creative commons

COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

교육학박사 학위논문

새로운 박물관을 위한
박물관 학습 개념의 재사유화

- 참여적 박물관 학습을 둘러싼 담론 재고찰 -

2022년 8월

서울대학교 대학원

사범대 협동과정 미술교육전공

이 홍 관

새로운 박물관을 위한
박물관 학습 개념의 재사유화

- 참여적 박물관 학습을 둘러싼 담론 재고찰 -

지도교수 곽 덕 주

이 논문을 교육학박사 학위논문으로 제출함
2022년 8월

서울대학교 대학원
사범대학 협동과정 미술교육학 전공
이 홍 관

이홍관의 박사 학위논문을 인준함
2022년 8월

위 원 장 심 상 용 (인)

부위원장 김 형 숙 (인)

위 원 강 대 중 (인)

위 원 이 영 준 (인)

위 원 곽 덕 주 (인)

국문초록

본 연구는 박물관의 위기라는 상황인식으로부터 박물관 학습 담론의 발달을 추적하고 박물관의 존재론을 탐색한다. 문제의 제기는 예술 실천에 관한 제도비평의 역사를 통해 이루어지는데, 이성주의적 믿음에 기반한 진보적 예술 운동의 한계를 짚어보고 대안적 박물관 개혁 운동의 등장까지를 토의한다. 이 운동은 박물관 개혁의 중심에 박물관 교육을 둔 것으로, 이와 관련해 본론에서는 경험철학과 구성주의를 거쳐 참여적 박물관론으로 이어지는 박물관 학습의 담론들을 비판적으로 검토한다. 경험철학은 박물관 경험을 실존적 정체성 형성으로 이해하고, 구성주의는 관람자에 대한 관심으로부터 정체성 형성을 박물관 학습의 목표로 두는 이론을 구축한다. 참여적 박물관론은 이를 계승하지만, 박물관의 목적을 지식 전달이 아니라 관람자의 사회적 관계 형성에 두는 파격을 보여준다. 동시에, 방문자의 참여를 박물관의 내부 업무까지로 확장하고, 참여 주체로 박물관 내부 운영자까지를 포함시킴으로써, 참여적 박물관은 내외부가 구분되지 않는 사회적 공동체로 그려진다. 본 연구는 박물관의 조직과 문화의 재구성을 지향하는 이러한 결론이 박물관 학습 이론에서 발견되는 학습자 정체성의 행위자적 수행으로서의 이해와 맞닿아 있다고 본다. 참여적 박물관론은 박물관 그 자체를 끊임없는 정체성의 변화, 즉 학습의 수행 과정으로 보고 있다는 것이다. 이를 본 논문에서는 '학습하는 박물관'이라고 표현하는데, 존재를 곧 과정으로 보는 이 논리는 언어적 수행과 정체성의 관계를 조명한 수행성 이론에 바탕을 둔다.

주요어 : 박물관교육, 박물관학, 경험주의, 구성주의, 참여적박물관

학 번 : 2016-30446

목 차

I. 서론 ····· 1
1. 연구의 필요성과 목적 ····· 1
가. 박물관의 위기와 변화: 거시적 관찰 ····· 2
나. 관람자의 경험과 학습: 미시적 관찰 ····· 9
2. 연구 방법과 내용 ····· 14
3. 핵심 개념으로서의 '참여' 및 관련 선행연구 ····· 22

II. 박물관의 제도적 역사 ····· 26
1. 박물관 담론의 다양한 분화 ····· 26
2. '참여'는 어떻게 미술상품이 되는가 ····· 31
3. '큐레이셔니즘' 시대의 박물관 ····· 41
4. 박물관과 예술의 사회참여 ····· 46
5. 박물관의 반성과 변화의 시작 ····· 50

III. 박물관 학습의 철학적 개념 모색: 경험주의 ····· 55
1. 유기체적 세계관과 예술적 경험: 듀이의 경험 철학 ····· 55
2. 창작에 관한 경험주의적 접근: 포시옹의 창조하는 신체 ····· 63
3. 정체성 형성으로서의 학습: 엘스워스의 경험주의 ····· 72

IV. 박물관 학습의 교수방법적 접근과 그 한계: 구성주의 ····· 87
1. 구성주의 박물관 교육론: 하인의 박물관 연구 ····· 87
2. 관람자를 향한 관심: 포크의 관람자 연구 ····· 93
3. 정체성 구성으로서의 박물관 학습: 후퍼-그린힐의 포스트박물관 ····· 98
4. 구성주의의 수용과 전망 ····· 105
가. 국내 구성주의 박물관론의 적용과 문제점 ····· 105
나. 구성주의의 수용, 확장, 그리고 전망 ····· 113

V. 새로운 박물관의 정체성 모색: 참여적 박물관론 ····· 118
1. 사이먼의 참여적 박물관 ····· 118
가. 참여적 박물관론의 이론적 구조 ····· 119
나. 구성주의의 계승과 극복: 교육적 사다리 ····· 124
다. '연관성': 관람자와 박물관 사이의 가교 ····· 129
라. 확장 담론으로서의 참여적 박물관 ····· 134
2. 참여적 박물관의 실천 ····· 140
가. 지식 학습을 초월한 참여적 지식 생산: '기여' ····· 140
나. 함께 만드는 열린 큐레이터십: '협력' ····· 143
다. 지식 공동체로서의 박물관 실천: '공동제작' ····· 148

VI. 논의: 박물관과 박물관 학습의 재사유화 ····· 155
1. 학습 공동체로서의 참여적 박물관 ····· 156
2. 정체성 형성의 이데올로기 ····· 160
3. 행위자성의 수행과 박물관 학습 ····· 165
4. 박물관 학습의 재사유화 ····· 172

VII. 요약 및 결론: 박물관 학습에서 학습하는 박물관으로 ····· 177
1. 연구 논의 요약 ····· 177
2. 연구 결과와 향후 과제 ····· 184

참고문헌 ····· 191

표 차례

[표 1] 포크와 디어킹의 박물관 방문자 유형 ····· 95
[표 2] 참여 프로젝트의 4가지 유형 ····· 123

그림 차례

[그림 1] 3대 국립박물관 방문자 변화 추이 (2011-2020) ····· 3
[그림 2] <에메랄드 언덕의 에밀리> 관람자 참여활동 결과물 ····· 12
[그림 3] Rirkrit Tiravanija, 1992. *Untitled (Free)* ····· 33
[그림 4] Jeremy Deller, 2008. *It is what it is.* ····· 36
[그림 5] 바넷 뉴먼, 1950-51. *Vir Heroicus Sublimis.* ····· 83
[그림 6] 하인의 박물관 학습 이론 분류 ····· 89
[그림 7] “나에서 우리로” 다이어그램 ····· 121
[그림 8] 전통적 기관과 참여적 기관 ····· 137

I. 서론

1. 연구의 필요성과 목적

오늘날의 박물관은 전 세계적으로 위기를 맞고 있는 동시에 새로운 교육적 기회가 교차되는 복합적인 성격의 공적 기관으로 특징지을 수 있을지 모른다. 본 연구는 박물관이 맞이하고 있는 변화와 위기를 담론적으로 고찰하고 그 과정의 중요한 한 축으로서 박물관 학습에 대해 살펴봄으로써, 새로운 박물관 학습의 개념과 더불어 박물관의 시대적 과제와 존재 이유를 숙고해 보려는 시도이다. 이 연구에서 박물관 학습은 단순히 관람자에게 지식을 전달하는 활동으로 한정되지 않는다. 앞으로 살펴보겠지만, 오늘날 박물관 개혁 운동의 중심에는 학습을 새롭게 조명하는 대안적 사유들이 존재한다. 이 사상들에 따르면 박물관 학습은 단지 어떻게 교육할 것이냐는 방법론의 문제를 넘어 박물관의 근본적인 존재 이유를 새롭게 밝히는 실천적, 인식론적 근거가 된다. 박물관 학습에 관한 최근의 담론들은 학습자가 자신의 정체성을 발견하고 구축해 가는 능동적 수행으로서 박물관 학습을 조명하는데, 이때 정체성은 개인에게 배타적으로 귀속된 것이 아니라 사회 속에서 맥락적으로 형성되고 동적으로 변해가는 것으로 간주된다. 본 연구는 이와 같은 전환적 담론의 형성 과정을 비판적으로 살펴봄으로써 그것이 함의하는 교육철학적 관점을 모색하고, 나아가 이를 통해 제기되는 새로운 박물관의 개념을 인식론적으로 해체-재구성해 보고자 한다.

이러한 연구의 방향은 박물관과 그것이 속한 사회의 관계 속에서 박물관 학습이 어떻게 사유되고 있는지를 관찰함으로써 도출되었다. 이 과정에는 크게 두 가지가 포함된다. 첫째로는 '거시적 관찰'이다. 박물관이 사회적이고 역사적으로 마주하고

있는 비판, 위기, 그리고 변화를 다루는 영역에 대한 검토이다. 두 번째로는 '미시적 관찰'로서, 실제 박물관에서 학습이 어떻게 방문자의 경험에서 비롯되는 지에 관한 검토이다. 이러한 두 가지 시점, 즉 거시적 검토와 미시적 검토는 이 연구가 다루는 두 가지 담론 또는 학제의 축이라 할 것이다. 이제 이들을 차례로 살펴봄으로써 본 연구의 문제의식에 접근해 보기로 하자.

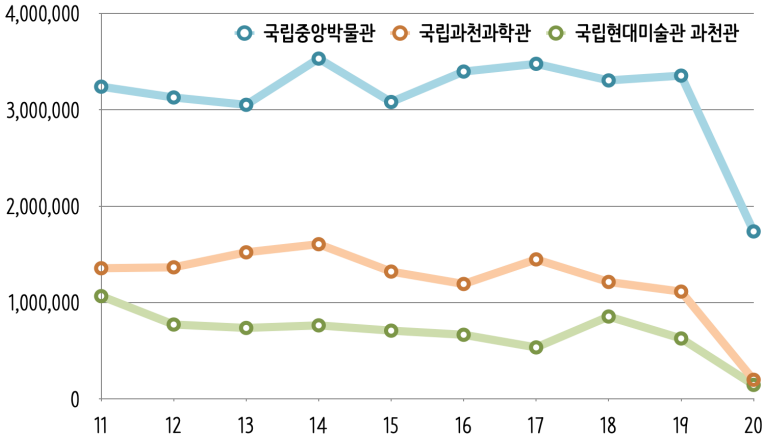
가. 박물관의 위기와 변화: 거시적 관찰

2002년부터 2012년까지, 10년간 미국 성인의 예술 활동 참여를 추적한 미국 국가예술기금(National Endowment for the Arts, 이하 NEA)의 「예술의 공공 참여도 조사(Survey of public participation in the arts, 이하 SPPA)」보고서에 따르면, 미술관 방문이나 공연 참관과 같은 전통적 형태의 예술 활동 참여는 급격히 줄었다. 이 기간에는 이른바 '벤치마크 예술 활동' 전체, 즉 공연장이나 미술관과 같은 전통적 예술 향유 기관에서 관람자 이탈이 관찰되었던 것이다. 더욱이, 미술관과 관련된 시각예술 장르에 한정해 살펴보면 이 문제는 더 심각했다. 시각예술 분야의 경우, 조사에 포함된 전 기간에 걸쳐 75세 이상 고령층을 제외한 모든 연령에서 지속적인 방문자 감소가 일어났던 것이다(NEA, 2015: 2).

NEA는 80년대 말부터 미국의 모든 예술 분야에서 국민 참여 양상의 변화를 추적해 왔는데, 위의 조사는 2000년경부터 시작된 심상치 않은 문화적 지각 변동을 잘 포착하고 있다. 또한 위의 보고서들에서는 변화를 수용하고 적응해 나가려는 NEA 스스로의 노력도 보인다. 2012년 SPPA 조사에서부터는 '벤치마크 예술활동'에 포함되지 않는 새로운 문화 영역들을 포함하기로 결정되었다. 디지털 매체를 이용한 감상이나, 개인이 창작 또는 재조합(remix)하고 이를 공유하는 등의 활동도 새로 발생한 예술적 향유의 방식으로 보고 집계에 정식으로 편입시킨 것이다(NEA, 2015: X-XI). 같은 보고서에서는 이에 대한 해명도 발견되는데, 이에 따르면 NEA는 동시

대의 이와 같은 변화가 “새로운 참여 문화”를 반영하며, 특히 “예술의 참여를 스스로의 방식으로 이루고자 하는 미국인들의 바람이 증가함”으로부터 비롯된 것이라고 평가했다(NEA, 2019: 14). 사람들은 박물관 컬렉션을 온라인으로 검색하고, 오페라 공연을 스트리밍으로 감상하거나, 음악 재생 목록을 만들어 소셜 네트워크로 공유하는 등, 다양한 방식으로 자신만의 예술 향유 방식을 ‘개인화’해 왔다는 것이다.

그런데 이 변화는 미국에 국한된 현상도, 예술 분야에 국한된 현상도 아니라고 할 것이다. 한국의 대표적 박물관에서도 그와 비슷한 변화가 발견되기 때문이다. 2020년 코로나-19 사태가 닥치기 전까지 10여 년 간 한국의 대표적 국립 박물관 세 곳의 관람자 수를 보면, 2020년 코로나-19로 인한 관람자 격감이 우선 크게 부각된다. 하지만 이를 제외하고 살펴보더라도, 세 곳 중 두 곳(국립과천과학관, 국립현대미술관)의 관람자 추세는 코로나 이전부터 이미 정체되거나 조금씩 줄어온 것으로 확인된다(그림 1).



[그림 1] 3대 국립박물관 방문자 변화 추이 (2011-2020)
데이터 출처: 관광지식정보시스템
https://know.tour.go.kr/stat/visitStatDis/table.do

이렇게 빠르게, 그리고 예측 불가능하게 변해가는 세상과 문화 속에서 박물관은 세상의 변화와 괴리되어 관람자 수를 잃어 온 구시대적 문화 공간으로 보일 뿐이다. 심지어 박물관은 때때로 강력한 비판과 저항의 대상이 되기도 했다. 비교적 가까운 한 가지 사례로 '박물관 점령운동(Occupy Museums)'이 있다. 월가 점령운동(Occupy Wall Street)이 한창 달아오르던 2011년 10월, 예술가와 시민들은 뉴욕근대미술관(Museum of Modern Art, 이하 MOMA) 앞에 모여 점거 집회를 시작했다. 이 시민들은 1%의 금융계 엘리트가 월가의 모든 자금과 거대 기업을 지배한 것과 같이, 박물관으로 대표되는 고급문화 영역에서도 이익의 독점이 자행되고 있다고 보았다. 그들은 MOMA에 이어 국립자연사박물관, 소더비, 링컨센터, 미국금융박물관 등 서로 다른 상징적 문화 기관을 옮겨가며 집회를 열어가며, 문화와 권력의 집중화와 일반 대중의 소외를 다양한 방식으로 고발하고 규탄하는 일련의 퍼포먼스를 통해 다음과 같이 주장하였다.

> 그래서 우리는 뉴욕시의 박물관을 점령하기 시작했다. 우리는 그들의 대문 앞에서 춤을 추고 구호를 외쳤고 박물관 계단에 모여 집회를 열며 99%들의 용기와 대화를 위한 공간을 해방시키고자 했다(Occupy Museums, 2011).

박물관 점령운동은 두 가지 사실을 다시 한 번 확인시켜 준다. 첫째, 사회는 오래전부터 박물관에게 적극적이고 능동적인 사회 문제에 대한 참여를 요청해 왔다. 미국의 경우, 박물관을 비판하는 개혁적 문화 운동의 역사는 적어도 1960년대부터 이미 존재해 왔다. 진보적 문화이론을 바탕으로 하는 예술 문화운동과 행동주의의 흐름 속에서 박물관은 자주 비판대에 올라야 했다. 68혁명, 반전(反戰)운동, 그리고 반문화(counter-culture)와 같은 사회적 영향 속에서 작품과 작가 중심의 미술을 탈규범화하는 미술 장르나 박물관에 대한 비판이 꾸준히 확산되어 온 것이다. 이렇게, 박물관 점령운동은 그 행동의 방식에 있어서 여전히 오늘날까지 계승되고 있는 예술적 행동주의의 전통을 확인시켜 준다.

둘째, 그럼에도 불구하고 이 운동은 이전의 행동주의 예술 운동과 미묘하게 달랐다. 박물관의 문제를 더 일반적인 문제인 자본주의 금융의 문제와 동일선상에서 바라본다는 점에서, 이 운동은 박물관의 근본 문제를 미술에 내재된 형식주의 담론이 아니라 일상 속에서 실천되는 자본주의적 문화에서 찾으려 하는, 박물관의 존재를 미시적이고 일상의 차원에서 일어나는 공동체 사회의 문제로 바라보는 운동이었다고 할 수 있다. 다시 말해, 이 운동가들은 스스로의 활동을 월가 점령 운동의 연장선상에 있는 것으로 인지하면서, 보다 일상의 실천 차원에서 박물관의 개혁을 요구했다고 할 것이다. 이러한 운동 노선은 제도 비평의 전통과도 미묘하게 차별된다. 개혁적 사회문화의 영향 속에서 진보적 미술 비평의 선봉에 있었던 학술지 「옥토버(October)」를 보더라도, 여기에 참여한 비평가들은 대체로 사회 운동에 직접 개입하지 않고 형식주의(formalism)와 같은 미술의 내재적 논리에 몰두했고, 반면 사회에 대한 직접적 개입을 목표로 한 행동주의 예술가들은 현실정치와 같은 거대 담론을 한꺼번에 전복시키려는 과격한 시도에 몰두했다고 할 수 있기 때문이다.[1)]

한편, NEA의 SPPA 보고서를 통해 관찰되는 변화, 그리고 박물관 점령운동으로 드러나는 변화들은 새로운 과제들을 우리 앞에 제기한다. 박물관은 진보적 문화 운동의 오랜 역사에도 불구하고 여전히 기득권의 대변자로 인식되고 있으며, 새로운

---

1) 미디어 시대의 미학을 담론적으로 분석한 데이빗 조슬릿(David Joselit)에 따르면, 매체(medium)과 미디어(media)는 같은 어원의 두 단어이지만 그것이 위치한 담론적 공간은 서로 다르다. 전자는 전통적 예술의 재료를, 후자는 오늘날 상호소통을 촉진하는 매개체를 뜻한다. 조슬릿은 보수적인 '매체'의 담론적 한계에서 벗어나지 못한 비평가로 「옥토버」의 대표 필자라 할 수 있는 로잘린드 크라우스(Rosalind Krauss)를 지목하기도 했다(Joselit, 2007/2016: 59-60). 같은 저서에서는 6-70년대의 과격한 행동주의 사례도 다양하게 제시된다. 자본주의 경제를 전복시키려 했던 디거스(Diggers) 집단(105-107)이나, 증권거래소와 정당 전당대회에 난입해 소동을 일으킨 호프먼(Abbie Hoffman. 158-163) 등이다. 오늘날의 박물관 점령운동은 형식적으로 이러한 행동주의를 계승하고 있다고 보아야 하겠지만, 이 운동이 발생한 정황이나 운동가들이 자신을 표상한 정체성은 6-70년대와 비교하면 보다 완화되고 일상화 된 것으로 파악된다.

문화 기술과 인터넷 플랫폼의 확장에 따라 박물관은 시민의 일상적 문화와도 점점 거리가 멀어져 가고 있다. 그러나 만약 박물관이 당장 소멸되어야 할 무엇이 아니라면, 오늘날 우리의 과제는 박물관을 다루기 위한 새로운 관점과 이론을 개척하고 변화된 문화 환경에서 박물관이 집중해야 할 가치를 다시 발견해 수립하는 것이라 할 수 있겠다. 박물관 스스로가 이 변화에 맞추어 적극적으로 새로운 가치를 찾아 나서야 하는 것이다.

박물관이 처한 오늘의 이러한 상황은 박물관의 사회적 역할이나 위상이 조금 위축된 정도의 변화라고 볼 수는 없을 것이다. 한마디로, 박물관은 단순히 조금 더 '겸손하게' 변한다 해도, 즉 콘텐츠를 쉽게 가공하거나 고객 서비스를 확충하는 식으로 노력한다고 해도, 관람자를 다시 불러들이고 세상에서 환영받는 기관으로 되돌아오지는 않을 것이다. 새로운 전시 기술을 도입하거나, 편의 시설과 서비스를 개선하거나, 혹은 전시 자료를 더 알기 쉽게 제작하는 것과 같은 노력들은 물론 환영받을 만한 박물관의 시도들이다. 하지만 이러한 노력은 일차원적 대응으로서 한계가 분명하다. 이런 시도에는 큰 예산과 자원이 소요되기도 하지만 언제나 의도한 성과가 뒤따랐다고 볼 수도 없다. 앞에서 본 한국 박물관의 10년간의 성과는 박물관의 노력이 시대적 요구에 크게 못 미치고 있음을 증명한다.

그러면 박물관은 어떻게 사회적, 그리고 일상적으로 인식되고 있고, 그러한 인식과 박물관의 현황은 어떻게 괴리되고 있는가? 박물관을 일반적으로 정의하면, 역사적 사물을 보존하고 전시함으로써 지적, 문화적 교양을 교육하는 기관이라고 할 수 있을 것이다. 한국 법률은 박물관을 "일반 공중의 문화향유 및 평생교육 증진에 이바지하기 위하여" 설립된 곳으로 명시하고 있으며(박물관 및 미술관 진흥법, 2021), 국제박물관협의회는 박물관의 목적을 "교육, 연구, 즐거움"이라고 정의한다(ICOM, 2017). 이러한 정의는 물론 비판적 검토를 요구하지만, 일단 이를 통해 확인되는 점은 박물관이 고도로 전문화된 연구기관이자 교육기관인 동시에 일반 대중을 위해 열려 있는 곳이라는 점이다. 박물관은 교육과 학술의 목적뿐만 아니라 즐거움이나 문화

향유의 목적도 추구하는 장소라는 것이다. 여기서 이 두 측면, 즉 박물관이 '진지한' 지식의 추구를 위한 기관인 동시에 '대중적' 문화 소비의 기관이라는 사실은 박물관이라는 기관을 규정하는 동시에 그것의 태생적 딜레마를 노출하는 지점이기도 하다. 학교보다 더 깊은 전문적 지식을 제공하는 동시에 더 넓은 범위의 일반 대중을 위해 봉사할 것을 요구받는 기관이 바로 박물관이라는 것이다.

스티븐 웨일(Steven Weil)은 자신의 오래 된 경험 속에서 이러한 박물관의 상황적 딜레마를 발견했고, 이를 다음과 같이 표현했다.

> 대부분 박물관 종사자들은 "하이픈으로 연결된" 이해관계라고나 해야 할 것을 가지고 있다. 이 하이픈의 한쪽에는 우리의 학제적(disciplinary) 이해가 있다. 예술, 역사, 과학, 그리고 이와 관련된 것들이다. 다른 쪽에는 기관적(institutional) 이해가 있다. 문화 전파를 위해 고도로 전문화되고 독창적인 곳으로서의 박물관이다(Weil, 2002: 93).

그의 해설에 따르면, 박물관의 '학제적 이해'와 '기관적 이해'는 "매체로서의 박물관(museum as a medium)"이 가진 박물관의 두 가지 상반된 성격을 지칭한다. '기관'으로서의 박물관은 사회와 역사의 한가운데에 존재하며, 사회적 사건의 영향을 직면하면서, 때로는 사회적 의제에 대한 입장, 의견, 그리고 행동을 분명히 표출하도록 요구받는 곳이다. 하지만 이를 발목 잡는 것은 박물관 소속원들의 '학제적 이해'로, 유물 관리, 문서화, 컬렉션의 연구와 활용 등이 그것이다. 웨일은 '미디어는 메시지'라는 마셜 매클루언(Marshall McLuhan)의 발언을 패러디해, 박물관 종사자들에게 "학제적 메시지"와 "기관적 매체" 사이에서, 특히 사회적 기관으로서의 박물관이라는 소명에 좀 더 노력해 줄 것을 당부했다.

부연하자면, 웨일의 이 글은 1995년 미국박물관연합(American Association of Museums)의 공로상 수상 연설의 원고를 바탕으로 한다. 그의 회상에 따르면, 공교롭게도 그는 과거 1970년, 예술노동자연맹(Art Workers Coalition)을 주축으로 한

예술가들이 미국박물관연합의 학회장에 난입한 사건을 목격한 경험이 있었다. 집회자들은 박물관들이 외면하고 있던 평등과 반전 메시지를 주장하며 시위를 벌였는데, 웨일은 그 현장을 경험한 후 스스로 박물관이 지닌 이중적 숙명의 속성, 특히 그 중에서도 박물관의 사회적 책무를 깊이 고민하게 되었다고 말했다(Weil, 2002: 94-95). 그는 이 글에서, 당시 예술가들의 거친 믿음과는 달리 세상의 어느 박물관도 세상을 바꿀 능력을 가지고 있지는 못하겠지만, 각각의 박물관은 자신이 처한 상황이나 박물관 미션과 관련된 크고 작은 사회적 실천들을 성실히 행동해 나가야 한다고 주장했다.

웨일의 고민, 즉 박물관의 이중성이란 문제는 박물관의 변화라는 화두에 비추어 볼 때, 많은 성찰과 해석을 요구한다. '매체로서의 박물관'이라는 명제에서 '매체'는 현대적 의미로 개인이나 사물이 상호작용하는 유연한 장이나 공간을 뜻한다. 이 개념을 박물관에 적용한다면, '매체로서의 박물관'에서 박물관과 사회와의 관계는 완전히 합목적적으로 설명될 수는 없는 것이 된다. 어떤 박물관이 학술적 목적에 전적으로 몰입한다면, 그곳은 문화적 향유의 기관, 즐거운 경험을 제공하는 곳이라는 목적에서 멀어지고 현실의 관람자로부터 외면당할 것이다. 반대로, 박물관이 재미나 자극만을 추구한다면 사회는 박물관에게 높은 평가를 부여하지 않을 것이고 그 권위나 의미를 인정하지 않게 될 것이다. 박물관이라는 기관이 표방하는 근대적 개념을 그대로 두고 그 논리에 따라 박물관의 활동을 이해하거나 끼워 맞추려 하는 시도는 해소될 수 없는 딜레마로 귀결되는 것이다.

나아가, '미디어는 메시지다'라는 매클루언의 명제로부터 '매체로서의 박물관'이란 웨일의 생각으로 이어지는 논리적 연상의 과정에서, '매체(미디어)'는 박물관의 존재를 새롭게 조명하는 하나의 중요한 화두로 부각된다. 물론 매클루언의 '미디어'는 대체로 오늘날의 전자적 통신 매체를 뜻하기에 박물관을 매체라고 부르는 것은 다소 비약일 수도 있겠다. 그러나 이를 감안하고 고찰하면, 매클루언은 매체를 인간의 '확장기관(extension)'으로 간주하면서, 우리의 모습과 실존에 관한 메시지를

'행위'하는 행위자라고 생각했다. 여기서, 특히 매클루언의 이론적 특징과 핵심은 메시지 행위능력을 인간이 아니라 매체 그 자체에 귀속된 것으로 본 점에 있다고 할 것이다(McLuhan, 1994. p. 4).

이 착상을 박물관에 대한 해석에 적용해 보자. '매체로서의 박물관'이란 명제는 메시지를 행위하는 '행위자'로서 박물관을 조명한다. 다시 말해, 박물관은 인간과 사회의 모습을 반영하는 메시지이자, 동시에 세상을 향해 소통하고 그 과정 속에서 스스로도 끊임없이 변해가는 기관적 정체성을 가진다. 또, 이 개념과 박물관 학습을 연결해 볼 수도 있겠다. 오늘날의 박물관 학습 개념에서는 학습을 지식의 습득보다 개인의 변화로 바라보면서, 지식의 일방적 전달보다는 개인과 전시 사이의 상호주체적 소통을 강조한다. 이러한 '학습'의 개념에 비추어 보면, 메시지를 행위하며 세상과 소통하는 박물관이란 그 자체가 변화를 겪어 나가는 과정속의 존재, 즉 하나의 학습자로 보이게 된다.

위와 같은 개념은 많은 박물관 학습의 최근 연구들 속에서 활성화된 생각들 또는 그것들이 지향하는 결론들이라고 할 수 있다. 이러한 연구들은 박물관에 대해, 그것을 절대적 진리의 보관소로 바라본 계몽적 시각을 거부하고 새로운 박물관의 정체성과 실천을 모색한다. 본 연구도 이러한 상황 의식과 박물관 개념에 공감한다. 이 논문에서는 박물관을 '학습하는 정체성'으로 바라보는 이 관점이 지금까지의 다양한 박물관 담론들로부터 도출되어 온 과정을 다시 비판적으로 되짚어 보면서, 나아가 이를 바탕으로 박물관 그 자체의 개념적 변혁을 포함하는 포괄적 담론으로서의 박물관 학습 개념을 도출해 나가고자 한다.

나. 관람자의 경험과 학습: 미시적 관찰

이제 지금까지와는 전혀 다른 관점, 즉 박물관 학습이라는 관점으로 전환해 보자. 이는 박물관 학습에 관한 경험적 관찰과 묘사에 해당되는, 박물관의 '미시적 관찰'이

된다. 위의 절에서 박물관이 어떻게 사회적으로 존재하느냐는 질문을 탐구하며 그것의 위기를 묘사했다면, 여기서는 관람자로 관점을 옮겨 그가 구체적으로 무엇을 보고, 느끼고, 행동하는가를 살펴본다. 이를 통해 관람자의 경험을 이른바 '학습'으로 이해하기 위해 다루어져야 할 문제들을 찾아보고자 한다.

물론 이러한 미시적 관찰은 앞 절에서 살펴본 박물관의 사회적 존재론과도 불가분하게 연결된 문제이다. '박물관은 사회를 위해 교육으로 봉사한다'는, 우리에게 너무나 자명하고 익숙하게 들리는 화두를 뜯어보자. 이와 같은 언급 속의 '박물관 학습' 또는 '박물관 교육'이란 표현은 설명이 필요 없을 정도로 평범하고 상식적으로 보인다. 하지만, 실제로 박물관 학습을 정확히 파악하고, 정의하고, 설계하기는 간단하지 않다. 특히 박물관은 학교 교육과는 다른 개방적이고 참여적인 학습 형식을 가지고 있기에 문제가 더욱 복잡하다. 박물관은 방문자의 나이나 문화적 수준과 상관없이 누구에게나 열려 있는 곳이고, 방문자가 추구하는 목적이나 기대하는 효과도 일률적이지 않다. 이렇게 개방된 형식과 환경의 박물관 학습은 과목과 학년이 엄격히 분획되고 교육의 성과도 엄밀하게 규정된 학교 교육과는 비교할 수 없이 복잡한 것이다.

이 문제는 곧 박물관 경험에 대한 규명과 그것의 학습으로서의 해석의 문제라고 할 수 있다. 즉 어떻게 방문자를 자극하고 그를 어떻게 변화시키는지에 대한 규명이 요구되는 것이다. 여기서는 연구자의 개인적 경험으로부터 두 가지 사례를 찾아 제시하고자 한다. 경험이라는 것은 매우 질적인 문제이고 개인적, 개별적인 공간을 지칭한다. 때문에 여기서는 언어로 코딩되고 문헌으로 전환된 소스를 찾아 전달하기보다는 연구자의 개인적 기억과 감성을 소환하고 동원함으로써 이 문제의 내밀한(intimate) 차원에 더욱 가까이 다가가 보고자 한다.

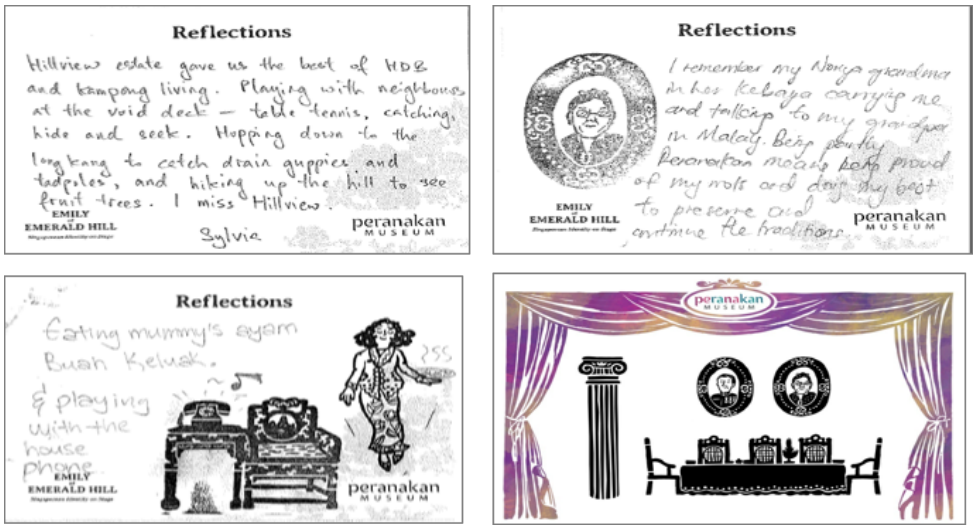
첫 번째는 박물관 학습을 규정하고 학습 효과가 높은 체험 프로그램을 설계하는 문제와 관련된 사례이다. 2013년, 연구자가 속한 기관에서는 싱가포르의 박물관 교육 담당자를 초청해 박물관 프로그램의 설계에 관한 워크샵을 진행한 적이 있다. 다

양한 사례에 관한 소개와 긴 토론이 진행되었지만, 특히 연구자의 눈길을 끈 것은 페라나칸박물관(Peranakan Museum)에서 실시한 어느 참여 교육 프로그램이었다. 해당 박물관은 싱가포르의 역사 속 페라나칸 민족의 역사를 조명하는 인류학 박물관으로, 페라나칸 민족의 전통과 의례, 그리고 생활과 문화사를 보여준다. 여기서 '페라나칸'은 말레이시아-싱가포르 지역에서 수세기에 걸쳐 형성되고 토착화된 중국계 혼혈 민족을 말하는데, 다민족, 다문화, 다언어적 정체성을 가진 싱가포르에게 있어서 페라나칸과 같은 혼혈 민족성은 자신의 역사적 정체성을 조명하는 중요한 요소이다. 워크샵에서는 <에메랄드 언덕의 에밀리: 무대 위의 싱가포르 정체성(Emily of Emerald Hill: Singaporean Identity on Stage)>이라는 기획전에 부속된 방문자 체험활동을 다루었다. 이는 극작가 스텔라 콘(Stella Kon)의 유명한 모놀로그 연극 작품을 소재로 한 전시였는데, 해당 작품은 부유한 남자에게 어린 나이에 시집 간 페라나칸 여성이 자신의 인생을 회상하는 내용이었다(Ng, 2012).

체험활동에서는 관람자에게 자신의 기억 속에 있는 어린 시절의 집에 대해 회상하고 그것을 써 보게 하였다. 여기에는 다음과 같은 설명이 붙어 있었다. "자신의 어린 시절 집을 상상해 보세요, 그리고 제공된 엽서에 그 이야기에 대해 기록해 수집함에 남겨 주세요. 수집된 카드 중 엄선된 것은 이곳 현장에도 전시되고 우리 박물관의 페이스북 페이지에도 게시될 것입니다." 체험 장소에는 엽서 형태의 서식과 함께 그 서식을 꾸미기 위한 그림 스탬프 등의 소품도 구비되어 다양하고 수준 높은 창작 활동이 가능하게 조성되었다.

이 활동이 특히 연구자의 눈에 띈 이유는 관람자의 체험을 유도하는 접근법 때문이었다. 그것은 전시에 대해 직접 언급하지 않았고, 자신이 감상한 전시나 습득한 지식을 복기하도록 유도하지도 않았다. 단지 관람자에게 자신의 개인적 기억을 떠올려 거기에 관해 써 볼 공간을 제공하는 것뿐이었다. 이는 전시의 감상 경험을 오롯이 관람자의 것으로 되돌리며, 그 경험에 대해 어떤 교육적 개입(학습 내용의 확인, 결론이나 교훈의 유도)도 하지 않는 것이었다.

박물관 기획자라면 이러한 관람자 중심적 접근이 매우 효과적이고 우수한 것임을 직감할 수 있을 것이다. 어린이든 어른이든 누구나 어렵지 않게 접근할 수 있을 것이고, 자신의 개인적 경험을 작성하는 활동이기에 남의 눈을 크게 의식할 필요도 없을 것이다. 활동 결과물 [그림 2]에서도 확인되듯, 관람자들은 열정적으로 활동에 집중했고 아름답고 감동적인 결과물을 만들어 냈다. 하지만 이런 방식은 오히려 수많은 질문도 남긴다. 이런 체험은 연극 작품이나 전시에 대해 더 많은 정보를 제공하는 것도 아닌데, 그래도 이를 학습이라고 할 수 있을까? 박물관의 이런 활동은 관람자에게 어떤 도움이 될까? 단순히 즐거운 경험이라면, 그 의미는 어디에 있는 걸까? 체험 속에 부여된 자유가 전시에 대한 감상과 인상을 오히려 호도할 가능성은 없는가? 이러한 활동은 페라나칸 문화인류학이라는 박물관의 학제적 미션을 어떻게 지원하고 있는가? 이러한 일련의 질문들은 박물관 프로그램을 설계할 때 설계자가 상정하는 이른바 설계목표(design challenge. Simon, 2010/2015: 342)들이 될 것이다. 즉, 의미



[그림 2] <에메랄드 언덕의 에밀리> 관람자 참여활동 결과물

와 실천이 잘 조율된 참여활동을 설계하려면 박물관 프로그램의 설계자는 위와 같은 질문에 명확히 답할 수 있어야 하는 것이다.

다음으로, 연구자의 기억 속 장면을 하나 더 소환하면서 좀 더 모호하고 심오한 박물관 학습의 문제에 다가가 보고자 한다. 이 사례는 보다 개인적이고 실존적인 차원에서의 박물관 경험을 다룬다.

연구자는 오래 전, 10살 남짓이었던 어느 날 박물관에서 처음으로 이집트 미라를 보았다. 전시실 공간 안에서 연구자의 눈앞에 놓여 있었던 것은 어두운 조명 속 두꺼운 사각형 유리 상자 안의 나무 관과 그 안에 놓여 있는 갈색 천으로 칭칭 감겨진 무엇이었다. 그 갈색 천은 나무 관과 다름없이 빛바랜 갈색이었고, 나는 그러한 생경한 물건을 있는 그대로 적당히 수용할 도리가 없었다. 그 순간은 내가 처음으로 죽어있는 신체를 본 경험이었다. 10세 정도의 나이면 사람은 죽는다는 것도, 미라는 죽은 신체를 보존한 것이라는 사실도 안다. 하지만 그러한 사실을 머리로 안다고 해서 죽음을 정말로 받아들일 수 있는 것은 아니다. 그 상황 속에서 미라와의 조우는 믿을 수도 없고, 믿지 않을 수도 없는 난처한 경험이었다.

그리고 얼마나 지났을까, 미라는 꿈속에 다시 나타났다. 꿈속의 미라는 공포영화와 같이 극화되어 있지는 않았다. 갑자기 눈을 번쩍 뜬다던가 나를 따라 온다거나, 그런 것은 아니었다. 낮에 박물관에서 봤던 전시 장면이 그대로 다시 꿈속에서 보였을 뿐이었다. 다만 그때 나는 잠을 설치고 있었기에 불 꺼진 방바닥에 수평으로 누워있는 나의 자세를 인지했다. 그리고 그런 나의 자세와 전시실의 누런 조명 속에 누워있던 미라가 묘하게 겹쳤다. 그렇게 나의 자세와 죽은 시신의 자세가 겹쳐지면서 나에게는 비로소 '무섭다'는 감정이 찾아왔다. 오랜 시간이 지난 지금 나는 이 경험을 이렇게 비교적 객관적으로 진술할 수 있는 정리된 기억으로 가지고 있다. 하지만 미라가 처음 나타났을 때, 어느 어두컴컴한 박물관 전시실에서 미라를 발견했던 그 순간의 느낌은 '무서움'과 같은 단어로는 형용이 안 되는 것이었다. 그 느낌이 비로소 '공포'라는 이름을 가지게 된 것은 꿈속에 미라가 다시 나타난 이후였다.

10 세의 소년에게 찾아온 이런 박물관 경험은 이성적 학습의 과정이었다고 할 수 있을까? 오히려 이 경험은 박물관의 강렬한 실물 경험과 우리가 보통 '학습'이라고 할 때 떠올리는 안전한 배움의 이미지 사이의 충돌과 혼란을 보여주는 것 같다. 연구자의 박물관 경험에서 미라의 발견과 그것으로부터 발생한 효과로서의 학습의 관계는 매끄럽게 선형적으로 연결되어 있지 않다. 생경한 경험은 기존의 추상적 개념과 부서진 톱니바퀴처럼 요란히 부딪히며 파열한다. 하지만, 많은 박물관들은 이러한 트라우마적 혼란의 유발 가능성에도 불구하고 과거의 무덤 속 부장품과 사체, 혹은 죽은 동물의 표본이나 화석과 같이 부정적이고 충격적인 사물들을 전시한다. 인종 편견이나 제국주의의 만행과 같은 역사 속에서 인간이 자행한 끔찍하고 살벌한 사건과 증거물도 전시한다. 관람자가 품고 있는 세계관과 자아관에 충격과 균열을 일으키는 이런 박물관 경험을 학습으로 해석하고 이해하려면 여기엔 학교 교육과는 다른, 책으로 배우는 것과는 다른 차원의 학습에 대한 정의가 필요할 것이고, 이러한 학습을 박물관 학습의 효과로서 수용하기 위한 이해의 틀이 필요할 것이다.

2. 연구 방법과 내용

위에서 살펴 본 두 사례들은 비록 연구자의 사적 경험으로부터 발췌한 것들이지만, 박물관 학습에 대한 일반적 문제와 무관하지 않다. 박물관 경험은 학교 교육과 달리 잘 구획되거나 명확히 목표가 제시되어있지 않고, 어떤 박물관 경험들은 자아와 세계관의 혼란을 초래할 수도 있다. 박물관 경험은 구조화된 설명이 불가능한 경우가 많고 경험으로부터 학습으로 이어지는 경로는 잘 이론화되어 있지 않다. 이러한 사례들이 박물관 학습을 미시적으로 관찰한 것이라면, 그것에 앞서 '가'절에서는 박물관의 위기와 변화의 상황을 외형적으로, 혹은 거시적으로 살펴보았다. 이를 통해 오늘날의 문화적 대변동 속에서 박물관의 존재 이유와 타당성에 대한 비판적 반성이 시작되고 있음도 확인되었다. 그렇다면 이 두 측면으로부터 부각되는 점으로, 박물

관의 경험이라는 미시적 측면과 박물관의 존재 의미와 관련된 거시적 측면을 하나의 담론적 공간 속에서 이론화하는 것이 하나의 포괄적 과제가 될 것으로 보인다.

한편, 이와 같이 넓고 깊게 포진된 박물관 관련 담론들을 살펴보기 위해, 이 연구에서는 예술적 생산 혹은 창작의 차원도 고려될 필요가 있다고 보았다. 여기에는 몇 가지 이유가 있다. 첫째, 박물관 학습을 능동적이고 주체적 활동으로 새롭게 이해하고 설명하려면 예술적 창작과정의 능동성을 다룬 경험주의적 접근이 좋은 길잡이가 된다. 둘째, 예술적 생산을 사회적 행동과 참여라는 관점에서 다루어 온 제도비평 담론은 박물관이 소속된 사회적, 정치적 현실을 반영해 온 중요한 담론적 공간이었다. 본 연구자의 문제의식도 지난 반세기동안 발전하고 몰락해 온 제도비평의 전개 과정으로부터 많은 영향을 받았다고 할 것이다.

박물관 학습과 예술적 창작을 포괄하는 것은 다소 방대해 보일 수도 있겠지만, 실제로 많은 연구들은 이와 같은 포괄적 접근 혹은 관점을 견지해 왔다. 특히 예술의 공공성과 참여의 문제를 살펴보면, 이 과제를 오래 연구해 온 클레어 비숍(Claire Bishop)은 오늘날의 예술적 참여(participation)에 대해 그것이 "집합적이고(collective), 공동저자적(co-authoring)인 사회적 참여의 신체"들을 활성화시키고자 노력한다(Bishop, 2012: 275)고 말한다. 이는 후기구조주의 비평의 강력한 한 가지 메타포였던 '작가의 죽음'(Barthe, 1967/1978)과 연결되어 수용자의 주체성을 조명하는 생각으로, 예술에서 창작자와 소비자의 구분이 소멸되면서 관람자의 감상이 창작 과정의 일부로 간주됨을 뜻한다. 이러한 비숍의 관찰이 타당하다면, 예술적 창작과 생산은 박물관 관람자의 감상 및 학습과 거울 관계 혹은 동전의 양면과 같이 서로 연결되어 있다고 할 것이다. 즉, 예술적 생산과 박물관 학습을 연결하는 연구적 접근은 '실천'의 관점에서 박물관 학습의 참여를 구체화하고 정당화하려는 시도라 할 수 있을 것이다.

이렇게 본 연구는 예술적 생산과 박물관 경험, 사회적 기관으로서 박물관의 제도, 그리고 박물관 학습의 해석적 접근을 다루며, 이는 궁극적으로 박물관과 관련된 개

념과 철학, 그리고 교수법적 실천들을 조망하기 위한 통찰의 공간을 열어 보려는 의도로 연결된다. 이 연구의 이와 같은 포괄적 접근은 박물관과 박물관 학습을 명료하게 구획된 분과 학제로 바라보기보다는 복잡한 사회, 문화적 지형 사이에 산포된 간학제적 '담론' 구성체로 간주하는 접근이라 할 것이다. 여기서, 담론적 구성체 또는 공간으로서의 박물관을 바라보는 접근은 미셸 푸코(Michel Foucault)가 말한 대로 ①금지, ②분할과 배척, 그리고 ③진위대립과 같은 '배제'의 메커니즘이 수반된 논쟁적 공간(Foucault, 1971/1993: 17-21)으로 박물관을 다룬다는 뜻이다.

이 담론적 접근에 대해, 푸코는 상기 세 가지 배제의 메커니즘 중에서도 마지막 것, 즉 진리의 의지를 가장 강력하고 은폐된 배제 행위라고 보았다. 진리의 담론은 겉보기에 욕망과 권력으로부터 자유로운 객관성을 가장하기 때문에 오히려 욕망과 권력을 자유롭게 수행할 수단이 된다는 것이다. 푸코는 다음과 같이 이를 표현했다.

> 그 형태의 필연성이 욕구로부터 풀려나고 권력으로부터 자유롭게 된 진(眞)의 담론은 그를 관통하는 진리에의 의지를 깨닫지 못한다. 그리고 우리에게 오래 전부터 부과되어왔던 그러한 진리에의 의지는 그것이 원하는 진리가 그것을 은폐하지 않을 수 없는 그러한 것이다(Foucault, 1971/1993: 20).

이 접근은 박물관과 관련될 때 더욱 의미심장한 생각이다. 왜냐하면, 박물관을 교육의 기관으로 보는 근대적 시각 속에 '지식'의 순수성이라는 관념이 강하게 내포되어 있기 때문이다. 박물관은 사물을 있는 그대로 전시함으로써 편견 없는 지식의 전달을 도모한다고 하는 강한 믿음과 결부되어 왔고, 심지어 오늘날 구성주의 박물관 교육을 표방한 일부 연구들에서조차 지식의 순수성이라는 이 함정은 여전히 극복되지 못하고 있는 패러다임이 되고 있다. 이런 문제는 본문에서 조금 더 다루겠지만, 담론으로서 박물관을 다룬다는 의미는 박물관을 다양한 담론들이 중첩된 장소로 바라봄으로써 그것과 결부된 낭만화 된 진리의 담론을 포함해 다양한 '배제'들을 교차 검토할 수 있다는 뜻이 된다.

이를 조금 더 자세히 설명해 보자. 박물관은 교육의 기관으로 보느냐, 관광 상품으로 보느냐, 또 박물관 학습을 개인적 학습의 기재로 보느냐, 공동체적 가치나 윤리의 전달로 보느냐와 같이 다양한 하위 담론들을 통해 다루어질 수 있다. 이때 각각의 담론은 그것이 처한 욕구와 권력에 따라 서로 상이한 자의적 배제를 수반한다. 어린이 박물관이 장려하는 '핸즈온(hands-on)' 전시 설계는 다른 많은 박물관에서는 강력히 금지된다. 박물관이 추구하는 교육의 형태와 목표는 해당 박물관이 어떤 담론이나 학제에 귀속되어 있냐에 따라 크게 다를 수밖에 없는 것이다. 문제는, 이렇게 공공연히 존재하는 것이 배제의 메커니즘이지만 그것은 또한 쉽게 은폐되고 담론이 '진리'로 받아들여지며, 그 결과 비판 가능성이 차단된다는 점이다. 과학관은 사회적 차별의 문제와 자신이 상관없는 분야라 생각하게 되고, 미술관의 도슨트 설명에서는 작품의 미학과 '관계없는' 미술 시장의 현실이 묵인된다. 더욱이, 이러한 배제는 하나의 기관 내부에서도 언제나 일어날 수 있다. 행정, 전시기획, 연구, 소장품 관리, 교육, 홍보 등으로 부서가 세분화된 대형 박물관에서는 각 부서들이 다른 부서와 자신을 격리시키고 상대방을 자신의 업무에서 배제하는 문화를 가지게 될 수 있다.

물론, '배제'라는 울타리는 불가피하게 존재한다고 보아야 할 것이다. 모든 연구가 모든 담론적 배제를 고려하는 것도 불가능하고 그것이 어느 상황에서나 바람직하다고만 단정할 수도 없을 것이다. 뿐만 아니라, 박물관과 박물관 학습을 담론으로 보는 이러한 접근은 혼란스럽고 결론이 불분명할 가능성도 있다고 본다. 그럼에도 불구하고 박물관을 담론의 공간으로 바라보고 재구성하는 접근은, 앞에서 살펴본 정황과 사례들에서와 같이, 박물관 그 자체가 학교와 같이 엄격히 구획된 학제가 아니기 때문에 더욱 가능하고 또 필요한 일이라고 판단된다.

이러한 점들을 고려하여, 본 연구에서는 박물관의 연구를 위해 사회적 차원과 개인 신체적 차원, 그리고 학습과 창작의 학제를 아우르며 전시의 감상 행위와 박물관 교육의 교수법을 포괄하는 보다 큰 체계를 조망하고자 하였다. 또, 이러한 다양한 학제들을 넘나들며 탐색하고 연결해 나가는 과정을 통해, 새롭게 박물관을 논의하고

개념화하기 위한 간학제적이고 생산적인 대화의 공간이 열릴 수 있을 것이라고 기대했다. 이러한 필요성과 기대를 충족하기 위해, 본 연구는 박물관 학습이라는 주제를 표방하면서도 제도, 철학, 교수법, 그리고 실천과 같은 박물관 학습의 핵심 논점을 논의하기 위해 그 주변의 역사적 과정과 기관적 정체성의 담론들, 그리고 박물관 콘텐츠의 수용과 생산의 담론들을 두루 논의에 포함시키는 담론적 접근을 선택하게 되었다.

푸코적 방법론은 1980년대 이후 많은 사회적 담론들 속에서 진보적이고 대안적인 사유를 활성화시킨 강력한 접근방법이었다. 예를 들어 포스트콜로니얼 담론에서는 박물관의 제국주의적 기원을 파헤쳐 비판하는데(대표적으로 Karatani, 2017), 이와 같은 사유의 바탕에는 의심할 수 없이 크나큰 푸코의 기여가 존재한다고 할 것이다. 반면 박물관 학습 분야의 최근 연구들에서는 푸코적 접근이나 관심과의 연결이 잘 보이지 않는데, 이는 박물관 학습 분야가 정치사회사와 같은 거시적 관심과 거의 완벽히 분리되어 있음을 반증한다고 볼 수도 있을 것이다. 본 연구에서는 푸코뿐만 아니라 알튀세, 드보르, 아도르노와 같은 지난 세기 중후반의 진보적 사유들을 참고하고 논의하지만 연구적 관심은 정치적, 이데올로기적 참여보다는 박물관과 박물관 학습에 관한 사유의 확장하는 데 있다고 할 수 있다. 이는 다소 역설적이기는 하지만 생산적이고 유효한 접근이라고 기대되며, 이러한 거시적 통찰을 위해 푸코적 접근은 40여 년이 지난 오늘도 여전히 설득력이 있다고 판단된다.

이와 같은 접근법을 통해 본 연구에서 다루고자 하는 연구 문제는 박물관과 박물관 학습을 새롭게 사유하기 위한 기존의 기초적이고 가설적인 이론들을 비판적으로 살펴보고, 이를 바탕으로 기존에 이해되어 온 박물관과 학습의 개념을 '재사유화(rethinking)[2)]' 함으로써 그 실체가 고정된 것이 아닌, 변화하는 과정으로서 또는 학

2) 재사유화(rethinking)는 주디스 버틀러(Judith Butler)가 언어적 수행의 생산성을 부활시키기 위해 제시한 방법으로, 본 논문의 6장에서 소개하는 개념이다. 재사유화는 어떤 기존의 이론이나 개념에 대해 그것을 직접 공격하거나 논박하는 대신, 그 개념을 비틀고 뒤집어 전유함으로써 제3의 사유를 모색하는 언어적 수행이다. 박물관 학습에 대한 그간의 담론들

습의 여정으로서의 기관이라는 새로운 박물관 정체성을 탐구하는 것이라 할 수 있다. 이 새로운 박물관 개념을 본 논문의 결론에서는 '학습하는 박물관'이라고 표현하는데, 이는 박물관 교육이 지식을 전달하는 도구적 방법을 넘어 박물관 학습 그 자체가 바로 박물관의 정체성을 규정한다는 과정적 정체성을 적극 수용한다는 것을 말한다.

본 연구에서는 다음의 순서에 따라 논의를 전개해 보고자 한다. 첫째, 이 논문의 이론적 배경으로서 박물관이 처한 제도적, 존재적 상황을 역사적으로 살펴본다. 둘째, 박물관 학습 철학으로서의 '경험주의'와 교수 방법론으로서 다루어져 온 '구성주의' 사이에 존재하는 이념적 공통분모에 주목하여 박물관 학습의 각 담론의 발달 과정을 재구성한다. 셋째, 비교적 최근의 박물관 담론인 '참여적 박물관론'을 재해석하여 이를 구성주의와 경험주의가 서로 가교되고 확장되는 새로운 담론으로 제시한다. 넷째, 이러한 확장된 사유를 다시 박물관의 정체성과 존재론에 관한 박물관 학습 개념의 재해석으로 정립해 보고자 시도한다.

연구의 논의를 구체적으로 제시하면 다음과 같다.

제 2장에서는 본 논문의 시대적, 이론적 배경으로서, 그간의 박물관에 관한 제도적 접근을 살펴본다. 역사 속에서 박물관과 그것이 포함하고 있는 창작과 학습은 어떻게 규정되거나 비판되어 있는지를 살펴보는 것은 논의의 장을 마련하는 차원에서 의미가 있다. 특히, 이 연구의 핵심 개념인 '참여'가 예술적 창작의 현장에서 미술 장르로 이용된 '관계미학'의 사례를 살펴보는데, 이는 참여라는 담론 속에서 이루어지는 담론적 '배제'가 잘 드러나는 곳이다. 이 장에서는 또한 박물관 내부에서 일어나고 있는 변화의 조짐과 그 발달 과정도 자세히 살펴본다. 미국박물관연합(American

---

은 박물관 학습이 '무엇'이냐는 질문보다는 그것을 '어떻게' 완수할 것인가에 천착해 왔고, 그 결과 담론 내부적으로 여러 모순과 오류가 남기도 했다. 이 연구에서는 결론으로 나아가며 이렇게 방법론에 경도되어 있는 박물관 학습의 개념에 대해 보다 근본적이고, 생산적이고, 유연한 관심을 촉구하는데, 버틀러의 '재사유화' 개념은 이러한 개념적 전환을 정당화하기 위한 근거로서 제시된다.

Association of Museums)은 90년대 말부터 '교육'을 박물관의 핵심 실천 강령으로 제시하는 박물관 개혁 운동을 시작했고 최근에는 '포용성' 운동으로 발전해 오고 있는데, 이 운동들은 이 연구에서 다루고 해석해야 할 박물관 학습의 개념과 사회적 기관으로서 박물관의 의미에 대한 질문을 던진다.

이 연구의 본문이라고 할 수 있는 3~5장에서는 박물관 학습과 관련된 세 가지 핵심 사상들을 다룬다. 제 3장에서는 그 첫 번째로, 예술적 감상, 창작, 그리고 박물관 전시 관람에 대한 경험주의 철학이 논의될 것이다. 근대적 미술사와 박물관학이 작가와 유물에 대한 해석을 그 학제적 관심사로 하고 그러한 지식을 관람자에게 일방적으로 전달함을 박물관 교육의 목적으로 삼고 있었다면, 존 듀이(John Dewey)의 경험주의는 작가와 수용자가 공유하는 전체적 세계 속에서 '경험적'으로 예술적 감상이 전달된다고 본다. 이 세계관을 잘 보여주는 것은 앙리 포시옹(Henri Focillon)의 글인데, 여기서 '손'은 이성의 명령에 잘 따르지 않고 스스로 예술적 표현을 만들어 내는 신체 기관으로 묘사되며, 미술 작품의 감상은 '촉지'를 통해 신체적 감각이 전이되어 일어나는 것으로 해석된다. 듀이와 포시옹의 이러한 생각은 오늘날 엘리자베스 엘스워스(Elizabeth Ellsworth)의 글 속에서 다시 살아난다. 그는 박물관 학습의 매우 구체적인 신체적, 실존적 경험들을 묘사하고 여기에 후기구조주의와 정신분석학적 인간관을 접목시켜 박물관 학습의 의미를 자아의 형성, 나아가 사회성 구성의 기재로 확장했다. 이러한 경험주의적 인간관과 학습론은 오늘날 구성주의 박물관 학습론의 철학적 근간이 된다.

제 4장에서는 오늘날 박물관 교육 및 교수법의 중심 패러다임이라고 할 수 있는 '구성주의(Constructivism)'를 살펴본다. 박물관 학습론으로서의 구성주의는 조지 E. 하인(George E. Hein)으로부터 비롯되었는데, 그것은 지식의 구성이 사회적으로 일어나고 그 주체는 관람자라고 하는 이념을 바탕으로 한다. 이후 포크와 디어킹(Falk & Dierking) 등의 연구를 통해 학습 주체로서의 관람자에 관한 관심과 이해가 더욱 넓어졌으며, 이러한 성과들은 박물관 학습의 최종적 목표를 관람자의 정체성

형성으로 해석한 에일린 후퍼-그린힐(Eilean Hooper- Greenhill)의 '포스트박물관(postmuseum)'론으로 집대성되었다. 구성주의 이론은 이미 널리 수용되고 있는 담론이지만, 여기서는 그 개념적 변천사를 살펴보면서 구성주의 내부의 변화에 주목해 각 담론의 의미를 해석하고자 하였고, 현장에서 적용될 때 구성주의 교수법의 수용에 관한 문제를 비판적으로 다루어 보고자 한다.

제 5장에서는 참여적 박물관론을 자세히 살펴본다. 박물관 학습의 중심 문제가 학습자의 정체성으로 수렴한 과정을 구성주의 학습론이라 한다면, 여기서 다시 박물관 그 자체의 개념적 정체성 또는 사회적 존재론으로 변화, 확대되는 사유를 '참여적 박물관'론이라고 할 수 있다. 참여적 박물관론에서 박물관은 정해진 어떤 지식을 전달하기 위한 기관이 아니라 참여자와의 지속적인 상호작용 속에서 부단히 적응하고 변화해 나가는 열린 공동체로 새롭게 조명된다. 이 담론 속에서는 박물관 안팎의 참여와 관련된 현실적이고 현장적인 대안들이 다양한 사례를 통해 제시된다. 참여적 박물관론에서 주목되는 한 가지 착상은 참여를 관람자의 문제로 한정하지 않음에 있다. 박물관 후원자, 자원봉사자와 같은 이른바 '중간참여자'나 박물관의 내부 구성원들이 참여에 주목함으로써, 참여적 박물관의 실천은 박물관 스스로의 학습 과정으로 재규정된다. 그 결과, 발견되는 박물관의 새로운 기관적 정체성이 바로 학습공동체라는 개방적이고 학습자적인 정체성이다. 이렇게 개념화 되는 박물관은 주어진 소명을 실현하는 대상화된 기관이 아니라 사회적 과제를 끊임없이 찾아가는 학습의 과정 그 자체라고도 할 것이다.

본론의 마지막 장인 제 6장에서는 위와 같은 논의를 새로운 사고의 틀로써 재정립하고자 시도한다. 이 시도는 정체성과 관련된 두 가지 화두, 즉 '행위자성(agency)'과 '수행성(performativity)'에 대해 좀 더 심화된 논의를 추가함으로써 이루어진다. 우선, 정체성을 이데올로기적 구성으로 설명하는 루이 알튀세(Louis Althusser)의 이론을 통해, 정체성이 일상적 의례를 통해 언어적으로 '호명'되는 이데올로기적 구현임을 살펴보고, 이어서 이러한 언어적 실천과 결부된 정체성 개념을 주디스 버틀

러(Judith Butler)의 수행성 이론을 통해 이해해 나간다. 버틀러는 담론에 내재하는 검열이나 배제의 불가피한 존재를 인정하면서 그것을 초월해 담론적 생산성을 회복하게 하는 방법을 제안하면서 이를 개념의 '재사유화'와 '전치'로 표현했다. 이는 본 연구가 발견한 잠정적 결론이기도 하다. 즉, 박물관 학습은 지금까지 학습자에게 지식을 전달하기 위한 방법론으로 받아들여졌으나, 본 논문에서는 이를 재사유화하여 박물관 정체성의 끊임없는 갱신 과정을 박물관 학습의 새로운 개념으로 제시해 나간다.

결론인 제 7장에서는 이상의 논의를 정리하고 연구 성과를 간략히 밝힌 후, 마지막으로 이 논의가 암시하는 미래에 대한 전망과 과제를 제시한다. 박물관 학습이 곧 박물관 그 자체라는 결론은 존재를 운동과 동일시한다는 점에서 탈인문주의적 신유물론 사유와 그 궤를 같이하며, 이 부분은 박물관의 존재 이유와 의미를 계속해 재조명해 나가기 위한 미래의 과제가 될 것이다.

3. 핵심 개념으로서의 '참여' 및 관련 선행연구

본 연구가 존재하는 담론적 위치는 관람자의 정체성과 학습의 관계를 다루는 박물관 교육학과 교육을 통해 박물관의 사회적 존재 의미를 새롭게 밝히는 최근의 박물관 이론들 사이에 걸쳐 있다고 할 수 있다. 이러한 담론적 공간을 전체적으로 관통하는 중요한 한 가지 화두는 '참여(participation)'라고 할 수 있다. 본 연구 역시 연구자가 니나 사이먼(Nina Simon)의 『참여적 박물관(Participatory Museum, 2010/2015)』을 만나면서 처음 시작되었다고 할 수 있다. 사이먼은『참여적 박물관』에 이어『연관성의 예술(2016/2018)』을 저술했는데, 이 두 저작으로 연결된 사이먼의 참여적 박물관론은 작지만 의미 있는 반향을 일으키고 있다.

『참여적 박물관』 발표 후 지금까지 국내외에서 일어난 반향을 최근부터 역순으로 살펴보면, 국제박물관협회(International Council of Museums) 산하 교육문화활

동위원회(Committee for Education and Cultural Action, CECA)는 2021년, “공동제작”(Co-creation: 본 논문 제 5장 참조)을 주제로 사이먼을 기조 연사로 초대해 대화를 진행했으며(Simon, 2021), 한국에서도 2018년, 국립중앙과학관 제8회 국제과학관심포지엄은 사이먼을 초대해 「모두의, 모두에 의한, 모두를 위한 박물관(Making science museums OF/BY/FOR ALL)」이라는 주제로 기조강연을 진행하였다(Simon, 2018. 11. 8). 또, 참여적 박물관론은 2017년 제11회 한국박물관국제학술대회에서 백기영의 기조강연「교육적 플랫폼으로서의 참여 미술관」을 통해서도 다루어졌다(백기영, 2017).

참여적 박물관을 다룬 국내 연구도 다수 존재하는데, 이들은 지역연계 박물관 프로그램의 개발(송민희, 강인애, 이주연, 2020; 홍혜주, 2021; 홍혜주, 강인애, 2021; 홍혜주, 강인애, 정유진, 2019)과 관련된 주제가 많이 눈에 보이며, 디지털 기술과 관련된 교육 프로그램의 개발을 다룬 사례도 있다(박예림, 강인해, 정다애, 2020; 홍혜주, 강인애, 이소현, 2019). 이러한 연구들은 공통적으로 “[예술적 창작의] 개인의 이야기가 사회 문제로 확장되고, 이를 사회 내에서 공론화하는 예술의 사회적 기능을 보여준다(조장은, 2018: 10-11)”는 믿음을 바탕으로 하며, 더 효과적인 교육적 실천방안과 그 효과의 입증에 관심을 둔다.

구성주의 박물관 학습론으로 범위를 확대해 살펴보면 더욱 많은 연구를 만날 수 있다. 특히, 구성주의는 박물관 설계나 전시물 디자인과 같은 응용 분야에서도 인용될 정도로 오늘날 박물관의 주류 담론이 되고 있으며(권민정, 최정아, 2014) 이 분야에도 참여적 박물관론과 마찬가지로 디지털 기술의 활용과 연관된 연구가 다수 존재한다(조우리, 한송이, 2010). 한 가지 주목되는 현상으로, ‘전시물기반(object-based) 학습’ 담론을 거론한 연구 사례가 다수 존재하는데(강인애, 설연경, 2009; 양지연, 2006), 이러한 연구에서는 박물관 전시물에 대한 인식의 변화를 추적하면서 ‘전시물 기반성’을 구성주의와 연결된 담론으로 간주한다. 이와 같은 국내의 연구 동향을 일반적인 진보적 박물관 교육 담론과 비교하면 조금 의아하게 느껴지는데, 많은 국외

연구의 경우 전시물기반성을 전통적 박물관 이데올로기와 강하게 결부된 신념으로 간주하면서 이를 강력하게 비판해 왔기 때문이다(Kletchka, 2018; Jung, 2010; Hooper-Greenhill, 2007). 이에 대해서는 4장에서 구성주의의 수용과 관련해 좀 더 논의하고자 한다.

기존의 연구들과 비교하자면, 본 연구의 관심은 각각의 박물관 학습 이론들을 현장에 적용하고 그 효과를 실증함이 아니라 각 담론의 의미를 비판적으로 독해하고, 다양하게 분산된 사유들을 연결하는 전체적 흐름을 그려내면서, 이를 통해 박물관 학습과 박물관의 개념적 전환을 실천과 결부해 그 의미를 확장해 내고자 함에 있다고 할 수 있다. 이러한 작업의 다른 표현이 바로 '박물관의 재사유화'라 할 수 있을 것이다.

한편, '참여'는 박물관 담론으로서만 존재하는 것은 아니다. 앞에서 살펴본 바와 같이, NEA의 보고서는 일반인이 향유와 창작의 주체로 부상함에 주목하면서 '참여'라는 표현을 사용하였다. 반면, 박물관 점령운동과 같은 현장에서 참여는 박물관의 사회적 책임과 사회 문제에 대한 개입의 당위성과 함께, 시민의 박물관에 관한 관여의 정당성을 뜻한다. '참여'라는 화두를 통해 드러나는 사회적 환경의 변화로는 박물관 방문자의 정체성 변화, 공동체적 문화의 확대, 그리고 그로 인한 박물관 스스로의 위기의식과 반성 등이 포함된다. 이렇게 넓은 의미로 해석될 때, 참여는 오늘날 박물관의 실천을 총칭하는 상징적 표현이기도 하다.

참여는 특히 예술의 사회적 개입과 연관된 장르 혹은 분야로서도 매우 확고한 담론 지형을 확보하고 있다. 이 담론을 선도하는 이는 클레어 비숍(Claire Bishop)이라고 할 수 있는데(이영욱, 2014), 그는 특히 예술가들이 시민운동의 한 형태로 교육이나 강연 활동을 수행한 많은 사례들에 주목하였다. 이 담론 지형에 관한 비숍 자신의 설명에 따르면, 이는 롤랑 바르트(Roland Barthe)와 펠릭스 가타리(Félix Guattari)의 후기구조주의 사유를 바탕으로 하며, 여기서 가타리의 '윤리-미학(ethico-aesthetic) 패러다임'은 사회적 실천의 변혁을 예술적 혁신의 실천으로 바라보는 중의적

접근이다. 비숍은 이러한 실천을 '페다고지로서의 예술(art-as-pedagogy)'이라고 개념화하였다(Bishop, 2012: 272-274).

예술의 실천과 페다고지를 연결한 또 하나의 잘 알려진 담론은 '사회참여예술(Socially Engaged Art)'이라고 할 수 있다.[3] 파블로 엘게라(Pablo Helguerra)의 경우, 후기구조주의보다는 레지오에밀리아(Regio Emilia)나 파올로 프레이리(Paulo Freire)를 언급함으로써 그 사상적 배경이 퍼블릭 페다고지(public pedagogy)에 있음을 밝힌다(Helguera, 2011). 이 담론은 마르크스적 노동 개념에 입각해 예술의 사회적 효용을 논의한다는 점에서 비숍이 형성하는 참여예술 담론과 비교되는 또 다른 담론 지형이라고 할 수 있다. 참고로, 국내에서 '참여'를 언급하는 미학 분야의 연구들도 대체로 이러한 사회참여예술과 이론적, 사상적으로 가깝다고 볼 수 있다(조주현, 김남시, 2015; 진휘연, 2018).

3) 엘게라의 'engaged', 비숍의 'participatory', 그리고 사이먼의 'participatory' 등은 모두 국내에서 '참여'라는 단어로 번역, 사용되고 있다. 각각의 의미는 엄밀히 보면 서로 다른 뉘앙스를 가지고 있지만 이 연구에서는 모두를 이미 번역된 용례를 따라 '참여'로 지칭하기로 한다. 참고로, NEA와 같은 미국 기관의 보고서를 보더라도 문맥에 따라 engage와 participate를 바꿔가며 사용한다.

II. 박물관의 제도적 역사

1. 박물관 담론의 다양한 분화

박물관은 변하고 있고 또 변해야 한다. 테오도르 아도르노(Theodor Adorno)는 근대 박물관과 관련해 다음과 같이 이야기했다.

> 전통이 총체적이고 본질적인 힘에 의해 움직이기를 멈춘다면, 그리고 '전통은 중요한 것'이라며 인용이란 방식만으로 소환되게(conjured up) 된다면, 거기에 남은 것은 죄다 목적을 위한 수단으로 흡수되어버릴 것이다(Adorno, 1967/1981:175).

아도르노는 위의 서술에서 박물관이 무엇이냐는 질문을 묻고 답하는 대신, 박물관 그 자체를 변화하는 대상으로 치환한다. 이 선언은 박물관 그 자체가 학습의 주체이자 대상임을 부각시킨다는 점에서 의미심장하게 느껴진다. 변화는 넓은 의미에서 학습의 목표 또는 효과라고 할 수 있기 때문이다. 그렇다면 박물관의 변화는 어떤 모습으로 드러날까? 오늘날 박물관이 보여주는 변화의 방향은 무엇이고 그러한 변화는 어떤 반성에서 비롯된 것일까? 그리고 무엇보다, 박물관이 변화한다는 사실 그 자체가 박물관의 어떤 본질에 대해 말해주는 것은 아닐까? 다시 말해, 박물관의 변화는 박물관 스스로가 적응하고 진화하는 학습의 주체 또는 행위자라는 점을 이야기해 주고 있지 않을까? 그렇다면 이러한 넓은 의미의 박물관 학습은 다시 학습자의 정체성과 학습 행위에 대한 어떤 새로운 사실을 암시하고 있는가? 이와 같은 질문들은 이 연구를 통해 밝혀나가고자 하는 주제이다. 그리고 이러한 논제들을 본격적으로 펼치기 전에, 이 장에서는 우선 박물관의 변화 양상을 집중적으로 살펴보고자 하며, 특

히 현대 사회에서 지난 반세기동안 진행되어 온 논의들을 비판적으로 재검토하기로 한다.

아도르노의 생각을 조금 더 들어 보기로 하자. 위의 글에서 아도르노는 폴 발레리(Paul Valéry, 시인)와 마르셀 프루스트(Marcel Proust, 소설가)의 글들을 비교하면서 박물관의 감상행위에 대한 두 가지 다른 입장을 부각시켰고 예술에 대한 근대적 각성을 환기시켰다. 아도르노는 작품이 박물관에 전시되면 순수성을 잃어버린다고 본 발레리에 반해, 프루스트는 '소비자, 아마추어'의 입장에서 작품이 생산의 맥락을 떠나 소비될 때 발생되는 새로운 창조성에 주목했다고 보면서 다음과 같이 이 논쟁을 전한다.

> 발레리는 박물관의 혼란스러운 면모가 작품의 표현적 실현을 왜곡한다는 점에서 혐오했다. 프루스트에게는 혼란이 비극의 성격을 가진 것이었다. 그에게 박물관에서 일어나는 예술작품의 죽음은 그것을 살아나게 하는 무엇이었다(Adorno, 1967/1981: 182).

고전적 예술관을 대변하는 발레리는 혼란스러운 박물관 환경이 작품의 내재적 미학의 전달을 저해한다고 본 반면, 프루스트는 바로 그러한 혼란 속에서, 그러니까 작품이 죽는 곳에서 비로소 예술적 생명이 생성된다고 보았다. 프루스트의 견해에 대한 아도르노의 해석은, 그것을 "역사를 하나의 지형(landscape)으로 인식"함이라는 것이었다(Adorno, 1967/1981: 181). 작품의 예술성은 작품에 내재하는 가치가 아니라 관람자와 연결된 경험의 순간과 공간에 존재한다는 것이다. 아도르노는 프루스트가 "베르그송과 같은 시각으로, 상황의 변화에 즉각적으로 대응함"(182)을 견지했다고 보았다. 작품은 현실의 지평 안에서 수평적으로 가해지는 혼란스러운 도전들 속에서 그 의미를 가진다는 것이다.

이러한 연관된 관점은 현대의 여러 사상 속에서 공통적으로 발견되는데, 미셸 푸코(Michel Foucault)도 그 중 한 사람이었다. 그는 박물관과 도서관을 무한히 시간을

축적하는 헤테로토피아(heterotopia)라고 지칭했다. 그에 따르면, 유토피아와 헤테로토피아는 모두 우리를 재현하고, 우리에게 도전하고, 우리를 전복시키는 거울과 같다. 다만 실재하지 않는 이상의 공간인 유토피아와 달리 헤테로토피아는 어느 역사나 문화 속에서도 발견되는 현실의 장소들이다. 푸코에 따르면 공간에 대한 관심은 현대 사회의 특징이다. 갈릴레오 이후 공간의 위계는 허물어지기 시작했고, 시계열의 역사라는 수직적, 위계적 체계 대신 오늘날의 관심은 수평적 공간 혹은 장의 위상적 관계에 모이게 되었다(Foucault and Miskowiec, 1986). 이 생각 속에서, 박물관과 도서관은 시간을 축적해 공간적으로 재배열함으로써 역사에 대한 새로운 '위상적 사고,' 다시 말해 역사를 연속된 시간의 수직적 흐름이 아니라 다수의 돌출된 사건들이 펼쳐진 평면으로 사고할 것을 가능하게 하는 장소로 비춰진다. 비슷한 생각을 들뢰즈와 가타리의 저술에서도 찾아볼 수 있다. 그들에 따르면, "지도(map)"는 "언제나 분리와 접속이 가능하며 뒤집을 수 있고 변경 가능한 것이며 복수의 입구와 출구를 가진 것"으로 묘사된다(Deleuze and Guattari, 1987: 21).

아도르노와 푸코의 언급 속에서 박물관은 다각적 접근을 통해서만 해석되는 복잡한 기관으로 그려진다. 서론에서 살펴본 스티븐 웨일의 회고도 이와 연관된다고 할 것이다. 아도르노와 푸코, 그리고 웨일에 이르기까지, 박물관을 둘러싼 역사적 비평은 오늘날에도 지속되는 사회 참여적 박물관의 역사와 그 비평적 사고를 단면적으로 보여준다. 이 사상은 막시즘과 프랑크푸르트 학파의 전통적 진보주의 철학에 입각한 제도비평의 계열로, 이는 사회로부터 박물관과 예술이 소외된 현실을 비판하면서 예술의 저항적 사회 참여를 주장한 개념주의 및 행동주의 예술운동과도 긴밀히 연결된 관점이다.

진보적 예술관의 위세는 1960년대 말에 크게 고조되었다. 기 드보르(Guy Debord)는 자신의 시대를 신화와 예술의 작용이 멈추고 공동체의 통합성이 상실되고 소통도 마비된 곳으로 규정하면서, 과거 역사 속 모든 예술이 그 역사와 함께 송두리째 상품으로 '소비'되고 고갈됨을 규탄했다. 그는 다음과 같이 가혹하게 당대의 예

술을 비난했다. “이것은 필연적으로 아방가르드적인 예술이다. 자기부정의 예술이다. 그것이 선도하는 것은 그 자신의 소멸이다.” 그리고, 이렇게 무조건적인 예술의 소비가 이루어지는 세태를 드보르는 “박물관의 시대(era of museum)”라고 지칭했다(Debord, 1967/1994: 135). 드보르에게 아방가르드가 표방하는 창작의 정신이란 모든 것을 빨아들여 공중분해 시켜버리는 블랙홀과 다름없었고, 박물관은 그 과정을 촉진하는 통로라는 뜻에서였다.

이러한 박물관에 관한 비판적 관점은 1980년대, ‘포스트모더니즘’의 도래와 함께 지속되었다. 당시의 첨예한 대립이 잘 드러나는 좋은 지점은 사진 매체의 예술 장르적 정체성에 관한 논쟁이었다. 미술관에 사진이 예술 장르로 편입된 과정에 주목한 더글라스 크림프(Douglas Crimp)에 따르면, 제도적 속박으로부터의 해방은 동시대성[4]의 본체이다. 그리고 이런 동시대성을 가장 잘 실현한 당대의 매체는 사진이다. 예술가의 손으로 직접 만들어지지(made) 않고 기계의 힘을 통해 취득되는(taken) 매체라는 점에서이다. 사진은 예술가의 정신과 의도가 집약된 스튜디오가

4) 이 논문에서 동시대(contemporary)는 사전적 의미로 사용되며, 해당 발언이 이루어지는 시기를 뜻한다. 크림프의 경우 동시대는 그가 글을 쓴 1980년대를 뜻하고 본 논문의 동시대는 2020년대를 뜻하는 식이다. 다만 동시대는 미술사적 용어이기도 하므로 그 맥락적 의미를 참고로 밝힌다. 일반적으로 미술 비평에서 ‘동시대 미술’은 60년대 말 이후, 특히 프랑스의 68혁명이나 미국의 베트남전과 같은 사회 변혁과 함께 부상한 새로운 아방가르드의 시기를 지칭하며, 이를 상징하는 사조로는 개념주의, 팝아트, 예술행동주의 등의 예술사조와 포스트모더니즘 철학 등이 있다. 그러나 이와 같은 용어의 모호성은 언제나 지적되는 문제이기도 하다. 비숍(Claire Bishop)에 따르면, “밀레니엄을 기점으로 동시대 미술관의 번영과 함께 동시대 미술에 대한 연구는 학계에서 급성장하는 주제 영역이 되고 있다. 이 연구에서 특히 ‘동시대’에 대한 정의가 움직이는 표적이 되고 있다. 1990년대 후반까지 ‘동시대’라는 용어는 1945년 이후의 작품을 지칭하는 ‘전후(post-war)’의 동의어로 간주되었다. 하지만 대략 10년 전부터는 1960년대 즈음에 시작한 것으로 재조정되었다. 이제 1960년대와 1970년대는 일반적으로 본격 모더니즘(high modernism)으로 여겨지는 경향이 있다. 그리고 공산주의가 몰락하고 글로벌 시장이 출현하는 1989년을 새로운 시대의 시작으로 봐야 한다는 주장이 제기되었다” (Bishop, 2016: 27).

아니라, 세상 속 사건의 현장에서 탄생하며, 따라서 사진은 예술의 결과물로 보기 힘든 특징을 가진다(Crimp, 1993: 71-72).

하지만 뉴욕 근대미술관(이하 MOMA)는 사진부를 개설하면서 사진을 다른 일상적 디자인 사물과 함께 하나의 예술 장르로 편입시켰다. 사진을 예술가의 자율성(autonomy)이 담긴 창작물로 간주하기 시작한 것이다. MOMA 사진부를 개설한 큐레이터 존 사코스키(John Szarkowski)는 사진을 다른 매체와 구분되는 독창적 특질로 이루어져 있는 하나의 현대적 예술 매체라고 주장했는데, 이렇게 매체의 내재적 독창성을 예술 매체의 특징으로 본 것은 모더니스트 비평가 클레멘트 그린버그(Clement Greenberg)의 기준을 사진에 덧입힌 것이었다.

그러나 이는 크림프가 보기에 분명히 보수적 회귀였다. 세상 속 사건이나 인물을 기록하며 광범위한 사회적 맥락과 연결되어 있던 사진을 어느 특정 작가의 작품으로 한정함으로써 결과적으로 그것을 미술관 전시물, 예술시장의 상품으로 귀속시켜 버린 것이기 때문이었다. 그는 MOMA가, "사진이 귀속되어 있던 담론의 다양성을 무시했다. ... 그렇게 재편된 사진은 새로운 시장에 빨려 들어갈 준비를 마쳤고, 최종적으로 박물관에 소장되게 되었다(Crimp, 1993: 73)"고 일갈하며 박물관의 보수성을 비판했다.

크림프가 바라보는 진정한 현대성은 범주화 불가능성에 있었다. 그는 교통의 역사를 연구하던 중 사진작가 에드 루샤(Ed Ruscha)의 사진집『26개의 주유소(Twenty-six gas stations)』를, 미술관이 아닌 도서관에서 발견하게 되었는데, 이 책은 어떤 미적 자율성의 개입도 드러나지 않는 방식으로 평범하게 촬영된 주유소의 사진을 엮은 것이었다. 크림프에게 이 사진집은 사진이라는 현대적 매체가 미술관과 도서관 사이, 그리고 작품과 기록물 사이에 모호하게 존재한다는 사실을 보여준 증거였다. 포스트모더니즘과 결부되어 자주 등장하는 표현인 '복수성(plurality)'은 바로 이렇게 다양한 맥락을 교차하는 성질, 즉 수직적, 이념적으로 계열화되지 않는

수평적 위치 이동의 성질이라고 그는 풀이한다. 사진은 그러한 의미에서 모더니즘과 모던한 박물관의 종말을 보여주는 증거라는 것이다.

크림프가 포스트모더니즘의 본질을 '수평적 위치 이동'의 복수성이라고 규정한 점은 푸코가 박물관에 대해 거론한 '위상적 사고'와 같은 맥락으로 이해될 것이다. 이는 현대의 박물관 관람자, 전시물, 그리고 관람행위의 관계, 자격, 또는 성질을 보여주는 한 가지 지표이기도 하다. 이렇게 이미 80년대부터 미술계에서는 현대성의 본질을 정확하고 날카롭게 규명하고 있는 동시에, 박물관 또는 미술관의 제도적 보수화와 자본주의적 욕망 사이의 관계도 이미 간파되고 있었다. 전체적으로 보면, 1960년대부터 시작된 제도비평의 역사는 이렇게 진보적 이상과 퇴보적 현실 사이의 갈등을 반복해 폭로하며 수십 년간 지속되어 왔다고 볼 수 있다. 다음 절에서는 그 대표적인 현상으로, 90년대말-2000년대까지 지속되어 온 이러한 갈등을 계속해 살펴보고자 한다.

2. '참여'는 어떻게 미술상품이 되는가

크림프를 비롯한 많은 저자들의 박물관 비판론에 힘입어, 90년대까지도 박물관을 포함한 기존 예술제도로부터의 해방을 위한 논의는 탄력 있게 지속되었다. 이 속에서 아방가르드 정신을 표방한 제도비평은 예술 분야를 이끌어 온 중요한 한 가지 동인이 되었다. 하지만 실제 역사의 전개는 크게 변하지 않았다. 사회적 문제에 대한 비판과 문제 해결의 노력이라는 이상과 달리 결과적으로 보수적 회귀의 움직임이 오히려 확대되는 그러한 상황이 반복된 것이다. 특히, 이러한 보수화의 과정에서 수사적으로 동원되는 급진적 사상에 주목할 필요가 있을 것이다. 이러한 현상은 진보적 이념이 오히려 보수적 제도 강화의 도구가 되는 역사적 아이러니를 잘 보여주기 때문이다.

여기에 해당되는 하나의 사례로, '관계미학(relational aesthetics)' 담론의 발달과 몰락 과정을 살펴보기로 하자. 이 담론이 등장한 90년대 후반은 사회적 관계 형성이 예술의 주제로 본격적으로 논의되기 시작한 기간이기도 하고, 여기에 동원된 '관계'라는 표현은 본 논문의 핵심 주제인 '참여'와도 직접 맞닿아 있는 표현이기도 하다. 관계미학은 박물관 교육 담론에서 중요한 화두가 되기도 했다. 미술 전시에서 체험요소를 통한 '참여'가 관람자의 개인적 수용과 서사 개발을 장려하는 이론적 바탕으로 언급되어 왔던 것이다(최성희, 2015).

'관계미학'의 첫 계기는 태국계 미술가 리르크리트 티라바니아(Rirkrit Tiravanija)의 퍼포먼스 작품 <Untitled (Still)>(1992)로 언급되는데, 이는 뉴욕의 303 갤러리 안에서 작가가 팟타이를 끓여대고 방문자들과 요란스럽게 나누어 먹은 작품이었다(Bishop, 2004; Dohmen, 2013). 티라바니아의 이 일탈적 작품을 통해, 이른바 '화이트 큐브'(O'Doherty, 1999), 즉 조용히 작품을 관조하는 고급 취향의 장소로 취급되어 온 미술관은 갑자기 관람자가 와글거리고 태국 소스의 강한 냄새가 진동을 하며 모든 박물관의 규범이 무너진 '해방'의 공간으로 탈바꿈했다. 현장은 작가가 자신의 작업실에서 가져온 온갖 잡동사니로 차려졌는데, 이곳에서 요리를 포함한 그 모든 것은 관람자들의 친목(conviviality)을 위한 수단으로 설명되었다. 작가의 작품 재료 목록에는 "많은 사람들(lots of people)"이란 항목이 자주 올라왔다(Bishop, 2004: 56). 심지어 1996년 쾰른 쿤스트페어라인 전시에서 티라바니아는 자신이 사는 아파트 집을 재현해 놓고 이를 24시간 개방했는데, 그 안에는 부엌은 물론이고 침실, 샤워실, 그리고 거실도 있어서 사람들은 잠을 자거나 떠들고 놀기도 했다(Dohmen, 2013).

티라바니아의 작품을 접한 큐레이터들은 현장에 있는 관람자의 존재감에 주목했고 그 속에서 예술작품을 통한 관람자간의 '관계 형성'이라는 의미를 발견했다. 언뜻 보기에 티라바니아의 작품은 관람자의 해방이라는 민주주의적 이상에 실제로 가까이 간 것처럼 보였다. 오랜 비판의 대상이었던 박물관의 콧대 높은 관행에 유쾌하

[그림 3] Rirkrit Tiravanija, *Untitled (Free)*, 1992, Installation 303 Gallery, New York.

게 도전하고 있고, 관람자의 분주한 움직임과 제3세계의 소스향이 전시 장소의 감각적 스펙터클을 만들어 냈으며, 작업의 메시지가 모호한 반면 현장은 예측 불가능한 사건들로 북적였기 때문에 '개방된 결말'의 현실화로 간주되기도 했기 때문이었다. 특히, 관람자들 사이에서 일어나는 대화와 친교는 티라바니아라는 작가뿐만 아니라 모든 이른바 '관계미학' 장르의 예술을 규정하는 대단히 중요한 특징으로 간주되었다. 비평가들은 관람자가 작품의 장소에서 일어나는 사건의 주인공이라고 보았고 예술가는 단지 그러한 사건을 위한 무대를 설치하는 역할로 보였다. 작품은 롤랑 바르트의 '작가의 죽음'과 '독자의 탄생'(Barthe, 1978)을 그대로 눈앞에 펼쳐 보인 것과 같았다(Bishop, 2004: 62).

'관계미학'이라는 용어는 큐레이터이자 비평가인 니콜라 부리오(Nicolas Bourriaud)가 쓴 같은 제목의 비평서에서 비롯되었다. 그에 따르면, 관계미학은 유토피아적이고 해방을 지향한 근대적 이상에서 멀어진 현대적 상황 또는 포스트모더니티를 반영한다. "달리 말하면, 예술의 임무는 더 이상 상상적이고 유토피아적인 현실을 만드는 게 아니라 실존하는 현실 속 삶의 방식과 행동의 모델이 되는 것이다(Bourriaud, 2002: 13)." 이러한 예술적 접근은 "연쇄된(linked)" 예술적 실천을 만들어 냈는데, 이때 "예술적 형상의 기질(substrate)은 상호주체성에서 비롯되고 중심 주제는 함께 함(being-together), 즉 관람자와 회화 사이의 만남이며 집단적 의미형성이 일어난다"고 그는 주장했다(15). 부리오는 이러한 주장을 뒷받침하기 위해 관계미학 예술의 형태성(formality)을 유물론에 기반하여 설명하고자 시도하는데, 이는 물질이 역사성에 기반하고 끊임없이 변화하는 것이라는 마르크스적 유물론을 따른 생각이었다. 이러한 설명 속에서, 부리오는 놀랍게도 알튀세와 드보르를 거론한다(18-19). 그에 따르면, "형태는 오로지 만남과 동적인 관계형성 속에만 존재한다(21)."

이러한 관계미학에 관한 설명은 적어도 겉으로 보기에 당대의 미디어 이론과 문화이론의 근거인 실존주의적 세계관과 통한다. 티라바니아를 비롯한 관계미학적 예술 작품에서 중심을 이루는 것은 작품에 내재된 미학적, 감각적 가치나 작가가 품은 거대담론적 주제가 아니라 관람자들의 무작위적인 상호작용이었다. 관계미학 작품은 끊임없이 새로운 경험의 생산 순간들이 연결되는 열린 구조를 가지고 있으며 부리오는 이를 다음과 같이 선문답처럼 설명했다. "현대 예술에서 형태는 그 물질적 형태로부터 확산된 것이다. 그것은 연결 요소이고 동적 접합의 원리이다. 예술 작품은 선 위의 한 점이다(Bourriaud, 2002: 20)." 이렇게 주체들 간의 상호적 연결과 소통에 주목하고, 세계를 끊임없는 생성으로 바라본다는 점에서, 관계미학은 현대의 경험 중심적 세계관과 상당한 수사적 유사성을 지닌다.

그러나 관계미학은 얼마 지나지 않아 강한 비판에 처하게 되었다. 티라바니아의 작품에 대한 다음 질문은 관계미학의 아이러니를 간결하고 정확하게 요약한다. "만약 관람자가 타이 커리를 좋아하지 않으면 작품은 어떻게 되는 것인가? 만약 다른 것을 먹고 싶어 하거나, 혹은 조금도 먹지 않겠다면?"(Dohmen, 2013: 39). 단순하고 편협하게 들릴 수도 있겠지만, 이 질문은 티라바니아의 작품 현장이 사실상 이미 준비된 관람자들의 예상된 행동으로 완성되었을 뿐이라는 점을 꼬집는다. 즉 관람자들은 이미 티라바니아라는 미술가가 태국 커리를 대접할 것임을 알고 모인 사람들이며, 그들은 90년대 말과 2000년대 초 국제 미술계에서 유행하던 포스트모던적 기획과 프랑크푸르트 계열의 비평에 익숙한 미술관 고객들이었다. 그렇게 보면, 그 예술가는 새로운 관계를 생산해 내거나 새로운 공동체를 만들어 낸 것이 아니라 이미 형성되어 있는 '믿음의 공동체'를 단순히 재시연한 것이라 할 수도 있다.

다른 관계미학 작품에 대해서도 이러한 비판이 가능했다. 영국 예술가 제레미 델러(Jeremy Deller)의 참여적 설치 작품, <있는 그대로(It is what it is: Conversation about Iraq)>(2009, 그림 4)는 이라크전 참전 예비역과 이라크어 통역원이 자살폭탄으로 파괴된 자동차 옆에 놓인 중산층 응접실 풍의 소파에서 앉아 관람자와 대화하도록 계획된 작품이었다. 이 작품은 전쟁 현장의 실제 사물을 미술관 내부에 설치하고 그것을 편안한 응접실 가구와 병치하면서, 무작위적인 대화의 생산을 시도한다는 점에서 관계미학의 계보에 속한다 할 수 있다.

그런데 이러한 작품을 미술계 외부자, 즉 비예술가와 일반적 관람자들은 어떻게 받아들이고 있을까? 공학도 출신이라는 독특한 경력의 박물관 기획자인 니나 사이먼(Nina Simon)은 상대적으로 외부자적인 시각으로 이 작품을 다룬다. 그에 따르면, 그는 델러의 작품이 전시되고 있던 로스앤젤레스 해머(Hammer) 박물관에 두 번이나 방문했지만, 실제로 대화에 참여하는 관람자는 찾기 어려웠다고 기록했다. 작품에는 대화가 열린다는 사실과 그 시간을 알리는 알림판도 친절하게 설치되어 있고, 근처에서 수많은 관람자도 어슬렁거리고 있었지만, 실제로 소파에 앉아 대화를

[그림 4] Jeremy Deller, 2008. *It is what it is*. Installation view, New Museum, New York.

시도하는 사람은 소수였던 것이다. 사이먼에 따르면 델러의 작품은 "낯선 사람과의 자연스러운 대화를 막는 사회적 장벽을 넘게 할 가교"를 가지고 있지 못했으며, 뭔가를 강요받는 듯 불편함을 전달했다. "만약 소파에 앉는다면, 누군가가 나에게 말을 걸어 자신의 의견을 강요할 것 같은 기분이었다"(Simon, 2010/2015: 167-8). 준비되지 않은 무작위의 관람자가 갑자기 예술 작품을 계기로 서로 대화하고 관계를 생산해 낸다는 것은 거의 불가능에 가까운 일임을 사이먼은 지적하였던 것이다.

음식을 먹는 일상적 행위와 전쟁이나 국제정치를 대화한다는 것은 서로 다른 차원의 두 영역으로 보인다. 그렇다 하더라도, 갑자기 공공장소에서 누군가가 제공하는 낯선 음식을 받아먹거나 처음 보는 사람과 즐겁게 대화를 트는 일은 미술관이란 공간에서 갑자기 참전용사와 대화를 나누는 상황만큼이나 상상하기 어렵고 이상한

일이다. 두 행위 모두, 일상속의 나, 박물관에 우연히 들른 나의 세계나 정체성과 아무 연관성이 없기 때문이다. 오히려 이러한 독특한 예술적 실천은 일상적인 박물관 관람자의 정체성을 무시하거나 비웃는 것처럼 보일 때도 있다.

부리오 스스로도 즐겨 인용했던 알튀세의 언어를 빌어 말해보자. 일상의 영역에서나 국제정치의 영역에서나, "당신과 나는 언제나 이미 주체이며, 그렇기에 이데올로기 확인의 의례(ritual)를 끊임없이 실천한다. 그것은 우리 자신이 견고하고, 개별적이며, 구별 가능하고, (자연적으로) 대치불가능한 주체임을 확인해 준다"(Althusser, 1970: 263). 델러와 티라바니아의 작품은 공통적으로 '대화'라는 친밀한 사회적 관계를 미술관이라는 공공장소에서 실천하고자 하지만, 그 대화는 작가, 관람자, 그리고 또 다른 관람자가 공유하는 동질성과 정체성을 확인시켜주기 위한 '의례'로 작용할 뿐이었다. 그것은 이데올로기적 국가 기구(ideological state apparatus)로서의 미술관이 수행하는 역할, 즉 지배계급 이데올로기의 재생산, 혹은 "생산 관계의 재생산"(250)이다.[5] 그렇게 보면 이 작품들이 재생산하는 생산 관계란 단지 미술관의 아방가르드적 관행에 종사하거나 적어도 그것에 깊이 관여하고 있는 고급 애호가들의 생산관계라 할 것이다.

클레어 비숍(Claire Bishop)에 따르면, 부리오의 관계미학은 예술의 보편적 특성인 '개방성'을 특정한 장르 예술에 한정된 것처럼 받아들임으로써, 관람자의 수용을 강조하고 있던 개방성을 작가의 예술적 의도에 귀속된 것으로 선회시킨다(Bishop,

5) 여기서 '생산 관계'란 생산에 참여하는 사람들을 여러 계층과 계급으로 분리하고 차별하는 형태를 뜻한다. 알튀세는 특히 이러한 점에서 이데올로기적 국가기구 중 가장 지배적인 형태가 교육기관 즉 학교라 본다. 박물관은 학교와 비교하면 방문이나 참여, 혹은 교육의 방식에 있어서 자율적이라는 차이점이 있지만, 오히려 더욱 이데올로기적인 방식으로 대중을 교육하는 강력한 이데올로기적 국가기구라고 할 수 있다(Althusser, 1970: 251). 미술관의 '관계미학'은 민주적 참여를 가장하고 있지만, 그 현장에서 이루어지는 친교는 미술계 종사자, 미술 애호가, 작품의 고객 등을 문외인이나 외부자와 오히려 확실히 분리시켜 미술작품의 '생산 관계'를 재생산하는 현장이라고 볼 수 있을 것이다. 알튀세의 이론에 대해서는 본 논문 6장에서 한 번 더 다룬다.

2004: 62). 다시 말해, 관계미학의 작품의 개방성이란 작가적 의도에 종속되어 있다는 것이라는 것이다. 비숍은 이러한 태도가 그간 관람자의 관점에 힘을 실어 확대되어 온 사회적 관계 생산의 행위자성(agency)을 다시 예술가에게로 재귀시키는 것이며, 관계미학은 겉보기에 민주주의와 해방의 수사를 동원하고 있지만 사실상 이는 "창의적인 오독(creative misreading)"(52)에 지나지 않는다고 비판했다. 열린 작품을 통한 관람자의 해방을 지향하지만 결과적으로는 미술관이라는 장소에 이미 폐쇄적으로 존재해 온 공동체의 사회관계나 의례를 재생산할 뿐이라는 것이다.

그러면 어떻게, 그리고 왜 이런 창의적 오독이 발생한 걸까? 그것을 유발한 기저의 입장차나 시각차, 혹은 근원적 철학의 차이는 어떻게 설명될 수 있을까? 이런 질문에 대해 답하기 위해 비숍은 무페와 라클라우(Mouffe & Laclau)의 주체 개념, 즉 '경합자(agonist)'를 참고한다. 이 개념은 라캉의 탈중심적 주체를 근간으로 하는데, 그것은 끊임없이 정체성을 확인하고 다시 확인해 나가는 존재로서의 주체이다. 이런 경합자로서의 주체는 영원히 안정되어 있는 불변의 주체가 아니면서, 동시에 스스로 끊임없이 정체성의 확인을 수행하는 과정적 존재이다.

경합자 이론에서 분쟁은 자신의 정체성을 수립하기 위한 필요불가결한 과정이다. 경합자의 사회는 자신의 정체성을 수립하기 위한 분쟁이 막힘없이 존재하는 사회이며, 다원적 민주주의는 이러한 지속적 분쟁을 바탕으로만 지속될 수 있다. 한편, 경합자와 대비되는 개념은 '적대자(antagonist)'이다. "내가 아닌 그 어떤 존재는 나의 정체성을 위협하고 불안하게 하고, 그 타자(the other)로 표현되는 위협은 나 자신에 대한 감각을 의심스러운 것으로 변태시킨다." 적대자의 사회는 정체성의 수립을 위해 상대방을 파괴해 버리려고 한다. 그렇기 때문에 적대자의 사회가 아닌 경합자의 사회, 즉 "민주적 사회는 분쟁의 관계가 삭제된 것이 아니라 유지되는 사회를 말한다(Bishop, 2004: 66)."

이러한 이론을 바탕으로, 비숍은 관계미학이 근본적으로 민주적이지 않다고 결론 내렸다. 티라바니아가 만든 '소우주' 안에서 사람들은 편안하고 친밀하게 사교하

는 모습으로 비추어진다. 이 소우주는 경합적 주체들의 분쟁적 정체성 형성과는 거리가 먼, 이미 동질화된 공동체가 스스로를 재확인하는 장소에 불과한 것이었다. 비숍은 이에 대해, "[관계미학은] 전체로서의 주체와 내재적으로(immanent) 하나인 공동체의 이상에 너무나 편안히 안주한다(Bishop, 2004: 67)"고 진단했다. 이렇게 관계미학은 관람자의 정체성 철학 차원에서 오류를 내포하고 있는 것으로 비판받는다. 관계미학의 전개와 몰락 과정은 진보적 언어가 보수주의의 재확장을 위해 어떻게 전용되는 지를 보여주는 좋은 사례가 된다.

한편, 비숍은 '참여'라는 예술 비평 속의 오래 된 문제를 본격적으로 진척시킨 인물이다[6]. 그에 따르면, 1990년대 나타난 미술의 사회적 경향은 "예술작품, 예술가, 그리고 관람자 간의 전통적 관계를 전복하기 위한 공유된 일련의 욕망"으로, 그의 연구는 노동의 분화와 직업적 특화에 종속되지 않는 막시스트 및 포스트막시스트적 예술론의 계보에 속한다(Bishop, 2012: 2-3).

구체적으로, 비숍은 예술적 참여가 세 가지 동기에 기반한다고 보는데, 그것은 각각 능동적 주체를 생산하는 '능동성(activation)', 단일 작가의 독재적 권한을 양도하는 '작가성(authorship)', 그리고 사회의 문제를 공동적 책임에 귀속시키는 '공동체(community)'이다. 또 그는 이러한 동기들이, '상황을 구축하기(construction of situation)'라는 드보르의 전략을 따른다고 보았다. "구축된 상황은 브레히트적 모형에서와 같이 비판적 의식을 일깨움에 머무르지 않는다. 새로운 사회적 관계를 생산하

6) 이 논문에서 참여(participation)라는 단어는 두 가지 맥락을 가지고 있다. 첫째는 '참여적 박물관'이라는 용어와 관련된 맥락으로, 여기서 주인공은 방문자이다. 박물관의 프로그램이나 기획에 방문자가 참여한다는 이 맥락은 본 논문의 후반부에서 그 의미가 보다 확장되어 새로운 박물관 패러다임을 지칭하는 것으로 재조명된다. 다른 하나의 맥락은 박물관의 사회 참여 혹은 사회 참여적 예술과 같은 용례에서 보인다. 여기서 주인공은 박물관 또는 예술 생산자이며, 기관이 사회의 이슈에 대해 발언하거나 실천할 때를 지칭한다. 예술적 활동을 비평하는 비숍의 경우, 그가 거론하는 '참여'는 이 후자의 맥락이다 (Bishop, 2006을 참고할 것).

여 새로운 사회적 현실을 생산할 것을 목표로 한다"(Bishop, 2006: 12-13). 비숍의 이론은 브레히트적 모형이 창작의 단계에 한정된 참여의 전략임을 발견하면서 그것은 여전히 작가중심성을 벗어나지 못하고 있다고 지적한다. 반면, 드보르의 모형은 수용자와 사회의 능동성을 활성화하고 작가성을 벗어던짐으로써 새로운 사회적 현실이 가능할 것이라는 기대를 담고 있다고 해석해 냈다.

그러나 이러한 비판에서 출발하는 비숍의 참여적 접근이 과연 근본적으로 '창의적 오독'의 닫힌 순환 구조를 혁파할 궁극적 전략이 될 수 있을까? 비숍과 같은 논리적 공격은 현실 속에서 얼마나 '상황을 구축하기'에 도움을 주고 있을까? 서론에서 살펴보았던 박물관 점령운동은 비숍의 사회적 동기인 능동성과 작가성, 그리고 공동체가 작동한 한 가지 사례라고 할 수 있겠다. 하지만 그와 같은 운동을 통해 박물관과 공동체는 새로운 사회적 현실을 생산해 낸 성공적 모델이 되었을까? 그러한 운동에 참여한 예술가나 관계자가 아닌, 보다 전체적인 사회 구성원의 눈을 기준으로 한다면 박물관 점령운동은 어떤 생산적 의미를 가지고 있다고 해야 할까?

이 질문을 조금 더 직접적으로 표현해 본다. 비숍에 이르기까지의 제도비평의 역사 속에서, 왜 '참여'의 주체는 언제나 예술가나 박물관과 같은 생산자였을까? 왜 이 과정에서 관람자와 학습자의 모습은 여전히 안 보이는가? 제도를 설계하고 운영하는 인물이 아닌 일반인들, 예를 들면 '그냥' 박물관에 들른 이른바 문외한들, 아이와 시간 보낼 곳을 찾아 박물관에 들린 부모들, 박물관에서 전시장보다 카페 앉아 더 많은 시간을 보내는 연인들, 이러한 사람들의 일상은 박물관과 무관한 논외의 영역인가? '카레를 좋아하지 않는 관람자들', 혹은 미술관에서 이라크전 이야기를 기대하지 않는 사람들과 박물관은 어떤 공동체를 구성하고 있는가? 예술비평 속에 등장하는 '사회적 현실'은 누구의 현실인가?

이러한 문제들은 박물관과도 깊이 관련된 주제라고 할 것이다. 박물관은 전시물의 역사나 의미를 연구하고 전시를 만드는 주체인 큐레이터만으로 운영되지는 않는다. 하루의 일상이 서류와 예산 작업으로 채워진 박물관 공무원들, 주어진 스크립트

대로 작품 설명을 진행하는 도슨트들, 그리고 홍보나 행사와 같은 보조적 업무를 진행하는 부서와 같이 다양한 사람들에 의해 박물관은 현실적으로 유지되고 관리된다. 이런 직원들의 업무적 일상과 박물관의 핵심 가치는 어떻게 가교될 수 있을까? 일반 관람자이든 행정 직원이든, 이러한 사람들에게 참여는 어떤 의미이며, 박물관은 그들에게 무엇을 제공하고 있는가? 다음 절에서는 이러한 고민과 성찰이 담긴 최근의 한 저작을 통해 현대 박물관의 문화적 위치와 위상을 살펴보기로 한다.

3. '큐레이셔니즘' 시대의 박물관

지금까지 살펴본 관계미학은 시장 제도가 급진적 사고와 이론을 흡수하면서 기존 제도를 강화시키고 재생산시켜 온 역사를 보여준다. 이는 다시 1절에서 살펴 본 MOMA의 사진부 개설 과정과도 연결될 수 있겠다. 복기하자면, 크림프는 모든 제도적 속박으로부터의 해방을 동시대성 혹은 포스트모더니즘의 정신이라고 판단했지만, 이후 90년대의 상황 속에서도 진보주의는 주류 문화와 시장 제도를 돌파해 내지 못했다. 비숍과 같은 비평가는 보수적 회귀를 부리오와 같은 큐레이터의 오류라고 비판한다. 하지만 최근에는 이 문제를 제도적, 담론적, 그리고 문화적 '구조'의 문제로 취급하면서 보다 넓은 사회적 지평에서 다루고자 시도한다.

데이빗 볼저(David Balzer)에 따르면, '아방가르드'의 핵심은 아무리 보잘 것 없는 것이라도 거기에 새로운 가치를 부여해 상품화시켜 내는 능력에 있다. 그에 따르면, 아방가르드는 과거의 작품이나 사조를 비판하는 '탈신비화'와 새로운 운동을 제기하는 '재신비화'가 순환되는 구조이다. '재신비화'로 성장한 새로운 사상은 다시 '탈신비화'되고, 더 새로운 사상이 또 다시 등장한다. '탈신비화'와 '재신비화'는 아방가르드의 역사가 지속되는 한 계속 순환되는 왕복운동이다.

여기서, 볼저는 아방가르드 정신에 대해, 그것은 근본적으로 자본주의의 '혁신정신(innovation)'과 동일한 뜻의 예술 용어라고 지적한다(Balzer, 2017: 77-78). 그에

따르면 아방가르드는 예술 시장의 구조나 사회정치적 관계와 같은 근본적인 체계와 토대의 변화가 아니라 새로운 예술 상품을 발굴해 시장에 영입시키기 위해 동원된 구조이며, 해방과 혁신은 단지 또 다시 시장에 투입할 새로운 상품을 찾는 과정에 불과하다는 것이다. 크림프가 해방을 현대성의 고유한 원칙으로 바라보았다면, 비숍은 그러한 급진적 이론도 '창의적 오독'으로 재보수화된다는 점을 경고했고, 볼저는 해방적 이념 그 자체가 사실 자본주의적 순환의 과정과 동일한 구조라고 결론내린 것이다.

볼저의 눈으로 관계미학을 분석해 보자. 관계미학은 예술의 민주화와 해방, 그리고 박물관에 대한 제도적 비판이라는 진보적 수사로 볼 때 근대적 아방가르드 이념에 충실한 하나의 장르라 할 것이다. 그것은 다다나 러시아 구성주의와 같은 20세기 초-중반의 실험 예술과, 플럭서스, 팝아트, 그리고 개념미술과 같은 1960년대 이후 2000년대까지 진행된 실험적, 저항적 문화운동으로서의 예술 행동주의의 계보에 속한다고 할 것이다. 하지만 볼저는 관계미학을 비롯한 장르 미술의 아방가르드 정신을 신화적 수사에 불과하다고 보았다. 아방가르드 미술은 갤러리와 영합해 작품의 가치를 부풀리는 큐레이터, 그리고 그런 큐레이터의 권위를 상품화, 신격화하는 대중문화의 연쇄적, 협조적인 상호작용으로 무한히 반복되는 신화라는 것이다. 그렇게 보면, 관계미학의 탈물질성은 오히려 미술관에 의해 간편히 상업화될 수 있는 또 하나의 장르라 것이다.

볼저는 이 과정을 중재하는 큐레이터를 조명하면서, 사소한 것에 참신한 언어로 된 포장을 가하여 가치를 입히는 "무당"(Balzer, 2017: 74)과 같은 역할자라고 비판한다. 그에 따르면, "스타 큐레이터는 아방가르드의 종말이라고 하는 근친상간적 순환회로를 완성시킨 것이다. 그는 새로운 무엇을 찾고 그것을 옹호하기보다는 즉시 그것의 순서를 정리하고 예쁘게 포장해버림으로써 새로움의 가능성을 잘라버린다"(96). 그는 이렇게, 자본주의적 예술 유통 체계를 큐레이터란 존재의 발달과 함께 나란히 비교하면서, 큐레이터의 탄생과 발달을 추적했다. 큐레이터라는 직책이 정

착되기 전, 작품의 상품화 작업은 갤러리의 작품 딜러들이 담당했다. 80년대의 이런 '원조' 큐레이터들은 심지어 물리적인 실체가 없는 무엇조차 상품으로 만들어 냄에 성공했다. 자본주의에 대한 반발로 작품을 탈물질화하기 위해 애썼던 개념주의 예술가의 작품들마저, 그 작품의 개념도나 문건들을 취해 전시하고 판매함으로써 상품화한 것이 바로 그 사례가 된다. 현대미술 큐레이터인 부리오가 작업했던 관계미학도 물론 이러한 관례와 깊은 관계가 있다고 할 것이다.

볼저가 추궁하는 큐레이터의 정체성을 살펴보자. 오늘날 한스 울리히 오브리스트(Hans Ulrich Obrist)와 같은 현대의 큐레이터들은 무수히 많은 소문과 신화로 둘러싸여 있으며, 유명 스타와 벼락부자들을 불러 모으고, 전 세계의 예술현장을 쉴 새 없이 떠돌며 막강한 권력을 행사하는 불사신같은 존재가 되었다. 이 과정과 함께, 큐레이팅은 박물관의 맥락을 벗어나 보편적 시장경제의 원리가 되었다고 볼저는 주장한다. 이 변화 속에서 '큐레이팅'의 의미도 조금씩 변해 왔는데, 학술적 전문성이 배제된('탈기능화된') 취사선택 행위라는 의미가 그것이다. 이미 시장에 존재해 온 상품들을 새롭게 편집해 재상품화하는 사례, 예를 들어 팝스타 마돈나(Madonna)가 패션 분야에 발을 뻗어 보그와 같은 잡지에 등장한다거나 돌체가바나(Dolce & Gabana)와 같은 명품 브랜드와 콜라보 상품을 '큐레이팅'한 행위 등이 여기에 해당된다. 볼저는 이렇게 큐레이터라는 직군의 탄생과 정체성의 변화가 바로 현대 사회를 진단하는 척도라고 보았다. 이러한 일련의 논의를 통해 그는 미술관의 신비화가 시장경제의 확장이라는 욕망과 개인적 명예를 향한 욕망의 상호교차 속에서 강화되어 왔다고 보았다.

이 논의 과정에서 볼저는 큐레이터의 어원 그 자체를 반복해 조명하고 음미한다. 그에 따르면, "호기심(curiosity)과 큐레이터(curator)는 공통적으로 라틴어 'cura'를 어원으로 하며, 그 의미는 '돌보다(care)'인데, [이것은] '보호한다'는 뜻과 '뭔가에 관심을 둔다'는 뜻 모두를 포함했다(Balzer, 2017: 53)." 여기서 '호기심'이 언급된

이유는 르네상스 이후에 등장하기 시작한 세상의 신기한 물건들을 수집해 두었던 박물관의 원조가 '호기심의 방(cabinet of curiosities)'이라고 불렸기 때문이다.[7)]

큐레이터와 호기심의 방이란 두 단어가 같은 어원을 공유한다는 사실을 조명함으로써 볼저는 두 가지 사실을 우리에게 환기시켜 준다. 그 첫째는 박물관과 큐레이터가 각각 근대와 현대의 사회적 변화를 상징적으로 대표한다는 점이다. 박물관이 계몽주의와 국가주의로 대표되는 근대성의 산물이라면, 큐레이터는 심화된 자본주의 속에서 끝없이 상승하는 작품의 가격과 그에 발맞추어 확대된 작품 시장의 유통 질서를 반영한다. 두 번째로, 앞에서 본 바와 같이, 이렇게 시장 가격의 상승을 부채질하는 큐레이팅 행위가 이제는 박물관과 미술 시장을 넘어 일반 시장으로 확대, 일반화되었고 심지어 더욱 더 병적인 소유욕을 부채질하게 되었다. 이른바 '큐레이셔니즘(curationism)'의 시대가 도래했다는 것이다.

큐레이셔니즘의 시대는 큐레이팅에 의해 요란스럽게 부풀려진 상품의 범람으로 고통스러운 소음과 피로감, 나아가 감각적 차단행위가 발생한 현대 문화를 뜻한다. "새천년 이후, 큐레이터는 '그 모든 것'을 원하는 사람이 되었다. ... 소유는 곧 이해하지 않음이 되고 권태, 소유의식, 그리고 무감각을 만들어낸다"(Balzer, 2017: 212). 그리고 이에 대한 대안으로, 볼저는 박물관이라는 기관의 존재 이유가 자본주의적 시장 제도에 있지 않음을 호소한다. 박물관이라는 제도가 유지되는 원동력은 관람자 각자의 주체적 경험에서 우러나오는 것이라고 본 것이다. 그는 이렇게 말한다.

---

7) 볼저는 '큐레이터'의 어원을 역사적으로 추적하며, curatores는 로마 시대의 지방 행정관을 뜻했고 curate는 중세 이후로는 교구의 사제를 뜻하는 단어였음을 언급한다(Balzer, 2017: 46-50). 하지만 옥스퍼드영어사전의 용례를 인용하면서, 그는 오늘날 박물관 유물 관리자를 지칭하게 된 현대적 용례가 1982년 어느 퍼포먼스의 비평문에서 발원되었다고 추측한다(99). 그에 따르면, 이러한 큐레이터의 정의와 큐레이터가 획득한 권력적 지위는 20세기 후반의 사회적 요구를 반영한다. 이 시기 급격히 팽창한 미술 시장에서 요구되는 작품 감별사(connoiseur)의 역할을 담당하기 위해 부상하게 된 역할자가 바로 큐레이터라는 것이다.

“역설적인지는 몰라도, 나에겐 개인적으로 박물관이 안식처이다. ... 이렇게 주장해 본다. 우리는 우리가 좋아하는 것 이상의 존재이다. 나아가 우리는 어떻게 좋아하는가 이상의 존재이다”(213). 이어서 그는 큐레이팅의 어원인 ‘호기심’을 다시 되살리고, 광고에 의해 과장되고 과열된 것이 아닌 우리 자신의 본연적 존재를 되돌아볼 것을 조언한다. “큐레이셔니즘은 어쩌면 ‘큐레이터’의 어원을 잊었는지도 모른다. 그것은 쿠라(cura) 즉 돌봄을 뜻하며, 나아가 진실한 호기심(curiosity)을 뜻한다”(214).

지금까지 살펴본 여러 담론들에서는 자본주의화된 박물관 제도에 대한 진보주의적 비판이 실질적, 실천적인 변화의 도출에 실패를 되풀이한 역사가 확인된다. 볼저는 이 현실에 대해, 박물관의 존재 이유를 ‘호기심’과 같은 인간의 원초적 감정으로부터 다시 되살릴 것을 호소한다. 하지만 볼저의 결론 역시 스스로의 고백과 같이 역설적이라고 할 것이다. 개인 경험의 차원에서 박물관의 존재 의미를 찾는다면 그것은 오히려 박물관을 ‘낭만화’할 가능성에 노출시킬 수 있다. 20세기 초 러시아 혁명기로부터, 좌파적 미술 운동은 예술과 박물관을 부르주아적 취향으로부터 해방시키려는 의도로 출발했으며, 그 중요한 한 축은 유물론적 세계관을 통해 인본주의를 타파함에 있었다. 이 운동의 이상에 비추어 보면 ‘호기심’과 같은 감성으로 회귀하는 볼저의 결론 역시 보수적 후퇴라고 볼 가능성이 없지 않을 것이다.

다음 절에서는 박물관 제도 비평과 연결된 교육 담론들을 살펴보고자 한다. 이들은 박물관의 사회적 참여와 기여를 박물관의 교육적 활동 속에서 발견하고 그 가능성을 실천하고자 한 운동들이라 할 수 있다. 이를 통해, 박물관 교육과 사회적 참여가 서로 연결, 발전되어 온 역사와 최근 불거지고 있는 난제를 간략히 살펴보고자 한다.

4. 박물관과 예술의 사회참여

박물관 제도비평 역사 속에서 박물관과 사회의 관계는 어떻게 다루어져 왔으며, 그 과정 속에 등장하는 박물관의 교육은 어떤 모습이었을까? 예술적 창작의 영역에서 사회적 의미와 사회개입을 독려한 운동의 사례로 파블로 엘게라(Pablo Helguera)의 사회참여예술(Socially Engaged Art)을 먼저 간단히 살펴보기로 한다. 엘게라의 사회참여예술은 현대미술의 비평적 특성인 자기참조성(self-referentiality)을 부정하면서 교수법, 연극, 인류학과 민속학, 의사소통 등과 연결되는 다학제성을 적극적으로 수용한다. 사회참여예술론은 특히 교육과 깊은 관련성이 있으며 현대 교육학이 강조하는 과정 중심성이나 협력적 개념 실천을 공유하는 담론이다(Helguera, 2011: x-xi).

사회참여예술을 규정하는 원리로 엘게라는 다섯 가지 요소를 열거하는데, 여기에는 공동체의 구성, 다층적 참여 구조, 사회적 매체의 활용, 시간성, 그리고 청중에 대한 고려 등이 포함된다. 엘게라에 따르면, "사회참여예술의 중심이자 핵심에는 사회적 상호작용이 놓여 있다. 사회참여예술은 혼성적 다학제 활동으로 예술과 비예술의 어느 사이에 자리잡고 있으며 영원히 미해결의 상태일 것이다. 사회참여예술은 실제적인, 그러니까 상상도 이론도 아닌, 사회적 행동에 귀속된다(Helguera, 2011: 8)."

과정중심적이고 다학제적이며 소통을 강조한다는 특징들로부터, 사회참여예술이 안고 있는 딜레마를 유추해 볼 수 있을 것이다. '사회참여는 이러한 것'이라는 식으로 정답을 제시하는 대신, 스스로의 목표와 과정을 지속되는 변화 과정으로 파악하고 있기 때문이다. 엘게라 스스로도 사회참여예술은 여전히 미완성의 과제이며, 정해진 원칙이나 규율처럼 그것을 받아들이지 말라고 독자들에게 당부한다(Helguera, 2011: xv). 그럼에도 불구하고, 오늘날 엘게라가 제시하는 사회참여예술

의 원리는 그렇게 낯설고 불편하게 느껴지지는 않는다. 사회참여예술의 원리들은 일반적으로 현대 사회 전반의 문화적 변화와 상황을 반영하고 있기 때문이다.

엘게라의 사회참여예술은 박물관 학습과 관련하여 새로운 두 가지 논제를 던지는 선언서로 보아도 좋을 것이다. 첫째는 교육학과의 학제적 연관성이다. 엘게라 스스로는 자신의 저술 작업의 목표를 "우선적으로 교육의 도구를 통해 사회참여예술을 소개함(Helguera, 2011: x)"이라고 밝히고 있지만, 그러한 목표에 이르게 된 약간의 개인사적 경위를 말할 뿐 더 자세히 논하지는 않았다. 따라서 앞서 열거된 사회참여예술의 특성과 교육의 관계에 대한 규명이 한 가지 문제로 대두된다.

둘째, 사회참여예술론은 박물관의 학습과 예술 창작에 대한 비교 고찰의 필요성을 제기한다. 우리는 일반적으로 창작을 능동성, 그리고 감상을 수동성과 결부된 것으로 이해한다. 그러나 앞서 서론에서도 보았듯, 문화 향유의 형태 변화, 관람자에 대한 시각의 변화(문화의 소비자가 아닌 공동 생산자로 바라보는 철학) 그리고 박물관 내부적 위기의식이 확대되면서 오늘날 박물관들은 적극적으로 관람자를 존중하고 그들의 능동적 참여를 이끌어내기 위해 노력한다. 이를 실천하기 위해서는 창작과정에 국한해 다루어졌던 능동성을 관람자의 행위와 경험, 즉 주시, 이동, 상호작용, 그리고 학습 등의 행위에 접목시켜 보아야 할 필요성이 시사된다.

좀 더 최근으로 눈을 돌려보면, 사회참여의 문제를 오늘날의 문화적 지형 속에서 더욱 실천적으로 고찰하면서 박물관의 사회 참여에 수반된 문제들을 여실히 보여준 연구서로 리차드 샌델(Richard Sandell)의 『편견과 싸우는 박물관(Museums, prejudice, and reframing of difference)』이 있다. 박물관 감상자 연구를 통해 사회와 박물관의 상호관계를 이해하고자 한 이 연구서에서, 샌델은 다음과 같이 이야기한다. "박물관은 아주 독특한 토론의 장으로서, '다름'에 대한 대화가 시작되도록 촉발하고 자극하는 공간이다. ... 박물관은 실제를 위한 자원과 개념적인 자원 모두를 제공함으로써, 다름에 대한 대화의 특징과 본질을 재구성하고 널리 알릴 능력을 가지고 있기 때문이다"(Sandell, 2007/2020: 56). 이러한 시각은 오늘날의 문화를 반영한다.

박물관을 특정한 주제나 학제에 국한된 지식의 연구나 전달이 아니라 '다름'에 대한 대화의 장으로 본다는 점에서 그러하다.

하지만 박물관 학습에 대한 새로운 인식을 현실 속에서 실천하는 것은 어려운 과제가 되고 있다. 샌델에 따르면, '다름'을 포용하기로 결정한 박물관은 관람자에 대한 인식과 태도, 지식에 대한 개념, 그리고 교육을 위한 방법론에 있어서 많은 혼란을 수용해야 한다. 우선 관람자가 박물관 전시물을 받아들이는 방식이 다양하다. 그가 조사한 관람자 반응 중에는 박물관이 의도한 메시지를 그대로 수용하는 경우도 있지만(확증적 반응) 그것을 나름대로 소화하고 해석하는 절충적 태도도 있었고(절충적 반응), 나아가 심지어 박물관의 메시지에 대해 적대적으로 반응하는 경우도 있었다(대립적 반응) (Sandell, 2007/2020: 124-163). 뿐만 아니라, 샌델은 이러한 관람자 반응들은 뒤섞이거나 불분명한 경우가 많다고 기록한다[8]. 사회적 정의에 대한 관람자의 수용이 결코 단순하지 않음이 드러나는 부분이다.

이러한 복잡한 상황 속에서, 샌델은 절충이나 대립적 반응을 긍정적으로만 바라보지는 않는다. 일반적으로 절충 혹은 대립적 반응은 관람자의 강한 주체적 행동으로 긍정적인 것으로 받아들여지고 있지만, 그는 이에 대해, "편견과 비자유적인 주장을 비롯하여, 박물관의 의도와 목적에 반하는 이해를 포함할 수 있기 때문에 반가운 일이 아니(Sandell, 2007/2020: 153)"라고 주장하면서, "편견과 싸우려는 전시들이

8) 이 분류는 스튜어트 홀의 방식을 따른 것이라고 저자는 설명한다. 이를 좀 더 세밀하게 살펴보면, 홀의 이 분류는 텔레비전 담론 해석의 세 가지 가능한 방식을 설명하기 위해 만들어졌다. 그 첫째 방식인 지배적-헤게모니적(dominant-hegemonic) 위치는 주어진 거대한 통합체적 세계관의 정의를 그대로 수용하고 재생산하는 것이며, 타협적 의미규칙(negotiated code)은 그러한 통합체적 세계관의 정의를 인정하되 부분적, 국지적으로 예외적 규칙을 도입하고 인정한다. 세 번째 대항적 의미규칙(oppositional code)는 통합적 세계관을 받아들이지 않고 자신이 선호하는 의미규칙을 통해 재해석한다. 스튜어트홀은 이 세 번째 대항적 의미규칙에 대해 "중요한 정치적 계기 중 하나는 ... 시청자들이 대항적 해독을 하기 시작하는 시점이다. '의미 작용의 정치'-담론 영역에서의 투쟁-는 여기서 시작된다. (Hall, 2015: 432-436)"고 주장하는데, 이는 샌델과는 다른 입장이 된다.

내어놓는 박물관의 자원은 그 전체적인 분위기나 내용, 목적에서 중립적이지는 않다(174)."고 결론 내린다. 이 문제는 관람자라는 불특정 개인들의 집합이 가지고 있는 문화적 다양성을 조명한다. "[사회적 편견과 맞서는 문제는] 사회적으로 합의도 이루어지지 않은(같은 곳)" 문제들이기 때문이다.

뿐만 아니라, 샌델은 관람객 경험의 유형도 한 가지가 아니라 다양하게 존재하고(Sandell, 2007/2020: 178-9), 관람자의 전시 수용에는 다른 관람자와 같은 사회적 환경이 중요하며(207-208), 동시에 박물관이 누리는 특권적 위상과 신뢰도 작용한다(210, 217)는 사실들을 열거한다. 이러한 점들을 고려한다면, 박물관의 사회적 메시지와 역할은 "미디어계 안에서(223)" 이해되어야 한다는 것이 샌델의 관찰이다. 이는 전시 관람이라는 경험이 대단히 복잡하고 복수적 해석과 결론의 가능성을 가지고 있음을 뜻한다. 박물관의 사회 참여란 과제는 도덕적, 법적, 규범적으로 체계화하기 어렵고, 객관성과 균형이라는 목표는 박물관이 도달하기 대단히 어려운 "본질적인 어려움(225)"이 된다는 것이다.

샌델은 사회 참여의 복잡한 요인들을 단순화시키지 않고 세심하게 고려한다. 그런데 이런 요인들을 모두 다 배려하려 한다면, 박물관이 어떤 계몽적 목표를 가지고 사회 참여를 실천한다는 것은 매우 어려운 문제로 보이게 된다. 그럼에도 불구하고 샌델은 박물관을 편견을 넘는 대화의 장이라는 낙관적 기대를 여전히 포기하지 않는다. 오늘날 다양한 곳에서 꾸준히 추진되고 있는 박물관 개혁 운동들에서도 이러한 사회적 목적은 더욱 더 확대, 표방되어왔다. 따라서 다음 절에서는 이러한 전환적 박물관 인식의 등장과 발전 과정을 살펴보고자 하며, 그 변화의 의미를 해석해 나가보고자 한다. 이를 통해 최근의 박물관 운동이 이전의 예술적 행동주의와 어떻게 차별되고 있으며 동시에 이 논의가 어떤 새로운 문제를 제기하고 있는지도 짚어보고자 한다.

5. 박물관의 반성과 변화의 시작

이 장의 앞부분에서 살펴 본 시대적 비판과 제도비평의 역사적 과정을 겪으며, 박물관들 역시 편견과 차별을 넘어서는 포용성을 시대적 과제로 인지하고 변화를 추구해 왔다. 최근 미국박물관연합(American Association of Museums)은 다양성(diversity), 평등성(equity), 접근성(accessibility), 포용성(inclusion)의 머리글자를 딴 DEAI를 박물관의 핵심 강령으로 추진하고 있는데(AAM, 2018), 이는 박물관에 대한 의식 전환의 뚜렷한 증거라고 볼 수 있다. DEAI 운동은 1992년의 보고서『수월성과 평등성(Excellence and equity)』로부터 기원되었다고 할 수 있으며, 오늘날의 DEAI 운동 역시 30년간 꾸준히 발전해 온 운동의 흐름 속에서 이해되어야 한다.

『수월성과 평등성』에 서술되어 있는 이 운동의 의미는 다음과 같다.

> 박물관은 더 이상 자신이 처한 사회적 맥락과 동떨어진 보존, 학술, 그리고 전시에만 진력해서는 안 된다. 박물관은 탐색, 연구, 관찰, 비판적 사고, 숙의, 그리고 대화와 같은 넓은 차원의 교육을 자신의 공적 서비스로써 수행하는 공공적 측면을 인지하여야 한다(AAM, 1992: 9).

여기서 드러나듯, 이 운동의 초기로부터 박물관의 교육적 성격과 역할은 민주주의적 평등성과 직접적으로 결부되어 강조되어 왔는데, 이 점은 오늘날의 박물관 개혁 운동의 성격을 알려주는 중요한 단서이다. 보고서는 계속해 다음과 같이 말한다. "『수월성과 평등성』은 박물관 전체, 즉 기부자로부터 전시실 지킴이까지, 대외협력 담당자로부터 투어 담당 도슨트까지, 그리고 큐레이터로부터 에듀케이터까지가 포함된 박물관의 확장된 교육적 역할에 대한 정의를 제시하고자 한다"(AAM, 1992: 4). 박물관의 교육적 전환은 단순히 박물관이 행하는 교육의 기술적 차원의 문제가 아니

라, 박물관의 모든 구성원들이 함께 노력해야 할 박물관 전체의 구조적, 개념적 전환을 목표로 한다는 것이다.

이 보고서에 열거된 실천 방안들에서도 박물관 교육을 통한 박물관 개혁이라는 지향이 확인된다. 이 실천 방안들은, 첫째, 박물관의 사회적 역할 중 교육을 가장 중심에 두고, 둘째, 다양한 계층의 방문자를 환영하는 포용적 장소가 되어 사회적 다양성(pluralism)을 운영에 반영하며, 셋째, 박물관 내외의 협력을 강화하여 사회 봉사적 역량을 제고해야 한다고 규정한다(AAM, 1992: 5). 즉,『수월성과 평등성』보고서는 박물관의 사회적 기능을 교육으로부터 찾고 있으며, 그것을 통해 궁극적으로 평등성이나 포용성을 추구하려는 것이다.

좀 더 흥미로운 것은 그 이후의 변화이다. 2018년의 DEAI 보고서에서는 놀랍게도 '교육'에 대한 직접적 언급이 사라지게 된다. 미국박물관연합의 보고서,『변화를 마주하다: 미국박물관연합의 DEAI 워킹그룹으로부터의 통찰(Facing change: Insights from the American Alliance of Museums' Diversity, Equity, Accessibility, and Inclusion Working Group)』에서는 박물관의 교육적 역할에 대한 언급이 없이, 단순히 박물관의 역할과 과제로 DEAI를 제시한다. 이를 좀 더 자세히 살펴보자면, 무엇보다 박물관 자신의 성찰과 변화, 구체적으로는 박물관 구성원 스스로의 인식 변화와 노력에 대한 보다 강화된 강조가 눈에 띄는데, 다음 진술은 이 점을 확인시켜 준다.

> 이 [DEAI] 작업은 박물관 구성원이나 관장, 이사회와 무관한 외부 공간, 즉 '저기 바깥'에서 시작되지 않는다. 혜택을 받지 못하는 계층에 대한 단순한 아웃리치에 머무는 것도 아니다. 효과적인 포용성 작업은 우리 박물관의 내부 구조, 우리 각자로부터 시작된다(AAM, 2018: 2).

나아가, 이 보고서의 운동 방향(key insights)에서는 다음과 같은 5가지 실천 방향을 제시한다.

1. 모든 박물관 직원은 자신의 무의식 속 편견을 직면하기 위해 스스로 노력해야 한다.
2. 개념 정의에 관한 토론은 진보를 저해하는 것이 아니다.
3. 포용성은 박물관의 효용성과 지속성의 핵심 요소이다.
4. 오랜 기간의 진정한 진보를 위해서는 시스템적 변화가 필수적이다.
5. 권한이 부여된(empowered) 포용적 리더십의 시행은 기관 내 모든 곳에 필수적이다(AAM, 2018: 4).

이러한 사실로 파악되는 DEAI 운동은 사회 속 특정한 계층에 대한 배려를 요청하는 것도, 사회적 문제에 대한 직접적 반응과 개입을 요청하는 것도 아니라고 할 것이다. 포용성은 상호소통과 토론을 활성화함으로써 박물관 구성원 각자가 변화하고, 이를 바탕으로 박물관의 변화를 지속적으로 이끌어내며, 장기적으로 박물관의 사회적 효용성을 갱신해 나가는 것으로 제시되고 있는 것이다. 미국박물관연합은 이 DEAI 운동 그 자체도 마찬가지로 스스로의 성찰적 노력을 통해 발전해 온 것임을 고백한다. "워킹그룹 회의를 통해 우리는 자기성찰의 과정, 과거 시도의 학습, 이 분야의 진보를 가로막은 장벽의 식별, 그리고 그 장벽의 철폐를 위해 매진했다"(AAM, 2018: 5).

1992년의 보고서로부터 2018년 DEAI 운동에 이르기까지, 미국박물관연합이 보여준 변화는 다소 놀랍고 파격적으로 다가온다. 그것은 박물관에 관한 인식이 크게 지각변동하고 있음을 보여주는, 박물관의 대표 단체로부터 나온 직접적 증언이기 때문이다. 이 과정은 박물관이 전통적으로 추구해 온 수집, 연구, 감상, 교육 등의 과제 중 내부적 기능으로서의 수집과 연구에 대한 강조가 줄어든 대신 대외적 기능인 감상과 교육이 보다 전면에 배치되는 변화가 확인되는 동시에, 박물관의 전통적 이념 중 어느 곳에도 포함되지 않았던 포용성 혹은 DEAI라는 새로운 개념이 박물관의 핵심 이념으로 부상되어 온 변화의 역사였다. 이러한 전환을 간단히 표현하자면, 박

물관은 더 이상 세상을 어떻게 교육할 것인가를 고민하는 곳이 아니라, 박물관 자신이, 그리고 박물관 구성원 각자가 무엇을 어떻게 학습할 것인가를 사회와 함께 고민하는 곳으로 변했다는 것이 될 것이다.

그러나 이는 언뜻 보기에 '박물관은 교육을 통해 사회에 기여한다'는 합목적적 명제와 모순된다고 볼 수도 있겠다. 박물관이 마치 자신의 내부 구성원들을 위한 학습을 위해 존재한다는 의미로 읽힐 수도 있기 때문이다. 따라서, DEAI 운동은 어떤 결론을 주장하기보다는 오히려 새로운 질문을 제기하는 움직임이라고 할 수도 있을 것이다. 그것은 첫째, 이 운동이 지향하고 의미하는 교육의 정체와 성격이 무엇이냐는 문제이다. 앞에서 살펴본 바와 같이, 미국박물관연합은 교육의 대상을 관람자로 한정하지 않고 박물관 내부 운영자와 주변의 조력자들에까지 확장할 것을 주문한다. 그렇다면 박물관 안팎을 아우르는 박물관 교육이란 그 접근 철학, 페다고지, 그리고 실천의 측면에서 어떻게 실현될 수 있으며, 어떤 행위들을 이 새로운 교육의 개념에 포함시킬 수 있는가의 질문도 뒤따른다. 동시에, 이러한 전환적 교육개념은 어떤 이론적 타당성을 가지고 있으며, 이렇게 제시된 박물관 교육의 새로운 개념을 어떻게 일반화 할 수 있느냐의 문제도 다루어져야 할 과제가 된다.

둘째, 이러한 미국박물관연합의 운동은 궁극적으로 박물관 그 자체의 쇄신을 목표로 한다. 따라서 우리는 이런 박물관의 기관적 정체성 변화에 내포된 포괄적이고 일반적인 양상, 다시 말해 박물관의 변화를 통해 암시되는 문화적 변동을 이해하고 해석해야 할 필요가 있다. 그것은 국소적 정책 변화, 예를 들어 장애자친화적 전시 디자인을 도입한다거나, 다문화에 관한 특별전을 기획한다거나, 혹은 양성평등적 인사 채용을 시행하는 등의 시도로 끝나지 않는다. 자연사박물관이나 과학관과 같은 곳들이라면, 객관적 학문을 다루는 자신의 학제와 박물관의 문화적 소명을 다루는 DEAI 운동의 이념이 더욱 더 멀게 느껴질 것이다. 그렇게 본다면, 박물관을 문화적 변동으로 바라본다는 것은 박물관을 어떤 주어진 문제를 해결하기 위한 도구로 바라봄에서 벗어나, 박물관 그 자체를 상호주체적 행위자로서, 그러니까 공동체와의 끝

없는 대화와 소통 속에서 계속해 변모하는 기관적 정체성으로 새롭게 인식한다는 뜻이 될 것이다.

박물관의 교육적 전환, 다시 말해 참여적 박물관이 교육과 만나는 지점이 바로 여기에 있다고 볼 수 있다. 정보의 전달을 넘어, 수평적 대화와 토론, 그리고 박물관 자신의 기관 정체성 변화를 포함한 일체의 변화를 박물관 학습으로 바라보는 전환적 시각이 그것이다. 그리고 이러한 전환을 통해서만, 그리고 그렇게 수립된 기관적 정체성을 가지고 박물관이 누구와 어떻게 대화하고 학습하느냐의 문제로 우리의 관심을 옮길 때에만 우리는 미국박물관연합의 운동이 제시한 문화적 변동을 비로소 올바로 수용하고 실천할 수 있게 될 것이다.

이 논문에서는 이런 박물관의 변화를 규명하기 위한 논의를 진행해 나가고자 한다. 그것은 사회 속에 존재하는 제도 기관으로서의 박물관의 행동과 역할에 대한 논의라 할 것이며 그 중심에는 관람자에 대한 박물관의 관심과 태도의 전환이 존재한다고 할 수 있다. 이 과정을 통해 박물관 학습에 대한 새로운 시각을 마련하고 나아가 학습이라는 경험을 새로운 언어로 정의해 나가려는 노력은 박물관을 둘러싼 인식적 변화와 뗄 수 없는 하나의 문제가 될 것이다.

서론에서 지금까지 살펴본 제도비평의 역사를 비교하면, 박물관의 변화는 현실적으로 일어난, 그리고 여전히 진행 중인 과정이라고 결론 내리게 된다. 다음 장부터 본격적으로 진행될 박물관 학습에 관한 논의에서는 이 논제를 본격적으로 다루기로 한다. 박물관의 외형적 제도를 넘어, 박물관에서의 '감상'과 '경험'이라는 다소 교육철학적인 개념의 규명에서 출발해(3장), 박물관의 교수법(pedagogy)에 초점을 맞추는 구성주의적 접근을 해체-재구성하고(4장), 그리고 마지막으로 '참여적 박물관론'의 실천 모델들과 함께 새로운 박물관 학습론을 통해 제시되는 박물관의 전환적 모형을 논의(5장)하는 순서로 연구를 진행해 보고자 한다.

III. 박물관 학습의 철학: 경험주의와 학습

1. 유기체적 세계관과 예술적 경험: 듀이의 경험 철학

근대 미술사학은 도상학(iconography)에 뿌리를 두고 탄생하였고, 모더니즘 비평의 과정을 통해 성장했다. 도상학은 이미지의 분석을 통한 의미 해석을 목적으로 하는 학문이고, 모더니즘 비평은 도상학의 분석적 접근 태도를 유지하면서 그 해석의 대상을 작품으로부터 작가의 의도로 교체한 것이라고 할 수 있는데, 이러한 분석적 태도는 오늘날 박물관이나 미술 수업 시간에 일어나는 감상과 교육의 틀을 형성하고 있다고 할 수 있겠다. 이 근대적 접근에 따르면, 작품과 작가는 궁극적 대상이자 목적이며 따라서 관람자는 이를 '교양'적 지식으로 받아들이고 학습하는 수동적 존재이다.

그러나 앞 장에서 살펴보았듯, 이러한 목적론적 제도는 사회주의적 이념과 이성적 논리로 무장한 강한 제도비평에 처하게 되었다. 이 비판은 도상학과 작가주의를 지상과제로 추구한 박물관과 미술관이 작품과 작가를 세상의 일상과 분리시켜 삶과 멀어지게 한다는 것으로 요약될 것이다. 하지만 동시에, 우리는 이러한 진보적이고 이론적인 접근이 현실 속에서는 쉽게 무력화됨도 확인할 수 있었다.

이론과 실천 사이의 이러한 괴리는 왜 그리고 어떻게 일어났다고 이해될 수 있을까? 제도비평은 급격한 사회적 혹은 이데올로기적 요구를 앞세우고 있지만, 감상이나 학습과 같은 박물관 경험을 설명하는 기초적 이론화에 대해서는 상대적으로 소홀했던 것이 아닐까 하고 소회해 볼 수도 있을 것이다. 즉, 제도비평은 근대적 미학에 저항하고 그것으로부터의 해방을 목표로 하는 이데올로기, 즉 '아방가르드' 정신을 표방했다. 하지만, 이 아방가르드 운동 역시 근대 미학과 마찬가지로 어떤 거대한 이

상 혹은 담론을 목적론적으로 지향했다는 점이 지적될 수 있을 것이다. 이 지적이 타당하다면, 근대 미학과 현대의 제도비평은 목적론적 인식론을 바탕으로 한다는 공통점은 유지하면서 서로 적대적 혹은 변증법적 공생관계를 유지하고 있었다고도 볼 수 있을 것이다.

합리적 이성주의에 대한 반성으로, 실존주의와 현상학으로 대표되는 경험 철학이 다시 조명 받고 있다. 경험주의는 인간의 변화라는 광의의 학습 개념을 미적 경험과 연결시키며 박물관의 감상 행위에 주목했고 여기서부터 관람자의 학습과 사회와의 관계를 설명하기 위한 대안적 논의의 장을 열었다. 이 장에서는 이 논의, 즉 경험주의를 박물관 학습과 관련된 교육철학적 관점에서 추적해 나간다. 지난 세기 초-중반에 일어났던 실용주의(pragmatist) 혹은 경험중심 예술관의 텍스트들을 읽어 가며 박물관 경험과 학습을 이해하는 길을 열고자 하는 것이다. 경험주의는 이후에 다루게 될 구성주의 박물관 학습 이론에 적용되는 철학적 바탕이기도 하다.

경험주의의 원조로 볼 수 있는 존 듀이(John Dewey, 1859-1952)의 사상을 먼저 재검토해 보자. 그는『경험으로서의 예술(Art as experience)』에서 예술과 삶의 연속성을 촉구하며 다음과 같이 이야기했다.

> 예술적 대상이 경험의 기원과 작용이라는 두 조건에서 분리될 경우, 그 주위에는 하나의 벽이 서게 된다. 미학 이론이 다루어야 할 총체적 의미를 차단하는 장벽이다. [그 결과] 예술은 격리된 영역이 되어, 온갖 다양한 인간의 노력, 과정, 그리고 성취가 담긴 재료나 목적과의 연관성마저 잃게 된다. 그래서 미술의 철학을 기꺼이 서술하려는 자에게는 최우선적 과제가 부과된다. 세련되고 강화된 경험 형식으로서의 예술 작품과, 경험을 구성하는 총체로 인식되는 일상의 사건, 행위, 그리고 고통과의 사이를 재연결하는 과제이다(Dewey, 1934: 2)[1].

1) 이하 듀이의 인용문은 연구자의 직접 번역이며, 국문판(개정 2판, 이제언 역, 2020)을 참고하였음.

창작 과정으로부터 인간적 노동이나 삶의 환경을 괴리시킴으로 인해 예술은 하나의 독자적인 영역으로 구성되고, 그 결과 예술에 대한 진정한 '이해'가 가로막히게 된다. 여기서, 듀이는 예술에 대한 이해 혹은 '이론(theory)'에 대해, 작품에 관한 정보나 미학적 이론과 같이 고도로 세분화된 지식 체계나 분과 학문 영역에서 이루어지는 것이 아니라고 전제한다. 그는 예술 감상을 관람자와 예술가가 공유하는 '일상'으로 연결된 총체적 환경 속에서 경험적으로 포착, 전달되는 것으로 이해하면서, 당대의 미술학제는 오히려 이러한 전달을 가로막고 있다고 생각했다. 이에 대해 그는 다음과 같이 부연했다.

> 미학 이론을 또 하나 제안할 이유가 있다면, 그것은 새로운 접근의 방식에서 찾을 수 있을 것이다. ... 현행 이론들의 난관은 이미 존재하는 구획들에서 시작한다는 점, 또는 예술을 구체적 경험의 대상들과 단절해 '정신화(spritualize)' 하는 것으로 보는 개념에 있다(Dewey, 1934: 10).

듀이의 시대에 그가 접한 이론들은 개념을 구획하는 근대적 학제를 반복 재생산하고 있었고, 이러한 목적적 접근은 예술을 단절시켰다. 듀이가 보기에 이와 같은 당대의 학제는 새로운 차원 혹은 인식의 틀을 가진 이론을 마련함으로써만 극복이 가능한 것이었다.

이 비판 위에서, 듀이는 예술의 진정한 '이해'란 완성된 작품을 투과해 그 이면의 과정에 접근함을 뜻한다는 해석을 제시하게 된다. 여기서 관람자가 이해하는 '이면의 과정'이란 예술가에 대한 학술적 지식이나 전문가적 미학 언어, 또는 예술 창작의 기술적 측면을 관람자가 습득하는 것은 아니다. 그에 따르면, 관람자가 작품의 이면에 접근하기 위해서는 예술가와 관람자가 같은 사회에 속해 있어야 하고 같은 인식의 지평을 공유하며, 이를 통해 관람자와 예술가의 세계가 "상호침투(interpenetrate)" (Dewey, 1934: 18)해야 한다. 즉, 듀이는 예술의 이해에 대해, 이성적 학습으로 달성되는 것이 아니라 예술가와 관람자가 공유하고 있는 세계의 연결성

이 회복되면 자연스럽게 되돌아오는 것이라고 보는 것이다. 이러한 듀이의 접근은 예술의 자율성을 내세워 예술 논단을 목적화 되고 독자화 된 영역으로 축조해 나간 모더니즘 예술의 발달 과정과 직접적으로 대립될 뿐만 아니라, 해방의 이데올로기를 바탕으로 제도에 대한 비판을 목표로 삼았던 급진적 행동주의와도 구별되는 대안적 접근이라고 할 수 있을 것이다.

듀이의 독창적인 생각은 인간의 창작 과정에 필수적으로 수반되는 물리적 노동 장면에 주목하면서 그것을 세밀하게 관찰하고 묘사한 그의 서술 방식에서도 찾아볼 수 있다. 그는 거대한 작품이나 건축물을 바라보며 그 속에서 그러한 작품을 만들어 가는 인간들의 미미하고 미시적인 노동 작업에 주목함으로써 전체 건축물의 의미를 발견하고자 했다. 그는 다음과 같이 말했다.

> 궁극적으로, 그리고 승인된 형태로 미를 이해하려면 있는 그대로에서(in the raw) 시작해야 한다. 사람의 예민한 눈과 귀를 집중시키고, 바라보고 들음으로써 흥미를 일으키고 즐거움을 제공하는 사건과 장면들, 군중을 모으는 광경들이다. 질주하는 소방차, 땅을 파 거대한 구멍을 만드는 기계, 종탑을 기어오르는 파리인간(human-fly), 허공 속 대들보위에 도사리며 시뻘건 나사못을 던지고 받는 사람들(Dewey, 1934: 3).

위의 인용에서와 같이, 듀이는 예술적 이해를 설명하기 위해 도상학과 같은 지식을 동원해 작품을 분석해 온 기존의 학제와 전혀 다른 길, 즉 인간의 감각적 경험 현상과 일상적 행동 모습을 자세히 관찰하는 길을 택한다. 그는 이 과정을 통해 거대한 세상의 복잡한 문명을 이루고 움직여 가는 기초적 요소가 바로 미미하지만 놀라운 인간의 행동들임을 확인하려 한 것이다.

위 서술을 살펴보면, 듀이의 논의는 흥미나 즐거움과 같은 감각적 경험에서 출발하여 인간 군상의 다양한 묘사로 이어진다. 이러한 접근은 듀이의 경험 철학이 가진 중요한 특징이다. 이는 원소적 수준에서 관찰되는 상호작용을 보다 고차원의 세계,

즉 인간 사회나 문명으로 확대 적용하는 '유기체적' 세계관과 상통한다고 할 수 있는데, 여기서 '경험'은 이 유기체적 세계 안에서 일어나는 제반 작용을 의미한다. 이 세계 안에서는 모든 것이 서로 연결되어 있고 끝없이 상호작용한다. 듀이는 인간도 이 전체 세계의 일부이며, 예술적 경험과 이해 역시 이러한 유기체적 상호작용의 한 부분이라고 보았다. 그는 이러한 생각을 담아, 다음과 같이 '경험'을 정의했다.

> 경험은 유기체와 환경 간의 결과이자, 징표이자, 보상으로서, 그것이 온전히 운반된다면 [유기체와 환경의] 상호작용은 참여와 의사소통으로 변화하게 된다. 운동 기구(motor apparatus)와 연결된 감각 기관(sense-organ)들은 이 참여의 수단이므로 이들을 방해하는 것은 어떤 종류이냐를 막론하고 삶-경험(life-experience)을 좁고 무디게 만드는 원인이자 결과가 된다(Dewey, 1934: 22-3).

경험은 유기체와 환경의 상호작용인 동시에 그 상호작용을 드러내 보여주는 증거이다. 그리고 이러한 자연적, 동물적 차원의 상호작용은 지적 존재인 인간의 참여나 의사소통 등 고차원적 행위로 발전된다. 따라서, 감각적 경험을 신체적 운동과 같은 저차원적 행위와 같은 수준으로 치부해서는 안 된다. 감각적 경험의 방해는 결국 경험으로서 구성되는 삶 그 전체를 둔화하는 것이기 때문이다.

한편, 듀이의 예술적 경험을 이해하기 위한 또 하나의 단서는 예술과 기교(virtuosity)의 분리이다. 그는 예술과 기교의 차이를 설명하면서 다시 작가와 관람자 사이에 연결된 세계와 상호작용이 존재하느냐를 그 기준으로 두었다. 듀이의 이 논의 속에서는 '사진'이 언급되고 있어 눈길을 끈다. 사진은 그 발명 초기인 19세기 말부터 그것이 예술이냐 아니냐의 뜨거운 논쟁을 불러 일으켰다. 2장에서 살펴보았다시피, 사진이 보여주는 매체의 객관성을 은폐하면서 미술의 한 장르로 편입시킨 MOMA를 비판한 크림프(Crimp) 역시 이 논쟁의 연장선상에 있다고 할 것이다. 이러한 역사적 맥락을 염두에 두고 듀이의 생각을 옮겨 보자.

놀랍도록 정확한 흉상 조각가를 가정해 보자. 조각을 찍은 사진 한 장과 모델 본인을 찍은 사진 한 장이 눈앞에 놓여 있다면 두 사진에서 차이를 발견하기는 쉽지 않을 것이다. 둘은 모두 기교면에서 완벽하기 때문이다. 하지만, 관람자는 이 흉상의 제작자가 자신의 작품을 보는 사람들과 공유하며 스스로 고민한 경험을 가지고 있었을까 하고 의심하게 된다. 진정으로 예술적인 작품이 되려면 미적(esthetic)이어야 한다. 즉, 즐겁게 수용적으로 지각된다는 규준에 속해야 한다(Dewey, 1934: 49).

조각가가 사진에 필적할 정도로 완벽한 모사 능력을 가지고 있다고 해도, 그것은 진정한 예술 작품이라고 할 수는 없다. 기교 그 자체는 어떤 미학도 전달하지 않기 때문이다. 나아가, 듀이는 어떤 작품을 위해 작가가 혼자 아무리 큰 노력이나 고민을 담았다 하더라도 그 이유만으로 미적인 것이라고 할 수는 없다고 보았다. 예술 작품을 예술로 성립시키는 필수 조건이 바로 수용자의 감각적 즐거움(joy) 혹은 "취미(taste)"(Dewey, 1934: 49)이며, 이를 공유하고 반영하지 않는다면 무엇도 미적이라 할 수 없다는 것이었다. 듀이는 이를 다음과 같이 표현했다.

인간은 쪼고, 조각하고, 노래하고, 춤추고, 몸짓하고, 주조하고, [그림을] 그리고, 칠한다. 행동하거나 만들기가 예술이 되는 것은 그 감지(perceived)되는 성질이 제작의 문제를 통제하는, 그러한 성격으로 감지될 때이다. 뭔가를 만들어야겠다는 의도로 시작된 제작 행위는 그것이 즉각적 감지 경험으로 향유되게 될 때, 저절로 혹은 통제 없이 이루어지는 행위와 차별되는 성질을 가지게 된다. 이런 예술가는 작업을 하는 동안 자신 안에 감지자(perceiver)의 태도를 체화(embody)하고 있다(Dewey, 1934: 50).

여기서는 '감지'라는 수용자 측의 행위가 반복해 등장하면서 예술을 성립시키는 일차적 조건으로 제시된다. 특히, 이 문장을 분석해 보면, 감지하다(perceive)라는 동

사가 반복적으로 활용됨으로써 감각 행위자의 능동성이 강조되는 한편, 예술의 제작자는 감지 행위의 '통제'하에 놓여 있는 수동적 존재로 제시되고 있다. 듀이는 이를 통해, 예술가가 스스로의 행위를 예술로 인지하는 자의식 역시 수용자 또는 감지자의 눈을 자기 안에 체화하는 것, 즉, 감상자의 능동적 통제를 예술가가 수용하는 것이라고 말한다. '기교'와 관련해 위의 구절을 다시 해설하자면, 예술은 예술가와 수용자 사이에 감각적 공감대가 존재할 때만 성립되는데, 기교는 이러한 감상자의 눈 또는 존재와 무관하기 때문에 미적 경험으로 성립되지 않는다. 이렇게 듀이에게 감지 혹은 '경험'은 예술가의 작업행위와 감상자를 총체적이고 통일된 세계로 가교하는 '연속성'의 본질인 동시에, 특히 감상자의 존재와 능동성을 부각시킴으로써 예술가와 감상자 존재의 상대성 또는 상호의존성을 확인시키는 화두로 부각된다.

이상과 같이, 듀이는 예술 생산의 과정, 특히 여기에 투입된 창작 행위가 예술 작품의 온전한 '이해'를 위해 봉사하려면 관람자의 일상 속 경험과 연결될 필요가 있다고 보았다. 오늘날 예술 작품은 미술관과 같은 기관에서 경외의 대상으로 전시되고 있지만, 그것이 진정으로 이해되려면 예술가의 창작 과정이 그 창작 공간으로부터 넘쳐 나와 인간의 전체적 문명 속에 존재하는 인간적 행위들을 포섭하면서 관람자의 일상적 경험과 거미줄처럼 연결될 때 가능하다는 것이다.

앞서 살펴보았듯, 듀이는 당대의 미학에 대한 비판에서도 미술이 독자 영역으로 분리되었음을 비판의 출발점으로 삼고 있다. 또 그는 이러한 분리의 메커니즘, 즉 작품과 창작과정 사이의 괴리에 대한 비판을 시각예술에만 국한하지도 않았다. 그는 미술 작품을 생산 과정으로부터 분리시키는 사회적 기관으로서의 미술관(Dewey, 1934: 4), 그리고 물질(matter)을 폄하하며 경외와 비현실이 뒤섞인 정신(spiritual) 또는 이상(ideal)으로서 존재하는 종교(5)[2]에 대해서도 같은 논리를 적용하여 비판

2) 듀이는 이 부분에서 숭배로 인해 삶과 괴리된 종교에 대해 비판하고 있지만, 그를 이성주의적 종교 비판자라고 보아서는 안 될 것이다. 종교에 관한 논의는 30-31쪽에서 다시 한 번 등장하는데, 여기서 그는 종교 예술이 명백히 '마술적 의도'를 가지고 있지만 "생활 경험을 즉각적으로 고양(enhance)시키는 것"으로 그런 종교와 뗄 수 없는 것이 예술이었다고도

하는데, 이 영역들에서 보이는 공통 가치는 '숭배'라고 할 수 있다. 박물관이나 종교를 일상생활과 단절된 고상한 것으로 만들어 버리는 이 가치는 기교가 미적 경험의 전달을 가로막았던 것과 같이 일방적이고 절대화된 가치이며, 따라서 관람자를 "즐기게 하기보다는 배척한다"(4).

나아가 듀이는 미술관의 형성과 관련된 몇 가지 역사 정황을 제시하는데, 첫째, 미술관은 국수주의나 제국주의와 연관되어 있고, 둘째, 자본주의의 발흥으로 재벌들의 수요가 촉발되었으며, 다음으로 근대적 산업과 상업의 국제화로 '지방적 기풍'이 소멸되었음을 이야기한다. 마지막으로, 그는 이러한 변화 속에서 예술가가 대량생산의 영역에서 밀려나 독특한 '미적 개인주의(esthetic individualism)'를 형성하였다고 설명했다(Dewey, 1934: 6-8). 이러한 설명은 모두 예술이 고립되고 미적 경험의 흐름이 차단된 과정을 부연한다.

듀이의 '경험'은 관람자의 존재와 역할을 강하게 부각시킨다. 여기서 '특별한 경험(an experience)' 또는 미적 경험은 듀이의 철학 전체를 관통하는 핵심 개념이다. "경험은 끊임없이 발생한다. 왜냐하면 살아있는 생명체와 그 환경적 조건의 상호작용은 살아 있음의 과정 그 자체에 내포되어 있기 때문이다. ... 경험의 재료가 완성에 이르는 길로 가고 있을 때 특별한 경험(an experience)을 갖는다"(Dewey, 1934: 36).

여기서, 감지(perception)는 감상자의 미적 경험(the esthetic)의 과정을 설명하는 단어이다. 특히, 예술이 수용자를 전제로 성립되듯, 감지는 감상자의 강렬한 능동성을 내포한다. 이와 관련된 듀이의 표현을 하나 더 살펴보면 다음과 같다.

> 경험의 미적 혹은 과정적 단계는 받아들임(receptive)이다. 항복(surrender)의 의미가 포함된다. 하지만 자신을 적절히 양보한다는 것은 아마도 매우 강도 높게 조절된 행위를 통해서만 가능할 것이다. ... 수용은 에너지를 보유하고

평가한다. 이렇게, 그는 상상과 정서의 작용을 시와 같은 모든 예술 장르에 공통되는 성질로 바라보았다.

있는 상태가 아니라 그것을 분출함으로써 [경험을] 받아들이는 행위이다 (Dewey, 1934: 55).

이렇게 듀이는 예술의 생산과 수용 양쪽이 서로 연결되어 있고, 서로의 직간접적 상호작용 속에서 공존하는 것이라고 보면서, 위에서와 같이 수용자 측의 능동성을 강하게 표현했다. 이러한 듀이의 논리는 오늘날 구성주의와 같은 박물관 학습론 속의 능동적 학습자 이론의 바탕이 된다고 볼 수 있다. 이제 박물관 학습자는 정보를 수동적으로 수용, 소비하는 대상이 아니라 진정으로 예술을 이해하기 위해 자신의 경험, 환경, 그리고 문화를 작품의 이해에 투영하는 적극적 행위자가 되는 것이다.

듀이의 이론은 이렇게 경험 현상의 전체적 윤곽을 그려내고 있지만 창작, 경험, 학습과 같은 행위의 구체적인 실천을 제시하기보다는 그것을 추상적 언어에 담아 제시하고 있는 것도 사실이다. 따라서 그의 이론은 구체적이고 명확하기보다는 추상적이고 관념적인 방식으로 이해될 소지도 없이 않으며, 많은 비판적 해독과 검증을 요구한다. 이 점을 고려하면, 다음 절에서 살펴 볼 포시옹은 듀이와 같은 세계관을 공유하고 있지만 독창적인 화법과 접근법을 제시한 인물이라고 볼 수 있다. 포시옹 역시 거대한 문명사의 시점에서 예술을 설명했지만, 그는 이 과정을 매우 구체적이고 생동감 있는 신체 행동의 묘사 속에 담아냈다. 다음 절에서는 포시옹을 통해 경험주의 철학에 신체적 행동 차원의 구체성을 부여해 보고자 한다.

2. 창작에 관한 경험주의적 접근: 포시옹의 창조하는 신체

듀이의 『경험으로서의 예술』과 대체로 비슷한 시기에 쓰여진 앙리 포시옹(Henri Focillon)의 글, 『손을 예찬함(Éloge de la main)』에서도 우리는 듀이와 연결된 철학을 만나게 된다. 포시옹은 '손'을 두뇌의 명령에 복종하는 종속적 기관으로 바라보지 않고 창조를 수행하는 행위자(agency)로 묘사한다. 이는 단순한 수사적 의

인화가 아니다. 포시옹은 머리가 아닌 손, 특히 왼손을 예술을 창조하는 능동적인 행위자로 제시하고 예술창작의 과정에 수반되는 돌발적 우연성을 창의의 필수 요건으로 제시하는 것이다.

이러한 포시옹의 관찰은 이 논문의 논의 전개를 위해 큰 의미가 있다. 앞으로 살펴볼 오늘날의 구성주의 박물관 학습론은 이성과 시각을 감성이나 신체 감각의 우위에 두는 전통적 이성중심주의를 비판한다. 그 대안으로 구성주의 박물관 학습론에서는 신체적 감각을 학습의 중요한 경로로 제시한다. 이런 최근의 흐름을 염두에 두고 포시옹을 읽으면 그는 이미 이러한 전환적 철학을 이미 저술속에서 실천하고 있었던 사람으로 보이게 된다. 그는 머리가 아닌 '왼손'을 창작의 주체로 바라보고, 시각이 아닌 촉각을 통해 예술적 경험을 묘사해 내며, 어떻게 이성이 아닌 감성과 신체 운동이 예술과 문명을 만들어 온 중요한 주체였는지, 그리고 감각적 경험이 어떻게 창조성의 원천이 되는지를 설명하고자 했기 때문이다.

포시옹의『손을 예찬함』에서 손은 이성의 명령에 무조건 복종하는 기관이 아니라 자체적으로 독자성을 가진 존재로 간주된다. 그는 다음과 같이 말한다. "손은 거의 생명을 가진 존재에 가깝다. 그것은 하녀일 따름인가? 그럴지도 모른다. 그러나 손은 기운차고 자유로운 천성, 눈도 목소리도 없지만 보고 말하는 얼굴을 타고난 하녀이다"(Focillon, 2001: 136[3]). 이어서 포시옹은 손에 대해 다섯 개의 손가락을 향해 점점 복잡하게 분산, 분화되어 가는 구조에 주목하면서 그것을 다음과 같이 자세히 묘사해 나간다.

> 섬세한 관절들로 분절된 손목은 수많은 잔뼈로 이루어진 뼈대를 갖고 있다. 다섯 개의 잔뼈의 가지는 신경, 인대 조직과 더불어 피부 아래에서 뻗어가다가 다섯 손가락을 내밀기 위해 새 순처럼 드러난다. 세 개의 관절로 연결된 손가락은 고유의 능력과 정신을 갖고 있다(Focillon, 2001: 138).

---

3) 이하 포시옹의 인용은 국문판을 기본으로 하며, 불어 원본을 대조하여 수정, 제시하였음.

손이 인간의 다른 감각기관과 차별되는 점은 중앙을 향해 집중, 수렴되는 것이 아니라 다섯 개의 개별 손가락을 향해 분산되어 있다는 점에 있다. 그렇게 구성된 손은 각 손가락들의 자유로운 움직임을 보여준다. 정신이 기능과 목표에 집중할 때 손은 조용히, 그러나 산만하게 움직인다. 포시옹은, "기능에 호소하지도 않고, 신비화의 부담도 없이 자유롭게 살아가는(vivre) 손을 바라보라. ... 간혹 정신이 일하고 있는 동안 자유롭게 내버려둔 손이 조금씩 움직일 때가 있다"(Focillon, 2001: 139)고 말했다.

각각의 손가락이 이렇게 모양과 기능이 서로 다르다는 특징을 가지고 있다면, 두 손 중 왼손은 오른손으로 대표되는 이성의 세계가 결여하고 있는 문명 발전의 상보적 측면, 즉 '창의성'을 대표한다. 포시옹에 따르면, 불어로 왼손, 'la main gauche'에서 왼쪽(gauche)은 '서투름'을 어원으로 한다. 왼손은 비록 "인생의 나쁜 면과 불길한 공간"을 지시하지만, 인간을 인간답게, 문명을 문명답게 만들어 가기 위해 완벽한 기교의 경지를 대변하는 오른손의 한계를 보완한다. 오른손이 완성된 문명의 과거 시제를 대변한다면, 왼손은 아직 서툴고, 그래서 열린 가능성의 미래 시제를 대변한다는 것이다. 그리하여 포시옹은 다음과 같이 말한다.

> 확실히 우수한 문명에는 왼손의 '서투름(gauche)'이 필요하다. 왼손은 인간의 존경할 만한 과거, 즉 솜씨가 아주 뛰어나진 않아서 속된 말로 아직 무언가를 할 수 있는 것과는 거리가 멀고, '손끝이 매우 무디던' 때로 우리를 다시 이어준다. 만약 오른손만 두 개 있었다면 우리는 끔찍한 묘기의 과잉으로 허우적거렸을 것이다(Focillon, 2001: 140).

왼손에 대한 포시옹의 설명처럼 스스로 동작하는 손가락들의 자발적 운동은 작품 속에 "돌발성(l'accident)"으로 남게 되는데, 포시옹은 이런 돌발성을 예술적 창조의 핵심 기재로 보았다. "손은 자유롭게 뛰어오르면서 자기 솜씨를 무한히 즐기는 듯하다. 다시 말하자면, 손은 전례 없이 안전하게 오래된 기술의 가능성을 활용하면

서도 정신의 영역 밖에 있는 저 예측할 수 없는 것, 즉 돌발성을 활용하기도 한다"(Focillon, 2001: 156). 그리고, 이런 우연성 또는 돌발성의 도움을 통해 인간은 논리적 추론으로는 감지할 수 없었던 질서와 패턴을 발견하게 되기도 하며(159), 그것은 예술적 창작에서 빠질 수 없는 원리이기도 하다. "미술은 변환에서 시작해 변형을 통해 연장된다. 미술은 인간이 신에게 말할 때 사용하는 어휘가 아니라 천지창조의 끊임없는 부활"(149)이기 때문이다. 이러한 논의 과정을 통해, 포시옹은 손이라는 미시적 존재로부터 시작하여, 그 운동이 만들어 낸 우연성을 거쳐, 마지막으로 예술 창작의 원리에 도달하게 된다.

포시옹의 이러한 논의 구축 방식은 거대한 전체에 대한 종합적 이해를 향해 미시적 단위에서 출발하는 접근과 미세한 신체적 운동에 주목한다는 점에서 듀이와 유사한 논리 구조를 보여준다. 원초적 생명 활동으로부터 인간의 예술에 이르기까지 모든 조건과 환경 속의 존재를 상호주체적 행위자로 바라보았던 듀이의 시각은 포시옹이 생생하게 묘사하는 손의 예측 불가능한 움직임과 상통되는 것이다.

포시옹의 관심은 이제 감상의 측면으로 이동한다. 예술가의 감정이 감상자의 행동으로 전이되는 과정을 설명하면서 그는 감상을 넘어 감상자의 주체적 창조성이 발현되는 과정에 대한 생각을 발전시킨다. 작품의 감상 중에 자발적으로 긴장하는 관찰자의 근육을 묘사한 다음 부분을 살펴보자.

> 그 [예술가]가 구성할 때 쓴 뜨거운 색조, 차가운 색조, 무거운 색조, 빈약한 색조, 딱딱한 선, 부드러운 선과 같은 시각언어는 바로 촉각언어에서 유래한 것이다. 그러나 말의 어휘는 손이 전하는 인상들보다 풍부하지 못하다. 그러므로 그것들의 수량과 다양성과 충만함을 표현하려면 언어 이상의 것이 필요하다. ... 어떤 그림에서 촉각적 가치란, 우리로 하여금 근육의 힘(nos forces musculaires)을 긴장시켜 그림 속에 나타난 움직임이 암시하는 실체감, 중량감, 약동감을 내적 움직임을 통해 모방하도록 유도함으로써 요철과 부피의 생생한

환영을 느끼게 해 주는 일만 하지는 않는다. 그것[촉각]은 모든 창조의 기원이 기도 하다"(Focillon, 2001: 147).

위의 묘사에서는 우선 인간의 언어가 촉각적 인상을 완전히 번역하지 못한다는 점이 지적되고 있으며, 대신, 풍부한 촉각적 인상이 하나의 메시지로서 감상자에게 직접 전달되어 가는 과정이 구체적으로 추적, 묘사된다. 감상자의 근육의 떨림을 통해 이러한 감각적 전이가 확인되는 것이다. 이러한 감상은 '언어'적으로, 즉 이성적으로 접수된 것은 아니다. 예술가는 촉각적 질감을 시각 언어로 전이시켜 작품을 만들고, 관람자는 작품속의 색과 선을 눈으로 더듬어가며 감상하는데, 이 과정은 관람자 자신의 근육의 떨림이 수반된다. 예술은 예술가가 활용하는 촉각적 움직임으로부터 시작되고, 다시 그것은 관람자의 신체적 움직임으로 전이됨으로써 예술적 감상이 일어난다는 것이다.

그런데, 위 인용문의 마지막 문장에서 포시옹은 이렇게 전이된 근육의 자발적 움직임을 새로운 '창조'의 시작으로 연결해 이해해 나간다. 그리고 이는 계속 확대되고 이러한 촉각적 전이야 말로 인지적 학습의 과정이라는 생각으로 발전된다. 그에 따르면, "예술은 손으로 만들어진다. 손은 창조의 도구이지만 무엇보다 인지의 기관(l'organ de la connaissance)이다"(Focillon, 2001: 146). 듀이가 수용적 감상을 능동적 행위로 보았던 것과 마찬가지로, 그는 손을 지성의 하녀가 아닌 "인지의 기관"으로 지칭한다.

이러한 논의로부터, '지식'에 대한 포시옹의 새로운 해석이 유추된다. 그에 따르면 지식은 분과적이고 독립적이며 이성적인 체계인 것만은 아니다. 발화 언어와 분리될 수 없지만 동시에 그것과 쌍을 이루며 지성의 전체를 구성하는 것이 바로 손의 언어, '촉지(touche)' 행위이다. 촉지로부터 시작되고 시각언어화의 과정을 거쳐 완성된 회화는 기교적으로도 생생하게 관람자의 신체적 반응을 유발해 내지만, 그것은 과거의 무언가를 되풀이하는 지식이 아니라 인간의 학습을 유발하는 창조와 미래의 영역에 속한 지식이자, 끊임없이 창조하고 세상을 변모시키는 지식이다. 그리고

이러한 창조력은 오히려 그것이 언어화될 수 없고 논리적으로 구성된 것이 아니기에 발생하고 실천된다고 포시옹은 결론지었다. 이러한 결론을 보여주는 것은 다음 구절이다.

> 창조하는 몸짓(le geste)은 내면생활에 지속적인 영향을 미친다. 손은 그 수용적(réceptive) 수동성에서 구해내 실험과 행동을 위하여 조직한다. 손은 인간에게 면적과 무게와 밀도와 수량을 정복하도록 학습(apprendre)시킨다. 손은 이전에 없던 새로운 우주를 창조함으로써 도처에 그 자국을 남긴다. 손은 자신이 변형(métamorphoser)시킨 물질, 자신이 변모(transfigure)시킨 형태와 겨룬다. 인간을 가르친 스승(éducatrice)인 손은 공간에서, 또 시간 속에서 인간을 재생산한다(multiplier)(Focillon, 2001: 164).

손은 자발적으로, 그리고 무의식적으로 움직이기를 멈추지 않는다. 이런 손의 움직임은 이성적으로 이해되기도, 그 움직임의 결과를 합리적으로 예측하기도 어려울 것이다. 하지만 그럼에도 불구하고, 손은 인간의 문명을 한 걸음씩 진화시킨 실천적 증거라고 포시옹은 보았다. 인간의 문명은 손이 남긴 자국과 변형들로 이루어져 있다. 그런 점에서 손은 인간을 인간답게 가르치고 인간을 재생산한 기관이라는 것이다.

포시옹의 예술론은 박물관 학습과 어떻게 접목될 수 있을까? 그는 끊임없이 움직이는 손과 촉각을 통한 예술적 감상의 전달을 묘사했다. 포시옹의 손을 박물관 속 학습자로 비유해 상상해 보자. 손과 마찬가지로 박물관 관람자의 움직임은 예측 불가능하다. 그는 집중되지 못한 산만한 행동을 보일 수 있다. 전시물을 보며 전시 의도를 초월하는 다양한 경험을 가질 수도 있다. 관람자의 수용은 전시 기획자가 예상하고 의도한 바를 거스르거나, 불분명하거나, 엉뚱할 수도 있고, 말로 잘 표현되기도 어렵다. 그는 머리가 아니라 신체 감각을 통해 전시물을 수용하기 때문이다.

이렇게 관람자가 박물관에서 느끼고 행동한 그 모든 것을 박물관 학습이라 할 수 있을까? 포시옹의 관점에 따르면 그렇다. 일탈적 가능성을 포함해 관람자의 예측 불가능한 행동과 감각은 박물관 학습의 현실적 특징일 뿐만 아니라, 나아가 이러한 신체감각적 경험은 창조의 가능성이 존재하는 곳이다. 이렇게 보면, 포시옹의 왼손과 같이 학습자는 능동적으로 지식을 수용하고 구성하는 과정 속의 주체라고 할 수 있을 것이다. 이런 면에서, 박물관 경험의 시간은 학습자에게 기존의 지식을 답습하는 과거에 속한 시간이 아니라, 생성을 위한 미래의 시간이라고 할 수 있을 것이다. 또, 관람자의 일탈이나 방황은 주체적 모색의 과정으로 새롭게 해석될 수 있을 것이다.

듀이와 포시옹의 이론을 전체적으로 종합해 보자. 예술적 감상이 수동적 경험으로 인식된 것은 언어와 감각을 분리하고 주체와 객체를 분리하며, 예술가의 창작활동과 감상자의 수용활동을 구분하고 위계를 부여하는 전통적 지식 개념에서 비롯되었다. 그러나 듀이는 이 개념에 도전했다. 그는 예술이 관람자의 존재를 전제할 때만 성립된다고 보며, 경험은 작품 또는 예술가와 감지자 또는 수용자의 세계가 연결되어 서로 상호침투하고 있을 때만 올바르게 흐를 수 있다고 보았다. 이러한 듀이적 세계관과 통하는 사유로, 포시옹은 예술의 창작과 감상을 생생한 움직임을 부여해 묘사해 냈다. 그가 관심을 둔 수용자와 손은 이성적 세계 속에서 하위개념이자 수동적 대상으로 치부되어 온 존재들이다. 그러나 포시옹은 손의 움직임을 묘사하고, 예술적 경험을 신체감각적 전이로 설명하였으며, 그 속에 존재하는 예측 불가능하고 우연적 사건들로부터 문명의 창조가 일어난다고 보았다. 듀이와 포시옹이 구축한 세계관 속에서는 감상자가 창의적 행위자 주체로 부각된다. 예술적 감상과 이해는 자발적이고 능동적 신체 감각과 행위로 설명되게 되며, 사회나 환경과의 유기적으로 연결된 살아있는 행위로 이해되게 된다.

여기서, 포시옹이나 듀이가 관심을 두었던 '신체적 운동'은 경험주의의 중요한 특징이라고 볼 수 있다. 포시옹의 '왼손'이 보여준 자발적인 운동이나 촉지적 감각 이전, 그리고 듀이가 묘사한 일상적 경험 속 신체적 노동 장면들은 모두 신체적 운동

에 대한 관심을 요청한다. 포시옹은 여기서 더 나아가, 신체 운동의 자발성과 우연성으로부터 변형(transformation)과 새로운 질서가 발생하게 되고, 이 과정에서 손은 예술적 창조의 행위자이며 교수법(pedagogy)의 행위자라고 보았다. 이렇게 신체감각과 운동의 자율성에서 출발하여 관람자의 능동적 행위자성에 도달하는 포시옹의 접근은 경험주의적으로 박물관의 학습을 이해하기 위한 중요한 이론적 근거가 된다.

듀이의 경험주의가 박물관 학습론의 출발점으로 여겨지는 이유는 관람자를 다루기 위한 논리와 언어를 처음 제시한 사상이었기 때문이다. 하지만 더 정확히 말하자면, 경험주의는 단지 관람자를 위한 것도 아니다. 경험주의가 제기하는 질문은 박물관에서 전시 기획자와 관람자 중 누가 주인이냐는 차원의 문제가 아니라, 인간을 이성의 도구로 보는 이성중심적, 목적론적 철학과 그에 따른 '인간의 대상화,' 그 자체에 대해 문제를 제기하는 것으로 볼 수 있을 것이기 때문이다. 이렇게 본다면, 듀이와 포시옹의 글에서의 관심은 인간의 '존재'라고 할 수 있을 것이다. 이를 위해 그들은 신체적 행위와 감각의 자율성을 조명하고, 예술 창작과 감상의 행위자성(agency)을 다시 발견하는 결과에 이르렀다. 경험주의가 보여주는 이러한 전환은, 단지 감상자만이 아니라 인간 그 자체를 대상화하고 도구화해 온 모더니즘 담론을 초월했다는 의미로 해석된다.

이렇게 본다면 경험 철학적 논쟁의 전선(戰線)은 바로 인간의 신체 감각과 행위, 그리고 그것을 통해 제시되는 인간의 존재론 혹은 행위자성(agency)[4]의 지점이라

---

4) 비스타와 테더(Biesta, G. & Tedder, M., 2007)에 따르면, 행위자성은 가진 것(possessed)이 아니라 사회적 과정을 통해 습득되는(achieved) 성질 또는 방식이다. 여기서 행위자성의 두 가지 특성이 강조된다. 첫째는 그것이 '개인'이 아니라 '사회적' 성격이라는 점이고, 둘째는 과거-현재-미래의 시간성 속에서 출현한다는 시간적 성격이다. 저자들에 따르면, "행위자성을 개인적 능력으로 이해해서는 안 될 것이다. ... 오히려 행위자성은 특정한 시간-관계적 행동맥락 속에 참여함으로써 성취되는 것으로 이해되어야 할 것이다. 달리 말하면 행위자성은 사람들이 가진 것이 아니다. 그것은 사람이 하는(do) 무엇이다"(136). 나아가 저

고 할 수 있을 것이다. 행위자성은 어떤 조건, 맥락 또는 상황 속에서 발현되는 개별적 존재를 지칭하면서 현재의 시간 속에서 동적으로 이루어지는 사회적 상호작용을 뜻한다. 따라서 행위자성은 '주체성(subjectivity)'와 비교할 때, 존재의 동적 가변성, 상황적 맥락, 그리고 상대성과 사회성을 더욱 강조하는 표현이며, 행위자를 '행동'을 통해 규명하는 표현이라고도 할 수 있다. 한편, 행위자성은 철학적 맥락이 아닌 일상적 의미로도 자주 활용되는데, 이런 용례는 텍스트나 전시물과 같은 물질, 저자나 예술가와 같은 전통적 의미의 주체, 관람자나 학생과 같은 상호적 의미의 주체, 그리고 박물관이나 학술 제도와 같은 기관까지 폭넓게 적용된다. 행위자성을 중심에 두고 논의함으로써, 우리는 예술가의 창작과 전시기획자의 전시, 그리고 박물관 관람자의 학습을 서로 호환적인 행위자적 실천으로, 등가적인 지위의 학습 행위로 바라볼 수 있을 것으로 기대된다.

듀이와 포시옹에 관한 논의는 앞 장에서 제시한 제도 비평적 관점과 대비를 이루며, 경험적 인간 존재에 대한 관심을 촉구한다. 그것은 합리적 이성보다는 인간의 개별적 감각과 상황적 인지를 다루는 현상학적 세계관과 연결되어 있다. 그러면 이제 이러한 철학적 관점이 오늘날의 학습 이론 속에서 어떻게 계승되고, 구체화되고, 또 발전되고 있는지를 살펴보기로 한다. 다음 절에서 소개할 엘스워스의 교수법 이론은 현상학적 접근을 통해 박물관의 학습을 관람자의 발달적 경험으로 이해해 나가려는 비교적 최근의 이론으로, 포시옹이나 듀이의 경험 철학과 많은 직간접적 연관성을 보여준다.

자들은 이 행위자성을 "바로 [생애사적] 학습의 역할이 놓여있는 지점"(138)이라고 보았다. 행위자성에 대해서는 이 논문의 마지막 장에서 다시 정리한다.

3. 정체성 형성으로서의 학습: 엘스워스의 경험주의

엘리자베스 엘스워스(Elisabeth Ellsworth)는 박물관을 경험하는 방문자의 존재, 그가 세계와 접하는 공간, 그 안에서 일어나는 이동과 운동, 그리고 그것을 행위하는 신체들의 사회성을 오가며 박물관 학습을 설명하고자 했다. 그것은 전통적 교육이론의 틀에서 벗어나 박물관의 개인 경험이라는 개별적이고 원초적인 차원에서부터 시작해 학습을 새롭게 구성하고 구조화하려는 시도로 볼 수 있다.

박물관 학습을 방문자의 발달적 과정으로 설명한 엘스워스의 접근을 살펴보자. 그는 도널드 위니콧(Donald Winnicott)의 발달심리학인 대상관계이론으로부터 출발해 예술적 창조의 의미, 학습의 의미, 그리고 사회화의 의미를 도출해 나간다. 위니콧의 이론에서 예술적 창작은, 특히 어린이가 자발적으로 그림을 그리는 행동은, 외부 세계의 객체에 대해 자기 내부로부터의 환상을 투영하고, 그것을 통해 차가운 객관성을 완화하여 자기가 수용할 수 있는 형태로 다시 만들어 내는 심리적 과정으로 설명된다. 이러한 완화의 심리적 공간을 위니콧은 전환공간(transitional space)이라고 지칭하는데, 그는 인간의 예술적 표현 본능을 통해 만들어지는 전환 공간의 형성 과정이 바로 자아를 형성하는 학습 과정이라고 보았다. 이 과정을 지나면서 아이는 엄마와 자신의 분리와 독립을 인식해 나가게 되는데, 이 독립은 우주 속에서 고립된 나와 세상 속 관계의 그물에 속한 나라는 두 차원의 변증법적 관계를 포함한다고 위니콧은 설명한다(Winnicott, 1953). 전환공간은 학습 기재로서의 예술적 창작의 개념을 잘 설명해준다. 트라우마적 경험을 겪은 아동들에게 적용되는 미술 치료는 그 원초적 장면을 자신의 창작 행위로 승화하는 과정을 통해 트라우마적 사건을 스스로 감내할 수 있는 형태로 완화시킨다.

이 설명을 이용해 엘스워스는 박물관 경험의 분석을 시도했다. 그는 방문자의 박물관 경험을 세계와 자신의 원초적 분리 경험으로 설명하면서 그 충격을 완화시키기

위해 투사라는 자발적 심리 기재를 발동시킨다고 생각했다. 엘스워스는 박물관 학습이 이 전환공간, 즉 외부의 객관적 세계와 내부의 주관적 세계가 뒤섞이는 완충 공간에서 이루어지며, 전환공간의 특징을 통한 박물관 학습에 대한 새로운 이해를 제시했다.

전환공간을 조금 더 살펴보자. 박물관에 전시된 전시물들은 날것 그대로의 객관적 대상들이다. 박물관의 사물들은 어떤 상징적 연결이나 체계도 없이 있는 그대로 전시되어 있으며, 박물관 공간은 인간이 가장 생경한 객관적 세계와 조우하는 곳처럼 보인다. 개인적 실존과 연결되지 않은 날것 그대로의 세계가 박물관이며, 그래서 그곳은 인간에게 물질세계와 자신 사이의 트라우마적 분리를 경험시키는 공간이다. 그런 의미에서 박물관에서의 경험은 정신분석학적으로 말하자면 하나의 '원초적 분리(primal separation)'에 가까운 경험이다.

이 설명을 토대로 생각해 보면, 박물관의 객관적 사물이 저절로 객관적 지식을 전수할 수 있다는 믿음은 지나치게 단순한 접근이다. 전시물기반학습(object-based learning)과 같은 방법론이 그 사례이다. 이 교수법은 전시물에게 복합적 감각을 소환하는 많은 장치를 부여함으로써 전시물 그 자체로부터 관람자의 직접 학습이 가능할 것이라는 기대에 의존한다(강인애, 설연경: 2009). 반면 엘스워스의 생각을 따른다면, 전적으로 객관적인 박물관의 사물은 그 자체가 저절로 인간을 직접 교육시킬 수는 없을 것이다. 객관적 지식의 전달은 필수적으로 완충 공간, 즉 전환공간을 필요로 하기 때문이다. 이 사실은 학교 교육의 존재에서 증명된다, 학교는 교과서와 교실이라는 완충 공간을 제공하여 지식을 전달하는 곳이라고 할 수 있을 것이기 때문이다. 즉, 인본주의적, 계몽적 개념에서는 사물에 의한 직접 학습이 가능하다고 보지만, 실제로 그것은 큐레이터나 에듀케이터와 같은 '교사' 역할자의 개입을 필요로 한다. 근대적 박물관 학습론은 그러한 장치가 결여된 사물에 의한 직접적 지식 전달이 더욱 진실된 것이라는 믿음을 전제로 한다.

엘스워스의 경험주의는 바로 이러한 근대적 학습 개념에 대한 문제 제기라 할 것이다. 서론에서 제시했던 나의 기억 속 미라와의 조우 장면은 엘스워스의 박물관 경험을 설명하는 한 사례라고 생각된다. 그 장면에서, 나는 어린 시절 미라를 박물관에서 처음 보고 이해할 수 없는 감정을 경험했다. 그것을 본 순간의 감정은 그냥 나무토막과 같은 갈색의 저것이 사람이려니 하는 것이었다. 죽음과 관련된 공포의 감정이 찾아온 것은 얼마의 시간이 지난 후 꿈속에 다시 미라가 등장한 때였다. 미라와 조우하며 얻은 알 수 없는 감정과 충격은 꿈에 다시 등장하면서 비로소 '무서움'이라는 이름을 가지게 되었다. 그리고, 이 꿈은 트라우마를 완화하기 위한 투사로, 내가 스스로 '죽음'이란 개념을 승화하고 소화하기 위한 자발적 조작이었다고 설명된다. 만약 죽음에 관한 간접 경험으로부터 공포심으로의 전환에 이르는 이 과정을 경험적 박물관 학습으로 본다면, 그 학습적 전환의 과정은 나의 꿈이라고 하는, 나 자신으로부터의 적극적 투사 행위로 이루어져 있다고 해석 가능하다.

하지만, 그러한 생경한 조우와 승화 과정 그 자체를 '학습 경험'이라고 할 수 있을까? 그것은 어떤 의미에서 학습 경험으로 이해될 수 있을까? 엘스워스는 브라이언 마수미(Brian Massumi)로부터 생성의 장(field of emergence)[5]이라는 개념을 인용해 박물관 학습을 계속해 설명해 나간다. 그는 학습을 다음과 같이 이해해 나간다.

---

5) 마수미의 '생성의 장'은 그의 저서『가상성의 우화(Parable for the virtual)』에 등장한 개념으로, 이는 사회성이나 문화가 생성되는 과정을 공간으로 개념화한 것이다. 생성의 장을 통해, 마수미는 이미 결정적으로 존재하는 문화나 사회적 양상이 어떻게 그러한 결정성을 얻게 되느냐는 질문을 던진다. 특히, 그는 사회적 결정 과정 속에 존재하는 상호성과 사회성을 가시화하기 위해 이 변화를 시간적 계열 혹은 과정이 아니라 공간적 장으로 상상함으로써 행위자들의 상호작용을 수평적 움직임으로 시각화하고자 했다고 볼 수 있다(Massumi, 2002: 9). 이 점은 마수미의 후기구조주의적 사고라고 보이며, 2장에서 언급한 푸코의 '헤테로피아' 개념과 여기에 등장하는 '위상적 사고'와도 연결된 사고라고 할 수 있을 것이다. 마수미는 들뢰즈와 가타리의 저서를 번역한 사람으로서 잘 알려져 있기도 하다.

> 우리의 마음/두뇌(mind/brains)와 신체가 시간, 공간, 그리고 사건들을 거쳐 가면서 생성의 장이 형성되는데, 이는 불확정적인 방향과 결과를 수반한다. 이렇게 불확실한 경로로 등장하는 것이 바로 자아일 뿐만 아니라 사회 및 문화적 위치와 결정들인데, 여기에는 주체성, 젠더, 인종, 그리고 지식들과 같이 우리가 사후적으로 코딩한 것들이 포함된다(Ellsworth, 2005: 33).

위 인용문에 따르면, 학습은 자아를 형성하는 기작으로 세계와의 연관성 속에서 자아의 위치를 찾아가는 사회화의 과정이다. 이 설명은 계몽적 교육 전통이 지향하는 바와 같이 확정적 결론이나 지식의 전달을 추구하는 과정으로서의 교육 개념과는 상충된다. 엘스워스가 설명하는 학습은 완벽한 결론을 전달하고 지도받는 과정이기보다는 불확정적이고 미결정적인 사회 속에 존재하는 자아가 실존적 정체성을 구축해 나가는 과정이기 때문이다. 이러한 정체성 구축에 대해 엘스워스는 다시 마수미를 인용해 그것을 '순수한' 사회성이라고 지칭한다.

> 생성의 장은 선사회적(presocial)인 것이 아니다. 그것은 열린 결말적으로 사회적이다(open-endedly social). ... 확정적 경계가 없는 사회성, 즉 "'순수한' 사회성"이다(Massumi, 2002: 9; Ellsworth, 2005: 33).

이러한 '순수한 사회성'은 이후에 지식, 인종, 젠더, 주체성과 같이 코딩되기 이전의 상태, 즉 시공간과 사건과 조우를 겪은 직접적 신체감각의 반응의 차원, 그래서 자아가 물질적 세계와 분리-연관되어 있음을 인지하는 원초적 순간을 가리킨다. 그리고 박물관 학습은 이러한 원초적 순간의 만남과 관련되어 있다. 다시, 나와 미라의 조우 장면은 이러한 만남에 해당되는 사례로 보인다. 그것은 죽음과 삶, 신체와 정신의 구분을 소화할 수 없었던 10살의 소년이 실제적 물리 세계와 자신의 상상적 존재 간의 분리와 연결을 감지한 순간이었고, 원초적이고 '순수한' 상태의 각성이라고 표현해도 좋을 것이다.

이러한 '순수한 사회성'의 경험으로서 박물관 경험은 어떤 이성적 지식의 습득이라기보다는 세계와 나의 분리에 대한 경험이며, 그 자체를 학습으로 보아야 한다는 것이 엘스워스의 결론이다. 그는 다음과 같이 말한다. "전환적 공간 '속'에 존재하는 자아는 이전의 자아와 미래의 자아 사이에 놓인 개별적 존재가 아니다. 전환 공간의 경험 속의 자아는 변화라는 그 자체의 즉자적(immanent) 관계 속에 있는 것이다(Ellsworth, 2005: 34)." 이와 같은 경험 속에서 교수법(pedagogy)이란 "새로움을 만들어가는 과정으로서의 자아를 학습"함이 되며, 그것은 외부와 내부 사이에 놓인 전환 공간을 이용해 외부 세계와의 관계 속에 놓인 자신의 위치를 발견하는 것으로 설명된다. 엘스워스는 이렇게 덧붙인다.

> 자신, 타자, 그리고 세계에 관한 지식의 한계로 인해 우리는 스스로를 관계 속에서, 하지만 동시에 독립된 상태로서 위치시킬 것을 요구받는다. 우리는 알지 못함 때문에 우리 자신과 타인, 개인과 사회, 그리고 자기와 역사 사이를 투과하는 경계를 통해 끝없이 오가게 된다. ... 우리는 관계 속에서만 생각한다. 우리는 자신의 내부와 외부 현실의 경계 사이에서의 끊임없는 움직임과 과정 속에서만 생각한다. 그리고 바로 그 가로지름의 움직임은 그 경계를 다시 설정해 가며 우리 자신과 타인에 대해 말해준다(Ellsworth, 2005: 61).

여기서 강조되는 것은 교수법으로서의 전환 공간이 가진 "패러독스"(Ellsworth, 2005: 54)적 속성이다. 우리는 전환 공간을 이용해 나와 세계 사이를 오가며 자신을 형성해 나갈 때, 전적으로 외부의 규범과 질서에 자신을 복속시키는 것은 아니다. 엘스워스에 따르면, "전환 공간은 내부로부터의 표현을 허용하는 동시에 외부를 무시하지 않을 것, 그리고 외부를 자신으로 바꾸어버리지 않은 채, 외부와의 동일시가 없이, 그리고 외부를 제어하려함 없이 외부를 선망(desire)할 것을 허용한다"(61). 즉, 전환 공간의 학습은 자신의 지평을 토대로 외부와 관계맺음을 통해 자신을 구축해 나가는 교수법이라고 할 수 있을 것이다. 자신과 세계의 관계는 그래서 서로 대립적

조율의 상태를 이루고 있으며, 이러한 교육 공간은 닫힌 결론을 수직적으로 강요하지 않는, "생산적 충돌(productive conflict)"(91)의 현장이다. 이러한 상태의 학습에 대해 엘스워스는 다음과 같이 결론 내렸다. "자발적인 놀이, 창작, 그리고 상상적 조작이 활성화된 그 놀라운 순간, 즉 우리가 전환 공간에 있는 순간, 우리는 그간 알고 있었던 나 자신도, 또는 타자도 아니다. 우리는 전환 속에 있는 것이다"(61).

참고로, 이러한 서술과 학습적 몰입의 순간에 대한 칙센트미하이와 허만슨(Csikszentmihalyi & Hermanson)의 해석을 비교하면 엘스워스의 접근이 가진 특징이 보다 뚜렷이 드러난다. 칙센트미하이와 허만슨은 박물관의 학습에 관한 논문에서 엘스워스와 마찬가지로 학습을 환경과의 상호작용에 따른 열린 과정이라고 보면서(Csikszentmihalyi & Hermanson, 1995: 67) 외부로부터 주어지는 보상과 상관없이 자발적이고 자동적으로 심리적 에너지를 투사하는 상태를 "흐름 경험(flow experience)"(69)이라고 지칭했다. 다만, 이들은 흐름의 상태가 일어나기 위한 조건으로 "목표가 명확할 때, 피드백에 혼동의 여지가 없을 때, 과제와 능력이 잘 조화될 때"(70)를 거론했는데, 이는 결정론적 지식이나 결론의 효율적 전수를 학습의 과제로 상정하고 있는 것으로 해석된다. 경험을 통해 얻는 열린 결과 그 자체를 학습 효과로 보는 엘스워스의 접근과는 뚜렷이 구별되는 관점인 것이다.

계속해 엘스워스가 바라보는 학습의 공간과 전시물의 존재론을 살펴보자. 그가 주목하는 '지식의 격자'는 매체(media)와 그것이 인도하는 새로운 인식론의 시공간을 말한다. 여기서 그는 매체를 외부의 객체로 보지 않고 신체를 둘러싼 '막(membrane)'으로 비유한다. 이 독특한 시각은 다시 앞에서 설명한 학습과 정체성, 그리고 학습의 공간에 대한 견해들과 이어진다. 매체라는 연속적 계면은 신체를 차가운 외부 세계와 직접 접촉하지 않도록 부드럽게 흐려진 경계를 제공한다. 박물관에서 작품이나 건축을 감상하고 경험함은 이 경계가 흐린 계면을 통해 나의 신체가 주위의 환경이나 공기를 호흡하듯 상호적인 작용으로 이루어진다. 이런 '막'으로서

의 매체에 대한 생각은 그것을 신체를 감싼 옷(cloth)처럼 묘사한 다음 구절 속에 잘 표현되어 있다.

> 매체는 알 수 있는 것과 지시될 수 있는 것을 활성화시킬 때, 언어, 이미지, 그리고 상징작용을 통하거나 이용하는 것만은 아니다. 이와 완전히 다른 방식, 즉 다름과 새로움을 향한 연결된, 살아있는 경험의 경로를 통해 알 수 있는 것을 활성화시키기도 한다. 이것이 투과성 막(membranes of transivity)으로 개인과 사회적 신체를 감싼(cloth) 매체의 능력이다 ... 이미 알려진 혹은 알 수 있는 지시자(address)와 다른 무엇을 운반함으로써 매체는 ... 생각을 생성한다 (Ellsworth, 2005: 127).

박물관의 공간 구조, 이동 거리와 시간, 그리고 그 안의 각각의 전시물은 나를 둘러싼 환경이 되어 나를 차갑고 딱딱한 실제 세계와 접촉하도록 연계한다. 이때 내 안의, 나의 일부이기도 한 동시에 외부 세계이기도 한 중간적 성질의 계면이 작용하며, 그것이 바로 '매체'이다. 이 이론은 지금까지의 엘스워스의 논의를 포괄적으로 결론짓고 있지만, 세계 속 사물을 나의 일부인 '매체'로 설명한다는 점에서 상당히 과감한 이론적 도약으로 볼 수도 있다.

하지만 다시 나와 이집트 미라의 조우 장면을 떠올려 보면, 미라가 나의 일부 또는 나의 피부나 옷과 같은 매체라고 부르기는 선뜻 쉽지가 않다. '언어, 이미지, 그리고 상징작용'이라는, 즉 교재나 해설서와 같은 보조도구가 아니라 '[자기의] 살아있는 경험의 경로'를 통해 학습이 운반된다고 하는 지점 역시 실천적으로 해석하고 현장에서 적용하기 어려운 과제로도 보인다.

그러면 전시물이 나의 피부와 같은 매체라는 점은 어떻게 설명될 수 있을까? 박물관의 전시물이 매체, 혹은 막으로 설명된다면, 그것은 전시물에 대한 '학습'도 내가 나의 피부를 만들어 내듯 스스로 만들어 낸 무엇이거나, 혹은 적어도 나의 성질을 반영한 무엇이라는 뜻이 된다. 다시 말해, 엘스워스가 제시하는 매체에 대한 '막'의 비

유는 전시물이 전달하는 외부 세계의 정보와 지식이 완전히 객관적이라는 가정을 초월하며, 나와 외부세계의 이분법적 구분 그 자체를 없애버린다. 그 결과, 전시물이 지니고 있는 '객관성'이라는 절대적 가치도 의심 가능한 것이 되며, 해석의 자유라는 학습자의 적극적 참여와 개입을 전면적으로 허용하게 된다. 이는 참여적 혹은 쌍방향적 학습의 원리에 설득력을 부여하기 위한 중요한 이론적 발판 또는 생각의 전환이라고 볼 수 있을 것이다.

그런데 우리가 잊지 말아야 할 것은, 매체는 반대로 외부 세계의 일부이기도 하여 "사회적 가치, 상징, 그리고 권력"(130)을 반영하기도 한다는 사실이다. 그래서 매체는 나에게 속한 표현의 장일뿐만 아니라 외부의 억압적 기재를 나에게 부과하는 역할도 가진 것으로 설명된다. 여기서 다시 미라와 나의 조우를 빌어 해석하자면, 미라는 나와 죽음이라는 까마득히 멀고 공포스러운 사건 사이에 놓인 다리로서, 그것은 나 자신과 죽음이 실존적으로 연결되어 있다는 사실을 환기시켜 준 동시에 생경함과 공포감이라는 억압적 기재를 동시에 전달한 것이라고 설명할 수 있을 것이다.

다음으로, 엘스워스의 교육론에서 주목되는 또 하나의 중요한 관점으로서, 신체적 운동과 학습을 연결시킨 지점을 살펴보기로 하자. 그는 아래의 인용에서와 같이 자신이 생각하고 있음을 감지한다는 감정적 자각을 신체적 운동과 연동시켜 이해했다.

> 학습을 경험하는 도중의 나는 '마음(mind)/두뇌/신체를 생각하며 그것이 어떻게 학습의 경험인지를 스스로 물어볼 때 한 가지 점이 도출된다. 그것[마음/두뇌/신체]은 생각하고 있는 스스로를 느낀다. 마수미가 철학적인 생각을 묘사하기 위해 채용한 언어이지만, 그것을 여기서 교수법과 관련해 옮겨보면 다음과 같다. 그것은 자신이 감각될 수 있다는 생각을 감각한다. 학습하고 있는 나의 마음/두뇌/신체는 "잠재된 존재(potential-to-be)를 개념적으로 부여잡는" 내적 운동을 느낀다(Ellsworth, 2005: 119. 인용 부호 안은 Massumi, 2002: 242).

생각하는 자아와 그 자아가 생각함을 감지하는 자아는 하나의 마음/두뇌/신체의 존재이지만, 그 자아는 스스로의 마음/두뇌/신체가 학습하고 있음을 '운동적' 감각으로 느낀다. 자신이 이미 알고 있던 어떤 좌표로부터 알지 못하는 새로운 좌표 지점으로 움직이고 있음을 마치 신체적 움직임과 같이 감지한다는 것이다. 이 점은, 특히 관람을 위해 물리적 신체를 움직여 공간을 탐색해 나가야 하는 박물관에서의 학습과 관련해 보면 조금 더 선명하게 다가온다. 박물관의 관람자는 한 전시물에서 다른 전시물로, 한 전시실에서 다음 전시실로 움직여 나갈 때 다음에 무엇이 보일지 알지 못한다. 다만 그는 그렇게 움직이고 있는 자신의 신체적 움직임을 자각한다. 앞의 절에서 다루었던 포시옹의 생각과 이 부분은 연결된다. 그는 예술의 감상자가 시각언어화 된 촉각적 떨림을 자신의 근육의 움직임으로 느낀다고 서술했는데, 그 부분과 엘스워스의 위 발언에서는 논리적 유사성이 발견되는 것이다.

이렇게 보면, 학습은 박물관의 개별적 사물 앞, 정적인 상태에서 발생하는 효과가 아니라 사물과 사물들 사이를 연결해 나가는, 하나의 지식과 또 다른 지식 사이에 존재하는, 알 수 없는 결말을 향한 움직임 그 자체로 풀이된다. 이러한 학습의 공간, 즉 "주인 없는 땅(no-body's land)" 속에서는 어떤 교수법의 틀도 지식 형성의 질적 과정을 포착하지 못한다. 엘스워스는 이에 대해 다음과 같이 말한다.

> (박물관) 학습이라는 질적 변화는 과목(curriculums), 결과, 그리고 문서화된 교수 전략으로 포착할 수 없다. ... 그것은 격자의 이분법적 기둥 사이를 움직이는 도중의 학습하는 존재를 설명할 수 없으며, 사회적으로 형성된 위치들 사이를 밝히거나 언급하지 못한다. 학습하는 동안의 존재는 우리가 알고 있는 과거에 형성된 학습자에 대한 지식과 더 이상 일치하지 않는다(Ellsworth, 2005: 120).

전통적 교육은 학습자의 신체/마음/두뇌가 처한 '주인 없는 땅'이란 상황을 잘 설명하지 못한다. 전통적 교육은 "격자, 정체성, 위치, 범주, 선형적 과정과 인과관

계"(같은 곳)를 생산하기 위한 사고였기 때문이다. 그러나 이러한 접근법은 새로운 이론적 대안을 요구한다. 그것은 교육적 사다리(scaffolding)로 상징되는 수직적, 단계적 성취를 지향하는 접근으로부터 벗어나, 지식(들)의 격자 위에서 일어나는 위상적 변화를 도모하는 접근으로의 변화를 말한다.

이 문제에 대해서도 엘스워스는 학습자의 가변적 정체성을 중심에 두고 논의를 진행한다. "학습의 가능성 그 자체가 움직이는 자아의 존재에 의존하고 있는 것이라면, 교육자와 교육 매체 생산자들은 학습하는 자아가 움직임 속에 있다는 사실을 반드시 고려해야만 한다"(Ellsworth, 2005: 121). 가변적 정체성이란 학습의 시간 속에서 "스스로의 불확실성과 개방성"으로 인해 "정체성의 [경계가] 흐려짐(smudging of identities)"을 말한다(122).

이렇게 엘스워스는 이 이론을 이용해 신체적 움직임에 내포된 교수법적 의미를 탐구해 나간다. 그리고 이 논의는 이제 학습의 '사회성'을 규정하기 위해 나아간다. 이 과정을 추적하기 위해, 엘스워스가 학습을 신체적 운동으로 설명한 부분의 사례를 살펴보기로 하자. 그녀는 바넷 뉴먼(Barnett Newman, 1905-1970)의 작품 <Vir Heroicus Sublimis>에 관한 데 볼라(Peter De Bolla)의 논의를 인용하여 다음과 같이 이야기했다.

> 데 볼라는 <Vir Heroicus Sublimis>의 규모로 인해 감상자를 움직이게 하고 주체/객체, 자아/타자의 이분법을 파괴하고 있음을 주장한다. ... 여기엔 두 가지 눈에 띄는 결과가 있다. 첫째, 여기엔 더 이상 눈동자를 통해 작품을 바라보는 눈만이 아니라, 자신의 움직임을 통해 "바라보는" 신체적 확장(somatic envelop)이 존재한다. 그리고 두 번째, 이 "바라보는 움직임"은 다양한 인지적, 비인지적, 그리고 선인지적 "앎"을 분출하는데 그들은 어떤 것도 다른 것보다 우세하지 않으며 모두가 자신의 작품에 대한 "최종적 앎" 속에 내포되게 된다(Ellsworth, 2005: 132).

엘스워스는 이와 같이 작품이 관찰자로 하여금 자신의 존재를 인지하게 하는 효과에 주목했다. 그리고 이렇게 관찰자가 스스로를 "바라보게" 되는 작품의 시공간을 "시찰의 사회적 공간(social space of viewing)"(Ellsworth, 2005: 134)이라고 지칭한다. 이와 관련된 언급을 계속해 들어 보자.

> 작품은 주체/객체의, 자신/타자의 이분법을 재편성하여 두 주체, 두 자신의 존재가 정면으로 마주보기보단 옆으로 나란히 서 있게 만든다. 작품과 관찰자는 각각 스스로를 '공동으로 축조된 존재성(communally constructed presence)' 속에서 상대방에게 보일 수 있게 되도록 '충돌(face up)'시킨다. 그 둘은 이 장면을 앎이 만들어지는 장면으로 펼쳐지게 하는 참여자가 된다(Ellsworth, 2005: 134).

엘스워스가 사용하는 '사회적'이라는 용어에 주목해 본다. 그것은 '인간과 인간 사이에 통하는'과 같은 일반적 의미보다는 훨씬 더 신체적이고 개체적 인지의 수준에 부합하는 의미로, 상호적, 혹은 상호작용적이란 뜻에 더 가까워 보인다. 작품이라는 하나의 사물을 통해 인간이 세계와 접한다는 점에서 엘스워스는 그것을 사회적이라고 칭하는 것이다.

이 부분은 조금 더 깊은 설명이 필요해 보인다. 엘스워스는 작품을 세계의 껍질 위에 부착된 돌기와 같이 간주하는 것인 동시에, 나의 세포막처럼 나의 일부로서 존재하는 것, 즉 매체로서 보고 있음을 다시 한 번 상기할 필요가 있다. 즉, 작품과 세계는 물질적 존재이지만, 동시에 그것은 나의 일부인 인간적 존재이기도 한 것이다. 그래서 작품은, 그리고 작품을 통한 학습은, 나와 타인 사이에서 "공동적으로 축조"된 것이기도 한 동시에, "주관적" 나와 "객관적" 나 사이에 축조된 것이기도 한, 이중적 속성과 의미로서의 '사회적' 행위가 된다. 작품 앞에서 관찰자의 주체/객체와 자신/타자의 이분법이 소멸되는 것은 그런 차원에서 학습적 의미를 가지는 것이다.

[그림 5] 바넷 뉴먼, 1950-51. *Vir Heroicus Sublimis.* Oil on Canvas, 242.2x541.7 cm. (이미지 출처: https://www.moma.org/collection/works/79250?installation_image_index=2)

엘스워스는 이와 같은 '사회적' 학습을 설명하기 위해 스스로 관찰한 하나의 실례를 제시한다. <브레이브하트: 치마를 입은 남자(Bravehearts: Men in Skirts)>는 뉴욕 메트로폴리탄 박물관의 의복 연구소가 기획하고 개최한 전시로, 남자의 의상에 관한 다양한 단체나 개인의 의견을 담고 있었다. 이 전시에 관한 웹사이트 소개문에는 다음과 같은 문구가 등장했다.

> 자신을 저항적, 반항적, 혹은 반문화적이라고 규정하는 남성들은 사회의 기대에 부합하기를 거부하기 위한 표식으로 치마의 착용을 선택했다. 이 전시는 펑크, 그런지grunge, 글램 록glam rock과 같이 치마를 반항과 자기표현의 수

단으로 삼은 다양한 젊은 세대와 반문화운동을 담고 있다. (Ellsworth, 2005: 144. 재인용. 원출처: The Metropolitan Museum of Art, n.d.)

이 전시를 찾은 엘스워스는 남성이 여러 가지 치마를 착용한 인물상 전시 앞에서 관람자들이 나누는 대화를 기록했다. 관람자들은 혐오감을 표현하기도 하고, 비웃기도 했으며, 여성이 함께 온 남성에게 '저런 것 입을래?'와 같이 짓궂은 질문을 던지기도 했다. 엘스워스는 관람자들이 "복장을 통해 공적 및 사적 공간속 일상의 대안적 형식을 '윈도우쇼핑'(145)"하듯 상상하고 있음을 관찰하며, 다음과 같이 말한다.

> 전시에 등장한 치마의 힘(전환 사물transitional object의 힘)은 그것을 통해 나에게서 발생하는 상상이 나 자신에 국한된 것이 아니라는 사실에 있다. 언제나 관계 속의 자신인 것이다. 전시된 치마들 중 하나를 입는 상상을 하자면, 동시에 나와 다른 사람의 있을 수 있는 행동들의 장면과 시나리오를 함께 상상하지 않고서는 불가능하다. 이것이 사적 및 사회적 공간 속 삶의 양식으로서의 치마가 가진 힘이다(Ellsworth, 2005: 146).

위의 사례에서 보듯, 엘스워스는 도발적 전시물의 교육적 능력을 그것이 새로운 정보나 지식을 전달하기 때문이 아니라 사회적 관계 속에 놓인 자신을 상상적으로 "체화(embody)"(Ellsworth, 2005: 146)하게 함에 있다고 보았다. 도발적 전시물은 결론을 앞세우지 않고 그것을 오히려 지연시킴으로써 교육적 효과를 발휘하는 전시적 기법이라고 할 수 있을 것이다.

이런 사고의 과정을 통해 그가 찾고자 한 것은 관람자의 학습에 대한 이해에 그치지 않는다. 그는 이어서 교육자의 역할을 논의해 나간다. "탈규범적(anomalous)이고 감각화된 교수법은 교육자로서의 우리를 어떻게 설명하는가?"(Ellsworth, 2005: 36) 엘스워스는 교육자를 이미 알려진 지식을 전달하거나, 특히 무한히 촘촘하게 세분화된 영역으로 확장되는 지식의 분해를 수행하는 역할자로 보지 않았다. 교육자의 역할은 오히려 그러한 미시적 세분화의 틀로부터 관람자를 해방시키는 것이며,

이것은 “경험이라는 지속(duration)의 풍성한 미결정성 속에서 교육의 위치를 발견”함을 뜻한다(Ellsworth, 2005: 127. 재인용. 원출처: Grosz & Eisenman, 2001: 183). 이는 가변적 정체성을 통해 학습자를 설명하고자 한 처음의 논의와도 상통되는 관찰이다. 이러한 관람자의 해방을 위해 엘스워스는 교육자/기획자들이 커리큘럼을 드러내기보단 거부하고, ‘치마’에 대한 사회문화적 상징성이나 개인의 정체성을 직접적으로 지향하기를 거부해야 한다고 주장했다(148).

지금까지 이 장에서는 듀이와 포시옹의 경험중심적 예술관으로부터 출발하여 예술적 이해와 창작의 원리를 학습과 연결해 설명하고자 시도하였다. 엘스워스는 경험주의 예술론의 중요한 화두인 신체적 행동과 박물관 학습에 관해 이론을 전개하는데 그는 박물관 학습을 신체와 외부 세계의 만남과 그 과정에 대한 교수법으로 해석했다. 여기서 교수법은 열린 미래와 열린 결말을 향한 완충지대, 즉 전환공간에서 이루어진다. 이 전환공간은 나의 신체를 둘러싼 세포막과 같은 것으로, 그것은 나의 내부로부터의 투사와 객관적 세계의 사물들이 뒤섞이는 공간이며, 그 속의 ‘매체’로서의 박물관과 전시물들은 나와 외부세계의 이분법을 초월한 대상으로 묘사된다. 박물관 관람자는 사물이 가진 사회적으로 규정된 의미에 자신을 상상적으로 투영함을 통해 자신을 사회적 격자 속에서 이동시켜 나가는 학습적 전환을 경험하게 된다.

이러한 논지의 전개를 통해, 엘스워스는 박물관 학습의 가장 기초적 요소인 신체적 운동을 정체성의 형성, 박물관 학습, 그리고 사회화 과정과 단계적으로 연결시켜 나감으로써 박물관 학습의 전체적 그림을 설득력 있게 그려냈다. 그렇다면 이렇게 관람자를 자신의 정체성에 대한 고찰로 이끌어 내고 사회화라는 공동체적 과정에 참여시키기 위해 어떤 방법론들이 고안되고 있을까? 관람자에 대한 박물관의 새로운 교육적 태도와 접근으로는 어떤 것들이 있을까? 나아가 이러한 정체성 기반의 교수법적 접근은 어떤 새로운 박물관 그 자체의 목적과 개념을 제시하고 있는가?

이런 질문은 관람자에 대한 정체성과 관람자의 참여적 행동이라는 관점에서 살펴보아야 할 문제들이다. 그리고 관람자의 주관성과 능동성을 중심으로 형성된 학습 이론이 바로 구성주의이다. 따라서 다음 장에서는 오늘날 박물관 학습 이론의 본류를 이루는 구성주의 및 그 교수법에 대해 자세히 살펴보기로 한다.

IV. 박물관 학습의 교수방법적 접근과 그 한계: 구성주의

1. 구성주의 박물관 교육론: 하인의 박물관 연구

앞 장에서 우리는 경험주의를 통해 박물관 학습의 개념을 검토해 보았다. 이 접근은 직접 개입을 통해 박물관의 사회적 기여나 행동을 다루고자 했던 예술적 행동주의나 제도비평의 역사와는 다른 길을 택했다. 경험주의는 박물관에서 관람자가 어떻게 행동하고 무엇을 배우는가와 같은 원초적 질문으로부터 출발하였고 관람자의 행동과 경험으로부터 학습과 사회화의 과정을 근원적으로 설명하고자 했다. 이 장에서는 이렇게 경험주의로부터 파생, 발전되어 온 교수법으로서 오늘날 박물관 교육의 중심 이론으로 자리잡고 있는 구성주의 박물관 교육론(constructivism)을 살펴보고자 한다.

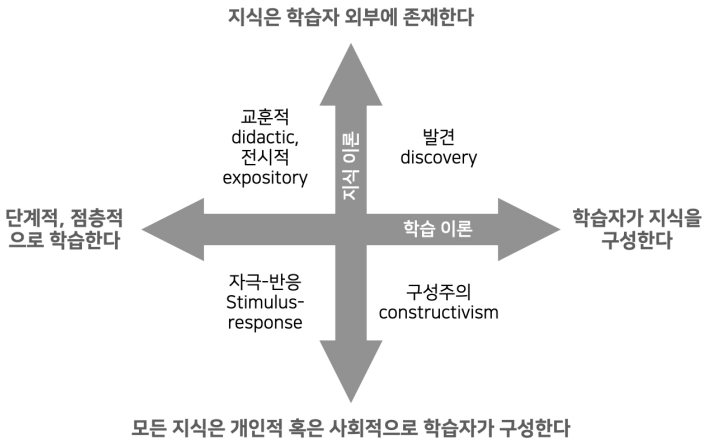
경험주의가 철학적으로 박물관의 경험과 관람자, 그리고 학습과 창발의 원리를 설명하고자 했다면, 구성주의는 이와 같은 철학을 교수이론적으로 해석하고 적용하는 방법론이라고 할 수 있다. 이 장에서는 먼저 조지 하인(George E. Hein)이 수립한 구성주의의 전체적 개요와 이론적 구성을 살펴보고, 다음으로 포크와 디어킹(John Falk & Lynn Dierking)과 에일린 후퍼-그린힐(Eilean Hooper-Greenhill)이 방법적으로, 또 이론적으로 심화, 발전, 그리고 변형시킨 과정과 함께 그 변화에 담긴 의미를 살펴볼 것이다. 뒷부분에서는 구성주의가 학계와 현장에서 하나의 페다고지, 즉 교수와 학습의 원리로서 어떻게 적용되거나 활용되고 있는지를 비판적으로 검토해 나갈 것이다.

구성주의 박물관 학습 이론의 철학적 기반은 경험주의라고 할 수 있다. 하인은 구성주의박물관 교육론에서 듀이의 경험주의 교육철학을 비판적으로 계승하고 있다는 점을 명시하면서, 관람자의 경험을 중심에 두고 박물관 학습을 이해하는 경험주의적 관점을 통해 구성주의 교육의 이론적 구축에 착수했다. 하지만, 그는 동시에 모든 경험이 곧바로 교육이 되지는 않는다는 듀이의 언급을 특히 강조하고 부각시킴으로써 구성주의의 교수-학습 목표도 분명히 했다. 그는 이를 다음과 같이 표현한다.

> 듀이는 우리를 변화시키는 박물관 경험의 능력과 관련해 두 가지를 지적한다. 첫째, 우리에게 도전하고 자극하지 못하는 일상 경험은 교육적이지 않을 수 있다. ... 둘째, 경험이 "살아있고, 다채롭고, '흥미롭다'"고 하더라도 그것으로는 충분하지 않다. 교육적이려면 그것들은 조직화 되어야 한다(Hein, 1998: 2).

이를 통해 하인은 '조직화'된 교육과 그것을 통해 차별화 된 경험을 박물관 교육의 목표로 제시했다고 볼 수 있다. 그런데, 이 점은 앞 장에서 살펴 본 경험주의의 한 노선과 대비된다. 엘스워스의 경우 박물관 경험이 가진 무목적적인 결론의 개방성을 좀 더 적극적으로 조명하는데 반해, 하인은 보다 가시적이고 '조직화 된' 교육적 목표를 상정하고 있기 때문이다. 이렇게 보면, 하인의 교육론은 피아제-비고츠키 계열의 인지심리학적 교육이론과도 강한 연관성도 보여주는 사상이라고 할 수 있다. 비고츠키(Lev Vigotsky, 1896-1934)의 근접발달영역(zone of proximal development) 이론에서와 같이 하인은 지식을 상대적, 사회적 구성체로 보는 동시에 피아제(Jean Piaget, 1896-1980)의 발달단계 이론에서와 같이 교육을 개인의 수직적 발달의 과정으로 구조화하고 있기 때문이다(정혜연, 2018; Rogoff, 1990; Piaget, 1972).

이런 관점에서 출발한 하인은 지식이 객관적으로 존재한다고 볼 것인가, 혹은 관람자가 개인적 혹은 사회적으로 구성하는 것으로 볼 것인가를 기준으로 '지식의 개념'을 나누었고, 다시 지식이 점증적으로 누적되는가 아니면 관람자가 그것을 구성



[그림 6] 하인의 박물관 학습 이론 분류(Hein, 1998: 25)

해 나가는가를 기준으로 '학습 이론'을 나누어 총 4개의 박물관 교육 담론으로 분류해 냈다. 이를 도식화 한 하인의 구성주의 박물관 교육론 다이어그램([그림 1])에서는 '학습 이론'과 '지식 이론'이 수평과 수직 축을 구성하면서 네 가지 형태의 교육 담론이 제시된다.

이 다이어그램에 따르면, 박물관의 성격은 지식과 학습에 대한 입장에 따라, 교훈적-전시적; 발견; 자극-반응; 그리고 구성주의와 같이 네 가지의 박물관 교수법 이론 혹은 접근법으로 분류된다. 이 교수법 중 하인이 강조하고 지지한 모형은 물론 구성주의가 되는데, 그것은 1) 학습자가 자율적으로 지식을 구성하며, 2) 이 과정에서 지식은 개인적인 것인 동시에 사회적인 구성체임을 주장한 학습 이론이라고 요약할 수 있겠다.

하인은 구성주의가 기관마다 서로 다른 여건이나 환경에 따라 유연하게 구현될 수 있다고 보았다. 또 어느 박물관도 모든 구성주의의 요건을 구현하고 있는 것은 아니라고 보면서, 구성주의 박물관(Constructivist Museum) 여부의 판단 기준을 제공하고자 했다. 그가 나열한 구성주의 구현을 위한 세 가지 기본적 요건은 다음과 같다.

- 지식이 학습자의 마음속에서 구성되고 있음을 확인시키기 위한 방법은 무엇인가?
- 학습은 어떻게 활성화되는가? 방문자를 몰입시키는 방법은 무엇인가?
- 방문자의 접근을 위해, 물리적, 사회적, 그리고 지적인 상황은 어떻게 설계되는가? (Hein, 1998: 156)

이러한 문제의식을 통해 하인이 제안한 실천 방안에서 특히 강조되는 것은 관람자의 지식에 대한 접근성이다. 이들은 대체로 관람자가 편하게 전시에 접근할 수 있게 하고 '친숙함'을 도모하기 위한 전시적 요소 혹은 기법들로써 나열되고 있는데, 장소적 연상(association with place), 오리엔테이션(orientation), 개념적 접근성(conceptual access) 등의 세 가지 기재가 여기에 해당된다.

이를 자세히 살펴보면, 그 첫 번째인 장소적 연상에 대해 하인은 박물관 건축으로부터 관람자가 전달받는 인상을 언급했다. 전통적으로, 박물관은 거대한 고전 스타일의 건축을 통해 방문자에게 권위적이고 강한 인상을 전달했다. 하인은 이와 같은 박물관의 인상이 "은행, 법정, 또는 기타 공공 청사"(Hein, 1998: 157)와 같이 특수한 목적의 건물과 같이 인식되고 있으며 즐겁고 바람직한 학습 환경으로 다가오지 못한다고 보았다. 이에 대한 대안으로, 그는 건축 속에 인간적 스케일의 전시 공간을 구현함으로써 편안히 몰입할 수 있는 환경을 제공해야 할 것이라고 조언했다.

이와 비슷한 비판은 많은 박물관 비평 속에서 공통적으로 발견된다. 일례로 비숍(Claire Bishop)은 화려한 오늘날의 미술관 건축을 비판하면서 그것은 '동시대성'이라고 하는 허상을 이미지화하며 미술관의 상업적 사유화를 보여주는 사례라고 말했다. 그에 따르면, "이러한 사유화 현상을 시각적으로 표출할 수 있었던 것은 '스타건축'의 승리 때문이었다. 미술관의 콘텐츠보다 외피가 더 중요해졌다"(Bishop, 2016: 17). 마찬가지로, 화려한 기술이나 매체를 남발하여 관람자를 자극하지만 결과적으로 피곤하고 혼란스러운 인상만을 남기는 많은 전시 설계 사례들은 박물관의 권위를

시각화하고 관람자를 압도하려는 의도를 드러낸다고 비판될 수 있을 것이다. 하인의 논리에서와 같이 이러한 인상은 관람자의 접근성을 오히려 저해시키며, 그 저변에는 박물관의 권위의식이 존재한다.

다음으로, 하인이 언급한 오리엔테이션(장소감각)은 "방문자는 관람자가 전달하고자 하는 메시지에 집중하기 이전에 자신이 어디에 있는지를 알게"(Hein, 1998: 160) 해 주는 요소로, 관람의 편의성과 관련된다. 그는 헤이워드와 브라이든-밀러(Hayward & Brydon-Miller)의 연구를 인용하면서, 어린이들이 옥외 역사박물관을 방문할 때 전시된 공간이 어떤 시대를 재현하는지, 그리고 그곳에서 무엇을 찾게 될지를 잘 인식할 수 없었으며, 직접적인 실용적 요구와 관련된 장소 감각을 먼저 모색했고, 그런 후에야 어린이들은 비로소 전시 해설 영화를 감상하기 시작했다고 전한다(Hein, 1998: 160). 장소감각을 돕는 요소로 하인은 '사인물, 배치도, 컬러 코딩, 그래픽과 이데오그램' 등을 언급하고 있으며, 안내인의 배치도 여기에 포함된다.

마지막으로, 하인은 개념적 접근성이 두 가지 방식으로 충족된다고 설명했다. 첫째는 익숙한 사물을 동원함이고, 두 번째는 관람자가 가지고 있는 기존의 지식을 전시하기이다. 이 방법들은 관람자와 전시 사이의 "개인화된 연결성"을 통해 전시의 메시지로 접근하는 입구를 찾아주는 방법이라고 할 수 있다. 하인은, "구성주의 박물관은 관람자의 이해의 폭을 넓히고, 오래된 것과 새로운 것 사이를 연결시키기 위해 새로운 요소들을 추가한다"(Hein, 1998:163)고 말한다.

한편, 이러한 하인의 구성주의적 교육 기재들은 박물관에서 관람자의 학습적 몰입과 교육 효과를 견인하기 위해 요구되는 교육적 환경 혹은 '주변 환경'의 조성을 다루는 것이라고 할 수 있다. 하인이 밝힌 기재들은 박물관의 건축이 가져다주는 시각적 인상이나 관람의 편의성 등을 우선적으로 조명하고 있으며, 세 번째 기재인 개념적 접근성 역시, 앞의 두 기재와 마찬가지로 관람자의 일차적 요구에 응답하기 위한 기술적 방법론이라고 볼 수 있다. 하지만 동시에, 이러한 하인의 관찰 속에는 관람 경험이나 학습 그 자체를 포착하고 가시화하려는 시도가 결여되어 있고, 근대적 구

상으로서의 박물관 개념과 그것이 담보하고 있는 지식 개념에 대한 비판이나 재해석의 노력이 보이지 않는 것도 사실이다. 박물관이 관람자에게 새롭고 전환적인 시각이나 깨우침을 유발하거나, 관람자가 어떻게 스스로 그러한 학습 효과에 도달하느냐와 같이 적극적인 학습의 활성화를 위한 비전은 제시되지 못하는 것이다.

예를 들어, 하인이 말하는 관람자의 접근성을 재고하는 일, 혹은 '입구'를 만들어 주는 일은 특히 실무적으로 전시를 설계할 때 어려움에 봉착하기 쉽다. 전시가 어린 관람자의 취향에 맞추려 한 나머지 지나치게 유치하게 만들어져 오히려 진부한 인상으로 끝나는 사례는 매우 흔한 전시 설계상의 실수이다. 관람자와의 상호작용을 활성화하고자 기획된 전자 매체가 오히려 박물관의 콘텐츠나 주제와의 더 깊은 교감을 방해하는 일도 주변에서 쉽게 볼 수 있다. 하인이 제시한 기재가 이렇게 오히려 역효과를 낳을 수 있다는 현실을 감안하면, 그의 이론은 박물관 학습을 설명하기 위한 어떤 중요한 요소를 결여하고 있다고도 볼 수 있겠다.

따라서 구성주의가 실천적으로 성공하기 위해서는 접근성 혹은 친숙성의 요소들을 어떻게 바라보고 해석하느냐의 문제가 필수적으로 뒤따르게 된다. 접근성과 친숙성의 긍정적 효과를 판별하기 위해서는 보다 정밀한 관찰, 기준, 그리고 이론이 필요한 것이다. 하인 스스로도 이 문제에 대하여, "친숙함(familiar)이란 무엇인가?"라는 질문을 던지며 이러한 관람자의 접근성에 대해 관심을 보였다. 그는 다음과 같이 말했다. "박물관 환경 속에서 무엇이 과연 친숙할 것인가의 문제는 오로지 경험적으로만 판단할 수 있다. 첫째 원칙이 있다면, 그것은 자신이 방문자에 대해 아는 정도가 자신의 생각보다 훨씬 적다고 판단하는 일이다"(164).

방문자의 감성이나 성향에 대한 질문으로도 해석될 수 있는 이와 같은 하인의 관심은 구성주의 페다고지의 위치 이동을 보여주는 의미심장한 지점이다. 무엇을 어떻게 가르치느냐의 문제에 머물러 있던 박물관의 교육은 이제 관람자가 어떤 사람인가, 또는 무엇에 관심 있는가의 문제로 그 논의의 중심을 옮겨가게 된 것이다. 다만, 이 주제는 하인 스스로 더 이상 깊이 추궁한 논제가 아니었다. 관람자의 문제는 이후

의 연구자들에 의해서야 본격적으로 심화, 논의되고 발전을 이어 나가게 된 것이다. 따라서 다음 절에서는 이 문제, 즉 관람자 연구와 그것을 통해 새롭게 발견되고 있는 관람자의 정체성을 논의해 보기로 한다. 관람자 연구는 관람자의 다양한 성향을 인정하고 그것을 박물관 교육 이론의 내부로 끌어들임으로써, 구성주의를 새로운 차원으로 도약시킨 구성주의의 중요한 이론적 요소라고 할 수 있다.

2. 관람자를 향한 관심: 포크의 관람자 연구

관람자를 연구한 포크와 디어킹(John Falk & Lynn Dierking)은 박물관이 '인구학적으로' 분류하는 관람자 유형의 허구성을 드러냈다. 관람자에 관한 전통적 접근은 학습자의 성향을 인구학적으로 모델링하고 그것을 바탕으로 커리큘럼을 설계해 왔는데, 포크와 디어킹은 이 접근법에 내재된 문제점을 비판한 것이다. 그들이 제기한 문제는 다음과 같다. 전통적으로 박물관들이 전시의 수준이나 교육 프로그램의 대상을 선정할 때 기본적으로 참고한 기준은 나이, 성별, 학력과 같은 인구학적 분류 기준들이었다. 하지만 이러한 '객관적' 데이터는 관람자가 어떤 전시물에 대해 어떻게 반응하고 학습할 지를 관찰하거나 예측할 때 크게 도움이 되지는 않는다. 포크와 디어킹에 따르면, "왜 박물관에 왔는지, 누구와 왔고 왜 그랬는지, 이미 알고 있는 지식은 무엇이었고 생애에 어떤 사건을 겪어 왔는지"(Falk & Dierking, 2000: 8)와 같이 수치화되기 어려운 복잡한 변수가 방문자의 학습과 경험에 막대한 영향을 끼치기 때문이다. 이러한 관찰은 오늘날 대부분의 박물관에서 전시를 설계할 때 연령이나 성별, 혹은 학력과 같은 분류를 이용하는 관행, 예를 들어 '초등학생 대상 전시,' '미취학 아동 대상 전시' 와 같은 구분을 비판한 것으로 볼 수 있다. 이와 관련해 포크와 디어킹은, "박물관 연구자들과 대중은 모두가 그릇된 허상을 추구하며 잘못된 도구를 사용해 왔다(Falk & Dierking, 2000: 9)"고 강하게 질타했다.

포크와 디어킹은 근대적 학습 개념 자체가 박물관의 학습 현장과는 잘 부합하지 않음에 근본적 문제가 있다고 보았다. 이에 그들이 제시한 박물관 학습에 관한 대안적 접근법은 두 갈래이다. 첫째는 이른바 "콘텍스트적 학습 모형(contextual model of learning)"으로, 이는 포크의 초기 작업을 이룬다. 여기서 저자들은 박물관 학습이 개인적, 사회문화적, 그리고 물리적 콘텍스트의 상호작용으로부터 영향을 받고 있음을 확인하면서, 추가로 시간이라는 동적 변수도 존재한다는 것을 관찰했다. 콘텍스트적 학습 모형의 가장 큰 특징은 "자유선택적(free-choice) 학습"이라는 점에 있다. 박물관 학습은 "비선형적이고, 동기가 개인적이고, 많은 부분의 선택 여지가 학습자에게 주어진다. 무엇을, 어디서, 언제 학습하기로 참여할지 등이다"(Falk & Dierking, 2000: 13). 다만 그들은 자신의 학습 모형이 학습의 복잡 다양한 양상을 완벽하게 설명하는 것이 아니고 필연적으로 미완성이라는 점을 부연했다.

포크와 디어킹이 제시한 박물관 학습의 세 가지 콘텍스트는 다시 다음과 같이 8가지로 세분된다. 첫째, 개인적 콘텍스트는 1) 동기와 기대, 2) 사전(事前)적 지식, 관심, 그리고 믿음, 3) 선택과 제어를 포함하며, 둘째, 사회문화적 콘텍스트는 4) 집단 내 사회문화적 중재, 5) 타인의 도움에 의한 중재를 포함한다. 마지막으로 셋째, 물리적 콘텍스트는 6) 관람 안내물과 공간적 오리엔테이션, 7) 디자인, 8) 박물관 외부의 강화 이벤트 및 경험을 포함한다. 이러한 여덟 가지 콘텍스트는 박물관 경험에 질적으로 크게 영향을 주며 어느 한 요소가 부재할 경우 학습은 제약받게 된다고 저자는 설명했다(Falk & Dierking, 2000: 137). 포크와 디어킹의 '콘텍스트적 학습 모형'과 '자유선택성'은 박물관 교육의 성격 규정에 있어서 하인의 구성주의와 가까운 개념을 공유한다.

포크와 디어킹의 두 번째 이론은 관람자를 수치적, 인구학적 유형 대신 성향이나 동기 중심으로 유형화한 것이다. 이 이론 역시 전통적 교육 모델로는 관람자 경험이나 학습이 잘 해석될 수 없다는 문제의식에서 출발한다. 개인의 개별적 성향은 나이, 성별, 문화, 종교와 같은 계량적 지표로 구분된 인구학적 관람자 분류로는 절대로 포

착되지 않는다. 실제로 포크가 실시한 박물관 방문자 면담 조사에서는 방문자의 입장 전 서술과 방문 후 서술의 일치성이 언제나 높았으며, 방문자들은 방문 목적을 스스로 결정하는 모습을 보였다. 따라서 포크는 다음과 같이 말했다.

> 대부분의 방문자는 방문의 목적을 미리 정하고 박물관에 들어선다. 더 중요한 것은, 이러한 방문 동기가 자동적으로 강화되면서 관람자의 학습, 행동, 그리고 만족도의 지각을 이끌어 간다는 점이다. ... 이러한 동기적 범주들은 다시 하나 또는 그 이상의 개인적 정체성 관련 요구를 충족하는 것으로 설계되어야 가장 잘 이해될 수 있을 것이다. (Falk, 2012: 320-312).

이와 관련해 포크와 디어킹은 박물관 학습에 가장 큰 영향을 미치는 요소가 방문자의 정체성과 결부된 내적 동기라고 판단하였고, 그것에 따라 박물관 방문자 유형을 제시하게 된다. 여기엔 기본적 방문자 유형으로 탐색가, 도우미, 전문가/애호가, 경험추구자, 재충전자 등이 있으며, 특수 경우에 해당하는 경건한 순례자 및 동질성 모색자 등이 있다(Falk & Dierking, 2013: 47-49. [표 1] 참조).

[표 1] 포크와 디어킹의 박물관 방문자 유형 (Falk & Dierking, 2013: 47-49.)

방문자 유형	방문 동기
탐험가(explorers)	박물관의 내용이 궁금함
도우미(facilitators)	어떤 그룹의 학습이나 체험을 도움
전문가/애호가(professionals/hobbyists)	박물관의 주제와 전문가적 연관성이 있음
경험 모색자(experience seekers)	새로운 곳이라면 다 가봐야 함
재충전 추구자(rechargers)	박물관에서 쉼이나 관조를 추구
경건한 순례자(respectful pilgrims)	도덕적 의무감에서 기념관/유적 등을 찾음
동질성 모색자(affinity seekers)	나의 정체성을 대변해주는 박물관을 찾음

포크와 디어킹의 연구에서는 그들의 현장중심적 연구 태도와 명료한 서술 방식이 잘 드러난다. 그들의 책은 텍스트북 같은 형식으로 구성되어 있으며, 이론적 틀과 함께 관람자의 학습을 기록하기 위한 방법론, 각 학습 요소를 현장에서 적용하기 위한 제안, 그리고 자신이 현장 연구를 위해 수집한 사례와 자료도 소상하게 제시한다. 따라서 이 연구에서는 박물관 프로그램의 기획자에게 직접적 도움을 주기 위한 의도가 읽힌다. 예를 들어, 어떤 박물관의 프로그램을 기획할 때 포크와 디어킹의 방문자 유형을 활용한다면 대상자와 그가 얻게 될 경험을 생생하게 상상하고 관람자가 경험할 서사의 스토리텔링을 구체적으로 설계할 수 있는 것이다. 국내에서도 포크와 디어킹의 이론을 활용한 연구가 다수 발견되는데, 최성희(2017)는 후퍼-그린힐의 개념인 '포스트뮤지엄'의 전시적 소통과 관련된 전시의 분석에서, 그리고 정혜연(2021)은 사회적 거리두기라는 수동적이고 소극적인 관람 상황 속에서 포크와 디어킹의 콘텍스트적 학습 모형을 조명하고 응용한다.

그러나 그보다 더 중요한 이 연구의 의미는 방문자를 수치적, 객관적으로 분류하기를 거부한 프레임 전환에 있다고 보인다. 이 생각의 바탕에는 박물관 방문자를 동기, 취향, 이해관계, 그리고 사전 지식을 가지고 있는 '주체'로 바라보고 존중하는 태도가 존재한다고 할 것이다. 포크는, "정체성은 변화가능하고 끊임없이 만들어지며, 언제나 물리적이고 사회문화적인 세계의 현실 속에 놓여(situated) 있다"(Falk, 2012: 322)고 보았으며, 이러한 동적이고 상대적인 정체성 개념에서는 정신분석학이나 기호학과 같은 후기구조주의적 영향을 반영하는 것으로 보인다.

포크와 디어킹의 이론적 발전 과정에서 그 전환적 성격은 초기와 후기 연구 사이에 나타나는 차이점을 비교함으로써 보다 명확히 드러난다. 그들의 초기 연구는 '물리적 콘텍스트'라는 항목을 포함시킴으로써 박물관 교육에 대해 다소 일차원적이고 학습자 외적인 요건에 주목하고 있었던 반면, 후기 연구에서는 학습자의 개인적 성향이나 내적 동기에 거의 전적으로 집중하게 된다. 포크의 이 전환은 단순한 연구 주제의 전이로 볼 수는 없을 것이다. 박물관 학습의 조건이나 환경('콘텍스트')으로

부터 외부적, 물리적 요건을 제외시켜 나가면서 보다 관람자의 정체성 문제에 천착하게 된 것은 것은 하인의 초기 구성주의가 보여주었던 한계에서 벗어나, 박물관 학습의 본질을 새롭고 과감하게 혁신해 나가기 위한 중요한 계기라고 할 수 있기 때문이다.

이 부분, 즉 구성주의 박물관 학습론 내부의 진화 과정을 조금 더 자세히 살펴보자. 하인으로 대표되는 전통적 구성주의 박물관 교육 패러다임은 관람자의 개별성에 주목하고 관람자를 학습의 주체로 상정하고 있지만, 여전히 어떤 주어진 주제에 대한 일관된 정보를 '전달'함을 박물관 교육의 궁극적 목표로 유지했으며, 관람자의 정체성에 관한 서술이나 연구 방법도 여전히 단순한 수준에 머물렀다. 이 관점을 있는 그대로 수용한다면 박물관 학습에 관한 논의는 정보의 전달을 효율적으로 이루기 위한 방법론의 차원에 머물게 되고, 그 결과 초기 구성주의 연구들은 하인이나 포크와 디어킹의 초기 연구가 보여주듯 학습 환경이나 조건의 형성만을 교육적 문제로 다룰 수밖에 없었던 것이다.

반면 2012년의 연구에서 포크는 보다 학습자의 정체성에 집중했다. 특히, 그는 다양하고 변화무쌍한 성질로 인해 정의되기 힘든 것이 바로 관람자 정체성이라는 점을 반복해 강조했다(Falk, 2012: 319-321). 정체성은 인구학적으로, 또는 계량적으로 포착될 수 없으며, 개별적이고 질적으로 접근하고 연구되어야 할 존재라는 것이다. 따라서 그는 정보의 전달을 학습의 결과로 보는 모형 그 자체를 보수적 패러다임으로 판단하면서 이를 극복하는 새로운 박물관 학습 모형을 제시하고자 노력했으며, 앞에서 본 방문자 유형 분류는 그러한 노력의 결과였다고 볼 수 있다.

이 과정은 박물관 교육을 박물관 운영자와 관람자 사이의 의사소통에 근거한 '문화'로 바라보는 사고의 전환 과정이라고 할 수도 있을 것이다. 박물관이 비로소 객관적 지식 전달의 도구이기를 넘어 사회 속의 한 공동체로서 관람자와 '함께' 지식을 만들어 가는 주체이자 토론장으로 간주되기 시작하는 인식적 전환이 일어나게 된 것

이다. 이 인식의 전환은 다음 절에 등장하는 후퍼-그린힐의 '포스트박물관'론에서 더욱 풍부하고 자세하게 이론화된다.

3. 정체성 구성으로서의 박물관 학습: 후퍼-그린힐의 포스트박물관

에일린 후퍼-그린힐(Eilean Hooper-Greenhill)은 구성주의 박물관 학습의 교수-학습 이론을 가장 포괄적이고 완성된 형태로 제시한 사람으로 볼 수 있다. 그는 역사적으로 박물관을 고찰하여 '근대박물관(modern museum)'과 '포스트박물관(post-museum)'을 구분지웠고, 이를 통해 새로운 박물관의 개념을 제시했다(Hooper- Greenhill, 2000: 142; 2007: 1). 이 과정에서 그는 박물관 학습의 이론을 서구 지성사의 전환 과정 속에 위치시키면서 박물관의 기관적 정체성을 그러한 역사-문화적 흐름 속에서 파악하려는 시도로 확장해 냈다.

먼저, 박물관의 정체성 변화를 후퍼-그린힐이 다룬 방식을 살펴보자. 박물관의 소장품은 등록, 서류화, 그리고 분류와 같은 학예적 절차를 통해 하나의 물리적이고 개념적인 대상으로 박물관 속에 정착되어 왔다. 이렇게 만들어진 전시물은 언제나 특정 학제, 예를 들어 예술사나 고고학 등과 결부된 유일무이한 의미로 고정되며 올바른 해석은 이를 통해서만 가능한 것으로 간주되었다. 반면, 최근에는 해석에 대한 의미의 불확정성(contingency)에 관한 새로운 성찰을 요구한다. 전시의 방식도, 박물관 교수법의 내용과 형식도 해석의 다양성을 열어두는 것이다(Hooper-Greenhill, 2000: 125).

이 변화는 후퍼-그린힐은 전통적 박물관과 포스트박물관 사이의 교수법적 패러다임 전환과 관련된다. 그에 따르면 박물관의 세대를 구분 짓는 가장 중요한 차이는 의사소통에 대한 관점에 있다. 근대 박물관은 박물관의 교수법을 '전달(transmission)'로 보는 반면, 포스트박물관은 그것을 '문화(culture)'로 바라보는 것

이다. 근대 박물관의 교수법적 관점에서는 관람자가 추상화되고 일반화된 군중으로 간주되었고, 전시물은 객관성 담론에 입각해 관람자에게 사실과 지식이 저절로 전달될 것이라고 간주되었다. 즉 지식은 개별적이고 원자적(atomistic)인 개인에게 선형적으로 전달될 것으로 기대되었는데, 그 바탕을 이루는 사상은 인간을 자극-반응의 기계로 보는 행동주의(behaviorism)와 기능주의적 인간관이다.

이에 반해, 후퍼-그린힐이 제시하는 포스트박물관은 해석학(hermeneutics)과 구성주의를 토대로 한다. 해석학은 의사소통이 대화적이고 관계적인 해석 행위로 이루어짐을 보여주었고 구성주의는 학습이 개인을 넘어 사회적으로 구성되며, 이를 중재하는 것이 해석 공동체(interpretive community)라는 것이다. 계속해 그는 계몽주의의 쇠락, 페미니즘의 부상으로 인한 지식의 상대성 인식의 강화, 그리고 데카르트적 이분법 하에 구분되고 있던 동질자와 타자, 중심과 주변, 마음과 신체의 경계에 대한 변증적 인식의 부상 등으로 인해 포스트박물관을 이론적으로 지지하는 사회문화적 변화가 되었다고 관찰했다(Hooper-Greenhill, 2000: 125-142).

후퍼-그린힐의 이론은 이렇게 해석학적이고 현상학적인 인식론을 바탕으로, 박물관 학습을 박물관이라는 학제를 넘어 보다 드넓은 지성사의 지평 속에서 바라본다. 이 인식론의 근간을 이루는 것으로 그는 두 가지 새로운 접근 방법을 지목했다. 첫째, 전시물에 대한 새로운 관점이다. 데카르트적 세계관에서는 전시된 사물 그 자체가 바로 객관적인 지식의 대상으로 간주되지만, 후퍼-그린힐은 이를 반박하여 어떤 사물을 선택하고 전시하는 큐레이터의 행위는 그 자체로서 불가피하게 의도와 관점을 이미 포함하고 있고, 그러한 선택 행위는 상황화되고 맥락화되어 있다는 점을 강조했다(Hooper-Greenhill, 2000: 126-7; 137). 둘째, 후퍼-그린힐은 박물관의 행위자, 즉 방문자와 큐레이터의 상호적 행위에 주목했다. 박물관 학습을 어떤 주어진 객관적 지식의 전달 과정으로 생각하지 않고, 다양한 행위자들 간의 다양한 행동과 반응, 상호작용과 협상의 결과로 바라본 것이다(138-140).

이와 같이 박물관의 변화를 기술해 나가면서 후퍼-그린힐은 특히 박물관 학습과 결부된 정체성과 주체성의 변화에 깊이 주목했고, 이와 관련된 자신의 박물관 학습 이론을 발전시켰다. 그 결과 등장한 포스트박물관론에서는 박물관 교육의 차별성과 효과에 집중하는데, 이때 그는 교육이 "단순한 기능이나 사실의 습득이 아니라 하나의 존재가 되어가는 과정(process of becoming)"이라는 에티엔 웽거(Étienne Wenger)의 주장을 지지한다. 후퍼-그린힐에 따르면 포스트박물관의 교육은 왕성한 호기심을 자극하는 볼거리를 제시하고, 신체적 운동과 결부되어 교육적 효과가 다를 수 있고, 국가의 교과 과정에 속박되지 않는 자유로움을 가지고 있으며, 결론이 보다 개방적이고, 관람자 개개인의 특성에 호소하며, 예측 불가능성이 크고, 다양한 의견이 힘을 발휘하는 교육 현장이며, 박물관 교육이 학교 교육과 차별화되는 고유의 가능성이 여기에 존재한다고 보았다(Hooper-Greenhill, 2007: 2; 4).

위에서 열거된 포스트박물관의 페다고지는 '경험적(experiential)'이라는 특징으로 수렴된다. 이는 박물관 교육이 명시적이고 언어화 된 교육이 아니라 암묵적(tacit)이고 신체적인 차원의 효과에 주목하고 있음을 뜻한다. 후퍼-그린힐은 경험적 학습을 표현하는 또 다른 용어로 '수행적 학습(learning as performance)'이라는 표현도 사용한다. 그에 따르면, 수행성은 '행위나 행동(action and behavior)'을 지칭하며, 관람자의 능동성을 전제로 하는 "실시(enactment), 개입(intervention), 참여(participation), 관여(involvement), 그리고 반응(response)"을 뜻한다(Hooper-Greenhill, 2007: 37).

수행성의 뜻과 개념은 후퍼-그린힐이 주목하는 박물관 학습의 기본적인 특징이라고도 할 수 있다. 하지만 그 정확한 의미를 포착하기가 쉽지는 않다. 저자 스스로도 이 화두를 충분히 이론화하지는 않았기 때문이다(Hooper-Greenhill, 2007: 37). 다만, 후퍼-그린힐의 수행성을 이해하기 위한 한 가지 단서는 '한 눈에 배우는(learning at a glance)'이라는 박물관 교육의 화두에 관한 분석 속에서 발견된다. 그에 따르면,

> 박물관의 학습은 오랫동안 사물을 시각적으로 관찰함으로써 일어난다고 간주되어 왔다. 그 결과, 박물관 교수법에 관한 많은 논의는 어떻게 '한 눈에 배우는' 전시물을 만들어 내느냐의 방법론에 머물러 왔다. "박물관 디스플레이의 목표는 과학, 역사, 혹은 예술사의 '진정한' 구조를 전달하고, '한 눈에 배움'을 구현하는가에 있었다. ... 눈은 마음(mind)으로 이어지는 직통 경로였고, 단순히 표본, 증거물, 혹은 회화 작품을 '올바른' 위치에 디스플레이하기만 해도 배움은 일어날 것이었다(Hooper-Greenhill, 2007: 191).

그런데, 이렇게 눈을 우월한 지각의 기관으로 보는 관점에서는 몸과 다른 감각들의 존재가 문제가 된다. 몸과 마음을 이분법적으로 보는 근대적 이성주의의 우산 속에서, "감각을 일깨우는 모든 것은 문제시되었다. 아름다움을 지각할 수 있는 것은 오로지 시각과 청각이었고, 촉각, 후각, 미각들은 모두 중요하지 않았다"(Hooper-Greenhill, 2007: 191). 이렇게 후퍼-그린힐은 시각적 관찰 또는 관조 행위를 박물관 교수법의 핵심으로 보는 전통적 학습 이론에 대해, 그것을 신체와 마음을 이분화하여 다루는 근대 이성주의의 유산으로 비판했다. 그리고 이에 대한 이론적 대안은 다시 앞서 제시한 바와 같이 경험적, 암묵적 학습이 된다. 이러한 관찰을 요약하여 후퍼 그린힐의 '수행성'을 해석해 보자면, 그것은 언어적, 시각중심적으로 구축되는 이성주의와 구별되는 경험으로써, 학습자의 능동성을 암시하는 동시에, 박물관 학습의 특징인 암묵적, 신체감각적 차원의 경험을 조명하는 것이라고 할 것이다.

후퍼-그린힐이 제시하는 박물관 학습의 최종 도착지는 '정체성'의 학습이다. 이 역시 수행적 혹은 경험적인 박물관 학습론과 연관되는데, 그는 다음과 같이 말한다.

> 경험을 통해 감정은 연관성을 획득하고 반응은 직접성을 얻게 되며, 즉각적이고 감각적인 방식으로 경험과 관련된 지식을 포착하게 된다. 이는 심오한 형

성의 과정이다. 암묵적 학습은 주관(subjectivity)을 성형해 낸다(Hooper-Greenhill, 2007: 179).

이렇게 후퍼-그린힐은 정체성의 형성을 이성적 결과라기보다는 신체적, 감각적, 경험적인 현상으로 파악하면서, 그러한 형태의 학습을 위한 좋은 여건을 제공하기에 박물관은 정체성 학습을 위한 좋은 공간이라고 생각했다. 그 결과, 박물관을 통해 학습할 수 있는 정체성은 장소적 소속감을 개인에게 부여하여, 개인을 튼튼히 하고 능동성을 부여하며, 자신을 표현하는 자신감을 길러준다고 그는 주장한다. 그는 박물관을 통해 능동적이고 독립적으로 일어나는 정체성 형성의 교육적 효과에 대해 다음과 같이 평가했다. "정체성, 의미, 그리고 자기 결정성은 능동적 자아의 감각을 강하게 형성하기 위한 핵심 이슈이다. ... 수동성이 아니라 능동성을 유지할 때에만 한 명의 독립적 수행자로서 자기 결정을 행사하게 된다"고 말한다 (Hooper-Greenhill, 2007: 179).

후퍼-그린힐이 이렇게 박물관 학습에 대해 경험적 성질을 부각하고 나아가 그것을 정체성의 학습으로 연결시킨 대목은 구성주의 전체를 통틀어 가장 의미심장한 성과라 할 수 있다. 구성주의의 각 담론들은 공통적으로 박물관의 학습에 대해 이성보다는 감각과 신체의 경험적 과정으로 판단하고 그 경험의 주체인 관람자의 능동성에 주목해 왔다. 그러나 후퍼-그린힐은 여기서 한 발 더 나아가 경험적 학습에 '정체성 학습'이라는 박물관 교육의 새로운 목표와 지평을 수립하고 개척했다. 즉, 경험적 학습 이론으로의 전환 과정에 있지만 여전히 시각중심적, 사물중심적, 그리고 이성중심적 패러다임도 유지하고 있었던 하인의 구성주의에 후퍼-그린힐은 학습자의 정체성에 관한 논의를 연결시켰고, 그 결과 구성주의는 전체적으로 더욱 완성된 새로운 이론적 차원으로 도약하게 되었다 할 것이다.

이러한 결론과 논리의 위에서, 후퍼-그린힐은 보다 적극적인 박물관의 사회적 소명에 대한 생각도 펼치게 되는데, 박물관이 추구하는 문화적 다양성이나 소수자에 대한 배려는 후퍼-그린힐의 구성주의를 통해 잘 정당화될 수 있는 한 가지 주제이다.

시각과 이성을 중심에 둔 기존의 박물관 학습 이론은 유럽 중심의 이성주의에서 기원되는데 이 거대한 패러다임은 불가피하게 수많은 차별과 배제의 요소를 은폐해 왔다. 후퍼-그린힐은 이 폐해로부터 박물관이 벗어나기 위해 정체성의 자율적 형성을 견인하는 경험중심적 박물관 학습이 좋은 대안이 될 것이라고 주장했다. 그는 다음과 같이 말한다.

> 연구 성과 중 가장 중요한 한 가지는 배움과 정체성 간의 연결이었다. 만약 자기정체성이 박물관을 통해 주조될 수 있다면 박물관이 상이한 주체성들 속에서 어떻게 '커리큘럼'을 분절하고 있는지에 관한 윤리적 질문이 떠오르게 된다. 박물관이 유럽인의 세계관을 대표해 온 역사는 오래 되었다. 하지만 오늘날, 이것은 질문의 대상이 되었다. 인권과 인식의 정치학(politics of recognition)은 박물관이 디스플레이를 설계하거나, 공중을 위한 내러티브를 만들어 내고자 고민할 때 고려되어야만 한다(Hooper-Greenhill, 2007: 190).

이렇게 후퍼-그린힐은 유럽 중심적 이성주의라는 거대한 패러다임 속의 한 부분으로 박물관을 바라봄으로써, 그의 이론은 박물관의 경험적 학습으로부터 출발해, 정체성 학습을 거쳐, 박물관을 학제라는 협소한 틀에서 해방시켜 나가는 박물관 개혁의 담론으로 확장되어 나간다. 앞서 2장에서 다루었지만, 미국박물관연합이 주도하는 박물관 개혁 운동도 이와 같은 철학을 공유한다고 할 수 있다. 박물관이 협소한 자신의 학제적 한계를 벗어나, 보다 큰 사회적 효과를 위해 스스로의 개혁에 나서야 한다고 하는 DEAI와 같은 운동이 그것이다. 후퍼-그린힐은 이러한 운동에 대해 이성중심주의의 극복이라는 철학적 전환이라는 정당성을 부여한다고 볼 수 있고, 거대한 박물관개혁을 뒷받침할 중요한 이론적 기틀을 제공했다고 평가된다.

이제 이 부분을 이론적 관점과 각도에서 조금 더 부연해 보고자 한다. 앞 장에서 우리는 엘스워스의 박물관 학습론을 살펴보았다. 엘스워스와 후퍼-그린힐을 비교하면, 전자의 이론이 개인적 차원에서 박물관 학습을 원리적으로 설명하려 한 반면,

후자는 그러한 학습의 의미를 보다 구체화 하여 사회와 역사의 역동 속에서 바라보고 이해하고자 시도했음이 확인된다. 물론 엘스워스 역시 미시적이고 이론적인 차원에서 박물관 학습의 '사회성'을 다루었다. 하지만 후퍼-그린힐은 그것을 학습자와 박물관 기획자가 참여하는 보다 진취적이고 확대된 운동으로 연결해 냄으로써, 공동체의 구성과 정체성의 학습을 결부시키고, 그러한 정체성 작업이 일어나는 현장으로 박물관을 바라보고자 했다. 즉, 수용자 중심적이고 경험중심적인 박물관 학습은 후퍼-그린힐의 연구에 이르러 공동체와 사회적 의미로 확대 연결되고 보다 드넓은 확장성을 보유한 견고한 담론으로서의 위상을 확보하게 된 것이다. 이렇게 본다면, 후퍼-그린힐의 '포스트박물관'론은 초기 구성주의의 박물관 학습론과 세대적으로 확연히 구분되는 새로운 사상이라고 해도 좋을 것이다.

한편, 이러한 성과에도 불구하고, 구성주의에 입각한 박물관 학습 이론들은 여전히 몇 가지 점에서 해결되지 않은 문제점이 있다고 볼 수 있다. 첫째, 구성주의가 진리의 절대성을 부정하고 지식을 상호적, 협상적 과정으로 보는 입장이라면, 적어도 초기 구성주의의 초기 이론은 이 개념을 충분히 구현하고 있다고 보기 어렵다. 하인은 '모든 경험이 교육적이지는 않다'는 관점을 보이면서 지식의 전달을 촉진하기 위한 방법들을 제시하는데, 그것은 지식의 상대성을 지지한다는 구성주의의 기본적 접근과 모순된다고 볼 수도 있다. 지식의 상대성은 후퍼-그린힐의 연구에서와 같이 무엇을 학습이라고 보느냐와 같은 보다 심화된 인식론적 심화와 확장을 요구하기 때문이다. 즉, 구성주의 박물관 학습론은 여전히 전통적 교수법과 전환적 인식론 간의 혼재 양상을 보여주고 있다.

둘째, 구성주의 박물관 교육의 가장 큰 성과는 박물관 학습과 개인의 정체성 형성의 관계를 밝히고, 나아가 공동체 구성에 기여하고 사회적 의제에 대해 행동하는 박물관의 존재 의미를 조명한 것이었다. 그러나 실제로 그러한 전시나 프로그램을 통한 사회적 행동을 어떻게 현장에서 설계하고 조정할 것인가의 문제역시 간단하지 않다. 사회 속에 존재하는 다양한 기준과 관점들, 그리고 해석의 개방성으로 인해, 박물

관의 메시지는 언제나 기획된 의도대로 전달되는 것이 아니다. 심지어, 첨예한 역사적 전쟁의 전위에 존재하는 박물관, 예컨대 일제강제동원역사관(부산)이나 식민지역사박물관(서울, 청파동)과 같은 곳에서 볼 수 있듯, 박물관의 사회적 참여를 둘러싼 내부 구성원 간의 의견 차이도 있을 수 있고, 박물관 조직 그 자체도 끊임없이 변화하는 존재이다. 이러한 박물관들은 여전히 불안정한 현대 한국인의 탈식민적 정체성과 관련되며, 따라서 쉽게 해소되지 않고 계속 진행되는 정치적 갈등을 다루고 있기 때문이다(이홍관, 강대중, 김승은, 2019).

따라서, 구성주의적 박물관을 실천하기 위해서는 무엇보다 구성주의 그 자체의 한계에 대한 명확한 인지도 필요하고, 나아가 이론적 개념들 역시 단순히 적용 또는 활용되기에 앞서 그 의미에 관한 깊은 이해와 적극적인 해석 노력이 필수적으로 요구된다고 할 것이다. 이와 관련해, 다음 절에서 살펴볼 구성주의 박물관 교육론의 적용 및 활용 사례들에서는 위와 같은 문제, 즉 구성주의의 수용 양상에서 발견되는 현실적 문제들이 보다 구체적으로 제시될 것으로 본다.

4. 구성주의의 수용과 전망

가. 국내 구성주의 박물관론의 적용과 문제점

구성주의 박물관 교육론은 다양한 현장 연구를 위한 이론적 틀 또는 판단의 기준으로 활용되고 있으며, 광범위한 영역과 주제를 아우르며 교육적 효과 분석, 교육 과정과 전시의 설계, 전시 속 매체 활용 등에 적용되고 있다. 그러나 이 과정에서 많은 문제점도 노출됐다. 구성주의가 강조하는 관람자에 대한 배려와 관심을 기술적, 전략적 차원에서만 전용하면서, 보다 중요한 구성주의의 철학적 전환, 예를 들어 경험철학에서 조명하는 학습자의 행위자성과 관람자 정체성, 그리고 감각적 수용과 창조성에 대한 관련성 등의 성과가 잘 융합되지 않고 있고 심지어 철학적 차원의 오인

또는 오해되는 경우도 드물지 않게 발견된다. 이 절에서는 두 가지 사례를 통해 이러한 문제를 다루어 보고자 한다.

먼저, 구성주의 박물관 학습론에 입각해 전시연계 학습활동을 설계하고 평가한 강인애, 설연경의 연구를 살펴보자. 이들은 구성주의적 학습 원칙인 "1) 학습자 중심적, 주도적 학습참여 활동, 2) 다른 학습자들 간의 협력적 학습 환경에서의 학습, 그리고 3) 학교에서의 교과서 중심적, 탈맥락적 학습 환경이 아니라 실제 삶과의 연관성을 지녔으며, 특정 상황성을 기반으로 하는 학습 환경"(강인애, 설연경, 2009: 10) 등을 열거하면서, 박물관의 사물 기반 학습(object-based learning)과 구성주의를 연결해 논의했다. 저자들은, 전시물은 그 자체가 "이미 특정 시대적, 문화적, 미학적, 환경적 의미와 역할을 풍성히 담고 있다. 따라서 구성주의적 인식론에서 강조하는 상황성 기반 학습 환경의 가능성을 제시하고 있다"고 보았고, 나아가 "이런 의미에서 볼 때, 구성주의적 인식론에 입각한 OBL의 전개는 구성주의적 박물관 교육의 또 다른 호칭이라고 볼 수 있겠다"고 단언했다(강인애, 설연경, 2009: 10).

그러나 이와 같은 주장은 본 연구에서 살펴 본 엘스워스나 후퍼-그린힐의 이론과도 모순되며, 오늘날 많은 연구에서는 사물 기반성을 전통적 박물관의 교수적 성격으로 비판한다(Kletchka, 2018; Jung, 2010). 전시물이 스스로 자신이 속한 문화적 맥락을 보여주고 있다는 주장, 나아가 전시물 그 자체가 지식을 전달할 수 있다는 믿음은 전시물을 잘 설계하기만 하면 저절로 학습이 일어난다는 이른바 '한 눈에 배우는' 전시의 논리가 된다. 후퍼-그린힐은 이를 시각 중심적 근대 이성주의의 환상이라고 비판하고 있음을 이미 살펴보았는데, 이 논리에 따르면 강인애와 설연경의 논리는 역설적으로 이런 환상을 재생산하는 것이 된다.

즉, 저자들은 박물관의 교육 목표와 전달해야 할 정보에 대해 그것을 이미 정해져 있고, 명백하며, 의심의 여지가 없다고 보는 근대적 박물관 학습론에 여전히 기대고 있다고 할 수 있다. 저자들은 구성주의가 곧 사물 기반 학습이라고 단언하면서 자신의 방법론이 구성주의를 전제한다고 주장하지만, 계속된 논의에서는 구성주의가 지

향하는 '열린 결말'의 학습보다는 폐쇄된 결정론적 지식 전달로 선회하는 모습도 발견된다. 저자들은 다음과 같이 말한다. "[구성주의적 접근으로 인해] '학습결과물', 곧 전시물에 대한 혹은 전시물을 통한 지식과 정보의 습득이라는 측면은 소홀히 여겨지지 않았는지 점검하는 것이 필요하다. ... 교육의 근본적인 목적이 결국 학습결과임은 부인할 수 없다"(강인애, 설연경, 2009: 14-15). '지식과 정보의 습득'은 바로 근대 박물관 교육이 지향한 교수법이지만, 이에 대해 저자들은 그 이유에 대해 이해가 무제한적 자유를 허용하는 것이 아니라 "사회집단과의 상호작용을 통해 타당성을 검증"(강인애, 설연경, 2009: 15)받아야하기 때문이라고 이야기했다.

구성주의 박물관의 목표를 객관적 지식의 전달로 회귀시켜버리는 이 장면은 어쩌면 '모든 경험이 곧 교육이 되지는 않으며 구성주의 박물관 교육은 구조화되어야 한다'는 구성주의 박물관론의 초기, 하인(Hein)의 입장과 통하는 것이라고도 볼 수 있겠다. 개인의 박물관 경험과 이해에 대해 저자들은 '사회적 검증'을 이유로 무제한적 자유를 제한하고자 한다. 그러나 다분히 이는 개념적 불명확성과 자의적 해석 가능성이 보이는 불충분한 결론이라고도 할 수 있다. 구성주의의 후기 이론에서와 같이, 객관적 지식의 전달이라는 목표는 근대적 박물관의 속성으로 비판받고 있으며 오늘날의 관심은 관람자의 정체성 구축과 관련된 주제로 대체, 심화되고 있다. 그렇게 보면, 사회집단과의 상호작용을 통해 개인의 경험이나 이해를 '검증'한다는 논리도 구성주의의 철학적 입장과는 상반되는 논리가 될 수 있다. 구성주의나 혹은 그 바탕의 경험주의 철학은 사회적 결정이 개인의 관점 형성이나 결론 유도에 영향을 준다는 사실을 부인하지 않지만, 그렇다고 해서 개인의 의견이 검열되어야 한다고 이야기하는 것은 아니다. 보다 중요한 구성주의의 원칙이 있다면, 그것은 사회적 결정 역시 그 생성이 구성원들의 능동성과 상호적 의사소통에 의한 것이라는 점이며, 이러한 사회적 결정은 언제나 변화 가능한 것으로 다루어져야 한다. 엘스워스가 박물관 학습을 묘사한 표현인 "생산적 충돌(productive conflict)"(Ellsworth, 2005: 91)은 개인과 사회의 기준이 언제든 대립할 수 있음을 뜻한다.

이렇게 구성주의는 현장에서 적용될 때 개념적 오류를 수반하는 경우가 많다. 구성주의적 이론과 관점을 전시의 해석과 비평에 적용한 다음의 연구 사례도 함께 살펴보자. 송한나는 최근 많은 박물관이 시도하고 있는 연출 기법인 '재현전시'의 사례를 통해 관람자의 '의미형성(meaning-making)' 과정을 논의했다. 저자에 따르면, 재현은 "단순히 오브제를 반영(reflect)하는 것이 아니라 그 자체가 하나의 과정, 즉 의미작용의 과정"을 뜻하고 의미는 "오브제, 개념, 기호의 관계 속에서 창출"(송한나, 2012: 74)된다. 즉, 이러한 '의미'의 생산과정이 곧 재현이라는 것이다.

오브제를 둘러싼 관계 작용에 따라 의미가 만들어진다고 보는 점에서 이 논리는 구성주의의 지식 형성 모형을 따른다고 볼 수 있다. 저자는 재현전시에 대해, 박물관의 실물 비율의 인물 모형을 이용한 전시, 즉 실물대 디오라마 전시를 뜻한다고 정의하면서 이러한 전시의 특징을 "감성적(emotive)이고 환기적(evocative)"이라고 평가했다. 마찬가지로 그는, 박물관이 '체험'을 중시하게 되면서 재현전시는 "관람객의 감각을 자극함으로써 체험을 이끌어내고 이를 통해 교육의 효과를 창출하고자" 한다고 보았다. 저자에 따르면, 이때 교육의 효과는 관람객이 전시물을 해석하는 과정에서 발생하는 의미형성에서 비롯된다. 이러한 과정을 제공하려면 재현전시는 전시물의 이야기에 관람자가 체험, 기억, 반추 등으로 참여할 수 있는 여지를 제공해야 한다. 이러한 관계를 저자는 "상호주관적 체험경험"이라고 지칭했다(송한나, 2012: 77-78).

그러나, 이러한 바탕에서 출발한 송한나의 연구는 박물관 전시들을 비평하면서 배경 이론과의 모순을 드러낸다. 예를 들어, 수도국산달동네박물관(인천)에 대해, 저자는 달동네의 탄생, 형성, 철거와 같은 "객관적 정보"가 부재하여 왜곡되거나 고정된 인식을 전달할 수 있다고 비판했다(송한나, 2012: 80). 베를린유대인박물관에 대해서는 조형화된 공간을 통해 관람객들이 서로 각자 다른 감상을 얻을 수 있는데, 그것은 "박물관이 재현전시를 통해 전달하고자 했던 의미와 관람객이 형성한 의미가 상이할 수 있다는 점에서 언어적 역할로서 재현이 내재하는 문제점"(송한나,

2012: 84)이라고 평가했다. 두 논리를 살펴보면, 다양한 감상과 해석의 존재 가능성을 오히려 문제로 보는 저자의 생각이 드러난다. 이는 관람객이 의미형성의 과정에 참여하여 적극적으로 자신의 해석을 만들어낼 것을 독려하는 구성주의의 이론적 전제와 위배된다.

이어진 결론에서 저자는 "현재 많은 박물관에서 적용되고 있는 재현전시는 단순히 관람객의 관심을 끌고 감성을 불러일으켜 회고적 취향을 자극하는 흥미적 요소로 사용되고 있다"(송한나, 2012: 87)고 비판했다. 저자는 여러 '재현 전시'들이 교육적 목적을 충분히 수행하지 못하고 있으며, 그 이유가 지나친 '흥미적 요소'에 의존하는 박물관의 영합적 태도에 있다고 본 것이다.

이와 같은 저자의 논의 과정에서는 다음의 문제들이 발견된다. 첫째는 저자가 '의미형성'을 개인적 경험과 학습의 차원에 가두어 놓고 바라본 지점이다. 저자는 관람자와 전시물 간의 의사소통을 '상호주관적' 체험경험이라고 이야기하지만, 오히려 그것은 오직 전시물과 관람자 사이에 놓인 고립된 정보 전달 경로를 지칭하는 것으로 보일 뿐이다. 그러나 구성주의 학습이론과 그 바탕인 경험 철학에서, 상호주관성은 보다 넓은 주체들 간의 사회적 상호작용을 뜻하는 것으로 이해되어야 한다. 여기에는 전시물을 통한 관람자와 전시 사이의 소통뿐만 아니라, 서로 다른 동료 관람자 간의, 제도적 기관체로서의 박물관의, 그리고 그 사회의 역사와 상황들의 맥락적 발언들이 포함된다. 이 세계에 속한 행위자들의 발언은 '상황적으로' 해석되고 조건화된다. 저자 역시 이러한 이론을 거론한다. 그는 홀(Hall, 2003)을 인용한 서두에서 행위자들 간의 '공유된 언어(shared language)'라는 화두를 제시하는데, 공유된 언어란 전시물과 관람자 사이의 1:1 의사소통이 아니라 더 넓게, 역사 및 제도를 공유하는 공동체의 조건과 환경 속에서 규정되고 해석되는 사회화된 의사소통이라고 언급했다(송한나, 2012: 72-74).

조금 더 거슬러 올라가면, 이러한 인식은 경험주의의 총체적 세계관과도 연결된다고 할 것이다. 듀이는 예술의 이해 혹은 예술적 경험이 예술가와 감상자가 공유하

고 상호침투하는 세계에서 가능한 것이라고 보았다. 특히 듀이는 경험이 가지고 있는 신체 감각의 차원을 조명하면서, 지식이나 정보의 전달을 초월하는 미적 경험을 부각시켰다. 이와 비교하면, 송한나는 박물관 전시를 분석하면서 이러한 상호주관적 의미형성 과정을 관람자 개인과 전시물 사이에 존재하는 배타적이고 고립된 경험, 특히 정보와 지식의 전달로 협소하게 적용함으로써 이론적 모순을 초래하게 된 것이라 할 수 있을 것이다.

두 번째 문제로, 저자는 이렇게 관람자와 전시물의 의사소통을 지나치게 협소하게 상정한 결과, 전시의 학습 효과를 입체적으로 제시하거나 평가하지 못했다. 저자는 박물관의 재현 전시가 단순한 흥미요소로 사용되고 있고 이를 극복하려면 "재현 전시가 전시물과 관람객 간의 교육적 활동 요소임을 인식하고 박물관의 특성과 주제에 따라 심도 있는 전시물의 선별과 전달방법을 전시에 반영해야 한다"고 주장했다(송한나, 2012: 87).

여기서 어디까지가 흥미이고 어디까지가 교육적 의미와 효과인지를 구분하는 문제는 특히 구성주의적 관점에서 쉽지 않은 문제가 된다. 흥미 요소에 대한 교육적 평가는 엇갈린다. 하지만 흥미를 지지하는 이론가들은 전시를 통해 관람자가 발견하는 흥미 요소나 일탈적 해석이 전시의 경험과 학습을 더욱 풍부하게 만든다고 이야기한다. '즐거움(joy)'이란 표현을 즐겨 언급한 듀이와 같이 흥미를 예술적 경험 자체가 성립하고 존재하기 위한 중요한 근거로 바라보는 견해도 있다.

흥미의 학습적 효과를 언급한 한 가지 사례로, 사이먼(Nina Simon)이 발견한 어린이들의 놀이를 살펴보자. 그는 어느 박물관의 외부에 설치해 둔 신호등 앞에서 자연스럽게 어린이들이 '빨간불 파란불' 놀이를 시작하게 된 풍경을 이야기한다. "불빛을 점등시킴으로써 신호등은 즉시 동작적이고 관계적인 사물이 되어 놀이 요소가 되었다"(Simon, 2010/2015: 204)는 것이다. 즉, 어린이들은 기획자의 교육적 의도나 내용과 무관하게 주어진 전시물과 상호작용하고 그것을 활용한다. 이와 같은 사례는 송한나가 제시한 기준, 다시 말해 '특성과 주제에 따라 [구성된] 심도 있는 전시물

의 선별과 전달방법'을 초월한다. 전시의 흥미 요소는 '지식'이 얼마나 효과적으로 주입되었느냐는 계량적 기준을 넘어 질적으로 새로운 학습 효과를 생성하는 계기라고 보아야 할 것이다.

세 번째 문제로, 박물관 관람자의 유형과 교육적 목표를 지나치게 단순하게 상정했다고 할 것이다. 저자의 논의 속에서 학습의 주체는 수동적으로 지식을 전달받는 존재로 상상된다. 저자는 이들을 위해 객관적 사실을 설명하는 설명판과 같은 추가 구성물이 재현 전시에 반드시 필요하다고 주장하는데, 이는 분명히 자유로운 감상과 해석을 방해하는 요소일 수도 있다. 엘스워스가 이야기한 것과 같이, 전시물의 차가운 객관성을 완화하는 과정은 큐레이터와 같은 타자가 아니라 관람자 자신에 의한 것으로, 그는 자신의 이해나 욕망을 투사함으로써 사물의 객관성을 완화하고 협상하는 '전이공간'을 스스로 만들낸다. 이러한 경험적 '의미형성' 또는 열린 학습의 가능성을 고려한다면, 관람자가 정확한 지식을 전달받지 못한다는 사실은 반드시 나쁜 것도 아니라고 할 것이며, 그러한 전시 설계를 오류라고 판단할 근거도 없다고 할 것이다.

송한나의 연구와 강인애, 설연경의 연구에서 살펴보았듯, 많은 구성주의 박물관 학습론 연구에서는 구성주의의 아이러니가 자주 발견된다. 박물관의 전시물과 관람자 사이의 의사소통을 일방적인 정보의 '전달'로 상정하고, 박물관 속 각 행위자들의 만남을 공간적, 매체적으로 빈약하게 파악하며, 그 결과 학습의 효과를 피상적이고 일차원적으로만 판단하는 것이다. 관람자의 행위자적 능동성을 진정성 있게 발견하고자 노력하지 않고 그들을 수동적 수용자로 가정하는 이러한 연구들은 전시가 제공하는 다양한 학습적 가능성을 종합하지 못하고 협소한 결론에 도달하게 된다.

이렇게, 관람자의 목소리가 풍부하게 등장하지 않는다는 점은 구성주의 박물관 학습에 관한 연구에서 자주 발견되는 오류라고 할 수 있다. 송한나의 경우, 연구에서 상정한 학습의 주체를 불분명하거나 협소하게 가정한 결과 학습의 효과를 다양하고 풍성하게 평가하지 못했다. 강인애와 설연경의 논문은 관람자 설문에 의존해 교육

효과를 평가하는데, 이런 손쉬운 방법은 학습의 성과를 온전히 포착하기도 어렵고 결과적으로 연구 결론의 무결성도 훼손되게 된다.

구성주의의 응용 연구에서 보이는 이러한 문제는 왜 존재하는가? 어쩌면 이는 부분적으로 하인의 이론이 가지고 있었던 한계로부터 기인한 것일 수 있겠다. 하인이 설계한 구성주의는 여전히 목표 지향식 교육 이념을 유지하고 있기 때문이다. 그러나 이후의 관람자 연구, 그리고 포스트뮤지엄론과 같은 확장된 이론들을 통해 구성주의는 페다고지를 넘어 박물관 패러다임에 관한 총체적 인식 전환의 운동으로 진화해 왔다. 이러한 확장된 이론을 통한 구성주의의 새로운 이해는 구성주의가 가진 잠재적 가능성을 충분히 이끌어내기 위해 필수적이라고 생각된다.

새로운 구성주의의 흐름에 속하는 개로이언(Charles Garoian)의 견해를 들어보자. 그에 따르면, "[박물관과 관람자 사이에서 일어나는] 대화는 관람자의 이야기(narrative)가 없이는 불가능하다. 둘 사이의 동적 긴장이 박물관 지식의 수행(performance)을 가능하게 한다. 덧붙이자면, 박물관은 자신의 이야기를 관람자의 그것과 연결시킴으로써 공동체적 삶의 구성원이 된다"(Garoian, 2001: 237-8). 여기서 개로이언은 박물관에서 학습하는 관람자를 사물과 이야기하는 주체로 간주할 것을 요청한다. 관람자는 단지 전시물을 통해 전달되는 박물관의 지식과 메시지를 그대로 전달받는 수용자가 아니라, '동적 긴장'상태 속에서 박물관에 도전하고 그것을 통해 지식과 담론을 한층 더 진화시키는 주체라는 것이다. 개로이언이 제시하는 '관람자의 이야기'는 엘스워스의 '전이공간'과 유사한 개념으로 볼 수 있겠다. 전이공간과 관람자의 이야기 이론은 공통적으로 박물관 학습의 효과를 계면, 완충공간, 또는 중간 지대의 능동적 형성 속에서 발견한다.

이러한 학습의 풍경 속에서 관람자의 감정적 반응은 학습 결과와 직접 연결되는 중요한 요소이다. 그리고 여기서 '흥미'는 전이공간을 만들어 내는 감상자의 다양한 상상적 반응 중 하나이다. 이러한 감성적이고 상상적인 투사 행위를 통해 박물관 학습자는 개인의 정체성을 형성하고, 나아가 사회 속에서 자신의 위치를 발견하게 된

다. 그렇게 보면 개로이언의 '관람자의 이야기'는 전시 기획자의 의도를 초월하는 관람자의 주체적인 '의미 만들기'라고 할 것이다. 또 개로이언은 역사를 다루는 박물관에서 관람자의 학습은 "자신에게 역사를 거꾸로 적용하고 그 이데올로기적 지형을 심문"하는 것이라 설명하면서, 이러한 "동적 관계를 성취하기 위해서는 박물관이 열려있는, 위험을 감수하는 교수법을 취해야 한다"(Garoian, 2001: 239)고 조언한다.

이 절에서 살펴 본 바와 같이 구성주의를 방법론적 수준에서 이해하고 다룬 많은 사례에는 오해나 모순이 없지 않다. 따라서 구성주의 연구자에게는 구성주의 박물관이 제시하는 문화적 차원의 변화를 총체적으로, 또 전환적으로 이해할 것이 요구된다. 또, 이러한 인식 전환을 위해서는 현장에서 구성주의적 실천한 모범적 사례들이 학계 내부로 더욱 확산될 필요가 있다고도 보인다. 이 장을 마무리하면서, 다음 절에서는 최근에 보이기 시작한 일련의 긍정적이고 대안적인 구성주의 수용의 양상들을 살펴보고자 한다.

나. 구성주의의 수용, 확장, 그리고 전망

하인을 초월하는 확장된 구성주의 학습론에 대한 수용, 해석과 논의는 최근에야 비로소 활성화되기 시작했다고 할 수 있다. 이 절에서는 그러한 시도들을 살펴보기로 한다. 우선, 2장에서도 짧게 다루었던 샌델의 연구를 통해 박물관의 사회적 개입과 구성주의 사이에 존재하는 해석적 난관들을 검토해 보자. 이미 살펴본 바와 같이, 샌델은 박물관들이 사회적 책임을 인식하고 행동에 나선다 해도 거기엔 대단히 복잡한 상황들이 불가피하게 발생한다고 이야기했다. 이 점을 염두에 두고 그가 취하는 구성주의에 대한 관점을 읽어 본다.

샌델은 관람자의 능동성, 지식의 상대성, 결론의 개방성과 같은 구성주의 학습의 원리들로 인해, 박물관이 사회적 편견과 같은 문제에 대해 분명한 입장을 수립하고

실천에 나서기가 어려워졌다고 생각한다. 그는 다음과 같이 박물관의 사회 참여와 구성주의적 이론 간에 존재하는 긴장을 표현했다.

> 구성주의 이론은 편견과 싸우기 위해서 방문자의 태도와 가치 체계를 바꾼다는 그간의 전제를 위협하는 것이기도 하다. ... 박물관이 관람객에게서 배울 수 있다는 구성주의 학습에 비추어 볼 때, 관람객이 편견적이라고 해서 이것을 바꾸려는 시도는 무효하며, 심지어 일탈적이라고 볼 수 있는 것이다(Sandell, 2007/2020: 35-6).

박물관은 이미 변화한 문화 속에서 관람자들을 맞이한다. 그들은 자신의 견해나 이해와 박물관이 제공한 설명이 어긋나면 그것을 기꺼이 표현하는데, 오늘날 박물관은 그런 견해에 대해 직접 평가하거나 규정할 수 있는 권한을 가지고 있지 않다. 박물관은 더 이상 전통적 교육 패러다임에 머물러 있을 수는 없는 것이다. 그러나 샌델은 여전히 박물관이 선택해야 할 옳고 그름의 판단은 명확하며 그것을 위해 박물관의 기획이 이루어져야 한다고 생각한다. 그는 이렇게 말한다.

> 편견과 싸우려는 전시들이 내어놓는 박물관의 자원은 그 전체적인 분위기나 내용, 목적에서 중립적이지는 않다. 오히려 관람객과 상호 이해하고 소통하는 범위 안에서, 다름에 대한 윤리적 잣대와 도덕적 한계를 분명하게 확립하기 위해 치밀하게 계획된 것으로 보아야 한다(Sandell, 2007/2020: 174).

박물관의 메시지가 반드시 중립적이지 않아도 좋은 것이라면, 그것은 구성주의의 대전제인 지식의 상대성과 크게 어긋나는 것처럼 보인다. 샌델은 이 부분을 정확히 인식하고 염려하고 있지만, 섣불리 구성주의를 거부하거나 대안을 제시하지 않는다. 그의 태도는, 표면적으로 박물관의 행동주의와 구성주의의 원칙이 서로 충돌하고 있지만 두 가지 모두가 사회적 편견을 극복하는 노력의 서로 다른 접근이라고 보는 것 같다. 대신, 샌델에게 구성주의는 끊임없는 성찰적 질문의 계기로 작용하는

모습이다. 그는 논의를 전개하면서 반복해 구성주의를 소환하는데, 이를 통해 새로운 질문들을 유도해 나간다. 이렇게 구성주의적 기준과의 교차 검토를 통해 생겨난 질문들로는, '관람자와 미디어의 [상반되는 권력] 관계가 어떻게 조화되어야 하는가'(Sandell, 2007/2020: 125), '박물관은 어떻게 윤리적 선택을 분명히 하면서도 다양한 반응과 해석을 수용해 나갈 것인가'(136), '구성주의적으로 구성된 지식이나 결론 역시 이기적이거나 억압적인 것이라면 그 문제를 어떻게 해소할 것인가'(288)와 같은 것들이 포함된다.

그러면 샌델은 구성주의와 박물관의 윤리가 충돌하는 이렇게 복잡한 상황의 그물 속에서, 무엇을 어떻게 노력하고 있을까? 그는 우선 관람자에 대한 질적 면담을 수집하고 그것을 분류하거나 해석하기 위한 다양한 이론과 관점들을 동원해 이들을 종합적으로 해석한다. 그런 다음, 박물관에 대한 총체적 이해에 도달하기 위해 매체와 소비를 다룬 이론들을 통해 박물관 관람의 다양한 태도들을 분석해 나간다.

이 과정에서 눈에 띄는 점은, 어떤 이론적 틀을 먼저 제시하고 그에 따라 면담을 수집한 것이 아니라 관람자와의 대화가 해석에 선행했다는 부분이 될 것이다. 이는 앞서 살펴 본 강인애와 설연경의 논문들에서, 관람자를 향해 '당신은 누구입니까?'와 같은 공감적 질문이 발견되지 않는다는 점과 대비되는 중요한 차이로 다가온다. 구성주의 철학의 실천이 관람자에 대한 진정한 관심과 호기심에서 시작된다고 한다면, 구성주의를 교수법적으로만 차용한 연구들은 그 실천 과정에서 이러한 원칙을 지켜내지 못하고 있다고 볼 수 있을 것이기 때문이다. 따라서 샌델의 연구는 이와 대비되는 대안적 실천으로 다가온다. 그것은 관람자와의 대화를 연구의 초반에 두었던 점과 더불어, 구성주의를 거울삼아 자기성찰적인 방식으로 논의를 진행해 나간 연구 태도에서도 확인된다.

다음으로 살펴볼 윤선인, 안동근의 연구는 구성주의 박물관 교육론을 철학적으로 깊이 분석한 논문이다. 저자들에 따르면, 2000년대 이후 지금까지 구성주의는 박물관 교육론의 주류로 자리 잡게 되었으나, 그것은 교육프로그램의 개발이나 평가

와 같은 방법론, 그리고 학습자의 긍정적 학습효과를 확인하는 연구들이 주를 이루고 있다. 이와 같은 이유로 저자들은 구성주의를 교육철학적으로 탐구해야 할 필요성을 제기하였다(윤선인, 안동근, 2020: 138).

저자들은 논문에서, 구성주의를 실존적 경험과 연결시켜 해석함으로써 정체성의 탐구가 "실존적 경험을 통해 '나'를 넘어서는 긍정적인 의미의 '우리'에 대한 이해로 확장"(윤선인, 안동근, 2020: 151)되는 과정이라고 논의해 나간다. 이 과정은 후퍼-그린힐이 추적한 바와 같이 박물관 경험으로부터 시작되어 정체성 학습으로 심화되는 박물관 학습의 이론적 구성 경로와 일치된다. 하지만 이 논문에서 발견되는 차이점은, 정체성의 학습에 대해 반드시 후퍼-그린힐이 제시한 장소적 소속감이나 자신감의 형성 등과 같은 일련의 '긍정적' 결과들만 존재한다고 보지 않는다는 점이다. 윤선인과 안동근은 이와 같은 긍정적 감각이 오히려 사회 체제로의 동화와 흡수의 과정으로 비판될 수 있음을 우려하면서, 대신 박물관의 전시가 보여주는 질서정연함 속에서 경험되는 소외감이나 고독감, 다시 말해 하이데거(Heidegger)의 '섬뜩함(unheimlich)'과 같은 실존적 감각, 또는 이런 감각적 경험과 필연적으로 연결된 죽음의 자각과 같은 것들이 오히려 관람자의 유한성과 개별성을 인지하게 하는 계기가 된다고 보았다. 나아가 저자들은 그러한 자각이 곧 정체성의 학습 원리라고 보았고, 그 바탕 위에서 다시 자각되는 타인과의 관계가 공동체 감각의 학습으로 연결된다는 이론적 구조를 구축한다.

이러한 윤선인과 안동근의 박물관 학습에 대한 해석에서는 후퍼-그린힐의 구성주의보다는 3장에서 살펴 본 엘스워스의 경험주의 이론 전개 과정과의 근접성이 더욱 부각된다. 또, 이 연구는 서론에서 제기했던 나와 미라의 조우장면에 대한 경험과 학습을 잘 설명하는 이론이기도 하다. 복기하자면, 나는 박물관에서 미라를 처음 만났을 때 그것을 평범한 박물관 디스플레이로 받아들였다. 며칠이 지나면서 이 익숙함은 죽음에 대한 자각으로 이어졌고, 비로소 두려움의 감각이 찾아오게 되었다. 이 과정은 전시가 제공하려 하는 질서와 안정감이 반대로 '섬뜩함'으로 역전되고, 그것

이 자신의 존재에 대한 실존적 경험으로 이어진다고 하는 윤선인과 안동근의 박물관 학습에 관한 해석과 전체적으로 일치된다.

이러한 주제들은 구성주의가 앞으로 계속해 연구해 나가야 할 주제들이라고 할 수 있을 것이다. 피아제와 비고츠키의 근대적 교수법에 경험주의를 접목시켜 탄생한 구성주의는 이렇게 교수법적 측면을 넘어 박물관의 경험, 관람자의 정체성 형성, 사회성 학습, 그리고 박물관의 학습공동체 형성에 이르는 폭넓은 이론적 우산으로 확장된다.

이제 다음 장에서는 다시 박물관의 실천들과 그것을 다룬 연구들을 살펴보면서 보다 실제적이고 상황적인 박물관 학습의 실천에 접근해 보고자 한다. '참여적 박물관'으로 표현되는 새로운 박물관론은 모순과 갈등 속의 사회 안에서 박물관의 존재와 역할을 분석하고 해석하려는 시도로, 연구의 관점을 박물관 관람자와 구성원에게 둔 담론이다. 하지만 이 담론은 구성주의 교수법에 속한 현장 연구들의 시야를 초월한다. 참여적 박물관론은 박물관에 대한 존재론적 문제를 제기하고 해체, 재구성하는 보다 포괄적이고 급진적인 박물관 담론인 것이다. 다음 장에서는 지금까지 살펴 본 구성주의 철학과의 연관성과 차이점을 짚어 나가며 참여적 박물관론을 분석해 보고자 한다.

V. 새로운 박물관의 정체성 모색: 참여적 박물관론

1. 사이먼의 참여적 박물관

4 장에서 살펴 본 포크와 디어킹의 연구 관람자 연구와 후퍼-그린힐의 포스트박물관론은 박물관 학습의 논점을 관람자의 위치로 이전시켰다. 이 변화 과정의 연속선에서 등장한 또 한 사람의 저자로 니나 사이먼(Nina Simon)을 꼽을 수 있다. 그는 '참여(participation)'라는 키워드를 기준으로 많은 사례를 수집, 관찰하고 그것을 바탕으로 박물관에 대한 개념을 재구성 또는 재사유하는 노력을 실천하고 있는 인물이다. 하지만 사이먼의 두 저서, 『참여적 박물관』(2010/2015)과 『연관성의 예술』(2016/2018)은 많은 분석과 해설이 요구되는 텍스트라고 할 수 있다. 기존의 학습 이론이나 박물관 담론과는 다른 언어와 접근을 구사하고 있고, 이론보다는 현장 경험과 사례를 통해 구축된 담론이기 때문이다. 따라서, 이 장의 전반부에서는 참여적 박물관 담론을 개괄해 나가면서 구성주의와의 비교를 통해 사이먼의 '참여'를 통해 제시되는 박물관 학습의 개념들을 이론적으로 구체화시켜 나가 보고자 한다. 이어서 이 장의 후반부에서는 참여적 박물관의 실천을 구성하는 참여 유형과 그 사례들을 살펴봄으로써 참여적 박물관론의 교육 철학적 실천을 확인한다. 이는 박물관의 사회적 참여에 대한 진화된 사례들로써, 현장 연구의 구상이나 평가를 위한 판단 기준이나 사례로 참고하기에 좋은 사례들이라고 할 것이다.

이 장의 관심은 참여적 박물관을 표면적 의미대로 소개함이 아니라 이를 박물관을 위한 개혁적 담론으로 적극적으로 해석해 나가려는 노력에 있다. 즉, 본 연구에서는 참여적 박물관론을 단지 박물관 학습의 새로운 실천 관행을 나열하는 교수적 방법론이 아니라, 박물관의 존재 의미를 현대의 정체성 철학과 인식론 위에서 새롭게

재발견, 재규정하려 하는 박물관의 존재론적 사유라고 보고 이와 같은 해석을 시도해 나가고자 한다.

가. 참여적 박물관론의 이론적 구조

사이먼의 '참여적 박물관'의 뜻을 개념적으로 살펴보자. 그에 따르면, 참여적 기관이란 "주어진 콘텐츠를 중심으로 방문자가 창작하고 공유하며 서로 연결되는 곳"이다(Simon, 2010/2015: 22). 이 정의는 포크와 디어킹의 연구에서와 같이 관람자의 개인적 주관을 존중한다는 철학을 계승하는 것으로 보인다. 하지만, 단순하게만 보이는 이 짧은 정의는 보다 깊은 해석 가능성을 내포하고 있다. 참여적 박물관에 대한 사이먼의 설명이 좀 더 자세하게 드러나는 곳은 박물관 전시의 설계를 다룬 다음 구절이다.

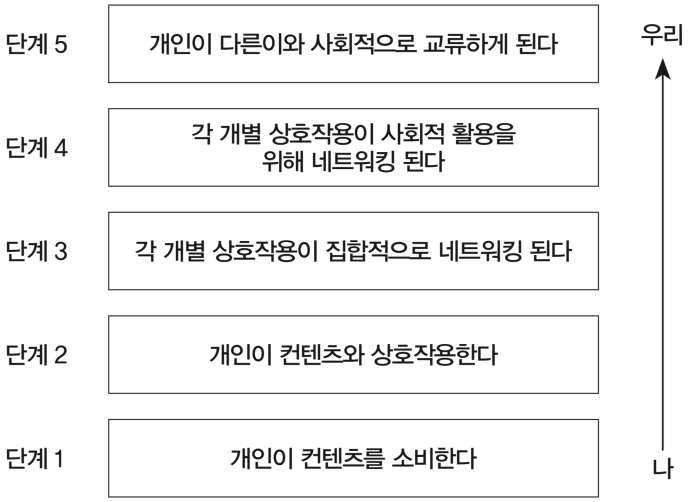
> 전통적인 설계와 참여적 설계의 가장 중요한 차이는 기관과 사용자간의 정보 흐름을 관장하는 설계 기법의 차이이다. 기존의 전시와 프로그램에서 기관은 방문자에게 콘텐츠를 제공하고 그들이 소비하게 하였다. 전시기획자는 콘텐츠의 완전성과 우수성을 유지하고, 방문자 누구나 자신의 관심과 배경에 상관없이 신뢰할 수 있는 우수한 경험을 얻을 수 있게 함을 중요시했다. 이에 반해, 기관의 참여적 프로젝트에서는 다방향적인 콘텐츠 경험을 지원한다. 기관은 플랫폼으로서 기능하면서 서로 다른 사용자가 콘텐츠 창작자, 배급자, 소비자, 비평가, 그리고 협력자로서 활동할 수 있도록 연결시킨다. 이것은 기관이 하나로 일관된 방문 경험을 보장하지는 않는다는 뜻이다. 그 대신, 기관은 방문자들에 의해 함께 제작된 다양한 경험의 기회를 제공하게 된다(Simon, 2010/2015: 29-30. 맥락에 따른 수정 번역).

여기서는 몇 가지 사실이 눈에 띈다. 첫째, 사이먼은 박물관 콘텐츠에 대한 방문자의 참여 방식을 다양하게 제시한다. 박물관은 방문자 누구에게나 똑같은 콘텐츠

를 제공하는 것이 아니며, 방문자는 전시 관람에 한정되지 않고 콘텐츠의 창작과 유통, 그리고 비평의 방식으로 참여하게 된다는 것이다. 둘째, 그 결과 콘텐츠의 소비 경험도 다양한 성격과 강도로 세분화된다. 각각의 서로 다른 참여 경험은 그 형식이나 효과가 다양하고 복잡하게 발생할 것이다. 그런데 여기서, 사이먼이 말하는 방문자의 '다양한' 경험은 박물관이 주체가 되어 만들어 낸 것이 아니라는 점에 주목해야 한다. 사이먼은 위의 인용에서, 박물관이 콘텐츠를 제공하고 관람자가 이를 소비하는 모형을 전통적 설계라고 지칭했다. 그에 반해, 사이먼은 참여적 설계 사례를 통해 관람자가 주체적으로 발언하고 행동하는 다양한 실천 가능성을 제시한다. 이 접근은 기존의 구성주의 계열의 현장 연구에서는 보기 힘들었던 방법이다. 교수법적 기술에 머물러 있는 연구들은 흔히 전시 관람에만 한정해 방문자 경험을 다루어 왔으며, 그러한 방문자 경험의 설계와 제작은 학예사나 기획자만의 몫이라고 간주해 왔던 것이다.

또 하나, 위의 설명에서는 사이먼이 주장하는 박물관의 대안적 역할이 드러난다. 그것은 하나의 '플랫폼'으로서 서로 다른 사용자를 '연결'시킨다는 역할이다. 전문가 중심적, 학술 중심적 패러다임에 속해 있었던 전통적 박물관과는 달리, 사이먼의 참여적 박물관은 그 궁극적 목적을 관람자 상호간의 상호교류와 소통, 나아가 관람자들의 커뮤니티 형성에 두는 기관으로 보는 것이다. 이는 박물관들에게 겉으로만 '겸손한' 자세를 요청하는 의미가 아니다. 관람자의 소통을 위한 장소로서 박물관을 바라본다는 지점은 박물관의 새로운 패러다임을 제시하는 것이며, 이 생각은 '참여적 박물관'론을 관통하는 핵심적 개념이 된다.

이 새로운 박물관의 역할은 사이먼의 "나에서 우리로(me-to-we)" 다이어그램(그림 7)에서 단적으로 드러난다. 이 다이어그램의 하단에는 관람자가 컨텐츠를 소비하는 경험이 놓여 있고, 그 위의 단계들은 그러한 경험이 상호작용되고, 공유되고, 사회화되어가는 과정을 보여준다. 여기서 핵심은 물론 박물관의 경험이 전시물과의 개인적 만남이나 학습에서 끝나지 않고 사회적 의미로 연결되고 확장된다는 점에 있



[그림 7] "나에서 우리로" 다이어그램 (Simon, 2010/2015: 64)

다. 그 결과, 이 다이어그램에서 박물관의 최종 목적은 지식 전달이 아니라 "사회적 교류"라고 제시된다. 이는 매우 과감한 도약이라고 할 수 있다. '나에서 우리로' 다이어그램은 박물관의 존재 목적을 유물의 보존과 전시, 그리고 지식의 생성과 배포에 있다고 본 전통적 박물관 개념을 모두 초월해, 지금까지 볼 수 없었던 새로운 박물관의 구상을 제시하기 때문이다.

이 참여적 박물관 개념을 기존의 여러 다른 담론들과 비교해 보자. 우선 눈에 띄는 부분은 구성주의의 연장선상에서 이해되는 주제들이다. 구성주의와 참여적 박물관론은 공통적으로 '방문자의 경험'을 논의의 시발점으로 삼는다. 그 결과, 이 이론들은 박물관 학습의 '효과'를 다양하고 복합적으로 파악한다. 지식의 전달보다는 개인의 정체성 변화나 사회화와 같은 학습적 결과를 발굴하고 여기에 주목하는 것이다. 사이먼의 글에서도 마찬가지로 박물관의 경험은 '학습'이라고 단순하게 지칭되지 않는다. '나에서 우리로' 다이어그램에서도 확인되듯 '학습' 대신 '소비', '상호작용',

‘네트워킹’, ‘교류’와 같은 표현이 학습을 대신해 등장하고 있으며, 이러한 표현들은 개인에게 한정된 지식 습득을 초월해 박물관 학습의 사회적 의미를 조명한다.

앞 장에서 살펴본 박물관 학습에 대한 거시적 시대 인식 변화에서도 비슷한 움직임을 볼 수 있었다. 스티븐 웨일이 박물관을 ‘미디어’로 표현한 점, 미국박물관연합의 DEAI 정책에서 ‘교육’이란 표현이 사라진 점, 후퍼-그린힐이 박물관 교육을 전달이 아닌 ‘문화’로 바라본 점, 엘스워스가 박물관 학습을 사회화 과정으로 파악한 점, 그리고 포크와 디어킹이 후기 연구에서 박물관 학습의 컨텍스트로부터 ‘물리적 요건’을 제외하게 된 점 등은 큰 틀에서 사이먼의 시각과 상통되는 큰 흐름이라고 할 수 있을 것이다. 이 모든 담론들은 관람 행위의 능동성과 지식의 열린 결론을 중시하는 교육 담론과 방향, 그리고 그것을 공유하는 전환적 시각들로부터 출발해, 그에 따른 학습의 효과나 요인을 개인의 정체성 형성과 사회화 과정으로 바라보게 되는 이론 구조를 공유한다.

‘참여’는 대단히 일상적이고 일반적인 표현이지만, 이는 동시에 위에서와 같이 다양하고 광범위한 박물관 관련 주제들을 두루 포괄한다. 특히 이 관점 속에서 관람자의 상호작용과 박물관 학습은 핵심 문제라고 볼 수 있고, 사이먼 역시 참여를 단계적으로 세분화하고 구체적 사례를 통해 이들을 설명했다고 할 수 있다. 사이먼이 분류한 박물관의 참여 유형은 네 가지인데, 이들은 각각 기여(contribution), 협력(collaboration), 공동제작(co-creation), 그리고 호스팅(hosting) 등이다(Simon, 2010/2015: 280, [표 2])[1]. 여기서는 단순히 참여자가 전시물이나 자신의 노력을 박물관이 기획한 프로젝트의 틀 속에서 제공하는 것으로부터 기관이 일부 공간을 일정

1) 사이먼에 따르면 이 분류방법은 코넬대 조류연구실(Cornell Lab of Ornithology)의 시민과학 프로그램 연구로 발단 되었고 비형식과학교육증진센터(Center for Advancement of Informal Science Education)의 공공참여과학연구(Public Participation Science Research) 프로젝트를 통해 본격적으로 도출되었다. 이 보고서가 제시한 참여 유형은 기여, 협력, 그리고 공동제작이며, 사이먼은 여기에 박물관이 자신의 공간을 대여하는 네 번째 유형인 호스팅(hosting)을 추가했다(Simon, 2010/2015: 274-8).

[표 3] 참여 프로젝트의 4가지 유형(Simon, 2010/2015: 280)

참여 유형	방식
기여	참여자가 자신의 작품이나 노력을 프로젝트에 기여함
협력	프로젝트의 설계와 실행에까지 외부인들이 참여함
공동제작	박물관의 목표 설정에 커뮤니티의 관심사가 반영됨
호스팅	외부 단체에게 전적으로 프로젝트 권한을 양도함

시간 외부 기관이나 단체에게 대여하는 것까지 다양한 수준의 참여 방식이 보이며, 각 유형은 그 앞의 유형보다 조금 더 개방과 관여의 강도가 높고 깊다.

하지만 사이먼은 어느 하나의 유형이 다른 것보다 반드시 우수한 것은 아니라고 밝힌다. 기관의 성격이나 프로젝트가 목표하는 바에 따라 적절한 참여의 정도는 서로 다를 수 있고, 무엇보다 박물관이 어떤 미션이나 목적을 지향하고자 하느냐가 중요한 판단 기준이라는 것이다. 따라서 참여 프로젝트의 유형은 참여적 박물관을 위해 다양실천 가능성과 유연성이 존재함을 보여주기 위한 것이라고 할 것이다. 다만, 사이먼이 제시한 참여적 박물관의 유형은 그의 참여적 박물관론이 가진 실천적 특징을 잘 보여준다. 이 부분 역시 참여적 박물관론이 기존의 박물관학습론과 차별되는 지점이며, 참여적 박물관 담론의 이해를 위해 중요한 부분이다. 따라서 이 주제는 이 장의 후반부를 할애하여 사이먼이 제시하는 주요 사례들과 함께 자세히 다루어 보기로 한다.

구성주의와 참여적 박물관론에 대한 비교, 분석을 조금 더 계속해 보기로 하자. 박물관의 모습을 역사와 전통의 눈이 아니라 일상 속 방문자의 눈으로 새롭게 바라본다는 점, 그러한 시각을 통해 방문자가 박물관과 맺을 수 있는 관계의 유형과 박물관의 활용 방식을 입체적으로 확장해 냈다는 점, 그리고 그렇게 확장된 문화를 토대로 다시 박물관의 사회적 기능과 역할을 새롭게 규정해 나간 점 등은 사이먼이 구축

한 참여적 박물관 담론의 시나리오라고 할 수 있다. 구성주의 박물관론과 참여적 박물관론의 비교 분석을 위해서는 이러한 위의 지점들을 염두에 두어야 한다.

좀 더 구체적으로, 구성주의 박물관론과 참여적 박물관론은 세 가지 측면에서 비교될 필요가 있다고 보인다. 첫째는 박물관 학습을 어떻게 규정하거나 파악하고 있느냐의 지점이다. 이는『참여적 박물관』에 제시된 참여적 프로그램 설계 사례를 통해 살펴볼 지점이다. 둘째, 관람자 정체성에 대한 태도와 접근 방식이다. 관람자에 대한 전환적 태도는 구성주의의 토대가 되는 철학이므로 이 지점은 구성주의 박물관론과 참여적 박물관론 사이의 공통점과 차이점을 보다 명확히 보여주는 곳이다. 셋째, 각 담론이 제시하는 박물관 그 자체에 관한 개념의 부분이다. 하인이나 후퍼-그린힐과 같은 구성주의 이론가들은 새로운 박물관의 모습을 이론적으로 그려낸다. 하지만 이러한 비전을 현장적, 실무적 차원에서 한층 더 가시화한 것은 참여적 박물관론이라고 할 수 있다. 따라서 이 세 번째 비교 항목은 구성주의를 계기로 변화된 새로운 박물관을 이해하고 수용하기 위한 중요한 요소로 볼 수 있을 것이다.

이어지는 몇 개의 절에서는 위의 세 가지 문제들을 차례로 다룬다. '나'와 '다' 절에서는 박물관 학습과 관람자의 정체성을 차례로 다루고, '라' 절에서는 이를 토대로 구성주의와 대비되는 참여적 박물관론의 성격을 부각시켜 정리해 나간다. 이어 이 장의 후반부에서는 참여적 박물관의 실천 유형들을 각각 다루기로 한다.

나. 구성주의의 계승과 극복: 교육적 사다리

하인의 구성주의 박물관론에서 중요하게 다룬 한 가지는 학습자의 '접근성'이었다. 그것은 관람자의 취향이나 욕구, 그리고 친숙성을 반영한 박물관 전시나 교육 프로그램을 준비함으로써 관람자가 느끼는 문턱과 장벽을 낮추려는 시도를 말한다. 이러한 접근성과 관련된 교수법 모형 중 대표적인 것으로 교육적 사다리(scaffolding) 모형을 꼽을 수 있는데, 이로부터 학습의 편의 도모와 학습 동기의 고취

를 위한 다양한 방법론도 개발되어 왔다. 하지만 이 과정에서, '교육적 사다리'로 통칭되는 구성주의 방법론들은 학습의 열린 결론을 존중한다는 대의적 의도에서 이탈하기도 하고, 성과적 교육 목표 달성을 위한 방법론으로 귀결될 수도 있다. 이러한 점에서, 교육적 사다리는 비판의 소지도 안고 있는 이론이라고 할 수 있을 것이다.

하지만 사이먼은『참여적 박물관』을 통해 교육적 사다리에 대한 필요성을 강하게 주장하고 지지한다. 이는 모순적으로 들린다. 다양한 참여의 입구와 방식을 제공함을 큰 특징으로 하는 참여적 박물관론과, 효율적 지식 전달을 위한 전통적 교육 방법론으로서의 교육적 사다리는 서로 만나기 힘든 두 모형으로 보이기 때문이다. 따라서 이 불일치를 해소함은 참여적 박물관의 박물관 학습을 온전히 이해하기 위한 중요한 문턱이라고 할 수 있을 것이다. 특히, 사이먼의 저술은 이론적 연구와 달리 현장성과 실천성을 드러내고 있기에, 교육적 사다리를 옹호함은 일종의 '현실적 접근' 혹은 타협주의로 받아들여질 소지도 있다. 이러한 점들을 고려하면서 사이먼이 교육적 사다리를 옹호한 모습을 다음에서 확인해 보자. 사이먼은 교육적 사다리에 대해 이렇게 이야기했다.

> 활짝 개방된 활동만이 가장 좋은 참여 활동은 아니다. 좋은 참여는 사람들로 하여금 그 활동에 편안히 참여할 수 있도록 보조장치(scaffolding)를 제공해야 한다. 결과를 미리 지정해 주지 않더라도 보조장치를 제공할 수 있는 방식은 다양하다. 예를 들어, 의견 게시판을 하나 만들어 사람들이 좋아하는 대상을 선정하게 하고, 그렇게 선정한 이유를 설명하게 하는 것은 백지 카드 한 장에 "어떻게 생각하세요?"라는 질문에 답하게 하는 개방적 게시판에 비해 보다 잘 보조가 된 경험으로 다가온다(Simon, 2010/2015: 50).

사이먼이 교육적 사다리 또는 보조장치를 옹호하며 밝힌 이유는, 관람자에게 무제한의 자유가 주어질 경우 그것이 벅차게 느껴질 수 있다는 점, 그리고 보조장치가 없는 환경에서는 관람자가 스스로 만족할 수준의 결과물이 생산되기 어렵다는 점 등

이다. 그러나 이러한 설명은 여전히 교육 목표를 달성하기 위한 '편의적' 장치로서의 사다리와 크게 다르지 않게 보인다. 사이먼이 강력하게 교육적 사다리를 지지한 다음의 구절도 함께 살펴보자.

> 만약 기관의 목표가 참여자로 하여금 자신의 독창적인 기여 부분을 치하하고 존중하는 방식으로 경험을 공유하게 유도하는 것이라면, 방문자의 자기표현에 대해 제약(constraint)을 줄일 것이 아니라 오히려 더 많이 가하는 방향으로 설계하는 게 좋다. ... 의미 있는 제약은 참여의 동기와 그것에의 집중을 유발한다. 오슨 웰즈(Orson Welles)가 이야기하듯, "예술의 적은 제한의 부재이다"(Simon, 2010/2015: 58-59).

방문자에게 더 많은 표현의 제약을 부여하라고 독려하며 교육적 사다리를 옹호하는 모습은 패러독스로 다가온다. 창의는 제약 속에서 발현한다는 오슨 웰즈의 인용도 그 맥락적 의미의 해독이 필요하다. 일단 여기서 사이먼은 교육적 사다리가 무제한의 자유 결론을 속박하는 '제약'임을 전제로, 이상적인 자유의 무제한 허용은 실제 박물관이나 참여자가 얻게 될 성과라는 측면에서 볼 때 바람직하지 않다는 논리를 세우면서, 이러한 무제한적 자유가 참여의 목표는 아니라고 밝힌다.

따라서, 교육적 사다리와 참여적 박물관론이 어떻게 화해할 수 있는지를 설명하기 위해서는 참여적 박물관론에 등장하는 사다리와 전통적 교육 현장(예를 들어 교실)에서 활용되는 사다리의 개념적 차이가 좀 더 구체화될 필요가 있다. 사이먼이 교육적 사다리를 지지하는 이유를 해독하기 위한 첫 번째 단서는, 그가 전통적 교육 현장이 아니라 박물관 전시장의 실무를 다루고 있다는 점이다. 이와 관련해, 사이먼의 저서들 속에서 드러나는 목적과 태도도 참고될 필요가 있다. 그의 저술은 이론적 완결성을 통해 설득력을 획득하려 하기보다는 실제 현장의 과정과 결과를 수용하고 박물관 현장에서 입증된 접근법들을 적극적으로 활용하려는 태도를 취한다. 박물관 전시장의 실무를 기준으로 보자면, 모든 제약을 제거하게 될 경우 "질 낮은 콘텐츠들

로 뒤죽박죽이 되는 난장판"(Simon, 2010/2015: 43)을 완전히 피하기는 힘들 것으로 보인다. 이러한 '난장판'은 박물관이라는 공적 장소에서 다른 사람들의 경험을 훼손하는 매우 심각한 사건임이 자명하다. 즉, 박물관이 어디까지나 공공적 장소로서 사회적 학습이라는 드넓은 목적의 기관인 점을 감안한다면, 개인의 무제한 자유는 바람직하다고 볼 수 없다.

다음으로, 박물관이라는 학습 현장에서는 제약이 존재하더라도 열린 결론을 허용하는 교육적 사다리가 가능하다고 볼 수 있다. 제약을 가함과 정답을 유도함은 서로 다른 문제인 것이다. 이를 증명하는 한 가지 사례는 연구의 서론에서 소개했던 싱가포르 페라나칸 박물관의 전시 <에메랄드언덕의 에밀리>의 참여 프로그램이 된다. 해당 프로그램에서는 전시 주제나 페라나칸 여성의 삶과 직접 연결되지 않는 요청을 던진다. '자신의 어린 시절의 집을 떠올려 보세요'라고 참여자들에게 요청한 것이다. 이는 무제한에 가까운 자유를 허용한 것처럼 느껴진다. 전시의 소감이나 교훈과는 무관한 관람자 개인의 회상을 적어 보라고 한 것이기 때문이다.

그러나 이 프로그램이 성공적으로 진행될 수 있었던 바탕에는 많은 보조물의 준비가 있었다. 백지 종이가 아니라 엽서 형식의 규격화된 용지가 제공되었고, 연극 무대 형태의 스탬프나 색연필과 같이 재미있는 성과를 보장하는 재료도 준비되어 있었으며, 동시에 다른 사람이 남긴 성과물도 사례로서 전시되고 있었던 것이다. 이를 이용해 참여자들은 자신의 수준과 입장에서 도달할 수 있는 성과를 예측할 수 있었고, 수준 높은 결과물을 참고할 수도 있었으며, 이렇게 이 참여 프로그램은 도전해 보려는 의욕을 자극하는 환경을 마련하고 있었던 것이다. 그 결과, 이 참여 프로그램은 사이먼이 요청한 것과 같이 '많은 제약'을 부과하고 있지만 동시에 전시와 무관한 다양한 결론의 도출도 자유롭게 허용하는 사례가 되었다. 실제 박물관 현장에서는 오히려 그곳이 교실이 아니기에 제약의 부과와 열린 결론의 도출이라는 두 결과가 공존할 수 있었던 것이다.

한편, 사이먼이 교육적 사다리를 진지하게 다룬 또 하나의 더욱 중요한 이유는, 그가 염두에 둔 '참여'의 범위가 전시장 내의 단순 관람이나 체험을 크게 초월한다는 점에 있다. 박물관 참여의 수준이 크게 심화되는 경우가 여기에 해당된다. 박물관의 프로그램 기획이나 설계의 수준에까지 일반인이 참여하게 되는 '공동제작'과 같은 사례나, 박물관 내부 구성원도 참여자로 보는 조직문화 등에서 보이는 확장된 의미의 참여 실천이 그 사례들이다. '공동제작'에 대해서는 이후에 더 자세히 다룰 것이므로, 여기서는 사이먼이 밝힌 공동제작의 실행과 교육적 사다리의 관계만을 살펴보기로 하자.

> 성공적인 공동제작 프로젝트에서는 미리 결과를 예정하지 않으면서 참여자들을 보조(scaffolding)함으로써 그들이 자신의 목표를 달성하도록 한다. 이러한 보조에는 그 구조와 유연성 사이에서 작용하는 세심한 균형이 필요하다. 그것은 아주 간단한 질문으로 시작된다. "공동의 목표를 달성하기 위해 필요한 기능과 도구를 어떻게 비전문가들에게 전달할 것인가?"(Simon, 2010/2015: 380)

공동제작과 같은 심화된 참여의 현장에서는 고차원적인 기술이나 지식을 신참자들에게 전달해야 하는 문제가 발생한다. 참여의 수준이 박물관의 핵심 학제와 근접하게 되면서 그 활동의 실제 성과와 성공 여부도 중요성을 더한다. 동시에 프로그램 관리자는 박물관의 의도와 전문성을 다양한 성향의 외부 일반인과 함께 순조롭게 운영될 수 있도록 새로운 리더십과 조직 문화를 발휘해야 하고, 이런 프로젝트는 박물관의 정규 사업으로서 예산, 시간, 인력과 같은 자원이 엄격하게 계획, 집행된다는 점도 고려되어야 할 요건이다. 사이먼이 염두에 둔 '참여'는 이러한 심화된 현장에 대한 시민의 접근과 참여를 말하는 것이라고 할 수 있다. 그리고 그러한 조건 위에서 사이먼은 이러한 참여 사업의 운영에 필수적인 교육적 사다리의 역할, 효과, 그리고

필요성을 촉구하게 된 것이다. 여기서도 제약은 어떤 정답을 유도하는 것이 아니라 전문적 수준에 준하는 과정과 방법을 제시하는 것으로 존재한다.

이러한 점들을 종합하면, 사이먼의 논의 속에서 등장하는 '사다리'는 직접적으로 학습의 결과와 목적을 위해 봉사하는 전통적 의미의 교육적 사다리라기보다는 위의 인용문에서와 같이 "구조와 유연성 사이에서 작용하는 세심한 균형"을 추구하는 섬세한 개입 행위를 뜻하는 것이라고 할 것이다. 또, 이렇게 보면 교육적 사다리는 단순히 박물관 운영자가 설계하는 교수법적 도구의 차원을 뛰어넘는다. 세심한 균형을 유지하기 위해서는 박물관 운영자의 열린 태도와 학습의 자세가 요구되며, 이런 차원을 포괄하여 박물관 내부의 구성원들 스스로에게 요구되는 조직문화와 연결된 지점에 위치한 화두가 바로 참여적 박물관론의 교육적 사다리라고 해석되어야 할 것이다.

나아가, 박물관 학습의 논의를 방문자에 대한 교수법 차원에서 벗어나 박물관 내부의 조직문화로 확대, 연결시킨 사이먼의 논리를 참여적 박물관론의 중요한 이론적 성과로 본다면, 교육적 사다리가 부각되는 이 지점은 참여적 박물관의 성격을 밝혀 줄 중요한 부분이기도 하다. 다음 절에서는 계속해 사이먼의 이론적 구성이 시도하고 있는 확장의 또 한 가지 중요한 방향, 즉 의사소통과 '연관성'에 대한 문제로부터 관람자의 정체성에 관한 관심으로 확장되어 가는 사이먼의 논의를 따라가 보기로 하자.

다. '연관성': 관람자와 박물관 사이의 가교

이 절에서는 관람자 정체성의 측면에서 구성주의 박물관론과 참여적 박물관론을 비교, 분석한다. 이 비교 작업은 사이먼의 '연관성(relevance)' 개념을 중심으로 이루어지는데, 여기서 연관성은 '그게 나와 무슨 상관이야?'라고 표현할 때와 같이, 관람자가 박물관에 대해 느끼는 자신과의 이해관계나 연결성을 뜻하며 의사소통이나

관심의 공유에서와 같이 상대성이 강조되는 화두이다. 사이먼의 연관성은 일차적으로 박물관이 많은 방문을 유도하고 유지하는 실무적 목적의식과 연결해 제기된 화두이기도 하다. 하지만, 사이먼은 사례를 분석, 서술하고 논의를 진행하면서 특히 연관성에 내포된 '상대성'을 분석하고 조명하기 위해 많은 노력을 기울인다. 즉, 연관성은 박물관의 콘텐츠, 관람자의 정체성, 그리고 박물관의 기관적 정체성 사이에 중첩되어 존재하는 화두인 것이다.

사이먼에 따르면, 연관성은 박물관과 방문자의 관계에 대한 표현인 '연결(connection)'의 부족한 의미를 보충한다(Simon, 2016/2018: 15). 연관성은 방문자의 눈앞에 박물관 문을 보여주고 들어오게 유도하는 차원을 넘어, 방문자에게 깊은 인상을 남기며 그가 다시 찾아오고 싶도록 느끼게 하는 등, 보다 깊은 관계 형성의 모티브를 지칭한다. 그런데 사이먼은 관계 형성에 대해, 그것은 박물관이 방문자에게 새로운 가치와 시각을 제공함으로써만 가능하다고 보았다. 박물관이 더 많은 관람자를 모으려면 자신의 콘텐츠 그 자체를 새롭게 만들어 내야만 한다는 것이다. 이렇게 연관성은 관람자의 개별성과 박물관의 노력이라는 양자 사이에 존재하면서 두 방향을 동시에 조명하는 모티브이다. 이를 사이먼은 다음과 같이 표현했다.

> 뭔가가 연관적이라고 하면 그것은 나에게 새로운 정보를 알려주고, 내 삶 속에 의미를 더해주며, 나의 어딘가를 바뀌게 한다는 것이다. 자신에게 익숙하다는 사실 혹은 이미 내가 아는 무엇과 연결되어 있다는 사실만으로는 충분하지 않다. 연관성은 나를 새로운 곳으로 데려다 주고 새로운 가치를 테이블 위에 올려준다(Simon, 2016/2018: 26).

여기서 사이먼은 박물관의 경험을 전환의 계기이자 학습으로서 설명하고 있음이 눈에 띈다. 연관성은 전환적 경험이나 학습을 유도하는 강력한 모티브라고 이야기하는 것이다. 이를 구성주의 학습 모델과 비교해 보자. 구성주의에서는 학습자의 학습을 돕기 위해 익숙하고 편안한 환경이나 입구를 마련해 주고, 교육적 사다리도

제공하고자 노력한다. 하인의 경우, 앞에서 보았듯 이를 '친숙성(familiarity)'(Hein, 1998: 164)이라고도 표현했다. 하지만 위의 인용에서 드러나듯, 사이먼은 이러한 접근만으로는 '충분하지 않다'고 생각한다. 관람자에게 익숙한 것 혹은 그가 이미 아는 것을 제시함, 달리 말하면 관람자의 친숙성만을 환기시키고 제공하는 것만이 박물관이 취할 수 있는 노력의 전부라고 보는 시각에 대해, 사이먼은 그것을 근시안적이고 상업적인 이해에 불과하다고 비판하게 된다. 다음 인용에서 그 부분을 확인할 수 있다.

> 우리는 그 [박물관의] 문을 '신나는!' 혹은 '당신에게 딱!'과 같은 문구로 치장하는데, 그렇다고 해서 그 문 뒤의 것이 바뀌지는 않는다. ... 우리의 작업을 그저 피상적으로만 사람들의 관심과 연결시킬 뿐이면서도, 그렇게 하면 마치 사람들이 문전성시를 이룰 것처럼 떠든다. 그러면 사람들은 그 문으로 들어올 수는 있겠다. ... 그러나 그들은 결코 되돌아오지는 않을 것이다(Simon, 2016/2018: 29).

여기서 사이먼은 '문 뒤의 것,' 즉 박물관 내부에 있는 내용물을 언급한다. 방문자의 친숙성만을 연결의 경로로 간주하는 접근으로는 부족한 이유가 여기서 드러난다. 연관성이라는 교량을 두고 그 양측에는 각각 방문자와 박물관이 존재하는데, 방문자의 친숙성만을 조명하는 접근은 박물관 안에, 다시 말해 '문 뒤에' 무엇이 있는가에 대한 고려를 놓치고 있는 것이 된다. 박물관은 지금까지 자신의 콘텐츠 그 자체를 절대적이고 완벽한 것이라고 생각하면서, 그것을 제대로 전달할 방법을 찾기 위한 노력만을 기울여 왔다. 사이먼은 그러나 박물관들에게 자신의 콘텐츠 그 자체를 다시 새롭게 바라보고 검토하라고 요청한다.

이 두 지점, 그러니까 방문자와 박물관의 두 개념 사이에 놓인 가교로서의 '연관성'을 조금 더 구체적으로 설명하기 위해, 사이먼은 연관성의 이론적 배경을 제시한

다. 그는 연관성이라는 용어를 스퍼버와 윌슨(Dan Sperber & Deirdre Wilson)의 커뮤니케이션 이론으로부터 가져온 것으로 설명하면서 그것을 다음과 같이 정리했다.

> 디어드리와 댄의 연구는 특히 우리가 말을 할 때 정보를 발신하고 수신하는 얼개와 연관되어 있다. 그들에 따르면 정보가 연관성을 담보하려면 두 가지 기준이 있어야 한다고 한다.
>
> 1. 새로운 정보가 긍정적 인지효과(positive cognitive effect)를 얼마나 잘 자극할 수 있는가, 즉 나에게 중요한 새로운 결론을 만들어내는가.
> 2. 그러한 새로운 정보를 포착하고 흡수하는 데 얼마나 큰 노력(effort)이 필요한가. 그 노력이 적을수록 연관성은 높다(Simon, 2016/2018: 31)[2].

이 이론에서는 '효과'를 제공하는 박물관과 '노력'을 제공하는 방문자를 저울질한다. 박물관 경험이 학습이라는 결과를 생산하려면, 방문자는 박물관을 찾아가고, 자신의 시간을 투자하여 관람 행위를 해야 한다. 이것이 방문자의 노력이며 그가 치러야 하는 '비용'이기도 하다. 이미 살펴보았듯 홍보 분야뿐만 아니라 초기 구성주의 교수법에서는 바로 이 '방문자의 노력'이라는 비용을 낮추는 데에만 초점을 맞추어 왔다.

하지만 여기서, 사이먼은 자신의 관심을 효과, 즉 박물관이 제공해야 하는 비용 쪽으로 급격히 선회한다. 박물관은 관람자의 이해관계에 부합되는 뛰어난 콘텐츠를

---

2) 스퍼버와 윌슨의 의사소통 이론을 간단히 부연하면 다음과 같다. 저자들은 의사소통이 표면적인 의미 해석만으로는 이루어지기 힘들고, 그 이면에 존재하는 많은 '추론(assumption)'들을 발화자와 수신자가 각각 해석해 내야 한다고 보았다. 이 해석 행위는 발화자와 수신자 각자가 치르는 '비용(cost)'이다. 발화자는 말 속에 새로운 정보를 담아야 하는 비용을 치러야 하고, 수신자는 메시지를 해독하는 비용을 치러야 하는 것이다. 여기서 이 양쪽의 비용을 저자들은 각각 효과(effect)와 노력(effort)이라고 표현했다. 성공적으로 의사소통이 이루어지기 위해서는 양측의 비용, 즉 효과와 노력이 서로 균형점을 찾아야 한다. 이렇게 양측의 비용이 얼마나 서로 맞느냐를 지칭하는 표현이 바로 스퍼버와 윌슨의 연관성(relevance)이다(Sperber & Wilson, 1996).

제공해야 한다는 것이다. 그런데 여기서, 이 논리는 '박물관은 좋은 콘텐츠를 제공해야 한다'고 요약되는 평범한 결론으로 들릴 수도 있을 것이다. 또, 좋은 콘텐츠를 제공함과 관람자에게 친숙하게 콘텐츠를 제시함의 차이도 모호하게 느껴질 수 있다. 이 모호함을 해소하기 위해서는 연관성 이론을 통해 조명되는 박물관의 '긍정적 인지 효과'가 무엇을 강조하고 있는지를 살펴 볼 필요가 있다.

스퍼버와 윌슨의 이론은 소통하는 두 주체의 평등성, 그리고 이 양자 사이에 거래 또는 협상과 같이 설명되는 상호작용을 조명한다. 이 대등한 관계 속에서 관람자는 박물관이 제공하는 효과를 자신의 이익의 관점에서 판단한다. 자신에게 도움이 되는 새로운 정보나 유익한 지식이라면 관람자는 기꺼이 자신의 노력을 감수하고 박물관에 찾아오게 될 것이다. 여기서 중요한 것은, 박물관 콘텐츠에 대한 수용 여부가 어디까지나 관람자의 판단에 달려 있다는 점이다. 하지만 반대로, 박물관은 자신의 콘텐츠가 관람자에게도 유용하고 매력적인 콘텐츠가 되도록 노력해야 한다. 박물관은 콘텐츠를 평가하는 눈을 자신의 내부가 아니라 관람자에게서 취해야 하고, 그 눈을 통해 좋은 콘텐츠를 만들어 내야 하는 것이다. 박물관이 그러한 노력 없이, 자신의 콘텐츠를 그냥 두고 관람자를 모으려면 남은 방법은 관람자가 지불해야 할 노력 비용을 줄여 주는 것밖에 없다. 바로 이런 방법이 홍보 분야나 초기 구성주의가 노력해 온 부분이다. 초기 구성주의는 박물관 자체가 어떤 콘텐츠를 가지고 있거나 만들어 내고 있느냐에 관심을 두지 않고, 관람자 친숙성을 높이기 위한 노력에 몰두해 왔다.

이렇게 재구성된 논리 위에서 우리는 관람자 정체성에 대한 사이먼의 관점도 도출해 볼 수 있다. 연관성이란 가교로 연결된 관람자와 박물관은 서로 자신의 비용을 지불하며 연관성을 협상 또는 흥정하는 대등한 관계에 있다. 그리고 이런 시각은 관람자의 경험이 발생하는 원인과 인과관계를 더욱 구체적으로 설명하고자 했다는 점에서 후퍼-그린힐이나 포크와 디어킹을 포함한 후기 구성주의자들의 정체성 논의와 비교할 때 좀 더 진화된 관찰이라고 볼 수 있을 것이다.

복기하자면, 포크와 디어킹은 관람자 분류의 연구에서 그들은 관람자가 가진 의도와 성향을 분석했다. 그러나 그러한 조사와 분석의 '눈'은 어디까지나 연구자 또는 박물관 내부 구성원의 것이었다. 그렇다면, 포크와 디어킹의 연구는 여전히 관람자를 어느 정도 도구화 혹은 대상화하고 있다고도 볼 수 있을 것이다. 마찬가지로 후퍼-그린힐의 경우, 관람자의 변화하는 정체성으로 시각을 넓혀 박물관의 학습을 좀 더 유연하게 설명해 낸다. 하지만 그는 그러한 변화하는 정체성을 좀 더 적극적으로 박물관 쪽에도 동등하게 적용시키는 시도를 보이지는 않았다. 그 결과, 후퍼-그린힐은 박물관이 궁극적으로 정체성의 학습을 제공한다는 중요한 명제를 수립했음에도 불구하고, 그러한 정체성 학습의 결과를 더욱 진보적으로 제시하지 못했다. 아쉽게도, 후퍼-그린힐은 관람자에게 국한된 정체성 학습에 대해, 장소적 소속감을 확인하고, 자아를 튼튼히 하며, 능동적인 자기결정권을 갖추게 한다는 당위적 설명만을 제시할 수 있었던 것이다(Hooper-Greenhill, 2007: 179).

이와 비교하면, 사이먼은 자신이 견지하는 진보적인 관람자 정체성을 바탕으로 보다 파격적인 담론적 확장에 이르렀다고 할 수 있다. 이 파격성은 여러 과감한 논의 전개를 통해 계속해 재확인된다. 첫째는 그가 박물관 비평에 여타의 문화 영역, 특히 사회관계망(SNS)을 접목시킨 점을 들 수 있다. 두 번째는 그가 새롭게 발견한 관람자의 정체성, 즉 중간참여자(intermediate participant)이다. 다음 절에서는 이러한 담론적 확장에 집중하여 구성주의 이론들과의 비교를 계속해 보기로 한다.

라. 확장 담론으로서의 참여적 박물관

사이먼은 박물관을 현대의 인터넷 사회관계망(SNS)과 자주 비교했다. 그 이유는 몇 가지로 나누어 생각해 볼 수 있다.

첫째, 인터넷과 SNS 기술의 발전 이후, 새로운 방식의 사용자 관계형성의 논의가 활발하게 늘어났고, 사이먼은 이러한 논의를 박물관도 자신과 관람자의 관계 형성

에 참고하고 적용해야 한다고 생각했다. 사이먼이 참고한 인터넷 기반 플랫폼으로는 <판도라(Pandora)>와 같은 음악 추천 엔진이나(Simon, 2010/2015: 115-118) <나이키 플러스(Nike+)>와 같은 운동 보조 기기/앱(67-70) 등이 포함된다. 이러한 기술은 사용자의 취향, 수준, 그리고 능력 등이 포함된 맞춤식 프로파일을 데이터베이스와 연결시킴으로써 사용자를 위한 적절한 콘텐츠나 즐길만한 '미션' 등을 골라 주기도 한다. 나이키 플러스의 사례는 사이먼이 그의 '나에서 우리로' 다이어그램을 설명하기 위해 제시하는데, 이 기기는 개인의 운동 능력이나 성취도를 측정하여 사용자가 스스로 능력을 키워갈 수 있게 해 줄 뿐만 아니라, 사용자가 자신의 기록을 다른 사람과 공유하게 하고 같은 지역이나 취향에 속한 사람들의 이벤트와 미션을 추천하기도 하면서 사용자들의 사회적 연결을 가교한다. 사이먼은 이에 대해, '나에서 우리로' 다이어그램의 상단에 있는 '사회적 연결'을 활성화하는 인터넷 기술이라고 판단했다.

둘째, 인터넷 기술을 활용함으로써 박물관은 지금까지 없었던 완전히 새로운 종류의 프로그램을 구상할 수 있게 되었다. 사이먼은 이와 관련된 사례도 다양하게 제시했다. 한 예로, 영국 노스이스트 지역 박물관 연합이 박물관 마케팅 사업의 일환으로 개설한 <박물관이 좋아요(I Like Museums)> 사이트는 지역 내 86개 박물관을 이용해 다양한 답사 코스를 개발했다. 각 코스의 제목은 'I Like ...'의 형식에 관람자의 취향, 대상, 또는 방문 목적을 대입해 만들어졌다. 사이먼은 특히 이 접근의 핵심이 박물관 컨텐츠를 소개함이 아니라 관람자가 자신에게 맞는 답사 코스를 선택할 수 있게 했다는 점에 있다고 보았다(Simon, 2010/2015: 75-77).

그러나 사이먼은 새로운 기술과의 접목으로 생겨난 모든 프로젝트를 긍정적으로 소개하는 기술만능주의자는 아니다. 오히려, 그는 새로운 과정으로부터 발생할 수 있는 문제점들을 공유하면서 그 과정에서 일어난 기관적 변화나 학습에 주목한다. 한 가지 사례로, <위키피디어는 예술을 사랑해(Wikipedia Loves Art)>는 일반인들이 박물관 소장품을 사진으로 찍고, 그것을 위키피디어 내의 필요한 곳에 사용할

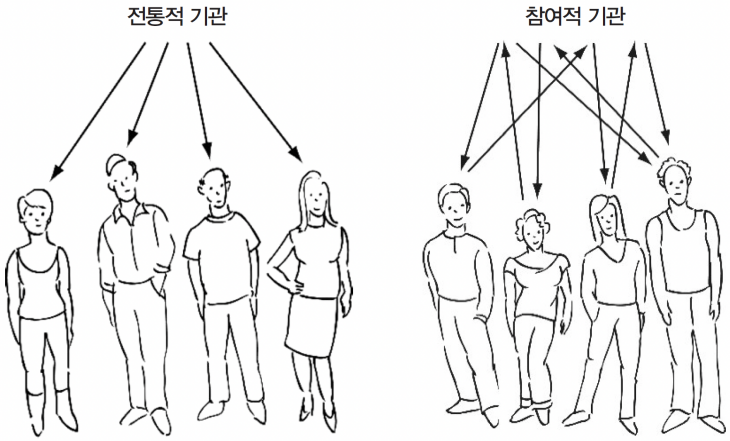
수 있게 제공하는 프로젝트였다. 많은 박물관들이 이에 호응하고 참여했으나 프로젝트 진행 과정에서는 예상치 못한 문제들이 불거졌다. 그 시작은 박물관과 사진가들이 서로 다른 목표를 생각하고 있었다는 점에 있었다. 참여 사진가들은 이 기회를 문화적 콘텐츠의 저작권 구조를 해방시키는 운동으로 생각한 반면, 박물관은 소장품의 활용 범위를 넓히고 싶었을 뿐, 촬영 이미지에 대한 저작권과 지배력을 포기할 생각은 없었던 것이다. 박물관이 제시한 규제는 참여 사진가들의 반발을 사기도 했지만, 동시에 박물관의 업무 부담으로 되돌아오기도 했다. 쏟아져 들어온 방대한 이미지들을 자신의 규정에 맞추어 확인하고, 선별하고, 분류하고, 태그와 설명을 부여하는 업무가 박물관에게 큰 부담이 된 것이다. 결국 많은 박물관들은 이 프로젝트가 끝난 후, 이 사업으로부터의 철수를 선택했다. 일부 네덜란드의 박물관들만이 업무 체계를 간소화하고 사업의 취지를 살린 새로운 프로젝트를 계속할 수 있었을 뿐이다(Simon, 2010/2015: 383-7). 사이먼이 기록한 이 과정은 예술 기관과 사진가들이 함께 시행착오를 거치고 경험을 축적해 나간 공동체적 학습 과정으로 다가온다.

셋째, 새롭게 등장한 방문자와의 상호작용 방식들로 인해 주목되는 새로운 참여자 정체성이 존재한다. 사이먼은 유튜브의 사용자 참여 양상을 관찰하면서, 영상을 스스로 제작, 배포하는 크리에이터보다 압도적으로 많은 단순 참여자, 예를 들어 짧은 댓글을 올리거나 플레이리스트를 만드는 행위들이 존재한다는 사실에 주목했다(Simon, 2010/2015: 40-42). 이러한 단순 참여, 혹은 "중간 참여자(intermediate participant)"의 활동은 장벽이 낮아 활성화가 쉽고, 다른 저관여 사용자와의 상호작용을 크게 활성화한다. 그는 다음과 같이 이야기했다. "해석, 평가와 토론으로 둘러싸인 콘텐츠가 많을 때, 사람들은 보다 쉽게 동영상과 대화에 접근할 수 있고 자신에게 가치가 더욱 큰 것을 찾기가 쉬워진다"(42).

사이먼이 중간 참여 혹은 저관여 참여를 중요하게 부각시키고 의미를 부여한 이유는 두 가지로 해석될 수 있다. 우선, 이러한 형태의 참여는 방문자의 주체적 행위의 성격과 범위를 잘 보여준다. 관람자의 적극성을 기준으로 본다면, '중간적' 참여 활

동은 분명히 수동적 소비보다 높은 가치가 있는 활동이다. 박물관의 실제 관람도 소극적이고 관조적인 형식으로 이루어지는 것이 일반적임을 감안하면, 댓글을 달거나 플레이리스트를 만드는 것과 같은 중간 참여는 관람자의 주체성을 잘 부각된 활동들이다.

그러나 보다 중요한 두 번째 해석으로서, 이러한 형태의 참여는 박물관과 사회 사이에 놓인 장벽을 완화하고 내부와 외부를 유기적이고 점층적으로 연결하는 사유이다. 이렇게 박물관의 경계를 '부드러운 계면'으로 개념화하는 시도는 3장에서 이미 살펴본 바가 있다. 바로 엘스워스의 '막(membrane)'이나 '옷(cloth)'의 비유가 그것이다. 그는 학습자와 박물관의 만남이 이루어지는 접촉면을 양방향으로 투과되는 막으로 개념화함으로써 학습의 상호성을 설명했고, 나아가 이 논리로부터 박물관 학습의 사회성을 도출했다. 웨인과 샌델의 저술 속에서 발견되는 '매체'라는 용어에 대해서도 이러한 연결이 가능할 것이다. 한편, 사이먼의 경우는 이러한 계면의 개념을 관람자가 아닌 박물관 그 자체에게 적용하고 있다고 할 수 있다. 중간 참여를 조명



[그림 8] 전통적 기관과 참여적 기관 (Simon, 2010/2015: 30)

함으로써 그는 박물관의 기관적 정체성을 고립된 것이 아니라 사회와의 소통 속에 존재하는 것으로 바라보는데, 그 결과 박물관은 이제 그 자체가 학습하는 신체 혹은 정체성의 개념을 얻게 된다. 박물관은 단지 학습을 위해 마련된 장소나 도구가 아니라, 박물관 그 자체가 바로 사회적 신체, 즉 '학습하는 박물관'이 되는 것이다.

이러한 박물관에 대한 개방된 개념을 토대로, 사이먼은 참여의 문제를 박물관 '내부'로 확장해 나가게 된다. 사이먼이 제시하는 다양한 형태의 참여 방식(기여, 협력, 공동제작등)은 관람자가 점점 더 깊이 박물관의 중심 학제와 업무에 관여하게 되고, 그 결과 박물관 공동체의 한 일원으로 융화되어가는 단계들을 보여준다. 이는 단지 관람자의 정체성 변화가 아니라, 박물관의 기관적 정체성의 변화를 뜻한다. 뿐만 아니라, 『참여적 박물관』의 마지막 장에서 사이먼은 박물관 내부자들의 참여 활성화가 어떻게 박물관의 변화를 가져올 수 있는지를 설명해 나갔다. 여기서도, 이 과정 속에 등장하는 박물관 구성원들과 박물관 그 자체는 새로운 모습으로 학습하고 진화해 나가는 주체들로 그려진다.

이런 확장들로 인해 사이먼의 박물관론은 구성주의적 사유를 보다 진보시킨 담론이 된다. 하인으로부터 그것을 이론적으로 활용한 구성주의적 박물관 연구들, 그리고 그 사이에 존재해 온 수많은 파생 연구들은 공통적으로 관람자 참여의 달성 여부를 '예' 또는 '아니오'와 같은 이분법으로 단순하게 파악해 왔다. 그 결과, 그들은 참여를 이끌어내기 위한 교육적 문턱, 공간, 조건, 또는 상황을 리스트화하기 위해 노력하게 되었다. 이는 참여적 학습을 선(善)으로 보고 그것을 달성하기 위한 방법이나 조건을 파악하기 위해 매진한 것과 같다. 그러나 이들 연구에서는 박물관 내부 행위자(큐레이터, 관리자, 현장직, 봉사자 등)에 대한 입체적 고려나 언급이 거의 없고, 언급이 되더라도 이 주체들은 추상화되고 행위자성이 제거된 평면적 존재로 다루어진다.

반면 사이먼은 박물관 직원을 서로 다른 목적과 관여도를 가진 참여자이자, 개별적인 성향과 이해관계를 보유한 행위자들로 묘사한다. 그래서 '참여적 박물관'은 방

문자와 운영자라는 대단히 추상화되고 평면화 된 정체성들의 관계가 아니라 서로 다른 개별자들의 행위가 상호적으로 구성하는 복잡한 문화계로 그려진다. 사이먼은 현장 운영직, '자원봉사자'와 같은 비정규 직원, 혹은 중간 참여자와 같은 형태의 참여에 관심을 두고 이를 비중있게 다룸으로써 결과적으로 박물관 안팎으로 나뉘던 박물관 행위자의 구분을 없애버린 것이다(Simon, 2010/2015: 104-106).

사이먼의 저술은 이와 같이 여러모로 파격적이다. 참여적 박물관론은 박물관 그 자체를 새로운 눈으로 바라보는데, 어떤 의미에서 그것은 박물관 학습의 '학습'을 박물관의 존재론 차원에서 새롭게 다루려는 것이라고도 할 수 있을 것이다. 그 결과, 참여적 박물관 담론은 박물관이 봉사해야 할 교육적 기법보다는 기관의 목적(미션), 조직 문화, 그리고 업무 체계에 관한 논의로 다가선다. 즉, 박물관에 대한 새로운 개념이 생겨나고 정착되는 과정은 지식이나 학제, 그리고 학습의 개념 변화와 동시에 일어나는 문화적 변동의 과정이며, 더 심오하게는 개인의 정체성에 대한 개념적 전환과 같은 문명적 변화라고 볼 수도 있을 것이다. 참여적 박물관론은 바로 이러한 변동과 변화를 다루는 하나의 기록이라고 해도 좋을 것이다.

한편, 사이먼은 이렇게 박물관을 바라보는 프레임적 전환을 보여주고 있지만, 그것은 현재의 박물관이 그 미션으로부터 업무와 교육적 방법론까지 모든 것을 바꾸라는 뜻이 아니라고 이야기한다. 박물관은 자신이 가진 고유 미션을 그대로 유지하면서도 참여를 추구할 수 있고, 참여는 그러한 미션의 성취를 위한 '추가적' 방법이며, 참여를 통함으로써 박물관이 추구하는 가치와 지식은 더욱 완성도와 효용성을 더해갈 것이라고 이야기한다. 그에 따르면, "참여적 기법들은 전문적 문화계 종사자들의 도구 상자에 포함될 '또 한 [가지의 것](and)'이다"(34). 이는 참여적 박물관론이 전통적 교육 이론과 그 논의의 장 또는 시각의 방향을 달리 하고 있음을 드러내면서, 그런 의미에서 두 사고의 프레임은 서로 상충되는 관계가 아니라는 점을 강조한 것이라고도 볼 수 있다. 교육적 사다리가 참여적 박물관에서 필요하고 활용된다는 사실은 그 한 가지 예라고 할 수 있다. 참여적 박물관론의 가치는 교수법의 옳고 그름의

문제보다 더 큰 시야를 정초하는 과정으로서, 즉 개인과 학습, 그리고 박물관 그 자체의 문화적 변동으로 바라볼 때 보다 온전히 이해될 수 있을 것이다.

참여적 박물관은 입체적이고 복잡하게 산재되어 있는 현장의 주제들을 엮어가며, 새로운 관점과 프레임을 개발하고 제시한다. 다양한 사례연구들을 제시하면서 현장의 고민이나 모순을 드러내고 분석하며, 그것을 극복해 나간 또 다른 사례를 찾아가는 과정을 반복하는 것이다. 이는『참여적 박물관』이 실천적 담론임을 보여주는 단면이라고 볼 수도 있을 것이다. 이제 사이먼이 제시한 참여 유형들을 하나씩 분석해 봄으로써 참여적 박물관론의 실천적 차원을 고찰해 보고자 한다.

2. 참여적 박물관의 실천

가. 지식 학습을 초월한 참여적 지식 생산: '기여'

앞서 언급된 바와 같이, 사이먼이 제시하는 참여의 유형은 기여, 협력, 공동제작, 그리고 호스팅의 네 가지 방식이다. 여기서는 '호스팅' 방식을 제외하고 나머지 세 가지 참여 유형들을 각각 살펴보고자 한다. 호스팅은 박물관이 자신의 공간을 외부의 단체나 개인에게 위탁하고 일임하는 방식을 뜻하는데, 이때 박물관은 실질적인 주도권을 외부인이나 단체에게 양도하고 장소만을 제공한다. 따라서 이 방식은 이 연구의 주제인 박물관 학습과의 주제적 연관도가 낮다고 판단되며, 본 논문에서는 이를 제외하고 논의하기로 한다.

사이먼의 참여적 박물관론은 방문자의 개별성과 특성을 고려한 맞춤 접근법이 학습 행위의 능동성을 자극하여 보다 높은 학습의 질을 유도할 것이라는 구성주의 교육론의 기본 가정을 공유한다. 그러나 그 결과, 감각적 취향에 지나치게 영합한 질적으로 낮은 전시물이 만들어지거나, 전자 매체의 인터랙티브 효과가 과장되어 전시물의 진정한 가치가 잘 전달되지 못하는 역효과의 사례들도 많이 존재한다. 하지

만 사이먼은 또 다른 관점에서 참여의 방향을 제시한다. 그는 박물관의 '실제 업무'에 방문자가 참여하는 사례들을 찾아 제시해 나가는데, 이러한 참여는 방문자들의 집중도와 학습의 깊이를 더하는 방식들이다. 사이먼은 이렇게 진행되지 않는 사례들, 즉 부정적 효과를 낳는 '참여'의 사례들에 대해 다음과 같이 비판했다.

> 참여적 프로젝트가 어려움을 겪는 것은 관객들로 하여금 운영자가 자신의 취향에 아첨한다는 인상을 받거나 시시한 활동으로 시간만 낭비하게 할 때이다. 참여적 활동이 상호작용성으로 때워지거나 방문자들끼리 잡담이나 하는 곳으로 전락해서는 안 될 것이다. 방문자들에게 실질적인 작업을 부탁하는 경우, 그 일은 기관에게도 유용한 것이어야 할 것이다(Simon, 2010/2015: 49-50. 맥락에 맞춘 수정 번역).

이 인용문에서, 사이먼은 부정적 효과만 불러오는 잘못된 참여적 접근을 비판하는데 이런 시도들은 기관이 스스로 추구하고자 하는 가치와 이해에 부합하고 유용한 것이 아니라고 말한다. 그 대안으로 사이먼이 제시하는 긍정적 박물관의 참여적 학습활동으로는 철새나 다른 동물을 관찰하는 연구 활동을 기관 외부의 방문자들과 함께 진행하는 시민 과학(citizen science) 프로그램(Simon, 2010/2015: 49-50; 274-275), 방문자들로부터 전시물을 수집하는 방식(215-6; 297-300) 등이 있으며, 이러한 프로그램은 사이먼 참여적 박물관 유형 중 첫 번째 모델인 '기여(contribution)'적 참여에 해당된다.

위의 인용에서 볼 수 있듯, 기여적 참여는 사이먼의 실무자적 태도를 다시 한 번 확인시켜 주는 사례들이다. 교육적 사다리에 대한 찬성적 입장에서와 마찬가지로, 사이먼은 참여적 프로그램을 통해 박물관은 자신의 고유한 가치가 담긴 사업을 사회 공동체와 함께 진행할 수 있고, 방문자와 커뮤니티의 참여를 통해 박물관의 전통적 기능인 연구활동 역시 더욱 활성화될 수 있다고 전망한 것이다.

한편, 이러한 참여 프로젝트의 진행에는 내부 업무를 진행할 때와 또 다른 종류의 자원, 인력, 환경이 요구되며, 이는 박물관들에게 있어서 참여적 프로젝트의 적극적 활용을 망설이게 만드는 장벽이 될 수 있다. 이에 대해 사이먼은 참여 프로그램을 통해 박물관이 얻을 수 있는 이익 또는 가치를 두 가지 차원으로 나누어 제시했다.

그 첫째는 참여자의 학습 성과와 관련된다. 박물관의 참여 프로그램을 통해 방문자가 얻게 될 학습 효과로, 그는 <박물관, 도서관, 그리고 21세기의 스킬>(Institute of Museum and Library Services, 2009) 보고서를 바탕으로 다음을 열거했다.

- 다양한 배경의 사람들과 협력하고 상호교류하는 능력
- 창의적인 아이디어를 혼자서, 그리고 여럿이서 생산해낼 수 있는 능력
- 상이한 출처의 정보를 찾아보고, 평가하고, 해석할 수 있는 능력
- 미디어 작품을 분석하고, 적용하고, 창조하는 능력
- 자기주도적 학습의 능력
- 변화되는 역할, 직업적 책임, 일정과 맥락에 적응하는 능력
- 보다 큰 커뮤니티를 머릿속에 그리고 그것의 이해에 부합하도록 행동하는 능력(Simon, 2010/2015: 284)

사이먼에 따르면, 해당 프로젝트를 주도한 볼티모어의 월터스미술관(Walters Art Museum)은 이러한 연구 성과를 바탕으로 청소년 스스로가 주도하는 박물관 잡지의 발간 프로그램을 기획했고, 여기에 참여한 청소년들은 '21세기 스킬'에 포함된 목표결과를 달성하였을 뿐만 아니라 미술관은 새로운 자금 확보에도 도움이 되었다고 한다(Simon, 2010/2015: 285-286).

참여 프로그램으로 박물관이 추구하는 또는 얻을 수 있는 두 번째 범주의 가치들은 조금 더 실질적이고, 조금 더 사회적인 차원에 주목한다. 그것은 다음과 같다.

1. 학습 가치 - 방문자는 연구 혹은 창작 기술을 학습한다.

2. 사회적 가치 - 방문자와 기관의 연대감이 증가하며, 기관(혹은 프로젝트)에 자신의 능력을 보탬으로써 자신감을 얻는다.
3. 작업 가치 - 방문자는 기관에 유용한 작업을 생산한다(Simon, 2010/2015: 287).

기여적 참여를 통해, 방문자는 박물관의 수준 높은 학제를 직접 경험하고 학습할 수 있으며, 박물관은 방문자의 기여를 통해 자신에게 필요한 작업을 진행할 수 있다. 이렇게 개방적으로 사업을 진행하게 됨으로써, 방문자와 기관 사이의 연대감이 증가되고, 방문자의 자신감과 같은 사회적 정체성 학습의 효과도 발생한다. 사이먼은 위와 같은 가치들을 열거하면서 박물관들은 스스로에게, 그리고 참여자에게 실제적이고 구체적인 이익이 돌아가도록 참여 프로그램을 설계해야 한다고 조언했다. 이러한 개념하에 만들어지는 박물관 참여 프로그램은 가볍게 체험되는 인터랙티브 전시물에서와 같은 일회적이고 단순한 참여를 넘어, 관람자의 관심과 학습을 오래 지속시키고, 박물관에 대한 주인의식과 소속감을 일깨워주며, 커뮤니티의 문제 해결의 공동 주체로 관람자들을 바라봄으로써 박물관을 둘러싼 배움의 공동체를 형성할 것을 목표로 한다고 볼 수 있을 것이다.

나. 함께 만드는 열린 큐레이터십: '협력'

기여적 참여를 다룬 위의 논의를 통해 암시되었겠지만, 사이먼은 박물관을 학교와 같이 추상적으로 시뮬레이션 된 교육 환경으로 바라보지 않는다. 학교가 인간의 복잡 다양한 지식들을 추상화하고 간추림으로써 교과 과정을 개발하고 이를 수행하는 곳이라면, 사이먼은 박물관이 세상 속의 실제 문제들을 실천적으로 다루는 현장이며 박물관 학습은 그러한 문제를 함께 해결하는 열린 과정이라고 생각한 것이다. 다시 말해, 사이먼은 사람들이 자신과 사회의 실제 문제들을 함께 고민하고 해결할 장소를 원하고 있으며, 그것을 위해 적절한 장소가 박물관이라고 생각한다. 아쉽게

도, 최근의 많은 박물관들은 점점 더 전자매체나 재현 전시 기법의 활용을 늘려 가면서 시뮬레이션 된 교육 환경을 강화하고자 한다. 그러한 접근은 사람과 사람간의 대면적 협력과 소통이라는 인간적 만남을 전시적 장치를 통해 기계화하려는 시도라 할 수 있다. 사이먼은 이에 대해, 박물관이란 기관은 실제 사람이 실제의 물건이나 사건을 두고 만나는 장소이고 따라서 사회의 문제를 직접 논의하기에 적합한 장소라고 본다. 그는 다음과 같이 말했다.

> 문화기관은 박물관, 도서관, 미술관 등의 물리적 환경을 활용해 참여를 유도할 때 더욱 놀라운 기회를 펼칠 수 있다. 문화기관은 인터넷 기업이 쉽게 제공하지 못하는 무엇을 가지고 있다. 물리적 공간, 진품 전시물, 그리고 경험 많은 실제 설계자가 그것이다(Simon, 2010/2015: 32).

그러나 박물관이 사회의 실제 문제를 다루는 장소가 되려면 전시는 어떤 과정을 통해 설계되어야 할까? 사이먼의 두 번째 참여적 박물관 모델인 '협력(collaborative)'은 전시의 설계과정을 개방하여 커뮤니티 구성원들을 참여시키는 방식을 말한다. 설계과정을 공동체에게 개방함으로써, 전시의 개발과정은 참여자와 박물관 운영진 모두가 함께 학습하는 장소로 변화한다. 물론 일반인이 참여해 수준 높은 성과를 얻어 내기까지는 많은 시간이 필요하며 운영자와 참여자 모두의 노력도 요구된다. 운영자는 참여자에게 진행 과정에 대한 상세한 정보와 지식을 제공해야 하고, 별도의 학습 과정을 만들어 제공해야 할 경우도 있으며, 경우에 따라 참여자에게 보수를 지불하기도 한다. 참여자는 길게는 해를 거듭하며 꾸준히 자신의 시간과 열정을 투입할 수 있어야 하고, 박물관 정규 직원과 같은 진지한 책임감으로 임해야 한다. 협력형 참여 프로그램은 많은 새로운 도전과제를 파생시키는 프로그램인 것이다.

하지만 그 결과 참여자와 박물관 간에는 매우 강한 유대감이 만들어지고, 참여자는 이후 또 다른 프로그램으로 참여를 이어가게 될 수도 있으며, 박물관의 내부적 업

무에도 점점 더 깊이 이해하고 관여하게 될 수 있다. 이 과정은 방문자가 박물관에 대한 주인의식(ownership)을 획득해 가는 과정이라고도 할 수 있다. 비로소 박물관의 주인은 소수의 전문가를 넘어 박물관이 속한 공동체로 확산되는 것이다. 그래서 박물관이 이러한 협력형 참여 프로그램을 성공적으로 진행한다면, 그 자체가 바로 공동체에 기여하는 박물관의 이상에 가까운 것이라 평가해도 좋을 것이다.

협력형 참여에 대해, 사이먼은 그 목표와 방향을 아래와 같이 열거했다.

1. 전문가나 커뮤니티 대표자와 상의하여 새로운 전시, 프로그램, 혹은 발간물의 정확성과 신뢰성을 확인하기 위하여
2. 새로운 프로그램을 실험하고 개발함에 있어서 대상 사용자와의 파트너십을 통해 그 성공 가능성을 높이기 위하여
3. 참여자 자신에게 교육적 기회를 제공하여 자신의 콘텐츠나 연구 성과를 설계, 창작, 혹은 생산할 수 있게 하기 위하여
4. 방문자가 기관의 콘텐츠나 프로그램에 대한 파트너로서 주인의식을 공유할 수 있게 하기 위하여(Simon, 2010/2015: 333-334)

이 항목들에 비추어 협력형 참여와 앞 절의 기여형 참여를 비교하면, 참여자가 정해진 방식에 따라 업무를 수행하거나 자신의 생산품을 제공하는 기여형 참여와는 달리, 협력형 참여는 외부 참여자가 프로젝트의 운영이나 관리의 차원에까지 관여하는 형태가 된다. 참여자가 박물관의 전시장을 넘어 그 이면의 업무 현장에까지 투입되는 형식이라 할 수 있는 것이다.

그러면 실제로 협력형 참여 프로젝트는 어떻게 설계, 운영될 수 있을까? 그 첫째 사례로 사이먼이 제시한 것은 국립건축박물관(National Building Museum)의 <우리가 사는 곳을 조사하자(Investigating Where We Live)>라는 프로그램이다(Simon, 2010/2015: 335-337). 이 프로그램은 매해 4주의 기간 동안 30 명의 지역 청소년들이 참여하여 인근 지역을 사진으로 촬영하고 창작 집필을 수행하는 프로그램이

다. 참여 학생들에게는 디지털카메라가 지원되었고 학교의 사회봉사학점이 부여되었다. 프로그램은 전체적 활동을 전시로 보여줌으로써 끝이 나는데, 이 전시는 박물관의 큐레이터가 아니라 활동에 참여한 청소년들이 직접 제작하였다.

이 프로그램이 보여주는 차별점은 청소년들이 직접 결과물 전시를 지휘, 제작해낸 점과, 한 해를 이수한 학생이 계속해 참여하면서 자원봉사자, 인턴, 심지어 프로그램 운영진으로 활동을 이어간다는 점이다. 이 두 가지 결과는 모두 프로그램의 책임과 권한, 그리고 주인의식을 박물관이 독점하거나 행사하지 않고 참여 청소년들과 그것을 공유하게 되는 결과로 이어진다. 사이먼은 특히 여기서 한 해의 이수자가 다음 해에 다시 되돌아와 '진급'하는 구조에 주목했다. 지난 해 프로그램의 유경험자가 해당 년도의 신참자들에게 자신의 경험을 공유하고 프로그램의 진행을 보조하는 것이다. 이에 대해 사이먼은, "방문자들의 다양한 연령, 전문성의 수준과 권한이 서로 섞이면서 운영자와 학생의 경계가 사라졌으며, 그 결과로 이 프로그램은 정말로 협력적인 느낌을 준다"(Simon, 2010/2015: 336)고 평가했다. 이러한 참여자의 진급은 참여자가 점점 더 박물관의 내부에 깊이 관여하고, 동질화되어, 박물관의 주인이 되어 가는 과정이라고 할 것이다.

협력형 참여 사례로 제시된 두 번째 사례는 베트남민족학박물관(Vietnam Museum of Ethnology, VME)의 <배급 정책기: 토이 바오캅(Subsidized Times: Thoi Bao Cap)>이라는 전시이다. 이 전시는 베트남전이 끝난 후 1986년까지 지속되었던 가혹한 배급정책의 시기 속을 살아온 지난 세대의 증언을 보여주면서, 오늘날의 세대들에게 과거 세대의 삶에 대한 공감을 이끌어 내기 위해 만들어졌다. 전시의 제작과정을 통해 수많은 구술 기록물과 관련 유물이 확보되었고, 두 편의 다큐멘터리 영상이 생산되는 성과가 있었으며, 외형적으로 보더라도 전시는 관람자들의 큰 호응을 얻어 6개월간 연장되는 성공을 이루었다.

이 전시의 기획 과정에서는 원자료 수집과 다큐멘터리 제작을 위해 2명의 큐레이터와 1명의 영상 작가로 이루어진 두 개의 팀이 구성되었다. 이 팀들은 각자 증언자를

섭외하고 자료를 수집했는데, 구술 참여자들은 단지 증언에만 응한 것이 아니라 함께 프로젝트의 전반적 개념과 진행 구조의 협의에도 참가하면서 자신의 의견을 개진하기도 했고 또 다른 구술 증언자를 찾아 연결해 주기도 하였다. 뿐만 아니라, 다큐멘터리의 초기 편집본이 완성된 후, 참여자들은 프로젝트 운영자와 함께 이틀에 걸쳐 이를 리뷰하면서 영화의 제목, 도입부 구성, 주제의 선정, 그리고 그것을 위해 적절한 장면의 선택 과정에까지 전체적인 영상의 제작 과정에 깊이 관여했다. 이러한 기획 모델을 통해 탄생한 전시가 예상 밖의 큰 성공을 거두게 되자, VME 운영진은 이후에도 계속해 이와 같은 참여적 모델을 제작에 적용한 간문화적인 협력 사업을 계속해 추진하게 되었다(Simon, 2010/2015: 343-347).

협력형 프로그램이 특히 인상적인 것은, 이러한 참여 프로그램을 통해 박물관 운영진의 태도도 변화를 겪는다는 점이다. 협력과 같이 심화된 참여 프로젝트들은 단지 방문자의 더 깊은 학습을 유도할 뿐만 아니라 기관 그 자체를 위해서도 학습과 변화의 계기가 된다는 뜻이다. 이 점은 특히 사이먼이 제시하는 자신의 과거 실패경험담에서 잘 드러난다. 그는 산호세 테크뮤지멈(TechMuseum)에서 있었던 자신의 실패를 반추하면서, 그 과정에서 자신이 얻게 된 참여 프로그램의 성공을 위한 리더십의 교훈들을 제안하기도 하였다(Simon, 2010/2015: 350-360). 그리고 그는 다음과 같이 결론 내린다.

> 협력 프로세스는 문화 기관의 운영진들이 방문자나 공동체 구성원을 바라보는 자세에 영향을 준다. 운영자가 방문자를 고객이 아닌 동료로 바라보게 되면, 프로젝트의 설계 측면에서든 일상적인 상호작용의 측면에서든 방문자를 대하는 태도가 달라질 것이다. ... 협력 프로젝트를 작업하는 운영자들은, 운영보조와 상호 대화에 있어 새로운 기술을 자주 습득하게 된다. 이렇게 얻어진 기술과 태도는 운영자들이 방문자에게 질문을 하는 법, 교육 프로그램을 진행하는 법, 그리고 새로운 전시를 위한 개념 수립 방법을 변화시킬 것이다. 이 모

든 것은 운영자들에게 기관에 대한 주인의식과 결속감을 키워 줄 것이다 (Simon, 2010/2015: 371-2).

여기서 사이먼은 운영자가 겪을 변화의 모습을 다양하게 제시한다. 협력형 참여 프로젝트를 진행하면서 운영자는 고객을 바라보는 태도를 바꾸게 되며, 그 과정에서 대화의 기술을 습득하고, 프로그램의 진행하는 스킬을 획득하며, 전시를 개발하기 위한 새로운 안목도 얻게 된다는 것이다. 사이먼은 이렇게 박물관 운영자들은 공동체와 함께 학습한 결과, 자신의 기관인 박물관에 대해서도 더 강한 주인의식과 결속감을 가지게 된다고 보았다. 이러한 변화는 박물관 경험을 정체성의 학습으로 설명한 후퍼-그린힐의 이론과 맞닿아 있다. 사이먼은 운영자 역시 정체성 차원의 학습을 겪게 된다고 본 것이다. 앞의 국립건축박물관의 참여 프로그램이 보여준 것이 관람자가 박물관의 '주인'이 되어간 과정이라면, 반대로 박물관 운영자의 변화는 박물관 운영자가 '학습자'로 변화해 간 과정이라고 할 수 있을 것이다.

다. 지식 공동체로서의 박물관 실천: '공동제작'

위에서 살펴본 바와 같이, 사이먼의 문제의식은 방문자 대상 프로그램의 설계라는 경계를 넘어 박물관 소속원의 변화와 학습으로 확장되어 가고 있으며, 그것은 참여적 박물관론이 이제 기관의 조직 문화와 운영 방식의 문제까지 포괄하는 담론으로 확대되었음을 알려준다. 기존의 박물관과 학습에 관한 연구들은 방문자와 큐레이터라는 정체성을 상정하고 그 둘 간의 상호작용을 교수법으로 이론화하려는 시도에 머물러 있었다. 반면 사이먼은 이를 박물관 운영자가 포함된 모든 참여적 행위들의 문제, 그래서 박물관 조직 문화의 문제로 확장한다. 기관의 내부 구성원을 어떻게 존중하고 참여를 독려할 것이며, 기관의 목표(mission)를 어떻게 구성원 모두가 공감하고 공유하느냐의 문제를 제기하면서 이를 박물관 담론의 장 속으로 이끌어낸 것이다.

여기서 우리는 두 가지 의미를 찾을 수 있다. 첫째, 박물관 학습에서 주체와 대상의 구분이 사라지거나 역전된다. 교육자는 박물관 운영자이고 학습자는 외부의 방문자라는 이분법을 초월하여 박물관의 큐레이터에서부터 프로그램 운영자, 자원봉사자, 도슨트, 그리고 관리직과 후원자까지, 그 모든 박물관의 다양한 구성원 모두를 목표 추구와 문제 해결의 주인이자 학습자로 보게 되는 것이다. 둘째, 박물관을 내부와 외부로 구분하는 경계 역시 사라져 버린다. 그 결과, 운영자로부터 방문자, 심지어 기관을 둘러싼 지역 사회나 공동체에 이르기까지 그 모든 참여자가 동등한 자격으로 구성하는 큰 울타리의 학습 공동체가 바로 박물관이라는 새로운 인식 전환에 이르게 된다.

나아가 사이먼은 이렇게 내부로부터 시작된 참여적 조직 문화는 보다 과감한 참여적 박물관 모델로 확장되어야 한다고 본다. 바로 박물관의 조직과 구성 그 자체를 공동체에게 개방하고 공유하는 것이다. 그리고 이러한 방식은 사이먼의 세 번째 참여 모형인 '공동제작(co-creation)'이 된다. 이 유형의 참여 프로젝트는 다음 세 가지 목적을 추구한다고 사이먼은 이야기한다.

1. 지역 커뮤니티 소속원의 요구나 관심에 부응하여 그들에게 발언할 기회를 주기 위하여
2. 커뮤니티의 관계형성과 대화를 위한 장소를 제공하기 위하여
3. 참여자들이 스스로의 개인적, 혹은 집단적 목표를 성취할 수 있도록 기술의 개발을 돕기 위하여(Simon, 2010/2015: 374)

공동제작은 지역 공동체의 참여자에게 직접 발언할 기회를 주고, 공동체 내부의 대화를 활성화하며, 참여자 스스로의 역량을 증진시키기 위한 프로젝트로, 이 목록에서는 더 이상 박물관과 관람자의 이해관계가 별도의 것으로 나뉘어 있지 않은 점이 눈에 띈다. 공동제작형 참여는 사회의 공적 목적을 달성하기 위한 공동체적 활동인 것이다.

위의 세 가지 목적을 구현한 실천 사례로 살펴볼 첫 번째는 시애틀의 윙룩아시아 박물관(Wing Luke Asian Museum)이다. 이 박물관은 특히 전시의 주제를 개발하고 설계하는 박물관의 핵심 기능에 지역 사회의 참여를 개방하고 수행해 나가는 독특한 운영 체계와 조직문화를 보여준다. 이 곳의 모든 전시는 지역사회의 제안으로부터 시작된다. 지역사회 구성원으로 구성된 코어자문위원회(core advisory committee, 이하 CAC)가 설치되어 이들은 제안된 주제를 토론하고 다양한 연관성을 찾아 전시의 설계를 지휘한다. 뿐만 아니라 이들은 이야기나 자료의 수집, 연구 수행, 현장 프로그램 실행과 같은 실무도 분담한다. 지역 구성원들에게 언제라도 그리고 어떤 일에 대해서라도 발언하고 참여할 기회를 무제한으로 보장하는 것이다.

이를 위해, 프로젝트 개시 후 2~3년간 이루어지는 개발 과정은 세 계층의 집단들이 수행해 나간다. 1) 코어자문위원회는 12~15인의 지역사회 구성원들로 만들어지며, 이들이 프로젝트 개발을 주도한다. 2) 운영진은 기술자문, 프로젝트 관리 및 프로젝트 커뮤니티의 운영을 담당하며 디자인과 제작을 수행한다. 마지막으로, 3) 비정규적으로 참여하는 커뮤니티 소속원들은 기여와 협력의 방식으로 프로젝트를 진행한다.

눈에 띄는 것은 박물관 내부 직원들의 축소된 권한과 기능이다. 일반적인 전시 개발 과정에서는 큐레이터가 전시의 주제나 전달할 지식의 구성을 대부분 담당하고, 디자인이나 시공과 같은 현장 업무는 외부 단체나 업체를 활용하는 것이 일반적 관례임에 반해, 윙룩 박물관의 내부 직원들은 디자인과 제작을 수행하는 역할과 실무 진행을 보조하고 관리하는 역할을 수행한다. 주제의 개발로부터 전시물의 수집까지 핵심적 학예 과정 대부분은 CAC의 주도하에 지역사회의 참여자들이 담당하는 것이다. 또, 이러한 개방된 과정으로 모든 전시가 개발되기 위해서는 서로간의 이해가 중요하기 때문에, 윙룩박물관의 직원은 일반적인 곳과는 다른 역량, 바로 커뮤니케이션 역량을 중시한다. 따라서 커뮤니케이션 역량은 윙룩박물관은 직원을 뽑을 때

도 중요한 기준이 되고 직원 교육 프로그램에서도 중심을 차지하는 주제가 된다 (Simon, 2010/2015: 375-379).

이러한 공동제작형 참여 프로그램은 기관 그 자체의 발전과 변화를 위한 과정이기도 하다. 그러한 또 하나의 사례로, 사이먼은 오클랜드박물관(Oakland Museum)의 교육부서가 실행한 <망자들의 나날(Days of the Dead)> 전시의 개발 과정을 소개한다(Simon, 2010/2015: 389-393). 이 프로그램은 1994년부터 시작된 오래된 것으로, 매년 멕시코의 전통 기념일인 망자의 날(dia de muertos, 11월 2일)을 전후하여 약 2개월간 진행되어 왔다. 이를 주도하는 박물관의 교육부서는 외부의 큐레이터를 초청하고 예술가, 학생, 지역 주민 등을 참여시켜 제단이나 제사용 공물 등을 제작해 왔다. 망자의 날 전야제에서는 공예, 시범, 연주, 퍼포먼스, 벼룩시장, 가장행렬 등이 일어나면서 축제의 장으로 구성되었고 큰 호응을 얻어 왔다.

<망자들의 나날> 프로그램의 발단은 박물관의 남미계 자문위원회였다. 운영진은 그들에게, 인근 지역의 수많은 남미계 관람자들이 박물관에 보다 다가오게 하려면 어떻게 해야 하느냐고 질문했고, 남미계 자문위원회는 이에 대해, 망자의 날을 활용해 샌프란시스코 이스트베이 지역의 남미계를 위한 문화적 거점으로 만들어 보자는 제안을 제시했다. 그렇게 시작된 이 행사는 대단히 큰 성공을 거두었고, 심지어 오클랜드박물관의 가장 인기 있는 행사로 발전했다. 특히 사이먼은 이 행사의 성공에 대해, 그 주제가 인간의 보편적인 경험인 죽음을 다루고 있기 때문이라고 보았다. 전시에는 멕시코계 방문자 외에도 건강 산업체, 호스피스 가족 단체, 말기 병 환자들, 또는 스트레스 카운슬러와 같은 다양한 사람들이 찾아오고 있고, 학생을 위한 교육적 프로그램으로서도 큰 의미가 있기 때문이었다.

이 프로그램에 대해서도 우리는 박물관 소속의 교육부서가 수행한 역할과 커뮤니티 또는 외부 인사와 단체가 수행한 역할을 비교해 살펴보아야 할 것이다. 여기서도 눈에 띄는 것은 박물관의 역할 축소이다. 박물관은 단지 지역의 많은 남미계 인구에게 다가갈 방법을 지역사회 자문위원회에 질문하고, 지역사회의 자문위원회가 제

안한 프로그램 <망자의 나날>을 받아들여 그것을 위한 전시 공간을 마련해 주었을 뿐이다. 전시를 기획하고 만들어 낸 그 모든 사항은 자문위원회와 지역사회 참여자들이 수행해 냈다. 이러한 참여 방식은 전시의 방식과 그것에 대한 평가에 있어서 다양한 결과를 파생시켰다. 사이먼이 인용한 오클랜드박물관장 에블린 오란테스(Evelyn Orantes)의 다음 표현은 그 모습을 잘 보여준다.

> 어떻게 보자면 이것은 박물관 내에 커뮤니티센터를 만드는 것과 닮았다. 그런데 나는 <망자들의 나날>을 그런 잣대로 규정하기가 망설여진다. 그렇게 이야기하면 가치를 폄하하는 것이기 때문이다. 사람들은 우리와 함께하는 예술가들을 그냥 "예술가"라고 하지 않고, "커뮤니티 예술가"라고 부를 것이다. 이 프로그램은 예술품을 디스플레이하는 법의 기본부터 다시 의문을 제기한다. 우리는 평등주의적인 접근법을 취한다. 예술가, 커뮤니티 소속원, 그리고 학교 단체를 연결시켜 감으로써, 방문자들은 유명한 예술가 작품 바로 옆에서 마카로니에 반짝이를 뿌린 설치작품을 보게 되는 따위의 일도 흔히 있다. 내 생각엔 박물관 사람들 중 그걸 어떻게 받아들여야 할지 고민하는 사람도 있을 것 같다(Simon, 2010/2015: 393).

이제 공동제작형 참여 프로그램의 마지막 사례로, 참여자와 기관 모두가 목표를 성취하고 자아를 실현해 나간 실제 사례를 뉴욕공립박물관(New York Public Library)의 <핸드메이드 크래프터눈(Handmade Crafternoon)> 프로그램을 통해 확인해 보자(Simon, 2010/2015: 476-479). 특히, 이 사례는 박물관 내부에서 이루어지는 참여를 다룬다는 점에서 위의 사례들과는 또 다른 차원, 즉 기관 내부의 참여적 조직문화를 다룬다.

<핸드메이드 크래프터눈>을 기획, 제작한 인물은 도서관의 희귀본 사서로 재직해 온 한 명의 직원, 제시카 피그자(Jessica Pigza)였다. <크래프터눈>의 기획 이전에 그는 소장품 중 수공예와 관련된 도서관 블로그를 시작했고, 일반인 대상의 서지학

교육을 담당해 왔다. 그러던 중 피그자는 공예와 서지학을 연결해 대중 프로그램을 만들어 보고자 했고, 유튜브를 통해 공개되는 <책에 의한 디자인(Design by the Book)>이라는 단편 영상 시리즈를 제작하게 되었다. 이는 지역 예술가가 등장해 도서관에서 도움이 될 만한 소장 도서를 찾아내고, 그 자료를 바탕으로 창작을 수행하는 내용이었다. 이 과정 중에 다시 피그자는 한 명의 외부 인사를 만나게 되는데, 그는 『크레프터눈(Crafternoon)』을 집필한 저자였다. 그와 함께 피그자가 기획한 <크래프터눈>은 이제 전문 예술가가 아닌 대중을 대상으로 영역을 넓히게 되었다. 도서관에 일반인이 찾아와 관심 분야의 서적을 찾아보고, 기법을 학습하고 토론하며, 함께 공예 작품을 만드는 주말 행사로 자리 잡게 된 것이다.

이 모든 행사는 성공적으로 진행되었고, 도서관 역시 대중과의 접면을 넓히는 소득을 얻을 수 있었다. 사이먼은 이 사례를 정리하면서, 특히 피그자와 같은 직원의 열정을 격려하고 자유를 허용한 뉴욕공립도서관의 모습으로부터 조직 문화의 중요성을 발견했다.

> 기관의 지도자들이 자신의 직원들(그리고 방문자들)이 가진 창의적 기여 능력을 신뢰하게 되면 특별한 일들이 생겨난다. 아무도 제시카 피그자에게 공예 기획이 자신의 업무 영역 외라고, 혹은 공공 프로그램의 영역을 지나치게 침범하고 있다고 지적하지는 않았다. 누구도 그녀 혼자만의 마케팅을 가로막거나 외부 파트너십을 형성하지 못하게 하지 않았다. 오히려 그녀의 관리자들은 그녀가 미션과 관련된 방향으로 자신의 열정을 쏟을 수 있도록 독려하고 지원하였다. 참여는 기관이 제시카 피그자와 같은 열정적 직원을 지원할 수 있는 체계를 개발해야 유지가 가능하게 된다. 이는 유연성, 집중, 그리고 신뢰의 문제이다(Simon, 2010/2015: 480).

뉴욕공립도서관의 피그자의 사례는 여러 측면에서 시사점이 크다. 첫째, 이 사례에서는 도서관 사서로부터 유튜브 영상의 제작자, 그리고 대중 참여 프로그램의 기

획자로 변신해 나간 피그자의 학습과 발전 과정이 확인된다. 둘째, 도서관이라는 기관이 내부 직원을 특정한 직능에 가두지 않고 자유를 허용함으로써 기관 내부자의 참여 실천이 결국 기관의 사회 참여로 확장되어간 모습을 확인할 수 있다.

동시에, 이 사례를 통해 사이먼이 지향하는 참여적 기관의 모습이 좀 더 구체화되는데, 다시 그것은 두 가지 측면에서 살펴볼 수 있다. 그 첫째는 '사회에 대한 봉사'라는 막연한 이상을 구현하기 위한 기관 내부의 조직 문화와 관련된다. 사이먼의 글 속에서 뉴욕공립도서관은 단지 방문자의 학습을 돕는 보조적 역할만을 수행하지는 않는다. 기관 내부의 모든 구성원들도 학습하는 정체성으로 다루어지면서, 박물관은 그 자체가 새롭게 모색하고 학습해 나가는 진화의 주체가 된다. 둘째, 그 결과 참여적 기관의 정체성은 보다 열려있고 유연한 형태로 규정될 가능성을 얻게 된다. 문화 기관의 참여자 모두는 자신과 공동체의 학습과 발전을 위해 함께 노력하는 학습 공동체가 되며, 그 속에서는 그가 외부에 속한 방문자이냐, 내부에 속한 운영진이냐의 구분을 뛰어넘는 소속감과 주인의식이 존재하게 되는 것이다. 이는 문화 기관에서 안팎의 구분이 사라짐을 뜻한다. 이때 박물관 학습은 무엇을 어떻게 교육할 것인가라는 교육공학적 문제를 넘어, 공동체의 문제, 사회 공동의 문제로 확대되고 연결된 개방적 변화 과정으로 전환된다.

이 장에서는 사이먼의 참여적 박물관론에 대한 적극적 해석을 시도하였다. 이를 통해, 참여의 실천적 의미는 교육 방법론의 차원을 초월해 박물관 그 자체의 존재론적 의미를 새롭게 추구하는 박물관 개혁의 담론으로 재해석되게 된다. 이 해석에서 참여적 박물관의 의미는 이제 어떤 특정 페다고지를 보유하고 시행하는 기관이란 의미를 초월한다. 참여적 박물관은 정해진 건축 공간, 컬렉션, 혹은 페다고지를 지칭하는 명사(名詞)적 의미를 넘어 끊임없이 내외부의 대화가 일어나는 공간, 그리고 이를 통해 언제나 새로운 모습으로 바뀌는 가변적 과정 그 자체라는 동사(動詞)적 의미를 얻게 되는 것이다.

VI. 논의: 박물관과 박물관 학습의 재사유화

본 논문에서 지금까지 살펴 본 담론들은 대체로 '정체성'에 대한 새로운 인식을 발견하고 이를 박물관 학습의 목적으로서 확인하는 방향으로 형성되어 왔다고 할 수 있다. 이 정체성 인식에서는 한 개인을 변할 수 없고, 독립적이고, 고정되어 있는 뿌리로 바라보는 근대적 주체로서가 아니라, 그것을 상황적이고, 맥락화되어 있고, 역동적으로 움직이며 변화하는 존재로 바라본다. 이 인식은 교육에 대한 개념도 바꾸어 나가게 되었다. 전통적 교육에서 학습자를 존중하는 방식은 학습자의 성격이나 관심, 혹은 주장을 수용하고 그에 맞춘 교과 과정을 준비하는 것, 그래서 보다 효율적으로 지식을 전달하는 것이었다. 그러나 새로운 정체성 개념이 요청하는 학습은 그 효과를 지식의 습득보다는 '변화 가능성'으로 본다. 이러한 형태의 박물관 학습에서 박물관 경험은 자아와 세계의 만남으로 설명된다. 이 만남은 수평적 상호작용과 의사소통으로 구성되고, 그 결과 학습은 이러한 상호작용의 환경 속에서 이루어지는 정체성의 변화 또는 이동으로 모습을 드러내게 된다. 이러한 학습은 양방향적인 효과나 영향으로 간주된다.

한편, 후퍼-그린힐과 사이먼의 연구에서는 위의 결론을 더욱 과감하게 확장한 결론, 즉 정체성 학습이 단지 박물관에 오는 관람자의 문제가 아니라, 박물관 그 자체의 존재론적 의미와 연결되어 있다는 사실이 도출된다. 이 개혁적 박물관 담론들 속에서는 박물관이라는 기관적 정체성 역시 상황적, 맥락적, 역동적인 것으로 조명되며, 여기서 '참여'는 바로 이러한 역동적 정체성의 원리가 되는 것이다. 참여는 박물관과 관람자의 지식의 제공자와 수용자로서의 이분법을 초월해, 박물관 내부로부터 사회에 이르는 무한한 스펙트럼으로 존재하는 '중간 참여'를 조명하는 원리로 작동하고,

그 결과 박물관 그 자체도 참여하고, 학습하고, 변화하는 정체성으로 보게 되는 이론적 토대가 된다.

그러면 박물관과 관람자의 정체성은 사회와 어떤 관계에 있고 정체성의 새로운 이해는 박물관의 미래를 어떻게 제시하는가? 정체성의 형성과 변화 과정에 관한 논리적 타당성은 박물관이나 학습에 한정된 원리인가, 혹은 일반적인 사회 구성의 원리인가? 이런 문제에 관한 부연으로서, 이제 정체성의 형성과 그 성질에 관한 새로운 이론화를 시도해 보고자 한다. 본론에서의 접근 방식과는 달리, 여기서는 보다 일반적이고 광범위한 사상들을 살펴봄으로써 정체성 논의로부터 박물관 그 자체에 관한 사유로 확대시켜 나가고, 박물관 학습을 박물관 제도, 정치, 철학과 연결된 새로운 담론의 공간으로서 새롭게 열어 보고자 한다.

1. 학습 공동체로서의 참여적 박물관

경험주의 철학으로부터 참여적 박물관론에 이르는 이론적 흐름을 요약하고 참여적 박물관론이 가지는 의미를 확장, 탐색해 보자. 경험주의에 입각한 박물관 학습론은 박물관 교육에 관한 연구의 관점을 학습 행위의 주체인 관람자로 옮겼다. 경험주의 관점을 통해 관람자는 개별적 행위자로서의 역동성을 가진 존재로 되살아난다. 이 관점에서 박물관 학습은 행위자로서의 관람자가 자신의 실존적 정체성을 획득해 가는 과정으로 설명된다. 그래서 이 과정은 일률적이거나 표준적인 것이 아니며, 개인과 세계 간의 충돌, 대화, 협상을 반복하는 영구적 변화의 과정으로 이해된다.

한편, 구성주의는 박물관 학습의 개념을 새롭게 정의하는 다양한 이론들을 파생시키며 박물관 학습의 새로운 패러다임을 구축했다. 초기 구성주의는 전통적 대안학습의 이론을 계승하며 여전히 교육을 기능적, 합목적적 지식의 전달로 바라보는 관점을 가지고 있었다. 하지만 이후 관람자에 대한 질적 연구가 본격적으로 심화되

고, 박물관 학습의 개념을 양방향적이고 수평적인 문화로 바라보는 관점의 변화가 수용되면서, 박물관 교육은 박물관 그 자체에 관한 총체적 개혁을 아우르는 패러다임으로 확대되어 왔다. 그러나 구성주의의 전개와 수용 과정 속에서는 구성주의를 철학이 아니라 방법론으로서 받아들이는 큰 오류도 발견된다. 구성주의를 교육 방법론으로 받아들이게 되면 결국 박물관은 지식을 전달의 기능, 즉 전통적 교육기관의 정체성으로 복귀하게 된다. 따라서 구성주의의 의미는 새로운 교육 방법을 제시함이 아니라 '관람자'의 주체성을 새롭게 발견함, 즉 관람자에 대한 새로운 관심과 이해를 모색하고, 관람자 정체성을 박물관 학습의 중심 주제로 바라보는 새로운 시각을 마련함에 있다고 할 것이다.

참여적 박물관론도 관람자에 대한 새로운 관심과 이해로부터 출발한다. 사이먼은 박물관의 존재 이유를 관람자가, 그리고 관람자를 넘어 박물관 내부와 중간 영역에 속하는 구성원 모두가 서로 대화하고 관계를 형성한다는 점에서 찾았다. 이 생각이 담긴 '나에서 우리로' 다이어그램에서 가장 일차원적인 박물관의 활용은 개인의 콘텐츠 소비로 제시된다. 하지만 궁극적으로 박물관 참여는 참여자들 간의 사회적 연결로 조명되며, 이는 학습과 정체성 형성에 관한 경험 철학적 해석을 통해 얻어진 사회화로서의 학습이라는 논리를 반영한다고 할 것이다.

참여적 박물관론은 이러한 거대한 변화를 현장에서 포착한 증언이자 실천적 사례로 존재한다. 이는 구성주의를 초월해 참여적 박물관론이 이룬 성과라고 할 수 있다. 구성주의는 여전히 박물관 자체의 패러다임 전환을 실천적으로 다루지 못하였음에 반해, 참여적 박물관론은 박물관을 사회의 모순과 고민 속에서 실천되는 학습의 주체로 바라보고 그 사례들을 발굴, 기록해 냈기 때문이다. 이러한 사고는 박물관 내부의 조직 문화나 조직 구성의 문제, 그리고 박물관 '주변'의 중간적 존재를 재조명하고 박물관의 논의 속으로 포함시킴으로써 가능했다.

이렇게 보면, 참여적 박물관론의 진정한 의미는 두 가지 사고 과정을 종합했음에 있다고 할 것이다. 첫째는 학습과 개인의 정체성의 관계를 다룬 이론적 구축과정이

다. 이는 이성중심적 지식의 개념으로부터 해방되어 학습의 개념을 사회와 개인 사이에서 일어나는 협상의 과정으로 설명하고 이해해 나가는 과정이다. 다음으로 두 번째는 이러한 학습의 개념을 통해 박물관의 기관적 정체성을 재해석하려는 이론적 구축 과정이다. 여기서는 제도비평과 예술적 행동주의가 보여 주었던 목적론적 접근, 즉 박물관의 사회 참여를 당위로 다루었던 접근과 달리, 박물관이라는 기관 그 자체의 공동체적 존재 방식과 의미를 유연한 변화의 과정으로 다루고, 이를 통해 박물관에게 실천적 행위자성, 혹은 학습자적 정체성을 부여한 것이라 할 것이다.

이 부분을 조금 더 풀이해 보자. 우선 주목할 것은 방문자의 참여적 정체성과 박물관의 기관적 정체성 사이의 유사성과 공통성이다. 개인과 박물관은 모두 변화하는 과정적 정체성으로 조명되고 있는데, 이 변화 과정은 다시 '박물관 학습'이라는 표현으로 대치 가능하다. 여기서 '참여적 박물관 학습'의 의미가 새롭게 부상한다. 이제 박물관은 관람자에게 기계적으로 지식을 전달하는 기관이 아니라 관람자와의 상호적 영향 속에서 함께 공동체로서 학습해 가는 '과정적 존재'로 새롭게 정의된다. 박물관 학습은 박물관의 '존재-겸-과정'을 지칭하는 표현이 되는 것이다. 사이먼의 참여적 박물관론은 이러한 사고의 전환을 보여주는 담론으로, 그것은 박물관과 관람자, 그리고 참여와 학습의 개념들을 해체-재구성하는 박물관 개혁의 담론이라고 할 수 있다.

이렇게 확장된 개념의 '참여적 박물관 학습'은 이 논문의 앞부분에서 제기했던, 미국박물관연합의 DEAI 보고서에서부터 시작된 질문에 대한 좋은 해답이 된다. 이 보고서를 다루면서 본 연구에서는 박물관 내부의 학습과 변화가 '박물관은 교육을 통해 사회에 봉사한다'는 공공적 목적과 어떻게 만날 수 있느냐는 질문을 제기했다. 이에 대해, '참여적 박물관 학습'은 공적 목적과 내부적 변화로 나눌 수 없는 상호작용적 변화 과정이 곧 박물관 학습이라고 대답한다. 박물관 그 자체가 바로 끊임없는 '정체성 작업(identity work. Rounds, 2006)[3]'이며, 이러한 박물관은 스스로 언제나

3) 정체성 작업(identity work)이라는 표현은 라운즈(Jay Rounds)가 박물관 관람자의 정체성

변화 과정으로 존재하는 하나의 학습공동체로서 여기에는 박물관 내외부의 모든 참여자가 동참한다. 이 학습은 사회로부터 독립된 변화가 아니라 사회와 함께, 사회와 소통하며 만들어 나가는 정체성 작업의 과정인 것이다.

참여적 박물관론은 이렇게 사회속의 지식 공동체 또는 학습 공동체의 철학과 구성에 대한 담론으로서, 박물관의 존재 의미를 개혁적으로 다루려는 시도로 바라볼 때 비로소 더욱 큰 설득력을 얻게 된다. 참여적 박물관론은 박물관의 관객 수를 늘리거나 박물관 교육의 효과를 더 높이는데 유용한 협소한 방법론이 아니라, 우리의 지식이 어떻게 공공적으로 구성되고 있느냐, 그리고 우리 사회가 겪고 있는 크고 작은 문제의 해결을 위해 어떻게 개인과 공동체가 함께 학습하며 문제를 해결해 나가고 있느냐를 논의하는 보다 넓은 존재론적 질문을 우리에게 던진다.

이렇게 본다면, 참여적 박물관은 더 이상 일반인의 참여를 독려해야 할 의무와 책임을 가진 유일한 주체가 아니라고 할 것이다. 오히려 박물관은 스스로 그러한 유일한 책임 주체라는 특권적 사고방식을 내려놓고, 사회가 원하고 요구하는 문제의 해결을 위해, 기꺼이 참여하려는 의지를 가진 시민들을 위해 공간과 업무를 공유하고 나누는 위치로 되돌아와야 하는 것이다. 사이먼의 참여적 박물관론은 이렇게, 오늘날 우리가 공동의 문제를 해결하고 지식을 만들어 가는 과정을 다루는 큰 틀의 담론으로서 그 의미가 재평가되어야 마땅할 것으로 본다.

이렇게 경험주의로부터 참여적 박물관론까지의 일련의 박물관 담론들이 궁극적으로 오늘날 우리의 지식 구성론, 그리고 인간과 공동체의 사회적 존재론을 다루어 왔다면 여기서 우리는 어떤 일반적 결론과 전망을 도출할 수 있을까? 또, 이 연구에서 다루는 관람자, 참여자, 박물관, 박물관 학습과 같은 일련의 개념들은 어떻게 그

이 가진 영구적이고 상시적인 변화 가능성과 역동성을 강조하기 위해 사용하였다. 라운즈의 글은 후퍼-그린힐의 연구와 시기적으로 겹치며, 박물관 학습과 관람자의 가변적 정체성을 연결시킨 중요한 논문이라고 볼 수 있다. 박물관의 정체성 학습의 의미가 관람자의 전환적 변화 가능성 보다는 관람자 자신의 신념을 확인시키고 강화시키는 작용으로서 의미가 있다고 한 점에서도 후퍼-그린힐의 사상과 가깝다.

의미가 존재하고, 비판받고, 발전적으로 재해석되고 있는가? 이러한 접근의 당위성과 타당성은 어떤 철학적 바탕으로부터 찾을 수 있을까? 이제 다음 절에서는 이러한 일반적 고찰을 향한 논의를 전개해 보기로 한다. 이는 박물관 학습의 담론적 공간을 박물관 내부에 갇힌 협소한 방법론으로부터 해방시키려는 시도라고 볼 수 있겠다.

2. 정체성 형성의 이데올로기

다양한 박물관 학습 담론들이 공통적으로 정체성 형성을 다루고 있지만, 정체성에 관한 고전적이고 일반적인 이론은 루이 알튀세(Louis Althusser)에게서 찾아볼 수 있다. 그는 자본주의 부르주아의 생산관계의 재생산을 설명하기 위해 정체성의 형성에 주목하는데, 이 논문에서는 이데올로기의 작용으로 주체가 '호명'된다는 알튀세의 명제를 통해 드러나는 '언어적 수행'으로서의 정체성 형성에 주목하고자 한다.

알튀세의 이론에서 생산관계의 재생산은 노동력의 재생산을 의미하며, 그는 이 노동력이 바로 이데올로기적 국가기구(ideological state apparatus, 이하 ISA)를 통해 형성된다고 설명했다(Althusser, 1971/2014). 현대의 생산 관계가 필요로 하는 지식과 기술을 갖춘 노동력은 생산현장에서 즉시 재생산될 수 없다. 이를 위해 생산현장과 별도로 학교와 같은 사회화 기관이 필요하게 되는데, 그것을 알튀세는 ISA라고 지칭한 것이다. ISA는 물리력을 동원하는 억압적 국가기구(repressive state apparatus)와 달리 국가의 공적 영역뿐만 아니라 사적 영역에서도 존재하고, 단수가 아니라 복수로 존재할 수 있다. 알튀세가 열거한 ISA에는 종교, 학교, 가족, 법률, 정치, 노조, 통신, 문화 등이 포함된다.

알튀세는 중세시대의 가장 대표적 ISA가 교회였던 반면 오늘날은 그 자리를 교육기구가 대신하고 있다고 보았다. 열거된 다른 ISA들의 경우 참여의 강제성이 낮은 반면, 학교는 모든 국가 구성원이 정해진 나이에 많은 시간을 반드시 할애해야 하는

곳이기 때문이다. 그는 자본주의적 생산 체계의 상부구조가 작동하기 위해 필수적으로 이데올로기의 재생산이 필요하다고 보았고, 그 재생산을 담당하는 핵심 국가 기구로 교육 기관을 지목한 것이다. 이러한 알튀세의 논리는 박물관 학습의 관점에서도 큰 의미가 있다. 이 이론은 박물관이 어떻게 국가적 이데올로기를 개인에게 강제하는 기관이 되었느냐를 조명함에 중요한 이론적 근거가 되었을 뿐만 아니라, 그 전개과정에서 거론되는 정체성의 동적 성질, 즉 학습될 수 있으며, 사회적으로 구축된다는 정체성에 대한 관찰은 오늘날의 박물관 학습론 속에서 다루는 관람자의 정체성과에 대해서도 많은 시사점을 가진다.

알튀세가 서술한 이데올로기와 정체성의 구축 과정을 설명해 보자. 그는 이데올로기의 발현을 일상 속의 의례, 특히 언어적 행위 또는 작용의 결과로 바라본다. 이 논리 전개과정은 이데올로기가 실체를 가지고 있지 않지만 일상을 지배한다는 사실을 조명함으로써 시작된다. 여기서 그는 다음과 같이 정신분석학을 소환한다. "이데올로기는 영원하다(eternal). [프로이트의] 무의식과 같이"(Althusser, 1971/2014: 255). 이데올로기는 무의식과 같이 눈에 보이지 않는 것이지만 언제나 작동하고 있으며, 그런 의미에서 그것은 알 수 없는 것이기도 하고 영원한 것이기도 하다는 것이다. 이와 비슷하게, 알튀세는 이데올로기가 "역사를 가지고 있지 않다"고도 이야기했다. 이는 이데올로기가 시간적으로 구성되고 축적된 인과관계를 결여했다는 의미가 아니다. 반대로 이데올로기의 작용은, "무역사적 현실, 즉 편재(遍在) 역사적 현실(a non-historical reality, i.e. an omni-historical reality) (255)"이라고 그는 말한다. 즉, 이데올로기는 나의 현재를 지배하고 작용하지만, 그것은 나를 과거로부터의 시계열적 연속 속에서가 아니라, 다시 말해 인과적으로 스스로 인지되는 형태로 나를 규명해 줌으로써가 아니라, 무의식적 작용으로써 지배한다는 것이다. 이데올로기는 시간의 선형적 흐름을 통해서가 아니라 현재 속에 공존하고 경합하는 다양한 상호작용들 속에서, 혹은 그러한 힘이나 담론에 내재된 복수의 역사들 속에서 발현되는 것이다.

이렇게 알튀세는 이데올로기에 대해, 그것은 효과에 있어서 실재적 혹은 '물질적(material)'이지만 그 자체를 실체로 보아서는 안 된다고 말한다. "이데올로기는 늘 기구(apparatus)로서 존재하고, 그 실천(practice) 또는 실천들 속에 존재한다. 이러한 존재는 물질적이다"(Althusser, 1971/2014: 259).[4] 그리고 그는 이데올로기의 물질적 구현을 '신'이나 믿음과 같은 종교적 장치(device, 259)에 빗대어 설명하면서 이데올로기의 실현은 의례(ritual)의 지배를 받는다고 생각했다. 여기서 알튀세가 구사하는 용어와 논리는 다양하게 해석될 수 있겠지만 여기서는 간단히 다음과 같이 요약해 본다. 즉, 이데올로기의 존재가 기구(apparatus)라면, 그것의 상징적 재현물은 장치(device)라고 할 수 있다. 그런데, 이데올로기가 자신의 존재를 드러내는 방식은 일상 속 의례(ritual)의 형식을 가진 실천(practice)을 통한다. 이러한 개념들을 전개하고 정리하는 과정을 통해, 알튀세는 유물론과 정신분석학을 연결시켜 후기구조주의 사고로의 진행을 보여준다.

한편, 이렇게 구축된 개념 위에서 알튀세는 "이데올로기가 개인을 주체로 호명(interpellate)한다(Althusser, 1971/2014: 261)"는 유명한 명제에 이르게 된다. 그에 따르면, 이데올로기의 작용으로 "당신과 나는 언제나 이미 주체이며, 그렇기에 이데올로기 확인의 의례(ritual)를 끊임없이 실천한다. 그것은 우리 자신이 견고하고, 개별적이며, 구별 가능하고, (자연적으로) 대치불가능한 주체임을 확인해 준다"(263). 특히 여기서 눈에 띄는 점은 이데올로기적 의례와 그 실천을 매우 사소하고 일상적

4) 이데올로기의 물질성에 대한 해석 시도는 다양하게 있어왔다. 홀(Stewart Hall)은 이 부분에 대한 심도 깊은 논의를 이끌어 낸 한 사람인데, 그는 모든 실천을 이데올로기 혹은 담론이라고 간주하는 견해에 대해 부정적이다. 대신 삶(life) 또는 경험(experience)과 이데올로기를 결부하는 해석을 시도하면서, 어떤 경험도 "이해의 의미 규칙과 해석 틀," 즉 재현 체계들(systems of representation)을 벗어날 수 없음을 강조했다. 이 해석은 이데올로기 체계의 복수성과 경합성, 즉 한 사회 내에는 다양한 이데올로기가 서로 모순을 일으키며 경합적으로 존재한다는 사실에 주목한 것이며, 나아가 재현 체계의 변화 가능성을 통한 이데올로기 투쟁과 지배 이념(ruling idea)의 변화가능성을 열어 두기 위한 것이었다(Hall, 1985).

인 것, 예를 들어 다른 사람을 "어이, 거기"하고 부르는 것과 같은 행동에서 찾았다는 점이다. 즉, 이데올로기는 억압적 국가기구의 과시적 권력 행사와는 달리, 우리의 일상 속에서 우리 스스로의 행동을 통해 발현된다는 것이다. 또, 그는 이데올로기가 우리에게 보이지 않는 무의식적인 무엇인 이유도 여기에 있다고 보았다. 그에 따르면, 이데올로기는 자신의 존재를 숨긴다. "이데올로기가 '내가 바로 이데올로기다'라고 말하는 일은 절대 없다"(265)고 그는 말했다.

다시 이 논의의 원점으로 되돌아가 생각해 보면, '호명'이라고 하는 언어적 행위가 이데올로기적 주체 구성의 중요한 작용이 된다는 사실, 다시 말해 주체는 언어적 작용의 결과라는 점을 알튀세가 지적한 부분은 대단히 의미심장하다고 볼 수 있다. 이는 정신분석학의 설명과도 일맥상통한다. 정신분석학에서는 더 나아가, 언어를 상징계를 구성하는 억압적 질서로 다루며, 개인의 주체 형성은 언어라는 사회적 질서를 습득함으로써 가능하다고 본다. 정신분석학에서 언어는 이미 확고히 사회적으로 고정된 체계 혹은 질서로서 개인의 욕망을 억압하는 기재로 간주된다. 라캉의 정신분석학에서는 상징계를 '대(大)타자(대문자로 쓴 Other/Autre)'라고 표시하는데, 그것은 상징계가 개인의 욕망으로 조작하거나 저항할 수 없는 하나의 거대 체계임을 강조하는 것이다(Lacan, 1966/1977). 이러한 정신분석학 계열의 설명과 비교하면, 알튀세의 이론에서는 주체의 구성 과정에서 언어의 작용적, 행위적 측면에 좀 더 주목한다. 그에 따르면, 언어는 주체를 특정한 이데올로기 속으로 포섭하지만, 동시에 이 언어적 '의례'는 모든 개개인이 스스로 일상의 실천 속에서 행하는 것이다.[5)]

---

5) 정신분석학과 알튀세의 이론 사이에 존재하는 차이에 대해, 홀(Stewart Hall)의 설명을 계속해 들어보자. 그는 알튀세가 적어도 이 글을 쓸 당시에 라캉적 개념인 '상상계'를 직접적으로 채용하지 않았다고 보았다. 알튀세가 정신분석학을 거론한 것은 단지 물리적 세계와 개인의 경험 간의 틈을 강조하기 위함이라는 것이다(Hall, 1985: 105). 이를 통해, 홀은 이데올로기가 개인이 스스로 구상한 재현의 체계라는 개념을 강조한다. 즉 그는 알튀세의 이데올로기를 정신분석학적 해석과 결부시켜 비교하면서, 그 물질성을 담보하는 것 보다는 재현이라는 문화적 기재를 통해 해석하고자 했다고 볼 수 있다.

이렇게 구성되는 알튀세의 이론의 의미는 두 가지로 정리될 수 있다. 첫째, 정신분석학의 본류가 언어의 상징적 존재감에 주목함과 달리 알튀세는 언어의 '행위 능력'을 더욱 부각시킨다. 이데올로기는 늘 자신의 존재를 과시하고 있는 것이 아니라, 일상 속의 작은 의례적 언어 실천, 즉 '어이, 거기'와 같은 '호명'이 일어날 때 비로소 부상하고 작동한다는 것이다. 둘째, 언어의 행위적 측면에 주목함으로써 알튀세는 그것의 '비판 가능성'을 활성화한다고 할 수 있을 것이다. 언어는 더 이상 개인을 종속시키는 거대 체계가 아니라 일상적 행위 속에서 비판적으로 조작될 수 있고 늘 그러한 변화 속에 있는 것으로 보는 것이다. 이어지는 절에서 다시 살펴보겠지만, 이러한 언어적 행위능력과 언어 자체에 대한 비판 가능성은 상호작용을 통한 박물관과 관람자의 능동적 변화 가능성, 즉 학습의 원리를 밝히는 것이기에 이 연구의 논의에서 중요한 위치를 차지한다.

알튀세의 철학으로부터 도출되는 박물관과 관련된 논제들을 정리해 보자. 첫째, 주체의 구성(constitution)이 이데올로기의 작용이라고 하는 알튀세의 이론은 정체성을 동적, 상황적, 맥락적인 것으로 바라보는 현대의 박물관 학습 이론과 연결된다. 주체가 이데올로기라는 허상의 작용을 반영하는 결과물이라면, 그 정체성 역시 실체의 고유성이 부정되는 가변적인 성질의 것이라고 보아야 할 것이기 때문이다. 알튀세 역시, "개인을 고유하고 절대적인 주체라고 호명한다면 그것은 반사상(speculary)과 같다 (Althusser, 1971/2014: 268)"고 말함으로써 '절대적 주체'로서의 개인을 해체하고 서로가 서로를 반영하는 상대적 존재임을 확인한다.

둘째, 교육기관으로서의 박물관이 가진 권위는 지식의 절대성에 의지하고 있으나 알튀세의 ISA 이론은 이를 의심하게 했다. 그 결과, 우리는 박물관의 존재와 박물관 학습의 의미를 정치사회적 담론의 장으로 끌어낼 수 있게 되었다. 즉, 알튀세의 이론은 박물관이 학술적 지식의 울타리에서 벗어나 더 넓은 공동체적 이해에 봉사하고 행동하기를 요청하는 현대의 담론을 위한 기반을 제공한 것이다.

마지막으로 셋째, 그가 활용한 개념들, 즉 이데올로기, 기구, 장치, 실천, 그리고 의례와 같은 개념은 박물관 경험과 학습을 분석하기 위한 도구적 틀로 활용될 수 있다. 박물관은 학교와 다른 독특한 학습의 장으로서, 공간적 구성이나 작품의 배열, 설명, 혹은 감상의 태도와 관련된 수많은 의례를 실천하고, 또 관람자들에게도 부과하는 곳이기 때문이다.

이러한 세 가지 논제들은 오늘날 참여적 박물관론과 같은 담론, 혹은 미국박물관연합의 DEAI 문서와 같은 곳에서 실제로 활발히 다루고 있는 주제들이라고 할 수 있다. 알튀세의 정체성과 이데올로기 이론은 이러한 담론들을 위한 이론적 기반으로서 존재해 온 것이다. 한편, 알튀세의 이론에서 발견되는 의미, 즉 이데올로기의 언어적 행위 능력과 비판 가능성은 박물관 학습과 박물관 그 자체의 존재론적 물음에 접하는 포괄적 화두로 보인다. 이 문제는 다음 절에서, 정체성의 동적 구조를 조명하는 행위자성과 행위자의 행위를 조명하는 수행성에 대해 논의하며 다루어 보고자 한다.

3. 행위자성의 수행과 박물관 학습

이 연구를 통해, 그리고 앞의 절에서 다룬 정체성 철학은 정치사회적으로 어떤 의미가 될까? 그리고 그것은 어떤 조건하에서 어떻게 동작하는가? 이 문제를 다루기 위해 수행성(performativity) 개념과 관련된 정체성 이론을 논의해 보고자 한다.

참여적 박물관론이나 후퍼-그린힐의 확장된 구성주의가 보여주었듯, 새로운 박물관 학습의 주체들에게 있어서 정체성은 고정된 실체가 아니고 항상 변화하는 과정으로 비추어진다. 그리고 그 변화는 개인과 개인, 기관과 개인, 사회와 기관, 그리고 사회와 개인 간의 상호작용으로 일어난다. 뿐만 아니라, 특히 참여적 박물관론에서는 정체성의 변화로서의 학습을 박물관 관람자에 국한하지 않고 박물관 운영자와 박물관 그 자체의 문제로 더욱 확장시켰다. 관람자와 더불어 운영자도 학습하고 참여

하는 주체로 조명됨으로써, 박물관 그 자체도 변화하는 기관적 정체성으로 조명되는 것이다. 하지만, 이러한 정체성 개념, 즉 평범한 방문자로부터 중간 참여자, 전시 기획자나 교육 담당자, 심지어 박물관의 행정직이나 고위 관리자에 이르는 그 모든 박물관 참여 주체들의 정체성을 우리는 어떻게 지칭해야 할까? 주어진 지위나 역할에 갇혀있지 않고 변화하는 상황과 맥락 속에서 항상 변화할 수 있는 역동적인 정체성을 어떻게 규정해야 할까? 또, 무엇보다, 주체의 '자유의지'가 아니라 상황과 맥락의 영향 속에서 발현되며, 주체와 대상의 자리를 바꾸어가며 차지하는 이러한 정체성을 어떻게 불러야 할까? 나아가, 이러한 정체성에 대한 새로운 관점으로부터 제시되는 박물관은 어떤 조건을 만족하는 곳이 될 것인가?

이 문제와 관련해, 우리는 이 연구에 등장하는 많은 담론들 속에서 두 가지 주목할 만한 키워드를 발견할 수 있었다. 첫째는 경험 철학 속에서 정체성을 설명하는 표현, 즉 '행위자성(agency)'이고, 둘째는 이 정체성의 변화 또는 운동을 설명하는 용어, 즉 '수행성(performativity)'이다. 이 용어들은 새로운 단어가 아니며, 이론적으로 정확히 규정되어 있다고 보기 힘들다. 이들은 많은 문헌 속에 자주 등장하지만, 일상적 용례의 성격이 강하기도 하고 그 의미도 추상적이며, 맥락에 따라 서로 의미가 크게 다른 경우도 많다.

이러한 점들을 염두에 두고, 우선 행위자 혹은 행위자성이라는 표현을 살펴보자. 사전적으로 이는 어떤 권한이나 역할을 수행하는 대리자를 뜻한다. 일상적으로는 보험이나 부동산의 거래 중개자와 같은 의미로 많이 쓰인다. 하지만, 사회학이나 교육학적 맥락에서는 '자유의지를 실천하는 사람'이라는 의미가 보다 부각된다. 주체가 행사하는 권한에 무게가 실린 표현인 것이다. 본 연구의 3장에서 다룬 경험주의에서는 창작자와 학습자의 동적이면서도 가변성과 상대성을 가진 정체성으로서, 확고부동한 정체성을 표현하는 '주체'라는 표현과 대비되는 성질로서 행위자성을 부각시킨 바 있다.

한편, 수행성이란 표현도 다양한 형태로 발견된다. 4장에서 살펴본 바와 같이 후퍼-그린힐은 박물관 학습을 '수행적'이라고 표현하는데, 이때 수행성은 박물관 학습이 가진 동적 성질을 의미하는 것이었다. 박물관 학습에서는 어떤 정체된 지식의 전달이 아니라 수평적 상호작용을 통한 대화적, 협상적 의미 구축이 끊임없이 일어난다는 뜻이다.

행위자성과 수행성을 연결하는 논의 사례는 제이 라운즈(Jay Rounds)의 글에서 발견된다. 그는 사회규범적 틀 안에서 규정된 바를 실현하는 '정체성'과 의도를 갖추고 행동을 선택하거나 시작하는 '행위자성'을 구분하면서(Rounds, 2006: 136), 구조와 행위자성이 '충돌(collide)'하는 장소를 정체성이라고 표현하였다. 다음 구절은 행위자성과 그것을 설정하는 정체성의 역할을 잘 묘사한다.

> 행위자성은 각본도, 무대도, 관중도 없는 배우와 같다. 심지어, 배우가 무슨 의미인지도, 어떤 역할을 수행해야 한다는 개념도 가지고 있지 않다. [정체성이라는] 외부의 세계로부터 구조를 부여받아야 하는 것이다. 연기를 위한 장소, 지침, 그리고 그 목적이다(Rounds, 2006: 136).

동시에, 정체성 역시 행위자성과 외부 세계의 상호작용 과정에서 등장한다. "[정체성의 발현은] 내부의 것과 외부의 것 사이의, 행동을 선택하는 행위자와 행동의 기회를 제공하는 구조 사이의 행동의 선택지들과 행동의 결과 사이의 중재 기능(mediating function)이다"(Rounds, 2006: 137). 또, 이렇게 제시되는 정체성과 행위자성의 상호작용적이고 동적인 성질에 대해 라운즈는 그것을 "정체성의 수행적 성격(performative character of identity)"(142)이라고 지칭했다.

그러나 정체성은 그 자체로서 구체화되는 것이 아니다. 라운즈는 정체성의 구성조건을 두 가지로 제시하는데, 첫째, 그 스스로를 활성화하는 '행동'이 필요하고, 둘째, 그것이 가시화되기 위한 환경 또는 '맥락'이 필요하다. 그는 다음과 같이 말한다.

> 정체성은 그 자체를 바탕으로 행동함으로써 '활성화(enacted)'된다. ... 정체성은 수행(perform)을 필요로 하며, 동시에 자신의 특성을 가시화하는 맥락도 필요로 한다. 정체성은 본질도 아니고 존재의 상태도 아니다. 반대로 그것은 해석을 통해 의미가 구체화되는 패턴이라고 해야 한다(Rounds, 2006: 141).

정체성은 그 자체가 존재하는 무엇이 아니라, 어떤 행동을 통해, 특정 맥락 속에서만 가시화 될 수 있는 조건적 '패턴'이라는 것이다. 이러한 라운즈의 설명은 2장의 비숍, 3장의 엘스워스, 4장의 후퍼-그린힐, 그리고 5장의 사이먼의 인식과 연결되며, 알튀세가 정체성을 설명하면서 활용한 '호명'이라는 표현과도 연결될 것이다. 즉 경합자로서의 주체, 매체와 문화로서의 학습, 참여자 등의 개념들과 서로 깊이 연관되면서, 그 속에서 '수행'은 정체성과 그것의 형성을 위한 환경/조건/구조/공간 간의 연쇄적이고 영구적인 상호작용과 역동성을 포괄하여 지칭하는 용어로 제시되는 것이다. 마찬가지로, 후퍼-그린힐이 박물관 학습의 성격을 설명하기 위해 수행성이란 표현을 사용한 것도 이와 같은 이유에서이다. 학습을 근본적으로 '변화'라고 해석한다면, 수행성은 그러한 학습의 성격에 대한 표현인 것이다.

한편, 수행성은 그 단어 자체의 유사성도 그러하듯, 오늘날 퍼포먼스(performance) 장르의 비평에 자주 등장하는 개념이기도 하다. 에리카 피셔-리히테(Erika Fischer-Lichte)에 따르면 퍼포먼스는 예측 불가능성, 사건성, 돌발성, 찰나성, 의미의 개방성, 관람자와 공연자 간의 역할 교차 등을 성질로 하는 현대적 장르이며, 정해진 정체성을 재현하는 것이 아니라 새로운 정체성을 출현시킨다. 그는 다음과 같이 말한다. "표현성이란 수행성과 대립관계에 있다. 수행적인 육체의 행위는 이미 주어진 정체성을 표현하는 것이 아니라, 오히려 정체성 그 자체의 의미를 만들어낸다"(Fischer-Lichte, 2004/2017: 50). 피셔-리히테는 이렇게, 작가적 정체성으로부터 발현되는 것을 '표현성'으로, 그리고 상황적으로 변화가능한 발현을 '수행성'이라

고 구분하면서, 현대의 퍼포먼스 예술에서는 정체성을 '표현'하는 것이 아니라 그것을 '수행'한다고 설명한다.

피셔-리히테는 수행성의 개념적 기원을 존 오스틴(John Austin)의 언어학에서 찾는다(Fischer-Lichte, 2004/2017: 43-46). 수행성은 어떤 말이 기정사실이나 개념을 확인하거나 증언하는 것이 아니라 그 자체가 새로운 상황이나 효과를 만들어내는 성질을 뜻한다. 예를 들어 '이 배를 퀸 엘리자베스로 명명한다'와 같은 문장은 참/거짓으로 나눌 수 있는 사실을 증언하는 것이 아니라 그 말과 함께 새로운 상황을 전개시킨다. 피셔-리히테를 비롯한 현대의 비평가나 철학자들이 수행성에 주목하게 된 이유는, 그것이 의사소통을 '전달'로 이해하는 전통적 소통 이론을 넘어 언어의 역동성과 작용을 밝혀낸 이론이기 때문이었다.

주디스 버틀러(Judith Butler) 역시 이 점에 주목했다. 그의 이론에서 '언어'는 육체적 차원과 실존적으로 연결되어 있다고 강조된다. 그는 이렇게 말한다.

> 어떤 말 혹은 어떤 형태의 말 건넴은 누군가의 육체적 안녕에 대한 위협으로 작동한다. 뿐만 아니라, 몸은 말을 건네는 방식을 통해 번갈아 가면서 존속되기도 하고 위협받기도 한다. 언어는 몸을 존속시킨다. 문자 그대로 몸을 탄생시키거나 양육함으로써가 아니다. 몸이 언어의 용어들 내에서 호명됨으로써 존속되는 것이다. 이 언어의 용어들은 몸의 특정한 사회적 실존을 처음으로 가능하게 만든다(Butler, 1997/2016: 18-19).

언어를 인간의 실존과 동일시한다는 점에서, 이 언급은 정신분석학이나 알튀세 이론과의 관련성을 보여준다. 알튀세가 "호명"을 통해 주체가 형성된다고 본 것이 바로 그런 예이다. 다만, 버틀러의 경우 이를 신체적 효과의 차원, 나아가 실존의 차원으로 더욱 적극적으로 해석한다. 이렇게 볼 때, 버틀러의 '수행성'은 언어가 육체적 실존과 접하고 그것을 움직이게 하는 성질을 지칭하는 것이라고 할 수 있을 것이다.

이러한 버틀러의 이론은 어떻게 박물관 담론과 만날 수 있을까? "몸의 특정한 사회적 실존"이란 표현을 박물관에 적용해 해석하자면, '관람자'라는 관례화되고 의례화된 호명은 그 호명과 동시에 다양한 박물관 의례들을 즉시 소환한다. 예를 들어, 관람자는 관람자라고 불리는 순간 타인의 관람을 방해하지 말 것, 작품을 만지지 말 것, 촬영하지 말 것과 같은 신체적 효과들을 이미 내포하는 정체성으로 규정된다. 즉, 관람자라는 호명은 관람자의 실존을 근대적 박물관의 이데올로기와 의례 속에 귀속시켜버리는 것이다. 이와 같이, 버틀러는 언어에 대해, 우리의 행위인 동시에 그 결과이며, 과정인 동시에 그 효과라고 보면서 다음과 같이 말한다.

> 우리는 언어를 가지고 무언가를 행하고, 언어들을 통해 효과들을 생산하며, 언어에 대해 무언가를 행한다. 그러나 언어는 또한 우리가 행하는 바로 그것이다. 언어는 우리의 행함에 대한 이름이다. 그것은 우리가 행하는 '것'이며, 우리가 야기하는 것, 즉 행위와 행위의 결과들이다(Butler, 1997/2016: 25).

언어는 우리의 행위인 동시에 그 결과이며, 과정인 동시에 효과이다. 언어 그 자체가 우리의 실존인 것이다. 특히, 버틀러는 언어를 "우리의 행함에 대한 이름", 그러니까 우리의 모든 행위에 대한 규정으로 봄으로써 언어가 가진 행위와 효과의 차원을 더욱 더 분명히 한다.

그렇다면 언어가 가진 억압적이고 절대적인 권력에 대해 어떻게 저항할 것인가? 버틀러는 언어의 억압적 존재에 대해 그것과 직접 맞서 비판하고 매도하는 것은 좋은 대항적 실천이 아니라고 보았다. 대신, 그는 언어 그 자체가 가지고 있는 이중적 성격을 면밀히 관찰하고 그 틈새를 찾는다. 이러한 접근은 일견 역설적으로 보이기도 한다. 언어의 절대성에 대항하기를 포기한 것처럼 보일 수 있기 때문이다. 이 점을 보여주는 버틀러가 제시한 사례로, 포르노그래피에 대한 대항을 살펴보자. 그에 따르면, '포르노그래피는 그 속에서 굴욕적인 방식으로 묘사되는 자들을 침묵시킨다'는 명제는 겉보기에 아무런 문제가 없어 보인다. 상식적인 사회적 정의를 표현하는

명제이기 때문이다. 하지만 그것은 포르노그래피를 혐오발언 그 자체인 것처럼 간주하는 태도를 뒤에 숨기고 있다. 이것을 버틀러는 발언내행위(illocutionary act), 즉 언어가 그 표면적인 의미로 수행되는 것과 발언효과행위(perlocutionary act), 즉 언어가 상황이나 여건에 따라 표면적 의미 이외의 효과를 드러내는 것 사이의 혼동이라고 보았다. 그리고, 이러한 혼동은 담론을 결정론적인 것으로 폐쇄해버리는 동시에 발언 그 자체가 가지고 있는 비판과 열린 해석의 가능성을 차단한다고 보았다.

여기서 그가 진정으로 경계하고 있는 것은 어떤 상황에 대해서라도 비판적 기능이 멈추는 것이었다. 말하자면, 어떤 표현물에 대해 포르노그래피라는 딱지를 붙이는 순간 그것은 불문에 부쳐지고 절대악으로 간주되는 상황이 전개된다. 바로, 버틀러가 경계하는 담론의 폐쇄와 비판 가능성의 차단이 일어나는 것이다. 버틀러는 이렇게 '포르노그래피'라는 표현의 역기능을 경계하면서 "수행적 모순의 발언(Butler, 1997/2016: 172)"이 가진 생산적 가능성을 보존하고자 한다.

'검열'에 대한 그의 분석에서도 이와 같은 생각이 드러낸다. 검열에 대해 버틀러는 "행위자성을 위한 조건인 동시에 그것의 필연적 한계(Butler, 1997/2016: 264)"라고 해석한다. 검열은 "주체의 행위자성을 위한 장을 설정한다. 행위자성은 그런 배제의 조건 아래 가능(262)"하다고 보는 것이다. 행위자성은 주체의 자유의지와 같이 주체가 보유한 것이 아니라, 바로 검열의 억지력과 같은 조건 속에서만 성립되는 "권력의 효과(effect of power, 262)"이기 때문이다. 포르노그래피에 관한 논의에서와 마찬가지로, 여기서는 검열이 가진 이중성에 주목하는 버틀러의 역설적 시각이 확인된다. 검열을 보편적으로 존재할 수밖에 없는 언어적 행위자성의 조건이라고 본다면, 검열 그 자체를 제거하는 것, 또는 그에 맞서는 또 다른 검열을 발언하는 것들은 모두 이미 실패한 시도가 될 것이다.

버틀러가 제시하는 보다 현실적이고 유효한 대안은 이미 존재하는 검열을 비판적으로 사유함으로써 오히려 그것을 거슬러 역행하는 동력을 얻어내는 것, 다시 말

해 검열을 비틀어 전용함으로써 생산성을 작동시키고 해방하는 것이다. 이를 버틀러는 '재사유화(rethinking)'라고 지칭하면서 다음과 같이 말했다.

> 검열이 '생산적'인 권력의 형태로 행위하는 방식을 재사유화하는 작업을 위해, 나는 우리가 적극적으로 다른 목적을 위해서 그 용어를 부당전유(misappropriate)할 것을, 그것의 적합한 의미를 부적합한 의미로 전치(transpose)시킬 것을 주장한다(Butler, 1997/2016: 260).

4. 박물관 학습의 재사유화

이제, 박물관 학습에 대해 버틀러의 접근을 적용하면서 이 연구의 결론을 도출해 나가보자. 우리는 수행성의 개념을 좀 더 넓게 해석하여 박물관의 교육적 역할에 대한 질문의 틀로 활용해 볼 수 있을 것이다. 2장에서 우리는 박물관에 대한 제도비평이 역으로 자본주의적 미술 시장의 확대 재생산으로 귀결되는 사례를 관계미학을 통해 살펴보았고, 4장에서는 구성주의 박물관 학습론이 방문자의 교육을 지상 목표로 두고 지식의 전달을 위한 방법론의 개발에 동원되는 모습을 살펴보았다. 이러한 사례들은 모두 박물관이나 관람자를 겉보기에 평범한, 그래서 더 이상 비판의 소지가 없을 것 같은 호명 속에 가두어 두고 있었던 것으로 볼 수 있을 것이다.

이런 비평적 접근들에 대해 우리는, "그것이 사회적 기관이나 이론적 학제로서 무엇을 진짜로 '수행'하고 있는가?"하고 질문할 수 있어야 할 것이다. 버틀러의 수행성 이론은 언술적 차원에서 비판적 사고를 촉구하는 것으로 볼 수 있다. 그는 다음과 같이 이야기했다.

> 반지성주의가 반검열의 대안이 되고 학문언어가 일상, 신체, 그리고 친밀의 언어와 동조화되고 희석되면, 그런 코드화 의례(rituals of codification)는 더

욱 더 교활하고 판독 불가능한 것이 된다. 회피적인 어감의 지성 언어로 일상 언어가 치환되는, 흔히 낭만화와 실체화가 수반된 이 움직임은 검열이 가진 형성적 능력도, 그 전복의 효과도 갖추지 못한 채 검열을 대체해 버린다 (Butler, 1997/2016: 144).

여기서 그는 학문적 언어와 일상 언어의 동조화를 경계한다. 버틀러는 학문적 언어로 위장된 의례의 코드화를 '낭만화'라고 표현한다. 이러한 언어는 지성의 탈을 쓰고 판독의 가능성을 차폐한다는 점에서 검열보다 더욱 교활한 언어의 반지성적 수행이다. 검열은 행위능력의 형성을 위한 장을 마련한다는 의미에서 '생산적'인 것이지만, 학문적 언어는 어떤 개념에 실체적 느낌을 부여함으로써 더욱 강하게 비판 가능성을 차폐하는 것이다.

학문 언어를 이용한 코드화 의례는 박물관 연구 사례에서도 자주 발견되는 문제라 할 것이다. 2장에서 살펴보았듯 관계미학은 관람자의 해방이란 수사를 미술관에서 벌어지는 일상의 행위와 동조화함으로써 오히려 박물관의 낭만화에 봉사하게 된다. 4장에서 살펴 본 구성주의 학습의 현장 적용에서도 관람자의 개별적 존재성을 낭만화함으로써 더욱 더 치밀하게 조직된 '교육의 그물' 속에 가두려 한다.

이런 비판이 타당하다면, 우리에게 필요한 대안은 새로운 장르적 접근이나 새로운 교수법의 개발이 아닐 것이다. 그와 대비되는 실천으로, 박물관의 대안을 사유한다는 것은 박물관이라는 기관을 둘러싼 여러 겹의 호명들, 정체성들, 개념들에 대한 재검토를 요청하는 일이다. 이 접근은 기존의 모든 개념들에 대한 재사유, 정확하게는 "부당전유"하는 것이라고도 할 것이다. 우리의 지식, 박물관, 관람자, 역사, 공동체 등 박물관 담론을 구축하는 모든 개념들이 그 대상이 될 것이다.

재사유화, 부당전유, 그리고 전치라는 버틀러의 방법을 박물관 학습의 논의에 적용하면 어떻게 될까? 3장에서 살펴본 경험주의적 접근에서는 학습자의 신체적 행동을 근간으로 박물관학습을 분석하고 박물관 교수법을 구축해 나간다. 이러한 접근은 듀이나 포시옹의 비평에서도 드러나지만, 경험주의의 현대 이론가 엘스워스는

이를 통해 박물관 학습이나 학습하는 주체와 관련된 다양한 개념들을 재사유화해 나간다. 전시 공간 속을 방랑하는 관람자의 이동 행위와 한 작품을 감상할 때 일어나는 시선의 이동행위로부터 세계와 관람자의 조우라는 사회적 효과를 이끌어 내고, 이때 나와 세계 사이의 충돌 또는 만남 속에서 일어나는 상호작용을 정체성의 학습으로 해석했다. 이는 박물관에 부여된 사회적 의미나 박물관 학습의 개념을 새롭게 규정해 나가는 접근이라고 할 것이다.

5장에서 살펴 본 사이먼의 접근 또한 비판적 재사유화를 잘 보여주는 사례이다. 그는 '지식 전달의 장'으로 인식되고 있던 박물관을 사회적 관계형성의 장소로 '전유'했다. 그 과정에서, 그는 박물관과 그 운영자라는 정체성의 호명을 '재사유'하면서 그러한 정체성을 역발상해 나간다. '관람자'라는 이름을 '참여자'로 바꾸고, 다시 '참여자'란 이름을 외부의 관람자가 아닌 박물관 내부의 운영자에게 적용해 나간 것이다.

이러한 논리적 과정은 버틀러의 수행성 개념을 박물관에 적용해 사고한 사례들이라고 할 것이다. 엘스워스와 사이먼은 기존에 존재하는 개념들을 정면으로 논박하는 것이 아니라 그 개념들을 비틀고 재사유화해 새로운 개념에 도달한다. 참여적 박물관론은 '박물관이 무엇을 어떻게 가르쳐야 하는가?'라는 질문을 바꾸어 '박물관은 세상 속에서 어떻게 동작하고 수행하고 있는가?'라는 질문을 던지고, 그에 대한 답을 찾기 위해 박물관 구석구석을 들추어 가며 그간 주목받지 못한 방문자들, 박물관 실무 직원들, 그리고 자원봉사자와 같은 중간참여자들을 포함해 다양한 참여자들의 모습을 조명해 나갔다. 사이먼의 이러한 접근은 기존의 학술적 혹은 기관적 담론을 뛰어 넘어, 매우 일반적이고 포괄적인, 그러나 대단히 솔직하고 대담한 질문들로 되돌아감으로써 새로운 관점에 도달하게 된 것으로 볼 수 있다. 그의 노력은 기존의 학습이론이나 박물관 담론을 직접적으로 비판함으로써 박물관의 권위를 박탈하는 것이 아니라 박물관의 사회적 수행과 생산적 가능성을 근본적으로, 그리고 원천

적으로 새롭게 구축해 내려는 재사유화의 시도라고 할 수 있으며, 이는 참여적 박물관론이 가진 진정한 진보적 의미가 될 것이다.

궁극적으로, 이러한 재사유화의 노력은 박물관에 요구되는 사회적 참여의 역할을 보다 구체적으로 해설하고 이론화하는 것에 기여할 것으로 기대된다. 논문의 서론에서 제기된 문제로 되돌아가 보자. '박물관이 공동체적 이해에 기여해야 한다'는 법률적 명제는 박물관 종사자인 웨일이 고백한 현실적 딜레마 속에서 실체적이고 언어적인 구체성을 잃어버리게 된다. 그것은 버틀러가 사례로 든 포르노그래피에서와 마찬가지이다. '박물관'이라는 평범하고 단순한 세 글자 단어 뒤에는 신화화, 낭만화된 이데올로기가 숨어 있고, 그래서 박물관이라는 호명은 그것이 포함하는 강력한 근대적, 국가적, 교육적 이데올로기를 함께 소환해 버린다.

나아가 박물관의 호명은 부수적으로 관람자나 큐레이터와 같은 정체성의 호명을 파생시킨다. 그 결과, 관람자나 큐레이터를 호명함으로써 도출된 질문은 '박물관이 무엇을 가르쳐야 하는가' 혹은 '박물관의 사회적 역할이 무엇인가'와 같은 제공자 중심적인 질문들이었다. 더욱이, 이 질문에 대답하고자 노력한 많은 담론과 이론들 속에서, 관람자는 가르쳐야 할 대상 혹은 개화(enlighten)해야 할 대상으로서 수동적 정체성에 머무른다. 이와 같이, 박물관의 무비판적 호명은 박물관의 사회적 역할, 대안적 교육의 가능성, 그리고 박물관의 공동체적 기여까지 그 모두를 낭만화시키는 결과로 귀결되고 결국 박물관은 생산적 가능성을 잃어버린 담론이 되어버린다.

이렇게 호명된 박물관은 하나의 '검열'이 될 뿐이다. 박물관 교육을 '기법'차원에서 연구한 노력이 또 다른 현장에서는 새로운 딜레마로 귀결되는 것은 바로 이런 이유에서일 것이다. 구성주의를 현장에 적용하면서 발생한 문제들도 마찬가지라 하겠다. 구성주의를 피상적으로, 그리고 무비판적으로 호명한 연구 사례들은 구성주의로부터 그 이면의 철학과 진보적 가능성을 박탈하고, 그것을 신화화, 낭만화된 이데올로기, 심지어 특정한 교수법적 접근을 검열하는 장치로 환원시킨다. 마찬가지로, 관람자의 참여는 '관계미학'과 같은 예술 장르에서 무비판적으로 호명되어 온 이데

올로기이기도 했다. 그 결과, 관계미학 예술은 미술관과 미술 비평의 학제 속에 포섭되고 갤러리에서 상품화된 지배 이데올로기의 먹잇감으로 반전된다. 이런 의미에서 '참여' 역시 다분히 위험에 노출되어 있는 개념이라고 볼 수 있겠고 그런 의미에서 참여적 박물관론을 구성주의와 같이 교육적 방법론으로 받아들이는 무비판적 수용에 대한 경계도 요청된다.

VII. 요약 및 결론:
박물관 학습에서 학습하는 박물관으로

1. 연구 논의 요약

이 장은 본 연구의 마지막 장으로서, 먼저 지금까지 살펴본 박물관 교육 담론의 흐름을 종합하고 정리하는 동시에 본 연구를 통해 발견된 성과와 전망을 논의해 보고자 한다.

서론에서는 박물관 학습과 박물관 그 자체의 존재 의미를 다루기 위한 담론 공간을 열어 보고자 하는 연구 목적을 제기했는데, 이를 위해 오늘날 박물관이 겪고 있는 위기를 사회적으로 다루는 거시적 관찰과 박물관과 관람자 경험을 다루는 미시적 관찰을 차례로 살펴보았다.

2장에서는 박물관의 존재에 대해 비판해 온 박물관의 역사를 살펴보았다. 이 연구에서는 60년대 이후 서구의 미술관과 박물관에 대해 이루어진 비판을 제도비평의 관점에서 다루었는데, 이 시기는 포스트모더니즘과 후기구조주의가 전개되면서 작품의 열린 해석과 관람자의 민주주의적 참여가 시대적 과제로 부상되어 온 기간이었다. 하지만 이 과정에 존재하는 관람자의 참여는 분명한 한계를 가지고 있었다. 여전한 이성중심적 논쟁 속에서, 실제 관람자나 대중의 목소리가 진보적 예술 운동에 참여하고 있다고 보기는 어렵다. 이 시기, 박물관의 사회참여와 사회적 역할은 관람자 참여에 대한 개념과 마찬가지로 당위적이고 목적론적 논의를 반복했고, 특히 시장과 자본의 끝없는 팽창 속에서, 진보적 논의는 오히려 새로운 상품을 상업화하기 위한 도구로 전락하기를 반복했다.

이 과정의 끝, 즉 90년대 말부터 등장한 의미 있는 전환은 박물관의 핵심적 사회 기능을 '교육'으로 보고 관람자에 대한 관심을 보이며 시작된 일련의 운동들이라고 할 수 있다. 새로운 매체의 등장과 문화적 변동 속에서 관람자를 잃어 온 박물관들은 스스로 자성의 목소리를 발전시켜 왔으며 2000년대에는 박물관 자신의 개혁과 사회적 책임이라는 안과 밖의 과제가 복합된 DEAI 운동과 보고서가 탄생했다. 그런데 이 보고서는 어떤 결론이나 해답을 제시했다기보다는 해석의 과제를 우리에게 던지는 것이기도 하다. 다양성, 평등성, 접근성, 그리고 포용성이라는 우리의 시대적 과제와 박물관 내부의 조직 문화나 그것을 유지시키는 윤리의 문제들을 중첩시키는 이 운동은, 과연 박물관이란 무엇인가라는 존재적 물음을 우리에게 제기하는 것이다.

이 질문을 다루고자 한다면, 가장 좋은 방법은 실천의 기록을 통해 접근하는 것이다. '박물관은 이러저러한 사물들을 수집하고 그것이 가진 가치를 연구하는 곳이다'와 같이 이념적으로 규정하는 것은 도움이 되지 못할 것이다. 변화한 인식의 철학과 문화적 지평 속에서, 더 이상 어떤 사건이나 사상이 절대적 가치를 가지지는 못하기 때문이다. 오히려, 2장에서 살펴 본 자본주의적 순환 과정은 어떤 것에도 가치를 부여할 수 있고 그것을 상품화 할 수 있음을 반복해 증명해 왔다. 따라서 우리가 박물관에 대해 논한다면, 일상 속에서 박물관이나 관람자의 상호작용과 의사교환이 어떻게 실천되고 있느냐를 기록하고 묘사할 수 있을 뿐이라고 할 수 있을 것이다.

그래서 이 연구에서는 박물관의 대표적인 실천이라고 할 수 있는 학습을 '행위'로서 살펴보고자 했다. 그리고, 이 바탕에서 출발한 이 연구에 있어서 3장에서 다룬 경험주의 철학은 연구 문제에 대한 접근과 서술의 방법론에 대한 길잡이가 되었다고 할 수 있다. 경험주의는 역사적으로 수립된 기관이나 학제를 근본적으로부터, 그 밑바탕에서부터 기록하고 묘사해 나가는 방법론을 구사하기 때문에, 실천을 통해 박물관에 대해 답해보고자 하는 연구자의 목적과 부합되었기 때문이었다. 뿐만 아니라, 경험주의는 오늘날 박물관 학습론의 구심점인 구성주의 교육론의 토대로서, 이

를 먼저 살펴봄은 구성주의와 참여적 박물관론으로 이어지는 이 연구를 위한 좋은 출발점이었다.

이러한 판단 위에서, 3장에서는 듀이, 포시옹, 그리고 엘스워스의 이론에 집중했다. 듀이는 경험주의의 전체적인 밑그림을 제시했다. 그의 이론은 예술을 둘러싼 제도나 학제들로 인해 진정한 예술의 이해가 차단되고 있다는 문제의식으로부터 출발하여, 예술의 이해는 예술가와 감상자가 일상적 세계를 공유하고 있을 때만 가능한 것이라고 설명한다. 예술가의 입장에서는, 감상자의 감지 행위를 자기의 것으로 체화할 때만 스스로 미감(esthetic)을 전달하는 예술가가 된다. 이러한 논의를 통해, 듀이는 '기교'와 같은 작품 자체에 대한 절대적 평가는 예술의 조건이 아님을 강조하였고, 감각 행위의 적극성과 능동성을 가시화하고 이론화 했다.

한편, 포시옹은 생동감있는 묘사를 특징으로 하는 미술사학자로서, 창작과 감상의 과정을 신체적 행동의 관찰과 묘사를 통해 전달했다. 이는 다소 지나치게 관념적으로 서술된 듀이의 세계관을 그야말로 경험적으로 서술해 낸 좋은 사례라고 할 수 있겠다. 포시옹의 이론은 손의 행동에 대한 묘사로부터 시작하여, 왼손이 가진 돌발성을 조명함으로써 문명이 합리적 이성이 아니라 신체감각적 우연성과 창조성에 의한 결과라는 결론에 이른다. 이어서, 그는 예술적 감상에 대해서도 촉각적 전이를 통해 설명하고, 나아가 이러한 촉각적 전이를 인지적 학습과정이라고 주장한다. '손은 창조의 도구이기도 하지만, 인지의 기관이기도 하다'는 포시옹의 말은 창작과 감상, 그리고 또 다른 창조의 과정을 신체적 행위로 풀이하면서, 이성중심적 세계관의 주체와 객체 관념을 역전시킨다. 이성의 명령을 받는 것으로 치부되어 온 신체 말단 기관인 손이 오히려 문명 창조의 주체였고 인간을 가르친 스승이라는 것이다.

경험주의 철학은 엘스워스의 박물관 학습 이론에서 다시 되살아났다. 엘스워스는 위니콧의 발달심리학 이론을 그 출발점으로 삼는다. 위니콧의 전환공간은 아기의 환상적 투영과 세계의 객관성이 충돌 또는 융합하는 계면으로서, 엘스워스는 박물관의 경험을 전환공간의 경험으로 풀이했다. 이렇게 투사와 객관의 상호작용으로

박물관 경험을 바라봄으로써, 엘스워스는 박물관 학습이 자아의 정체성을 형성해 나가는 과정으로 이해될 수 있고, 박물관의 학습 결과는 협상적이고, 상황적이며, 비결정적이라는 점을 설명할 수 있었다. 그의 이론 속에서는 박물관 속을 방황하는 관람자의 이동, 관람자가 작품을 감상할 때 시점의 움직임, 그리고 관람자의 관념적 변화들이 서로 중첩된다. 이렇게 학습이라는 인지적 변화를 신체적 이동 행위와 결부시켜 이해함은 경험주의 철학을 관통하는 특징이기도 하다. 하지만 여기서 그는 더 나아가, 이러한 내적 움직임을 '사회화'의 과정으로 연결시켰다. 엘스워스가 뜻하는 사회화는 기존의 질서에 대한 편입이라기보다는, 관람자가 스스로 자신의 움직임을 인지할 때 그것을 사회 속의 자신의 모습으로 상상하는 것, 즉 관람자가 전시물과의 조우 과정에서 자신과 분리된 세계의 존재를 실존적으로 자각함을 뜻한다. '순수한 사회성'이라는 마수미의 표현은 이러한 차원의 '사회화'를 잘 표현한다. 엘스워스는 이렇게 박물관 학습을 개인과 사물의 만남으로부터 출발해 정체성의 구축, 그리고 사회적 학습으로 확장해 나가는 과정으로 설명하는데, 결과적으로 이를 통해 강조한 것은 이러한 과정적 학습이 가지고 있는 결과의 비결정성과 개방성이었다고 볼 수 있다.

4장에서 살펴 본 구성주의는 경험주의 철학의 교수법적 접근이라고 할 수 있다. 박물관 학습이론으로서의 구성주의를 정초한 하인은 구성주의 박물관에 대해 학습자가 자율적으로 지식을 구성하며, 그 지식은 사회적으로 구성된 것이라고 개념화했다. 그러나 하인은 계속해 구성주의를 이론화하는 과정에서 다소 도식화된 방식을 보이는데, 방문자의 관심이나 이해관계를 자세히 다루기보다는 그의 지식에 대한 접근 방식에 치중한 것이 그 사례이다. 그는 구성주의적 박물관을 실현하기 위해 전시적 요소나 기법들을 보다 관람자에게 친숙한 방식으로 설계하는 과정을 분석적으로 서술했다.

하인의 연구가 보여주지 못했던 한계, 즉 관람자에 대한 관심, 접근과 연구는 이후 포크와 디어킹의 연구를 통해 보완되었다. 이들은 관람자 연구를 통해 '방문 동기'

를 분석하였고, 그 결과 관람 경험은 박물관이 무엇을 제공하느냐보다 관람자 자신에게 내재된 기재들의 영향을 크게 받고 있음을 밝혔다. 나아가 이들은 관람자의 유형을 연령이나 성별과 같이 기계적이고 인구학적으로 분류하던 관행을 비판하면서, 개인적 성향, 관심, 그리고 이해관계들이 반영된 새로운 관람자 분류를 만들어 냈다. 포크의 연구는 관람자에 대한 구성주의적 접근을 위한 연구 방법론과 서술 방식을 정초한 의미있는 성과라고 할 것이다.

한편, 구성주의를 포괄적이고 완성된 형태로 이론화한 사람은 후퍼-그린힐이라고 볼 수 있다. 그의 연구 관심사는 박물관의 역사적 변화, 사회적 변화, 관람자 연구, 그리고 학습 이론에 걸쳐 폭넓게 분포하는데, 그에 따르면 근대적 박물관은 행동주의와 기능주의에 입각한 인간관을 바탕으로 지식의 '전달'을 목적으로 두었음에 반해 오늘날의 이른바 '포스트박물관'은 대화적이고 해석학적인 인간관을 바탕으로 형성된 문화로서 존재한다. 이렇게, 역사적 통찰을 통해 박물관의 시대적 변화를 구분해 냄으로써, 후퍼-그린힐은 박물관을 외형적으로 새롭게 서술했을 뿐만 아니라 그에 부합되는 새로운 교수법 모형도 제시했다.

특히 후퍼-그린힐이 주목한 것은 학습과 정체성 변화의 상관성이었다. 그는 지식의 전달이 아닌 상호적, 맥락적 문화를 박물관의 교수법으로 바라봄으로써, 이성중심적 교수법과 구별되는 박물관 학습의 결과, 즉 암묵적 혹은 신체적 차원의 변화를 제시하게 되었다. 이러한 이론적 구축 과정을 통해 박물관 학습의 최종 효과를 정체성 학습으로 제시하게 된 것은 후퍼-그린힐과 구성주의의 가장 큰 성과라고 할 수 있다.

한편, 하인 본인도 그러했듯, 실제로 교육 현장에서는 구성주의를 그 전환적 철학의 차원에서 이해하고 실천하기보다는 교수법적 전략으로 채용하는 연구 사례도 많이 발견된다. 이들은 관람자를 여전히 대상화하고 구성주의를 방법론적 도구로 받아들임으로써 오히려 전통적 학습의 개념을 강화하는 경우도 있다. 박물관 학습 이론으로서의 구성주의는 90년대에 걸쳐 발전되었고 2000년대에 후반에서야 후퍼-그

린힐에서와 같이 온전히 이론화 된 비교적 짧은 역사의 담론이라고 할 수 있다. 구성주의에 대한 깊이 있는 해석과 비판적 수용은 이제야 비로소 시작되고 있다고 보아도 좋을 것이며, 이를 위해서는 구성주의의 바탕에 존재하는 경험주의 철학에 대한 성찰이 중요하다고 할 것이다.

5장에서 살펴 본 참여적 박물관론 역시 철학적 경험주의와 교수이론적 구성주의로 이어지는 노선으로부터 파생되는 한 갈래의 담론이라고 볼 수 있다. 단, 참여적 박물관론은 논의의 구성 방식이나 논지가 모두 실천적 관심사에서 출발하고 수렴된다는 점에서, 학계 내부에서 이론적으로 발전해 온 구성주의와 구별되는 독특한 접근을 취한다. 이런 점을 감안하고 보면, 참여적 박물관론 속에 등장하는 수많은 사례들은 오늘날 박물관의 안팎에서 이루어지는 실천들을 통해 박물관의 전환적 변화를 참고할 수 있는 좋은 자료라고 할 수 있다. 그러나, 이 연구에서 발견하고 제시한 참여적 박물관론의 진정한 성과는 기존의 담론들을 직접적으로 계승하거나 정면으로 비판하지 않으면서 결과적으로는 매우 파격적인 새로운 박물관의 비전과 그 철학을 가시화하고 있다는 점에 있다고 할 것이다.

참여적 박물관론의 전환적 시각은 구성주의와 마찬가지로 관람자의 정체성과 박물관 학습의 사회적 효과에 대한 관심에서 시작된다. 하지만 구성주의 교수론과 구별되는 지점은 박물관 경험의 최종 목표 그 자체를 관람자의 개별적 학습이 아니라 관람자들 간의 사회적 상호작용에 둔다는 점에 있다. 박물관은 이 목표를 위해 관람자들을 서로 가교하기 위해 존재하는 장소라는 것이다. 나아가, 사이먼의 '참여'는 일반적 구성주의에서와 달리 관람에 한정되지 않는다. 그는 일반인이 박물관과 함께 가치와 성과를 만들어 내는 심화된 참여의 모형과 사례를 다양하게 제시하는데, 이는 전통적 학습 이론을 크게 초월하는 박물관과 사회의 상호작용 모형들이다. 또, 이렇게 참여의 범위를 확장해 나가면서, 사이먼은 그러한 참여의 실현을 위해 필수적인 박물관 내부의 조직문화에도 많은 관심을 보인다. 그 결과, 참여는 이제 단지 박물관과 관람자의 상호작용을 넘어 박물관 내부 구성원들의 조직 문화 전반으로 확대

되며, 참여적 박물관론은 박물관 그 자체의 학습과 변화를 다루는 담론이자 박물관의 사회적 존재 의미를 조명하는 담론으로 확산되게 된다.

결과적으로, 참여적 박물관론이 제시하는 박물관은 안과 밖으로 구분되지 않는 사회 속의 학습 공동체의 모습을 가진다. 박물관은 더 이상 지식을 일방적으로 제공하는 곳이 아니며, 참여는 박물관이 제공하는 프로그램에 관람자가 외부인의 신분과 자격으로 임하는 활동도 아니다. 참여적 박물관론을 통해 박물관은 사회와 동떨어진 별도의 기관이 아니라 사회 안에서 공동의 문제를 함께 고민하고 해결해 나가기 위한 열린 공동체로, 또 박물관 학습은 내부자와 외부자의 구분 없이, 사회적 문제를 함께 고민해 나가는 공동의 변화이자 경험으로 새롭게 정의되어 나가고 있다.

6장에서는 참여적 박물관론까지 이어진 박물관과 학습 개념의 변화를 새로운 이론으로 프레임화 하였다. 경험주의에서부터 참여적 박물관론에 이르는 전환적 학습 사상 속에서 박물관의 학습의 중심에 존재하는 정체성의 문제를 '행위자성'과 '수행성' 개념을 통해 재검토하고자 하는 것이었다. 이 논의는 알튀세의 정체성 개념, 즉 일상화 된 의례적 호명을 통해 이데올로기적으로 실현되는 주체 개념으로부터 출발한다. 이 개념은 개인의 주체성을 언어적인 실행에 따른 구현으로 봄으로써 그것을 개인의 고유한 성질이 아니라 사회적이고 가변적이며 상황적인 것으로 재정의한다.

이러한 논의는 박물관 학습 분야에서 등장한 행위자성과 수행성 개념과 연결된다. 특히 이 논문에서는 언어가 개인의 육체적 차원과 실존적으로 연결되어있음을 강조하는 버틀러의 수행성 개념에 주목했다. 언어를 곧 실존으로 바라본다는 점에서 이 개념은 알튀세나 정신분석학과의 유사성을 보여준다. 그러나 버틀러는 언어가 개인의 정체성을 억압하고 구속하는 기능에만 천착하지 않는다. 그는 언어가 가진 '검열'의 기능을 존재의 필수불가결한 조건이라고 보고, 검열을 역으로 전용하여 전복적인 동력을 얻어냄으로써 언어적 생산성을 유지할 수 있다고 보았다. 이 전략을 그는 '재사유화'라고 부르며, 부당전유와 전치는 여기에 해당되는 전략들로서 제시된다.

이 연구에서는 참여적 박물관론이 수행하는 것이 바로 재사유화라고 보았다. 지금까지 관람자에게 한정되어 적용되어 온 '참여'의 문제를 박물관 내부의 행위자에게 확대-전용한 것, 관람자를 '참여자'로 바꾸어 부름으로써 박물관 내부와 외부의 영역에 존재하는 중간적 존재자들을 조명한 것, 그리고 이러한 참여를 기준으로 새로운 기관적 정체성을 기존의 박물관에 부여하는 시도들이 모두 참여적 박물관론이 수행하는 재사유화의 실천이 되는 것이다. 나아가, 이 연구에서는 박물관을 이렇게 재사유화함이 곧 박물관의 변화이자 박물관의 학습의 새로운 의미라고 하는 결론에 도달하게 되었다.

2. 연구 결과와 향후 과제

이 연구에서 시도한 담론적 고찰은 우리에게 구성주의, 참여, 박물관 학습과 같이 겉으로 보기에 평범하고 무해한 모든 화두에 대해 비판적으로 접근해야 할 필요성과 당위성을 제기한다. 이 요구의 연장선에서, 버틀러가 조명하는 검열의 재사유화 가능성은 박물관이라는 기관적 정체성 자체에도 적용되어야 한다. 박물관의 모순을 드러내고 발언함, 나아가 박물관이란 이름을 전유하고 전치시키는 실천이 필요한 것이다. 그러한 재사유화를 통해서만 우리는 박물관을 권위와 명예라는 검열 또는 속박에서 해방시켜 끊임없는 '생산적 수행'으로 되돌릴 수 있을 것이기 때문이다. 이러한 끝없는 생산적 수행이 반복된다면, 그것이야말로 '박물관 학습'을 지칭하는 또 다른 이름이라고 할 수 있을 것이다.

본 연구는 박물관의 위기와 관련된 회의적 비판론에서 출발하여 박물관의 적절한 사회적 수행의 의미를 박물관 학습으로부터 찾아내 보려는 의도로 출발했다. 이 초기 의도와 비교해 볼 때 본 연구가 얻은 성과는 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 박물관의 존재론과 같은 거시 담론을 박물관 내부에서 일어나는 개인적 정체성에 기반한 개별적 경험으로부터 이론화하고자 시도했다. 이 시도는

구성주의 이론들이 그 원천으로 지목하는 듀이의 경험주의 이론을 재검토하는 것으로 시작되었으나, 듀이의 이론은 그 개념이 다분히 고전적이고 추상적이며, 따라서 보다 정교하고 동시대적인 방식으로의 박물관 경험의 이론화가 필요했다. 이 한계를 보완한 것은 연구과정에 만나게 된 엘리자베스 엘스워스의 박물관 학습 이론이었다. 엘스워스는 전통적인 박물관학 혹은 박물관 교육 담론의 계보에 속하지 않는 저자로, 위니콧의 발달이론과 후기구조주의적 사유를 결합하는 과정을 거쳐 박물관 경험을 재구성하고 이론적으로 설명해 냈다. 정체성 인식론과 직접 연결된 경험 철학을 동시대적인 언어로 제시한 이 이론의 의미는 구성주의와 같이 고도로 발달된 학습 담론과 가교될 수 있는 현대적 경험철학을 제시하였음에 있다고 볼 수 있을 것이다.

둘째, 본 연구는 역사적으로 존재한 박물관 학습 담론들을 재구성하고 있지만 구성주의나 참여적 박물관의 의미를 교수 방법론적 수용을 넘어 박물관의 존재론적 질문과 연결해 재발견하고자 했다. 특히, 『참여적 박물관』은 비교적 최근의 담론으로서, 관련 연구들은 이를 현장에 적용해 교수 방법론으로 이용하고자 해 왔다. 반면, 본 연구에서는 참여적 박물관론을 교수 방법론을 초월하는 박물관 개혁의 담론으로, 즉 박물관에 관한 존재론적 이론으로 해석을 시도했다. 그 결과, 본 연구는 전환적 박물관 학습과 박물관의 존재적 의미를 연결하고 통합함으로써 박물관 학습이 곧 박물관의 존재 그 자체이며, 박물관을 끊임없는 변화의 과정으로 간주해야 한다는 잠정적 결론에 이르게 되었다. 이 결론이 바로 박물관 학습에 국한된 협소한 주제를 초월하는 '학습하는 박물관'이라는 개념이 된다.

전체적으로, 이 연구는 위와 같이 박물관 학습이라는 미시적 담론을 박물관의 존재론이라는 거시적 담론을 구성하는 한 부분으로 간주하고 겉으로 보기에 대단히 큰 두 담론간의 격차를 가교하는 이론적 통합의 기초를 제시하고자 노력하였다. 이는 서두에서도 밝힌 바와 같이, 현장의 큐레이터, 교육 담당자, 그리고 전시 설계자와 같은 박물관 구성원 또는 운영자의 고민을 담은 주제이기도 하다. '좋은 전시 또는 박물

관 프로그램이란 무엇인가?'와 같은 추상적이지만 현실적인 고민에 답하기 위해서는 박물관이 봉사하는 특정 연령층, 특정 분야, 혹은 관련 교수법에 한정된 실무적이고 방법론적인 접근을 넘어, '박물관이란 무엇인가?' 혹은 '박물관은 왜 존재하는가?' 그리고 나아가, '이러한 프로그램은 "실제로" 무엇에 기여하는가?' 혹은 '그것은 "실제로" 무엇을 수행하고 있는가?'와 같은 질문에 필연적으로 봉착하게 된다. 이는 이 연구에서 제시한 구성주의의 중심 주제, 즉 '정체성'과 관련된 질문이라고 할 수 있다. 그것은 박물관이 무엇이냐는 기관적 정체성에 관한 질문인 동시에 박물관 소속원의 자기 정체성에 대한 질문이기도 하다. 이 연구는 구성주의 이후의 박물관 학습론 속에서 박물관 교육의 최종 목표이자 내용적 핵심이 되는 박물관의 정체성에 대해, 그것을 박물관에 존재하는 현실적이고 실무적인 문제로 인지하면서 이러한 고민을 다루기 위한 이론적 바탕을 제공하고자 했다.

그러면 이 연구가 결론에서 제시한 '박물관의 생산적 수행'을 위한 '재사유화'를 통해 그려지는 박물관의 미래는 어떤 모습일까? 전통적 박물관과 차별화되는 새로운 박물관 모형을 '학습하는 박물관'이라 부른다면, 그것은 무엇을 의미하는가?

첫째, 정체성에 관한 문제의식은 박물관의 내부 구성원들의 주인인식 변화와 그들이 구현하려는 페다고지의 방향을 설계함에 있어 상호소통적이고 공동체적인 접근을 허용하게 한다. 사이먼이 제기하는 '연관성'은 바로 이러한 고민이 담긴 접근법이라 할 수 있는데, 이는 주어진 박물관의 소장품과 그것이 귀속된 역사, 문화적 담론들을 비판적으로 다루기 위한 기준 또는 눈을 그것의 수용자, 다시 말해 참여자에게 두는 접근법을 말한다. 즉, 공동체적 혹은 참여적 정체성을 기반에 둔 문제의식은 박물관 운영자에게 박물관의 사물 그 자체에 대한 편협한 몰입이 아니라 자신과 타자의 관계속에서 새로운 전시물의 의미를 끊임없이 발견할 것을 요구하는데, 이를 위해서는 기관적 차원의 조직과 그 문화를 새롭게 개편해야 할 필요성이 제기된다.

둘째, 그 결과, 박물관의 전시나 프로그램의 개발은 열린 피드백의 과정으로 귀결될 것이다. 박물관 프로그램 설계자는 개발 과정의 모든 단계에서 수용자와 대화할

것이 요구되는 것이다. 쉽게 말해, 설계자는 설계 문제에 봉착할 때마다 박물관 내부적 문제 해결 과정을 통해 이를 모두 해결하려 하지 않고, 해당 설계가 목적하는 수용자에게 직접 '물어보게' 된다. 5장의 마지막 부분에서 살펴 본 윙 룩 박물관의 경우 이 과정을 장려하고 효율적으로 추진하기 위해 커뮤니티 자문 위원회(CAC)라는 정식 자문 기구를 설치, 운영하는 사례였다. 이러한 설계 과정은 수용자의 관심을 수렴하고, 경험 방식을 모니터링하고, 학습 효과와 결과를 함께 해석하고 다시 그 결과를 설계에 반영하는 순환적 과정이라고 할 수 있다. 그리고 이는 다름 아닌 설계에 참여한 전체 집단의 학습 과정을 말한다. 학습하는 박물관이란 이렇게 학습적 순환 과정의 실천을 뜻한다고 할 것이다.

셋째, '학습하는 박물관' 모형에서 수용자와의 대화는 수용자와 설계자 모두의 정체성 변화로 다시 귀결된다. 전통적 박물관 모형에서 설계자는 그 모든 과정의 정점에서 개발 과정 전체를 이해하고 통제하는 위치에 있어야 했고, 수용자는 그러한 과정을 통해 개발된 교수법을 수동적으로 수용하는 역할에 머물렀다. 하지만 학습하는 박물관 모형에서 수용자는 참여 범위와 심도가 대단히 확대되고 주인의식을 갖춘 능동적 행위자가 되며, 설계자는 반대로 수용자와의 대화를 통해 학습하는 학습자의 위상과 역할을 가지게 된다. 5장에서 살펴 본 또 하나의 사례인 뉴욕공립도서관의 <핸드메이드 크래프터눈>에서, 이를 기획한 피그자는 조직의 정점에 존재하는 설계자가 아니라 조직의 하단에서 참여를 실천한, 다시 말해 '내부로부터 시작되는 참여'를 실천하는 학습하는 주체로 그려진다.

물론 이렇게 실천되는 '학습하는 박물관'에서도 설계자가 부담하는 결정권자로서의 권한과 책임은 여전히 유지된다고 할 것이다. 사이먼이 말하듯, 참여적 박물관은 결코 더 '손쉬운' 과정을 뜻하는 것이 아니다. 그것은 설계자가 또 다른 역량을 학습하고, 박물관의 자원을 새롭게 분배하고, 실무적 과정을 새롭게 편성함으로써만 가능하고, 여기에는 박물관 기관 전반의 그리고 더 나아가 사회 전반의 의식적 전환과 변화 의지가 요구된다고 할 것이다.

마지막으로, 이 연구에서 제시한 박물관에 대한 단상으로부터 미래의 과제를 도출해 보자.

이 연구에 등장하는 대표적인 사유들은 다양한 방식으로 급진성을 드러낸다. 엘스워스는 관람자와 전시물 간의 상호투과적인 계면에서 정체성이 형성 또는 학습된다고 보았고, 버틀러는 언어적 실천이 우리의 신체와, 그러니까 우리의 물질적 존재와 결부되어 있다고 생각했는데, 그는 논의 과정에서 포르노그래피와 같이 일반적으로 긍정되기 어려운 검열의 사례를 기꺼이 발제한다. 전체적으로 구성주의는 피상적으로 무난하고 상식적인 선에서 해석되고 응용되어 왔지만, 샌델이 밝힌 '난처함'에서 드러나듯, 그 철학적 이상이 현실 정치의 공간과 만날 때는 복잡하고 까다로운 가치 판단의 문제, 다시 말해 인간적 개입의 부담이 필수적으로 따르게 된다. 예술적 참여의 가능성을 급진적으로 해석하는 비숍의 경우도 비슷한 난관에 봉착해 있다고 할 것이다. 그는 새로운 정체성 철학을 바탕으로 민주적 예술 실천을 극한적으로 옹호하지만, 이는 다시 샌델의 눈으로 보면 세상의 윤리와 어긋나는 예술적 실천을 '순진하게' 옹호하는 급진적 모습으로 비춰질 수 있다.

본 연구의 결론을 다시 살펴보자. '학습하는 박물관'이란 명제는 박물관을 '박물관 그 자체(museum-as-such)'로 두고 분석자의 태도로 접근하는 대신 그것을 학습의 과정, 즉 일종의 '수행'으로 개념화하는 결론에 이르렀다. 이 생각 역시 관람자, 박물관, 특정 유물이나 전시물에 관한 고정관념을 전제하는 바탕에서 성립되는 전통적 접근과는 그 해석적, 방법론적 측면에서 큰 차이가 있다고 생각된다. 이 생각에서는 박물관을 대상화함으로써 성취되는 앎과 행위의 주체로서의 인간 존재가 배제되고 그 대신 박물관이 행위자의 자격을 얻게 되는데, 그 결과 큐레이터로서, 교육 담당자로서, 그리고 연구자로서의 우리 자신의 존재는 모호하거나 희박해 진다. 앎의 주체로 간주되었던 큐레이터의 지위는 이제 그 수용자의 그것과 구분되지 않을 뿐만 아니라, 전시물이나 소장품을 해석하고 평가하는 주체적 위상은 물론 전시물이란 물질적 대상과 나 자신의 인지적 구분과 경계까지도 소멸된 존재로 비춰지게 된다.

이 연구에서는 박물관 '내부로부터의 참여'를 가능하게 하는 한 가지 조건이 바로 이런 박물관 구성원의 자기 인식적 전환에 있다고 보고, 그러한 상호적 정체성에 기반한 참여의 수행이 바로 새로운 박물관 학습의 의미라는 결론을 제시한다. 이 결론은 큰 틀에서 엘스워스의 경험주의와 후퍼-그린힐의 구성주의 사유가 구축하는 새로운 정체성의 개념을 바탕으로 그것에 기반한 박물관 학습의 개념을 확장하여 이르게 된 결론이었다.

박물관을 결정론적 실체가 아니라 학습이라는 수행적 과정으로 여기는 이 생각은 이른바 '신유물론'을 향한다. 신유물론은 박물관 학습이라는 현장적 접근과는 조금 동떨어져 있는 사유로 보이기도 하지만, 동시에 이는 본 연구가 향하는 박물관에 대한 포괄적 전망이라고도 할 수 있을 것이다.

신유물론은 뉴튼적 세계관을 넘어 "관찰의 모든 행위가 동시에 피관찰자의 변형을 구성한다(Gamble, Hanan & Nail, 2019: 112)"는 양자역학적 세계관을 바탕으로 한다. 데카르트적, 합리주의적 세계관이 사물의 자기결정적 행위자성을 부인하고 외재적인 법칙이나 힘에 의해 결정되는 순전히 수동적인 대상이라고 보았다면, 그래서 이러한 법칙과 힘을 관찰하는 '앎의 주체'로서의 인간을 특권화했다면, 신유물론에서는 관찰과 측정의 인과성이 무너져 앎의 주체와 앎의 대상간의 구분도 부정되기에 이른다. 그 결과, 신유물론적 사유에서는 실제를 구성하는 인과율이 부정되고, 개념/사물, 자연/문화, 언어/세계, 외부/내부와 같은 일련의 합리주의적 사고의 틀에 대한 전면적 재검토가 진행된다. 이 세계관 속에서 우주는 물질에 내재적인 과정적 역사성(on-going historiocity)들이 행위자적 내부간-작용(agential intra-action)을 수행하는 형성(becoming)의 과정이라고 설명되는데, 여기서 핵심은 우주와 물질을 그것의 운동이나 변화와 구분하는 고전적 세계관을 폐기하고 물질적 존재 그 자체를 곧 수행(performance)으로 바라봄에 있다(Barad, 2003).

앎이나 경험을 주체의 특권적 행위로 바라보지 않는다는 점, 그래서 지식을 인간의 문화적 이해를 초월한 탈인본주의적(post-human) 창의성으로 파악하는 점, 그리

고 존재를 수행으로 이해한다는 점에서, 신유물론은 이 연구 논문의 결론과 그 방향을 같이한다. 이 연구에서는 박물관 학습을 특권적인 박물관 내부의 주체가 행사하는 지식의 전달 모형을 비판하면서 박물관 관람자의 경험을 사물 또는 세계와 관람자 간의 매체적 상호작용으로 설명하고자 하였고, 그 결과 박물관은 어떤 앎의 주체로부터 제공받은 결정된 역할이나 운동을 수동적으로 실행하는 대상이기를 넘어 그 자체가 변화 또는 수행을 발생시키고 변화시키는 행위자적 수행으로 개념화되었다. 학습하는 박물관이라는 표현은 바로 이 수행적 존재로서의 박물관을 표현한다.

신유물론적 접근은 박물관과 관련된 우리의 미래 과제를 조명하는 것으로 볼 수도 있을 것이다. 박물관을 학습하는 수행으로 개념화함이 타당하다면, 박물관은 곧 어떤 주어진 인본주의적 사명을 위한 실행 기관이라기보다는 더 넓고 전환적인 세계관의 방향과 가능성을 조명하는 공간이라고 보아야 할 것이다. 그리고 그 넓은 의미는 바로 인간과 물질세계가 조우하고 역할을 교환하는 행위자적 내부간-작용을 연구하고 관찰하고, 또 수행적으로 구성해 나가는 공간으로서의 의미이다. 어쩌면 이 논문의 앞부분에서 제시한 문제들, 즉 역사적으로 박물관을 둘러싸고 일어난 그 모든 비판적 운동의 한계와 의미, 그리고 나아갈 길도 이 접근을 통해 답해질 수 있을지 모른다. 신유물론은 인본주의를 넘어, 즉 인간적 이해관계와 권력적 구성이라는 필터를 넘어 존재하는 우주의 끊임없는 운동을 향한 사유인 바, 박물관은 '호기심의 방(cabinets of curiocity)'으로 기원되었던 바로 그 순간부터 바로 이러한 질문, 즉 인간과 우주의 존재론적 호기심과 회의, 그리고 인간의 삶과 죽음을 초월한 존재론적 질문을 담고 있었기 때문이다.

참 고 문 헌

강인애, 설연경 (2009).「전시연계 교육프로그램의 개발을 위한 학습이론으로서 '전시물 기반 학습(Object-based learning)'에 대한 사례 연구」.『조형교육』, 33, 1-38.

권민정, 최정아 (2014).「박물관 체험 강화를 위한 해외박물관 공간 리노베이션 특성에 관한 연구」.『디지털디자인학연구』, 14(2). 270-283.

박물관 및 미술관 진흥법 (2021). 법률 제17007호. https://law.go.kr/법령/박물관및미술관진흥법

박예림, 강인애, 정다애 (2020).「메이커교육에 의한 참여적 박물관 교육프로그램 사례 개발과 적용」.『조형교육』, 74, 107-134.

백기영 (2017. 5. 20).「교육적 플랫폼으로서의 참여 미술관」(학회 발표 요약문). 제11회 한국박물관국제학술대회. 서울, 한국.

송민희, 강인애, 이주연 (2020).「참여적 박물관을 위한 구체적 실천방안으로서 '지역연계 참여적 학습 개념틀' 탐색연구」.『문화예술교육연구』, 15(4), 225-251.

송한나 (2012).「박물관 재현전시를 통한 의미형성(meaning-making)의 교육적 의미: 특정한 시대의 장소 및 사건을 재현하는 전시를 중심으로」.『문화예술교육연구』, 7(2), 69-91.

양지연 (2006).「박물관 전시물의 개념 변화와 전시물 기반 학습의 적용」.『미술교육논총』, 20(2), 285-310.

우주랑 (2019.2.20.).「인천 가볼만한 곳 수도국산달동네박물관」. 네이버블로그. https://m.blog.naver.com/bear00381/221469063071.

윤선인, 안동근 (2020).「박물관 교육에서 의미구성과정의 실존적 경험 탐구」.『교육철학연구』, 42(2), 137-157.

이영욱 (2014).「참여미술에서의 윤리와 미학: 클레어 비숍의 논의를 중심으로」.『미학』, 78, 139-181.

이홍관, 강대중, 김승은 (2019). Museum as a (de)colonizing agency and participatory learning space: South Korean experience. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education, 31*(2), 91-105.

정혜연 (2018).「Hein의 구성주의 박물관 교육이론」.『박물관교육연구』, 19, 12-15.

정혜연 (2021).「사회적 거리두기 관람에서 포크와 디어킹의 맥락적 모형의 의미 재발견」『박물관교육연구』, 25, 12-14.

조우리, 한송이 (2010).「구성주의 시각에서 살펴본 가상박물관의 교육적 활용방안 탐색」.『박물관교육학연구』, 4, 37-60.

조장은 (2018).『'사회적 행위'로서의 미술관교육에 대한 연구: 국립현대미술관 사례를 중심으로』. [박사학위 논문, 서울대학교].

조주현, 김남시 (2015).「포스트-미디어(Post-Media)시대 예술에서 나타난 '참여'의 의미」.『현대미술학 논문집』, 19(1), 217-268.

진휘연 (2018).「참여의 미학」.『미술교육논총』, 32(3), 1-22.

최성희 (2015).「미술관 전시 공간 내 체험적 요소를 구조화하기: 관계미학의 교육적 의미」.『미술과교육』, 16(2), 51-74.

최성희(2017).「전시, 소통, 포스트 뮤지움: 서울시립 북서울 미술관의 전시 <코끼리 주름 펼치다>와 <끼리끼리 코끼리>를 중심으로」.『조형교육』61. 177-201.

홍혜주 (2021).「포스트 코로나 시대의 지역연계 참여적 박물관 교육방법론에 대한 탐색」.『조형교육』, 80, 323-345.

홍혜주, 강인애 (2021).「지역연계 참여적 박물관 프로그램 사례 연구」.『조형교육』, 78, 177-207.

홍혜주, 강인애, 이소현 (2019).『디지털 박물관 활용을 통한 학교 학습공간의 변혁적 확장」.『조형교육』, 69, 123-150.

홍혜주, 강인애, 정유진. (2019).「소셜 오브젝트(social object)를 활용한 참여적 박물관(participatory museum) 교육프로그램 개발과 적용」.『문화예술교육연구』, 14(6), 1-33.

Althusser, L. (2014). Ideology and ideological state apparatuses(G. Goshgarian, Trans.). In *On the reproduction of capitalism: Ideology and ideological state apparatuses.* (pp. 232-272). Verso. (Original work published 1971)

American Alliance of Museums. (1992). *Excellence and equity: Education and the public dimension of museums.* http://ww2.aam-us.org/docs/default-source/resource-library/excellence-and-equity.pdf

American Alliance of Museums. (2018). *Facing change: Insights from the America n Alliance of Museums' Diversity, Equity, Accessibility, and Inclusion Working Group.* https://www.aam-us.org/wp-content/uploads/2018/04/AAM-DEAI-Working-Group-Full-Report-2018.pdf

Austin, J. (1962). *How to do things with words.* Oxford University Press.

Balzer, D. (2017).『큐레이셔니즘 : 선택은 어떻게 세상의 가치를 창조하게 되었는가』. (이홍관 역). 연암서가. (원전 출판 2014)

Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs, 28*(3). 801-831.

Barthe, R. (1978). The death of the Author (S. Heath, Trans.) *Image, music, text* (pp.142-148). Hill and Wang. (Originally published 1967).

Biesta, G. & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults,* 39(2), pp. 132-149. DOI: 10.1080/02660830.2007.11661545

Bishop, C. (2004). Antagonism and relational aesthetics. *October, 110*, 51-79.

Bishop, C. (2006). Introduction: Viewers as Producers. In C. Bishop (Ed), *Participation* (pp. 10-17). Whitechapel Gallery and The MIT Press.

Bishop, C. (2012). *Artificial Hells: Participatory art and the politics of spectatorship.* Verso.

Bishop, C. (2016).『래디컬 뮤지엄: 동시대 미술관에서 무엇이 '동시대적'인가?』구정연외(번역). 현실문화. (원전 출판 2014)

Bourriaud, N. (2002). *Relational aesthetics* (S. Pleasance and F. Woods, Trans.). Les presses du réel.

Butler, J. (2016).『혐오 발언』. 유민석(번역). 알렙. (원전 출판 1997).

Crimp, D. (1993). The Museum's old, the library's new subject. In *On the museum's ruins* (pp. 66-83). The MIT press. (Originally published 1981)

Csikszentmihalyi, M. & Hermanson, K. (1995). Intrinsic motivation in museums: Why does one want to learn? In J. H. Falk & L. D. Dierking (Eds.), *Public institutions for personal learning* (pp. 67-77). American Association of Museums.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Trans.). University of Minnesota Press. (Originally published 1980)

Debord, G. (1994). *The society of the spectacle.* (D. Nicholson-Smith, Trans.) Zone Books. (Originally published 1967)

Dewey, J. (1934). *Art as experience.* Penguin Books.

Dewey, J. (2020).『경험으로서의 예술』. (개정 2판). 이제언(번역). 책세상. (원전 출판 1934).

Dohmen, R. (2013). Towards a cosmopolitan criticality? Relational aesthetics, Rirkrit Tiravanija and transnational encounters with pad thai. *Open Arts Journal, 1,* 35-46.

Ellsworth, E. (2005). *Places of learning: Media, architecture, pedagogy*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203020920

Falk, J. & Dierking, L. (2000). *Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning.* AltaMira Press

Falk, J. (2012). The museum visitor experience: who visits, why and to what effect? In G. Anderson (Ed.), *Reinventing the museum: The evolving conversation on the paradigm shift* (2nd ed.). (pp.317-329). AltaMira Press.

Falk, J. & Dierking, L. (2013). *The museum experience revisited.* Left Coast Press.

Fisher-Lichte, E. (2017).『수행성의 미학: 현대예술의 혁명적 전환과 새로운 퍼포먼스 미학』. 김정숙(번역). 문학과지성사. (원전 출판 2004).

Focillon, H. (1981). Éloge de la main. In *Vie des formes* (7e édition). (pp. 101-128). Paris: Presses Universitaires de France. http://www.uqac.uquebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html

Focillon, H. (1989). In praise of hands (C. Hogan & G. Kubler, Trans.). In *The life of forms in Art* (pp.157-185). Zone Books.96

Focillon, H. (2001).『형태의 삶』. 강영주(번역). 학고재. (원전 출판 1981)

Foucault, M. (1993).『담론의 질서』. 이정우(번역). 새길. (원전 출판 1971)

Foucault, M. and Miskowiec, J. (1986). Of other spaces. *Diacritics, 16*(1), 22-27.

Gamble, C., Hanan, J. and Nail, T. (2019). What is new materialism? *Angelaki, 24*(6), 111-134.

Garoian, C. (2001). Performing the museum. *Studies in Art Education, 42*(3), 234-248.

Grosz, E. & Eisenman, P. (2001). *Architecture from the outside: Essays on virtual and real space.* MIT Press.

Hall, S. (1985). Signification, representation, ideology: Althusser and the post-structuralist debates. *Critical Studies in Mass Communication, 2*(2), 91-114.

Hall, S. (2015).「기호화와 기호 해독」. In 임영호(편역),『문화, 이데올로기, 정체성』. 컬처룩. pp.415-436. (원전 출판 1980)

Hein, G. (1998). *Learning in the museum.* Routledge.

Helguera, P. (2011). *Education for socially engaged art: A Materials and techniques handbook.* Jorge Pinto Books.

Hayward, D. & Brydon-Miller, M. (1984). Spatial and conceptual aspects of orientation: Visitor experiences at an outdoor history museum. *J. Environmental Systems, 13*(4), 317-32.

Hooper-Greenhill, E. (2000). *Museums and the interpretation of visual culture.* Routledge.

Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and education: Purpose, pedagogy, performance.* Routledge.

Institute of Museum and Library Services. (2009). *Museums, libraries, and 21st century skills.* https://www.imls.gov/publications/museums-libraries-and-21st-century-skills-report

International Council of Museums(ICOM). (2017). *Statutes.* https://icom.museum/wp-content/uploads/2018/07/2017_ICOM_Statutes_EN.pdf

Joselit, D. (2016).『피드백 노이즈 바이러스: 백남준, 앤디워홀, 그리고 이미지 정치에 관하여』. 안대웅, 이홍관 (번역). 현실문화. (원전 출판 2007)

Jung, Y. (2010). The ignorant museum: Transforming the elitist museum into an inclusive learning place. In N. Abery (Ed.), *The new museum community: Audiences, challenges, benefits* (pp. 272–291). MuseumsEtc.

Karatani, K. J. (2017). *Nation and aesthetics: On Kant and Freud* (J. E. Abel, D. H. Tsen, & H. Yoshikuni, Trans.). Oxford University Press.

Kletchka, D. (2018). Toward post-critical museologies in U.S. art museums, *Studies in Art Education*, 59(4). 297-310

Lacan, J. (1977). The subversion of the subject and the dialectic of desire in the Freudian unconscious. (A. Sheridan, Trans.) In *Écrits.* (pp.292-325) W. W. Norton & Company. (Original work published 1966)

Massumi, B. (2002). *Parables for the virtual: Movements, affect, sensation.* Duke University Press.

McLuhan, M. (1994). *Understanding media: The extensions of man.* MIT Press. (Original work published 1964)

Metropolitan Museum of Art, The. (n.d.). *Bravehearts: Men in skirts*. 검색일 2021. 10. 31, 출처 https://www.metmuseum.org/press/exhibitions/2003/bravehearts-men-in-skirts

National Endowment for the Arts. (2015). *A decade of arts engagement: Findings from the survey of public participation in the arts, 2002-2012.*

National Endowment for the Arts. (2019). *U.S, patterns of arts participation: A full report from the 2017 survey of public participation in the arts.*

Ng, Y. (2012, Aug). Emily: The story behind Singapore's most successful play. *Whatsup.SG.* http://www.whatsup.sg/news/aug12_Emily.htm

O'Doherty, B. (1999). *Inside the white cube: The ideology of the gallery space.* The University of California Press.

Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adult. *Human Development, 15,* 1-12.

Rogoff, B. (1990). Cognitive Development through Social Interaction: Vygotsky and Piaget. In B. Rogoff, *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context.* (pp. 69-82). Oxford University Press.

Rounds, J. (2006). Doing Identity Work in Museums. *Curator 49*(2). 133-50.

Sandell, R. (2020).『편견과 싸우는 박물관』. 고현수, 박정언(번역). 연암서가. (원전출판 2007)

Simon, N. (2015).『참여적 박물관』. 이홍관, 안대웅(번역). 연암서가. (원전출판 2010)

Simon, N. (2018).『연관성의 예술: 참여 공동체를 위한 문화 기획』. 이홍관(번역). 연암서가. (원전출판 2016)

Simon, N. (2018. 11. 8). *Making science museums OF/BY/FOR ALL* [Conference presentation abstract]. 제8회 국제과학관심포지엄. 대전, 한국.

Simon, N. (2021. 12. 13). *Nina Simon over 'The participatory museum' | ICOM CECA-conferentie 2021* [Video]. YouTube. https://youtu.be/vmWar0HpjD4

Sperber, D. & Wilson, D. (1996). *Relevance: Communication & cognition.* (2nd ed.). Black Well.

Weil, S. (2002). The distinctive numerator. In S. Weil, *Making museums matter.* (pp. 93-98.) Smithsonian Books.

Winnicott, D. (1953). Transitional objects and transitional phenomena: A study of the first not-me possession. *The International Journal of Psycho-Analysis, 34,* 89-97.

Abstract

Rethinking of the Concept of Museum Learning: A Discursive Review of the Concepts of Learning around the Participatory Museum

Hong Lee

Fine Arts Education,

Graduate School of Interdisciplinary Programs,

College of Education, Seoul National University

From an awareness of predicament surrounding museums, this thesis tracks the development of discourses in contemporary museum learning and seeks an ontology of museums. The history of institutional criticism in the field of art only revealed the limitation of radical movements based on rationalism and in return, the movement for museum reformation placing education in the center has begun.

Following is a critical review of discourses on museum learning, including experiential and constructivist philosophies. In the former, a museum experience is understood as an existential identity formation, where as in the latter, the purpose of museum learning is theorized as the identity formation based on the sympathetic understanding of viewers. As an offspring idea from the constructivism, the participatory museum finds a museum's purpose in the social interaction of the visitors rather than in knowledge transfer. In addition, it expands the depth of visitor participation, and includes internal staff of the museum as the participants to depict a museum as a social community that blurs the boundary between in and outsides. This conclusion concurs with that of the theories of museum learning, where learner's identity is understood as the performance of his/her agency. In the same vein, participatory museum suggests that a museum also could be understood as an on-going identity formation, or the performing of learning. In this thesis, the museum as such is expressed as a *learning museum*. This idea is based on the theories of the performative, which deals with verbal performance vis-á-vis identity formation.

Keywords : Museum, Museum learning, Empiricism, Constructivism, Participatory Museum

Student Number **: 2016-30446**