

사회통합 미술교육의 개념화를 위한 탐색적 연구*:

저소득층 미술영재교육 사례를 중심으로

Conceptualizing art education for social integration:

Based on the gifted art education for the disadvantaged

김선아**

Sunah KIM

초 록

지구촌의 인구 이동으로 인해 이제 문화적, 인종적, 종교적, 경제적 차이는 한 사회를 구성하는 기본적인 요소가 되었다. 즉 동일 집단으로서의 결속력이 아닌 다양성을 전제로 한 공동체의 형성이 대부분의 사회에 던져진 당면 과제가 된 것이다. 본 연구는 사회통합을 위한 교육적 지원이 법적, 제도적 측면에서 다루어짐과 동시에 민간 및 지역 단위에서 제공됨으로써 다양한 소수 집단에서 실제적인 변화를 기대할 수 있는 방식으로 실행되어야 한다는 문제의식에서 출발하였다. 특히 외부에서 유입되는 문화적 배경의 다양성뿐만 아니라 우리 사회 안에 자리 잡고 있는 차이로 인한 갈등도 간과할 수 없는 상황에서 사회양극화로 인해 심화되는 교육 취약계층을 위한 미술교육에 초점을 두었다. 이를 위해 개인의 문화적 다양성을 존중하고 민주적인 사회 변화를 추구할 수 있는 대안으로서 사회통합 미술교육을 개념화하고, 이를 기초로 사회통합의 관점에서 저소득층을 대상으로 한 미술영재교육 프로그램의 의미를 조명하는 것에 본 연구의 목적을 두었다. 본 연구에서 다루는 연구 문제는 다음과 같다. 첫째, 현 시대에 요구되는 사회통합의 조건과 접근 방법은 무엇인가? 둘째, 사회통합 미술교육은 어떻게 개념화될 수 있는가? 셋째, 저소득층 대상 미술교육을 통해 구체화할 수 있는 사회통합 미술교육의 의미는 무엇인가? 본 연구에서는 사회통합에 대한 이론적 담론을 시작하는 데에 그치지 않고, 제안하고자 하는 미술교육의 개념이 '지금 여기'의 실행에 관한 어떤 설명력을 가지는지를 함께 논의하였다. 저소득층 대상 미술영재교육 사례를 중심으로 상황적, 맥락적 관점에서 사회통합의 실제적 의미를 탐색하고자 한 것이다. 사회통합의 논의를 미술교육 안에서 재개념화 하고 이론과 실제의 연결을 통해 그 개념을 상세화하고자 하였다. 본 연구의 의의를 찾아볼 수 있다.

주제어: 사회통합, 사회통합 미술교육, 저소득층 미술영재교육, 문화민주주의, 역량 강화

ABSTRACT

Due to global migration, cultural, racial, religious, and economic differences have become fundamental elements of a society. In other words, the formation of a community based on the diversity rather than the cohesiveness of the same group has become a challenge for most societies. This study started from the awareness that the educational support for social integration should be implemented in a way that expects actual change in various minority groups by being provided not only at the political, legal and institutional level but also at the private and local level. Especially, this study focused on the art education for the underprivileged, which is deepened by the social polarization in the situation where the conflict due to differences in our society can not be overlooked. To this end, this study conceptualize art education for social integration as an alternative to respect for individual cultural diversity and pursue democratic social change. Based on this concept, this study purported to draw on the meaning of the artistically gifted education for the disadvantaged in terms of social integration. The research problems covered in this study are as follows. First, what are the conditions and approaches of social integration required in the present age? Second, how can integrated art education be conceptualized? Third, what is the meaning of art education for social integration that can be embodied through the artistically gifted education for the disadvantaged? The purpose of this study was to explore the practical implications of social integration in situational and contextual perspectives. The significance of this study could be found in that it conceptualized the discussion of social integration in art education and elaborate its concepts by linking theory and practice.

KEY WORDS: social integration, art education for social integration, artistically gifted education for the disadvantaged, cultural democracy, empowerment

* 이 논문은 2018년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2018S1A5A2A01038980).

** 한양대학교 응용미술교육과 교수
sakim22@hanyang.ac.kr

I. 서론

세계화가 가속화됨에 따라 국경을 넘어선 이주와 인구학적 변화는 불가피한 것이 되었다. 미국의 The American Consensus Bureau에서는 2000~2010년 사이 역사 상 기록적인 이주민 유입이 있었다고 적고 있다(Center for Immigration Studies, 2017). 또한 The UN Refugee Agency에 따르면 2015년 전쟁, 기아 등으로 인해 강제로 이주한 인구가 65,300,000에 달하는 것으로 발표한 바 있다(The UN Refugee Agency, 2017). 이와 같은 지구촌의 인구 이동은 문화적, 인종적, 종교적, 경제적 차이가 한 사회를 구성하는 기본적인 요소가 되었음을 보여준다. 즉 동일 집단으로서의 결속력이 아닌 다양성을 전제로 한 공동체의 형성이 대부분의 사회에 던져진 당면 과제가 된 것이다.

세계화 시대의 다양성의 증가와 이에 따른 다문화적 현상은 그 자체로 복잡성을 가지고 있어 간단한 정책적 처방으로 풀어가기가 쉽지 않다. 즉 이주민과 관련한 제도, 정책의 수립 못지않게 한 사회 안에서 다양성을 인정하고 배려하는 가운데 사회적 통합을 이룰 수 있는 인식과 구조를 마련하기 위한 근본적인 검토가 요구되는 것이다. 이러한 측면에서 이주민의 증가는 우리 안의 사회적 관계와 다양성의 문제를 되돌아보도록 하는 하나의 계기를 제공한다고 볼 수 있다.

외부에서 유입되는 문화적 배경의 다양성뿐만 아니라 우리 사회 안에 자리 잡고 있는 차이로 인한 갈등도 간과할 수 없는 상황이다. 한국행정연구원에서 실시한 2017년 사회통합실태조사에서는 빈부격차를 사회갈등의 원인으로 보는 인식이 2016년에 비해 크게 증가하였으며, ‘빈부 격차’와 ‘이해 당사자들의 각자 이익 추구’를 주원인으로 보고 있는 것으로 나타났다(한국행정연구원, 2017). 이러한 저소득층의 증가와 하위 중산층의 감소 경향은 우리나라에서 뚜렷하게 나타나고 있는 사회 양극화의 단면이라 할 수 있다(권혁주, 2016). 이에 교육부(2017)에서 발표한 「경제·사회 양극화에 대응한 교육복지 정책의 방향과 과제」 보고서에서는 사회경제적 양극화로 인해 소득 1분위와 5분위 가정 간 교육 투자의 격차가 2008년 5.2배에서 2016년 7.1배로 확대되었다고 설명하고 있다. 반면 이 보고서에 따르면 교육을 통해 계층이동이 가능하다고 생각하는 믿음은 2006년 29%에서 2013년 43.7%로 약화되고 있다. 이러한 양극화 경향은 4차 산업혁명, 고령화 등 여러 사회 현상과 맞물리면서 보다 부정적으로 심화될 가능성이 있으며, 이는 교육 취약계층에 대한 지원이 시급함을 보여준다.

본 연구는 사회통합을 위한 교육적 지원이 법적, 제도적 측면에서 다루어짐과 동시에 민간 및 지역 단위에서 제공됨으로써 다양한 소수 집단에서 실제적인 변화를 기대할 수 있는 방식으로 실행되어야 한다는 문제의식에서 출발한다. 장용석 외(2017)에 따르면 통합된 사회로서 한국의 위상은 “37개국 중 사회체제 신뢰 17위, 포용성 35위, 행동 28위”(p. 181)로 나타나 하위권에 머무르고 있다. 이는 우리 사회 안에서 사회통합을 위한 노력이 다각도로 이루어져

야 함을 보여준다. 이에 개인의 문화적 다양성을 존중하고 민주적인 사회 변화를 추구할 수 있는 대안으로서 사회통합 미술교육을 개념화하고, 이를 기초로 사회통합의 관점에서 저소득층을 대상으로 한 미술영재교육 프로그램의 의미를 조명하는 것에 본 연구의 목적이 있다. 본 연구에서 다루는 연구 문제는 다음과 같다. 첫째, 현 시대에 요구되는 사회통합의 조건과 접근 방법은 무엇인가? 둘째, 사회통합 미술교육은 어떻게 개념화될 수 있는가? 셋째, 저소득층 대상 미술교육을 통해 구체화할 수 있는 사회통합 미술교육의 의미는 무엇인가?

II. 이론적 배경

1. 21세기 사회통합의 의미

‘사회통합’이라는 용어는 탈맥락적으로 정의될 수 없는 것으로, 시대적 흐름 속에서 유동적으로 변화하는 개념으로 이해되어야 한다. ‘통합’은 흔히 ‘하나로 합침’ 혹은 ‘종합하고 통일함’으로 이해되는 데, 이때 누구의 가치 체계에 따라 또는 누구의 이익을 위한 통합인지에 따라 사회통합의 의미가 달라질 수 있기 때문이다. 장용석 외(2017)는 근대국가의 등장과 함께 형성된 시민사회로부터 사회통합에 관한 논의가 시작되었다고 설명한다. 당시에는 사회 구성원 간 가치 체계의 공유와 사회적 결속이 근대 국민국가의 개념을 형성, 유지하는 데에 중요한 요소가 되었다. 하지만 세계화와 함께 도래한 다문화 사회에서 다시 한 번 쟁점이 되고 있는 사회통합은 근대의 일원론적 가치체계에서 통용되었던 방식을 넘어선 다른 차원의 접근을 요구한다. 이러한 측면에서 다음에서는 최근 논의되고 있는 사회통합의 개념을 기초로 제도적 통합을 넘어선 문화적 통합의 필요성에 대하여 고찰하고자 한다. 또한 사회통합의 문화적 접근이 가지는 의미를 소외계층을 대상으로 한 교육과 연결지어 살펴봄으로써 우리 사회에 나타나고 있는 사회적 양극화를 위한 대안으로서 사회통합이 가지는 의미를 논의하고자 한다.

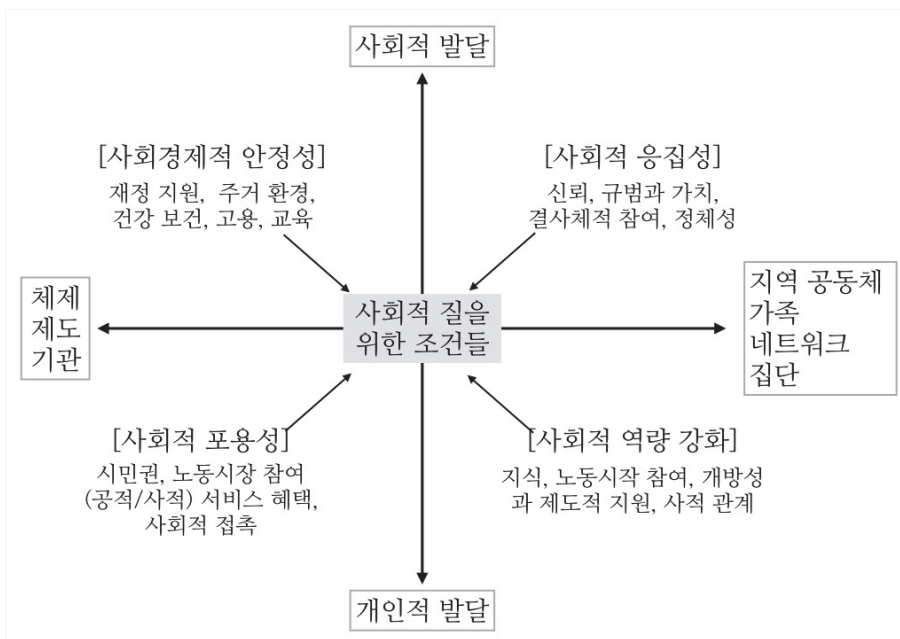
1) 사회통합의 개념

다문화 사회 속에서의 사회통합은 이주민을 주류문화에 동화시켜 사회의 응집력을 강화하는 방안이 아닌, 문화적 다양성을 기반으로 새로운 정체성을 형성해가는 과정으로 재개념화되어야 한다. 이러한 시대적인 관점에서 장용석, 박명호, 오완근(2011)은 최근의 사회통합 논의가 정치적, 경제적, 문화적 측면을 포괄한 것임을 분명히 지적하고 있다. 즉 진보와 보수, 자유민주주의와 사회주의의 이념적 갈등을 극복하기 위한 정치적 이슈나 경제적 불평등 문제에 대한 대안으로서의 통합의제에서 세계화 시대 문화적 다양성을 배양하기 위한 다문화 통합이라는 정책적 차원까지를 아우르는 종합적 논의로 볼 수 있다. 이와 같은 측면에서 유럽연합(European Union, 2004)에서는 사회통합을 “격차를 최소화하고 양극화를 예방함으로써 사회구성원 모두의 복지를

보장할 사회적 역량'으로 정의하고 있다. 여기에서 주목할 점은 사회통합을 인종, 계층, 성별, 세대 등 특정한 대상이나 영역으로 제한하지 않고 사회 안에 다양한 형태로 존재하는 차이의 문제를 공평한 방식으로 다루는, 모든 구성원의 삶의 질을 증진시킬 수 있는 사회적 역량으로 보고 있다는 점이다. 보다 구체적으로 유럽연합(European Union, 2004)에서는 사회통합이 사회적, 경제적, 문화적, 정치적 통합과 지속가능성의 추구라는 지향점을 가지고 있다고 설명하면서, 이를 성취하기 위한 핵심 가치로 '자원에 대한 공평한 접근', '개인 및 공동체에 대한 존엄성 부여', '개인의 자율성 보장', '공동체에 대한 참여'를 제시하고 있다. 이처럼 최근 논의되는 사회통합은 개인의 인권을 보장하는 사회적 체제에 대한 신뢰를 포함하는 포괄적인 개념이라 할 수 있다.

사회통합(social integration)은 사회 구성원의 안녕과 행복을 보장하는 사회적 질(social quality)과 밀접한 관련을 가진다. van der Maesen과 Walker(2005)는 네트워크의 관점에서 개인의 자기인식과 집합적 정체성 형성이 상호 의존적인 관계에 있으며, 사람과 제도의 긴장과 상호작용 속에서 형성된다고 주장한다. 여기에서 사회적 질은 사람들의 행복과 개인적 잠재력을 강화시킬 수 있는 조건 안에서 사람들이 사회적, 경제적 생활과 공동체의 발전에 참여할 수 있는 정도로 정의된다. 이와 같은 사회의 질을 구성하는 영역들은 사회경제적 안정성(socio-economical stability), 사회적 응집성(social cohesion), 사회적 포용성(social inclusion), 그리고 사회적 역량 강화(social empowerment)로 구분된다(van der Maesen & Walker, 2005). 이 중 사회적 응집성과 사회적 포용성은 우리나라에서 모두 사회적 통합으로 번역되기도 하고 때로는 혼용되기도 한

〈표 1〉 사회적 질의 조건과 영역
출처: van der Maesen & Walker. 2005, p. 12.



다(심규선, 2018). 따라서 각 용어의 의미를 구별하여 설명하는 것은 본 연구에서 개념화하고자 하는 사회통합의 의미를 명료화하는 데 도움이 될 것이다.

사회적 응집성(social cohesion)은 사회적 관계의 토대가 되는 조건들을 포함한다. 이를 위한 공식적 혹은 비공식적 제도가 생성, 보존, 소멸되는 과정을 의미하는 것으로, 예를 들어 입법제도, 시민성에 따른 규칙이나 가치, 상호 간의 관용이나 존중 등을 그 예로 들 수 있다(이태진, 박은영, 2009). 따라서 불평등한 분배를 해소할 수 있는 경제적 영역에서의 제도 마련이나 공적, 사적 부분에서의 동등한 기회 제공, 균형 발전을 위한 정책 구축을 통해 사회적 응집성을 높일 수 있다. 사회적 포용성(social inclusion)은 사회적 배제(social exclusion)와 대비되는 개념이라 할 수 있다. 여기에서는 서로 다른 사회적 위치에 놓인 사람들이 일상생활 가운데 사회적 관계에서 배제되지 않을 수 있는 접근성과 개방성이 중요한 요소가 되는데, 이는 자기 실현, 사회 참여, 정체성 형성 등의 전단계가 된다. 마지막으로 사회적 역량 강화(social empowerment)는 “개인의 역량과 능력 발휘가 사회적 관계를 통해 동기화되는 정도를 의미하는 것”으로, 개인이 자신이 가진 능력을 충분히 활용할 수 있는 사회적 구조가 마련되어 있는 정도를 가리킨다(이태진, 박은영, 2009, p. 51). 사회적 질의 관점에서 사회통합은 사회경제적 안정성과 사회적 응집력을 확보하여 다차원적인 사회적 배제를 해소하고 사회구성원의 역량을 강화함으로써 사회의 활력과 역동성을 추구하는 것으로 정의될 수 있다.

2) 사회통합에의 문화적 접근

다원주의 사회에서 사회통합이 제시하는 도전 중 하나는 차이와 다양성의 공존이 단순히 서로 다른 관점의 병립을 의미하기 보다는 논쟁과 긴장을 내포한다는 데 있다. 문화적 차이는 서로 다른 생활방식과 가치체계, 세계관을 전제로 하는 것으로 병렬적으로 존재하기 보다는 흔히 갈등 관계에 놓여 있다(허영식, 2018). 따라서 21세기에 사회적 응집력은 문화적 공동체에 존재하는 차이의 연결성과 다중적인 귀속력을 강조함을 통해 획득될 가능성이 높다(부만근, 2016). 즉 갈등을 전제로 한 사회통합에의 접근이 요구되며, 다양성이 접촉하고 연결될 수 있는 다차원적인 구조를 마련하는 것이 중요하다.

사회제도적 기반 위에서 다양한 문화적 배경을 가진 사람들이 서로를 배제하지 않고 통합된 공동체를 형성하기 위해서는 민주적인 방식으로 소통하고 갈등을 해결해 나갈 수 있는 갈등관리가 필요하며, 이를 위한 사회 구성원의 태도, 인식, 실천이 요구된다(김미곤 외, 2014). 사회통합을 위한 갈등관리는 사회적 관계에서 발생하는 갈등을 무시하거나 삭제하려고 하기 보다는 변화를 위한 동기 부여 혹은 촉매제로 사용하는 적극적인 태도로 시작될 수 있다. 이에 관해 허영식(2018)은 “감정과 정서는 어떤 일정한 상태를 보여주는 지표나 경고신호가 될 수 있으며, 다른 사람들과의 교류·접촉에 있어서 소통수단으로 기능을 수행할 수 있으며, 특히 동기를 부여하는 기능”(p. 203)을 가지고 있다고 지적하면서, 사회통합이 시작되는 점점에

서 갈등은 필수불가결한 요소임을 강조한다.

사회통합의 과정에서 정치참여, 노동 시장 접근을 통해 갈등표출을 제도화하고, 차별 금지, 문화적 감수성 등의 교육을 통해 공정한 규칙과 규범을 만들어가는 것은 갈등의 순기능적 해결 구조를 구축하고 상호이해와 존중을 바탕으로 긴장 관계를 해소하는 방안이 될 수 있다(장선화, 김영지, 2017). 이러한 관점에서 사회통합은 가치의 합의를 보장하는 것이 아니라 갈등을 수반한 민주적인 협상 과정을 경험적으로 구체화하고 공동의 가치, 새로운 정체성을 구성해 나가는 것이라 할 수 있다. 허영식(2018)이 지적한 바와 같이 “다양성은 사회적 분열이나 양극화를 초래하는 것이 아니라 오히려 사회적 결속과 단합을 위해 긍정적인 효과”(p. 206)를 수반할 수도 있다. 즉 다양성은 사회적 질을 악화시키는 차별과 배제를 드러내 보임으로써 이를 비판적 관점에서 논의하고 협의하도록 하는 일종의 촉매가 된다는 점에서, 양극화의 원인이 아니라 사회통합을 향한 갈등 관리 역량의 지표가 된다.

앞서 고찰한 바와 같이 사회통합을 위한 노력은 공적이고 사적인 영역 모두에서 실행될 수 있으며, 이를 가능하기 위해서는 사회통합이 정치적 의제를 넘어 민간의 의제로 다루어져야 한다. 이에 관해 신중섭(2013)은 사회통합의 주체에 관해 논의하면서 정부 주도의 조정과 갈등 관리 보다는 문화적 통합을 통한 사회적 갈등의 최소화에 중점을 두어야 한다고 주장한다. 즉 ‘통합’의 의미를 하나됨이 아니라 여러 개체가 상호작용을 통해 조화를 찾아가는 관계적 관점에서 추구하여야 하는 것이다. 이에 이우영, 전영선, 조은희, 박영정(2011)은 ”문화적 다양성이 주어진 규범 안에서 소통되는 것“(p. 11)을 문화통합으로 정의하면서, 문화적 이질감을 극복할 수 있도록 하는 문화의 다양화를 강조하고 있다. 정치제도적 통합과 구분되는 문화통합은 <표 2>와 같이 상세화될 수 있다.

〈표 2〉 정치·제도적 통합과 문화통합

정치·제도적 통합		문화통합
외적		내적
표면		잠재
단일성		다양성
단일문화		다문화
제도	⇔	비제도
구조		비구조
사회·정치		문화·정서
거시적		미시적
측정 가능		측정 불가능
법, 법률, 제도		의식, 가치관, 정서, 정체성, 가치, 신념

출처: 이우영, 전영선, 조은희, 박영정(2011, p. 11)

이주자의 사회통합 모델에 관한 연구에서 장선화와 김영지(2017)는 수용국 거주 외국인의 참여를 위한 법, 정치, 경제, 사회 제도적 차원의 통합을 외국인의 문화적 지향이나 정체성이 변화하는 문화적 차원의 통합과 구분하여 논의한 바 있다. 문화적 통합의 또 다른 예로 캐나다에서는 원주민, 여성, 성소수자, 아동 등 사회 내부에 존재하는 다양성과 보편적 인권을 고려하는 차원에서 다문화주의가 받아들여졌으며, 그 안에서 사회통합 정책은 다양한 인종, 문화가 가지고 있는 가치를 포괄할 수 있는 보편적인 사회상을 추구하는 방식으로 수립되었다(최혜자, 2013). 이러한 캐나다의 다문화주의 정책은 “사회적 연대, 참여, 통합을 증진하는 데 중요한 역할을 하고 있는데, 사회적 수준에서는 제도에 영향을 주고, 개인적 수준에서는 정체성, 자기이해, 태도에 영향을 미치며 사회통합을 증진하는데 기여”한 것으로 평가되고 있다(박진경, 임동진, 2012, p. 43). 이처럼 다문화주의가 성, 계층, 지역, 인종 등 포괄적인 사회적 차별을 극복하려는 사회적 노력으로 이해될 때, 민주 사회를 위한 시민적 가치로 받아들여지면서 사회통합 형성에 영향을 줄 수 있다. 문화는 일상생활 속에 스며있는 것으로, 그 자체로 복합성과 모호성을 가진다. 따라서 이를 통해 사회통합의 방안을 모색한다는 것이 이상적인 논의로만 비춰질 수 있다. 하지만 사회통합의 문제를 단순화하지 않고 다양성과 복잡성을 그대로 반영한 대안을 모색한다면 문화적 접근은 보다 적합한 방안이 될 수 있을 것이다.

2. 소외 계층을 위한 문화적 접근의 사회통합

문화적 관점에서 접근할 때 사회통합에 관한 논의는 이주, 인종에 관한 정책을 넘어서 사회 내부에 존재하는 차이와 다양성, 그리고 이로 인해 심화되는 양극화의 문제를 포괄하게 된다. 사회양극화는 여러 사회문제를 야기하지만 그 가운데에서도 소득의 양극화로 인한 저소득층 아동의 소외 현상이 두드러지게 나타나고 있다. 특히 경제적 능력에 따른 교육 수준의 차이가 심화되면서 소외계층의 아동은 교육, 문화, 의료의 혜택을 충분히 받지 못하는 위치에 놓이게 된다. 이러한 측면에서 경제적 소외계층이 일반적으로는 빈곤 상태의 지위를 일컫는 용어이지만, 경제적인 결핍을 넘어 사회문화적, 정치적으로 배제된 상태를 의미하는 것을 알 수 있다(이신동, 엄윤계, 2018). 문화적, 교육적 환경의 열악함은 저소득층 아동의 부정적인 사회 정서 행동이나 학습 부진의 요인이 되기도 한다. 또한 학교 안에서 저소득층 가정의 학생들은 교사의 주목을 받지 못하는 경우가 많아 성장 과정에서의 결핍과 부정적인 경험을 학교 교육을 통해 극복하는 것이 쉽지 않다(류지영, 김미진, 2017). 균등한 기회가 보장되는 사회, 약자를 배려하고 사회적 이동을 가능하게 하는 사회적 자본의 구축을 지원하는 사회를 만드는 것은 사회통합을 위한 중요한 요소가 될 수 있다(장용석 외, 2017). 이러한 관점에서 저소득층 학생들에 대한 교육 지원은 사회통합의 관점에서 다루어져야 한다.

소외계층 학생을 위한 다양한 교육복지 정책이 논의되고 있지만, 영재교육의 경우 저소득층 가정의 학생들이 경험하게 되는 소외를 보다 분명하게 나타낸다. 이에 관해 이신동과 이경숙

(2015)은 2008년 국민기초 및 차상위 계층 초·중·고 학생 비율이 약 11%였던 것에 비해 2014년 국민기초 수급자 및 차상위 계층의 영재교육 대상자는 1.81%에 불과하여 10% 이상 소외계층 학생이 학생 인구 비율 대비 과소 대표되고 있다고 지적한다. 또한 2014년 1.07%에 해당하는 다문화 학생 중 영재교육을 받는 학생은 0.11%에 불과하여 영재교육 대상자 선발에서 소외되고 있음을 보여준다. 이와 같은 사례는 특정한 분야에 영재성을 지닌 학생들의 다양성을 존중하기 위한 교육제도에서 가정적, 경제적 환경에 대한 고려가 없을 때 오히려 계층 간 교육 기회 불균등이 심화될 수 있음을 보여준다.

2005년 개정 이후 「영재교육 진흥법」에서는 영재교육 대상자의 선정에 관한 제5조 ②항에서 “영재교육기관의 장은 제1항에 따른 영재교육대상자를 선발할 때 저소득층 자녀, 사회적 취약 지역 거주자 등 사회적·경제적 이유로 잠재력이 충분히 발현되지 못한 영재를 선발하기 위하여 별도의 선발절차를 마련하는 등의 조치를 할 수 있다.”라고 명시하고 있다(국가법령정보센터, 2019). 하지만 이러한 정책이 실효를 거두기 위해서는 보다 세밀한 제도적 장치가 필요할 것이다. 학부모나 사교육에 의존하는 영재교육의 한계를 극복하기 위해 교사와 공교육의 역할을 강화하는 관찰추천 영재선발 제도의 경우 소외된 집단의 선발 기회를 확대하는 방안이 될 수 있다. 그러나 소외계층 학생들의 경우 자신의 능력 부족보다는 부모의 관심이나 동기 부족으로 인해 지원조차 하지 않거나, 교사의 중재 역할로 지원을 한다고 해도 실제 교육을 받는 과정에서의 적시에 도움을 받지 못해 지속하지 못하는 경우가 많다(윤초희, 우성조, 2013). 또한 위축감이나 낮은 자존감 등 사회정서적 측면도 영재교육에 소외계층의 참여가 저조한 이유가 된다.

위의 영재교육 사례에서 알 수 있듯이 저소득층 아동의 경우 “출발점의 평등, 교육과정에서의 평등, 교육결과의 평등으로부터 차별대우”를 받게 되는 취약한 위치에 놓여 있다(임혜숙, 송노원, 2010, p. 221). 또한 사회정서적인 요인이 복합적으로 얽혀 있어 제도적, 정책적인 지원은 개별적인 학생들의 필요와 특성을 반영하는 데에 한계를 가질 수 밖에 없다. 따라서 저소득층 학생들에게 자신의 사회적 역량을 강화하고 사회적으로 참여할 수 있는 기회를 제공하기 위해서는 교육복지의 정책적 지원을 넘어선 다면적인 접근이 요구된다. 즉 소외 계층의 학생들이 감정, 정서, 가치관, 신념, 태도 등의 변화를 통해 새로운 정체성을 형성할 수 있는 문화적 차원의 통합을 위한 지원이 마련되어야 하는 것이다.

III. 사회통합 미술교육 개념의 탐색

사회통합은 문화적 다양성을 인정하고 존중하는 구조를 만들어 갈 수 있는 사회적 역량을 강화하는 과정이라 할 수 있다. 이러한 측면에서 사회통합은 기존의 가치 체계를 수용하고 적용하는 능력보다는 새로운 사회를 상상하고 변화시키는 주체성을 전제로 한다고 볼 수 있다.

다음 장에서는 미술이 “개인적인 표현 이상의 의미를 담고 있으며 또한 개인의 삶과 사회를 변화시키는 수단”으로 이해되었던 사회재건주의의 전통 안에서 미술교육의 특성을 고찰하고자 한다(Efland, 1995, p. 282). 이를 통해 사회재건주의적 관점에서 사회통합 미술교육의 개념을 탐색하고 그 교육적 의미를 논의하고자 한다.

1. 미술교육에서의 사회재건주의적 전통

교육과정 담론과 미술교육에서 사회재건주의 철학은 John Dewey의 경험주의에서 출발한다(Efland, 1995). 즉 미래 삶의 준비로서 지식을 축적하는 행위가 아닌 주변 환경과의 상호작용 속에서 현재 자신에게 의미 있는 경험을 구성해 나가는 과정으로 교육을 설명하였던 진보주의 교육의 맥락에서 발전한 것이다. Dewey(1934/2009)에 따르면 경험은 "유기체와 환경 간의 상호작용이 완전하게 수행될 때 상호 작용을 참여와 소통으로 변형시키는, 유기체와 환경 간의 상호 작용에 대한 결과이자 표식이며 선물"(p. 48)이다. 따라서 경험을 통하여 학습자는 자신이 속한 공동체 안에서 소통하는 방식을 배우며, 이에 참여하는 과정을 통하여 변화와 성장이 가능하게 된다. 이러한 경험의 의미는 사회재건주의적 미술교육에서 참여와 실천이 교육의 내용과 방법의 중심에 놓이게 되는 개념적 토대가 된다.

완성된 하나의 경험을 강조하는 20세기 초반 진보주의 교육의 흐름 안에서 사회재건주의적 미술교육은 삶에서 분리되지 않은 "인간 활동의 필수 영역으로서 미술"을 정의하였다(Efland, 1990/1995, p. 282). 즉 미학적, 조형적 가치에 국한되지 않은 모든 사람의 일상적 미적 경험 속에서 발견되어지고 구체화되는 인간의 활동으로서 의미를 가지는 것이다. 따라서 사회재건주의적 담론에서 미술은 인간이 하나의 상황 속에서 의미와 가치를 발견하고 이를 질서 있는 형식으로 소통하는 수단이며, 더 나아가 개인이 사회 속에서 변혁적 주체로 변화할 수 있는 도구가 된다(안인기, 2013). 이러한 맥락주의적 관점이 미술이 가진 내재적 가치를 축소하고 소홀히 하는 것으로 보여질 수 있으나, 오히려 미술의 표상형식과 소통방식이 가지는 고유한 특성을 인간의 삶과 사회적 상호작용 속에서 강조한다는 측면에서 미술의 교육적 역할을 확장하는 것이라 할 수 있다. 특히 사회적 변화에 미술이 기여할 수 있음을 보여줌으로써, 학교 안에서 미술교육을 정당화할 수 있는 근거가 된다.

21세기의 삶을 위한 미술교육에서도 사회재건주의의 전통은 이어지고 있으며, 여기에서는 미술이 사회적 실재를 반영하는 것으로 보고 사회적 의미를 소통하는 도구를 획득할 수 있는 교육과정을 지지한다. Anderson과 Milbrandt(2004/2007)는 “미술의 역할은 우리 자신과 다른 사람을 이해하도록 돕고, 미적 형태의 우아함에 의해 전달된 중요한 의미를 만들어 내고 이용하는 과정이 서로 연관되도록 돕는 것”이라는 점에서 “미술의 존재 가치는 공동체를 발전시키는 기능에 있다.”(p.294)고 주장한다. Tavin(2005)은 Vincent Lanier에 대하여 1960년대에 이미 사회적 변화의 도구로서 시각문화미술교육을 지지하였던 가장 중요한 학자 가운데 한 사람으

로 언급한다. Lanier(1969)는 미술교육의 목적이 어린 학생들이 어떻게 행동해야 하는지를 설교하는 것이 아니라 함께 우리 사회가 보다 평등하게 작동할 수 있도록 하는 새로운 방법들을 함께 개발해가는 것이라고 역설한 바 있다.

Anderson(2010)은 사회재건과 사회정의를 추구하는 데에 미술작품과 시각문화가 지적, 정서적인 측면에서 인간의 이해를 돕는 감각적이 도구가 될 수 있음을 강조한다. 그는 미적 사고를 사회의 정치적, 문화적, 심리적 불평등과 억압을 드러내고, 저항하고, 해체하고, 행동하는 데에 유용한 전략이자 모두가 평등한 기회를 누릴 수 있는 비전을 구축하는 데에 핵심적인 요소로 간주한다. 따라서 미술은 학교와 지역 사회 안에서 탐구와 비평, 그리고 사회적 행동의 언어로서 기능한다. 따라서 사회재건주의의 철학에 기초한 많은 미술 수업이 “학습자들의 비평적 사고 신장에 초점을 두고 학습자, 이미지, 그리고 사회의 역동적인 관계에 대한 탐색”의 경험을 제공하였다고 할 수 있다(이재영, 2009, p. 64).

2. 사회통합을 위한 미술교육적 접근

Efland(1995)는 1930년대 사회재건주의 미술교육의 특징을 다음 3가지로 요약하고 있다. 첫째, 미술을 일상생활에서의 문제해결로 보았으며 미술교육을 통한 사회개혁이 주된 관심이 되었다. 둘째, 주제 중심의 통합을 통해 통합된 학교 경험을 제공하고자 하였다. 셋째, 학교라는 경계를 넘어 실제적인 행동에 기초한 실천적 지식을 제공하는 지역 사회를 강조하였다. 개인을 사회화의 대상이 아닌 사회개혁의 주체로 간주하고 지역 사회와의 관계 속에서 참여적인 미술교육을 실천하고자 했다는 점에서 이러한 사회재건주의 미술교육의 특징은 앞서 논의한 사회통합의 요소들과 밀접한 관련성을 가진다.

보다 구체적으로 사회통합을 위한 미술교육의 개념은 다음 3가지 요소로 설명될 수 있다. 첫째, 사회적 관계와 상호작용을 만드는 미술의 특성이다. 앞서 논의한 사회적 응집성, 포용성, 역량 강화는 모두 사회적 관계 안에서 정의되는 것이며, 사회적 관계의 질이 곧 개인적, 사회적 질로 이어진다고 할 수 있다. 이러한 측면에서 사회통합의 수준도 사회적 관계를 형성하는 능력과 무관하지 않다. ‘관계’에 관한 Dewey(1934/2017)의 설명은 예술을 통한 환경과의 상호작용의 의미를 잘 보여준다.

관계라는 말은 사물이나 사태가 충돌하고 결합하는 것과 같이 서로 영향을 미치는 방식, 또는 완성하거나 좌절하게 하며, 촉진시키거나 퇴보하게 하고, 격려하거나 억제하는 방식에 주의를 기울이게 한다. ...예술은 기술하는 것이 아니라 표현하는 것이며, 개념에 의해 상징화된 사고의 내용에 관심을 갖는 것이 아니라 질성을 가진 것으로 지각된 존재 자체에 관심을 갖는 것이다. 사회적 관계는 애정과 의무의 문제이며, 상호교류의 문제이고, 세대 간의 문제이며, 서로 영향을 주고받으며 변화하는 것에 대한 문제이다. 예술에서 형식을 정의할 때 사용되는 ‘관계’라는 말은 이런 의미로 이해해야 한다. (p. 278~279)

Dewey가 예술을 통해 형성하는 환경과의 관계가 지적 탐구에 의해 기술되는 관계가 아닌 사회적 관계와 유사하다고 한 점에 주목할 필요가 있다. 즉 사회적 관계는 ‘서로 영향을 주고 받으며 변화하는 것에 대한 문제’이며 예술의 형식은 조형적 언어를 통해 이러한 관계를 만드는 경험을 제공한다는 것이다. 다시 말해 전체와의 관계 속에서 부분이 정의되고, 부분의 서로 결합하고 변화하면서 전체를 이루는 조형적인 형식이 사회적 관계를 형성하는 것과 유사한 특성을 지닌다. 이러한 측면에서 미술교육을 통한 심미적 경험은 사회적 관계를 이루는 방식에 대한 학습으로 연결될 수 있다.

둘째, 미술교육은 사회에 대한 이해와 상상력을 기반으로 하는 문화적 기제를 활성화하는 문화 민주주의적 특성을 가진다. 이에 관해 Anderson과 Milbrandt(2004/2007)는 실제적 교수에 기반한 미술교육 안에서 학생들이 “계층과 지위에 대한 가정을 발견하고 익숙하지 않은 문화를 배우며 대안적 의견을 배움으로써 갖고 있던 계층과 지위에 대한 가정을 뒤흔들여 갈 것”(p. 43)이라고 주장한다. 이와 같이 삶과 밀접하게 연관된 미술교육은 ‘현실 세계의 페다고지’로서, 문화적 변용 과정을 탐구하고 자신이 속한 사회적 관계에 대한 이해를 통해 주체적이고 해방적인 학습 경험을 제공한다.

예술을 통한 사회적 상상력을 강조한 Greene(1995)은 예술을 통해 사회의 다양한 장면에서 배제된 소외계층 학생들이 집단 안에서 ‘보이지 않음(invisibility)’을 극복할 수 있다고 주장한다. 이는 학생들로 하여금 자신의 상황을 인식하도록 하고, 그 안에서 의미를 만들며, 자신의 세계를 스스로 명명할 수 있는 힘을 제공하는 데에 미술교육이 핵심적인 위치에 있음을 보여준다. 사회통합은 배제를 극복한 포용이며, 포용은 단순히 받아들여짐을 넘어서 자신의 목소리를 내고 의사를 표현할 수 있는, 그리고 이를 통해 사회의 주체적인 구성원으로 인정될 수 있는 능력을 획득하는 것이다. 이러한 측면에서 사회통합을 위한 미술교육은 자신의 위치를 한정시키는 사회적 편견과 가정을 해체하고 자신의 목소리로 사회를 이야기할 수 있는 문화적 변용의 과정으로 설명될 수 있다.

마지막으로 미술은 역량 강화(empowerment)의 특성을 갖는다. 미술을 통한 역량 강화는 자신의 “삶에 있는 시각 문화를 재조망하고 재창조하는 의미화 과정”을 통해 새로운 가능성을 창조하고 비전을 갖도록 하는 것과 관련된다(Keifer-Boyd & Maitlan-Gholson, 2007/2010, p. 18). 같은 맥락에서 Anderson과 Milbrandt(2004/2007)는 일상생활 속에서 스스로 의미를 찾아 구성하고 자신의 정체성을 구성해 가는 역량 강화를 비판적 페다고지의 측면에서 설명하고 있다. 주변 환경에 숨겨진 문화적 코드를 해독하고 변형하며 맥락화하는 비평적 사고는 시각적 대상을 읽는 능력을 넘어 자신이 속한 사회를 읽어내는 문해력으로 확장될 수 있다. 이러한 관점에서 이은영(2014)은 시각문화미술교육을 통한 의미 만들기를 통해 학생들이 생성해내는 언어를 다층적으로 접근할 때, 학습자의 “존재론적 역량 강화”(p.29)의 과정을 이해하는 데 도움이 될 수 있다고 주장한다. 이처럼 미술을 통한 세상 읽기는 자신의 방식으로 의미를 재구성하는 주체적 실천의 전제가 된다.

IV. 사회통합 미술교육으로서 저소득층 대상 미술영재교육

이제까지 사회재건주의의 전통 안에서 사회적 관계에 대한 인식을 높이고 문화 변용에 주체적으로 참여할 수 있는 역량 강화의 과정으로서 사회통합 미술교육의 개념을 논의하였다. 이러한 관점에 기초하여 다음에서는 서울시 소재 한 대학에서 실시한 저소득층 대상 미술영재교육 프로그램이 가지는 교육적 의미를 분석하고자 한다. 이는 실행된 프로그램을 개괄하거나 세부 내용을 소개하는 데 목적이 있지 않다. 그 보다는 해당 프로그램을 사회통합 미술교육이라는 개념적 틀을 통해 새롭게 해석함으로써 이를 이론화하는 데 중점을 두고자 한다. 즉 앞서 고찰한 사회통합의 이론과 저소득층 대상 미술영재교육이라는 실천 간의 변증법적인 논의를 통해 사회통합 미술교육의 개념을 정교화해 가고자 하는 시도라 할 수 있다. 또한 사회통합 미술교육의 개념이 이론에 머물러 있지 않고 현장에서 구현될 수 있는 가능성을 탐색하는 데 목적이 있다. 따라서 다음에서는 저소득층 대상 미술영재교육의 사업 계획서에 제시된 프로그램의 목표와 주요 내용을 중심으로 해당 프로그램의 기본적인 방향을 소개하고, 이 프로그램이 갖는 사회통합 미술교육으로서의 의미를 논의하고자 한다.

1. 저소득층 대상 미술영재교육의 목적과 내용

본 연구에서 살펴보고자 하는 저소득층 대상 미술영재교육은 서울특별시의 지원 사업으로 서울시에 거주하는 저소득층 학생 100명을 대상으로 2018년 4월~12월 사이에 실행되었다. 경제적인 이유로 미술의 잠재력을 개발하는 데에 필요한 지원을 받지 못하는 학생들을 선별하여 미술에 대한 관심과 적성을 확장할 수 있는 기회를 제공하는 데 목적을 두었다. 이는 위에서 아래로 나누어지는 교육복지의 접근을 넘어서 경제적으로 취약한 계층이라도 내면의 창조성을 발현하고 사회적 소통에 참여하면서 예술을 통하여 자신을 드러내는 힘을 키워주기 위한 시도라고 볼 수 있다.

저소득층 대상 미술영재교육은 미술 분야에서 뛰어난 능력을 가진 저소득층 청소년에게 양질의 미술교육을 실행함으로써, 자아실현을 위한 의미 있는 계기를 제공함과 동시에 다양성에 기반한 민주적 사회 실현에 기여하는 데 목적이 있다. 또한 사회 변화가 개인의 잠재력을 개발하고 자아 정체성을 확립하는 것으로부터 출발한다는 전제 하에 저소득층 학생들이 자신의 가능성을 인식하고 이를 사회적 관계 안에서 확장하는 학습 경험을 갖도록 하는 데 주안점을 두었다.

위와 같은 목적에 따라 저소득층 대상 미술영재교육 프로그램은 미술에 대한 깊이 있는 경험을 통해 자신을 인식하고 주변 사회를 탐구하는 가운데 주체적인 사회 일원으로서 자신의 정체성을 형성할 수 있는 내용으로 구성되었다. 즉 특정 장르에 국한된 미술의 표현 기능을 개발하는 데 머무르지 않고 미술을 통한 사고와 소통의 경험이 가능한 환경을 구성하여 다면적인 미술 활동이 가능하도록 한 것이다. 또한 멘토링을 통한 관계 중심 교육을 실시함으로써

미술 경험이 가지는 사회적 특성을 실제적으로 이해할 수 있도록 하였다. 수업을 진행하는 교육 강사 이 외에서 3~4명씩의 멘토를 각 학급에 배치하여 학생들과의 친밀한 상호 관계 속에서 미술 학습이 진행되도록 하였다. 사범대학의 예비교사로 구성된 멘토는 수업 지원을 넘어서 창작 과정에서의 사회정서 학습이 이루어질 수 있도록 하는 핵심적인 역할을 수행하였다.

이 외에도 저소득층 대상 미술영재교육 프로그램에서는 개별화교육을 통해 다양성을 존중할 수 있는 방안을 모색하고자 하였다. 일정 부분 계획된 교수학습 계획 안에서 학생들의 관심에 따라 미술 표현 방식을 확장하고 자신의 주제를 시각화하기 위한 매체 선정과 재료 사용에 선택권을 부여하는 방식으로 개별화 지도가 이루어졌다. 이러한 과정에서 요구되는 자기주도 학습은 그 자체로 목적이 되기보다는 자신이 설정한 목표를 이루기 위한 문제해결 과정을 스스로 계획하고 실행하는 경험을 제공하기 위한 것이라 할 수 있다. 이와 같은 저소득층 대상 미술영재교육 프로그램은 다음 4가지 영역으로 구성되었다.

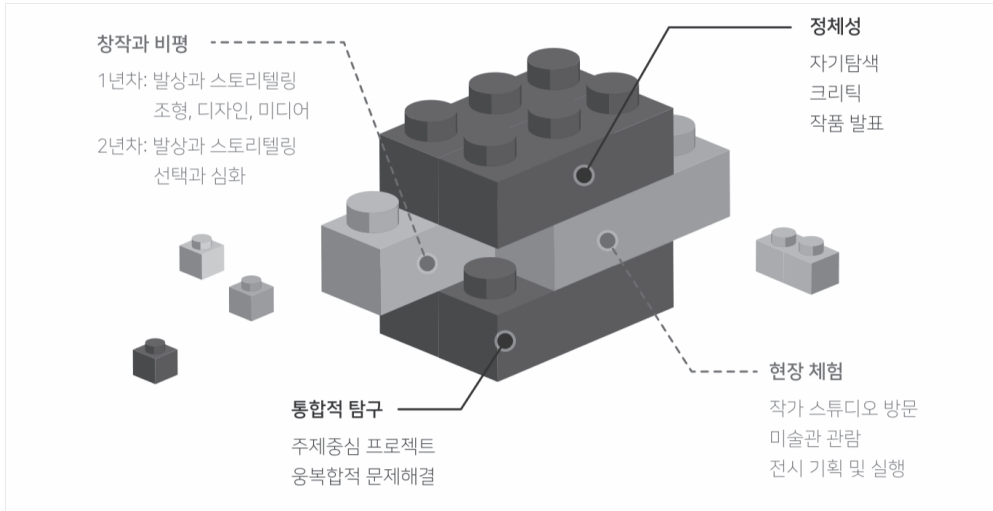
첫째, 창작과 비평 영역이다. 이 영역에서는 실기 영역에 관한 학습뿐만 아니라 발상, 아이디어 시각화, 주제 탐구로 시작하여 제작 후 작품 발표, 크리티크, 전시 기획까지 연계하여 창작과 비평의 전 과정을 다양하게 경험할 수 있도록 하였다. 특히 발상과 스토리텔링을 통해 창의적 사고 능력을 개발하고 조형, 디자인, 미디어의 세 분야에서 추출된 필수학습요소를 연계성 있게 지도하여, 미술 분야 안에서 자신의 관심, 적성, 재능을 탐색할 수 있는 기회 제공하고자 하였다.

둘째, 통합적 탐구 영역이다. 여기에서는 공공미술활동, 사회참여미술 등 다양한 활동을 통하여 미술영재 학생이 미술의 사회적 역할을 이해하고 자신의 미술 세계를 구축해 갈 수 있도록 하는 통합적 교육을 실시하였다. 자신의 생활 세계와 미술을 연결하고 관심 있는 사회적 이슈를 자신의 작품으로 발전시킬 수 있는 주제중심 프로젝트와 타 분야의 지식, 개념, 원리, 기능 등을 활용한 융복합적 문제해결을 통해 창의적 사고, 혁신적 태도를 형성하고자 하였다.

셋째, 실제적 경험 영역이다. 스튜디오, 미술관 등 다양한 장소에서 작가를 만나 예술가의 작업 방식과 일상에 대하여 듣는 가운데 미술 분야 전문가로서의 진로를 탐색하는 것을 주요 내용을 하였다. 이는 단순히 개인적 미술 능력을 향상하는 것을 넘어서 전문가로서 사회에 참여하는 자신의 모습을 구체화하고 창조적 활동에 참여하는 사회 구성원으로서 자신의 정체성을 형성하는 계기를 제공하는 데 목적을 두었다.

마지막으로 정체성 영역이다. 이 영역에서는 대화, 토론, 글쓰기 등을 통해 미술영재 학생 스스로 자신의 관심, 강점, 흥미, 욕구 등을 되돌아보고 미술 분야의 전문가로서 정체성을 탐구하는 활동을 진행하였다. 자신의 성장 과정 속에서 미술에 대한 관심과 경험의 변화를 미술 활동을 통해 성찰해 보는 자기 탐색, 수업 중 제작한 작품에 관해 동료, 전문가와 토론하는 크리티크, 학부모 워크숍을 통해 자신의 창작 과정에 대한 생각과 느낌을 발표하는 작품 발표 수업 등이 진행되었다. 또한 전시회 기획 및 참여를 통해 작품을 발표, 공유하는 활동에 직접 참여하면서 미술가로서의 자기 인식의 기회를 제공하고자 하였다. 이와 같은 저소득층 대상 미

술영재교육 프로그램은 <그림 1>과 같이 요약될 수 있다.



<그림 1> 저소득층 대상 미술영재교육 프로그램

2. 사회통합을 위한 저소득층 대상 미술영재교육의 의미

저소득층 대상 미술영재교육 프로그램은 다면적인 교육과정을 통해 자신과 사회의 관계 속에서 미술적 능력을 개발할 수 있도록 한다는 측면에서 사회통합을 위한 미술교육의 성격을 갖는다고 볼 수 있다. 이 프로그램의 목표와 내용 속에서 앞서 사회통합 미술교육의 개념으로 제안된 사회적 관계, 문화 민주주의, 역량 강화의 요소를 찾아볼 수 있기 때문이다. 첫째, 이 프로그램에서는 학습 경험이 이루어지는 수업 환경을 구성하는 데에 있어 미술로 소통하고 협력하는 사회적 관계가 중심이 되었다. 이는 “서로 다른 그룹 간 사회적 관계와 참여를 위한 장(場)을 다양한 층위에서 만드는 것”을 강조하는 문화적 접근에 기초한 사회통합의 개념과 일맥상통한다(심규선, 2018, p.117). 이 프로그램에 참여한 학생들은 교육 강사와 멘토와의 친밀한 관계 속에서 미술 학습 경험을 가질 수 있었으며, 다양한 활동을 통하여 작가, 디자이너, 큐레이터 등 미술 분야 전반의 전문가를 만날 수 있는 기회를 갖게 되었다. 또한 학부모 워크숍을 통해 자신의 작품을 학부모 앞에서 발표하고 더 나아가 전시를 통해 자신의 창작물을 매개로 시민들과 소통하는 경험을 할 수 있었다. 사회통합과 미술교육의 관계에 관하여 박진희와 김선아(2017)는 “서로 다른 이해관계를 가진 사회 집단 간의 소통과 문화적 존중, 연대에 기반을 둔 사회통합에 접근하기 위해서는 자신의 정체성과 사회문화적 위치에 관한 인지적, 정서적 각성이 필요하며, 이는 타자와의 만남”(p. 129)을 통해 가능하다고 주장한 바 있다. 이처럼 미술을 중심으로 한 사회적 관계 형성의 과정은 미술이 개인의 자유로운 표현을 넘어 사회적 관계 속에서 이루어지는 소통이자 참여라는 점을 체험적으로 학습할 수 있도록 한다는

점에서 의미를 갖는다.

이 프로그램을 통해 저소득층 학생들의 문화적 접근성이 향상되었다고 볼 수 있다. 부만근(2016)이 강조하는 바와 같이 사회통합을 이루는 데에 있어 문화복지는 사회적 양극화를 완화하고 사회적 취약 계층의 사회적 안정성을 높이며 시민권을 확대하는 기초를 제공할 수 있는 것으로, 다양한 집단의 참여 기회를 확대하기 위해 문화복지 차원의 전달체계를 구축하는 것이 중요하다. 이러한 “문화예술활동은 사회적 신뢰와 네트워크를 활성화 시킬 수 있는 다양한 플랫폼을 제공함으로써 사회통합에 기여”할 수 있기 때문이다(심규선, 2018, p. 103). 이와 같이 저소득층 대상 미술영재교육 프로그램은 ‘다양한 집단의 참여 기회를 확대하기 위한 전달 체계’의 일환으로서, 미술활동을 통해 분리와 소외를 극복하고 사회적 관계를 회복한다는 점에서 교육적 의미를 찾아볼 수 있다.

둘째, 저소득층 대상 미술영재교육 프로그램의 기본 방향은 문화 민주주의를 위한 하나의 실천 방안으로 해석될 수 있다. 여기에서는 저소득층을 수혜자로 인식하고 문화를 ‘나누어 주는’ 방식이 아닌, 문화를 통한 ‘어울림’을 통해 다양한 계층의 사회 구성원이 미술의 의미 만들기에 참여하도록 하는 데 중점을 두었다(박인배, 2007). 이와 같은 접근은 문화 민주화와 문화 민주주의의 차이로 보다 명확히 설명될 수 있을 것이다. 김문환(1999)에 따르면 문화 민주화는 “민중교육이 지식인이 소유하는 엘리트 문화를 일반민중에 보급시키는 것과 같은 계몽적 성격이 강한 것”(p. 90)인데 반해 문화 민주주의는 “문화의 획득과 창조과정을 통해 정신을 활성화시키고, 스스로의 자발성·자율성에 기초를 둔 사회활동에 주체적으로 참가하는 것에 의해 자기실현을 성취해 가는 것”(p. 90)을 의미한다. 그가 설명하는 문화 민주주의에서의 예술 작품은 다음의 역할을 한다.

예술작품은 개인들로 하여금 자신을 발견하고, 자신을 더욱 분명히 표현하고, 그 자신의 문제들 뿐 아니라 세계 속에서 차지하는 자신의 위치를 이해할 수 있도록 개인을 돕는 방법으로 파악된다. 이는 곧 문화가 행복을 가져다주지는 않지만, 적어도 우리로 하여금 우리가 희구하는 행복이 무엇이어야 하는가 하는 것을 결정할 수 있게 해준다는 의미를 함축한다. ...문화활동이란 결국 각 개인으로 하여금 스스로 이러한 이해와 초월을 가능케 하는 경험 속에 자발적으로 뛰어들도록 도와주는 것을 목표로 해야 한다. (김문환, 1999, p. 314)

위의 지문에서 알 수 있는 바와 같이 예술작품의 창작 과정은 특별한 방식으로 사회 속에 자신을 위치시키는 과정이라 할 수 있다. 이 프로그램의 결과물은 “다양한 시민참여 활동을 유도하는 ‘비움’과 ‘유연성’의 공간을 목적”으로 한 서울시 관할의 전시장에 전시되었다.¹⁾ 자화상 등 자신을 표현한 작품이 공공장소의 한 벽에서 당당하고 아름답게 전시되고 있는 것을 목격하는 경험은 저소득층 학생들로 하여금 미술표현이 갖는 힘과 의미를 새롭게 인식하도록 하였다. 이는 전시 경험 이후 ‘자발적으로 뛰어들어’ 미술 활동에 더욱 몰입하는 학생들의 모

1) 서울 시민청 소개 웹사이트 http://seoulcitizenshall.kr/es_all/?c=citizenhall/welcome/about

습과 작품 안에서 보다 솔직한 자신의 삶에 대한 표현들이 나타나는 것을 통해 알 수 있었다.

마지막으로 이 프로그램에 참여하는 것은 저소득층 학생들에게 역량 강화의 기회가 되었다고 볼 수 있다. 학생들에게는 미술영재교육에 참여한다는 사실 자체가 사회적 인정과 함께 자신의 목소리를 낼 수 있는 기회로 인식되었다. Herrmann(2006)에 따르면, 사회적 질을 결정하는 요소로서 역량 강화는 사회적 관계에 적극적으로 참여하고 자신의 사회적, 물리적 환경에 적극적으로 영향을 미칠 수 있는 능력을 획득하기 위한 도구이자 과정이다. 이와 같은 역량 강화는 주체와 구조, 개인과 사회 간의 변증법적 관계를 가능하게 하는 핵심적인 부분이다. 또한 그는 역량 강화를 실제적으로 구현하기 위해서는 사회적 능력, 반응성, 사회정의, 사회적 인정의 4가지 요소에 주의를 기울여야 한다고 지적한다. 더 나아가 Corbett(2014)는 역량 강화가 단지 개인이 자신의 삶에 통제권을 가지고 사회에 참여할 수 있도록 하는 힘을 부여하는 것을 넘어서 변화하는 상황에 대처하고 사회적 구조를 발전시킬 수 있도록 하는 변혁적인 의미를 가진다고 주장한다. 또한 사례연구를 통해 역량 강화의 경험이 자신감, 단호함과 같은 자기 발전, 지역 공동체에 대한 인식, 네트워킹, 공동체 참여 등을 확장하는 방식으로 나타난다고 주장한 바 있다.

이 프로그램에서 특히 정체성 영역은 단순한 진로 탐색을 넘어서 자기 이해와 자기 인식을 기반으로 사회에 기여하는 구성원으로서 미술가라는 자신의 정체성을 그려나갈 수 있는 과정으로 계획되었다. 이는 미술을 통해 일종의 사회적 자본을 획득하는 것으로 설명될 수 있을 것이다. 여기에서 사회적 자본은 “사회적 네트워크로 연결되어 있는 자원이고 구성원들 간의 사회적 관계에서 생성되는 자본이며, 소유자에게 이익이 배타적으로 귀속되는 경제자본과는 달리 이익이 공유되는 자본이며 사용하면 할수록 총량이 증가하는 특성”을 갖는다(부만근, 2016, p. 43). 즉 이 프로그램은 미술을 통해 사회활동에 주체적, 자율적으로 참여할 수 있는 ‘나’를 찾아나가는 과정으로 구성되었다고 할 수 있다. 이는 약 100시간의 프로그램을 통하여 학생들이 완전한 자아를 정립하였다거나 사회적 참여가 가능한 형태로의 역량 강화가 완성되었다는 것을 의미하지 않는다. 위에서 언급한 바와 같이 역량 강화는 어느 한 순간에 성취할 수 있는 특정한 능력이기 보다는 사회적 구조 안에서 개인을 인식하고 변혁적 실천에 지속적으로 참여할 수 있는 도구를 획득하는 것이자, 그 과정 자체이다. 이러한 관점에서 사회적 활동 안에서 자신을 표현하고 인정받는 성공 경험을 제공하고자 한 이 프로그램은 취약한 배경을 가진 학생들의 역량 강화 과정의 출발점이 되었다고 볼 수 있다.

저소득층 미술영재교육 프로그램은 미술교육이 단지 독창적인 예술 작품의 창작에 국한된 것이 아닌 미술과 삶을 통합하고 삶 속에서 창조적이고 주체적인 자신을 형성해 나가는 과정임을 보여주었다는 데 의미가 있다. 일반적인 미술영재교육에서 실시하는 실기, 기능을 숙련하는 수업뿐만 아니라 학생들의 소그룹 중심의 협동학습에 기초한 공동 프로젝트를 통하여 타인과의 공감 능력과 함께 미술가의 사회적 책임감을 배양할 수 있는 교육을 실시하고자 하였다는 점에서 사회통합 미술교육의 실천 사례로 평가될 수 있을 것이다.

V. 맺음말

본 연구는 사회적 변화에 대응하는 미술교육의 방향을 모색하는 것으로 시작되었다. 세계화 시대에 대두되고 있는 난민, 이주노동자의 문제, 이념과 계층 갈등으로 인한 사회 양극화 등 증가하는 문화적 다양성을 어떻게 교육적 의제로 다룰 수 있는가에 대한 고민에서 출발한 것이다. 또한 최근 증가하고 있는 미술의 사회적 역할에 대한 논의가 어떻게 한국 사회의 당면 문제에 대한 대안이 될 수 있을지를 모색하는 탐색적 연구로 수행되었다. 본 연구에서는 포괄적인 사회통합의 문제를 보다 구체적으로 논의하기 위하여 사회경제적 소외가 문화적 배제로 이어지는 저소득층 학생들을 위한 미술영재교육에 초점을 두었다. 소외계층 학생들의 경우 자신의 능력 부족보다는 부모의 관심이나 동기 부족으로 인해 교육적 지원을 받지 못하거나, 교육에 참여하더라도 필요한 시기에 도움을 받지 못해 지속하지 못하는 위험에 노출되어 있기 때문이다. 이처럼 취약한 사회경제적 배경을 가진 대상들에 대한 교육적 실천을 중심으로 사회통합의 의미를 미술교육적 맥락 안에서 구체화하고자 하였다.

본 연구에서는 사회통합의 개념을 사회경제적 안정성, 사회적 응집력, 포용성, 역량 강화의 개념에서 고찰하고, 제도적 통합을 넘어선 사회통합에의 문화적 접근이 필요함을 논의하였다. 또한 사회재건주의 미술교육의 전통 안에서 사회적 관계, 문화적 변용, 역량 강화의 3가지 요소를 중심으로 사회통합을 위한 미술교육의 개념을 탐색하였다. 이와 같은 이론적 고찰을 실천적 차원에서 구체화하고자 저소득층 미술영재교육의 의미를 사회통합 미술교육의 관점에서 해석적으로 논의하였다. 본 연구에서 사례로 제시한 저소득층 미술영재교육은 미술 학습을 개인의 인지적, 표현적 능력 개발에 제한하지 않고, 다면적 교육과정을 통해 사회적, 정서적, 심리적 발달을 모색하였다는 점에서 문화적 차원의 사회통합의 실천 사례로 볼 수 있다. 또한 통합적 탐구, 정체성 등의 내용 영역을 통해 사회적 관계 안에서 타인과 소통하고 사회의 주체적인 참여자로 성장하며 역량을 강화하는 사회통합 미술교육의 요소를 반영하고 있다.

미술교육의 영역에서 사회통합의 개념을 탐색하는 것은 사회적 변화에 맞추어 미술교육의 의미를 확장한다는 점에서 연구의 의의를 가질 것이다. 하지만 본 연구에서는 이론적 담론을 시작하는 데에 그치지 않고, 제안하고자 하는 미술교육의 개념이 ‘지금 여기’의 실행에 관한 어떤 설명력을 가지는지를 함께 논의하였다. 이를 통해 저소득층 대상 미술영재교육 사례를 중심으로 상황적, 맥락적 관점에서 사회통합의 실제적 의미를 탐색하고자 한 것이다. 즉 사회통합의 논의를 미술교육 안에서 재개념화 하고 이론과 실제의 연결을 통해 그 개념을 상세화하고자 하였다는 점에서 본 연구의 의의를 찾아볼 수 있다. 지역 연계, 사회적 참여 등 미술의 사회적 역할이 강조되고 있는 현 시점에서 우리 사회의 문제해결에 참여하는 미술교육에 관한 학술적, 실천적 탐구가 지속되길 기대한다.

참고문헌

- 권혁주(2016). 한국의 사회갈등과 사회통합 방안: 사회구조적 관점에서. *행정논총*, 6, 93-116.
- 교육부(2017). 경제·사회 양극화에 대응한 교육복지 정책의 방향과 과제. 교육부 정책 보고서.
- 국가법령정보센터(2019). 영재교육 진흥법. <http://www.law.go.kr/lsInfoP.do?lsiSeq=199748#0000>에서 검색
- 김문환(1999). *문화교육론*. 서울: 서울대학교 출판부.
- 김미곤, 여유진, 김태완, 정해식, 우선희, 김성아(2014). 사회통합 실태진단 및 대응방안 연구. 한국보건사회연구원 연구보고서 2014-26-1.
- 류지영, 김미진(2017). 소외계층 잠재적 과학영재를 위한 교육프로그램의 효과. *영재교육연구*, 27(4), 527-546.
- 박인배(2007). 문화예술교육 관점 전환의 방향. *청소년문화포럼*, 16, 269-281.
- 박진경·임동진(2012). 다문화주의와 사회통합 : 캐나다와 호주를 중심으로. *한국정책학회보*. 21(2). 123-152.
- 박진희, 김선아(2017). 사회통합을 위한 다문화 미술교육에 관한 실험연구: 소외계층 아동 대상 집단 프로그램을 중심으로. *조형교육*, 62, 125-148.
- 부만근(2016). *사회통합론*. 서울: 온누리디앤피
- 신증섭(2013). 사회통합과 자유주의: 철학적 관점에서. 한국경제연구원 세미나 자료. 03-13.
- 심규선(2018). 사회통합을 위한 문화예술실천에서 집단간 접촉이론의 적용 가능성. *문화예술경영학연구*, 11(1), 101-125.
- 안인기(2013). 태백 상장동 마을벽화로 본 공공미술의 역할. *미술과교육*, 14(3), 81-95.
- 윤초희, 우성조(2013). 관찰추천 영재선발의 실제에 대한 질적 탐구: 영재교사 심층면담을 중심으로. *영재와 영재교육*, 12(2), 141-168.
- 이신동, 엄윤재(2018). 경제적 소외계층의 영재교육 관련 연구동향 분석. *홀리스틱융합교육연구*, 22(2), 29-54.
- 이신동, 이경숙(2015). 외국의 소외계층 학생을 위한 영재교육 프로그램 비교: 미국, 영국, 독일, 호주, 이스라엘 사례 중심으로. *영재교육연구*, 25(3), 439-563.
- 이우영, 전영선, 조은희, 박영정 (2011). 문화를 통한 사회통합 유형에 대한 기초연구. 문화체육관광부 연구보고서, 11-1371000-000373-01.
- 이은영(2014). 시각문화미술교육에서의 학습자 ‘언어’에 대한 탐색적 논의: 메를로-퐁티의 현상학적 관점에 근거하여. *조형교육*, 50, 27-49.
- 이재영(2009). 쟁점중심 미술과 교육과정에 대한 개념화, *미술교육연구논총*, 25, 55-76.
- 이태진, 박은영(2009). ‘사회의 질’ 측정을 위한 사회통합지표 개발 및 제안. *보건복지포럼*, 150, 48-56.
- 임혜숙, 송노원(2010). 소외계층 영재들에 대한 교육복지정책 분석. *21세기사회복지연구*. 7(1), 219-242.
- 장선화, 김영지(2017). 갈등론적 관점에서 본 이주자 사회통합유형의 지속과 변화: 프랑스, 독일, 네덜란드를 중심으로. *EU연구*, 46, 49-97.
- 장용석, 박명호, 오완근(2011). 지표를 통한 한국의 사회통합 분석: 국제사회와의 비교를 중심으로. *국제·지역연구*, 20(4), 1-38.
- 장용석, 박명호, 오완근, 김보경, 조희진, 유미현, 박찬열(2017). *글로벌 시대의 사회통합*. 서울: 집문당.
- 최혜자(2013). 캐나다 다문화주의 이해하기. 경기도: 서현사.
- 한국행정연구원(2017). 2017년 사회통합실태조사. 서울: 한국행정연구원.
- 허영식(2018). 다양성사회의 통합을 위한 정치교육의 과제. *한독사회과학논총*, 28(3), 199-224.
- Anderson, T. (2010). An introduction to Art Education for Social Justice. In D. Gussak, K. K. Hallmark, A. Paul(Eds). *Art education for social justice* (pp.2-13). VA: National Art Education Association.
- Anderson, T. & Milbrandt, M. K. (2007). *삶을 위한 미술교육* (김정희 외 역). 서울: 예경. (원저 2004 출판)

- Center for Immigration Studies (2017). <http://cis.org/2000-2010-record-setting-decade-of-immigration>에서 검색
- Corbett, S. (2014). A critical qualitative study of the relationship between social empowerment and participatory democracy in the UK. *International Journal of Social Quality*, 4(1), 7-25.
- Dewey, J. (2009). 존 듀이 경험으로서 예술 5쇄 (이재언 역). 서울: 책세상. (원저 1934 출판)
- Dewey, J. (2017). 경험으로서 예술 2쇄 (박철홍 역). 서울: 나남. (원저 1934 출판)
- Efland, A. (1995). 미술교육의 역사 (박정애 역). 서울: 예경. (원저 1990 출판)
- European Union(2004). Joint Report on social inclusion: Social security and social integration. http://aei.pitt.edu/42843/1/Joint_report_2004.pdf
- Greene, M. (1995). Text and margins. In R. W. Neperud (Ed.), *Context, content, and community in art education* (pp. 111-127). New York, NY: Teachers College Press.
- Herrmann, P. (2006). Social Quality-Opening Individual Well-Being for a Social Perspective. *The European Journal of Social Quality*, 6(1), 27-49.
- Keifer-Boyd, K. & Maitlan-Gholson, J. (2010) 시각문화의 미술교육 (류재만, 손지현, 박미진, 정윤의 역). 서울: 교육과학사. (원저 2007 출판)
- Lanier, V. (1969). The teaching of art as social revolution. *The Phi Delta Kappan*, 50(6), 314-319.
- Tavin, K. (2005). Opening re-marks: Critical antecedents of visual culture in art education. *Studies in Art Education*, 47(1), 5-22.
- The UN Refugee Agency (2017). <http://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html>에서 검색
- van der Maesen, L. J. G. & Walker, A. C. (2005). Indicators of societal quality: Outcomes of the European Scientific Network. *The European Journal of Social Quality*, 5(1/2), 8-24.

