

## 레젤스키의 음악교육사회학 고찰

### A Study on the Sociology of Music Education of Regelski

김 용 희\*

Yong Hee Kim

**초록** 본 연구는 레젤스키의 음악 교육사회학의 내용을 고찰하고 우리나라 음악교육을 위한 시사점을 제안하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 그의 프락시스론에 근거한 음악관 및 음악교육관, 전통적 음악교육에 대한 비판, 음악 교육과정에 관련된 그의 주장을 살펴보았다. 레젤스키의 관점이 우리나라 음악교육에 시사하는 바는 다음과 같다: 음악교육의 실제적 결과에 관한 숙고, 테크놀로지의 적극적 활용, 음악교육 문헌 선택의 균형, 국가 음악 교육 과정 구성에서 전문가들 사이의 대화 및 소통.

**주제어:** 레젤스키, 음악 교육사회학, 실천적 음악교육, 학교 음악교육

**Abstract** The purpose of this study is to examine the contents of sociology of music education of Regelski and to suggest implications for Korean music education. To this end, his views on music and music education based on his praxis theory, criticism on traditional music education, and his suggestions regarding music curriculum were examined. The implications of Regelski's perspectives for Korean music education are the following: The consideration of the practical results of music education, the active use of technologies, the balance in music education repertoire, and the dialogues and communications between experts in designing a national music curriculum.

**Key words:** Regelski, sociology of music education, praxial music education, school music education

\* Corresponding author, E-mail: yhkim0107@gmail.com

Professor, Gyeongin National University of Education, Gyesan-ro 62, Gyeongang-gu, Incheon, Korea

Received: 31 August 2020, Reviewed (Revised): 5 October (15 October) 2020, Accepted: 15 October 2020

© 2020 Korean Music Education Society.

## I. 서론

20세기 후반 등장한 음악 교육사회학이라는 학문은 음악을 사회적 현상의 하나로 생각하며, 음악의 문화적 실천 및 음악교육의 사회적 환경과 맥락을 강조한다. 음악 교육사회학 단체 메이데이 그룹(MayDay Group)은 1993년 토머스 레젤스키(Thomas Regelski)와 테리 게이츠(Terry Gates)에 의하여 음악교육의 사회학적 이론과 실천의 기반을 마련하기 위하여 설립되었다. 이 단체의 웹사이트에서 제시되는 여덟 가지 “행동 이상(Action Ideals)”을 요약하면 다음과 같다(MayDay Group, 2020)<sup>1)</sup>.

- (1) 문화적 맥락을 유념하고, 성찰하고, 비판적으로 인식하는 음악 학습
- (2) 음악 행동과 인간 행동의 다양한 맥락과 가치의 결합
- (3) 평등하고 다양하고 포용적인 음악 학습
- (4) 학교, 대학, 기타 기관에 대한 체계적·비판적 검토
- (5) 모든 전통에서 온 동료 음악교육가들 및 다른 학문 실천가들과의 협력
- (6) 음악교육 학문의 지속적 개선과 확장
- (7) 음악 교수법과 교육과정의 개념, 교육의 패러다임 안에 포함된 관행들에 대한 비판적 성찰
- (8) 테크놀로지와 미디어의 가능성과 한계 이해

메이데이 그룹의 공동 설립자인 레젤스키는 합창 지휘로 석사 학위, 비교미학으로 박사 학위를 취득하였으며, 뉴욕주립대학교(State University of New York)에서 합창 지휘, 음악교육을 가르쳤다. 현재는 핀란드 헬싱키 대학교(Finland Helsinki University) 시간 강사로 활동하고 있다. 그는 <변화하는 시대의 음악교육(Music Education for Changing Times, 게이츠와 공저)(2010)> 등 6권의 서적을 출판하였다(MDG colloquim 31, 2020).

레젤스키의 이론은 엘리엇과 실버맨(Elliott & Silverman)의 <음악적 문제들(Music Matters)> 제2판에 중요한 이론적 근거를 제시하였다. 실천적 음악 교육철학을 표방하는 <음악적 문제들> 제2판의 ‘프락시스(praxis)’ 개념은 레젤스키가 먼저 이론화하였으며, 엘리엇과 실버맨도 인용했다는 점을 여러 곳에서 밝히고 있다. 엘리엇의 실천적 음악 교육철학은 우리나라 음악 교사 교육과정에서 중요한 비중을 차지하기 때문에, 레젤스키의 실천적 음악관과 음악교육관을 고찰하는 것은 엘리엇의 실천적 음악 교육

1) 목표와 유사한 ‘행동 이상’은 레젤스키의 사상에서 중요한 비중을 차지하는 개념이다.

철학을 이해하기 위하여서도 필요할 것이다.

본 연구의 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 레젤스키의 실천적 음악관은 어떠한가?

둘째, 레젤스키의 실천적 음악교육관, 특히 학교 음악교육과 교육과정에 관한 그의 관점은 어떠한가?

본 연구에서는 그의 실천적 음악관을 고찰하기 위하여 1998년, 2005년, 2006년, 2011년, 2013년, 2016년, 2017년(c), 2018년, 2020년에 저술된 논문을 참고하였다. 학교 음악교육에 관련된 그의 비판을 위하여서는 2011년, 2013년, 2016년, 2017년(a), 2017년(c), 2020년 논문을 참조하였고, 학교 음악 교육과정에 관련된 내용을 위하여 1998년, 2005년, 2006년, 2010년, 2013년, 2016년, 2017년(a), 2017년(c), 2018년, 2020년 논문을 주로 참조하였다. 다음의 내용은 연구 문제에 따라 위 논문들의 내용을 재구성하여 제시한 것이다.

## II. 레젤스키의 음악 교육사회학

### 1. 실천적 음악관

레젤스키는 음악의 기능과 가치를 중시하며, 음악은 사회에 공헌하여야 한다고 한다(Regelski, 2016, p. 18). 그는 음악은 처음부터 사회에 공헌하기 위한 목적으로 만들어졌다고 주장한다. 고대 그리스인들에게 음악은 종교적 행사, 축하연, 의식, 치료, 노동, 병사 훈련을 위한 것이었다(Wright, 1969; Regelski, 2006, p. 287에서 재인용). 현대인들에게도 음악은 결혼식, 장례, 축하연, 스포츠 경기 등에서 다양한 역할을 가진다. 콘서트장에서 연주되는 클래식 음악도 나름대로 사회적 기능을 가진다고 레젤스키는 역설한다.

레젤스키는 음악의 의미는 음악 작품에 내재하는 음악적인 속성에 있는 것이 아니라고 주장한다. 그는 음악의 의미는 사회에서 음악이 어떻게 사용되는가에 있다고 한다. 예를 들어, 스포츠 경기에서 울려 퍼지는 트럼펫 팡파레는 결전을 알리는 용도로 사용된다. 레젤스키는 이 팡파레를 의미 있는 음악으로 간주한다. 그에게 팡파레 음악의 음악적 속성은 중요하지 않다. 마찬가지로 아기를 재우는 용도의 자장가도 의미 있는 음악이지만, 그 음악적 속성이 뛰어나기 때문에 의미 있는 것은 아니다(Regelski, 2016, p. 12).

레젤스키에게 ‘좋은’ 음악은 예술성을 가지는 음악이 아니라 인간의 다양한 요구와

가치를 충족시키는 음악이다(Regelski, 2016, p. 12; 2017c, p. 127). 또한 좋은 음악은 그것을 통하여 사람이 '가치 있는 시간'을 보내게 하는 음악이다. 교회의 성가대든, 아마추어 앙상블이든, 음악 활동을 통하여 사람이 가치 있는 시간을 보낸다면, 이 때 사용된 음악은 모두 좋은 음악이며, 이 때 음악의 장르는 중요하지 않다고 그는 말한다(Regelski, 2017c, p. 127).

레젤스키에게, 음악은 인간관계를 일깨우는 사회적 활동이다(Regelski, 2018, p. 24). 이와 관련하여 엘리엇과 실버맨(Elliott & Silverman, 2015)은 다곰바(Dagomba) 종족의 드럼 연주자의 예를 보여준다(p. 88). 다곰바의 드럼 연주자는 무용수들의 춤에 맞추어 리듬 패턴과 강세를 조절하는 즉흥 연주를 한다. 이러한 행동에서 그는 다른 사람을 배려하며 공동체 의식을 일깨운다.

레젤스키에 의하면, 음악을 듣는 행위 또한 인간 상호 간의 삶을 공유하는 행동으로 연결될 수 있다. 예를 들어, 특정 연주나 장르를 좋아하는 애호가들은 같은 취향을 가지는 사람들끼리 다양한 방식으로 소통하는 장을 마련한다. 그리고 이러한 소통을 통하여 자신이 좋아하는 음악을 반복적으로 청취하고 연구하며 자신의 감상 지식을 심화한다(Regelski, 2017c, pp. 123-124). 이와 관련하여, 디싸나약(Dissanayake)은 다음과 같이 말한다: “이러한 활동은 참석자들과 청취자들을 사회적으로...연합한다...이들 모두는...감정 패턴...을 공유한다.”(1992, p. 48; Regelski, 2017c, p. 124에서 재인용).

레젤스키는 음악은 사람과 소리의 상호작용이라고 주장한다. 각 사회는 어떤 특정한 소리를 “음악”이라고 부른다는 합의를 가지고 있다. 엘리엇과 실버맨(Elliott & Silverman, 2015)은 사람들이 어떤 소리를 다른 소리보다 소중히 여김으로써 음악이 만들어진다고 말한다(p. 55). 그런데 음악에 관한 사회적 합의는 문화에 따라 다르기 때문에, 음악의 의미는 사회 문화적 구조, 혹은 시간의 변화에 따라 달라진다고 레젤스키는 주장한다. 이에 부연하여, 엘리엇과 실버맨(Elliott & Silverman, 2015)은 음악이란 맥락에 따라 달라지기 때문에(p. 62), 보편적으로 정의할 수 있는 개념이 아니라고 설명한다. 역동적인 리듬을 가지는 아프리카의 슬픈 음악을 한국 사람은 경쾌한 음악이라 착각할 수 있다. 그 맥락을 알지 못하기 때문이다. 레젤스키는 똑같은 바흐(Bach)의 4성부 합창곡이 예배의 맥락에서 부를 때와 연주회장의 맥락에서 공연될 때 다른 의미를 가진다는 것을 강조한다(Regelski, 2018, p. 25).

레젤스키는 음악이란 인간의 행동 혹은 ‘프락시스’라고 정의한다. 프락시스의 개념은 1991년 필립 알퍼슨(Phillip Alperson)의 세미나 논문에 의해 음악 교육철학에 처음 소개되었다(Regelski, 2013, p. 110). 그리스어 프락시스(πραξις)는 ‘다른 사람을 위한 행동’, 다른 사람의 필요나 유익을 위한 행동을 의미한다(Regelski, 2016, p.

21). 레젤스키는 프락시스는 단순한 '실천'이 아니라고 주장한다. 엘리엇과 실버맨(Elliott & Silverman, 2015) 역시 프락시스에는 윤리적 의미가 포함되어 있다고 말한다(p. 100). 레젤스키는 음악은 각 개인의 '대행체(agency)'인데, 대행체란 각 개인이 자신의 상황 안에서의 필요와 목표를 성취하기 위해 '행동'하도록 만드는 어떤 것이라고 주장한다(Regelski, 1998, p. 61). 이 대행체의 개념은 레젤스키의 음악관에서 중요한 개념이다.

프락시스는 실용주의(pragmatism)와 같은 어원을 가지며, 많은 공통점을 가진다.<sup>2)</sup> 실용주의에서 사물, 사상, 원칙의 가치는 실생활에서 나타나는 가시적 차이에 의해 증명된다고 그는 말한다. 가시적인 차이를 만들어내지 못하는 사물, 사상, 원칙의 가치는 의심을 받는다(Regelski, 2005, p. 7). 그렇기 때문에 프락시스로서 행해지는 음악교육은 학생들의 삶에서 나타나는 가시적 차이에 의해 그 가치가 증명된다고 그는 말한다.

프락시스 개념은 아리스토텔레스(Aristoteles)의 〈니코마쿠스(Nicomachean) 윤리학〉에 등장하는 것이다. 아리스토텔레스는 사람들의 필요에 봉사하는 실천으로서 프락시스와 지식 자체로서 관조되기 위하여 존재하는 테오리아(theoria)의 개념을 소개한다. 테오리아는 가치중립적 지식으로서 상황에 따라 변하지 않는 보편적 진리를 지칭한다. 그런데 레젤스키는 이 세상에 가치중립적이인 지식이란 있을 수 없다고 말한다. 그에 따르면, 고대 그리스 시대에 테오리아를 관조하던 '자유인'들은 많은 노예를 거느린 특권층이었다. 그들이 테오리아를 즐길 수 있던 여가는 노예 노동의 대가로 얻은 시간이었다. 그러므로 자유인들의 테오리아는 특권층의 문화와 가치를 반영하는 지식이 될 수 밖에 없으며, 그런 점에서 그것은 결코 가치중립적인 지식일 수 없다는 것이다(Regelski, 1998, p. 8).

교육 분야도 마찬가지다. 테오리아는 상아탑의 연구자들에 의해 숙고된 것이며 현장 교사들에 의한 것이 아니다. 적용되지 않는 테오리아, 상아탑의 연구들은 현장 교사들에게 무시되기 일쑤라고 레젤스키는 말한다. 레젤스키에 따르면, 화학자의 지식(테오리아)보다 의사의 실용적 지식(프락시스)이 인간의 삶에 더 직접적이고 가시적인 유익을 가져온다.

레젤스키는 심미적 음악 교육철학을 테오리아라고 비판한다. 리머가 말했듯이, 심미적 음악 교육철학은 음악미학에 기반을 두며, 음악 자체의 목적을 위한 관조를 강조한다. 레젤스키는 19세기 서구 음악 중심의 심미적 음악 교육철학은 많은 사람들, 특별히 비서구권 사람들이 경험하는 음악적 현실과 다르다고 말한다. 그는 심미적 음악 교

2) 레젤스키는 프락시스가 듀이의 실용주의 철학에서 말하는 '완성된 경험'이라고 주장한다(Regelski, 2017d, p. 102).

육철학이 인간의 삶과 무관하게 화성에서 떠내려온 희귀하고 순수한 음악에 관해 말한다고 비난한다(Regelski, 2016, p. 17).

레젤스키에 따르면, 심미적 음악 교육철학은 음악을 인간의 삶으로부터 분리한다. 일상생활의 음악은 사회에서 중요한 역할을 하는데도 불구하고 심미적 특성이 없다고 여겨져서 중요하게 취급되지 않는다. 레젤스키는 세상의 다양한 요구와 관심과 의도를 충족하기 위한 일상생활의 음악들이 지금도 쏟아지고 있다고 강조한다. 결혼식이나 장례식 같은 일상생활은 우리의 삶에서 중요한 경험이며 이것들은 음악에 의하여 더욱 특별하게 만들어진다고 그는 말한다(Regelski, 2017c, p. 125). 그러므로 학교 음악 교육에서 심미적 음악 교육철학에서 주장하는 고급문화 중심주의를 고집할 것이 아니라 학생들이 더 포괄적이고 실용적인 일상생활의 음악들을 즐기도록 해야 한다(Regelski, 2020, pp. 28, 31).

## 2. 현행 음악교육에 대한 비판

음악 교육계에서는 여전히 심미적 음악 교육철학을 당연하게 받아들이는 음악 교사들이 많이 있다고 레젤스키는 말한다(Regelski, 2016, p. 11; 2020b, p. 29). 지배층의 기준으로 만들어진 사상과 가치를 이데올로기라 부를 때, 심미적 음악 교육철학은 음악 교육계의 지도층에 의해 주어진 사상과 가치이며 음악 교육계의 “지배 문화”라고 그는 말한다(Regelski, 2016, p. 25; 2017c, pp. 102-103; 2020b p. 26). 그는 예비 음악 교사들이 심미적 이데올로기를 받아들일 수밖에 없는 이유는 대학 생활의 사회화를 위해서라고 말한다. 음악 교사가 되기를 희망하는 학생들은 심미적 이데올로기를 일편단심으로 추종하는 선배 교수들과 교사들에게 배울 수밖에 없고 그런 과정에서 그들의 가치를 받아 들인다고 주장한다. 그리고 학생들은 이러한 ‘고급’ 기준을 이해하기 위하여 어마어마한 양의 시간과 에너지를 소비한다. 레젤스키는 심미적 음악 교육철학은 사람들이 도전하기에 너무 불편한 것이기 때문에, 교사와 교육과정에 계속 영향을 발휘할 수밖에 없는 ‘코끼리’라고 비난한다. 그리고 심미적 음악 교육철학을 이데올로기 숭배(ideolatriy)라고 말한다(Regelski, 2016, p. 25).

레젤스키는 심미적 음악 교육철학의 (모든) ‘음악은 ~~한 것이다’라는 전체주의적 관점이 사실은 하나의 사회나 시대에 적용되는 음악의 개념, 즉 19세기 서양 음악에만 해당하는 개념이라고 생각한다. 그는 관조와 성찰을 중시하는 심미적 음악 교육철학은 신체 움직임을 동반하는 음악적 느낌이나 체화의 경험을 간과한다고 말한다. 또한 그는 심미적 체험이라는 개념 자체가 너무나 모호하고, 심미적 속성에 대한 명확한 정의도 제시되어 있지 않다고 비난한다. 음악 교사들은 심미적인 경험과 그렇지 않은

경험을 구분하기도 어렵고 실제적 지도에 적용하기도 극히 어렵다고 그는 말한다(Regelski, 2011, p. 63; 2018, p. 9).

레젤스키는 기존의 음악교육이 “이것은 이렇게 가르치는 거야” 하는 일종의 매너리즘에 빠져있다고 비난한다. 이를 위하여 그는 아리스토텔레스의 〈니코마쿠스 윤리학〉에 등장하는 ‘테크네(techne)’라는 개념을 관련짓는다. 테크네는 무엇을 만들기 위하여 사용되는 장인(匠人)들의 지식 혹은 기술이다. 그것은 “이런 식으로 해야 해”라는 규칙을 따르는 방법적 지식으로 반복적 훈련을 요구하는 지식이다(Regelski, 2016, pp. 20-21). 레젤스키는 음악 레슨이나 앙상블 훈련에 테크네적 요소가 있다고 생각한다. 레젤스키는 테크네의 요소가 전문적 음악가가 되기 위해서는 필요하다는 것을 인정한다. 그러나 일반학생들을 위해서는 필요하지 않다고 레젤스키는 주장한다(Regelski, 2016, pp. 20-21).

레젤스키는 일반 음악교육에서 특정한 교수법이나 교재에 ‘종교적’ 애착을 보이는 교사들에게서 테크네적 요소를 볼 수 있다고 말한다(Regelski, 2020, p. 16). 레젤스키에 따르면, 그들에게 특정한 교수법은 현장이나 개인의 상황에 대한 고려 없이 모든 음악 지도의 보편적인 도구처럼 생각되며, 그런 상태로 다른 교사와 학생들에게로 전수된다. 그들은 “이것이 나에게 효과적이었으니 너에게도 효과적일 거야”라고 생각한다. 그것은 마치 하나의 처방전처럼 제시되고 그것을 받아들이는 사람들은 그것들을 당연히 좋은 것으로 간주한다. 그리고 많은 음악 교사들이 수업의 결과에 대한 명백한 청사진 없이 이것들을 사용한다. 그러나 전문가로서의 교사라면 “이런 게 효과적이었어”라는 방식으로 전해져 내려온 전통주의에 대한 비판적 사고와 성찰을 가지는 것이 마땅하다고 그는 주장한다(Regelski, 1998, p. 18).

레젤스키는 학교 음악교육에 ‘뛰어난 작업(excellent making)’에 대한 강박관념이 만연하다고 지적한다. 학생들이 전문적 음악가가 되지 않을 것임에도 불구하고 음악가는 그들이 전문가의 식견을 갖추어야 하는 것처럼 가르친다. 그리고 클래식 명작들을 기준으로 삼는다. 그러나 음악 공간이 가지는 상징성, 혹은 음악 녹음에 미치는 엔지니어의 영향 등은 가르치지 않아도 되느냐고 레젤스키는 질문한다. 그리고 프락시스로서의 음악교육만이 이런 질문에 대답할 수 있다고 그는 말한다(Regelski, 2016, p. 21).

어떤 교사들은 학생이 하는 것, 할 수 있는 것이 아니라 교사가 하는 것, 할 수 있는 것에 초점을 맞춘다고 그는 비판한다. 또 어떤 교사들은 자신의 지도를 돌아보는 것보다 외부적 요소들을 비난하는 것에 너무 익숙하다고 그는 말한다. 그러한 교사들은 학부모의 지나친 간섭이나 방관이나 무관심, 좋은 음악의 가치를 인정하지 않는 사회, 연습과 학습을 방해하는 방송매체를 비난하지만 정작 자신의 지도는 돌아보지 않

는다고 레젤스키는 비판한다(Regelski, 2020, p. 19). 레젤스키에 따르면, 의료직, 간호직, 교직 등 사람을 ‘돕는’ 전문직은 고객에게 가시적인 유익을 가져오도록 노력해야 한다. 고객을 위하여 유익한 결과를 추구하는 전문적 임상가(practitioner)의 윤리 기준을 아리스토텔레스는 프로네시스(phronesis)라고 불렀다. 음악 교사의 프락시스는 프로네시스를 포함해야 하는데, 그것은 학생들이 학교 음악교육을 통하여 “좋은 시간” 혹은 “가치 있는 시간”을 보내도록 하는 것이다. 학생이 음악을 통하여 좋은 시간을 누릴 때, 음악 교사는 마치 의사가 환자의 쾌유를 기뻐하듯이, 목수가 자신이 만든 제작물을 기뻐하듯이, 즐거워하여야 한다고 레젤스키는 말한다(Regelski, 1998, p. 19; 2017c, p. 25; 2020, pp. 26, 34, 46-47). 만일 그렇지 못하다면 음악 교사는 새롭게 반성하고 대안적 가능성을 시도하여야 한다. 레젤스키는 음악교육이 음악을 재발견하고, 신뢰하고, 음악적으로 진보하는 기회를 학생들에게 제공하지 못한다면, 그것은 실패한 프락시스라고 말한다. 그는 대부분 학교들의 교육과정에서 음악 교과가 무시되며(Regelski, 2018, p. 2), 사람들이 “삶에서 음악이 무슨 필요가 있는가?”라고 질문하는 것은 이런 이유 때문이라고 주장한다(Regelski, 2020, p. 30).

### 3. 학교 음악교육과 교육과정

레젤스키는 학교 음악교육이 엘리엇이 1995년에 주장한 실습 기반의 교육과정(curriculum-as-practicum)에 근거하여 이루어져야 한다고 말한다(Regelski, 2005, p. 20; 2018, p. 1). 실습 기반의 교육과정은 ‘행함’으로써 음악을 학습하는 것이다. 그것은 음악 자체를 배우는 것이며 음악에 ‘관하여’ 공부하는 것이 아니라고 그는 말한다. 그러나 교육부와 같은 권위 있는 기관에서 제시하는 국가 교육과정이나 국가성취기준 같은 것들은 실습에 기반하지 않은, 매우 추상적인 것들이라고 그는 주장한다(Regelski, 2020, p. 35).<sup>3)</sup> 그것들은 다양한 정치적·경제적·사회적·지적 이데올로기에 근거하여 만들어지고, 음악교육의 지배층에 의하여 만들어지며, 학생들이 아니라 전문가들이 좋다고 생각되는 내용들로 구성되어 있으며, 학생이 아니라 교사가 주도하는 학습에 초점을 맞춘다고 레젤스키는 비판한다. 그러므로 그러한 교육과정은 겉으로는 합리적인 것처럼 보이지만 실상은 특정 집단의 신념과 가치를 정당화하는 것이라고 그는 말한다(Regelski, 2018, p. 19; 2020, pp. 26-27, 35).

레젤스키는 학생들에게 가치를 강요하고 개인성을 억누르는 ‘다년주의(perennialism)’ 교육과정에 반대한다(Regelski, 2018, p. 6). 다년주의 교육과정은 읽기·쓰기·산술과

3) 1994년 발표된 미국의 국가성취기준 제정에 심미적 음악 교육철학을 주창한 리머가 주도적 역할을 한 것을 이러한 주장과 관련하여 생각할 수 있다.

같은 기본적 교과, 표준화된 학교 교육, 합리적 교과 내용, 실생활과 무관한 추상적인 학습을 중시한다(Regelski, 2018, p. 17). 그것은 학생을 지식과 의미의 적극적 구성자로 바라보지 않으며, 교사를 학생의 조력자 겸 안내자로 보지 않고, 실용적 학습과 문제해결을 중시하지 않는 교육과정이다(Abeles, 2010, p. 2).

레젤스키는 국가 교육과정이나 국가성취기준 같은 공통 기준을 만들기 전에 철학적 능력 및 소통 능력을 가지는 교사들 사이의 생산적 대화가 필요하다고 말한다(Regelski, 1998, p. 31; 2020, p. 9). 이러한 의사소통을 통하여 실용적이고 비판적인 교육과정이 만들어진다고 그는 말한다. 이렇게 제작된 교육과정을 사용할 때, 음악 교사들은 서로 다른 방법을 사용하더라도 공통적인 목표에 도달할 수 있는데, 그것은 마치 유능한 변호사들이 서로 다른 방법을 사용하여 의뢰인에게 유용한 결과를 도출해 내는 것과 마찬가지로(Regelski, 1998, p. 31). 레젤스키는 법조계나 의료계에서는 ‘좋은 결과’에 대한 합의가 있는데 교육계에서는 그렇지 않다고 말한다. 즉 법조계나 의료계에서는 소송에 이겨야 한다거나 환자가 나아야 한다는 것에 관련된 합의가 있고, 이를 위해 변호사나 의사는 자신의 방법이나 진단이 성공했는지 아닌지를 규칙적으로 성찰하는 반면, 교사들은 그렇지 않다는 것이다(Regelski, 1998, p. 31)<sup>4)</sup>.

기존의 교육과정이나 성취기준이 단편적·기술적·추상적이라고 주장하는 레젤스키는 교육과정에서 추구하는 이상적인 행동 혹은 행동 이상이 명시적으로 기술되어야 한다고 말한다(Regelski, 1998, p. 31). 여기서 말하는 행동 이상은 교육과정이 추구하는 최선의 상태를 말한다. 레젤스키는 구체적으로 서술된 행동 이상이 있어야만 이것에 의하여 사람들이 교육과정을 실시한 이후의 결과를 평가할 수 있고, 교육과정 실시하는 도중에도 사람들의 행동을 바람직한 방향으로 안내할 수 있다고 말한다(Regelski, 1998, p. 31).

레젤스키는 전통적인 음악교육이 학생들을 위한 대행체가 되지 못하여 왔다고 비난한다. 앞에서 말했듯이, 대행체란 개인이 자신의 필요나 요구를 만족시키도록 행동하게 만드는 무엇으로, 이러한 만족 행위를 통하여 개인은 내면으로부터 의미를 느끼다는 것이 비판 이론가들의 입장이다. 음악교육은 학생들이 처한 자신의 상황 안에서 내면으로부터 의미를 발생시키도록 지도되어야 한다고 그는 말한다. 그러기 위해 음악은 각 학생의 개인적 목표, 필요, 의도를 성취할 수 있도록 지도되어야 하며, 이를 위하여 음악교육은 개별 학생의 사회적·정치적·경제적·신체적 상황을 배려해야 한다(Regelski, 1998, p. 9).

레젤스키는 학교 음악교육은 전문적 음악가가 아니라 모든 학생을 위한 일반 교육이 되어야 하며, 학생들이 평생 음악하기를 하는 데 도움을 주어야 한다고 말한다

4) 이러한 비유가 적절한지에 대해서 독자들의 판단이 필요하다.

(Regelski, 2016, pp. 23, 27). 그렇게 될 때 현재 다양한 단체들의 음악교육 옹호 캠페인은 불필요하게 될 것이라고 말한다. 학교 음악교육은 현대 사회의 음악 생활, 즉 대중음악 등에 학생들이 더 많이 참여할 수 있도록 하여야 하며, 음악교육을 받은 결과 학생들은 그것이 어떤 종류의 음악이든 음악을 ‘할’ 수 있거나, 혹은 ‘더 잘할’ 수 있게 되어야 한다(Regelski, 2005, p. 22; 2016, p. 31). 현재 미국에서는 국가성취 기준에서 요구하는 높은 성취 수준 때문에 음악 교과를 선택하는 학생들이 극적으로 줄고 있다고 레젤스키는 말한다. 음악 수업은 각 학생의 속도와 수준에 맞추어 진행되어야 할 뿐 아니라(Regelski, 2016, p. 28), 학생들 각자가 이해하기 쉬운 음악을 학습하도록 해야 학생들의 참여를 증가시킬 것이라고 그는 말한다(Regelski, 2017c, p. 125). 이를 위하여 교사는 음악을 잘하지 못하는 학생들이 발전하고 만족을 느끼도록 두 배로 노력하고, 그들 개인의 음악적 관심을 배려해야 한다(Regelski, 2016, p. 28). 레젤스키가 학교 음악 교육과정에 관련하여 제안한 내용들을 좀 더 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

### 1) 대표적이고 대중적인 음악

레젤스키는 현대 지역 사회의 대표적인 음악적 실천을 대중음악이라고 본다(Regelski, 2013, p. 37). 따라서 그는 학교 음악교육에 대중음악을 사용해야 한다고 주장한다. 그는 투리노(Turino)의 다음 질문들을 인용한다: “우리 프로그램은 학생들이 현대 사회 안에서 음악에 참여하도록 돕고 있는가?” “우리 프로그램은 학생들이 학교 밖에서 그리고 졸업한 후 평생 음악에 참여하도록 돕고 있는가?”(Regelski, 2013, p. 37). 그리고 그는 왜 학교 음악이 학생들이 평생 하는 음악하기와 연결되지 못하는지 질문한다. 그것은 학교에서 학생들에게 열정을 일으키는 대중음악이나 민속음악을 학습하는 것이 아니라 고전음악을 학습하기 때문이라고 그는 답한다. 그러므로 학교 교육과정에 포함되는 악곡들은 지역 사회의 민속·종족 음악과 일상생활의 음악(식사와 파티의 배경 음악, 의식과 예식의 음악, 영화와 텔레비전 음악 등), 록과 대중음악 등이 되어야 한다는 것이다(Regelski, 2005, p. 20).

레젤스키는 전자기기를 사용하는 작곡과 편곡을 학교 음악교육에 더욱 적극적으로 활용해야 한다고 주장한다. 예를 들면, 악기를 컴퓨터 반주와 함께 연주하는 습관은 학생이 평생 연주를 즐기도록 안내하는 지름길이라는 것이 그의 주장이다. 음량 조절이 가능한 전자기기는 이웃을 방해할 염려도 없으므로 학교 밖에서 음악을 즐기기가 더욱 수월하고, 학교는 학생들에게 이런 습관을 더욱 길러주어야 한다고 그는 말한다(Regelski, 2005, p. 20; Regelski, 2017a, p. 64).

## 2) 실천적 음악 감상

레젤스키는 음악 감상 또한 그 자체의 기준과 유용성을 가지는 중요한 프락시스라고 말한다(Regelski, 2018, p. 32; 2005, p. 20). 엘리엇과 실버맨(Elliott & Silverman, 2015)은 〈음악적 문제들〉 제2판에 감상하기를 음악하기와 함께 중요한 음악적 이해로 포함한다. 레젤스키는 음악 감상이 다양한 연주 및 창작의 프락시스와 연결되어 실시되어야 한다고 주장한다. 또한 다양한 종류의 오락적 목적을 가지는 실생활의 음악을 음악 감상에 포함해야 한다고 말한다(Regelski, 2018, p. 32). 실생활의 음악을 활용하는 음악 감상은 전문가들이 하는 감상의 수준에 미치지 못할지는 모르지만, 학생들에게 더욱 관심과 지식을 가지게 만든다고 레젤스키는 주장한다(Regelski, 2005, p. 20).

레젤스키는 현재의 악곡 중심적 음악 감상을 심미적 음악 교육철학에 근거한 것이라고 비판한다. 악곡은 전체 음악적 의미의 일부에 불과할 뿐이라고 실천적 음악교육 학자들은 말한다(Elliott & Silverman, 2015). 악곡 중심의 음악 감상 수업은 악곡을 제대로 관조하기 위해 역사와 이론 등 배경지식을 ‘이해’하려고 한다. 그러나 레젤스키는 유럽에서 아마추어 연주가 활발하게 행해지던 시대에는 이러한 형태의 음악 감상이 강조되지 않았다고 한다. 아마추어 연주가 이전 시대만큼 행해지지 않게 되면서 ‘감식가로서의 음악 감상(MAAC: Music Appreciation as Connoisseurship)’ 패러다임이 중요시되었다고 그는 주장한다. 그리고 그 이후 사람들은 역사와 이론 연구를 통하여 음악의 배경지식을 얻게 되었다고 말하며(Regelski, 2006, p. 290; 2017c, p. 103), 예전처럼 아마추어 연주가 활성화된다면 연주자는 예전처럼 내부자의 입장에서 음악 감상을 할 것이라고 레젤스키는 주장한다(Regelski, 2006, p. 291). 그리고 그는 오늘날 클래식 음악, 그리고 많은 오케스트라 단체들이 위기에 처한 이유는 학교에서 받은 감식가로서의 음악 감상 교육이 효과적이지 못하다는 증거를 보여주는 것이라고 주장한다(Regelski, 2006, p. 291).

레젤스키에 따르면, 무엇을 이해하려면 관조하지 말고 ‘행동’해야 한다. 레젤스키는 실천이 정신을 돕는다고 주장한다. 그는 플라톤(Plato)과 데카르트(Descartes) 전통에서 내려온 정신과 신체의 이원론을 부정한다(Regelski, 2006, p. 292). 레젤스키에 따르면, 연주나 창작 행동 없이 감상만으로 음악을 이해할 수 없다. 지식은 머릿속에 존재하는 것이 아니라 신체의 전체적 기능이기 때문이다(Regelski, 2006, p. 293).

레젤스키는 음악 감상은 음악이 일상생활에서 어떻게 사용되는가의 관점에서 접근되어야 한다고 주장한다. 각 사회가 각기 다른 음악을 가지는 이유는 어떤 소리를 음악이라고 규정하는 사회적 합의가 각기 다르기 때문이다(Regelski, 2006, p. 293).

그러므로 음악은 소리 자체의 내재적·물리적 속성이 아니라, 각 사회에서 행하는 기능과 요구라는 관점에 의해서 접근되어야 한다(Regelski, 2006, p. 294). 이러한 음악 감상 교육을 통하여 학생들은 음악이 실생활에서 무엇에 '유용'한지를 배울 수 있다고 레젤스키는 주장한다(Regelski, 2006, p. 294).

### 3) 작은 앙상블의 활용

레젤스키는 미국의 중·고등학교들에서 오케스트라나 합창단 같은 큰 앙상블 위주로 음악 수업이 이루어지는 것에 반대한다. 큰 앙상블은 레퍼토리나 사회성 향상 측면에서 나름대로 가치를 가지지만, 학생들의 졸업 이후의 삶으로 이어지기 힘들다고 그는 말한다. 학생들이 성인이 되어서 일에 바쁘게 되면 오케스트라나 합창 연습을 위한 시간을 서로 맞추기가 어렵기 때문이다(Regelski, 2005, p. 20; 2016, p. 29; 2017b, p. 64). 큰 앙상블 활동이 졸업 이후의 생활로 이어지기 힘들다면, 그것은 결국 학교 음악교육의 장기적 효과를 보여주지 못한다고 그는 주장한다.

큰 앙상블은 또한 '평균화 효과'를 가지고 있어서, 개인이 전체 속에 묻혀서 드러나지 않으며, 또한 구성원 개인보다 전체 연주를 중시하게 된다. 각 구성원은 자기가 맡은 성부만 열심히 연습하느라고 전체 음악의 큰 그림을 보기가 어렵다. 이와 같은 큰 앙상블은 학생들에게 "참여의 에토스"를 제대로 조장하지 못한다는 것이다(Regelski, 2017a, pp. 60-61).

레젤스키는 학교에서 이중주나 삼중주 실내악 같은 작은 앙상블을 장려하는 것이 바람직하다고 생각하는데, 작은 앙상블 활동을 통하여 학생들은 '사회생활로서의 음악'을 배울 수도 있고 연습 시간을 정하기도 쉽기 때문이라고 한다(Regelski, 2017a, p. 48). 구성원들 상호 간에 시간을 맞추기 쉬운 작은 앙상블 활동은 졸업 후의 생활로 이어지기도 수월하며, 개인의 연주가 잘 드러나는 작은 앙상블에서는 실력 향상을 위해 더욱 노력하게 되고, 따라서 학생들의 음악성도 더욱 발전된다고 그는 주장한다(Regelski, 2017a, p. 64).

레젤스키는 현재의 큰 앙상블 수업을 계속하는 가운데 작은 앙상블을 활용할 수 있다고 말한다(Regelski, 2017a, p. 62). 큰 앙상블을 여러 개의 실내악 그룹으로 나누고(예를 들면, 성부 별로 1~2명), 작은 앙상블끼리 모여 연습하게 하면서 교사는 수업 시간에 간간이 작은 앙상블들을 지도한다. 혹은 큰 앙상블의 연습 시간에 작은 앙상블들이 발표하는 시간을 가진다. 이때 발표에 참여하지 않는 다른 구성원들은 청중의 역할을 한다. 학기 말 발표회 프로그램에 큰 앙상블의 전체 연주와 함께 작은 앙상블의 연주들도 포함한다. 이렇게 하면 학기 말 발표회의 프로그램도 다양해지고, 큰 앙상블

의 발표 부담도 줄어든다고 레젤스키는 말한다. 따라서 학생들이 더 효율적으로 학생들이 음악의 즐거움을 경험할 수 있다고 그는 말한다(Regelski 2017a, p. 63).

레젤스키는 위와 같은 음악 학습들이 실습의 형태를 가진 “도제식 모형”에 근거하여 행해질 것을 제안한다(Elliott & Silverman, 2015; Regelski, 2018, p. 31에서 재인용). 이것은 나선형 교육과정에 의한 개념적 접근법이 아니라, 새로운 핑거링이나 코드 같은 실제적 도전을 학습하는 것이라고 그는 말한다. 이와 같은 음악 학습에서 학생들의 모델은 전문적 연주자가 아니라 자신보다 한 단계 위의 실력을 갖춘 동료나 선배가 되는데, 이런 접근을 통하여 학생들은 아마추어 음악가로서의 동기를 부여받고 더 많이 배운다(Regelski, 2018, p. 32).

### III. 결론과 시사점

레젤스키는 음악의 사회적 기능을 중시하며 음악과 음악교육이 사회에 공헌해야 한다고 주장한다. 그에게 음악의 가치는 음악 작품의 속성에 있는 것이 아니라, 사회의 다양한 요구를 충족시키는 음악의 기능에 있다. 레젤스키에게 음악은 프락시스이며, 이것은 다른 사람의 유익을 위한 행동이다. 음악교육자들은 학생의 유익을 위하여 봉사하는 전문가들이고, 음악교육을 통하여 학생에게 가시적인 유익을 만들어야 한다고 그는 주장한다.

레젤스키는 기존의 음악교육에서 이루어지는 관행과 전통을 비판적으로 성찰할 것을 촉구한다. 그는 심미적 음악 교육철학과 전통적 교수법, 국가 교육과정이나 성취기준 등을 비판하며, 학생들이 학교 밖에서도 평생 음악을 즐길 수 있는 도제식 음악교육이 실시될 것을 주장한다.

기존의 음악교육 전통과 관행에 대하여 반발하는 레젤스키의 주장은 과격한 논조를 가진다. 심미적 음악 교육철학에 관하여 레젤스키는 ‘코끼리’라든지 ‘우상숭배’, ‘화성에서 떠내려온 지구와 무관한’ 주장 등 어떻게 보면 험하게 보이는 용어들을 주저 없이 사용한다. 그의 용어 선택은 그의 주장에 동의하지 않거나 그의 화법에 익숙하지 않은 사람에게 거부감을 불러일으킬 수 있다. 또한 그의 주장에는 논리적 모순들도 발견된다. 예를 들면, 기계적이고 결과 중심적인 음악교육이 단지 교수법이나 음악교육 철학의 문제가 아닐 수 있음에도 불구하고 이것을 교수법 및 전통적 철학과 연결하여 비난하는 것이 그것이다. 그러나 이러한 제한들도 불구하고, 그의 관점은 우리에게 시사점들을 던져준다.

첫째, 레젤스키는 음악교육을 통하여 학생들이 실질적으로 음악을 즐기고 음악이 학

생 개인의 목표나 필요나 의도를 성취하도록 하는 대행체가 될 것을 주장한다. 각 학생이 음악을 통하여 개인의 필요를 충족시킴으로써 의미를 느끼고 음악적으로 발전되는 음악 수업에 관한 심층적인 노력과 연구가 요구된다.

둘째, 레젤스키는 전자 악기 혹은 전자기기를 사용하는 연주와 작곡과 편곡을 학교에서 더욱 적극적으로 사용할 것을 권장하며, 컴퓨터로 반주하는 독주, MIDI 연주, 동영상이나 홈 비디오 제작, 인터넷 공유 사이트의 활용 등을 제안한다. 현재 COVID-19 시대를 맞아 우리나라 학교 음악에는 다양한 전자 악기와 전자기기가 더욱 많이 도입되고 있지만, 더 과감한 물리적·정신적 환경의 구축 및 이를 위한 투자가 필요하다.

셋째, 대중음악과 일상생활의 음악 등 더 다양한 음악을 학교 수업에 사용해야 한다는 레젤스키의 주장에 대해서도 숙고할 필요가 있다. 현대 학교 현장에서 사용할 수 있는 음악의 폭은 날로 넓어지고 있다. 수많은 사회와 개인들이 다양한 음악적 산물과 과정을 창작하고 사용하고 있다(Elliott & Silverman, 2015). 레젤스키의 제안대로, 학교 음악교육에 활용되는 악곡들의 폭과 범위의 균형에 관하여 더 깊고 넓게 생각할 필요가 있다.

넷째, 교육과정이나 성취기준 작성을 위하여 교사들의 대화와 의사소통이 필요하다는 그의 주장도 우리가 생각할 만한 제언이다. 그는 바람직한 지도와 평가에 관한 전문가들 사이의 실제적 합의가 필요하다고 주장한다. 이것은 교직을 전문직이라고 볼 때 더욱 필요한 과정일 것이다. 국가 교육과정의 영향력이 큰 우리나라에서는 교육과정 제정에 앞서 음악 교육자들 사이에 더욱 충분한 대화와 의사소통이 필요할 것이다.

## Reference

- Abeles, H. F. (2010). The historical contexts of music education, In H. F. Abeles and L. A. Custodero, (2010). *Critical Issues in Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Cho, A. (2017). Social relations research within high school orchestras. *Korean Journal of Research in Music Education*, 46(2), 131-156.
- Choi, J. K. (2020). Exploration of the meaning of praxis in David Elliott's praxial music education. *Korean Journal of Research in Music Education*, 49(3), 099-123.
- Elliott, D. (1995). *Music matters. A new philosophy of music education*. New

York: Oxford University Press.

Elliott, D., & Silverman, M. (2015). *Music matters II. A new philosophy of music education (2nd Ed.)*. New York: Oxford University Press.

Ham, H. (2006). A study of sociological approach in the course of music education, *Journal of Research in Music Education*, 31, 223-244.

Ju, D. C. (2013). Recent ideas of philosophical thinking for music education. *Korean Journal of Research in Music Education*, 42(3), 301-328.

Lamb, R. (2010). Music as sociological phenomenon: Interactions with music education, In H. F. Abeles and L. A. Custodero, (2010). *Critical Issues in Music Education*. New York: Oxford University Press. 61-86.

MayDay Group. (2020). Retrieved December 12, 2020, from <http://www.maydaygroup.org>

MDG colloquim 31 (2020). Retrieved September 4, 2020, from <https://mdg31.weebly.com/thomas-regelski.html>

Ministry of Education (2015). *Music curriculum*. No. 2015-74. [Supplementary 2]

Park, J. (2007). A study about the educational significance and learning methodology of music critiques, *Korean Journal of Research in Music Education*, 33, 159-180.

Regelski, T. (1998). Critical theory and praxis: Professionalizing music education. Music education critical analysis series, [e-journal] Retrieved September 4, 2020, from <http://www.maydaygroup.org/1998/04/critical-theory-and-praxis-professionalizing-music-education/>

\_\_\_\_\_ (2005). Music and music education: Theory and praxis for ‘making a difference’. *Educational Philosophy and Theory*, 37(1), 7-27.

\_\_\_\_\_ (2006). ‘Music appreciation’ as praxis. *Music Education Research*, 8(2), 281-300.

\_\_\_\_\_ (2011). Praxialism and “Aesthetic this, aesthetic that, aesthetic whatever”, *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 10(2), 61-99.

\_\_\_\_\_ (2013). Music and the teaching of music history as praxis: A reply to James Maiello. *Journal of Music History Pedagogy*. 4(1), 109-136.

\_\_\_\_\_ (2016). Music, music education, and institutional ideology: A praxial philosophy of music. *Sociality. Action, Criticism, and Theory for Music*

*Education*, 15(2), 10-45.

\_\_\_\_\_ (2017a). Automania: Music and music education from Mars. *Contemporary Aesthetics*. [e-journal] Contemporary Aesthetics website. Retrieved September 4, 2020, from <https://contempaesthetics.org/newvolume/pages/article.php?articleID=790>.

\_\_\_\_\_ (2017b). Social observations for why teach music? *TOPICS for Music Education Praxis*, 2, 40-74.

\_\_\_\_\_ (2017c). Pragmatism, praxis, and naturalism: The importance for music education of intentionality and consummatory experience in musical praxes. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 16(2), 102-143.

\_\_\_\_\_ (2018). Curriculum traditions, music education, and the praxial alternative. *TOPICS for Music Education Praxis*, 1, 1-45.

\_\_\_\_\_ (2020). Tractate on critical theory and praxis: Implications for professionalizing music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 19(1), 6-53.