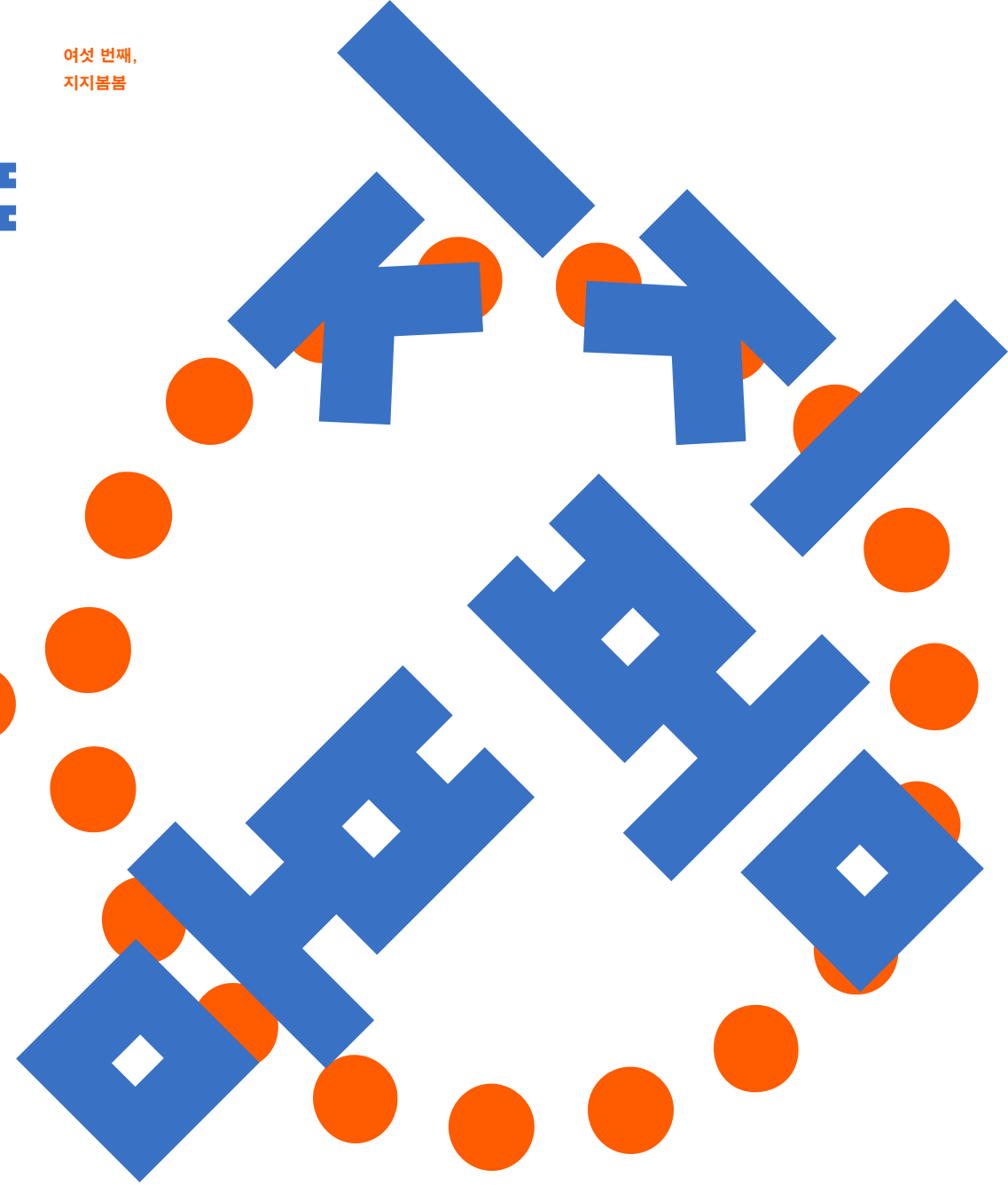


지지봄봄

여섯 번째,
지지봄봄



경기문화재단



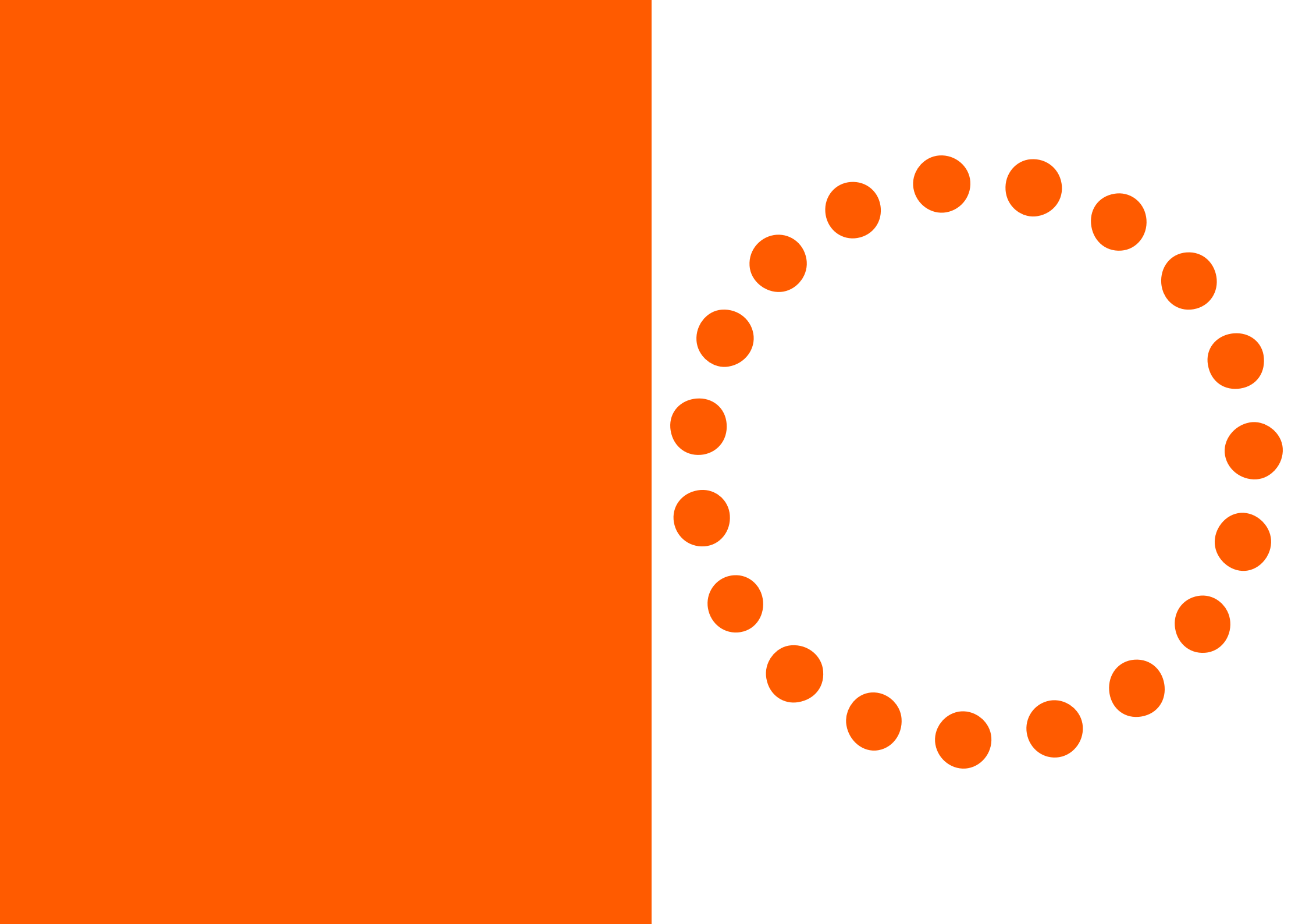
경기문화예술교육
지원센터 Gyeonggi Arts & Culture Education
Support Center



2017

문화예술교육,
성장에서 성숙으로

21호 문화예술교육, 패러다임 전환을 위하여
22호 문화예술교육, 체험에서 경험으로
23호 문화예술교육, 가르침에서 배움으로



지지 봄봄, 지지봄봄.

지지. 브레싱하다, 전기가 통하다, 경고하다, 새가 노래하다.
봄봄. 보는 것을 보다, 더 가까이 보다, 더 넓게 보다.

웹진 ‘지지봄봄’은 경기문화재단 경기문화예술교육지원센터에서
2012년부터 발행하고 있습니다. ‘지지봄봄’은 경기도의 문화예술교육
현장을 가까이 바라보며 찌릿찌릿 세상을 향해 부르는 노래입니다.
문화예술교육 현장이라면 어디든 드라마처럼 펼쳐지는 다양한 삶과
배움의 이야기와 그 안에 감춰진 의미를 문화, 예술, 교육, 생태, 사회,
마을을 횡단하면서 드러내고 축복하고 지지하며 공유하는 문화예술교육
비평 웹진입니다.

배움의 장면 속 깊은 곳에서 함께 공부하며 스스로와 서로를 돌보며
생동하는 이야기들을 문화예술교육을 통해 일궈가는 예술가,
교육자들의 마음과 생각을 더 넓게 바라보고 나누는 상호작용의
창조적 공유지를 만들어가고자 합니다.

지지봄봄, 이렇게 구성되어 있어요.

결봄	현장에서 논(論)	‘결’에서 함께 ‘봄’ 지지봄봄 편집위원 및 외부 필진의 전문 비평·칼럼
가봄	현장 스케치	현장을 찾아‘가’ 바라‘봄’ 현장의 장면을 기록하는 현장스케치
더봄	더봄	‘더’깊이 나누어‘봄’ 주제별 현장의 활동가들과 자유롭게 이야기하는 방담회
넘봄	책 리뷰/해외사례 등	현장을 ‘넘’어서서 바라‘봄’ 문화예술교육 관련 책·영화 리뷰, 해외사례
편지	지지봄봄 뉴스레터	지지봄봄 뉴스레터 아카이브(2012-)

경기문화재단 포털사이트(www.ggcf.kr) >>
열린광장 >> 뉴스레터 >> 뉴스레터 받아보기

지봄넷(www.gbom.net)은 2018년 5월부터
경기문화예술교육지원센터 (<http://ggarte.ggcf.kr>)
홈페이지로 통합됩니다.

21호

문화예술교육, 패러다임 전환을 위하여

순	구성	주제 및 내용	필자/참석자	
1	결론	우리는 미적 공화국의 자유인이다	고영직, 문학평론가	11
2		어떻게 가르치지 않고 배우게 할 것인가	김찬호, 사회학자	15
3		해외사례로 본 예술교육	남인우, 극단복새통 예술감독	19
4		코칭으로서 교육과 진리 생산공동체로서 학교	함돈균, 문학평론가	27
5	가봄	세계-선을 만들어가는 춤 판 호크마 댄스 씨어터, "바디 토크"	백용성, 철학자, 문화기획자	31
6		제작·놀이·실험의 아지트, 릴리쿰에 가다	송수연, 언메이크 랩	37
7	더봄	'수업혁명'의 패러다임 전환을 위하여	좌담회	43
8		'문화분권' 위한 거버넌스를 구축하자	기획대담	63
9	넘봄	삶의 여정에 감각과 의식을 깨워주는 '예술하기'	서지혜, 인컬처컨설팅	81
10		웰니스 신드롬 - 행복을 '사적인 것'으로 만드는 기술	채효정, 정치학자	85

22호

문화예술교육, 체험에서 경험으로

순	구성	주제 및 내용	필자/참석자	
1	결론	상상력의 징후에 대한 내밀한 자기고백(기획의 변)	김월식, 무늬만커뮤니티 디렉터	91
2		플렉서스에서 배우다	구정화, 백남준아트센터 큐레이터	99
3		문화의 생산 주체로서의 예술 교육	박도빈, 문화예술술커뮤니티 동네형들 공동 대표	103
4		단두대 위에 올라선 체험주의	임상빈, 잔꾀	107
5		'몸소 겪는다'는 것	김소연, 연극평론가	113
6	가봄	안전하지 않은 상상에 대한 응원	최선영, 창작그룹 비기자	117
7		지금부터 무엇도 상상하지 마세요	김은기, 신기술소	125
8		상상력을 위한 씬땡	강지윤, 작가	131
9		지아정원의 변명	이현정, 지아정원	139
10	더봄	'문화예술교육, 체험에서 경험으로'	좌담회	145
11	넘봄	빛깔 좋은 생각 도구들도 꺾어야 보배다, 어떻게?	강정석, 지식순환협동조합	157

23호

문화예술교육, 가르침에서 배움으로

순	구성	주제 및 내용	필자/참석자	
1	결론	가르침과 배움의 균형에 대하여	백현주, 수원시평생학습관 기획실장	163
2		아이들이 스스로 견도록 하자	하정호, 청소년플랫폼 마당집 마당식	167
3		가르치고 배우며 실행한다, 뭐라도! -시니어들의 베이스캠프 뭐라도학교	안태호, 예술과도시사회연구소 협동조합 이사	171
4	가봄	꿈다락 다시보기(영상비평)	주성진, 문화융역	175
5	넘봄	'굿 월 헌팅'이 예술 강사에게 보내는 메시지	김유진, 문화기획자	183
6		사람을 따라갈 때 보이는 좌표	최선영, 창작그룹 비기자	187

21호



패러다임 전환을 위하여

순	구성	주제 및 내용	필자/참석자	
1	결론	우리는 미적 공화국의 자유인이다	고영직, 문학평론가	11
2		어떻게 가르치지 않고 배우게 할 것인가	김찬호, 사회학자	15
3		해외사례로 본 예술교육	남인우, 극단복세통 예술감독	19
4		코칭으로서 교육과 진리 생산공동체로서 학교	함도균, 문학평론가	27
5	가봄	세계-선을 만들어가는 춤 판 호크마 댄스 씨어터, "바디 토크"	백용성, 철학자, 문화기획자	31
6		제작·놀이·실험의 아지트, 릴리쿰에 가다	송수연, 언메이크 랩	37
7	더봄	'수업혁명'의 패러다임 전환을 위하여	좌담회	43
8		'문화분권' 위한 거버넌스를 구축하자	기획대담	63
9	넘봄	삶의 여정에 감각과 의식을 깨워주는 '예술하기'	서지혜, 인컬처컨설팅	81
10		웰니스 신드롬 - 행복을 '사적인 것'으로 만드는 기술	채효정, 정치학자	85

우리는 미적 공화국의 자유인이다

고영직, 문학평론가

어느 기획자는 “기획은 관계의 호출이다”(정민룡)라는 ‘기획자의 철학’을 강조한다. 사람과 사람을 연결하고 있는 기획의 중요성을 강조하고자 한 언명이라고 할 수 있다. 1997년 개관한 광주 북구문화의집 정민룡 관장은 이러한 기획자의 철학을 강조하는 현장 중심의 문화기획자일 뿐만 아니라, 그런 기획의 철학을 현장에서 실제 구현하고자 하는 우리 시대 문화예술교육자이다. 2015년 9월, 160명의 어린이들과 함께 우락부락캠프 형식으로 광주비엔날레전시관에서 2박 3일간 주최한 〈어린이놀이도시 in 광주〉는 창의적이고 미래 지향적인 ‘어린이 친화도시’를 구상하려는 정 관장의 의도를 잘 엿볼 수 있는 프로젝트였다. 2년이 지났지만, 당시의 프로젝트는 지금도 인구에 회자될 정도로 화제가 되고 있다.

〈어린이놀이도시 in 광주〉프로젝트와 ‘경험’

정 관장은 당시 프로젝트에서 교육 주체인 어린이들이 5백평 남짓한 전시장에서 재미와 장난의 형식으로 자신들이 살고자 하는 어린이 친화형의 도시를 직접 종이집을 지으며 구현하고자 했다. 기획자는 물론 참여 예술가들의 개입은 최소화했다. 그런데도 참여한 아이들은 2박 3일간 자신들만의 ‘도시’를 구현해냈고, 스스로의 힘으로 생애 최대의 풍경을 연출한 도시의 모습에 탄성을 질렀다. 한마디로 말해 어린 미적 인간들이 무수히 탄생한 것이다. 프로젝트에 참여한 아이들이 도시를 만드는 과정에서 인생을 살아가는 데 있어서 꼭 필요한 용기와 지혜를 배웠다고 말할 수 있으리라. 그리고 다른 아이들과 함께하는 과정에서 학교에서는 잘 가르치지 않는 협력의 예술을 배웠으리라. 점 또한 분명하다. 아니, 협력 자체가 예술이라는 점을 몸으로



〈어린이놀이터 in 광주〉 프로젝트는 2015년 어린이놀이터도시1
(주관: 광주문화재단)을 시작으로 2016년 어린이놀이터도시2
(시청이 놀이터야?!), 2017 어린이놀이터도시3
(〈어린이목수축제 "I am a carpenter"〉를 8월에 계획중에 있다.

경험했으리라고 나는 믿어 의심치 않는다.

아이들이 겪은 그날의 사건은 무엇인가. 어쩌면 그것은 집 만드는 매뉴얼을 터득한 데 있는 것이 아니라, 어느 누군가가 “무엇을 했는지는 중요하지 않다. 그저 친구와 함께 있는 것만으로도 즐거웠다”(오가타 다카히로)고 한 말의 의미를 경험한 것이라고 간주할 수 있다. 그리고 내가 원하는 삶과 사회(도시)에 대한 더 심화된 인식으로 확장되는 경험을 했다고 간주할 수 있다. 이 의미는 꽤 중요하다. 프로젝트에 참여한 아이들이 원하는 도시란 결국 ‘자유로운 도시’였기 때문이다. 자유로운 도시의 본질이란 무엇인가. 자율적이고, 자기 심판적이고, 독립적인 도시야말로 자유로운 도시의 핵심을 이룬다. 그런 점에서 자유로운 도시를 꿈꾸는 아이들이 배운 것은 결국 ‘도시는 사람이다’라는 점을 배웠다고 확인할 수 있다.

이러한 교육적 의미를 그리스 정치철학자 코리넬리우스 카스토리아디스(1922-1997)의 ‘아스티노모스 오르게(Astynomos Orge)’라는 개념으로 풀이할 수 있다. ‘아스티노모스’의 뜻은 ‘제도 만들기’이고, 오르가슴의 어원인 ‘오르게’는 강한 충동 혹은 정열을 의미한다. 시민들이 도시 문제 같은 공적 문제에 대해 열정을 바탕으로 한 제도 만들기의 중요성을 강조하는 개념인 것이다. 프로젝트에 참여한 아이들이 우리가 사는 도시 혹은 나라의 주인은 누구여야 하는가에 대해 배운 셈이랄까. 쉽게 말해 도시의 주인은 선출된 시장(市長)도 아니고, 선출되지 않은 시장(市場)은 더더욱 아니며, ‘시민(市民)’이 주인이 되는 민주주의의 경험을 배운 것이다. 이 프로젝트가 가지 있는 것은 이 모든 과정이 누군가를 가르치지 않으면서 배움이 일어나는 ‘사건’을 만들어냈다는 점이다. 정민룡 관장이 왜 “기획은 관계의 호출이다”라는 명제를 문화기획자로서 자신의 좌우명으로 삼았는지 이해할 수 있는 대목이다. 이 말을 문화예술교육 현장에 적용해보자면 ‘교육은 관계의 호출이다’라는 말로 대체할 수 있을 법하다.

협치의 ‘평상’을 놓자

그러나 지금·여기 문화예술교육 현장에서 배움이 일어나는 사건이 자주 일어나는가. 나는 몹시 회의적이다. 그 이유는 여럿 있다. 정책추진 과정에서 문체부-아르떼-광역재단으로 이어지는 톱다운(top-down) 형식의 문화행정이 서비스 전달체계로서만 작동할 뿐 수평(水平)적 협력체계가 부재한 것이 가장 큰 요인으로 꼽힌다. 이명박-박근혜 정부 아래에서 지역에서 필요한 문화수요가 아니라 정부 지원방향에 따라 정책사업이 전개됨으로써 지역의 문화자치권이 훼손되고, 지역 광역문화재단이 정부의 ‘위탁기관화’된 현상을 바로잡지 않으면 안되는 이유가 여기에 있다. 특히 학교예술강사 근로계약 문제를 광역문화재단에 전가함으로써 유례없는 ‘파행’을 초래했을 뿐만 아니라, 정부 정책에 대한 전면적인 신뢰의 철회 현상을 빚은 문체부의 그릇된 문화행정은 다시는 반복되어서는 안 된다.

이러한 문화행정의 파행들은 ‘자율, 분권, 협치’라는 문화정책의 기조를 표방한 문재인 정부에서 전달체계로서의 문화(예술)행정이 아니라 거버넌스형 문화(예술)행정체계로의 전환을 이룰 때 비로소 바로잡을 수 있다. 결국, 협치의 ‘평상’을 놓아야 한다. 이 문제는 문체부-아르떼가

지역을 어떤 눈으로 바라보느냐 하는 정책의 철학 문제와 결부된다. 예를 들어 정책사업 프로그램에 대해 컨설팅 운영관리 차원에서 추진되는 기존의 성과관리 방식으로는 그 한계가 너무나 분명하다. 지역은 단순히 ‘관리’의 대상이어서는 안되기 때문이다.

문화예술교육 현장에서도 앞에서 언급한 <어린이놀이도시 in 광주> 프로젝트의 경우처럼, 참여자들이 이야기 소비자가 아니라 이야기 생산자가 되는 문화예술교육이 이루어져야 함은 물론이다. 이를 위해 광역문화재단(광역센터)의 역할과 권한이 강화되어야 한다. 지역화와 협치에 대해 분명한 자기 관점을 갖고 내부 혁신을 해야 함은 물론이고, 지금보다 ‘더 많은’ 정책의 자율성을 갖고 지역에 필요한 문화예술교육 사업을 주도할 수 있는 정책적 기반을 마련해야 한다. 예를 들어 지금 같은 1년짜리 프로그램 중심의 정책사업에서는 경험이 되는 사건이 일어나는 문화예술교육이 이루어지기 어렵다. 프로그램 중심에서 벗어나 ‘마을예술학교’ 같은 새로운 정책사업의 트랙을 고민하지 않으면 안되는 시점에 와 있는 것이다. 성장에서 성숙으로, 체험에서 경험으로, 가르침에서 배움을 위한 코칭으로 정책사업의 패러다임을 전환하지 않으면 안된다.

사람은 속에 든 것에 따라 행동이 달라진다. ‘자발적 사회성’을 형성하는 문화예술교육 프로젝트를 위해서는 “사람은 무엇으로 사는가?”라는 교육철학에 대한 고민을 멈추지 않으며, 단순한 기능주의자가 아니라 의미생산자가 되기 위한 다양한 실험들을 멈추어서는 안된다. 의미생산자가 된다는 것은 결국 자신만의 고유한 ‘이야기’를 만든다는 것이다. 문화예술교육 현장에서 “당신의 이야기는 무엇입니까?”를 지속적으로 물어야 하는 이유가 여기 있다. 누군가가 “후회는 이야기를 하려는 열망이다”라고 한 문화적 맥락과 통한다고 해야 할까.

여기서 말하는 이야기가 꼭 성공한 이야기만을 의미하는 것은 아니다. 라틴어로 ‘잉여’를 뜻하는 릴리쿰(reliquum.co.kr) 구성원들이 쓴 『손의 모험』(2017)을 보다 흥미로웠던 것은 멀쩡한 스마트폰을 분해하고 조립하는가 하면, 『월간 실패』 같은 잡지를 발행해 자신들이 실패한 경험 이야기를 타인들과 기꺼이 나누려고 한 자세였다. 문화예술교육 현장에서 이와 같은 다양한 실패의 경험들 또한 공유되며 배움이 일어나는 사건들이 더 많아져야 하고, 그런 사건들을 통해 배움이 되는 경험들 또한 더 많아져야 한다. 그런 과정들 속에서 자신의 진짜 생활을 복원하고, 자신의 존엄성을 회복하려는 새로운 라이프스타일의 리듬이 형성될 수 있다면, 더 이상 나와 우리는 일상의 강박적 리듬의 구속으로부터 조금은 자유로워질 수 있을 것이다. 우리는 모두 미적 공화국의 ‘자유인’들이 아닌가.

어떻게 가르치지 않고 배우게 할 것인가

김찬호, 사회학자

1999년 뉴델리 NIIT 공대 컴퓨터 과학자들이 <벽에 뚫은 구멍(Hole in the Wall)>이라는 이색적인 실험을 했다. 어느 빈민가를 둘러싸고 있는 벽에 구멍을 뚫고 터치스크린 컴퓨터를 설치해놓았다. 그곳에 사는 아이들은 컴퓨터는커녕 신문을 본 적도 없고 학교 문턱에 가본 적도 없는 문맹 상태였다. 더구나 컴퓨터 조작에 필요한 영어를 접하지도 못했다. 그런데 3개월 뒤에 가보니 아이들은 컴퓨터를 능숙하게 다루고 있었다고 한다. 장난감처럼 갖고 놀면서 자연스럽게 사용 방법을 깨우친 것이다.

무척 놀라운 이야기로 들리지만, 아이들의 학습은 그런 식으로 이뤄진다. 스마트폰 같은 기기를 던져주면 혼자서 만지작거리면서 시스템을 금방 깨우친다. 도구만이 아니다. 아이들은 어떻게 말을 배우는가. 체계적인 문법을 가르쳐주지 않았는데 그냥 깨우쳐간다. 어떻게 가능할까. 머리가 아니라 온몸으로 배우기 때문이다. 정보나 지식을 두뇌 안에 입력시키는 것이 아니라, 세계에 참여하고 스며들면서 존재를 형성해간다. 신체가 성장하듯이 언어가 삶의 일부로 조직화된다. 사리를 터득하고 문화를 내면화하는 것도 마찬가지다. 앎이란 타자와 상호작용하면서 자아를 창조해가는 역동적인 과정이다.

물론 모든 학습이 그렇게 저절로 이뤄지는 것은 아니다. 누구나 어느 나이에 이르면 일정한 기획 속에서 체계적으로 배워야 하는 과제가 생긴다. 수렵채취 사회에서 누구나 성인이 되기 위해서는 여러 가지 생존 기술들을 의식적으로 연마해야 했다. 농경 사회에서도 작물 재배와 동물 사육의 방법을 배우고, 일부 아이들은 서당에서 매를 맞아가면서 글공부를 했다. 그러나 대부분의 공부는 일상을 영위하는 가운데 무의식적으로 이뤄졌고, 별도로 추진된 의식적인 학습도 생활세계와의 유기적인 관련 속에서 이뤄졌다. 그리고 공동체의 구성원 모두가 교사의 역할을 했다. 오랫동안 축적되어온 문화유산들을 다음 세대에게 전달하는 일은 기성세대 모두의 몫이었다.

그러다가 산업사회에 들어서고 학교가 제도화되면서 학습은 기계적인 주입이 되었다. 생산체제가 요구하는 노동력을 대거 양성하기 위해 지적 능력을 효율적으로 향상시켜야 하는 상황에서, 획일적인 교실 수업과 표준화된 평가의 방식이 보편화되었다고 할 수 있다. 연령별로 구성된 학급을 통해 국가가 제공하는 교과 내용이 가르쳐진다. 그리고 경쟁이 필수적인 조건이 되고, 보상과 처벌이 주요한 학습 동기가 된다. 시험 점수를 잘 따기 위해 전력투구하게 되는 과정에서 배움의 즐거움은 사라져간다. 개개인의 발달 속도가 고려되지 않고 지능 및 역량의 다양성이 무시되기에, 많은 학생들에게 공부는 버거운 과업으로 여겨진다.

한국이 압축 성장의 기적을 이룰 수 있었던 비결 가운데 하나로 교육열이 반드시 언급되는데, 대량생산 방식의 인재 육성과 치열한 경쟁의식이 그 핵심에 자리 잡고 있다. 그 결과 전 국민의 평균적인 지적 능력을 일정한 수준으로 끌어올리는 데 성공했지만, 어느 시점부터 그 역효과가 점점 부각되기 시작했다. 가장 자주 지적되어온 것이 인성(人性)의 황폐화인데, 반대급부로 국가 경쟁력이 높아진 측면이 있어서 그다지 절박하게 다뤄지지 않았다. 하지만 이제는 경쟁력 제고에도 그런 교육체제가 걸림돌이 되는 것임이 분명해지고 있다. 특히 최근에 활발해진 4차 산업혁명과 관련된 담론에서 더욱 강력하게 문제가 제기된다.

엘리트 교육에 온 힘을 기울이는 미국은 발 빠르게 대응하고 있다. ‘Pathways’라는 이름으로 시행되고 있는 하버드대학 의과대학의 새로운 커리큘럼을 보자. 해부학이나 생리학 등 방대한 기초지식과 각 전공별 이론을 암기시키는 데 치중하는 기존의 방식을 지양하고, 능동적 학습과 비판적 사고를 키우는 데 초점을 맞추고 있다. 그리고 임상 경험의 시기를 앞당기고, 학생들 저마다의 경로를 제공하는 맞춤형 학습을 설계한다. 실습을 앞당긴 이유는 환자와 질병을 장기간 볼 수 있고 동료들과의 관계 경험을 쌓을 수 있기 때문이다. 인공지능의 위력이 빠르게 신장되는 의학 분야에서 의사의 역할이 변화하고 있음을 암시한다. 한국에서도 서울의대의 경우, 자기주도 학습, 연구역량 및 임상실습 강화, 선택교육과정 확대, 평가와 피드백 강화 등을 골자로 한 커리큘럼 변화를 시도하고 있다. 그리고 임상 경험을 빨리 접할 수 있도록 학생 인턴 프로그램을 도입했고, 연구역량을 강화해 의과학자를 양성하는 의학연구 멘토링 프로그램도 마련했다.

미국의 다른 어느 의과대학에서는 더욱 획기적인 시도를 한다. 학생들을 미술관에 보내서 그림과 조각을 감상하도록 하는데, 과중한 학업으로 쌓인 스트레스를 풀고 정서를 순화하기 위한 가외적인 활동이 아니다. 관찰력을 키우기 위함이다. 예술 작품을 요목조목 들여다보면서 의미를 찾아내는 안목이 높으면, 환자의 상태를 파악하고 그가 놓여 있는 여건 등을 섬세하게 고려하여 적절한 처방을 내리는 능력도 뛰어나다는 것을 발견했기 때문이다. 그림을 보는 눈과 환자를 보는 눈이 상통하는 것이다. 그것은 일방적으로 가르쳐서 습득되는 것이 아니라, 반복되는 경험 속에서 스스로 깨우쳐 가야 하는 감수성이다.

‘이론’을 뜻하는 ‘theory’의 어원은 ‘theoria’인데, 그 의미는 관찰, 여행, 해석 등이라고 한다. 이론이 관념 속에서 만들어진 추상적인 결과물이라고 여겨지지만, 그 출발은 사물을 정확히 보는 데 있음을 암시한다. ‘본다는 것은 단순히 시각적인 대상을 인지하는 것을 넘어서 보이지 않는 것을 인식하는 지적인 활동이라고 할 수 있다. 시각만이 아니라 오감(五感)을 통해 외부세계에

폭넓게 접속하고 그 본질을 파악하는 작업인 것이다. 지금의 제도교육은 구체적인 경험과 감각적인 인터페이스를 차단하고 딱딱한 기호들을 주입하는 방식에 여전히 의존하고 있다. 인공지능이 무섭게 진화하는 지금, 인간은 자신의 고유한 지성을 견고하게 세우고 넓히지 않으면 기계의 하수인으로 전락할 것이다.

지성의 본질은 무엇인가. 켈라루딘 루미가 오래 전에 통찰한 것에서 중요한 실마리를 얻을 수 있을 듯하다. “두 가지 종류의 지성이 있다. 그 하나는 아이가 학교에 들어가 책이나 교사로부터 개념을 배우고 암기를 하면서 배우는 지성, 전통으로부터 또한 새로운 학문으로부터 배우는 지성이다. 그러한 지성의 힘으로 너는 세상에서 일어선다. 등급에서 남을 앞서기도 하고 남에게 뒤처지기도 한다. 그 지식을 습득하는 능력에 따라. 그 지식의 장 안팎으로 드나들며, 네 안의 지식의 판에 더 많은 지식을 새긴다. 또 다른 종류의 지성이 있다. 네 안에 이미 완성되어 존재하는 지성, 샘에서 흘러넘치는 샘물 같은 지성. 그 신선함이 가슴 한가운대를 적신다. 이 지성은 시들지도 썩지도 않는다. 그것은 늘 흐른다. 그것은 주입식 학습의 경로를 통해 밖에서 안으로 들어오는 것이 아니다. 이 두 번째 지성은 샘의 근원이다. 네 안에서 밖으로 흘러넘치는.”

두 번째 지성은 인공지능이 대체할 수 없는 영역이다. 안으로부터 우러나오는 심신의 기운이 앞으로 연결되는 통로다. 나와 세계를 이어주면서 사람과 사람 사이에 공유되는 소우주다. 그것을 건설하는 일은 배움의 기쁨을 수반한다. 그러한 지적 활동은 다른 것의 수단이 아니라 자체가 목적이 되기 때문이다. 앞으로 교육의 성패는 그것을 얼마만큼 이끌어내는가에 달려 있다. 어떻게? 호기심이 유발되고 그것을 따라가면서 자아와 대상을 탐색할 수 있는 여건을 조성해야 한다. 때로 기존의 질서를 흔들어서 혼란에 빠뜨리기도 하고, 불확실한 목표에 도전할 수 있도록 격려해야 한다. 답을 주는 대신 피드백을 주는 것이 훨씬 중요하다. 어느 책의 제목대로, ‘가르치지 말고 반응하라.’

하지만 가르침을 폐기할 것이 아니라 본디의 의미를 구현해야 한다. ‘가르치다’는 말은 ‘갈다’와 ‘치다’가 합쳐진 것이다. 밭을 갈 듯이, 양을 치듯이, 생명을 돌보는 일이 곧 가르침이다. 정성을 기울이되 재촉하지 않고 스스로 무르익도록 기다리며 보살피는 양생(養生)이다. 교육은 배움의 능력을 복돋는 복합적인 활동이 되어야 한다. 가르치는 자와 배우는 자 사이의 벽을 낮추고 공동의 지성을 빚어내고 나누는 사회적 행위로 전환하는 것이다. 지식의 일방적인 전달(transmission)을 넘어 상호작용하는 가운데 함께 변화(transformation)하는 단계로 나아가갈 때 앎은 삶으로 통합될 수 있다.

지식이 일부에게 독점되어 있었고 교육의 기회가 제한되어 있었던 시대에는 가르침이 절실했다. 그러나 정보와 지식이 2년마다 두 배로 폭증하고 그 접근 가능성이 엄청나게 넓어지는 지금, 그 무한한 자료들 가운데 필요한 것을 선별하고 조합하여 자기 나름의 지성을 쌓아가는 역량이 점점 중요해지고 있다. 에리카 다완은 그것을 ‘연결지능’이라는 개념으로 제시하는데, 그 의미는 이러하다. ‘세계의 다양하면서도 이질적인 사람들과 복잡한 정보관계망, 여러 분야의 지식과 경험, 자원 등을 결합하고 연결해 통합을 이루어 나감으로써, 다가오는 인류의 미래를 결정하는 가치와 의미를 창출하고, 난관 타개의 돌파구를 발견하는 재능.’

그런 재능은 맥락을 입체적으로 조망하는 안목과 과제의 본질을 파악해내는 직관을 내포한다.

그것은 머릿속에 지식을 잔뜩 집어넣는 데서 생겨나지 않는다. 상황에 부딪쳐서 씩씩하고 다른 사람들과 협업하면서 터득해가야 한다. 리얼리티에 대한 통찰과 문제의식이 명료할 때, 방대한 정보와 지식과 경험과 자원들이 취사선택되고 편집되어 놀라운 힘을 발휘한다. 알팍한 지능이 아니라 깊은 지성이 요구되는 대목이다. 그러한 지성은 다양한 장(場)에서 존재를 연습하는 가운데 형성된다.

쥐도 받지 못하는 사람이 있는가 하면, 주지 않아도 받는 사람이 있다. 가르쳐도 배우지 못하는 사람이 있는가 하면, 가르치지 않아도 배우는 사람이 있다. 하지만 누구에게나 배움의 능력이 있다. 배우지 못하는 사람이 있다면, 그 씨앗에 물을 주지 않았을 뿐이다. 시인 예이츠는 말했다. ‘교육은 양동이를 채우는 것이 아니라 불을 밝히는 것이다.’ 그 불이 켜지면 경이(驚異)로운 일이 일어난다. 내면의 탁월한 잠재력을 두드리는 놀이가 시작된다. 배움은 생명의 리듬과 역동을 따라가면서 공동의 세계를 디자인하는 유쾌한 모험이다.

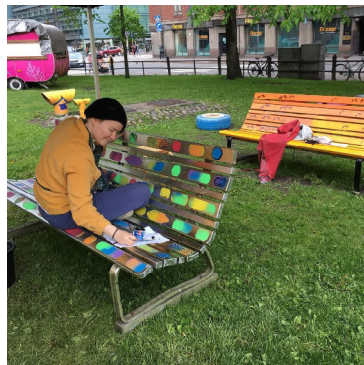
해외사례로 본 예술교육

남인우, 극단북새통 예술감독

필자는 2013년 서울문화재단의 ‘해외 우수 문화예술교육기관 교류사업’ 방문단의 일원으로 유럽 4개국 주요 문화예술교육 관련 기관을 탐방하였다. 영국 런던의 ‘오페라하우스’에서부터 벨기에의 ‘ABC하우스’까지 공공극장의 예술교육에서부터 민간단체의 예술교육 공간까지 다양한 사례를 접할 수 있었다. 예술이 실험과 시도가 다양한 만큼 예술교육도 각국의 특징에 맞게 독특한 예술교육 프로그램을 실험하고 시행하고 있었다. 필자는 그 다양한 방법 속에서 공통된 점을 발견할 수 있었다. 그 공통점을 통해 현재 우리나라에서 질적, 양적으로 팽창하고 있는 예술교육이 나아갈 방향성에 대해서 이야기 나누고자 한다.

예술교육을 대하는 태도: ‘예술교육은 학습이 아니라 경험이다’라는
생각과 ‘예술 그 자체가 가진 교육적 가치’에 대한 믿음

핀란드 헬싱키 시의 초등학생들은 졸업 전에 <2X5>라는 예술교육 프로그램을 반드시 이수해야만 졸업이 가능하다. 이 프로그램은 바로 현재 가장 훌륭한 예술교육 공간과 프로그램으로 자리매김한 ‘아난탈로 아트센터(Annatalo Arts Center)’의 대표적인 예술교육 프로그램이다. ‘오직 예술만이 점수 없이 성취감을 느끼게 한다. 자기 스스로 자신에 대해서 자존감을 느끼게 해주는 것이다. 예술은 우리 모두에게 필요한 만족감을 준다. 이것은 더 잘 살게 하기 위한 웰빙에 대한 질문이기도 하다.’ 아난탈로 창립자인 마리아나 카얀티엔드(Marianna Kajantieand)는 예술교육의 가치를 이렇게 설명하고 이를 위해서는 어린이들이 진짜 예술을 진지하게 경험할 수 있어야 한다고 강조한다. 그뿐만 아니라 예술교육 프로그램에 함께 하는 예술가 혹은



출처: 아난탈로 홈페이지, <http://www.annantalo.fi>

예술교육가들도 어린이들 못지않게 성취감과 자존감, 성장하는 경험을 얻는다고 강조한다. 교육 참여자와 교육자가 모두 행복해야 한다는 말이다. 여기에는 기본적으로 학생들을 훈육한다는 개념이 아니라 그들을 예술의 세계로 인도하고, 그 안에서 활동하는 동안에는 동등한 예술가로서 서로 영향을 주고받는 교사와 학생의 관계 설정이 있었다.

즉, 예술교육은 예술을 일방적으로 가르치거나 참여자를 대상화하는 것이 아니라 안내하고 경험하게 하는 것이다. 이 부분은 ‘예술권력’이라는 부분에서 살펴볼 필요가 있다. 수전 손택(Susan Sontag)이 『해석에 반대한다』라는 비평집에서 밝혔듯이, ‘예술은 해석되고 분석해야 하는 지식의 영역이 아니라 느끼고 경험하고 나에게서 어떻게 변화가 이루어지는지를 관찰하고 소통하는 직관과 체험의 영역’이라는 것이다. 예술이 지식의 영역에 있을 때 우리는 예술이 가지는 다양한 스펙트럼을 이야기할 수 없다. 지식 영역에서의 예술은 우리에게 어떠한 감동도 주지 못한다. 뿐만 아니라 해석해야 하는 예술에는 지식 관점의 정답이 존재한다. 그리고 그것은 해석할 수 있는 틀을 가지고 있는 사람들에게 의존해야 하는 것이다. 그러나 직관의 영역, 경험의 영역으로의 예술에는 정답이 존재하지 않는다. 다만 예술을 체험할 때의 태도가 중요하다. 그러고 특별한 정보가 필요하지 않다. 누군가에게 의존할 필요가 없다. 누군가의 지식이 나에게 내려오는 것이 아니라 나 스스로가 찾아가는 것이 중요하다. 이러한 사고가 바로 예술교사의 태도를 전환시켰다.

안내자로서의 예술교사

예술교사는 그래서 가르치는 사람이 아닌 예술과 창작의 안내자이며 판을 운영하는 이끔이, 길을 안내하는 셰르파(sherpa) 같은 존재이다. 특히 예술을 지식적 관점이 아닌 체험을 통해서 본인 스스로 경험하고 느껴본 사람들이어야 한다. 그래야 그 체험으로 가는 통로에 빛을 밝힐 수 있을 것이다. 우리가 방문했던 대부분의 예술 교육기관들에서 인상 깊었던 것은 바로 이러한 예술교사들의 태도였다. 그들은 자신들이 가이드해야 하는 것이 무엇이며, 이 여정에서 무엇을 해야 하는지, 어떤 일들이 벌어지는지 잘 알고 있었다. 그리고 참여자들과 그 여정에 함께 있었다. 길 자체가 중요한 것이 아니라 그 길에 있는 참여자들이 중요했다. 그 길의 풍경이 참여자들에게 어떻게 전달될지 참여자들은 어떻게 느낄지 집중하고 충분히 그들이 경험할 수 있는 기회를 제공했다. 무엇보다 가장 인상 깊었던 것은 본인 스스로도 그 길 위에 있었다는 것이다. 예술가로서 혹은 예술교사로서 그 길에서 스스로 경험하고 진지하게 접근하는 태도는 참여자들에게 또 다른 매력으로 다가왔다. 이것은 예술교사들이 예술가로서 어떻게 존재해야 하는가에 대한 새로운 생각을 갖게 했다.

프랑스도 예술교육, 특히 미적체험에 있어서는 다양한 방식으로 실천하고 있었다. 특히 작가의 작업실을 개방하고 그곳에서 프로그램을 진행하는 것은 프랑스의 대표적인 예술교육 방법 중 하나이다. 참여자들은 예술가들과 함께 예술적 영감으로 가득한 예술가의 작업실에서 예술가의 고민의 흔적을 따라간다. 배우고 가르치는 학습의 공간이 아닌, 상상하고 만드는

창작의 공간에서 체험을 하는 것이다. 이곳에는 전문적으로 교육받은 예술교사 대신 참여자의 창작 활동에 귀를 기울이고 그들과 과정을 공유하고 싶은 예술가들이 존재한다. 물론, 예술가와 예술교육가는 다른 부분이 있다. 예술가와 예술교육가의 차이가 예술이나 교육의 영역이라기보다는 예술을 타인과 공유하는 방식의 차이로 볼 수 있다.

그래서 대부분의 해외 예술교육센터들은 예술교사들에게 특별한 능력을 요구하며, 대부분 예술가들이 예술교사의 특별한 영역을 훈련받는다. 각 센터별로 대부분 각자의 예술교육 방법론을 기반으로 하는 예술교사 훈련 프로그램을 자체적으로 운영한다. 특히 뉴욕의 링컨센터(Lincoln Center), 영국 런던의 로열오페라하우스(Royal Opera House), 벨기에의 ABC하우스(Art Basics for Children), 덴마크의 댄스 할레(Dance Halle)는 아주 엄격한 방식으로 교육시스템을 운영하고 있다.

우리나라는 아직 이러한 미적체험 예술교육이 보편화되지도 못했지만, 예술가 스스로도 사실 미적체험을 해본 사람이 별로 없다. 아직까지는 근대적이며 보수적인 방법으로 예술을 교육받고 있다. 대부분의 예술가들이 예술을 체험하고 느끼기도 전에 예술을 학습했다. 우리 세대의 예술에는 정답이 존재했다. 그런데 이러한 인식의 변화의 필요성이 일기 시작했다. 그뿐만 아니라 예술가들에게 창작만큼 다양한 활동을 통해 이를 공유하는 방법이 중요해졌다. 단순히 작품 홍보의 영역이 아니라 예술가들은 자신의 창작 과정을 타인이 경험하기를 바라며, 더 나아가 타인과 함께 행위하고 경험하는 것 자체가 예술작품이 되기도 한다. 예술교육은 예술과 분리된 혹은 예술가들과 상관 없는 것이 아니라 예술의 새로운 영역이 되는 것이다.

예술교육이야말로 예술가들이 새롭게 자신의 미적체험과 예술적 경험, 창작 과정들을 공유하는 훌륭한 방법이라는 생각이 유럽의 사례들을 보며 확고히 들었다. 필자 역시 작품을 창작하는 과정에서 팀원들과 예술교육적 방법으로 서로의 아이디어를 공유하고, 힘으로 관객과 다시 만난다. 공연 연계 프로그램을 통해 다시 공연에 대한 아이디어를 얻고 반영하기도 한다. 이것도 하나의 창작 과정이며 결과가 되는 것이다.

예. 덴마크 댄스할레 덴마크 댄스할레에는 무용수 혹은 안무가를 위한 2년 간의 코스워크(course work)를 통해서 예술교육가를 육성한다. 그 다음 예술교육가들은 각 기관이나 학교에 파견된다. 댄스 할레는 이 과정을 거치는 것이 예술가에서 예술교육가로 거듭나기 위해서 꼭 필요하다고 말한다. 덴마크도 우리나라와 마찬가지로 처음에는 무용수들의 지원이 적었다고 한다. 창작자가 누군가를 가르치는 것에 대한 부담감, 지루하고 재미없을 것이라는 생각, 무엇보다 그런 일은 한물간 예술가들이나 하는 일이라는 인식이 짙었다고 한다. 그런데 지금은 많은 사람들이 지원을 한다. 그들은 예술교육 과정이 자신들의 창작 과정에 새로운 활력을 주고 있다고 말한다. 단순히 경제적인 활력을 이야기하는 것이 아니다. ‘레슨’의 개념이 아닌 현대무용의 새로운 접근 방법으로 이해하고 확산되고 있는 것이다.

‘안나의 집’이라는 뜻의 핀란드의 ‘아난탈로’는 정답이 없는 예술을 경험하면서 참여자 스스로 자신의 자아 존중감을 회복하고 일상 속의 새로움을 발견하는 힘을 준다고 말한다. 한때 OECD 국가 중 청소년 자살률 1위라는 지역의 이슈가 있었기 때문에 핀란드 예술교육의 중점이 바로 ‘자아 존중감을 회복하고 삶의 가치를 회복하는 것’에 초점이 맞춰진 것이다.

또 다른 관점에서 예술교육에 접근하는 벨기에의 ‘ABC하우스’(Art Basics for Children)는 벨기에의 수도이자 유럽연합(EU) 수도인 브뤼셀의 외진 곳의 폐공장을 수리하여 만든 곳이다. 이곳의 예술교육 감독이며 연극연출가이자 교육철학자인 게르하르트(Gerhard Jager)는 ‘어린이들은 영감을 주고받으며 배운다. 따라서 예술교육이란 어린이들이 서로 영감을 주고받을 수 있는 환경을 제공하며 이 환경이 어린이들의 호기심을 자극해야 한다. 예술교육이란 예술 그 자체를 즐길 수 있도록 안내하고 예술의 힘이 우리에게 영향을 미칠 수 있도록 열린 상태로 기다리는 것이다’라고 예술교육의 가치와 환경에 대해 말한다. 그래서 ABC하우스 프로그램은 5-10명 정도의 소그룹으로 진행되며, 각 그룹들이 서로 열린 공간에서 다른 그룹들의 작업이 이루어지는 것을 경험하면서 타인과 자신의 상호작용을 경험하게 한다. 즉, 예술이라고 할 때 빠지기 쉬운 자기중심적, 감정 우선주의를 경계하여 예술 안에서 나와 타인의 상호작용이 어떻게 형성되는지를 경험하게 하는 것이다.

ABC하우스의 교육과정은 비단 나와 타인에게만 국한되지 않는다. 그들은 책을 중심으로 대부분의 프로그램을 진행하는데 단순한 책읽기 프로그램을 진행하는 것은 아니다. 예를 들어 하나의 섹션이 ‘르네상스’라고 한다면 그 공간에는 르네상스와 관련된 다양한 책들이 놓여 있다. 그리고 테이블에는 르네상스 시대의 의상, 소품, 도자기 등을 다뤄보고 만질 수 있도록 되어있다. 뿐만 아니라 책을 통해 받은 영감을 창조의 과정으로 상호작용할 수 있도록 다양한 창작을 위한 도구들도 놓여 있다. 즉, 책을 통해 영감을 얻고, 예술활동을 통해 다시 책으로 다가가는 상호작용을 공간에서부터 설계하고 있었다. 아마 이것은 벨기에가 가진 역사적 배경이 반영된 것이라 추측해볼 수 있다. 제2차 세계대전 중 독일로부터 가장 피해를 많이 받았으나 가장 빠른 시간에 복구에 성공한 나라이지만, 북쪽 지방과 남쪽 지방의 오랜 분열과 갈등이 지금까지도 지속되고 있는 벨기에에서 필요했던 예술교육이 가치는 무엇이었을까를 생각해본다면, 설립자이자 예술교육 감독인 게르하르트가 말한 ABC하우스의 철학이 이해된다. 그 밖의 다른 해외 사례들을 살펴보면 다양한 예술교육 방식이 존재한다. 그러나 공통된 것이 있다면 바로 ‘지역사회, 지역공동체 안에서 예술이 어떤 가치를 지니야 하는가?’에 모두 주목하고 있다는 것이다.

즉, 우리가 어떤 예술교육을 할 것인가에 대한 고민은 넓게는 미래의 인류와 한국 사회를, 좁게는 지금 내가 만나는 나의 교실, 나의 공동체에는 어떤 예술의 가치가 필요할 것인가에 대한 고민으로 이루어질 수 있다. 그렇다면 특정한 공간이 아닌 개별적 공간에서 활동하는 예술교육가들은 커리큘럼, 특정 콘텐츠에 대한 고민보다 먼저 지금 내가 만나는 공동체, 내가



출처: ABC하우스 홈페이지, <http://www.abc-web.be>

만나는 참여자의 개별성을 탐구하는 것으로부터 나의 교육 프로그램을 설계해 보는 것은
어떨까? 물론 이런 모든 문제들을 예술교육가들의 책임으로만 돌릴 수는 없다. 그들을 둘러싼
교육환경이나 교육제도들이 미래 지향적인 예술교육가들에게 여전히 과거 지향적인 예술교육을
강조하거나 요구하는 것도 사실이기 때문이다. 학습과 발표 중심의 예술교육 프로그램으로부터
어떻게 예술가들은 미래 지향적 프로그램을 설계할 수 있을까? 이것이 지금 현재 상황에
예술교육이 풀어야 하는 숙제 중 하나일 것이다.

철학이 콘텐츠를 만들고, 콘텐츠가 공간을 만든다
예술교육 감독의 설계 및 운영

이미 IT 업계는 소프트웨어에 대한 아이디어를 가지고 있는 사람들이 회사를 운영한다.
애플사도 엠에스 소프트도 페이스북도 실리콘밸리의 많은 회사들도 그러한 모습이다. 해외의
많은 문화예술기관도 마찬가지였다. 행정가들에 의해 만들어진 공간이 아니라 공간을 운영할
예술가 혹은 예술교육가들의 철학을 바탕으로 교육 프로그램을 만들고 그곳에 적합한 공간을
만들어내는 것이다.

40년간 한 명의 예술교육 철학자로부터 시작한
튼튼한 철학적 기반 아래 만들어진 링컨센터

링컨센터는 지난 40년 간 상주 교육철학자로 활동한 맥신그린(Maxine Greene, 콜롬비아대학교
예술철학교수)의 예술교육철학의 바탕 아래 모든 콘텐츠를 생산하고 공간을 만들었다. 그리고 각
파트의 예술교육 전문가를 고용하여 오랫동안 연구하고 보편화할 수 있는 시스템을 만들어서 각
학교, 예술교사(TA) 등을 교육하고 있다. 핀란드 헬싱키의 아난달로는 초기 설립자가 은퇴하기
전 약27년 간 설립 철학을 바탕으로 프로그램을 운영해왔으며, 벨기에 브뤼셀의 ABC하우스는
현재 설립자가 지금까지도 예술교육 감독을 맡아 핵심 철학을 바탕으로 다양한 실험을 하고 있다.
이렇게 세계적으로 좋은 예술교육센터들은 예술교육 감독이 상주하면서 설립부터 공간 운영,
콘텐츠 운영까지 모두 책임지고 있다. 뿐만 아니라 영국의 유니콘 씨어터(Unicorn Theatre)는
극장을 설계할 때부터 극장 관계자, 지역 주민, 어린이 관객, 예술가들이 모든 설계 과정에
함께하여 극장을 만들었다. 이렇게 지어진 극장은 현재 런던에서 가장 좋은 어린이·청소년
전용극장으로 손꼽힌다. 이렇듯 콘텐츠를 먼저 설계하고 사람이나 철학을 끼어 맞추는 것이
아니라 사람을 중심으로 철학이 설립되고 그 철학을 바탕으로 콘텐츠가 설계되며 그 콘텐츠에
맞는 공간이 만들어지는 것이다.

핀란드의 아난탈로하우스를 방문했을 때 그저 모든 것이 부러웠다. 멋진 공간에서부터 정부로부터 90% 이상의 지원은 받지만 예술가가 주도하는 운영 시스템, 무엇보다 학교와의 네트워크, 그리고 그들의 자부심까지 부러워서 ‘당신들의 25년 전의 행운을 우리가 가졌으면 좋겠다’라고 말하자 설립자 마리아나 카안티엔드는 온화한 미소를 지으며 이렇게 말했다. ‘우리는 25년 걸렸어요! 그런데 당신들은 좀 더 빨리 만들 수 있지 않겠어요?’ 스웨덴과 러시아의 지배를 받았던 나라 핀란드가 스스로를 지켜내는 것은 오로지 ‘문화’였다는 그들의 이야기가 귀에 쟁쟁 울린다.

이제 우리에게도 예술교육 공간이 있어야 한다고 많은 사람들이 생각한다. 그리고 그런 생각들은 실제로 이루어지고 있다. 한편 반갑기도 하고, 한편 두렵기도 하다. 과거의 문화예술회관 건설 붐처럼 ‘일단 짓고 보자는 기관 중심의 문화행정’이 되풀이될 것 같은 불안한 예감이 들기 때문이다. 앞서 밝혔듯이 해외의 성공적인 예술교육 공간들의 공통점은 모두 활동가들에 의해 공간이 설계되고 그 활동가들이 지속성을 유지하면서 공간을 만들어가고 있다는 것이었다. 그래야 비로소 그 공간에 정신이 깃들고, 프로그램에 맞는 공간이 고안되고 운영될 수 있는 것이다. 그래서 예술행정가나 정책가들에게 간곡히 부탁드리고 싶다. 실제 활동의 예만 취하는 방법론에 주목하기보다 그들의 철학과 이에 기반을 둔 활동과 공간, 그리고 이 모든 것을 만들어가는 사람들의 모습에 집중해주시기를 말이다.

코칭으로서 교육과 진리 생산공동체로서 학교

함돈균, 문학평론가

어떤 문제를 해결하려고 할 때 우리가 엄두를 못 내는 경우, 그 이유는 문제를 한꺼번에 전체적으로 해결하려고 하기 때문인 경우가 많다. 문제의 파악은 총체적이고 구조적인 시야 속에서 이루어져야 하지만, 문제의 풀이는 정교하고 구체적이며 부분적인 방식으로 출발해야 비로소 해결의 실마리라도 쥐게 되는 경우가 적지 않다는 점을 인식하자. 한국 사회에서 교육 문제는 지극히 해결하기 어려운 과제로서 인식되는 대표적인 문제다. 개인의 생존과 사회재생산의 차원이 얹혀 온갖 사회 모순의 응축제가 되어버렸기 때문이다.

그러나 교육 문제의 핵심을 커다란 사회구조적 차원으로 접근한다고 하여 문제가 해결되는 것은 아니다. 보다 실사구시적인 차원에서 접근한다면, 한국 교육 문제의 해법을 사람과 사람, 스승과 배우미가 만나 이루어지는 교육 현장의 문제라는 차원에서 찾아볼 수도 있을 것이다. 다시 말해 교육방법론의 혁신이 교육개혁의 핵심과도 직결될 수 있다는 것이다. 더구나 한국처럼 ‘입시교육’을 교육의 유일한 본질이라고 착각하고 집착하는 사회인 경우에는 더욱 그렇다. 한국 사회 구성원들은 ‘교육구국’이라는 말에도 고개를 끄덕이지만, 한국 사회의 교육이 실패한 교육이며, 교육이 사회문제의 해결책이 아니라 오히려 사회문제 그 자체가 되었다는 사실 역시 분명히 인식하고 있다. 아마 이 문제 인식의 지점은 교육현장, 즉 학교가 실패하는 지점과도 매우 밀접하게 닿아 있을 것이다.

한국의 교육현장은 의무교육 과정인 초·중등학교부터 보다 전문적인 성인교육의 일환이라고 할 대학교까지 교실의 풍경이라는 차원에서 보면 기본적으로는 큰 차이가 없는 방법론적 문제를 노출하고 있다. 어쩌면 우리 사회는 지금까지 이 문제점을 잘 인지해 오면서도 달리 어떤 방법이 있겠는가 하는 식의 자포자기적인 회의론에 빠져 이 관성적 체제를 유지해왔는지도 모른다. 배우는 이의 주체성을 철저히 억압하고 자율성을 전혀 키우지 못하는 ‘타율교육’이 그것이다.

그런데 생각해 보라. 교육 행위 자체가 인간을 스스로 서게 하는 성장 시스템이라고 한다면, 주체성의 억압과 자율성의 부재에 기초한 교육방법론에 과연 ‘교육’이라는 이름을 붙일 수 있는 것일까. 푸코나 부르디외 같은 사회철학자들의 관점을 빌리자면, 현행 한국의 교육-학교제도는 감옥이나 병영 시스템 비슷한 사회규율적 신체 만들기 프로그램이나 상징자본 획득을 위한 구별짓기의 장(場, field) 외에 아무 것도 아니었는지도 모른다.

교육방법론 차원에서 보자면, 즉 교사와 배우미라는 두 주체 간의 지식이 교환과 의사소통 방식 차원에서 보자면, 한국의 학교 현장에서 이뤄지는 교육은 주체들 간의 분명한 위계적인 차이를 전제로 한 일방형/수동형/결과중심형/정보형 지식전달 행위라고 요약할 수 있다. 여기에서는 이미 획득한 정보를 소유한 교사가 학생에 대해 인격적 우위를 전제한 채, 교사-교수의 고정된 식견이 ‘학생’이라는 교육 현장의 또 다른 존재에게 일방적으로 전달된다. 교사-교수의 지식은 지식의 위상이나 권위나 가치에 변화가 없이 정보-물건의 형태를 띠고 있으며, 상호 영향력을 주고받을 수 없는 위계구조 속에 놓여 있다는 점에서 소통이 아니라 물건의 ‘배달’과 크게 다를 바가 없다. 이 위계적 지식은 배달이 잘 이루어졌는지 ‘결과’를 확인하기 위해 역시 사물화되고 관료주의적인 형태의 확인 과정을 반복적으로 거치게 되는데, 이것이 바로 한국의 시험제도이며, 이 배달 확인에 따른 상벌체제를 사회적으로 확고하게 제도화한 절차가 바로 ‘(대학)입시’다.

한국의 교육 현장에서 정보-지식의 교환체제가 갖는 일방성이 대단히 놀라운 것은 ‘학교’라고 불리는 현장에서 학생을 정보-전달의 확인 대상이자 수신처로만 간주할 뿐, 그들도 ‘살아 있는’ 존재이며 따라서 그들 역시 지식의 중요한 생산자이자 원천이 될 수 있다는 사실이 전혀 인정되지 않는다는 사실에 있다. 배우는 이들이 ‘주체’로서 하나의 온전한 ‘인간’으로서 인식되지도 않으며, 이에 따라 행위의 독립성이나 생각의 자율성이 인정되지 않는 것이다. 학교에서 교사-교수를 통해 전달되는 택배형 정보는 이미 완성된 기존 결과물의 송신에 불과하므로, 여기에서 배우는 이들의 성장을 위한 혹은 그들이 함께 참여하는 새로운 공동지식의 생산과정은 교육 행위의 주된 관심 사항이 아니다.

인간과 인간이 얼굴을 대면하며 말과 생각을 주고받는 삶의 현장에서 어떻게 이토록 일방적이며 위계적이며 결과중심적인 행위-상벌체제가 제도적으로 수십 년간 지속될 수 있었을까. 이 현장에서 배우는 이들이 가진 생각과 감각과 의견과 재능이 무엇인지는 전혀 중요하지가 않다. 진정한 의미에서 그의 ‘성장’은 학교의 관심사가 되지 못한다. 그는 ‘정보-물건’의 배달을 받는 사물화된 송신처·주소지에 불과하기 때문이다. 한국의 전형적인 학교에서, 교실에서, 대학의 학과에서, 심지어는 전문적인 식견을 지닌 소수의 연구자를 키워내는 대학원에서조차 교사-교수는 배움의 주체가 되는 학생들이 어떤 생각-재능을 가지고 있는지에 특별한 관심이 없으며, 그 존재를 동등한 대화의 파트너로 여기지 않는다. 한국의 학교에서 학생들도 진리의 도정에 참여하는 공동 주체라는 인식, 생각의 협업을 위한 파트너라는 인식은 상상조차 할 수 없다.

문제는 이런 일방적인 정보 전달형 교육 시스템에 근거한 사회가 불행히도, 아니 매우 다행히도, ‘종말’의 시기에 이르렀다는 사실이다. 지식의 유형과 지식유통의 형태 자체가

유동적이며 혁명적으로 변화되는 문명의 전환점에서 교육의 위기는 학생의 위기 이전에 유감스럽게도 교사-교수-학교, 기존 정보-지식 전달자의 위기로 먼저 다가오고 있다. 사물화된 지식은 이제 그들-그곳으로부터 굳이 비싼 수업료와 시간을 써가며 습득될 필요가 없는 것이 되었기 때문이다. 유동적 세계, 불확실성의 세계, 테크놀로지 혁명의 분기점에서 인간의 지식은 개별화되고 다양화되며 비가시적인 차원의 잠재적 능력의 원천으로서 다시 인식되어야 할 필요성이 강력히 요구되고 있다.

교사-교수가 정보 전달의 유일한 원천 소스가 될 수 있다는 생각은 문명론적 차원에서도 더 이상 유지될 수 없는 환상이다. 국가가 정형화된 지식의 소스를 제공하고 검열하며 그에 맞는 획일화된 기준을 가진 검열-상벌체제를 유지할 수 있다고 생각하는 것은 매우 철지난 망상이다. 교육 현장의 방법론 차원에서 보자면, 이것은 종래 ‘피교육자’로 간주한 학생을 진정한 주체로 간주하고, 학교 현장을 정보-지식-진리의 공동 생산 과정으로 여기는 인식론적 대전환이 요구된다는 뜻이다. 이 전환을 ‘공학적으로’ 표현하자면, 학교는 그 자체로 창조성을 생산하는 ‘생각-디자인랩(design lab)’으로 인식되어야 한다. 지식의 원천, 창조적 사유의 근거가 교사-교수-학교-사회가 아니라 배우는 이들에게 있다는 180도 프레임 전환이 요구되며, 교사-교수와 학생은 그 장에서 동등한 대화자로서 인식되어야 한다. 배우는 이들은 학생인 동시에 지식의 생산자일 수 있으며, 교사-교수 역시 교육 현장에서 배우는 이의 정체성을 동시에 가져야만 한다. 교육은 학생 개인의 고유한 가능성을 꽃피우고 그 삶의 잠재적 행로를 창의적이고 주체적으로 찾을 수 있도록 도와야 한다. 모두에게 똑같은 사회적 행로를 강요하고 그 길에서 이탈하는 것을 겁주어 온 군중교육, n+1의 기성품을 생산하는 교육이 아니라, 개인의 잠재성을 통해 그를 유일한 하나(the One)로 가이드해주는 살아 있는 교육의 길 말이다. 그런 차원에서 교육은 에듀케이션(education)이라는 추상화된 사회적 제도로 이해되기보다는 ‘배움(learning)’이라는 차원에서 재인식되어야 하고, 교육현장의 방법론은 티칭(teaching)이 아니라 ‘코칭(coaching)’이라는 차원으로 시급히 대전환될 필요가 있다.

최근에 필자가 스탠포드대학의 교육공학자 폴킴 교수와 함께 낸 교육대화집 『교육의 미래 티칭이 아니라 코칭이다』(세종서적 2017)에서 폴킴 교수는 코칭을 ‘교실은 농구팀이다’라는 비유로 제시했다. 폴킴 교수는 본인이 수업을 하면서 교사-교수를 ‘교육자’라고 생각하지 않고, 농구팀의 코치라고 생각한다는 것이다. 이러한 발상이 가능하려면 학교-교실의 주인을 ‘정말로’ 학생으로 여겨야 한다. 필드에서 뛰는 것은 학생이다. 그들이 재미있게 게임을 즐기고 즐거운 ‘승리’를 할 수 있으려면, 교사-교수는 그들의 각기 다른 재능과 능력을 파악하고 그에 맞는 ‘코칭’을 해야 한다. ‘코칭’은 획일적이고 고정화되어 있으며 위계를 갖춘 정보-지식의 전달이 아니라, 그들 자신이 스스로 재능을 꽃피우는 데 필요한 유연하고 순발력 있는 코멘트이며, 상황에 맞는 대화이며, 개별적인 관심 속에서 진행되는 진정한 멘토링이다. 폴킴 교수는 이 책에서 ‘좋은 스승은 가르치지 않는다’는 말을 했는데, 왜냐하면 가르칠수록 학생은 스스로 생각하며 문제를 찾고 해결해 나갈 기회를 박탈당하게 되기 때문이다.

이것은 지식의 내용뿐만 아니라 형식 자체가 변화하며, 정보 그 자체보다도 지식의 가공·배치와 적용·실천이 훨씬 더 중요한 상황이 된 지금 시대에 매우 적절한 방법론이 아닐 수

없다. 나아가 이는 교육 현장에서 진정으로 필요한 배움은 단순하고 무차별적인 차원의 정보 전달이 아니라 교육 주체에게 적절하게 스미는 창조적인 영감이라는 차원에서도 그렇다. 인간과 기계가 공존하는 시대가 임박했다는 문명론적 증후가 여기저기서 암시되고 있는 현 시점에서는 더 말할 것도 없다. 정보 능력에 관해서라면 ‘인간교사’는 지식저장-기계를 따라갈 수가 없을 것이기 때문이다. ‘티칭에서 코칭으로’의 교육방법론적 대전환은 국가가 주도하는 획일적 입시체제에도 혁명적인 변화를 요구하고 있다. 기존의 지식생산·소통·유통·검사·상벌체계는 더 이상 경쟁력을 유지할 수 없기 때문이다. 그러나 이러한 변화는 다른 이유를 떠나서 교육이 인간의 성장을 돕고 한 인간이 어떠한 타율이나 억압이나 강요 없이 제 삶을 선택할 수 있게 하는 문명의 ‘자율주체 인큐베이팅’ 프로그램이라는 점에서 지극히 당연한 이야기이기도 하다.

그래서 우리는 역사적으로 코칭의 교육방법론을 가장 탁월하게 실천했던 인물들이 실은 소크라테스나 공자 같은 고대 사회의 현자들이었다는 아이러니한 사실을 이 즈음의 현실에서도 새삼스레 다시 확인하게 되는 것이다. 그들은 자신의 지식을 일방적으로 전달하지 않고, 지식을 고정된 것으로 생각하지 않았으며, 제자들과 늘 대화와 문답을 통해 진리생산의 동등한 공동체를 구성했으며, 제자들의 특성에 따라 늘 다른 방식으로 대화했다. 이 스승들은 답하지 않고 주로 물었다. 그들은 자신을 지식을 낳는 산모가 아니라 배우미들의 진리생산을 돕는 ‘산파’로 규정했다. 소크라테스의 문답이 수수께끼처럼 보였던 것도, 공자의 인간다움(仁)에 대한 정의가 그렇게 다양한 것도 모두 그들이 티처(teacher)가 아니라 코치(coach)였기 때문이다.

세계-선을 만들어가는 춤 판 호크마 댄스 씨어터, “바디 토크”

백용성, 철학자, 문화기획자

1

땀별 오후, 분당 정자동에 도착해 탄천을 따라 걸었다. 멀리 탄천 야외 수영장에서 아이들 노는 소리가 들렸다. 아파트 단지 사이 다소 한적한 빌라 촌에 자리 잡은 호크마 댄스 씨어터(이하 호크마)는 지하임에도 불구하고, 쾌적하고 밝은 느낌이었다. 올망졸망 벗어놓은 아이들의 신발이 유쾌했다.

수업이 시작되고, 아이들이 분주히 움직인다. 처음 등그렇게 둘러앉은 몸 풀기가 시작되고, 걷기, 뛰기, 뛰다 멈추기, 악수하기, 다시 움직이기, 움직이다 얼음 하기 등이 계속 이어진다. 아홉 명의 아이들과 세 선생님(조영빈, 심윤아, 김희연)은 매우 자연스럽게 몸동작을 이어나갔다. 거기에 기획자(진윤희)와 그녀가 만져주는 음악도 적절히 반응한다. 두 명이 한 조가 되어 서로 접촉하며 주고-받기 식 네 개의 몸동작을 만들기, 가나다라마바사아자차카타파하 각각 적절한 음고와 음색으로 의논하며 만들어 가기 등 단계별 참여도 자연스러웠고, 단계에서 단계로 넘어가는 부분도 매우 적절했다. 약간의 이탈과 웃음, 지나친 장난이 없지 않았지만, 그게 바로 아이-같음이 아닌가! 대략 2개월간의 만남이 그러한 자연스러움을 만들었으리라.

과정을 보면서 나는 어떤 흥이 지나가는 것을 느꼈다. 활발하거나 수줍은 아이들의 모티프와 몸짓과 몸짓으로 이어지는, 점과 대점의 대위법적 전개, 무언가를 억지로 보여주려 몸의 과장이 아니라, 가벼운 리듬 자체를 즐기는 동작들, 그것은 흥이-살아나고-도약하고-이완되고-다시-이어지는 춤-판이 되어가는 것으로 보였다. 그리고 그 리듬이 내게도 파동으로 전파되어, 동조되는 것이었다. 그 때 관찰자는 관찰의 ‘거리’를 잃고, 묘한 참여자로 변해가는 것이다. 그것은 과학지식에서의 〈분리의 논리〉, 일상의 〈도구 논리〉와 대립되는 일종의



〈도취의 논리〉이자 〈관계의 논리〉이다.

도취의 논리는 먼저 고정된 감각상태들을 마사지해, 말랑말랑하게 함으로써 시작되는 데, 그때부터 감각상태에 묶였던 감각이 살아나기 시작한다. 발달 심리학자인 다니엘 스톤은 그 감각을 ‘생기감응’이라고 했는데, 어쨌거나 풀린 감각은 도취적이어서 고정된 상태들보다는 올라가다, 내려가다, 응축하다, 이완되다, 서서히 나타나다, 사라지다, 폭발하다, 잠잠해지다 ... 등 스스로 생기적인 과정이자 리듬 자체이다. 이 리듬을 타면서 어떤 것을 표현할 때, 그 몸은 돈 후앙의 가르침처럼 일상의 몸에서 〈에너지 몸〉으로 변한다. 당연한 이야기지만 이를 위한 에너지 몸을 만드는 것은 〈훈련〉의 문제라기보다는 〈수련 혹은 배움〉의 문제이다. 〈훈련〉이 단순한 기술 습득에 적용되는 것이라면, 〈수련〉은 열린 배움의 길이다. 우리가 몸짓이나 음악 혹은 미술을 활용한 수업에서 이는 매우 중요한데, 호크마 역시 이를 훌륭히 활용하고 있는 것으로 보인다.

2

‘한글을 이용한 움직임 찾기’를 워크숍이 시작되자, 선생님이 물어본다. “가’를 어떻게 소리내볼까요?” 아이들은 즉흥적으로 제안한다. 그러다 ‘가-’하고 낮게 시작했다가 올라갔다 다시 낮아지는 파도 형 소리로 결정된다. “그럼, 그 소리에 어떤 몸짓을 만들어 볼까요?” 아이들은 몸을 웨이브 댄스처럼 표현하는 것을 택한다. (어떤 아이는 물로 얼음처럼 떨어지거나, 윈 발을 높이 차거나 하는 장난에 몰두한다.) 그렇게 ‘나’, ‘다’, ‘라’... 등이 결정되고, 소리내기와 몸짓내기가 결정된다. 내가 볼 때 이때 작동되는 논리는 미리 분리되고 구별된 동작들 혹은 자세들 중에 몇 개를 선택하고 조합하는 식으로 이어지는 것이 아니라, 즉흥적인 몸-마음의 느낌에 따라 소리를 내고, 그 소리에 따라 몸짓을 해보며, 적절한 것을 추려내는 방식으로 진행되고 있다.

그동안 이를 소위 〈감각교육〉이라고 불렀다. 틀린 말이 아니다. 하지만, 〈감각〉 개념은 지나치게 일상적 ‘감각’의 그것으로 좁혀져 있었던 게 아닌가 싶다. 어쨌든, 감각은 그저 감각의 수준에 머무는 것으로 생각된 것이다. 그러니 감각교육이 아무리 야생적이거나 색다른 것이라 할지라도, 우리의 사고 수준에서 감각은 하나의 감각으로 남는다. 그런데 사실 우리가 감각하는 행위 속에는 감각가능하지 않은 어떤 것이 감각되는 경우들이 있다. 시각적인 것에도 시각적이지 않은 것이 있다. 이 비감각적 감각, 벤야민이 ‘비감각적 유사성’이라 불렀을 이 감각이야말로 〈감각의 페다고지(pedagogy)〉에서 내가 강조하고자 하는 부분이다.

우리가 〈가나다라마바사아자차카타파하〉라고 시작하는 송창식의 노래를 듣는다고 하자. 이때 우리는 분명히 귀에 도달한 음파를 통해 어떤 것을 듣는다. 특유의 음색, 음의 높이, 분절되는 가사음절, 반주 소리, 박자 등. 하지만 그 소리 아래로 흐르는 어떤 리듬, 색조의 변화, 정조의 변화는 그 자체로 감각되는 게 아니다. 단지 또렷한 감각 언저리에서 어렴풋이 우리는 그 느낌을 가질 뿐이다. 이게 바로 ‘감각되지 않는 감각’의 영역이고, 앞서 말한 생기 감응의 영역이다. 더구나 이 기이한 감각이 있기에 우리는 소리에서 그와 유사하지 않지만 “비감각적으로 유사한” 몸짓으로 이행하고, 몸짓에서 몸짓을 연속적으로 이어가는 안무적 리듬으로 이행한다. 이것이



리만 다양체중의 하나인 민코프스키 공간 혹은 유클리드 공간으로 환원되지 않는 시간을 품은 세계선(world line)이다. 알베르 미쇼트는 이 물리학적 개념을 갱신해 한 국면에서 다른 국면으로의 이행에서 벌어지는 변화와 그 변화의 지각현상 모두에 적용해 사용한다. 미쇼트는 세계선(世界線)을 “계속해서 상이한 양상을 띠는 단일한 과정”(혹은 “생성becoming”)이라 불렀다.

우리는 일상에서 마주치는 지각 대상들을 끊고, 자르고, 고정화 시키고, 언어로 분절시켜 흐름인 세계를 ‘이미 확립된 대상’의 환경세계로 만드는 데 익숙하지만 실상, 세계는 자신의 선을 그리며 나아간다. 문화예술은 이 선을 그 자체로 붙잡고자 하는 노력이 아닐까? 그리하여 특이한 경험을 선사하고, 공유하며 비판과 사유가 가능한 들판으로 이끄는 것은 아닐까?

3

“자 이제 우리 몸 안에서 나는 소리를 표현해볼까요?”

간식시간이 끝나고 다시 수업이 시작된다. 아이들은 저마다 몸 안에 어떤 소리가 있는지 골똘히 생각한다. 꼬르륵 소리, 심장 소리, 침 넘어가는 소리 등 여러 소리들이 표현되기 시작하고, 자연스레 몸동작으로 이어진다. 일상의 소소한 것들도 자세히 보면 훌륭한 표현의 오브제가 되는 것이다. 이게 일상의 도구논리를 깨는 도취의 논리이다. 예술은 저 멀리 도달하기 힘든 곳에 있는 게 아니다. 좋은 인생이 우리의 나날의 사이사이에 있듯이 좋은 예술적 계기들도 일상의 사이사이에 숨겨져 있다. 사이사이를 파고드는 게 도취이고, 사이사이에서 벌어지는 게 관계의 논리이다. 윌리엄 제임스는 “관계는 선이다”고 한다. 그럼, 역으로 우리는 아이들이 그려가는 세계-선은 하나의 관계이고, 생성의 힘이라고 말할 수 있을 것이다. 거기서 대상의 감춰진 면, 타인의 주목받지 못했던 면, 알려지지 않았던 자기 자신의 몸을 다시금 살피보고, 느껴보면서 나와 나의 관계, 나와 타인, 주변, 세계와의 관계가 새롭게 생성되는 것이다. 이게 윤리적 관계이며 패러다임이다. 어떤 지식의 참과 거짓, 그것에 대한 테스트, 오류의 적발, 수정과는 전혀 상관이 없는 것이다.

4

교육에서 중요한 것은 일상의 도구화된 몸과 도취의 몸을 온전히 왔다 갔다 할 수 있는 능력이다. 동시에 그것을 유도할 수 있는 능력이다. 이는 그 과정에 대한 자기 통제와 비판적 성찰을 전제하고 있다. 호크마 선생님들은 어떤 이유인지는 모르지만, 이러한 내공(!)을 잘 갖췄다는 느낌이 온다. 교육 참여자들 또한 느낌에만 머무르지 않고, 이러한 자기 통제와 비판적 성찰에 이르면 더욱 성숙한 교육이 될 것이다. 왜냐하면 과정이 끝나더라도 스스로 습득한 비판적 태도와 시각은 지속되며, 이를 계속 유지하면서 삶의 ‘수련’을 계속할 수 있기 때문이다.

수련은 살아감의 기술터득이자 지혜의 습득이며, 인생의 자기 구축의 미학이다. 따라서 수련

혹은 배움의 과정은 단순한 지식 ‘전달’, ‘전수’와는 다르다. 지식은 진리절차가 끝난 어찌보면
 김빠진 정보일 뿐이다. 그럼에도 불구하고 이러한 배움과 수련은 부차적인 것으로만 다뤄져왔다.
 푸코 또한 진리 패러다임의 한계를 지적하면서 배움과 수련을 자기 수양의 패러다임에서 매우
 중요한 문제라고 지적했다. 그러므로 지식-진리의 패러다임에서 윤리적, 미학적 패러다임으로의
 전환이 필요한 때이다. 이미 알려진 지식들 중에서 무엇을 얼마나 잘 알고, 잘 전달할 수 있는가가
 아니라, 미지의 영역을 어떻게 발견하고 그것과 관계를 맺어갈 것인가가 중요한 것이다. 배움은
 그저 지식-진리에 도달하는 단계가 아니다. 왜냐하면 지식-진리 패러다임을 벗어나 윤리
 패러다임에서 보면 배움은 그 자체 어떻게 인생을 살아갈 것인가에 대한 부단한 물음과 답의
 과정이기 때문이다. 이때 그 과정은 지식전달의 완료가 아니라 마치 인생처럼, 새로운 세계선의
 구성, 새로운 생성의 열린 과정이 될 것이다.

호크마의 ‘바디 토크’는 신체와 소리, 한글이라는 언어요소들이 어우러져 각각의 스토리와
 모두의 스토리를 만들어가는 일종의 여행이다. 따라서 매번 매번이 하나의 완성이 되는 여정이라
 할 수 있다. 마지막 일회적인 한 번의 공연을 위해 피나는 연습을 하고서 짠하고 터트리
 클라이막스 유형이 아니라, 매번 나뉘는 완성도를 만들어 힘 있는 고원들을 이뤄가는 과정형
 프로그램이다. 그리고 그 여정은 상호 포함적이고 상호 성숙의 시간이다. 호크마 대표가 말하는
 것처럼 “아이들의 순수한 몸짓”은 오히려 강사들에게 배움의 계기가 되고, 또 아이들은 자신의
 숨겨진 몸의 능력들을 발견하는 놀라움과 즐거움의 계기가 된다. 오라 호크마 여행으로!

제작·놀이·실험의 아지트, 릴리쿰에 가다

송수연, 언메이크 랩

DIY 문화, 개인 제조에서 교육, 사회문제 해결에 이르기까지 제작과 기술에 대한 사회적·문화적
 관심이 높아지고 있다. 도시재생 프로젝트, 메이커 스페이스 등을 매개로 제작 이슈가 확장되고
 있고, 직접 생산적인 일을 시도하려는 사람들이 늘어나고 있다. 이런 기류는 정책과 공적 기금
 지원, 문화예술 현장에도 영향을 미치며 또 다른 순환을 만들어 낸다. 제작문화에 대한 수사가
 많아지는 부흥의 시기다. 하지만 이 부흥적 기류가 실제 쌓아가고 있는 것은 무엇인지, 그리고
 어떤 방식으로 지속될 수 있을지 예측은 어렵다.

제작 또는 만들기에는 다양한 문화적·사회적 함의가 있다. 그 중 교육과 관련해 중요한
 지점은 만들기를 통한 ‘수행적 배움’이다. 그것은 “나만의 ○○”을 만들고 사용하는 것을 넘어,
 보다 자기 삶에 대한 분별과 연구가 이루어 질 수 있게 하는 배움이나 태도에 이르는 것에
 가깝다. 지속적인 수행의 과정 속에서 만들면서 질문하고 실패하고 다시 생각을 확장해가는
 것이 만들기, 제작의 힘이다. 이런 과정은 사물을, 또는 도구를 세련되게 잘 만드는 것이
 목적이라기보다 원리나 구조를 이해하며, 모르는 것을 인지하고 다른 맥락으로 감각과 지식을
 확장 또는 연결, 질문하는 과정이기도 하다. 교과서나 정리된 매뉴얼에는 없는 개인의 층위에서
 일어나는 배움이기도 하다. 이런 배움의 과정은 지식의 바로미터가 되기보다는 삶에 대한 태도로
 내재화된다. 그래서 문화예술교육에서 제작 또는 만들기는 새롭게 환기해서 해석해 볼 수 있는
 이슈이기도 하다.

하지만 이런 수행적 배움이라는 과정이 지금의 현실에서 유효한 것이 될 수 있을까라는
 질문에는 회의적일 수밖에 없다. 획일화된 주거 공간에 맞추어진 인스턴트형 조립식
 가구의 애용자, 블랙박스처럼 밀봉된 전자 사물들을 쉽게 뜯어 볼 수 없는 수동적 소비자,
 표준화된 마트형 삶에 익숙해지고 있는 삶의 모습.... 지금의 현실에서 우리는 무엇을 해야



출처: 릴리쿰, reliquum.co.kr

할까라는 질문에 쉽게 의견을 내기 어렵다. 그럼에도 불구하고 날카로우면서 유머 있게, 민첩하게 지속하며, 질문해야 하는 것이 문화와 예술의 힘이기도 하다.

이번 현장 탐방에서는 만들기를 이슈로 실험과 모험을 하고 있는 릴리쿰을 찾았다. 연남동 작은 차고를 개조해서 만든 공간 릴리쿰은 제작·놀이·실험의 아지트이다. ‘놀면서 만들고 만들면서 논다’는 의미를 담고 있는 뽕뽕이공작으로 시작한 그들의 활동은 일과 놀이, 삶이 분리되지 않는 다양한 발신을 시도한다. 이들의 진화하고 있는 수행 모험담을 릴리쿰의 호랑, 물고기와와의 이야기를 통해 정리해 보았다.

릴리쿰을 만들게 된 배경과 멤버들이
함께 하고 있는 활동에 대해 소개를 부탁한다.

릴리쿰이란 공간을 만들게 된 배경을 설명하면 자연스러울 거 같다. 릴리쿰이라는 공간은 뽕뽕이공작이라는 활동을 하면서 공간의 필요를 느끼게 되어 자연스럽게 만들게 되었다. 뽕뽕이공작은 2012년 초 활동을 시작했다. 참여 멤버 각자 본업이 있는 상태에서 다른 활동을 함께 추구해 보자라는 취지였다. 1년 정도 시간이 흐르고 나니 활동을 좀 더 제대로 하고 싶고, 욕심을 가지고 제작을 하고 싶다는 생각을 하게 되었다. 제작은 공간과 도구가 있어야 하는데, 당시 다들 일을 하고 있어서 쉽지 않았다. 그때 오랜 친구였던 도요가 헬싱키에서 5년을 유학하고 귀국을 한 상황이었다. 그 친구도 작업에 대한 고민이 있었고, 자연스럽게 함께 해보자 라는 얘기를 나누어서 이태원에 공간을 가지게 되었다. 임대료가 낮은 공간을 원했는데 우연히 큰 공간을 보게 되었다. 그래서 그 공간을 어떻게 쓸까 고민을 했는데, 그 이전에 서교동에 있던 ‘노닥노닥’이라는 공간에 함께 있으면서 공유공간에 대한 경험이 있었고, 그 경험을 각자의 일, 그리고 공간과 연결해 보고 싶었다. 그렇게 기존에 해왔던 ‘만들기, 놀이, 삶의 방식’ 이런 것들을 좀 더 연결하며 폭넓게 정의를 하며 공간을 시작했다. 첫 번째 공간인 이태원의 릴리쿰 공간은 2013년 9월에 시작했고, 이곳 연남동으로는 2015년에 왔다.

공간을 만들면서 사람들에게 어떤 메시지를 주는 공간일 것인가에 대해 생각을 많이 했다. 그러나 공간에 대한 목표가 현실화되었을 때 스트레스를 많이 받고 준비가 부족하다는 생각을 했다. 하지만 여러 시도를 할 수 있어서 좋다. 현재 릴리쿰이 주력하는 활동은 놀이-기술-예술분과로 나누어져 있다. 지금은 공공 놀이터를 열거나 놀이 공간 혹은 도구를 만드는 프로젝트를 하고 있고, 기술은 ‘전자놀이연구소’를 하고 있다. 연속성 있는 프로젝트는 그 두 가지인 거 같다.

땡땡이공작부터 릴리쿰에 이르기까지 활동의 면모를 들여다보면,
스스로 그리고 함께 배움을 확장하고 성장해가는 과정으로 보인다.
이런 활동이 본인들의 삶에 어떤 질문과 의미를 갖고 있는가?

올 초에 전시 준비를 하며 우리의 활동을 정리해보니 ‘놀이, 자율, 생산’ 세 가지로 정리되었다.
세 가지 키워드는 우리가 이 활동을 하며 느끼는 의미를 정리를 해본 거였다. 물고기는 회사
조직에서 오랫동안 일을 하다 나왔고, 호랑은 조직 생활을 좀 무서워하며 피했던 거 같다.
누군가가 그린 그림, 판에서 활동하는 것이 아니라 주도적으로 하고 싶은 활동을 찾고 발신한다는
것이 가장 큰 의미인 거 같다. 스스로의 삶에서도 그 세 가지의 전환이 있었던 거 같다.

많은 사람들이 릴리쿰의 『월간 실패』를 인상적으로 보는 것 같다.
릴리쿰에게 실패의 의미는 무엇인가?

『월간 실패』는 아이디어는 나누었지만 계속 마음만 먹고 실행하지 못하고 있었다. 제작 과정에서
일어나는 실패 경험들을 매뉴얼로 만들어 공유하는 프로젝트다. 제작에서 실패의 경험은
성공 매뉴얼보다 더 많이 생산되고 중요한 자원이다. 2015년 <공간의 생산>이라는 토크에
초대되면서 시작되었고, 모임에서는 제작 과정에서 일어나는 실패 사례들을 주제어와 에피소드로
모아놓고, 사람들이 주제어를 보고 신청하면 우리가 일종의 오디오북이 되어 그 사례에 대해
이야기를 전달해 주었다. 사람들의 반응이 좋아서 계속 추가해서 만들게 되었다. 이런 방식으로
사람들에게 공감을 얻고 실패하더라도 『월간 실패』에 소개할 사례로 받아들이면서 실패에 대한
마음의 짐을 조금 내려놓을 수 있었다. 이런 실패들을 보여주는 것 자체가 우리 활동의 방향을



출처: 릴리쿰, reliquum.co.kr

보여주는 것 같다. 이후 『월간 실패』는 오브제와 텍스트가 결합된 아트북 형태로 만들어져
계속 제작되었다. 릴리쿰이 실패를 기꺼이 선택하는 이유는 스스로 생각하고 질문하는 기회를
만들 수 있기 때문이다.

지난해 『손의 모험』이라는 책을 출간했는데 책의 출간 과정은 어땠나?

『손의 모험』은 코난북스에서 먼저 제안이 왔었다. 온라인을 통해 우리 활동을 알게 된 이정규
편집장이 손으로 만드는 작업들과 어우러지는 릴리쿰 공간에 호감을 느꼈고 그런 것들이 책으로
전달되면 좋겠다고 얘기하셨다. 처음에는 가벼운 에세이처럼 구성되길 원하셨고, 우리도 그렇게
접근을 했는데 쓰다 보니 내용이 더 무거워졌다. 그러다 보니 3년간의 활동 경험을 갈무리하는
것과 전하고 싶은 이야기들이 같이 섞이면서 출간에 2년이라는 시간이 걸리게 되었다. 책이라는
매체가 주는 무게감이나 현실과의 거리감이 우리의 생각을 가두는 것 같기도 했다. 출간 과정은
우리가 해온 실험들만큼이나 순탄치 않았다.

전자요리라는 쉬운 전자공작을 위한 콘텐츠를 키트 형태로
계속 개발하고 진행 중인 것으로 알고 있다. 키트 개발과 제작, 유통이
쉬울 것 같지 않은데 전자요리는 릴리쿰에서 어떤 화두를 가지고 있나?

전자요리는 누구나 쉽게 전자적 정보를 알고 요리 하듯이 전자적인 것을 다뤄봤으면 좋겠다는
생각에서 시작했다. 키트를 매개로 한 콘텐츠 개발과 교육을 진행하고 있다. 유통이 쉽지는 않다.
아직 개발을 하고 있는 단계이기도 하다. 우리가 안정적으로 활동할 기반으로 생각으로 하고
있는데 아직 느슨하게 하고 있다.

다른 프로젝트와 비교해보자면, 놀이터 프로젝트의 경우는 전체적인 기획과 실행 그리고
전할 메시지를 구체적으로 구성한 후 일관된 방향성을 가지고 놀이터를 만든다. 누군가가 놀이를
하게 하는 건 너무 즐거운 일이니까 크게 어려운 점은 없지만, 문제는 놀이터를 행사로 만들면서
이걸 서비스로 보는 사람들이 있다는 것이다. 공통의 놀이 공간이 열렸다고 생각하기보다는
놀이동산에 왔을 때 서비스를 받고 싶어하는 것과 같은 마음을 가진 사람들이 있다. 그런
마음과 행동이 작동하지 않게 할 수 있는 방법에 대한 고민도 많이 했다. 그래서 프로그램을
최대한 줄이고 공간과 상황 설정만 만들었다. 참여 작가들이 진행을 하는 프로그램은 없애고,
사람들에게 우리의 메시지를 더 강하게 전달하려고 했다. 그렇게 운영을 하니 놀이가 일어나는
상황, 공간, 시간의 세팅이 재미있게 구성되었다. 놀이터가 무엇인가를 가르쳐주는 것에서
펼치는 길로 바뀌니 사람들이 또 그걸 다른 방식으로 전유하는 경우를 보게 되는데, 전자요리도
마찬가지인 거 같다. 사람들이 기본 원리를 알고 나면 스스로 탐색하며 놀이로 전환할 수 있는
그런 방식이 되길 바란다.

최근 문화예술교육의 새로운 패러다임 전환이라는 측면에서도 ‘만들기’와 ‘제작’에 대한 관심이 많이 있는 거 같다. 기술적인 관심도 높아지고 있다. 현장에서 이런 시도와 기획을 하시는 분들에게 조언을 한다면 어떤 이야기를 하고 싶나?

우리의 정체성은 교육자라기보다는 ‘출동’이라고 해야 하나. 시추선 같은 느낌이다. 먼저 연구를 해보고 그것을 알려주는 프론티어(개척자)라고 할 수 있다. 그래서 교육에 대해 깊이 있게 고민을 하는 분들과는 차이가 있을 거 같다. 우리는 설계의 과정을 중요하게 생각한다. 준비 기간이 무척 긴데, 회의를 엄청 오래하고, 어떤 생각을 담을 것인가에 대해 많이 얘기하고, 프로토타입은 굉장히 설렁설렁하게 한다. 설계가 우리 스스로를 설득하는 과정이기도 한데, 이렇게 하면 되는 건가라는 질문을 스스로 던지는 과정 자체가 설계인 것 같다.

우리는 지금 기술권의 시대를 살고 있다. 기술권과 관련해 릴리쿰의 활동, 만들기란 어떤 의미인가? 그리고 ‘로우 테크놀로지(low-technology)’에 대한 생각도 궁금하다.

로우테크는 좀 더 가지고 놀 수 있는 여지가 많은 기술인 거 같다. 하이테크 쪽을 사용자로서는 많이 쓰고 있지만 사실 생산자로서 가지고 놀 수 있는 것이 로우테크인 것 같다. 여러 가지 분야의 로우테크를 땡땡이공작 초반에 건드려 봤던 거 같기도 하다. 로우테크는 뜯어 볼 수 있는 것, 뜯어 볼 수 있으면 분해도 조립도 수리도 할 수 있는 것들이라고 생각한다. 거의 모든 것을 다 뜯어봤다. 뜯어보고 스스로 이해할 수 있는 범위까지가 로우테크인 것 같다.

『손의 모험』을 출간을 할 즈음에 아쉬운 지점이 기술 이슈에 대한 것이었다. 더 고도의 기술이 내 일상을 지배하고 있고 주변에서 4차산업혁명에 대한 질문도 하시는데, 그런 지점이 책 출간 이후에 이슈화된 점도 있어서 책을 보는 독자는 자신에게 닥칠 기술적 삶과 거리감을 느끼지 않을까 하는 생각도 들었다. 아직 정리를 해보진 못했지만 최근에 사회적으로 이슈가 되는 부분-젠더, 여성과 기술, 인공지능-이런 것들이 우리에게 자극이 되면서 우리 활동을 다시 돌아보게 되는 지점이 되었다. 지금은 우리가 하는 일, 나누고 싶은 것들은 로우테크로 방점을 찍고 있지만, 앞으로 달라질 수 있을 거 같다. 그래도 기술을 이해하지 못하고 소비하는 방식보다는 이제껏 릴리쿰이 해왔던 것처럼 또 다른 탐험의 방식을 만들어갈 것 같다.

‘수업혁명’의 패러다임 전환을 위하여

일시: 2017.07.10. (월)
장소: 서울역 상상캔버스
진행: 고영직(문학평론가)

참석자: 김경옥(대안공간 민들레 대표), 백용성(철학자, 문화기획자),
오명숙(새롭게 보는 박물관 학교 대표), 정민룡(광주북구문화의집 관장),
최지원(경기문화예술교육지원센터《지지봄봄》담당자),
김은기(녹취), 권하형(사진촬영)

고영직

이번 호 《지지봄봄》 발행과 관련하여 앞서 차재근, 정연희 선생님 두 분 모시고 문화예술교육 정책에 대한 이야기를 나누었습니다. 오늘 좌담은 문화예술교육정책에 대한 거대 담론에 대한 이야기도 있겠지만, 그보다 실질적으로 교육 현장에서의 이야기를 듣고자 합니다. ‘어떻게 수업혁명이 가능할 것인가?’에 대한 이야기를 각자의 경험에 근거해 이야기해 주시면 될 것 같습니다. 먼저 정민룡 선생님께서 짧은 발제를 해주셨으면 합니다.

정민룡

이 자리는 정책 이야기를 하는 자리는 아니기 때문에, 현장에서 느꼈던 어려움과 더불어 ‘이렇게 하면 안 되겠다’고 생각한 이야기를 하겠습니다. 현재 문화예술교육에 대한 다양한 비판들이 있습니다. 중앙정부 ‘택배사업’이란 이야기도 나오는데, 이에 대해 진단하는 것은 생략하고 앞으로 ‘이랬으면 좋겠다’는 이야기를 중심으로 하겠습니다. 한마디로 말하자면, ‘이렇게 하면 재미없겠다’ 하는 것을 위주로 말하는 것이고, ‘어떻게 할까’는 부분은 저마다 처한 상황에 따라 좀 다를 것 같습니다. 정책 담당자들도 다르고, 현장에 있는 분들도 각자 수업 현장에서 보는 것이기 때문에 저는 저의 고민에 근거해서 말하겠습니다. 이제 더 이상 문화예술교육을 이야기할 때 자기 선명성이나 정체성, 고유성에 대한 이야기로 접근하지 않았으면 좋겠습니다. 그것 때문에, 그 옷에 맞추려고 노력하다보니 방향성 자체가 흐트러지는 것 같습니다. 일단은 그 논의로부터 자유로워야 한다고 생각합니다.

더 이상 ‘문화예술교육이 뭐다’는 식의 정의내리기는 멈췄으면 합니다. 대신에 문화예술교육이 학생이나 성인이나 각자의 삶에 어떤 영향을 미치는가, 삶의 촉진제가 되는가, 어떤 인상을 주고 있는가, 그리고 좀 넓게 봤을 때 어떤 경험치를 주는지를 살펴볼 필요가 있다는 생각이 듭니다. 인문학적, 철학적 지점을 전달해주는 것도 중요한데, 저는 문화예술교육이 ‘실용적(實用的)’이었으면 좋겠다고 생각합니다. 그것이 제가 하고 싶은 문화예술교육입니다. 예전에 ‘실과(實科)’라는 과목이 있었는데, 문화예술교육이 그와 같은 것이 되었으면 좋겠습니다. 그로부터 가치와 철학이 도출되고, 실생활에서 쓸모 있는 것들을 만들어가는 것에서부터 문화예술교육이 출발했으면 좋겠다고 생각합니다. 이 관점에서 이야기해보면 다양한 주제들이 도출됩니다. 장르 중심 교육은 지양해야 한다는 것과, 학교문화예술교육의 측면에서는 더 이상 사회가 학교를 위해 특정 역할을 하는 것이 아니라 반대로 학교가 사회를 위해 뭔가를 해야 한다는 것 입니다. 지금까지는 학교에서 사회에 ‘이렇게 해 달라’는 러브콜을 끊임없이 보내는 상황이었는데, 반대로 학교도 사회를 위해 뭔가를 할 수 있지 않을까하는 생각을 하고 그것이 가능한 분위기가 되었으면 좋겠습니다.

커리큘럼은 연구를 통해 만든 체계와 시스템이기에 공교육에서 활용 가능한 부분이고, 사회문화예술교육에서는 커리큘럼이 없었으면 합니다. 일부 필요한 부분도 있겠지만, 단호하게 없었으면 좋겠습니다. 강사와 학생으로 고정된 역할 설정도 다른 방향으로 전환되었으면 좋겠습니다. 강사와 학생이 서로 대화하고 소통해야 하고 서로 잘 관계를 맺어야 한다고 말하지만 실현이 잘 안 되고 있습니다. 좀 더 강하게 이야기하자면, 강사란 표현 자체가 문화예술교육에 필요 없다고 생각합니다. 일방적 티칭과는 다른 코칭이나 배움에 대한 이야기들도 나오고 있는데, 이러한 패러다임에 맞춰 강사, 학생의 역할 설정도 변화해야 합니다.

그리고 교육 장소와 환경도 마찬가지입니다. 우리가 활용하고 있는 교육 환경 중 배움이 있는 것은 그 중 1%도 안 된다고 봅니다. 나머지 99%의 좋은 환경을 배움이 일어나는 공간으로 전환하기 위해 노력해야 합니다. 이러한 움직임을 한마디로 하면 패러다임의 전환이라고 표현할 수도 있습니다. 문화예술교육의 개념이 확장되어 문화예술교육이라는 존재나 이름, 틀 자체를 지우는 쪽으로 가야 한다고 생각합니다.

고영직

엄숙하거나 거룩한 이야기에서 벗어나기 위해 ‘실과’라는 표현을 하셨는데, 정민룡 선생님이 자주 쓰시는 표현으로 번역하면 이는 ‘삶의 기술’을 이야기하는 것 같습니다. 정민룡 선생님께서 11년 동안 광주 지역에서 문화예술교육 활동을 해오시며 느꼈던 구체적인 내용들을 덧붙여 이야기하면 논의가 더 풍성해질 것 같습니다. 지난 5월 광주문화예술교육센터가 주관한 정책포럼에서 이제는 프로그램 위주의 정책사업이 아니라 다른 것들을 염담하는 교육이 필요하다고 하셨는데, 거기에 대한 논의를 덧붙여 주시면 고맙겠습니다.

정민룡

앞에서 99%의 좋은 환경이라는 부분을 말했습니다. 저는 교육의 원료나 수단, 원천이 되는 자원은 우리 주변에 너무 많고, 많이 봐왔다고 생각합니다. 그런데 사람들은 자원이 없다고 말합니다. 그것은 교육으로 활용할 수 있는 ‘배움의 자원’ 자체를 바라보지 못하는 시야의 한계이지 자원 자체가 없는 것이 아니라고 생각합니다. 자원이 없는 것이 아니라 어디에나 있다고 생각하고 배움이 촉진될 수 있도록 만들어내는 공간이 제가 생각했던 ‘마을예술학교’입니다. 마을에서, 학교에서, 아주 가까운 곳에서 배움이 작용되는 것을 찾고 하나로 결집시켜 만들어져야 하고, 이러한 움직임들이 패러다임 전환에 대한 대안이 될 수 있겠다는 생각이 듭니다.

그리고 학생과 선생님의 역할을 명확히 구분하지 않는 것에 대해 추가로 설명하자면, 당연히 선생님의 자격 요건부터 없어야 합니다. ‘아무나’ 선생님이 될 수 있어야 합니다. 지금의 예술강사가 되기 위해 갖추어야 하는 것들과 같은 자격을 두면 마을에는 당연히 수업을 할 수 있는 사람이 없어지죠. 마을에는 살아가면서 터득하는 삶의 경험치가 높은 사람들이 굉장히 많습니다. 물론 그 사람이 선생님이 되어 직접 가르쳐 주지는 않겠지만, 적어도 배움의 계기를 제공하는 든든한 자원이 될 수 있습니다. 이러한 움직임이 마을 단위에서 일어난다면 제가 말한 패러다임의 전환이 되지 않을까 하는 생각이 듭니다. 공교육을 완전히 배제한 채 대안교육을 하자는 것은 아닙니다. 하지만 조금만 시간을 내어 그것을 10년 이상 지속하면 생활의 변화가 일어납니다. 실제로 저는 그런 경우를 보았습니다. 10년 동안 지속적으로 학교에서 예술교육을 경험하는 친구들은 많습니다. 그러나 마을예술학교의 10년은 다른 경험치를 만들어 줍니다. 최근 담양군 수북면에서 박문종 화가를 비롯해 여러 사람들과 함께 <2017 모내기 퍼포먼스>를 진행했는데, 모내기 활동을 하는 이유는



농사를 잘 짓자는 게 아니라 경험을 주자는 겁니다. 예술가의 좋은 작업실이 있는 마을은 그 자체가 마을예술학교가 될 수 있고요. 이러한 접근으로 지역을 바라보자면 자기 동네에 소상공인이 많은 곳이 있으면 아이들이 기술, 실과를 배우거나 경험할 수 있게 해주면 됩니다. 용접도 시켜보고, 자동차도 분해해 볼 수 있습니다. 이러한 것들이 마을 단위로 이루어지면, 한 지역에 많은 마을학교가 생기고, 아이들은 일주일에 한 번 이상 거기서 놀고, 그것이 10년 이상 지속되면 무언가 될 것 같다는 생각이 듭니다. 공교육과 더불어 가는, 방과 후 학교 같은 개념일 수 있겠죠. 학교 뒤에 있는 것이 아니라 학교 '밖으로' 끌어내는 것이죠. 물론 현실적 문제는 있습니다. 어려움은 있겠지만 방과 후 학교 개념으로 가야 한다고 생각합니다.

고영직

정민룡 선생님은 지난 6월 10일 광주 북구문화의집에서 마을예술학교의 형식으로 운영하는 <땅과 예술> 프로젝트에 참여한 아이들 및 학부모 그리고 동네 사람들과 더불어 모내기를 하며 같이 밥도 먹고 이야기도 나누는 활동을 하셨습니다. 이런 활동에는 지금의 정책사업, 그러니까 프로그램 중심의 지원사업에서는 절대 풀 수 없는 요소들이 있습니다. 그 때문에 다른 유형의 지원정책의 트랙이 필요하다고 하시는 것 같습니다. 지원사업을 직접 하고 계시는 최지원 선생님께서 생각하는 '마을예술학교의 적(敵)들'은 무엇이라고 생각하시는지 이야기해 주실 수 있을까요?

최지원

문화예술교육이 10년 정도 지나서 양적 확대는 되고 있지만 새로운 시도나 나름의 고민을 가진 사람은 빠져나가고 지원사업 중심으로 문화예술교육 생태계가 정리되고 있는 것 같아 두렵게 느껴집니다. 지원사업 안에서 새로운 것들을 자유롭게 시도할 수 있으면 좋겠지만 현실적으로 쉽지 않기 때문에 문화예술교육을 사업의 형태로 실행하려는 사람들 중심으로 모이고, 다른 움직임이나 새로운 것을 시도해보려는 사람들에게 지원사업은 경직되고 재미도 없는 것으로 인식되고 있고요. 지원사업 담당자로서 가능한 틀 안에서 어떻게든 유의미한 무언가를 만들어가려고 하지만 쉽지 않습니다. 사업 너머의 활동을 함께 고민하는 동료들이 사라지고 있는 것 같아 이 부분이 한계로 느껴집니다. 함께 하는 사람들이 서로 소모되지 않는 지원사업의 구조적 개선이 필요합니다.

오명숙

정민룡 선생님이 발제해 주신 것처럼 현장과 지역으로, 그리고 오래된 경험을 나누는 방식으로 문화예술교육이 바뀌어야 합니다. 획일화된 자격 기준을 가진 분들이 아이들과 만나는 게 아니라 삶의 경험을 가진 사람들이

이것을 공유하는 차원에서 문화예술교육이 이루어지면 좋겠다는 말씀에 저도 공감합니다. 두 가지의 문제점을 던져 주셨다고 생각합니다. 하나는 그동안 지속적으로 해왔음에도 표준화되고 도전하는 노력이 부족한 것 같다는 점, 또 하나는 지역 안에서의 이해관계가 상충되는 것을 어떻게 해결하면 좋을까 하는 부분인데요.

저는 오랫동안 박물관 교육, 인문학으로 아이들을 만나고 있는데요, 교육이 어디로 가야 하는지에 대한 고민을 해왔습니다. 더군다나 박물관 교육은 ‘역사’라는 과거의 큰 흐름과 현재를 살아가는 아이들을 만나게 하는 측면이 있습니다. 그리고 미래 지향적인 측면도 있지요. 미술관도 박물관이 될 수 있고, 문화예술교육 현장도 일종의 박물관이라고 생각합니다. 그러면 네트워크가 중요한데, 이것이 어려운 이유는 프로그램의 표준화, 경직화와 교사들이 적극적으로 가르치려는 논리 때문이라고 생각합니다. 이를 해결하기 위해서는 ‘좋은 질문’이 필요하다고 생각합니다. 교사는 좋은 질문을 던져주는 사람이고, 질문은 우리의 존재를 일깨우기 위해 필요합니다. 존재를 위한 학습이어야 하고, 각자의 존재가 가지고 있는 가치가 드러나게 해주는 것이 문화예술입니다. 왜 사는지, 본질이 뭔지 묻는 지점이 있을 때 서로 협력할 수 있고, 양보할 수 있고, 도울 수 있는 게 아닌가 생각합니다.

제가 작년과 올해 박물관, 미술관 쪽 꿈다락 토요문화학교 모니터링을 하고 있는데요, 박물관은 지식을 ‘주입’해야 한다는 생각을 정말 너무 많이 가지고 있는 것 같습니다. 사실 지식은 인터넷 검색하면 다 나오는데 ‘이걸 왜 굳이 여기서 가르치고 있지?’라는 반문이 들었습니다. 지식을 전수하려 하지 말고, 의미를 재구성할 수 있도록 하는 ‘질문’과 ‘만남’이 필요하고, 선생님들도 자기 경험을 공유할 수 있어야 합니다. 준비된 텍스트가 견고할수록 이런 현상은 더 심각하게 나타납니다. 박물관 학예의 핵심은 의미의 재구성인데, 그것을 알고 있더라도 구체적으로 수업에 어떻게 풀어낼지에 대한 고민이 필요합니다.

정민룡

박물관 교육뿐만 아니라 다른 영역의 교육도 마찬가지인데, 강사에게 물어보면 ‘우리는 지식전달 교육이 아니다’라고 이구동성으로 말합니다. 그런데 실제 프로그램을 보면 강사는 계속 지식을 전달하려고 하고, 아이들은 수업에 참여하려는 의지가 없는 경우를 봅니다. “지식을 전달하시냐?”고 물으면 기분 나빠하시며 ‘아니다’라고 하고요.

오명숙

좋은 문제제기입니다. 교사가 자기 성찰의 지점이 없고 커리큘럼에 맞춰서 도입-전개-설문 같은 획일화된 과정에 따라 수업을 진행한다는

겁니다. 이러한 틀을 어떻게 바꿀 수 있을까에 대해 많은 고민을 합니다. 올해 모니터링 현장에 가기 전에 어떻게 도움을 드릴지 마음의 준비가 필요하다는 생각을 합니다. 모니터링은 물론 저에게도 학습이 되지만 여러 가지 고민이 있는 것이 사실입니다. 좋은 수업을 한다는 평가를 받는 단체들에게 물어보니, 담당자가 “수업하고 나면 계속 교사들과 피드백을 주고받아요. 비디오로 수업을 찍고 계속 논의를 하고 그 구조가 있으니 수업이 향상됩니다”라는 대답을 합니다. 저는 그것이 하나의 방법이 될 수 있다는 생각이 듭니다. 수업을 공유하고 논의하는 것, 좋은 이야기든 부족하거나 잘못된 이야기는 계속 함께 논의한다면 더 나은 지점을 만들 수 있으리라 생각합니다.

“단 한 번도 되어본 적이 없는 자기가 되는 삶”

티칭에서 러닝의 문화로

고영직

두 분께서 말씀하신 것은 문화예술교육에서 ‘교사는 누구인가? 가르치는 사람인가 안내하는 사람인가?’ 하는 지점에 대해 이야기해 주신 것 같습니다. 지금의 문화예술교육에서 의미 있는 변화가 이루어지려면 먼저 선생님들이 바뀌어야 하는 것 아닌가 하는 문제인식이 깔려 있는 것 같습니다.

정민룡

저는 이런 생각이 위험한 덧이라고 생각합니다. 이러한 문제의식이 어디로부터 왔을까 생각해보았습니다. 사실 선생님들은 다 생각하고 노력을 합니다. 그러나 은연중에 잘 가르쳐야 된다는 강박을 가지고 있습니다. 그래야 수업이 매끄럽게 진행되기 때문이죠. 저는 이것이 덧이라고 생각합니다. 앞으로 패러다임 전환의 측면에서 해결해야 하는 과제라고 생각합니다. 덧은 주어지는 것입니다. 정책사업은 매끄럽게 진행 되지 않으면 큰일이 나니까요. 배움이 일어나도록 만들어줘야 하는데, 그것에 관심은 있지만 어떻게 하는지 모르니까 티칭(teaching)을 하려고 합니다. 그래야 교육 서비스가 이루어지고요. 그래서 부모들은 아이들에게 “무엇을 배웠냐?”고 물어보고, 뭐 하나라도 만들어 와야 의미가 있다고 생각합니다. 교육을 서비스로 인식을 하니깐 교사는 두 시간 안에 무언가를 해 주어야 하고, 그렇지 않으면 시간을 허비했다고 생각하는 부분이 있습니다. 이러한 구조를 바꾸지 않으면 같은 문제가 지속됩니다. 그래서 교사 개인의 문제만은 아니라고 생각합니다.



백용성

전체적으로 패러다임 이야기를 해 주셨는데요, ‘티칭/코칭/러닝’ 등 좋은 키워드들이 있는 것 같습니다. 구체적으로 현실 속에서 교사 주체의 문제인지, 환경의 문제인지, 복합적 요인은 있겠지만 저의 고민은 ‘러닝의 문화’가 많이 필요하고, 이것이 자리를 잡아가는 패러다임으로 바뀌었으면 하는 것입니다. 좁은 차원에서 문화예술교육만이 아니라 사회 전체적인 판세형성을 보아야 합니다. 지금은 호모 에코노미쿠스(경제적 인간, Homo economicus)가 되어라, 자기를 관리하라, 자기계발이 필요하다, 등의 얘기가 강조되는 시대입니다. 그런데 이게 문제인 거죠. 노동을 위한 도구적 기능으로 빠지는 겁니다. 그런데 한 편 평균 수명도 길어져 인생 이모작이라는 말도 있지요. 이런 말이 있습니다. “단 한 번도 되어본 적이 없는 자기가 되는 삶”, 이 말은 미셸 푸코가 한 말인데요, 그리스·로마에서 사람들이 이미 했던 실천으로 일종의 자기배려, 수양을 의미합니다. 일종의 ‘러닝의 문화’ 즉 ‘배움의 문화’인거죠. 그런데 동아시아에도 이런 전통은 많습니다. 선비가 자기를 갈고 닦는 수행도 그렇지요.

그런데 이것이 어느 순간 사라졌습니다. 푸코가 제기한 것이 서구 사회에서 이런 실천들이 사라진다는 것입니다. 그래서 새로운 배움의 문화를 기반으로 한 교육 패러다임이 필요하다고 생각합니다. 우리가 목도하고 있는 문제는 단순히 꿈다락 토요문화학교를 어떻게 할까 이런 차원의 문제가 아니라, 더 중요한 화두가 필요하다고 생각합니다. 모내기라든가, 실과, 수작(手作, 손쓰기)을 많이 해보는 게 필요하다고 생각합니다. 추상적인 것보다 잡히는 것을 직접 해보는 것인데, 그런 것도 전체적인 배움의 문화와 연관이 되었을 때 의미가 있습니다. 자칫 잘못하면 도구적 기능주의로 갈 수도 있습니다.

앞서 스승-제자 관계, 강사, 소통, 평등, 주체화, 이런 이야기도 많이 나왔는데 정도의 차이가 있겠지만 결국은 자기 자신이 되어가고자 하는 방향으로 가야하고, 또 알게 모르게 가고 있는 부분도 있다고 봅니다. 정책도 필요하지만 이러한 자발적 움직임들을 발굴하고 논의를 확산시키며 만들어가는 부분이 필요합니다. 모내기를 했을 때 교육적으로도 의미가 있지만, 마을에서 벌어지는 일이기 때문에 교육 과정으로만 국한되지 않습니다. 그렇다면 이것을 어떻게 접근해야 할까요. 마을 만들기 같은 프로젝트들이 많은데 전체적으로 어우러져야 하는 부분이 있다고 생각합니다. 마을 공동체 속에서 진행되는 윤리적 행위를 통해 파토스(pathos) 즉 새로운 감수성의 형성, 에토스(ethos) 즉 공동관계의 구성 같은 경험의 긍정적 부분이 새롭게 조명되고 공부 되었으면 합니다. 그게 작게는 일상과 넓게는 삶과 분리되지 않은 ‘배움’의 과정이 아닐까 싶습니다.

김경옥

이런 좌담이나 토론을 할 때 우리가 이야기하고 있는 대상 또는 우리가 이야기하고 있는 소재, 자원 등을 표현하는 언어들에 대한 이해도가 사람마다 다른 것 같아 조심스러운 부분이 있습니다. 그럼에도 불구하고 같이 나눠보고 싶은 것은, 문화예술이라는 것이 그 자체로 급진적(radical)이기 때문에 의미 있는 것이고, 교육은 그 본질 자체가 보수적이라는 겁니다. 인간이 갖춰야 할 것들을 어떤 형태로든 후세(後世)에 전하는 것이 교육이라면, 그것을 ‘어떤 방식으로 잘 전할 수 있을까’가 가르침의 방식일 수도, 배움의 방식일 수도 있다고 생각합니다.

‘교육은 본질적으로 보수적이다’라고 본다면, 가장 급진적인 것과 가장 보수적인 것, 이 두 가지가 만났을 때, 어디에 방점을 찍을 것인지, 과연 문화예술이라는 새로운 영역에게 기대하는 것은 무엇인지 생각해보게 됩니다. 정책적인 기대도 있고, 또는 문화예술교육을 하고 있는 사람이 기대하는 것도 있을 것입니다. 교육자가 기대하는 것, 철학자가 기대하는 것이 다 다를 텐데요, 우리 사회는 무엇을 기대하기에 돈과 사람을 쓰는 것인지에 대한 부분을 이야기 나누고 싶습니다.

고영직

네, 김경옥 선생님께서는 다른 분들과 포지션이 달라서 모신 것이니 선생님이 계신 현장 이야기를 해주시면 큰 도움이 될 듯합니다.

김경옥

제가 있는 <오디세이학교>는 학교 밖 현장입니다. 그래서 교육을 하고 있지만, 실제 현장의 성격은 대단히 급진적입니다. 기존의 시스템과 상관없이 모든 것을 해볼 수 있습니다. 2001년부터 시작해서 거의 20년 가까이 다양한 시도를 해왔습니다.

그동안의 교육은 저마다 다 다른 사람을 하나의 기준으로 이야기하고 평가하고 줄 세우기 하는, 엘토당토않은 것이 교육이란 이름으로 행해지고 있었습니다. 만약 달리기에서 100m를 몇 초 안에 뛰는 것이 기준이고, 거기에 맞추는 게 제도권의 학교라면 거기서 잘 하는 아이들도 있지만 소외되는 아이들도 많이 있었습니다. 그 아이들이 왜 소외되어야 하는지 문제의식을 가지고 보면, 인류라는 종(種)으로 묶이는 이들을 하나로 성장시키는 촉매는 문화 예술적 자극이지만 학교는 이러한 관점으로 아이들을 보지 않았기 때문입니다. 저는 인간으로 살아가는 토대가 되어주는 것은 문화예술이라고 생각합니다. 문화예술이 아이들에게 여러 가지 삶의 토대를 만들어 가는데 자양분이 되도록 저희는 애를 써왔습니다.

모내기 이야기도 하셨는데, 저희도 지리산에 가서 손 모내기를 하기도 합니다. 이처럼 ‘일상 자체를 어떻게 문화예술적으로 바라볼 수 있을지’가 교육 현장을 만드는 사람으로서의 일차적 고민입니다. 공간의

세팅, 디자인도 문화예술적 감수성을 가지고 접근하고요. 그 다음에는 한 주간(週刊, week)의 ‘흐름’이 어떠할 때 문화예술적으로 몸과 마음이 열려 아이들이 자연스럽게 성장할 수 있을까, 하루의 흐름은 어떻게 되면 좋을까를 고민하며 일 년, 일주일, 하루의 흐름을 만들고 공간을 구성했습니다. 교육 과정을 구성할 때도 문화예술적 요소를 어떻게 도입해서 적용할까를 고민하는 것이 저희의 1년 설계의 가장 중요한 바탕이었습니다. 이러한 기본 설계를 바탕으로 다양한 분들을 초대합니다. 무용하는 분들을 초대하기도 하고, 박물관에 가기도 하죠. 하나의 큰 흐름 속에서 다양한 요소들을 적재적소에 투입하여 일관된 흐름과 자극이 주어지는 맥락을 만듭니다. 이것은 시스템 밖에 있는 교육 현장이기 때문에 가능하다고 생각합니다. 시스템 안에서도 이렇게 설계되면 좋겠다는 소망을 가지고 있지만, 과연 이게 가능할까 라는 생각도 합니다. 제도 학교도 이런 흐름 속에서 교육을 설계하고 아이들의 성장을 돕는 것이 되면 좋겠다는 생각을 하고 시도한 것이 서울시 교육청이 주관하는 일 년제 학교인 <오디세이학교>입니다.

문화예술교육이 우리의 전체 시간의 흐름, 정서적 흐름, 인지적 흐름, 관계의 흐름에서 따로 돌아다니는 것이 아니라 그물망처럼 서로 연결 되어 움직여야 하는데 이것이 제도 안에서 완전히 이루어지기 어렵다면 어느 정도 해낼 수 있을까를 고민해야 합니다. 이제는 실천 방안을 구체적으로 이야기해야 하는 때라고 생각합니다.

오명숙

<오디세이학교>가 꿈다락 토요문화학교나 센터에서 하는 지원사업과 어떤 차이가 있는지, 어떤 점을 공유해서 발전적 모습으로 나아갈 수 있을까를 생각하며 들었습니다. 제안을 하자면 커리큘럼을 만들어 놓고 아이들을 모집하는 것이 아니라 함께 할 아이들을 모집해서 그때부터 커리큘럼을 짜면 어떨까 하는 생각이 들었습니다. 지원사업 안에서 쉽지 않은 일이지만 그런 도발과 협력을 연대해서 한다면 좋지 않을까요. 또 하나, 박물관의 언어로 이야기하자면, ‘참여박물관(the Participatory Museum)’이란 개념이 있습니다. 시민들이 오면 그때부터 무엇을 할지에 대한 논의가 시작되고 여러 가지 이야기가 자유롭게 나오게 됩니다. 화학적 작용이 일어나는 것이죠.

정민룡

실질적으로 현장에서는 이미 일어나고 있는 일입니다. 아이들은 커리큘럼을 보고 수업에 오는 것이 아니거든요. 커리큘럼은 가르치는 사람의 자기계획입니다. 물론 지식 중심 교육은 그것을 봐야겠지만 대부분의 예술교육은 커리큘럼대로 일어나지 않습니다. 오명숙 선생님

말씀은 현실화될 수 있는 좋은 방법이라 생각합니다. 이러한 과정은 작가가 작업계획서를 쓰는 과정과 같다고 생각합니다. 경험을 하며 생기는 변수를 만들어 나가는 것이죠. 문화예술교육도 대부분 그렇게 진행됩니다. 하지만 잘못 이야기하면 아이들의 의견을 무조건 반영하자는 논리로 흐를 수 있는데 그것은 아닙니다. 수업이 끝나면 기계적으로 하는 만족도 조사 결과만을 보고 해석하는 것은 맥락에 대한 단편적 이해에 불과합니다. 그것을 반영해서 수업 설계를 해야 된다고 하는데, 아이들의 의견은 단순합니다. 재밌거나, 재미없거나, 둘 중 하나입니다. 왜 재미있는지, 재미없는지 선생님은 느낌으로 알 수 있습니다. 그걸 구체적으로 설명하기는 어렵죠. 자꾸 시스템을 만들다보니 뒀에 빠져서 본질을 못 보는 현상이 일어나고 있습니다. 아까 김경옥 선생님께서 말씀하신 제도 교육의 경직된 부분은 저도 고민이 됩니다. 제가 한 많은 이야기들을 교육이라는 틀에 맞추면 다 깨집니다. 사회에서 하고 있는 건 어떻게 보면 교육이 아닐 수도 있습니다. 경험도 교육이겠지만, 경험을 교육이라고 하면 좋겠습니다.

김경옥

자신의 경험을 의미화 하는 과정에 이르는 것이 교육인 것이죠.

정민룡

학교에서 안하는 것을 하면 됩니다. ‘사회에서의 경험이 교육의 장이 될 수 있다’는 것이 아니라 학교에서 안하는 것을 해야 합니다. 학교에서 할 수 있는 것은 학교에서 하면 됩니다. 그러나 학교에서 못하는 것이 있기 때문에 그 역할을 해주는 거고 그게 저는 ‘마을’이라고 봅니다.

‘질문’하고 ‘협력’하는 법을 배우는 문화예술교육

김경옥

학교에서 하지 않는 것의 본질을 꿰뚫어봐야 합니다. 학교에서 하지 않는 가장 중요한 것이 ‘질문’입니다. 본질적인 질문을 하지 않는데, 수단과 방법을 가리지 않고 질문하게 해야 한다고 생각합니다. 예를 들어 학교 밖의 교육에서는 똑같이 피리를 부는 체험을 하더라도 질문을 통해 아이들이 다양한 층위의 경험을 얻도록 해야 합니다. 그리고 학교안에서는 ‘협력’을 잘 안 합니다. 적(敵)이 되어야 살아갈 수 있는 곳이기 때문입니다. 시시때때로 적이 되어야 하고, 협력하면 무너지는 구조이기 때문에, 밖에서는 무엇을 경험하더라도 협력하게 해야 합니다. 그래서 문화예술교육을 하는 선생님들은 ‘무언가를 잘하게 할까?’가 아니라 학교에서 경험할 수 없는 ‘무엇을 하게 해줄까?’에 질문하고 답을 내야 한다고 생각합니다.

고영직

올해 처음으로 서울시 50플러스 서북캠퍼스 인생학교 과정에 참여했는데 느낀 바가 꽤 많습니다. 만 50-64세 연령대의 성인들이 모여 동아리 만들기를 비롯해 다양한 활동을 하시는데 이분들이 한 목소리로 ‘커뮤니티 활동’이 가장 좋았고, 이를 통해 가장 많이 배웠다고 말씀하십니다. 아이들, 성인들 할 것 없이 질문을 하고 협력하는 것은 동료를 믿고 함께 가는 힘이 아닌가 합니다. 이 부분에 대한 구체적인 이야기와 제안들을 부탁드립니다.

정민룡

경험을 재구성하게 해주는 것인데요, 문화예술교육에서 교육을 해야 한다고 하지만 경험을 의미 있게 만들어주는 것이 더 중요하다고 생각합니다. 예를 들어, 모험의 요소를 상상하자면, 어릴 때처럼 산을 타고 멀리 가는 경험을 아이들이 하면 좋는데 이를 위해 환경을 일부러 만들어주는 것입니다. 아이들과 시간을 정하고 새로운 경험을 약속하는 것입니다. 학교에서 안 해본 생경한 경험을 하게 해준다는 약속, 거기에서부터 출발합니다. 어떤 경험을 줄 것인가, 이것이 내용이 되는 것이고요. 경험을 어떻게 효율적이고 효과적인 방식으로 조직할 것인지에 대한 고민이 프로그램이라고 생각합니다. 새로운 경험을 하게 되면, 일상적으로 만나던 사람도 새로운 사람으로 보이게 되는 것이죠. 동네 사람도 마찬가지로 예술가도 마찬가지입니다. 의미 있는 경험만 있다면 이것이 예술인지 아닌지의 구분은 크게 중요하지 않습니다.

고영직

광주 북구문화의집과 대인시장에서 박문종 선생님께서 아이들 혹은 성인들과 함께 수업을 계속 해오셨는데요, 수업이 참 독특하더라고요. 그 이야기 좀 해주세요.

정민룡

그분은 교육자는 아니지만, 자기 예술에 대해 ‘예술적인 웅알이’를 하는 분입니다. 아이들은 그 웅알이를 듣고 있다가 배우기도 하고 따라 하기도 합니다.

오명숙

미술관에 아이들을 데리고 가보면, 재료가 풍부해진 것은 분명히 맞습니다. 재료 선택의 범위가 무척 넓어졌지만, 지금 말씀하신 그 예술적 웅알이가 없습니다. 엄마와 아빠, 어린 아이가 오는데 이것저것 재료를 주워 형체를 만들어보는 것으로 활동이 끝납니다. 예술이, 예술가가, 어떤 사고를 하는지를 알려면 그런 예술적 웅알이가 중요한데 아무도 그것을 공유하려 하지 않습니다. 이런 웅알이가 확대되어야 한다고 봅니다.

김경옥

저는 문화예술교육을 하시는 분들이 두 유형으로 분류된다고 생각하는데요, 웅알이 하는 사람도 있을 것이고, 기능적 측면을 강조하시는 분도 있을 것입니다. 그야말로 아티스트들은 예술적 웅알이를 공유하실 것이고, 교육자로서의 성향이 강한 사람은 또 다르게 접근하실 것 같습니다. 그 모든 것을 열어놔야 한다고 생각합니다.

정민룡

네, 열어놓고 봐야 하는데 90%는 교육을 하기 때문에 문제입니다. 분명한 것은 환경 자체가 새로운 경험이 될 수 있다는 것입니다. 예술가의 웅알이에는 모든 철학, 세계가 다 들어 있지만 아이들은 이러한 사실을 잘 모르겠죠. 그런데 이것이 일정 기간을 두고 반복되어 다른 느낌이 만들어지면, 아이들은 저절로 알게 됩니다. 강요가 아닌 것이죠. 예술적 행위를 하고 아이들이 예술가의 웅알이에 동참하면서 그 웅알이를 공유하게 되는 것이죠.

백용성

‘어떤 경험이나’에 대한 이야기를 해주셨는데, 개념적으로 말씀 드리면 발터 벤야민에 따르면 사실은 이미 서구에서는 ‘경험을 잃어버리고 체험만 남았다’는 문제의식들이 제기되어 왔습니다. 경험은 잘 정리되어야 개념입니다. 체험학습과의 차이도 있고요. 어떤 시간을 연습하는 것인데 모든 게 경험이라면 수학 문제를 풀어도 경험이죠. 답이 맞으면 놀라운 경험이고요. 저는 문화예술교육의 경쟁자는 학교 교육이 아니라 게임이라고 생각합니다. 스마트폰과 대결해 이길 사람은 없을 것입니다. 학생들이 학교 교육을 벗어나는 순간 선택지는 모두 그쪽입니다. 왜냐하면 게임은 대개 왜곡된 경험이지만 짜릿한 ‘체험’을 주거든요. 킬링 타임이죠. 삶을 죽이는 거죠. 거기엔 참된 의미의 경험이 없어요. 스마트폰도 물론 경험을 줍니다. 학교 자체는 아쉽게도 스트레스가 많은 공간이 되어 아이들이 벗어나고 싶어 합니다. 게임 쪽으로 벗어나게 되는 환경인 것이죠. 그렇다면 어떻게 아이들에게 좋은 의미의 경험을 제공할 수 있는 조건을 만들어야 할 것인가 하는 과제가 남을 것이라고 생각합니다. 나아가서는 학교 자체도 이런 고민을 해야 한다고 생각하고요.

배움이 일어나는 경험은 어떻게 오는가

고영직

‘체험에서 경험으로’라는 주제는 아마 《지지불뿔》 다음호에서 주로 다뤄질 것 같습니다. 제 경험을 하나 말씀 드리죠. 작년에 전라남도 장흥에서 진행되는 인문캠프에 참여했는데요, 저녁 때 20명의 청소년들을 앉혀놓고 글을 쓰게 해야 하는 상황이었습니다. 그런데 아이들은 낮에 열린 <정남진장흥물축제>에서 신나게 놀았던 터라 글쓰기에 집중할 수 있는 상황이 전혀 아니었습니다. 그래서 전지 한 장씩 나눠주고 밖에 나가 ‘드러눅기의 기술’을 배우자고 제안했고, 땅바닥에 누워 밤하늘의 별을 보게 했습니다. 잠을 자도 좋고 멍때려도 좋는데 옆 친구와 이야기는 하지 말고 스마트폰도 하지 말자고 주문했습니다. 그랬더니 참여한 스무 명의 아이들 중에서 꽤 많은 아이들이 ‘그 순간’이 가장 좋았다고 답했습니다. 저는 그게 일종의 경험이 되는 사건이라고 생각합니다. 어떤 하나의 경험을 겪은 것이죠. 특정한 상황의 특정한 경험, 존 듀이 식으로 말하자면 ‘어떤 하나의 경험(An Experience)’을 겪었다니까요. 그런 경험이 있느냐 없느냐, 그것이 예술적 웅알이라고 해석할 수 있을 듯합니다. 그런 차원에서 수업의 형식과 내용에 대한 이야기를 해 주셨는데요, 현장의 문화예술교육자들이 질적으로 성숙된 교육을 위해 어떤 고민과 노력이 필요한지에 대해서도 말씀해 주셨으면 합니다.

오명숙

제가 추진 중인 일 하나를 말씀드리겠습니다. 경복궁에는 많은 사람들이 찾아옵니다. 자랑스럽게 생각하고요. 그런데 경복궁 복원만 중요하게 생각합니다. 총독부 건물이 분명히 있었고, 정부종합청사로도 썼었는데, 그 터에는 표지석조차 설치하지 않습니다. 이유를 물어봤더니 ‘여론이 겁나서 못하겠다. 자신이 없다’라는 답을 들었습니다. 그래서 ‘부끄러운 역사도 알아야 하는 거 아니냐? 과거에 이러한 일들이 있었으니 잊지 말고 생각해볼 지점을 만들어줘야 하는 것 아니냐’라고 이야기했습니다. 제가 말씀드리고 싶은 것은, 현실을 간과하지 말자는 것입니다. ‘맥락’적으로 사고할 수 있어야 인간이 성숙해진다고 봅니다. 삶이 어떻게 좋은 것만 있을 수 있겠어요. 불행한 일도 어떻게 바라보는지에 따라 달리 쓰일 수 있습니다. 여러 가지 맥락에서 다뤄야 합니다. 푸코 이야기도 하셨지만, 푸코가 설계한 근대의 감옥에 사는 우리 몸이 현실에서 어떻게 살고 있는지를 보여주는 프로그램이 만들어져야 한다고 생각합니다.

고영직

올해 경기문화예술교육지원센터에서 주관하는 꿈다락 토요문화학교 사업에서 주성진 선생님을 중심으로 ‘수업비평’을 진행하고 있는 것으로 알고 있습니다. 최지원 선생님께서 간략히 설명해 주시죠.

최지원

지원사업에서 모니터링이란 이름으로 매년 현장에 나가는데 이것이 결국 예산이나 시간의 한계 때문에 형식적으로 진행되는 경우가 많습니다. 잠깐 동안 수업에 대해 이야기하고 나면 이것이 공유가 안 되는데, 결국은 모니터링이든 컨설팅이든 수업을 하는 선생님이나 기획자가 스스로의 고민에 대한 깨달음과 경험의 지점이 있어야 수업이 질적으로 성숙할 수 있다는 의견이 있었습니다. 그래서 올해 영상비평 모니터링을 시작했습니다. 기본은 수업 영상을 전부 찍은 뒤 같이 보고 수업에 대해 다양한 관점으로 이야기를 나눠보는 형식으로 진행됩니다. 수요 조사를 했는데 8개 정도의 단체가 신청했습니다. 수업을 드러내놓고 이야기하는 것에 대한 예술교육자와 단체의 거부감을 예상했으나 의외로 현장 반응이 좋았습니다. 신청 단체 중 3-4개 단체와 올해 진행할 것 같습니다.

고영직

작년에 경기문화예술교육지원센터 지역특성화 문화예술교육 사업에서도 역량강화 프로젝트의 일환으로 여러 사람들이 수업에 대해 다양한 관점으로 이야기를 나누고 이를 자세히 기록했습니다. 안양문화예술재단과 함께한 사업으로『컨설팅에서 협력—까지』라는 결과 보고서도 나왔습니다. 저는 그때 안산(지아정원)과 이천(설성면주민자치위원회)에 있는 두 단체와 깊이 이야기를 나눌 수 있었습니다. 이러한 활동이 정말 필요하다는 생각을 그때 실감했습니다. 두 팀 중 안산 지아정원의 기획자와 주장사가 제가 사는 동네에 찾아와 고맙다며 같이 술잔을 주고받은 게 기억납니다. 문화예술교육 현장에서 수업에 대해 읽어주는 비평이 너무나 없습니다. 함께 수업 내용과 형식에 대해 읽어주는 ‘수업비평’이 더 많아져야 합니다. 8개 단체가 참여 의사를 밝힌 것은 상당히 고무적입니다.

정민룡

살짝 우려스러운 부분이 있는데요, 수업을 잘하는 사람은 확실히 있습니다. ‘선수’들이죠. 결국은 수업 기술의 문제로 생각할 수도 있습니다. 매뉴얼이 있어 수업 분위기를 좋게 하는 거죠. 그러면 또 다시 ‘좋은 수업=진행을 깔끔하게 잘하는 사람’이라는 등식이 성립될 수 있습니다. 그렇게 보면 수업을 쫓아서 파편적으로 접근하게 됩니다. 학교 선생님들도 수업 잘하는 분이 계신가 하면 못하시는 분도 계십니다. 수업 비평이 수업 기술에 대한 진단 위주로 진행된다면 위험요소가 생길 수 있는 것이죠.

아까 경험과 관련해서 이야기들이 예술적 경험 중심으로 모아졌는데, 한편으로 저는 놀라운 경험의 측면도 있다고 생각합니다. 예술가, 기획자 같은 사람들이 짧은 시간에 놀라운 경험을 하는데 필요한 것을 준비합니다. 이것을 잘 준비하기 위해서 입체적인 작업과 팀워크가 필요합니다. 왜냐면 최대한 번거롭게 준비가 되어야 아이들이 재미를 느낄 수 있기 때문입니다. 예를 들면 집에 대해 경험하고자 한다면 집을 지어야 하지만, 그게 어려우니까 종이로 잘라서 모형을 만듭니다. 아이들은 시시하다고 생각하죠. 전혀 놀랍지 않은 경험입니다. 직접 만들어야 놀라운 경험이 되는데 그 준비는 번거롭고 힘듭니다. 때로는 미래도 나르고 나무도 나르며 여러 가지 일이 생기죠. 그게 문화예술교육이 해야 할 일입니다. 앞으로 선생님들은 그런 부분의 역량도 필요할 것입니다. 아이들을 다루는 솜씨가 없을 수도 있습니다. 그러면 협력하는 강사와의 협력체계가 더 중요할 수도 있고요. 팀플레이로 가는 것이죠. 비효율적일 수도 있겠지만 그만큼의 고민과 노력이 필요합니다.

‘시나브로의 힘’과 히든 커리큘럼

김경옥

사례를 하나 말씀드리면, 작년에 <오디세이학교>에 온 남자아이 이야기인데요, ‘An Experience’의 경험이 어느 날 천둥 맞듯이 갑자기 오는 것이 중요한지, 아니면 시나브로 축적되는 것이 중요한지, 이 아이의 사례에 비추어 생각해보았습니다. 저는 인간에게 더 중요하게 작동하는 건 ‘시나브로의 경험’이라고 생각합니다. 학교 밖의 문화예술교육은 어떤 면에서는 ‘An Experience’를 주는 게 아닐까 생각하고, 학교 교육 현장은 시나브로의 힘을 믿는 현장이라 생각합니다. 그게 아니면 교사로 지치죠. 당장의 피드백을 못 받더라도 10년 뒤에는 발현될 수 있다고 믿는 것이 교육이라고 생각합니다.

작고 뽀뽀 마르고 무기력의 결정체인 남자 아이가 있었습니다. 저희가 중요하게 생각하는 활동 중 커뮤니티 활동이 있습니다. 10명 남짓한 아이들이 1년에 40회 정도의 활동을 하는데 핵심은 그룹 안에서 일상을 회고하고 그에 대해 나머지 아이들이 피드백을 하는 것입니다. 그러나 이 아이는 두 달이 되어도 한 마디도 하지 않았습니다. 이 친구가 잘하는 게 피아노치기인데요, 성적이 좋지 않고, 학교에 있었으면 그냥 열등감 속에서 살았을지도 모릅니다. 말도 못하고 표현도 안 되고 잘 알아듣지도 못했지만, 한 대 있는 피아노를 틈만 나면 연주했습니다. 그것을 하지 말라는 사람은 아무도 없었고요. 이 아이가 피아노를 치면 3-4명의 아이들이 모이고,

어떤 날은 10명까지도 모여 들었습니다. 아이들이 반주에 맞춰 노래를 부르기도 했어요. 그러던 중 드디어 그 아이가 입을 열었습니다. 그룹미팅 때 ‘네/아니오’만 말하다가 단어가 문장이 되면서, 이 아이가 자기 자리를 찾아간다는 생각을 했습니다. 그런데 어느 날 오디세이도 학교도 그만 두고 싶다고 했습니다. “힘드니?”라고 물었더니, ‘못 알아듣는 말 때문에 힘들다. 내 열등감이 해소가 안 된다’라는 말을 했습니다. 본인은 깨닫지 못했겠지만 자기를 드러내기 시작했다는 점에서 보면 훌륭한 것이죠. 그러면서 학교를 그만 두고 맥도날드에서 아르바이트를 하겠다고 했습니다. 이유를 물으니 엄마가 맥도날드에서 매니저를 하는데 엄마를 보니까 아르바이트 하면서 먹고 살아도 될 것 같고, 학교에 다닐 필요가 없다고 생각한다고 답했습니다.

오디세이 학교에 왔을 때 학교는 중요한 것이 아니고, ‘학교도 하나의 선택지’라고 말했는데 이것을 그렇게 받아들인 겁니다. 이 아이가 가지고 있는 열등감, 자존감이 떨어져 있는 상태에서 과연 밖에 나가서 잘할 수 있을까 하는 걱정을 했습니다. 그래서 이 아이를 내보내면 안 되겠다는 생각을 했습니다. 이 아이는 오디세이 학교의 프로젝트 활동도 했는데, 성북구에 있는 민들레 본부에서 진행됐습니다. 아이가 오는 날엔 출판사에서 일하는 현병호 대표, 글쓰는 선생님, 편집자가 아이를 봐줍니다. 문화예술을 하는 사람들이 이 아이를 봐주는 것이죠. 어느 날 민들레 출판사에서 아이와 이야기를 나누고 있었는데, 현병호 선생님이 옆에서 우리의 이야기를 듣다가 아이에게 팔굽혀펴기를 하자고 제안했습니다. “나는 원래 3개밖에 못했는데, 50일 지나니 50개 할 수 있었고 달라진 게 많다. 자신감도 생기고 몸도 튼튼해지고. 그런데 안 한지 5년 되어서 다시 시작하려 한다. 같이 해보지 않겠니”라고 제안을 했고 아이도 선뜻 하겠다고 대답했죠. 그래서 “민들레 출판사에 오는 날, 점심시간에 성신여대 운동장에 가서 팔굽혀펴기를 하자. 맥도날드 인턴도 해보고 판단하자”라고 제안했는데, 아르바이트는 안하게 되고 팔굽혀펴기를 하기로 결정했습니다. 일주일에 한 번 30분을 하는데, 아이의 자세가 달라졌습니다.

그 다음 주에는 같이 하는 아이들이 2명이 늘고, 그 다음 주에는 2명이 더 늘어서, 5명이 세 달 정도를 했는데 아이가 정말 달라졌습니다. 몸이 달라지고 자세가 달라지고, 연주하는 피아노곡도 달라졌습니다. 애잔한 연주에서 씩씩한 연주도 하고, 밴드 활동도 하고, 학교도 다시 다니기 시작했습니다. 학교에 간 아이가 한 2달 전쯤 오디세이 학교에서 담임했던 선생님에게 글쓰기 대회에서 동상을 탔다고 메시지를 보내왔습니다. 그리고 글쓰기 한 것을 보내왔습니다. 수준이 훌륭하지 않았지만, 그 내용이 꽤 감동적이었습니다. 수학여행 감상문이었는데,

‘이건 수학여행이 아니다. 이게 얼마나 엉터리인지 그리고 배움이 되는 여행이 되려면 어떻게 해야 하는지’를 비문도 없이 A4 반 정도 분량으로 쓴 겁니다.

이 일을 보고 저는 현병호 선생님이 나타났을 때의 타이밍, 그리고 그 분이 관찰한 ‘점핑’에 대한 타이밍, ‘시나브로’ 해왔던 그간의 활동들…… 여러 가지가 아이에게 작용했다고 생각합니다. 문화예술교육이 언제 빛이 날 수 있을가를 생각해보면 그 ‘팔굽혀펴기’ 같은 게 문화예술교육이라고 생각합니다. 이것이 어떨 때 빛을 발할 수 있는가를 생각해보면, 여러 가지 요소가 하나로 다 어우러질 때 가능하다고 생각하기 때문에 파트너인 학교 선생님과 기획하는 사람들의 협업이 중요하다고 봅니다.

정민룡

예상치 못한 부분일 수 있지만 결과적으로 드러나는 것인데요, 이것이 환경과 상황의 결합이라는 생각이 듭니다. 교육 프로그램은 2시간인데 그 안에서 삶의 경험을 만나기 위해선 일상적 환경과 우연적 상황들이 맞아 떨어졌을 때 가능한 것이라고 생각합니다. 이것은 특별한 것이 아니라 자주 일어나야 합니다. 출발은 팔굽혀펴기였는데 그런 점에서 문화예술교육에서 ‘몸’이 중요하다고 생각합니다. 나중에는 그게 ‘글쓰기’로 이어지게 된 것이죠.

백용성

현장에 계신 경험이 많은 분들은 한의사나 의사처럼 어떤 상황에서 뭐가 필요한지 잘 알고 계시는데 서로 이야기할 시간이 많지 않습니다. 그러다보니 각자가 해왔던 수준에 머무르게 되는데, 서로의 경험이 교차하는 시간들이 현장에 계신 분들에게 많이 있어야 하는 것이 아닌가 생각합니다. 서로의 경험을 교차해보고 생각해 볼 수 있는 시간이 선생님들 사이에서도 필요합니다.

정민룡

몸을 계속 쓰다보면 힘들더라도 재미와 희열을 느끼는 순간이 있습니다.

고영직

그게 어쨌든 정민룡 선생님께서 계속 강조하신 ‘히든 커리큘럼’이라고 생각합니다. 그런 것과 더불어 동료들과의 연결이 중요합니다. 교사의 수준을 높이는 작업이 별도의 교육을 통해 이루어진다고보다는 서로의 이야기를 공유할 수 있는 자리를 지속적으로 마련해 주는 것이 더 중요한 것 같습니다. 경기문화재단 같은 지원기관이 해야 할 일이겠죠.

김경옥

일상의 논의 구조가 확보되고, 그 질이 높아지지 않으면 교육의 질이 높아질 수 없습니다.

아까 정민룡 선생님께서 몇 이야기를 하셨는데요, 우리가 어떤 댓에 걸려 있나 그것을 오늘 다뤄보려고 했던 것 같습니다. 수업의 질을 높이는 것이 교사의 질인데 교사가 가르치려고 하는 것이 문제라고 생각합니다. 함께 하려고 하면 되는데 말이죠. 그래서 교사가 무언가를 잔뜩 준비해서 무언가 해야겠다는 자세보다는 내려놓고 같이 배우는 자세, 함께 하려는 노력을 해야 한다고 생각합니다.

사회학자 리처드 세넷(Richard Sennett)의 『투게더』라는 책에서 중요한 개념 중의 하나가 바로 ‘대화적 대화(dialogic conversation)’입니다. 대화를 중단시키는 대화가 아니라 대화를 계속 이어나가는 대화를 의미하죠. 그것은 단정적인 말을 쓰지 않고, 가정법을 사용하는 것이죠. 세넷이 공감보다 감정이입을 더 중요시하는 이유가 그 때문입니다. 어쨌면 이것은 강사와 학생 구도를 넘어 문화예술교육 현장에서도 통할 것이라고 생각합니다. 지금까지 우리가 알고 있는 ‘위대한 스승’이라는 스스로의 상(像)을 깨고, 함께할 수 있는 대화적 대화의 방법을 찾아나가야 할 것 같습니다. 오늘 말씀 감사합니다.

‘문화분권’ 위한 거버넌스를 구축하자

새 정부에 바란다: 문화예술교육 정책

일시: 2017.07.05.(수)

장소: 서울혁신센터 청년허브

진행: 경기문화재단 문화예술본부장 박희주

참석자: 정연희(전 한국문화예술교육진흥원 교육진흥본부장),
차재근(서울시 청년허브센터 센터장), 최지원(경기문화예술교육지원센터
《지지봄봄》 담당자), 김은기(녹취), 권하형(사진촬영)

최지원

문화예술교육 정책의 문제점은 오래전부터 동일하게 제기되어오고 있습니다. 그러나 해결의 터닝 포인트 없이 사업의 양적 성장에만 머물렀습니다. 그래서 《지지봄봄》 이번호를 통해 현장의 목소리를 다시 한번 담아 정책에 전달하고자 합니다. 이번호 좌담은 정책에 대한 큰 이야기들을 나누는 대담과 더불어 현장에서의 실천적 움직임에 대한 의견을 듣는 좌담으로 두 차례 진행됩니다.

박희주

새 정부가 출범하면서 문화 쪽에 신경을 쓰며 자율성을 존중해 주려는 느낌을 받습니다. 가시적으로 문화예술교육정책, 문화예술정책도 확대될 것 같은데요. 《지지봄봄》 이번호에서는 지금까지의 문화예술교육, 한국문화예술교육진흥원(이하 진흥원)이 생긴 시점과 그 이전부터 어떤 문제점이 누적되어 왔는가를 살피고, 앞으로 문화예술교육이 어떤 지향점을 가지고 나아가야 하는지, 중앙정부의 역할과 진흥원, 각 재단, 광역 자치단체, 기초단체의 역할은 무엇인지 듣고자 두 분 선생님을 모시게 되었습니다. 반복적으로 제기되는 그간의 누적된 문제점은 문화체육관광부(이하 문체부)의 정책에 따라 위에서 떨어지듯, 혹은 밀어내는 사업이 많다는 것입니다. 그 점에 대해 어떻게 생각하시는지요?

차재근

현재 문화예술교육정책 현장에서 벌어지는 문제점들에 대한 진단은 사실 문화예술교육정책 10년을 맞이했을 때 좀 더 면밀히 진행되었어야 했는데,

그 논의 시기를 놓치지 않았나 생각합니다. 정책에 대한 비판적 고찰을 통해 성과에 대한 우호적 평가와 진정성 있는 진단이나 점검이 되고, 이를 바탕으로 향후 정책 방향에 대한 설계가 진행되었어야 합니다. 그러나 그것이 너무나 형식적으로 ‘자화자찬’에 가깝게 진행되어 논의 시기를 놓치지 않았나 생각합니다.

그러다보니 근래에 예술강사 문제도 큰 이슈로 떠올랐지요? 현재 문화예술교육 정책사업이 학교문화예술교육-사회문화예술교육 두 축으로 나뉜 상황에서 학교문화예술교육은 공교육 내 예술교육을 정상화하는 방향으로 진행되고 있다고 보기 어렵습니다. 교육부가 아닌 문체부에서 주도권을 가지고 가는 것은 결국 공교육 내 예술교육을 피폐하게 하고, 이것이 고착화되었을 때 우려되는 것은 공교육 내에서 “예술은 뭐하러 하나, 국영수만 하면 되지”라는, 예술교육은 불필요한 것이라는 부정적 인식을 가져올 수 있다는 것입니다. 그러나 이것은 이미 학교뿐만 아니라 사회 전반에 팽배한 인식입니다.

박희주

학교 수업은 대학 진학에 필요한 입시 위주 교육 외에는 아무 것도 필요 없는 시대가 되어버렸습니다. 공교육 영역에서 예술강사 사업이 굉장히 ‘형식’에 치우친다는 우려가 제기되어 왔지만 학교 수와 학생 수, 예술강사의 수가 점점 늘어가는 데 이에 대한 대책은 어떻게 강구해야 하는지 걱정스럽습니다.

다시, 왜 문화예술교육은 왜 필요한가?

정연희

문화예술교육정책 생태계 내에서 무엇이 문제이고, 어떻게 가야 한다는 논의는 오랫동안 있어 왔습니다. 그러나 정확히 원인이 무엇인지에 대한 진단은 없었습니다. 그래서 해결이 안 되는 상황을 낳은 것 같습니다. 학교문화예술교육 측면을 보면 정확한 목표 설정조차 되어 있지 않았다고 할 수 있습니다. 문화예술교육 활성화의 본질적 목적은 모든 국민의 문화적 삶의 질 향상인데, 이를 위해서는 학교 교육이 균형 있는 포괄적 교육이 되어야 합니다. 예술이 인문 분야에 포함된 현재의 인문 대(對) 과학의 양자 구도가 아니라, ‘인문-과학-예술’이 트라이앵글처럼 균형을 이루어야 많은 사람들의 삶의 질을 높이는 교육이 될 것입니다. 하지만 지난 10년 이명박-박근혜 정부의 문화예술교육정책 활성화는 ‘전국 모든 학교에 예술강사 1명씩’처럼 정량적 목표에 방점을 두고 문화예술교육 활성화의 본질적 가치에 기반을 둔 목표 설정을 외면하며 도구적 가치를 추구해

왔습니다. 그러다보니 정작 양적인 성장은 이루었으나, 그 안을 들여다보면 질적인 결핍과 함께 참여한 많은 이들의 성장이 보이지 않고 오히려 악화되는 상황까지 발생하게 되었습니다.

새 정부의 문화예술교육정책을 논할 때 가장 먼저 고민해야 하는 것은 “문화예술교육 정책이 왜 필요한가?”에 대한 본질적, 공적(public) 가치에 대한 기준 설정이라고 생각합니다. 뻔한 것 같지만 이것은 오랫동안 정책 결정자들이 간과해온 부분입니다. 이를 다시 규정하는 노력, 기본과 기준, 목표를 다시 설정하는 작업을 새롭게 면밀히 해야 한다고 생각합니다.

박희주

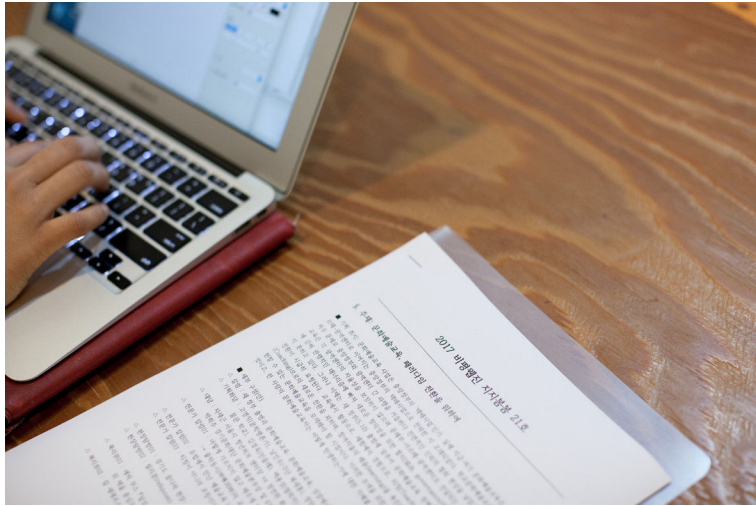
그렇습니다. 가치지향을 고민해야 하죠. 지금 중앙 단위 여러 사업 지원은 양적 팽창만을 부추긴다는 생각이 듭니다. 이 문제는 해마다 반복된다는 느낌도 있고요. 어떻게 하면 새로운 요구들을 수용할 수 있을까요?

정연희

사실, 참여정부 시절에는 정책적 논의를 많이 했습니다. 논의를 할 때 절차적 정당성을 확보하기 위해 소위원회를 통해 이를 점검하고 합의하는 과정을 거쳤었는데, 그 이후 보수 정권 하의 정책결정 과정에서는 절차적 정당성을 기대할 수 있는 상황이 보이지 않았고, 정책에 대한 밀도 있는 논의과정을 거치는 것도 어려웠습니다. ‘왜’에 대한 철학적 논의보다는 ‘무엇을’ ‘얼마만큼’에 대한 논의가 지난 10년간 계속됐습니다. 새 정부 들어서 문화예술교육정책을 논의할 때는 ‘무엇을’이 아니라 ‘왜, 어떻게 할 것인가’, ‘지금까지 해온 것이 어떤 결과를 초래했고, 어떻게 해야 하는가?’에 대한 고민을 해야 해결 방법을 찾을 수 있으리라 생각합니다.

먼저, 문화예술교육지원법에 따르면 ‘문화예술교육지원위원회’의 심의를 거쳐 문화체육관광부 장관이 《문화예술교육 종합계획》을 5년마다 수립하게 되어 있고, 지역은 이를 반영하여 지역문화예술교육 계획을 수립해 발표하도록 하고 있습니다. 그런데 그런 권한을 법에 의해 부여받은 결정 주체들이 그동안 어떤 역할을 해 왔는지를 살펴보면, 이 부분에서 문제가 있었다고 보여집니다. 예를 들면, 진흥원에서 무언가가 결정되었지만 어떤 절차로 되었는지는 알기 어렵습니다. 진흥원에 물어보면 문체부의 결정이라고 하고, 문체부는 또 책임지지 않는 이러한 상황이 모든 문제의 원인이었다고 볼 수 있을 것 같습니다.

의사결정 주체들의 권한 측면에서 “그 권한을 합리적인 사회적 규범 안에서 행사 했는가, 절차적 정당성을 확보했는가”를 확인해보면 그렇지 않았습니다. 예를 들어, ‘문화예술교육지원위원회’를 구성해서 민간과 여러 전문가의 의견을 수렴해 정책을 결정하도록 법에 명기하고 있음에도 불구하고 지켜지지 않았고, 2017년 초에야 국회의 요구에 의해 위원회가



결성된 것으로 알고 있습니다. 10년간 문화예술교육지원위원회가
구성되지도 않았고, 운영도 되지 않았습니다.

어떤 절차를 거쳐 정책이 결정되고, 그 정당성을 확보할 수 있는 구조를
만들 수 있을 것인지, 또한 그것이 어떻게 지속 가능하도록 할 것인지가
중요합니다. 리더가 바뀌고 구성원이 바뀌더라도 변하지 않고 작동할
수 있는 시스템이 만들어져야 합니다. 이해 관계자들의 지혜를 모으고
전문적인 의견수렴을 통해 최선의 결정을 해야 했음에도 지난 10년간 그런
구조가 아니었습니다.

구체적으로 예를 들면, 학교 예술강사 지원사업과 관련한 중요한
정책적 결정 사안들이 있었는데 그 맥락을 전혀 알 수 없었습니다. 또한
문화와출소 등의 사업도 계획이 수립되어 내려오지만, ‘어떤 맥락’에서
문화예술교육 활성화라는 큰 목표 하에 ‘어떤 지점’을 보완하고자
‘어떤 체계’ 안에서 구성이 되었는가에 대한 아무런 사전 합의나 정보 제공도
없이 상명하달 식으로 던져진 것이죠. 이렇게 되면 사업 또한 지속 가능하지
않고, 협조를 구하기 어려울 뿐만 아니라, 시작이 그렇기 때문에 결과까지도
부정적인 영향을 받을 수밖에 없죠.

‘지방분권’ 통해 사업 내실화 꾀하자

차재근

두 가지로 생각할 수 있을 것 같습니다. 하나는, 문화를 만들어가는
과정은 민주주의를 형성해 나가는 과정과 동일하다고 생각합니다.
그런 면에서 하물며 정책을 만들어가는 과정은 더 민주적 절차를 거쳐야
하는데도 불구하고 그 과정상에서 오류가 있었다는 것은 분명합니다.
문화예술교육정책은 시민 개개인이 미학적 가치를 가진 창조적 예술
행위를 하자는 정책적 목표를 가진 사업은 아닙니다. 예술이 가지고 있는
보이지 않는 가치, 예술을 통해 얻어지는 가치에 주목하자는 것입니다.
그렇기 때문에 그 관점에서 보면 마을공동체, 생활문화사업, 문화적
도시재생 등 문화정책의 확장 영역의 부분에서도 문화를 만들어가는
과정이 민주주의를 만들어가는 과정이라는 등식은 더욱 유효합니다.
문화정책의 전반적인 영역에서 그런 것을 지켜줘야 한다는 생각을 합니다.

또 하나는 결국 이 또한 민주주의와 연결되어 있는데
‘분권(分權)’입니다. 이번에 3주 정도 유럽 리서치출장을 다녀왔습니다.
여러 사례들을 보고 들었던 생각들을 종합해보면, ‘지방분권’이 잘 갖춰지지
않았다면 지금과 같은 사업 환경이 조성되기 어려웠을 것이라는 것이
이번 리서치출장의 결론입니다. 다행히 새 정부는 ‘문화분권’에 대해



적극적인 태도를 가지고 있는 것 같습니다. 지역문화국을 신설해서 이를 뒷받침하겠다는 장관의 의지도 밝혔습니다. 문화예술교육정책뿐만 아니라 예술지원정책 등 다른 문화정책 전반도 지역의 문화적 다양성과 환경에 맞는 정책 수립이 요구되는 시점입니다.

추가로 유럽 4개국을 돌아다니며 느낀 소회를 간단히 말씀드리자면, 심지어 민간단체나 개인 활동가가 하고 있는 개별 프로젝트마저도 시민의 요구에 의해서 이루어진다는 점이었습니다. 시민의 요구가 있을 때 비로소 형성되는 것이고, 이것은 민주주의의 기본입니다. 그러나 우리는 시민의 요구에 의한 정책 생산과 집행이 아니라, 결국은 정책 당국자의 인사고과 자료나 성과 자료 또는 해당 정부의 일자리 창출 등 여러 가지 눈에 보이는 정량적 성과에만 주목하다 보니 현장의 목소리가 반영될 수 없는 구조가 되지 않았나 하는 생각이 듭니다.

박희주

경기문화재단 북부문화사업단에서 주관하는 ‘인생나눔교실’이라는 문화예술위원회 사업이 있는데, 이 사업은 결국 문체부에서 만들어서 문화예술위원회에 예산을 주고 실행하는 형식입니다. 은퇴자가 가지고 있는 문화예술적 소양을 나누자는 교육적 측면이 강한 사업인데, 이 사업의 지향점이 명확하지 않습니다. 끊임없이 사업을 되풀이하며 자가 발전하거나 자기만족에 도취되는 수준이 머무르는 것이 아닌가 생각합니다. 진흥원이 설립된 지 벌써 10년이 넘었고, 문화예술교육이라는 말이 나온 지 20년 가까이 되었으나 예산이 증가하는 등 양적 팽창은 이뤄졌지만 사업의 내실(內實)을 다지는 것은 얼마나 이루어졌는지 생각해 보게 됩니다. 무엇보다 생애주기별로 문화예술교육이 진행되지 않고 있다는 생각이 듭니다. 학교에 집중하기도 하고, 소외계층에 집중하기도 하고, 다문화에 집중하기도 하는 등 파편적이고 단편적이라는 인상을 지울 수 없죠. 어떻게 총체적 맥락 속에서 묶어내야 할지 논의가 필요합니다.

차재근

그 연장선에서 좁혀, 가령 학교 예술강사 지원사업으로 한정해 이야기하자면, 앞서 말씀드렸던 ‘분권’이 왜 중요한지 다시 생각해 볼 수 있습니다. 고용의 주체, 예술 강사의 파견영역, 장르 등이 중앙기관에서 정한 틀로 진행됩니다. 어찌 보면 분권이 어느 정도 형성된다면 그것은 중요한 문제가 아닐 것입니다. 해당 지역이 가지고 있는 문제, 요구는 그 지역이 가장 잘 알고 있습니다. “우리 지역에서 이런 문제가 보완되려면 이 분야의 예술강사가 필요하다.” 고용주체 문제도 마찬가지입니다. 해당 지역이 가지고 있는 환경적 특색에 맞춰야 하는 것이죠. 예를 들면, 독일 로이틀링엔(Reutlingen) 음악학교처럼 ‘방과후 예술학교를 공적

영역에서 만들겠다’라는 정책적 목표를 추구한다면, 가령 한 가정에서 두세 명의 자녀가 그 학교에 다니면 등록금을 싸게 해준다거나, 소득에 따라 수업료를 조정한다거나, 예술강사와의 1:1 수업은 조금 비싸게 받는다는가 하는 식으로 지역 나름의 방과후 예술교육 환경을 만들 수 있습니다.

고용주체 문제도 그렇습니다. 예술강사의 역할을 정책영역 안에서만 한정하지 말고, 예술강사 그룹이 문화적 도시재생에 참여할 수 있고, 지역 문화예술에 대한 연구와 조사도 할 수 있도록 예술강사 그룹의 활동영역을 넓혀 줄 필요가 있습니다. 그럼 문화예술교육 정책영역 내의 예술강사로만 한정되는 것이 아니라, 고용주체의 조합을 형성해서 그 조합이 고용을 한다거나 하면, 그 조합에 소속된 예술강사들은 자생력뿐만 아니라 다른 일도 할 수 있게 되는 것이죠. 가령 어떤 지역은 또 ‘공적영역에서 그들을 교육공무원의 일부로서 활용하겠다’ 같은 대안을 만들 수도 있겠죠. 지역이 스스로 지역 특색에 맞게 예술강사를 활용할 수 있는 토대를 만들 수 있어야 합니다. 문화예술교육 정책 초기의 지향점에는 ‘문화다양성’이라는 중요한 키워드가 중요했습니다. 그러나 지금은 지역이 가진 다양성을 관찰하고 보전할 수 있는 기능을 하는 정책을 발건하기 쉽지 않습니다. 그런 면에서는 문화분권의 틀을 갖추는 게 매우 중요하다고 생각합니다.

문화예술교육지원법, 혁신과 변화의 기본

박희주

말씀에 동의합니다. 문화예술교육정책 영역에서의 예술강사는 역할이 한정되지만, 문화예술 분야 전체의 관점으로 본다면 활동영역이 확대될 수 있습니다. 경기도 특정 지역, 예를 든다면 북부 지역의 리서치를 하고 싶는데 기존의 예술강사 풀(pool)을 제외하고 다른 곳에서 그 인력을 찾는다면 시간도 많이 걸리고 한계가 있습니다. 통합적으로 지역에 맞게 사업이 운영된다면 예술강사로도 활동하고, 도시재생이나 다른 교육영역에서도 활동이 가능합니다. 문화예술교육의 틀이 아니라 전반적 문화활성화라는 사업에 포함될 수 있다는 의미에서 굉장히 좋은 생각이라고 봅니다. ‘분권’이라는 것은 결국 지역 특색에 맞는 정책을 발굴해 냄으로써 굳이 ‘일자리’가 아니라 자연스럽게 ‘일감’이 되어가는 과정을 만드는 것 같습니다. 일자리도 중요하지만 예술가들이 사회 곳곳에서 일감을 발견할 수 있다면 일자리에 목 매 필요도 없다고 생각합니다. 공감되는 말씀입니다.

정연희

사실 문화예술교육지원법에는 문화예술교육 활성화를 위한 구체적인 방법론도 담겨 있습니다. 지역센터의 설립에 관한 것, 지자체장의 예산편성



의무, 지역 학교와 문화기반시설의 장(長)이 문화예술교육의 여건을 마련하는 데 기여해야 한다는 것이 명시되어 있습니다. 분권, 지역 중심의 문화예술교육 활성화라는 접근 방법이 이미 법에 제시되어 있습니다.

저는 2006년 3월부터 진흥원에서 근무를 했는데, 이미 2006년 말 예술강사 지원사업의 지역 이관에 대한 계획이 수립되어 있었습니다. 그러나 정권이 바뀌며 초기계획이 중단되고, 지금의 중앙 주도의 방식으로 되돌아간 상태에서 십년간 사업을 진행했습니다. 중앙에서 노력해야 하는 것은 예산을 늘리는 것보다 '지역이 어떻게 역량을 강화할 수 있는지, 무엇을 지원할 것인가?'에 대한 관심을 가져야 합니다. 그러나 지난 10년간 진흥원이 문체부와 함께 대부분의 권한을 쥐고 있는 상황에서 지역은 지역대로 결핍을 겪고 있고, 중앙은 중앙대로 어려운 상황들을 겪게 되었습니다.

지금이라도 정책의 출발점으로 돌아가 정책의 취지를 다시 확인할 필요가 있습니다. 그동안은 법에 명시된 문화예술교육 활성화를 위한 여러 방법론을 얼마나 제대로 실천하려고 노력했는가에 대한 성찰이 제대로 이루어지지 않았습니다. 학교 예술강사 지원사업 예산이 이명박 정부 때인 2009년도에 대폭 확대되었습니다. 교육부 예산과 매칭되어 예산이 커지면서 지역 이관과 진흥원의 기능 전환을 위한 좋은 기회가 있었지만 결국 이 기회들을 놓쳤다고 볼 수 있습니다.

박희주

전적으로 동감합니다. 진흥원의 역할은 전 국민의 생애주기별로 어떤 방식으로 문화예술교육이 진행될 것인가를 고민하는 것입니다. 유아기, 아동기, 청소년, 일반성인, 장년, 노인 등 각각의 생애주기별로 어떤 가치를 담은 교육정책을 만들 것인지에 대한 고민을 하는 진흥원의 역할을 기대했습니다. 이를 위해서는 팔다리가 자유로워야 하는데, 지금은 짐이 너무 많아서 움직일 수가 없는 상황입니다. 중앙 단위 기관에서는 자유로움이 있어야 하고, 그 짐들은 광역이나 기초로 내려서 지역에서 활동이 이루어지도록 해야 하는데, 지금은 거꾸로 모든 권한이 다 중앙에 있습니다. 지역에서는 정해진 대로 할 수밖에 없고 그 외 모든 것은 중앙에서 진행되는 구조이지요.

정연희

문화예술교육 관리기관으로서 진흥원의 역할도 정책 영역에서 매우 중요한 고려 사항인 것 같습니다. 관리기관이 문화예술교육 전문성을 갖고 있는가, 집행 과정에서 유관 기관과의 협의·조정 역량을 가지고 있는가, 또 책무성을 구비하고 있는가 하는 관점에서 볼 때, 진흥원은 이 세 가지 측면, 다시 말해 전문성 확보, 협의·조정 역량, 책무성에 있어 매우 회의적인

평가를 현장에서 받고 있지 않나 싶습니다. 진흥원이 여러 측면으로 보았을 때, 말씀하신 분권의 기회를 놓치면서 기관 차원의 준비가 되지 않았기 때문에 새로운 문화예술교육을 설계할 때 “과연 이 관리 기관이 제 기능을 다할 수 있는가?”를 솔직하게 진단하는 작업이 필요하다고 봅니다. 문화예술교육지원법에 ‘모든 국민의 문화예술교육 기회 보장’이 기본 원칙으로 명시되어 있기 때문에 그것을 절대 놓치면 안 됩니다. 그것이 해당 정책 그리고 문화예술교육지원법의 기본 원칙이고, 그것을 항시 고민하는 주체가 진흥원이어야 하는데, 그런 부분이 부족하지 않았나 생각합니다.

정책사업은 ‘택배사업’이 아니다

박희주

안타까운 것은, 아직까지 문체부가 학교 예술강사 지원사업에 집중하고 있다는 것입니다. 문체부에서는 각 시·도 문화예술교육지원센터뿐만 아니라 재단 관계자를 모아 ‘그것을 할까말까’ 하는 단편적 고민보다는 ‘전반적으로 문화예술교육이 어떻게 가야 하는가?’에 대한 논의를 주도해야 합니다. 그래야 전체적으로 문화예술교육이 하나의 시스템으로 잘 운영될 수 있을 것 같습니다.

정연희

둘 다 놓쳐서는 안 될 것 같습니다. 근본을 다시 따져보면서 문제의 핵심을 진단해 보는 작업도 필요하고, 현장에서 벌어지고 있는 사태에 대해서 해결 방법을 찾는 과정이 동시에 병행되어야 합니다. 기본적으로 혁신과 변화를 추구하기 위해서는 크고 작은 변화가 있겠지만, 이 과정에서 누군가의 큰 희생이 있어서는 안 된다고 생각합니다.

차재근

문화예술교육정책 초기 문화예술교육의 지향점을 음미할 필요가 있습니다. 아마도 전 세계적으로 예술교육 앞에 ‘문화’를 붙인 나라는 우리뿐일 것이라고 추측됩니다. 전 세계 예술교육정책의 지향점과 비교하면 우리의 그것은 굉장히 훌륭한 가치를 지니고 있습니다. 이 점은 인정해야 합니다. 초기 담론이 그만큼 두터웠고, 이를 형성하는 과정 또한 괜찮았다는 긍정적 평가를 할 수 있습니다. 그러나 이후 각론은 도식화되어 진행되어 왔습니다. 도식화된 전달체계의 관점에 맞춰져 문화민주주의와 문화다원주의에 입각한 현상이 발견되기 어려운 현실이 되었습니다. 생애주기별 정책 설계 또한 실패한 것으로 저는 판단하고 있습니다.

자크랑(Jack Lang) 장관이 만든 프랑스 문화예술교육 5개년 계획을 참고할 필요가 있습니다. 중앙정부가 만들었다고는 믿을 수 없을 정도로

전략적이고 디테일합니다. 우리처럼 ‘지원법-센터-위원회 설립’ 전달체계 차원이 아닌 구체적 추진과제 중심의 계획이었습니다. 가장 인상 깊었던 것은 초등학교 합창단을 1,000개 만드는 것이 중앙정부 주요 핵심과제 중 하나로 들어가 있었던 것입니다. 이러한 과제가 도출될 수 있었던 데에는, 사람의 음감(音感)은 10대 이전에 형성되기 때문에 이 시기를 놓치면 어렵다는 특성을 반영한 것이지요, 그만큼 각론에 충실하게 계획이 짜였다는 말입니다. 그러나 우리의 정책 안에서는 이러한 것을 찾아보기 힘듭니다.

핀란드 베이직 스쿨: 유아에서 노인까지

박희주

인간이 성장하는 단계에 있어서 일반적 특성을 고려한 것이고 그것이 실제로 필요한 것이죠. 우리에게서는 이것이 부족하다는 점이 안타깝습니다.

차재근

그리고 ‘합창’이라는 공동체 예술영역이 가진 보이지 않는 가치들(화합, 배려, 조정, 양보, 공동체에 대한 자기 기억)을 초등학교 시기에 형성될 수 있다는 점에 주목한 것이기도 합니다. 아르떼를 중심으로 말했지만, 정책연구, 조사 기능들은 사실 진흥원뿐만 아니라 한국문화예술위원회, 예술경영지원센터 등 중앙정부 산하 공공기관들에서도 거의 놓치고 있습니다. 이 기관들이 제일 중요하게 해야 할 일들인데 이 점을 놓치고 있다는 점은 분명히 개선되어야만 합니다.

학교예술강사 지원사업을 둘러싼 문제들에 광역문화재단들이 반기를 들고, 다양한 논란이 일어나고 있는데, 제 생각에는 재단이 적극적 입장을 견지한다면 역설적으로 굉장히 좋은 기회가 될 것으로 생각합니다. 예를 들어 경기문화재단에서 중앙정부, 예술강사 혹은 다른 예산지원을 전제로 한 이런 사업에 끌려다닐 게 아니라 재단이 의지를 갖고, 중앙정부에 의지하기보다는 경기도 자체 예산을 확보하기 위해 설득하고, 경기도만의 문화예술교육정책을 만들어 내고, 이에 따른 세부 실행과제를 만든다면, 오히려 역설적으로 좋은 기회가 될 것입니다. 다른 광역재단, 기초재단이 함께 이러한 움직임을 만들어 가면, 중앙정부는 지금처럼 ‘택배’ 방식의 정책을 포기하고 따라올 수밖에 없습니다.

박희주

한편으로는 학령기, 청소년 문화예술교육에 대해 엄청난 정부 예산이 투입되는데, 실질적으로는 그 이후인 장년층, 제2의 인생을 살아가야 하는

은퇴 세대나 노년층에 대한 문화예술교육이 확대되어야 한다고 생각합니다. 우리나라에서는 학교 교육 안에서 자기 성찰의 기회를 찾기 어렵습니다. 입시, 취직에 매몰되어 있습니다. 그리고 조직에 있다보면 자기를 되돌아볼 시간이 없습니다. 그런 기회를 제공해 주는 것도 문화예술교육의 사명이 아닌가 하는 생각이 듭니다. 또한 장년이나 노년층에 대해서는 ‘나 자신의 죽음을 어떻게 받아들일 것인가?’에 대한 고민도 필요합니다. 생애주기별로 뚜렷한 가치 지향과 목표가 있고, 이에 근거한 전반적 문화예술교육정책을 문체부가 주도하여 각 자치단체와 역할 분담을 하며 만들어가는 것을 이번 정부 들어서 해 봐야 한다는 생각이 듭니다.

정연희

사실 십여 년 동안 예술강사들이 현장에서 노인, 유아 문화예술교육을 해 왔으나, 이 경험들을 축적할 수 있는 사회적 시스템이 마련되지 않았습니다. 사람만 뽑아서 보내고, 일자리 창출에만 신경을 썼지, 지속 가능성과 질적인 성장은 고민하지 않았던 것입니다. 학교 시스템 역시 예술강사에 의한 문화예술교육 경험을 학교 변화와 연결시키지 못한 채 단순한 이벤트로 치부해 버린 것이지요. 문화예술교육의 경험들이 모여서 융합되어야 거기서 새롭게 진전된 아이디어와 방법론이 탄생할 텐데 그것을 함께 풀어놓고 새로운 지식을 창출하는 기회를 제공하지 못했던 것입니다.

조금 길지만 핀란드의 사례를 설명 드리겠습니다. ‘베이직 스쿨’이라는 시스템은 예술교육을 전문으로 하는 대안학교이지만, 전공자를 위한 곳이 아니라 일반 학생들이 일정 기간 학교를 떠나 더 집중적으로 양질의 예술교육을 받을 수 있는 곳이지요. 베이직 스쿨에서 이수한 교육 시간은 일반 초·중·고등학교에서 모두 인정받을 수 있습니다. 질적, 양적으로 충분치 않은 일반 학교의 예술교육을 제공하기 위한 보완적 시스템입니다. 유아, 노인들을 위한 프로그램도 운영되고, 예술교사들을 위한 전문연수도 시행합니다, 이 학교는 교장 1명과 상근 예술강사 3-4명이 운영하며 반(半)상근 예술강사가 소속되어 있습니다. 여기 모여서 같이 연구도 하고 학교로 파견을 나가기도 합니다. 양질의 예술교육을 위한 최고의 공간과 장비를 구비해 놓고, 유아부터 노인까지 그리고 전문가들을 위해 100% 활용하고 있습니다. 그리고 그 경험들이 온전히 축적되어 새로운 발전을 가능하게 합니다. 예술 전문성을 기반으로 모든 예술교육 자원이 축적되는 평생예술교육 시스템인 것이죠. 핀란드와 비슷한 사례가 한국에서도 조금씩 발견되고 있습니다. 서울에 6개의 예술교육센터, 그리고 대구의 예담학교 등입니다. 교육청 단위에서 폐교 등을 활용해 예술교육만을 위한 공간을 조성한 것이지요.

이처럼 그냥 예술강사를 보내는 차원이 아니라 더 잘 가르칠 수 있는

터전, 즉 양질의 문화예술교육을 할 수 있고 그 경험이 축적되고 연구할 수 있는 시스템을 만들어서 제공하는 것이 앞으로 문화예술교육정책이 해야 할 일입니다. 오히려 뒤에 생겨난 생활문화정책 단위에서 생활문화센터와 같은 시스템을 구축하고 있고, 교육부의 평생교육 시스템도 이미 충분히 구축되어 있습니다. 이러한 시스템이 어떻게 작동하고 있는지, 양질의 문화예술교육 공간으로의 변화와 연계 가능성 등에 대해서도 새 정부가 반드시 점검해야 할 것입니다. 양질의 문화예술교육을 할 수 있는 환경 속에서 양질의 문화예술교육 일자리도 만들어질 것입니다. 그러나 무엇보다 시급한 것은 공교육에 예술교육이 균형 있는 비중으로 들어가는 것을 목표로 재설정하는 일일 것입니다. 그렇다면 교육부와 문체부의 협치(協治)가 필요하겠지요. 교육부 산하에 예술교육중앙지원단이 생겼습니다. 학교예술교육 R&D 기능을 하는 곳이지요. 그리고 한국과학창의재단에서도 예술교육 지원사업들을 하고 있고요. 문화부와 교육부의 실질적인 협력이 없다면 중첩 기능과 유사 중복사업들이 생긴 것인데 범정부 차원의 해법을 반드시 마련해야 할 것 같습니다.

엘 시스템의 실패와 ‘로컬 투 로컬’ 원칙

차재근

문화예술교육만 보면 학교/사회 이렇게 나눌 수 있는데, 학교문화예술교육은 이제는 공교육 현장으로 돌려줘야 합니다. 예술가, 특히 청년들의 제대로 된 일자리 확보를 위해서도 지극히 고용 형태임에도 생계 유지가 어려운 예술강사 제도를 지속할 이유는 없는 것이죠. 공교육 내에서, 예술을 전공한 사람들의 제대로 된 일자리가 만들어져야 한다는 측면에서도 학교문화예술교육은 공교육 내 예술교육 정상화 관점에서 논의되어야 합니다. 그리고 나면 진흥원에는 사회문화예술교육이 남는데, 말씀하신 것처럼 생활문화진흥원이 하고 있는 사업 영역과 많은 부분 중복됩니다. 평생교육 영역 또한 예술교육이 중심이 되어 있기 때문에 이것을 하나의 열개로 가져갈 필요가 있습니다. 새롭게 대두될 문화다양성 정책, 이것도 결국은 문화예술교육의 넓은 영역에 포함되기 때문에 정책적 결단과 조정이 반드시 요구됩니다.

현재 진흥원이 하는 국제교류사업 중 대표적인 게 엘 시스템(El Sistema)인데요, 구스타보 두다멜(Gustavo Adolfo Dudamel Ramirez)이 엘 시스템이 키워낸 가장 대표적인 인물로 세계적인 지휘자가 되었지요. 그 분의 스승이 부산과 대구시립교향악단에 계셨던 광승 선생입니다. 엘 시스템이 한국에 본격적으로 소개되기 전에 제가 다른

프로젝트 관련하여 광승 선생과 이야기를 나눈 적이 있습니다. 그 분이 “엘 시스템마는 사회운동이다. 많은 사람들이 예술교육으로 보는데 그 시작은 사회적 운동이었다”라고 말씀하시는 것이었습니다. 그렇게 보면 엘 시스템마가 담고 있는 가치라든가 보이지 않는 성과 같은 것은 사회적 환경에서 포착되고 읽어내야 할 부분입니다.

그런데 우리는 그런 시스템조차도 제대로 도입하지 못한 채, 많은 예산을 투입하고도 엉망으로 만들어 놓았습니다. 오히려 엘 시스템마에 대한 ‘모독’이 맞겠지요. 마약, 총기, 폭력에 찌든 카라카스 우범지대에서 시작된 엘 시스템마의 오랜 성장 과정은 없어지고, 이 사례가 왜 국제적 의미를 가진 것인지에 대한 고찰도 없이, 그냥 모델만 가져다가 전국적으로 ‘배달’시킨 것이죠. 이것은 벤치마킹도 아니고 국제교류의 관점에서 보았을 때도 올바른 방식이 아닙니다. 요즘 국제교류의 추세는 ‘로컬 투 로컬(Local to Local)’입니다. 지역 스스로 바로 자기 지역에 맞는 모델들을 보고, 어떻게 ‘변형’시켜 우리 지역에 적용할 수 있는지를 고민해야 합니다. 그렇기 때문에 앞으로 재단이나 지역의 역할은 더 적극적으로 변화해야 합니다.

정연희

엘 시스템마가 사회운동의 일환으로 출발했다고 말씀하셨는데, 한국의 문화예술교육정책 또한 그 태동기에 문화연대와 전교조가 함께 한 교육문화운동의 지대한 영향을 받았습니다. 학교가 안고 있는 문제점, 병폐에 대해 교육문화운동 차원에서 “교육이 문화적으로 변화해야 한다. 문화적 삶에 기여하는 교육으로 전환되어야 한다”는 주장을 했습니다. 다른 교과(역사, 사회, 국어) 선생님들도 참여했으나 교육과정의 경직성으로 인해 실천이 어려웠습니다. 그러나 예술교과는 ‘문화적 교육’을 하는데 있어서 아주 유연하게 대응할 수 있는 특성을 가지고 있었기 때문에 교육문화운동의 핵심이 예술교육이 되었고, 그 ‘삶을 위한 예술교육’이 참여정부의 ‘향유자 중심’ 정책 패러다임과 함께 문화예술교육정책에 녹아든 것이었습니다. 문화예술교육정책의 출발점을 생각하고 학교 교육의 병폐를 치유할 수 있는 대안교육으로서의 문화예술교육의 가치를 다시 조망하고 의미를 되살려야 합니다.

차재근

문화예술교육정책의 초기 담론은 매우 훌륭했습니다. 그러나 정작 그것을 집행하는 중앙기관들이 이러한 담론을 외면해 왔습니다. 초기 지향점을 인식하지 못했던 것이죠. 현재도 마찬가지여서 결국 대부분의 사업이 정량적 목표 중심으로 갈 수밖에 없었습니다. 일종의 정책을 주도하는 그룹, 문화행정, 전문가 그룹도 그런 면에선 소홀했던 것 같습니다. 비판적으로 본다면 그 동안 정책 영역 안에서 문화예술교육에 대해 깊이 있는 고민을

정연희

나눌 수 있는 리더가 부재했고, 조직 자체 내에서 그것을 제어할 수 있는 능력을 길러내지 못한 게 아닌가 하는 비판은 해야 될 것 같습니다.

법이 만들어지면서 문화예술교육정책에서 지배구조(structure of dominancy)가 만들어 졌습니다. 새로운 정책을 설계하기까지는 의견수렴과 현장에 대한 진단 등의 노력이 있었으나, 법이 일단 만들어지고 안정화되면서 지배구조가 형성된 것이죠. 그 지배구조에서 권한을 가진 문체부나 진흥원이 편향성의 동원을 지양하고 절차와 합리적 규범에 따른 결정을 하고 이를 추진했어야 하는데 그렇지 않았던 것이죠. 앞으로도 이런 부분을 어떻게 제어할 것인가, 권한을 독점하는 것을 어떻게 저지할 것인가에 대한 해결책이 필요할 것 같습니다.

초기에는 담론이 형성되는 과정, 문화예술교육의 새로운 정책에 대해서 아주 치열한 토론과 노력이 있었습니다. 그것이 보수적인 정권과 그를 따르는 관리자들에 의해 사라져 버렸습니다. 그 10년 동안 정말 안타까운 일이 많이 발생했습니다. 그러나 초기의 그런 작업들 때문에 지금까지 이 정도의 명맥이라도 유지가 가능했죠.

또 한 가지 사례는 문화예술교육이 사회운동, 문화운동 차원의 가치로부터 출발했고 그것은 창의성과 문화 다양성이 핵심 가치라고 할 수 있거든요. 내용과 방법론에서 그것이 전부인데 그것을 제대로 구현하는 시스템을 만들어 나가기도 전에 문화다양성 교육이란 이름으로 또 별도의 교육을 만들어내는 것은 우려가 됩니다. 문체부 내에서조차 소통과 협력·조정 시스템이 작동되지 않는 것 같습니다. 문화다양성 교육과 문화예술교육이 어떻게 다른가에 대한 고민 없이 계속 새로운 걸 만들어 내기만 한다는 생각이 듭니다.

변화는 지역에서부터 시작된다
문화적 교육을 위한 광역문화재단의 역할

박희주

그렇습니다. 충분히 논의하지 않고 만들고 그것들이 지역에 그대로 넘어오는 형태로 되어 있죠. 지금까지는 여러 가지 중앙 단위의 정책 등에 대해 반성을 했습니다. 사실 경기문화재단의 경우 부끄럽게도 문화예술교육지원센터 운영을 위해 문체부(국비)와 경기도(도비)와 매칭해서 내려오는 예산 외에는 자체 문화예술교육사업 예산이 없는 상태입니다. 물론 재단 산하의 각 박물관, 미술관의 교육 프로그램은 있는데, 이것은 전시 연계 프로그램으로 전시를 좀 더 깊이 있게 이해하고 관객을

확보하기 위한 프로그램이라는 목적을 가지고 있습니다. 그것 외에는 지금 생활문화팀, 지역문화팀에서 하고 있는 여러 가지 프로그램들도 있지만 실질적으로 경기도만의 문화예술교육정책을 수립하여 실현해나갈 조직이 없습니다. 이것이 큰 문제입니다. 그 점에 대해 의견을 부탁드립니다.

차재근

문화예술교육정책은 세계 어느 나라를 막론하고 문화정책 영역에서 큰 비중을 차지하고 있습니다. 경기문화재단은 문화예술교육팀이 없고 문화예술교육지원센터만 있는데, 제가 볼 때는 문화예술교육지원센터를 확대·개편하여 생활문화팀(혹은 문화예술교육팀)을 부서화하는 게 맞다고 생각합니다. 문화예술교육 관련 부서는 재단의 중추부서로 인식되어야 합니다. 왜냐하면 문화예술교육은 모든 문화정책이 시작되는 지점이고 시민 전체의 삶, 생애 동안 진행되는 것이기 때문에, 그 중요성이 공유되어야 합니다. 특히 경기도라는 지역적 측면에서 보면 끄집어 낼 것이 많습니다. 대표적인 것으로 평화, 한강이라는 환경적 부분, 각 기초 시·군이 가지고 있는 지역적 문화다양성 등이 있습니다. 그런 면에서 문화예술교육이야말로 경기도의 문화적 가능성을 발견하고 배양하는데 가장 기초적이고 중요한 가치를 지닌 것임을 인식하고, 문화예술교육이 중요하게 다뤄져야 합니다. 중앙정부와의 매칭 유무를 떠나서 도비를 확보해서 강화할 필요가 있다고 생각합니다.

그리고 요즘 혁신정책 등이 일본 아니면 거의 유럽 특히 북유럽 모델을 많이 가져오는데, 사실은 정말 우리에게 맞는 모델과 정책은 지금 여기, 지역과 현장 그리고 서사(敍事) 속에 있는데 이를 모르고 평가절하합니다. 그것과 우리는 환경이 다릅니다. 북유럽은 분권이 잘 되어 있고, 인구 규모가 다르며, 기부문화와 민간영역 NPO 등의 역량이 높고, 사회 전반에서 이들의 비중이 굉장히 큼니다. 그들이 각 정책 현장에서 중요한 역할을 하기 위해서는 시민의 지지와 참여가 있어야 가능한데 우리는 아직 그 단계는 아닙니다. 서울시에서 혁신정책을 한다 해도 결국은 공공자원으로 출자출연 기관을 만들어 진행하는 것이 현실입니다. 민간영역의 개체층이 얇거나 없을 경우에, 그 준비를 위한 지원을 해가며 성장할 수 있도록 하고, 그 시기까지는 공공이 나설 수밖에 없습니다. 지역 스스로의 힘을 발휘하기 위해서는 재단과 경기도의 의지가 중요합니다.

정연희

문화예술이 개인의 자유, 사적 가치의 영역에 머무는 것이 아니라 공적 가치의 영역에 속한다는 기본적 합의가 이루어져야 할 것 같습니다. 경기문화재단에서 미술관, 박물관 등 다양한 문화기관의 관리와 운영을 담당하실 텐데, 해당 기관의 존립과 지속 가능성을 전제로 했을 때도 기관

설립 시 부여한 핵심기능 위주로 운영한다면 지속가능성 측면에서 한계를 느끼는 부분이 있을 것으로 생각합니다. 본래의 핵심 기능의 비중을 줄이고, 보다 적극적으로 시민과 소통하는 방식이 필요한데 그 대안은 ‘교육’이라고 생각합니다. 저는 교육의 비중을 30% 혹은 50%까지도 확대해야 된다는 생각을 가지고 있습니다.

제가 2009년에 영국 테이트 모던 미술관에 간 적이 있는데, 당시 기관에서 하는 일을 설명해 달라고 요청하자 한 장으로 된 조직도를 보여주었습니다. 미술품 수집, 전시가 본래의 기능일 텐데, 조직도를 보여주며 “미술관 조직이 이제 큐레이터 50%, 에듀케이터 50%가 되었다. 그리고 직원 구성은 과거에 백인이 80%였지만 지금은 유색인종의 비율이 50%가 되었다”라는 설명을 해주었습니다. 인적 구조는 기관이 지향하는 가치를 보여줍니다. 수집과 전시라는 기존의 기능에서 보다 적극적으로 다양한 시민들을 미술관에 오게 하고, 만나는 방식으로의 전환을 이루기 위해 교육의 비중을 높였고, 문화다양성을 지향하는 전시와 교육을 하고 있는 것이죠. 현재 기관의 비전을 ‘조직도 한 장’으로 전달하는 것을 보고 신선한 충격을 받았습니다. 그렇게 바꾼 이유는 미술관, 공연장 같은 문화시설을 찾는 시민들이 일부의 백인 계층이었다는 것이죠. 많은 이민자들이 영국 런던에도 있는데 그들의 표현 욕구를 충족시켜줄 전시가 없으니까 오지 않게 되는 것이고, 따라서 이들을 오게 하기 위해서 다양성에 기반해서 전시를 기획하고자 했던 것이죠. 또한 전시라는 향유 방식과 단절되어 있는 사람들과의 더 풍성한 교류를 위해서는 교육 프로그램이 필수적입니다.

박희주

새 정부가 들어서고 문화정책과 문화예술교육에 대한 새로운 기조가 도출될 텐데 경기문화재단은 거기에 따른 수용체제를 갖추어야 할 것이고, 두 분이 말씀 해주신 역할을 수행하기 위해 다양한 방법을 적극적으로 고민해봐야 할 것 같습니다.

차재근

부가적으로 말씀드리면 중앙정부가 손에 잡히는, 실현 가능한, 성과가 예측되는 정책을 만들어 내는 것은 불가능합니다. 왜냐하면 좋은 모델이나 손에 잡히는 주요 정책은 ‘현장’에 있기 때문이죠. 현장은 사실 지역에 있고요. 그런 면에서 더욱 능동적이고 적극적 태도가 필요합니다. 재단은 산하의 미술관, 박물관 등 기관에서 예술교육 프로그램이 진행되고 있다는 이야기를 할 수도 있을 것입니다. 대부분의 교육 프로그램이 기관의 전시와 연결되어 있는데 사실 그것은 전혀 방어 논리가 될 수 없습니다. 문화예술교육 혹은 생활문화라는 것은 시민의 일상의 삶과 관련되어

있으므로 ‘접근성’이 전제되지 않으면 현실적이지 않습니다. 경기도박물관, 미술관은 그 인접 시민을 수용할 뿐, 광활한 경기도 지역 전체를 포괄한다고 보기는 어렵습니다. 그렇다면 경기도의 기초 지자체와 지역 주민들의 일상 영역은 경기문화재단이 그 역할을 맡아줘야 합니다. 적극적으로 도나 의회에 내부 구성원, 리더들을 설득할 수 있는 정책 자료가든가 그런 것을 제시할 능동적 노력이 필요할 것 같습니다.

박희주

네, 감사합니다. 오랜 시간 좋은 말씀 감사합니다.

삶의 여정에 감각과 의식을 깨워주는 ‘예술하기’

에릭 부스 『일상, 그 매혹적인 예술』

서지혜, 인컬처컨설팅

오늘날 예술가들은 예술이 사회의 다양한 분야에서의 필요에 응하며 역할을 확장해가는 데에 동원되거나 적극적인 탐색을 주도하는 활동에 꽤 비중 있는 시간을 할애한다. 지역 사회나 사회복지 시설, 교정시설, 학교와 기업 등에서 각기 다른 맥락의 필요로 예술의 협력을 청하고 있고, 이에 예술가들은 예술의 본령을 발휘하는 데에 자의나 타의에 의해 종종 교육이라는 방식을 택한다. 여기에 불안정한 경제 환경과 포스트모던 사회의 출현으로 인한 환경 변화에 따라 예술 단체들의 적극적인 사회적 존재 맥락을 넓히려는 노력들이 가세하며 예술과 교육, 예술과 복지, 예술과 경제 등 예술과 사회와의 접점이 넓혀지는 추세다.

국내에서도 예술의 사회적 역할은 문화예술교육정책의 주도 하에 그 확장세를 가속화해왔다. 지난 12년 간 규모와 속도, 자원으로 무장한 예술교육 사업의 전형과 논리가 전국에 확산 망을 형성했다. 그 과정에 예술과 예술가들이 동원되었고, ‘예술강사’라는 새로운 직군(職群)이 탄생하였다. 그리고 이들의 정체성은 정책사업의 논리나 운영정책에 의해 재단되기도 했다. 이러한 정책 주도의 궤적은 최근 들어 정책적, 내용적, 철학적 반성과 성찰을 요구받고 있으며, 정책기관 내외부에서의 능동적인 성찰과 예술교육의 새로운 패러다임 모색의 과정이 시작되고 있다. 이 시점에 예술의 본령을 다양한 맥락에서 구현하는 예술가와 교육에 참여하는 예술가들의 역할과 가치에 주목하며 교육적 활동의 정체성을 재구성하는 성찰의 과정은 특히나 긴요해 보인다. 예술가의 교육적 역할은 무엇을 위해 어떻게 존재해야 하는가 하는 질문이 필요하다. 이 질문은 개인적 질문인 동시에 사회적 질문이기도 하며, 방법적 질문 이전에 철학적 질문에 대한 각자 또 함께 성찰하고 답변하는 과정을 요한다.

여기에 1970년대 미국의 교육하는 예술가(teaching artist)가 탄생하는 과정에 함께한 후, 그 진화를 능동적으로 주도해온 에릭 부스의 『일상, 그 매혹적인 예술(The Everyday Work of Art)』은 사고의 물꼬를 터준다. 일상 그 자체를 예술의 한 축에 올려놓은 에릭 부스는 반대 끝에 올려진 위대한 예술 사이에 과정적 예술 행위를 공통분모로 공유시키며, 인간 삶에서 예술의 존재론적 관점과 관계론적 관점을 제시한다. 예술을 하는 데에 공통적으로 나타나는 세 가지의 예술행위—세상 만들기, 세상 탐구하기, 세상 읽기—가 삶에서도 적극적으로 이뤄질 수 있도록 함으로써 근대를 거치면서 삶에서 분리된 예술을 다시 사람들의 삶에 되돌려 놓을 것을 제안하는 관점이다. 완전체로서 존재하면서도 지속적인 관계 속에서 변화하는 ‘세상’을 상징적으로 사용하며, 예술가들이 하나의 세상을 만들어가는 과정에서 발휘하는 기술과 마음의 습관, 관점을 사람들이 일상에서 행할 때, 개인의, 또 사회의 미래가 변할 수 있다는 예술의 사회적 역할과 영향에 대한 신념을 보인다.

이미 진부하게 느껴질 정도로 흔하게 사용되는 예술의 일상화라는 표현에 이 책은 훨씬 풍요로운 이해와 공감과 더불어 예술과 교육이 결합하는 이유와 방식의 사고를 새로운 차원에서 열어준다. 예술이 특별하지 않은 일상과도 같다는 설명으로 시작했지만, 사실 일상을 예술처럼 특별하게 살 이유가 있고, 인간의 본질적 속성을 최적으로 성장시키며 생존 메커니즘을 지탱하는 축으로서 예술의 기술의 중요성을 전하고 있다. 사람들의 무더진 감각과 인지를 작동시켜 모든 사람의 삶에 내포된 특별함을 파고드는 자세, 감탄과 흥미, 능동성과 즉흥성을 부활시키는 데에 예술이 교육과 결합할 이유를 전하고 있는 것이다. 에릭 부스는 예술가들의 예술행위 기저에 존재하는 예술적 기술 다섯 가지, ‘열망’ ‘관찰’ ‘비유’ ‘문제의 재구성’ ‘적극적 참여’를 들며 예술가들의 내면의 기술을 섬세하게 조명하고 이를 일상에서의 예술 행위, 즉 세상을 탐구하고 읽고, 창조하는 과정에 적용하고, 이를 위해 훈련하는 방식을 다시 전문 예술가들의 방식과 연결 짓는다. ‘짜맞추다(putting things together)’라는 예술의 동사(動詞)적 의미를 회복시키며 현실의 삶, 일상과 맺는 상호참여적 관계에 대한 세심하면서도 자기 투영적인 그의 통찰은 교육하는 예술가들의 철학적 성찰에 즐겁고 의미 있는 참고가 될 것이다.

에릭 부스의 예술교육에 대한 관점과 철학은 교육철학자 존 듀이의 사상과 맥을 같이 한다. 새로운 예술교육이 추구해야 하는 ‘미적(aesthetic) 체험’을 단지 ‘무감각(anesthetic)’의 반대어라고 말한 존 듀이의 설명을 빌어 교육하는 예술가들이 추구해야 하는 목적을 인간을 무감각하게 만드는 현대 사회에서 미와 의미, 기쁨과 용기와 같은 것에 ‘반응할 수 있는 능력’의 학습으로 폭을 넓히는 데에 둔다. 이는 1970년대부터 미국에서 ‘교육하는 예술가(teaching artist)’의 개념을 형성하고 인력 양성을 맡아온 링컨센터에듀케이션(구, 링컨센터인스티튜트)에서 그의 예술교육의 실천과 철학의 토대가 형성되었기 때문이기도 하다. 이곳의 상주철학자로 1976년부터 2012년까지 활동한 맥신 그린리 주창한 심미적 체험교육(Aesthetic Education) 활동의 근간에는 존 듀이가 강조한 예술의 능동적 체험, 미적 경험이 기반이 되어 있다. 맥신 그린리가 예술을 개념적으로 접근하기보다 경험적으로 접근하며, 예술교육은 사람들의 언어와 삶의

관점에서 예술의 본질적 경험에 접근하고 눈을 뜰 수 있도록 도와줘야 한다고 주문해왔다면, 에릭 부스는 교육하는 예술가들이 이를 실천해가는 방식을 새로운 전문영역으로 구성하는 데에 앞장서 오면서 티칭 아티스트의 아버지라고 불린다.

예술성 교육하기(teaching artistry)를 위하여

에릭 부스는 예술과 학습을 포괄하는 더 큰 진리를 교육 참여 예술가(teaching artist)에서 찾았다고 말한다. 국내외 예술교육 담론 장에서도 깊은 논의 끝에 ‘예술강사론’으로 귀결되는 경우가 종종 발생하는 것도 여기에 그 연유가 있음을 많이들 공감할 것이다. 교육 참여 예술가와 이들의 활동 정체성의 개념은 여전히 진화 과정에 있고, 에릭 부스는 매년 국제 티칭아티스트 컨퍼런스(International Teaching Artist Conference)와 링컨센터에듀케이션 러닝랩을 통해 진화의 과정상을 정리하고 공유해가고 있다. ‘예술성 교육하기(teaching artistry)’라는 표현을 사용하며, 교육 참여 예술가들은 예술성에 내포된 역량으로 작업실과 공연의 경계 너머 다양한 환경과 목적에 참여하여, 많은 사람들이 참여하고 관여하도록 하는 역할 인식을 공유한다. 다양한 맥락의 사회적 목적에서 예술가들의 활동을 확장된 개념의 예술교육으로서의 ‘예술성 교육하기’로 정체성을 구성해가는 과정에서 맥락에 따라 예술이 도구적 효과성으로 대변되더라도 그 기저에는 참여자들의 ‘내면적’ 예술성을 활성화시키는 데에서 본질적 성과를 찾는다는 데에서 예술성 교육의 정체성과 경계 확장성을 확보하고 있다. 1990년대 말에 출판된 『일상, 그 매혹적인 예술』에서 주창한 예술교육에 대한 철학과 접근이 여전히 유효하다는 반증이다.

교육 참여 예술가(teaching artist)에 대한 그의 통찰과 실행에 대한 접근은 최근 번역되어 출판된 『음악 티칭아티스트 바이블』에서 엿볼 수 있다. 그가 티칭 아티스트와 그 전도사로서의 역할에 한계를 느끼고 스스로에게 안식년을 부여했던 시기에 찾았던 베네수엘라에서 예술교육의 존재 가치를 재확인해 준 엘 시스템아를 계기로 그의 예술성 교육의 건강한 확산을 향한 갈망과 능동적 활동은 40년을 향하고 있고, 세계 엘 시스템아 운동에 리더십을 발휘하고 있다. 그 연유로 그의 교육 참여 예술가에 대한 개념과 실천적 이론이 음악 분야를 중심으로 집필되었다. 그는 『음악 티칭아티스트 바이블』에서 티칭 아티스트를 “예술의 기술적 교육을 넘어 예술적 방식으로 사람들을 교육시키는 활동을 자신의 커리어의 일부로 택한 예술가”라고 정의한다. 그리고 21세기 예술가 모델인 동시에 관여도 높은 학습 모델이며, 미국 예술의 미래라고 덧붙인 바 있다. “비루투오조(virtuoso) 교육자”가 되기 위해 고려해야 하는 여러 항목들을 제시하고 있는 가운데 “가르치는 80%는 당신이 어떤 사람인지이다”라는 그의 제시는 많은 이야기를 불필요하게 만든다. 예술에 대한 열정, 예술성, 즐거움을 담고 있는 예술가 개인 자체가 그 어떤 교육적 페다고지나 지식 정보보다 중요하다는 의미이다. 또한 사람들의 심미적 체험의 접근이 요구하는 사람들의 삶의 맥락에서, 사람들의 관점에서의 대안적 방식에 대한 제안은 예술가의 사람에 대한, 사회에 대한 깊이 있는 탐구와 읽기 역량을 전제한다.

교육 참여 예술가가 예술적 경험의 본질적 풍요로움과 기술을 사람들의 일상으로 유입시켜

삶이 전환될 수 있는 가능성을 열어주는 역할자임을 낭만적 개념이 아닌 실천적 개념으로 조망한 에릭 부스의 성찰은 이미 20년을 거치면서 더욱 실감되는 현실이 되고 있다. 예술교육을 실행하는 교육하는 예술가들이 자신의 역할과 정체성에 대한 자기 철학에서 실천, 그리고 그 흔적이 남기는 파장에 대해 예술을 하듯이 갈망하고 능동적으로 행동해야 할 이유이다. 그 과정을 조금 먼저 밟아간 에릭 부스의 두 책에서의 열정과 갈망이 좋은 에너지로 공감될 수 있을 것이다. ‘예술교육’이라는 세상 만들기에 교육에 참여하는 예술가들과 예술강사들의 예술적 기술이 동원된 세상 탐구와 세상 읽기가 따로 또 함께 이뤄지길 바래본다.

웰니스 신드롬- 행복을 ‘사적인 것’으로 만드는 기술 칼 세데르스트룀 외 『건강신드롬』

채효정, 정치학자

“이상하지 않아? 옛날에 우리가 어렸을 땐 낚시, 등산, 야영, 들놀이, 물놀이 같은 것들이 다 서민들의 여가문화 아니었나? 그런데 언젠가부터 그런 문화가 전부 중산층의 표식이 되었어. 소박함은 사라지고 대신 뭔가 세련되면서 돈은 많이 드는데, 그러면서 자연스럽지가 않고 그래.”

그런 의문을 문득 품은 적이 있었다. 그 이유를 이 책 『건강 신드롬』에서 알았다. ‘건강 신드롬’이라고 하면 뭔가 현대인의 건강 염려증이나 건강(정상) 강박증에 대해 다루고 있는 내용인 것 같은데, 책장을 넘기다 보면 놀라운 내용들이 쏟아져 나온다. 원제는 ‘웰니스 신드롬(wellness syndrome)’이다. 이화여대에서 평생교육 단과대를 만들어 신설하겠다고 했던 학과 중의 하나가 그 ‘웰니스 학과’였던가.

그 때는 잘 몰랐는데, 이 책을 읽으면 지금 많은 대학들에서 왜 이 ‘웰니스-’라는 이름을 단 학과들이 생겨나고 있는지에 대한 이유를 알 수 있다. 웰니스 산업은 결국 ‘행복을 창조하는 경제’로서의 “창조적 산업”인 것이다. 이런 창조경제는 심지어 노동도 새로운 개념으로 창조해낸다. “창의적 업무, 유연한 프로젝트, 네트워크형 조직, 선각적 리더십, 심도 있는 소통, 해방적 경영 등 자본주의의 새로운 정신이 도래하면서 일은 전혀 다른 모습으로 바뀌게 되었다.”(39쪽) 노동과 휴식이라는 개념을 ‘행복’이란 개념에 버무려 예술적으로 재창조해내는 과정이 곧 웰니스라는 이름의 행복 제조 공정이었다.

저자는 우리가 ‘잘 사는 것’이라 믿고 있는 삶의 방식을 하나씩 해부한다. 그리고 우리가 행복한 삶을 추구하면 할수록 어떻게 행복 그 자체가 물신화되고 우상화되는지, 내가 그런 식으로 행복해질 때 이 세계가 어떤 식으로 끄적해지고, 나의 행복이 완성될수록 그것을 지탱하기 위한 타인의 삶이 얼마나 짓밟히는지를 폭로한다. ‘그런 식으로 행복해진다는 것’의 의미는 행복을 개인의 성취 과제로 삼고, 개인의 차원에서 실현하고자 하는 것이다. ‘웰니스’라는 단어는

바로 그 ‘개인적 행복’이란 것을 나타내는 개념이다. 그러니 제목이 ‘건강 신드롬’보다는 ‘행복 신드롬’으로 번역되었더라면 책에서 말하고 있는 것을 더 잘 전할 수 있지 않았을까 싶기도 하다.

한국에서 ‘건강’이란 것은 ‘신체적 건강’으로 협소하게 이해되는 측면이 있으니까 말이다. 오늘날 한국 사회에서 행복이란 거의 강박증에 가까운 노력이다. 하지만 행복한 집, 행복한 음식, 행복한 가족, 행복한 삶을 위해 아무리 노력해도, 설사 행복진다고 해도, 어쩔지 우리는 행복해질수록 공허해진다. 자기의 삶을 더 낫게 만들라고 하는 행복의 주문은 아무리 해도 만족될 수 없고, 일생을 끝나지 않는 자기 경쟁으로 소모시킨다는 것을 실은 다들 알고 있기 때문이다. 자기 집을 라이프스타일 북의 화보집 같은 것으로 만들기 위해 애쓰는 것, 건강을 위한 운동, 일 분 일 초도 헛되이 쓰지 않는 자기관리, 생태주의적 삶의 가치를 실현하는 것, 정크 푸드를 거부하고 음식을 가려 먹는 것, 어느 곳에서도 멋지게 테이블을 세팅하고 식탁 위에 책과 음악을 함께 곁들일 줄 아는 것, 착한 소비와 공정여행을 하는 것, 계속 새로운 일에 흥미를 가지고 배우고 익히며 자신의 역량을 개발하는 것, 기부하고 봉사하는 삶, 그렇게 사는 걸 다들 잘 살려고 노력하는 것이라 믿고 있다. 하지만 저자는 ‘과연?’이라고 묻는다. 왜냐하면 그게 ‘신드롬’이기 때문이다. 행복과 건강이 사회적 열광의 대상이 된 것, 그게 문제인 것이다. 그래서 ‘건강 신드롬’은 사회적 질병이며, 행복에 광적으로 집착할수록 사회는 불행하다.

요즘 사람들은 건강과 행복밖에 기원하지 않는다는 것은 그만큼 안 건강하고 안 행복하다는 이야기이기도 하다. 행복을 추구하는 것이 문제인 것은 아니다. 문제는 그 행복의 주체가 절대적으로 ‘개인’이 된 것이다. 국가와 사회의 행복(welfare)을 통해 개인의 행복을 실현하려던 복지국가(welfare state)의 이상이 해체된 이후에 행복의 실현은 개인들 각자의 과제가 되었다. 그러고 나서 국가 수준의 행복 추구는 ‘웰빙(wellbeing)’이라는 좀 더 작은 행복의 개념으로 되었는데 곧 그 웰빙도 시장으로 흡수되었다. 이제 ‘웰니스’라는 추상화된 행복의 개념은 그나마 그 ‘웰빙’이란 개념 속에 연결되어 있던 ‘존재(being)’의 의미도 지운다. 이 웰니스라는 행복을 실현할 장소는 국가도 사회도 공동체도 마을도 가족도 아닌 ‘나의 몸’이다.

이렇게 고립된 개인 주체에게로 소급된 행복 개념은 아침 방송과 종편의 각종 토크 프로그램을 통해 날마다 전파된다. 건강, 다이어트, 미용, 헬스, 스포츠, 음식, 취미, 실내 인테리어, 패션, 요가에 명상까지 ‘잘 먹고 잘 사는 법’으로 가득 차 있다. 웰니스의 전도사들은 사회의 유명 셀럽(celeb)과 의사들이다. 현대 사회는 정말로 의사들이 사회적 질병을 치료하는 시대다. 우리는 셀럽이 국민의 우상이 되고 지도자가 된 시대를 살고 있다. 셀럽의 시대는 문화통치의 시대를 표상하는 것이기도 하다. “이 시대의 위인들은 더 이상 정치인이나 운동가, 지식인이 아니라 스타 셰프와 행복 전도사, 열정 넘치는 기업가다. 그리고 캠페인 표어는 ‘건강과 행복’이다.”(57쪽)

심지어 그들이 자기의 몸을 통해 보여주는 미적 척도는 도덕의 척도가 되기도 한다. 책에서는 그것을 ‘생명도덕’이라고 부른다. 그 사람의 생명-신체적 상태가 곧 그 사람의 삶의 건강함을 나타내는 도덕적 척도가 되기 때문이다. 피부 상태나 모발 상태, 비만도, 골밀도, 간수치 등이 평소의 삶의 방식을 나타내고, 그 지표가 정상 범위를 벗어나 있을 때 생활방식을 수정해야 할 것을 권고받는다. 출연자들은 드러난 서로의 몸에 대해 부러움의 탄성을 지르거나, 경악과 혐오가 가득한 표정을 여과 없이 보여준다. 각자의 몸의 상태는 그들이 얼마나 잘 살았는지,

얼마나 잘못 살아왔는지를 판단하는 도덕적 근거가 되는 것이다. 생명도덕은 그런 식으로 자기관리라는 이름의 자기규율과 통제와 통제의 틀로 개인들을 몰아간다. 이제 그들은 아침마다 과일과 채소를 섭취할 것과 적절한 음식과 적절한 운동과 적절한 휴식을 권고받는다. 처방은 언제나 라이프스타일을 바꾸라는 명령이다.

그런데 문제는 돈이다. 그 처방은 ‘소비’를 통해 실현되기 때문이다. 사람들은 건강한 라이프스타일을 위해 유기농 음식을 구매하고 요가 매트와 사교 기능성 속옷을 사고 이불을 바꾼다. 얼마나 라이프스타일을 바꿀 수 있는지는 각자의 구매력에 따라 달라지겠지만, 경제 사정이 넉넉지 않은 사람들을 위한 라이프스타일 개조 상품들도 얼마든지 준비되어 있다. 세탁기나 청소기를 바꾸지 못한다면 세탁기 세정제나 청소세제라도 바꾸고, 아침에 잤 잔 착즙 주스를 매일 배달시켜 먹는 대신 비타민제를 싼값에 대량 구매할 수는 있으니까. 상품에 의해 선택 당하면서도 스스로를 선택하는 주체라 믿는 ‘선택’이라는 이데올로기가 작동하는 순간이다. 처지에 따라 선택할 수 있는 다양한 상품들을 ‘개인의 자유로운 선택지’로 제공하는 시장사회는 계급화와 차별을 ‘취향의 차이와 선호에 따른 선택의 문제’로 둔갑시킨다. 싸구려 바지를 사는 것은 싸구려 취향 때문이 아니고, 가성비를 따지는 것은 합리적으로 소비하기 위해서가 아니다. 좋은 음식과 적절한 휴식, 레저와 문화생활을 향유하지 못하는 첫 번째 이유는 돈과 시간이 없어서이고 이것은 사회의 문제, 정치의 문제인데 이 웰니스 신드롬은 그것을 교묘히 문화적 취향과 안목의 문제, 자기관리의 문제, 개인들의 선택의 문제로 돌리는 것이다.

게다가 더 심각한 문제는 이 웰니스 신드롬이 그 신드롬에 빠진 개인들만 담달하는 것이 아니라는 점이다. “생명도덕은 단지 추종자 개인에게만 고통을 가하는 게 아니다. 이들이 타인과 맺는 관계까지 바뀌놓는다. 웰니스의 높은 기대에 부응하지 못하는 사람들을 보며 웰니스 신봉자는 역겨움을 토로한다. 이들의 독설이 공론장에서 통용되기 시작하면, 이성적 논쟁은 설 자리를 잃게 된다.”(227쪽) 취향의 정치, 정치의 미학화는 이런 과정을 통해 혐오의 정치를 탄생시킨다. 그런 점에서 오늘날 이 웰니스 신드롬은 정치적으로도 매우 위험한 징조다. 어떤 문화든 자본과 시장은 그것을 상품화로 연결시켜왔고, 건강과 행복이 상품화된 것도 그 결과이다. 그리고 현대사회는 이 상품의 서열이 그것을 소유할 수 있는 사람들의 신분과 계급을 구별 짓고 있다. 그래서 이 라이프스타일이 지배하는 사회를 나는 ‘문화정치적 파시즘’이라고 부른다. 그리고 오늘날 이 문화정치적 파시즘은 ‘건강하고 행복한 삶’이라는 표제어를 동반하고 내가 먹고 입고 쓰고 놀고 살아가는 모든 영역으로 밀고 들어온다. 웰니스 신드롬이 웰니스 파시즘으로 변모될 수 있는 것은 바로 그 지점이다. 웰니스의 기준에서 벗어난 모든 존재가 교정되거나 제거되어야 할 대상으로 되기 때문이다. 흡연자는 자기의 건강만 해치는 것이 아니라 가족과 이웃, 사회의 건강을 해치는 사람이 되고, 공기 오염의 주범이 되는 것처럼 말이다. 담배 연기에 면전에서 코를 찡그리며 손사래를 치는 사람들은 웰니스의 도덕을 거스르는 자들을 현장에서 즉결 심판하는 권리를 가진 것처럼 행동하고 있다. 하지만 그들은 공공장소인 도로에서 담배연기보다 훨씬 독한 매연을 내뿜고 있는 자동차 앞에서는 그렇게 하지 않으며, 그것은 한여름 바깥으로 열기를 내뿜고 있는 에어컨 실외기에 대해서도 마찬가지다.

이런 도착적인 사고방식과 행동적 반응이 단지 흡연자들에 대해서만 한정되지는 않을

것이다. 뚱뚱한 사람들, 누추한 옷을 입은 사람들, 쓰레기 같은 음식으로 배를 채우는 사람들, 식당에 아이들을 데려와 떠드는 사람들, 거리에서 소란을 피우는 사람들, 술 취한 사람들, 교통질서를 지키지 않는 사람들이 모두 그런 대상이 된다. “하층민은 냄새가 난다”는 문장, 조지 오웰의 『위건 부두로 가는 길』에서 만났던 그 한 문장을 나는 잊을 수 없다. 그 문장은 이 책에서도 나온다. 저자들 역시 웰니스 신드롬이 계급에 대한 혐오와 차별을 어떻게 정당화하는지를 설명하고, “억겨움이란 감정은 타인의 공중도덕, 문화적 교양, 양육 방식, 패션 감각, 성적 행동, 식습관 등을 재단하는 근거가 된다”고 말하면서 오웰의 그 유명한 문장을 인용했다.

“서양에서 계급을 구분할 수 있는 진짜 비결, 유럽의 부르주아 중 자칭 공산주의자라고 해도 의식적으로 애를 쓰지 않는 한 노동자를 자신과 동등한 사람으로 대하지 못하는 진짜 이유가 있다. 그것은 사람들이 요즘에는 내뿜기 조심스러워하지만 내가 어렸을 적에는 아무렇지 않게 주고받았던 무시무시한 말 한 마디로 압축된다.” - 하층민은 냄새가 난다. 이 문장 앞에서 숨이 멎는 건 왜일까. 이 라이프스타일의 창조와 생명도덕화의 징후로서의 웰니스 신드롬은 부자와 연예인들의 생활 패턴을 동경하는 아침 방송의 소비자들뿐만 아니라 한국의 중산층 진보사회에서 종종 보이는 ‘북유럽 신드롬’에서도 확인할 수 있다. 어쩌면 ‘강남 좌파’란 용어로 상징되는 이런 유럽식의 삶의 방식에 대한 동경과 행복 추구 노선 역시도 노동계급을 하층민의 이미지로, 좌파를 단지 ‘불평분자’로 둔갑시키고, 선을 넘지 않는 자기규율적 통제 주체를 시민적 주체성이라 믿는 질서-시민들의 질서 민주주의를 탄생시키고 있는 것은 아닐까.

그런 점에서 이 책은 지금의 문화담론과 문화예술교육, 생활문화운동이 이런 웰니스 신드롬을 강화하는 데 기여하고 있는 것은 아닌지, 관련 분야에서 고민하고 있는 분들이 꼭 읽어보았으면 하는 책이다. 아울러 이 책에서도 소개하고 있는 레나타 살레츨의 『선택』이라는 이데올로기와 조지 오웰의 『위건 부두로 가는 길』, 그리고 영국에서 노동계급이 어떻게 하층계급화 - 여러 가지 의미에서 열등한 존재로 - 되었는지를 다룬 오언 존스의 『차브』도 함께 읽어보기를 권한다.

생각해보면 낚시가 피싱이 되고, 등산이 클라이밍이 되고, 산보가 트래킹이 되고, 들놀이 물놀이가 캠핑이 되고 피크닉이 되고, 놀이터 공원이 테마파크로, 바다가 워터파크로, 민박집이 콘도로 되어간 그 시간이 우리의 삶이 자본과 시장에 종속되어간 시간이었다. 놀고 쉬는데 돈을 쓰기 위해 미친 듯이 돈을 벌어야 하는 삶. 우리는 어떻게 그 삶을 중단할 수 있을까. ‘혼자 행복’은 만인을 불행하게 만든다. 함께 행복한 길을 찾지 않으면 나의 행복도 없다. 지배하는 문화에 대항하는 ‘저항으로서의 문화정치’가 필요한 이유다.

순	구성	주제 및 내용	필자/참석자	
1	결론	상상력의 징후에 대한 내밀한 자기고백(기획의 변)	김월식, 무늬만커뮤니티 디렉터	91
2		플렉서스에서 배우다	구정화, 백남준아트센터 큐레이터	99
3		문화의 생산 주체로서의 예술 교육	박도빈, 문화예술술커뮤니티 동네형들 공동 대표	103
4		단두대 위에 올라선 체험주의	임상빈, 잔피	107
5		'몸소 겪는다'는 것	김소연, 연극평론가	113
6	가봄	안전하지 않은 상상에 대한 응원	최선영, 창작그룹 비기자	117
7		지금부터 무엇도 상상하지 마세요	김은기, 신기술소	125
8		상상력을 위한 씬팅	강지윤, 작가	131
9		지아정원의 변명	이현정, 지아정원	139
10	더봄	'문화예술교육, 체험에서 경험으로'	좌담회	145
11	넘봄	빛깔 좋은 생각 도구들도 껴야 보배다, 어떻게?	강정석, 지식순환협동조합	157

상상력의 징후에 대한 내밀한 자기고백

기획의 변

김월식, 무늬만커뮤니티 디렉터

예술가에 의한 예술가를 위한 예술가의 문화예술교육

오래된 생각이다. 늘 머릿속을 떠나지 않았던 몇 가지 질문의 답을 구하느라 이리저리 방황하며 고민의 출구를 찾으려 했지만 대체로 돌아오는 답은 또 다른 질문과 흔들리는 신념을 확인하는 것이었다. 아마 미리 확정해 놓은 예술(가)의 신화적, 종교적 은혜로움이라는 가당치 않은 가설이 문제였을지도 모른다. 개인과 몇 안 되는 주변인들의 경험으로 이 가설을 주장한다는 것이 우리만 즐거운 '그들만의 파티'가 될 수도 있다. 사실 예술가들의 미에 관한 탐구가 흥미롭지만 그런 예술가를 만나는 일이 쉽지 않은 것을 이미 알고 있다. 고집과 아집, 소통 부재의 삶에서 나오길 꺼리는 예술가들과 이미 세상의 언어가 되어버린 자신의 예술을 인지 못 하고 낭만적인 자기방어에 익숙한 예술가들과의 교류는 안타깝고 부끄러운 변명의 향연 같은 아이러니한 나락의 상실감을 안겨 주었다. 어쩌면 30년 가까이 예술가로 살아오면서 술하게 보아왔던 예술(가)의 편협한 삶을, 예술을 보편과 타당이라는 로직의 알고리즘으로 번역한다는 것이 처음부터 모순된 욕심이었을 것이라는 판단이다. 그럼에도 불구하고 이 모든 불편한 심정을 뒤로하고 '상상력의 징후'는 시작되었다.

목적이 무엇이든지 과정은 늘 다르다

무슨 호기로운이었을까? 몇 해 전부터 문화예술교육 현장의 열정에 반하는 안타까운 접근들에 대한 대안으로써 생각하게 된 이 신념 같은 아이디어를 실현하고자 여러 자리에서 '상상력의

징후'에 대한 이야기를 설파했고, 결국에는 경기문화재단의 문화예술교육지원센터에서 이 제안을 흥미롭게 받아들여 모든 시작이 가능했다. 많은 사전 회의를 통해 의미에 대해 공감하고 가능성을 감지했지만, 결국 언어적 의미가 가진 예술(교육)의 특수성이 선명하게 전달될지는 의문이었다. 말을 모으고 다듬어 '상상력의 징후'에 대한 타당성을 만들었지만 무언가 부족한 느낌을 메울 수는 없었다. 말 그대로 '징후'에 대한 불확정적인 개념을 온전하게 전달할 만큼의 정의를 유보하고, 열려있는 개념으로서 참여자가 그 의미를 완성하는 방식의 워크숍 초안을 만들고 이것이 결국 '상상력의 징후'를 설명하는 목적이 되었다. 견고한 목적이라도 전달 과정에서 흔들리고 해체되는 경험을 많이 해 보았다. 그래서 이 열린 개념이 온전하게 워크숍 끝까지 전달될지, 마지막에 어떤 결론에 도달할지 아무도 알 수 없었다. 하지만 참여하겠다는 예술가들이 모이고 결국 우리는 이 불투명한 워크숍 안에서 불안하게 더듬거리는 자신들을 목도했다. 더듬거리는 것은 분명 예술의 징후이지만 쉽게 설명할 수 없는 감각이다. 이 감각에 다가서기 위해서 처음 작성했던 모호하게 열린 '상상력의 징후'의 개념을 역추적해보기로 한다. 징후와 시작, 과정과 결과의 구조로는 부족한 예술(교육) 그 내부의 민낯을 보기 위해서 말이다.

홍보 초안과 결과의 창의적인 거리

'상상력의 징후'의 초안과 워크숍의 과정에서의 흔들림, 마치고 난 이후의 단상을 정리해본다.

초안

'상상력의 징후'는 예술가들이 창작하기 전에, 혹은 창작 중에 발생하거나 개입되는 다양한 신호나 행동, 사건들이 예술가들의 창작 과정에서의 창의력, 상상력, 수행력들에 어떤 영향을 미치는지, 또 그렇게 감지되는 징후들이 문화예술교육에 있어서 상상력의 통로를 여는 가능성이 될 수 있을지를 실험하는 워크숍이다. 온전하게 예술가들에 의한 예술가들을 위한 예술가들의 창작 실험과 이를 상상력의 가능성으로 읽고 문화예술교육의 언어로 번역해줄 모데레이터, 이 모든 과정을 객관적 관점에서 기록해줄 기록자들이 함께 이 워크숍에 참여한다. '상상력의 징후'는 많은 예술가가 문화예술교육 현장에서 자신들의 예술 철학에 기반을 둔 창작 작업을 문화예술교육의 철학과 언어로 번역하는 것을 힘들어하거나, 교육에 대한 편견과 강한 교육적 프레임에 갇혀 예술가 본인이 갖고 있었던 예술 철학과는 동떨어진 혹은 전혀 다른 교육적 관성의 프로그램을 진행하는 것에 대한 고민과 문제 해결을 위한 모색으로써의 실험적 워크숍이다. '상상력의 징후'는 예술가의 머리와 몸, 마음을 작동시키는 기제의 추상성을 구체적인 감각으로 체험하고 인지하며 이를 공유의 장에서 차이와 공감의 이슈를 바탕으로 예술가 스스로 재해석하는 과정이다. 예술(작업, 창작)을 시작하기 전, 그 분명한 신호 안에 설정된 다양한 창의와 상상, 창작 의지의 알고리즘의 세계를 쉽게 파악하기 어려울 수도 있다. 그래서 '상상력의 징후'는 매력적이다. 이해와 오해 사이에 '상상력의 징후'는 존재하고 결정적 단서를 뺀 단단한 심증으로 그 상상력을 호명한다.

과정과 결과의 단상들

“상상력의 징후'는 예술가들이 창작하기 전에, 혹은 창작 중에 발생하거나 개입되는 다양한 신호나 행동, 사건들이 예술가들의 창작 과정에서의 창의력, 상상력, 수행력들에 어떤 영향을 미치는지, 또 그렇게 감지되는 징후들이 문화예술교육에 있어서 상상력의 통로를 여는 가능성이 될 수 있을지를 실험하는 워크숍이다.”

창작하기 전에는 다양한 시그널들이 존재한다. 그림을 그리는 사람들이나 조각을 하는 예술가는 대체로 관찰이 그것이다. 그 관찰은 술하게 보아 왔던 일상의 풍경이 대상일 수도 있고, 여행 중이나 낯선 곳에서 포착된 기이한 대상일 수도 있다. 이 모든 대상이 아름답거나 추하거나 혹은 추상적인 감정으로 작가를 혼란하게 하더라도 작가의 미적 관점에 포획된 대상은 강렬하게 작가의 인식에 자리 잡게 되고 이는 곧 상상을 발동하는 기제가 된다. 그런데 대상을 관찰하는 방법과 속도가 제각각이다. 작가는 찰나(刹那)의 감각으로 셔터를 누르는 손, 붓질하는 손까지의 거리를 최소화하기도 하고, 한 대상을 길고 오랜 시간 응시하면서 대상의 존재, 혹은 대상과 풍경과의 관계, 대상의 이면 등을 맘껏 상상하며 표현의 수위를 설계하기도 한다. 동시대 예술가는 이 관찰의 개별적 특성이 작업을 진행하는데 매우 중요한 작동 기제임을 인지하고 더욱 다양한 방법과 속도로 관찰한다.

예술가는 시각적 차원을 넘어서 오감을 모두 개방하여 관찰하는데, 심지어 오감을 넘어서는 육감적 관찰을 상상의 채널로 활용한다. 보이지 않는 부분을 보는 것은 샤먼과 예술가에게만 주어진 유일한 특권일 수 있다. 죽은 조상을 불러내 그들과 소통하는 샤먼과 타인이 보지 않은 미감을 대신 발견하거나 기록해 타자에게 보여주는 예술가는 모두 현실적으로 보이지 않는 영역을 보이게 하는 특이한 재주를 가졌음이 틀림없다. 그래서 예술가는 때로는 보이지 않는 부분을 보기 위해 손과 몸으로, 혀와 코로 관찰한다. 음악 장르의 예술가에게는 귀로 관찰하는 것이 특히 중요한 창작 기제일 것이다. 그런데 비단 음악 장르의 작가뿐 아니라 타 장르 예술가에게도 청각을 통한 관찰이 만드는 창작의 통로는 매우 중요한 '상상력의 통로'가 된다. 작가의 관찰은 생각보다 편협하고 자기중심적이다. 말하자면 보고 싶은 것만 보고, 보고도 못 본 척한다. 매우 미세한 감각으로 돋보기 현미경을 뒤편에 미시적인 영역의 내부를 들여다보고, 숲을 보느라 나무를 아예 보지 않기도 한다. 장님이 코끼리를 만지던 손끝의 감각에 포착된 그곳에 천착하기도 하고, 또 어떤 예술가는 손끝에 포착된 그곳을 천착하는 몸의 감각으로 상상력을 발동한다. 한 가구 디자이너는 가구를 만들 때 자신이 가구가 되는 상상을 하면서 가장 편안한 가구의 형태로 몸을 만든다고 한다. 그리고 그 위에 다른 사람이 온전하고 편안하게 앉아 있는 것을 상상하면서 그 구조대로 가구를 제작한다고 한다. 결국 본다는 것은 오감과 육감을 넘는 몸의 감각을 입체적으로 날을 세워 관찰하는 것이고, 이 입체적 관찰이 작가의 개별적 관찰 및 성찰, 실천의 속도와 연동된다는 것을 부인하기 어렵다. 우리는 매일 보며 살아가는데 그 관성 때문에 어쩌면 아무것도 못 보는 것일 수 있고, 나의 보는 방법은 나의 상상력을 만드는 모든 징후가 된다.

‘상상력의 징후’ 워크숍 도중 참여한 예술가는 자신의 보는 습관과 방식을 공유했다. 작가적 관찰이란 매우 침묵하게 사적이면서도 공개하기 꺼려지는 부분이 있는 비밀스러운 창작의 영역이기 때문에 실제로 깊은 이야기가 공유되지는 못했다. 다만 어떤 작가든지 자신이 보고 있는 세상을 말하면서 더듬거리고, 주저하고 부끄러운 듯 말의 호흡을 조절했다. 말과 사유가 동시에 혼재하면서 타자를 바라보는 작가들의 시선에는 또 다른 생각의 징후들이 포착되는 듯했다. 작가의 생각과 상상력이 개인의 영역을 넘어서 타자와 비로소 만나는 첫 지점의 떨림과 흔들림, 그리고 그 흔들림을 뚫고 나오는 개인의 소리가 모두 그 예술가의 시그널이다. 이 불확정적이고 불가해한 소통이야말로 또한 ‘상상력의 징후’가 된다. 심정적이고 직관적으로 답을 향해 무한 수렴하고 있는 관찰과 상상의 긴장에는 무한한 우연과 오해의 개입이 존재할 수 있고, 그 헤아릴 수 없는 파장 속에 예술이 위치한다.

“온전하게 예술가들에 의한 예술가들을 위한 예술가들의 창작 실험과 이를 상상력의 가능성으로 읽고 문화예술교육의 언어로 번역해줄 모더레이터, 이 모든 과정을 객관적 관점에서 기록해줄 기록자들이 함께 이 워크숍에 참여한다.”

‘상상력의 징후’에 참여한 참여자와 모더레이터, 워크숍의 전 과정을 기록하는 사람도 모두 예술가이어야 한다는 사전 약속이 있었다. 그래서 모든 참여자는 각자의 포트폴리오를 소개하는 시간이 필요했고, 모더레이터 역시 본인의 포트폴리오를 모두에게 공유하는 시간을 가졌다. 모더레이터는 예술 장르, 매체와 상관없이 참여 예술가들의 창작과정과 결과물에서 ‘상상력의 징후’를 읽고 이를 다시 여러 참여자에게 전달하였다. 교육적 언어 구사를 불편해하는 예술가나, 본인의 작업에서 문화예술교육적 가능성과 프로세스를 인지하지 못 하는 작가에게 본인의 작업이 갖고 있는 교육적 잠재성을 일깨우는 매개자의 역할을 담당한 것이다. 모더레이터로 참여한 한 예술가는 작업 결과물에 숨어 있는 창의적 경로를 끊임없이 읽어주면서, 작가가 본인의 이야기를 불편해하지 않고 말할 때까지 섬세하게 배려하며 기다려주었다. 이 모더레이터는 다양한 예술의 언어를 교육에 필요한 적절한 언어로 번역했던 경험이 풍부하였고, 예술가이자 교육자의 정체성을 갖고 있었다. 또 다른 모더레이터는 작업에 접근하는 과정에서 다양한 사람들과의 협업에 경험이 많은 예술가로 다양한 매체를 유연하게 융합, 해체하면서 작업 과정에서 발생하는 여러 사건과 우연적 상황을 메시지에 개입시키는데 자유로운 작가다. 모든 모더레이터가 유머를 작업의 한 태도로 숨겨두었고 이 모든 기제가 참여자의 창작적 기제와 만나 ‘상상력의 징후’에 대한 끊임없는 질문과 고민을 만들었다.

“‘상상력의 징후’는 많은 예술가가 문화예술교육 현장에서 자신들의 예술 철학에 기반을 둔 창작 작업을 문화예술교육의 철학과 언어로 번역하는 것을 힘들어하거나, 교육에 대한 편견과 강한 교육적 프레임에 갇혀 예술가 본인이 갖고 있었던 예술 철학과는 동떨어진 혹은 전혀 다른 교육적 관성의 프로그램을 진행하는 것에 대한 고민과 문제 해결을 위한 모색으로써의 실험적 워크숍이다.”

‘상상력의 징후’에서 예술가들의 상상력을 작동시키는 기제에 주목한 이유는 제도 안의 많은 문화예술교육에서 단순화된 접근 방법과 사례가 공유되면서 정체성과 변별성이 없는 교육이 양산되고 있었기 때문이다. 이에 대한 반성과 대안으로써 새로운 발상과 접근, 실천력을 갖춘 문화예술교육을 위한 예술(가)적 실험이 필요하다는 판단에서 ‘상상력의 징후’는 출발하였다.

예술가들은 종종 예술교육 현장에서 예술강사의 역할을 담당할 때 실제 자신의 창작 세계와는 다소 거리가 있는 ‘전형적인 예술교육’의 틀을 벗어나지 못하고 마치 문화예술교육은 ‘이렇게 해야 한다’는 강박에 사로잡힌다. 이는 그동안의 문화예술교육 프레임이 교육적 설계와 과정, 목표와 결과가 분명한 안전하고 견고한 접근에 기반을 둔 설정이었기 때문이다. 제도 안의 예술교육은 정해진 시간 안에 목적과 과정을 수행하고 결과를 만들어 내는 시간과의 긴장이 중요하다. 또 윤리적이며 안전하고 정서적으로 순화된 언어와 접근만을 허용한다. 그래서 제도 안의 예술교육은 검증된 콘텐츠 외의 상상과 접근을 가지고 교육을 수행하는데 많은 장벽이 있다. 교과서 안의 예술은 지식과 정보를 제공해야 하고, 정해진 시간 안에 완성을 요구하므로 개별적 사유와 실천이 개입될 수 있는 중요한 단계를 친절하게 압축하여 전달한다. 이러한 미적 교육을 통한 경험은 교육 대상자의 심미적 경험을 단순화하면서, 예술에 대한 보편적 사고를 전제화하는데, 이 부분이 예술(교육)에 대한 전형을 만들기도 한다. 동시대 예술 언어의 비선형적이며 부조리한 부분을 애써 번역하여 사회와 학교, 교사와 학부모를 설득하는 과정에서의 불편함을 마주하기 싫은 예술가는 제도 안에서 통용되는 보편적 언어와 접근의 예술(교육)로 되돌아간다. 친절하고 안전한 제도적 예술교육은 결국 교육의 프레임이라는 동시대성의 자기 기만적 상식망 안으로 예술(가)을 가두는 관성이 있다. 결국 동시대의 문화예술교육은 가치와 내용 중심으로 확장되지 못하고 늘 이해하기 쉬운 상식적 예술 장르의 기능교육을 넘지 못하는 한계를 보이기도 한다.

“‘상상력의 징후’는 예술가의 머리와 몸, 마음을 작동시키는 기제의 추상성을 구체적인 감각으로 체험하고 인지하며 이를 공유의 장에서 차이와 공감의 이슈를 바탕으로 예술가 스스로 재해석하는 과정이다.”

이러한 측면에서 ‘상상력의 징후’는 워크숍 참여 작가의 다양한 창작 기제를 보편적 교육언어로 직접 번역하는 과정을 워크숍 설계 단계에서 지워버렸다. 수년간 예술교육 매개자의 역량강화 프로그램은 예외 없이 워크숍의 결과 단위에서 교육 안을 만들고 그 교육 안을 실습으로 연결하는 것이었다. 다양한 브레인스토밍과 사례의 교류, 멘토링을 받은 매개자들은 구조가 이미 설계되어 있는 행정 서류 양식에 크고 작은 변화와 성찰의 철학을 써넣는다. 이 과정에서 다시 예전의 제도적이며 관성적 예술(교육)의 언어로 회귀하고, 행정 서류 양식이 원하는 설계 방식으로 내용을 압축시킨다. 몇 년 동안 수차례 진행된 이와 같은 역량강화 워크숍에서 예술(강사)가의 확장된 교육적 접근과 실험의 가치를 매우 쉽게 패턴화시키는 경향을 발견하였고, ‘상상력의 징후’에서만은 다시 되풀이하지 말자는 의견은 가장 중요한 워크숍의 태도가 되었다. 그래서 일련의 과정을 대체할 장치로서의 모더레이터와 기록자의 역할이 중요했다. 모더레이터는

워크숍 과정에서 참여 예술가의 창작 기제에 대하여 다양한 상상의 여지와 경로를 함께 잃어주고, 예술가는 그 언어에 각자의 언어와 철학으로 화답한다. 때로는 아무 말 대잔치 같은 애매하고 모호한 소통이 지루하게 이어지기도, 단절된 대화 속으로 침묵이 개입되기도 하지만 참여자들이 겪는 즉자적인 소통의 과정을 기록자는 여과 없이 자신의 언어로 기록한다. ‘상상력의 징후’에는 ‘기록자의 언어’라는 세 번째 번역 과정이 존재하는데 기록자들은 대화와 소통을 일방적으로 옮기는 것이 아니라 자신의 관점을 반영하여 현장을 기록한다. 이 기록이 참여자들에게 예술(교육)의 정답이 아니라 질문과 답, 고민과 문제의식을 만나는 또 다른 ‘상상력의 징후’가 되길 기대하면서.

“예술(작업, 창작)을 시작하기 전, 그 분명한 신호 안에 설정된 다양한 창의와 상상, 창작 의지의 알고리즘의 세계를 쉽게 파악하기 어려울 수도 있다. 그래서 ‘상상력의 징후’는 매력적이다. 이해와 오해 사이에 ‘상상력의 징후’는 존재하고 결정적 단서를 뺀 단단한 심증으로 그 상상력을 호명한다.”

아무도 예술가의 창작 이전의 다양한 작동 기제에 대해서 단정적으로 판단할 수 없다. 수없이 많은 예술(가)의 가치는 단정 지을 수 없는 다양함에서 출발하기 때문이다. 그 다양성은 예술의 다양성이지만 예술가의 다양성이면서 삶의 다양성이다. 태어나기 전부터 DNA 속에 내재되어 있는 기질의 총화와 성장하면서 만나는 다양한 사람, 사건으로부터 만들어지는 개별적 정체성이 예술(가)의 언어를 구사하게 한다. 우리는 이런 다양성을 학습으로 이해하고 수렴할 수 있지만, 결국 개별적 상상력을 통한 주체적 삶의 성찰과 실천은 스스로 깨치지 않으면 쉽게 자기 것이 될 수 없는 마음 같은 것이다. 몸은 움직여도 마음이 움직이지 않을 때 느끼는 거짓의 상태를 사람들이 건디기 힘들어하고, 불편해하는 까닭과 비슷하다. 우리는 ‘상상력의 징후’를 통해 다양한 예술가의 창작 이전과 창작 과정의 기제를 읽는다. 예술(가)의 다양성만큼 기제 들은 다양하고, 실제로 이러한 이유로 창작이 가능할 수 있을지에 대하여 놀라기도 하고 의아해하기도 한다. 그래서 매일 맞이하는 아침이, 아침 밥상에서 밥을 먹는 행위가, 밤에 일상의 피로로 고단한 몸을 눕히고 잠을 청하는 행위가 어떤 사람에게는 평범한 삶이 되기도 하고 또 어떤 이에게는 창작의 기제가 되기도 하는 것이다. 실제 2017년을 살아가는 동시대 75억의 세계 인구가 맞이하는 아침과 저녁의 잠자리가 같지 않듯이, 어떤 예술가의 아침밥은 따뜻함과 초라함, 아름다움과 추함, 즐거움과 불행함을 관찰하고 사유하게 한다. 특정한 아침 식탁의 풍경이 예술가의 언어로 번역되어 미술관에 전시되기도 하고, 공연장의 무대로 오르기도 한다. 우리가 일상의 낮익은 풍경을 전시와 공연으로 쉽게 볼 수 있는 것처럼, 동시대를 살아가며 관찰과 사유 속에서 새로 발견된 독립적인 의미와 가치들은 이미 삶의 풍경 속에 가득한 것이다. 어쩌면 우리의 예술교육은, 문화예술교육은 근대의 장르적 예술 결과물의 권위에 익숙해져서 그 결과를 만드는 기술적 경로에만 치우치지 않았는지 질문을 던져봐야 한다. 그리는 기술과 행위 이전에 그리는 자가 무엇을 보고 어떤 생각을 했는지, 그 판단의 주관적 해석이 어떻게 가능했는지 고민해야 한다. 또한 그것을 그리고, 연주하고, 쓰도록 결정했을 때 사용하는 언어(매체)는 누가 선택했고,

그 언어가 본인의 언어로 사용하기에 불편함이 없는지, 불편을 감수하고도 지속해볼 의지가 발동하는지 등의 문제를 다시 생각해 보아야 한다. 이런 전제는 무척 피곤하고 시간과 공력이 많이 든다. 사실 이런 전제 없이도 우리는 그동안 그럭저럭 문화예술교육을 별 탈 없이 잘 성장시켜 왔다고 주장하는 사람들도 많을 것이다. 하지만 ‘상상력의 징후’에서만큼은 이 전제들이 우리를 주의 깊게 관찰하고 성찰하도록 만들어 주었다. 그리고 끊임없이 사유하고자 했던 고단한 시간의 정체가 실천을 만들기 위한 주체적 사유의 시간이었고, 결코 버리거나 무시하기 어려운 마음을 사용하는 시간이었음을 잊고 싶지 않다. 그렇게 쌓이는 마음은 문화예술교육의 또 다른 혹은 새로운 가치와 과정을 상상하게 한다. ‘상상력의 징후’는 그런 것을 마음에 품은 신념의 문제와 맞닿아 있는 것이다.

목적 없는 함목적성

“욕구 능력은, 그것이 단지 개념에 의해서만 즉 목적의 표상에 적합하게 행위 하도록 규정될 수 있는 한, 의지라고 할 수 있을 것이다. 그러나 비록 어떤 대상, 마음 상태 또는 어떤 행위 등의 가능성이 목적의 표상을 필연적으로 전제하지는 않을지라도, 우리가 목적에 의한 인과성을, 즉 어떤 규칙의 표상에 따라 그 대상이나 행위 등을 그렇게 정해 놓은 하나의 의지를 그 근거로 가정하는 경우에만, 비로소 그것들의[어떤 대상, 마음 상태 또는 어떤 행위 등의] 가능성이 우리에게 설명될 수 있고 이해될 수 있다고 하는 이유만으로도, 그러한 대상이나 행위 등은 함목적적이라고 할 수 있다.”¹⁾

‘상상력의 징후’를 준비하면서 칸트의 ‘목적 없는 함목적성’이 중요한 레퍼런스가 되었다. 징후가 목적의 표상을 필연적으로 전제하지는 않을지라도 ‘상상력의 징후’가 문화예술교육에 타당한 함목적성을 갖추었다는 믿음을 채찍질하는 텍스트로써 ‘목적 없는 함목적성’은 매우 중요한 영감이기도 하였다.

결국 우리가 워크숍을 통하여 포획한 징후 안에는 더듬거리기, 조물락거리기, 치유를 위한 시간 보내기, 자기 탐색의 시간, 축적, 매개와 매개의 관계, 소문과 팩트, 불편한 질문하기, 탈 학습된 자기 경로는 찾아가는 탐색 과정, 어색함, 미시적이고 탐미적인, 우연, 꼬리에 꼬리를 무는, 대칭적 촉각성, 통합적 사고를 원하는 혹은 시키는, 몸의 생각, 통해서 보는 읽는 세상, 감각의 번역, 쉬운 너무도 손쉬운, 애뜻함, 기다림, 실천과 수행이라는 관념적이고 추상적이면서 또 구체적인 함목적성이 포함되어 있었다. 이제 우리는 이 징후의 정체를 암묵지에서 호명했으며, 호명된 징후들이 문화예술교육의 언어로 번역되는 또 다른 수고의 과정이 필요하다. 우리의 예술처럼 말이다.

1. 김상현, 『철학사상』 별책 제5권 제6호 칸트 「판단력 비판」, 서울대학교 철학사상연구소, 2005, p.75.

플렉서스에서 배우다

구정화, 백남준아트센터 큐레이터

이 글은 필자의 글 「러닝머신」(백남준아트센터, 2013)의 글을 일부 수정한 것입니다.

경험으로서 예술

역사적으로 기술의 발전은 산업현장과 더불어 교실의 모습을 바꾸어왔으며 인공지능과 사물인터넷이 화두인 오늘날의 상황도 마찬가지이다. 이미 오래전부터 수많은 미래학자는 향후 소멸할 몇 개의 키워드로 학교라는 시스템을 꼽아왔다. 극단적으로까지 느껴지는 이러한 주장에는 인간이 정보를 습득하는 환경에 따라 교육의 방향이 달라질 수밖에 없다는 인식이 깔려있다. 특히 명시적이고 안정적인 차원의 정보를 주고받았던 20세기와 달리 암묵적 지식의 세계를 향하고 있는 지금, 우리의 교육도 큰 변화의 길을 갈 수밖에 없다.

암묵적 지식의 세계라는 개념은 스마트폰과 인터넷으로 대변되는 기술혁명을 일상에서 경험하고 있는 지금의 상황에서 충분히 감지할 수 있다. 사람들은 새로운 스마트 기기를 사용하거나 새로운 정보 검색을 위해 별도의 수업을 듣는 것이 아니라 일단 먼저 사용해 본 후 오류를 수정하면서 암묵적으로 연결해보는 과정을 거쳐 사용법을 흡수한다. 유사해 보이는 것을 연결하고 자신이 알고 있는 것을 동원해가며 기존의 지식을 수정하는 것이다. 이렇게 습득되는 지식은 개인의 경험과 실험에 의해 흡수되기 때문에 교사의 일방적인 전달만으로는 배움이 가능하지 않다. 또한, 우리의 감각을 통해 신체에서 학습이 일어나기에 두뇌를 통해서만 전달되는 것도 아니다. 다시 말해서 인지적 과정과 더불어 경험하는 과정이 필요하다. 명시적 지식의 전달이 무의미해진 지금의 교육 현장에서는 교사가 가르치지 않아도 학생은 스스로 배울 수 있게 된다.

이처럼 미래 교육에서는 참여를 통해 세상을 경험하며 배운다. 암기를 통해 자신의 배움을 증명해야 했던 과거와 달리 미지의 것을 알아가면서 좀 더 좋은 질문을 통해 지속해서 배움을 이어가는 것이 더 중요하다. 그러므로 제일 중요한 것은 질문과 탐구, 열정, 기질, 그리고

공동체라는 환경이 된다.¹ 이처럼 감각을 열게 하는 경험과 질문, 탐구를 강조하는 교수법은 오늘날 교육현장에서 ‘체험학습, ‘통합교육’의 이름으로 실행되고 있으며 그 과정에서 교육 예술이라는 새로운 영역이 새롭게 주목받아 왔다.

교육 예술은 인간이 환경과 상호작용하는 창조적 활동으로서 예술을 간주하고 그 교육적 의미를 새롭게 정립한 미국의 철학자 존 듀이(John Dewey 1859-1952)에서 시작되었다. 듀이는 예술을 수단화한다는 비판 속에서도 예술이 인간의 일상으로 복귀해야 함을 강조하였다. 순수예술과 상업예술이 막 분화를 마치던 시기에 오히려 그는 예술과 삶의 통합을 이야기하며 ‘경험으로서의 예술’이라는 새로운 개념을 창조하였다. 그가 볼 때 일상의 경험은 인간이 한 생명체로서 환경과 맺는 상호작용이며 세계와의 능동적이고 활발한 교섭을 의미한다. 이것이 결국에는 예술의 근원이자 썩어 될 수 있다고 생각한 듀이는 일상을 구성하는 아주 작은 경험이라도 일정한 리듬으로 구성되면 미적 경험으로 전환된다고 보았다. 즉 일상의 경험은 일정한 리듬을 갖게 되면서 변화하고 발전하며 이러한 리듬감의 회복이야말로 삶과 예술의 중요한 에너지가 되는 것이다. 듀이는 기존 예술 개념을 넘어서는 예술의 교육학적 전망을 제시하면서 삶과 예술의 긴밀한 연결고리를 발견해내었다. 듀이가 주장한 ‘경험으로서의 예술’은 이후 플럭서스 예술가들에 의해 구현되었고 예술사적으로 저평가된 플럭서스 예술을 교육 예술의 맥락에서 재규정하는 작업도 현재 진행되고 있다.²

실패를 배우다

20세기 예술사에서 가장 독특한 활동을 한 괴짜들의 집단인 플럭서스는 1960년대를 전후하여 유럽과 미국에서 결성된 다국적의 젊은 예술가 그룹이다. 플럭서스(Fluxus)라는 용어는 조지 마키우나스(George Maciunas, 1931-1978)가 1961년에 만든 것으로 라틴어의 ‘fluere’에서 유래한다. 흐르다, 혹은 흐르는 상태를 의미하는 플럭서스는 예술과 예술이 아닌 것의 경계에서 활동하던 국제적인 아방가르드 예술가 그룹의 특성을 잘 대변해준다. 마키우나스를 비롯한 백남준(Nam June Paik, 1932-2006), 오노 요코(小野洋子, 1933-), 딕 히긴스(Dick Higgins, 1938-1998), 시게코 쿠보타(久保田 成子, 1937-2015), 조지 브레히트(George Brecht, 1926-2008), 앨리슨 놀즈(Alison Knowles, 1933-) 등의 플럭서스

1. 더글러스 토머스, 존 실리 브라운, 『공부하는 사람들』, 서울, 라이팅하우스, 2013, p.103-121.
2. 한나 히긴스는 플럭서스의 예술형태가 갖는 교육적 의미를 존 듀이에서부터 시작되는 경험하는 예술의 교육철학과 연결하여 플럭서스 페다고지로 재해석하고 있다. Hannah Higgins, Fluxus Experience., University of California Press, 2002; 크레이그 세이퍼는 ‘플럭서스 실험실’이라는 개념 속에서 실험적인 학교로서의 플럭서스 예술 운동에 주목한다. Craig Saper, “Fluxus as a Laboratory”, The Fluxus Reader, Ken Friedmen ed., London, Academy Editions, 1999.

작가들은 플럭서스가 어떤 하나의 예술이라기보다는 하나의 태도이자 정신이 되길 바랐고 일상에서 예술적 경험을 발견하고 조직하고자 했다.

플럭서스 예술가들에 의해 구체화된 ‘경험으로서의 예술’은 존 듀이에서 존 케이지로 이어지는 20세기 중반 미국의 자유로운 실험학교의 학풍에서 기원하며 근본적으로는 창의성과 자발성을 담보한 창조적 시민이라고 하는 새로운 주체의 등장과 연결되어 있다.³ 일방적이고 단일한 정보의 전달에 도전하는 것은 단지 참정권의 획득과 같은 정치 제도의 문제만은 아니었던 것이다. 정보가 생산되는 모든 곳에, 소통이 필요한 모든 자들에게 국면의 전환이 요구되었고 예술가들 중 가장 먼저 응답하고 실천한 이들이 바로 플럭서스 작가들이었다.

예술에 대한 개방성과 반예술적인 태도로 인해 플럭서스 예술가들은 매체에 대한 제한을 두지 않았기 때문에 자신들의 예술이 음악, 공연, 춤, 문학이 동시에 될 수 있다고 하였다. 이렇게 각 장르가 섞여 있는 형태를 딕 히긴스는 인터미디어라는 개념으로 총괄하였다.⁴ 이벤트, 플럭서스 키트, 메일아트, 게임아트와 같은 플럭서스 예술 형태들은 모두 이러한 미학적 실험 때문에 탄생한 것이다. 무엇보다 플럭서스는 육체가 어떻게 감각과 지식을 총합하여 표현할 수 있는 지에 관심을 가졌으며 인간 신체가 개인적이면서도 사회적인 의미와 연결되어 있음을 보여주고자 했다.⁵

플럭서스 이벤트는 미국의 블랙마운틴 칼리지(Black Mountain College, 1948년과 1952년의 여름학기)와 신사회연구소(New School For Social Research, 1958-1960)에서 있었던 존 케이지의 실험적인 강연에 그 뿌리를 두고 있다.⁶ 벅민스터 풀러(Buckminster Fuller)의 회고에 의하면 당시 블랙마운틴 칼리지의 분위기는 기술적이거나 유형적인 접근보다는 역사적이고 실험적인 접근을 통해 예술에 대한 정의를 다시 하는 것에 초점이 맞춰져 있었고, 실패하는 것이 교육의 한 과정처럼 다루어지는 분위기였다고 한다.⁷ 케이지는 1952년 블랙마운틴 칼리지에서 있었던 자신의 수업에서 우연성의 미학에 근거해 작가의 의도를 최소화한 상태에서 일상의 반복적 행위를 동시간대에 펼쳐놓는 행위를 기획하였다. 케이지가 ‘협동 행동’ 혹은 ‘동시적 이벤트들의 자율적 승설’이라고 명명한 이러한 활동은 훗날 플럭서스 이벤트의 출발점이 되었다.⁸ 케이지에 의해 시작된 이벤트는 일상에서의 미적 경험을 위한 것으로 일상의 행위에 리듬감을 부여해 의미를 만드는 것이 예술가의 역할임을 보여준다.

3. Craig Saper, “Fluxus as a Laboratory”, The Fluxus Reader, Ken Friedmen ed., London, Academy Editions, 1999, P.138.
4. Astrit Schmit-Burkhardt, Maciunas’s Learning Machines From Art History to a Chronology of Fluxus, The Gilbert and Lila Silverman Fluxus Collection, Detroit, 2003, P.9.
5. Kristine Stiles, “Between Water and stone”, IN THE SPIRIT OF FLUXUS, Waker Art Center, Minneapolis Minnesota, 1993, pp.94-95.
6. 블랙 마운틴 칼리지는 1933년 설립, 1956년 폐교된 학교로 존 케이지와 머스 커닝엄, 조셉 알버스 등의 예술가들이 교수로 있으면서

- 실험적인 교육 방식을 통해 미국 현대예술에서 주요한 예술가들을 배출하였다. 순수 예술은 물론 무용가와 작곡가, 시인, 극작가와 음악인들이 물려들었다. Martin Duberman, Black Mountain: An Exploration in Community, New York, Dutton, 1972.
7. 학교가 폐쇄된 후에도 존 케이지와 머스 커닝엄, MC 리처드 등의 교사들은 여러 도시를 여행하며 강의를 지속하였다. Craig Saper, ibid, P.138.
 8. 학생들이 모인 구내식당에는 저녁 식사 후 케이지와 동료들이 의자를 모아 두었고 의자 위에는 하얀색 컵이 한 개씩 놓였다. 케이지는 계단 위에 올라서서 강의를 시작했고, 커닝엄은 통로에 작은 개를 풀어두고

플럭서스 이벤트에서 예술가는 관객과 평등한 관계 속에서 경험을 만들어간다. 플럭서스 예술가들은 자신들이 어떤 변화를 이루어낸다고 주장하는 것이 아니라 관객과의 교류를 통해 관객이 일상에 대해 강화된 의식을 갖도록 했다. 또한, 관객이 반드시 그 장소에 있지 않아도 작업이 가능하다는 것을 보여주면서 지리적, 공간적, 언어적 경계를 뛰어넘는 사회적 소통의 공간을 창출하였다. 다양한 국적을 가진 플럭서스 작가들은 전 세계에 분포하면서 이동하였고 장르를 넘나드는 작품 활동을 했다. 이들은 화랑이나 미술관뿐만 아니라 모든 공간을 이벤트가 벌어질 수 있는 장소로 사용하였으며 다양한 분야에서 차용한 재료와 언어를 사용하였다. 인터미디어라고 총칭되는 플럭서스의 독특한 방법론은 결과적으로 재료나 기술에의 충실함을 넘어서 예술의 평준화를 지향하였다. 이는 예술을 더욱 접근 가능하고 민주적인 것으로 만들려는 의도에서 기인한다.

결과적으로 플럭서스 퍼포먼스에서 가장 중요한 요소는 관객 혹은 참여자와의 상호작용이다. 플럭서스 예술가들은 정보의 조직과 매개에 깊은 관심을 두고 있었기 때문에 플럭서스 퍼포먼스로 통칭하는 이러한 예술 경험에는 사물과 사람(관객), 그리고 그사이를 매개하는 행위들이 상정되었다. 플럭서스 작가들은 의미를 생산하는 예술이라는 관점에서 더 나아가 그 의미의 수신자와 발신자의 관계를 바꾸어보고자 했고, 관객이 작가가 제공하는 정보를 뛰어넘어 자신의 눈과 귀로 느끼며 수용할 것을 제안하였다. 플럭서스 예술에서 행위는 환경에서 받아들인 자극에 대한 반응이자 정신적 활동으로서의 지식이 그 자체로 완전한 것이 아니라 경험을 재조직할 때만 의미가 있다는 것을 보여준다. 이러한 경험은 어떤 의미에서 한 사람의 일생을 따라 계속적으로 시간과 장소의 재정의의를 유도하면서 배움의 과정을 만들어간다. 그러므로 존 듀이가 말했던 것처럼 배움이란 단지 정보를 전달하는 것이 아니라 상상력을 통해 삶의 가치와 소통하고 그에 참여하는 것을 의미한다. 그는 예술 작품이 개인들이 삶에서 공유할 수 있는 가장 내밀하고 생기 넘치는 보조수단이 될 거라고 믿었다.⁹

‘경험으로서의 예술’은 환경 속에 존재하는(살아가는) 인간의 창조적 활동으로 예술을 새롭게 규정함으로써 분리되어 있던 예술과 삶의 관계를 접합하고자 한다. 플럭서스 예술이 다장르적이고 총체적이며 수행적인 특징을 갖는 데에는 생활세계를 구성하는 어떤 하나의 경험으로 예술을 재규정하고, 그 경험을 창조하는 자로서 예술가를 새롭게 배치하였기 때문이다.¹⁰ 이들이 창조한 예술가는 고립된 일상의 경험에 리듬을 부여함으로써 연속적이고 생기 있는 삶의 과정을 만들어가는 매개자이자 관계의 조직가이다.

술로 인무를 선보였다. 튜더는 케이지의 곡을 피아노로 연주했으며 찰스 올슨(Charles Olson)과 메리 캐롤린 리처드(Mary Caroline Richards)는 시를 낭독했다. 라우센버그와 케이지는 확성기가 달린 구식 빅터 축음기(Victrola)에 오래되고 잡음이 심하게 섞인 음악을 틀었다. 이 시연은 의자 위에 놓인 하얀 겹에 하나씩 커피를 채우면서 한 시간 만에 종료되었다. Tomkins, Calvin, Off the Wall : A Portrait of Robert Rauschenberg, Picador, 2005, p.68.

9. Dewey, Art as Experience, New York: Milton Balch, 1934, p.334; Hannah Higgins, Fluxus Experience, University of California Press, 2002, p.208에서 재인용 [본문으로]

10. Hannah Higgins, "Teaching and Learning as Art Forms : Toward a Fluxus-Inspired Pedagogy", Fluxus Experience, University of California Press, 2002, pp.188-189.

문화의 생산 주체로서의 예술 교육

박도빈, 문화예술커뮤니티 동네형들 공동대표

문화예술커뮤니티 동네형들은 문화예술을 매개로 일상을 나누며 작지만 의미 있는 변화를 만들어가고 있는 문화예술 단체이자 플랫폼이다. 6년째 다양한 형태의 예술 교육을 진행하고 있으면서도 예술 전공자나 예술적인 재능이 뛰어난 구성원이 별로 없다. 종종 지원사업의 심사과정에서 전문성과 역량을 증명할 방법이 없어 어려움을 겪기도 하지만, 현장에서 예술 활동 경험이 별로 없는 청소년과 청년들을 만날 때 매개자 역할을 하는 데는 공감하고 이해할 수 있는 폭이 넓어서 좋은 편이다.

재능이 뛰어난 사람들이 주목받는 예술 교육에서의 경험은 예술은 잘해야 한다는 선입견을 갖게 한다. 잘해야만 좋아할 수 있는 것은 아니고 좋아한다고 해서 잘하는 것은 아닌데, 여전히 많은 예술 교육 프로그램의 지향점은 배우고 성장하는데 있는 듯하다. 전업 예술가로 살아갈 것이 아니라면 예술을 좋아하기만 해도 충분할 것 같은데, 예술 교육이 예술을 매개로 다른 사람들과 소통하고 공감하는 과정 그 자체가 될 수는 없을지.

동네형들은 그동안 나름대로 예술 교육 프로그램을 꾸준히 진행해 왔지만 정작 참여하는 당사자들은 본인들의 활동을 예술 교육으로 인식하지 않는다. 예술가가 되기 위한 연습이 아닌, 예술가로서 작품을 생산하는 활동이 대부분이기 때문이다. 짜장면이나 짬뽕을 먹듯이, 누구나 일상적으로 맛있게 즐길 수 있는 예술을 상상한다. 그래서 철가방을 들고 학교로 간다.

학교 벽화는 주로 예술가를 섭외하거나 그림을 잘 그리는 학생들을 선발하여 제작한다. 하지만 정작 그 공간을 이용하는 학생들에게는 누군가가 그려준 아름다운 그림일 뿐, 별다른 의미가 없다. 〈찾아가는 예술 철가방〉은 참여자들이 이야기를 만들고 그 장면을 몸으로 표현하여 시트지로 벽화를 제작한다. 주로 농어촌 소재의 작은 학교들을 찾아가다 보니 전교생 30명 정도의 모든 아이의 모습이 학교 공간 곳곳에 남게 된다. 서로 몸을 대고 그려주면 되니 그림을 잘 그릴



필요가 없고 간단한 칼질 후 배경을 떼어내면 작품이 만들어진다.

처음 학교에 도착해서 철가방에 담긴 시트지와 짬뽕 그릇에 담긴 커터칼을 꺼내며 우리는 지금부터 벽화를 만들 예정이고, 우리는 모두 예술가가 될 것이라 하면 아이들은 웃는다. 여러 명의 강사가 소규모 그룹별로 수업을 진행하지만, 기본적인 설명 외에 별다른 개입은 하지 않는다. 미술 수업과는 다르게 눈치 볼 사람이 없는 상황에서 재미없는 학교 공간에 낙서할 기회를 얻은 아이들은 마음껏 떠들고 상상하며 고민한다. 예술적인 재능이나 기술이 필요 없는 간단한 작업 방법은 모든 아이가 최대한 자신의 감각과 표현에 집중하며 능동적으로 작업에 참여할 수 있게 해준다. 그동안 무심하게 지나쳤던 공간이 아이들에게 특별한 공간으로 바뀌고, 아이들의 이야기는 작품이 되어 공유된다. 예술가로서의 경험으로 부족함이 없다.

제한된 공간에서 벗어나 동네로 나가면 더욱 자유로운 작품이 가능하다. 익숙한 골목과 건물들 사이에서 아이들은 그동안 보지 못했던 많은 공간과 사물을 발견하고 자세히 관찰한다. 그리고 구체적인 상상을 하기 시작한다. 영국의 작가 뱅크시(Banksy)처럼 그래피티로 작업하기에는 여러 제약이 있으니 동작을 사진으로 찍어 시트지에 출력해 오리거나, 그냥 잘라서 붙인다. 작품 설치 후 지나가던 사람들이 잠깐 멈춰 서서 이야기를 나누고 사진을 찍는 모습에 아이들이 즐거워한다. 공간뿐 아니라 사람들을 움직일 수 있는 작은 문화를 생산하는 주체로서의 경험이다.

청소년들과 함께 하는 예술 프로그램은 주로 창작 자체의 즐거움에 집중하지만, 청년의 경우에는 주로 일상의 고민을 나누는 과정을 충분히 가지는 편이다. 이러한 시간이 필요한 이유는 현재 한국 사회에서 보통 청년으로 살아가는데 예술적이나 하고 살기에는 당장 해결해야 할 문제가 너무 많고, 예술 교육이 문제를 직접 해결해 줄 수는 없겠지만 서로 공감받고 위안을 얻는데 있어 중요한 매개가 될 수 있기 때문이다.

작년과 올해 뜨거운 이슈였던 서울시 청년수당 참여자들과의 예술 워크숍은 정책과 지원만으로 해결하기 어려운, 청년들의 다양하고 개별적인 문제들을 나누고 공감하는 과정이었다. 자신의 일상적인 고민이 여러 사람에게 공감되는 순간, 그 고민은 작품이 되었다. 매일 같이 쓰는 자기소개서에 절대 쓸 수 없는 단어가 자신의 ‘꿈’이라는 것을 알고 ‘꿈’이라는 단어를 쓸 수 없도록 자판을 뿔어버린 키보드는 전시회에서조차 취업준비생들의 많은 공감을 얻었고, 어렸을 때부터 연주하던 첼로를 더 이상 연주할 수 없는 상황이지만 미련을 버리지 못하고 있다가 용기를 내 마련한 첼로의 장례식에는 여러 청년이 함께 향과 국화를 올렸다.

전시를 준비하는 과정에서 스무 명 넘는 청년들의 내적 변화를 정확히 알 수는 없지만, 전시를 마무리한 후의 소감에는 왠지 모를 후련함이 느껴졌다. 그들이 전시한 작품은 어쩌면 불합리한 세상에 내지르는 큰 목소리가 아니었을까.

직장인을 대상으로 하는 희망두배 청년통장 참여자들과는 예술을 주제로 8개월간의 모임을 운영했는데, 그 과정이 어느 예술 교육 과정보다 좋았다. 모임 활동이다 보니 참여자들이 돌아가면서 모임 지기를 담당하여 활동을 제안하고 결정하여 준비하는 방식으로 진행되었다. 초반의 활동 내용은 주로 공연, 전시 관람이나 악기를 배우기, 축제 참여 등 일반적인 예술 체험 정도였으나 모임의 경험이 누적되고 서로 간의 관계가 형성되면서 외부 활동보다는 오히려

모임 내적으로 공동체 영화 상영과 토론, 스터디 등 놀자고 만든 모임이 서로 배움의 장이 되어버렸다. 시작부터 전시 개최를 목표로 시작한 모임이긴 하지만 참여자들 대부분 예술 활동의 경험이 없는 상황이라 전시에는 큰 의미를 두지 않으려 했으나 결국 전시 공간까지 새로 빌려 전시를 개최하였다.

때로는 좋은 정책이나 지원보다 공통된 관심사 하나가 좋은 복지가 될 수 있다. 그냥 예술에 관심이 있어 모인 사람들에게 예술 활동은 새로운 관계를 생산하는 매개가 되었고, 서로의 안부를 챙기는 친구이자 난생처음 함께 전시한 동료 작가가 되었다. 이 모임은 10월에 공식적인 활동을 종료했지만 계속 진행되고 있으며 내년에도 지속할 것이라 한다.

예술 교육에서의 경험이 자신 일상과 주변을 변화시킨다고 느낄 때, 참여자는 생산의 주체가 된다. 그것이 공간이든 사람이든 내면이든 혹은 관계이든. 예술이 변화시킬 수 있는 일상의 영역은 훨씬 더 다양하고 섬세할 것이다. 예술 교육을 계속 규정하고 정의할 것이 아니라 예술 교육이라는 이름을 달지 않고 예술로 변화를 만들어 내는 현장들로 확장해 나갈 수 있기를 바란다.

처음 밝혔듯이 동네형들에는 예술 전공자가 없지만 해마다 몇 번씩은 함께 전시에 참여한다. 그동안 진행해왔던 예술 교육의 성과와 가치, 한계를 스스로 객관화하여 말하기에도 아직 부족함이 많지만, 계속해서 우리만의 예술 교육을 고민하고 대안을 찾아 나가려고 한다. 우리 스스로가 매개자이자 참여자이고, 예술가이기 때문이다.

단두대 위에 올라선 체험주의

임상빈, 잔피

느리고 고집스러운 농부로부터

유기농법에는 땅에서 돌을 골라내지 말고 극심한 가뭄이 아니면 물도 주지 말라는 충고가 있다. 땅에는 흙과 함께 다양한 크기의 돌들이 뒤엉켜 있다. 돌을 골라낸 토양에서는 작물이 잘 자란다. 수확량도 많다. 한 마디로 농사를 잘 지었다는 세간의 평을 받는다. 그러나 그렇게 몇 년이 지나면 땅은 힘을 잃는다고 한다. 반대로 땅을 골라내지 않는 밭에서는 어떤 일들이 벌어지는 것일까. 비가 내린 이후에 땅속의 큼직한 돌 밑에는 소량의 물이 고여 있다고 한다. 작물은 그곳을 향해서 뿌리를 뻗어간다. 멀고 깊어 보이지도 않는 단단한 돌 밑으로.

얇은 세상을 달리는 두꺼운 얼굴

체험을 모토로 한 지역축제의 현장을 보면 이렇다. 밤 줄기 행사에서는 야밤에 밤 자루를 들고 와서 나무 아래에 흩뿌려 놓는다. 밤은 중국산이다. 산천어와 빙어 축제는 양식장에서 배송된 것을 풀어 놓는다. 지역 특산물이 아니다. 이렇듯 먹거리 프로그램은 어느 곳에서나 유사한 틀로 짜인다. 도자기 축제에서는 물레 위의 흙을 붙잡아 보는 것으로 끝난다. 재밌는 것은 알면서도 사람들이 몰린다는 것이다. 그래서 체험행사는 여전히 호황을 누린다. 서로 속이고 속아주는 문화가 언제부터 어떻게 누구 때문에 가능해진 것인지는 따져봐야 의미가 없다. 이것은 오늘날의 소비문화이자 하나의 현상이 되었다. 우리는 알파해졌다. 깊이를 찾는 것은 오래 걸린다. 참지를 못한다. 빨리 느껴야 한다. 우리는 문화-조루증을 앓고 있다. 그럼에도 만족스러운 표정을 짓는다.

숨기기는커녕 오히려 드러낸다. 성과라는 이름으로. 한 철 장사와 한탕주의로 점철된 문화산업의 페스트푸드화가 버젓이 성행하고 있다. 체험은 저급한 대중문화가 되었다.

어른의 율타리와 아이들의 도약력

최근에 나는 아동·청소년들과 함께 우드가스 스토프 워크숍을 진행했는데, 적정기술의 이념과 가치는 두더지 게임처럼 고개를 불쑥 내밀었다가 무관심 망치를 얻어맞고 표면 아래로 파묻혀 버렸다. 아이들한테는 공식적인 불장난 프로그램일 뿐 그 이상은 될 수 없었다. 그런데, 놀라운 점은 요즘 아이들은 살아있는 불을 혼자서 만들어본 경험이 거의 없다는 것이다. 난생처음 성냥을 손에 쥐어 본 아이는 스냅으로 발생한 불꽃에 놀라 기겁하며 막 타오르는 성냥을 던져버렸다. 불을 처음으로 마주한 인류의 모습이 이러했을까. 아무튼, 성냥 1개비가 누구도 건들지 못한다는 중2를 벌벌 떨게 했다. 이것이 경험 없는 본능의 문제였다면, 경험을 쌓지 못한 이성의 문제는 사건의 연속이었다. 연료를 만들도록 나무젓가락 문치를 던져 주었더니 하나씩 토막 내는 것이 아니라 한 번에 꺾겠다고 킁킁댄다. 하나씩 꺾기가 쉽다는 것은 알지만 오랜 시간 같은 노동을 반복하는 것을 이해할 수 없다고 한다. 캔 스토프에 들어가는 나무젓가락은 대략 14개 정도로 이등분 하는 데 1분이면 충분하다. 어른과 아이의 경험치가 만든 시간의 상대성을 이렇게 만나게 되었다.

이때 내가 취한 처방전은 좀 더 어렵게 만드는 것이었다. 나무젓가락은 치워 없앴고, 각목과 도끼날을 던져놓고 장작을 쪼개서 쓸 수밖에 없는 현실을 만들어버린 것이다. 아이들은 새로운 도구에 관심을 보였지만, 이내 한숨이 많아졌다. 육체노동을 벗어나고 싶은 한 아이는 새로운 연료라며 한 봉지의 뭔가를 들고 나타났다. 그것은 목공실에서 가져온 톱밥이었다. 그러나 톱밥은 불씨는 옮겨도 불타지는 않는다는 문제점 때문에 연료가 되지 못한다. 아이는 의기양양하게 문제점을 들고 왔지만, 대책은 되지 못했다. 일이 여기서 끝났다면, 아이는 프로그램의 동력을 잃어버려 겉돌게 되었을 것이다. 우연히 지나가는 길에 이 대화를 엿듣게 된 다른 선생님이 해결책을 던져주었다. 톱밥을 뭉쳐 다시 나무화하는 방법이었다. 점력을 유지하기 위해서 고안해 낸 것은 놀랍게도 햇반이었다. 아이가 만든 문제 하나를 놓고 두 선생의 대화는 만리장성 축조 시에 쌀과 석회가 혼합된 반죽이 쓰였다는 역사까지 논의하게 되었고, 아이는 신나서 편의점으로 달려갔다. 제2막이 열린 것이다. 점입가경은 이럴 때 쓰는 말인가 보다. 수업 풍경 아니 무대가 바뀌었다. 절구통에서 햇반을 찜는 아이와 오순도순 모여앉아 톱밥 동그랑땡을 만드는 아이들 그리고 커다란 접시에 톱밥 동그랑땡을 담아서 전자레인지에 구워 말리는 아이로 역할분담이 자연스럽게 이뤄졌다. 반복적인 육체노동을 꺼리던 아이들이 자발적으로 가내수공업의 세계로 진입한 것이다. 물론, 이 상황이 오래 간 것은 아니다. 생각만큼 그렇게 재미난 놀이가 아니라는 것을 체감했기 때문이다. 얼마의 시간이 흐른 후 아이들은 이제 불장난이 자연스러워졌다. 그 모습은 불에 익숙해진 듯 보였고, 두려움을 찾아볼 수 없었다. 가벼운 휴지를 태우면 불꽃이 불새처럼 날아다닌다고 좋아했고, 스토프 불이 꺼지면서 발생하는 연기를 주사기로 빨아들여서

밀도 높은 연기 방귀를 뽀어내며 놀았다. 이런 풍경은 내가 한 번도 그려보지 못한 그림이다. 나는 어느 순간 선생이 아니게 되었다. 함께 화장실 휴지를 다량으로 훔쳤고 함께 도망쳐 달렸다. 연기가 많이 나도록 일부러 불을 꺼뜨려 주었으며, 더 큰 주사기를 사다 줬다. 수업의 목적은 사라졌고 불놀이만 남았다. 그러다 사고가 났다.

이날은 송진 덩어리를 녹여서 젓가락 햇불을 만들어 놓고 있었다. 선생들은 멀리 있었고, 아이들은 불의 마법에 걸려 불꽃의 덩치를 키우고 있었다. 연소 실험을 하는 장소에는 초기 점화를 유도하는 착화제로 알코올이 상비되어 있었는데, 한 아이가 알코올을 조금만 붓는다는 것이 그만 쏟아버린 것이다. 순간적으로 불의 덩치는 엄청나게 커졌고 당황한 아이는 불을 제압하겠다고 엉겁결에 대팻밥 더미를 쏟아버렸다. 실수는 언제나 또 다른 실수를 불러들인다. 이제 불은 건잡을 수 없이 넓게 번졌고, 아이들은 비명을 질러댔다. 다행히 아무도 다치지 않았고, 불은 손쉽게 진압되었다. 사실 불은 크게 나지 않았다. 반경 50cm 정도 안팎에서 타올랐을 뿐이다. 그러나 사건 안에 있던 아이와 사건 밖에 있었던 어른의 체감은 매우 큰 차이가 났다. 방화를 저지른 아이는 엄청난 충격에 빠져 멍한 상태로 콘프라이트를 한 움큼씩 폭풍 흡입하길 반복했다. 공동 책임을 물어 다 함께 청소를 하면서는 재를 쓰레기봉투에 담았다가 비닐이 뚫리고 연기가 발생하는 2차 방화사건이 추가로 일어났다. 이제 다시 불은 무서운 것이 되었다. 그리고 불과 가연성 물질에 대해서 좀 더 이해하게 되었다. 다음날 아이는 쭈뼛거리며 다가와 정중히 사과했고, 나는 내가 유년에 저지른 더 큰 사건을 들려주었다. 그리고 아이에게 은밀한 제안을 했다. 어제의 기억을 마음속에 담아두지 말고 그림일기로 토해놓으면 마음의 상처가 치유된다고 꼬드긴 것이다. 남자들이 흔히 쓰는 수법 중에 죄의식을 극복하는 방법은 사건을 무용담으로 치환하는 것이다. 조만간 이 아이는 다른 아이들이 시도하지 못한 금기를 깨뜨린 아방가르드로 변신할 것이다. 아이들의 모험심은 율타리 밖을 넘볼 때 부풀고 어른의 감시로부터 자유로울 때 성장하는 법이다. 나는 아이의 과장법이 무척이나 기다려진다.

이 사건은 아이에게 소중한 경험적 사유로 오랫동안 몸에 기억될 것이다. 왜냐하면, 고개 숙여 사죄하는 반성적 태도를 드러냈다는 것은 몸속에 자리한 기억이 괴로워서 취하는 행동패턴 중 하나이기 때문이다. 우발적 행동에 대한 자책과 친구들의 나무라는 시선이 뒤엉켜 심리적 타격과 정신적 충격이 몸속 깊은 곳에 파리를 틀고 자리를 잡은 것이다. 만약 평소의 불장난처럼 놀이의 차원에서 끝났다면, 아마도 단순 체험이 되어 그냥 스쳐 지나갔을 것이다. 낯선 체험은 결코 몸에 머물지 못한다. 경험이 되기 위해서는 시간성과 능숙함을 필요로 한다.

매끄러운 프로그램은 의심스럽다

프로그램이 매끄럽게 진행된다는 것은 강사가 잘 가르친다는 것으로 회자되곤 한다. 그것은 무엇보다 현장 컨트롤과 템포 조절 능력이 좋다는 의미로 볼 수 있다. 그래서 의심을 던져본다. 참여율과 집중도가 높은 프로그램들은 아이들 개개인의 속도 차이를 어떻게 좁혀 놓을 수 있었을까. 럭비공처럼 돌출행동과 이상기류를 만들어 내는 아이들을 어떻게 잠재우고 동참시킬

수 있었을까. 어느 현장에나 무관심한 아이, 삐딱한 아이, 되바라진 아이, 그냥 놓고 싶은 아이 등등 개성 강한 아이들이 포진되어있었을 텐데 어떻게 하나의 관심으로 상황을 몰아갈 수 있었을까. 아이들의 목적과 강사의 목적이 다를진대 어떻게 아이들은 집단 최면에 빠져든 것일까. 이런 현상은 몸을 쓰는 프로그램에서만 일어나는 괴현상일까. 일정한 수준을 끌어내야 다음 과정을 만들어 낼 수 있으므로 어쩔 수 없이 억제력을 발휘해야 하는 장르의 특수성 말이다. 아니면 집단행동이기에 때문에 홀로 딴짓을 하기가 뻔뻔해서 함께 움직일 수밖에 없는 시간 속으로 빨려 들어간 것일까.

실상 프로그램이 도달하려는 지점은 아이들에게 흥미거리도 되지 못한다. 한동안 나는 이 문제로 골머리를 앓았으며, 이런저런 방법적 시도들은 전부 구겨져 쓰레기통으로 던져졌다. 그래서 이념적 가치는 아이들에 대한 실망이 아니라 포기해야 하는 영역으로 다가왔다. 왜 하는지에 대한 진지함의 결핍으로 표면을 훑을 수밖에 없는 현실을 받아들여야 했다. 목 넘김이 불편해도 아이들이 외치는 그냥주의에 편승하여 타협할 도리밖에 없었다. 그리고 두 손 들고 한 발 물러서니 나의 강박 때문에 시야가 좁았다는 것을 인정해야 했다. 예술교육의 여정은 쳇바퀴 운동도 아니고 패키지여행도 아니었다. 주입한다고 흡수되는 백신이 아니었다. 예측한다고 계산되는 것이 아니었다. 코스모스가 아니고 카오스로 발을 디뎌야 하는 것이었다. 의미 덩어리를 만들어 놓고 함께 뜯어 먹으며 살찌우는 것이 아니라 더듬어 가며 만들어가는 것임을 알게 되었다. 그리고 이해하게 되었다. 배가 산으로 간다는 것과 엘리스처럼 토끼굴에 빠진다는 말들이 새로운 세계로의 여행길이라는 것을. 그리고 새로움이라는 속성이 얼마나 우연성에 의지하고 있는지를. 담벼락의 개구멍이 활로가 되어 숨통이 트인다는 것을. 빈틈의 중요성을.

한동안 나를 괴롭혔던 두통의 묘약은 허탈하지만, 아이들의 무목적성과 불확정성에 있었다. 아이들은 재미를 쫓는 루덴스에 가깝지 생각하는 사피엔스와는 거리를 둔다. 아이들은 무엇을 어떻게 하든지 관심은 언제나 프로그램 주변을 맴돈다. 잠깐 흥미를 보이다가도 금세 딴짓을 일삼는다. 프로그램의 가치와 의미론 같은 어려운 얘기는 어른들의 합의일 뿐 아이들은 그다지 궁금해하지 않는다. 예술 강사의 제안과 부모의 선택 그리고 재단의 심의와 지원 및 평가는 모두 어른 간의 합의다. 아이들의 의견과 취향 그리고 욕망은 언제나 빠져있다. 이것이 우리 어른들의 착각이며 간과하고 있는 팩트다. 우리의 아이들은 자신이 왜 배우는지도 모른 채 부모의 손에 끌려와 주어진 예술 활동을 해야 하는 난감한 상태에 빠져 건성건성 하곤 한다. 혹시 아이들은 하는 시늉이라도 보여야만 하는 연극적 몸으로 변질되고 있는 것은 아닐까. 깊이 배울 마음이 애당초 없었기 때문에 얄개 발을 담그는 것으로 아이의 방어기제가 작동되고 있다면 우리의 문화예술교육은 위기에 처해있는 것이다. 간혹 가다 한 번 해봤다고 으스대며 허세를 부리는 아이들도 있다. 마치 걸 담배를 피우며 건들거리듯이 체험은 가오를 잡는 빌미까지 제공하고 있다. 만약에 체험을 위한 체험이 아니라 체험을 경험으로 가기 위한 징검다리로 사용한다면, 이것은 필요한 과정이 될 테고 좋은 안내서가 될 수 있을 것이다.

떠나고 있다. 예술 강사들도 떠나고, 행정 요원들도 떠나고 있다. 문화예술교육에 숙련된 사람들의 이탈행렬이 이어지고 있다. 뿌리를 깊이 내렸음에도 버티질 못하고 있다. 왜냐하면, 오늘날의 체험주의(비정규직 시스템)는 뿌리내린 사람이 거목이 되는 것을 바라지 않기 때문이다. 그래서 우리는 깊고 높은 경지로 다다를 수 없다. 고도를 기다리는 어리석음처럼 하향평준화의 추세는 이제 사회 전반에 퍼진 만성피로증후군이 되었다. 모두가 체험 직업군으로 이리저리 왔다 갔다 한다. 풍파에 휩쓸리는 것인지 자율적 의지의 표명인지는 알 수 없지만, 손발을 좀 맞췄다 싶은 요원들의 품귀현상은 씹쓰름하고도 허무하며 애잔한 술잔을 기울이게 한다. 좋은 요원이 좋은 강사를 만드는 법이다. 믿을만한 요원과 특이한 강사는 상호이익을 받으면서 같은 토양에 생식해 있는 공생재배 작물과 닮아있다. 혼자이라고도 불리는 이들은 서로 간에 생육을 촉진해주고 병해충의 침입으로부터 서로를 보호해 주는 시너지 효과를 만들어낸다. 그러나 지금의 비정착지대에서는 유목민이 아니라 떠돌이 난민으로 튕겨 나가고 있으므로 서로를 돌볼 여지가 없다.

어떤 컨설팅 위원은 모순감정으로 괴로워하고 있다. 더 나은 프로그램을 안착시키기 위해서 동분서주하며 길잡이 역할을 해왔는데, 도달한 지점에서 다름과 차이가 밋밋한 상태들을 마주했기 때문이다. 산을 열심히 올라서 한숨 돌리고 둘러보니 고지가 아니라 평지를 만났으니 얼마나 당혹스럽겠는가. 이와 유사한 그림이 있다. 시골이 도시 풍경을 모방하고 있는 것이다. 프렌차이즈와 벤치마킹으로 편리성을 갖추게 되었지만, 다양성은 사라지고 있다. 세상은 점점 구별 짓기가 어려운 동일성으로 세팅되고 있다. 고유한 맛과 개별적인 멋은 중화되고 표준화와 동질화로 뭉뚱그려져 모두가 친인척 관계처럼 느껴질지도 모른다. 어찌면 처음 보는 것도 어디서 본 듯한 분얼-착란중에 시달리게 될지도 모른다. 좋은 것을 나눠 먹고 함께 성장하다 보니 체형과 기질이 비슷해졌기 때문이다. 이제는 체험 자체의 얕은수가 아니라 비슷한 체험을 할 수밖에 없는 구조 속에 갇힌 우리의 모든 것을 걱정해야 한다.

‘몸소 겪는다’는 것

김소연, 연극평론가

이번 호 『지지봄봄』의 주제는 ‘체험에서 경험으로’다. 체험과 경험을 어떻게 구별할 수 있을까. 사전적 정의는 이렇다. 체험 : 1. 자기가 몸소 겪음. 또는 그런 경험. 2. 〈심리〉 유기체가 직접 경험한 심적 과정. 경험과는 달리 지성·언어·습관에 의한 구성이 섞이지 않은 근원적인 것을 이른다. 3. 〈철학〉 주관과 객관으로 나누기 전의 개인의 주관 속에 직접적으로 볼 수 있는 생생한 의식 과정이나 내용. 경험 : 1. 자신이 실제로 해 보거나 겪어 봄. 또는 거기서 얻은 지식이나 기능. 2. 〈철학〉 객관적 대상에 대한 감각이나 지각 작용에 의하여 깨닫게 되는 내용. 철학사전의 정의는 이렇다. “생철학에서 쓰이는 용어. 경험이란 용어와 비교하여, 경험이 인식적 의미, 즉 무엇인가에 대해 안다는 의미로 쓰이는 것에 대하여, 체험은 개별 인간에 있어서 지적(知的)인 것만이 아니라 정의적(情意的) 요소도 포함한 의식 활동 전체의 상태를 가리키는 극히 주관적인 의미를 가지는 말이며, 반드시 대상과의 관계를 맺을 필요는 없고 정신작용 내에서만 나타나는 것까지도 포함한다. 생철학은 이러한 의식상의 사실을 기초로 하여 세계나 인생의 진상을 밝히려고 한다. 이 용어는 독일어 특유의 것으로 다른 유럽어에서는 경험(experience)에 특정한 설명을 덧붙여 체험이라는 의미를 나타내고 있다.”([네이버 지식백과] 체험 [Experience, 體驗, Erlebnis] (철학사전, 2009, 중원문화))

사전적 정의에 따르면 체험과 경험은 거의 동의반복에 가까울 정도로 비슷한 의미이지만, 차이가 없는 것은 아니다. 체험과 경험은 ‘몸소 겪음’이 의미의 중심을 이루지만, ‘겪음’의 형식이나 내용에서 주관/객관, 정의(情意)/지(知) 등의 차이를 구별하고자 할 때 양자를 갈라서 말한다. ‘체험’과 ‘경험’을 구별하고자 하는 『지지봄봄』의 의도도 크게 다르지 않을 것이다.

문화예술교육(부터 교육 전반)에서 ‘체험’이 강조되는 것은 바로 ‘몸소 겪음’의 중요성 때문일 것이다. 그러나 정작 우리가 흔히 만나게 되는 체험 교육들에서 ‘몸소 겪음’은 어떻게 구성되어 있는가.

어떤 예. 수년 전 아이들과 함께 간 어린이 전시실의 체험 활동은 파편들을 맞추어서 빗살무늬 토기의 형태를 완성하는 것이었다. 평면적 퍼즐 맞추기를 공간화하기 위해서인지 이미 토기의 형태를 갖춘 틀에 파편들을 자석으로 붙여 넣는 것이었다. 과연 이러한 ‘체험 활동’에서 ‘몸소’와 ‘겪음’은 어떻게 이루어지는 것일까. 이 프로그램에서 ‘직접 제 몸’을 움직이는 것이란 조각을 집어서 마련된 틀에 붙이는 것이다. 조각들은 플라스틱으로 만들어진 모형이었고, 당연히 흙으로 빚어진 토기의 질감을 느낄 수도 없는 것이었다. 그러니 이 프로그램의 ‘몸소’란 조각 집기이다. 영아 손 근육 활동이 아니라면 이것을 과연 ‘몸소’라 할 수 있을까. (그 체험교실은 영아 대상은 아니었다. 그리고 영아 손 근육 활동에서도 손 근육을 쓰게 하는 것만이 아니라 대상의 질감도 중요하게 고려된다.) 게다가 파편들은 크고, 이미 형태가 완성된 틀이 있으니 평면의 퍼즐 맞추기보다 더 쉬웠다. 평면의 퍼즐 맞추기가 조각조각이 이어지면서 그림이 완성되는 과정을 즐기는 것이라면, 토기의 형태를 갖춘 틀에 파편 조각을 붙여가는 것은 과정을 즐기기에 단순했다. 이러한 방식의 조립 용품 세트로 전개되는 체험 교육의 예는 무수히 많다. 수많은 축제의 체험 부스에 마련된 탈 만들기 체험은 이미 거의 완성된 탈에 채색하는 과정만을 남겨둔 경우들이 대부분이다. 종이 탈 만들기의 과정에서 종이의 물성을 직접 제 몸으로 겪으면서 형태를 만드는 과정은, 체험 교구 회사들의 대량생산 체계가 떠맡고 있는 것이다.

다른 예. 꿈다락 토요문화학교에서 참관하게 된 미술교육 프로그램. 미술사 강의와 작품 활동을 결합한 기획안이 흥미로웠다. 특히 미술사를 매체의 변화를 중심으로 구성한 커리큘럼이 주목되는 프로그램이었다. 내가 참관한 수업은 프레스코화에 대한 수업이었다. 프레스코화에 대한 간략한 설명과 대표작들을 보여주고 이어서 프레스코화를 그리는 것으로 진행되었다. ‘직접’ 프레스코화를 ‘그리는’ 과정이라는 것이 이미 준비한 재료들에 그림 그리기였다. 선생님은 프로그램에 대한 열정이 대단했는데, 미리 반죽과 판을 준비해왔고, 작은 판에 반죽을 발라 아이들에게 작은 벽처럼 보이는 것을 하나씩 나누어주었다. 판을 받은 아이들은 그 위에 그림을 그렸다. 물론 도화지에 그림을 그리는 것과는 다른 점들이 있었겠지만, 그 다름은 이색체험에 머물렀다. 종지와 반죽의 특징은 무엇인지, 그 때문에 색감이나 표현이 어떻게 달라지는지, 그 다름이 새로운 시도나 표현으로 어떻게 이어지는지에 대한 사유의 과정은 없었다. 정해진 시간 동안 ‘분방한 그리기’는 도화지에 그리거나 마찬가지로 진행되었고, 아이들은 완성한 그림판을 들고 귀가했다. 수업이 끝난 후 선생님과 인터뷰에서 아이들이 매체의 특징을 ‘몸소 겪어서’ 이해하려면 어떤 재료들이 어떠한 과정을 거쳐서 반죽이 만들어지는지 직접 몸으로 만들어보는 과정이 필요하지는 않은지, 판에 반죽을 바르는 과정이라도 아이들이 직접 해보는 것은 어떨지, 매체의 특성과 표현을 탐구해볼 수 있는 과정을 만들 수는 없는지 이야기를 나누었다. 그때 선생님의 이야기는, 문화예술교육 프로그램이 원하는 주어진 시간에 아이들이 완성된 작품을

만들 수 있도록 수업을 구성하다 보니 그런 과정들은 생략하게 된다는 것이었다. 도리어 수업을 이렇게 진행해야 교구를 성실하게 준비하는 것으로 평가받을 수 있다는 지적도 있었다.

이러한 방식의 체험 교육에서 생략되는 것은 결국 감각이다. 예로든 빗살무늬 토기 퍼즐 맞추기는, 전시 관람보다도 더 관찰과 감각을 삭제해버린다. 전시 관람에서는 ‘토기’라는 물성에 대한 관찰, 비록 촉각을 사용하지 못하더라도 우리는 시각을 통해서도 거친 표면 등등의 물성을 감각할 수 있다면, 플라스틱 조각들을 붙이는 체험 활동에서는 ‘토기’라는 물성에 대한 관찰과 감각의 기회마저 차단당하고 마는 것이다. 게다가 이미 토기의 형태가 완성된 틀로 주어져 있으니 토기의 형태에 대한 관찰마저도 제거된다. 프레스코화 수업 역시 마찬가지다. 선생님이 시간과 노력을 들여 마련한 반죽과 잘 발라진 판을 제공하는 것은 ‘직접 몸으로’ 감각해야 할 체험의 과정을 선생님의 수업 준비 과정으로 옮겨놓고 있는 것이다.

체험이 직접 몸을 움직여 다양한 감각을 활용한 교육 활동이라면 우리가 종종 만나게 되는 체험 활동은 일상의 ‘몸’보다도 더 협소한 감각만을 요구할 뿐이며, 과정의 단순함은 결국 ‘겪음’의 내용마저도 협소하게 하고 만다. 이러한 상황들은 ‘체험’의 본래 의미를 왜곡하고, 교육의 과정과 목표를 왜곡한다. 직접 몸으로 겪는다는 것은 키트의 조립을 말하는 것이 아니다. 직접 몸으로 겪는다는 것은 우리가 가지고 있는 감각들을 일깨우고 그러한 감각들을 통해 일상에서 간과했던 새로운 진실을 발견하는 것이 아닌가.

창의성과 갈등

또 다른 예. 초등학교 대상의 연극 수업이었다. 젊은 선생님들이 그룹으로 진행하는 수업이었는데, 각각의 역할을 나누고 과정을 세세하게 준비해서 진행하는 프로그램이었다. 내가 참관한 수업은 어떤 상황이 제시되고 범인을 추리하는 것으로 진행되었다. 아이들은 그룹으로 나뉘어 자기가 속한 팀원들과 함께 단서를 찾고 그것을 근거로 범인을 추리해 가는 것이었다. 단서 찾기와 추리는 관찰과 논리가 중요하다. 선생님들은 단서를 발견하기 위해 어떻게 관찰할 것인가의 방법론을 역할 놀이 속에서 진행하고 있었다. 너무 감추어져 있지도 않고 그렇다고 너무 드러나 있지도 않은 단서들이 ‘추리’라는 형식 속에서 논리적으로 구성될 수 있도록 프로그램을 흥미롭게 진행했다. 이제 추리의 마지막 단계에 왔을 때, 한 그룹에서 문제가 발생했다. 그룹의 리더를 뽑아야 하는데, 여학생이 그 역할을 맡자 그 팀에 속한 남학생이 수업을 거부한 것이다. 물론 이런 사정은 수업이 끝난 후 전해들은 것인데, 갑자기 한 남학생이 그룹에서 나와 진행을 보조하던 선생님과 수업이 끝날 때까지 내내 대화를 하다가 추리가 모두 끝난 놀이 시간어야 수업에 합류했다. 수업이 진행되는 한편에서 보조 선생님은 그 남학생과 대화를 하면서 그러한 행동이 왜 옳바르지 않은지, 특히 여자, 남자 성 역할의 편견에 관한 이야기를 많이 했다고 한다.

비단 이 수업에서만 아니라 그룹 활동에서 자기주장을 강하게 펴서 진행을 어렵게 한다든가 혹은 그룹 활동에서 자신의 역할을 찾지 못해 소극적이 되는 학생들을 어렵지 않게 만나게 된다. 내가 지켜봤던 수업들에서 선생님들은 그런 상황이 발생할 때 수업 진행에 방해가

안전하지 않은 상상에 대한 응원

최선영, 창작그룹 비기자

“아빠의 코 고는 소리를 녹음한다는 것은 교육이 될 수 있을까”

경기문화예술교육 매개자 역량강화 워크숍 ‘상상력의 징후’ 중간에 이러한 이야기가 나왔다. 본 워크숍은 이러한 물음들을 뜯금없이 던지면서도 과연 그것이 정말 뜯금없는 것인지 또 다시 질문을 던지는 시간이었다. 그래서 워크숍은 교육을 염두에 두고 있지만 교육만을 위한 상상을 시도하지는 않았다. 아빠의 코 고는 소리, 그것을 녹음해보고자 마음을 먹은 누군가의 고민, 녹음의 타이밍이 어긋나버리는 상황, 이 모든 것들이 교육을 위해서 기획된 것들은 아니지만 그것이 교육에 대한 조금 다른 해석을 가능하게 하듯이 말이다.

워크숍에서 중요했던 것은 무엇이 교육이 되고 무엇이 교육이 될 수 없는지를 판단하는 것은 아니었다. 그보다는, 우리가 교육이라는 것을 얼마나 더 넓고 깊게 상상해볼 수 있을지가 중요했다. 또한 그 과정에 예술가의 개별 창작활동이 촉매제로 작용할 수 있을지, 그 방식과 범위는 얼마나 확장될 수 있을지를 살펴보았다. 창작 안에 존재하지만 쉽게 정리될 수 없는 상상력의 징후들이 그 실험의 단서들로 작용했다. 그래서 워크숍에 참여한 사람들의 이야기는 부지런히 산으로 가기도 하고 근본적인 질문을 품기도 하고 제도와 행정에 대한 뒷담화로 흐르기도 했다. 중요한 것은 이 모든 것들이 너무 부질없거나 쓸모없는 논의로 치부되지 않고 그 자체로 끊임없이 이어질 수 있었다는 것이다. 오히려 이야기든 감각이든 그 무엇이든 더 적극적으로 산으로 가도록 내버려두기 위해, 참여자들은 맨발로 주변의 숲을 걷기도 하고, 말없이 요가를 하기도 했다. 이런 맥락에서 다시, “아빠의 코 고는 소리를 녹음한다는 것은 교육이 될 수 있을까”라는 질문을 워크숍에서 나온 이야기들을 바탕으로 더 확장해본다.

되지 않도록 별도의 장소에서 아이와 대화를 나누는 방식을 택했다. 내가 직접 대화를 들은 것은 아니지만, 대화 후 아이의 행동을 보면 좋은 대화였을 것이라 짐작할 수 있다. 아쉬운 점은 과연 이것이 ‘갈등’에 대한 적절한 교육일까 라는 의문 때문이다. 특히 연극교육의 과정에서 이러한 장면을 목격할 때면 왜 이 교실 안에서 벌어지고 있는 ‘갈등’은 현명한 선생님의 개입으로 해소되어야 할까. 실재의 ‘갈등’은 해소된 채, 프로그램으로 짜인 가상의 ‘갈등’만을 교육할까 하는 의문이 드는 것이다.

연극 교과서의 첫 페이지에는 ‘연극은 갈등’이라고 쓰여 있다. 종종 많은 연극 교육 전문가들은 기존의 완성된 희곡을 재현하는 것이 창의적 교육이 아니라는 비판을 한다. 주제적이고 자발적인 교육이 되기 위해서는 자기 스스로, 자신의 삶을 토대로 장면을 만들고 이야기를 짜보라고 권한다. 물론 그런 활동과 교육의 장점이 무엇인지를 보여주는 수많은 사례가 있다. 그러나 성공적 사례로 언급되는 그런 수업들을 볼 때, 혹은 발표를 볼 때, 연극 교육은 자기표현의 해방감을 주는 것인가라는 의문이 드는 것이다. 이러한 의문은 토론 연극의 과정에서 종종 마주치게 되는데, 제시되는 갈등의 상황에 대한 관객들의 개입은 대체로 봉합이거나 화해인 경우들이 적지 않다. 물론 이것은 관객들의 문제가 아니라 문제적 상황의 제기, 개입을 이끌어가는 토론 연극 사회자의 역할 등등이 복합적으로 작용하는 것이다. 그리고 화해 자체가 문제인 것은 아니다. 문제는 갈등이 회피된다는 것이다.

물론 연극이라는 표현의 형식이 주는 해방감이나 자기발견이 소중하지 않은 것은 아니다. 그러나 다른 한편 좋은 희곡은 그것이 고전이라든가 작가의 권위 때문에 좋은 희곡인 것이 아니라 인간이 세상에서 겪는 갈등에 관한 이야기이기 때문이다. ‘죽음’과 같은 파국적 상황에 이르더라도 회피하지 않고 갈등을 대면하는 이야기들을 통해 우리는 인간에 대한, 삶에 대한 이해를 진전시키게 되는 것이다. 창의성이 기발한 아이디어가 아닌 삶에 대한 성찰이라 할 때, 연극 교육은, 그것이 직접 창작하는 것이든 감상하는 것이든, 어떻게 갈등을 대면할 것인가에 그 목표가 놓여야 하는 것이 아닐까.

체험과 경험

최근 있었던 문화예술교육 정책토론회의 중요한 화두가 ‘양적 성장에서 질적 성장으로’였다고 한다. 물론 이 캐치프레이즈는 이번에 처음 등장한 것은 아니다. 연속토론회에서 많은 발제자나 토론자가 지적하고 있는 것은 문화예술교육의 ‘질’에 대한 담론 부재였다. 즉 문화예술교육의 ‘질’에 대한 논의가 더 많이 필요하다는 것이다. 『지지불뿔』이 제안하는 ‘체험에서 경험’으로 역시 이러한 지적과 잇닿아 있다고 생각한다. 그리고 그에 대한 논의를 ‘몸소 겪음’의 의미, ‘몸소 겪음’의 교육적 목표와 과정에 관한 이야기로 풀어가고자 하는 것이라 생각한다. 이 글은 직접 몸으로 겪는다는 것의 의미에 대한, 그 과정과 목표에 대한 분석과 비평이다. 담론의 필요성에 대한 공감대가 커지고 있는 만큼 ‘정의’를 넘어 실제 문화예술교육현장에서 더 많은 분석과 비평이 다투어 제시되길 바란다.



‘맨발로 숲을 걸으며 개미를 만나는 것은 교육이 될 수 있을까’
 ‘요가를 하는 것은 교육이 될 수 있을까’
 ‘복싱을 하는 것은?’
 ‘재개발을 앞둔 아파트 옥상에서 볼링을 하는 것은?’
 ‘버려지는 물건들로 चेस्말을 만드는 것은?’
 ‘별이 비추는 풍경의 일부를 오랜 시간 관찰하는 것은?’
 ‘오래된 이발소들을 찾아다니며 그 모습을 기록하는 것은?’
 ...

‘() 하는 것은 교육이 될 수 있을까’

본 워크숍은 이 빈칸에 특히 예술가의 창작에 관한 것들을 넣어보고자 했다. 워크숍의 기획의도에서 언급된, ‘예술가들이 창작을 하기 전에, 혹은 창작 중에 발생되거나 개입되는 다양한 신호나 행동, 사건들’이 바로 그것이다. 그리고 이 빈칸을 채우고 있는 창작활동과 고민들을 안고 10여명의 예술가, 문화예술교육 실무자, 예술강사 등이 워크숍에 참여했고 5명의 모더레이터가 현장의 대화를 이끌었다. 그리고 이 대화는 더욱 구체적으로 흘러서,

‘() 하는 것의 ()이 교육이 될 수 있을까’

라는 이야기로 뻗어나갔다. 여기에서 두 번째 빈칸을 채우기 위해서는 예술가가 하고 있거나 생각하고 있는 무언가 안에 잠재되어 있는 신호, 징후, 가치, 의미, 가능성을 읽어 내거나 번역하는 과정이 필요하다. 예술가 스스로 그것을 해내는 것이 쉽지 않을 경우, 본 워크숍에서는 모더레이터의 적극적인 개입이 작동되기도 했다. 그것은 수많은 키워드들로 나열되었고 참여자들은 다시 그 키워드들로부터 교육에 대해 상상을 시도했다. 그래서 이것은 또 다른 질문을 만들었다.

‘() 하는 것의 ()이 교육이 될 수 있는 방법들은 무엇일까’

그런데, 빈칸에 넣을 수 있는 것들이 많아지고 질문이 꼬리를 물고 이어진다고 해서, 과연 우리의 상상력은 확장될 수 있을까. 논의에 집중하는 시간과 에너지가 한참 많아지고 있을 때, 예술가이자 문화예술교육 기획자이자 예술강사이기도 한, 그래서 또 한 명의 워크숍 참여자일 수 있는 내 머릿속에 끊임없이 떠오르는 것이 있었다. 그것은 ‘교육현장’이라고 불리는 곳에서 만났던 ‘참여자’들이었다. 본 워크숍 현장과 내 머릿속에 떠오르는 교육 참여자들의 모습은 마치 평행하는 대화, 혹은 엇갈리는 외침처럼, 양쪽으로 나뉘어 허공에서 팽풍을 하고 있었다. 하지만 내가 만났던 참여자들이 유독 특별한 것은 아니었다. 오히려 그들은 자연스러웠고 다양했다. 그 다양함들을 잠시 언급해본다.



남겨진 재료 몇 가지를 다른 사람보다 더 챙겨가고 싶은 사람,
 도화지를 가로로 놓아야 할지 세로로 놓아야 할지 스스로 판단하지 못하는 사람,
 많은 사람 앞에서 말하는 것이 부끄러운 사람,
 타인의 이야기에 5분 이상 집중하기 힘든 사람,
 연필을 스스로 쥐기에 손 근육이 자신의 뜻대로 움직이지 않는 사람,
 작품을 완성하지 않으면 불안한 사람,
 옆 사람의 생각이 궁금하지 않은 사람,
 자신의 속마음을 이야기하는 데에 익숙하지 않은 사람,
 칭찬이 꼭 필요한 사람,
 일단 아무것도 하고 싶지 않은 사람,
 부모의 선택으로 수업에 참여한 사람,
 쉬고 싶은 사람,
 말을 할 수 없는 사람,
 익숙하지 않은 재료는 만지고 싶지 않은 사람,
 5분 간격으로 자리에서 일어나는 사람,
 무엇을 하는가보다 누구와 짝을 지어 하는 지가 중요한 사람,
 기분이 좋지 않은 사람,
 앞을 볼 수 없는 사람,
 너무 외로워서 수업 참여보다는 자기 표출에 열을 올려야 하는 사람
 하고 싶은 걸 마음껏 해보지 못한 사람,
 잘하지 못하는 것은 가치가 없다고 느끼는 사람,
 다른 것을 하고 싶은 사람,
 ...

교육현장에서 무엇을 하든 능동적이고 다채롭게 활동에 참여하는 사람은 사실 소수이다. 그렇기 때문에 위와 같은 사람들은 특별한 것이 아니라 자연스럽다고도 볼 수 있다. 그렇다면 현장에서 자연스러운 것은 더욱 많다. 그것은 본 워크숍 2일차에서 진행된 ‘나쁜 예술과 나쁜 예술교육에 대한 불평’ 시간에 언급된 것들과 겹치기도 한다. 제도적 한계, 행정의 경직성, 담당자나 실무자와의 의견 차이, 공간적 제약, 참여자 부모의 지나친 개입 등이 그것이다. 이것들은 워크숍 안에서 ‘나쁜 것’으로 전제되었지만 사실 그 나쁜 것들이 촘촘하고 복합적으로 얽힌 현상이 교육의 기본 테두리를 만들기 때문에, 어쩌면 어떤 상태, 혹은 자연스러운 것이라고 볼 수도 있지 않을까. 그렇다면 본 워크숍에서 말하는 ‘상상력’이라는 것은 이러한 자연스러운 것들을 전제하는 것일지, 혹은 자연스럽다고 도저히 말하고 싶지 않은 나쁜 것들 안에서 해볼 수 있는 것들을 전제하는 것일지 의문이 들기도 한다.

(일반적인 문화예술교육사업을 예로 든다면) 장기적인 계획을 세울 수 없고, 재료는 정해진 문구점에서만 일주일 전에 구입할 수 있고, 새로 세팅된 정산 시스템을 마스터해야하고, 교육

공간을 바꾸려면 서너 개의 서류와 승인이 필요하고, 보조강사의 인원은 부족하고, 강사나 기획자의 인건비는 10년 쯤 거의 오르지 않고, 그럼에도 진행하는 활동 안에서 참여자의 일부는 낮은 자존감 때문에 그 활동에 집중하기 힘들고, 몇몇 참여자는 자유로운 활동에 오히려 불안감을 느끼고 있을 때, 우리는 이 모든 것을 그 자체의 '상태(condition)'로 두고 그것을 최대한 끌어안거나 건드리거나 혹은 그것과 부딪힐 수 있는 '상상'을 시도하고 있을까.

혹은 현실의 요소나 참여자의 상황을, 예술가의 주제가 다채롭게 펼쳐지지 못하게 만드는 '나쁜 조건들'로 상정해두고, 그럼에도 불구하고 시도할 수 있는, 혹은 시도해야 할 '상상'을 고민하고 있을까.

문제점이 많다고 여기는 기존의 시스템이 견고해지고 유지되는 데에는 어떤 이유가 있는가를 우리는 들여다보고 있을까. 그것을 문제시키기 전에 존중해보려는 순간은 충분히 있었을까. 누군가가 나름의 방식으로 버티며 지켜내고 있는 현장을, 우리의 상상력과 재미가 작동되기에는 너무 답답하거나 대안적이지 않은 것으로 폄하하고 있는 것은 아닐까.

이러한 고민들은 참여자마다 조금씩 다를 수 있는데 그 차이를 만드는 기준에 대해 한번 생각해볼 수 있다. 예술가/기획자/예술강사 등으로 불리는 사람을 A라고 칭한다면, A의 창작 주제가 타인에게도 주제화될 수 있는가, 더 구체적으로는 A라는 사람이 중요하게 생각하는 것이 타인에게도 중요하게 의미화 될 수 있는가라고 볼 수 있다. 그리고 더 근본적으로는 교육이라는 것을 기획하거나 실행하는 A가, 과연 자신의 창작 주제를 최우선으로 두지 않고 타인을 만날 수 있는지를 생각해볼 수 있다.

만약, A의 창작 주제가 최우선이 된다면 교육현장의 여러 요소 중에는 당연히 잘못되거나 느리거나 나쁜 것들의 범위가 넓어질 것이다. 반대로, A가 타인의 이야기나 상황을 부정적인 요소로 두지 않고 그 자체를 어떤 상태로 받아들이며 먼저 귀를 기울인다면 A의 창작 주제는 고민의 일부가 되고 심지어 재검토될 수도 있다.

그렇다면 본 워크숍에서 염두에 두었던 '상상력' 혹은 그것의 징후는 어떤 범위에서 이루어졌을까. 이것은 참여자들 각자에게 얼마만큼의 의미로 물음을 던지고 있을까.

질문을 좀 바꿔보려 한다. 참여자들이 워크숍 기간 중 가장 오랜 시간 집중하고 언급했던 것은 자신의 창작 주제나 그것의 변주 가능성인가, 혹은 타인과의 연결이나 소통 가능성인가.

예술가는 끊임없이 스스로의 질문과 주제를 찾으며 작업을 한다. 그래서 예술가는 타인이나 사회를 바라보든 혹은 자신을 바라보든 스스로의 마음이 가라앉을 때까지 작업을 하기도 한다. 혹은 가라앉지 않은 채로 그저 살아내기 위해 작업을 하기도 한다. 그것이 창작이라면 창작에서 교육으로 넘어오는 순간, 예술가는 좀 더 적극적으로 누군가를 만나고, 리드하고, 보듬고, 챙겨야 할 수도 있다. 심지어 타인이 예술가보다 더 마음이 힘들어보여도, 혹은 예술가의 힘든 마음과 반대되는 가치로 행복이 충만해있어도. 그런 상황에서 예술가는 만감이 교차하지만 마음의 평정을 유지하고자 노력해야하는 순간도 온다. 예술가가 작품과 1:1로 만나 침묵의 소통을 하는 것이 아니라, 파닥대는 개개인의 감정들과 제한된 시간 안에서 만나야 하기 때문이다. 여러 참여자 중 누군가가 너무 마음이 쓰여 예술가 스스로도 가만히 그 사람과 그림을 그리거나 그저 어떤 음악을 듣고 싶어도, 뭐라도 진행을 해야 할 것 같고, 다른 참여자들도 챙겨야 하는 것이 교육이다.

마냥 따뜻한 시간을 보낼 수도 없다. 필요하다고 판단되는 것들을 긴 시간동안 그저 해보는 것이 쉽게 용인되지도 못한다. 모든 교육이 다 그렇다고 할 수는 없으나 많은 교육이 그러한 상태 안에서 진행되고 있음을 우리는 부정하기 힘들다.

이렇게 사방으로 뻗뻗한 감정과 상황들 안에서 예술가는 자신의 창작에 관한 것들을 가지고 본 워크숍에 참여했다. 그 안에는 수년간 리서치하거나 실험하고 있는 작업들과 그것이 결코 답안일 수 없는 길고 외로운 시간들이 있었다. 그것이 그 예술가에게 얼마나 소중한지는 그 누구도 함부로 말할 수 없다. 그럼에도, 누군가에게는 매우 소중할 수 있는 것이 교육 현장에서 타인에게 절대 소중하지 않은 것으로 전달될 수도 있다. 예술가는 이것을 건디거나 인정할 수 있을까. 예술가는 자신의 해석언어가 재미있지만 확고하기도 하다. 그렇기 때문에 이것이 얼마나 유연해질 수 있을지가 교육, 혹은 상상의 가능성을 좌우한다. 워크숍에서 한 모더레이터는 그 확고함을 '뚝심'이라고 표현하기도 했다. 그렇다면 혹시 그 '뚝심'이 타인의 반응이나 참여를 위해 남겨둘 수 있는 자리는 얼마나 있을까.

예술가는 사회적 이슈나 사안에 대해 접근하고 그것을 자신의 작업 소재로 다루기도 하는데 그 과정에서 어떤 사안을 그대로 마주하기보다 가치판단하거나 기존의 가치로 재생산 하는 경우도 적지 않다. 그러한 시선이 전제된 상태에서 교육의 언어를 찾게 되면 다양한 생각이나 입장들이(심지어 그것이 작가의 생각과 정반대라고 하더라도) 개입되고 표현되기 힘들다. 예술가는 '뚝심'도 있어야 하지만 그 뚝심이, 타인이 지향하는 가치와 다를 수도 있음을 언제나 고려해야 하는 것이다. 워크숍에서 한 참여자가 "수업 중에 내가 어떤 의견을 말하기도 하는데, 내가 과연 그러한 판단을 할 수 있는 위치인가 고민이 된다."고 말한 부분도 이러한 맥락과 이어진다.

이렇게 끊임없이 판단을 유보하고 그 근거로 타인과 나와의 위치나 관계를 되짚어보려는 예술가의 태도는, 교육 활동에서 타인과의 공유를 위한 자리를 확보한다. 그리고 그 자리가 커질수록 각기 다른 성격, 가치관, 삶의 역사, 감각이 만나버리는 현장의 소통 가능성도, 무언가를 상상할 수 있는 범위로 커진다. 본 워크숍에서 말하는 '상상력의 징후'가 예술적 아이디어에만 국한되는 것이 아니라면, 예술가의 작업을 교육적 방법론화 하는 것 이외의 영역에 어떤 자리가 남겨져 있을지 생각해볼게 된다.

예술가의 견고한 작업을 여러 형태로 변형할 수 있는 가능성과, 그 작업이 중요함에도 남겨둘 수 있는 소통의 '여지', 그 사이의 긴장감은 착하거나 아름답기 어렵다. 교육은 혼자만의 작업이 아니기 때문이다. 그래서 현장은 부조리하고 불편한 소통들로 가득해진다. 하지만 이것은 풍성한 상상의 시작점이 되기도 한다. 왜냐하면 예술가에게 상상력의 징후가 많을 수 있는 것은, 예술가가 독특한 아이디어가 넘쳐서라기보다는 쓸모없다고 여기거나 과하다고 여기는 것을 오랜 시간 해보고 있기 때문이다. 그 안에는 비언어적이고 비합리적이고 좀 이상하기도 한 기운이 가득하다. 미련하고 부질없고 효과적이지 못한 행위와 공정도 넘쳐난다. 그럼에도, 가 아니라 그렇기 때문에 본 워크숍은 그것이 교육의 언어로 번역될 수 있는가를 실험해보았다. 교육은 불완전한 정서와 불합리한 제도와 불편한 관계 안에서, 예민하게 흔들리고 있는 사람들의 만남이기 때문이다.

3일간의 워크숍이 끝났고 나를 포함한 참여자들은 다시 누군가를 만나는 현장으로 간다. 그것은 일반적인 문화예술교육사업일 수도 있고, 지역 프로젝트의 단발성 워크숍일 수도 있고, 어떤 기관이 기획해 놓은 주말 프로그램의 일부일 수도 있고, 혹은 친구와 마주 앉은 시간일 수도 있다. 우리는 워크숍 기간 동안 부지런히 논의하고 몸을 움직이고 생각을 환기했기 때문에 더 많은 것을 상상하거나 조금 다른 교육을 해볼만하다고 느낄지 모른다. 그렇지만 워크숍에서의 경험들은 다시 어떤 현장에서 제도나 행정의 한계, 누군가의 개입이나 외로움 때문에 무력감으로 변할지 모른다. 그건 얼마나 우리를 또 힘들게 만들까. 하지만 그것은 동시에 교육, 혹은 사람간의 만남이 건강하게 살아있도록 만들 것이다. 그래서 우리가 교육이라고 말하는 활동 안에서 선을 넘고 불편하고 부조리한 상상이 시작하도록 부추길 것이다. 이 워크숍은 안전하지는 않더라도 바로 그러한 상상을 응원하는 시간이 아니었을까.

‘() 하는 것은 교육이 될 수 있을까’

우리는 이 빈칸에 안전하지 않은 것, 예술가의 창작보다 중요할 수 있는 것, 타인과 함께 해볼 만한 것을 얼마나 여유롭게 상상해서 채워볼 수 있을까.

지금부터 무엇도 상상하지 마세요

김은기, 신기술소

‘관찰은 생각의 한 형태이고, 생각은 관찰의 한 형태이다’

『생각의 탄생』, 미셸 루트번스타인+로버트 루트번스타인, 에코의 서재, 2007

이 글은 경기문화예술교육지원센터의 3일간의 워크숍 〈상상력의 징후〉 관찰 기록입니다. ‘관찰은 생각의 한 형태’라는 위의 인용문에 따르면 개인적인 생각의 한 형태일수도 있겠네요. 눈치 채셨겠지만 시작부터 권위 있는 책의 한 구절을 제시하는 건 객관적이어야 할 기록이 지극히 주관적일 수도 있다는 것을 핑계대기 위함입니다. 그러므로 이 글을 읽으시는 동안에는 무엇도 상상하지 마시기를 부탁드립니다. 상상력, 이 막연하고 두리뭉실한 단어를 탐구하고자 우리는 그동안 얼마나 많은 고생을 했나요. 잠시나마 상상 따윈 집어치웁시다. 상상을 안하는 것이 상상을 하는 것보다야 훨씬 쉽지 않겠어요?

“세상이 온통 지뢰밭이구나!” 어느 참여자가 워크숍 마지막 날 남긴 소감 중 일부입니다. 하루 전, 5인의 모더레이터 중 한 명이었던 임상빈 작가는 경기상상캠퍼스의 흙길을 맨발로 걷는 워크숍을 진행했습니다. 임상빈 작가와의 워크숍을 선택한 사람들은 반질반질 코팅이 되어 있는 2층 다사리 문화학교에서부터 양말과 신발을 벗어 들어야 했습니다. 실내 바닥은 생각보다는 매끄럽고 친절했습니다. 찰-씩찰-씩, 발바닥들이 만들어낸 리듬은 건물입구를 지나 아스팔트 바닥을 만나자 곧 사그라집니다. 낮선 감각에 약속이나 한 듯 모두의 발걸음이 더듬거리자 임상빈 작가는 말했습니다. “그래도 아직까지는 괜찮을 거예요.”

그보다 하루 전, 첫날로 돌아가 보겠습니다. 창작자로 그리고 현장에서 문화예술교육을 담당하는 매개자로 활동하고 있는 열다섯 명 남짓의 참여자와 5인의 모더레이터가 이 기록의 배경입니다. 작업 활동과 교육 활동의 간극을 좁히고, 창작의 발단이 되는 상상력을

문화예술교육에 적용할 수 있는 가능성을 탐색해 보는 것이 워크숍의 목표라고 모더레이터 김월식 작가는 설명합니다. 그리고 이내 이런 질문을 던집니다. “창작 직전의 작가는 어떤 징후를 가지는가...” 술을 마시다가, 잠을 자다가, 산책 하다가... 어떤 행위의 한가운데, 예측할 수 없는 순간에 어떤 ‘무지개가 떠오른’ 경험은 아마도 모두에게 있을 것입니다.

‘무지개가 뜨는 시간처럼’은 모더레이터로 참여한 옥인컬렉티브(김화용+이정민)의 최근 퍼포먼스 제목입니다. 무지개는 분명 존재하지만 환영과도 같고 견고하지 않은 대신 실제보다 더 실제와 같은 순간의 공감을 부를 수 있을 것이라고 그들은 말합니다. 무지개가 뜨는 시간은 어쩌면 작가의 작업언어가 매개자의 교육언어로 번역되는 지점, 상상력의 징후가 관측되는 순간일지도 모르겠습니다. 또 다른 모더레이터 옥정호 작가의 표현을 빌면, ‘세상을 이야기 하고 싶었는데 나에 대해 이야기 하는 것이 결국 세상을 이야기 하는 방법이라는 것을 알게 된’ 지점일 수도 있을 것입니다. 그곳에 도달하고자 우리는 여러 가지 방법을 씁니다. 옥정호 작가가 워크숍에서 참여자들과 함께 한 요가도 그런 방법 중의 하나죠. 요가는 정신을 수양하기 위해 역설적으로 몸을 단련하는 수련방법입니다. 어려운 동작을 유지하며 오직 호흡에만 집중하면 의식하지 않았던 다른 차원의 정신이 또렷하게 느껴집니다. 머리가 아니라 의외로 몸을 움직이는 경험에서 생각이 시작되기도 하는 것처럼 말이죠. 신발을 신고 흙길을 걸을 때, 보폭의 넓이와 속도는 어떤 감각보다는 우리가 머릿속에 미리 넣어둔 정보를 통해 조정됩니다. 이때의 걷기는 몸을 움직이는 경험보다는 머리를 굴리는 경험에 가까울 것입니다.

맨발로 흙길을 걸을 때는 고개를 푹 숙이고 발바닥의 촉각을 곤두세우며 끊임없이 시각적 정보를 수집하는 것이 더 중요해 보였습니다. “바닥에 유리 파편이 이렇게 많은지 몰랐어요.” “저기 보이는 게 두더지 굴이에요.” “여기는 돌조각이 많네요. 조심하세요.” 고개를 숙인 참여자들은 저마다 맨 발바닥이 밟아낸 길의 행간을 공유하며 신중하게 한 장 한 장 걸음을 넘깁니다. 갈래 길에서 어느 방향을 선택할지는 발바닥의 감각에 달려 있습니다. 맨발로 걸어보니 내리막길은 오르막길 보다 험난하고, 보드라워 보이는 잔디에는 가시 같은 날카로운 풀이 곳곳에 숨어 있다는 것을 알게 되었기 때문입니다.

임상빈 작가는 교육에 참여하는 아이들을 위험한 상황에 두는 게 즐겁다고 말합니다. 안전하다고 찌푸리고 항의하는 모습을 보면 오히려 즐거움을 느끼는 ‘교육적 마조히즘(Masochism)’, 하지만 이것의 다른 말은 ‘패배하는 것을 겪어보는 것, 즉 지는 것을 경험하는 것’이라고 합니다. 비로소 스스로 깨우쳤을 때, 이렇게 쉬운 것을 왜 진작 알려주지 않았냐고 화를 내면 성공입니다. 실패-짜증-분노-포기의 단계를 유도하지만 성공하는 아이는 꼭 있기 마련입니다. 아이들은 선생님이 잘하는 것에는 놀라지 않습니다. 옆 친구의 성공을 목격했을 때 집중하고 자연스럽게 몰입하게 되는 것이죠.

예술의 영역에서는 실패의 쓴맛을 본다 해도 큰일이 일어나지는 않습니다. 그런데 위험과 어려움을 버리고 조심성을 취하게 되면 감각은 죽고 도구만 발전하게 됩니다. 정교한 도구에 기대 신체감각을 사용할 기회가 없어지는 것이죠. “충실하고 복잡한 사물들의 이런 세계 앞에서, 아이는 결코 창조가가 아닌 소유자나 사용자만이 될 수 있을 뿐이다. 아이는 세계를 창안하지 않고 단지 세계를 이용한다. 아이에게 모험도, 놀라움도, 기쁨도 없는 제스처들이 마련된다.” “게다가 이런

장난감은 매우 빨리 죽고 일단 죽으면 아이에게는 어떠한 사후의 삶도 없다.”

수업을 위해 잘 마련된 도구나 키트(Kit)는 롤랑바르트(Roland Barthes)가 『현대의 신화』에서 지적한대로 현실의 삶과 연결되지 않는 완성된 플라스틱 장난감과 같이 참여자를 순응시키기 위한 도구로 전락할 수 있습니다. 키트(Kit)에 대한 언급은 자연스럽게 나쁜 예술교육에 대한 불평으로 넘어갑니다. 문화예술교육에서 도구에 대한 우려는 여러 차례 지적되어 왔습니다. 역효과를 알면서도 쉽게 버리지 못하는 이유 중의 하나는 수업의 주요 피드백이 아이가 아닌 부모와 이루어지기 때문일 것입니다. 어린이 책이 아이와 어른이라는 연령대가 전혀 다른 두 독자를 모두 만족시켜야 하는 어려움을 지닌 것과 같습니다.

키트(Kit) 이야기를 하면 또한 색칠공부를 빼 놓을 수 없습니다. 완성해보는 경험에 가치를 둔다면 색칠공부와 같은 기능교육이 반드시 나쁜 것만은 아니지 않느냐는 의견이 나옵니다. 언제 붓을 놓을지를 아는 화가가 그림을 정말 ‘잘 그리는 것’이라는 이야기를 언젠가 들은 적이 있는데요, “예술가는 완성의 정도를 자기가 정한다.” 라는 김월식 작가의 대답과 연결되는 것 같습니다. 색칠공부를 선택한 자기기준, 흐리게 칠할 것인지 빈칸으로 둘 것인지를 선택하는 자기 성찰과 수행의 과정이 반드시 더불어 일어나야 하는 것이죠. 일상의 반복된 행위, 예를 들면 매일하는 빨래도 삶의 과정에서 얻어지는 성찰과 만나 예술교육이 될 수 있다고 김월식 작가는 덧붙입니다.

“어느 순간 나만의 식판을 만들고 있는 것이 아닌가 하는 생각이 들었어요. 칸칸이 들어가는 메뉴도 다 정해져 있고 설거지도 쉬운.” 그간 해온 작업과 고민을 나누는 자리에서 한 참여자는 이렇게 이야기 합니다. 수업 기록을 남겨야 하니 카메라도 신경 쓰고 아이들이 머뭇거리는 기회를 주지 않는다는 것이죠. 셋길로 빠져도 보고 스스로 깨우칠 수 있도록 사유에 잠기는 시간도 필요하다는 것은 이론처럼 모두가 알고는 있을 것입니다. 그러나 아이들 스스로 더듬거릴 수 있는 기회를 주기 전에 선생님 스스로에게도 더듬거리는 감각이 필요합니다. 선생님의 뻔하지 않은 더듬거림이 바로 상상력의 징후가 될 수도 있습니다. 맨발로 흙길을 더듬거리던 임상빈 작가의 워크숍으로 돌아가 보겠습니다. 아, 뒤늦게 말씀드리는데, 이 워크숍은 <야생을 기웃거리는 산보>라는 제목을 가지고 있습니다. 무언가를, 어딘가를 또는 누군가를 기웃거리 본 경험은 다들 한 번 이상은 가지고 있을 것입니다. 아마도 ‘기울이다’라는 동사에서 온 것이 아닐까 하는데요, 사전적 의미는 ‘몸이나 고개를 이쪽저쪽으로 기울이다’입니다. 슬금슬금 넘겨보는 것을 뜻하기도 하고요. 마음이나 몸, 둘 다 어느 방향으로든 움직이는 것이네요. 그럼 ‘야생’이라는 단어는 어떤 감각을 가지고 있을까요. 사람마다 다르겠지만 저는 ‘다듬어지지 않은, 예측하기 어려운’ 느낌이 듭니다. 임상빈 작가가 맨발로 등산을 하게 된 이유는 문화예술교육에서의 키트(Kit) 이야기와 조금 비슷한 맥락인 것 같습니다. 취미삼아 등산을 하는데 전문적인 장비도 없고 마련하기에도 부담이 되어 맨발로 산을 오르기 시작했다고 합니다. 값비싼 등산화, 등산복 풀세트를 장착한 사람들은 산길에서 임상빈 작가를 보고 무슨 생각을 했을까요, 그의 정체가 궁금해진 몇몇은 같이 걸으며 대화를 시도해 보았다고 합니다. 그러나 등산화를 신은 사람과 맨발로 걷는 사람의 보폭과 속도는 다를 수밖에요. 이걸 저도 참여자들과 맨발로 흙길을 걸어보고서야 알았습니다. 그 전엔 사실 맨발로 산길을 걷는 사람의 속도를 생각할 이유가 없었죠.



신발을 신은 상대방의 속도가 자신에겐 너무 빠르게 느껴지고 과연 내 발밑의 땅은 안전한지를 끊임없이 살피면서 자연스럽게 그 전엔 할 수 없었던 많은 생각을 하게 되었다고 합니다. 상상력을 위한 새로운 자극과 태도가 필요하다는 것을 머리로는 알지만 어떻게 얻어야 하는지는 잘 모르는 경우가 있죠. 맨발 등산은 다른 경험을 하고 자극을 얻는 방법론적 접근이라고 합니다. 이처럼 자극과 불편함을 주는 방법을 그는 수업에서도 사용합니다. 개인적인 거리낌이 있을 수 있기 때문에 물론 동의를 얻는다고 합니다. 그러나 교육에서의 배려도 중요하지만 그것을 따지다 목적성이 훼손된다면 불필요하다고 생각한다는 군요.

느끼고 생각하는 상태로 이끌기 위해서는 시키지 않고 본인도 자발적으로 참여하는 게 중요합니다. 누가 누구에게 무언가를 시키는 것이 아니라 같이 어려움을 겪으며 기웃거리고 더듬거리는 상태를 만드는 것이죠. 흠길에 진입한지 십분 정도 지났을까요, 바닥에 숨어있는 유리파편들 때문에 맨발을 포기한 참가자가 생겼습니다. 그리고 얼마 지나 다른 한 명의 참가자도 신발을 신었습니다. 이제 새로운 놀이를 시작할 시점입니다. 야생은 기웃거리는 사람들이 무한한 놀이를 창조할 수 있도록 기회를 열어줍니다. 흠길을 더듬거리던 참가자들이 하게 될 새로운 놀이는 ‘살갓에서 살갓으로 개미 옮기기’입니다.

개미가 기어가는 느낌, 생각만 해도 간질간질 피부의 솜털이 일어나는 기분입니다. 참여자들은 먼저 허리를 숙여 땅바닥에서 개미를 찾아내야 합니다. 발밑을 자세히 보니 개미가 많긴 많은데 죽지 않을 정도로 가볍게 잡아 올리려 하니 이것도 역시 생각과 다르게 쉽지는 않습니다. 잡힐 듯 말 듯 분명 눈앞에 보이던 개미는 어디론가 쉽게 사라져버립니다. 손끝의 속도가 개미의 속도를 따라잡는 것이 이 놀이를 터득하는 첫 번째 핵심인 것 같습니다. 느릿느릿 숲길을 걷던 참여자들은 이제 허리를 낮추고 개미 생포 놀이에 집중하고 있습니다. “앗!” “앗!” “아!” 아슬아슬하게 놓친 것이 분명한 감탄사가 터져 나옵니다.

한 참여자가 개미 생포에 성공했습니다. 다음 단계는 서로의 살갓에서 살갓으로 개미를 이동시키는 것입니다. 순간적으로 땅바닥에서 알 수 없는 높이까지 솟아오른 개미는 어찌할 바를 모르고 방황하는 것 같아 보입니다. 손바닥에서 팔목으로 팔뚝으로 역시 빠른 속도로 쉬지 않고 어디론가 향합니다. 다른 참여자가 개미의 이동방향을 예측하여 자기 팔을 대 봅니다. 그러나 올라타는 것 같다가 방향을 바꿔 바람처럼 뚝 떨어집니다. “하아!” 모두가 일제히 안타까운 탄성을 뿜어냅니다. 인간의 몸에서 벗어나 땅바닥에 떨어진 개미는 여전히 빠른 속도로 시야에서 사라져 버렸습니다. 개미의 속도에 어느 정도 익숙해 졌을까요, 참여자들이 저마다 개미 생포에 성공하기 시작했습니다. 그런데 살갓으로 옮기기는 여전히 쉽지 않네요. 여러 크기의 개미로 시도해본 결과, 작은 개미가 조금 느린 것이 어쩐지 어리숙해 보입니다. 이제는 작정하고 작은 개미만 잡아봅니다. 손에서 팔과 팔로, 한 명에서 다른 한 명으로 개미 옮기기도 성공입니다. 하지만 두 명 이상 이어지는가 하면 개미는 또 어디론가 사라져 버립니다. 떨어지는 대신 다른 팔에 올라탈 것이라 예상했지만 개미는 떨어지는 것에 대한 두려움이 없었던 거죠. 떨어지는 게 두려운 것은 인간입니다. 아니 두려움이 인간의 감각이겠죠.

‘살갓에서 살갓으로 개미 옮기기’ 놀이는 이쯤하고 숲속 적당한 곳에 자리를 잡고 임상빈 작가의 커피를 맛볼 시간입니다. 적정기술을 이용해 직접 제작한 버너와 즉석에서 원두를 갈아

모카포트로 추출하는 커피입니다. 펄시콜라 캔을 재활용해 만든 버너와 함께 가지고 다니는 이동식 커피 추출 세트는 그 자체의 아름다움만으로도 모두의 관심을 끄니다. 성능은 물론 캠핑 버너가 훨씬 좋은 듯합니다. 화력이 약하기 때문에 물이 끓고 커피가 추출되는 시간이 꽤 오래 걸렸거든요. 효율성의 관점으로 보면 비효율, 크게 쓸모는 없어 보입니다. 커피 맛은 어떨까요? 맨발로 숲길을 걷고 개미를 잡아봐야 아는 맛입니다!

커피를 마시면서, ‘맨발의 고통과 개미 발걸음이 만든 감각의 변화와 떠오른 상상’에 대해 토해 놓는 것’이 임상빈 작가의 생각이었습니다. 워크숍 계획안에 의하면 그렇습니다. 그러나 역시 더듬거리고 기웃거리다보니 샛길로 빠지게 됩니다. 숨겨놓은 진짜 계획이었을까요, 참여자들은 첫날보다 더 자유롭게 각자의 문화예술교육 철학과 고민을 내어놓기 시작합니다. 어린 아이들을 대상으로 하는 수업에서 언어적 소통의 어려움, 교육자적 입장에서 객관성을 유지하려는 노력, 짜인 틀에서 정해진 시간 내에 수업을 마쳐야 하는 답답함. 문화예술교육 현장에 있는 사람이라면 누구나 공감하는 이야기가 오고 갑니다.

결국에는 누군가 정답을 제시해 줄 수 있는 문제가 아닌, 끊임없이 스스로 고민하고 성찰해 나가야만 하는 근원적인 고민으로 이야기가 모아집니다. 문화예술교육을 하는 예술가의 입장을 교육가에 무게를 둘 것인가 예술가에 무게를 둘 것인가에 대한 논의를 자주 듣게 됩니다. 수업을 하는 예술가 스스로도 해보는 질문일 것입니다. 그러다보면 자주 정체성에 혼란이 오기도 하지요. 문화예술교육은 기본적으로 차이, 타인과 다른 나를 구분하는 것에 바탕을 둔다고 김월식 작가는 이야기 합니다. 예술가의 작업이 근본적으로 어느 지점에서 시작하는지를 생각해보면 예술가의 문화예술교육이 왜 중요한지 고개가 끄덕여집니다.

‘80%는 뒷담화, 내가 처했던 상황에 대한 뒷담화’ 지퇴발에 이어 마지막 날 다른 참여자가 내놓은 소감입니다. 좋은 예술교육 프로그램, 좋은 교육자에 대해 가졌던 강박과 조급에 대한 뒷담화였죠. 성취에 대한 획일화된 관점은 ‘좋은’이라는 정확하지 않은 수식어를 만듭니다. ‘좋은’이라는 말은 다양성과 차이를 지워버립니다. 열 명의 참여자가 있다면 그 열 명의 참여자가 느끼는 ‘좋은’ 부분을 각자 그들의 언어로 표현할 수 있게 열어주는 것이 문화예술교육의 역할 중 하나일 것입니다. 그 과정이 누구에게는 어색할 수도 불편할 수도, 말 그대로 ‘더운밥 먹고 하는 이상한 짓’ 일수도 있겠죠.

저는 사실 성실한 관찰자는 아닌 것 같습니다. 3일의 워크숍 기간 동안 제가 수집한 단어는 ‘번역, 어색함, 위법, 근육, 걷 기, 흠, 두더지, 오해, 야생, 위험, 도둑질, 아무말, 개미, 알, 체스, 맨발, 불편, 핑계, 궁시령 궁시령, 토끼굴’ 정도입니다. <상상력의 징후>는 ‘아무말대잔치’였습니다. 그 ‘아무말’의 정체가 밝혀지는 순간 상상력이 아니라 확신의 징후가 드러나겠죠. 그래서 우리는 사회와 관습과 나, 시스템과 개인의 경사가 만나는 지점의-예술가에게는 ‘세상과의 불화’, 문화예술교육 매개자에게는 시스템과의 투쟁-결과의 문턱에서 토끼굴을 통해 핑계를 만듭니다.

이제 관찰기록을 끝내려 합니다. 글을 읽는 동안 당부 드린 대로 상상을 멈추셨나요? 그렇다면 상상력의 징후는 이제 시작입니다.

상상력을 위한 썸띵

강지윤, 작가

본 기록은 9월 6일부터 8일, 경기상상캠퍼스에서 진행된 문화예술교육 매개자 역량 강화 워크숍 <상상력의 징후>의 일부 과정을 관찰자의 입장에서 기록한 것이다. 참여자들은 네 모둠으로 나뉘어 각기 다른 워크숍을 경험하였고 이 글은 그 중 김월식 작가가 모더레이터의 역할을 한 모둠의 과정을 중심으로 돌아본 내용이다. 경기문화예술교육지원센터가 기획, 진행한 <상상력의 징후>의 목적은 예술가들이 문화예술교육자로서 역할 할 때 본인의 예술 활동과 교육 활동이 겹쳐진 영역을 발견하고 스스로 성장할 수 있는 동력을 만들어내는 것이다.

김월식 작가가 안내한 워크숍은 정확하게 ‘무언가를 했다’고 말하기에 곤란하고, 그렇다고 ‘아무것도 하지 않았다’고 말하기에는 분명 중요한 무언가가 있었던 과정이었다. 그 ‘무언가’를 예술적 또는 교육적(혹은 둘 다 포함된) 가치로 번역해내는 것이 이 워크숍의 과정이자 결과였고, 그것을 글로 번역해 내는 것이 내가 지금부터 해야 할 일인데, 잘 할 수 있을지는 모르겠다. 나는 워크숍이 그러했던 것처럼 오해와 이해의 중간쯤에서 번역할 수밖에 없다.

워크숍에서 무엇보다 중요한 일은 자신의 기준과 언어를 선택하는 일이었다. 참여자들은 자신의 작업을 어떻게 교육으로 번역해낼지(그 반대의 경우에도) 자신만의 언어를 고민해야 했다. 그 과정에 친절한 가이드는 없었다. 이를테면 이런 말을 말이다. ‘아래 순서에 따라 만들어보세요.’ ‘220도로 예열된 오븐에서 15분간 구워주세요.’ ‘A와 B사이에 45도 각도로 비스듬히 밀어 넣어 주세요.’ ‘2-3일 정도 그늘지고 바람이 잘 드는 곳에서 건조해주세요.’

참여자들은 뚜렷하게 그려진 안내선이 아닌 흐릿한 단서들을 따라가며 자신의 연장선을 그어나갔다. 그 중에는 참여자들이 끝까지 발견하지 못한 것도 있을 테고, 모더레이터가 의도치 않았음에도 참여자들이 발견해 낸 것들도 있을 것이다. 그렇게 모두들 조심스럽게 더듬거리고 어색하게 쭈뼛거리며, 어딘가에 도착했다.

그래도 이 막연한 시간동안 일관되게 해 온 일들이 있다. 한 단어로 특정하긴 어려운 일이기 때문에 김월식 작가의 ‘썸띵’이라는 단어를 그대로 빌려온다. 무엇으로도 대체될 수 있는 이 ‘썸띵’은 워크숍 시간동안 ‘조몰락거리기, 목적 없이 걷기, 그리고 (힘들이지 않고)슬슬 톱질하기’의 방법으로 형태를 바꾸어 나타났다.



썸띵 1. 조몰락거리기

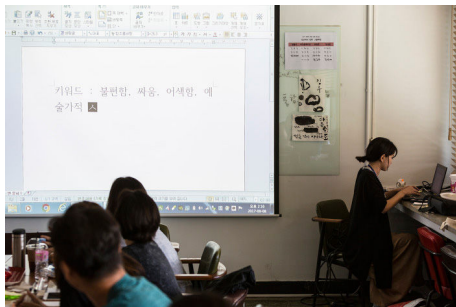
시작부터 우리에게 주어진 것은 천사점토였다. 혹여 한 번도 천사점토를 만져본 경험이 없는 분들은 이번 기회에 꼭 구입해 체험해보길 바란다. (김월식 작가는 교구의 혁명이라고 까지 표현했는데)가벼운 무게와 말랑말랑한 촉감도 매력적이지만 무엇보다 힘들이지 않고 만질 수 있다는 것이 중요했다. 기존의 점토는 반죽하거나 성형하기에 많은 힘이 들었지만 천사점토는 숨 쉬는 만큼의 힘으로 반죽을 조몰락거릴 수 있었다. 네 명이 둘러앉아 천사점토를 쥐자 손은 자연스럽게 움직이기 시작했다. 관성이라고 표현하기에도 무언가 부족한 그런 에너지, 아니 에너지라고 말하기에 턱없이 맥 빠지는 움직임이었다. 그러나 손이 움직이자 이내 에너지가 그대로 점토에 전달돼 이리저리 형태를 바꾸어 나간다. 무언가를 의도하고 만들지는 않았던 것 같다. 의도는 중간에 생겨나거나 사그라들었다. 또는 다른 것으로 변형되었다. 점토는 빠르게 움직인 무언가였다가 납작한 것, 그러다가 다시 손가락 자국이 잔뜩 난 일그러진 덩어리가 되었다가 뽕뽕송송하고 동그란 것으로 바뀌어갔다. 머릿속도 마찬가지로. 매 순간의 덩어리의 형태마다, 집게손가락과 엄지손가락이 움직일 때마다 떠오르는 생각들이 시시각각 변한다. 머리 전체가 구름이라도 된 듯하다.

“더운 밥 먹고 이상한 짓한다.”

김월식 작가의 어머니가 하신 말씀이란다. 실없이 웃어넘길 수도 있는 농담이 또 다르게 다가오는 것은 상상력의 영역이 넓어졌기 때문일까, 과연 고작 천사점토 때문에?

썸띵 2. 목적 없이 걷기

다음에 한 일은 걷는 일이었다. 사실 경기상상캠퍼스에 와서 걷지 않는다는 것은 사치에 가깝다. 걷는 일이야 매일 한다지만 이렇게 목적 없이 걷는 일은 웬만한 여유가 있지 않고서는 힘든 일이다. 이 워크숍의 과정 동안 자신 안에서 낯선 질문이 생겨나게 하는 매개체는 여러 가지가 있었고 천사점토와 더불어 걷기도 그 중 하나였다. 우리들은 땀땀 걸고, 잠시 눕기도 했다. 서로 어떤 질문이 던져지거나 말이 시작된 적은 있었지만 명료한 방식으로 답변이 오가거나 대화를 끝맺지는 않았다. 대신 머릿속은 나른하면서도 동시에 분주했는데 나는 이상하게도 평소라면 터럭만큼도 떠올리지 않았을 〈산을 오르는 걸음걸이〉에 대해 생각하고 있었다. 마찬가지로 같이 걸던 사람들의 머릿속 또한 꼬리에 꼬리를 무는 이상한 생각들로 바빴으리라 생각한다. 늘 어딘가에서 어딘가로 이동하기 위해 시간을 계산하고 도착 후 처리해야 할 일들의 순서를 생각하는데 익숙한 사람들은 이렇게 하릴없이 걷는 것 역시 꽤 (정신적으로)바쁜 일이라는 것에 놀랄지도 모른다. 다른 사람들의 머릿속을 들여다 볼 재주는 없으므로 나의 머릿속에서 일어난 생각의 꼬리 일부분을 옮겨본다.



〈산을 오르는 걸음걸이〉

어느 누군가는 등산을 하며 주변을 휘 둘러보는 일이 자연스러울 만큼 길에 익숙하거나 체력이 좋을지 모르겠다만 그렇지 못한 나는 산을 오를 때 그런 여유는 부릴 수가 없었다. 바위나 풀, 밖으로 드러난 나무뿌리 등에 발이 채이지 않으려면 땅을 볼 수밖에 없고, 그렇기 때문에 산을 오르는 일 자체는 그저 묵묵히 걷는 일처럼 느껴질 때가 많았다.

땅을 보며 걷다보면 앞서 가는 사람의 발뒤꿈치가 눈에 들어오고, 또 그러다 보면 나도 모르게 홀린 듯이 그의 동선을 그대로 따라가기 십상이었다. 남의 발자국을 그대로 따라가는 것은 언뜻 생각하기에 쉬운 길을 가는 것처럼 느껴지지만 사실은 그렇지 않다. 앞에 가는 사람이 제대로 된 곳을 밟는지는 모를 일이고, 어쩌면 당신의 앞 사람 역시 홀린 듯이 앞선 사람의 동선을 그대로 밟는지도 모른다. 게다가 그렇게 여러 사람이 밟아서 패이고 드러난 부분은 미끄럽다. 겨울철 여러 번 밟혀 다져진 얼음이 특히 그렇다. 오히려 누군가 밟지 않은 곳을 디디는 것이 훨씬 나을 때가 있다. 아직 뽕뽕뽕 뿔여있는 눈을 밟는 것이, 아직 맨 땅이 드러나지 않은 길가를 밟는 것이.

썸띵 3. 슬슬 톱질하기

그렇게 느슬렁거리다 경기상상캠퍼스 목공실에 들러 마지막으로 발견한 썸띵은 톱질하기다. 톱질은 물론 육체적 노동이긴 하지만 질 좋은 톱날을 장착했다면 그저 팔이 오가는 힘을 제외하고는 별도의 노력 없이 톱질을 할 수 있다.(김월식 작가는 천사점토와 마찬가지로 도구의 혁명이라며 265날을 보여주었다.) 건다보면 그 관성으로 걷는 것처럼 힘을 들이지 않고 하는 톱질 역시 비슷한 느낌을 주었다. 마치 왼발을 내딛으면 자연스레 오른발이 나가는 것처럼, 팔을 앞으로 뻗으면 뒤로 당겨지는 일이 자연스럽게 느껴진다. 김월식 작가는 참여자들이 간혹 불필요한 힘을 주어 톱질을 할 때에는 조금해하거나(빨리 도착하기 위해 뛰거나) 겁내지 않고(우리는 걸을 때 넘어질까 지레 겁먹지 않는다) 할 수 있도록 일깨워 주었다.

우리는 톱질을 하면서 어색함에 대한 짧은 대화를 나누었는데, 그것이 톱질에 서툰 사람들의 어색한 몸동작에서 기인했는지, 시간이 지나도 좀체 자연스러워지지 않는 워크숍의 분위기에서 비롯된 것인지의 확신이 서지 않는다. 대부분의 사안이 그렇듯이 둘 다 때문일 가능성이 높다. “어색함과 불편함이 동의어일까?”라는 질문으로 시작한 어수선한 대화를 요약하자니 딱 재미가 없지만, 그 순간의 묘미를 살릴 말재간이 없으니 요점만 정리해본다. “어색함은 긴장감을 불러일으키고 감각적인 탐색의 경로를 찾게 만든다. 감각적 순발력으로 판단을 내리니 기존에 가지 않았던 경로를 새로이 만든다. 그러니 어색함이 꼭 나쁜 것만은 아니지 않겠는가?” 하는 것이었다.

김월식 작가의 경험에 따르면, 종종 커뮤니티아트라는 미술 씬은 예술가들로 하여금 계속해서 어색한 사람과 상황을 극복하도록 만들고, 그 과정에서 예술가의 상상력을 제한시키기도 한다. 어색함을 허용할 정도의 성숙한 커뮤니티는 드물기 때문이다. 그 결과 소위

‘착한’ 예술이 나오는데 그 착하다는 말 속에는 누구도 긴장시키지 않고 누구나 쉽게 상상할 수 있다는 의미가 숨어있다.

그런데 그 ‘착함’은 문화예술교육을 자꾸만 키트(kit)화하여 정해진 시간 내에 누구나 동일한 결과물을 생산해내도록 만드는 제도적인 욕심과 어딘가 닳아 있지 않은가? 아주 뚜렷하고 진하게 그려져서 그 외의 흐릿한 가능성을 지워버리는, 예측 불가능한 일들의 울퉁불퉁함을 감내하지 못하고 편평하게 두드리려는 견고한 제도 말이다.

물론 본 워크숍에서, 우연성과 불확정성이 열기설기 엮인 문화예술교육이 모든 문화예술교육의 지향점이라고 말하는 것은 아니다. 기능교육이, 때로는 잘 만들어진 키트(kit)식 문화예술교육이 효과적으로 의미를 전달할 수도 있다. 다만 이유도 모른 채 반복되는 일을 삼가고, 잠시 멈춰 서서, 다른 방식의 질문을 허용하는 것, 그 연습을 하는 자리였다고 생각한다. 위에서 밝힌 몇 가지의 썸평은 그 질문을 불러일으키는 촉매제였다.

토끼굴 속으로

그래서 이 조물락거리기와 걷기, 그리고 톱질하기를 통해 우리가 도착한 곳은 어디인가? 썸평에 나서기 전에 했던 일은 두 명의 참여자들이 각각 자신의 작업을 나타내는 키워드와 반대로 자신에게 필요한 키워드를 뽑는 일이었다. 그들은 각각 어색함과 위험, 싸움과 예술가의 태도(예술가다움)를 뽑았다. 그리고 김월식 작가가 제안한 일은 나머지 워크숍 시간동안 이 네 가지의 키워드를 비비는 것이었고 비비는 방식은 어떤 것이든 상관없었다. 노골적이든, 상징적이든 혹은 무시하든. 비빔밥에 계란 후라이를 넣든 빼든, 반찬으로 나온 멸치를 추가하거나 오이를 골라내든 상관없이 비비기만 하면 비빔밥이 되듯이 말이다.

그리고 그 중에서 어색함이 노골적인 방식으로 비벼졌나보다. 걷기가 끝나가고 톱질하기에 도달할 무렵 참여자 중 한 명이 내 앞으로 다가왔다. 그는 한 마디 말도 없이 내 앞에 손을 쭉 내밀었는데 그 위에는 천사점토 한 덩어리가 놓여 있었다. 응? 하며 어색하게 마주보는 나에게 어떤 설명도 없이 빙글빙글 웃기만 했다. 당황스러웠던 나는 오래 생각할 겨를 없이 주워서 들고 있던 열매를 점토 위에 올려놓았다. 그는 만족한 듯이 웃으며 돌아섰지만 나는 그의 요청에 내가 올바르게 응답한 것인지 혼란스러웠다. 잠시 후에 보니 그는 다른 사람들에게도 비슷한 몸짓을 했고(이것을 요청이라고 해야 할지 망설였지만 사실 그는 아무것도 요청하지 않았다.) 그 몸짓을 나름의 방식으로 읽어낸 사람들은 그의 손에 무언가를 더하거나(+) 빼거나(-) 혹은 애써 무시(0)했다.

그는 썸평에서 돌아온 이후에도 많은 사람들에게 그 일을 반복했는데, 그건 옆에서 지켜보자면 꽤나 재미있는 일이었다. 이목을 끄는 일이 아니라서 더욱 그랬다. 그 몸짓의 요청을 받아 본 사람들만이 어느 한 켠에서 그 일이 일어나고 있을 때 알아챌 수 있었다. 어색하게 허둥지둥하는 사람들을 눈치 챘다는 것만으로도 경험자들은 모종의 가담을 한 기분이 들었다. 대부분의 사람들은 어찌할 바를 모르고 어색하게 웃으며 무언가를 했다. 어떤 이는 더 적극적으로

피하기도 했다. 그렇지만 그 순간에 보인 모든 반응은 우연에 가까운 일이었다. 만남 당시의 공기나 온도, 주변의 소음, 두 사람의 관계, 때마침 들고 있던 것들에 따라 달라질 터였다. 그리고 그 때마다 점토의 형상은 예상치 못한 것으로 변해갔다. 어색함은, 말하자면, 계산된 거리를 뛰어넘을 수 있는 영리한 방법이었다. 제도의 틀 안에서 배운 것을 곧바로 적용할 수 없는 해석 불가능한 물음에 답하기 위해 순발력이 요구되었고, 이것은 보다 야생적인 일이었다. 낯선 상대방의 언어를 오해와 이해의 중간에서 나의 언어로 번역해내 응답하는 일. 고작 한 덩이의 천사점토를 손에 쥐고 모두가 토끼굴로 들어서는 순간이었다.

그렇다면 토끼굴을 통과한 우리는 어디로 가는가?

다시 토끼굴을 나서는 사람들

다시 말하지만 이 글은 <상상력의 징후>라는 3일 동안의 매개자 역량 강화 워크숍에 대한 이야기이다. 3일간의 경험의 풍경은 사실 일반적인 교육과는 매우 달랐다. 눈을 감고 더듬거리거나 맨발로 숲길을 걷거나 목적 없이 어슬렁거렸다. 3일 간의 풍경 전체가 토끼굴 안에 있는 듯했다.

그렇게 3일을 보낸 후 우리가 돌아갈 곳은 토끼굴 바깥이다. 때문에 여기서 경험한 일들이 그저 꿈같이 수상한 일들로만 끝나지 않으려면, 어떻게 이것을 소화시키고 내보내야 할지 묻지 않을 수 없다. 그것은 또한, 오늘의 참여자들이 돌아가서 만날 또 다른 교육 참여자들에게 전달해야 할 숙제이기도 하다. 문화예술이 신기루 같은 이벤트가 아니게 하기 위해서 우린 같은 질문을 던지고 있다. “우리가 함께 경험한 토끼굴 속의 일들을 어떻게 굴 바깥으로 새어나오게 할 수 있을까.” 당연하고도 놀랍게도 이 워크숍이 그에 대한 명쾌한 답을 주지는 않는다.

하지만 이 워크숍의 목적이 그에 대한 힌트는 될 수 있으리라 생각한다. 워크숍 <상상력의 징후>는 참여자 본인의 예술 활동과 교육 활동의 접점을 찾는 자리였다. 동기화라고 이해 할 수도 있을 것 같다. 나의 경우를 들자면 고정적인 수입이 점차 교육 활동을 하는 가장 큰 이유가 되었고, 작업과의 연결 고리는 미약해져 갔다. 때문에 교육 활동은 어쩔 수 없는 ‘일’이고 솔직히 말하자면 고대하며 기다리는, 썩 재미있는 일은 아니었다. 가끔씩 어떻게 하면 내가 좀 더 즐거울 수 있을지 고민해보기도 했지만 그냥 분리해서 생각하는 쪽이 속 편했다.

한편 우리가 접하는 교육 참여자들은 어떻게 생각해보자. 대부분의 참여자들, 특히 연령대가 낮으면 낮을수록 본인의 욕구와 문화예술교육이 동기화되기는 어렵다. 그 친구들은 토요일

1. <이상한 나라의 앨리스>에 등장하는 토끼굴. 강둑에서 지루해하고 있던 앨리스는 토끼를 쫓아 울타리 밑의 토끼굴로 뛰어들었고 이상한 나라를 모험하게 된다.

아침에 꿈다락 토요문화학교에 오는 것보다 늦잠을 자거나 오락을 하는 것을 더 원할지도 모른다. 아마도 구십 구 퍼센트 쯤 그럴 것이다. 자기가 원하는 것과 하는 일이 분리되어 있는 참여자들, 아직 어떤 준비도 되어 있지 않은 참여자들에게 어색함을 감내하라고, 새로운 것을 시도하고 기존의 것들과 다른 질문을 하라고 요청하는 것은 무리이다. 그런 말들은 단순히 멀뚱멀뚱 앉아 있는 것이 아니라 잘 정돈된 테이블을 걸어차라는 말과 비슷하게 들린다. 친숙한 것들, 옳다고 믿었던 것들, 그래야한다고 생각한 것들과 이별하는 일을 무턱대고 아무 준비 없이 나타난 사람들에게 요청할 수는 없다.

이 워크숍은 문화예술교육 매개자 역시 같지 않은지 묻고 있는 듯했다. 우리는 단단히 견어찰 준비를 하고 있나? 내가 던지는 질문이 정말로 내가 하고 싶어서 묻는 질문인가? 단순한 서비스를 제공하는 전달자가 아니라 자신의 몸을 통해 질문을 던지는 매개자가 되기 위해서, “나는 정말 이 어색함과 불편함을 감내할 정도로 진짜 나에게 궁금하고 절실한 질문을 던지고 있는가?”

워크숍의 과정을 지켜보면서 내내 흥미로운 질문들이 자연스레 떠올랐다가 또 사라져갔다. 굳이 답을 내려고 애쓰지는 않았지만 동시에 참 쉽지 않다는 생각도 한 것 같다. 그럼에도 3일간의 <상상력의 징후>에서 목격했던 것들은 편평하고 고르던 땅을 군데군데 움푹 패이도록 하는 각자의 힘이였다. 적어도 이곳에 온 사람들은 3일이라는 긴 시간을 할애할 정도로 질문의 필요를 느낀 사람들이었고, 적어도 그런 준비가 되어 있는 사람들이 함께 모일 수 있는 토끼굴 하나 정도는 마련되어 있었던 것이었다. 문화예술교육을 통해 정답 없는 선택, 자율적인 삶의 기준, 자기 동기화 된 ‘진짜’ 질문이 가능하게 하기 위해서 매개자들에게도 정답 없는 선택, 자율적인 삶의 기준, 자기 동기화 된 ‘진짜’ 질문을 허용하는 토끼굴이 자꾸만 파여지기를 바란다.

지아정원의 변명

이현정, 지아정원

지아정원은 황대원 선생님(예술비평가)께 현재 진행하고 있는 ‘우리는 가족이야, 아니야?’라는 지역특성화 문화예술교육 지원사업에 대해 두 번의 비평을 부탁드렸습니다. 그 중 첫 번째 글이 도착했고 그 글은 저희가 하는 일과 의도했던 것 사이의 거리를 여실히 보여주었습니다. 목적지와 현재의 위치가 요원해진 지금, 막간 비평에서 보이는 우려와 의구심에 대한 대답으로 실패의 경험을 써내려가고자 합니다.

선생님께서 왜 내가 이 프로젝트에 비평을 써야 하느냐고 물으셨지요. 예술 프로젝트라면 몰라도 굳이 교육 프로그램에 예술 비평이 필요냐고 말입니다. 떠올려 보면 처음 선생님께 연락을 드렸을 때는 저희 안에서 예술과 교육이라는 분야가 분리조차 되지 않았습니다. 그저 누군가가 우리의 일을 외부의 시선으로 지켜봐주길 바랐고 그래서 이전에 인연(예술 프로젝트에 대한 비평을 써주셨던)이 있었던 선생님께 연락을 드렸습니다. 스스로 하던 일들의 장르가 바뀐 줄도 모르고 있었던 것입니다.

한편으로는 그런 순진함이 지아정원의 동력이었는지도 모릅니다. 애초에 처음 모인 사람들이 시각예술 분야와는 무관한 사람들이었으니까요. 계획보다는 순간순간의 판단과 손에 잡히는 것들로 작업을 했었고 오히려 의외의 결과물들을 만들어 냈었죠. 예술적 시각에서 보더라도 꽤 괜찮은 작업이었습니다. 우리가 경험했던 일들이 주위 사람들에게도 전달되길 바랐습니다. 그런 내적 성취가 문화예술교육을 통해 외부로 확장되길 바랐습니다.

한데 교육이라는 이름이 붙는 순간 뭔가 어색해지기 시작했습니다. 처음으로 진행했던 교육프로그램인 ‘타인의 자리’, 그 첫 수업이 대표적이었습니다. 나름의 고민과 노력으로 ‘쿵푸팬더로 보는 교육론’이라는 피피티를 준비했었죠. 결과는 아시는 대로입니다. 부모님들은 아이들을 조용히 시키기 바빴고 그나마 첫 만남이라는 긴장감이 지루한 시간을 견디게 했습니다. 불을 꺼놓은 탓에 부끄러운 표정들을 감추기에는 좋았습니다. 그 수업은 교육이라는 이름의 전형성을 그대로 답습하고 있었습니다. 강사들은 무엇인가 의도해야 하고 그것을 전달해야 한다는 사명에 따라 움직였습니다. 일정한 수업시간 안에 일정한 결과물들을 만들어 내는 것을 일종의 교육적 불문율로 받아들이고 있었습니다. 그렇다 보니 무리한(예기치 못한) 과정들보다는 무난한(결과가 뻔한) 것들이 진행되고 있었습니다. 원하던 바와는 반대로 무난한 과정이 무리하게



주입되고 있었습니다.

이제야 선생님께 연락드린 이유를 말씀드릴 수 있을 것 같습니다. 우리는 교육과 예술이라는 두 마리 토끼를 쫓는 줄로만 알았습니다. 열심히 노력한다면, 혹은 두 배로 노력한다면 가능한 일이라고 믿었습니다. 하지만 실상은 한 마리 사자와 한 마리 토끼를 한 우리 안에 집어넣는 일이었습니다. 사자는 지루함을 견디지 못해 힘들어하거나 행여 토끼를 잡아먹지나 않을까 노심초사했습니다. 그렇지 않아도 예민하고 상처받기 쉬운 예술적 감수성은 교육적 억압이 보이는 순간 멀리 달아나 버렸습니다. 그대로 둔다면 두려움을 못 이긴 토끼가 죽어 나갈 운명이었습니다. 이것이 교육이나 공동체 활동에 기반을 둔 시각이 아닌 선생님의 관점, 예술 비평의 시각으로 바라봐주길 부탁드린 이유입니다. 배부른 사자 곁에 토끼 가족만 덩그러니 남아 있는 건 아닌지, 이미 토끼가 달아나고 없는 건 아닌지 살펴봐 주십시오하고 말입니다.

현장을 방문해 수업 내용을 보셨을 때의 말씀도 기억에 남습니다. ‘우리는 가족이야, 아니야?’가 주위에서 벌어지는 수많은 만들기 체험들과 어떤 면에서 다른지 혹은 그 이상의 것들이 있는지 실망스러운 눈빛으로 물으셨습니다. 모두가 암묵적으로 알고 있던 비밀이 드러나는 순간이었습니다. 앞니에 낀 고춧가루 같았습니다. 더는 웃을 수 없었습니다. 그날 저녁, 우리는 서로의 잘못을 캐묻고 서로를 탓하고 원망할 수밖에 없었습니다.

그날 보셨던 수업은 손바닥만 한 크기의 인형과 의자였습니다. 그리고 그 둘의 대화를 쓰고 발표하는 자리였죠. 시각적으로 초라한 것들이었습니다. 인형과 의자의 크기가 발표한 내용의 무게를 감당하지 못해 시각과 청각이 따로 놓고 있었습니다. 발표하는 사람도 듣는 사람도 온전히 몰입하기 힘든 상황이었습니다. 그것은 작년 ‘타인의 자리’에서 했던 6주간의 내용을 2주로 압축한 수업이었습니다. 인형을 만드는 시간도 그 인형의 의자를 만드는 시간도 반의반밖에 주어지지 않았습니다. 어쩔 수 없이 인형과 의자의 크기도 반의반 토막이 나버렸습니다. 작년의 과정에 여러 내용을 덧붙인 결과였습니다. 하고 싶은 게 늘어난 만큼 해야 할 일들도 늘어났습니다. 한 과목만 파느라 시험 전체를 망칠 수는 없는 노릇이었습니다.

선생님의 말씀처럼 지금 주위에는 수많은 체험 프로그램들이 있습니다. 캠핑, 주말농장, 학원 활동 그리고 미술관, 도서관과 같은 공공기관의 프로그램 등 굳이 지아정원이 아니어도 갈 곳은 많습니다. 그러니 이것들과 경쟁해야 하는 것 또한 사실입니다. 교육을 백년지대계라고 부르는 것은 교육을 하는 데 있어 일회일비하지 말고 백 년을 엮어내라는 뜻으로 읽힙니다. 결국, 교육의 진정성은 짧게는 한 번의 수업이 앞뒤의 그것들과 얼마만큼 연결되어 있느냐로, 길게는 지금의 행위를 20년 전 그리고 20년 후의 일들과 어떻게 엮어내느냐로 판가를 날 것입니다. 그날의 수업은 어느 체험프로그램과 다를 바 없는 한낱 에피소드에 불과했는지도 모릅니다. 하지만 앞의 에피소드가 배경을 만들고 뒤의 에피소드가 더 큰 사건으로 전개될 때 파편들은 서로를 부여잡고 하나의 이야기를 만듭니다. 지금의 모자란 시각적 자극이 이후의 일들에 복선으로 비치길 바랄 뿐입니다.

같은 맥락에서 기획의 취지인 ‘낮선 가족관계에 이름을 부여하는 시도는 어디에 있나’라는 질문을 주셨습니다. 또 참여자들이 그런 의도와는 무관하게 움직이고 있는 것은 아닌지 걱정하셨습니다. 사실 기획의 의도가 어떻게 전달되고 있는지 생각도 못 하고 있었습니다.



그날그날의 수업을 해치우기 바빴습니다. 하나의 수업을 준비하고 하나의 수업을 마치면 금세 다음 수업이 얼굴을 내밀고 있었습니다. 처음 짚던 내용과 일정에 끌려다니고 있었습니다. 일주일이 참으로 빨리 지나갔습니다. 이런 질문을 통해서야 다시금 생각할 기회를 가졌다는 것을 다행으로 여깁니다. 3분의 2 정도의 여정이 지난 지금, 처음의 목적지와 지금의 위치를 곱씹어봅니다.

이번 프로젝트는 작년부터 함께 했던 한 아이의 질문에서 시작되었습니다. 제목 그대로 “우리는 가족이야, 아니야?”라는 질문이었습니다. 그 아이는 아직은 아빠가 아닌 삼촌과 살고 있었고 실제 아빠와는 주기적으로 만났습니다. 그러니 아이에게는 삼촌을 가족으로 넣어야 할지 말아야 할지가 고민이었습니다. 그러다 아이는 천진난만함으로 이 위기를 극복하게 됩니다. 주말에 잘 놀아주는 삼촌에게 ‘주말 가족’이라는 이름을 붙인 것입니다. 그 후 아이는 삼촌을 (주말) 가족으로 받아들일 수 있었습니다. 생각해 보니 기획의 내용은 이 아이의 경험을 장황하게 써 내려간 것에 지나지 않았습니다.

실제로 얼마나 많은 참여자가 이런 내용과 부합하는지 알지 못합니다. 참여자들이 설정한 대상마저 친족 관계가 대부분입니다. 상세한 가족사를 듣고 해결책을 찾는 것이 이 자리의 목적은 아니니 더는 캐물을 수도 없습니다. 그저 첫 자리에서 함께 기획서의 내용을 읽어봤을 때처럼 “뭔지 모르지만 좋은 거 같다.”라는 말과 계속 참여해 주시는 열의 정도면 기획의 의도는 충분히 전달되지 않았을까 생각합니다. 앞서 이야기했던 아이가 학교 친구들에게는 삼촌과 함께 산다는 말을 못 하지만 지아정원의 친구들에게는 스스럼없이 말한다고 합니다. ‘낯선 가족관계에 이름을 부여하는 시도’를 ‘낯선 가족관계를 스스럼없이 인정하는 태도’로 변주해도 좋을 것입니다. 이름을 부여한다는 것은 낯선 것들을 서로가 인정할 만한 일, 있을 법한 일로 만드는 과정이기 때문입니다. 기획의 의도는 참여자들을 만나며 낯선 것에 이름을 부여하는 것에 그치지 않고 그 낯선 이름이 통용되는 공간을 만드는 것으로 확장되고 있었습니다.

또 낯선 가족관계를 들고 나온 참여자분들이 적다는 것도 다르게 해석할 여지가 있습니다. 우리가 평범하게 여겼던 가족 관계가 낯설어지고 있다는 뜻입니다. 부부 간의 또는 자식과 부모 간의 역할과 의미부여가 가정마다 그리고 가족 구성원마다 제각각이었습니다. “당연한 거 아냐?”라는 물음에 “당연한 게 어딴냐?”고 되묻습니다. 오히려 이혼과 같은 불편한 상황에 명백한 동의가 따라붙곤 합니다. 서로의 속내를 알아갈수록 가족이라는 이름이 안전한 울타리가 아닌 아찔한 외줄타기처럼 느껴집니다.

저는 아줌마입니다. 지아정원을 찾는 분들도 대부분 아줌마, 아저씨들입니다. 아이들의 꿈과 노부모님들의 현실을 책임지는 사람들입니다. 꿈과 현실은 양자택일의 문제가 아닌 모드를 전환하며 부지런히 오가야 할 삶의 일부입니다. 멋진 이야기에 고개를 끄덕이지만 이내 ‘그런데 그게 가능할까?’하고 고개를 가우뚱거립니다. 현실감각은 제자리에 멈춘 듯이 보이지만 실제로 쉴 새 없이 좌우로 휘청거리는 긴장의 연속입니다. 작은 변화에도 얼마나 많은 노력과 용기가 필요한지 서로가 알고 있습니다. 슈테판 츠바이크(Stefan Zweig)는 프로이트의 평전에 ‘어떤 힘의 크기를 측정하는 가장 확실한 방법은 그것이 얼마만큼의 저항력을 이겨내는지를 보여주는 것이다.’라고 썼습니다. 이 문장으로 지아정원의 변명을 마무리하고자 합니다.

어설픈 칭찬은 고래를 병들게 할 뿐입니다. 따끔한 질문과 따뜻한 충고가 소중한 이유입니다. 선생님의 시선으로 지아정원은 더 건강한 공간이 될 것입니다. 지금의 변명과 핑계가 이야기를 만들고 이야기처럼 사는 삶이 예술적 가치와 함께하도록 노력하겠습니다. 마지막 전시에서 뵙겠습니다.

황대원 선생님의 글은 지아정원 홈페이지를 통해 보실 수 있습니다.
<http://gagarden.co.kr/?p=859>

문화예술교육, 체험에서 경험으로

일시: 2017. 11. 21(화) 15:00-18:00
장소: 스페이스 노아
진행: 김월식(무니만커뮤니티)

참석자: 임상빈(잔피), 김소연(연극평론가),
박도빈(동네형들), 한승연(경기문화예술교육지원센터
센터장), 최지원(경기문화예술교육지원센터 《지지봄봄》
담당자), 김은기(녹취), 이재각(사진촬영)

김월식

지지봄봄 22호 주제는 ‘체험에서 경험으로’입니다. 여기서 가장 중점적으로 다룰 것은 미적, 예술적 경험입니다. 지난 9월에 진행했던 매개자 역량강화 워크숍 «상상력의 징후»를 추진하며 가졌던 문제의식을 배경으로, 왜 지금 우리의 문화예술교육이 전체적으로 혹은 전국적으로 변별성 없이 하향평준화 되고 있는지를 첫 번째 질문으로 삼으려고 합니다.

전국적으로 비슷한 유형의 수업들이 별다른 문제의식 없이 진행되고 있는데 이것은 예술강사가 가지고 있는 예술적 자기 정체성이 반영되지 않았거나 지역적 맥락이 수업에 개입되거나 반영되지 않았기 때문일 것입니다. 두 번째는 모니터링을 담당하는 위원들의 컨설팅이 전국적으로 비슷한 관점으로 문화예술교육의 비평적 지점을 다루고 있기 때문이기도 합니다. 그래서 앞으로는 사업에 참여하는 분들이 교육 현장을 같이 관찰하면서 모니터링을 하는 방향으로 바꾸어보는 것이 어떨까 하는 생각이 듭니다. 문화예술교육 지원사업에 참여하고 있는 많은 분이 다른 예술가들이나 단체는 어떻게 문화예술교육에 접근하는지 궁금해하십니다. 저 역시 현장에서 교육을 많이 해왔지만, 타자의 교육을 모니터링 하면서 자신의 교육 철학과 접근 방식에 대해 반성하게 되는 부분이 많았습니다. 모니터링이 감시나 평가처럼 작동되는 것이 아니라 함께 고민하는 상호 성장의 기회가 되도록 설계되었을 때 의미가 있을 것 같습니다. 앞서 말씀드린 «상상력의 징후»는 예술가의 상상력이 작동되기 이전의 기제들을 활용한 매개자 역량강화 워크숍이었습니다. 기존의 여러

워크숍에서는 참여자들의 다양한 생각이 기획서 안에서 혹은 워크숍의 목적과 가이드라인 안에서 표준화되어버리거나 다양한 관점이 희석되는 결과를 종종 보아 왔고 그 부분이 안타까웠습니다. 그래서 작가들 스스로의 창작 기제들을 이야기하면 그것을 모더레이터가 읽어내고 전체적인 과정을 관찰하는 기록자가 개인과 의미의 언어로 기록을 남기는 방식의 워크숍을 진행했습니다. 문화예술교육이 동시대의 철학과 고민에서 발현되기 위한 방법을 고민한 끝에 나온 워크숍 방식이었습니다.

임상빈 선생님에게 부탁드린 것은 체험 교육에 대해 비판적인 성찰을 해주시는 것입니다. 최근의 문화예술교육 수업들은 체험 교육의 틀 안에서 모두가 편안하고 안전한 예술 체험을 하는 흐름으로 진행되는 것 같습니다. 교육적 관점으로서의 문화예술을 통한 교육은 때로는 조금 위험해 보이기도 하고, 실수해보기도 하는 것이 중요한데 단순 체험형 교육에서는 개별적 성찰을 위한 실천적 기제로서의 예술교육, 과정 안에서 주체적으로 경로를 경험해보는 미적 수행과 이를 통한 실천은 조금 불가능해 보입니다. 이러한 문제점들과 연관 지어 문화예술교육을 실행했던 현장 경험을 바탕으로 평소에 가지고 있었던 생각을 글에 담아주셨으면 합니다.

김소연 선생님에게도 비슷한 부분을 부탁드리고 싶습니다. 좋은 전시나 공연을 보면 그 자체로 문화예술교육적 효과가 있습니다. 단순히 감상 교육적 측면이 아닌 개별적 사유와 시간 사용의 측면에서 바라봐주셨으면 합니다. 전시장에서 똑같은 속도로 전시를 보는 것만큼 잔인한 건 없거든요. 감상 교육은 각자의 속도로 관찰하고 사유하면서 개인적으로 생각할 기회와 미적 수행과 실천에 대한 의지를 갖도록 해야 하는데 오히려 동일한 교육 시간을 적용하면서 다양성을 생산할 기회를 차단하고 있다는 생각입니다. 그렇다면 전시와 공연을 좋은 교육으로 만든다는 것은 어떤 과정에서 가능할까 하는 질문을 드리고 싶습니다.

박도빈 대표님에게 부탁드린 것은 체험의 주체에 대한 부분인데요. 요즘 자주 회자되는 ‘자기 주도적 학습’ 개념은 자주 오용되는 면이 있는 것 같습니다만 비슷한 의미로 문화적, 예술적 활동에서 자기 동기화를 통한 수행의 중요성에 대하여 듣고 싶습니다. 지역에서 축제와 행사를 만들고 실행할 때는 꼭 누가 가르쳐줘서 하는 것은 아닙니다. 스스로 느끼는 즐거움이 있고 지역에 관한 관심이 커지면서 생각이 같은 사람들과의 만남과 그들과의 관계에서 서로 학습하는 부분이 의미 있게 다가오는 것입니다. 또 이러한 경험이 문화예술교육적 관점에서 어떤 의미와 가치를 갖는지에 대한 사례 공유를 부탁드립니다. 처음에는 실수를 많이 하지만 실수를 줄여나가거나 수정하는 과정을 통해 상호 학습, 실천적 학습이 이루어지는 동네형들의 활동들 중심으로 글을 풀어주시면 좋을 것 같습니다.

지금, 여기의 문화예술교육 현장에서 ‘체험’ 아닌 ‘경험’을 말할 수 있을까

김소연

어느 순간부터 문화예술교육에 대한 개념과 가치에 대한 논쟁이 사라지고 어떻게 하면 정해진 조건하에 사업을 잘 수행하는지에 대한 논의로 바뀌고 있는 것 같습니다. 지금 말씀하신 것처럼 상상력을 발견하고 예술가의 상상력과 교육의 과정을 어떻게 연결할까 하는 논의가 진전되지 않고 있습니다. 가치에 대해 논의를 해야 하는데 그것이 잘 안 되고 있습니다. 작년 《경기 꿈다락 토요문화학교 문화예술교육 콜로키움》 발표 때 저는 10년 동안 사업이 정책적으로 크게 확대되었는데 왜 이렇다 할 논쟁이 없는지에 대한 질문을 던졌습니다. 문화예술교육의 가치에 대한 공동의 합의가 있어야 합니다. 이러한 토대가 다져지지 않으니 답론은 답론대로 사업은 사업대로 제각각 진행되는 것 같습니다.

김월식

지역에서는 민간 영역에서 청년들의 소위 ‘짓거리’라 부를 수 있는 새로운 예술 프로젝트들이 나오고 있고 이런 것이 새로운 상상력이 개입될 수 있는 부분인데 예술교육은 자발적 활동들의 생명력이 너무 희박합니다. 발굴도 안 되고 있고요. 이러한 활동들이 뒷받침되어야 제도가 건강해지는데 지금은 제도 하나만 있고 제도를 견제할 만한 바깥의 활동이 없습니다. 지원 사업 10년 동안 민간단체들이 지닌 야생성이 길들여진 것이죠.

김소연

저는 문화예술교육에서도 비평의 역할이 필요하다고 생각합니다. 비평가라는 특정한 직업군에 관한 이야기는 아닙니다. 교육현장에서 어떤 일이 일어나는지, 어떤 잠재력이 있는지 읽어내는 역할이 필요한 것이죠. 새로운 시선으로 읽어주는 구조가 있어야 다양한 사례가 발굴되며 사업의 의미도 달라질 것 같습니다. 예를 들어 연극계라고 하면 어떤 신진들이 등장하고 있는지, 이들의 새로움은 무엇인지를 읽어내려고 하는, 그것이 비평가든 프로듀서든 선배 연출가든 새로운 시선으로 읽어주는 역할들을 해주고 있습니다. 그러한 과정에서 서로 다른 의견이 나오기도 하고 그것이 이슈나 논쟁이 되는 것이죠. 꼭 지면을 통해 벌어지는 것이 아니더라도 가능합니다. 문화예술교육의 성장 과정을 생각해보면 현장과 전문가 이렇게 나뉘는데, 전문가 그룹이 거의 사업을 기획하는 그룹이다 보니 기존의 사업 틀을 재생산하거나 모니터링하는 역할에 머무는 것이죠. 지금 등장하는 이 사람, 이 프로그램, 이 현장이 문화예술교육에서 어떤 의미가 있고 어떤 점이 새로운지, 그 새로움이 문화예술교육의 비전이나 목표와 어떻게 부합하는지 충돌하는지 등등을 더 촘촘하게 살펴야 한다고 생각합니다. 그리고 그 과정에서 이슈와 쟁점을 생산해야 하죠. 예를 들어



한 예술단체가 기획하고 진행한 같은 프로그램이 어떤 지역에서는 높은 평가를 받지만 어떤 지역에서는 크게 주목받지 못하는 것만이 아니라 문제가 있다는 식으로 비판을 받는 경우가 있어요. 물론 이를 ‘다양한’ 기준이라 할지 모르겠지만, 설령 각각 다른 기준을 인정한다 하더라도 각 기준의 차이는 무엇인지를 세밀하게 살펴야 한다고 생각합니다. 그 차이를 읽고 쟁점을 정리하는 작업이 필요한 것이죠.

김월식

이러한 지원사업 시스템에 대해 문제의식이 있는 사람은 결국은 바깥으로 나오게 되어 있는 것 같습니다. 문화예술교육이 싫은 건 아닌데 지원 사업 안에서 하는 것보다 다른 방법을 고민하는 것이죠.

김소연

제도 바깥으로 나오는 사람이 생기는 것은 좋은 것이죠. 문제는 제도 밖이 너무 황량하다는 것입니다. 전체를 생각하면 제도를 잘 만드는 것만큼 제도에 포획되지 않는 바깥 영역을 더 넓고 건강하게 만드는 것도 중요합니다.

김월식

문화예술교육의 비평적 지점을 만들어 주는 것이 평가위원들인데 전국의 많은 평가위원의 텍스트가 전혀 공유되지도, 활용되지도 않고 있습니다. 비평의 부재라기보다는 공유하는 방식에 실효성이 없다는 것이 가장 큰 문제입니다. 지원기관들에서 하는 워크숍이나 모임들에 단체들이 자발적으로 참여한다고 보기 어렵습니다. 실효성이 없는데 단체를 참여하도록 하는 것은 너무 소모적입니다. 단체들이 모임이 즐거웠고 도움이 되었다는 경험을 갖도록 지원기관에서 고민을 해봐야 하지 않을까 생각합니다.

박도빈

지원사업을 진행하는 단체로서 우리를 누가 어떤 기준으로 심사하는지 신뢰할 수 없을 때가 많습니다. 심사위원이 누군지도 모르고 그 사람이 왜 심사를 하는지 정보도 없고 소통이 전혀 안 되는 거죠. 지원사업 구조에서는 단체에 깊은 고민을 할 만한 질문을 던지지 않습니다. 사업이 요구하는 최소한의 조건들이 있는데 그것만 맞춰주고 정산만 잘하면 되는 것이죠. 진짜 하고 싶은 것은 지원 사업을 벗어나 그냥 하게 됩니다. 작년에 진행했던 지원사업에서 컨설팅을 받았는데 작은 규모의 사업에서 문화예술교육을 하는 건 당연하고 사업의 지속성 확보 및 비즈니스 모델 창출과 같은 단기간 안에 할 수 없는 과제들을 요구받았습니다. 사업의 목표가 무엇인지 불분명해지는 상황이었습니다.



김소연

사업의 프로세스를 잘 만들고 진행하는 것만큼이나 평가도 중요한 것 같습니다. 정책의 목표가 실행 과정을 거쳐 제대로 구현되었는지를 확인하는 것이 평가이죠. 단순히 점수 매기기의 차원이 아닙니다. 그런데 과연 지금의 평가 지표나 평가 방식이 기준과 가치를 공유하고 확인하는 과정이냐고 질문할 때 회의적인 답변을 할 수밖에 없습니다. 정성 평가 항목은 모호하고 변별력이 없다 보니 정량 평가, 수혜자 수, 만족도 등이 평가 대부분을 차지합니다. 목표와 가치를 공유하고 점검하는 과정이 필요합니다. 지금의 평가 방식은 지원사업 수행 단체가 단편적인 성과 기준을 충족하고 있는지를 확인하는 것이죠. 제도 안에서 이러한 부분을 세심하게 점검하지 못하고 있습니다.

김월식

얼마 전에 한국문화예술교육진흥원 직원들과 런던에 다녀와서 인상적이었던 것은 지원 제도의 선발 과정은 밀도가 있지만 선발된 후에는 지원 대상을 전적으로 신뢰하는 기관들의 태도였습니다. 그들도 꾸준히 실험해 본 것이죠. 런던의 예술가들에게 지원사업을 왜 하는지 물어봤을 때 지원을 받으면서도 개인 작업을 할 때처럼 충분한 자존감과 명예로움을 유지할 수 있기 때문이라고 대답했습니다. 예산을 충분히 지원해주고 성과의 자율성과 사업의 밀도를 만드는 과정, 또 그 의미에 대하여 정리할 수 있는 시간을 충분하게 기다려주기 때문에 어떤 지원 사업이던지 예술가가 개인의 창작 활동에서 성취할 수 있는 과정과 다를 바가 없는 것이죠. 연극, 음악, 미술 모든 분야가 다 공통으로 그렇습니다. 결국, 지원 대상을 존중하는 시스템이 깊이 있는 교육으로 이어질 수 있습니다. 사업 구조를 설계하는 것에 초점을 맞추는 것도 중요하지만 각자의 1년이 왜 새로웠고 가치가 있었는지에 대해 성찰하게 하고 이러한 것들로 성과를 정리해낼 수 있어야 합니다.

임상빈

지원사업을 수행하는 단체나 작가로서는 ‘심사, 모니터링 및 컨설팅, 정산’으로 이어지는 지원사업의 구조가 감시 체계로 다가오는 경우가 많습니다. 모니터링도 점수 매기러 오는 정도로 느껴지고 워크숍도 듣고 싶지 않고 배워도 나에게 오지 않는 경우가 많습니다. 컨설팅이라는 것도 과연 현장 경험이 있는 사람들이 진행하는 것인지 의문이 들 때가 있었습니다. 현장 상황은 전혀 다르게 펼쳐집니다. 아이들의 입장에서는 다른 평가가 나올 수 있지만, 아이들과 수업한 내용의 성과와 결과는 어른들끼리 합의합니다. 아이들을 관찰하면 두 부류가 있습니다. 하나는 이 수업의 결과를 부모에게 칭찬받을 수 있는가 하는 것인데 결국 아이 자신의 만족이 아닌 어른들을 만족시키기 위한 것입니다. 반면에 강사의



목적, 프로그램의 가치 등과 별개로 노는 아이들, 그 시간 안에서 자유롭게 즐기는 아이들이 진짜 문화예술교육의 목적과 맞닿아있는데 그런 아이들은 성과로 측정되지 않고 평가를 하지도 않습니다.

박도빈

동네형들이 활동을 시작한 지 6년 정도 되었는데 초반에는 청소년 문화예술교육을 많이 했습니다. 그런데 갈수록 문화예술교육 사업을 할 수 없게 되었습니다. 그 이유를 생각해보면 기존 방식과 다르게 하고 싶은데 사업 구조 안에서는 실행할 수 없는 경우가 많았습니다. 최근에는 일주일에 한 번 만나서 아이들을 바꾼다는 게 한계가 있다는 생각이 들고 그나마 사업이 끝나버리면 계속 만날 수 있는 동력이 사라지게 되어 고민을 많이 했습니다. 차라리 지역 단위에서 열린 관계로 만나는 게 더 장기적으로 관계를 형성할 수 있다는 생각이 들어 문화예술교육이라는 타이틀을 가진 사업은 하지 않게 되었습니다. 오히려 함께 변화를 고민할 가능성은 청년이 더 큰 것 같습니다. 청년들은 자발성을 가지고 있고 스스로 원하는 활동에 원하는 만큼의 에너지를 투여할 수 있거든요. 청소년은 시간 제약도 있고 해서 진행하는 입장에선 한계가 많았습니다. 청년 수당을 받는 청년들이나 서울시 청년 정책 안에서 만난 사람들과 여러 가지 활동을 했는데 이 사업들이 문화예술교육이라는 타이틀을 가지고 있지 않지만 저희가 생각하는 문화예술교육의 성과가 나오더라고요.

김소연

문화예술교육이 도입되고 국가 정책으로 확장되었던 근거로 '21세기 문화의 시대를 맞이하여 문화예술교육을 통한 창의성의 제고'를 들 수 있습니다. 그런데 문화예술교육 사업이 운영되는 방식은 창작지원사업이나 다른 어떤 사업보다 경직되어 있습니다. 보급형 사업이다 보니 얼마나 많은 이들에게 얼마나 빨리 확산시키느냐가 목표가 되었죠. 이런 제도적 경직성을 두고 이 구조 안에서 어떻게 잘할까를 이야기하는 것은 한계가 있습니다.

임상빈

문화예술교육이라는 말을 놓고 보면 문화, 예술 그리고 교육이 마지막이지만 현장에서의 실행은 결국 교육과 가깝지 않나 생각합니다. '교육문화예술'로 언어적 치환이 필요합니다. 작가로서는 교육을 하는 것과 예술을 하는 것은 다릅니다. 이것이 바뀌면 예술강사의 입장에서는 자신의 활동이 교육 활동에서 예술 활동으로 정의가 달라질 테고, 그러면 가르친다기 보다는 작업하는 것으로 태도가 변할 것이고, 최종적으로는 더욱 창의적인 교육 프로그램과 태도를 이끌어낼 수 있지 않을까요? 가르치는 일이 아니라 가르치는 퍼포먼스라고 생각한다면, 작가 혹은

강사는 굉장히 다른 교육법을 실행하게 될 겁니다. 그런 의미에서 어순이 바뀌어야 한다고 생각합니다.

‘주체적, 예술적’ 경험을 가능하게 하는 것들

김소연

김월식 선생님에게 질문을 하나 하고 싶은데요, ‘체험에서 경험으로’라는 제목이 직관적으로 오긴 하는데 체험과 경험을 나누는 구체적인 기준은 어떤 것이 있을까요?

김월식

저는 시간성이 중요하다고 생각합니다. 자기 주도성도 중요한 지점 중의 하나입니다. 일반적으로 체험은 선생님이 설계한 프로그램 안에서 하게 되기 때문에 계획적이죠. 그런데 경험은 과정적 측면이 강하기 때문에 언제든지 상황이 변할 수 있습니다. 체험은 실수하면 그대로 끝인 경우가 많은 반면 경험은 실수도 기회죠. 그런 차이가 있다고 생각합니다.

박도빈

요즘 문화예술 프로그램을 하면서 고민하는 것은 문화 예술적 상상력이나 경험이 일상의 문제를 해결할 수 있는가 하는 것입니다. 이러한 관점에서 보면 체험과 경험은 일상의 결핍이나 문제들을 해결할 수 있는지로 나눌 수 있을 것 같습니다. 체험은 그걸 해결할 수 없거든요. 경험은 내 삶의 영역에서 다음의 움직임을 상상하고 연결할 수 있도록 합니다.

김월식

미적 경험을 통해 세상을 주체적으로 살게 되고 스스로 주변 상황을 변화시킬 의지를 만드는 것이라고 생각합니다.

임상빈

체험 행사나 체험 부스는 언제부터 시작되었을까요? 그 단어가 처음 쓰일 때는 좋은 의미였는데 체험 부스가 모두가 같은 형식으로 유행처럼 번지면서 의미가 달라진 것 같습니다.

김월식

체험 부스의 유행은 지자체 축제와 연결되는 것 같습니다. 단순 체험 자체가 문화예술교육 전반을 대변하게 되면서 문제가 되는 거죠.

김소연

관객의 참여, 능동성이 강조되면서 체험 부스가 만들어졌습니다. 자발성, 능동성 때문에 체험이 등장한 건데 체험 활동이라는 것이 내가 뭘 만들었다는 일종의 알리바이가 되는 것 같습니다. 예를 들어 탈 만들기 부스를 보면 이미 다 만들어져 있는 것을 조립하는 것에 그칩니다.

박도빈

제작에서 중요한 것은 재료의 성질을 이해하고, 때로는 재료가 나의 행위에 저항하기도 하고 그러는데, 그것을 어떻게 극복할 것인가 혹은 활용할 것인가를 찾아가는 과정에서 표현이 나오는 것이죠. 그런데 탈은 다 만들어져 있고 물감, 색종이로 장식만 하는 체험 부스들이 적지 않습니다.

김월식

형식의 문제도 있는 것 같습니다. 저희도 지역축제를 해보면 몇 개월을 준비해서 중학생부터 시니어까지 참여할 수 있는 부스를 40개 정도 마련해 놓는데, 모든 부스 중 인기가 가장 많은 것은 달고나를 만드는 체험 부스입니다. 6개월 동안 치열하게 고민해도 결국에는 달고나 체험 부스에 사람이 제일 많습니다. 축제라는 형식 안에서는 어쩔 수 없는 것 같습니다.

문화와 예술이 무엇인가에 대해 자기 정의가 필요하다는 생각이 듭니다. 요즘 생각해보면 예술 전공자는 예술을 안 하려고 하고 예술을 전공하지 않은 사람은 예술을 하려고 합니다. 가치의 측면을 다루어야 하는데, 형식적 측면이 더 강한 것 같습니다. 각자의 결핍을 역으로 드러내는 것 같고요. 문화와 예술에 대해 자기 정의가 조금 더 있으면 프로그램을 훨씬 더 경험적으로 가져갈 수 있겠다는 생각이 듭니다. 그런데 자기 정의가 예술이라는 형식미에 머물러 있으면 단순한 체험 활동의 틀로 들어가게 되는 것 같습니다. 축제나 행사에 가보면 부스들이 다 비슷비슷합니다. 개별적으로 사유할 수 있는 방식이면 다양성이 확보될 텐데 말이죠.

김소연

다양성이라는 것이 콘텐츠나 프로그램의 형식에서 오는 것만은 아니고, 도리어 다양성은 관계에서 비롯되는 것이 아닐까 생각합니다. 얼마 전에 다녀온 생활문화 축제를 보면 동아리들이 춤을 추지만 동원된다는 느낌이 들었습니다. 그 프로그램 자체를 본인들이 만든 것이 아니라 주최 측에서 기획한 프로그램 안에 들어가서 하는 것이기 때문이죠. 박도빈 대표가 말씀하신 달고나라는 콘텐츠는 사실 익숙합니다. 그런데 그걸 어떻게 즐기느냐는 다른 문제입니다. 내 주변 이웃들이 만들어놓은 공간이기 때문에 다른 공간에서 경험하는 것과는 다르죠. 자발성과 다양성은 그 판을 만든 맥락에서 나오는 것이라고 생각합니다. 똑같이 아이돌 노래를 부르더라도 스스로 만들어내는 과정이 있으면 재미있거든요. 청소년 문화 축제라고 해 놓고 이벤트 회사가 만들어준 무대에 조명 설치해 주고 커다란 영상을 쏘는 형식이면 재미없죠. 새로운 콘텐츠들을 고안하는 것에 그치는 것이 아닙니다. 그 과정이 무엇이냐에 따라, 설령 아이돌 가수의 노래와 춤을 따라 하는 것이더라도 굉장히 다른 것들을 만들어내는 것이

아닌가 싶습니다. 예술이 무엇이라는 자기 정의가 있으면 형식을 가장하지 않고 무언가를 할 수 있겠죠.

박도빈

제가 10년 전, 처음으로 자신을 예술가라고 말하는 사람을 만났는데 그 사람이 김월식 선생님이었습니다. 저는 자신을 예술가라고 말하는 사람이 세상에 존재하는지 몰랐거든요. 김월식 선생님의 강의를 들어본 적은 없지만, 전시를 하실 때 옆에서 쓸데없이 같이 무언가를 했던 경험이 저에게는 문화예술교육이었습니다. 전시를 준비하고 이야기 나누던 그때, 몇 년간의 시간이 쌓여서 지금의 동네형들 활동을 이어가는 기반을 만들 수 있었습니다. 한정된 시간과 커리큘럼에 묶이는 것이 아니라 제가 경험했던 방식으로 예술가와 관계를 맺는 것, 같이 전시에 참여하고 공연에 참여하는 것이 삶의 방향을 바꿀 수 있는 전환점이 되지 않을까 생각합니다. 저의 입장에서 김월식 선생님은 예술가이지 ‘주강사, 보조강사’라는 역할에 머물러 있는 사람이 아니었으니까요.

김소연

과정 중심이라는 표현이 자주 쓰이는데, 대화를 하다 보면 개념에 대한 정의가 천차만별이라는 생각이 듭니다. 김월식 선생님께서 조금 전에 경험은 과정 중심이고 실패가 용인되어야 한다고 하셨습니다. 그런데 과정 중심의 교육 모델처럼 소개되는 프로그램을 보고 있으면 과정을 세세하게 디자인해서 실패의 여지를 차단하고 교육에 참여하는 이들을 얼마나 많이 혹은 모두 정해진 성공의 결승선에 정해진 시간 안에 도착하게 하는 것인지를 중요하게 생각하는 경우가 많습니다. 혹은 과정 중심이 결과를 만들지 않는 것, 결과를 지우는 것, 결과를 측정하지 않는 것으로 이해되는 경우도 보입니다. 이렇게 개념에 대한 여러 가지 다른 이해도를 보면서 김월식 선생님 말씀에서 강조해야 할 것은 결국 ‘실패’인 것 같다는 생각을 합니다. 과정 중심은 실패할 가능성까지 열어줘야 한다는 것이죠. 더 정확하게 말하면 실패의 가능성이 열려있고 실패도 중요한 교육적 결과로 성찰할 수 있어야 과정 중심의 작업이 될 수 있다는 것입니다. 실패에 대해서도 리뷰를 하고 성찰하면 되는 것이거든요. 하지만 실패를 열어주지 않고, 정해진 결과로 유도하는 것을 과정 중심이라고 하는 것은 기존의 교육 틀에서 크게 벗어나지 않는 것 같습니다.

최지원

긴 시간동안 수고 많으셨습니다. 감사합니다.

빛깔 좋은 생각 도구들도 퀘어야 보배다, 어떻게?

강정석, 지식순환협동조합

창의성을 ‘강박’으로 요구하는 사회

아마도 ‘창의성’은 21세기를 살아가는 지금 우리를 둘러싼 가장 중요한 개념 중 하나로 손꼽힐 것이다. 거의 모든 사회적 분야에서 우리는 창의성을 요구받는다. 나 스스로를 창의적이지 못한 사람이라 생각한다면, 각종 새로운 테크놀로지의 홍수와 함께 급변하는 뉴 미디어의 어지러운 환경 아래에서 도태되는 것 같은 불안감을 느끼게 된다. 단적으로 말하자면, 창의성은 21세기의 ‘강박’과도 같다. 하지만 그러한 강박을 느낀다는 것 자체가, 도무지 창의성과는 거리가 먼 것 아닌가. 그저 상식적으로만 생각해본다면, 어떠한 강박이나 구속 없이 자유롭게 내 생각을 가지고 마치 어린아이처럼 퍼즐놀이 하듯 ‘논다면’ 어느 순간 창의성은 불쑥 솟아오르는 것이 아닐까. 굳이 우리가 ‘창발성’ 같은 어려운 개념을 떠올리지 않아도, 창의성은 당연히 자유로운 생각들, 그리고 전혀 다른 생각들의 충돌과 마주침 속에서 비로소 발현될 수 있는 것이 아닐까. 따라서 어쩌면 우리는 ‘창의적’이기 위해 사회에서 강박적으로 요구하는 ‘창의성’과 거리를 둘 필요가 있다는, 기묘한 역설과 마주하게 되는 지도 모르겠다. 그런데 한편으로, 최근 인지과학이나 신경과학, 뇌과학 등의 발달로 인해 인간이 생물학적으로 지닌 기본적 능력 중에 ‘상상력’이 핵심적 위치를 차지한다는 사실도 발견되었다. 즉 우리가 ‘인간’으로 태어났다면 누구나 가진 ‘상상력’이라는 능력을 통해 ‘창의성’을 발현시킬 잠재력을 가지고 있음이 ‘과학’적으로 밝혀진 것이다. 따라서 이를 가로막는 여러 방해물을 제거할 수만 있다면, 인간은 누구나 ‘창의적’일 수 있다. 로버트 루트번스타인(Robert Root-Bernstein)·미셸 루트번스타인(Michele Root-Bernstein)의 저서 『생각의 탄생』은 이러한 맥락에서 많은 사람을 사로잡았던 책이다. 저자들은 누구나 ‘창조적’이라고 부를 수밖에 없는 사상가·과학자·예술가들이 가진 창작의 경험들을 분석하고

유형화하는 과정을 통해 ‘13가지의 생각 도구(관찰, 형상화, 추상화, 패턴인식, 패턴형성, 유추, 몸으로 생각하기, 감정입입, 차원적 사고, 모형 만들기, 놀이, 변형, 마지막으로 통합)’들을 제안한다. 이 13가지 생각 도구들은 인간이라면 누구나 갖고 있으며, 창의성은 이 도구들을 훌륭하게 활용한 결과라는 것이 저자들의 생각이다. 따라서 우리는 저자들의 친절한 안내를 받으며 이를 충분히 익히고 적절한 훈련을 통해 발전시킨다면, 누구나 ‘창의적’일 수 있다.

이 책이 그동안 문화예술교육을 비롯한 광범위한 영역에서 널리 소개되고 읽힌 이유이다. 특히 문화예술교육 프로그램의 커리큘럼을 구성할 때 활용될 수 있는 유용한 팁들이 도처에 널려 있다는 점도 이 책이 가진 중요한 장점 중 하나이다.

창의성 발현을 위한 13가지 생각 도구

하지만 아무리 13가지 생각 도구들이 잘 정리되어있다 하더라도, 우리 자신이 이 도구들을 받아들일 수 없거나 특정한 도구들에만 특화된 감각을 지니고 있다면 잠자고 있는 창의성을 깨우긴 어려울 것이다. 저자들 역시 이를 “환상”과 ‘실재’ 사이의 단절”(36p) 이라고 표현한다. 쉽게 말해서 아무리 수학 공식을 달달 외우고 논리적 사고 능력이 뛰어나더라도 실생활에 이를 적용하지 못한다면 말짱 도루묵이라는 뜻이다. 문제는 고질적인 ‘주입식 교육’이 이런 ‘헛똑똑이’을 양산하고 있다는 현실이다. 칸트가 오래전부터 강조했던 이론적 인식을 위한 ‘지성’과 타자와의 관계를 위한 ‘감성’, 그리고 이를 연결해주며 윤리적으로 성찰하게끔 만드는 ‘반성적 판단력’이라는 인간 인식의 황금률은 결과적으로 지성의 비대함과 감성의 쪼그라짐, 그리고 결과적으로 반성적 판단력의 부재로 인한 성찰과 공감능력의 상실 등으로 이어져 왔다. 이 책에서 저자들이 이과와 문과, 그리고 예체능을 나누는 ‘분과 학문’적 교육이 얼마만큼 창의적 생각들을 저해하는지를 강조하는 이유이기도 하다.

이 책은 마치 과학자나 수학자 등 소위 ‘이과’로 분류되는 쪽에서는 논리적 사고능력이 필수적이며, 반대로 예술, 인문학 등 ‘문과’로 분류되는 쪽에는 창의성과 유연성, 감각능력 등이 필수적이라는 우리들의 상식을 완전히 뒤집어놓는다. 오히려 과학자들조차 특정한 ‘느낌’이나 ‘감정’, 그리고 자유롭게 유연한 ‘상상’을 통해 논리적 개념에 이른다는 것이다. 즉 예술가, 과학자, 사상이 할 것 없이 창의적인 사람들은 어떤 느낌과 직관을 갖고 특정한 대상에 접근한다는 점이 중요하다. 또한, 이러한 느낌 또는 직관은 적절한 훈련과 연습, 즉 ‘교육’을 통해서 더욱 강화될 수 있다. 저자들에 따르면, “우리가 창조적 상상력의 기반이 되는 느낌과 감정과 직관의 사용법을 배워야 하는 것은 절대적인 명령과 같다. 그것이 ‘정신적 요리’, 혹은 교육의 요체다.”(32p)

이러한 맥락 아래 저자들은 피카소(Picasso) 같은 화가와 아인슈타인(Einstein) 같은 과학자, 바흐(Bach)나 스트라빈스키(Stravinsky) 같은 음악가나 이사도라 던컨(Isadora Duncan) 같은 무용가, 버지니아 울프(Virginia Woolf) 같은 소설가 등 다양한 분야에서 활동했던 뛰어난 ‘천재’들의 연구 또는 창작 과정을 묘사하면서 앞서 언급한 ‘생각의 13가지 도구’들을 자세하게 설명한다. 이 과정은 그 자체로서도 굉장히 흥미진진한데, 독자들로 하여금 마치

아인슈타인(Einstein)이나 모차르트(Mozart) 같은 ‘천재’들의 비밀스러운 머릿속을 몰래 훑쳐보는 ‘느낌’을 갖도록 만들기 때문이다. 이를 통해 저자들은 특정 분야에서만 뛰어난 ‘전문가’가 아니라 13가지의 생각 도구들을 잘 활용할 수 있는 통합적 사고능력, 즉 ‘종합지(綜合知, synosia)’를 강조한다. 결론적으로 필요한 것은 종합지를 이끌어 내기 위한 전인적, 통합적 교육이다. “그러므로 교육의 목적은 ‘전인’을 길러내는 데 있어야 한다. 전인이야말로 축적된 인간의 경험을 한데 집약하여 ‘전인성(wholeness)’을 통해 한 조각 광휘로 떠오르게 할 수 있는 사람들이다. 통합교육이 이루고자 하는 바는 오로지 그것 하나이다.”(429p) 13가지 생각 도구들의 종합적 이해를 통한 전인성의 획득, 이것이 바로 교육의 목적이며 창의성 발현의 기본적 전제조건이다.

경쟁적·도구적 창의성을 넘어, 협력적·공공적 창의성을 위한 상상

하지만 저 13가지 생각의 도구들을 그저 잘 활용하기만 한다면 내 안에 잠재된 창의성의 불꽃을 일으킬 수 있을까? 어쩌면 우리는 저자들이 강조했던 ‘종합지’, ‘전인성’, ‘통합적 이해’를 창의성 개념에 대한 이해 자체에도 적용해야 하는 것이 아닐까? 또 다른 창의성 연구자인 칙센트미하이(Csikszentmihalyi)가 ‘창의성의 시스템 모델’을 통해 강조했듯이, 창의성은 단지 하나의 ‘개인(Individual)’의 역량으로만 발현될 수 있는 성질의 것이 아니다. 오히려 이 ‘개인’의 창의성이 표출될 수 있는 특정한 ‘영역(Domain)’과 이 영역으로 진입하기 위한 ‘문지기’ 역할을 하는, 즉 창의성의 결과물이 그 영역에서 인정받을 수 있는지를 결정하는 ‘분야(Field)’가 함께 구성되어야 한다. 즉 한 명의 개인에게 잠재된 창의성은 ‘영역’과 ‘분야’라는 사회적 관계망을 통해서야 비로소 발현될 수 있다는 점이 중요하다. 따라서 창의성 자체는 오로지 ‘개인’에게 달린 것이 아니다. 오히려 이를 발현시키기 위한 사회적 환경이 어떻게 구축되어 있는지도 긴밀하게 연결되어 있는 것이다. 안타깝게도 앞서 강조했듯이, 우리가 살아가는 이 사회는 창의성을 강박처럼 요구하고 있다. 창의성이 오로지 개인의 ‘역량’으로 환원되어 소비되고 있는 탓이다. 단적으로 말하자면, 개인의 역량을 중심으로 논의되는 창의성은 결과적으로 개인의 경쟁력을 높이는 수단으로써 기능할 뿐이다. 우리는 이를 ‘경쟁적’ 또는 ‘도구적’ 창의성이라고 부를 수 있을 것이다. 따라서 『생각의 탄생』에서 다루고 있는 내용들을 단지 개인의 경쟁력을 강화하기 위한 창의성으로 이해해서는 곤란하다. 오히려 우리는 이 책을 발판삼아 13가지 생각 도구들을 자유롭게 활용할 수 있는 교육적 환경에 대한 고민을 시작해야 한다. 즉, 개인에게 강박적으로 요구되고 있는 경쟁적·도구적 창의성이 아니라, ‘교육’이라는 매개를 통한 상호 성장을 도모하는 창의성, 즉 협력적이면서도 공공성을 확보할 수 있는 창의성을 상상해야 한다. 더욱 구체적으로, 그러한 창의성을 가능케 하는 시간과 공간의 가능성을 우리는 ‘학교’라고 부를 수 있을 것이다. 물론 지금의 학교가 살벌한 경쟁과 무관심, 그리고 냉소로 가득 차 있기는 하지만, 적어도 우리는 창의성의 불꽃을 주조해낼 가능성의 시공간으로서의 ‘학교’를 다시금 상상하고 구체화할 필요가 있지 않을까. 그리고 이것이 바로 창의적인 ‘문화’를 만들어가는 시작점이 될 수 있지 않을까.



가르침에서 배움으로

순	구성	주제 및 내용	필자/참석자	
1	결론	가르침과 배움의 균형에 대하여	백현주, 수원시평생학습관 기획실장	163
2		아이들이 스스로 건도록 하자	하정호, 청소년플랫폼 마당집 마당식	167
3		가르치고 배우며 실행한다, 뭐라도! -시니어들의 베이스캠프 뭐라도학교	안태호, 예술과도시사회연구소 협동조합 이사	171
4	가봄	꿈다락 다시보기(영상비평)	주성진, 문화융역	175
5	넘봄	'굿 윌 헌팅'이 예술 강사에게 보내는 메시지	김유진, 문화기획자	183
6		사람을 따라갈 때 보이는 좌표	최선영, 창작그룹 비기자	187

가르침과 배움의 균형에 대하여

백현주, 수원시평생학습관 기획실장

나는 '수원시평생학습관'이란 곳에서 일한다. 평생 '교육'이 아니고 평생 '학습'이라고 한 데에는 사람들이 그저 강의를 듣고 지식을 쇼핑해서 가는 곳이 아니라 자기 스스로의 배움과 깨달음이 일어나는 곳이길 바라서이다. 저마다 자신이 처한 상황과 필요에 맞는 배움의 방향과 기술을 터득해서, 스펙이 아니라 진짜 삶에 필요한 힘을 기르면 좋겠는 거다. 강의보다는 선생 없이 서로 배우고 익히는 학습자 모임을 조직하도록 자극하고, 학습관 안에서가 아니라 실제 세계에서 뭔가 해볼 수 있도록 지원하는 데 더 힘을 쏟는 이유다. 하지만 그렇게 자발적인 배움을 조직하는 데 나서는 사람들은 아직까지 극소수이다.

가르침 또는 이끄는 자에 대한 목마름

근대 학교교육 이래 가르치는 일과 배우는 일은 역할 구분을 넘어서 위계가 분명한 일이 되었다. 가르치는 자는 위에, 배우는 자는 아래에 자리하게 됐고, 전자는 성인이면서 권위 있는 자, 학습의 주체로, 후자는 아직 미성숙한 아이들로, 설교를 듣고 받아쓰고 암기하는 복종하는 자, 학습의 객체로 호명되었다. 사실 지금의 성인들, 곧 우리 대다수가 이런 교육 분위기에서 자라왔다. 반면에 평생학습은 '학교'로 독점되었던 교육의 장을 전 생애에 걸친, 일상의 모든 시공간으로 확장하는 개념이다. 따라서 학교를 벗어나서 배울 뿐 아니라 생애 전 과정에 걸쳐, 그러니까 아동이나 청소년뿐 아니라 성인들도 배운다. 아이들을 '미성숙'의 상태로 규정하고, 이들을 적응의 규율을 내면화한 '성인'으로 키워내고자 한 것이 학교교육이고, 이 학교교육에 대한 반성으로 나온 변혁적인 개념이 바로 평생학습이다. 평생학습에서는 성인이 '학생의 자리'로 내려올 수 있다는

점에서 기존의 배우는 자와 가르치는 자의 관계를 해체한다. 성인은 능동적으로 가르치는 자와 협상할 수 있고, 교육의 내용과 속도를 조절할 수 있기 때문이다.

그런데 실제 평생학습의 현장에서 만나는 성인 학습자에게서 능동성을 쉽게 찾아보긴 쉽지 않다. 참여하는 배우의 형태도 대개는 ‘강의’여서 성인이라 할지라도 한계가 있다. 수업이 끝나고 강의실을 나오면서 이루어지는 대화는 나를 성찰하고 교훈을 얻는 쪽이 아니라 강사와 강의에 대한 폼핑, 소비자의 상품리뷰에 가까워졌다. 교육이 마치 리모컨을 돌리듯 다양한 강의 프로그램 중에 하나를 선택해서 그 시간을 보내도록 디자인된 새로운 콘텐츠 서비스가 된 것이다. 여기서는 배우는 자와 가르치는 자의 상호작용이 아니라 가르치는 자의 일방적인 쇼가 있을 뿐이고 진짜 배우이 일어날 리 만무하다.

물론 모두가 그렇다는 것은 아니다. 배우는 자로서의 낮은 위치에 대한 익숙함, 나서는 것에 대한 거부감과 수줍음, 능동적 주체로서의 경험 부족..., 그런 이유들로 인해서 소극적이기는 해도, 배우의 태도를 함부로 저버리지는 않는 학습자들이 더 많다고 믿고 싶다. 그들은 강사의 말 한마디, 글귀 하나에 의미를 따져가며 귀 기울여 듣고, 자신을 투영하며 반성하고 아파한다. 말하자면 그들은 가르침에 ‘목말라’ 있다.

얼마 전 개봉된 <스타워즈: 라스트 제다이>의 한 장면은 사람들이 이 가르침에 대해 기대하는 바를 한마디로 집약해준다. 새로운 ‘포스(force)’의 소유자이자 주인공인 레이는 마지막 제다이 루크 스카이워커를 만나 이렇게 말한다.

“누군가가 절 이끌어주었으면 좋겠어요. I need someone to show me my place in all of this...”

스스로 자신의 포스를 느끼지만, 그것이 무엇인지 어떻게 다루어야 하는지 혼란스럽기만 한 레이는 루크에게 가르침을, 스승이 되어줄 것을 구하고 있다.

한유(韓愈)의 『사설(師說)』에 의하면 스승이란 책을 주고 문법을 익히게 하는 자가 아니라, 도(道)를 전하고 학업을 제공하며(授業), 의혹을 풀어주는(解惑) 존재이다. 도란 길이고, 레이의 말처럼 스승은 길을 이끌어주는 존재다. 수많은 길 앞에서 어디로도 성큼 발을 내딛지 못하고 머뭇거리는 그 때에 누군가, 나보다 지혜롭고 현명하고 성숙하다고 믿는 누군가가 그 길이 틀리지 않았다고 괜찮다고 그 길에 들어선 나를 응원해준다면, 나는 그 길을 완전히 불안을 떨쳐버렸다고는 할 수 없지만, 비교적 경쾌하고 당당하게 걸어가 수 있을 것이다.

하지만 이 미혹의 시대에는 길을 물어보는 이도 없고 진정한 스승도 가르침도 들어설 자리를 잃어 간다. 비록 강의실 안이기는 하지만 애타게 가르침을 구하는 이들은 그래서 우리에게 희망인지도 모른다. 그들은 모두가 가는 저 길이 맞는지 의심을 품고 그 의심을 풀고자 배우고자 하고 스승을 곁에 두길 원하기 때문이다. 막상 다른 길로 접어들 한 발짝은 스스로 떼지 못하고 자꾸만 스승을 돌아보긴 해도 말이다.

배움의 한자인 學(학)은 본받음, 곧 자신의 부족과 결핍을 자각하고 외부로부터 무엇인가를 받아들임으로써 이를 해결하려고 하는 것을 의미한다고 한다. 현재의 자기 자신에 대한 성찰과 이를 바탕으로 갖게 된 문제의식에서 출발하여, 자신이 알지 못하고 경험해본 적 없는 새로운 것을 만나 관점과 사유를 성장시키는 일이다. 이를 통해 변화와 성장의 가능성이 만들어진다. 그런데 이 가능성이 실제의 변화와 성장으로 이어지기 위해서는 또 다른 과정이 필요하다. 새롭고 낯선 것을 충분히 다룰 수 있게 되는 과정, 아는 정도를 넘어서 할 줄 알게 되는 과정, 즉 익힘 習(습)의 과정이다.

習(습)은 깃 羽(우)에 흰 白(백), 날개가 하얗게 보일 정도로 날갯짓을 하는 새의 모습을 형상화한 글자이다. 새가 그토록 날갯짓하는 이유는 날지 못하는 상태에서 나는 상태로 변화를 꾀함인데, 피나는 날갯짓 연습만으로는 충분치 않다. 익숙하고 편안한 등지를 박차고 나와, 낮설고 위험한 등지 밖으로 몸을 던지는 선택이 아니면 날 기회는 생기지 않는다. 등지 밖은 비상이 아니라 추락이 기다리고 있을지언정 한 번 진짜로 날아보아야 한다. 그런 위험을 감행하는 무모함이 아니고서는 누구도 결코 날 수 없다. 등지 안에서 숲을 멀뚱히 바라볼 수밖에 없었던 새는 추락을 경험하면서 죽기 살기로 날갯짓을 한 이후에야 비로소 자유롭게 날 수 있게 된다. 이것이 ‘학습’, 배우고 익힘의 결과이다.

태어나고 자라 내 삶의 길을 선택하고 나아감에 있어서 때로는 외부의 어떤 것에 의지하고, 때로는 나 자신의 독자적인 판단과 주체적 의지에 따른다. 그러니까 내 삶을 살아가는 입장에서 보면 가르침과 배우고 익힘이란 명확히 구분할 수 있는 어떤 것이 아니라 상호 작용하고 긴장하는 관계로 내 삶을 이끄는 그 무엇이다. 따라서 외부의 가르침에 의지할 것이냐 자신을 믿고 의지하느냐는 사람마다 상황마다 다를 것이고, 그것을 함부로 비판할 수는 없다. 결국 어쨌거나 가르침의 의미는 가르치는 자에게 있는 게 아니라 배우는 자가 꾸려나가는 삶에 있다고 볼 수 있다.

그런데 이 핵심을 가리고 배움과 가르침의 긴장관계를 교묘하게 이용하는 세력이 있다. 교육시장과 교육정책을 만드는 교육의 공급자들이다. 이들은 배우는 자, 자신의 길에 접어든 자에게 현실세계로 나아가 익힌 것을 적용해보는 과정을 안내하기보다는 이들이 가진 두려움의 심리를 가르침의 세계에 묶어두어 교육시장을 키우는 데에만 관심을 기울인다. 시장만 그런 것이 아니다. 공공영역에서조차 교육의 목적은 배움의 능동성과 성장하는 삶에 있지 않고 교육사업과 교육 프로그램의 영속성에 있게 되었다. 교육받고자 하는 사람들은 기관의 프로그램 실적을 확보하기 위한 필수적인 ‘고객’이다. 그러다 보니 학습자가 어린이든 성인이든 능동성을 키우는 쪽이 아니라, 당장의 욕구를 수용하는 쪽으로, 다시 고객이 될 수 있는 쪽으로 모든 교육기획이 방향을 맞추게 되었다.

여기에 적응한 사람들은 이제 현실로 나가 ‘해보는’ 두려움을 떨치지 못하고 실질을 최대한 유예하는 대신 계속해서 ‘교육받는’ 쪽을 택한다. 더군다나 일자리도 설 자리도 충분히 만들어내지 못하고 있는 사회는 이런 분위기를 증폭시킨다. 그리하여 이들은 한 사회의 구성원이자 성숙한

개인으로서 필요한 때에 자신과 이웃과 세계에 책임 있는 당당한 주인으로 나서기보다는, 항상 숨어서 어떤 책임도 지지 않는, ‘평생 학생’으로 남는다.

문화예술교육, 가르침을 다시 세우기

문화예술교육은 어떤가. 비대해진 예술강사제도는 학습자가 아니라 ‘가르치는 노동’의 지속성이 우선되는 정책이 아니었다고 말할 수 있을까. 회당 강사비 지원을 기본 틀로 하는 많은 지원사업들은 학습자가 누구이든 결국은 프로그램을 공급하고 통제하기에 쉬운 방식으로 펼쳐지지 않았다고 할 수 있을까. 문화예술교육이 가르침이 과하게 작동하는 예능교육의 대안으로, 일그러진 학교교육에 대한 대항으로 출발했지만, 문화예술 전공자들의 일자리 창출과 결합하는 순간, 이 정책은 쉽게 비난할 수도 없는 영역이 되고 말았다.

“가르침에서 배움으로”라는 지지봄봄의 제안은 공급하는 자 혹은 가르치는 자의 입장이 압도하게 된 문화예술교육의 현실을 돌아보게 한다. 그것은 가르침이 중요하지 않다거나 가르침이 제거된 배움을 전면화하자는 게 아닐 것이다. 오히려 가르치거나 공급하는 쪽에 진정으로 문화예술교육의 가르침이 어떠해야 하는지 가르침과 배움의 본질을 환기해준다. 이 호에서 함께 다루게 될 광주의 청소년 플랫폼 ‘마당집’이나 수원의 시니어 플랫폼 ‘뒤편학교’, 그리고 아쉽게도 다루고자 했으나 게재가 여의치는 않았던 장애인 ‘노들야학’의 사례는 이를 위한 실마리를 제공해줄 수 있을 것이다.

스타워즈 얘기로 돌아가 보자. 레이의 스승 요청은 거절당하지만 그녀는 포스를 다룰 수 있게 된다. 무엇보다 그녀가 평범한 사람의 자식인 것이 드러나면서 포스란 특별한 피의 유산이 아니라 언제 어디에서나 누구에게나 있을 수 있다는 것도 밝혀진다. 잠들어 있는 포스들은 결국 누구에게서나 스스로 깨어날 수 있다. 다만 그것이 빛의 포스가 될지 어둠의 포스가 될지는 결국 포스의 주인이 살아가는 여정에서 만나게 되는 인연에 달려있을 것이다. 그것이 결국 가르침일 터이다.

아이들이 스스로 걸도록 하자

하정호, 청소년플랫폼 마당집 마당쇠(대표)

1818년의 일이다. 네덜란드어를 전혀 모르는 프랑스인 조제프 자코토는 루뱅 대학에서 불문학을 가르쳐야 했다. 때마침 출간된 프랑스어-네덜란드어 대역본이, 어찌할지 고민하던 그의 눈에 띄었다. 첫 시간. 조제프 자코토는 그 책을 학생들에게 건네주었다. 그러면서 네덜란드어 번역문과 대비해 가면서 프랑스어를 익히라고 학생들에게 말했다. 물론 네덜란드 말을 모르니 그 말도 통역이 대신해야 했다. 제1장의 절반 정도를 본 뒤에 익힌 것을 씹 없이 되풀이하고, 아직 외우지 못한 부분은 수업시간에 얘기할 수 있을 정도로만 읽으라고 말했다. 학생들과 다시 만난 날, 이번에는 학생들에게 자기가 읽은 것에 대해 어떤 생각이 드는지 써보라고 시켰다. 그것도 프랑스어로. 단지 임시변통으로 한 일이었기에, 아무런 설명도 듣지 못한 학생들이 그 일을 해낼 것이라고는 자코토도 기대하지 않았다. 하지만 놀라운 일이 벌어졌다. 아무것도 가르친 것이 없었지만 학생들은 동사 변화의 규칙을 스스로 알아내고 프랑스어 문장을 만들어냈다. 그렇게 책을 읽어가면서 학생들은 초등학교 수준이 아닌 작가 수준으로 글을 써냈다.

프랑스 철학자 자크 랑시에르의 『무지한 스승』 첫 대목에 나오는 일화다. 랑시에르는 이 일화를 통해 참된 가르침이 어떠해야 하는지 논파한다. 우리는 흔히 교사는 자신이 알고 있는 것을 학생들에게 설명하고, 학생들은 교사의 그런 설명을 들으면서 모르던 것을 이해하게 된다고 생각한다. 그렇게 해서 학생들의 수준을 자기 수준만큼 차츰 끌어올리는 게 교사의 역할이라고 믿는다. 교사가 프랑스어를 가르친다면, 프랑스어 문법과 철자법을 체계적으로 연구해서 쉬운 것부터 하나씩 학생들에게 설명해야 하는 것이다. 그렇게 해서 학생들이 쓸데없는 데서 헤매지 않고 단계를 밟아 쉽게 습득하도록 잘 설명해주는 교사가 좋은 교사로 평가된다. 하지만 랑시에르는 그런 식의 교수-학습법이 ‘바보 만들기’에 지나지 않는다고 비판한다.

우선 이런 생각은 학생들이 아무것도 모르는 바보라고 전제하고 있다. 하지만 우리들

대부분은 술한 반복과 실패를 거듭하면서 스스로 말(모국어)을 배웠다. 기억하지도 못하는 시절의 애기지만, 우리는 그때 문법을 가르쳐주는 교사가 필요치 않았다. 우리 모두는 배울 수 있는 대단한 능력을 타고 났지만, 일단 학교에 입학하고 나면 그런 능력들이 아무 쓸모없는 것처럼 버려지게 된다. 교사들은 또 어떤가? 여기 프랑스 동화책이 한 권 있다고 치자. 이 책을 학생들에게 읽히려면 무엇부터 해야 할까? 일단 동화책은 던져두고 프랑스어 문법책부터 공부해야 한다고 우리는 생각한다. 그 문법책이 어려우면 그것을 설명하는 또 다른 책을 더 읽어야 할 수도 있다. 그러는 사이에 학생들은 여전히 바보로 머물러 있고, 교사들은 열심히 공부하는 학생이 되어간다. 그렇게 공부에 공부를 거듭해서 대학교 불문학과를 나오고 나면, 그제야 학생들에게 동화책 한 권을 읽어줄 수 있다. 하지만 교사들이 하고 있는 그 일을 왜 학생들이 직접 하게 내버려두면 안 되는 걸까?

이미 우리나라의 학교는 학생들을 한입 가득 머금고 있다가 밤늦게 토해내고 다시 이른 아침에 잡아먹는 공룡이 된 지 수십 년째다. 학교를 마치면 다들 학원으로 몰려가 사교육비가 늘어나니, 정부는 아예 ‘방과후 학교’라는 이름으로 학생들을 붙들어 매었다. 초등학교들은 돌봄 교실에서 부모님의 퇴근을 기다린다. 그러다 보니 아이들은 이런저런 프로그램의 대상이 되어 종일토록 선생님들과 대면해야 한다. 마음껏 놀면서 친구를 사귈 수도 없다. 아이들은 학교에서, 방과후 수업에서, 돌봄 교실에서, 학원에서, 각종 공모사업에서도 정형화된 ‘바코드 인간’으로 자라나며 정서장애와 스트레스가 심해진다. 이들 프로그램이 체험과 참여 위주로 구성된다고는 하지만 서로를 모방하는 과정에서 여기저기 유사한 프로그램들만 늘어나고, 아이들은 부모가 쇼핑해 오는 프로그램을 소비하며 창의성을 잃어가고 있다. 각종 복지사업들이 중복되는 저소득층 아동들은 문제가 더 심각하다. 왕따의 이면에는 친구를 빼앗은 어른들의 과도한 욕심이 도사리고 있음을 간과해서는 안 된다. 이쯤 되면 이런 일들이 정말 아이들을 위한 일인지, 어른의 일자리를 위한 일은 아닌지 되물지 않을 수 없다.

국가의 행정은 마을의 자조모임이나 단체를 ‘지원’하면서 또 한편으로는 그 힘을 잡아먹는다. 문화예술단체들이 각종 공모사업에 의존하게 되면 단순한 체험 프로그램만 반복하면서 그 역량이 약화될 수 있다. 각종 공모사업 계획서에는 늘 지난 2-3년간의 공모사업실적을 써넣으라고 하는데, 이런 조건이 자력으로 어렵게 버텨가던 단체들을 자괴감에 빠지게 하고, 다른 단체에 뒤처지지 않기 위해서라도 어쩔 수 없이 공모사업에 뛰어들도록 만든다. 사교육을 줄이겠다고 방과후 교실을 늘린 결과 학원들이 없어져, 깊이 있는 교육을 받고 싶은 학생들이 찾아갈 곳이 없어졌다. 공모사업에 선정된 주민들은 프로그램을 진행하고 정산하느라 정작 여유 있게 아이들을 돌볼 시간이 없어진다. 전국의 많은 청소년수련시설들이 자유학기제나 방과후 아카데미 같은 정부 시책을 진행하느라 정작 청소년 동아리들을 활성화시키지 못하는 것과 같은 이치다. 우리가 정말 염려해야 할 일은 프로그램 지원이 아니라, 아이들이 온갖 프로그램의 대상으로 전락해 자발성을 잃어가는 문제이다.

잘못된 길도 오래 걸으면 되돌아가기가 주저된다. 지금 우리 교육의 모습이 그러하다. 바른 교육이 가능하려면 우선 아이들을 프로그램의 대상으로 묶어두는 일부부터 줄여가야 한다. 대부분의 공모사업은 예산 지원을 받기 위해 사전에 사업계획서를 내고, 그 계획대로

진행하였는지 각종 증빙을 제출해야 한다. 그러다 보면 프로그램대로 운영할 수밖에 없는 한계가 있어 아이들이 수동적인 객체로 머무르고 마는 일이 도처에서 벌어지고 있다. 수업과 관련되지 않은 다른 행동은 못하게 막으면서 ‘진도’를 빼야 하는 제도교육의 한계를 벗어나지 못하는 것이다. 이렇게 아이들이 프로그램의 노예로 자라지 않게 하려면, 마을마다 아이들이 자유롭게 숨 쉴 수 있는 거점을 마련할 필요가 있다. 무엇을 배우기 위해서 가는 곳이 아니라, 즐겁게 친구를 사귀기 위해 가는 곳. 그곳에서 한두 시간 이런저런 프로그램이 운영되더라도, 그것 때문에 가는 것은 아닌 곳. 그런 곳이 아이들에게도 있어야 하지 않겠나. 일본 가와사키시의 아동인권조례는 어린이와 청소년이 ‘있는 그대로의 자신인 것, 휴식하여 자신을 되찾는 것, 자유롭게 놀고 활동하는 것, 안심하고 인간관계를 만드는 것’들이 가능한 거점을 시에서 제공해야 한다고 규정하고 있다. 마을에서 돌봄이나 교육이 필요하다면, 학교 밖에 또 다른 학교를 만들어 아이들을 가두어 두기 위해서가 아니라 아이들이 원하는 활동을 보장해 줄 수 있는 시간과 공간을 만드는 일을 우리가 시작해야 하기 때문이다.

‘휴식하면서 자신을 되찾는 것’은 우리 아이들에게도 절실하게 필요하다. 교육은 거기서부터 다시 시작해야 한다. 아이들은 놀면서도 늘 새로운 것을 배우려 한다. 이 배움의 욕구가 원초적인 자생력의 바탕이다. 배움의 의지가 없는 곳에서는 어떠한 창조 활동도 일어날 수가 없다. 무언가를 가르치겠다는 사람들이, 아이들이 본래 가지고 있던 배움의 욕구조차 빼앗는 잘못을 저질러서는 안 된다. 신가동 재개발지역에 조그만 집을 얻어 ‘마당집’을 만든 것도 그 때문이다. ‘마당집’은 아이들이 마음껏 놀다 지치면 들어와 책을 읽으면 좋겠다 싶어 만든 공간이다. 아이들이 넘나들 수 있도록 대문을 뜯고 담장을 낮추는 일부터 시작했다. 담장에 그림을 그리고 책장을 만드는 등의 모든 일들을 아이들과 함께 했다. 초등학교를 마친 아이들이 매일 좁은 집에서 불뼉다. 다음 해에는 농협창고를 얻어 아이들의 침터로 바꾸어냈다. 물청소를 하고, 벽에 페인트를 칠하고, 타일로 모자이크를 만들고, 미끄럼틀을 만드는 모든 일을 동네 아이들과 함께 했다. 아이들은 수레를 타고 놀다가도 페인트를 칠하겠다고 달려들었고, 손에 본드를 묻혀가며 타일 붙이기를 좋아했다. 지금도 매일 ‘예술창고’를 들락거리며 아이들이 조금씩 성장하고 있다.

다시 자크 랑시에르의 이야기로 돌아가 보자. 우리는 선불리 무언가를 설명하려 들면서 아이들을 아무것도 할 줄 모르는 바보로 만든다. “설명자에게 무능력자가 필요한 것이지 그 반대가 아니다. 즉 설명자가 무능한 자를 그런 식으로 구성하는 것이다.” 교사가 학생을 자신의 지식 안에 가두어두려 할 때 ‘바보 만들기’가 시작된다. 교사는 자신이 아니라 세상이나 책에서 학생들 스스로 지식을 구할 수 있도록 배려해야 한다. “스승이란 구하는 자가 그의 길을 계속 가도록 유지하는 자이다. 그 길에서 구하는 자는 혼자 구해야 하며 구하기를 멈추어서는 안 된다.” 일찍이 칸트도 스스로 책임져야 할 미성년 상태로부터 벗어나는 것이 계몽이라 말했다. 교육의 목적은 사람들이 더 이상 남들에게 배우지 않아도 되는 것을 알며 자신의 힘을 깨닫게 하는 데 있다. 다른 사람의 도움에 기대어 스스로 판단조차 하지 못하는 사람은 여전히 미성년상태에 머문 사람이다. 당장은 제대로 걷지 못하고 쓰러져 다치더라도 걸음마를 내딛게 하는 용기가 이제 필요하다. 자발성은 신뢰로부터 나온다. 우리는 아이들이 두려움을 떨쳐낼 수 있도록 그들을 먼저 믿어야 한다. 신뢰 없이는 어떠한 배움도 일어날 수 없기 때문이다.

가르치고 배우며 실행한다, 뭐라도!

시니어들의 베이스캠프 뭐라도학교

안태호, 예술과도시사회연구소 협동조합 이사

노인의 존재는 오랫동안 인류에게 큰 축복이었다. 노인은 세대를 넘어 삶의 지혜를 전수하는 살아있는 박물관이자 도서관이었다. 족장, 촌장, 주술사, 장로, 원로 등 무엇으로 불리든 노인인 한 사회의 경험과 지혜를 체현하고 있는 존재로 추앙받았고, 공동체의 안녕을 위해 가장 중요한 결정을 내리는 역할을 요구받았다. 꼭 지도자가 아니더라도 일상생활을 영위하는데 필요한 노하우들을 확보하고 숙성시키기 위해 ‘오래된 경험’은 반드시 필요했다. 그러나 문자문화가 발달하고 기술의 속도가 삶의 속도를 추월한 자리, 인간이 왜소해지는 지점에서 노인들의 입지는 급격하게 축소되었다.¹

이제 기대연령 100세가 그리 놀랍지 않은 고령화사회에 진입하며 시니어라는 명명을 받은 이들은 심지어 사회에 짐스런 존재로 언급되기 일쑤다. 노인, 시니어의 존재 자체가 불안과 고독이란 개념과 쌍을 이루지만, 본격적인 방향은 퇴직과 함께 시작된다. 은퇴는 누구에게든 어려운 과정이다. 평생을 몸 담아 왔던 일터와 조직에서 분리되는 경험, 줄어드는 수입과 제한된 관계는 시니어들을 시나브로 위축시킨다. 조직이라는 안정적인 울타리를 벗어나 개인으로 서는

1. “구전 전통과 관습에 의존하는 문명들이 노인들에게 더 호의적이었다. 그러한 사회에서 노인들은 세대 간의 연결 고리이자 집단의 기억의 전수자 역할을 했다. 노인들은 기나긴 야회와 법적 소송에 필요한 존재였다. 그리스, 그리고 특히 중세가 그러한 경우였다. 반대로 관습에 대한 그들의 지식을 무용한 것으로 만드는 문자와 문서 기록, 성문법의 발달은 노인들에게 독이 되지 않았다. 그런 의미에서 로마와 르네상스는 그들에게 존중되었다. 법률을 존중하는 이 문명들은 노인의 관습적 경험을 덜 필요로 했다. 더구나 르네상스 시대에는 역사가 상대적으로 가속화되어 노인들이 시대에 뒤떨어지고 무용한 것들의 대열로 낙오하는 데 한몫했다.”
조르주 미누아, 〈노년의 역사〉 540쪽, 아모르문디(2010)

일은 확실히 불안하고 고독한 미션이다. ‘은퇴난민’이란 말을 들어봤는가? 시니어들의 불안을 녹이기 위해 지자체, 기관, 단체들이 경쟁적으로 수많은 교육과정을 운영한다. 그러나 대부분의 과정들이 그저 강의로만 끝나는 까닭에 이 프로그램과 저 프로그램, 이 교실과 저 교실을 전전하며 떠도는 시니어들의 자조 섞인 명명이다. 뭐라도학교의 이야기는 여기서부터 시작한다.

뭐라도 학교, 항해를 시작하다

뭐라도학교는 2014년 수원시평생학습관의 한 프로그램에서부터 시작됐다. ‘인생학교’라는 이름의 11회차 교육 프로그램은 전문가들을 통해 건강, 재무, 노후 설계 등을 배우는 과정이었다. 뭐라도학교 역시 출발은 인생학교 동문들의 친목모임이었다. 평생학습관 정성원 관장이 강의실 사용과 강사비 지원을 제안하며 새로운 가능성이 열렸다. ‘동문회로 끝내지 말고 단체를 만드는 게 어때냐’는 게 정 관장의 제안이었다. 누구에게나 모임을 지속할 수 있는 공간과 활동을 위한 최소비용은 일차적인 조건이자 비빌 언덕이 된다. 뭐라도학교 김정일 교장은 “사람들이 반가워하더라고요. 처음에는 한 달에 한 번씩 만나 밥 먹고 등산하는 정도였는데, 공간만으로도 큰 도움이 된다고 생각했지요. 게다가 강사도 지원한다고 하니까 다들 의욕을 보였어요.”라고 당시 분위기를 전한다.²

비빌 언덕과 의욕이 있다고 해서 일이 저절로 성사될 리는 만무하다. 뭐라도학교의 준비 역시 네 달 가까이 치열한 과정을 거쳤다. 수원시평생학습관 실무자들과 30명 정도의 시니어가 함께 어떤 형태의 조직을 만들 것인가를 두고 TF를 조직, 1박 2일 워크숍 포함 16차례의 회의를 진행했다. 결국 2014년 12월 창립총회를 열고, 2015년 3월 신학기에 개교했다.

뭐라도? 뭐라도!

“뭐라도 배우고, 뭐라도 나누고, 뭐라도 즐기고, 뭐라도 행하자” 뭐라도 학교가 내걸고 있는 이 한 문장의 구호만으로 학교의 성격이 확 드러난다. ‘뭐라도’라는 말에서 누군가는 자조적인 뉘앙스를 읽어낼지도 모르지만, 여기에는 어떤 것이든 할 수 있다는 자신감이 배어 있다. 뭐라도학교에서 운영하는 교육과정을 보면 자신감의 속살이 조금은 드러난다. 과정은 기본 클래스, 전문 클래스, 창작 클래스 등 모두 3개로 구성된다. 기본 클래스는 뭐라도학교의 출발점이 된 ‘인생수업’이 1년에 2회 진행된다. 전문클래스는 시니어의 성장을 도모하는 심화과정 단계로 ‘사회공헌/사회적경제 아카데미’, ‘시니어 전문강사 양성과정’, ‘우리들교실 강사워크숍’ 등이 있다. 창작클래스는 시니어들이 스스로 만들어 가는 배움과 나눔의 커뮤니티를 지향한다. 회원 스스로 주제와 강사를 선정하여 함께 배우는 공개강좌 ‘월담’, 회원 스스로 강좌를 개설하여 지식과

2. 고영직/안태호, 《노년예술수업》 5장, 서해문집(2017)

지혜를 나누는 ‘우리들 교실’, 회원 간의 교류와 활동의 장 ‘커뮤니티’ 등이 운영되고 있다.

공개강좌 ‘월담’은 매달 한 번씩 이야기를 나눈다는 뜻과 담을 넘는다(=경계를 넘는다)는 의미를 동시에 지니고 있다. 월담은 시니어들이 원하는 교육을 시니어 스스로 기획하자는 의도에서 준비되었다. 뭐라도학교의 구성원들은 시니어 관련 정책과, 교육을 비롯한 프로그램 일체를 모두 젊은 사람들이 만드는 것에 의문을 가졌다. 시니어 스스로가 자신의 욕구에 대해, 필요에 대해 가장 잘 알고 있음에도 말이다. 월담에서는 회원들이 주제를 정하고 강사섭외까지 모두 진행한다. 그 동안 죽음과 노년의 사랑을 영화를 통해 배우기도 하고, 배낭여행, 반려동물, 패션, 음악사 등 다채로운 주제를 다뤘었다.

‘우리들교실’은 한 발 더 나아간다. 강의 자체가 외부강사가 아닌 회원들의 강의로 이루어진다. 회원들이 스스로 만든 강좌를 회원들이 선택하여 운영하는 방식이다. 뭐라도학교에서는 누구든 한 강좌 이상을 반드시 개설할 것을 권한다. 모든 사람이 자신의 강좌를 연다는 것은 스스로를 점검하고 자신을 객관화하는 데 큰 도움을 준다. 강좌 콘텐츠는 뭐든지 가능하다. 지금까지 개설된 강좌들을 보면 레몬티 만들기, 스마트폰 사진으로 동영상 만들기, 시니어 브랜드 명함 만들기, 사진과 함께 하는 세계여행, 만화로 배우는 일본어, Fun Pops, 서양화 기초, 타로 이야기, 나의 블로그 만들기, 인물 스케치, 유전자조작(GMO) 알아보기, 기분 좋은 정리수납 등 분야와 내용을 넘나드는 수많은 내용들이 축적되고 있다.

가르치고 배운다는 말의 거리는 생각보다 멀지 않다. 가르치는 것은 스스로 배우는 과정이며, 배우는 사람 역시 자신을 배움으로 이끌면서 스스로를 가르친다. 결국 가르치고 배우는 위치는 중요하지 않다. 중요한 것은 각자 서로의 관점에서 공통된 관심사를 가진 이들이 만나 소통하고 관계를 맺는다는 것이다. 랫츠 컨퍼런스³로 알려진 지식 품앗이 시스템이 이런 과정들을 잘 보여준다. 수원시평생학습관의 누구나학교, 은평구평생학습관의 숨은 고수찾기, 똑똑도서관, ㅇㅇ은 대학, 대구의 내마음은 콩밭 협동조합 등이 배움과 가르침의 이중주를 일상화한 활동들을 운영하고 있다. 물론, 뭐라도학교 역시 마찬가지다.

3. 서울시 NPO 지원센터 아카이브에서 발췌. “랫츠(LETS)는 공동체 안에 이미 내가 배우고 싶은 것을 알려줄 수 있는 사람이 있을 수 있고, 동시에 내가 도움을 줄 수 있는 사람이 있을 수 있기 때문에 이를 인식하고, 공유하고, 서로를 연결하는 배움과 지식의 품앗이 시스템이라 할 수 있습니다. 여기서의 랫츠(LETS)는 Local Energy Trading System의 앞글자를 합친 말인데 지역화폐운동인 LETS(Local Exchange and Trading System)에서 아이디어를 가져왔습니다. 창작자들을 위한 랫츠 컨퍼런스가 2010년 3월, 국내에서 처음 개최되었습니다.” (랫츠 컨퍼런스는 ‘지속가능한 창작공동체’(지창공)라는 단체를 통해 소개되었지만, 현재 지창공 사이트(<https://sites.google.com/site/balsangcc/>)의 자료 링크들이 작동하지 않아 관련 내용이 잘 정리되어 있는 곳의 주소를 연결했다.) http://www.seoulpoecenter.kr/bbs/board.php?bo_table=npo_aca&wr_id=22

학습으로 모인 시니어들은 사업단으로 진화하기도 한다. 시니어들은 자신들이 가지고 있는 자원을 사회에 환원하는 데도 관심이 많다. 노인들이 컴퓨터를 이해할 때까지 1대1로 가르치는 ‘시니어 일대일 컴퓨터 교실’, 노인들의 빛바랜 사진을 모아 영상 자서전을 만들어주는 ‘추억디자인연구소’, 웰다잉 문화를 교육하는 ‘좋은 3(삶)과 4(死) 연구소’, 음악적 재능을 기부하는 ‘어울림한마당’, 그리고 시니어들의 팟캐스트 방송인 ‘뭐라도야그팟’ 등이 사회적경제사업단의 이름으로 활동 중이다. 일부 사업단은 활동을 통해 올린 수입을 회원들에게 ‘배당’하기도 한다. 사실, 액수로는 큰 금액이 아니지만 함께 하는 일을 통해 경제활동이 가능하다는 것은 시니어들에게 큰 동기부여가 된다.

‘시니어 일대일 컴퓨터 교실’은 전국화를 모색할 정도로 인기가 많은 사업이다. 사실, 인터넷이나 정보통신 기술은 노인들에게 더욱 유용한 경우가 많다. 인터넷 뱅킹만 해도 그렇다. 은행에 가려면 번거롭고 시간이 걸리는 데다 위험하기까지 하다. 그런데, 인터넷뱅킹을 활용하면 단 몇 분 만에 안전하고 편안하게 일을 처리할 수 있다. 국제전화 비용 때문에 일본에 사는 딸과 소식을 주고받지 못하다 컴퓨터 교실 수강 후에 이메일과 화상전화로 소식을 주고받게 된 77세 할머니의 사연은 이 수업의 가치를 뚜렷하게 증명한 사건이었다. 올해는 93세 할아버지가 수업 전체를 소화하고 수료해 많은 회원들에게 큰 자극이 되었다.

뭐라도학교에는 이밖에도 맘에 맞는 사람들이 훌쩍 여행을 다니는 ‘어디든 여행단’, 책임기 모임 ‘책보’, 포크댄스 동호회 등 시니어들의 문화 활동을 위한 동호회들도 여럿 활동 중이다. 인생 후반전을 위한 배움부터 이렇게 배우고 나누고 즐기고 행하는 과정들은 유기적으로 엮여 ‘스스로 배우고 도전하는 액티브시니어들의 베이스캠프’라는 학교 소개말을 뒷받침한다.

뭐라도학교의 비영리단체 등록에서 발생한 웃지 못 할 일화는 학교의 성격을 직관적으로 보여준다. 단체 등록을 위해 관공서에 간 김정일 교장은 교육정책과, 시니어과, 일자리정책과를 ‘뽕뽕이’ 돌다 공무원과 다들 뽕뽕했다고 한다. 시니어들의 모임이면서 학교의 성격을 가지고 있고 동시에 일자리에 대한 고민도 놓지 않고 있는 복합적인 학교의 성격이 담당 공무원들을 혼란에 빠뜨렸던 걸까. 성격은 복잡해도 학교는 순항중이다. 학교 출범 3년 만에 25명의 회원은 180명으로 늘어났다. 2016년에는 대한민국 평생교육대상을 받았고, 2017년에는 수원시가 유네스코 학습도시상을 받는 데도 큰 기여를 했다. 뭐라도학교 구성원들이 보여주는 시니어들의 자발성, 자기기획이 갖는 역동성은 노인이 사회의 짐이 아니라 힘이 될 수 있다는 것을 보여주고 있다.

꿈다락 다시보기

영상비평

주성진, 문화용역

#1. 영상비평의 시작 - 호크마댄스시어터

아직도 호크마댄스시어터의 수업을 처음 보았던 날의 충격이 기억에 생생하다. 세 시간 동안 수업을 지켜보아도 누가 주강사인지, 보조강사인지 구분할 수 없을 만큼 유기적으로 수업을 이끌어 나가는 선생님들, 수업 밖에 마치 연극의 연출가처럼 존재하며 수업을 조율하는 기획자, 힘들면 조금 쉬어도 된다고 해도 계속 뛰어나는 아이들. 수업이자 공연이고 또 축제와 같았다. 준비 과정을 물었을 때 매주 수업 전 과정을 영상으로 기록하여 리뷰하고, 선생님들과 공유할 부분을 주려 주중에 모여 함께 본 뒤, 다음 수업을 거의 실시간으로 리허설 한다고 담담히 말하던 기획자 진윤희 선생님.

여러 자리에서 문화예술교육의 중향(?)평준화에 대한 이야기가 반복 될 때 마다, 호크마댄스시어터의 수업 장면들이 머릿속에 맴돌았다. 하지만 분명 지금의 문화예술교육 지원 체계(교육 프로그램의 연구개발보다 ‘교육 서비스 제공’에 집중된 지원)에서, 다른 단체들에게 호크마댄스시어터와 같은 방법을 요구할 수 없다는 것도 잘 알고 있었다. 또한, 시간당 43,000원을 받는 선생님들께 그 두세 배에 달하는 보상을 받고 하루 수업을 지켜보고, 구조적인 문제를 함께 한탄하며 응원과 지지를 전하거나, 짧은 관찰에 의한 몇 마디 코멘트를 전하는 관행적인 모니터링 혹은 컨설팅 구조에 대한 회의도 해가 갈수록 깊어갔다.

그런 마음을 담아 호크마댄스시어터의 리뷰 과정을 다른 문화예술교육 단체들이 한 번씩 경험해 볼 수 있는 기회를 꿈다락 토요문화학교에서 제공했으면 한다는 의견을 작년 말 한 지면을 통해 전했었다. 그런데, 올해 초 경기문화예술교육지원센터 선생님들이 찾아와 말했다.



“영상비평 진행 예산을 마련했어요!”

낮설었다. 매번 모니터링이나 컨설팅이란 이름으로 참여한 사업들이 끝날 때마다 각 기관들에 ‘제언’이라는 것을 남기지만, 그런 제언이 현실화된 적이 워낙 없었고 실제로 이루어질 것이라는 상상도 머릿속에 사라진 지 오래였기에 낮설었다. 생각해 볼 만한 의견이지만 내년도 사업 계획이 10월에 이미 결정되어서(그러면 12월에 제언은 왜 받는 것일까?)라던가, 기존의 방식을 바꾸려면 타당한 근거가 필요하다는 답변이 훨씬 일반적이고 익숙한 일이었다.

#2. 영상비평 형식의 준비 - ‘미운우리새끼’는 얼마나 위대한 프로그램인가!

먼저 관찰카메라를 통해 촬영된 영상을 스튜디오에서 보면서 대화하는 형태를 생각했다. ‘우리 결혼했어요’ 나 ‘미운우리새끼’와 같은 방식으로 수업을 다각도로 촬영해서 편집하고, 함께 모여 보면서 이야기 나누는 방식이었다. 비평보다 수다에 가까운 자리를 상상했다.

꿈다락 토요문화학교와 같은 역동적인 수업 현장에서 모니터링을 진행하는 한 명의 시선으로 수업을 관찰하고 분석한다는 것에는 당연히 많은 제약이 있다. 네다섯 명의 선생님들이 이십여 명의 아이들과 갖가지 상호작용을 하고, 때로는 아예 분리된 공간에서 모듈별로 수업이 진행되기도 한다. 모든 선생님의 발언과 학생의 반응을 살펴보는 것은 물리적으로 불가능하다. 교실 한구석에서 보조강사 선생님과 수업을 거부하는 학생이 하는 이야기가 들리지 않는다. 또 수업이 끝나고 모여 앉아 이야기를 나누더라도, 선생님들과 모니터링 참여자 각각의 시선과 기억은 늘 다르다.

처음에는 구석구석 카메라를 설치하고, 모든 선생님에게 무선 마이크를 착용시키고, 별도의 마이크로 학생들의 음성을 담은 원대한 기획으로 출발하였다. 수업에 대한 간섭 문제와 예산 문제 때문에 3개의 카메라로 수업을 촬영하여 편집하는 것으로 결론이 났다. 대신 문화예술교육을 직접 진행한 경험이 있는 촬영팀을 섭외하고, 주목할 부분에 대해 사전에 이야기 나누고 촬영을 진행해 주어진 여건의 제약을 극복해 보고자 했다.

대부분의 현장에서 아이들이 카메라를 의식해 평소보다 조금 과장된 행동을 하는 경향이 있었던 것을 제외하고, 촬영은 원활하게 진행되었다. 하지만 편집은 다른 문제였다. 세 시간 동안 세 대의 카메라로, 각각 다수의 컷으로 촬영된 영상을 한눈에 볼 수 있는 결과물로 만들어 내는 과정은 순탄치 않았다. 촬영팀이 일주일 밤을 지새운 덕에 영상비평에 참여한 일곱 개 수업에 대해 아래와 같은 화면으로 전체 수업의 흐름과 개별적인 상호 작용을 한눈에 살펴볼 수 있는 영상이 탄생하였다.

하지만 최종 편집본이 완성된 것은 영상비평이 이루어지기 사흘 전 이었고, 영상비평에 패널로 참여한 선생님들께 이를 동안 12시간 분량의 영상을 보고 분석하여 참여해 달라는 말도 안 되는 요청을 드리게 되었다. 그럼에도 불구하고 패널 선생님들은 영상을 면밀하게 분석하였을 뿐 아니라, 아래와 같은 양식으로 논의할 내용을 꼼꼼하게 정리해 주셨다.



#3. 영상비평 내용의 준비 - 누가, 어디까지 도울 수 있는가?

문화예술교육 분야에 영상비평 사례가 없었기 때문에, 대학에서 최근 일반화된 수업 컨설팅을 중심으로 초반 리서치가 시작되었다. 서울대학교 교수학습센터의 민혜리 교수님, HD행복연구소의 조벽 교수님과 자문회의를 진행하였다. 이 단계에서 가장 고민이 되었던 부분은 문화예술교육은 일반적인 교육과정과 비교할 때 교수법과 수업 내용이 더욱 밀접한 관계를 맺고 있다는 점이었다. 예를 들어 물리학을 강의하는 교수에게 교수법에 대해 비평을 했을 때, 그것은 대부분 마이크로 티칭, 즉 커뮤니케이션 스킬 중심의 문제로 전달된다. 하지만 문화예술교육의 경우 그것이 교수자의 교육 철학을 포함한 보다 포괄적인 비평으로 연결될 여지가 많고, 때에 따라서는 교수자의 삶에 대한 공격으로 받아들여질 수 있다는, 따라서 비평에 대한 거부감과 위험도 높아질 수 있다는 생각이었다. 그래서 ‘외부 전문가와 함께 교수법 컨설팅을 중심으로 진행할 것인가, 아니면 문화예술교육 전문가와 함께 더욱 광범위한 내용을 다룰 것인가?’에 대한 논의를 지속하였지만 뚜렷한 답을 찾을 수 없었다. 결과적으로 일종의 파일럿 프로그램이라는 성격에 맞추어 두 가지 모두를 실험해 보기로 하였고, 문화예술교육 전문가를 중심으로 1회, 수업컨설팅 전문가를 중심으로 1회의 영상비평을 진행하게 되었다.

#4. 영상비평의 가능성 - 우리가 눈으로 보지 못하던 것들

영상은 우리가 눈으로 보지 못하는 것을 볼 수 있게 해주었다.

영상은 우리가 시간을 압축하여 관찰할 수 있게 해주었다. 3시간의 수업 동안 반복적으로 나타나는 현상을 편집하여 관찰함으로써, 특정한 행위나 현상의 원인을 깊이 있게 고민할 수 있었다. 먼저 한 프로그램에서 보조강사로 참여한 선생님들이 공통으로 손을 앞에 모은 자세로 서 있는 모습이 지속적으로 관찰되었다. 이러한 장면들을 모아보고 논의하는 과정을 통해 이것이 개인의 성격이나 습관이 아닌, 주강사-보조강사 간의 역할 설계의 문제라는 점을 발견할 수 있었다. 또한, 현장의 흐름 속에서는 전반적으로 짜임새 있게 잘 구성되었다고만 생각되었던 한 프로그램의 경우 전체 수업을 빠르게 압축해 살펴보는 과정을 통해 한 차시 안에 들어있는 꼭지가 너무 많아서 학생들에게 무엇을 표현할지 스스로 생각할 시간이 충분히 주어지지 않고 지속적으로 표현을 요구하고 있는 부분이 있다는 결론을 함께 내릴 수 있었다.

영상은 공간을 보다 객관적으로 인식 할 수 있도록 해주었다.

아래 사진은 맥케이필스의 프로그램에서 수업을 마무리하는 장면이다. 수업 과정에서는 학생들이 전체 공간을 자유롭게 활용할 수 있었는데, 수업의 시작과 마지막 장면에서는 주강사가 사진과 같이 분명하게 선생님의 공간을 분리하여 설정하고 수업을 진행한다는 것을 관찰할 수 있었다. 이 밖에도 더욱 넓은 시야와 다양한 각도로 공간을 관찰하면서, 공간의 활용에 대한 새로운 방법을 이야기 나눌 수 있는 경우가 많았다.



영상은 우리가 작은 부분에 집중할 수 있도록 해주었다.

아래의 사진처럼 수업의 주된 공간 밖에서 일어나는 상호작용을 놓치지 않고 관찰하고 의미를 이야기할 수 있었다. 짧은 순간 선생님들의 시야 밖에서 어린 학생이 창길로 접근하거나, 교실 뒤편에서 성적인 내용의 노래를 부르는 학생과 주변 친구들의 동조과정, 선생님을 때리려는 시도 같은 작은 장면들을 발견할 수 있었다. 또한, 수업 전후 장면들이 충분히 기록되어, 수업 이외의 부분에 대해 살펴볼 수 있었다. 예를 들면 수업이 끝난 후 학생들을 배웅하는 장면이 많이 언급되었는데, 많은 프로그램에서 학생들이 다 떠나기 전에 뒷정리가 시작되는 모습을 관찰할 수 있었다. 그리고 그러한 과정이 외부자의 지적이 아니라 화면을 통해 스스로 발견할 수 있었기 때문에 나눌 수 있는 이야기의 폭도 넓어졌다.

영상은 우리가 물리적으로 함께 할 수 없는 공간을 함께 볼 수 있게 해주었다.

아래 사진들은 영상 비평에 참여한 세 단체의 수업 모습이다. 이렇게 다른 환경의 수업 공간을 함께 보는 것만으로도 각각의 단체들은 당연하게 생각했던 자신의 주어진 공간에 대한 생각이 깊어지고, 타 단체에 대한 관심이 높아져 자연스럽게 서로의 공간에 대한 상상을 나누는 과정을 목격할 수 있었다.

영상비평 참여 단체 중 꿈다락 토요문화학교 사업에 4년째 참여하고 있는 단체가 두 단체 있었는데, 이 두 단체의 선생님들도 서로의 수업 장면을 보는 것은 처음이라고 하였다. 모든 단체가 토요일에 수업을 진행하기 때문에 서로의 수업을 직접 볼 수 없는 상황에서 영상비평은 ‘도대체 다른 단체는 어떻게 수업을 진행할까?’ 하는 오래된 궁금증을 해결할 수 있는 한 가지 방법이면서, 서로에 대한 이해를 통해 조금은 공허하게 진행되어온 단체 간 네트워크 활동에도 깊이를 더해 줄 방법이 될 수 있을 것이다.

결론적으로 영상은 우리가 혼자서 당연하게 보아오던 장면들을 새로운 시각으로 관찰하고 함께 이야기 나눌 기회를 만들어 주었다.

#5. 영상비평 1.0을 위하여 - 영상비평의 나의 이불 킷

자신의 과거를 마주한다는 것은 힘든 일이다. 특히 자신의 부족함이 담겨있는 과거는 더욱 그렇다. 그래서 나에게 꿈다락 다시보기(영상비평)의 기획 과정과 실행 결과를 돌아보고 글로 정리하는 일은 고통스러운 일이었다. 그 고통을 통해 영상비평에 참여해주신 단체 선생님들의 마음을 조금이나마 더 이해할 수 있었고, 다시금 죄송스러웠다. ‘왜 단체들을 불러 모아 모욕을 주느냐?’라는 비난 비평에 대한 명쾌한 답변을 글을 마무리하는 이 순간까지 찾지 못했다. 지원사업 구조 아래서 참여단체가 모니터링 위원 혹은 컨설턴트의 의견을 비난이 아닌 비평으로만, 거부감 없이 받아들인다는 것이 얼마나 힘든 일인가를 충분히 고려하지 못했다.

돌아보면 반드시 거쳤어야 할 몇 가지 과정을 일정 관리를 철저히 하지 못 해 생략하게 되었다. 먼저 참여 단체가 자신의 프로그램이 촬영된 영상을 미리 보고 영상비평에 참석할 기회를

꼭 제공했어야 했다. 영상을 면밀하게 뜯어보고 정리해온 패널과 영상을 미리 확인하지 못하고 참여한 단체 선생님의 대면은, 애초에 수평적이지 못한 정치적 관계를 더욱 강화시키는 결과를 낳았다. 단체가 미리 영상을 확인하고 스스로 의미를 부여하는 장면들을 설명할 수 있는 사전 준비의 기회가 제공되었어야 했다. 전체 프로그램의 맥락을 전달하고 그 안에서 해당 수업을 비평할 수 있는 장치를 마련하는 것도 필요했다. 참여 패널들이 영상을 보고 내용을 미리 조율하는 시간도 필요했다. 형식보다 내용에 훨씬 더 많은 고민이 필요했다.

그럼에도 불구하고 나는 여전히 문화예술교육에 영상비평이 필요하다고 생각한다. 경험 많은 단체들에게는 관심을 깎 수 있는 계기가, 새로 시작하는 단체들에게는 문화예술교육과 일반 교육이 갖는 최소공약수 같은 것을 살펴볼 수 있는 계기가 될 수 있다고 믿는다. 그래서 영상비평이 문화예술교육의 중립평준화의 흐름에 새로운 물꼬를 틀 수 있으리라 믿는다. 물론 앞서 언급한 올해의 실수들을 반복하지 않아야 할 것이고, 영상의 기술적인 부분도 상당 부분 보완되어야 할 것이지만 말이다.

마지막으로 영상비평 모두에 진행되었던 교수법 강의에 참여 단체 선생님들의 반응이 뜨거웠던 점도 주목해 볼 필요가 있다고 생각한다. 문화예술교육 현장에서 교수법에 대한 지식은 체계적이고 이론적인 학습보다는 현장의 경험에 기반을 두고 있음을 자주 목격한다. 또한, 많은 경우 이 경험은 문화예술교육의 경험뿐만 아니라, 자신의 예술 장르에서의 경험과 육아의 경험을 포함하고 있다. 이러한 경험이 이론 보다 결코 덜 중요하지는 않지만, 지원사업의 구조 안에 현장의 경험은 이미 전제된 만큼 교수법에 대한 이론적 교육 프로그램이 보완될 필요가 있다고 생각한다.

올해 많은 분의 용기와 노력으로 이루어진 이 쉽지 않은 실험에서 확인된 가능성과 부족함이 영상비평 1.0의 씨앗이 될 수 있을 것이라고 믿는다.

‘굿 윌 헌팅’이 예술 강사에게 보내는 메시지

직면하는 힘에 관해

김유진, 문화기획자

지난 몇 년간 여름방학, 겨울방학 시즌만 되면 예술 강사를 대상으로 한 기획력 향상 워크숍 요청 전화를 받았다. 기관 담당자는 대부분 예술 강사의 창의적 교육 기획 능력에 대한 고민을 토로하는데 한참 이야기를 듣다 보면 심사 공모에 접수하는 문서 작성 능력, 회차로 구분된 커리큘럼 틀을 벗어나지 않으려는 관성적 태도에 대한 비판이 핵심이다. 이 요청은 결국 행정이 요구하는 양식에 맞춰 기획서 쓰는 능력을 향상시킬 수 있는 방법이 없냐는 질문으로 이어진다.

사실 고민의 본질이 행정 이슈에 있기 때문에 관료 시스템과 문화예술교육 현장 사이에 긴 실무자 개인 차원에서 별다른 묘안을 내기 어렵다. 그럼에도 순수한 애정으로 고군분투하는 실무자에게 도움이 되고 싶어 나는 보통 워크숍의 취지부터 세부적인 커리큘럼에 이르기까지 방향을 전환하길 권한다. 워크숍 목표를 문서 쓰기에 두지 말고, 기획의 초동 과정인 아이디어이션에 집중해 예술 강사들끼리 서로의 욕구와 경험, 상상력을 나누는 장시간의 완결된 학습 경험을 디자인하라고. 즉, 교육 설계 연구를 위한 일종의 스터디 모임을 인위적으로 조직하는 것이다.

업무 요청 전화를 받았으나 그것이 상담이 되고 결국 공동기획으로 진행되는 과정에서 어쩌면 사업 담당자보다 내가 더 배운 것 같기도 하다. 반복적으로 워크숍을 수행하면서 교육이 실제 작동하는 지점이 어딘지를 알게 되었고 예술 강사들의 현황도 주기적으로 확인할 수 있었다.

이렇게 여러 해 문화예술교육계와 관계 맺어오다 보니 올해는 경기도와 충청북도의 꿈다락 토요문화학교 모니터링 사업에 참여할 기회를 얻게 되었다. 버스를 타고 지역 여기저기 방문해 교육현장을 돌아보는 일은 신선한 자극이 되었다. 지역의 단체나 예술가가 아이들, 청소년, 부모, 다양한 형태의 지역 공간과 제대로 교차할 때 교육의 생명력이 생겨났고 곁에 있던 나도 덩달아 마음이 훈훈해졌다. 모니터링한 단체들과 다시 모여 사업 점검 및 문화예술교육의 지향을

확인해보는 워크숍에 참여하는 일은 묘한 소속감까지 주었다.

그러나 관찰하는 흥미로움에 비해 모니터링 위원이 내가 과연 단체들과 얼마나 의미 있는 내용을 주고받았는지 되짚어 보면 좀 가웃하다. 3시간짜리 수업이 끝나고 나면 강사들은 아이들을 챙겨 보내고 치우고 하느라 마음이 바빠 보였다. 대충 정리를 하고 나서야 우리는 테이블에 마주 앉을 수 있었다. 30분에서 1시간 정도 대화를 나누었는데 어쩐지 나는 오디션 프로그램에 출연한 심사위원들이 이런 기분이 아닐까 싶었다. 그들에겐 자신을 프레젠테이션 할 수 있는 몇 분의 시간이 있었고, 나에게 책임지지 않는 품평자의 위치에서 예의 바르게 몇 문장 던질 수 있는 발언권이 있었다. 기획자로, 동료로 의견 나누기를 기대했지만 깊은 맥락을 다루기엔 시간이 짧았다. 단체 입장에서든 중증적이고 입체적인 고민을 한 두 장짜리 문서 읽고 온 사람에게 갑자기 전달할 방법이 마땅치 않았을 것 같고 또 그렇게 해야 할 이유도 좀 묘연했다. 무엇보다 재단과 단체의 현실적 지위 차를 현장에선 간과하기 어려웠다.

때문에, 충북문화재단에서 꿈다락 토요문화학교 워크숍에 참여해 달라고 했을 때 나는 방문현장에서 이야기하지 못했던 아주 실질적인 기획 역량에 초점을 두고 싶었다. 문화예술교육은 ‘o o’이라는 정의, 관념과 추상으로 요약 표현되어 듣는 입장에서 교과서적으로 ‘바른’ 교육을 훈계하는 듯 보이는 상황에서 미끄러져 나가려면 어찌 해야 할까. 행정이 정해진 사업 틀을 벗어나 구체적인 질감을 가진 언어가 마음속으로부터 표출되려면 어찌해야 할까. 충북 꿈다락, 경기 꿈다락 가리지 않고 모니터링 중 실제 들었던 질문들을 떠올려 봤다. e-나라도움에 대한 항의나 예산 증액 요청을 제하고 나니 교육 내용 면에서 동일한 맥락이 변주되는 현상이 보였다.

“아이들과 문화예술 프로그램을 진행하면서 고민되는 지점은 어디까지 강사가 해줘야 하느냐다.”

“참가 어린이 중에 간혹 주의집중이 안 되거나 협동 활동이 안 되는 아이들이 있다. 자신만의 문제로 끝나는 것이 아니라 다른 참가자들에게 지속적으로 영향을 끼치는 경우 어떻게 대처할지 고민이다.”

“가족 전체 참여 수업일 경우, 가족이 참관만 하는 것이 좋은지 수업에 참여한다면 어떤 형식이어야 할지 고민된다.”

“음악엔 전문적이지만 놀이 기획이 어렵다. 아이들 간의 사회 작용을 위한 어떤 기획이 있는지 알고 싶다.”

“모집이나 학생들과 친해지는 것은 어렵지 않았으나 그냥 친한 것 이상의 교육적 관계가 필요하지 않은지 고민한다.”

강사들의 머릿속은 어질러진 방처럼 참여자와의 관계 설정 문제로 혼란스러웠다. 참여자들과 수평적인 관계를 맺으라는 지적을 받다 보니 친절해야 할 것 같은데 정작 수업 진행 중 돌출적인 아이들을 통제하지 않으면 힘이 든다. 문제 해결을 위해 마냥 그 아이만 돌보자니 관계를 어디까지 책임져야 할지 모호하다. 좋은 관계가 형성되었지만 그럼 교육적 목표도 충분히 충당된

것일까? 이런 의문들이 꼬리를 무는 것이다. 사실 내가 현장 활동가라도 딱히 답을 정할 수 없는 실질적인 어려움이다.

잘 풀리지 않는 생각을 몇 날 며칠 끌어안고 있다 어느 날 새벽 우연히 ‘굿 윌 헌팅(Good Will Hunting, 1997)’을 보게 되었다. 맷데이먼(Matt Damon)이 연기한 청년 윌은 세 번이나 입양되었다 버려진 어린 시절로 인해 사람을 쉽게 못 믿는 인물이었다. 그의 타고난 재능을 알아본 대학교수 제럴드는 어떻게든 그에게 기회를 주고자 상담 치료를 받게 하는데 윌은 상담사들을 모욕주어 도발하는 방식으로 제럴드의 의욕을 꺾고자 한다. 영화 주인공이라서 매력이지 현실에서 평범한 친절과 호의를 베풀려는 사람들은 이해하기도 받아들이기도 어려운 행동이다. 그러나 영화는 그에게 손이라는 천사를 보내준다. 손은 윌의 마음속에 영킨 실을 결정적으로 풀어주고 다시 매듭져주는 바늘이다. 감독 구스 반 산트(Gus Van Sant)는 극적인 연출 없이 잔잔한 대사와 일상적 상황들로만 영화를 구성하는데 영화의 압도적 분량을 차지하는 손과 윌의 대화를 듣다 보면 “어, 이거 문화예술교육 이야기인가?” 싶다.

“내가 미술에 대해 물으면 넌 온갖 정보를 다 갖다 댈걸? 미켈란젤로. 너는 그에 대해 잘 알 거야. 그의 걸작이나 정치적 야심, 교황과의 관계, 성적 취향까지도 말아야. 그렇지? 하지만 시스티나 성당의 냄새가 어떤지는 모를 거야. 한 번도 그 성당의 아름다운 천장화를 본 적이 없을 테니까.”

“전쟁에 관해 묻는다면 셰익스피어의 명언을 인용할 수도 있겠지. 다시 한 번 돌진하세, 친구들이여! 하지만 넌 상상 못 해. 전우가 도움을 구하는 눈빛으로 너를 바라보며 마지막 숨을 거두는 걸 지켜보는 게 어떤 건지.”

이 장면을 지나면서 나는 ‘굿 윌 헌팅’을 함께 보는 무비토크를 열면 어떨까 하는 마음이 생겨났고 곧바로 이어지는 대사를 듣고서는 결심을 굳혔다. 손은 윌이 아내의 암 투병을 조종한 지난번 상담일을 되짚으며 솔직하게 마음을 다 열어 보여준다. 그림 한 장을 보고 손의 인생을 다 안다는 듯 아프게 난도질한 윌의 행동에 얼마나 상처를 받았는지, 그리고 상처가 어떻게 금세 아물었는지에 대해. 동시에 윌 역시 그 스스로를 위해 방어벽을 낮추길 요청한다.

“네가 얼마나 힘들게 살았고 네가 뭘 느끼고 어떤 애인지 ‘올리버 트위스트’만 읽어보면 다 알 수 있을까? 그게 너를 다 설명할 수 있을까? 우선 너 스스로에 대해 말해야 해. 자신이 누군지 말아야. 그렇다면 나도 기꺼이 관심을 갖고 대할 거야.”

워크숍에서 대화 코디네이터 역할을 수행해야 하는 내 입장에서 이 영화는 예술 강사들에게 보내는 중의적 메시지였다. 첫 번째 메시지는 강사와 참여자의 관계에 관한 것이다. ‘굿 윌 헌팅’은 강사가 참여자에게 ‘직면’할 필요를 보여준다. 인간은 투명한 자에게만 투명하게 답한다. 손이 윌에게 한 핵심적인 행동은 자신이 상처받았음을 꾸밈없이 전한 것이다. 특별히 문화예술교육 분야에서만 그런 게 아니라 대부분 민주적 리더십이 원활히 작동하기 위해선 겸허한 솔직함이

바탕이 되어야 한다. 그러나 다들 알다시피 이게 말처럼 쉬운 일이 아니다. 아이들에게 맞추기 위해 굳이 ‘급식제’를 배우는 것보다 신뢰할만한 어른이 되는 일이 훨씬 어렵다. 질문의 방향을 대상자가 아닌 나에게 돌려야 하기 때문이다. 우리는 자주 참여자가 중요하다고 할수록 참여자가 어떻게 해야 협력적이고 자발적이 될까 하는 계획을 세우는데 몰두한다. 이때 변화의 주체는 내가 아니라 상대방이다.

반대로 나는 협력하지 않는 참여자와 어떤 위치에서 만나고 싶은지, 어떻게 만나야만 하는지 질문하는 일은 잘 일어나지 않는다. 상대방에게 물입할수록 시선이 그에게 가 쏠리고 그의 이해되지 않는 행위를 해석하고 어떻게 대응할지 살피느라 정신이 없기 때문이다.

복합적인 이해관계에 휘둘리지 않으려면 나는 교육자로서, 기획자로서 무엇을 느끼고 어떤 목표 지점을 향해 가고 싶은지가 뚜렷해져야 한다. 결국, 참여자에게 직면한다는 뜻은 나 자신에게 직면한다는 뜻이 된다.

두 번째 메시지는 정책과 강사의 관계에 관한 것이다. 수업 중엔 강사가 손이고 참여자가 월이지만 정책 현장에선 정책이 손이고 강사는 월이다. 우리는 정책적으로 천사 같은 손을 만나본 적이 별로 없다. 허니 상처투성이다. 그럼에도 재능 있는 월이 세상에 기여하고 자신의 삶을 살아내기 위해선 이미 다 겪어 알고 있다고 말하는 대신 용기 내어 진실을 전할 언어를 더듬어 찾아야 한다. 많은 실패가 예견되지만, 그 실패가 밑알이 되도록 애쓰는 마음과 실패가 곧 나의 처지인 것처럼 결론 내는 태도 사이에서 우리가 가야 할 길이 본질적으로 갈린다. 대의를 위해서가 아니라, 내게 주어진 시간의 한계 내에서 삶을 걸어 올리기 위한 밀도를 추구하는 일의 중요성.

나는 꿈다락 워크숍을 통해 ‘굿 월 헌팅’이 내게 전해준 이 메시지를 예술 강사들에게도 전하고 싶었다. 엉뚱하게도 문화예술교육에 대한 생산적 논의를 하는 대신, 자이언티(Zion.T) ‘양화대교’의 흑이 반복되어 들리는 기분으로 말이다.

“행복하자 행복하자
아프지 말고 그래 그래”

사람을 따라갈 때 보이는 좌표

채효정 『대학은 누구의 것인가』

최선영, 창작그룹 비기자

이 글에서는 ‘중심’이라고 잠시 이름을 붙여볼까 한다. 강사, 기획자, 예술가, 실무자, 보조인력, 활동가 등 문화예술교육 현장에서 활동하고 있는 수많은 개별 사람들에게. 그 ‘중심’이 본래의 의미를 내포하는 단어로 쓰일지 혹은 다른 단어로 대체되어 쓰여도 무방할지 고민해 보는 것은 읽는 이의 몫이다.

만약 우리가 문화예술교육에 있어서 잘 가르칠 수 있는 사람을 원한다고 가정해보자. 보통 그 ‘잘’은 ‘효과적으로’라는 의미로 일반화되어 쓰이곤 한다. 그렇다면 교육은 효과가 있어야 할까. 교육사업 기획서 후반부에는 ‘기대효과’를 최소 3가지씩 꼬박꼬박 적어 넣고 있지 않은가. 그렇다면 그 효과를 실험할 수 있는 시간이나 평가할 수 있는 기준은 얼마나 충분하고 명확한가. 기대효과를 내기 위한 현실적 지원이나 활용 가능한 자원은 누가, 어떻게, 얼마나 확보하고 지원해주고 있는가. 설마 몇 개월짜리 지원사업, 불안정한 고용상태, 실험보다는 실행이 다급한 상황 안에서 사람도 삶도 심지어 사회도 바뀌길 바라는 것은 아닐 테지. 설마.

혹은 문화예술교육의 효과를 핑계로 사회나 조직이, 또는 누군가가 ‘중심’들을 이용하고 있는 것인가. 우리의 교육은 같은 배를 끌고 있는 사람들 개개인도 충분히 살피지 못하면서 저 멀리 보이는 어떤 의미나 목적을 향해 전진하고 있는 것은 아닌가.

문화예술이 무언가를 가르쳐야 하는 학문이 되니, 그 ‘무언가’와 ‘가르치는 목적’과 ‘가르침이 필요하다고 여겨지는 사람들’만 강조되어 그것을 행하는 ‘중심’들이 소진되고 있다. 문화예술은 사회적으로 필요하고 중요한 것이라는 논리 안에서 이 ‘중심’들의 삶은 더더욱 소외된다. 좀 덜 임금을 받아도, 좀 덜 먹어도, 좀 더 일해도, 좀 덜 쉬어도.

경희대학교 후마니타스칼리지 해직 강사가 쓴 ‘대학은 누구의 것인가(저자 채효정)’도 이러한 상황을 보여준다. 이 책은 (교육이든 삶의 현장이든) 어떤 활동의 주체들이, 자신이 속한 조직과, 그 조직이 표방하는 주제 안에서 소진, 소외되는 것에 대한 문제의식을 담고 있다. 더욱 구체적으로는 대학이 사회적으로 어떤 역할을 해야 하는지 문제를 제기하기 위해 대학이 누구를 위해, 누구와 함께 존재해야 하는지 묻는다. 그리고 단지 대학의 역할을 강조, 열거하는 것이 아니라 그 역할을 해내기 위해서는 본질적으로 대학을 굴러가게 하는 모든 이들이 주인공으로

살아갈 수 있어야 한다고 말한다.

그렇다면 문화예술교육 현장으로 돌아와 ‘중심’들은 교육의 주인으로 살아가고 있을까. 관념적으로 들리기도 하는 이 질문을 좀 더 긴 예시로 풀어보자.

“지역문화재단의 문화예술교육사업에 참여하는 A는 2시간 수업에 44,000원의 강사료를 받는 보조강사이자 예술가이다. 1년간 정부지원을 받는 이 교육사업은 총 20회 진행되며 내년에 또 사업이 선정될지는 그때까지 알 수 없다.

A는 수업을 전반적으로 기획하지는 않지만, 재료를 준비하거나 자세한 활동내용을 계획하는 역할을 해야 하며 한 달에 1회 강사 회의에도 참여한다. 초등학교 10여 명과 진행하는 수업 안에서는 이리저리 뛰어다니거나 무기력하게 앉아있는 아이들에게 뭐라도 좀 같이 해보자고 다독인다.

수업이 진행되는 장소는 A가 사는 집에서 대중교통으로 1시간이 넘게 걸린다. 자동차가 없는 A는 매회 무거운 수업 재료를 들고 왕복 2시간이 넘는 거리를 오간다. 수업이 끝나고 허기를 달래기 위해 밥을 먹을 때에는 밥 먹는 모습이나 회의하는 사진을 따로 촬영하고 집에 돌아가 회의록을 작성한 후 정산보고서를 위해 영수증을 정리한다.”

A에 대해 함께 질문을 던져보자.

하나. A가 2시간 강사료로 44,000원을 받는 것은 합당할까.

둘. A는 보조강사 역할을 몇 건 정도 동시에 해내야 최소한의 생계를 유지할 수 있을까.

셋. 만약 A가 5건의 보조강사 역할을 하게 된다면 그는 그 역할에 모두 충실할 수 있을까.

넷. A가 교육현장에서 자신의 역할을 충실히 해내는지 아닌지는 누구, 무엇에게 영향을 줄까.

다섯. A는 왜 수업을 위한 이동, 식사, 휴식을 알아서 해내거나 증명해야 할까.

여섯. A가 수업을 위해 해야 하는 일들은 수업 재료 준비와 수업 보조가 전부일까.

일곱. A는 내년에도 이런 활동을 할 수 있다고 믿거나 기대할 수 있을까.

여덟. A는 앞으로도 이런 활동을 하며 살아가는 것에 자발적 동기를 가질 수 있을까.

아홉. A는 현재 행복할까.

열. A는 자신이 문화예술교육의 주인으로 살아가고 있다고 느끼고 있을까.

이쯤에서 나에 대해 털어놓자면 난 A보다는 조금 더 강사료를 받는 주강사의 역할을 하며 10년째 살아오고 있다. 중요한 것은 내가 이것만 하는 것은 아니라는 것이다. 나는 개인 창작을 하는 예술가이며 운 좋게 지원사업에 선정되면 문화예술교육이나 예술프로젝트에 참여할 수 있게 되는 기획자이자 강사이다. 출산 후 할 수 있는 일의 범위가 급격히 줄어들었을 때는 동네 학교에서 방과후 강사를 몇 년 하기도 했다.

이런 나의 입장으로 위의 10가지 질문에 답변하자면 답변과 답변 사이에 한숨만 쏘아진다. 압축적으로 마지막 질문에 대한 답을 하자면 그건 분명하게 ‘아니다’이다. 그리고 이제는 대부분 사라진, 어디선가 전혀 다른 일을 하고 있을 ‘중심’들의 답변도 어느 정도 상상이 된다고 감히 말해본다.

후마니타스 칼리지에서 해직한 강사가 받았던 대우나 통보가 구체적으로 ‘중심’들이 받는 그것과 조금 다를 수는 있지만, 그러한 상황을 발생시키는 구조는 비슷하다고 볼 수 있다. 목적이 사람이 아니기 때문이다. 목적이 담론이거나 효과이거나 성과이기 때문이다. 아무튼 손에 잡히지도 않고 숨을 헐떡대지도 않고 발을 동동 구르지도 않고 힘들다고 꾸짖히지도 않는 것들.

그러나 사람 그 자체를 목적으로 두면 피곤해지기 일쑤다. 이 사람 저 사람 사정 다 봐줄 수 없다. 사정이 다 다르니 그거 따라가다가는 어디로 가는지 알 수 없다고 한다. 그 ‘어디로’를 정할 필요 없이 ‘사람 먼저’라고 하다가 요즘 같은 세상에 미련하거나 어리석다는 취급을 받는다.

그런데도 언제나 중요한 것은 모든 것은 사람이 하는 일이라는 것이다. 그 ‘사람’은 생계가 불안정하기도 하고, 배가 고프기도 하고, 몸이 아프기도 하고, 감정에 치우치기도 하고, 능력이 좀 부족하기도 하고, 일의 효과적 진행보다 마음이 쓰이는 것을 먼저 하기도 한다. 그러나 이러한 ‘사람’들이 서로를 살피는 과정 안에서 타인에 대한 관심과 삶에 대한 철학이 끊임없이 생겨난다. 그것은 문화도 되고 예술도 되고 교육도 될 수 있다.

그러나 최근 문화예술교육은 이러한 사람들이 ‘있다’는 것보다 어떤 주제로 교육을 ‘한다’라는 것에 주목하는 경향이 있다. 이러한 상황이 연속되면 그 주제가 담고 있던 문제의식은 사라지는 것도 아니라 ‘한다’, ‘안 한다’로 이분법화 되어 타자의 정치나 사회적 담론 안에서 간편하게 소모된다. 후마니타스 칼리지가 ‘전공 교육의 특수성과 전문성 이전에 먼저 인간의 삶을 배우고 읽어야 한다’는 보편적 교육의 이념을 담고 출발했으나 현장에서는 그 이념을 위해 함께 노력했던 사람들을 모두 주인으로 여기지 않았던 것과 같이. 교과 개편을 이유로 100여 개의 강좌가 정리되어 수많은 강사가 갑자기 강의의 기회를 잃은 것처럼. 그럼에도 후마니타스칼리지가 보편적 교육의 가치를 표방 ‘한다’는 것은 마치 어떤 기업의 브랜드 마케팅처럼 변함이 없듯이. ‘하고 있다’라고 하면 실제로는 어떻게든 간에 그 자체로 우선적 의미가 생기는 것이다.

그러나 한편에서는 어떤 주제를 ‘한다’고 스스로 말하기 전에, 그와 관련한 문제의식을 기반으로 사람을 채우고 활동을 채우는 사람, 사람, 사람, 그리고 ‘중심’들이 있다. 그들은 이따금 그 문제의식이 뒤늦게 만들어낸 공동의 테두리 안에서 밀려나곤 한다. 어느새 지혜란, 각자의 문제의식을 도드라지게 드러내지 않으며 테두리 안에서 최소한의 자리 확보를 하는 것으로 여겨지기도 한다. ‘어쨌든 버텨내라’는 말을 애써 길게 쓰자면 말이다.

그만큼 단지 버티는 것이 너무나 힘들다. A의 삶을 보라. 수많은 A들, ‘중심’들. 많은 삶의 영역들이 그러하지만, 문화예술교육 현장은 사회적 의미와 가치를 최우선으로 두는 경향 때문에 더더욱 ‘중심’들에게 힘든 장소가 된다.

그렇다면 우리는 ‘중심’들이 ‘있다’는 것을 기억하고 있을까. 정책이나 제도를 결정할 때, 예산지침이나 행정절차를 강조할 때, 현장이나 사업을 평가할 때, 교육의 의미를 논의할 때, 기획서를 쓸 때, 수업을 진행할 때, 그리고 교육현장과 직접 연결되어있다고 여겨지기 힘들지만 분명 연결된 삶의 매 순간. 그렇다면 우리가 그것을 기억해야 하는 이유는 단지 ‘중심’들을 위해서일까.

마지막으로 내 주변에 분명하게 있는 ‘중심’들의 본래 이름들을 마음속으로 나열해본다. 그들이 사회적으로 다른 어떤 것으로 대체되어 불리거나 여겨지든 우리는 그들을 기억할 수

있을까. 심지어 교육의 주제를 증명해내는 것보다 먼저.

그동안 얼마나 많은 예산을 투입‘했고’ 우수한 사업들을 ‘했다’는 답변은 정중히 사양한다. 이미 많은 ‘중심’들이 현장을 떠나거나 튕겨져 나가고 ‘있다’는 것을 지금부터 기억하자. 사람을 기억하고 챙기는 것에서 우리는 가장 많은 것을 배울 수 있다.





경기도 문화예술교육의 플랫폼,
경기문화예술교육지원센터

웹진 ‘지지봄봄’은 경기문화재단 경기문화예술교육지원센터에서 2012년부터 발행하고 있습니다. ‘지지봄봄’은 경기도의 문화예술교육 현장을 가까이 바라보며 찰싹찰싹 세상을 향해 부르는 노래입니다. 문화예술교육 현장이라면 어디든 드라마처럼 펼쳐지는 다양한 삶과 배움의 이야기와 그 안에 감춰진 의미를 문화, 예술, 교육, 생태, 사회, 마을을 횡단하면서 드러내고 축복하고 지지하며 공유하는 문화예술교육 비평 웹진입니다.

배움의 장면 속 깊은 곳에서 함께 공부하며 스스로와 서로를 돌보며 생동하는 이야기들을 문화예술교육을 통해 일궈가는 예술가, 교육자들의 마음과 생각을 더 넓게 바라보고 나누는 상호작용의 창조적 공유지를 만들어가고자 합니다.



경기문화재단
Gyeonggi Cultural Foundation



경기문화예술교육
지원센터
Gyeonggi Arts & Culture Education
Support Center

함께 하신 분들

편집장 고영직, 김월식, 백현주
편집위원 21호(고영직, 김찬호, 남인우, 함돈균, 송수연, 백용성, 서지혜, 채효정)
22호(김월식, 구정화, 박도빈, 임상빈, 김소연, 최선영, 김은기, 강지윤, 이현정, 강정석)
23호(백현주, 안태호, 하정호, 주성진, 김유진, 최선영)

총괄 문화예술본부 본부장 서정문
기획총괄 경기문화예술교육지원센터 센터장 한승연
운영담당 경기문화예술교육지원센터 팀원 최지원, 위지영
운영지원 문예진흥팀 팀장 문성진
경기문화예술교육지원센터 팀원 박소현, 조지혜, 황바름, 박나희, 조재연

웹진 지지봄봄(www.gbom.net)

코디네이터 오린지

디자인 이준규

통합본 지지봄봄

디자인 6699press(이재영)

인쇄 신사고하이테크

주최 문화체육관광부, 경기도
주관 경기문화재단 경기문화예술교육지원센터
펴낸일 2018년 3월
펴낸이 설원기(경기문화재단 대표이사)
펴낸곳 경기문화재단 경기문화예술교육지원센터

경기문화재단
주소 16488 경기도 수원시 팔달구 인계로 178
홈페이지 <http://ggarte.ggcf.kr>

© 2017 경기문화재단

본 책은 경기문화예술교육지원센터가 2017년도
비평연구 및 교육콘텐츠강화 기획사업의 결과물로 웹진
지지봄봄의 통합인쇄본을 발행하였습니다. 본 권에 실린 글과
도판은 경기문화예술교육지원센터의 동의 없이 무단으로
사용하실 수 없습니다.

