

## 사진 수업을 위한 들뢰즈 읽기와 새로운 시각문화교육 되기<sup>1)</sup>

안인기

춘천교육대학교 부교수

---

### 요 약

본 연구는 시각중심성이 강화되는 오늘날에도 시각문화교육에서 여전히 언어 중심적 교수에 대한 생산적이고 창의적인 대안을 찾는 데 목적이 있다. 이를 위해 들뢰즈의 교육관, 배움과 인식, 그리고 예술적 창조와 생산적인 힘에 대한 주장을 검토하였다. 들뢰즈의 개념은 실제 미술교육 현장과 사례를 분석하는 근거가 되었다. 수업 사례 분석에서 미술을 보는 관점이 유연하고 확장되어야 함을 지적한다. 교과서 분석에서는 이미지 읽기 방식에 담긴 동일성의 재현과 도덕적 권위의 문제를 다루었다. 사진의 제작에서는 학습자의 신체적 행동을 촉발하는 정동을 포착하는 것이 교육의 주요한 원리가 되어야 함을 주장하였다. 들뢰즈의 견해에 따르면 학습자에게 예측 가능하고 정해진 경로를 가는 시각문화교육은 경고한다. 우연적이고 예측할 수 없는 기호와 힘을 만남으로써 비로소 생각과 창조가 잉태한다. 교사는 이러한 수업 조건에 대한 탐구가 요구된다.

---

### 주제어

시각문화교육(visual culture education), 들뢰즈(Deleuze), 사진(photography), 기호(sign), 정동(affect)

### 서론

우리는 아는 것 보다 본 것이 많은 세상을 살아가고 있다(Mirzoeff, 1999). 본다는 것이 시각에 한정된 광학적이고 중성적인 행위가 아니라 몸과 시간이 함께 하는 지각과 인식의 행동이다. 그런데 너무 많은 시각문화의 범람이 인식을 특정하게 틀지우는 상황에 처한 것이 오늘날 미술교육이 처한 현실의 하나이다. 이미 있는 것을 아는 능력을 가르치고 배우는 것이 근대의 지식 교육의 형태라면 아직 없는 것을 상상하는 능력은 시각 미디어 시대의 지식 형태라 구분할 수 있을 것이다. 우리가 본 것은

---

1) 이 논문은 2020년 춘천교육대학교 국내연구교수 연구비 지원을 받아 연구되었음.

우리가 알고 있는 지식의 범주를 넘어서고 있다(안인기, 2015). 읽어서 알고 있는 것보다 보아서 아는 것이 늘어나고 있다. 과거 TV, 인터넷, 뉴미디어가 우리들의 눈을 사로잡고 있는 상황에서 마셜 맥루한(Marshall McLuhan)의 비유처럼 읽기를 통해 지식을 구성했던 “구텐베르크-은하계”와 결별에 대한 우려가 여전한 요즘, 이미지의 범람과 주도는 가속화한다. 미술교육에서 시각문화교육이란 쟁점과 내용에 대해 이론과 실천을 전개한 것은 이런 맥락과 당위로 보면 논리적 귀결이자 기술 혁신 사회에 대한 교육적 대응의 불가피한 일환이라고 볼 수 있다. 관련된 이론과 실천이 전개된 지 오랜 시간이 지난 시점에서 시각문화교육의 세부와 미시적 작용 방식에 관한 연구가 해당 논의를 유의미하게 성장시키는 길이라고 생각한다.

본 연구의 문제의식은 이러한 맥락에서 출발하였다. 특히 그간의 연구가 시각적 사고, 비판적 사고, 역량 강화 등의 개념이 두드러진 이론적, 지적, 인지적 요소에 치우친 면이 강하였다. 오히려 미술교육의 주요 활동인 표현 영역에서 전개되는 시각문화교육의 실제들, 특히 이미지 분석, 사진·영상 표현 분야에서 관련 개념이 어떻게 구성되고 습득될 수 있는지에 대한 연구의 필요성이 제기된다. 이를 통해 시각문화교육이 인지적 사고적 비판적 활동으로서 사회학적이고 재미없는 수업일 수 있다는 오랜 우려를 극복할 필요가 있다. 아이스너는 시각문화교육이 확산하던 초기 이미 그것이 문화의 아름다움보다 정치적 판단을 중시하는 것이며, 학생들을 “생산적인 예술가로부터 분석적 관찰자적 인간으로 변형시키는 것”(Eisner, 2001, p. 9)이므로 학생들의 이상적인 성장과 발달에 도움이 되지 않는다고 비판한 바 있다. 이 연구는 시각중심성이 강화되는 오늘날에도 시각문화교육에서 여전한 언어 중심적 지도가 전개되는 일부의 상황에 대한 생산적이고 창의적인 대안을 찾는 데 있다. 이를 위해 질 들뢰즈(Gilles Deleuze)의 교육관, 배움과 인식, 그리고 예술적 창조와 힘에 관한 주장을 검토하며 이를 실제 교육 현장과 사례에 접목하여 재해석하고자 한다. 이미지 읽기와 분석, 제작과 생산 전 과정에 면면히 작동하는 구조화된 관념들에 대해 순차적으로 검토함으로써 들뢰즈 철학의 미학적 교육학적 응용도 함께 밝히고자 한다.

## 들뢰즈식 배움의 의미와 수업 현장

### 들뢰즈 생각 방식의 독특함

들뢰즈 철학의 어려움은 우리에게 익숙한 기존의 철학적 체계, 사고방식, 개념들의 지시 내용, 활용과 규칙들 대부분에 대한 전환을 바탕으로 그의 논의가 시작된다는 점이다. 기존 개념들을 다르게 사용하기 위해서는 개념적 전환을 위한 조치가 필요하다. 김재인은 이것을 번역의 문제라고 말한다. 데리다 철학의 그것처럼 불어를 영

어로 번역한 것을 재차 국어로 바꾸어 읽는 과정에서 빚어지는 외국어 번역의 어려움과 관련된 것이 아니다. 기존 개념어들에 대한 일종의 철학적 덧씌우기가 철학적 벗겨내기의 운동을 지향하는 들뢰즈의 의도를 왜곡함으로써 어려움이 발생하는 것이다. 예를 들어 들뢰즈의 주요 개념 중 하나인 “image de la pensée”를 대개 “사유의 이미지”로 번역해 왔다고 한다(김재인, 2014, p. 3). 이러한 번역은 “생각에 대한 새로운 상(image)”이라는 들뢰즈의 주요한 화두를 거꾸로 읽게 만드는 오류를 범하게 할 수 있다고 김재인은 지적한다. 들뢰즈가 일생을 통해 극복하려던 “적수”가 철학사의 주요 전통인 이성주의(rationalism) 혹은 합리주의의 사고방식인데, 이러한 전통에서 pensée는 생각을 뭔가 “특별하고 전문적인 활동” 가리키는 것으로 여기도록 함으로써 중국에는 생각하는 활동을 억압하는 특별한 상, “철학이 억압적인 기능”을 하는 특별한 이미지가 만들어진다는 것이며, “사유의 이미지”라는 번역이야말로 들뢰즈가 비판하고 극복하려던 틀이란 점을 지적하였다(김재인, 2014, p. 4).

우리가 생각하는 활동을 이성주의의 철학 하기 방식으로 가두고 독단화하지 말라는 들뢰즈의 의미는 그의 철학의 위치와 성격에 대한 하나의 가늠이 된다. 필자가 보기에 들뢰즈식 사고의 독특함과 고유한 생명력은 우리에게 중지와 멈춤, 안주와 고착화에서 벗어나기 위한 “천 개”의 개념과 저항을 보여준다는 데 있다. 그는 늘 우리를 움직이게 한다. 바뀔 수 있는 토양과 생각의 씨앗을 미리 심어두었다. 그러면서 전체를 가늠하고 세부의 내밀한 변화도 놓치지 않으면서 지속적으로 변화하는 양상에 대한 분석과 이해의 틀을 제공한다. 생각하는 주체의 지속적인 변화와 운동을 유지하게 함으로써 살아 움직이는 생각과 행동을 추동할 수 있는 추진력을 만들어낸다. 달리 말한다면 현실을 특정한 이론과 개념과 원리로 환원시켜 간명하고 합리적으로 설명하며 이해하는 방식이 아닌, 현실의 미시적이고 실체적이며 드러나지 않는 내적인 힘의 흐름을 포함하여 실재를 생각할 수 있도록 사고의 그물망을 펼쳐 준다는 점이다. 그것이 미셸 푸코(Michel Foucault)나 자크 데리다(Jacques Derrida)처럼 거대한 구조와의 싸움의 시대를 넘어 새로운 시대와 주체가 가지면 좋을 역량이라고 필자는 생각한다. 전통적으로 철학은 공통감각, 상식, 올바른 같은 사고의 기초가 되는 원리들을 규정하여왔다. 생각을 통해 참된 진리, 본질을 구상하였다. 생각하는 행위에 진리를 인식하고 재현할 수 있다는 “자연의 거울”이라는 지위를 부여하였다. 들뢰즈가 보기에 세상은 말로 설명되지 못하는 다양한 혼란스러운 차이들의 집합이다. 언어로 하는 생각 혹은 사유의 결정체로서 개념이 세상을 온전히 대신하여 표상할 수 없다. 왜냐하면, 세상은 정지된 고정물이 아닌 유동체이며, 유동체로서 세상은 운동의 힘을 잠재하고 있는, 현상적으로 드러나지도 않기 때문이다. 그래서 들뢰즈가 보기에 명석 판명한 세상의 질서란 허상이다. 고정불변의 진리란 불가능하며 하나의 절대적 존재도 거부된다. 필자가 보기에 들뢰즈에게 중요한 것은 현재 지속하는 운동과 힘, 변화들을 더불어 사고할 수 있는 역량이다. 그래서 들뢰즈는 고정된,

변하지 않는, 정지되고 고착화된 앎과 생각과 틀로부터 탈주하고자 한다.

들뢰즈의 생각하는 방식은 전복적이고 독창적이며, 난해하지만 역동하는 세상의 흐름을 타고 보면 생과 삶을 보는 긍정적이고 생산적인 길을 내포하고 있다. 알아간다는 것에 대해 혹은 배움(apprenticeship)에 대해 생각하는 들뢰즈의 방식도 참신하다. 이 점에 대해 들뢰즈의 『차이와 반복』에서, 그리고 이 저작을 중심으로 배움과 가르침의 문제를 다시 생각했던 김재춘, 배지현(2016)을 참고하여 살펴볼 수 있다. 우리가 무언가를 알아간다는 것은 이미 있는 무언가를 상기하는 일이라는 관점이 기존의 배움에 깔린 전제였다. 그러나 들뢰즈는 이미 있는 대상에 자신의 배움을 비추어 도달하려는 것은 진정한 배움이 아닌 재현으로서의 배움이며, 이미 있는 것을 다시 표상하는 활동이라고 본다. 앎에 대한 우리의 개념적 이해 방식에 대해서도 균열을 만든다. 들뢰즈는 인식(recognition)이란 말을 구분하면서 다시(re) 알아감(cognition)인 “재인”으로 설명하였다. 들뢰즈에 따르면 어떤 새로운 것을 이미 알려진 것이나 이미 경험된 것과 비교함으로써 동일시한다면 그것은 필연적으로 보수적이다. 그것은 새로운 것을 알아가는 과정이 아니라 이미 있는 기존의 것을 확인하는 것에 불과하다는 것이다(Deleuze, 2004). 배움을 기성의 틀에 맞춰가는 활동이 아닌 창조와 생산의 활동이 되어야 한다는 들뢰즈의 태도를 엿볼 수 있다.

들뢰즈가 생각하는 배움도 그래서 “배운다는 것은 분명 어떤 기호들과 부딪히는 마주침의 공간을 만들어간다는 것이다”(Deleuze, 2004, p. 73). 들뢰즈에게 배움은 미리 정해진 길을 따라 주어진 목적지로 가는 활동이 아니다. 미술 수업에서 흔히 전개되는 학습 활동으로서 특정한 기술을 익히기 위한 모방적 반복 훈련은 들뢰즈 입장에서 중시하는 배움과 다르다. 들뢰즈에게 배움은 가본 적이 없는 길을 창조하는 활동과 관계되는 것으로 이해된다. 우리 교육자의 입장에서 들뢰즈가 말하는 이러한 배움 개념은 가장 높은 단계의 배움으로 여겨진다. 사진 분야에서는 사진을 찍는 다양한 법칙과 기법을 가르쳐준 다음 그러한 규칙을 깨뜨리는 사진을 찍을 것을 요청하는 “규칙을 파괴하라(break the rules)”라는 격언이 있다. 좋은 사진은 다른 사진이고 새로운 사진이라는 생각이 담겨있는데, 창조란 기존에 이미 있는 재현의 틀로부터 얼마나 벗어나는가와 관련된 격언인 셈이다. 학습자가 스스로 익힌 규범과 법칙을 벗어나려는 활동, 주어진 틀을 깨트리고 새로운 범을 만드는 활동이 들뢰즈가 말하는 창조적 배움이다. 배움이 답습, 재인, 재현에 머물지 않으며 학습자와 질료에 잠재된 강도를 실행하는 행위, 기호와의 마주침을 만드는 열린 훈련이 배움이다(김재춘, 배지현, 2016). 그래서 들뢰즈의 배움은 배움의 목표가 제시하는 닫힌 종착지를 경계한다. 정해진 목표는 기존 개념을 동일하게 재생산하는 앎이기 때문이다. 이미 있는 것을 재현하기 때문에 재생산적인 활동이다. 따라서 기호와의 마주침은 기호가 지칭하는 대상을 이해하는 데 한정되는 것이 아니라 새로운 의미를 만들고 생산하는, 미지세계로 탐험하며 얻는 앎을 제공한다. 그래서 들뢰즈의 관점에서 배움

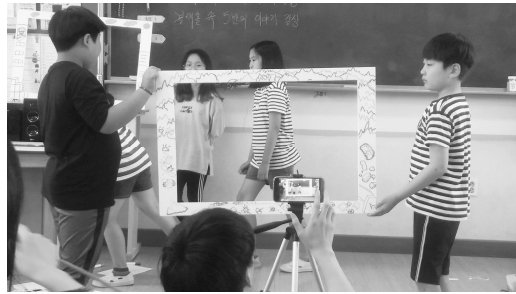
도 얇도 끊임없이 새롭게 생성하는 존재이다.

성장이란 틀을 채우고 깨트리는 것을 말한다. 근대적 교육관에서 성장이란 이미 주어지고 정해진 틀을 가득 채우는 것이란 생각이 가득하다. “플라톤의 동굴”은 성장을 주어진 틀에 다가가는 과정으로 본다. 비록 그 틀이 단계별로 바뀌지만 최종적으로 하나로 제시된 태양으로 귀결한다. 플라톤 당대에는 철인, 근대의 온전한 인간, 현대의 민주적 시민 같은 틀이 성장의 종착지로 제시되었다. 이에 비해 들뢰즈는 주어진 틀을 채우고 그 틀을 극복하는 이미지를 그리는 교육관을 보여준다. 틀을 채우고 극복하는 방식이나 시기나 수준은 저마다 다르다. 주체의 역량, 강도, 경험, 신체의 수준들이 다양한 차이를 만든다. 그리고 이러한 차이들의 생성이 자연스러운 교육의 결과다. 이처럼 이미 주어진 목표치에 도달한 정도나 모범, 전형, 모델과의 유사성이나 근접성을 중시하여 다양한 학습자에게 비슷한 평균적인 역량이나 최종적인 수준을 동일하게 성취하려는 관점의 교육관이 있다면 이와 대립하는 입장이 들뢰즈식의 교육관이다. 들뢰즈는 동일성의 사고를 거부하고 차이생성과 분화를 교육의 중심 관점으로 생각한다.

우리는 흔히 인식 활동을 의식의 작용과 결과로 인식한다. 이러한 인식이란 현상이나 사물에 대하여 이미 있는 언어체계와 언어를 바탕으로 구성된 사고방식과 체계를 통한 인식하고 있음을 들뢰즈는 지적한다. 말하자면 의식적 인식이 이미 무언가의 범주와 틀 속에 구성될 한계를 갖는 것이다. 그러한 재현적 인식 혹은 재인을 넘어서고자 할 때 우리는 언어적 재현 체계와 다른 방식의 인간 활동을 요구하게 된다. 이때 들뢰즈에게, 특히나 미술교육자들에게는 예술, 미술이라는 영역이 중요하다. 미술교육의 가능성과 필요가 이미 있는 것의 재현과 재인을 넘어서는 잠재성과 힘을 갖고 있다는 것에 대한 신념이 들뢰즈 철학이 주는 주요한 미덕이다. 그런 사고의 아이디어의 주요 장면을 살펴보자.

### 블랙홀을 만난 미술 수업

[그림 1]은 지난해 연구자가 참여 관찰로 살펴본 한 예비 초등교사의 5학년 수업실습 장면이다. 수업 내용은 “블랙홀 속 5반의 이야기”를 사진 스톱모션으로 표현하는 영상표현 단원의 하나였다. 예비교사가 제시한 학습 목표는 “블랙홀을 만난 우리 반의 상황을 스톱모션 애니메이션으로 표현할 수 있다”였다. 2차시로 진행된 수업에서 학생들의 활동은 다음과 같이 진행되었다. 1차시에는 모듈별로 우주여행 중에 블랙홀을 만난 상황에 관한 이야기를 정하였다. 다음으로 교사가 나눠준 우드락을 테두리만 남기고 잘라낸 다음 테두리를 채색, 장식하였다. 2차시에는 정해진 모듈별 스토리에 따라 카메라 앞에서 상황을 동작과 연기로 표현하였다. 해당 장면은 예비교사가 휴대폰을 이용해 연속 사진으로 촬영하고, 앱을 활용하여 편집한 후 감상시간을 가졌다.



[그림 1] 춘천 A 초등학교 5학년 교육실습  
예비교사의 수업 장면. 2019년(사진 연구자 촬영).

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

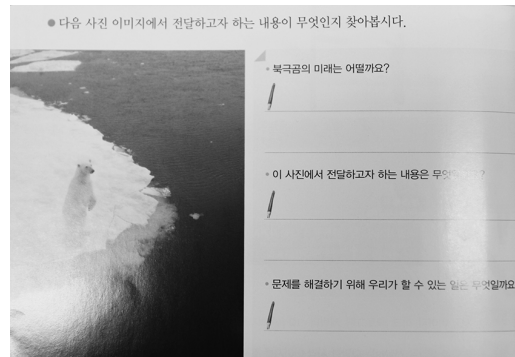
이 예비교사의 수업에 대한 참관은 연구자에게 여러 가지 고민을 이끌었다. 새로운 수업의 어려움과 미술 수업에 대한 고민이 함께 다가왔다. 최근 몇 년간 연구자가 만난 초등교사들에게 사진, 영상 수업을 어떻게 하는지 물어본 적이 있다. 많은 교사가 해당 단원 수업을 하지 않는다는 답을 들을 수 있었다. 물론 일반화될 수 없는 표집이긴 하지만 “2007개정 교육과정” 이래 본격적으로 도입된 사진, 영상표현이 초등교육 현장에서 여전히 생경한 영역에 머물러 있다는 하나의 단면을 발견할 수 있었다. 많은 장르와 영역에서 수업 내용의 선택이 가능한 교사들로서 우리는 자신의 미술 수업에서 무엇을 어떻게 왜 가르칠 것인지 판단해야 한다. 하나하나의 수업

을 위한 선택과 판단이 매일, 학기, 학년, 초·중·등 교육과정의 기반이다. 아직 낮은 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 예비교사는 수업을 사고하고 있었다. 예비교사가 스스로 구성하고 있는 미술은 과거의 블랙홀에 사로잡혀 있었다. 이 때문에 수업은 교사, 학생의 역할 전도, 학습 목표와 학습 활동의 불일치라는 상황을 만나게 되었다. 왜 이러한 일이 일어나는 것일까?

## 이미지의 재인식과 의미의 생산

### 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 어떻게요? 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 하고 답하도록 진행해 보았다. 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. 그래서 재차 사진의 내용에 대한 다른 의견을 물어보면 소수의 학생들이 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 찾아내고 나서는 사진 읽기를 멈추고 싶어 하였다. 이렇게 진행되는 것이 과연 성공적인 시각적 소통의 실현인지 고민할 수밖에 없었다.



[그림 2] 사진 분석의 교과서 사례(이은적 외,  
초등학교 미술 3-4학년, 2013, p. 42)

### 북극곰 사진 읽기의 재구성

해당 수업은 시각적 문해력(visual literacy) 함양이라는 시각문화교육의 주요한 내용 구성을 이론적 바탕으로 한다. 시각 이미지들이 디지털 매체 시대를 통해 광범위하게 생산·유통되면서 이미지 소비가 우리의 생각이나 삶의 방식에 영향을 준다는 전제에 대한 미술교육의 대응이 시각문화에 대한 교육적 주목으로 나타난 양상을 보여주는 사례이다. 그렇다면 전술한 방식의 사진 읽기는 우리가 시각문화교육에서 말하는 “비판적 사고력”을 함양하거나 강화하는 기능을 하고 있을까? 비판적 사고력에 대한 논의에서 중요한 것은 학습자가 주어진 문제에 대하여 문제해결의 효율적이고 직접적인 방법을 습득하는 데 머물지 않고, 자신의 삶, 사회적 배경과 맥락 속에서 주어진 문제를 어떻게 볼 것인지 재구성하는 역량을 기르는 것이다. 이를 위해서는 문제해결의 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 이해하였고, 유사한 해결책, 예를 들어 일회용품 사용 줄이기 같은 방안을 제시하였다. 긍정적으로 생각한다면 학생들은 사진의 메시지를 자신의 삶의 지평에서 재구성하고 있었다. 몇 년 전 한 방송사는 <북극의 눈물>(2008)이라는 다큐멘터리가 많은 시청자의 공감을 얻은 적이 있다. 지구온난화의 희생자로 저 먼 북극의 생명체가 겪는 고통을 시각적으로 기록, 재구성함으로써 생태계의 현상에 대한 휴머니즘적 반성을 도출해냈다. 이 다큐멘터리 방송 이후 북극곰은 코카콜라 CF가 한때 만들어 낸 청량하고 시원한 이미지로부터 지구온난화의 비극적 상징이라는 시각성(visuality)을

형성하였다. 시각성이라는 말은 시각문화연구에서 시각이 사회적으로 구성되는 상황을 지칭하는 용어이다(Jay, 1993; Mirzoeff, 1999; Mitchell, 1995). 시각이 중성적이거나 광학적인 작용이 아니며, 주관적이거나 선험적인 것이 아니라 사회적 문맥 속에서 특정한 방식으로 의미를 구성하는 상황을 설명하는 용어이다. 북극곰의 시각성은 학생들이 사진을 보는 특정한 정체성(identity)을 형성한다. 많은 학생들이 북극곰 사진의 메시지를 지구온난화에 대한 경고와 동일시하는(identify) 해석의 유사성을 드러냈다. 북극곰 사진은 온난화의 고통을 보여주는 사회적 기호가 된 것이며, 학생들은 그러한 기호를 어려움 없이 그렇게 읽을 수 있다.

북극곰 사진에서 잘 작동하였던 시각성과 리터러시의 관계는 시각문화교육의 성공으로 볼 수 있을까? 필자가 보기에 비판적 사고는 북극곰과 눈물이 간단히, 보편적이고 동일하게 읽히는 상황에 대한 의의제기를 통해 비롯될 수 있다. 또한 미술 교사는 학생들이 이미지와 그것의 의미를 단선적으로 동일시하고, 시각성의 규칙 안에서 사고할 때 그것에서 벗어나는 방안을 찾을 필요가 있다. 이를 위해서는 개개인의 특이성이 발휘될 수 있는 이미지 읽기의 상상력을 자극하여 미리 정해놓은 모범 답안에서 벗어나는 다양성의 교환이 이루어지도록 하는 교사의 적절한 지도가 요구된다. 교과서나 교사가 의도한 읽기 내용에 학생들이 도달하도록 할 것인가, 다른 읽기의 가능성을 열어두고 전개할 것인가의 선택은 늘 교사의 몫이다.

한편 북극곰의 사회적 시각성을 공유하는 학생들은 더욱이 교과서의 질문에 담긴 도덕적 정당성이라는 맥락 (“문제를 해결하기 위하여 우리는 무엇을 해야 할까요?”)을 간취하여 학생들은 스스로의 판단으로 주체를 구성하는 것이 아닌 사회적으로 선제하고, 이미 소비되는 시각성의 방식대로 사진의 의미를 도출하였다. 대부분의 학생들이 유사한 내용과 해법으로 귀결하는 데는 교과서나 학교가 원하는 것으로 간주되는 올바른에 대한 선호도 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 컨텍스트로 바뀐다.

하나의 정답, 혹은 교사가 원할 것 같은 대답, 교과서가 의도했을 법한 답안을 상정하거나 전제하게 된다면 사진 읽기를 위한 수업에서 학생들의 사고는 순식간에 그러한 정답을 찾는 단조로운 활동으로 변하기 쉽다. 저마다의 생각과 다른 상상이 펼쳐지기도 전에 고착화된, 견고하고 움직일 수 없는 사고의 홈을 긋는 수업이 되어, 결과적으로 비슷한 판단과 합의를 통해 사진 이미지를 도식적인 언어적 의미로 번역하게 된다. 이미지의 효과를 언어적 메시지와 같은 것으로 여기게 된다. 이미지를 말로 바꾸지만, 시각성 같은 이미 존재하는 체계 속에서 해명하고자 한다. 말 또는 글

자를 이미지에 덧씌우는 순간 그 이미지의 의미는 쓰여진 말의 한계 속으로 고착화한다. 자유롭게 부유하던 이미지의 의미는 특정한 말이나 글자와 만나는 순간 그러한 언어적 담화를 재현하는 기호이자 모사물이 된다.

### 기호와의 만남을 통한 생각의 탄생

시각문화교육이 중시하는 비판적 사고, 시각적 사고 개념은 이미지가 지시하는 바의 심층을 파악할 수 있는 역량이라고 해석한다면 이는 이미지 읽기의 기호학(semiotics)과 다르지 않다. 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 의미의 그물망을 빠져나간다. 이미지의 진정한 의미(sense)가 아닌 이미지 기호의 지시작용으로 선택되는 의미작용(signification)을 중시하게 됨으로써 사진 읽기는 특정한 규칙과 도식이 다른 읽기 내용에 비해 우월적 지위를 획득하게 된다. 여기에 전술한 도덕적 공모가 결합하게 된다면 사진 읽기를 통한 진정한 의미 생산과는 더욱 멀어지게 된다.

시각문화 연구자들은 이미 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. 그런데 본 것을 말로 설명함으로써 그것을 이해한다고 생각한다. 미술사의 많은 설명(text)은 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 르네 마그리트(René Magritte)의 그림 <이미지의 배반>에 대한 진술로 확인된다. 푸코에게 파이프를 그린 그림과 이것은 파이프가 아니라는 문장의 지시 내용 사이의 불일치는 이미지와 문자, 그리고 대상 사이의 재현 관계에 대한 우리의 선입견을 간단히 전복시키는 사례로 제시되었다. 이러한 전복은 이미지와 말의 대등한 관계에서 작동하는 것이 아니다. 필자가 보기에 “이것은 파이프가 아니다”라고 진술하는 문장의 메시지가 우리를 혼란에 빠트리는 출발점이다. 흔히 말이 그림을 보는 방향과 내용을 결정하는데, 이 그림에서 그러한 관계를 따라 글자가 지시하는 내용을 받아들인다면 보이는 내용과 모순이 발생한다. 이곳이 마그리트의 독창성이 빛나는 지점이다.

교육자로서 우리의 관심은 어떻게 이런 상황이 가능하게 되었는가에 있다. 언어는 이미지를 가두는 감옥이다. 그림에 올려진 글씨는 그것을 보는 틀과 범위를 한정한다. 표류하는 이미지의 관성을 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 표류하는 이미지의 지위로 전락하였다. 이후 모든 해석이 가능해진다. 정해진 것은 없어졌고 해석의 답안도 사라졌다.

글과 그림 사이에서 보여준 마그리트의 이러한 미끄러짐, 추락을 감내하는 태도가 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 빔어지게 된다. 마그리트의 탁월함은 이처럼 글과 그림의 관계적 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 언어가 기호학적 용법을 벗어나 이미지의 지위 속으로 유평하는 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. 들뢰즈는 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”(Deleuze, 2004, p. 342)로서, 기호와 마주침을 통해 무수한 의미들이 생산되는 상황을 지칭한다.

기존의 기호학이 언어와 언어적 작용의 문제로 환원하여 의미를 재현적 방식으로 파악하고자 하였다면 들뢰즈의 기호의 마주침으로 일어나는 비언어적, 비기표적 사건적 생성적 성질의 의미를 제안한다. 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 스스로의 방식과 형상으로 나타나면서 덩어리에 잠재한 힘들을 가시화한다. 이러한 결과물로서 기호나 이미지, 예술은 우리의 정신의 모조가 아닌 힘들의 실재적인 운동을 드러내는 것으로 들뢰즈가 말하는 의미의 생성이 일어나는 것이다. 들뢰즈의 맥락에서 마그리트는 글자가 지닌 의미작용의 규칙과 권위를 무너뜨림으로써 그려진 이미지와 말하는 글의 새로운 관계를 생성하는 낯선 기

호를 만들었다. 이러한 기호와의 마주침을 통해 우리는 스스로 무수한 천 개의 의미를 만들면서 저마다의 마음속에 드리우도록 한다. 그런 면에서 우리에게 익숙하고 틀지워진 시각성의 재현 체계였던 북극곰 사진은 낯선 마주침을 추동할 근거가 부족한 사례의 하나였다고 볼 수 있다. 해당 발문의 체계가 적절한 읽기의 과정을 보여줌에도 읽기의 텍스트가 지닌 한계를 확산하지 않는다. 수업의 변화를 위해서는 해당 학년 학습자에게 이미 존재하는 시각성과 그것을 넘어서는 시각성의 규칙을 함께 고려해 보아야 한다. 낯선 충격을 줄 수 있는 이미지를 제시할 수 있다면 더욱 좋을 것이다. 마그리트의 전락처럼 발문에서 스스로 미끄러짐과 이탈을 시도함으로써 동일성의 사유를 극복하려는 교사의 지평이 요구된다. 새로운 생각은 틀지워진 온순한 상황이 아니라 낯설고 혼란스러운, 갑작스런 기호와의 마주침을 통해 힘겹게 분만된다. 우리가 재현적 교수활동을 벗어나는 것은 낯선 상황 속에서 교수학습의 마주침과 협력을 통해 가능하다.

교육은 가르침과 배움을 통한 인간의 상호적 형성이자 평생의 과정이라는 관점이 있다(조용환, 2001). 교사와 학생이 교육을 통해 함께 성장하는 교육관이 들뢰즈와 가깝다. 미술 수업에서 교사들은 이미 있는 관념의 재현이 아니라 새로운 생각과 감각을 창출하고자 노력한다. 다양한 기호와 마주치는 수업에서 교사의 질문은 중요하다. 학습자가 이미 알고 있는 것을 조합하는 논리적 추론적 사고를 통한 문제 해결보다 전혀 몰랐던 무엇과의 조우를 제공하는 질문, 뜻밖의 수업 상황이나 과업이 진실로 우리를 생각하게 만든다고 들뢰즈(Deleuze, 2004)는 주장한다. 우리가 처음 맞닥뜨린 난관에서 자연스럽게 진정한 생각을 분만한다. 난관을 이해하고, 자기 방식으로 헤쳐나가기 위해 어떤 식으로든 생각이 전개되어야 하기 때문이다. 즉 아이들에게 기대할 수 있는 새로운 생각은 학습자가 마주친 낯설고 새로운 상황과 조건과의 만남으로부터 출발하는 것이다. 창조가 무에서 출발하는 것이 아니듯이 새로운 생각 역시 학습자 홀로 만들어내는 것이 아니다. 미술 수업이라는 상황에서의 주제, 재료, 학습 자료와 교사의 교수 활동은 아이들이 맞닥뜨리게 되는 낯선 조우와 마주침을 만들어야 한다.

## 풍경 사진과 감각의 교육학

### 낯설고 아름다운 골목 사진

마지막 이미지는 춘천의 한 골목을 촬영한 풍경 사진이다([그림 3]). 풍경 사진 강좌에 참가한 초등교사들과 야외촬영을 한 결과물 중 하나다. 도시 풍경은 현대인의 삶의 모습, 자연과 대비되는 인공물의 경관이 주요한 소재이다. 춘천 구도심의 골목은 석락한 채로 빈집도 많은 상태라 인적도 드문 곳이었다. 10여 명의 참여 교사들은 기

초적인 사진 기법과 카메라 조작법을 익힌 후 비슷한 지역을 같은 날 촬영하였다. 결과적으로 장소와 시간이 유사한 상황에서 가장 독특한 시점과 결과물을 보여준 예가 [그림 3]이다. 대부분의 참여 교사들은 풍경화를 그리듯이 원근감 있는 골목의 모습을 담거나, 1월이라는 계절감을 보여주는 난로와 연통, 고드름, 고목, 퇴락한 기와지붕이나 담장 같은 것이 포착되었다. 이에 비해 <골목 풍경>은 골목이라는 지리적 공간적 특성이 제거된 채 회화의 색면구성처럼 표현하였다. 추상회화가 그러하듯 청색과 황색의 적절한 면적과 흰색과 회색의 명도 대비도 강렬하게 나타났다. 출사의 결과물에 대한 공동 평가에서 가장 큰 주목과 호평을 받으면서 참여한 동료 교사들에게도 긍정적인 호감을 끌어냈다. A 교사의 사진은 어떻게 다른 표현이 가능한 것일까?



[그림 3] A 초등학교사, 골목 풍경. 디지털 사진. 2020.

화가 프랜시스 베이컨(Francis Bacon)은 “사진은 어느 개인이 바라본 것을 찍는 것이 아니라 동시대인 전체가 바라보는 것을 찍는 것”(박정자, 2015, p. 160 재인용)이라고 말했다. 이는 사진 이미지에서 흔히 볼 수 있는 클리셰에 대한 지적이다. 우리는 이미 너무 많은 것을 보고 살아가므로 사진을 찍을 때나, 찍히는 순간에도 은연중에 사회화된 행동, 시각성의 장에 보관된 사진적 기억들에서 건져 올린 장면처럼 지각하고 표현하기 쉽다. 이런 것들이 표현의 클리셰, 상투성의 힘이다. 회화에서는 그림 이전에 선행하는 종이나 물감, 혹은 캔버스라는 물질적 상투성이 있을 뿐만 아니라 미술사의 무수한 작품들도 있고, 상식적인 지각이나 추억, 환상, 상상하는 도식 같은 심리적인 상투성도 있다. 뭔가를 바라볼 때 우리는 그것을 직접 바라보는 것이 아니다. 이미 그러한 장면을 찍은 사진이나 동영상의 이미지를 통해 우회적으로 바라보는 것이다. 그래서 도해적인, 재현적인, 재인식적인 사진 표현을 피하기 어렵다. 대표적으로 풍경 사진에서는 촬영 장소에 다녀간 기록, 그곳에 있었음의 기억을 환기하는 방식 기록으로서의 표현이 많다.

미술이론가이자 사진가로도 활동한 빅터 버진(Burgin, 1982)은 사진의 주요한 특징으로 의미의 생산과 전달에 이바지할 수 있다는 점을 지적하였다. 의미의 생산과 전달은 모든 지적인 인간 활동의 공통점이자 전제이다. 그런데 기술, 테크놀로지가 가미된 사진 같은 매체를 다루고 표현하도록 가르치는 경우, 의미의 생산과 전달보다 기술, 질료, 도구, 수법의 문제가 더 중요하게 부각하는 것을 쉽게 찾을 수 있다. 사과를 잘 그릴 수 있도록 가르친다고 사과의 의미를 생산하고 전달하는 것은 아니다. 사과를 찍는 기술은 사과의 의미를 생산하는 선제적 조건이지만 그 다음의 문제에 대해 중시하지 않는 경향이 우리 미술교육에서 자주 목격되는 것이다. 사과를 모방하는 사진은 찍을 수 있으나 그것으로 표현된 성공적 요소가 부족하다면 이런 것은 들뢰즈가 말하는 재현적 사진 교육, 진정한 의미의 수업을 만들지 못한다. 예술 교육에서 배움은 이미 정해진 답을 찾아가는 경주가 아니라 학습자, 교실 환경, 교수 자료와 매체, 예술에서의 다양한 질료와 재료들의 관계와 성질에 잠재한 차이들을 드러내는 경험에서 생성된다(안인기, 2013). 이에 대한 해법의 하나가 감각의 교육학이자 정동의 행동학이다. 시인 발레리는 “감각이란 번거롭게 스토리라는 우회로를 거치지 않고 직접적으로 전달되는 것”이라고 표현하였다(박정자, 2015, p. 199 재인용). 의미라는 우회로를 통하지 않고 자신의 느낌을 직접 전달할 수 있는 것, 언어를 통한 설명이나 지시를 통하지 않고 시지각을 통해 곧바로 소통할 수 있는 것, 말할 필요가 없는 이미지, 말이 담지 못하는 영역을 나타내는 사진, 형언할 수 없는 것의 표현, 보이지 않는 것의 가시화, 나아가 보이지 않는 힘의 전달이 들뢰즈의 관점에서 감각과 예술에게 요청하는 바이다(Deleuze & Guattari, 1995). 주어진 감각적 정보, 일차적이고 일회적이며 순간적인 유동하는 감각적 정보는 풍부한 양과 함께 다층적인 강도를 간직한 채이다. 그것이 자신의 관점에 한정된 주관적, 개체적 지각 경험의 차원을 넘어서기 위해서는 새로운 마주침을 경험하며 재현으로부터 생산과 창조의 과정으로 나아가는 후반 과정을 어떻게 처리하느냐에 따라 교육의 양상과 성과는 다양하게 나타난다. 들뢰즈에게 미술의 창조적 힘에 대해 논하기 위해서는 그의 독특한 개념인 정동에 대한 정확한 이해가 요구된다. 이를 바탕으로 우리는 미술교육이 신체적 행동의 창조적 발현 활동임을 알 수 있다.

### 정동 개념과 행동하는 창조

김재인(2017)은 최근 여러 번역상의 견해가 제시되는 affect의 개념 쟁점을 정밀하게 추적한 바 있다. 그는 우선 affect와 짝을 이루는 affection과의 구별이 필요하며, 들뢰즈가 affect 개념을 시기별로 조금씩의 차이를 보이며 발전시킨 것을 고려해야 한다고 보았다. 들뢰즈는 affect 개념을 니체와 스피노자의 영향에서 존재론과 인간학의 맥락으로 사용하기 시작하였고, 이후 야콥 폰 뤁스켈(Jakob von Uexküll)의 동물 행동학을 경유하여 후기의 예술론과 미학 영역으로 재가공하였다고 김재인은 지적

하였다. 초기 니체를 통해 “‘변용 능력’으로서 affect 개념은 힘들의 만남과 또는 관계 형성, 즉 각 힘의 변용과 밀접하게 관련 되지만 그리로 환원되지 않는다”(김재인, 2017, p. 139). 이때 힘은 외적인 관계 속의 힘이 아니라 내적 사건과 관련된 것임을 강조한다. 그럼에도 불구하고 그것이 심리적 존재가 아니라 “심리적 존재물을 가능케 하는 존재론적 조건”이며 따라서 “affect가 인간 마음에 있는 게 아니라, 인간 마음이 affect의 일종이다”(김재인, 2017, p. 139). 그러므로 심리학적 기원을 갖는 정동(情動)이라는 용어의 사용은 affect의 적절한 번역어가 아니라고 본다. “심리학에서 정동은 강렬한 감정 상태”(Villani & Sasso. 2012, p. 349)라는 의미를 갖는다. “affect는 1) 비인간주의/자연주의와 2)탈심리적/존재론적 무의식이라는 두 가지 노립수를 통해서만 이해될 수 있는“ 다양한 존재물이기 때문이다(김재인, 2017, pp. 139-140). 몸속에 잠정적인 내적 통일성이 있고, 그것이 다른 몸과 만나면 변용을 통해 강화나 파괴가 될 수 있다. 이런 몸/물체의 변용이 아닌 다른 변용들이 있고 그것을 지칭할 때 들뢰즈는 affect라는 용어를 쓴다. 이것은 “몸의 ‘지금 상태와 지나간 상태의 관계’ 즉, 어떤 몸이 지속하는 한에서의 몸의 내적 ‘변주들(variations)’을 감싸고/포함하고 있다(enveloppeur)”(김재인, 2017, pp. 139-140). affect에 대한 스피노자의 용례와 아이디어를 통해 주체의 능동적 긍정적 변용 능력을 수용하며 더 나은 완전성으로 이행하는 작용, “완전성의 지속들 또는 연속된 변주들을 affect”(김재인, 2017, p. 142)로 설명하였다. 이후 동물행동학자 워스켈을 통해 “들뢰즈가 ‘변용능력’ 또는 ‘작용권력’으로 이해된 affect가 더 실증적이고 실천적인 수준에서 다뤄질 수 있기를 바랐다”(김재인, 2017, p. 148)고 김재인은 설명한다. 들뢰즈의 관심은 ‘나는 무엇을 할 수 있을까?’라는 윤리학의 문제, 행동의 문제와 관련된 것이었고, “어떻게 만남을 조직해야 능동적인 삶을 만들 수 있는지 구체적 방침들을 찾는 일이었다”(김재인, 2017, p. 149).

들뢰즈는 “예술작품은 감각들의 블록(un bloc de sensations), 말하자면 지각체들과 affect들의 창작물(un compose de percepts et d'affects)”이라고 정의한다(김재인, 2017, p.152 재인용). 들뢰즈의 정의 속에서 지각체와 affect는 짝으로 언급되며, “감각들”의 양면을 이룬다. 예술이 발휘하는 감각이란 지각체와 affect의 덩어리라는 것이다. 『철학이란 무엇인가』를 통해 들뢰즈는 affect를 우리의 체험을 넘어서는 어떤 것으로, 체험을 가능하게 해주는 조건으로 보았으며 이는 지각체도 동일한 지위를 갖는다. affect는 들뢰즈의 의미에서 “변용능력, 작용권력, 비결정의 중심, 비-유기적 삶”(김재인, 2017, p. 154)이라는 의미로 사용하였다. affect가 인간적 범주에 제한되는 것이 아니라는 의미이며 특히 심리적 효과나 결과를 의미하는 것이 아니다. 그런 면에서 김재인은 정감이란 번역어를 제안하지만, 여러 학계에서는 affect가 변용이나 정동이라는 번역어로 많이 사용되다가 최근에는 정동으로 번역어가 모이는 상황이다. 앞서 살펴보았듯이 심리학 용어로서 정동(情動)이 아니라 들뢰즈의 의도를 내포한 번역으로서 “고요하나 움직이는 상태, 움직이고 있으나 고요한 상태”(Villani &

Sasso, 2012, p. 349)로서 정동(精動)이라는 번역 표현은 무리가 없어 보인다.

왜 정동이 문제인가? 들뢰즈는 정동을 비재현적 사유 양식으로 보았다(김종갑, 2019). 정동은 관념을 통해 결정되지만 관념을 한정되거나 환원되지 않는다. 언어적 사고의 재현으로 이해될 수 있어도 그것으로 전체를 내포하지 않는다. 정동은 결정된 어떤 느낌이나 감정이 아니라 지속하고 이행하는 상태의 변이하는 역량과 관련되는 것이다. 사실 정동 개념은 “정동적 전회(affective turn)”로 불리며 인식, 사유, 정신과 같은 정통적 인간의 본질 영역을 몸, 신체 영역으로 바꿔 검토하도록 추동한다. 전의식, 경험 이전의 영역으로서 정동을 주목하고 “언어가 아닌 신체와 물질을, 인식이 아닌 감각과 정동을, 해체가 아닌 생성과 창조를”(정은영, 2019, p. 17) 강조하여 그것이 인간의 경험, 예술의 기능, 사회적 삶의 영역에 끼치는 영향을 연구하고 있다. “정동을 신체의 존재 능력 혹은 활동 능력으로 정의”(정은영, 2019, p. 19)하는 점은 스피노자의 영향인데, 신체의 활동 능력이나 존재의 역량이 증대하고 감소하는 지속적인 이행을 일으키는 존재를 정동이라고 보는 것이다. 미술교육의 입장에서 정동 개념은 그것이 예술작품의 감각을 구성하는 요소이자, 지각과 정동을 통해 예술적 창조를 추동하는 것으로 설명하기 때문에 중요한 의미를 갖는다(Deleuze & Guattari, 1995; 2001). 예술작품의 독특한 감각은 인간 존재의 변화를 유발하는 힘을 갖고 있다는 의미이다. 정동은 재현적 인식이나 동일성으로의 환원이 아니라 의미의 생산이자 창조적 예술의 생산의 통로이기도 하다. “예술이 윤리적인 것은 도덕적 내용을 담고 있기 때문이 아니라 우리 신체에 행동학적 변용을 가하기 때문이다”(성기현, 2019, p. 6)는 주장처럼 들뢰즈의 정동 개념은 예술의 긍정적이고 행동학적인 힘을 강조하는 담론들을 내포한다.

베이컨의 그림에 대한 들뢰즈의 평가는 예술이 힘의 포획과 힘들의 관계를 구성하여 힘을 생성하는 것이라는 점을 드러내는 사례이다. 베이컨의 형상은 재현이라는 클리셰를 통하지 않고 직접 감각에 호소하는 사건을 만드는 형태가 된다는 것이다(Deleuze, 1995; Sauvagnargues, 2009). 들뢰즈는 재현이나 인식의 범위에서, 공통감이나 상식의 범주에서 감각되지 않는 힘들을 포획하고 그것을 감각할 수 있도록 만드는 것이 예술의 창조성이라고 보는 것이다. 즉 예술작품이 지닌 창조성의 신비로운 정체의 하나가 정동이다. 프랑스 철학자 소바냐르그는 이점에 대해 다음과 같이 평가하였다. “모든 (예술) 작품의 유일한 기준은 새로움이며, 새로움은 폭력성, 투시력, 힘들의 관계와 정동, 생각에 대한 충격으로 출현한다”(Sauvagnargues, 2009, pp. 211-212).

이러한 들뢰즈의 주장에 대해 우리는 해석과 자기화를 통해 자신의 맥락에서 변용하여야 더 많은 의미(sense)를 생산할 수 있다. 예술 혹은 이미지가 클리셰적인 표현에서 벗어나려면, 보이지 않는 힘을 드러낼 수 있도록 하려면, 감각에 직접 작용하는 순수한 이미지로 창조되려면 어떻게 해야 한다는 말인가? 들뢰즈가 보기에 베이컨

처럼 성공한 예술이 되려면 어떤 노력이 필요한가? 혹은 동료들에 비해 다른 사진을 보여준 A 교사의 경우는 어떻게 가능한 것인가? 이러한 질문의 답을 찾는 과정에서 우리는 들뢰즈가 말한 affect, 정동 개념을 마지막 창조의 과정에 덧씌워 생각해보자.

들뢰즈에게 창조는 항상 카오스와 대면하는 것이다(Deleuze & Guattari, 1995). 그래서 진정한 예술은 “예술은 필연적으로 어떤 예기치 않은 것, 인식되지 못한 것, 인식할 수 없는 것을 생산한다”(Deleuze & Guattari, 1995, p. 154). 예술이 카오스 속에서 부지불식간에 나타날 수 있다는 인식이다. 앞서 살펴본 기호와의 마주침을 통한 인식처럼 창조와 생성의 철학자 들뢰즈는 늘 유동적이고 예측할 수 없는 상황에서의 생산적 전유를 떠올리고 있다. 감각의 덩어리로서 예술작품도 예측할 수 없는 비자발적이고 우연적인 마주침으로 발생한다. 마주침이란 계획하거나 예측할 수 없기 때문이다. 우연적 마주침에서 출현하는 이질적이고 새로운 것이며 중심화할 수 없는 것이 예술이 생산하는 감각이고 그것이 새로운 아름다움의 영토를 만든다. 여기서 마주침이란 관념적 허상적 상상적 상황이 아니다. 내가 직접 카오스에 처한 것, 부딪힌 것, 비자발적으로 억지로 무언가를 생각해내야 하는 난관을 맞닥뜨린 물질적 물성적 신체적 상황을 말한다. 대개 교육 활동에서 신체보다 지성, 의지, 지능, 이성 등의 정신적 비물성적 요소의 함양을 강조한다. 이에 비해 들뢰즈는 감감할 수 있는 신체의 존재를 교육의 지평이자 잠재적 장이며 터전으로 보는 것이다. 그래서 “신체에 흐르는 강도적 흐름(기호)이 현존하지 않은 감각과 새로운 사유를 ‘발생’시킨다”(김재춘, 배지현, 2016, p. 209)고 들뢰즈는 주장한다. 이러한 신체는 정신 활동의 저장고나 대행체가 아니라 “현존한 적 없었던 새로운 감각과 사유를 창조하는 적극적인 역할을 수행(한다)……생성된 감각들로부터 새로운 관점들이 파생되어 사유가 강제되는 과정을 ‘감각들의 교육학(pedagogy of senses)’”(김재춘, 배지현, 2016, p. 209)이라고 지칭하였다. 정신과 육체라는 단순한 이분법을 넘어 신체 속에 강도적으로 내속하는 감각과 지각의 힘이 신체 수행의 반복적 지속적 과정 속에서 새로운 사유가 강제된다는, 새로운 생각을 할 수밖에 없는 상황을 마주치는 것이 들뢰즈의 “감각의 교육학”이 제안하는 그림이다.

시각문화교육이 중시하는 의미 만들기(meaning-making) 활동이란 결국 형상을 언어를 통해 기표화하고 재현하는 지적 번역이다. 인지중심의 교육적 사고방식을 내포하는 의미 만들기 활동과 달리 감각 만들기(sense-making)는 학습자가 언어에 종속된 방식이 아닌 다른 형태와 방식의 의사 표현 능력을 습득하는 것으로, 의미를 만드는 전혀 다른 상황을 생각할 수 있다(Olson, 2017). 의식의 흐름으로부터 감각의 흐름과 성장으로 나가는 미술교육에 대한 이미지를 그려보아야 한다. 창의성이 이성적 사유나 사고 작용을 통한 성취이기보다 신체적 반응과 지각, 정동을 통한 변화라는 주장들이 제기되고 있다(안인기, 2013, 박정애, 2017; Olson, 2017; 이명순, 2018, 배한얼, 2019). 신체가 정동적 힘에 감응하는 피뢰침이 될 수 있다면 미술표현의 감각

과 힘을 새로움을, 창조를 마주칠 수 있다는 의미이다.

정동은 인간에 한정된 것이 아닌 동물, 식물, 자연의 무생물, 기후와 시간 현상 등이 모두 물질적 형태들이 그 잠재성을 현실화하는 힘 자체가 정동이다. A 교사가 자연과 기후, 시간의 물리적 실체들의 힘을 지각하고 정동됨을 위해 어떤 행동을 하는가? 제시된 사진 작업 외에 확인한 A 교사의 사진 아카이브는 그의 행동을 보여주는 지표들로 가득하다. 아침에 내려앉은 짙 폴 위의 서리를 관찰하여 촬영하고, 수면 위의 폐선을 거꾸로 찍어보고, 온실에서 화초가 아닌 비닐하우스를 뒤덮은 수증기와 맺힌 물방울의 구성을 찾아간다. 익숙한 기호와의 마주침이 아니라 낯선 기호를 찾아가기 위해 신체를 숙이거나 높은 곳을 오르며, 해가 있는 동안 더 오래 머물고, 피사체에 한 발 더 다가가며, 새벽이나 밤의 다른 빛의 세상을 탐구함으로써 그는 낯선 공간이건 익숙한 장소이건 그 공간에 작동하는 정동의 흐름을 보다 많이 담을 수 있었다. 사진의 기법과 장비의 성능과 무관한 이러한 행동학적 태도는 실제 사진 수업에서 찾아보기 어려운 내용들이다(김미남, 2017). 타인과 다르게 움직임으로써 A 교사는 새로운 정동의 힘을 더 많이 지각하고 표현할 수 있게 되는 것이다. 들뢰즈의 관점을 따르자면 사진은 신체적 움직임의 예술이고 행동학의 결과이다. 그러므로 우리는 사진의 수업에서 사진의 기법 기술에 한정하지 말고 사물의 힘, 흐름, 정동을 포착하고 지각할 수 있도록 해야 한다. 그것은 눈에 한정된 것이 아닌 발이 달린 눈이 포착하는 장면과 관련된다. 사진가들의 사진이 담고 있는 구도와 기술적 요소보다 사진가가 어떤 행동과 태도를 통해 그러한 결과에 도달하는지에 대한 고려가 필요하다. 익숙한 공간을 낯설고 새롭게 포착하는 것, 동질적 공간을 이질적인 곳을 변모시키는 힘, 이 창조적 역량이 정동하는 힘을 탐지하는 행동들에서 비롯하는 것이다. 들뢰즈에게 배움은 가르침보다 중요한 활동으로서 실제적인 생성과 창조를 수행하는 작업이다. 이 배움은 “경험적 의식적 행위, 명제들을 기억하는 행위, 쉽게 재현 가능한 행위”(김재춘, 배지현, 2016, p. 225) 같은 의식의 복제 행위가 아니다. 배움은 스스로의 삶과 행동과 태도를 변화시키며, 각자의 신체와 의식이 치른 생애적 경험의 특이성을 바탕으로 서로 다르게 자라나도록 하는 활동이다. 행동학적 탐험이 준비되어 있다면 사진을 찍을 준비도 되었다. 신체적 지각과 정동을 통해 우리는 이미지에 대한 재현적 인식, 시각성의 체제, 진부한 클리셰, 언어중심적 사유 방식에 다양한 질문을 던질 수 있다.

## 결론

독창적이고 실험적이며 다른 사고와 방식에 대한 접근의 길을 열어준다는 면에서 들뢰즈 철학은 교육학에서도 주목할 가치가 있다. 재현적 사고, 언어 중심적 사고, 의

식중심의 사고가 강하게 작동하는 시각문화교육의 관례와 방법을 검토하면서 점진적으로 사진적 창조와 미술교육에서의 시사점들을 검토해 보았다. 고정불변함을 거부하고 변화와 창조를 사고했던 들뢰즈를 따라 우리가 미술과 교육을 보는 관점도 늘 형성되고 형성해야 하는 유동체가 되어야 한다. 정체된 관점은 독단이다. 현실적으로 우리가 교실에서 수업의 목표를 결정하고 한정하여 운영하더라도 그 속에서의 움직임은 정해진 결말을 재현하는, 재인식하는 좁은 의미의 생산에 머물지 않아야 한다. 진정으로 생각을 촉발하며 감각을 자극하고 창조를 이끄는 수업에 대한 고민과 이를 위한 낯선 기호와의 마주침을 기획하는 노고가 우리의 미술교육에 필요하다. 시각문화교육의 영역이 미술 교과 교육 안에서 이미지 읽기를 통한 언어적 사고의 확장을 담당하더라도 그것 역시 이미 있는 사회적 정의, 당위, 올바름으로 여겨지는 도덕적 권위에 종속된 재현적 사유를 학생들이 공유하도록 전개하는 것은 부적절해 보인다. 예술, 미술의 교육은 동질화와 재현을 위한 것이 아니라 차이와 창조적 생산을 위한 것이기 때문이다.

들뢰즈의 생각을 통해 우리는 몇몇 유용한 관점들을 얻을 수 있었다. 우선 우리의 수업이 낯선 기호와의 마주침의 사건으로 거듭나야 한다는 점이다. 학생들에게 교과서, 교사의 지도와 발문, 교실 상황과 질료 등이 너무도 익숙하고, 예측가능한 상황일 때 수업은 생산과 창조가 아니라 재생산과 재인식으로 미끄러진다. 이미 있는 질서와 체계의 확인이 배움이 아니라 새로운 틀을 만들고 그 또한 벗어나도록 하는 활동으로서 배움을 생각할 수 있었다. 특히 시각문화교육의 콘텐츠가 치중하는 언어화된 이미지 읽기가 시각성의 체계 안에 담긴 기호학적 규칙의 반복적 생산으로 그칠 수 있음을 이해하도록 하였다. 들뢰즈식의 진정한 창조를 위한 시각언어의 표현은 신체적 역량에 내속한 정동의 가능성을 확장하는 것이 중요하다는 것을 살펴보았다. 새로운 창조가 무에서 나오는 것이 아니라 정동을 포착하는 행동하는 신체의 역량에서 비롯된다. 교사로서 스스로의 교수 내용에서 미술작품을 분석하고 설명하는 것과 함께 그러한 작품을 만들기 위한 작가의 행동학적 특성에 대해 살펴볼 필요가 있다는 것을 유추할 수 있다. A교사의 사진이 다름과 새로움을 나타낼 수 있는 것은 사진을 만드는 A 교사의 행동과 태도가 타인들과 다르다는 점을 검토하였다. 생산적 창조를 희망하는 미술교육은 의식과 신체의 균형을 강조하고 가르치기보다 행동하는 신체의 힘에 주목할 필요가 있다고 들뢰즈는 말하고 있다.

무엇에 대하여 생각하고, 어떻게 그것을 볼 것인지, 왜 이 문제에 대해 생각해야 하는지를 다루는 문제는 미술교육 스스로의 철학적 입장을 요청하는 것이다. 철학의 가장 큰 기여 중 하나는 우리가 무엇을 어떻게 볼 것이며 왜 그래야 하는지에 대한 질문과 대답의 생산적 반복에 있다. 교육과정이 무엇을 어떻게, 왜 가르칠 것인가에 대한 주석이라면 그 질문은 또한 철학적인 것이기도 하다. 교육과정을 구성하고 입안하는 가장 중요한 밑그림으로서 미술교육에 대한 교사, 미술교육자 스스로의

입장과 관점의 형성과 지속적인 성장이 요청되는 이유이기도 하다. 우리는 여전히 플라톤의 동굴 속에 있는 것은 아닌지 물어보아야 한다. 플라톤이 정확하게 비유하였듯이 우리는 우리에게 비춰진 모형(교육과정, 교과서, 수업, 교사의 교수활동)이 이미 앞서 있는 무언가의 재현이며, 이미 있는 그것을 닮으려는 유사성의 교육, 재인의 교육, 재현의 교육, 재생산의 교육을 수행하고 있는지 생각해 보아야 한다. 교실이라는 장소는 학습자라는 다양체와의 지속적인 접촉이자 익숙하고 정해진 모상으로부터 낯설고 다른 방향과 힘과 지속으로 이끄는 마주침의 장이다. 늘 다르게 볼 수 있도록 이끄는 힘을 들뢰즈를 통해 만날 수 있다.

### 참고문헌

- 김미남 (2017). 아동의 디지털 사진표현의 발달 특성 탐구. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, 18(1), 41-68.
- 김재인 (2014). 들뢰즈의 예술론을 통해 본 예술가적 배움-초기 프루스트론을 중심으로. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, 15(1), 1-20.
- 김재인 (2017). 들뢰즈의 ‘아펙트’ 개념의 쟁점들: 스피노자를 넘어. *영미문학연구*, 43, 132-155.
- 김재춘, 배지현 (2016). *들뢰즈와 교육-차이생성의 배움론*. 서울: 학이시습.
- 김종갑 (2019). 정동의 의미와 가능성. *영어권문화연구*, 12(1), 5-27.
- 박정애 (2017). 창의성, 어떻게 형성되는가? 어떻게 가르쳐야 하는가? *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, 18(2), 57-71.
- 박정자 (2015). *눈과 손, 그리고 햅틱*. 서울: 기과랑.
- 배한얼 (2019). 영화 감상을 통한 정동 전파하기의 미술 수업. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, 20(4), 17-38.
- 성기현 (2019). *들뢰즈의 미학: 감각, 예술, 정치*. 서울: 그린비.
- 안인기 (2013). 들뢰즈와 미술교육, 연구 지형도와 수업 분석. *미술교육논총*, 27(3), 75-98.
- 안인기 (2015). 들뢰즈의 영화이론에 기반한 디지털 영상 교육의 가능성 연구. *미술교육연구논총*, 43, 43-62.
- 이명순 (2018). 다이어그램에 대한 분석과 감각 중심 미술교육에의 제안. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, 19(2), 19-41.
- 이은적 외 6명 (2013). *초등학교 미술 3-4 학년*. 서울: 금성출판사.
- 정은영 (2019). 정동 이론 탐구- 미술교육 정의적 영역의 확장을 위한 고찰. *미술교육논총*, 33(1), 1-29.

- 조용환 (2001). 문화와 교육의 갈등-상생 관계. *교육인류학연구*, 20(4), 1-27.
- Burgin, V. (Ed.) (1982). *Thinking photography*. London: Macmillan Education.
- Deleuze, G. (2004). *Différence et répétition*. (김상환 역). *차이와 반복*. 서울: 민음사. (원저 출판, 1968)
- Deleuze, G. (1995). *Logique de la sensation*. (하태환 역). *감각의 논리*. 서울: 민음사. (원저출판, 1981)
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1995). *Qu'est-ce que la philosophie?* (이정임 · 윤정임 역). *철학이란 무엇인가*. 서울: 현대미학사. (원저출판, 1991)
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2001). *Mille plateaux*. (김재인 역). *천 개의 고원*. 서울: 새물결. (원저출판, 1980)
- Dikovitskaya, M. (2005). *Visual culture: The study of the visual after the cultural turn*. Cambridge: MIT Press.
- Eisner, E. (2001). Should we create new aims for art education? *Art Education*, 54(9), 6-10.
- 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)* (pp. 207-217). New Jersey: Institute for Advanced Study.
- Olsson, M. (2017). *Movement and experiment in young children's learning*. (이연선 외 3인 역). *드뢰즈와 가타리를 통해 유아교육 읽기-운동과 실험*. 서울: 살림터. (원저출판, 2009)
- Sauvagnargues, A. (2009). *Deleuze et l'art*. (이정하 역). *드뢰즈와 예술*. 파주: 열화당. (원저출판, 2005)
- Villani, A., Sasso, R. (2012). (Eds.). *Le vocabulaire de Gilles Deleuze*. (신지영 역). *드뢰즈 개념어 사전*. 서울: 갈무리. (원저출판, 2003)

## Abstract

### Teaching Photography with Deleuzian Position and Becoming Creative Visual Culture Education

**In-Kee Ahn**

Chuncheon National University of Education

This study aims to find productive and creative alternatives to language-oriented teaching in visual culture education. We see more than we know. However, talking about what you see is still an important educational task. To this end, I reviewed Deleuze's view of education, the concept of learning, apprenticeship, and re-cognition. In his opinion, representative cognition is opposed to artistic production and creation. I used Deleuze's ideas for analyzing actual art education sites and cases. In the case of the art class, I pointed out that the perspective of viewing art should be flexible and extended. Textbook analysis dealt with the problem of moral authority and representation of identity contained in the image reading method. In the making of photographs, it was argued that the capture of affect that triggers the learner's physical behavior should be the main basis for education. According to Deleuze's view, it is inappropriate for teachers to teach students to learn along a predictable and set path. By confronting accidental and unpredictable signs and forces, students have thought and creation. Teachers are required to explore these accidental learning conditions.

|                   |                   |                   |
|-------------------|-------------------|-------------------|
| 논문접수 2020. 10. 10 | 심사수정 2020. 10. 21 | 게재확정 2020. 10. 22 |
|-------------------|-------------------|-------------------|