

고등정신 이론의 음악교육적 적용에 관한 고찰

고 성 휘*

차 례

- I. 서론
- II. 비고츠키의 고등정신이론
 - 1. 발생의 요소
 - 2. 정신의 도구
 - 3. 의식의 질적 전환 - 내면화
 - 4. 근접발달영역
- III. 정신의 도구로서의 음악
 - 1. 예술의 사회성
 - 2. 예술에서의 정서
 - 3. 예술과 경험
- IV. 음악의 질적 전환 - 내면화
 - 1. 음악의 의식전환 과정
 - 2. 음악개념의 내면화
 - 3. 음악의 맥락적 내면화
- V. 근접발달영역의 음악교육적 적용
 - 1. 교사와 학생간의 상호작용
 - 2. 학생과 학생간의 상호작용
 - 3. 지원체제(scaffolding)와 음악수업
- VI. 결 론

* 한국 교원대학교 음악교육과

I. 서론

‘인간의 개체적인 본질은 어쩔 수 없이 사회적이고 인간의 사회적 본질은 어쩔 수 없이 개체적’이라고 하였던 마투라나(Maturana)¹⁾의 말처럼 사회와 인간은 떼어놓을 수 없다. 인간의 일상적인 삶은 다른 존재의 삶과 여러 접의 상호작용을 이루며 동시에 인간은 개별적인 개체들로서 일상적인 삶을 남에게 전가할 수 없는 경험을 가지고 있다. 인간이 사회적인 존재이기 때문에 인간이 형성하였던 사회체계나 도덕, 진리 등의 명제에 인간을 구속시켜 하나의 사고체제로 단일화한다면 이는 주체에 대한 근원적인 인식이 결여된 사고의 소산이라 할 수 있다. 반면에 개체의 생물학적 발달에 치우쳐 인간의 삶이 다른 존재의 삶과 상호작용을 통해 개체 발전을 이루는 경험의 과정들을 도외시하여 인간의 관념적 세계만을 중시한다면 개체는 그 존재의 근거를 상실하게 된다. 이러한 인간 개체의 본질과 인간의 사회적 본질이라는 양 측면의 상호 교차하는 방식에 관심을 가지는 것이 바로 비고츠키(Lev Semenovich Vygotsky 1896-1934)의 고등정신 이론²⁾이다. 인간 의식 발달의 사회적 근원을 설명하였던 비고츠키는 개체발생에 연구의 출발점을 두었으며 인간의 역사 및 문화 형성과 그로 인한 개체의 변화, 발전의 매개로서 정신의 도구라는 개념으로 발전시켰다. 개인의 정신 발달의 과정을 상호작용(사회, 문화, 역사적 맥락 속에서의)을 통한 정신의 도구로서 설명하는 비고츠키의 이론은 음악에도 시사하는 바가 크다. 특히 발달에 있어서 사회화로부터 내면화에 이르기까지의 과정은 음악을 통한 개인의 의식 발달 과정과 연관시킬 수 있다. 비록 비고츠키가 정신의 도구³⁾로서 가장 큰 역점을 두었던 매개는 언어였지만 인간의 사회적, 역사적인 발달의 측면을 볼 때 인간의 정서의 문제는 빼놓을 수 없는 정신의 도구이다. 인간의 정서 발달에 대한 매개는 예술이라 할 수 있으며 음악은 사회적, 문화적으로 오랜 기간에 걸쳐서 사회화되어 인간의 정신 발달에 큰 역할을 하는 문화적 고안물이라 할 수 있다. 예술 음악은 개인과 사회가 가장 깊은 수준에서 접촉하는 접점이다.

따라서 본 연구는 비고츠키 고등정신 이론을 근간으로 사회화된 음악이 개인 내적인 산물로

1) Maturana. “사회성의 생물학”. 『구성주의』. 박여성 역. 서울 : 까치. 1995. 285쪽.

2) 인간의 심리적 능력들, 예를 들면 지각, 주의집중 이론적 기억, 계획하기, 개념형성, 사고하기, 의식 등과 같은 정신작용들을 비고츠키는 고등정신기능(higher mental functions)이라고 불렀다. 비고츠키가 특정한 정신기능들을 ‘고등한’ 것이라 부른 이유는 당대 소련의 심리학의 주류를 이루고 있던 파블로프의 고전적 연합으로 설명할 수 있는 동물이나 인간의 초등한(elementary)정신기능과 대비시키기 위함이었다. 따라서 비고츠키가 인간의 인식과정이나 기능을 규정하기 위해 사용한 ‘고등한’것의 의미를 지나치게 최고수준의 지식이나 섬세한 정신적인 영역만을 의미하는 것으로 해석할 필요는 없다. (김지현. “비고츠키의 지식점유과정과 언어매개기능에 관한 교육학적 고찰”. 서울대학교 박사학위논문. 2000. 54쪽.)

3) 매개-정신의 도구의 사용은 신호 같은 단순한 기호부터 언어, 다양한 계산체계들, 기억술, 대수의 상징체계들, 예술 작품들, 쓰기, 도식, 도표, 지도, 제도 등 의미론적인 해석을 요하는 모든 유형의 관습적인 기호들을 포함한다.

전환되면서 고등정신 발달에 영향을 끼치는 방식에 대해 살펴봄으로서 고등정신의 발달에 있어서 음악의 중요성을 밝히고자 한다. 또한 내면화의 과정을 통해 음악이 개인에게 어떻게 수용되고 발전되며 의식의 질적 전환을 이루는지, 그리고 근접발달영역에서 음악적 상호작용의 사례를 통해 음악교육에서 비고츠키 이론이 어떻게 적용될 수 있는지 모색하고자 한다.⁴⁾

II. 비고츠키의 고등정신 이론

비고츠키는 '지각하는 것', '개념화하는 것', '기억하는 것', '내면화하는 것', '사고하는 것' 등의 정신적인 소유 과정과 능력을 고등정신이라 칭한다. 이 고등정신 기능은 생물학적 성숙을 칭하는 초등정신과 구별되는 개념이며 인간의 정신 발달은 초등정신기능에서 고등정신기능으로의 질적인 발달을 의미한다. 이 발달과정에서 그는 핵심적 영역으로서 개체발생과 사회적 상호작용을 통한 의식의 질적 전환 즉 의식의 내면화 그리고 실제적 부분으로서 근접발달영역을 제시하였다.

1. 발생의 요소

비고츠키는 발생을 세 영역으로 구분하고 있다. 계통 발생과 사회 문화적 발생 그리고 이를 기반으로 한 개체 발생이 그것이다.

첫째, 계통발생에서 비고츠키는 고등정신기능이 출현하게 되는 도구 사용을 통해 설명하고 있다. '도구를 고안하고 사용하는 능력은 인간의 역사적 발달을 위한 전제 조건이며 특수한 도구의 사용이 사회적으로 조직화 된 노동활동을 위한 토대를 제공한다⁵⁾' 고 주장하였다. 이러한 노동의 출현이 정신기능의 발달을 질적으로 전환시키는데 여기에 언어 등의 매개적 수단이 동물로부터 인간을 구분해 주는 열쇠가 된다고 보았다.

둘째, 사회 문화적 역사는 흔히 정신 연구에 대한 사회 역사적 혹은 문화 역사적 접근방법으로 불리워진다. 비고츠키는 인간의 행동 발달은 기본적으로 생물학적 진화에 의해서가 아니라 사회의 역사적 발달 법칙에 의해 지배되는 발달이라고 정의하며 역사적 발달법칙으로서 매개의 개념을 중요하게 보고 있다.

4) 그러나 비고츠키가 제시한 정신의 도구로서의 언어의 문제는 본 연구에서 논외로 한다. 그것은 인간의 정신 발달 중에서 언어의 매개 현상이 음악의 매개현상과 깊은 관련이 있어서 언어와 음악의 사회 문화적 맥락들, 그 속에서의 상보성에 대한 문제들은 그 자체로서 좀 더 깊이 논의되어야 하기 때문이다.

5) Wertsch, 『비고츠키 : 마음의 사회적 형성』, 한양대 사회인지발달연구모임 역, 서울: 정민사, 1995, 37쪽.

셋째, 개체발생에서는 발달의 자연적 노선과 사회적 또는 문화적 노선이 동시에 관여한다고 설명하고 있다. 발달의 자연적 노선과 문화적 노선에 대한 비고츠키의 구분은 그가 제시하는 초등정신기능과 고등정신기능의 구분과 밀접히 연관된다. 자연적 노선과 연결되는 초등정신기능은 생물학적인 성장과 신체적, 정신적 구조의 성숙을 의미하며 문화적 노선과 연결되는 고등정신기능은 문화적 수단을 사용하는 것을 배우는 것과 문화적 활동에 참여할 때 나타나는 인간의 의식을 뜻한다. 레온테프(Leont'ev)와 루리아(Luria)는 개체 발생에서의 자연적 노선과 문화적 노선에 대해 다음과 같이 언급하고 있다. 6)

‘결국 가장 어린 연령의 아동조차 정신 과정은 그의 주위에 있는 어른들과의 언어적, 사회적 상호 작용의 영향 아래서 형성되고 이러한 정신 과정은 자연적인 것이 아니다.... 발달의 사회적 노선과 자연적 노선은 개체 발생의 최초의 단계에서부터 상호 연결되어 있다.’

개체 발생에서 비고츠키는 뼈아제와 출발점부터 다를 수밖에 없는 중요한 발달 개념을 전제로 하고 있다. 뼈아제는 발달을 자기중심성에서 사회중심적인 방향으로 설명하고 있으나 비고츠키는 ‘개체가 사회화를 향해서 발달하는 것이 아니라 사회적 기능이 개별화를 향한다’⁷⁾고 설명한다. 인간의 출생 이후부터 형성되어지는 사회화가 개인의 심리적 전환의 질적 발달로 내면화(또는 점유)된다는 것이다. 결국 개체 발생에서 뼈아제처럼 사회 문화적 성격이 개체의 발달에 영향을 주는 수동적 개념이 아니라 발달의 전제 조건인 능동적 개념으로서의 사회 문화적 성격을 갖고 있다.⁸⁾ 이로 인한 발생에 관한 시각의 차이는 그의 근접발달영역에서도, 개인간 심리에서 개인내 심리의 질적 전환의 문제에서도 잘 나타나고 있다.

2. 정신의 도구

비고츠키는 초등정신에서 고등정신으로의 질적 발달에 가장 중요한 근거를 정신의 도구, 즉 문화의 매개 현상에 두고 있다. 비고츠키는 문화의 매개 현상이 인간의 정신 기능에 근본적인 변형을 이루는 것임을 강조한다. 매개라 하였을 때 축진의 보조적인 수단의 의미로 한정되는 것이 아닌 보다 근본적인 변화의 핵심으로서 매개를 보는 것이다. 앞서 지정한 바와 같이, 매

6) 그러나 비고츠키가 제시한 정신의 도구로서의 언어의 문제는 본 연구에서 논외로 한다. 그것은 인간의 정신 발달 중에서 언어의 매개 현상이 음악의 매개현상과 깊은 관련이 있어서 언어와 음악의 사회 문화적 맥락들, 그 속에서의 상보성에 대한 문제들은 그 자체로서 좀 더 깊이 논의되어야 하기 때문이다.

7) 한순미, 비고츠키와 교육: 문화·역사적 접근, 서울: 교육과학사, 1999, 77쪽.

8) 비고츠키가 문화에 큰 비중을 두고 있으나 이를 문화 환원론적인 입장으로 이해해서는 안된다. 즉 문화와 인간발달과의 상호영향을 끼치는 방식에 초점을 둔 것이지 개별적인 상태로 각각을 적용시킨 것은 아니다.

개되는 문화적 산물은 인간의 오랜 상호 작용의 결과로 얻어진 신호 체계, 상징 체계, 예술 작품, 관습적인 기호, 도식 등으로서 의미 개념이 사용되어야 이해될 수 있는 성격의 것들이다. 이러한 문화적 산물들은 그 고유한 역사적 맥락성을 갖고 있다. 고유한 역사, 문화적 맥락 속에서 인간의 발달이 이뤄지는데, 여기에서 비고츠키는 발달을 점진적인 양적 증가의 흐름이 아니라 근본적인 질적 변형으로 보고 있다.

또한 이 도구가 본질적으로 사회적인 것이며 개인적인 것이 아님을 강조한다. 언어, 다양한 계산 체계, 신호 체계, 상징 체계 등은 사회 문화적 진화의 산물임을 강조하였다. 따라서 개인이 사회 문화적 환경의 일부가 되고, 그는 곧이어 이러한 매개 수단을 사유하게 된다. 문화적 산물은 처음에는 항상 사회적인 목적을 위해 사용하는 수단, 즉 타인에게 영향을 주는 수단이다. 그리고 나서야 비로소 자기 자신에게 영향을 주는 수단이 된다. 이러한 도구의 설명은 비고츠키의 발달의 개념과 일치한다. 즉, 발달은 사회화로 출발하여 개인의 내면화로 종착된다는 그의 견해로 인하여 정신의 도구는 발달의 개념을 완성시키는 중요한 매개체가 된다.

3. 의식의 질적 전환 - 내면화

비고츠키는 인간이 다른 동물보다 고등한 사고를 할 수 있는 이유를 고등정신기능의 내면화(internalization)⁹⁾를 통해 설명하고 있다. 내면화의 과정은 개인간 심리적 기능에서 개인내 심리적 변환의 과정으로서 고등정신기능의 방향을 개인으로 향한다.¹⁰⁾

‘아동의 문화적 발달에서 모든 기능은 두 수준에서 나타난다. 첫째, 사회적 수준에서 나타나고 그 다음에 심리적 수준에서 나타난다. 그것은 개인간 심리적 범주로서 인간간(間)에서 나타나고 그 다음에 개인내 심리적 범주로서 아동내(內)에서 나타난다... 내면화 과정은 과정 그 자체를 변형시키고 그것의 구조와 기능을 변화시킨다.’¹¹⁾

의식의 전환에 관한 비고츠키의 설명은 앞서 설명한 개체 발생적 측면과 일치한다. 고등정신이 진정한 내적 정신기능으로 전환하기 위해서는 일차적으로 사회적 기능의 단계를 거쳐야 한

9) 일반적으로 개인간 국면에서 존재하는 정신기능이 개인내 정신기능으로 전환하는 비고츠키의 지식의 발달과정은 영어권에서 내면화(internalization)로 번역되어 왔다. 그러나 이는 비고츠키가 설명하는 지식의 발달과정을 지나치게 경험주의적인 인식론으로 오해하게 할 수 있고 지식을 발달시키는 아동의 역할을 너무 수동적인 것으로 취급하게 된다는 의미에서 최근에는 ‘점유(appropriation)’나 ‘통합화(incorporation)’로 번역되는 것이 더 타당하다는 입장이 대두되고 있다. (김지현, 위의 글, 59쪽.)

10) 발달의 방향을 볼 때 초기 뼈아제 이론에서는 자기중심성이 사라지고 개인에서 사회화로의 발달을 설명하고 있다. 그러나 비고츠키는 발달을 사회화를 향해서가 아니라 사회적 기능이 개인화로 향해 나아간다고 주장하였다.

11) Wertsch, 위의 책, 73-74쪽에서 재인용.

다는 것이다. 사회 역사적인 맥락이 개인의 정신 발달의 전제 조건임을 암시하는데 레온테프의 주장은 이를 뒷받침한다.

“의식은 태어날 때부터 주어지는 것이 아니며 자연에 의해 산출되는 것도 아니다. 의식은 사회의 산물이며 그것은 생산된다. 내면화의 과정은 외적 활동이 기존에 존재하는 의식의 ‘내적 수준’으로 전이하는 것은 아니다. 그것은 바로 내적 수준이 형성되는 과정이다.”¹²⁾

위의 글에서 보듯이 내면화의 과정은 전이가 아닌 점유의 의미이다. 점유의 의미로서 내면화는 외적인 현실을 모사하는 과정이 아니다. 인간의 고등정신기능은 사회적 상호 작용을 통해 개체에게 전달되며 그 다음으로 개인의 문제 해결 과정에서 자기의 것으로 내면화한다. 비고츠키는 이를 의식의 질적 전환이라고 보고 있다. 내면화라는 의식의 질적 전환을 통해 인간은 점차적으로 고등정신을 점유하게 된다.

결과적으로 비고츠키는 사회적 기능으로부터 개인적 기능으로, 개인간 정신기능으로부터 개인내 정신기능으로, 사회적 조절로부터 자기 조절로 전환되는 이 과정을 인간의 고등정신발달의 질적 전환의 과정으로 보았다.

4. 근접 발달 영역 (The zone of proximal development)

비고츠키는 내면화의 개념을 구체적으로 근접발달영역으로 제시하고 있다. 근접발달영역은 개인간에서 개인내 심리 기능으로 전환이 일어날 수 있는 민감한 역동적인 영역이다. 비고츠키는 아동이 남의 도움 없이 독립적으로 문제 해결을 할 수 있는 영역을 실제적 발달수준으로 보았다. 그리고 성인의 안내나 보다 능력 있는 동료와의 협동을 통해서 문제 해결을 할 수 있는 더 높은 영역을 잠재적 발달수준으로 보았다. 근접발달영역은 이 두 발달수준 사이의 거리를 말한다. 비고츠키는 근접발달영역을 의식의 질적 전환이라고 보았고 이 질적 전환에 그의 발달의 모든 개념을 포함하고 있다. 양적 축적의 과정에서 질적 전환이 일어나는 그 순간의 포착이 바로 비고츠키가 주장하는 매개의 개념, 발달의 개념, 고등정신의 개념, 개체발생의 사회적 기원 등의 개념으로 설명될 수 있다.

12) Wertsch. 위의 책, 73쪽에서 재인용.

Ⅲ. 정신의 도구로서의 음악

비고츠키는 학문적 생애의 첫 10년 동안 예술과 문학 비평, 문학사, 미학, 예술 심리학에 몰두하였다. 1915년에 'Hamlet'에 관한 첫 평론을 썼고 1915년과 1922년 사이에 문학 비평에 관한 많은 논문들을 썼으며 이러한 연구들을 바탕으로 1925년 '예술 심리학'을 완성하였다. 그의 '예술 심리학'은 예술 심리학의 대상 및 방법론 모색, 예술에 관한 전통적인 심리학적 견해들의 비판, 미적 반응들의 분석 사례들의 제시, 비고츠키 자신의 예술심리학에 대한 제안들로 구성되어 있다. 이를 듀이(Dewey)의 예술론과 리머(Reimer)의 심미적 음악교육론, 엘리엇(Elliott)의 실천주의 음악교육론과의 연관성들을 살펴봄으로 음악교육에 시사하는 바를 정리하고자 한다.

1. 예술의 사회성

비고츠키는 인간의 고등정신기능이 질적 발달을 가져오게 되는 가장 중요한 요소로서 정신의 도구(혹은 매개 혹은 문화적 고안물)를 들고 있다. 매개체 없이 정신 발달은 불가능하며 그 매개체는 당연히 사회적임을 명시하였다. 사회적이라 함은 정신의 도구가 개인의 것이 아닌 오랜 시대와 역사적 상호 과정을 거친 유의미한 매개임을 말해준다. 이 정신의 도구 중 사회적 상호 작용에 의해 창조된 예술이 있다. 비고츠키는 예술 심리학에서 '예술은 사회적 도구로서 우리 존재의 가장 깊고 중요한 요소들을 사회 생활의 영역 속으로 가져온다. 우리 각각이 예술작품을 체험할 때 정서는 개인적이 되지만 동시에 사회적이기도 한 것이다. 예술은 단순한 삶의 장식이 아니라 생물학적, 사회적인 개체 발달과정의 최고의 중심 영역이다.¹³⁾'라고 하였다.

비고츠키에 있어서 예술은 자기 폐쇄적인 개인 활동이 아닌 사회적 의미를 지닌 사회 활동이다. 예술 활동은 개인과 사회가 가장 깊숙한 수준에서 접촉하는 접점이다. 이는 비고츠키의 발생의 개념, 즉 사회화된 매개를 통해 개인이 사회화되고 또 사회화가 마침내 개체에서 점유되어 개체 발달의 질적 전환을 이루는 발생의 방향과 동일하다.

비고츠키의 예술에 대한 사회화 개념과 마찬가지로 듀이의 예술론 역시 사회화된 개인의 미적 경험에 초점을 맞추고 있다. 듀이의 예술 교육은 예술 경험을 통해 인간의 삶을 위하고 전 인격의 성장, 발전을 도모하는 교육이며 이 때 예술 경험은 모든 경험의 전형으로 이상적이고 완성적인 경험이다. 듀이의 예술 경험은 사물과 사태가 발생하는 사회적 상황에 근거를 둔 통

13 민경환, "Vygotsky의 '예술심리학' 고찰", 심리과학, 1993, 12권 1호, 96쪽.

합 경험이며 '예술을 위한 예술'사조와 같이 사회적 상황을 배제한 예술 경험과는 다른 맥락이다.¹⁴⁾ 듀이의 예술에 대한 통합 경험은 사물이나 사태와 관계하여 직접적으로 향유할 수 있으며 인간의 삶이 영위되는 사회적 상황을 기반으로 한다. 예술 경험은 사회의 구성원이 함께 영위하는 일상사에서 만나거나 새로이 재구성하는 경험이며 예술 교육은 이러한 이상적 경험의 기회를 제공하는 것임을 강조한다. 따라서 예술은 본원적으로 사회적이다. 사회적 상황을 둔 통합적 경험은 비고츠키의 인간의 상호 작용적인 경험을 통해 축적되어 온 산물인 정신의 도구의 개념으로 설명될 수 있다. 듀이는 예술이 지니는 통합 경험을 그 자체로 교육적으로 보기 때문에 예술자체가 내재적 가치를 지님을 주장하였다.

예술의 사회적 성격에 대한 리머와 엘리엇의 견해는 비고츠키의 예술의 사회성을 보다 명료히 제시하는데 도움을 준다. 리머는 예술작품을 '그 시대로 표현한 것으로 여겨져야 한다는 생각은 예술의 가치라는 점은 깨닫지 못하고 피상적인 작품으로만 생각하는 것이라'¹⁵⁾하여 맥락 자체가 예술적 가치와 비연관적이라 하였다. 그래서 '하나의 작품이 예술적으로 스스로 완성되어 있는 한 이것은 비예술적인 문제와 연결짓는 것은 필요하지 않으며 가능하지 않다'¹⁶⁾고 주장하였다. 따라서 예술의 심미적 가치가 예술의 본질적 성격을 가지고 있으며 맥락적인 사고보다는 예술의 심미적 가치를 경험하는데 주안점을 두어야 함을 명시하고 있다.

그러나 엘리엇은 리머의 예술의 심미적 가치에 대해 비맥락적이라 비판하면서 '음악은 특정한 문화적 맥락 안에서 존재한다. 따라서 특정한 문화적 맥락 안에서 의미와 가치가 이해되어야 한다'¹⁷⁾고 주장하였다.

예술과 음악의 사회성에 대한 리머와 엘리엇의 견해는 개인의 미적 감수성을 중점적으로 보는 측면과 음악의 역사적 맥락성을 중점적으로 보는 측면으로 설명될 수 있다. 비고츠키는 음악을 개인적인 것과 동시에 사회적인 것임을 지적하였다. 예술은 사회적 도구이면서도 개인이 향유해야 생성되는 것이기 때문에 인간 존재의 심층적인 요소들을 사회로 이끌어 내는 역할을 담당한다. 이로서 음악에 있어서 개인과 사회의 동시성이 형성된다고 보는 것이다. 비고츠키의 견해는 철저하게 사회적 존재를 바탕으로 하면서도 개체의 정신발달을 강조하는 그의 예술론적 입장을 반영하고 있다.

이는 예술작품을 보는 견해에서도 분명히 나타난다. 내용으로 인해 유발되는 정서와 형식으로 인해 유발되는 정서와의 변증법적 통일¹⁸⁾로 보는 그의 견해는 리머가 주장하는 표현적 형

14) 이경후, "듀이의 예술론과 예술교육", 이화여대 박사학위논문, 1992, 81쪽.

15) Reimer, 음악교육철학, 신도웅 역, 서울: 세광음악출판사, 1987, 125쪽.

16) Reimer, 위의 책, 173쪽.

17) David J. Elliott, Music Matters: A New Philosophy of Music Education, London: Oxford University Press, 1995, pp. 162, 185, 198...

식으로의 의미형성과 엘리엇이 주장하는 문화적 삶, 신념, 가치로 인해 형성되는 정서적 속성을 포함하고 있다. 실제로 양자간의 발전적 통일이 존재하지 않고서는 개체와 사회라는 동시성은 존재할 수 없다. 비고츠키의 내용에 있어서의 정서와 형식에 있어서의 정서의 변증법적 통일은 미학적 관점에서도 시사하는 바가 크다. 또한 형식에 있어서의 맥락성과 맥락에 있어서의 정서의 중요성은 음악교육에서 개체의 심미적 체험과 사회적 그리고 개인간 상호 작용적인 심미적 체험이 동시적으로 사고되어야 함을 시사하고 있다.

2. 예술에서의 정서

예술은 특히 '정서'라는 특이한 미적 요소가 중심이 되어 형성된 정신의 도구이다. 듀이는 예술에서의 정서를 단순한 감정적 방출이 아니라 지적으로 사용되는 것이며 또 존재와 분리되지 않은 것이라 하였다.¹⁹⁾ 정서는 자아의 소유물이며 성숙한 인간에 있어서 정서의 상태가 의미를 지닐 때 그 정서는 객관적 사태와 사물에 관련되어 있다. 따라서 정서는 예술적인 것과 심미적인 것의 융합을 지칭한다.²⁰⁾ 이는 행해진 것과 체험한 것 사이의 관계의 균형을 말한다. 이에 대해 비고츠키는 예술을 유기체와 환경간의 균형을 확립하는 것이라 하며 예술적 창조활동에서 지배적인 역할을 하는 것은 정서라고 했으며 예술작품이 유발하는 정서는 주제 혹은 내용에 의해 유발되는 정서와 형식에 의해 유발되는 정서로 구분하였다.²¹⁾ 또한 예술 작품의 진정한 효과는 정서적인 성격이며 이러한 정서적 효과는 정화(catharsis)로 설명할 수 있어서 미적 반응을 일으키며 그 결과 감정들의 복합적인 방출, 상호 변형을 경험하게 된다고 하였다. 예술적 형식과 내용의 구조에서 발견되는 대비가 미적 반응에서의 정화 행위의 바탕이라고 정의하고 있다. 예술이 고등정신활동으로서 다른 학문과 구별되며 또 중요하게 다뤄져야 하는 것은 바로 인간의 정서성에 있다. 따라서 인간의 정서는 고등정신발달의 핵심적 역할을 담당하고 있다.

리머는 예술에 대한 정서의 역할을 조금 다르게 해석한다. 음악작품이 정서적 상징을 갖고 있다면 이 상징이 표현력 있는 음 자체에 녹아 들어갈 때 그 음악은 좋은 것이나²²⁾ 음악이 정서표현의 수준에 머물어 있다면 이것은 비심미적²³⁾이라고 생각한다. 따라서 예술은 '자기 표

18) 민경환. 위의 글. 90쪽.

19) 이정후. 위의 글. 54쪽.

19) 듀이에 따르면 예술적인 것은 일차적으로 생산하는 행위를 가리키고 심미적인 것은 지각하고 즐기는 행위를 지칭한다. (Dewey. 예술론. 윤형재 역. 사론. 1986. 41쪽.)

21) 민경환. 위의 글. 90쪽.

22) Reimer. 위의 책. 43쪽.

23) Reimer. 위의 책. 45쪽.

현'이나 '정서의 표현'이 아니라고 하였다. 비고츠키가 설명하는 정서는 그 자체만이 아니라 그 자체에서 유의미한 상태로 형성되고 발전되기 때문에 예술의 핵심은 정서의 정화에 있음을 주장하는 반면, 리머는 정서표현이 예술은 아니며 음악은 정서적 표현이 할 수 없는 독특한 능력이 있음을 주장한다. 이로써 비고츠키는 정화된 정서가 예술에 가치가 있는 것으로 보았고 듀이는 예술적인 것과 심미적인 것이 융합된 지적인 소유물로 보았다. 그리고 리머는 예술의 창조과정을 정서적 에너지를 이루어가는 과정²⁴⁾으로 제각기 설명하고 있으나 공통적으로는 정서라는 그 자체를 유의미하게 생각하는 것 보다 정서를 어떻게 예술이 변화시켜 나가는가에 관심의 초점을 두고 있다. 다만 듀이는 정서를 예술이 변화시켜 가는 모든 지적 과정까지 포함하고 있다고 하였다. 그러나 이들 모두 결국 감정적 방출로서의 정서가 아닌 인간에게 유의미하고 존재론적이며 지적 형성과정을 포함하고 있는 것이 정서임을 공통적으로 인식하고 있다.

3. 예술과 경험

듀이는 행위와 재료, 주체와 객체의 상호작용으로서의 경험은 예술에서 가장 완전하게 통합된다고 하였다. 예술은 미적 경험이자 미적 향유이며 인식되는 것이 아니라 느껴지고 소유되는 것이며 인간의 경험과 분리될 수 없는 것이라 하였다. 그는 예술작품을 하나의 산물로서 간주하기보다 경험과 더불어 그 안에서 이루어진 것으로 본다. 또한 경험의 본질과 의미는 예술에 의해서만 표현이 가능하다고 하였다. 대립으로 가득 찬 요소를 경험으로 보고 다양한 사실을 통해 정점에 도달하며 이를 통일체로서의 경험으로 규정하였다.²⁵⁾ 듀이는 심미적 경험을 하는데 있어서 두 가지의 장애요소를 제시하면서 심미적이라는 것을 탐닉과 명확히 구분하였다. '심미적 경험의 적은 실제적 혹은 지적 경험이 아니라 지루한 경험들이다. 한편으로 엄격한 절제, 강요된 복종과 긴장감, 다른 한편으로는 산만함, 비 일관성, 목적 없는 탐닉 등이 경험의 통일성의 방향과 반대방향으로 이탈한 것이다.'²⁶⁾ 라고 하여 예술을 위한 예술사조가 추구하는 미와 질적으로 다름을 전제하였다.

대립으로 가득 찬 요소를 경험으로 보는 듀이의 견해와 유사하게 예술을 내용과 형식의 갈등관계로 보았고 이를 변증법적으로 통일되는 과정을 예술의 창작과정으로 보는 비고츠키의 견해는 상당히 유사한 점이 많다. 내용과 형식의 관계가 생성되는 것을 듀이는 경험으로 보았고 비고츠키는 예술의 심리적 효과로 보았다. 실제로 듀이는 예술행위가 내용과 형식의 완전한 통합임을 설명하였다.²⁷⁾ 내용과 형식의 갈등이 생성하는 정서의 변환과 해소, 즉 정화로 파악한

24) Reimer. 위의 책. 57쪽.

25) Dewey. 위의 책. 38쪽.

26) Dewey. 위의 책. 36쪽.

비고츠키는 예술활동이 사적이고 개인적인 것으로 보이는 활동이지만 궁극적으로 사회활동임을 명시하고 있다. 이는 듀이 역시 마찬가지이다. 통일체로의 경험 역시 인간과 분리될 수 없는 사회활동에 근거해 있어 비고츠키와 듀이 모두 정서의 정화 혹은 경험을 바탕으로 예술이 존재하며 이는 인간과 분리될 수 없는 것임을 명시하고 있다.

IV. 음악의 질적 전환 - 내면화

1. 음악의 의식전환 과정

비고츠키는 내면화의 과정을 개인간 심리적 기능에서 개인내 심리적 전환의 과정이라 하였다. 사회적 수준에서의 발달에서 심리적 수준으로의 개인적 전환은 음악에 있어서 의미 있는 전환의 과정이다.

인간은 출생한 이후 수많은 음악에 접하게 된다. 그 음악은 사회적으로 만들어진 것으로 개인에게 있어서는 외적 산물이다. 사회문화적 진화의 산물인 음악은 개인에 의해 순수하게 창작된 것이 아니며 본능이나 무조건 반사의 형태로 유전된 것이 아닌 사회로부터 획득된 것이다. 이러한 사회문화의 산물을 인간이 접하게 될 때 그것은 이미 외적 산물로 머무르지 않으며 개인에게 있어서 유의미한 산물로서 인식된다. 즉, 음악은 처음에 인간의 정서를 표현하는 상징의 수단이었으나 그것이 다시 개인에게로 향할 때 사회적인 심리의 도구로 쓰이게 되며 이 심리적 도구는 다시 사회적 상호작용과 대면적인 의사소통의 의미로 쓰이게 된다. 그리고 이 소통의 의미가 나중에는 자기 자신에게 영향을 주는 수단이 된다. 음악은 사회적으로 축적된 자신의 경험을 바탕으로 미적 향유를 해나가게 되는데 이러한 과정은 바로 개인간에서 개인내 심리적 전환의 과정과 일치한다.

음악은 복합적이고 통일적인 상징체계이다. 이 체계는 인지, 감정, 그리고 개인의 행동적 질이 내적 의존적으로 또 내적 상호작용을 하는 것을 뜻한다.²⁷⁾ 그러나 통일적 상징 체계인 음악을 모든 사람이 접한다고 해서 개인내적 전환을 이루는 것은 아니다. 개인내 질적 전환은 의미화 한 도구가 개인에게 진정으로 의미화 되고 이를 다시 사용할 때 얻어진다.

비고츠키는 예술이 정서의 변환과 방출을 의미한다고 하였다. 정서의 교감을 통한 미적 향유

27) Dewey, 위의 책, 101쪽.

28) Bordma, "The Generative Theory of Musical Learning" Part II. The Journal of the Society for General Music, vol 2, no 2, 1988, pp. 3.

의 순간으로부터 새로운 정서의 방출이 나타날 때 비로소 음악은 질적 전환 즉 내면화 과정을 완성한다. 방출의 형태가 연주든 창작이든 감상의 형태에서 발생된 미적 감수성의 향상이든 자신의 감정, 정서, 느낌이 혼합되어 새로운 모습으로 나타날 때 질적 전환의 과정은 또다시 새로운 발달의 과정으로 돌입하게 된다. 끊임없는 내면화-질적 전환의 과정이 형성되면서 인간은 접하지 않았던 사람들과의 새로운 상호작용을 하게 되고 그들과의 음악적 상호작용을 거쳐 정신발달의 연속선상에 있게 된다. 이로서 인간의 정신은 무한한 운동성을 지니게 된다.

2. 음악개념의 내면화

내면화의 과정을 통한 음악적 개념의 획득과 이를 통한 심미적 경험은 구체적인 질적 전환의 과정이다. 보드만(Boardman)에 의하면 음악학습은 음색, 음의 역동성, 리듬, 선율, 화음/구조, 형식과 양식이라는 음악요소를 연결하는 개념의 발전에 의존한다고 하였다. 따라서 음악학습의 목적은 사실 그 자체 혹은 기술을 배우기 위한 것이 아니라 음악개념을 학습자가 내면화하여 이를 발달시키는데 도움을 주기 위한 것이²⁹⁾라 하였다. 음악학습은 이미 알고 있는 것(a known)으로부터 잘 모르는 것(the unknown)을 통하여 새로 알게된 것(a new known)까지의 변화³⁰⁾라고 하여 알고 있는 것들을 일반화 시켜주고 확장 시켜주며 더 새로운 단계로 전이시켜 준다. 일반화와 확장, 그리고 새로운 단계로의 전이는 음악적 개념의 내면화의 과정으로 설명될 수 있다. 음악적 개념의 내면화 과정을 통한 심미적 경험은 감상, 창작, 연주를 통해서 방출된다. 이 방출의 과정은 음악과 상호 작용하는 개인의 의식의 질적 전환을 뜻한다. 내면화가 양적 축적의 과정이 아닌 것은 음악의 근원적 성질에 있다. 음악은 또 다른 소리에 한 소리의 요소를 쌓아 올리는 계층구조가 아니다. 음악은 음색, 길이, 높이를 절충하여 선택하는 것이 아니라 더욱 큰 전체의 상승작용이기 때문에³¹⁾ 음악활동은 개인의 의식의 질적 발전에 의존하며 이는 음악과 개인의 상호작용의 결과로서 설명될 수 있다.

여기서 간과하지 말아야 할 것은 음악이 인간의 내면적 느낌, 곧 정서를 다루는 상징 체계라는 것이다. 느낌이 주도적으로 다뤄지지 않으면 언어와 수의 기초 체계로 이뤄진 다른 분야의 고등정신기능과의 구별은 나타날 수 없다. 느낌을 통해 음악적 개념을 이해하고 확장하는 가운데 음악적 성장을 거듭하는 것이 음악이 지니는 고등정신기능의 도구적 역할이다. 음악개념의

29) Chi Der, Chen. "Constructivism in General Music Education: A Music Teacher's Lived Experience". Ph. D. University of Illinois at Urbana -champaign. 2000. pp. 15.

30) Boardman. "The Generative of Musical Learning". Part I. The Journal of the Society for General Music. vol 2. no 1. 1988. pp. 28.

31) Boardman. "The Generative of Musical Learning". pp. 26.

획득 과정은 음악 기호의 사용에 있는 것이 아니라 이해에 있다. 예를 들어 크레센도의 용어를 정의하는 능력보다 더 중요한 것은 크레센도를 듣기 위한 능력이며 음악 작품 속에서 효과적인 연주의 역할을 인식하는 것으로서 작품을 감상자가 지각하는 방법이다. 느낌에 대한 이해를 기반으로 하는 음악 개념의 획득은 새로운 음악 개념의 학습에서 전이를 가져오며 학습된 음악 개념들 속에서의 상호 관련성을 파악하게 하고 그것을 음악의 전체로서 구성하게 한다.

3. 음악의 맥락적 내면화

음악형식과 내용의 맥락성에 대한 개인의 내면화 과정은 먼저 예술의 본질적 의미에서 찾아볼 수 있다. 에른스트 피셔(Ernst Fischer)는 예술과 제한된 존재인 '나'와의 관계설정을 통해 개체의 내면화 의지가 예술의 전제임을 설명한다. '확실히 인간은 바로 그 자신 이상의 것이기를 원한다. 그는 전체적인 인간이기를 원한다. 그는 개별적 삶의 부분성으로부터 벗어나 삶의 완전성을 보다 이해할 수 있고 정의로우며 사리에 맞는 세계를 추구한다. 그래서 예술을 통해 그의 제한된 '나'를 공동체적 존재와 통합시키고 그의 개별성을 사회적인 것으로 만들기를 열망한다.³²⁾ 그래서 '나'로 하여금 다른 사람의 삶과 동일시하도록 하며 잠재적인 가능성을 현실적으로 만든다.³³⁾ 다른 사람의 삶과의 동일시는 내면화 의지와 상징을 사용하여 정서를 표현하고자 하는 속성이라고 말할 수 있으며 이는 맥락에 철저히 의존할 수밖에 없다.

상징을 사용하고자 하는 인간의 정서라는 속성은 보편적이지만 그 속성의 구현의 결과는 지역적이다. 따라서 각 민족에게 나타나는 특수한 음악의 형식은 인간의 복잡한 사회적 상호작용의 과정으로서 설명될 수 있다. 위긴스(Wiggins)는 이를 음악적 스키마로 설명하는데 '어떤 스키마는 상당히 복잡하며 관습이 결합된 것에 대한 정보, 특별한 스타일 혹은 역사적, 문화적 배경을 가진 완전한 것이 있으며 어떤 것은 매우 단순하여 특별한 음정, 음높이, 음색 같은 것이 있다. 이 모두 복잡하게 상호 연관되어 있으며 스키마로 서로 얹혀 있다. 이 스키마는 신체적 움직임의 반영이 특별한 소리를 산출해 내기 위해 필요로 하며 특별한 음악적 스타일을 위한 사회적 문화적 규범을 반영한다'³⁴⁾. 따라서 음악은 민족 고유의 특수한 역사적 맥락성에 의존하며 이의 내면화 과정을 통해 인간의 보편적인 정서의 새로운 상호 작용의 단계로 성장, 발전하게 된다.³⁵⁾

32) Ernst Fischer, 예술이란 무엇인가, 김성기 역, 서울 : 돌베개, 1984, 22쪽.

33) Ernst Fischer, 위의 책, 29쪽.

34) Jackie Wiggins, Teaching for Musical Understanding, New York: Oakland University, 2001, pp. 25-26.

35) 음악문화의 맥락에 대해 리머는 "다른 종족의 문화 또는 서로 다른 형태의 느낌을 경험함으로써 한 개인과 사회의 예술적 경험은 깊어지고 넓어진다"라고 하였다. 즉 그는 어떤 개인이나 사회가 쌓아 놓은 예술적 경험은 결

미적 경험을 강조하는 듀이 역시 예술은 역사적, 문화적 맥락에 있으며 무한의 영역을 지시하는 대신 인간의 역사성을 나타내고 있음을 밝히고 있다. 듀이의 미적 경험은 그것이 의미를 지닌 공동체를 통해 인간의 삶이 충만해지는 자연스런 과정에서 생겨난다고 하였다. 따라서 인간의 삶이 형성한 문화는 아울러 인간을 다양한 방식으로 세계를 보게 하고 인간의 의미지각을 확대시킨다.³⁶⁾ 다시 말하면 문화를 경험한다는 것은 타인의 다양한 방식이 개인에게 들어와 의미로서 확대되는 내면화 과정을 갖게 되는데 이를 듀이는 미적 경험으로 보았다. 인간은 자신의 삶에서 문화적, 실제적 필요에 동참하기 위해 예술품을 생산하며 이 모든 것들은 조직화된 공동체의 의미 있는 삶을 구성한다. 이로서 예술의 맥락적 내면화 과정이 형성된다.

이를 다시 음악의 맥락적 내면화 과정으로 살펴보면 그 예를 우리 나라의 자장가를 비롯한 영아음악에서 찾을 수 있다. 출생부터 듣는 자장가와 생물학적인 각 발달 단계에 맞춰 불려지는 짹짹, 도리도리, 잼잼, 곤지곤지 등은 우리 민족 고유의 음악적 사회화의 예이다. 짹짹은 아기의 두 손바닥을 활짝 펴서 치게 하는 놀이노래로 가족구성원들이 협조자가 되어 상호작용하는 놀이학습이다. 약 7개월 정도의 영아에게 불려지는 이 노래는 영아의 신체발달과 밀접히 연관되어 있으면서 어른과의 상호작용을 거쳐야 한다. 이 놀이학습은 손놀림의 기능이 분화되면서 상대적으로 눈과 손의 협응을 성취하는데 도움을 주며 이는 다시 영아의 내면화 과정을 거쳐 목적 추구적 행동을 하게 한다. 아기가 협조자의 행위지시와 더불어 두 손바닥을 활짝 펴서 손뼉을 치기도 했지만 그 자신이 손뼉을 치니 '소리'가 난다는 인지³⁷⁾는 매우 중요한 경험이며 내면화 과정을 통한 발달을 의미한다.

내면화 과정을 통한 개체발달에서 비고츠키는 사회, 문화적 노선이 동시에 작용한다고 하였다. 이 놀이 노래에서 사회, 문화적 노선은 어떤 의미를 가지는가? 12/8박자의 우리 민족 고유의 장단과 '미', '라' 라는 두 개의 음계로 구조되어 있는 이들 노래들을 노동은은 불의 동기로 재해석하였다. 이 불의 동기는 모든 한국영아음악의 주제적 동기를 형성할 뿐 아니라 동요 및 기타 한국의 음악양식에도 주제적 동기로서 발전된다. 또한 한국음계의 기본이 되어 '계면조'를 습합(習合)시키는 요인이 되며 그 가족과 사회가 발전한 음악문화의 핵으로서의 사회화를 가능케 한다.³⁸⁾ 이들 음악적 맥락들은 음악적 구조에만 이뤄지는 것이 아니라 노랫말과 행위에도 사회, 역사적 맥락을 함축하고 있다. 이러한 음악의 맥락적 내면화 과정은 필수적으로 상호작용이 뒤따른다.

코 완전한 것이 아니며 그 개인이나 사회가 미처 몰랐던 경험을 만남으로서 그들의 경험이 성장한다고 주장하였다. (권덕원, "베넷 리머의 음악교육철학에 관한 소고", 음악교육연구, 제18집, 1999, 86쪽.)

36) 이경후, 위의 글, 59쪽.

37) 노동은, 한국영아음악연구, 서울: 음악춘추사, 1984, 69쪽.

38) 노동은, 위의 책, 71쪽.

이로써 사회화된 노래들 즉 사회, 문화적 노선과 소 근육, 대 근육 운동발달기능의 자연적 노선의 상호연결은 영아 시기, 즉 개체 발생 초기 단계부터 나타나며 이러한 노래의 청취로 인한 음악 구조의 자연적인 체득은 사회화된 산물을 통해 개인내 정신 과정에 맥락적으로 내면화됨을 알 수 있다.

V. 근접발달 영역의 음악교육적 적용

음악의 내면화 과정은 음악과 인간의 상호작용의 결과이다. 이 영역을 구체적으로 제시하고 있는 개념이 근접발달 영역인데 이 영역을 통해 인간과 인간과의 상호작용(교사와 학생, 보다 능력 있는 동료와의 협동)과 지원(scaffolding)의 과정이 실제로 음악수업에서 어떻게 나타나는지 살펴보기로 한다.

1. 교사와 학생간의 상호작용

학습은 우리가 소유하고 있는 스키마를 전환하거나 확대할 때 발생하기 때문에 문제해결을 위해 교사의 설명을 간단히 듣는 것이 아니라 학생들 자신이 의미 있는 문제들로서 해결할 수 있어야 한다. 따라서 교사는 학생들의 이해수준을 높여주고 확장시켜 주기 위해 학습의 지원자, 촉진자, 격려자, 안내자의 역할을 해야 한다. 학생들이 사고하고 발전할 수 있는 시간을 할애해 주어야 한다. 학생들의 생각과 표현할 수 있는 감수성, 표현의 전이를 격려해 주는 것 그리고 학생들의 자유로운 사고를 허용해야 하는 교사의 역할은 근접발달영역 중 교사와 학생간의 상호작용적 측면에서 가장 중요하다. 다음의 두 가지 예는 교사와 학생의 상호관계에 있어서 교사가 학생들의 잠재적 발달수준을 고려하지 않은 예(예1)와 실제적 발달수준에서 잠재적 발달수준까지의 영역을 통해 조력자로서의 발달을 이끌어 낸 예(예2)이다.³⁹⁾

아래의 <예1>에서 교사는 타인의 도움이 없이도 학생들이 문제해결 할 수 있는 실제적 발달수준에서 따라하기라는 방법으로 표준적인 음악기호를 다루기를 바랬다. 학생들은 음악기호를 모르더라도 음의 길고 짧음과 음의 높낮이를 구분하며 노래를 부를 수 있는 잠재적 발달수준의 영역을 소유하고 있다. 그러나 교사가 실제적 발달수준에서 잠재적 발달수준의 영역으로 끌어내어 새로운 발달단계로 전환할 수 있는 조력자의 역할을 하지 않는 이상 학생들의 발달은 질

39) Wiggins, *Teaching for Musical Understanding*, pp. 32-34. (Box 2.4, Box 2.5)

적인 변화로 이어지지 않는다. 교사는 문제의 해결자가 아니다. 교사가 조력자가 되어 학생과의 상호작용을 해 나가는 수업을 통해서 학생들은 사고의 발달수준을 스스로 높여가게 된다.

〈예1〉

몇 개의 리듬패턴이 칠판에 쓰이고 교사는 학생들에게 손뼉으로 리듬치기를 하라고 하였다.

♩ ♩ ♩ ♩ / ♩ ♩ ♩ ♩ /
♩ ♩ ♩ ♩ ♩ / ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ /

교사는 몇 번의 리듬을 반복한 후에 가사를 붙이고 선율을 따라 노래부르기로 연결하였다. 한 번에 한 줄 그리고 두 프레이즈를 같이 부르고 끝에는 전체 선율을 따라 부르게 하였다. 마지막으로는 기타반주로 노래가 연주되었다.

♩ ♩ ♩ ♩ ♩ / ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ /
skip skip skip to my lou skip skip skip to my lou
♩ ♩ ♩ ♩ ♩ / ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ /
skip skip skip to my lou skip to my lou my dar- ling

아래의 〈예2〉에서 교사는 표상기호(icon)를 사용하였다. 학생들에게 제시하면서 먼저 배울 노래와 icon이 관계가 있음을 설명하였다. 이러한 간단한 설명은 학생들에게 문제 해결의 실마리를 제공하는 중요한 열쇠가 된다. 길고 짧음의 구별능력인 실제적 발달수준에서 출발하여 icon과 노래를 동시에 비교하면서 학생들은 icon을 따라서 들었던 노래의 패턴을 비교, 확인할 수 있게 되고 손쉽게 노래를 부를 수 있게 된다. 조력자인 교사와 학생들과의 상호 작용하는 과정인 이 수업에서 학생들의 잠재적 발달수준의 확장을 볼 수 있다. 또한 노래에는 길고 짧음만 있는 것이 아니고 높고 낮음이 있는데 icon으로 노래를 모두 표현할 수 없다는 문제를 학생들 스스로 발견함으로써 근접발달영역의 새로운 단계로의 전환을 보여 준다.

〈예2〉

“자, 칠판에 있는 선을 보세요. 이 선들은 우리가 오늘 배울 새로운 노래와 관련이 있습니다.”

“이 선들은 노래에 어떤 실마리를 주나요?”

학생들은 노래가 처음 세 줄은 같고 네 번째는 다르며 4부분 혹은 선들로 보여진다고 말한다.

“마지막 소리는 어떻게 기대할 수 있나요?”, “어떻게 달라질까요?”

이들 선에 친숙한 학생들은 마지막 선이 긴 소리로 끝나는 반면 처음 세 줄은 긴 소리로 시작한다고 말한다. 또 처음 세 줄은 중간이 짧은소리가 있고 마지막 선은 시작에서 짧은소리가 있다고 한다.

“내가 부르는 노래를 듣고 여러분의 생각이 맞는지 보세요”

교사가 노래 부를 때 학생들은 손가락으로 icon들을 따라가며 교사의 노래와 맞는지 살펴보았다. 교사가 재차 노래를 부를 때 학생들은 초기에 생각했던 것을 재점검하고 재확인하였다. 한 학생은 노래에는 ‘길고 짧음’과 ‘높고 낮음’이 있는데 icon에서는 정확히 나타나 있지 않음을 지적하였다... 대여섯 차례 노래를 듣고 학생들은 가락의 리듬과 표상만들기에 만족하게 된다. 이 과정을 통해 학생들은 노래와 친숙하게 되고 쉽게 노래부를 수 있게 된다.

로고프(Rogoff)는 단 하나의 맥락에서 획득된 인지능력은 다른 영역에서 일반화 할 수 없다고 하였다. 지식과 능력의 측면들은 새로운 상황에서 일반화되어야 하는 것이기 때문에 교수활동은 고차원적 문제의 맥락과 더 친숙한 문제의 맥락사이를 어떻게 연결하는가에 초점이 맞춰져야 한다⁴⁰⁾고 교수활동을 정의하고 있다. 위의 예2는 교사가 icon과 노래의 패턴을 제시하고 노래를 불러주어 친숙한 맥락과의 연결을 시도함으로써 손쉬운 음악연주를 가능하게 하였다.

2. 학생과 학생간의 상호작용

학습자의 학습은 교사가 존재하던 존재하지 않던 그들의 동료들과의 상호작용에서도 좋은 기회를 얻을 수 있다. 큰 그룹의 환경에서도 학습자는 그들의 동료들과 토의를 할 수 있고 생각을 공유할 수 있다. 때때로 학생들은 수업에서 교사의 설명에서 이해하는 것 보다 동료들의 설명으로 이해하고 문제를 해결해 나가는 것들을 볼 수 있다. 학생들이 문제를 해결하기 위해 모둠 활동을 할 때 그들의 대화는 설명, 질문, 제안, 상담, 평가와 수정 그리고 비판을 포함하는 다양한 상호작용을 하게 된다. 학생들이 음악적 사고들을 발전시키는데 명료해지도록 돕는 의사소통의 과정은 근접발달영역의 확장과 더 발전된 새로운 근접발달영역으로의 전환을 가져오게 된다. 동료들 가르치는 데에 학생들은 적극적인 모델링을 해 주며, 잘못된 부분들을 고쳐

40) Zeuli, John P. "The Use of the Zone of Proximal Development in Everyday and School Contexts: A Vygotskian Critique". Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association. 70th. San Francisco, CA. April. 1986. pp. 4.

주고, 때론 격려해 주며, 도움의 필요성과 아울러 스스로의 문제 해결 능력을 가져야 하는 자 극제의 역할을 하기도 한다. 조력자, 안내자, 격려자로서의 교사의 역할을 동료가 대신함으로 의식의 전환을 이루게 된다.

아래의 예3은 음악수업에서 모둠별 노래연주의 평가를 통해 격려자로서의 학생간 상호작용의 효과를 보여주고 있다. 동료의 연주에 귀를 기울이면서 음악적인 평가를 해나가는 상호작용은 격려자로서의 역할 뿐 아니라 과정적인 사고(전보다 노력하는 것을 보고 잘했다고 생각했어요), 음악을 전체적으로 듣고 평가할 수 있는 능력(음색이 비슷하고 화음도 잘 어우러지게..)등의 향상을 가져오게 된다.

〈예3〉-학급전체 환경에서의 학생간 상호작용의 예-

교사: 자기 모둠보다 가장 잘한 것 같은 모둠을 발표해 볼까?

h: '파란 마음 하얀마음' 부른 조가 제일 잘한 것 같아요 왜냐하면 음색이 비슷하고 화음도 잘 어우러지게 해서 제일 잘했다고 생각해요.

n: '숲속을 걸어요'가 제일 잘한 것 같아요.

교사: n가 애기한 것을 구체적으로 얘기해 볼 사람?

y: ○○이와 ○○이가 전보다 더 잘 부르고 잘했다고 생각하는데요, 노력하는 것을 보고 잘했다고 생각했어요.

t: ○○이도 노래를 잘 못 맞췄는데 무대에선 잘했고요 소리도 작았는데 무대에서는 소리를 크게 불렀어요.

교사: 평소에 참여를 잘 안 하던 ○○이가 오늘 보니까 노래를 참 잘하죠? 박수를 쳐주자.

비고츠키는 또래들 간의 인지적 갈등은 공동활동에 참여하는 아동들이 서로 그 과제 상황에 대한 공동의 의견을 모으는 과정이며 상호 주관성에 도달할 수 있을 때 인지 발달을 촉진시킬 수 있다고 하였다.⁴¹⁾

아래의 예4는 또래 교수 상황에서 매우 효과적으로 서로를 가르칠 수 있음을 보여주고 있다. 능력 수준이 동일한 아동들도 때로는 질문자가 되었다가 또 때로는 시범자가 되었다가(덮인 속에서--- 서---) 또 때로는 반응자나 청취자가 되었다가(아냐 아냐.... 너희들 소리 다 들려 들을 수 있어). 때로는 안내자가 되었다가(이번이 마지막이야. 잘 해보자. 시작) 때로는 조연자가 되기도 하며(너무 느리잖아. 너무 빠르지도 느리게 해도 안돼. 장난치면 안돼. 파아란에서 소리를 너무 크게 내지 마) 서로의 역할을 바꿔가며 상보적인 방식으로 상호작용을 하기

41) 한순미. 위의 책. 136쪽.

때문에 소그룹 활동에서의 근접발달영역의 확대와 발전은 증폭된다. 이 공동 활동의 가장 중요한 특징은 사회적 조정(social coordination)에 개입하는 또래- 짝- 모둠원의 능력이다.

〈예4〉 - 소단위 환경에서의 학생간 상호작용의 예-

y: 너무 느리잖아.
 h: 외워서 가사를 틀리지 않게 하자. 그리고 섞이지 않게. 소리가.
 j: 알았어.
 h: 너무 빠르게도 느리게 해도 안돼.
 j: 장난치면 안돼

 y: (주위를 둘러보며 다른 모둠이 연습하는 것을 봄)
 m: (파아란)에서 소리를 너무 크게 내지 마.
 j: 너희들 소리 다 들려. 다 들을 수 있어.
 m: 갑자기 ○○하고 ○○이가 빨라졌어

 h: 이번이 마지막이야. 잘 해보자. 시작. 시작
 (덜인 속에)서-- (음정 불안), 서--
 y: 아냐 아냐
 h: 서-- 서--

또한 모둠원이 공동 목표를 달성하기 위해 각자의 역할을 상보적으로 맞춰 나갈 때 고등정신기능은 발달해 간다. 실제로 모둠 활동에 비협조적인 학생조차도 또래(모둠원)의 안내자적 역할로 인해 활동에 능동적으로 참가하며 타인의 말에 지시 받을 때 내적인 발전을 꾀할 수 있게 되고 모둠 활동을 성공적으로 수행할 수 있게 된다. 또한 안내자적 역할을 하던 모둠원은 모둠 활동을 통해 공동 목표를 달성했다는 성취감을 느끼게 되며 이를 통해 인지발달은 촉진된다.

위의 예5에서는 모둠 활동을 마친 후 학생들의 평가 속에서 반성적 사고를 볼 수 있다. 동료와의 상호작용을 통해 협동의 중요성을 인식할 수 있으며(여럿이 협동을 하면 멋지게 잘할 수 있다는 점을 깨달았다), 과정적 사고를 하며(맨 처음에 그 음악에 맞는 춤은 어떤 것인가? 그런 것을 생각하느라 어려웠는데 춤은 협동을 하여야 된다는 것을 깨달았다. 어두운 동작을 꾸미는 일이 좀 어렵고 그 부분에 대한 의견이 없어 싸우기도 했지만 완성을 하고 나니 우리가 했구나 하는 생각에 기뻐다.) 동료간의 배려를 통한 성취감(평소 잘 참여하지 않던 ○○이가 열심히 참여해서 무엇보다 좋았다) 등의 의식의 발전양상을 볼 수 있다.

〈예5〉 수업목표달성에 대한 근접발달영역의 예

- J: 발렌토리 모듬은 음악의 쉼여림과 공통되는 부분을 잘 표현했다.
 K: 나 혼자만 생각해서 하면 모든 것을 이룰 수 없다는 걸 알았다.
 Jy: 아무리 혼자 생각을 잘해도 혼자서 할 수 없지만 여럿이 협동을 하면 멋지게 잘할 수 있다는 점을 깨달았다.
 H: 평소 잘 참여하지 않는 ○○이가 열심히 참여해서 무엇보다 좋았다. 어두운 동작을 꾸미는 일이 좀 어렵고 그 부분에 대한 의견이 없어 싸우기도 했지만 완성을 하고 나니 우리가 했구나 하는 생각에 기뻐다.
 S: 모든 일을 포기하지 않고 끝까지 해내야 하겠다고 생각을 하였다.
 M: 봄나들이 팀은 음악과 잘 맞았고 동작이 통일성과 변화가 있어서 잘하였다. 맨 처음에 그 음악에 맞는 춤은 어떤 것인가? 그런 것을 생각하느라 어려웠는데 춤은 협동을 하여야 된다는 것을 깨달았다.
 Y: 다리 다친 친구와 ○○이까지 열심히 잘했다.
 D: 통일성있게 잘했으며 ○○이도 참여해서 잘 했다.

3. 지원 체계(Scaffolding) 와 음악수업

Scaffolding⁴²⁾이라는 용어는 비고츠키 자신이 제안한 개념은 아니다. 그러나 그의 이론을 적용하여 효과적인 개별화 지도의 주요 요소를 파악하려 했던 Wood, Bruner, Ross 등에 의해 소개된 개념으로서 그 후 심리학과 교육학 분야에서 유용하게 적용되는 개념이 되었다. 성인과 아동의 상호작용에서 성인은 아동으로 하여금 새로운 능력을 발달시키고 구축해가도록 지원해 주는 체계, 즉 학습자의 발달수준에 적합한 과제를 선정하여 아동에게 적절한 조건을 제공하는 것을 말한다. 지원 체계(혹은 발판 제공)의 목표는 아동으로 하여금 '자신의 근접발달대에서 과제를 해결하게 하는 것' 과 '자기-조절을 증진시키는 것'이다. 음악 수업에서 지원 체계 역시 학습자의 근접발달영역의 수준에서 결정된다.

42) Scaffolding을 교육학 분야에서는 비계설정으로 설명한다. 비계설정의 사전적 의미는 '건물을 건축하거나 수리할 때 인부들이 건축재료를 운반하며 오르내릴 수 있도록 건물 주변에 장대와 두꺼운 판자로 된 발판을 세우는 것'이다. 이를 교육학 분야에서 아동의 근접발달대 내에서의 효과적인 교수-학습을 위해 성인이 아동과의 상호작용 중 도움을 적절히 조절하며 제공하는 것을 은유적인 묘사로 사용하게 되었다. 그러나 본 연구에서는 비계설정이라는 용어 대신 지원체계(혹은 발판제공)라는 용어를 사용하였다.

〈예6〉 (행성 중 '목성'을 감상하고 - 음악과 춤 프로젝트 수업 1,2차시)

교사: 이번에는 선생님이 음악을 들려 주는데 느껴지는 대로 표현해 보는거야. 어떻게 상상이 되는지 말해보자.

Y: 앞에 있던 병아리가 깨어나면서 나는 느낌이에요.

교사: 음, 그래. 또? 부활? 부활이 생각났어요?

H: 웅장한 느낌이 들었어요.

T: 깊은 정글에서 새아침이 시작되었다가 마지막에는 긴장하면서 하루가 끝나는 느낌이 들었어요.

J: 식물이 씨앗에서 성장하여 웅장해지는 모습이 느껴졌어요.

E: 저는 왕이 성스러운 행차를 하는 것 같았어요.

교사: 다 다르기는 한데 어떤 공통점이 있어요.

아이들: 웅장함이에요. 새로 시작하는 거요. 신비로운 느낌이에요...

교사: 그러면 다시 들으면서 여러분들이 표현을 해 보자.

	프로젝트 수행	수행평가
1, 2차시	-음악을 듣고 몸으로 표현해 보기 -음악과 춤과의 관계성 생각해 보기 -음악을 들으면서 떠오르는 이미지나 단어를 브레인스토밍 하여 발표하기 -음악을 들으면서 떠오르는 이미지를 그림이나 이야기로 표현하기	음악 테이프 <행성> 중 '목성'

위의 프로젝트43)에서 교사의 지원(scaffolding)은 어떻게 이루어졌는가?

음악을 듣고 난 후의 느낌을 통해 학생들의 표현할 주제적 접근을 시도한 프로젝트 첫 차시에서 교사는 학생들의 자발적 의사를 존중하였다. 교사는 학생들이 음악과 연관되는 춤을 만들어 나가는데 용이하도록 떠오르는 이미지를 주제로 선정하기 위해 공통점들을 축약하였다. 이러한 과정을 통해 몸으로 표현할 수 있도록 그 다음 과정의 발판을 제공하였다. 교사가 제시한 발판은 프로젝트 후반기에 들어서 줄어드는 현상을 나타내며 오히려 아동들의 주제에 대한 참가 비율이 높아지며 성공적인 프로젝트를 수행할 수 있었다.

지원 체계는 음악수업에서 여러 가지 형식으로 나타난다. 예를 들면 연주에 있어서의 지원은 학생들이 너무 어렵지 않도록 교사가 곡의 한 부분을 연주할 때(반주와 같은) 나타난다. 감상 수업에서는 곡의 패턴을 들을 수 있도록 윤곽을 제공하는 형태로 나타난다. Scaffolding은 잠

43) 허영미, “음악에서의 프로젝트 학습의 적용”, 제33회 음악교육학술세미나 및 연수회, 한국음악교육학회, 2002, 118쪽.

재적 발달수준에서의 지원체계이다. 교사나 성인 혹은 좀 더 능력 있는 또래의 적극적 개입은 많은 양의 지원체계를 갖게 하며 학습이 진행되면서 수행의 책임은 학습자에게로 이동하게 된다.⁴⁴⁾ 학습자의 잠재적 발달수준에서 이끌어 낸 지원 체계는 학습자의 근접발달영역의 확대(즉, 실제적 발달수준의 향상)를 가져오고 또 새로운 근접발달영역의 진입을 제공해 준다.

VI. 결 론

이상과 같이 비고츠키의 고등정신 이론에 근거한 음악교육적 적용의 예들을 살펴보았다. 비고츠키는 역사적, 사회적 맥락 속에서 형성되어 온 정신의 도구를 인간의 고등정신 활동의 결과물로 보고 이를 통해 상호 작용 해 가는 개체의 발달에 관심을 가졌다. 또한 예술이라는 정신의 도구를 사회적 맥락에서만 찾은 것이 아니라 정서라는 인간 정신에서 출발하면서 개인과 사회의 동시성을 주장하였다. 그리고 개체발달을 질적 전환의 과정으로 보고 이를 근접발달영역으로 구체화시켜 인간의 상호작용이 발달의 전제임을 명시하였다.

비고츠키 고등정신이론이 음악교육에 시사하는 바는 크다.

첫째, 음악은 인간의 고등정신 발달에 있어서 중요한 매개물이다. 정서를 내용을 삼는 문화적 고안물로서의 음악은 인간의 정신발달에 큰 영향을 끼친다. 복합적이고 통일적인 상징체계로서 이를 내면화(의식의 점유와 실행을 포함한 의미의) 할 수 있다는 것은 인간의 고유한 정신능력이기 때문이다.

둘째, 음악적 능력의 발달은 사회와 개인의 동시성 위에 이뤄진다. 음악은 내적으로 생성된 것이 아니라 외부로부터 주어지는 것이며 외적 산물이 내적 산물로 변화되는 것이다. 이로 인해 개인내 질적 전환을 이룸으로서 음악은 비로소 개인의 정신활동으로 고유한 본질적 의미를 지니게 된다.

셋째, 음악은 역사적 맥락성에 기초한다. 인간의 정서라는 속성은 보편적이지만 그 속성이 나타내는 양식은 각기 민족 특유의 맥락에 의존한다.

넷째, 근접발달영역은 특히 음악수업에서 고려되어야 할 발달영역이며 실천적인 내면화과정이다. 실제적 발달수준과 잠재적 발달수준의 영역차이는 특히 음악에서 유의미하다. 음악은 습

44) 이에 대해 부르너는 "양도원칙'(hand over principle)에 의해 성인이나 숙련자가 학습자에게 과제를 넘겨 주면서 처음에 방관자였던 학습자가 학습의 수행자로 바뀐다"고 하였다. (Bruner, J. S. "Vygotsky's zone of proximal development : The hidden agenda". New Dictions for Child Development, vol 23, 1983, pp. 93.)

득된 개념을 진술할 수 있는 언어의 영역과는 달리 느낌의 영역이기 때문에 실제적 발달수준과 잠재적 발달수준의 영역차이는 개인의 경험에 따라 제각기 다르며 그 차이가 상당히 클 수 있다. 그렇기 때문에 잠재적 발달수준을 고려한 음악수업은 실제로 학습자의 음악적 능력발달에 지대한 영향을 미친다. 또한 근접발달 영역의 확대와 발전은 느낌의 영역이라는 교과 특성상 타 교과보다 더욱 증폭될 수 있다.

다섯째, 상호작용을 통한 지원체계의 중요성이다. 음악은 지식의 나열로서 내면화되어지는 것이 아니다. 음악의 내면화는 학습자의 심미적 경험에 의존한다. 음악적 개념과 그 의미형성의 과정에서 교사와 학생간, 학생과 학생간의 상호작용을 통한 지원 체계는 학습자에게 중요한 발판이다.

비고츠키의 이론들은 그의 짧은 생애동안 연구되어진 내용들이기 때문에 이를 실천적 검증이나 이론의 구체성을 떠는 작업이 원활히 이뤄지지는 못하였다. 이론이 명확함에도 실천적 행위가 뒷받침되지 않는다면 그 이론이 공허해지는 것처럼 비고츠키의 근접발달영역과 상호작용을 통한 지원 체계는 실천적 검증을 통해서 현실화시켜야 그 의미가 있다. 또한 비고츠키가 그의 철학적 기반을 유물론에 두었으면서도 개체의 정신영역을 강조했던 의도, 즉 개체로서의 존재의 중요성들이 제대로 인식되지 않고 학습자를 지식의 구성자가 아닌 수용자로 생각한다면 실천은 아무런 의미가 없다. 왜냐하면 발달은 학습자의 몫이기 때문이다.

참 고 문 헌

- 권덕원. "베넷 리머의 음악교육철학에 관한 소고". 음악교육연구. 제18집. 81-98쪽. 1999.
- 김억환. "비고츠키 이론에 기초한 유아의 자기조정능력의 발달". 전국대학교 논문집. 제22집. 59-88쪽. 1998.
- 김종문 외. 구성주의 교육학. 서울: 교육과학사. 1999.
- 김지현. "비고츠키의 지식점유과정과 언어매개 기능에 관한 교육학적 고찰". 서울대학교 박사학위 논문. 2000.
- 노동은. 한국영아음악연구. 서울: 음악춘추사. 1984.
- 민경환. "Vygotsky의 예술심리학 고찰". 심리과학. 12권 1호. 87-99쪽. 1993.
- 박은실. "리머와 엘리엇의 음악교육철학 비교". 음악교육연구. 제20집. 53-73쪽. 2001.
- 이경후. "듀이의 예술론과 예술교육". 이화여자대학교 박사학위 논문. 1992.
- 이흥수. 느낌과 통찰의 음악교육. 서울: 세광음악출판사. 1993.
- 한순미. 비고츠키와 교육: 문화-역사적 접근. 서울: 교육과학사. 1999.
- 허영미. "음악에서의 프로젝트 학습의 적용". 제33회 음악교육학술세미나 및 연수회. 한국음악교육학회. 2002.
- Boardman, Eunice. "The Generative Theory of Musical Learning". Part I: Introduction. The Journal of the Society for General Music. vol 2. no 1. pp. 4-5. pp. 26-30. 1988.
- _____. "The Generative Theory of Musical Learning" Part II. The Journal of the Society for General Music. vol 2. no 2. winter. pp. 3-6. pp. 28-32. 1988.
- Bruner, J. S. "Vygotsky's zone of Proximal development : The hidden agenda". New Dictions for Child Development. vol 23. pp. 2-14. 1983.
- Chen, Chi Der. "Constructivism in General Music Education: A Music Teacher's Lived Experience". Ph. D. in Education. University of Illinois at Urbana-Champaign. 2000.
- Dewey, John. 예술론. 윤형재 역. 서울: 샤론. 1986.
- Elena Bodrova, Deborah J. Leong. 정신의 도구: 비고츠키 유아교육. 김억환, 박은혜

- 역, 서울: 이화여자대학교 출판부, 1998.
- Elliott, David J. Music Matters : A New Philosophy of Music. London : Oxford University Press, 1995.
- Fisher, Ernst. 예술이란 무엇인가, 김성기 역, 서울: 돌베개, 1984.
- Glaserfeld Ernst von. 급진적 구성주의, 김판수 외 역, 서울: 원미사, 1999.
- Maturana. "사회성의 생물학". 구성주의, 박여성 역, 서울: 까치, 1995.
- Mead, George H. Mind, Self, and Society. Chicago and London : The University of Chicago Press, 1934.
- Reimer, Bennett. 음악교육철학, 신도웅 역, 서울 : 세광음악출판사, 1987.
- Vygotsky, L. S. 비고츠키의 사회주의 정신, 조희숙 외 역, 서울: 양서원, 2000.
- _____. 사고와 언어, 신현정 역, 서울: 성원사, 1985.
- Wertsch, James V. 비고츠키 : 마음의 사회적 형성, 한양대 사회인지발달 연구모임 역, 서울: 정민사, 1995.
- _____. Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspective. New York: Syndicate of the University of Cambridge, 1985.
- _____. Mind as Action. New York: Oxford University, 1988.
- _____. Voices of the Mind. Cambridge, Massachusetts: Havard University Press, 1991.
- Wiggins, Jackie. Teaching for Musical Understanding. New York: Oakland University, 2001.
- Zeuli, John P. "The Use of Zone of Proximal Development in Everyday and School Contexts: A Vygotskian Critique". Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 70th, San Francisco, CA, April 16-20, 1986.

ABSTRACT

A Study on the Application of Higher Mental Theory to Music Education

Seong-hwi Go

The purpose of this study was to identify the impact of music, one of the tools of mind, based on Vygotsky's higher mental theory. Music, a socialized product, is transferred into a personal product and becomes occupied by individuals. Through the process, qualitative transitions of consciousness were reviewed. The study also reviewed how to apply higher mental theory to music education through scrutinizing the transition process of the practical consciousness of music such as the zone of proximal development.

Vygotsky considered the tools of mind that resulted from historical and social activities as the results of higher mental activities of human beings. Through this, he paid attention to the development of individuals who interacted with each other. Additionally, he proposed a dialectical unification with the tools of mind called art externally such as society and internally such as individuals by beginning art from the human mind itself and from a social context also. He considered individual development as the process of qualitative transition and he embodied it as the zone of proximal development.

His theories have significant meaning in music education. It showed that music is an important mediation in the higher mental development of human beings, and that the development of musical capabilities is based on the synchronization of society and individuals, and that music is based on the historical context of the people characteristics. Additionally, it showed that the zone of proximal development in music classes could be explained as a qualitative transition of inner individuals in musical thought development. It suggested that the most important factor in the internal course of development of the learner, who is the subject of the development, would be the interaction between a teacher and a student, and between peers.

주제어 : 고등정신, 비고츠키, 구성주의