미 술 과 교 육
Journal of Research in Art Education
2020 Vol. 21-4 pp. 45~68

ISSN (Print) 1229-747X
http://dx.doi.org/10.20977/kkosea.2020.21.4.45

삶의 조건으로서의 문화와 미술교육 연구

박정애
공주교육대학교 교수

요 약

삶의 조건과 사회가 변화하면서 인간에 대한 이해로서의 문화의 정의는 시대에 따라 새롭게 변화하고 있다. 한 시대에서 이해된 인간의 조건을 담고 있기 때문에 문화의 정의는 인문학과 예술—결과적으로 미술교육 연구에 내재된 이론적 틀로 작용한다. 계몽주의 시대에 문화는 문명과 동의어로 사용되었다. 미술교육도 이러한 맥락에서 학생들의 미감을 계발하면서 문화적 소양을 갖게 하는 데에 있었다. 이후 많은 문화들이 확인되면서 삶의 양식이라는 인류학적 정의가 전개되었다. 소서사를 선호하는 포스트모던 사고는 많은 문화들의 확인에서 비롯된 것이다. 많은 문화들의 담론은 하나의 문화를 단위로 묶는 다원론에 기반 한 다문화주의를 이론화하였다. 21세기의 삶의 조건은 상호작용에 의해 변화해가는 인간의 모습을 상정하고 있다. 관계적 삶은 리좀의 개념으로 이해가 가능하다. 관계접속, 이질성, 다양체, 탈의미화하는 분절, 지도 제작, 그리고 전사의 원리를 가진 리좀은 후기구조주의에서의 인간에 대한 이해이다. 이는 예술과 학문, 또한 미술교육에의 리좀적 방향을 제시하는 것이다. 리좀으로서의 문화는 정동과 지각체계에 기초한 비인간, 반인간의 포스트휴먼의 이해이다. 바로 21세기 미술교육의 한 방향이다.

주제어
문화(culture), 리좀(rhizome), 비인간(nonhuman), 반인간(inhuman), 미술교육(art education)

서언

영국의 문화연구가 레이놀즈 윌리엄스(Williams, 1958)는 영어 단어에서 가장 그 뜻이 복잡한 단어가 culture라고 설명한 바 있다. 그 이유는 culture는 역사를 거듭하면서 새로운 의미가 더해지고 있기 때문이다. 즉, 인간의 삶이 변화하면서 새로운 정의들이 지속적으로 내려지고 있는 것이다. 그렇기 때문에 문화의 뜻은 매우 다양하다. 따라서 문화의 뜻을 정확하게 이해하기 또한 그리 간단치 않은 것이다. 이에 대한 실례를 우리나라 2015년 개정 미술 교육과정에서 찾을 수 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.” 물론 각각의 문장에서 사용된 문화는 각기 다른 시대에 전개된 다른 정의가 내재된 것이다. 때문에 문화가 무엇인지 명확한 정의가 서술되지 않은 채 문화라는 단어가 6번이나 반복된 상기의 문장이 논리적인가는 차지하고라도 그 뜻을 이해하기가 쉽지 않다. 실로 문화의 뜻에 대한 정확한 이해는 인문학과 미술교육 연구에서 가장 핵심적인 것이다. 문화의 의미 변화의 파악은 바로 인간의 조건을 이해할 수 있는 바로미터에 해당하기 때문이다.

미술교육을 포함한 모든 학문 연구는 지속적으로 변화하고 있다. 그리고 그러한 변화는 그 시대를 대표하는 사상 체계가 변화하기 때문이다. 미술교육은 인문학(Humanities and Arts)과 예술의 패러다임 변화와 맥을 같이 한다. 다시 말해 미술교육은 인문학과 예술의 패러다임의 변화에 따라 연구의 경향이 바뀐다. 인문학과 예술의 이론이 변화하는 동력은 매우 복잡한 매커니즘을 따른다. 19세기의 서양은 제국주의가 팽창하면서 다양한 영토에서의 삶의 현장이 발견되던 때였다. 서구의 시각에서 볼 때는 너무나 이질적인 삶들이 확인된 것이다. 이는 상대적 패러다임을 구체화시켰다. 그래서 알버트 아인슈타인(Albert Einstein)은 절대적 이념을 퇴색시킨 상대성 이론을 추구하게 되었고 그 결과 미국의 인류학자 프란츠 보아스(Franz Boas)는 문화의 상대주의를 알리게 된 것이다. 이러한 패러다임 변화는 인간을 정의하는 데에도 작동한다. 다시 말해 인문학과 예술의 패러다임 변화는 인간이 어떤 존재인가에 대한 인식과 관련된다. 따라서 이 시대의 패러다임에 맞지 않는 글은 이미 논리에서 벗어나기 때문에 학문적 연구의 성격을 가지지 어렵다.

흥미롭게도 필자는 이러한 인문학과 예술의 패러다임 변화가 “문화(culture)”의 정의와 관련되고 있음을 간파하게 되었다. 이는 미술교육 연구에서 문화의 정의가 이론적 패러다임으로 기능하고 있음을 방증하는 것이다. 따라서 이 글에서는 문화의 영어 단어 culture가 어떻게 시대가 변화하면서 그 뜻을 더하고 있는지를 주로 서부 유럽과 북 아메리카의 문헌을 토대로 파악한다. 동양에서는 “학문,” “마음의 수양”과 같은 단어 외에 문화라는 개념이 역사적으로 발전하지 않았기 때문이다.

이 글에서는 시대를 배경으로 culture의 뜻을 이해하면서 인문학과 예술의 패러다임의 변화와 관련하여 미술교육 연구를 알아본다. 그런 다음, 21세기의 학문적 패러다임 변화와 관련하여 문화의 정의를 내리고자 한다. 이는 21세기의 새로운 문화의 정의를 토대로 한 미술교육의 방향에 대한 이해를 심화시킨다.

계몽주의에서의 문화의 정의

문화라는 단어가 생겨나던 가장 초창기에 그 뜻은 동물이나 식물 등의 농작물을 기르는 과정을 나타내는 뜻으로 국한되었다. 그런데 자연적 성장을 지배하는 것이 16세기에 이르러 인간의 마음이나 지성의 발달을 뜻하는 은유적 표현으로 확대되었다(Williams, 1958). 다시 말해서 농작물을 재배하고 땅을 고르게 하는 문화가 은유적으로 사용되기 시작한 것이다. 그 결과 마음을 고르게 하고 경작한다는 뜻이 생겨난 것이다. 문화는 점차 인간의 지성과 상징을 사용하여 생각을 전달하는 능력과 연관되었다(Ulin, 1984). 그러면서 문화가 지적 훈련의 개념으로 그 뜻이 확대되었다. 그리고 지적 훈련으로서의 문화는 특별히 계몽주의가 추구하였던 이상과 부합되면서 점차 시대 용어로 부상하게 되었다. 계몽주의는 인간의 이성의 발달을 최우선적 가치로 이해하면서 전개된 사상이다. 따라서 계몽주의는 주로 교육을 통해 인간의 이성을 계발하여 시민들이 자유를 획득하면서 평등사회를 개척하고자 하는 목적을 가진다. 이러한 배경에서 계몽주의에서 가장 중요한 주제어들에 문화의 개념이 포함된 것이다. 18세기의 서부 유럽은 바로 계몽주의 시대로 기록되고 있다. 그러나 계몽주의 사상은 이미 17세기 영국의 존 로크(John Locke)에 의해 사상적 체계가 만들어졌던 점을 감안하면 문화의 개념 또한 훨씬 이전부터 사회 전반에 서서히 퍼져나갔던 것으로 추측할 수 있다.

계몽주의의 전개는 문화의 개념을 문명과 동일시하게 되었다. 이 점은 독립 명사 “문명(civilization)”이 등장하였던 시기가 18세기 중엽이라는 점에서 더욱 설득력이 있다(Williams, 1958). 다시 말해 농작물을 기르는 문화의 뜻이 지적 훈련을 뜻하게 된 맥락에서 동의어로서 문명이라는 단어가 생겨난 것이다. 로버트 C. 유린(Ulin, 1984)에 의하면, 문명은 계몽주의 시대로 특징되는 18세기에는 비종교적인 인간의 발달 과정을 나타내는 데에 가장 적절한 용어들 중의 하나였다. 그래서 장 자크 루소(Jean-Jacques Rousseau)는 인간의 불평등이 문명의 과정 탓으로 돌려질 수 있다고 주장하면서 문명의 견해에 대해 비판적이었다(Ulin, 1984). 어쨌든 그러한 상황을 거치면서 18세기에 이르러 문화가 문명(civilization)과 동의어로 사용될 수 있었다. “문명화된(civilized)”이 “문화화 된 또는 교양 있는(cultivated)”과 거의 동일한 의미로 사용된 것이다(Williams, 1958). 그리고 이러한 개념의 영어 단어 culture, a man of

culture의 번역어가 “文化,” “文化人”으로 번역된 것으로 추측할 수 있다. 왜냐하면 근대 이전의 중국이나 우리나라 문헌에서 “文化,” “文化人”이 발견되지 않기 때문이다. 이렇듯 문화의 개념과 그 단어의 파급은 분명 당시 유럽에 팽배하였던 계몽주의 사상과 깊은 관련성을 지닌 것이다.

레이먼드 윌리엄스(Williams, 1958)에 의하면, “산업(industry),” “민주주의(democracy),” “계급(class),” “미술(art)” 등의 단어들이 “문화(culture)”와 함께 18세기 말에서 19세기 전반부에 거쳐 가장 흔하게 사용된 단어들이다. 즉 영국에서는 산업화가 성공하고 자본주의 시장이 성장하면서 상류층, 중류층, 하층의 계급이 생겨나게 되었다. 그리고 그 당시에는 인간의 자유의 표현이라는 맥락에서 순수미술이 기능미술과 분리되었다. 이러한 시대적 배경에서 19세기에 활약한 존 러스킨(John Ruskin)은 미술교육의 목표의 하나로서 미감의 계발을 삼았다(Ruskin, 1971). 미술을 통해 예술적 소양을 높여 문화화와 사회화에 이바지한다는 점은 바로 이러한 개념에 연유한다. 다시 말해 미술을 통해 문화적 소양을 높이는 것이다. 그런데 그것은 주로 상층 문화와 연관되었다. 왜냐하면 19세기에는 상층과 대중문화가 분리되면서 문화는 주로 상층 문화와 관련되었기 때문이다. 이렇듯 문화가 이성의 계발 상태인 문명과 동의어가 되었고, 미술은 문화적 소양을 높일 수 있는 주요 수단이 될 수 있었다. 우리나라 2015년 개정 교육과정에서 미술을 바른 인성과 “문화적인 소양”을 갖춘 창의적 인재를 기룰 수 있는 핵심 교과로 정의하게 된 것은 바로 이러한 배경에서이다. 그러나 “문화적인 소양”은 특별히 상층문화를 통해 성취되는 것으로 간주되었기 때문에 상층과 대중문화의 경계가 무너진 21세기에 문화적 소양이 어떻게 정의되는지는 알 수 없다. 19세기의 시대적 담론으로 21세기의 학생들에게 어떻게 문화적인 소양을 기르게 할 수 있는지는 전혀 알 길이 없다. 따라서 우리나라의 2015년 미술교육과정에서 미술이 문화적 소양을 기른다는 논리는 21세기를 배경으로 재해석되어야 할 것이다. 왜 미술이 문화적 소양을 기를 수 있으며, 그것이 19세기와 달리 21세기에는 어떤 방법에 의한 것인지에 대한 설명이 있어야 할 것이다.

제국주의의 팽창과 많은 문화들(Cultures)의 발견

독일의 18세기 문예비평가인 요한 고트프리트 헤르더(Johann Gottfried Herder)는 자신의 저서『인류사에 대한 철학의 구상Ideas on the Philosophy of the History of Mankind』에서 18세기 말의 유럽 문화를 공격한 바 있다. 그는『인류사에 대한 철학의 구상』에서 독일어 단어 cultur가 이 모던 국가와 시대에 적용되는 것보다 더 기만적인 것은 없다면서 문명과 문화에 대한 보편적 역사의 가설을 공격하였다. 실제로 헤르더는 전 세계 4/4 지역의 유럽 정복 및 지배라는 것을 공격하고 다음과 같이 썼다.

> 오랜 세월에 걸쳐 멸망한 전 세계의 모든 지역의 인간들은 전적으로 당신의 유골로 땅을 갈기 위해 살지 않았으므로, 마지막에 당신의 후손이 유럽 문화에 의해 행복해져야 한다. 우월한 유럽 문화에 대한 바로 그 생각은 대자연의 위엄에 대한 뻔뻔스런 모욕이다.(Williams, 1976, p. 79)

새로운 세상을 본 헤르더에게 있어 하나의 문화를 모든 나라와 시대에 적용하는 것은 일종의 기만이었다. 헤르더는 "민속 문화"라는 새로운 개념을 포함하여 국가적/전통적 문화들을 강조하였다. 전통적인 민요와 구약의 시에 매료된 헤르더는 그러한 구술 문학을 인간의 선천적 창의성의 자발적 산물과 같은 것으로 간주하면서 교육받은 엘리트들의 인공적인 문화적 산출물과 뚜렷하게 대조하였다(Griswold, 2013). 결과적으로 헤르더는 다른 국가들과 시대들에서 특별하고 다양한 "문화들(cultures)"이 존재한다고 주장하게 되었다. 강조하자면, 헤르더는 복수적인 "문화들"이라는 표현을 사용하였다. 이렇듯 헤르더는 우리는 국가들 안에 또는 지역 사회 내에 동등하게 가치 있는 문화들을 가지고 있다는 명백한 이유 때문에 단 하나의 문화가 아니라 "문화들"에 대해 이야기해야한다고 주장한 것이다(Griswold, 2013). 이러한 사고는 헤르더가 살던 서양의 삶의 배경을 통해 이해할 수 있다. 잘 알려진 바대로 19세기는 서구 열강들이 영토를 넓히기 위한 제국주의의 시대로 기록되고 있다. 대영제국, 러시아제국, 신성로마제국, 프랑스의 식민제국, 그리고 극동에서는 메이지유신을 성공시킨 일본제국 등이 치열한 영토 전쟁을 벌이던 때였다. 그리고 그러한 영토 전쟁과 새로운 세계의 탐험은 이미 18세기 말부터 꾸준히 전개되고 있었다. 따라서 헤르더와 같은 서양인들은 예로부터 자신들의 뿌리로 믿었던 그리스・로마제국 외에 매일매일 새로운 세계를 알게 되었던 것이다. 세상은 넓어졌고 많은 이질적인 세계가 보이고 있었다. 따라서 많은 문화들, 많은 세계들의 확인은 문화의 의미를 변모시켰다. "많은 문화들"의 뜻은 결국 어떤 특정 사회에서의 삶의 방식인 것이다. 삶의 양식, 사고방식으로서의 인류학적 개념의 문화는 이러한 배경에서 탄생하게 되었다.

삶의 양식, 사고방식으로서의 문화를 인류학적 정의라고 말하는 이유는 다양한 삶을 연구하는 학문 분과인 인류학에서 이를 연구하기 때문이다. 따라서 19세기에 부상하게 된 인류학과 사회학은 문화의 뜻을 확대시키게 되었다. 어떤 특정 사회에서의 삶의 방식으로서의 문화에 대한 헤르더의 정의는 영국의 인류학자 에드워드 버넷 타일러(Edward Burnett Tylor)의 저서, 『원시문화』에 도입되었다(Gabarino, 1983). 타일러(Tylor, 1958)는 다음과 같이 서술하였다.

> 넓은 민속적 의미에서 채택된 문화(culture) 또는 문명(civilization)은 지식, 믿음, 예술, 도덕, 법, 제도 및 사회 구성원으로서 인간이 습득한 기타 모든 능력과 습관을 포함하는 복잡한 전체이다.(p. 1)

머윈 S. 가바리노(Gabarino, 1983)는 설명하길, 타일러의 『원시문화Primitive Culture』는 애니미즘과 종교의 기원뿐만 아니라 “지식, 신념, 예술, 도덕, 관습 및 사회의 구성원으로서 인간이 획득한 다른 능력과 습관을 포함하는 “복잡한 전체로서” 현재의 사용과 양립 할 수 없는 방식으로 문화를 정의하였다. 문화가 미술을 포함하면서 미술은 문화적 체계로 이해되었다. 바로 2015년 우리나라 교육과정에서 말하는 “미술 문화”라는 용어가 사용된 역사적 배경인 것이다. “문화를 기록하고”라는 문장의 기원 또한 타일러의 정의에서 비롯된 것이다. 또한 “인류의 정신적, 물질적 유산인 문화를 이해하고”라고 서술할 수 있는 근원이 바로 타일러의 문화의 정의에 그 이론적 근거가 있다. 이렇듯 인류학적 정의의 문화는 “많은 문화들,” 즉 “다문화(multiculture)”의 세계를 인정한 것이다. 많은 삶의 유형과 사고방식이라는 전제는 이후 20세기 인문학과 예술의 전제가 되었다. 미술교육 연구 또한 예외가 아니었다.

많은 “문화들”이 전제가 된 미술교육 연구

많은 문화들의 확인은 포스트모더니즘의 부상케 하였다. 포스트모던 사고는 프랑스의 철학자 장 프랑수아 리오타르(Jean-François Lyotard)의 선언, “소서사”의 확인과 그 선호를 초래하였다. 이 세계가 하나의 거대 담화가 아닌 수많은 소서사들의 세계라는 주장은 “많은 문화들”을 전재로 한다. 즉 인간의 삶의 유형과 사고방식이 다양하기 때문에 거대 담화로 엮을 수 없는 통일성이 결여된 각기 이질적인 것이다. 앞서 살펴보았던 헤르더의 많은 문화들의 발견은 테일러에 이르러 인류학적 문화의 정의를 내리게 하였다. 삶의 유형과 사고방식으로서의 문화의 정의에 입각하여 다문화 미술교육의 연구에서는 미술을 통해 많은 문화들의 양상을 연구하게 되었다. 그리고 이러한 연구의 주요 목적은 “차이” 그 자체를 인식하기 위한 것이다(박정애, 2019). 이제 차이로 구성된 다양성의 세계를 확인하는 것이 연구의 주요 목적이 되었다. 그것은 소수 민족 또한 그들의 권리를 주장할 수 있다는 당위성을 부각시키기 위한 것이다. “복수주의”를 뜻하는 문화의 다원주의의 정의는 무수한 차이를 가진 이질적 문화들이 그 뿌리를 그대로 간직한 채 공존한다는 것이다. 멜팅 폿 이론과 같이 미국의 주류 문화에 히스패닉 이민자들의 문화가 녹아내리듯 융화되어 버린다면, 미국의 학교수업에서는 히스패닉 문화를 가르칠 필요가 없는 것이다. 여기에서는 백인의 유럽・아메리칸 문화의 우월성을 강조할 수 없다. 따라서 다원주의는 앞서 테일러의 정의를 토대로 미국의 인류학을 발전시킨 프란츠 보아스가 주장한 “문화의 상대주의”를 이론적 배경으로 한다. 어떤 문화가 우위에 있다고 할 수 없다. 따라서 다문화주의는 주류 문화의 경향에 대해서는 별로 관심을 보이지 않는다. 오히려 연구의 시각을 차이를 인식하기 위한 차원에서 작은 공동체 내의 이슈들을 확인하면서 다양성

의 세계를 드러내고자 한다. 이를 위해 벨린지-모리스와 키스(Ballengee-Morris & Keys, 2004)는 문화 간의 연결, 협동적 실습, 교수학습 방법의 발달에 초점을 맞추어 공동체 중심의 실천의 성공과 영향에 대해 파악하였다.

많은 문화 내에 존재하는 다양한 삶의 유형과 사고방식에 대한 연구는 “내가 누구인가?”에 대한 물음으로 이어진다. 이러한 탐구는 전적으로 많은 문화들이 공존하는 다원화된 사회에서 일어나는 현상이다. 따라서 다원화된 사회에서는 소수 민족 또는 주류에서 벗어난 비주류의 소서사에 대한 관심을 표명하고 있다. 그 결과 포스트모던 담론의 핵심에는 정체성의 연구가 포함된다(Ballengee-Morris, 2010; Cheng & Lee, 2009; Keifer-Boyd, 2009; 김예림, 2016; 박정애, 2012; 전희원, 2011; 정옥희, 2010).

삶의 유형, 사고방식으로서의 문화는 상층문화와 대중문화의 붕괴를 초래하였다. 미술을 통해 삶을 이해하기 위해서는 우리의 일상을 둘러싼 대중문화에 대한 이해가 보다 효율적이다. 이러한 관점에서 포스트모던 미술교육에서는 시각문화 미술교육을 이론화되었다(Duncum, 2004, 2005; Efland, 2002; Hernandez, 2011; Lee, 2014; Smith, 2003; Steers, 2005; 박정애, 2006, 2008, 2013a). 또한 현장에 적용하기 위한 시각문화 교육의 실제들이 개발되었다(김예림, 2016; 배재한, 2015; 백경미, 2004; 백윤소, 2013, 2014; 손지현, 2003, 2007; 안인기, 2007, 2014; 이민정, 2015; 이재영, 2009a, 2016; 이지연, 2011; 정옥희, 2007). 그것은 삶의 유형과 사고방식으로서의 문화의 정의를 전제로 한다.

많은 문화들의 확인은 같은 방향에서 아동 미술을 관찰할 수 있는 렌즈를 제공하였다. 각기 다른 많은 아동 미술의 존재를 확인케 된 것이다. 과거 모더니즘의 시각에서와는 달리 어린이 미술은 어린이가 경험한 다양한 많은 세계들(worlds)의 표현이기 때문에 각기 이질적인 “많은 어린이 미술들”이 확인되었다. 따라서 브렌트 윌슨(Wilson, 2004)에 의하면, 어린이의 미술은 그가 본 세계에 대한 시각화이다. 어린이 미술이 본질적으로 사회화된 학습 형태이며 수많은 하위문화를 단위로 만들어지는 형태임을 말하는 것이다. 같은 시각에서 김미남(2007) 또한 한국 문화가 만드는 어린이 미술을 확인한 바 있다. 따라서 어린이의 미술 표현은 그들의 상호작용의 사회화와 같은 맥락에 있는 것이다(Wilson, 2007; 김미남, 2012).

사고방식으로서의 문화가 많은 문화들을 확인하는 차원에서 교육학에서는 구성주의를 체계화하였다. 구성주의는 지식이 전수된다는 1920년대의 에드워드 L. 손다이크(Edward L. Thorndike)와 같은 교육학자들이 주창한 행동 조절 교육(Behavior Modification Education)과는 상반된 입장에 있다. 구성주의는 우리가 아는 선지식과 문화적 편견 등에 따라 지식은 각자 다르게 구성된다는 시각이다(김창식, 2002; 이재영, 2008). 이러한 맥락에서 지식은 개별적인 것이며 차별화된 것이다. 그래엄 설리반(Sullivan, 2005), 김창식(2002), 그리고 이재영(2009b)의 연구들은 구성

주의의 목표가 현실적 삶을 이해하기 위한 것임을 주장하고 있다. 따라서 구성주의적 사고는 비판적 사고력의 형성을 목적으로 삼는다. 그것은 문화들의 존재를 확인하는 시각을 견지하기 위한 방법에서 문화인류학 연구(박정애, 2013b; 이재영, 2016)가 포함되었다. 미술에서의 "많은 미술들" 또한 미술교육에 내용과 가르치는 방법을 제공하게 되었다. 미술가들의 실천은 새로운 문화적 탐구의 차원에 있다. 따라서 미술가들의 실천은 미술교육의 내용과 방법을 제공하는 근원이다. 이러한 맥락에서 많은 교육 연구들이 미술과 문화의 관계를 다루고 있다(Adams, 2013; Mason, 2003; Parsons, 2007; Wilson, 2000, 2004; 고홍규, 2014; 김재인, 2014; 김형숙・남기현2012; 박정애, 2011, 2013b; 이미정, 2016, 2017; 정혜연, 2014). 새로운 삶의 조건에 반응하기 위해 미술가들은 무엇을 어떻게 실천하고 있는가? 이는 곧 미술 교육과정 내용과 방법의 근원이 되는 것이다.

많은 문화들을 전제로 하는 한 집단의 삶의 유형과 사고방식이 어떻게 형성되는가? 그것은 타자와의 "상호작용"에 의한 것이다. 때문에 포스트모더니즘의 연구의 주제어에는 "상호작용"이 주요 주제어에 포함된다. 상호작용이 인간의 의지로 볼 때에는 포스트모더니즘에 속해진다. 오브제 중심에서 "관람자 중심"의 박물관 교육은 관람자의 주체적인 의식을 중심으로 오브제와의 상호작용을 렌즈의 초점에 담고자 한다(정혜연, 2013; 최성희, 2006; 2008). 정혜연에 의하면, 상호작용이 이루어지는 미술관의 인터렉티브한 공간은 아동이 자신의 현 상황을 다른 상황으로 치환하여 자신을 적용시키고, 전인적 발달을 증진시키는데 초점을 맞추고 있다. 그것은 미술관을 통한 관계 형성과 같은 맥락에 있다.

많은 문화들을 인정하는 한 집단의 삶의 유형, 사고방식이라는 문화는 문화가 단위가 되는 다원론을 이론화하기도 하였다. 문화적 다원론은 모든 문화들이 자신들의 다양한 문화적 뿌리를 그대로 유지한다는 이론으로서 과거의 멜팅 폿의 동종 문화화를 부정한 이론이다. 따라서 문화에 의해 한 개인의 정체성이 결정된다는 문화결정론에 빠지면서 구조주의의 덫에 갇힐 수 있다(박정애, 2020). 그것은 주로 "타자를 위한 타자" 변치 않는 타자를 상정한다(Chalmers, 1981, 2006; McFee, 1986; 박정애, 1993, 2010, 2015). 크리스틴 콩돈(Congdon, 2011)의 연구는 타자와의 조우라는 중간의 공간을 설정하면서 다문화 미술교육의 전통적인 개념을 보완하고자 하였다. 비판적 문화주의(남영림, 2015; 2020)와 관계적 다문화주의(박정애, 2015, 2020) 또한 기존의 다문화주의를 넘어선 대안으로 구체화된 것이다. 한 집단의 삶의 유형, 사고방식으로서 많은 문화들을 확인한 점은 인간의 차이를 인식한 것이다. 그러나 그러한 차이가 한 문화권을 단위로 이루어진다는 문화의 다원주의는 진정한 인간의 조건을 파악하지 못한 한계를 노정한 것이다. 한 문화권을 단위로 한 다원주의는 21세기 현재 전개되고 있는 혼종성의 세계에서는 더 더욱 진실이 아닌 것이다.

리좀으로서의 문화

인간의 삶, 사고방식으로서의 문화는 많은 문화들을 확인하면서 포스트모던 사고를 전개시켰다. 이에 비해 리좀으로서의 문화는 후기구조주의 사고와 보다 밀접해 있다. 포스트모더니즘과 후기구조주의를 정확하게 구분하기는 매우 어려운 것이다. 왜냐하면 이 둘 다 지금 현재 21세기의 삶의 조건을 토대로 형성된 사고 체계이기 때문이다. 포스트모더니즘은 모더니즘의 사고 체계인 거대 담론이 세계를 설명할 수 없다는 시각에서 소서사를 선호하면서 구체화된 사고이다. 이에 비해 후기구조주의는 말 그대로 인간의 삶의 양상을 명확한 구조를 통해 설명할 수 없다는 사유 체계이다. 따라서 후기구조주의자들은 구조주의의 기초가 된 스위스의 언어학자 페르디낭 드 소쉬르(Ferdinand de Saussure)가 발전시킨 언어의 구조주의 철학과 인류학자 클로드 레비-스트로스(Claude Lévi-Strauss)의 다양한 범위의 주제를 역사학과 해석학으로 응용하면서 이들 구조주의자의 전제를 부정한다. 구조주의의 전제는 근본적인 요소들 사이의 상호관계 위에 정신적, 언어적, 사회적인 “구조”가 생산된다는 것이다. 그러한 구조는 과거 모더니즘 시대 이성과 과학을 통해 밝힐 수 있었던 것이다. 하지만 후기구조주의자들은 이성으로 파악할 수 있는 세계는 극히 일부분이고 그 이외는 “혼돈(chaos: 이를 과학계에서는 블랙 에너지와 블랙물질이라고 한다)”의 세계로 되어 있다고 이해한다. 따라서 후기구조주의에서는 눈에 보이지 않지만 또는 어떤 구조로 이해되지는 않지만 변화를 일으키는 원인을 포함하여 어떻게 우리의 인식의 틀이 바뀌면서 새로움이 창조되는지에 대한 심층적 연구가 이루어지고 있다. 이러한 사고의 후기구조주의를 이해할 수 있는 대표적 존재론이자 인식론이 프랑스의 철학자 질 들뢰즈와 정신분석학자 페릭스 과타리(Deleuze & Guatarri, 1987)가 이론화한 “리좀” 철학이다. 리좀이란 땅속줄기 식물을 총칭하는 식물학 용어이다. 리좀의 특성을 잘 보여주는 예에는 잡초, 잔디, 개나리, 감자, 구근식물 등을 들 수 있다. 리좀은 씨앗으로 번식하는 않는다. 그것은 오히려 종횡무진 번식한다. 전염병은 리좀적으로 번식한다. 이러한 리좀은 생식과 생산에 대한 새로운 은유이다. 다시 말해 그것은 나무-뿌리에 의한 생산과 반대되는 것이다. 삶이 계급적이고 수직적으로 계승되는 것이 아니라 오히려 횡적으로 발전해 나간다는 즉, 우주가 존재하는 방식과 특징을 설명하는 것이다. 이렇듯 들뢰즈와 과타리는 리좀의 개념을 통해 우주가 존재하는 방식과 인간이 삶을 사는 방법, 인간이 생각하는 방식을 설명하고 있다. 우주의 또 다른 양상인 한 인간의 삶, 그/그녀의 사고 또한 같은 방식으로 전개된다. 이러한 맥락에서 필자는 “리좀 인지”(박정애, 2016)를 이론화한 바 있다. 우리가 생각하고 사는 방법으로서의 리좀은 다음의 6가지 특성이 있다.

리좀의 6가지 특성

인간의 삶, 인간의 인지로서 리좀은 첫째 연결접속의 원리가 있다. 그러한 특징은 두 번째인 다질성 또는 이질성의 원리로 이어진다. 인간의 삶, 인간의 사고 작용의 리좀은 어떤 것들과도 연결될 수 있다. 우리는 누구와 관계를 가질 수 있다. 국가 또한 서로 이해관계가 맞는 한 어떤 국가들과도 동맹을 맺고 협력할 수 있다. 국가적인 문화와 정체성 또한 다각적이고 지속적으로 변화하는 것이다. 관계적 시각에서, 문화는 혈연과 민족에 의해 나무뿌리처럼 수직적으로 전수되는 것이 아니라 횡적으로 상호작용하는 것으로 간주되어야 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 이해한 사고가 우리가 알고 있는 "나선형 인지"이다. 바로 수직적이고 위계적인 "나무-뿌리" 인지의 전형인 것이다. 과거 제롬 브루너는 초보적 수준에서 내러티브에 의한 쉽고 기본적인 개념을 가르치면 그러한 개념이 기초가 되어 고학년에서는 난이도가 높은 추상 개념을 가르칠 수 있다고 하였다. 그러나 인간의 사고는 초등학교 저학년에서 배운 쉬운 개념이 고학년에서는 다른 개념들과 지속적으로 연결 접속된다. 고학년에 이르는 그 중간 과정에 이미 다른 개념들이 계속해서 연결 접속되는 것이다. 따라서 리좀은 이질적인 것들과 연결 접속을 늘리면서 결국은 본성상의 변화를 겪게 된다. 혈통적으로 "순종"이란 개념은 존재하거나 지속되기가 불가능한 것이다. 다른 것에 영향을 받지 않은 나만의 주체 사고는 존재하지 않는 것이다. 관계가 설정되는 관계의 삶, 관계를 통한 사고 전개이다. 그래서 처음에 어떤 계획을 세웠으나 다른 것들이 참조되면서 원래의 계획이 바뀔 수 있다. 모든 사고는 섞이면서 사로 변화한다. 이러한 성격을 본질로 하는 생명체에 대해 질베르 시몽동(Gilbert Simondon)은 "관계"를 통해 개체화가 이루어지는 것을 확인하였다(황수영, 2017).

인간의 삶, 사고가 서로 연결되고 이질적인 것들이 반드시 섞인다는 원리는 바로 리좀의 세 번째 특징인 "다양체(multiplicity)"의 원리가 된다. 우주/인간은 어느 하나의 정체성으로 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. 어떤 사람의 특징을 A로 확인하지만 그 사람에게서 다른 B와 C의 양상이 나타나게 됨을 확인한다. 한국을 확인시키는 정체성은 무엇인가? 과거에는 "고요한 아침의 나라"이었지만 지금은 "Dynamic Korea"이고 미래에는 또 다르게 변화하는 다양체이다. (따라서 한 개인의 실체를 확인할 수 있는 정체성은 바로 본질주의 철학에서 유래한 것이다.) 다양체는 연결접속을 늘리면서 본성상의 변화를 겪는다. 한국 또한 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 분절(asignifying rupture)”의 특징이다. 들뢰즈와 과타리에게 있어 탈의미화하는 분절 또는 단절은 쉽게 말해 뿌리줄기인 리좀은 고정되어 있지 않고 증식하고, 뒹굴고, 늘어나고, 퍼지고, 산산조각이 나고, 새롭게 싹이 나고, 혼란스러워 보이거나, 무정부 상태가 될 수 있다는 것이다. 리좀은 에너지의 다양한 역동적 과정이다. 잔디의 예를 보자. 잔디는 어느 곳에서도 끊어지거나 깨질 수 있다. 그러나 잔디는 특정한 선을 따라 혹은 다른 새로운 선들을 따라 복구된다. 우리가 아무리 좌절하게 되어도 리좀으로서 인간은 다시 일어나게 된다. 생명이 있는 한 다시 복구된다. 리좀은 다양한 입구를 가졌기 때문에 그것은 다른 것들과 쉽게 연결접속 된다. 우리가 좌절하여 새롭게 되는 데에는 타자와의 관계를 통해서이다. 하지만 언제 타자와 연결되면서 새로운 생성이 일어나는지 일정하지 않다. 리좀은 시작과 끝의 위계가 아닌 어디에서든지 연결접속에 의한 변형이 가능하다. 리좀에는 구조, 나무, 뿌리와 달리 지정된 점이나 위치가 없다”(Deleuze & Guattari, 2001, p. 21). 1980년대 등장한 인터넷은 이러한 영상을 잘 보여준다. 인터넷에 나오는 이미지들은 어디에서 시작하여 그 끝이 어디인지 확인할 수 없다. 그것은 마디마디가 연결 고리가 되면서 지속적으로 확장되어 뻗어나가는 잔디처럼 위계나 중심, 체계를 가지지 않은 양상이다. 이처럼 인터넷이 보여주는 양상은 유동적이고 비계급적 구조를 갖는다. 인터넷의 접속이 말해주듯 시작과 끝의 개념은 더 이상 의미를 가지지 않는다. 리좀적이다.

리좀의 탈의미화하는 단절은 영토화, 또는 의미화하는 시도에 대한 저항이다. 즉, 그것은 위계화된 것을 벗어나는 것이다. 이 점은 우리 사회를 포함하여 교육에서도 가장 많은 예를 찾을 수 있다. 이러한 위계화 된 질서를 교육에서 찾자면, 또 다시 브루너의 나선형의 예를 들 수 있다. 나선형의 인지는 중간에 탈의미화하는 분절을 맞게 된다. “교육의 기초,” “교육의 원리와 원칙”과 같은 것 또한 위계화의 전형이다. 그것은 거짓 개념을 포함한다. 원리와 원칙에 적용되어 지식이 늘어나는 것이 아니다. “기초부터 탄탄히!” 이는 리좀의 성격과 상반된다. 예를 들어 우리나라 미술교육과정에서 “미술 기초를 알자”고 되어 있다. 미술의 기초가 무엇인지도 모르겠지만 미술의 기초를 알면 그 다음 단계로 지식이 확장되는 것도 아니다. 처음 시작은 좋았지만 중간에 흐지부지 끝나는 경우가 많다. 반면, 기초도 모르고 시작했지만 학문에 열중하는 경우도 많다. 인간의 두뇌는 기초에서 위계적으로 발전하는 것이 아니라 “중간”에서 속도를 낸다. 따라서 연구를 하다보면 또는 그림을 그리다가 보면 중간에서 속도를 내면서 처음 계획이 종종 바뀌게 된다. 처음 세운 계획이 수정되면서 끝까지 가지 않는다는 뜻이다. 원리와 원칙은 중간에 바뀌기 마련이다. 이는 서양의 전통적인 사고인 목적론을 부정하는 뜻이기도 하다.

리좀은 경계를 깨는 탈영토화가 있으며, 그런 다음, 다시 모여 재영토화하면서

정체성을 새롭게 한다. 리좀은 깨질 수 있지만 그것의 오래된 선에서 또는 새로운 선들에서 다시 시작할 수 있다는 뜻이다. 이렇듯 "탈의미화하는 분절"이란 리좀으로서 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 인지 능력을 어떤 명확한 구조로 말할 수 없다는 점도 함의한다. 우리는 이렇게 흔히 말한다. "그 사람 IQ는 그것 밖에 되지 않는데 어떻게 저런 발명을 했을까?" 따라서 리좀 인지는—또는 후기구조의자가 말하는 인간의 인지는 "나는 이 아이큐보다 더 많은 다른 것들이 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 리좀적인 것이다. 리좀의 파열은 실로 많은 것을 의미한다. 단 한 가지 더 예를 들자면 미술가들이 가장 싫어하는 것은 자신들이 어느 한 부류로 라벨링되는 것이다. 어떤 미술가가 어느 화파에 속하고 어떤 계열이라는 것, 미술가들이 가장 싫어하는 것이다. 왜냐하면 미술가들은 한때는 모더니즘의 맥락에서 작업하지만 또 다시 포스트모던 스타일로 변신할 수 있다. 미술가는 역동적인 에너지를 가지고 있다. 그러한 에너지의 리좀에는 "탈주선(a line of flight)"이 존재한다. 다시 말해 에너지의 집합체로서 인간의 인지작용은 다른 곳을 돌파하는 탈주선이 언제든지 작동하는 것이다. 이는 우리나라 미술 교육과정의 내용 체계인 "체험, 표현, 감상의 영역"이 중간에 파열되면서 제대로 작동하지 않는다는 것을 설명하는 것이다. 또한 교수 학습 단계의 하나인 반응형성, 반응 명료화, 반응심화, 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 인지 작용은 항상 다른 것들을 참조하면서 새로운 영역을 만들어내는 것이지 과거와 똑같은 것을 복제하는 것이 아니다. 따라서 지도 제작은 "사본 만들기(tracing)"와 반대된다. 리좀은 지도 제작의 성격을 가진다. 들뢰즈와 과타리(Deleuze & Guattari, 2001)에 의하면, "리좀은 어떠한 구조적 모델이나 발생적 모델에도 의존하지 않는다. 리좀은 발생축이나 심층 구조 같은 관념을 알지 못한다"(p. 29). 들뢰즈와 과타리(Deleuze & Guattari, 2001)는 다음과 같이 부연한다.

> 지도는 자기 폐쇄적인 무의식을 복제하지 않는다. 지도는 무의식을 구성해낸다. 지도는 장들의 연결접속을 만들면서 기관 없는 몸의 봉쇄-해제에 공헌하며, 그것을 고른판 위에 최대한 열어 놓는다. 지도는 그 자체로 리좀에 속한다.

지도는 열려있다. 지도는 모든 차원들 안에서 연결 접속될 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 하게 된다. 그러는 과정에서 학습자는 "기관없는 몸(Body without Organs: BwO)"이 될 수 있다. 기관 없는 몸이란 이것저것 관계 지으면서 마음이 어느 한 곳에 열중하게 되면서 다른 일체의 상념들이 없어지는 강렬한 상태이다. 이러한 "기관없는 몸"의 개념이 미국의 심리학자인 미하이 칙센트미하이(Mihaly Csikszentmihalyi)에게는 "몰입"의 상태이다. 교육에서 가장 중요한 단계이다. 왜냐하면 몰입의 상태에서 타자의 요소들이 "나에게 맞게 변형시켜 가져오기(translation)"[1]가 이루어지기 때문이다. 영어 단어 translation은 다른 나라의 언어를 또 다른 나라의 언어로 바꾸는 "번역" 외에 다른 뜻이 있다. 캐임브리지 사전에 의하면, "어떤 것을 다른 형태로 변화시키는 활동이나 과정이다(the activity or process of changing something into a different form)"[2] "translation"이란 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 리좀의 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 몸의 봉쇄-해제에 공헌하며, 그것을 고른판 위에 최대한 열어 놓는다"에서 "고른판(plane of consistency)란 또 다른 인간의 인지 행위이다. 예를 들어 한 미술가가 기관 없는 몸이 되어 다른 미술가들의 양식들을 내게로 가져오면서 이것은 여기에 놓고 저것은 캔버스 저쪽에 놓으면서 하나의 화면에 이것저것 배치하는 인지 행위가 바로 "고른판"에 의한 것이다. 처음 무엇을 그릴까 막막한 혼돈에서부터 고른판의 작용으로 여러 이질적인 것들을 하나로 통일시키는 인지 작용이다. 그런데 지도 만들기의 단계에서 기관 없는 몸이 되면서 우리는 무엇인가를 구상하면서 타자의 요소들을 가져오면서 배치체(assemblage)를 만든다. 이렇게 행동하게 하는 에너지가 "정동(affect)"이다.

---

1) 타자의 요소를 내게로 가져오는 translation이라는 용어는 호미 바바(Bhabha, 1994)의 *The Location of Culture*에서 서술되고 있다. 그런데 빅터 터너(Turner, 1982)에 의하면, translation을 처음 사용한 사람은 클로드 레비-스트로스이다. "Claude Levi-Strauss was one of the first to call our attention to the diverse "sensory codes" through which information may be transmitted, and how they may be combined and mutually translated"(Turner, 1982, p. 9).

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

지도 만들기로서의 인지가 기관 없는 몸(정동의 몸)이 되어 타자의 요소들을 가져오면서 배치체를 형성한다는 점은 우리나라 현행 미술 교육과정의 내용 체계인 "체험, 표현, 감상"이 오히려 이점을 가로막는 장애물임을 확인시킨다. 더 정확하게 말하자면 그러한 구분은 인간의 뇌구조와 무관한 것으로서 인간의 창의력의 형성을 오히려 방해하는 분류인 것이다. 실로 우리가 미술작품을 만들기 위해 무엇인가 구상하는 지도 만들기는 체험, 표현, 감상의 세 영역을 거치지 않는다. 아울러 반응 형성, 반응 명료화, 반응 심화, 정리 및 발전의 정확한 순서에 의해 위계화 되고 질서 잡힌 뇌구조가 아니라는 것이다. 이러한 교수학습 단계는 버튼을 누르면 자동적으로 작동하는 로봇으로서의 인간을 가정한 거짓 개념이다. 실로 인간의 인지 작용은 그러한 분류와 하등의 관련이 없다. 인간의 인지에 대한 이해가 없어서 만든 것이다.

리좀은 여섯째인 "전사(décalcomanie)"[3]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 리좀편에서는 전사의 특징으로서의 리좀에 대해 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. 들뢰즈와 파넷(Deleuze & Parnet, 2007)에 의하면, "현실태와 잠재태는 공존하면서 서로가 서로를 끊임없이 추적하는 팽팽한 순환 안에 들어 있다"(p. 150).

지금까지 파악한 리좀 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 풍요로운 다양체가 된다. 넷째, 인간의 인지는 고정되고 고착되는 것이 아니라 어떤 일정한 틀을 벗어나 새로워지면서 탈의미화하는 파열의 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 "기관 없는 몸"의 상태이다. 기관 없는 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

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

(affect)"인 것이다. 이런 점에서 현대 철학에서, 현대 학문에서, 21세기의 교육에서 주목하는 바가 정동이다.

리좀의 문화/인지에 입각한 미술교육 연구

이러한 인식에서 후기구조주의자들이 주목하는 바가 이성이 아닌 "정동(affect)"이다. "정동"은 영어 단어 affect를 번역한 용어이다. 그것은 우리가 흔히 일상의 대화에서 감정을 묘사하는 단어들인 "느낌"과 "감정"을 의미하는 영어 단어 feeling, 또는 "기분"을 뜻하는 mood와는 본질적으로 다른 의식 단계 아래에 있는 무의식/비의식의 상태이다. 정동과 미술교육－특별히 시각문화교육과의 관계는 캐나다의 앨버타 대학교 교수 얀 야고진스키의 글들(jagodzinski, 2010, 2012a, 2012b, 2014, 2017a, 2017b, 2019)과 오스트리아의 미디어 학자 브리깃트 히플의 연구들(Hipfl, 2010; 2019)을 통해 우리나라의 미술교육계에 소개된 바 있다. 니콜라스 에디슨(Addison, 2012), 김예림(2017), 박정애(2016, 2017), 배한얼(2019), 오종숙(2012)의 연구는 정동이 창의성을 파급하는 잠재력을 논한 글들이다.

다양한 정동과 지각 체계가 작동하는 강도 체계의 블록은 유기적인 것으로부터 자유로운 "기관 없는 몸(Body without Organs: BwO)"을 만든다. 여기에서 유기적인 것의 의미는 기관으로 나뉘어져 적절하게 배치되어 있는 상태이다. 우리의 몸은 기관들의 상호 배치로 연결되어 있다. 기관 없는 몸은 무기관적 상태이다(맹혜영, 2019, 2020). 이 상태의 주체는 인본주의 담론으로 이해되는 인간이 아닌 기억과 무의식적 욕구에 의해 구성된 감정 구조이다(jagodzinski, 2010). 야고진스키(jagodzinski, 2012a)에 의하면, 들뢰즈와 과타리는 이 실제적 측면을 분자로 되어 있는 "내재적인 면"으로서 삶의 활달한 소리라고 부르고 있다. 그것은 들뢰즈와 과타리(Deleuze & Guattari, 1987)의 용어로 말하자면 "분자(molecular)" 수준인 언어의 구조가 아닌 언어 구조 밑에서 생겨나는 물질적, 사회적 유입구조이다(jagozinski, 2010). 이 힘으로 처리되는 주체는 기존의 인본주의 담론으로 이해되는 인간이 아니라 기억과 무의식적 욕구에 의해 구성되는 감정 구조이다. 따라서 이러한 정동의 몸은 우리가 우리 자신을 통제할 수 없는 "비인간적인(non-humanistic)" 상태이다. "정동"은 타자(the Other)와의 만남, 즉 "encounter with the Other"를 전제로 한다. 철학 용어 "타자(대타자)"는 다른 사람이 아닌 나와 규범이 다른 사람을 포함하는 현상 등을 말한다. 문제는 항상 타자와의 만남에 관한 것이며 타자는 상황에 따라 비인간적(nonhuman) 일뿐만 아니라 반인간적(inhuman) 일 수 있다는 점이다. 들뢰즈와 과타리의 용어로서 비-인간은 정동(affects)과 지각(percepts)을 의미한다(jagodzinski, 2017b). 따라서 후기구조주의에서 "인간"이란 무엇인가는 반인간(기술)과 비인간(비유기체적)의

힘들에 의해 조정되는 것임을 인정한다(jagodzinsik, 2017b). 이러한 맥락에서 후기구조주의 기본 전제는 인간의 주체를 떠난 “반인간적인,” “비인간적인,” 그리고 “포스트휴먼”의 이해이다. 다시 말해 리좀적 인지를 전제로 한 후기구조주의에서는 주체성을 강조하는 기존의 인본주의의 담론을 벗어난 것이다. 결과적으로 얀 야고진스키(jagodzinski, 2010, 2017b, 2019)는 인간의 주체적 의지 또는 인본주의에서 벗어난 시각문화교육을 재개념화하고자 한다.

결론

이 글에서는 인간의 존재의 이해와 관련된 문화의 정의를 미술교육과 관련하여 파악하였다. 문화는 대략 14세기에 원래 농작물을 기르기 위한 하나의 뜻을 담아 사용되면서 그것이 또 다른 은유적 표현으로 마음을 갈고 닦는 은유적 표현으로 변화하였다. 이후 계몽주의의 맥락에서 문화는 지적 훈련을 뜻하면서 문명과 동의어로 사용되었다. 한자어 文化, 文化人 지적 훈련, 문명으로서의 문화의 번역어로 이해된다. 따라서 문화는 계급을 연상시키는 개념이었다. 상향 지향을 위해 필요한 것이 문화화이었고 문명화이었기 때문에 계몽주의 사상의 이념과 부합될 수 있었던 것이다. 19세기의 계급 사회에서 순수 미술은 문화화되기 위한 필수조건이었기 때문에 예술적 소양은 또한 문화적 소양과 같은 맥락에 있었다. 이후 제국주의가 팽창하면서 서구의 열강이 새로운 세계를 발견하게 되면서 삶의 양식으로서의 문화가 부상하게 되었다. 삶의 양식은 자연스럽게 “많은 삶의 양식들”을 확인하게 되었고 그 결과 “많은 문화들”의 담론을 만들면서 인류학적 정의로 발전하게 되었다. 이러한 인류학적 개념의 많은 문화들은 또한 역설적으로 인간을 문화 단위의 덫에 가두게 되었다. 다시 말해서 한 개인의 정체성이 그 문화 안에서 형성된다는 구조주의적 사고를 초래하였다. 다문화교육은 바로 이러한 배경에서 탄생되었다. 그러나 세계가 좀 더 긴밀하게 작용하면서 문화 단위의 인간 이해는 더 이상 현실을 설명할 수 없게 되었다. 지금 현재 21세기의 문화는 리좀의 개념으로 설명이 가능하다. 그러한 리좀의 상호작용의 관계는 인간의 의지를 벗어난 무의식의 영역으로 해석하는 연구가 바로 후기구조주의의 특징이다. 들뢰즈와 과타리가 그렇게 말했듯이 만남은 이벤트이다. 즉 자신의 외부에서 우리를 때리는 어떤 것이다. 그것은 프로이트와 라캉에서처럼 어떤 강도의 종류로 트라우마와 같은 이벤트가 되면서 어떻게든지 그 개인에게 정신적 영향을 준다. 너무 충격적이라면 기억이 없을 수 있고 행동을 통해 반복 될 수 있다. (이는 고전적인 정신 분석 이론이다). 그것은 우리에게 다른 방식으로 생각하게 만드는 어떤 방법으로 영향을 준다. 따라서 여기에서 핵심은 타자의 강도가 이벤트로 발생한다는 것이다. 그 타자는 비인간(non-human) 또는 반인간(inhuman)일 수 있다. 그것은 눈

에 보이는 명확한 구조로 설명될 수 없는 것으로서 관계에 따라 본성이 변화하는 것이다. 우리의 존재를 변화시키는 타자와의 이벤트인 것이다. 그러한 타자와의 이벤트는 반인간적이며 비유기체적인 정동과 지각의 비인간적이기 때문에 주체의 자발적 의지라는 기존의 인문주의의 렌즈의 한계를 넘는 것이다. 바로 리좀으로서의 문화가 초래하는 현상이다. 결론은 어떻게 우리의 정신의 항상성이 "외부"의 만남에 의해 영향을 받는가, 그런 다음 에너지의 강도의 교환을 통해 "묶음(binding)"으로서 내면이 변형되는가에 대한 파악이 필요한 것이다. 그러한 연구의 경향이 문화 연구로서 "정동적 전회(the Affective Turn)"라는 학문의 범위를 체계화하고 있다. 바로 21세기 미술교육 연구의 방향인 것이다.

참고문헌

고홍규 (2014). "소통"의 개념으로 본 백남준의 작품 세계와 미술교육에의 적용. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, *15*(2), 33-50.

김미남 (2007). 미술활동에 대한 사회의 기대와 가치의 내면화: 한국 초등학교 아동의 그림 그리기 경험의 분석과 탐구. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, *8*(2), 77-100.

김미남 (2012). 아동미술 발달 이해를 위한 사회문화적 관점의 학문적 접근들. *미술과 교육*, *13*(1), 103-123.

김예림 (2016). 자기 이해를 위한 초등학생 미술교육 프로그램 연구. *미술과 교육 Journal of Research in Art Education*, *17*(1), 91-108.

김예림 (2017). 교육과정의 실천에 대한 탐구. *미술과 교육Journal of Research in Art Education, 18*(3), 181-196.

김재인 (2014). 들뢰즈의 예술론을 통해 본 예술가적 배움 - 초기 프루스트론을 중심으로. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, *15*(10), 1-20.

김창식 (2002). 교사중심의 구성주의 미술감상 교육: 듀이의 탐구적 비평 방법과 문제중심 학습 방법(PBL)을 중심으로. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, *3*, 105-121.

김형숙・남기현 (2012). 문화정체성 구축을 위한 다문화 미술교육: 디아스포라 작가 탐구를 통한 실행 연구. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, *13*(2), 63-85.

남영림 (2015). 사회정의를 위한 비판적 다문화 미술교육의 탐색. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, *16*(2), 29-50.

남영림 (2020). SI 모델 기반 비판적 다문화 뮤지엄 교육의 의미. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, *21*(2), 93-113.

맹혜영 (2019). 들뢰즈의 선험적 실재주의와 體道의 예술론. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, *20*(3), 21-42.

맹혜영 (2020). 추상 기계와 미술교육. *미술과 교육Journal of Research in Art Education Journal of Research in Art Education*, *21*(1), 1-22.

박정애 (1993). 다문화 미술교육을 위한 사회학과 인류학의 방법. *미술교육*, *3*, 3-29.

박정애 (2006). 학교 미술교육과정에서의 대중적인 시각문화. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, *7*(2), 105-120.

박정애 (2008). "인간이 만든 환경"에서의 시각문화교육. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, *9*(2), 75-87.

박정애 (2010). 다문화 미술교육을 위한 사회학과 인류학 방법의 일고찰. *미술과 교육*, *11*(1), 167-187.

박정애 (2011). 초문화적 공간에서의 한국 미술가들: 새로운 문화적 정체성 구축에 대한 비교문화연구. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, *12*(2), 23-38.

박정애 (2012). 하이브리드 미술제작에서의 정체성의 형성: 미술 교육과정에의 함축성. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, *13*(2), 1-19.

박정애 (2013a). 경험적 접근을 이용한 문화중심 교수학습 방법 연구. 미술과 교육 Journal of Research in Art Education, *14*(2), 57-79.

박정애 (2013b). 개인, 문화, 열린 보편주의. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, *14*(3), 41-57.

박정애 (2015). 문화의 세계화와 다문화주의. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, *16*(4), 1-16.

박정애 (2016). 리좀 인지와 열린 교육과정. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, *17*(3), 1-18.

박정애 (2017). 창의성, 어떻게 형성되는가? 어떻게 가르쳐야 하는가?. *미술과 교육 Journal of Research in Art Education*, *12*(2), 57-71.

박정애 (2019). 어린 시절의 순수 기억이 예술적 정체성에 미치는 영향. *미술과 교육 Journal of Research in Art Education*, *20*(3), 1-19.

박정애 (2020). 관계적 다문화주의의 이론과 실제. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, *21*(1), 23-40.

배재한 (2015). 사회의식적 미술의 이해를 통한 시각미술수업의 확장. *미술과 교육 Journal of Research in Art Education*, *16*(1), 23-40.

백경미 (2004). 확장되는 미술교육의 역할: 시각 예술교육에서의 인지적 접근에 관한

연구와 그 함축성. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, 5(2), 1-26.
백윤소 (2013). 경험중심의 시각문화교육: 파울루 프레이리의 문해력 교육이 주는 시사점. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, *14*(2), 81-99.
백윤소 (2014). 대중문화를 통한 시각적 문해력 교수법 연구. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, *15*(1), 95-112.
배한얼 (2019). 영화 감상을 통한 정도 전파하기의 미술 수업. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, *20*(4), 17-38.
손지현 (2003). 시각문화의 해석과 미술 교육과정에의 적용. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, *4,* 27-49.
손지현 (2007). 시각문화의 비교 문화적 해석. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, *8*(1), 91-104.
안인기 (2007). 비판교육학의 개념과 시각문화교육에서의 의의. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, *8*(2), 1-14.
안인기 (2014). 시각적 문해력 이후의 시각문화교육. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, *15*(1), 55-74.
오종숙 (2012). 창의성에 대한 존재론적 이해. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, *13*(1), 39-57.
이미정 (2016). 예술가의 자의식과 예술창작의 관계 탐색. *미술과 교육Journal of Research in Art Education, 17*(1), 1-27.
이미정 (2017). 지역 미술가와 연계한 학교 미술관 설치・운영을 위한 아동 미술교육 과정의 실천에 대한 탐구. *미술과 교육Journal of Research in Art Education, 18*(3), 142-179.
이민정 (2015). 너의 이야기를 들려줘: 광고/상업 이미지를 중심으로 한 삶 속의 미학적 접근. *미술과 교육Journal of Research in Art Education, 16*(3), 137-162.
이재영 (2008). 구성주의와 지식의 본질: 미술교육에서의 사회비평이론과 비평적 탐구의 필요성. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, *9*(1), 1-21.
이재영 (2009a). 시각 이미지 패러디의 재개념화를 통한 영화 포스터 패러디의 시각문화 미술교육적 가치 연구. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, *10*(1), 111-131.
이재영 (2009b). 탐구중심의 미술교육: 비평적 사고와 비평적 교수법. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, *10*(2), 57-77.
이재영 (2016). 시각 이미지의 정치성에 대한 문화인류학적 접근. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, *17*(2), 1-21.
이지연 (2011). 새로운 미술교육의 패러다임으로서의 시각문화교육의 가능성과 적용

연구. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, *12*(2), 61-77.
전희원 (2011). 아시아 현대 미술의 정체성 형성 과정을 통해 바라본 다문화 미술교육과 문화 정체성. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, *12*(2), 39-59.
정옥희 (2007). 시각문화교육으로의 접근을 위한 광고 이미지 분석. *미술과 교육 Journal of Research in Art Education*, *8*(2), 31-49.
정옥희 (2010). 근대 이후 제도화된 한국 학교 미술교육에서의 문화 정체성에 대한 담론 연구. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, *11*(2), 103-131.
정혜연 (2013). 현대미술관내 인터렉티즈 공간의 역할과 공간: 아동관객의 교육적 경험을 위한 모색. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, *14*(3), 59-79.
정혜연 (2014). 지식의 시각화를 통한 예술자적 배움에 관한 연구. *미술과 교육 Journal of Research in Art Education*, *15*(3), 45-60.
최성희 (2006). 관람자 중심의 박물관에서 미술작품의 해석과 교육 방법, *미술과 교육*, *7*(2), 121-137.
최성희 (2008). 미술박물관 경험을 통한 "관계 형성"의 가능성: 관람자의 내러티브 아이덴티티. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, *9*(1), 135-149.
황수영 (2017). 시몽동의 관계의 존재론에서 정신적, 집단적 개체화. *미술과 교육 Journal of Research in Art Education*, *18*(2), 1-23.
Adams, J. (2013). Contemporary art and education: A critical alliance. *미술과 교육 Journal of Research in Art Education, 14*(3), 25-40.
Addison, A. (2012). The potential space of art: Creativity, affect and transgression. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, *13*(1), 1-20.
Ballengee-Morris, C. & Keys, K. (2004). Community-based art education: culture, collaboration, and pedagogy, *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, *5*(1), 133-142.
Ballengee-Morris, C. (2010). Visual culture and identity: Investigating issues of diversity. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, *11*(1), 105-120.
Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. London: Routledge.
Chalmers, F. G. (1981). Art education as ethnology. *Studies in Art Education, 22*(3), 6-14.
Chalmers, F. G. (2006). Another look at "art education as ethnology." *미술과 교육 Journal of Research in Art Education, 7*(2), 1-10.
Cheng, J-C. & Lee, C-F. (2009). Photographs, memories, and self-identity: The formation of self-image by a female graduate student. *미술과 교육*

Journal of Research in Art Education, 10(1), 159-171.

Congdon, K. (2011). Multicultural art education: Reflections on travel, authenticity, and encountering the other. *미술과 교육Journal of Research in Art Education, 12*(1), 1-13.

Deleuze, G. & Parnet, C. (2007). *Dialogues II* (Rev. ed.). New York: Columbia University Press.

Deleuze, G. & Guattari, F. (2001). *Mille plateaux*. (김재인 옮김). *천개의 고원*. 서울: 새물결. (원저출판, 1980)

Duncum, P. (2004). Art education and the visual culture of consumerism. *미술과 교육Journal of Research in Art Education, 5*(1), 99-115.

Duncum, P. (2005). Thinking critically, about, in, and through visual culture. *미술과 교육Journal of Research in Art Education, 6*(1), 21-35.

Efland, A. (2002). Three visions for the future of art education. *미술과 교육 Journal of Research in Art Education, 3*, 1-41.

Gabarino, S. M. (1983). *Sociocultural theory in anthropology*. Illinois: Wave Press.

Griswold, W. (2013). *Cultures and societies in a changing world* (4th ed.). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, and Washington DC: Sage.

Hernandez, F. (2011). Rethinking childhood: Visual culture art education as crossroad of gazes and subjectivities. *미술과 교육Journal of Research in Art Education, 12*(1), 91-104.

Hipfl, B. (2010). Media Education: Contemporary Challenges. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, *11*(2), 151-171.

Hipfl, B. (2019). 13 Reasons Why: An Exploration of Youth Assemblages and Media Assemblages. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, *20*(1), 63-89.

jagodzinski, j. (2010). Revisiting visual culture in art education: What's right and what's wrong with it. *미술과 교육Journal of Research in Art Education, 11*(1), 1-15.

jagodzinski, j. (2012a). Aesthetic wars: Between the creative industries and normalolody. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, *13*(1), 59-71.

jagodzinski, j. (2012b). The challenge for art/education: The digitalized world of new media. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, *13*(2), 113-122.

jagodzinski, j. (2014). The significance of Deleuze/Guattari for art education. *미술과*

교육Journal of Research in Art Education, *15*(2), 1-22.

jagodzinski, j. (2017a). Between the inhuman and nonhuman: The challenge of the posthuman for art and its education in the 21st century. *미술과 교육 Journal of Research in Art Education*, *18*(2), 1-23.

jagodzinski, j. (2017b). Reconsidering visual cultural studies in art education: Interrogating representation. *Journal of Research in Art Education*, *18*(4), 19-38.

jagodzinski, j. (2019). The significance of bio-art for art/education: Thinking of the end of times. *미술과 교육Journal of Research in Art Education, 20*(1), 1-19.

Keifer-Boyd, K. (2009). Identity as masquerade visual culture. *미술과 교육Journal of Research in Art Education, 10*(1), 133-145.

Lee, J-Y. (2014). Art education used to attain social justice: A quest for holistic approaches as a critical pedagogy. *미술과 교육Journal of Research in Art Education, 15*(3), 27-44.

Mason, R. (2003). Culture, pedagogy, and art. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, *4*, 1-13.

McFee, J. K. (1986). Cross-cultural inquiry into the social meaning of art: Implications for art education. *Journal of Multi-cultural and Cross-cultural Research in Art Education*, *4*(1), 6-15.

Parsons, M. (2007). Interpreting art and understanding other cultures. *미술과 교육 Journal of Research in Art Education, 8*(1), 1-14.

Ruskin, J. (1971). *The elements of drawing*. (Introduction by L. Campbell) New York: Dover Publications, Inc. (Original work published 1857)

Smith, P. (2003). Visual culture and art education. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, *4*, 51-64.

Steers, J. (2005). Globalising (visual) culture: Is there a choice? *미술과 교육 Journal of Research in Art Education*, *6*(2), 1-20.

Sullivan, G. (2005). Critical thinking and cognitive frameworks in art education. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, *6*(1), 69-84.

Turner, V. (1982). *From ritual to theatre: The human seriousness of play*. New York: PAJ Publication.

Tylor, E. B. (1958). *Primitive culture: The origins of culture*. New York: Harper.

Ulin, R. C. (1984). *Understanding culture*. Austin, Texas: Texas University Press.

Williams, R. (1958). *Culture and society: 1780~1950*. New York: Columbia University

Press.

Williams, R. (1976). *Keywords: A vocabulary of Culture and Society*. New York: Oxford University Press.

Wilson, B. (2000). Art eduction East and West: The prospect for postmodern pluralism. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, Vol. 2, 1-18.

Wilson, B. (2004). Art education and intertextuality: Looking three visual cultural pedagogical sites. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, *5*(2), 27-48.

Wilson, B. (2007). Third site bioquiry: Meditations on boigraphical inquiry and third-site pedagogy. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, *8*(2), 51-63.

Abstract

Culture as the Understanding of Life Condition and Research in Art Education

Jeong-Ae Park
Gongju National Univ. of Education

Culture is a concept of a multiplicity to differentiates its meanings as human condition and a society changes. Since it expresses the conditions of life understood by the times, the definition of culture can be said to be the theoretical framework inherent in the study of humanities and arts－and thus art education. In the Age of Enlightenment, culture was used synonymously with civilization. Art education was also in this context to cultivate student's sense of beauty to be a man of culture. Later, as many cultures were identified, the anthropological concept of a way of life was developed. Postmodern thinking in favor of little narratives stems from confirmations of many cultures. The discourse of many cultures theorized multiculturalism that use a culture as its unite. Human condition in the 21st century assumes the shape of life changes by interaction. Thus, relational life can be understood as the concept of rhizome. Rhizome which has the principles of connections, heterogeneity, multiplicity, a signifying rupture, cartography, and decalcomania is a concept to understand poststructural understanding of human condition. Therefore, if we think about the meaning of culture as a rhizome in relation to the background of the times, we can easily understand the academic trend in art and humanities as well as in art education of this period. Culture as a rhizome advances to non-human and inhuman understanding based on affective and perceptual systems. It is one direction of art education in the 21st century.

논문접수 2020. 10. 11	심사수정 2020. 10. 28	게재확정 2020. 10. 30