

자기생산(Autopoiesis) 관점에서 재해석한 예술교육 참여자 의식 변화의 탐색적 연구: LC(링컨센터 인스티튜트) 미적체험교육을 중심으로

한 지 연¹⁾, 유 영 만²⁾

요 약

링컨센터 인스티튜트(LC)의 미적체험교육은 예술을 매개로 정서와 인지의 통합을 지향한다. 특히, 감성과 이성의 적극적 상호작용을 유도하는 ‘탐구’의 대상으로 ‘예술작품’에 주목한다. LC의 미적체험교육은 예술교육체제를 수용하는 교수모형 중 하나로써 교육 안에서 예술이 갖는 가치를 강조하고 정서가 개입된 인식을 통한 이해의 지식을 추구한다. 본 연구에서는 LC의 미적체험교육을 통한 학습자의 의식 변화를 학습자 스스로 의식을 생성하고 확장시키는 자기생산(Autopoiesis)의 과정으로 재해석하였다. 구체적 연구를 위한 연구대상은 LC 미적체험교육에 참여한 예술교육가 및 초, 중등 교사로서 하였다. 학습 과정 중 학습자들에게 변화를 위한 첫 발화점이 되는 섭동으로서 예술작품의 역할을 알아보고 예술작품과의 관계 형성을 시작하는 구조적접속을 시작으로 지속되는 연쇄적 구조적접속의 추이를 탐색하였다. 예술작품에 의식적으로 참여하는 과정은 자기생산 과정을 위한 중요한 출발점으로 정서적 영역 뿐 아니라 인지적 영역에 있어서 학습자의 통합적 의식 변화를 가져왔으며 학습자에게 다양한 욕구를 생성, 증폭시키면서 창조적 진보를 도모하였다.

핵심되는 말: 예술작품, 예술교육, 자기생산

1) 서울문화재단 팀장, 교신저자, E-mail: lucia0720@sfac.or.kr
2) 한양대학교 교육공학과 교수, E-mail: 010000@hanyang.ac.kr
논문투고: 2013. 04. 03 / 심사일자: 2013. 04. 07 / 심사완료: 2013. 05. 10

상상력과 창의력의 문화가 요구되는 시대적 트렌드는 최근 들어 예술교육에 대한 높은 관심으로 연결되고 있다. 예술교육을 통한 감수성의 발달은 공감능력 및 상상력을 강화시키고 이를 기반으로 하는 창의적 사고는 과학, 기술, 비즈니스 등 다양한 영역의 창조적 성과로 연결될 것으로 기대하기 때문이다(신정원, 2011). 이에 과거 기예(技藝)의 역량 강화로 접근하였던 예술교육은 최근 들어서는 분야 간 뚜렷한 경계를 강조하는 것이 아닌 통합을 통해 연계성을 추구하고 예술적 역량 뿐 아니라 다양한 영역에서 창의성을 발휘하는 인간으로의 성장을 지향한다(김성진·박정유·연해경, 2008; 전영은, 2012).

창의성과 관련하여 Gardner(2008)의 관점을 따르면 창조자와 전문가의 차이는 인지 능력의 차이에서 보다는 기질과 개성, 자세들에 있다고 설명한다. 이는 과거 심리학 내에서 창의성에 대한 이론을 지능에 따른 이론의 경향으로 설명하고 필기시험으로 측정할 수 있다고 보는 견해와는 다른 것이다. Gardner(2008)는 창의성을 갖고 있는 사람들은 끊임없이 현재에 대해 문제를 제기하고 낯선 길을 선택하며 그 과정에서 이례적인 결과가 나온다 하더라도 움츠러들지 않고 그것을 이해하고자 하는 제 2의 통찰과 몰입을 지속한다고 설명한다. 결국 창조자들은 불확실함, 끊임없는 도전, 불균형의 과정에 지속적으로 이끌리면서 창의성을 발휘한다는 것이다. 이처럼 창의성은 결정론적 사고가 아닌 과정으로서의 사고이다. 그 과정의 시작은 Gardner가 설명한 바와 같이 복잡성 세계에서의 비평형과 불균형, 무질서와 불확실성, 요동과 혼돈 사이의 호혜관계에 근거한 비선형적 접근에서(유영만, 2006b) 출발하게 된다. 그리고 그 발현의 모습은 Polanyi(1966)가 암묵적 지식의 창출과정을 설명하면서 차용한 개념 ‘창발(emergence)’의 순간으로 설명할 수 있을 것이다. 김용운(2001)은 창발을 하나의 조직에서 발생한 예외적인 요동의 연속이 새로운 경향을 형성해 나가는 과정으로 설명한다. 즉, 복잡성의 상황에서 발현되는 창발의 순간을 창의적 사고의 발현으로 볼 때 이 과정은 외부 강요가 아닌 내부와 외부와의 상호작용으로 발생한 자생적 변화를 통해 지속적으로 진화해나가는 과정인 것이다.

상호작용의 관점은 창의적 사고 계발을 위한 역량을 설명함에 있어서도 사고의 전환을 하게 한다. 분할되고 표준화시킨 역량들을 각각 계발하고 이를 합치게 되면 최대의 역량이 발휘 될 수 있다고 보는 환원주의의 관점이 아닌 모든 역량들은 유기적으로 결합되어 있다는 총체적 역량의 개념(오현석, 2010)으로 접근하는 것이다.

총체적 접근으로의 역량은 단순히 기술이나 인지적인 측면 뿐 아니라 태도, 감정, 가치, 동기 등 정서적인 측면을 모두 포괄하는 측면을 나타내고 그러한 구성요소들이 유기적인 '구조'로 연결되어 상호작용하며 역동적으로 발현되고 있음을 강조한다(윤정일·김민성·윤순경·박민정, 2010).

예술을 지각을 통해 지식과 행위와 정서를 통합하는 과정이라고 본 Dewey(2003)의 관점에서, 예술 그 자체는 총체적 역량의 산물로 그 정당성을 얻게 되고 예술교육은 그러한 총체적 역량을 키워내는 과정으로서의 교육이라고 설명할 수 있다. 동일한 맥락에서 Broudy(1987)는 예술을 '지성으로 충만한 감정', '감정으로 충만한 지식'으로, Rorty(1989)는 '세계와의 경험적 인간관계에 대한 지식으로서의 지적 이해'로 Martin(1992)은 '감각지각을 통한 앎'으로, 예술교육자인 Siegesmund(1998)는 '이성적 지각'으로 설명하였다. 이에 앞서 Goodman(1972)은 예술과 탐구의 과정을 대등한 인식의 과정으로 설명하며 예술적 특성에 기반 하는 예술교육이 정서 뿐 아니라 인지적 진보에 기여 할 수 있음을 설명하였다. 이는 예술이 무관심적 관조의 태도로 향유되는 것이 아니라 지성적 사유와 다양한 관심사에 따라 몰입하는 탐구활동으로 보기 때문이다(김연희, 2012).

본 연구에서는 정서와 인지의 통합적 진보를 지향하는 예술교육을 통해 학습자가 지속적으로 창의적 사고를 수렴, 확산하게 되는 과정을 자기생산(Autopoiesis)으로 재해석하고자 하였다. 자기생산의 개념은 칠레의 인지생물학자이자 철학자인 Humberto R. Maturana와 Francisco Varela(1980; 1995; 2006)가 설명한 개념으로 생물 유기체가 지속적 생명의 유지를 위해 다른 체계와는 경계선을 설정한 체, 선택적 상호작용을 위해서는 열린 구조를 활용하고 이를 기반으로 다시 폐쇄적 자기 구조 안에서는 스스로 자기생산을 주도하며 그 체계를 유지, 확대시킨다는 것이다. 이는 자기 조직화(self-organizing)의 개념과 유사한 것으로 외부의 통제와 조정 없이 지속적으로 진화되어 나가는 과정이며 체계와 환경 또는 체계 내의 다양한 구성 요소들 간에서 이루어지는 동시 병행적 창발의 과정(Davis, 1989; 유명만 2006b 제인용)으로 볼 수 있다. Maturana와 Varela가 개념화한 생물 유기체의 자기생산의 개념은 사회체계로서의 자기생산성을 연구한 Luhmann(2007a, 2007b)의 연구영역으로 확대되어 학습자 심리체계의 자기 생산, 교육체계의 자기 생산 의미를 다시 고찰하게 한다(문용경·한지연·유명만, 2012).

상상력, 창의, 혁신, 성찰과 밀접한 관련성을 갖는 예술은 그 기반이 개인인의 매우 일상적 경험에 근거하고 있으며 이를 타자와 공유하는 가운데 그 일상성은 창의적 사고와 표현을 통해 미적체험으로 발전하게 된다(서울문화재단, 2010). 예술교육에서 학습은 스스로 참여하고 경험하는 내적 매개와 타자로 존재하는 예술가의 예술작품, 예술창작경험, 학습 동료, 교사 등의 외적 매개와의 지속적인 주고받음을 유지하는 가운데 일어나며 학습자는 그 과정에서 의미를 찾아가는 경험을 하고 그 의미를 끊임없이 변화시키고 발전시킬 수 있다. 이러한 관점에서 예술교육의 과정은 Maturana와 Varela가 주장하는 생명체의 자기생산 체계로 재해석 할 수 있는 요건을 갖추게 된다. 본 연구는 자기생산의 관점에서 예술교육을 탐색해 보기 위해 연구의 구체적 학습 모델로 예술작품을 예술교육의 핵심적 근간에 위치시킨 링컨센터 인스티튜트(Lincoln Center Institute for arts in education)의 미적체험교육(aesthetic education)으로 하였다. 미적체험교육은 광의의 범주에서 해석이 가능하다. 그러나 예술 영역을 강조한 LCI의 미적체험교육을 본 연구 본문에서는 예술교육의 용어로 대신한다. 연구와 관련한 핵심적 용어 정의는 다음과 같다.

섭동(perturbation)

섭동(perturbation)은 체계에 충격을 가하여 구조의 파괴에는 이르지 않게 하되, 그 안에서 구조적 변화들을 유발하는 어떤 실체와의 마주침을 의미한다(Maturana, 2006). 본 연구에서는 예술교육에 참여하는 학습자 의식에 변화를 주는 다양한 매개들로 예술작품, TA 및 동료학습자들과 함께 하는 다양한 학습활동 등이 해당된다.

구조접속(structural coupling)

구조접속(structural coupling)은 구조를 가지고 있는 개체 간에 상호작용이 재귀적으로 일어남으로써 서로의 구조에 변화를 일으키고 그에 따라 자신의 구조도 변화하는 순환적 상호작용을 의미한다(Maturana & Varela, 1995). 이를 통해 구조적으로 맞물리는 호혜적 관계의 고갈영역이 형성되고 상호작용하는 체계들의 정체성을 파괴하지 않

으면서 지속적 상호작용을 통해 변화해 나갈 때 구조적속이 이루어졌다고 설명한다 (Maturana, 2006). 본 연구에서는 예술교육의 과정 중의 섭동을 통해 변화하는 학습자의 다양한 의식변화를 구조적속, 또는 구조적속의 피드백으로 설명할 수 있다.

창발(emergence)

창발(emergence)은 체계를 구성하는 요소들 간의 복잡한 상호작용으로 예기치 않은 조직화 또는 구조화가 일어나는 현상을 말한다. 혼돈의 가장자리가 바로 창발의 출발점이며 창발은 체계 외부에서 강요되는 것이 아니라 체계 내부의 구성요소들 간 상호작용의 과정에서 발현되는 것이다(유영만, 2006a). 본 연구에서는 예술교육의 과정 중에 예술작품, 동료 학습자 및 TA와의 다양한 상호작용 나아가 학습주체 내에서의 자가 발전적 상호작용을 통해 학습자들에게 새롭게 나타나는 다양한 변화의 모습으로 설명할 수 있다.

현재 시행되고 있는 문화예술교육의 영역에서 전문가 양성이 아닌 보통 사람을 위한 예술교육의 형태는 상상력, 창의력의 계발을 목적으로 또는 다른 영역의 학습 및 성과의 수월성을 돕는 형태로 진행되고 있다. 이는 예술을 통한 효과성 추구에서는 그 가치를 부여 할 수 있으나 정작 장기적 관점에서 볼 때 예술교육의 수단화를 지속시키는 요소가 될 것이다. 즉, 다양한 장르예술이 갖고 있는 예술의 본질적 가치에 공감하고 이에 대한 지속적 관심 부여와 자발적 예술 향유·소비에 대한 동기 부여 등 삶에서의 성숙한 예술향유자를 지향하는 시민교육의 관점은 현재 예술교육의 지향점에서 다소 간과되고 있음을 볼 수 있다. 따라서 본 연구는 예술교육의 수단적 역할에서 나아가 예술교육의 본질적 가치 추구에 주안점을 둔다. 이에 그 동안 예술교육에서 다소 간과해왔던 예술가의 창발적 산물인 예술작품의 중요성과 그 역할을 재고하고자 한다. 또한 학습자와 예술작품과의 상호작용, 나아가 예술작품을 매개로 하여 학습자가 경험하는 내·외부 간 다양한 상호작용이 학습자의 의식변화에 있어 매우 유의미함을 보여줄 것이다. 이를 통해 예술적 기법 활용을 통한 예술교육이 아닌 구체적 예술작품과 연계하여 진행되는 예술교육의 가치를 새롭게 부각

시킬 것이다. 그 동안 투입과 성과 측정의 관점에서 예술교육을 통한 상상력과 창의력의 계발을 강조하였다면 자기생산 관점에서 재해석하는 예술교육은 환원주의적 관점이 아닌 총체적 관점에서의 역량을 설명할 수 있을 것이다. 다시 말해, 상상력과 창의력은 예술교육을 통해 계발되는 분리된 관점의 학습의 성과물이 아니라 교육의 과정 중에 자발적 자기조직화를 통해 서로 유기적으로 축적되는 역량임을 설명할 수 있을 것이다. 특히, 성인교육에서 예술교육의 의미는 기술의 발전과 수명연장에 따른 다양한 형태의 평생교육 모색, 여가로서의 예술향유와 교육을 통합할 수 있는 가능성, 감성과 이성의 조화를 이루는 성숙한 시민을 지향하는 시민교육으로써 그 가치를 부여 받을 수 있게 될 것이다. 본 연구의 구체적 내용은 첫째, 교육에 참여한 학습자들에게 첫 구조적속을 위한 섭동으로의 예술작품은 어떠한 역할을 하는지 둘째, 교육 과정 중 어떠한 구조적속이 지속되는지, 셋째, 구조적속의 활성화를 도모하며 정서와 인지의 통합적 변화를 가져오는 구체적 학습방법은 무엇인지, 마지막으로 자기생산 관점에서 예술교육을 통한 학습자들의 구체적 변화는 무엇인지를 살펴보았다.

이론적 배경

링컨센터 인스티튜트(Lincoln Center Institute for art in education) 미적체험교육 이론

링컨센터 인스티튜트(이하 LCD)는 뉴욕의 복합예술공연장 링컨공연예술센터(Lincoln Center Institute for the Performing Arts)의 부설기관으로 1975년에 설립되어 38여 년 동안 다양한 예술적 장르를 넘나드는 통합적 커리큘럼을 통해 교사, 부모, 학생들의 상상적 사고와 창의적 활동을 계발시키는데 선두적인 역할을 수행해 왔다. LCI의 교육은 예술가이자 동시에 교사인 Teaching Artist(이하 TA)에 의해 주도된다. TA들은 학습자들이 수업에서 다루는 핵심 예술작품을 관람하고 창작 활동을 하며 그 예술작품의 사회적, 역사적 의미를 살펴보고 그것이 자신들의 삶과 어떠한 관계를 맺는지를 탐구할 수 있도록 다양한 체험 활동을 이끈다.

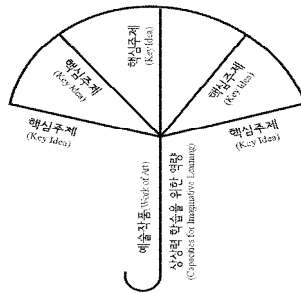
LCI의 상주철학자로 LCI 예술교육의 철학적 근간을 제공한 Maxine Green의 철

학은 John Dewey의 철학과 실존주의 철학자인 Jean-Paul Sartre와 Maurice Merleau Ponty의 철학에 그 기반을 함께 둔다(LCI, 2011). Green(2011)은 미적체험을 소리, 색깔, 형태로 보이는 세계에 대하여 유사성과 관련성을 찾고 이것으로부터 의미를 생성하는 것, 즉, 질서화가 일어나는 과정이라고 설명한다. 나아가 미적체험교육이란 예술과의 감상적, 사색적, 문화적, 참여적 관계를 양성하기 위해 마련된 의도적인 노력으로 정의한다. 그 구체적 방법으로 예술작품을 통한 직접적 경험과 체험으로 널리 깨어 있음(wide-awakeness), 상상력의 증진, 사회적 상상력으로서의 확대로 기대, 변혁을 위한 실천(praxis)을 강조한다. 이는 예술작품에서 시작한 상상력이 사회적 상상력으로 확대되기를 바라면서 창조적 혁신의 변모과정을 도모하고자 하는 것으로 설명할 수 있다. 의미는 발견되는 것이 아니라 스스로 찾아 나서 실제 삶의 경험에 맞설 때 획득될 수 있는 것이므로 능동적 학습(active learning)을 강조하고 예술작품에 몸과 마음, 감정을 개입시키고 통합함으로써 배양되고 자극 받는 학습방식을 지향한다. Green(2011)이 강조하는 '널리 깨어 있음(wide-awakeness)'은 예술작품을 수동적으로 바라보거나 그 작품에 대한 배경 지식을 단순히 암기하는 과정이 아니며, 예술 작품을 능동적으로 학습하고 적극적으로 대면하는 가운데 그 작품이 학습자에게 어떻게 다가오는지, 다른 사람들은 이 작품에 대해 어떻게 생각하는지 그 체험을 공유하는 동안 새로운 관점과 의식이 깨어나는 과정을 말한다. 즉, 예술작품에 대한 이해는 보는 이와 작품 간의 계속되는 상호작용에서 시작되는 것인지 작품 그 자체나 보는 사람만으로는 시작되지 않는다는 것이다. 그리고 이것이 일어날 때 개인의 경험들과 연결이 되며, 이를 통해 새로운 유형이 형성되고, 새로운 시야를 열어주게 된다고 보는 것이다. Dewey(2003)는 예술작품을 이해하기 위해 보는 사람의 경험이 필요하다는 것을 예술작품과 상호작용하는 과정에 있어 원작자의 의도와 비교 가능한 관계를 포함하여야 하는 것으로 설명한다. 이는 보는 이와 예술가가 그 창작과정의 세부 사항에서 정확하게 같지는 않을지라도 형태에 있어 예술가가 경험해본 결합 과정을 간접 체험하면서 자기의 경험을 더하여 새로운 것으로 재창조할 수 있도록 함을 의미한다.

예술은 반복적인 일상과 지루하고 불평등하지만 이를 느껴내지 못하고 있는 마취적(anesthetic) 상태에 빠져있는 사람들에게 미적 체험을 통해 다시 깨어나게 하는데 큰 역할을 하게 된다. 이러한 과정에서 상상력은 정신적 이미지를 형성하는

힘일 뿐 아니라 경험을 새로운 것 또는 허구의 상황으로 만들어 보거나, 공감의 수단으로 한 사람을 다른 공간으로 데려다 놓을 수 있는 강력한 매개가 된다(LCI, 2011). Green(2011)은 상상력은 의미 생성을 위해 지각되는 것을 허용하는 포착의 양식으로 상상적 인식에도 단계가 있다고 설명한다. 첫 번째 단계는 주목, 초점두기, 주의 깊게 알아채기 두 번째 단계는 작품을 있는 그대로 통합시킨 채 그 자체의 고유성을 드러나게 하기, 세 번째 단계는 내면적으로 즐기는 단계, 보고 듣고 한 것을 정교화 하는 단계, 그 결과 정확하게 그것이 무엇이었는지 이해하며 하나의 사건이 되고 살아 있는 세계가 되게 하는 것이다. 다시 말해 상상력을 기반으로 예술 작업을 하는 것은 새로운 관계 형성과 생각지 못했던 의미를 찾아가는 과정이고, 지속적인 탐구를 행하는 것이라고 보는 것이다. 따라서 예술은 즐길 수 있는 차원을 넘어 실제로 예술세계에 참여하여 주목하고 탐색해 나가는 기질을 키워나가는 과정 속에 머무르게 하는 것이 매우 중요하다고 본다. 그러나 여기서 과정의 의미는 결과를 얻기 위해 밟아가는 과정이 아닌 그 과정 자체가 늘 새로운 의미를 생성하는 상태인 것이며 의미 생성 후 또 다시 과정으로 회귀하여 앞선 의미와는 또 다른 강렬한 의미를 생성해 나가기 위한 상태를 유지하는 것이다. Green의 철학에 기반 하여 미적체험교육 모델을 개발한 LCI는 의미 생성을 위해 지각되는 것의 허용 포착 양식으로 '상상력'을 매우 중요한 요소로 강조하고 상상력 학습을 위한 핵심 역량을 10가지로 범주화한다. 그러나 이 역량들은 각각 개별적으로 발달되는 것이 아니라 각 역량들이 서로 연결되고 결합되어 조화롭게 통합적으로 발달되는 것이라고 설명한다. 이는 앞서 설명한 총체적 접근으로의 역량의 개념과 그 맥락을 같이 한다.

LCI 미적체험교육 과정의 주요 구성 원리는 특정 예술작품을 선정하고 예술작품의 핵심아이디어를 도출 한 후 그것을 중심으로 작품을 체험하는 전과 후에 다양한 학습 활동을 배치시킨다. 교육과정의 핵심적 활동은 예술작품 만들기(art making), 질문하기(questioning), 성찰하기(reflection), 맥락적 정보 및 연구(contextual information and research)이다. 예술작품의 핵심 아이디어를 중심으로 하는 학습 과정은 아래의 [그림 1]과 같이 하나의 예술작품에서 어떠한 핵심 아이디어를 선택하는가에 따라 다양한 학습이 무한 구성 될 수 있음을 보여준다.



* 출처: LC 2011 교육워크북.

[그림 1] 예술작품을 중심으로 하는 상상력 학습

그리고 이 네 가지 활동의 구체적 내용은 예술 활동을 통한 새로운 의미생성을 위해 상상력 학습의 10가지 통합적 역량을 키우는 데 그 목적을 둔다. 학습을 통해 LCI가 제시하는 상상력 학습을 위한 10가지 역량은 아래와 같다.(LCI, 2011). 그러나 열거한 10개의 역량들은 단지 개념적으로 설명하기 위하여 나열한 것일 뿐 교육의 순서 및 관련하는 역량들 모두 비선형적 순환 과정을 반복하게 된다.

① 관찰(noticing deeply)

예술작품, 연계하는 예술 활동 등 학습대상의 세부 사항들을 세밀히 관찰하고 묘사한다.

② 체화(embodiment)

예술창작의 과정을 감각 뿐 아니라 정서적으로도 체화하여 그들만의 방법으로 표현해 본다.

③ 질문(questioning)

예술작품, 연계하는 예술 활동 등 학습대상을 탐구하면서 심화시키는 질문을 지속한다.

④ 유형화(identifying patterns)

예술작품, 연계하는 예술 활동 등 학습대상에서 관찰한 사항들 간의 연관성을 찾고, 유형으로 인식한다.

⑤ 연관성 형성(making connections)

관찰한 패턴들을 본인이 사전에 가지고 있는 지식과 경험뿐만 아니라 텍스트나 멀티미디어 자료들을 통해 연관성을 형성한다.

⑥ 공감(exhibiting empathy)

우리 사회의 다양한 견해들을 존중하고 다른 이들의 경험을 정서적으로 뿐만 아니라 이성적인 사고 부분에서도 이해한다.

⑦ 모호함의 인내(living with ambiguity)

주제가 하나 이상으로 해석되고 모든 문제의 분명한 해답이 한 번에 나오지 않는 것을 이해하고 결과가 분명해 질 때 까지 인내심을 갖는다.

⑧ 의미 창조(creating meaning)

이전의 역량을 바탕으로 스스로의 해석을 창조하고 커뮤니티의 여러 사람들의 입장에서 이해하고 종합적인 체계를 만들어서 자신만의 목소리로 표현한다.

⑨ 표현(taking action)

탐구과정에서 배운 것을 통합하여 새로운 아이디어, 행위, 상황 등을 표현한다.

⑩ 성찰과 평가(reflecting/assessing)

학습을 되돌아보고 배운 내용을 평가, 남아 있는 과제들을 확인, 그리고 어떠한 심화적 학습이 필요한지 평가, 확인한다. 이것은 학습의 마지막 부분에서만뿐만 아니라 경험을 하고 있는 과정 중에도 일어날 수 있으며 이것은 학습의 끝이 아닌 또 다른 학습의 시작이다.

LCI의 미적체험교육은 상상력에서 창의력으로, 창의력에서 혁신을 이끌어 낼 수 있음을 강조하며 상상력을 어떻게 이끌어 낼 것인가에 주목한다(Liu, Noppe-Brandon, 2009). 그리고 그 해답을 바로 예술에서 찾고자 한다. 하지만 단순히 예술에 의한(by), 예술을 통하는(through) 방식으로 예술을 도구적 수단으로 보는 것이 아니라 교육 그 안(in)에서의 예술의 가치를 그 자체로 부각시키며 교육과 예술을 통합하고자 하는 것이다. 예술은 교육의 수단이면서 목적 그 자체가 되어 도구적 가치와 내재적 가치가 통합됨을 지향하는 것이다.

재해석을 위한 이론적 틀

자기생산(Autopoiesis) 이론

자기생산의 개념은 그리스 단어 *autos*(자기)와 *poiein*(생산하다. 창조하다)로 이루어진 단어로 칠레의 인지생물학자 Maturana와 Valera(1980, 1995, 2006)가 처음 설명한 개념으로 생명시스템 내 구성요소들이 내부 및 외부와 관계하는 다양한 자발적 작동들을 통해 스스로 자기 조직화하는 구성적인 과정이다. 다시 말해 시스템의 네트워크가 분자를 생산하고 다시 이 분자들이 자신들을 생산한 네트워크를 생산하는 격으로 설명할 수 있다. 자기 조직화의 과정에서의 생산은 기존의 구조를 파괴시키고 새로운 것을 탄생시키는 환원주의적 관점이 아니라 변화시키되 파괴가 아닌 진화의 관점에서 해석 할 수 있다(Mingers, 1989, 1991). 생명시스템의 자기생산 활동은 다차원적 시스템들의 각 요소들이 서로에게 섭동이 되고 자발적 선택의 구조적 속을 통한 비선형적 구조, 에너지와 물질의 흐름 속 피드백의 과정을 통한 구조 유지, 자기생산의 과정에서 출현되는 고유의 패턴을 갖는 것이 그 특성이다(Capra, 2004). 자기생산의 과정은 지속적인 자기변화의 과정으로 스스로 자기생산을 진행하는 생명체의 개별 단위들은 그것을 둘러싼 다른 기능들과는 분리시켜 생각 할 수 없다(최영란, 2007). 그 중 인간이 벌이는 자기생산 과정에는 의식작용에 따른 의미 현상이 추가적으로 발생하며, 사회현상의 정신적 특성은 이와 같은 의미 현상들이 개념, 사고, 이미지, 상징 등으로 나타나는 것이다. 또한 언어를 통해 의미를 교환하게 되고 언어를 통해 인간의 행위가 발원된다고 본다(Capra, 2003). 이처럼 인간의 자기생산 과정은 구조, 과정, 패턴의 특성 외에 의미라는 새로운 차원을 추가하게 된다.

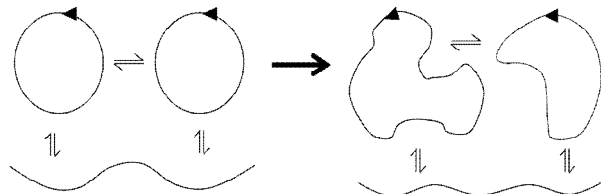
생명시스템의 구조는 내부의 생화학적 환경과 연결되어 닫힌 구조를 갖지만 외부와 구분되는 경계를 기준으로 하여 상위 시스템과 연결되며 선택적 에너지의 흐름을 수용하는 열린 구조이다(Maturana, 2006). 다시 말해, 자기생산에 있어 폐쇄성은 체계 내적 동학의 자기 준거적 작용을 특징짓기 위함으로 하나의 활동 상태들이 다른 활동의 상태를 낳으며 그 모든 것들은 네트워크 내부에 남아있게 하는 것이다. 하지만 모든 체계는 에너지 흐름의 왕래를 위한 개방성을 갖는다는 것이다. 이러한

이중적 구조는 인간의 자아 체계에서도 유사하게 나타난다. 다시 말해 자아 개념은 의식적 구조를 가진 인간이 외부환경 즉, 타자를 포함한 환경 전반과 상호 작용하면서 스스로 생산한 결과물인 것이다(최영란, 2007). 이를 사회체계에 적용시키면 개인과 개인의 구조와 사회의 구조 사이에서 진행되는 의사소통적 상호작용은 매 순간 개인과 개인 사이의 경계를 확인하고 또 자유로운 선택과 합의에 의해 새로운 의미와 지식, 나아가 사회 시스템을 스스로 구축해 나가는 것으로 볼 수 있다(Luhmann, 1995).

Maturana(2006)는 인간 의식의 자기생산 체계에 있어 관찰의 중요성을 강조하였다. 관찰은 무언가를 주목하는 데 관련되어 있다는 지각과 함께 언어를 필요로 하는 인간적 작동으로 설명한다. 관찰자의 입장에서 무언가를 주목하는 데 관련되어 있다는 지각은 우선 무언가를 주목하는 행위와 그것을 주목하고 있다고 인식하는 지각의 이중적 인식이다. 관찰자 입장에서 어떠한 체계는 내부와 외부로 폐쇄 분리되어 존재하지만 그 체계 자체가 분리되어 있다는 물리적 개념으로 설명하는 것이 아니다. 결국, 관찰자는 내부와 외부를 모두 통찰하는 메타수준에서의 이중보기를 시행하게 된다는 것이다. 예술교육 과정에 있어서 관찰자는 곧 학습자로서 외부의 학습 환경과 연계하여 다양함을 경험하면서도 스스로를 내적으로 관찰하게 되는 메타 관찰자의 역할을 하게 된다. 학습자가 무언가를 관찰하고 그것을 인지하는 순간, 스스로 자기 자신을 대상으로 취급하면서 그들 자신의 관찰에 대한 관찰자로 작동시키는 이중적 관찰을 시행하게 되는 것이다. 다시 말해 관찰하기를 관찰하는 관찰자의 모습으로 관찰의 과정이 처음에는 분리된 경험이지만 결국 연결됨의 폐쇄성이면서 그 영향이 자기 스스로에게 가는 재귀적인 과정인 것이다.

자기생산 과정에 있어서 관찰자는 체계에 충격을 가하지만 그 안에서 구조 파괴에는 이르지 않고 조직을 유지하도록 허용하는 섭동을 경험하게 된다. 그 동안 섭동의 개념을 자극으로써의 원천인 '교란' 또는 '간섭'으로 많이 해석되어 왔으나 자기생산에서 섭동은 고무하고 양양하는 사건들로 해석하게 된다. 섭동의 마주침 후 체계는 구조적 속의 과정을 통해 관계 맺기의 과정, 상호작용을 통한 변화를 겪게 된다. 이는 복잡계를 적응적 복잡계로 유지시키는 또는 지속적으로 진화시키는 피드백(feedback)의 기능(유영만, 2006b)과도 같다. 평형상태의 유지와 안정을 위해 의도적 제거를 지향하는 부정적 피드백(negative feedback), 기존 평형 상태의 균형을 창조적으로 파괴하고 새로운 체계 구조나 기능을 갖추기 위해 지속적 요동을 유도하는

긍정적 피드백(positive feedback)의(Taylor, 2001) 상호보완적 과정을 모두 구조적 접속의 과정으로 볼 수 있다. Maturana(2006)에 따르면 이는 '있음에서 함(from being to doing)'으로 전환하는 과정으로써 부동적 존재의 의미가 아닌 역동적 실존의 의미를 획득하는 과정이다. '구조적 접속'을 우리말로 해석하는 과정에서 '구조적 연동(聯動)'으로도 표현하는 이유가 바로 이러한 연유에서라고 볼 수 있다. 자기생산의 개체가 자기 역동성을 바탕으로 다른 개체 및 환경과 쌍방향의 자극을 주고받으면서 서로 변화하기 때문이다. 그 과정의 모습을 간단히 표현하면 아래의 [그림 2]와 같다.



[그림 2] 구조적 접속의 과정

그러나 여기서 중요한 것은 구조적으로 결정된 방식으로 작동한다 하더라도 예측 가능성을 함축하지 않고 오직 그 순간 변화하는 구조적 적합성들과만 관계된다는 점에서 결정론적 관점이 아닌 과정으로서의 역동성의 의미를 더욱 배가한다는 것이다.

연구방법 및 절차

자기생산의 관점에서 예술교육 과정을 탐색하기 위한 구체적 학습 모델은 LCI의 미적체험교육으로 하였으며 교육에 참여하는 학습자로서의 연구대상은 2011년 SEW(Seoul Educator Workshop)에 참여한 참여자를 그 대상으로 하였다. SEW는 LCI에서 38년 동안 운영해온 NEW(National Educator Workshop) Summer Session과 동일한 교육 과정으로 2009년 LCI와 서울문화재단의 MOU를 통해 2010년에 이어 2011년 8월 서울에서 진행되었다. LCI의 NEW는 LCI의 미적체험교육을 국제 워크

샵의 형태로 진행되는 연례적 교육과정으로 LCI가 위치하고 있는 뉴욕 외에도 워크샵 개최를 신청한 미국 내 지역, 나아가 호주, 홍콩, 멕시코 등지에서 진행하고 있다. 그러나 조직 대 조직 차원으로 협력적 관계에 기반 하여 워크샵을 시행한 것은 아시아권 국가 최초로 서울문화재단이 그 첫 사례이다.

서울문화재단은 서울시의 출연기관으로 2004년 설립되었으며 서울에서의 다양한 문화와 예술 활동을 지원하고 시민들이 일상에서 문화예술을 즐길 수 있도록 다양한 문화사업과 예술교육 프로그램을 기획, 진행하고 있다. 특히, 예술교육에 있어서는 기량 교육에 치우친 일반적인 예술교육에서 벗어나 개인의 삶에 근본적 변화를 수반하는 '미적체험교육'의 가능성에 주목하여 재단 고유의 방법론과 가치 체계를 확립하였다. 나아가 예술교육을 통한 전인교육 및 시민교육의 가능성에 그 가치를 더하고 있다. 서울문화재단과 LCI는 예술교육의 철학공유와 다양한 예술교육의 방법 확산을 위해 2009년 5년간의 전략적 제휴로 업무 협약(MOU)을 체결하였다. 서울문화재단과 LCI는 2010년 SEW를 필두로 하여 아시아 태평양 지역에서의 미적체험교육을 확대해 나가고자 하고 있으며 서울문화재단은 '가르치는 예술에서 경험하는 예술'이라는 교육 슬로건 하에 아이들에서부터 어르신에 이르기까지 다양한 계층을 대상으로 예술교육 프로그램을 시행하고 있다.

2011년 SEW는 워크샵 참여를 희망하는 예술교육가 및 학교 교사들의 자발적 신청에 의해 유료로 진행하였다. 워크샵의 주요 참여자로 예술교육가 및 학교 교사들 의도적으로 구성된 것은 교육체계 및 방법의 확산을 위해 이들이 가장 중요한 대상이기 때문이다. 참여한 예술교육가와 학교 교사(초, 중등학교 교사)는 총 95명이 참여하고 92명이 수료하였다. 워크샵은 입문 예술교육가, 심화 예술교육가, 학교 교사 반으로 구분하여 진행하였다. 참여자를 대상으로 한 연구는 개방화된 서술형 질문과 참여관찰을 통한 질적 연구방법으로 수행하였다. 서술형 질문은 예술교육 과정 중 경험한 예술작품에 관련한 인식, 예술교육 중 의식변화에 큰 영향을 준 구체적인 학습방법, 예술교육 전, 후 변화한 학습자의 의식 변화 등과 관련한 질문으로 총 17문제(하위범주 문제 포함)로 구성되었다. 분석을 위한 자료로는 충실히 답한 76명의 자료를 연구의 해석 자료로 활용하였다. 연구절차, 자료수집 및 분석방법은 아래의 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구절차 및 분석방법

연구 대상	참여대상 및 인원(총 92명)		해석 자료 인원(총 76명)
		예술교육가 64명	
	초·중등 교사 28명		23명
교육 기간 (관찰 기간) 및 해석인원	2011. 8. 15 ~ 19 - 입문 TA : 35명 / 교사 : 23명 2011. 8. 22 ~ 24 - 심화 TA : 18명		총 8일간
연구 방법	참여관찰 및 개방화된 서술형 설문		
분석 기간	2012년 12월 ~ 2013년 2월		
분석 방법	코딩에 따른 범주화	- 예술작품의 역할 - 예술교육 참여자(학습자)의 자기생산	
	내용 분석에 따른 차수 분류	- 예술교육 과정 중 진행되는 연쇄적 구조접속	
	우선순위 기입 (6점 척도 기준)	- 구조접속을 활성화시키는 학습방법	

전반적인 연구 해석에 있어서는 예술교육가와 학교 교사의 자료를 통합하여 해석하였으나 구조접속을 활성화 시키는 학습 방법의 우선순위를 알아보는 영역에 한하여서는 분리하여 이원화 해석하였다. 그 이유는 예술교육가의 경우 예술을 전공한 사람이 다수 포함되어 있으며 이들의 예술적 경험은 학교 교사에 비해서 풍부하기 때문이다. 이는 예술에 대한 사전 친밀도가 학교 교사보다 높은 것으로 학습자의 의식 변화를 활성화시키는 예술교육의 방법 또한 다소 차이가 있을 수 있음을 사전 고려한 것이다.

SEW는 NEW에서와 마찬가지로 기간 중 학습의 축을 이루는 예술작품을 한 두 작품 선정하고 그 작품을 직접 관람하게 하며 선정한 작품을 중심으로 교육을 진행한다. 학습의 과정은 단순히 예술작품이 담고 있는 의미나 주제를 심도 있게 다루는 감상으로써의 교육이 아니라 예술작품의 표현 형식을 보다 집중적으로 탐구하도록 한다. 예술작품에 대한 내용적 접근은 그 맥락적 정보를 학습자들이 직접 찾아 학습할 수 있도록 제공한다. 오히려 교육의 과정은 예술작품에서 다루는 핵심적 주제를 다양한 양식(modalities)과 예술 형식(art forms)을 통해 자신의 경험과 연계하여 표현하게 함으로써 주제에 따른 예술 양식들의 통합을 도모한다. 교육을 진행하는 교사로서의 TA는 클래스별 각기 다른 장르의 TA 2명과 퍼실리테이터의 역할을

하는 촉진 TA 1명, 총 3명이 배치되었다. TA는 예술작품 체험 이전과 이후 과정의 수업활동을 이끄는 교사로서 작품 체험과 해석에 기초를 두고 수업 활동을 구성하고 실행한다. 촉진자로서의 TA는 교사로서 TA의 경험을 오랫동안 축적한 이로 수업활동 중 TA들의 수업 내용을 연결하거나 소통시키면서 전체적 흐름에서 수업을 조정하고 안내하는 역할을 한다.

연구결과 및 해석

구조접속을 위한 침투로써의 섭동 ‘예술작품’

SEW 교육과정 중 선택한 예술작품은 안무가가 서로 다른 현대 무용 2편(정영두, Bill T, Johns), 사진작가의 작품(정연두), 클래식 음악 2곡(Franz Schubert, 최우정)이었다. 교육 과정의 전체적 흐름 속에서 학습자에게 영향을 미치는 예술작품에 대한 학습자의 인식을 토대로 예술작품의 역할을 구체적으로 알아보았다. 참여자들의 답변 내용들을 범주화하기 위해 개념들을 추출하였고 이를 기반으로 내용을 하위 범주화 하고 이를 다시 상위 범주화 하였다. 그 과정은 아래의 <표 2>와 같다.

<표 2> 섭동으로써 예술작품의 역할 범주화

상위범주	하위범주	개념의 추출
연화(軟化)	기반	밀도 있는 감상의 기회를 제공함, 다른 발상의 문지방을 넘게 하는, 상상력 제공의 기반, 새로운 아이디어를 보게 해, 물입의 대상, 소통하게 하는 다리, 자동차를 움직이는 연료와 같아
	자극	기억을 동원하게 하고 나의 오감까지도 끄집어 내, 역으로 생각하게 해, 틀을 벗어나게, 느낌이 계속 변하는
	유도(촉매)	또 다른 세계로 안내, 깊이 있는 관찰을 이끌어 내었고, 쉽게 다가 설수 있게 해, 호기심이 계속 생기게 하는 다양한 장치
	공감	공통점을 찾아가는, 백번 듣기보다 한 번 보는 게 낫다, 이야기를 함께 나누게 하는 화두, 작가의 생각을 담은 책을 읽는 느낌, 작가의 생각을 그대로 따라가는 듯한

상위범주	하위범주	개념의 추출
발산(發散)	연결	많은 생각들의 펼쳐짐, 추상의 구체화, 예술가의 생각이 나의 생각으로 연결되는, 다른 작품도 보고 싶은
	파생	내가 관심 갖지 않았던 예술도 흥미로워, 예술작품의 다양한 이야기들의 맥락들, 재료에 대한 궁금증, 기술에 대한 궁금증, 역사에 대한 궁금증, 알아봐야 할 것이 많아지는
	초월(동시성)	장르의 벽을 넘나들기, 과거와 현재를 함께 보게 해, 시대의 단상을 여러 가지로 보게 하는 힘
	확장	사람들을 이해하게 해, 생각을 되돌아 볼 수 있게, 다양성을 인정하는 데 마음도 편해져, 상상력으로도 교류할 수 있는, 모호함을 견뎌낼 수 있는 힘이 생긴,

예술교육에 있어 예술작품의 역할을 ‘연화(軟化)’와 ‘발산(發散)’의 상위범주로 도출하였다. ‘연화(軟化)’는 예술작품을 접하면서 경직되어 있던 기존의 생각들과 태도들이 유연해지고 시야를 점차 넓히게 되는 과정의 모습들을, ‘발산(發散)’은 예술작품과의 상호작용을 통해 풍성해지는 의식의 긍정적 변화들을 설명한다.

연화(煙花)의 과정은 ‘기반’, ‘자극’, ‘유도(촉매)’, ‘공감’의 네 개 범주로 묶을 수 있었다. 첫째, ‘기반’의 역할은 예술작품이 생각을 유연하게 하고 발상의 전환을 준비할 수 있게 하는 대상이면서 기반이 되고 있음을 의미한다. 둘째, ‘자극’의 역할은 학습자로 하여금 감각 뿐 아니라 인지적인 부분을 활성화시켜 예술가의 생각에 보다 가까이 다가서게 하는 역할이다. 셋째, ‘유도(촉매)’로서의 역할은 예술작품이 자극의 역할을 하면서 예술작품의 모호함과 난해함을 오히려 즐겁게 느끼도록 하며 예술가의 아이디어에서 나아가 학습자 스스로의 새로운 아이디어를 생각하게 하는 역할이다. 마지막으로 ‘공감’의 역할은 대상으로만 인지하였던 예술작품과 예술가의 세계에 공감하면서 보다 깊게 이해해 나가도록 하는 역할이다.

발산(發散)의 과정은 ‘연결’, ‘파생’, ‘초월(동시성)’, ‘확장’의 네 개의 범주로 묶을 수 있었다. 첫째, ‘연결’의 역할은 예술작품을 기반으로 하는 다양한 학습을 하게 되면서 그 관심의 범주가 예술가의 다른 작품, 나아가 유사한 다른 예술작품으로까지 이어 지거나 관계를 맺게 됨을 의미한다. 둘째, ‘파생’의 역할은 예술작품에서 시작된 관심이

예술작품과 관련하나 예술 외적 영역 즉 예술작품과 관련하는 정치, 사회, 문화 등의 맥락적 역사, 표현 기술 및 재료 등에 이르기까지 파생·확대 되는 것을 의미한다. 셋째, ‘초월(동시성)’의 역할은 예술작품이 매개가 되어 시대, 장르, 공간을 초월하면서 그 관계를 다양한 방법으로 상상하고 생각하게끔 하는 역할이다. 이는 같은 대상에 대해 각기 다른 다중적 표상을 만들어 보게 한다. 마지막으로, ‘확장’의 역할은 예술작품에 대한 이해의 확장이 학습 영역 보다 더욱 광범위하게 인간관계, 세상에 대한 배려와 존중으로까지 확장되는 것을 의미한다. 이는 예술교육이 전인교육, 시민교육으로의 가능성으로 그 가치를 가질 수 있음을 보여주는 근거가 될 수 있다. 하위범주로 도출되기까지 관련하는 심층 대답의 내용 중 일부를 발췌하여 정리하면 다음과 같다.

(1) 연화(軟化)

① 기반

“예술작품 그 자체가 자유롭게 상상하고 질문할 수 있는 공간이 되었다.”

“일상에서 다른 발상을 가능하게 하는 문지방 넘는 과정이었다.”

② 자극

“일반적인 생각이 아닌 오히려 역전하여 틀을 벗어나려는 생각을 할 수 있는 기회를 주었다.”

“머리로만의 이해가 아닌 나의 오감까지도 끄집어 낸 살아있는 활동을 하게 하였다.”

③ 유도(촉매)

“기발한 아이디어, 새로운 발상들을 통해 또 다른 세계로 안내했다.”

“예술작품의 모호함과 난해함이 오히려 생각을 더욱 더 깊게 파고들게 하였다.”

④ 공감

“정답을 찾는 것에 급급해 하지 않고 예술가의 의도를 해석하려고 노력했다.”

“예술작품은 매우 의미 있는 놀이다.”

(2) 발산(發散)

① 연결

“예술가의 보다 디테일한 창작과정에 대해서도 호기심을 갖게 하였다.”

“더 쉽고 재미있게 다른 예술작품에도 다가갈 수 있게 하였다.”

② 과생

“작품에 대해 깊이 관찰하고 의도를 파악했던 경험이 다른 분야에도 적용 가능 할 수 있게 느끼게 한다”

“예술작품에 대한 이해로 시작하여 시대적, 상황적 지식들로 풍성해지게 되었다.”

③ 초월(동시성)

“세상의 과거와 현재를 함께 돌아보게 하는 매개이다. 시간의 흐름 속에서 시선을 인식 시켜주는 역할을 한다”

“시간 뿐 아니라 장르를 넘나들게 하는 기회가 되었다.”

④ 확장

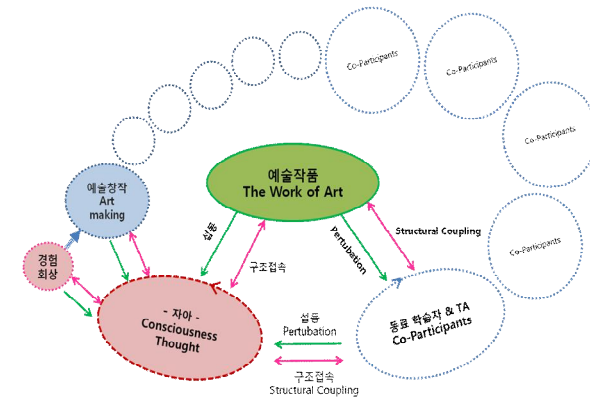
“작품을 매개로 서로의 공통점을 찾기도, 차이점을 찾기도 하면서 인정해 나가는 법을 배우게 하였다 그리고 이것이 주변을 바라 볼 수 있게 하였다.”

“예술작품 그 자체를 이해하려고 노력하다보니 다른 사람들도 이해하고 존중하게 만드는 것 같다”

첫 구조접속을 위한 섭동으로써의 예술작품의 역할을 크게 두 가지로 구분 할 수 있었다. 첫째, 일상의 기계적 삶에 마취되어 있고, 석화(石化)되어 가는 사고를 유연하게 전환시키는 연화(煙花)의 역할이다. 이는 마취 상태의 학습자를 현재와는 다른 공간으로 옮겨놓기 위해 다리를 건너게 하는 것과도 같은 것이며 잠재하고 있던 개인의 에너지를 예술작품에 투사시키며 몰입 할 수 있게 하는 역할이다. 둘째, 발산(發散)으로의 역할은 예술작품을 통한 연화(煙花)의 결과로 암묵적 인식, 암묵적 인지를 깨어나게 하고, 학습자 개인의 내적인 시간과 현실의 외적인 시간을 통합시키면서 지각의 긍정적 변모를 가능하게 하는 것이다. 마주침, 침투로써의 예술작품과 대면하는 가운데 다양한 것들에 대해 ‘지각’하고 ‘주목’하게 되면서 학습자를 수동적 관찰자에서 능동적 탐색가로 변화시키는 것이다. 이러한 변화는 예술작품과의 구조접속을 시작으로 예술작품에서 예술가에 대한 이해로, 예술가에 대한 이해에서 사람에 대한 이해로 확장시키고 사람에 대한 이해는 다시 세상에 대한 관심으로 이어지게 하는 확장적인 발산(發散)의 힘을 갖는다고 할 것이다.

예술작품과의 관계에서 시작한 연쇄적 구조접속

1차 구조접속은 섭동으로써의 예술작품과 관계하여 시작되었다. 이 후 예술작품과 연계한 다양한 패턴의 학습방법은 학습자에게 연쇄적이면서 다차원적인 구조접속을 경험하게 하였다. 각각의 학습자를 중심으로 예술작품과의 구조접속, 동료 학습자와의 구조접속, TA와의 구조접속, 성찰 및 개인 경험 회상 등을 통한 학습자 내부에서의 구조접속, 예술창작 과정에서의 구조접속, 예술창작 후 공유 과정에서의 구조접속 등이다. 이는 순차적 또는 동시 병행적으로 발생하며 그 모습은 대략 아래의 [그림 3] 과 같다. 또한 각 구조접속의 과정 중 섭동의 역할을 한 요인과 구조접속을 통한 피드백으로써의 변화의 모습은 아래의 <표 3>과 같다.



[그림 3] 예술교육 과정 중 참여자(학습자)의 구조접속

<표 3> 연쇄적 구조접속과 피드백

구분	접동	환경	구조접속을 통한 피드백
1차 구조접속	예술작품 (형태 및 표현 방식)	외부	호기심 유발
2차 구조접속	대화, 토론	외부	공감대 형성, 이해의 폭 확대
3차 구조접속	성찰	내부	예술작품과 연계되는 개인적 경험의 회상
4차 구조접속	예술작품(호름)	외부	상상력, 집중, 이성과 감성의 균형, 완전한 몰입
5차 구조접속	영감, 예술창작(학습자)	내부	정서가 개입된 인식의 형상화, 구조화된 표현
	예술창작물 (동료학습자)	외부	표현의 맥락적 이해, 정서와 인지의 통합

1차 예술작품과의 구조접속을 통해 학습자의 사고가 연화(煙花)되면서 다양한 호기심이 유발되기 시작하였다면, 2차 구조접속에서는 예술작품을 접한 후 동료 학습자 및 TA와 함께 나누는 질문과 답변, 대화와 토론 등을 통해 개인적 호기심이 공감대로 변화하고 이를 토대로 이해의 폭이 확대되는 경험을 하게 되었다. 3차 구조접속 과정에서는 외부의 환경이 아닌 진행되는 학습과정 중 성찰의 시간이 내부적 접동으로써 작동하며 학습자에게 예술작품과 연계되는 개인적 경험의 회상을 가져 오게 하였다. 그리고 이는 곧 학습자에게 새로운 영감(inspiration)의 토대 역할을 하였다. 특히, 자신의 삶을 기억하고 이야기하는 과정에서 개인은 이전과 다른 주체로서 스스로의 기억과 공존하고 대화하는 과정을 경험하게 되고 이는 다시 성찰의 깊이를 더욱 심화시켰다. 4차 구조접속에서는 예술작품을 다시 대면하게 되는데 이는 1차 구조접속 과정에서 경험하였던 것과는 전혀 다른 양상의 피드백을 받았다. 예술작품에 대한 호기심 생성에서 나아가 완전한 몰입으로 예술작품을 감상하고 이 과정 중에 새롭게 생성되는 상상력을 경험한다. 또한 맥락적 정보를 통해 내용이 풍부해지면서 이성과 감성이 균형을 이루는 상태가 된다. 5차 구조접속에서는 학습

자의 영감이 다시 내부적 접동으로 작동하면서 이를 형상화하는 예술창작(art making)을 하게 된다. 학습자의 예술창작은 학습자의 정서가 개입된 인식의 형상화이며 이를 하나의 양식(modality)로 표현하는 것은 바로 그러한 인식을 구조화 시킨 것이다. 또한 외부적 환경으로써의 접동인 동료 학습자들의 예술창작물을 공유하면서 학습자들은 최종적이지만 지속되는 피드백을 경험하게 된다. 타자 인식의 구조화된 표현을 맥락적으로 이해하며 정서와 인지가 통합한 상태에서 리더러시를 획득하게 되는 것이다. 하지만 여기서 중요한 것은 연쇄적, 다차원적 구조접속의 차수 증가가 분리 가능한 정량적 회수의 증가가 아니라는 것이다. 경험한 모든 구조접속은 자기 준거적 네트워크를 확대하면서 이전의 모든 접동을 축적하여 작동하는 것이다.

구조접속의 활성화 및 주요 학습방법

접동으로써의 예술작품을 시작으로 하여 연쇄적으로 지속된 구조접속은 학습자에게 많은 변화를 경험하게 하였다. 특히, 예술작품을 감상하는 시간보다는 예술작품을 분석하고 체험하는 시간에 있어서 그 변화의 폭이 컸다. 예술작품을 분석하고 체험하는 과정 중에 곳곳에 배치되어 있는 다양한 학습방법들은 학습 내용의 전체적 흐름을 조율하는 역할을 하였다. 학습방법은 '성찰, 숙고, 다시 생각하기(reflection)' '예술작품에 대한 맥락적 문헌적 정보 찾기(contextual information)' '토론(discusstion)' '예술창작해보기(art making)' '동료 학습자의 예술창작 감상해보기(appreciation)' 'TA 질문(questioning)에 대해 이야기하기' 등 총 여섯 영역이다. 분석 결과는 아래의 <표 4>와 같다.

<표 4> 구조접속 활성화의 시간과 주요 학습방법

구분	예술작품 감상시간	예술작품 분석, 체험 시간	무응답
비율	10.6%	88.1%	1.3%

학습방법	주요내용
성찰, 숙고, 다시 생각해보기 (reflection)	<ul style="list-style-type: none"> · 예술작품 감상 전 작품의 핵심 아이디어와 관련한 다양한 생각 환기해보기 · 예술작품 감상 후 작품의 주제, 표현방법, 분위기, 이미지, 예술가의 생각들을 찬찬히 생각해 보기 · 개인적 경험과 연관되는 예술작품의 내용 기억해보기 · 동료 학습자들과 나눈 이야기들을 토대로 생각 정리해보기 · 맥락적 문헌적 정보가 깃들어진 관점에서 예술작품 다시 생각해보기 등
예술작품에 대한 맥락적· 문헌적 정보 찾기 (contextual information)	<ul style="list-style-type: none"> · 예술작품에 관련하는 사회적, 문화적, 심리적 배경의 다양한 자료들과 예술가에 대한 자료들 참고하기 · 예술작품 표현 방법에 대한 기술적, 이론적 자료들 참고하기 등
토론(discussion)	<ul style="list-style-type: none"> · 예술작품 감상 전후로 느낌, 아이디어, 관찰한 것, 알아낸 것, 의문 등을 동료 학습자와 함께 나누기 · 예술창작을 경험해보는 과정 중 느꼈던 소감, 창작 의도 등을 함께 나누기 · 맥락적 문헌적 정보를 참고한 예술작품에 대한 견해, 새로운 해석 등 나누기
예술창작 해보기 (art making)	<ul style="list-style-type: none"> · 개인적 경험, 성찰과 토론의 과정을 거치면서 생긴 다양한 아이디어 등을 반영한 나만의 작품 만들어보기 · 예술작가의 작품 나의 해석으로 다시 만들어보기 등
동료 학습자의 예술창작 감상해보기 (appreciation)	<ul style="list-style-type: none"> · 예술 창작물을 함께 감상하면서 작품의 의도, 의미 등을 함께 나누기 · 동료 학습자의 작품에 대한 질문과 답변을 나누고 그와 관련한 견해, 느낌 등을 반복적으로 나누기
TA 질문에 대해 이야기하기 (questioning)	<ul style="list-style-type: none"> · 예술작품, 창작활동 등 예술교육 과정 중 연관하여 생성하는 TA의 다양한 질문에 대해 생각하기 · 학습자에게 생겨나는 질문 나누기 · 만약~라면? 과 같은 상상력을 유도하는 질문 생각해 보고, 이야기 나누기 등

구조적속을 활성화시키는 학습방법은 예술교육가와 학교 교사의 분석 결과가 다소 차이를 보였다. 예술교육가에게 있어 우선순위를 보이는 학습방법은 ‘TA 질문에 대해 이야기하기’, ‘성찰, 숙고, 다시 생각해보기’, ‘토론’, ‘예술창작 해보기’, ‘예술작

품에 대한 맥락적·문헌적 정보 찾기’의 순으로 나왔다. 반면 학교 교사에게 있어 우선순위를 보이는 학습방법은 ‘TA 질문에 대해 이야기하기’, ‘예술창작 해보기’, ‘성찰, 숙고, 다시 생각해보기’, ‘동료 학습자의 예술창작 감상해보기’, ‘토론’, ‘예술작품에 대한 맥락적·문헌적 정보 찾기’의 순으로 나왔다. 대상별 그 세부 척도의 평균은 아래의 <표 5>, <표 6>과 같다.

<표 5> 구조적속 활성화의 학습방법 (예술교육가 대상)

순위	학습방법	척도 평균
1	TA 질문(questioning)에 대해 이야기하기	4.47
2	성찰, 숙고, 다시 생각해보기(reflection)	4.43
3	토론(discussion)	3.50
4	예술창작 해보기(art making)	3.14
5	예술작품에 대한 맥락적· 문헌적 정보 찾기 (contextual information)	2.94
6	동료 학습자의 예술창작 감상해보기 (appreciation)	2.69

<표 6> 구조적속 활성화의 학습방법 (학교 교사 대상)

순위	학습방법	척도 평균
1	TA 질문(questioning)에 대해 이야기하기	4.86
2	예술창작 해보기(art making)	4.50
3	성찰, 숙고, 다시 생각해보기(reflection)	3.74
4	동료 학습자의 예술창작 감상해보기 (appreciation)	3.65
5	토론(discussion)	2.47
6	예술작품에 대한 맥락적· 문헌적 정보 찾기 (contextual information)	2.24

예술교육가와 학교 교사에게 있어 구조적속의 활성화를 도모하는 구체적 학습방법의 차이는 연구 분석에 앞서 사전 고려한 바와 같이 예술에 대한 친밀도와 관계한다고 볼 수 있다. 예술교육가의 경우 예술에 대한 친밀도가 상대적으로 높은 관계로 '예술창작 해보기'가 다소 하위를 차지하는 반면, 학교 교사의 경우 '예술창작 해보기'는 높은 순위의 결과를 보였다. 그러나 두 그룹에서 공통적으로 상위를 차지한 학습방법에 'TA 질문에 대해 이야기하기'와 '성찰, 숙고, 다시 생각해보기'가 있었다. 이는 앞서 복잡성 상황에서의 창의적 사고 발전을 설명한 바와 같이 학습자에게 TA의 다양한 질문이 오히려 혼돈의 불안정한 상황을 형성시키지만 그 시점에서 더욱 활발한 구조적속이 일어남을 알 수 있다. 또한 '성찰, 숙고, 다시 생각해보기'의 시간이 유의미한 것은 구조적속의 변화가 다시 재귀적으로 학습자에게 돌아오면서 심화하는 구조적속이 지속되는 것으로 해석 할 수 있다. 분석 결과에서 보이는 바와 같이 예술교육에 있어 상상력과 창의력을 발원시키는 것은 좋은 질문과 그에 대한 끊임없는 대화를 통해 시작된다고 볼 수 있다. 다시 말해, 지속적으로 생산되는 질문으로 인한 일시적 불안정함의 상태는 오히려 상상력의 자원이 될 수 있다. 또한 '성찰, 숙고, 다시 생각해보기' 시간의 유의미함은 정답을 가르치기보다 많은 시간 학습자 스스로 생각하게 하고 다양한 생각을 풀어보게 함으로써 한 차원 높은 생각으로 가게 하는 원동력의 시간이 되는 것이다. 상상력과 창의성 계발에 있어 예술교육이 주목 받는 이유는 바로 이러한 과정의 학습방법에 기인할 수 있다 볼 수 있다. 특히 예술작품과 연계한 예술교육의 경우, 예술작품에 대한 호기심을 유발하는 끊임없는 질문과 이와 연계되는 학습자의 다양한 경험에 대해 성찰의 시간을 가져봄으로써 예술작품에 대한 보다 심화한 이해를 갖게 한다. 예술작품에 대한 심화한 이해는 정서적 측면과 인지적 측면에서 조화를 이루는 이해로 감성과 이성이 균형을 이룬 상태로 해석 할 수 있을 것이다. 나아가 예술작품이 여가로서 예술 향유의 대상일 뿐 아니라 충분한 교육적 가치를 가질 수 있음을 제고 할 수 있게 한다. 예술작품을 접하면서 경험하게 되는 미적체험은 개개인마다 새로운 방식으로 보고, 듣고, 느끼고, 움직이며 이를 통해 특별한 성찰성과 표현성을 갖게 하고 저마다 의미를 만들어 가면서 세상을 배우게 하는 것이다.

예술교육 참여자(학습자)의 자기생산

학습자들을 대상으로 교육 효과 및 교육 후 변화한 자신의 모습에 대하여 자기평가를 기술하게 한 결과 예술교육의 경험을 곧 자기생산의 과정으로 해석 할 수 있었다. 답변 내용들을 범주화하기 위해 개념 추출 후 이를 기반으로 하위범주화, 다시 상위 범주화를 진행하였다. 그 과정은 아래의 <표 7>과 같다.

<표 7> 예술교육 참여자(학습자)의 자기생산 범주화

상위범주	하위범주	개념의 추출
의식적 참여	관찰	판단을 내리기 전에 자세히 보는, 모든 감각을 열고, 단서 찾기, 불수록 달라지는, 감정으로만 느끼는 것이 아니라, 낮설지만 견뎌내는
	묘사	단계별로 세밀하게, 파헤쳐보기, 숨겨져 있는 이야기 찾기, 두루뭉술하지 않게, 해석해보기 위한 치밀한 준비, 요소의 세분화와 주제의 연결
	몰입	숙고의 힘 배우기, 정지된 뇌를 움직이는 신선함, 작품 속으로 빠져들기, 엄청난 집중력, 깊게 생각하기의 연습
	질문의 꼬리 물기	동시에 많은 생각들이 함께하고 질문으로 다가가, 질문이 주는 힘, 열려있는 질문, 식연찮게 느껴져도 그치지 않는, 호기심으로 사고가 확장되는, 다양한 질문
	알아차림	답을 주지 않아도 이해하는 것 같은, 예술작품을 소화하는, 모호한 생각이 뚜렷해지는, 엄청난 사고의 전환,
창발 (創發)	관심 증폭	맥락의 정보가 도미노처럼 다가와, 주변에서 스쳐지나갔던 예술작품도 다시 보며, 지극히 평범한 것에도 관심 가져보기
	탐구심 강화	느낌에서 끝이 아니라 "왜"라는 생각이 계속 들어, 다양한 갈래로 호기심이 나뉘어져, 예술작품과 친해지는 단계를 넘어, 무한히 생겨나는 연계지점, 깊이 있는 질문은 다시 탐구로
	표현욕구 생성	타 장르와 통합하는 작품을 만들고 싶은, 내게 생기는 다른 아이디어, 나라면 어떻게 표현할까? 내가 만드는 이야기, 나의 체험도 예술로 승화될 수 있는
	긍정의 감정 생성	더 즐겁고 더 호기심이 생기고, 한 작품 앞에 오래 앉아있는 사람이 이해가 가는, 나도 예술작품을 이해 할 수 있다, 내 작품이 되었다. 일상 속 다양한 예술의 소재들이 보여
	긍정의 감정 확장	숙고의 시간을 통해 나에게 대해서 뿐만 아니라 타인에 대한 이해도 높아져, 아이들에게 정답 강요하지 않기, 편 가르치지 않기, 삶의 활력소
자발적 예술소비 욕구 생성	어려움도 즐겁다, 공연장, 전시회에 가고 싶다, 예술에 대한 두려움 극복, 예술가에 대한 존경도 생겨, 적극적으로 감상 할 것 같은, 능동적인 관람	

예술교육을 통한 학습자의 경험을 자기생산 과정으로 재해석함에 있어 이를 '의식적 참여'와 '창발(創發)의 두 범주로 도출하였다. 자기생산의 관점에서 의식적 참여는 자기생산 주체가 외부체계 및 환경과 구조적접속 하기 위해 외부 영역을 탐색하면서 준비하는 과정의 모습이다. 창발(創發)은 자기생산을 통해 자아를 '있음에서 함(from being to doing)'으로의 상태로 전환시키면서 역동적 실존의 의미를 획득하며 긍정적이고 생산적으로 변화하는 모습이다.

자기생산을 준비하는 모습으로의 의식적 참여의 모습은 '관찰' '묘사' '몰입' '질문의 꼬리 물기' '알아차림'의 다섯 범주로 묶을 수 있었다. 첫째, '관찰'은 학습자의 생각이 확대 될 수 있게 하는 첫 노력으로의 모습으로 아직은 낯설고, 판단을 내릴 수 없어 다양한 단서를 찾아가는 과정의 모습이다. 둘째, '묘사'는 관찰한 것을 풀어서 설명하면서 모호함은 조금씩 분명해지기도 하고, 또는 그 모호함이 더 깊은 모호함을 낳기도 하면서 새로운 호기심을 자극한다. 셋째, '몰입'은 관찰과 묘사를 위해 점점 더 집중하게 되면서 사고의 전환을 경험하게 되는 순간의 모습이다. 넷째, '질문의 꼬리 물기'는 사고의 전환을 거치면서 모호함이 점점 더 구체화 되어가고 그 과정에서 외부로만 향하던 질문은 학습자 내부의 성찰을 위한 질문으로까지 되돌아오게 한다. 마지막으로 '알아차림'은 계속되는 관찰, 묘사, 질문의 생성을 통해 학습자 스스로 그 경로를 만들어 가는 사고 확장의 경험, 그리고 알아차림을 통해 파생되는 새로운 질문과 탐구를 발동시키는 순간의 모습이다.

자기생산을 통한 변화의 모습으로 창발(創發)은 '관심 증폭' '탐구심 강화' '표현욕구 생성' '긍정의 감정 생성' '긍정의 감정 확산' '자발적 예술소비 욕구의 생성'의 여섯 범주로 묶을 수 있었다. 첫째, '관심 증폭'은 난해하게 생각했던 예술작품에 대해 선입견을 깨는 첫 변화의 모습으로 학습했던 예술작품 뿐 아니라 다른 예술작품에 대한 관심으로 이어지는 모습이다. 둘째, '탐구심 강화'는 예술작품에 접근하는 태도 변화의 모습으로 예술작품을 넘어 그와 관련한 주변 지식으로 탐구의 영역이 확대되는 모습으로 자기 주도적 학습을 준비하는 모습이다. 셋째, '표현욕구 생성'은 예술가의 영역을 전문가의 영역으로만 국한하는 것이 아닌 스스로 아이디어를 생성하면서 이를 표현해보고자 하는 모습이다. 현재 창의성 교육으로서의 예술교육을 설명할 때 표현활동을 그 중심에 두는 것과 유사하다. 넷째, '긍정의 감정 생성'은 예술작품과 연관한 다양한 학습활동을 하면서 학습에 대한 즐거움, 나아가 자신감을 얻는 모습이다. 다섯째,

'긍정의 감정 확산'은 예술교육을 통한 심성함양의 모습을 강하게 보여주는 영역으로 예술작품 및 이와 관련한 학습활동이 학습자에게 인간관계 및 세상에 대하여 배려와 존중의 태도를 갖게 하는 모습이다. 마지막으로 '자발적 예술소비 욕구 생성'은 예술 및 문화향유와 관련하여 적극적인 소비자를 생성하는 관점으로 예술작품에 기반 하는 예술교육이 교육계뿐만 아니라 문화예술계의 발전을 위해서도 매우 의미 있음을 보여주는 결과로 해석할 수 있다. 예술교육이 단지 창의성과 상상력 계발을 위한 교육이 아닌 자발적이고 적극적인 예술의 관람객이자 소비자를 키워내는 교육이 될 수 있으며 그 두 영역의 교육이 결코 별개의 영역이 아님을 보여주는 것이다. 즉, 교육을 통해 문화적, 예술적 기호를 형성시킬 수 있도록 지원함으로써 그 과정에서 발현되는 상상력과 창의성, 긍정적 태도 등은 유기적이고 복합적인 구조로 관계하는 승법(乘法)적 관점의 심성함양을 지향하는 것이다.

도출하게 되는 과정에서 하위범주에 관련된 심층 대답의 내용 중 일부를 발췌하여 정리하면 다음과 같다.

(1) 의식적 참여

① 관찰

"작품의 요소를 세분화해서 관찰하면서 하나의 요소와 작품의 주제를 연결해보게 되었다."

"내 느낌 위주로만 감상하였는데 작가의 의도를 탐색하고자 노력하였다."

② 묘사

"성급한 판단을 내리기 전에 충분히 관찰하고 세밀히 묘사해보는 것이 오히려 나의 호기심을 더 자극시키는 것 같았다"

"예술작품이 어렵지만은 않다는 것을 생각하게 되었다. 그 출발을 세밀한 묘사로 시작했다"

③ 몰입

"자극적인 것에 반응하는 것이 아니라 지극히 평범한 것, 사소한 것에도 많은 의미가 있다는 것을 알았다. 관찰을 하면서 집중하고 몰입을 하게 되니 그 이상의 것이 보이는 것 같다"

"집중, 몰입, 엄청난 사고의 전환이었다."

④ 질문의 꼬리 물기

“대상을 바라보는 시각이 바뀌어갔다. 동시에 많은 생각들이 함께하며 그것이 다시 내게 다른 질문으로 다가왔다

“필까? 이렇게 계속해서 질문을 하다 보니 모호함이 구체화되어가고 있었다.”

⑤ 알아차림

“알아차림에 대해, 그리고 그 알아차림으로 파생된 질문과 탐구의 시간이 매우 뜻 깊었고 그 바탕이 내 상상력을 크게 하는 것 같았다

“계속되는 관찰과 질문의 생성 시간 동안 나의 사고는 점점 더 확장되면서 의미를 찾아내는 내 생각의 경로가 너무 신선했다

(2) 창발(創發)

① 관심 증폭

“예술작품을 감상하고 이해하는 차원을 넘어서 나의 관심분야로 새로운 관심의 폭을 넓힐 수 있었고 그것이 곧 또 다른 예술작품에 대한 관심으로 연결되는 것 같았다.”

“모호하고 난해하다고 꺼려했던 예술장르에 대한 새로운 관심이 생기기 시작했다.”

② 탐구심 강화

“예술작품에 접근하는 나의 태도 자체가 바뀌는 것 같았다. 단순히 느낌에서 끝나는 것이 아니라 왜 그렇게 된 것인지에 대해 깊은 탐구를 하고 싶어졌. 피와 관련된 주변 지식 연관 상황 등에 또 다른 조사를 더 해 보고 싶다는 생각이 들었다.”

“예술작품에서의 동기부여를 넘어 예술작품을 지식 그 자체로 탐구하고 싶어졌다.”

③ 표현욕구 생성

“예술작품에 대한 예술탐험으로 상상력이 계속 자극되고, 나의 작업에 대한 욕구가 증대되었다”

“내가 안무기라든 같은 내용을 어떻게 표현할 수 있을까 하는 생각까지 떠오르게 하였다.”

④ 긍정의 감정 생성

“활주적이고 상징적인 메시지를 보고 궁금증이 생겨나고 깊게 생각하는 과정이 반복되면서 그것이 오히려 즐거움과 행복감을 주는 것 같았다

“나도 예술작품을 이해 할 수 있는 사람이구나 하고 자신감이 생겼다.”

⑤ 긍정의 감정 확산

“예술가에 대한 존중이 주변인에 대한 배려와 존중의 마음으로 이어지는 것 같다. 틀리다거나 아니라 다르다의 의미가 무엇인지 마음에 와 닿는 시간이었다

“예술작품이 난해하여 이해가 가지 않으면 이상한 작품이라고 단정했다. 하지만 그 작품 속에서 의미를 찾고 상상력을 자극시키다 보니 많은 공감대가 있다고 생각되었다

⑥ 자발적 예술소미 욕구 생성

“적극적 예술 관람을 하고 싶어진다. 작품을 볼 때 막연하게 좋고 나쁨, 이해되고 이해되지 않으면 그냥 넘기는 두루뭉술한 생각이 아니라 작품의 키워드를 스스로 찾고 분석해 보는 시간을 가져보고 싶다

“예술작품 그 자체에 대해 생각이 변화하였다. 팔자 좋고 여유 있는 사람이 즐기는 것이 아니라 삶의 시간을 풍요롭게 해주는 것 그래서 꼭 소개해야 하는 것이라는 생각이 들었다.”

도출한 결과에 따르면 예술교육 과정 중에 학습자는 ‘의식적 참여’의 과정을 통해 학습자 스스로 ‘널리 깨어있음(wide-awakeness)’을 경험하였다. 의식적 참여의 시간은 혼돈 속에서 학습자 내부에 요동을 일으키고 이것이 정점에 이르는 순간 새롭게 나아가는 창발(創發)적 진보를 경험하게 한 것이다. 의식적 참여는 과정이다. 그러나 이 과정의 의미는 결과를 목적으로 하여 순차적으로 밟아가는 과정이 아닌 그 과정 자체가 늘 새로운 의미를 생성하는 상태인 것이며 의미 생성 후 또 다시 과정으로 회귀하여 앞선 의미와는 또 다른 강렬한 의미를 생성해 나가기 위해 상태를 유지하는 것이었다. 그리고 이러한 과정이 끝나게 될 때 의식의 자기생산은 종결되는 것을 의미 할 것이다.

결론 및 시사점

본 연구에서 살펴본 바에 따르면 자아와 일상적 환경이 만나는 ‘과정’이 곧 예술의 창작 과정이며 예술의 창작 결과물을 타인과 함께 ‘공유’하는 과정이 학습임을 알 수 있었다. 이러한 학습의 과정 중에 다양한 상호작용이 발생하고 이를 통해 학습자는 자기변화를 경험하게 되었다. 여기서 자기변화의 과정은 곧 자기생산의 과정이다. 학습자는 예술작품을 중심으로 하여 이전의 일상적 경험의 흐름을 ‘참조’한 내부적 변화에 새로운 의미를 더해 ‘통합’시키면서 자신만의 것으로 ‘재창조’시키는 경험을 하였다. 이를 자기생산의 관점에서 해석하면 학습자들은 예술작품과의 관계 맺음을 시작으로 하여 형성되는 흐름 속에 형성되는 교감 영역(호혜적인 상응 속에

서 행동하는 행위영역)에서 구조적접속을 진행한다. 그리고 ‘소통’, ‘이해’, ‘앎’이라고 해석되는 것 또는 창의성의 발현으로써 ‘창작 활동’을 경험하는 것은 자기생산 과정에서 관찰자이면서 주체자인 학습자가 스스로 생산한 무형적이면서 유형적인 생산물이 된다. 또한 학습자로 하여금 강제적 질서 세계에서 범주화 되어 있는 구조 안의 수동적 객체에서 벗어나 스스로 삶을 주변의 것들과의 관련 속에서 주체적으로 이해하게 하며 이 과정에서 연속적으로 지속되는 다차원적 구조적접속을 통해 더 넓은 세계로 나아가게 하였다. 이처럼 확장된 인식은 정서와 인지가 통합된 상태로 균형적인 자아의 상태를 유지시키는 것이다.

구조적접속을 위한 첫 섭동으로서 예술작품은 반복적 일상 속에 마취되어 있는 학습자의 사고를 연화(軟化)시키고 의식적 참여를 통해 상상력을 내적 분열시키며 새로운 창발(創發)의 순간을 여는 발산(發散)으로의 원동력의 역할을 하였다. 특히, 구조적접속을 활성화시키는 학습방법 중에서 지속적으로 생성되는 ‘질문’에 대해 이야기하는 시간과 스스로 이를 내재화시키는 ‘성찰’의 시간이 유의미하게 나온 것은 다음과 같은 시사점을 준다. 첫째, 학습자는 상승과 추락을 반복하는 질문을 통해 활발한 사고의 움직임을 시작하고 이를 공유하면서 호기심과 상상력을 가득 차오르게 한다. 마치 풍선에 공기가 가득 차 있으면 움직이는 것이 용이해 지는 것처럼 불안정한 혼돈의 상황에서 나오는 질문과 상상력이 가득차면 이것이 곧 창의성 발현의 토대가 되는 것이다. 둘째, 타자와 공유하는 시간 외에 끊임없이 지속하는 자기와의 대화 속에서 진지한 대답을 찾아가는 것은 정서와 인지의 균형적 리듬을 맞추어 나가는 것으로써 학습자에게는 네겐트로피적이고 창조적인 진보의 과정이라는 것이다.

예술작품은 일상에서 변화한 예술가의 미적체험을 정서가 개입된 인지의 통합을 통해 의식적으로 끌어올린 증거물이다. Dewey(2003)가 미적체험을 위한 교육의 관점을 예술은 분리시켜 신비화 시키는 것이 아니라 예술이 어떻게 인간의 일상적 경험을 투영시켜 표현하게 된 것인지를 알아가도록 하는 것이 중요한 것이라고 한 것처럼 예술작품을 중심으로 하는 예술교육은 현재의 예술교육 현장에 다음과 같은 시사점을 준다. 첫째, 현재 예술교육에 있어서 ‘예술’의 가치를 무엇으로 보는가에 대한 물음이다. 이는 도구으로써 그 역할을 강하게 부여받고 있는 예술적 기법의 활용을 진정한 의미에서 예술교육으로 볼 것인가에 대한 제고이다. 현재 시행되고 있는 대부분의 예술교육 영역에서는 다양한 예술적 기법을 활용하는 체험적 예술 활

동을 강조한다. 이는 예술교육이 체험 활동을 통해 그 효과가 극대화 된다는 점에서는 매우 고무할 일이다. 그러나 예술적 기법을 활용하는 체험 활동이 곧 예술 교육과 일치하는 것이라고 보는 것은 교육적 관점에서는 반드시 재고해 볼 문제이다. 이는 현재 예술교육에 있어서 학습을 위한 공유 텍스트로서 ‘교과’를 무엇으로 정의하는가에 대한 논의로 이어질 수 있다. 기존 예술교육에서는 예술적 방법을 적용해 볼 수 있는 특정 주제 및 타 교과목(영역)을 ‘교과’로 배치시키고 이를 중심으로 하는 체험적 예술 활동을 주도하였다면 본 연구에서는 ‘예술작품’을 예술교육에 있어 중요한 ‘교과’로 배치시킨 것이다. 교과로서의 예술작품은 학습을 위한 공유 텍스트로써의 내용이자 도구로 그 일체감을 지향하는 것이 된다.

둘째, 예술교육 목적에 대한 물음이다. 현재 대부분의 예술교육에서는 예술교육을 통해 상상력과 창의력을 계발 시키고, 소통 능력을 강화시키며 자기 발견의 과정을 통한 치유를 그 목적으로써 강조한다. 하지만 정작 이는 교육의 목적이기 보다는 교육의 과정 중에 학습자가 스스로 경험하게 되는 자기 생산적 과정이라고 볼 수 있었다. 따라서 예술교육의 목적이 역량으로서의 상상력·창의력 계발과 소통능력 강화를 강조하는 것에서 나아가 본질적으로 지향해야 하는 것이 무엇인지를 고민해 보아야 한다. 이는 성숙한 시민을 위한 시민교육으로서 나아가 행복한 삶의 추구를 위한 평생교육으로서의 그 가치를 발현할 예술의 역할과도 연결된다. 본 연구는 이러한 관점에서 여가로서의 예술향유와 평생교육 프로그램을 통합 할 수 있는 가능성을 열어 줄 수 있었다. 향후 연구는 LCI 교육체제를 넘어 한국적 차원에서 이론화하고 예술작품의 교육적 가치를 적극 수용하여 이를 기반으로 하는 교수체제개발 연구가 격려되어야 할 것이다.

참고문헌

- 김성진·박정유·연해경 (2008). 초·중등학교 교과 통합형 문화예술교육 모형개발 연구. **조형교육**, 32, 1-32.
- 김연희 (2012). **존 듀이의 교육미학**. 서울: 교육과학사.
- 김용운 (2001). **카오스와 불교**. 서울: 사이언스북스.
- 문용경·한지연·유영만 (2012). 교육의 내재적 가치회복을 위한 문학 읽기 기반 자기생산적 교육 플랫폼 설계에 관한 연구. **학습자중심교과교육**, 12(3), 113-134.
- 서울문화재단 (2010). **전문예술교육가(TA) 양성을 위한 미적체험교육시스템 구축 연구**. 서울: 서울문화재단.
- 신정원 (2011). 임마누엘 칸트의 판단력비판을 통해 본 예술교육의 철학적 기초. **한국예술연구**, 3, 111-142.
- 오현석 (2010). 역량중심 인적자원개발의 비판과 쟁점 분석. **역량기반교육**, 35-56. 서울: 교육과학사.
- 유영만 (2006a). **교육공학의 학문적 지평확대와 깊이의 심화 2탄: 학문적 통섭을 위한 인식론적 결단과 방법론적 결행**. 서울: 원미사.
- 유영만 (2006b). 단순한 학습의 복잡성: 복잡성 과학에 비추어 본 학습 복잡계 구성과 원리. **Andragogy Today**, 9(2), 53-96.
- 윤정일·김민성·윤순경·박민정 (2010). 인간 능력으로서의 역량에 대한 고찰: 역량의 특성과 차원. **역량기반교육**, 13-34. 서울: 교육과학사.
- 전영은 (2012). **한국의 문화예술교육 정책 변천에 관한 연구**. 인하대학교 대학원 석사학위논문.
- 최영란 (2007). **자기생산 활동으로서의 자기 주도적 학습 원리 탐구**. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- Broudy, H. S. (1987). *The role of imaginary in learning*. LA: The Getty Center for Education in the Arts.

- Capra, F. (2003). **히든 커넥션** (강주현 역). 서울: 휘슬러. (원서출판 2002).
- Capra, F. (2004). **생명의 그물** (김용정 역). 서울: 범양사. (원서출판 1998).
- Davis, P. (1989). *The new physics*. New York: Cambridge University Press.
- Dewey, J. (2003). **경험으로서의 예술** (이재언 역). 서울: 책세상. (원서출판 1934).
- Gardner, H. (2008). **미래 마인드** (김한영 역). 서울: 재인. (원서출판 2006).
- Goodman, N. (1972). *Art and inquiry in problems and projects*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Green, M. (2011). **블루 기타 변주곡** (문승호 역). 서울: 다빈치. (원서출판 2001). Lincoln Center Institute (2011). *Entering the world of the work of art*.
- Liu, E., & Noppe-Brandon, S. (2009). *Imagination first: Unlocking the power of possibility*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Luhmann, N. (1995). *Social systems*. CA: Stanford University Press.
- Luhmann, N. (2007a). **사회이론체계 1** (박여성 역). 서울: 한길사. (원서출판 1984).
- Luhmann, N. (2007b). **사회이론체계 2** (박여성 역). 서울: 한길사. (원서출판 1984).
- Martin, J. R. (1992). Critical thinking for a humane world. In S. P. Norris (Ed.), *The generalizability of critical thinking: Multiple perspectives on an educational ideal*. New York: Teachers College Press.
- Maturana, H. R. (2006). **있음에서 함으로** (서창현 역). 서울: 갈무리. (원서출판 2004).
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1980). *Autopoiesis and cognition: The realization of the living*. Dordrecht, Holland: Reidel Publishing Company.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1995). **삶의 나무** (최효영 역). 서울: 자작아카데미. (원서출판 1987).
- Mingers, J. (1989). An introduction to autopoiesis: Implications and applications. *Systems Practice*, 2(2), 159-180.

- Mingers, J. (1991). The cognitive theories of Maturana and Varela. *Systems Practice*, 4(4), 319-338.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. London, UK: Routledge and Kegan Paul.
- Rorty, R. (1989). *Contingency, irony, and solidarity*. NY: Cambridge University Press.
- Siegesmund, R. (1998). Why do we teach art today? *Art Education*, 39(3), 197-214.
- Taylor, M. C. (2001). *The moment of complexity: Emerging network culture*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

인터넷 (<http://www.lciinstitute.org>)

참고 공연 목록

<무용>

- 정영두 : 시간은 두 자매가 사는 서쪽 마을에서 멈추었다.
- Bill, T. Johns : Ghost catching

<음악>

- Franz Schubert : String Quartet No.14 - Death and the Maiden
- 최우정 : Air (TIMF 앙상블)

<사진>

- 정연두 : 사춘기

Abstract

A Probe Study on the Consciousness Transformation of Art Education Participants from a Perspective of Autopoiesis: Focused on the Aesthetic Education of LCI

Ji-yeon Han, Yeong-mahn You

The Aesthetic education of Lincoln Center Institute aims for the integration of emotions and cognition. It is taken note of 'the work of art' in particular as the subject of 'inquiry' that attract the positive interaction sensitivity and intellect.

The Aesthetic education of LCI emphasizes the value of Art in education as one instructional model that accept the art education systems, and seeks for knowledge of understanding through the cognition intervened emotions. This study undertakes re-interpretation the consciousness transformation of art education participants from a perspective of Autopoiesis that produce and expand consciousness spontaneously focused on the aesthetic education of LCI.

For detail research, it is studied teaching artists and elementary & secondary teachers who participate in the aesthetic education workshop of LCI as an object of study. It is explored the value of work of art as perturbation of the first trigger point for transformation during the learning process and the chain of structural couplings from the beginning of building relationship with a work of art. A conscious participation process about the work of art is a important stating point for autopoiesis and let learners' cognition transform integrated not only emotional domain but cognitional domain. Also, it makes learners promote creative advance generating and amplifying variety of needs.

Key words: Work of art, Art education, Autopoiesis