



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](#)

교육학박사 학위논문

다문화 음악교육의 교육목적론적
쟁점 연구

- 베넷 리머의 ‘느낌의 교육’에 대한
교육적 재음미 -

2019년 2월

서울대학교 대학원
협동과정 음악교육전공 박사과정
김 경 화

다문화 음악교육의 교육목적론적 쟁점 연구

- 베넷 리머의 ‘느낌의 교육’에 대한
교육적 재음미 -

지도교수 곽 덕 주

이 논문을 교육학박사 학위논문으로 제출함

2019년 2월

서울대학교 대학원

협동과정 음악교육전공 박사과정

김 경 화

김경화의 박사 학위논문을 인준함

2019년 2월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국 문 초 록

본 논문은 2000년대 이후 우리 사회가 다문화 사회로 변모해 가면서 요청되는 사회적 요구로서 다문화 음악교육과 관련한 교육철학적 논쟁점을 탐색하고 그와 관련한 음악교육 목적의 시사점을 도출하는 데 목적을 두고 있다. 오늘날 다문화 음악교육을 실천하는 현장교사들은 음악교육의 목적에 대해 많은 혼란을 겪는다. 낯선 타 문화의 음악을 아이들에게 가르쳐야 하는 이유에 대한 본질적 질문과 더불어, 그러한 교육적 실천이 단순히 타 문화를 이해하기 위한 것인지 아니면 서구양식 위주의 음악에서 벗어나 음악의 보편적 가치를 이해하기 위한 것인지, 혹은 음악양식과 장르의 확장을 통해 학생의 개인 내적인 즐거움의 극대화를 위한 것인지 등의 질문을 던지게 된다. 그리고 그러한 질문은 다문화 음악교육의 실천이 시민교육의 성격을 갖게 되는 것과 동시에 그러한 교육적 목표가 음악 교과와 본질적 가치와 충돌할 수 있는 여지를 갖는다는 점도 포착하게 만든다.

이처럼 오늘날 학교 현장에서 실천되는 다문화 음악교육은 외견상 드러나는 음악 내재적 가치와 외재적 가치의 미묘한 갈등 속에서, 혹은 “음악 내적인 앎(knowing within music)”과 “맥락적 앎(knowing about)” 간의 갈등 속에서 음악교육의 방향성을 명료화하지 못하는 한계를 보인다. 그리고 이 문제와 관련한 논쟁은 음악으로서의 소리(sounds as music) 및 음악적 경험의 ‘교육적’ 가치가 정확하게 어디에 놓여 있는가의 문제로 압축된다. 맥락주의 입장에서 강조하는 ‘맥락적 앎’의 교육은 사회와 공동체에의 직접적인 참여와 발전을 추구함으로써 음악 및 음악교육의 역할과 가치를 새롭게 조명한다는 점에서 교육 현장에 시사하는 바가 많다. 하지만 음악에 대한 다차원적인 앎 가운데 보편주의 입장에서 강조하는 ‘음악 내적인 앎’이 이끌어내는 정서적 앎의 가치와 역할은 무엇인지, 그리고 ‘공동체적 관계성 및 역사성을 포함한 보다 전인적인 인간성의 성숙’이라는 관점에서 그 정서적 앎의 교육적 가치는 무엇인지에 대해서도 검토해볼 때, 동시대 다문화 음악교육의 새로운 목적을

제안할 수 있는 교육적 가치를 발견할 수 있다.

동시대에 요구되는 그러한 새로운 교육의 목적을 제안하기 위해 연구자는 다문화 음악교육 담론에 내재한 교육목적의 쟁점 및 관련 개념들을 탐색하고, 특히 베넷 리머(Bennett Reimer)의 ‘느낌의 교육’의 의미와 그것의 교육적 가치를 재탐색한다. 이러한 탐색을 통해 연구자가 의도하는 바는 음악교육의 실천에서 현장교사들이 겪는 혼란을 제거하고, 보다 풍성하고 포괄적인 다문화 음악교육의 실천을 위해 주장되어야 할 음악교육의 목적을 제안하는 것이다. 그리고 이를 위해 연구자는 다음과 같은 연구 문제를 던지며 출발한다. 첫째, 다문화 교육이론에 내재한 핵심 논쟁은 무엇인가? 둘째, 다문화 음악교육의 목적론적 담론에 내재한 철학적 논쟁은 무엇인가? 셋째, 베넷 리머의 ‘느낌의 교육’으로서 음악교육의 가치는 무엇인가? 넷째, 베넷 리머의 느낌의 교육이 다문화 음악교육의 목적 및 교육과정 원리에 주는 시사점은 무엇인가?

위와 같은 질문을 가지고, 2장에서는 다문화 교육의 네 가지 이론적 접근(동화주의, 문화다원주의, 다문화주의, 비판적 다문화주의)과 다문화 교육이론에 내재한 보편성과 맥락성 논쟁을 탐색한다. 그리고 3장에서는 다문화 음악교육의 목적론적 담론에 내재한 철학적 논쟁으로서 맥락주의와 보편주의 논쟁을 탐색하고, 이와 관련하여 다문화적인 것과 다음악적인 것의 개념을 재해석해본다. 뒤이어 4장에서는 다음악적인 다문화 음악교육의 새로운 전망으로서 ‘느낌의 교육’의 교육적 가치를 재탐색하기 위해, 안토니오 다마지오(Antonio Damasio)의 연구에 기반한 ‘느낌’의 개념을 탐색하고 의식의 상태로서 느낌(느낌을 아는 것)을 살펴본다. 그리고 의식의 상태로서 느낌이 어떻게 자기이해의 가능성을 내포하는지 논의하며, 다문화 음악교육에서 자기이해를 통한 ‘음악적 경험의 보편성’을 경험하는 것의 교육적 의미를 밝히기 위해 소리, 구조화된 형식, 의미의 세 개념을 탐색한다. 5장에서는 다음악적인 다문화 음악교육의 전망으로서 ‘느낌의 교육’의 교육적 가치를 정리하고, 음악적 경험의 보편성을 인정하는 느낌의 교육이 언어적 소통과 공감, 타자의 인정을 포괄하는 교육적 실천이 될 수 있다는 것을 제안한다.

연구자의 탐색을 통해 내린 결론은 다음과 같다. 다음악적인 다문화 음악교육은 다양한 문화권의 음악이 가지는 소리 그 자체에 대한 내적인 탐색을 통해 인류의 보편성을 감지하고 동시에 학생의 자기이해의 확장을 강조하는 교육을 의미한다. 그리고 이것은 음악적 경험의 보편성을 구성하는 요소로서 소리라는 재료, 구조화된 소리(혹은 구조화된 형식), 음악의 내재적·외재적 의미를 경험하는 것을 포함하고, 동시에 인간 존재의 공통성을 경험하는 것을 포함한다. 더불어 ‘다음악적인 것’은 맥락성과 특수성을 포괄하는 보다 포괄적 의미의 보편성을 뜻하는 것으로, 이는 통합과 균형의 가능성을 시사하는 것이기도 하다. 즉 다음악적인 것은 리머가 칭한 음악적 앎의 용어로 “음악 내적인 앎(knowing within music)”과 “맥락적 앎(knowing about)” 간의 균형을 바탕으로 한 것이며, 다음악적인 다문화 음악교육은 그러한 앎의 균형이 요구되는 교육적 실천이 된다. 더 나아가, 이러한 균형의 차원으로서 다음악적인 다문화 음악교육의 실천은 공동체 구성원 간의 소통을 위한 언어적 차원의 의미(맥락적 앎)를 요청하며, 특정 문화권에 속한 사회 구성원으로서의 자아를 이해하는 것, 그리고 타자를 인정하는 것까지도 요청한다. 그리고 그러한 교육적 실천은 곧 단순히 음악적 소리를 통해 인간이 연결된다는 논리를 또 한 번 넘어서서, 언어적 소통과 공감, 타자의 인정을 통해 개인이 경험하는 음악적 경험의 의미가 더욱 극대화될 수 있다는 것을 시사한다. 결국 다음악적인 다문화 음악교육은 추상적 의미로서 음악적 경험의 보편성을 추구하는 교육이 아니라, 우리가 삶 속에서 경험하고 인정할 수밖에 없는, 맥락성에 기반한 구체적이고도 체험적인 음악적 경험의 보편성을 추구하는 교육적 실천이라 할 수 있다.

주요어 : 다문화 음악교육, 다음악적 음악교육, 느낌의 교육,
음악적 경험의 의미, 음악 내적인 앎, 맥락적 앎

학 번 : 2013-30413

목 차

I. 서론	1
1. 연구의 목적 및 필요성	1
2. 연구 문제	20
3. 연구 내용 및 방법	20
4. 선행연구 개관	21
II. 다문화 교육의 기원과 전개에 관한 이론적 접근	33
1. 다문화 교육의 기원: 시민권 및 시민교육 발전의 역사적 전개	34
2. 다문화 교육의 네 가지 이론적 접근: 동화주의, 문화 다원주의, 다문화주의, 비판적 다문화주의	36
3. 다문화 교육이론에 내재한 보편성과 맥락성 논쟁	43
1) 개인과 공동체의 관계와 자아관에 대한 공동체주의 입장	45
2) 개인과 공동체의 관계와 자아관에 대한 자유주의 입장	49
3) 자유주의와 공동체주의 입장의 확장적 해석: 보편주의와 맥락주의의 논쟁으로 대변되는 다문화 음악교육 목표의 딜레마	56
III. 다문화 음악교육의 목적론적 담론에 내재한 철학적 논쟁	63
1. 동시대 다문화 음악교육의 전개와 그 목적	63
2. 다문화 음악교육의 맥락주의와 보편주의 논쟁: 다문화적인 것과 다음악적인 것	68
3. 균형 있는 다문화 음악교육의 필요성	78
IV. 베넷 리머의 ‘느낌의 교육’	85

1. ‘느낌의 교육’의 의미와 교육적 가치	85
1) 느낌의 신경생리학적 기질	88
2) 의식의 상태로서 느낌: 느낌을 느끼는 것(아는 것)과 자기이해의 가능성	92
3) ‘느낌의 교육’의 의미: 음악 내적인 앎으로서 음악적 경험의 교육 적 가치	96
2. 다문화 음악교육에서 자기이해를 통한 ‘음악적 경험의 보편성’ 경험하기: 소리, 구조화된 형식, 의미	105
V. 다음악적인 다문화 음악교육의 새로운 전망	114
VI. 요약 및 결론	131
참고문헌	139
Abstract	146

그림 목차

[그림 1] 생명 조절의 단계	87
------------------------	----

I. 서론

1. 연구의 목적 및 필요성

오늘날 우리나라 음악교육 담론에서 다문화 음악교육의 바람이 거세다. 다문화 음악교육은 국가수준의 교육과정 개정에서 계속 등장하는 주제일 뿐만 아니라 2000년대 이후 우리 사회가 눈에 띄게 다문화 사회로 이동해 가면서 요청되는 사회적 요구이기 때문이기도 하다. 그리하여 다문화 음악교육이라는 이름으로 타 문화의 음악을 교실 수업에 들어오는 교육 현장의 교사들은 음악교육의 목적에 대해 많은 혼란을 겪는다. 낯선 타 문화의 음악을 아이들에게 가르쳐야 하는 이유는 무엇인가? 단순히 타 문화를 이해하기 위한 것인가, 아니면 서구양식 위주의 음악에서 벗어나 음악의 보편적 가치를 이해하기 위한 것인가? 타 문화의 낯선 음악을 이해하는 것을 넘어 아이들이 개인 내적으로 음악을 즐길 수 없다면 그것은 음악교육적으로 무슨 의미가 있는가? 좀 더 넓은 맥락에서, 음악교육은 근본적으로 개인적인 즐거움과 그것의 가치화를 위한 것인가, 아니면 음악의 사회적 실천과 유용성을 이해하기 위한 것인가? 동시대 다문화 음악교육 목적에 관한 이와 같은 혼란 속에서 교사는 음악교육의 목적에 대한 총체적인 의문과 회의를 가질 수 있다.

1967년 탕글우드 심포지엄(Tanglewood Symposium) 이후에 모든 시대와 모든 문화권의 음악 양식을 학교 음악교육 내용에 포함시키려는 노력이 미국에서 전개된 후로 다문화 음악교육은 크게 발전되었다.¹⁾ 우리나라의 경우, 본격적으로 다문화 음악교육을 강조하기 시작한 시기는 2007 개정 교육과정 시기부터이다. 이 시기부터 우리나라의 음악교육은 한민족의 우월성이나 단일 민족주의를 강조하는 내용을 약화시키고, 대

1) 탕글우드 선언문 안에는 “모든 시대, 양식, 형식, 문화의 음악이 교육과정에 포함되어야 한다. 음악 레퍼토리는 십대의 음악과 전위 음악, 미국 민속 음악, 다른 나라의 음악 등을 포함한 여러 양상의 우리 시대 음악으로 확대되어야 한다”는 내용이 담겨 있다(Mark, 1986; 이흥수 외 역, 1992: 102).

신 다문화를 중시함으로써 다른 인종이나 문화에 대한 편견 극복과 관용 정신을 강조하는 내용을 포함하기 시작하였다(김지현, 2008: 43). 다문화 교육의 목적과 필요성은 그것이 행해지는 맥락에 따라 다양한데, 우리나라에서는 국제결혼의 증가, 노동력 유입에 따른 다문화 양상, 새터민의 증가를 중요한 사회 변화로 간주하고 음악교육이 다문화 가정의 자녀들에게 효과적으로 영향을 줄 수 있는 방안을 강구하는 것에서 시작되었다. 그러면서 교수학습 자료의 부재를 메우고 효율적인 다문화 음악교육을 실행하기 위해 연주 동영상 자료나 악기, 행사, 축제 등과 관련된 그림이나 사진 자료 등을 제작, 개발할 것을 촉구하였으며(민경훈, 2009: 101), 악곡을 둘러싼 문화와 관련된 지식을 풍부하게 전달하고 비교 문화적 관점에서 토론 활동을 유도함으로써 타 문화권 사람들에 대한 이해의 폭을 넓혀 나갈 것을 강조하기 시작하였다. 또한 최근 고시된 2015 음악과 교육과정은 이전 교육과정과 마찬가지로 표현, 감상, 생활화 영역 전반에서 다양한 문화권의 음악을 경험할 것을 강조하고, ‘문화적 공동체 역량’의 함양을 제안하면서 “세계의 다양한 문화를 이해하고 지역, 국가, 세계 공동체 구성원으로서 요구되는 다양한 가치와 문화를 수용하고 공동체의 문제 해결 및 발전을 위해 자신의 역할과 책임을 다할 것을 요구하고 있다(교육부, 2015: 3).”

특히 20세기 말 이후 북미권과 우리나라의 ‘실천주의 음악교육철학’의 이슈화는 포스트모더니즘 시대의 다원화된 음악 양식의 강조, 사회참여적 음악교육의 성격을 규정할 필요성, 그리고 음악의 사회적 역할 강조라는 흐름 속에서 등장하였는데, 이는 다문화 음악교육의 성격을 시민교육의 성격으로 규정하는 것이기도 했다. 음악을 사회문화적 맥락 속에 놓인 것으로 전제하는 실천주의 음악교육철학은 음악의 자율성을 비판하면서 음악이 속한 공동체에 기여하는 음악적 활동과 실천을 강조한다. 따라서 실천주의 입장의 다문화 음악교육은 모든 문화권의 음악이 어떻게 공동체에 기여하는가를 이해하는 것에 초점을 두고 사회 구성원들 간의 통합과 소통, 공동체적인 음악적 실천을 전개한다. 결국 실천주의 음악교육철학은 음악이 속한 공동체의 특수성을 강조하고 각각의 사회적

맥락 속에서 음악이 인간 삶에 어떻게 기여하고 어떤 유용성을 지니는지에 대해서도 관심을 갖도록 만든다.

위와 같은 다문화 음악교육을 위한 풍부한 교수학습 자료의 개발이나 비교 문화적인 이해에 근거한 맥락적 지식의 전수, 그리고 공동체의 가치에 부합하는 인간상을 길러내는 시민교육 성격의 음악교육적 실천에 반대하는 교사는 많지 않다. 왜냐하면 다차원적으로 제공되는 맥락적 지식의 습득 그리고 지역과 공동체 발전에 기여하는 음악적 실천은 학생으로 하여금 음악에 대한 보다 깊은 이해를 가능하게 하고 그들의 음악적 경험의 의미를 풍성하게 만든다고 생각할 수 있기 때문이다. 그렇지만 일각에서 이루어지는 다문화 음악교육의 내용과 방법은 음악교육의 본질적 목표가 무엇이어야 하는지에 대한 논쟁을 불러일으킨다.²⁾ 그리고 그 논쟁에 내재한 것은 음악교육의 내재적 가치와 외재적 가치가 혼재되는 데서 오는 갈등 혹은 교육목적의 딜레마라 할 수 있다. 이 딜레마를 경험하는 교사 중 일부는 음악교육의 내재적 가치 혹은 미학적 가치가 무력화되는 데서 오는 불안감과 더불어, 음악교육이 시민교육으로 수단화되는 것에 대해 음악교사로서 느끼는 일종의 교육적 회의를 경험하기도 한다. 왜냐하면 이러한 교사는 다문화 음악교육을 실천함에 있어 막연히 학생의 미적 경험과 시민성 함양 둘 다를 교육의 목적으로 추구하면서도, 때때로 어디에 더 일차적 목적을 두어야 하는지 교육과정 구성상에서의 우선순위에서 갈등할 수밖에 없는 경우를 종종 직면하기 때문이다. 이러한 문제 사태는 연구자로서 우리로 하여금 다문화 음악교육이 지향하도록 되어 있는 구체적 목적의 근거에 관해 철학적 문제를 제기하게 하고 이러한 교육적 딜레마 속에 담긴 철학적 논쟁점들에 대해 관심을 가지게 한다.

다문화 담론에 자주 등장하는 개인, 문화, 공동체 등의 굵직한 개념들은 인간이 실제적으로 경험하는 삶 곳곳에 녹아 있다. 이 개념들은 그것

2) 다문화 음악 수업을 제안하는 현직 교사들의 논문, 그리고 다문화 음악 수업에 도움을 주기 위해 쓰인 교수 학습 자료 제안서들, 교육현장에서 쓰이고 있는 다문화 악곡의 음악 교과서와 지도서를 검토해보면, 수업 도입부와 전개부 초반의 음악 활동 이후에 사회문화적 맥락에 대한 이해를 목적으로 하는 시청각 자료 제시나 사회정치적 문제에 관한 토론을 전개하는 경우를 많이 볼 수 있다.

들 간의 관계와 상호작용에 대해 논의하게 만드는 인간 삶의 실제에서 비롯되며, 특히 개인과 공동체의 관계 그리고 보편과 특수 관계의 관계를 논의하게 되는 교육의 맥락에서 필연적으로 작동하는 것들이다. 다양한 맥락에서 우리가 하는 경험이 개인적이거나 보편적이거나 맥락적이거나 하는 질문이 제기되는 것은, 우리의 경험이 이러한 차원들로 구분될 수 있으면서 동시에 역설적으로 그것을 모두 포괄하고 있다는 것을 보여준다. 또한 음악교육을 포함한 교육의 맥락에서 개인과 공동체 혹은 개인과 문화 간의 관계를 논의할 때, 개인이 사회적 맥락과 공동체로부터 독립된 존재로서 의미화될 수 있는가의 여부는 자유, 평등, 정의의 개념 등과 맞물려 활발하게 쟁점화 되곤 한다.

우리나라 학교 음악교육에 커다란 영향을 미치고 있는 미국 음악교육의 19세기 말부터 현재까지의 역사적 흐름을 되짚어보면, 개인과 문화 간의 관계 그리고 음악과 문화 간의 관계를 바라보는 두 입장을 발견할 수 있다. 그 역사 안에 내재한 커다란 두 줄기는 음악교육의 목적에 관한 질문과 밀접히 관련되어 있는데, 하나는 음악이 학생의 개성과 더불어 올바른 시민성을 계발해야 한다는 사회적 유용성의 입장이며, 다른 하나는 음악이 학생의 주체적 삶의 가장 깊은 곳에 영향을 주어야 한다는 미학적 입장이다(Mark, 1986; 이홍수 외 역, 1992: 107). 음악교육 역사 안에서 이 두 입장은 대립 구도를 유지하며 상대적인 우위를 차지하려는 논쟁을 이어왔고 이러한 논쟁 안에서 각 입장의 주장과 근거를 뒷받침하는 철학적 연구도 발전되어왔다. 사회적 유용성의 입장과 미학적 입장 사이에 벌어지는 논쟁의 발전은 언제나 음악교육의 목적이 무엇이어야 하는가에 대한 본질적 질문을 제기하고 모든 음악 교수학습의 내용과 방법에 영향을 주었다.

한편, 동시대 포스트모더니즘 노선 하에 진행되는 여러 교육 영역의 교육목적론적 담론은 교과와 내재적 가치와 외재적 가치 중에 한 가지만을 택하지 않는 경향이 두드러진다. 음악교육의 영역도 예외는 아닌 듯싶다. 음악에 대한 미적 개념이 음악의 형식이라는 개념과 연결되어, 그것이 18-19세기 계몽주의 시대에 지배적이었던 ‘미적인 작품적 개념’이

라는 편협한 이해에 기초하게 됨으로써 미적인 것은 실천적이고 사회참여적인 것과 분리된 것이라는 근대주의적 생각이 여전히 존재하기는 하지만, 이것은 미학적 입장을 비판하는 일부 학자들이 갖는 음악 형식과 미적 경험에 대한 편협한 이해의 결과인 것으로 보인다. 오히려 동시대 미학적 입장에서 말하는 음악 형식이나 미적 경험은 사회문화적 맥락과 동떨어진 미적 경험이나 예술작품의 형식으로 간주되기는 어려운 것 같다. 교육의 맥락에서 보자면, 학생의 음악적 경험의 내재적 가치와 그것의 외재적 가치를 구분하는 것, 그리고 음악교육의 목적을 그와 같은 이분법적인 시각에 근거하여 주장하는 것은 적어도 포스트모더니즘 노선에 의해 전개되는 음악교육 논의를 적절히 기술하는 것 같지는 않다.³⁾

특히 2000년대 이후 음악교육철학 담론에서 사회적 유용성의 입장과 미학적 입장은 위와 같은 극단적 이원론을 지양하는 논의의 흐름 속에서 다양한 방식으로 통합되고 있는데, 이는 곧 새로운 패러다임의 형성을 이끌었다고 볼 수 있다. 예를 들어, 20세기 후반부터 지금까지 강조되는 실천주의 음악교육철학의 입장, 즉 데이비드 엘리엇(David J. Elliott, 1948-)에 의해 대표되는 이 입장은 이전의 지배적 담론이었던 미학적 입장이 간과하는 부분을 꼬집으면서, 음악교육이 보다 적극적으로 사회에 참여해야 하며 그것에 중요한 목적을 두어야 하는 게 아닌가라는 질문을 던지지만, 그 입장은 결코 미학적 입장의 담론에서 강조하는, 음악교육에 의한 개인 내적인 성장과 자기이해를 부정하지 않는다. 오히려 실천주의 음악교육철학의 입장은 개인 내적인 성장과 자기이해를 실천주의 철학의 맥락에서 재개념화 함으로써 개인 내적인 성장과 사회적 참여를 유의미하게 통합하는 새로운 방식을 제안하는 것이라 볼 수 있다. 엘리엇의 음악교육철학의 이러한 관점은 *Music Matters*(2015)에서 자세히 살펴볼 수 있는데, 그는 다음과 같은 시각을 보여준다.⁴⁾

3) 일례로 베넷 리머(Bennett Reimer)는 다음과 같이 언급한다. “음악적 경험의 내재적 측면과 묘사적 측면 간의, “음악적인” 차원과 “음악 외적인” 차원 간의, “본질적인” 차원과 “외부적인” 차원 간의 양자택일적인 갈끔한 “구분선”은 존재하지 않는다...(중략) 대신, 설명할 수 없는 비율로 그 두 가지가 공존하는 어떤 “공간”이 존재한다.”(Reimer, 2003: 89).

4) 특히 *Music Matters*(2015)의 5장 “인격성(personhood)”의 논의는 이와 관련하여 중

인간과 인격성의 전인적 개념은 인간이 자신의 사회문화적 세계와 끊임없이 상호작용하는 체현적이고 작동적이며 사회-문화적인 존재라 주장하며, 그 사회문화적 세계는 도덕적 공동체를 포함한다. 전인적 개념은 인격성의 사회-문화적, 비이원적(nondualistic) 개념이다...(중략) 자아와 타자는 공감을 통해 호혜적으로 작동한다. 인간의 주관성은 상호주관성의 시작에서 비롯되며...(중략) 인격성은 자아와 타자 간의 공동 구성이다. 공감은 인간 의식의 초석이다 (Elliott, 2015: 156).

우리는 가능한 다양한 양식의 음악, 음악 창작자, 감상자를 받아들이는 음악, 그리고 가능한 다양한 종류의 음악적 과정과 결과, 그리고 윤리적 가치를 받아들이는 음악을 생각하는 방식을 추구한다. 우리는 사람들이 자신의 음악에 기여하고 그 음악으로부터 취하는 여러 가지 유형의 음악적 의미와 인간적 혜택을 설명하고 드러낼 수 있는 음악의 개념을 형성하는 것을 목표로 한다. 예를 들면, 어떻게 음악교육과 공동체 음악이 인간의 행복과 정체성의 형성, 민주적 시민성, 사회적 정의, 평화와 화합, 그리고 음악과 인간 삶 사이의 상호주관적 관계를 향상시키는 데 기여할 수 있는가? 즉 아리스토텔레스적 의미에서의 ‘잘 삶(eudaimonia)’에 대한 우리의 해석 안에 함께 모일 수 있는 모든 것들을 향상시키는 데 기여할 수 있는가?(Elliott, 2015: 65)

마찬가지로, 미학적 입장에서 포스트모더니즘 담론 하의 시너지즘의 입장⁵⁾, 즉 후기 베넷 리머(Bennett Reimer, 1932-2013)의 철학에 의해

요한 내용을 담고 있다.

- 5) 시너지즘(synergism)은 베넷 리머가 제안하는 철학적 입장으로서, 그의 저서 『경험 중심 음악교육철학』(*A Philosophy of Music Education Advancing the Vision*, 2003)을 관통하는 핵심 개념이기도 하다. 리머의 시너지스틱 접근(synergistic approach)을 ‘발전된 미학적 형식주의의 인지주의적 입장’(Alpers, 2010: 180)으로 해석하기도 하지만, 연구자는 이를 “온건한 포스트모더니즘”의 입장으로 해석한다. 그의 철학이 온건한 포스트모더니즘 가치를 지향하는 것으로 간주할 수 있는 근거는 바로 그가 제안하는 “시너지즘” 태도에 있다. 즉 절대주의와 상대주의 간의 이분법적 사고를 지양하고 다원적 가치를 강조하는 그의 철학은, 단순히 모든 가치는 동등하다는 급진적 상대주의로 흐

대표되는 미학적 입장은 그것의 변화와 진보를 거듭하면서, 공동체 구성원 간의 소통의 가치를 어떻게 하면 개인 내적인 성장과 유의미하게 통합할 수 있을지를 고민한다.⁶⁾

이처럼 동시대 음악교육 담론에서 제기되는 개인과 공동체의 관계에 관한 문제에서, 미학적 입장은 개인 내적인 음악적 경험만을 강조하고 실천주의 입장은 공동체 가치의 체화만을 강조한다는 식의 이분법적 사고는 지양되고 있는 것으로 보인다. 이런 의미에서, 오늘날 음악교육의 한 축이 된 다문화 음악교육도 기존의 미학적 입장과 실천적 입장의 이분법적 대립을 넘어서는 교육목적에 지향하며 등장한 것으로 이해될 수

르기보다는 서로 다른 가치들이 서로 “조화”될 때 보다 의미 있는 가치가 창출될 수 있다는 입장을 지지한다. 이러한 그의 생각은 진보적인 포스트모더니즘에 따른 극단적 상대주의에서 초래되는 회의주의에서 벗어나려는 동시대적 흐름을 반영하는 것이기도 하다(김경화, 2015: 73-74). 리머는 미적 가치와 신념을 강조하는 모더니즘의 가치를 유지하면서도 그것이 포함된 다양한 가치들의 다원성을 인정한다. 즉 본질주의와 극단적 상대주의라는 양극단은 지양하면서도 그 사이의 무수한 스펙트럼을 인정한다.

6) 이 지점에서, 리머의 음악교육철학이 어떻게 변화되었는지 간단히 언급할 필요가 있다. 최은식(2006)에 따르면, 리머의 음악교육철학의 변화를 큰 틀에서 평가하면 ‘다양한 대립적 이론들의 변증법적 통합’으로 규정될 수 있는데, 리머의 경험중심 음악교육 철학(2003)은 이전의 ‘절대표현주의(absolute expressionism)’의 입장을 유지하면서도 음악의 본질과 의미에 관한 다양한 미학적 관점들을 수용하고 있으며, 느낌이라는 측면 이외에 다양한 양식의 음악적 경험을 인정함으로써 보다 폭넓은 음악적 의미의 가능성을 담고 있다. 또한 음악적 의미가 문화적 맥락에 의해 결정된다는 점을 인정함으로써 포스트모더니즘 관점을 수용하였다고 평가된다(최은식, 2006: 217-218).

참고로, 엘리엇은 이러한 리머의 철학에 대해 여전히 비판적 시각을 보이는데, 그는 리머가 경험중심 음악교육철학에서 핵심적 음악적 경험으로 주장하는 ‘음악 내적인 앎(knowing within music)’을 전통적 개념의 미적 경험으로서의 음악적 경험으로 보고 다음과 같이 반박한다. “음악은 **단지 소리로** 되어 있다 하더라도, 음악적인 경우나 음악적 경험은 종종 청각-시각-공간-신체적 경험의 결합이고 아마도 촉각이나 후각적 경험까지도 결합된다는 것이다...(중략) 음악적 경험을 소리 하나로만 제한하고 축소시키는 음악적 지각과 음악 인지, 그리고 **미적-지각적 구조화**라는 전통적 모형은 확장되고 도전받을 때이다. 게다가 음악은 사람들이 혼자서 혹은 크고 작은 사회적 집단 속에서 (자기 자신을 포함한) 다른 사람들을 위해 만드는 어떤 것이기 때문에, 음악 감상과 음악 창작은 사회적, 공동체적, 문화적 요인들에 의해 매우 영향을 받을 것이라는 점은 필연적이다. 그렇다면 음악이 단지 소리와 침묵으로 체계화되었다고 주장하는 것이 맞는가? 그렇지 않다. 이 주장은 사람들로 하여금 자신의 환경에 따라 음악을 활용하고 가치화하도록 만드는 맥락적이고 상호주관적인 요인의 아주 넓은 네트워크를 빠뜨리고 있다.”(Elliott, 2015: 62). 그럼에도 불구하고, 리머의 후기 철학에서 강조되는 음악적 경험의 다차원적 앎은 가창, 기악, 창작, 감상 등 다차원적인 음악적 역할들 모두에서 경험될 수 있다는 점에서, 그의 철학은 음악적 경험의 실천적 측면을 간과하지 않는다고 볼 수 있다.

있을지 모른다. 그러나 포스트모더니즘 흐름 속에서 등장한 다문화 음악 교육 담론에서 미학적 입장과 실천주의 입장은 여전히 상호 갈등하는 것으로 이해되며, 특히 오늘날 지배적인 다문화 음악교육의 방향은 실천적 입장의 노선을 취하면서 미학적 입장과 경쟁하는 것처럼 보이기도 한다. 이것은 왜 그러한가? 아마도 이러한 시각은 아직까지 근대의 이분법적 사고의 틀에서 벗어나지 못한 비평가들에 의한 편협한 이해에 기초한 것으로 치부될 수도 있겠지만, 보다 정확히는 다문화 음악교육론 자체에 내재한 개념적 복잡성과 어려움에서 기인하는 것일지도 모른다. 즉 다문화 음악교육론에서 음악의 내재적 가치와 음악의 맥락적 가치가 이해되는 방식, 그리하여 음악의 미적 가치와 실용적 가치가 이해되는 방식은 이 둘 중 하나만이 어떤 교육목적의 우선성을 지니는 것이 아닐 수 있다는 것이다. 다시 말해 이미 포괄적 목적을 함의한 다문화 음악교육 담론은 그 자체로 상호 대립하는 두 시각 모두를 통합하고 있기 때문에, 교육의 실제적 맥락에서 교육목적의 혼동을 초래할 수밖에 없다는 것이다.

이 논점을 보다 분명하게 드러내기 위해 지난 20여 년 동안 사회철학적 담론에서 많이 논의된 ‘자유주의와 공동체주의 논쟁’을 잠시 소개하고자 한다. 사회를 구성하는 기본 단위로서, 공동체로부터 선형적으로 자유롭고 독립된 자아관을 강조하는 자유주의와, 개인의 자아관에 영향을 미칠 수밖에 없는 공동체의 영향력에 초점을 두는 공동체주의의 논쟁은, 음악교육에서 비교적 음악의 내재적 가치를 강조하는 미학적 입장과 음악의 공동체적 삶에의 기여를 강조하는 실천주의 입장과 각각 묘하게 형식적 유사성을 가진다. 따라서 이를 검토하는 것은 본 논문의 문제의식을 보다 선명하게 드러내는 데 도움을 줄 것이라고 생각된다.

사회철학 담론에서 자유주의와 공동체주의 논쟁은 기본적으로 ‘자아를 어떻게 보는가’에 대한 다른 전제에서 출발한다. 마이클 샌델(Michael Sandel), 찰스 테일러(Charles Taylor) 등의 견해가 근거하는 공동체주의 입장의 자아관은 ‘공동체에 뿌리를 둔 자아’로 압축되는데, 공동체주의자에게 자아를 규정하는 문제는 타인과의 관계 속에서 이해되는 자기에 대한 인식을 전제한다. 그렇기 때문에 도덕적이고 윤리적인 선택과 관련한

자아 정체성의 문제는 나와 타인 간의 상호작용에서 형성되는 자기규정의 성격을 함의할 수밖에 없다. 하지만 이러한 공동체주의 입장은 자유주의 견해에서 강조하는 개인적 선택의 자유를 배제하지 않는다. 오히려 그들의 입장은, 개인적 선택의 자유가 전제될 때만이 공동체의 형성과 발전이 가능하다는 점을 내포한다. 그럼에도 불구하고 이 입장은 여전히 개인과 공동체 간의 관계에 있어 개인적 선택의 자유의 독립성보다는 개인적 선택에 영향을 주는 문화적 배경과 의미가 우리 삶에 끼치는 영향력을 더 강조한다는 인상을 준다. 왜냐하면 개인의 특수성과 선택의 자유가 공동체적 선의 형성과 발전에 필수적임에는 틀림없지만, 한 개인의 자유로운 선택이 갖는 의미 자체는 이미 공동체가 가정하는 삶의 가치와 의미의 지평 하에서만 성립할 수 있기 때문이다. 공동체 구성원 모두가 공유하는 의미의 지평⁷⁾에 바탕을 둔 개인의 자유로운 선택은 다시금 내가 누구인가, 나를 구성하는 것은 무엇인가와 같은 자아의식이나 정체성에 영향을 주기 때문에, 공동체주의에서 개인은 문화 혹은 공동체에 본질적으로 귀속될 수밖에 없는 순환적 구조 속에 놓이게 된다.

반면 자유주의 입장의 자아관은 여전히 개인과 공동체의 존재론적 분리가 개념적으로, 선형적으로 가능하다는 점을 전제한다. 일례로 미국의 사회·법 철학자인 로널드 드워킨(Ronald Dworkin)은 ‘자유주의적 공동체’라는 개념을 제시하면서 공동체와 개인의 유의미한 연결과 통합을 강조하지만, 그는 기본적으로 개인은 공동체의 존재론적 우선성에 의존하는 것이 아님을 주장한다.⁸⁾ 그가 자유주의적 입장에서 말하는 개인과 공동체의 유의미한 통합은 공동체로부터 독립된 비판적 반성력을 지닌 개인을 전제하는 것이면서, 동시에 이 개인이 공적인 것과 사적인 것의 유의미한 연결을 내적으로 추구하는 것, 즉 공동체에 기여하는 개인적 태도와 실천의 가능성을 인정하는 것이다. 다시 말해 자유주의 시각에서

7) 경험에 근거한 보편성으로도 이해될 수 있다.

8) 드워킨은 행위의 주체가 개인이 아닌 공동체가 되어버리는 것에 비판적 시각을 제시하고, 오히려 ‘통합’의 개념은 “실행 견해(practice view)”로서 한정될 것을 요구하는데, 여기서 말하는 실행 견해란 “통합에 대한 새로운 방식으로서, 그것은 공동체의 존재론적 우선성에 의존하는 것이 아니라 인간 존재가 전개하는 사회적 실행에 관한 일차적이고 익숙한 사실에 의존하는 것으로 이해되는 것(Dworkin, 2000: 360)”이다.

개인적 정체성은, 마치 실체화되고 인격화된 공동체를 전제하는 것 같은 공동체주의의 공적 가치에 의해 지배당하는 것이 아니라, 그것으로부터 독립되어 존재할 수 있고 또 그래야만 하는 것으로 이해된다. 그리고 개인적 선택의 자유는 주어진 공적 가치를 전제하지 않고도 가능하며, 오히려 그것은 개인으로 하여금 공동선에 대한 비판적 시각을 가지게 하고 결과적으로 더 나은 공동선을 추구할 수 있는 숙고적 태도를 가지게 한다는 것이다.⁹⁾

위의 자유주의와 공동체주의 논쟁에서 우리가 주목할 필요가 있는 것은 이 두 입장 모두 개인의 자아 형성에서 개별성과 시민성 모두를 강조하고 이 둘의 통합에 관심이 있다는 것이다. 따라서 공동체주의와 자유주의 입장의 학자들은 각각 자신을 “자유주의적 공동체주의자”, “공동체주의적 자유주의자”라 부르기도 한다. 그러나 이 두 입장은 기본적으로 자아관에 대한 전제에서 분명한 차이를 보인다. 즉 자유주의는 특정 공동체로부터 독립 가능한 ‘선택적 자아관’과 자유를, 공동체주의는 공동체로부터 독립될 수 없는 역사적이고 ‘맥락적인 자아관’을 전제하는 것이다. 그리하여 두 입장 모두 개별성과 시민성의 유기적 통합을 이야기하지만, 그러한 통합의 방식에서 시각차를 보인다고 할 수 있다. 이와 유사한 방식으로, 우리는 동시대 음악교육 담론, 특히 다문화 음악교육 담론에서 벌어지는 논쟁과 교육목적의 긴장을 이해할 수 있을지도 모른다.

그러면 다문화 음악교육 목적과 관련한 담론을 이런 방식으로, 즉 긴장하는 두 가지 입장을 통합하는 담론이라는 방식으로 이해할 때, 여기에서 보다 구체적으로 논쟁점이 되는 사안은 무엇인가? 혹은 오늘날 다문화 음악교육이 미학적 입장과 실천주의 입장을 통합하려고 하는 담론이라고 말할 때, 교육적 맥락에서 구체적으로 문제가 되는 사안은 어떠한 것들인가?

첫 번째 논쟁점은 ‘음악을 통한 교육(education through music)’과 ‘음악 안에서의 교육(education in music)’ 간의 긴장과 관련된 맥락주의와

9) 기본적으로 자유주의자는 공동체, 관습, 관례 등이 인간의 발전을 가로막는 심각한 걸림돌이 될 수도 있다고 본다. 존 스튜어트 밀은 이를 두고 “관습의 전제(專制)”라 칭했다(Mill, 1982: 133).

보편주의 논쟁이다. 예를 한 번 들어보자. 다문화 음악교육과 관련한 논쟁 속에서 음악 수업을 매개하는 ‘언어적 앎’에 대한 해석은 각 입장에 따라 미묘한 차이를 보인다. 특히 우리나라에서 전개되는 다문화 음악교육은 타 문화에 대한 이해를 통해 자문화를 이해하고 문화적 정체성을 함양할 것을 강조하기 때문에, 어느 때에는 비교 문화적인 관점에서 토론을 이끌어내는 수업의 성격을 띠는 경우도 있다. 동시대 국가적 요구 사항에 맞춰 사회적 문제와 정치적 쟁점에 관한 토론 활동을 음악적 실천의 확장으로 보는 이러한 접근은, 교과 통합 내지 융합교육, 역량중심의 수업을 지향하는 동시대 교육과정 흐름 안에서 음악교육 현장에 추천될만한 다문화 음악교육 수업 사례로 제안되고 있다. 이 경우, 음악 수업을 매개하는 언어적·개념적 지식은 음악으로서의 소리(혹은 음악적 소리)¹⁰⁾의 매개만큼이나 중요하게 간주된다.¹¹⁾ 다른 한편, 대개 음악의 보편적 속성이라 간주되는 소리에 대한 경험을 강조하는 미학적 입장의 다문화 음악 수업도 존재할 수 있는데, 이러한 수업에서 강조하는 음악적 경험의 가치는 다양한 문화들로부터 얻는 상이한 성격의 음악적 소리의 경험을 통해 음악의 본질과 근원적 의미로서의 형식을 이해하고 음악이 창출하는 고유한 음악적 정서를 경험하는 것이다. 그렇기 때문에 다문화 음악교육이 소리에 대한 직접적인 경험에 일차적 목표를 두는 것처럼 보이지 않는 한, 미학적 입장, 즉 ‘음악 안에서의 교육’을 지지하는 교사들에게 전자의 수업은 덜 가치 있는 것으로 간주될 수 있다. 다시 말해 그러한 수업은 음악적 경험을 다른 교육목적, 특히 도덕적·시민적 교육목적을 위해 도구화하는 수업으로 간주되며, ‘음악 안에서의 교육으로서 다문화 음악교육’을 지지하는 교사들은 공동체적 정체성과 시민성 함양에 일차적 목적을 두는 ‘음악을 통한 교육으로서 다문화 음악교육’에 회의감

10) ‘음악으로서의 소리(sounds as music)’ 혹은 ‘음악적 소리(musical sounds)’라는 용어에서 이 ‘음악적’이라는 말의 의미를 명료화하는 것이 요구된다. 본 논문에서 이 용어는 클래식 음악에 의해 규정된 ‘음악적’ 소리가 아닌, 어느 문화에 속한 소리이든 그 문화에 의해 역사적으로 그리고 맥락적으로 규정된 ‘음악적’ 소리를 의미한다. 따라서 추상적 의미로서의 보편적인 ‘음악적’ 소리가 아니라, 역사적으로 형성되고 또 변화 가능하다는 것을 인정하는 ‘음악적’ 소리의 개념임을 강조해두고자 한다.

11) “맥락적 앎”은 음악을 둘러싼 사회문화적 지식의 전달을 강조하기 때문에 언어적 앎과 밀접하게 연결되어 있다.

을 내비칠 수 있다.

그러나 ‘음악을 통한 교육’으로서 다문화 음악교육 접근은 공동체나 시민성 함양을 그 교육목적으로 강조함으로써, ‘보다 전인적이고 사회적인 인간적 성숙’을 지향한다는 점에서 미학적 입장의 음악교육보다 포괄적인 교육목표에 봉사한다고 볼 수 있다. 이에 비해 ‘음악 안에서의 교육’으로서 음악적 경험을 강조하는 다문화 음악교육은 전인적 인간 성장이라는 보다 포괄적인 교육목적보다는 보다 ‘음악적인 인간’의 양성에 일차적 관심이 있는 것으로 보인다.¹²⁾ 비록 다양한 문화의 상이한 음악적 경험에 노출되어 이해의 폭을 넓힌다 하더라도, 결국 음악교육의 목적으로 중요한 것은 다양한 양식의 음악적 경험을 통한 음악의 보편적 가치와 인간의 내적 삶[느낌]을 구현하는 음악적 형식을 음미할 줄 알도록 하는 것이기 때문이다. 그리하여 실천주의 입장의 엘리엇은 미학적 입장에 대해 다음과 같이 주장한다.

미적 음악교육자들의 오랜 주장, 즉 음악 감상과 음악 창작은 “음악교육이 느낌의 교육”이기 때문에 가치 있다는 주장에 대해 어떻게 생각하는가? 우리가 해야 할 첫 번째 질문은 “교육 받은 느낌”이란 게 무엇이나는 것이다. 만약 그러한 것, 성향 혹은 과정이 존재한다면, 우리는 어떤 사람이 음악교육을 통해 교육 받은 느낌을 소유하거나 발전시키고 있는지의 여부를 어떻게 평가할 수 있는가? 그리고 만약 음악이 사람들의 느낌을 교육한다면, 이것은 전문가나 아마추어 음악 창작자나 감상자들이 다른 사람들보다 더 친절하고 더 자애로우며 혹은 더 윤리적이게 된다는 것을 의미하는가? 만약 그렇다면 우리는 많은 전문가, 아마추어 연주자들이 친절하거나 자애롭거나 윤리적이거나 그렇지 않다는 사실을 어떻게 설명하는가?(Elliott & Silverman, 2015: 39)

12) 음악적 인간이 교육적 인간인지는 고민해볼 문제이다. 여기서 교육적 인간은 도덕적 인간으로 이해되어도 무방하다. 미적 음악교육자들이 주장하는 ‘음악적 인간’의 핵심은 음악적 성숙이 (우연적으로나 필연적으로) 도덕적 성장을 이끈다 하더라도, 그러한 인간적 성장은 여전히 “음악적인 것이 기여하는 고유성”을 제대로 평가되어야 한다는 점에 있다.

따라서 인간성의 포괄적 성숙이라는 차원에서 보자면, ‘음악을 통한 교육’으로서 다문화 음악교육이 더 보편적 가치를 지향하고, ‘음악 안에서의 교육’으로서 다문화 음악교육은 오히려 ‘음악적 인간’이라는 특수한 가치를 지향하는 것처럼 보인다.

하지만 다른 한편, ‘우리는 왜 음악을 가르치면서 음악 밖에 존재하는 문화적 특수성에 강조점을 두어야 하는가?’ 혹은 ‘정말로 타 문화와 우리의 문화를 비교하고 특수성과 차이를 인식하는 데에만 초점을 두어야 하는가? 학생들에게 모든 민족의 음악이 보편적으로 이해되고 경험될 수는 없는가?’ 그리고 ‘모든 문화권의 음악에 적용될 수 있는 공통의 설명 방식과 음악적 경험도 존재할 수 있지 않겠는가? 그러한 설명 방식과 음악적 경험은 음악의 본질에 대한 이해를 더욱 확장시키지 않겠는가?’라는 물음을 던질 수도 있다. 이러한 질문을 던질 때, 우리는 음악을 통한 교육이 공동체라는 맥락에 가치를 둬으로써 오히려 교육의 목적이 ‘문화적 특수성’을 지향하게 되고, ‘음악 안에서의 교육’이 ‘음악이라는 보편성’에 가치를 둬으로써 맥락을 넘어서는 보편주의를 지향하게 되는 것으로 보일 수 있다는 점을 발견하게 된다. 즉 음악은 개인이 경험하는 것이지만 그 경험의 본질은 느낌에 있기 때문에 모든 사람이 보편적으로 경험할 수 있는 것이기도 하다는 점에서, 미학적 입장이 더 보편적 가치를 지향하는 것처럼 보인다고 말할 수 있는 것이다.

이러한 의문을 가지고 다문화 음악교육 담론을 바라볼 때 등장하는 또 다른 논쟁점은 리머가 언급하는 ‘음악 맥락적 앎(knowing about music)’과 ‘음악 내적인 앎(knowing within music)’ 간의 긴장 및 갈등과 관련된 맥락주의와 보편주의 논쟁이다. 리머에 따르면, ‘음악 맥락적 앎’은 주로 음악을 둘러싼 맥락적 지식 혹은 음악과 관련된 사회문화적 이해를 추구하는 것이다. 이는 보다 풍요로운 음악적 경험의 형성을 위해 음악 내적인 앎에 함께 요구되는 것이며 동시에 그것에 자연스럽게 통합될 수 있는 것으로 주장된다. 한편, ‘음악 내적인 앎’은 정서적 존재(즉 예술작품)로 간주되는 것이 제공하는 정서적 경험을 통한 앎을 의미하는데, 구체적으로는 다음과 같이 설명된다.

어떤 “정서적 존재(affecting presence)”로서, 즉 느낌을 통해 얻어진 의미의 원천¹³⁾으로서 음악을 경험하는 것은 음악에 참여하는 주된 목표이다. 이것은 음악이 아주 효과적으로 성취하는 음악의 즐거움, “경험을 특별하게 만드는” 음악을 제공하는 것이다...(중략) 음악은 우리로 하여금 느낌의 원 현실(raw reality)에 몰입하게 한다. 그것은 있는 그대로의 미묘하고 강렬한 진실, 의식적 존재의 진실이다. 음악은 그 매력과 즐거움, 그리고 그것의 깊이와 위대함 등 경험하는 인식의 모든 영역을 보여준다. 소리의 정서적 존재에 대한 그러한 원초적 경험은 내가 바로 “음악 내적인 앎”이라 부르는 것이다(Reimer, 2003: 94).

이러한 리머의 주장에 따르면, 음악 내적인 앎은 구조화된 소리 그 자체에 대한 감각, 지각, 인지를 통해 개인 내적으로 그것을 의미화 하는 것이다. 그런데 이러한 경험의 속성은 다음의 두 가지 과정이 내재하는 것으로 해석된다.

첫째, 음악 내적인 앎은 구조화된 소리의 속성을 청각적 경험을 통해 지각하고 그것이 창출하는 느낌을 인지적으로 경험하는 과정이다. 소리에 대한 지각과 인지의 과정은 언어적 개념에 의해 매개되지 않는 인지적 과정으로, 그것은 의식적 경험에 가까운 ‘지각적으로 구조화하기’이다. 다시 말해 그것은 단순히 소리를 감각하는 것을 넘어 음악의 구조화된 속성을 인지적으로 알아차리는 과정이다.¹⁴⁾ 그러한 인지적 과정은 음악이 창출하는 느낌에 대한 경험과 분리되지 않는 특별한 경험이다. ‘느껴

13) 로버트 암스트롱(Robert P. Armstrong)에 따르면 “직접성(immediation)”이라 부를 수도 있는 것이다(Armstrong, 1975: 19). 참고로, 본고에서는 ‘emotion’을 ‘감정’으로, ‘feeling’을 ‘느낌’으로, 그리고 ‘affect’를 ‘정서’로 번역하여 사용하였다. 이 세 개념은 정의되거나 개념화되기 어렵지만, 연구자는 본고에서 ‘정서’를 ‘감정’과 ‘느낌’보다 더 포괄적인 의미로 사용한다. 그리고 ‘감정’은 명명화될 수 있는 것을, 그리고 ‘느낌’은 명명화되기 어려운 것을 지칭하는 것으로 사용한다.

14) 지각적으로 구조화하기(perceptually structuring)의 과정은 다른 말로 “명명 없이 알아차리기(noticing without naming)”라 할 수 있다(Reimer, 2003: 143). 이는 음악으로서의 소리 혹은 음악적 소리의 구조화된 형식을 음악이 흘러가는 시간적 흐름 안에서 비개념적으로 이해하는 것이다. 음악적 소리의 형식을 지각적으로 구조화한다는 리머의 언급은 언어적 개념 없이도 인지적으로 사고할 수 있는 것의 진형을 보여준다.

진 경험으로서의 음악적 형식'으로도 불릴 수 있는 소리에 대한 지각적 과정은 다음의 언급에서도 알 수 있다. 이는 감각(sensation)과 지각(perception)을 넘어 의식(consciousness)에 가까운 인지적 활동(cognition)으로 발전되어가는 '느낌의 경험'이 음악의 표현적 형식에 대한 직관과 통찰로 해석될 수 있다는 것과, 그것이 음악 내적인 삶의 본질이라는 것을 알게 한다.

그러한 소리들은 어떻게 (우리의) **느껴진 경험**으로 변형되는가?...**(중략)** 모든 문화권에서 그리고 사람들이 창조하고 공유해온 수많은 음악 양식과 모든 음악 유형 안에서, 이러한 설명에 성공적으로 도달하는 것은 음악이 “효과적으로 작동하는지”의 여부, 그리고 음악이 사람들을 **의미 있는 느낌**에 몰두하게 하는지의 여부에 언제나 달려 있다. 작곡, 연주, 감상을 통해서든 혹은 그밖에 어떤 것을 통해서든, 그러한 몰입은 성격상 일상적인 기쁨이나 즐거움에서부터 매우 영적이고 심오한 것에 이르는 힘 모두를 아우른다. 그러한 모든 것들 속에서, 음악의 소리는 각 문화, 양식, 유형의 규범에 따라 “의미가 통하도록(make sense)” 배치되고 구조화된다. 이러한 소리들은 오직 음악적 소리가 할 수 있는 방식으로 느낌의 복잡성을 포착하고 보여준다(Reimer, 2003: 86).

둘째, 위와 같이 음악 내적인 삶은 인간이 음악에 정서적으로 반응하고 개인적 의미를 부여하는 과정이다. 음악적 소리가 제공하는 느낌은 우리의 정서를 자극하고, 그러한 정서적 경험에 대해 우리는 특별한 의미를 부여하게 된다. 예를 들어 어떤 음악을 감상하거나 연주할 때, 개인은 음악적 형식이나 소리의 질(음색, 음량, 다이내믹 등)이 만들어내는 특별한 느낌을 감지하고 그것이 그 자체로 자신에게 특별한 의미 구성체로 다가오는 것을 경험하게 된다. 그 의미 구성체는 개인이 가지는 이전의 경험과 연결된 특별한 의미일 수 있고, 이전의 용어로 명명할 수 있는 감정이나 정서일 수도 있으며, 이미지로 다가오는 독특한 경험일 수도 있고, 지금 현재 경험하는 그 음악에 대한 가치화의 문제일 수도 있다. 음악 내적인 삶은 소리에 대한 탐색과 음악에 대한 정서적 경험이

매개하는 개인적 의미 부여의 과정이며, 이는 개인과 ‘음악으로서의 소리’ 그 자체와의 역동적인 상호작용과정이라 할 수 있다. ‘주관적 상호작용의 결합체로서의 느낌’이라 부를 수 있는 이러한 의미 구성의 과정은 느낌과 감정의 구별을 언급하는 다음의 글에서 그 성격을 유추할 수 있다.

감정과 느낌 간에는 양적인 차이와 질적인 차이 모두가 존재한다는 점에 주목할 필요가 있다. 감정은 광범위한 수준의 활성화 상태이고 포괄적인 인식이나 자각의 상태인 반면, 느낌은 발생하고 있는 것에 대한 그리고 그것을 촉발시키는 모든 것—얼굴이나 선율—의 세부요소들 간의 연결에 대한 실제적이고 구체적인 인식 혹은 자각이다. 그래서 감정은 일반적인 것이고 느낌은 어떤 감정에 대한 “세부사항”이라 말할 수 있을 것이다. 예를 들어, “어떤 선율에 대한 느낌”은 선율 그 자체의 속성과 그 사람의 주관적 상호작용의 결합체이며, 그 상호작용이 그 사람의 몸에 가하는 작용을 겪는 것이고, 그 선율이 수반하는 음악적 경험을 처리하는 사고 안에서의 변화를 감각하는 것—다시 말해 그 선율과 더불어 음악적으로 사고하는 것 /느끼는 것—이라고 주장된다. 느낌, 몸, 그리고 정신은 그러한 행위 안에서 결합된다(Reimer, 2003: 77-78).¹⁵⁾

사실상 음악교육의 맥락에서 음악 내적인 앎과 음악 맥락적 앎은 학생의 음악적 경험 속에 통합되어 그들의 음악적 경험의 ‘의미’로 구현된다고 볼 수 있다. 따라서 다문화 음악에 대한 이해에 있어 음악 내적인 앎에 대한 이해는 음악 맥락적 앎과 분리되어 이해될 수 없다.

이렇게 음악 맥락적 앎과 음악 내적인 앎의 통합을 강조했음에도, 상대적으로 개인주의적이며 **음악 보편주의**를 지향하는 것처럼 보이는 리머의 입장은, 음악적 경험의 교육적 가치가 ‘느낌의 경험을 통한 정서적 앎’이 이끄는 개인적인 의미 부여의 과정과 자기이해에 있다고 주장한다

15) 이러한 리머의 생각은 안토니오 다마지오(Antonio Damasio)의 신경생리학 연구에 기초하는데, 다마지오는 감정(emotion)과 느낌(feeling), 느낌에 대한 느낌(feeling feelings) 등을 구분하여 논의한다.

말할 수 있을 것이다. 그리고 이러한 입장에 비판적 시각을 보이는 엘리엇과 같은 학자들이 취하는 맥락주의적 입장은, 음악 내적인 앎에 대한 지나친 강조가 자칫 음악 문화의 정체성과 공동체적 소통을 간과하고 학생으로 하여금 **개인의 주관적 경험**으로 침몰하게 만든다고 비판할 수 있다.

이러한 맥락에 비추어 볼 때, 다문화 음악교육 논쟁 안에 내재한 보편주의와 맥락주의 논쟁은 결국 음악교육의 목적이 음악적 경험을 통해 학생의 개인 내적인 성장과 자기이해의 가능성을 확장시킴으로써 공동체에 간접적으로 기여할 것인가, 아니면 음악 활동을 통한 소통을 강조하고 공동체의 가치를 체화하고 발전시킴으로써 음악적 의미를 확장하고 사회적 변혁에 직접적으로 동참하도록 이끌 것인가의 문제로 귀결되는 것 같아 보인다. 그리고 그것은 다문화 음악 수업을 매개하는 ‘음악으로서의 소리’와 언어적 지식의 역할 문제와 밀접한 관련을 맺는다고 볼 수 있다. 결국 이에 대한 대답은, 음악교육의 궁극적 목적이 무엇이어야 하는가에 대한 그리고 학생의 일차적인 음악적 경험의 가치가 무엇이어야 하는가에 대한 교육자들의 신념에 따라 달라질 수 있다. 그리고 이 질문에 대한 서로 다른 대답 모두 다양한 근거들을 토대로 정당화될 수도 동시에 비판받을 수도 있다.

오늘날 시민교육의 성격으로 계획되고 실천되는 다문화 음악교육은 의견상 드러나는 음악 내적인 앎과 음악 맥락적 앎 간의 부조화 속에서 혹은 음악 내재적 가치와 외재적 가치의 미묘한 갈등 속에서 음악교육의 방향성을 명료화하지 못하는 한계를 보이곤 한다. 특히 음악적 경험 가운데 ‘음악으로서의 소리’에 대한 경험을 축소시키고 “풍성한” 외재적 의미에 초점을 맞추으로써 음악이 속한 사회문화적 맥락의 이해와 정체성 교육을 강조하는 다문화 음악교육은 행위전통 안에서의 실천과 “공적 담화 능력(한신영, 2013: 26)”의 신장을 강조하고 음악적 느낌의 경험과 이해를 간과하는 것처럼 보인다. 결국 이 논쟁은 음악 혹은 음악으로서의 소리의 ‘교육적’ 가치가 정확하게 어디에 놓여 있는가의 문제로 압축될 수 있을지 모른다. 예를 들면 “푸에르토리코의 산후안에 위치한 어떤 중

학교 교사가 합창단 리허설 중에 학생들이 배우고 있는 작품 중 한 곡에 실린 가사에 함의된 인종과 성차별 문제를 학생들과 함께 논의하기 위해 노래 연습을 중단하는 상황”에서 엘리엇은 다음과 같은 질문을 제기한다.

합창 지도 교사가 자신이 연습하고 있는 음악과 관계된 인종 및 성 차별 문제를 논의하기 위해 연습을 중단한 것에 대해 당신은 어떤 견해를 가지는가? 어떤 음악교육자들은 이것을 가리켜 ‘음악을 통한 교육’이라 부른다...(중략) 음악을 통한 교육은 종종 학생들의 비판적 사고를 위해, 즉 음악과 자서전적 역사적 문화적 정치적 윤리적 인종적 성적 측면, 그리고 다른 음악-사회적 측면과의 연결에 대한 비판적 사고를 활성화시키기 위해 음악 창작과 감상을 맥락화하는 것을 의미한다. 우리는 이러한 연결에 대한 학생들의 사고를 활성화시켜야 하는가?(Elliott & Silverman, 2015: 7-8)¹⁶⁾

이 질문은 결국 사회적 유용성의 맥락에서 실천되는 다문화 음악교육이 추구하는 ‘음악을 통한 교육’이 음악 내적인 앎에 대한 문제 제기와 음악교육의 본질 및 역할에 대한 규정의 문제를 불러일으킨다는 것을 알게 한다. 맥락주의 입장에서 강조하는 음악을 통한 교육이 사회와 공동체에의 직접적인 참여와 발전을 추구함으로써 음악 및 음악교육의 역할과 가치가 새롭게 조명된다는 점을 부인할 수는 없으나, 음악에 대한 다차원적인 앎 가운데 음악 내적인 앎이 이끌어내는 ‘정서적 앎(affective

16) 연구자는 우리나라 다문화 음악교육의 현황을 파악하기 위해 다문화 음악수업을 제안하는 현직 교사들의 논문, 그리고 다문화 음악수업에 도움을 주기 위해 쓰인 교수학습 자료 제안 저서들, 현장에서 쓰이고 있는 다문화 악곡의 음악 교과서와 지도서를 탐색하였다. 사실상 우리나라에서 요구하는 다문화주의 교육은 각 나라의 문화적 정체성에 대한 이해를 강조한다고 볼 수 있다. 이를 바탕으로 다문화 음악교육 역시 타 문화에 대한 이해를 통해 자문화를 이해하고 정체성을 함양하는 수업 내용을 포함할 수밖에 없기 때문에, 실제 수업의 맥락에서 어떤 경우에는 비교 문화적인 관점에서 토론을 이끌어내는 수업의 성격을 띠는 경우도 있다. 이러한 국가적 요구사항에 맞춰 음악교육 현장에 추천될만한 다문화주의 음악교육의 수업 사례는 교과 통합 내지 융합교육의 수업 형태를 띠기도 하며, 오늘날의 교육과정 흐름에서 이러한 수업 형태는 꽤 바람직한 것으로 받아들여진다. 이런 경우, 음악 수업의 매체는 ‘음악으로서의 소리(sounds as music)’ 혹은 ‘음악적 소리(musical sounds)’보다는 언어적, 개념적 지식이 된다.

knowing)’의 가치와 역할은 무엇인지, 그리고 단순히 음악적 인간의 성장이 아니라 ‘공동체적 관계성 및 역사성을 포함한 보다 전인적인 인간성의 성숙’이라는 관점에서 그 정서적 앎의 교육적 가치는 무엇인지에 대해서도 검토해볼 필요가 있다.

연구자는 현재 동시대 맥락주의 입장의 다문화 음악교육 접근에 다소 회의적인 시선을 가지고 다음과 같은 질문을 던진다. 과연 다문화 음악교육은 음악과 관련된 맥락적 지식, 즉 특정 주제나 내용을 중심으로 공동체의 문화적 정체성과 소통을 강조하는 교육인 “다문화적(multicultural)” 교육이어야만 하는가? 아니면 다양한 문화권의 음악이 가지는 소리 그 자체(소리, 근원적 의미의 형식, 의미)에 대한 내적인 탐색을 통해 인류의 보편성을 감지하고 학생의 자기이해의 확장을 강조하는 교육, 즉 “다음악적(multi-musical)” 교육일 수는 없는가? 다음악적인 미적 교육 입장의 다문화 교육으로 보완되거나 선회될 때, 동시대 다문화 음악교육이 추구하는 본래적인 통합적 목적을 더 잘 수행할 수 있도록 하지 않을까? 이런 질문에 제대로 답할 수 있기 위해, 본 논문은 다문화 음악교육 담론 속에 내재한 핵심적인 교육철학적 논쟁점이나 개념을 드러내고 그것의 교육적 의미와 가치를 탐색하고자 한다. 이 작업은 우리나라 다문화 음악교육의 목적과 비전을 보다 분명하게, 그리고 풍성하게 드러내는 데 도움을 줄 것이라 믿는다.

본 논문에서 다룰 핵심 개념은 다문화 음악교육철학의 논쟁적 개념으로 이해되는 것들로, 한 가지는 ‘음악 내적인 앎’과 ‘음악 맥락적 앎’이며, 다른 한 가지는 ‘느낌의 교육(education of feeling)’관이다. 연구자는, 이 개념들을 중심으로 한 논의의 명료화가 다문화 음악교육의 목적과 관련하여 우리나라 교사들이 직면하는 여러 종류의 혼동들을 제거하는 데 기여할 것이라고 본다. 따라서 이런 개념들을 살펴보고 검토하는 것은 다양하고 풍성한 접근의 다문화 음악교육과 그 교육과정의 개발에 기여할 것이라 생각한다.

2. 연구 문제

첫째, 다문화 교육이론에 내재한 핵심 논쟁은 무엇인가?

둘째, 다문화 음악교육의 목적론적 담론에 내재한 철학적 논쟁은 무엇인가?

셋째, 베넷 리머의 ‘느낌의 교육(education of feeling)’으로서 음악교육의 가치는 무엇인가?

넷째, 베넷 리머의 ‘느낌의 교육(education of feeling)’이 다문화 음악교육의 목적 및 교육과정 원리에 주는 시사점은 무엇인가?

3. 연구 내용 및 방법

본 연구는 다문화 음악교육의 목표와 관련한 논쟁을 이해하고 그와 관련한 핵심 개념들을 규명함으로써 다문화 음악교육의 목표에 관한 시사점을 얻는 데 목적을 둔다. 따라서 다문화 교육의 기원 및 다문화 교육의 네 가지 이론적 접근(동화주의, 문화 다원주의, 다문화주의, 비판적 다문화주의)을 탐색하고, 다문화 교육 논의 속에서 전개되는 자유주의와 공동체주의 논쟁을 고찰함으로써 각 입장에 근거하는 자아관을 탐색하는 것을 연구의 출발로 삼아, 다문화 음악교육의 보편주의 입장과 맥락주의 입장 간에 벌어지는 교육목표의 딜레마를 이해하고자 한다. 이후 리머가 기대고 있는 안토니오 다마지오의 연구를 바탕으로 ‘느낌’의 개념을 탐색하고, 이를 바탕으로 ‘느낌의 교육’을 다문화 음악교육의 새로운 목표와 관련한 핵심 개념으로 삼아 그것이 강조하는 음악적 경험의 교육적 가치를 밝히고자 한다. 이와 같이 다문화 음악교육 논쟁에 관련된 몇몇 교육적 개념들을 검토하고 교육의 목적에 대한 시사점을 얻기 위해, 본 연구는 문헌 연구에 기초한 철학적 연구 방법을 수행한다.

4. 선행연구 개관

지금까지 다문화 음악교육과 관련한 국내의 연구는 크게 다문화 음악 교육의 필요성에 관한 것, 외국의 교육과정과 교과서 분석, 실제적인 교수법에 관한 것으로 나뉘는데(김용희, 2011: 14), 대개 두 번째와 세 번째 연구가 많은 편이다.¹⁷⁾ 이는 연구의 많은 부분이 수업 내용으로서 다문화 악곡을 찾는 일과 음악과 관련된 사회·문화·정치적 자료의 제공에 집중되고 있다는 것을 보여준다. 우리나라 음악교육철학 연구 영역에서는, 다문화주의 교육 및 세계시민주의 교육의 실제와 그것의 핵심 쟁점이 되는 개념들을 검토하고 숙고하는 작업이 보다 활성화될 필요가 있는데, 그간 음악교육의 실천을 이끄는 학문적 담론 속에서 다문화 음악교육의 목적이 무엇이어야 하는가에 대한 철학적 검토가 충분하지 않았던 것으로 보인다. 이는 다문화 교육 논쟁에 내재된 근본적 질문인 개인과 공동체의 관계 문제와 음악교육에서 시민성의 위치에 관한 문제를 다문화 음악교육의 맥락에서 심도 있게 고찰하지 않았다는 것을 의미한다.

그럼에도 불구하고 음악교육 영역에서 다문화 교육 담론에 귀 기울이고 학생들이 다른 문화권의 음악을 경험하는 것의 교육적 가치가 무엇인지 숙고하는 일은 동시대 다문화 음악교육의 발전을 위해 반드시 요구되는 일이다. 그리고 이것은 현재 우리나라가 직면한 또 다른 요구, 즉 지금으로부터 십여 년 전에 주장된 다문화 교육에 대한 요구와는 구별되는 성격의 교육적 안내를 필요로 하는 현시대적 요구에 발맞춰, 다문화 음악교육의 방향성을 제안하는 새로운 시도가 될 수 있다. 특히 다문화 교육 논쟁의 성격을 규명하고 그와 관련한 몇 가지 핵심 개념을 명료화 하는 일은 오늘날 다문화 음악교육이 지향할 수 있는 보다 확장적인 음악적 경험의 가치를 숙고하는 데 도움을 줄 수 있으며, 결과적으로 음악교육철학 영역의 학문적 진보도 이루어낼 수 있다.

17) 이러한 연구 동향은 교수학습 방법이나 모형에 관한 연구가 가장 많이 수행되는 다문화 교육 전반의 흐름과도 일치한다. 김민환(2010)에 따르면, 2006년 이후 폭발적으로 증가한 다문화 교육 연구는 사회과 영역에서 가장 활발하며, 모든 영역에서 가장 많이 연구되는 주제 분야는 교수학습 방법과 수업 모형이다(김민환, 2010: 65-66).

이러한 생각에 따라 본 연구에서 분석하는 일차문헌과 관련 선행연구의 내용을 언급하면 다음과 같다.

1) 주요 일차문헌

본 연구에서 다루는 주요 일차문헌 가운데 하나는 시너지즘의 입장(18)을 보여주는 베넷 리머(Bennett Reimer)의 저서이다. 본 연구에서 논의하고자 하는 다문화 음악교육의 교육목적 딜레마의 성격과 ‘느낌의 교육을 통한 정서적 앎’의 의미를 탐색하기 위해서는, 시너지즘 입장으로 대변되는 리머의 미학적 입장을 이해하고 그것을 다문화 음악교육 논의에 적용하여 풀어낼 필요가 있다. 특별히 다문화 음악교육의 맥락주의와 보편주의 논쟁과 관련하여 리머가 제안하는 시너지스틱 접근(synergistic approach)은 그의 저서 *A Philosophy of Music Education Advancing the Vision*(2003)의 제6장 ‘음악적 경험의 맥락적 차원’에 담겨 있는데, 이는 리머의 이전 저서들에 비해 훨씬 숙고된 부분이기도 하다. 여기서 제시되고 있는 보편주의와 맥락주의 논쟁 사례는 개인과 공동체 그리고 음악과 공동체 간의 관계를 어떻게 볼 것인지에 대한 논의와 음악적 경험의 본질에 관한 논의, 그리고 다문화 음악교육의 목적과 교육과정 원리에 관한 논의를 발전시킬 수 있는 토대를 제공한다고 생각한다. 특별히 리머가 제안하고 있는 시너지스틱 접근은 보편주의와 맥락주의 논쟁을 이분법적으로 보지 않는 관점을 보여주고 있으며, 이는 동시대 다문화주의와 세계시민주의 논쟁의 접점도 환기시키는 것으로 보인다. 따라서 다문화 음악교육의 일차적 목적이 무엇이어야 하는가의 논쟁을 이해

18) 리머가 ‘음악으로서의 소리(sounds as music)’의 미적 가치를 강조한다는 점에서 근대 낭만주의 사상의 흔적을 여전히 가지고 있고, 이러한 점에서 포스트모더니즘의 노선에 선다고 보기는 어렵다. 그럼에도 불구하고 리머는 예술 언어의 자율성과 보편성 및 일상적 문화와의 분명한 경계를 강조하는 정통적인 근대 예술에 대해서는 비판적 관점을 취하고 자신의 이전 견해를 수정하기에, 온건한 포스트모더니즘의 관점으로서 시너지즘의 입장을 취한다고 볼 수 있다. 뒤에서 언급하겠지만, 최은식(2006)에 따르면 리머는 “미적 음악교육의 절대 표현주의, 즉 예술적 경험의 가장 중요한 특질이 ‘느낌의 세계’의 공유에 있다는 점을 포기하지 않으면서 새로운 철학적 관점들 가운데 의미 있는 내용을 철학체계에 수용하려고 하는 변증법적인 종합을 시도했다”(최은식, 2006: 209)고 볼 수 있다.

하기 위해서는 리머의 핵심 저서를 검토할 필요가 있다.

또한 동시대 시대의 실천주의 음악교육 입장을 드러내는 데이비드 엘 리엇(David Elliott)과 마리사 실버만(Marissa Silverman) 공저의 *Music Matters*(2015)를 연구하는 일은 다문화 음악교육 논쟁의 맥락주의 입장을 이해하는 데 필수적이다. 공동체 음악(community music), 음악하기(musicing, 실천적 음악 활동), 예술적 시민성(artistic citizenship) 등의 개념이 무엇을 의미하는지 역시 이 문헌을 통해 분석될 수 있다. 이와 같은 실천적 음악교육철학을 검토하는 일은 상대적으로 보편주의 입장을 갖는 것으로 해석되는 리머의 미적 음악교육철학의 입장과 비교할 수 있는 준거를 마련할 수 있게 해준다. 특히 이 문헌은 아리스토텔레스의 실천(praxis) 개념과 관련하여 다문화 음악교육의 맥락에서 시민성 교육을 어떻게 이해해야 하는지를 검토할 수 있는 주요 내용들을 담고 있다고 볼 수 있는데, 그러한 내용들은 ‘음악을 통한 교육’ 및 ‘음악 안에서의 교육’을 개념적으로 구별하는 일과 그것이 교육적 맥락에서 어떻게 통합 가능한지를 논의하는 데 도움을 줄 것으로 보인다.

한편, 시너지즘 철학으로서 미학적 입장을 드러내는 리머의 생각을 이해하기 위해서는 그의 생각의 토대가 되는 수잔 랭어(Susanne K. Langer)의 예술철학을 연구할 필요가 있다. 특히 랭어의 문헌 가운데 *Feeling and Form*(1953), *Problems of Art*(1957) 등을 통해 예술과 예술작품을 경험하는 것의 의미, 예술작품이 담고 있는 근원적 의미로서의 형식 등의 개념을 연구하는 일이 요구되는데, 이는 음악교육을 포함한 예술교육이 왜 ‘느낌의 교육’이어야 하는가에 대한 논의를 발전시킬 수 있는 몇 가지 시사점을 제공하기 때문이다. 따라서 랭어가 언급하는 예술의 형식에 담긴 의미를 탐색함으로써 리머가 강조하는 ‘음악 내적인 앎을 통한 정서적 앎’의 의미를 유추할 수 있다고 생각한다.¹⁹⁾ 랭어의 철

19) 수잔 랭어의 예술철학으로부터 영향을 받은 리머는 음악을 포함한 예술이 인간의 느낌을 표상하는 ‘표현적 형식(expressive form)’, ‘생명적 형식(living form)’이라는 점을 강조한다. 초기(1970)에는 예술이 “인간들이 주관적 실재를 탐구하고 이해할 수 있게 하는 수단”이며 모든 훌륭한 예술 작품은 인간의 느낌 충만성의 의미를 포착하는 데 성공한다는 점(Reimer, 1970: 66-67)에서 그리고 예술교육은 ‘느낌의 교육’으로 이야기될 수 있다는 점에서 랭어의 생각을 계승하고 있으며, 중기(1989)의 음악교육철학 역시

학과 연계하여 리머의 음악교육철학을 연구하는 일은 다문화 음악교육 논의에서 학생의 어떠한 음악적 경험이 어떤 의미로서 가치화될 수 있는가의 문제와 관련하여 미학적 입장의 근거를 밝혀낼 수 있도록 할 것이라 본다.

감정, 느낌, 배경느낌, 느낌을 느끼는 것, 의식 등의 개념을 신경생리학적 접근과 철학적 논의의 결합으로 풀어 나가는 안토니오 다마지오(Antonio Damasio)의 연구는 *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*(1994), *The Feeling of What Happens*(1999), *Looking for Spinoza: Joy, Sorrow and the Feeling Brain*(2003)을 통해 검토될 수 있는데, 특히 이 문헌들은 랭어와 리머, 엘리엇의 생각을 이해하는 데 도움을 준다. 특히 다문화 음악교육에 대한 확장된 시각을 제안함에 있어 요구되는 ‘느낌의 교육’의 의미를 이해하기 위해서는 감정과 느낌의 개념적 차이를 이해하고 의식에 가까운 느낌으로서 ‘느낌에 대한 느낌’ 등의 개념을 이해할 필요가 있다. 따라서 다마지오의 느낌과 감정에 관한 신경생리학 연구 결과를 살펴보는 일은 음악적 경험에 대한 이해에 있어 필수불가결한 것이라 할 수 있다. 특별히 다른 나라의 음악을 경험하는 것의 성격이 감정과 느낌의 경험 가운데 어떤 것으로 설명 가능한지 혹은 두 경험이 어떻게 관련되는지를 설명할 수 있는 근거가 다마지오의 연구에 담겨 있다고 생각한다.

마지막으로, 다문화 음악교육 목표의 딜레마와 관련하여 공동체주의와 자유주의 자아관 논쟁을 고찰하기 위해 마이클 샌델(Michael Sandel)과 찰스 테일러(Charles Taylor), 그리고 로널드 드워킨(Ronald Dworkin)의 문헌을 연구하는 일이 요구된다.²⁰⁾ 공동체주의의 입장과 자유

“생생하게 경험되는 것으로서 인간 삶의 내적 의미에 대한 지식”이 미적 의미가 된다는 점(Reimer, 1989: 93)에서 그러하고, 후기(2003)의 음악교육철학은 그의 저서 전반에 걸쳐 “음악 내적인 앎”을 전면내 내세워 강조한다는 점에서 그러하다. 리머에 의하면(2003), 음악 내적인 앎은 ‘음악적 소리, 구조화된 형식, 의미’의 세 요소 포함하는 것으로, 그것은 곧 음악적 느낌에 대한 경험을 의미한다.

20) 샌델의 공동체주의의 담론은 그의 강연작 『공동체주의와 공공성』에 수록된 “자유주의와 무연고적 자아(Liberalism and the Unencumbered Self)”를, 테일러의 자유주의적 공동체주의의 담론은 『불안한 현대 사회』를, 그리고 드워킨의 공동체주의적 자유주의의 담론은 『자유주의적 평등』에 수록된 “자유주의적 공동체”에 기초하여 탐색할 것이다.

주의 입장 각각이 개인과 공동체(문화) 간의 관계를 어떻게 바라보는지, 그리고 그러한 관계에 기초하여 주장하게 되는 자아관은 무엇인지를 연구하는 일은 다문화 음악교육 논쟁에서 개인과 공동체의 관계, 음악과 문화의 관계, 보편성과 특수성의 관계를 이해하는 방식의 접근법을 제공한다고 볼 수 있다.

2) 국내외 주요 박사논문

우리나라에서 다문화 교육과 관련한 학위논문은 2006년 교과부에서 ‘다문화가정 자녀교육 지원 대책’을 내놓았던 시점을 전후로 증가했는데(김민환, 2010: 63), 그럼에도 불구하고 다문화 음악교육을 주제로 한 국내 박사논문은 손에 꼽을 정도로 그 수가 적다.

다문화 음악교육을 주제로 한 국내 박사논문 가운데 주요하게 살펴볼 논문은 두 편 존재하는데, 이는 음악교육 영역에서 한 편, 유아교육 영역에서 한 편이다. 두 연구 모두 다문화 음악교육 프로그램을 개발하고 적용하는 것에 관한 것이지만, 그 연구들에 내재한 기본 전제나 문제의식을 파악하는 것은 다문화 음악교육의 목적에 관한 시사점을 도출하는 데 도움이 된다고 본다.

먼저 박지영(2014)의 박사논문 “PCK에 기초한 초등학교 다문화 음악교육 프로그램 개발 및 적용”은 본 연구의 필요성과 문제의식 설정에 어느 정도 기여한다. 즉 이 논문은 초등학교 현장에 적합한 다문화 음악교육 프로그램의 개발과 적용을 주요 내용으로 하고 있지만, 기본적으로 국내외 다문화 음악교육 연구가 대체로 맥락주의 입장과 보편주의 입장 가운데 어디 쪽에 더 강조점을 두는 경향을 보이는지 혹은 두 입장의 조화를 어떤 식으로 논의하는지를 파악할 수 있게 한다. 박지영의 논문에 따르면 오늘날 많은 연구자들이 “문화적 정체성의 형성”을 다문화 교육의 목적으로 받아들인다는 점(박지영, 2014: 67)에서 동시대 다문화 교육 연구는 외견상 맥락주의 입장을 수용하는 것처럼 보이는데, 이러한 흐름 하에 박지영의 연구에서 전제하는 다문화 음악교육의 목적 역시 맥락주

의 입장에 가까운 것으로 보인다. 하지만 다문화 음악교육의 목적과 관련한 이론적 근거로서 리머의 “다음악적 문화”, 엘리엇의 “사회적 역할을 수행하는 다문화 음악교육”, 앤더슨(W. M. Anderson)의 “다음악적 감수성” 등의 개념(박지영, 2014: 76-77)을 동시에 언급하고 있어, 여전히 다문화 음악교육에서 갈등하는 패러다임을 개념적으로 명료화하지 못하는 한계를 보인다. 하지만 1970년대 미국의 다문화 음악교육 방향성을 미학적 입장에서 개선하는 슈와드론(A. Schwadron)의 입장을 소개하고, 오늘날 미국에서는 시민교육의 성격을 넘어서는 보다 “포괄적인” 성격의 다문화 음악교육을 주장하는 흐름이 계속해서 전개됨으로써 너무나 많은 논쟁이 일어나고 있다는 점, 그에 따라 미국의 다문화 음악교육의 학문적 진보가 이루지고 있다는 점을 언급하고, 우리나라의 다문화 음악교육에 대한 철학적 연구의 필요성도 제안한다는 점(박지영, 2014: 80)에서 박지영의 논문에 내재한 문제의식은 다문화 음악교육의 목적에 관한 쟁점을 들여다보고 시사점을 얻고자 하려는 본 연구의 필요성과 연관된다고 볼 수 있다.

다음으로 김민채(2012)의 박사논문 “다문화 유아음악교육 프로그램 개발 및 효과”에서는 बैं크스(J. A. Banks), 베넷(C. I. Bennett) 등의 입장에 근거하여 다문화 교육을 “문화적·인종적 배경이 다른 사람들의 문화적 전통을 서로 이해하고 존중함으로써 인간의 존엄성과 평등성을 증진시키며 문화적으로 다양한 사회에서 민주적 가치와 신념에 대한 이해와 소통을 위한 교육”으로 정의한다(김민채, 2012: 9). 그리고 이러한 정의를 수용함으로써 “음악교육 자체에서 음악적 개념, 요소, 문화, 역사, 사회, 종교 등과 관련하여 음악 맥락적인 것이 사회적인 맥락에 이어져 다문화 음악교육은 사회 통합과 이해에 중요한 토대를 마련하는 것”(김민채, 2012: 30)이라는 다문화 음악교육의 맥락주의 입장을 수용한다. 하지만 김민채의 연구는 2008년 이후 이루어진 बैं크스의 논의가 ‘다문화주의(맥락주의) 입장과 세계시민주의(보편주의) 입장의 유의미한 조화’를 강조한다는 것(Banks, 2008: 8; 16; 26)에 대한 면밀한 분석이나, 민족의 고유성과 특수성을 넘어서는 보편주의적인 세계시민주의 입장의 동시대

다른 패러다임에 대한 비판적 검토는 거의 포함하지 않은 것으로 보인다. 따라서 이와 같은 실제적인 다문화 음악교육 프로그램 등을 제안하는 연구들의 이론적 배경과 철학적 토대가 될 수 있는 보다 근본적 차원의 교육목적론적 논의가 요구된다고 볼 수 있다.

그밖에 다문화 음악교육의 목적이나 교육과정 구성 원리와 관련한 핵심 논쟁을 직접적으로 논의하는 국내 음악교육철학 연구는 드문 경향을 보이며, 따라서 이에 관한 철학적 연구 작업이 앞으로 보다 활성화될 필요가 있다고 생각한다.

참고로, 비교적 사회과 교육영역에서 높은 비중을 보이는 다문화 교육연구 가운데 특별히 검토해볼만한 박사논문은 세계시민주의 교육을 주제로 한 노찬옥(2003)의 “다원주의 사회에서의 세계시민성과 시민교육적 함의에 관한 연구”이다. 이 연구는 자유주의와 다원주의의 시너지스틱 결합으로 이해되는 세계시민성을 제안함으로써 ‘맥락의존적인 보편성’이 가지는 시민교육적 함의를 언급하는데, 그것은 동시대 다원주의 사회가 당면한 교육의 과제는 경험과 맥락에 근거한 보편적 덕목을 지향함으로써 자유의 개념을 소통 가능한 것으로 확장하고 문화적 다양성을 존중하는 자세를 기르는 것이라는 점이다. 이러한 노찬옥의 연구는 오늘날 새롭게 요구되는 통합의 방식, 즉 다문화 교육의 상호 대립하는 개념 혹은 패러다임이 유의미하게 통합될 수 있는 방식의 사례를 제공한다는 점에서 앞으로 본 연구에서 수행할 논의와 밀접한 관련성을 지닌다고 생각한다. 다만 노찬옥이 제안하는 통합의 가능성은 여전히 시민교육 담론에 특유한 것으로 이해되며, 다문화 음악교육의 맥락에서 상호 대립하는 개념들의 명료화나 그것의 통합 가능성은 연구자가 음악교육 담론에서 잘 이해될 수 있는 방식으로 풀어내야 할 과제로 남아있다.

다문화 음악교육을 주제로 한 해외 박사논문을 살펴보면, 교수학습 방법과 교수법, 교사교육, 교사와 학습자의 인식에 관한 연구가 비교적 많은 것으로 보이며, 특히 이와 관련한 질적 연구가 비교적 활발하게 진행되는 것으로 보인다. 그 가운데 철학적 연구 논문으로서 2013년에 발표된 애너사이크(Philemon O. Anosike)의 “Praxialism: A Philosophical

Foundation of Multicultural Education in a Democratic Society”는 본 연구의 한 패러다임으로 다루는 실천주의 입장을 고대에서 현대까지의 교육사적 연구를 바탕으로 논의하고 있다. 여기서 애너사이크는 실천주의 철학의 입장에서 다문화 음악교육의 목적을 제안하는데, 다시 말해 ‘문화적 이해를 통한 자아 정체성의 형성’이 가능한 다문화 음악교육을 제안한다(Anosike, 2013: 158). 애너사이크의 연구에서 흥미로운 점은, ‘대화적 상호작용(dialogical interaction)’이라는 다문화 사회 민주시민의 덕목이 개인주의적 시각의 편향성에서 벗어나는 중요한 방안이며, 이를 구현하는 교육의 방법을 실천주의 철학이 제공한다는 점이다. 그런데 애너사이크는 이러한 주장을 이끌어내는 자신의 논의 방식에서 공동체주의자와 세계시민주의자로 대변되는 테일러와 애피아의 입장을 통합시키고 있다. 그리고 애너사이크가 해석하는 세계시민주의의 입장은 그것이 테일러의 입장과 대립하는 것이라기보다는 오히려 그것과 통합되기에 가까운 것이다(Anosike, 2013: 165). 이 점에 있어 애너사이크의 해석은 연구자의 문제의식에 영향을 주며, 그것은 맥락주의와 보편주의의 논쟁으로 해석 가능한 다문화주의와 세계시민주의의 자아관 논쟁에 대한 연구자의 이해 방식과 관련된다.

한편 이러한 국내외 다문화 음악교육 연구 동향은 실천주의 음악교육 철학의 발전과 맞물려 자연스럽게 맥락주의 입장을 강조하는 다문화 음악교육 연구를 활성화시키는 것으로 분석된다. 따라서 이러한 실천주의 시각의 발전에 있어 무비판적으로 수용되거나 충분히 검토되지 않은 개념들이 무엇인지 연구하는 과업이 남아있다고 볼 수 있다. 더불어 국내에서 실천되는 다문화 음악교육의 목적이 무엇이어서 하는지와 관련하여, 현재 주도적으로 작동하고 있는 시각을 재검토하고 더 나은 다문화 음악교육의 실천을 위해 새롭게 제안될 수 있는 시각은 무엇일지 연구하는 과업이 남아있다고 볼 수 있다.

3) 국내외 주요 저널

다문화 음악교육의 석·박사 연구 주제의 쏠림 현상과 마찬가지로, 국내 학술논문의 주제 역시 다문화 음악교육의 교수학습 내용 및 방법을 제안하거나 현행 교육과정과 교과서 내용을 분석하는 연구가 주를 이룬다. 그 속에서 다문화 음악교육의 방향성을 제안하는 연구들이 종종 발견되는데, 그 중 하나가 민경훈(2009)의 “다문화 교육으로서 음악교육의 필요성과 역할”이다. 이 연구에서 주장하는 바는, 우리나라 다문화 교육의 방향성이 “자국의 뿌리를 이해하고 동시에 세계를 이해하는 것”이며, 그렇게 하기 위해서는 문화들 간에 뚜렷하게 대비될 수 있는 내용들이 우선적으로 선택되어야 하고 낯선 문화권의 음악을 경미하게 취급하지 말아야 한다는 것이다(민경훈, 2009: 100; 109). 이 연구는 우리나라가 직면한 다문화 사회의 특수성에 비추어 다문화 음악교육의 방향성을 제안한다는 점에서 유의미하다. 다만 교육의 목적과 관련한 제안에 있어 문화적 특수성을 강조하는 맥락주의적 입장과 ‘지구공동체적 입장’(민경훈, 2009: 109)을 강조하는 보편주의 입장을 포괄적으로 진술한다는 점에서, 여전히 두 입장 간의 미묘한 긴장이 어떻게 조화될 수 있을지에 대한 연구가 필요함을 알 수 있다.

또한 민경훈(2013)의 “다문화교육으로서 음악교육의 방향”과 그에 대한 고영신의 토론문²¹⁾은 본 연구에서 핵심적으로 논의할 ‘다문화 음악교육의 목적에 관한 논쟁점’과 유사한 내용을 담고 있다. 여기에서도 마찬가지로 민경훈이 제안하는 다문화 음악교육의 방향성은, 비교문화적인 시각에서 문화 간에 뚜렷하게 구별될 수 있는 음악교육의 내용이 우선적으로 선택되어야 하고 다른 나라의 음악에 대한 이해를 통해 자국의 뿌리를 이해함으로써 세계에 대한 이해를 넓혀 나가야 한다는 것이다. 이에 대해 다른 패러다임의 다문화 음악교육의 방향을 제안하는 고영신의 토론문 안에는 문화적 특수성의 이해를 강조하는 다문화 음악교육의 방향성에 대한 문제의식이 담겨있는데, “음악 양식의 다원성 속에 내재한 보편성의 인식이 중요하다”(고영신, 2013: 360)는 그의 짤막한 코멘트는 연구자가 가지고 있는 다문화 음악교육의 목적에 대한 근본적인 질문을

21) 2013년도 학습자중심교과교육학회 공동학술대회 발표자료집

상기시킨다.

최은식(2006)의 “리머 음악교육철학의 변천에 관한 연구”는 동시대에 ‘통합적이고 경험중심적인 음악교육철학’으로 변모된 리머의 사상이 어떤 과정을 거쳤고 무엇에 영향을 받았는지 설명한다. 특히 리머의 경험중심 음악교육철학은 “미적 음악교육의 절대 표현주의, 즉 예술적 경험의 가장 중요한 특질이 ‘느낌의 세계’의 공유에 있다는 점을 포기하지 않으면서 새로운 철학적 관점들 가운데 의미 있는 내용을 철학체계에 수용하려고 하는 변증법적인 종합을 시도했다”(최은식, 2006: 209)고 해석한다. 또한 리머가 말하는 음악의 ‘특별함의 경험’은 다른 예술 방식으로는 경험하지 못한 종류의 경험이라는 면에서 이전의 철학적 관점에서 제시되었던 ‘느낌의 세계’를 암시하는 것으로 해석된다고 언급한다(최은식, 2006: 211). 최은식의 해석처럼, 연구자는 후기 리머의 사상이 실천적 패러다임의 영향을 받았으면서도 동시에 이전의 미학적 입장이 강조하는 바를 여전히 포기하지 않는다고 본다. 그리고 이러한 생각은 리머의 사상으로 대변되는 시너지즘으로서의 미학적 입장의 패러다임이 왜 여전히 실천주의 패러다임과 상호 갈등하는 것으로 보이는지를 설명할 수 있는 근거가 된다고 생각한다. 따라서 미학적 입장이 포기하지 않는 음악적 경험의 가치가 무엇인지를 교육적 맥락에서 이해하고 미학적 입장과 실천주의 입장의 음악교육 목적론적 쟁점을 연구하는 일은 그 갈등의 성격을 보다 명료화하고 동시대 다문화 음악교육 목적에 대한 시사점을 얻는 데 도움을 줄 것이라 생각한다.

박은실(2001)의 “리머와 엘리엇의 음악교육철학 비교” 연구는 한층 더 미학적 입장의 색을 짙게 드러내는 리머의 초·중기 음악교육철학과 엘리엇의 초기 실천주의 음악교육철학을 비교한다는 점²²⁾에서 다문화 음악교육의 교육목적론적 논쟁에 내재한 보편주의와 맥락주의 논쟁을 보다 원색화시켜 이해하는 데 도움을 준다. 박은실에 따르면, 두 입장의 두드러진 차이는 감상과 연주에 대한 견해차인데, 두 입장이 나름 근거하

22) 두 철학을 비교하는 기준점은 철학과 미학, 예술창작과 창의성, 음악 만들기와 음악성, 예술작품, 음악 감상과 음악교육, 개념적 지식, 음악과 다른 예술들, 음악과 음악교육의 가치의 8가지 항목이다.

는 인간관과 음악관에 따라 음악에서 중심이 되어야 할 음악행위로 각각 감상과 연주를 제시하고 있다는 것이다. 또한 ‘맥락’에 대한 이해에 있어, 리머와 엘리엇 모두 음악을 둘러싸고 있는 사회적, 문화적, 인류학적 맥락 등의 중요성을 인정하지만 엘리엇은 이러한 특질 자체를 예술의 본질로 여기는데 반해, 리머는 그러한 모든 특질들이 예술적(미적) 질 안에 녹아들어야 한다는 점을 강조한다는 것이다(박은실, 2001: 67). 이러한 해석은 2003년 이후 새롭게 제안한 리머의 경험중심 음악교육철학과, 2015년 이후 교육적 논의를 보다 강화시킨 엘리엇의 실천주의 음악교육철학의 두 패러다임에 그대로 적용될 수는 없지만, 두 입장이 상정하는 자아관과 음악관 그리고 음악적 맥락에 대한 이해는 여전히 유의미한 해석으로 간주될 수 있다고 본다. 그리고 그러한 해석은 몇 가지 결론점들을 제외하고는 본 연구에서 다루는 다문화 교육목적의 논쟁을 명료화하는 데 기여하는 핵심적 내용들을 제공한다고 생각한다.

마지막으로, 국외의 음악교육사회학 영역에서 세계시민주의를 비판하는 논점을 제시하는 연구가 수행되었는데, 그것은 빈센트 베이츠(Vincent C. Bates)의 “Rethinking Cosmopolitanism in Music Education”²³⁾이다. 이 연구의 요지는 세계시민주의 입장의 음악교육 내용이 거의 클래식 음악에 집중되어 있으며, 외견상 다문화적인 음악 교육과정의 급증을 가져오지만 그것은 근시안적인 디지털 공학기술의 팽창일 뿐이고, 따라서 그러한 입장은 지역의 사람들과 장소에 대한 문화적 식민화의 한 형태를 띠는 것이다. 따라서 지역과 공동체의 음악적 실천을 강조함으로써 세계화의 가치에 우위를 두는 것을 피해야 한다는 것이 이 논문의 핵심이다(Bates, 2014: 310). 이 연구는 다문화 음악교육의 내용 측면에서 주로 논의된 연구임에도 불구하고, 공동체주의(실천주의) 음악교육철학 담론이 미학적 입장에 제기하는 근본적인 문제의식을 명료화하는 데 도움을 준다. 그리고 이러한 문제의식에 대해 보편주의 입장에서 어떤 반론을 제기할 수 있을지 검토할 필요성도 남긴다.

연구자는 이러한 선행연구 탐색에 기초하여, 오늘날 다문화 음악교육

23) Bates, V. C.(2014). Rethinking Cosmopolitanism in Music Education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*. 13(1). 310-327.

연구에서 보다 명료화될 필요가 있는 개념과 논쟁점이 무엇인지 검토하고 그것을 연구함으로써 음악교육의 실천에서 교사들이 겪는 혼란을 제거하고, 보다 풍성하고 포괄적인 다문화 음악교육의 실천을 위해 주장되어야 할 음악교육의 목적을 제안하는 데 연구의 초점을 둘 것이다.

II. 다문화 교육의 기원과 전개에 관한 이론적 접근

‘다문화’라는 말 속에 들어있는 ‘문화’라는 말은 다양한 의미를 내포한다. 대체로 문화나 관습은 개인이 속한 집단에서 공유되는 것이기 때문에, 문화라는 말 속에는 개인이 속한 집단과 공동체라는 개념이 함유되어 있으며, 공동체 개념 속에 내재한 문화적 동질성은 개인의 정체성을 구성하는 주요한 요인으로 간주된다. 동시에 문화라는 말은 주체적인 개인이 그것을 형성해나가는 대상으로서의 어떤 물리적, 정신적 속성이나 산물을 의미하기도 한다. 이처럼 문화라는 말은 인간의 개별성과 사회성[공동체성] 두 개념 모두를 포괄한다. 그리고 우리는 우리가 살아가는 사회에서 “개별성에 [혹은 사회성에] 어느 정도 가치를 부여할 것인가”의 문제에 직면해 있다(Mill, 1982: 112).

문화의 개념에 내재한 위와 같은 이해가 선행된다면, 다문화주의 그리고 다문화 교육과 관련된 몇몇 핵심적 쟁점을 파악하는 일이 비교적 용이하다. 특히 문화 안에 내재한 개별성의 가치와 공동체적 가치 간의 긴장은 다문화의 맥락에서도 여전히 작동하고 있다. 그리고 시민교육 속에서 실천되는 다문화 교육의 핵심적 쟁점 역시 개별성의 존중과 공동체성의 존중이라는 맥락 속에서 전개되는 것으로 보인다. 차이를 존중함으로써 개인에 초점을 둘 것인가, 공동체의 가치를 우선시함으로써 집단에 초점을 둘 것인가의 논의는 다문화주의 교육의 목표를 어디에 두어야 하는가와 관련하여 몇몇 함의를 제공한다.

매우 실제적인 요구로 생겨난 다문화 교육이 각 나라별로 상이한 발전 단계를 거치고 있지만, 그것의 흐름을 통합적으로 검토하고 이론적으로 논의하는 작업은 우리나라 다문화 교육의 위치와 앞으로의 전망을 생각해 보는 데 도움을 줄 수 있다. 따라서 본 장에서는 간략하게나마 다문화 교육의 기원 및 다문화 교육의 전개에 관한 이론적 접근을 살펴보고, 우리나라 다문화 교육과 다문화 음악교육의 목적과 관련된 핵심 쟁점이 무엇인지 이론적 접근에 기초하여 생각해 보려고 한다.

1. 다문화 교육의 기원: 시민권 및 시민교육 발전의 역사적 전개

동시대 다문화 교육은 시민교육의 맥락에서 전개되는 만큼, 시민권과 시민교육의 발전이 역사적으로 어떻게 전개되었는지 간략히 검토할 필요가 있다.

우선 과거 시민권의 개념은 국가가 개인에게 부여하는 법적, 정치적 지위이자 개인이 국가에 바쳐야 하는 충성의 증표였다. 그러나 18세기 이후에 시대가 흐르면서 단일의 국가 시민권에 대한 도전이 크게 두 방향으로부터 제기되어 왔다고 분석된다. 먼저, 단일 국가 시민권에 대한 ‘아래로부터의 도전’은 국가 내부에 존재하는 소수 집단에 의한 도전인데, 다시 말해 이는 문화적 소수 집단이 자신의 특수성과 고유성을 인정받기 원하는 때에 제기되는 것이다. 둘째로, 단일 국가 시민권에 대한 ‘위로부터의 도전’은 시민의 지위를 부여하는 초국가적 기구(예를 들면, 유럽연합이나 전 세계적인 법적·정치적 기구)를 창설하는 경우나 세계 시민권의 개념을 바탕으로 하는 경우이다(Heater, 2007: 379-380). 전통적인 시민교육 역시 이전에는 한 국가의 법적, 정치적 성과에 대해 학습하고 이해하는 가운데 국가에 대한 충성심을 고취하는 과정으로 묘사되었지만, 국가 시민권에 대한 위와 같은 도전에 따라 근래에 와서는 시민교육 안에 다문화 교육, 유럽연합 시민교육, 세계시민교육이라는 새로운 과정이 추가되면서 “다중적인 정체성과 충성심을 어떻게 가르칠 것인가” 하는 문제가 제기되고 있다(Heater, 2007: 382).

그러나 여전히 ‘시민’, ‘시민권’의 개념은 문화, 종족의 개념 등에 뿌리를 두고 있기 때문에 한 국가의 시민이 되기 위해서는 문화적으로 동질적이어야 한다는 신념이 뿌리 깊게 작용하고 있다고 볼 수 있다.²⁴⁾ 특히

24) 물론 시민권은 애초에 종족과 관련이 없었다고 한다. 시민이라는 지위는 고대 그리스 시기에 특정 폴리스 구성원이라는 이유에서 부여받은 것이었다. 그럼에도 불구하고 아테네 시민들은 헬레네 문화에서 자라지 않고서는 시민이 될 수 없었으며, 로마 시민의 경우에도 로마어를 전혀 모르는 사람이 로마인이 되는 것은 적절치 못하다고

대부분의 나라에 있어 해당 국가의 시민이 되기 위해서는 언어, 종교 등 그 국가가 요구하는 특수한 문화적 정체성과 신념을 체득하길 요구한다. 특히 세계 여러 나라의 사례를 보면, 문화적 동질화를 성취하기 위해 이민자를 대상으로 반드시 해당 국가의 언어를 유창하게 구사할 수 있어야 함을 강조하는데, 이러한 민족주의적 성격의 시민교육과 문화적 동질화의 입장은 19-20세기 시민교육의 초창기 모델로 언급된다.²⁵⁾

이후 21세기에 들어와, 시민권 이론의 발전과 인구학적 다양성의 급격한 전개로 인해 시민권의 개념이 확장되었다. 데릭 히터(Derek Heater)에 따르면, 오늘날에는 1) 고대에 바탕을 둔, 국가 공동체에 대한 의무를 강조하는 시민공화주의적 시민권 개념, 2) 구성원의 개인적 선택의 자유와 평등을 강조하는 자유주의적 시민권 개념, 그리고 3) 시민공화주의와 비슷한 입장을 취하면서도 하위 집단 공동체에 대한 헌신과 동일시를 강조하는 공동체주의적 시민권 개념이 공존하고 있다고 여겨진다. 그리고 각각의 시민권 개념에서 전제하는 시민은 1) 국가에 대한 애국적 충정을 지닌 주민집단으로서 시민, 2) 정치 단위로서의 국가의 구성원으로 살아가는 동등한 개인들로서 시민, 그리고 3) 상이한 집단 속에서 결합된 구성원으로서 시민이다(Heater, 2007: 388). 그리고 이러한 현대 시민권 개념의 논의 속에서 다문화주의 이론이 발전되어 왔는데, 특히 21세기의 시민권 이론은 다양한 사회 정책(동화 정책, 사회적 무시 정책²⁶⁾, 다문화주의 정책 등) 속에서 끊임없이 논의되고 발전되는 것으로 보인다.

시민권 개념의 논의 속에서 발전된 다문화주의 이론은 특히 미국, 캐나다, 호주 등의 이민자 국가에서 적극적으로 논의되었는데, 다문화 교육은 진보주의 교육 운동과 밀접한 연관을 가진다. 특히 교육철학으로서

주장되었다(Heater, 2007: 383-384).

25) 히터에 의하면, 문화적으로 동질적인 국민을 만드는 국가교육체제의 공식은 19-20세기에 아주 널리 인정되었지만, 최근에는 지나치게 단순한 것으로 여겨지고, 심지어 바람직하지 못하고 현실적이지 못한 것으로 간주되기도 한다고 평가되어진다(Heater, 2007: 388).

26) 소수 집단 구성원을 이류 시민의 처지에 놓이게 하는 것으로, 예를 들면 1950년대까지 미국의 흑인들이나 현재 수단 지역의 기독교도들의 상황이다.

다문화 교육은 1960년대와 1970년대 초 미국의 인권 운동에서 출발하였고, 이후 인종, 민족, 성별, 사회 계급, 언어, 장애 등과 관련된 모든 학교 개혁 운동으로 확장되었다(장인실, 2006: 29). 시민교육 맥락에서 초기 다문화 교육은 백인 주류 집단과 구별되는 유색 인종이나 이민자들의 영어 숙련이나 교육적 성취를 높이기 위한 방편으로 교육적 지원을 제공하는 것에 머물렀으나, 20세기 후반부에 이르러 다문화 교육은 점차 이중 언어교육을 포함한 다양성·고유성 보존 정책으로 전환되기 시작하였고, 인종과 종족뿐만 아니라 성, 계층, 종교, 장애 등 보다 광범위한 영역의 차별과 편견 극복을 위한 교육 활동으로 전개되었다.²⁷⁾

2. 다문화 교육의 네 가지 이론적 접근: 동화주의, 문화 다원주의, 다문화주의, 비판적 다문화주의

시민권 이론의 발전 속에서 과생된 다문화 교육은, 해당 사회가 개별 성과 공동체성 가운데 무엇에 더 초점을 두느냐에 따라 그 교육의 목적이 달라진다. 그리고 문화적 동질성의 정도와 소수 집단에 대한 관용의 정도에 따라 다문화 교육의 질이 구분될 수 있다. 그런 맥락에서 서구 여러 나라의 다문화 정책 및 다문화교육 정책의 흐름과 이론적 접근을 검토한 결과, 다문화 교육을 이해하고 해석하는 관점은 크게 네 가지로 구분되는데, 그것은 문화 동화주의(cultural-assimilationism), 문화 다원주의(cultural-pluralism), 다문화주의(multiculturalism), 그리고 비판적 다문화주의(critical multiculturalism)이다. 각각의 관점을 살펴보면 다음과 같

27) 딜런 외(Pradeep A. Dhillon & J. Mark Halstead)에 따르면, 지난 30여 년 간 많은 서양 국가들에서 발달한 다문화 교육의 배후에는 다음과 같은 문제들이 놓여 있다. 학교는 소수 인종 아이들이 사용하는 다양한 모국어를 어떻게 활용할 것인가? 아이들과 가족들이 경험하는 인종차별 및 기타 형태의 차별과 불이익에 대해 학교가 어떻게 반응해야 하는가? 서양 국가들에서는 종교적 다양성이 점차 증가하고 있는데 과연 학교에서는 종교에 대해 가르쳐야 하는가? 그리고 가르친다면 어떤 방식으로 가르쳐야 하는가? 어떻게 학교가, 소수 인종의 아이들이 교과과정과 일반 학교 운영에서 무시되지 않는 문화를 보장할 수 있는가? 또 학교는 어떻게 소수 인종들의 구체적인 요구에 반응해야 하는가?(Blake 외, 2009: 136)

다.

먼저, 다문화주의 교육의 문화 동화주의 접근은 미국의 백인 청교도 문화와 새로 온 이주자들의 소수민족 문화 간의 갈등을 해소하기 위해 나타난 것이다(장인실, 2006: 31). 이 관점은 한 국가 내에 공존하는 주류 문화와 비주류 문화 중 주류 문화를 중심으로 한 사회통합을 함의하기에 미국의 용광로 모형(melting pot)으로 묘사되며, 소수 집단에 속하는 개인이 자신의 언어, 문화, 사회적 특성을 버리고 주류 집단의 문화를 받아들이는 개인적 변화 과정을 통해서 이주 국가에 완전히 동화되는 것을 목표로 한다(곽덕주 외, 2016: 287-288). 이러한 문화 동화주의 관점은 다양한 문화적 배경을 가진 개개인의 특수성(차이)을 보장하지 않고, 문화적 우위-열등의 지배 관계를 영속화시켜 문화 민주주의 태도의 함양을 저해한다고 볼 수 있다. 곽덕주 외(2016)에 따르면, 문화적 동질화를 추구하는 동화주의 관점은 소수 집단 구성원에게 주류 집단의 정체성을 ‘보편적인 것’으로 강요하고 자기 문화를 부정적으로 인식하게 함으로써 자기분열적인 자아관을 가진 사회 구성원을 만들어낼 위험을 가진다. 그리고 궁극적으로 다민족 간의 차별을 부각시킴으로써 상호 공존하는 다원적 자유민주주의 사회 건설을 방해할 수 있다(곽덕주 외, 2016: 288). 따라서 다문화 교육을 해석하는 이론적 접근 가운데 초기 모델로 언급되는 문화 동화주의 접근은 동시대 다문화 교육 담론에 내재한다고 간주되는 특수성(차이)과 보편성(유사성) 간의 갈등을 함의한다기보다는 오히려 ‘지배문화의 특수성’으로 바꾸어 말할 수 있을만한 특수한 보편성이 “문화적 무감각과 압제를 이끈다”(Halstead, 1995a, 267; Blake 외 재인용, 2003: 144)고 설명할 수 있다.

둘째, 문화 다원주의 접근은 위와 같은 문화 동화주의적 관점의 극복으로 등장하였는데, 이 관점은 ‘모든 문화는 각자 독특하고 고유한 특성을 가지고 있으므로 이러한 특성을 인정하고 존중해야 한다’는 보편적 인권 존중 개념에 기초한다(곽덕주 외, 2016: 288-289).²⁸⁾ 곽덕주 외

28) 문화 다원주의는 미국의 경우, 백인 주류 사회로의 동화를 거부하며 이민자들의 각자 고유한 언어와 문화 그리고 정체성을 유지하면서도 미국 사회에 기여할 수 있다는 주장을 포함한다(곽덕주 외, 2016: 289). 이 접근은 동화주의 접근과 비교할 때 개별

(2016)에 따르면, 문화 모자이크 혹은 샐러드볼 모형으로 묘사되는 문화 다원주의 관점에서 중요하게 간주되는 것은, 자신이 동의하거나 수용할 수 없다 하더라도 이질적인 다른 소수 집단의 문화를 사회적으로 “관용하자는” 허용의 태도이다(곽덕주 외, 2016: 289). 그런데 테일러(1994)에 따르면, 문화 다원주의는 문화의 다양성을 인정하지만 그 속에 여전히 존재하는 지배 문화를 묵인하고 있다는 한계를 지닌다. 다시 말해, 문화 다원주의는 형식적 인권 존중에 머물러 있고 문화 간의 조화로운 교류를 통한 상호 배움과 정치적 지배 관계의 변화라는 문제의식으로까지 나아가지 못한다는 것이다(곽덕주 외, 2016: 289). 즉 샐러드볼 모형으로서 문화 다원주의 접근은 하위 문화 간의 공존을 강조하면서도 차이의 존중이라는 관점 하에서 “타자성의 범위와 질에 대해 충분히 응답하지 못하면서 다른 문화들을 명목상의 방법으로 다룰지도 모른다(Blake 외, 2003: 151)”는 한계를 지닌다. 이 접근은 문화 상대주의가 내포한 한계처럼, 표면적으로 자유-평등-권리의 보장을 주장하는 것 같지만, 그 이면을 들여다보면 간문화적 상호작용이 활성화되지 못하고 기존의 지배 문화가 영속화되는 한계를 보인다.

셋째, 다문화주의는 한 국가 안에서 소수자들의 정치적, 사회적, 경제적, 문화적 불평등을 없애려는 정책 목표를 설정함으로써 다양성과 사회통합을 함께 추구하는 입장이다(곽덕주 외, 2016: 290).²⁹⁾ 김리카(2010)에 따르면, 다문화주의는 소수 집단의 공적, 사회적 인정과 그 방법에 초점을 두는 것인데, 이런 맥락에서 곽덕주(2016)는 다문화주의 정책은 소수 집단의 고유한 정체성과 관행을 유지하고 표현할 수 있도록 이를 공적(제도적)으로 인정하고 지원하는 것이며, ‘다문화주의’는 여러 문화에 대한 이해와 존중을 바탕으로 그 문화들이 상호 교류하면서 그 사회가 지향해 나가야 할 이념을 함께 구성해 나가도록 요청하는 것이라 해석한다. 이 접근은 앞선 접근들과 비교할 때, 다양한 집단들 간의 평등을 보

성을 강조하는 자유주의 입장에 가까운 것으로 해석된다.

29) 문화 다원주의와 비교할 때, 다문화주의 접근은 강한 맥락주의를 띠며 자유주의보다는 공동체주의에 가깝다고 볼 수 있다. 그러한 맥락에서 볼 때, 다문화주의는 분리주의의 가능성을 내포한다.

다 강하게 요청하는 것이며 그러한 평등의 보장을 위해 “공적(제도적)으로” 정책을 마련하고 지원하는 것이라 볼 수 있다(곽덕주 외, 2016: 290).

넷째, 비판적 다문화주의는 이전의 다문화주의 접근이 가진 한계를 극복하려는 관점이다. 다문화주의 접근이 “개인의 특성보다는 특정 집단에 대한 소속에 근거한 본래성(authenticity)의 개념에 의존하면서 문화에 대한 결정론적 관점을 가진다”(Blake 외, 2003: 152)는 점에서, 이는 개인으로 하여금 공동체적 관습에 젖어있게 하고 그가 속한 문화가 자신의 정체성을 규정한다는 관념을 갖게 만듦으로써 보다 깨어 있고 개방적인 태도, 즉 “자신을 넘어서는 성찰의 태도”(곽덕주 외, 2016: 295)를 함양할 수 없게 만드는 한계를 지닌다. 테일러(1991)가 “의미의 지평 확장”이라 언급한 것, 그리고 애피아(2006)가 “뿌리 있는 세계시민성”이라고 언급한 것처럼, 다문화주의가 다양한 하위문화들 간의 소통 가능성을 보다 확장하는 패러다임으로 전향하기 위해서는 타 문화에 대한 이해와 존중을 바탕으로 자기 문화를 넘어서는 보편주의적 입장을 시너지적으로 포함해야 한다. 이와 관련하여 딜런 외(2003)은 다음과 같이 이야기한다.

다른 문화를 이해할 때, 보편적인 인간 본성에 대한 환상을 제거하는 것은 차이를 인식하는 데 적절한 감수성을 조성해 줄 것이며, 동시에 문화의 복잡성 및 문화들 간의 중첩성에 대한 인식은 극단적인 상대주의로부터 벗어나게끔 우리의 비판적인 판단을 발달시켜 줄 것이다(Dhillon & Halstead, 2003: 159).

위와 같은 생각에 따르면, 비판적 다문화주의 접근은 문화 간 상호작용에 따른 복잡성을 인정하면서도 해당 문화 안에서의 비판적 시각을 유지할 수 있도록 하는 보다 보편적인 감수성을 갖게 한다. 다시 말해 이 접근은 자기 문화 안에서 자기 비판적 이해를 가능하게 하는 판단력을 갖게 한다고 볼 수 있다. 자문화를 바라보는 관점은 해당 문화 안에서만 형성되는 것이 아니라, 보다 넓은 세계 속에서 형성되는 관점으로부터도 영향을 받아 형성되는 것이다.

이상의 네 가지 이론적 접근은 다문화 교육의 발전 단계를 함의한다. 그리고 이 같은 다문화 교육의 네 가지 이론적 접근에 근거할 때, 우리나라 다문화 정책은 대개 동화주의적 정책에서 문화 다원주의 정책으로 변화되어가고 있는 위치에 있다고 분석된다(곽덕주 외, 2016: 290). 그렇기 때문에 우리나라의 맥락에서는 타 민족의 고유성과 정체성을 “공적으로” 지지하고 지원하는 제도가 좀 더 보완될 필요가 있고 교육적 맥락에서 역시 보다 상호작용적인 문화적 통합과 발전이 이루어질 필요가 있다고 볼 수 있다.³⁰⁾ 우리나라의 민주시민교육은 소수 집단의 자기 정체성의 상실을 최소화하기 위해 그들의 고유성을 인정하면서 조화로운 교류와 상호 배움의 과정을 추구하려는 노력을 기울이고 있는가? 본고의 논점이 우리나라 다문화 교육의 실태를 비평하는 것이 아닌 이상, 여기서는 다문화 교육의 목적과 관련한 쟁점과 상호 갈등하는 핵심 개념을 파악하는 것에 초점을 둘 것이다. 다만 ‘급속히 전개되는 세계화 흐름 속에서 과연 우리가 지향해야 할 다문화 교육의 목표는 무엇이어야 하는가’에 대한 잠정적인 답이 제안될 수 있을 정도의 개념적 논의가 충분히 이루어져야 할 것으로 보인다.

더 나아가 다문화 교육의 목적과 관련된 쟁점은 다문화 음악교육의 목적에 관한 쟁점과 그다지 멀지 않은 것 같다. 즉 “다문화 교육은 여전히 사회적 통합의 방식으로 하나의 통일된 시민성을 기르는 것에 초점을 두어야 하는가, 아니면 각 문화적 정체성과 고유성을 인정함과 동시에 타 문화를 통해 자문화를 비판적으로 성찰할 수 있는 시각을 제공하는 데 초점을 두어야 하는가?”라는 논쟁이 다문화 교육의 목적에 관한 중요한 쟁점인 것처럼, 음악교육의 맥락에서도 “다문화 음악교육은 음악 활동을 수단으로 하여 해당 국가에서 요구하는 (혹은 사회적으로 요청되는) 올바른 시민성을 함양하는 데 초점을 두어야 하는가, 아니면 각 문화권의 음악적 정체성과 고유성을 이해함으로써 자문화의 음악을 비판적·성찰적으로 이해할 수 있도록 하는 데 초점을 두어야 하는가?”라는 논쟁이 생겨난다. 동시에 교과서의 존재론적 맥락에서, “다문화 교육이 소

30) 우리나라가 동화주의적인 다문화 정책에서 탈피하고 있지만, 여전히 지배 계층의 논의가 우세하고 소수 집단에 대한 인식의 전환도 미흡하다는 점에서 그러하다.

수 민족에 대한 차별 극복을 위한 시민양성모델의 한 가지 수단으로만 고려되어야 하는가, 아니면 단순히 소수 민족에 대한 차별을 극복하는 문제를 넘어서서 사회 내에 존재하는 다양한 유형의 차별과 편견을 극복하는 하나의 대안적인 교육 활동으로서, 다시 말해 그 자체로 중요한 교육목적을 함의한 교육 활동으로서 그 지위가 성립될 수 있는가?”라는 질문은 “다문화 음악교육은 시민교육의 한 가지 수단으로만 기능하는가, 아니면 타 문화권의 음악을 미적/실천적으로 경험토록 함으로써 음악적 경험의 보편적 가치를 더욱 심화시키는 중요한 음악교육 활동이 될 수 있는가?”라는 질문을 불러일으킨다.

게다가 다문화 교육과 다문화 음악교육에서 공통적으로 발견되는 교육목적론적 쟁점은 공동체주의(맥락주의) 접근 대 자유주의(보편주의) 접근의 논쟁을 상기시킨다. 특히 다문화주의의 이론적 접근을 검토해보면, ‘문화 다원주의 접근’으로서 다문화 교육은 개별성을 강조하는 자유주의 입장에 가까운 것으로 해석되는 반면, ‘다문화주의 접근’으로서 다문화 교육은 단일의 공동체적 정체성과 개별성(하위 집단의 문화적 고유성) 간의 긴장 관계를 내포하는 것으로 해석된다. 그리고 다문화주의 논쟁은 앞서 살펴본 바와 같이 ‘시민’의 개념을 공동체적 정체성의 맥락에서 정의할 것인가, 아니면 개별적 주체로서의 시민으로 정의할 것인가라는 논쟁과 멀지 않다. 공동체의 가치를 우선으로 할 것인가, 아니면 개인의 자유로운 선택을 우선으로 할 것인가라는 매우 포괄적인 질문은 다문화 교육과 다문화 음악교육의 맥락에서도 여전히 작동하는 것이다. 그리고 이러한 논쟁은 궁극적으로 다문화 교육의 목적이 ‘다양성(특수성)’을 지향할 것인가 아니면 ‘보편성’을 지향할 것인가의 문제로 귀결되는 것처럼 보인다. 그리고 더 나아가 이러한 문제는 자연스럽게 다문화주의와 세계시민주의 논쟁으로 연결되는 것으로 보인다. 타 문화의 고유한 속성을 이해할 것인가, 아니면 타 문화에 존재하는 보편적 ‘인간’을 이해할 것인가? 이 질문은 다문화주의와 세계시민주의 논쟁에서 부각되는 맥락성과 보편성의 논쟁과 필연적으로 연결된다. 이와 관련하여, 헨슨(2013)의 다음과 같은 언급은 중요한 함의를 갖는다.

내 관점에서 볼 때, 하나의 세계시민주의적 차양으로서 학교와 교실에는 명백히 규범적이고 변화적인 측면들이 존재한다...(중략) 중요한 것은, 문화적 민감성(cultural responsiveness)으로 불릴 수 있는 것이 심리적 민감성 및 도덕적 민감성과 하나이거나 그것과 마찬가지로 하는 것이다. 즉 근본적으로 그들[세계시민주의적 차양 속의 교사]은 사회학적 렌즈를 통해 자신의 학생들을 지각하지 않으며, 오히려 인본주의적 렌즈로 불릴 수 있는 것을 통해 혹은 내가 부르고 싶어 하는 ‘세계시민주의적 렌즈’를 통해 지각한다. (그들이 말하길) 몇몇 학생들은 **인간persons**[역자 강조]으로서 자신이 누구인지를 실험하기 위한 장소로 그 교실 공간을 사용하는 것처럼 보인다는 것이다. 이러한 어린이들은 한 손에는 자신의 다양한 문화적 뿌리를 쥐고 있는 것처럼 보이며, 말하자면 여기에서 광범위하게 이해되는 문화를 보유하고 있는 것처럼 보이며, 나머지 한 손에는 많은 수의 새로운 가능성들을 쥐고 있는 것처럼 보인다(Hansen, 2013: 44).

헨슨이 언급하는 것처럼, “한 손에는 자신의 다양한 문화적 뿌리를 쥐고 있고, 다른 한 손에서는 수많은 가능성을 쥐고 있는 것 같은” 다문화 교육(혹은 세계시민교육)이 실천되기 위해서는 무엇보다도 타 민족의 고유성을 인정하고 다양한 문화권의 사람들의 일상적 삶을 이해하는 시각의 확대를 도모함으로써 타 문화 렌즈를 통해 자신의 문화를 바라보는 비판적인 안목의 함양이 요구된다고 볼 수 있다. 그리고 그러한 비판적 안목은 다름 아닌, 다양성과 보편성 간의 긴장을 넘어 양간의 조화와 균형을 추구하는 시너지택한 안목이라 할 수 있다.³¹⁾ 이러한 안목은 다문화 음악교육을 포함한 다양한 다문화 교육의 접근들에 모두 적용 가능하며, 맥락적이면서 동시에 보편적인 인간 삶을 이해하는 유의미한 해석의 틀이 된다고 생각한다.

31) 다문화 음악교육은 보편주의 입장 혹은 맥락주의 입장의 한쪽 시각에만 의거할 수 없다. 물론 다문화 음악교육을 통하여 도달하고자 하는 목표가 무엇이어서 하는가에 따라 보편주의와 맥락주의 입장 각각에 부여하는 가치의 정도가 다를 수는 있다. 하지만 근본적으로 다문화 음악교육에 내포된 ‘다문화 교육’과 ‘음악교육’의 두 목표는 그것이 인간의 자아 정체성을 규정하는 것이든, 음악의 성격을 규정하는 것이든, 혹은 음악 활동을 통해 인간이 겪는 음악적 경험의 성격을 규정하는 것이든, 그 두 목표 간의 조화를 요구한다.

3. 다문화 교육이론에 내재한 보편성과 맥락성 논쟁

이 지점에서 다문화주의와 세계시민주의 논쟁으로 대변되는 특수성(맥락성)과 보편성의 논쟁을 보다 분명하게 드러내기 위해, 지난 20여 년 동안 사회철학적 담론에서 많이 논의된 ‘자유주의와 공동체주의 논쟁’을 좀 더 자세히 들여다보고자 한다. 앞서 언급하였듯이 공동체로부터 선형적으로 자유롭고 독립된 자아관을 강조하는 자유주의와, 개인의 자아관에 영향을 미칠 수밖에 없는 공동체의 영향력에 초점을 두는 공동체주의의 논쟁은, 음악교육에서 비교적 음악의 내재적 가치를 강조하는 시너지즘으로서의 미학적 입장, 그리고 음악의 공동체적 삶에의 기여를 강조하는 실천주의 입장과 각각 묘하게 형식적 유사성을 가진다. 따라서 이 논쟁을 들여다보는 것은 다문화 교육이론을 관통하는 핵심 개념들의 가치를 탐색하는 것을 넘어서서 본 논문에서 중점적으로 다루는 질문인 “다문화 음악교육의 목적론적 담론에 내재한 철학적 논쟁은 무엇인가?”를 원론적으로 고찰하는 데 도움이 될 수 있다.

앞서 언급한 것처럼 인간이 구성하는 문화 혹은 관습, 공동체 등의 개념은 인간의 개별성과 사회성[공동체성]의 두 개념을 모두 포괄한다. 그리고 밀의 언급처럼, 우리는 언제나 우리가 살아가는 사회에서 개별성 혹은 사회성에 어느 정도의 가치를 부여할 것인가의 문제에 직면해 있다(Mill, 2015: 112). 이런 맥락에서 개별성과 사회성에 대한 자유주의자와 공동체주의자의 가치 부여 정도는 서로 다를 수 있다. 그리고 그 가치 부여 정도에 따라 개인의 정체성을 규정하는 방식도 다를 수 있다.

문화나 관습이라는 것을 개인과 구별되는 환경적 산물로 볼 수 있다면, 공동체성이나 사회성으로서의 문화와 개별성으로서의 개인적 정체성의 관계를 규정하는 문제에 대한 궁금증을 가지는 것이, 여기에서 중점적으로 살펴보고자 하는 “교육적 맥락에서 바라보는 자유주의와 공동체주의 논쟁에 내재된 자아관”을 논의하는 출발점이 될 수 있다. 이러한 궁금증은 자연스럽게 개인의 선택의 자유를 강조하는 자유주의의 이념

과, 한 개인이 속한 공동체의 문화적 정체성과 도덕적, 윤리적 가치를 강조하는 공동체주의의 이념에 있어 각각 개인과 공동체(문화) 간의 관계를 어떻게 바라보는지, 그리고 그러한 관계에 기초하여 갖게 되는 자아관은 무엇인지를 규명하는 것으로 나아간다. 이를 규명하는 것은 특히 교육적 맥락에서 중요한데, 그 이유는 자유주의와 공동체주의 각각의 시각에 내재하는 자아관[개인과 공동체의 관계라는 차원에서의 자아관]을 규명함으로써 교사로 하여금 학생의 성장을 무엇으로 볼 것인지에 대한 관점을 명료하게 할 수 있도록 만들기 때문이다. 일례로, 그것은 학습자와 학습 내용 간의 관계를 어떻게 바라보고 기대할 것인가를 알게 하고, 개인으로서 그리고 공동체의 일원으로서 학생이 사적 영역과 공적 영역에서 무엇을 선택하고 어떻게 행위할 것인지에 대한 기대를 명료하게 구축할 수 있도록 한다. 또한 그것은 학생들이 경험하는 모든 학습의 상황과 내용들이 교육적으로 어떻게 해석될 수 있는지를 설명할 수 있는 방식을 제공하며, 교육자로서 우리가 교육의 실제적 맥락에서 경험하는 몇몇 딜레마에 내재된 문제를 드러내고 밝히는데 도움을 줄 수 있고, 더 나아가 상호 모순되는 것처럼 보이는 교육적 논쟁에 함의된 갈등을 극복하는 새로운 방향성을 탐색하는 과정에도 도움을 줄 수 있다.

개인과 공동체의 관계에 대한 문제에 있어 자유주의와 공동체주의의 논쟁은 둘 다 공동체와 개인의 균형 잡힌 통합을 말하기 때문에 의견상 쉽게 절충될 수 있을 것처럼 보인다. 실제로 자유주의자와 공동체주의자 모두, 자유주의는 개인을 강조하고 공동체주의는 사회를 강조한다는 식의 이분법적 사고를 드러내지 않으며 개인과 공동체의 관계를 대립적 시각으로 파악하지도 않는다. 하지만 두 입장의 논변을 자세히 들여다보면 개별성과 사회성에 대한 미묘한 강조점의 차이가 존재한다는 것을 알 수 있다. 그리고 그러한 미묘한 차이는 학교 교육, 특히 도덕교육과 시민교육의 목적과 방향성 차이로 확대된다는 것도 눈치 챌 수 있다. 다시 말해 자유주의 입장과 공동체주의 입장은 교육의 맥락에서 개인의 성장을 무엇으로 볼 것인가 혹은 어떤 과정으로 볼 것인가에 대해 미묘한 관점의 차이를 드러내게 된다. 여기서는 그러한 차이를 드러내고 조명하는

것에 일차적 목적을 두며, 이를 위해 마이클 샌델(Michael Sandel)과 같은 공동체주의자의 논변에서 주장되는 자아관과 로널드 드워킨(Ronald Dworkin)과 같은 자유주의자의 논변에서 주장되는 자아관을 탐색하고 그러한 시각이 학교 교육의 맥락[도덕·시민교육의 맥락]에 어떻게 적용되고 해석될 수 있는지를 논의할 것이다. 이후 이러한 논의의 확장적 해석으로, 보편주의와 맥락주의의 논쟁으로 대변되는 다문화주의 음악교육 목표의 딜레마를 간단하게 고찰할 것이다.

1) 개인과 공동체의 관계와 자아관에 대한 공동체주의 입장

공동체주의 입장이 개인과 공동체의 관계라는 측면에서 가질 수 있는 자아관은 ‘공동체에 뿌리를 둔 자아’로 압축된다. ‘나는 누구인가?’라는 질문으로 시작되는 자아 정체성의 문제는 내가 가치 있다고 판단하고 선택하는 것 그리고 내가 옳다고 규정하거나 반대하는 것과 유사한 지평에서 규정되는 것으로, 찰스 테일러(Charles Taylor)는 이를 두고 “내 자신을 정의하는 일이란 타인과 나를 구별시키는 데 있어 중요한 것이 무엇인지를 찾아내는 것을 의미한다”고 말한다(Taylor, 1991: 53). 그런데 공동체주의 입장에 따르면, 나를 규정하는 문제는 타인과의 관계 속에서 이해되는 자기에 대한 인식을 전제한다. 그렇기 때문에 도덕적이고 윤리적인 선택과 관련한 자아 정체성의 문제는 나와 타인 간의 상호작용에서 형성되는 자기규정의 성격을 함의한다.

이와 관련하여 공화주의적 공동체주의자인 마이클 샌델의 생각³²⁾을 들여다보면, 개인의 도덕적 문제[혹은 타인을 대하는 방식과 관련된 개인적 신념과 가치, 실행의 문제]는 공론의 장으로서의 공동체의 삶과 분리될 수 없다는 점이 강조된다. ‘공동체의 구성원으로서의 나’라는 입장은 공동체 안에서 개별적 주체들 간의 역동적인 소통을 시민사회의 덕목으로 상정하고 있다. 그리고 이는 “확장적 자기이해(expansive

32) 여기서 언급하는 마이클 샌델의 공동체주의 담론은 그의 강연작 『공동체주의와 공공성』(2008, 김선욱 외 역)의 제1강연 “자유주의와 무연고적 자아(Liberalism and the Unencumbered Self)”에 기초하고 있다.

self-understanding)”를 육성하는 시민교육의 강조점과도 연결된다(Sandel, 1996: 40). 그렇다면 샌델의 공동체주의적 입장은 개인과 공동체 간의 관계를 어떻게 바라보고 있으며 그에 따라 자아 정체성 규정의 문제를 어떻게 설명하고 있는가? 그리고 공동체주의 시각에서 도덕·시민교육은 무엇을 교육의 핵심적 목적으로 삼는다고 볼 수 있는가?

먼저 “자유주의와 무연고적 자아(Liberalism and the Unencumbered Self)”에 담긴 샌델의 생각에 기초할 때, 그가 비판하는 것은 개인의 선택의 자유를 존중하는 자유주의 정치 이론이 표방하는 “중립성의 열망”이다(Sandel, 1996: 40). 샌델은 정치적 문제가 관여되는 모든 공론의장에서 도덕적 문제가 분리될 수 없다는 입장을 취한다. 그리고 도덕적 문제는 옳고 그름과 관련된 정의의 문제가 아닌 가치와 관련된 선(좋은)의 문제로서, 이는 인간—타자와 분리되어 독립적으로 존재할 수 없는 모든 인간—이 거주하고 살아가는 어떤 곳이든 선과 가치 선택의 문제가 늘 결부될 수밖에 없다는 것을 전제한다. 이는 자유주의가 열망하는 중립성의 가치가 놓인 ‘인간의 삶’이라는 곳이 그러한 중립성과 공정성을 반드시 보장하지 않을 수 있다는 것을, 그리고 진정한 자유라는 것은 가치판단을 배제하는 것이 아니라 오히려 그것을 자유롭게 선택할 수 있어야 한다는 것을 내포한다. 또한 인간이 공동체를 형성하여 함께 살아가야 하는 곳이라면 우리 모두는 협력하여 추구해야 할 ‘공동의 선’을 가져야 하고, 이 공동선은 어떤 정치적 맥락에서든 작동할 수 있다는 것을 이해하고 동시에 무엇이 공동선으로서 적합한지를 토론을 통해 함께 모색해 나가야 한다고 본다(Sandel, 1996: 24).

이처럼 한 인간을 그가 속한 공동체와 분리시킬 수 없다는 입장을 취하는 샌델의 공동체주의 입장은 무연고적 자아 개념으로서의 자아관[자유주의적 자아관]을 비판한다. 즉 무연고적 자아관은 개인과 공동체를 분리시켜 사고하는 습관을 갖게 만듦으로써 그 개인이 속한 문화와 공동체에 그가 어떤 “연대적 의무와 도덕적 의무”(Sandel, 1996: 25)를 가지고 있는지에 대해 반성적으로 숙고할 기회조차 갖지 못하게 만들고, 우리가 늘 불가피하게 경험하는 도덕적 딜레마 상황과 가치판단의 문제를

공적 영역에서 배제시키는 결과를 낳게 된다는 것이다. 오히려 우리는 연고적 자아상(encumbered self)을 가짐으로써 “추상적 자아로서가 아닌 실제적인 자아로서 우리가 실제로 경험하는 것들”을 사유하고 판단할 수 있어야 하며 도덕적 혹은 종교적 입장과 해석이 우리가 거하는 모든 공적 영역에 적극적으로 반영될 수 있다는 것이 샌델이 주장하는 내용의 핵심이다.

하지만 이러한 샌델의 생각은 자유주의적 견해에서 강조하는 개인의 자유를 배제하지 않는다. 오히려 그의 생각은, 개인적 선택의 자유가 전제될 때만이 공화주의적 공동체의 발전이 가능하다는 점을 내포한다.³³⁾ 그럼에도 불구하고 샌델의 입장은 여전히 개인과 공동체 간의 관계에 있어 개인적 선택의 자유의 독립성보다는 그러한 개인적 선택에 영향을 주는 문화적 정체성과 공동선이 우리 삶에 끼치는 영향력을 더 강조한다는 인상을 준다. 그 이유는 개인의 특수성과 선택의 자유가 공동선의 형성에 필수적임에는 틀림없지만, 한 개인이 가지는 공동체적 책무와 연대의식이 인간의 실제적 삶과 무의식을 구성하고 있다는 점, 그리고 어떤 가치판단과 선택의 상황에서 개인의 선택에 영향을 미치는 커다란 요인이 바로 그러한 공동체적 책무와 연대의식 그리고 공공선이라는 점 때문이다. 그러한 의식적 혹은 무의식적 연대의식에 바탕을 둔 개인의 선택은 다시금 자아의식에 영향을 미치기 때문에, 공동체주의 입장의 자아관은 개인을 문화 혹은 공동체에 귀속시킬 수밖에 없는 순환적 구조로 나타나게 된다.

결국 공동체주의 입장은 보통의 시민이 가지는 혹은 가져야만 하는 연대의식과 책무를 강조한다고 볼 수 있다. 이를 두고 샌델은 “시민들은 동료 시민들에 대해 부정의를 저지르지 말라는 보편적이고 자연적인 의무 이상의 특별한 어떤 책무를 가져야 한다. 한 시민으로서 가지는 책무는 내가 인간 자체에 가지는 자연적 의무를 넘어선 것일 수도 있다”고 말한다(Sandel, 1996: 53-54). 따라서 공동체주의 입장의 자아관은 개인과 문화적 공동체를 분리시켜 이해할 수 없는 성격의 것이며, 그것은 나

33) 이는 이사야 버얼린(Isaiah Berlin)이 언급하는 소극적 자유와 적극적 자유의 개념이 함께 균형적으로 작동하는 지점을 말하는 것으로 볼 수 있다.

와 다른 사람이 어떻게 관계 맺는가에 기초한 “도덕적 숙고”의 성격을 가지는 것이다. 이에 대해 샌델은 다음과 같이 언급한다.

(개인적 선택의 상황에서) 숙고가 반영하는 성품은 한 사람의 삶의 여건을 반성적으로 해석된 상황 속의 존재로 보는 경향이다. 나를 어떤 특수한 삶에 연루시키는 역사가 요구하는 것은 바로 이런 성품이다. 이때 나는 특수한 삶에 연루되지만 그 특수성을 자각하고 있으며, 좀 더 넓은 지평과 다른 삶의 방식에 대해서도 깨어 있다. 하지만 이것은 자신을 무연고적 자아로 생각하려는 사람들에게는 없는 성품이다(Sandel, 1996: 56-57).

궁극적으로 위와 같은 공동체주의 입장에서 가지는 자아관은 나와 타자 간의 관계에 초점을 두는 것이며 그것은 한편으로 내적이면서도 외부지향적인 성격의 도덕적 태도임을 의미한다. 즉 그러한 도덕적 자아관은, 다른 사람과의 관계에 대한 반성적 태도에 기초하여 한 개인의 도덕적 성품이 계발되는 것이 자아의 성장을 넘어 ‘공동의 선’을 위해 다른 사람의 도덕적 성품까지도 변화시키려고 하는 적극적인 태도를 지향할 수 있게 된다.³⁴⁾ 공동체주의 입장이 가지는 자아관은 공동체를 구성하는 개인의 특수성을 자각하면서도 동시에 그러한 자각이 언제나 타인과의 관계에 초점을 두는 것으로 이해되는 관점이라 할 수 있다.

그렇다면 ‘개인의 특수성을 자각하는 연대의식으로서의 자아감’을 강조하는 공동체주의 입장은 도덕·시민교육과 관련하여 무엇을 교육의 핵심적 목적으로 삼는다고 볼 수 있는가?

샌델이 주장하는 공동체주의 입장에서 볼 때, 오늘날 학교 교육에 요구되는 것은 현대 사회의 다원주의와 양립할 수 있는 도덕적 성품을 길러내는 것이다. 특별히 그러한 성품을 길러내는 데 요구되는 것은 자신의 상황을 반성적으로 검토하고 숙고하는 개인적 성품인데, 그러한 성품은 위의 샌델의 생각처럼 ‘자신의 특수한 삶을 자각하면서도 좀 더 넓은

34) 뒤에서 언급되는 로널드 드워킨의 공동체주의 비판의 논변에서, 그가 분석하는 공동체의 네 가지 개념 속에는 이러한 ‘능동적 성격’의 공동체가 포함되어 있다.

지평과 다른 삶의 방식에 대해서도 깨어 있는 것'이다. 이를 적극적으로 해석하면, 공동체주의 자아관에서 강조하는 교육의 목적은 한 개인의 특수성에 몰두하지 않고 개인을 둘러싼 사회 문화적 맥락과 공동체의 가치 그리고 공동선에 눈을 돌릴 수 있는 안목을 길러내는 것이다. 무엇보다도 공동체 안에서의 책무와 관련된 도덕적 가치판단을 육성하는 교육의 내용과 방법이 강조되는 것이 공동체주의 자아관을 강조하는 도덕·시민 교육의 방향이라 할 수 있다. 이때 학교 교육은 학생들로 하여금 자신의 개인적인 가치선택과 도덕적 판단이 타인에게 어떤 영향을 줄 수 있는지를 인식하게 하고 동시에 자신의 그러한 선택에 영향을 주는 타자와 공동체를 인식할 수 있게 할 것이다. 즉 우리는 언제나 공동체에 뿌리를 둔 자아로서 자신과 타자가 긴밀한 상호 관계를 형성한다는 것을, 그리고 공동의 선을 구축하기 위해 그렇게 해야만 한다는 것을 인식할 수 있도록 교육할 것이다.

공동체주의 입장의 자아관은 학교를 포함한 공적 영역에서 도덕적, 종교적, 철학적 문제들이 적극적으로 포함되고 논의될 수 있다는 입장과 멀지 않다. 하지만 이러한 생각에 대해 몇 가지 비판점이 제기될 수 있다. 공동체주의 자아관은 결국 공적 영역과 사적 영역의 통합으로 나아가므로써 개인의 자유로운 선택을 보장할 윤리적 의무를 저버릴 가능성이 있다는 점, 공동체 속에서의 연대의식을 강조함으로써 공적 가치와 관행에 대한 비판적 시각을 균형적으로 가질 수 있게 하는 데 소극적일 수 있다는 점, 공동체를 구성하는 개인의 내적인 삶의 완성과 윤리적 실천의 강조에 대해서도 역시 소극적일 수 있다는 점이 그 예이다. 개인과 문화 혹은 개인과 공동체의 균형적 통합을 강조하는 자유주의와 공동체주의의 두 입장에 담긴 미묘한 시각차는 다음의 자유주의적 입장에서 주장하는 자아관에서 더 살펴볼 수 있다.

2) 개인과 공동체의 관계와 자아관에 대한 자유주의 입장

지금까지 살펴본 공동체주의자의 논변과 달리, 로널드 드워킨과 같은

정치적 자유주의자가 언급하는 개인과 공동체 간의 관계에 대한 논변은 개념적 차원과 실행적 차원 모두에서 개인과 공동체의 분리가 가능하다는 점을 지적한다. 개인과 공동체 간의 관계에 대한 자유주의 견해 역시 ‘자유주의적 공동체’라는 개념을 제시하면서 공동체의 기능과 역할을 배제하지 않지만, 여기서의 공동체는 “실행 견해”(Dworkin, 2000: 360)라는 제한적 조건 속에 놓인 공동체를 의미한다.

개인과 공동체의 관계를 설명하면서 자유주의 입장이 드러내는 자아관은 드워킨의 『자유주의적 평등』에 담긴 글 “자유주의적 공동체”에서 살펴볼 수 있다. 여기에서 드워킨의 생각은 공동체주의 입장에 대한 반론의 성격을 띤다. 그러면서도 공적 영역과 사적 영역을 엄격히 구분하는 가치중립적 자유주의의 견해와는 다소 구분되는 자유주의적 공동체를 제안함으로써 공동체와 개인의 유의미한 연결을 강조하는 자아관을 제시한다.³⁵⁾

우선 드워킨이 제시하는 “정치적 공동체의 네 가지 개념”(Dworkin, 2000: 339-367)을 언급할 필요가 있다. 그러한 분류 속에는 앞서 살펴 본 샌델의 공화주의적 공동체주의 입장도 포함되는데, 자유주의적 공동체를 주장하는 드워킨은 그러한 각각의 공동체 개념이 개인과 공동체의 적절하고 유의미한 연결을 보장하지 않는다는 점을 들어 비판하고 있다. 첫째는 ‘다수로서의 공동체’로, 이는 국가적 의사 결정을 담당하는 소극적 의미로서의 공동체를 뜻한다. 이는 행위의 주체로서 개인의 선택이 강조되는 개념이긴 하지만, 여기서 말하는 공동체는 ‘다수자로서의 공동체’를 의미하기 때문에 소수의 개인적 선택을 배제하거나 무시할 수 있다는 문제점을 지닌다. 둘째는 ‘온정주의로서의 공동체’로, 이는 타자의 삶을 풍요롭게 만드는 과정이 자신의 진정한 이해 관심이 되어야 한다는 입장에서 개인적 삶에 기여하는 타인과 공동체의 역할을 강조하는 개념이라 할 수 있다. 하지만 이러한 공동체 개념은 누군가가 추구하는 타인에 대한

35) 드워킨의 입장을 사적 영역과 공적 영역이 엄격하게 구분되는 근대적 패러다임으로서의 정치적 자유주의로 해석할 수도 있다. 하지만 본고는 드워킨이 말하는 사적 영역을 보존하는 공적 영역 그리고 공적 영역 안에서 그 위치를 보존 받는 사적 영역 간의 관계가 일종의 유의미한 공동체의 성격을 가진다는 것으로 해석한다.

이해 관심이 반드시 다른 사람에게 진정한 의미의 더 나은 삶을 제공할 수 있을 것인가라는 의구심을 불러일으킨다. 드워킨의 생각에 비추어보면, 이러한 공동체적 견해와 달리 오히려 우리에게 요구되는 것은 내가 내 삶을 어떻게 평가하느냐와 관련된 “구성적 견해”(Dworkin, 2000: 348), 즉 나 자신의 인정을 바탕으로 한 온정주의의 견해 그리고 자발적인 인정과 감성적인 이해의 가치를 지니는 온정주의의 견해일 수 있다. 셋째는 ‘물적·지적 필요로서의 공동체’로, 이는 우리가 맥락적으로 혹은 역사적·문화적으로 함께 형성해온 공동체를 의미하며 이는 샌델에 주장하는 공동체주의 입장에 가까운 개념이기도 하다. 이러한 공동체의 개념은 정치적 공동체가 개인의 정체성을 구성하는 하나의 자원이 되고 그러한 정치적 공동체는 도덕적 가치에 대한 합일과 동질성을 구성해낼 수 있다는 생각을 전제한다. 그러나 드워킨은 이러한 공동체 개념이 가정하는 도덕적 동질성의 요구가 반드시 우리의 삶에서 요구되는 것은 아니라고 비판하며, 오히려 개인의 도덕성과 이해 관심은 정치적 공동체 안에 존재하는 대중성에 의존할 필요가 없다고 말한다(Dworkin, 2000: 353). 이러한 드워킨의 입장은, 우리가 자신의 관례와 관습에 대해 반성적이고 비판적 태도를 견지해야 한다는 것을 시사하고 이러한 태도가 바로 공동체를 건강하게 유지시키는 동력이 됨을 시사한다. 네 번째는 ‘통합으로서의 공동체’로, 이 개념은 보다 실체적인 공동체적 개념으로서 개인의 행복과 건강이 공동체의 행복과 건강에서 도출된다는 입장을 취한다(Dworkin, 2000: 356). 이에 대해 드워킨은 행위의 주체가 개인이 아닌 공동체가 되어버리는 것에 비판적 시각을 제시하고, 오히려 ‘통합’의 개념은 “실행 견해(practice view)”로서 한정될 것을 요구한다. 여기서 말하는 실행 견해란 “통합에 대한 새로운 방식으로서, 그것은 공동체의 존재론적 우선성에 의존하는 것이 아니라, 인간 존재[구성원들]가 전개하는 사회적 실행에 관한 일상적이고 익숙한 사실에 의존하는 것으로 이해되는 것”이다(Dworkin, 360). 드워킨의 자유주의적 시각에서 보는 개인과 공동체의 관계, 그리고 그것에서 비롯되는 자아관은 다음의 언급에서 뚜렷하게 유추된다.

오케스트라가 집단적 삶을 갖는 것은 그 집단이 그것의 구성원보다 더 근본적인 것이기 때문이 아니라 그 구성원의 실행과 태도 덕분이다. 음악가들은 그들이 그 안에서 독립된 개별자로서가 아니라 구성원으로 등장하는 하나의 인격화된 공동체적 주체의 단위를 인정한다. 그 공동체의 집단적 삶은 그들이 그 삶을 구성하는 것으로 취급하는 활동들로 성립한다. 나는 통합에 대한 이러한 해석(그 해석은, 통합이 사회적 실행과 태도에 의존한다고 가정한다)을 형이상학적 견해(이 견해는, 통합이 공동체의 존재론적 우선성에 의존한다고 가정한다)와 구분하기 위해서 **실행 견해**라고 부르겠다. 실행 견해는 환원주의적인 것이 아니다. 하나의 통합된 공동체가 존재할 경우, 그 안에서 시민들이 그것의 성공이나 실패에 대해서 하는 주장들은 단순히 개별자로서의 그들 자신의 성공이나 실패들의 통계적 집약인 것은 아니다. 오히려 통합된 공동체는 그것 자신의 이해관심과 배려들, 즉 영위할 그것 자신의 삶을 갖고 있다. 실행 견해에서도 통합과 공동체는 진정한 현상인 것이다. 그러나 그 견해에서 통합과 공동체는 개인으로서의 시민의 태도와 실행들에 의해서 창조되고 또 그것들 안에 깃들여 있는 것이지 그것들을 앞서는 것은 아니다(Dworkin, 2000: 360).

위와 같은 실행 견해에 근거한 자유주의적 입장의 자아관은 개인과 공동체의 통합을 어떻게 규정하고 어디까지 볼 것이냐에 대한 한정적 입장을 드러낸다. 결국 자유주의 입장에서 바라보는 개인과 공동체의 균형 있는 통합은 개인과 공동체의 분리를 전제한 것이면서 동시에 공적인 것과 사적인 것의 유의미한 연결[개인이 공동체에 기여하는 태도와 실행을 인정하는 것]도 전제한 것이라 할 수 있다. 그런데 그 유의미한 연결은 다름 아닌 개별적 시민들의 자유에 기반한 것으로, 공동체의 가치는 바로 이러한 개인이 지니는 공동체(혹은 나와 유의미하게 연결된 타자)에 대한 반성적 숙고와 실행, 그리고 그러한 도덕적 태도를 가능케 하는 선택의 자유에 기초한 것이다. 그렇기 때문에 자유주의 시각에서 개인적 정체성과 자아는 실체화되고 인격화된 공동체에서 추구되는 가치와 공동

선에 의해 지배당하는 것이 아니라 그것과 분리되어 존재할 수 있고 또 그래야만 하는 것이다. 그리고 개인적 선택의 자유는 공적인 가치와 사적인 가치판단을 분리시킴으로써 공동선에 대한 비판적 시각을 가지게 하고 결과적으로 더 나은 공동선을 추구할 수 있는 숙고적 태도를 가지게 한다.³⁶⁾ 이러한 시각에서, 통합의 실체로서 공동체는 공동선을 유지하고 지지하는 개별적 주체의 반성적 실천과 역할을 강조해야 하고 개인의 윤리적 삶³⁷⁾을 보존할 책무를 지닌다고 볼 수 있다.

더 나아가 실행 견해에 근거한 자유주의 입장은 이러한 개인과 공동체 간의 관계를 사회 정의의 개념으로 설명한다. 여기서 말하는 사회 정의는 “개인이 공동체에 의해 희생당하는 것이 아니라 오히려 공동의 이해 관심에 기여하는 방법”이 된다(Dworkin, 2000: 371). 드워킨의 생각에서 정의롭게 행위한다는 것은, 개인의 입장에서는 공동체에 대한 자신의 비판적 시각을 견지하는 것이고 공동체의 입장에서는 그러한 개인의 비판이 언제나 가능할 수 있도록 허용하는 것이다. 이것은 그 공동체가 추구하는 공공선과 가치가 바로 그 구성원들에 의해 결정되고 그러한 결정은 언제나 변화 가능하다는 점을 내포한다. 물론 드워킨은 이러한 방식의 개인과 공동체의 통합이 유토피아적일 수 있다고 고백한다(Dworkin, 2000: 372). 다시 말해 원자적 개인주의가 만연한 오늘날의 상황에서 그가 제시하는 개인과 공동체의 이상적인 통합은 불가능해 보인다는 비판이 제기될 수 있다. 그렇지만 실행 견해에 근거하여 사회 정의의 개념을 제시하는 드워킨의 생각은 개인의 사적인 삶을 보존해야 할 공동체의 책무에 기여하는 중요한 요소 가운데 하나가 바로 개인의 정치적 참여라는

36) 기본적으로 자유주의자는 공동체, 관습, 관례 등이 인간의 발전을 가로막는 심각한 장애물이 될 수도 있다고 본다. 밀은 이를 두고 “관습의 전제(專制)”라 칭했다(Mill, 1982: 133). 따라서 공동체의 관습이 인간의 발전을 가로막는 장애물인지의 여부를 판단하고 그러한 관습으로부터 해방하기 위해서는 개별적 인간들의 주체적인 의식과 비판적 반성 의식이 요구되는 것이다. 이러한 개별성의 의식은 한편으로 보편성이나 유사성의 개념과는 구별되는 것이다.

37) 윤리적인 것은 우리가 우리 자신을 어떻게 간주하고 대하는가를 가리킨다. 그러한 윤리적 초점은 윤리적 문제가 주목하는 것과 우리 자신에게 요청하는 것에 대한 날카로운 비판력을 가질 것을 요구하고, 우리 자신의 미적이고 도덕적이고 반성적인 능력을 기르는 데 목적을 둔다. 따라서 윤리적인 것은 미적인 것과 도덕적인 것, 반성적인 것을 합친 포괄적인 개념이 된다(Hansen, 2013: 45).

점을 강조하는 것이고, 이 때문에 개인과 공동체의 유기적 통합에 대한 그의 생각은 설득력이 있는 것으로 볼 수 있다.

궁극적으로 자유주의 입장에서 주장하는 개인과 공동체의 관계는 개인적 정체성이 단순히 공동체에 지배되는 구조로만 설명될 수 없다는 점을 내포한다. 즉 그것은 어딘가에 속한 내가 아닌, 개별적 주체로서의 내가 나를 어떻게 볼 것인가를 강조하는 것이고 동시에 내가 나 자신을 반성적으로 숙고하는 자아관이 바탕이 되어야만 공동체의 발전이 가능하다는 것을 내포하는 것이다. 게다가 이 입장은 개인의 가치판단과 공동선의 불일치가 발생할 경우에도 우리는 그것을 필연적인 공동체의 성장 과정으로 인식해야 한다는 것을 내포하고, 개인과 공동체가 조화되는 사회를 형성하기 위해서는 개인 간 혹은 개인과 집단 간의 이러한 갈등을 해결하려는 노력을 ‘과정적으로’ 계속해서 기울여야 한다는 것은 내포하는 것이다.³⁸⁾ 공동체주의 입장과 비교할 때, 자유주의 입장의 자아관은 개인을 공동체와 분리 가능한 존재로 봄으로써 개인의 합리적인 숙고의 과정을 집단의 도덕적 가치판단과 공공선의 선행 조건으로 간주한다. 그리고 개인 내적인 윤리적 성장에 초점을 둬으로써 개인의 선택이 문화와 공동체에 합리적으로 기여하는 방식과 그것을 능동적으로 창조해나가는 방식을 중요하게 간주한다고 볼 수 있다.

그렇다면 위와 같이 실행 견해에 근거한 자유주의 입장에서는 도덕·시민교육과 관련하여 무엇을 교육의 핵심적 목적으로 삼는다고 볼 수 있는가? 공동체주의 입장의 자아관이 문화적 정체성과 집단적 정체성을 강조하는 데 교육의 목적을 둔다면, 자유주의 입장의 자아관에서 강조하는 교육의 목적은 공동체나 문화적 정체성 의식의 함양에 필요한 개인 내적인 윤리적 성장에 초점을 둔다고 볼 수 있다. 자유주의 입장은 개인적 정체성을 형성하는 한 가지 방식으로 타자가 나에게 제공하는 손길과 태도를 부정하지 않지만, 개인이 자기 자신에 대해 가지는 성찰과 이해가 전제될 때만이 온전한 자아의 성장을 기대할 수 있고 그것은 간접적으로 공동체에 기여하는 방향으로 나아간다고 주장할 것이다. 동시에 자유주

38) 드워킨은 개개인의 의견 불일치를 필연적인 것으로 인정하며 심지어 그것은 ‘건강한 불일치’라고까지 말한다(Dworkin, 2000: 371).

의 입장에서 주장하는 시민교육은 학생들로 하여금 공동체적 관행에 대한 날카로운 시민 의식과 비판력을 가질 것을 요구할 수 있다. 왜냐하면 공적인 가치와 사적인 가치는 언제나 분리될 수 있고 각기 독립적으로 한 개인의 정체성에 영향을 줄 수 있기 때문에, 공동체의 관행이 개인의 자유로운 선택을 억압하는 경우, 과연 그러한 공적인 관행과 공공선이 정말로 좋은 삶을 지향하고 있는 것인지 개인으로 하여금 검토할 것을 요청하기 때문이다. 따라서 자유주의 입장의 자아관은 교육적 맥락에서 학생의 이러한 비판적 반성력을 기르는 데 목적을 두고 학생의 윤리적 성장에 초점을 둔다고 볼 수 있다. 데이비드 헨슨(David Hansen)이 언급하는 “윤리적인 것”³⁹⁾에 의거하면(Hansen, 2013: 45), 이러한 성격의 시민교육은 앞서 살펴본 공동체주의 입장에서의 교육관을 포함할 수 있다. 결국 자유주의 입장의 교육관은 시민 사회의 덕목과 개인적 덕목의 조화를 위해 개인의 내적인 성장과 공동체적 관행에 대한 반성적이고 비판적인 의식의 함양이라는 교육목표가 강조되어야 한다고 주장할 수 있는 것이다.

이러한 입장에 대해 샌델과 같은 공동체주의자들이 제기할 수 있는 비판은, 그러한 자유주의적 시각을 전제한 학교 교육이 학생으로 하여금 도덕적 주관주의로 침몰할 수 있게 만들고 “보다 폭넓은 질서의 한 부분으로 자신을 바라보기 위한”(Taylor, 1991: 117) 마음가짐과 강한 연대의식을 길러내지 못한다는 것이다. 공동체주의자들은 개인의 정체성을 형성하는 필수조건으로 연대의식을 이야기하기 때문에, 학교와 같은 공적 영역에서 학생들은 도덕적으로 동질성을 갖게 만드는 공동체 의식을 함양할 수 있어야 한다고 주장할 것이다. 또한 공동체와 자아의 유기 통합적 연결을 개인의 성장에 직결되는 것으로 간주해야 한다고 보고, 학교 교육 역시 학교 집단 속에서 학생들이 타자와 공감하고 역동적으로 소통하는 방식에 역점을 두어야 한다고 주장할 수 있다.

그렇지만 자유주의적 입장에서 강조하는 자아관은 오히려 그러한 공동체적 연대의식이 무엇에 기반을 두어야 하는지 생각해볼 필요가 있다

39) 헨슨에 따르면, 윤리적인 것이 다루는 문제는 내가 나를 어떻게 볼 것인가의 문제이며 이는 도덕적 판단과 미적인 판단, 반성적인 판단 모두를 포함하는 것이다.

는 점을 들어 공동체주의자의 생각에 대해 반론을 제기할 수 있다. 공동체의 관행에 대해 비판적 시각을 견지하고 개인 내적인 정서와 통합되는 윤리적 성장[미적이고 도덕적이고 반성적인 성격을 가지는 개인 내적인 성장]을 도모하는 자유주의적 입장의 자아관은 교육에 있어서도 학생이 공동체와 타자에 동화되는 것보다는 각각이 상호 구별되면서도 의미 있게 연결되는 것을 더 강조할 것이다. 게다가 개인의 비판적이고 반성적인 사고가 주관적 차원을 넘어 공동선을 구축하고 발전시켜 나가는 데 간접적으로 기여할 수 있게 되는 것을 기대할 것이다. 그리고 그와 같은 학생의 도덕적이고 윤리적인 성장이 그 학생에게 더욱 의미 있는 것으로 받아들여질 수 있는 것은, 간접적으로 기대되는 공동체의 발전이 개인의 주체적인 동력에 의해 가능해진다는 것을 깨닫는 때라는 점을 이야기할 것이다.

3) 자유주의와 공동체주의 입장의 확장적 해석: 보편주의와 맥락주의의 논쟁으로 대변되는 다문화 음악교육 목표의 딜레마

앞서 살펴본 두 논변, 즉 자유주의와 공동체주의 입장에서 보는 개인과 문화 혹은 개인과 공동체 간의 관계는 자아관을 어떻게 규정할 것인가의 문제를 들여다볼 수 있게 하며, 교육의 맥락에서는 독립된 개인이면서 동시에 공적 영역에서 자신의 역할을 수행하는 공동체의 일원으로서의 학생의 성장을 무엇으로 볼 것인가를 탐색할 수 있게 한다. 이것은 테일러(1991)와 애피아(2006)와 같은 발전된 혹은 수정된 공동체주의자 및 정치적 자유주의자들의 논의에 있어서도 마찬가지이다. 그들의 입장은 각각 공동체 안에서의 정체성을 강조하는 다문화주의 교육과 독립된 개인의 정체성을 강조하는 세계시민주의 교육에 대한 옹호로 이어질 수 있는데, 역설적이게도 두 입장 사이에는 교사가 학생의 자아 성장을 무엇으로 보아야 할 것인가에 있어 상호 연결되는 지점이 존재한다. 그것은 바로 테일러가 주장하는 “간주관성”과 공감을 통한 “의미의 지평[보편성] 확장”(Taylor, 1991: 55; 72; 117), 그리고 애피아가 주장하는 “뿌리

있는 세계시민주의”(세계시민주의적 연대, 경험에 근거한 보편성)와 “상상의 유대관계 맺기”(Appiah, 2006: 107; 185; 207; 237) 등이다. 하지만 이 개념들에도 여전히 미묘한 차이가 존재하고, 그것은 문화적 정체성을 강조하는 다문화주의 교육과 전 인류의 보편성을 담지한 개인의 성장과 자기이해를 강조하는 세계시민주의 교육 사이에 존재하는 논쟁의 성격을 드러내는 데 중요한 기준점을 제시한다.

특히 다문화 음악교육에서는 그것이 추구하는 교육의 목표가 위와 같은 두 개의 커다란 줄기 가운데 어느 것이어야 하는가에 대한 논쟁이 존재한다. 즉 다문화 음악교육이 공동체주의적인 입장을 띠는 다문화주의 교육의 성격을 가져야 하는지, 아니면 비교적 자유주의적인 입장을 띠는 세계시민주의 교육의 성격을 가져야 하는지의 논쟁이 맥락주의와 보편주의의 논쟁으로 드러나고 있다.⁴⁰⁾ 그리고 그러한 논쟁에 함의되어 있는 주요 질문들은 다음과 같다. 다문화 음악교육은 다른 나라의 음악을 배우는 학습자가 도덕적이고 윤리적인 인간으로 성장할 수 있도록 하는 데 있어 공동체의 정체성이나 문화적 특수성에 부합하는 인간이 되는 것을 목적으로 해야 하는가, 아니면 음악을 통해 전 인류의 보편적 특성을 감지하고 개인 내적인 풍요로움과 비판적, 반성적 의식을 함양하는 것을 목적으로 해야 하는가? 다시 말하면 우리 학생들은 다른 나라의 음악을 경험하는 것을 통해 교육적으로 무엇을 성취하도록 되어 있는가?

연구자가 생각하기에, 다른 나라의 음악을 경험하는 학생들은 타 문화권의 음악을 통해 자기 문화의 음악적 정체성을 감지하는 것처럼 보인다. 동시에 그들은 모든 나라의 음악이 ‘음악적 경험’을 형성하는 공통적 요소들⁴¹⁾을 담고 있다는 점도 알게 될 것이다. 그리고 그러한 음악적 경험의 요소들(예를 들면 음악의 형식 또는 구조화)이 문화적 특수성을 담

40) 베넷 리머(Bennett Reimer)의 『경험중심 음악교육철학』(2003, *A Philosophy of Music Education Advancing the Vision*)에 담긴 내용 가운데 제6장 ‘음악적 경험의 맥락적 차원’은 이러한 논쟁의 성격을 예화를 통해 잘 드러내고 있다(Reimer, 2003: 178-189).

41) 리머(2003)에 따르면, 음악적 경험의 보편적 요소로 해석될 수 있는 것은 소리, 구조화된 형식, 그리고 의미이다. 그는 다음과 같이 언급한다. “음악과 예술에 대한 세 가지 기술(description)은 이렇다. 그것은 (1) 소리(재료), (2) 모종의 창조된 방식으로 구조화되기, (3) 소리(재료)의 구조화 안에 내재하는 의미—그밖에 다른 모든 부수적인 의미들도 동화시킨 내재적 의미—만들어내기이다.”(Reimer, 2003: 53).

지하면서도 동시에 상호 영향을 주고받고 있으며, 어떤 경우에는 전 역사를 통틀어 변하지 않는 보편적인 음악적 특성(예를 들면 ‘음악으로서의 소리’로 개념화될 수 있는 모든 요소들)을 늘 담고 있다는 것도 발견하게 될 것이다. 학생들이 가지는 음악적 경험의 이러한 다면적 특성에도 불구하고, 개인과 공동체의 관계와 자아관에 대한 공동체주의 입장과 자유주의 입장의 논변에 기초하여⁴²⁾ 다문화 음악교육의 목표를 공동체주의[맥락주의] 입장과 자유주의[보편주의] 입장에서 각각 차별적으로 기술한다면, 그 내용은 다음과 같이 공식화될 수 있을지 모른다.

먼저 인간의 의식을 형성하는 데 기여하는 **문화의 역할과 사회적 조건**의 특수성을 강조하는 공동체주의[맥락주의] 입장은, 인간이 창조하는 공동체적인 문화로 간주되는 음악의 특수성과 맥락성을 강조함으로써 다문화주의 음악교육의 목표 역시 그러한 인간의 의식을 형성하는 공동체의 정체성과 문화적 특수성을 이해하고 그것에 부합하는 인간으로 학생들을 성장하는 데 일차적 목적을 두어야 한다고 주장할 것으로 보인다. 이 입장은 학생들이 다른 나라의 음악을 경험하는 것이 그들의 민족적 정체성을 확고히 하는 데 이바지할 수 있다고 간주하면서, 그러한 음악적 경험이 공동체적인 연대의식에 기여할 수 있는 다양한 음악 활동들을 장구할 것이다. 하지만 그 입장은 여전히 문화적 특수성을 전제하기 때문에, 자신이 물리적으로나 정신적으로 거주하지 않는 다른 나라의 음악을 학생들이 온전히 이해할 것을 기대하지 않으며, 음악의 보편적 특성에 대한 이해보다는 학생 자신이 온전하게 이해할 수 있는 자국의 음악 문화에 뿌리를 두는 음악적 경험을 더 강조할 수도 있다고 본다. 하지만 음악의 생성과 향유에 있어 특별히 “맥락성이 약한 음악(low context culture)”(Reimer, 2003: 181)이 존재한다면, 그러한 음악에 대한 경험은 비교적 보편적으로 공유될 수도 있을 것이라 가정할 것이다. 그리고 자국의 음악을 포함한 여러 지역의 “맥락성이 강한 음악(high context culture)”(Reimer, 2003: 181)을 경험하는 경우에는, 가능한 한 해당 문화와 공동체의 특수성을 이해할 수 있는 다양한 방법을 장구해야 하고 음

42) 공동체주의 입장과 자유주의 입장 간 논쟁의 확장적 해석이다.

악에 대한 청각적 경험뿐만 아니라 다양한 형태의 음악적 이해의 과정(시청각 자료의 통합적 활용, 문화적 역사적 맥락에 대한 언어적 이해와 토론 활동 등)을 적극적으로 통합시켜야 한다고 주장할 것으로 보인다.

반면 연구자가 보기에, 모든 인간의 공통적 특성을 강조하고 전 인류의 연대의식으로 나아가는 인간 조건의 측면을 염두에 두는, 그러면서도 **개인**이 지니는 특수성을 의식하는 자유주의[보편주의] 입장은 모든 문화를 초월하는 음악의 **공통적 특성**을 강조하는 다문화주의(혹은 세계시민주의) 음악교육이 음악을 창조하고 공유하는 인간의 공통성에 대한 이해와 그것과 결부된 자기이해의 극대화에 목표를 두어야 한다고 주장할 것으로 보인다. 그리고 다른 나라의 음악을 경험하는 학생은 무엇보다도 음악이라는 것에 내재된 보편적 특성을 경험하면서 이전에 자신이 가지고 있던 음악적 이해를 더욱 확장시킴과 동시에 모든 인간이 똑같은 한 개인으로서 경험할 수 있는 공통의 유산이 존재한다는 것을 발견할 수 있도록 해야 한다고 주장할 것이다. 즉 모든 음악은 인류라는 공통성에서 창조된 음악적 요소를, 즉 전 인류의 역사를 통틀어 음악으로 정의될 수 있는 공통적 요소를 가지기 때문에, 다른 나라의 음악을 경험하는 학생들은 자신이 경험하는 모든 음악[자국의 음악을 포함하는 모든 음악]으로부터 공유 가능한 음악적 의미를 발견할 수 있으며, 더 나아가 그러한 음악을 창조하는 인간이 모든 문화권에 보편적으로 존재한다는 것을 경험할 수 있다는 것이 다문화 음악교육에 대한 보편주의 입장에서 강조되는 주장이라고 추측해볼 수 있다.

이처럼 맥락주의와 보편주의의 논쟁으로 드러나는 다문화 음악교육의 교육목표는 각각의 주장이 주로 어떤 입장에 강조점을 두고 있는지를 분명히 드러낼 때, 상호 대립하는 그 논쟁의 미묘한 지점을 분명하게 볼 수 있고 각각이 주장하는 음악교육의 궁극적 목표도 또한 명료화할 수 있다. 게다가 앞서 살펴본 개인과 문화의 관계를 음악과 문화의 관계로 바꾸어 생각해보면, 그러한 음악적 경험에서 궁극적으로 강조하는 음악교육의 목적이 과연 무엇인지도 보다 명료해진다. 즉 음악과 문화의 관계에 있어 음악을 문화에 종속시킴으로써, 다시 말해 음악으로 하여금

그 음악이 속한 문화가 추구하는 가치와 문화적 정체성에 통합될 것을 요구하면서, 음악을 경험하는 인간이 문화적 정체성과 공동체적 연대의식을 느끼며 살아가도록 하는 것을 강조할 것인지, 아니면 음악을 공동체와 분리 가능한 자율적인 영역으로 간주함으로써 그리고 음악의 보편적 속성이라는 가치와 문화적 상호 침투의 과정을 인정함으로써, 여러 나라의 음악을 통해 인간의 보편적인 음악적 능력과 미적 경험을 감지하고 이를 통해 모든 문화권의 사람들이 자신의 특정 문화를 넘어서 초문화적으로 연대의식을 느낄 수 있도록 하는 것을 강조할 것인지도 밝힐 수 있다. 다문화 음악교육이 이러한 두 입장 가운데 어느 쪽에 더 강조점을 두어야 하는지의 문제는 개인과 공동체 간의 관계에서 규정되는 자아관과 유사한 방식의 긴장, 음악과 그 음악을 둘러싼 문화의 관계에서 규정되는 음악관과 그 음악을 경험하는 인간의 음악적 경험의 성격을 규명하는 음악관과의 긴장과 관련된다. 그리고 그 질문에 대한 대답을 제시하는 것은, 다른 나라의 음악을 경험하는 한 개인의 ‘인간으로서의 성장’을 무엇으로 보느냐의 문제에 대해 대답을 제시하는 것과 관련된다.

결국 자유주의와 공동체주의 입장을 확장적으로 해석해 봄으로써 우리가 명료화할 수 있는 다문화 음악교육 목표에 내재하고 있는 딜레마는 음악교육을 통한 학생의 성장을 무엇으로 보는지 그리고 강조되는 음악관과 음악적 경험을 무엇으로 보아야 하는지의 문제로 우리를 이끈다. 그 목표가 무엇이어서 하는지에 대한 대답은 쉽게 제시될 수 있는 성격의 것이 아니며, 그것은 다문화주의/세계시민주의 음악교육에 대한 음악교육자들의 비판적 성찰과 합의의 과정을 요구한다. 동시에 그것은 이 시대 학교 교육에서 요구하는 교육의 목표가 무엇이어서 하는지와도 밀접하게 관련된다. 궁극적으로 다문화 음악교육 목표의 딜레마에 내재한 각각의 입장의 미묘한 교육적 관점의 차이를 면밀히 살피는 것은 그 해결의 방향성을 모색해나가는 출발점이 될 수 있다.

마지막으로, 우리 사회에서 이슈가 되는 논쟁들은 자유와 평등, 권리와 의무라는 굵직한 개념들이 숨어있는 논쟁인 경우가 많다.⁴³⁾ 그리고

43) 얼마 전에 있었던 우주인 이소연의 행보에 대한 사회적 논쟁은 자유주의적 시각과 공동체주의적 시각의 논쟁을 내포한다. 그의 행보에 비판적 시각을 제시하는 사람들은

그 안에는 자유주의 입장과 공동체주의 입장으로 대변되는 주장들이 맞서고 있다. 게다가 교육의 맥락에서 자유주의 입장과 공동체주의 입장은 ‘좋은 삶’은 어떤 삶인지에 대한 것과, 학생의 성장을 무엇으로 볼 것인가 혹은 어떤 과정으로 볼 것인가에 있어 미묘한 관점의 차이를 드러낸다.

자유주의 입장은 인간이 사회적 존재라는 점을 전제하면서, 인간과 사회의 발전과 조화를 위해서는 공동체에 매몰되지 않는 개별성을 강조해야 한다고 주장한다. 이는 개인의 성장, 특히 개인의 내적인 자아의 성장과 자기 발전을 교육의 핵심 목표로 간주하고 이러한 성장이 간접적으로 공동체에 기여하는 방식을 강조하게 된다. 반면 공동체주의 입장은 인간의 개별성을 전제하면서, 인간과 사회의 발전과 조화를 위해서는 주관주의로 침몰하지 않도록 인간의 사회성을 강조해야 한다고 주장한다. 공동체주의자의 교육관은 문화적 정체성[변화 가능한 정체성]을 확고히 하는 데 초점을 두고 공동체가 안내하는 방향을 신뢰하며, 좋은 삶의 토대는 공동체의 발전에 있다고 보는 것이다. 이러한 두 입장에 근거할 때, 다문화 음악교육의 목표 역시 크게 두 가지 흐름으로 양분될 수 있고 각각이 추구하는 궁극적인 교육의 목표가 다를 수 있다는 점도 알게 된다. 또한 두 입장의 교육적 목표에 내재된 강조점의 차이가 있음에도 불구하고 그것이 교육 활동으로 드러나는 현상 가운데에서는 교육 활동의 내용이 모순적으로 보이지 않을 수도 있다는 점도 알게 한다.

그럼에도 불구하고 도덕·시민교육에서 개인주의와 공동체주의, 그리고 다문화 음악교육에서 보편주의와 맥락주의의 입장은 상호 구별되는 강조점이 존재하며, 이러한 사실은 만약 그러한 강조점이 교육의 맥락에

대체로 공동체주의자의 논변을 근거로 내세운다. 일례로 그에게 막대한 국가적 예산을 들여 프로젝트를 수행하고 연구할 수 있게 했다면 그것에 대한 연대적 책임으로 그는 우리나라에서 계속해서 연구를 수행했어야 했다는 주장인데, 이러한 생각은 그가 결혼이라는 지극히 개인적인 선택으로 연구자로서의 공적 업무를 내려놓고 우리나라를 떠난 것에 대한 비판적 시각을 보여주는 것이다. 반면 그의 선택은 마땅히 존중되어야 하고 그가 국가를 위해 연구자로서 헌신할지 말아야 할지의 선택은 오로지 개인적 선택에 달려있다는 생각은 자유주의적인 입장의 견해를 드러낸다. 이러한 견해 속에는, 국가적 프로젝트를 수행할 당시의 그의 업적에 문제가 없었다면 추후 그가 내린 개인적 선택을 국가적 배신으로 치부해서는 안 되며 이전의 공적인 업무에 대한 평가는 개인적 선택과 분리되어야 한다는 생각이 깔려 있다.

서 더욱 확대될 경우 교육의 내용과 방법이 크게 달라질 수 있는 결과를 가져온다는 것을 알게 한다.⁴⁴⁾ 따라서 두 입장의 상호 구별되는 강조점이 존재한다는 사실을 아는 것은, 어떤 삶이 좋은 삶인가에 대한 문제와 학교 교육의 목표를 무엇에 두어야 하는가의 문제, 그리고 학생의 성장을 무엇으로 보아야 하는가의 문제에 대해 교육을 이끄는 구성원들의 비판적 검토와 숙고의 과정 그리고 그에 대한 합의를 이끌어내려는 노력이 요구된다는 것을 알게 한다.

44) 명백히, 맥락주의 입장의 다문화 음악교육은 음악을 둘러싼 사회 문화적 지식의 습득과 언어적 이해를 강조할 수 있다. 음악적 경험뿐만 아니라, 해당 음악을 둘러싼 맥락적 지식의 이해가 학생의 통합적 자아 성장에 기여할 것이라는 전제에서 그러하다. 맥락주의 입장의 다문화 음악교육은 타 문화권(타자)에 대한 이해에 초점을 두며, 그러한 타 문화권의 음악을 접함으로써 문화적 특수성과 다원성을 이해하고 존중하는 것에 강조점을 둘 것이다. 한편, 보편주의 입장의 다문화 음악교육은 해당 음악을 둘러싼 맥락적 지식을 간과하지 않으면서도, 교육의 궁극적 목적은 타자에 대한 이해에 머무는 것이 아니라, 문화적 특수성과 개별성을 인식한 이후에 자기이해로까지 뻗어가는 것, 즉 맥락적 지식의 이해에서 출발하되, 그 안에서 인간 공통성을 발견하고 동시에 자기를 이해하는 것으로까지 나아가는 것에 강조점을 둘 것이다.

Ⅲ. 다문화 음악교육의 목적론적 담론에 내재한 철학적 논쟁

1. 동시대 다문화 음악교육의 전개와 그 목적

지역적·세계적 문제(폭력, 가난, 질병, 강제 이주, 인신매매, 인종 차별, 성차별 등)가 범람하는 이 때, 학교와 여러 공동체의 음악가들은 자신들의 지역적 환경 속에서, 혹은 그 너머로 사회적 문제를 해결하기 위해 기여할 수 있고 또 그래야만 하는가? 바꿔 말하면, 학교 음악과 공동체 음악의 여러 가능한 목표들에 더하여, 음악교육을 학생들의 평생 동안의 “예술적 시민성”을 준비하기 위한 것으로 간주하는 것이 타당한가? 즉 사람들로 하여금 사회 정의 구현과 여러 사회적 병폐를 해소하기 위해 “음악을 그 과업에 활용하도록” 준비시키는 것이 타당한가?(D. Elliott & M. Silverman, 2015: 8).

우리나라의 동시대 다문화 음악교육 전개는 시민교육의 성격을 내포하며, 그 성격과 교육목표는 2015 개정 음악과 교육과정에 기술되고 있다.⁴⁵⁾ 2015 개정 음악과 교육과정에 따르면, “‘음악’은 음악적 정서 함양 및 표현적 계발을 통해 자기 표현 능력을 신장하고 자아 정체성을 형성하며, 문화의 다원적 가치 인식을 통해 타인을 존중하고 배려하는 소통 능력을 지닌 인재 육성을 목표로 한다. 이를 통해 우리 문화 발전에 기여하고 세계 시민으로서 문화적 소양을 지닌 전인적 인간 육성에 이바지한다.”(교육부, 2015: 4). 특히 중학교 하위 목표 ‘나’항은 “역사와 문화적 맥락 속에서 악곡의 특징을 이해하며 감상한다.”라는 목표를 진술하고 있는데, 이러한 진술은 음악의 맥락적 속성에 대한 강조라는 동시대 흐름을 반영하는 것이기도 하다.

대체로 시민교육의 성격 또는 목적은 공동체주의적 사고를 강조하는 것과 타자에 대한 이해와 존중, 관용의 정신을 함양하는 것에 있다.

45) 교육부, 교육부 고시 제 2015-74호 [별책 12], 『음악과 교육과정』, 2. 목표, 3-4.

따라서 음악교육 맥락에서 시민교육의 성격을 갖는다 함은, 타 문화권 음악을 이해하는 것과 더불어 그 음악을 향유하는 민족, 즉 타자에 대한 이해를 의미한다. 이는 단순히 다문화 음악 수업 안에서 활용할 악곡의 수를 늘리기 위한 것이 아니라, “타민족”에 대한 이해와 존중에 초점을 맞추는 것이라 볼 수 있다. 예를 들어, 다문화 음악교육에서 특정 문화권의 음악을 감상하거나 해당 악곡을 노래하고 연주하는 활동은 단순히 그 악곡을 표현 및 감상 활동의 제재로 간주하는 것을 넘어서, 해당 악곡을 둘러싼 사회적 맥락을 이해하는 것⁴⁶⁾으로까지 나아가 음악을 사회적, 정치적, 역사적 맥락 속에 놓인 것으로 이해하고 그러한 맥락 속에 놓인 음악을 공유하는 문화 공동체에 대한 이해로까지 나아가는 것을 의도한다.

그런데 악곡을 둘러싼 해당 문화권에 대한 이해가 강조되는 사례를 들여다보면, 다문화 음악교육 맥락에서 다루어지는 악곡이 대개 그 문화권의 “전통음악”임을 알 수 있다. 이러한 전통음악 악곡의 특정 장르(또는 범주)는 외견상 음악적 특수성이나 음악적 차이를 부각시키는 것처럼 보인다. 왜냐하면 특정 문화권의 전통음악이나 민요, 민족음악 등은 그 악곡을 둘러싼 민족적 정서와 악곡이 탄생한 배경 등과 맞물려 사회-문화적 특수성을 담지한다고 간주되기 때문이다. 그래서 “다른 문화적 공동체 내에서 공유되는 정서를 타 문화권의 사람이 온전히 이해하기는 힘들다”라고 생각하는 이들은 “특정 문화 공동체 내의 음악은 그 문화권의 정서를 담고 있는 만큼 문화적 특수성을 함의하고 있어 타 문화권의 사람이 그 음악을 온전히 이해하는 것은 힘들다”라는 생각을 자연스럽게 갖게 된다. 예를 들면, 타민족의 음악을 경험하는 이들이 흔히 떠올리는 생각은 다음과 같다.

중국의 대표적인 음악으로는 경극이 있다. 마치 우리나라 사람이 판소리 공연을 들으러 가거나 국악을 들으면 신이 나는 것처럼 경

46) 예를 들면, 해당 악곡을 향유하는 민족에 대한 이해, 그 악곡에 담긴 가사를 이해하기 위한 언어적 이해(해당 문화권의 언어), 악곡을 둘러싼 사회 문화적 정서, 정치적 맥락 등을 이해하는 것이 포함된다.

극을 보면 흥이 나거나 감동이 있어야 하지만, 나는 중국의 경극을 이해할 수 없을 뿐더러 무슨 의미인지 심정적으로 다가오지 않는다. 경극은 워낙 특수한 음악이라 그렇다 쳐도, 중국에서 오랜 기간 살았던 이로서 내가 중국의 동요라든지 대중음악을 듣고 배우기는 했지만, 그저 ‘그런 것이 있구나.’라는 생각만 들었을 뿐 듣기 좋다고 생각하거나 내면적으로 공감하지는 못했다. 여전히 나는 한국 음악과 비슷한 느낌을 가진 중국 음악을 들었을 때 더 마음이 잘 가고 이해가 쉬웠다. 이것은 단순히 취향적인 문제이거나 타 문화의 음악을 저평가하는 것이 아니다. 나는 한국 문화를 접하며 살아온 사람이었기에 한국 문화권의 음악을 더 잘 이해하고 진정으로 경험할 수 있었던 것이다. 반면에 중국 문화권에서 살고는 있지만 그 문화가 내 문화적 토대 “밖”이었기에 중국의 음악을 이해하기 어려웠던 것이다(윤지연, 2017: 2).

이러한 생각 속에는 음악을 문화적 정체성의 상징으로 보고, 그 음악을 향유하는 공동체의 특수성을 이해하는 것이 곧 음악을 이해하는 밑거름이 된다는 생각이 내포되어 있다고 볼 수 있다. 명백히 음악을 “인간 경험의 특수한 표현”으로 보고, 음악적 경험을 포함하는 인간 경험의 보편성보다는 특수성에 역점을 두는 것이라 할 수 있다. 그런데 이 생각을 좀 더 극단적으로 밀고 가면, “시민교육의 성격을 내포한 다문화 음악교육에서 ‘다문화 음악’은 무엇보다도 존중하고 소중히 여겨야 할 대상이지, 음악의 내재적 특징을 정확하게 이해하고 향유하기 위한 대상이 아니다.”(윤지연, 2017: 2). 그래서 다문화 음악교육의 맥락에서는 타민족 공동체가 향유하는 음악을 감상하거나 듣고 따라 불러 본 후에 그 음악이 어떤 사회적 맥락에서 활용되는지, 그리고 해당 음악에서 사용되는 민속악기의 특성과 연주 방식은 어떠한지, 또한 해당 민속악기의 역사적 유래와 사회적 쓰임은 어떠한지 등의, 그 음악을 둘러싼 해당 문화권의 사람들의 삶에 대한 이해, 즉 맥락적 이해가 음악을 경험하는 이의 개별적이고 미적인 경험 그 자체보다 중요할 수 있다.

하지만 이와 다른 시각에서 보자면, 우리가 타 문화권의 음악을 경험할 때의 정서적 체험은 음악 문화의 특수성을 넘어서는 것일 수 있다.

예를 들어 리머는 다음과 같은 자신의 경험을 공유한다.

나는 중국 공립 오페라 학교(Provincial Opera School)의 커다란 체육관에 앉아 있다. 오랜 역사를 가진 이 오페라 학교에 다니는 십대 후반에서 이십대 초반의 학생들, 그리고 몇몇 교수들은 혼자서 혹은 소그룹을 지어 다양한 오페라로부터 발췌한 곡을 연주하는데, 상시 거기에는 오페라에 등장하는 여러 역할들의 매우 틀에 박힌 연기와 때로 믿기 어려운 곡예가 공연의 일부분으로 포함된다.

사실 처음에는 그들의 공연이 너무나 당혹스러웠고 그다지 매력적이지도 않았다. 전통적인 방식으로 노래하는 그 중국인의 목소리는 나에게 익숙한 서구 양식의 벨칸토(bel canto) 창법보다 더욱 날카롭게 들린다. (아마도 “톡 쏜다”는 표현이 더 정확할 것 같다.) 서구적인 기대에 비추어 보면, 그들의 연기는 지나치게 멜로드라마적이다. 게다가 놀라울 만큼 강력한 음색의 그 오케스트라는 너무나 두드러져서 당혹스럽기까지 하다. 하지만 시간이 지나면서 처음에 가졌던 그러한 저항감은 점차 수그러들었고, 오히려 그 이후에는 중국 음악의 몇몇 복잡한 요소들과 뉘앙스를 이해하게 되었을 뿐만 아니라 오페라 학교의 작품과 전문 오페라 공연장의 작품 모두를 고대하게 되었다. 내가 천천히 그 음악에 빠져들게 된 것이다.

이십대 초반으로 보이는 한 젊은 여학생이 공연을 하러 체육관 중앙으로 걸어 들어왔다. 그녀가 노래를 시작한 후 몇 초 되지 않아 나는 집중하기 시작했다. 그러다 조금 후에는 곧추 앉았다. 그리고 나서 눈이 휘둥그레지고 입이 떡 벌어졌으며 전율이 일기 시작했다. “세상에!” 나는 놀라움을 금치 못했다. “지금껏 들어온 것과는 전혀 다른데. 여태 내가 계속해서 들어 온 똑같은 중국 오페라인데, 내 예상 밖의 전혀 다른 노래잖아.” 중국 오페라, 즉 생소한 음악 장르와 연주 전통에 대하여 그다지 많은 경험을 하지 않았음에도 불구하고, 나는 나의 귀와 정신, 그리고 신체를 통해 뭔가 특별한 것이 진행되고 있음을 깨달을 수 있었다(Reimer, 2003: 192-193).

중국의 오페라나 경극을 온전히 이해할 수는 없을지라도, 작품(또는 작품을 공연하는 연주자)의 완성도와 예술성을 직관적으로 파악할 수 있

다면, 그리고 그 음악적 경험의 과정 안에서 (편안하지는 않더라도) 개인 내적인 미적 경험이 이루어지고 또한 모종의 음악적 보편성을 인지할 수 있다면, 그러한 깨달음의 과정을 유의미하게 간주하는 것이 교육적인 의미를 가질 수 있다는 생각이 리머와 같은 입장에서 발견할 수 있는 생각이다.

이러한 서로 다른 생각들과 관련하여, 음악교육에서의 시민교육의 성격을 강조하는 다문화 음악교육 목적 안에는 특정한 논쟁이 숨어 있다. 그것은 ‘음악을 통한 교육(education through music)’⁴⁷⁾과 ‘음악 안에서의 교육(education in music)’⁴⁸⁾ 간의 긴장과 관련된 맥락주의와 보편주의 논쟁이다. 이 논쟁을 보다 정교하게 이해하기 위해, 연구자는 ‘다문화적’ 다문화 음악교육과 ‘다음악적’ 다문화 음악교육이라는 두 개념으로 구분하여 맥락주의와 보편주의 논쟁을 들여다보고자 한다. 간단히 비교하여 언급하면, ‘다문화적’ 다문화 음악교육은 문화적 특수성을 강조함으로써 음악교육에 있어 “문화적 이해 혹은 문화적 특수성”을 강조하는 입장이고, ‘다음악적’ 다문화 음악교육은 각 문화권에 담긴 보편성을 강조함으로써 “인간 공통성”의 자각을 강조하는 입장이라 할 수 있다. 여기서의 ‘인간 공통성의 자각’이라는 것은 다양한 문화권의 음악에 공통적으로 담긴 음악적 보편성을 인식하는 과정을 거치는 것으로, 소리 그 자체에 대한 탐색과 더불어 맥락성을 배제하지 않는 보편성을 의미하는 확장적 개념이다. 본 장에서는 이 두 개념을 검토하면서, 다문화 음악교육의 목적이 단순히 다문화적 접근으로만 규정되면 안 되고 더 나아가 다음악적 접근으로까지 나아가 규정되어야 함을 보일 것이다.

47) ‘음악을 통한 교육(education through music)’으로서 다문화 음악교육 접근은 공동체나 시민성 함양을 그 교육목적으로 강조함으로써 ‘전인적이고 사회적인 인간적 성숙’을 지향한다고 볼 수 있다.

48) ‘음악 안에서의 교육(education in music)’으로 대변되는 미학적 입장의 음악교육은 대개 음악의 보편적 속성이라 간주되는 소리에 대한 경험을 강조한다. 다문화 음악교육 맥락에서 상상해볼 수 있는 미학적 입장의 수업은, 다양한 문화들로부터 얻는 상이한 성격의 음악적 소리(sounds as music)의 경험을 통해 음악의 본질과 근원적 의미로서의 형식을 이해하고 음악이 창출하는 고유한 음악적 정서를 경험하는 것을 중요한 교육목적으로 삼을 것이다.

2. 다문화 음악교육의 맥락주의와 보편주의 논쟁: 다문화적인 것과 다음악적인 것

리머에 따르면, 다문화 음악교육 사상에 내포된 신념은 “여러 지역의 문화 혹은 그 하위문화를 대표하는 다양한 종류의 음악을 교육내용으로 포함시켜야 하며, 그렇게 함으로써 학생들은 문화적으로 규정된 것으로서 존재하는 음악의 다양한 방식을 공유할 수 있게 된다”는 것이다 (Reimer, 2003: 178-179). 그런데 이 신념과 관련하여 우리가 마주하게 될 철학적 질문들이 생겨난다. 우리는 어떻게 우리 자신의 문화가 아닌 ‘다른 문화’의 음악을 창작하고 반응하고 이해할 수 있기를 기대할 수 있는가? 만일 우리 자신의 문화가 특별한 문화적 의무를 수행해왔다면, 바로 그러한 사실 때문에 우리는 다른 문화의 방식대로 사고하고 느끼고 “존재”할 수는 없게 되는 것 아닌가?(Reimer, 2003: 178)

이 질문들과 관련하여 리머는 맥락주의와 보편주의 입장의 논의를 가능한 한 타당하고도 격렬하게 전개해 나가는 실험을 한다. 즉 맥락주의 입장에서는 “인간은 결코 해당 문화권의 구성원이 아니고서는 타 문화를 진정으로 경험할 수 없다”는 주장을 전개하고, 보편주의 입장에서는 “음악은 보편적이고 초문화적인 것이기에 모든 문화권의 음악은 모든 사람들에게 진정으로 경험될 수 있다”는 주장을 전개한다(Reimer, 2003: 179).⁴⁹⁾ 각 입장의 구체적인 주장은 다음과 같은데, 먼저 맥락주의 입장

49) 리머는 『경험중심 음악교육철학』(2003, *A Philosophy of Music Education Advancing the Vision*, NJ: Prentice Hall)의 제6장에서 맥락주의와 보편주의 입장 모두를 다음의 상상을 바탕으로 전개한다. “두 입장 모두 파푸아 뉴기니에서 온 똑같은 음반을 받아 감상하고, 자신의 주장의 근거로 삼는다. 이 음반 ‘열대우림의 목소리 (Voices of the Rainforest)’는 미국의 인류학자 스티븐 펠드(Steven Feld)가 파푸아 대 고원에서 만든 것으로, 이 지역은 고원 바닥으로부터 8,000피트 위로 높이 솟은 사화산 보사비(Bosavi)의 북쪽에 위치해 있다. 약 1,200명의 사람들이 그 열대우림 지역에 살고 있으며, 이들은 네 개의 하위 공동체로 나뉘는데, 각 공동체는 자신만의 언어를 가지고 있고 서로 다른 지형에 의거해 살고 있다. 이 공동체 가운데 하나는 칼룰리(Kaluli)족이라 불리며, 본 논의에 활용된 음반이 바로 그들의 음악이다. 이제 맥락주의자와 보편주의자 입장은 두 가지 음악을 듣게 된다. 하나는 울랄리(Ulali)라는 이름의 여성이 만들고 부른 노래이며, 다른 하나는 음악가 가이마(Gaima)가 ‘bamboo

부터 살펴보겠다.

칼롤리 사람이 아닌 우리가, 그들의 환경과 역사, 그들의 정신적, 신체적, 심리적, 정서적, 사회적 정체성에 대하여 거의 알지 못하고 칼롤리 사람의 삶을 살아보지도 않은 우리가 그들의 음악을, 아마도 다른 어떤 것보다도 더욱 직접적으로 그들의 내적 존재를 표현하는 그 음악을 이해할 것이라 기대할 수 있는가?

오늘날 차별적 언사가 금기시 되어 있는 미국에서, 서구 대부분의 나라에서, 그리고 전 세계의 여러 나라에서, 음악교육자들은 다양한 이유와 목적 하에 모든 학생들에게 다문화 음악교육을 제공하고 있다...(중략) 이러한 모든 교육활동으로부터...(중략) 학생들은 다양한 음악에 대한 예리한 감상자가 될 것이며, 그들의 음악적 취향과 선호는 크게 확장될 것이고, 자기 문화의 음악보다 더욱 많은 종류의 음악에 대하여 박식하게 됨으로써 음악 속 “세계 여행자”가 될 것이며, 또한 다양한 문화권의 사람들을 존중하고 그들에게 찬사를 보낼 것이며 동시에 수용적 태도를 갖게 될 것이다. 말하자면 그 태도는 지금 우리가 살고 있는 현대의 다문화 세계에 몹시 요구되는 “문화적 민주주의” 태도이다.

하지만...(중략) 정치적으로 올바른 이러한 시각에 담긴 난제의 핵심에는 다음과 같은 [잘못된] 가정이 존재한다. 즉 음악은 그것의 맥락 밖에서도, 다시 말하면 각각의 음악을 바로 그렇게 만드는 그것, 그 음악이 태생한 ‘문화적 토대’ 밖에서도 진정으로 이해되고 경험될 수 있다는 가정이다... 사람들이 외국 문화의 음악을 진정으로 이해할 수 있다고 생각하는 것은 극도의 결례로 해당 음악을 다루는 것이며, 그 음악의 본질적인 것을 무시하거나 부정하는 것이다. 다시 말해 그러한 생각은 그 외국 문화의 세계관과는 아주 다른 세계관을 체화한 채로 해당 음악이 가진 고유의 문화적 진실성을 무시하거나 부정하는 것이 된다...(중략)

만일 서구인에 속하는 우리가 존중심 같은 마음을 가지고 세계 여러 나라의 음악을 다루고 그것을 가르치는 방식을 다루어야 한다면, 우리는 그 음악에 그리고 그 음악을 가르치는 방식에 서구식 사고 과정을 계속해서 적용할 수는 없다... 다시 말하면 외국의 음악은 본질적으로 이질적

jaw's harp'라는 대나무 악기로 연주한 즉흥곡이다. 두 입장의 논쟁은 이 두 음악에 근거하고 있다.”(Reimer, 2003: 179).

이다. 우리가 할 수 있는 것은 그 이질적인 음악을 존중하고 소중히 여기는 것이다. 자연의 세계 속에서 다양한 종이 존재하도록 장려하듯이 우리는 다양한 음악이 존재하도록 장려할 수 있으며, 이는 문화와 자연의 각기 다양한 표현을 보존하고 보호함으로써 가능하다. 우리는 자신의 개인적인 과시를 위해 타 문화의 음악을 소유하거나 빌려올 수 있다는 생각으로 외국의 음악으로부터 사적인 이득을 취하려고 해서 안 된다. 다양성의 세계는 그저 보다 흥미로운 세계일뿐이다. 우리는 그러한 흥미로운 세계 안에서 우리의 위치를 아는 데 만족할 수 있고, 세계의 다른 부분들에 적용 가능한 기준이 무엇인지를, 또한 그러한 기준이 아닌 것은 무엇인지를 이해하는 데 만족할 수 있다. 특정 문화권의 사람들은 자신의 문화가 세계 속 다른 문화들을 규정하지 않고 규정할 수도 없다는 기초적인 교훈을 배워야 한다(Reimer, 2003: 180-184).

우선 맥락주의 입장은 “다문화 음악교육에서 학생들에게 타 문화권의 음악을 가르치는 일이 과연 해당 문화권에 대한 진정한 이해로 연결될 수 있는가?”라는 질문을 전면에 내세운다. 다시 말해, 다문화 음악교육이 특정 지역의 음악을 단순히 감상하고 연주하는 일에 머무른다면, 그리고 그러한 과정이 그 문화권의 음악을 진정으로 이해하는 방식이라고 간주한다면, 그것은 해당 문화권의 음악을 존중하고 소중히 여기는 것이 아니라 그저 그 문화 “고유의 문화적 진실성 부정하는 것”과 다름없다는 것이다. 여기서 특정 지역의 음악을 단순히 감상하고 연주하는 것이란, 그 음악의 ‘음향’ 혹은 ‘소리의 구조’에 초점을 두어 음악을 경험하고 이해하는 것으로서, 이는 그 음악을 둘러싼 ‘역사’와 ‘문화’의 이해로 확대되지 못하는 것을 의미한다. 즉 “소리로서의 접근’이 주를 이루는 다문화 음악수업이 오히려 서구와 비서구 문화 사이의 ‘다름’을 극대화시켜, 비서구 음악에 대한 관심을 이끌어내기보다는 비서구에 대한 거부감과 거리감을 만들어내는 부정적인 결과를 초래할 위험마저 내포하고 있다 (김성혜, 2011: 10)”는 것이다. 이러한 논리는 음악의 보편성으로 간주될 만한 ‘소리의 구조’라는 요소가 오히려 문화적 특수성을 부각시켜 인간의 보편적인 음악적 경험을 뒷받침하는 것으로 보기 어렵다는 것으로 해석된다.

그리고 그러한 ‘소리로서의 접근’이 초래하는 다름의 극대화는 “음악적 취향과 미적 판단이 특정 사회 혹은 특정 시대의 가치관(예를 들어 서구 제국주의 담론)을 정당화하는 권력지향성을 띤다(김성혜, 2011: 14)”는 사실을 내포한다. 결국 맥락주의자들은, 우리가 다른 문화를 “무례하게” 대해서는 안 되며 문화적 특수성을 간과해서도 안 되고 우리 자신의 문화적 이해에 따라 다른 문화를 이해해서도 안 되며 우리 자신의 역사적 맥락과 전통에 의거하여 다른 문화를 해석해서도 안 된다고 주장할 것이다. 또한 그들은 우리가 여러 문화/하위문화 간의 정치적 불평등을 고려해야 하며, 그에 따라 음악적 경험의 보편성을 상정하거나 “동등한 관계”라는 허구적 의제에 기초하여 각각의 음악 장르를 다루는 것이 불가능하다고 주장할 수 있다. 또 그 입장에 따르면, 가능한 한 우리는 이질적인 문화들의 특수성[다원성]을 존중하려고 애쓰고 그것을 우리의 방식으로 규정지으려고 하지 말아야 하는데, 그 이유는 다음과 같이 해석될 수 있다. 첫째, 각각의 “서로 다른” 문화는 그 공동체에 속한 구성원들의 의식에 영향을 주고, 그들로 하여금 그들의 고유한 “정체성”—인간성의 아주 근원적이고 근본적인 수준으로서의 정체성—을 형성하도록 만들기 때문이다. 둘째, 서로 다른 문화 공동체가 만나고 갈등하는 상황에서는 일종의 식민적 지배 형태의 문화적 억압과 복속 같은 것이 이루어질 수밖에 없기 때문에, 우리는 여러 문화/하위문화 간의 정치적 불평등을 고려해야 하고 그것을 극복하고자 가능한 한 이질적인 문화들의 특수성을 존중해야 한다는 것이다.

이와 대조적으로, 보편주의 입장의 주장은 다음과 같이 제시된다.

파푸아 뉴기니의 칼룰리족 사람들의 이 음악은 우리가 음악이라 부르는 보편적 현상의 매우 다양한 표현들 가운데 하나이다...(중략) 이 두 음악 작품을 감상할 때, 우리는 즉각적으로, 직관적으로, 그리고 확신을 가지고 우리가 듣고 있는 것이 ‘음악’이라는 것을 안다. 우리는 칼룰리 사람들의 삶에 대하여 상세하게 아는 바가 거의 없다. 하지만 그들의 음악을 듣자마자, 우리는 자동적으로 그들에 관한 몇 가지 본질적인 것들을 알게 된다.

먼저 우리는 그들이 인간이라는 것을 알게 된다. 음악은 인간이 세계 속에서 행동하는 근원적 방식이며, 이 두 음악이 우리에게 직접적으로 알려주듯이, 칼롤리 사람들은 그들 삶의 본질적 요소로서 음악적 능력과 음악 창작의 욕구를 다른 모든 인간과 공유한다.

또 우리는 그들이 사회적 존재라는 것을 알게 된다. 우리가 모든 시간과 장소 속에서 음악을 경험함으로써 아는 것처럼, 칼롤리 사람들에게 있어 음악은 곧 하나의 공유된 경험이다. 그러한 경험 속에서, 칼롤리 사람들은 이 두 음악에서와 같이 혼자서 연주하거나 혹은 여러 사람과 더불어 연주한다. 그들은 내적인 경험에 형식을 부여하는 방식으로, 또 그 내적인 경험을 자기 자신과 타인에게 드러내는 방식으로, 그리고 공유된 내적 경험의 공동체를 형성하는 방식으로 음악을 사용하며, 이때 음악은 공유된 내적 경험의 구체적 현현이다...(중략)

칼롤리 음악과 같은 외국의 음악은 “기능적”이지만 서구의 음악은 “음악적”이거나 “미적”이라는 부정확한 개념을 갖게 되는 것 역시 타 문화에 대한 서구인들의 무지에서 비롯된 것이다. 이러한 구별은 완전히 잘못된 생각인데, 우선은 근본적인 문제들에 관하여 사실상 “그들”과 “우리”가 존재한다는 생각, 그리고 서구의 음악은 다른 사회의 음악만큼 기능적이지 않다는 생각이 잘못되었기 때문에 그러하다. 음악은 언제나 모든 문화에서 공유되는 다양한 방식으로 인간의 욕구 충족에 기여한다...(중략) 모든 사람은 주변 환경이 어떠한 그리고 주위의 활동이 어떠한든, 자기 느낌의 경험을 풍부하고 깊이 있게 만드는 음악의 내적 힘 때문에 그 음악에 반응하고 그 음악의 의미를 찾으며 또 그 음악을 소중히 여긴다...(중략)

음악 감상이나 작곡 또는 연주를 할 때, 특정 문화의 구성원이 아닌 사람이 그 문화의 음악을 공유[감상, 작곡, 연주]할 수 있기 위해서는 해당 음악에 대하여 얼마만큼 알아야 하는가? ‘음악이 특정 문화와 너무나 긴밀히 연결되어 있어서 해당 문화권의 사람들을 제외하고는 그 누구도 그 음악을 충분히 이해할 수 없다’고 생각하는 것은 그릇된 통념이다. 물론 문화는 자기 문화권의 음악에 고유한 특성을 부여하지만, 음악은 언제나 그 문화적 특성의 한계를 초월한다. 왜냐하면 그 음악은 고유한 특성을 가짐과 동시에 보편적이고, 음악적으로 규정된 속성들을 공유하며, 이런 저런 음악 문화로부터 독립적이기 때문이다. 좀 더 강하게 말하면,

모든 음악은 “실제 세계를 이해하는 데 영향을 주고 또 그 실제 세계에 적응하는 데에 영향을 주는 기초적인 인간 의식의 과정과 사회적 과정의 예들이다.”⁵⁰⁾ 따라서 음악은 대개 사회적 맥락으로부터 독립적이다. 음악은 그 자체의 생명을 가지고 있다. 그러므로 음악은 ‘음악’으로 간주될 때 보편적으로 공유 가능해진다(Reimer, 2003: 185-187).

맥락주의 입장과는 대조적으로, 보편주의 입장은 타 문화권의 이국적인 음악을 경험할 때 인간 존재의 공통성의 경험을 강조하는 것으로 보인다. 이 입장에 따르면, 다양한 문화권의 여러 음악 장르와 양식을 경험하는 중에도 우리는 보편적인 음악적 경험을 공유하게 되는데, 그것은 ‘음악’이라 명명할 수 있는 소리에 대한 경험, 그 음악을 창조하고 향유하고 공유하는 ‘인간적’ 삶, 그리고 인간의 감정과 느낌을 구현하는 다양한 형태의 ‘음악적 형식’ 등이다. 이러한 요소들을 강조하는 보편주의 입장은 “소리적 이해(sonic understanding)”에 초점을 두어 다양한 문화권의 음악을 경험할 것을 촉구한다고 볼 수 있다. 다시 말해 보편주의 입장은 일차적으로 “음악으로서의 소리(sounds as music)” 혹은 “음악적 소리(musical sounds)”라는 요소에 강조점을 둬으로써, 어느 문화권에서든 ‘창조된 음악’이라는 현현이 인간 삶의 보편적 현상임을 강조하고, 따라서 타 문화권의 사람들에게도 “오로지 음악만을 통해서도” 그 음악이 어느 정도는 공유되고 인정되고 이해될 수 있다고 말할 것이다.

앞서 언급한 것처럼, 리머와 같은 후자의 입장은 음악적 경험의 교육적 가치가 ‘느낌의 경험을 통한 정서적 앎’이 이끄는 개인적인 의미 부여의 과정과 자기이해에 있다고 주장한다 볼 수 있을 것이다. 그리고 이러한 입장과 대조적인 전자의 맥락주의 입장은, 음악 내적인 앎에 대한 지나친 강조가 자칫 음악 문화의 정체성과 공동체적 소통을 간과하고 학생으로 하여금 개인의 주관적 경험으로 침몰하게 만든다고 비판할 수 있다.

결국 다문화 음악교육 논쟁 안에 내재한 보편주의와 맥락주의 논쟁을

50) Dane L. Harwood(1976), “Universals in Music: A Perspective from Cognitive Psychology,” *Ethnomusicology*, 20, 531 (as cited in Reimer, 2003: 187).

통해 이끌어낼 수 있는 질문은 다음과 같다. 다문화 음악교육은 다른 나라의 음악을 배우는 학습자가 공동체의 정체성이나 문화적 특수성에 부합하는 인간이 되는 것을 목적으로 해야 하는가, 아니면 음악을 통해 전 인류의 보편적 특성을 감지하고 개인 내적인 풍요로움과 비판적, 반성적 의식을 함양하는 것을 목적으로 해야 하는가?

한편 위와 같은 질문은 ‘우리나라 전통음악은 왜 배워야 하는가?’ 라는 질문과도 연관되는 것으로 보인다. 즉 우리나라의 전통음악은 우리의 민족적 정체성을 확고히 하기 위해 배워야 하는가, 아니면 우리 민족의 음악적 정체성을 통해 보다 확장된 음악적 감수성을 개발하기 위해 필요한 것인가?

오늘날 한국 사회에서 실천되는 다문화 음악교육은 다분히 맥락주의적이라 볼 수 있다. 다문화 음악교육은 시민교육의 성격을 지니는 다문화교육과 음악적 경험의 특수성과 심미성을 강조하는 음악교육이라는 두 가지의 뿌리를 동시에 지니고 있음에도 불구하고, 교육 현장에서 교사들이 행하는 다문화 음악교육 실행 안에서는 여전히 해당 악곡을 둘러싼 사회-문화적 토대에 대한 이해가 핵심적인 교육의 내용으로 간주되고 있기 때문이다. 그래서 다문화 악곡과 관련한 가사의 의미를 이해하는 것과 해당 문화권의 사람들이 공유하는 공동체적 특수성에 대한 이해 등 ‘언어적 지식’이 학생들의 학습 경험을 주요하게 매개할 수밖에 없는 음악 수업이 보통의 음악 수업과는 구별되는 특별한 목적을 가지고 진행된다. 그렇다면 이러한 맥락주의적 성격의 다문화 음악교육이 좀 더 보편주의적인 성격을 함의하는 방향으로 선회된다면, 어떤 교육적 가치가 그러한 교육 안에 포함되어야 하는 것일까?

이와 관련하여 특별히 보편주의 입장에서 생각해보아야 할 것은, 다문화 음악교육 맥락에서 보편성의 획득은 무엇을 의미하는가 하는 것이다. 다시 말해 **보다 포괄적 의미로서의 보편성**의 획득, 즉 동시대 다문화 음악교육에서 새롭게 추구될법한 조화의 방식으로서 ‘맥락적 앎과 음악 내적인 앎이 보편성이라는 가치 안에서 조화를 이룬다는 것’은 무엇을 의미할까? 리머에 따르면, 음악을 포함한 예술작품을 대할 때 대체로

우리가 경험하게 되는 것은 “정서적인 어떤 것 혹은 정서적 존재 (affecting presence)”로서, 그것은 예술작품을 둘러싼 사회적 기능의 수준을 넘어서서, “사회적 실존을 가능케 만드는 심오한 조건들을 보여주는” 수준에 이르는 것이다(Reimer, 2003: 177). 그리고 여기서 음악의 맥락성과 음악 내적인 삶이 보편성의 가치 안에서 조화를 이룬다는 것은, 인간 의식을 형성하는 속성들을 발견하는 과정에서 “외견상 보이는 맥락적이고 고유한 음악적 현상을 이해함으로써 궁극적으로 그것에 내재하는 정동(情動), 즉 느낌이라는 보편적 속성을 이해하는 것”을 의미한다. 그럼으로써 외견상 서로 구분되는 것으로 비춰지는 대상이 “정서적인 어떤 것(정서적 존재)”라는 인간 삶의 공통성을 발견하는 통로가 된다는 것을 이해하게 되는 것이라 볼 수 있다. 이러한 음악적 이해는 우리의 인간성(인간 본질)을 이해하는 방식으로도 이야기될 수 있다.

얼마 전 교회에서 국악을 전공하는 한 친구가 피리로 찬송가를 연주한 적이 있다. 나는 그 연주에 큰 감동을 받았고, 어쩌면 피리라는 악기가 피아노나 바이올린 등 어떤 악기보다도 더 애절하고 절묘하게 그 찬송가를 표현할 수 있었다는 생각도 들었다. 찬송가는 서양에서 들어온 종교음악이고, 피리는 우리나라의 악기이다. 전혀 맞지 않을 것 같은 두 가지가 만나서 들려지는 이 음악이 누군가에게는 감동을 주고 가슴을 먹먹하게 한다. 이것은 음악에서 중요한 것이 문화와 같은 요소가 아니라, 음악을 연주하는 사람의 해석과 표현, 그리고 감상자가 느끼는 체험 등의 보다 본질적인 요소에 달린 것이기 때문이다(김주현, 2017: 2).

우리나라 사람이라면 우리나라의 역사에 대해 알고 그 배경 속에서 발전해온 판소리에 대해 알고 있을 것이다. 영화 서편제의 한 장면에서 아버지가 송화에게 “가슴을 칼로 저미는 한이 사무쳐야 소리가 나오는 법이여”라고 말한다. 우리나라의 판소리에선 다른 문화에서는 찾아볼 수 없는 ‘한’의 정서가 담겨 있다. 그리고 우리가 판소리를 볼 때에는 소리에서 표현되는 ‘한’을 느끼며 판소리를 감상한다. 그렇다면 우리나라의 ‘한’을 전혀 모르는 외국인들은 우리의

판소리를 듣고 아무것도 느끼지 못할까?

그렇지 않다. 실제로 외국인들 중에서 판소리를 듣고 깊은 감명을 받아 판소리에 대해 많은 관심을 기울이는 사람들이 많다. 그들 중에서는 ‘한’이라는 정서를 알고 판소리를 들은 사람도 있지만, [한의 정서를] 전혀 모르는 상태에서 판소리를 들었을 때 판소리 자체에서 주는 음악적 힘을 느끼고 이후에 ‘한’을 알게 된 사람들도 있다. 독일에서 연극학 박사 과정을 이수하며 현재 주한 독일문화원에 근무하는 이안 코이츨베악 씨는 <심청가>의 줄거리를 전혀 몰랐지만 판소리를 음악적으로 느끼며 다섯 시간동안 음악에 매료되었다고 한다. 물론, 그가 판소리를 듣고 줄거리도 모르던 심청가의 내용을 이해하여 감동을 받은 것은 아닐 것이다. 다만, 음악 자체가 주는 **느낌**과 음악에 드러난 우리나라 **특유의 정서**가 그를 다섯 시간 동안 음악을 느끼게 한 힘이었을 것이다(조은아, 2017: 1).

그렇다면 더 나아가 다문화 음악교육에서 맥락적인 것에 근거하여 내적인 느낌의 세계를 확장하려면 어떻게 해야 하는가? “음악 안에서의 교육(education in music)”은 음악 내적인 **앎(knowing within music)**을 더욱 강조함으로써 자아의 성장과 확장에 방점을 찍는다는 점에서 분명 “음악을 통한 교육(education through music)”과 구분된다. 이때의 전제 조건은 모든 학생들에게 제공되는 음악의 장르와 양식은 폭넓고 확장적인 것이어야 한다는 점이다. 왜냐하면 학생의 성장은 편협한 음악적 경험에 의거할 수 없다고 볼 수 있기 때문이다. 따라서 다문화 음악교육 안에서는 다양한 음악에 대한 경험이 필요하고, “다음악적인” 다문화 음악교육이 필요하다. 이와 관련하여 리머는 다음과 같이 말한다.

그렇다면 사람들이 음악적 실재의 다른 방식, 즉 영혼이 성취되는 다른 방식을 어느 정도로 진실되게 경험할 수 있는가? 그 답은 명백하다. 어느 정도는 경험할 수 있다. 드문 경우를 제외하고는 완전히 경험하는 수준도, 전혀 경험할 수 없는 수준도 없다. 재차 강조하지만, 이것은 드문 경우들을 제외하고 하는 말이다. 이는 “다음악주의(multi-musicalism)”에 대한 우리의 노력이 어느 정도는 이루어져야 함

을 강조하는 것이다. 그 “어느 정도”라는 것에 덧붙여지는 모든 것들이 타 문화의 음악을 경험하는 그 자아를 확장시킨다. 자신의 자아를 타자의 자아로 대체하는 것이 아니라 그 타자의 자아를 자신에게 부가하는 정신 속에서, 타 문화 음악에 대한 연구는 그 연구에 참여하는 모든 이들의 영혼을 풍성하게 만든다(Reimer, 2003: 191).

그런데 여기서 학생들이 경험하는 다음악적인 음악적 경험은 그들[학생들]에게 익숙하지 않은 낯선 음악적 경험으로서, 그것은 “타자성”을 경험하는 것이고 동시에 음악의 “보편성(소리, 구조화된 형식, 의미)”도 경험하는 것이어야 한다. 이때의 음악적 경험의 보편성은 불평등한 정치적 관계에 따라 자리매김된 이전의 공통성[개성의 상실]으로서의 보편성이 아니라 맥락성(문화적 토대)과 개별성을 내재한 보편성이라 할 수 있다. 다시 말해, 그것은 문화적 특수성과 차이를 인정하는 보편성인 것이다. 따라서 서로 구별되는 차이 속에서도, 즉 음악의 특수성 속에서도 인간 공통성의 발견 가능성을 강조하는 보편주의 입장의 다문화 음악교육 접근은 이전의 맥락주의적인 다문화 음악교육 방식보다 확장된 자아성(selfness)을 형성한다고 말할 수 있다.

이렇듯 맥락성과 보편성의 상호작용(혹은 타자성과 자아성의 상호작용)을 고려하는 ‘다음악적인’ 음악지도는, 기존의 정전(canon)으로 간주되어 온 18-19세기 클래식 음악을 포함하여 비교적 다양한 음악적 장르를 탐색하는 것이 되어야 한다. 그리고 그러한 음악들의 복잡한 사회-문화적 토대를 더 많이 이해함으로써 또 다른 폭과 깊이의 음악적 의미를 경험하는 것이 되어야 한다. 그러나 여기서 우리는 선택의 문제에 직면하게 된다. “전 세계에 존재하는 매우 다양한 음악 장르 가운데, 우리는 제한된 음악 수업 시간 안에서 어떤 음악을 선택해야 하는가?” 이는 다문화 음악교육의 핵심적인 질문이기는 하지만, 그것은 교육내용의 선정과 구조화의 논의를 이끄는 것이기에, 본고의 철학적 논의 범주 밖에 있다. 다만 우리가 여기서 고려해야 할 것은, 보다 다양한 음악을 가능한 한 보다 깊이 있게 경험할 수 있는 기회를 모든 학생들에게 제공해야 한다는 것이다.

또 한편 리머에 따르면, 우리가 학생들에게 가르쳐야 할 인간 조건의 역설적인 본질은 “음악적 의미의 창조가 인간의 보편적 욕구이며, 그 음악적 의미는 문화 안에서 창조된다는 것이고, 각 개인이 음악적 의미를 발견하고 공유한다는 사실”이다(Reimer, 2003: 191). 우리가 이러한 역설을 깨닫게 될 때, “다음악적인” 다문화 음악교육에서 보편성과 맥락성의 상호 연결이 그것을 체화하는 학생들에게 보다 완전한 음악적 경험과 자아실현의 가능성을 제공할 수 있다는 것을 알게 될 것이다.

결론적으로, 다문화 음악교육은 음악과 관련된 맥락적 지식, 즉 특정 주제나 내용을 중심으로 공동체의 문화적 정체성과 소통을 강조하는 교육인 “다문화적” 교육으로 충분인가? 아니면 다양한 문화권의 음악이 가지는 소리 그 자체(소리, 근원적 의미의 형식, 의미)에 대한 내적인 탐색을 통해 인류의 보편성을 감지하고 학생의 자기이해의 확장을 강조하는 교육, 즉 “다음악적” 교육으로까지 나아갈 수 없는가? 다음악적인 것 안에서 음악적 경험의 보편성[소리, 인간 내면 욕구의 형식적 구현, 인간이 부여하는 의미]을 경험하는 것은 곧 인간 존재의 공통성을 경험하는 것과 같다. 동시대 다문화 음악교육은 문화의 맥락성(차이)에 초점을 두는 “다문화적”인 것을 넘어서, ‘맥락성과 보편성의 상호작용’을 의미하는 “다음악적”인 것이 됨으로써 음악의 보편성을 보다 많이 경험하는 교육이 되어야 하고, 더 나아가 그 경험은 음악적 의미를 발견하는 주체적인 인간의 개별성까지도 인식할 수 있는 경험이 될 필요가 있다. 궁극적으로, 다음악적인 것의 가치에 근거한 동시대 다문화 음악교육의 목적은 음악적 느낌을 의미 있게 경험함으로써 인간 삶의 보편성을 발견하고 음악적 경험의 보편성을 감각하는 것, 그리고 궁극적으로 자기이해—그러한 음악적 경험을 하는 자기 자신을 의식함으로써 얻는 자기이해(self-understanding)—를 심화할 수 있는 것이어야 한다.

3. 균형 있는 다문화 음악교육의 필요성

다문화 음악교육에서 경험하는 ‘음악적 경험’의 본질에 대한 해명은 맥락주의와 보편주의의 두 입장 가운데 어느 하나라도 포기하지 않는 것, 곧 맥락성과 보편성의 조화와 균형을 이야기하는 것이라 할 수 있다. 그것은 곧 “문화로서의 접근”과 “소리로서의 접근”의 긴장 관계를 갈등 관계로 보지 않고, 더 나은 해결의 과정으로 보는 것을 의미한다고 볼 수 있다.

그런데 이 논의와 관련하여 궁극적으로 고려하게 될 문제는 타 문화권의 음악을 포함한 “음악 그 자체”에 대한 이해이고, 이는 음악적 경험 혹은 음악적 이해라는 것이 결국 무엇을 의미하는 것인가에 대한 질문과 관련된다. 즉 음악 그 자체에 대한 내적인 이해가 맥락적 요소와 어떤 관계를 맺고 있는가 대한 질문에 대해 어떤 대답을 제시할 수 있는지가 중요한 쟁점이다. 이와 관련하여 아놀드 쇤베르크(Arnold Schönberg)는 다음과 같이 언급한다.

나는 몇 년 전 평소 잘 알던 슈베르트(F. Schubert)의 리트에서 가사를 이루는 시의 내용을 전혀 모르고 있었음을 깨닫고 아주 부끄러웠다. 그러나 그 시들을 읽고 나서 알게 된 것은, 내가 그 시를 통해 리트를 더 잘 이해하게 된 것 역시 아무것도 없다는 사실이었다. 왜냐하면 그 시를 읽고 나서도 나만의 리트 연주방식을 바꾸어야 할 필요성을 발견하지 못했으니까. 아니, 오히려 그 반대였다. 나는 내가 말로 표현된 생각의 표면에 고착할 때보다 오히려 시를 알지 못했을 때 더욱 그 진정한 의미를 깊이 파악했던 것을 느꼈다. 이런 경험보다 더욱 결정적인 일이 하나 있었다. 그것은 내가 많은 리트를, 첫 음에 빠져든 뒤 그 후에 진행될 시적인 과정에 대해서는 조금도 고민하지 않고 끝까지 곡을 완성하고 나서 며칠이 지난 뒤에야 내 리트의 시적인 내용이 무엇인가 하고 살펴본다는 것을 새삼 알게 된 일이다. 여기서 아주 놀라웠던 것은, 첫 시작음에 마음이 움직여 그 다음에 무엇이 필연적으로 뒤따라 나와야 하는가를 저절로 알아차리게 될 때보다 내 자신이 더 시인다웠던 적은 없었다는 사실이다(Kandinsky, 1965: 72-75).

그렇다면 다문화 음악교육의 논의에서도, 음악적 경험은 음악 그 자

체에 대한 내적인 이해와 멀지 않을 수 있음을 알 수 있다. 음악적 경험의 본질은 음악적 소리, 즉 구조화된 소리 그 자체에 대한 경험을 가지고도 의미를 찾을 수 있으며, 이는 음악의 내재적 의미에 대한 탐색과 관련된다고 볼 수 있다. 하지만 조심해야 할 것은, 다문화 음악교육에서 맥락적 이해 없이도 음악 내적인 이해가 가능할 수 있다는 주장이 설득력을 얻을 수 있다는 것이 아니라, (너무나 당연하게도) 맥락성에 근거한 음악을 이해하는 과정에서 본질적인 것은 다름 아닌 음악 내적인 경험일 수 있다는 주장이 설득력을 가질 수 있다는 것이다.

맥락성과 보편성의 상호작용을 의미하는 “다음악적”인 것의 의미를 해석하기 위해 연구자는 리머의 『경험중심 음악교육철학』(*A Philosophy of Music Education: Advancing the Vision*)에서 논의하는 시너지스틱 접근(synergistic approach)을 주요하게 살펴보고자 한다. 리머는 시너지스틱 접근에 대해 이야기하면서, 특별히 포스트모더니즘의 경향과 그것의 명제들, 그리고 그 경향이 음악을 포함한 예술에 어떤 영향을 주었는지 이야기하고, 음악교육과의 관련 속에서 포스트모더니즘의 가치를 어떻게 해석하고 수용할지 논의한다. 리머는 미적 가치를 함의한 모더니즘의 가치를 유지하면서도 그 모더니즘의 가치까지도 하나의 요소로 포함된 포스트모더니즘의 가치를 인정한다. 다시 말해 본질주의와 극단적 상대주의라는 양극단은 지양하면서도 그 사이의 무수한 스펙트럼을 인정하며, 때로는 기존의 보편주의와는 다른 새로운 의미의 ‘보편적 가치를 지닌 다원주의’를 주장하는 것이다(김경화, 2015: 75). 결국 리머가 말하는 시너지스틱 접근은 이분법적이고 양자택일적인 사고방식을 지양하는 접근으로서, 기존의 모더니즘적 가치가 표방했다고 여겨지는 어떤 주의(-ism)나 고정적이고 독단적인 입장에 반대한다(김경화, 2015: 76).

게다가 시너지스틱 접근은 극단적 다원주의와 구분되는 입장이다. 극단적 다원주의 입장은 모든 입장에 대해 무엇이 더 나은 입장인가에 대해 이야기하지 않으며 그저 상대주의적인 다양성 속에서 충돌 없이 살아갈 것을 강조한다. 다시 말하면 극단적 다원주의 입장에서는 다양한 가치들 간의 갈등 자체를 무의미한 것으로 간주한다. 하지만 시너지스틱

접근은 다양한 가치들 간의 공존을 인정할 뿐만 아니라 여러 가치들 간의 상호 갈등이 생겨나는 경우를 배제하지 않으며 동시에 그러한 갈등조차 의미 있는 것으로 간주한다. 그러면서도 가능하다면 가치 갈등의 상황을 극복할 수 있는 보다 나은 입장을 선택하는 것을 추구한다. 말하자면 그것은 다원적 가치를 인정하면서도 동시에 어떤 가치나 신념의 필연적 대립 상황에서는 그것을 조화시키기 위한 작업을 시도하는 것이다(김경화, 2015: 79). 그런 의미에서 시너지스틱 접근은 구성원들의 적극적인 의사소통의 과정을 전제로 한다고 볼 수 있다. 그리고 그러한 의사소통 과정을 함의한 시너지스틱 접근은 다원화된 오늘날의 사회에서 우리가 가져야 할 ‘태도’로도 이해될 수 있다.

리머에 따르면, “맥락주의자와 보편주의자 사이의 논쟁은 인간 조건에 관한 본질적인 논제를 불러일으키는데, 그 논제는 자아성(selfness) 및 타자성(otherness)에 관한 문제이다. 우리의 실재는 도대체 어디에 놓여 있는가? 우리의 차이 속에 있는가, 아니면 공통성에 있는가?”(Reimer, 2003: 189) 이러한 핵심 질문을 던지면서 리머가 보여주는 시너지스틱 해결(synergistic resolution)은, 역설적이게도 우리 인간 삶이 다차원적이기 때문에 맥락주의와 보편주의 주장 모두 인간 삶의 조건 안에 통합될 수밖에 없다는 논리로 표현된다. 그리고 “두 입장 모두 어떤 면에서는 똑같이 타당해야만 하며...(중략) 제각기 진실의 일부분을 보여준다”는 명제로 표현된다(Reimer, 2003: 190). 이런 방식의 대답은 두 입장을 조화시키는 실천적인 방식을 제안하는 것이 아니며, 맥락주의와 보편주의가 서로 상반되는 입장이라는 가정에 근거하지도 않는다. 그것은 오히려 두 입장이 필연적으로 조화되어야만 하는 불안정한 조건 위에 놓여 있다는 근원적인 존재론적 불완전성의 조건에 의지하여 피력된다. 다시 말해 인간의 존재론적 조건 자체가 맥락적이고 보편적이고 한편으로 개별적인 것이기 때문에, 이러한 세 가지 조건들[맥락적, 보편적, 개별적 차원] 가운데 어느 하나라도 부재하거나 경시될 경우 “인간의 보다 완전한 자아실현”(Reimer, 2003: 190)은 불가능하다는 것이다. 따라서 인간 삶의 맥락적인 것과 보편적인 것은 상호 분리되고 갈등하는 관계에 있는

것이 아니라, 인간 삶에 있어 자연스럽게 통합되어야 할 위치에 있는, 그래서 그것의 통합이 자연스럽게 인간의 보다 완전한 자아 성장에 기여하게끔 위치 지어져 있는 조건들인 것이다. 이러한 시각에 근거하여 리머는 우리가 맥락주의와 보편주의의 입장을 바라보는 시각 자체를 변화시킬 것을 요구한다. 즉 맥락주의와 보편주의는 상호 모순되는 양 극단에 있는 것이 아니라, 그 두 가지가 상호작용함으로써 우리 삶에 다양한 방식으로 영향을 주는 상호보완적 관계에 있는 것이다. 그것은 특수성의 보존과 극대화를 이룩과 동시에 특수성 충만한 보편성을 추구하는 것이라 볼 수 있다.

이러한 시너지스틱 해결 안에서 우리가 취할 수 있는 태도는 한 쪽의 입장만을 독단적으로 관철시키는 태도가 아니라, 각각의 특수한 맥락에서 대화와 상호작용의 과정을 통해 바로 그 맥락에 가장 적합한 최선의 조화 방식을 찾고자 하는 태도이다. 그렇다면, 리머의 제안에 담긴 함의는 다음과 같이 해석될 수 있다. 즉 맥락주의와 보편주의의 시너지스틱 해결은 우리로 하여금 교육의 목적과 내용의 측면에서 ‘무엇을 왜 가르쳐야 하는가의 질문’에 대해 구성원들의 다양한 입장을 확인하고 이해하는 과정을 거칠 수 있게 하며, 소통을 바탕으로 한 합의(consensus)를 이끄는 공감대(collective empathy)를 형성할 수 있게 하고, 극단적 상대주의나 회의주의에 빠지지 않게 하면서 공동의 교육목표를 추구할 수 있게 한다는 것이다. 궁극적으로 맥락적 가치와 보편적 가치 둘 중 하나가 포기되거나 격하되지 않으면서 두 입장이 상호작용할 수 있게 하는 것이 시너지스틱 해결의 중요한 역할이다.

그렇다면 ‘맥락주의와 보편주의가 균형을 이루어야 하는 이유는 무엇인가?’라는 질문과 관련하여, 그리고 리머의 생각을 분석한 이후에 제기할 수 있는 또 다른 질문은, ‘맥락주의와 보편주의가 그 자체의 존재론적 불완전성 때문에 필연적으로 상호작용해야 한다면 그 각각에 내재한 한계는 무엇일까?’ 하는 것이다. 우리는 왜 동시대 다문화 음악교육 담론에서 맥락주의와 보편주의가 조화되어야 한다고 주장해야 하는가? 한쪽의 입장에만 근거했을 때 생겨날 몇몇 문제점을 인간의 경험과 자아정체성

형성의 맥락에서 생각해보면 그 이유를 발견할 수 있을 것 같다.

첫째, 맥락성(혹은 차이)에만 근거할 수 없는 이유는 아마도 다음과 같은 생각에 기초할 수 있을 것이다. 인간이 갖는 자아의식(자아상)은 어느 정도 안정되어 상태에 있는 것이라 할 수 있다. 우리가 갖는 개념이라는 것은 일련의 사태 가운데 공통적인 것을 바탕으로 일반화시킨 것이기 때문이다. 따라서 자아 정체성의 형성은 다양한 인간 경험의 통일화, 안정화를 요구한다. 그것은 곧 인간 경험의 보편성에 대한 요구이기도 하다. 음악교육 맥락에서 음악적 경험을 포함한 다양한 문화적 경험이 학생 자신에게 의미화 되고 통합된 자아로서 “보다 나은 자아” 형성에 기여하려면, 그리고 타자와의 공통점을 기반으로 소통할 수 있으려면, 그 문화적 다양성⁵¹⁾을 통합하여 기존의 자아정체성(자아상)과 상호 연관시킬 수 있도록[즉 다양성과 의식적으로 상호작용할 수 있도록] 해야 한다.

둘째, 인간 성장의 맥락에서 보편성(다시 말해 공통성)에만 의거할 수 없는 이유는 다음과 같은 생각에 기초할 수 있을 것이다. 일찍이 클라우스 몰렌하우어(Klaus Mollenhauer)는 “교육학적 맥락에서, 도야의 과정은 시간적 단계화를 요구하고, 특히 도야의 운동은 (미래의 것에 대한) 시간적인 선취[예견]을 요구하며, 따라서 이미 한 걸음 자기 자신을 넘어서 있어야 한다는 사실로 인해 (학생의 자아 정체성은) 가변적이다”라고 주장하였다(Mollenhauer, 1985: 207). 이러한 생각에 비추어보면, 교육적 맥락에서 음악적 경험의 의미는 새로운 음악적 경험과 그것에 대한 지각에 의해 계속해서 변화되고, 그에 따라 학생 자신의 자아정체성을 재조직화할 것을 요구한다. 동시에 새로운 음악적 경험의 사태들은 학생 자신의 자아상을 수정하도록 요구한다. 게다가 보편성은 계속해서 “변화의 요구”를 동반한다. 왜냐하면 보편적이라 지칭되는 가치 역시 그것이 “고립되지 않기 위해” 계속해서 맥락적인 것들(혹은 새로운 경험)과 상호작용해야 하기 때문이다.

결론적으로, 균형 있는 다문화 음악교육의 실행이라는 것은 학생들이 경험하는 음악적 경험의 본질을 구성하는 요소 가운데 중요한 부분을 차

51) 문화적 다양성은 기본적으로 실질적 차이/구별을 전제한다.

지하는 것이 바로 문화적/음악적 특수성(맥락성)과 인간 삶의 보편성(음악의 보편성)의 상호작용이라는 것이며, 그것은 타자성과 자아성의 상호작용을 경험함으로써 새로운 의미의 보편성을 획득하는 과정을 경험하는 교육적 실행이 될 수 있다는 것이다. ‘다문화적’ 다문화 음악교육이 문화적 특수성을 강조하는 패러다임으로 이해될 수 있고, ‘다음악적’ 다문화 음악교육이 문화적 보편성을 강조하는 패러다임으로 이해될 수 있지만, 여기서의 ‘다음악적’ 다문화 음악교육은 맥락성이 담긴 보편성을 의미하는 것이며 이는 소리적 이해에 근거하여 다양한 문화권의 음악에 내재한 음악적 보편성을 이해하는 과정이 되고 더 나아가 인간 공통성의 자각을 이끌어내는 과정이 된다는 것을 알 때, 맥락주의와 보편주의 논쟁은 동시대 다문화 음악교육의 방향을 재고할 수 있는 핵심 고리가 될 수 있다.

이러한 리머의 시너지스틱 접근에 입각하여 다음 장에서는 다음악적 접근의 다문화 음악교육의 한 가지 전망으로서 리머의 ‘느낌의 교육’의 개념을 소개하고자 한다. 이것은 맥락주의와 보편주의를 모두 끌어안되, 이 둘 간의 긴장 또한 인정하는 음악교육 목적과 접근의 이론적 토대를 제공할 것이다.

IV. 베넷 리머의 ‘느낌의 교육’

1. ‘느낌의 교육’의 의미와 교육적 가치

앞선 논의에 이어, 연구자는 리머가 제안하는 ‘느낌의 교육’이 다음악적 다문화 음악교육의 새로운 접근으로 제안될 수 있다는 점을 주장하고자 한다. 즉 리머의 ‘느낌의 교육’은 어떻게 다음악적 다문화 음악교육과 연결될 수 있으며, 그것이 어떻게 새로운 교육적 가치를 제안할 수 있는가?

우선 다음악적인 음악적 경험에 대해 논의한 이전 장의 내용을 상기하면, ‘다음악적인 것’으로 접근하는 다문화 음악교육은 음악적 소리의 느낌에 대한 경험이 본질이 되는 접근이라 말할 수 있다. 다시 말해, 그것은 학생들로 하여금 낯선 음악을 경험하게 함으로써 문화적 특수성을 경험하게 하는 것이면서도 ‘소리’ 그 자체가 주는 특유의 정서와 그에 따른 음악적 느낌의 경험을 가능케 하는 것으로서, 음악의 특수성에 따른 차이 혹은 맥락성을 인정하는 것을 넘어서서 서로 다른 공동체에 속한 개개인이 느낌으로 연결될 수 있다는 것을 깨닫게 하는 것이기도 하다. 이와 같은 다음악적인 경험은 맥락적인 것을 넘어서는 포괄적 의미의 보편성의 획득을 의미하는데, 이 보편성의 의미는 각각의 맥락 혹은 특수성이 ‘느낌’을 매개로 연결된다는 점에서, 특수한 것으로부터 혹은 아래로부터 형성되는 “맥락성 혹은 구체성을 담지한 보편성”이라 말할 수 있다.⁵²⁾

이러한 맥락에서, 리머의 ‘느낌의 교육’은 다음악적인 음악교육 접근과 멀지 않으며, 동시에 ‘느낌의 교육’으로 전개되는 다음악적 다문화 음악교육의 접근은 새로운 교육적 가치를 제안할 수 있을 것으로 보인다. 그러한 탐색을 위해서는, 우선 ‘느낌의 교육’의 의미를 이해하기 위한 보다 근원적인 탐색 작업이 필요한데, 그것은 신경생리학 연구에 기반한

52) 이와 관련한 구체적 논의는 본 논문 5장에서 전개된다.

안토니오 다마지오(Antonio Damasio, 1944-)의 논의이며, 리머의 ‘느낌의 교육’의 제안은 다마지오 연구에 상당 부분 기초하고 있는 것으로 보인다.

우선, 많은 음악적 논의에서 그리고 음악교육의 논의에서 ‘느낌’과 ‘감정’ 간의 개념적 구분은 대개 간과된 채 사용되곤 한다. 음악심리학 영역과 그에 기반한 음악교육 및 예술교육 연구에서 신경생리학적 접근과 관련하여 두 개념을 구분하여 사용되는 경우도 있지만, 사실상 두 개념의 차이에 대해 올바르게 인식하고 교육적 논의를 진행하는 경우는 드물다. 이러한 경향은 느낌과 감정의 차이에 내재한 인식론적 차이의 간과를 가져오고, 동시에 교육적 논의에 있어 인간 성장에 대한 가치 지향점의 차이를 가져온다.

1990년대부터 지금까지 지속적으로 진행되어 온 신경생리학자 다마지오의 연구는 감정, 느낌, 느낌에 대한 느낌[느낌을 아는 것]의 구분에 초점을 두는데, 이러한 다마지오의 연구는 후기 리머의 생각과 철학적 접근에도 커다란 영향을 주어 음악교육철학 영역에서 강조되는 ‘느낌의 교육’의 의미를 이해하고 그것이 지향하는 음악교육의 목적을 보다 정교하게 이해할 수 있게 한다.

다마지오의 연구에 따르면(Damasio, 1999: 35-81; 279-295), 인간이 겪는 감정과 느낌에 대한 경험은 1) 신체 상태의 변화로 설명 가능한 ‘감정(emotions)’, 2) 그러한 신체 상태를 자각하고 외부 자극의 이미지를 인지적으로 표상하는 ‘감정에 대한 느낌(feeling of emotions)’, 그리고 3) 의식의 단계로 이해되는 ‘느낌을 느끼는 것 혹은 감정을 느낀다는 것을 아는 것(feeling feelings or knowing feelings)’으로 구분된다. 이 연구를 자세히 들여다보기에 앞서 이러한 구분을 간단히 요약하면 다음과 같다. 첫째, ‘감정’은 일차적 감정(primary emotions)과 이차적 감정(secondary emotions)으로 구분되는데⁵³⁾, 이러한 모든 감정 기제는 궁극적으로 신체

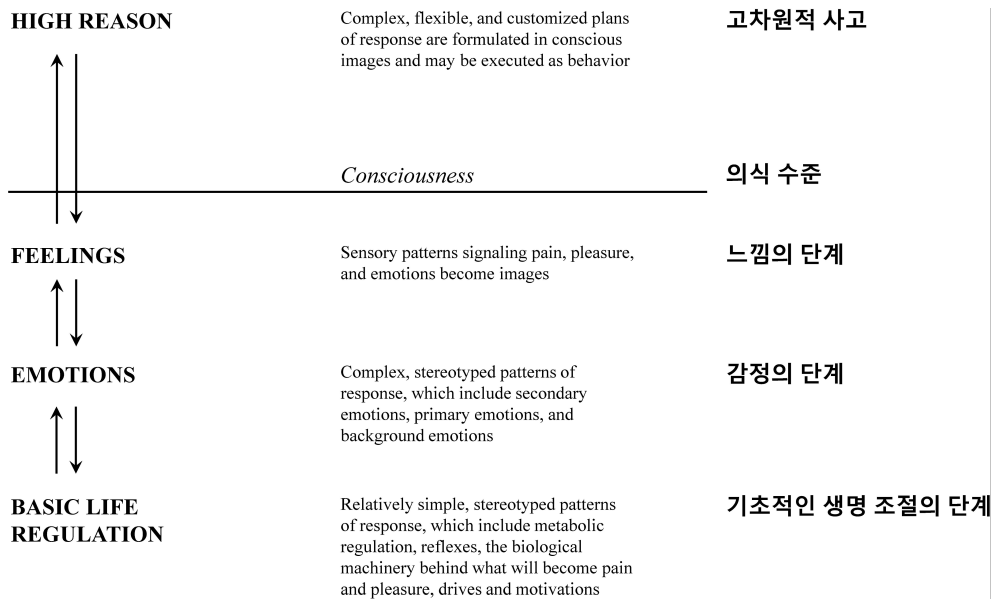
53) 일차적 감정은 인간이 태어날 때 이미 가지고 있는 일종의 ‘미리 조직된 기전’이다. 즉 인간은 태어날 때부터 자기 몸 안의 자극이나 외부 자극에 대해 반응하게끔 되어 있는 감정 기전을 가지고 있다. 그것은 인식 이전의 신체적 반응으로, 어떤 대상의 중심적 특성을 감지하고 유형화하는 것으로, 신체적 변화를 동반하는 것이다. 한편, 이차적 감정은 성인이 되어 가면서 경험에 의해 축적되는 감정 기전으로, 특히 외부 자

상태, 비의식적으로 촉발되고 실행될 수 있는 신체 상태로 정의된다. 둘째, ‘감정에 대한 느낌’은 감정과 구분되는 느낌(feeling)의 상태로, 그것은 신체 상태를 자각할 때의 **신체적 이미지**와 그러한 감정을 일으키는 **외부 자극의 이미지**, 표상(representation)이 포개어진 상태이다. 느낌이 감정과 구분되는 지점은, 감정이 ‘신체 상태’에 중점이 있는 반면, 느낌은 비의식적인 ‘표상’의 상태에 중점이 있다는 것으로 보인다.⁵⁴⁾ 또한 감정은 신체 상태의 외적 현현을 통해 사회적으로 소통 가능하고 어떤 것은 행복, 분노, 슬픔 등으로 명명 가능한 반면, 느낌은 감정보다 훨씬 미묘한 것이고 개인 내적으로 경험하는 것이어서 명명하기 어렵다는 차이가 있다. 셋째, ‘느낌을 느끼는 것 혹은 감정을 느낀다는 것을 아는 것’은 느낌을 ‘의식’하는 상태이다. 즉 신체 상태로서 감정과 표상의 상태로서 느낌 모두를 가지는 유기체가 그 상태를 ‘아는’ 상태이다. 다마지오에 따르면, 이 단계는 두 번째 단계인 느낌의 상태가 ‘자아감’⁵⁵⁾에 의해 느낌의 이미지들이 발전되는 상태이며, 이는 감각(sensation), 지각(perception), 인지(cognition)를 넘어 ‘의식(consciousness)’으로 나아간 상태이다 (Damasio, 1999: 37). 다마지오는 이러한 구분을 다음과 같은 그림으로 제시하고 있다(Damasio, 1999: 55).

극이 없이 상상이나 회상의 과정을 통해서도 감정이 유발될 수 있는 것은 이차적 감정 때문이다. 이차적 감정을 통해서도 인간은 신체상태의 변화를 감지한다(Damasio, 1994: 124-128).

54) 물론 다마지오의 연구에 따르면 느낌의 상태 역시 신체 상태인 몸에 근거해 있다. 감정과의 차이점은, 느낌의 상태의 출발 역시 몸이지만 그 신체 상태에서 더 나아가 ‘뇌의 신체 상태 지도화’를 거쳐 그것을 이미지화함으로써 관념(idea)으로 나아간다는 것이다.

55) 느낌을 경험하는 자기 자신을 알아채거나 포착한다는 의미로 해석할 수 있다.



[그림 1] 생명 조절의 단계(Damasio, 1999: 55)

위의 그림을 살펴보면, 감정(emotions)의 단계는 “비의식적”으로 촉발, 실행될 수 있는 상태이며, 느낌(feelings)의 단계는 “비의식적”으로 ‘표상’될 수 있는 상태로서 다마지오에 따르면 느낌의 단계는 일종의 지각(perception) 상태이다(Damasio, 2015: 104). 그리고 느낌을 의식하는 단계, 즉 느낌을 느끼는 상태는 감정과 느낌 모두를 가지는 유기체가 ‘자신이 감정을 느낀다는 것을 아는 상태’이다. 이 세 번째 단계는 자아감 혹은 자아의식에 의해 느낌의 표상들(이미지들)이 계속적으로 발전되는 상태라고 해석할 수 있다.

이러한 구분과 관련하여 다마지오가 말하는, 특별히 ‘느낌’의 단계의 신경생리학적 기질을 보다 자세히 살펴보면 다음과 같다.

1) 느낌의 신경생리학적 기질

다마지오는 느낌을 구성하는 심적 내용이 무엇인지에 대해 논의하면서 느낌이라는 단어가 “특정 상태의 신체에 대한 관념(idea)”이라고 정의

한다. 그에 따르면, 이 관념이라는 용어는 ‘사고(thought)’ 또는 ‘지각(perception)’으로 대치 가능한데, 다시 말해 느낌의 내용은 신체의 특정 상태에 대한 표상(representation)으로 이루어져 있다는 것이다(Damasio, 2015: 103-104). 다마지오에 따르면, 느낌은 일종의 지각이고 지각을 형성하는 데 가장 필수적인 요소는 “뇌의 신체 지도(body map)”이다. 그리고 이 신체 지도는 신체의 상태를 명시한다(Damasio, 2015: 104).

느낌은 신체의 특정 상태에 대한 지각인 동시에 사고의 특정 방식, 그리고 특정 주제를 가진 생각에 대한 지각이다(Damasio, 2015: 105).

뇌가 신체 지도를 만들어낸다는 것은 곧 ‘신체 이미지’를 만들어낸다는 것을 뜻하는데, 다마지오에 따르면 이러한 신체 이미지의 생성 원리는 다음과 같다.

뇌는 두 종류의 신체 이미지를 생성해 낸다. 첫째는 신체 자체의 이미지(images from the flesh)인데 이 이미지는 신체 내부의 이미지로서 생명체 내부의 무수의 많은 화학적 조건과 더불어 심장, 내장, 근육과 같은 내부 장기의 구조를 지도화하는 기초적인 신경 패턴에서 비롯된다. 두 번째 신체 이미지는 신체의 특정 부위와 관련된 이미지로, 이를 특별 감각 기관에 의한 이미지(images from special sensory probe)라 부르고자 한다. 이 이미지는 외부 세계의 어떤 물체가 이러한 신체의 특정 부분에 물리적으로 영향을 주어 야기된 그 부위의 활동 상태에 기초한다...(중략) 신체 이미지의 생성 원리는 모두 같다. 먼저 신체 조직에서 일어난 활동이 순간적이고 조직적인 신체 변화를 가져온다. 그러면 혈액이 전달하는 화학적 신호 및 신경 경로를 따라 전달되는 전기화학적 신호가 뇌의 수많은 관련 영역에서 이러한 신체 변화를 지도화한다. 그리고 마지막으로 이 신경 지도가 심적 이미지가 되는 것이다(Damasio, 2015: 226-227).

그런데 다마지오에 따르면, 느낌의 단계에서 구성되는 신체 이미지는 그야 말로 ‘구성적’이다. 구성적이라는 이 말은 “뇌의 바깥에 존재하는 사물과 사건에 대한 뇌의 신경 패턴과 그에 대응하는 심적 이미지는 현실을 수동적으로 반영하는 거울상이라기보다는 현실에서 촉발된 자극으로 인해 생성된 뇌의 창조물이다”라는 뜻을 내포한다(Damasio, 2015: 230). 즉 뇌의 이미지화 작용은 우리 몸의 신체적 변화를 가져오는 어떤 자극을 그대로 반영하여 이미지화하는 것이 아니라, 자극으로 인한 우리 몸의 신체 변화와 뇌의 지도화 과정의 상호작용에 바탕을 두어 이미지화한다는 것이다. 이와 관련하여 다마지오는 아래와 같은 예를 든다.

만일 우리가 어느 피아노 연주자가, 이를테면 슈베르트의 소나타 D. 960을 연주하는 장면을 보고 그 음악을 듣는다고 가정해보자. 이때 포괄적인 상호작용에는 시각, 청각, 운동(음악을 듣고 연주 장면을 보기 위한 몸의 움직임), 정서(감정) 등의 패턴이 포함된다. 어떤 정서 패턴은 곡을 연주하는 사람, 음악이 연주되는 방식, 곡 자체의 성격에 대한 반응의 결과로 나타난다(Damasio, 2015: 30).

뇌의 지도화(이미지화) 과정은 결코 신체 상태를 떠나서 이루어지지 않으며, “우리 마음속에 떠오르는 이미지는 우리 자신, 그리고 우리 자신과 관계를 맺는 사물의 상호작용의 결과물”이다(Damasio, 2015: 231). 그것은 느낌의 단계에서 이루어지는 표상의 과정이 이미지의 재구성 과정이라는 의미이며, 그 단계는 일정 부분 창조적 작업을 수행하는 인지적 과정이라는 의미이다. 결국 느낌의 단계가 감정의 단계와 구분되는 지점은 바로 이러한 창조적인 이미지 생성 과정, 즉 관념(idea) 혹은 사고(thought)의 생성 유무에 놓여 있는 것이라 해석할 수 있다.

느낌의 본질이 신체를 표상하는 관념 혹은 사고라는 다마지오의 주장은 자칫 느낌의 기질이 신체 상태를 포함하지 않는다는 오해를 불러일으킬 수 있다. 하지만 다마지오가 강조하는 것처럼, 느낌의 상태는 “느낌의 본질이나 느낌에 독자적인 내용을 부여하는 신체의 상태, 이 필수적인 신체 상태의 지각에 수반되는 변화된 사고방식, 그 주제와 관련해 느껴

지는 정서(감정)와 합치하는 생각들을 모두 포함한다(Damasio, 2015: 108).” 따라서 느낌의 기질 혹은 내용은 신체 작용으로서 신체 내부 환경에서 비롯되며(이것은 감정의 단계와 밀접하다), 그 감정을 표상하는 뇌의 작용에 근거한 인지적 작동 방식에 근거하는 것으로 볼 수 있다.⁵⁶⁾ 느낌의 신경생리학적 기질이 뇌의 작용에 근거한다는 그러한 주장은 느낌을 표상하고 심상(이미지)으로 전환할 수 있으며 그것을 의식(consciousness)할 수 있는 인간 고유의 특성을 강조하는 것이라 볼 수 있다. 다마지오는 특히 느낌이 생성되는 단계 중 일부는 원시 자아(protoself)를 생성한다고 주장하며, 의식의 생성이 바로 이 원시 자아에 의존한다고 주장한다(Damasio, 2015: 132).

결국 느낌의 신경생리학적 기질에서 놓치지 말아야 할 것은 느낌의 단계가 역동적인 신체 반응과 역동적인 지각 활동을 모두 포함한다는 것이다.⁵⁷⁾ 다마지오는 앞서 살펴본 표에서 감정과 느낌의 단계를 양 방향의 화살표로 제시하고 있는데, 즉 “느낌의 첫 번째 기질을 형성하는 뇌의 지도는 이 뇌의 다른 부분의 명령에 따라 실행되는 신체 상태의 패턴인 신체 지도를 보여 주기에, 다시 말해 느낌을 가진 생물의 뇌는 감정이나 욕구를 가지고 어떤 사건이나 사물에 반응하면서 그에 해당되는 느낌을 환기시키는 신체 상태를 만들어내기 때문에” 느낌이 감정의 상태와 연결된다는 것이다(Damasio, 2015: 132).

그렇다면 역동적인 신체 반응과 역동적인 지각 활동을 모두 포함하는 ‘느낌’의 역할은 무엇인가? 다마지오는 느낌의 근본적 역할이 타고난 생명 감시 기능과 관련된다고 말한다. 다시 말해, 느낌의 기질을 이끄는 뇌의 인지적 작동 방식은 그러한 신체 상태를 이끄는 환경 하에 특정 인지적 전략과 행동을 만들게 하며 그와 관련된 특정 정서(감정)를 촉발시키도록 진화되었다는 것이다(Damasio, 2015: 191). 이와 관련하여 다마지오

56) 다마지오는 느낌이 신체 상태에 대한 신경의 지도화(neural mapping)와 관련되어 있다는 주장을 뒷받침하는 여러 가지 실험을 근거로 내세우고 있다(Damasio, 2015: 117-122).

57) 이는 다마지오가 “느낌은 일종의 지각이다”라고 언급하는 대목에서도 알 수 있다(Damasio, 2015: 110). 한편으로 우리는 그 두 가지 작동(신체 반응과 지각 활동)의 상호작용을 감지한다(Damasio, 2015: 112).

는 다음과 같이 주장한다.

느낌이 탄생한 이래로 느낌이 맡아 온 자연적인 역할은 생명의 조건을 마음에 담아 두고 행동을 조직할 때 참조하도록 하는 것이다. 바로 그렇기 때문에 현재의 문화적 도구들을 평가하고, 개발하고, 적용하는 데에도 느낌이 결정적인 역할을 해야 한다고 나는 생각한다(Damasio, 2015: 194).

위와 같은 생각에 의거하면, 느낌의 작동 과정은 음악과 같은 예술을 포함한 전 인류의 문화를 평가하고 유지할 수 있는 일종의 직관 같은 것이라 볼 수 있을 것 같다. 집단 속에서 공유되고 명명될 수 있는 감정과 다르게, 개인 내적인 작동 과정으로서 느낌은 명명화되고 언어화되기는 어렵지만 느낌을 통한 직관의 과정은 인간의 생명유지 기능을 넘어서서 인류의 문화를 발전시키는 고유한 평가 틀이 될 수도 있는 것이다. 즉 인간 공동체의 삶 속에서 공유되는 감정과 마찬가지로, 느낌 역시 집단 속에서 공동체를 유지·발전시키는 데 중요한 역할을 담당할 수 있다고 볼 수 있는 것이다. 느낌의 작동 과정으로서 예술적 통찰의 과정⁵⁸⁾이 명명화된 감정의 역할 못지않게 문화적 공동체의 유지와 존속을 가능케 하는 중요한 통로가 될 수 있다는 점은, 느낌의 기질에 내포된 중요한 특징을 탐색해보는 것 그리고 감정을 느낀다는 것을 교육적 맥락에서 풀어낼 때 그것에 담긴 교육적 가치를 탐색해보는 것의 근거가 된다.

2) 의식의 상태로서 느낌: 느낌을 느끼는 것(아는 것)과 자기이해의 가능성

우리 인간은 단순히 보노보나 다른 종의 동물들처럼 고통스러워 하는 동료에게 연민을 보일 뿐만 아니라 우리는 우리가 연민을 느낀다는 사실을 알고 있다(Damasio, 2015: 196).

58) 수잔 랭어에 따르면, 이성적 통찰과 예술적 통찰은 예술적 지각으로서 직관이 유도되는 방법들이다(Langer, 1957, 69). 여기서 예술적 통찰은 느낌의 통찰로 보아도 무방할 것 같다. 그리고 직관은 인지와 더불어 사유의 한 방식이 되는 것 같다.

느낌이 필요한 이유는 그것이 정서(감정) 및 정서 아래에 자리 잡고 있는 여러 요소들을 심적 수준에서 표현하는 것이기 때문이다. 그리고 오직 완전한 의식의 빛 아래 놓인 심적 수준의 생물학적 절차만이 현재와 과거와 미래를 충분히 통합할 수 있다. 그리고 오직 이 수준에서만 정서(감정)가 느낌을 통해서 자신의 자아에 대한 관심을 창조해 낼 수 있다(Damasio, 2015: 210).

감정을 느끼는 단계 이후에 우리가 그 느낌을 느끼는 것 혹은 그 느낌을 아는 것, 다시 말해 느낌을 의식하는 것은 자아 관념과 관련된 것으로 보인다. 즉 인간 고유의 특성으로 간주되는 느낌에 대한 의식은 느낌을 경험하는 자기 자신을 발견할 수 있는 자아감과 관련된 것으로 보인다. 그 까닭은 앞서 살펴본 것처럼, 느낌을 느끼는 것은 ‘자신이 감정을 느낀다는 것을 아는 상태’로서 느낌의 경험 그 자체가 “자기 자신”을 포착하고 알아채는 단계로 상승되고 또 그 단계와 통합되기 때문이다. 이러한 다마지오의 논의는 스피노자의 『에티카』에 담긴 명제들에 크게 기대고 있다. 즉 다마지오는 스피노자를 따라 심신 이원론을 부정한다. 그는 “마음과 몸은 서로 평행하며 서로 연관되어 있는 절차로서 마치 한 물체의 양면처럼 모든 측면에서 서로를 모방하고, 이렇게 평행하는 현상의 깊은 내면에는 몸에서 일어나는 사건을 마음에 표상하는 메커니즘이 자리 잡고 있다”고 말한다(Damasio, 2015: 215). 또한 그는 자아에 대한 관심 혹은 관념을 ‘이차적 관념’이라 규정하면서, 이 이차적 관념은 ‘일차적 관념’으로 규정되는 ‘우리가 지각하는 대상에 대한 관념’ 그리고 ‘그 대상에 대한 지각을 통해 변용되는 우리의 몸에 대한 관념’에 기초한다고 주장한다. 그러면서 자아 관념이라는 이차적 관념은 이 두 가지의 관념들 간의 관계, 즉 지각된 대상 및 그 지각을 통해 변용된 몸 간의 관계에 대한 관념이라고 말한다(Damasio, 2015: 249). 여기서 말하는 이차적 관념으로서 자아는 “우리 몸이 특정 대상과 상호작용하고 있다는 사실에 대한 지식”이다(Damasio, 2015: 249). 다마지오는 이것이 포괄적 의미에서의 의식이 발생하는 데에 결정적으로 중요한 메커니즘이라 말하면

서, 자아의 이미지를 갖게 될 때 우리는 의식을 가진 마음을 갖게 된다고 말한다. 여기서 의식을 가진 마음이란, “그 자신이 사물과 마음을 품고 있는 생명체와 맺고 있는 동시적이고 진행 중인 관계에 대한 정보를 계속해서 받아들이는 단순한 심적 절차”이다(Damasio, 2015: 249-250).

그런데 여기서 ‘자아의 이미지’라는 것은 앞서 언급된 원시 자아(proto-self)와 구분되는 것으로 보인다. 원시 자아는 2차적 단계로서 느낌의 단계(즉 감정을 느끼는 단계)에서 표상되는 것인데, 이는 의식(즉 느낌을 아는 단계) 이전의 단계이기 때문이다. 의식의 단계는 우리가 감정을 느낀다는 것을 ‘아는’ 단계로서, 다마지오가 명명한 개념에 따르면 이는 “관념에 대한 관념(ideas of idea)”이다(Damasio, 2015: 249). 앞서 자아에 대한 관심을 이차적 관념이라 규정했듯이, 의식의 과정은 신체 상태의 이미지를 ‘대상화’하는 과정, 즉 다마지오에 따르면 “우리 몸의 신체 상태와 그것을 이미지화하는 뇌의 활동 과정이 상호작용하는 과정”인 것이다. 의식의 과정 이전의 상태인 신체 상태의 이미지화 과정으로서 느낌의 과정 역시 인지적 상태라 할 수 있으며 그렇게 때문에 그 역시 관념적이다. 그런데 여기서 더 나아가 뇌의 지도화 과정 혹은 이미지화 과정이 개입되어 신체 상태가 더불어 변화하고 느낌의 인지적 과정 역시 변화해 나갈 때, 인간은 보다 높은 수준의 표상 과정을 수행하고 그러한 활동 안에서 의식적이 되어 간다. 이를 두고 다마지오는 “느낌에 대한 느낌”이라 칭한다(Damasio, 1999: 282).

곧 느낌에 대한 느낌 혹은 느낌을 아는 것이라는 이 이차적 관념은 그것이 자아의식과 관련한 자아에 대한 반성적 앎과 연결되기 때문에 인간 삶에 있어 매우 중요한 역할을 한다고 볼 수 있다. 이와 관련하여 다마지오는 다음과 같이 언급한다.

나는 자아의식에 대해, 그리고 순백과 무지의 단계에서 앎의 상태(knowingness)와 자아성/인격성(selfness)의 단계로 전환되는 과정에 대해 쓰고 있다. 나의 구체적 목표는 이러한 중대한 전환을 가능케 하는 생물학적 환경을 고려하는 것이다...(중략) 양심, 종교, 사회적·정치적 조직, 예술, 과학, 그리고 기술 없이는 불가능했던 새로

운 생명 체계로의 인간 진화 과정에서 의식이 어떻게 그 길을 열었는지 그 가능성을 상상하는 것은 쉽다. 아마도 보다 설득력 있는 설명은 의식이 중요한 생물학적 작용이라는 것인데, 그것은 우리로 하여금 슬픔이나 기쁨을 알고 고통이나 즐거움을 알며 부끄러움이나 자부심을 느끼고 실연이나 죽음을 비통해하도록 만든다...(중략) 사실상 의식은 검토되는 삶으로 가는 열쇠로, 좋은 삶든 그것은 초보자도 하여금 모든 것에 대한 앎, 즉 배고픔, 갈증, 성, 눈물, 웃음, 킁, 편치, 우리가 생각이라 부르는 이미지의 흐름, 느낌, 단어, 이야기, 신념, 음악과 시, 행복과 황홀감에 대한 모든 앎을 가능케 한다 (Damasio, 1999: 4-5).

의식(consciousness)이 “검토되는 삶으로 가는 열쇠”라는 위와 같은 언급에서 알 수 있듯이, 자아에 대한 반성적 앎을 이끄는 이 이차적 관념으로서 의식의 단계는 인간이 경험하는 다양한 방식의 상호작용 속에서 우리 자신의 느낌을 반성적으로 살펴보게 하고 더 나아가 느낌의 경계를 보다 확장할 수 있게 한다. 즉 리머가 언급하는 것처럼, “인간은 자기 경험에 대해 느끼는 능력을 분명하게 구축하고 또 확장시키는 방법을 고안해왔다. 즉 인간은 생생하게 살아있다고 느끼는 경험, 즉 인간 조건의 가장 소중한 측면인 의식의 기초로서 이러한 경험을 얻고 저장하는 것에 열중하고 이것을 아주 의미 있는 것으로 발견한다는 것이다 (Reimer, 2003: 79).”

그렇다면 이러한 의식의 단계, 곧 느낌을 느끼는 단계는 어떻게 “자기이해(self understanding)”⁵⁹⁾의 가능성으로 연결되는가? 예를 한 번 들

59) 여기서 ‘이해(understanding)’라는 말은 ‘각각의 구별되는 것들 사이의 상호 연계성을 자각함으로써 하나의 총체성을 인식하게 되는 것’이라는 개념으로 쓰였다. 이 개념은 Reimer(2003)의 『경험중심 음악교육철학』(*A Philosophy of Music Education Advancing the Vision*)의 7장 ‘From Theory to Practice: Musical Roles as Intelligences’에서 가장 강조하는 개념이다. 특히 ‘음악적 이해’는 개개의 음악적 요소들이 소리라는 총체 안에서 어떻게 상호 연결되어 있는지를 이해하는 것, 그리고 음악적 요소들의 유기적 연계 속에서 창출되는 음악적 느낌이 인간의 감정을 어떻게 불러일으키는가를 이해하는 것이다. 참고로 음악에 대한 이해는 본질적으로 느낌과 인간 감정에 대한 이해이다. 그리고 음악적 경험 속에서의 ‘자기이해’는 음악 및 음악 활동에서 대상과 상호작용함으로써 그 관계 속에서 획득되는 인간 감정(느낌)에 대한 이해이다. 음악의 소리와 음악적 활동과 상호 연계되는 인간 감정(느낌)에 대한 이해

어보자. 우리가 어떤 예술작품을 경험하는 경우, 느낌을 느끼는 것 혹은 느낌을 안다는 것은 단순히 그 예술작품이 내뿜은 이미지를 수동적으로 받아들이는 것이 아니다. 우리는 예술작품을 감상하는 과정에서 그 작품을 둘러싼 맥락적 지식(예를 들면, 해당 작품을 만들어낸 작가, 시대적 배경, 해당 작품을 둘러싼 여러 가지 배경지식 등)을 통합하여 이해하기도 하고, 예술작품이 내뿜는 그 이미지를 우리 자신의 감정 혹은 느낌과 결합하여 자신만의 새로운 예술적 경험을 창조해내기도 한다. 다시 말해 예술작품을 경험하는 과정은 예술작품 그 자체를 수동적으로 받아들이는 경험이 아니라, 예술작품 그리고 그것을 경험하는 한 개인의 능동적 탐색 간의 상호작용의 결과로서 우리 각자의 고유한 예술적 경험을 만들어 내게 된다. 그 과정은 본질적으로 적극적인 탐색의 과정이며 미적 경험을 통한 앎의 과정이라고도 말할 수 있다. 그러한 미적 경험을 통한 능동적 탐색의 과정은 일종의 이해(understanding)의 과정으로서, 그 이해의 과정은 해당 예술작품과 자기 자신 간의 상호작용의 결과로서 얻게 되는 새로운 느낌을 발견하는 과정이며, 더불어 그러한 느낌을 경험하는 자기 자신을 발견하는 과정이라 할 수 있다. 이 과정이 곧 자기이해의 통로를 열게 되는 셈이라 말할 수 있는 것이다.

궁극적으로 느낌을 느끼는 것, 느낌을 아는 것은 우리 인간 존재의 본질을 구성하는 의식의 단계에 다가가는 것으로서, 이는 우리의 감정과 느낌을 창출하는 외부 대상과 자기 자신 간의 상호작용을 통해 생성되고 발전해 나가는 느낌을 대상화함으로써 느낌의 경계를 보다 확장시키고, 그 과정에서 우리 스스로 생생하게 살아 있다고 느끼게 되는 순간을 맛보게 하는 중요한 단계라 할 수 있다.

3) ‘느낌의 교육’의 의미: 음악 내적인 앎으로서 음악적 경험의 교육적 가치

앞서 살펴본 다마지오의 연구를 바탕으로 최근의 음악교육철학 영역

는 학습자 자신의 능동적 참여 속에서 자기이해의 통로를 열게 된다(김경화, 2015: 178, 각주 12).

에서는 ‘느낌의 교육’에 관한 담론이 보다 설득력 있게 전개되고 있는 것으로 보인다. 그 중에서 리머와 랭어의 연구는 느낌의 교육에 담긴 의미를 탐색하고 더 나아가 음악적 경험이 제공하는 교육적 가치를 탐색하는데 많은 도움을 준다.

느껴진 경험이 제공하는 의식의 증진을 위해, 즉 느껴진 것의 의미를 심화시키고 확장시키기 위해 느낌을 확장하는 방식을 “음악”이라 부른다. (그리고 물론 보다 넓은 의미에서는 “예술”이라 부른다.) 역사를 가지고 이야기로 만들어진 어떤 개인을 창조하는 일에서 본질적인 구성 요소는 그 개인이 겪어온 음악적 경험에 대한 이야기이다...(중략) 음악적 경험은 본질적으로 느껴진 경험이고, 그러한 경험은 다른 모든 것들이 그럴 수 있는 만큼 의식적 삶의 질에 직접적으로 연결된다(Reimer, 2003: 79-80).

앞서 논의하였듯이 느낌을 느끼는 것, 느낌을 아는 것이 의식의 수준에서 이루어진다는 것을 알 때, 음악적 경험 안에서 음악의 느낌을 경험하는 것은 곧 음악과 그 음악을 경험하는 자기 자신의 상호작용 속에서 생성되고 발전되어 나가는 느낌을 경험하는 ‘자기 자신’을 발견하는 것임을 알 수 있다. 그런데 그 때, 즉 음악적 경험 속에서 자신 안에서 일어나는 느껴진 경험을 되돌아볼 때, 우리는 “그 사태를 경험하는 내가 그것에 어떤 의미를 부여하고 있는가?”라는 질문을 던질 수 있다. 그리고 이러한 의식적 수준에서의 질문은 어떤 교육적 가치를 지니는지 질문을 던질 수도 있다. 다시 말해, 위의 글에서 리머가 언급하는 것처럼 “느껴진 것의 의미를 심화시키고 확장시키는 음악 또는 예술”이 우리의 음악적 경험을 “본질적으로 느껴진 경험”으로 만들고 그것이 우리의 “의식적 삶의 질에 직접적으로 연결된다”는 것을 알 때, 우리는 그러한 지점에 어떤 교육적 의미를 부여할 수 있는가? 즉 음악 내적인 삶의 교육적 가치는 무엇인가?

이에 대한 잠정적 답을 얻기 위해서는 느낌의 교육에서 강조하는 “음악 내적인 삶”의 의미를 먼저 탐색할 필요가 있다. 그리고 이 작업은 랭

어와 리머의 주장으로 대변되는 ‘느낌의 교육’의 의미와 그것의 교육적 가치를 탐구하는 일과 그렇게 거리가 멀지 않다. 먼저 음악적 경험에서 “음악 내적인 앎”을 강조하는 리머의 생각은 다음의 글에 잘 담겨 있다.

음악은 “경험의 정서적 차원에 대한 직접적 제시(direct presentation)이다.” 우리는 음악으로부터 직접적으로 느낌을 받는다. 즉 그 느낌은 음악에 대한 아이디어와 정보, 음악에 관한 어휘, 음악에 대한 사실, 음악의 역사, 음악의 문화적 배경, 음악 이론, 음악 철학, 혹은 음악교육 실천에서의 학습과 관련된 여타 다른 것들로부터 오는 것이 아니다. 이러한 모든 학습(맥락적 앎 그리고 원리 및 가치에 대한 앎)은 음악 내적인 앎이라는 목적, 즉 음악적 소리(음악으로서의 소리) 그 자체에 직접적으로 참여하는 작업의 질적 향상이라는 목적에 기여한다. 맥락적 앎과 원리 및 가치에 대한 앎은 이를 위한 수단이다. 그것의 목표는 직접적이고 비매개적인 음악적 경험 안에서 음악 내적인 앎(그리고 방법적 앎)을 고양시키는 데 있다(Reimer, 2003: 95).

음악 내적인 앎은 음악적 경험에서 우리가 “직접적으로” 받는 느낌과 관련된다. 그렇다면 음악 내적인 앎에 담긴 구체적 의미는 무엇인가? 그것은 다음과 같이 몇 가지로 해석될 수 있을지 모른다.

첫째, 음악 내적인 앎은 ‘소리의 직접성’을 경험하는 것과 관련되는 것인데, 그것은 곧 음악의 소리가 가진 풍부한 정서적 힘을 경험하는 것이라 할 수 있다.

정서적 존재(affecting presence)인 예술작품은 적어도 경험의 정서적 차원을 직접적으로 제공하는 것이다. 근본적으로 그것은 다른 어떤 상징이 그러한 것처럼 매개를 통해 제시되지 않고—물론 매개를 통해서도 가능할 것이다—우리가 오직 직접성(immediation)이라 부를 수 있는 것을 통해 제시된다. 정서적 존재는 지금 바로 여기 존재하는 것이며, 정확히 우리 눈앞에서 바로 증언하기 위해(witnessing) 제시되는 물리적 의미체로 존재하는 것이다

(Armstrong, 1975: 19).

위에서 말하는 것처럼, 음악을 포함한 예술작품이 우리에게 주는 느낌은 그야말로 직접적이다. 음악의 경우, 음악을 만들어내는 소리라는 구성요소는 그 자체로 우리의 정서를 자극하고 “우리로 하여금 느낌의 원 현실(raw reality)에 몰입하게 한다.”(Reimer, 2003: 94). 특별히 소리라는 요소는 우리의 정서에 직접적인 영향을 주는데, 우리가 그 정서를 경험하는 것을 넘어서서 의식적인 수준에서 그 정서를 경험할 때, 리머가 언급하는 바로 그 “느낌의 원 현실”에 몰두하게 된다. 느낌의 원 현실에 몰두한다는 것은 아마도 소리의 직접성을 경험하는 자아가 그 소리와 자기 자신 간의 상호작용을 의식하고, 그 의식의 과정 안에서는 음악이 창출하는 소리의 정서적 속성이 자아라는 또 다른 매개체의 이미지 구성화의 작업에 힘입어 새로운 느낌의 이미지를 창조해내는 과정으로 묘사할 수 있을 것 같다.

한편, 음악적 소리의 범주는 사실상 무한하다. 예를 들어 우리는 동물의 소리를 모방하는 표제음악에서부터 인간 내면의 깊은 감정을 표현하는 표현주의 음악, 소리의 다양한 음색을 우연성의 법칙에 의거하여 창출하는 우연성 음악, 그리고 전 세계 곳곳에 존재하는 여러 민족의 전통 음악에 활용되는 소리의 요소들(인간의 목소리, 전통 악기, 신체의 소리 등)을 모두 음악이라는 범주 안에서 “소리”라는 구성 요소를 갖고 있다는 것을 발견하게 된다. 또한 우리가 알고 있는 존 케이지(John Cage, 1912-1992)의 ‘4분 33초’는 침묵 가운데 우리 귀에 들리는 주변의 다양한 소리를 시간의 흐름이라는 형식 안에 담아 음악으로서의 소리의 범주를 확장시켰으며, 이것은 다소 파격적이긴 해도 우리는 그러한 소리들(예를 들면 기침 소리, 청중의 웅성거리는 소리, 공연장의 기계 소리 등)을 담고 있는 ‘4분 33초’라는 작품을 하나의 음악으로 간주한다. 그리고 이러한 음악으로서의 소리 역시 우리의 정서를 자극하고 느낌을 창출하며 그러한 느낌의 경험 속에 우리 자신의 의식적 활동을 통합시킨다.

궁극적으로 앞서 언급한 것처럼, ‘소리의 직접성’을 경험하는 지각과 인지의 과정은 언어적 개념에 의해 매개되지 않는 인지적 과정으로서,

그것은 의식적 경험에 가까운 “지각적으로 구조화하기(perceptually structuring)”이며(Reimer, 2003: 143), 이는 음악적 경험 속에서 일어나는 음악 내적인 앎에서는 언어적 개념 없이도 인지적으로 사고할 수 있는 것을 의미한다.

둘째, 음악 내적인 앎은 ‘소리 그 자체에 대한 인간의 능동적 탐색에 따른 정서적 경험과 의미 부여의 과정’으로 해석할 수 있다. 음악적 소리에 대한 인간의 능동적 탐색은 앞서 언급한 의식적 반응과 동떨어져 있지 않다. 곧 능동적 탐색은 음악적 소리와 그것을 경험하는 인간의 상호작용 과정이라 할 수 있기에, 이 상호작용 과정에서 특별한 이미지를 발전시켜 나가거나 새로운 이미지를 생성하는 수준에까지 이룬다면, 이 과정은 의식적 과정을 수반하는 느낌의 단계라 말할 수 있다. 이것이 능동적이라 말할 수 있는 이유는, 우리가 음악을 경험할 때 그 음악적 소리를 그저 수동적으로 받아들여 어떤 정서를 경험하는 수준에만 머무르는 것이 아니라, 그 수준에서 더 나아가 음악을 경험하는 자기 자신을 발견하고 그러한 자신의 생각과 태도에도 어떤 의미를 부여하기 때문이다. 그러한 의미 부여의 과정에서 역시 우리는 끊임없는 정서적 경험을 하게 된다.

다마지오 이론에 바탕을 두어 리머는 “어떤 선율에 대한 느낌은 선율 그 자체의 속성과 그 사람의 주관적 상호작용의 결합체이며, 그 상호작용이 그 사람의 몸에 가하는 작용을 겪는 것이고, 그 선율이 수반하는 음악적 경험을 처리하는 사고 안에서의 변화를 감각하는 것, 다시 말해 그 선율과 더불어 음악적으로 사고하는 것/느끼는 것”이라고 주장한다(Reimer, 2003: 77-78). 만약 음악의 본질이 구조화된 소리(혹은 음들의 유기적 관계)이고 음악적 경험이 소리 그 자체에 대한 능동적 참여라면, 음악을 통해 특별한 의미를 경험하게 하는 것이 목적인 음악교육은 능동적으로 소리를 탐색하여 그 의미를 경험하도록 하는 음악적 활동이 강조되어야 할 것이다. 여기서의 그 의미라는 것은 곧 소리의 유기적 관계성, 그것에서 창출되는 음악적 의미, 그리고 그러한 소리와 음악적 의미에 반응하는 우리의 느낌의 경험일 것이다.

결과적으로 음악 내적인 앎은 음악적 경험 속에서 그 자신의 느낌이 고양되고, 더불어 느낌의 세계 자체가 확장되는 것을 경험하는 것이라고 해석할 수 있다. 그리고 그에 따라 음악을 경험하는 자기 자신이 보다 정서적으로 충만해짐을 경험하는 것이며 자기 자신이 내적으로 충만해지고 풍요로워짐을 느끼는 것이다. 이는 곧 인간이 음악에 정서적으로 반응하고 개인적 의미를 부여하는 과정을 통해 그 자신이 ‘한 인간으로서의 성장을 경험하는 것’이라 말할 수 있다.

소리로 음악을 만드는 활동, 만들어지고 있는 것을 개선시키는 활동, 그리고 다른 누군가가 그렇게 수행한 창작의 결과를 경험하는 활동은 우리로 하여금 충만한 느낌의 경험을 확장시키도록 한다... (중략) 음악 감상과 작곡/창작은 느낌을 향상시키고 그와 똑같은 방식으로 느낌을 민감하게 만든다(Reimer, 2003: 100).

공교육으로서 음악교육의 역사는 그리 길지 않지만, 음악이 인간 삶에서 향유되고 쓰여 온 역사는 인류의 존재역사만큼이나 길다. 그리고 그러한 긴 역사를 들여다보면, 음악은 언제나 인간의 정서적 경험을 극대화하고 그것을 통해 다양한 가치를 구현했다는 것을 알 수 있다. 실천주의 입장에서 ‘감정을 교육한다는 것’은 사회적 소통을 위해 인간이 늘 경험하는 감정의 범위를 보다 섬세하고 미묘하게 확장시킨다는 것을 의미할 것이다. 미학적 입장에서 ‘느낌을 교육한다는 것’ 역시 인간이 늘 미묘하고 섬세하게 경험하고 있는 느낌을 보다 확장하고 그럼으로써 인간의 의식을 고양한다는 것을 의미할 것이다. 결국 음악교육의 맥락에서 느낌을 교육한다는 것, 다시 말해 느낌의 교육은 가창, 기악, 창작, 감상 활동 등의 음악적 활동 속에서 ‘인간 내적으로 고양되는 정서적 앎의 확장’을 지향한다는 목표를 갖는 것 같다.

특별히, 수잔 랭어(Susanne K. Langer)가 언급하는 감정과 느낌의 구분과 그에 따른 예술적 경험의 의미를 살펴보면 ‘느낌의 교육’의 의미를 보다 명료화할 수 있다.

복잡한 삶의 조직의 한 가지 양상으로 알려질 수 있지만 추론적 형성화(discursive formulation), 즉 언어적 표현을 무효로 만드는 것으로 알려질 수 있는 아주 많은 경험들이 존재한다. 이러한 경험은 소위 우리가 때때로 ‘경험의 주관적 양상’이라고 부르는 것, 경험에 대한 직접적 느낌(direct feeling)을 뜻하며, 그것은 이를테면 각성되고 움직이게 되는 것, 나른하게 되는 것, 혹은 이완되거나 사교적으로 되거나 자기충족적이면서도 고독을 느끼는 것과 비슷하다. 곧 그것은 포착되지 않는 사상을 추구하는 것, 혹은 하나의 거대한 관념을 소유하는 것처럼 느껴진다. 이렇게 직접적으로 느껴지는 모든 경험은 흔히 명칭이 없다. 이 경험들이 이름을 갖는다면 그것은 전혀 그들의 이름이 아니라, 그들의 발생에 정상적으로 수반되는 외적 조건들의 이름일 뿐이다. 오직 가장 충격적인 경험들만이 ‘분노’, ‘증오’, ‘사랑’, ‘공포’ 같은 이름을 소유하며, 이것들을 우리는 집단적으로 소위 감정(emotion)이라 부른다. 그러나 우리는 결코 명시될 수 있는 어떤 감정 속으로도 발전할 수 없는 많은 경험들을 느낀다. 우리가 감동을 받는 방식은 숲 속에 비치는 빛들만큼이나 다양하다. 곧 감동적 현상이다. 서로 교차될 수 있으며, 때때로 서로를 제거하지 않고도 형태를 이루고 용해되고 갈등을 일으키고, 하나의 걱정 속에 폭발하거나 다른 것으로 변형될 수 있다. 주관적 실재가 나타내는 이렇게 분리될 수 없는 모든 요소들은 소위 우리가 인간 존재의 ‘내적 삶(inward life)’이라고 부르는 것을 구성한다(Langer, 1957: 22; 이승훈 역, 1982: 34).

랭어의 위와 같은 언급을 좀 더 간략하게 풀어보면, 느낌을 교육한다는 것, 즉 음악을 포함한 예술교육의 맥락에서 이루어지는 느낌의 교육은 랭어의 언급처럼 어떤 “경험에 대한 직접적 느낌(direct feeling)”을 강조한다. 그리고 그러한 느낌의 경험은 다마지오와 랭어가 주장하는 것처럼 “하나의 관념”으로 우리에게 다가온다. 그러한 관념은 우리의 마음(mind) 안에서 자아감과 상호작용하면서 “인간 존재의 내적 삶”을 구성한다. “경험에 대한 직접적 느낌(direct feeling)”이라는 것은 음악의 경우에, “소리”에 대한 직접적 경험으로 대치될 수 있으며, 이는 음악이라는

현상에 내재한 보편성 그리고 음악을 경험하는 인간 존재의 보편성을 포착하게 만든다는 것으로 해석할 수 있다. 그녀는 또한 다음과 같이 말한다.

예술 속에서 창조되는 역동적 이미지는 지각할 수 있는 하나의 실체 이상의 세계이다. 이러한 환영의 세계는 눈 혹은 눈과 귀에 주어지며, 눈과 귀를 지나 우리의 전체적 반응감각을 통과하면서 느낌으로 가득 찬 것처럼 충격을 준다...(중략) 인간 느낌의 본질이란 대체로 인간의 ‘내적 삶’이라고 때때로 불리는 것이 나타내는 복잡성과 풍요성, 위기와 파열, 리듬과 연결을 의미하며, 내적 삶이란 살아있는 것으로 느껴지는 직접적 경험과 삶의 흐름을 뜻한다...(중략) 예술작품 속에 표현되는 것은 하나의 관념이다. 곧 그것은 느낌, 감정, 기타 다른 모든 주관적 경험들이 교차하는 방식에 관한 하나의 관념이며, 이러한 경험의 야기와 성장, 그 복합적인 종합은 우리의 내적 삶에 통일성과 개인적 정체성(personal identity)을 부여한다. 한 인간의 ‘내적 삶’이라고 우리가 부르는 것은 그 인간의 고유한 역사의 내면적 이야기이다. 곧 그것은 세계 속에서 그가 어떻게 느끼며 사는가 하는 삶의 방식이다. (그러한 경험은) 명명될 수 없기 때문에 많은 식자들로 하여금 느낌이란 하나의 무형적 사태(formless)요, 비합리적인 것, 곧 스스로의 고유한 구조가 결여된 유기체의 혼란이라고 믿게 하였다. 그러나 주관적 존재는 하나의 구조를 소유한다. 주관적 존재는 개념적으로 알려질 수 있으며, 그 세부와 심층의 상상적 상징적 표현이 고찰될 수 있다(Langer, 1957: 6-7; 이승훈 역, 1982:140-141).

위에서 언급된 “주관적 존재는 개념적으로 알려질 수 있으며, 그 세부와 심층의 상상적 상징적 표현이 고찰될 수 있다”라는 랭어의 생각을 좀 더 밀고 나가면, 예술적 경험에 의한 직접적 느낌은 개인적 주관성으로의 침몰이 아닌 ‘느낌의 소통 가능성’을 열어둔다는 것으로 해석될 수 있다. 다시 말해 느낌의 경험이 “인간 존재의 내적 삶”을 구성한다는 점과 그것이 개념적으로 알려질 수 있고 소통 가능하다는 점은 ‘느낌의 교

육'이 인간 공통성을 지각하도록 이끈다는 점을 발견하게 한다. 특히 음악교육의 맥락에서 느낌의 교육은 음악적 경험의 보편성을 담고 있는 것으로, 그것은 곧 인간 존재가 갖는 내적 삶, 즉 느낌의 경험이라는 인간 공통성을 지각하는 것과 관련된다고 해석할 수 있다.

결론적으로, '느낌의 교육'으로서 음악 내적인 삶이 강조되는 음악교육의 교육적 가치를 이끌어내어 보자면 다음과 같이 정리될 수 있을지 모른다.

먼저 음악교육에 있어 '느낌의 교육'은 음악 그 자체와 자아의 연결을 강조하는 교육일 것이다. 즉 느낌의 교육의 과정은 음악을 경험하는 자아가 그 자신과 음악의 상호작용을 의식하고, 자신의 느낌이 더욱 확장되는 것을 다시금 경험하는 과정이 될 것이다. 이것이 곧 '음악 안에서의 교육(education in music)'에 담긴 핵심 가치라 볼 수 있으며, 느낌의 교육은 다문화 음악교육의 목적과 관련하여 "자기이해"의 가능성을 담지한 음악교육의 실천에서 중요한 역할을 담당하게 될 것이다.

또한 '느낌의 교육'은 소통의 가능성을 배제하지 않을 것이다. 음악이라는 현상이 하나의 상징으로 소통 가능한 것처럼, 음악적 경험이라는 것 역시 느낌이라는 하나의 기제로 개념화될 수 있기에 사회 구성원간의 소통 가능성을 담고 있다고 볼 수 있다. 게다가 인간 공통성의 지각은 인간 존재가 보편적으로 갖는 느낌의 경험을 전제하며, 이는 음악을 경험하는 자아가 갖게 되는 느낌의 경험이라는 것이 누구에게나 발생하는 것이며, 그 과정에서 부여하는 의미도 제각기 가치 있다는 점을 깨닫게 하는 것이다. 그리고 음악 그 자체에 대한 경험은 음악적 의미의 창조 과정에서 궁극적으로 자아감을 획득하는 것에 방점을 찍음으로써, 즉 자기이해(self understanding)에 방점을 찍음으로써 궁극적으로는 그러한 의미의 형성들이 인간의 보편적 욕구이고 바로 그 지점이 상호 공유될 수 있다는 사실을 함의한다는 점에서 소통 가능성을 배제하지 않는다고 볼 수 있다.

2. 다문화 음악교육에서 자기이해를 통한 ‘음악적 경험의 보편성’ 경험하기: 소리, 구조화된 형식, 의미

앞서 살펴본 느낌의 교육의 의미, 곧 음악 내적인 앎에 관한 논의는 다문화 음악교육의 맥락에서도 크게 다르지 않은 것 같다. 리머는 다음과 같이 언급한다.

음악 내적인 앎의 지도에 관한 나의 논의는 유아에서 노년에 이르는 모든 연령의 사람들에게 적용되고, 음악이 학습되는 모든 환경과 관련되며, 가능한 모든 음악적 참여에 관하여 그리고 모든 문화권에 존재하는 모든 음악에 대하여 말하고 있다는 점을 특별히 덧붙인다. 음악 내적인 앎은 모든 음악적 경험의 기저를 이룬다 (Reimer, 2003: 95).

‘느낌의 교육’으로서 음악 내적인 앎을 중심으로 하는 음악적 경험이 보편적일 수 있다는 것은 음악교육이 갖는 교육적 가치의 핵심을 이룬다. 다문화 음악교육의 맥락에서도 이러한 교육의 가치는 여전히 작동한다고 볼 수 있다. 즉 리머의 주장처럼, 음악 내적인 앎의 지도는 모든 문화권의 음악에 적용 가능한 것으로, 다문화 음악교육은 타 문화의 음악을 경험하는 학생들이 자기 자신을 이해하는 과정을 출발로 삼아 타자에 대한 이해로까지 나아갈 수 있으며 그 과정에서 음악적 경험의 보편성을 경험하게 될 수 있다고 해석할 수 있다.

그렇다면 ‘음악적 경험의 보편성’은 무엇을 의미하는가? 이 질문을 바꾸어 말하면, 음악적 경험의 보편성은 어떻게 해석될 수 있는가? 리머에 따르면, 음악적 경험의 보편성을 구성하는 요소는 “소리”, “구조화된 형식” 그리고 “의미”로 압축되는데, 이는 리머가 음악이라는 개념을 기술하는 방식에 포함되어 있는 주요 요소들이다.⁶⁰⁾

60) 리머는 다음과 같이 말한다. “이제 우리는 사유를 위한 한 가지 도구로서 음악과 예술에 대한 세 가지 기술(description)을 가지게 되었다. 그것은 (1) 소리(재료), (2) 모종의 창조된 방식으로 구조화되기, (3) 소리(재료)의 구조화 안에 내재하는 의미—그

음악은, 소리가 구조화되는 방식과 수단 속에 내재된 의미를 만들어내기 위해 구조화된 소리로 기술될 수 있다. 음악은 모든 방식의 부가적인 의미를 포함하는데 그 부가적 의미는 그러한 내재성에 영향을 주고 또 그 속에 포함된다. 보다 간략히 말하면, 음악은 내재적으로 의미 있게 구조화된 소리로 기술될 수 있다(Reimer, 2003: 152).

먼저, ‘소리’라는 요소에 대해 살펴보자. 소리라는 요소가 음악적 경험의 보편성을 구성하는 요소라는 점은 음악이라는 현상이 소리라는 재료 없이는 발생할 수 없기 때문이라는 사실에 근거한다. 어느 문화권의 어떠한 음악이든 소리는 음악의 재료이며, 그것이 우리 귀에 들리는 낯선 소음일지라도 음악은 여전히 소리라는 개념적 요소를 포함한다. 이 소리라는 요소는 인간의 신체 상태의 변화를 불러일으키거나 외부 대상과의 상호작용을 일으키는 가장 기본적인 자극으로 작동함으로써 인간이 경험하는 감정과 느낌, 그리고 느낌에 대한 느낌을 불러일으키는 핵심 위치에 놓인다.

소리라는 요소는 언어적 개념과 같은 관습적 부호나 상징은 아니지만 그에 못지않은 관습성이나 상징성을 갖기도 한다. 예를 들어 음악사적 흐름에서의 음악 양식을 살펴보면, 우리는 음악적 현상 속에 놓인 소리라는 요소가 특정 양식이라는 차양 아래 특수한 관습성을 띠고 있다는 것을 발견하게 된다.⁶¹⁾ 그리고 이러한 소리적 양식은 특히 음악을 만들어내는 사람들 사이에서 보편적으로 공유되기도 한다는 사실에서, 우리는 음악적 경험의 보편성을 구성하는 하나의 요소로서 소리 그 자체에 대한 경험의 중요성을 알게 된다.

무엇보다 음악교육이 느낌의 교육이 되기 위해서는 바로 이 소리, 즉 실음(실제 소리)이라는 요소를 경험하는 교육이 되어야 한다. 음악적 경

밖에 다른 모든 부수적인 의미들도 동화시킨 내재적 의미—만들어내기이다.”(Reimer, 2003: 153).

61) 이것은 특히 소리라는 요소가 음악적 형식이라는 요소 안에 담길 때 그러하다.

험에 있어 느낌의 속성이라는 것은 소리 그 자체가 우리에게 주는 자극에 기초한다. 따라서 교육의 맥락에서 행해지는 어떠한 음악 활동이든 음악 그 자체의 소리를 탐색하는 시간을 포함해야 한다. 그리고 나서 이를 보완할 수 있는 음악적 개념들, 즉 소리가 구성되는 방식으로서 형식적 개념이나 특정 음악을 둘러싼 맥락적 지식의 요소들을 끌어와야 한다. 어느 연령대의 학습자를 대상으로 하든, 음악적 경험 속에서 일차적인 느낌의 속성으로서 소리를 자유롭게 탐색할 수 있는 기회가 제공될 때만이 자기이해의 통로를 열어주는 음악교육이 가능할 수 있다.

타 문화의 음악을 경험하는 것도 마찬가지이다. 다문화 음악교육에서 소리적 접근을 일차적 목표로 한다는 것은 곧 다른 문화권의 음악을 경험할 때 “직접적으로 느껴지는 것의 풍성함과 복잡성”(Reimer, 2003: 145)을 경험하는 것을 일차적 목표로 하는 것이다. 소리에 대한 직접적 경험으로서 음악적 경험이 모든 문화권의 음악에 적용될 수 있다는 사실은 모든 문화권의 음악이 소리라는 요소를 공통분모로 한다는 사실에 근거하는 것뿐만 아니라, 각 문화권에 내재한 제각기 다른 음악적 느낌에 해당 음악을 경험하는 사람으로 하여금 보다 풍성하고 복잡한 느낌을 경험하게 하고 더 나아가 그러한 음악적 경험 속에서 느낌의 범주를 확장할 수 있는 가능성을 제공한다는 사실에도 근거한다.⁶²⁾

다음으로 ‘구조화된 형식’이라는 요소를 살펴보자. 우선 여기서의 ‘형식’이라는 개념은 19세기 음악 미학적 개념에 근거한 편협한 의미로서의 음악적 형식이 아니라 그것을 넘어서는 포괄적인 의미로서의 형식이라는 전제를 바탕으로 ‘구조화된 형식’의 개념을 탐색해야 한다. 리머는 앞의 여러 양식을 논의하면서 “구조화된 소리(structured sounds)”라는 개념을 제시하는데, 이는 소리라는 요소가 정신적 과정을 거쳐 “지각적으로 구조화되는 것(perceptual structuring)”을 의미한다(Reimer, 2003: 145). 리머가 명명한 구조화된 소리라는 개념을 연구자가 ‘구조화된 형식’으로 바꾸어 지칭한 것은 리머가 주장하는 핵심적 주장 가운데 하나가 ‘형식’ 개

62) 이는 음악 그 자체와 자아가 연결된다는 것을 의미하는데, 다시 말해 음악을 경험하는 자아가 그 자신과 음악의 상호작용을 의식하고 느낌을 대상화함으로써(느낌을 의식함으로써) 느낌의 범주가 더욱 확장된다는 것을 뜻한다.

념의 확장이기 때문이다.

나는 보통 사람들이 “형식”이라는 단어에 속하는 것으로 생각하는 것들에 의미를 추가하고자 한다. 이 추가되는 의미는 앞서 살펴본 형식에 대한 과장된 시각의 한계를 뛰어 넘는 것이다. 음악적으로 형식화된 소리는 그것이 늘 속하고 존재해 온 문화적 환경 안에서 그 환경에 의해 규정됨에 따라 그것의 물질성 내지는 실질성을 갖게 된다. 즉 그것은 비록 소리로 만들어졌고 그래서 우리가 “만질 수”는 없지만, 그럼에도 불구하고 물리적으로 제시되고 또 현존하는 것으로서 경험된다. 몸에 그것이 나타나는 것, 즉 “체화(embodiment)”는 음악이 우리 몸을 사로잡는 힘의 근거이며, 그것은 또한 우리의 마음과 느낌을 사로잡는다...(중략) 여기서 나는 소리를 형식화하는 것이 음악이 이러한 체현화를 성취하는 근본적인 방식이며, 신체화된 마음과 그것에 동반된 느낌에 호소한다는 것을 강조하고 싶다(Reimer, 2003: 47).

위에서 “음악의 체현화”를 성취하는 근본적 방식이 바로 소리를 형식화하는 것이라는 리머의 생각은 정신적 과정으로서의 “지각적 구조화(perceptual structuring)”의 개념이 언어적 개념 못지않게 “개념적”이 될 수 있다는 점을 암시한다고 볼 수 있다. 다시 말해 음악적 소리를 구조화하는 것, 형식화하는 것은 소리의 요소를 보다 더욱 실체화함으로써(그것이 물리적인 것은 아니지만) 마치 물리적인 것처럼 다루어질 수 있게 하는 것이다. 이는 음악의 소리가 창출하는 느낌에 형식적 틀을 지우는 것으로, 그러한 형식화를 통해 우리는 음악적 느낌을 더욱 정교하게 파악할 수 있게 된다. 이것은 소리의 요소가 어떤 “스타일 혹은 양식”으로 개념화될 때 더욱 그러하다. 그리고 그러한 개념화의 과정을 거침으로써 구조화된 형식으로서의 소리는 보다 정교한 앎의 양식을 제공하게 된다.⁶³⁾

63) 리머에 따르면, 구조화된 소리(structured sound)는 ‘지각적 구조화(perceptual structuring)’를 의미하며(Reimer, 2003: 145), 이는 소리의 요소가 정신적 과정을 거치면서 형성되는 것이다. ‘음악적으로 형식화된 소리’는 그것이 만져질 수는 없지만 마치 물리적으로 실체가 있는 것처럼 우리 귀에 들리도록 만들어진 것이기에 “체현화된

그렇다면 구조화된 소리, 구조화된 형식이라는 요소는 어떻게 음악적 경험의 보편성을 구성하는 하나의 요소가 되는가? 다시 말해, “전 세계와 전 역사를 통틀어 모든 다양한 음악에 공통되는 그러한 적격성의 어떤 특징이 존재하는가?”(Reimer, 2003: 151). 이와 관련하여 리머는 다음과 같이 언급한다.

문화적으로 고안된 다양한 방식으로 구조화된 소리가 보편적으로 의미 있는 것으로 의도된다는 점, 즉 어떤 소리가 “음악”이 될 때 그것은 오직 구조화된 소리가 가능케 하는 방식으로 보편적으로 의미가 있도록 의도된다는 점을 주장할 것이다(Reimer, 2003: 151).

위에서 구조화된 소리라는 요소가 보편적으로 의미 있는 것이라는 리머의 생각은, 구조화된 소리의 요소가 음악적 경험의 보편성을 구성하는 하나의 요소가 된다는 생각과 다르지 않은 것으로 보인다. 그런데 위와 같은 리머의 주장은, 구조화된 소리의 요소가 곧 음악적 의미를 갖게 됨으로써 보편성을 획득하게 된다는 논리로 전개된다. 곧 구조화된 소리의 요소가 음악적 경험의 보편성을 구성하는 하나의 요소가 된다는 생각을 검토하는 과정은 ‘의미’라는 요소를 살펴보는 작업과 밀접한 관련을 맺는다고 볼 수 있다.

음악적 경험의 보편성을 구성하는 ‘의미’의 요소는 흔히 “내재적인 음악적 의미(inherent musical meaning)”와 “외재적인 음악적 의미(delineated musical meaning)”로 구분되어 논의되곤 하는데, 루시 그린(Lucy Green, 1957-)의 *Music on Deaf Ears*(2008)의 2장과 3장에서는 각각 이 두 가지 음악적 의미의 요소를 다루고 있다. 특별히 눈여겨보아야 할 것은, 그린의 음악의 내재적 의미를 음악의 형식, 패턴과 관련하여

소리”라고 볼 수 있으며, 소리를 형식화한다는 것은 그러한 체현화를 성취한다는 의미이다. 이 때, 형식화된 소리는 우리로 하여금 느낌을 경험하게 하고, 그렇기 때문에 음악적으로 형식화된 소리는 그 자체로 인간의 감정과 느낌에 직접적인 영향을 미치는 대상으로 작동한다. 음악적으로 형식화된 소리를 경험하는 것은 정신적 과정을 거쳐 “구조화된 소리”를 경험하는 것이며, 이는 체현화를 성취한다는 의미이기도 하다. 한편, 구조화된 소리가 인지적으로 다루어지고 이해될 수 있다는 점에서 개념적이라 할 수 있다.

인간의 “의식(consciousness)”의 문제로 풀고 있다는 것인데, 이는 곧 자아와의 연결로 이어진다는 것이다. 이러한 생각을 간략히 요약하여 정리하면 다음과 같다.

음악적 경험의 본질은 그것이 속한 사회의 본질과 분리될 수 없다. 개인이 음악을 지각하고 이해하는 방식은 음악적 이데올로기에 영향을 주며, 이 이데올로기는 다시 “우리가 음악을 듣는 방식”에 영향을 준다...(중략) 그런데 이 방식에 속하는 핵심 개념은 1) 음악(music), 그리고 2) 의식(consciousness)이다. 음악은 실제적이고 역사적인 본질을 갖는 것이며, 의식은 흘러가는 시간 속에서 음악을 감상함으로써 영향을 받게 되는 개인의 의식으로서의 구성물을 의미한다. 음악과 의식은 흘러가는 시간 속에서 모종의 방식으로 서로 연결되고 매개되며, 그 연결과 매개의 과정은 시간적인 음악적 경험(temporal musical experience)로 지칭된다(Green, 2008: 19).

그렇다면 음악적 경험 속에서 음악과 의식이 연결되는 것이 어떻게 자아의식을 갖게 하는 것인가? 이와 관련하여 그린은 헤겔의 논의를 빌려오는데, 다시 말해 “주관과 대상(즉 음악)이라는 두 요소가 매개될 때 생성되는 의식의 구성물은 다시금 자아를 하나의 대상으로 의식하도록 만들어 자아에 대한 반성적 사고, 즉 자아의식을 갖게 만든다”고 주장한다(Green, 2008: 20). 이러한 그린의 주장은 앞서 살펴본 다마지오의 “느낌”, 그리고 “느낌을 아는 것”의 개념과도 밀접한 관련을 맺는다. 즉 다마지오가 “느낌을 아는 것” 혹은 “느낌을 느끼는 것”이 의식적 수준에서 일어나는 기제임을 주장하였고, 이는 내가 어떤 느낌을 갖고 있는지를 의식하는 것과 다르지 않다는 것을 알 때, 그린의 주장하는 바, 즉 음악의 내재적 의미를 경험하는 것은 곧 의식적 수준에서 자아를 의식하는 것이라는 주장은 자기이해를 통해 음악적 경험의 보편성을 경험할 수 있다는 생각을 뒷받침한다.⁶⁴⁾

64) 이 장의 후반부에서 언급하겠지만, 자기이해를 통해 음악적 경험의 보편성을 경험한다는 것은 누구나 음악적 의미를 발견하고 공유할 수 있다는 점을 내포하는 것이다. 즉 음악적 경험 속에서 자아감을 느끼고 자기이해를 경험하는 것은 누구나 그러한 경

내재적인 음악적 의미가 사회적으로 구성되는 이데올로기에 영향을 받는다는 것을 전제하기는 하지만 그것은 특별히 개인 내적인 의식적 작용으로서의 음악적 경험과 밀접하다는 점과 다르게, 외재적인 음악적 의미는 음악을 둘러싼 사회적 세계의 다양한 층위들의 의미로 구성된다고 볼 수 있다. 예를 들어 정치적 문제, 사회적 신념과 같은 집단 속에 놓인 갈등과 문제 등이 음악이라는 현상에 투영됨으로써 외재적인 음악적 의미를 형성할 수 있는데, 이러한 요소들은 역사적이고 문화적인 성격을 갖는 음악 외적인 요소들이라 볼 수 있다.⁶⁵⁾ 이러한 요소들이 음악적 경험의 보편성을 구성하는 음악적 의미에 포함된다는 사실은 지극히 상식적으로 받아들여진다. 왜냐하면 음악에 담긴 그러한 음악 외적인 메시지는 그 자체로 실제적이고 현상적이며 소통 가능하기 때문이며, 그렇기 때문에 사회 구성원들 사이에서 함께 논의될 수 있고 그렇게 함으로써 보편성을 획득할 수 있기 때문이다.

다문화 음악교육의 맥락에서 다른 문화권의 음악을 경험하는 것 역시 내재적인 음악적 의미와 외재적인 음악적 의미 모두를 포함한다. 타 문화권의 음악을 경험하는 것 속에서도 우리는 의식의 작동을 경험하고, 그러한 낯선 음악을 경험하는 가운데 우리의 의식과 음악 그 자체의 상호작용의 결과로서 우리 안에 불러일으켜지는 느낌을 경험하게 된다. 그리고 그 느낌을 “알게” 됨으로써 자아감을 포착하게 된다. 한편, 다문화 음악교육에서 외재적인 음악적 의미를 경험하는 것은 매우 혼란 과정이다. 특히 다문화 음악교수학습의 자료로서 학생들에게 제시되는 다양한 시각자료나 영상자료들은 대개 역사적, 사회적 맥락의 내용을 담고 있으며, 그러한 교수학습 자료가 해당 음악을 둘러싼 맥락적 지식을 구성하고 해당 문화권의 이해에 도움을 준다는 것도 일반적으로 받아들여지는 사실이기에, 학교교육의 맥락에서 많은 교사들은 이러한 외재적인 음악적 의미의 획득에 공을 들인다.

힘을 할 수 있다는 사실을 인지함으로써 인간 공통성을 포착하게 만들며, 이를 통해 음악적 경험의 보편성을 경험할 수 있게 된다는 생각을 내포하는 것이다.

65) 음악의 내재적 의미가 음악적 형식이나 패턴을 지각하는 인간 의식의 작용에 따른 음악적 의미인 반면, 음악의 외재적 의미는 음악을 통해 우리 안에 불러일으켜지는 이미지, 관련성, 기억, 사회적 문제, 신념, 역사적 이해 등을 의미한다.

음악적 의미는, 그것이 모든 종류의 부가적인 의미를 통합할 수 있을지라도 개념적 추론, 의사소통, 관습적 상징, 명칭, “맥락적 앎” 등으로부터 획득할 수 있는 의미를 넘어서는, 어떤 수준과 종류의 의미를 보편적으로 성취한다. 문화적으로 영향을 받은 방식으로 구조화된 소리는 그것이 다른 방식으로는 만들어낼 수 없는 의미를 만들어낼 때 “음악”이다(Reimer, 2003: 151).

음악이 의미하는 것은, 인간이 음악에 참여할 때 경험하는 모든 것이다(Reimer, 2003: 165).

앞서 언급한 것처럼, 음악적 경험에서 발생하는 의미라는 것은 개인이 구성하는 것이다. 음악 내적인 앎이 ‘소리 그 자체에 대한 인간의 능동적 탐색에 따른 정서적 경험과 의미 부여의 과정’으로 해석할 수 있는 것처럼, 음악적 경험의 보편성을 구성하는 한 요소로서 ‘의미라는 것’은 내재적 의미와 외재적 의미를 모두 포함한 모든 방식의 경험을 포함하는 것이며, 이러한 의미의 요소들은 ‘느낌의 교육으로서 다문화 음악교육’의 핵심을 이룬다고 볼 수 있다.

결론적으로 다문화 음악교육의 새로운 지향점이 될 수 있는 ‘느낌의 교육’은 의식적 수준에서 경험하는 개별성의 경험과 밀접한 것이며 동시에 음악적 경험의 보편성과도 동떨어지지 않는 것이다. 앞서 언급했듯이 이는 새로운 의미로서 보편성의 교육인 것인데, 다시 말해 다문화 음악교육에서 느낌의 교육은 ‘음악 그 자체’를 내재적으로(inherently) 경험하는 것이며, 이것은 ‘느낌을 아는 것’으로서의 우리의 의식의 작동과 연결되는 것이다. 그 작동은 자아감과 연결되는 자기이해의 과정과 맞닿아 있으며, 이를 통해 우리는 누구나 그러한 저마다의 느낌을 경험을 할 수 있다는 사실을 인지함으로써 인간 공통성을 포착하게 되고 이를 통해 음악적 경험의 보편성을 경험할 수 있게 된다. 한편, 내재적인 음악적 경험이 인간 경험의 보편성을 경험하는 것이 되어야 한다는 주장은, 그러한 음악 활동이 맥락적 앎에 치중하지 말라는 의미가 아니다. 오히려 그것

은 맥락적 앎을 포괄하고 동시에 그것을 넘어서라는 것을 뜻한다. 즉 음악적 경험의 보편성을 경험하는 것은 자기이해에 도달하는 미적인 경험과 밀접한 것이며, 이것이 “다음악적인” 다문화 음악교육에 담긴 교육적 함의일 수 있을 것이다.

V. 다음악적인 다문화 음악교육의 새로운 전망

지금까지 논의한 내용 속에서 궁극적으로 탐색한 과제는 1) 다문화 음악교육이 ‘느낌의 교육’으로 선회될 때 어떤 교육적 가치를 지니는가 하는 것, 그리고 2) ‘느낌의 교육’에 함의된 음악적 경험의 보편성은 무엇을 의미하는가 하는 것이다. 앞서 논의한 것처럼, 타 문화의 음악을 경험하는 과정은 외견상 서로 구분되는 것으로 비춰지는 음악 현상 속에서 ‘느낌’이라는 정서적 존재를 통해 인간 삶의 공통성을 발견하는 과정이 될 수 있다. 그리고 타 문화의 음악을 경험하는 과정은 그 음악을 경험하는 학생 자신의 자아성을 경험하는 과정과 통합되며 이러한 타 문화권 음악을 경험하는 과정이 그 자아를 확장시키는 과정이 된다는 점도 언급하였다.

다음악적인 다문화 음악교육은 다양한 문화권의 음악이 가지는 소리 그 자체에 대한 내적인 탐색을 통해 인류의 보편성을 감지하고 동시에 학생의 자기이해의 확장을 강조하는 교육을 의미한다. 그리고 이것은 음악적 경험의 보편성을 구성하는 요소로서 소리라는 재료, 구조화된 소리(혹은 구조화된 형식), 음악의 내재적·외재적 의미를 경험하는 것을 포함하고, 동시에 느낌의 경험을 통한 인간 존재의 공통성을 경험하는 것을 포함한다. 그러한 경험이 가능한 이유는, 음악 그 자체를 내재적으로 경험하는 과정이 느낌을 창출하는 과정으로 이어져 우리의 의식의 작동과 연결되고, 그 작동은 곧 자아감과 연결되는 자기이해의 과정과 맞닿아 있으며, 더 나아가 그러한 경험은 누구에게나 가능하다는 사실로부터 인간 공통성을 포착하게 만들기 때문이다. 그런 의미에서 ‘느낌의 교육’으로서 다문화 음악교육은 의식적 수준에서 경험하는 개별성의 경험과 밀접한 것이고 동시에 음악적 경험의 보편성을 인정하는 것과는 밀접한 것이라 말할 수 있다.

여기서 연구자가 주장하는 음악적 경험의 보편성은 훌륭한 음악과 저급한 음악을 가르치는 음악 기준의 보편성을 의미하는 것이 아니다. 음악적 경험의 보편성은 명백히 음악이라는 현상이 사회적 맥락으로서의 문

화에 종속된 것을 전제한다. 따라서 음악적 경험의 보편성을 감지하도록 의도하는 다음악적인 다문화 음악교육은 ‘사회·문화적 맥락 속에 놓인 인간이 자기이해에 도달할 수 있는 방식’으로 간주될 수 있다.

더불어 ‘다음악적인 것’이 무엇을 의미하는가 하는 것은 위와 같은 ‘포괄적 의미로서의 보편성’에 담긴 의미와 그리 멀지 않다. 다시 말해, 다음악적인 것은 맥락적인 것을 버리지 않는 것, 즉 맥락성과 특수성을 포괄하는 보편성을 의미하는 것으로, 이는 통합과 균형의 가능성을 시사하는 것이기도 하다. 여기서의 초점은 다음악적인 것이 균형의 문제와 연결된다는 것이다. 즉 다음악적인 것은 리머가 칭찬 음악적 앎의 용어로 “음악 내적인 앎(knowing within music)”과 “맥락적 앎(knowing about)” 간의 균형을 바탕으로 한 것이며, 다음악적인 다문화 음악교육은 그러한 앎의 균형이 요구되는 교육적 실천이 되는 것이다.

또한 다음악적인 음악활동 안에서 우리는 인간 공통성을 포착할 수 있기에, ‘느낌의 교육’으로서 다문화 음악교육은 ‘다음악적’ 교육의 가능성을 충분히 갖는다. 곧 느낌의 교육으로서 다음악적인 다문화 음악교육은 음악이라는 보편적 현상에 내재한 ‘공통성’과 다양한 문화권의 음악이라는 맥락적 현상에 내재한 ‘특수성’의 균형 이루기인 것이다. 이 균형 속에서 타 문화권의 음악을 경험하는 학생들은 음악의 특수성에서 오는 차이에 주목하면서도 동시에 그에 못지않은 비중으로 “인간 공통성”에 주목할 수 있는 기회를 갖게 된다. 이와 관련하여 딜런의 다음과 같은 언급은 문화적 차이를 넘어서서 우리가 경험할 수 있는 소통 혹은 공감대를 깨닫게 한다.

우리는 언어의 특성에 대한 몇 가지 숙고를 통해 ‘깊은 인류애(deep humanism)’라고 부르는 것의 논리를 실현할 생생한 방식을 찾을 수 있다. 이것은 문화적 일관성과 상호작용에서 중요한 것이 무엇인가에 대한 비유라기보다는, 하나의 예 혹은 요약(epitome)에 해당한다. 보편적인 언어란 존재하지 않는다. 다양한 언어들만이 존재할 뿐이다. 하지만 이 언어들만은 상호 간에 영향을 주고받으며 변화하고 번역도 가능하다. 완벽한 번역은 존재하지 않지만, 어떤 언

어도 다른 언어와 완전히 차단될 수는 없다. 번역이 작동되는 과정에서, 언어는 변화하고 종종 풍성해지기도 한다. 상호텍스트성(intertextuality)에 대한 현대적 이론들은 우리의 삶에 불가피하게 다문화주의적인 본질이 작용함을 제안한다(Dhillon & Halstead, 2003: 156).

위와 같은 딜런의 생각에 비추어볼 때, 연구자는 다시 한 번 다음악적인 다문화 음악교육의 접근이 어떻게 맥락성을 함의한 보편성을 획득할 수 있는지를 포착할 수 있는 것 같다. 다시 말해, 다음악적인 다문화 음악교육의 접근은 문화적 차이의 인정을 넘어서서, (마치 언어적 소통을 위한 번역처럼) 소리 그 자체를 통해 서로 연결될 수 있는 지점을 찾는 것에 초점을 두게 되며 그러한 과정은 **소리가 아무리 낮설더라도 우리 귀에 들린다**는 그 사실로 인해 소리를 통해 느낌이 경험될 수 있다는 점을 깨닫게 한다. 그것은 곧 문화적 차이와 특수성이 존재함에도 불구하고, 음악이 전하는 소리 및 우리 안에서 구성되는 음악적 느낌은 우리로 하여금 타 문화에 공감하게 하고 타자와 연결될 수 있도록 하는 **매개**로서 작동할 수 있다는 점을 암시한다. 음악적 소리를 통해 우리가 다른 문화권의 사람들과 혹은 “소리 공동체”와 연결될 수 있다는 사실은 다음악적인 다문화 음악교육의 접근이 차이/다양성을 알게 함과 동시에 보편적 감정으로서 공감대 혹은 공통감각 역시도 “몸으로” 느끼게 한다는 점을 깨닫게 한다. 이는 곧 맥락성과 보편성이 시너지스틱하게 상호작용하는 과정이라 말할 수 있을 것 같다. 즉 문화적 차이나 특수성 안에서도 우리는 **느낌의 경험을 통해 모두가 연결될 수 있다**는 일종의 아래로부터, 우리 몸과 체험으로부터 형성되는 “상상의 유대관계에 의한 공동체 감각”을 느낄 수 있는 것이다.⁶⁶⁾

미적 체험을 통해 자기와의 관계에 변화를 겪은 ‘미적 개인’이 어떻게 ‘미적 공동체’의 구성원이 될 수 있는가?...**(중략)** 미적 공동체

66) 에피아가 이야기하는 것처럼, 그러한 감각은 “상상의 유대관계 맺기”(Appiah, 2009: 239)처럼 상상력의 작동을 요구하는 것 같다.

는 ‘동일한’ 미적 이념을 공유함으로써 가능한 것이 아니라, 오히려 공동체 구성원 각자가 그 대상에 대해 자신의 경험이 의미하는 것을 ‘다양하게’ 드러내고 공유하는 가운데 가능하다. 그럼으로써 자신 곁에 있는 타인을 옆두에 두면서 ‘공동으로 소통될 수 있는 것’들을 함께 찾아가게 되는 것이다. 그러므로 미적 공동체는 구성원 모두가 감각하여 다가설 수 있는 대상을 열어두고 공유하는 한편, 동일한 것을 감각하고 있다는 생생한 실재감(sense of reality)을 느끼는 가운데, 자신과 동등한 감각적 주체로서 타인을 존중하면서 끊임없이 공통의 세계를 구성하고 참여하려는 시도를 통해 형성된다고 볼 수 있다(곽덕주 외, 2018: 19).

위와 같은 생각에 비추어 볼 때, 그리고 앞서 살펴본 딜런의 언급처럼⁶⁷⁾, 문화 간 중첩성에 대한 인식은 맥락 없고 추상적인 문화적 보편성을 인식하는 것이 아니라, 각각의 공동체가 모두 (음악적 경험 속에서 획득하는) 느낌을 경험하는 존재라는 사실을 깨달음으로써 공동체 감각을 인식하는 것이라 말할 수 있겠다. 더불어 이러한 공동체 감각의 인식이 유의미한 보편성을 가진다고 말할 수 있는 때는 그것이 “맥락적인 것을 포괄하는 보편성”일 때일 것이다.

다시 한 번 리머에 따르면, 우리가 포착할 수 있는 역설적인 사실은 “음악적 의미의 창조가 인간의 보편적 욕구이고, 그 의미는 문화 안에서 창조되며, 각 개인이 음악적 의미를 발견하고 공유한다”는 사실이다(Reimer, 2003: 191). 보편성과 맥락성, 그리고 개별성의 세 요소는 서로 구분되면서도 동시에 상호 연결되어 있다. 그리고 다음악적 다문화 음악교육은 이 세 요소를 모두 포괄한다. 따라서 느낌의 교육으로 선회 가능한 다문화 음악교육은 이전의 맥락성이 강조되는 것으로 보이는 교육 방법의 한계를 극복할 수 있는 가능성을 제공한다고 볼 수 있다.

그렇다면 다음악적인 다문화 음악교육이 동시대 다문화 음악교육의

67) “다른 문화를 이해할 때, 보편적인 인간 본성에 대한 환상을 제거하는 것은 차이를 인식하는 데 적절한 감수성을 조성해 줄 것이며, 동시에 문화의 복잡성 및 문화들 간의 중첩성에 대한 인식은 극단적인 상대주의로부터 벗어나게끔 우리의 비판적인 판단을 발달시켜 줄 것이다.”(Dhillon & Halstead, 2003: 159).

목적 및 교육과정의 원리와 관련하여 제공하는 시사점은 무엇인가? 다시 말해, 다문화적인 다문화 음악교육은 위에서 언급한 그 포괄적 의미의 보편성을 이끌어내기 위해 어떻게 실행되어야 하는가?⁶⁸⁾

음악 내적인 앎이 자기이해에서 출발하여 타자에 대한 이해로 확장될 수 있는 것처럼, 다문화 음악교육 역시 자기 문화의 이해에서 출발해서 타 문화를 이해하는 것으로 확장될 때 그 교육은 다문화적인 교육이 될 수 있다고 말할 수 있다. 다시 말해, 우리의 음악을 이해하는 것을 토대로 삼아 타 문화권 음악의 이해로 나아가는 방식은 음악적 경험의 보편성을 획득하는 원리가 될 수 있다. 그런데 이러한 교육적 실천의 방식은 “포괄적인 음악교육”의 성취와 멀지 않다. 그리고 이러한 교육과정의 원리는 계열화를 필요로 한다.⁶⁹⁾

음악학습은 음악 및 음악에 참여하는 방식에 대한 경험을 풍부하게 만들며, 현재 친숙한 음악들을 넘어서는 새로운 음악 및 음악적 역할들의 다양성과 도전을 소개하는 데도 개방적이어야 한다 (Reimer, 2003: 256).

리머의 위와 같은 포괄적 음악학습의 실행을 위한 제안처럼, 다문화적인 다문화 음악교육에 있어 타 문화권 음악의 선택은 가능한 한 다양화되어야 한다. 음악학습 안에서의 다양한 레퍼토리의 구축은 학생들의 느낌의 폭과 깊이를 확장하며, 그것은 타 문화권의 음악에 대한 보다 개방적인 이해를 가능하게 만들 수 있기 때문이다. 그렇다면 타 문화권 음악의 선택은 가능한 한 다양화되어야 한다고 말할 때, 그것의 실제적인

68) 이 질문은 학교 음악교육의 맥락으로 한정될 필요가 있다.

69) ‘과연 우리가 우리의 음악인 국악을 친숙하게 여기고 있는가?’라는 질문이 제기될 수 있다. 이 질문은 우리나라의 역사적 맥락, 즉 일제강점기 이후로 국악교육의 맥이 단절되었던 역사적 특수성 그리고 현재의 국악교육의 특수성 문제와 맞닿아 있다. 하지만 이 질문에 대한 가능한 답은, 그럼에도 불구하고 우리 음악에 대한 이해의 폭을 넓히려 노력해야 하며 그러한 이해에 기초하여 타 문화 음악에 대한 이해로 확장해 나가야 한다는 것이다. 국악과 타 문화권 음악의 이해가 위계적이거나 계열적이어야 한다는 의미는 아니다. 그러한 이해는 동시적이어도 무방하며, 다만 자아를 이해하는 것이 타자에 대한 이해의 토대가 되는 것처럼, 우리 음악에 대한 이해가 타 문화 음악에 대한 이해를 심화할 수 있을 것이라는 의미이다.

접근 방식은 어떠해야 하는가? 그리고 현재의 친숙한 음악들을 넘어서는 새로운 음악 및 음악적 역할들을 소개해야 한다고 말할 때, 그것의 실제적 교육 방법은 어떠해야 하는가?

첫째로, 타 문화권 음악의 선택은 가능한 한 다양화되어야 한다고 말할 때, 그것의 실제적인 접근 방식은 어떠해야 하는가? 앞서 주장한 것처럼, 그러한 접근을 위해서는 학생들이 경험하는 타 문화권의 음악이 가능한 한 다양한 문화권의 음악으로 폭넓고 공정하게 다루어져야 한다. 특히 현재 보급되는 음악 교과서 내의 악곡들은 가능한 한 다양한 민족의 음악으로 확장되어야 하고, 해당 악곡과 문화권에 대한 충분한 연구와 이해가 선행되어야 한다. 그뿐만 아니라 다양한 시대적 배경의 다문화 악곡이 선정될 필요가 있으며, 여기에는 현대 음악, 대중음악 장르도 포함될 수 있어야 한다.

둘째, 현재의 친숙한 음악들을 넘어서는 새로운 음악 및 음악적 역할들을 소개하는 교육적 실천은 어떠해야 하는가? 새로운 음악적 역할들은 여러 나라 여러 민족에 걸쳐 다양한 방식으로 전개되고 있기에, 현장교사를 비롯한 음악교육전문가들은 그러한 사례들을 검토하여 교수 학습의 과정에서 적극적으로 소개할 필요가 있다.⁷⁰⁾ 예를 들어, 국악과 타 문화음악의 교류적 시도는 이미 꽤 오래 전부터 시도되어 온 방법인데, 이는 국악의 대중화를 위한 실험적 접근과도 맞물려 있다.⁷¹⁾ 비단 우리 음악의 사례뿐만 아니라, 각 나라의 전통악기들이 만나 새로운 음악을 창조하는 경우도 종종 찾아볼 수 있는데⁷²⁾, 그러한 음악 양식들의 교류는 새

70) 예를 들어, 연주 영역의 음악적 역할만 하더라도 각 민족의 다양한 연주 방식과 전통 악기가 존재하며, 그러한 것들의 융합 사례도 찾아볼 수 있다. 그리고 전통악기의 개량화, 연주 방식의 변형 등과 같이 새로운 소리의 탐색을 시도하는 사례도 찾아볼 수 있다.

71) 예를 들어, 김덕수 사물놀이패는 국악의 퓨전화를 위해 재즈, 힙합, 록 등과 같은 음악 장르를 국악과 융합한 음악을 만들기도 했다. 또한 판소리 명창 안숙선과 첼리스트 정명화의 '사랑가' 협연도 하나의 사례가 된다. 특히 국악과 대중음악이 한데 어울려 새로운 느낌의 음악이 창조되는 경우도 쉽게 찾아볼 수 있는데, 국악의 장구 장단을 구음으로 표현한 것과 판소리의 추임새 등을 대중음악에 포함시켜 음악적 효과를 극대화하는 아이돌 가수들의 음악도 존재한다.

72) 다른 나라의 예로, 첼리스트 요요마의 실험적 접근으로서 '요요마와 실크로드 앙상블'의 음악 활동이 있다. 또한 '디제리두와 오케스트라의 만남'과 같이 특정 문화권의 전통 악기와 서양 악기의 융합되어 완성도 높은 음악이 창조되는 사례도 찾아볼 수

로운 음악과 음악 양식의 창조를 시도함으로써 해당 음악을 경험하는 이들로 하여금 음악을 둘러싼 문화를 이해하는 것을 넘어 음악 그 자체의 고유한 느낌을 경험할 수 있도록 해준다. 게다가 보다 넓게는 모든 인류가 자신만의 고유한 느낌을 경험하는 하나의 구성원으로서 “느낌을 경험한다는 그 사실로 인해” 공통감각을 갖고 서로를 이해할 수 있다는 사실, 즉 각기 다른 문화권에 존재함에도 불구하고 느낌의 경험을 통해 그 음악을 경험하는 인간이 연결되고, 더 나아가 음악을 경험하는 인간 존재의 보편성까지도 이해할 수 있을 것이라는 사실을 깨닫게 해준다.⁷³⁾

새로운 음악 및 음악적 역할들을 소개하는 교육적 실천 속에서 이러한 방식의 음악적 경험은 해당 음악을 창조하는 작곡가나 연주자의 느낌의 폭과 깊이를 확장할 뿐만 아니라, 해당 음악을 즐기고 감상하는 대중과 학교에서 이를 경험하는 학생들의 느낌의 폭과 깊이도 확장한다. 새로운 음악과 음악적 역할들을 경험할 수 있도록 교육과정을 구성 또는 재구성하는 것은 자기 문화와 타 문화의 구별과 연결을 이해할 수 있도록 하며, 개인이 내적으로 구성하는 주관적 느낌이 특수한 것이면서도 동시에 보편적으로 공감될 수도 있는 것이라는 점도 깨닫게 한다. 그것은 “느낌을 경험한다”는 개인적이면서도 보편적인 그 사실에서, 그 음악의 느낌도 공유할 수 있고 그로 인해 자아와 타자가 연결될 수 있다는 생각으로 확장될 수 있기 때문일 것이다.

따라서 이러한 다음악적인 다문화 음악교육의 접근에서 무엇보다도 중요한 것은, 음악교육의 고유성을 살리는 접근 방식이라 할 수 있는 ‘소

있다.

(Didgeridoo Meets Orchestra, <https://www.youtube.com/watch?v=cLu9GmV2vF0>)

73) 이와 관련하여 간문화적 음악 양식의 교류적 시도로서 20년 간 ‘실크로드 프로젝트’를 진행해 온 첼리스트 요요마는 다음과 같이 언급한다. “실크로드 프로젝트’는 계속해서 저에게 한 가지 진실을 알려주고 있습니다. 문화를 통해 우리 모두가 연결돼 있다는 것이죠...(중략) 다양한 문화적 배경을 지닌 연주자들이 한데 모여 연주를 한다는 게 쉽진 않습니다. 의사소통이 어려웠고, 무엇보다 함께 연주를 맞춰본 적이 없는 악기들을 모아놓은 탓에 각기 다른 음계와 악보를 써야 했습니다. 하지만 시간이 지나면서 연주자들은 다른 문화를 이해하고 함께 어울리는 법을 배워갔습니다. 문화는 우리 자신은 물론 다른 이들과 환경을 이해할 수 있게 합니다...(중략) 서로 다른 음악을 한데 엮음으로써 우리가 살아가는 데에 필요한 일종의 협업에 영감을 줄 수 있습니다.”(2018년 10월 16일, 한겨레 기사문 ‘요요마와 실크로드 앙상블’ 인터뷰 내용 발췌, <http://www.hani.co.kr/arti/culture/music/865946.html>)

리’를 통한 음악적 경험이 중심이 되어야 한다는 점 그리고 그러한 음악적 경험을 통해 학생들이 내적으로 의미를 구성해야 한다는 점을 인식하는 것이다. 그것은 예술적 언어로서 ‘소리’를 통한 느낌의 체험이 우리로 하여금 타 문화권 사람들을 동등한 존재로 인정하도록 만들 수 있기 때문인데, 즉 타 문화의 공동체를 자기 자신이 속한 공동체와 유사한 감정 구조를 가진 공동체로 인정하고 동시에 자기 자신의 공동체가 향유하는 음악으로서의 소리 자체도 객관화하여 바라볼 수 있도록 하는 시각을 갖게 만들기 때문이다. 그러면서도 동시에 간과할 수 없는 사실은, 음악 내적인 앎의 본질인 ‘소리’를 통한 접근은 맥락적 앎을 포괄해야 한다는 것인데, 특히 이러한 교육과정적 접근은 “전통적 분리주의자들이 추구해 온 맥락보다 더 큰 맥락 안에 음악을 위치시키도록 요구한다.”(Reimer, 2003: 268).

지금 우리가 받고 있는 도전은 음악이 자체의 고유한 본성과 가치를 가지는 진정한 영역이라는 우리의 오래되고 방어 가능한 신념을 버리라는 도전이 아니다. 그것은 오히려 음악이 여타 비슷한 인간적 노력 및 전혀 다른 인간적 노력과 관련될 때 심화되고 확장된다는 생각을 인정하라는 도전이다...(중략) 우리는 음악이 학교 교육 및 삶의 다른 중요한 영역들과 관련되고 상호작용한다는 것을 학생들이 보다 분명하게 이해하도록 도움으로써 음악을 약화시키는 것이 아니라 오히려 강화시킬 수 있게 된다(Reimer, 2003: 268).

이러한 생각은 특히, 음악 내적인 앎과 맥락적 앎(보다 구체적으로는 언어적 앎) 간의 조화를 요구한다. 음악적 경험 속에서 특히 ‘언어적 이해’가 수행하는 역할은 그 음악적 경험을 상쇄시키는 것이 아니라, 오히려 그것을 극대화하고 강조하는 것이라 볼 수 있다. 그러한 언어적 이해는 음악활동 속에서 학생들이 경험하는 음악적 경험의 질을 보다 생생하게 드러내는 역할을 할 수 있다.⁷⁴⁾

74) 음악 내적인 앎으로서의 음악적 경험만으로 충분하지 않겠냐는 반론이 제기될 수 있을 것이다. 음악적 경험을 설명하거나 기술하는 일은 언어적 개념화로 충분하지 않기 때문이다. 그럼에도 불구하고 특히 교육의 맥락에서 음악 내적인 앎이 맥락적 앎으로

그렇다면 위와 같은 음악적 경험의 접근은 다음악적인 다문화 음악교육의 실제적 맥락에서, 즉 음악교육과정을 실제로 구성하는 원리의 차원에서 어떤 조건들을 내포해야 하는가? 이 질문과 관련하여, 리머는 타당하다고 간주될 수 있는 음악교육과정의 조건들을 다음과 같이 제시한다.

음악교육과정은 ‘포괄적’이고 ‘계열적’이며 ‘균형 잡힌’ 교육과정이어야 한다. 어떤 문화권에 존재하는 모든 실질적인 음악적 역할들을 두고, 포괄적인 일반음악교육 프로그램 수준에서 그리고 집중적인 음악 선택교과 프로그램 수준에서 모두 개발될 가치가 있다고 여긴다면, 그 교육과정은 ‘포괄적’이다. 그리고 각 음악적 역할 안에서 인간의 발달적 요소들과 고유한 방식들 그리고 학습의 진행이 여러 인간의 능력들을 개발하고 효과적으로 도전을 제공하기 위해 상호 작용한다면, 그 교육과정은 ‘계열적’이다. 또한 모든 실질적인 음악적 역할들이 경험되도록 교육과정에 포함될 때, 문화적으로 유의미한 모든 음악들 그리고 가능한 한 다양한 문화권의 음악들이 공정하게 포함되고 존중을 바탕으로 다루어지고 적절히 연구될 때, 그리고 음악교육자들이 쓸 수 있는 최고의 헌신과 전문지식을 바탕으로 각 수준의 음악 활동—음악애호가, 아마추어, 전문 음악가—이 개발된다면, 그 교육과정은 ‘균형 잡힌’ 교육과정이다(Reimer, 2003: 296).

다음악적인 다문화 음악교육의 실천은 모든 연령대의 학생들에게 가능하고 어떤 수준의 학생이든 경험 가능한 것이어야 한다는 점에서도 포괄적이어야 한다. 또한 그것은 다양한 음악적 역할들(가창, 기악, 창작, 감상, 비평 등) 간의 유기적 연계를 가능하게 하면서도 동시에 학습자

서의 언어적 이해를 필요로 하는 까닭은, 음악교육전문가들이 학생의 음악 학습을 안내하는 이로서 학생들이 경험하는 것들의 의미를 보다 명료화해야 할 필요가 있기 때문이다. 이와 관련하여 리머는 다음과 같이 말한다. “교육은 가르칠 과목의 특성과 본질을 명료화할 의무를 가진다...(중략) 만약 학생이 음악에 대한 정의나 기술을 요청한다면, 우리는 전문가로서 그 질문에 지성적으로 답할 수 있어야 하고, 그것에 관한 몇 가지 유용한 지침을 제공할 수 있어야 한다.”(Reimer, 2003: 149).

수준을 고려하여 각 음악적 역할들 안에서 타 문화권의 음악이 어떻게 다루어질 수 있는지를 고민하는 교육적 실천이 되어야 한다. 더 나아가 다음악적인 다문화 음악교육은 다양한 문화권의 음악이 가능한 한 공정하게 포함될 수 있도록 해야 하며, 그에 따라 해당 음악 및 그 음악을 둘러싼 맥락적 지식에 대한 면밀한 연구를 바탕으로 교육과정의 계열적 설계에 있어 학습자 수준에 적절한 음악 활동에 제시될 수 있도록 해야 한다.

마지막으로, 다음악적인 다문화 음악교의 실천에서 기대할 수 있는 교육의 결과(전망)를 제시하고자 한다.

앞서 언급한 것처럼, 다음악적인 다문화 음악교육은 음악 학습의 내용과 구성 방식에 있어 균형 있는 음악교육의 실천을 목적으로 하며, 학생들이 보다 풍성하고 깊이 있는 느낌을 경험하도록 함으로써 느낌의 경험이 확장되고 그것을 통해 자아가 고양됨을 경험할 수 있도록 하는 것을 목적으로 한다. 그리고 이러한 교육은 느낌의 경험을 통한 자기이해의 과정이 타자에 대한 이해로 연결되는 것과 동시에 자아와 타자의 연결을 경험하고 “공감”의 가능성을 확장하는 것까지도 의도한다. 이러한 음악적 경험의 과정은 기본적으로 다양한 문화권의 음악이라는 현상 그 자체에 대한 내적인 이해—즉 음악으로서의 소리에 대한 느낌의 경험—에 기초한다. 그리고 그 음악이라는 대상이 학생에게 제공하는 특별하고도 생생한 경험이 학생이 의식의 작동과 느낌을 느끼는 것(아는 것)을 가능케 함으로써 포괄적 의미로서의 내면의 성장을 가능하게 한다. 그리고 그러한 내면의 성장은 음악이라는 보편적 현상에 대한 확장된 이해와 통찰을 이끄는 힘이 될 수 있다.

음악교육의 내재적 목표는 그러한 통합적인 인간상을 요구하는 공동체적 교육목표에 부합하는가?...(중략) 음악적 경험의 근본을 이루는 것은 소리에 대한 지각과 반응이며 더 나아가 음악적 경험이 개인 내적인 자아와 맺는 유의미한 관계를 이해하는 것이다. 그러한 음악적 경험은 한 개인이 음악의 가치를 이해하고 음악을 향유하는 모든 사람들에 대한 공감과 이해 그리고 소통을 가능케 하는 중요

한 통로가 된다. 따라서 음악교육이 제공하는 음악적 경험은 학습자로 하여금 나를 이해하고 동시에 타자를 이해할 수 있는 가능성을 열어준다. 통합적인 인간상이 요구하는 가치 중의 하나가 그러한 공감과 소통이라면, 음악교육은 이러한 가치에 충분히 기여한다(김경화 외, 2015, 231).

앞서 잠시 언급한 것처럼, 음악 내적인 앎을 토대로 삼는 다문화적인 다문화 음악교육은 그것이 타자에 대한 이해와 공감, 소통으로 확장되기 위해서는 맥락적 앎 혹은 언어적 이해를 요청한다. 그리고 그것은 다음의 두 가지 방식으로 요청될 수 있을 것이다.

첫째, 음악 그 자체를 통해 개인이 경험하는 느낌을 이해하고 주관적 느낌의 폭을 확장함과 더불어, 특정 문화권에 속한 “사회 구성원”으로서의 자아를 이해하고 더 나아가 자문화 혹은 타 문화의 타자를 인정하게 되는 방식이다. 이는 개개인이 서로 구별되고 다른 존재이지만, 특정 음악에 대한 경험이라는 소통의 창구를 통해 인간은 음악적 느낌을 공유할 수 있고 또 그러한 느낌의 경험 안에서 서로가 연결될 수 있다는 생각에 바탕을 둔다. 이러한 생각은 “차이에도 불구하고 맺는 유대 관계”(Appiah, 2009: 239)라는 애피아의 세계시민주의적 견해를 떠올리게 하는데, 그는 이렇게 언급한다.

우리는 예술이 우리 것이 아니더라도 감응할 수 있다. 참으로, 우리는 단지 우리 예술을 우리 것으로만 생각하는 것을 넘어 **예술로서** 그것에 감응하기 시작할 때 ‘우리의’ 예술에 충분히 감응할 수 있다...(중략) 나의 민족, 즉 인류는 중국의 만리장성, 맨해튼의 클라이슬러 빌딩, 바티칸의 시스티나 성당을 만들었다. 이런 것들은 **나와 같은 인간들이** 기술과 상상력을 동원해 만든 것이었다...(중략) 이러한 유대는 상상력에 의해 만들어진 유대 관계다(Appiah, 2009: 239).

위와 같은 애피아의 생각은 음악적 경험의 영역에서도 유효하다. 타 문화의 음악을 경험할 때, 그 음악을 ‘음악 그 자체’로 경험하고 이해하

는 과정은 음악과 우리의 자아가 관계 맺는 과정을 이해함과 더불어, 그 음악을 비단 나뿐만이 아닌 다른 사람들 역시도 유의미하게 경험할 수 있다는 사실을 인정하게 만든다. 그런데 이러한 “상상적 유대 관계”의 느낌을 경험하는 것은 결국 공감의 토대가 되는 것으로서, 그것은 특정 예술작품에 대한 자기 자신의 느낌이나 해당 작품의 창작자의 예술적 감수성에 대한 이해를 넘어서서 보다 큰 세계로서 인류 그 자체에 대한 이해로 나아가는 경험을 이끈다고 말할 수 있다.

둘째, 위와 같은 방식으로 단순히 음악을 통해 연결되는 것을 넘어서서 언어적 소통이 더하여질 때 음악적 경험의 의미를 보다 극대화할 수 있는 방식이다. 특정 문화권의 음악을 경험하는 일 속에서 우리가 부여하게 되는 의미는 음악 내적인 앎으로서, 그것은 명명화나 개념화되기 어려운 직관적 과정과 맞닿아 있다고 볼 수 있다. 그렇기 때문에 그러한 경험을 정의하거나 언어적으로 기술해내는 것은 어려운 일이다. 그럼에도 불구하고 그러한 음악적 경험의 의미를 말 그대로 관습적 의미로서 “의미화”하고 기술해냄으로써 소통의 가능성을 확장하기 위해서는 언어적 앎의 도움이 요구된다. 맥락적 앎으로서 언어적 이해는 그러한 기술하기 어려운 음악적 경험의 본질을 보다 명료화하는 데 도움을 줄 수 있기 때문이다. 그리고 그것은 다음악적인 다문화 음악교육이 의도하는 “공감”과 “소통”의 가능성에 직접적인 도움을 주기 때문이다.

그렇다면 이와 같은 언어적 앎이 요구되는 다음악적인 다문화 음악교육의 실천에서 음악 교사는 어떤 방식으로 수업을 이끌 수 있어야 하는가? 예를 들어, 어느 음악 교사가 수업에서 ‘종묘제례악’과 같은 특정 문화권의 전통 음악을 다룰 때, “단소와 북채 등을 이용하여 ‘종묘제례악’의 춤인 ‘일무’ 앞부분을 익혀 신체표현하기”라는 수업 내용을 이끈다고 가정해보자. 물론 이전 차시의 수업의 도입부에서 교사는 ‘종묘제례’의 절차와 ‘종묘제례악’의 역사적 의미 등 종묘제례악과 관련한 역사적 사회적 맥락의 언어적 설명을 학생들에게 제공할 수 있다. 그 이후에, 실제로 음악을 감상하는 과정에서는 종묘제례악을 이해하는 데 요구되는 적절한 언어적 설명이 덧붙여질 때 음악적 경험의 깊이가 더욱 깊어질 수 있다.

예를 들어 종묘제례악의 주요 음악인 ‘정대업지곡’과 ‘보태평지곡’의 노랫말(악장)과 악기 편성을 구분하는 과정에서 언어적 앎의 이해가 덧붙여질 때 학생들의 음악적 이해가 심화될 수 있으며, 음악 감상 과정에서 ‘악작’과 ‘악지’ 등의 주요 용어를 탐색하는 과정이 수반되고 감상 활동 속에서 학생들이 그것을 실제로 구별할 때 교사가 어떤 언어적 표시나 사인을 제공한다면 학생들의 음악적 이해가 보다 심화될 수 있다. 그리고 본차시 수업 안에서는 ‘일무’가 무엇인지 언어적으로 설명하는 과정이 요청될 수 있으며,⁷⁵⁾ 실제로 일무를 배우는 과정에서 어떤 마음가짐으로 일무를 행해야 하는지에 대해 이야기할 때에도 언어적 앎의 도움이 요구됨으로써 학생들의 이해의 폭을 확장할 수 있다. 더 나아가 학생들이 행한 일무의 발표를 감상하고 수업의 마무리 단계에서 소감과 느낌을 발표할 때 역시 언어적 앎이 요청될 수 있으며, 특별히 우리 음악에 담긴 전통 사상을 이해하고 계승해나가야 할 점에 대해 토론하는 과정이 덧붙여진다면 그 역시 언어적 앎이 주요하게 기능하게 된다. 이러한 언어적 앎의 작동이 요청되는 음악 수업의 과정은 일종의 내면화와 성찰의 과정으로도 볼 수 있는데, 학생들이 자신이 느낀 것을 언어로 표현하고 수업 안에서 공유하도록 함으로써 같은 음악에 대해서도 그 음악의 느낌이 각자에게 다르게 경험될 수 있다는 사실과 음악적 경험에 부여하는 의미가 각자 다를 수 있다는 사실을 이해하고 인정하는 과정이 의도될 수 있도록 하는 수업의 방식이 될 수 있다. 이처럼 언어적 소통이 요청되는 음악 수업의 방식은 곧 음악적 경험 속에서 타인에 대한 공감과 소통의 가능성을 확장하는 것으로, 이러한 앎에 기초한 다음악적인 다문화 음악 수업은 학생 자신이 느낀 것을 언어로 표현하게 함으로써 다른 사람과 그것을 공유할 수 있도록 만들며, 결국 그러한 공유를 통해 “차이에 대한 인정”을 이룸으로써 음악의 내재적 경험이 학생 개인의 주관적 경험에 머물지 않고 보다 큰 공동체적 맥락으로 확장될 수 있는 가능성을 열어준다.⁷⁶⁾

75) 물론 이 과정은 학생들이 조사하고 발표하는 과정으로 전개될 수 있다. 이 역시 언어적 앎이 요구된다. 참고로 일무는 종묘제례악의 춤을 의미하고, 8명씩 8줄로 서기 때문에 8일무라 불린다.

음악적 경험 안에 담긴 “의미”의 차원은 이처럼 내재적 의미와 외재적 의미(맥락적 앎 혹은 언어적 앎) 모두를 포괄한다. 그리고 음악적 경험의 의미를 보다 명료화하기 위해서는 언어적 이해의 도움을 필요로 하며, 이것은 공감과 소통의 가능성을 확장할 것을 의도하는 다문화 음악 교육의 요구사항이기도 하다. 그리고 보다 역설적인 사실은, 음악 내적인 앎이 맥락적 앎의 도움을 받을 때 학생들의 음악적 경험 속에서 구성되는 음악의 의미는 보다 풍성해질 수 있다는 사실이다. 이것은 특히 “교육의 맥락”에서 더욱 유효하며, 음악교육전문가들에게 요청되는 과업이기도 하다.

음악적 의미를 지도하는 것에서 우리가 실천하는 모든 것은 언어에 대한 필요로부터 자유로워질 수 없다. 교육자로서 우리는 보다 효과적인 음악적 사고를 위해 필수적인 것으로서 언어적 사고를 할 수밖에 없는 역설에 간혀 있다. 물론 우리는 설명하고 시범을 보이고 묘사할 수 있는 것만큼이나 여러 가지 음악 내적인 방식을 사용할 수 있고 또 그래야 한다. 하지만 머지않아 (대개는 금세) 언어가 필수적 도구로 필요하게 될 것이다. 그것으로부터 벗어날 수 있는 방법은 없다(Reimer, 2003: 160).⁷⁷⁾

그럼에도 불구하고, 다음악적인 다문화 음악교육의 실천 속에서 학생들이 경험하는 음악적 의미는 맥락적 앎으로서의 언어적 이해를 넘어서는 것이어야 한다. “음악”이라는 보편적 현상이 **보편적으로** 의미가 있는 이유는, 그것이 본질적으로 포괄적 의미로서 소리라는 현상에 기초하기

76) ‘느낌의 교육’이 ‘체계화’가 가능한가의 여부, 그리고 이와 관련한 평가의 문제가 대두될 수 있다. 우선, ‘느낌의 교육’으로서 다음악적 다문화 음악교육은 학습자 수준에 적합한 교육 내용의 선정 및 계열화가 가능하다는 점에서 체계적인 교육과정을 계획할 수 있다. 또한 언어적 앎의 도움을 바탕으로 음악적 경험을 공유할 수 있다는 점에서 과정적 평가 가능하다.

77) ‘언어적 앎’은 맥락적 앎으로서 음악을 둘러싼 사회적, 역사적 맥락을 이해하는 데 요구되는 것일 뿐만 아니라, 학생들로 하여금 타 문화권 음악의 “소리를 듣게 하기 위한” 큐, 사인으로서도 요구된다. 이는 현장교사에게 요구되는 중요한 앎이기도 한데, 리머의 음악교육론이 사회적 맥락을 강조함과 더불어 소리를 강조한다는 측면에서, 이러한 언어적 앎의 작동 방식은 이러한 두 차원(사회문화적인 맥락적 앎의 전달, 음악으로서의 소리를 경험하는 데 요구되는 언어적 앎)의 중요한 목적을 갖는다.

때문일 것이다.⁷⁸⁾ 그렇기 때문에 “음악적 의미는 그것이 모든 종류의 부가적인 의미를 통합할 수 있을지라도 개념적 추론, 의사소통, 관습적 상징, 명칭, ‘맥락적 얹’ 등으로부터 획득할 수 있는 의미를 넘어서는, 어떤 수준과 종류의 의미를 보편적으로 성취한다. 문화적으로 영향을 받은 방식으로 구조화된 소리는 그것이 다른 방식으로 만들어낼 수 없는 의미를 만들어낼 때 ‘음악’이다.”(Reimer, 2003: 151).

궁극적으로, 음악적 경험의 본질에 대한 해명은 맥락성과 보편성의 상보적 관계 속에 놓인다.

음악의 그 어떤 측면도 사회적, 문화적 과정의 보다 넓은 전체와 독립된 것으로 이해될 수 없다...(중략) 이런 이유로, 음악적 표현을 통해 독특하게 드러나는 사회적, 문화적 과정의 측면들이 존재한다는 것은 가능하다. “음악적인 것”을 설명하기 위해 보다 넓은 사회·문화적 과정들을 언급하는 것의 필요성은, 다른 말로 하면 충분성에 이르는 것은 아니다. 문화 속에는 정서와 의미의 측면이 존재하며, 그것은 오직 어떤 문화적 형식으로서의 의미 있는 음악적 실행의 구체적인 속성을 이해함으로써만 접근 가능하다. 즉...(중략) 음악에 관한 실효성 있는 이해가 문화 속에서 음악의 위치를 이해할 것을 요구하는 것만큼, 문화에 관한 실효성 있는 이해는 음악을 통한 문화의 표현을 이해할 것을 요구한다(Shepherd & Wicke, 1997: 33-34).⁷⁹⁾

이처럼 음악이라는 현상 그 자체에 대한 내적인 이해와 맥락적 얹의 상호작용은 한 인간의 내면적 성장을 가능하게 하면서도 동시에 타자에

78) 여기서의 ‘소리’는 확장적 개념이다. 리머에 대한 엘리엇(2015)의 비판처럼, “음악은 **단지 소리로** 되어 있다 하더라도, 음악적인 경우나 음악적 경험은 종종 청각-시각-공간-신체적 경험의 결합이고 아마도 촉각이나 후각적 경험까지도 결합된다”고 볼 수 있지만(Elliott, 2015: 62), 그럼에도 불구하고 개인이 내적으로 구성하는 음악적 경험 이전에 음악이라는 현상 자체는 소리(침묵을 포함하는 소리)라는 요소를 본질적으로 가진다고 볼 수 있다.

79) 존 셰퍼드(John Shepherd) & 페터 비케(Peter Wicke), 『음악과 문화 이론』 (1997, *Music and Cultural Theory*, Maldan, MA: Blackwell), 33-34; Reimer, 2003: 169 재인용.

대한 이해의 가능성도 열어준다. 이는 비단 음악 교과 한 영역에 한정되지 않을 것이다. 음악을 포함한 모든 예술은 인간의 다양한 감정과 느낌의 흐름을 다루며, 그것을 한 영역의 예술이 다루든지, 혹은 여러 영역의 예술이 융합되어 다루든지, 그리고 예술과 비예술 교과가 만나 다루든지, 어느 맥락에서든 그러하다. 그리고 예술의 영역이 공통적으로 다루는 이러한 인간의 감정과 느낌, 그리고 그 안에서의 예술적 경험과 의미 부여의 과정은 인간 삶의 형식을 모방하고 상징하며,⁸⁰⁾ 그러한 예술적 경험은 우리로 하여금 자기이해에 도달하게 하고 더 나아가 생명을 가진 존재로서의 인간에 대한 이해에 도달하게 한다.

예술은 주관적 실재에 대해, 즉 느낌과 감정에 대해 깨닫게 한다. 우리가 참으로 생생한 움직임, 감정의 분기와 성장과 통과, 궁극적으로는 인간생명에 대한 전체적이고도 직접적인 감각을 직시할 수 있는 유일한 방법은 예술적 수단을 통해서만 가능하다...(중략) 주관적 경험의 자연스런 형식들이 상징적 표현으로 추상되자마자, 우리는 느낌을 ‘상상’하고 느낌의 본질을 이해하기 위하여 이러한 형식들을 사용할 수 있다. 자기지식(self-knowledge)⁸¹⁾, 생명과 정신의 모든 국면들에 대한 통찰은 예술적 상상력으로부터 발생한다. 이것이 예술의 인식론적 가치이다(Langer, 1957: 72, 이승훈 역, 1982: 62).

80) 여기서 “상징”이라는 말을 조심스럽게 쓰고자 한다. 특히나 수잔 랭어의 철학에 관한 논쟁점 중 하나는 이 상징이라는 용어의 사용이다. 랭어의 예술철학에서 의도하는 것은, 인간 삶의 성장과 소멸(감정과 느낌)을 예술의 형식이 “형식적 유사성”을 갖고 상징화하고 체계화한다는 것인데, 이것은 랭어가 예술의 내용으로서 의미(artistic import)와 예술로서의 상징을 동일시하기 때문이다. 하지만 웨인 보우먼(Wayne D. Bowman)과 같은 일각의 학자들은 이러한 “상징”이라는 용어가 그녀의 철학적 핵심 개념을 제대로 대변해주지 못한다고 비판한다.

81) 자기 자신을 넘어서서 인간 보편(인간 일반)에 대한 이해를 의미한다고 볼 수 있다. 왜냐하면 우리는 예술작품에 대한 경험 안에서 예술가의 시선을 따라 우리의 일상적 시각을 확장하고 그에 따라 자기 자신을 포함한 인류 보편에 대한 이해를 갖게 되기 때문이다. 이것이 랭어가 주장하는 예술교육의 인간교육 개념이라 할 수 있다. 즉 랭어에 따르면, “예술은 느낌에 대한 새로운 방법을 형성하며 한 문화적 시대의 시작을 알린다. 예술교육을 폭넓게 거부하는 것은 느낌의 교육을 거부함이 된다...(중략) 참된 인간교육의 중심에 놓이는 것은 바로 느낌의 교육”이다(Langer, 1957: 72, 이승훈 역, 1982: 63).

다문화 음악교육 역시 이러한 예술적 경험을 의도한다고 할 때, 위와 같은 랭어의 생각을 다음악적인 다문화 음악교육의 맥락에서 재진술하면 다음과 같을 것이다.

다음악적인 다문화 음악교육은 주관적 실재에 대해, 즉 느낌과 감정에 대해 깨닫게 한다. 참으로 생생한 움직임, 감정의 분기와 성장과 통과, 궁극적으로는 인간생명에 대한 전체적이고도 직접적인 감각을 직시할 수 있는 방법은 타 문화권의 음악을 접하는 과정을 통해서도 가능하다. 주관적 경험의 자연스런 형식들이 그러한 타 문화권의 음악이라는 상징적 표현으로 추상되자마자, 우리는 느낌을 ‘상상’하고 느낌의 본질을 이해하기 위하여 이러한 음악의 형식들을 사용할 수 있다. 자기지식, 생명과 정신의 모든 국면들에 대한 통찰은 타 문화권의 음악이 제공할 수 있는 음악적 상상력으로부터 발생한다. 이것이 다음악적인 다문화 음악교육의 인식론적 가치이다.

이러한 생각은 다음악적인 다문화 음악교육에서 우리가 기대할 수 있는 교육의 결과이자 새로운 전망이 될 수 있다고 본다. 결국 “다음악적인 것의 경험”은 곧 ‘소리’를 통한 정서적 경험에 초점을 두는 것이며 그것은 느낌에 초점을 두는 것이라 말할 수 있다. 동시에 이러한 경험은 음악의 의미로서 내재적 의미와 외재적 의미 그리고 그러한 의미들에 부여하는 개인적 의미까지도 통합된 것으로서의 경험이며, 그렇게 때문에 맥락적인 것을 함의한 보편성의 획득[느낌의 경험]이 가능한 음악적 경험이라 말할 수 있다. 문화적 맥락성을 전제한 보편성의 획득을 의미하는 다음악적 음악교육, 즉 모든 문화권의 음악 안에서 공통적으로 작동할 수 있는 ‘느낌의 교육’이라는 다음악적 음악교육의 전망은, 궁극적으로 다음악적인 다문화 음악교육이 ‘느낌의 교육’을 새로운 차원에서 실천할 수 있을 것이라는 가능성을 함의하며, 다문화 음악교육의 실천 속에서의 소리를 통한 느낌의 경험은 자기이해의 가능성과 더불어 타자에 대한 이해의 가능성까지 함의하는 교육적 결과를 의도한다고 말할 수 있다.

VI. 요약 및 결론

연구자는 지금까지의 논의를 통해 다문화 음악교육의 교육목적과 관련한 철학적 쟁점을 탐색하고, 그와 관련한 시사점을 도출하여 동시대에 요구되는 교육의 목적을 제안하고자 하였다. 그리고 다문화 음악교육의 실천을 담당하는 현장교사가 경험할 수 있는 몇 가지 혼란을 제거하기 위해, 다문화 음악교육 담론 속의 철학적 쟁점에서 부각되는 몇 가지 개념을 명료화함으로써 교육 현장에서 겪게 되는 교육목적의 혼란이 구체적으로 어디에서 어떻게 비롯되는 것인지를 보다 명확하게 짚어내고자 하였다. 그럼으로써 동시대에 요구되는 다문화 음악교육의 실천이 여러 가지 교육의 목적 가운데 무엇에 더 중점을 두어야 하는지에 대해 논의하고, 보다 나은 다문화 음악교육의 방향을 설정하기 위해 음악교육전문가들이 어떤 교육적 개념에 더욱 주목하고 가치를 부여할 필요가 있는지를 제안하고자 하였다.

오늘날 실천되는 다문화 음악교육은 시민교육으로서 “다문화 교육”과 예술교육으로서 “음악교육”이라는 두 가지 교육의 성격을 모두 내포한다. 그렇기 때문에 교육적 실천에 있어 그 두 가지 교육목표의 절충이 요구되고, 그와 동시에 그러한 교육목표 간의 미묘한 충돌도 발생한다.⁸²⁾ 특히 동시대 다문화 음악교육의 교육목표는 음악 및 음악적 활동이 어떻게 사회 공동체에 기여하고 사회 구성원 간의 소통을 가능하게 만들 수 있는지를 **표면적으로** 강조함으로써 음악의 사회적 유용성에 관심을 갖도록 유도한다.⁸³⁾ 물론 이러한 교육목표 하에 전개되는 다문화 음악교육이 음악의 내재적 가치를 도외시하는 것은 아니다. 오히려 동시대 교육의 실천은 여러 가지 교육의 목적이나 교육적 가치를 두고 양자택일하듯이 선택하는 경향에서 벗어나 있으며, 그러한 목적과 가치들이

82) 이와 같은 교육목표의 충돌의 본질과 성격을 보다 명료화하는 작업에서 요구되는 것이 바로 “개념”이며, 이러한 개념의 탐색은 철학적 연구방법을 수행하도록 만든다.

83) 2015 음악과 교육과정은 ‘문화적 공동체 역량’ 안에서 “세계의 다양한 문화를 이해하고 지역, 국가, 세계 공동체 구성원으로서 요구되는 다양한 가치와 문화를 수용하고 공동체의 문제 해결 및 발전을 위해 자신의 역할과 책임을 다할 것”을 요구한다(교육부, 2015: 3).

공존할 수 있는 방법을 강구한다. 하지만 그러한 과정에서도 여전히 작동하는 것은, 몇몇 교육목표나 교육적 가치 간의 갈등이며 그것은 곧 그것들 간의 우선순위 혹은 출발점의 문제와 맞닿아 있다.

다문화 음악교육의 맥락 안에서도 역시 이러한 교육적 가치 간의 우선순위나 출발점의 문제를 발견할 수 있다. “학생들이 타 문화권의 음악을 경험하는 것의 목적이 무엇이어야 하는가?”라는 질문 속에도 그러한 문제가 담겨 있으며, 2015 개정 교육과정에서 언급하는 것처럼, ‘문화적 공동체 역량’을 함양하기 위해 “세계의 다양한 문화를 이해하고 지역, 국가, 세계 공동체 구성원으로서 요구되는 다양한 가치와 문화를 수용하고 공동체의 문제 해결 및 발전을 위해 자신의 역할과 책임을 다해야 하는가?”라는 질문, 아니면 “공동체 구성원 간의 소통의 가치를 개인 내적인 성장과 유의미하게 통합함으로써 음악의 내재적 가치를 더욱 극대화해야 하는가?”라는 질문은 교육목표의 우선순위 문제를 불러일으킨다.

이와 같은 질문에 답하기 위해, 연구자는 우선 다문화 음악교육의 한 축을 담당하는 다문화 교육의 이론적 접근을 들여다보고, 그 담론 속에서 논쟁하는 몇 가지 개념들을 탐색하였다. 특히 ‘공동체주의와 자유주의 논쟁’ 속에서 공동체(문화)와 개인의 관계를 어떻게 보아야 하는지, 타자와 자아의 관계를 어떻게 보아야 하는지, 다양성(차이)과 공통성의 관계를 어떻게 보아야 하는지를 교육의 맥락에서 검토하였다. 그리고 나서 다문화 음악교육의 담론으로 돌아와, 다문화 교육 담론 속 철학적 논쟁과 형식적 유사성을 갖는 ‘맥락주의와 보편주의 논쟁’을 탐색함으로써 맥락적인 것과 보편적인 것 혹은 다문화적인 것과 다문화적인 것의 교육적 가치를 명료화하였다.

우선 다문화 교육이론에 내재한 맥락성과 보편성의 논쟁을 대변하는 ‘공동체주의와 자유주의 논쟁’에서는, 서로 논쟁하는 두 입장이 사회성과 개별성의 두 개념에 대해 어느 정도의 가치를 부여하는가에 따라 개인의 정체성을 다르게 규정한다는 것을 알게 한다. 두 입장 모두 맥락성과 보편성을 대립적인 것으로 보지 않지만, 사회성과 개별성 혹은 공동체와 개인의 관계의 문제에 대해 테일러와 샌델의 주장과 같은 공동체주의 입

장은 공동체에 뿌리를 둔 자아 혹은 공동체의 구성원으로서의 자아를 강조하는 반면에, 드워킨의 주장과 같은 자유주의 입장은 공동체의 가치나 공동선과 분리되어 존재할 수 있는 개별적 주체의 선택의 자유 및 반성적 실천을 강조한다. 도덕·시민교육의 맥락에서 보면, 공동체주의 입장의 자아관은 문화적/집단적 정체성을 강조하는 것에 교육의 일차적 목적을 두고 있으며, 자유주의 입장의 자아관은 그러한 문화적 정체성을 함양하는 데 요구되는 개인 내적인 윤리 의식의 성장에 교육목표의 우선성을 둔다. 두 입장 모두 공동체와 개별 주체의 유의미한 연결을 강조하면서도 그러한 유의미한 연결의 출발 혹은 강조점은 어느 위치이어야 하는지에 관해서는 서로 다른 견해를 보인다고 말할 수 있다.

이러한 논쟁의 확장적 해석으로서 다문화 음악교육의 맥락주의와 보편주의 논쟁 역시, 타 문화의 음악을 경험하는 학생들의 성장을 무엇으로 보아야 하는가에 대해 두 입장은 서로 다른 주장을 내놓음으로써 교육목표의 딜레마를 가져올 수 있다. 즉 다문화 음악교육의 맥락주의 입장에서는, 특정 문화권의 음악이 지니는 특수성을 강조함으로써 해당 음악을 경험하는 학생들의 의식을 형성하는 문화적 특수성과 공동체적 정체성을 이해하고 그에 부합하는 인간으로 학생을 성장시키는 데 교육목표의 우선성을 두어야 한다고 주장할 수 있다. 따라서 이 입장은 특정 음악이 속한 문화권에 대한 이해의 폭을 넓히기 위한 다차원적인 앎을 교육의 수단으로 삼아 직접적인 시민 의식의 성장을 이루어내는 것에 교육목표를 두게 된다고 말할 수 있다. 반면, 다문화 음악교육의 보편주의 입장에서는 모든 문화권의 음악 혹은 음악적 활동 속에서 공유될 수 있는 인간 공통성의 이해를 강조함으로써, 음악이라는 현상에 내재한 보편적 특성을 감지하고 전 인류가 공유할 수 있는 음악적 의미가 무엇인지를 학생들로 하여금 발견하도록 하는 데 교육목표를 두어야 한다고 주장할 수 있다. 그에 따라 이 입장은 음악을 경험하는 학생 개인의 내적인 성장에 주목하고, 그러한 성장이 어떻게 이루어질 수 있는지를 조명하기 위해 음악적 경험의 본질을 해명하는 데 초점을 두게 된다.

위와 같은 다문화 음악교육 속의 논쟁은 다시금 ‘다문화적인 교육’과

‘다음악적인 교육’의 해석을 요구한다. 그리고 이 해석의 밑바탕에는 동시대 다문화 음악교육의 실천에서 요구되는 ‘보다 포괄적 의미로서의 보편성의 획득’이라는 교육 실천의 방식으로서 ‘맥락적 앎과 음악 내적인 앎이 보편성의 가치 안에서 조화되는 방식’이 추구되어야 할 필요가 있다는 다문화 음악교육의 선회 가능한 목표를 깔고 있다. 맥락주의 입장에서 강조되는 ‘다문화적인 교육’의 입장은 타 문화권의 음악에 다가가는 방식이 단순히 ‘소리로서의 접근’이어서는 안 된다는 주장을 펴며, 단순히 음향이나 소리의 구조에 초점을 두어 음악을 경험할 경우에 그 음악을 둘러싼 배경, 즉 역사적 이해나 문화적 이해로 확대되지 못함으로써 음악에 대한 이해 그 자체가 왜곡될 수 있다는 것을 주장한다. 게다가 그러한 소리로서의 접근은 오히려 음악의 다름을 극대화함으로써 특정 문화권의 음악을 무례하게 다루거나 정치적 불평등의 관계에 놓이게 만들고, 더 나아가 그 음악을 향유하는 사회 구성원에 대한 편견을 갖게 만들 수 있다고 주장한다. 반면, 보편주의 입장에서 강조되는 ‘다음악적인 교육’의 입장은 어떤 문화권의 어떤 음악을 경험하든 인간은 음악으로서의 소리만을 통해서도 해당 음악이 인간 삶에서 창조되고 향유된다는 그 사실로 말미암아 다양한 문화권의 음악을 인정하고 공유할 수 있다고 주장한다. 그리고 어느 문화권의 음악이든 음악이라는 현상에 공통적으로 내재하는 특성(예를 들어 소리, 구조화, 의미의 창출 등)을 공유하게 때문에, 음악 내적인 앎의 경험을 음악적 경험의 본질로 삼아야 한다고 주장한다. 두 입장 모두 음악 혹은 음악적 경험의 맥락성과 보편성의 조화를 주장하면서도 그것의 강조점이 다른 것은, 다문화 음악교육의 실천 맥락에서 교육목표의 출발을 무엇으로 삼느냐에 관해 서로 다른 입장차를 보이기 때문이다. 그렇기 때문에 다문화적인 것을 강조하는 맥락주의 입장은 음악수업 속에서 언어적 앎을 비롯한 ‘맥락적 앎’의 기여를 강조할 수 있으며, 다음악적인 것을 강조하는 보편주의 입장은 ‘음악 내적인 앎’의 기여를 보다 강조할 수 있다. 또 한편으로, “다음악적인 것”의 교육적 실천은 단순히 모든 음악의 보편성만을 강조하는 입장이 아니며, 오히려 음악이라는 현상이 맥락성에 기초할 수밖에 없다는 사실을

인정하고 ‘소리’를 통하여 타 문화의 음악을 경험하는 것이 개인의 음악적 경험을 보다 풍부하게 만듦으로써 자아를 보다 풍성하게 만든다는 것, 그리고 더 나아가 음악으로서의 소리를 통한 정서적 경험이 개인적 경험에 머물지 않고 타 문화의 소리 공동체에 대한 인정으로까지 나아간다는 것을 강조하는 입장이라 해석할 수 있다.

이러한 논의들 끝에 얻을 수 있는 함의는 맥락주의 입장이 강조되는 동시대 다문화 음악교육을 ‘다음악적인 다문화 음악교육’으로 선회 가능하게 만든다. 이를 위해 연구자는 베넷 리머가 제안하는 ‘느낌의 교육’의 의미와 교육적 가치를 탐색함으로써 “다음악적인 것”의 교육적 가치를 보다 명료화하는 데 초점을 두었다. 리머가 제안하는 느낌의 교육은 안토니오 다마지오의 신경생리학 연구에 많은 부분 기초를 두고 있으며, 따라서 연구자는 다마지오가 주장하는 ‘감정’과 ‘느낌’ 그리고 의식의 상태로서 ‘느낌을 느끼는 것(아는 것)’을 탐색하고 ‘느낌을 아는 것’이 어떻게 자기이해로 나아갈 수 있는지를 살펴보았다. 그리고 나서 ‘느낌의 교육’이 갖는 의미를 명료화하기 위해 “음악 내적인 앎”을 비롯한 몇몇 핵심적인 교육적 개념들을 재탐색하고, 다문화 음악교육의 맥락에서 그것의 교육적 가치를 탐색하였다.

먼저, 연구자가 안토니오 다마지오의 연구에서 중요하게 살펴본 것은 감정과 구별되는 느낌의 기질, 그리고 의식의 상태로서 ‘느낌을 느끼는 것(아는 것)’이다. 이는 음악적 경험 속에서 인간이 어떻게 자아를 이해하게 되는지를 탐색하기 위한 과정으로서, 한 개인으로서 인간이 스스로 느낌을 느낀다는 것을 아는 것은 곧 의식의 상태에서 이루어지는 것이며 이는 자아에 대한 반성적 앎과 연결되어 자기이해로 나아갈 수 있다는 것을 알게 한다. 그리고 이러한 자기이해의 과정은 음악교육의 담론에서 언급되는 ‘느낌의 교육’의 교육적 가치와 상당 부분 연결되는데, 이로써 느낌의 교육에서 강조하는 음악 내적인 앎이 어떻게 자기이해의 가능성을 확장하는지 논의할 수 있게 된다.

‘느낌의 교육’에서 강조하는 음악 내적인 앎의 교육적 가치는 다음과 같다. 우선, 음악 내적인 앎은 소리의 직접성을 경험하는 것에 기초하며,

그 경험은 음악의 소리가 가진 정서적 힘을 경험하는 것으로서 의식적인 수준에서 자아의 느낌을 경험하는 것이다. 그리고 그러한 느낌의 경험은 소리의 정서적 속성과 더불어 새롭게 구성되는 자아의 이미지를 창조하는 과정과도 연결된다. 또한 음악 내적인 앎은 그러한 정서적 경험과 자아의 이미지 구성과 더불어, 음악적 경험 그 자체와 관련하여 인간의 능동적인 탐색을 요구하고 그러한 탐색의 과정은 의식적 과정으로서 음악적 경험에 관한 의미를 부여하는 과정으로 나아가게 된다. 이 의미 부여의 과정은 음악을 수동적으로 받아들이는 것을 넘어서는 것으로, 이는 음악을 경험하는 자기 자신을 발견하고 그러한 자기 자신에 대한 모종의 의미를 부여하는 것으로서 여전히 음악적 느낌의 경험과 통합된 정서적 경험 속에서 진행되는 과정이라 볼 수 있다. 결국 ‘느낌의 교육’에서 강조하는 음악 내적인 앎의 교육적 가치는 이러한 자기이해의 과정을 의미하는 것으로, 특히 타 문화권의 음악을 경험하는 것에서도 이러한 과정은 여전히 작동한다는 것을 이해하는 것이 중요하다.

궁극적으로 다문화 음악교육의 선회 가능한 교육의 목표는 음악적 경험 속에서 자기이해의 과정을 이끌어낼 수 있는 ‘느낌의 교육’과 멀지 않은 다음악적 다문화 음악교육으로서, 그것은 앞서 언급한 것처럼 맥락성을 포괄하는 음악적 경험의 보편성을 강조하는 교육이라 할 수 있다. 이러한 다음악적 다문화 음악교육은 음악적 경험 속에서 음악 그 자체와 자아의 연결을 강조하는 교육이며, 음악을 경험하는 자아가 스스로 자신의 느낌이 더욱 확장되는 것을 경험하는 교육이라 말할 수 있다. 또한 다음악적 다문화 음악교육은 소통의 가능성을 담고 있으며, 이는 음악적 경험 속에서 개별 주체가 구성하는 느낌의 창조가 누구에게나 발생 가능한 보편적인 현상임을 의미함과 더불어 그 속에서 창조되는 음악적 의미가 사회 구성원 간에 소통되고 공유될 수 있다는 사실을 의미한다.

또 한편, 위와 같은 다음악적인 다문화 음악교육은 동시에 시민교육의 성격도 내포할 수 있다. 즉 다음악적인 다문화 음악교육의 결과로 느낌의 경험을 통한 자기이해를 발판삼아, ‘소리’의 경험을 통해 타문화에 대한 인정이 이루어질 때, 타자에 대한 공감과 소통의 가능성도 열리게

된다. 이러한 시민교육의 성격을 내포하는 다음악적 다문화 음악교육은 맥락적 앎 혹은 언어적 이해의 면밀한 도움을 요청하는데, 이는 학생들이 개인 내적으로 구성하는 음악적 경험의 ‘의미’를 다른 이들과 소통하는 과정에서 요구되는 앎이기 때문이다. 그러므로 이러한 다문화 음악교육의 실천 속에서도 맥락적 앎이 중요하게 작동하는데, 이는 언어적 앎이 음악을 가르치는 교사와 음악적 경험을 공유하는 학생 모두에게 요구되고, 그것이 음악적 경험의 질을 보다 생생하게 드러내는 역할을 하기 때문이다.

이러한 ‘느낌의 교육’으로서 다음악적인 다문화 음악교육은 교육의 실제 맥락에서 ‘음악으로서의 소리’와 그 소리를 의미 있게 경험하는 데 요구되는 ‘언어적 기술(description)’이 유의미하게 통합된다고 볼 수 있다. 앞서 언급한 것처럼⁸⁴⁾, ‘언어적 앎’, 즉 수업 상황에서 작동하는 언어적 기술은 학생에게 있어서는 음악을 둘러싼 사회적, 역사적 맥락을 이해하는 데 요구되는 맥락적 앎일 뿐만 아니라, 현장교사에게 있어서는 학생들로 하여금 타 문화권 음악의 “소리를 듣게 하기 위한” 큐 혹은 사인으로서 요구되는 맥락적 앎이다. 수업 상황에서 음악적 경험을 보다 깊이 있게 하는 데 요구되는 이러한 지식들은 학생들이 구성하는 느낌의 경험이 더욱 생생하게 드러나도록 만든다고 말할 수 있는데, 즉 그것은 언어의 작동으로 말미암아 음악적 경험을 보다 체현적이고 개념적이게 만들어으로써 음악 그 자체를 이해하는 것, 그리고 학생들이 스스로 구성하는 음악적 경험의 의미를 이해하는 것에 영향을 주고 그러한 경험의 질을 보다 생생하게 드러내주기 때문이다. 동시에 음악적 경험을 생생하게 드러내는 언어적 기술과 표현들은 자신의 느낌의 경험을 공유하고자 하는 학생들 간의 소통과 공감의 가능성을 확장할 수 있게 만든다.

하지만 여전히 간과할 수 없는 사실은, 다음악적인 다문화 음악교육의 실천 속에서 학생들이 경험하는 음악의 의미는 맥락적 앎을 넘어서는 음악 내적인 앎에 본질을 둔다는 것이며, 이러한 실천은 음악 그 자체에 대한 내적인 이해와 음악을 둘러싼 맥락적 이해의 상호작용에 기초한 것

84) 각주 77에서 언급하였다.

이기도 하다. 음악 내적인 앎을 경험하는 것으로서 다음악적 다문화 음악교육의 접근은 문화적 차이의 강조를 넘어서서 소리를 통해서도 서로 다른 문화권의 사람들이 상호 연결될 수 있고 느낌을 공유할 수 있다는 점에서 보편성을 담지한다. 더불어 맥락적으로 그리고 역사적으로 규정되는 ‘음악으로서의 소리’ 자체를 강조한다는 점에서 맥락성을 함의한 보편성을 담지한다.

마지막으로 연구자가 강조하고 싶은 점은 다음과 같다. 학교 교육의 맥락에서 다문화 음악교육이 학생 개개인의 **한 인간으로서의 전인적 성장**을 의도한다는 점을 부정하지 않는다면, 오늘날 실천되는 다문화 음악교육은 학생의 자기이해의 가능성을 보다 분명하게 열어주고 그 과정을 안내할 수 있어야 한다는 점이다. 이것은 자기이해로의 침몰이 아니라 자기이해의 확장을 의도하는 교육의 과정이 될 수 있으며, 또한 단순한 음악적 인간의 양성을 넘어서는 ‘공동체적 정서와 타자에 대한 인정을 포함하는 전인적인 인격의 함양을 의도하는 교육’이 될 수 있다. 궁극적으로 음악 내적인 앎과 맥락적 앎의 조화, 음악 안에서의 교육과 음악을 통한 교육의 조화, 음악교육의 미적 접근과 실천주의 접근의 조화 등이전에 상충되는 것으로만 해석되어 온 여러 가지 음악교육의 핵심적 개념들은 “다음악적인 것”의 포괄적 개념 속에서 충분히 조화될 수 있는 가능성을 갖는다. 그리고 다음악적인 다문화 음악교육은 그러한 조화의 가능성 속에서 현장의 음악교사들이 겪을 수 있는 교육목적의 혼란을 해소할 수 있는 방향을 제안할 수 있다.

참고문헌

1. 저작 및 논문

- 고영신(2013). 「다문화교육으로서 음악교육의 방향」 토론문. 학습자중심교과교육학회 공동학술대회 발표자료집. 359-360.
- 교육부(2015). 교육부 고시 제2015-74호 [별책 12] 음악과 교육과정.
- 곽덕주 외(2018). 맥신 그린의 ‘미적 체험 예술교육 접근’의 인문교육적 가치: 새로운 교수-학습 패러다임을 탐색하며. **교육철학연구**. 40(2). 1-26.
- 곽덕주 외(2015). 『예술이 교육이다 유럽에서 만난 예술교육』. 서울: 이안재.
- _____ (2016). 『미래교육, 교사가 디자인하다』. 서울: 교육과학사.
- 김경화(2014). 「음악교육에 대한 시대적 요구사항과 융합 교육과정의 논쟁」. 한국교육문화융복합학회 학술대회 발표자료집. 127-143.
- 김경화(2015). 음악 창작·감상교육에서의 미적 경험과 예술 활동의 상호작용에 관한 함의. **예술교육연구**. 13(1). 169-181.
- 김경화(2015). 베넷 리머(Bennett Reimer)가 제안하는 의미 상승적 접근의 개념. **한국예술연구**. 12. 71-92.
- 김경화 외(2015). 음악교육의 융합교육 접근을 위한 융합 개념 논의. **한국초등교육**. 26(4). 211-234.
- 김민환(2010). 다문화교육에 관한 연구 경향과 과제. **학습자중심교과교육연구**. 10(1). 61-86.
- 김성혜(2011). 다문화음악교육에 대한 음악인류학적 단상. **음악이론연구**. 16. 8-28.
- 김용희 외(2011). 『동요로 만나는 세계의 어린이』. 서울: 대교.
- 김주현(2017). “다문화 음악교육- 보편주의와 맥락주의에 관한 고찰”. 서울교육대학교 초등음악지도법 강좌 에세이. 미출판 원고.
- 김지현(2008). 한국 사회에서 다문화주의와 교육. **철학연구**. 106. 29-52.

- 노찬옥(2003). 다원주의 사회에서의 세계시민성과 시민 교육적 함의에 관한 연구. 박사학위논문. 서울대학교.
- 민경훈(2009). 다문화 교육으로서 음악교육의 필요성과 역할. **예술교육연구**. 7(1), 93-111.
- _____ (2013). 「다문화교육으로서 음악교육의 방향」. 학습자중심교과교육학회 공동학술대회 발표자료집. 339-357.
- 박혜정(1992). 다문화 음악의 이해 및 그 적용: 음악교육의 사례. **국악교육**. 10. 103-171.
- _____ (1994). 다문화 음악교육 개념에 입각한 국악교육의 재조명. **국악교육**. 12. 56-96.
- 신재한 (2013). 『STEAM 융합교육의 이론과 실제』. 서울: 교육과학사.
- 염운옥(2012). 아피아의 세계시민주의와 다문화주의 비판. **이민인종연구회 Homo Migrans**. 5, 6. 21-28.
- 윤지연(2017). “다문화 음악교육을 바라보는 관점”. 서울교육대학교 초등음악지도법 강좌 에세이. 미출판 원고.
- 장인실(2006). 미국 다문화 교육과 교육과정. **교육과정연구**. 24(4), 27-53.
- 정진원(2008). 통합교과적 접근에 대한 이해와 음악지도에서의 의미 탐색. **음악교육연구**. 34, 139-169.
- 조대현(2015). 음악교육과 핵심역량. **2015 교육과정 개정안에 대한 융합교육 관점에서의 고찰-음악교과를 중심으로**. 한국음악교육학회 제46회 여름학술대회 세미나 자료집. pp. 173-179. 8월 12-13일. 서울: 성신여자대학교.
- 조은아(2017). “진정한 음악의 이해와 타문화의 이해를 위해 어떤 입장을 선택해야 할까”. 서울교육대학교 초등음악지도법 강좌 에세이. 미출판 원고.
- 최은식(2006). 리머 음악교육철학의 변천에 관한 연구-심미적 철학에서 경험적 철학까지. **음악교육연구**. 30. 201-222.
- 한신영(2013). 자유주의와 공동체주의 자아관이 다문화교육에 주는 시사

- 집. *다문화콘텐츠연구*. 15. 7-33.
- Alprerson, P.(2010). Robust Praxialism and the Anti-Aesthetic Turn. *Philosophy of Music Education Review*, 18(2), 171-193.
- Anosike, P.(2013). *Praxialism: A Philosophical Foundation of Multicultural Education in a Democratic Society*. Electronic Thesis or Dissertation. University of Toledo.
- Appiah, K. A.(2006). *Cosmopolitanism*. 실천철학연구회 역(2009). 『세계시민주의』. 서울: 바이북스.
- Armstrong, R. P.(1975). *Wellspring: On the Myth and Source of Culture*, Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Banks, J. A.(2008). *An Instruction to Multicultural Education*. 모경환 외 역(2010). 『다문화교육 입문』. 서울: 아카데미프레스.
- _____.(2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Education Researcher*, 37(3). 129-139.
- Bates, V. C.(2014). Rethinking Cosmopolitanism in Music Education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*. 13(1). 310-327.
- Berlin, I.(2002). *Liberty: Incorporating 'Four Essays on Liberty'*. 박동진 역(2014). 『자유론』. 서울: 아카넷.
- Blacking, J.(1973). *How Musical Is Man?*. 채현경 역(2012). 『인간은 얼마나 음악적인가』. 서울: 민음사.
- Blake, N., Smeyers, P., Smith, R., and Standish, P.(2003). *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*. MA: Blackwell Publishing.
- Blake, N. 외(2003). *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*. 강선보 외 역(2009). 『현대 교육철학의 다양한 흐름 I, II』. 서울: 학지사.
- Bowman, W. D.(1998). *Philosophical Perspectives on Music*. 서원주

- 역(2012). 『음악 철학』. 서울: 까치글방.
- Bowman, W. & Frega, A. (Eds). (2012). *The Oxford handbook of Philosophy in Music Education*. NY: Oxford University Press.
- Campbell, P. S., et al. (Eds). (2005). *Cultural Diversity in Music Education: Directions and Challenges for the 21st Century*. Brisbane: Australian Academic Press.
- Damasio, A.(1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. NY: GP Putnam's son.
- _____.(1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. 김린 역(1999). 『데카르트의 오류』. 서울: 중앙문화사.
- _____.(1999). *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*, NY: Harcourt.
- _____.(2003). *Looking for Spinoza: Joy, Sorrow and the Feeling Brain*, NY: Harcourt.
- _____.(2003). *Looking for Spinoza: Joy, Sorrow and the Feeling Brain*, 임지원 역(2015). 『스피노자의 뇌』. 서울: 사이언스북스.
- _____.(2018). *The Strange Order of Things: Life, Feeling, and the Making of Cultures*, NY: Pantheon Books.
- Dhillon, P. A. & Halstead, J. M.(2003). “Multicultural Education” in *Philosophy of Education*, ed. N. Blake, P. Smeyers, R. Smith and P. Standish. Oxford: Blackwell Publishing.
- Dunbar-Hall, P.(2002). The Ambiguous Nature of Multicultural Music Education: Learning Music through Multicultural Content, or Learning Multiculturalism through Music?. In B. Reimer (Ed.), *World Musics and Music Education: Facing the Issues* (pp. 57-69). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Dworkin, R.(2000). *Sovereign Virtue*. 염수관 역(2013). 『자유주의적 평등』. 서울: 한길사.
- Elliott, D. J.(1990). Music as culture: Toward a multicultural concept

- of arts education. *Journal of aesthetic education*, 24(1). 147-166.
- Elliott, D. J. & Silverman, M.(2015). *Music Matters*, 2nd ed., NY: Oxford University Press.
- Green, L.(2008). *Music on Deaf Ears: Musical Meaning, Ideology and Education*, 2nd ed., Suffolk: Arima Publishing.
- Hansen, D.(2013). Cosmopolitanism as a philosophy for life in our time. *Encounters in Theory and History of Education*, 14, 35-47.
- Heater, D.(2007). *A History of Education for Citizenship*. 김해성 역 (2007). 『시민교육의 역사』. 서울: 한울아카데미.
- Jorgenson, E.(1997). *In Search of Music Education*. Urbana: University of Illinois Press.
- Kandinsky, W. & Marc, F.(1965). *Der Blaue Reiter*. 배정희 역(2007). 『청기사』. 파주: 열화당미술책방.
- Kymlicka, W.(2000). *Multicultural Citizenship: a liberal theory of minority rights*. Clarendon Press: Oxford.
- Langer, S.(1957). *Problems of Art*. NY: C. Scribner's sons.
- _____.(1953). *Feeling and Form*. NY: C. Scribner's sons.
- _____.(1957). *Problems of Art*. & Langer, S.(1953). *Feeling and Form*. 이승훈 역(1982). 『예술이란 무엇인가』. 서울: 고려원.
- Mark, M.(1986). *Contemporary Music Education*. 이홍수 외 역(1992). 『현대의 음악교육』. 서울: 세광음악출판사.
- Mill, J. S.(1982). *On Liberty*. 서병훈 역(2015). 『자유론』. 서울: 책세상.
- Miralis, I.(2006). *Clarifying the Term 'Multicultural,' 'Multiethnic,' and 'World Music Education' through a Review of Literature*. 박미경 역(2012). 다문화 음악교육, 다인종 음악교육, 세계음악교육이라는 용어들: 학술적 문헌 속의 쓰임새 비판. **음악과 문화**. 26. 177-199.

- Mollenhauer, K.(1985). *Vergessene Zusammenhaenge*. 정창호 역(2005). 『가르치기 힘든 시대의 교육』. 서울: 삼우반.
- Nussbaum, M. C.(2002). *For Love of Country?* Boston: Beacon Press.
- Reimer, B.(1970). *A Philosophy of Music Education*. 김종환 역(1990). 『음악교육철학』. 서울: 학문사.
- _____(ed.).(2002). *World Musics and Music Education: Facing the Issues*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Education.
- _____.(2003). *A Philosophy of Music Education Advancing the Vision*. NJ: Prentice Hall.
- _____.(2003). *A Philosophy of Music Education Advancing the Vision*. 최은식, 광덕주, 김경화 역(2017). 『리머의 경험중심 음악교육철학』. 과주: 교육과학사.
- _____.(2009). *Seeking the Significance of Music Education Essays and Reflections*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Education.
- Sandel, M.(1996). *Democracy's Discontent*. 김선옥 외 역(2008). 『공동체주의와 공공성』. 서울: 철학과 현실사.
- Schmidt, P.(2013). Cosmopolitanism and Policy: A Pedagogical Framework for Global Issues in Music Education. *Art Education Policy Review*. 114(3). 103-111.
- Spinoza, B.(1677). *Ethics*. Trans., W. H and Stirling, A. H.(2001). Hertfordshire: Wordsworth Editions.
- Taylor, C.(1991). *The Malaise of Modernity*. 송영배 역(2013). 『불안한 현대 사회』. 서울: 이학사.
- _____.(1994). *Multiculturalism*. NJ: Princeton University Press.
- Wilson, E. O.(1998). *Consilience: The Unity of Knowledge*. NY: Random House.

2. 기타

한겨레 기사문, “요요마가 20년간 실�크로드 걸으며 ‘협업’을 배우다”,

(2018년 10월 16일자)

(<http://www.hani.co.kr/arti/culture/music/865946.html>)

ABSTRACT

A Study on the Issues of Educational Purpose in the Discourse of Multicultural Music Education : recasting Bennett Reimer's Idea of 'Education of Feelings'

Kyoung Hwa Kim

Major Advisor : Duck-Joo Kwak, Ph.D.

Interdisciplinary Program of Music Education

The Graduate School

Seoul National University

The purpose of this study is to explore the issues of educational philosophy in the discourse of multicultural music education as a social demand that has been placed on our contemporary multicultural society, and to draw the implications of the purposes of music education related to such issues. Today, teachers who engage in multicultural music education are confused about the purpose of music education. They have essential questions about why they should teach students the music of foreign cultures. In addition, they ask the following questions; whether such educational practices are merely to understand other cultures, or to understand the universal value of music apart from Western-style music, or to maximize the student's individual inner joy through the expansion of the musical styles and genres they are exposed to. Through such questions, they also recognize that the practice of multicultural music education is a form of civic education, and that such educational goals have room to conflict with the intrinsic values of the subject of music.

In this way, the multicultural music education practiced in

public education today is characterized by the subtle conflict of intrinsic and external values of music, and conflict between “knowing within music” and “knowing about music,” and in this conflict, the direction of music education is not clarified. In addition, the controversy surrounding this problem is compounded by the question of exactly where the *educational* values of “sound as music” and musical experience lie. The “knowing about music,” which is emphasized in the discourse of contextualism, has many implications in the field of education because it reflects the new roles and values of music and music education by seeking direct participation and development in society and communities. However, in the multidimensional knowing of musical experiences, when we examine the value and the roles of *affective knowing* from the “knowing within music” emphasized in the discourse of universalism, and when we considerate the educational values of the *affective knowing* from the perspective of the *maturity of a more holistic humanity including community relationships and history*, we find the educational values proposed serve as a new purpose for contemporary multicultural music education.

In order to propose a new purpose for contemporary multicultural music education, I explore the issues and the concepts inherent in the discourse of multicultural music education, and specifically reconsider the meaning of an “education of feelings” suggested by Bennet Reimer and its associated educational value. Through these reconsiderations, I want to propose a new purpose of music education for the comprehensive practice of multicultural music education, and to reduce confusion within the profession in the practice of music education. To that end, I start by posing the following research questions; first, what is the core debate in the

theory of multicultural education?; second, what is the philosophical debate in the discourse of multicultural music education?; third, what is the value of music education as an “education of feelings” according to Bennett Reimer?; and fourth, what are the implications of an “education of feelings” according to Bennett Reimer for the purpose of multicultural music education and music curriculum principles?

With these questions, in chapter 2, I explore the four theoretical approaches to multicultural education—cultural assimilationism, cultural pluralism, multiculturalism, critical multiculturalism— and consider the debate on universality and contextuality inherent in the theory of multicultural education. In chapter 3, I explore the controversy of contextualism and universalism as a philosophical debate inherent in the teleological discourse of multicultural music education, and reinterpret the concepts of the “multicultural” and the “multi-musical” in this regard. In chapter 4, based on research conducted by Antonio Damasio, I explore the concept of “feeling” and “feeling feelings (or knowing feelings)” as a state of consciousness, and through these explorations I re-examine the educational values of an “education of feelings” as a new vision of *multi-musical* music education. Furthermore, I discuss how the feeling-state implies the possibility of self-understanding as a state of consciousness, and explore three concepts of *sounds*, *structured sounds (or structured form)*, and *meanings* to reveal the educational meaning of experiencing the “universality of musical experiences” through self-understanding within multicultural music education. In chapter 5, I summarize the educational value of an “education of feelings” as a proposal for *multi-musical* music education, and suggest that the “education of feelings” which acknowledges the

universality of the musical experience can become an educational practice that encompasses communication, empathy, and the recognition of others.

Several conclusions can be drawn from these arguments. *Multi-musical* music education refers to education that highlights the universality of the human experience through internal exploration of musical sounds from various cultures and emphasizes the expansion of the student's self-understanding. In addition, this type of education includes an examination of the material of sounds, structured sounds (or musically structured forms), and the intrinsic and extrinsic meanings of music which are components of the universality of musical experiences, and also involves experiencing the commonness of humanity as well. Furthermore, "multi-musical" reinforces the idea of the *universality of a more comprehensive meaning* that encompasses contextuality and specificity; this suggests the possibility of integration and balance. That is, the "multi-musical" is rooted in the balance of "knowing within music" and "knowing about music" as delineated by Bennett Reimer, and this "multi-musical" music education is an educational practice requiring such a balance of knowing. Moreover, this balanced "multi-musical" music education necessitates the existence of a linguistic dimension (in the form of "knowing about music") for communication between community members, and also requires an understanding of *selfness*—the self as a member of community belonging to a specific culture— and acknowledge *otherness*. Such educational practices suggest that the meaning of the musical experience experienced by an individual can be maximized through communication, empathy, and recognition for others, transcending the logic that human beings are connected simply through musical sounds. As a result, "multi-musical" music

education is not an educational practice that pursues the universality of musical experience as an abstract concept, but a practice pursuing universality based on contextuality as a *specific and experiential musical experience* that plays a crucial role in our lives.

keywords : multicultural music education, multi-musical music education, education of feelings, meanings of musical experiences, knowing within music, knowing about music

Student Number : **2013-30413**