

# 인간 이해의 새로운 지평과 미술과 교육과정

## 2020 KoSEA 정기학술대회

- 개최 일시 | 2020년 10월 17일(토요일) 09:30~18:00
- 개최 방식 | ZOOM 화상회의

# 개 회 사

우리나라의 학교교육은 본질적 가치를 기초로 하여 창의적이고 예술적인 삶을 학생들이 영위할 수 있도록 하며, 이를 토대로 미술교과의 지식과 기능, 역량을 연결하여 새로운 가치와 의미를 창조할 수 있어야 합니다. 그러나 오늘날 시행되고 있는 학교 교육은 수차례에 걸친 교육과정의 개혁에도 불구하고 여전히 인간/자연, 인간/기술 등 이분법적 경계를 바탕으로 하는 근대적 교육과정의 골자를 이루고 있습니다. 이러한 현실에 대한 자기반성으로 포스트모더니즘, 후기구조주의, 비판적 포스트휴머니즘 등 탈중심적이면서 상대주의적인 지적 담론이 제기되기 시작하였습니다. 이러한 논의는 “왜, 어떻게 가르칠 것인가?”라는 교육적 차원의 함의를 포함하면서 미술교육과정에도 적용될 것이라 보입니다. 이러한 맥락에서 2020년 한국국제미술교육학회 학술대회는 “인간 이해의 새로운 지평과 미술과 교육과정”을 주제로 인간과 인지에 대한 이해를 전환하고 이에 적절한 21세기 미술과 교육과정의 공동창조(co-creation)를 위한 협력적/숙의적 토론의 장을 마련하고자 합니다.

교육과정을 개정할 때는 정부주도하에 수시개정체계와 정시 개정체계를 병행하고 있는 현실을 감안해서 미술계의 다양한 목소리를 반영할 수 있는 제도적 장치가 필요합니다. 또한 미래의 미술과 교육과정이 학교미술교육의 본질적 가치에 기초하여 창의적으로 예술적 삶을 학생들이 영위할 수 있도록 미술교과의 지식과 기능, 그리고 역량을 연결하여야 할 것입니다. 미술과 교육과정의 경우는 현장에서 개정의 필요성이나 가치에 대한 공감대가 형성되지 않은 경우가 많이 있어 저항과 반발을 일으키기도 하였습니다. 매 교육과정 개정 시기 때마다 미술, 음악 교육과정 개정 공동대책위원회 등이 활동하고 그 목소리를 내는 경우가 그렇습니다. 때문에, 교육과정이 교육현장에 안정적으로 적용되기 위해 개정의 공감대 형성이 필요하며, 이는 교육과정을 개정하는 측에서 교육현장의 목소리에 귀 기울일 수 있어야 합니다.

따라서 이번 학술대회는 한국국제미술교육학회와 서울대학교 대학원 미술교육 협동과정과 공동 개최하게 되었으며, 코로나 19의 여파로 인해서 온라인으로 진행하게 되었습니다. 우리나라 미술교육의 교육과정에 개정과 성찰에 대해 관심 있는 연구자 및 학생들의 많은 참석을 부탁드립니다. 감사합니다.

2020년 10월 17일

한국국제미술교육학회 회장 김형숙

## <KoSEA 2020 정기학술대회 프로그램>

일 시	진 행 내 용	비 고	
	등록		
9:30~10:00			
10:00~10:20	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 개회사: 김형숙 (KoSEA 회장, 서울대학교 교수)</li> <li>• 축 사: 류재만 (한국초등미술교육학회 회장)</li> </ul>	사회: 박은덕 (한국교원대학교)	
10:20~10:50	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 기조발제 1</li> <li>- 발표주제: 포스트휴먼 시대 인간 이해와 예술교육</li> <li>- 발 표 자: 신승환 (가톨릭대학교)</li> </ul>	사회: 안인기 (춘천교육대학교)	
10:50~11:20	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 기조발제 2</li> <li>- 발표주제: 후기구조주의에서의 인지와 미술교육</li> <li>- 발 표 자: 박정애 (공주교육대학교)</li> </ul>		
11:20~12:00	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 토론</li> <li>- 토 론 자: 김인규 (전국미술교과모임)</li> <li style="padding-left: 20px;">이민정 (공주교육대학교)</li> <li style="padding-left: 20px;">장태순 (덕성여자대학교)</li> </ul>		
12:20~13:00		점심 식사	
13:00~13:20	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 발표 1</li> <li>- 발표주제: 이미지 읽기, 표현을 위한 들뢰즈 생각 나누기</li> <li>- 발 표 자: 안인기 (춘천교육대학교)</li> </ul>	사회: 김미남 (한양대학교)	
13:20~13:40	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 발표 2</li> <li>- 발표주제: 미술수업에서의 정동, 미술교육과정에서 시사점</li> <li>- 발 표 자: 배한얼 (세종미르초등학교)</li> </ul>		
13:40~14:00	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 발표 3</li> <li>- 발표주제: 미술감상교육 교과과정화의 한계와 개선 방안</li> <li>- 발 표 자: 심지영 (홍익대학교)</li> </ul>		
14:00~14:30	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 토론</li> <li>- 토 론 자: 고흥규 (서울교육대학교)</li> <li style="padding-left: 20px;">이혜진 (성신여자대학교)</li> <li style="padding-left: 20px;">정혜연 (홍익대학교)</li> </ul>		
14:30~14:50	Coffee Break		
14:50~15:10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 발표 4</li> <li>- 발표주제: 미술과 교육과정의 한계와 개선을 위한 제언</li> <li>- 발 표 자: 서진아 (송촌고등학교)</li> </ul>	사회: 김효정 (이화여자대학교)	
15:10~15:30	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 발표 5</li> <li>- 발표주제: 교육적 리더십으로서 교육과정 개편에 관한 연구</li> <li>- 발 표 자: 정연희 (공주대학교)</li> </ul>		
15:30~15:50	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 발표 6</li> <li>- 발표주제: 학술지 『미술과 교육』 투고를 위한 연구 윤리</li> <li>- 발 표 자: 이재영 (한국교원대학교)</li> </ul>		
15:50~16:20	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 토론</li> <li>- 토 론 자: 고은실 (홍익대학교)</li> <li style="padding-left: 20px;">서제희 (홍익대학교)</li> <li style="padding-left: 20px;">양민영 (경기고등학교)</li> </ul>		
16:20~16:40	Coffee Break		
16:40~18:00	학술대회 이후, 학회활동 전개 방향에 대한 논의 안건: 미술교육 철학 공동 집필 방안	사회: 정연희 (공주대학교)	
18:00	폐회		

## 목 차

### <기조발제>

- 발제 1. 포스트휴먼 시대 인간 이해와 예술 교육 ..... 7  
    - 신승환(가톨릭대학교)
- 발제 2. 후기구조주의에서의 인지와 미술교육 ..... 19  
    - 박정애(공주교육대학교)
- 토론 1. 예술교육론의 중심에 있어야 할 수업 ..... 31  
    - 김인규(전국미술교과모임)
- 토론 2. “포스트휴먼 시대의 인간 이해와 예술 교육”에 대한 토론문 ..... 34  
    - 이민정(공주교육대학교)
- 토론 3. 새로운 시대의 미술교육을 위한 토대 ..... 36  
    - 장태순(덕성여자대학교)

### <분과회의 1>

- 발제 1. 이미지 읽기, 표현을 위한 들뢰즈 생각 나누기 ..... 39  
    - 안인기(춘천교육대학교)
- 발제 2. 미술수업에서의 정동: 미술교육과정에서 시사점 ..... 47  
    - 배한얼(세종미르초등학교)
- 발제 3. 미술감상교육 교과과정화의 한계와 개선 방안 ..... 65  
    - 심지영(홍익대학교)
- 토론 1. “이미지 읽기, 표현을 위한 들뢰즈 생각 나누기” 질의문 ..... 75  
    - 고흥규(서울교육대학교)
- 토론 2. “미술 수업에서의 정동: 미술 교육과정에서 시사점” 질의문 ..... 77  
    - 이혜진(성신여자대학교)
- 토론 3. VTS를 적용하면서 “미술감상교육 교과과정화의 한계와 개선 방안”  
    토론문 ..... 79  
    - 정혜연(홍익대학교)

## 목 차

### <분과회의 2>

- 발제 4. 미술과 교육과정의 한계와 개선을 위한 제언 ..... 82  
- 서진아(송촌고등학교)
- 발제 5. 교육적 리더십으로서 교육과정 개편에 관한 연구 ..... 88  
- 정연희(공주대학교)
- 발제 6. 학술지 『미술과 교육』 투고를 위한 연구 윤리 ..... 107  
- 이재영(한국교원대학교)
- 토론 4. “미술과 교육과정의 한계와 개선을 위한 제언” 토론문 ..... 111  
- 고은실(홍익대학교)
- 토론 5. “교육적 리더십으로서 교육과정 개편에 관한 연구” 토론문 ..... 113  
- 서제희(홍익대학교)
- 토론 6. “교육적 리더십으로서 교육과정 개편에 관한 연구” 토론문 ..... 114  
- 양민영(경기고등학교)

전 체 회 의

## 기조발제 1.

## 포스트휴먼 시대의 인간 이해와 예술 교육

신승환 (가톨릭대학교)

## I. 들어가는 말

코로나 바이러스 감염증(COVID-19)으로 인해 이번 학술대회는 화상으로 이루어지게 되었다. 우리 일상이 코로나 이전(Before Corona)과 질병 이후(After Disease)로 나뉘진다는 말은 결코 과장이 아닐 듯하다. 코로나 사태는 여전히 진행 중이며, 어쩌면 변형된 형태로 일상으로 자리 잡을지도 모른다. 지켜봐야 할 문제는 인수공통 바이러스가 아니라 보다 더 심층적인 데 있다. 생태계 파괴는 물론 그를 초래한 현대 문명의 한계가 핵심적 문제다. 후기 산업사회와 자본주의 사회는 문명 전체를 전환시키고 있다. 더 이상 과거의 사유체제는 유효하지 않다는 표징이 곳곳에서 들리고 있다. 변화된 현대 사회는 전통적 인간 이해를 벗어나 알지 못하는 곳을 향해 가고 있다. 최근 급격히 높아지는 포스트휴먼(post-human) 논의는 이 전환을 알리는 강력한 표징이다. 포스트-휴먼은 누구인가? 과연 그는 우리 안에 와 있는 것일까.

4차 산업혁명 논의가 아니더라도 오늘날 과학기술 문화와 생명과학의 발달이 초래한 사회는 농경사회는 말할 것도 없이 산업사회에서 형성된 전통적 인간 이해 자체를 의문에 처하게 만든다. 1980년대 문화·예술 분야에서는 말할 것도 없이 사회와 철학체계에 서도 커다란 반향을 일으켰지만 지금은 문화해체론으로 간주되는 포스트모더니즘(postmodernism) 담론은 이런 징후를 가장 잘 보여주었다. 이후 미국과 프랑스 문화계를 통해 범람한 해체주의(deconstructionism) 담론 역시 이러한 현상을 대변하는 사조 가운데 하나였다. 지금 현대 사회의 변화와 문화의 전환을 알리는 소리는 포스트휴머니즘(post-humanism) 담론으로 치닫고 있다. 이 사조는 지난 50여년의 사상사적 흐름이 보여주듯이 명백히 징후적이다. 그러나 포스트휴머니즘이 내용 없는 “이후(post)-논의”에 그친다면 그 역시 징후일 수는 있으나 이 변화를 해명할 다가올 사유는 아닐 것임에는 틀림이 없다.

징후를 넘어 대안적 사유를 모색해야 한다면, 그 대답은 어쩌면 인간 이해와 그에 따른 예술의 의미를 성찰할 때 나아가야 할 길의 작은 실마리를 찾을 수 있을지도 모른다. 인간은 자기이해(self-understanding)를 통해 자신의 존재를 결정하는 자기회귀적 존재이기 때문이다. 그 뒤에는 세계와 삶을, 자신과 타자를 감지하는 존재론적 감수성이 자리한다. 그 감수성은 유래를 성찰하고 도래할 세계를 해석하게 만든다. 하이데거(M. Heidegger)

의 말처럼 “유래는 언제나 미래에 머물러 있”을 테니까 말이다.<sup>1)</sup> 포스트휴머니즘은 양가적이다. 그 조류는 한편으로 변화된 시대상을 담아낼 인간 이해를 지향하지만, 아직은 형성되지 않은 새로움이다. 다른 한편 이 조류는 전통적 인간이해가 더 이상 유효하지 않다는 선언을 담고 있기에 지나간 시간을 되돌아보는 논의이기도 하다. 이 이중의 부정 사이에 포스트휴머니즘 담론이 자리한다. 아직 아니 있음과 더 이상 있지 않음이라는 이중의 결여에 현대 사회가 당면한 위기의 본질이 자리한다.

변화된 시간에도 불구하고 이 감수성을 언어화하는 데는 인간과 예술을 이해하는 유래와 도래할 해석이 자리한다. 예술이 인간의 미적 감수성과 함께 한다면, 그 유래와 도래는 인간에 대한 이해에 근거를 두고 있음은 명백한 사실이다. 인간 이해의 새로움 안에 예술이 가야할 길이 담겨 있다면, 이 발제를 통해 예술의 본질과 예술교육의 지향점을 향한 실마리가 드러날 수 있기를 바란다. 그럼에도 그 지향점은 누구도 가보지 않은 길을 향해 있다. 변화된 시대의 감수성은 예술을 향한 실존에 따라 전혀 다르게 드러날 것이기에 그 지향성은 여전히 열려있다. 어디로 갈 것인지, 그 길은 어떤 모습일지를 상상하는 것은 전적으로 우리 각자에게 달려있다. 차이를 만들어내는 것이 예술이기에 다른 감수성은 차이나는 지향성을 보여줄 것이다. 도래할 이해와 해석의 틀은 이렇게 드러나는 다름 안에 자리한다.

## 2. 휴머니즘 이후의 인간: 포스트휴먼<sup>2)</sup>

1) 포스트휴먼 담론은 일차적으로 트랜스휴먼(transhuman) 논의를 바탕으로 한다. 이는 정보과학 기술(IT)과 생명과학 기술(BT)의 혁신적 발달에 따라 인간과 초지능이 결합하거나, 또는 생명학적 변형을 통해 기존의 인간종과는 비교할 수 없을 정도로 증강된 능력(enhancement)을 지닌 인간을 말한다.<sup>3)</sup> 오늘날 4차 산업혁명이 시대적 표징이 되고, 이를 중심으로 증강된 인간의 능력을 바탕으로 새로운 인간을 만들려는 트랜스휴먼(transhuman) 철학이 현란하게 나부끼고 있다. 트랜스휴머니즘은 생물학적 한계에 허덕이는 인간을 현대의 정보통신 과학기술과(ICT) 생명공학기술(BT)에 의해 증강된 능력을 지닌 새로운 인간이 되고자 한다. 기술이 인간을 초월하는 순간인 <특이점이 온다>

1) M. Heidegger, *Unterwegs zur Sprache*, Pfullingen 1959, S. 96

2) 포스트휴먼이 물려온다는 외침은 곳곳에서 들린다. F. Fukuyama는 2002년 자신의 저서에서 생명공학을 통해 새롭게 다가올 인간에 대해 논의하면서 이 용어를 사용했다. *Our Posthuman Future: Consequences of the Biotechnology Revolution*, London: Profile Books 2002; 포스트휴머니즘의 흐름을 종합적으로 정리한 책으로 Janina Loh, *Tans- und Posthumanismus, zur Einführung*, Junius, Hamburg 2018; 홍성욱, 『포스트휴먼 오디세이』, 휴머니스트 2019 참조.

3) 트랜스휴머니즘의 일반적 주장에 대해 R. 커즈와일, 『특이점이 온다 - 기술이 인간을 초월하는 순간』, 장시형/김명나 옮김, 김영사 2007 참조.

고 생각하는 커즈와일(Ray Kurzweil)이나, 인간과 인공지능 기술을 결합하여 생물학적 존재 이상의 인간이 될 수 있으리라 말하는 보스트롬(Nick Bostrom)이 이런 주장을 펼친다.<sup>4)</sup>

보스트롬은 트랜스 휴머니즘을 “노화를 제거하고 인간의 지적, 육체적, 심리적 능력을 향상시키는 기술을 개발하고 확대함으로써 인간 조건을 근본적으로 향상시킬 가능성과 그 바람직함을 긍정하는 지적, 문화적 운동”이라고 정의한다.<sup>5)</sup> 이에 비해 포스트휴머니즘을 주장하는 이들은 기술적 진화에 덧붙여 그를 통해 변화하는 새로운 인간 이해를 말하기 위해 기존의 트랜스휴먼과 구별하여 포스트휴먼이란 용어를 선호한다. 포스트휴먼은 단순히 기술적 진화를 거쳐 증강된 능력을 지닌 인간만을 가리키지 않는다. 오히려 이로써 생겨나는 새로운 인간 이해와 함께 그렇게 변화된 문화적, 사회적 존재상황을 함께 성찰하려 한다.<sup>6)</sup>

포스트휴먼은 아직 있지 않은 인간이지만 오래전부터 우리와 함께 있었던 인간이기도 하다. 그는 전통적 인간이해의 종말을 말하는 징후이지만, 그러나 새로운 인간 이해를 위한 대안적 해명이지는 않다.<sup>7)</sup> 포스트휴먼은 징후(symptom)적이지만 대안적이지는 않다. 이런 관점에서 비판적 포스트휴머니즘은 이런 담론의 한계를 넘어 전통적 인간 이해인 휴머니즘 이후의 인간 이해를 모색하는 비판적 성찰을 전개한다.<sup>8)</sup> 지금 논의되는 포스트휴머니즘은 흔히 이런 3가지 갈래로 나뉘볼 수 있지만, 주장에 따라 다양한 논의들이 자리한다.<sup>9)</sup> 이런 논의의 다양함은 인간이해의 새로움이 얼마나 흐릿하며 모호한지를 잘 보여주고 있다.

2) 포스트휴먼적 상황은 무엇보다 먼저 과학기술의 발전에 따른 인간의 이해체계 변화와 연관된다.<sup>10)</sup> 현생 인류의 탄생이래, 인간이란 종은 자신의 지적 능력에 따라 세계와

4) 이는 마치 미국 히어로(hero) 영화 <Avengers> 시리즈의 영웅들이 보통 사람이 되는 시대를 말하는 것 같다. “Iron-man”이 IT를 장착한 영웅이라면, “Spider Man”나 “Hulk”는 BT에 힘입어 영웅이 된 보통 사람이다. 이렇게 증강된 능력을 지닌 이후의 인간(post-human)을 지향하는 것은 “노화를 제거하고 인간의 지적, 육체적, 심리적 능력을 향상시키는 기술을 개발하고 확대함으로써 인간 조건을 근본적으로 향상”시키며, 이로써 이러한 사회를 만들어가는 문화적 전환이라고 말한다. 그런데 그럼에도 이들이 인간이 지닌 실존적 한계와 무게를 극복했는가? 어린 시절 살해당한 부모에 대한 죄책감과 실존적 고통에 시달리는 영웅 “Bat-man”은 누구인가.(Ch. Nolan, *The Dark Knight*, 2008)

5) N. Bostrom, *Superintelligence - Paths, Dangers, Strategies*, Oxford, Oxford Univ. Press 2014

6) 포스트휴먼 논의에 대해 캐서린 헤일스, 『우리는 어떻게 포스트휴먼이 되었는가』, 허진 옮김, 플래넷 2013; 로지 브라이어티, 『포스트휴먼』, 이경란 옮김, 아카넷 2015; 홍성욱, 『포스트휴먼 오딧세이』, 휴머니스트 2019 등 참조.

7) 신승환, 『포스트휴머니즘의 유래와 도래』, 서강대학교출판부 2020, 123-177 참조.

8) 비판적 포스트휴머니즘 논의에 대해서는 S. Herbrechter, *Posthumanismus, eine kritische Einführung*, Darmstadt 2009 참조.

9) 안지현은 포스트휴먼 담론을 7가지 갈래로 정리하기도 한다: 『트랜스휴머니즘과 포스트휴머니즘』, 한국학술정보 2018, 114-116 참조.

자연, 자신과 타자, 사회와 인간 전반에 걸친 “자기이해”를 지니게 되었다. 생명체의 종(種)으로서 인간(human)의 특성은 그가 자기이해 안에 자리하며, 또한 이러한 이해에 따라 형성되고 변화하는 존재라는 데 있다. 따라서 인류의 역사는 인간이 존재일반과 맺는 관계와 소통방식의 변화에 따라 그가 지닌 실제 이해의 틀(paradigm)이 전환됨으로써 새로운 단계로 접어든다. 인간 역사에서 이러한 이해의 체계는 고대 이래의 우주론적이며 신화적인 세계관이 철학적 세계관으로 변화되면서 이성과 인간 중심의 역사로 방향지워졌다. 마침내 근대에 이르러 인류는 산업혁명과 계몽주의 혁명을 통해 자신을 실제의 주인으로 자리매김하기에 이른다. 지난 300여 년에 걸쳐 일어난 문화사적인 전환으로서의 근대의 혁명은 그 두 적자인 과학기술주의와 자본주의에 힘입어 마침내 후기산업사회를 형성하였다. 이 후기산업사회를 주도하는 두 문화는 디지털 혁명으로 대변되는 정보 전달 내지 의사소통수단의 전환과 생명과학이 불러일으키는 엄청난 변화이다.

후기 산업사회에 이르러 근대의 체계가 문체시되면서 우리는 오늘날 인간의 사유구조 전체가 변화되는 전환의 시점에 놓이게 되었다. 바로 여기에 사유구조 변화에 따른 포스트휴먼의 논의가 제기되는 터전이 자리한다. 디지털혁명과 연결되어 논의되는 전체 문명사와 사상사의 전환을 근대 체계의 완성으로 이해하던지 아니면 근대성의 탈바꿈 내지 그 패러다임 전환의 담론으로 해석할지는 우리의 철학적 성찰에 좌우될 것이다. 정보전달 체계의 변화와 생명학은 이러한 패러다임 전환의 논의에 따라 인류에게 재앙이 될 수도 있고, 축복으로 작용할 수도 있다. 인간의 철학적 결단에 따라 미래 세계의 인류의 모습이 결정될 것이다. 본질주의 철학에서는 이 세계는 다만 존재자의 영역이지만, 이 새로운 문화적 세계는 그 영역을 벗어난다.

디지털 기술과 생명공학의 발달에 힘입어 인간은 자신의 진화적 본성과 생물학적 한계를 벗어나려 한다. 포스트휴먼이 살아가는 세계는 실체론적 세계가 아님은 분명하지만 그 세계는 매트릭스(Matrix)의 세계일 수도 있으며 또는 가상의 세계, 실체론의 철학이 존재의 영역에서 배제한 시바(Siva)의 신천지일 수도 있다. 이런 까닭에 포스트휴먼 논의는 단순히 정보과학기술과 생명공학 기술의 혁신적 발달에 따라 증강된 능력을 지닌 트랜스휴먼 논의를 넘어설 뿐 아니라, 여전히 불투명한 담론이기도 하다. 포스트휴먼리즘 논의는 주장하는 사람에 따라 매우 다양한 형태로 주어지는 까닭도 여기에 있다. 그러기에 지금 말할 수 있는 것은 더 이상 농경시대는 물론, 후기산업사회를 포괄하는 산업화 시대의 인간 이해는 더 이상 유효하지 않다는 사실이다. 새로움은 여전히 과거에 머물러 있다.

3) 유럽의 인간 이해는 헬레니즘(hellenism)에서 유래하여 계몽주의(enlightenment) 시대에 이르러 완성에 이른 체계다. 이는 인간을 존재의 중심으로 설정하는 인간중심주의일 뿐 아니라, 이성과 진보의 관점에서, 또한 개인의 자유와 인권을 중심으로 인간을

10) 이 단락은 포스트휴먼적 상황에 대한 포괄적 이해를 위해 필자의 부족한 글에서 발췌했다. 신승환, 같은 책, 148-149.

이해하는 철학적 체계다. 슬로터다이크는 이러한 휴머니즘은 근본적으로 인간을 훈육시키는 관점에 머물러 있다고 말한다.<sup>11)</sup> 그 역시 이 시대를 포스트휴먼의 시대로 규정하지 만, 이는 생명공학기술이 인간을 훈육하고 길들이는 시간이다. 휴머니즘은 처음 키케로(M.T. Cicero)가 인간의 본성(humanitas)을 규정한 철학과 이를 중심으로 그리스·로마 문화를 이해했던 철학체계다. 유럽 문화와 철학은 르네상스를 거쳐 이후 칸트(I. Kant)의 계몽주의에 이르도록 이 체계가 면면이 이어져 온다. 이러한 인간의 내면적 본성, 야수성을 길들이기와 훈육에 바탕한 휴머니즘에 기반 한 현재의 포스트휴머니즘 역시 인간중심적이며, 이성중심과 진보적 역사관에 근거하고 있음은 변함이 없다.

이런 한계에서 비판적 포스트휴머니즘은 15세기 이래, 또는 근대 유럽이 만들어놓은 휴머니즘의 인간이해가 수명을 다했다고 말한다. 그러한 근대 이후의 인간을 다만 IT 및 BT 문화와 결합한 증강된 존재를 지향하는 포스트휴머니즘은 한계를 지닐 수밖에 없다. 비판적 포스트휴머니즘은 이런 한계를 넘어 과학기술과 자본주의의 논리에 매몰되지 않고 인간의 본성과 인간다운 삶을 적극적으로 수용하는 인간 이해를 지향한다. 비판적 포스트휴머니즘은 휴머니즘이 설정한 인간이해를 넘어서려 한다는 점에서 포스트휴머니즘 계열에 속하지만, 과학기술과의 관계에서는 포스트휴머니즘의 일반적 이해의 틀과 결을 달리한다. 여기에 “비판적 포스트(critical post-)”란 접두어를 받아들이는 까닭은 서구 근대 사회가 만들어 놓은 휴머니즘을 넘어서는 그 이후의 인간이해를 말하기 때문이다. 이들의 과제는 혁명적으로 변화된 문화상황에서 어떻게 인간의 본성과 인간다운 삶을 언어화할 수 있느냐에 달려있다. 과학기술에 종속되거나 자본주의의 일면적 경제 논리에 매몰되지 않은 인간은 어떤 존재일까. 생명과 삶의 감수성을 드높이는 존재, 자신의 내면 깊이로 초월하는 인간을 지향한다는 것은 어떤 의미를 지니는가.

4) 우리 자신과 우리의 삶에는 시간과 환경, 관계맺음에 따라 끊임없이 변하는 부분과 함께 그럼에도 변하지 않는 본질적인 면들이 있다. 본질과 실존 개념은 인간과 존재자를 동일성과 차이에서 파악하는 전통적 인간 이해를 담고 있다. 본질(essence)은 어떤 사물이 그 사물일 수 있는 최소한의 요소와 원리를 가리키며, 실존(existence)은 그 본질이 드러나는 현재의 모습과 현상을 가리킨다.<sup>12)</sup> 예술과 예술 교육에는 명백히 본질적인 부분과 실존적 부분이 자리한다. 예술과 교육을 말하는 사람들은 흔히들 이 실존적 모습에 집중하는 경향이 있다. 그래서 언어와 민족, 역사에 따른 문화적 차이를 말하고, 그렇게 드러난 실존적 부분을 교육으로 규정하는 경향이 짙은 것이 사실이다. 그럼에도 본질을 떠날 때 그 어떤 것도 그 자신으로 존재할 수 없게 된다. 그와 함께 실존은 현재의 자리에서 드러나는 자신을 보여주기에 본질과 실존은 짝을 이루면서 존재자를 그 이상의 것으로 향하게 만든다.

11) P. 슬로터다이크, 『인간농장을 위한 규칙』, 박미애/이진우 옮김, 한길사 2004, 39-85

12) 본질주의 철학을 넘어 실존주의를 철학적으로 규명한 사르트르(J.P. Sartre)는 휴머니즘의 본질을 이러한 특성에서 찾는다. 장 폴 사르트르, 『실존주의는 휴머니즘이다』, 박정태 옮김, 이학사 2008.

본질을 지키기 위해서는 실존이 변화되어야 한다. 본질을 버리면 더 이상 그것은 그것이 아니게 된다. 본질을 지키기 위해 실존은 끊임없이 변할 수밖에 없다. 변하지 않기 위해 변해야 하는 것이다. 동일성 안에서 차이가 드러나고, 차이는 동일성 없이는 가능하지 않다. 예술과 예술교육에서의 본질과 실존은 무엇인가. 변화된 인간 이해는 예술과 예술교육을 어떻게 변화시킬 것인가. 정보과학과 생명공학 기술은 인간의 경험 체계 전부를 변화시켰으며 여전히 새롭게 나아가게 만들고 있다. 인간은 경험과 성찰이 총체적으로 상호작용하는 존재다. 본질과 실존의 상호작용을 통해 인간은 끊임없이 새로움을 창출해 낸다. 인간 이해의 전환은 새로운 예술 교육을 드러낼 것이다. 그 길은 어떻게 가능한가.

### 3. 길(way)과 작품(work)의 차이

1) 예술은 작품(work)을 통해 드러난다. 작품은 예술이기도 하고 예술 현상이기도 하다. 예술작품을 통해 우리는 예술을 이해하고 예술적 의미를 찾는다. 예술교육은 예술 작품을 만드는 기술과 관련된다. 예술교육의 길(way)이 이 과정에 있다는 생각이 일반적이다. 이런 까닭에 예술교육의 초기 이론을 마련한 그리스 미학에서는 예술과 기술을 같은 것으로 이해했다. 이 말의 어원인 “테크네(techne)”는 있는 사물에서 그 본질을 드러내는 과정을 의미한다. 인간의 지성적 능력은 다만 인식적 지식에 머무르지 않는다. 아리스토텔레스는 지식을 이론적이며 인식적 지식(episteme)과 실천적 지식(phronesis)을 구분하고, 이를 이끌어내는 인간의 창의적 능력을 “테크네” 개념으로 정초했다.<sup>13)</sup> 이에 따라 이를 가능하게 하는 인간의 내적 능력을 지성(nous)이라고 정의했지만, 이 개념은 결코 이성적 인식능력만을 가리키지 않는다. 오히려 이는 내적 감수성과 그에 대한 추론 능력을 포함하는 총체적 개념이다. 이 개념은 휴머니즘 이후의 인간 이해를 지향할 때 그 본래적 의미가 명확히 드러난다. 예술적 지성은 미적 감수성에서 비롯된다.

“테크네”란 말은 이후 예술을 뜻하는 라틴어(ars)를 거쳐 오늘날 우리가 쓰는 예술(art)로 표현되었으며, 다른 한편 기술(technique)이나 기술공학(technology)이란 말로 변형되기도 했다. 이 말은 주어진 사물에서 그 본질을 이끌어내는 인간의 능력을 의미한다. 나무를 깎아서 목상을 만든다면 이는 인간이 지닌 ‘테크네’의 능력에 따른 것이다. ‘테크네’는 나무를 조각하는 기술적 능력이기도 하지만, 나무에 담겨있는 예술적 모습을 감지하는 능력이기도 하다. ‘테크네’는 조각하는 기술적 능력이면서 그 안의 아름다움을 볼 수 있는 감수성이기도 하다.

현대 문명은 그 나무 안에서 삶에 유용한 어떤 부분이 들어있다는 것을 감지하는 능력과 함께, 그 부분을 현실화하는 기술적 능력을 최대화한다. 나무 안에 담긴 잠재적 형태를 기계적으로 현실화하거나, 또는 상품적으로 현실화하는 것이 우리가 살아가는 이 시대의 문화인 것은 사실이다. 기계적으로 현실화하는 능력이 기술 문명을, 상품으로 현실

13) 아리스토텔레스, 『니코마코스 윤리학』, 강상진, 김재홍, 이창우 옮김, 이케이북스 2006, 제6권 제3장 참조.

화하는 능력이 자본주의 문화를 가능하게 했다. 현대 문화의 전환은 기술문명이 초래한 결과지만, 그로 인한 위기를 회복하는 길 역시 테크네의 본질에 있음도 분명한 사실이다. 그 나무 안에서, 한 사물 안에서 기술적 현실이나 자본주의적 현실을 볼지, 아니면 새로운 아름다움을 볼지는 전적으로 그를 감지하는 우리의 내적 지성에 달려있다. 그 안에서 예술적 현재를 감지하는 능력은 무엇일까.

2) 생명체로서 인간의 내적 성찰능력은 사물의 본질을 현상으로 드러내는 창조적 힘이시다. 이를 그리스 철학은 ‘누스(nous)’라는 말로 표현했다. ‘누스(nous)’는 이론적 지식을 이끌어내는 이성만을 뜻하지 않고 감성적 능력까지도 포함하는 개념이기에 이를 흔히 지성으로 옮기기도 한다. 오늘날 유럽철학이 이성중심주의로 흐르면서 이 개념을 다만 이론적 지식을 위한 이성 개념으로 단정적으로 규정했을 뿐이지만, 처음 이 개념을 만든 그리스 철학에서는 이러한 구분은 낫설다. ‘누스’로 지칭되는 인간의 내적 능력은 사물의 본질을 감지하는 능력이며, 이를 표현하는 능력은 이론적이거나 실천적인 능력까지도 포함한다. 사물의 본질을 감지하는 능력은 감수성이며, 이를 표현하는 것이 이성적 능력이었다. 인간의 내적 성찰성은 이 모두를 통합하면서도 그 차이를 잊지 않는다. 그 어떤 개념이 이를 표상할 수 있을까. 이 능력은 근본적으로 본질을 감지하는 지성이며, 인간의 삶과 생명체의 살아있음에서 오는 생명성이며 존재적 감수성이기도 하다.

#### 4. 예술교육의 본래적 특성

1) 예술과 예술교육의 특성은 어디에 있는 것일까. 예술은 작품으로 드러나지만, 그 작품은 예술의 본질을 드러내는 실존이며 현상이다. 예술은 본질적으로 작품이 아니라, 사건이나 사물에서 그 본질을 이끌어내는 인간의 창조적 행위를 뜻한다. 이 창조적 행위는 인간의 내적 감수성과 그에 대한 성찰로서의 지성적 과정에서 비롯된다. 이 지성적 과정은 결코 이론적 지식을 위한 것이 아니라, 아름다움을 이해하고 이를 현상으로 드러내는 감수성과 지성을 의미한다. 예술과 교육은 이 감수성과 지성의 재현이며 현상이다. 인간의 내적 능력인 이 지성과 감수성이 본질이라면, 작품은 그 본질이 재현된 현상이며 실존적 모습이다.

교육은 예술 작품을 위한 기술 습득에 있는 것이 아니라 이 감수성을 수용하고 재현하는 과정에 관계된다. 교육은 인간이 자연과 세계에 마주해서 어떻게 살아가야할지, 또 어떻게 자신의 삶을 드러내야할지를 재현하는 과정으로 이해해야한다. 그래서 문화에는 그 사람이 간직한 시대와 세계 이해는 물론, 그 시대의 정신이 담겨있다. 그래서 고대 로마 철학자 키케로(M.T. Cicero)는 정신의 문화를 철학이라고 말하기도 했다. 문화는 철저히 개인적이면서, 또한 공동체적 문화를 떠나서 형성되지도 않는다. 문화는 이처럼 개인과 공동체에 걸쳐 양의적인 특성을 지닌다. 이러한 양의적 이해가 한 시대와 사회의 문화제라는 작품으로 나타나는 것이다.

예술은 이런 맥락에서 이해할 수 있다. 하이데거(M. Heidegger)는 예술을 “진리가 – 스스로 – 작품 안에 – 자리잡은 것”이라고 표현한다.<sup>14)</sup> 여기서의 진리는 인간이 자연과 세계, 사물과 사람에게서 감지하는, 있음에 대한 의미체험을 말한다. 이는 과학적 지식이거나 사실에 대한 언표가 아니라, 근본적 의미체험을 가리킨다. 이 진리를 예술 작품을 통해 드러내는 것이 예술이다. 예술을 진리체험과 연결시켜 이해하는 배경에는 독일 초기 낭만주의의 영향이 자리한다. 초기 낭만주의 예술은 영국과 프랑스에서 시작된 이성 중심의 계몽주의 사조를 수용하면서도 이들이 배제한 자연과 생명, 신화와 공동체에 대한 관심을 강조한다. 이들은 “세계를 낭만화하라!”고 외친다.<sup>15)</sup> 이들은 예술을 통해 드러나는 의미체험을 진리와 연결지어 이해했다. 존재의 총체를 감지하는 능력이 예술이며, 이를 드러내는 데 예술교육의 본질이 자리한다.

초기 낭만주의는 당시의 철학적 사조의 변화와 밀접히 연관된다. 이 조류는 영국 프랑스를 중심으로 일어난 계몽주의에 대한 독일의 문화적, 예술적 대응으로 일어난 사조이지만 전적으로 독일의 사회적이며 문화적 배경을 토대로 예술을 넘어 사회적 변화는 물론, 철학적 사조의 변화까지도 지향했다. 니체(F. Nietzsche)와 하이데거를 비롯한 예술 철학은 초기 낭만주의의 문체의식과 그 철학에 결정적으로 각인되어 있다.<sup>16)</sup> 바이저는 심지어 이러한 초기 낭만주의 예술사조가 일정 부분 탈근대를 주장하는 “포스트모더니즘”과 연관관계가 있음을 시사하기도 한다.<sup>17)</sup>

2) 예술 양식은 변할 것이다. 문화 형태도 포스트휴먼 문화 이후에는 지금과 같지 않을 것이다. 그러나 그 변화는 문화, 예술의 본질적 특성의 달라진 재현일 뿐이다. 인간의 미적 감수성과 지성적 감수성이 달라진 현실에서 다른 모습으로 재현되는 것이 문화와 예술이다. 여기에 예술교육의 본질을 “자기성취와 자기이해, 자기성찰”이라는 특성에 따라 정의했던 까닭이 자리한다.<sup>18)</sup> 문화철학을 전개한 카시러(E. Cassirer)는 문화를 상징체계로 정의했다. 이 상징체계는 인간이 자연과 사회에서, 사물과 사람에게서 그 본질을 감지하고 그렇게 표현한 기호체계를 말한다. 예술이 문화의 가장 중요한 요소 가운데 하나라면, 예술은 언제나 그 시대의 상징체계 안에서 재현된다. 예술은 아름다움을 감지한 미적 감수성의 재현이기에 그 감수성은 현재의 문화적 상징체계와 그를 가능하게 하는 감성적 인식 없이는 불가능하다.

예술교육의 본질은 인간이 인간인 한 결코 변하지 않는다. 재현의 양식과 상징 체제는

14) M. 하이데거, 「예술작품의 근원」, 『숲길』, 신상회 옮김, 나남출판사 2008, 17-127, 46 등.

15) F. 바이저, 『낭만주의의 명령, 세계를 낭만화하라』, 김주희 옮김, 그린비 2011

16) 이런 주장에 대해서는 M. Frank, *Einführung in die frümonantische Ästhetik*, Frankfurt/M, 1989.

17) F. 바이저, 같은 책 21-23. 물론 그 영향관계가 직접적이며 긍정적이지는 않을지라도, 그러한 문체의식에 의해 추동된 예술 이해가 포스트모더니즘적 예술 이해에 일정부분 자극을 주었음을 시사한다.

18) 신승환, 『예술교육의 철학적 지평』, 한길아트 2008, 55-61쪽

변할 것이다. 재현의 기법도 바뀔 것이다. 그러나 그 감수성과 그 재현의 본질을 떠나서는 어떠한 변화도 가능하지 않다. 예술교육의 본질과 실존은 여기에 있다. 예술교육 교육은 본질적으로 이러한 감수성을 스스로 깨닫고 이를 이끌어내도록 촉발하는데 있다. 그래서 교육(paideia)을 훈육으로서의 교육(Erziehen)이나, 지식/기술 습득이 아니라고 말했던 것이다. 교육을 깨달음과 양성(Ausbildung)으로 표현한 까닭은 예술교육의 본질이 여기에 있기 때문이다. 내 안의 미적 감수성과 생명의 감수성을 깨달을 때 그 감수성은 나의 언어와 나의 기술(techne)로 재현될 것이다.

독일 표현주의 작가 클레(Paul Klee)는 예술을 “있는 것을 보여주는 것이 아니라, 보이게끔 한다”라고 정의했다.<sup>19)</sup> 있는 것을 있는 그대로 모사(mimesis) 하는 것이 아니라, 나의 감수성으로 보여 지는 것을 보이게끔 한다는 의미다. 예술교육의 본질이 보여 지게끔 하는 데 있다면 포스트휴먼 시대의 새로운 미적 감수성은 새로운 예술을 지향할 것이다. 예술은 보이지 않던 것을 보여준다. 미적 감수성은 일상에 매몰된 삶을 일깨어 그 안에 담긴 진실을 새롭게 보게끔 만든다. 변하지 않는 미적 감수성의 토대는 변화한 문화적 토대 위에서 그 변화를 읽어낼 감수성을 새롭게 재현한다.

3) 포스트휴먼 문화는 위기와 전환을 동시에 말하고 있다. 그 안에서 여전히 과거의 익숙함에 취해 벗어나야 할 곳으로 돌아가려는 이들이 있다. 그들에게 문화적, 정신적 변화란 익숙함을 막는 장애물이며 문명의 새로움이란 두려운 세상일 뿐이다. 포스트휴먼 문화가 가로막은 일상은 깨어진 삶의 터전을 다시금 보게 만들지만, 그 터전은 결코 익숙함 안에 머물러 있지 않다. 그러기에 그 길은 매우 양면적이다. 이 새로움은 19세기 이래 서구 사회가 만들어 놓았던 체제를 넘어서는 것이기에 “가보지 않은 곳(terra incognita)”을 향한 길이지만, 그럼에도 우리의 문화와 역사가 그 체제에 자리하고 있기에 그와는 전혀 다른 어떤 것일 수도 없다. 역사는 연속되는 가운데 변혁을 찾아내는 것이지, 과거와 전적으로 단절된 새로운 시대란 상상의 산물일 뿐이기 때문이다. 기존의 체제와 그 역사의 진행 과정을 감내하면서 극복하는 것, 그 무게를 견뎌내면서 극복해가는 이중적 과정이 불가피하다.

포스트휴먼을 말하는 문화는 징후적이다. 이 징후를 바라보는 관점과 이에 대처하는 우리의 내면적 태도에 따라 이 사태는 그저 문명사적 변화에 그칠 수도 있지만, 시대사적 변혁으로 이끌어 갈 수도 있다. 그 변혁은 삶에 대한 새로운 감수성을 회복하는데서 시작될 것이다. 가보지 못한 길을 상상하면서 문화와 사회체제를 새롭게 만들어야 한다. 이 새로움을 드러낼 지성적 결단과 미학적 감수성이 필요하다. 생명과 삶을 위한 문명의 전환은 세계와 자연에 대한 새로운 감수성에서 비롯될 것이다.

19) M. Frank, *Einführung in die frömonantische Ästhetik*, Frankfurt/M, 1989, S.18

## 5. 예술의 감수성과 새로운 인간 이해

1) 자연과 생명에 대한 새로운 감수성은 먼저 생태 감수성과 타자 감수성으로 언어화해 볼 수 있다. 이 감수성은 아름다움을 체험하는 인간의 근본적 생명성에서 시작된다. 포스트휴먼을 말하는 이때 문화적 전환을 위한 단초는 이 아름다움에 대한 감수성, 예술이 일깨우는 감수성으로 표상된다. 이 감수성은 생태계와 생명을 새롭게 이해하는 감성적 토대가 되며, 나아가 자연과 생명에 대한 이해와 관계맺음의 상상까지도 바꿔놓을 것이다.

포스트휴먼 문화 이후 새로움 속에서 삶과 관계를, 세계와 자연, 생명에 대한 낯선 감수성을 요구한다면, 그 새로움은 진부함을 깨는 결단에서 비롯될 것이다. 지금 생명과학이 인간을 개조하려는 시대에 이르러 필요한 것은 새로운 영성적 전환을 도모하는 데 있다. 그것은 기성 종교와 철학의 실패 이후 필요한 인간 존재의 총체적 전환을 의미한다. 이런 관점에서는 그 인간은 새로운 종교적 존재(homo religiosus)이며, 생물학적·사회적·문화적 진화에 대응하는 면역체계를 지닌 존재다.<sup>20)</sup> 그 존재는 세계와 존재를 새롭게 인식하고 수용하려 한다. 슬로터다이크는 이런 관점에서 포스트휴먼적 인간을 새로운 교육 속의 인간으로 이해한다. 인간은 이를 위해 자신의 삶을 되풀이 하는 존재며, 이를 표현하는 예술적 감각을 지닌 존재다.<sup>21)</sup> 그 존재는 새로운 미적 감수성을 수용하고 재현하는 삶을 살아간다.

인간에 대한 이해의 변화는 아름다움에 대한 감수성을 새롭게 해석하게 만든다. 철학적 인간 이해의 전환이 예술 이해와 표현에 미치는 영향력은 어느 정도일까. 기억에 대한 연구로 노벨생리학상을 수상한 캔들(E. Kandel)은 미술이 상당부분 이념에 물들어 있다고 말한다. 어느 시대는 시대정신의 변화는 새로운 예술 양식을 창출했다. 캔들은 다다이즘(dadaism)과 초현실주의(surrealism)를 예로 든다. 그에 따르면 이 두 조류는 주로 1차 세계대전의 살육에 대한 반응에서 출현했다. 초현실주의는 다다이즘이 출현한 이듬해인 1917년 파리에서 처음 출시되었다. 이들은 자신의 작품에서 “논리를 제거하고 꿈과 신화에서 영감”을 얻으려 시도한다. 이들은 자신의 상상력을 해방시키기 위해 무의식적 마음과 접촉하는 방법을 찾으려 했다. 일예로 달리(Salvador Dali)는 “편집증이 일으키는 지각 변화를 활용”해 그의 작품에 시각적인 중의적 의미를 표현하려 했다는 것이다.<sup>22)</sup>

포스트휴먼은 인간존재(human being)와 비인간존재(non human being)의 구분을 새롭게 설정하려 한다. 휴머니즘의 구분은 더 이상 유효하지 않다. 오히려 비인간존재와 맺

20) Peter Sloterdijk, *You Must Change Your Life*, tr. Wieland Hoban, Polity Press 2013, Malden, MA/Cambridge, p. 3, 10; 이를 그는 생물학적 면역을 넘어 사회적 면역(socio-immunology)과 심리적 면역(psycho-immunology)를 지닌 인간(Homo immunologicus)으로 규정한다.

21) P. Sloterdijk, op. cit., pp. 9-10; Homo repetitivus et homo artista.

22) 에릭 캔들, 『마음의 오류들』(The Disordered Mind), 2018, 이한음, RHK 2020, 216-220; 이런 예를 니체의 철학에서 영감을 받은 뭉크(E. Munch) 등의 표현주의 예술은 물론, 독일 낭만주의 전통을 재해석한 청기사파에서도 잘 찾아볼 수 있다.

는 새로운 관계가 세계를 새롭게 이해하고 수용하게 만들 것이다. 행위자 연결망 이론 (ANT) 이론을 주장하는 프랑스 사회학자 라투르(B. Latour)는 사물을 분류하는 원칙을 바꾸면 같은 사물이나 사건이라도 다른 시간성을 얻을 수 있다고 주장한다.<sup>23)</sup> 사물 분류의 원칙은 인간으로 하여금 비인간세계를 다른 관계맺음의 양상으로 받아들이게 만든다. 사물과 맺는 관계의 변화는 사물을 이해하거나 수용하는 관점을 변화시킨다. 이에 따라 사물과 사건은 물론 타자조차 다른 존재양식으로 다가올 것이다.

3) 문제는 과학기술의 혁명적 발전에 따른 “타자되기”(becoming others)에 있다.<sup>24)</sup> 이는 곧 남성에게는 여성되기로, 인간에게는 “생명되기(zoe-becoming)”로 나타날 것이다. 그러나 이 타자되기는 그에 그치지 않고 또 다른 무수한 형태로 나타날 수도 있기에 그 사유의 핵심은, 나의 존재에 마주한 그 타자의 존재양식을 받아들이는 데 있다. 나의 동일성을 넘어 내 안의 타자, 나의 다름을 받아들일 수 있는 길은 이 타자-되기에 달려있다. 타자-되기는 마침내 존재의 차이와 다름을 언어화할 수 있는 길이다. 그 길은 새로운 감수성을 요구한다. 이것을 브라이도티는 포스트휴먼적 주체성으로, 생명에 대한 새로운 이해에서 찾는다.<sup>25)</sup> 그에 기반한 포스트휴먼의 생성 개념은 인간을 근대적 휴머니즘이 아닌 포스트휴먼-되기로 이끌어갈 것이다. 그것은 인간중심의 생명을 넘어 모든 생명과 함께하는 생태적이며 조예(zoe)의 생명과 함께 하지만 삶의 생명(bios)을 배제하지도 않는다. 그는 이것이 포스트휴먼적 미래학, 유토피아적 환상에 젖은 트랜스휴먼적이지 않은 새롭게 다가오는 인간의 상황과 정세를 진지하게 사유하는 너무도 인간적인 성찰임을 거듭 강조한다. 그것은 분명 생명과 존재에 대한 새로운 감수성 없이는 결코 짝을 튀우지 못할 것이다.

## 6. 나가는 말

문화의 새로움을 현실화하는 길에 예술은 그 미적 감수성과 생명감수성을 일깨우고 새롭게 보게 만들 것이다. 삶의 퇴행적 경로를 넘어서는 새로운 일상은 이 새로운 문화 안에서 가능하다. 포스트휴먼 시대에 변해야 할 것은 지난 시대의 예술 이해이지만, 변하지 않는 것은 그 안에

23) Bruno Latour, *We Have Never Been Modern*, tr. Catherine Porter, Harvard Univ Press, Cambridge, Massachusetts, 1993, p. 74-75

24) 존재를 실체론적으로 이해하던 철학을 넘어 생성으로 이해하는 철학에 근거할 때 우리는 타자-되기를 끊임없는 차이 생성의 과정에서 이해할 수 있다. 프랑스 철학자 들뢰즈는 반복을 통한 차이 생성을 말함으로써 이런 사유를 대변한다. G. Deleuze, *Diffence and Repetition*, tr. Paul Patton, Columbia Univ. Press 1994, xix-xxii, 1-27 참조: 이에 따르면 “오직 삶만이 생명체가 소용돌이치는 (생성의) 지대들을 창조하며 오직 예술만이 함께-창조하기라는 기획을 통해 이 지대에 이를 수 있고 또 침투할 수 있”게 한다는 표현에서 보듯이 삶과 예술을 차이생성의 과정으로 이해할 수 있게 된다. G. Deleuze, *What is Philosophy?*, tr. H. Tomlinson/G. Burchill, Verso 1994, p. 173

25) R. 브라이도티, 같은 책 240-251 참조.

감추어진 새로움을 보는 예술의 힘이며, 그로 인해 이루어가는 문화의 새로움일 것이다. 아름다움은 존재의 아름다움이며 생명의 아름다움 안에 자리한다. 그 아름다움을 감지하고 이를 보이게끔 하는 데 예술의 본질이 자리한다. 예술의 본질을 드러내는 것이 예술의 교육임을 누가 부정할 것인가.

예술이 지닌 구원의 힘과 그 새로움을 볼 수 있게 하는 예술이해는 그 안에 자리할 것이다. 이러한 이해를 드러내고 새롭게 하는 데 예술 교육의 본질이 있으며, 그 본질은 끊임없이 실존적 변화를 거쳐 매 순간 새롭게 드러날 것이다. 예술교육의 길은 이러한 본질과 실존, 예술의 유래와 도래 안에 자리한다. 예술이 걸어가는 새로운 길은 여전히 열린 채로 있으며, 아직은 그 누구도 가보지 않은 길이다. 다만 그 길을 걸으려는 이들은 그 열림 속에서 울리는 소리를 들을 수 있으며, 그 숨은 매듭을 볼 수 있을 것이다. 미적 감수성은 그를 가능하게 하는 우리의 내적 힘임에는 틀림이 없다.

기조발제 2.

## 후기 구조주의에서의 인지와 미술교육

박정애(공주교육대학교)

발표자의 “후기 구조주의에서의 인지와 미술교육”의 제목만 보면 매우 어려운 내용일 것으로 생각하기 쉽다. 때문에 “미술교육이 왜 이렇게 어려운 주제를 다루어야 해?”하고 누군가는 반문할 수 있다. 왜 후기 구조주의인가? 그것이 바로 지금 현재 우리가 살고 있는 21세기 동시대에서 이해하는 인간의 모습과 조건을 학문적으로 서술했기 때문이다. 따라서 우리가 19세기, 20세기에 이해한 인간에 기초하여 미술교육을 기획한다면, 21세기의 논리로 보면 허구에 해당하는 것이다. 다 부정된 논리이다. 그렇기 때문에 그것은 낡은 사유의 변주에 불과한 것이다.

따라서 오늘 발표자는 21세기의 학계에서 이해하는 인간의 인지를 설명하기로 한다. 이를 위해 발표자는 후기구조주의 학자인 질 들뢰즈의 철학을 통해 21세기 인간의 인지를 파악하고자 한다. 특별히 이 글에서는 들뢰즈가 정신분석학자 페릭스 고티에의 이론을 통해 설명하고자 한다. 들뢰즈의 사유는 이해하기가 매우 힘든, 정말 난해하기 그지 없는 철학이다. 따라서 들뢰즈의 이론을 설명하면서 후기 구조주의 인지 자체만을 이 자리에서 설명한다면 독자들이 잘 와 닿지가 않을 것으로 생각된다. 이러한 이유로 발표자는 후기 구조주의의 인지를 설명하면서 우리나라의 국가적 교육과정인 “2015 개정 미술 교육과정”과 비교를 하고자 한다. 이 경우 독자들은 real하게 후기 구조주의에서 설명하는 인간의 모습을 보다 쉽게 이해할 수 있다고 생각한다.

### 리쭈: 인간의 인지 작용

미술은 인간의 창작 행위이다. 따라서 그것은 인지 작용의 결과물이다. 어떤 인지 작용인가? 발표자는 “현명한 사람들(Homo Sapiences)”라 불리우는 현생인류가 그 이전의 구인류나 네안데르탈인과 다른 점 하나를 고르라고 한다면 단연 미술 작품을 만들었다는 데에 있다. 현생인류 외에 미술작품을 만든 인류는 현재까지는 나타나지 않는다. 2008년에는 독일의 홀레 페스에서 우리가 아는 벨렌도르프의 비너스보다 1만 5천년 앞서 만든 여인상이 발견되었다. 벨렌도르프의 비너스와 흡사한 이러한 여인상은 다산과 풍요의 상징물로 여겨진다. 또한 알타미라, 라스코 벽화 등은 원활한 수렵활동을 위

한, 상징의 일환으로 만들어진 것으로 보인다. 학생들에게 자신이 만든 작품을 설명하라고 하면 이렇게 말한다. “이것은 ~을 가지고 ~을 나타낸 거예요!” 이렇듯 미술은 본질적으로 상징을 사용하여 은유적 표현을 하는 인지 활동이다. 인간이 어떻게 상징과 은유를 포함하는 인지 활동을 하는가는 근본적으로 인간에 대한 이해에 달려 있다. 따라서 미술을 어떻게 가르쳐야 하는지를 탐구하는 미술교육은 “인문학과 예술(Humanities and Arts)”의 학문적 경향과 맥을 같이 한다. 그런데 그것은 늘 변화한다.

인류의 역사가 시작되면서 인간에 대한 이해는 끊임없이 변화하였다. 22세기에 이해하는 인간의 모습은 지금 현재 21세기를 사는 우리가 이해하는 인간의 조건과는 또 다르게 변화할 것이다. 의학에서 수업이 인체를 실험하지만 수업이 새로운 사실이 밝혀지면서 과거의 학설을 뒤집는 것과 같은 이치이다. 실로 인간의 역사는 인간이 어떤 존재 인지를 끊임없이 탐구한 역사이기도 하다. 누구나 다 알고 있듯이, 서양의 경우, 중세까지는 신이 먼저였다. 인간은 신보다 부족한 존재로 인식되었다. 그러다가 르네상스 이후 근대로 이어진 “휴머니즘”은 인간 자체에 렌즈의 초점을 틀어대면서 인간을 파악하고 그 다음에 주변을 보고자 한 사상이다. 휴머니즘에서는 각 개인이 독특한 존재이며 인간만의 독특한 본성을 가진 존재로서 모든 인간은 존중 받아야 한다고 설교하였다. 각 개인이 독특하다는 것은 모든 인간은 태어나면서부터 그 사람만의 개체성과 잠재력을 가진다는 점을 전제로 한다. 그래서 휴머니즘 사상이 낳은 대표적 사고가 “주체적” 사고이다. 한 개인 특유의 주체적인 사고로 인해 인간은 위대하다는 것이다. 그러면서 인간의 존엄과 가치를 재음미해야 한다. (물론 동양의 사고는 이와 정 반대로서 자연, 또는 우주와의 합일을 강조한다. 하지만 우리나라 교육과정에 내재된 이념 대부분이 서양에서 기원한 것이기 때문에 동양 사상은 논외로 한다.)

서양 사고의 뿌리에 해당하는 고대 그리스의 사고에서는 인간의 본질을 “이성(reason)”으로 이해하였다. 아리스토텔레스는 인간은 이성적 동물이라고 하였다. 이성이 있는 인간에게는 그 이성대로 행동하도록 “자유”가 주어져야 한다는 것이 바로 고대 그리스의 스토아 철학의 핵심에 해당한다. 이러한 서양의 전통적 사고는 18세기의 계몽주의 사상에서 되살아났다. 그리고 19세기 서양에서는 이성의 계발이라는 계몽주의 철학을 실천하기 위한 목적에서 공공학교의 근대교육이 시작되었다. 이러한 맥락에서 19세기의 페스탈로치는 학생들의 이성을 계발하기 위한 목적에서 미술교육 프로그램을 만들어 학생들을 가르치게 되었다(박정애, 2019; 2020). 이렇듯 서양의 전통 사고는 “이성”을 중시하였고 교육 또한 교육 목표 또한 같은 맥락에 있었다. 그러나 지금 현재의 21세기는 서양의 전통적 사고가 지배하는 세계가 더 이상 아니다!

상기한 서양의 전통적 사고는 철학에서는 니체에서부터 다른 방향으로 전환하게 되었다. 그리고 미셸 푸코에 의하면 20세기 중 후반에 이르러서 세계는 탈근대의 시대로 접어들었다. “후기 구조주의”는 현대 철학을 대표하는 사고이다. 말하자면 이 시대의 우주/인간을 보는 시각이 후기구조주의라는 사고 체계를 구체화한 것이다. 후기구조주의 학

자들이 보기에 지금까지의 철학/학문은 눈에 보이는 세계만 정리한 것에 불과한 것이다. 이들이 보기에 이 세상은 우리가 눈으로 볼 수 있는 극히 일부를 빼고는 “혼돈(chaos: 이를 과학계에서는 블랙 에너지와 블랙물질이라고 한다)”의 세계로 되어 있다는 것이다. 이는 우리가 볼 수 있는 “이성”의 세계 너머 또 다른 세계가 존재하며 그것은 이성으로 파악이 불가능한 것임을 말하는 것이다. 또한 구조주의 학자들이 말하는 것처럼 이 세계는 눈에 보이지 않지만 인간이 개념화할 수 있는 어떤 일정한 “구조”에 의해 세계가 작동한다는 점을 정면으로 반박한 것이기도 하다. 이는 인간의 생각이 어떤 구조에 의해 작동한다는 것을 부정하는 것이기도 하다. 후기구조주의 학자들은 우리가 이해할 수 없는 혼돈의 세계를 이해하고자 한다. 즉 우리가 어떻게 새로운 미술작품을 만드는가? 그것은 눈으로 보이는, 즉 이성의 렌즈로는 이해가 되지 않는 것이다. 후기구조주의 학자들은 혼돈의 세계에서부터 어떻게 새로운 창의력이 만들어지는지를 설명하고자 한다.

후기구조주의 철학자 질 들뢰즈는 동료인 정신분석학자 페릭스 과타리와 함께 우주, 그리고 그 우주의 일부인 인간의 사고가 작동하는 특징과 방식을 “리즘 철학”(Deleuze & Guattari, 1987; Deleuze & Guattari, 2001)을 통해 이론화하였다. “리즘”은 우리말로 구근 식물을 뜻하는 식물학 용어이다. 잡초, 잔디, 개나리, 감자 등과 같은 구근 식물들은 리즘의 예에 속한다. 씨앗으로 번식하지 않는 것들을 총칭하는 땅밀 줄기를 총칭하는 리즘은 그 번식이 종횡으로 무진하다. 리즘은 우주 또는 인간의 삶/문화에 대한 은유적 표현이기도 하다. 우리가 어떻게 삶을 영위하는가? 우리가 어떻게 사고하는가? 우리가 어떻게 미술작품을 만드는가? 그것은 리즘이 하는 것처럼 한다! 따라서 미술교육 과정과 관계가 없는 후기구조주의 철학/리즘이 아니다. 21세기의 대부분 학문 영역은 바로 이러한 후기구조주의에 입각하여 만들어진다. 예를 들어 “리즘 건축”을 인터넷에서 치면 오늘날의 건축물이 왜 리즘형인지를 설명하고 있다. 캘리포니아에 새로 지은 구글의 건축물—어디에서고 연결 접속이 가능한—은 바로 리즘 철학에 입각한 것이다. 그 시대에는 그 시대의 철학이 이론적 틀로 작용하면서 학문과 예술이 변화한다.

따라서 리즘을 이해하면 지금 현재 21세기에 활동하는 미술가들의 실천을 보다 쉽게 이해할 수 있다. 리즘은 횡으로 뻗으면서 무한한 바깥을 향해 가치를 뻗는다. 그것은 땅밀줄기를 통해 서로 연결 접속되면서 “지속(duree)”의 변화를 경험케 한다. (지속이란 베르그손의 용어이다. 베르그손이 하나가 지속적으로 변화해 가는 우주를 설명한 용어이다.) 리즘은 하나의 계통을 중심으로 발전한다는 나무-뿌리와는 다른 성격을 보인다. 이러한 연결 접속은 이질적인 요소들 간에 상호 의존하는 관계가 맺어지는 것이다. 한 국가가 다른 나라들과 연맹을 맺으면서 산다는 것 또한 리즘적인 것이다. 동맹은 옆에 있는 나라와 맺는 것이 아니라 이질적인 먼 나라와 맺는다. 다른 나라와의 관계가 많을수록 힘을 가지게 된다. 한 국가가 다른 나라들과는 아무런 관계를 맺지 않고 독자청정세대 간에 의한 수직적으로 이어진다면 나무뿌리 형태이다. 우리의 사고 또한 마찬가지로

이다. 수직적으로 연속적인 발전을 거듭하는 것이 아니라 다른 사람들의 사고를 받아들 이면서 이질적인 것들을 받아들이면서 변화한다. 많이 참조하면 할수록 풍요로운 사고 가 된다. 발표자는 우주의 또 다른 이름인 리즘의 성격을 토대로 인간의 인지를 “리즘 인지”(박정애, 2016)로 부른 바 있다. 리즘의 성격을 좀더 구체적으로 파악해보자.

### 리즘(우주/인간/인간의 인지)의 6가지 특성

인간의 삶, 인간의 인지로서 리즘은 첫째 연결접속의 원리가 있다. 그것은 두 번째인 다질성 또는 이질성의 원리로 이어진다. 인간의 삶, 인간의 사고 작용의 리즘은 어떤 것 들과도 연결될 수 있다. 우리는 누구와 관계를 가질 수 있다. 국가 또한 서로 이해관계 가 맞는 한 어떤 국가들과도 동맹을 맺고 협력할 수 있다. 국가적인 문화와 정체성 또한 다각적이고 지속적으로 변화하는 것이다. 관계적 시각에서, 문화는 혈연과 국가에 의해 나무뿌리처럼 수직적으로 전수되는 것이 아니라 횡적으로 상호작용하는 것으로 간주되 어야 한다. 다시 말해 우리가 삶을 영위하기 위해/우리가 사고를 전개시키는 과정에서 관계를 형성하는 데에서 가리는 것이 없다는 뜻이다. 이는 수직적인 사고와 반대된다. 인간의 인지를 “나무-뿌리”로 보는 것이 가능한가? 우리가 알고 있는 “나선형 인지”가 바로 수직적이고 위계적인 “나무-뿌리”인지인 것이다. 과거 제롬 브루너가 주장하였던 리즘 인지는 “나선형 교육과정”의 이론적 배경이다. 브루너는 초보적 수준에서 내러티브 에 의한 쉽고 기본적인 개념을 가르치면 그러한 개념이 기초가 되어 고학년에서는 난이 도가 높은 추상 개념을 가르칠 수 있다고 하였다. 그러나 인간의 사고는 초등학교 저학 년에서 배운 쉬운 개념이 고학년에 갈 때에는 다른 개념들로 연결 접속된다. 고학년에 이르는 그 중간 과정에 이미 다른 개념들이 계속해서 연결 접속되는 것이다. 따라서 리 즘은 이질적인 것들과 연결 접속을 늘리면서 결국은 본성상의 변화를 겪게 된다. 혈통 적으로 “순종”이란 개념은 존재하거나 지속되기가 불가능한 것이다. 다른 것에 영향을 받지 않은 나만의 주체 사고는 존재하지 않는 것이다. 관계가 설정되는 관계의 삶, 관계 를 통한 사고의 전개이다. 모든 사고는 섞이면서 사로 변화한다. 그래서 처음에 어떤 계 획을 세웠으나 다른 것들이 끼어들면서 원래의 계획을 바꿀 수 있다.

인간의 삶, 사고가 서로 연결되고 이질적인 것들이 반드시 섞인다는 원리는 바로 리 즘의 세 번째 특징인 “다양체(multiplicity)”의 원리가 된다. 우주/인간은 어느 하나의 정 체성으로 규정할 수 없는 다양체의 특징이 있다. “나는 누구인가” 나를 확인하는— “identify”하는 시각에서 “identity” 즉 “정체성”은 무엇인가? 그것은 한 마디로 말할 수 없다. 왜냐하면 인간은 하나로서 여럿인 multiplicity이기 때문이다. 한국의 정체성은 무 엇인가? 과거에는 “고요한 아침의 나라”이었지만 지금은 “Dynamic Korea”이고 미래에 는 또 다르게 변화하는 다양체이다. (따라서 한 개인의 실체를 확인할 수 있는 정체성은 바로 본질주의 철학에서 유래한 것이다.) 다양체는 연결접속을 늘리면서 본성상의 변화

를 겪는다. 한국이 세계의 다른 나라들과 관계를 맺으면서 본성이 변화해간다. 기존의 한 개인 또한 다른 관계를 통해서 전혀 다른 사람으로 변화할 수 있다는 것이다.

네 번째의 원리는 “탈(반)의미화하는 단절(asignifying rupture)”의 특징이다. 들뢰즈와 과타리에게 있어 탈의미화하는 단절은 쉽게 말해 뿌리 줄기인 리즘은 고정되어 있지 않고 증식하고, 뒹굴고, 늘어나고, 퍼지고, 산산조각이 나고, 새롭게 썩이 나고, 혼란스러워 보이거나, 무정부 상태가 되기도 한다. 리즘은 에너지의 다양한 역동적 과정이다. 잔디의 예를 보자. 잔디는 어느 곳에서도 끊어지거나 깨질 수 있다. 그러나 잔디는 잔디의 특정한 선을 따라 혹은 다른 새로운 선들을 따라 복구된다. 우리가 아무리 좌절하게 되고 리즘으로서 인간은 다시 일어나게 된다. 생명이 있는 한 다시 복구된다. 리즘은 다양한 입구를 가졌기 때문에 그것은 다른 것들과 쉽게 연결접속 된다. 우리가 좌절하여 새롭게 되는 데에는 타자와의 관계를 통해서이다. 언제 어디서 타자와 연결 접속되면서 새로운 생성이 일어나는지 그것은 일정하지 않다. 리즘은 시작과 끝의 위계가 아닌 어디에서든지 연결접속에 의한 변형이 가능하다. 리즘에는 구조, 나무, 뿌리와 달리 지정된 점이나 위치가 없다”(Deleuze & Guattari, 2001, p. 21). 1980년대 인터넷의 등장으로 대중화된 이미지들은 지속적으로 자라며 선형적 마디들의 연결이 결합된 뿌리줄기와 같은 것이어서 위계나 중심, 체계를 구성하지 않는 양상이다. 이러한 맥락에서 리즘은 인터넷에 의한 이와 같이 유동적이고 비계급적 구조를 갖는 이상적인 은유, 그리고 상호 연결된 의미의 네트워크를 나타내기 위해 종종 사용된다. 인터넷의 접속이 말해주듯 시작과 끝의 개념은 더 이상 의미를 가지지 않는다.

리즘의 탈의미화하는 단절(asignifying rupture)은 영토화, 또는 의미화하는 시도에 대한 저항이다. 즉, 위계화된 것을 벗어나는 것이다. 이 점은 우리 사회를 포함하여 교육에서도 가장 많은 예를 찾을 수 있다. 이러한 위계화된 질서를 교육에서 찾자면, 또 다시 브루너의 나선형의 예를 들 수 있다. 또는 “교육의 기초,” “교육의 원리와 원칙”과 같은 것이 바로 위계화이다. 원리와 원칙에 적용되어 지식이 늘어나는 것이 아니다. “기초부터 탄탄히!” 이는 리즘의 성격과 상반된다. 예를 들어 우리나라 미술 교육과정에서 “미술 기초를 알자”고 되어 있다. 미술의 기초가 무엇인지도 모르겠지만 미술의 기초를 알면 그 다음 단계로 지식이 확장되는 것도 아니다. 따라서 처음 시작은 좋았지만 중간에 흐지부지 끝나는 경우가 있다. 기초도 모르고 시작했지만 학문에 열중하는 경우도 많다. 인간의 두뇌는 기초에서 위계적으로 발전하는 것이 아니라 중간에서 속도를 낸다. 따라서 연구를 하다보면/그림을 그리다가 보면 중간에서 속도를 내면서 처음 계획했던 것과는 다른 성격의 것이 도출되는 경우가 많다. 처음 계획을 세워서 그것이 끝까지 가지 않는다는 뜻이다. 원리와 원칙은 중간에 바뀌기 마련이다. 이는 서양의 전통적인 사고인 목적론을 부정하는 뜻이기도 하다.

리즘은 경계를 깨는 탈영토화가 있으며, 그런 다음, 다시 모여 재영토화하며 정체성을 새롭게 형성한다. 리즘은 깨질 수 있지만 그것의 오래된 선에서 또는 새로운 선들에서

다시 시작할 수 있다는 뜻이다. 이렇듯 “탈의미화하는 단절”이란 리즘으로서 인간의 두뇌 자체가 그렇다는 것이다. 인간의 두뇌는 의도하는 바와 무관하게 에너지가 작동한다. 인간의 인지작용은 때때로 분절된다. 의도와 상관하거나 상관없이 분절된다. 우등생으로 분류된 학생이 갑자기 열등생이 될 수 있으며 열등생이 언제부터인가 우등생이 될 수도 있다. 이렇듯 인간의 인지 능력은 실제로 분류가 불가능한 것이다. 탈영토화, 재영토화를 거듭하여 비의미화하는 단절의 인지 능력은 인간의 인지능력을 어떤 명확한 구조로 말할 수 없다는 점도 함의한다. 우리는 이렇게 흔히 말한다. “그 사람 IQ는 그것 밖에 되지 않는데 어떻게 저런 발명을 했을까?” 따라서 리즘 인지는--또는 후기구조주의자가 말하는 인간의 인지는 “나는 이 아이큐 점수보다 더 많은 다른 것이 있다. 하지만 그것이 무엇인지는 어떤 ‘구조’로 말할 수 없다” 바로 이 점이 후기구조주의가 말할 수 있는 인간의 인지의 본질이다.

인간의 인지는 어떤 구조로 말할 수 없다! 다만 리즘적이다. 그리고 그러한 리즘의 파열은 많은 것을 의미한다. 이러한 리즘의 파열은 인간의 인지 작용에 대해 정말로 많은 것을 말한다. 단 한가지 더 예를 들자면 미술가들이 가장 싫어하는 것은 자신이 어느 한 곳으로 라벨링되는 것이다. 어떤 미술가가 어느 화파에 속하고 어떤 계열이라는 것, 미술가들이 가장 싫어하는 것이다. 왜냐하면 미술가들은 한 때는 모더니즘으로 작업하지만 또 다시 포스트모던 스타일로 변신할 수 있는 것이다. 그러한 리즘에는 “탈주선(a line of flight)”이 있다. 다시 말해 인간의 인지작용은 에너지의 집합체로서 다른 곳을 돌파하는 탈주선이 작동하는 것이다. 이는 우리나라 미술 교육과정의 내용 체계인 “체험, 표현, 감상의 영역”이 중간에 파열되면서 제대로 작동하지 않는다는 것이다. 또한 교수 학습 단계의 하나인 반응형성, 반응 명료화, 반응 심화, 정리 및 발전의 순서가 인간의 인지작용과 아무런 상관이 없다는 것이다.

다섯째 지도제작(cartography)의 원리가 있다. 지도 만들기는 구상하기 또는 무엇인가를 만들기를 시도하기를 뜻하는 은유적 용어이다. 무엇인가를 구상하는 우리의 인지작용은 항상 다른 것들을 참조하면서 새로운 영역을 만들어내는 것이지 과거와 똑같은 것을 복제하는 것이 아니다. 지도 제작은 “사본 만들기(tracing)”와 반대된다. 리즘은 지도 제작의 성격을 가진다. 들뢰즈와 과타리(Deleuze & Guattari, 2001)에 의하면, “리즘은 어떠한 구조적 모델이나 발생적 모델에도 의존하지 않는다. 리즘은 발생축이나 심층 구조 같은 관념을 알지 못한다”(p. 29). 이 점이 미술 교육과정의 무엇과 관련이 되는가? 가장 직접적으로는 우리나라 현행 미술 교육과정의 내용 체계인 “체험, 표현, 감상”을 구분하는 학문적 근거가 없다는 말이다. 더 정확하게 말하자면 그러한 구분은 인간의 뇌구조와 무관한 것이다. 인간에 대한 이해 없이 편의상 만들어진 구분이다! 우리가 미술작품을 만들기 위해 무엇인가 구상하는 지도 만들기는 체험, 표현, 감상의 세 영역을 거치지 않는다. 또한 반응 형성, 반응 명료화, 반응 심화, 정리 및 발전의 정확한 순서에 의해 위계화 되고 질서 잡힌 뇌구조가 아니라는 것이다. 이러한 교수학습 단계

는 버튼을 누르면 자동적으로 작동하는 로봇으로서의 인간을 가정한 이치이다. 인간의 인지 작용은 그러한 분류와 하등의 관련이 없다. 들뢰즈와 과타리(Deleuze & Guattari, 2001)는 다음과 같이 부연한다.

지도는 자기 폐쇄적인 무의식을 복제하지 않는다. 지도는 무의식을 구성 해낸다. 지도는 장들의 연결접속을 만들면서 기관 없는 몸의 봉쇄-해체에 공헌하며, 그것들을 고른판 위에 최대한 열어 놓는다. 지도는 그 자체로 리 줌에 속한다. 지도는 열려있다. 지도는 모든 차원들 안에서 연결접속될 수 있다.(p. 30)

미술작품을 만들기 위한 첫 단계는 무엇인가 구상을 하는 단계이다. 그러한 첫 단계가 지도 만들기이다. 무엇인가 구상하는 단계는 나의 무의식에 있는 것들을 불러들인다. 그러면서 여러 가지 알고 있던 것들을 참조하면서 관계 짓기를 한다. 그러한 과정에서 학습자는 “기관없는 몸(Body without Organs: BwO)”이 될 수 있다. 기관없는 몸이란 이것저것 관계 지으면서 마음이 어느 한 곳에 열중하게 되면서 다른 일체의 상념들이 없어지는 강렬한 상태이다. 이러한 “기관없는 몸”의 개념이 미국의 심리학자인 미하일 칙센트미하일에게는 몰입의 상태이다. 교육에서 가장 중요한 단계이다. 왜냐하면 몰입의 상태에서 타자의 요소들이 “나에게 맞게 변형시켜 가져오기(translation)”<sup>26)</sup>가 이루어지기 때문이다. 영어 단어 translation은 다른 나라의 언어를 또 다른 나라의 언어로 바꾸는 “번역” 외에 다른 뜻이 있다. 케임브리지 사전에 의하면, “어떤 것을 다른 형태로 변화시키는 활동이나 과정이다(the activity or process of changing something into a different form)”<sup>27)</sup> translation이란 다른 사람 것을 나에게 맞게 고쳐서 내 것으로 만드는 행위이다. 예를 들어 미술가가 작품을 만들면서 그에 몰두하면서 다른 미술가의 양식, 주제, 소재 등에 영감을 받아 그것을 내 캔버스에 가져와 나의 스타일로 바꾸는 것이 translation의 예이다. 이 경우는 리즘의 1, 2의 원리, 즉 관계 맺기와 이질성을 설명하는 것이기도 하다. 따라서 타자의 요소를 내게로 가져오는 “기관없는 몸”의 단계는 재창조, 들뢰즈의 용어로는 새롭게 거듭나는 “생성(becoming)”이 이루어지는 단계이다. 상기의 인용 글에서 “기관없는 몸 몸의 봉쇄-해체에 공헌하면 그것들을 고른판 위에 최대한 열어 놓는다”에서 “고른판(plane of consistency)란 또 다른 인간의 인지 행위이다. 예를 들어 한 미술가가 기관없는 몸이 되어 다른 미술가들의 양식들을 내게로 가져 오면서 이것은 여기에 놓고 저것은 캔버스 저쪽에 놓으면서 하나의 화면에 이것 저것

26) translation이라는 용어는 탈식민주의학자 호미 바바가 저서, Location of Culture (1994)에서 사용한 용어이다. 하지만 인류학자 빅터 터너(Turner, 1982)에 의하면 그 단어의 사용은 레비-스트로스로 올라간다.

27) <https://dictionary.cambridge.org/ko/%EC%82%AC%EC%A0%84/%EC%98%81%EC%96%B4/translation>

배치하는 인지 행위가 바로 고른판이다. 처음 무엇을 그럴까 막막한 혼돈에서부터 고른판의 작용으로 여러 이질적인 것들을 하나로 통일시키는 인지 작용이다.

그런데 지도 만들기의 단계에서 기관없는 몸이 되면서 우리는 무엇인가를 구상하면서 타자의 요소들을 가져오면서 배치체(ensemble)를 만든다. 이렇게 행동하게 하는 에너지가 “정동(affect)”이다. 이 정동에 대해서는 다음에서 다시 논하기로 한다.

리즘은 여섯째인 “전사(décalcomanie)”<sup>28)</sup>의 원리가 있다. 데칼코마니라고 하면 똑같은 것이 대칭되는 미술작품의 기법을 말한다. 데칼코마니는 우리의 인지에서 똑같이 대칭된다는 것을 뜻한다. 인지가 똑같이 대칭된다는 것은 무엇을 의미하는가? 들뢰즈는 『천개의 고원』의 제 1장인 리즘편에서는 전사의 특징으로서의 리즘을 논하고 자세한 서술은 하지 않았다. 인지 작용이 똑같은 대칭이라는 데칼코마니아의 원리는 들뢰즈의 또 다른 저술, 『차이와 반복』에서 장황하게 설명되고 있다. 그것은 “현실태(the actual)”에는 “잠재태(the virtual)”가 붙어 있다는 뜻이다. 데칼코마니의 어원은 “옮기다”이다. 다시 말해 현실태에는 잠재태가 내재되어 있으며 잠재태는 현실태로 옮겨진다는 뜻이다. 리즘의 전사의 원리는 시간상 여기에서 생략하기로 한다.

지금까지 파악한 리즘 인지의 6가지 특징을 다시 요약하기로 한다. 첫째, 인간에게 새로운 사고를 가능하게 하는 것은 관계에 의한 것이다. 둘째, 그렇게 타자와 관계하면서 우리의 인지는 이질적인 것으로 되면서 풍요롭게 된다. 셋째, 그 결과 인간의 사고는 다양체로서 풍요롭게 된다. 넷째, 인간의 인지는 고정되고 고착되는 것이 아니라 어떤 일정한 틀을 벗어나 새로워지면서 탈의미화하는 분절의 특징이 있다. 우리의 두뇌는 움직이지 않고 정체되면서 일정한 규칙에 의해 작동하는 것이 아니라 탈주선이 작동하면서 탈영토화하고 재영토화를 거듭한다. 기존의 것에서 벗어나 다시 새롭게 된다. 다섯째 인간의 인지는 무엇인가를 새롭게 실험하면서 구상하는 지도 만들기의 원리가 있다. 어떻게 새로운 것을 만드는가? 그 단계가 무엇인가에 몰입하여 비유기체적인 몸이 되면서 강도 자체의 몸인 “기관없는 몸”의 상태이다. 기관없는 몸은 정동의 몸이다. 여섯째, 전사의 원리이다. 이 시점에서 다시 주목을 요하는 것은 가장 근원적인 감정인 에너지로서 우리를 변화로 이끄는 “정동(affect)”이다. 즉 우리를 변화시키는 것이 과거 서양 사고의 핵심인 “이성(reason)” 아닌 “정동(affect)”인 것이다. 이런 점에서 현대 철학에서, 현대 학문에서, 21세기의 교육에서 주목하는 바가 정동이다.

### 정동(affect)

정동은 정서나 기분과는 다른 의식 이전의 “전의식적인(preconscious)” 감정인 초감

28) 프랑스어로는 Décalcomanie, 데칼코마니로, 영어로는 decalcomania로 데칼코마니아로 읽는다.

각적인 영역이다. 말로는 설명이 되기 이전의 강력하고 생생한 감정이다. 이러한 비판적 성찰을 바탕으로 확장된 문화연구의 범위에는 들뢰즈와 가타리의 표현을 빌리자면 초감각적 영역을 포함한다. 그것은 또한 브라이언 마수미(Masumi, 2015)의 표현을 빌리자면 시각에 앞서 존재하기 때문에 결코 의식될 수 없는 “내장지각(visceral perception)” 또는 “순수지각(pure perception)”이다. 이러한 시각에서 정동을 중심으로 이론적으로 도약하려는 일련의 시도들은 물질과 비물질, 신체와 정신, 인간과 동물, 기호와 이미지의 경계를 넘어서 끊임없이 변용되고 생성되는 것으로서의 모든 이미지, 생명체, 그리고 사회를 해석하고자 한다. 이러한 해석의 핵심은 우리의 삶을 지배하는 것은 이성이 아니라 감정과 같은 정동이다. “이성 또는 머리가 정리되었다”고 하지 않고 “감정이 정리되었다”고 한다. 그러나 감정을 정리한다고 해서 내 의지대로 정리되지 않는다. 그것은 수동적인 것이다. 들뢰즈(Deleuze, 2004)는 인간의 인지적 종합이 정신에 의해서 수행되는 것이 아니라 정신 안에서 발생하는 종합이라고 설명한다(Hughes, 2014). 따라서 종합 자체가 능동적인 인식 능력에 의해서 수행되는 것이 아니라 수동적인 인식능력에 의해 행해지는 “수동적” 종합인 것이다. 따라서 후기 구조주의의 시각에서 들뢰즈는 자아를 다음과 같이 정의한다.

자아(moi)는 시간 가운데 존재하며, 끊임없이 변화한다. 그것은 시간 속에서 변화를 경험하는, 수동적인 혹은 다소 수용적인 자아이다. 나는 나의 경험(나는 존재한다)을 능동적으로 규정하는 행위(나는 생각한다)이지만, 오직 그것을 시간 속에서만 규정할 수 있다. 스스로에게 자기 자신의 사유의 활동만을 재현하는 수동적이고, 수용적이며 변화하는 자아의 실존과 마찬가지로 말이다.(Deleuze, 1998, pp. 29-30, Hughes, 2015, p. 205재 인용).

이러한 시각은 우리나라 교육과정에서의 “자기 주도적”의 개념과 같등한다. “자기 주도적”이라는 표현은 구성주의에서 학생중심이 변형되면서 사용하고 있는 것으로 이해된다. 사유는 인간의 자연적 본성이 아니라 외부의 자극이 있을 때에야 비로소 가능한 것이다. 들뢰즈에게 있어 사유하는 행위는 단순한 자연적 가능성에서 진행되는 것이 아니라 오히려 “물질적 인상”과의 조우를 통해서이다. 예를 들어 석가모니가 인간의 생로병사를 사유하게 된 것은 그가 밖에서 노인, 병자, 죽은 자, 수행자와 우연히 조우하였던 것이 계기가 된 것이다. 들뢰즈에게 있어 이러한 물질적 조우는 “기호”의 형식을 띤다. 들뢰즈는 설명하길, 물질적 인상의 기호라는 폭력은 감성으로 전달하고 감성은 다시 기억으로 전달하며 이제 기억은 다시 사유로 전달하는 것이다. 들뢰즈에 의하면, “세계 속의 무언가가 우리를 사유하게끔 강요한다. 이 무언가는 인식의 대상이 아니라, 근본적인 조우의 대상이다”(Hughes, 2014, p. 138에서 재인용). 이렇듯 외부에서 물질적 인상인

기호는 우리의 감각에 호소한다. 그리고 우리의 감각은 기억으로 전달하면서 사유를 유도하는 것이다. 따라서 우리나라 미술 교육과정에서 자주 사용하는 문장, “감각을 활용하여”는 인간 이해가 전혀 없는 표현이다. 요괴인간이 아닌 이상, 자신의 감각을 원할 때 자주 자체로 이용할 수 없는 것이다! “감각을 활용한” 교육과정 내용과 방법은 만들 수 없는 것이다.

### 결론

이 발표에서는 후기구조주의의 시각에서 인간에 대한 이해를 통해 인간의 인지작용을 파악하였다. 이를 위해 발표자는 질 들뢰즈와 페릭스 과타리의 “리즘”의 예를 들어 살펴 보았다. 리즘은 다음의 6가지 원리/특징이 있다. 1. 연결접속의 원리, 2. 다질성의 원리, 3. 다양체의 원리, 4. 탈의미화의 분절, 5. 지도제작의 원리, 6. 전사의 원리이다. 이제 우리는 이러한 원리가 바로 인간의 삶, 인간의 인지, 그리고 우주가 작동하는 방법이자 특징임을 이해할 수 있다. 그리고 이러한 원리를 가능하게 하는 에너지가 바로 “정동(affect)”임도 확인하게 되었다. 인간의 가장 근원적인 생명으로서의 정동이다. 감각은 우리에게 사유를 하게 한다. 이를 인식한다면 21세기의 미술교육에서 미술교육의 내용과 방법은 무궁무진해진다. 왜냐하면 미술 자체가 바로 감각 자료이기 때문이다. 인간을 가르치기 위한 미술교육이기 때문에 그 주장에는 삼라만상의 이치가 담겨야 한다. 참고로 2015년 개정 교육과정에서는 미술의 성격을 다음과 같이 정의하고 있다.

미술은 그 시대의 문화를 기록하고 반영하기 때문에 우리는 미술 문화를 통해서 과거와 현재를 이해하고 나아가 문화의 창조와 발전에 공헌할 수 있다. 학교 교육에서의 미술은 바른 인성과 문화적인 소양을 갖춘 창의적 인재를 기를 수 있는 핵심 교과이다..... 또한, 미술 활동을 통하여 인류의 정신적, 물질적 유산인 문화를 이해하고 그 중요성을 인식하여 문화 시민으로서의 소양을 길러줄 수 있다.(p. 3)

불과 두 절의 문장 안에 문화라는 단어가 6번이나 쓰여 있다. “문화를 기록하고,” “미술 문화를 통해서,” “문화의 창조와 발전에,” “문화적인 소양,” “인류의 정신적, 물질적 유산인 문화를 이해하고,” “문화 시민으로서의 소양.” 각기 다른 배경에서 발생한 문화의 정의들이 반복적으로 사용되고 있는 것이다. 그런데 “왜(Why)?”가 없다. 21세기에 왜, 문화적 소양인지, 왜 인류의 정신적 물질적 유산인 문화인지 아무런 설명이 되지 않고 있다. 따라서 “어떻게?”도 없다. 어떻게 문화적 소양을 기르는가? 어떻게 문화 시민들 기르는가? 어떻게 인류의 정신적, 물질적 유산인 문화를 이해하는가?가 전혀 설명되지 않는다. 미술을 가르치기 위한 교육과정에 인간에 대한 이해가 없이 낡은 사유만 늘

어놓고 있는 것이다. 삼라만상의 이치가 담기지 않았으니 우리나라 미술 교육과정은 문장 자체가 읽혀지지 않는 것이다. 문장들 하나하나가 이해되지 않으니 도저히 외워지지 않는다. 아마도 문화의 중요성을 인지한 나머지 문화를 강조하면서 서술된 것으로 이해된다.

20세기의 문화연구는 통합학문을 지향하면서 인식론적/방법론적 전회를 기획해왔다. 21세기에 들어서는 들뢰즈의 인식론/존재론에 따라 “문화적 전회에서 정동적 전회 (the affective turn)”로 선회하고 있다. 기존의 감각, 지각, 인지에 대한 이해만으로 파악할 수 없는 정동을 확인하게 되면서 바뀐 시도이다. 즉, “정동적 전회”는 신체를 비롯한 물질들 사이에서 촉발하고 촉발되는 정동을 정치, 사회, 경제, 문화 등 전 분야에 걸쳐서 파악하기 위한 학문 영역이 되고 있다. 미술교육 또한 같은 방향을 지향해야 한다. 21세기의 지구상에서 만들어지는 새로운 지적 담론을 담지 않으면—논리적 설명이 불가능하기 때문에—그것은 현행 2015년 개정 미술교육과정 처럼 “왜?” “어떻게”에 대한 설명이 없는 예비교사, 미술교사, 그리고 미술교육자들을 괴롭히는 지적 고문을 지속할 것이다.

## [참고문헌]

- Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. London: Routledge.
- Callinicos, A. (1990). *Against postmodernism*. New York: St. Martin's Press.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *A thousand of plateaus* (B. Masumi, Trans.). Minnesota: Minnesota University Press.
- Deleuze, G. (1998) *Essay critical and clinical*. (D. W. Smith & M. A. Creco, Trans.). London: Verso.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2001). 『천개의 고원』 (김재인 옮김). 서울: 새물결.
- Massumi, B. (2015). *Politics of Affect*. Cambridge: Polity Press.
- Turner, V. (1982). *From ritual to theatre: The human seriousness of play*. New York: PAJ Publication.
- 국문
- 박정애 (2019). 미술교육의 근대화에 대한 고찰과 재해석. *미술과 교육*, 제20집4호, 1-16
- 박정애 (2020). 한국 미술교육의 근대화에 미친 루소와 페스탈로치의 전통, *미술과 교육*, 제21집 3호, 25046.
- Deleuze, G. (2004). *차이와 반복* (김상환 옮김). 서울: 민음사.
- Hughes, J. (2014). *들뢰즈의 차이와 반복 입문* (황혜령 옮김). 서울: 서광사.

## 토론 1.

## 예술교육론의 중심에 있어야 할 수업

김인규(전국미술교과모임)

나는 30년 가까이 교육현장에서 수업을 해온 현장 전문가로서 미술수업의 측면에서 본 발제에 대한 토론을 하고자 한다.

신승환 교수님께서 “예술은 작품(work)을 통해 드러난다. 작품은 예술이기도 하고 예술 현상이기도 하다”(발제문 6p)고 하셨다. 반면 예술교육은 수업을 통해서 드러난다고 말할 수 있다. 수업은 예술교육이기도 하고 예술교육의 현상이기도 하다. 때문에 예술교육은 수업을 통해서 그것이 이야기되지 못하면 한갓 공염불이 될 가능성이 크다. “테크네”는 나무를 조각하는 기술적 능력이기도 하지만, 나무에 담겨있는 예술적 모습을 감지하는 능력이기도 하다. ‘테크네’는 조각하는 기술적 능력이면서 그 안의 아름다움을 볼 수 있는 감수성이기도 하다”(발제문 6p)고 하셨는데, 수업은 단지 학생들에게 예술 작품을 가르치는 하급 기술이 아니라, 학생에게서 예술적 능력 혹은 그 감수성을 감지해내고 작업(work)을 할 수 있게 하는 일이다. 그래서 그 수업의 직조에 대해 말할 수 있어야 비로소 예술론을 넘어 예술교육론이 될 수 있다고 생각한다. 예술에 테크네가 있듯이 예술수업에도 테크네가 있으며, 작가가 작업을 하는 것과는 또 다른 길을 가지며, 거기에 맞는 섬세한 길이 있다. “교육은 예술 작품을 위한 기술 습득에 있는 것이 아니라 이 감수성을 수용하고 재현하는 과정에 관계된”(발제문 7p)다고 지당한 말씀을 하셨는데, 그런 만큼이나 예술교육은 예술작품을 제작하는 일과는 또 다른 영역인 셈이다. 그 “테크네”가 숙고되지 못하면 그것은 그냥 선언으로 끝날 가능성이 크다.

박정애 교수님께서 “미술작품을 만들기 위한 첫 단계는 무엇인가 구상을 하는 단계이다. 그러한 첫 단계가 지도 만들기이다. 무엇인가 구상하는 단계는 나의 무의식에 있는 것들을 불러들인다. 그러면서 여러 가지 알고 있던 것들을 참조하면서 관계 짓기를 한다. 그러한 과정에서 학습자는 “기관없는 몸(Body without Organs: BwO)”이 될 수 있다. 기관없는 몸이란 이것저것 관계 지으면서 마음이 어느 한 곳에 열중하게 되면서 다른 일체의 상념들이 없어지는 강렬한 상태”(발제문 19p)라고 말씀하셨다. 그렇지만, 이는 미술작품을 만드는 일과 미술수업을 하는 일을 구분하는데 별다른 참조가 되지 못한다. 또는 예술가가 작품을 하는 일과 학생이 예술수업을 하는 일의 차이를 말해주지 못한다.

나는 수업에서 학생들로 하여금 구상하는 일을 먼저 시키지 않는다. 그것은 매우 위험하다. 먼저 구상을 하도록 하면 학생들은 머릿속에 자신이 만들 것의 상을 그린다. 그런데 그 구상한 것은 십중팔구 이미 익히 알던 것이다. 그런 다음 거기에 맞게 재료를 준비

하고 자신의 손을 알맞게 조작하기 시작한다. 만일 그것이 구상한대로 잘 되지 않는다면 짜증을 내고 실증을 내고 말 것이다. 재료를 탓하거나 자신의 뚱손을 탓할지 모른다. 그들은 재료를 재료 이전에 그 자체로 하나의 흥미로운 사물로서 마주할 기회를 잃고 만다. 손이 자신이 시키는 대로만 움직이는 중복이 아닐 수 있다는 것을 경험할 기회를 상실하고 만다. 손도 손 나름의 자기 운동성이 있다는 것을 말이다. 여기에서 “몸”이 무엇인가 다시 생각해볼 필요가 있다. 몸이 주체에게만 속한 것일까? 혹시 그리기를 할 때 사용하는 붓은 몸이 아닌지? 물감이나 종이는 몸이 아닌지 생각해볼 필요가 있다. 생각도 몸이고, 정념도 몸이고, 손도 몸이지 않은지... 그래야 말씀하시는 대로 그들이 위계화되지 않은 상태로 탈의미화하는 리즘이 될 수 있는 것이 아닌지, 말이다.

재료, 자신의 손, 구상하는 일, 이 모든 것이 타자이며, 타자성의 관계가 거기서 시작된다고 할 수 있다. 그래서 나는 수업의 처음 단계에서 학생들이 구상을 앞세우지 않도록 한다. 무엇을 할지 알기도 전에, 무엇을 할지 구상을 하기도 전에 재료나 상황을 마주하게 한다. 자신의 손이나 도구를 쓰던 대로만 쓰도록 놔두지 않는다. 학생들이 처음부터 구상을 하게 하면 모든 것을 쉽사리 하나의 위계 속에 종속시켜 버리기 시작한다. 의례히 그래왔던 익숙하고 자연스런 행동이다. 교사는 이를 방해해야 한다. 예술교육의 지점은 거기에 있다. 그런데 그런 상황에서 오히려 “어느 한 곳에 열중하게 되면서 다른 일체의 상념들이 없어지는 강렬한 상태”로 이끌릴 수 있다는 것은 놀라운 일이다. 그렇지만 여기에도 과제가 있다. 학생들은 때때로 이미 목표가 제시 되어 있으며 그 과정 또한 정해져 있고 단순한 신체적인 작업만 해도 되는 상황에서 “다른 일체의 상념들이 없어지는 강렬한 상태”에 몰입하곤 한다. 아무 생각이 필요 없기 때문이다. 우리는 생각을 하지 않아도 되는 상황과 생각을 쉽게 할 수 없는 상황을 구분할 필요가 있다. 또는 “다른 일체의 상념들이 없어지는 강렬한 상태”는 금새 일어났다 사라져버리곤 한다. 거기에는 반대급부가 필요하다.

처음엔 물감을 주지만 붓을 주지 않거나, 막대기를 주거나 할 수 있다. 낮은 상황이다. 익숙한 대로 할 수 없는 어떤 상태에 부딪힌다. 그런 어처구니없는 상태가 수업을 타자성의 관계로 이끌 수 있다. 재료의 타자성이 드러날 뿐만 아니라 학생의 타자성이 드러나게 된다. 여기서 재료의 타자성을 만나는 것은 학생이지만, 학생의 타자성을 만나는 것은 교사이다. 학생은 재료를 새롭게 만나지만, 교사는 학생을 새롭게 만난다. 시작은 거기서 비롯된다. 아마도 활동 결과를 또한 그렇게 뒤집음으로써 익숙한 대로 보거나 생각할 수 없는 상황으로 나아가갈 수도 있다. 이는 어떤 이론적 틀을 매뉴얼화하여 해결될 수 있는 일방적인 관계가 아니다. 그래서 수업이 또한 몸이 아닌가? 예술교육은 바로 그 수업이라는 몸에 대한 이야기가 아닐까 하는 것이다.

무언가 정해놓고 학생들이 일방적으로 수행하게 하는 게 수업 현장의 일반적인 상황이다. 그렇지만 단지 교육과정이 그렇기 때문에 그렇다고 생각하지 않는다. 교사의 수업은 꽤나 자율적이다. 그럼에도 익숙한 방식을 벗어나지 못한다. 미술교사들이 들뢰즈라든가 하는 철학자들의 이야기를 들어본 적이 없어서 그렇게 한다고 생각하지 않는다. 수업연

구를 경청해보면 그러한 학자를 인용하면서도 기존의 수업에서 별다른 변화가 없는 경우를 많이 본다. 대학에서 그것들을 접하지만, 정작 수업에서 그것을 보지 못한다. 그것은 수업을 단지 그러한 이론적 지식을 수행하는 하위 구조로 바라보기 때문은 아닐까? 수업을 그런 것을 수행하는 하나의 방법이나 기술적인 일로만 여기는 것은 아닐까? 나는 예술가가 자신의 작업을 수행하는 것과 같이 수업을 수행하기 위한 또 다른 테크네가 있다고 생각한다. 단지 예술을 가르치는 것이 아니라 예술 수업이라는 또 다른 예술을 하는 것이다. 그리고 그것은 학생과 조우하는 데서 출발한다. 화가가 자신의 화면을 마주하는 데서 작업을 시작하듯이 말이다. 예술론이 작가들의 작품을 마주하며 이야기 하듯이 예술교육론은 교사의 수업을 마주하면서 이야기를 시작해야 하는 것은 아닐까?

## 토론 2.

## “포스트 휴먼 시대의 인간 이해와 예술 교육”에 관한 토론문

이민정(공주대학교)

포스트휴먼 시대에 필요한 새로운 인간 이해와 이와 맞물려 있는 예술 교육에 대해 다루고 있는 신승환 교수님의 발표는 코로나19로 전세계가 위협받는 상황 속에서 다급한 목소리로 들려왔다. 코로나19의 위기는 그동안 인간이 추구해오고 믿었던 그리고 우려했던 모든 것들을 다시 시험대 위에 올려두고 문제 삼게 하였기에 신승환 교수님의 발표는 이러한 문제를 생각할 수 있는 귀중한 기회를 가지게 해 주었다. 발표문을 읽으면서 포스트모던 시대의 포스트휴먼으로 살아간다는 의미, 그 속에서 교육자로서 교육에 대한 성찰과 특히 예술 교육을 담당한 사람으로서 예술 교육에 대한 깊은 고민을 할 수 있는 소중한 기회가 되었다.

정보통신 과학기술(ICT)와 생명공학기술(BT)에 힘입어 급속도로 변화하는 포스트휴먼 시대를 살아가는 인간은 기존의 인간에 대한 이해를 벗어난다. ICT와 BT에 힘입어 변형되고 증강된 인간, 복제되고 이식되고 인간과 기계가 융합된 인간은 인간을 넘어선 인간이며 인간과 비인간의 경계를 흐린다. 따라서 포스트휴먼 시대의 인간은 기존의 인간다움이라고 정의를 내렸던 기준이나 틀로는 이해할 수 없으며 새로운 인간 이해를 요구한다. 신승환 교수님께서서는 포스트휴먼 시대의 새로운 인간 이해로의 전환은 새로운 예술 교육을 드러내며 그것은 곧 새로움을 보는 예술의 힘과 결부되어 단순한 기술적 테크닉을 넘어선 포스트 휴먼 시대의 생명과 존재에 대한 새로운 미적 감수성을 이끌어내고 촉발하는 교육이라고 주장하고 있다.

중요한 논의를 전개해주신 신승환 교수님께 다시 한번 감사드리며 두 가지 질문을 드리고자 한다.

첫 번째는 포스트휴먼 시대의 새로운 인간 이해에 대한 질문이다. 발표자께서는 포스트휴먼 시대에는 새로운 인간 이해를 요구한다고 주장하셨는데 그것은 변화된 시대상을 담아낼 인간 이해이며 전통철학에서 주장해온 인간 이해를 비판하고 넘어서는 비판적 포스트휴머니즘을 포함한다고 하였다. 따라서 포스트휴머니즘은 세계의 중심으로서 주체로서 살아온 인간, 인간 의식 앞에 모든 존재자를 대상으로 세우고, 사유와 연장, 인간과 기계, 정신과 육체, 인간과 비인간을 분리했던 인간에 대한 이분법적 이해의 휴머니즘을 비판하고 넘어서는 논의라고 할 수 있다. 하지만 발표문 2절 4)를 보면, “우리 자신과 우리의 삶에는 시간과 환경, 관계 맺음에 따라 끊임없이 변하는 부분과 그럼에도 변하지

않는 본질적인 면들이 있다”라고 하고 또한 “동일성 안에서 차이가 드러나고 차이는 동일성 없이는 가능하지 않다”라고 주장하고 있다. 그런데 이러한 주장은 플라톤의 이데아와 같은 동일성을 전제로 한 변하지 않는 본질과 동일성을 전제로 한 차이, 다양한 차이를 상위의 동일성 속에 종속시키는 것을 말하는 전통 철학과 맥을 같이하고 있는 듯하다. 그렇다면 이는 곧 전통 철학에서의 인간의 본질, 인간다움, 인간중심주의로의 회귀를 말하는 것이다. 이 점은 발표자께서 주장하시는 포스트휴먼 시대의 새로운 인간이라는 것이 비판의 대상이 되었던 전통철학에서의 인간 이해로 회귀하는 듯하여 포스트휴먼 시대의 새로운 인간이해가 무엇인지에 대한 내용이 흐려지는 부분이다. 이에 대한 부연 설명을 부탁드립니다.

두 번째는 포스트휴먼 시대의 예술교육과 예술의 이해를 돕기 위한 질문이다. 발표자께서는 발표문의 4절 2)에서 “예술교육은 본질적으로 이러한 감수성을 스스로 깨닫고 이를 이끌어내도록 촉발하는 데 있다”라고 하고 예술교육의 본질은 지식이나 기술의 습득이 아닌 “깨달음이나 양성(Ausbildung)”에 있다고 하였다. 그런데 이러한 “미적 감수성과 생명의 감수성을 깨달을 때 그 감수성은 나의 언어와 나의 기술로 재현될 것이다”라고 하였다. 또한 예술은 “있는 것을 보여주는 것이 아니라, 보이게끔 한다”라는 클레(Paul Klee)의 말을 인용하여 예술은 “있는 것을 모사하는 것이 아니라 나의 감수성으로 보여주는 것을 보이게끔 한다는 의미다”라고 주장하고 있다. 여기서 질문드리고 싶은 것은 “재현”이라는 것과 “나의 감수성으로 보여지는 것”이다. 먼저 재현은 영어로 representation으로 다시(re) 나타남(present)을 뜻한다. 이것은 동일자를 전제로 한, 원본을 전제로 한 전통철학에 뿌리를 두고 있다. 발표자께서 여기서 사용하고 계시는 ‘재현’의 의미가 전통철학에서 말하는 재현을 말하는 것인지 다른 의미로 사용한 것인지 포스트휴먼 시대의 예술에서 재현은 무슨 의미인지 궁금하다. 다음으로 “나의 감수성으로 보여지는 것을 보이게끔한다”라는 말은 ‘나’라는 인간 주체 중심의 전통철학을 향하고 있는 듯하다. “나의 감수성으로 보여지는 것”이라는 말은 ‘주체로서의 나’에게 보여진 것을 나의 의식 앞에 ‘대상’으로 세우는 일을 ‘주체로서 나’를 뜻하는 것 같기도 하고 주체로서의 나가 아닌 나의 감수성을 촉발시키는 수동성에 처해진 ‘대상으로서의 나’를 의미하는 것 같기도 하다. 따라서 발표자께서 사용하고 계시는 예술에서의 재현의 의미와 ‘나의 감수성으로 보여진다’라는 말이 뜻하는 바에 대한 질문을 드린다.

## 토론 3.

## 새로운 시대의 미술교육을 위한 토대

장태순(덕성여자대학교)

신승환 교수님의 「포스트휴먼 시대의 인간 이해와 예술 교육」(이하 「포스트휴먼」으로 약칭)과 박정애 교수님의 「후기 구조주의에서의 인지와 미술교육」(이하 「후기 구조주의」로 약칭)은 21세기의 변화된 세계가 요청하는 인간에 대한 새로운 이해와 이를 통한 예술 교육의 변화 방향을 탐색한 글이다. 두 분의 글은 ‘인간 이해의 새로운 지평과 미술과 교육과정’이라는 학술대회의 주제에 부응할 뿐 아니라, 동시대의 철학적, 예술적 문제를 예리하게 파악하고 해답을 제시하는 통찰력 있는 연구이다.

두 글은 모두 근대 유럽의 휴머니즘적 인간 이해가 이 시대에 위기를 맞았다고 본다. 그러나 두 글이 탐색을 시작하는 지점은 같지 않다. 「포스트휴먼」은 우리에게 새로운 인간 이해를 요청하는 계기로 포스트휴먼 상황을 지적하고 있다. 정보과학기술과 생명과학기술을 통해 인간의 능력을 증가시키고 기계와 인간의 경계를 뛰어넘을 수 있다는 트랜스휴먼 담론은 근대적 인간 이해의 한계를 드러낼 뿐이므로, 과학기술과 자본주의의 논리에 매몰되지 않고 변화된 상황에서 인간의 본성과 인간다운 삶의 가치를 되살릴 수 있는 담론을 발명해야 한다는 비판적 포스트휴머니즘과 이 글의 입장은 맥을 같이하고 있다. 이 시대의 새로운 인간 이해를 위해 「포스트휴먼」이 전제하고 있는 철학적 입장은 본질과 실존을 구분하는 동일성의 철학이다. 이에 따르면 시대적 변화는 실존의 변화를 요청하지만 이는 본질을 지키기 위한 것이다. 그렇다면 이제 물어야 할 것은 ‘예술과 예술교육의 본질은 무엇인가?’, 그리고 ‘이 시대에 예술과 예술교육의 본질을 지키기 위해 취해야 할 새로운 실존은 어떤 모습을 띠고 있는가?’이다. 첫 번째 물음에 대하여 이 글은 다음과 같이 답하고 있다. “예술은 본질적으로 작품이 아니라, 사건이나 사물에서 그 본질을 이끌어내는 인간의 창조적 행위를 뜻한다.”<sup>1)</sup> 예술이라는 창조적 행위는 감수성과 지성이라는 인간의 두 가지 능력을 통해 이루어지는 것이므로, 예술교육은 감수성과 지성을 사용하여 본질을 이끌어내는 능력을 배양하는 것, 다시 말해 “이러한 감수성을 스스로 깨닫고 이를 이끌어내도록 촉발하는”<sup>2)</sup> 것을 본질로 한다. 두 번째 질문에 대답하기 위해서는 포스트휴먼 시대의 새로운 미적 감수성이 어떤 것인지를 물어야 한다. 이 글은 새로운 시대의 미적 감수성으로 ‘생태 감수성’과 ‘타자 감수성’이라는 자연과 생명에 대한 새로운 감수성을 꼽는다. 인간개조를 논의하는 이 시대에 필요한 것은 새로운 영성적 전

1) 「포스트휴먼 시대의 인간 이해와 예술 교육」, p. 7

2) Ibid., p. 9

환이며, 이를 통해 인간을 새로운 종교적 존재로 이해해야 한다. 타자 감수성의 계발은 인간 존재와 비인간 존재의 관계를 새롭게 설정하는 포스트휴먼 시대에 타자-되기를 적극적으로 실현할 수 있는 길이며, 이를 통해 모든 생명, 자연 전체와 공존하는 새로운 미래를 설계할 수 있을 것이다.

반면 「후기 구조주의」는 20세기 후반의 탈근대 시대의 도래에서 새로운 인간관의 단초를 찾고 있다. 이 글은 프랑스 철학자 들뢰즈와 과타리의 리즘 개념에서 새로운 인간의 모습을 발견한다. 인간은 동일성 없는 순수 차이의 세계에서 자유로운 연결접속을 통해 본성까지도 변화시킬 수 있는 존재이며, 타자와의 관계 속에서 이질적인 요소를 받아들이고 이를 통해 인지와 사유를 풍요롭게 만드는 존재이다. 인간의 인지는 고정되어 있는 것이 아니라 언제나 틀을 벗어나 탈의미화하며, 몰입을 통해 새로운 창조한다. 인간의 사유와 인지, 창조 활동은 자발적으로 일어나는 것이 아니라 외부의 자극과 강요에 의해서만 시작될 수 있는데, 우리를 자극하여 변화를 일으키는 에너지가 의식 이전의 순수지각인 ‘정동’이다. 즉 감각자료를 다루는 미술은 정동으로 인간을 자극하여 사유하게 만드는 본성을 가지고 있으며, 따라서 미술교육을 감성 발달의 측면에 국한시킬 것이 아니라 인간의 인지 전반과의 관계 속에서 재정립해야 한다는 것이 이 글의 주장이다.

이런 차이점에도 불구하고 두 글은 동일한 문제의식을 공유하고 있다. 위에서 언급한 휴머니즘에 대한 비판은 물론이고, 타자와의 적극적 소통이 이 시대의 중요한 화두임을 두 글은 정확히 감지하고 있다. 정보기술의 발달에 힘입은 리즘적 연결망 속에서 사회구성원들을 규정하던 수직적 계층 구조가 무너지고 개인들은 거의 무한히 자유롭게 서로 소통하고 교류할 수 있으며, 생명과학기술의 발전된 성과가 정보기술과 결합하여 인간과 비인간, 생명과 비생명 존재자의 경계를 무의미하게 만드는 21세기에 타자와의 관계를 재설정하는 것은 두말할 필요 없이 중요한 철학적 문제이다. 그리고 이 지점에서 우리가 다시 던져야 할 질문은 ‘인간이란 무엇인가?’이다. 타자와의 무한한 소통과 교류로 인해 주체와 타자의 구분 자체가 무의해진다면, 인간과 비인간 존재자들 구분하는 개념적 차이는 무엇인가? 타자-되기를 제안하는 「포스트모던」은 ‘인간의 본성’과 ‘인간다움’을 견지하고 있는 반면, 인간을 타자와의 무한 연결접속의 관계망 속에 있는 이질성의 집합체에 불과하다고 보는 「후기 구조주의」는 인간과 비인간 존재자를 연속선상에서 파악하고 있는 것으로 보인다. 인간은 다른 생명이나 비생명 존재자들과 다른 존재자인가? 다르다면 어떤 점에서 다른가? 이 질문에 대한 대답은 새로운 시대의 미술교육을 생각하기 위한 토대가 될 것이다.

## 분과회의 I

## 발표 1.

## 이미지 읽기, 표현을 위한 들뢰즈 생각 나누기

안인기(춘천교육대학교)

## 1. 블랙홀에 빠진 영상 수업

본 발표는 시각문화(미술)교육의 일환으로 전개되어 온 비판적 사진 이미지 읽기와 표현에 대한 문제 제기와 다른 방법의 모색을 들뢰즈의 견해를 빌어 찾아보려는 목적에서 비롯되었다. 이미지에 대한 관심이 높은 것은 시각매체 환경의 급변 속에서 충분히 찾을 수 있다. 문제는 수업에서 이미지, 특히 디지털 카메라와 같은 사진, 영상 분야의 이미지들이 어떻게 제작, 이해되는지에 대해서 아직 연구가 부족해 보인다. 본 발표는 기존의 수업과 교과서의 사례, 사진 수업 등에서 어떤 변주나 생산이 가능한지 살펴보고자 한다.

<그림1>은 지난해 연구자가 참여 관찰로 살펴본 한 예비 초등교사의 5학년 수업 실습 장면이다. 수업 내용은 ‘블랙홀 속 5반의 이야기’를 사진 스톱 모션으로 표현하는 영상표현 단원의 하나였다. 예비교사가 제시한 학습목표는 “블랙홀을 만난 우리반의 상황을 스톱모션 애니메이션으로 표현할 수 있다” 였다. 2차시로 진행된 수업에서 학생들의 활동은 다음과 같이 진행되었다. 1차시에는 모둠별로 우주여행 중에 블랙홀을 만난 상황에 대한 이야기를 정하였다. 다음으로 교사가 나눠준 우드락을 테두리만 남기고 잘라낸 다음 테두리를 채색, 장식하였다. 2차시에는 정해진 모둠별 스토리에 따라 카메라 앞에서 상황을 동작과 연기로 표현하였다. 해당 장면은 예비교사가 휴대폰으로 연속 사진으로 촬영하고, 앱을 이용하여 편집한 후 감상시간을 가졌다.

간략한 묘사를 통해 살펴본 예비교사의 수업은 본인 스스로 아이디어를 짜내서 진행한 영상표현 수업이었다. 대개 전통적 미디어 표현 활동, 즉 그리기나 만들기, 꾸미기 등의 언어로 지칭되는 활동이 대부분인 예비교사의 수업실습 상황에서 사진, 영상표현 영역이라는 뉴미디어 표현을 선택하고 실행한 점은 차별화된 접근이다. 교실 운영의 미숙함과 시간 안배의 실패 등으로 산만한 교실 분위기가 있었지만 학생들의 참여와 관심이 높았다는 점도 목격할 수 있었다. 연구자의 관점에서 아쉬움이라면 교수자가 설정한 학습 목표가 과연 얼마나 학생들에게 어떻게 내면화되었을까 하는 점이다. 실상 학생들은 우드락을 자르고 테두리를 장식하였으며, 블랙홀을 만난 상황의 스토리를 정하고 연기하는 신체적 활동을 수행하였다. 교사

는 카메라를 독점적으로 사용하여 기록하였으며, 그 소스를 가공하여 스톱모션 애니메이션으로 제시하였다. 말하자면 교사가 영상매체 표현의 주체가 되고 학생들이 수동적 피사체가 되는 상황을 보인 점, 학생들의 표현 활동이 꾸미기나 퍼포먼스와 같은 신체 활동에 머물러 있어 디지털 매체 표현의 기술과 리터러시를 익히는 것과는 거리가 있었다는 점이다. 수업이 끝난 후 예비교사에게 영상표현의 주객이 뒤바뀐 상황을 설명하고 그렇게 수업을 설계하고 진행한 이유를 물어보았다. 대답은 단순하였다. “초등학생들이 촬영을 잘하지 못할 것 같아서”라는 대답이었다. 초등학생이 핸드폰 카메라를 잘 다루지 못할 것이라는 선입견이 수업 설계와 실재를 가름하고 있었다.

이 예비교사의 수업에 대한 참관은 연구자에게 여러 가지 고민을 이끌었다. 새로운 수업의 어려움과 미술수업에 대한 고민이 함께 다가왔다. 최근 몇 년간 연구자가 만난 초등교사들에게 사진, 영상 수업을 어떻게 하는지 물어본 적이 있다. 많은 교사들이 해당 단원 수업을 하지 않는다는 답을 들을 수 있었다. 물론 일반화될 수 없는 지표이긴 하지만 2007개정 교육과정 이래 본격적으로 도입된 사진, 영상표현이 초등교육 현장에서 여전히 생경한 영역에 머물러 있다는 하나의 단면을 발견할 수 있었다. 많은 장르와 영역에서 수업 내용의 선택이 가능한 교사로서 우리는 자신의 미술 수업에서 무엇을 어떻게 왜 가르칠 것인지 판단해야 한다. 하나하나의 수업을 위한 선택과 판단이 매일, 학기, 학년, 초중등 교육과정의 기반이다. 아직 낯선 교육과정의 하나로 사진 영상 수업은 시각문화교육의 이론적 맥락에서 제안되고 채택된 단원이다. 뉴미디어 리터러시 함양을 위한 차별화된 교육과정을 실현하는 단원이기도 하다. 그런데 예비교사의 선택은 학생들에게 뉴미디어를 접하는 것이 아니라 칼, 우드락, 사인펜이었다. 그것이 미술을 구성하는 질료이며, 그러한 재료로 만드는 꾸미기가 미술 수업을 규정하는 정체성이라는 관점을 그리 벗어나지 못하였다. 전통적인 관례적 미술 활동의 범주에서 교사는 수업을 사고하고 있었다. 예비교사가 스스로 구성하고 있는 미술은 과거의 블랙홀에 사로잡혀 있었다. 이 때문에 수업은 교사, 학생의 역할 전도, 학습목표와 학습 활동의 불일치라는 상황을 만나게 되었다. 왜 이러한 일이 벌어지는 것일까?

## 2. 북극곰 사진 읽기

두 번째 상황을 살펴보자. 실제 교과서가 어떻게 시각적 사고나 시각적 문해력을 어떻게 다루고 있는가의 한 사례이다. <그림 2>는 ‘시각적 소통’ 능력을 함양하기 위해 사진 읽기를 내용으로 구성하고 있다.

교과서의 발문은 “북극곰의 미래는 어떨까요? 이 사진에서 전달하고자 하는 내용은 무엇인가요? 문제를 해결하기 위해 우리가 할 수 있는 일은 무엇일까요?”라고 제시하였다. 연구자는 수업시간에 예비교사를 대상으로 해당 사진과 질문을 동일하게 묻고 답하도록 하였다. 몇 학기 동안 다양한 학생들을 상대로 한 질문에서

예비교사들이 보인 대답은 비슷한 패턴을 보였다. 우선 북극곰의 미래는 암울하다는 것, 이 사진은 환경보호나 기후 위기를 경고하고 있다는 것, 문제해결을 위해 일회용품 사용을 줄이고 대중교통을 더 많이 이용해야 한다는 식의 대답이 그것들이다. 학생들의 이런 반응은 그래서 재차 사진의 내용에 대한 다른 의견을 물어보면 소수의 학생이 조금은 다른 대답하곤 하였다. 북극곰이 건너편의 새끼들을 보고 있는 장면이라거나 먹이를 노려보는 순간을 담고 있는 사진이라거나, 우리는 그저 북극곰의 문제에 간여하지 않는 것이 북극곰 가족을 지키는 것이라는 견해들이 나오곤 하였다. 이런 식의 소수 의견이 나오면 좀 더 상상력을 가미한 사진 읽기와 내용 분석, 판단이 나타나기도 하였다. 문제는 이런 경우가 그리 많지 않았다는 것이며, 학생들은 주어진 사진의 모범적인 해답을 찾아내고는 사진 읽기를 멈추고 싶어 하였다. 이렇게 진행되는 것이 성공적인 시각적 소통의 실현인지 고민하게 되었다.

### 3. 북극곰 사진 읽기의 재구성

해당 수업은 시각적 문해력(visual literacy) 함양이라는 시각문화교육의 주요한 내용 구성을 이론적 바탕으로 한다. 시각적 문해가 특히나 디지털 이미지 시대를 통해 광범위하게 생산 유통되면서 이미지 소비가 우리의 생각이나 삶의 방식에 영향을 준다는 전제에 대한 미술교육의 대응이 시각문화에 대한 주목으로 나타난 양상을 보여주는 사례이다. 그렇다면 이런 식의 사진 읽기는 우리가 시각문화교육에서 말하는 “비판적 사고력”을 함양하거나 강화하는 기능을 하고 있을까? 비판적 사고력에 대한 논의에서 중요한 것은 학습자가 주어진 문제에 대하여 문제 해결의 효율적이고 직접적인 방법을 습득하는 데 머물지 않고, 문제가 자신의 삶, 사회적 배경과 맥락 속에서 어떻게 볼 것인지를 재구성할 수 있는 역량을 기르는 것이다. 이를 위해서는 문제 해결의 선형적 접근을 넘어 복합적 순환적 맥락적 접근을 요청하며, 하나의 모범적 해결책으로 통일된 결과가 아니라 다양한 양상의 질적 차이들이 고려되는 다층적 차이가 전제된 해결책이 산출되어야 한다.

북극곰 사진 읽기의 경우 한편으로 비판적 사고력 증진을 위해 문제의 표층, 심층, 자신의 삶과의 연관 관계를 고려하는 세 가지 질문을 함축하여 제시하고 있다. 그런데 연구자의 작은 실험에서 학생(예비교사)들은 대개 사진의 메시지를 동일하게 이해하고 유사한 해결책, 예를 들어 일회용품 안쓰기 같은 방안을 제시하였다. 긍정적으로 생각한다면 학생들은 사진의 메시지를 자신의 삶의 지평에서 재구성하고 있다. 몇 년 전 한 방송사는 “북극곰의 눈물”이라는 다큐멘터리를 통해 많은 시청자의 공감을 얻은 적이 있다. 지구온난화의 희생자로 저 먼 북극의 생명체가 겪는 고통을 기록함으로써 생태적 사건에 대한 휴머니즘적 반성을 도출한 것이다. 이후 북극곰은 코카콜라 CF가 한때 만들어 낸 깨끗하고 청량한 이미지로 부터 지구 온난화의 비극적 상징이라는 시각성(visuality)을 형성하였다. 시각성

이라는 말은 시각문화연구에서 시각이 사회적으로 구성되는 상황을 지칭하는 용어이다(Jay, 1993; Mirzoeff, 1999; Mitchell, 1995). 시각이 중성적이거나 광학적인 작용이 아니며, 주관적이거나 선형적인 것이 아니라 사회적 컨텍스트 속에서 특정한 방식으로 의미를 구성하는 상황을 말한다. 북극곰의 시각성은 학생들이 사진을 보는 특정한 정체성(identity)을 형성한다. 많은 학생들이 북극곰 사진 이미지의 메시지를 지구온난화에 대한 경고와 동일시하는(identify) 현상으로 나타난다. 시각성이 작동하는 상황을 이해하고 그러한 시각체제를 재구성하려는 노력에서 비판적 사고의 교육적 성과가 도출될 수 있다. 그러므로 미술교사는 학생들이 이미지와 그것의 의미를 단선적으로 동일시하고, 시각성의 규칙 안에서 사고할 때 그것으로부터 벗어나기 위한 방안을 찾을 필요가 있다. 이를 위해서는 시각의 사회적 구성이라는 시각성에 함몰되지 않는 개개인의 특이성이 발휘될 수 있는 상상력과 이미지를 언어적 기호와 동일시하며 기호학적 지시 관계로 환원하지 않는 관점이 교사에게 필요해 보인다. 교과서나 교사가 의도한 읽기 내용에 학생들이 도달하도록 할 것인가, 다른 읽기의 가능성을 열어두고 전개할 것인가의 선택이 요구된다.

한편 북극곰의 사회적 시각성을 공유하는 학생들은 더욱이 교과서의 질문에 담긴 도덕적 정당성이라는 맥락 (“문제를 해결하기 위하여 우리는 무엇을 해야 할까요?”)을 간취하여 학생들은 스스로의 판단과 주체를 구성하는 것이 아닌 사회적으로 선제하고, 이미 소비되는 시각성의 방식대로 사진의 의미를 도출하였다. 대부분의 학생들이 유사한 내용과 해법으로 귀결하는 데는 교과서나 학교에 내재하는 올바른의 가정도 작동한다. 학교는 우리에게 도덕적으로 올바른 관점을 가질 것을 요구하는 사회적 장치이기도 하다. 이 경우 학생들은 그러한 관점을 주장하는 소수 학생의 의견을 빠르게 동일시하면서 교사나 교과서, 수업은 동일한 도덕율을 재생산하는 공장으로 손쉽게 전환하게 된다. 마치 기술복제적 메커니즘이 작동하듯 북극곰 사진은 학생들에게 정해진 윤리적 선택을 강요하는 텍스트가 되며, 수업은 그러한 도덕적 도그마의 컨텍스트가 될 수 있다.

하나의 정답, 혹은 교사가 원할 것 같은 대답, 교과서가 의도했을 법한 답안을 상정하거나 전제하게 된다면 사진 읽기를 위한 수업에서 학생들의 사고는 순식간에 그러한 답지를 찾는 단조로운 활동으로 변하기 쉽다. 저마다의 생각과 다른 상상이 펼쳐지기도 전에 고착화된, 견고하고 움직일 수 없는 사고의 홈을 긋는 수업이 되어, 결과적으로 비슷한 판단과 함의를 통해 사진 이미지를 언어적 기호처럼 분석하게 된다. 이미지가 언어적 개념의 어떤 것을 지시하는지, 사진이 어떤 사회적 상식을 재현하는 기호인지를 찾는 활동이 된다. 이미지를 말로 바꾸지만, 시각성 같은 이미 존재하는 체계 속에서 해명하고자 한다. 말 또는 글자를 이미지에 덧씌우는 순간 그 이미지의 의미는 그것으로 고착화한다. 자유롭게 부유하던 이미지의 의미는 특정한 말이나 글자와 만나는 순간 그러한 언어적 담화를 재현하는

기호이자 모사물이 된다.

#### 4. 기호와의 만남을 통한 생각의 탄생

시각문화교육이 중시하는 비판적 사고, 시각적 사고 개념은 이미지가 지시하는 바의 심층을 재현하는 역량으로 해석하는 순간 그것은 이미지 읽기의 기호학(semiotics)적 활동으로 바뀐다. 이미지의 자율성보다 사회적 약호로서의 규칙을 전제로 하는 기호학적 이미지 읽기는 이미지의 의미를 언어적 차원으로 환원하면서 이미지의 실체의 일부를 건져 올리지만, 이미지에 담긴 대다수의 강도적 실체들이 그물을 빠져나간다. 이미지의 진정한 의미(sense)가 아닌 이미지 기호의 지시작용으로 선택되는 의미작용(signification)을 중시하게 됨으로써 사진 읽기의 특정한 도식이 우월적 지위를 획득하게 된다. 여기에 전술한 도덕적 공모가 결합하게 된다면 진정한 의미 생산과 더욱 멀어지게 된다.

시각문화 연구자들은 시각문화에 대한 평가에서 이미지의 형상성이 담론으로 환원되는 상황, 이미지가 텍스트로 전환되는 것은 이미지가 특정한 코드로 감환되는 것이라고 지적하였다(Dikovitskaya, 2005). 우리는 본 것을 다 알지 못한다(Mirzoeff, 1999). 그런데 본 것을 말을 통해 설명함으로써 그것을 이해한다고 생각한다. 미술사의 많은 설명은 시각 이미지에 대한 무수한 언어의 각주들이다. 그런데 언어적 설명은 시각 이미지 자체가 아닐뿐더러 대체할 수 없다. 특정한 관점, 세계관, 성, 인종, 민족, 시대에 따라 시각 이미지를 설명하는 담론 체계도 바뀐다. 이런 논의는 푸코(Foucault, 1995)의 고전적 저작 『이것은 파이프가 아니다』에서 마그리트의 그림 <이미지의 배반>에 대한 진술로 확인된다. 푸코에게 파이프를 그린 그림과 이것은 파이프가 아니라는 문장의 지시 내용 사이의 불일치는 이미지와 문자, 대상 사이의 재현 관계에 대한 우리의 선입견을 간단히 전복시키는 사례로 제시되었다. 이러한 전복은 이미지와 말의 대등한 관계에서 작동하는 것이 아니다. “이것은 파이프가 아니다”라고 진술하는 문장의 메시지가 우리를 혼란에 빠트리는 출발점이다. 흔히 말이 그림을 보는 방향과 내용을 결정하는데, 이 그림에서 그러한 관례를 따라 글자가 지시하는 내용을 받아 들인다면 보이는 내용과 모순이 발생하는 상황을 마주하게 된다. 이 지점이 마그리트의 독창성이 돋보이는 지점이다.

우리의 관심은 어떻게 이런 상황이 가능하게 되었는가에 있다. 언어는 이미지를 가두는 감옥이다. 그림에 올려진 글씨는 그것을 보는 틀과 범위를 한정한다. 부유하는 이미지의 속성을 정박시키는 글자의 힘을 이미 알고 있는 마그리트는 글자의 힘을 역이용하기로 하였다. 너무나도 명백하게 파이프로 보이는 그림을 그려놓고, 그 이미지의 의미를 규정하는 글자가 그것을 배신하도록 하였다. 그림과 글자를 곱씹어본 사람들은 왜 이게 파이프가 아니라는 건지 의문을 갖게 된다. 이를 통해 글자는 이미지를 규정하고 한정하던 우월한 권위를 잃고 스스로 부유하는

이미지의 지위로 전락하였다.

글과 그림 사이에서 보여준 마그리트의 이러한 미끄러짐, 유희가 창조를 낳는 힘을 갖는다. 문자가 지닌 하나의 고정된 읽기의 닫힌 회로를 강제로 끊어버림으로써 문장도 이미지도 서로 저마다의 스토리를 만드는 열린 회로를 창조하게 되었다. 무수한 해석과 의미부여와 서로 다른 견해가 단순하고 명료해 보이는 이 그림을 통해 빚어지게 된다. 마그리트의 탁월함은 이처럼 그가 글과 그림의 현상적 지시적 권위가 아닌 글과 그림의 잠재적 힘, 강도를 드러낸다는 데 있다. 이러한 힘은 관객 스스로가 작가가 던진 수수께끼를 풀기 위한 게임에 기꺼이 참가하도록 한다. 그림이 우리에게 말을 걸고 행동하도록 만드는 것이다. 이렇게 언어의 기호학적 용법을 벗어나, 이미지의 지위로 유희하는 마그리트의 상황은 북극곰의 사진을 도식적으로 분석, 이해하던 필자의 수업 경험과 차이가 크다. 마그리트는 말의 제약을 내려놓음으로써 말로 환원되지 못하는 다양한 의미망을 만들었다.

언어로 환원할 수 없는 것을 들뢰즈의 용어에서는 기호(sign), 이미지, 예술 같은 영역이 지닌 잠재성과 효과로 표현한다. 들뢰즈에게 기호는 기호학이 말하는 언어 질서로 환원되는, 지시성이나 유사성, 규칙성을 갖는 표식에 대한 것이 아니다. 그래서 들뢰즈의 기호는 하나의 의미(signification)로 환원되지 않는다. 들뢰즈에게 의미(signification)와 의미(sense)를 명확히 구분하고 있다. signification은 대상의 의미를 인식함에 있어 이미 있는 명시적이고 규약적인 의미를 떠올리는 것, 대상이 지시하는 것을 파악하는 것을 말한다(김재춘, 배지현, 2016). 이에 비해 sense는 “생산의 역량을 통해 끊임없이 새롭게 생성되는 의미”로서, 기호와 의 마주침을 통해 무수한 의미들이 생산되는 상황을 지칭한다 (Deleuze, 2004, p.342). 기호는 사람을 자극하여 다른 것을 가능하게 하는 충격을 가하는 자극제의 의미를 갖는다. 기존의 기호학이 언어와 언어적 작용의 문제로 환원하여 의미를 파악하고자 하였다면 들뢰즈의 기호 개념은 비언어적, 비기표적 요소들을 포함한다. 들뢰즈의 맥락에서 기호, 이미지, 예술의 잠재적 효과는 공통적으로 감각적 지각의 덩어리와 같다. 이 덩어리 안에 특이성과 강도, 정동이 내포되어 있다. 이러한 덩어리가 가시화하거나 특정하게 지각되거나 재현하거나 표현되었을 때 그것은 그러한 방식과 형상으로 나타나면서 덩어리에 잠재한 힘들을 가시화한다. 이러한 결과물로서 기호나 이미지, 예술은 우리의 정신의 모조가 아닌 힘들의 실제적인 운동을 드러내는 것으로 설명되는 것이다.

들뢰즈의 맥락에서 마그리트는 글자가 지닌 의미작용의 규칙과 권위를 무너뜨림으로써 그려진 이미지와 말하는 글의 새로운 관계를 생성하는 낯선 기호를 만들었다. 이러한 기호와 의 마주침으로 통해 우리는 스스로 무수한 다른 의미들이 만들며 저마다 이미지의 감응을 우리 안에 얻게 된다.

들뢰즈에게 사고는 이미 있는 것을 확인하는 재인식(re-cognition)이 있는 반면 진정한 사고는 주체가 세상과 마주하는 상황, 마주침의 조건에서 구성되는 것

으로 본다(Deleuze, 2004). 교육은 가르침과 배움을 통한 인간의 상호적 형성이자 평생의 과정이라는 관점도 있다(조용환, 2001). 교사 학생이 교육을 통해 함께 성장하는 교육관이 들뢰즈에 가깝다. 미술 수업에서 교사들은 이미 있는 관념의 재현이 아니라 새로운 생각과 감각을 창출하고자 노력한다. 재인식으로서 수업을 넘어서는 것은 수업에서 제시되고 만들어지는 기호들의 작용이 재현적인지 생산적인지를 지각할 필요가 있다. 다양한 기호와 마주치는 수업에서 교사의 질문은 중요하다. 학습자가 이미 알고 있는 것을 조합하는 논리적 추론적 사고를 통한 문제해결보다 전혀 몰랐던 무엇과의 조우를 제공하는 질문, 뜻밖의 수업 상황이나 과업이 진실로 우리를 생각하게 만든다고 들뢰즈는 주장한다(Deleuze, 2004). 우리가 처음 맞닥뜨린 난관에서 자연스럽게 생각이 발생한다. 난관을 이해하고, 자기 방식으로 헤쳐나가기 위해 어떤 식으로든 생각이 전개되어야 하기 때문이다. 즉 아이들에게 기대할 수 있는 새로운 생각은 학습자가 마주친 새로운 상황과 조건과의 만남으로부터 출발하는 것이다. 창조가 무에서 출발하는 것이 아니듯이 새로운 생각 역시 학습자 홀로 만들어 내는 것이 아니다. 미술 수업이라는 상황에서의 주제, 재료, 학습 자료와 교사의 교수 활동은 아이들이 맞닥뜨리게 되는 낯선 조우와 마주침을 만들어야 한다.

## 5. 맺음

독창적이고 실험적이며 다른 사고와 방식에 대한 접근의 길을 열어준다는 면에서 들뢰즈 철학은 교육학에서도 주목할 가치가 있다. 가르칠 내용과 학습목표, 가르쳐야 하는 이유 등에 대한 질문을 원근법의 소실점처럼 하나의 점으로 환원하여 가늠하지 말 것을, 생애적 순간까지 지속적으로 질문하고 수정하며 늘 달리 접근하여야 교육이 살아가는 것임을 들뢰즈는 제안한다. 그의 철학의 길의 복잡함과 난해함처럼 삶과 교육의 문제도 간단하지는 않다. 본 짧은 발표를 통해 간략히 취지를 말하자면 다음과 같다.

미술을 보는 관점의 형성은 늘 필요하며 또한 바뀌어야 한다는 것이다. 정체된 관점은 독단이다. 마찬가지로 수업의 목표를 결정하고 한정하더라도 그 속에서의 움직임은 정해진 결말을 재현하는, 재인식하는 좁은 의미의 생산에 머물지 않아야 한다. 진정으로 생각을 촉발하는 수업에 대한 고민과 이를 위한 낯선 기호와의 마주침을 기획하는 노고가 요구된다. 시각문화교육의 영역이 언어적 사고의 확장을 담당하더라도 그것 역시 이미 있는 사회적 정의, 당위, 올바름으로 여겨지는 도덕적 권위에 종속된 재현적 사유를 공유하는 것을 비판성의 교수로 보기 어렵다는 것이다. 예술, 미술의 교육은 동질화와 재현을 위한 것이 아니라 차이와 창조적 생산을 위한 것이기 때문이다.

## [참고문헌]

- 김재춘, 배지현 (2016). 들뢰즈와 교육-차이생성의 배움론. 서울: 학이시습.
- 조용환 (2001). 문화와 교육의 갈등-상생 관계. 교육인류학연구, 4(20), 1-27.
- Deleuze, G.(2004). Difference et reption. (김상환 역). 차이와 반복. 서울: 민음사. (원저출판 1968).
- Dikovitskaya, Margaret. (2005). Visual Culture: The Study of the Visual after the Cultural Turn. Cambridge: MIT Press.
- Foucault, M. (1995) Ceci n'est pas une pipe. (김현 역). 이것은 파이프가 아니다. 서울: 민음사. (원저출판 1973).
- Jay, M. (1993). Downcast Eyes: The Denigration of Vision in Twentieth-Century French Thought. Berkeley: University of California Press.
- Mirzoeff, N. (1999). An Introduction to Visual Culture, London: Routledge
- Mitchell, W.J.T. (1995). What is visual culture? in Lavin I. (Ed.) Meaning in the visual arts: views from the outside: a centennial commemoration of Erwin Panofsky(1892-1968). New Jersey: Institute for Advanced Study. 207-217.

발표 2.

미술 수업에서의 정동: 미술 교육과정에서 시사점<sup>1)</sup>

배한얼(미르초등학교 교사)

I. 서언

1400년 이후부터 1960년대까지의 모더니즘 시대에서 인류의 가장 혁혁한 지적 성과는 뉴턴의 고전 물리학일 것이다. 불변의 법칙에 의하여 움직이는 기계적인 우주는 완전히 선형적인 인과성을 가진 것으로 간주되었다. 따라서 우주에서 발생하는 모든 것들은 명백한 원인과 정해진 결과를 가지기에 우주의 상태에 대해 자세히 알 수 있다면 절대적으로 확실하게 미래를 예견할 수 있다는 공통의 믿음이 존재했다. 이러한 필연론은 데카르트로부터 시작된 나와 세계의 구별을 바탕으로 한다(Capra, 2006). 이러한 구별의 결과로 인해 사람은 이성을 바탕으로 세계를 객관적으로 기술할 수 있다고 믿었으며, 모더니즘의 근간을 이성우월주의가 차지하게 되었다.

미술은 정서와 관련되어 있는 학문으로 간주되었기에, 수학이나 과학 등의 주지 학문과 구별되어 늘 주변 학문의 위치에 머물러야만 했다. 이는 과거의 근대 철학자들과 교육심리학자들이 감성보다는 이성에 우선순위를 부여했기 때문이다. 그러나 앞서 설명한 뉴턴의 고전역학이 아인슈타인의 상대성이론과 하이젠베르크의 양자역학에 의해 부정되었듯이, 인지와 감정을 별개의 것으로 보는 인식은 실번 톰킨스(Tomkins, 1992), 대니얼 스텐(Stern, 1985), 레브 비고츠키(Vygotsky, 1987)와 같은 현대의 심리학자들에 의해 거부되었다. 이들에게 있어 배움은 단순히 인지적 층위에서만 이루어지지 않는다. 인간이 모든 물질, 생물, 타자와 마주칠 때 꽤나 불쾌, 고통이나 환희 같은 감정이 발생한다. 그리고 이러한 감정은 의지, 의욕, 믿음과 관련된다. 이렇듯 인지와 감정이 서로 일정한 관계를 맺고 있다는 가설을 받아들이는다면, 미술을 가르치는데 있어서 어떻게 감정이 이입되면서 그것이 또한 어떠한 효과를 주는지에 대한 연구가 필요한 것이다.

그동안 미술교육은 정서와 관련된 학문으로 간주되어, 자기표현을 고무시켜 정서를 함양한다는 옛 수준에 머물러 있었다. 아울러 인지적 접근의 시각문화교육에

1) 본 학술자료발표는 발표자의 석사 논문을 요약, 정리한 것임

서는 미술교육의 보다 근원적인 문제에 접근하지 못하였다. 이러한 문제를 해결하기 위하여 연구자는 감정이 미술 교과 학습에 어떠한 구체적인 효과를 갖는지를 묻게 되었다. 이 글에서는 특별히 최근 현대 학문에서 연구되고 있는 정동(affect)을 연구하고자 한다. 따라서 이 글에서는 정동의 실제 교육 현장에서의 적용 가능성을 고찰하고, 정동과 정동을 활용한 교수법이 함의하고 있는 의미와 가치를 파악하고자 한다. 이러한 탐구를 위해 먼저 정동의 개념을 학자들의 문헌을 활용하여 설명하고자 한다. 그런 다음, 초등학교 5학년 학생 23명을 대상으로 한 미술 수업에서의 실험연구를 통해 실시하고자 한다. 이 실험연구에서는 학생들에게 정동을 불러일으킬만한, 다시 말해 학생들의 마음에 감정적인 충격을 줄 수 있는 미술 작품들을 제시한다. 그리고 두 번째로 학생 자신에게 특별히 와 닿는 작품을 변형시켜 새로운 작품을 제작하는 과정을 살펴본다. 마지막으로 학생들은 자신의 작품을 설명하고 다른 친구들의 작품을 감상하고자 한다.

## II. 이론적 배경

### 1. 정동의 의미

정동이란 무엇인가? 정동은 주체를 횡단하는 다른 것-되기(becoming)이며 (Bogue, 2006), 양쪽의 마주침과 충돌을 통하여 습관을 깨뜨리는 것이다 (O'Sullivan, 2019). 이러한 면에서 정동은 마주침을 매개로, 어떠한 한 상태에서 다른 상태로의 옮겨감으로 간주할 수 있다. 이러한 맥락과 흡사하게 들뢰즈(Deleuze, 1988)는 『스피노자의 철학(Spinoza: practical philosophy)』에서 정동은 우리의 지속 안에서 한 정서의 상태에서부터 다른 정서의 신체의 이행으로 볼 수 있다고 하였다. 정동은 한 정서의 상태에서 다른 정서의 이행이고 신체 역량의 다름을 의미하므로 비동등을 수반한다고 볼 수 있다.

들뢰즈(Deleuze, 2005)는 재현적인 하나의 사유방식인 관념과 비재현적인 사유방식의 정동을 비교하여 설명한다. 예를 들어 마름모라는 관념은 마름모의 비결정적인 속성을 다양하게 변형시킨 무수히 많은 마름모들을 재현한다. 대조적으로 기쁨, 슬픔, 환희의 정동은 기쁨을 느끼게 하는 대상은 존재하나, 기쁨 그 자체만으로는 재현하는 것이 없다. 자신의 가능성과 역량이 증대되는 것을 감각하고 그것을 의식할 때 우리는 기쁨의 정동을, 가능성과 역량이 감소되는 것을 느끼고 의식할 때 슬픔의 정동을 느낀다. 그렇다면 정동은 일상생활에서 보다 더 흔히 쓰이는 정서라는 개념과 어떻게 다른가? 우리가 말하는 “기쁘다,” “슬프다” 등의 정서는 한 정서에서 다른 정서로의 이행인 정동을 잘라낸 순간, 즉 정동의 단편이다. 다시 말하자면 정서는 “놀라운,” “행복한,” “슬픈” 등과 같이 이미 편집된 상태의 보편화된 정해진 신체 패턴을 의미한다(박정애, 2018). 바이오스(bios)라고 불리는 감정은

정동의 포착이다(jagodzinski, 2014). 들뢰즈(Deleuze, 2005)에 의하면, 정서는 “정동하는 신체의 성질을 가리키는 것 이상의 정동된 신체의 성질”(p. 36)이다. 마수미(Massumi, 2015) 또한 “감정은 정동의 아주 부분적인 표현”(p. 37)이며, 주체 안에서의 정동의 붙잡음이라고 간주하는 점에서 들뢰즈와 맥을 함께 한다.

아리스토텔레스가 주장한 개체가 유와 종의 차이로서 개체화되는 존재의 다의성을 상정한다면 우리는 작지만 판명한 차이소를 식별하기 위해 무한히 많은 분류 기준을 찾아야 하고, 개념으로는 포착될 수 없는 미세한 차이를 파악할 수가 없다. 이와는 다르게 들뢰즈(Deleuze, 2004)는 존재는 오로지 하나의 의미로서 언명되고, 모든 존재들의 존재론적 의미가 동등하다는 일의성(univocity)의 것임을 주장하였다. 들뢰즈의 존재는 세계와 인간, 존재와 존재자 모두 현재의 모습을 나타내는 현실화된 현실태와 변화의 동력이 되면서 동시에 실재하는 잠재태가 분간 불가능한 미분화된 상태로 존재하는 내재성의 평면이다. 들뢰즈가 말한 존재의 일의성 측면에서, 다양한 모든 존재의 본질은 정동하고 정동되는 활동 역량의 차이, 생산 역량의 차이와 일치한다(이찬웅, 2020). 그러한 점에서 세계와 인간, 존재와 존재자들은 모두 마주침의 관계에 의해 발생하는 정동을 통해 각각의 생산 역량이 증대되고 감소한다.

들뢰즈는 “생산 역량의 존재는 존재 자신에게 무한한 수준들 또는 문턱들을 새겨 넣는 파동이자, 또한 이렇게 새겨진 무한한 수준들을 가로지르는 생기적인 운동”(박정태, 2012, p.154)이라고 하였다. 우리의 일상에는 마주침의 대상에 따라 존재의 생산 역량은 증대 혹은 감소하는 사건이 발생한다. 주체를 횡단하는 정동으로 인해 발생한 사건들은 내재성의 평면에 줄을 만들고 흔적을 남긴다. 그러한 흔적은 한 갈래는 현재로서 지속하며 다른 한 갈래는 과거로서 보존된다. 과거가 보존되는 까닭은 우리의 지각이 아무리 순간적으로 이루어지더라도 지각은 무수히 많은 재 기억된 요소들로 이루어진 기억이기 때문이다(Bergson, 2017). 따라서 저장된 능력들은 내재된 평면에 잠재적으로 존재하게 되고 사라지지 않는다. 존재의 평면에서 잠재성의 실현 가능한 선택지의 목록이 많아질수록, 존재의 가능한 행동과 사유, 감각의 선택지의 외연이 확장된다.

정동은 또한 기관 없는 몸(Body without Organs: BwO)과 관련이 있다(박정애, 2018). 기관 없는 몸이라는 용어는 강렬함이 통과하면서 자아와 타자라는 두 이질적인 항을 횡단하면서 뜻하지 않게 일어난 무의식적인 일련의 창조 과정을 들뢰즈와 과타리(Deleuze & Guattari, 2001)가 밝히는데 활용되었다. 기관 없는 몸은 분화의 잠재력으로 충만한 하나의 말이다(이찬웅, 2020). 필요로 하는 기관들을 생산할 수 있고 무한히 변신할 수 있는 가능성으로 가득 찬 다르게-되기의 알인 것이다. 기관 없는 신체는 “기관이 분리된 것을 초월하여 통합되는 강렬함이 지나가는 몸의 상태”(p. 194), “마음이 비워진 상태의 몸”(p. 195), “타고난 힘을 원하는 힘으로 전환하기 위해 모든 가능성에 놓여 있는 강도 0(intensity zero)의 상태”(p.

197)로 이해할 수 있다(박정애, 2018). 기관 없는 신체는 내재성의 평면의 정동의 영역을 개방하며 새로운 개연성을 창출한다. 정동하고 정동됨으로써 다양한 이질적인 것들과 중형무진 연결, 접속함으로써 기계론적 인과성의 균열을 일으키면서 클리나멘(clinamen)을 수반한다. 이러한 클리나멘으로 인하여 창의적인 사고가 가능하고, 새로운 차이와 독특성을 표현하게 된다.

종합하자면, 정동은 한 신체의 변용 상태에서 다른 변용 상태로의 이행을 의미하며, 영향을 주고받음과 두 항의 비동등성을 전제로 한다. 정동하고 정동됨으로써 우리의 생산 역량이 증대/감소하며, 정동은 우리의 내재성의 평면에 기억을 남기고 우리의 가능한 선택지를 확장시킨다. 정동은 기관 없는 몸과 관련이 있으며 결정론적 인과관계에서 벗어난 클리나멘을 통해 판단과 정서 사이의 준-인과적인 틈과 개연성을 획득하게 한다.

## 2. 강제된 사유, 사유의 열림

마투라나와 바렐라(Maturana & Varela, 2007)는 생명조직에서 시스템의 활동은 대상세계가 아니라 시스템 자체에 의해 규정된다는 오토포이에시스(autopoiesis) 이론을 주장하였다. 오토포이에시스 이론에 따르면, 생명조직의 시스템은 내부의 서로에게 영향을 주면서 스스로의 구성 요소를 끊임없이 산출하는 폐쇄적인 순환 네트워크이다. 시스템 내부의 관점에서는 어떠한 입력도 출력도 없다. 이러한 관점에서 감각하고 사유하는 활동은 외부의 자극에 의해 생명체의 안에서 사유가 생성되는 것이라고 볼 수 있다. 들뢰즈(Deleuze, 1997)는 자신의 저서 『프루스트와 기호들』에서 배움은 반드시 기호들과의 관계와 더불어 생긴다고 하였다. 불분명하면서 작은 정동을 내보내는 것은 강도적이면서 물질적인 흐름인 들뢰즈의 기호이다(김재춘 & 배지현, 2016). 『프루스트와 기호들』에서 설명하는 것과 같이 들뢰즈의 기호는 소쉬르의 기표-기어의 일대일 대응관계와 같이 학습의 대상을 명료하게 지시하지 않는다.

각각의 기호는 두 가지 측면을 가진다. 다시 말해, 한 대상을 지칭하기도 하며, 또 그 대상과는 다른 어떤 것을 의미하기도 한다. 대상적인 것이란 쾌락과 지금 당장의 즐김과 실제적이라는 면모를 지닌다. 이런 대상의 길로 빠져 버리면 이미 진실의 측면은 희생되어 버린 것이다. 우리는 사물들을 재인식하기는 한다. 그러나 결코 그것들을 인식하지는 못한다. 우리는 기호가 의미하는 것을 기호가 지칭하는 존재나 대상과 혼동한다. 우리는 가장 아름다운 마주침들을 그냥 지나쳐 버린다. 다시 말해 이 마주침을 더 깊이 파고들기보다는 수월한 재인식을 더 좋아한다. (Deleuze, 1997, pp. 54-55)

들뢰즈(Deleuze, 2004)는 진실의 일부분을 방기하는 재인의 상태와 사유를 폭

력적으로 강제하는 배움을 가능하게 해주는 상태를 비교한다. 배움의 대상은 오로지 감각되기만 할뿐, 본인의 기존의 스키마로는 설명할 수 없고 파악이 불가능한 것이다(Deleuze, 2004). 우연적인 만남의 대상인 기호는 그것을 수용하는 사람으로 하여금 수동적이고 폭력적인 상기를 행하게끔 한다. 기호를 처음 맞닥뜨릴 때에는 처음에는 그것이 무엇인지를 파악할 수 없으나, 인식의 틀에는 찾아볼 수 없었던 대상과 마주함은 감성을 한계까지 도전시키며 있는 그대로의 대상과 대면할 수 있게 한다. 이러한 기호의 만남은 우치다 타츠루(Uchida, 2018)가 언급한 것처럼 자신의 내면을 향해, 개별성과 개성의 한계를 벗어나 인간성의 가장 밑바닥에 있는 만물이 생성하는 마그마에 가보고 다시 돌아오게 하는 것과 같이 감성을 극한까지 밀어붙이며 새로운 인식의 틀을 열어젖힌다. 기호를 해독하는 작업은 기호의 의미하는 바를 깨닫는, 새로운 인식의 틀을 구성하게 된 “나”를 상정하기에 기호를 해독하기 전과 해독한 후의 존재의 서로 만나는 마주침, 비동등한 두 명의 공동 작업이 된다.

우리는 대상에 대해 어떠한 이유로 인하여 처음부터 없었던 것처럼 치부하는 정보가 있다(Uchida, 2018). 이는 우리가 스스로 의식하지 못하는 가운데 많은 양의 정보를 무의식적으로 모른 채하고 있음을 뜻한다. 무의식적으로 모른 채했던 내용들은 들뢰즈의 기호로서의 정동으로 인해 노출되고 폭로된다. 무의식적으로 버렸던 내용들, 즉 낮모르는 타자가 보았을 법한 대상의 모습들을 보게 되면서 “나”는 타자가 보는 것을 보충하여 조망하고 있음을 직감하게 된다. 따라서 정동은 우리에게 익숙한 시야와 관점에서 벗어나 우리를 기관 없는 몸이 되게 만들고 세계를 관조할 수 있게 한다. 즉 정동은 들뢰즈(Deleuze, 1994)가 주장한 “인간의 비인간-되기”(p. 169)이다.

### 3. 정동의 교육적 함의

정동의 교육적 함의는 무엇인가? 정동은 예측 불가능한 방향으로 진화를 창조적이고 자유롭게 이끌어나가는 베르그손(Bergson, 2005)의 엘랑 비탈(élan vital)이다. 엘랑 비탈은 생명성의 특성 중 하나인 상호침투성을 증가시킨다. 상호침투성은 서로의 안에 스며들어 뒤섞여 있는 것으로, 다양한 이질적인 것들이 뒤섞이고 연결 접속되는 들뢰즈와 과타리(Deleuze & Guattari, 2001)의 리즘 개념과 흡사하다. 정동은 마주침에 의해 생산 역량을 증대시킴으로써 물질성으로 대표되는 보편적인 인과의 굴레를 끊고 존재를 생명성의 창조적인 에너지로 충만하게끔 한다. 정동에 의해 증대된 능력(puissance)은 상호 간의 연결에 능동적이다(jagodzinski, 2017). 정동은 존재를 창조적 에너지로 가득한 기관 없는 몸처럼 무한히 변신할 수 있는 가능성을 잠재하게 하고, 이러한 가능성을 현실화시키는 원동력이 된다.

엘랑 비탈로서의 정동은 베르그손(Bergson, 2013)이 저서 『도덕과 종교의 두 원천』에서 설명한 습관에 의해 결정되고 행동하는, 자연적인 집단 이기심을 가진

단한 사회에서 열린사회로 변화시킨다. 브로델(Braudel, 2012)에 의하면, 우리는 짧고 긴 지속들을 중층적으로 보유하고 있으며 지속은 그 지속의 시간에 비례하여 우리의 심층과 무의식에 깊이 영향을 끼친다. 인간은 습관이라는 수동적 지복에 안주하려는 경향이 있으나, 정동은 마주침을 통해 이러한 나태함을 와해시키고 새롭게 틀을 생성하는데 기여한다. 다시 말해 정동은 사람들의 변화 가능성을 열어젖히며, 다른 사회 구성원들과 세계와 동감(sympathy)할 수 있는 열린 사람들로 탈바꿈시킨다. 이로써 정동은 동감과 협력을 가능하게 한다.

정동은 시간의 흐름 속에서 신체의 흔적을 바탕으로 역량을 발휘하는 동인이 된다. 정동되는 어떠한 능력은 하나의 강도 혹은 강도의 문턱이다(Deleuze, 2005). 마수미(Massumi, 2015)는 타자와 다른 상황들, 즉 외부와의 관계로부터 연결되는 방식을 함의하는 것이 스피노자의 정동이라고 주장한다. 시간 속에서 정동이 축적되어 흔적을 만들게 되면 학습자가 실현할 수 있는 가능태가 많아지게 된다. 왓킨스(Watkins, 2010)에 의하면, 교사가 일 년 동안 학생들에게 작문 활동을 격려한 결과 교사의 기대에 학생들이 조용하기 위해 글짓기에 대한 학생의 흥미가 고취되고 학생의 작문 능력이 나아졌다. 이는 유사한 정동이 반복적으로 내재성의 평면에 흔적을 남기게 되면, 하나의 기질과 성향으로 된다는 것을 함의한다(Watkins, 2010). 또한 정동은 타르드(Tarde, 2013)가 저서 『사회법칙』에서 주장한 모방 현상과 발명 현상을 일으키는 원인이 될 수 있다. 모방 현상은 “인간들 간의 기초적인 관계로서 한 뇌가 다른 뇌에 행하는 멀리서의 작용, 즉 정신적인 영향”(p. 249)을, 발명 현상은 “언어, 종교, 정치, 법률, 산업, 예술 등 모든 종류의 사회현상에서 앞서 일어난 혁신에 뒤따르는 그 어떠한 혁신이거나, 아무리 사소하더라도 향상시키는 것”(p. 254)을 뜻한다. 이토 마모루(Ito, 2016)는 비논리적인 진행의 모방 현상에서 중요한 요인들 중 하나가 정동이라고 하였다. 모방 현상을 통해 수동적이고 획일적인 사회가 될 것이라고 생각할 수도 있으나, 오히려 다수의 본보기들을 대상으로 개인의 취향과 목적에 따라 개인의 능동성이 촉발되며, 그로 인해 집적된 모방은 개인에게 독창성과 자율성을 갖게 한다. 타르드(Tarde, 2012)에 의하면,

개성의 강조와 반대되는 것은 단 한 사람을 모든 점에서 본받는 모방이다. 그러나 어느 한 사람이나 몇 사람을 본받는 것이 아니라 백 명, 천 명, 만 명에게서 각각 어떤 특정한 측면을 고려해 관념이나 행동의 요소들을 빌려온 다음 결합시킨다면, 그 모방한 요소들의 성질 자체 및 선택과 또한 그것들의 결합은 우리들의 독창적인 개성을 표현하며 증대시킨다. 그리고 이것이야말로 아마도 모방의 지속적인 작용 중 가장 명백하게 나타나는 이익일 것이다. (p. 19)

교사의 배움에 대한 열정과 과목에 대한 애정은 정동의 흐름과 축적을 통해 학생들에게 확산되고 모방될 것이다. 몰입과 관심, 새로운 아이디어의 생성 촉발은 모

방 현상에 의해 확산되어 집단적인 발명 현상을 일으키게 된다. 그로 인하여 다른 학생들도 학습 활동에 참여하고자 하는 욕구를 고무하는 것이다. 아이디어의 생산을 촉진하는 흐름은 너들 간의 원격 작용인 모방작용과 발명 작용으로 인해 교사와 학생들의 정동적 상태가 지속되고, 구성원들이 함께 공유하게 된다. 정동은 사고와 행동 모두에 작용을 하고 배움에 대한 열망을 고취시킨다(Watkins, 2010).

### Ⅲ. 정동을 활용한 미술 수업의 실행 연구

#### 1. 연구 기간과 참가자

초등학교 학생들의 미술 수업에서 학생들에게 정동을 어떻게 이끌어내는가에 대한 방법 등 정동의 실제 수업 현장에서의 적용 가능성을 확인하기 위한 실행연구를 실시하였다. 본 부분은 2018년 가을 학기부터 동년 겨울 학기까지 2학기에 걸쳐 연구자가 세종특별자치시에 소재한 A초등학교에서 5학년 23명이 본 연구의 참가자로 선정되었다. 학생들의 경우 대부분 레오나르도 다빈치, 라파엘로, 미켈란젤로와 같은 천재적인 재능을 소유한 사람에 의해 미술 작품이 탄생한다는 통념을 가지고 있었다. 아울러 학생들은 3학년 때부터 미술 교과에서 주로 다루는 수채화에 익숙해져 있었고, 5학년 학생들에게 서양의 모네, 마네, 고흐 등 인상주의 화가의 작품을 친숙하게 여겼고 우리나라 화가에 대해 아는 학생들이 드물었다. 다행히 연구자가 맡고 있는 5학년 A반 학생들은 지난 1학기 동안 연구자와 아침 시간에 함께 감상한 이불, 서도호, 김수자, 김환기 등의 우리나라 출신 현대 화가들의 작품과 마르틴 키펜베르거, 장 미셸 바스키아, 데미안 허스트, 도널드 저드, 앤디 워홀 등의 외국 현대 화가들의 작품에 대해 어느 정도 알고 있었다. 그럼에도 불구하고 현대 작가들이 어떻게 작품을 계획하고 제작했는지 과정에 대해서 아는 학생은 없었다.

조 휴즈(Hughes, 2014)는 사유한다는 것은 폭력에서 출발하는 것이며, 이러한 폭력의 진의는 물질적 인상과의 우연한 만남이라고 주장한다(Hughes, 2014). 들뢰즈는 사람이 사물을 생각하는 경우는 사람이 사물을 생각하려는 내적인 욕구에 의해 생각하는 것은 불가능하고, 무엇인가에 강제되어야 비로소 사물에 대해 사유한다고 설명한다(Kokubun, 2015). 외부의 영향 없이 학생들은 능동적으로 사유하지 않는다. 학생들이 가지고 있는 통념과 배치되거나, 학생들의 인식의 틀로는 파악이 불가능하여 학생들이 감정적인 충격을 받을 수 있는 교수·학습 자료들을 활용하였다.

## 2. 감정적인 충격의 정동 전파하기

### 9월 넷째 주 수업

먼저 연구자는 5학년 A반 23명 학생들에게 뛰어난 미술 작품은 어디에서 나오는지에 대해 질문했다. 학생들의 경우 대부분 레오나르도 다빈치, 라파엘로, 미켈란젤로와 같은 천재적인 재능을 소유한 사람에 의해 미술 작품이 탄생한다는 통념을 가지고 있었다. 따라서 학생들에게 미술 작품은 한 사람 특유의 독창성에서 비롯된 것이 아닌, 미술 작품은 상호작용의 산물이자 문화적 산물인 텍스트라는 것을 알려줄 필요가 있었다. 이러한 의도에서 학생들에게 연구자는 얀 반 아이크가 그린 <아르놀피니 부부의 결혼식>과 페르난도 보테로가 그린 뚱뚱한 <아르놀피니 부부의 결혼식>을 비교하여 보여주었다.

학생들은 본인들이 가지고 있던, 미술 작품이 한 사람의 특수한 정서, 사상, 개성의 표현이 미술이라는 선(先)지식과 다른 미술 작품이 나오자 사뭇 당황한 기색을 보였다. 기존의 작품을 변형한 것으로도 새로운 작품이 탄생할 수 있지 않은가? 과거의 한 사람 특유의 독창성의 표현이라는 미술은 자연, 인간과 사회를 이분법적으로 가르는 휴머니즘이 생각의 근본을 이루는 토대였던 모더니즘에서의 정의이다(박정애, 2016). 예술 작품은 한 작가만의 독창성으로만 설명할 수 없고 보다 정확한 예술 작품에 대한 설명은 작가가 존재하는 사회경제적 흐름, 문화적 환경과의 관계 속에서 가능한 것이다.

### 10월 첫째 주 수업

아울러 우리나라의 미술 교육과정은 다양한 시대의 다양한 미술 개념을 다루고 있지만 예술가가 어떻게 작품을 계획하고 제작하는지에 대해서는 구체적으로 다루는 바가 없다. 박정애(2001)가 주장했듯이, 미술 교육과정과 미술계의 간극을 좁히는 것이 중요하다. 미술 교육과정에 실제 미술계의 현장이 녹아들어있어야 학생들이 현대 문화를 이해할 수 있고, 문화에는 삶이 반영되어 있기에 현대 문화를 이해하여야 동시대의 삶을 파악할 수 있기 때문이다. 연구자는 학생들과 김수자, 전광영, 니키리, 김정향, 곽수영 등 한국 현대 미술가들의 배경과 작품 제작 의도를 알아보고, 어떻게 작품을 만들어야 사람들에게 호소할 수 있는 보편성을 가질 수 있는지에 대해 생각해보는 시간을 확보했다.

그에 덧붙여 학생들에게 정동을 부여하기 위해 미술과 비미술 사이의 경계를 뒤흔든 뒤샹(Duchamp)의 레디메이드 작품을 보여주었다. 예술작품은 무엇인가를 사실적으로 재현해야 한다는 학생들의 모더니즘적 고정 관념이 파괴되는 순간이었다. 뒤샹의 레디메이드 작품은 우리로 하여금 갤러리 안에서의 변기와 갤러리 바깥의 변기 사이에 어떤 차이점이 있는지 질문을 하게 된다. 화장실이라는 장소에서

벗어나 원래의 기능이 상실되고, 변기가 당연히 배치되어야 하는 곳에서 벗어나 낯선 곳으로 탈영토화(deterritorialization)된다. 삶과 예술과의 경계는 모호해지고 희미해진다. 예술가는 독립적인 창조자가 아니라 비미술의 영역에서 사물을 골라 그 사물을 갤러리에 끌어들이는 대리인에 더 가까운 것이다(jagodzinski, 2018, p. 17). 학생들은 감상 활동이 끝난 후 예술가들은 계속 새로운 것을 추구해야 하고 끊임없이 새롭게 거듭나야 한다는 생각을 갖게 되었다.

뒤상이 미술과 비미술의 경계를 모호하게 했듯이, 바이오아트 또한 미술과 비미술의 구분을 어렵게 만든다. 바이오아트란 “생명을 다루는 예술”, “세포 배양이나 유전자 조작 등을 이용한 예술”을 말한다(박석준 외, 2016, p. 270). 연구자는 학생들과 함께 에두아르도 각(Eduardo Kac)과 나탈리 제레미젠코(Natalie Jeremijenko), 듀이-해그보그(Heather Dewey-Hagborg) 등 바이오아트 예술가의 작품들을 감상했다. 2000년에 전시된 에두아르도 각의 작품인 알바(Alba)는 자외선을 받으면 밝은 녹색의 빛을 내도록 된 유전자가 조작된 토끼였고, 이것은 무해함과 상관없이 생명기술이 미술 전시에 활용될 수 있다는 점에서 과학자와 동물애호가 모두의 향의를 받았다(jagodzinski, 2018). 작품 <제네시스>에서 에두아르도 각은 영어 구약성경 창세기의 한 문장, “Let man have dominion over the fish of the sea and over the fowl of the air and over every living thing that moves upon the earth”를 모스 부호로 바꾸고, 그 모스 부호를 구아닌, 아데닌, 티민, 시토신의 뉴클레오티드로 변환하여 연결시킨 뒤 인위적인 유전자를 만들었다(jagodzinski, 2018). 인위적인 유전자와 페트리 접시에 담긴 단백질, 박테리아와 상호 작용, 자외선을 쬐어 DNA 배열이 변형되는 과정을 관객들은 영상을 통해 온라인으로 감상할 수 있었고 쬐어지는 자외선 양을 관객들이 정할 수 있었다. 변형된 DNA 배열을 모스 부호로, 또 영어로 바꾸어놓자 영어 구약성경 창세기의 문장은 “Let aan have dominion over the fish of the sea and over the fowl of the air and over every living thing that loves ua eon the earth”로 탈바꿈했다(jagodzinski, 2018). 우연적이고 종잡을 수 없는 생명체의 변화와의 마주침을 통해 일부 학생들은 경이와 신비로움을 느꼈고 다른 학생들은 생명과학의 발전상을 몸으로 느끼고 전율과 공포감을 느끼고 있음을 파악할 수 있었다. 그럼에도 불구하고 더 중요한 것은 학생들이 지금껏 접하지 못했던 새로운 미술을 보고 재미와 새로운 창조에 대한 열정이 샘솟기 시작했다는 것을 연구자는 생생하게 느낄 수 있었다.

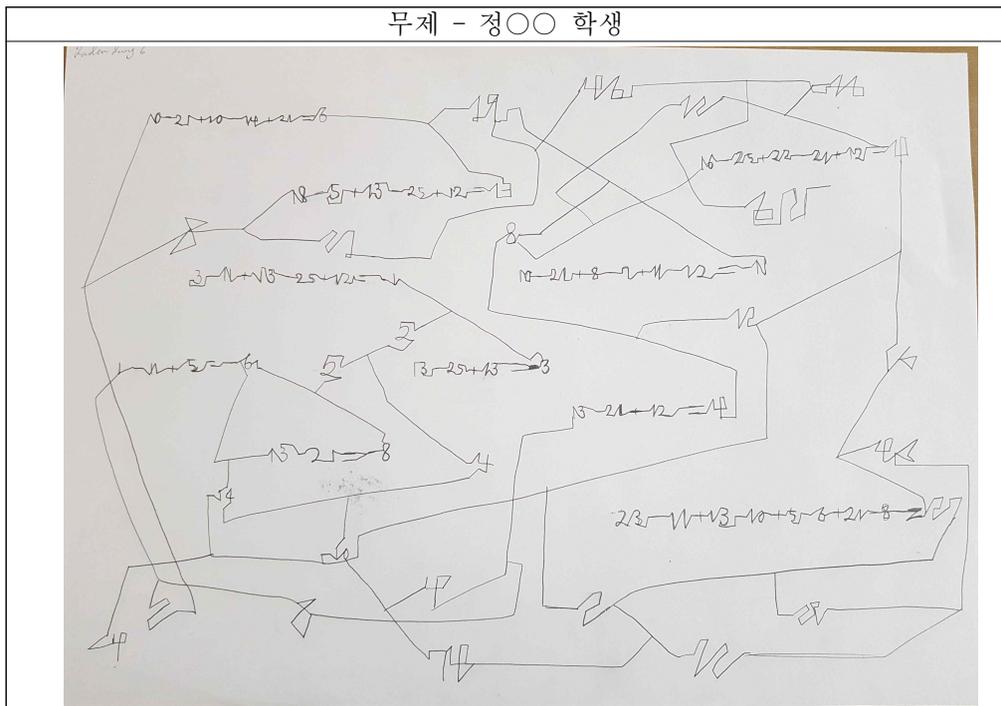
### 3. 작품 제작하기

10월 넷째 주 수업

학생들에게 브라이언 마수미가 언급한 정동의 정의인 “의식적 지각의 상태를 초

월하여 지각보다 선행하는 내장의 지각(visceral perception)”(Massumi, 2011; Clough, 2015 재인용)을 초등학생에게 쉽게 이해시키기 위해 본인에게 가슴에 와 닿는 작품을 찾아보라는 설명을 했다. 그리고 그 기존 작품을 변형시켜 자신의 새로운 의미를 만들어보는 활동을 하게 했다.

학생들에게 자신에게 특별히 가슴에 와 닿았던 작품을 찾아보라고 설명하고 이해시키는 일은 쉽지 않았다. 학생들은 자신에게 무엇인가 가슴에 와 닿았던 사건들이 있는지 회상을 해야만 했고, 또 학생들이 알고 있는 미술작품과 화가의 수는 많지 않았기 때문이다. 연구자는 학생들에게 밀레, 마네, 모네, 레오나르도 다빈치, 지오토, 고갱, 피카소, 몽크를 위시한 서양 미술가들의 작품과 권순철, 권순학, 이승 등 한국 미술가의 작품들을 차례로 보여주고 학생들에게 피부에 떨리는 듯 감각이 오거나, 작품 속으로 빨려 들어갈 것 같은 느낌, 아니면 특별히 자신에게 다가왔던 작품이 있는지 다시 진술하였다. 학생들은 이해를 한 듯이 표정을 지었다. 그리고는 연구자는 앞서 언급한 텍스트 이론, 상호텍스트성(intertextuality)을 바탕으로 자신의 가슴에 와 닿았던 작품을 변형시키는데 내가 왜 이 작품이 가슴에 와 닿았는지 깊게 생각을 해 볼 것을 주문했다. 학생들은 미술이 단순한 그리기와 표현하기가 아니라는 사실, 그리고 자신들이 하는 활동의 가치를 느끼고 충격을 받은 듯했다. 학생들은 “헐”, “미술이 이런 거였어?”, “그냥 그리는 것만이 미술이 아니구나”, “내가 왜 이 작품을 좋아했지?” 등의 다양한 반응을 보였다.



정○○ 학생은 10월 첫째 주 수업에 보여주었던 바이오아트 작품 <제네시스>를 처음 봤을 때 큰 충격을 받았으며, 앞으로도 잊히지 않을 것 같다고 대답했다. 정○○ 학생은 충격을 받은 후 연구자가 보여준 바이오아트와 본인이 기존에 알고 있었던 지식들이 연결되어서 새로운 작품을 만들었다고 설명했다. 정○○ 학생은 성경의 구절을 다른 기호로 바꾼다는 점에서 매우 흥미를 느꼈다. 정○○ 학생은 에두아르도 캅(Eduardo Kac)이 알파벳을 모스 부호로 바꾸어 DNA로 만든 것과는 다르게, A에서 Z까지의 알파벳을 0에서 25까지의 숫자와 일대일 대응을 시켰다. people, person, me, 정○○ 학생의 영어 이름 Jaden 등등 우리가 살아가는 세상의 구성원들의 단어를 수로 치환하였다. 대문자를 시작으로 그 다음 수는 빼고, 그 다음 수는 더하기(대문자-소문자+소문자-소문자+소문자...) 식의 답을 구하여 또 다른 수식의 값과 계속 연결하여 합을 구했다. 모든 세상의 구성원들이 연결되어 있고 함께 더불어 살아야 한다는 의미였다. 그래서 식도 숫자들도 모두 연결되게 그렸다. 색을 칠하지 않은 까닭은 사회 구성원들이 동등한 권리를 갖는다는 의미라고 하였다.

놀라워하는 것, 즉 경이(wonder)는 가치판단 이전의 심적 상태로서, 사유를 촉발할 뿐만 아니라 새로운 것을 배우는 출발점이 된다는 점에서 매우 중요하다(김울, 2010; Descartes, 2013; Plato, 2013). 경이는 수많은 우연이 개입하는 시작점이 되어 인간의 인지 작용에서 다양한 이질적인 것들을 서로 연결, 결합시키고 새롭게 의미를 재구성할 있도록 한다.

이러한 경이는 칸트의 숭고(sublime)의 개념과 맥이 닿는다. 칸트에 의하면 인간의 지성으로는 감당할 수 없는 압도적인 감각 정보들은 숭고를 느끼게 하고, 인간에게 경이를 불러일으킨다(Kant, 2016). 우리의 인식의 틀로 파악이 불가능한 것들과 마주치면 우리는 지금껏 상상하지 못했던 새로운 문제에 맞닥뜨리게 된다. 우리는 인식의 틀에서 찾아볼 수 없었던 대상과 마주하게 되면서, 어떠한 가정과 전제 없이 대상 그 자체와 직면할 수 있게 된다. 숭고를 느끼게 한 대상과 마주하면서, 도대체 나에게 이러한 숭고를 느끼게 한 대상은 무엇인가? 이 무섭도록 찾아오는 신체의 전율과 압도감은 어디서 오는가? 이전에 이러한 것과 비슷한 것을 본 적이 있는가? 등등 많은 생각을 연쇄적으로 하게 되면서 숭고를 느끼게 한 대상을 주목하게 한다.

또한 숭고는 정동과 궤를 같이 한다. 우리는 숭고를 느끼게 되면 충격을 느끼게 되고, 상상력은 자신의 한계에 직면하도록 강제되면서 다양한 많은 생각들이 연쇄적으로 일어난다. 그리고 상상력과 이성의 불균형 안에서 새로운 배움과 사유의 가능성이 열리게 된다. 정동이 감정적인 충격이라는 점, 그리고 정동을 느꼈을 때 우리는 자신의 사유의 이미지에서 벗어나 대상을 직접 마주할 수 있다는 점에서 숭고는 경이이고, 정동이다.

들뢰즈(Deleuze, 2004)는 사유를 하도록 가만히 내버려두는 사태와 사유를 강

요하는 두 가지의 사태를 구별한다. 전자는 어떤 사물을 바로 그 사물로 다시 인식하는 재인의 대상이고, 후자는 배움을 가능하게 해주는 대상이다. 재인과 배움은 서로 반대된다. 재인은 감각이 될 수 있으면서도 개념으로 파악이 가능한 대상이지만 배움의 대상은 오로지 감각밖에 될 수 없기 때문이다(Deleuze, 2004). 마주침의 대상인 기호는 학습자가 사유하도록 강요한다. 정○○ 학생은 지금껏 생각해보지도 못한 바이오아트를 접하게 된 것이다. 자신의 인식 판단으로는 처리할 수 없는 바이오아트가 정○○ 학생에게 폭력으로 다가온 것이다. 정○○ 학생은 바이오아트에 대한 배경 지식도 없이 바이오아트와 마주하게 되었다. 마주침의 대상인 바이오아트는 정○○ 학생의 안정된 인식의 틀을 와해시키면서 그에게 사유를 강요한 것이다.

마주침에 의해 배움이 일어날 때 마주침의 대상은 학습자를 강제적으로 사유의 장으로 이끈다. 학습자는 본인이 해법을 알지 못하는 문제 속에서 자신이 가지고 있는 배경 지식과 환경을 비롯한 이질적인 여러 요소들이 우연하게 뒤섞이고 연결되는 가운데 사유하게 된다. 박정애(2016)는 “인간의 인지가 각기 다른 배경에서 각기 다른 이질적인 것들과 뒤섞여 각자의 지식을 만들고 있음”(p. 12)을 “리좀 인지”라는 개념을 활용하여 설명한다. “리좀(rhizome)”이란 무엇인가? 들뢰즈와 과타리(Deleuze & Guattari, 2001)는 이질적인 것들을 연결, 결합시키는 “다양체(multiplicity)” 리좀의 의미를 다음과 같이 설명한다.

리좀의 어떤 지점이건 다른 지점과도 연결 접속될 수 있고 또 연결 접속되어야만 한다. 그것은 하나의 점, 하나의 질서를 고정시키는 나무와 뿌리와는 전혀 다르다. (중략) 리좀에서는 온갖 기호계적 사슬들이 생물학적, 정치적, 경제적 사슬 등 매우 잡다한 코드화 양태들에 연결접속되어 다양한 기호 체계뿐 아니라 사태들의 위상까지도 좌지우지한다.(p. 19)

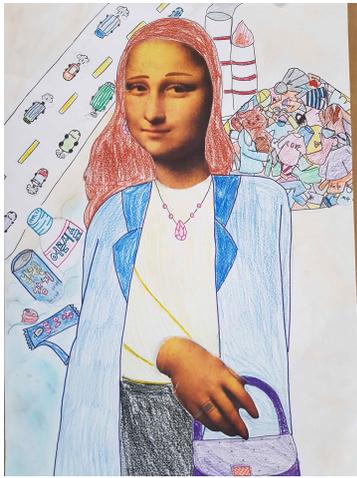
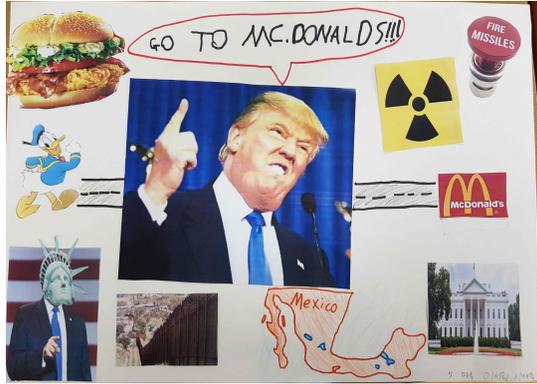
#### 11월 둘째 주, 셋째 주 수업

연구자는 11월 둘째 주 미술 수업에서 학생들에게 포토몽타주라는 새로운 장르를 안내했다. 이질적인 이미지를 합쳐서 새로운 의미를 도출해내는 이 기법에 학생들은 충격을 받은 듯 보였다. 연구자로부터 학생들은 단순히 그리고 표현하는 것이 미술이 아님은 알고 있었지만, 새로운 장르를 소개받는 것은 그들에게 새로운 차원의 문제인 듯했다. 학생들은 당시 포토샵에 능숙하지 못하였다. 또한 단순한 포토샵 기능을 이용하여 작품 만들기가 가능한 폴리보어 사이트가 폐쇄되었기 때문에 도화지에 잡지나, 신문지에서 오린 것 등 이미지를 붙여서 포토몽타주 작품을 제작하는 수밖에 없었다. 학생들은 자신의 집에 있는 잡지와 신문지가 얼마나 있는지를 더듬더듬 떠올리기 시작했고, 혹시 학교에서 컬러 프린트가 가능한지도 연구자에게 물어보았다. 연구자는 학생들에게 한 주 동안 작품에 쓰일 이미지들을 수집하는

것을 숙제로 주었다. 다음 주에 포토몽타주 장르로 표현 활동을 하고, 친구들 앞에서 작품을 설명할 것이라는 안내를 하고 11월 둘째 주 수업을 마쳤다.

11월 셋째 주 미술 수업에서 학생들은 자신들이 가져온 이미지들을 꺼내놓았다. 어린이 과학동아 잡지를 여러 개 가져온 친구들도 있었고, 마트 전단지들을 가져온 학생들도 있었다. 학생들은 개별 혹은 공동으로 다양한 주제의 작품을 제작하였다.

#### 4. 작품 설명 및 감상하기

<p>현실을 모르는 모나리자 - 김○○, 배○○, 최○○ 학생</p>	<p>무제 - 이○○, 신○○ 학생</p>
	

학생들은 도널드 트럼프와 맥도널드를 관련지어 만든 이○○과 신○○ 학생의 작품, 그리고 김○○, 배○○, 최○○ 학생의 환경 문제와 관련된 작품들에 관심을 많이 가지고, 흥미로워했다. 작품을 만든 후 학생들과 연구자가 관심 있어 하는 작품을 만든 학생들을 앞에 불러 놓고, 친구들 앞에서 작품을 설명하게 했다.

이○○ 학생은 핵과 멕시코 장벽이 미국의 도널드 트럼프 대통령을 상징한다고 설명했다. 멕시코와 미국 사이의 국경 장벽을 붙인 것은 트럼프 대통령이 멕시코와 미국 사이에 벽을 만들었기 때문이라고 했다. 도널드 트럼프가 대통령이 되면서 도널드로 인해 사람들이 맥도널드에 많이 가고, 맥도널드에 장사가 잘 된다는 의미였다. 정○○ 학생은 이○○ 학생에게 도널드 트럼프와 맥도널드 사이에 관련이 있다고 질문했고, 이○○ 학생은 관련이 있다고 했으며 작품을 만들기 전 도널드와 관련된 것을 최대한 찾아봤다고 대답했다. 장○○ 학생은 도널드 트럼프가 미국의 대통령이 되고 나서 맥도널드가 장사가 잘 되었다는 근거가 있는지 물어보자, 이○○ 학생은 본인이 그냥 지어본 것이라고 하면서 대부분 학생들의 웃음을 자아냈다. 작

품에 있는 도널드 덕이 맥도널드로 가는 모습을 보고 도널드 덕이 맥도널드에 가면 치킨이 되지 않겠냐고 하는 학생들의 걱정이 담긴 의견도 있었다.

최○○ 학생은 저렴한 가격에 짧은 주기로 의류를 대량생산하는 “패스트패션”으로 인해 사람들이 최신 유행의 옷을 입고 금방 버리는 풍조와, 집마다 차를 1대씩 보유하고 있어 매연과 환경오염이 발생한다는 문제를 자신들의 가슴에 와 닿는 “모나리자” 작품과 결합하여 하이브리드한 작품을 만들었다. 패스트패션은 학생들이 연구자에게 실과 교과를 학습하면서 배웠던 개념이었다.

학생들은 친구들의 작품이 난해하고 생소한 작품임에도 진지하게 감상했고, 감상하는 중 친구의 작품을 보고 신기하다고 반응하는 한 학생의 말에 “미술은 구분이 없잖아”라거나 “미술은 아무거나 다 된다”는 반응들도 나왔다.

## IV. 연구결과

### 1. 배움과 새로운 인식 구조를 촉발하는 정동

정동은 학습자에게 배움과 새로운 인식 구조를 촉발한다. 정동은 경이, 칸트의 숭고, 들뢰즈의 기호와 케를 같이 한다. 정동은 기호로서 학생들에게 감각밖에 될 수 없는 것이다. 정동은 안정된 인식의 틀을 뒤흔들고 끊임없이 해석과 사유를 강제한다. 표상으로는 환원될 수 없는 정동의 독특성이 학생들의 인식의 틀과 환경에 달라붙어 잠재성의 차원에서 반복된다. 독특성의 씨앗은 학습자에게 반복되고 학습자를 새로운 사유의 장으로 이끌게 된다. 결과적으로 정동은 학습자의 배움을 고양하고, 습관이라는 수동적인 종합에서 탈피하여 학습자의 새로운 현실화를 이끌어낸다. 우리의 사유는 비자발적이라는 점에서, 학습자들이 사유할 수 있게 하려면 교사는 학습자들이 선판단할 수 없는 교수·학습 자료들을 제시하거나, 사유의 이미지를 배제한 지점에서 학습자들이 낯설게 사고할 수 있도록 하여야 한다.

### 2. 차이를 지속적으로 생산할 수 있는 교육을 가능케 하는 정동

정동은 학습자를 동질화하는 교육이 아닌, 학습자가 지속적으로 차이를 생산하는 교육을 할 수 있도록 한다. 정동은 클리나멘과 같이 준-인과적으로서, 학습의 결과에 우연성과 예측불가능성을 포함한다. 학습자의 정동은 학습할 대상이 이미 결정되어 있는 선형적인 인과관계의 자극-반응의 경로를 따르지 않는다. 정동은 봉쇄된 학습의 인과관계를 열리게 하여 새로운 학습자의 반응과 배움을 가능하게 한다. 학습자는 끊임없이 차이를 만들어나가는 존재로서 정동은 개인의 독특성의 반복과 다르게-되기(becoming)로 이끈다. 이는 우리가 추구해야 할 교육이 학생들을 동일성으로 포섭시키는 교육, 학생들 간의 차이를 단순히 인정만 하는 교육이 아니라 오히려 학생들 개인의 차이를 지속적으로 생산할 수 있는 교육을 하여야

한다는 의미를 갖는다.

### 3. 새로운 것을 거부감 없이 받아들일 수 있게 하는 정동

정동은 학생이 미술을 “열린 개념”으로 이해하는데 도움을 주고, 새로운 것을 주저 없이 받아들일 수 있는 촉매 역할을 한다. 학생들의 기존 도식으로는 설명할 수 없는 새로운 형태의 미술은 학생들의 미술과 관련된 선지식을 해체하고 학생들이 미술을 “열린 개념”으로 받아들일 수 있도록 돕는다. 이는 낯설고 기괴한 미술 작품을 미술이라는 이름으로 거부감 없이 받아들일 수 있게 한다. 학습자는 받아들인 독특성의 씨앗을 바탕으로 자신의 새로운 독특성과 다양성을 만들 수 있게 된다.

### 4. 연구의 보완점

이 연구의 보완점으로는 학급 구성원들에게 정동이 전파되는 통로이자, 학급 구성원의 배치가 서로 연결된 학급 배치(asmblage)의 개념과 실제에 대한 후속 연구가 필요하다는 것이다. 특히 학생들의 배치를 형성하는 상호 승인 과정에 있어 미시적인 대화 분석이 이루어져야 할 것이다. 이러한 후속 연구가 이루어진다면 학생들의 배치 간의 어떠한 구체적인 상호 작용으로 인하여 정동이 어떻게 증폭, 감소, 전달되는지를 해결할 수 있을 것이며, 미술교육 현장에서 상호작용을 촉진함에 있어 어떠한 점을 고려하여야 하는지를 확인할 수 있을 것이다.

## [참고문헌]

- 김재춘·배지현 (2016). *들뢰즈와 교육: 차이생성의 배움론*. 서울: 학이시습.
- 김을 (2010). *서양고대미학사상의*. 경기도 파주: 한길사.
- 박석준·박은미·장시복·강신익·이채훈·이원태·강경표·신승철·강명신·오준호 (2016). *미래 인문학 트렌드*. 서울: 글담출판사.
- 박정애 (2001). *포스트모던 미술, 미술교육론*. 서울: 시공사.
- 박정애 (2016). 리즘 인지와 열린 교육과정. *미술과 교육 Journal of Research in Art Education*. 17(3). 1-18.
- 박정애 (2018). *보편성의 미학: 세계화와 한국 미술*. 서울: 사회평론아카데미.
- 박정태 (2012). *철학자 들뢰즈, 화가 베이컨을 말한다*. 서울: 이학사.
- 이찬웅 (2020). *들뢰즈, 괴물의 사유*. 서울: 이학사.
- Bergson, H. (2005). *L'Évolution créatrice*. (황수영 역). *창조적 진화*. 경기도 파주: 아카넷. (원저출판, 1907)
- Bergson, H. (2013). *Les deux sources de la Morale et de la Religion*. (김재희 역). *도덕과 종교의 두 원천*. 서울: 지식출판사. (원저출판, 1932)
- Bergson, H. (2017). *Matiere et memoire*. (최화 역). *물질과 기억*. 서울: 자유문고. (원저출판, 1896)
- Bogue, R. (2006). *Deleuze on Music, Painting, and the Arts*. (사공일 역). *들뢰즈와 음악, 회화 그리고 일반 예술*. 서울: 동문선. (원저출판, 2003)
- Braudel, F. (2012). *La Dynamique du capitalisme*. (김홍식 역). *물질문명과 자본주의 읽기*. 서울: 갈라파고스.
- Capra, F. (2006). *The tao of physics*. (김용정·이성범 역). *현대 물리학과 동양사상*. 서울: 범양사. (원저출판, 1975)
- Clough, P. T. (2015). The Affective Turn: Political Economy, Biomedicine, and Bodies. In M. Gregg and G. J. Siegworth (Eds.) (최성희·김지영·박혜정 역). *정동 이론*. (pp. 333-361). 서울: 갈무리.
- Descartes, R. (2013). *Les passions de l'âme*. (김선영 역). *정념론*. 서울: 문예출판사. (원저출판, 1649/1996).
- Deleuze, G. (1988). *Spinoza: Practical Philosophy*. (R. Hurley Trans.). San Francisco: City Light Books.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1994). *What is philosophy?*. (H. Tomlinson & G. Burchell Trans.) New York: Columbia University Press.
- Deleuze, G. (1997). *Proust et les signes*. (서동욱·이충민 역). *프루스트와 기호들*. 서울: 민음사.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2001). *Mille plateaux: Capitalisme et schizophrénie*

- 2.(김재인 역). *천 개의 고원*. 서울: 새물결. (원저출판, 1980)
- Deleuze, G. (2004). *Différence et Répétition*. (김상환 역). *차이와 반복*. 서울: 민음사. (원저출판, 1968).
- Deleuze, G. (2005). *정동이란 무엇인가?* (서창현 옮김). *비물질노동과 다중* (서창현·김상훈 편저). (pp. 21-138). 서울: 갈무리.
- Hughes, J. (2014). *Deleuze's 'Difference and Repetition'*. (황혜령 역). *들뢰즈의 『차이와 반복』 입문*. 경기도 파주: 서광사. (원저출판, 2009)
- Ito, M. (2016). *Joudou no kenryoku*. (김미정 역). *정동의 힘: 미디어와 공진(共振)하는 신체*. 서울: 갈무리.
- jagodzinski, j. (2014). The Significance of Deleuze|Guattari for Art Education. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, 15(2), 1-22.
- jagodzinski, j. (2017). Reconsidering Visual Cultural Studies in Art Education: Interrogating Representation. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, 18(4), 19-38.
- jagodzinski, j. (2018). "The Significance of Bio-art for Art/Education: Thinking of the End of Times", *공주교육대학교 국제 학술대회 Art Education for Human Life in Posthuman Era 2018*, Gongju, Republic of Korea, pp. 9-27.
- Kant, I. (2016). *Kritik der Urteilskraft*. (백종현 역). *판단력비판*. 경기도 파주: 아카넷. (원저출판, 1790).
- Kokubun, K. (2015). *Deleuze no tetsugaku genri*. (박철은 역). *고쿠분 고이치로의 들뢰즈 제대로 읽기*. 서울: 동아시아. (원저출판, 2013).
- Massumi, B. (2011). *Parables for the virtual*. (조성훈 역). *가상계: 운동, 정동, 감각의 아쌍블라주*. 서울: 갈무리.
- Massumi, B. (2015). *Politics of affect*. Cambridge: Polity Press.
- Maturana, H. & Varela, F. (2007). *Der Baum der Erkenntnis*. (최호영 역). *삶의 나무*. 서울: 갈무리.
- O'Sullivan, S. (2019). *Art encounters Deleuze and Guattari*. (안구·이규원 역). *현대미술 들뢰즈·가타리와 마주치다*. 서울: 그린비.
- Plato. (2013). *Theaetetus*. (정준영 역). *테아이테토스*. 서울: 이제이북스.
- Stern, Daniel N. (1985). *The Interpersonal World of the Infant*. New York: Basic Books.
- Tarde, G. (2012). *Les lois de l'imitation*. (이상률 역). *모방의 법칙*. 서울: 문예출판사. (원저출판, 1895).
- Tarde, G. (2013). *Les lois sociales*. (이상률 역). *사회법칙*. 서울: 아카넷. (원저출판, 1898).
- Tomkins, S. (1992). *Affect, Imagery, Consciousness*. Vol 4. New York: Springer.

Uchida, T. (2018). *Machiba no buntairon*. (김경원 역). *어떤 글이 살아남는가*. 서울: 윈더박스. (원저출판, 2012)

Vygotsky, L. (1987). The Problem and the Method of Investigation. In Robert W. Rieber and Aaron S. Carton (Eds.) *The Collected Works of L. S. Vygotsky*. (pp. 43–52). New York: Plenum Press.

Watkins, M. (2010). Desiring recognition, accumulating affect. In M. Gregg and G. J. Siegworth (Eds.) (최성희, 김지영, 박혜정 역). *정동 이론*. (pp. 425–449). 서울: 갈무리.

## 발표 3.

미술감상교육 교과과정화의 한계와 개선 방안<sup>1)</sup>

심지영 (홍익대학교)

## I. 연구의 배경 및 목적

우리나라에서는 현장 교육자의 80% 이상이 미술감상교육이 심미감을 발달시키고 정서를 순화시키는 데에 큰 도움이 되며, 통찰력과 사고력을 증진하여 삶의 질을 높이는 데 매우 중요하다고 인식한다. 그러나 이러한 인식과는 달리 감상교육의 시행에 있어서는 한계와 제약에 따른 비판점이 제기되고 있는 실정이다. 창의성 교육이라는 이름으로 시행되고 있는 미술교육은 주로 그림을 그리는 표현과 실기 위주의 수업 형태로 이루어져오고 있어 주변 과목으로 인식되어 온 측면이 강하다. 교육자 양성기관에서의 학습법마저도 구입과 준비가 용이한 재료를 위주로 한 표현활동에 주로 치중되어 있다. 뿐만 아니라 현장 교육자들의 질문의 가치를 경시하는 태도, 스스로 학습자들을 다루는 능력과 동기를 유발하는 발문의 전문성과 체계적인 방식의 결여 등으로 미술감상교육을 사고력 신장에 이용하는 학습법이 시행되는 데에는 어려움을 겪고 있다. 특히 중·고등교육 기관에서 미술감상교육을 진행하기 위한 지도 방법과 발문법의 이해 부족, 감상교육을 위한 교과과정 시수 부족, 교육용 자료의 부족, 작품 감상을 위한 교통 여건과 장소의 한계 등으로 인해 이를 적극적으로 실천하는 데에 한계가 있다고 보고되고 있다. 본 연구는 이를 바탕으로 미술감상교육의 효과를 과학적으로 제시하고 학교 안팎으로 적용가능한 효과적인 미술감상교육법 활성화를 탐구하고자 한다. 이에 따라 우선적으로 예비적 추론의 과정과 미술감상교육의 사고력 증진 효과에 대한 이론적 배경과 미술감상교육의 유추력 증진에 대한 효과를 과학적으로 입증한 대표적 선행 연구를 살펴본다. 이어 학교에서 효과적으로 적용 가능한 교수법으로서 시각적 사고전략(Visual Thinking Strategy: 이하 VTS)의 원리와 방법을 논한다. VTS는 쉬운 형식과 방법에 비해 그 효과가 높아 일본의 국가교육과정의 미술감상 영역에도 그 원리가 도입되었으며 학교의 교과과정에도 다양한 적용 가능성을 띄고 있기 때문이다. 마지막으로

1) 본 학술발표자료는 연구자의 <미술감상교육의 유추능력 증진 효과와 시각적 사고전략의 교과과정화 방안 연구(2020)>, 학습자중심교과교육연구, 20(6) 논문을 수정·보완한 내용으로 후속연구 도모를 목적으로 둔다.

VTS를 개선하여 적용한 사례를 분석하고 도출된 결론에 근거하여 VTS의 한계점을 고찰하고 교과과정화를 위한 개선 방안을 검토하여 체계적으로 시행할 수 있는 방향을 제시하고자 한다.

## II. 연구의 방법 및 범위

본 연구를 위해 분석된 이론적 배경은 유비추론과 유추전이 과정 및 시각화의 과학에 대한 관련 서적 및 논문, 미적 지각과 체험 효과에 관한 이론적 배경 및 원리에 대한 선행 연구 논문과 서적, 그리고 인터넷 자료를 토대로 하고 있다. 미술감상과 사고력 증진의 과학적 입증을 위한 실질적 사례로는 첫째, 의학 분야에서 시행된 예일대학교 의과대학의 Irwin Braverman 박사 연구팀의 통합적 관찰력과 유추력 향상과 미술감상교육과의 연관성에 관한 연구, 둘째, Di Dio, Macaluso, Rizzolatti의 사고력에 관여하는 뇌의 활성화와 미술감상의 밀접한 연관성을 뇌영상기술(fMRI)로 입증한 뇌신경미학 연구를 고찰한다. 미술감상교육의 실천방법으로는 뉴욕현대미술관(MoMA)의 VTS 원리를 살펴보고 그 결과에 근거하여 한국에서의 VTS 교과과정화를 위해 시행된 VTS 적용 연구 수업을 논한다. 이를 바탕으로 하여 시사점과 한계점을 고찰하고 결론에서는 연구적 의의 및 후속 연구에 대한 제언을 하고자 한다.

## III. 이론적 배경과 선행연구

### 1. 시각화의 과학과 유추력

전전두엽은 정신 전환 장치에 필수 요소로서 문제해결 대안을 결정 및 계획하고 추론하는 집행 기능(executive function)을 실행하는 영역으로 통찰력과 사고, 행위의 결정을 총체적으로 담당하고 있다. 최근의 뇌영상기술(fMRI)의 발달을 통해 많은 연구들이 전전두엽이 추론능력에 중요한 역할을 담당한다는 것이 보고되고 있다. 나아가 뇌과학 분야의 여러 연구들이 전전두엽뿐만 아니라 두정엽 영역도 작업기억과 이를 활용하는 추론 능력에 중요한 역할을 담당한다는 점을 밝혀냈다. 이는 점차 감소되는 추론적 사고력을 향상시키기 위해서는 전두엽과 두정엽 영역을 활성화해야 할 필요성을 보여준다. 주목할 점은 전전두엽이 20세가 되어야 성숙하게 되고 후성적으로 발달한다는 것이다. 즉 교육과 훈련을 통해 전전두엽과 두정엽을 발달 및 활성화시킬 수 있고 나아가 사고력과 행동방식까지 변화할 수 있다. 이 같은 연구결과는 조형언어를 활용하는 사고력 발달 미술교육에 시사하는 바가 크다. 시각 활동에 관여하는 세포, 신경, 섬유조직은 뇌의 큰 부분을 차지하면서 광범

위한 연결망을 갖추고 있다. 망막은 뇌가 물리적으로 확장된 신경조직으로서 1억 5천만여개의 세포로 이루어져 있고, 시각 활동을 담당하는 신경은 회백질 전체의 30%에 달할 정도로 두뇌에서 큰 면적을 차지한다. 그에 비해 촉각 신경은 8%, 청각 신경은 3%의 비중만을 차지하고 있다. 더불어 MIT의 연구에 따르면 직간접적으로 시기능에 관계하는 신경 세포가 뇌의 50% 가량 차지하고 있다고 한다. 이렇게 큰 영역이 시각에 관여하고 있기 때문에 뇌는 그림을 볼 때 글자보다 빠른 시간에 다각적으로 정보를 처리하게 된다. 글을 읽으려면 뇌는 순차적으로 글자들을 기억 속에 저장되어 있는 형태와 맞추면서 해독하지만 그림은 전체를 한 번에 아우르는 동시적 처리 과정을 거치기 때문이다. 뇌는 이미지를 먼저 받아들이고 그 다음에 언어 체계를 받아들이기 때문에 이미지를 통한 정보 전달 및 사고 과정이 효율적임을 알 수 있다. 이미지를 볼 때 언어 기호 체계를 볼 때보다 비교적 편안한 상태에서 총체적인 이미지를 기억하고 동시적 다방향의 사고 과정이 가능하다. 따라서 동시 처리 과정을 바탕으로 하는 미술교육이 내부에서부터 사고를 확장하여 뇌를 활성화 시킬 수 있다는 가능성에 주목해야 한다.

유추의 과정은 지능을 발달하는데 중요한 역할을 하는데 그 중에서도 공간적 지능(spatial intelligence)과 밀접한 관련이 있다. 공간적 지능은 Howard Gardner의 다중지능이론(multiple intelligence)에서 구체화되었는데 첫째, 다각도에서 대상을 인지하는 능력, 둘째, 형태의 전체와 부분들 간의 연결성을 동시적으로 인지하여 내재된 의미나 앞으로 일어날 일을 추론하는 능력, 셋째, 관찰자의 시점과 대상의 공간적 관계에 대해 조형원리와 요소를 이용하여 생각하고 판단할 수 있는 능력을 의미한다. 그렇기에 예민한 시각적 사고방식과 이를 뒷받침하는 높은 수준의 비판적 사고를 요한다. Gardner에 의하면 공간적 지능은 거의 유일하게 미술을 통해서만 가장 효율적으로 계발될 수 있는 지능이라고 한다. 따라서 유추의 과정과 공간적 지능으로서 미술의 연관성을 심도있게 살펴볼 필요가 있다.

## 2. 미술감상과 사고력 교육

노벨 생리의학상을 수상한 Kandel은 미술작품이 가진 해석의 다방향적 특성이 뇌의 하향 처리를 통해 미적 경험과 감동을 자아낸다는 점을 강조하였다. 미술가들은 모호한 개념을 담아 감상자에게 생각하고 비판적으로 바라볼 ‘감상자의 몫’인 시각 정보를 남겨두는데 이는 의도적으로 뇌의 하향 처리를 요하는 부분이기 때문이다. 그것은 선의 형태일 수도 있고, 색이 될 수도 있으며 질감이나 운동성 혹은 급작스럽게 바뀌는 이미지 자체일 수도 있다. 이러한 현상 때문에 언어적 설명이 불가능한 현대추상미술작품에 끌리거나 전에 없는 감동을 받는 것이다.

Harry Broudy는 Kandel이 언급하는 감상자의 몫, 즉 감상자의 시각적 자율성이 찾아내는 미적 시각 정보를 활용하여 지각력, 식별력, 상상력 등의 능력을 훈련하는 미적 체험의 교육적 역할과 교수 방법을 체계적으로 연구하였다. Broudy에 따

르면 일종의 상징체계인 언어는 근본적으로 이미지와 밀접한 관련성이 있다. 이 때문에 머릿속에 풍부한 이미지들이 저장되어 있지 않은 경우 지각 능력과 개념 파악 능력이 약해서 결과적으로 언어능력도 떨어지게 된다고 보았다. 따라서 이미지를 읽어내는 미적 문해력(aesthetic literacies)이야말로 언어적 문해(linguistic literacies)에 전제되어야 하는 본질적인 것으로서 예술 작품을 감상하면서 미적 지각력을 높이는 감상교육의 중요성을 강조하였다. 미술 작품에 대한 미적 지각(aesthetic perception)은 이미지를 읽는 것과 관련되고 일종의 표상적(presentational) 상징의 문제를 받아들이고 이해함과 연결되는데, 이러한 시각적 표상들은 학교를 비롯한 교육에서 부수적인 역할이 아니라 세상의 현상들과 경험을 학생들의 것으로 개념화한다는 측면에서 중추적이며 핵심적인 역할을 할 수 있기 때문이다. Broudy는 미적 지각을 높이기 위한 교수 방법으로 미적 정사(aesthetic scanning)를 제안하였다. 미적 정사는 감상자가 미적 특성을 발견하고 명료화하는 단계로 미술 작품의 감각적, 형식적, 표현적, 그리고 기술적 특성을 찾는 것이다. 그는 미적 경험의 4가지 차원인 감각적, 형식적, 표현적, 기술적 차원에 따라 미적 지각의 영역을 세분화하여 교수 전략을 체계화하였다. 미적 경험은 그 자체로 감각적, 형식적, 표현적, 기술적인 차원을 함께 어울려 경험하는 것이지만 학습자의 경험을 질을 향상시키기 위해서는 학습자들이 잘 인지하지 못하고 있는 것을 파악하도록 인도해야 한다. 또한 수업에서는 이를 영역별로 나누어서 체계적 미적 경험을 할 때 총체적인 학습을 경험할 수 있다고 보았다.

### 3. 선행연구

예일대학교 의과대학의 Irwin Braverman 박사 연구팀은 그림을 관찰하고 질문에 답하는 미술감상교육을 받은 의대생들의 통합적 관찰력과 유추력이 향상에 대한 연구를 진행하였다. 미술감상수업에 참여한 학생군을 비참여 학생군과 비교한 결과를 보면 참여 학생군은 진료와 관련된 중요한 세부사항을 포착하는 데 10% 이상 향상된 능력을 보였다. 주어진 그림을 보고 질문에 답하는 학습을 통해 관찰력이 높아진 학생들은 환자의 상태를 종합적으로 관찰하는 능력이 향상된 것이다. 대개 학생들은 다리에 이상이 있는 환자를 진단할 때 다리에만 집중하는 경향을 보이는데, 그림을 감상하고 관찰하는 훈련을 통해 상황을 총체적으로 판단하고 가능성을 유추하여 갑상선 이상이라는 진단을 내릴 수 있었다고 하였다. 이는 전문 강사의 발문에 의해 다양한 세부 사항을 포착할 수 있게 되면서 IQ와 감성 지능이 높아지고 모든 인지 능력을 동원해 각각의 세부사항을 연결하고 그전에 놓쳤던 상관관계를 발견하는 유추전이 능력이 신장되었기 때문이다.

Di Dio, Macaluso, Rizzolatti는 체화된 경험과 관련된 뇌의 영역과 활성화, 그리고 미술감상과의 연관성을 뇌영상기술(fMRI)을 통해 분석한 결과, 일반적으로 미술작품을 통한 미적 체험은 주관적인 기준에 의한 것이라 여겨지지만 실제로 미술

인지하는 과정에서 사회적으로 아름답다고 여겨지는 체화된 기준이 작용한다는 점을 과학적으로 입증하였다. 연구진은 황금비율(golden ratio: 1:0.618)에 입각한 르네상스 시대 조각작품과 몸통 및 다리의 길이를 변형한 작품 사진을 제작한 후 감상자들에게 아름다움의 정도를 평가하도록 하였다. 모든 작품 사진에 대한 미적 평가에서 양반구의 하두정소엽(IPL), 보완운동영역(supplementary motor cortex) 복측전운동영역(ventral premotor area) 등이 활성화되었다. 실험의 결과는 이전 경험에 의해 감상자가 체화한 지식, 개념, 사회적 미적 기준을 포함한 바탕 경험을 작용하는 뇌의 영역이 미적 판단 과정에서 가장 활성화되었고 평가에 큰 영향을 미친다는 것을 의미한다. 이와 함께 도출된 결과로는 아름다운 자극을 대할 수록 감정적 각성(emotional arousal)이 증가하여 뇌의 우측 편도(right amygdala)의 활성화 정도가 증가한 것을 확인하였다. 미술감상에 의한 미적 체험이 체화의 활용을 관장하는 뇌의 영역을 자극하는 작업기억을 활성화시키고 체화된 경험(바탕경험)이 미의 기준을 평가하는데 끼치는 영향에 대하여 과학적으로 증명한 사례이다.

이와 같은 비예술 분야에서의 선행 연구들은 미술감상교육이 결과적으로 학습자들의 관찰력과 유추력 신장에 영향을 미쳤다는 점과 뇌의 활성화에 관여한다는 것을 과학적으로 입증하고 있다. 이는 미술품을 감상하는 경험은 그 작품이 지닌 객관적으로 판단 가능한 조형적 특성과 더불어 그 특성들 간의 관계에 의해 드러나는 미적·의미적 차원인 질적 특성을 전반적으로 포함하기 때문이라고 볼 수 있다. 다음 절부터는 이러한 미술감상교육을 실천할 수 있는 미술감상법인 VTS를 적용한 사례와 시사점 및 교과과정화를 위한 개선 방향에 대해 살펴보고자 한다.

#### IV. VTS 원리와 사례분석

시각적 사고 전략(이하 VTS)은 뉴욕현대미술관(이하 MoMA)의 전 교육팀장(1983-1993) Philp Yenawine과 인지심리학자 Abigail Housen이 고안한 일종의 대화형 미술감상교육 프로그램이다. Housen은 Aesthetic Development Interview(ADI)를 적용하여 약 2천명에 이르는 감상자들을 조사한 결과를 바탕으로 미적 발달단계를 연구하였다. Housen의 미적 발달 단계는 설명, 구성, 분류, 해석, 창의적 재구성으로 이루어져 있는데 각 단계 간의 전환은 두 단계의 사고패턴이 공존할 때 가능하다. 예를 들면 설명 단계에서 미적 체험에 의해 뇌의 전전두엽과 두정엽이 자극되면서 작업기억이 작품의 가치를 판단하게 되는데, 이때 특이한 관찰과 서술 행동을 보일 경우, 더욱 작품 중심적인 구성 단계와 동시에 발생할 수 있다. 구성 단계에 이르러 작업기억의 논리성과 객관성 및 맥락적 요소를 준거로 들면서 본인의 설명의 합리화 단계를 거치게 되는데 이 과정에서 가치 판단의 높은 단계로 전환될 수 있다. 이 원리를 바탕으로 하여 구체적으로 실천하는 방법이 바

로 VTS이다. VTS의 대표적 예로는 MoMA의 교육담당자 Amelia Arenas가 컴퓨터 그래픽으로 복원한 Leonardo Da Vinci의 <The Last Super(최후의 만찬)>을 이용하여 진행한 수업을 들 수 있다. 기록된 수업의 발문과정을 분석하여 다음과 같은 결과를 도출하였다.

<표 1> Arena 사례 분석

단계	내용
1. 사고촉진	열린 질문인 무엇이 보이나요?를 통해 시각적 자극으로 뇌의 작업기억을 활성화하고 있다.
2. 1차 유추전이	학생 1은 제목이 주는 '만찬'이라는 정보와 '먹는다'는 개념의 바탕기억을 이미지에 반영하여 전이시키고 있다.
3. 1차 방향전환	교수자는 학생 1,2,3의 답을 수용하면서 학생 2의 답을 이용하여 한편에만 위치한 인물배치로 시점을 이동시킨다. 단편적인 관찰에서 인물배치의 구도를 총체적으로 생각할 수 있도록 하는 질문이다.
4. 2차 유추전이	학생 2,3은 식사와 대화를 하는 인물의 형과 형태에 대한 바탕기억과의 유사성을 이용하여 각자 다른 초점으로 답을 한다.
5. 2차 방향전환	교수자는 인물배치와 의자의 부재에서 '이상한 점'에 대해 발견하도록 초점의 방향을 세세한 부분으로 이끄는 질문을 던지고 있다.
6. 3차 유추전이	학생 4, 5, 6, 7은 저녁식사, 테이블의 위치, 방의 형태의 기존 바탕경험을 작업기억화하여 인물과 작가의 의도를 추론하고 있다. 각자의 경험과 추론의 과정이 달라지는 것을 볼 수 있다.
6. 논점 정리	학생들의 의견을 통합하면서 '작품에서 보이지 않는 것에 대한 작가의 의도와 해석의 중요성(학습목표)'을 강조하고 있다.

1의 사고촉진 단계는 열린 질문과 함께 집중과 관찰을 유도하여 시각과 뇌의 시각운동을 활성화하는 단계로서 Braverman 연구팀 사례처럼 작품을 관찰하는 데에 충분한 시간을 들이는 것이 중요하다. 2, 4, 6의 유추전이 단계는 Housen의 미적 발달단계의 서술과 구성단계가 통합적으로 발생하는 과정으로 학습자에게 사고의 시간을 주어주면서 바탕경험을 자극하여 시각적 요소를 추론하도록 작업기억을 자극시킨다. 이때 교수자는 대화의 정체를 피하기 위해 학습자의 모든 답변을 수용하는 자세가 필요하다. 3과 5의 방향전환 단계에서 교수자는 학생의 답변에 반응하는 동시에 '그런데'와 같은 어휘를 사용하여 작품을 보는 틀(framework)을 전환한다. 감상의 관점을 심화시키는 단계로 학습자가 인식하지 못하는 부분으로 이끌어 시각을 확장과 전환을 통해 다양한 해석을 경험하도록 이끈다. 교사의 마지막 논점 정리는 학생들의 의견을 통합하면서 학생들이 스스로 작가의 의도와 작품관을 읽어내었다는 점을 재확인시키고 있다.

이상의 과정을 통해 본 VTS의 시사점은 다음과 같다. 첫째, 대화와 발문을 통한

시각성 회복과 유추능력 신장이다. 전술한 Braverman 연구팀과 뇌신경학 분야의 선행 사례에서 보았던 것처럼 VTS 학습에서도 학생들이 시각적 자극을 활용하고 결과를 도출하기 위한 방향을 잡아준 것은 교수자의 발문이었다. 대상에 대한 집중과 관찰을 유도하고 보기, 듣기, 말하기의 단계를 통합적으로 사용하는 상호작용을 통해 주관적, 객관적 인지를 용이하게 함으로써 유추능력으로 연결시킨다. 둘째, 실제적 성격의 사례와 연결짓는 교수법이다. VTS는 답의 방향을 직접적으로 제시하는 지식이 주입되지 않는 상태에서 학습자가 주도적으로 작품을 감상하고 이해한다. 주입식 교육에 익숙한 학습자들에게 주도적 작품 감상과 관찰, 고찰과 이해 및 유추의 과정의 기회가 주어지는 것이다.

한국에서는 VTS 원리를 이용하는 미술감상교육이 박물관과 미술관, 창의력 신장 프로그램 등에서는 시행되고 있으나 한시적인 경우가 대부분이고 학교에서는 효율적으로 적용되지 못하고 있다. 미술의 표현에 무게가 기울어져 있을 뿐만 아니라 평가의 기준이 필요한 학교 체계에서 평가 지표나 기록의 과정이 없는 VTS의 진행법이 적용이 어려운 것이 한 이유이다. 이러한 한계점을 극복하고 한국에서 교과과정으로 적용 가능한지 살펴보기 위해 이권호 연구자는 기존의 방식에서 벗어난 VTS 중심 연구수업을 두 차례에 걸쳐 관찰하였다. 수업 형태는 VTS와 동일하게 미술작품 감상을 중심으로 구성되었으나 토론 중심으로 이루어지는 VTS 교육 방법을 수정하여 학생들에게 토론과 감상문 작성을 동시에 수행하도록 하였다. 교사는 수업 과정 중 VTS에서 제시한 발문만을 사용했으며 학생들의 다양한 의견을 객관적으로 정리하거나 긍정적으로 다시 질문하는 형식으로 진행하였다. 감상문 작성은 토론 교육이 미흡하거나 소극적인 학생들까지 감상 수업에 참여할 수 있도록 유도함과 동시에 학교 교육에서 반드시 필요한 객관적 평가를 위해 추가되었다. 해당 연구자는 사례분석의 결과를 토대로 VTS를 적용한 감상교육은 실생활에서 활용할 수 있는 시각적 인지능력, 비판적 사고능력의 증진을 통해 시각적 문해력을 향상시키고, 정답이 없는 열린 형식의 질문을 토대로 한 발표와 논의는 학생들의 자발적인 참여와 학습을 이끌어내며, 확산적 사고와 비판적 사고를 향상시킬 수 있다는 긍정적인 결론을 도출하였다. 특히 기록의 과정으로서의 감상문 작성은 학생들의 시각적 인지능력과 비판적 사고능력의 향상을 평가하는 기준이 되는 지표를 마련하였다고 볼 수 있다.

## V. 한계점 및 제언

미술감상교육의 사고력 증진 효과에도 불구하고 시행되는 데에 어려움을 해결하기 위해 무엇보다 중요한 것은 미술감상의 다양한 방향과 해석에 따른 교수자의 훈련과 전문성이다. 교수자들은 훈련을 통해 학습자의 사고력 강화와 긍정적 미적 체험과 불가분의 관계를 학습목표에 맞추어 적용하고 상이한 의견과 상황들을 자

연스럽게 연결할 수 있어야 한다. 이는 학습자들이 편안한 분위기 속에 논의를 이어가도록 해야 하고 교수자의 고정관념, 편견, 신념 체계 등을 언급하거나 표현하는 것을 지양하도록 하는 초석이다.

앞서 제시한 VTS 적용 사례는 학교에 적용하는 교과과정화에 따르는 제약을 개선하기에는 여전히 한계점을 가지고 있다. VTS가 주로 시행되는 미술관과는 달리 학교는 정규 교육과정 이수 및 미술품 감상을 위한 현장교육 시간적, 구조적 제약 등의 어려움이 있다. 따라서 미술감상영역의 중요성을 재고찰하여 활성화를 위한 교육환경, 교과과정 시수 확대 등의 행정적 제도를 개선해야 하고 효과적인 지침서 및 편람 등을 포함한 교육방법에 대한 후속 연구가 요구된다.

## [참고문헌]

- 김성희 (2018). 한국과 중국 예비유아교사의 유아미술감상교육에 대한 인식 비교. *한국교육문제연구*, 26(3), 161-176.
- 김영숙, 신인숙 (2008). 상호작용을 통한 명화감상활동이 유아의 미술능력에 미치는 영향. *미래유아교육학회지*, 16(1), 165-194.
- 김형숙 (2015). 미술과 교육과정에서의 감상영역의 변천과 미술비평방법론 개선 방안. *미술교육연구논총*, 42, 77-101.
- 류지영 (2015). 미술 감상교육에서의 커뮤니케이션: '시각적 사고 전략(VTS)' 분석을 중심으로. *한국조형교육학회*, 55, 67-97.
- 류재만, 손지현 (2017). *미술과 교재 연구 및 교수법*. 서울: 교육과학사.
- 손정우, 이승복, 정우현, 지상현, 정성훈 (2013). 신경미학이란 무엇인가?: 정신의 학에서의 새로운 패러다임. *신경정신의학*, 52(3), 3-16.
- 이권호 (2015). 확장한 시각적 사고 전략(VTS)을 적용한 미술 감상수업의 시각적 문해력 향상 효과에 관한 연구. *한양대학교 대학원 박사학위 논문*.
- 이봉녀 (2009). 일본 초등학교 미술교과과정에 도입된 대화형 미술 감상법의 이론적 배경 및 실천 방법 고찰. *한국디자인포럼*, 24, 225-242.
- 이인숙 (2001). 유아 미술감상교육에 대한 교사의 인식 및 실태조사. 석사학위논문, 덕성여자대학교.
- 조선희, 최유용, 이건호 (2012). 과학고학생과 외국어고학생의 지능과제 수행 시 뇌활동성 분석. *영재교육연구*, 22(2), 317-332.
- 지성애 (2009). 극화활동을 활용한 유아 미술감상프로그램이 유아의 언어 및 그리기표상 능력에 미치는 효과. *유아교육학논집*, 29(2), 5-26.
- Achor, S. (2013). *Before happiness: The 5 hidden keys to achieving success, spreading happiness, and sustaining positive change*. NY: Crown Business.
- Arnsten, A. F. T. (2009). Stress signalling pathways that impair prefrontal cortex structure and function. *Nature Reviews Neuroscience*, 10, 410-422.
- Broudy, H. (1972). *Enlightened cherishing: An essay on aesthetic education*. IL: University of Illinois.
- Di Dio, C., Macaluso, E., & Rizzolatti, G. (2007). The golden beauty: Brain response to classical and Renaissance sculptures [Electronic version]. *PLoS ONE*, 2(11), e1201. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0001201>.
- Dolev, J., Friedlaender, L., & Braverman, I. (2001). Use of fine art to enhance visual diagnostic skills. *The Journal of the American Medical Association*, 286(9), 1019-1021.

- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizon in theory and practice*. 문용린, 유경재 역 (2007). *다중지능*. 경기: 웅진 지식하우스.
- Grady, D. (1993, June 1). *The Vision Thing: Mainly in the Brain*. Discover. Retrieved December 1, 2019, from <https://www.discovermagazine.com/mind/the-vision-thing-mainly-in-the-brain>.
- Haier, R. J., Siegel, B. V., Nuechterlein, K. H., Hazlett, E., Wu, J., Paek, J., Browning, H., & Buchsbaum, M. S. (1988). Cortical glucose metabolic rate correlates of abstract reasoning and attention studied with positron emission tomography. *Intelligence*, 12, 199–217.
- Housen, A. (1983). *The eye of the beholder: Measuring aesthetic development*. Doctoral dissertation, Harvard University.
- Kandel, E. (2016). *Reductionism in art and brain science: Bridging the two cultures*. 이한음 역 (2019). *어쩐지 미술에서 뇌과학이 보인다*. 서울: 프시케의숲.
- Koster, J. B. (2009). *Growing artists: Teaching the art to young children* (4th ed.). NY: Delma.
- Kroger, J. K., Sabb, F. W., Fales, C. L., Bookheimer, S. Y., Cohen, M. S., & Holyoak, K. J. (2002). Recruitment of anterior dorsolateral prefrontal cortex in human reasoning: A parametric study of relational complexity. *Cerebral Cortex*, 12, 477–485.
- Smiciklas, M. (2012). *The power of infographics*. 권혜정 역 (2013). *인포그래픽이란 무엇인가*. 서울: 에이콘.
- Yenawine, P. (2013). *Visual thinking strategies: Using art to deepen learning across school disciplines*. MA: Harvard Education Press.

분과토론 1.

## “이미지 읽기, 표현을 위한 들뢰즈 생각 나누기”에 대한 질의문

고홍규(서울교육대학교)

안인기 교수님의 발표문 “이미지 읽기, 표현을 위한 들뢰즈 생각 나누기”를 매우 흥미롭게 읽었으며, 발표문의 내용에 더해 질의자의 교수 경험을 떠올리며 많은 것을 생각하고 배우는 기회를 가지게 되어 먼저 안인기 교수님께 감사의 마음을 표합니다.

교수님께서서는 예비 교사들이 이미지를 읽고 표현하는데 있어 “독창적이고 실험적이며 다른 사고와 방식에 대한 접근”이 필요함을 강조하셨고, 이러한 맥락에서 들뢰즈의 철학에 주목하셨습니다. 요컨대 주어진 정답을 찾아가는 수렴적 사고 과정이 아닌 다양한 생각의 가능성을 열고 지속적으로 답을 찾아가는 사고로의 전환이 필요한 상황에서 들뢰즈의 철학이 주는 시사점을 피력하신 것으로 이해하였습니다. 미술에 대한 관점과 해석, 그리고 표현의 방식은 다양하기에 미술 수업에서도 특정 수업의 내용과 목표가 정해져 있다 하더라도 그 결과는 열려있고, 가변적이어야 한다는 점에 동의합니다. 또한 발표문 전반에서 언급하신 예비교사의 사례가 우리 교육 현장의 모습과 그리 다르지 않다는 생각에 동감하며, 안인기 교수님의 발표 내용에 대해 조금 더 구체적이고 명확한 이해를 위해 다음의 질의를 드리고자 합니다.

첫째, 발표문에서 제시하신 복극곰 관련 수업 사례에서 예비교사들이 복극곰하면 일반적으로 떠올릴 수 있는 환경문제들을 얘기하였듯이, 예비교사들의 이미지 읽기는 대개 쉽게 연상할 수 있는 상투적이거나 획일적인 해석이나 사고로 귀결되는 경우가 대부분입니다. 하지만 이러한 경향성에 대한 진단을 그들의 지적 게으름으로만 보아야 할 것인가라는 생각이 들기도 합니다. 우리 사회에서 예비 교사들은 주로 주어진 정답을 빠르고 정확하게 찾아 답하는 교육 방식에 매우 잘 훈련된 인재들이기도 합니다. 교수자가 원하는 교과서적인 정답을 잘 파악하여 맞히는 것에 익숙하고, 그러한 방식의 사고 과정에 탁월할수록 소위 좋은 성적의 우수한 학생으로 교육대학 및 사범대학에 입학하게 되고, 그 이후 임용 시험에서도 좋은 성적을 거두어 교사가 됩니다. 예비 교사 양성과정에서 들뢰즈식 사고의 가치를 반영하여 아무리 유연하고 창의적인 이미지의 해석과 표현을 유도하더라도 결국 제도적으로 예비교사로의 관문이, 그리고 교사 임용의 가부가 시험 성적에 좌우된다면, 어쩌면

이러한 열린 사고를 강조하는 것이 그들에게는 지적 허용일 수도 있지 않을까 하는 생각이 듭니다. 교수님께서서는 이미지 읽기, 표현을 위한 들뢰즈 생각의 현실적인 구현이 이루어지기 위해 앞으로 어떠한 실천이 가장 먼저 이루어져야 한다고 보시는지 고견을 여쭙습니다.

둘째, 발표문에서 제시하셨던 예비교사들과의 수업의 사례는 아마도 예비 교사들만의 문제라기보다 일선의 많은 교사들, 더 나아가 일반 대중들에게도 적용될 수 있는 우리 사회의 보편적인 이미지 읽기 및 표현의 방식이 아닌가 하는 생각이 들기도 합니다. 그러한 점에서 들뢰즈 식의 풍부하고 열린 사고의 과정이 이상적으로 구현되는 수업의 장면은 실제 어떠한 모습인지에 대한 그림이 잘 그려지지 않는 측면이 있습니다. 혹시 교수님께서서는 예비교사들을 지도하시면서 긍정적으로 생각하셨던 사례들이 있었다면 어떠한 장면이 있었는지에 대해 여쭙고 싶습니다. 예컨대 북극곰 사진 읽기와 재구성 수업에서 학생들의 상투적인 반응에 재차 의견을 물어보면 조금 더 다른 시각의 대답이 나오곤 한다고 말씀하셨는데, 어떠한 발문으로 학생들의 대답을 이끌어내시며 긍정적인 결과가 있었다고 여기셨던 수업의 장면을 소개해 주시면 감사하겠습니다.

교수님의 발표문을 읽으며 교수자로서 그동안 본인이 진행하였던 수업의 모습을 돌아보게 되고, 반성과 성찰의 기회를 가지게 되었습니다. 의미 있는 연구를 발표해 주셔서 감사합니다.

분과토론 2.

## “미술 수업에서의 정동: 미술 교육과정에서 시사점” 에 대한 질의

이혜진(성신여자대학교)

“미술 수업에서의 정동: 미술 교육과정에서 시사점”에서 저자는 최근 주목받고 있는 정동(affect)을 적용한 미술수업을 제안하고, 그러한 수업의 의미와 가치를 고찰하였다. 무언가를 배운다는 것이 단순한 행위를 넘어서 한 사람에게 있어서 의식적인 변화를 불러 일으켜야 한다는 점을 상기할 때 정동을 활용한 미술 수업은 매우 유용하다고 할 수 있다. 수업을 위해 저자는 학생들을 대상으로 예술 창작에 대해서 가지고 있는 편견을 사전 조사하였고, 그러한 고정 관념을 깨기 위한 다수의 현대미술작품을 소개하였다. 학생들은 이러한 수업에서 받은 충격을 수업 시간에 접했던 작품을 변경시킴으로써 새로운 의미를 만드는 창작활동을 통해서 표현하였다. 결과적으로 우리는 학생들의 매우 창의적인 작품을 목도할 수 있었는데 이러한 과정에서 정동을 통하여 사유를 강하게 권유받음으로써 학생들은 새로운 배움을 얻었음을 확인할 수 있었다. 저자는 마지막에 수업을 통해서 정동이 학생들에게 새로운 인식 구조를 촉발했으며, 차이를 지속적으로 생각할 수 있는 교육이 가능했고, 동시에 학생들이 새로운 것을 거부감 없이 받아들이도록 하였음을 제안하였다. 필자는 이 연구가 매우 의미 있다고 생각하며, 다만 연구에 대한 몇 가지 질의를 하고자 한다.

첫 번째 질의는 질적 연구로서의 이 연구에 대하여 몇 가지 묻고자 한다. 이 연구의 주제는 정동을 통하여 학생들이 경험한 진정한 배움의 과정을 소개하는 것이며, 그러한 과정에서 일어나는 학생들의 의식적인 변화를 결론적으로 제안하였다. 이러한 결과는 충분히 의미 있는 것으로 보이지만, 마지막 저자의 제안은 연구에서 실행한 질적 연구에서 도출된 자료로 뒷받침되지 못한 아쉬움이 있다. 독자는 단지 연구에 참여한 학생들의 몇 마디 말과 학생들의 몇몇 작품을 통해서만 저자의 제안을 가늠할 수 있을 뿐이다. 따라서 필자는 조심스럽게 연구자께서 연구에 참여한 학생들을 인터뷰함으로써 그들이 정동을 적용한 수업에서 실지로 어떠한 충격과 함께 그에 따른 정서적 변화를 어떻게 겪었으며 그것이 결과물로 나올 수 있었는지를 심도 있게 연구에 포함해주길 제안한다. 물론 연구의 보완점으로 저자는 학급 구성원 사이에 일어나는 미시적인 대화의 분석이라는 후속 연구가 필요함을 언급하였다. 그럼으로써 학생들 사이에 정동이 어떻게 증폭, 감소, 전달되는 것을 주시

할 필요가 있음을 말하였는데, 매우 중요한 후속연구로 보인다. 하지만, 필자가 제안하는 것은 학생들 사이의 대화가 아닌 학생 한명 한명이 정동을 적용한 수업에서 경험한 개인적인 배움의 과정을 그들의 목소리로 이 연구에서도 제시할 필요가 있다는 사실이다. 학생들이 어떠한 생각과 의도로 그러한 작품을 제작하였는지, 수업 시간의 어떤 내용과 활동이 그러한 생각을 자극하였는지와 같은 내용을 조금 더 심도있게 소개할 필요가 있다. 정OO학생의 예시처럼 이러한 예시가 더 포함되고, 더 나아가 저자가 연구 결과에서 제안하였듯이 정동이 어떻게 학생들 사이에 차이를 생산하였으며, 새로운 것을 거부감 없이 받아들이게 했는지를 수집한 자료를 통해 조금 더 구체적으로 소개할 수 있으리라고 생각된다.

두 번째로는 질의라기보다는 저자가 실행한 수업의 주제에 대하여 몇 가지 생각을 말하고자 한다. 저자는 연구에서 학생들에게 정동을 일으킬 수 있는 매우 적절한 주제인 예술의 창작 과정과 일상과 예술의 경계가 허물어진 현대미술을 다루었다. 이들 주제는 학생들이 그동안 예술에 대해서 고정관념을 가지고 있는 분야이며, 이러한 편견을 깨뜨리는 정동을 효과적으로 수업에서 일으킬 수 있었다. 필자는 연구를 읽으면서 이들 주제 말고 정동을 일으킬 수 있는 미술의 또 다른 수업 주제는 무엇이 있을까를 계속 생각해 보았다. 예술 창작의 과정과 현대미술은 학생들이 어떠한 충격을 받을만한 주제가 되지만, 다른 여러 시대의 미술사를 어떻게 정동을 적용하여 학생들에게 가르칠 수 있는지가 궁금했으며 그 밖에도 비평, 미학에 있어서도 그러한 주제를 찾는 것이 중요해 보인다. 이 연구에서 저자가 이와 같은 주제를 찾기 위해 사전에 학생들에게 뛰어난 미술 작품이 어디에서 나오는지를 질문한 것처럼 다양한 학년의 학생들을 대상으로 그들이 미술 활동에 가지고 있는 고정관념을 폭넓게 알아내는 연구가 필요할 것으로 보인다.

분과토론 3.

VTS를 적용하면서 “미술감상교육 교과과정화의 한계와 개선 방안” 발제에 대한 토론

정혜연(홍익대학교)

미술작품에 대한 해석이 작가의 제작 의도, 소장 미술관 큐레이터나 권위 있는 미술사가들의 몫이 아닌 보는 사람, 즉 관람자가 만들어 내는 것임이 이제 많은 미술관에서 담보되고 있다. 동시대 미술관에서는 기관이나 내부자의 해석을 설명하는 것이 아니라 다양한 관람자에게(유아동까지 포함) 작품의 해석에 대한 권한을 넘겨주는 교육 활동이 이루어지고 있다. 관람객은 전시 안에서 혹은 교육 활동에서 작가와 같은 혹은 적어도 비슷한 위치에서 작품을 해석하고 자신만의 언어로 재창조하는 활동에 참여할 수 있다.

미술관에서 이러한 감상자 중심의 교육 활동이 이루어지는 것과는 다르게 공교육 즉 학교 교육에서 미술감상 교육은 작품에 대한 권위 있는 미술사적 해석을 감상자의 성취기준으로 목표하고 있다. “미술감상교육 교과과정화의 한계와 개선 방안지도” 발제는 미술 작품이 제작된 맥락을 시대적 미학적으로만 이해하려 하고 있다는 우리의 미술교육이 지닌 현재의 한계를 지적하고 있다. 다시 말해, 학습자의 요구를 충족시킬 수 있는 의미 있고 흥미로운 도전 과제를 제공하고 있는지에 대한 미술감상 공교육의 현실을 다시 보게 한다. 본 발제의 전제는 미술관은 사회적 권력의 합법화에 참여할 수밖에 없는 기관이기 때문에 미술관과 미술관 소속의 전문가가 미술작품의 이해에 대한 중립적인 입장을 제시할 수 없다는 VTS의 주장을 수용하고 적극 발전시킨 연구라고 보인다.

미술작품에 대한 이해는 전적으로 감상자에게만 의존해야 한다는 VTS는 주장 당시 다음과 같은 3개의 질문만으로 이루어져야 한다고 주장했다.

1. What is going on in this picture?: 이 그림에서 무슨 일이 일어나고 있나요?
2. What do you see that makes you say that?: 무엇이 그런 말(1번 답)을 말하게 했나요?
3. What more can you find?: 더 발견할 수 있는 것을 무엇인가요?

초기 VTS는 교수자는 이와 같은 질문을 반복하고 감상자의 반응에만 의존해야 한다는 한계로 MoMA는 VTS를 공식적으로는 포기했으며, 이 후 VTS를 어떻게

변화 혹은 전환 시킬 수 그 발전에 대해 논의되어 왔다. 즉, 3개 문항만을 반복하는 VTS가 아니라 학습자의 시각적 유추적인 반응에 대해 교수자가 어떻게 시각적 유추를 가능하게 하는 것이 필요한 지에 대한 논의일 것이다. “미술감상교육 교과과정화의 한계와 개선 방안지도” 발제에서 “교수자의 태도와 4, 6의 유추전이 단계는 Housen의 미적 발달단계의 서술과 구성단계가 통합적으로 발생하는 과정으로 학습자에게 사고의 시간을 주어주면서 바탕경험을 자극하여 시각적 요소를 추론하도록 작업기억을 자극시킨다.”는 부분과 “3과 5의 방향전환 단계에서 교수자는 학생의 답변에 반응하는 동시에 ‘그런데’와 같은 어휘를 사용하여 작품을 보는 틀 (framework)을 전환한다.”는 부분이 이러한 VTS의 발전 부분으로 보인다. 이러한 관점 제시가 학습자에게 교수자, 혹은 예술작품 작가의 관점으로 작품을 보는 것이 아니라 감상자 스스로가 작가의 의도를 읽어내는 활동이 되었다는 의미일 것이다.

이러한 VTS의 발전, 혹은 전환에 관해 조금 더 자세한 설명을 들었으면 좋겠다. 즉, Arena 사례에서 교수자가 시각적 유추가 가능하도록 하는 장치를 원래의 VTS에서 어떻게 발전 전환했기 때문에 이러한 작품을 스스로 읽어냄이 가능해졌는지에 관한 자세한 설명일 것이다. 또한, 우리나라의 미술관에서의 감상교육이 열린 결말의 교육 제약의 현실에 대해 그리고 공교육에서의 한계에 본 연구의 구체적 제언을 더 듣고자 한다.

## 분과회의 II

## 발표 4.

## 미술과 교육과정의 한계와 개선을 위한 제언

서진아(대전송촌고등학교)

## I. 감성적 활동의 활성화를 위한 미술과 교육과정 개선 방향

## 1. 들어가며

미술과 교육과정은 미술 교육을 통해 심미적 인간을 길러냄으로써 전인 교육을 실현하고자 시대의 요구와 학문적 변화를 반영하며 주기적으로 개정되어왔다. 교육과정 개정 내용을 대략적으로 살펴보면 6차 교육과정에서는 미적 체험을 반영하기 위해 ‘생활과 미술’ 영역을 추가 개설하였으며 이후 해당 영역은 ‘미적 체험’에서 ‘체험’으로 바뀌었다. 2007 개정에서부터 시각문화를 교육과정에 적극적으로 반영하였으며 미적 체험의 하위 영역에 ‘지각’이라는 개념이 등장하였고 2011 개정에서는 ‘소통’ 영역이 추가되었다. 표현 영역은 7차 교육과정에서부터 장르적 분류에서 벗어나 표현을 위한 기본적인 학습 요소로 제시되었으며 감상 영역도 미술 비평가 미술사로 분류된 이후 그 핵심 내용은 지금까지 유지되고 있다.

이러한 교육과정의 변화는 미술 수업을 작품 제작에 한정했던 미술 교사들의 인식을 확장시켰으며 미술 수업에 체험과 감상의 영역을 적극적으로 반영하게 하였다. 그러나 많은 교사들은 ‘미술의 본질적 가치 및 미적 경험과 관련된 내용’을 위해 체험과 감상 수업이 필요하다는 데 동의하면서도 수업을 어떻게 지도해야 하는지 어려움을 겪고 있다(교육과학기술부, 2012). 뿐만 아니라 체험 활동을 진행할 때는 학생들이 대상을 충분히 느끼게 하는 것보다 관련 자료를 조사해서 정리하는 것에 더욱 집중하게 한다. 감상 활동을 진행할 때도 마찬가지로 작품을 충분히 느끼게 하기 보다 관련 지식을 갖추게 하는 것에 집중하는 경향을 보인다. 이러한 문제점은 교육과정에 체험이나 감상 영역을 제시하고 있지만 대상을 온전히 느끼는 것보다 관련 자료를 찾거나 지식을 제시하고 있기 때문이다. 미술 수업이 작품 제작이나 관련 지식을 습득하게 하는 교과가 아니라 학생들의 감성적 활동이 충분히 이루어지도록 하기 위해서는 이러한 수업이 가능할 수 있도록 교육과정에 제시해주어야 할 것이다.

## 2. 학생의 자연스러운 학습 과정

그렇다면 현재 교육과정이 가지고 있는 한계는 무엇이고 감성적 활동이 활발하게 이루어지게 하기 위해서는 미술과 교육과정을 어떻게 개선해야 하는가? 우선 이 질문에 대한 논의는 잠시 미뤄두고 학생의 자연스러운 학습의 과정이 어떻게 이루어지는지에 대해서 살펴보자. 화이트헤드(1969)는 교육의 목적이라는 책에서 인간의 자연스러운 학습의 과정을 교육의 리듬으로 설명한다. 인간은 로맨스 단계, 정밀화 단계, 일반화의 단계를 거치며 학습을 하는데 세단계는 종차를 가지고 반복적으로 순환한다는 것이다. 그는 대부분의 사람들이 자연스럽게 이루어지는 학습의 과정에 대해 알고 있음에도 불구하고 실제 교육 현장에서는 제대로 반영되지 못하고 있는 점을 지적한다. 대상과 환경을 ‘온몸으로 느끼는’ 로맨스의 단계가 없이는 학습이 제대로 이루어질 수 없음에도 불구하고 대부분의 교육이 정밀화 단계에 제한되어 있다는 것이다.

학생들은 대상을 온몸으로 느끼는 과정이 없이 그 어떤 발견도 호기심도 갖지 못하게 된다. 로맨스 단계는 여러 생각과 경험이 뒤섞이며 다소 산만한 활동일 수 있지만 이 단계가 없이는 온전하게 교육이 이루어질 수 없다. 학생들은 대상을 온몸으로 느끼는 이 단계를 거쳐야만 무엇인가를 감각하게 되고 자신이 감각한 내용을 정밀화하는 단계로 나아가게 되는 것이다.

정밀화 단계는 로맨스 단계에서 갖게 된 수많은 느낌들을 정밀화하고 체계적으로 조직화해나가는 단계이다. 정밀화 단계에서 학생들은 각 교과문의 문법을 조금씩 받아들여지게 된다. 교과문의 문법에 익숙해지는 것이 무엇인지는 아이스너(2014)의 감각과 표상에 대한 설명을 통해 좀더 자세히 살펴볼 수 있다. 아이스너는 세상에는 여러 가지 환경을 구성하는 질이 있으며 학생들이 자신만의 감각 체계와 내적 조건을 기반으로 이것들과 교류하며 생성한다고 설명한다. 교류를 통해 확보한 의미는 표상 형식을 통해 표현되며 이 과정에서 개인이 가지고 있는 개념을 타인에게 전달하고 그 표현을 통해 자기 자신에게 피드백을 하기도 한다.

표상의 방식은 다양한 감각에 따라 달라지며 청각적, 시각적, 미각적으로 표상될 수 있다. 표상의 형식을 통해 개인적인 삶을 창조하고 그것을 공적인 존재로 만듦으로써 다른 사람들과 자신의 삶을 공유하고 소통하게 되는 것이다. 정밀화 단계는 사적인 표상의 과정을 정밀화하고 공적인 표상의 형태로 만들어가는 단계이다. 이때 학생들은 단순히 자신의 느낌을 표상하는 것 뿐만 아니라 각 교과문의 표상의 방식을 접함으로써 그 교과문의 방식으로 세상을 느낄 수 있게 된다. “표상형식의 선택이 표상의 내용뿐만 아니라 세상을 파악하는 방식의 선택”인 것이다(아이스너, 2014, p.90). 정밀화의 단계에서 학생들은 그 교과문의 방식으로 세상을 접하는 방식을 익히게 되고 그 교과문이 주로 사용하는 표상 형식에 익숙해지면 새로운 지각에 참조체제를 갖게 되는 것이다. 또 그 교과문과 관련된 표현 기술을 익힘으로써 공적인 표상의 방법을 갖게 되는 것이다.

이러한 방식으로 학생들은 정밀화 단계에서 교과문의 분석 방식을 조금씩 받아들여지게 되

며 일반화로 나아간다. 마지막 단계인 일반화 단계는 정밀화 단계에서 추구했던 교과 분석의 방식과 관련 기술들을 익혀서 다시 로맨스의 단계로 돌아가는 것이다. 이때 학생들은 그 교과 방식의 방식을 내재화하여 대상을 그러한 방식으로 느끼게 된다. 이러한 자연스러운 과정을 거치며 학생들의 학습이 이루어지는 것이다.

### 3. 미술 수업에서의 학습 과정

이제 앞서 살펴본 교육의 리듬을 기반으로 미술 수업에서 자연스럽게 이루어지는 학습의 과정은 어떠한지 생각해보자. 우선 미술 교과는 대상을 느끼며 모든 활동이 이루어진다. 표현의 상황에서 학생들은 표현하려는 대상을 느끼면서 활동을 시작한다. 드로잉을 하는 상황이라면 학생들은 대상을 더 잘 드러낼 수 있는 위치를 찾아 대상을 관찰하면서 자리를 옮긴다. 그렇게 자리를 잡고 나서도 그 대상을 한참을 바라보며 드로잉을 시작한다. 또 더 자세하게 드로잉하기 위해 잠시 멈춰 관찰하고 자신의 또 잠시 멈추기를 반복한다. 이렇게 대상을 온몸으로 충분히 느끼며 드로잉 활동이 이루어지는 것이다.

감상 활동도 표현 활동과 마찬가지로 온몸으로 충분히 느끼는 것에서 시작한다. 우선 평면 작품을 감상하는 상황을 생각해보자. 관람자는 작품 앞에 한참 서서 그 작품을 바라본다. 그리고 왼쪽에 갔다 오른쪽에 갔다 앉았다 일어서며 요리조리 작품을 감상하기도 한다. 만약 더 깊이 작품을 느끼고 싶은 데 작품을 만지지 못하도록 제한된 상황이라면 스태프의 눈을 피해 슬쩍 만져보는 경우도 있다. 이렇게 감상 활동도 관련 지식을 연결해서 이해하거나 비평을 하기 앞서 온몸으로 느끼는 것이 먼저 이루어진다.

미술 활동은 표현하거나 감상하는 대상 뿐만이 아니라 기본적으로 다양한 매체들을 이용하여 활동이 이루어지며 기존에 익숙한 매체가 아닌 새로운 매체를 이용한 활동이 더 장려된다는 특징이 있다. 그래서 세상 속에서 새로운 매체를 탐색하며 실험하는 것은 미술 수업의 중요한 활동 중의 하나이다. 미술은 기본적으로 “세상을 이루고 있는 질서적 측면을 탐색하는 것을 본업”으로 하고 있기 때문이다(아이스너, 2007, p.10). 따라서 미술 수업은 관련 지식이나 기술을 앞세우기 전에 온몸으로 느끼는 로맨스 단계를 중요하게 고려하면 이루어져야 한다.

학생들은 표현 대상이나 매체, 감상의 대상들을 온몸으로 충분히 느낀 이후에 감각한 것들을 표상하는 행위로 나아간다. 이제 정밀화 단계에서는 미술 교과 방식의 표상 활동이 이루어진다. 매체를 이용해서 로맨스 단계에서 접했던 느낌들을 조형적으로 표상하기 위해 노력하고 그러한 표상 활동에 적절한 매체를 선택한다. 이 단계에서는 느낌을 표상화하는 것뿐만이 아니라 기존 미술의 표상 방식을 익히고 그러한 방식으로 세상을 볼 수 있게 되기도 한다. 학생들은 표상을 통해 다른 학생들과 소통하며 세상을 보는 새로운 방식을 깨닫게 되는 것이다. 이 과정을 통해 학생들은 미술의 표상 방식을 배워가며 다른 상징언어로는 포착하지 못했던 세상의 다른 질들을 포착할 수 있게 되는 것이다.

#### 4. 미술과 교육과정의 한계

미술과 교육과정은 학생들이 세상을 체험하고 이해하는 데 필요한 미술 교과만의 “구조나 도식 혹은 이론적 틀”을 마련해주어야 한다(아이스너, 2007, p.15). 미술은 학생들의 지각을 아주 섬세하게 작동하게 함으로써 세상을 구성하고 있는 질성들을 보다 세세하게 볼 수 있도록 해야 한다. 이를 통해 학생들이 정서적 안정감을 느끼고 느낌을 풍요롭게 가질 수 있도록 해주어야 한다. 미술과 교육과정은 학생들의 몸을 통해 세계와 접촉할 수 있는 면적을 확대할 수 있는 청사진을 제시해야 한다. 그러나 현재 교육과정은 이 부분을 충분히 담아내지 못하고 있다. 미술 교육의 본질 가치와 학생들의 미적 경험을 위해 미술 수업에서 체험이나 감상 영역들을 어떻게 지도해야 하는지에 대한 안내가 충분하지 않다.

첫 번째 문제는 교육과정이 지각을 감성적 지각이 보다 인식된 지각, 즉 지각된 결과를 중점으로 서술하고 있다는 것이다. 물론 2015 교육과정의 초등학교 3~4학년의 지각 영역에는 ‘몸 전체의 감각을 활용’하여 체험하는 것으로 명시하고 있다(교육부, 2015). 그러나 몸 전체를 통한 지각은 초등학교 3~4학년에만 제시되어 있다. 중학교의 지각 영역은 ‘생태 환경과 자연 현상 등의 주제를 다룬 다큐, 소설, 신문 기사 등을 조사하는 활동을 통해 자신과 주변의 관계에 대해 관심을 가지도록 지도한다.’라고 서술되어 지각보다 조사와 이해의 측면을 다루고 있다. 이러한 문제는 각 영역을 학년별 위계를 고려하여 서술해야한다는 교육과정의 기본 틀 때문이기도 하다. 하지만 학년별 위계를 고려한 지각 영역의 서술이 지각을 감각하는 것이 아닌 조사하고 이해하는 것으로 착각하게 만든다.

두 번째 문제는 체험에서 지각하는 대상들은 자신과 주변, 자신과 환경이라고 제시함으로써 마치 지금의 미술 수업 상황에서 마주하는 매체와 대상, 자신의 작품, 친구들의 작품 등은 지각의 대상이 아닌 것처럼 느끼게 한다는 점이다. 미술 활동에서 지각의 대상은 자신과 주변, 환경 뿐만이 아닌 활동의 과정에서 접하는 수많은 매체와 대상 작품들이다. 학생들은 미술 활동 중에 이러한 대상들을 반복적으로 접하면서 그 질을 충분히 느끼게 되는 것이다. 그러나 현 교육과정에서는 지각이라는 소영역 안에 대상들을 자신과 대상, 환경 등으로 막연하게 제시하고 관련 자료를 찾는 방법을 제시함으로써 지각은 표현이나 감상 활동과는 별개의 활동으로 이해하게 하는 문제점이 있다.

세 번째 문제는 표현 영역과 감상 영역에서는 감성적 영역을 다루는 내용은 전혀 제시되지 않았다는 것이다. 이 문제는 앞서 두 번째 문제와 관련되어 있다. 표현 영역의 내용을 보면 표현을 위해 주제를 선정하고, 표현 과정을 계획하고, 표현 과정을 점검하고, 조형 요소와 원리를 탐색하여 효과적으로 표현하는 등 작품의 제작에 집중하는 것에 중점을 두고 있다. 감상 영역 또한 미술사를 이해하거나 비평하는 활동에 초점을 맞추고 있다. 즉 지각에 비하여 작품을 제작하고 이해하는 것에 대하여 더 많은 비중을 들여 서술을 하고 있다. 물론 미술 교과 관련된 지식을 익히고 그러한 표상의 방식으로 세상을 마주하게 하는 것도 중요하다. 하지만 현 교육과정은 작품을 느끼는 것보다 작품을 이해하

고 관련 지식을 갖게 하는 것에 더 큰 비중을 두고 있다는 문제점이 있다.

### 5. 미술과 교육과정의 개선을 위한 제언

교육과정의 개정에서 가장 중요하게 고려해야 하는 것은 감성적 영역을 다루는 교과 특성을 충분히 반영해야 한다는 것이다. 다시 말하면 교육과정이 정밀화 단계에 해당하는 표상의 부분만을 중점적으로 다루 것이 아니라 로맨스 단계에 해당하는 감성적 지각 또한 충분히 담아내야 한다. 감성적 지각은 인식에서부터 출발하는 것이 아니라 지각의 전 과정에서 이루어진다. 따라서 미술과 교육과정은 미술 교사들이 지각과 표상의 관계를 이해해서 미술 수업 계획에 감성적 지각과 관련한 내용을 충분히 반영할 수 있는 청사진을 제시해주어야 한다.

이러한 관점에서 교육과정을 개선한다면 현 교육과정에서 제시하고 있는 시각 문화에 대한 내용을 분리해서 제시하는 것은 불필요하다고 생각한다. 이제는 새로운 매체들 또한 물감과 붓과 같은 도구로 사용되며 이미지들의 개념도 시각과 전통의 개념으로 분류하는 것이 무의미한 시대이다. 우리가 교육과정에서 고민해야 하는 지점은 전통과 시각 문화의 분류보다 학생들이 어떻게 감성적으로 지각할 수 있게 하고 어떻게 표상하여 소통하게 하고 이해를 통해 개인의 경험으로 만들어가게 할지에 대한 것이어야 한다.

또 지각이 온몸으로 느끼는 것에서부터 출발하는 것은 나이와 상관없이 인간이 세상을 인식하는 방법이다. 따라서 학년별 위계에 따라 지각 대상의 범위가 넓어질 수 있지만 그것을 지각하는 방법인 몸으로 느끼는 부분에 대해서는 일관성 있게 제시해야 한다. 대상들을 조사하고 이해하는 방식으로 심화되는 것은 지각의 영역이 아니라 소통하고 이해하는 부분에서 제시되어야 한다. 더 나아가 온몸으로 세상을 느끼는 교육은 아동에게만 필요한 것이 아니며 고학년에게 더욱 필요한 것일 수 있다. 고학년으로 갈수록 학생들은 수많은 경험과 그 과정에서 갖게 된 기준을 가지고 세상을 보는데 그 기준이 고정 관념으로 작동하기 때문이다. 따라서 미술 수업에서는 의도적으로 학생들이 온몸으로 세상을 느끼는 경험을 제공하고 반복할 필요가 있다.

감성적 지각의 영역을 적극적으로 반영하여 교육과정을 개정한다면 현 교육과정의 내용 체계를 전반적으로 수정해야 할 수도 있다. 미술의 활동 내용을 중심으로 분류한 체험, 표현, 감상의 내용 체계가 적절한지 생각해 보아야 할 것이다. 이러한 체계로 분류할 때 지각하고 표상하며 소통하고 그러한 활동을 통해 내면화하는 학생들의 학습 과정보다 미술 교과 기법과 지식을 중심으로 서술할 수밖에 없기 때문이다. 미술 교과는 기법과 관련 지식을 중점적으로 다루기보다 그러한 내용을 반영하면서도 감성적 활동에 대한 고민을 놓지 않아야 한다. 그래야만 학생들이 미술 교과를 통해 좀 더 풍부한 감수성과 감각으로 세상을 살아갈 수 있도록 능력을 갖추게 될 수 있을 것이다.

## [참고문헌]

교육부(1992). *중학교 미술과 해설서*.

교육인적자원부(2007). *중학교 미술과 해설서*.

교육과학기술부(2012). *미래사회 대비 국가수준 미술과 교육과정 방향 탐색*. 서울: 교육과학기술부.

교육부(2015). *미술과 교육과정*(교육부 고시 제 2015-74호[별책13])

심광현(2008). '온몸으로 느끼며' 소통하고 이해하는 새로운 미술 교육의 지도 그리기. *시각문화교육 관점에서 쓴 미술교과서 머리말2. 휴머니스트*.

Eisner, E. W. (2014). (박승배 역). *인지와 교육과정*. 교육과학사. (원저출판, 1994)

Eisner, E. W. (2007). (강현석, 김혜숙, 박승배 역). *예술교육론 : 미술 교과의 재발견*. 아카데미프레스. (원저출판, 2002)

발표 5.

## 교육적 리더십으로서 교육과정 개편에 관한 연구

정연희(공주대학교 미술교육과)

### I. 서론

2015년 9월 새로운 교육과정 개정안이 고시되고 5년이 경과하였다. 국가 정책으로서 새로운 교육과정이 교육현장에서 제대로 실천되고 있는지 살펴보고 성찰을 통해 교육과정의 지속가능한 발전을 점검해 보는 것은 정책 관계자는 물론 교육 전문가들의 책무이기도 하다.

그러나 교육과정 개편 이후 새로운 교육과정에 대한 비판적 논의들은 쉽게 발견되지 않으며 개정 교육과정에 대한 비판적 성찰이 학계에서 본격적으로 이루어지지 않고 있다는 사실에 놀랐다. 대부분의 논문이 개정 교육과정을 각 교과목에 어떻게 접목시킬지 고민하는 것들이었다. 교육과정에 대한 일부 비판적 글들은 교육 관련 시민단체에서 작성한 것들이다.

문화예술교육 정책분야에 종사했던 필자는 어떤 정책을 수립하고 시행함에 있어 해당 정책이 정책 수혜자들로부터 지지와 실천을 끌어내고 좋은 성과를 거두기 위해서는 정책을 뒷받침하는 철학이나 의미도 중요하지만 그 정책을 수립하는 과정의 절차적 정당성을 확보하는 것이 필수적임을 절실히 깨달은 바 있다. 즉, 교육과정 개편 과정에 대한 성찰도 그 내용의 합리성에 대한 비판적 검토만큼 중요한 작업인 것이다. 이에 필자는 관련 법령이 교육과정 개편 과정의 절차적 정당성을 확보하기 위해 규정하고 있는 형식들이 제대로 작동하였는지 살피기 위한 원리로서 네트워크 거버넌스 이론을 교육과정 개편 과정에 접목하는 것을 시도하고자 하였다. 그러나 이 이론이 교육학적 기반이 취약하여 이를 보완할 방법을 찾던 중에 담론적 교육 리더십이 작동하기 위한 전제조건으로서 실천의 사회적 형태 간의 비계층성이 네트워크 거버넌스의 운영원리와 맥을 같이 하는 것을 발견하였다.

그리고 국가별로 여건이 다르기에 학교 및 지방정부 수준에서 교육과정 개편 과정의 교육적 리더십을 살핀 글은 발견되나 국가 주도의 교육과정 개편 과정을 교육적 리더십 관점에서 분석한 글은 드물었다. 참고할 만한 문헌이 부족한 가운데 핀란드 국가수준 교육과정에 대한 교육적 리더십을 고찰한 Uljens & Rajakaltio(2015) 등의 글이 본 연구

의 이론적 틀을 형성하는 데 도움을 주었다.

본 연구는 교육과정 개편과정의 비판적 분석을 위한 방법론적 시론이라 할 수 있다. 우리나라 교육과정 개편과정에 대한 보다 본격적인 연구는 교육과정 개편에 참여하였던 핵심 관계자들을 대상으로 인터뷰를 통해 질적 자료를 추가적으로 확보한 후 추진해볼 생각이다. 따라서 본 연구는 주로 기존 문헌연구와 행정자료에 의존하여 이루어졌기에 실제 교육과정 개편과정의 다이내믹스를 제대로 분석하지 못했을 가능성이 있다는 점을 본 연구의 한계로 미리 밝힌다.

## II. 교육적 리더십으로서의 교육과정 개편에 관한 이론적 검토

### 1. 교육적 리더십으로서의 교육과정 개편

교육적 리더십(educational leadership)은 일반적인 교육 목표를 달성하기 위해 교사, 학습자, 부모 등 이해관계자들의 능력과 에너지를 참여시키고 가이드하는 과정을 의미한다. 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. 커리큘럼을 만드는 데는 일반적으로 정치와 행정 사이에 복잡한 상호작용이 일어나기 때문이다.

그리고 우리는 '교육적 리더십으로서의 교육과정 작업'에 관심을 가짐으로써 정치적 사상, 이니셔티브 및 입장들이 실무자들에게 제공되는 '교육학적 어젠다'로 바뀌는 메커니즘을 조명할 수 있을 것이다. 교육과정은 정치적, 교육학적, 실무적 도전과제이므로 국가 교육과정의 구성과정에 핵심 행위자들이 서로 다른 수준에서 어떻게 교육개혁을 진행하는지에 관심을 가질 필요가 있기 때문이다. 또한 교육과정은 이념적/정치적인 것으로 알려진 교육학적 정책어젠다(Weniger 1975; Schwab 1978; Apple 1996)의 일부로서, '교육과정 구성으로서의 교육 리더십'은 이러한 정치적으로 합의된 교육의 일반적 목적과 단절될 수 없으며, 이와 관련하여 분석되어야 한다.

한편, 교육적 리더십으로서의 교육과정 개혁은 여러 가치들 또는 인식론들<sup>1)</sup> 간의 조정 과정(mediational process)으로 이해된다. 또한 교육과정 작업으로서의 교육적 리더십은 기관 내부 및 기관 간 전문 행위자들에게 수평적으로 분배된다는 점에서 조정적이다. 교육적 리더십은 또한 세계 수준, 국가, 지자체, 학교 수준 사이에 수직적으로 분포되어 있다. 교사가 학습자의 학습을 주도하는 활동이 1차 리더십이다. 교사들의 전문적 교수 활동을 주도하는 교장들이 2차 리더십이다. 교장의 리더십 활동을 이끄는 교육 관계자(예: 교육감)가 3차 리더십이다. 그리고 국가 교육 당국이 앞서의 활동들을 주도하는

1) 여기서 인식론이라 함은 교육과정 개혁을 위한 의사결정이 교수 실무, 문화, 학습자, 법률, 재정, 기술, 커뮤니케이션, 인구통계학적 변화 등과 같은 지식과 관련성이 있음을 말한다.

것을 4차 교육 리더십이라고 부른다. 그리고 이러한 리더십은 국제적 수준으로 확장될 수도 있다. 교육과정의 개혁은 이러한 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 개혁이나 이론과 그다지 관련성이 없었다(Uljens and Ylimaki, 2015). 그러나 교육 분야에서 거버넌스의 변화가 목격되고 있으며 이러한 변화는 교육적 리더십으로서의 교육과정 개편과정에도 영향을 미칠 것으로 예상된다. 교육과정 개편과정에 여러 층위의 교육적 리더십들이 어떻게 작동하는지 살펴보는 것은 의미 있는 교육학적 관심사가 될 것이다.

## 2. 교육적 리더십으로서의 교육과정 개편에 관한 이론

### 1) 비확증적 교육 이론(non-affirmative theory)

교육과정 이론은 수년간 여러 다른 형태를 받아들였고 그에 따라 연구 대상을 다르게 정의했다(Hopmann, 2015; Uljens & Ylimaki, 2015). 교육과정 이론에서는 다음의 두 가지 관계가 중요하게 다루어진다. 첫째로, 교육과정 이론이 교육과 여타 사회관행 - 경제, 문화, 정치, 언론 등 - 간의 관계를 어떻게 규정하는가이다. 그리고 둘째, 교육과정 이론이 인간의 상호작용과 영향력을 어떻게 설명하는지 이다.

교육과 정치의 관계 측면에서는 상이한 사회관행들 간의 관계에 대한 비확증적 입장을 수용하여 시민권과 사회변혁이라는 서구 민주주의 전통을 고수한다. 교육 상호작용에 관한 두 번째 문제에 대해서는 비확증적 접근법이 진전되었다(Benner, 1991, Uljens, 2007, Uljens & Ylimaki, 2015). 비확증적 교육이론의 일부 개념과 이론적 구성은 원래 초기 독일 및 핀란드의 19세기 교육 이론에서 시작되었다. 1760~1830년 간에 루소에서 칸트와 피히테, 헤겔, 슐라이어마허(Schleiermacher), 헤르바르트(Herbart) 까지 근대 교육 이론이 확립된 것은 전통적인 재현지향적 사회로부터 급진적으로 열려 있는 미래의 관점으로 변화가 이루어진 것에 대한 대응으로 볼 수 있을 것이다. 이제 교육의 주제는 원칙적으로 알 수 없는 어떤 미래를 향해 교육하는 것이었다. 신이 창조하고 자신의 종말을 향해 나아가는 전근대적인 목적론적 세계관이 역사와 개인 발전의 양면에 대한 비목적론적 시각으로 대체된 것이다.

교육과정 이론은 윤리 및 정치와 관련된 가치질문을 다룬다. 특히, 교육목표에 대한 논의는 윤리 및 정치와 관련된 것이다. 헤르바르트 교육학에 대한 잘못된 해석은 윤리가 목적을 가진 교육을 제공하는 반면, 심리학의 과업은 교육에 교수방법 관련 지식을 제공한다는 것이다. 그러나 현대 교육이론에서는 성선설이나 성악설뿐 아니라 윤리적 객관주의도 진지하게 받아들이지 않기 때문에 윤리에서 목적을 도출할 수는 없다. 그리고 현대 교육이론에서 교육은 윤리, 정치, 심리학에 종속되지 않는다. 그렇다면, 남은 유일한 문제는 교육목적이 어디서 그리고 누구의 윤리와 정치로부터 도출될 것인가 하는 문제일 것이다. 역사적으로 우리는 두 가지 규범적 입장을 보아왔다. 전근대적 사고에 기반한 재현

적 교육 입장에서는 교육이 규범적 사회화와 동일시되고, 교육적 이상은 현대 사회의 가치와 관행에서 비롯된다. 그리고 개혁적·변혁적 교육이론에 따르면 교육적 이상은 우리가 사회의 미래를 어떻게 보느냐로부터 비롯된다(Uljens, 2007). 재현적 교육이론은 사회화 지향적 설명모델(socialization-oriented explanations)로서 사회적 관행과 규범이 지도원리로 기능하는 기존 사회와 문화에 대한 준비로서 교육의 과제를 강조한다. 여기서 교육은 종속적인 사회 관행이며, 기존 사회와 관련해 발전적 역할이나 변혁적 역할을 가지고 있지 않고 오히려 성격상 준비를 위한 것이다.

한편, 재현적 교육모델과 달리 개혁적·변혁적 교육은 교육을 사회 관행에 관한 혁명적, 개혁적 또는 변혁적 힘으로 이해하는 변혁 지향적 설명모델(transformation-oriented models)로서 교육을 사회적 이해관계와 관련하여 상위의 개념으로 자리 잡을 수 있게 한다. 루소에 의하면, 기존 사회를 위해 개인들을 교육하는 것은 받아들일 수 없는 온갖 상상들만 재현할 것이기 때문에 실제 아무런 아이디어도 없는 것이다. 오히려 교육의 역할은 아직 존재하지 않는 새로운 것을 개발하는 것으로 교육적 이상을 지향할 것이며 이러한 이상은 교육을 받은 새로운 세대가 사회에 진입함에 따라 현실이 될 수 있다. 이 모델에서 교육은 사회적 이해관계 면에서 상위의 개념으로 비판적 교육학에 의해 종종 공유되는 관점이지만 원칙적으로 미래는 어떻게 되어야 하는가에 대한 결정적인 규범적 이상을 제안하는 모든 교육 이론에 의해 받아들여진다. 그러나 사회화를 위한 교육이든 변혁을 위한 교육이든 이러한 이론에 기반한 교육과정 모델이 갖는 규범적 특성은 종종 기술적 도구주의(technological instrumentalism)와 잘 어울린다. 가치와 규범들이 주어지거나 미리 정해져 있기에 이 두 모형의 교육적 과제는 사전 결정된 이상을 가능한 한 효율적으로 수행하는 것이기 때문이다.

교육에 대한 세 번째 설명방식은 앞의 두 설명방식이 가진 규범적 성격을 비판하고 반대한다(Uljens, 2007). 재현적 모델과 변혁 지향적 모델은 모두 사회에서 가치 있는 것이나 이상적인 것을 사전에 결정한다는 점에서 규범적이다. 따라서, 부정적으로 보면 이 교육모델들은 교육·교육과정·교수방법을 기술적 전문영역(technical profession)으로 전환시키는 세뇌의 위험성을 갖고 있다. 또 다른 문제는 무엇이 가치 있고 의미 있는 것인지 결정하는 데 있어 교장, 교사 또는 학습자의 능력을 개발할 여지를 남기지 않는다는 점이다. 미래가 결정되지 않은 것이고 도덕성이 사전에 결정될 수 없는 것임을 감안할 때 개인의 성찰 능력 즉, 자율성, 자기 인식, 자기결정력 등은 반드시 개발되어야 할 능력임에도 재현적 및 변혁 지향적 교육모델은 개인이 민주주의 사회에서 미래에 대한 자기 반영적인 의사결정을 할 능력을 제대로 준비시키지 못한다.

그러나 비확증적 교육이론은 교육을 정치, 문화, 경제 등과의 관계에서 비계층적으로 본다. 교육은 정치, 경제, 문화 등 다른 사회 관행의 상위에 있거나 종속되어 있지 않으며 이들 간에 중재하는 역할을 한다. 이러한 비계층적 개념화 하에서 교육기관들은 사회 및 기타 이해관계와 관련하여 상대적인 독립성을 부여받는다. 이러한 독립적 공간은 교육 시스템의 각 수준에서 성찰적이고 전문적인 교육 리더를 허용하고 필요로 하는 공간이

다. 그리고 담론적 제도주의는 이러한 담론적으로 확립된 공간을 설명하기 위한 언어를 제공한다(Uljens & Ylimaki, 2015).

이처럼 교육을 포함한 사회 관행들 간의 관계를 비계층적으로 이해하는 것은 패권적인 정치적 이해관계가 교육에 영향을 미친다는 점은 인정하면서도, 교육과정 정책과 실천이 일부 정치 이데올로기에 봉사하는 것으로 축소된다면 민주교육의 원칙과 상충된다고 인식한다. 따라서, 정치적 민주주의는 정치 제도 자체에서 보장된 교육 실무자들의 상대적 독립성을 포함하여, 비판적인 교육과정 작업의 어떤 특정한 형태를 요구하게 된다. 비계층적 관점에서 교육은 그것이 운영되는 정치적 제도와 이해관계를 비판적으로 검토할 수 있도록 허용하면서, 또한 현대 교육과 교육과정에 대해 정치가 성찰적이고 비판적일 수 있도록 여지를 남겨두기도 한다. 교육과 경제 사이에도 동일한 관계가 발생한다. 즉, 교육은 개인에게 취업을 준비시켜야 하지만, 마찬가지로 개인이 기존의 업무 방식을 초월할 수 있다.

확증적 교육(affirmative education)이란 교육 실무자가 동시대의 사회적 요구를 반영하여 현 상황이나 학습자의 생활세계, 또는 교육의 목적과 내용을 논란의 여지가 없도록 확정하는 것이다. 주어진 현실, 주어진 가치나 미래의 이상을 긍정하는 것은 자신의 전문적 관행을 이것들과 무비판적으로 연관시키는 것을 의미할 수 있다. 그러나 비확증적 교육이론은 규범 면에서 소위 비확증적 입장을 드러낸다(Benner, 2005; Uljens, 2002). 이는 기존의 지식, 가치관, 그리고 이상을 분명히 심각하게 여기지만 확증적으로 받아들이지는 않는다는 뜻이다. 비확증적 교육은 또한 교육학적 상황에서 기존의 관행, 규범 또는 지식이 해답으로 여겼던 것에 대한 의문에 초점을 맞추는 것을 의미한다. 이를 통해 학습자는 주어진 해답(긍정적 지식)뿐만 아니라 그 해답 뒤의 의문과도 관계를 맺을 것으로 생각된다. 여기서 똑같이 중요한 것은 대답해야 할 새로운 질문뿐만 아니라 과거 질문에 대한 새로운 답을 형성하는 것을 배우는 능력이다.

앞서 사회화 또는 변혁 지향적 모델은 교육의 도구적 관점을 초래한다고 지적하였는데, 이는 교육과 교육적 리더십 간의 관계에서도 마찬가지이다. 그러나 비확증적 교육 이론은 리더십과 교육을 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. 비확증적 교육 이론은 세계화 시대의 문화적, 윤리적, 인식론적 변화를 존중하는 인식 기반의 민주 시민성(정치적, 경제적, 문화적)을 이해하고 촉진할 수 있게 한다. 따라서 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.

2) 담론적 제도주의(discursive institutionalism) 이론

비확증적 교육이론이 교육의 목적이나 지향성과 관련이 있다면 담론적 제도주의는 사회관행 간의 비계층적 관계 속에서 담론적으로 확립된 장(場)을 설명하기 위한 언어를 제공한다(Uljens & Ylimaki, 2015). 즉, 담론적 제도주의는 교육 및 교육과정에 관한 사회관행 간의 상호작용이 일어나는 방식에 관한 것이다.

담론적 제도주의는 제도적 맥락 속에서 아이디어의 실질적 내용과 담론의 상호작용적 과정에 스스로 관심을 갖는 접근방식들을 포괄하는 개념이다. 슈미트(Schmidt) 등 담론적 제도주의 지지자들은 아이디어와 담론이 제도적 안정과 변화에 영향을 미친다고 역설하였다. 교육적 리더십으로서의 교육과정을 분석함에 있어 담론적 제도주의 논의 속에서 슈미트(2008)가 개발한 아이디어와 담론(discourse)의 개념을 활용할 수 있다. "아이디어는 담론의 실질적인 내용"이라는 점을 감안할 때 담론은 "아이디어를 전달하는 상호작용 과정"이다(Schmidt, 2008).

그리고 담론적 제도주의는 철학, 정책 및 프로그램 수준에서 규범적 및 인지적 아이디어 속에 출발점을 취한다. 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 핵심에 있는 원칙과 규범에 어떻게 맞물리는지를 설명한다. 한편, 규범적 아이디어는 정치적 행동에 가치들을 부여하고 정책의 적절성에 대한 언급을 통해 어떤 사업 속에서 정책을 정당화하는 데 기여한다. 규범적 아이디어는 정책이 어떻게 일반 대중의 열망과 이상을 충족하는지 그리고 사업뿐만 아니라 어떻게 정책들이 사회의 새로운 가치나 사회적 레퍼토리에서 유구한 가치인 공적 삶의 원칙과 규범들의 깊은 핵심과 함께 울려 퍼지는지에 대해 말한다(Schmidt, 2008: 307).

교육과정 개편은 교육의 목적과 내용에 반영된 인지적·규범적 아이디어와 함께 작업이 일어나는 것이 분명하다. 철학적, 정책적, 사업적 수준 등 다양한 수준에서 주어진 맥락과 관련된 담론적 과정 탓에 이러한 아이디어들의 의미가 진화하게 된다. 이러한 관점에서 교육적 리더십으로서 교육과정에 대한 담론적 접근방식은 또한 행위자들과 각 수준들 간의 프로세스와 역동성이 이러한 실질적인 아이디어들을 어떻게 재구성하는지와 어떻게 관련되는지를 드러낼 것이다.

한편, 교육과정 개편과 관련된 이해관계자들의 아이디어는 조정적·소통적 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 정치를 특징으로 하는 즉, 합의 도출이 용이하지 않은 상황에서 일반적으로 자주 발견된다.

이러한 담론적 제도주의 이론은 교육과정 개편을 절차적, 속의 민주주의(deliberative

democracy<sup>2)</sup>)에서의 '복잡한 대화'로 보는 관점을 수용한다(Pinar 2011). 앞서 살핀 비확증적 교육이론과 담론적 제도주의는 듀이의 실용주의, 신실용주의(neo-pragmatism)<sup>3)</sup>, 속의민주주의(Habermas, 1996)를 연상시키는데 이는 공통의 뿌리를 갖기 때문이다. 이들 입장은 모두 교육과 정치 사이에는 상호의존성이 존재한다고 주장한다. 또한 속의 민주주의는 개인들이 민주주의 의사결정에 참여할 수 있기를 요구한다<sup>4)</sup>.

속의 민주주의가 투표에만 의존하지 않고 입법이나 정책결정을 위한 실질적 심의과정에 시민들이 참여하는 민주주의의 한 형태라면, 담론적 제도주의는 이해관계자 간의 담론을 통해 제도가 형성된다는 정책결정 관련 이론으로 본 연구에서는 교육과정 개편 과정의 행위자 간 상호작용을 살펴보기 위해 차용하였다. 담론적 제도주의 관점에서 보면 교육과정 개편작업은 교육실무자들이 교육학적 작업에 대해 성찰할 수 있도록 초대하는 것으로 볼 수 있다. 즉, 교육과정 개편작업은 자기 성찰과 활동에 대한 "소환(summons)"으로 볼 수 있다(Benner, 1991). 여기서 소환된 사람들은 항상 자신의 의지를 가지고 있다고 가정한다. 근본적으로 소환에 의해 누군가에게 영향을 미친다는 생각은 개인의 초월적(transcendental) 자유를 인정하고 현재의 경험적 조건을 인정한다. 그러므로 교육 실무자의 자아실현이란 그 사람을 "간섭적(interrupting)" 소환 즉, 교육과정에 관련시킨다는 것을 의미한다.

앞서 설명한 사회 관행들 간의 비계층적 관계는 새로운 교육과정을 시작하는 데 있어 단순한 하향식 구현 과정이 불가능하다는 것을 의미한다. 현대판 교육학적 역설, 즉 각 개인을 문화적으로 자유롭고 성찰적인 존재로 인식하는 것은 교실에서의 교수-수업-학습 과정 속에서의 간주관적 관계에 국한되지 않으며, 다른 수준의 교육적 리더십을 설명하는 것에도 관련이 있다. 국가 차원의 교육적 리더십은 교육기관을 관리하거나 전문적 역량의 성장을 지원하는 데 그치지 않고 교육학적 차원을 포함하고 있음을 알 수 있다. 담론적 교육과정 리더십의 관점에서 우리는 교육과정 개편이라는 의도적 소란(intentional disturbances)" 뒤에 있는 규범적·인지적 아이디어들에 관심을 가진다. 이를

2) 속의 민주주의(deliberative democracy) 또는 담론적 민주주의(discursive democracy)는 속의 및 담론이 의사결정의 핵심인 민주주의의 형태로서 합의도출에 의한 의사결정과 다수결 원칙을 채택한다.

3) 존재의 상황적 본질에 대한 신실용주의적 견해는 진실이라고 주장하는 어떤 진술에 대한 깊은 의심을 이해하는 데 핵심적이다. 실용주의 관점에서 볼 때 우리의 과거 또는 미래 행위는 우리가 존재하는 물리적, 사회적 환경과 관련하여 개인 및 집단적 가치에 의해 정당화된다. 그러나 신실용주의적 사고는 존재론이나 토대(foundations)에는 관심이 없다. 실제로 신실용주의 관점에서 존재론은 역사적 관심사일 뿐이며, 토대는 일회성 행동을 어떤 청중에게 정당화하는 데만 사용될 수 있는 특권 없는 개념이다.

4) 그러나 비확증적 교육이론적 관점에서 속의 민주주의가 어떻게 작용하는가에 대한 이론은 그러한 민주주의 하에서 참여를 위한 교육적 준비를 시키는 이론과는 다른 것이다. 이러한 차이를 확실하게 하지 않으면, 이제 속의 민주주의를 지시 규범(directing norm)으로 삼고 다시 사회화를 위한 교육학을 초래할 위험이 있다. 그렇게 되면 교육 이론은 속의 민주주의를 위해 어떻게 교수 행위가 구성되어야 하는지에 대한 시사점을 도출하고 처방적인 권고를 개발하는 것에 관한 것이 될 것이다.

위해 우리는 주어진 문화적·역사적·정치적·제도적·사회적 맥락에서 역동성을 파악하려고 노력하여야 한다. 사실, 거버넌스의 변화가 개인의 자기 형성과 정체성에 직·간접적으로 강하게 영향을 미친다(Pinar, 2011). 담론적 제도주의 관점에서는 법령 등 제도적 아키텍처에 의한 하드 거버넌스(hard governance)보다 구속적이지 않은 규칙들에 의한 소프트 거버넌스(soft-governance)가 교육과정 개편과정에서 교육 실무자들로 하여금 실질적으로 새로운 형태의 자기 형성을 유도하거나 강요할 수 있다. 이러한 통찰력에 의해 교육과정 작업 속에서 문화적 일관성(cultural coherence)이 어떻게 창출되는지 연구할 수 있을 것이다.

그리고 민주사회에서 교육과정 개발과정에 교육적 리더십이 어떻게 작동하는지를 연구하는 데 하버마스의 이상적인 의사소통 원칙<sup>5)</sup>이 준거기준으로 사용될 수 있다. 여기서 의사소통 행위는 참가자가 자신의 이익을 위해 행동할 수 있지만 타인의 이익과 조화를 이룰 수 있는 과정을 가리키는 것으로 간주된다(Englund, 1996). 또한 의사소통의 속의적 측면은 자기 형성(Bildung)이 타자에 대한 참조 없이 발생하지 않는다는 것을 말한다. 이런 류의 의사소통 행위는 개인적·문화적 정체성뿐만 아니라 의지 형성(will formation)에 관한 것이고, 진실할 뿐 아니라 다른 이해관계에도 민감하며, 정부당국(authorities)에 대해서도 비판적인 정향성을 갖는 것을 가치 있게 평가한다(Habermas, 1987). 교육과정 개편에 대한 담론적 접근방식이 어떤 종류의 절차적 의사소통 대화를 수행하는지에 주목할 필요가 있을 것이다.

### III. 한국과 핀란드의 국가교육과정 개편과정 비교

#### 1. 교육과정 개편의 경과

##### 1) 한국의 2015 교육과정 개편

2015년 교육과정 개편작업은 문·이과 구분에 따른 지식편식 현상을 개선하고 융합형 인재 양성에 대한 사회적 요구에 부응하고자, 초·중등 교육과정과 대학수학능력시험 제도를 연계할 목적으로 2013년 교육부가 교육과정 개편계획을 밝히면서 시작되었다(교육부, 2015). 이에 앞서 교육부는 2012년 한국교육과정평가원에 의뢰하여 '미래사회 대비 국가수준 교육과정 방향 탐색 연구'를 수행케 하였으며 '13.10월 개정에 대한 구체적인 논의를 거쳐 총론 및 교과 교육과정 개발을 위한 정책연구를 추진하였다. '14.9월에는 '2015 문·이과 통합형 교육과정 총론 주요사항'을 발표하였고, 이어 '창의융합형 인재 양성'이라는 총론의 기본 방향을 토대로 교과별 교육과정을 개발하였다.

5) 하버마스는 '이상적 의사소통상황'을 획득하는 것은 언어뿐만 아니라 삶으로부터의 왜곡과 강제에서 해방되느냐에 달려 있다고 하였다.

이 과정에서 교육부는 ‘국가교육과정개정연구위원회<sup>6)</sup>’를 두어 교육과정 총론과 각론 연구진의 유기적 연계를 강화함과 동시에 자문위원회<sup>7)</sup>를 설치하여 사회적 요구를 반영하고 합의도출을 위한 의견수렴을 하였다. 2014년 교육과정 개정을 위한 정책연구만 하여도 문·이과 통합형 교육과정 시안 개발 연구 등 12개에 이른다(교육부 창의인재정책관, 2014)

그리고 교육과정 개정 과정에 교과별 내용 중복 해소, 교과 간의 이해관계 조정 등을 위해 각계 인사와 교육과정 전문가, 현장교원 등이 참여하는 ‘국가교육과정각론조정위원회<sup>8)</sup>’를 구성·운영(‘15.3~)하였다. 또한 교육현장과 소통하는 교육과정 개발을 위해 연구진에 현장교원을 40% 이상 참여하도록 하였으며, 현장교원 및 학계 중심의 ‘교육과정 포럼’을 개최(14회)하고, 시·도 전문직·핵심교원을 대상으로 지속적인 의견수렴을 추진(‘14년 1,200여명, ’15년 1,200여명)하였다(교육부, 2015).

개정 교육과정 발표에 앞서 두 차례에 걸쳐 진행된 공청회(1차 ‘15.7.30.~8.12./2차 ’15.8.31.~9.4.)에서는 그동안의 의견수렴 결과를 토대로 2015 개정 교육과정의 기본방향에 대해 다시 점검하고 몇 가지 중점 개정사항에 대한 심층적인 의견 수렴과 토론이 이루어졌다. 최종적으로 교육부는 ‘15. 9. 23. 박근혜 정부의 ‘6대 교육개혁 과제’의 하나인 ‘공교육 정상화’를 위한 핵심과제로서, 창의융합형 인재 양성을 목표로 하는 ‘2015 개정 교육과정’을 확정·발표하였다.

## 2) 핀란드의 2016 교육과정 개편

2009년 봄, 교육문화부는 ‘국가 목표의 개선과 수업시간의 분배에 관한 위원회(이하, 목표 및 분배 위원회)’를 구성했다(Ministry of Education and Culture, 2010). 위원회는 정당을 대표하는 15명의 위원과 노동계와 기업계, 그리고 학부모단체로 구성되었다. 국가교육과정위원회(이하, FNAE)<sup>9)</sup>는 정부령<sup>10)</sup>의 준비 작업을 주도하였고 핵심 과목과 수업시수에 대한 제안서를 만들었다(Ministry of Education and Culture, 2010). 이 제안서 발간 이후 이듬해인 2011년 봄까지 광범위한 공개적 및 정치적 토론이 진행되었는데, FNAE의 제안에 반발한 교육문화부는 2011년 8월 새 목표 및 분배 위원회를 구성하

6) 교육과정, 교원정책 관련 교육학자 및 교과교육 전문가들로로 구성(‘14.2.26 ~ )하여 2014년 총론 주요사항 시안 발표 시까지 총 13회 회의 개최

7) ‘국가교육과정정책자문위원회’를 두어 교육과정 개정방향 설정 및 사회적 합의 도출을, ‘국가교육과정개정자문위원회’를 구성하여 사회적 요구 반영 및 교육과정 개정 시안 등 총론 개정을 위한 다양한 분야의 전문가들로부터 자문을 받았다.

8) 인문·사회, 과학기술, 체육·예술 등 3개 분과 22명으로 구성

9) 핀란드에서 교육 과정을 마련하고 개편하는 일은 교육부가 아닌 핀란드 국가교육위원회(Finnish National Agency of Education: FNAE) 담당이다(아이멜리 할리넨, 2020). 국가교육위원회(FNAE)는 국가 핵심교육과정을 설계하고 이를 승인하고 시행하는 것은 물론 다른 정책 목표도 담당한다.

10) 국가 핵심교육과정은 교육목표와 학교과목 간 수업시간 배분을 명시하는 기본교육법 및 기본교육령과 정부령에 따라 수립하여야 한다. 정부령은 기초교육의 핵심과목에 할당된 최소한의 수업시수를 규정함으로써 전체 시간 배분을 더욱 구체화한다.

였고 새로 구성된 위원회는 모든 비판을 고려해 2012년 2월(교육문화부 2012)에 개발한 제안서를 공개한 후 2012년 정부령을 통과시켰다. 2012년 정부령은 2010년 제안서와 2001년 정부령과 비교해 큰 변화는 없었지만, 지역사회로서 학교를 더 중시하였다(Uljens and Rajakaltio, 2015). 그리고 수업시간의 배분에서도 약간의 변화가 있었다.

정부령 통과 이후, FNAE는 정부령에 정의된 법적 지침을 핵심교육과정 개요로 체계화하는 과정을 주도하였다. 핵심 커리큘럼의 개요를 작성을 위해 각기 다른 분야에서 일하는 34개의 워킹그룹, 운영 그룹, 그리고 전체 과정을 조정하는 그룹이 있었다. FNAE내의 운영그룹 즉, 운영위원회(steering committee)는 자문위원이면서도 교육과정 개편과정에서 핵심적인 역할을 맡았고 2014년 말 국가 핵심교육과정의 최종본이 전달될 때까지 업무를 이어갔다.

개편된 핵심교육과정은 2014년 말까지 완료되었으며 이후 지방 교육과정 개발 업무가 지방정부 및 학교 차원에서의 지역적 요구와 정책으로 인해 계속되었다. FNAE는 시행과정에서 지방정부와 학교가 성공적으로 교육과정을 개정할 수 있도록 적극 지원하였다. 그러한 가운데 2016년 봄에 지방 교육과정 개편작업이 완료되어 2016년 가을학기 초에는 1~6학년, 2017년 8월 7학년, 2018년 8학년, 최종적으로는 2019년 9학년의 순으로 교육과정 도입이 2019년 8월 1일까지 승인되었다.

## 2. 교육과정 개편 과정의 비교

### 1) 교육과정 목표의 설정 관련

앞서 교육과정 이론에 대해 검토한 바에 따르면 비확증적 교육이론은 교육과 여타 사회관행(정치, 경제, 문화 등) 간의 관계를 비계층적으로 본다. 또한 이러한 비계층적 입장은 패권적인 정치적 이해관계가 교육에 영향을 미친다는 점은 인정하면서도, 교육과정 정책과 실천이 일부 정치 이데올로기에 봉사하는 것은 민주교육의 원칙과 상충된다고 본다. 그리고 교육은 정치, 경제, 문화 등 다른 사회 관행의 상위에 있거나 종속되어 있지 않으며 이들 간에 중재하는 역할을 한다. 또한 비확증적 교육은 원칙적으로 미래는 어떻게 되어야 하는가에 대한 결정적인 규범적 이상을 제안하는 모든 교육 이론을 배격한다. 사회화 및 변혁 지향적 교육과정 모델이 기술적 도구주의와 양립하는 점도 문제로 인식하고 있다.

이러한 관점에서 교육과 여타 사회관행 간의 비계층적 관계가 한국과 핀란드의 교육과정 개편과정에서 어떻게 드러났는지 살펴보았다. 한국은 교육부는 2012년 한국교육과정평가원에 의뢰하여 ‘미래사회 대비 국가수준 교육과정 방향 탐색 연구’를 수행케 하였으며 2013년 출범한 박근혜정부의 출범과 함께 2013년 교육부가 교육과정 개편계획을 밝히면서 시작되었다(교육부, 2015). 이에 대해 신정부의 4대 국정기조 중 ‘경제부흥’의 핵심전략으로 창조경제가, ‘국민행복’의 핵심전략으로 ‘창의교육’이 제시됨에 따라 교육부가 문·이과 통합 및 융합형 인재 양성이라는 교육과정 개편의 큰 그림을 그린 것이 아니냐는 비판을 받게 된다<sup>11)</sup>. 여타 사회관행 간의 비계층적 관계는 정치에의 봉사를 의미하

는 것이 아닐 뿐 아니라 교육과정의 목표 설정 과정에 각계각층의 아이디어와 담론이 자유롭게 소통되어야 함을 의미하는데 한국의 경우 교육과정 목표 설정 단계에서 그 업무를 교육전문가 위주의 기술적 전문영역으로 인식하는 전통적 사고를 벗어나지 못하였다.

한편, 교육부가 미래사회를 대비한 연구를 통해 먼저 교육과정 구성의 중점을 창의융합형 인재를 양성하는 데 두었다는 것은 변혁 지향적 교육과정 접근을 취하였다고 볼 수 있다. 이러한 변혁 지향적 교육과정 접근은 교육의 도구주의적 관점과 같이 가는 경향이 있다고 밝혔듯이 창의융합형 인재 양성이라는 목표에 따라 핵심역량 개념이 도입되고 교육과정 구성의 세부적인 사항 즉, 선택학습 강화, 개념 중심의 학습내용 구조화, 과정평가 중시 등이 제시된 것이다.

반면에 핀란드의 경우는 두 차례에 걸쳐 여러 사회계층의 대표들이 참여하는 ‘목표 및 분배 위원회’를 설치·운영하여 제안서를 제출받아 교육의 목표와 수업 시간의 배분을 구체화하는 정부령(Government Decrees)을 제정하였다. 2009년 첫 번째 위원회는 정당을 대표하는 15명의 위원과 노동계와 기업계, 그리고 학부모단체로 구성되었고 FNAE가 주도적 역할을 하였다. 첫 번째 위원회의 제안에 대한 광범위한 공개적 및 정치적 토론이 진행된<sup>12)</sup> 후에 교육문화부는 2011년 8월 부처 공무원 위주의 두 번째 위원회를 구성하여 새로운 안을 마련하였고 교육과정 업무를 위한 새로운 기반 마련이라는 과제를 부여한 두 번째 전문가 그룹을 위촉했다. 새 위원회는 비공개로 두 번째 안을 마련하기 위해 부처 공무원들로만 구성됐다. 두 번째 안이 첫 번째 제안보다 훨씬 더 사회민주주의의 정책과 맥락을 같이하였고 교육과정 개편을 위한 새 정부령은 2012년 6월에 통과되었다. 교육과정 개편을 위한 목표 설정 및 과목별 수업시간 배분에만 3년의 기간이 소요된 것이다. 첫 번째 제안서는 FNAE의 위원장이 이끄는 위원회가 분명히 타협을 반영한 결과를 도출하지 못한 채 우파 정부의 이해관계를 반영한 보고서였다. 이에 교육문화부가 FNAE가 정치적으로 편향된 위원회 보고서를 만들었다고 인식하고 새로운 정부 주도로 새로운 안을 마련하여 2012년 개정 정부령에 그 내용을 담은 것이다. 따라서 교육과정 목표 설정과 관련된 핀란드의 정책 담론은 소통적 담론이 아닌 조정적 담론에 해당하는 것으로 볼 수 있다. 그럼에도 불구하고 한국의 경우와 차이점은 교육과정 목표 설정 단계에서 각계각층의 대표들을 참여시키고, 첫 번째 위원에서는 독립적 성격의 FNAE가 주도하여

11) 이에 대해서는 교육희망 2016년 9월 30일자 기사 참조

12) 이에 대해 사민당, 녹색당, 그리고 중앙당뿐만 아니라 노동계와 고용주 단체들도 몇 가지 이유로 이 제안에 반대했다. 주된 반대 이유는 개혁 비용과 관련된 것으로 지방정부 간 재정력의 차이로 교육 불평등이 커질 우려가 있다는 것이었다. 그리고 선택과목에 대한 수업 시간의 확대는 학생들의 선택이 가족의 사회적 배경과 연관성이 있으므로(Seppänen et al., 2015) 학생들의 선택의 자유를 실질적으로 증가시키지 못한다는 것도 반대 이유였다. 그리고 다학제적 과목그룹들은 교원노조와 같은 과목 위주의 교육과정을 폐지해야 한다는 비판을 받았다. 녹색당의 반대 이유 중 하나는 그 제안이 예술과 공예 교육을 강화하지 않았다는 것이었다. 중앙당은 대상 그룹인 '개인', '기업과 사회' 과목 형성에 이의를 제기하고, 개인 대신 '인류'를 포함하는 과목 형성을 제안했다. 사회민주당은 전문가 집단이 논의의 여지가 없는 너무 빠박한 일정을 소화해 내는 방식을 질타하였다(Ministry of Education and Culture, 2010).

제안서를 성안했다는 것이다.

## 2) 국가 표준교육과정 수립 과정 관련

앞서 이론적 검토 부분에서 비확증적 교육이론에 기반한 교육과정의 개편과정을 담론적 제도주의 관점에서 살펴볼 수 있다고 주장하였다. 교육과정 개편 과정에는 교육의 목적과 내용에 반영된 인지적·규범적 아이디어와 함께 작업이 이루어지고, 담론적 과정에서 이러한 아이디어들의 의미가 진화한다고 하였다. 그리고 교육과정 개편과 관련된 이해관계자들의 아이디어는 조정적·소통적 담론을 통해 드러나는데 조정적 담론은 단순하거나 합의 지향적인 정치에서 빈번하게 발생하고 소통적 담론은 정치적 이해관계가 첨예하게 대립하는 합의 도출이 용이하지 않은 상황에서 일반적으로 자주 발견된다고 하였다.

담론적 제도주의 관점에서 교육과정 개편작업은 단순한 하향적 구현이 불가능하며 교육실무자들이 교육과정 작업에 대해 성찰할 수 있도록 소환하는 것으로 이 과정에서의 의사소통은 참가자가 자신의 이익을 위해 행동할 수 있지만 타인의 이익과 조화를 이룰 수 있는 과정을 가리킨다고 하였다. 또한 소프트 거버넌스(soft-governance)가 교육과정 개편과정에서 교육 실무자들로 하여금 실질적으로 새로운 형태의 자기 형성을 유도하거나 강요할 수 있음도 지적하였다.

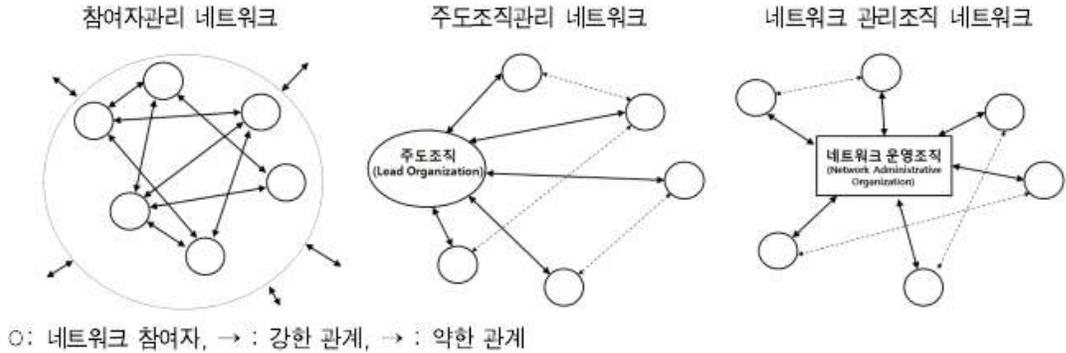
한국의 국가교육과정은 교육부가 교육과정 개정을 계획하고 전문연구기관(한국교육과정평가원)이 교육과정 개정을 위한 연구로 뒷받침하고 자문기구(교육과정심의회)가 자문을 하는 방식으로 진행된다. 2015 교육과정의 개편 과정을 살펴보면 교육부의 직접적인 영향력 하에 있는 교육과정평가원에 의존하기보다 전문가(현장 교원 포함)들로 구성된 별도의 연구위원회를 교육과정 개정과정에서 적극적으로 활용하였다. 그리고 ‘국가교육과정각론조정위원회’를 두어 내용 중복이나 이해관계 조정을 시도하였다는 점도 특징적이다. 수차례 현장 교원과 학계에서 참여하는 ‘교육과정 포럼’을 개최하고 지속적인 의견수렴 노력을 전개하였다는 점도 아이디어와 담론을 통한 교육과정 개정을 시도하였다는 평가를 받을 만하다.

그러나 우리나라는 아직 교육과정 개편의 이해관계자들이 아이디어의 활발한 교환을 위한 초대에 응하여 자율적으로 의견을 개진할 수 있는 정책문화가 조성되었다고 볼 수 없다. 교육과정심의회나 소위원회에 참여한 일부 전문가들과 면담 결과 대부분 제시된 안에 대한 의견을 제시하여도 제대로 반영이 되지 않았다고 주장하였다. 필자 또한 10여년간 교육과정심의회 소위원회 위원과 운영위원회 위원으로 참여해 왔으나 위원으로서 회의 소집에 응할 때마다 ‘통과 의례’에 불과하다는 인상을 지울 수 없었다. 교육과정 관련 이해관계자들이 활발히 아이디어를 제시하고 소통적 담론을 통해 문화적 일관성을 창출하는 데 한계를 드러냈다는 것이다.

이는 2015 교육과정 개편작업이 교육부를 정점으로 하는 제도적 아키텍처(institutional architecture)에 의존하였기에 때문인데 이는 <그림 1>에서 제시한 거버

년스 유형 중 ‘주도조직관리 네트워크’에 해당한다. 교육부가 교육과정 개편작업의 주도 조직 역할을 하며 관리하는 네트워크 하에서는 융통성 있는 구조와 과업지향적 정책결정 장치를 포함하는 소프트 거버넌스(Maggetti, 2015)가 작동하는 비확증적 담론적 교육리더십을 기대하기 어렵기 때문이다.

<그림1> 네트워크 거버넌스의 유형



반면에 핀란드의 경우는 정부령(422/2012)이 통과되면서 국가교육위원회(FNAE)가 국가 핵심교육과정 업무를 주도하고 조직하였다. 그러나 FNAE는 커리큘럼 작업과정에서 많은 권한을 가지고 있었지만, 서로 다른 이해관계자들 사이에서 중재자적 역할 (mediating role)을 수행하였다. FNAE 내 교육 전문가들은 국내외의 최근 연구 및 평가 결과, 교육 정책 및 다국가적 교육 동향 등을 국가별로 맵핑하여 철저한 교육과정 개편을 위한 준비 작업을 하였다. 준비 과정에서 여러 이해관계자와 서로 다른 조직의 대표들의 의견을 진술하고 자문하였다.

그리고 초중등 교육의 모든 과목에 적용될 수 있는 일반적 방향을 정하기 위해 FNAE 내에 3개의 워킹그룹<sup>13)</sup>이 구성되어 범교과 원칙을 마련하였다(이르멜리 할리넨, 2020). 이를 기반으로 과목별, 세부 분야별로 교육과정 개요를 작성하는 30여 개 워킹그룹(각 그룹별로 8-10명)이 구성되었다. 이와 함께 FNAE의 교육 전문가들로 구성된 조정은 기획, 준비, 역할 분담, 성과물을 취합하고 진행상황을 공유함으로써 모든 워킹그룹들에게 방향성을 제시하는 업무를 담당하였다.

국가 핵심교육과정 문서를 작성하는 과정은 신뢰에 기반을 둔 대규모 파트너십으로 이루어졌다. 다양한 이해관계자들이 참여하는 개방적 대화의 장이 마련되었는데 특히, 크라우드소싱은 대화를 열고 핵심 커리큘럼의 개정 과정에 더 많은 참여자를 참여시키기 위한 새로운 종류의 모드로 실현되었다. 이 과정에서 2012년 11월(일반지침), 2013년

13) 이들 그룹은 국가 가이드라인과 일반 원칙의 윤곽을 그리는 핵심 과제를 안고 있었다. 한 그룹은 구조와 목표(예: 통합에 대한 지침)를 가지고 작업하고 있었다. 또 다른 그룹은 학습 개념, 학습 방법 및 평가를 규정하고 있었고, 마지막 한 그룹은 더 문화적이고 다국어적 인식을 위한 학교에 대해 작업을 하고 있었다.

9월(초등교육), 2014년 4월(기초교육 및 자발적 추가교육) 등 4차례에 걸쳐 홈페이지를 개설하였다. 지방정부와 학교 등 교육 제공자들은 국가 핵심교육과정에 대한 공식적인 의견을 제시하도록 요청받았고 FNAE 웹 웹사이트의 댓글이 수집되었다.

그리고 역량기반 교육과정 개발을 위해 2013년 1월부터 업무를 시작한 주제별 그룹(subject specific groups)은 FNAE의 교육 전문가들이 각 그룹의 장을 맡아 여러 차례 회의를 거쳐 그들의 업무를 조정하였다. 모든 그룹들은 학교 대표, 교장, 교사, 교육 제공자 그리고 다른 전문가들을 초대하여 자문을 받았으며 온라인 컨설팅 그룹들의 지원도 받았다.

이 과정에 참여하였던 FNAE나 학계 관계자들의 글을 통해 그들이 국가 교육과정 수립 과정에 신뢰에 기반한 소통적 담론이 진지하게 이루어졌음을 확인할 수 있었다(이르멜리 할리넨, 2020; Uljens & Rajakaltio, 2015). 핀란드의 경우는 국가 수준 교육과정 수립을 총괄하는 FNAE가 중재자 역할을 하는 네트워크 운영조직으로 기능하였기에 네트워크 유형 면에서 <그림 1>의 ‘네트워크 관리조직 네트워크’형에 가깝다. 결국 FNAE가 네트워크 운영조직 역할을 하며 소통적 담론을 이끈 교육적 리더십을 보여주었던 것이다.

### 3) 지방 및 학교 교육과정 개발 관련

국가 수준 교육과정이 마련되면 순차적으로 지방 및 학교 수준의 교육과정이 이루어진다. 한국의 경우도 교육과정 개정안이 교육과정심의회 심의를 거친 후 교육부가 고시하면 그 이후에 지방교육청 차원의 개정, 그리고 학교 차원에서의 개정이 연속적으로 이루어진다. 이 과정에서도 앞서 제시한 중앙-지방-학교 간의 비계층적 관계와 소통적 담론에 기반한 교육적 리더십을 기대할 수 있어야 한다.

한국의 경우도 국가 수준의 교육과정 개정작업이 진행 중이던 2014년 말에 국가교육과정정보센터<sup>14)</sup>를 설치하여 관련 정보를 지방교육청 및 개별 학교와 공유함으로써 지방 및 학교 수준의 교육과정 개발을 지원하였다. 그러나 교육부의 개정 교육과정을 고시하기 1개월 전에 전국 14개 교육감들이 공동으로 ‘2015 개정 교육과정’ 고시 중단을 요청한 것이나(경향신문 2015년 9월 17일자) 초중등 교사의 상당수가 ‘2015 개정 교육과정’을 반대하고 나선 것은 교육부의 교육적 리더십 결여에서 그 원인을 찾을 수 있을 것이다. 특히, 교육부는 ‘2015 개정 교육과정’을 2015년 9월에 확정·고시하고 2017년 3월부터 교육현장에 적용한다고 밝힘으로써 지방교육청과 학교가 1년 정도의 기간에 교육과정을 마련토록 함으로써 빈축을 사기도 하였다.

핀란드의 경우는 개편된 핵심교육과정이 2014년 말까지 완료되었으며 이후 지방정부 및 학교 차원에서의 교육과정 개발작업이 계속되었다. 지방 차원에서의 교육과정 개정 과정은 단순한 국가 수준 교육과정의 실행 과정으로 간주되지 않는다. 그 과정은 오히려 초청적 행동 구조(invitational action structure)를 반영한다. 일반적인 목표는 있지만 어떻게 해석되고 실행에 옮겨져야 하는지는 국가 차원에서 지시할 수 없다. 지역적 해석의

14) <http://ncic.go.kr/mobile.revise.board.list.do>

공간이 있는 만큼 교사와 지방정부의 자율성이 존중된다<sup>15)</sup>. 국가교육위원회 자체가 교육과정 인가를 결정할 수 있는 권한을 가지고 있다는 점에서, 그리고 지방정부가 의무교육을 평가하고 교육과정 목표를 자체 해석할 수 있는 궁극적인 책임을 갖는다는 점에서 지방 수준의 교육과정 개발작업은 비확증적 실천(non-affirmative practice)이라고 평가할 수 있겠다.

교육과정 개편으로 인한 학교 개혁과 교사 업무의 변화는 교사들이 교육과정 개발과 일상적 실무에 대한 개인적 이해와 경험을 바탕으로 해석하는 복잡한 사회 과정이다(Rajakaltio, 2011). 핀란드와 같은 분산된 책임 모델은 교육과정을 구성하는 데 있어 보다 담론적 과정을 위한 기초가 된다. 그리고 담론을 통한 교육과정 제도의 구축을 위해서는 행위자 간 신뢰가 핵심이다. 교사들은 FNAE가 자신들의 경험과 요구, 아이디어를 진정으로 경청하고, FNAE는 지방정부가 지역 교육과정을 개발하고 교사들이 공통 지침에 따라 교육 업무를 수행할 수 있도록 최선을 다하였다.

FNAE는 지방정부와 학교가 성공적으로 교육과정을 개정할 수 있도록 적극 지원하였다. 먼저, 국가 수준의 교육과정 개편 기간 동안 FNAE는 대학의 사범학교와 협력하여 지속적인 교육을 제공했다. 이러한 네트워크 프로그램들은 학교 지도자들, 지역 당국들, 교사들과 연구원들에게 성찰의 공간을 제공했다. 그리고 FNAE 웹사이트를 통해 교육과정 개발 작업에 대한 지원 자료도 제공되었다. 또한 국가 핵심교육과정 문서는 전자책으로 제공되었고 모든 지방 당국의 커리큘럼을 이용할 수 있는 "전자도서관"이 설립되었다.

#### IV. 결론

본 연구는 교육과정 개편작업을 교육적 리더십 관점에서 비판적으로 분석하였다. 특히 교육 분야에서의 거버넌스 변화로 인해 교육과정 개편과정에 담론적인 교육적 리더십이 확대될 것이라는 점에 착안하여 비확증적 교육이론과 담론적 제도주의 이론에 기반하여 핀란드와 우리나라의 교육과정 개편과정과 내용을 살펴보았다.

핀란드의 교육과정 개편과정에서는 신뢰에 기반한 이해관계자 간의 아이디어 교환이나 담론이 제도로서의 국가 교육과정 형성에 중요한 설명적 요소로 확인되었다. 교육목표 설정 단계에서는 조정적 담론이 이루어지고 있고 국가교육위원회의 국가교육과정 작성과 지방정부 차원에서의 교육과정 개발을 위한 협력적 거버넌스 속에서는 소통적 담론이 이루어지고 있다. 이러한 담론적 교육 리더십은 다양한 교육과정 구성을 위한 층위 간의 비계층적 관계에 기반하고 있음도 확인할 수 있었다.

반면에 우리나라의 2015 교육과정 개정작업을 살펴보면 교육과정 개정에 관여하는 서로 다른 층위 간의 계층적 관계가 현저하고(특히, 교육과 정치의 관계), 주도기관으로서

15) 1990년대 이후 국가와 지자체의 관계가 지방자치법(1995) 제정으로 변화하여 지방정부가 이전보다 자치권이 신장되었다.

교육부의 권한과 역할이 여전히 압도적이어서 하향적인 교육적 리더십이 작동하고 있는 것으로 파악된다. 다만, 교육부가 기존의 조직이나 산하기관을 활용하여 통제하기 보다 별도의 과업이 주어진 위원회의 운영이나 교육과정 포럼의 개최 등을 통해 소프트 거버넌스를 시도한 점은 향후 교육리더십의 변화를 기대할 수 있게 하는 대목이기는 하다.

그리고 이전의 교육과정은 내용에 중점을 둔 반면 2015 개정 교육과정은 핵심역량 측면에서 일반적인 목표를 강조한다. 이를 교육현장에서 실천하기 위해서는 핀란드의 사례처럼 교사 간의 협력적 문화의 조성과 함께 전체 학교의 학습공동체로의 발전이 시작점일 것이다. 이 지점에서 학교 수준에서의 담론적 교육적 리더십의 새로운 지평이 열릴 수 있기를 기대해 본다.

## [참고문헌]

- 경향신문 2015년 9월 17일자, 14개 시도교육감 교육과정 개정 중단 촉구.
- 교육부. 2015. 2015 개정 교육과정 총론 및 각론 확정·발표, 교육부 보도자료.
- 교육부. 2017. 초·중등학교 교육과정.
- 교육부. 2015. 초·중등학교 교육과정 총론.
- 교육부 창의인재정책관. 2014. 2015 문·이과 통합형 교육과정 총론 주요 사항(시안).
- 교육희망 2016년 9월 30일자, '누더기' '줄속' 2015 개정 교육과정 적용 중단해야.
- 박제원. 2020. 국가 및 지역 수준의 교육과정에 대한 비판적 소고. 교육을 바꾸는 사람들. <https://21erick.org/column/5144/>
- 아르메리 할리넨. 2020. 핀란드 교육과정, 이런 절차로 개정된다. 교육을 바꾸는 사람들. <https://21erick.org/column/2521/>
- 이광우·정영근. 2017. 2015 개정 교육과정의 총론·각론간 연계 양상에 대한 반성적 논의: 국가교육과정 각론조정을 중심으로. 교육과정연구, 35(3) : 59-80
- 정준. 2015 교육과정 개정 과정상의 문제점. 사교육걱정없는세상 정책대안연구소.
- 한국교육과정평가원. 2013. 미래 사회 대비 국가 수준 교육과정 방향 탐색.
- 한혜정·김기철·이주연·장경숙. 2018. 역량기반 교육과정에 대한 국내 선행연구의 이론적 논의 분석 및 쟁점 탐색. 교육과정 평가연구. 21(3), pp. 01~24.
- Apple, M. (1996). Cultural politics and education. New York: Teachers College Press.
- Benner, D. (1991). Allgemeine Pädagogik. Weinheim: Juventa.
- Englund, T. (1996). Deliberative communication: A pragmatist proposal. Journal of Curriculum Studies, 38(5), 499-501.
- Green, B. (2019). Introduction - National curriculum: international perspectives. Curric Perspect 39, 179-180. <https://doi.org/10.1007/s41297-019-00078-0>
- Halinen, I. (2013). Curriculum reform in Finland. [http://www.oph.fi/download/151294\\_ops2016\\_curriculum\\_reform\\_in\\_finland.pdf](http://www.oph.fi/download/151294_ops2016_curriculum_reform_in_finland.pdf)
- Habermas, J. (1987). The theory of communicative action. Lifeworld and system: A critique of functionalist reason. Boston: Beacon Press.
- Havermas, J. (1996). Between facts and norms: Contributions to a discourse theory of law and democracy. Trans. W. Rehg. Cambridge: Polity Press.
- Hopmann, S. (2003). On the evaluation of curriculum reforms. Journal of Curriculum Studies, 35(4), 459-478.
- James, Mary & Oates, Tim & Pollard, A. & Wiliam, Dylan. (2011). The Framework for the National Curriculum: A Report by the Expert Panel for the National Curriculum Review.

- Maggetti M. (2015) Hard and Soft Governance. In: Lynggaard K., Manners I., Löfgren K. (eds) *Research Methods in European Union Studies*. Palgrave Studies in European Union Politics. Palgrave Macmillan, London. [https://doi.org/10.1057/9781137316967\\_16](https://doi.org/10.1057/9781137316967_16)
- Ministry of Education and Culture. (2010). Basic education 2020 – the national general objectives and distribution of lesson hours. Reports of the Ministry of Education and Culture, Finland, 2010, 1.
- National Board of Education. (2012). National core curriculum outlines. 13.11. 2012. [http://www.oph.fi/english/education\\_development/current\\_reforms/curriculum\\_reform\\_2016](http://www.oph.fi/english/education_development/current_reforms/curriculum_reform_2016)
- Pinar, W. F. (2011). The character of curriculum studies. *Bildung, Currere and the recurring question of the subject*. New York: Palgrave MacMillan.
- Rajakaltio, H., & Mäkinen, M. (2013). The Finnish school in cross–pressures of change. In: *Proceedings of European Conference of Curriculum Studies. Future directions: Uncertainty and possibilities*, 530–536.
- 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.
- Schwab, J. 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.
- Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R., & Simola, H. (2015). *Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Kasvatustieteen tutkimuksia 68*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Uljens, Michael. (2007). Education and societal change in the global age. In: R.Jakku–Sihvonen & H. Niemi (Eds.), *Education as a societal contributor*. New York: Peter Lang, pp. 23–51.
- Uljens, Michael. (2018). Non–affirmative Education Theory and Discursive Institutionalism as Possibilities for Curriculum Research. Foreword to a Special Issue.
- Uljens, M. & Rajakaltio, H. (2015). National curriculum development in Finland as distributed and non–affirmative educational leadership. In: M. Uljens (Ed.). *Educational leadership – Theory, research and school development*. (pp. 208–234). Report from the Faculty of Education and Welfare Studies, Åbo Akademi.
- Uljens, Michael & Ylimäki, Rose. (2017). *Non–affirmative Theory of Education as a Foundation for Curriculum Studies, Didaktik and Educational Leadership*.

10.1007/978-3-319-58650-2\_1.

Weniger, E. (1975). Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. In E. Weniger (Ed.), *Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik* (pp. 194-294). Weinheim: Beltz.

발표 6.

학술지 『미술과 교육』 투고를 위한 연구 윤리

이재영(한국교원대학교)

I. 연구윤리 강화

1. 연구자 정보 제공 준수

「연구윤리 확보를 위한 지침」(교육부 훈령, '18.7.17) 개정 및 후속조치 요청에 따른 연구윤리 강화 준수가 필요하다. 기존에 연구자의 '소속'만 기재하던 방식이 아니라 '소속 과 직위' 등 저자 정보를 명시해야 한다. 대학 교원의 경우 소속 대학과 교수 직위, 초중 등학교 소속 학생의 경우 소속 학교와 '학생' 신분을 논문에 밝혀야 한다. 기관에 소속되지 않은 미성년자는 최종 소속, 직위, 재학년도를 표시해야 한다.

대상		표시할 사항
대학 소속	대학 소속 교수(전임/비전임)	성명/ 00대학/ 교수
	대학 소속 강사	성명/ 00대학/ 강사
	대학 소속 학생	성명/ 00대학/ 학생
	대학 소속 박사후연구원	성명/ 00대학/ 박사후 연구원
초중등 학교 소속	초중등학교 소속 학생	성명/ 00학교/ 학생
	초중등학교 소속 교사	성명/ 00학교/ 교사
기타	소속/직위가 없는 경우	성명

※ 정성평가 지표에 논문저자의 소속기관과 직위 표기의 명확성 (2점)이 추가됨

2. 논문 유사도 검사 활용

논문의 연구윤리 강화를 위해 연구자는 논문 투고 전 논문 유사도 검사를 실시하고 표절 문제가 없는 논문을 투고해야 한다. KoSEA JAMS에서 논문을 투고자 하려면 논문 제출 창에서 투고 논문 관련 기본 정보를 입력하고 창 하단에 있는 논문 유사도 검사를 클릭해야 한다. KCI 문헌 유사도 검사 서비스로 연결되면 해당 논문 파일을 업로드 하고

유사도 검사를 진행한다. 검사결과 유사율과 유사의심문장을 확인하고 표절과 관련된 연구윤리 위반 문장에 대해 적절한 수정을 해야 합니다. 연구윤리 관련 문제는 학술지 평가에서 P/F 항목으로 매우 엄중한 사항임을 고려할 때, 투고자와 편집부 모두가 철저히 검토를 해야 하는 부분입니다.

## II. 논문 투고 관련 안내

### 1. 투고 기간

본문 1 우리 학회지는 현재 년 4회 발간을 진행 중이며, 원고마감일과 발간일은 아래와 같습니다.

호수	원고마감일	최종게재일(발간일)
1호	전년도 12. 31	당해년도 1. 31
2호	당해년도 3. 31	당해년도 4. 30
3호	당해년도 6. 30	당해년도 7. 31
4호	당해년도 9. 30	당해년도 10. 31

### 2. 투고 방법

논문 투고는 우리 학회지 홈페이지에서 “논문 투고 및 심사” 바로가기 버튼을 클릭하고 논문 투고사이트인 KoSEA JAMS(<https://kosea.jams.or.kr/co/main/jmMain.kci>)에서 진행됩니다. 논문 투고 사이트는 학회홈페이지와 구분된 별도의 회원등록과 로그인 절차가 필요합니다. 논문 투고를 위해서는 우선 논문 투고 사이트에 온라인 가입을 하신 후 편집장의 승인을 받은 후에 논문 투고가 가능해집니다.

### 3. 심사 절차

논문이 투고되면 바로 논문 심사 절차를 진행합니다. 원고마감일이 지나 투고된 논문의 경우 투고된 논문 심사와 편집 일정을 고려하여 논문 심사를 진행합니다. 1차 심사 결과에 따라 수정후 재심 판정을 받은 논문은 지정된 기간 안에 수정본을 제출하고 재심사를 받아야 하며 재심 결과는 게재가 또는 게재불가로 결정됩니다. 재심 논문의 경우 재심 결과 게재가 판정을 받더라도 전체 편집 및 발행 일정상의 문제로 다음 호에 게재가 될 수도 있습니다. 특정 기간 내에 게재가 이루어져야 하는 논문의 경우 일찍 투고를 하거나 수정 작업을 신속하게 진행하고 편집부의 업무 협조에 빠른 대응이 필요합니다.

### III. 학술지 평가 대비 관련

#### 1. 참고문헌 일치도

표절과 관계된 연구 윤리와 학술지 평가의 상당 부분은 정확한 인용 표기와 상관이 있습니다. 본문 내 인용된 문헌을 정확히 참고문헌에 밝혀야 합니다. 논문이 작성된 후 투고 전 꼭 본문 내 인용된 부분에 해당하는 참고문헌이 일치하는지 확인이 필요합니다.

#### 2. 영문초록 우수성

국문요약과 함께 영문초록도 학술지 게재 논문의 질적 평가 항목에 속합니다. 기본적으로 본문 내용에 대한 함축성 있는 작성이 되어야 합니다. “250-300 word” 정도로 작성하도록 합니다. 내용에는 연구목적, 연구방법, 연구결과가 명시적으로 나타나게 작성해야 하며 기본적인 문법적 오류가 없도록 작성해야 합니다.

#### 3. 인용지수 관리 협조

2020년부터 학술지 계속평가 정량지표에 인용지수 항목이 신설되었습니다. 전체 5개 항목 총 30점 중 7점을 차지해 매우 비중이 높아졌습니다. 따라서 우리 학회지에 게재된 기존 논문들을 선행연구 분석에서 충분히 검토하고 적절한 인용이 이루어질 수 있도록 해 주기 바랍니다.

2019		2020	
1. 연간 학술지 발간횟수	3	1. 연간 학술지 발간횟수	4
2. 학술지 및 수록 논문의 온라인 접근성 (KCI 등록 포함)	7	2. 학술지 및 수록 논문의 온라인 접근성 (KCI 등록 포함)	10
3. 주제어 및 논문초록의 외국어화	5	3. 논문 게재율	5
4. 게재 논문의 투고, 심사, 게재확정일자 기재	4	4. 편집위원장의 안정성	4
5. 논문 게재율	5	5. 인용지수(신설)	7
6. 편집위원의 균형성	4		
7. 편집위원장의 안정성	2		

#### 4. 편집을 위한 추가 정보 제공 협조

학술지 평가 항목 중 논문 발행의 정시성에 대한 부분이 있습니다. 최종 편집된 논문은 지정된 기간 내에 KCI에 등록을 하며, 등록 기간 이후 수정을 할 경우 학술지 평가에서 불이익이 따릅니다. 따라서 최종 편집 과정은 제한된 기간 내에 신속하게 정확하게 진행되어야 합니다. KCI논문 등록 후 수정본을 재업로드 하는 것은 매우 어려운 실정이므로

최종본 작업 시 편집부에서 수정 정보 요청 시 신속하고 성실한 답변이 요구되며, 투고자도 투고 논문에 대한 철저한 재확인 작업을 해야만 합니다.

#### 5. 엄격한 논문 심사 및 투고율 관리

학술지 평가 제출 서류 중 투고논문 1차 심사서 일체가 포함됩니다. 따라서 논문 심사자의 엄격하고 책임감 있는 심사 자세가 요구됩니다. 구체적인 심사 내용을 명확히 제시할 수 있도록 해야 합니다.

논문 투고율은 학술지 평가에서 감점 없이 지금까지 잘 관리되고 있습니다. 이는 논문 심사 결과 상당수의 논문이 게재불가 판정을 받고 있음을 뜻합니다. 많은 대학원생들이 배움을 목적으로 논문 투고를 진행하고 있으며 심사 결과 자신의 논문에 대한 유익한 심사의견을 무상으로 전달 받고 있습니다. 유사한 혜택을 주변의 많은 대학원생들이 누릴 수 있도록 홍보와 안내가 필요합니다. 심사 결과 게재불가 판정을 받은 논문도 추후 수정을 하고 논문제목을 변경하여 다른 신규 논문으로 재투고가 가능합니다.

### IV. 논문 작성 규정 관련 안내

기본적으로 논문 작성 규정은 우리 학회지에 안내된 원고작성법([http://www.kosea-artedu.or.kr/modules/doc/index.php?doc=non\\_06&\\_\\_M\\_ID=146](http://www.kosea-artedu.or.kr/modules/doc/index.php?doc=non_06&__M_ID=146))을 참고해야 합니다. 이에 앞서 우리 학회지는 원칙적으로 APA 논문 작성법을 엄격히 준수하고 있으니 학회 홈페이지에 안내된 사항 이외에는 APA 논문 작성 규정을 참고해야 합니다. 이외 별도의 논문 작성 규정에 대한 의문은 우리 학회지에 게재된 기존 논문들을 참고하기 바랍니다. 이외에 해결되지 않은 작성 규정 관련 문제는 편집부에 문의하기 바랍니다. 게재된 논문의 일관성과 엄격성을 위해 심사 통과한 논문에 대해 편집부에서 일괄 최종 편집 작업에서 논문 작성 규정 준수 여부를 재확인하며 수정을 하지만 일차적으로 투고자가 책임을 가지고 규정 준수를 철저히 이행해 주어야 합니다. 상당수 추가적인 정보는 인용과 참고문헌에 대한 부분입니다. 본문 내 정확한 인용 표기와 참고문헌 일치가 부족한 논문의 경우 논문 심사에서 좋은 점수를 받지 못할 뿐만 아니라 주요한 연구윤리 문제가 있어 재수정 작업에 신중함과 상당한 시간이 소요됩니다. 논문 투고 중 해당 부분에 대한 철저한 사전 점검이 필요합니다.

분과토론 4.

“미술과 교육과정의 한계와 개선을 위한 제언”에 관한 토론문

고은실(홍익대학교)

서진아 선생님의 <미술과 교육과정의 한계와 개선을 위한 제언>에 관한 발제를 잘 들었습니다. 미술과 교육과정의 변화와 함께, 미술의 본질적 가치 및 미적 경험과 관련된 내용에 따른 체험과 감상 수업을 지도하는 방법에 대하여, 미술교육자의 고민을 함께 나누어주심에 감사드립니다.

연구자는 화이트헤드의 교육이론에서, 인간의 학습과정을 로맨스, 정밀화, 일반화의 순환단계로 볼 수 있는데 각 단계가 심도있게 이루어져야 학습이 심화되고, 미술 수업에서의 학습 과정에 반영하여 세부적으로 분석해주셨습니다. 미술학습에서 로맨스 단계를 거쳐 정밀화의 단계, 일반화의 단계로 나아가는 인간의 교과 내용인식과 학습발달 단계가 매우 흥미로웠습니다.

연구자는 실제 교육현장에서 이 자연스러운 순환적 학습과정이 유연하게 이루어지지 못하는 원인을 미술과 교육과정에서 미술교과의 특성에 맞는 구조와 도식과 이론적 틀을 세심하게 제시하지 못하고 있는 데에 있다고 분석하셨습니다.

그 문제점들은 다음과 같습니다. 첫 번째로 1) 교육과정이 인식적 지각을 감각적 지각보다 더 중점적으로 다루므로써 방법론에서도 대상의 직접 관찰과 판단보다는 이차 자료들을 조사하여 간접적으로 생각하는 방식의 미술교육활동의 문제점을 지적하셨습니다.

두 번째로는 2) 미술수업의 대상을 제작한 미술작품 자체보다는 인간, 사회, 주변환경으로 보는 문제점을 언급하셨습니다. 실제 보고 만지며 감상하고 느끼고 생각해야 하는 활동이 아닌 애매하고 막연한 인식만으로 대상을 생각하는 활동은 미술교육활동을 혼란스럽게 할 수 있습니다. 세 번째로 3) 학생이 본래 갖고 있는 감각적, 직감적, 감성적 접근보다는 미술 지식적 접근에 더 초점을 맞추는, 그럼으로써 이성과 합리적 사고로 미술교과 활동을 대하고 학습하게 하고 감정과 정서적 교육과는 거리가 먼 교육 철학에 대해 지적하신 것으로 사료됩니다. 따라서 연구자는 미술과 교육과정이 그 미술교과의 특성을 충분히 반영하여 수업할 수 있도록 미술교과만의 특질들과 미술교육활동의 철학에 대한 재정립이 필요하다고 주장합니다.

연구자는 학생들이 미술교과수업을 통해 미술수업과 미술활동을 감성적(감정, 정서)으로 사랑하는 로맨스 단계가 충분히 이루어져야 미술학습이 이루어진다고 논증합니다.

미술교과는 순수미술과 시각문화를 감정적, 지적으로 경험할 수 있도록 먼저 신체적이

고 물리적으로 느껴야 하며, 체험, 표현, 감상의 내용분류체계가 개선되어야 한다고 문제의 해결방안을 제시하고 있습니다.

실제 수업 실행을 통하여 연구하신 통찰로서 구체적이고 설득적인 설명이 매우 유익하였습니다. 저는 현 교육과정의 체험, 표현, 감상의 내용 체계가 충분하지 못하다고 생각하신다면 발제자가 생각하시는 대안적 분류체계에는 어떤 것이 있는지 궁금합니다.

또한 화이트헤드의 순환적 학습과정에서 세 단계가 반복적으로 순환된다고 하셨는데 로맨스 단계, 정밀화 단계, 일반화의 단계에서 다시 순환되는 로맨스 단계로 가는 것이 정말 자연스럽게 이루어지는 것인지, 어떤 교육적 장치(교사, 교육자료, 동기부여 등)가 더 필요한 것은 아닌지 궁금합니다.

분과토론 5.

“교육적 리더십으로서 교육과정 개편에 관한 연구” 토론문

서제희(홍익대학교)

교육과정 개편과정의 비판적 분석을 위한 방법론적 시론인 이 연구는 교육과정이 교육적 리더십 실천의 발판을 제공할 뿐 아니라 교육과정을 만드는 작업 그 자체가 일종의 리더십이 됨을 제시하고 있습니다. 교육적 리더십으로서의 교육과정 개혁을 어떤 가치와 다른 인식론들 사이에 작동하는 조정 과정으로 설명하며, 전통적으로 행정부의 최고위로부터 단일 학교에 이르기까지 체계적인 교육리더십의 과정으로 수행되었던 핀란드의 커리큘럼 개편 작업을 소개하고 있습니다. 핀란드의 교육과정 개편과정은 시행 과정에서 지방정부와 학교가 성공적으로 교육과정을 개정할 수 있도록 적극 지원하고 있으며, 국가 교육과정 개요를 개발하고 지역적 차원에서 이루어져야 할 교육과정 개발작업의 소통을 지원하는 등 우리 교육과정 개정 절차에 시사하는 바가 크다고 할 수 있습니다. 특히 “교육목표가 역량 요소로 표현되는 경우 교육의 실용적, 도구적, 수행적(performative) 요건이 더욱 강조될 것은 자명하다. 그렇지만 미래 인재를 위해 필요한 핵심역량을 개발할 수 있도록 교육이 학습자를 돕는 것 또한 중요한 교육목표라는 것도 누구나 수긍하는 것이다. 그렇다면 각 교과목의 벽을 낮추고 교사들이 협력하는 교육문화를 창출하는 것이 그 출발점이 될 것이다.”라고 언급하신 부분에 매우 공감합니다.

본문에서 핀란드의 교육과정 개편과정이 신뢰에 기반한 이해관계자 간의 아이디어 교환이나 담론이 제도로서의 국가 교육과정 형성에 중요한 요소가 됨을 제시하여 주셨습니다. 이에 관한 구체적인 자료나 절차를 소개해 주신다면 교육적 리더십으로서 다양한 교육과정 구성과정을 이해하는 것에 도움이 되리라 생각합니다.

분과토론 6.

## “교육적 리더십으로서 교육과정 개편에 관한 연구” 토론문

양민영(경기고등학교)

교육과정의 개편에 관한 연구는 매우 중요한 교육과정 연구 분야이다. 교육과정이라는 것은 '객관적이고 정적인 실체'로서만 존재하는 것이 아니라 교사와 학생에 의해 경험적으로 재구성되는 것이기 때문에 교육과정의 개발과정과 실천을 논의하는 것은 학술적 가치가 크다. 그러한 의미에서 정연희 교수님의 연구는 시의적절하다.

하지만 읽어내려가면서 쉽게 읽히지 않는 이유가 용어가 어렵다고 생각한다. '네트워크 거버넌스', '교육적 리더십', '인식론' 등 본문에 등장하는 주요 용어는 본문에 용어의 정의가 되어있지만, 맥락 안에서 이러한 용어가 왜 필요한지 어떤 중요성이 있는지 언급이 필요하다. 여러 다른 차원의 교육적 리더십 간의 수평적 조정과 수직적 담론을 거쳐 제도화되는 교육과정에서 1차, 2차, 3차, 4차 리더십의 역할과 관계성이 중요할 것으로 본다.

둘째, 교육과정 개편에 관한 이론, 비확증적 교육 이론, 담론적 제도주의 이론들이 한국과 핀란드의 국가교육과정 개편 과정 비교하는데 어떤 연관 관계가 있는지 모호하다. 교육적 리더십, 학교 발전 및 교수활동(teaching) 등을 구성하기 위하여 리더십과 교육을 문화-역사적, 비판적-해석학적 활동으로 이론화하고, 교육의 목적과 내용에 반영된 인지적·규범적 아이디어와 함께 진화하는 담론적 제도주의 등이 한국과 핀란드 개편 과정에서 보다 구체적으로 제시되었으면 비교가 보다 명확해질 것이다.

셋째, 한국과 핀란드의 국가교육과정 개편과정에 관한 비교가 문서로 한정되어 단순 비교로 이루어진 감이 있다. 문서의 경우에도 각종 보고서와 교육과정 관련 세미나 자료, 회의자료 등 공개된 문서자료와 실무담당자 및 전문가 집단의 의견이 보충되어야 한다고 생각한다. 필자도 언급한 것과 마찬가지로 국가 표준교육과정 수립 과정에서 위원회 소집은 '통과의례'일 수 있는 것이다. 제시하신 <그림 1>에서 2015 교육과정 개편작업은 교육부를 정점으로 하는 제도적 아키텍처(institutional architecture), 네트워크 거버넌스 유형 중 '주도조직관리 네트워크'에 해당하고, 핀란드의 경우는 FNAE를 중재자 역할을 하는 네트워크 운영조직을 둔 '네트워크 관리조직 네트워크'형이라고 하셨는데 한국의 교육부와 핀란드의 FNAE가 표 안의 어떤 위치에서 역할을 하고 있는지 보충 설명 부탁드립니다.

---

주 최: 한국국제미술교육학회 KoSEA  
주 관: 서울대학교대학원 미술교육 협동과정  
발 행 인: 김형숙  
발 행 일: 2020년 10월 17일  
발 행 처: 한국국제미술교육학회 KoSEA  
문 의: [www.kosea-artedu.or.kr](http://www.kosea-artedu.or.kr) / kosea2012@naver.com

---