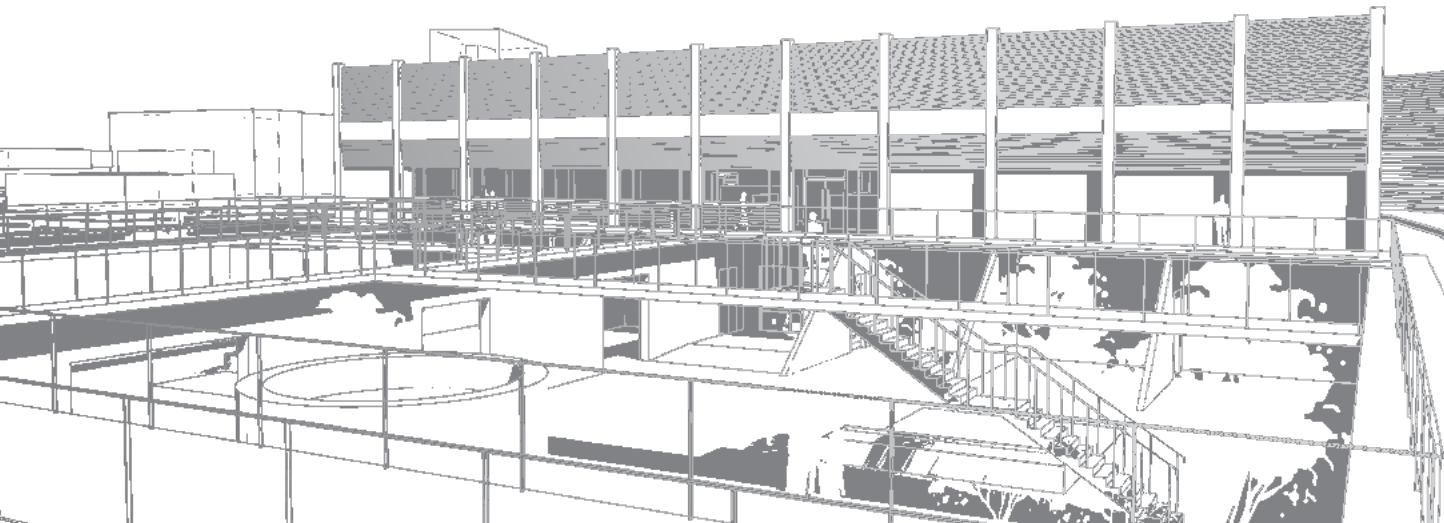
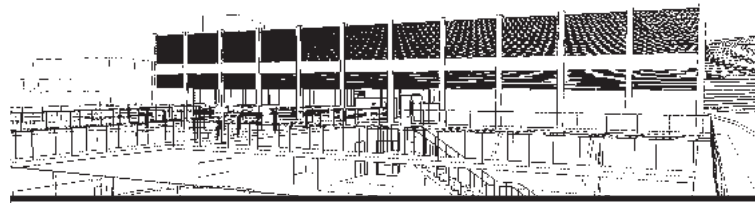


2015 서울예술교육포럼2

어린이 · 청소년의 예술적 놀 권리와 전용공간의 필요성





2015.12.15.(화) 15:00-17:50

예술가의 집 3층 다목적홀

서울문화재단

T 02)3290-7000 F 02)6008-7346

서울시 동대문구 창계천로 517

www.sfac.or.kr

서울문화재단 예술교육팀

T 02)758-2000 F 02)6008-7347

서울시 중구 소파로 138 남산예술센터 예술교육관 2층

TABLE OF CONTENTS

- 04 서울문화재단(서울창의예술학교) 소개
- 05 서울예술교육포럼 개요

- 주제발표 07 **주제발표 1**
예술적 놀 권리와 핀란드 교육의 교훈
성열관 | 경희대학교 교육대학원 교수
- 20 **주제발표 2**
예술적 놀 권리의 실천: 어린이예술공간 조성사례를 중심으로
김혁진 | 국립아시아문화전당 어린이문화원 예술감독

- 라운드 토론 31 **토론 1**
김혜인 | 한국문화관광연구원 부연구위원
- 33 **토론 2**
최지영 | 연극놀이연구소 놀출 대표
- 35 **토론 3**
노명우 | 아주대학교 사회학과 교수
- 37 **토론 4**
임미혜 | 서울문화재단 예술교육본부장

서울문화재단/서울창의예술학교 소개

서울문화재단

Seoul Foundation
for Arts & Culture(SFAC)

설립연도

2004년

사업분야

문화예술창작활동 지원
축제형 기획사업 운영
문화예술공간 운영
문화예술교육프로그램 운영
시민생활 속 문화향수기회 확대

창의적인 문화도시 서울, 서울문화재단이 만들어갑니다.

서울문화재단은 문화예술을 통해 서울시민을 더욱 행복하게,
서울을 더욱 살기 좋은 문화도시로 만듭니다.

예술의 창작지원부터 생활 속 문화향수를 위한 축제와 문화사업,
그리고 예술을 매개로 한 창의적인 예술교육사업까지.
서울문화재단은 문화예술의 향기를 서울 곳곳에 퍼뜨리는데 앞장서고 있습니다.

문화와 예술로 소통하는 세상, 따뜻한 감성으로 모두가 행복한 사회.
서울문화재단이 만들어가는 창조문화도시 서울의 미래입니다.

예술로 활기찬 서울, 문화로 행복한 시민을 위해 서울문화재단이 함께 합니다.

서울창의예술학교

Seoul Creative
Engagement with the Arts

가르치는 예술에서,
경험하는 예술로

<서울창의예술학교>는 서울을 대표하는 서울문화재단의 **예술교육 통합브랜드**입니다.

<서울창의예술학교>는 미적체험을 통해 예술적 상상력을 극대화하는 **체험교육을 지향**합니다.

<서울창의예술학교>는 통합예술교육으로 깊이있는 예술의 이해와 다름을 통한 **소통을 실천**합니다.

서울문화재단은 서울시민 모두가 예술을 통하여 미래의 경쟁력인 상상력(Imagination)과
창의성(Creativity)을 발현할 수 있도록 다양한 문화예술 교육프로그램을 진행하고 있습니다.

문화와 예술을 즐기고, 배우며, 성장하는 미적체험 예술교육을 통해
예술교육의 새로운 변화를 주도하고, 예술적 상상력을 극대화한 개인의 미적체험을 통해
인성의 풍요로운 발전은 물론 삶과 소통하는 새로운 방법을 제시합니다.

'가르치는 예술'에서 '경험하는 예술'로. <서울창의예술학교>는 **예술교육의 혁신적인 변화를 주도**합니다.

○ 우리의 비전

서울을 대표하는
창의예술교육
거버넌스 구축

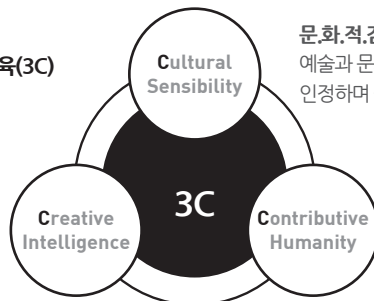
창의시민으로의
변화를 위한
문화예술교육
향유기회 확대

예술교육가
양성을 통한
문화예술
사회공헌 실현

학교연계
교육을 통한
공교육 내
문화예술교육
역할 강화

○ 우리의 지향점 - 지성, 감성, 인성교육(3C)

창조적, 지성
창의적 인재양성을
지향하는 지성교육



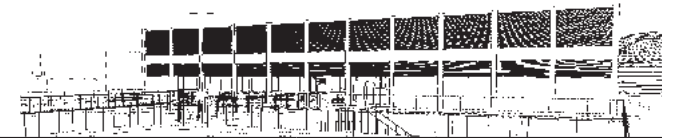
문화,적,감성
예술과 문화를 이해하고 다양성을
인정하며 공감하는 감성교육

사회,공헌,적,인성
예술과 문화를 통한 사회공동체를 형성하고
사회공헌의 선순환을 실천하는 인성교육

서울예술교육포럼 개요

2015 서울예술교육포럼2

어린이·청소년의 예술적 놀 권리와 전용공간의 필요성



참가자등록	14:40~15:00	사전등록 확인 및 현장등록	
오프닝	15:00~15:10(10분)	사회 강윤주 경희사이버대학교 문화예술경영학과 교수	포럼 간략소개
주제발표 1	15:10~15:40(30분)	예술적 놀 권리와 핀란드 교육의 교훈 성열관 경희대학교 교육대학원 교수	- 어린이·청소년의 예술적 놀 권리를 잘 보장하고 있는 핀란드 교육 탐구 - 우리 교육현실과 비교하여 시사점 제시
주제발표 2	15:40~16:10(30분)	예술적 놀 권리의 실천: 어린이예술공간 조성사례를 중심으로 김혁진 국립아시아문화전당 어린이문화원 예술감독	- 어린이·청소년 문화예술(교육)공간의 필요성 - 어린이문화예술(교육)공간 조성사례 - 공간 조성 시 중심이 되어야 할 가치, 공간 구성 및 운영 방향 제언
휴식	16:10~16:20(10분)	휴식	
라운드 토론	16:20~17:10(50분)	토론 1. 김혜인 한국문화관광연구원 부연구위원 토론 2. 최지영 연극놀이연구소 놀자 대표 토론 3. 노명우 아주대학교 사회학과 교수 토론 4. 임미혜 서울문화재단 예술교육본부장	
	17:10~17:50(40분)	플로어 토론	

주제 발표

주제발표 1 예술적 놀 권리와 핀란드 교육의 교훈

성열관(경희대학교 교육대학원 교수)

주제발표 2 예술적 놀 권리의 실천: 어린이예술공간 조성사례를 중심으로

김혁진(국립아시아문화전당 어린이문화원 예술감독)

예술적 놀 권리와 핀란드 교육의 교훈

성열관 경희대학교 교육대학원 교수

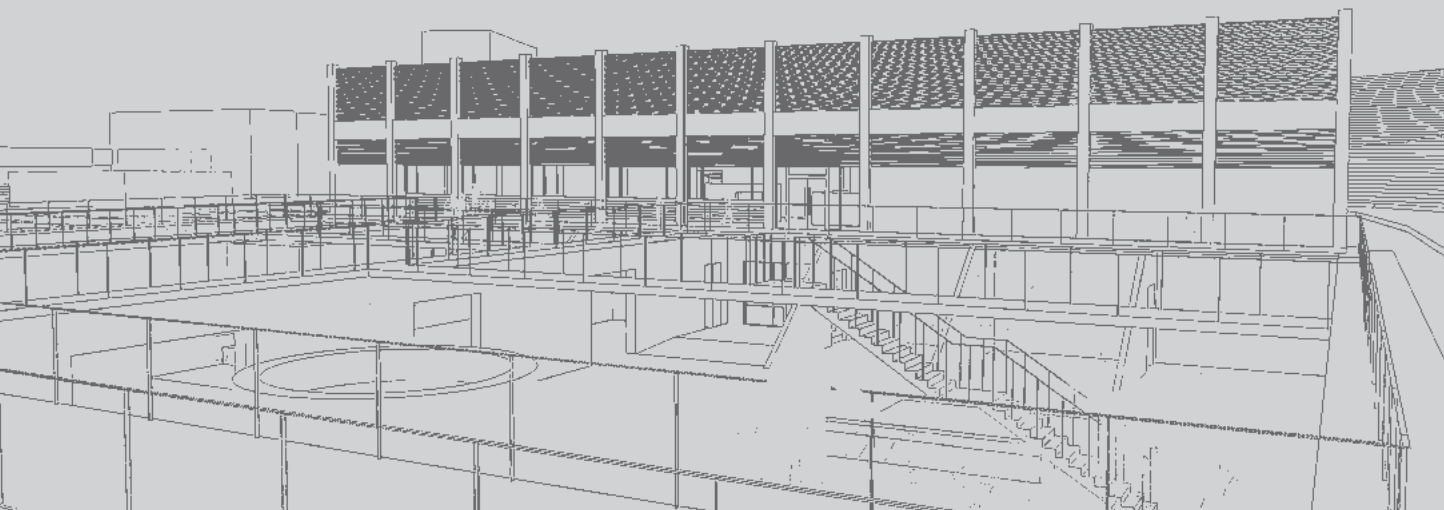
이 글은 핀란드 교육의 특징을 살펴보고, 예술적 놀 권리와 예술교육을 복지국가의 관점에서 살펴보고자 한 것이다. 이를 위해 나는 예술적 놀 권리의 중요성에 대해 알아보고, 이러한 권리가 핀란드의 아난딸로 예술교육센터에서는 어떻게 실현되고 있는지 살펴보고자 한다. 그런 다음 보다 큰 틀에서 핀란드교육의 특징에 대해 분석해 보고, 이의 한국적 시사점에 대해 논의해보고자 한다. 이러한 작업을 통해 <놀 권리-예술교육-복지국가-공교육>이 어떻게 연계되어 있는지 조금이나마 드러낼 수 있기를 기대한다.

핀란드는 국제성취도조사(PISA)에서 최상의 평가를 받는 국가이며, 그 교육성공비결은 경쟁보다는 배려와 협력을 통해 낙오자가 없게 만드는, 모두를 위한 평등교육이라는 교육철학과 제도에 의한 것이다. 이러한 배려와 협력은 유아기의 예술교육으로부터 시작된다고 볼 수 있고, 핀란드의 교육은 유아기 때부터 문화예술에 자유롭게 참여할 수 있는 권리를 존중하고 촉진하기 위한 정부정책적, 공간적 지원이 잘 이루어지고 있다. 이제 예술적 놀 권리를 어린이·청소년기 때부터 (예술)교육으로 잘 구현하고 있는 핀란드 사례를 살펴보고 우리의 교육현실과 비교하여 시사점을 찾아보기로 하자.

1. 예술적 놀 권리와 그 결핍

최근 유니세프한국위원회와 한국아동권리학회는 <한국아동의 놀 권리: 현주소와 대안>(2014)을 출판함으로써 놀이, 여가, 예술활동에 있어서의 아동 권리의 실현을 촉구하였다. 이에 따르면, 1989년 채택된 유엔아동권리협약 제31조는 “1) 당사국은 휴식과 여가를 즐기고, 자신의 연령에 적합한 놀이와 오락 활동에 참여하며 문화 생활과 예술에 자유롭게 참여할 수 있는 아동의 권리를 인정한다. 2) 당사국은 문화적·예술적 생활에 온전하게 참여할 수 있는 아동의 권리를 존중하고 촉진하며 문화·미술·오락 및 여가 활동을 위한 적절하고 균등한 기회의 제공을 장려해야 한다.”고 규정하여 아동의 놀 권리를 구체적으로 명시하고 있다.

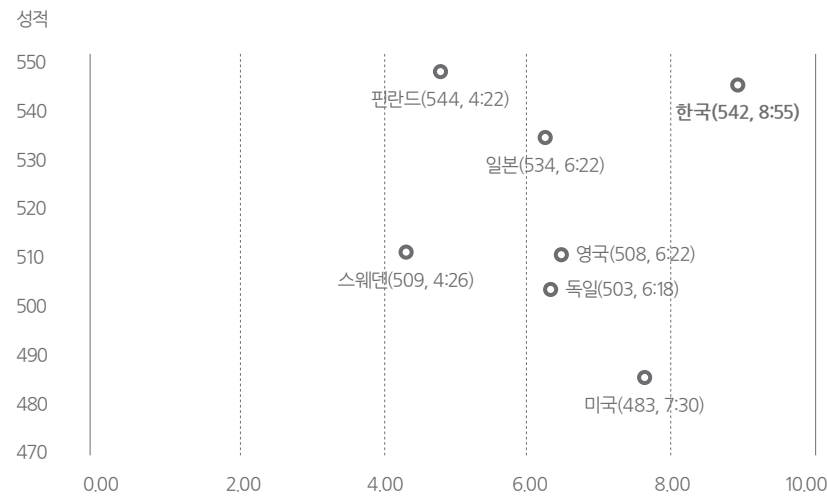
2011년 10월 31조와 관련하여 유엔인권위원회에서는 한국에서 아동 권리를 보장하라는 권고 배경으로 “교육제도 내의 극심한 경쟁”, “사교육에 의한 권리침해”, 이로 인한 “학생의 스트레스” 등을 지적하고 있다. 놀 권리가 충분히 보장되지 않고 있을 뿐 아니라 우리의 현 주소는 극심한 점수 경쟁,



조기선행학습, 사교육만연, 여가시간 부족 등 많은 문제에 시달리고 있다.

김기헌 외 (2011)에 따르면, 한국 아동은 성장과정에서 놀이와 여가를 충분히 누리지 못하고 있다는 통계적 증거들이 허다하다. 놀이와 여가보다는 오히려 경쟁부담과 과도한 자기억제에 따른 스트레스에 시달리고 있는 실정이다. 한국 학생들의 학습 시간은 OECD 가입국들 중에서도 최고 수준이다. 물론 그 결과 성적도 매우 높은 편이나, 그 효율성에 대해서는 의문이 제기된다. 너무나 많은 시간을 학습에 몰두하고 있으며, 암기와 반복 교육에 시달리고 있다.

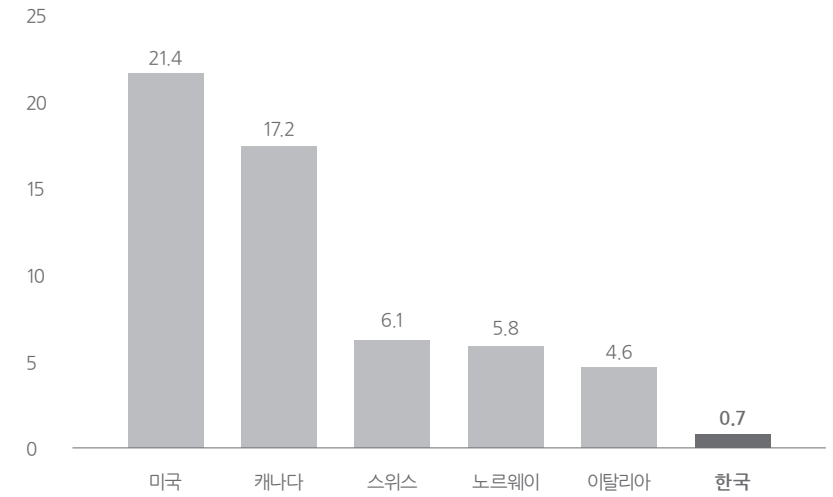
[그림] 일주일간 수학 관련 전체 학습시간과 성적 (15세)



* 성적 출처: PISA (Program for International Student Assessment)
 * 단위: 점수, 시간:분
 * 그래픽 출처: 한국청소년정책연구원 (2010). 청소년 통계 브리프. p.7.

효율성의 문제뿐만 아니라 과도한 학습이 과연 충분한 민주시민 태도와 실천 역능으로 이어지고 있는지에 대해서도 미지수이다. 국제비교조사에 따르면 한국학생들의 민주적 실천 의지와 참여 경험은 매우 낮은 지표를 보여주고 있다.

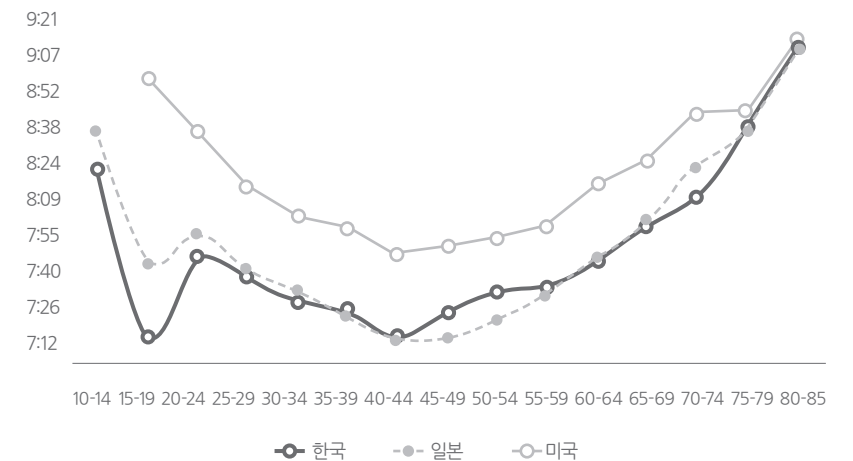
[그림] 공동체 활동 참가율 (16-24세)



* 자료 출처: OECD ALL(2003/한국 2005)
 * 그래픽 출처: 한국청소년정책연구원 (2010). 청소년 통계 브리프. p.4.

또한 한국 아동과 청소년의 여가 생활시간이 다른 비슷한 형편의 국가들에 비해 충분하지 않고, 이들의 수면 시간까지 줄어 신체적 건강과 정신적 건강에 부정적 영향을 미치고 있다. 특히 아래 그림에서 청소년기 수면시간을 미국, 일본 학생들과 비교해보면 잘 알 수 있다.

[그림] 연령별 한-미-일 수면시간



* 단위: 시간: 분
 * 출처: 한국청소년정책연구원 (2010). 청소년 통계 브리프. p.3.

II. 아난탈로 예술교육센터

핀란드의 교육철학과 교육정책은 경쟁하지 않아도 잘할 수 있고, 오히려 협력하기 때문에 가장 잘할 수 있었다는 기초를 가지고 있다. 핀란드에서 교육은 만인평등을 위한 공공재로 믿는 사회적 합의가 있으며, 평등, 분배, 정의와 같은 사회적 가치를 중시한다. 그래서 교사의 권위와 존중, 경쟁보다는 협력 교육, 이질집단 협력학습 등 많은 성공요인을 가지고 있다.

핀란드의 예술교육과 예술교육공간도 이러한 큰 그림 속에서 이해할 수 있다. 아난탈로 예술교육센터 이외에도, 핀란드 전역에는 800여개의 문화예술센터가 있으며, 수업료는 대부분 무료이다. 핀란드의 아이들은 영유아기 때부터 부모와 함께 음악학교 등 예술센터에 가는 것이 자연스럽게 1~2세 아기들은 노래와 율동을 배우고, 다양한 악기를 만지고 놀 수 있다. 핀란드의 어린이 예술교육은 한국처럼 사교육을 중심으로 이루어지는 것이 아니라 정부와 지방자치단체, 지역문화예술교육센터, 학교와 교사 등 여러 기관·단체들의 긴밀한 협력 하에 유기적으로 운영되고 있다. 핀란드 예술교육의 궁극적인 목표에 대해 요한나 린스테드(Johanna Lindstedt) 아난탈로센터 전 대표는 이해하기 쉽게 다음과 같이 말하였다. “경쟁을 통해 예술가를 길러내는 곳이 아니라 아이들에게 예술을 가르침으로써 풍요로운 인생을 살 수 있는 기반을 만들어 주는 게 목적”이라고 말한다.¹⁾

아난탈로 아트센터는 아동, 청소년을 위한 예술교육센터이다. 18세까지 이 곳에서의 각종 예술활동에 참여할 수 있다. 이곳은 5x2 원칙을 갖고 있다. 이는 이곳에 오는 학생들이 2개 수업에 참가하고, 이것이 5주 동안 진행된다는 것에서 나온 원칙이다. 이렇게 하면 1년에 헬싱키의 한 학년 정도는 다 참석했다고 할 정도로 많은 아동들이 참가하고 있는 셈이다. 헬싱키에는 120개 초등학교에 1,000여 개의 학급이 있는데 1년에 200개의 학급을 초청하고자 노력한다고 한다. 프로그램에 있어서는 약 30여 개의 아트 코스가 진행되고 있다. 도자기, 음악, 댄스, 동화, 만화, 사진, 비디오, 그림 등이 그것이다. 교사와 예술가들이 학생들을 가르치는데 현재 50여 명이 이 작업에 종사한다. 그 중에 절반은 직업적 예술가이고 나머지는 교사자격이 있는 예술교사이다. 교사들이 자신의 창의성과 개성에 따라 수업의 진행방법을 결정한다고 한다. 또한 여기에서는 특별한 프로젝트들이 벌어진다. 아이들은 그동안 익힌 재능을 전시회나 공연을 통해 대중에게 공개하는 기회도 가진다. 이러한 활동을 통하여 자신의 개인적 경험이나 연습을 보다 더 보편적인 경험으로 승화해낸다.²⁾

1)중도일보,
2009.12.28.일자

2) 이 문단은 필자가
참가했던 북유럽교육
탐방단이 공동 집필한
<핀란드교육혁명>(살림터,
2011)의 148-152쪽의
어릴적부터 예술과
함께에서 일부를 발췌한
것임을 밝힌다.

III. 핀란드 교육 성공의 사회적 조건

가. 중층적 요인

그동안 핀란드 교육이 세계적으로 매우 우수하다고 입증받은 성공의 요인에 대해서 다양한 가설이 있어왔다. Aho et al.(2006)은 이러한 가설 -반례를 포함하여- 에 대해 정리한 바 있는데, 그중 하나는 국가의 규모가 작아 질 관리가 쉽다는 논리이다. 그러나 노르웨이, 덴마크 등 규모가 비슷하게 작은 국가들이 모두 성취가 높은 것은 아니다. 핀란드의 인구구성이 동질적이기 때문이라는 의견도 있으나 유사하게 동질적인 국가인 노르웨이, 덴마크, 폴란드의 교육성취도는 핀란드와 상당한 격차가 있다. PISA 시험이 핀란드의 국가 교육과정과 더 부합할지 모른다는 가설도 있을 수 있으나 PISA 시험은 특정 국가 교육과정에 친화적이지 않은 생애능력 측정 중심의 문항으로 구성되어 있다. 핀란드가 겨울이 길고 추운 국가이기 때문이라는 가설도 있으나 캐나다나 미국 북부 지역에서도 유사한 추위와 자연환경이 발견되지만 성취도에서는 큰 차이가 난다는 것이 Aho et al.(2006)이 제시한 반례이다. 이는 유사한 환경의 타국과 차별적인 핀란드 특유의 성공요인이 존재함을 시사한다고 볼 수 있다.

핀란드 교육의 성공 요인에 대한 다양한 설명이 개진되어 왔고 그것으로부터 무엇을 배울 것인가에 대한 논의와 탐색은 세계적인 현상이 되었다(세이지, 2008; OECD, 2004). 한편 한 국가의 교육 성공 요인에 대한 분석은 그것으로부터의 교훈을 도출하고 해당 정책을 차용하거나 변용하는 과정을 거치는 것이 보통이다. 그러나 그 근거에 놓인 제도적, 문화적 요인에 대한 이해가 불분명한 상태에서는 그 차용의 성공을 보장하지 못한다. 일례로 Phillips & Ochs(2003)는 영국이 독일의 직업교육 정책을 모방해왔으나 독일의 기술자 존중의 문화는 들여오지 못했기 때문에 정책 차용이 성공하지 못했다고 설명한 바 있다. 그러므로 일국의 정책 이면에 자리잡은 역사적 근거 요인으로서 특정 정책의 성공을 가능하게 한 사회적 조건을 살펴보는 것은 중요한 과제이다.

여기서는 핀란드 교육 정책이 성공리에 정착하게 된 사회적 조건을 역사적, 문화적, 정치적 근거 요인에서부터 알아보고자 한다. 특정 교육정책의 성안과 실시를 가능하게 했던 사회적 조건에 대한 이해가 있어야만 보다 엄밀한 분석이 가능할 것이기 때문이다. 또한 핀란드 교육 성공의 지표로 이용되고 있는 PISA 평가 결과에서 나타난 다양한 지수가 의미하는 바를 살펴보고자 한다. 이러한 지수는 원천적으로는 근거요인의 결과이고 이차적으로는 정책요인의 결과로 해석될 수 있을 것이다.

일국의 교육성공 요인을 중층적으로 구분하여 분석하고자 하는 이유는 첫째, 그렇게 해야 전체적인 성공 요인의 구조를 유기적으로 파악할 수 있을 것으로 보았기 때문이다. 둘째, 핀란드 교육의 성공 요인으로부터 한국적 시사점을 파악하고자 할 때 표면적인 성공 요인이나 정책을 도입하려는 유혹 대신에 어떠한 제도적 근거 요인에 천착해야 하는지를 정확히 논의할 필요가 있기 때문이다.

[표] 핀란드 교육 성공 요인의 층층적 구조

요인	분석 층위	가능한 분석 대상
지수 요인	지수, 지표	국제성취도검사 성적, 학교간 변량, 개인간 변량, 중도탈락률, 저성취 학생비율, 교사의 학위 취득 비율, 이민학생 비율 등
정책 요인	주요 교육 개혁과 정책	종합학교 개혁, 취학전 의무무상교육, 후기중등 교육정책, 직업교육정책, 능력별 반편성 금지, 학생평가정책 등
근저 요인	역사, 정치구조, 의회제도, 경제구조, 국민성	의회주의, 조세주의, 권위주의, 집단주의, 공동체주의, 사회민주주의, 보편적 복지국가, 합의제 민주주의, 교직존중 문화 등

핀란드 교육정책을 가능하게 한 사회적 조건을 보다 온전히 이해하기 위해서는 근저 요인에 천착할 필요가 있다. Simola(2005:457)는 핀란드 교육의 성과와 그 기저에 놓인 원인을 파악하기 위해서는 수업 방식이나 교과에 대한 특성을 파악하는 것만으로는 불가능하다고 보고 있다. 이보다 더 중요한 것은 사회적 요인에 있다고 쓰고 있다. 핀란드 교육의 이러한 제도적, 문화적 측면에 대한 분석을 통해서만이 그 성과에 기여한 요인들을 찾아낼 수 있다고 보는 것이다. 이는 일국의 기풍과 심성 또는 사고방식에 대한 이해의 기초 위에서 다양한 사회 현상에 대해 통찰이 가능하다는 설명으로 이해된다.

Väljärvi et al.(2003)에 따르면, 핀란드 학생들의 높은 성취는 4가지 정도의 요인들이 서로 중첩적으로 작용하기 때문으로 이해될 수 있다. 첫째, 학생들의 교육 흥미도와 여가 활동 기회가 높다는 점, 둘째, 질 높은 학교교육의 기회가 향유된다는 점, 셋째, 학부모의 지원과 관여가 충분하다는 점, 넷째, 교육 시스템을 중시여기는 사회적, 문화적 분위기가 조성되어 있다는 점이 이에 해당한다. 이러한 요인들은 우선적으로 핀란드의 고유한 문화적 맥락에 내재된 것으로 볼 수 있다. 이에 Simola(2005), Aho et al.(2006), Väljärvi(2005) 등은 핀란드 교육정책이 가능하게 된 사회적 조건에 대해 논의한 바 있다. 이들의 논의를 종합하여 정리하면 다음과 같다.

첫째, 국가주도의 권위주의 문화이다. Simola(2005)에 따르면 핀란드가 국가로서 태생한 것은 19세기 러시아 제국의 영향 하에서였다는 역사적 사실을 인식하는 것이 중요하다. 이는 핀란드 사회민주당(Finnish Social Democracy)이 여타 북구의 국가에 비해서 러시아의 권위주의와 전체주의 성향

을 유지해왔다는 사실에 기인한다. 역사적으로 배태된 이러한 국가 문화로 인해 Simola(2005:457)는 핀란드가 여러 국제비교 연구에서 한국, 일본과 같은 국가와 비슷한 군으로 묶이는 경향이 있다고 보기도 한다.

둘째, 경계국가로서의 공동운명체 문화이다. 지정학적으로 핀란드는 스웨덴과 러시아 사이에 위치한다. 두 강대국의 경계에 놓인 국가로서, 역사적으로는 양국으로부터 수백년 동안의 지배와 전쟁을 겪었다. 이러한 역사는 핀란드 국민들이 집단적 심성을 갖게 되는 원인이 되었다. 양국으로부터 위협에 놓인 국가의 국민으로서 항시 결전 태세를 지닐 수밖에 없는 사회 분위기 속에서 공동운명의 집단 심성이 유지되어온 것이다(Simola, 2005).

셋째, 급속한 산업화와 이에 의해 조성된 사회분위기이다. 농업 사회에서 산업사회로의 급속한 변화는 새로운 제도가 정착할 수 있는 사회적 기반이 되었다. 급속한 산업화라는 말은, 2차 세계대전까지는 농업 국가였음을 의미한다. 유럽 본토는 물론 스웨덴, 노르웨이와 같은 북구 국가와 비교할 때 농업 중심의 사회를 유지해왔다는 것은 오히려 1970년대 이후 교육 시스템을 개혁 의도대로 구안하기에 용이한 환경을 제공한 결과를 낳았던 것이다. 즉 기성의 유럽 국가들은 이미 형성된 사회 제도를 획기적으로 변화시키는데 한계를 지닐 수밖에 없었지만 핀란드의 경우 다소 예외적으로 1970년대에 종합학교 시스템을 매우 체계적으로 정착시킬 수 있었다(Simola, 2005: 458). 급속한 산업화는 인구이동을 초래하였는데 그 결과 농민인구는 감소하고 도시 인구는 증가하게 되었다. 산업화에 따른 도농간 격차문제가 일어나자 농민당은 지역발전을 위한 교육의 보편성과 균형발전을 주장하여 자신들이 대표해야 하는 비도시 인구를 대변하고자 하였다. 이로써 농민당은 사회민주당의 교육정책과 친화성을 가지게 되었다. 또한 산업화에 따라 교육받은 인구가 급속하게 요구되었는데 이는 교육의 보편화를 가속화시키는 계기가 되었다.

넷째, 평등주의 문화이다. 평등주의는 핀란드의 지정학적 생존 문제에 대처해온 운명공동체 문화와 함께 성장한 것이므로 그 연원의 기점을 명확히 할 수는 없을 것이다. 단, 최근의 역사와 관련해서는 1960년대 사회운동의 성장을 주목할 수 있다. 1970년대 이후 다양한 시민주의 교육정책이 실제로 실시되었다면 1960년대는 근저 요인에 해당하는 주요 역사적 배경을 제공하였다. 핀란드 교육이 오늘날의 기틀을 유지하게 된 것은 1960년대의 사회적, 정치적, 경제적 요인이 중요하게 작용했다는 것이다(Aho et al. 2006). 1960년대는 전 세계적으로 반전운동과 민권운동이 고양되던 시기였으며, 핀란드 역시 그 역사적 궤도 위에 있었다. 베트남 반전 운동에 대한 시위는 물론 농경사회로부터 중시되어 오던 사회적 규범에 대한 저항이 일어났으며 이러한 문화는 청년계층에게 급속히 확대되었다. 당시의 청년계층이 오늘날 사회적 지도급 세대를 거쳐왔다는 것을 고려할 때 이 반전평화 운동 세대는 60년대 이후 핀란드 사회에서 중요한 역할을 담당해왔다. 또한 당시부터 급속히 팽창(1960년, TV 약 10만대에서 1970년에 약 100만대로 증가)한 핀란드 미디어가 1960년대부터 사회 비판에 허용적인 문화를 지니고 있었다는 것도 평등교육에 대한 사회적 통합을 촉진시켜왔다(Aho et al, 2006).

나. 교육적 성공요인

Sahlberg(2007)는 핀란드의 경우 다른 OECD 국가가 1980년대 이후 현재까지 취한 교육개혁 방법과는 다르게 교육에서 '다양성, 신뢰, 존중'의 문화를 신장시키는 경로를 취해왔다고 주장하였다. 미국, 영국과 같은 영어권 국가들에서 주로 교육과정을 표준화하고 표준화시험을 강화하는 책무성 체제를 구축해 온 것과 다르게 핀란드는 거의 정반대의 교육개혁 원리를 일관성있게 유지해왔다. 이 때문에 핀란드 교육에 대한 비교교육 연구자들은 경쟁하지 않아도 잘 할 수 있다거나(세이지, 2008) 또는 오히려 협력하기 때문에 가장 잘 할 수 있었다(Väljärvi, 2005)는 연구결과를 도출하기도 하였다. 외발적 동기에 의한 경쟁 교육보다는 내발적인 협력 교육이 가능한 것은 평등, 분배, 정의와 같은 사회적 가치는 물론 가정에서 충분한 지원이 이루어지지 않는 학생들에게 사회와 학교가 철저히 조기 개입을 하고 있는 데에서 공동체의 신뢰가 형성되고 있기 때문이다.

“핀란드 교육의 성공은 특정 교육개혁 수단의 결과가 아니다.”(Sahlberg, 2007:158)라는 주장은 타당한 것으로 생각된다. 그 성공은 오히려 핀란드의 역사적, 문화적 경로에 의존하는 것으로 보인다. 핀란드에도 역시 교육과 같은 공공분야에 시장 원리 도입의 필요성 등에 대한 담론이 있는 것은 사실이나, 핀란드의 국민 정서에 착근하고 있지 못한 편이다. 오히려 교육의 공적 이념에 대한 기본 가치는 1968년 이후 변화하지 않은 채 남아있다(Aho et al., 2006). 이러한 지속가능한 교육개혁은 구체적으로 교사양성, 평가, 수업방법 등에 있어서 타국가와 비교되는 핀란드 특유의 교육정책으로 구축되었다.

첫째, 우수한 교사의 양성과 제공이다. 핀란드에서 교직 희망자는 평균 10:1 정도의 경쟁을 거쳐서 교사양성과정에 선발되는데, 대입자격시험 성적, 고교내신, 교직적성 테스트 등이 선발과정에서 활용된다(강영혜, 2007). 특히 초등과 중등 모두 정규교사가 되기 위해서는 석사학위과정을 이수해야 할 정도로 교사의 질을 관리하고 있다. 교사교육의 질적 변화를 가져온 것은 1978년도 제정된 교사훈련에 대한 법령에 의해서이다. 이에 따라 종합학교와 후기 중등학교 교사의 책임 및 교과교사 양성 프로그램이 성안된다. 교사교육은 석사학위의 취득까지 교육학과 교과교육 이론과 실제에 대해서 배우도록 구성되어 있으며 최소 5년간 160학점을 이수하도록 되어있다.

둘째, 석차 산출없는 평가이다. 핀란드 학생들은 성취기준에 도달하였는가 정도에 대한 여부만 파악되고 있으며 학교에서는 학습부진아를 파악하여 조력하기 위한 평가가 중요하게 인식되고 있다. 그리고 어느 학년에서든지 학기말에 또는 그 중간에 국가수준 학업성취도 평가를 치르지 않는다. 대신 국가교육위원회(National Board of Education)에서 각 필수 교과에 대해서는 국가 수준의 단일 평가기준을 개발하여 학교에서 자체적으로 활용하도록 제공하는 것으로 대체한다. 이는 각 국가의 성취기준과 유사한 것인데 매 학년도 말에 성취해야 할 지식, 능력, 태도를 제시하고 이에 따라 등급화된 점수를 산정하게 한다. 단 1998년 기본교육법(Basic Education Act)에 따라 국가수준에서 의도된 교육정책의 실현 정도를 점검하고 그 효과성을 검토하기 위해 표집 조사를 하고 있다.

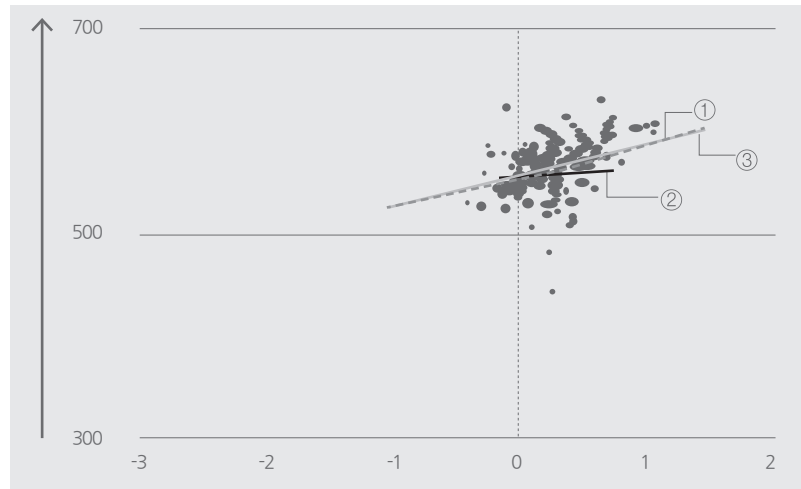
셋째, 수업방법에 있어서는 계열화나 능력별 집단화를 지양하고 이질집단 편성(heterogeneous grouping)을 원칙으로 하고 있다. 또한 동시에 개별학생의 요구와 흥미에 기반한 교수법을 채택하고 있다. 이러한 정책은 정치적 좌우파에 관계없이 교육을 만인평등을 위한 공공 서비스 분야로 인식하고 믿는 사회적 합의 정도가 매우 높기 때문에 가능한 것으로 보인다. 이러한 사회적 합의는 핀란드 복지 국가가 성립될 수 있었던 역사적, 사회적, 제도적 조건이 되는 것이다. 이러한 핀란드 교육의 평등주의 리더십은 바로 복지국가의 공공 서비스를 지탱하기 위한 높은 조세부담율에 대한 국민들의 동의에서 나오는 바와 같이 국민적 합의 위에서 발휘가 가능하게 되었다.

이러한 교육정책 기조는 보편적 복지국가 체제를 구축해온 핀란드 특유의 사회적 조건에 의해 가능한 것으로 보인다. 교육분야에서의 감세주의자들은 필요한 아동에게만 조건적으로 복지가 수혜되어야 효율적이라고 본다. 세금의 낭비적 사용을 방지하고 그 사용의 효율성을 높이기 위해서는 '보편적 취학전 학교'(universal pre-school)가 불필요하다고 보는 경향이 있다. 이러한 정책에 찬성하지 않는 논리에 따르면 보편적 취학전 교육은 재정 적자의 확대를 초래한다는 점, 보조금이 필요없는 가정에도 세금이 쓰인다는 점, 공적 지원이 가장 절실한 학생들에게 집중지원하는 것이 더 효과적이라는 점에서 바람직하지 않게 인식되고 있다(Finn, 2009). 한편 빈곤 가정의 아이들은 집중지원 대상 집단의 형식으로 따로 모아놓았을 때보다 다양한 계층의 아이들과 이질집단에서 배울 때 보다 자아효능감이 높아진다는 연구 결과가 있다(Boger, 1967; Slavin, 1990). 부유한 계층의 아동들도 유아기에서부터 다양성에 대한 인식과 배려 능력이 신장될 수도 있다. 또한 핀란드의 취학전 교육의 특징은 다른 OECD 국가들과 차별성이 있는데, 타국에 비해 그 질이 높으면서도 조기 교육과 같은 프로그램 거의 운영하지 않는다는 것이다. 대신에 보다 강조점을 두고 있다면 그것은 독립심과 사회적 배려 행동이다. 이러한 것은 유독 핀란드에서 두드러지게 관찰되는 것으로서 정규 학교를 준비하는 과업은 공부에 대한 준비도를 높여주는 것 보다는 유아기에서부터 사회적 책임감을 신장시키는 것을 목표로 하고 있다(Simola, 2005).

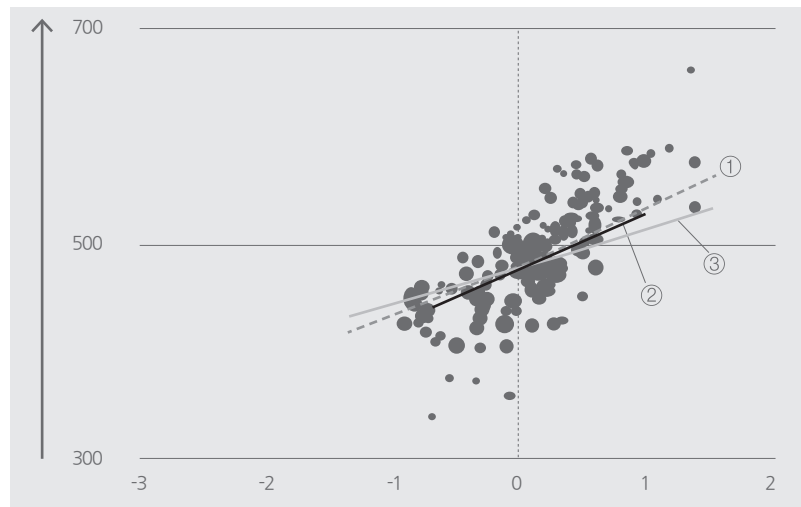
다. 복지국가와의 관계

PISA 국제 성취도 비교 연구는 그 실효성 논쟁에도 불구하고 일관되고 의미있는 결과를 도출하기도 하였는데, 그 중 하나가 학업성취와 교육의 형평성과의 관계이다. 핀란드는 어느 국가보다도 교육의 형평성 정도와 학업 성취가 높은 국가이다. 다음 그래프는 학교가 사회경제적 배경에 따른 학업성취도를 보여준다. 핀란드의 경우는 대체로 모든 학교들의 사회경제적 지위가 (다른 국가에 비해) 평균 이상이었으며 동시에 1사분면에 모든 사례(학교들)가 위치되었다. Schleicher(2008)는 이러한 특징을 아래와 같이 미국과 비교하여 설명한 바 있다.

[그림] 성적(과학)과 사회경제적 배경의 관련성(핀란드와 미국의 비교)



<핀란드>



<미국>

* 일러두기: 그래프 상의 점은 학교를 나타내며, 점의 크기는 해당 학교들의 비율

- ①: 학생의 사회경제적 배경과 학생성취 (단위: 과학 점수)
- ②: 학교의 사회경제적 배경과 학교성취
- ③: 학생(학교내에서)의 사회경제적 배경과 학생성취

* 출처: Schleicher, A. (2008). Seeing US schools through the prism of international benchmarks. Paper presented at the PEN Annual Conference, San Francisco. p.41-42.

위의 그림에서 미국의 경우는 학업성취가 학생들의 사회경제적 지위에 따라 매우 광범위하게 분포하고 있으며 그 상관의 정도는 대체로 가파른 기울기를 보여주고 있으며 강도 역시 높은 편으로 볼 수 있다. 핀란드의 경우 상관의 기울기가 낮고 또 그 강도도 낮은 양태를 보여주고 있다는 점에서 두 국가의 상황이 판이하게 다르다는 것을 알 수 있다. 지면의 제한으로 각국의 사례를 보여주는 그래프를 모두 제시할 수 없으나 노르웨이와 같이 부유하면서도 부의 사회적 격차가 적은 복지국가의 경우 사회경제적 지위는 모두 평균 이상에 분포하였으나 성적은 핀란드보다 낮았다. 반면 멕시코와 같이 빈곤 인구가 많으며 동시에 빈부격차가 심한 국가는 대체로 3사분면에서 1사분면에 광범위하게 걸치는 모습을 보여준다.

이상에서도 보았듯이 PISA(2006) 결과에 따르면 학교간 변량은 핀란드가 가장 낮았다. OECD 국가들의 읽기 부문 성취도 평균 점수의 36%가 학교간 변량에 의해 설명되는 반면, 핀란드는 단 5%정도의 학교간 변량만이 성취점수에 영향을 준 것으로 나타났다(Väljjarvi, 2005). 학교간 변량이 크지 않은 것은 복지국가들인 북구 유럽, 노르딕 국가들의 공통된 특징이다. 이 국가들이 선별적인 교육 시스템을 취하지 않고 모든 학생들에게 같은 종류의 종합학교 교육을 제공하기 때문인 것으로 보인다. 학교간 변량이 큰 국가들의 학업성취가 대체로 낮은 것은 이 변인이 국가간 성취도에 있어서 매우 일관성 있는 예측치를 제공하고 있다는 것을 시사한다(Schleicher, 2003, 2008; Väljjarvi, 2005).

IV. 핀란드 교육의 교훈

한국은 국제성취도검사에서 계속 최상위 그룹에 들어있으면서도 -약간씩의 변동은 있으나- 고질적인 교육문제를 여전히 해소하지 못하는 상황에 처해있다. 이에 성취도도 높으면서 교육의 모범을 제시하고 있는 핀란드 교육을 어떻게 대할 것인가에 대해서 논의하여 보았다. 필자는 핀란드 교육의 성공 요인을 중층적으로 분석하면서 무엇보다도 이 나라의 교육제도를 내재시킨 포괄적 복지국가 모델에 대해 관심을 가져야 한다고 본다. 우리는 핀란드식 교육체제의 외양보다는 그것이 가능하게 된 사회의 기본 구조에 대한 관심과 함께 교육을 보아야 할 것이기 때문이다. 핀란드는 전 단계에 걸친 무상 평등교육의 시스템하에 있기 때문에 혁신적 교육정책이 성공리에 정착할 수 있는 계기가 되었다는 것을 유념할 필요가 있다. 이에 우리나라의 조세부담률(24%)이 핀란드(44%), 스웨덴(51%)에 비해 현저하게 낮으며 OECD 국가들 평균(36%)에 비해서도 그렇다는 사실을 외면하고 핀란드 교육정책을 모방하는 것은 효과를 보기에 용이하지 않을 것으로 예측된다.

개인의 불확실한 미래에 대해 거의 개인이 책임져야 하는 사회에서는 당연히 치열한 학력경쟁을 벌일 수밖에 없다. 고3에서 대학 진학할 때 매우 많은 인생의 가능성/한계가 결정되기 때문이다. 그러므로 우리는 한국 교육의 난맥상을 해결하기 위해 교육정책을 디자인하는데 골몰하는 것으로는 해

결할 수 있는 문제가 거의 없다는 사실이 환기될 필요가 있다. 향후 한국의 교육문제는 복지국가를 향한 근본적인 변화를 모색하는 과정에서 동시에 논의될 필요가 있는 것이다. 그래서 국가경쟁력 강화수단으로서 교육을 보는 것도 중요하겠지만 자아 및 권리실현으로서의 교육제도가 절실한 상황이다. 또 그래야만 역동적 복지국가의 발전도 가능하다고 본다. 국가의 공동체는 이를 구성하는 개별 인자들의 안정적인 성장을 통해서 발전하는 것이기 때문이다. 이에 핀란드에서의 경험에서처럼 학교는 성적만 올려주는 곳이 아니라 급식, 영양 관리, 복지, 진로 지도, 행복 증진 등의 분야가 총 동원된 공간으로 재개념화될 필요가 있다. 또한 학교에서 가장 배려가 필요한 학생에게 더 많은 자원과 관심이 지원되는 것도 단순히 잘 디자인된 교육정책에 의해 가능한 것이 아닐 것으로 본다.

글을 마치면서 나는 <놀 권리-예술교육-복지국가-좋은 공교육>이 서로 밀접하게 연계되어 있음을 다시한번 확인하고 싶다. 결국 교육은 안에서, 그리고 복지국가는 밖에서 서로 알을 깨고 나올 수 있도록 촉탁동시의 지혜가 우리에게 필요하다. 그러므로 교육에서는 매우 적극적으로 아동의 놀 권리와 예술교육, 사회정의 교육을 강화하여 사회를 바꾸어 나가고, 사회는 복지국가로 나아감으로써만이 학교에 숨통을 틔워 줄 수 있을 것이다. 한국은 빈곤의 극복, 산업화, 민주화, 그리고 이제 위험사회와 탈산업사회를 통과하고 있다. 이제 민주화 이후에 와야 할 우리의 시대는 무엇이어야 할까? 오직 복지국가만이 모든 아동의 놀 권리를 존중하고, 엘리트 예술이 아닌 모두가 표현과 미적체험을 향유할 수 있는 기회를 허용할 수 있을 것이다.

핀란드에서는 교육제도가 전체 복지시스템에 내재되어 있기 때문에 그 공유된 전제와 사회적 합의에 의해 당초 교육개혁 아이디어의 성공적 안착이 가능했던 것으로 판단된다. 그러므로 우리가 이를 적용하고자 한다면, 인간의 존엄성에 대한 인식이 높고, 타인의 처지에 대한 관심이 높고, 이웃과 동료에 대한 대우가 평등한 사회를 지향하는 사상운동이 수반되어야 할 것이다. 또한 이러한 사회를 건설하기 위한 실질적 필요로서 조세부담의 형평성이 높고, 의사소통의 민주화 정도가 높으며, 모든 시민이 예외없이 포함된 보편적 복지정책을 확대하는 사회 운동이 동시에 발전해야만 핀란드 교육 모델도 한국적 적합성에 맞도록 적용할 수 있는 조건이 될 것으로 생각된다.

참고문헌

- 강영혜(2007). 핀란드의 공교육 개혁과 종합학교 운영실제. 서울: 한국교육개발원.
- 성열관(2004). 호모 에코노미쿠스 시대의 교육. 서울: 문음사.
- 안승문(2008). 복지국가 핀란드의 교육은 어떻게 성공할 수 있었나. 초등 우리교육, 제224호. 66-75.
- 장수명(2009). 교육개혁의 핀란드 모형: 교육개혁의 정치경제. 전병유 (편). 미래 한국 경제사회정책 패러다임 연구(II). 서울: 한국노동연구원.
- 세이지, 후쿠다(2006). 나성은 공영태(역). 핀란드 교육의 성공. 서울: 북스힐.
- Aho, E. et al.(2006). Policy Development and Reform Principles of Basic and Secondary Education in Finland since 1968. Working Paper Series: Education 2. Washington, DC.: World Bank.
- OECD (2004). Learning for Tomorrow's World- First results from PISA 2003, OECD: Paris.
- OECD (2005). PISA 2003 Technical report, OECD: Paris
- Phillips, D. & K. Ochs(2003). Processes of policy borrowing in education: some explanatory and analytical devices. Comparative education, 39(4), 451-461.
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: The Finnish approach. Journal of Education Policy, 22(2). 147-172.
- Schleicher, A. (2008). Seeing US schools through the prism of international benchmarks. Paper presented at the PEN Annual Conference, San Francisco.
- Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education. Comparative Education, 41, 455-470.
- Väljjarvi, J. (2005). The System and How Does It Work — Some Curricular and Pedagogical Characteristics of the Finnish Comprehensive School. Education Journal. 31(2).
- Väljjarvi, J. et al..(2003). The Finnish success in PISA- and some reasons behind it: PISA 2000. Jyväskylä: Institute for Educational Research.

예술적 놀 권리의 실천 : 어린이예술공간 조성사례를 중심으로

김혁진 국립아시아문화전당 어린이문화원 예술감독

1. 어린이·청소년 예술활동 - 공간적 접근의 중요성

어린이 또는 청소년과 예술활동의 관계를 이야기할 때 가장 먼저 떠오르는 이미지는 무엇일까? 어떠한 사람은 악기를 다루는 모습을 상상할 수도 있고 어떠한 사람은 무엇인가를 만드는 모습을 상상할 수도 있다. 그 모습은 개인일 수도 있고 집단적인 수도 있고 실내 공간일 수도 있고 야외 공간일 수도 있다. 예술활동을 위해 가장 중요한 요소를 찾는다면 어떠한 사람은 예술가가 있어야 한다고 할 수도 있고 또 어떤 사람은 경험하는 내용으로서의 프로그램을 말할 수도 있다. 어떠한 모습을 상상하든지 어린이나 청소년이 예술적 상상을 하고 예술적인 창작을 하는 활동경험 자체가 중요하다는 점은 대부분의 사람들이 동의할 것이다.

우리는 이 과정에서 특히 예술적 활동 자체의 경험을 강조하는 입장에서 본다면 그 장소에 대해서는 그다지 신경을 쓰지 않을 수 있다. 오히려 일선에서는 정책 담당자들이 새로운 시설 공간에 대한 투자에 관심을 갖는 것에 대한 반감이나 비판도 있어왔다. 굳이 새로운 시설 건축에 재원을 투자하는 것 보다 예술가에게 또는 예술교육가에게 투자하면 더 많은 프로그램 운영을 통해 더 많은 어린이, 청소년들에게 직접적인 도움이 될 것이라는 의견도 사실이기 때문이다. 지역에 있는 학교 건물이나 주민자치센터도 어떻게 활용하느냐에 따라 매우 훌륭한 예술공간이 될 수 있기 때문이다. 그래서 한 때 시설이라는 물리적 공간에 대한 투자는 다소 진부한 대안으로 여겨지거나 보수적인 정책으로 생각되기도 하였다. 이러한 관점에서 프로그램 중심의 공모지원사업이 활성화되었고 최근에는 문화예술교육 정책의 확산과 함께 다양한 프로그램 지원사업이 확대되고 있다.

그러나 정책적인 차원에서 공모지원사업이 프로그램 중심으로 운영이 되면서 현장 평가를 통해 지적되는 문제점 중의 하나는 문화적 공간의 부재였다. 다양한 현장을 보면서 디자인과 색상부터 예술활동을 위해 잘 갖추어진 공간과 그렇지 못한 공간에서 프로그램에 참여하는 어린이들을 보면서 어떻게 활동에 몰입을 할 수 있을까에 대한 의문도 갖게 되었다. 최근에는 프로그램 운영기관 선정 시에도 공간의 적합성을 전제로 보기도 한다. 예술활동 자체로만 본다면 누가 진행하느냐에 따라서 차이가 크기는 하지만 공간 자체가 주는 효과도 간과하면 안 되기 때문이다. 이는 잘 갖추어진 깨끗한 건물을 의미하는 것이 아니라 공간 자체가 예술적 상상이나 호기심을 자극하는 곳인가에 관한 것이다.

또한 프로그램 운영의 장기적인 실효성 측면에서 보면 전용공간 없이 진행된 대부분의 사업들은 일회성 또는 단기간 운영에 그치는 경우가 많았다. 상당한 수준의 전문인력이 투입된 프로그램조차도 사람이 바뀌거나 떠나면 프로그램 자체가 달라지거나 없어지기 때문이다.

어린이 및 청소년을 위한 예술활동이 지속성을 갖기 위해서는 어린이와 청소년과 함께 Human Ware로서의 예술(교육)가, 경험하는 내용의 핵심으로 예술활동 프로그램인 Soft Ware와 함께 경험의 확장과 안정성, 지속성을 위한 인프라로서 시설 공간인 Hard Ware 또한 중요한 요소라는 점을 강조하고 싶다.

이러한 관점은 청소년시설과 관련된 정책이나 현장에서의 실제 사례를 통해 충분한 자료를 제시할 수 있다. 1991년 한국청소년기본계획과 1993년 청소년기본법이라는 정책적 기반을 통해 청소년시설은 법적인 체계를 갖추게 되었고 국가와 지방자치단체가 책임을 지고 설치해야 하는 청소년공간이 되었다. 청소년기본법은 제정 당시 청소년수련시설법이라고 불리울만큼 청소년수련시설의 설치와 운영에 대한 규정이 상당 부분을 차지했다(현재는 청소년활동진흥법을 통해 청소년시설 설치와 지원에 관한 규정을 운영). 시설의 설치에 재원상 상당한 부담이 되는 정책사업임에도 불구하고 청소년 활동 정책은 청소년시설의 설치와 운영을 중심으로 재정투자가 이루어졌다. 현재 국립청소년수련시설은 전국에 5개소가 있으며 법적으로 등록되어 있는 청소년수련시설은 2014년말 기준으로 전국에 787개소에 이른다. 이 중에서 주로 도시에 설치되어 청소년문화활동을 중심으로 운영되는 청소년수련관과 청소년문화의집은 각각 187개소, 233개소에 이른다. 법상으로 시도 및 시군구에는 청소년수련관 1개소 이상, 읍면동 지역은 청소년문화의집을 1개소 이상을 설치하도록 되어있다.

추진과정에서 시설 투자에 대한 부담도 문제가 되었지만 각 지자체에서는 청소년을 위한 문화공간의 필요성에 대한 인식 때문이거나 또는 다른 정치적 이유에서든지 시설 건립이 지속적으로 시행되었다. 그러나 기존의 지역사회 문화시설이나 공공시설을 활용하면 되고 시설의 신규 설치 보다 기존 시설 운영만 잘하면 되지 않는가라는 지적도 있었다. 설치 후 초기 운영의 부담으로 인해 그 실효성에 대한 문제도 제기 되었다. 아울러 청소년 연령의 주 대상인 중학생과 고등학생이 낮 시간에 이용할 수 없다는 취약점 때문에 운영에 대한 문제도 불가피한 상황에 처해 있다. 하지만 청소년정책이 국가적 지원의 취약함에도 불구하고 청소년의 삶의 현장을 중심으로 유지될 수 있었던 것은 청소년이 모이고 청소년전문가가 일을 하고 청소년 프로그램이 언제라도 열릴 수 있는 공간적 환경이 확장되어져 왔기 때문이다. 지방자치단체의 경우 청소년정책이나 행정조직이 확대된 곳은 대부분 지속적으로 청소년시설을 확충해왔다. 시설은 건물로서 의미가 있는 것이 아니라 건물을 운영하고 채우는 사람들과 내용이 유기적으로 연계되어야 그 속에서 사람과 내용도 더 발전하게 되는 것이다.

그런데 청소년 분야와 달리 어린이의 경우 문화 시설에 대한 법적, 제도적 기반은 사실상 불충분하다. 어린이 문화공간 또는 어린이 문화시설이라고 할 때 어린이박물관, 어린이도서관 등 어린이 대

상의 시설이 있지만 그 설치가 법적으로 의무화되어 있는 것은 아니다. 어린이 문화시설에 대한 관심에도 불구하고 또는 어린이 중심의 문화예술교육에 관심이 점차 높아짐에도 불구하고 제도적 측면에서 문화예술 지원을 위한 전문적이고 전용으로 사용가능한 공간은 사실상 미비한 상황이다. 어린이에 관한 국가정책은 아동정책 차원에서 접근하고 있으며 아동복지와 복지를 기반으로 시작하여 아동복지법을 제도적 기반으로 하고 있다. 아동복지법 제52조 아동복지시설의 종류에 관한 규정 제7호에서 아동전용시설을 “어린이공원, 어린이놀이터, 아동회관, 체육·연극·영화·과학실험전시 시설, 아동휴게숙박시설, 야영장 등 아동에게 건전한 놀아오락, 그 밖의 각종 편의를 제공하여 심신의 건강 유지와 복지증진에 필요한 서비스를 제공하는 것을 목적으로 하는 시설”로 정의하고 있다. 구체적인 어린이 문화시설에 대한 규정이 미비한 가운데 문화정책 차원에서 이를 주도할 필요가 있다.

이와 관련하여 문화예술교육시설의 종류에 관해서는 문화예술교육지원법 제2조(정의) 제3호에 규정되어 있다.

3. “문화예술교육시설”(이하 “교육시설”이라 한다)이라 함은 다음 각 목의 어느 하나에 해당하는 시설을 말한다.

- 가. 「문화예술진흥법」 제2조제1항제3호의 규정에 따른 문화시설
- 나. 「청소년활동 진흥법」 제10조의 규정에 따른 청소년활동시설
- 다. 「평생교육법」 제2조제2호에 따른 평생교육기관 중 문화예술교육을 실시하는 시설
- 라. 그 밖에 대통령이 정하는 시설

이 가운데에서 문화예술진흥법 제2조에 따른 문화시설의 종류는 다음과 같다.

- 가. 「공연법」 제2조제4호에 따른 공연장 등 공연시설
- 나. 「박물관 및 미술관 진흥법」 제2조제1호 및 제2호에 따른 박물관 및 미술관 등 전시시설
- 다. 「도서관법」 제2조제1호에 따른 도서관 등 도서시설
- 라. 문화예술회관 등 공연시설과 다른 문화시설이 복합된 종합시설
- 마. 그 밖에 대통령령으로 정하는 시설

문화시설 중 어린이 문화활동에 대해 적극적인 분야는 박물관, 미술관, 도서관 등이다. 국립현대미술관의 어린이박물관 개관(1998년), 국립청주박물관의 어린이박물관 개관(1998) 이후 국·공립 박물관 및 미술관, 과학관 등에 어린이박물관이 설치되었다.¹⁾ 2015년 7월에는 전국어린이박물관협의체가 발족되었고 2015년 11월에 국립아시아문화전당에서 10일간 전국어린이박물관박람회를 개최하였다. 또한 국립중앙도서관의 어린이 청소년도서관을 비롯해서 도서관 내에 어린이도서관이 설치되거나 전용의 어린이도서관 설치도 늘어나고 있고 공공 및 민간 어린이극장도 어린이 문화공간으로 기능을 하고 있다. 그러나 보다 더 적극적으로 어린이문화예술을 지원하고 인프라를 확보하기 위해서는 국가 및 지자체의 어린이문화시설 설치에 대한 규정이나 민간 시설에 대한 지원을 강화하기 위한 제도적

1) 문화체육관광부 아시아문화개발원(2013), 국립아시아문화전당 개관준비세미나, p.51.

장치가 필요하다. 어린이 전용의 문화공간이 필요하다는 점은 최근 박물관이나 미술관에서 어린이박물관, 어린이미술관의 기능이나 조직이 점차 확대되고 있다는 점에서 그 이유를 찾을 수 있다.

II. 공간 조성을 위한 고려 사항

놀 권리를 갖고 있는 어린이 및 청소년을 위한 공간 조성과 관련하여 전제 또는 검토가 되어야 할 몇 가지 사항을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 어린이와 놀이는 그 자체가 하나의 유기체와 같은 관계라는 점이다. 어린이들에게 논다는 것은 시간의 낭비가 아니라 하나의 권리라는 주장은 다양하게 있었다. 제도적인 차원에서는 2015년에 수립한 아동정책기본계획에도 놀이 여가를 권리로 생각하고 아동의 놀이권 향상 제정을 과제로 제시하였다. 놀이는 사실 그 자체가 중요하다. 어떠한 측면에서는 놀이는 어린이들에게 삶 자체가기 때문이다. 그런데 시간을 그냥 보내는 것이 아니라 어떻게 또는 무엇을 하며 노는가에 대한 관점도 놀이 자체의 의미를 살리며 그 중요성을 공유케 할 수 있는 기반이 된다. 주제로 제시한 예술적 놀 권리도 이러한 연장선상에서 볼 수 있다. 어린이들이 예술로 놀 수 있다는 발상은 어린이와 예술의 거리를 좁힐 수 있는 중요한 매개가 된다. 또한 놀이를 하는 모습과 과정, 그리고 그 안에서 생성하는 창작물 자체도 하나의 예술이 될 것이다.

둘째, 어린이와 청소년의 관계에 관한 것으로 하나의 공간에서 두 대상층을 동시에 수용할 수 있는가에 관한 문제를 검토해 볼 필요가 있다. 관련 법에 따라 청소년 연령이 매우 다양하지만 청소년기본법에 의해서 청소년은 만 9세에서 24세까지이고 아동은 아동복지법에 따라 만 18세 미만으로 규정되어 있다. 어린이는 법적 용어는 아니며 다만 아동복지법 제6조에 어린이날과 어린이주간에 대한 규정에 적용되고 있다. 문제는 법적으로는 10대 연령이 중복되지만 실제 사회적인 인식과 관념으로 본다면 어린이는 초등학교 이하, 청소년은 중학생 및 고등학생 연령층을 떠올리게 된다.

앞서 어린이 문화시설과 청소년 시설의 법적 기반을 거론한 이유는 동일한 공간에 어린이에 적합한 공간과 청소년에게 적합한 공간을 어떻게 조화시킬 수가 있는가에 관한 문제 때문이다. 운영인력의 경우 어린이 전문성과 청소년 전문성에 관한 문제도 있을 것이다. 이용 시간대가 다르기 때문에 공간을 활용할 수는 있다고 하더라도 청소년들이 어린이용 공간을 좋아할 것인가도 생각해볼 필요가 있다. 반대로 방과후나 주말에는 부모와 함께 방문하게 되는 어린이들이 불편해질 수도 있다. 이용 대상층이 유아까지 포함된다면 계단의 높이도 달라져야 한다. 이를 위해서는 주된 이용 대상층의 연령 기준에 따라 일정한 범위를 정하는 방법도 있을 것이다.

셋째, 어린이 및 청소년 문화예술 공간을 조성하고 운영한다고 할 때 운영의 방향성이 명확해질 필요가 있다. 최근에는 “체험”이라는 용어로 모든 의미를 담아내는 경향이 있으나 체험의 의미와 범

주도 매우 다양하다. 문화예술교육을 위한 공간의 의미인지 아니면 예술가와 함께 창작의 경험을 중심으로 하는 공간인지 구체적인 정체성을 정의해 볼 필요가 있다. 물론 교육과 창작이 분리된 것은 아니고 실습 중심의 체험과정을 기반으로 창작중심의 교육을 운영의 기본방향으로 설정할 수 있다. 그러나 듣는 사람 입장에서는 자신의 경험이나 선입견에서 접근하게 된다. 이와 관련하여 생각해볼 수 있는 것은 시설의 명칭이다. 명칭은 정체성을 상징적으로 표현하고 있으며 사람들은 어떠한 이미지를 연상하게 된다. 어린이·청소년예술교육센터가 그 명칭에서 어떠한 철학이나 방향을 어떻게 담아낼 것인지 고민할 필요가 있다. 교육센터가 가지고 있는 기존의 고정된 이미지를 재검토하여 센터의 설립 이념을 반영할 수 있는 놀이, 체험, 문화, 창작 등의 이미지를 포함시키면 좋을 것이다.

넷째, 어린이·청소년예술교육센터가 근간으로 하는 원리 또는 이론, 방법론의 정립이 선행될 필요가 있다. 상상력 학습, 미적체험교육, 창의성 계발교육 등 방법론 중심으로 본다면 다양한 명칭이 있겠지만 대부분의 체험중심 교육이나 활동은 구성주의 관점과 경험중심의 논리를 그 바탕에 깔고 있다. 아울러 이론적 기반이나 방법론의 가치를 확보하기 위해서는 이를 실제로 구현하는 작동 원리가 정립되면서 사례가 함께 만들어지는 것이 도움이 된다. 센터에서도 교육이나 창작활동에 구성주의 이론이나 원리, 경험중심 방법론적 모델을 적용하게 될 것이다. 여기에 더하여 일반화된 기준을 기반으로 설립목적이나 기능, 대상자 특성, 지역적 환경을 반영한 보다 더 정교하고 차별화된 원리나 방법론을 지속적으로 개발하고 검증하는 방안도 필요하다. 다만, 문제는 방법론이 폐쇄적인 시스템 모형에 따른 단순한 절차와 성과를 요구하는 것이 아니라 발산적 사고를 바탕으로 비정형의 창작을 지원하는 개방적인 모형이어야 한다는 것이다. 이는 예술활동 자체의 가치와 관련된 것이기도 하며 어린이와 청소년이 센터에서 갖게 되는 경험이 모방 중심의 학습이 아니라 새로움을 위한 창의의 발현이 되어야 하기 때문이다. 이를 통해 어린이와 청소년이 어린이문화, 청소년문화를 만들어가는 주체가 되도록 돕는 것이 센터에게 주어진 역할이라 하겠다.

III. 사례 : 국립아시아문화전당 어린이문화원을 중심으로

국립아시아문화전당(연면적 161,237m²) 어린이문화원은 전당을 구성하는 5개의 원(민주평화교류원, 문화창조원, 문화정보원, 예술극장, 어린이문화원) 중 하나로 면적은 16,430m²이며 어린이체험관(4,822m²), 어린이극장(471m²), 어린이도서관(563m²), 창작실험실(문화창작교육)(859m²), 전시·공연·포럼을 위한 다목적홀(1,687m²), 콘텐츠연구개발실, 도시락쉼터 및 각종 부대시설로 구성되어 있다. 어린이·청소년예술교육센터의 공간 조성을 위한 사례로서는 기능이나 규모 측면에서 차이는 있으나 어린이를 위한 공간의 방향에 관한 참고를 위해 조성 과정을 중심으로 소개하고자 한다.

어린이문화원의 명칭은 2004년 이후 몇 차례의 변화를 거쳤는데 크게 구분하면 '어린이지식문화원' 시기와 '어린이문화원' 시기로 구분할 수 있다. 초기에 제안되었던 명칭과 기능은 주로 교육문화

2) 문화체육관광부(2008), 어린이지식문화원 미래전략 포럼 - 교육문화콘텐츠의 비전과 전망, pp.1~7.

(edu-culture)의 관점에서 접근되었다. 국립아시아문화전당의 어린이 기능 공간은 어린이지식박물관과 교육문화콘텐츠개발원에 관한 연구로 시작되었고 어린이지식박물관은 '교과서 속 박물관'의 개념으로 정의되었다.²⁾ 이후 두 기능을 합쳐 어린이지식센터로 통합하였다가 2008년 연구부터 '어린이지식문화원'으로 이름을 수정하여 어린이박물관과 교육문화콘텐츠개발원으로 구성하였다. 이 단계에서 중요한 기능은 교육적 콘텐츠의 개발과 이 콘텐츠를 어린이박물관을 통해 어린이와 가족들에게 제공하는 것이었다. 언어, 수리, 과학, 사회, 예술 등 교과 지식의 현장체험을 중심으로 교과와의 연계가 강조되고 이를 통해 도출된 주제를 바탕으로 어린이 문화와 예술, 교육을 통합하고자 하였다.

이후 2011년의 연구와 제안을 통해 교육문화 개념에서 아시아문화 기반의 콘텐츠 개발과 유통을 지원하는 기능으로 전환되었다. 예를 들어 어린이체험관을 통해 아시아의 자연환경을 배경으로 체험활동을 제공하는 전시 프로그램이 제안되었고 이를 바탕으로 2013년에 아시아의 자연환경을 배경으로 하는 생활문화, 지식과 문명, 예술을 체험관의 주요 테마로 구성하였다. 이와 함께 전시 체험관 뿐만 아니라 어린이문화원을 구성하는 공간을 중심으로 어린이문화연구, 어린이공연, 어린이문화교육, 어린이도서관, 어린이문화콘텐츠 교류 등에 대한 콘텐츠의 기본 방향을 설정하고 이를 위한 프로그램을 개발하여 2014년부터 점진적으로 적용하였다. 이러한 과정에서 어린이문화원은 아시아의 문화적 다양성과 창의성을 바탕으로 어린이 문화콘텐츠 창·제작과 유통의 플랫폼을 주된 목표와 기능으로 설정하게 되었다. 아울러 개별적인 콘텐츠가 단독으로 개발·운영·유통되는 것이 아니라 어린이를 중심으로 복합적이고 융합적이며 유기적으로 연계가 되도록 프로그램을 구성하고자 하였다.

어린이문화원의 개념과 방향성, 존재 가치를 설정하는 데에는 접근 관점의 재정립이 필요하였다. 어린이문화원은 미니전당이라는 별칭을 가지고 있었다. 이는 국립아시아문화전당의 전시, 공연, 교육, 교류 등 대부분의 기능이 한 데 묶여 있기 때문이었다. 그러나 이는 어린이문화원의 근간이자 가장 중요한 어린이를 객체로 보는 관점이었다. 어린이 중심의 시각에서 접근한다면 어린이의 문화적 감성과 창의성을 위한 경험의 내용들로 공연의 경험, 전시 체험의 경험, 문화창작 교육의 경험 등이 필요한 것이다. 어린이 문화시설이라면 문화를 위해 어린이가 있는 것이 아니라 어린이를 위해 문화가 있어야 한다는 관점이 필요했다.

이를 위해 공간 설계나 콘텐츠 개발 과정에서 자연스럽게 도출된 개념은 '놀이'와 '창작'이었다. 놀이 자체가 어린이들의 삶이면서 문화였고 그 문화는 어린이의 시각에서 자신의 창작 세계를 만들어가는 것이었다. 어린이체험관이나 문화창작교육 프로그램의 테마 주제나 명칭에도 이를 반영하였다(문화놀이, 건축놀이, 소리놀이 등). 어른들 특히 예술가들의 참여를 통한 도움도 있으나 궁극적으로는 주어진 틀에 품을 맞추기 보다는 비정형의 세상에서 스스로 새로운 것을 만드는 과정 자체에 초점을 두게 되었다. 경우에 따라서는 구체적인 놀이활동을 위해 도구 자체도 개발하여 프로그램에 활용하였다. 아시아의 놀이조사를 통해 대표적인 놀이를 선정하여 원래의 놀이 도구도 만들지만 작가들의 참여를 통해 새롭게 응용한 놀이도구도 창작하였다. 놀이 도구도 예술가의 참여를 통해 작품이 될 수 있

다는 의미를 담고 있었다. 30종의 놀이 도구를 개발하였고 이를 활용하여 15년 7월에 10여 일간의 아시아놀이축제를 열기도 하였다. 그러나 다음 단계로 구상한 것은 어린이들이 자신들만의 놀이 또는 아시아의 놀이를 모티브로 새로운 놀이나 놀이도구를 만드는 것이다. 제안만 할 수도 있고 직접 개발할 수도 있을 것이며 여기에 작가들의 참여가 이루어질 수 있다. 주어진 놀이에 참여하는 어린이가 놀이를 만드는 창작자로 자연스럽게 이어지도록 하는 것이다.

어린이문화원의 콘텐츠 및 공간을 조성하는 과정에서 제기되었던 문제 또는 고려사항은 어린이의 연령 범주 문제, 공간의 당초 기능과 구조의 문제, 아시아문화와의 연계와 정체성 문제였다.

첫째, 연령은 어린이의 연령상 범주에 관한 것이다. 어떤 경우는 영아부터 포함해야 한다는 의견부터 청소년이 포함되지 않고서는 실효성을 거두기 어렵다는 의견도 있었다. 그러나 어린이박물관의 사례 및 기타 다양한 의견을 종합하여 핵심 연령층을 초등학교 저학년을 핵심 연령층으로 설정하고(초등학교 1학년은 기준으로 함) 4세 이상의 유아에서 초등학교 3학년까지를 주된 대상으로 정하였다.

둘째, 어린이문화원은 공간적인 측면에서 보면 어린이 공간으로 설계된 것이 아니었기 때문에 어린이 친화적인 공간으로 변화가 필요하였다. 당초 미술관 공간으로 로비의 상부 높이가 바닥에서 약 18m에 이르고 곳곳에 기둥이 많은 구조를 갖고 있다. 공간의 면적 뿐만 아니라 공간의 구조와 동선, 개별적인 공간들의 배치나 신규 설치 등 어린이문화공간의 성격 확보가 중요한 과제가 되었다. 이를 위해 공간 전체의 개념을 어린이중심으로 재설정하기 위한 연구와 설계가 이루어졌고 그래픽과 아트웍을 통한 공간의 이미지 변화도 이루어졌다. 놀이라는 개념을 기반으로 어린이문화원의 곳곳에 심과 놀이가 함께 어우러지도록 하였고 예술가들의 참여를 통해 어린이체험관의 전시물 또는 체험공간도 하나의 예술작품이 되도록 노력하였다.

셋째, 국립아시아문화전당의 어린이문화원으로서 아시아문화와의 관계성 설정이 하나의 과제였다. 어린이에게 굳이 아시아가 필요한가 라는 의견도 있었고 반대로는 아시아문화를 기반으로 해야 정체성과 차별성을 가질 수 있다는 의견이 있었다. 여러 논의가 있었지만 아시아의 스토리라는 문화자원의 중요성을 바탕으로 어린이 중심의 아시아 문화다양성 전문체험장으로서의 정체성을 정립하게 되었다. 그러나 이는 글로벌 사회를 지향하면서 다양한 문화자원을 기반으로 한 어린이의 창의성 계발을 전제로 한 것으로 이에 따라 다양성과 창의성을 개념적 기초로 삼게 되었다.

개관까지 어린이문화원에서는 자체적인 조사나 유사시설 사례 조사 결과를 활용하여 시설 조성 및 콘텐츠 개발의 방향을 정립하게 되었다. 2010년에 조사된 국립아시아문화전당 관련 사례조사 자료는 주로 해외의 어린이박물관이나 과학관을 주된 대상으로 하였다. 미국의 보스턴 인디애나폴리스 익스플로라토orium 등 어린이박물관을 비롯해 프랑스의 라빌레트 등 어린이 문화 과학 시설의 사례를 통해 공간과

3) 문화체육관광부(2010),
국립아시아문화전당
국내외 유사사례 모음집
(pp.90~102)

콘텐츠 구성의 방향을 분석하였다. 대부분 전시공간을 중심으로 구성되어 있으며 다양한 교육 프로그램이 연계되어 있다. 특히 어린이문화원의 체험관 개발과 관련하여 도움이 된 사례는 만들어진 전시가 아니라 새로운 개발을 통해 공간 자체를 바꾸어가는 박물관이나 과학관들이었다.³⁾ 이를 통해 가변성과 새로운 유지를 유지하고 전시물 유통의 기반이 될 수 있었다. 국내의 경우에도 주된 사례 조사 대상은 국립중앙박물관, 국립민속박물관 등의 어린이박물관 등 어린이박물관(미술관, 과학관 등을 포함)들이었다. 이는 어린이문화원의 시작이 어린이지식박물관으로부터 시작된 측면도 있고, 공간 규모상 어린이체험관이 가장 큰 면적을 차지하기도 하지만 현재 어린이문화시설로서의 복합적 기능을 어린이박물관에서 주로 수행하고 있기 때문이다.

이 과정에서 어린이문화원을 구성하는 전시체험관, 문화창작교육, 도서관, 공연, 유통이라는 콘텐츠나 기능의 개발을 위한 방향을 정립하는데 필요한 자료를 수집하였으나 반대로 각각의 기능을 통합한 새로운 모델의 정립이 필요하다는 점도 중요한 초점으로 부각되었다. 특정한 기능 중심으로 다른 기능이 부수적으로 연계되는 것이 아니라 각각의 기능이 하나의 조직체로 연계되는 새로운 운영 모델이 필요하게 되었다. 이는 어린이문화원의 공간 구성과 콘텐츠가 연계되어 있기 때문이기도 하고 어린이문화원이 제공해야 할 기능이 특정분야로 국한될 수 없기 때문이었다. 어린이문화원과 연계된 기관이나 전문가, 관계자들은 대부분 어느 특정분야의 전문성에 집중된 경우가 많다. 어린이공연 분야 관계자들은 어린이문화원을 어린이공연 전문 지원기관으로 이해하고 접근하며, 박물관 관계자들은 주로 어린이체험관에 관심이 많다. 도서관 관계자들은 어린이문화원 내 설치된 도서관이 부수적 기능을 수행하기 보다는 독립적인 수준의 전문화된 도서관으로 운영되기 원한다.

그러나 어린이문화원의 콘텐츠는 개별적으로 존재할 수가 없었고 어린이를 위한 다양한 문화적 경험이 하나의 유기체로 결합될 때 의미와 존재 가치를 갖게 되었다. 물론 이는 프로그램 운영이라는 현실적 측면에서도 매우 중요한 가치가 되었다. 도서관의 아시아 이야기 동화책은 아시아 스토리극이라는 공연이 되고 이야기 속 내용을 소재로 어린이체험관에서는 전시체험물이 만들어지게 된다. 아울러 공연 이야기는 보는 공연이 아니라 어린이들이 제작자가 될 수도 있다. 인형으로 배우도 만들고 무대도 만들면서 새로운 이야기도 창작을 하게 한다. 이 이야기는 문화창작교육 프로그램을 통해서 문화다양성 교육으로 연계한다.

이러한 운영 모델은 현재 어린이문화원에서 진행하는 콘텐츠 운영의 모델이며 일부 시도되고 있다. 공간별 기능이 아니라 공간이 통합된 콘텐츠 중심의 운영시스템을 구축하려는 것이다. 예를 들어 어린이체험관에는 20여명이 들어가 그림자극도 할 수 있는 작은 동굴 모양의 극장이 있다. 아시아의 스토리가 체험관 곳곳에 숨어 있으며 이 이야기를 담은 책을 도서관에 비치할 수 있다. 도서관에서는 이야기로 책을 만드는 프로그램을 진행하면 공연 파트에서는 동굴극장에서 아시아의 이야기로 무대를 어린이와 가족들이 만들고 동굴극장에서 공연을 스스로 할 수 있게 한다. 스토리와 공연의 결합 사례로 인도네시아, 태국 및 우리나라 이야기 6편으로 스토리극을 만들어 인도네시아와 우리나라에

서 공연을 하였다(더 베프와의 협력을 통해 드라마텐트 프로그램으로 개발하여 공연을 제작하고 9월 중 어린이공연문화축제에서 공연 실시).

또한 어린이문화원의 공간이 어떠한 기능을 해야 하는가에 있어서 공간의 면적이 중요한 것은 아니었다. 어린이문화원 내 어린이극장은 면적으로만 보면 471m²로 크지 않지만 어린이 공연문화를 위한 국가적 지원 및 아시아 교류의 교두보로서 역할을 수행하기 위해서는 극장의 규모가 중요한 것은 아니었다. 2014년 5월 발표한 콘텐츠 개발 계획을 통해 어린이공연문화를 주요 영역으로 설정하였고 자체적인 공연 제작 뿐만 아니라 2015년 9월 '어린이공연문화축제'를 통해 아시아 7개국을 비롯해 해외 10개국이 참여하여 41개 공연으로 2주간의 국제 공연축제를 실행하였다. 이는 축제 자체도 중요하나 연례화를 통해 국내의 어린이공연을 지원하고 아시아와의 교류를 통한 공연문화, 공연 네트워크를 구축하는 정책사업의 의미도 포함하고 있다. 이는 어린이·청소년예술교육센터도 동일한 관점으로 접근하기를 권하고자 한다.

즉, 공간규모로 접근하는 것이 아니라 기능으로 접근할 경우 공간의 면적이 주는 제약이 오히려 다양한 네트워크를 통해 서비스를 확장하고 타당성을 강화하는 길이 되기 때문이다. 아시아문화다양성, 예술적 표현을 통한 창작중심의 교육 등을 준비하고 있는 문화창작교육은 처음부터 교육 프로그램의 보급을 전제로 시작하였다. 이는 국립아시아문화전당이 입지한 광주의 지역적 한계에 대한 지적을 넘어서 국가 기관으로 또는 국제 기관으로 기능을 하기 위한 것이다. 지역의 한계는 결국 콘텐츠의 유통망의 문제이지 시설이 입지한 공간으로 제한되지 않는다는 것이다. 전국어린이박물관 협의체와 공동으로 주관한 전국어린이박물관박람회도 이러한 정책의 연장선에 있다. 어린이문화원은 문화센터와 같이 오는 고객을 받는 데 그치는 시설 건물 중심 공간이 아니라 전국과 아시아와 세계를 연결하는 유통의 플랫폼으로 정책 기관의 기능도 매우 중요하다. 어린이·청소년예술교육센터의 경우에도 입지한 서부 지역을 중심으로 지역의 예술 관련 시설이나 단체, 전문가들의 연계와 협력을 바탕으로 예술체험과 창작의 플랫폼으로서 기능을 할 수 있을 것이다. 아울러 서울문화재단의 창작 공간 등과 연계하여 어린이와 청소년을 위한 예술 콘텐츠의 연계망으로서도 역할을 준비할 필요가 있다.

IV. 어린이 청소년 문화예술공간을 위한 제언

어린이문화원의 조성사례를 중심으로 어린이·청소년예술교육센터의 공간 조성과 운영방향에 관한 시사점을 몇 가지 제언으로 정리하면 다음과 같다.

첫째, 구성주의적 관점과 경험중심의 과정을 바탕으로 어린이들이 직접 주체가 되는 창작공간이 되기 위해서는 비워놓은 공간이 있어야 한다는 것이고 그 비움은 어린이 청소년들의 채움을 위한 과정

이어야 한다는 것이다. 무엇인가로 다 채워놓고 단순한 조작 방식으로 경험게 하는 공간은 일회성 프로그램은 가능하나 새로운 발상의 자극에는 도움이 되지 않을 것이다. 다만, 어려운 점은 어른들의 시각이나 관점에서는 비워놓은 공간은 일을 하지 않은 미완성으로 보인다는 것이 문제이다. 특히, 청소년들의 경우에는 공간 자체를 스스로 꾸밀 수 있는 기회가 더 의미가 있을 수 있다. 예를 들어 내부의 벽을 내어주는 방법도 생각할 수 있다. 그래피티가 될 수도 있고 갤러리가 될 수도 있다. 어린이문화원의 경우 매우 큰 규모의 원형 벽이 3개가 있고 빈 벽이 여러 곳에 있는 상황이다. 유명한 화가들의 작품 공간으로 활용하자는 의견도 있었으나 결론은 체험관이나 교육, 공연을 통해 창작된 어린이들의 작품을 위한 갤러리로 활용하는 것이었다.

둘째, 공간 자체의 친화성과 편의성을 확보하기 위해 어린이 또는 청소년들의 시각에서 공간 디자인이나 색상을 결정하는 방안이 필요하다. 공간 설계와 시공부터 어린이나 청소년을 위한 공간이었다면 문제가 덜하겠지만 기존의 건물을 리모델링하거나 용도를 바꾸어 사용할 때는 상당한 연구와 사전 검증이 요구된다. 이용자 편의성을 위한 추가적인 설비도 고려해야 하고 장애 아동을 위한 설비 등도 재구성해야 한다.

셋째, 규모의 관점에서 공간의 면적은 제한 조건이 되기도 하지만 구조의 가변성 확보를 통해 공간의 활용도를 높이는 방안이 필요하다. 가변성은 두 가지 측면에서 의미가 있다. 하나는 다용도로 공간을 활용함으로써 면적의 제한을 줄인다는 것이고, 다른 하나는 새로운 공간으로 변화를 주기 쉽기 때문에 이용자들에게는 일정 기간 경과 후 새로운 공간을 제공하는 효과도 있게 된다. 청소년시설 중 청소년문화의집은 동 센터와 비슷한 규모로 설계안을 개발하였다. 설계안 개발시 600m² 내외를 기준으로 하여 중앙의 카페테리아를 중심으로 다양한 개별 공간이 필요에 따라 개·폐가 되도록 하면서 중앙의 카페는 무대도 되고 객석도 되고 집회장도 되고 활동장도 되도록 제안하였다. 어린이문화원의 경우에도 가능한 부분은 이 기준을 적용하고자 하였다. 공연의 경우에도 극장 내 공연 뿐만 아니라 체험관의 공간이나 로비에서의 공연도 운영하고 있다.

넷째, 연령 적합성의 문제와 대상층별 차별성에 대한 고민이 요구될 것이다. 특히, 어린이와 청소년이라는 두 대상층을 동시에 연계할 경우 프로그램 뿐만 아니라 공간의 디자인이 주는 연령별 친화성이나 접근성도 차이가 있다는 점을 고려해야 한다. 실효성을 고려하면 초등학교 저학년 중심의 어린이들이 상시 이용자가 될 가능성 높겠지만 고학년과 중학생들의 경우는 동아리 형태의 창작집단 활동의 경험도 예술가들과 함께 운영한다면 창작공간으로서의 가치를 배가시킬 수 있을 것이다.

다섯째, 시설로서의 기능과 기관으로서의 기능의 연계라는 관점에서 in-bounding과 out-bounding 개념을 함께 적용할 필요가 있다. 어린이나 청소년이 찾아오는 시설도 되어야겠지만 공간의 한계를 넘어 지역과 함께 하고 다른 예술 자원과의 연계를 돕는 외부 지향적 관점의 프로그램도 센터의 타당성을 제고시키는 방안이 될 것이다.

라운드 토론

토론 1 김혜인 한국문화관광연구원 부연구위원

토론 2 최지영 연극놀이연구소 놀자 대표

토론 3 노명우 아주대학교 사회학과 교수

토론 4 임미혜 서울문화재단 예술교육본부장

'학습'을 떼 '놀이': 어린이·청소년의 자기결정권에 의한 독립된 놀기를 위한 예술적 놀기의 필요

김혜인 한국문화관광연구원 부연구위원

본 토론자는 2014년 연말에 발표한 2015 문화예술트렌드 중 <노는 것이 의무가 되는 시대에 대한 담론의 본격화>을 포함한 적이 있다. 당시 실시했던 전문가 조사 및 국민인식조사 결과를 보면 '노는 것'을 사회적 덕목으로 인정하는 응답은 높았던 것에 비해, 대부분의 사람들이 '어떻게 놀아야 하는가의 방법 찾기'에 어려움을 겪는다는 반응과 '놀 시간과 권리가 인정되는 문화'의 정착을 위해서는 많은 시간과 제도적인 지원이 필요하다고 보는 의견이 많았다. 이런 결과들을 보며 '노는 것이 권리이자 의무가 되는 시대가 과연 올 것인가.'에 대한 고민들을 했었는데, 이번 포럼이 '예술적 놀 권리'와 관련한 이야기를 한다는 점에서 무척 반갑기도 하면서 많은 고민에 휩싸였다.

발표자께서도 지적하신대로 유엔인권위원회로부터 한국에서의 아동의 놀 권리에 대한 권고를 받을 정도라는 것은 사회 전반적 차원에서 '놀 권리의 보장을 위한 적극적 노력이 필요하다'는 것을 보여준다. 그리고 발표자분들 모두 강조하시는 정부와 사회의 놀 권리 보장을 위한 환경마련과 교육제도의 변화는 물론 절대적으로 필요한 부분이라 생각한다. 그런데 그 제도적 변화와 장치의 마련에 있어 우리는 고민해봐야 하는 문제가 있다.

“우리의 어린이와 청소년은 왜 못 노는 것인가?”

“왜 예술적으로 놀아야 하는가?”

유엔인권위원회의 권고에서는 한국의 어린이와 청소년이 처한 학습 중심환경의 강요문화의 문제를 들었고, 사교육걱정없는 세상이 발표한 연구에서는 사교육이 가져오는 '시간의 부족'을, 초록우산 어린이재단이 어린이 연구원을 위촉하여 수행한 연구결과에서는 '어린이와 청소년의 자기결정권 제약'으로 인해 '어린이와 청소년의 의사표현 자유의 훼손 문화'가 못 놀게 만든다고 강조한다.

이 모든 문제들이 어린이와 청소년의 놀 권리를 침해하는 요인일 것이다. 시간의 부족은 교육제도의 변화와 사교육을 강조하는 부모 문화의 변화가 필요할 것이고, 2015년 5월 관계부처 합동으로 발표된 제1차 아동정책 기본계획에서도 이런 인식은 부분적으로 찾아볼 수 있다. 하지만 놀이시간 확보를 위해 학습시간 사이사이 자투리 시간을 합쳐(1교시 시간 전 10분, 점심시간 30분 등의 시간을 합쳐 하루 100분이라는 방법) 놀 시간을 만들겠다는 제한적 접근을 여전히 보여준다. 즉 '학습 시간'만큼 독립된 '노는 시간'으로서의 접근이 필요할 것이고, 우리가 아직 가야 할 길이 멀다는 것을 말해준다.

학습중심환경 강조의 문제는 아마도 성열관 선생님이 지적하신 대로 성과 및 성공 지향주의 사

회에서 평등과 자아 및 권리 실현도구로서의 학습을 강조하는 사회로의 변화가 도움을 줄 수 있을 것이다. 그런데 우리는 언젠가부터 '놀이학습'이라고 부르며 '학교 교육과정'과 '생애주기별 학습단계'와 맞닿은 '놀이'의 학습적 기능을 강조하며 '학습'의 효과적 수단으로서의 '생산적 놀기'를 이야기한다. 이런 문제들은 놀이의 학습적 효과를 강조하는 문화보다 '놀이'자체를 강조하는 사회로의 변화가 필요함을 이야기해주는 듯 하다.

그리고 '어린이와 청소년의 의사표현 자유의 훼손문화'의 문제는 어떻게 해결할 수 있을 것인가? 부모와 학교와 제도들은 어린이와 청소년이 아직 잘 모른다는 이유로 대신 결정해주고, 이것이 쌓여 어린이와 청소년 스스로 자신의 결정에 대해 확신이 없게 되고, 주변 환경들은 심리적 불안감을 조장한다. 2014년 초록우산 어린이재단 연구에 참여한 어린이연구원들은 다음의 것들을 요구했다. 첫째, 시험을 줄여달라 둘째, 자발적으로 경시대회에 나가게 해달라 셋째, 각종 숙제를 줄여달라 넷째, 학원에 다니든 놀든 내가 결정하게 해달라.

내가 결정하게 해달라는 간절한 외침이 보인다. 그런데 그들은 또 다른 상황에 놓인다. 안해봐서 '어떻게 결정해야할지 모르겠다'는 것, 그리고 내 결정에 대한 심리적 불안감이 그것이다. 즉 '내가 결정하기'도 일단은 먼저 경험해보고, 일정 정도 학습해야할 필요가 발생한다는 것인데, 이 지점에서 예술적으로 노는 경험이 해줄 수 있는 역할이 있지 않을까. 잘 놀기 위해서는 자발적으로 놀아야하는데, 그 배경에는 무게형식, 무목적성, 무강제성이 있어야 한다고 한다(황옥경 외, 2011). 그리고 그 3無가 가능하기 위해 자기 마음대로 수 있는 시간, 자유롭고 창의적으로 자신의 의사를 표현할 수 있는 수단이 제공되는 공간, 언제까지 해야 할 의무나 목표가 없고 활동을 자유롭게 선택할 수 있는 비형식적 프로그램이 필요하다. 자유로움과 무강제성의 방법과 가치를 보여주는데 있어 예술은 아주 좋은 수단일 것이고, 예술적 놀이의 경험은 계속해 '자신의 결정'을 요구하고, 그 결정에 대해 자신의 심리적 반응을 살펴볼 수 있는 기회를 제공할 수 있을 것이다.

이 지점에서 이번 포럼에서 고민하는 예술적 놀 권리 실천방안으로서의 전용공간의 필요성 및 운영방향에 대한 시사점 또한 생겨나는 것 같다. 김혁진 선생님의 발표에서 강조하는 목적에 적합한 '공간의 가치'는 특히 제대로 놀 공간이 없는 우리의 환경에서 중요할 것이다. 제대로 놀 '공간'이 있어야 한다는 것, 그리고 그 공간에서 마련한 무정형의 프로그램을 통해 제대로 놀 '시간'을 확보해주어야 한다는 것은 매우 중요하다. 그런데 서울시의 새로운 예술적 놀 권리를 위한 전용공간의 계획을 살펴보면 여전히 기존의 '학습'과 연계한 놀이로서의 해석(학교교육과정과 연계한 예술경험 제공이랄지), 놀이의 주체인 어린이와 청소년의 '자발성'과 '결정권'을 강조하지 못하는 운영방식(예술가, 교사, 지역주민, 교육계가 참여하는 운영방식같은)을 고민한다는 점에서 기존의 어린이박물관, 교육센터들과 유사하게 통합예술교육을 통해 '학습'에 도움이 되는 '예술교육'을 제공하는 곳으로 운영되는 것이 아닐까하는 우려를 하게 된다. '예술적 놀 권리'가 실현되는 공간은 어린이와 청소년이 자신들이 원하는 '예술적 놀기'가 무엇인지를 결정하고, 어른들은 예술적 놀기가 잘 실현될 수 있도록 어린이와 청소년이 그 놀기에 집중할 수 있는 시간과 공간을 비워두는 방식이어야 할 것이다. 그리고 꼭! 그 시간과 공간이 어떤 변화를 가져오는지 부모와 어른들이 보고 인식변화가 일어날 수 있도록 그 변화과정에 대한 관찰과 공유법이 함께 준비되어야 할 것이다.

〈어린이·청소년의 예술적 놀 권리와 전용공간의 필요성〉에 대한 토론문

최지영 드라마전문가, 연극놀이 연구소 놀출 대표

〈어린이·청소년의 예술적 놀 권리와 전용공간의 필요성〉에 대해 함께 공유하고 토론할 수 있는 자리에 초대해주셔서 감사합니다. 이 자리에서 함께 토론할 수 있는 기반을 제공해주신 성열관, 김혁진 선생님의 글을 접하고 함께 이야기하는 기회를 갖게 되어 정말 기쁩니다.

성열관 선생님께서는 어린이, 청소년의 놀 권리와 예술교육, 그리고 한 국가의 복지정책과 방향, 그리고 공교육의 개념을 연계해서, 어린이, 청소년의 놀 권리가 사회적으로 매우 복합적인 환경 안에서 실천될 수 있음을 짚어주셨습니다. 특히 우리 나라의 경우, 국가경쟁력 강화수단으로서의 교육정책보다 어린이들의 자아 및 권리실현으로서의 교육제도가 절실하다는 점에 저도 깊은 공감을 하게 됩니다. 핀란드의 경우, 전 단계에 걸친 무상 평등교육 시스템 안에서 배려와 협력이라는 가치관을 중심으로 평등교육의 체계를 성공적으로 실천하고 있음을 다시 확인하게 되었습니다. 그리고 핀란드가 가지고 있는 국가주도의 권위주의 문화, 경계국가로서의 공동운명체, 급속한 산업화 등의 특성이 우리나라에서도 고스란히 드러난다는 점이 매우 흥미롭게 다가왔습니다. 이러한 점들을 종합해서 성 선생님께서는 공교육을 기반으로 한 평등교육의 실천이라는 복지국가의 실천을 통해서만이 어린이들의 미적체험 기회가 이루어질 수 있음을 강력히 주장하셨습니다.

김혁진 선생님께서는 현재 국립아시아문화전당 어린이문화원 예술감독으로서 어린이들의 놀 권리를 위해 공간적 접근성이 왜 중요한지, 그리고 그러한 공간이 어린이 친화적 공간이 되어야 함을 조목조목 짚어주셨습니다. 실제로 어린이들은 누구보다도 상상의 능력이 뛰어난 존재들이지만, 지적해 주신 대로 공간자체가 얼마나 예술적 상상이나 호기심을 자극할 수 있는 곳인가에 따라 어린이들이 갖게 되는 미적체험의 폭은 매우 큰 차이를 보이게 된다고 생각합니다. 저 역시 수많은 프로그램과 공연을 실행하고, 또 모니터링하면서 특히 어린이들에게 있어서 환경은 어린이들의 놀 권리에 매우 큰 영향을 미친다는 것을 실감했습니다. 드라마전문가들이 예술교육 프로그램 혹은 공연에서 가장 먼저 만들어내야 하는 것이, 정서적, 물리적 안정감입니다. 정서적, 물리적 안정감이 확보되지 않은 상태에서는 미적체험의 과정이 한발짝도 나아가지 못하기 때문입니다. 이러한 점에서 전 "어린이와 놀이는 그 자체가 하나의 유기체"라는 김혁진 선생님의 말씀에 주목하게 됩니다. 바로 이 점이 실제 어린이들을 위한 예술공간을 설계하고 만들어가는 핵심이 되어야 한다고 생각합니다. 또한 선생님께서도 어린이 전용공간을 만들어 나가는데 있어서, Human Ware 인 예술(교육)가 Soft Ware 인 예술활동 프로그램, Hard Ware 인 공간이 밀접히 연계되어야 함을 강조하셨습니다.

저는 바로 이 지점에서 질문을 드리고 싶습니다. 도대체 '복지'의 방향을 어떻게 설정해야 하는

것일까요? 특히 우리 나라의 현실에서 이러한 평등교육을 이루어낼 수 있는 문화복지정책의 방향을 어떻게 잡아나가야 하는 것일까요? 제가 이 질문을 드리는 이유는, 20여 년 동안의 제 경험- 실제 드러마전문가로서 현장에서 어린이와 청소년을 직접 만나면서, 그리고 2007년 이후 수많은 문화예술 교육 프로그램을 모니터링 하는 -과정에서 생성된 것입니다. 청소년을 비롯한 어린이들과의 예술교육(활동)들에서의 관건은 어린이와 청소년이 주체임에도 불구하고, 그들의 의견이 반영되기 힘들다는 것이지요. 그렇기 때문에 어린이와 청소년을 대상으로 한 문화예술프로그램은 그들을 이끌어가는 교사 혹은 예술교육전문가의 질에 의해 온전히 좌우될 수밖에 없다는 것입니다. 그러나 현실은 어린이와 청소년을 대상으로 하는 예술교육전문가의 전문성이 온전히 성장해 나갈 수 없다는 데 있다고 생각합니다. 예술교육가 혹은 전문팀들은 한 분야의 전문성을 키울 수 있기보다는 공모사업에 뛰어들어, 어린이, 노인프로그램, 지역특성화 사업, 시민문화사업 등을 전전해야만 유지할 수 있습니다. 또한 예술교육가 혹은 전문가들이 한 분야의 이를테면 어린이, 청소년분야에 몰입해서 전문성을 키워나가려 해도 그 전문성을 인정해 주지 않고, 그저 단기적인 시간강사로 이들을 소비해버리는 문화정책환경이 그 현실이라는 것입니다. 이러한 현실 속에서 오히려 어린이 청소년을 대상으로 한 문화예술교육프로그램들이 하향 평준화되고 있는 현상을 목도하게 되면서 정말로 가슴이 아팠습니다. 서서울예술교육센터는 이러한 점에서 지금까지의 공모사업형 문화정책의 틀거리와는 차별화된 어린이·청소년을 위한 미적체험의 기회를 제공해야 한다고 생각합니다. 그리고 이 공간은 성선쌤님께서 말씀하신 대로 아이들의 놀 권리를 복지정책으로 구현해내는 공적기관으로서의 모델이 되어야 한다고 생각합니다. 그러한 점에서 서서울예술교육센터가 지향해야 하는 공적기관으로서의 문화복지정책의 구체적인 모습이 어떻게 진행되어야 한다고 보시는지 함께 토론하고 싶습니다.

두 번째로, 실제로 김혁진 선생님께서는 예술감독으로서 어린이문화원의 방향과 관점을 어린이를 객체로 보는 관점에서 어린이 중심의 시각으로 전환해 내셨다고 할 수 있겠지요. 그래서 어린이들이 공연의 경험, 전시체험의 경험, 문화창작과 교육을 모두 포함하는 놀이와 더 나아가 창작까지 함께 체험할 수 있는 공간으로 구성해내셨다고 봅니다. 저는 이러한 역할의 정확한 명칭은 예술교육감독이라고 생각합니다. 서서울예술교육센터도 지속적으로 방향성을 가지고 성장하기 위해서는 이러한 예술교육감독의 역할이 필요하다고 느껴지는데요, '예술교육감독'의 역할이 서서울예술교육센터에서는 어떠한 방식으로 구현되는 것이 바람직한지에 대해서 이야기해볼 필요성을 느낍니다.

이와 함께, 서서울예술교육센터는 어린이문화원과 다른 어떠한 점에서 차별성을 가져야 한다고 보십니까? 혹은 어린이문화원에서 실현해내었던 기능 중에서 반드시 가져가야 하는 것이 있다면 어떠한 기능이라고 생각하시는지에 대해서도 이야기 나누면 좋을 듯합니다.

놀이의 의미를 묻다

놀이에 관한 책은 세상에 넘쳐흐른다. 그 수많은 책 중에서도 인간의 본질을 놀이에서 찾았던 하위징아의 해안은 여전히 유효하다. 하위징아가 놀이를 유일하게 연구한 학자는 아니다. 수많은 연구들은 대부분의 연구대상을 어린아이로 한정하고 있다. 놀이를 인간의 발달 과정에서 나타나는 한 때의 순진한 활동으로 보기 때문이다. 그러한 시각으로 보면, 성인들에게 놀이는 회복할 수 없는 과거이며 잃어버린 고향이다. 이것은 놀이에 대한 이상주의적 해석이기도 하다. 그래서 잃어버린 과거인 놀이의 세계를 성인되어도 여전히 간직하는 사람은 뛰어난 예술가나 천재쯤 된다고 생각한다.

하위징아의 대표 저서 〈호로 루덴스〉는 놀이를 다룬다는 점에서 수많은 다른 책과 특별히 다를 바 없지만, 놀이의 연구대상을 어린아이로 한정하지 않는다는 점에서 구별된다. 그에 따라 놀이는 어린아이의 특이한 행동이 아니라 인간 문명의 본질적 요소로 격상되었다. 인간은 유기체이다. 그렇기에 인간은 먹고사는 절대적 요구로부터 자유로울 수 없다. 그 요구를 채우지 못하면 인간은 생명을 위협받는다. 동시에 인간은 생물학적 욕구 충족만으로 만족하지 못한다. 인간은 그 이상을 바란다. 그 이상을 바라는 행위를 하위징아는 놀이라 했다. 이런 관점에서 보자면 놀이는 궁극적 만족을 위한 행위이다.

놀이는 그에 따르면 노동과 구별된다. 노동은 선택할 수 없는 행위이다. 먹고사는 문제를 해결해야 하기에 사람들은 어떤 방식으로든 노동해야 한다. 하지만 놀이는 다르다. 놀이는 해도 되고 안 해도 되는 선택적 행동이다. 노동이 필수적인 행동이고, 놀이가 선택적 행동이라 해서 노동보다 놀이가 의미 없는 행동이라 할 수는 없다. 노동이 생존을 위한 최소한의 조건을 의미한다면, 놀이는 최소한의 조건이 아니라 인간의 궁극적 만족이라는 최대치를 향한 행동이기 때문이다. 그렇기에 놀이의 문제는 어린아이의 문제로 환원될 수 없다.

놀이는 인간의 최대 만족치를 위한 행동이며, 인간은 노는 존재가 될 때 비로소 내부로부터 깊은 행복감을 느낄 수 있다. 노동을 통해서 인간은 안도감을 느낄 수 있지만 인간으로 완성된다는 느낌을 주는 영역은 노동이 아니라 놀이이다. 그렇기에 놀이에 대한 질문은 여가활동에 대한 질문, 시간 때우는 방법에 대한 질문이 아니라 인간의 행복과 인간의 완성에 대한 질문과 연결된다. 또한 이 질문은 인간의 보편성에 대한 질문과 연결되어야 한다. 즉 놀이에 대한 권리는 특별한 권리나 예외적인 권리가 아니라 누구에게나 적용되어야 하는 보편적인 권리가 되어야 한다는 뜻이다.

우리가 놀이는 예외적이고 특별한 경험이 아니라 보편적으로 수행되어야 하는 경험이자 권리로 이해할 때, 비로소 놀이에 관한 우리의 논의는 한 단계 격상될 수 있다. 놀이를 게임이나 오락이나 유희과도 같은 특정한 감정 획득을 목표로 삼는 기술적 행위로 환원시키지 않고, 보편성의 문제로 이해하는 한 놀이와 전혀 관계 없어 보였던 영역은 놀이와 매우 깊은 관련을 맺고 의제로 부각되기 시작한다.

두 개의 발표문, 하나는 어린이 놀이 시설 조성공간을 사례로 놀이의 문제에 접근하고 있으며, 또 다른 하나 “예술적 놀 권리와 핀란드 교육”이라는 발표문은 핀란드 사례를 통해 우리에게 시사점을 제시하고 있다.

“핀란드의 어린이 문화예술교육은 한국처럼 사교육을 중심으로 이루어지는 것이 아니라 정부와 지방자치단체, 지역문화예술교육센터, 박물관·공연장, 학교와 교사 등 여러 기관 단체들의 긴밀한 협력 하에 유기적으로 운영되는 것이 그 특징”

“일국의 정책 이면에 자리잡은 역사적 근거 요인으로서 특정 정책의 성공을 가능하게 한 사회적 조건을 살펴보는 것은 중요한 과제”

“핀란드 학생들의 높은 성취는 4가지 정도의 요인들이 서로 중첩적으로 작용하기 때문으로 이해될 수 있다. 첫째, 학생들의 교육 흥미도와 여가 활동 기회가 높다는 점, 둘째, 질 높은 학교교육의 기회가 향유된다는 점, 셋째, 학부모의 지원과 관여가 충분하다는 점, 넷째, 교육 시스템을 중시여기는 사회적, 문화적 분위기가 조성되어 있다는 점이 이에 해당”

그렇기에 놀이는 콘텐츠가 아니라 환경적 맥락에 대한 도입으로 핀란드를 발전 모델로 삼는 것이 필요하다고 생각한다.

〈놀 권리-예술교육-복지국가-좋은 공교육〉이 서로 밀접하게 연계되어 있음을 다시한번 확인할 수 있었다.

예술교육센터의 실험, 무엇에서 어떻게로

1. 서서울예술교육센터 조성 배경 및 현황

2013년 가을, 벨기에 등 유럽 4개국을 출장 방문한 적이 있다. 다양한 문화예술 활동과 함께 특히 어린이와 청소년을 위한 통합예술교육을 지원하는 예술기관과 단체들을 직접 만나면서 미적체험 예술교육이 전 세계적 공통 관심이라는 걸 확인할 수 있었던 좋은 기회였다. 그 중 인상 깊었던 두 개 기관 중 하나가 아난탈로 예술교육센터(Annantalo Arts Center)였다. 이미 국내에도 여러 경로를 통해 소개되었던 기관이고 2012년 아난탈로의 연극담당 프로듀서가 재단 예술교육팀을 방문했던 터라 자연스럽게 답례 방문하게 되었는데 많은 시사점을 얻고 돌아올 수 있었다. 그런데 출장을 마치고 돌아오자마자 서울시에서 연락을 받았다. 아난탈로를 모델로 서울형 어린이·청소년 예술교육센터를 계획하고 있으니 자문회의에 참석해달라는...!

이런 인연으로 2013년 12월부터 지금까지 (현재 서울시에서 리모델링 공사를 진행하고 있는) 서서울예술교육센터(구 김포가압장) 조성 기본계획 수립에 참여하게 되었고, 동 센터 운영을 재단이 맡기로 결정되면서 2016년 개관(7월 예정)을 위한 운영준비를 총괄하고 있다. 출장을 다녀온 기관의 참고사례가 실제 프로젝트화 되면서 운 좋게도 어린이·청소년을 위한 전용 문화예술교육 공간을 조성하는, 기존에 없던 새로운 일에 참여하게 된 것이다.

제대로 된 어린이·청소년 전용 문화예술공간이 거의 없는 현실에서 보면 무척 반가운 일이다. 하지만 정수장 용도가 폐기 되지 12년이 지나도록 마땅한 대체 활용 방안을 찾지 못 해 버려져있던 가압장을 어린이와 청소년이 주 이용객이 될 예술교육센터로 조성하겠다는 서울시의 결정이 있기까지는 1년 이상의 고민과 숱한 자문회의 등 표면적으로는 보이지 않는 어려움과 진통이 많았다. 특히 해당 부지는 김포공항에서 가까워 실제로 항공기가 10분 간격으로 이착륙하는 경로에 노출(소음대책 3중 지역)되어 있는 등 외부 환경적 조건만 볼 때는 어린이·청소년 문화시설로는 적합해보이지 않기 때문에 반대의견도 만만치 않았다. 그러나 아난탈로 예술교육센터 운영 모델을 참고한 커뮤니티형 어린이·청소년 예술교육센터의 조성이 필요하다는 초창기 논의가 있던 중 건축가, 문화기획자 등 전문가집단의 현장 방문이 수차례 이루어졌었고 예상외의 호평을 받았다. 그 이유는 인접 서서울호수공원의 생태 환경이 우수하고, 기존 시설이 거의 없는 가압장의 구조가 오히려 무한한 변신의 잠재력을 가지고 있어 다른 곳에서는 볼 수 없는 혁신적인 공간을 창조해낼 수 있다는 ‘새로운 시도 가능성’ 덕분이었다. 물론 김포가압장이 위치한 양천구 신월동 인근이 문화기반시설이 전무하다시피 하다는

점도 고려되었다. 아울러 문화예술이 도시의 폐산업시설, 노후한 건물을 업사이클해서 도시에 활력을 불어넣고 적은 비용으로 해당 시설의 가치를 높일 수 있다는 점에서 당시 문화체육관광부 등에서 수백억원을 지원한 '폐산업시설 활용 문화공간 조성 지원사업' 등의 대규모 시설 리모델링 지원 또한 서울시의 결정에 힘을 실어주기도 했다.

그 결과 지난해 말 서울시에서는 김포가압장 리모델링을 시작으로 서울 전역에 2018년까지 10개 어린이·청소년 예술교육센터를 조성하겠다는 계획을 발표했다. 그리고 27억 원의 설계 및 공사비를 배정해 서울시 공공건축가를 대상으로 지명공모를 진행, 서울 서남권에 랜드마크가 될 어린이·청소년 예술교육센터 조성계획을 추진했다. 서울시의 시설 조성 후 운영을 맡기로 한 서울문화재단은 이후 설계공모 당선작을 대상으로 협의를 진행하며 실시설계에 필요한 운영 컨셉과 세부운영계획을 지원해왔다. 지난 11월초에는 건축공사 시행사가 선정되었고 현재 기존 시설 철거 등의 공사 작업에 착수해있다.

2. 쟁점과 토론

서서울예술교육센터의 운영방향은 '어린이·청소년의 예술적 놀 권리를 보장하는 공간'이라는 개념에서 출발한다. 만들어진 프로그램이 제공되는 문화센터가 아닌, 다양한 예술가와 함께 창작하고 활동하는 경험을 나누고 그런 경험을 바탕으로 어린이·청소년들이 자신이 하고 싶은 창조적 놀이와 활동을 스스로 설계하고 즐길 수 있도록 환경과 여건을 지원하는 것이 주 목적이 되는 공간을 지향한다. 아이들이 마음껏 뛰어놀 수 있는 골목을 찾아보기 힘든 서울의 현실에서 예술적으로 놀 수 있는 권리라는 이야기가 다소 이상적으로 들릴 수도 있다. 하지만 현실이 녹록지 않기 때문에 그런 공간의 필요성이 오히려 더 크다고 할 수 있다. 때문에 지금은 어떤 프로그램을 제공할 것인가에 집중하기 보다 이미 서울시로부터 주어진 공간이 어떤 환경이 되어 우리가 상상하는 것 이상(아이들의 상상이 그렇지 않은가?)으로 새롭고 창조적인 시도들을 담아내게 할 것인가를 오늘 함께 나눌 고민으로 제안하고 싶다. 이런 개인적 바람을 담아 향후 서서울예술교육센터의 성공적인 운영을 위해 더 검토되어야 할 사항에 대해 앞서 두 분의 발제내용에서 도출한 이슈들을 중심으로 적어본다.

- 놀이는 연령대별로 더 적합한 것이 있다.

* 기존 교육체계(아동교육학 등)를 새로운 예술교육 시도에 어떻게 수용할 것인가?

- 어린이는 스스로 자신이 원하는 예술 참여를 결정할 수 있어야 하고 활동의 기회가 적절하고 균등하게 주어지도록 노력해야 한다.

* 운영방식 설계에 어떻게 반영할 것인가?

- 예술 참여에 대한 개인적 경험이 사회적 가치로 전환되려면 예술교육 의미에 대한 사회적 합의가 필요하다.

* 교육이 궁극적으로 지향하는 목표에 대한 사회적 합의가 교육의 방식이나 내용보다 중요하다는 점에서 매우 중요한 시사점을 제시한다.

- 핀란드 교육의 사례에서 예술적 놀 권리와 교육의 우수성을 연관시킬 수 있는 논리는 무엇인가?

* PISA 사례만을 기준으로 교육의 우수성을 논할 수 없을 것이다. 예술교육이 광의의 인간교육, 시민교육, 문화교육으로 어떻게 연결되는지 핀란드 공교육 내 이미 스며들어있는 예술통합적 혹은 예술기반적 교육 접근에 대한 고찰과 분석이 아쉽다.

- 패러다임의 전환 : 누가 무엇을 하느냐 보다 어디서 어떻게 하느냐가 중요하다.

* 교육의 질이 교사의 질을 넘어설 수 없지만 예술교육도 과연 그런가?

예술적 환경과 공간이 주는 영향에 대해 우리는 얼마나 알고 있는가?

- 공간, 시설 기반이 있어야 지속가능한 문화예술교육에 대한 지원과 실험이 가능하다.

* 프로그램, 프로젝트가 중심 지원제도가 휘발되지 않고 구체적 완결성, 효과를 내기 위해서는 수행의 경험이 쌓일 수 있는 기반으로 지역과 공간은 반드시 필요하다.

2015 서울예술교육포럼2

어린이·청소년의 예술적 놀 권리와 전용공간의 필요성

발행일 2015년 12월

발행처 서울문화재단 예술교육팀
서울시 중구 소파로 138 남산예술센터 예술교육관 2층
T. 02)758-2000 F. 02)6008-7347
www.sfac.or.kr

기획 예술교육본부장 임미혜
예술교육팀장 남미진, 차장 김수현

© 서울문화재단 예술교육팀