 비교 연구. 한국국제미술교육학회 학술대회 발표논문.
- 정윅희 외 (2022). 2022 개정 예술 교과 교육과정 시안 개발 연구: 미술과 교육과정.

- 교육부 용역보고서.
- 한국교육과정평가원 (2022). *국가교육과정 모니터링단 구성 및 운영 방안 연구*. 이슈 페이지.
- Apple, M. (1996). *Cultural politics and education*. New York: Teachers College Press.
- Bilbao, P. P., Luncido, P. I., Lringan, T. C., & Javier, R. B. (2008). *Curriculum development*. Philippines: Lorimar Publishing, INC.
- Benner, D. (1991). *Allgemeine pädagogik*. Weinheim: Juventa.
- Bobbitt, J. F. (1918). *The curriculum*. USA: Houghton Mifflin.
- Cheung, D., & Wong, H. (2002). Measuring teacher beliefs about alternative curriculum design. *The Curriculum Journal*, 13(2), 225-248.
- Coskun Yasar, G., & Aslan, B. (2021). Curriculum Theory: A Review Study. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 11(2), 237-260.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago. IL: University of Chicago.
- Eisner, E. W., & Vallance, E. (1974). *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley. CA: McCutchan.
- Ellis, A. K. (2004). *Exemplars of curriculum theory*. New York: Eye on Education.
- Englund, T. (1996). Deliberative communication: A pragmatist proposal. *Journal of Curriculum Studies*, 38(5), 499 - 501.
- Gruber, E. (1979). *Nicht-hierarchische Verhältnistheorie und pädagogische Praxis*. München: Wilhelm Fink Verlag. Google Scholar.
- Kliebard, H. M. (2004). *The struggle for the American curriculum: 1893-1958*. New York: Taylor & Francis.
- McNeil, J. D. (1977). *Curriculum: A comprehensive introduction*. Boston: Little, Brown.
- McKeon, R. (1952). Philosophy and action. *Ethics*, 62(2), 79-100.
- Null, W. (2011). *Curriculum: From theory to practice*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Null, W. (2016). *Curriculum: From theory to practice (2nd ed.)*. Plymouth: Rowman & Littlefield.
- OECD (2019). OECD Learning Compass 2030.
<https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning-learning-compass-2030/>

- Oliva, P. F. (1988). *Developing the curriculum*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman/Little, Brown College Division.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (1998). *Curriculum: Foundation, principles, and issues*. Boston: Pearson Education Inc.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2016). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7th ed.). England: Pearson.
- Phenix, P. (1962). The disciplines as curriculum content. In A. H. Passow (Ed), *Curriculum crossroads* (pp. 227-245). New York, NY: Teachers College Press.
- Pinar, W. F. (2011). *The character of curriculum studies. Bildung, Currere and the recurring question of the subject*. New York: Palgrave MacMillan.
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum*. New York: McGraw-Hill Humanities Social.
- Reid, W. (1978). *Thinking about the curriculum: The nature and treatment of curriculum problems*. London: Routledge.
- Saylor, J. G., & Alexander, W. M. (1974). *Planning curriculum for schools*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Schiro, M. S. (2012). *Curriculum theory: conflicting visions and enduring concerns*. USA: Sage Publications.
- Schmidt, V. (2008). Discursive institutionalism: The explanatory power of ideas and discourse. *Annual Review of Political Science*. 11. 10.1146/annurev.polisci.11.060606.135342.
- Schubert, W. H. (1996). Perspectives on four curriculum traditions. *Educational Horizons*, 74(4), 169- 76.
- Schwab, J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School Review*, 78(1), 1-23.
- Schwab, J. (1978). The practical: A language for curriculum. In J. J. Schwab (Ed.), *Science, curriculum and liberal education* (pp. 287-321). Chicago: Chicago University Press.
- Squires, A. (1990). *First degree: the undergraduate curriculum*. London: Society for Research into Higher Education.
- Tyler, R. W. (1975). Specific approaches to curriculum development. In J. Schaffarzick and D. Hampson (Eds.), *Strategies for curriculum development*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Uljens, M., & Ylimaki, R. (2015). Towards a discursive and non-affirmative

- framework for curriculum studies, Didaktik and Educational Leadership. *Nordic Journal of Educational Policy*. NordSTEP. 2015(1), 30177
<http://dx.doi.org/10.3402/nstep.v1.30177>
- Walker, D. F. (1982). Curriculum theory is many things to many people. *Theory into practice*, 21(1), 62-65.
- Weniger, E. (1975). Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. In E. Weniger (Ed.), *Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik* (pp. 194 - 294). Weinheim: Beltz.
- Westbury, I. (2000). Teaching as a reflective practice: what might didaktik teach curriculum? In I. Westbury, S. Hopmann, & K. Riquarts (Eds.), *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition* (pp. 15-39). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2008). *거꾸로 생각하는 교육과정 개발*. (강현석 외 공역). 서울: 학지사. (원저출판, 2005)

(홈페이지)

시도교육청 지침

https://www.edunet.net/nedu/ncicsvc/listSubCtForm.do?menu_id=625

전국시도교육감협의회

http://www.ncge.or.kr/bbs/board.php?bo_table=ndata&wr_id=12

Abstract

Discursive educational leadership in the development process of 2022 national curriculum

Yeon-Hee Jung

Kongju National University

This study analyzed the development process of 2022 national curriculum by use of the framework of discursive educational leadership. In that, under the slogan of “Curriculum with the People,” various opinions from stakeholders has been gathered, the development process differs from that of the existing national curriculum led by the discourse community including the Ministry of Education, policy researchers, and Curriculum Council. In the process of developing the 2022 national curriculum, the Ministry of Education has led a persuasive communicative discourse to design the curriculum, present proposals, and communicate with stakeholders through a discourse community that connects policy researchers, Curriculum Steering Committee, and Curriculum Council. On the other hand, the National Council of Governors of Education has took the lead in performing deliberative communicative discourse among teachers, education professionals, and university professors through the Field Network of National Curriculum. This study will partly contribute to the development of the curriculum studies in that it has identified and analyzed the different level of discursive educational leadership in the process of developing national curriculum.

논문접수 2023. 07. 03	심사수정 2023. 08. 04	게재확정 2023. 08. 06
-------------------	-------------------	-------------------

포괄적 지식을 위한 다문화 미술교육: 역량기반 미술교육에의 시사점

조인성

한국교원대학교 박사과정

요 약

본 연구는 역량기반 교육과정과 한계를 파악하면서 그 대안으로 포괄적 지식을 위한 다문화 미술교육을 탐색하였다. 따라서 이 연구는 현재 초등학교 미술 교과에서 다문화 미술 감상학습의 성격을 역량기반 또는 지식 기반의 관점에서 검토하며 미술교육에서의 시사점을 밝혀내는 데에 목적이 있다. 연구 결과, 다문화 미술 감상학습이 포괄적 지식이 되기 위해서는 비인간 행위자의 개입과 정동을 통해 인간의 관계에 대한 새로운 인식을 하는 과정이 되어야 한다는 결론에 도달하였다. 다시 말해, 포괄적 지식으로서 다문화 미술 감상학습은 비인간 행위성과 정동의 개념을 통해 인간 간의 상호작용, 관계, 혼종성의 개념을 담는 방향이 되어야 할 것이다. 또한 다문화 미술교육은 이질적이고 다양한 인간 및 비인간에 대한 행위자 네트워크의 여러 수행에 따른 결과물로 간주하여 끊임없이 새롭게 구성되어야 할 것이다. 본 연구는 미술교육이 역량기반이나 절대적 지식의 주입의 재인을 넘어 내재적, 과정적 미술학습을 향한 포괄적 지식의 방향을 구체적으로 제시하였다는 점에 중요성과 의의가 있다.

주제어

역량(competency), 포괄적 지식(comprehensive knowledge), 다문화 미술교육(multicultural art education)

서론

우리나라 현행 2015 개정 교육과정에서는 무엇을 배우고 가르치게 되어 있는가? 바로 “역량”을 가르치고 배우게 되어 있다(교육부, 2016). 역량이란 학습 주체가 교과목 간의 혹은 교과목 내의 기능과 내용지식(skills and content)을 새로운 상황에 전이하거나 적용할 수 있는 능력이다(Rose, 2017). 역량기반 교육과정 정책을 한국에서 논의한 지 10년이 지났고 동시에 이를 실행한 지는 5년이 넘었다. 2015 개정 교육과

정에 대한 총론에서 역량 개념이 공식적으로 도입된 지 상당 기간이 흘렀음에도 불구하고 일련의 지식, 기능, 가치와 태도를 특정 상황이나 교과에 맞게 적용할 수 있는 능력이라는 역량의 정의에 매몰하여 그에 대한 실천이 개발되지 않고 있다(소경희, 이상은, 박정열, 2007). 역량기반 교육과정은 여전히 논란의 대상이 되면서 오히려 또한 심각한 수준에 머물러 있다. 이는 역량 개념의 모호성, 역량이 지식처럼 실체가 있는 것으로 간주되고 있는 점, 역량과 절대주의의 지식관으로서 지식과의 이분법적인 대립 구도, 역량교육 실행의 어려움, 역량교육의 효과성 등이 있다. 아울러 역량의 정의가 역량을 발휘하는 순간 그 사람의 가치와 태도가 결과론적으로 반영된다는 의미로 해석되고 있는 것이다(김대중, 김소영, 2017; 이주연, 2018). 그럼에도 불구하고 이를 교육과정의 성취기준에 바로 반영하여 가르치고 배워야 한다는 것이다. 실제로 역량기반 교육과정은 기존의 객관주의 지식관에 입각하여 기존의 국가 교육과정의 폐해와 한계를 극복하면서 그 대안으로 시도된 정책이었다(김광민, 2009; 이성희, 2021). 현재 역량기반 교육과정은 지식교육 대 역량 교육의 이분법적 경계에서 벗어나지 못하면서 그 이전에 행해졌던 객관주의 지식관으로서의 지식교육 대신에 역량 교육을 주장한다. 다시 말해서, 그것을 막연하게 이상적이고 추상적인 수준에서 지식 교육의 대안으로 간주한다는 방증이다.

미술교육에서 객관주의 또는 절대주의의 지식관으로서의 지식교육을 강조한 이론과 실체가 바로 학과 이념에 영향을 받아 “DBAE”이다. 그것은 미술이 미학, 미술사, 미술비평, 미술실기를 중심으로 구조적이고 체계화된 지식을 가르치기 위한 목적으로 탄생한 미술학 중심 미술교육이다(박정애, 2001). DBAE는 지식이 “구조”를 가지고 있다는 구조주의에 입각한다(박정애, 2022). 잘 알려진 대로, DBAE는 창의성을 중요시하는 아동 중심 미술교육에 이의를 제시하면서 반동하여 나타났다. 이는 다원주의를 표방하는 포스트모더니즘의 본격적인 등장과 함께 나타난 시각문화 미술교육과 다문화 미술교육이 나오기 이전에 생긴 교육 운동이다(이지연, 2011). 이러한 미술의 본질적이고 기본적인 개념과 원리를 지나치게 강조한다면, 미술교육이 지식 전달식 수업이나 암기식 수업으로 전개될 수도 있을 것이다.

연구자는 역량기반 교육의 실천을 위해 구체적인 교수학습방법이나 평가 방안, 학습 프레임 등을 제시하지 못하고 있는 이유가 역량교육에 대한 딜레마와 각종 논쟁 때문이라고 가정한다. 따라서 본 연구의 목표는 이러한 역량기반 교육과 그 한계를 드러내면서 이를 비판적으로 검토해보는 데에 있다. 이를 위해 먼저 역량기반 교육이 문제가 되는 이유를 살펴보고자 한다. 그런 다음, 들뢰즈(Deleuze, 1994)가 주장하는 깨달음과 같은 큰 지식의 개념을 역량 중심의 대안으로 제시하고자 한다. 들뢰즈에게 깨달음과 큰 지식 또는 포괄적 지식은 암기 위주의 재인에 의한 지식과는 구분되는 것이다. 그것은 “감각(sensation)”이 우리에게 일련의 물음을 던지고 다시 이념을 제기하여 만들어지는 새로운 인식이다. 그렇기 때문에 그것은 삶의 제반 문제

에 적용이 가능한 큰 지식이다. 연구자는 들뢰즈의 깨달음과 같은 큰 지식을 이 글에서 “포괄적인 지식(comprehensive knowledge)”으로 부르고자 한다. 왜냐하면 그와 같은 큰 지식은 삶의 제반 양상을 이해시켜주는 융통성이 있는 큰 지식이기 때문이다. 궁극적으로 연구자는 2015 개정 교육과정에 의거한 초등 미술과 감상 영역의 다문화 미술학습의 진단과 검토를 통해 미래의 다문화 미술교육이 지향해야 하는 방향을 새롭게 설정하고자 한다. 이러한 배경에서 제기되는 연구문제는 다음과 같다. 첫째, 역량기반 교육의 한계와 대안은 무엇인가? 둘째, 현행 교육과정의 다문화 미술 감상학습 내용은 어떤 특징을 가지고 있는가? 이러한 질문은 보다 근본적인 질문으로 이어진다. 즉, 그것은 역량을 강화하는가? 아니면 단지 재인과 같은 지식을 강조하는 차원인가? 셋째, 포괄적 지식을 통한 다문화 미술 감상학습이 역량기반 미술교육에 주는 시사하는 점은 무엇인가?

역량기반 교육과정과 그 한계

학교 본연의 기능과 가치가 배우고 가르치는, 즉 교육에 있다고 생각한다면 무엇을 배우고 가르쳐야 하는가? 이 물음은 현행 교육과정인 2015 개정 교육과정의 핵심 키워드를 통해 파악할 수 있다. 바로 “역량”이다. 역량은 그 정의가 명확하게 내려지지 않고 있기 때문에 다소 모호한 뜻을 함축한다. 역량이 한 인간의 행위의 결과인지, 행동 그 자체인지, 아니면 개인의 특성인지 불분명하다(Ashworth & Saxton, 1990). 그렇기 때문에 “역량”에 대한 해석 또한 학자들마다 다르다. 도미니크 시몬 리첸과 로라 허쉬 살가닉(Rychen & Salganik, 2003)에게 역량은 지식을 일련의 과제에 적용하면서 이를 관리하고 통제하는 능력이다. 지타 쿰타와 클라우스 노스(North & Kumta, 2014)에게는 최적의 순간에서 가장 적절한 지식을 선택하거나 결정하는 능력이다. 상기한 역량에 대한 두 정의는 개념과 특성과 관련하여 다소 애매한 성격을 드러낸다. 역량이 개인의 행동인지, 속성인지, 아니면 교육적 주체의 행위적 결과인지 분명하지 않다. 따라서 역량이 발휘되는 순간에만 존재하는 것인지 아니면 지식과 같은 것인지도 알 수 없다. 이상의 역량의 정의와 특성을 잘 살펴보면 이를 기반으로 수행되는 역량교육 또는 역량기반 교육은 질 높은 지식교육을 하면서 길러지는 것으로 이해할 수 있다. 그런데 여기서 지식이 절대주의와 객관주의 지식관에서 유래하는 것인지, 삶에 기반한 포괄적인 것인지는 판단할 수 없다. 왜냐하면 개인의 선 지식이나 편견에 따라 지식을 다른 관점에서 구성할 수 있기 때문이다. 지식교육을 통해서 역량이 드러남에도 불구하고 현재 교육계에서는 다음과 같은 담론을 자주 듣게 된다. “전통적인 교과 중심 수업에서 벗어나 학생들의 역량 신장을 위한 교육,” “암기 위주의 수업이 아니라 학생들의 역량 함양을 위한 교육,” 그리고 “주입식의 지

식 습득이 아닌 학생들의 역량 형성을 위한 교육” 등등. 이러한 담론들에 내재된 공통점을 살펴보면, 지식과 역량을 이분법적인 시각에서 바라보면서 지식교육에서 벗어나 역량교육으로 나아가야 한다는 언급들이라고 할 수 있다. 이는 지식과 역량을 이분법적 관계로 전제하면서 말하고 있는 것이다. 이는 역량이라는 단어가 갖는 다의성에 맞는 정의가 내려지지 않고 있기 때문이다. 이는 또한 “competency”이라는 용어를 단지 “역량”으로 번역하는 가운데 “skill(기능)”¹⁾이라는 영어 단어와 혼용하며 쓰고 있음을 쉽게 간파할 수 있다.

우리나라 교육과정 총론에서 제시되는 핵심역량 6가지의 명칭에는 다음과 같이 역량이라는 이름이 붙어 있다. 바로 “공동체 역량,” “자기관리 역량,” “의사소통 역량,” “심미적감성 역량,” “지식정보처리 역량,” “창의적 사고 역량”이다(교육부, 2016). 역량의 정의를 역량과 기능으로 제대로 구분하지 못하면서 모든 이상적인 단어에 “~역량”을 붙이는 것은 각각의 정의에 비해 상대적으로 역량이라는 용어나 특성을 남용하고 있다는 느낌마저 든다. 기능은 직관적으로 말해서 무엇을 할 수 있는 능력과도 같은 것이다. 예컨대, 총론의 핵심역량 중에서 의사소통 역량을 다음과 같이 정의하고 있다. 다양한 상황에서 자신의 감정과 생각을 효과적으로 표현하고 다른 사람의 의견을 존중하며 경청하는 역량으로 정의 내리고 있다(교육부, 2015a, p. 2). 이 정의에서 의사소통 역량은 의사소통 기능 정도의 의미를 내포하고 있는 것이다. 여기서 문제는 현실 속에서 역량과 기능을 제대로 구분하지 못하고 있는 점과 핵심역량에 대한 개념의 모호성과 실체가 드러나지 않는 점이다. 이러한 점들로 비추어 봤을 때 대부분의 사람들이 역량에 대한 정의를 내릴 때 통일되거나 일관되지 않는 점, 아직 사람들이 잘 모르고 있다는 점 등이 파생된다. 이러한 점을 고려할 때 핵심역량에 대한 명칭뿐만 아니라 각각의 정의에 대해서도 나아가 존재 자체에 대해 근본적인 재검토가 필요하다. 일례로 역량(competency)은 단순한 기능이나 지식 이상의 것을 함의한다(소경희, 2009). 이는 특정한 맥락에서 기능과 태도를 포함한 심리사회적 자원을 동원하고 활용함으로써 복잡한 요구사항을 충족하는 능력을 의미한다(김동일 외, 2009). 그러나 기능(skill)은 목표 달성을 통해 책임 있는 방식으로 자신의 지식을 활용하면서 그 과정을 수행하는 능력이다(배화순, 강대현, 은지용, 구정화, 2021; 소경희, 2007). 또한 기능(skill)은 문제를 해결하고 과제를 수행하는 능력이다. 이와 반대로 역량은 학습한 결과를 특정 맥락에서 활용하는 능력이다(윤지영, 온정덕, 2017; 황규호, 2017). 실생활에서 “자신의 역량을 발휘해보자”라는 말은 학습할 결과를 규정된 특정 맥락에서 활용되어지는 능력이라고 할 수 있다. 이처럼 역량

- 1) 세계 다수의 교육과정에서는 역량이라는 의미로 competencies와 skill이라는 용어를 혼용하여 쓰고 있다. 즉, 역량과 기능과의 관계가 모호한 측면이 있는 것이다. 이때 일반적으로 competencies는 역량이고 skill은 기능으로 통용되어 번역된다. 우리나라의 경우 2015 개정 교육과정에서 외형적으로 역량과 기능을 구분하고 있지만 자세히 들여다보면 이를 구분하는 데 있어서 내용적으로 오류를 범하고 있는 실정이다.

과 기능의 연속된 스펙트럼은 그 경계를 불분명하게 만들고 있다. 우리나라 교육과정의 총론에 제시된 역량의 정의는 기능에 가까운 것이지만 이를 구분하여 쓰면서 그 실체를 더 알 수 없게 하고 있다. 또한 역량의 정의를 지식에 초점을 두는 것으로 인해 그 시야를 더 흐리게 하고 있다.

상기한 역량기반, 역량 중심 교육과정은 역량 개념 자체의 모호성뿐만 아니라 이론 및 방법론의 부재로 인하여 혼동을 불러일으키고 있다. 이렇듯 명확한 정의 부재와 함께 한국 교육 현실 곳곳에 “희망사항”이나 “뜬 구름 잡는 구호”가 난무하고 있다. 역량기반, 역량 중심 교육과정에 대해 합의된 논의가 없고 방법론이나 이론이 없으므로 역량기반을 구현하고 있는 일선 학교와 교사들에서도 상당한 오해와 혼란이 드러나고 있다(구교은, 2015; 소경희, 2009). 교사들이 역량기반 교육과정에 집중하면서 지식기반 교육을 간과하면서 정작 역량 기반 교육에서 중시해야 할 사항을 놓칠 수 있다. 나아가 이러한 역량기반의 교육이 기존의 지식교육과 대비되어 그것을 대체하는 것으로 이해하여 상호 배타적인 것으로 오해할 가능성도 크다. 이러한 우려는 교육 현장에 여실히 나타나고 있다. 이러한 역량과 지식의 이분법적 대립 구조는 역량을 오해하거나 잘못 받아들이게 하여 문제점을 발생시키고 혼란을 야기한다(박민정, 2009). 많은 교사들은 역량기반 교육을 지식기반 교육을 대체시키는 그 이상으로 받아들이며 역량교육을 활동 수업으로 오해하고 있다. 교과 지식에 대한 심도 있고 체계적인 이해를 위한 수업이 활동 수업의 비중을 늘림에 따라 자취를 감추는 경우도 발생하고 있다. 또한 현직 교사들이 학교 수업 현장에서 핵심역량을 어떻게 구현할 수 있는지에 대해 예시와 가이드라인이 부족하다는 불만과 불평은 현재 예기치 않은 큰 혼란을 낳고 있다(이성희, 2021).

개념 정의에서 비추어 보았을 때 역량은 지식교육을 통해 함양되어야 한다. 여기서 말하는 지식은 단순히 기존의 절대주의 지식관에서 도출된 것을 말하지 않는다. 이는 다음에서 살펴보겠지만 여러 상황에 응용이 가능한 “포괄적 지식”을 말한다. 역량은 포괄적 지식교육을 통해 신장되어야 한다. 역량은 지식을 학습한 결과를 규정된 특정 맥락에서 활용할 수 있어야 하기 때문에 지식 교육이 선행되어야 한다. 일선 학교나 교육 현장에서 학문 중심 또는 전통적 교육과정의 패러다임으로서 지식 교육 또는 진보적 교육과정의 패러다임으로서 역량교육이 서로 반대되는 것으로 생각한다. 이러한 이분법적인 대립과 도식으로 인해 지식교육에 대한 담론은 하지 않아도 되는 것으로 치부한다. 또한 그것은 지식교육이 미래사회에 더 이상 쓸모없는 교육으로 만들게 하였다. 여기서 역량기반 교육이 한계가 있으므로 기존의 절대주의 지식관에서 도출되는 죽은 지식교육으로 돌아가자는 것이 아니다. 앞서 말한 것처럼 깨달음에 의한 포괄적 지식을 제안하는 것이다.

포괄적 지식으로서의 역량 중심

모더니즘은 절대주의와 객관주의의 이념을 좇아 실체적 지식을 추구하였다. 이에 비해 포스트모더니즘은 상황에 따라 얻을 수 있기 때문에 지식이 구성되는 것으로 보았다. 그렇기 때문에 포스트모던 구성주의는 절대적 지식에 대한 개념을 부정한다. 그리고 1990년대 이후에는 지식에 대한 교육사회학 이론인 사회적 실재론이 지식에 대한 새로운 관점을 제공하면서 기존의 객관주의 지식관과 상대주의 지식관의 한계를 모두 비판하였다(이성희, 2021; 조철기, 2014, Moore, 2013).

지식에 대한 철학적 관점이라기보다는 교육사회학적 관점을 취하는 사회적 실재론은 포스트모더니즘의 상대주의와 급진적 구성주의적 지식관에 대항한다. 따라서 들뢰즈의 “포괄적 지식(comprehensive knowledge)”은 그 대안이 될 수 있다. 포괄적 지식을 기르기 위한 과정에 대한 이해는 들뢰즈의 인식론을 통한 설명으로 가능하다. 포괄적 지식은 감각으로부터 시작된다. 감각은 한 개인의 질서 밑에 막막한 혼돈이 내재되어 있는데 그것은 대상과 주체가 분화되기 이전의 상태이다(Delueze, 2008). 따라서 “감각”은 막막한 혼돈 속에 내재되어 있다. 막막한 혼돈 속에 잠재된 감각을 건드리는 것은 외적 자극이다. 외부의 자극이 있어야 감각이 깨어난다. 외부에서 오는 자극이 감각을 깨운 결과 정동을 일으키게 된다. 아직 잠재되어있는 감각을 깨우는 것은 외부의 자극이다. 이러한 외부의 자극은 들뢰즈의 용어로 표현하면 “독특성(singularity)”이다(Deleuze, 1994). 독특성은 지금까지 본 적이 없는 것이기 때문에 사람들에게 충격으로 다가오는 것이다. 이러한 독특성이라는 외부의 자극이 한 개인의 내면에 “정동(affect)”을 일으킨다. 한 개인의 내부는 외부에 의해 움직이는 것이다. 즉, 외부에서 오는 독특성에 자극을 받는 것이다. 이 시점에서 요구되는 포괄적 지식이란 먼저 학습자들이 외부의 독특성에 자극을 받으면서 어떻게 기존과는 다른 사유를 할 수 있는지 그 잠재적 과정이다. 이러한 무의식적이고 잠재적인 과정에 대한 이해를 하기 위해서는 인간에 대한 이해가 선행되어야 할 것이다. 이때 인간은 외부의 자극 없이 독자적이고 주체적이며 자발적인 사고가 가능한 존재가 아니다. 외부의 자극이 정동을 일으켜 변화하고 행동하게 되는 인간은 지극히 수동적이며 수용적인 대상이다. 외부의 자극인 독특성이 계기가 되면서 학습자에게 상상력을 불러일으킨다. 들뢰즈에게 이러한 상상력의 종합은 첫 번째 종합으로서 “불연속성이 분할한 대상의 종합이다”(Hughes, 2021, p. 221). 여기서 종합이란 어떤 것을 자신의 대상으로 취하는 “응시”이다. 또한 이는 자신이 응시하는 것이라면 재빨리 무엇이든 훑어보며 회집하는 “수축”이다. 그러나 종합은 수축하고 응시하는 자아를 자신이 종합하는 어떤 것과 동일시하는데, 자아는 자신이 수축하고 응시하는 어떤 것이다(Hughes, 2021). 상상력의 종합인 습관에 의한 첫 번째 종합은 시간 안에서 현재를 생산한다. 이 현재는 결코 지나가는 현재가 아니며 이는 현재 일반의 차원이다. “이

현재는 ‘모든 현재의 일반적 가능성’을 제공한다”(Deleuze, 1994, p. 81). 살아 있는 현재는 “수축적이고 응시적이지 재현되는 것이나 재현하는 것이 아니다”(Deleuze, 1994, p. 286). 살아 있는 현재에서 이러한 상상력은 수축적이고 응시적인 연상 작용에 의해 그것을 불러일으켜 비슷한 것들을 짝짓기를 하게 된다. 외부에서 자극하는 독특성이 감각을 깨우면서 정동을 일으킨다. 학습자는 독특성을 우연히 조우하고 그 동안 과거에 본 것들을 떠올리고 비교한다. 이는 비슷한 것들을 짝짓기하면서 상상력을 불러일으키는 것이다. 그 다음에는 기억이 끼어들게 된다. 들뢰즈에게 이러한 기억의 종합은 두 번째 종합이다. 시간의 두 번째 종합은 “과거 일반 또는 과거 그 자체, 선험적(a priori) 순수 과거를 생산한다”(Deleuze, 1994, p. 81). 들뢰즈는 두 번째 수동적 종합을 “첫 번째 수동적 종합, 두 번째 수동적 자아를 응시하는 영혼, 기관 없는 신체 혹은 자발적 상상력의 확장으로 기술한다”(Hughes, 2021, p. 230). 이처럼 시간의 두 번째 수동적 종합은 순수 과거를 생산하기 때문에 기억에 의존한다. 이러한 맥락에서 학습자는 어린 시절의 기억을 떠올리면서 과거의 것들과 비교하게 된다. 그렇지만 학습자는 상상력과 기억을 통해서만 사유하는 것은 불가능하다. 결국 인간은 세 번째 종합에서 사유하지 못한다. 따라서 세 번째 종합에서 생산되어야 하는 것은 사유를 통해 종합하지 못하기 때문에 이념들이 전개되는 장이다(Hughes, 2021). 이념들이 전개되기 위한 장이 생산되기 전에 학습자는 잘 풀리지 않고 좌절하게 되는 “자아 분열”의 과정을 겪게 된다. “자아 분열”은 그동안 가지고 있던 믿음이나 신념이 깨지게 되는 상태이다. 그동안 쉽게 해결되던 문제들이 갑자기 해결되지 않으면서 어려움에 맞닥뜨리게 되는 단계이다. 이러한 자아 분열은 질문과 의문으로 바뀐다. 그것이 깨달음의 씨앗인 이념(idea)이다. 이념이란 질문과 의문을 만들어 내는 것을 의미한다. 이념은 “미분적 요소들, 이 요소들 간의 미분적 관계들, 이 관계들에 상응하는 특이성들로 구성된 다양체이다”(Deleuze, 1994, p. 278). 포괄적 지식은 바로 이러한 이념에서 비롯된다. 듀이(Dewey, 1933)에 따르면, 지식은 질문에 반응하면서 생성된다. 지식을 얻기 위해서는 반드시 대화와 질문을 통해 다른 상황에 유연하게 응용시킬 수 있는 반성적(reflective) 사고의 과정이 교육되어야 한다는 것이다(Dewey, 1933). 다시 포괄적 지식을 획득하는 단계인 본론으로 넘어와서 듀이의 시각에서 이념은 바로 경험이다. 경험은 인간과 환경이 상호작용한 결과물이다. 경험의 총체는 인간의 삶에서 비롯된 것이기 때문에 교육은 삶과 경험에 기초해야 할 것이다. 그렇다고 모든 경험이 다 소중하고 의미 있는 것은 아니다. 의미 없는 경험도 할 수 있다. 마침내 듀이는 수많은 경험 가운데 의미 있는 “경험”을 강조하였다. 따라서 듀이에게 이념은 의미 있는 경험인 것이다. 이렇듯 풀리지 않은 문제를 구체적인 질문과 의문으로 바꾸는 것이 이념이다. 기존과는 다르게 자아 분열 상태에 빠지면서 질문과 의문을 만드는 이념은 새로움을 만들게 한다. 이념을 그것으로만 남길 것이 아니라 이념이 제기하는 질문과 의문을 해결해야 된다. 질문과 의문을 해결

하기 위해서는 “우발점(aleatory point)”을 거쳐야 한다. 결국 우연이 작용해야 한다는 것이다. 잠재성의 본질이면서 잠재성 그 자체인 우연이다. 우연은 인간이든, 비인간이든 무엇인가와의 상호작용을 의미한다. 학습자는 문제가 해결되지 않을 때 다른 학습자들과의 상호작용을 통해 우발점을 통과할 수 있다. 이러한 우발점은 한 구조가 다른 구조로 변화하는 지점이다. 질문과 의문인 이념은 우발점에 도달하고 특이점을 지나게 되면서 현실화된다. “특이점(singular point)”은 어떤 틀에도 속하지 않는 지점이다. 기존의 특징을 잃어버리고 기존과는 다른 것이 나타나는 지점이다. 그 결과 예전에 지니고 있던 인식 체계와 스키마가 무너지고 상호작용하여 얻어진 지식들을 모아 어떤 규정에도 속하지 않는, 즉 기존과는 다른 또는 새로운 것을 탄생시키면서 이념이 현실화되는 것이다. 이처럼 이념의 현실화는 곧 새로운 독특성의 실현으로 자연스럽게 연결된다. 새로운 독특성의 실현은 “이것임(haecceity)”에 도달할 때 가능하다. 이것임은 학습자가 질문과 의문인 이념을 해결할 때, 즉 이념을 현실화하는 과정에서 터져 나오는 유레카 같은 선언이다. 다시 말해, 포괄적 지식을 얻고 획득하는 순간에서 “아 바로 이거구나, 야, 이게 답이야!”라는 개별성의 선언인 이것임에 도달하게 되는 것이다.

질문과 의문에 의해 깨달음에 이르면서 얻어진 포괄적 지식은 삶의 응용이 가능하다. 따라서 이러한 지식은 학생들이 일상생활을 통해 얻는 경험적 지식과 유사한 것이다. 학생들이 일상생활에서 배우는 일상적 지식 또는 경험적 지식은 일찍이 존 듀이(Dewey, 1997)가 개념화한 바 있다. 듀이에게 경험적 지식은 학생들이 자신의 일상생활을 통해 얻을 수 있기 때문에 통합적 교육을 통해 얻을 수 있다. 이러한 맥락에서 미술도 또한 일상생활 안에서 이루어지는 활동이기 때문에 미술의 경험은 비례와 대칭의 수학과 소리와 리듬의 음악뿐만 아니라 사회, 지리, 역사, 과학 등 다른 학문 또는 교과영역들과 반드시 연결되기 마련이다. 미술과 다른 학교교과 또는 학문영역들과 통합시키고자 하는 교육적 목표는 분명 미술이 삶의 일부라는 점에서 비추어 봤을 때, 우리가 살아가는 세계를 보다 융통성 있게 열린 개념과 같이 포괄적으로 이해하기 위해서이다. 따라서 미술은 삶의 활동이므로 미술에 대한 경험적 접근은 다른 학문영역들과 연계되는 통합학문의 형태를 취한다.

포괄적 지식은 역량기반 교육에서 중요한 실재를 구체화할 수 있다. 역량기반 교육 이전에 실시되었던 대부분의 교육은 객관주의와 절대주의 지식관에 기반한다. 객관주의와 절대주의에서 지식은 고정된 것이고 불변하지 않는다는 점을 전제로 한다. 이에 반해 역량기반 교육의 지식관은 구성주의, 상대주의적 관점으로 지식이 사회적으로 생산되고 상황적이며 이데올로기적 성격을 지닌다(강민겸, 2019; 김선영, 2019; 조철기, 2014). 현재 우리나라 학교 교육 현장에서는 이 둘이 혼재되어 있거나 역량교육을 객관주의와 절대주의에 기초한 지식교육보다 더욱더 강조된 양상을 보이고 있다. 이 둘이 혼재되어 있는 전자의 일례로, 역량기반 교육과정을 토대로 코로

나-19로 인해 떨어지고 있는 기초학력의 경우가 단편적인 경우가 있다고 할 수 있다. 이는 역량교육을 중시하면서도 객관주의와 절대주의에 기초한 지식교육을 강조하고 있는 상황인 것이다. 또한 후자는 구성주의와 상대주의를 토대로 역량기반 교육과정과 거기서 도출되는 교육의 태생적 측면으로 기인하며 당연하게 나타나고 있다.

역량기반 교육과정과 교육은 교육의 실천을 위해 기존의 교사 중심에서 학생 중심으로 그 패러다임이 전환했다는 점에서 중요한 의미를 갖는다(김현미, 2013). 역량기반 교육은 또한 지식의 전달자로서의 교사의 기능과 교과서 중심의 교육이 덜 강조된다(이훈정, 2010). 따라서 학습자와 그의 역량이 상대적으로 강조되고 있다. 그렇다면 연구자가 주장하는 포괄적 지식이 역량 중심의 대안이 될 수 있을까? 연구자가 포괄적 지식을 역량 교육의 대안으로 주장하는 이유는 지식과 역량이 상보적인 관계로 발전할 수 있기 때문이다. 역량교육 이전에 수행되어 온 지식교육은 고정된 정보나 불변하지 않는 정보를 주입하고 암기한 교육에 불과하였다. 그러나 들뢰즈(Deleuze, 1994)가 주장하는 “깨달음”에서 나오는 지식은 우리의 삶의 의미를 파악할 수 있게 한다. 그렇기 때문에 그것은 한 개인의 역량을 강화할 수 있는 지식이 될 수 있다. 들뢰즈에게 기존의 확립된 지식을 재인하는 것은 의미를 만들 수 있는 차원이 아니다. 오히려 깨달음의 결과로 얻게 되는 지식은 의미를 만들기 때문에 포괄적인 응용이 가능하다.

20세기 후반부터 부상한 통합학문은 이러한 포괄적 지식을 얻기 위한 목적에 있다. 학문 영역 간의 경계를 허물고 있는 통합학문은 분명 깨달음에 이르게 한다. 그렇기 때문에 포괄적 지식은 인식의 지평을 넓게 한다. 윈슬로우(Winslow, 1939)는 통합되고 포괄적인 학교 경험을 위해 학습 내용이 통합되는 교수법을 강조하였다. 그것이 미술이든 지리나 역사 같은 다른 과목이든 일반적인 인간의 경험이 통합된 것이므로 학습 단위이나 교육과정을 계획하는 것 역시 이와 같이 통합되어야 한다는 것이다(Winslow, 1939). 따라서 삶에 대한 이해를 도모하는 포괄적 지식은 세계의 “차이(difference)”를 알게 한다. 삶에 대해 이해할 수 있기 때문에 삶의 다양성과 차이를 알게 되는 것이다. 그렇기 때문에 포괄적 지식은 맥락적 지식이다.

맥락적 또는 배경적 지식인 포괄적 지식은 각 개인의 경험을 반추하게 한다. 따라서 들뢰즈의 인식론에서 연구자가 착안한 포괄적 지식은 존 듀이의 경험 중심 교육에 공명한다. 존 듀이의 경험 중심 교육은 환경 또는 삶의 상호작용을 통하여 경험을 재구성하는 과정이다. 여기서 교육자의 역할은 학습자로 하여금 교육적 경험을 만들도록 하는 것이다. 듀이의 시각에서 교육적 중요성은 경험의 가치에 의해 설명되는 것이다. 인간의 삶이 경험의 총체이므로 교육은 바로 삶에 기초해야 한다. 그렇기 때문에 경험과 삶을 반추하게 하는 포괄적 지식은 인식의 폭을 넓혀준다.

이처럼 일상적 삶과 연결이 가능한 포괄적 지식은 관념적 지식이 아니라 “살아 있는 지식(lived knowledge)”이다. 학생들의 경험을 반추하기 때문에 “포괄적 지식”

은 그들을 일상적 맥락과 연결시키게 된다. 일상의 경험을 토대로 학생들은 세계에 대한 이해가 가능해진다. 차이와 다양성의 세계이다. 이렇듯 깨달음에 의한 포괄적인 지식은 자신 안에서 자신의 밖으로 나가게 해준다. 그렇기 때문에 포괄적 지식은 학습자들이 현상적 영역과 경험적 영역에서 실제적 사건과 주관적 인식과의 관계를 파악하게 해 준다.

연구자는 지금까지 개념화한 포괄적 지식을 응용하기 위해 현행 2015 개정 교육과정에 의거한 초등학교 미술과 검정 교과서에서 특히 다문화 미술학습 단원을 분석하고자 한다. 이 글에서 연구자는 “다문화 미술교육”이 학생들의 일상적 맥락과 경험과 연결된 것이라야 한다고 주장한다. 다문화 교육과 다문화 미술교육은 20세기 후반에 급부상하였다. 백인 중심의 단일 문화(mono-culture)의 인식이 퇴색하였기 때문이다. 대신 비주류의 많은 문화들을 현실적으로 인정하게 되면서 이를 교육하게 된 것이다. 즉, 다문화교육은 삶의 현실을 알기 위한 차원이다. 그렇기 때문에 포괄적 지식이 활용된 다문화 미술교육은 매우 효율적인 이론과 실재를 도출해 낼 수 있다.

포괄적 지식으로서의 다문화 미술교육

학교 교육의 목적은 학생들에게 지식을 가르쳐서 이를 통해 그들의 삶에 대한 이해를 도모하는 데에 있다. 이를 위해 효율적인 포괄적 지식이다. 현재 학교 현장에서는 학생 중심의 교육 실천이 강조되고 있다. 학생 중심은 역량 중심을 위한 맥락에 있다. 역량은 보다 큰 지식을 통해 강화될 수 있다. 범위가 큰 지식은 포괄적 지식이다. 포괄적인 지식은 학생들 편에서 깨달음에 의해서 얻어질 수 있다.

2015 개정 교육과정에 의거한 다문화 미술교육은 그것이 삶을 기반으로 도출된 교육의 이론과 실제이기 때문에 포괄적 지식을 얻는 데 매우 효율적인 것이라 판단된다. 21세기의 삶은 글로벌 자본주의, 기술발달, 디아스포라 현상 등으로 이례 없이 혼종적인 것이다. 다시 말해 세계 여러 나라의 문화들이 혼종성을 띠고 있다. 혼종성이 함의하는 “타자,” “관계” 등의 개념은 현대 다문화 미술교육의 새로운 화두로 등장하고 있다(박정애, 조인성, 2022).

현행 교육과정에 의거한 다문화 미술학습 단원을 살펴보기 전에 교육과정의 성취기준부터 보기로 한다. 다문화 미술학습 중에서도 감상 영역과 크게 관련된 성취기준은 [6미03-03] 미술작품의 내용(소재, 주제 등)과 형식(재료와 용구, 표현 방법, 조형 요소와 원리 등)을 미술 용어를 활용하여 설명할 수 있다(교육부, 2015b)라고 되어 있다. 또 이어서 다양한 감상 방법(비교 또는 단독 감상, 내용 또는 형식 감상 등)을 알고 활용할 수 있다(교육부, 2015b)라고 제시되어 있다. 다양한 감상 방법에 초점을 두면서 다문화 미술 자체보다는 수단으로서의 감상 방법을 알고 활용하는

것을 지향하고 있다. 감상이라는 개념은 다양한 방법을 아는 것과 활용하는 것이 함께 강조되었는데 특정 맥락으로 규정된 기능의 발휘라는 역량의 개념 정의상 비추어 봤을 때 이에 대한 내용의 성격은 역량기반과 기능에 가깝다고 볼 수 있다. 또한, 이미 미술작품에서 재현되어 표면으로 나타난 큰 맥락을 제공하고 있다. 나아가 미술작품 안에서의 평면적인 내용과 형식을 다루고 있다. 따라서 맥락 의존적이다. 맥락 의존적 지식은 사회적, 일상적 지식을 의미하면서 일상적 삶과 결합되며, 학생들 자신의 일상생활에 연계할 수 있는 지식이다. 다문화 미술 감상학습은 소재와 주제가 포괄적 지식이 될 수 있음에도 불구하고 성취기준과 해설을 통해서만 객관주의에 기반한 지식관의 성격과 역량기반 교육의 성격이 혼재된 양상을 보이고 있음이 확인되었다.

잘 알려진 대로 다문화 미술교육은 다음과 같은 담론을 통해 전개되면서 변화하였다. 과거 백인을 중심으로 유럽과 아메리칸 미술에 패권을 부여하였던 모더니즘 미술이 다양성과 차이를 인정하는 “문화 중심”이 대두되면서이다. 한국 미술, 중국 미술, 일본 미술 등 국가의 이름을 미술 앞에 수식어로 놓는 문화 중심은 한 국가의 문화와 역사가 만들어낸 특유의 것으로 간주하게 되었다. 미술은 다른 나라와 비교할 수 없는 그 나라만의 특수성이 만든 결과로 인정된 것이다. 이러한 맥락에서 20세기 후반 다문화주의의 확산과 함께 미국의 교실에는 여성과 아프리카 미술을 포함한 비주류 문화가 들어왔다. 그동안 아메리칸 미술에 의해 가려졌던 아시안 아메리칸 미술에 대한 집중적인 조명으로 부각되면서 이러한 과정에서 아시아 현대 미술 또한 그 특성이 규명되기 시작하였다(전희원, 2011). 따라서 어떤 것도 그 우위에 둘 수 없다는 그 작품을 만든 문화를 중심으로 감상하게 되었다. 그렇기 때문에 이 세계에는 무수히 많은 문화들이 확인되었다.

다문화주의에서 다문화 미술교육은 시간과 공간에 따라 만들어지는 많은 사고 방식과 삶의 유형들을 미술을 통해 가르쳐야 했다. 그 결과 다문화 미술교육은 학생들에게 미술을 통해 세계적인 시각과 관점을 갖게 하는 것을 목적으로 하였다. 따라서 많은 문화가 만든 미술을 가르치는 이론과 실제들이 고안되었다. 과거 전 세계의 모든 미술 작품을 단지 외형적인 형태 분석에 집중한 형식주의는 더 이상 미술 감상에서 유효하지 않게 되었다. 소위 조형 요소와 원리들을 이용하여 미술가들의 작품이 어떻게 만들어졌는지를 탐구하는 펠드만의 감상 법칙은 다른 문화권의 미술을 내재적으로 이해하기 위해서는 불가능한 것이다(박정애, 2015a). 펠드만의 미술 감상은 형식주의에 입각한다. 그러나 미국의 저명한 미술교육학자이며 다문화주의 학자인 그레엄 찰머스(Chalmers, 1981)는 “민족학으로서의 미술교육”이라는 제목의 논문에서 “문화적으로 응답하는 감상”을 고안하였다. 이는 학생들이 문화적 차원에서 차이와 다양성의 세계를 확실히 재인하도록 돕기 위한 것이다. 이러한 감상 방법의 의도는 학생들로 하여금 미술이 문화적 생산으로서의 산물임을 이해시키기 위한 것이다.

미술이 더 이상 보편적 언어가 아님을 확인시키기 위한 것이다(박정애, 2001).

이와 같은 작품 감상은 미술작품을 문화와 관련시켜 감상하는 시도이다. 이를 “사회학과 인류학의 방법”이라고 부른다. 미술의 어떤 정의도 반드시 문화적 배경에 대한 이해를 포함해야 하는데, 특히 미술작품 감상에 있어서 그것의 기원, 문화적 발달, 환경과 관련하여 이를 보다 잘 이해하기 위해서는 사회학과 인류학적 시각이 필요하다(Chalmers, 2006). 이러한 맥락에서 그 미술작품이 어떠한 배경과 환경에서 제작되었는지를 작품을 중심으로 탐구하는 것이다. 다시 말해서 그 작품이 어떠한 사회와 어떠한 삶에서 만들어졌는지를 파악하기 위한 것이다. 예를 들어, 우리나라 조선 시대에 만들어진 백자를 이해하기 위해서는 그것을 흰옷을 입고 살았던 백의 민족의 삶과 관련시켜 보아야 한다(박정애, 2022). 그렇기 때문에 이러한 사회학과 인류학적 방법은 형식주의 방법과 구별되는 감상 방법이다. 형식주의의 시각에서 조선시대 백자를 감상하는 것은 백자의 조형미를 탐색하는 것이다. 다양한 다른 문화권에서 만들어진 시각 이미지 속에 반영된 문화의 이해를 도모하기 위한 다문화 미술교육은 시각 이미지에 대한 이해, 통찰력, 그리고 지식의 습득을 용이하게 할 수 있으며, 사회학과 인류학의 방법에 효율적인 교수법을 제공할 수 있다(박정애, 2010). 그러나 이러한 미술 감상은 전 세계가 각기 다르게 독립되어 존재하는 과거 미술에 한정되어 적용이 가능한 것이다. 즉, 이와 같은 미술 감상은 타자와의 끊임없는 관계를 통해 상호작용하고 지속적으로 변화하면서 나타나는 21세기의 삶과 이를 통해 만들어지는 미술가들의 작품을 이해하는 것은 불가능하다. 따라서 다문화 미술 교육 또한 기존과는 다른 방식으로 접근해야 함은 불가피한 것이다.

다원론에 기초한 다문화주의에서 다문화 미술교육은 자국이나 타국의 과거 물질문화를 조명하고 집중하며 현재를 이에 고정시킬 수 있다. 이는 과거 물질문화가 21세기의 지금 현재를 살아가는 우리의 삶과 얼마만큼 관련이 되어 있는가에 대한 의구심이 제기되는 것이다. 이러한 그 지역과 국가에 뿌리를 내리며 정박한 고유한 문화라는 데에 초점의 렌즈를 두는 다문화주의는 변하지 않는 타자에 머물러 있다는 비판을 받게 되었으며, 결국 구조주의의 틀 안에서 문화가 불변하는 구조가 되는 차원에 머무르고 있는 것이다(박정애, 2020). 또한 그간의 다문화 미술교육은 미술을 여러 다양한 민족이나 인종들의 문화가 재현되는 장이라고 간주하고 다양한 미술품이나 민족문화를 감상 또는 향유하게 하는 데 중점을 두고 시행되어왔다(남영림, 2015). 그렇다면 어떤 미술작품을 감상하고 창작해야 하는가? 동시대의 미술을 통한 문화의 이해에 답이 있다. 문화는 한 집단의 사고방식이며 삶의 방법이다. 21세기 한국인의 문화는 21세기 한국인들의 삶의 표현이라고 할 수 있다. 동시대는 구체적으로 어떤 모습, 즉 21세기는 어떠한 삶의 표현이 반영되어 있는가? 21세기의 세계는 인터넷, 유튜브, 넷플릭스, 초국가적 기업의 글로벌 체제 등의 확산으로 인해 정보, 인구, 자본이 하나의 국가 경계를 초월하고 이동하면서 글로벌화 되는 글로벌 자본

주의 현상이 주요 요인으로 작동한다. 글로벌 자본주의가 초래한 디아스포라 현상 또한 21세기 세계의 모습이라고 할 수 있다. 그 결과 한 국가 특유의 문화적 파편들이 국경을 넘어 이동하면서 다른 문화적 파편들과 함께 섞이게 되었다. 태어난 나라로부터 타국 땅으로의 이동과 이주를 뜻하는 디아스포라의 한국 미술가들은 작품을 통해 기존의 한국 문화적 요소에 다른 문화적 요소들을 가져오면서 번역을 시도하고 있다(박정애, 2018). 이러한 사례로 학생들은 한 장소를 통해 자신들이 거주하고 있는 지역으로 번역을 학습으로 실천하는 과정에서 지역의 정체성을 나타내고 동시에 지역에 대한 그들의 의미를 생성하는 번역 행위를 시도하기도 하였다(조인성, 2020, 2021). 따라서 한국 미술가들에게 있어 한국성은 삶의 반추성을 통한 변증법적인 작용에 의한 것임이 확인되면서 이러한 점들이 기존의 다문화주의에 기초한 문화적 다원주의의 이론적 한계를 드러내는 것이다(박정애, 2015b). 21세기의 삶의 모습에 따라 정체성의 개념 또한 변화하였다. 문화 간의 그대로 유지되고 동화가 일어나지 않으면서 공존한다는 문화의 다원주의에서는 “나는 누구인가?”를 통해 본질적으로 변화하지 않는 정체성을 추구하였다. 그러나 문화 중심의 다원론에서 관계적 다문화주의로의 시대적 흐름에 따라 타자와의 관계에 따라 끊임없이 상호작용하면서 변화하는 정체성을 탐구한다. 21세기 미술가의 미술작품들에는 한 문화적 요소만도 아니고 또 다른 문화적 요소 또한 아닌, 혼종적인 것으로 특징된다(박정애, 2018). 그렇게 되면서 다문화 미술교육 또한 변화를 모색되어야 했다. 미국의 미술교육학자 크리스틴 콩돈(Congdon, 2011)은 세계가 중간 또는 사이(in-between)로 공간의 자리가 옮겨감으로써 기존의 다문화 미술교육에 대한 전통적인 개념을 비판하였다. 그러면서 여행(이동), (진짜든 모조품이든 문화적 배경에 토대를 둔) 진정성, 그리고 타자와의 조우(관계)에 대한 화두를 던졌다. 이처럼 과거와 다른 인간에 대한 이해를 가능하게 하는 미술교육에서는 타자와의 관계에 주목하게 된다. 여기서 타자는 인간뿐만 아니라 비인간적인 힘들과 반인간적인 기술들도 포함된다. 후기구조주의의 관점에서 인간은 무기질 같은 반-유기체적인 “비인간(non-human)”의 힘과 “반인간(inhuman)”의 기술에 의해 조정되는 존재이다(jagodziniski, 2017). 반인간과 비인간적 힘이 모두 인간의 삶에 변화시키는 또 다른 요인으로 작용하면서 새로운 인간 주체를 형성하고 변형시키는 데에 일조하는데 이를 “포스트휴먼(posthuman)”이라고 한다. 포스트휴먼은 양가적인 성격을 가진다. 그 조류는 아직은 형성되지 않은 새로움을 안고 있으면서 동시에 한편으로 변화될 시대상을 반영할 인간 이해를 지향하고 있다. 다른 한편 이 조류는 전통적인 기존의 인간 이해가 명백하지 않으며 맞지 않다는 선언을 담고 있기에 이 이중의 부정 사이에 포스트휴먼 담론이 자리를 잡고 있다(신승환, 2021). 이러한 성격에 의해 제작된 미술작품을 “포스트휴먼 미술”이라고 부른다. 그러한 작품들은 다음과 같이 두 가지로 요약되는데 하나는 혼종성, 복수성, 이질성을 수용한다는 점이고, 또 하나는 인간만이 아닌 모든 생명과 타자에 대한 가치부여로

표현된다는 점이다(전혜숙, 2019). 이렇듯 미술 또한 인간뿐 아니라 비인간과 반인간을 포함한 타자와의 상호작용에 의해 만들어졌다. 타자와의 소통인 상호작용은 자신도 모르는 내적이고 무의식적인 감각에 의해 영향을 받으면서 주체의 의지와는 상관없이 그 주체를 변화시켜 나간다. 이러한 이유로 21세기의 미술은 “타자와의 관계를 추구하는 미술,” “타자의 상호작용에 의한 미술”이라는 정의를 만들어내면서 새로운 미술교육의 이론과 실재를 제공하고 있다. 이러한 다문화 미술교육을 위한 교육의 핵심은 문화적 조우, 실천, 반성, 몰입의 네 가지 다문화적 역량으로 구성된 순환적 과정으로 이해될 수 있다(김선아, 2011). 김형숙과 남기현(2012)은 디아스포라에 대한 논의를 전개하면서 다문화 미술교육의 프로그램을 개발, 적용하고 이를 실행연구의 방법을 사용하면서 학생들의 문화적 정체성의 단계적으로 성장과 비약적으로 발전하였음을 작품결과와 자료를 분석하고 심층면담을 하면서 도출한 바 있다.

지금까지 다문화 미술교육에 대한 여러 담론을 살펴보는 과정에서 주목할 사항은 다문화 미술/미술작품이 비인간이라는 점이다. 앞서 살펴본 것처럼 현행 다문화 미술 감상학습은 다문화 미술로부터 학생들이 내용과 형식 등을 중심으로 미술 용어를 활용하여 감상하는 것 위주로 강구되면서 과거 모더니즘의 순수미술 또는 추상미술에서 잔존한 “인간 중심”에 집중하였다. 인간은 비유기체적인 비인간과 기술과 같은 반인간의 힘들에 의해 조정되는 것으로 생각된다(jagodzinski, 2017). 이러한 맥락에서 다문화 미술/미술작품도 비인간이라고 할 수 있으며, 그것은 인간과 혼종적으로 결합을 시도하고 상호작용하면서 영향을 주고받고 있다.

연구자는 다문화 미술이 포괄적 지식이 되기 위해서는 특히 정동을 통한 다문화 미술학습의 모색을 지향한다. 이러한 다문화 미술은 이미 주어진 소극적인 상태가 아닌 정동을 통해 수동적으로 드러나야 할 것이다. 정동이란 기분, 감정, 정서가 행동으로 표현되기는 하지만, 우리가 관찰할 수 없는 잠재적 양상 및 행동양식을 말한다(김예림, 2020; 박정애, 2017; 배한얼, 2019; 2021). 또한 정동은 감각적 충격을 촉발하는 감성이라고 할 수 있다(박정애, 2017; Deleuze & Guattari, 2001). 이러한 정동을 일으키기 위해서는 교사는 학습자들에게 수동적인 감각적 자료를 제공해야 한다(김예림, 2017). 여기서 중요한 사항은 “수동적”이다. 정동은 인간에게 수동적으로 야기된다(박정애, 2020). 다시 말해서, 정동은 인간의 의지에 따라 능동적으로 작동되지 않는다. 이와 같은 특징의 정동은 모든 학습자가 스스로 주체가 되어 주도권을 가지고 이끌어 나갈 수 있다는 자기주도적 학습 역량의 논리 부재를 방증한다. 정동을 통한 다문화 미술학습은 교사가 학습자들에게 재현된 감각 재료, 즉 다문화 미술에 대한 감각으로서의 교육내용/미술작품을 수동적으로 제공해야 할 것이다. 그러면서 비인간 행위성을 이론적 근거로 삼아야 할 것이다. 비인간인 다문화 미술의 행위성에 주목하는 것이다. 본 논의에서는 이러한 행위성을 다문화 미술과 인간 활동간의 상호작용을 중심으로 풀어나가야 될 것으로 생각한다. 이는 행위자 네트워크의

관점에서 인간과 비인간 중 어느 한쪽에 더욱 치중하지 않고 이를 동등하게 여기기 때문에 다문화 미술을 “상호작용,” “관계,” 그리고 “혼종성”의 방향으로 전개해 나가는 것이다. 또한, 현행 교육과정의 다문화 미술 감상학습은 미술작품에 이미 재현된 내용이나 형식에 초점을 두고 있는데 이를 비인간과 정동을 강조하는 학습으로 전환될 필요가 있다. 무엇이 표현되어 있고 어떻게 표현되어 있는지를 파악하기 위한 목적으로 행해지는 절대주의, 객관주의에 기반한 지식으로서 다문화 미술 감상학습을 한 학생들은 미술작품에서 이미 주어져 있는 재현된 지식을 재인하는 수준으로 생각할 수 있기 때문이다. 그리고 다문화 미술에 대한 내용과 형식은 인간 중심의 모더니즘적 사고로부터 비롯된 것이기 때문이다. 따라서 다문화 미술과 인간 활동 간의 상호작용을 중시하는 다문화 미술교육의 관점을 모색해야 할 것이다. 나아가 이러한 다문화 미술학습은 미술 용어를 활용하여 감상하거나 다양한 감상 방법을 알고 활용하는 것에 대한 기능으로서의 “역량기반 교육”이나 내용과 형식이 이미 주어진 다문화 미술의 “절대적 진리를 주입”하는 방법 등의 인식론적으로 사유하는 것을 뛰어넘어야 할 것이다. 그리하여 연구자는 다문화 미술교육이 포괄적 지식 안에서 정동에 대한 신체적 체험과 비인간 행위성의 강조, 그리고 타자를 나만의 것으로 바꿔나가는 번역에 대한 미술교육으로의 전환 등의 관점에 기반하여 존재론적으로 사유할 것을 제안한다.

결론 및 제언: 현행 역량기반 미술교육에 주는 시사점

이 글에서는 먼저 역량기반 교육과정과 그 한계에 대해 알아보았다. 역량은 규정된 특정 맥락과 상황에서 발휘되는 기능이라는 점에서 역량 개념의 모호성을 발견하였으며, 지식을 통해 함양된다는 점에서 지식이 역량에 선행된다는 것을 밝힐 수 있었다. 이로써 역량기반 교육의 대안으로 포괄적 지식에 대해 살펴보았다. 포괄적 지식을 기르기 위한 과정에서 먼저 학습자는 외부의 자극인 “독특성”으로부터 “정동”을 일으키고 상상력에 의해 비슷한 것들끼리 짝짓기하며 비교하였다. 그 다음으로 학습자는 기억에 의해 과거에 본 것들과 비교하였다. 그렇지만 학습자는 상상력과 기억으로만 사유할 수 없어서 자아분열 상태에 빠지지만 이를 극복하기 위해 질문과 의문 그 자체인 이념을 발생시킨다. 이 과정에서 학습자는 질문과 의문을 해결하기 위해 우연이 작용하는 지점인 우발점과 조우한다. 학습자는 우발점과 만남을 통해 어떤 틀과 규정으로도 설명이 되지 않은 특이점을 지남에 따라 기존과는 다른 새로운 지식을 만들어냄으로써 이념을 현실화하게 된다. 그 결과, 학습자는 새로운 독특성을 실현하고 이것임의 개별성의 선언을 하게 된다. 이렇게 얻어지는 포괄적 지식은 의문과 질문에 의해 깨달음에 이르면서 얻어지며 삶에의 응용이 가능한 지식이다.

맥락적 또는 배경적 지식이라고 할 수 있는 포괄적 지식은 또한 학습자들로 하여금 각 개인의 경험을 반추하게 하기 때문에 존 듀이의 경험 중심 교육과 공명한다. 존 듀이의 경험 중심 교육은 삶 또는 환경과의 상호작용을 통하여 경험을 재구성하는 과정이다.

이 글에서는 또한 현행 교육과정인 2015 개정 교육과정에서의 다문화 미술 학습이 역량기반인지 지식기반인지의 여부를 검토하였다. 이 시점에서 지식은 절대주의와 객관주의에 기반한 지식관과 포괄적 지식의 두 가지의 관점으로 나누어 분류할 수 있다. 그 결과, 현재 다문화 미술 학습은 다문화 미술이 포괄적 지식으로서의 미술적 주제나 제재, 교육내용이 될 수 있음에도 불구하고 절대주의에 기초한 지식관과 역량기반 교육이 혼재되어 있음을 확인할 수 있었다. 따라서 본 연구는 정동과 비인간 행위성을 강조하면서 인간과 반인간 또는 인간과 비인간의 경계를 허무는 포괄적 지식으로서의 다문화 미술 감상학습에 대한 존재론적 사유를 설명하였다. 다시 말해서, 학습자는 무엇을 “어떻게” 알게 되는가에 따라 그들의 세계관을 새롭게 할 수 있다.

현재 다문화 미술교육이 역량과 절대적 지식을 뛰어넘어 포괄적 지식이 되기 위해서는 인간과 비인간의 상호작용, 혼종, 그리고 관계에 주목하는 다문화 미술교육으로 차이가 생성되어 다문화 미술교육의 존재 그 자체로 사유해야 할 것이다. 들뢰즈의 시각에서 볼 때, 존재는 차이를 통하여 언명된다는 점에서 차이 그 자체이다. 마찬가지로, 다문화 미술을 존재론적으로 사유한다는 것은 또한 비인간과 정동을 강조하는 다문화 미술 감상학습이 현재 다문화 미술 감상학습 간의 차이를 통해서 언명된다는 것이다. 따라서 다문화 미술교육에 대한 존재는 비인간과 정동이라는 차이를 통해 언명된다는 의미에서 차이 그 자체라고 할 수 있다.

앞서 살펴보았던 현행 다문화 미술 감상학습은 이미 교과서에 주어진 다문화 미술작품의 재현적인 내용과 조형 요소와 원리라는 형식에 초점을 두면서 발문하고 이에 학습자들이 정해져 있는 답을 해야만 하는 인간 중심과 기능 중심의 기계적 학습이었으며, 객관적으로 주입하는 낡은 모더니즘적 지식이었다. 따라서 연구자는 본 연구에서 포괄적 지식으로서 다문화 미술 감상학습이 역량기반 미술교육에 어떤 시사점을 제공하는지에 대해 다음과 같은 결론에 도달하게 되었다. 첫째, 인간과 비인간의 이분법의 경계를 타파하고 비인간들 간의 상호작용, 혼종, 그리고 관계를 중시하면서 비인간의 행위성에 주목하는 다문화 미술 감상학습 또는 미술교육의 교육내용을 전개해 나가야 한다. 둘째, 정동을 일으켜 미술교육이 어린이들의 신체적 체험을 통해 감응할 수 있도록 학습자들을 도와주어야 할 것이다. 이는 다문화 미술이 학생들에게 감각적 자료를 제공해야 한다는 것이다. 왜냐하면 수동적인 학생은 그로 인해 감각적으로 반응하면서 지식을 만들기 때문이다. 따라서 미술교육의 교육적 내용은 포괄적 지식이 될 수 있도록 비인간과 정동의 관점에서 조직되어야 할 것이다.

셋째, 다문화 미술교육이 비인간과 정동에 대한 포괄적 지식으로 기르기 위해서는 타자를 나만의 것으로 바꾸고 공동거주하며 번역을 시도하는 미술교육으로 구성되어야 한다. 이는 인간과 비인간적 요소를 모두 포함한다. 그럴 경우, 인간 중심의 다문화 미술이 포스트휴먼 시각을 수용할 수 있다.

참고문헌

- 강민겸 (2019). *역량기반 도덕과 교육과정 실현을 위한 이론 연구*. 석사학위논문. 서울대학교.
- 교육부 (2015a). *2015 개정 교육과정 총론*. 세종: 교육부.
- 교육부 (2015b). *미술과 교육과정*. 세종: 교육부.
- 교육부 (2016). *2015 개정 교육과정 총론 해설: 초등학교*. 세종: 교육부.
- 구교은 (2015). 역량기반 교육과정에 대한 초등학교 교사의 인식. *초등교육학연구*, 22(1), 1-23.
- 김광민 (2009). 역량기반 교육의 매력과 한계. *도덕교육연구*, 20(2), 171-197.
- 김대중, 김소영 (2017). 대학교육에서의 핵심역량과 역량기반 교육에 대한 이해와 쟁점. *핵심역량교육연구*, 2(1), 23-45.
- 김동일, 오현석, 송영숙, 고은영, 박상민, 정은혜 (2009). 대학 교수가 바라본 고등교육에서의 대학생 핵심역량. *아시아교육연구*, 10(2), 195-214.
- 김선영 (2019). 역량기반 교육과정의 “교과 교육내용 구성 방식”에 대한 국제 비교연구. 박사학위논문. 서울대학교.
- 김선아 (2011). 다문화 미술교육을 위한 교사교육의 방향 탐색. *미술과 교육*, 12(1), 27-50.
- 김예림 (2017). 교육과정의 실천에 대한 탐구. *미술과 교육*, 18(3), 181-196.
- 김예림 (2020). 음악을 활용한 미술수업 사례 연구: 정동(affect) 개념을 중심으로. *미술과 교육*, 21(4), 23-43.
- 김현미 (2013). 21세기 핵심역량과 지리 교육과정: 21세기 핵심역량과 지리 교육과정 탐색. *한국지리환경교육학회지*, 21(3), 1-16.
- 김형숙, 남기현 (2012). 문화정체성 구축을 위한 다문화 미술교육: 디아스포라 작가 탐구를 통한 실험연구. *미술과 교육*, 13(2), 63-85.
- 남영림 (2015). 사회정의를 위한 비판적 다문화 미술교육 탐색. *미술과 교육*, 16(2), 29-50.
- 박민정 (2009). 역량기반 교육과정의 특징과 비판적 쟁점분석: 내재된 가능성과 딜레마를 중심으로. *교육과정연구*, 27(4), 71-94.

- 박정애 (2001). *포스트모던 미술, 미술교육론*. 서울: 시공사.
- 박정애 (2010). 다문화 미술교육을 위한 사회학과 인류학 방법의 일고찰. *미술과 교육*, 11(1), 167-187.
- 박정애 (2015a). 펠트만 법칙 미술감상의 문제점과 그 대안. *미술과 교육*, 16(3), 19-38.
- 박정애 (2015b). 문화의 세계화와 관계적 다문화주의. *미술과 교육*, 16(4), 1-16.
- 박정애 (2017). 창의성, 어떻게 형성되는가? 어떻게 가르쳐야 하는가?. *미술과 교육*, 18(2), 57-71.
- 박정애 (2018). 한국 미술가들과 제3의 공간: 미술교육에의 함축성. *미술과 교육*, 19(1), 43-57.
- 박정애 (2020). 관계적 다문화주의의 이론과 실제. *미술과 교육*, 21(1), 23-40.
- 박정애 (2022). *미술로 이해하는 미술교육: 감각이 깨우는 지성*. 서울: 사회평론아카데미.
- 박정애, 조인성 (2022). 혼종성과 관계적 다문화주의의 실제. *미술과 교육*, 23(1), 25-45.
- 배한얼 (2019). 영화 감상을 통한 정동 전파하기의 미술 수업. *미술과 교육*, 20(4), 17-38.
- 배한얼 (2021). 미술 수업에서의 정동: 미술 교육과정에서 시사점. *미술과 교육*, 22(1), 37-56.
- 배화순, 강대현, 은지용, 구정화 (2021). 사회과 교과 역량과 기능 체계화 방안 탐색 -2015 개정 교육과정의 일반사회 영역을 중심으로-. *시민교육연구*, 53(2), 31-62.
- 소경희 (2007). 학교교육의 맥락에서 본 역량(competency)의 의미와 교육과정적 함의. *교육과정연구*, 25(3), 1-21.
- 소경희 (2009). 역량기반 교육의 교육과정사적 기반 및 자유교육적 성격 탐색. *교육과정연구*, 27(1), 1-20.
- 소경희, 이상은, 박정열 (2007). 캐나다 퀘벡주 교육과정 개혁 사례 고찰: 역량기반 (competency-based) 교육과정의 가능성과 한계. *비교교육연구*, 17(4), 105-128.
- 신승환 (2021). 포스트휴먼 시대의 인간 이해와 예술 교육. *미술과 교육*, 22(1), 1-16.
- 윤지영, 온정덕 (2017). 외국의 사회과 교육과정 분석을 통한 역량기반 교육과정에서 기능의 의미와 설계 방식 고찰. *학습자중심교과교육연구*, 17(13), 315-345.
- 이성희 (2021). 사회적 실재론(social realism)의 지식관이 역량기반 교육과정 정책에 주는 시사점. *한국교육*, 48(1), 137-166.
- 이주연 (2018). 역량기반 교육과정 연구학교 교원의 경험 분석. *교육과정평가연구*,

- 21(4), 1-20.
- 이지연 (2011). 새로운 미술교육의 패러다임으로서의 시각문화교육의 가능성과 적용 연구. *미술과 교육*, 12(2), 61-77.
- 이혼정 (2010). 역량기반 교육과정의 가능성 탐색. *교육종합연구*, 8(3), 151-171.
- 전혜숙 (2019). 인간의 미래와 미술: 포스트휴먼 시대 미술의 현황. *미술과 교육*, 20(1), 39-61.
- 전희원 (2011). 아시아 현대 미술의 정체성 형성 과정을 통해 바라본 다문화 미술교육과 문화 정체성. *미술과 교육*, 12(2), 39-59.
- 조인성 (2020). 삶의 지역 그리기를 통한 의미 형성: D초등학교 4학년 학생들의 사례를 중심으로. *사회과학연구*, 8(2), 29-56.
- 조인성 (2021). 번역을 통한 미술학습의 실천. *미술교육논총*, 35(3), 199-226.
- 조철기 (2014). 영국 국가지리교육과정 개정과 지식 논쟁. *대한지리학회지*, 49(3), 456-471.
- 황규호 (2017). 일반역량 교육 논의의 쟁점 분석. *교육과정연구*, 35(3), 247-271.
- Ashworth, P. D., & Saxton, J. (1990). On Competence. *Journal of Further and Higher Education*, 14(1), 3-25.
- Chalmers, F. G. (1981). Art education as ethnology. *Studies in Art Education*, 22(3), 6-14.
- Chalmers, F. G. (2006). Another Look at "Art Education as Ethnology". *Journal of Research in Art Education*, 7(2), 1-10.
- Congdon, K. G. (2011). Multicultural Art Education: Reflections on Travel, Authenticity, and Encountering the Other. *Journal of Research in Art Education*, 12(1), 15-26.
- Deleuze, G. (1994). *Repetition and difference*. (P. Patton, Trans.). New York: Columbia University Press.
- Deleuze, G. (2008). *감각의 논리*. (하태환 옮김). 서울: 민음사. (원저출판, 1981)
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2001). *천 개의 고원*. (김재인 옮김). 서울: 새물결. (원저출판, 1980)
- Dewey, J. (1933). *How we think*. IL, Chicago: Henry Regnery Company.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: A Touchstone Book. (Original work published 1938).
- Houghton, N. (2017). What Are We Teaching When We Teach Art?. *Journal of Research in Art Education*, 18(2), 97-116.
- Hughes, J. (2021). *들뢰즈와 재현의 발생*. (박인성 옮김). 서울: b. (원저출판, 2008)
- jagodzinski, j. (2017). Between the inhuman and nonhuman: The challenge of the

- posthuman for art and its education in the 21st century. *Journal of Research in Art Education*, 18(2), 41-55.
- Moore, R. (2013). Social Realism and the problem of the problem of knowledge in the sociology of education. *British journal of sociology of education*, 34(3), 333-353.
- North, K., & Kumta, G. (2014). *Knowledge Management: value creation through organizational learning*. Swiss: Springer Texts in Business and Economics.
- Rose L. Colby. (2017). *Competency-Based Education: A New Architecture for K-12 Schooling*. USA: Harvard Education Press.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Toronto: Hogrefe & Huber.
- Winslow, L. (1939). *The integrated school art program*. New York: McGraw-Hill.

Abstract

Multicultural Art Education for Comprehensive Knowledge: Implications for Competency-Based Art Education

In-Seong Cho

Korea National University of Education

This study explores multicultural art education for comprehensive knowledge as an alternative to competency-based curriculum and its limitations. Therefore, this study aims to examine the nature of multicultural art appreciation learning in current elementary school art curricula from a competency-based or knowledge-based perspective and to identify implications for art education. As a result of the study, it was concluded that in order for multicultural art appreciation learning to become comprehensive knowledge, it should be a process of creating new awareness of human relationships through the intervention and affect of non-human actors. In other words, multicultural art appreciation and learning as comprehensive knowledge should be orientated towards the concept of interaction, relationship, and hybridity between human beings through the concepts of non-human agency and affect. In addition, it should be constantly reconstituted as a result of the multiple performances of heterogeneous and diverse networks of human and non-human actors. The significance of this study is that it specifically suggests the direction of comprehensive knowledge for art education beyond competency-based or recognition of absolute knowledge instruction towards intrinsic and processual art learning.

논문접수 2023. 04. 12

심사수정 2023. 08. 03

게재확정 2023. 08. 03

그래픽노블을 통한 예술기반 연구 방법론 고찰¹⁾

하 일

진영대창초등학교 교사

요 약

만화는 독특한 형식을 통해 남녀노소 누구나 가볍고 쉽게 즐길 수 있는 수단으로 인식된 매체이다. Rodolph Töpffer(1799-1846)가 현대적 만화의 형식을 완성한 이후, 만화는 대중성을 담보로 다양한 형식과 가치를 실험하며 발전했다. 역사적 가치를 기록하기 위한 용도로, 대중을 선동하기 위한 광고물로, 그리고 매체의 홍보를 위해, 때로는 저항의 상징으로 등 다양한 형태와 용도로 변신을 거듭하며 아직도 우리 곁에 머물며 그 진가를 드러내고 있다. 만화는 이처럼 대중성이라는 강력한 수단을 통해 언어의 제약을 뛰어넘어 정보를 전달할 수 있는 매체로 기능을 수행한다. 또한 Will Eisner(1917-2005)는 만화의 예술적, 철학적 가능성을 시험하며 그 진가를 확인, 그래픽노블(Graphic-Novel)이라는 만화의 새로운 가능성을 제시했다. 그의 그러한 노력 이후, 만화는 사실을 기록하고, 인간의 내면을 투영하며, 나아가 학문적 가치를 드러내기 위한 논문의 형식으로까지 그 활용범위를 넓히게 되었다. 본 연구는 그러한 만화의 가치를 투영하고 있는 그래픽노블이 갖는 연구로서의 방법론적 가치를 다양한 전락을 통해 제시하고자 한다.

주제어

만화(comics), 그래픽노블(graphic-novel), 예술기반 연구(art-based research), 대안적 글쓰기(alternative writing), 대중성(popularity), 질적 연구(qualitative research)

들어가며

연구에 대한 소해

정량화된 질서를 설명하기 위한 일련의 과정이 탄생시킨 실증주의의 법칙들은 모든 것을 에너지의 흐름으로 인식하며 그것은 인간의 사고 또한 그 대상에서 벗어나지 않는다고 생각한다. 이러한 관점에서 볼 때, 모든 인간의 행위 또한 경험의 다층적 조합에 불과하며, 결국 그 조합이 갖는 경우의 수가 큰가 아닌가의 차이 외에 더 이

1) 본 논문은 하일의 2023년 2월 한국교원대학교 박사학위 논문을 재구성하였음.

상의 것은 없다. 하지만, 이러한 인식은 분명한 딜레마를 초래한다. 인간이 사실로 인식하는 조건이 무엇이며 나아가 우리가 오감을 통해 경험하는 세계는 실재인가 하는 점이다. 마치 영화 매트릭스에서 인간들이 살아가는 질서정연한 가상의 세계를 현실로 인식하는 것처럼 말이다. Searle(2010)은 인간이 가진 마음이나 자유, 합리성과 같은 것이 질서정연함을 내포하고 있는 물질입자의 우주라는 것과 양립할 수 있는가에 대한 물음을 던졌다.

진실임을 받아들이는 것과 그렇게 받아들이는 정보를 다시 전달하는 일련의 과정이 오차 없이 완전할 수 있다는 것은 착각이다. 기억은 일부 파편의 조합이며 그러한 조각의 부분들이 논리적 체계 안에서 서로 유기적으로 반응하며 진실에 대한 질서를 설정하게 된다. 질적 연구에서 특수한 개인의 삶이 기록될 수 있고 대중에게 입증되기 위해 흩어진 파편을 모으고 배치하는 방법은 여러 가지 형태로 시도되었다. 그럼에도 불구하고 진실을 진실로 받아들이게 하며 개인과 대중을 극적으로 조우시키기 위한 방식으로써 지금까지의 글쓰기 전략은 분명 한계를 드러내고 있다(Leavy, 2015). 이제 대중에게 익숙하고 인간 내, 외면의 가치를 담아낼 수 있는 조금 특별한 방식의 글쓰기 전략을 생각할 필요가 분명 있다.

현상을 바라보는 연구로써의 예술의 시선

연구는 세상에 존재하는 질서를 규정하고 확인하는 과정이다. 또한 연구의 대상은 정량화할 수 있는 물리적 법칙만이 아닌 인간의 의식과 그로부터 파생되는 행위가 얽혀 있는 사회 현상을 관찰하는 것도 포함된다. 실증주의의 반동으로 탄생한 질적 연구는 현상을 해석하기 위한 존재론적, 인식론적, 방법론적 전환을 통해 절대적 기준이 지배하던 시대를 청산하였다. 또한 현상을 대하는 하나의 특수한 시선에 주목하며 보편적 진리에 머물던 인식의 해체를 이루어냄으로써 방식과 가치관을 연결하며 해석하고 결정하는 다층적 사고의 관계성을 연구의 방법으로 받아들였다(Hatch, 2008). 이러한 맥락에서 본 연구는 위와 같은 후기구조주의가 발견한 연구의 패러다임과 만화가 갖는 예술로써의 특징을 고려하여 “오조준²⁾”이라는 전략을 연구의 방법으로 선택하였다.

현상을 바라보는 패러다임의 전환을 이루어 낸 질적 연구는 인간의 경험과 그 경험을 통해 투영된 현상의 조각들을 상호 교차하고 검증하며 필요한 가치를 발견하고자 했다. 그리고 탐구의 과정에서 무엇보다 “연구자”라는 연구 도구를 통해 세상을 필

2) 공사들이 활을 쏘 때, 여러 가지 환경적 요인들을 고려하여 과녁에 명중시키기 위해 정확한 조준이 아니라 틀린 조준 즉, 오조준을 하게 되는데 이는 철저한 공사의 직관으로 결정된다.

터링하고 세계에 갖는 질서를 정립한다. 결국, 통제된 현상을 탐구하는 실증주의적 연구방식과 달리 질적 연구에서 현상을 드러내기 위해 주목하는 것은 가변적 현상을 쫓아 역동적으로 움직일 수 있는 연구의 렌즈인 “연구자”의 시선이라 할 수 있다. 현상을 전개하는 주체로서의 “연구자”가 전달하는 결과가 진실인지 아닌지를 구분 짓는 것은 매우 중요한 일이며, 이를 입증하기 위한 절차와 형식 또한 질적 연구가 구축하고 있는 논리의 핵심적인 축일 것이다. 질적 연구의 패러다임이라 할 수 있는 탈중심성이 여기서 작동된다.

기존의 연구에서 연구자가 갖는 탈중심성 즉, 연구자 개개인의 시선(의도를 내포함)은 연구에서 불확실성을 확산하는 위험 요소로 작동한다고 생각했다. 하지만, 다양성에 기반한 포스터모더니즘의 시선은 그러한 다양한 시선이 세상을 관찰하기 위한 실체적 축으로 작동한다고 보며, 그러한 축들은 결국 연구를 통해 접근하고자 하는 이상세계를 향한 정교한 교차점을 제공함으로써 더 정교한 좌표를 드러낼 수 있는 기준을 제공한다는 논리를 전개하게 된 것이다. Leavy(2015)는 예술가들과 질적 연구자들이 갖는 공통의 가치관은 사회적 현실에 접근하고, 사람과 현상에 대한 세밀한 묘사를 시도하며, 절대적 시간과 우리의 삶의 관례를 규정함으로써 지배적 내러티브를 분열시켜 편견에 도전하는 것이라고 말한다. 현상을 통제함으로써 발생할 수 있는 현실적 오류는 오히려 그것을 다양한 시선으로 받아들이고 이를 교차검증의 기준으로 사용할 때, 사실에 더 가까이 접근할 수 있음을 말하고 있다. 결국 질적 연구는 정조준을 위한 오조준을 연구의 전략으로 선택하고 있다고 볼 수 있다.

연구에서의 예술의 역할

진실을 전달하는 방법은 다양할 수 있다. 그리고 그 진실이 전달되어야 하는 목적 또한 의도와 필요가 복합적으로 교차되며 작동하게 된다. 박준원(1997)은 인간의 감정은 복잡한 변수를 내포하기에 불안정한 인간의 실존적 개념은 역설적으로 다차원적 변수에 의해 결정된다고 보았다. 예술은 인간의 직관적 감정에 반응하며 이러한 감정의 불확실성은 진실에 대한 접근에 있어 목적과 의도, 그리고 필요를 교묘하게 매만지며 지나갈 수 있다. 강은영(2009)은 예술기반 교육연구(arts-based educational research)에 대한 언급에서 예술작품이 드러낼 수 있는 세상에 대한 해석과 표현능력은 사회과학에서 다루던 중립성과 명제적 언어가 담지 못하는 인간 경험의 복잡미묘함을 그 형식이나 과정 속에 드러나는 다양한 측면을 통해 제시할 수 있다고 말했다. Eisner(1997)는 예술가들은 세상을 탐구하기 위해 질적 조사를 주된 방법으로 사용했으며, 예술과 인문학은 그러한 질적 접근의 중요한 도구로 사용되었다고 했다. 이재영(2015)은 삶을 묘사하는 시각 이미지는 다양한 인식의 충돌과 관계를 반영한

다고 했다.

Hegel(2010)은 아름다움을 규정하는 시대의 “영웅”은 독자적인 경건함과 총체성을 통해 대립되는 주관적인 의도와 객관적 행위 앞에 분연히 일어나지만, 오늘날의 사람들이 하는 행위는 복잡하며, 얽혀 있고, 그리고 세분화되어 개개인은 자기 행위를 소급, 다른 사람들과 연관시키려 한다고 했다. 개인의 특별한 이야기는 복잡성과 강도, 다양성으로 인해 인간의 사회적 가치를 개념화시키기 위한 의미를 지닌다(백경미, 2008). 인류의 역사를 통해 드러난 예술이 창조한 유무형의 가치들은 때로는 인간 삶의 군상들을 때로는 나아가고자 하는 곳을 향한 의지를 담아내며 채울 수 없는 육체적 한계를 위로하기 위해 밀접하게 사용되었다. 이러한 예술 행위의 역사는 기록이 남아있지 않은 수만 년 전 유럽의 한 동굴 속에도 존재한다(Duncan, Taylor, & Stoddard, 2016). 그리고 인류가 머문 그 어느 곳에도 그들 각자의 방식으로 존재한다. 예술은 헤겔이 언급한 영웅의 시대에서도 그리고 그 영웅이 자취를 감춘 듯 보이는 현재에도 늘 우리와 함께 숨 쉬고 있다. 예술은 가장 앞서 인간의 가치를 드러내며, 규정하고 설명할 수 있었다. 따라서 예술은 그 시대의 의식을 대변하기 위한 기준점으로 부족하지 않다. 인간이 만든 예술의 흔적 속에서 그들의 의식을 발견하는 과정은 연구의 방법으로 강력하게 작동될 수 있는 것이다.

본론

본 연구는 그래픽노블(graphic-novel)이라는 만화의 형식이 연구의 도구로 구현되기 위한 전략을 제시하고자 한다. 이를 위해 선택한 만화의 양식은 논픽션 만화(non-fiction comics)이다. 논픽션 만화는 말 그대로 사실을 기반으로 작가가 드러내고자 하는 가치를 표현하기 위해 활용되는 그래픽노블의 한 장르라고 할 수 있다. 그래픽노블이 핵심적인 가치로 드러내고자 하는 이야기의 강력한 인과성은 “진정성(authenticity) 드러내기”라는 방법을 통해 담보된다. 예술을 통한 사실을 표현하기에 적합한 이 방식은 인식론적 해석에서부터 이를 구현하기 위한 구체적 전략인 캡슐화(encapsulation)에 이르기까지 연구의 도구로써 갖추어야 할 형식들을 포함하고 있다. 사실을 기반으로 하면서 예술성을 동반하는 논픽션 만화를 통한 그래픽노블은 왜곡을 전제로 하는 예술과 사실을 입증해야 하는 연구로써의 글쓰기가 어떤 형태로 교차하는지를 확인할 수 있다.

그래픽노블(graphic-novel)에 대한 정의

Eisner(2006)는 “A contract with God”의 서문에서 그래픽노블이 무엇이어야 하는지에 대해 명확하게 서술하고 있다. 그의 의도가 만화의 가치에서 중요한 이유는 그가

만화라는 장르에 가장 극적이며 완전하게 접근한 입지적 인물이기 때문이다 (McLaughlin, 2017). 그래픽노블은 만화의 형식을 갖는다. 그렇기 때문에 만화가 갖는 말과 그림의 혼합, 순차적 나열, 칸의 사용, 카툰화, 말풍선, 글자의 이미지화 등 만화가 정보를 전달하기 위해 사용하는 다양한 형식을 모두 아니 그 이상 포함하고 있다. 하지만, 그래픽노블이 만화라는 큰 범주 안에 머물러 있음에도 불구하고 분명히 이 형식만이 갖는 독자성이 존재하며 이를 구별하는 것은 예술적 가치를 통해 글쓰기를 전개하기 위해 중요한 과정이라 하겠다.

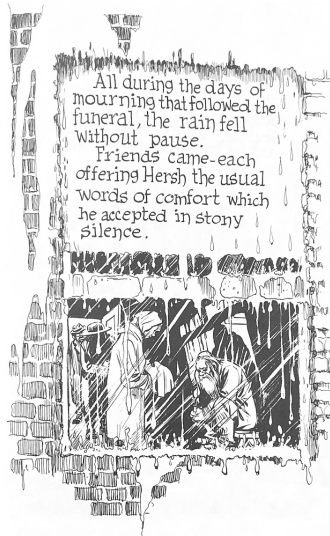
나는 의식 속 깊이 숨겨진 고통과 기쁨을 간직한 채 살아간다. 또한 나는 옛 선원들처럼 내가 겪고 본 것들을 누군가와 나누고자 한다. 말하라, 만약 당신이 원한다면, 삶과 죽음, 슬픔과 결코 끝날 것 같지 않은 삶의 투쟁 ... 아니면 적어도 생존을 위한 그 무엇인가가 시각적으로 기록되지 못했다면 말이다 (Eisner, 2006. p. ix).

이야기는 뼈대를 통해 구성되며 합목적성을 향해 나아감으로 독자들은 가상의 세상을 실체와 공명하며 다가가게 된다. Eisner(2006)가 작품을 통해 드러낸 뉴욕 빈민가 노동자들의 시선과 딸의 죽음 앞에 선 나약한 인간의 절규는 모두 그의 실제 경험을 통해 구성된 이야기이다. 거짓이지만, 진실이 담긴 이야기라고 할 수 있다. 그래픽노블은 인간의 실체에 접근하고자 한다. 그것은 만화가 “comics”³⁾이라고 불리는 것과 분명 거리가 있다. 그래픽노블 속의 등장인물들은 배경에서 살아지더라도 어딘가에 존재하고 있었거나, 있어야 하며 그러한 연속성이 작동하기 위한 가장 강력한 전략은 그래픽노블이 갖는 현실성의 내재와 맞닿아 있다. 만약 가장 현실성이 강한 이야기가 만들어진다면 그건 바로 실체를 기록하는 것이라고 할 수 있다. 성완경(2005)은 Eisner는 자신이 창조한 인물들이 스스로 이유를 찾아 존재하기를 원했으며, 그가 살아가는 세상 또한 강력한 인과성 위에 구축되어 시간이 자연스럽게 흐르길 원했다고 했다.

그래픽노블은 우리가 익히 알던 만화처럼 시각을 강하게 자극하지 못할 수도 있다. 그래픽노블 속의 인간은 번뇌에서 벗어나기 위해 발버둥 쳐야 하며, 고달픈 굴레에 엉켜있는 현실과 마주한다. 오감을 느끼는 육체의 틀에서 자유롭기 어려우며, 매우 현실적인 인과성의 굴레 속에서 존재하고 있다. 그래픽노블은 만화의 형식을 고스란히 따르며 독자의 감각을 자극한다. 하지만, 인간이 가진 실체적 진실이라는

3) 인쇄술의 발달과 함께 만화는 대중성에 호소하기 위해 풍자적 기풍을 가진 작품이 등장했으며, 처음에는 중산층에게 나아가 노동자 계층의 소비 수단으로 다가갔다. 이러한 익살스러운 전단지를 “comical”이라 불렀으며 이를 줄여 “comics”라 부르게 된다(Sabin, 2002).

점점에서 벗어나지 않는 정교함과 숭고함 또한 내포하고 있다.



<그림 1> A Contract with God(Eisner, 2006, p. 29)

세상을 보는 만화의 시선

手塚治虫(2002)은 만화가 현대인들의 불안을 가장 쉽고 빠르게 드러낼 수 있으므로 인간의 관계성 속에 드러나는 다양한 감정들이 깃들여 있다고 했다. 성완경(2005)은 만화에는 한계가 없는 무소불능의 표현 형식이 있으며, 이는 말과 그림의 결합을 통한 연속된 이야기의 창조과정을 통해 발현된다고 했다. 만화는 현대적 형태가 갖추어진 이래 문맹이 만연했던 사회에서 정보이동의 혁혁한 공로를 인정받았다(Sabin, 2002). 이러한 맥락에서 만화는 대중성과 함께 성장했다고 말할 수 있다. 만화가 제9의 예술로 불리며 20세기 대중문화의 한 축을 담당했다는 것을 부정할 사람은 없다(성완경, 2005).

만화는 인류가 정보를 전달하기 위해 고대부터 지금까지 사용한 수많은 행위들 속에 깃들여 있다. 만화는 다른 예술과 구별되는 고유의 형식을 갖는다. 그 첫 번째 형식이 이미지의 병치(juxtapose)라는 전략이다. 이는 연속된 공간에 이야기 속 등장인물과 형태들을 나열함으로써 시간과 공간의 관계성을 설명할 수 있게 만들었다. 공간과 공간이 설정되고 그 공간 속 관계들이 시간의 나열을 통해 과거와 현재와 미래로 상대적 배열이 이루어진다. 이 모든 시간의 연속성은 시선과 인식의 이동에 따라 재구성되며 보는 이로 하여금 진정한 자유를 체험시켜준다. 이것은 만화가 갖는 가장 아름다운 방정식이다. 결국 시간에 귀속된 공간이 표현하고자 하는 의도에

의해 통제됨으로써 시공간을 시각적 기호 위에 나열시킬 수 있는 놀라운 전략을 구사할 수 있게 되었다. <그림 2>는 11세기 초 노르만인에 의한 영국 정복의 대서사를 다양한 등장인물의 연결성을 통해 구현한 병치 구조의 대표적 유물로 다루어진다.



<그림 2> 바이외 테피스트리 부분

만화는 대중을 향한 시선을 한 번도 놓친 적이 없다. 17세기 전단지를 통해 전해진 단두대의 사형수에 얽힌 이야기는 익살스러운 삽화들과 구구절절한 그들의 인생사를 죽음이라는 이벤트를 통해 담아냄으로써 만화의 효용성을 과시하고자 했던 대표적인 만화 사용의 사례라고 할 수 있다(Sabin, 2002). 유럽에서 인쇄술의 발달과 함께 도래한 정보 전달의 혁명은 중산층에게는 오락거리를 노동 계층에게는 소비의 수단을 제공해 주었다. 그 어떤 매체보다 자극적이고 그리고 값싼 예술작품이 탄생하게 된 것이다. 대중성은 만화의 시작과 함께 운명을 함께 한 중요한 핵심 전략이 되었다. 덧붙여 훗날 신문의 등장과 발달, 그리고 만화 산업의 탄생에 이르기까지 만화는 그것이 비록 독배가 될지라도 대중과의 손을 놓지 않는 방향으로 그 시선을 향했다.

만화의 시선을 살펴봄에 있어 언더그라운드 문화를 빼놓을 수 없다. 1970년대를 접어들며 68혁명의 파고를 타고 접어든 반문화(counter-culture)운동이나 히피(hippie)로 대변되는 저항 정신은 만화가 가진 표현의 무한성에 대한 본질적 각성을 불러일으켰다. 이러한 흐름을 통해 개인의 자유가 부각되고, 자연스럽게 반체제적 사상이 자리잡게 되었으며, 솔직한 고백적 요소, 전기적 요소가 가미된 일관되고 설득력 있는 작품들이 나타나게 된다(성완경, 2005). 만화의 이러한 탈중심성은 인간의 삶을 밀접하게 들여다보고 표현하기 위한 그래픽노블의 정신을 구성하는 계기가 된다. 또한 다양성에 대한 각성은 무엇보다 소외된 소수의 이야기를 대변하고 세상에 드러내기 위한 중요한 역할을 발견하는 동기를 제공했다(Mccloud, 2008b).

논픽션 만화(Non-fiction comics)

Sousanis(2016)는 순수 만화로 된 학위 논문을 컬럼비아 대학을 통해 발표했다. 그는 만화가 가진 독특한 미학적 전략을 통해 형태에 대한 인식론을 드러냄으로써 만화의

가능성을 또 한 번 입증했다. Spiegelman(2015a)은 유대인의 홀로코스트의 역사적 맥락을 스스로의 삶을 통해 만화로 투영해냄으로써 만화가 진실을 전달하기 위해 어떻게 사용될 수 있는지를 보여주었다. 만화는 인간의 의지가 개입된 대부분의 미술 작품이 그러하듯 왜곡을 전제로 한다. 하지만, 이러한 이유에서 때로는 형이상학적 해석을 또 한편으로 의인화⁴⁾를 통한 역사적 사실을 표현할 수도 있다. 만화는 스스로가 가진 대중성을 잃지 않으면서 현상 속에 깃든 원리를 드러내기 위한 다양한 시도를 지속해왔다. 이처럼 다양한 스펙트럼 위에 존재하는 만화의 형식들 속에서 현상을 해석하고 원리를 발견하기 위한 연구와 맞닿아 있는 연결고리를 발견하기 위해 사실에 기반한 논픽션 만화에 대해 주목할 필요가 있다. 사실을 기록하는 만화는 Sacco(2002, 2004, 2012, 2013, 2014)를 통해 대중에게 각인되었다. 그의 저널리즘을 대하는 인식이 만화라는 형태를 통해 융합되어 드러남으로써 만화는 새로운 가능성을 찾았으면, 또한 저널리즘은 저널리즘이 구축한 중립성에 대해 성찰의 계기를 갖게 되었다.

Leichter(2017)는 그래픽노블은 단순히 이야기를 표현하기 위한 형식으로 사용된다기보다 다른 매체와의 경계를 모호하게 넘나들며 회고록(memoires), 보도(journals), 사실적 글(non-fiction)에 이르기까지 그 범위를 갖는다고 말한다. 만화가 사실을 기록하기 위해 그리고 나아가 사실을 통해 대중에게 반향을 일으키기 위해 작동하고 있다는 사실은 다양한 작품들을 통해 입증되고 있다. 또한 이론서들은 논픽션 만화에서 다루는 사실이 무엇이며, 사실을 구성하기 위한 방법적 논의가 무엇인지를 체계적이고 분명하게 제시하고 있다. 그리고 무엇보다 중요한 점은 만화가 표현하는 사실의 가치 속에는 그래픽노블의 근원이 되는 언더그라운드 문화가 품은 소외된 소수의 이야기가 그 주된 관심 분야로 자리하고 있다는 점이다.

누구나 가짜 경험을 제공하기를 원하지 않는다. 그보다는 차라리 경험 재건의 문제점을 제시하는 것이 낫다. 나는 이야기의 내용뿐 아니라 이야기하는 행위도 책 속에 포함시켜야 한다는 것에 의문을 가진 적이 없었다(Spiegelman, 2015b, p. 209).

논픽션 만화(Non-fiction comics)의 진실에 대한 시선

논픽션 만화는 무엇보다 사실을 사실로 인식하게 하는 과정이 수반되어야 한다. 그리고 그러한 전략들은 현상이라는 실존의 문제에 접근하려는 연구의 그것과 매우 닮아 있다. 특히 연구자를 세상을 분석하기 위한 도구로 사용하는 질적 연구와 예술가에 의해 대상이 재해석 되어지는 예술작품과의 유사성으로 인해 질적 연구와 논픽션

4) Spiegelman의 “MAUS”는 등장인물을 국적과 민족에 따라 쥐, 고양이, 돼지, 사슴, 개 등으로 표현했다.

만화 이 두 영역은 다루고 있는 패러다임과 전략이 매우 유사하다. 그럼에도 불구하고 간과하지 말아야 할 점은 회화적으로 왜곡되어 드러나는 만화의 특별한 형식은 그 예술적 가치가 침해되지 않으면서 사실로 인식하게 해야 하는 모순성의 줄타기를 해야 한다는 것이다. 따라서 질적 연구에서 다루어지는 진실성에 대한 검증 절차와 구별되는 논픽션 만화가 갖는 진실성 드러내기를 위한 전략이 규정되어야 한다.

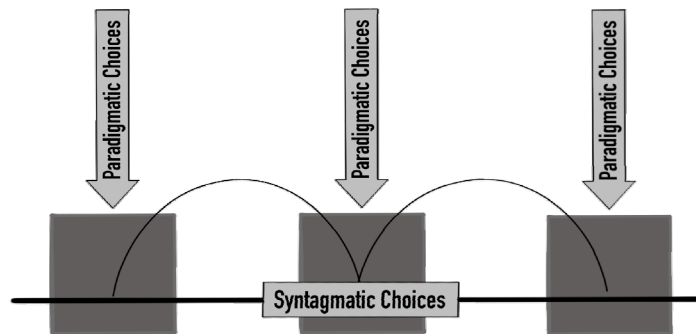
칸과 칸으로 나뉘는 만화가 갖는 시각적 기능 중에 완결성 연상(closure association)이 있다. 이는 인간의 지각과 감각이 반응하는 몇 가지 특징을 규정한 것이다. 근접성(Proximity), 유사성(Similarity), 폐쇄성(Closure), “정돈된” 연속성(“Good” Continuation), 공통 운명(Common “Fate”), 정돈된 “형태”(Good “Form”) 등과 같은 시각 기능의 작동을 통해 보이는 것 너머의 더 큰 시각적 정보를 인식한다는 게스탈트(gestalt) 심리학에서 차용된 이론으로 심리학자, 예술가, 그리고 그 외에 많은 곳에 응용되었다(Iyikalender & Siddiki, 2017). 이와 같은 원리에 의해 글과 그림을 통해 드러나는 한정된 정보가 인간의 의식체계를 거치며 연결되고 확장됨으로써 하나의 정보, 그리고 보편적 가치로 인식되는 과정을 거치게 되며 그 결과로 그래픽노블을 통한 연구는 진실보다 더 깊이 있는 진정성(authenticity)에 가까운 결과물을 도출해 내게 된다.

사실을 전달하기 위한 여러 가지 방법 중에서 온전히 정보를 전달할 수 있는 기법은 사실 존재하지 않는다고 보는 것이 맞다. 우선 인간이 접하는 오감을 통한 정보는 방대하며 또한 그것이 설령 한 치의 오차 없이 수집된다고 가정하더라도 수용자에게 받아들여지는 과정이 여러 변수로 인해 그러하리란 보장도 없기 때문이다. 따라서 정보는 취사선택이라는 과정을 거치며 다소의 물리적 왜곡이 필연적으로 포함될지라도 전달하고 전달받아야 할 맥락적 가치의 범위를 설정하는 것이 필요하다. “완결성 연상”은 이러한 차원에서 연구의 코딩(coding)과 매우 유사하며 기억과 기록, 표현과 생략의 명확성을 규정함으로써 필연적 한계를 한계로 머물게 하는 것이 아니라 오히려 의미의 확장이라는 역설적 효과를 제공하게 된다.

캡슐화(encapsulation)

Sacco의 코믹 저널리즘(graphic journalism)은 강력한 긴장감을 유지하고 있다. 그의 작품은 보도의 한 형태로써 “정확한 보도, 올바른 인용, 주장의 확인(check)”을 거친다. 반면 그의 사건에 대한 묘사(만화로 된 보도)는 보여지는 것과 어떻게 보여질 것인가에 대한 선택을 통해 걸러진다(Leichter, 2017). 만화는 칸과 칸 사이를 가르고 그 칸 속의 내용을 시각적 이미지로 규정하는 행위의 연속이다. 그렇기 때문에 무엇을 보여야 하고 무엇을 여지로 남길 것인지를 결정해야 한다. 이러한 행위는 단순히 만화가 갖는 완결성 연상이라는 효과를 통해 얻고자 하는 시각적 연속성, 그 이상의 효과를 내포하는 것이다.

작가 또는 연구자는 선택과 생략을 통해 전달하고자 하는 의도와 시선을 설정하며, 이를 따라 독자는 작품에서 드러내고자 하는 이야기와 나아가 이야기 내면에 등장하는 상징들을 각자의 해석을 통해 만나게 된다. 사실을 해석하고 전달하기 위한 과정에서 작동하는 이러한 일련의 과정들은 강력한 인과성 위에 구축되어야 한다. 강력한 인과성이 설정되는 과정은 마치 지도를 그리는 것과 같다. 시간의 전후, 공간의 설정 등과 같이 그것이 합리적이고 논리적으로 질서를 부여받아 존재해야 함을 의미하는 것이다. 이처럼 인간이 인식하는 보편적 사고체계 안에서 질서를 유지하기 위해 선택하는 전략은 결국 만화라는 형식의 왜곡에도 불구하고 진정성(authenticity)을 깊이 체험하게 한다.



<그림 3> 캡슐화 원리(Duncan, Smith, & Levitz, 2019, p. 110)

“캡슐화(encapsulation)”의 전략은 <그림 3>과 같이 크게 수평축과 수직축으로 표현할 수 있다. 시간의 상대적 흐름을 담당하는 수평축 어딘가에 한정된 결합적 선택(syntagmatic choice)들과 각각의 결합적 선택을 구성하는 장면이나 흐름(communicated)을 만들어 내기 위해 선택된 그림이나 문자, 그 외의 것으로 드러나는 정보의 층을 구성하는 계열적 선택(paradigmatic choice)이 그것이다. 이처럼 계열적 선택과 결합적 선택을 통해 시각적으로 드러난 현상과 선택적으로 생략된 부재에 의해 전체 흐름의 조화가 완성된다(Duncan et al., 2019). 마치 잘 직조된 옷감처럼 채움과 비움의 교차를 통해 하나의 형태가 완성되는 것이다. 역으로 만약 시간과 공간의 해석이 합목적적으로 전개되지 못하게 되면 어그러진 형태의 결합이 만들어지고 이를 통해 작품 속의 구성이 진실성 나아가 진정성을 잃게 되는 것이다.

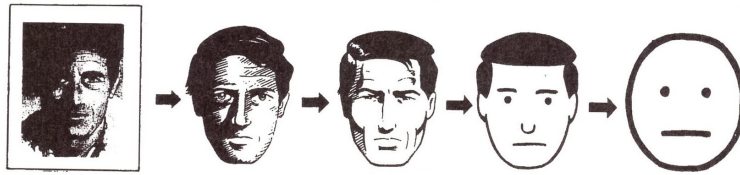
캡슐화의 환원적 성격

만화를 통해 현상을 담아내는데 중요한 한 요인은 캡슐화 속에 드러나는 이미지에 환원적 성격이 녹아 있어야 한다는 점이다. 이는 특수한 개인의 인식이 보편적 가치로 인계될 수 있는 매우 중요한 역할을 한다. Banita(2015)는 우리가 감각의 외부요인을 차단하는 역설을 통해 보편적 가치를 깊이 성찰할 수 있다고 했다. 캡슐화가 갖는 환원적 성격은 작가에 의해 한정된 순간의 너머를 독자가 확장해 내는 것을 의미한다(Duncan et al., 2019). 이러한 환원적 성격은 다양한 방식을 통해 작품 속에 드러낼 수 있다. 예를 들어 작품 속의 상황을 설명하기 위해 표현되는 등장인물의 표정은 그 등장인물이 처한 상황을 설명하기 위한 중요한 정보를 제공한다. 하지만, 여기서 중요한 사실은 표정이라는 것이 누구나 공유할 수 있는 상징으로써 작동해야 한다는 점이다. 복잡미묘한 인간의 감정을 작품을 통해 표현할 때, 만약 그 상황이 보편적 인식과 공유되지 못한다면 작가의 의도는 독자에게 전달되지 못할 수 있다.



<그림 4> 쥐(합본)의 2부, 3장 여기서 나의 고난은 시작됐다
(Spiegelman, 2015a, p. 246)

MAUS에서 Spiegelman은 나치의 유대인을 향한 잔악성을 표현하기 위해 어릴 적 옆집 사람이 이웃의 개를 총으로 쏘아 죽이는 장면과 나치가 수용소에서 유대인들을 학살하는 장면을 교차하여 <그림 4>에서 보이는 것처럼 캡슐화하였다. 이를 통해 인간이 인간에게 행한 특수한 행동의 경험과 인간이 짐승에게 가한 상대적으로 일상적 행동을 모호하게 연결 짓는 방법으로 유대인을 향한 나치의 비인간성을 독자들이 인식하게 하는 전략을 사용한다(D'Orazio, 2015). 이처럼 보편적 인식을 특수한 상황에 끌어드리는 방법은 캡슐화 과정을 통해 구현해야 하는 핵심 전략이 된다. 만화는 대중성을 확보하기 위해 다양한 방식의 환원적 요소들을 발전시켜 왔으며, <그림 5>에서처럼 등장인물의 형태를 단순화시키는 카툰화 또한 이러한 맥락에서 사용되는 것이다.

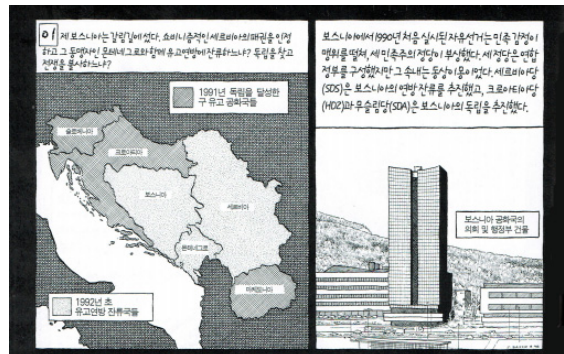


<그림 5> 카툰화 단계 시각화 자료(Mccloud, 2008a, p. 37)

객관화 전략

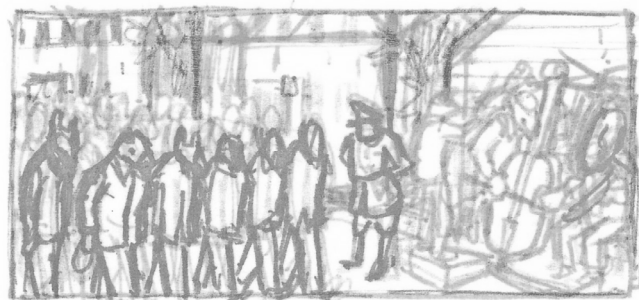
만화가 지닌 대중성은 개인의 예술적 자기 해석을 동반하고 있어 진실에 대한 인식론적 정당성에 상당한 모순을 드러내게 된다. 그럼에도 불구하고 사실을 기반하는 작품을 선보이는 만화가들은 진정성을 드러내기 위한 부단한 노력을 아끼지 않는다. 그 몇 가지를 정리하면 다음과 같다. 첫째, 역사적 기록과 자료의 활용이다. Macrae(2017)는 객관화 전략에서 가장 중요한 것은 역사를 기록하는 것이며 역사에는 개인의 이야기가 포함된다고 했다. 이야기의 전개 과정 중 함목적성을 구현하기 위해 활용되는 캡슐화 전략은 무엇보다 공공에 의해 입증된 역사적 사실을 기억과 교배시키는 일을 통해 객관화 과정을 갖게 된다. 명확히 하자면 역사적 사실 또한 사실인지 거짓인지를 규정하기란 쉬운 일이 아니다. 그것이 소수의 특수한 상황에서 일어난 일이라면 더더욱 그러할 것이다. 하지만 역사적 기록은 다수의 교차점이 입증한 자료로써 그 가치를 부여받는다.

Sacco는 작품 속에서 객관적 자료의 활용에 탁월함을 보여주었다. 그는 대중이 인식하는 진실과 다소 거리가 있는 소수의 시선을 전달하기 위해 노력했다. 이러한 그의 노력이 단순히 그림으로 표현된다는 전달의 편리함을 넘어 독자들에게 진정성을 부여받기를 원했으며 그러한 그의 의지는 역사적 사실을 객관화할 수 있는 기록들과 지도 등을 통해 뒷받침되었다. 역사적 기록과 자료의 활용에는 지도의 활용이 중요한 역할을 한다. 지도는 시간과 공간을 규정하는 기능을 하며 특히 지도를 통해 시대가 담고 있는 정치적 이해관계를 파악할 수 있다. <그림 6>에서와 같이 분쟁지역에서 그림으로 표현된 지도의 경계는 명확해 보임에도 불구하고 실제 어느 지점으로 규정되기 어려운 것이 사실이다. 독자가 이러한 지도를 통해 인식하게 되는 것은 그러한 경계의 이면에 숨겨진 수많은 정치적 계산이라 할 수 있다. “내가 그리는 모든 것은 내가 재창조하려는 구체적인 시간, 장소, 상황에 바탕을 두고 있어야 한다”(Sacco, 2014, p. 7)는 그의 말은 단순히 작품 속에 강력한 인과성을 부여하겠다는 차원을 넘어 자신이 수집한 다양한 자료들을 진정성을 확보하기 위해 교차검증하려 했음을 알 수 있다.



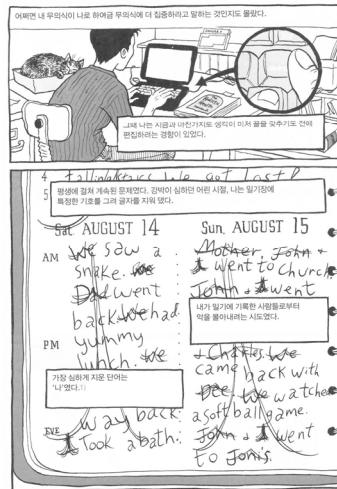
<그림 6> 안전지대 고라즈대의 분리(Sacco, 2004, p. 30)

다음으로 개인의 자료와 그것의 교차검증이다. Spiegelman(2015b)이 다루고 있는 홀로코스트의 역사는 지금도 그 진실의 여부가 분분한 기억과 기록의 범벅으로 이루어져 있다. <그림 7>에 등장하는 장면은 수용소 가스실 입구에서 죽으러 가는 가족, 동료들 앞에서 악기를 연주했느냐의 사실을 기록한 장면인데 이 장면을 설정하기 위해 그는 사람들과의 인터뷰(가족 포함)와 기록들을 교차 검증하는 과정을 거치며 진위의 균형을 잡기 위해 노력했다. 그가 표현한 자료의 출처는 홀로코스트에서 생존한 아버지의 기억이 대부분을 차지한다. 그의 아버지는 죽음의 공포 속에서 쫓겨난 정신적 불안을 평생 안고 살았다(Spiegelman, 2015a). 당연히 그가 제시하는 기억은 불확실함으로 채워져 있다. <그림 7>에서 제시된 장면 또한 그의 아버지가 긍정도 부정도 할 수 없는 장면으로 설명하고 있다. 이처럼 역사적 자료에 비해 인터뷰로 수집되는 자료는 객관적 가치가 분명 떨어짐은 부정할 수 없다. 하지만, 당연하게도 개인의 기억이 전달하는 이야기는 모든 것의 시작이 되며 이 시작점은 다른 여타 자료들이 교차검증을 위해 세워질 수 있는 기준이 된다. 또한 한 사람의 기억은 또 다른 사람의 기억 속에서 발견될 수 있는 교차점을 통해 그 사실 여부가 판명될 수 있는 기회를 제공한다.



<그림 7> 메타 마우스 2장 왜 홀로코스트인가?(Spiegelman, 2015b, p. 30)

마지막으로 연구자(작가) 자신의 반성적 표현이다. 그래픽노블은 작가의 반성적 표현이 강력하게 드러난다. “반성적 표현”이라는 전략은 그래픽노블이 예술적 가치와 객관화 전략을 교묘하게 공존시키면서 연구로써 기능할 수 있게 하기 위한 가장 아름다운 교집합의 영역이기도 하다. 그 예로 Bechdel(2019)은 성소수자로 성장해 가는 과정을 기록한 자신의 자전적 작품 속에서 자아의 인식이 구성되는 과정의 기록을 고스란히 담았는데 여기서 그녀가 사용한 방식은 <그림 8>과 같이 I(나)를 자신의 기록에서 지우는 행위였다. 이는 성 정체성에 대해 고민하는 그의 일생을 통한 혼란 속에서 타고난 성을 부정하고 스스로가 찾은 정체성을 발견하는 과정을 독자들에게 드러내고자 한 흔적이다. 논픽션 만화는 이처럼 반성적 가치를 작품 속에 드러냄으로써 이야기에 진정성을 강하게 부여하는 과정을 포함한다.



<그림 8> 당신 엄마 맞아?(웃기는 연극)의
과도기 대상들 (Bechdel, 2019, p. 55)

윤리적 문제

일반적인 질적 연구에서 다루는 연구윤리에서는 연구자의 의도와 상관없이 연구참여자의 삶이 연구자의 주관적 잣대로 기술되는 것에 대해 연구참여자와 연구자 간의 삶의 형성과정의 다르기 때문임을 인식해야 한다고 설명한다(김영천, 2012). 일반적으로 사람과의 대화 속에 존재하는 상황을 작품을 통해 구현해 내는 과정에는 사실적인 부분, 문학적인 요소, 도덕적 위험(ethical pitfalls)에 따른 어려움과 직면하게 된다(Duncan, et al., 2016). 특히 사실을 전제한 작품에는 개인의 신상이 명확하게 드러나게 되며, 이는 어떠한 방식으로든 개인의 가치가 침해당하게 마련이다. 이러

한 과정은 그래픽노블을 통해 구현하는 기록과 기억의 과정에도 고스란히 적용된다.

윤리적 문제를 민감하게 다루는 것은 근본적으로 연구가 대상에 대한 존엄에 다가서고자 하는 것이 그 첫째 목적일 것이다. 그리고 무엇보다 연구로써의 가치를 구현하기 위해 내용에서 객관화가 얼마나 구현되었는지를 가름하는 척도로써 그 역할이 있다. 캡슐화의 과정에서 적용되는 다양한 자료들은 그것 자체로 교차검증의 기능을 수행한다. 그리고 무엇보다 가장 확실한 전략은 완성된 작품을 참여자들과 공유하는 것이다. 특히 그래픽노블과 같은 예술작품은 표현의 양식에까지 작가(연구자)의 의도가 묻어나기 때문에 연구참여자가 드러난 작품에서 느끼는 의도는 연구자와 확연히 다를 수 있다. 대부분의 논픽션 만화가 작품의 완성도를 높이는 과정으로 택하는 전략이 참여자와의 교류를 통해 결과물을 개선하고 또 견고하게 만드는 과정이다. 이는 연구자(작가)의 의도가 회석되는 부정적인 역할 이면에 본질적으로 현상을 탐구하는 시선에 대한 포스터모더니즘적 시각을 그대로 실천하는 과정으로 해석될 수 있다. 다시 말해 다층적 인식과 시선이 연구의 의도를 보다 명확하게 드러내며, 나아가 진실되고 진정성 있는 예술적 결과물로 이끌게 한다.

나가며

만화라는 형식을 통해 연구의 결과를 드러내는 것은 단순히 연구의 가치를 대중에게 쉽게 드러내기 위함만은 아니다. 연구가 현상에 접근하고 해석함에 있어 그 속에 내재하고 있는 진실이라는 것이 매우 역동적으로 움직일 수 있는 것임을 인식하고 그러한 가치 인식에 적극적으로 답하기 위한 하나의 전략이 될 수 있다는 것이 오히려 만화의 형식이 연구의 장에서 갖는 더 큰 의미라고 할 수 있다. 만화가 이미지를 구성하기 위해 사용하는 캡슐화 전략과 개인의 특수한 인식을 일반화 시키기 위한 환원적 성격 그리고 일반적인 객관화 전략과 윤리적 문제에 이르기까지 모든 행위는 질적 연구가 진실을 드러내기 위한 교차검증 방식인 트라이앵글레이션의 맥락과 그 결을 함께 한다. 하지만 무엇보다 중요한 사실은 그래픽노블이 갖는 인간 내면의 해석방식과 표현방식은 진정성이라는 보다 예술적인 객관화 전략을 통해 드러남으로써 시간과 공간을 한계를 넘을 수 있다는 것이며, 무엇보다 그 연구의 결과를 접하는 대중들 고유의 인식 안에서 충돌하지 않고 흡수될 수 있다는 사실이다.

예술이라는 매우 주관적 기준을 갖는 형식으로 객관화된 가치를 드러낸다는 것은 모순과도 같은 것이다. 하지만, 예술이 내포하고 있는 강력한 전달력은 연구가 최종 나아가고자 하는 대중을 통한 인식의 변화에 매우 중요한 요소이기도 하다. 특히 그래픽노블이라는 만화의 형식을 통해 이러한 목적을 수행한다는 것은 결코 쉬운 과정이 아니다. 논문이라는 체계성에 부합하기 위해 처음 질적 연구가 걸어야 했던

많은 과정들을 예술을 통한 연구도 견고 있고 걸어야 한다. 사실을 전달하기 위한 만화가 정형화 시킨 전략들은 연구라는 영역에서도 섬세하게 고민되고 다듬어져야 함은 분명한 사실이다. 많은 추후의 연구들을 통해 그래픽노블이라는 형식이 가진 장점들이 연구의 영역에서 발현되고 정착될 수 있기 위해 연구자들의 노력이 더해지리라 기대한다.

예술은 이미 우리의 삶을 통해 영감을 주고받으며, 드러내고(illuminate), 때론 저항하며, 치유하고, 설득의 도구로 사용할 수 있는, 그렇기 때문에 이미 우리의 삶 속 깊은 곳에 함께 숨 쉬고 있는 영역이다(Leavy, 2015, p. ix).

참고문헌

- 강은영 (2009). 예술기반 교육연구 방법론에 관한 고찰. *예술교육연구*, 7(1), 45-59.
- 김영천 (2012). *질적연구방법론 I: Bricoleur*, 2판. 파주: 아카데미프레스.
- 박준원 (1997). 예술심리학의 이해. *미학예술학연구*, 7(0), 37-51.
- 백경미 (2008). 한국의 교육적 배경에 대한 탐구에서 개인적 경험의 의미. *미술과 교육*, 9(1), 117-134.
- 성완경 (2005). *세계만화*. 서울: 생각의 나무.
- 이재영 (2015). 시각 이미지의 정치성과 비평적 담론: 인문학적 접근을 위해. *미술과 교육*, 16(4), 17-37.
- 하일 (2023). 한 초등학교 교사의 삶에 대한 예술적 탐구: 그래픽노블의 미적 가치를 중심으로. 박사학위논문. 한국교원대학교.
- 手塚治虫 (2002). *만화가의 길*. (김미영 옮김). 서울: 황금가지. (원저출판, 2000)
- Banita, G. (2015). A Thousand Plateaus: Mining Entropy in Days of Destruction, Days of Revolt. In Worden, D.(Ed.)(2015). *The comics of Joe Sacco* (pp. 101-122). MS: University Press of Mississippi.
- Bechdel, A. (2019). *당신 엄마 맞아?: 웃기는 연극*. (송섬별 옮김). 고양: 움직씨. (원저 출판, 2012)
- D'Orazio, A. (2015). Little Things Mean a Lot: The Everyday Material of Palestine. In Worden, D.(Ed.)(2015). *The comics of Joe Sacco* (pp. 141-157). MS: University Press of Mississippi.
- Duncan, R., Smith, M. J., & Levitz, P. (2019). *The power fo comics: History, form, and culture*. London: Bloomsbury academic.

- Duncan, R., Taylor, M. R., & Stoddard, D. (2016). *Creating comics: as journalism, memoir & nonfiction*. NY: Routledge.
- Eisner, E. (1997). The Promise and Perils of Alternative Forms of Data Representation. *American Educational Research Association*, 26(6), 4-10.
- Eisner, W. (2006). *A contract with God*. NY: W.W.Norton & Company.
- Hatch, J. A. (2008). *교육상황에서 질적연구 수행하기*. (진영은 옮김). 서울: 학지사. (원저출판, 2002)
- Hegel, G. W. F. (2010). *헤겔의 미학강의 1: 예술미의 이념 또는 이상*. (두행숙 옮김). 서울: 은행나무. (원저출판, 1842)
- Iyikalender, S., & Siddiki, A. (2017). *Gestalt Principles re-investigated within Heisenberg uncertainty relation*, Working Paper No. 1704. Cornell: Mimar Sinan Fine Arts University. Retrieved Mar, 27, 2017 from <<http://arxiv.org/abs/1704.03302>>.
- Leavy, P. (2015). *Method meets art: arts-based research practice*. NY: The Guilford Press.
- Leichter, D. J. (2017). Entangled memories and received histories: Reading sacco's Footnotes in Gaza. In Mclaughlin, J.(Ed.)(2017). *Graphic novels as philosophy* (pp. 172-188). MS: University Press of Mississippi.
- Mccloud, S. (2008a). *만화의 이해*. (김낙호 옮김). 서울: 비즈앤비즈. (원저출판, 1993)
- Mccloud, S. (2008b). *만화의 미래*. (김낙호 옮김). 서울: 비즈앤비즈. (원저출판, 2000)
- Macrae, I. (2017). Queering epistemology and the odyssey of identity in alison bechdel's Fun home. In Mclaughlin, J.(Ed.)(2017). *Graphic novels as philosophy* (pp. 130-149). MS: University Press of Mississippi.
- Mclaughlin, J. (2017). What is it like to be a graphic novel?. In Mclaughlin, J.(Ed.)(2017). *Graphic novels as philosophy* (pp. 3-16). MS: University Press of Mississippi.
- Sacco, J. (2002). *팔레스타인*. (함규진 옮김). 서울: 글논그림밭. (원저출판, 2002)
- Sacco, J. (2004). *안전지대 고라즈데*. (함규진 옮김). 서울: 글논그림밭. (원저출판, 2002)
- Sacco, J. (2012). *팔레스타인 가자 지구 비망록*. (정수란 옮김). 서울: 씨앗을뿌리는 사람. (원저출판, 2009)

- Sacco, J. (2013). *파멸의 시대 저항의 시대*. (한상연 옮김). 서울: 씨앗을뿌리는사람. (원저출판, 2013)
- Sacco, J. (2014). *저널리즘*. (이승선, 김종원, 정원식, 허은선, 최재봉, 송용창 옮김). 서울: 씨앗을뿌리는사람. (원저출판, 2012)
- Sabin, R. (2002). *만화의 역사*. (김한영 옮김). 서울: 글논그림밭. (원저출판, 2002)
- Searle, J. (2010). *신경생물학과 인간의 자유*. (강신욱 옮김). 서울: 궁리. (원저출판, 2004)
- Sousanis, N. (2016). *언플래트닝: 생각의 형태*. (배충호 옮김). 서울: 책세상. (원저출판, 2015)
- Spiegelman, A. (2015a). *쥐(합본)*. (권희섭, 권희중 옮김). 서울: 아람드리미디어. (원저출판, 1991)
- Spiegelman, A. (2015b). *메타 마우스*. (최유리 옮김). 서울: 아람드리미디어. (원저출판, 2011)

Abstract

A Study on Art-Based Research Methodology through Graphic-Novel

Il Ha

Jinyeong Daechang Elementary School

Comics are a medium recognized as a means that anyone can enjoy lightly and easily through a unique format. After Rodolph Töpffer(1799-1846) completed the format of modern comics, comics developed by experimenting with various formats and values with the guarantee of popularity. It has been used to record historical values, as an advertisement to instigate the public, for media publicity, and sometimes as a symbol of resistance. Comics function as a medium that can deliver information beyond the limitations of language through this powerful means of popularity. Also Will Eisner(1917-2005) tested the artistic and philosophical possibilities of comics, confirmed their true value, and presented a new possibility of comics called graphic-novel. Since his efforts, comics have expanded their use to the form of papers to record facts, project the inner side of humans, and furthermore reveal academic values(a doctoral degree at Columbia University). This study aims to confirm the methodological value of graphic-novels that project the value of such comics through various strategies.

논문접수 2023. 06. 26	심사수정 2023. 08. 01	게재확정 2023. 08. 01
-------------------	-------------------	-------------------

미술대학 학사편입생의 전공전환과 진로탐색 경험에 대한 내러티브 탐구

김연아

서울대학교 미술교육 박사과정 수료, 제1저자

김형숙

서울대학교 미술대학 교수, 교신저자

요 약

본 연구는 비전공자에서 미술을 전공하기 위해 뒤늦게 미술대학에 진학하게 된 연구 참여자들의 진로 탐색 경험 과정에 대해 내러티브 탐구를 진행하여, 이러한 경험이 그들의 삶의 맥락에서 미술대학 진학이 주는 의미를 발굴하는 데 목적을 두었다. 이를 위해 과거 미술과 전혀 상관없는 전공으로 대학을 졸업한 후, 다시 학사편입을 통해 미술대학에 진학한 연구 참여자 두 명을 대상으로 심층 면담을 진행하였다. 연구자는 연구 참여자들의 공통적인 전공전환 경험에 대해 “순간이 아닌 과정,” “비로소 주제가 되었다,” “과거에 대한 긍정적 인식,” “끊임없는 진로탐색” 총 네 가지 내러티브를 발견했다. 본 연구는 이전까지 선행연구가 부족했던 미술대학 전공생들의 진학 동기와 진학 과정에 대해 살펴보았으며 미술대학 졸업생들의 진로를 질적으로 탐색함으로써 진로탐색 경험에 대한 기초자료를 제시했다는 점에서 의의가 있다. 또한 진로탐색 과정에서 나타나는 주체성과 정체성의 발견 등에 초점을 맞추어 진로탐색을 바라보는 시각의 다각화를 제시함으로써 미술교육 분야에서 학술적 가치에 기여하고자 하였다.

주제어

전공전환(switching major), 미술교육(art education), 진로탐색(career exploration),
내러티브탐구(narrative inquiry)

서론

4차 산업의 발달로 평생직장의 개념이 희미해지고 직업에 대한 가치관이 빠르게 변화하고 있다. 현재 우리나라는 학령기 인구가 급속도로 줄어들고 동시에 초고령 사회로 진입하고 있으며, 개인은 전 생애에 걸쳐 진로를 탐색하고 발달시켜 나가며 사

회 변화에 적응해야만 하는 상황이다.

전통적인 진로발달이론들을 살펴보면 연령에 따라 특정 시기에 필요한 발달 과업들을 제시하고 있는데 Super(1957)에 따르면 인간은 성장기, 탐색기, 확립기, 유지기, 쇠퇴기 등의 진로발달단계를 거친다고 보았다. Arnett(2000)은 성인기 초기에 해당되는 시기를 “발현 성인기”라고 지칭하였으며 그 어느 때보다 삶에 대한 활발한 탐색이 이루어지고 이 시기의 주요 과업을 직업 탐색으로 꼽았다.

진로탐색(career exploration)이란 “직업, 직무 또는 조직에 대한 정보를 얻기 위해 의도적으로 행동하고 인식하는 활동”을 의미한다(Stumpf, Colarelli, & Hartman, 1983, p. 192). 하지만 사회가 빠르게 변화함에 따라 기존 이론들로 현재의 진로탐색에 대해 설명하기엔 한계가 분명하다. 따라서 현대사회에서는 전 생애 언제라도 진로탐색이 일어날 수 있다는 주장이 강조되고 있으며(Zikic & Hall, 2009) Flum과 Blustein(2000)은 진로탐색이 자신의 역량과 가치관을 인식하고, 이를 바탕으로 스스로의 정체성을 형성하는 과정으로 개념화하는 연구를 수행하였다.

예·체능 계열 대학생들의 진로탐색에 관한 선행연구들은 대부분 졸업 후 노동 시장으로의 이동 과정에 초점을 맞추고 있는데(윤성혜, 송선희, 2020; 윤예지, 김이경, 2021; 이윤경, 양기중, 유재연, 2020; 이해정, 정철, 2018), 졸업 후 임금과 고용형태 등이 타 계열에 비해 낮고 불안정하다는 것은 선행연구들이 공통적으로 지적하는 예·체능 계열 노동 시장의 특성이다. 실제로 예·체능 계열 학과들이 대부분 낮은 수준의 취업률을 보이고 있으며(한국교육개발원, 2020), 강주희, 이지연(2014), 유동형, 민현주(2012)의 연구 결과 또한 예·체능 계열 졸업생들이 대학 졸업 후 적은 임금과 불안정한 고용 형태로 고통받고 있음을 보여준다. 이러한 연구 결과를 바탕으로 김형숙, 안선영(2013)과 이영민, 이수영, 임정연(2013)은 대학에서 예·체능 계열 학생들을 위한 맞춤 진로교육이 필요하다고 주장하고 있다.

지금까지 살펴본 선행연구들은 예·체능 계열의 낮은 취업률과 불안정한 고용 형태를 지적하고 이를 보완할 수 있는 방안에 대해 모색하는데 집중하고 있다. 하지만 본 연구자는 선행연구들의 관점과는 반대되는 시각으로 예·체능 계열 중 미술 전공의 진로탐색에 대해 바라보고자 한다. 다수의 선행연구가 지적하듯이 미술 대학의 졸업이 안정적인 직장이나 높은 소득을 보장하지 않기 때문에(이민하, 2015; 한국교육개발원, 2020) 취업을 위해 전공을 포기하거나 진로를 전환하는 사례에 대한 연구(이영미, 주경필, 2022)는 찾아볼 수 있었다. 하지만 본 연구자는 이러한 상황에도 불구하고 미술로 전공을 전환한 경험에 대해 심층적으로 탐색해 보고자 한다.

현재까지 대학생들의 진로탐색을 바라보는 시각은 노동시장으로의 성공적인 이동에 초점이 맞춰져 있었다. 하지만 고령화와 평생직장의 개념이 사라지면서 개인은 전 생애에 걸쳐 진로를 탐색해야만 하는 상황이며, 따라서 이를 바라보는 시각 역시 다각화해야 할 필요성이 있다. 이는 대학생의 진로탐색이 단순히 직업세계와 연

결되는 것에서 나아가 자신에 대한 이해와 정체성을 탐색하는 과정으로서 진로 탐색을 바라보고자 한다.

따라서 본 연구의 목적은 학사편입으로 뒤늦게 미술대학에 진학한 이들을 통해 미술 대학에 진학한 이유와 그 과정에 대해 탐색해 보고 이들의 경험을 바탕으로 삶에서 미술 대학 진학이 주는 의미를 탐색해 보고자 한다.

진로탐색과 전공전환

전환(轉換, transition)이란 이전 상황에서 새로운 상황으로 방향이나 상태가 바뀌는 것을 의미하며(Adams & Spencer, 1988), Hussey와 Smith(2010)는 학습적인 능력뿐만 아니라, 자율성, 자아개념 등 교육 경험 전반에서 전환이 발생한다고 보았다.

대학생 시기의 전환에는 크게 고등학생에서 대학생으로의 전환, 대학생에서 직업인으로의 전환으로 구분할 수 있는데 최근 입학과 졸업으로 인한 사회적 역할의 전환을 다룬 연구뿐만 아니라(홍송이, 임성택, 2018), 대학 내에서 일어나는 전환에 대한 연구도 점차 늘어나고 있다(Foote et al., 2013). 특히 대학교 2학년생들의 경우 학과와 진로 선택에 있어 중요한 결정을 내려야 하는 시기인 만큼 진로와 적응 불안, 관계에 대한 불안 등을 겪는 것으로 알려져 있다. 이와 같은 대학생들의 뒤늦은 방향을 지칭하는 신조어로 “대2병”¹⁾이라는 단어가 생겨날 만큼 이는 더 이상 낯설지 않은 증상이다. 설희연, 이제경, 김선경(2012)에 따르면, 이 시기의 대학생들은 의욕 상실, 불안, 초조, 자신감 하락 등의 부정적인 감정을 느끼며 어려움을 겪는다.

진로탐색으로 인한 대학시절의 방향은 또 다른 적성과 흥미를 발견하게끔 도와주는 역할을 하기도 한다. “대2병” 시기를 통해 자신이 정말로 원하는 것이 무엇인지 깨닫는 경우, 전공과 다른 직업세계로 나아가거나 전공을 과감하게 변경하기도 한다. 이러한 전공전환에 대한 선행연구는 크게 세 가지 흐름으로 나누어 볼 수 있다. 첫 번째, 적성과 흥미의 발견을 통해 전공전환이 이루어졌다고 보는 연구들이다(장원형, 유인성, 민소원, 정명현, 홍훈기, 2020; 조민경, 장유진, 2020). 이에 대한 연구들은 대학에 입학한 후, 혹은 대학을 졸업하고 직장생활을 하면서 뒤늦게 자신의 흥미를 발견해 전공을 바꿔 대학에 재입학하거나 관련 대학원에 진학한 경험에 대상으로 한다. 조민경, 장유진(2020)과 장원형 외(2020)의 연구는 학부 전공과 다른 전공의 대학원에 진학한 연구 참여자들의 진로 전환 경험을 대상으로 한 연구이다. 연구 참여자들은 대학에 입학하거나 취업한 후 자신과 전공이 맞지 않음을 깨닫게 되면서 진로 전환을 선택한다.

1) 오인수, 손지향, 조유경(2018)은 대2병을 “대학교 2학년 때부터 진로에 대해 고민하기 시작하면서 졸업하기까지 느끼는 심리 및 행동의 부적응 상태”라고 정의했다.

두 번째, 학력에 대한 불만으로 전공 변경이 이루어졌다고 보는 연구이다(김서현, 임혜림, 명소연, 정익중, 2018). 이 관점은 우리나라의 학벌주의와 대학 서열화를 비판하고 학생들의 건강한 진로발달을 위해 교육계의 성찰과 반성이 필요하다고 제언한다. 학력사회에서 살아남기 위해 입시를 반복하는 대학생들의 경험을 연구한 김서현 외(2018)는 성공을 위해 상위권 대학 혹은 유망학과에 진학하고 싶어 하는 대학생들의 경험에 대해 다루었다.

세 번째, 새로운 삶의 시작으로 진로 전환을 바라보는 연구들이다(김동학, 김동환, 장주선, 2019; 이영미, 주경필, 2022). 이에 대한 연구들은 부상이나 은퇴처럼 피치 못할 사정으로 인해 진로를 전환해야 하는 경험을 이야기한다. 이영미, 주경필(2022)와 김동학 외(2019)의 연구는 예·체능을 전공한 학생들이 어쩔 수 없는 사정으로 인해 진로를 전환하게 되는 과정에 대한 질적 연구를 수행하였다. 이전까지의 연구는 대학생이라는 큰 범위를 중심으로 이루어졌다면 조민경, 장유진(2020), 장원형 외(2020), 석소원, 김서현(2021), 이영미, 주경필(2022) 등 최근 연구는 계열별, 전공별로 연구 참여자의 범위를 훨씬 구체화시켰다.

위와 같이 관련 연구가 계열별로 심화되고 있는 상황이지만, 미술대학으로의 전공전환 경험에 대한 연구는 매우 드물다. “미술”이라는 전공의 특성상 그 진학 동기와 과정에서의 어려움이 여타의 다른 전공과는 다른 독특성이 있음을 감안해 볼 때, 이에 대한 연구가 진행되지 않았다는 점은 매우 아쉬운 부분이다. 미술과 같은 예·체능 계열의 음악과 체육에서 다수의 전공과 관련된 진로탐색, 만족도, 동기 등에 대한 연구(김동학 외, 2019; 김현미, 2021)가 진행되고 있는 것과 비교했을 때에도 미술 전공 대학생들의 진로탐색 관련 연구는 턱없이 부족한 실정이다.

따라서 본 연구는 이와 같은 연구의 필요성을 확인하고 질적 연구 방법 중 하나인 내러티브 탐구를 활용해 비전공자에서 미술로 전공을 전환한 학생들의 경험에 대해 탐색하고자 한다. 내러티브 탐구는 질적 연구 방법 중에서도 연구 참여자 개개인의 독특한 사례에 집중함으로써 이들의 경험을 가장 생생하고 명확하게 전달할 수 있는 연구 방법 중 하나이다.

연구 방법

내러티브 탐구

본 연구에서는 각기 다른 학문을 전공하고 졸업한 연구 참여자들이 미술로 전공을 바꾸게 되기까지의 과정을 탐색해 보고자 하였다. 이 과정에서 나타나는 연구 참여자들의 동기와 진학 과정, 그 이후 변화된 삶에 대해 알아보기 위해 본 연구에서는 Connelly와 Clandinin의 내러티브 탐구(narrative inquiry)를 연구 방법으로 사용하였

다. 질적 연구 방법 중 하나인 내러티브 탐구는 인간의 경험을 이야기하는 연구 방법으로써 “이야기로서의 경험에 대한 연구이며 경험에 대한 최고의 사고 양식”(Connelly & Clandinin, 2006, p. 375: 염지숙, 2010 재인용)으로 연구자는 개인의 삶에 대한 연구 방법으로써 내러티브 탐구가 연구 방법으로 적합했다고 판단했다.

연구 퍼즐

연구의 시작은 연구자가 갖고 있는 고민에서 출발하였다. 연구자는 대학을 졸업하고 석사과정을 거쳐 박사과정까지 진학하고 나서야 비로소 “대학에 왜 진학하는가?”에 대한 근본적인 질문을 스스로에게 던지게 되었다. 이 질문은 연구자가 쌓아온 경력과 그동안의 노력들을 무의미하게 만들기도 했고 한동안 대학이란 제도를 냉소적인 시각으로 바라보게 했다. 결국 “다른 사람들은 왜 대학에 올까?”라는 막연한 궁금증을 바탕으로 연구를 시작하게 되었다.

연구자는 특히 “비전공자에서 전공자가 된 사례”에 대해 주목하게 되었는데 그 이유로는 자신의 이전 전공과 경력을 과감하게 포기하고 미술대학을 다시 입학한 이들에게는 비교적 강력한 동기가 있을 것이라 생각했으며, 또다시 대학 입학을 선택하게 된 배경이 궁금했기 때문이다. 연구자가 막연하게 생각만 하던 질문들은 연구 참여자들과 만남으로써 조금씩 안개가 걷히고 뚜렷한 형체가 되었다. 내러티브 탐구의 “연구 퍼즐(research puzzle)”이 발현되면서 연구 질문이 지속적으로 재구성되었다. 이러한 이유로 내러티브 탐구는 “연구 문제”가 아닌 “연구 퍼즐”이 될 것을 요구한다(Clandinin & Connelly, 2007). 연구의 전 과정이 연구 퍼즐을 형성해 나가고 다시 형성해 나가는 과정이 되는 것이다. 따라서 본 내러티브 탐구의 연구 퍼즐은 다음과 같다. 첫째, “사람들은 왜 대학에 올까?,” 둘째, “왜 미술대학에 왔을까?,” 셋째, “이들이 미술로 전공을 변경한 이유는 무엇일까,” 넷째, “미술로 진로를 전환하게 된 결정적인 계기가 있었을까?,” 다섯째, “있었다면 어떤 것이었을까?” 이러한 연구퍼즐을 바탕으로 나는 두 명의 연구 참여자를 중심으로 내러티브 탐구를 진행하였다.

연구 참여자 소개

연구 참여자를 모집하면서 가장 중요하게 생각한 부분은 전공 전환이 성공적으로 일어난 사례에 부합하는 연구 참여자를 찾는 것이었다. 따라서 연구자는 목적 표집과 눈덩이 표집을 동시에 사용하였다. 네이버 검색²⁾을 통해 전공전환 경험이 있는 정다해를 알게 되었고 김지송은 정다해의 소개를 통해 연구에 참여하게 되었다. 연구 참여자들의 기본 정보를 <표 1>과 같이 정리하였다.

2) 검색 과정은 정다해 현재 직업과 직접적인 관련이 있어 정다해의 요청에 따라 이에 대한 자세한 내용을 생략하기로 했으며 연구자 역시 이 부분이 연구 참여자의 경험을 이해하는 데에는 크게 영향을 주지 않을 것이라고 생각해 삭제했다.

정다혜는 연구 참여자를 모집하면서 어려움을 겪고 있을 때, 먼저 손을 내밀어 준 인물이다. 정다혜의 블로그를 통해 연락을 했고 연구 내용과 방법에 동의한 후 연구에 참여하게 되었다. 정다혜와의 면담은 2022년 5월 10일부터 5월 24일까지 그녀의 작업실에서 진행되었다.

김지송은 정다혜를 통해 소개받은 연구 참여자이다. 정다혜는 김지송에게 “자신도 이 연구에 참여하면서 몰랐던 것을 생각해 봤고 자신에 대해서 돌아본 계기가 되었다”고 하면서, “미술을 선택한 계기에 대해서 생각해 볼 수 있는 기회”라며 연구 참여를 추천했다고 한다. 김지송과의 면담은 2022년 7월 4일부터 7월 18일까지 3주간 진행되었다. 연구 참여자들과의 면담 일지는 <표 2>에 정리하였다.

<표 1> 연구 참여자들의 기본 사항(2022년 기준)

	이름 ³⁾ (나이, 성별)	학부 전공	경력	전공전환 경험	최종학력
1	정다혜 (30대, 여)	건축 디자인	건축사무소 인턴	서양화 (학사편입)	대학원 수료
2	김지송 (37세, 여)	경영	은행원	서양화 (학사편입)	대학원 재학

자료 수집 및 분석

본 연구는 심층 면담으로 진행되었으며 연구 참여자들의 이해를 돕기 위해 면담 전 반구조화된 질문지를 보낸 후 직접 만나 면담을 진행하였다. 질적 연구에서는 심층 면담 자체에만 의지하기보다는 다양한 자료유형과 함께 살펴보는 것을 권유하고 있다(전가일, 2021). Clandinin & Connelly(2000)에 따르면 내러티브 탐구 과정에 대해 연구자가 연구 참여자의 개인적이고 사회적으로 구성하며 살아가고 있는 그 이야기의 한 가운데로 그를 찾아가는 것이라고 말한다. 면담은 총 3회, 1회 당 90~120분씩 진행되었으며 각 면담 사이의 기간이 일주일을 넘지 않도록 조정하였다. 이들의 인터뷰는 사전 동의하에 녹음했으며 녹음 내용은 면담 당일 전사하였다.

3) 연구 참여자들의 이름은 모두 가명으로 처리하였다. 이는 장류진의 소설 <달까지 가자>의 등장인물들의 이름에서 차용했다.

<표 2> 연구 참여자들과의 면담 일시

	이름	면담 일시	면담 장소
1	정다혜	2022. 5. 10. 2022. 5. 17. 2022. 5. 24.	정다혜의 작업실
2	김지송	2022. 7. 4. 2022. 7. 11. 2022. 7. 18.	김지송의 학교 근처 스터디 카페

본 연구에서는 연구 참여자들과의 면담을 통해 수집된 자료를 전사하고, 읽고 다시 해석하며 각각의 이야기들이 갖고 있는 키워드를 찾아 에믹 코딩을 실시하였다. 에믹 코딩은 원자료에서 자주 등장하는 구절과 표현에 집중하고 연구자의 생각이나 관점을 최대한 배제한 채 참여자의 표현을 그대로 유지하는 방법이다(전가일, 2021). 이를 통해 연구 참여자의 경험과 세계관을 보다 정확하게 이해하고, 새로운 연구 결과를 발견하고자 했다.

연구자는 텍스트를 작성해 나가는 과정을 연구 참여자들에게 공유한 후 연구 참여자들과 함께 이들의 내러티브를 재구성해 나갔다. 연구 참여자들은 각자의 내러티브를 읽고 피드백을 주었고 이를 바탕으로 지속적으로 수정과 보완을 거쳐 최종 텍스트를 완성해 나갔다.

연구의 타당성과 윤리성

내러티브 탐구는 개인의 경험과 이야기를 담고 있기에 완벽한 익명성을 보장할 수 없음을 미리 연구 참여자들에게 고지하였다. S대학의 생명윤리 위원회(IRB No. 2208/002-011)의 승인을 받은 후 면담 동의서와 질문지를 면담 전 연구 참여자들의 메일과 휴대폰으로 전송하였다. 연구의 목적과 방법에 대해 연구 참여자들이 정확히 이해한 상태에서 연구를 진행하였으며 면담 중 면담 내용이 녹음되고 있음을 연구 참여자들과 함께 확인하였다.

면담이 종료된 후에라도 연구 참여 철회 의사를 연구자에게 요청할 수 있으며 연구자는 그 즉시 연구 참여자의 면담 자료를 전량 폐기할 것임을 동의하였다. 또한 질적 연구 전문가 1인 및 지도교수와 함께 연구 결과 분석에 대한 피드백을 주고받으며 타당성을 높이고자 하였다.

다해, 지송의 전공전환 경험의 내러티브

정다해의 이야기

정다해의 인터뷰를 위해 방문한 작업실 책상엔 “여성”과 “가족”에 대한 책들이 놓여 있었고 다음 학기 논문을 준비하기 위해 학교 선배들이 쓴 몇 권의 논문이 쌓여 있었다.

정다해는 설치와 영상 작업을 하고 있는 현대미술 작가이다. 작업을 할 때, 정다해는 모르는 사람을 인터뷰해야 하는 경우가 종종 있었고 그 대상도 일반인에서 특수 직업군 종사자까지 다양했다. 그래서 연구자의 어려움과 고충을 이해하고 있었으며 연구 참여자 모집에 서툰 연구자에게 인터뷰를 요청해야 할 때, 주의해야 할 사항들에 대해서도 아낌없이 조언을 해주었다. 그렇게 조언을 하면서도 “너무 오지랖일 수도 있지만..”이라는 말을 덧붙였는데 혹시라도 자신의 조언이 실례가 될까 상대방을 배려하는 성격을 엿볼 수 있었다.

K-장녀 정다해 학창 시절 다해에게 미술은 가깝고도 멀었다. “(주변 사람들이) 제가 다 미대 가는 걸로 알고 있었어요”라고 말할 정도로 그녀는 미술에 재능과 흥미가 있었고 주변 사람들도 자연스럽게 그 사실을 인지하고 있었다. 미술에 대한 갈망은 어렸을 때부터 있었지만 적극적으로 진로를 탐색할 시기에 다해에게 명확하게 진로를 제시해 주는 주변인은 없었다. “(주변에서 응원해 주면) 용기를 냈을 거 같은데” 당시 다해의 주변엔 미술을 전공하거나 미대에 진학한 성공사례가 없었고 “(교사들도) 적당하고 안전한 수준의 것을 얘기하는 게 더 많아서...” 이과에 진학했다. 당시 주변 친구들 중에는 수능을 앞두고 대학에 진학하기 위해 급하게 미술을 시작하는 친구들이 종종 있었다. 다해는 그러한 친구들을 보면서 좌절하기도 하고 질투하기도 했지만 당시 상황을 받아들일 수밖에 없는 처지였다. 가정 형편과 장녀 특유의 책임감으로 자신이 하고 싶은걸 하겠다고 고집을 부리는 것은 부모님 거스르는 일을 하지 않는 다해에게 있을 수 없는 일이었다.

부모님이 봤을 때는 그림은 대개 취미로 하는 종류라고 생각하지 이게 직업이라고 생각을 하지 않거든요. 근데 대학을 나오는 그런 목적이나 이런 것들이 이걸 나와서 취업을 하고 일을 하고 앞으로 실질적으로 현실을 살아가는 그런 것들도 생각을 하게 되잖아요. 부모님 입장에서는 그러다 보니까 좀 안정적이거나 이런 쪽으로 얘기를 많이 하셨고... 근데 제가 너무 하기 싫어하고 되게 그런 게 있다 보니. 그러니까 좀 뭐라고 해야 되지... 이렇게 나름대로 고등학생 때 생각한 내가 할 수 있는 부모님의 말을 해치지 않고 내가 하고 싶은 것도 좀 껴치는 게 뭐지라고 해서.....(후략) (2022. 5. 10. 정다해와의 면담)

선배를 통해 본 원치 않는 미래 다해는 결국 미대가 아닌 건축디자인과에 진학했는데 그 이유는 부모님의 뜻을 거스르지 않으면서도 자신이 하고 싶은 것과 절충되는 학과라고 생각했기 때문이다. 그렇게 선택한 건축디자인과의 커리큘럼은 매우 흥미로웠고 적성에 잘 맞았다. 수업에서는 건축의 실용적인 측면을 강조했지만 다해는 건축물의 구조나 용도보다 그 안에 사는 사람들의 삶이 더 궁금했다. 다른 친구들이 건축물의 설계 도면을 그릴 때, 다해는 건축물을 이용하거나 필요로 하는 사람들을 직접 인터뷰하면서 자신이 사람의 삶이나 생각에 관심이 많다는 것을 인지하기 시작했다. 매번 동기들과 같이 다른 과제를 가져오는 다해에게 교수는 독특하고 재밌다는 칭찬과 함께 유학을 권하기도 했다. 하지만 유학 대신 건축회사 인턴을 선택했고 그곳의 여자 선배들을 보면서 자신의 미래를 어렴풋이 그릴 수 있었다. 회사를 다니면서 공무원 시험을 준비하던 여자 선배들과 자신의 미래도 크게 다르지 않을 거라는 생각이 들면서 다해는 건축디자인이라는 전공에서 자신의 미래를 찾지 못해 혼란스러운 시간을 보내게 된다.

선배들이 어떻게 하는지가 궁금하니까 어쨌든 저의 삶도 다르지 않을 거라는 생각을 크게 하게 돼가지고 봤는데 난 공무원 너무 하기 싫은 거예요. 그게 너무 좋지만 그냥 그게 저랑 되게 안 맞는다는 생각을 점점하게 됐고... 그러니까 어릴 때는 어머니 아버님의 말을 들어야 하는 것도 있죠. 왜냐하면 아직 난 세상에서 나가서 뭔가를 해보지도 않았기 때문에 어렵다고 하고 힘들다고 하는데 그거를 그래도 난 할 거야 이렇게 말하는 고집은 없었거든요. (2022. 5. 10. 정다해와의 면담)

외할머니의 임종 미술을 시작하기엔 너무 늦은 것 같아서 그저 후회만 하고 있었던 다해에게 같이 살던 외할머니의 죽음은 인생의 커다란 전환점이 된다. 남들은 모두 취업한 20대 후반, 다해는 폐렴으로 몸이 안 좋아진 외할머니를 간호했다. 그로부터 1년 후, 할머니가 돌아가시는 것을 보면서 다해는 인생과 죽음에 대한 허무를 느낀다. 이전까지 나이 때문에, 부모님 때문에, 두려움 때문에 모른 척했던 미술에 대한 갈망을 구체화시키기 시작했다. “한번 진짜 해보면 어떨까”라는 마음은 먹었지만 정보가 너무 없고 용기가 너무 나지 않아서 다해는 학원의 문을 두드렸다. 하지만 늦은 나이에 다시 대입을 준비하는 비전공자를 “(학원에서는) 되게 이상한 사람이라는 식으로” 대했다. 실망을 했지만 더 이상 후회하기 싫었기 때문에 독학으로 미술대학 학사 편입과 미술 대학원 입학시험을 치렀고 두 군데 모두 합격을 한다. 이에 큰 용기를 얻은 다해는 “앞으로 1년만 나에게 기회를 주자”고 마음먹는다. 일하면서 모아둔 돈으로 버티며 원하는 미술 대학에 합격하기 위해 집중한다. 이 사실을 부모님께 비밀로 한다고 했지만 다해의 부모는 곧 눈치를 챘고 늦은 나이에 미술을

공부하겠다는 딸이 탐탁지 않았다. 당시 “냉기가 흐르던 집의 공기”는 아직도 기억이 생생하다.

저희 부모님은 그런 분이셨던 것 같아요. 그러니까 이 친구를 믿어주자 약간 이런 것보다는 그렇다고 크게 반대를 하시거나 그런 건 아니었지만 좀 현실적인 것들에 대한 대안을 마련하면서 사시는 분위기 때문에 뭔가 이렇게 미술을 하거나 음악을 하거나 이런 것들이 너무 좀 뜬구름을 잡는 걸로 다가오는 거죠. 부모님한테는 약간 그러셨던 것 같은데 일단은 합격하니까 되게 좋아하시긴 했어요. 부모님 ○○대 좋아하니까 뭐 나이가 많아서 가든 무슨 상관이겠어요. 그냥 되게 좋아하신 거죠. 그래서 그냥 그래 되게 좋아하셨어요. 뭐 그런 좀 그럴 때 믿음이 생기신 것 같기도 해요. (2022. 5. 10. 정다해와의 면담)

삶의 주도권 찾기 다해는 동갑내기 친구들이 결혼하고 아이를 낳을 시기에 서양화와 3학년으로 입학했다. 자신과 적어도 8~10살 가까이 차이가 나는 동기들과 학교를 잘 다닐 수 있을까라는 걱정은 기우였다. 교수조차 편입생인 것을 알아채지 못할 정도로 다해는 대학에 빠르게 적응했다. 자신이 진짜 꿈꾸던 삶을 살게 된 다해는 “엄마, 아빠한테 있었던 삶을 다시 내 걸로 가져오는 과정”이라고 말했다. “자신의 삶의 주도권”을 갖게 된 다해는 무엇이든 해낼 수 있을 것 같은 자신감이 차올랐다. 작가의 꿈에 다가가기 위해 현실에서는 다양한 아르바이트를 실행한다. “돈 버는 데 엄청나게 능숙하진 않지만 내가 살아가는 정도의 돈을 버는 건 할 수 있을 것 같은데”라는 생각이 들었다. 아동 미술 아르바이트를 해봤지만 좀 더 자신의 작업에 도움이 되는 일을 하고 싶었다. 그러던 중, 과거의 자신과 비슷한 고민을 하는 학생을 만났고 그를 도와주면서 미술 대학에 입학할 원하는 학생들을 가르치게 되었다. 개인 교습소를 운영하게 된 것은 이때부터이다. 다해는 “예술 하는 사람이 가난하다는” 프레임을 거부한다. 자신이 택한 직업인 미술 작가는 아주 풍족하진 않지만 그렇다고 가난에 허덕이는 삶은 전혀 아니기 때문이다.

제가 미술을 한다는 게... 그러니까 이거는 그냥 되게 책임감이 있어야 되는 행동이어야 하는 거예요. 이 삶이... 제가 느끼기에는 그냥 남들에게 보여줘야지 이게 아니어도 내가 선택한 거고 내가 잘할 수 있다고 선택한 거니까 잘해야지. 그러려면 이거 작업을 잘하는 거 외에도 삶도 잘 살아야 이게 잘 되지. 그러니까 이걸 어떻게든 찾자. 하면서 그러다 보니까 되게 적극적으로 되는 성격이 되고 성격이 바뀌어서 적극적으로 되고. (2022. 5. 24. 정다해와의 면담)

삶의 다양성을 전파하기 나는 정다해가 인터뷰에서 여러 번 언급한 “여러 가

지 삶의 예시 중에 하나”가 되고 싶다는 말이 인상 깊었다. 연구자가 연구 참여자 선정에서 가장 중요하게 생각한 부분은 참여의 적극성이었다. 이러한 면에서 정다혜는 매우 적합한 연구 참여자였다. 정다혜 역시 이러한 연구가 필요하다고 느꼈으며 “그래서 제가 연구에 참여하겠다고 한 거예요. 의미 있다고 생각해서”라고 답했다. 이렇게 정다혜는 자신의 삶이 누군가에게 도움이 되었으면 하는 마음을 갖고 있다. 실제 학창 시절 진로에 대해서 조금 더 구체적으로 조언해 줄 누군가가 있었다면 하는 아쉬움을 느꼈기에 자신과 비슷한 고민을 하고 있는 사람에게 텍스트로나마 도움을 주고 싶은 것이다.

다혜의 인생의 전환점은 할머니의 죽음과 혼자 떠난 미국 여행이다. 미국 여행에서 다혜는 다양한 삶의 모습을 목격한다. 한국의 상황에만 매몰되어 있던 시야가 여행을 통해 넓어진 것이다. 한국에서 고집하는 “정식 루트”에 대한 고정관념도 깨져버렸다.

여행을 가서 이렇게 사는 사람도 있고 이렇게 사는 사람도 있고 이걸 너무 많이 본 거예요. 한국에서는 그걸 많이 못 봤는데... 여행을 하면서 그런 걸 많이 보게 되니까, 내가 어떻게 살든 선택하면 되는 거구나라는 생각을 한 거예요. 왜냐하면 한국은 좀 이렇게 해서 대학 가고 뭐 어디 가서 일하고 이거를 제대로 안 하면 굉장히 큰일 나는 것처럼 얘기하잖아요. 되게 실패한 인생처럼 얘기를 하고 하는데 그거가 갑자기 그 안(한국)에 있을 때는 그걸 잘 몰랐거든요.(중략)....여행을 가서 보니까 진짜 진짜 단순한 삶의 방식만 예시가 있는 거예요. 이렇게 회사 다니고 뭐 그러니까 그게 되게 우습게 볼 건 아니지만 그것 밖에 우리나라에서는 제시되는 게 없구나....라는 걸 여행 가서 아는 거죠. 만약에 굉장히 다양한 삶을 제시되는 게 있다면 뭔가 꿈을 선택을 하든 뭐를 하는 게 되게 어렵지 않을 수도 있는데 마치 그게 무슨 죄를 짓는 거든지 인생을 실패하는 쪽으로 가는 거라는 게 아닐 수도 있는데... 너무 한두 가지만 예시가 있으니까 공무원 아니면 대기업... 그러니까 이거에서 벗어나면 난 실패한 사람이 돼버린다는 게 너무 강한 거예요. (2022. 5. 24. 정다혜와의 면담)

다혜는 자신이 가르치는 학생들이 자신이 했던 고민과 같은 고민을 하는 것을 보며 안쓰럽다. “(미술을 시작하기에)자신이 너무 늦지 않았나요?”라는 질문을 하는 수강생에게 다혜는 “10년 후에 지금을 돌아보면 어떨 것 같으냐”라는 질문을 한다. 그러면 수강생들 대부분은 “너무 어려워요,” “뭐든 시작해도 상관없을 것 같아요”라고 대답한다고 했다. 다혜는 수강생들에게 어떠한 경험도 문제가 되거나 망하는 것이 아니라는 조언을 해준다. 과거의 자신처럼 누군가의 응원이 절실하게 필요한 사람들에게 그녀는 도움을 주고 싶다.

김지송의 이야기

김지송과의 면담은 여름방학 동안 진행되었는데 김지송은 방학임에도 직장인처럼 매일 정해진 시간에 학교에 나와 개인 작업을 하고 있었다. 정다혜와의 만남을 시작으로 작업에 관해 이야기하면서 김지송과 면담의 물꼬를 틀 수 있었다. 김지송은 지방에서 태어나 그 지역의 대학을 졸업했으며 지금은 서울의 한 대학원에서 1학기를 마친 상태이다.

잡담을녀 김지송 지송은 지방에서 자랐다. 지송이 자신의 과거에 대해서 말할 때, 자주 등장한 단어는 “평범하게”였다. 이는 지송의 부모가 지송에게 바란 인간상이었다. 지송의 부모는 학교에서 1등을 하라던지, 특정 직업 혹은 직장을 가져야 한다는 압박을 주는 부모는 아니었다. 딸이 서울로 대학을 가는 것도 원치 않았다. 단지 지송의 부모는 첫째 딸이 그저 평범한 가정주부가 되길 바랐다. 지방에 있는 한 대학에 진학해 졸업한 후 직장을 구하고 결혼을 해서 결국엔 가정주부로 남는 것이 지송의 부모가 말하는 “평범하게” 인생을 사는 방법이었다.

지송이 고등학교 2학년이 되었을 때, 한창 드라마 <허준>이 인기를 끌면서 한의대에 가고 싶다는 생각으로 이과를 선택했다. 하지만 고3이 되면서 자신의 점수로 한의대에 가는 것이 현실적으로 어렵다고 느낀 지송은 결국 부모의 추천으로 경영학과에 진학하게 된다.

아빠 말로는 그때 ○○대가 옛날에는 엄청 잘 나갔었거든요. 그래서 좀 뽕뽕한 이런 기업의 ○○대 선배들이 엄청 많아요. 그래서 약간 인맥 하려면 ○○대가라 이런 말이 있었거든요. 근데 아빠가 약간 보수적인 것 같아요. 어차피 여자고 너는 취직하면 일 그만둘 거니까 결혼하고 나는 너 일 시키고 싶지 않다. 너는 어차피 결혼하고 그만둘 거니까 굳이 인맥 따져서 ○○대 갈 필요가 있겠나 그냥 △△대 가서 그냥 평범하게 공부하고 그러다가 취직이나 해라 약간 이런 식이었어요. (2022. 7. 11. 김지송과의 면담)

아버지의 말대로 △△대에 진학한 지송은 “한 번도 학교에 돈을 내본 적이 없었을” 정도로 열심히 공부했고 그만큼 대학 생활이 재밌었다. “남들은 다하는” 리포트 짜집기도 하지 않았다. 이러한 대학 생활에 대해 지송은 스스로 “나태했다”라고 평가한다. 학부 4년 내내 장학금을 받았고 졸업 후 부모님처럼 은행원이 되었지만 지금 와서 그때를 돌아보면 “꿈이 없었으며” “이대로 취직하겠지”라고 “별생각 없이” 살았던 시기라고 말한다.

나를 발견하는 과정 지송이 졸업하고 취업한 곳은 지방의 한 은행이었다. 지

송이 자란 지역에서 경영학과를 졸업하고 취업하는 곳은 대부분 금융권이었고 지송의 부모 모두 은행원 출신이었다. 은행원은 지송에게 매우 친숙한 직업이었다. 하지만 은행원 업무를 겪으면서 지송은 자신이 은행에 맞지 않는 사람이라는 것을 깨닫게 되었다. 수직적 위계에 답답함을 느꼈고 승진을 위한 경쟁이 버거웠다. 무엇보다도 지송에게 있어 가장 큰 문제는 은행이 서민금융이라는 탈을 쓰고 사회적 약자에게 더 가혹하다고 인식된다는 점이었다. 특히 은행을 방문하는 노인들에게 고 위험 상품을 판매하는 것에 지송은 매우 큰 죄책감을 느꼈다. 어릴 때 맞벌이하는 부모를 대신해 할머니 손에서 자랐던 지송이었다. 위험한 펀드 상품에 대한 설명을 듣는 노인들을 보면 꼭 할머니를 보는 것 같아서 마음이 좋지 않았다. 옆자리 선배들은 그러한 일들을 아무렇지 않게 생각했지만 지송은 아니었다. 승진이 되면 영원히 여기서 빠져나오지 못할 것 같아 승진하기 직전에 은행을 그만두었다. 혹시나 경제적인 부분이 퇴사를 고민하게 만들까 봐 신용카드도 만들지 않았다. 지송은 결혼을 앞두고 퇴사를 했다. 다행히 부모와 남편 모두 퇴사에 반대하지 않았다.

퇴사를 하고 결혼을 한 지송은 “몸이 근질거려서” 영어 유치원에 파견 교사로 나갔다. 호주에 1년간 어학연수를 했던 경험을 살려 아이들을 가르치게 되었고 수업 때 사용하는 교구도 함께 만들어야 했다. 제법 손재주가 있었던 지송은 수업에 사용되는 교육 자료를 처음부터 끝까지 직접 만들었다. 각종 인형, 나무를 활용한 시각적 교육자료 등을 만들면서 매우 큰 성취감을 느꼈다. 자신이 만든 교구로 아이들을 가르치면서 그들이 성장하는 모습을 보는 것도 즐거웠다. 지송은 자신이 “일이 진행되는 과정에 깊이 몰입하는 과정을 좋아한다”라는 것을 발견하게 되었다.

은행 공채 뜨기 전에 기간이 조금 남는 거예요. 그래서 그때 철강회사 에이전시 같이 해가지고 독일의 철강 회사랑 우리 대기업이랑 이어주는. 그래서 약간 이 회사랑 은행이랑 2개 이제 일을 해보니까 나는 같은 자리에서 똑같은 업무를 하는 것보다는 뭔가 내가 과정에 들어가는 게 나는 그거를 재미있어하는구나라는 생각을 하게 되었어요. 그래서 나는 뭔가를 하게 되면 다시 취직하는 것보다는 내가 뭔가 내가 스스로 할 수 있는 거를 하면 재밌게 잘할 수 있겠다는 생각이 드는 거예요. 그래서 제가 손재주 좋거든요. 뭐 만들고 이렇게 하는 거 되게 좋아하거든요. (2022. 7. 4. 김지송과의 면담)

내 그림 그리기 지송은 부모님이 원하는 “평범한” 삶을 살아가고 있었다. 부모님이 바라던 대로 경영학과를 졸업하고 은행에 취업한 후, 결혼을 하고 직장을 그만두는 단계를 밟아갔다. 지송은 가정주부가 된 후 남편이 출근하면 화실에 나갔다. 그림을 그리며 갯년기를 이겨내고 있었던 엄마의 권유였다. 지송은 이전부터 자신이 손재주가 제법 괜찮다고 생각했고 화실에서 그림을 그리는 것에도 흥미를 느꼈다.

당시 화실에서는 전시회를 준비하고 있었는데 지송이 완성하지 못한 그림을 화실 선생님이 완성해 주었다. 지송은 선생님이 완성해 준 그림이 자신의 이름으로 전시된다는 것이 매우 부끄러웠다. “이건 내 그림이 아닌데.....” 그렇다면 지송은 미술을 전공을 해야겠다고 생각했다. 미술을 전문적으로 배워보고 싶다고 느꼈다.

제가 (학창 시절에)미술을 한다고 하고 싶다고 하니까 그걸 밀어줄 여력이 안 되는 거예요. 집에서.... 그래서 못했거든요. 왜냐하면 주변에 하는 사람이 없었으니까 이거는 나랑 다른 세상의 얘기구나라고 생각을 했지 내 꿈이 좌절됐어 이렇게는 안 느껴지더라고요 그냥 다른 세계의 사람들이 예술을 하는구나 그렇게 생각을 했었어요. 그러다가 잊고 지내다가 화실 다니면서 그게 막 폭발하는 것 같아요. (2022. 7. 4. 김지송과의 면담)

지송은 입시 준비를 위해 학원을 다니기 시작했다. 처음엔 대학원 진학을 준비했다. 학원에서는 지송에게 경력이 없고 제대로 된 작품이 없으니 대학원보다는 학사 편입을 준비하자고 말했다. 지송도 주변을 통해 알아보면서 학사학위를 취득하는 것이 앞으로 작가를 하는 데 있어서도 더 나을 것 같다는 생각을 하게 되었다. 지송의 눈에도 전공자와 비전공자는 전문성에서 차이가 나 보였다.

포트폴리오를 준비하면서 지송은 그동안 내면에 억압돼 있던 것들을 그림으로 풀어나갔다. 은행을 다니면서 느꼈던 회의감이 포트폴리오를 만드는 데 도움을 주었다. 창문 하나 없는 공간에서 고객들은 지송을 향해 앉아있었다. 자신의 차례를 기다리며 지송을 바라보는 손님들.... 지송은 스스로가 동물원의 원숭이와 비슷하다고 생각했다. 그림을 그리면서 자신이 노인과 동물 등 사회적 약자에 남들보다 예민하게 반응하고 있다는 것도 그때 깨닫게 되었다. 당시 학원 강사가 미술의 사회적 역할에 대해 강조한 것도 지송에게 큰 울림을 주었다. 지송은 자신이 예민하게 반응하는 약자들을 그림으로 풀어내며 사회적으로 목소리를 내고 싶다고 생각했다.

현실에 발 내딛기 뒤늦게 대학에 다시 입학한 지송은 혼자 30대였다. 하지만 주위에 20살, 나이 차이가 많이 나는 대학 동기들과 MT도 함께 가고 스스럼없이 잘 적응했다. 교우관계나 학교생활에 별다른 어려움은 겪지 않았다. 오히려 뒤늦게 좋아하는 것을 찾았다는 생각에 지송은 열정적으로 작업에 매진했다. 나이를 먹어 입학해서 좋은 점도 있었다. 자신이 스스로 선택한 것에 대한 책임감으로 임하는 태도가 달라졌다. 교수님들이 말하는 이론과 철학에 대한 이해도도 높았다. 20대 때에는 미처 이해하지 못한 것들도 연륜이 쌓여 이해할 수 있었고 교수님들은 “지송 씨와 말이 통한다”라고 했다. 지송은 꼬리에 꼬리를 무는 궁금증을 공부하며 즐거움을 느꼈고 자신이 “학교에 가장 많이 나갔고, 가장 오래 있었다”라고 했다.

미대를 졸업한 지송은 작가가 되기에는 아직 부족하다 느껴 대학원 진학을 결심했다. 모교 대학원은 “당연히 붙을 것 같아서” 남편은 서울에 있는 대학원에 응시해 실력을 테스트해보는 것이 어떻겠느냐고 조언했다. 지송이 느끼기에도 지방과 서울은 전시, 인프라, 환경, 시장 등 많은 차이가 있었다. 지방과 서울에서 유행하는 화풍도 각각 달랐다. 대학원에서 무엇인가를 얻어 간다기보다는 “서울”에서 얻는 것이 더 많을 것이라고 생각했다. 지송은 학교의 인지도와 교수님의 스타일을 살펴보고 서울에 있는 대학원 몇 군데를 추려 원서를 넣었다. 그중 한 개의 대학원에 합격했다.

대학원에 입학하면서 지송은 “미술관형 작가⁴⁾”가 되고 싶다고 생각했다. 미술 시장에서 팔리는 상업 작가보다는 사회적 메시지를 던질 수 있는 작가가 되고 싶었다. 사회적 약자에 관심이 많은 지송과도 통하는 부분이 있었다. 하지만 인기 있는 작가가 되는 것만큼이나 미술관형 작가가 되는 것 역시 바늘구멍을 통과하는 것처럼 어려웠다. 얼마의 시간을 투자해야 하는지 그 기간 동안 확신을 가지고 버틸 수 있을지 등 현실적인 문제들이 보이기 시작했다. 그중에서 지송이 가장 힘들어한 부분은 바로 돈이었다. 정확하게 말하자면 “보상”이었다. 은행을 그만두고 수입이 사라지자 지송은 자신이 쓸모없는 사람처럼 느껴졌다. 단순히 경제적인 해결뿐만이 아니라 돈은 스스로의 존재를 증명해 주는 것임을 깨달았다. 작업은 즐거웠지만 보상이 없으니 무기력했다. 때문에 지송은 현재 상업 작가가 되어서 작업에 대한 결실을 얻고 자존감도 찾고 싶다는 생각을 하고 있다. 이전까지 무겁고 어둡던 그림 스타일도 화사하고 밝아졌다. 아무래도 사람들은 어두운 작품보다는 밝은 작품을 선호하기 때문이다.

(돈이)부족한 게 아니고 제가 못하겠는 거예요. 돈을 벌어보니까 이게 결혼하기 전에 은행 그만두고 결혼을 했는데 뭔가 내가 내 이름으로 들어오는 수입이 없으니까 되게 내 삶의 의미가 뭘까.... 이 생각이 들더라고요. 보상이 없으니까 나는 왜 태어난 거지 이런 생각이 들더라고요. (2022. 7. 18. 김지송과의 면담)

이제 지송은 더 이상 미술 비전공자가 아니지만 면담 중간중간 어렸을 때부터 미술을 해온 사람들을 가리켜 “오리지널”이라고 부르며 자신과 그들을 구분했다. 지송은 이들을 따라잡기 위해서 방학 때에도 매일매일 학교에 나오는 것이라고 했다. 가끔씩 지송이 흉내 낼 수 없는 구도와 색감을 쓰는 것을 보면 그들을 뛰어넘을 수 없을 것 같다는 생각에 좌절감이 들기도 한다. 멀리 돌고 돌아온 자신과 그들을 비교

4) 김지송은 “미술관에 작품이 소장되는,” “대중적 인기나 유명세보다는 예술적 가치를 따르는 작가” 등의 뜻으로 “미술관형 작가”라는 단어를 인터뷰 중 사용했다. “미술관형 작가”에 대한 학문적 정의는 찾을 수 없었으나 김혜인(2015)은 미술관형 작가를 갤러리나 옥션보다는 미술관에서의 활동이 두드러지는 작가로 분류했다.

했을 때, 10년의 간극이 있기 때문에 이를 인정하면서도 따라잡고 싶다고 말했다. “너무 편하게 살던” 20대 시절이 허무했다. 스스로에 대해 조금 더 치열하게 고민했더라면.. 12년을 돌아오지 않았을 텐데.. 지송은 다행이면서도 아쉽다고 느꼈다.

연구 참여자들의 전공전환 경험

연구 참여자들의 내러티브를 탐색하고 에믹코딩으로 분석한 결과 각기 다른 배경을 갖고 있는 연구 참여자들 사이에서 공통적 내러티브를 발견할 수 있었다. 연구자는 이를 “순간이 아닌 과정, 비로소 주체가 되다, 과거에 대한 긍정적 인식, 끊임없는 진로탐색” 등 네 가지 주제로 이해해 보고자 한다.

순간이 아닌 과정

연구를 시작할 때, 본 연구자는 연구 참여자들에게 전공전환을 하게 된 “결정적인 순간”이 있을 것이라고 생각했다. 물론 연구 참여자들이 자신들의 삶에서 생각을 전환하게 되는 어떤 사건, 충격, 불편함 등은 분명 존재했지만 그렇다고 해서 특정한 계기를 통해 하루아침에 전공전환을 결심하는 모습을 보이진 않았다. 이들은 오랜 기간 자신에게 주어진 학업과 일을 성실하게 수행했다. 연구 참여자 모두 처음 입학했던 대학을 우수한 성적으로 졸업했다. 정다해와 김지송은 각각의 전공을 살려 직장을 구했으며 직장에서도 성실하게 근무했다. 결국 멀리 떨어진 점들이 모여 선이 되고 면이 되듯이 연구 참여자들도 전혀 상관없어 보이는 과거의 사건들이 맞물려 자신의 적성과 흥미를 발견하게 되었고 결국 전공전환을 통해 미술을 전공하게 되는 과정을 보였다. 내러티브의 탐구는 연구를 진행하는 과정에서 연구자의 관심이 변화할 수 있으며 이를 끊임없이 재형성하는데 의미가 있다(Clandinin & Connelly, 2000). 따라서 연구자는 면담의 분석을 통해 연구 퍼즐을 “동기”에서 “결심하는 과정”으로 수정했다.

비로소 주체가 되다

20살, 연구 참여자들이 첫 대학 진학을 하면서 전공을 선택할 때 가장 많은 영향을 끼친 것은 “외부의 힘”이었다. 정다해와 김지송 모두 “부모님”과 “가족”의 추천으로 전공을 선택했다고 말한다. 그 후 미술로 전공을 전환할 때에는 전과 반대로 “자신”이 선택에 있어 가장 중요한 기준이 되었다.

부모에게 말하지 않고 혼자 미술대학 학사편입을 준비했던 정다해는 부모의 지원을 받지 않아 경제적인 어려움을 겪었다고 말한다. 그러한 정다해를 보는 부모의 걱정 어린 시선에도 정다해는 아랑곳하지 않았다. 이전에 아버지와 정다해가 서

로 원하는 것을 절충해 건축 디자인을 전공하게 된 것과는 매우 다른 모습이다. 김지송은 직업을 선택할 때에도 부모가 추천해 주는 직업을 선택했을 정도로 부모의 영향력이 큰 연구 참여자였다. 이후 미술 대학에 학사 편입한 김지송은 자신이 사회적 약자에 대해 예민한 것을 인지하고 이들에 대한 사회적 목소리를 내고자 스스로 미술대학 진학을 결정했으며 현재 동물권과 관련된 작업을 계속해 오고 있다고 말했다. 부모 등 외부요인이 큰 영향을 끼쳤던 과거와 달리 진로 전환을 할 때에는 자기 자신이 주체가 되어 결정하는 과정을 연구 참여자 모두에게서 볼 수 있었다. 각각이 처한 환경과 맥락의 차이는 있지만 자신의 정체성을 스스로 구성해 나간다는 점에서 구성주의 진로 이론의 맥락으로 이해할 수 있다.

과거에 대한 긍정적 인식

연구 참여자들은 미술로 전공전환을 하기 전 다녔던 대학에서의 시간과 비용을 후회하거나 낭비했다고 생각하지 않았다. 이들은 과거의 시행착오가 없었다면 지금보다 간절하지 않았을 것 같다고 말했다. 오히려 사회생활을 경험을 하고 나이를 먹은 후 다시 학교로 돌아오면서 수업에 임하는 태도와 이해하는 수준이 완전히 달라졌다고 말한다. 정다혜와 김지송은 이전에 공부했던 전공지식이 미술을 하는데 직접적인 도움이 되진 않는다고 했다. 하지만 자신의 철학을 작품으로 표현하는 미술의 특성상 경험이 다양하다는 것은 10살 가량 차이가 나는 다른 동기들에게는 없는 큰 장점이 되었다. 연구 참여자들은 과거 선택했던 전공이 자신과 맞지 않음을 알게 되는 것 역시 진로 발달 과정의 한 부분이며 과거의 선택이 잘못됐다고 자책하기보단 그 시기를 겪으며 얻게 된 경험의 가치를 더욱 높게 평가했다.

끊임없는 진로 탐색

이들은 전공전환을 통해 진로의 전환을 겪었으며 이후 계속되는 선택과 고민 속에 살고 있다. 졸업이나 입학 등과 같이 명확한 관문이 진로탐색의 시작과 끝이 아님을 깨달았다. 오랜 시간 동안 시행착오를 거쳐 내린 전공전환이라는 큰 결정 이후에도 진로 탐색에 대한 고민은 계속되고 있다. 김지송은 어떠한 작가가 되어야 할지에 대해 현실적인 문제에 부딪혀 고민하고 있었다. 돈에 대한 개념이 과거에는 “생필품”과 같이 생활을 이어가는데 필요한 도구였다면 지금 지송은 자신의 존재를 증명해주는 돈의 또 다른 가치에 대해 깨닫게 되었다. 이는 지송이 어떠한 작가를 추구하는지에 대해서도 영향을 끼치고 있다. 정다혜는 과거의 시행착오를 바탕으로 자신과 같은 고민을 하는 학생들을 가르치는 일을 선택했다. 이들에게서 과거의 자신을 보는 정다혜는 과거로 돌아갔다면 스스로에게 어떠한 응원이 필요했는지 잘 알고 있으며 그때 듣고 싶었던 격려와 응원을 학생들에게 말해준다.

결론

본 연구에서는 비전공자에서 전공전환을 통해 미술을 전공하게 된 연구 참여자 2명의 경험을 Clandinin과 Connelly(2000)의 내러티브 탐구를 통해 살펴보았다.

우선 본 내러티브 탐구의 개인적 정당성은 다음과 같이 밝힐 수 있다. 나를 향한 질문으로부터 시작된 본 연구는 연구 참여자를 모집하고 그들의 삶과 경험에 대해 이야기하고 다시 이야기하며 연구자와 연구 참여자 모두 반성적 성찰을 가능하게 했다. 연구자는 적지 않은 시간 동안 연구 참여자들의 내러티브 탐구 공간 속에 초대되었고 연구 참여자들 역시 연구자의 내러티브 공간에 존재했다. 연구자는 연구 참여자들과 인터뷰를 하면서 그들이 대단해 보이기도 하고, 이해가 되지 않기도 했다. 지금까지 연구자가 걸어온 길은 미술이라는 범위 밖으로 단 한 발자국도 벗어나지 않았다. 이는 확신에서 나온 주체적인 발걸음이었다기 보다는 안전지대에서 계속 머무르고 싶었던 수동적이고 회피적인 태도였음을 고백한다. 내 안에서 대학의 의미를 찾지 못함에도 멈추고 고민하는 대신 남들이 가는 대로 흘러가기를 선택했다. “문제”를 만들고 “해결”하는 수고를 겪고 싶지 않았던 탓이다. 하지만 연구 참여자들이 삶에서 능동적이고 주도적으로 자신의 길을 찾아가는 모습을 내러티브 탐구를 통해 경험하면서 결국 자신의 “주체성”이 질문의 답을 갖고 있는 “열쇠”라는 것을 깨닫게 되었다.

내러티브 탐구는 개인의 경험에서 출발했더라도 학문적으로 새로운 관점을 제시하는 것으로 마무리되어야 한다. 연구자는 연구 참여자의 개인적인 의미를 넘어서 선행연구에서 미처 발견하지 못했던 새로운 시각을 제시함으로써 학술적 가치를 지닌 연구를 수행할 수 있다. 이에 따라 본 연구의 이론적 정당성은 다음과 같이 밝힐 수 있다.

첫째, 작가 혹은 미술계에서 전문가로 활동하고 싶다면 미술대학의 학위는 현재까지 가장 안전하면서도 중요한 발판으로 인식되고 있음을 확인할 수 있었다. 작가로 활동하는데 특정 조건이 필요한 것이 아님에도 연구 참여자들은 자신이 전문적으로 인정받기 위해서는 학위가 필요하다고 생각해 대학에 진학했다. 실제로 입시미술, 미술대학, 대학원까지 이어지는 제도의 틀은 과거부터 지금까지 미술 전문가로서의 자격을 부여하는 가장 강력한 요소 중 하나로 작용해 왔다(박영택, 2002). 하지만 현재 대학이 존재의 위기를 맞이했다는 것은 누구도 부정할 수 없는 사실이며 미술대학도 이러한 위기에서 예외는 아닐 것이다. 이를 극복하기 위해 대학마다 다양한 해결책을 마련하고 있는데 학생들이 요구하는 대학의 모습은 이혜정(2020)의 연구결과에서 나타나듯이 취업 위주의 운영이 아닌 학문적 전문성이다. 따라서 대학의 전문성 강화를 위해 미술대학만이 제공할 수 있는 학문적 본질과 순수성에 대한 고민이 필요함을 시사하고 있다.

둘째, 대학 구성원들의 다양성에 대한 고민과 맞춤 지원 계획이 필요하다. 고령화 사회, 학령기 인구 감소와 더불어 전 생애에 걸쳐 일어나는 진로탐색은 과거 20대 위주였던 대학 구성원들의 모습을 매우 다채롭게 바꿔 놓을 것으로 예상된다. 미술대학의 경우 취업이나 경제적 이득을 기대하지 않고 진학하는 경우가 많기 때문에 타 전공보다 구성원의 범위가 훨씬 다양해질 것으로 유추할 수 있다. 연구 참여자들 역시 30대가 넘어서 다시 대학에 진학했고 학령인구는 감소하고 있지만 대학원 진학률은 꾸준히 유지되는 등(한국교육개발원, 2022) “학생 수”는 줄어들지만 “학생 신분”으로 살아가는 기간은 과거에 비해 오히려 늘어났다. 따라서 앞으로 미술 대학은 다양한 나이와 배경을 갖고 있는 입학생들을 포용할 수 있는 지원책에 대해 고민하고 이들이 대학의 환경과 문화에 자연스럽게 융합될 수 있도록 적극적으로 나서야 할 것이다.

본 연구의 한계는 다음과 같다. 연구 참여자들의 자료 유형의 다각화(crystalization) 부족이다. 본 연구는 심층 면담을 통해 연구 참여자들의 삶의 경험에 대한 자료를 수집했다. 따라서 참여 관찰, 사진, 참여자의 일기 등 다방면의 자료 수집을 권장하는 질적 연구의 특성상 자료 유형의 다각화의 한계가 드러난다. 연구 참여자의 과거 경험에 대한 다양한 자료 수집을 통해 추가적인 보완이 요구된다.

이러한 제한점에도 불구하고 본 연구는 다음과 같은 의의를 가진다. 첫째, 이전까지 연구가 미비했던 미술대학 전공생의 진학 동기와 진학 과정에 대해 살펴보았다. 예·체능을 전공하는 학생들은 비교적 빠르게 진로를 결정하고 전공과 직업의 일치도가 타 전공에 비해 높다는 것이 박재민, 엄미정, 김윤영(2010)의 연구 결과로 확인되었다. 따라서 본 연구는 미술 대학을 진학하는 학생들의 경험에 대한 질적연구로 이들의 진로탐색 경험에 대한 기초 자료를 제시했다는 점에서 의의가 있다.

둘째, 예·체능 계열 대학생들의 진로 탐색에 관한 선행연구들이 대부분 낮은 취업률에 주목하고 이를 보완하기 위한 방법에 대해 논의한 것과는 다르게 본 연구에서는 미술 대학으로 재진학하는 경험을 통해 연구 참여자들이 자신의 주체성을 확인하고 스스로의 흥미와 정체성을 발견하는 과정에 초점을 맞췄다는 점에서 선행연구와 차별성을 가지고 있다. 이를 통해 과거 진로탐색이 노동시장으로의 이동에만 집중한 것에서 벗어나 진로탐색을 바라보는 시각을 다각화함으로써 학술적 가치에 기여하고자 하였다.

참고문헌

- 강주희, 이지연 (2014). 예술대학 진로지도 및 지원 방안에 관한 소고. *미술과 교육*, 15(3), 99-120.

- 김동학, 김동환, 장주선 (2019). 근거이론적 접근을 통한 대학승마선수들의 은퇴 후 진로전환에 대한 교육적 탐색. *한국체육과학회지*, 28(2), 771-784.
- 김서현, 임혜림, 명소연, 정익중 (2018). 입시반복과 전공변경으로 재진학한 대학생들의 경험: 학력사회에서 꿈에 닿는 방법. *사회과학논집*, 49(1), 1-34.
- 김현미 (2021). 음악교육전공 교육대학원생의 진학 동기 및 학습경험에 관한 연구. *인문사회* 21, 12(1), 2167-2182.
- 김형숙, 안선영 (2013). 미술대학생과 진로-진로개발지원 조사를 통한 진로교육 현황 고찰. *미술교육연구논총*, 34, 219-247.
- 김혜인 (2015). *미술 작가 커리어형성 및 관리 지원방안 연구*. 서울: 한국문화관광연구원.
- 박영택 (2002). 미술전공 졸업자의 현실. *더원미술세계* 11월호, 94-96.
- 박재민, 엄미정, 김윤영 (2010). 전공-직업 일치의 장기적 노동시장 성과에 관한 연구. *직업능력개발연구*, 13(2), 1-20.
- 석소원, 김서현 (2021). 사회복지로 전공을 바꾼 유학생들의 진로발달에 관한 내러티브 탐구. *사회과학연구*, 37(1), 303-335.
- 선헤연, 이제경, 김선경 (2012). 진로미결정 대학생의 진로고민 내용 및 원인과 결과: 합의적 질적 분석을 중심으로. *아시아교육연구*, 13(2), 1-24.
- 염지숙 (2010) 기러기 엄마와 조기유학 어린이의 삶. *유아교육학논집*, 14(5), 367-386.
- 오인수, 손지향, 조유경.(2018).근거이론적 접근을 통한 대학생들의 '대2병' 경험 분석 연구.*교육과학연구*, 49(2), 27-58.
- 유동형, 민현주 (2012). 대학 전공계열과 졸업 후 첫 일자리의 성과분석: 예·체능 계열과 다른 계열과의 차이를 중심으로. *사회과학연구논총*, 27, 149-182.
- 윤성혜, 송선희 (2020). 전공선택동기가 진로준비행동에 미치는 영향에서 전공만족도의 매개효과-예·체능계열을 중심으로. *한국콘텐츠학회논문지*, 20(4), 591-600.
- 윤예지, 김이경 (2021). 학자금 대출이 재학 중 일경험을 매개로 예·체능계열 대졸자의 전공일치 취업에 미치는 영향. *교육문화연구*, 27(1), 173-194.
- 이민하 (2015). 미술대학 졸업생의 취업 현황 연구. *미술교육논총*, 29(3), 51-76.
- 이영미, 주경필 (2022). 진로를 전환한 예·체능 전공 청년의 진로타협 과정에 대한 근거이론 연구. *청소년문화포럼*, 69, 101-128.
- 이영민, 이수영, 임정연 (2013). 4 년제 대학 예·체능계열 졸업생의 취업준비행동과 취업성과 결정요인 분석. *사회과학연구*, 52(1), 1-28.
- 이윤경, 양기중, 유재연 (2020). 예·체능계열 대학생의 재학 중 일경험이 첫 일자리 전공일치도에 미치는 영향. *취업진로연구*, 10(1), 79-99.

- 이혜정, 정철 (2018). 전문대학 예·체능계열 대학생의 진지한 여가에 대한 현상학적 연구: 진로를 중심으로. *관광연구논총*, 30(2), 83-107.
- 이혜정 (2020). 대학생들의 대학교육의 의미에 대한 인식 분석. *학습자중심교과교육연구*, 20(11), 1047-1076.
- 전가일 (2021). *질적연구, 계획에서 글쓰기까지: 질적연구자를 위한 58문 58답*. 서울: 학이시습.
- 장원형, 유인성, 민소원, 정명현, 홍훈기 (2020). “이방인”의 시선으로 바라본 과학교육-교직이수를 위하여 대학원에 입학한 예비과학교사들의 자전적 내러티브 탐구. *현장과학교육*, 14(2), 209-226.
- 조민경, 장유진 (2020). 공학계열 출신 상담 전공 대학원생들의 진로전환 경험. *상담학연구*, 21(6), 29-58.
- 한국교육개발원 (2020). *취업통계연보*. 한국교육개발원.
- 한국교육개발원 (2022). *교육통계서비스*. 한국교육개발원.
- 홍송이, 임성택 (2018). 대학신입생의 대학생으로의 전환 경험: 근거이론적 접근. *미래청소년학회지*, 15(2), 1-31.
- Adams, J. D., & Spencer, S. A. (1988). People in transition. *Training and development Journal*, 42(10), 61-63.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2006). Narrative Inquiry. In J. Green, G. camilli, & P. Elmore (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research*(pp. 375-385). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2007). *내러티브 탐구: 교육에서의 질적 연구의 경험과 사례*. (소경희 옮김). 서울: 교육과학사. (원저 출판, 2000)
- Flum, H., & Blustein, D. L. (2000). Reinvigorating the Study of Vocational Exploration: A Framework for Research.. *Journal of vocational Behavior*, 56(3), 380-404.
- Foote, S. M., Hinkle, S. M., Kranzow, J., Pistilli, M. D., Miles, L. R., & Simmons, J. G. (2013). *College Students in Transition: An Annotated Bibliography*. National Resource Center for The First-Year Experience and Students in Transition. University of South Carolina, 1728 College Street, Columbia, SC 29208.
- Hussey, T., & Smith, P. (2010). Transitions in higher education. *Innovations in*

Education and Teaching International, 47(2), 155-164.

Stumpf, S. A., Colarelli, S. M., & Hartman, K. (1983). Development of the career exploration survey (CES). *Journal of Vocational Behavior*, 22(2), 191-226.

Super, D. E. (1957). *The psychology of careers; an introduction to vocational development*. Harper & Row.

Zikic, J., & Hall, D. T. (2009). Toward a more complex view of career exploration. *The Career Development Quarterly*, 58(2), 181-191.

Abstract

Narrative inquiry of art school transfer students' experiences of switching majors and career exploration

Yeon-Ah Kim

Seoul national University

Hyungsook Kim

Seoul National University

This study is a narrative inquiry into the career exploration experiences of participants who transitioned from non-majors to art majors. For this purpose, in-depth interviews were conducted with two participants who had previously graduated from college with majors unrelated to art and then entered art school through undergraduate transfer. The researcher found four common narratives about the participants' experiences of switching majors: "Process, not moment," "Becoming a subject," "Positive perception of the past," and "Constant career exploration". The significance of this study is that it examined the motivations and processes of art college majors, which have been lacking in previous research, and provided basic data on the career exploration experience of art college graduates by qualitatively exploring their career paths. In addition, we aimed to contribute to the academic value of this study by focusing on the discovery of agency and identity in the process of career exploration and presenting a diversified view of career exploration.

논문접수 2023. 06. 27	심사수정 2023. 07. 23	게재확정 2023. 07. 30
-------------------	-------------------	-------------------

자크 라캉의 이론에 기초한 미술 공감 교육 프로그램 개발 및 적용에 관한 연구¹⁾

권세경

서울공연초등학교, 제1저자

손지현

서울교육대학교, 교신저자

요 약

본 연구는 학습자의 공감 능력 향상을 목적으로 현대 정신분석의 근간인 자크 라캉(Jacques Lacan)의 이론에 기초한 미술 프로그램의 개발 및 적용을 내용으로 한 실험연구이다. 라캉의 욕망 이론, 주체화 과정, 응시 이론을 바탕으로 공감의 인지적 요소, 정서적 요소, 실천적 요소를 강화하기 위한 다양한 미술 활동을 고안하였다. 특히 초등 고학년 학생에게 서로를 존중하고 포용적 태도 함양은 중요하다. 수업에서 타인의 감정이나 경험을 공감하도록 격려하는 미술 활동은 다양성을 인정하는 사회적 태도를 형성하는 데에 도움을 준다. 연구에 참여한 학생들은 미술을 통해 자신의 욕망을 표출하고 타인의 감정을 읽고 분류하는 인지적 요소를 향상시켰으며, 주체의 분열을 경험하고 공감의 정서적 측면을 발전시켰다. 또한, 다양한 기표를 발견하며 공감의 실천적 측면을 강화하였다. 이러한 결과는 학생들의 감정 읽기, 타인의 관점 이해, 자아 인식과 같은 공감 능력의 향상을 끌어냈다는 점에서 교육적 의미가 있다.

주제어

공감(empathy), 자크 라캉(Jacques Lacan), 정신분석(psychoanalysis), 욕망(desire), 주체화 과정(subjectivation), 응시 이론(Gaze theory), 언어 기표(linguistic sign)

서론

오늘날 학생들은 인간관계의 문제 상황을 자주 경험한다. 공감 능력은 이러한 문제 상황에서 정서적 안정감과 자존감을 갖고 대응하는 데 필요하다. “공감을 적절히 활

1) 이 논문은 권세경(2023) 자크 라캉의 이론에 기초한 미술 공감 교육 프로그램 개발. 서울 교육대학교 석사학위 논문을 요약·수정한 연구임.

용하면 대인관계에서 겪는 갈등과 충돌을 해석”하고 타인과 공존할 수 있다(박성희, 2009, p. 14). 공감 능력의 함양은 초등 교육에서도 꾸준히 제기된 논의로 그 필요성을 다음과 같이 정리할 수 있다. 첫째, 다원화된 사회에서는 다양한 문화와 가치관, 사고를 지닌 사람들과의 대화와 이해가 필요하다. 특히 공감을 바탕으로 하는 의사소통은 타인과 감정을 나누고 교류할 수 있는 정서적인 상호작용 방법이다. 둘째, 현대사회의 스트레스, 우울증, 불안감과 같은 정신적인 문제 상황은 타인과의 긍정적인 상호작용으로 해결할 수 있다. 이때 공감 능력은 이에 대한 해결책을 제시할 수 있다. 공감은 상대의 감정을 읽고, 서로의 마음을 깊이 있게 이해하며 더불어 살아가는 능력이자, 역량이기 때문이다(최주희, 2019). 셋째, 소셜미디어(social media)와 같은 디지털 매체의 발달로 실제 사람을 대면하고 상대방의 입장을 고려할 역사시지의 기회가 부족하다. 이에 대해 공감 능력은 대화의 원활한 소통과 상호적 관계 구축에 중요한 역할을 하며(박성희, 2009), 공감을 표하는 의사소통은 올바른 대인관계를 맺고, 사회적인 단절과 고립을 해결할 수 있는 방향을 제시한다.

공감 능력의 형성과 발달은 유아기에 시작되어 점차 초등학교 시기인 아동기에 다양한 경험을 통해 급속하게 발달하게 되기 때문에 이 시기의 적절한 공감 교육이 필요하다. 특히 초등학생은 그림, 이미지 등으로 자신의 감정과 생각을 표현하는 활동을 선호하는 경향이 있다. 연구자는 미술을 공감 능력 향상을 위한 자기 표현의 방법으로 사용하고자 한다. 본 연구에서는 자크 라캉(Jacques Lacan)의 정신 분석 이론을 바탕으로 미술 공감 교육 프로그램을 개발하여 초등학교 고학년 학습자의 공감 능력에 미치는 영향을 밝히고자 한다. 라캉은 인간은 근원적으로 모두 결핍의 존재이자, 충족되지 못한 욕망을 가진 존재라고 가정한다. 이러한 전제는 현대 사회의 교육의 문제에서 학생들이 가진 욕망과 갈등의 이슈를 파악하고 해결하는데 도움이 된다(이수정, 2016; 이수진, 2020). 한편 공감 교육은 학생 간 대인관계와 사회적 관계를 형성하는 데 이바지할 것이다. 본 연구의 연구 문제는 다음과 같다. 첫째, 자크 라캉의 정신분석 이론은 학습자의 공감 능력과 어떤 유의미한 관련성을 지니는가? 둘째, 자크 라캉의 정신 분석 이론을 토대로 한 미술교육 프로그램을 어떻게 구안할 수 있는가? 셋째, 라캉의 정신분석 이론에 근거한 미술교육 프로그램에 참여한 초등학교 고학년 학습자의 공감 능력은 어떻게 변화되었는가? 이에 따라 본 연구는 실험연구로서 연구자가 가르치는 미술 수업에서 적용하는 과정과 결과를 바탕으로 논의하고자 한다.

이론적 배경

공감의 개념과 정의

공감은 타인의 감정과 심리상태, 경험을 마치 나의 것처럼 경험해보는 공감적 정서

와 상대방의 정서적 상태나 관점을 정확하게 이해하는 지적인 과정을 모두 내포하는 개념이다(정상섭, 2000). 공감(empathy)은 그리스어 “*empathia*”에서 유래되었으며, 안, 내면을 뜻하는 접두사 *em*과 열정, 고통을 뜻하는 *pathos*가 합쳐진 단어이다. 해석하자면 “그 사람의 고통과 열정 안으로 들어간다.” 또는 “함께 한다.”라는 의미를 지닌다(박성희, 2004). 공감의 속성과 정의를 설명하는 관점은 학자들마다 다양하며 선행연구에 따르면 공감은 인지적 요소, 정서적 요소, 의사소통(표현적) 요소로 이해할 수 있다. 본 연구에서 공감이란 자신과 타인을 분리된 인격체로 분명히 인식하되, 다른 사람에 대한 이해를 전제로 하여 타인의 감정 상태를 읽어내고 타인의 관점에서 그 관점을 공유하는 상태, 더 나아가 공감을 표하는 상호작용과 의사소통까지 포함하여 정의하고자 한다.

공감의 구성요소

공감은 다음과 같이 세 가지로 나누어 볼 수 있다. 첫째, 공감의 인지적 요소는 공감적 정서나 행동을 끌어내는 지적인 작용과 과정을 의미한다(박성희, 2004; 허순향, 남승규, 2019). 인지적 요소는 상대방의 감정을 인지하여 구별하고 읽어내는 능력을 뜻하며, 감정의 재인과 역할(조망) 취하기와 같은 요소들을 포함한다. 둘째, 공감의 정서적 요소는 타인의 감정을 함께 나누는 것, 즉 공감에 의한 정서적 반응을 의미한다(한중순, 2005). 타인의 감정 상태를 대신하여 대리 경험하는 것, 정서를 공유하는 것, 감정 상태의 전이 및 감염 등으로 설명될 수 있다. 공감의 과정에서 발생하는 감정적인 전이를 표현하는 용어로 메아리가 퍼져나가듯이 공감이 이루어진다는 뜻을 담아 심리학자들은 공명 또는 반향이라는 용어를 사용하기도 한다. 셋째, 표현적 또는 의사소통적 요소란 다른 사람의 내적 경험을 공감적으로 이해한 후, 정확하고 민감하게 공감의 뜻을 담은 신호를 표현하고 전달하는 것을 말한다(강정아, 2004; 김해연, 2009). 다시 말해, 공감에서 표현적(의사소통적) 요소는 다른 사람의 내면으로 들어가, 공감 대상자의 감정과 정서를 이해하고 이해한 내용을 또는 이해했다는 사실 자체를 언어와 비언어로 빠르게 전달하는 것이다. 본 연구에서는 공감의 개념에 대한 선행연구를 분석하여 세 가지 요소로 명시한 박성희(2004)와 공감을 세 가지 차원으로 구분한 허순향, 남승규(2019)의 관점을 바탕으로 <표 1>과 같이 공감의 하위요소를 추출하였다.

<표 1> 공감의 구성요소 및 공감 능력

박성희 (2004)	허순향·남승규 (2019)	추출한 공감의 요소	내용
인지적 요소	인지적 차원	인지적 요소	타인의 감정을 읽고 구분하는 것이다.
정의적 요소	정서적 차원	정서적 요소	타인의 감정을 느끼고 간접적으로 경험하는 것이다.
표현적 요소	행동적 차원	실천적 요소	공감의 정도와 이해한 감정을 표현하는 것이다.
▼			
공감 능력	타인의 감정을 식별하고 그것을 직·간접적으로 경험하여 공감의 정도를 다양한 방법으로 표현하는 능력이다.		

이상의 표현적 요소와 행동적 차원은 공감을 표현하는 언어적이고 비언어적인 의사소통의 형태와 이를 바탕으로 맺는 친밀한 관계를 포함한다. “실천”의 사전적 의미는 “생각한 바를 실제로 행하는 윤리적 행위,” “지역과 사회에서 하는 의식적인 활동”을 의미한다. 생각한 바를 사회적이고 도덕적인 행동으로 옮긴다는 실천의 의미를 바탕으로 본 프로그램에서 공감 능력의 세 번째 요소를 “실천적 요소”로 설정하였다. 학습자가 타인의 감정을 읽고 이해하는 것, 그리고 정서적으로 느끼는 것에서 끝나는 것이 아니라, 내적 변화와 공감의 정도를 행동으로 옮겨 타인과의 관계에서 실천하는 것의 중요성을 강조하고자 한다.

자크 라캉의 정신분석이론

라캉은 주체의 문제, 인간과 언어 구조와의 관계, 사회 속에서 인간의 위치에 관심을 갖고 시그문트 프로이트(Sigmund Freud)를 독창적으로 재해석하였다(안지성, 조희숙, 2010). 라캉의 이론은 “무의식은 구조화되어 있다.”라는 그의 말에서 출발하여, 주체인 인간과 세계와의 관계를 설명하는 상상계, 상징계, 실재계 그리고 주체의 채울 수 없는 결핍과 결여에 대해 말하는 욕망 이론, 인간이 정체성을 가지고 주체를 형성하는 주체화 과정이 있다.

욕망은 라캉의 정신분석에서 가장 핵심적인 것으로, 그 본질이 사실은 결핍인 개념이다. 욕구(need)는 식욕, 성욕, 배설욕과 같은 요소들로, 인간이 태어나면 기본적으로 가지게 되는 생물학적인 필요를 말한다(이수진, 2020). 요구(demand)는 이러한 자신의 욕구(need)를 채워줄 것을 표현하는 것이며 욕구의 언어적 표현, 언어적 상징화라고 할 수 있다. 갓 태어난 아이가 배고픔을 느끼는 것은 욕구이고, 이 욕구를 해결해달라고 우는 것, 또는 말로 표현하는 것은 요구이다. 예컨대, 무조건적인

관심과 사랑을 원하는 인간의 욕구는 절대로 완전히 채워질 수 없으며, 욕구에서 요구를 제한 부분, 즉 욕구와 요구의 어긋남과 분열에서 결핍의 완전체인 욕망(desire)이 탄생하게 된다.

라캉은 주체 형성의 과정을 상상계(the Imaginary), 상징계(the Symbolic), 실재계(the Real)의 세 영역으로 나누어 설명한다(Lacan, 2008). 상상계는 거울 단계로 불리기도 하며 이미지를 토대로 구성된 세계이다. 태어난 지 얼마 되지 않은 아이는 자기 몸을 바라보며 자기 자신을 팔과 다리, 몸통, 머리 등이 조각난 파편화된 존재로 인지한다. 조각난 자기 모습을 보며 아이는 하나의 완전한 신체를 욕망하게 된다. 아이 눈에 비친 거울 속 어머니는 아이의 욕망과 부합하는 하나의 통합적이고 이상적인 존재이다. 아이는 이 모습을 갈망하고 자기 모습과 혼동하는데, 이때 어머니는 아이의 “이상적 자아(ideal-ego)” 역할을 하게 된다(이진경, 2006; 노준구, 2022 재인용). 거울 속 자신을 응시하면서 만들어진 이상적 자아의 등장은 스스로가 자신에게 사랑스러운 것이길 욕망하는 출발점이 출현한 것으로 볼 수 있다(Lacan, 2008). 이 단계에서 아이가 거울로 본 이상화된 자신의 이미지를 매개로 주변과 맺는 관계는 아이의 주체 형성에 영향을 준다. 라캉은 아이가 거울을 통해 보는 자신의 이미지를 “소타자(the other)”라고 명명한다. 아이는 거울 속에 있는 이미지인 소타자를 자신이라고 착각하며, 사실상 거울 밖에 존재하는 진정한 “나”는 타자로서 소외시킨다. 아이의 주체가 처음 등장하는 순간이 바로 주체가 소외되는 순간이다.

상징계는 언어를 매개로 하는 세계로서 언어로 상징화된 현실 세계를 의미한다. 상상계에서 자아 형성의 도구로 “거울”이 사용되었다면, 상징계에서는 주체 형성 과정의 도구로 “언어”가 사용된다. 상징계에서는 “아버지(사회적 질서, 언어적 규칙, 법)”라는 존재가 등장하여 언어를 도구로 하여 법과 규칙을 지킬 것을 강요한다. 상징계에서의 자아 형성은 타자가 사용하는 언어 중 아이가 자신과 동일시한 기표를 중심으로 이루어진다.

라캉은 페르디낭 드 소쉬르(Ferdinand de Saussure)의 언어학 이론을 바탕으로 상징계의 주체화 과정을 설명한다. 소쉬르의 언어학에서는 언어는 기호이며 기표(시니피앙, signifiant)와 기의(시니피에, signifié)가 결합된 것이라고 말한다. 기표는 기호의 표기 또는 소리를 뜻하고 기의는 기호가 담고 있는 의미를 뜻한다. 언어를 사용한다는 것은 실재하는 대상을 대신하여 기표인 시니피앙이 그 자리를 차지한다는 것을 의미한다. 의미를 이해하고 전달하는 행위에는 언어가 개입될 수밖에 없으므로 기표를 통해서만 사물이 존재하게 되며 기표가 실제로 존재하는 주체이자 대상을 대신하게 된다. 상징계에 들어선 아이는 사회 속에서 여러 가지 역할을 하며 다양한 기표를 갖게 되는데, 이러한 기표들 가운데 아이가 자신과 동일시하는 기표를 라캉은 “대타자(the Other)”라 명명한다(이수진, 2013). 주체화 과정에서 아이의 자아는 타자의 기표 중 의미 있다고 생각되는 기표와의 동일화를 통해 형성된다. “너는 공부를

잘하는 아이야.”라는 말에 노출된 아이는 “공부를 잘한다.”라는 기표를 선택하여 자신의 정체성을 공부를 잘하는 아이로서 형성한다. 학업, 교우 관계에 관한 기표는 근본적으로 타자에게 속하는 것이며, 이는 아이가 새로운 주체를 갖는 과정인 동시에 실제적인 “자신”을 소외시키는 출발점이기도 하다. 타인과의 관계 속에서 나타나는 대타자의 작용은 예컨대, 주체가 타자에게 종속되어 있으며, 타자에서 종속됨으로써만 나타날 수 있음을 의미한다(Lacan, 2008). 인간은 실제 대상을 대체하는 이러한 언어적 기표이자 대타자를 자신과 동일시함으로써 상상계와 마찬가지로 결국 실제로 존재하는 주체를 소외시키게 된다.

실재계는 상상계와 상징계를 넘어선 세계로 언어나 이미지로 표현할 수 없는, 주체가 애쓰지만 절대 도달할 수 없는 욕망의 세계를 말한다. 실재계는 언어와 이미지를 가능하게 해주는 실재의 존재이자 상징계에서 결핍으로 남은 것, 상징계가 배제된 부분, 언어나 이미지로 표현할 수 없는 욕구와 충동을 의미하기도 한다. 이를 해석하면 아이가 상상계를 거쳐 사회에서 통용되는 언어를 배우고 아버지로 인해 사회의 규칙을 받아들이게 될 때 새로운 주체성을 갖게 되며 이 과정에서 생기는 억압의 잔여물 같은 것이 실재계라고 할 수 있다(노준구, 2022). 인간은 상징계를 벗어나, 언어로 표현할 수 없는 실재계를 끊임없이 갈망하지만 도달할 수 없는 자신을 발견하며 결핍과 결여를 경험한다.

응시와 시선

라캉은 인간의 시각 작용을 주체가 대상을 눈으로 바라보는 시선(eye)과 역으로 주체가 대상으로 보여지는 응시(gaze)로 구분하였다(권오상, 2019). 라캉의 정신분석적 개념에서 “응시”는 타자가 나를 바라보는 것으로, 타자가 주인인 환상 안에서 타자의 시선과 일치되어 주체가 자기 자신을 보도록 하는 경험이다. 즉, 응시는 불완전함 속에서 채우지 못한 그 무언가인 욕망을 좇고 원하는 결핍의 상태에서 “보는 것”을 말한다. 욕망을 열망하는 응시의 과정에서 결국 주체는 주체가 열망하는 것, 보고 싶은 것을 보게 된다. 이때, 보고 싶은 것을 본다는 것이 주체가 자기 의지적으로 보는 존재라는 뜻은 아니다. 주체는 상징계의 질서에 의해 구조화되고 외부의 언어적 표현인 기표를 끊임없이 동일시하는 존재이다. 그러므로 주체는 자신의 바깥에 있는 대타자에 의해 응시 되는 사회적인 존재이다(손지현, 2017). 응시와 시선, “대상 a” 간의 관계를 설명하기 위해 라캉은 『세미나 11』에서 제옥시스와 파라시오스의 일화를 언급한다. 베일 속의 그림을 보여 달라고 말한 제옥시스는 욕망의 원인인 “대상 a”에 사로잡혀 타자의 눈으로 대상을 보는 응시를 하게 된다. 제옥시스가 내기에서 이기고자 하는 욕망과 파라시오스의 그림에는 무엇인가가 더 있을 거라는 결핍을 드러내면서 “대상 a”가 나타난 것이다. 응시에 사로잡힌 제옥시스는 “대상 a”를 만나는 순간, 무의식을 경험하고 실재계를 대면하게 된다. 이처럼 라캉에게 있어서 그림

(예술)이란 욕망의 원인인 “대상 a”로서의 응시를 통해 실재계와 우연히 만나도록 하는 것이다(정은경, 2008). 라캉은 회화를 주체와 객체가 만나는 실재적 공간이자, 응시를 통해 실재가 드러나는 환상의 공간으로서 작가의 주관적인 경험과 개성이 구현되는 공간으로 정의하였다(Lacan, 2008). 이처럼 작가의 작품 제작, 탐구, 수련 과정은 그가 의도하건 의도하지 않건 어떤 일정한 형태의 응시를 선택하는 과정이다. 작가가 선택한 어떤 양식의 응시는 회화를 통해 구현되고, 관찰자는 그 회화를 감상하며 분열된 주체를 응시한다.

정신분석과 공감

공감의 개념은 독일의 미학(aesthetics)에서 유래한다. 화가는 본인의 느낌을 그림에 표현할 뿐만 아니라, 그 그림을 보는 관객의 느낌도 고려한다. 이러한 개념은 로버트 비셔(Robert Vischer)가 1873년 처음 사용한 “Einfühlung”으로 나타났다(유재학, 하지현, 2009). 프로이트 이후에 “공감”은 정신분석에서 중요한 치료 요소로 인식되었으며, 많은 정신분석학자와 심리학자들은 공감이 치료에 있어 중요하다고 여겼다.

본 연구에서는 미술 치료에서 공감의 역할과 치료적 유용성에 대한 이해를 바탕으로 미술 프로그램을 개발하고자 한다. 라캉의 주체화 과정에서 아이(주체)가 겪는 소타자와 대타자의 동일화 과정을 미술 활동으로 학습자가 경험하도록 한다. 이를 통해 학습자는 나의 언행이 타인의 주체와 자아 형성 과정에 무의식적으로 많은 영향을 주고 있음을 이해할 수 있다. 특히 초등학교 고학년 학생은 또래 집단을 의미 있는 주체로 인식하고 이 집단에서 제공하는 기표인 “대타자”를 자신과 동일화하여 자아 이미지와 자존감을 형성한다. 타인의 생각과 타인이 요구하는 모습에 스스로를 재단하고 주체화의 과정에서 타인의 욕망만을 동일시하여 자신을 잃기도 하며, 잘못된 기표를 선택적으로 받아들여 부정적인 자아를 만들기도 한다. 본 미술 프로그램은 인간이란 원하는 것을 모두 이루며 살아갈 수 없으므로, 서로의 결핍에 대해 공감하고 타인을 따뜻한 인정의 시선으로 바라보아야 한다는 전제에서 출발한다. 학생들이 인간의 근본적인 결핍과 욕망에 대해 생각할 기회를 통해, 사람들은 자신만의 문제를 갖고 살아감을 인지한다. 나아가 자신이 안고 있는 문제를 회피가 아닌 공유로, 부정적 정서를 완화한다(이수정, 2016). 미술 프로그램을 통해 또래 집단 안에서 아동 자신이 타인에게 행사하는 영향력의 정도를 이해하여 공감적 말과 행동의 중요성을 인식하게 된다면, 공감을 언어적, 비언어적 방법으로 표현할 수 있는 공감적 인격체로서의 성장하리라 기대한다.

연구 방법

실행연구 및 연구 절차

본 연구는 실행연구로서 프로그램 적용 과정에서 수집된 생동감 있는 자료를 유의미하게 분석 및 성찰하기 위해 질적 연구 방법을 활용하였다. 본 연구는 초등학교 고학년 학생의 공감 능력 향상을 위해 라캉의 욕망과 주체화 과정에 대한 이론을 적용하여 다양한 자기반성과 자아 성찰의 경험을 제공하는 목적이다. 연구자는 미술 수업과 비공식적인 면담 전사 자료, 학생의 개별 활동 일지에 대한 교사의 피드백 기록, 작품 결과물과 워크시트를 수집하여 유의미한 사례를 탐구하였다.

연구 대상

연구 대상은 서울 북부에 소재하는 G 초등학교 6학년 1개 학급, 21명의 학생이다. 교육 현장에서 수업 실행을 통해 공감의 인지적, 정서적, 실천적 향상을 목적으로 미술 프로그램을 투입하였다.

자료 수집 및 분석

본 연구에서는 크게 관찰, 면담, 개인 기록물과 같이 세 가지 자료 수집 방법을 선택하였다. 먼저, 참여 관찰을 통해 교수·학습 상황과 학생의 활동을 관찰하고 관찰 일지를 활용하여 학생의 반응과 행동을 촬영 및 녹취하였다. 다음으로, 학습자의 활동 결과물과 개별 일지와 같은 자료를 바탕으로 면담 대상자를 선정하여 면담을 진행했다. 이때 공감의 의미와 필요성에 대한 학습자의 인식 변화를 확인하고자 개별 면담을 하였다. 마지막으로, 워크시트, 활동 일지, 작품 제작물과 같은 비개입 데이터를 분석하여 학습자의 감정 상태, 자기관찰 정보를 수집하였다.

이동성, 김영천(2014)의 포괄적 분석 절차를 바탕으로 라캉의 이론을 활용한 프로그램과 공감 능력의 관계를 위해 수집한 정보를 분석하였다. 이동성, 김영천(2014)은 질적 연구에서 활용되는 다양한 학자들의 입장과 연구 방법을 종합하여 6단계의 선형적이고 순차적인 분석 절차를 고안하였다. 1단계에서는 학습자의 공감에 대한 인식 변화, 공감에 대한 개념 이해, 공감 능력의 향상을 살피기 위해 수집한 학습자 개별 활동 일지, 전사한 면담 자료, 수업 기록을 반복적으로 읽고, 자료를 분류하여 관리하였다. 2단계에서는 분석적 메모 쓰기를 통해 자료 읽기와 분류 과정에서 이루어진 연구자의 반성적 사고와 통찰을 기록하였다. 자크 라캉의 이론에 근거한 미술 프로그램에 참여한 학습자의 결과물을 공감의 요소에 따라 범주화하고, 하위범주의 생성 과정을 탐구하였다. 3-5단계의 코딩 작업으로 반복적 비교 분석 방법을 일부 활용하여 범주와 코드 사이의 관계를 확인하고, 범주를 통합하여 연구 주제를 발견하였다. 코딩 과정에서 활용할 분석 관점은 <표 1> “공감의 구성요소 및 공감

능력”이다. 분석 관점에서 추출한 공감의 하위 요소를 바탕으로, 감정의 구분과 읽음, 타인의 감정에 대한 대리 경험, 공감의 언어적, 비언어적 표현으로 구체화하여 자료를 분석하고 연구의 교육적 효과를 알아보았다.

프로그램 구성 및 내용

본 연구의 미술교육 프로그램은 세 단계, 14차시로 구성되었다(<표 2>).

<표 2> 미술교육 프로그램

단계	차시 및 활동명	활동 방법과 자크 라캉 이론(Δ)의 적용
함께 읽기	1~2: 나의 바람	<00이도 가끔은 그림책 만들기> • 그림책 읽고 각 장면의 의미 토의하기 • 가정, 학교에서 나를 “응시”로 보고 나의 환상 확인하기 (Δ) • 가정과 학교 속에서 나의 욕망과 타인의 욕망 찾아보기(Δ) • 장면 재구성 미술 활동하고 서로의 그림책 비교 감상하기 • 학급 단위로 감정 나누기, 공감적 표현 나누기
	3~4: 공개와 비공개	<공개와 비공개 SNS 꾸미기> • SNS의 공개와 비공개 공간의 차이 알기 • 나의 외면과 내면, 내가 보여주고 싶은 나와 실제 나 살피기 • 타인에게 공개되는 공개 공간과 나만 볼 수 있는 비공개 SNS 공간 꾸미기 • 나의 욕망 확인하고 타인의 욕망과 분리하기(Δ) • 친구들의 공개 공간에 좋아요, 댓글 남기기
	5~7: 나의 모습	<서로 다른 나 확인하기> • 프리다 칼로의 「두 명의 프리다」 감상하기 • 주체의 분열과 화가의 욕망 찾아보기(Δ) • 1주일 동안 나와 친구의 모습 관찰하기 • 자화상 그리기, 친구 모습 그리기, 한 가지 색으로 채색하기 • 내가 바라보는 나의 모습과 타인이 바라보는 나의 모습을 비교하고 “응시” 간접적으로 경험하기(Δ)
함께 그리기	8~10: 우리의 모습	<사진 작품 만들기> • 신디 셔먼의 「Bus riders」 감상하기 • 신디 셔먼의 작품 활동을 통해 “응시” 이해하기(Δ) • 또래 집단에서 나의 모습을 타인의 시각으로 살펴보기(Δ) • 학교생활 속에서 나의 욕망과 타인의 욕망 찾아보기 • 다양한 나의 이미지 살펴보고 주체화의 과정 경험하기(Δ)

단계	차시 및 활동명	활동 방법과 자크 라캉 이론(Δ)의 적용
	11~12: 마음을 담은 공감 언어	<모자이크 작품 완성하기> • 색지에 가장 힘이 되었던 말과 가장 속상했던 말 쓰기 • 가장 속상했던 말, 상처가 되었던 말을 쓴 색지 찢기 • 힘이 되었던 말을 쓴 색지는 형태 그대로, 상처가 되었던 말을 쓴 색지는 찢어서 사용하기 • 색지를 모아 하나의 큰 모자이크 작품 완성하기 • 부정적인 기표 파괴하고 작품으로 승화하기(Δ) • 긍정적인 기표 동일시하고 주체화의 과정 경험하기(Δ)
함께 돌아 보기	13~14: 공감 미술관	<공감 미술관 구성하기> • 1-12차시 작품을 모아 공감 미술관 구성하기 • 공감 미술관 속 미술 작품 설명하고 타인과 함께 감상하기 • 작품 제작 과정에서 변화된 점 찾아보기 • 결핍을 긍정적으로 표현 및 승화하는 방법 이해하기 • 공감의 의미와 필요성에 대해 토의하기 • 공감적 언어와 태도 실천하기

연구 결과

14차시의 활동 중 학습자 중심으로 진행된 네 개의 사례를 선택하여 중점적으로 그 결과를 논하고자 한다.

1-2차시: 나의 바람

본 활동은 프로그램의 도입단계로서 그림책 자료를 활용하여 학습자의 흥미와 학습 동기를 불러일으키고 심리적 장벽을 낮추고자 계획되었다. 욕망의 좌절, 감정 표현, 공감을 주제로 하는 그림책 세 권을 읽고 그림책 속 등장인물들을 통해 학습자가 내면을 들여다볼 수 있는 기회를 제공하였다. 세 권의 그림책 중, 허아성(2020)의 『사자도 가끔은』을 학습자 자신의 이름을 넣어 “00이도 가끔은”으로 재구성하는 활동을 진행하였다. 학습자들은 해당 활동을 통해 자기 인식과 이해의 경험을 그림책으로 표현하였다. 다음은 활동 결과물의 일부로, 학습자가 제작한 그림책 표지이다.



<그림 1> 1-2차시 활동 결과물 일부

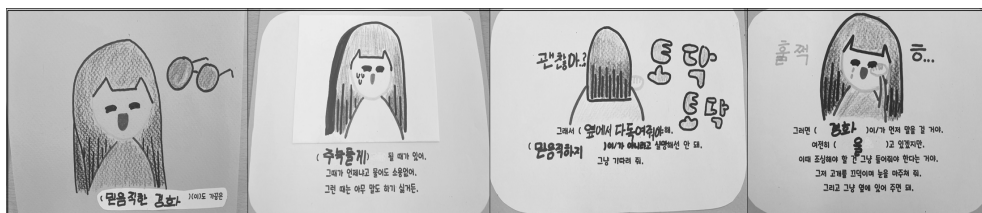
초등학교 6학년 아동들은 그동안의 학교생활 속 반복된 경험으로 인해 또래 집단에서 고착화된 역할 또는 성격을 갖는다. 또래 집단 내에서 “나는 착한 친구여야 해. 나는 항상 웃기고 재미있는 친구야.”와 같이 정해진 자신의 위치가 있다. 그림책을 읽고 사자를 자신의 이름으로 바꾸어 본인의 이야기를 서술하는 활동을 통해 학습자는 타인과의 관계 속에서 어떤 특정 모습과 역할을 요구받는 어려움을 토로하였다. 학습자들은 평소 친구들이 기대하는 모습이 아닌 낯선 모습을 표출하였을 때 어떤 위로를 받고 싶은지를 글과 그림으로 함께 표현하였다. 어떤 위로를 받고 싶은지는 학습자가 타인과의 관계에서 기대하는 공감의 방법으로 해석할 수 있다. 어떤 공감을 받고자 하는지는 곧 학습자가 공감을 무엇으로 인식하고 있는지를 의미한다. 학습자가 그림책을 통해 표현한 것을 공감의 요소는 다음 표와 같다.

<표 3> 공감의 요소로 분석한 학습자의 공감(2023. 3. 7. 학습자 그림책 발체)

공감의 요소	학습자의 표현 예시
인지적 요소	상황을 물어봐 준다.
정서적 요소	같이 힘들어해 준다.
실천적 요소	옆에서 기다려준다. 괜찮다고 위로해 준다. 말로 웃겨 준다. 다정하게 말해 준다. 말로 위로해 준다. 토닥여준다.

자신이 어려움을 겪고 있을 때 타인에게서 받고 싶은 공감의 예시를 분석한 결과 많은 학습자가 공감의 실천적 요소를 중시함을 확인할 수 있다. 옆에서 함께 기다려주길 바라거나, 괜찮다는 말, 재밌게 웃겨 주는 등 직접적으로 상황에 개입하여 공감을 표현해주길 바란다는 것이다.

다음은 해당 활동에서 유의미한 변화를 보인 A 학습자는 학급에서 모범적이고, 믿음직한 친구로 평가받는 아동으로, 그림책에서도 스스로의 정체성을 “믿음직한”으로 표현하였다. 다음은 학습자의 그림책이다.



<그림 2> A 학습자의 그림책

A는 연구자와의 면담에서 자신의 모범적인 역할이 또래 친구들, 부모님, 선생님들과 같은 타자가 제공한 “믿음직하다”라는 기표로 형성된 것이라고 말하였다. A는 “모범적이다, 원래 잘한다, 믿음직하다.”와 같은 기표들을 대타자로서 자신과 동일시함으로써 모범적이지 않은 그 외 모습들은 소외시켰다. 라캉이 말한 대타자에 의한 주체의 소외가 A에게 일어났으며, 이 과정을 통해 A는 실재하는 자신을 배제하고 모범적인 사람으로서 주체를 만들었다. 주체는 대타자에게 사랑받고 그의 욕망의 대상이 되기 위해, 대타자가 요구하는 이미지에 자신을 동일시하며 스스로 소외된다(Nobus, 2013). 기표의 우위성을 주장한 라캉의 이론처럼, 결국 A에게 그 상황과 의미는 사라지고, “모범적이며 믿음직하다.”라는 기표만이 남았으며, 이것이 주체성 형성에 기여한다. A는 그림책에서 자신이 기대하는 이미지를 충족하지 못했을 때, 주변 사람들에게 다독임을 받고 싶다고 표현하였다. 그림책 제작 활동을 통해 부담감을 해소하고 자신의 불편한 마음을 긍정적으로 승화하였다. A와 같이 결핍으로 발생하는 부정적인 감정을 완화를 위해, 기대받는 말과 행동을 하지 않았을 때 주변의 주체들이 어떻게 반응하는지가 중요하다. A의 일지에서처럼 “괜찮다.”라는 공감과 수용의 말이 학습자가 다양한 자신의 모습을 받아들이고, 통합된 인격체로 성장하는데, 도움이 될 것이다. 다음은 1-2차시 미술 활동에 대해 학습자들이 작성한 감상문 중 일부이다.

자기 자신을 그렇게 보지 말라고, 그렇지 않을 수도 있다는 점이 마음에 크게 와 닿았고 책을 만들면서 내가 어떤 사람이었지? 남은 나를 어떻게 바라보고 있을까? 여러 가지 생각하면서 자신을 되돌아볼 수 있는 시간이었다.

다른 친구들의 책을 보면서 “그럴 수도 있구나, 그럴 때도 있지.” 생각하면서
편견을 깨게 되었다. (2023. 4. 17 학술자 감상문)

그림책 만들기 활동에서 학습자들은 자신이 다양한 관계 속에서 어떤 모습인 지 확인하였다. 또한 완성한 그림책을 함께 읽으며, 타인을 재단하는 편견적인 시선

의 폭력성을 이해하고, 그로 인해 겪는 어려움에 대해 서로 공감하였다. 학습자는 자기 인식과 주체성에 대한 고민을 담은 이야기책을 만들고 그림을 그리며 자신이 어떤 기표를 대타자로 삼고 있는지 확인한 것이다. 학습자는 미술 활동을 통해 대타자와의 동일시로 인해 진정한 자신을 소외시킴으로써 근본적인 결핍의 겪는 자신과 타인을 이해하였다. 자신의 주관적인 이야기를 그림책으로 들려주며 주변의 공감과 위로를 구하고, 나는 타인에게 공감과 위로를 주는 존재인지 반성하며 성찰하였다.

5-7차시: 나의 모습

본 차시에서 학습자는 프리다 칼로(Frida Kahlo)의 작품을 감상하고 자화상과 초상화를 그리는 활동을 통해 “응시”를 경험하였다. 학습자는 화가의 삶과 작품을 통해 인간은 결핍의 존재임을 이해하고, 욕망과 욕망의 불만족을 사회적으로 인정하는 예술 활동으로 승화하는 과정을 살펴보았다. 이후, 자화상과 초상화를 그리는 활동을 통해 내가 바라보는 나와 친구에게 보여지는 나는 어떤 차이가 있는지 확인하였다. 색채가 주는 이미지에 대해 고민하고 자신과 관찰한 친구의 이미지를 직관적으로 표현하기 위해 자화상과 초상화를 한 가지 색으로만 채색할 것을 안내하였다. 학습자들은 관찰 활동을 통해 확인한 친구의 감정을 구별하고 이와 어울리는 적절한 색상을 정하였다. 또한 자신의 자화상에 어울리는 색상을 스스로 결정하고 그 색상을 선택한 이유를 설명하였다. 라캉의 응시이론은 이미지에 관한 이론으로서 보는 것과 보이는 것의 관계에 집중한다(피종호, 2013). 이 관계를 분석하고자 학습자가 완성한 자화상과 초상화를 묶어 비교·분석하였다. 다음은 감상 활동에서 활용된 프리다 칼로의 작품과 학습자의 제작물 중 일부이다.



<그림 3> 두 명의 프리다, 1.74m x 1.73m, 캔버스에 유채, 1939.



<그림 4> 5-7차시 제작물 일부



<그림 5> G 학습자 활동 결과물

자기 얼굴과 친구의 모습 관찰하기 활동을 통해 학습자는 자기 인식의 폭을 넓히고 동시에 학급 구성원들에게 애정을 가질 수 있었다. 학습자는 서로를 호기심 어린 시선으로 관찰하고 기록하는 활동을 통해 친구의 새로운 모습을 발견하고 장점을 확인할 수 있는 시간이었다고 회상하였다. 타인의 시선을 확인하고 공감할 수 있는 계기가 된 것이다. 관찰을 통해 타인이 처한 상황과 처지를 이해하고 그 감정에 몰입함으로써 학습자는 공감의 정서적 측면을 함양하였다. 그림 4, 5는 5-7차시 활동 결과물이다. 본 활동에서 유의미한 변화를 보인 G 학습자는 평소 수업 시간에 산만하거나 시끄럽다는 이유로 또래 친구들과 교사에게 지적을 많이 받는 편이다. G는 연구자와의 면담에서 자신을 “나쁘게, 많이 눈에 띄는 사람”이기 때문에 주황색으로 자화상을 색칠하였다고 언급하였다.

G는 자신이 시끄러운 사람이고 다른 사람에게 지적을 많이 받는 사람이라고 인지하고 있다. 자기관찰일지에서 G는 “오늘따라 못생긴 얼굴이 더욱 못생겨 보인다. 아무것도 하기 싫다(2023. 3. 28 학습자 자기관찰일지 발췌).”라고 기록하며, 스스로에 대한 부정적 시선을 드러내었다. G는 개별 면담에서 자신을 긍정적인 사람이라고 표현해준 친구가 고맙지만, 사실 자신은 긍정적인 사람이 아니기 때문에 마음이 불편하다고 하였다. 그러면서도 앞으로 타인이 자신을 바라보는 관점을 본받아 긍정적인 사람이 되고 싶다는 의지를 연구자와의 면담에서 표현하였다. G는 자신의 자화상과 초상화를 비교하는 활동으로, 긍정적인 방향으로 자기를 인식하고자 하였다. 스스로 시끄러운 학생이라고 생각하지만, 타인은 긍정적이고 활발한 사람으로 바라보고 있음을 확인한 것이다. G를 관찰한 학습자는 관찰 일지에 G가 항상 활력이 넘치고 밝으며, 친구들에게 먼저 다가가는 G의 시원한 성격이 푸른색과 잘 어울린다고 서술하였다. G는 자신을 시끄러운 사람으로만 보는 “웅시”와는 다른, 긍정적인 사람이라는 새로운 “시선”을 경험한 것이다. 친구가 그려준 초상화를 통해 확인한 “긍정적인 친구”라는 기표는 G에게 자신의 주체성을 형성하는 데 도움을 줄 수 있는 새로운 대타자로서 작용할 것이다. 긍정적이라고 해석되는 자신의 면모를 자신의 일부로

받아들이고, 라캉이 말하였듯이 불완전한 주체를 변화시킬 수 있을 것이다.

8-10차시: 우리의 모습

다음 활동은 신디 셔먼(Cindy Sherman)의 「Bus Riders, 1976」를 감상한 후, 학교에서 만나는 친구를 관찰하고 역할극을 하듯 재현하여 사진을 찍는 활동이다. 연구자는 학습자를 두 명씩 소그룹으로 묶어 사전에 준비된 질문을 묻고 답하도록 하였다. 대화 내용을 바탕으로 학습자들은 서로에 대한 정보를 얻고 이를 참고하여 서로의 모습을 재현하고 촬영하였다. 촬영 과정에서 학습자들은 상징적인 의미를 담은 소품을 가져오거나, 직접 제작한 소품을 활용하여 서로를 “바라보고” 연기하였다. “인간은 ‘본다’는 경험에 의해서 정신세계가 형성”되며, 이는 “이미지의 지각, 기억, 회상, 상상, 추상적 개념의 형성 과정”이라고 할 수 있다(손지현, 2019, p. 76). 학습자는 다양한 시각적 자극을 받아들이고 그것을 자신의 기준에 따라 편집하여 저장하고 이미지를 구성하였다. 학습자는 본 활동을 통해 다른 사람의 시선으로 연기를 통해 표현된 자신의 모습을 화면 밖에서 관찰할 수 있었다. 각각의 소그룹에서 찍은 사진들을 모아 신디 셔먼의 작품과 비슷한 형태로 구성하였다. 학급 회의를 통해 완성한 활동 결과물의 제목은 “유체 이탈”이었다. 학습자들은 해당 활동이 “마치 영혼이 빠져나가 다른 사람의 몸에 들어가는 유체 이탈과 비슷하다(2023. 3. 31. 수업 활동 기록 발췌).”고 제시하였다. 다음은 감상 활동에서 활용된 작품과 학습자가 새롭게 제작한 결과물 중 일부이다.



<그림 5> Bus Riders, 각 18.9cm x 12.7cm, 흑백사진, 1976



<그림 6> 8-10차시 제작물 「유체이탈 - 그들만의 리그」 중 일부

본 활동을 통해 학습자들은 허순향, 남승규(2019)가 제시한 공감의 인지적 요소 중 관점수용 요인과 정서적 요소 중 감정몰입 요인을 실천하였다. 다음은 학습자들의 활동 감상문 중 일부이다.

친구들이 나를 따라 해서 내가 친구들에게 어떻게 보이는 줄 알게 되었다.

친구와 이야기를 해보고 느낀 점은 내가 친구에 대해 생각보다 잘 모르고, 친구에 대해 편견을 갖고 있다는 점이다. 그래서 조금 미안했다.

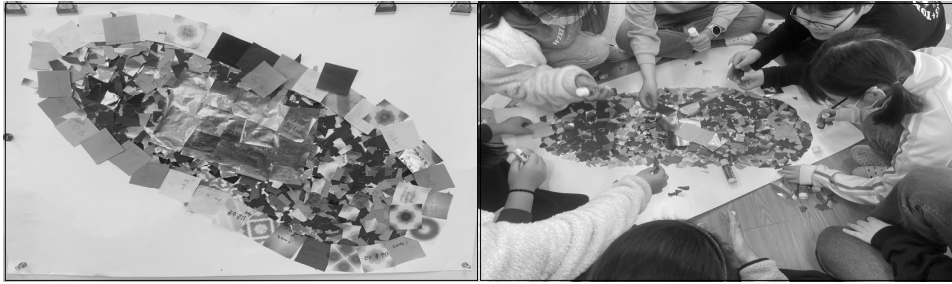
(2023. 4. 17 학습자 감상문)

타인의 모습을 연기하고 최대한 가깝게 표현하기 위해 학습자들은 있는 그대로 타인을 바라보기 위해 노력하였고, 서로의 입장과 처지를 고려하며 작품 활동에 참여하였다. 예컨대 학습자들은 또래 친구의 관점을 수용하고 친구의 눈으로 상황을 해석하여 다양한 표정과 몸짓으로 재현하였다. 타인의 처지를 이해하고 연기함으로써 다른 사람의 감정을 간접적으로 경험하고 타인의 감정에 몰입한 것이다.

11-12차시: 마음을 담은 공감 언어

해당 활동에서 학습자는 정체성 형성에 많은 영향을 준 기표를 내면에서 꺼내어 종이에 쓰는 활동을 통해 자신의 대타자를 직면하였다. 학습자는 3개의 긍정적인 기표와 3개의 부정적인 기표를 선정하여 직접 작성하고 부정적인 기표들은 찢으면서 파괴하였다. 이후, 학급 회의를 통해 학습자들은 “밴드”라는 작품 주제를 정하고 찢은 종이와 온전한 종이 조각을 활용하여 모자이크 작품을 완성하였다. 말로 상처 입은 마음을 생채기가 났을 때 밴드를 붙여 치유하듯이 협동화를 통해 치유하자는 뜻이다. 학습자들은 밴드에서 중요한 역할을 하는 가운데 패치 부분, 상처에 직접 닿아 생채기의 아픔을 흡수해주는 부분을 긍정적인 말이 적힌 종으로 표현하자는 의견을 제시하였으며, 다음은 활동 모습과 학습자의 결과물이다.





<그림 7> 11-12차시 모습 및 활동 결과물

본 활동에서 학습자들은 소감문에 다음과 같이 서술하였다.

내가 듣기 싫은 말을 종이에 쓰고 시원하게 찢어 버리는 것이어서 완전 쾌감이 있었다. 그리고 그걸로 그림을 만들어서 정말 신기했다.

내가 들으면 안 좋은 것과 들으면 좋은 말을 썼으니 친구들이 학교에서 안 좋은 말을 자제해주고 들으면 좋은 말을 많이 해 줄 수도 있으니 학교생활에서도 도움이 될 거 같다.

평소에 담아두었던 가슴 아픈 말과 힘의 원동력이 되는 말을 적어 작품을 만들 수 있다는 게 특별하면서 재밌었다. 더군다나 가슴 아픈 말 때문에 조금 성격에 변화도 있었는데 그 말들을 찢어내면서 속이 시원했고 한 편으로는 다 적어 내지 못하여서 아쉬웠다. (2023. 4. 17 학습자 감상문)

학습자들의 활동 소감을 통해 기표를 시각화해서 파괴하는 활동이 학습자에게 해방감을 주었음을 확인할 수 있다. 자신이 어떤 사람인지 탐색하는 단계에 있는 초등학교 고학년 학습자들에게 동일시의 대상으로서 작동하는 대타자의 역할 인식은 더욱 중요하다. 학습자들은 동일시한 부정적인 기표를 파괴하고, 대타자로 작용하는 언어로 인해 받은 상처의 경험을 또래 집단과 나누었다. 타인의 감정을 느끼고 경험하며 공감의 정서를 실천하였다. 모자이크 활동을 통해 그런 “말,” 예컨대 대타자를 탐색하고 마음속에서 꺼내는 활동은 학습자가 공감적 언어의 중요성에 대해 이해하고 실천 의지를 다질 수 있는 토대를 마련하였다.

14차시가 모두 마무리된 후, 학습자에게 “공감”의 의미와 필요성에 대해 질문한 결과, 학습자의 응답은 “이해와 존중,” “소통,” “관계”라는 세 개의 범주로 분류되었다. 학습자는 소통과 관련된 공감의 필요성에 대해 가장 많이 언급하였다.

<표 4> 공감의 필요성에 대한 학습자 응답

공감의 필요성	공감의 필요성에 대한 응답
이해와 존중	서로 이해하고 존중하기 위해, 서로의 감정이 다를 수 있는 것을 존중하기 위해
소통	상대방이랑 같이 느끼고 소통하기 위해, 서로 통하려고, 말이 통해야 하니까, 상대와 잘 이야기하려고
관계	서로의 관계를 더 잘 유지해 나가려면, 공감을 하면 관계가 더욱 돈독해질 수 있음, 서로의 감정을 이해하면 서로 힘이 나기 때문에

학습자들은 “함께 읽기” 단계에서 작품을 만들며 “나”를 들여다보고 내가 어떤 사람인지 살피고 나의 마음을 보살폈다. 나의 감정을 읽는 것에서 시작하여 학급에서 함께 생활하는 친구들의 감정을 읽고 구별하는 활동으로 이어졌다. “함께 그리기” 단계에서는 학습자 간 서로를 관찰하고 그리는 활동, 학습자 간 1:1로 문답하는 활동, 이전 단계에서 서로 성향이 다르다고 분류된 학습자 간 짝 활동 등을 구성하여 활동을 진행하였다. 이는 또래 학습자와의 상호작용의 양을 늘리고 직접적인 갈등과 협동 상황을 제시하여 문제를 해결하고 작품을 완성하도록 하기 위함이다. “함께 돌아보기” 단계에서는 직접 만든 작품을 또래, 선생님과 나누는 활동을 통해 나의 개인적인 내러티브를 담고 있는 작품의 의미를 되새기고 성취감과 나눔의 미덕을 경험하였다. 다음은 “함께 돌아보기” 단계의 공감 미술관 만들기 활동 모습으로, 미술관의 캡션과 작품 설명, 작품 배치는 연구자의 개입 없이 학습자들의 토의를 통해 만들어진 결과물이다.



<그림 7> 함께 돌아보기 단계 모습 및 활동 결과물

학습자는 작품에 대해 안내하고 작품 제작의 경험을 관람자와 나누었으며, 공감과 관련된 개인의 경험을 떠올렸다. 다음은 학습자의 활동 소감문 일부이다.

가장 힘들었지만 가장 재미있던 것은 미술관이다. 왜냐하면 우리가 지금까지 한 작품을 친구들이나 선생님에게 보여줄 수 있어서 힘들지만 가장 재미있었다.

공감이 왜 중요한지, 다른 사람에게 공감해야하는 이유에 대해 잘 몰랐는데 말로 자꾸 설명하다보니 알게 된 것 같다. (2023. 4. 17 학습자 감상문)

세 단계의 미술 프로그램을 통해 학습자들은 또래 친구들이 모두 나와 같은 고민과 두려움, 불안감을 안고 인격체로 성장하기 위해 고군분투하고 있음을 깨달았다.

결론

라캉은 정체성을 단일한 완성된 체제가 아닌, 열려있고, 불완전하며, 복합적인 과정으로 보았다(Lacan, 2008). 이미지를 매개로 의미가 중재되는 세계에서 우리의 모습 역시 그러하다. 이러한 맥락에서 미술교육은 주체의 상호 의미 교류를 통해 우리 자신과 타인의 관계성을 심도 있게 볼 수 있도록 공헌한다. 특히 미술교육자는 라캉의 이론을 통해 학생들이 주체(subject)로서 형성되는 과정을 가변적으로 인식하여, 작품을 매개로 한 교육 활동의 가능성을 확장할 수 있다.

본 연구를 통해 학생들은 미술 표현 활동과 감상을 통해 자신과 타인의 관계 속에서 공감을 인식하는 과정을 보여주었다. 연구 참여자는 미술을 통해 자신의 욕망을 표출하며 타인의 감정을 읽고 분류하며 공감의 인지적 요소를 인식하였다. 또한 표현 활동을 통해 학생들은 타인에게 드러내고 싶은 나의 모습과 숨기고 싶은 나를 이분함으로써 부정적인 감정을 해소하고 억압된 자신의 진짜 모습을 발견하였다. 학생들은 또래 타자들의 미술 결과물을 감상하는 활동을 통해서 타인의 다양한 감정을 발견하였으며 그 감정을 수용하고 이해하고자 노력하는 모습을 보였다. 학급이라는 일종의 작은 사회에서 함께 생활하는 또래의 복합적 감정을 인식하면서, 학생들은 공감을 위한 첫 단계인 감정 읽기를 실천한 것이다.

다음으로, 응시를 통해 주체의 분열을 경험하고 공감 능력의 정서적 측면을 함양하였다. 나의 모습과 친구 모습 그리기 미술 수업에서 자신에게서 크게 세 가지의 특성을 발견할 수 있었다. 첫째, 스스로에 대해 심도 있게 고민하고 탐색하는 특성을 보였다. 둘째, 부정적으로만 여겼던 자신의 특징을 긍정적으로 승화하고 스스로에 대한 긍정적인 자아를 만들어가는 계기를 경험하였다. 셋째, 타인이 바라보는 나와

내가 생각하는 나 사이의 괴리를 확인하고, 자신에 흥미를 갖는 모습을 보였다. 학습자들은 내가 바라보는 나와 타인이 바라보는 나의 차이점을 이해하고 구분함으로써, 자기 인식의 폭을 넓혔다.

마지막으로 주체화 과정에서 동일시한 다양한 기표를 발견하며 공감의 실천적 측면을 함양하였다. 연구에 참여한 학습자는 표현 활동으로 자신의 주체화 과정에 영향을 미친 다양한 기표를 가시화하였다. 나는 어떤 사람인지 고민하고 그것을 그림책과 모자이크 작품으로 표현함으로써 주체화를 경험하고, 성장 과정에서 만난 타자와의 상호작용 속에서 어떻게 “나”를 형성해왔는지 확인하였다. 자신 또한 또래 친구들에게 많은 영향을 미치고 있음을 이해하고, 서로의 관계를 성찰하였다. 학습자는 미술 활동을 통해 인간관계 속에서 욕망의 정체를 파악하고, 자신의 삶을 꾸려나가는 주체로서의 나를 되찾을 수 있는 기반을 마련하였다. 타자의 욕망이 투영된 기표를 좀더 비판적으로 바라보고 자신과 분리하는 작업을 통해 주체로서의 나를 확립할 기회를 학습자에게 제공하였다는 점에서 의미가 있다.

한편 연구에서 적용된 라캉의 이론은 인간의 욕구와 필요, 결핍에 관한 것이며, 인간을 불완전하고 미성숙한 존재로 바라본다. 이러한 관점은 학습자의 욕구와 결핍, 불안, 불편함과 같은 부정적인 감정을 미술 활동을 통해 표출하는 점에 집중하여 다양한 종류의 감정을 읽고 구분하는 활동은 다소 부족하였다는 한계점이 있다.

하지만 전반적으로 본 연구의 참여자는 학교에서 서로가 서로에게 동일시의 대상이자 의지의 대상임을 이해하고, 자신의 성장 과정과 삶에 동반자로서 함께 나아가야 할 존재로 서로를 바라보게 되었다. 본 연구를 통해 우리는 자신에 대해 부정적 감정을 가진 불완전한 존재일 수 있음을 인식하고, 서로의 아픔을 보듬는 공감에 대해 심층적으로 생각해 볼 수 있었다.

참고문헌

- 강경아 (2004). *공감훈련 프로그램이 초등학생 아동의 또래간 갈등해결전략에 미치는 효과*. 석사학위논문. 서울교육대학교.
- 권오상 (2019). 신디 셔먼 작품에 나타난 응시와 주체에 관한 연구-자크 라캉의 정신 분석을 중심으로-. *조형미디어학*, 22(4), 181-189.
- 김해연 (2009). *공감교육 프로그램이 초등학생의 공감능력과 정서지능에 미치는 영향*. 석사학위논문. 서울교육대학교.
- 노준구 (2022). 라캉의 욕망 이론에서 본 앤서니 브라운의 그림책 『고릴라』 분석 연구 - 등장인물 한나의 심리표현을 중심으로 -. *일러스트레이션 포럼*, 72, 5-15.

- 박성희 (2004). *공감학: 어제와 오늘*. 서울: 학지사.
- 박성희 (2009). *Sympathy 공감*. 서울: 학지사.
- 손지현 (2017). 자크 라캉 정신분석학의 미술교육적 함의. *미술교육연구논총*, 48, 137-160.
- 손지현 (2019). *개인적·문화적 의미로서의 이미지 읽기*. 파주: 교육과학사.
- 안지성, 조희숙 (2010). 라캉으로 읽는 <벼랑 위의 포뇨>. *어린이미디어연구*, 9(1), 43-62.
- 유재학, 하지현 (2009). 정신분석에 있어서의 공감. *신경정신의학*, 48(1), 5-11.
- 이동성, 김영천 (2014). 질적 자료 분석을 위한 포괄적 분석절차 탐구: 실용적 절충주의를 중심으로. *교육종합연구*, 12(1), 159-184.
- 이수정 (2016). *자크 라캉의 정신분석적 이론에 근거한 미술교육프로그램 개발*. 석사학위논문. 서울교육대학교.
- 이수진 (2013). *자크 라캉의 이론에 기초한 정신분석적 미술 치료 연구*. 박사학위논문. 순천향대학교.
- 이수진 (2020). *정신분석 미술치료-프로이트부터 라캉까지*. 서울: 학지사.
- 정상섭 (2000). 공감적 의사소통의 본질에 관한 연구. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 12(1), 83-100.
- 정은경 (2008). 그림이란 무엇인가. *라캉과 현대정신분석*, 10(2), 169-193.
- 최주희 (2019). *공감 능력 함양을 위한 문학치료 수업방안 연구: 초등학교 도덕 교과 수업을 중심으로*. 박사학위논문. 경북대학교.
- 피종호 (2013). 라캉의 응시이론과 재현의 전복. *카프카연구*, 29, 187-209.
- 한종순 (2005). *초등학생의 공감능력과 정서지능과의 관계*. 석사학위 논문. 충북대학교
- 허순향, 남승규 (2019). 공감의 구성요소와 심리적 기제. *예술인문사회 융합 멀티미디어 논문지*, 9(3), 939-947.
- 허아성 (2020). *사자도 가꿈은*. 서울: 길벗 어린이.
- Lacan, J. (2008). *세미나 11권-정신분석의 네 가지 근본 개념*. (맹정현·이수련 역). 서울: 새물결. (원저출판, 1991)
- Nobus, D. (2013). *라캉 정신분석의 핵심 개념들*. (문심정연 역). 서울: 문학과 지성사. (원저출판, 1998)

Abstract

A Study on the Development and Application of Art Empathy Education Program Based on Jacques Lacan's Theory

Se-Kyung Kwon

Seoul Gongyeon Elementary School

Jihyun Sohn

Seoul National University of Education

It is important for students to have an attitude of respect and inclusivity in today's diverse society. Understanding and empathizing with others' emotions and experiences helps foster a social attitude that respects different perspectives and acknowledges diversity. In this study, an art empathy education program was developed based on the theory of Jacques Lacan, a significant and critical theory of contemporary psychoanalysis, to enhance students' empathic abilities. Targeting sixth graders in elementary art classes, this research implemented various art activities designed to strengthen the cognitive, affective, and behavioral aspects of empathy, based on Lacan's theory of desire, subjectivation process, and the gaze theory. Participating students expressed their desires through art, showed their cognitive ability to read and categorize others' emotions, experienced subject fragmentation, and developed the affective aspect of empathy. They also enhanced the behavioral aspect of empathy by discovering various signifiers. These results hold educational significance as they led to improvements in students' empathic abilities, such as emotional reading, understanding others' perspectives, and self-awareness.

논문접수 2023. 06. 30	심사수정 2023. 07. 23	게재확정 2023. 07. 24
-------------------	-------------------	-------------------

게히건(G.Geahigan)의 비평적 탐구모형을 활용한 고등학교 페미니즘 미술 감상 및 비평교육 연구¹⁾

김태영

이화여자대학교 교육대학원 석사, 제1저자

김효정

이화여자대학교 교육대학원 교수, 교신저자

요 약

본 연구는 게히건의 비평적 탐구모형을 활용한 페미니즘 미술 감상 및 비평수업이 고등학생의 비판적 사고력, 젠더 감수성, 자아 정체성에 어떤 영향을 미치는지 실제 수업을 통해 실효성을 확인하는 것을 목적으로 하였다. 연구의 효과를 검증하기 위해 연구 대상으로 고등학교 1학년으로 구성된 여학생 11명을 단일집단으로 선정하여 총 6차시의 연구수업을 진행하였다. 이에 “축약형 청소년용 한국형남녀평등 의식검사(KGES-A)”를 활용하여 양성평등의식을 측정하였고, 수업 만족도 조사와 수업 결과물의 질적 분석을 통해 젠더 감수성과 비판적 사고력, 자아 정체성 함양에 대한 분석을 도출하였다. 본 연구의 결론은 다음과 같다. 첫째, 게히건의 비평적 탐구 모형을 활용한 미술 감상 및 비평교육은 학생들의 비판적 사고력 향상에 긍정적인 효과를 주는 것으로 확인되었다. 수업을 통해 학생들이 다양한 관점에서 작품을 해석할 수 있게 되었고 작품을 보는 시야가 넓어졌다는 것을 알 수 있었다. 둘째, 학생들의 젠더 감수성 함양에 페미니즘 미술 작품을 활용한 수업이 효과가 있는 것으로 나타났다. 셋째, 페미니즘 미술을 활용한 수업이 학습자들의 자아 정체성 탐구에 효과적인 것으로 나타났다. 특히 페미니즘 미술의 주제 중 탈 중심화의 주제가 자기 자신에 대한 성찰과 현 사회의 문제점에 대한 탐구에 더욱 효과적인 것으로 나타났다.

주제어

미술 감상(art appreciation), 미술비평(art criticism), 비평적 탐구모형(critical inquiry), 페미니즘 미술(feminist art)

1) 이 논문은 김태영(2023). 게히건(G.Geahigan)의 비평적 탐구모형을 활용한 고등학교 페미니즘 미술 감상 및 비평교육 연구. 이화여자대학교 석사학위 논문을 수정·보완한 연구임.

서론

청소년기는 사회적인 규범을 내면화하는 과정을 통해 성역할을 수행하고 문화적인 태도를 습득하는 시기로(Anderson, 1983; 곽삼근, 2008, p. 175 재인용), 자신에 대한 이해를 바탕으로 정체성을 탐구하며 타인과의 관계를 통해 올바른 성에 대한 가치관을 형성하며 성장해야 하는 시기라고 볼 수 있다. 한편 이 시기 청소년들은 우리 사회에서 여성 및 소수자를 대하는 태도와 왜곡된 인식을 무비판적으로 수용하게 될 가능성이 높다. 한국청소년정책연구원의 청소년이 사용하는 혐오표현에 관한 연구에 따르면, 청소년에 의한 혐오표현 내용은 주로 우리 사회에서 차별과 배제의 대상으로 삼는 여성이나 성소수자, 장애인 같은 “소수자 정체성”에 관한 것으로, 이 중 여성에 대한 공격적인 표현이 가장 심각하다(김영한, 이유진, 조아미, 임성택 2020). 또한 청소년의 소수자에 대한 왜곡된 인식과 부정적인 언어 표현은 과거에 비해 증가하였고 앞으로도 더욱 증가할 것으로 보고 있다(김영한 외, 2020). 따라서 여성 및 소수자를 대상으로 한 혐오와 폭력의 문제를 예방하기 위해 교육 분야에서 청소년들의 의식 개선 방안을 모색할 필요가 있다.

이러한 상황에서 성 역할과 사회의 권력 구조에 대한 인식과 태도를 가르치는 페미니즘 교육에 대한 필요성이 높아졌다. 오늘날의 페미니즘은 “평등(equality)”에서 “차이(difference)”로 페미니즘 패러다임의 전환을 일으키며 각 개별 여성의 중층적인 정체성에 주목한다(Barrett, 1990; 여성문화이론연구소, 2015, p. 501 재인용). 따라서 페미니즘의 교육적 실천은 단순히 여성의 문제를 다루는 것 뿐 만 아니라, 젠더, 인종, 사회계급 등이 서로 영향을 주고받으며 발생하는 문제에 주목하여 우리 사회의 불합리한 억압의 문제를 근본적으로 통찰할 수 있게 한다.

또한 미술 감상과 비평 활동을 통해 청소년기의 바람직한 의식 변화를 가능하게 할 수 있다. 미술은 작가와 시대의 정치적, 사회적 맥락과 계급, 젠더, 인종, 민족 등의 문제와 밀접하게 관련되어 만들어지기 때문에 다양한 학문 영역의 종합체라고 할 수 있다(류지영, 2011). 따라서 학생들은 미술 감상과 비평 활동을 통해 작가의 삶에 대한 태도와 문화와 시대의 정신을 반영한 이미지를 다채롭게 해석하며, 비판적 사고방식으로 자신과 삶을 포괄적이고 분석적으로 판단해 볼 수 있다(Hooks, 1994).

이에 따라 미술 교육 연구 분야에서도 페미니즘 미술 감상 및 비평 교육과 관련된 연구가 활발하게 이루어지고 있다. 강경민(2013), 정재은(2020)은 페미니즘 미술 수업을 통해 청소년의 양성평등의식에 영향을 미치는지 연구하였으며 박민아(2017), 박재희(2017)는 비평적 탐구모형을 적용한 미술비평 수업이 청소년의 비판적 사고에 미치는 영향을 연구하였다. 앞서 언급한 선행연구를 살펴본 결과, 페미니즘 미술 감상 수업이 여성과 성소수자 등의 약자를 이해하는데 도움이 되며, 비평지도 방안으로써 조지 게히건(George Geahigan)의 “비평적 탐구(critical inquiry)”를 활용

한 미술 수업은 학생들의 참여를 유도하고 비판적 사고력을 기를 수 있다는 것을 알 수 있었다. 본 연구는 선행연구에서 알 수 있는 교육적 효과를 바탕으로, 이를 보완해서 청소년기 자아정체감과 타인에 대한 공감능력, 젠더감수성을 길러주는 교육내용을 포함하며, 서양 중심의 사고에서 벗어난 동양, 제3세계 페미니즘 미술 작품을 수업 내용에 추가해서 감상 영역을 확장하여 연구하고자 한다.

따라서 본 연구는 게히건의 비평적 탐구모형을 활용한 페미니즘 미술 감상 및 비평수업이 고등학생의 비판적 사고력, 젠더 감수성, 자아정체성에 미치는 영향을 살펴보고, 실제 수업을 통해 실효성을 확인하는 것을 목적으로 하였다.

이론적 배경

미술 감상 및 비평교육의 이해

사전적인 의미에 의하면 감상은 “잘 생각하는 것, 바르게 평가하는 것, 이해하고 음미하는 것” 등으로 해석된다(이성도, 임정기, 김황기, 2020, p. 263). 에드먼드 버크 펠드만(Feldman, 1973)은 비평이란 풍부한 정보를 바탕으로 미술에 관해 논하는 것이라고 보았으며, 앙드레 리샤르(Richard, 2000)는 비평을 문학이나 미술 작품 등을 판단하는 기술이라고 보았다. 즉 미술비평이란 미적 안목과 비판적 사고력을 바탕으로 작품의 가치를 판단하고 감상하며 종합적으로 평가하는 행위라고 볼 수 있다. 비평은 언어를 활용하여 타인을 설득하는 과정이 필수적이다. 작품의 의미와 중요도를 설명하기 위해 전문 비평가들은 비평의 단계를 활용하기도 하지만 과정을 생략하거나 적절하다고 여겨지는 과정만 활용하기도 한다. 그러나 청소년기인 학생들은 비평의 활용을 생소하고 어렵게 생각할 수 있기 때문에 비평 과정을 체계적으로 나누어서 설명하는 것이 유용할 수 있다(Anderson & Milbrandt, 2005). 비평을 보다 체계적이고 효과적으로 할 수 있도록 펠드만, 앤더슨, 게히건 등의 다양한 학자들이 미술 비평의 단계를 제시하였으며, 이 중 펠드만의 기술, 분석, 해석, 판단의 비평단계는 교육 현장에서 가장 보편적인 방법으로 통용된다.

게히건(G.Geahigan)의 비평적 탐구모형 이해

비평은 작품을 그저 시각적으로 해석만 하는 것이 아니라, 비평의 과정 속에서 개인적이면서 사회적 의미를 생성한다는 점에서 매우 교육적인 활동이라고 볼 수 있다. 그러나 기존의 펠드만의 미술비평 단계는 단계적 절차를 강요하기 때문에 작품의 객관적이고도 보편적 가치를 학습자가 무비판적으로 수용하도록 해서 일방적인 미술 비평 학습이 될 가능성이 크다. 따라서 게히건(Geahigan, 1999; 박휘락, 2003, p. 232 재인용)은 기존의 펠드만의 미술비평 단계가 직선적이며 지나치게 단순하다는 것을

문제점으로 지적하면서 학생들이 작품에 대해 자유롭게 생각하고 스스로를 고찰하고 검증할 수 있도록 “비평적 탐구”의 방식을 사용해야 한다고 주장했다. 또한 서로 생각을 교류해서 사고를 확장하거나 공동으로 연구하는 시간을 포함해야 한다고 보았다. 존 듀이(John Dewey)는 사고의 본질을 경험으로부터 발생하는 당혹감을 해소하기 위해 결국 경험 자체로 돌아오는 것으로 보았으며(Fairfield, 2018), 게히건은 이러한 듀이의 탐구이론을 바탕으로 탐구의 자유를 위해 순차적인 진행이 아닌, “순환적인 과정”이 필요하다고 주장했다. 따라서 그는 단계를 건너뛰거나 다시 돌아갈 수도 있는 유동적인 비평과정을 고안했으며(김형숙, 2008), 이에 따른 단계는 다음 <표 1>과 같다.

<표 1> 게히건의 비평적 탐구 단계(박휘락, 2003, p. 236)

탐구 단계-존듀이	비평적 탐구 단계-게히건
문제 인식 상황 (탐구의 선행 조건)	작품을 이해하지 못하거나 작품이 갖는 장점이거나 가치에 대한 자신의 견해에 확신을 갖지 못한다.
문제를 명확히 한다.	작품의 장점이거나 가치에 대한 확신을 갖지 못하거나 이해 부족을 깨닫게 된다.
문제에 대한 해결의 대안들이 떠오른다.	작품의 의미나 가치에 대한 가설들이 형성된다.
탐구자가 가설에 대한 결과들을 추론탐구	작품의 의미에 대한 가설들은 작품을 어떤 방식으로 보게 하거나 또는 작품들이 만들어진 맥락 혹은 작가에 대한 어떤 사실들이 이 가설을 뒷받침하도록 요구한다.
수집된 관련 정보들을 바탕으로 가설에 의해 예측되었던 것들을 검증한다.	작품의 세밀한 관찰을 통해, 작가나 작품 제작의 관련 맥락에 대한 배경적 정보자료를 통해 의미에 대한 가설들을 검증한다.
탐구의 결론들이 또 다른 문제들의 해결에 응용된다.	의미와 가치에 대한 결론들을 다른 작품의 의미와 가치 결정에 적용된다.

게히건(Geahigan, 1998)은 순환적 과정인 비평적 탐구를 통해 미술 작품을 탐색하고 발견하는 데 초점을 맞출 수 있다고 하였다. 이처럼 비평적 탐구 모형은 작품에 대한 전문적 지식을 배우고 작품의 배경을 연구하는 시간을 포함하기 때문에 실제 수업 현장에서 학생들이 주체적으로 작품에 대한 정보를 얻기 수월하다. 또한 절차가 명확하지 않은 자유로운 순환적 과정으로 학생들이 성찰의 경험을 통해 작품을 다양한 관점에서 깊이 있게 이해하는 데 도움이 될 수 있다. 페미니즘의 역사에서 “경험 말하기”는 개인의 사적인 이야기를 통해 문제를 부각시키며 사회적인 의미를

생성한다는 점에서 매우 중요한 위치를 가진다. 따라서 비평적 탐구모형은 작품에 대한 생각을 교류하며 사고를 확장하는 과정에서 개인적 경험에 대한 성찰과 현 사회에 대한 이해를 더 깊이 있게 할 수 있으므로 페미니즘 미술의 감상 및 비평 수업의 방법으로 적합하다고 볼 수 있다.

페미니즘 미술의 이해

페미니즘 미술은 1960년대 중반에 일어난 페미니즘 운동과 함께 미국, 유럽 등에서 시작되었으며, 당시 여성의 가사노동, 금기시되어온 여성의 성, 여성의 것이라고 여겨졌던 수공예를 가치화하고 그 의미를 인정받는 작업을 전개해 나갔다(Parker & Pollock, 1981). 그 후 2세대 페미니즘 미술은 젠더 개념을 통해 인종, 성, 섹슈얼리티, 계급 등이 서로 맞물리며 작동하는 방식에 주목해 사회 문제를 더 폭넓은 담론에서 다루고자 했다(여성문화이론연구소, 2015). 이러한 흐름에 따라 오늘날의 페미니즘 미술은 단일하고 통합된 것이 없고 여러 페미니즘 미술들이 존재하게 되었다(D'Alleva, 2015). 현재 페미니즘 미술은 우리 사회의 인종, 계급, 연령, 문화, 성적 지향 등 복합적이고 서로 뒤얹힌 정체성과 함께 다양한 방식으로 여성의 이야기를 전개하고 있다. 따라서 페미니즘 미술이란 여성의 관점에서 타자화 된 소수자로서 겪는 경험에 직면하며, 성, 인종, 민족 등에 있어서 우리사회에 내재된 권력과 차별의 문제를 밝히고 탈 중심화와 다양성을 지향하는 미술이라고 정리할 수 있다. 이에 따라 수업의 내용으로서 페미니즘 미술은 가부장제 비판, 여성 해방, 탈 중심화의 메시지를 전달하며 학생들이 다양한 관점에서 우리 사회의 갈등과 억압에 대한 문제를 인식하고 다양한 삶을 이해할 수 있게 도와줄 수 있을 것이다.

연구방법

연구대상 및 절차

본 연구는 연구대상으로 서울에 위치한 S고등학교 1학년 여학생 11명을 단일집단으로 선정하였으며 본 연구의 절차는 다음과 같다. 먼저 페미니즘 미술 감상 및 비평 수업, 게히건의 비평적 탐구모형과 관련된 선행연구를 통해 지도 방향을 설정한 후 이를 토대로 교수-학습 지도안과 수업도구, 평가도구를 개발하였다. 다음으로 섭외한 학교의 고등학생들을 대상으로 연구수업을 실시한 후 설문조사와 과제물을 통한 종합적 결과를 바탕으로 결론을 도출하였다.

수업도구

본 연구수업 도판의 주제는 학습자들이 페미니즘 미술을 다양한 방면에서 논의해 볼

수 있도록 “가부장제 비판,” “여성 해방,” “탈 중심화”의 총 3가지의 큰 주제로 나누었다. 작품의 도판은 학생들이 서로 다른 견해를 주고받으며 토론·토의가 가능한 작품들로 선정하였고 시대 별로 다양한 작품들을 소개해 줄 수 있도록 1세대 페미니즘 미술부터 현재 활동하고 있는 페미니즘 미술 작가의 작품까지 고려하여 선정하였다. 이에 따라 계획된 비평적 탐구모형을 적용한 페미니즘 미술 감상 및 비평수업의 6차시 교수-학습에 대한 총괄 차시 설계는 <표 2>와 같다. 각 주제에 따른 도판은 다음 <표 3>으로 정리하였다.

<표 2> 총괄 차시 계획(총 6차시)

차시	비평적 탐구모형 단계	교수-학습 내용	학습형태 및 자료
1-2 / 6차시	(비평 활동에 대한 사전 지식 안내)	[활동1] 페미니즘 미술과 비평 활동 이해 - 자료를 통해 젠더갈등에 기반을 둔 사회적 문제 인식, 페미니즘과 페미니즘 미술 개념 설명 - 감상 활동에서의 비평적 탐구 과정 설명	개별활동 모둠활동 ppt 영상자료 개별 활동지 조별활동지
	작품의 의미와 가치에 대한 문제 인식	[활동2] 작품 감상 활동 - 3가지 주제별 페미니즘 미술 작품 제시 - 개인 활동지에 작품의 의미와 가치에 대한 개인적 반응과 설정한 가설 작성(감상과 피드백)	
	가설 형성	- 모둠별로 초기반응과 가설에 대한 토론 진행 - 작품에서 궁금한 점을 키워드로 제시(마인드맵) - 발표 및 모둠별 활동지 작성	
3-4 / 6차시	작품의 의미와 가치에 대한 탐구	[활동1] 페미니즘 미술 작품 탐구 - 모둠별로 작품에 대한 자료수집 - 초기 개인적 반응과 현재의 변화된 생각 나누기	모둠활동 ppt 전자기기 조별활동지
	수집된 정보를 바탕으로 가설 검증	- 습득한 지식을 모둠별 토론 활동을 통해 나누기 - 개인의 생각과 조별 토론내용 발표 [활동2] 심화 작품 제시 및 감상 - 작품 연구를 돕기 위한 전문가의 논평 및 추가적인 작품 및 자료 제시	
5-6 / 6차시	결론의 적용 및 비평적 반성	[활동1] 작품 비평 활동 - 미술비평을 위한 미학적 개념과 정의 소개 - 개인 활동지에 미술비평문 작성 [활동2] 미술작품에 대한 비평 공유 - 모둠별로 자신의 관점에 따른 미술비평문 공유 - 모둠별 발표 및 피드백	개별활동 모둠활동 설문조사 ppt 개별 활동지

<표 3> 페미니즘 미술 주제에 따른 도판 선정

주제	도판
가부장제 비판	- 주디 시카고(Judy Chicago) <디너파티(The Dinner Party)>(1974-1979) - 수잔 레이지(Suzanne Lacy) <우리들의 방-안양여성들의 수다>(2010) - 윤석남 <대문 안에서 밖으로>(1993) - 윤석남 <정정화 초상>(2020) - 리자루(Liza Lou) <부엌(Kitchen)>(1991-1996)
여성해방	- 바바라 크루거(Barbara Kruger) <무제(Untitled)>(1989) - 수잔 레이지, 레슬리 라보위츠(Leslie Labowitz)<애도와 분노 속에서>(1977) - 이불(Lee Bul) <내가 이 세상에 소풍 나온 강아지 새끼인 줄 아느냐?>(1990) - 실비아 슬레이(Sylvia Sleigh) <터키탕(The Turkish Bath)>(1973) - 박영숙 <미친년 프로젝트_미친년들>(1999)
탈중심화	- 소냐 보이스(Sonia Boyce)<그녀는 그들을 떠받친 것이 아니다, 그녀는 건넌 것이다(Some English Rose)>(1986) - 쉬린 네샤트(Shirin Neshat) <알라의 여인들(Women of Allah)>(1993-1997) - 민영순 <나를 만드시오(Make Me)>(1989) - 니키리 <프로젝트(Project)>(1997-2001) -정은영 <여성국극 프로젝트>(2009-현재)

평가도구

본 연구는 한국여성개발원에서 개발한 “축약형 청소년용 한국형남녀평등의식검사(KGES-A)”를 수업 전과 후에 실시해 학생들의 양성평등인식을 측정하였다. 검사의 하위 영역은 가정생활, 학교생활, 직업생활, 사회문화생활 네 개의 영역으로 각 영역은 5문항 씩 총 20문항으로 구성되었으며, 본 도구의 전체 척도의 내적 일치도 크론바흐 알파(Cronbach's α)는 .9041로 신뢰도가 양호한 것으로 확인되었다(김양희, 이수연, 김혜영, 2002).

자료수집 및 분석

본 연구에서 수집된 축약형 청소년용 한국형남녀평등의식검사(KGES-A)의 통계처리는 SPSS(Statistical Package for the Social Sciences) 프로그램을 활용하였으며, 질적 자료인 활동지와 결과물, 자기 및 동료평가지, 수업만족도 조사를 수집하여 분석하였다. 먼저 동일한 검사에 대한 측정의 일관성을 알아보기 위해 신뢰도 검증(Cronbach's α 계수 검증)을 실시하고 각 시기에 따른 검사의 사전·사후 차이 비교분석을 위해 대응표본 t-test를 실시하였다. 다음으로 수업에서 진행된 학습자의 결과물, 활동지, 자기 및 동료 평가지, 수업만족도 조사를 통해 질적 분석을 실시하였으며 수업만족도 조사에 대한 측정을 위해서 백분율(%)의 빈도분석을 실시하였다.

연구 결과 및 분석

게히건의 비평적 탐구를 통한 페미니즘 미술 감상 및 비평교육이 청소년의 양성평등의식에 미치는 영향 분석

본 연구는 Cronbach's α 계수를 측정하여 검사의 내적 일관성에 의한 신뢰도를 검증하였으며 하위 척도와 전체의 신뢰도는 다음 <표 4>와 같다. 하위척도인 학교생활의 문항 중 6, 10번은 신뢰도가 낮아 설문에서 제외하고 분석하였으며 6, 10번을 제외한 하위척도 모두 알파계수의 기준치인 0.6 이상으로 신뢰성이 있는 것으로 나타났다.

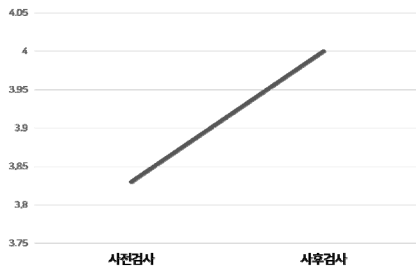
<표 4> 양성평등의식 하위 영역과 전체의 신뢰도 검증

하위척도	Cronbach's α
가정생활	.638
학교생활(6, 10 제외)	.750
직업생활	.678
사회문화생활	.607
양성평등의식 전체(18문항)	.870

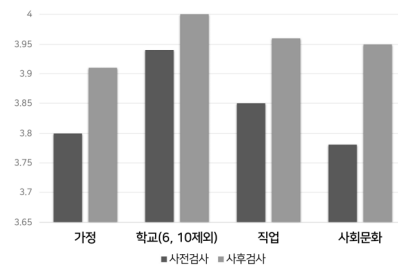
페미니즘 미술을 활용한 감상 및 비평수업이 고등학생의 양성평등의식에 미치는 영향을 알아보기 위해 통계분석을 실시한 결과, 다음 <표 5>로 나타났다. 수업 전후 양성평등의식의 변화를 살펴보면 사전 3.83점에서 사후 4점으로 0.17의 차이를 보여 수업 실시 전보다 실시 후에 양성평등의식 전체가 높아진 것으로 나타났다. 그러나 유의수준 $p < .05$ 에 미치지 못해 통계적으로는 유의미한 차이가 보이지 않았다. 하위요인을 살펴보면 가정생활에서 사전 3.8에서 사후 3.91로 0.11의 차이를, 학교생활에서 사전 3.94에서 사후 4로 0.06의 차이를, 직업생활에서 사전 3.85에서 사후 3.96으로 0.11의 차이를, 사회문화생활 사전 3.78에서 사후 3.95로 0.17의 차이를 보였다. 하위영역 또한 모두 수업 실시 전보다 실시 후에 양성평등의식이 높아진 것으로 나타났으나 유의수준 $p < .05$ 에 미치지 못해 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다. 연구 수업에 참여한 학생들의 사전 검사의 평균값은 74.727점으로 양성평등의식 검사의 여학생 평균값인 67.727점보다 7점 높게 나타났다. 따라서 페미니즘 미술 감상 및 비평 수업은 고등학생의 양성평등의식 향상에 영향을 미친다는 것을 알 수 있었으나, 양성평등의식이 이미 높은 학생들을 대상으로 사후 검사를 했을 때 큰 차이가 없어 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다는 것을 알 수 있다.

<표 5> 시기에 따른 양성평등의식 차이 검증

	사전		사후		t	p
	M	SD	M	SD		
가정생활	.3.8	0.27	3.91	0.16	-1.322	0.216
학교생활(6, 10 제외)	3.94	0.2	4	0	-1.000	0.341
직업생활	3.85	0.24	3.96	0.12	-1.257	0.237
사회문화생활	3.78	0.24	3.95	0.09	-2.043	0.068
양성평등의식 전체(18문항)	3.83	0.2	4	0.1	-1.658	0.128



<그림 1> 양성평등의식 사전·사후 변화



<그림 2> 양성평등의식 하위 영역 변화

수업 결과의 질적 분석

본 연구는 비평적 탐구모형을 활용한 페미니즘 미술 감상 및 비평수업이 학습자에게 미치는 영향을 알아보기 위해 양적 연구를 보완하는 질적 연구를 진행하였다. 질적 연구를 위한 수업 결과물의 평가는 “상,” “중,” “하”로 구분하여 각 수준의 수업 결과물과 활동지를 분석하였다. 비평문의 평가 시 작품에 대한 이해와 개인적인 성찰이 잘 드러나는지를 우선적으로 평가하였으며, 작품 탐구 과정을 평가하기 위해 학습자의 활동지를 참고하였다.

다음 <표 6>은 “상” 수준 학생의 수업 결과물로, 해당 학생은 학습과정에서 니키리의 <프로젝트(Project)>를 감상하고 “문제인식단계”의 활동지를 작성하였다. 이어서 모둠 토론 활동 및 탐구활동을 통해 “가설형성단계,” “탐구활동단계”의 활동지를 작성하였으며 활동지 내용을 바탕으로 “비평문”을 작성하였다.

<표 6> “상” 수준 학생의 수업 결과물

[illegible]

먼저 “문제인식단계”의 활동지를 보면 학생이 작품에 대한 시각적 요소만을 참고하여 작품을 판단하고 있다는 것을 알 수 있다. 다음으로 “가설형성단계”의 활동지를 보면 학생이 마인드맵으로 탈증심화에 대한 생각과 더불어 작품에 대한 개인적인 생각과 의문점을 전개해 나갔다는 것을 볼 수 있다. 이어서 “탐구활동단계”의 활동지를 보면 학생이 작품의 외적정보와 내적정보를 주도적으로 찾아 작성했을 뿐만 아니라 작품에 대한 개인적 경험과 성찰로 감상의 내용을 확장하였음을 알 수 있다. 활동지 분석을 통해 학습자가 초기 감상단계의 의문점에서 더 나아가 추가적인 다양한 정보를 스스로 탐구했으며, 그 과정에서 비판적 사고를 통해 개인적 성찰로 이어지는 것을 확인할 수 있었다.

마지막 결과물인 “비평문”을 보면 페미니즘 미술 작품에 대한 이해도를 보았을 때, 다른 사람을 특정 기준으로 평가하는 사회적 판단에 대한 문제를 언급하였고 평범함의 기준에 대해 의문을 가지며 상황에 따라 달라질 수 있는 정체성에 대한 자신

의 생각을 깊이 있게 서술하고 있어 정체성을 주제로 한 작품에 대한 이해도가 높다는 것을 알 수 있다. 또한 작품에 대한 관련 자료와 정보를 비평문의 취지에 맞게 적절하게 제시하고 있으며 더 나아가 현 사회의 문제점을 페미니즘의 관점에서 비판적으로 바라보며 개인의 정체성에 대해 고찰하고 있다는 것을 알 수 있다. 비평 관점의 적절성을 보았을 때 미술 작품에 대한 자신의 견해를 효과적인 비평 방식으로 논리적으로 서술했으며 개인적인 경험과 성찰이 드러나 있어 적절하고 일관된 관점으로 작품을 분석했음을 알 수 있다. 비평문 분석을 통해 비평문 작성이 학습자들이 수업 활동 과정에서 습득한 정보들과 개인적 성찰을 전체적으로 정리하여 자신의 생각을 정립하는 과정이 되었음을 확인할 수 있었다.

수업 결과물의 분석 결과, 결과물 평가 “상” 수준 학생이 수업에 참여한 11명 중 5명으로 페미니즘 미술 수업이 학습자의 젠더감수성 및 비판적 사고력 향상과 정체성 고찰에 효과적이었다는 것을 알 수 있었다. 특히 탈 중심화 주제를 고른 학생들은 모두 결과물 평가 “상” 수준이며, 페미니즘 미술에 대한 이해도가 높았고 깊이 있는 성찰을 통해 개인적인 이야기를 풀어나가는 경향을 보였다. 한편 “하” 수준의 결과를 보인 학생들은 2명으로, 모두 여성에 대한 폭력 고발에 대한 주제를 골랐다. “하” 수준의 학생들은 사회 문제에 대한 사전 지식이 부족했기 때문에 해석이 쉬워 보이는 작품을 고른 것으로 보이며, 평소에 현대미술을 접하거나 감상한 경험이 상대적으로 적어 페미니즘 미술에 대한 이해가 어려웠던 것으로 보였다.

학생 수업 설문조사 분석

본 연구는 수업의 효과성을 알아보기로 “자기 및 동료평가”와 “수업 만족도 조사”를 실시하였다. 먼저 수업 이후 “자기평가 및 동료평가”를 분석했을 때, 대부분의 학생들이 페미니즘 미술을 이해하고 작품에 대해 비판적으로 평가할 수 있는 것으로 나타났다. 전체적인 수업 참여도 또한 높은 것으로 나타났다. 다음으로 “수업 만족도 조사”의 객관식 문항은 백분율(%)로 분석하였다. 수업 만족도 조사의 객관식 문항에서 “수업의 흥미도”에 관한 질문에 63.9%의 학생이, “수업의 효과성”에 관한 질문에 63.6%의 학생이, “수업의 활용도”에 관한 질문에 72.7%가 “매우 그렇다”로 답변하였다. 마지막으로 “페미니즘 미술에 대한 흥미”에 관한 질문에 72.7%의 학생이 “매우 그렇다”로 답변한 것으로 보아 수업이 페미니즘 미술에 관심을 가지는 데 도움이 되었다는 것을 알 수 있으며, 수업의 주제에 대해 학생들이 높은 관심과 흥미를 보이며 작품을 이해하고 비평하는 데 있어서 수업이 도움이 되었다는 것을 알 수 있었다. 이어서 수업 만족도 조사의 서술형 문항에 대한 학습자의 답변을 살펴보면, “수업 중 가장 기억에 남는 활동”에 대한 질문에 많은 학생들이 “작품 감상 활동”을 골랐으며 그 이유로 새로운 작품을 접하며 페미니즘의 관점에서 다양한 의미를 알 수 있어 재미있고 좋았다는 답변이 많았다. “작품을 감상 및 비평하는 능력에 대한 자기 인식”

에 대한 질문에는 감상 및 비평과정에서 비평을 하는 정확한 방법을 알게 되어 좋았다는 답변이 많았다. “페미니즘과 사회적 이슈에 대한 태도와 관련해서 학습자가 변화된 점”에 대한 질문에는 페미니즘이나 사회적인 이슈에 대해 잘 몰랐었는데 앞으로 관련 문제에 대해 관심을 가지고 알아보고 싶다는 답변이 많았다. 그 외에도 페미니즘이 성차별의 문제뿐만 아니라 약자와 소외된 사람들에 대한 문제까지 다룬다는 것을 알게 되었다는 답변이 있었다.

논의

본 연구의 미술수업을 통한 연구결과를 분석한 결과, 개히건의 비평적 탐구 모형을 활용한 페미니즘 미술 감상 및 비평교육이 고등학교 1학년의 비판적 사고력, 젠더 감수성 향상과 개인의 정체성 형성에 긍정적인 영향을 끼쳤다는 것을 알 수 있었다. 본 연구에 대한 결과를 논의하자면 다음과 같다.

첫째, 수업 후의 설문조사를 분석한 결과, 개히건의 비평적 탐구 모형을 활용한 미술 감상 및 비평교육은 학생들의 비판적 사고력 향상에 긍정적인 효과가 있었다는 것을 알 수 있었다. 수업 만족도 조사 결과를 보면 감상 및 비평과정에서 작품을 여러 관점으로 해석할 수 있게 되었고 비평을 하는 정확한 방법을 알게 되어 좋았다는 답변이 많았고, 그 외에도 앞으로 작품에 대해 작품을 보는 시야가 넓어져 더 다양한 관점에서 볼 수 있을 것이라는 답변 등이 있었다. 이를 통해 비평적 탐구 모형을 활용한 수업이 미술비평 관점의 다양성을 인식할 수 있게 하며 작품의 해석능력을 증가시키고 스스로 문제를 풀어가는 자기 주도적 학습이 가능하다는 것을 알 수 있었다. 개히건의 비평적 탐구모형을 활용한 미술 감상 및 비평 수업은 가설 설정 단계에서 학생마다 다른 의문점을 갖게 된다. 따라서 작품을 해석하는 데 있어 개인적인 경험을 토대로 생각을 적용하기 때문에 다양한 해석이 가능하고, 비평을 통해 자신의 생각을 설득력 있게 정리해 나가기 때문에 비판적 사고능력 향상에 긍정적인 효과가 있는 것으로 보인다.

둘째, 학생들의 젠더감수성의 향상 수준을 알아보기 위해 축약형 청소년용 한국형남녀평등의식검사(KGES-A)와 수업 만족도 조사를 분석한 결과, 페미니즘 미술을 활용한 수업이 학생들의 젠더감수성 함양에 효과가 있는 것으로 나타났다. 수업 만족도 조사를 분석한 결과, 페미니즘 미술 감상 수업이 여성과 성소수자, 약자를 이해하는데 도움이 되며 젠더감수성을 향상시킨다는 것을 알 수 있었다. 축약형 청소년용 한국형남녀평등의식검사(KGES-A)의 통계분석을 통한 수업 전후 양성평등의식의 변화를 살펴보면, 사전 3.83점에서 사후 4점으로 0.17의 차이를 보여 수업 실시 전보다 실시 후에 양성평등의식 전체가 소폭 상승한 것으로 나타났으나 통계적으로

는 유의미한 차이를 보이지 않았다. 연구 수업에 참여한 학생들의 사전 양성평등의식은 74.727점으로, 양성평등의식의 여학생 평균값인 67.727점보다 높았다. 따라서 페미니즘 미술을 활용한 수업은 고등학생의 양성평등의식 향상에 영향을 미친다는 것을 알 수 있었으나, 양성평등의식의 평균값이 처음부터 높았던 학생들을 대상으로 수업을 진행했기 때문에 사후 검사를 했을 때 큰 차이가 없어 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

셋째, 수업 결과물과 수업 만족도 조사를 분석한 결과, 페미니즘 미술을 활용한 수업이 학습자들의 정체성 함양에 효과적인 것으로 나타났다. 수업 만족도 조사의 답변을 통해 학습자들이 수업을 통해 페미니즘에 대해 정확한 뜻을 알게 되었으며 다양한 사회적 이슈에 대해 고찰해보는 기회가 되었다는 것을 알 수 있었다. 또한 수업의 결과물 분석에서 탈 중심화 주제를 고른 학생들의 결과물은 페미니즘에 대한 이해도가 높은 경향을 보였으며 깊이 있는 성찰을 통해 개인적인 이야기를 풀어내는 경향을 보였다. 이는 작품에서 여성에 대한 문제뿐만 아니라 정체성과 사회적 편견과 차별이라는 포괄적인 주제로 기존의 고정관념에서 벗어나 현 사회를 성찰할 부분이 많았기 때문인 것으로 보인다. 따라서 페미니즘 미술을 활용한 수업이 페미니즘 이슈에 대한 관심이 증가하게 되며 이후에 자신의 경험과 연결하여 정체성을 탐구해 볼 뿐만 아니라 다양한 시대적 맥락, 지역적 양식, 인종, 종교, 정체성 등을 고려한 사회문제까지 생각해 보는 기회가 되어 타인의 정체성도 경험해 볼 수 있는 기회가 된다는 것을 알 수 있었다. 한편 사회 문제에 대한 사전 지식이 부족하거나 평소에 현대미술을 접하기 어려웠던 학생들의 학습효과를 높이기 위해 사회 문제에 대해 다각도로 분석한 자료를 제공함으로써 개별 학생의 경험에서 공감을 이끌어내고 문제의식을 일깨워 주는 것이 효과적일 수 있다.

결론 및 제언

본 연구는 게히건의 비평적 탐구 모형을 활용한 페미니즘 미술 감상 및 비평교육이 비판적 사고능력, 젠더 감수성, 개인의 정체성에 어떤 영향을 미치는지 밝히는 것을 목적으로 하였다. 본 연구의 결론은 다음과 같다.

첫째, 게히건의 비평적 탐구 모형을 활용한 미술 감상 및 비평교육은 학생들의 비판적 사고력 향상에 긍정적인 효과가 있었다. 비평적 탐구 모형을 활용한 수업은 미술비평 관점의 다양성을 인식할 수 있게 하며 작품의 해석능력을 증가시키고 스스로 문제를 풀어가는 자기 주도적 학습이 가능하다는 것을 알 수 있었다.

둘째, 페미니즘 미술을 활용한 수업이 학생들의 젠더감수성 함양에 효과가 있는 것으로 나타났다. 페미니즘 미술 감상 수업이 여성과 성소수자, 약자를 이해하는

데 도움이 되며 젠더감수성을 향상시킨다는 것을 알 수 있었다.

셋째, 페미니즘 미술을 활용한 수업이 학습자들의 정체성 함양에 효과적인 것으로 나타났다. 학습자들이 페미니즘에 대해 정확한 뜻을 알고 다양한 사회적 이슈에 대해 고찰해보는 기회가 되었다는 것을 확인할 수 있었다. 또한 페미니즘 미술을 활용한 수업이 학생들의 페미니즘 이슈에 대한 관심을 증가시키며 이후에 자신의 경험과 연결하여 정체성을 탐구해 볼 뿐만 아니라 다양한 시대, 지역, 양식, 민족, 종교 등을 고려한 사회문제까지 생각해 보는 기회가 되었다는 것을 알 수 있었다.

이러한 연구 결과를 종합해 보았을 때 게히건의 비평적 탐구 모형을 활용한 페미니즘 미술 감상 및 비평교육은 학생들의 비판적 사고능력, 젠더 감수성 향상과 개인의 정체성 형성에 긍정적인 영향을 미친다는 결론을 내릴 수 있었다. 페미니즘 미술 작품 감상과 비평 교육은 기존의 남성 중심적인 미술 작품의 감상과 해석에서 벗어난 다양한 문화를 접하며 차별과 편견에 대해 토론할 수 있는 기회가 될 수 있다. 따라서 작품을 탐구하고 토론·토의 하는 과정을 통해, 주도적으로 미술비평 활동에 참여할 수 있으며 삶 속에서 자신을 성찰하고 다양한 가치를 존중하는 태도를 기를 수 있는 교육이 될 수 있을 것이다. 본 연구에서 제안한 수업을 통해 미술교육 프로그램과 페미니즘, 감상과 비평을 접목시키는 미술교육의 다양한 연구에 도움이 되길 바란다.

참고문헌

- 강정민 (2013). *페미니즘 미술 감상수업이 양성평등 의식에 미치는 영향: 고등학교 1학년 미술수업에서 비교 문화적 미술비평을 중심으로*. 석사학위논문. 이화여자대학교 교육대학원.
- 곽삼근 (2008). *여성주의 교육학*. 서울: 이화여자대학교출판부.
- 김양희, 이수연, 김혜영 (2002). *청소년용 한국형남녀평등의식검사(KGES-A)개발*. 한국여성개발원.
- 김영한, 이유진, 조아미, 임성택 (2020). *청소년의 혐오표현 노출실태 및 대응 방안 연구*. 한국청소년정책연구원.
- 김형숙 (2008). 비평적 탐구: 비교문화적 맥락에서 미술비평과 감상교육. *홀리스틱융합교육연구*, 12(1), 15-34.
- 류지영 (2011). *미술 감상교육*. 서울: 미진사.
- 박민아 (2017). *게히건의 비평적 탐구 모형을 적용한 미술비평 수업이 고등학교 1학년의 비판적 사고 성향에 미치는 영향*. 석사학위논문. 이화여자대학교 교육대학원.

- 박재희 (2017). *고등학교 현대미술비평 지도 방안 연구 - 게히건의 비평방법을 중심으로*. 석사학위논문. 제주대학교 교육대학원.
- 박휘락 (2003). *미술 감상과 미술비평 교육*. 서울: (주)공사·시공아트.
- 여성문화이론연구소 (2015). *페미니즘의 개념들*. 서울: 동녘.
- 이성도, 임정기, 김황기 (2020). *미술교육의 이해와 방법*. 서울: 도서출판 예경.
- 정재은 (2020). *디즈니 여성 캐릭터 탐구를 통한 시각문화미술교육이 청소년의 양성평등의식에 미치는 영향*. 석사학위논문. 이화여자대학교 교육대학원.
- Anderson, M. L. (1983). *Thinking about woman: Sociological and perspectives*. New York: Macmillan.
- Anderson, T., & Milbrandt, M. K. (2005). *Art for life: Authentic instruction in art*. New York: McGraw Hill.
- Barrett, T. M. (1990). Feminism's Turn to Culture. *Woman: A Cultural Review*, 1(1), 22-24.
- D'Alleva, A. (2015). *미술사 방법론과 이론*. (안영진 옮김). 서울: 비즈앤비즈. (원저출판, 2012)
- Fairfield, P. (2018). *듀이와 인문학 교육*. (김찬미 옮김). 서울: 씨아이알. (원저출판, 2009)
- Feldman, E. B. (1973). The Teacher as Model Critic. *The Journal of Aesthetic Education*, 7(1), 50-57.
- Geahigan, G. (1998). Critical Inquiry: Understanding the Concept and Applying It in the Classroom. *Studies in Art Education*, 51(5), 12-14.
- Geahigan, G. (1999). Models of Critical Discourse and Classroom Instruction : A Critical Examination. *Studies in Art Education*, 41(1), 10-11.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- Parker, R. & Pollock, G. (1981). *Old mistresses: women, art and ideology*. New York: Pantheon.
- Richard, A. (2000). *미술비평의 역사: 미술을 읽는 다섯 가지 방법*. (백기수, 최민 옮김). 파주: 열화당. (원저출판, 1968)

Abstract

A Study on Feminist Art Appreciation and Critique Education in High School Utilizing G. Geahigan's model of Critical Inquiry

Tae-Young Kim

Ewha Womans University

Hyo-Jung Kim

Ewha Womans University

The purpose of this study was to investigate the effects of feminist art appreciation and critique classes using the Geahigan's critical exploration model on high school students' critical thinking skills, gender sensitivity, and self-identity through actual classroom implementation. To validate the effects of the study, a total of 11 female first-year high school students were selected as a single group, and a total of six sessions of research classes were conducted. The "Korean Gender Equality Consciousness Scale for Adolescents (KGES-A)" was used to measure gender equality consciousness, and the analysis of qualitative results and student satisfaction surveys was conducted to derive the analysis of gender sensitivity, critical thinking skills, and self-identity cultivation. The conclusions of this study are as follows: First, art appreciation and critique education using Geahigan's critical exploration model had a positive effect on improving students' critical thinking skills. Through the classes, students were able to interpret artworks from various perspectives and broaden their perspectives on art. Second, using feminist art in the classes was found to be effective in cultivating students' gender sensitivity. Third, classes using feminist art were effective in students' exploration of self-identity. Particularly, the theme of decentering in feminist art was more effective in reflecting on oneself and exploring the issues in contemporary society.

논문접수 2023. 06. 30	심사수정 2023. 07. 24	게재확정 2023. 07. 31
-------------------	-------------------	-------------------

박물관 온라인 전시의 방향성 모색: 전시 관람자 반응을 기반으로 하는 질적 사례연구

유주영

한국예술종합학교 강사, 제1저자

정지혜

국립한글박물관 연구원, 참여저자

요 약

본 논문의 목적은 관람자의 반응을 연구하여 향후 박물관 온라인 전시의 방향을 모색하는 것이다. 특히 온라인 전시 공간의 맥락에 맞춰 기획된 전시를 감상한 관람자의 감상 경험을 조사하고자 질적 사례연구를 수행하였다. 목적표집을 사용하여 아홉 명의 성인 연구 참여자를 모집하였고, 이들은 연구자가 선택한 세 가지 박물관 온라인 전시를 감상하고 질적 설문지(qualitative survey)에 관람 경험을 설명하였다. 연구 결과, 다음의 네 가지 요소: 1) 관람 장소와 시간의 자율적 접근성, 2) 오프라인 전시와 차별되는 목적, 3) 정보와의 상호작용성, 4) 온라인 관람의 기술적 조작법은 관람자의 예술 경험을 돕거나 혹은 방해하는 것을 알 수 있었다. 그러므로 관람자의 예술 경험을 돕는 전시를 기획하려면 전시의 목적과 전시물의 특성에 따른 적절한 전시 유형의 선택, 정보의 전달 방식 및 상호작용이 가능한 요소, 다양한 관람자의 편의를 헤아린 조작법 등을 고려할 것을 제안한다.

주제어

박물관 전시(museum exhibition), 온라인 전시(online exhibition), 온라인 전시 기획(online exhibition planning), 박물관 경험(museum experience), 관람자 반응(viewers' responses)

서론

구성주의(constructivism)의 영향으로 현대의 박물관은 관람객의 적극적인 참여를 권장하는 열린 기관으로, 관람객의 관찰, 탐구, 해석, 성찰 및 타인과의 사회적 상호작용 등을 격려하는 장소로 발전하였다(Fosnot, 2005; Hein, 1998). 박물관은 관람자에게 일방적인 정보 제공만을 목표로 하지 않으며, 적극적인 참여를 통하여 관람객

이 작품에 대한 각자의 의미를 형성하고 예술적 경험을 하도록 돕는다. 그러나 코로나바이러스 감염증-19(이하 “코로나-19”)의 확산은 전 세계 대부분의 박물관의 잠정적 휴관 및 사전 예약을 통해 관람 인원수를 제한하는 제한적 운영을 야기하였다. 박물관은 제한적인 운영 속에서 관람객의 안전한 박물관 체험을 보완하기 위해 전시 및 교육 프로그램, 공연을 비대면으로 운영하는 등 다양한 대안을 강구하였다. 특히 많은 박물관이 온라인 플랫폼(AR 및 VR 개발, SNS 채널, YouTube 혹은 Zoom 등의 프로그램 활용)을 통한 디지털화를 시도하였다(안인기, 박현규, 고정화, 2022; 유주영, 2022; 이지은, 강태임, 2021; 정한결, 윤재영, 2021). 이에 많은 학자는 전시의 온라인 콘텐츠 및 플랫폼 활용과 관련한 연구를 진행하였다(구보경, 2021; 김보름, 용호성, 2020; 신희경, 2022).

그러나 온라인 전시와 관련한 관람자의 예술적 경험에 집중한 정성적 실증연구는 부족하다. 특히 웹사이트를 통한 일방향적 정보전달을 기반으로 운영되는 아카이브식 전시가 아닌 온라인 플랫폼 환경에 맞춰 현실적 필요와 탐구 의식의 결합으로 재맥락화 된 온라인 전시와 관련한 관람자 연구가 필요하다. 따라서 본 연구는 온라인 환경에 맞춰 기획된 박물관 온라인 전시를 관람한 관람자의 감상 경험을 조사하였다. 이를 통하여 향후 관람자의 유의미한 예술 경험을 가능케 하는 온라인 전시의 방향성에 대하여 모색하고자 한다.

박물관 전시

전시는 박물관의 고유 기능 중의 하나이지만 시대에 따라 그 의미는 변하고 있다. 과거에는 전문적이고 권위 있는 학예사가 전시를 기획하고 전시를 통하여 지식과 정보를 관람자에게 제공하여 전시물과 그 정보가 독점적이며 폐쇄적이었다(Love & Villeneuve, 2021). 하지만 현대의 전시는 과거의 전통적인 나열, 진열식 전시에서 탈피하고 있는 과정에 있다. 그러므로 전시의 정보가 일방적이지 않으며, 전시는 전시 기획자, 전시 공간, 전시물, 관람객이 서로 유기적인 관계를 맺어 복합적인 결과로써 만들어진다(김기섭, 2017; 윤병화, 2018). 박물관의 맥락에서 관람객은 전시물을 자유롭게 선택적으로 감상(관찰, 해석, 느낌)하며 개인적인 경험과 지식에 연관 지으며 새로운 의미를 만들어 내고 박물관 학습 및 경험을 하게 된다(Hein, 1998). 그러므로 현대의 박물관에서 전시 관람자는 능동적이고 적극적인 참여자로서 인식된다.

온라인 플랫폼과 팬데믹의 영향

박물관의 온라인 플랫폼 활용은 과거부터 있어왔다. 1990년대에 인터넷이 보급되면서 매체 환경이 급격히 변화했으며 2000년대 이후 디지털 테크놀로지에 대한 관심이

급증했다(김보름, 옹호성, 2020). 온라인 박물관이 생겨나기도 하고, 박물관들은 자체적으로 웹사이트를 구축하거나, 각종 소셜 미디어를 활용하여 관람객과의 상호작용이 가능한 전시를 제공하는 등 다양한 시도를 하였다(홍혜주, 강인애, 이소현, 2019). 대표적으로 2011년부터 전 세계의 다양한 협력 문화·예술 단체의 미술품, 문화 유물, 유적지 등의 고해상도 이미지와 동영상상을 제공하는 온라인 플랫폼인 Google Arts & Culture(<https://artsandculture.google.com/>)가 있다. 또한, 2017년부터 예술가, 갤러리, 박물관 및 일반 대중이 예술을 전시, 탐색 및 구매할 수 있는 온라인 플랫폼인 VR-All-Art(<https://vrallart.com/>)가 있다. 이후 코로나-19는 디지털 전환을 더욱 가속화시켰다(구보경, 2021; 정한결, 윤재영, 2021).

세계적으로 박물관들은 본인의 소장품을 디지털화하여 온라인 플랫폼을 통해 공유하고, 실감 콘텐츠 제작, 가상현실(VR) 및 증강현실(AR) 활용, 여러 유형의 SNS 채널 개설, 실시간 동영상 송출이 가능한 YouTube 혹은 Zoom 등의 프로그램을 통하여 박물관 서비스를 가상공간으로 확대하였다(이선중, 2020). 세계에서 가장 큰 규모의 루브르 박물관은 2020년 상반기 박물관의 모든 소장품을 온라인에 공개해 화제를 모았고, 2020년 관람객의 추이는 전년 대비 72% 적은 2,700,000명으로 방문 관람객이 줄었으나 홈페이지에는 21,000,000명이 방문하였다고 발표하였다(McGreevy, 2021). 국내에서는 국립진주박물관이 온라인 영상 콘텐츠 《화력조선》 시리즈를 제작하여 국립박물관 최초로 유튜브 영상 조회 수 520만회를 달성하였다(국립진주박물관, 2023). 이는 새롭게 단장한 온라인 플랫폼과 다량의 소장품의 공개가 코로나-19 확산 속에서 안전하고 수월하게 예술을 접할 수 있는 수단이 되었기 때문이라 보인다. 마찬가지로 2021년 52개소의 국내 국립박물관 중 33개소에 해당되는 63%가 온라인 전시를 운영하였다(이정은, 최고운, 2022). 하지만, 온라인 플랫폼에 특화된 콘텐츠를 새롭게 만들고 배포할 수 있는 것은 예산과 자립도가 높은 일부의 국공립 박물관으로 제한되었다(이선중, 2020). 또한, 이러한 시도에도 불구하고 온라인 기반의 박물관 콘텐츠들은 단순히 현장의 재현 및 전달이거나, 감각적이고 일시적이며 소비적 경향으로 흐르는 경향이 있으며 더욱 체계적인 기획이 동반되어야 한다는 비판적 시각이 생겨나기 시작하였다.

온라인 전시의 선행연구

코로나-19로 인하여 가속화된 박물관 전시 및 콘텐츠의 온라인 플랫폼 활용은 많은 학자들에게도 큰 관심이었다. 전시의 온라인 콘텐츠 및 플랫폼 활용 선행 연구를 살펴보면, 김보름, 옹호성(2020)은 다양한 유형의 국내외 온라인 전시들을 연구하고 이를 네 가지 유형(보조적, 병행적, 독립적, 대안적 전시)¹⁾으로 분류하였다. 그중 대안

1) 보조적 전시: 전시 개요, 작가, 주요 소장품 등을 온라인으로 소개하는 유형. 오프라인 전시의 심화 감상을 목적으로 작품 감상보다는 홍보나 교육 목적으로 활용.

적 전시를 오프라인 전시와 다른 색다른 전시 및 관람 방식을 창조한 형태인 새로운 온라인 콘텐츠로 보았다. 신회경(2022)은 코로나-19 팬데믹 상황에서 주요 국공립 박물관의 온라인 전시의 유형을 연구하고 박물관과 관객의 소통방식 전환을 조사하였다. 연구 결과 온라인 전시는 오프라인 전시와 다른 콘텐츠를 수평적으로 이동하여 관람하는 방식으로 새로운 시각문화를 제공하였을 뿐만 아니라 다양한 관람층을 유입할 수 있는 창구의 역할을 한다고 주장하였다. 그리고 정한결과 윤재영(2021)은 국내외 다양한 분야(미술, 디자인, 역사, 과학 등)의 온라인 전시가 플랫폼 유형에 따라 어떻게 사용자의 경험과 선호도가 달라지는지 조사하여 플랫폼 유형별 주요한 특징 및 개선점을 제안하였다. 구체적으로 일반 사진 전시 유형(고화질 이미지와 설명)에 선호도가 낮고, 일반 영상 전시 유형(비디오 스트리밍, 영상 시청)에 이해도가 가장 높았으며, 혼합/확장현실(MR/XR) 전시 유형에 관람객의 만족도, 흥미도, 몰입도, 소통 및 현존감이 가장 높음을 정량연구를 통하여 밝혀냈다. 마찬가지로 이지은과 강태임(2021)은 관람자 특성을 유용성, 사용성, 매력성, 검색성, 신뢰성에 집중하여 분석하였고 관람자가 가장 선호하는 유형은 시뮬레이션형과 네트워크형으로 밝혀냈다.

이처럼 많은 학자는 국내외 온라인 전시의 다양한 유형을 분류하고 분석하였다. 그리고 오프라인 전시와 비교 분석하여 관람자의 만족도, 선호도, 소통방식에 대하여 연구하였다. 그러나 온라인 전시와 관련한 관람자의 관람 경험에 집중한 정성적 실증연구는 부족하다.

연구 절차와 방법

본 연구는 온라인 전시를 감상한 아홉 명의 성인 관람자의 감상 경험을 귀납적으로 분석하여 경험을 이해하고 현상을 해석하는데 중점을 두고 조사한 질적 사례 연구이다(Merriam, 2009). 질적 연구는 통계적 절차나 정량화 수단을 통해 결과의 일반화를 추구하지 않고, 주요 연구 도구인 인간 연구자가 해석적(interpretive) 접근을 통해 특정 상황별 현상 또는 사람들이 자신의 세계와 경험을 이해하는 방법을 해석하는 것을 목표로 한다(Golafshani, 2003; Merriam, 2009). 구체적으로, 본 연구에 동원된 연구 대상자, 연구 전시, 자료의 수집 및 분석은 다음과 같다.

병행적 전시: 동일한 전시를 오프라인과 온라인에서 동시에 전시. 오프라인 전시를 똑같이 혹은 일정 부분 변형하여 온라인에서 전시하는 방식.

독립적 전시: 온라인 전용으로 기획된 전시. 온라인에 적합한 방식으로 구현한 형태.

대안적 전시: 오프라인 전시와 다른 새로운 전시 및 관람 방식을 창조한 형태. 시각예술 생산·유통·소비방식의 전면적 변화 양상으로 새로운 온라인 콘텐츠.

연구 참여자

본 연구에 참여한 연구 참여자는 총 아홉 명의 성인이다. 구체적인 연구 참여자의 선정은 목적표집(purposeful sampling)을 사용하였다. 목적표집이란 연구자가 연구주제에 적합한 참여자를 직접 선택하여 조사하고 분석하는 것이다(Merriam, 2009). 따라서 연령, 성별, 직업, 박물관·미술관·전시 관련 경험, 온라인 및 디지털 기기에 접근성, 연구에 참여 의향, 연구자와의 관계 등을 모두 고려하여 두 명의 연구자가 각각 여섯 명, 총 12명의 참가자를 모집하였다. 구체적으로, 박물관 및 미술관 전시를 최소 한 번이라도 방문한 적이 있으며, 경제적으로 무리 없이 온라인 전시(컴퓨터, 휴대전화 등의 기기와 인터넷)에 접근이 가능하며, 박물관 전시 및 연구 참여에 호의적이며, 연구자가 추가 질문이 생기는 경우 접근이 가능한 사람들로 모집하였다. 특히 전시와 관련한 대체로운 답변을 끌어낼 수 있도록 전시와 관련된 직업군의 성인(전업 작가, 일러스트레이터, 문화 예술 및 미술 관련)부터 관련이 적은 성인(가정주부, 중학교 교사, 대학원생, 홍보 마케팅 부서 직장인)까지 다양하게 선정하였다. 하지만 개인적 사유로 중도에 하차한 참여자가 생겨서 최종적으로 총 9명이 연구에 참여하였다<표 1>. 본 연구에 참여한 성인들은 대체로 전시(박물관, 미술관, 갤러리 등)와 관련한 기존의 경험이 풍부하고 다양한 유형의 전시(대학교 졸업전시, 몰입형 전시, 비엔날레)를 관람해 보았지만, 아홉 명 중 여섯 명의 연구 참여자가 온라인 전시를 관람해 본 적이 없었다.

<표 1> 연구 참여자 정보

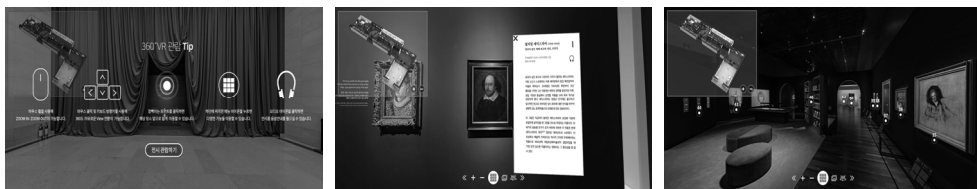
연구 참여자	나이	성별	직업(군)	전시와 관련된 경험
P1	37	여	예술가	전시 기획, 참여, 향유, 생산자
P2	38	여	중학교 교사	여가생활, 전공, 여행 중 미술관 방문
P3	38	여	홍보 마케팅	여가생활, 전공
P4	40	여	주부	여가생활, 자녀 교육을 위해 방문
P5	38	여	주부	여가생활, 취미, 여행 시 방문
P6	49	여	문화예술	대학원 전공, 과거 상업미술 관련 직종에 종사, 전시기획, 여행 중 박물관 방문
P7	29	여	미술관련	여가생활, 취미, 수업, 전공, 여행, 기획 등
P8	28	여	대학원생	여가생활
P9	33	여	일러스트레이터	취미, 수업, 전공, 여가생활

연구 전시

본 연구에 동원된 전시는 국립중앙박물관의 <시대의 얼굴, 셰익스피어에서 에드 시런까지>(이하 “시대의 얼굴”), 국립한글박물관의 <문자 혁명-한국과 독일의 문자

이야기>(이하 “문자혁명”), 국립현대미술관²⁾의 <다시, 다다익선>(이하 “다다익선”)이다. 해당 전시의 선정에는 접근성뿐만 아니라 두 연구자의 학습 경험, 근무 경험(박물관 교육자와 박물관 연구원), 해당 분야와 그 문화에 대한 인식 및 연구 관심사가 반영되었다. 구체적으로, 유사하지만 다른 사례를 조사하기 위하여(Merriam, 2009), 각기 다른 국립박물관(박물관, 미술관)의 세 가지 유형의 온라인 전시(VR 온라인 전시와 재맥락화 된 전시 두 유형)를 선정하였다. 마찬가지로, 주요 전시물이 예술 작품(초상화, 문헌자료 및 설치작품 등)인 것과 연구 기간 동안 접근이 용이한 것이 사례 선정에 있어서 중요한 요소로 작용하였다.

국립중앙박물관 <시대의 얼굴>. 국립중앙박물관은 우리 문화의 확고한 정체성을 가지고 문화정보와 자산을 내·외국인과 나누는 대한민국의 대표적인 문화공간이다. <시대의 얼굴> 전시는 영국 국립초상화미술관 주요 소장품인 16세기~현대사의 주요 인물의 초상화 78점을 선보이며 초상화의 사회적 의미와 장르적 특성을 조망할 수 있다. 해당 전시는 국립중앙박물관 상설전시관 1층 특별전시실에서 2021년 4월 29일부터 2021년 8월 15일까지 진행되었고 2021년 8월 17일 전시 폐막 후 국립중앙박물관 홈페이지에서 온라인 전시가 공개되었다(국립중앙박물관, 2023b). 온라인 전시는 360°VR 전시로 제공되어 전시장의 모습을 그대로 전사(全寫)했다<그림 1>. 마우스 휠을 이용해 작품의 확대와 축소가 가능하고 마우스 클릭 및 키보드 방향키를 사용해 360도 시선 전환을 할 수 있다. 깜빡이는 포인트를 클릭하면 해당 장소 앞으로 손쉬운 이동도 가능하다. 각 작품마다 작품 해설을 붙이고 몇 작품에는 오디오 아이콘을 클릭하여 음성 안내를 들을 수 있다.



<그림 1> 국립중앙박물관 온라인 전시 스크린 샷(국립중앙박물관, 2023c)

국립한글박물관 <문자혁명>. 국립한글박물관은 한글의 가치와 정신을 재인식, 재창조, 확산하는 역할을 하는 문화공간이다. <문자혁명>전시는 구텐베르크 박물관과 라이프치히대학도서관이 소장한 자료 33건을 포함한 303점의 자료를 통해

2) 국내에서는 미술을 다루는 시설로 “미술관”이란 명칭을 주로 사용하지만, 미술 박물관(art museum)은 박물관(museum)의 한 종류이다. 그러나 본고에서는 주로 “박물관”을 사용하고, 기관의 이름을 지칭할 경우에만 “미술관”으로 표기하였다.

한국과 독일의 자국어 문자 보급과 확산, 인쇄 서체를 통해 양국의 문자 보편화, 문자 민주화의 과정을 조망한다. 해당 전시는 국립한글박물관 3층 기획전시실에서 2020년 12월 17일부터 2021년 4월 25일까지 진행되었고 전시 개막 전, 2020년 12월 4일 국립한글박물관 홈페이지에서 온라인 전시가 먼저 공개되었다(국립한글박물관, 2023a). 온라인 전시는 스크롤 방식을 통해 이동하며 전시의 주요 자료를 중점으로 내용을 파악한다. 좌측 메뉴 바 클릭으로 주제별 이동이 가능하며 이미지 위로 마우스를 옮기면 더하기 모양으로 커서가 변경된다. 더하기 모양 커서를 누르면 자료가 확대되고, 몇몇 자료 내용에는 재생 아이콘을 클릭해 전문가 인터뷰를 감상할 수 있다<그림 2>.



<그림 2> 국립한글박물관 온라인 전시 스크린 샷(국립한글박물관, 2023b)

국립현대미술관 <다다익선>. 국립현대미술관은 대한민국 미술문화의 명소로 다양한 활동을 통해 한국의 과거, 현재, 미래의 문화적 가치를 구현하고 지역, 시대, 세상을 연결하는 열린 미술관을 지향하는 문화공간이다. <다다익선: 즐거운 협연> 전시는 국립현대미술관 주요 소장품인 백남준 작가의 작품, “다다익선”의 재가동을 기념하는 전시로 국립현대미술관에 “다다익선”을 설치하기 위해 얼마나 많은 사람들이 서로 협업했는지를 보여준다. 해당 전시는 국립현대미술관 과천 3층 6전시실에서 2022년 9월 15일부터 2024년 4월 7일까지 여러 작가들의 아카이브 및 작품을 약 220여 점을 선보인다. 온라인 교육 홈페이지<다다익선>은 2022년 9월 15일부터 2023년 2월 26일까지 선보였다(국립현대미술관, 2023a). 전시실에 부착된 QR코드 또는 온라인 주소로 접속 가능하며, 작품 “다다익선”과 연관된 이야기를 게임형태로 제공한다. STEP 1과 STEP 2로 활동이 구분되어 있고, STEP 1에서 경험자의 선택에 따라 작품과 연관된 네 가지 이야기를 살펴보고 아이টে를 획득할 수 있다. STEP 1에서 획득한 아이টে로 STEP 2 창작 활동도 가능하다. 결과물은 온라인 갤러리에 게재되어 확인할 수 있으며, 다른 참가자의 창작 결과물도 함께 관람할 수 있다<그림 3>.



<그림 3> 국립현대미술관 온라인 교육 홈페이지 스크린 샷(국립현대미술관, 2023b)

<표 2> 연구 전시 정보 요약

전시	주최기관/ 기획	유형	목적	기존 전시와 관계	감상 방법
시대의 얼굴	국립중앙박물관/ 국립중앙박물관과 영국 국립조상화미술관	360° VR 전시	교육, 감상	병행, 재현	마우스 조작(휠, 클릭) 및 키보드 방향키로 공간 이동, 작품 선택·확대·축소
문자 혁명	국립한글박물관/ 국립한글박물관과 독일의 구텐베르크박물관, 라이프치히대학도서관	온라인 전시	교육, 감상	병행, 요약, 독립	상하 스크롤 방식으로 감상 및 마우스 조작으로 작품 확대 및 영상 시청
다다 익선	국립현대미술관/ 최지은 기획, 국립현대미술관 미술관교육과 제작	체험형 교육 웹사이 트	교육, 감상, 참여	병행, 보조, 독립	STEP 1에서 네 가지 이야기를 살펴보고(마우스 조작 및 키보드 입력) 아이템 획득. 획득한 아이템으로 STEP 2에서 창작활동

자료 수집 및 분석

본 연구에 활용된 자료는 1) 박물관 전시 및 온라인 전시와 관련한 선행연구, 2) 선정된 온라인 전시와 관련된 전시자료와 연구자의 분석, 3) 연구 참여자의 질적 설문조사(qualitative survey) 자료 등이다. 질적 설문조사는 특정 주제를 중심으로 연구자가 작성한 일련의 개방형 질문으로 구성된다(Braun, Clarke, Boulton, Davey & McEvoy, 2021). 그러므로 연구 참가자는 사전에 정해진 답변 선택지에서 답변을 고르는 것이 아니라, 본인의 주관적 경험, 생각, 관행 및 답변을 각자의 언어로 작성할 수 있고, 연구자는 보다 풍부하고 다채로운 설명을 이끌어낼 수 있다(Braun et al., 2021). 특히 질적 설문조사를 선택한 이유는 연구 참여자가 연구자의 통제 혹은 개입 없이, 각자 원하는 시간 및 장소에서 세 편의 전시를 관람하고, 이를 충분히 성찰한 후 개인적인 답변을 작성하게 하기 위함이다. 따라서 연구 참여자의 편의성, 자율성, 주체성을 모두 고려하고자 한 선택이다.

구체적으로 연구 참여자는 전시 3편 감상 및 설문지 작성 5회에 참여하였고,

설문지 질문의 대부분은 개방형으로 제시되었다. 연구 참여자는 전시 감상에 앞서 1번 설문지에서 본인의 기존 전시와 관련된 경험을 작성하였다<표 3>. 이후 세 편의 온라인 전시를 각각 감상하고 전시별로 설문지(2-1, 2, 3)를 작성하였다<표 4>. 설문지에는 전시를 감상한 날짜, 관람한 시간과 장소, 접속한 기기를 작성하고, 전시에 대한 전반적인 감상평, 특히 인상 깊은 전시물과 전시내용, 아쉬운 부분 및 기타의견을 작성하였다. 3번 설문지에 관람한 세 가지 전시를 비교하여 전반적인 의견, 선호하는 전시와 이유 및 기타 의견을 기술하였다<표 5>. 모든 자료는 비대면(E-mail)으로 연구 참여자에게 전달되고 수거되었다. 수거된 설문지 자료는 개개인의 분석을 마치고, 모든 자료를 반복적으로 검토하며 연구 참여자 간의 교차 사례분석을 하였다. 아홉 명의 연구 참여자의 답변에서 공통으로 발견되는 주제를 각기 다른 색상을 사용하여 구분(color-coding)하고, 연구 참여자의 반응과 경험을 살펴볼 수 있었다.

<표 3> 온라인 전시의 방향성 고찰 설문지 1 질문 요약

1. 기본 정보				
나이	세	성별	직업(군)	
1. 전시와 관련된 경험은 어떤 것이 있나요? (예시: 여가생활, 취미, 수업, 전공, 여행, 기획 등)				
2. 아래 내용을 읽고 방문해 본 전시의 유형을 모두 √ 표시해주세요.				
☐ 박물관 전시	☐ 미술관 전시	☐ 갤러리 전시	☐ 조각 공원/야외 전시	☐ 아트페어
☐ 대학교 졸업전시	☐ 물입형 전시(예. 빛의 병커)	☐ 비엔날레	☐ 온라인 전시	☐ 기타
2-1. 기타를 선택하셨다면 어떤 유형의 전시를 감상하셨나요?				
3. 특히 기억에 남는 전시가 있다면 전시명과 대략적인 관람 시기, 기억에 남는 이유를 작성해주세요.				
4. 전시를 얼마나 자주 관람하시나요?(한 달 혹은 일 년 기준, 코로나 전후 등)				
4-1. 코로나-19의 유행으로 전시 관람 횟수에 어떤 변화가 있었나요?(변화가 없을 시 질문 5)				
5. 평균 전시 관람 시간은 어느 정도 되나요?				

<표 4> 온라인 전시의 방향성 고찰 설문지 2-1, 2, 3 질문 요약

- 2.1. 국립중앙박물관의 <시대의 얼굴, 세익스피어에서 에드 시런까지> 온라인 전시 관람을 마치고
 2.2. 국립한글박물관의 <문자 혁명-한국과 독일의 문자 이야기> 온라인 전시 관람을 마치고
 2.3. 국립현대미술관의 <다시, 다다익선> 온라인 전시 관람을 마치고

1. 전시 관람 날짜와 관람 시간을 작성해주세요. (예시: 2월 5일/오전 10:00~오전 10:50)					
2. 전시를 관람한 장소와 관람에 사용한 기기를 작성해주세요. (예시: 자택 서재방/노트북)					
3. 질문을 읽고 해당하는 만족도 조사 항목에 √ 표시해주세요.					
만족도 조사					
질문	전혀 아니다	아니다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1. 이 유형의 전시는 전반적으로 만족스러웠다.					
2. 이 유형의 전시는 매우 흥미로웠다.					
3. 이 유형의 전시는 몰입도가 높았다.					
4. 이 유형의 전시는 작품 및 내용을 이해하는데 도움이 되었다.					
5. 이 유형의 전시 자료는 신빙성이 높다.					
6. 이 유형의 전시는 관람 조작이 편리하였다.					
4. 전시에 대한 전반적인 감상평을 작성해주세요					
5. 전시에서 가장 시간을 많이 들여서 관찰한 것과 대략적인 소요 시간을 작성해주세요.					
6. 전시에서 가장 인상 깊었던 내용은 무엇입니까?					
7. 전시를 감상하는데 가장 어려웠던 점은 무엇인가요?					
8. 전시와 관련하여 기타 의견이 있다면 작성해주세요.					

<표 5> 온라인 전시의 방향성 고찰 설문지 3 요약

<온라인 전시의 방향성 고찰> 설문지

*온라인 전시 1~3 관람을 모두 마치고, 세 전시를 비교하였을 때 전반적인 의견(각 전시의 장·단점, 차이점, 유사점 등)을 작성해주세요.

*최대한 자세하게 기술해주세요. 공간이 더 필요한 경우, 초과되어도 괜찮습니다.

3. 온라인 전시 관람 비교

1. 세 전시 중 가장 관람이 용이했던 전시와 그 이유를 작성해주세요.
2. 세 전시 중 가장 정보 전달이 잘 된 전시와 이유를 작성해주세요.
3. 세 전시 중 가장 선호하는 전시와 이유를 작성해주세요.
4. 세 전시 중 가장 덜 선호하는 전시와 이유를 작성해주세요.
5. 온라인 전시와 관련한 기타 의견이 있다면 작성해주세요.

연구 분석 및 해석

아홉 명의 연구 참여자의 관람 경험을 조사한 결과, 다음의 네 가지 요소는 관람자의 예술 경험을 돕거나 방해하는 것을 알 수 있다.

관람 장소와 시간의 자율적 접근성

온라인 전시 감상의 가장 큰 특징은 관람하는 장소와 시간에 구애를 받지 않는다는 것이다(구보경, 2021). 일반적인 박물관의 관람시각은 오전 10시에서 오후 6시이지만(국립중앙박물관, 2023a), 설문지 자료에 의하면 연구 참여자가 온라인 전시를 관람한 시각은 오후 세시부터 이르게는 오전 세시까지 매우 다양하게 분포되어 있었다. 그리고 전시를 관람한 장소는 자택 서재 및 주방, 직장, 스터디카페, 커피숍 등이었고, 접속한 기기는 개인이 가지고 있는 터치패드, 16인치 노트북, 32인치 데스크톱까지 모두 상이하였다<표 6>. 이는 물리적 그리고 시간적 한계를 극복할 수 있는 가상 공간의 전시의 가장 큰 특징이라고 할 수 있다. P6은 온라인 전시가 대면 전시의 차 선택이라는 편견을 가지고 있어서 온라인 전시를 선호하지 않지만, 본인의 사무실에서 전시를 편안하게 관람할 수 있어서 좋았다고 답하였다. 특히 <문자혁명>전은 “박물관 방문 시 이루어지는 직접 관람에서 지나치기 쉬운 고서의 디테일을 시간의 제약 없이 다른 관람객의 눈치를 보지 않고 자세하게 살펴볼 수 있다는 점에서 만족하였다”라고 설명하였다. P1과 P5 또한 현장에서 어두운 조명아래 유리창 너머로 흐릿하게 보게 되는 경우가 많은 문헌자료를 자세히 확대하여 관찰할 수 있어서 좋았다고 작성하였다. 반면에, P2는 직장에서 여유시간을 활용하여 전시를 편하게 감상하였지만, “일상 환경에 노출되어 있으니 조금이라도 흥미가 떨어지면 다시 관람을 멈추게 되어 집중하기 어려웠음.”이라고 아쉬움을 드러냈다. 마찬가지로 P7은 “오프라인 전시와 차이점은 온라인은 언제든지 페이지를 끝 수 있기 때문에 자꾸 더 재미있는(유튜브 보기, 카톡하기)콘텐츠에 시선이 가는 것.”이 몰입을 껴다고 답하였다.

<표 6> 온라인 전시 관람 장소, 시간, 및 기기

연구 참여자	전시 관람 날짜 / 시간	관람 장소	관람에 사용한 기기
P1	2.26 / 04:00~04:30	자택 서재 방	데스크톱
	2.26 /16:30~17:00		
	2.26 /17:00~ 17:30		
P2	3.14 / 09:30	직장	노트북
	3.22 / 08:40		
	3.22 / 09:40		

연구 참여자	전시 관람 날짜 / 시간	관람 장소	관람에 사용한 기기
P3	3.26 / 15:10~16:00	자택	노트북
	3.29 / 20:40~21:30		
	3.29 / 22:30~22:40		
P4	4.27 / 09:00~10:40	자택 거실	마우스 없는 터치패드
	5.9 / 10:50~11:20	자택 서재	
	5.9 / 14:20~14:40	자택 서재	
P5	5.3 / 23:45~00:25 & 5.4 / 22:30~23:00	자택 주방 식탁	노트북
	5.10 / 15:50~16:40	카페	
	5.10 / 23:00~23:40	자택 주방 식탁	
P6	2.28 / 20:00~21:00	사무실	노트북
	2.28 / 23:00~23:20	자택	
	3.1 / 22:00~22:30	자택 서재 방	
P7	3.2 / 20:15~20:45	카페	노트북(맥북 16인치)
	3.2 / 20:45~21:00		
	3.2 / 21:00~21:42		
P8	4.26 / 18:50~19:40	스터디카페	노트북
	4.27 / 14:00~14:20	자택 서재 방	
	4.28 / 20:50~21:05	카페	
P9	3.29 / 23:00~01:00	자택 방	데스크톱(32인치 모니터)
	3.30 / 02:40~02:50		
	3.30 / 02:50~03:08		

또한 전통적인 전시 관람은 일반적으로 관람자의 이동이 동반되며, 관람자는 평균적으로 전시 감상에 30분에서 한 시간 정도 시간을 할애한다(박소라, 김선영, 2021). 설문자료에 따르면, 박물관, 미술관, 혹은 전시의 규모에 따라 차이는 있지만, 전업 작가인 P1을 제외하고 대부분 전시 한 편을 관람하는 시간이 2시간 내외인 것을 확인할 수 있었다. 반면에 본 연구의 온라인 전시 한 편을 감상하는데 걸린 시간은 짧게는 10분부터 2시간까지 소요되었다. 이는 온라인 전시 관람에 물리적 이동이 동반되지 않고, 간단한 조작으로 쉽게 전시물에서 전시물 혹은 화면이동이 가능하기 때문인 것으로 분석된다. 예를 들어, 주부인 P4와 P5는 작품의 수가 많은 <시대의 얼굴>전을 장소와 시간에 구애받지 않고 편하게, 하나하나 꼼꼼하게 살펴볼 수 있어서 좋았다고 답하였다. 더욱이 P4, P5와 함께 P6, P8은 온라인 전시의 장점으로 재방문을 꼽았다. P5는 <시대의 얼굴>전을 이틀(각 30분)에 걸쳐 관람하였고, “오프라인 전시에서 다 읽고 오지 못한 해설을 가끔 읽고 싶거나 다시 한 번 전시를 곱씹고 싶을 때가 있는데, 그럴 때 온라인 전시로 다시 보는 거 정말 좋은 거 같음.”이라고 답변하였다. 이처럼 온라인 전시를 관람하는 장소와 관람하는 시간 및 기간을 자유롭게

게 선택하는 것과 재방문의 가능성 등은 전시 감상에 편의를 제공하고 확장된 박물관 학습 및 경험을 가능케 하지만(홍혜주 외, 2019), 또 한편으로는 전시에 온전한 집중을 방해하는 요소로 작용하는 것을 알 수 있다.

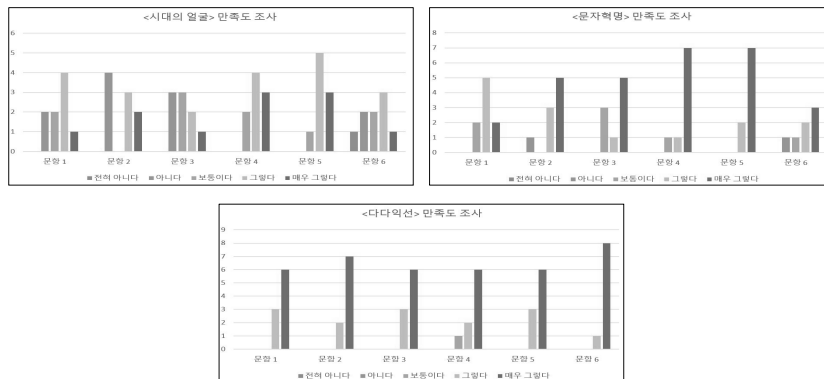
오프라인 전시와 차별되는 목적

코로나-19의 확산 이후 오프라인 전시와 동일 혹은 부분 변형한 전시를 온라인에서 병행하는 “병행적 전시” 유형의 역할이 크게 확대되었고, 이는 온라인 전시가 오프라인 전시에 대한 보조적 역할뿐만 아니라 독립적인 콘텐츠의 역할을 수행하기 때문이었다(김보름, 용호성, 2020). 본 연구에 선정된 세 온라인 전시의 유형과 목적 등 구체적인 내용은 각기 다르지만, 모두 대면(오프라인)전시와 연계 및 병행하여 기획되었다. 하지만, 연구 참여자들은 박물관의 실물 혹은 연계 전시를 감상하지 않았고, 제시된 링크에 접속하여 온라인 전시만 감상하였다. 게다가, 아홉 명 중 여섯 명의 연구 참여자들은 본 연구를 통해 처음으로 온라인 전시를 접하였다. 이에 연구 참여자들은 온라인 전시를 관람하며, 본인의 대면(오프라인)전시 관람 경험과 비교를 하거나 해당 온라인 전시의 목적성에 대하여 자주 언급하는 것을 발견할 수 있었다. 특히, 실제 전시공간을 그대로 재현한 <시대의 얼굴> 전시를 감상한 연구 참여자들의 반응이 매우 대조적이었다. P1은 “실제 공간의 재현이 온라인 전시의 목적이라면 이 전시는 목적을 달성하는데 성공했다고 생각한다.”라고 평가하였고, P9는 “일반적인 전시 루트를 따라가면서 쭉 전시를 감상하는 것이 마치 실제 전시관에 간 기분이 들어서 관람에 가장 용이했던 것 같습니다.”라고 답하였다. 반면에, 대부분의 연구 참여자는 입체 공간을 평면에 옮긴다는 것의 한계에 대하여 언급하였다. P4와 P6을 제외한 모든 참가자는 본인의 작은 기기가 전시공간의 현장감, 공간감 및 원화의 질감, 색감, 빛 등을 제대로 보여주지 못하여 아쉽다고 작성하였다. 마찬가지로 P3은 “전시 포맷 자체는 실제 오프라인 미술관을 거니는 느낌을 살려서 가장 전시장 같았음에도, 감상 후에 미술전시를 봤다는 인상이 거의 남지 않았다.”라고 아쉬워하였다. 온라인 전시의 유형에 따른 사용자의 경험과 선호도를 조사한 정한결과 윤재영(2021)의 연구에서도 인터랙티브 VR(실제 공간) 전시를 관람한 사용자의 반응은 유사하다. VR전시의 장점은 실제 전시장에 온 것과 같은 현장감과 관객이 자유롭게 선택하고 움직일 수 있다는 것이지만 어디로 가야할지 헤매게 되어 어지럽고 집중이 떨어질 수 있으며, 잦은 버퍼링에 의한 로딩시간이 관람을 방해하는 단점이 있다.

반면에 실물 전시와 병행되지만 독립적으로 제작된 전시 <문자혁명>과 <다다익선>에 대한 연구 참가자의 반응은 대체로 긍정적이었다. 전시의 주요 자료를 스크롤 방식을 통해 상하로 이동하며 감상하는 <문자혁명> 전에 대하여 P1은 “이 전시는 네모난 모니터의 레이아웃 자체를 디자인적으로 활용하여 웹전시를 만들었기 때문에, 오프라인과 비교하지 않고도 다른 매력으로 전시를 감상할 수 있었다.”라고 평

가하였다. 비슷하게 P2, P5, P7 또한 가독성이 높은 큰 글자와 화면배치 및 직관적인 사용방법을 잘 활용해서 오프라인 전시와 비교하지 않고 감상할 수 있어서 좋았다고 답하였다. 그리고 P7은 파트마다 배경을 다르게 한 것, 마지막 화면의 글씨에 밑줄이 쳐지는 효과 및 글씨체가 예뻐서 한참동안 관찰했다는 답변도 남겼다.

비슷하게 대다수의 참가자들은 <다다익선> 전시가 전시물을 실제와 유사하게 보여주는 것에 주력하기보다 온라인 환경에 최적화 된 새로운 콘텐츠를 만들었다고 긍정적으로 평가하였다. 게다가 P2, P3, P8은 해당 전시가 작품 <다다익선>의 이해를 도울 뿐만 아니라 실제로 전시장에 가서 작품을 자세히 관찰하고 싶어지도록 했다고 답하며, 온라인 전시와 오프라인 전시가 상호보완적 역할을 하고 있다고 평가하였다. 이처럼, 온라인 전시는 대면(오프라인)전시와의 관계에 있어서 의존적, 상호보완적, 독립적, 복합적 등 상이하며, 감상, 홍보, 교육, 참여 등 목적이 다양하다(김보름, 용호성, 2020). 온라인 전시와 관련한 기타 의견을 묻는 질문에 P6은 “온라인 전시를 기획하는 데 있어 가장 중요한 것은 ‘이 전시를 통해 어떤 목적을 이룰 것인가’라고 생각했습니다. 현장을 온전히 온라인으로 구현하는 것이 목적인지, 온라인 전시를 통해 현장에 대한 흥미를 돋울 것인지, 현장에서 파악하기 어려운 정보를 추가적으로 전달할 것인지 등 그 목적이 명확해야 보다 의미 있는 온라인 전시를 기획할 수 있다고 봅니다.”라는 의견을 제시하였다. 이처럼 관람자의 반응은 온라인 전시의 목적에 따라 상이하겠지만, 본 연구는 관람자들이 <다다익선>과 같은 온라인 환경에 적합하게 제작된 전시 및 전시물을 보며 전시 내용을 가장 잘 보여주는 방식이라 생각하며 이를 선호하는 것을 밝혀냈다<그림 4, 5, 6>.



<그림 4, 5, 6> 온라인 전시 유형별 만족도 조사 결과³⁾

- 3) 리커트(Likert) 척도 설문지 문항: 1. 이 유형의 전시는 전반적으로 만족스러웠다. 2. 이 유형의 전시는 매우 흥미로웠다. 3. 이 유형의 전시는 몰입도가 높았다. 4. 이 유형의 전시는 작품 및 내용을 이해하는데 도움이 되었다. 5. 이 유형의 전시 자료는 신빙성이 높

정보와의 상호작용성

학자들은 박물관 학습 및 경험이 지식구성의 주체인 관람자가 적극적으로 관찰, 탐구, 성찰, 및 타인과 상호작용을 하며 이루어진다고 주장한다(Falk & Dierking, 2002; Fosnot, 2005; Hein, 1998). 온라인 환경은 이용자가 기술적인 기능 및 시스템을 사용하며 인터랙티브한 행위들(끌고(drag), 내려놓고(drop), 누르는(click) 등)을 통하여 적극적인 상호작용이 가능한 공간으로(박소라, 김선영, 2021), 전시와 관련한 학습이 충분히 이루어 질 수 있는 공간으로 생각된다. 설문자료에 의하면 대부분의 연구 참여자들은 일방적인 방식의 정보 전달 및 너무 많이 제공되는 정보에 피로감을 보였고, 참여를 유도하는 질문 및 인터랙티브 방식에 흥미를 보였다. 구체적으로, 78점의 작품과 설명 및 오디오 자료가 제공된 <시대의 얼굴>전을 관람하고, P6은 “처음에는 상세히 경청하다가 점점 뒤로 가면서 지루해졌고 집중하기가 힘들었다. 정보의 양이 너무 많은 탓에 박물관 현장과는 다른 느낌의 박물관 피로가 느껴졌다.”라고 답하였다. 마찬가지로 P2는 “이 전시는 단순히 정보 전달에 멈춰있어 마치 강의식 수업을 듣는 기분이 들어 지루했다.”라고 하였고, P3과 P7 또한 작품들이 미술 작가들의 메시지와 작품정보다는 인물의 업적 위주로 기술되어 있고 글씨가 너무 많아서 작품 관찰보다는 설명에 시간을 더 많이 들였으며 전시회보다는 인물 사전 혹은 위인전을 보는 것 같아 물입이 떨어졌다고 평가하였다. 비슷하게 <문자혁명>전에 대하여 P3과 P6은 전시보다는 학습 자료, 전시 소개 및 홍보 글을 읽는 듯 했다고 공유하였다. 하지만 P5는 해당 전시가 다루는 전시물(문헌)을 정보 전달이 용이한 방식으로 제작하여 온라인 전시 형식에 적합하다고 하였다.

반면에 연구 참여자 대다수가 선호한 <다다익선>전의 정보의 양, 정보전달 방식, 상호작용적 측면을 긍정적으로 평가하였다. 우선 참가자들(P1, P2, P3, P7, P9)은 웹사이트 구성이 단순히 선형적 순서로 수동적으로 감상하는 것이 아니라 네 개의 섹션(메시지, 제작기, 돋보기, 복원기)으로 나뉘어 있어서 개인이 원하는 감상순서를 결정하고, 한 작품을 깊이 있게 다각도로 살펴볼 수 있어서 평소에 관심을 두지 않는 부분(역사, 제작과정, 고장, 작가 사후 복원 등)까지 보게 되어 좋았다고 답하였다. 마치 게임을 하듯이 작품에 관하여 감상하는 인터랙티브한 방식이 재미있고 신선했다는 반응(P1, P2, P4, P5, P6, P7, P9)을 보였다. 예를 들어, P6은 “아이템 획득이라는 동기유발을 통해서 끝까지 미션을 완성시킬 수 있는 관람태도”라고 표현하였고, P2는 “작품을 본다는 행위에서만 멈추지 않고 인터넷이란 공간을 활용하여 상호작용할 수 있는 활동이 있어서 마치 게임을 하는 것 같았다. 특히 노트북 카메라를 통해 내 얼굴을 직접 비디오아트로 만들 수 있어 하나의 놀이에 참여한 것 같고 작품을 생산했다는 만족감을 느꼈다”라고 작성하였다. 마찬가지로 P8은 “물론 전시 내용 또한 흥미로웠지만 이 온라인 전시에 직접 참여한 사람들의 흔적을 살펴볼 수 있어

다. 6. 이 유형의 전시는 관람 조작성이 편리하였다.

좋았습니다.”라고 평가하였다<그림 7>. 이는 문화예술교육진흥원(2020)의 비대면 활동이 많아질수록 심리적 연결감 및 유대감을 강화하려는 활동과 공동체 의식 함양에 대한 요구가 증가했다는 보고를 연상케 한다. 또한 이러한 상호작용적 요소는 관람객의 적극적인 탐구, 성찰 및 타인과의 사회적 상호작용을 권장하는 구성주의적 박물관과도 맥을 같이한다(Falk & Dierking, 2002; Fosnot, 2005; Hein, 1998).



<그림 7> <다다익선> 관람객 참여 활동 갤러리 스크린 샷(국립현대미술관, 2023b)

마찬가지로 <다다익선>의 참여를 유도하는 질문들이 작품의 이해 및 흥미에 도움이 되었다고 대다수의 참여자가 공감하였다. 예를 들어, “돌보기”섹션에서 백남준 작가의 규모가 가장 큰 작품인 <다다익선>의 규모를 알아보자고 안내한 뒤, “작품의 높이는 얼마나 될까요? 나의 몸과 비교해 봅시다.”라는 페이지가 나온다. 뒤이어 팝업창이 뜨며, “당신의 키는 몇 cm입니까?”하고 신장을 물어본다. 다음 페이지에서 개인이 작성한 키와 <다다익선>의 길이 및 둘레와 비교를 하며 규모를 가늠할 수 있도록 돕는다. 이에 P2는 “작품의 문제 상황(작품 유지 보수)을 던져주고 해결 방법을 생각하는 시간을 주는 것은 마치 내 고민을 생각하는 것처럼 작품과 더 밀접한 관계를 형성하게 했다.”고 작성하였다. 비슷하게 P4와 P6 또한 이러한 질문들은 작품의 제작과정에 대해 생각해보고 관심과 애정을 갖게 하는데 도움이 되었다고 하였다. 그리고 P5, P7, P9는 일방적으로 전달하는 정보가 과하지 않아서 재미있는 콘텐츠를 즐긴 기분이 들고 “공부한 느낌”이 들지 않아서 좋았으며 자연스럽게 궁금증을 유발하여 좋았다고 답하였다. 이는 벨쳐(1991/2006)가 말한 미술관에서 제시하는 전시는 교육 및 지식 탐구 외에 엔터테인먼트적 경험과 부차적인 기능이 필요하며 그 이유는 방문객이 미술관에 긍정적인 인상을 형성하고 전시에 대한 흥미와 관람을 유도할 수 있다고 주장한 것과 일치한다(박소라, 김선영, 2021 재인용).

온라인 관람의 기술적 조작법

Hein(1998)은 전통적인 박물관에서 관람객은 전시의 기획 의도대로 꼭 경험하지 않을 수 있으며, 개개인이 가지고 오는 박물관과 관련한 물리적 맥락(주차 문제, 관람료, 관람객의 물리적 편이성 등의 모든 경험)이 관람객의 박물관 경험 및 전시 해석에 영향을 끼친다고 주장하였다. 그러므로 박물관 관계자는 전시물, 전시 방식 및 동

선 등 모든 여건을 고려하여 전시를 기획하게 된다. 마찬가지로 온라인 전시도 전시의 기획의도 외에 여러 사항들이 관람자의 경험에 영향을 끼친다. 특히 본 연구의 사례들을 분석한 결과, 온라인 전시의 관람 방법 및 기술적 조작법은 관람자의 전시 경험에 큰 영향을 미치는 것을 살펴볼 수 있었다. 예를 들어, <시대의 얼굴>전은 관람자가 화면에 깜빡이는 포인트를 클릭하여 전시 공간을 이동하고, 키보드 방향키를 사용해 시선 전환을 하고, 또 원하는 작품은 마우스 휠을 조작하여 확대 혹은 축소해서 감상할 수 있다. 그런데 P2, P3, P6, P7, P8은 관람 조작이 수월하지 못해 조작 방법을 익히는데 시간이 많이 할애되고 흐름이 끊겨 전시에 집중이 어려웠다고 답하였다. 구체적으로 P2는 “현실 공간을 그대로 재현해서 3차원 공간을 2차원 화면 안에 그대로 넣으려고 했다. 그래서 3차원 공간을 감상하기 위해 불필요한 동작(회전)을 하게 되어 마우스 조작이 불편했고 시각적으로도 답답함이 느껴졌다.”라고 답했다. P6 또한 “관람 조작 시에는 조금 어지러웠다. 특히 공간 전체의 360도 기능은 매번 사용하기에는 부담스러웠다.”라고 작성하였다. 해당 전시는 작품의 개수와 정보가 많기에 접속하는 기기에 따른 경험의 차이도 있었다. P4는 마우스 없이 터치패드로 전시를 관람하였는데 원하는 장소로의 이동이 원활하지 않았다고 하였다. 특히 작품에 넘버링이 되어 있으나, 원하는 작품의 번호를 찾는데 시간이 지체되어 몰입이 깨지는 경우가 있었다고 하였다. 비슷하게 P9도 “안타까운 건 확대하면서 설명도 같이 읽고 싶는데 확대를 하면 설명이 보이지 않았던 것과 다른 그림도 보고 싶는데 번호 써져있는 것만 볼 수 있는 것이 아쉬웠습니다.”라고 답하였다<그림 8>.



<그림 8> 에드시런 작품과 클로즈업 스크린샷(국립중앙박물관, 2023c)

반면에 <문자혁명>전은 좌측에 메뉴바를 통해 각각의 챕터를 볼 수 있고, 스크롤을 상하로 움직이며 독일과 한국의 이미지가 좌우로 번갈아 볼 수 있도록 기획되어 상대적으로 단순한 조작만을 필요로 한다. 이 때문에 P2는 작품을 더 관찰하고 싶으면 단순히 클릭만 하면 되어 편리하고 가상공간에서 느낄 수 있는 피로감이 덜 들었다고 답하였다. 아홉 명 중 다섯 명이 <문자혁명>전이 평면적 화면 속에서 스크롤을 내리는 행위만으로 쉽게 정보를 얻을 수 있어서 감상에 도움이 되었다고 하였다. 하지만 개인마다 느끼는 경험에는 차이가 있었다. 스크롤을 조작하여 내려가며 관찰하는 방식이 불편하거나(P3), 너무 평면적으로 느껴지거나(P9), 좌우 공간분

할이 복잡하다(P6)는 답변이 있었다. <다다익선>전도 대부분 관람이 용이하다고 답하였다. P4는 해당 전시의 컴퓨터에 최적화 된 조작법(화살표 표시, 클릭 활성화 등)이 관람을 더 쉽게 할 수 있도록 해주었다고 답하였다. P3은 “스크롤을 내리거나 전시장을 돌아다니는 액션에 따르지 않고 웹 홈페이지를 보듯이, 보고 싶은 항목만 클릭하면 되기에 관람이 편했다”고 했다. 전통적인 전시 관람 시, 관람자는 전시물과 공간에 대한 지각을 모두 시각적 경험으로 받아들이며, 관람 후반부터 정신적, 육체적 피로감을 느끼게 된다(이보아, 2018: 박소라, 김선영, 2021 재인용). 살펴본 바와 같이 본 연구에서는 연구 참여자들의 온라인 전시감상과 관련한 육체적인 피로에 대한 언급은 없었지만, 정신적인 피로감에 대한 언급을 하는 경우는 종종 있었고, 대부분 전시의 기술적 조작 방법과 연관된 것을 알 수 있었다.

위와 같이 사례들을 분석한 결과, 온라인 전시의 선호도는 전시 주제, 전시 내용, 전시물, 개인 선호도 외에도 정보와의 상호작용성과 온라인 관람의 기술적 조작법이 반영되는 것을 알 수 있었다. 일반화할 수는 없지만, 해당 연구 전시에 대한 아홉 명의 연구 참여자의 선호도는 <다다익선>, <문자혁명>, <시대의 얼굴>순이다.

결론 및 제언

본 연구의 목적은 관람자의 예술 경험을 가능케 하는 온라인 전시의 방향성에 대하여 모색하는 것이었다. 이를 위하여 온라인이란 전시 공간의 맥락에 맞춰 기획된 온라인 전시를 감상한 아홉 명의 관람자의 감상 경험을 조사하였다. 연구 결과, 1) 관람 장소와 시간 선택의 자율성, 2) 오프라인 전시와 차별되는 목적, 3) 정보와의 상호작용성, 4) 온라인 관람의 기술적 조작법은 관람자의 의미 있는 예술 경험을 가능하게 하거나 방해하는 요소로 작용하는 것을 알 수 있었다.

첫째, 온라인 전시의 가장 큰 특징은 관람자가 원하는 시간과 장소를 선택하여 전시를 볼 수 있는 것이다. 특히 대면(오프라인)전시에서 자세히 관찰하기 힘든 전시물(문헌 자료)이나 전시물의 수가 많은 경우, 다른 관람자에게 방해받지 않고 자세히 관찰할 수 있다. 그리고 온라인 전시는 개개인이 시간에 제약을 받지 않고, 원하는 만큼 충분한 시간을 두고 전시를 감상할 수 있으며, 또 언제든지 재접속하여 관람을 할 수 있기에 이는 특히 시간이 많이 필요로 하거나 반복적 감상을 원하는 관람자의 예술 경험에 도움이 될 수 있다. 하지만, 개인이 시간 및 장소를 선택하기에 일상에 의 노출, 온라인상의 다른 콘텐츠, 손쉬운 화면 전환과 같은 요소는 전시에 집중을 방해하기도 한다. 둘째, 온라인 전시는 제작 목적에 따라 매우 다양한 형태로 기획될 수 있다. 실제 전시를 재현한 온라인 전시는 전통적인 전시 감상처럼 전시 동선에 따라 감상할 수 있는 익숙함과 충분한 시간을 두고 많은 작품과 정보를 감상할 수 있

는 이점이 있지만, 접속한 기기에 따른 감상 경험의 차이를 야기하였다. 특히 이 경우는 대면(오프라인) 전시 관람 경험과 비교를 하며 전시 공간의 현장감, 공간감 및 원화의 질감, 색감, 빛 등을 제대로 경험하기 어렵다는 반응을 많이 보였다. 반면에 전시물을 실제와 유사하게 보여주는 것에 주력하기보다 온라인 환경에 최적화된 새로운 콘텐츠로 제작된 전시에 긍정적인 반응을 보였다. 이러한 전시는 대면(오프라인) 전시와 상호보완적이라고 평가하였다. 또한, 모니터 화면의 레이아웃을 디자인으로 활용하고, 가독성이 큰 글자를 활용하는 것은 전시 감상에 도움이 되었다. 따라서 온라인 전시는 온라인 환경에 적합하게 제작되고, 목적에 맞게 전시물 및 내용을 보여줄 수 있는 방식으로 기획되어야 할 것이다. 셋째, 관람자는 일방적인 방식의 정보 전달 및 너무 많은 정보에 피로감을 느꼈고, 참여를 유도하는 질문 및 상호작용이 가능한 방식에 흥미를 보였다. 그리고 직접 체험하고, 다른 참여자의 결과물을 보는 것과 같은 상호작용은 작품에 흥미를 높여주고 적극적인 참여로 이어졌다. 마지막으로 온라인 관람의 기술적 조작법은 관람자의 전시 경험에 영향을 미쳤다. 개인의 차이는 있지만, 일반적으로 단순한 기술적 조작법은 가상공간에서 느낄 수 있는 피로감을 줄이고 전시물과 전시내용에 집중하도록 도왔다. 반면에 작품의 개수, 정보의 양, 자료의 종류 혹은 기능이 많은 경우는 접속하는 기기에 따라 경험이 매우 상이하였다.

본 연구의 결과를 일반화할 수는 없지만, 관람자의 박물관 경험 및 학습에 도움이 되는 온라인 전시를 기획하려면 전시의 목적과 전시물의 특성에 따른 적절한 전시 유형의 선택, 정보의 전달 방식, 상호작용이 가능한 요소, 온라인에 최적화된 조작법 등을 고려할 것을 제안한다. 코로나-19의 완화로 온라인보다 오프라인 전시가 다시 활성화되고 있지만, 더욱 편리하고 다채로운 문화예술 향유를 돕는 온라인 전시와 관련한 추가 연구가 수행되길 기대한다.

참고문헌

- 구보경 (2021). 포스트 코로나 시대 미술관의 사회적 역할: 전시를 통한 예술적 실천. *예술교육연구*, 19(4), 161-181.
- 김기섭 (2017). *박물관이란 무엇인가? 이론과 실제*. 서울: 주류성출판사.
- 김보름, 용호성 (2020). 포스트 코로나 시대 뮤지엄 온라인 전시 유형에 관한 연구. *문화산업연구*, 20(3), 95-104.
- 문화예술교육진흥원 (2020). 온라인 문화예술교육 동향 리포트.
- 박소라, 김선영 (2021). 미술관 온라인 전시가 관람객의 미적 경험과 오프라인 관람 의도에 미치는 영향, *예술경영연구*, 60, 121-153.
- 신희경 (2022). 주요 국공립미술관·박물관의 온라인 플랫폼(온라인 전시와 소셜 미

- 디어 등) 전환에 관한 연구-판데믹 상황 2년을 통하여-. *Journal of Integrated Design Research*, 21(1), 105-120.
- 안인기, 곽현규, 고정화 (2022). 증강현실을 활용한 융합적 미술 표현에 대한 연구. *미술과 교육*, 23(1), 1-24.
- 유주영 (2022). 미술관 가족 교육 프로그램의 방향성 고찰: 노구치 뮤지엄의 “Open Studio” 프로그램 사례. *미술과 교육*, 23(4), 119-142.
- 윤병화 (2018). *박물관학*. 광주: 예문사.
- 이선종 (2020). 포스트 코로나, 박물관 교육 분야 지원사업의 과제와 방향. *박물관교육연구*, 24, 55-60.
- 이정은, 최고운 (2022). 한국의 국립박물관 온라인 융합 전시 분석 현황 연구- 국립박물관 52개소의 온라인 전수조사 중심으로-. *한국과학예술융합학회*, 40(3), 373-386.
- 이지은, 강태임 (2021). 사용자경험 확장을 위한 온라인전시 유형에 관한 연구. *기초조형학연구*, 22(5), 481-503.
- 정한결, 윤재영 (2021). 온라인 전시 플랫폼 유형에 따른 사용자 경험과 선호도 연구. *기초조형학연구*, 22(5), 481-503.
- 홍혜주, 강인애, 이소현 (2019). 디지털 박물관 활용을 통한 학교 학습공간의 변혁적 확장. *조형교육*, 69, 123-150.
- Braun, V., Clarke, V., Boulton, E., Davey, L., & McEvoy, C. (2021). The online survey as a qualitative research tool. *International Journal of Social Research Methodology*, 24(6), 641-654.
- Falk, H. J., & Dierking, D. L. (2002). *The museum experience*. Candage, M. (Ed.). Walnut Creek, CA: Whalesback Books.
- Fosnot, C. (2005). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research, *The Qualitative Report*, 8(4), 597-606.
- Hein, G. E. (1998). *Learning in the museum*. New York, NY: Routledge.
- Love, R. A., & Villeneuve, P. (2021). Dimensions of curation competing values model: Tool for shifting exhibition priorities in art museum. *The Museum Journal*, 64(4), 715-731.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 국립중앙박물관 (2023a). 관람시간. <https://www.museum.go.kr/site/main/home> (2023. 5. 1. 검색)

- 국립중앙박물관 (2023b). 시대의 얼굴, 셰익스피어에서 에드 시런까지 -8월 17일(화) 부터 국립중앙박물관 누리집 온라인 전시관에서 즐긴다-.
https://www.museum.go.kr/site/main/archive/post/article_17770 (2023. 5. 3. 검색)
- 국립중앙박물관 (2023c). 시대의 얼굴, 셰익스피어에서 에드 시런까지.
https://www.museum.go.kr/museum/2021/iconsandidentities_virtualtour/ (2023. 5. 3. 검색)
- 국립진주박물관 (2023). 국립박물관 대표 온라인 영상 콘텐츠 <화력조선> 사르후 전투'편 조회 수 100만 달성.
<https://jinju.museum.go.kr/kor/html/sub06/0602.html?mode=V&no=c1f0b6ec880bd20c1197d2500fc36133> (2023. 6. 30. 검색)
- 국립한글박물관 (2023a). 한국과 독일의 자국어 문자 문화, 한자리에 모이다.
https://m.hangeul.go.kr/bbs/newsBbsView.do?bbs_id=2&bbs_no=342&curr_menu_cd=0107030000 (2023. 5. 3. 검색)
- 국립한글박물관 (2023b). 문자 혁명-한국과 독일의 문자 이야기.
<http://munja.hangeul.go.kr/> (2023. 5. 3. 검색)
- 국립현대미술관 (2023a). 다다익선: 즐거운 협연.
<https://www.mmca.go.kr/exhibitions/exhibitionsDetail.do?exhFlag=1&exhId=202205040001506> (2023. 5. 3. 검색)
- 국립현대미술관 (2023b). 다시, 다다익선. <https://themorethebetter.kr/gallery/> (2023. 5. 3. 검색)
- McGreevy, N. (2021, March). You Can Now Explore the Louvre's Entire Collection Online.
<https://www.smithsonianmag.com/smart-news/louvre-puts-entire-collection-online-redoubles-efforts-track-looted-art-180977367/>

Abstract

Exploring the direction of museum online exhibitions: A qualitative case study based on exhibition viewers' responses

Juyoung Yoo

Korea National University of Arts

Ji-hye Jeong

National Hangeul Museum

The purpose of this research is to seek directions for future museum online exhibitions by studying the viewers' responses to online exhibitions. In particular, a qualitative case study was conducted to investigate the viewers' viewing experiences who engaged in online exhibitions that were specifically designed for the online platform context. A total of nine adult participants were recruited through purposeful sampling. They viewed three museum online exhibitions selected by the researchers and described their museum experiences in response to the qualitative surveys. As a result of the study, the following four factors: 1) autonomous accessibility of viewing location and time, 2) purpose differentiated from offline exhibitions, 3) interactivity with information, and 4) technological manipulation of online viewing helped or obstructed viewers' museum experiences. Therefore, in order to design an exhibition that could provide a meaningful museum experience, it is suggested that the interested professional consider the selection of an appropriate exhibition type according to the purpose of the exhibition and the characteristics of the exhibit content or object, the method of conveying information, interactive components, and the operation method that consider the needs of diverse audiences.

논문접수 2023. 07. 03	심사수정 2023. 08. 03	게재확정 2023. 08. 03
-------------------	-------------------	-------------------

KoSEA 학회지 투고 안내

KoSEA 발간 학회지 『미술과 교육』은 국제 미술교육학계에 새롭게 변화된 학문의 이론과 실제, 그리고 연구결과를 국내는 물론 일본, 홍콩, 대만 등의 아시아 국가들뿐만 아니라 서양의 여러 국가들과도 학문적 지식을 제공, 교환하고 있습니다. 『미술과 교육』은 1년에 네 번(1월, 4월, 7월, 10월)에 출간되고 있습니다. KoSEA 출간의 『미술과 교육』에는 교육과 미술의 특별한 관계에 대한 연구, 미술 또는 교육계에서의 특별한 경향과 그것의 미술교육에의 함축성, 미술교육에 영향을 미치는 사회·문화적 가치를 포함한 사례 연구, 에트노그래피, 역사적 연구 등 포괄적인 범위의 포스트모던 미술교육의 이론과 실제에 대한 “연구” 논문을 환영합니다.

원고는 한국어, 영어의 두 언어로 출판되며 모든 원고는 APA 양식(*Publication Manual of the American Psychological Association, 5th edition, 2001*)에 따라 서술되어야 합니다. APA 양식의 한국 출판 적용에 대해서는 KoSEA 웹사이트(www.kosea-artedu.or.kr)의 원고 투고규정을 참고하시기 바랍니다. 원고의 길이는 A4 용지 14매 (글자 크기 10포인트) 내외이며 원고는 온라인 논문 투고 사이트(<https://kosea.jams.or.kr/co/main/jmMain.kci>)에 제출해 주시기 바랍니다. 논문 제출 후 논문 심사료를 반드시 납부 바랍니다.

원고에는 작성자의 이름(한글, 영어), 소속기관, 영어 원고 제목 8-10 단어 내의 영어와 한국어의 주제어(Key words), 한글 요약과 영어 abstract (250자에서 300자 내)가 반드시 포함되어야 합니다. 원고 제출 시 한국연구재단 홈페이지에서 제공하는 논문유사도 검사 결과를 함께 제출하기 바랍니다.

보내온 원고는 편집위원 3인의 심사를 받아 심사 결과에 따라 게재 여부가 결정되며 편집위원회에서 지적한 정정을 요하는 내용/사항들이 원고작성자에게 보내지면 최종의 원고가 온라인 논문 투고 사이트에 제출되어야 합니다. 경우에 따라 제출된 최종원고를 편집위원은 인쇄에 앞서 다시 편집할 수 있습니다.

CALL FOR PAPERS

The Journal of Research in Art Education is published 4 times a year in January, April, July, and October by Korean Society for Education through Art. The Journal provides an academic forum for the dissemination of postmodern art theories, practices, and research findings in art education.

The *Journal* welcomes diverse “original” research papers which focus on the research on the relationships between art and education, specific or new trends in art worlds and its implications for art education, case studies including social and cultural values which have significant influences on art education, ethnography, and historical research.

Papers should be written by APA style (*Publication Manual of the American Psychological Association, 5th edition, 2001*) and should not normally exceed 6,000 words in length. Cover page should include basic information of the author. It should also include an abstract normally no more than 300 words and key words less than 10 key words.

On-line paper submission is allowed. Upload your paper to our online article submission web-site, <https://kosea.jams.or.kr>. For your submission, create your account first. Then, follow the submission procedure. If you need any help for your on-line submission, email chief editor via choo422@hanmail.net.

All papers deemed appropriate for the *Journal* are send out to three reviewers. Revised paper and final paper should be unloaded to our online article submission web-site within designated due for publication. In cases, the final paper can be revised by the editor before the publication.

한국국제미술교육학회

Korean Society for Education through Art

입회원서

구 분	정회원 () 평생회원 () 특별회원 () 단체회원 ()			
이 름	한 글		생년월일	. . .
	한 자		성 별	남 / 여
	영 문		우편물수령지	자택() 직장()
주 소	자 택	(-) (☎)		
	직 장	(-) (☎)		
	e-mail		휴대 폰	
소 속				
직 위			전공분야	
출 신 교	학 사			
	석 사			
	박 사			
학위	석 사			
논문	박 사			

위 본인은 한국국제미술교육학회에 가입하고자 하오니 허락하여 주시기 바랍니다.

년 월 일

본 인:

(인) 또는 서명

회 비: 정회원 연회비 3만원 / 평생회원 50만원

입금계좌: 신한은행 100-031-239639 (예금주: 한국국제미술교육학회)

문 의: 간사 양희원 kosea2012@naver.com

(08826) 서울시 관악구 관악로 1 서울대학교 미술대학 김형숙 교수 연구실

한국국제미술교육학회 Tel: 02-880-7484 <http://www.kosea-artedu.or.kr/>

한국국제미술교육학회 임원 명단

- 고 문: **이부연** (한양대학교 명예교수)
박정애 (공주교육대학교 명예교수)
- 회 장: **정연희** (공주대학교 교수)
- 부 회 장: **고흥규** (서울교육대학교 교수)
김미남 (한양대학교 교수)
안인기 (춘천교육대학교 교수)
박은덕 (한국교원대학교 교수)
정혜연 (홍익대학교 교수)
- 감 사: **김세은** (강남대학교 교수)
김형숙 (서울대학교 교수)
안인기 (춘천교육대학교 교수)
- 사 무 처 장: **맹혜영** (공주교육대학교 강의교수)
- 편집 위원장: **이재영** (한국교원대학교 교수)
- 편 집 위 원: **김미남** (한양대학교 교수)
김형숙 (서울대학교 교수)
박정애 (공주교육대학교 명예교수)
손지현 (서울교육대학교 교수)
안인기 (춘천교육대학교 교수)
Dennis Atkinson (Goldsmiths College, London University, UK)
Graeme Sullivan (Pennsylvania State University, USA)
jan jagodzinski (University of Alberta, Canada)
Jeff Adams (University of Chester, UK)
Karen Keifer-Boyd (Pennsylvania State University, USA)
Rita Irwin (University of British Columbia, Canada)
Ryan Shin (University of Arizona, USA)
- 기획 위원장: **이은지** (경남대학교 교수)
- 기 획 위 원: **이예승** (고려대학교 교수)
- 학 술 이 사: **엄혜윤** (수원시립미술관)
- 재 무 이 사: **안혜경** (공주대학교 교수)
- 연 구 이 사: **최정아** (한국교원대학교 교수)
- 협 력 이 사: **고은실** (홍익대학교 초빙교수)

정 보 이 사: **이미정** (한국교원대학교 교수)
홍 보 이 사: **안해경** (공주대학교 교수)
윤 리 이 사: **박상돈** (한국교육과정평가원)
섭 외 이 사: **서제희** (홍익대학교 초빙교수)
출 판 이 사: **심효진** (국립현대미술관)
자 문 위 원: **Brent Wilson** (Pennsylvania State University, USA)
John Steers (General Secretary, NSEAD, UK)
Rachel Mason (University of Roehampton, UK)

■ 이사명단 ■

강주희 (목원대학교 교수)
강병직 (청주교육대학교 교수)
고진영 (Columbia University)
곽순내 (서울수락초등학교 교사)
김누리 (광주중학교 교사)
김민경 (미술교육학 박사)
김범수 (공주교육대학교 교수)
김선아 (한양대학교 교수)
김성규 (Columbia University)
김수현 (경상대학교 교수)
김연수 (을지중학교 교사)
김연희 (한국예술영재교육원 연구원)
김정란 (경남대학교 교수)
김현정 (인천 신현고등학교 교사)
김효정 (이화여자대학교 교수)
김혜숙 (춘천교육대학교 교수)
김황기 (대구교육대학교 교수)
나혜정 (대경중학교 교사)
남영림 (춘천교육대학교 강의교수)
류재만 (서울교육대학교 교수)
류지영 (춘천교육대학교 교수)
박정선 (공주교육대학교 강의교수)
배재한 (University of Wisconsin, Oshkosh)

백윤소 (대전 지족초등학교 교사)
심영옥 (경희대학교교육대학원 교수)
심지영 (홍익대학교 교수)
안재영 (광주교육대학교 교수)
안혜리 (국민대학교 교수)
양윤자 (전남화순교육청 교육장)
오보미 (서귀포 온성학교 교사)
오승익 (제주사대부설중학교 교사, 한국미술교육연구회 제주지부회장)
윤명화 (성남금융고등학교 디자인 미술교사)
이상준 (경기자동차디자인 고등학교 교사)
이옥선 (University of Central Oklahoma)
이인순 (서울한양초등학교 교사)
이재열 (남강중학교 교사)
이지연 (한국교원대학교 교수)
이혜진 (성신여자대학교 교수)
임가영 (동덕여자중학교 교사)
장동호 (전주교육대학교 교수)
장용석 (적암초등학교 교사)
장은정 (Francis Marion University)
장준석 (갤러리 이노 관장)
정옥희 (목원대학교 교수)
조철수 (안산공업고등학교 교사, 한양대학교 대학원 겸임교수)
최기호 (재능대학교 강의교수)
최명숙 (광주교육대학교 교수)
최미원 (Western Kentucky Univ.)
최병화 (인천기계공업고등학교 교사)
최성희 (광주교육대학교 교수)
최윤아 (넥슨컴퓨터박물관 관장)
한주연 (삼성미술관 리움)
현은령 (한양대학교 교수)
홍소영 (한양대학교 박사과정)
황연주 (청주교육대학교 교수)
황향숙 (경북대학교 강의교수)

Anissa Fung (Hong Kong Institute of Education)

Jenette Wachtman (Assistant professor of Art Education)

Samuel Leong (The Hong Kong Institute of Education)

Sandra Bird (Professor of Art Education, Kennesaw State Univ.)

Tammy Ko Robinson (한양대학교 응용미술교육과 교수)