

다문화 음악교육의 목적론적 담론에 내재한 맥락주의-보편주의 논쟁* : ‘다음악적’ 다문화 음악교육의 전망

김 경 화** · 곽 덕 주***

음악교육에서 시민교육의 성격을 강조하는 다문화 음악교육 목적 안에는 교육적으로 중요할 수 있는 일련의 특정 사회철학적 논쟁점들이 숨어 있다. 이는 ‘음악을 통한 교육(education through music)’과 ‘음악 안에서의 교육(education in music)’ 간의 긴장과 연결된 맥락주의와 보편주의 논쟁으로 해석할 수 있을 것이다. 그리고 이 논쟁은 시민교육적 요소를 포함하는 다문화 음악교육의 목표 및 교육적 실천의 지향성을 위해 명료화될 필요가 있는 것이기도 하다. 본 논문은 다문화 음악교육의 목적에 내재한 사회철학적 논쟁으로서 맥락주의-보편주의 논쟁을 살펴보는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 다문화 교육 일반의 전개에 관한 이론적 접근과 자유주의-공동체주의 논쟁을 간략히 살펴본다. 그리고 이 논쟁을 통해 다문화 음악교육의 교육목적론적 담론에 내재한 보편주의와 맥락주의 논쟁을 해석하고, 연구자가 제안하는 갈등의 극복 방향으로서 ‘다음악적’ 다문화 음악교육의 전망을 제시하고자 한다.

※ 주제어: 다문화 음악교육, 다음악적 음악교육, 보편주의, 맥락주의, 자기이해

차 례

- I. 들어가는 말
 - II. 다문화 교육의 이론적 접근
 - III. 맥락주의와 보편주의의 논쟁 하 다문화 음악교육 목표의 딜레마
 1. 맥락주의 입장의 다문화 음악교육
 2. 보편주의 입장의 다문화 음악교육
 - IV. 다음악적인 다문화 음악교육의 전망
 - V. 나가는 말
- 참고문헌

* 본고는 연구자의 박사학위논문 『다문화 음악교육의 교육목적론적 쟁점 연구 : 베넷 리머의 ‘느낌의 교육’에 대한 교육적 재음미』(김경화, 2019)의 내용 가운데 일부를 발췌, 수정한 것임.

** 서울중흥초등학교 교사 / 제1저자

*** 서울대학교 사범대학 교육학과 교수 / 교신저자

I. 들어가는 말

지역적·세계적 문제(폭력, 가난, 질병, 강제 이주, 인신매매, 인종차별, 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, p. 8).

당대 미국의 주요한 음악교육철학자 중 한 사람인 엘리엇(David J. Elliott, 1948-)의 위 주장과 맥을 같이하며, 우리나라의 동시대 다문화 음악교육 전개는 시민교육의 성격을 내포하며, 그 성격과 교육목표는 2015 개정 음악과 교육과정에서 다음과 같이 기술되고 있다.¹⁾ “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, p. 4)는 것이다. 이러한 기술에는 시민교육의 성격 또는 목적으로 타자에 대한 이해와 존중, 관용의 정신 함양을 포함하는 것으로 보인다. 따라서 우리나라 음악교육 맥락에서 시민교육의 성격을 갖는다 함은, 특별히 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.

그런데 악곡을 둘러싼 해당 문화권에 대한 이해가 강조되는 음악교육의 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 문

1) 교육부, 교육부 고시 제 2015-74호 [별책 12], **음악과 교육과정**, 2. 목표, pp. 3-4.

화적 특수성을 함의하고 있어 타 문화권의 사람이 그 음악을 온전히 이해하는 것은 힘들다'라는 생각을 자연스럽게 갖게 될 수 있다.

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

하지만 이와 다른 시각에서 보자면, 우리가 타 문화권의 음악을 경험할 때의 정서적 체험은 그 음악 문화의 특수성을 넘어서는 것일 수 있다. 타 문화권의 전통음악을 온전히 이해할 수는 없을지라도, 작품(또는 작품을 공연하는 연주자)의 완성도와 예술성을 직관적으로 파악할 수 있다면, 그리고 그 음악적 경험의 과정 안에서 (편안하지는 않더라도) 개인 내적인 미적 경험이 이루어지며 그 소리가 표현하는 모종의 음악적 보편성을 인지할 수 있다면, 그러한 깨달음의 과정은 교육적으로 유의미할 수 있다.

여기에서 보듯이, 음악교육에서 시민교육의 성격을 강조하는 다문화 음악교육 목적 안에는 교육적으로 중요할 수 있는 일련의 특정 사회철학적 논쟁점들이 숨어 있다. 연구자는 이것을 ‘음악을 통한 교육(education through music)’²⁾과 ‘음악 안에서의 교육(education in music)’³⁾ 간의 긴장과 연결된 맥락주의와 보편주의 논쟁으로 해석할 수 있다고 본다. 그리고 연구자가 보기에 이 논쟁은 시민교육적 요소를 포함하는

2) ‘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.

3) ‘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.

다문화 음악교육의 목표 및 교육적 실천의 지향성을 위해 미리 명료화될 필요가 있는 것이기도 하다. 그리하여 본 논문에서는 현재 우리나라 음악교육에서 뜨거운 주제인 다문화 음악교육의 목표 설정을 명료하기 위하여 다문화 음악교육의 목적에 내재한 맥락주의-보편주의 논쟁을 살펴보고 이러한 갈등을 극복할 수 있는 교육 접근을 제안하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 먼저 다문화 교육 일반의 이론적 접근을 먼저 살펴보고자 한다. 이것은 이어질 다문화 음악교육의 교육목적론적 담론에 내재한 보편주의와 맥락주의 논쟁의 해석 및 이 둘을 넘어서는 새로운 다문화 음악교육의 가능성을 전망하게 하는 데 중요한 이해의 틀을 제공할 것이다.

II. 다문화 교육의 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 개개인이 그것을 형성해나가는 대상으로서의 어떤 물리적, 정신적 속성이나 산물을 의미하기도 한다. 이처럼 문화라는 말은 인간의 개별성과 사회성[공동체성] 두 개념 모두를 포괄한다. 그리고 오늘날 우리는 우리가 살아가는 사회에서 “개별성에 [혹은 사회성에] 어느 정도 가치를 부여할 것인가”의 문제에 직면해 있다(Mill, 1982, p. 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 다문화 교육의 목표를 어디에 두어야 하는가와 관련하여 몇몇 함의를 제공한다. 매우 실제적인 정치적 요구로 생겨난 다문화 교육이 각 나라별로 상이한 발전 단계를 거치고 있지만, 그것의 흐름을 통합적으로 검토하고 이론적으로 논의하는 작업은 우리나라 다문화 교육의 위치와 앞으로의 전망을 생각해보는 데 도움을 줄 수 있다.

우선, 시민권 이론의 발전 속에서 파생된 다문화 교육은, 해당 사회가 개별성과 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 다문화 교육 정책의 흐름과 이론적 접근을 검토한 결과, 다문화 교육을 이해하고 해석하는 관점은 크게 네 가지로 구분되는데, 그것은 문화 동화주의(cultural-assimilation), 문화 다원주의(cultural-pluralism), 다문화주의(multiculturalism), 그리고 비판적 다문화주의(critical multiculturalism)라고 범주화할 수 있을지 모른다. 각각의 관점을 아래에서 살펴볼 것이다.

첫째, 다문화 교육의 이념에서 ‘문화 동화주의(cultural-assimilation)’ 접근은 미국의 백인 청교도 문화와 새로 온 이주자들의 소수민족 문화 간의 갈등을 해소하기 위해 나타난 것이다(장인실, 2006, p. 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, 소수집단에 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, pp. 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 소수집단 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, p. 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 함의한다기 보다는 오히려 ‘지배문화의 특수성’으로 바꾸어 말할 수 있을만한 특수한 보편성이 “문화적 무감각과 압제를 이끈다(Halstead, 1995a, p. 267; Blake 외 재인용, 2003, p. 144)”고 설명할 수 있다.

둘째, 다문화 교육의 이념 중 ‘문화 다원주의(cultural-pluralism)’ 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, pp. 288-289).⁴⁾ 곽덕주 외(2016)

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

셋째, 다문화 교육의 이념 중 ‘다문화주의(multiculturalism)’는 한 국가 안에서 소수자들의 정치적, 사회적, 경제적, 문화적 불평등을 없애려는 정책 목표를 설정함으로써 다양성과 사회 통합을 함께 추구하는 입장이다(곽덕주 외, 2016, p. 290).⁵⁾ 윌 킴리카(Will Kymlicka, 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 구성해나가도록 요청하는 것이라 해석한다. 이 접근은 앞선 접근들과 비교할 때, ‘다양한 집단들 간의 평등을 보다 강하게 요청하는 것이며 그러한 평등의 보장을 위해 “공적(제도적)으로” 정책을 마련하고 지원하는 것이라 볼 수 있다(곽덕주 외, 2016, p. 290).

넷째, 다문화 교육의 이념 중 ‘비판적 다문화주의(critical multiculturalism)’는 이전의 다문화주의 접근이 가진 한계를 극복하려는 관점이다. 다문화주의 접근이 “개인의 특성 보다는 특정 집단에 대한 소속에 근거한 본래성(authenticity)의 개념에 의존

4) 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, p. 289). 이 접근은 동화주의 접근과 비교할 때 개별성을 강조하는 자유주의 입장에 가까운 것으로 해석된다.

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

하면서 문화에 대한 결정론적 관점을 가진다(Blake 외, 2003, p. 152)”는 점에서, 개인으로 하여금 공동체적 관습에 젖어있게 하고 그가 속한 문화가 자신의 정체성을 규정한다는 관념을 갖게 만들으로써 보다 깨어 있고 개방적인 태도, 즉 “자신을 넘어서는 성찰의 태도(광덕주 외, 2016, p. 295)”를 함양할 수 없게 만드는 한계를 지닌다. 찰스 테일러(1991)가 “의미의 지평 확장”이라 언급한 것, 그리고 콰메 앤서니 애피아(Kwame Anthony Appiah, 2006)가 “뿌리 있는 세계시민성”이라고 언급한 것처럼, 다문화주의가 다양한 하위문화들 간의 소통가능성을 보다 확장하는 패러다임으로 전향하기 위해서는 타 문화에 대한 이해와 존중을 바탕으로 자기 문화를 넘어서는 보편주의적 입장을 상호상승적(synergistic)으로 포함해야 한다. 이와 관련하여 딜런 외(Pradeep A. Dhillon et al. 2003)는 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, p. 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 것이기 때문이다.

이상의 네 가지 이론적 접근은 서구에서 발전되어 온 ‘다문화 교육’ 이념의 발전 단계를 함의한다. 그리고 이 같은 다문화 교육의 네 가지 이론적 접근에 근거할 때, 우리나라 다문화 교육 정책의 역사는 동화주의적 정책에서 출발하여 점차 문화다원주의, 그리고 다문화주의 정책으로 옮겨가는 중이라고 감히 말할 수 있을지 모르겠다(광덕주 외, 2016, p. 290).⁶⁾ 그러나 본고의 논점은 우리나라 다문화 교육의 실태에 대한 비판적 이해에 있다가 보다는 다문화 교육의 목적과 관련한 교육철학적 쟁점 및 이에 내재한 상호 갈등하는 핵심 개념을 파악하는 것에 초점이 있다. 따라서 이와 같은 다문화 교육 발전 단계에 함의된 교육 목표를 해석하는 일이 요구되며, ‘급속히 전개되는 세계화 흐름 속에서 과연 우리가 지향해야 할 다문화 교육의 목표는 무엇이어야

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

하는가'에 대한 잠정적인 답을 제안하는 데에 도움이 되는 개념적 논의가 절실히 필요한 시점이기도 하다.

다문화 교육의 목적과 관련된 쟁점은 '다문화 음악교육'의 목적에 관한 쟁점과 그다지 멀지 않다. 예를 들어, "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 생겨날 수 있다. 동시에 "다문화 교육이 소수민족에 대한 차별 극복을 위한 시민양성모델의 한 가지 수단으로만 고려되어야 하는가, 아니면 단순히 소수민족에 대한 차별을 극복하는 문제를 넘어서서 사회 내에 존재하는 다양한 유형의 차별과 편견을 극복하는 하나의 대안적인 교육활동으로서, 다시 말해 그 자체로 중요한 교육목적을 함의한 교육활동으로서 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 불러일으킬 수 있다.

게다가 다문화 교육과 다문화 음악교육에서 공통적으로 발견되는 교육목적론적 쟁점은 공동체주의적인 맥락주의 접근 대 보편주의적인 자유주의(개인주의) 접근의 사회철학적 논쟁을 상기시킨다.⁷⁾ 특히 다문화 교육의 여러 이념적, 이론적 접근을 검토해

7) 지난 20여 년 동안 사회철학적 담론에서 많이 논의된 '자유주의와 공동체주의 논쟁'을 말한다. 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 시너지점으로서의 후기 리머(2003)의 미학적 입장, 그리고 음악의 공동체적 삶의 기여를 강조하는 엘리엇(2015)의 실천주의 입장과 각각 묘하게 형식적 유사성을 가진다. 사회철학적 담론에서 '자유주의와 공동체주의 논쟁'을 교육의 목적과 관련하여 간단히 개념화하면 다음과 같다.

우선, 공동체주의 입장을 들여다보자면 마이클 샌델(Michael Sandel)의 논의가 유용한데, 샌델의 공동체주의 담론은 그의 강연작 『공동체주의와 공공성』(2008, 김선옥 외 역)의 제1강연 "자유주의와 무연고적 자아(Liberalism and the Unencumbered Self)"에서 살펴볼 수 있다. 일단 개인과 공동체의 관계와 자아관에 대한 공동체주의 입장은 '공동체에 뿌리를 둔 자아'로 압축된다. 즉 개인의 도덕적 문제(혹은 타인을 대하는 방식과 관련된 개인적 신념과 가치, 실행의 문제)는 공론의 장으로서의 공동체의 삶과 분리될 수 없다는 점이 강조된다(Sandel, 1996, p. 40). 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. '자신의 특수한 삶을 자각하면서도 좀 더 넓은 지평과 다른 삶의 방식에 대해서도 깨어 있는 것'을 강조하는 공

보면, ‘문화 다원주의 접근’으로서의 다문화 교육은 개별성을 강조하는 자유주의 입장에 가까운 것으로 해석되는 반면, ‘다문화주의 접근’으로서의 다문화 교육은 단일의 공동체적 정체성과 개별성(하위 집단의 문화적 고유성) 간의 긴장 관계를 내포하는 것으로 해석된다. 그리고 다문화 교육의 목적론적 논쟁은 앞서 살펴본 바와 같이 ‘시민’의 개념을 공동체적 정체성의 맥락에서 정의할 것인가 아니면 개별적 주체로서의 시민으로 정의할 것인가라는 논쟁과도 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 다문화 교육, 세계시민교육 간의 논쟁으로 연결되는 것으로 보인다. 즉 타문화의 고유한 속성을 이해할 것인가, 아니면 타 문화에 존재하는 보편적 ‘인간’을 이해할 것인가 하는 질문이 등장하고 이 질문은 다문화 교육과 세계시민교육 논쟁에서 부각되는 ‘맥락성’과 ‘보편성’의 논쟁과도 필연적으로 연결된다. 이와 관련하여, 데이비드 헨슨(David Hansen, 2013)의 다음과 같은 언급은 중요한 함의를 갖는다.

동체주의 입장의 자아관은 공동체를 구성하는 개인의 특수성을 자각하면서도 동시에 그러한 자각이 언제나 타인과의 관계에 초점을 두는 것으로 이해되는 관점이라 할 수 있다(Sandel, 1996, pp. 56-57). 따라서 공동체주의 입장에서 강조하는 교육의 목적은 한 개인의 특수성에 몰두하지 않고 개인을 둘러싼 사회-문화적 맥락과 공동체의 가치 그리고 공동선에 눈을 돌릴 수 있는 안목을 길러내는 것이라 해석할 수 있다.

반면, 로널드 드워킨(Ronald Dworkin)과 같은 정치적 자유주의자가 언급하는 개인과 공동체 간의 관계에 대한 논변은 개념적 차원과 실행적 차원 모두에서 개인과 공동체의 분리가 가능하다는 점을 지적한다(Dworkin, 2000, p. 360). 이러한 자유주의적 입장의 자아관은 개인과 공동체의 통합을 어떻게 규정하고 어디까지 볼 것이냐에 대한 한정적 입장을 드러내는데(Dworkin, 2000, p. 360), 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 것도 전제된 것)이라 할 수 있다. 그런데 연구자가 보기에, 그 유의미한 연결은 다른 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 공동선에 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. 이와 같은 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. 따라서 자유주의 입장에서 강조하는 교육의 목적은 공동체나 문화적 정체성 의식의 함양에 필요한 개인 내적인 윤리적 성장에 초점을 둔다고 볼 수 있다. 즉 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.

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 마찬가지로의 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 보인다. 이러한 어린이들은 한 손에는 자신의 다양한 문화적 뿌리를 쥐고 있는 것처럼 보이며, 말하자면 여기에서 광범위하게 이해되는 문화를 소유하는 것처럼 보이며, 나머지 한 손에는 많은 수의 새로운 가능성들을 쥐고 있는 것처럼 보인다(Hansen, 2013, p. 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, 리머(2003)의 표현에 기대자면, 시너지제택한(synergetic) 안목이라 할 수 있다.⁸⁾ 이러한 안목은 다문화 음악교육을 포함한 다양한 다문화 교육의 접근들에 모두 적용 가능하며, 맥락적이면서 동시에 보편적인 인간 삶을 이해하는 유의미한 해석의 틀의 발견을 우리에게 요청한다고 볼 수 있다.

III. 맥락주의와 보편주의의 논쟁 하 다문화 음악교육 목표의 딜레마

앞선 논의를 정리하자면, 다문화 교육 접근 중에서도 좀 더 개인의 권리와 자유를 강조하는 자유주의 입장은 인간이 사회적 존재라는 점을 전제하면서, 인간과 사회의

8) 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.

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 공동체주의적인 다문화 교육 입장은 인간의 개별성을 전제하면서도, 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.

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 떠는 다문화 교육의 성격을 가져야 하는지, 아니면 비교적 자유주의적인 입장을 떠는 세계시민교육의 성격을 가져야 하는지의 논쟁이 맥락주의와 보편주의의 논쟁으로 드러나고 있다.⁹⁾ 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?

개인과 공동체의 관계와 자아관에 대한 사회철학적 입장(공동체주의 입장과 자유주의 입장)과의 연관 속에서, 이제 다문화 음악교육의 목표를 맥락주의[공동체주의] 입장과 보편주의[자유주의] 입장에서 각각 차별적으로 기술해 보면 다음과 같다.¹⁰⁾

9) 리머(2003)의 『경험중심 음악교육철학』(*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, pp. 178-189).

10) 공동체주의 입장과 자유주의 입장 간 논쟁의 확장적 해석이다.

1. 맥락주의 입장의 다문화 음악교육

리머(2003)의 논의에 따르면,¹¹⁾ 맥락주의 입장은 “다문화 음악교육에서 학생들에게 타 문화권의 음악을 가르치는 일이 과연 해당 문화권에 대한 진정한 이해로 연결될 수 있는가?”라는 질문을 전면에 내세운다(Reimer, 2003, pp. 180-184).¹²⁾ 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 음

- 11) 리머(2003)는 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, p. 179).
- 12) 맥락주의 입장과 관련하여 리머(2003)는 다음과 같은 논의를 전개한다. “(파푸아 뉴기니의) 칼룰리족 사람이 아닌 우리가, 그들의 환경과 역사, 그들의 정신적, 신체적, 심리적, 정서적, 사회적 정체성에 대하여 거의 알지 못하고 칼룰리 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 인사가 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...(중략) 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 제화한 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...(중략) 다시 말하면 외국의 음악은 본질적으로 이질적이다. 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 해서는 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, pp. 180-184).

악을 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 이끌어내기 보다는 비서구에 대한 거부감과 거리감을 만들어내는 부정적인 결과를 초래할 위험마저 내포하고 있다”는 것이다(김성혜, 2011, p. 10). 이러한 논리는 음악의 보편성으로 간주될만한 ‘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 역설적으로 “음악적 취향과 미적 판단이 특정 사회 혹은 특정 시대의 가치관(예를 들어 서구 제국주의 담론)을 정당화하는 권력지향성을 띤다(김성혜, 2011, p. 14)”는 사실을 내포한다. 결국 건전한 맥락주의자들은, 우리가 다른 문화를 “무례하게” 대해서는 안 되며 문화적 특수성을 간과해서도 안 되고 우리 자신의 문화적 이해의 틀에 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.

연구자가 보기에, 인간의 의식을 형성하는 데 기여하는 문화의 역할과 사회적 조건 의 특수성을 강조하는 맥락주의[공동체주의] 입장은, 인간이 창조하는 공동체적인 문화로 간주되는 음악의 특수성과 맥락성을 강조함으로써 다문화 음악교육의 목표 역시 그러한 인간의 의식을 형성하는 공동체의 정체성과 문화적 특수성을 이해하고 그것에 부합하는 인간으로 학생들을 성장하는 데 일차적 목적을 두어야 한다고 주장할 것으

로 보인다. 이 입장은 학생들이 다른 나라의 음악을 경험하는 것이 그들 자신의 민족적 정체성을 확고히 하는 데 이바지할 수 있다고 간주하면서, 그러한 음악적 경험이 공동체적인 연대의식에 기여할 수 있는 다양한 음악 활동들을 강구할 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 이해 보다는 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, p. 181)이 존재한다면, 그러한 음악에 대한 경험은 비교적 보편적으로 공유될 수도 있을 것이라 가정할 수 있다. 그리고 자국의 음악을 포함한 여러 지역의 “맥락성이 강한 음악(high context culture)”(Reimer, 2003, p. 181)을 경험하는 경우에는, 가능한 한 해당 문화와 공동체의 특수성을 이해할 수 있는 다양한 방법을 강구해야 하고 음악에 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.

결국 맥락주의 입장의 다문화 음악교육은 음악과 문화의 관계에 있어, 음악을 문화에 종속시킴으로써, 다시 말해 특정 음악이 속한 문화가 추구하는 가치와 문화적 정체성에 그 음악이 통합될 것을 요구하면서, 그 음악을 경험하는 인간이 문화적 정체성과 공동체적 연대의식을 느끼며 살아가도록 하는 것을 강조할 수 있다.¹³⁾ 그렇기 때문에 이러한 맥락주의 입장은 문화적 특수성의 이해를 음악교육의 중요한 목표로 삼는다고 볼 수 있다. 즉 공동체 의식이나 시민성 함양을 그 교육목적으로 강조하기에, 다시 말해 ‘전인적이고 사회적인 인간적 성숙’을 지향하기에, 이 입장은 ‘음악을 통한 교육(education through music)’으로서 다문화 음악교육 접근에 가깝다고 해석할 수 있다. 그리고 이러한 입장의 다문화 음악교육의 실행 안에서는 여전히 해당 악곡을 둘러싼 사회-문화적 토대에 대한 이해가 핵심적인 교육의 내용으로 간주될 수 있으며, 그렇기 때문에 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 될 것이다.

13) 동시대 우리나라 다문화 음악교육이 이러한 맥락주의 입장을 강조한다는 점에 대해 큰 이견은 없는 것으로 보인다. 더불어 국악교육이 이와 같은 맥락주의 입장을 강조할 것이다.

2. 보편주의 입장의 다문화 음악교육

다시 한 번 리머(2003)의 논의에 따르면, 맥락주의 입장과는 대조적으로, 보편주의 입장은 타 문화권의 이국적인 음악을 경험할 때 인간 존재의 공통성의 경험을 강조하는 것으로 보인다.¹⁴⁾ 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(Reimer, 2003, pp. 185-187). 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, 어

14) 보편주의 입장과 관련하여 리머(2003)는 다음과 같은 논의를 전개한다. “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, 칼룰리 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, 칼룰리 사람들에게 있어 음악은 곧 하나의 공유된 경험이다. 그러한 경험 속에서, 칼룰리 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) 칼룰리 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 어떠한지 그리고 주위의 활동이 어떠한지, 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, 연주할 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.” 따라서 음악은 대개 사회적 맥락으로부터 독립적이다. 음악은 그 자체의 생명을 가지고 있다. 그러므로 음악은 ‘음악’으로 간주될 때 보편적으로 공유 가능해진다.”(Reimer, 2003, pp. 185-187).

느 문화권에서는 ‘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.

연구자가 보기에, 모든 인간의 공통적 특성을 강조하고 전 인류의 연대의식으로 나아가는 인간 조건의 측면을 염두에 두는, 그러면서도 개인이 지니는 특수성을 의식하는 보편주의[자유주의] 입장은 모든 문화를 초월하는 음악의 공통적 특성을 강조하고 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.

결국 보편주의 입장의 다문화 음악교육은 음악과 문화의 관계에 있어, 음악을 공동체와 상대적으로 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 수 있다. 그리고 이와 같은 보편주의 입장의 다문화 음악교육은 ‘음악 안에서의 교육(education in music)’으로 대변되는 미학적 입장의 음악교육 접근과 밀접하다고 해석할 수 있다. 이 입장에서 강조하는 음악교육의 목적은 대개 음악의 보편적 속성이라 간주되는 ‘소리’에 대한 경험 그리고 그것을 통한 개인 내적인 의미의 창출이며, 다양한 문화들로부터 얻는 상이한 성격의 음악적 소리(sounds as music)의 경험을 통해 궁극적으로는 음악의 본질과 근원적 의미로서의 형식¹⁵⁾을 이해하고 음악이 창출하는 고유한 음악적 정서를 경험하는 것이라 말할 수 있다.

15) 수잔 랭어(1957)가 말하는 ‘인간 내적 삶의 형식’ 혹은 ‘느낌의 형식’ 등을 의미한다(Langer, 1957, p. 22).

위와 같이 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 목표 또한 명료화할 수 있다. 앞서 살펴본 개인과 문화의 관계를 음악과 그 음악이 속한 지역 공동체 문화 전체의 관계로 바꾸어 생각해보면, 그러한 음악적 경험에서 궁극적으로 강조하는 음악교육의 목적이 과연 무엇인지도 보다 명료해진다. 즉 앞서 언급한 것처럼, 음악과 지역 문화의 관계에 있어 음악을 그 지역 문화에 종속시킴으로써, 다시 말해 그 특정 음악이 속한 문화가 추구하는 가치와 문화적 정체성에 통합될 것을 요구하면서, 음악을 경험하는 인간이 문화적 정체성과 공동체적 연대의식을 느끼며 살아가도록 하는 것을 강조할 것인가? 아니면 음악을 그 음악이 속한 지역 공동체와 상대적으로 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 것인가? 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 지역 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.

그러나 이러한 문제에 대한 대답은 쉽게 제시될 수 있는 성격의 것이 아니며, 그것은 다문화/세계시민 음악교육에 대한 우리나라 음악교육자들의 비판적 성찰과 합의의 과정을 요구한다. 동시에 그것은 이 시대 학교 교육에서 요구하는 교육의 목표가 무엇이어야 하는지와도 밀접하게 관련된다. 다음 장에서는 이러한 점들을 전제하되, 비판적 성찰과 참여적 논의를 초청하는 일환으로서 위에서 언급된 맥락주의와 보편주의를 극복하는 하나의 대안적 다문화 음악교육의 접근을 제안해 보고자 한다.

IV. 다음악적인 다문화 음악교육의 전망

연구자가 생각하기에, 잘 구조화된 다문화 음악 수업에서는 다른 나라의 음악을 경험하는 학생들이 타 문화권의 음악을 통해 자기 문화의 음악적 정체성을 반사적으로

감지할 수 있을지 모른다. 동시에 그러한 수업에서 학생들은 모든 나라의 음악이 ‘음악적 경험’을 형성하는 공통적 요소들¹⁶⁾을 담고 있다는 점도 알 수 있게 될 것이다. 학생들은 타 문화권의 음악적 경험의 요소들(예를 들면 음악의 형식 또는 구조화)이 문화적 특수성을 담지하면서도 동시에 하나의 음악적 경험으로서 상호 영향을 주고받고 있으며, 어떤 경우에는 이 요소들이 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 가질 수 있는 음악적 경험의 이러한 다면적 특성을 고려할 때, 연구자는 위의 두 입장을 포괄할 수 있는 “다음악적(multi-musical)” 다문화 음악교육의 입장을 제안할 수 있을 것 같다. 이는 타문화의 이해 혹은 시민교육에 방점이 있는 맥락주의 입장의 다문화 음악교육(음악을 통한 교육, education through music)과, 자기이해(self-understanding)에 일차적 목적을 두는 보편주의 입장의 다문화 음악교육(음악 안에서의 교육, education in music)을 포괄하는 입장이라 할 수 있다.

연구자가 제안하는 ‘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 두는 접근이며, 그러한 과정은 소리가 아무리 낯설더라도 우리 귀에 들린다는 그 사실로 인해 소리를 통해 느낌이 경험될 수 있다는 점을 깨닫게 하는 접근이다. 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 매개로서 작동할 수 있다는 점을 암시한다. 다음악적인 다문화 음악교육의 접근은 음악적 소리를 통해 우리가 다른 문화권의 사람들과 혹은 “다른 소리 공동체”와 연결될 수 있다는 사실에 기대고 있는데, 이 사실은 우리가 소리를 느끼는 ‘몸’을 가졌다는 이유로 차이/다양성을 알게 됨과 동시에, 보편적 감정으로서 공감대 혹은 공통감각을 느낀다는 우리의 존재론적 조건과 밀접한 관련이 있다. 그리고 이것은 곧 맥락성과 보편성이 시너지시틱(synergistic)하게 상호작용하는 과정의 가능성을 열어 보여준다. 즉 문화적 차이나 특수성 안에서도 우리는 느낌의 경험을 통해 모두가 연결될 수 있다는, 일종의 아래로부터 형성되는, 우리 몸과 체험으로부터 형성되는 “상상의 유대관계에 의한 공동체 감각”의 가능성을 열어 보

16) 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, p. 53).

여준다.¹⁷⁾

광덕주 외(2018)는 이를 다음과 같이 표현한다.

미적 체험을 통해 자기와의 관계에 변화를 겪은 ‘미적 개인’이 어떻게 ‘미적 공동체’의 구성원이 될 수 있는가?... (중략) 미적 공동체는 ‘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(광덕주 외, 2018, p. 19).

소리에 대한 미적 체험을 통해, 주어진 공동체가 아니라 ‘형성되는’ 공동체를 강조하는 위와 같은 생각에 비추어 볼 때, 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.

결국 ‘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 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 되는 것이다. 그리고 다문화 음악교육 안에서 문화를 이해하고 궁극적으로는 타문화를 경험하는 나 자신을 이해하는 것까지 나아가는 것이 “다음악적” 다문화 음악교육의 목표라 말할 수 있을 것 같다.¹⁸⁾

17) 애피아(2009)가 이야기하는 것처럼, 그러한 감각은 “상상의 유대관계 맺기”(Appiah, 2009, p. 239)처럼 상상력의 작동을 요구하는 것 같다.

18) 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 공통성

그렇다면 동시대 다문화 음악교육에서 새롭게 추구될법한 조화의 방식으로 “다음 악적”인 것의 구체적 의미는 무엇일까? 즉 ‘맥락적 얹과 음악 내적인 얹이 보편성이라는 가치 안에서 조화를 이룬다는 것’은 무엇을 의미할까? 리머(2003)에 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, p. 177). 그리고 여기서 음악의 맥락성과 음악 내적인 얹이 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.

이와 관련하여 리머(2003)는 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 함을 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, p. 191).

이와 같은 리머의 언급은 타자에 대한 이해 혹은 타문화권에 대한 이해를 놓치지 않으면서도 궁극적으로는 ‘자기이해(self-understanding)’에까지 도달할 것을 강조하는 다음악적 다문화 음악교육의 교육목적에 관한 중요한 시사점을 제공한다. 결국 보

을 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 것과도 밀접한 것이라 말할 수 있다(김경화, 2019, p. 114).

편주의-맥락주의 논쟁 속에서 드러나는 외견상의 갈등은 보다 포괄적인 교육의 목적을 함의한 다문화 음악교육의 실천, 즉 ‘음악을 통한 교육’과 ‘음악 안에서의 교육’ 모두를 포괄하는 교육으로서 다음악적 다문화 음악교육의 접근을 통해 극복될 수 있는 가능성을 가진다.

그렇다면 다음악적인 다문화 음악교육은 ‘포괄적 의미의 보편성’을 이끌어내기 위해 어떻게 실행되어야 하는가? 다문화 음악교육은 **자기 문화의 이해에서 출발해서 타 문화를 이해하는 것으로 확장될 때** 그 교육은 다음악적인 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.

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, p. 256).

리머의 위와 같은 포괄적 음악학습의 실행을 위한 제안처럼, 다음악적인 다문화 음악교육에서 타 문화권 음악의 선택은 가능한 한 다양화 되어야 한다. 음악학습 안에서의 다양한 레퍼토리의 구축은 학생들의 느낌의 폭과 깊이를 확장하며, 그것은 타 문화권의 음악에 대한 보다 개방적인 이해를 가능하게 만들 수 있기 때문이다. 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 ‘소리’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 동

시에 간과할 수 없는 사실은, 음악 내적인 앎의 본질인 ‘소리’를 통한 접근은 맥락적 앎을 포괄해야 한다는 것인데, 특히 이러한 교육과정적 접근에서 “전통적 분리주의자들이 추구해 온 맥락보다 더 큰 맥락 안에 음악을 위치시키도록 요구한다”(Reimer, 2003, p. 268)는 점을 깨닫는 것이 중요하다.

궁극적으로, 다음악적인 다문화 음악교육의 목적 그리고 더 나아가 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, pp. 33-34).¹⁹⁾

이처럼 음악이라는 현상 그 자체에 대한 내적인 이해와 맥락적 앎의 상호작용은 한 인간의 내면적 성장을 가능하게 하면서도 동시에 타자에 대한 이해의 가능성도 열어 준다. 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,²⁰⁾ 그러한 예술적 경험은 우리로 하여금 자기이해에 도달하게 하고 더 나아가 생명을 가진 존재로서의 인간에 대한 이해에 도달하게 한다.

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

20) 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.

V. 나가는 말

지금까지의 논의를 통해 연구자는 다문화 음악교육의 교육목적과 관련한 사회철학적 쟁점을 탐색함으로써 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. 이러한 논의 과정은 동시대 다문화 음악교육 목적에 대한 문제의식을 제기하고 보다 포괄적인 새로운 다문화 음악교육의 목적을 제안하기 위함이었다.

요약하면, 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.²¹⁾ 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.²²⁾ 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 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 통

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

22) 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, p. 3).

함함으로써 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 여기서 공동체 문화와 개인의 정체성의 관계를 어떻게 보아야 하는지, 타자와 자아의 관계를 어떻게 보아야 하는지, 다양성(차이)과 공통성의 관계를 어떻게 보아야 하는지를 교육의 맥락에서 검토하였다. 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. 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.

그렇다면 다문화 음악교육은 음악과 관련된 맥락적 지식, 즉 특정 주제나 내용을 중심으로 공동체의 문화적 정체성과 소통을 강조하는 교육으로 충분한가? 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 교육으로까지 나아갈 수 없는가? 연구자가 보기에, 동시대 다문화 음악교육은 문화의 맥락성(차이)에 초점을 두는 “다문화적”인 것을 넘어서, 인간 경험의 보편성을 보다 많이 경험하는 교육이 되어야 하고, 더 나아가 그 경험은 음악적 의미를 발견하는 주체적인 인간의 개별성까지도 인식할 수 있는 경험이 될 필요가 있다.

연구자가 결론적으로 강조하고 싶은 점은 다음과 같다. 학교 교육의 맥락에서 다문화 음악교육이 학생 개개인의 한 인간으로서의 전인적 성장을 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 맥락

적 삶의 조화, 음악 안에서의 교육과 음악을 통한 교육의 조화, 음악교육의 미적 접근과 실천주의 접근의 조화 등 이전에 상충되는 것으로만 해석되어 온 여러 가지 음악교육의 핵심적 개념들은 충분히 조화될 수 있는 가능성을 갖는다. 그리고 “다음악적인(multi-musical)” 다문화 음악교육은, 앞으로 더 구체적으로 탐색되어야 하지만, 그러한 조화의 가능성을 열고현장의 음악교사들이 겪을 수 있는 교육목적의 혼란을 해소할 수 있는 방향을 제안할 수 있다고 본다.

궁극적으로, 동시대 다문화 음악교육의 목적은 음악적 느낌을 의미 있게 경험함으로써 인간 삶의 공통성과 보편성을 개인적으로나 사회적으로 형성적으로 구성해 나갈 수 있도록 음악적 경험을 감각하는 것, 그리고 궁극적으로 자기이해—그러한 음악적 경험을 하는 자기 자신을 의식함으로써 얻는 자기이해(self-understanding)—를 심화할 수 있는 것이어야 한다.

참고문헌

- 교육부 (2015). 교육부 고시 제2015-74호 [별책 12] 음악과 교육과정.
- 곽덕주, 최진 (2018). 맥신 그린의 ‘미적 체험 예술교육 접근’의 인문교육적 가치: 새로운 교수·학습 패러다임을 탐색하며. *교육철학연구*, 40(2), 1-26.
- _____. (2016). *미래교육, 교사가 디자인하다*. 서울: 교육과학사.
- 김경화 (2019). 다문화 음악교육의 교육목적론적 쟁점 연구 : 베넷 리머의 ‘느낌의 교육’에 대한 교육적 재음미. 박사학위논문. 서울대학교 대학원.
- 김성혜 (2011). 다문화음악교육에 대한 음악인류학적 단상. *음악이론연구*, 16, 8-28.
- 윤지연 (2017). “다문화 음악교육을 바라보는 관점”. 서울교육대학교 초등음악지도법 강좌 에세이. 미출판 원고.
- 장인실 (2006). 미국 다문화 교육과 교육과정. *교육과정연구*, 24(4), 27-53.
- 최은식 (2006). 리머 음악교육철학의 변천에 관한 연구-심미적 철학에서 경험적 철학까지. *음악교육연구*, 30, 201-222.
- Berlin, I. (2002). *Liberty: Incorporating 'Four Essays on Liberty'*. 박동천 역(2014). *자유론*. 서울: 아카넷.
- Blake, N., Smeyers, P., Smith, R., and Standish, P. (2003). *The Blackwell guide to the philosophy of education*. MA: Blackwell Publishing.
- Appiah, K. A. (2006). *Cosmopolitanism*. 실천철학연구회 역(2009). *세계시민주의*. 서울: 바이북스.
- 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.
- 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.
- Kymlicka, W. (2000). *Multicultural Citizenship: A liberal theory of minority rights*. Clarendon Press: Oxford.

- Langer, S. (1957). *Problem of art*. NY: C. Scribner's sons.
- _____. (1953). *Feeling and form*. NY: C. Scribner's sons.
- _____. (1957). *Feeling and form*. 이승훈 역(1982). **예술이란 무엇인가**. 서울: 고려원.
- 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.
- 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**. 파주: 교육과학사.
- _____. (2009). *Seeking the significance of music education essays and reflections*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Education.
- Sandel, M. (1996). *Democracy's discontent*. 김선욱 외 역(2008). **공동체주의와 공공성**. 서울: 철학과 현실사.
- Taylor, C. (1991). *The malaise of modernity*. 송영배 역(2013). **불안한 현대 사회**. 서울: 이학사.

ABSTRACT

Contextualism-Universalism controversy inherent to the Purposes of Multicultural Music Education : a Possibility for "Multi-Musical" Music Education

Kim, Kyoung Hwa · Kwak, Duck-Joo

Multicultural music education that emphasizes the characteristics of civic education has a set of specific social-philosophical issues that can be educationally important. These issues can be explained as the Contextualism-Universalism controversy, where it connects to the tension between "education through music" and "education in music." Furthermore, the Contextualism-Universalism controversy requires the clarification for the practice and realization of the educational purposes of multicultural music education. In order to explore the Contextualism-Universalism controversy as social-philosophical issues inherent to the purpose of multicultural music education, the researchers briefly examine a theoretical approach to the development of multicultural education and the debates of Liberalism and Communitarianism. On the basis of these examinations, the researchers analyze and interpret the Contextualism-Universalism controversy inherent to the discourse on the educational purposes of multicultural music education, and propose a possible "multi-musical" music education which can resolve this controversy.

Keywords: multicultural music education, multi-musical music education, universalism, contextualism, self-understanding

투고일: 5월 31일, 심사(수정): 7월 25일(7월 29일), 게재확정일: 8월 20일