



Arts & Culture Education Colloquium
「문화예술교육 콜로кви엄」

예술의 가치와 문화예술교육

2017. 2. 24.(금) 14:00-18:00

한국문화예술교육진흥원 KACES Hall



Arts & Culture Education Colloquium
「문화예술교육 콜로кви엄」

예술의 가치와 문화예술교육

2017. 2. 24.(금) 14:00-18:00

한국문화예술교육진흥원 KACES Hall

Arts & Culture Education Colloquium

문화예술교육 콜로кви엄

예술의 가치와 문화예술교육

발행인 /

주성혜

발행일 /

2017.02

발행처 /

한국문화예술교육진흥원

홈페이지 /

www.arte.or.kr

문의 / 한국문화예술교육진흥원 정책연구팀

02-6209-5991, 5993

등록 / KACES-1740-R003

프로그램

시간	내용	발제자 · 토론자
13:30 ~ 14:00	등록	
Opening		
14:00 ~ 14:15	- 환영인사	· 김세린 한국문화예술교육진흥원 예술교육기반본부장
14:15 ~ 14:20	- 2016 문화예술교육 콜로кви엄 소개	· 홍유진 한국문화예술교육진흥원 정책연구팀장
14:20 ~ 14:30	발제 및 토론자 소개	· 사회 : 최재오 중앙대학교 공연영상창작학부 교수
Session1 문화예술교육 현장에서의 예술가		
14:30 ~ 14:50 (30')	발제1. 모두를 위한 예술교육 : '안전한 실패'를 위한 우아한 리허설을 위하여	· 제한정 국민대학교 공연예술학부 교수
14:55 ~ 15:25 (30')	발제2. 경험하는 예술, 안내하는 예술교육가	· 남인우 극단 북새통 예술감독(연출가)
15:30 ~ 16:00 (30')	발제3. 예술과 교육개혁, 그리고 문화예술교육자로서의 정체성과 자존감	· 김인설 전남대학교 문화전문대학원 교수
Session2 예술이 숨 쉬는 문화예술교육 현장을 위한 토론		
16:15 ~ 17:30 (95')	- 종합토론 및 질의응답 좌 장 최재오 발표자 제한정, 남인우, 김인설 토론자 · 박은경 백석대학교 문화예술학부 교수 · 서지혜 인컬처컨설팅 대표 · 박영정 한국문화관광연구원 예술기반정책연구실장	
17:35 ~	폐회	

※ 사정에 따라 세부내용이 일부 변경될 수도 있습니다.

목차

발제1. 모두를 위한 예술교육 : “안전한 실패”를 위한 우아한 리허설을 위하여

- 제환정 국민대학교 공연예술학부 교수 _____ 7

발제2. 경험하는 예술, 안내하는 예술교육가

- 남인우 극단 북새통 예술감독(연출가) _____ 17

발제3. 예술과 교육개혁, 그리고 문화예술교육자로서의 정체성과 자존감

- 김인설 전남대학교 문화전문대학원 교수 _____ 27

종합토론. 예술이 숨 쉬는 문화예술교육 현장을 위한 토론

- 토론1. 박은경 백석대학교 문화예술학부 교수 _____ 39
- 토론2, 서지혜 인컬처컨설팅 대표 _____ 43
- 토론3. 박영정 한국문화관광연구원 예술기반정책연구실장 _____ 47

발제 1

모두를 위한 예술교육 : “안전한 실패”를 위한 우아한 리허설을 위하여

제한정, 국민대학교 공연예술학부 교수

모두를 위한 예술교육 : “안전한 실패”를 위한 우아한 리허설을 위하여

제한정
국민대학교 공연예술학부 교수

2012년 마이클 오말리는 <하버드 비즈니스 리뷰>지에 “모든 리더는 예술가이다.” 라는 글에서 예술가가 가진 창의적인 리더로서의 장점을 분석한다. 흔히 카리스마로 대변되는 고전적 리더십의 시대는 지나고, 21세기에는 예술가처럼 사고하고 재현하는 능력이 요구된다. 리더는 단순하고 직접적인 사실로 지시하는 이가 아니라, 창의적이고 도전적인 비전을 보여주며 사람 간을 연결하는 고리역할을 한다. 마치 애플이나 스타벅스가 물건이 아니라 문화를 창출한 것처럼, 우리시대의 리더란 예술가처럼 새로운 관점과 선택을 제시하고, 문화적 가치를 고려하고 창출하는 주체로서의 역할을 한다. 예술가가 아니라, 성공한 CEO를 위해 쓰인 오말리의 글에서, 우리는 역설적으로 예술가가 가진 창의적인 리더십을 되짚어 볼 수 있다. 뛰어난 결과를 만들기 위한 강력한 의지, 집중력, 위기의 상황에서 빛나는 뛰어난 재능. 신념과 개성의 솔직한 표현 같은 고전적인 면들도 있지만, “창의적” 리더의 특질도 언급한다.

즉, 형태, 구조 등을 응집력 있는 방식으로 합체시키는 능력, 의미를 매력적이면서도 단정 짓지 않는 방식으로 전달하는 재현의 능력, 사람들을 놀라게 하고, 새로운 깨달음이나 이해를 제시하는 상상력, 지적이고 창의적인 생각을 자극하며, 복합적이고 도전적인 사실을 제공하는 능력, 사회구성원들의 연결을 강화하는 동시에 개인적인 만족감을 제공하는 능력, 사람의 중요성에 대한 강조를 통해 무엇이 문화적으로 가치 있고 가능한지에 대해 생각하게 만드는 능력, 자신의 활동에 대한 타인의 평가나 비판 등을 환영하는 태도 등이다.

이런 관점들을 살펴보면, 미래의 예술교육의 확장은 불가피하고 절대적인 것처럼 느껴진다. 하지만, 아쉽게도 오말리의 분석과는 달리, 예술교육에 대한 우리의 현실은 사뭇 다르다. 대학입시와 영재교육의 그늘 속에서, “모든 아이들을 위한 예술교육”은 좀처럼 쉽지 않고, 예술이 가르칠 수 있는 창의적 리더십에 대한 기대조차 높지 않다. 또 한편, 과연 지금의 예술 교육자들이 그러한 창의적인 리더십에 대해 공부하거나 인식을 가지고 있는지도 살펴볼 필요가 있다.

지난 3년간 국립현대무용단의 무용학교와 꿈다락 토요문화학교인 <무용도전>을 기획하고 진행하면서 얻은 경험을 기반으로, “모두를 위한 무용교육”에 대한 몇 가지 질문과 방향

성에 대해서 논의하고자 한다. 이는 현대예술의 의미와 커뮤니티아트의 방향성이 진행 중인 것처럼, 확인된 결과라기보다는 현장에서 솟아나는 질문들에 대한 문제해결 방법이며, 제언 역시 개인적 관점에서의 분석과 견해를 미리 밝혀둔다.

콘텐츠 : 모두를 위한 무용교육이라면, 무엇을 공유해야 하는가?

오늘날 한국의 문화적 맥락에서 춤은 매우 양가적인 위치를 지닌다. 사실 춤은 “너무 인기 있기 때문에” 그 의미를 위협받는 특이한 분야이다. K-pop 과 오락무용의 열풍에 힘입어 “춤추기”는 남녀노소를 불문하고 가장 인기 있는 활동이다. 젊은 세대들에게 춤이란 기존의 연설이 했던 방식처럼, “나”를 드러내고 소개하는 문화적 소통 방식으로 여겨진다. 그러나 그 콘텐츠를 살펴보면, 예술교육의 통합성은 쉽게 눈에 띄지 않는다. 방과 후 과정에서부터, 커뮤니티센터에 이르기까지, 스포츠댄스, K-pop, 방송댄스 등이 압도적이다. 예술로서의 창작의 과정보다는, “움직임 따라하기”와 “재생”이 강조된다.

사실, 춤(Dance) 이라는 것은 매우 복합적인 활동이다. 춤을 출 수도 있고(춤추기), 타인 앞에서 공연할 수도 있고(퍼포먼스). 춤을 감상할 수도 있고(무용감상), 춤을 만들 수도 있고(안무), 춤의 맥락에 대해 토론하고 공부할 수도 있다.

그러나 방과 후 등 학교 내 교육프로그램은 물론, 커뮤니티센터나 문화센터에서도 춤은 모방과 재현의 “춤추기”가 주로 강조될 뿐, 감상이나 창작, 이해의 과정은 거의 찾기 힘들다. “춤추기”의 대중적 열풍은, 오락적 무용이라는 장르와 춤의 지엽적인 부분들(스텝, 패션, 무용수의 날씬한 신체이미지)등에 대한 관심으로 국한된다.

그러나 춤은 인간 신체에 대한 존엄과 이해를 바탕으로, 단순한 춤추기를 뛰어넘는 활동이다. 움직임을 관찰하고, 축출하고, 조율하는가 하면, 상대의 움직임에 반응하고, 감상하고, 비판적으로 사고하도록 장려하는, 통합적 활동이 춤이다. 그러나 이러한 복합체로서의 춤을 경험할 기회가 거의 차단되어 있다. 인간의 몸과 움직임에 대한 귀한 호기심과 에너지는, 손바닥 안의 스마트 세상과 대중매체가 반복적으로 노출하고 있는, 오락무용을 통한 “춤추기”로만 흡수될 뿐이다.

무용교육 프로그램들은 “춤추기”의 강조에서 벗어나 춤의 복합적 성격을 탐험할 필요가 있다. 춤에 도전하는 성인들을 위한 <무용학교>와 꿈다락 토요문화학교인 <무용도전>에서는 “움직임 따라하기”의 과정을 최소화하는 실험을 하고 있다. 대신, 참여자들은 움직임을 직접 만들고, 토론하고, 공유하고, 공연하며 프로그램을 완성시킨다. 물론 이것이 가능한 것은, 현대무용, 컨템포러리 댄스라는 장르자체가, 움직임 형식이나 완결성 보다는 창의성과 실험을 더 중요시하는 장르적 특성 때문이기도 하다.

따라서 이 새로운 댄서들의 초점은 춤을 잘 추는 것이 아니라 “자신”이다. 나의 몸, 나의 움직임, 나의 반응, 나의 감정, 나의 의지, 나의 경험 등, 개인의 고유성에 초점을 맞추다 보니, 각자의 일상 속에서 움직임을 관찰하고 자기 방식으로 해석해오는 것이 과제다. 물론, 이 날 것의 움직임이 항상 아름답고, 의미심장한 것은 아니다. 그러나 모방하거나, 완성도의 강박이 없는 춤은 우리에게 자유를 준다. 스스로의 영광이나 체면으로부터의 자유, 매력의 과시로부터의 자유, 난해한 교본과 칭찬으로부터의 자유, 보는 이의 애호나 비위를 맞추지 않아도 되는 자유다. 그리고 그 자유로움의 탐험은, 컨템포러리 아티스트들이 지난 수십 년간 해온 가장 중요한 행적이기도 하다.

공유의 방식: 쇼 케이스는 과연 필요한가?

2014년부터 무용학교와 무용도전은 12주 수업의 마지막에 “쇼케이스”라 불리는 공연형태를 올린다. 스튜디오의 극장 식 조명과 세트를 이용하여, 수업의 과정들을 공연형태로 제시하는 것이다. 한편, 커뮤니티 아트와 핵심은 결과보다는 참여자 중심이며, 결과보다는 과정이 중시된다. 의식적인 콘텐츠의 “재단”이 필요한 공연의 유무는, 한동안 커뮤니티 아트와 프로페셔널 예술을 구분 짓는 차이점이 되기도 하였다. 그렇다면, 참여자들을 위한 공연, 혹은 이벤트는 과정중심의 커뮤니티 아트에서는 불필요한 것일까? Powy Dance 라는 커뮤니티 아트 단체를 이끄는 헤이디 휠슨은 이 차이를 쉽게 설명한다. 프로페셔널 한 예술가들이 “Everything FOR performance”라면, 커뮤니티 댄스는 “Everything AND performance”로, 전통적인 작품이나 공연의 수행여부와 관련 없이, 커뮤니티 댄스의 핵심은 “과정”이라고 강조한다.

“13번째의 수업”이라는 타이틀을 달고 진행되는 쇼케이스의 장점은 다양하다. 우선, 참여자들 입장에서 커뮤니티 댄스의 경험의 과정이 연장되어, 공연예술로서의 가장 큰 특징인 퍼포먼스를 직접 체험해 볼 수 있다는 것이다. 다만, 수업의 과정이 공연에 봉사하는 것을 예방하기 위하여, 수업의 후반부 (3 분의 1, 혹은 4분의 1)이전에는 공연 준비에 할애하지 않도록 제한하는 기획은 필요하였다. 참여자들은 극장에 대한 이해, 스킬, 움직임 어휘가 발달하고, 무대와 공연에 대해 이해의 폭이 커져서, 추후 공연관람에의 관심이 확장되었다. 또한, 스스로 느끼는 예술적 경험이 확장되고, 자신들의 작업과 성취를 스스로 축하 할 수 있는 계기가 되었다. 하나의 축제처럼, 비판이나 상업성에 휘말리지 않는 안전한 환경에서의 행사가 가능해지자, 무용단의 입장에서는 추후의 참여자들과 관련분야의 관심을 모을 수 있는 계기가 되었다.

누가 오고, 누가 오지 않는가?

무용도전이라는 3년째 무료예술교육 프로그램을 진행하다 보니, “무료”가 지닌 이중적 의미에 대해서 생각하게 된다. 성인의 경우에는 일정량의 참가비를 받지만, 아이들의 “무료” 프로그램은, 때로 참가비뿐 아니라 참여하는 “노력”도 공짜라는 인식을 갖게 하기 쉽다. 가장 흔하게는 참가신청을 하고 아예 나오지 않거나, 다른 학원 스케줄과 중복되게 하고 간간히 참여하는 식이다. 또 한편으로는, 비용의 측면에서 부담이 없다 보니, 아이들이 경제적 이유는 제외하고, 진짜 예술을 배우지 않는 이유를 조금씩 배우게 되었다. 학원에 가야 해서, 시험이 있어서, 부모님이 반대해서, 인생에서 중요하지 않(다고 부모님이 생각해서)서, 예술수업에서 발길을 돌리는 학생들을 만난다. 좀 더 정확히 말하자면, 초등저학년까지는 학부모들이 예술교육의 필요성을 느끼지만, 입시의 준비가 시작된다는 초등 고학년이 되면, 아이들은 예술교육으로부터 한 발짝 더 멀어진다.

무용학교나, 무용도전의 경우 아티스트 대 참여자 비율을 최대한 낮추기 위해 인원을 한 반에 20~30명 정도로 제한하는데, 매 시즌 참여자들을 모을 때 나타나는 몇 가지 특징이 있다. 일단 초등학교 저학년반은 학부모들의 열정이 폭발적이다. 상상력, 창의력, 도전정신 같은 예술의 의미가 (학생과 학부모로부터) 가장 환영 받는 시기이다. 접수를 시작하면 곧 마감되며, 내용에 대한 문의도 많고, 결석도 거의 없다. 부모님 손을 따라 이미 여러 예술이나 교양프로그램에 참여해본 경험이 많아서인지, 다양한 작업과정이나 현장탐방, 공연에 이르기까지, 낯설어하지도 어려워하지도 않는다.

흥미롭게도, 초등학교 고학년(4-6학년)이 되면 사뭇 다른 풍경이다. 초등 3학년부터 진행한다는 “선행”에 대한 학구열 때문인지, 아이들의 결석도 비교적 잦은데다, 중학교 진학을 앞둔 6학년은 특히 만나기 어렵다. 초등고반이 시작되는 오후 한시, 이미 절반의 아이들은 지쳐서 스튜디오로 들어온다. “점심도 못 먹었어요.” “쉬고 싶어요” 초등 고학년이 되면, 영어, 수학 등, 한 두 개 이상의 학원이나 과외활동이 이미 토요일 오전 스케줄을 채우기 때문이다. 간단한 놀이로 아이들의 마음을 달래주지 않으면, 아무리 뛰어난 아티스트들도 이 아이들을 동기화하기 힘들다. 부모님의 손을 잡고 오는 초등저학년의 순응하는 태도와, 자발적으로 의사결정을 내린 청소년의 자의식 사이에서, 이들은 도전적이면서도 지쳐있고, 무심하면서도 집요하다. 간혹 “우리 아이는 뮤지컬 배우를 지망하는데, 이런 놀이 형식 말고 제대로 테크닉은 안 가르쳐 주나요?” “우리 아이는 무용을 좀 배워서 또래 아이들보다 뛰어난데, 상급반으로 못 옮겨주나요?” 같은 부모님들의 항의도 있다.

청소년은 가장 모으기 힘든 그룹이다. 초등학교생들이 부모님들의 적극적 권유로 무용프로그램을 시작했다면, 청소년들은 본인이 원해서 열정적으로 오는 경우가 대부분이다. 지역적으로도 가까운 아이들보다는 “춤이 추고 싶어서, 배우고 싶어서” 다른 구, 도시에서 새벽버

스를 타고 나온 아이들이 상당수이다. 아이들이 느끼는 흥미와는 별개로, 더러 중간고사 결과에 따라, 혹은 학년이 올라가며 부모님이 참여를 반대하기도 한다. 아이가 춤추며 행복하거나, 재능이 있거나, 상상력이 자극된다 하여도, 예술교육의 가치와 의미는 입시교육의 효용성 앞에서 종종 밀려난다.

춤은 “사람들을 참여하게 하고, 상상력을 펼치게 하고 예술적 도전과 성취를 통해 용기를 주며, 학교를 성공을 꿈꿀 수 있는 장소로 만들며, 자신의 정체성을 찾는 방법을 배우고, 학생들이 학교 밖의 세상과 연결되도록 한다. 무용학자인 주디스 린 한나<예술과 무용교육>이라는 책에 나오는 아름다운 구절이다.

실제로 무용교육 참여가 미치는 긍정적인 영향에 대한 연구는 무수하다. 교정시설의 청소년들에게 12주간(주 2회) 무용을 가르치고 그들의 정서 변화를 관찰한 연구를 보면 (이주원, 2010), 긴장, 우울, 불안, 노여움 등 부정적 정서가 감소하는 긍정적 현상이 나타났다. 얼굴을 마주하고, 상대와 접촉하는 춤을 통해 이루어지는 인간간의 경험들은, 청소년들에게 자신감을 회복하고 타인에 대한 믿음을 발전시키는 기초가 된다. 춤을 통해 느끼는 감정적 유대감은 우호적 인간관계를 창출하고 강화함으로써 원만한 생활을 영위할 수 있게 하여 준다. 이런 춤의 장점은 청소년이나 성인대상의 프로그램에서 강하게 드러난다.

그러나 춤에서 일어나는 인간사이의 컨택, 취향의 공유, 타인 앞에서의 프레젠테이션과 상호교류는, 수업의 콘텐츠만으로는 설명되지 않는다. 당연히도, 창의적 리더십을 지닌 예술가 겸 교사의 역할이 핵심적이다.

창의적 리더로서의 예술가

예술교육의 현장에서는, 늘 좋은 예술강사 (Teaching artist)를 구하는 것이 어렵다고 말한다. 오말리의 주장처럼, 예술가들은 “창의적인 리더”이며, 우리는 다음 세대의 예술가들을 그렇게 가르치고 있을까?

전통적으로 예술교육은 재능 있는 학생이 예술가로 성장하는데 초점을 맞추어 진행되어 왔다. 서구사회와 마찬가지로, 좋은 예술가가 좋은 예술교사, 혹은 좋은 예술행정가가 될 것이라는 것은 우리 사회가 가진 보편적 오류이다. 하지만, 예술교사, 혹은 기획자로서의 활동은 예술가와 다른 관점들을 요구한다. 가장 중요한 변화는 관점의 차이이다. 예술가가 개인으로의 내적 에너지와 집중력을 요구한다면, 교사는 “나”가 아닌 “너(학생)”으로의 관점의 전이가 필요하며, 예술기획 혹은 행정가라면, 보다 더 큰 체계에서의 관점을 요구한다.

모든 예술전공생이 예술가가 되는 것은 아니지만, 현실적으로 졸업생의 상당수는 유아에서부터 성인에 이르기까지 예술을 가르치는 일에 종사하게 된다. 가르친다는 것은 리더십과 책임에 대한 이해 없이는 불가능하다. 최근 대학에서는 엘리트 교육에 집중되었던 예술교육에서 한발 짝 나아가, 사회공헌적인 예술가이자 교육자, 리더로서 지녀야 할 리더십과 역할을 이해하는 프로그램들이 생겨나고 있다. 공연예술분야 학생들을 대상으로, 예술교육자(Teaching Artist),나 예술기획·자문역할(Consulting Artist)의 능력을 키우기 위한 준비이다.

그러나 이런 예술교육의 의미가 언제나 실현되는 것은 아니다. 역설적이게도, 가장 어두운 그늘에는 입시의 문 앞에선 어린 예술 전공생이 자리한다. 무용을 전공하는 예술고등학교생의 언어폭력 경험과 자존감, 무용연습 정도의 관계를 조사한 노정식(2009)의 연구는 우리의 현실을 보여준다. 응답학생의 90% 이상은 예술교육자에게서 언어적 폭력(경멸, 적대, 거부)을 경험했다고 답했다. 주된 가해자는 선배나 친구보다, 무용교사(무용강사, 학원교사(48.5%), 학교무용교사(48.1%))가 월등히 많다. 예술교사의 언어적 폭력과 무시 앞에서 학생들은 우울감을 심하게 경험한다. 입시와 콩쿨, 경쟁위주의 교육에서 학생을 자극하기 위해 언어적 폭력을 남발하는 교사의 모습은 끔찍하고도 익숙하다. 이 연구에서 더 충격적인 것은, 언어적 폭력에 자존감을 잃어버리면서도 교사의 폭력이 나의 실력을 향상시키기 위한 것이라 이해하는 학생의 모습이다. 학생들은 언어폭력에 많이 노출될수록 우울감을 느끼지만, 반대로 무용연습 빈도가 상대적으로 늘어났다. 그들은 교사들의 언어폭력의 이유를 “나의 실력을 더 향상시켜주려고(47.2%)” “정신차려서 더 열심히 하라고(54.1%)” 라고 이해했다.

춤이라는 방대한 주제에서, 그간 우리 무용교육은 극장무용의 형태를 완성하는데 초점을 맞추어왔다. 그 결과 다양성(바디타입, 목적, 미학적 관점, 취향 등)의 수용은 다소 부족했던 것이 현실이다. 특히 교사의 철학적, 미학적 관점 혹은 애호가 다음세대에게 학습, 전이되는 것을 고려할 때, 교사의 열린 태도와 전문성은 학습내용뿐 아니라 교육의 질을 좌우한다.

교육의 기본적 가치와 철학은 공유하더라도 전문성이라는 측면에서는 무용은 특성이 매우 강한 분야이다. 무용교사는 춤추기뿐만 아니라, 안무, 감독, 감상 및 피드백, 토론, 맥락적 설명을 모두 포함하는 멀티테스킹이 요구된다. 춤을 신체적으로 가르칠 수 있는 전문성, 이를 뒷받침할 역학적, 해부학적, 영양학적 지식(부상예방, 테크닉향상, 다이어트 조언)을 기반으로, 춤에 대해서 설명하고, 참여자들에게 피드백을 주고, 방향을 제시할 수 있는 미학적인 관점도 필요하다., 단순 컴비네이션부터 공연까지 주도할 수 있는 안무적인 역량, 쇼케이스가 있다면, 공연과 리허설을 할 수 있는 디렉터로서의 역량, 커뮤니티 아트로서의 보

편적 가치들, (소통, 배려 창조성, 통합 등)들을 추구할 수 있도록 하는 철학도 필요하다. 커뮤니티 아트에서는 참여자의 다양성을 수용할 수 있는 능력도 핵심적이다. 참여자의 바디타입, 장애의 유무, 안무적 취향에 대한 긍정적이고 열린 태도가 때로는 콘텐츠 자체를 압도하는 중요한 요소가 된다.

실패를 위한 리허설

왜 예술이 이 사회에서 필요하고 가르쳐야 한다고 주장해야 할까. 예술은 거의 모든 분야에서 의미를 풍요롭게 한다. 그러나 예술이 아이들의 삶에서, 그리고 예술자체로 무엇을 하는가는 의외로 드러나지 않는다. 예컨대, 학원이나 아카데미의 광고를 보면. 발레를 배우면 체형교정이 되고, 음악을 배우면 수학적 뇌가 성장하며, 미술을 배우면 창의력이 자란다고 홍보한다. 그러나 우리가 예술을 가르치는 것은, 예술이 다른 기능이나 능력에 기여하기 때문이 아니라, 다른 분야에서 배울 수 없는 것을 배우는 기회를 제공하기 때문이다.

대개 일반적으로 예술교육의 가설은 이렇다. 예술은 다른 교과에서 "성공"하지 못한 학생들에게 다른 성공의 기회를 제공한다. 그러니까, 수학을 못하는 학생이라도 무용에 재능이 있을 수 있다거나, 영어를 못해도 그림을 잘 그릴 수 있는 기회를 가질 수 있을 것이라는 가설이다. 그러나 <학교는 왜 예술이 필요한가>의 제시카 데이비스는 반대의 주장을 펼친다. 예술은 감수성과 특수한 테크닉을 요구함으로써, 다른 교과에서 성공한 아이들에게 "실패할 수 있는 기회"를 제공한다고 말이다.

우리 사회는 성공만이 가치 있다는 믿음을 무서울 정도로 강요한다. 아이들은 경쟁에서 이기기 위해, 실패의 실마리를 두지 않기 위해, 자기나이보다 앞서 공부하는 "선행"에 목숨을 건다. 초등학교 3학년사이에는 "뽀빠이"가 유행이다. 뽀빠이를 성공하지 못했을 때 가지는 패배감을 예방하기 위해서라고 한다. 데이비스는, "완전무결한 성공에 대한 우리의 집착을 믿어 온 아이들에게, 실패와의 만남을 가질 기회를 주기 위해" 예술이 필요하다고 주장한다.

예술은 우리에게 긍정적인 실패의 경험을 준다.(정상적으로 예술교육이 수행되었을 때) 예술의 즐거움은 결과물보다 도전하는 과정이다. 예술의 성취도는 비예술의 과목처럼 측정될 수 없고, 그럴 필요도 없다. 예술은 감정에 대한 주목을 하고, "나"의 고유한 존재를 의식하며, 표현에 의미를 두고, 타인과의 공감을 시도한다. 실패는 "위험하고, 신랄하고, 생산적이고 중요한" 것이지만, 동시에 열정의 과정일 뿐이다. 예술교육은 "실패는 남이 내게 붙이는 라벨이 아니라 내가 참여한 어떤 과정의 일부일 뿐이라는 경험(데이비스)"을 가르친다. 실패를 통해 학습한 면역력과 맷집은, 우리를 계속해서 도전하게 만든다.

예술교육의 빛나는 가치들은, 예술 교과에 내제된 것이 아니라, 분명한 목표와 의지를 가진 교사에 의해서만 전달된다. 예술교과의 확립과 확장, 그리고 통합교육이라는 오늘날 교육의 과제 앞에서, 우리는 조심스럽게 돌아볼 필요가 있다. 과연 우리의 예술교육이 “모두”를 위한 것인지. 단순한 “체험식”참여나 테크닉의 발전이 아니라, 참여자들이 예술을 통해서 자신을 긍정적으로 바라볼 수 있는지. 그들이 예술을 통해 인류와 문명, 세계를 이해하고, 비판적 사고와 지식을 넓히며, 민주사회의 성숙하고 행복한 구성원으로서 성장하는, 예술적 교육의 궤도 안에 있는지 말이다.

참고문헌

- 제시카 데이비스(2013). 왜 학교는 예술이 필요한가. 열린책들.
- 노경식(2009). 무용전공 예술고등학교 학생의 언어폭력 경험과 자존감 및 무용연습정도의 관계. 한국무용과학지, 18, 1-18.
- 조은숙(2003) 예술고등학교 무용교육에 관한 연구: 한.미 예술고등학교 무용교육과정을 중심으로. 한국무용예술연구, 11. 165-179
- Bradley, K. K. (2001). Dance education research: What train are we on? Arts Education Policy Review, 103(1), 31-35.
- Hagood, T. K. (2000). Traditions and experiment / diversity and change: Issues for dance in American education. Arts Education Policy Review, 101(6), 21-26.
- Hagood, T. K. (2006). Values and voice in dance education: The merit of fostering tradition, experiment, diversity, and change in our pedagogy. Arts Education Policy Review, 108(2), 33-37.
- McCutchen, Brenda Pugh (2006). Teaching Dance as Art in Education. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Michael O'Malley(Aug.24, 2012).Every Leader Is an Artist, Harvard Business Review.
- Stankiewicz, M. A. (2004). A dangerous business: Visual culture theory and education policy. Arts Education Policy Review, 105(6), 5-13.
- Wilson, J. M. (1998). Art-making behavior: Why and how arts education is central to learning. Arts Education Policy Review, 99(6), 26-33.

발제 2

경험하는 예술, 안내하는 예술교육가

남인우, 극단 북새통 예술감독(연출가)

경험하는 예술, 안내하는 예술교육가

남인우

극단 북새통 예술감독(연출가)

배움의 대상으로의 예술이 아닌 경험하는 예술

2000년 새로운 시대를 알리는 밀레니엄을 전후하여 한국의 문화예술계는 다양한 변화를 꾀한다. 특히 지방자치의 물결을 타고 각 지역마다 공공극장들의 건설이 활발히 진행되었고 민주주의의 확산과 경제사회적 발전으로 복지로서의 예술 활동들이 강조되기 시작하였으며 2005년 문화예술교육지원법 제정으로 한국문화예술교육진흥원 및 각 지역의 광역 문화재단을 중심으로 예술교육에 대한 새로운 실험과 시도들이 확산되기 시작하였다. 새로 건립된 공공극장에서는 지역 주민들을 위한 다양한 예술 강좌를 개설하였다. 대부분의 예술 강좌들은 예술의 미적인 순간을 경험하는 것이라기보다는 예술의 기술적인 부분을 교육하는 학원 즉 강습의 개념이 강하였다. 당시 지역커뮤니티를 구축하던 연령대들은 공공교육에서 예술 교육의 거의 받아본 경험이 없었고 국민의 경제적, 문화적 생활환경이 전반적으로 향상되면서 생활예술의 경험이 시대적으로 많이 요구되던 시대였기 때문이다. 그러나 이러한 강좌위주의 예술교육 활동은 2011년 이후 새로운 예술 정책에 따라서 다양한 변화를 꾀하고 있다. 이러한 다양한 변화는 예술교육의 방식에도 많은 영향을 주었고 강습위주가 아닌 참여형, 체험형 예술교육이 새로운 방법으로 제시되었다. 또한 교육계에서도 교과연계 예술 프로그램 혹은 예술 교과 교육 등 학습과 지식 교육 위주의 예술교육에서 자유학기제 도입 등의 영향을 받아 진로탐색을 위한 예술체험이 요구되는 등 예술 그 자체의 경험으로 그 흐름이 바뀌어가고 있다.

인공지능 시대 : 새로운 시대를 향한 새로운 질문의 등장

2000년 밀레니엄 이후 인공지능의 등장과 발전으로 인류는 새로운 시대에 대한 새로운 질문 등장에 다양한 준비해야하는 시대가 왔다. 현재 우리는 '인류의 가치'를 새롭게 정의해야하는 시대에 직면해있다. 알파고 등장 이후에 한국 사회는 '4차 산업혁명'에 대한 다양한 논의들이 진행 중이다. 정치인들도 앞 다투어 '4차 산업혁명'에 대비한 자신들의 정책을 발표한다. 그러나 대부분 IT 분야의 응용과학이나 새로운 기술 육성에 맞춘 경제 성장에 초점이 맞춰져있을 뿐 인공지능 시대의 인류의 새로운 가치가 무엇인지? 혹은 변치 않는 고

유의 가치는 무엇인지? 우리는 어떻게 살아야하는지에 대한 탐구나 논의가 없는 것이 매우 안타깝다. 이제 이 새로운 시대의 질문은 교육과 예술이 왜 만나야하는지를 이야기해준다. 많은 전문가들은 새로운 인공지능 시대에 과거의 학교 교육의 기능은 의미가 없어질 것이라고 입을 모아 말한다. 지식과 정보의 축적을 중심으로 하는 근대 교육 시스템으로는 앞으로 살아갈 친구들에게 미래를 꿈꾸게 해줄 수 없기 때문이다.

지식교육은 스스로 한계를 드러내고 있으며 앞으로 학교 교육은 무엇을 위한 것인지 근본적인 성찰을 해야 한다. 교육은 미래지향적이어야 하는데 학교 교육은 여전히 과거에 묶여있다. 그런 의미에서 우리가 예술교육에 대해 이야기할 때 먼저 ‘교육’에 대한 새로운 정의가 필요하다. 일반적으로 예술교육이라고 하면 교과연계 프로그램이나 예술교과 수업 등 강습식 교육을 떠올린다. 이는 교육을 근대식 교육의 틀 안에서 학교 교육 혹은 지식 교육으로 한정 짓고 있기 때문이다.

하지만 교육을 근대적 교육 안에서의 지식교육으로 제한하지 않고, 배우고, 깨닫고, 성장하는 과정으로 본다면 달라진다. 왜 교육이 예술과 만나야 하는가, 근대교육의 문제점들을 예술이 어떤 부분에서 보완해줄 수 있는가라는 지점들을 들여다본다면 예술교육이 가야 할 길도 더 확실해질 것이다. 단순히 수학과 과학을 잘하기 위한 교과연계 예술교육 프로그램을 만드는 것이 아니라 예술이 가진 근본적인 힘이 무엇인지, 그 본질이 교육적 가치를 지니고 있다는 확실한 힘을 경험하면 예술교육 과정도 달라질 수 있다고 여겨진다. 더불어 예술교육가 스스로 어떻게 진화해야하는지도 알 수 있게 될 것이다.

새로운 인류를 위한 새로운 교육의 방식이 절실해진 지금 ‘인류의 가치’를 탐색하고 ‘삶의 의미’를 경험하게 할 수 있는 ‘예술’ 그 자체의 중요성은 다시 강조해도 지나치지 않을 정도이다. 그렇다면 어떠한 예술이 혹은 어떤 방식으로 예술을 교육해야만 이러한 예술의 가치를 체험하고 삶과 연결시킬 수 있을 것인가? 교사와 학생들의 관계는 어떻게 형성되어야 할 것인가? 예술가와 예술인 교사는 어떤 차이가 있는 것일까? 예술인 강사들은 어떤 특별함이 있어야 하는 것인가?

위의 질문을 탐구하기 전에 우리는 현재 예술가들이 예술을 어떻게 경험했는지? 혹은 어떻게 교육 받았는지?를 돌이켜 볼 필요가 있다고 생각한다. 우리는 예술가이지만 과연 교육적가치가 있는 예술 그 자체의 본질에 대해서 살펴본 적 있는가? 살펴보는 교육을 받았는가? 혹은 경험했는가? 예술의 정신에 대해서 안내 받거나 교육 받은 적이 있는가? 나의 경험으로는 단호하게도 ‘없었다!’ 이다. 한국의 공교육에서 예술은 미술, 음악, 체육, 국어 등의 교과로 제한되면서 다양한 해석이 가능한 예술 미적 체험과 즐거움을 선사하는 예술을 경험하고 예술의 정신을 교육 받았기보다는 시험과 성적을 내는 방법으로서의 예술정보를 주입받거나 상급학교에 진학하는 목적 혹은 진로를 탐색하는 목적으로의 예술의 기능적

측면을 교육받았다고 말할 수 있다. 물론 그 교육 자체가 틀렸다고 부정하는 것은 아니다. 다만 그러한 교육만으로는 지금 사회가 요구하는 예술 그 자체의 교육적 가치를 발견하는 교육이 되지 못한다는 의미이다.

예술 그 본질을 경험하라 : 예술을 다루는 익숙한 방법에서 벗어나자.

그렇다면 나는 이렇게 제안하고 싶다. ‘과거에 받았던 예술교육방식, 현재 내가 익숙한 예술을 다루는 방식을 과감히 던져버리고 예술 그 자체를 즐기고 경험해보자.’ 예술교육가 이전에 예술가로서도 새로운 방식의 예술을 경험하고 즐겨보는 시간이 반드시 필요하다.

장르의 기술을 탐구하고 축적하던 방식 말고 현대예술이 주목하고 있는 바로 ‘일상속의 예술’을 경험하고 각 장르의 구성요소들을 경험 해보는 일, 미학적 경험, 미적인 체험을 예술가 스스로가 경험할 때 예술교육가로서 다시 그 경험을 참여자들에게 안내해주는 기호가 생길 수 있지 않을까?

나의 경우를 살펴보면 대학원 시절 처음으로 연극을 통한 미적 체험을 경험하게 되었다. 그 경험은 나를 단순히 구성요소를 학습하는 것으로부터 벗어나서 나의 행위를 낯설게 바라보고 인지하고 질문하는 인문학적 질문을 품게 만들었고 더 나아가 나를 성장시키는 계기가 되었다. 또한 연극성 그 자체에 주목함으로써 분석하고 해석해야하는 예술이 아닌 경험하고 다뤄보고 아름다움을 발견하는 예술을 경험하게 되었다. 그때 비로소 나는 연극성이 무엇인지 새롭게 발견하였고, 그것 자체가 나에게 큰 충격이며 행복이었다. 그 경험이 지금 예술교육가로서 활동하는 원동력이며 또한 창작자로서도 활동할 수 있는 힘이 되었다.

우리의 예술교육은 무엇을 경험하게 할 것인가?

현대의 새로운 예술은 ‘예술의 일상성’에 주목한다. 예술의 시작을 우리가 언제나 탈출하고 싶고 비루하고 지리멸렬하고 문제투성이인 바로 우리가 딛고 있는 이 곳 일상에서 출발한다. 이제 예술의 창작과정은 창조라는 말보다는 ‘발견’한다는 말이 더 어울리는 시대가 되었다. ‘일상’을 발견하고 재 조명하다보면 어느새 일상은 새로운 곳, 창조의 보물창고가 되어있다.

바로 이런 예술의 일상성에 주목한 예술교육방식이 핀란드 헬싱키시의 ‘아난탈로’가 그런 곳이다. 필자는 2013년 ‘아난탈로’를 방문하고 프로그램에 참여할 수 있는 기회가 생겼는데, 그때 만난 ‘아난탈로’의 인상은 참으로 흥미로웠다. ‘안나의 집’이라는 뜻의 ‘아난탈로’는 정답이 없는 예술을 경험하면서 참여자 스스로 자신의 자아존중감을 회복하고 일상속의 새로움을 발견하는 힘을 준다고 말한다. 한때 OECD 국가 중 청소년 자살률 1위인 핀란드의

예술교육의 중점이 바로 ‘자아 존중감을 회복하고 삶의 가치를 회복하는 것’ 이라고 말하는 데는 핀란드의 지역 공동체가 갖는 이유가 있었던 것이다.

또 다른 의미에서 예술교육을 접근하는 곳도 있다. 벨기에의 ‘ABC 하우스’ (Art Basics for Children)가 바로 그곳인데 벨기에의 수도이자 통합유럽 EU의 수도인 브뤼셀의 외진 곳 폐 공장을 수리하여 만든 곳이다. 이곳의 예술교육 감독이며 연극 연출가이자 교육철학자인 게르하르트 (Gerhard Jager)는 ‘어린이들은 영감을 주고받으며 배웁니다. 따라서 예술교육이란 어린이들이 서로 영감을 주고받을 수 있는 환경을 제공하며 이 환경이 어린이들의 호기심을 자극해야 합니다. 예술교육이란 예술 그 자체를 즐길 수 있도록 안내하고 예술의 힘이 우리에게 영향을 미칠 수 있도록 열린 상태로 기다리는 것입니다.’ 라고 예술교육의 가치와 환경에 대해 말한다.

이렇듯 ABC 하우스의 프로그램은 5~10명 정도의 소그룹으로 진행되며 각 그룹들이 서로 열린 공간 안에서 다른 그룹들의 작업이 이루어지는 것을 경험하면서 타인과 자신의 상호작용을 경험하게 한다. 즉, 예술이라고 할 때 빠지기 쉬운 자기중심적, 감정 우선 주의를 철저하게 주의하며 예술 안에서 나와 타인의 상호작용이 어떻게 형성되는지를 경험하게 하는 것이다.

ABC센터의 상호작용은 비단 나와 타인에게만 국한되지 않는다. 그들은 책을 중심으로 대부분의 프로그램을 진행하는데 (물론 책읽기 프로그램을 진행하는 것은 절대 아니다.) 예를 들어 하나의 공간 섹션에 ‘르네상스’라고 되어있으며 그 공간에는 르네상스와 관련된 다양한 책들이 놓여있다. 그리고 테이블에는 르네상스의 의상, 소품, 도자기, 등을 다뤄보고 만질 수 있도록 되어있다. 뿐 아니라 책을 통해 받은 영감을 창조의 과정으로 상호작용할 수 있도록 다양한 창작을 위한 도구들도 놓여있다. 즉 책을 통해 영감을 얻고, 예술 활동을 통해 다시 책으로 다가가는 상호작용을 공간에서부터 설계하고 있었다. 아마 이것은 벨기에가 가진 역사적 공간적 특징이 작용한 것이 아닐까 여겨진다.

제2차 세계 대전 중 독일로부터 가장 피해를 많이 받았으나 가장 빠른 시간에 복구에 성공한 나라지만 북쪽 지방과 남쪽 지방의 오랜 분열과 갈등이 지금까지도 지속되고 있는 벨기에에게 필요했던 예술교육이 가치는 무엇이었을까?를 생각해본다면 설립자이자 예술교육감독인 게르하르트가 말한 예술교육의 중심 철학이 이해가 된다. 그 밖의 다른 해외 사례를 살펴보면 다양한 예술교육 방식이 존재한다. 그러나 공통된 것이 있다면 바로 ‘지역사회, 지역공동체에 예술이 어떤 가치를 지녀야 하는가?’에 모두 주목하고 있다는 것이다.

즉, 우리가 어떤 예술교육을 할 것인가?는 다시 말해 지금의 넓게는 미래의 인류와 한국 사회를 좁게는 지금 내가 만나는 나의 교실, 나의 공동체에는 어떤 예술의 가치가 필요할 것인가? 예술의 어떤 힘이 작용해야하는 것인가?를 살펴보는 것이 선행되어

야 할 것이다. 그렇다면 개별적으로 활동하는 특정한 공간이 아닌 개별적 공간에서 활동하는 예술교육가들은 어떤 커리큘럼, 어떤 콘텐츠보다 먼저 지금 내가 만나는 공동체, 내가 만나는 참여자의 개별성을 탐구하는 것으로부터 나의 교육 프로그램을 설계해 보는 것은 어떨까? 물론 이런 것은 예술교육가들에게만 책임을 물을 수는 없다. 그들을 둘러싼 교육환경이나 교육제도들이 미래지향적인 예술교육가들에게 여전히 과거지향적인 예술교육을 강조하거나 요구하는 환경이 존재한다는 것도 사실이기 때문이다. 학습과 발표 중심의 예술교육 프로그램으로부터 어떻게 예술가들은 미래 지향적 프로그램을 설계할 수 있을까? 이것이 지금 현재 상황에 예술교육가들이 풀어야하는 숙제 중에 하나 일 것이다. 필자는 그 해결책 또한 예술의 본질에 있다고 생각한다.

가르칠 것인가? 안내할 것인가?

예술(art)의 어원은 본래 라틴어 아르스(ars)에서 유래하고, 아르스는 ‘법칙에 따른 합리적 제작활동’을 의미하는 그리스어 테크네(techne)에서 나온 것으로 이는 기술의 상징적이고 정신적 의미를 함께 가지는 것으로 받아들일 수 있다는 것이다. 즉, 본래 예술의 의미는 기술을 포괄하는 개념에서 비롯됐다고 볼 수 있는 셈이다. 따라서 예술은 바로 기술과 개념(정신) 이 두 가지를 동시에 의미한다. 즉, 현대 예술교육이 과정중심, 경험 중심의 인문적, 정신적 개념을 중요하게 생각한다면 그것만이 정답이 될 수는 없다는 것이다.

예술의 다양성이 중요한 교육적 가치를 가지듯이 예술교육의 다양성 또한 매우 중요하다. 예술교육은 매우 개별적 상호작용을 하고 참여자들은 다양한 활동과 경험을 통해서 개별적으로 자극받고 영감을 받기 때문이다. 그래서 우리는 ‘기술’이라는 부분에 집중할 필요가 있다. 그냥 기술이 아닌 ‘기술을 포괄하는 개념’ 말이다.

우리는 때론 예술의 창조 과정을 탐구하는 것 뿐 아니라 반복적 훈련을 통한 예술의 작업에 집중할 때도 예술의 힘을 발견할 때가 있다. 예를 들어 무용수가 몸의 균형을 잡는 하나의 동작을 끊임없이 연습하는 그 어떤 순간, 배우가 역할을 맡아 반복적으로 훈련하고 연습하는 그 어떤 순간에 갑자기 스치듯이 삶을 관통하는 무엇을 경험할 때도 종종 있는 것이다. 그럴 때 우리는 우리의 행위가 주는 인문적 가치를 발견하게 되고 기계적이나 기술적인 행위를 벗어나서 기술을 포함한 개념적 경험을 할 수 있게 된다. 그러나 지극히 특별한 일부만이 무조건적인 행위의 반복을 감내하고 그 안에서 이것을 발견한다. 다시 말하면 나와 같은 일반적인 사람들은 반복적 기술훈련과 예술의 가치를 통합하여 이해할 수 있는 능력이나 경험이 거의 없다. 그러니 기술훈련을 예술교육 안에 설계할 때는 바로 이 지점을 살펴봐야할 필요가 있다. 즉 학습하는 기술훈련이 아닌 경험하는 기술, 안내 받는 기술이 될 때 기술을 포함한 개념적 경험을 유도 할 수 있다. 학습이나 경험이나 하는 것은 창의성을 중시하는 놀이, 개념적 활동인가 혹은 장르를 탐구하고 반복 훈련하는 활동인가의 차

이가 아니라 바로 예술교육가가 어떤 태도로 참여자를 다루는가, 예술을 다루는가에 달려있다. 바로 가르치거나 (Teaching) 배움 (Learning)의 방식이 아닌 경험(experience)하게 하고 안내(guide)하는 접근방식이 바로 그것이다.

안내하는 예술교육가는 무엇이 필요한가?

바로 이 지점에서 교사와 예술가교사의 차이가 발생하고 예술가와 예술교육가의 차이가 발생한다. 예술가는 자신의 창작 메커니즘을 기호하거나 탐구할 필요는 없다 다만 자신의 창작을 타인과 소통하는 기호를 찾아내면 그만이다. 그러나 예술교육가는 자신의 창작 메커니즘을 탐구하고 그 방식을 타인에게 안내하는 기호를 찾아내야한다. 그리고 창작의 그 순간에 예술가는 자신만의 어떤 것에 집중한다면 예술 교육가는 자신과 더불어 참여자들에게 동시에 열려있어야 한다는 것이다. 또한 예술가들은 자신의 작업을 관객과 공유하는데 있어서 예술적 기호 외에 논리적, 통합적 언어를 가지고 못해도 상관없다. 그것을 대신해주는 비평가들이 다리를 연결해준다. 그러나 예술 교육가는 타인과 소통하는 언어를 가져야한다. 연결해주는 다리가 바로 예술가 그 자체이기 때문이다. 그래서 예술교육가는 예술가와 달리 타인과 일상적인 언어로 소통하는 방법과 더불어 타인에게 그 감각을 확산시키는 훈련, 참여자들이 바로 예술적 재료임을 인식하고 그들을 지켜보고 발견하는 능력, 그리고 무엇보다 그것을 하고 있는 그 순간의 감각을 믿는 대담함이 있어야한다.

그러나 나는 무엇보다 예술교육가에게 예술의 창조성을 회복하고 무엇보다 예술과 교육의 상충되는 그 이상한 과정을 이해하기를 제안한다. 즉 예술이 창의성과 개별성, 즐거움만을 추구한다면 새로운 자극을 참여자에게 줄 수 없을 것이다. 질문하고 반추한다는 것, 성장한다는 것은 기존의 관습을 낫설게 보고 도전한다는 것이다.

이것은 사실 매우 불편하다. 교육이라는 행위는 참여자들에게 어떻게 보면 불편한 행위이다. 또한 예술의 개별성과 별도로 예술교육은 많은 상호작용을 통해서 이루어진다. 이것은 규칙과 기호가 매우 중요하게 작용하게 된다. 이때 자율과 방관을 혼동하선 안 된다. 그래서 나는 예술교육가들은 어떤 의미에서는 엄격해야한다고 생각한다. 평화롭지만 단호하게 이야기하고 안내하는 방법, 개별적 아이디어와 다양성을 존중하면서도 공동의 공유와 공감을 나누는 방법을 찾아내는 것에 대한 엄격함이 존재해야한다. 또한 나는 맹목적으로 대상에 대한 애정을 가지라고 말하고 싶지 않다. 나는 대상에 대한 과도한 사랑과 맹목적 애정이 오히려 프로그램을 망치는 일을 쉽게 목격한다. 또한 교육의 행위를 애정과 같은 감정적 단어를 중심에 놓고 보면 우리는 그 과정을 객관적으로 살피기가 어렵게 된다. 또한 계측하기 힘든 ‘사랑’, ‘애정’이라는 단어를 강요하면 도대체 어떤 행위가 ‘사랑’이며 ‘애정’이라는 것인가? 그러니 이렇게 감정적으로 모호한 단어로 우리의 행위를 설명할 필요가 없다. 정

리하고 보충하자면 대략 아래와 같이 제안해본다.

1. 예술가의 창조성을 회복하자.
2. 예술의 본질을 탐험해자.
3. 지역공동체(나의 교실)에서 지금 필요한 예술의 가치가 무엇일까를 고민하자.
4. 영리하게 타협하자. (학교 일정 및 학교 조건 등.)
 - 중요한 가치, 본질은 절대 변화하지 않는다.
 - 나의 경우 학부모를 위한 예술교육 안내서를 발송한 적이 있다.
5. 안전한 환경을 만들어보자. (수업의 구조 및 예술가교사의 태도)
6. 나 자신의 예술적 성장을 게을리 하지 말자.
7. 대상 참여자들의 특징과 특성을 살피고 발견하는 기쁨을 가지자.
 - 대화의 방법론에 대해서 항상 공부하자.
8. 예술가, 예술인교사의 전문가의 권위를 가지자.
9. 실험에 도전하자. 그러나 실험을 의심해보자.
10. 즐겁고 재미있다는 함정에 빠지지 말자. 때론 예술을 다루는 진지함이야말로 즐겁고 재미를 충분히 줄 수 있다.
11. 타인의 방법과 비교할 필요가 없다. 다양한 예술의 존재가 인간의 삶을 풍요롭게 하듯이 다양한 방식의 예술교육, 예술교육가의 에너지가 참여자들을 풍요롭게 만들 것이다.
12. 타 장르와 통합할 때 장르를 기능적으로 결합하지 말자.

비평가가 없는 예술교육, 창조적 활동의 동료로 만나자.

예술은 어떤 방법으로든 객관적인 의견을 듣는 기회가 주어진다. 이것은 나의 작업을 좀 더 새로운 눈으로 읽혀지고 해석되면서 창작자도 인지하지 못했던 작품의 새로운 이면을 찾아내거나, 앞으로 발전 방향에 대한 비평을 받는다. 이런 행위는 때론 힘들지도 모르지만 예술가 스스로가 자신의 작업을 반추하고 발전시키는데 많은 도움을 준다.

그런데 예술교육활동은 같은 예술의 창조과정, 예술의 활동의 영역에 있지만 구조적으로 객관적, 개방적일수가 없다. 바로 그 순간 그 현장에 있는 사람들은 극히 제한된 사람들이며, 그 참여의 기회가 개방되지 않고 교육자, 피교육자가 만나는 그 수업공간의 개별성이 매우 강하다. 이럴 때 예술가, 교사들은 자신들의 작업을 어떻게 평가하고 발전시킬 수 있을까? 단순히 대상자의 반응, 오늘 자신의 기분으로만 판단할 수는 없을 것이다. 아마 오랜 시간 혼자 수업을 진행하다보면 바로 이 부분에서 우리는 극한 외로움을 만나게 된다. 뭔가가 이상한데, 뭔가가 지치는데 그 실상을 잡을 수 없을 때 만나는 외로움.

그래서 나는 반드시 창조적 에너지를 서로 확인하고 아이디어를 교류하고 서로의 실패와

실험을 응원해주고 때론 비평해주는 동료들이 필요하다고 생각한다. 동료를 만나기 어려우면 나 자신도 나에게 좋은 동료가 될 수 있다. 나의 경우에는 필요하다면 수업의 활동 내용을 영상으로 촬영해서 나를 비평하면서 바라본다. 수업 안에서 어떠한 상호작용이 일어났는지, 나는 그것을 정확하게 바라보고 적절하게 대처했는지, 수업의 계획안에 핵심 목표를 향해가는 방법이 당시의 수업 환경 안에서 적절했는지. 내가 수업동안 미처 발견하지 못했던 새로운 태도들, 사건들 (참여자들 사이의 미묘한 감정의 흐름들)은 없는지, 나의 대화 방법이나 말들은 적절했는지, 좀 더 나아질 수는 없는지? 나의 상황 선택이 예술적으로 매력적인지 등등을 말이다.

예술의 새로운 패러다임, 예술교육

다다의 선언은 그 동안 예술의 개념을 혁명적으로 바꾸어놓았다. 다다선언 이전의 예술은 특별한 사람들을 위한 특별한 사람들이 하는 특별한 것이었다면 선언 이후에는 누구나 향유할 수 있고, 누구나 할 수 있는 일상의 특별한 행동이 되었기 때문이다. 일상적인 행위가 어떻게 특별해지느냐 바로 예술적 의지라는 것이 작동할 때 비로소 가능하다. 또한 다다의 선언은 예술 그 자체의 아름다움을 뛰어넘어 예술이 촉진시키는 사유의 아름다움, 개념의 예술, 해석의 개념으로 확장시켰다. 그러나 다다의 선언은 예술을 하늘에서 우리가 살고 있는 이곳으로 내려다놓았지만 여전히 행위하는 자와 관람하는자, 무대와 객석의 구분이 있었고, 예술이 지식과 정보로 해석해야하는 한계도 가지게 되었다. 이제 나는 새로운 예술의 패러다임이 시작되었다고 감히 말할 수 있다. 그것은 바로 예술교육이라는 예술이다. 즉, 무대와 객석의 사이가 해체되고 한 공간에 공존하며, 관객과 예술가의 구별이 모호해지며 참여자가 바로 예술가이며 그 순간이 촉발된 통합적 경험(육체적 체험과 인지적 사유)이 가능하고 현장 그 순간에 만들어지는 유무형의 예술작업이야 말로 다다선언 이후에 예술의 새로운 혁신을 제공한다고 생각한다. 그러니 그것을 안내하고 진행하는 예술교육가야 말로 가장 아방가르드하며 혁명적인 예술가인 셈이다.

그러니 예술교육가들이여, 이제 새로운 예술의 세계로, 그 무한하고 즐거운 세계로 풍~당 빠질 준비가 되었는가?

발제 3

예술과 교육개혁, 그리고 문화예술교육자로서의 정체성과 자존감

김인설, 전남대학교 문화전문대학원 교수

예술과 교육개혁, 그리고 문화예술교육자로서의 정체성과 자존감

김인설
전남대학교 문화전문대학원 교수

1. 현 교육제도 안에서 예술의 위치

「왜 학교는 예술이 필요한가」(2013)에서 제시카 데이비스(Jessica Davis)는 학부모를 포함한 대다수의 기성세대들이 예술교육이 중요하다고 말은 하되, 실제로 학교의 주요 교과과정으로는 인식하지 않는 모순된 태도에 대해 지적한다. 데이비스는 이를 “〈가치를 인정하는 것〉과 〈필요한 것〉 사이의 분리 상태(p.8)”로 설명한다. 즉, 예술교육은 대다수의 학부모들이 가치가 있다고 인식은 하되, 대학진학을 위한 <진짜 공부>는 아닌 일종의 장식품 정도로 생각하는 현실을 꼬집는다. 물론 예술대학 입시를 위해 실기를 준비하는 소수는 제외다.

이는 창의성 개발과 인적자원 분야의 국제적 전문가인 켄 로빈슨(Ken Robinson)이 주로 지적하는 공장의 산업라인과 현 교육 시스템의 유사성에 대한 비판과도 일맥상통한다. 그는 현재의 교육은 좋은 성적을 받아 좋은 대학에 가서 좋은 직업을 가지기 위해서 존재하게 된 도구화된 교육의 문제점에 대해 꼬집는다. 여기서 ‘좋다’라는 것의 기준은 사회가 정한 기준으로, 궁극적 목표는 경제적인 보상이다. 이러한 교육 현실에서 청소년들의 삶을 디자인하는 잣대가 되는 것은 시험성적, 더욱 정확히 말하자면 대학입시를 가르치는 주요시험의 성적이 된다. 그러다보니 자연스럽게 학교에서의 예술교육은 입시라는 관문에 가까이 다가가는 만큼 멀어지는 것이 자연스런 현상이 되었다.

더군다나 이와 같은 현상은 대학입학에 고려되는 요건이 내신 성적과 수학능력시험으로 귀결되는 우리나라의 경우 더욱 확연하다. 고등학교 입학 후, 학년이 올라갈수록 그나마 일주일에 한번 있는 정규 음악, 미술시간은 자연스럽게 입시를 위한 자율학습시간으로 변한다. 오히려 수업을 하는 것이 이상할 정도다. 공교육에서 예술교육의 위치는 본연의 목표나 의도보다는, 입시 시스템 안에서 주변과목으로조차도 설 자리를 잃어 버렸다. 우리나라 공교육 시스템 안에서 예술교육의 극단적인 주변화현상(marginalization)은 이제 너무 자연스러워 당연하게 느껴질 정도이다. 이런 교육적 상황에서 청소년에게 예술을 사랑하고 그에 대한 조예를 바라는 것은 오아시스 없는 사막에서 샘물에서 막 길러낸 물을 내놓으라는 형국이나 마찬가지다.

창의력 계발에 대한 담론도 이와 같다. 고학년으로 올라갈수록, 상상력과 표현력, 경계 허물기 능력 등 창의력과 밀접한 관계가 있는 예술학습 또는 체험학습은 중요하게 여겨지는 커녕 입시준비에 걸리적거리는 천덕꾸러기 취급을 당한다. 청소년들에게 창의력을 키울 수 있는 환경은 제공하지도 않으면서 창의적인 사고를 하라는 요구는 아이들의 입장에서는 너무 가혹한 요구다.

2. 예술교육의 본질과 가치 찾기

이러한 현실에 대해 켄 로빈슨은 교육의 진화가 아닌, 완전한 개혁-즉, 교육혁명을 요구하고 있다. 근본을 바로잡지 않고 교육시스템을 조금 보완하는 것 정도로는 문제가 해결되지 않기 때문이다. 우리의 입장도 별반 다르지 않다. 근본적으로 입시제도 자체가 변하지 않는 상태에서 교육제도의 개선을 말하기에는 실효성과 설득력 모두 매우 미약하다. 그렇지만 입시제도 개혁은 예측되는 혼란과 문제점들을 면밀하게 조사하고 이에 대한 치밀한 분석을 통해 도출한 대안 없이는 시도할 수 없다. 진정한 집단지성의 조합과 사회적 합의 없이는 이뤄낼 수 없는 사안이기 때문이다. 그렇다면, 이런 현실에서 ‘예술교육’은 무엇을 고민하고 실행해야 할까.

외람되지만, 예술교육의 본질이란 무엇인가에 대한 철저한 고민과 함께 현 교육환경 속에 있는 우리 아이들에게 예술교육은 왜 필요하고 어떤 역할을 해야 하는가에 대한 주관과 철학의 재정비가 필요하다. 다시 말하면, 현 입시제도와 교육환경이 가져오는 피로감과 타성 안에서 결국 예술교육을 논하지는 않았는가에 대한 반성과 복기가 요구된다는 뜻이다. 예를 들어, 우리 사회는 수학교육의 중요성과 당위성을 예술교육처럼 논하지 않는다. 수학은 이미 입시에 있어 중요하기 때문이다. 이러한 맥락 안에서 예술교육의 중요성을 대변하고자, ‘수리적 능력과 논리적 사고 향상을 위해 예술교육이 반드시 필요하다’라는 논리는 예술교육 자체를 타 주류 과목과 동등한 지점이 아닌 보조적 수단으로 보이게 만들었다.

예술교육은 예술교육으로서의 고유 가치와 역할이 있음에도 불구하고, 읽기 능력향상을 위해서 또는 수리능력향상을 위한 도구로 포장되어 온 것을 일부 인정하지 않을 수 가 없다. 현 입시위주의 교육제도에서 어쩌면 이러한 ‘포장’이 유일한 전략이었다고 볼 수 있지만, 분명한 것은 결과적으로 예술교육 분야를 명료하고 필수적인 것으로 만들기보다는 물렁하고, 목표가 불분명하고, (상대적으로) 불필요한 분야로 만들어 왔다는 사실이다. 같은 맥락에서 데이비스(2013)는 ‘예술이 무엇을 하는 과목인지 정확하게 짚어 내는 것, 그리고 그것을 자세히 가르치는 것이 필요하다’라고 말한다. 즉, 예술이 가진 상상력, 이야기, 묘사,

독특한 질문과 관점을 통해 인간 경험과 이해를 구체화하는 그 특별한 능력에 집중해야 할 때다.

그런데 이를 문화예술교육의 실행 주체인 문화예술교육자에게 대입해 보더라도 중요한 문제를 생각해 보지 않을 수 없다. 현 우리 교육현실에서 문화예술교육을 담당하는 교육자들은 교육주체로서 기능할 수 있는 적절한 환경이 주어졌다고 볼 수 있는가?

3. 문화예술교육 주체로서의 문화예술교육자

예술교육의 가치를 전파하는 교육주체로서, 문화예술교육자의 정체성과 자아존중감은 매우 중요한 주제가 아닐 수 없다. 그런데, 기존의 문화예술교육자에 대한 연구나 논의는 대부분 이들의 ‘역량계발’에만 치중되어 있던 것이 사실이다. 통상 정체성과 존중감이란 개념은 개인적이고 내재적 요인을 지칭하는 것으로 오인되고 있지만 그렇지 않다. 정체성과 존중감은 개인의 역량과 철학, 신념에 더해 이에 대한 사회적 반응의 결과물로 개인이 처한 외부환경과 이에 대한 사회적 반응 모두를 포함하는 매우 광의적인 개념이기 때문이다. 따라서 문화예술교육자의 정체성과 자존감은 문화예술교육 실행주체로서의 결정과 행동방향에 직접적인 영향을 끼친다.

현 우리나라 문화예술교육정책 환경은 대단히 복잡하다. 예술강사제도라는 것이 있고, 또 이러한 환경에 더해 문화예술교육사라는 국가자격증제도가 있으며, 공교육에서 예술교사제도가 있다. 이에 더해 각 예술 장르의 사정이 다르고 예술강사들의 사정도 제각각이다. 이러한 정책적 환경은 한국문화예술교육진흥원과 교육부, 문체부, 고용노동부 등 행정기관 사이의 교과과정으로서의 ‘예술’ 자체에 대한 관심도와 가치에 따라 더욱 복잡한 양상구조를 띤다. 현재 부각되고 있는 학교예술강사제도 속 안에서의 갈등만 보더라도 교육주체로서의 예술강사의 사회적 처우나 지위의 불안정, 그리고 교육제도 안에서 문화예술교육의 낮은 사회적 위상은 문화예술교육의 주체로서 문화예술교육자의 정체성과 존중감에 큰 영향을 미칠 수밖에 없다.

정체성은 ‘나는 누구이며 어디에 속하여있나?’라는 질문을 던지게 만든다. 정체성의 사전적 의미는 “상당 기간 동안 비교적 일관되게 유지되는 고유한 실체로서의 자기에 대한 경험”이다(American Psychoanalytic Association, 1994). 사전적 정의를 참고하여 정체성이란 자아에 대한 본질 또는 실체에 대한 자기각성 및 유지로 이해될 수 있으나, 앞서 소개된 바와 같이 이러한 개인의 고유성 또는 본질은 단순히 내부적인 요인 때문만은 아니다. 많은 학자들은 정체성의 형성을 개인의 내부적인 자아와 함께 개인의 외부적 또는 사회적 상호작용의 결과로 보았다(Erikson, 1956; Marcia, 1966, 1980).

즉, 문화예술교육자로서의 정체성이라는 것은 개인의 내부적 열정과 역량, 문화예술교육에 대해 개인이 획득한 교육철학만으로 형성되는 것이 아닌 이러한 개인이 가지고 있는 다양한 요소에 대한 사회적 반응과 회신의 결과물이다. 정체성연구에 대해 저명한 마샤와 에릭슨을 포함한 다수의 학자가 정체성을 사회로부터 판단되어지는 자신을 발견하는 것을 ‘자아’를 찾아낸 결과로 이해한 점이 이를 반증한다(Erikson, 1956; Fish & Priest, 2011; Marcia, 1966, 1980; Schiedel & Marcia, 1985).

이러한 정체성과 밀접한 관계를 맺고 있는 개념 중 하나로 자아존중감이 있다. 일반적으로 자아존중감이란 자기 자신을 존경하고 바람직하게 여기며, 가치 있는 존재라고 생각하는 것이라고 정의된다(Rosenberg 1965). 자아존중감은 자기 자신 또는 사회가 자신에 대해 내린 부정적 혹은 긍정적 평가와 관련된 것으로서 자기 존경의 정도와 자신을 가치 있는 사람으로 생각하는 정도를 의미한다. 자아존중감이 높은 사람이 자신의 생활을 가치 있고 보람 있다고 생각하면서 자신 있게 행동하기 때문에, 원만한 사회생활을 영위함과 더불어 진취적이고 활력 있는 삶을 전개하게 된다고 보았다. 반면에 자아존중감이 낮다고 평가하는 사람은 자기 자신을 쓸모없고 무가치한 존재로 여기며 스스로를 학대하게 되고 열등감을 가지게 되는 점은 일반적으로 알려진 사실이다.

특히, 존중감의 기초(base of esteem)에 대한 연구를 진행한 쿠퍼스미스(Coopersmith 1967)는 자아존중감 형성에 기여하는 중요한 4가지 기준으로 존재감 (자신이 주변사람들에게 사랑받고 인정받고 있음을 느끼는 정도), 효능감 (자신이 가지고 있는 능력에 대한 평가), 성찰능력 (자신에 대한 도덕적 평가), 통제능력 (자신의 삶에 대한 통제능력 또는 타인에 대한 영향력)을 제시하였다. 그에 따르면 자아존중감에 영향을 미치는 결정적인 두 가지 요인 중 하나는 타인 또는 사회로부터 받는 존중과 수용 및 관심의 정도이며, 둘째는 개인의 성공과 실패에 대한 경험으로 보았다. 아이러니하게도 자아존중감에서 ‘자아’라는 것은 사회적 산물로서 여기에는 개인이 성취하여온 객관적인 지위와 사회적 위치가 큰 영향을 미친다고 이해 가능하다. 그렇다면 문화예술교육자의 객관적인 지위와 사회적 위치는 과연 어디에 있을까.

4. 문화예술교육자의 정체성과 존중감에 대한 정책적 접근의 필요성

‘나는 누구이며 어디에 속하여있나?’라는 질문은 문화예술교육자를 포함하여 우리 모두에게 매우 중요한 질문이다. 그에 대한 답은 나의 정체성 선택과 그 이유, 의도, 동기와 함께 우리가 속한 사회의 단면도 내포하고 있기 때문이다. 현대사회에 우리가 당면하고 있는 정체성에 대한 문제는 그래서 더욱 복잡하고 때론 모순적이며 다중적이다. 문화예술교육정책

연구를 진행하며 느꼈던 주요 문제점 중 하나는 개인의 역량이나 이에 따르는 노력과 별개로 문화예술교육자가 처한 열악한 교육환경과 처우, 그리고 부당한 대우에 기인한 무력감과 스트레스였다.

예시로 일부이긴 하지만 현재 진행되고 있는 예술강사와 문체부, 진흥원, 문화재단과의 갈등과 첨예한 입장의 대립은 문화예술교육자가 과연 어떤 대우와 사회적 지위에 처해 있는지를 단면적으로 보여준다. 이러한 환경에서 문화예술교육의 주체로서 긍정적인 직업 정체성과 자아존중감을 유지하는 것은 그 개념 안의 논리 안에서만 살펴보더라도 염려되어 지는 것이 사실이다. 그럼에도 불구하고, 우리가 정체성과 자아존중감의 개념을 통해 이끌어 낼 수 있는 중요한 부분은 문화예술교육자의 바람직한 정체성과 자아존중감이 개인적 차원이 아닌 사회적 차원에서 요구되고 논의되어야 한다는 점이다. 최소한 현 시점에서는 그렇다. 그리고 이 문제의 핵심은 단순히 문화예술교육제도의 문제가 아닌 우리나라 교육제도의 자체가 가진 문제점을 통해 통찰되어 지고 조정되어야 한다는 점이다.

언어·수리·외국어·과학능력 만이 교육에서 주요한 영역으로 치부되는 현 교육환경은 사실 우리하나의 입시제도개혁과 맞닿아 있다. 입시제도의 개혁은 교육부 외에도 공교육과 사교육 안에서 그물처럼 복잡하게 얽힌 각종 이해관계와 대학에서의 고등교육 선별과정과도 포함되어 있기에 오랜 시간을 두고 연구와 점진적 개선과정들을 거쳐 진행되어야 할 일이다. 이러한 교육개혁이 장기적 관점에서 실행되어야 한다면, 상대적으로 정책적 차원에서 빠르게 대처할 수 있는 부분이 문화예술교육자들이 처한 사회적 환경의 개선이다. 또한 이는 문화예술교육자의 정체성과 자아존중감과 직결된 부분이기도 하다.

무엇보다도 이를 위해서는 문화예술교육자에 대한 정책적 정의와 법적지위에 대한 명료함과 안정성이 필요하다. 정책적 정의라는 것은 단순히 법령이나 정책 보고서에 표기된 것이 아닌 실제로 현장에서 보고, 느끼고, 알 수 있는 실질적 정의를 뜻한다. 즉, 문화예술교육자 고유의 분야와 전문성이 무엇이고 이를 활용하는 실제 사례와 예시가 더욱 풍부하게 제시될 필요가 있다. 이 점은 문화예술교육자로서의 역량계발에 있어서도 중요한 부분이다. 더욱 중요한 점은 이러한 실제 사례와 예시는 문화예술교육자에 대한 정확한 비전과 이에 대한 고유분야가 일차적으로 제시되고, 이에 대한 정책 및 법적지위의 안정성이 동반되어야 한다는 점이다. 직업적 불안정성은 환경적 모순을 불러오며, 이러한 환경은 직업 정체성의 혼란과 무력화된 존중감을 야기하기 때문이다.

이와 더불어 문화예술교육자의 길을 희망하는 자들이 누구인지에 대한 본질적인 이해가 필요하다. 이들은 거의 90%가 예술전공자들로 분야의 특성상 상당히 오랫동안 예술가로서의 정체성을 간직해 왔던 사람들이다. 비록 다양한 이유로 자신의 정체성을 교육가 또는 예술가인 동시에 교육가로 규정했다 하더라도 오랫동안 예술가로서의 교육을 받아온 사람들이다. 교육에 대한 개인적 고찰과 자신만의 철학을 확립해 나갈 수 있는 지원이 필요하다고

느끼는 이들에게 적합한 맞춤형 지원과 단계적 과정이 함께 제공될 수 있어야 한다. 또한 문화예술교육자로 오랫동안 활동한 경력자에 대한 우대도 필요하다. 이미 교육자로서의 철학과 역량을 현장에서 체득한 이들에 대해서는 그들의 경험과 노하우를 사회적으로 인정하고 느끼게 할 수 있는 구체적인 제도가 동반되어야 한다.

감성은 이성만큼이나 인생을 가치 있고 풍요롭게 만든다. 예술은 삶과 별개로 존재하는 특수한 것이 아니라 내면의 감성과 생각을 다른 방식으로 풀어낼 수 있는 인간에게 허락된 특권이다. 문화예술교육은 그것이 감상이든 체험이든 간에 오롯이 감성에 자신을 맡겨보는 경험을 제공한다. 이러한 경험 안에서 작품이 어떠한 의미를 주었을 때, 우리는 매료되기도 하고, 작품 속의 인물에 동화되기도 하며, 마음 깊은 곳의 갈증이 풀리거나 심지어 울게 되는 경험을 하기도 한다. 다시 말하면, 예술은 인생의 체험을 더욱 다양하고 다채롭게 하며 확대하는 역할을 통해 다양성과 타인에 대한 이해를 자연스럽게 가르쳐 준다(고경화, 2003).

이러한 예술의 가치를 전파하는 주요 주체 중 하나인 문화예술교육자의 직업정체성과 자아존중감은 개인의 교육자적 역량 뿐 아니라 사회적·정책적으로 고려되어야 할 대상이다. 본 콜로키움의 취지가 구체적인 정책개선 방안이나 새로운 사업의 제시가 아닌 문화예술교육 정책 흐름의 전반적 방향에 대한 논의를 중심에 둔다는 것은 알고 있다. 그렇다 하더라도 예술교육 주체로서의 문화예술교육자와 이들의 활동환경에 대한 고찰 없이 문제의 핵심을 관통하긴 어렵다. 행복한 부모 밑에 행복한 자녀가 있듯이, 행복한 선생님이 행복한 수업을 진행할 수 있다는 것은 너무나 자명한 사실이기 때문이다.

이에 더하여 전술한 바와 같이 문화예술교육의 가치와 철학은 단순히 창의력 향상, 사회적 기술 향상, 사회적 기술향상의 도구적 관점 외에도 문화예술교육이 가지는 본질적 가치와 철학에 대해서도 적극적으로 고민될 필요가 있다. 국내외의 많은 연구들이 문화예술교육의 가치를 두뇌에서 직관력이 관계된 부분을 발달시킴으로서 문제해결능력 계발에 핵심적인 역할을 하는 점과 이를 통해 대안적 해결능력과 창의적인 사고를 돕는 부분에 있어 문화예술교육이 가지는 가치를 설명해왔다. 문제는 이러한 대안적 해결능력과 창의적인 사고를 돕는 기능이 ‘문화예술교육’ 자체의 본질에 입각해 논의되기 보다는 타 주요과목에 도움이 되거나 인성교육 또는 치유적 관점에서 논의되는 경우가 훨씬 빈번하다는 점이다.

그렇지만 ‘문화예술교육만이 가지는 본질적 가치는 무엇인가’에 대해서 한마디로 대답하기는 매우 어려운 일이다. 그 이유는 예술의 장르적 특성이 고유하고 그로 인한 본질적 가치 또한 다르게 표현될 수밖에 없기 때문이지 않을까 생각해 본다. 작곡을 배우는 것과 연기를 배우는 것은 모두 문화예술교육의 일부이기는 하지만 본질적으로 다른 행위와 접근을 통해 완성된다. 이러한 장르적 차이를 무시하고 우리는 과연 문화예술교육의 본질적 가치를 구체

적으로 표현해 낼 수 있을까. 따라서 문화예술교육의 본질적 가치를 논하기 위해서는 각 장르 별 접근이 가지는 본질적 가치를 먼저 발굴한 후에 각 장르 별 예술교육이 어떤 공통점과 차이점이 있는지를 논하는 게 우선되어야 하지 않을까 생각해 본다. 중요한 주제이지만 여전히 밝혀내야 할 부분이 남아있고 그러기 위해서는 많은 노력이 필요하기 때문이다.

참고문헌

- 고경화(2003), 「예술교육의 역사와 이론」, 서울: 학지사.
- American Psychoanalytic Association (1994). *Psychoanalytic terms & concepts*. 이재훈 역(2002), 『정신분석용어사전』, 한국심리치료연구소.
- Davis, J. H.(2007), *Why our schools need the arts*. 백경미 역(2013), 「왜 학교는 예술이 필요한가」, 서울: 열린책들.
- Coopersmith, S. The Antecedents of Self-Esteem. San Francisco: W. H. Freeman and Co. (1981, Reprint Edition), 1967.
- Erikson, E. H. (1956). Growth and crises of the healthy personality. In C. Kleeckholn, H. Murray, & D. Schneider (Eds.), *Personality in nature, society and culture* (pp. 56-121). New York.
- Fish, J. N., & Priest, J. B. (2011). Identity structures: Holons, boundaries, hierarchies, & the formation of the collaborative identity. *Family Journal*, 19(2), 182-190.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Andelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). New York: Wiley.
- Rosenberg, M. Society and the Adolescent Self-image. Princeton: Princeton University Press, 1965.
- Schiedel, D. G., & Marcia, J. E. (1985). Ego identity, intimacy, sex role orientation, and gender. *Developmental Psychology*, 21(1), 149-160.

종합토론

예술이 숨 쉬는 문화예술교육 현장을 위한 토론

토론 1

〈모두를 위한 예술교육 : “안전한 실패”를 위한 우아한 리허설을 위하여〉 토론문
박은경 (백석대학교 문화예술학부 교수)

토론 2

예술교육가의 능동적 정체성 구현의 과정
서지혜 (인컬처컨설팅 대표)

토론 3

예술의 가치와 문화예술교육의 방향 전환
박영정 (한국문화관광연구원 예술기반정책연구실장)

토론 1

〈모두를 위한 예술교육 :

“안전한 실패”를 위한 우아한 리허설을 위하여〉 토론문

박은경

백석대학교 문화예술학부 교수

‘모두를 위한 예술교육’ 발제문은 창의적 리더의 특징을 언급하면서 예술이 가진 창의성의 중요성에 대하여 언급하였다. 예술의 가치는 거의 모든 분야에서 의미를 풍요롭게 하고 다른 분야에서 배울 수 없는 것을 배우는 기회를 제공한다고 말하고 있다. 그렇다. 예술은 창의성과 상상력과 미적 감수성을 필요로 하며, 다양성과 다른 사람과의 공감, 소통의 능력도 가지고 있다.

또한 예술을 가르치는 이유는 다른 분야에서 배울 수 없는 기회를 제공하기 때문이라고 하였다. 예술은 감수성과 특수한 테크닉을 요구함으로써, 다른 교과에서 성공한 아이들에게 “실패할 수 있는 기회”를 제공한다고 하였다. 제시카 데이비스의 글을 인용하여 “완전무결한 성공에 대한 우리의 집착을 믿어 온 아이들에게, 실패와의 만남을 가질 기회를 주기 위해” 예술이 필요하다고 하였다.

4차 산업혁명시대에 없어지지 않을 직업의 조건 중 하나가 창의성을 요구하는 직업이라고 한다. 『서울대에서는 누가 A+를 받는가』를 출간한 교육학자 이해정은 “비판적·창의적 사고를 하는 학생이 스스로 생각하는 힘을 길러준다”고 하였다. 입시 위주의 정답을 요구하는 교육현실 속에서 음악은 정답을 요구하지 않아야 하며, 창의력과 상상력을 발휘하여 음악의 심미성을 느끼게 하여야 한다. 정답만을 요구해 온 학교 교육에서 정답을 향하여 가지 않는 예술 프로그램이야말로 학생들의 창의력을 틔워줄 수 있고 발상의 전환을 가지고 올 수 있다고 생각한다.

이러한 요구들을 반영한 프로그램이 2013년부터 한국문화예술교육진흥원에서 추진하고 있는 ‘꼬마작곡가’ 프로그램으로 미국 뉴욕 필하모닉 오케스트라와 함께 한국 아동들의 창의력 증진을 위하여 시행하고 있다. 이 프로그램은 앞으로 문화예술교육의 방향이 어디로 가야하는지를 시사해주는 프로그램으로 참여자들이 음악을 체험하고 음악적 재료들을 가지고 놀면서 개개인이 느낀 재미있는 소리를 탐구, 발견하여 자신만의 특별한 곡을 만들어 내는

것이 목표이다. 학교와 사회의 음악교육에서 배워야 할 꼬마 작곡가 프로그램의 세 가지 원칙을 소개하면 첫째, 아이들은 창의력을 지니고 있다는 것을 신념으로 한다. 둘째, 손질되지 않은 자신의 순수한 음악을 표현할 수 있도록 해야 한다. 셋째, 강사는 창조적인 매개체 혹은 촉매제 역할을 수행하며 각각의 어린이가 가진 작곡의 비전을 실현하는데 필요한 연결고리가 되어준다는 것이다. 이 프로그램을 통해 발견한 음악 예술이 가지고 있는 고유한 가치를 지켜내기 위한 교육 방향은 첫 번째로 음악예술교육은 기술 ‘교육’이 아닌 예술 ‘공유’가 되어야 한다. 두 번째로 예술시민으로서의 예술적 경험과 환경을 체험하게 하기 위하여 실행가와 관객이 아닌 창작자 입장의 음악 활동이어야 한다. 세 번째로 학습의 방향이 놀이형태의 행위여야 한다. 많은 학생들이 음악을 하다가 지겨워하고 더 이상 하지 않으려고 하는 이유가 음악을 테크닉 위주의 반복된 학습으로 느끼기 때문이다. 문화예술교육은 참여자가 자신의 문화를 만들고 즐기는데 도움이 되고, 참여하는 과정 자체가 즐겁고 행복한, 문화향유의 과정이 되어야 한다. 네 번째로는 정답을 향해 가지 않는 프로그램이어야 한다는 것이다, 여기에서 시사 하는 점은 강사나 교사들은 어떤 정답을 가지고 학생들을 그 정답을 향하여 유인하지 않아야 하는 것이다. 예술교육을 통하여 아이들이 생각하고 발상하는 싹을 틔워주는 것이 중요하다. 그러기 위해서는 아이들에게 생각할 수 있는 시간을 주고 기다려 주어야 하며, 생각할 때까지, 찾아낼 때까지 기다려 주어야 한다. 그리하여 예술교육과 체험을 통하여 듣지 못하고 보지 못하고 생각하지 못했던 것들을 듣게 해주고 보게 해주고 생각하게 해 주어야 한다. 그렇게 하여야 참여자들의 창의성이 개발된다.

음악의 가치는 아름답다는 것이다. 사람들은 심미욕구를 충족시키기 위하여 음악을 감상하고 미술품을 감상한다. 이러한 음악들을 듣고 배우면서 타인과 감정을 나누게 되고 상상력을 펼치게 된다. 음악에는 위에서 언급한 심미성과 창의력, 상상력, 공감과 소통능력 외에도 여러 가지 효과와 기능들이 있다.

첫째 음악교육은 학습능력을 개선시킨다. 미국에서는 다나 재단(The DANA Foundation)이 “학습, 예술, 그리고 뇌(Learning, Arts, and the Brain)” 라는 제목으로 하버드 대, 미시간 대 등의 7개 대학이 3년간 연구를 시행하여 뇌와 예술 학습의 상관관계에 대한 10편의 논문을 발표하였다(2008년 3월, 다나재단 홈페이지). 여기에서 발표된 논문들을 보면 음악교육 중 선율, 화성, 리듬 등을 가르치는 교육이 뇌를 활성화 시키고, 언어논리를 향상시키며, 추상적인 기하학을 표현하는 수학 체계가 향상된 연구결과가 있고 (Spelke, 2008), 청소년의 음악 연주 활동이 언어 발달, 문학, 수학, 지능, 창의력, 소근육 운동, 집중력 등 다양한 분야에 도움을 준다고 한다(Hallam, 2010)

둘째, 음악을 포함한 거의 모든 예술에는 치료의 효과가 있다. 연주자나 감상자는 감정이 입을 통하여 카타르시스를 체험하게 된다. 음악이 우울증 환자의 치료에 효과가 있음을 알 수 있는 등 정서적인 면에서 있어서도 도움을 준다는 연구결과도 있고(Erkkilä 외, 2011), 음악 치료가 감정 및 고위 두뇌 기능에 효과가 있음이 밝혀진 바 있다(Thaut 외, 2009).

발달장애 아동들을 대상으로 한 음악치료가 유의미한 결과가 나왔다는 여러 논문들도 있다. 그래서 여러 가지 정신질환을 치료하거나 스트레스 지수를 감소시키기 위하여 음악치료, 미술치료, 연극치료 등을 시행하고 있다.

셋째, 음악으로 사회적 문제들을 개선할 수 있다. 그 예가 베네수엘라 빈민층 아이들을 위한 오케스트라를 통하여 음악을 통한 사회적 변화를 추구한 엘 시스테마이다. 엘 시스테마가 성공을 거둔 이후 콜롬비아의 <바투타(La Fundación Nacional Batuta)>, 캐나다의 <시스테마 뉴브런즈윅 청소년 오케스트라(Sistema New Brunswick)>, 스코틀랜드의 <시스테마 스코틀랜드 -빅 노이즈(Big Noise)> 등 전 세계적으로 아동 청소년들의 내면적 성장을 돕는 문화예술교육기관들이 생겼다.

진흥원에서도 엘 시스테마 정신을 바탕으로 2010년부터 꿈의 오케스트라 사업을 시작하였는데, 여기에 참여한 아동들이 오케스트라 연습 및 연주를 통하여 소통하고 공감하며 상호학습을 통하여 성취감을 가지게 되고 리더십을 기르게 된다. 꿈의 오케스트라 사업을 시작한지 6년이 지난 지금 이 사업을 통하여 아동·청소년들이 어떻게 변화하였고 어떠한 사회적인 효과를 가져왔는지에 대한 연구가 시행되고 있는 것으로 알고 있다.

발제자가 인용한 “얼굴을 마주하고, 접촉하는 춤을 통해 이루어지는 인간간의 경험들은 청소년들에게 자신감을 회복하고 타인에 대한 믿음을 발전시키는 기초가 되며, 춤을 통해 느끼는 감정적 유대감은 우호적 인간관계를 창출하고 강화함으로써 원만한 생활을 영위할 수 있게 하여 준다”는 주디스 린 한나의 글도 꿈의 오케스트라 사업에서 추구하는 “함께하는 연주, 그룹 렛슨, 참여와 통합” 등의 교육원칙과 일맥상통한다. 이러한 예술적 효과를 극대화시키기 위하여 학교문화예술교육과 사회문화예술교육에서 다른 사람과의 공감능력과 소통의 능력을 키워주기 위한 그룹 음악활동을 하도록 권장한다. 즉 오케스트라 활동이나, 밴드 활동, 앙상블 수업, 4 hands나 8 hands piano 등을 하면 혼자만의 기교 중심의 음악활동에 집중하다가 그룹 활동에의 매력에 빠져들게 될 것이며, 상호협력 문화를 배우게 될 것이다.

예술의 사회적 문제를 개선하는 또 다른 방법으로 재소자를 위한 예술교육이 생겨나고 있다. 영국예술위원회(Arts Council England)가 발표한 보고서: <문화예술의 개인적, 사회적 가치>(The Value of Arts and Culture to People and Society)에 의하면 2006년부터 약 6년간 재소자 및 전 재소자를 대상으로 연극 교육 프로그램 진행하였는데 연극 교육에 참여한 재소자의 재수감 비율(25.9%)이 참여하지 않은 재소자(57.5%)의 절반도 안되는 비율이었다는 보고가 있다(아르떼 정책 리포트, 2014. 12.22)

이처럼 문화예술교육의 가치는 삶의 다양한 영역에서 드러난다. 학교문화예술교육의 자유학기제, 창체 동아리와 토요동아리, 방과 후 학교, 자율 동아리 등에서의 예술에 대한 수요, 또 100세 시대를 향한 생애 주기별 사회문화예술교육의 다양한 수요를 만족시키기 위하여

음악이 가지고 있는 여러 가지 힘과 가치를 발현하기 위한 프로그램들을 구상하고 개발하여야 할 것이다. 그렇게 하기 위하여 피아노, 플룻, 바이올린에 집중되어 있는 음악교육을 탈피하고 오케스트라를 구성할 수 있는 여러 악기들에 대한 교육을 받을 수 있어야 할 것이며, 비싼 악기 구입비로 인하여 교육을 받지 못하는 일이 없도록 악기를 저렴하게 대여할 수 있는 제도를 만들어야 할 것이다.

문화예술교육은 우리의 삶을 더욱 의미 있게 만드는 역할을 한다. 50세 넘어서 정년퇴임을 한 기업체의 사장이 뒤늦게 배운 드럼으로 밴드 활동에 빠져서 성취감과 새로운 인생을 사는 재미를 느끼고 있다고 인터뷰 한 기사를 본 적이 있다. 문화예술교육이 우리 사회에서 개인의 창의성을 극대화시키고 미적 감성을 계발하여 스스로 타인과 연대하고 공동체를 만들며, 공감과 소통 능력을 길러서 ‘나’와 ‘너’, 그리고 ‘우리’가 협업하는 사회를 만들어주기를 기대한다.

참고문헌

- 소수정. “문화예술교육 분야의 질적 성장의 필요성.” 2016 3차 문화예술교육 콜로кви엄 발제문. 한국문화예술교육진흥원, 2016.
- 이혜정. 『서울대에서는 누가 A+를 받는가』. 서울: 다산에듀, 2014.
- “해외연구보고서를 통해 본 문화예술교육의 가치.” 아르떼 정책 리포트, 2014. 12.22. <http://www.art365.kr/?p=37057> [아르떼365].
- Spelke, Elizabeth. *Arts and Cognition: Effects of Music Instruction*. The Dana Consortium Report on Arts and Cognition, 2008.
- Hallam, Susan. *The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people*. International Journal of Music Education, 28(3): 269-289. 2010.
- Erkkilä, Jaakko 외. *Individual music therapy for depression: randomised controlled trial*. British Journal of Psychiatry, Aug;199(2):132-9, 2011.
- Thaut, Michael H. 외. *Neurologic music therapy improves executive function and emotional adjustment in traumatic brain injury rehabilitation*. Annals of the New York Academy of Sciences, 2009. Jul;1169(1): 406-16. 2009.

토론 2

예술교육가의 능동적 정체성 구현의 과정

서지혜

인컬처컨설팅 대표

현장에서의 깊이 있는 경험과 성찰이 담아 예술교육 활동에 대한 전환적 관점에서부터 예술교육가(편의상 용어통일)들에게 전하는 실행제안들에 감사드립니다. 저는 함께 생각을 나누면 좋을 중요한 주제들을 풍부하게 제공해주신 발제 내용과 더불어 진흥원에서 요청한 음악분야를 고려한 제안들을 어떻게 추려야할까 고민 끝에 발제자의 주요한 논조를 중심으로 음악분야의 새로운 예술교육 접근에 있어서의 단상들과 성찰들을 교차시켜보며 함께 생각해보면 좋을 두 개의 주제를 잡아보았습니다.

1. “예술,” “예술적 경험”의 본질적 풍요로움을 향해 자신을 연다는 것

예술 강좌, 강습위주의 교육과 경계 지으며 ‘배우고 깨닫고 성장하는 과정으로의 교육 바라보기’를 제안하며 예술이 지닌 본질적 속성에 내재된 가치와 힘의 경험을 환기시킨 지점은 토론에 좋은 시작점이 될 것 같습니다. 우리 각자에게 “예술,” “교육,” 그리고 “예술교육”에 대한 이해의 틀이 존재합니다. 그 이해에는 사회적으로 형성된 개념과, 개인적으로 축적해온 경험들이 함께 작용하기에 우리들 사이에서도 그 틀은 상당히 다를 수 있습니다.

특히 “예술을 위한 예술”을 업으로 삼으며 교육활동에 참여하는 많은 예술가 분들에서의 그 틀은 매우 견고하게 형성되어 있는 경우가 많습니다. 그런데 오늘날 예술교육은 “진리로서의 예술”을 교육하던 개념에서 벗어나 개개인의 배경과 삶의 맥락에서 해석되고 경험될 수 있는 예술의 다양한 측면을 개발해낼 것을 요구합니다. 여기서 예술교육자는 중요한 간극을 직면하는데, 그 간극의 근간은 예술과 예술교육에 대한 본질적 이해에 기인합니다.

“음악을 위한 음악” 교육을 주로 1:1레슨으로 경험해온 음악가들에게 ‘아동의 건강한 성장’을 위한 양상불 기반의 음악교육의 시도가 있었습니다. 그 초기 단계에서 가장 먼저 협상이 이뤄져야 했던 상대는 음악가 개개인에게 쌓아올려진 예술에 대한, 예술교육(방법 포함)에 대한 이해의 성이었습니다. 음악계에서 학습된 음악교육, 그간 사회에서 요청받아온 음악에 대한 기대가 반영되어 매우 확고하고 방어적인 벽으로 이뤄져있었습니다. 그런데

‘아동의 건강한 성장’이라는 새로운 미션을 부여받고 “음악”과 “음악교육”을 조금 다르게 접근할 수 있다는 전제에 틈을 내주고, 새로운 발견과 실행의 과정을 수년간 지속한 음악가들은 이제 음악만을 향했던 음악교육에서 음악이 본질적으로 지니는 다양한 가치를 아동들의 관점에서 다양한 방식으로 교감하는 음악하기 활동을 논합니다.

“음악하기”를 통해 변화된 아이들의 성품과 성장을 얘기하고, “음악을 또는 악기를 교육한다.”는 틈을 “함께 음악하기”로 확장합니다. “음악하기”의 다양한 방식을 시도하는 가운데에 음악의 본질이 아동들에게 미치는 영향들을 경험하고 자신이 오히려 배운다고 입을 모읍니다. 그렇다고 “음악”의 미적 수월성을 포기하는 것은 아닙니다. 음악이 제공하는 훨씬 풍요롭고 다양한 미적 체험과 그 이상으로 다양한 경험의 방법들에 시야와 감각을 넓힌 것입니다. 그리고 매우 어렵고 상당한 에너지가 필요하며, 예술가로서도 매혹적인 작업이라고 덧붙입니다.

이들에게 견고한 줄 알았던 “음악”과 “음악교육”에 대한 이해의 틈은 분명 확장되었고, 이들은 음악이 전달할 수 있는 가치, 아직은 자신도 발견하지 못했을 다양한 가치들을 찾을 수 있기 위해서 문을 열어놓게 됩니다. 그런 의미에서 예술교육가들에게 개인적으로나 사회적으로 구획지어 놓은 예술에 대한, 예술교육에 대한 이해의 경계를 실선에서 점선으로 바꾸고, 점과 점 사이의 틈으로 때론 예술에 대한 다양한 사회적 요구와 기대들이, 또 때론 예술을 교감할 대상들의 삶이, 또 예술에 대한 개념과 의미 변화들이 들어와 상호작용할 수 있도록 예술의 본질에 대한 자신의 인지와 감각을 열어두는 것은 매우 중요한 시작인 것 같습니다. 열어둔다는 것은 안전지대라고 생각했던 영역을 불안하게 만드는 모험이 필요한 일입니다. 새롭고 이질적인 것들이 자신이 축적해 온 예술적 경험에서 미처 인식하지 못했던 예술적 경험의 면을 확장시키며 훨씬 풍요롭고 다양한 상호작용의 가능성을 지속적으로 탐구해야하는 끝나지 않는 항해이기도 합니다.

예술교육의 새로운 가치들과 예술적 경험의 풍요로움을 추구하기 위한 방책으로 “참여형,” “체험형”을 강조하며 이전의 실행들을 “근대적 교육,” “기능적 교육,” “강좌”라 치부하며 종종 간편하게 한쪽으로 밀어놓거나 폐기합니다. 새로움을 추구할 때 쉽게 선택하는 전략이지요. 그러면 우리는 과거의 예술교육에서 예술의 가치를 전달받지 못했을까요? 새로운 것에 자신을 여는 작업은 자신에게 예술이 전달되어 온 방식 안에 내재된 가치 요소들 역시도 되묻고 재구성하며 예술가로서, 예술교육가로서 나를 먼저 확인하는 데에서 시작되어야 하지 않을까요? 그런 의미에서 우리의 이해의 선을 지워 백지로 만들고 시작하기보다 핵심가치를 점으로 남길 수 있는 판단의 과정은 중요해보입니다. 이 어려운 항해를 시작할 때에 방향을 찾는 단초와 풍요로운 가치들을 파생시킬 수 있는 핵심가치를 내 안에서 먼저 찾는 일은 항해해나갈 수 있는 힘과 전문가로서의 권위를 스스로에게 세울 수 있는 근간으로도 작용하지 않을까 생각합니다.

2. 기업가정신에 기반을 둔 예술교육가의 역량과 삶의 추구

발제자가 제안한 12가지의 예술교육가에게 제안한 태도와 방법들에 매우 공감하고 동의합니다. 예술교육에 삶의/사회의 맥락을 부여하거나 부여받아 기획해내는 역량, 사회에 미래의 필요를 감지하는 역량, 관계된 환경과 이해관계자들을 설득하고 가담시키기, 나의 예술적 역량(아주 소소한 기술이나 창작 방식을 포함)이 다른 이들의 삶에 은유적으로나 직접적으로 연계될 수 있음을 분석하고 발견하는 역량 등 예술교육가에게 요구되는 역량은 그 끝을 만나기가 어려울 것 같기도 하고, 또 예술교육가의 특성에 따라 필요 역량도 다양할 것 같습니다.

음악가들이 새로운 방식의 음악교육자로 성장해가는 과정을 촉진하고 이미 새로운 형태의 음악교육자로 정평이 나있는 음악가교육자를 관찰하는 과정에서 제가 발견한 새로운 예술교육가의 탄생과 성장에 필요한 두 줄기를 1) 롤모델로서의 음악교육자와 2)기업가정신을 갖춘 음악교육자로 정리해본 적이 있습니다. 티칭아티스트의 아버지라고 불리우는 에릭 부스는 “당신이 가르치는 80%는 당신이 어떤 사람인지이다”로 함축하며 롤 모델로서의 예술교육자로 성장하는 데에 필요한 주요 징검다리를 음악가들에게 CATS로 정리해준 적이 있습니다. 아브레우펠로우(NEC 엘시스테마 강사양성 과정)들이 개발한 것으로, 훌륭한 시민(Citizen), 훌륭한 예술가(Artist), 훌륭한 교육자(Teacher), 그리고 항상 연구하는 학자(Scholar)로서의 면모를 갖추기 위해 예술교육가는 끊임없이 노력해야한다는 것입니다. 이는 예술교육자가 갖춰나가야 할 면모와 이를 위한 태도의 축으로 제시될 수 있습니다.

다른 가닥으로서의 기업가정신Entrepreneurship은 주로 산업분야에서 많이 사용되어 거부감이 있으실지 모르는데, “미션을 수행함에 있어서 새로운 기회를 발견하거나 창출하며 이를 실행하기 위해 재정적, 문화적, 사회적, 인적 자원을 조직 하는” 성향으로 설명될 수 있습니다. 그러한 성향을 뒷받침하는 공통성향으로 혁신성, 진취성, 위험감수성을 꼽습니다. 피터 드러커는 미래사회를 열어가는 데에 있어서 이러한 역량이 사회구성원 모두에게 필요하다고 역설한 바 있으며, 줄리어드 음대, 이스트만음악원, 뉴잉글랜드음악원 등은 교육과정에 채택하고 있습니다. 예술가가 이전에 비해 훨씬 사회적으로 능동적 행동(proactive) 역량을 발휘해야하는 내외부적 요구가 반영된 것입니다. 저는 교육하는 예술가에게 기업가정신은 예술의 가치가 교육적 활동을 통해 사회에(사람들에게) 훨씬 풍요롭게 작용해야한다고 공감하고 자기 미션을 세웠다면 이를 실행할 수 있는 복합적 기량은 자기중심적이며 자기주도적으로 시도하며 개발해낼 수밖에 없다는 생각입니다. 예컨대, 어떤 기회나 환경에 던져져도 그 맥락에서 발현될 수 있는 예술적 가치를 경험시키기 위해서 필요한 자원을 동원시키는 기량, 자원이 없는 상황에서 가치를 만들어내는 기량, 더 나은 방식 모색을 위해 조력자와 연대하는 기량, 자신의 새로운 시도의 가치를 사회적으로 인지시키고 공감을 확장해나가는 기량 등을 말합니다.

예를 들어, 엘 시스템아와 같이 새로운 양식의 예술교육은 새로운 사업모델과 교육방법만으로 이뤄진 것이 아니라 그 안에 참여하는 음악교육자 각각이 각자의 기업가정신을 발휘하고 개발해나감으로써 가능했다는 것을 볼 수 있습니다. 새로운 지역에 교육센터 개발자로 보내진 20대의 젊은 음악가들이 지역의 음악가들, 주민들을 만나고 공간, 인적 자원과 아동청소년들을 모아낸 시도들로 하나의 청소년양상블이 전국단위의 음악교육센터 네트워크로 확장 되었고, 악기 보급이 부족한 상황에서 아이들에게 음악적 교육을 제공해주기 위해 종이오케스트라 교육을 시도하고 개발한 경우, 전수된 교육방식과 과정에서 체계를 만들어야겠다는 시도로 영유아 (오케스트라 기반)현악교육체계를 정리한 바이올리니스트의 시도와 이를 모델로 엘 시스템아의 교육방식이 한 차례 정리될 수 있었던 사례 등은 모두 음악가들이 발현한 기업가정신을 보여줍니다.

예술교육자가 실천하기 위해 필요한 기량에 근간이 되는 축으로서의 기업가정신은 가만히 들여다보면 예술하기와 닮아있습니다. 다만 그 고려의 대상에 사회(교육대상자, 사회적 맥락 등)가 중요하게 포함된다는 차이가 있을 뿐입니다.

예술교육 분야의 자원은 늘 부족합니다. 국내의 예술교육활동의 상당한 비중을 정책 주도형 사업이 차지하고 있다는 사실은 예술교육에 대해 공적 자금 투입의 타당성이 아직은 확보되고 있고 그만큼의 기회로 제공되고 있다는 긍정적인 측면과 예술교육가들의 능동적인 시도들 가운데 확보되어야 하는 다양하고 풍요로운 가치들이 몇 가지 주요 정책 키워드에 갇히거나 피워내기 전에 꺾이게 되는 환경으로 작용할 수도 있는 측면을 함께 지니고 있다고 생각합니다. 그래서 예술교육가 개개인의 기업가정신 발현이 더욱 중요하다고 생각되는 까닭입니다.

교육하는 예술가. 오늘날 강조되는 예술교육의 새로운 가치 발견과 새로운 예술교육가의 탄생은 그만큼 다양한 사회적 맥락(목적)과 다양한 분야에서 예술의 가치를 필요로 하기 때문이라고 생각합니다. 예술에 본질적으로 그러한 다양한 가치가 잠재되어 있음을 전제로 시도되는 예술교육은 예술의 본질적 가치를 사회에 다양하고 풍요롭게 경험되고 자산화되는 과정으로 만들고 있는 예술교육가의 실행들이 모여 그 구체적 정체성을 형성하게 되고, 그 과정에서 예술교육가들 역시 자신의 정체성을 구성해가고 있다고 생각합니다. 그래서 예술교육가의 정체성은 예술교육가가 능동적으로 구성해가는 과정 속에 놓여있는 것으로 이해하고 접근해야하지 않을까 생각합니다.

토론 3

예술의 가치와 문화예술교육의 방향 전환

박영정

한국문화관광연구원 예술기반정책연구실장

□ 문화예술교육과 예술의 가치

- 문화예술교육 초창기에 제기되었던 '문화예술교육'이라는 용어, 개념 속에는 기존의 제도권 교과교육으로서 '예술교육'이나 사설 학원에서의 '예능교육'이 기능 위주의 학습 과정이었던 데 대한 반성, 장르 예술을 넘어서는 확장성 등을 고려한 것이었음.
 - 기능 위주 예술교육의 대안으로 '예술을 활용한 창의성 교육'이나 '문해력'(문화 리터러시) 함양 등을 교육 목표로 강조한 것이었음
- 그런데 그러한 문제의식에도 불구하고 지난 10여 년간 문화예술교육계에서는 예술교육과 문화예술교육이 대립적 성격을 가진 것처럼 인식되기도 하고, 전통적인 예술 장르 내 교육 프로그램은 문화예술교육으로서의 가치가 낮은 것처럼 보기도 하였으며, 반대로 장르 융합이나 교과 간 통합교육의 형식을 갖추면 무척대고 높게 평가하는 경향이 있었음
- 창조 활동이든 향유 활동이든, 예술 행위는 인간이나 사회(집단)에 일정한 영향을 끼친다는 점에서 본질적으로 교육적인 성격을 지니고 있음
 - 근대교육에서는 '전인교육'의 관점에서 '전인'이 갖추어야 할 소양이 지식교육과 함께 예술교육을 통해 이루어진다고 보았기 때문에 '보편교육'으로의 과정으로서 학교 예술교과 교육이 '내셔널 커리큘럼'에 포함되었던 것임
 - 이를 통해 예술에 대한 지식과 기능을 체계적으로 습득할 수 있도록 교육과정을 편성, 운용하였던 것임
 - 그 기본 구조는 이론(지식), 감상(향유), 표현(실기)의 세 부분으로 구성

- 예술의 가치는 심미적(내재적) 가치, 경제적 가치, 사회적 가치로 나누어 볼 수 있는데, 예술의 창조와 향유를 통해 이러한 가치가 창출되고 확산된다고 할 수 있음
 - 따라서 예술을 매개로 한 교육 활동은 그 어느 것이든 이러한 가치 창출과 확산에 기여한다고 볼 수 있음

□ 현대교육과 문화예술교육

- 오늘날 교육에서는 지식 전달 중심의 근대교육 체계에서 벗어나려는 다양한 시도를 하고 있음
- 특히 ‘정답으로서 지식과 가치관’을 후세대에 전달하고자 하는 계몽주의적 근대교육은 이제 그 시효가 끝나가는 상황에 놓여 있음
 - ‘4차 산업혁명’이라는 용어가 지시하는 바 미래사회는 ‘지식과 정보’를 ‘공기’와 같은 존재로 바꾸어 놓음으로써 교육에서도 지식 전달과 습득보다는 감성이 풍부하고, 타자와의 관계 맺기를 잘 하며, 자기 결정력을 가진 ‘주체적 인간’을 길러내는 것을 지향해 나가고 있음
 - 일찍이 문화예술교육이 지향한바 교육적 방향과 목표는 제도교육(학교교육)이 지향하는 근대교육 너머의 교육을 추구했다는 점에서 문제의식이 있었으며, 앞으로 변화하는 사회와 교육 트렌드의 본질적 흐름에 부합하는 면이 있음
- 그럼에도 문화예술교육은 정부 주도 문화예술교육정책의 틀에 갇혀 문화예술교육이 지닌 현대교육으로서 특성을 제대로 살리지 못하고, 제도교육 밖의 또 다른 교육 영토로서의 매너리즘(문화예술교육의 제도화)에 빠져 있었음
- 문화예술교육이 지향했던 초심을 되살려 창의적인 문화예술교육정책 운영을 도모해야 함

□ 맥락 중심의 문화예술교육

- 요즘 학교교육에서 예술교과 교육은 다양한 실험을 통해 새로운 변화가 일어나고 있음
- 학교 밖(교육부가 아닌 문화부의 영역)에서 시작되어 학교 내 문화예술교육이 확산되고, 그것이 직간접의 영향을 주면서 예술교과 교육의 내용과 방법에 변화가 발생하고 있는 것임

- 2018년 적용 예정인 ‘2015 개정 교육과정’에 이러한 흐름이 반영되어 있음
- 그럼에도 불구하고 문화예술교육이 자기 경직성을 극복하고 창의성을 회복하여 현대교육을 선도하는 역할을 하기 위해서는 예술 본연의 가치를 재확인하는 데서 다시 출발해야 함
 - 인간의 자존감, 정체성, 관계성 형성과 소통, 공감, 의사결정 역량 강화에 예술 활동이 큰 역할을 한다고 보면, 예술 활동에 참여하는 것만으로도 교육적 효과가 크다고 할 수 있음
- 이제부터의 문화예술교육은 교육 콘텐츠가 잘 구성된 문화예술교육 콘텐츠를 만들고, 그것을 널리 보급하는 방식이 아니라 언제 어디서든 참여자들과 함께 요구되는 맥락 속에 문화예술교육 콘텐츠를 재구성하여 운영하는 것이 중요함
 - 같은 약초라도 쓰임에 따라 독이 될 수도 있고 약이 될 수 있듯이, 객관적으로 ‘좋은 약초’가 절대적으로 존재하는 것이 아니라 환자(병증)에 맞는 약초가 ‘좋은 약초’가 되는 것임
 - 절대적으로 좋은 문화예술교육 콘텐츠가 존재하는 것이 아니라 교육자와 학습자가 맞추어 구성한 콘텐츠가 좋은 문화예술교육 콘텐츠임
- 그러한 관점에서의 문화예술교육의 내용을 매번 재구성해 나가는 것을 맥락 중심의 문화예술교육이라 할 수 있음
 - * 베네수엘라의 엘 시트테마를 한국에서 직수입?

□ 문화예술교육과 매개자의 역할

- 맥락 중심의 문화예술교육은 수요자 맞춤형 문화예술교육과 어법상 큰 차이는 없지만 우리 정책 환경에서 수요자 맞춤형 정책은 수요자 선택형이거나 수요자를 고려한 다양한 상품을 공급하는 방식이 주를 이루고 있다는 점에서 한계를 지님
 - 예술강사를 수요자인 학교(학생 또는 교사)가 선택하게 하는 방식이나 생애주기별 정책 개발 등
- 이왕에 수요자 맞춤형을 하려거든 집단으로서 수요자를 호명하지 말고, 구체적이고 특정한 대상으로서 수요자를 기반으로 프로그램을 재구성할 수 있는 유연한 운영 체계를 마련하는 것이 중요

- 이를 위해서는 문화예술교육 콘텐츠 개발 및 공급자와 그 향유자(참여자)를 반복하여 왕래하면서 언제나 새로운 콘텐츠를 구성하여 운영하는 매개자를 집중 강화하는 것이 중요함
- 그러한 의미에서 문화예술교육의 질적 성장이란, 수요자 요구에 맞추어 매번 새로운 문화예술교육 콘텐츠를 구성해 나가는 유연하고 창의적인 운영 체계를 구축하는 데 있다고 볼 수 있으며, 공급자와 수요자 사이의 매개 기능 확대가 핵심 과제가 된다고 할 수 있음

[MEMO]

[MEMO]

[MEMO]

[MEMO]

[MEMO]

[MEMO]

주최  문화체육관광부

주관  한국문화예술교육진흥원
KOREA ARTS & CULTURE EDUCATION SERVICE