

음악교육 실행연구에 대한 Thomas Regelski 관점의 철학적 배경 고찰

A Study on the Philosophical Background of Thomas Regelski's Viewpoints on Action Research in Music Education

김용희*

Yong Hee Kim

초록 실천주의 음악교육가 Thomas Regelski는 음악교육의 프락시스를 보여주는 연구 방법은 실행연구뿐이라고 주장하였다. 본 연구는 실행연구에 대한 Regelski의 관점을 비판이론 및 비판적 교수학의 입장에서 고찰하였다. 이를 위하여 먼저 실행연구가 무엇인지 알아본 다음, 실증주의에 대한 부정, 일반화와 동일화의 부정, 이론과 실천의 합일, 합리적인 의사소통 강조라는 4가지 입장에 의하여 그의 관점을 조사하였다. 이러한 입장들은 실천주의 음악교육 철학과 실행연구 방법의 입장을 취하는 연구자들을 위한 인식적 근거들을 제공한다.

주제어: 실천주의 음악교육, 레젤스키, 음악교육과 비판이론, 실행연구, 음악교육 연구 방법

Abstract Thomas Regelski, a praxial music educator, argued that only action research was the research method that showed praxis in music education. This study examined Regelski's viewpoints on action research from critical theory and critical pedagogy. For this purpose, this study first examined what action research is, and then investigated his argument through four standpoints: the denial of positivism, the negation of generalization and universalization, the unity of theory and practice, and the emphasis on rational communication. These standpoints provide the epistemic bases for the researchers who take the positions of the praxial philosophy of music education and the action research method.

Key words: praxial music education, Regelski, music education and critical theory, action research, research method of music education

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

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

I. 서론

1995년 Elliott의 *Music Matters*가 출간된 이래, 실천주의 음악교육 철학은 음악교육 학계의 주류 철학으로서의 위치를 견고히 하고 있다. Elliott의 *Music Matters*에는 비판 이론(critical theory)에서 강조하는 비판적 성찰, 체계적 의심, 논리적 분석, 비판적 사고 등이 강조된다(예를 들어, p. 6). 2015년 Elliott은 Silverman과 함께 *Music Matters* 개정판(*MM II*)을 출판하였다. 이 책의 제1부에서 그는 프락시스(praxis)의 개념을 정교화시켰는데, 여기서 Regelski가 여러 논문을 통하여 발표한 주장들이 근간을 이루었다.

Regelski는 비판이론을 음악교육에 도입한 인물이다. 이름에서 볼 수 있는 것처럼, 비판이론은 근·현대 철학 이론과 실천을 ‘비판’하는 것을 특징으로 한다. 마찬가지로 비판이론을 음악교육에 도입한 Regelski도 현존 음악교육의 이론과 실천을 강하게 비판하였다. Regelski가 비판한 음악교육 이론과 실천 중에는 심미적 음악교육 철학, 다양한 교수법과 방법론들, 국가 성취기준 등이 모두 포함되었다. 특히 그는 Reimer의 심미적 음악교육 철학이 추상적이고 엘리트 중심적이라고 비판하였다(Kim, 2020).

Regelski는 프락시스(실천)가 음악과 음악교육의 본질이라고 주장하였다. 그리고 그는 연구방법 중에서 음악교육 프락시스에 실제적인 변화를 가져올 수 있는 연구는 실행연구(action research)뿐이라고 주장하였다. 그는 음악교육 학계에서 오랫동안 사용되어 온 실증주의적(positivistic) 연구 방법을 비판하였다.

Regelski의 주장들은 모두 비판이론, 그리고 비판이론으로부터 영향을 받은 비판적 교수학(critical pedagogy)의 관점들을 배경으로 한다. 단순히 보면, Regelski는 비판이론과 비판적 교수학의 주요 개념들을 음악교육에 적용하였을 뿐이다. 그러므로 Regelski의 주장들-더 나아가 Elliott의 이론을 포함하는 실천주의 음악교육 철학의 주장들-을 더 잘 이해하기 위해서는 비판이론과 비판적 교수학의 주장들을 살펴봐야 한다.

본 연구의 목적은 Regelski 주장의 배경이 되는 비판이론 및 비판적 교수학의 관점들을 고찰하는 것이다. 그런데 Regelski의 이론뿐 아니라, 비판이론, 비판적 교수학 이론들은 광범위하다. 따라서 본 연구는 연구 방법에 관한 Regelski의 주장에 초점을 맞추어서 그 배경이 되는 비판이론과 비판적 교수학적 관점들을 조사하기로 한다.

본 연구의 연구 문제는 다음과 같다. 첫째, 실행연구란 무엇인가? 둘째, Regelski가 주장하는 실행연구에 대한 관점들은 어떤 비판이론 및 비판적 교수학적 견해들의 영향을 받았는가?

이 연구는 문헌 연구의 방식으로 이루어지며, 이를 위하여 Regelski의 논문 중 실행 연구 관련 부분 및 Habermas, Marcuse, Fromm, Freire, Apple의 저술들과 관련 문헌들을

고찰하였다. 실행연구는 현재 교육 분야에서 널리 활용되는 연구이지만, 본 연구는 실천주의 음악교육과 관련하여 그 철학적 배경을 살펴본다는 점에서 다른 연구들과 차별된다.

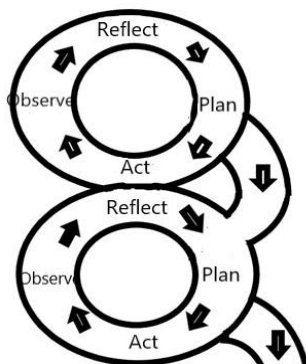
II. 실행연구란 무엇인가?

Regelski가 실행연구에 대하여 주장하는 관점들과 그 배경이 되는 비판이론 및 비판적 교수학의 주장들을 살펴보기 전에, 먼저 실행연구가 무엇인지 살펴볼 필요가 있다. 실행연구는 사회과학의 여러 분야에서 포괄적으로 발전되어 온 연구로서 아직도 발전도상에 있는 연구이다. 그러므로 실행연구가 어떠한 것이라고 명확하게 규정하기는 곤란하다(Brydon-Miller et al., 2003). 이용숙 등(Lee et al., 2005)은 실행연구가 19세기 말~20세기 초 응용인류학의 영향을 받았다고 설명한다. 응용인류학적 연구는 교육과 사회과학 분야에 실용적으로 적용되었지만, 실증주의적 연구가 대세로 떠오르면서 학계에서 후퇴하였다. 그러나 응용인류학적 연구가 완전히 사라진 것은 아니었다. 1960년대 후반 ‘연구자와 연구 대상 간의 동등한 상호작용’, ‘자기 결정적인 공동체 형성을 위한 노력’ 등을 강조하는 연구가 여전히 행해지기는 하였다(Lee et al., 2005, p. 27). 또한 사회과학과 예술 등의 분야에서 실증주의 연구 방법에 불만을 느끼는 사람들이 등장하였다(Regelski, 2020; Reimer, 2006). 1990년대 이후에는 실천적 요소가 없는 사회과학은 무의미하다는 주장이 대두되었다. 이후 현재까지 사회과학과 교육 분야에 실행연구가 널리 사용되고 있다(Lee et al., 2005).

*Action Research*라는 학술지를 창간한 Brydon-Miller et al.(2003)은 실행연구의 정의를 “인간에게 가치 있는 목적을 추구하기 위하여 실용적 지식의 개발에 관심을 가지는 참여적이고 민주적인 과정”이라고 하였다(Brydon-Miller et al., 2003, p. 10). 실행연구는 행위 당사자가 주체가 되며, 자신의 개인적·사회적 삶을 개선하려고 하는 과정 지향적 연구라고도 정의할 수 있다(Lee, 2020; Lee et al., 2005). 교육 분야에서 가장 폭넓게 이루어지는 실행연구는 비판적 실행연구와 교실 실행연구이다(Lee et al., 2005). 비판적 실행연구는 교육과 사회 변화의 관계를 강조하며, 교실 실행연구는 교육 현장의 개선 및 실용적 지식의 개발을 위하여 행해진다. 학교나 학급의 문제를 해결하는 것, 실재를 개선하거나 의사결정을 돕는 것이 후자에 포함된다(Lee, 2020).

실행연구는 계획, 행동, 관찰, 성찰의 네 단계로 이루어진다(Abeles & Coway, 2010, p. 377). 그런데 실행연구의 마지막 단계, 즉 성찰의 단계에서는 흔히 새로운 문제가

발견되는 수가 많다. 여기서 발견된 새로운 문제는 이것을 개선하기 위한 또 다른 실행연구의 계획으로 이어진다. 그리고 또 다른 행동과 관찰과 성찰이 시작된다. 그러므로 실행연구는 반복적이고 순환적인 주기적 과정을 가지고 끝없이 반복되는 연구이다(Lee et al., 2005). 이것을 그림으로 나타내면 [Figure 1]과 같다.



[Figure 1] The process of action research

대부분의 실행연구는 질적 연구의 방식으로 이루어진다. 강지영·소경희(Kang & So, 2011)는 2000년~2010년 사이에 우리나라에서 행해진 실행연구의 92%가 질적 연구의 방식을 취했다고 보고하였다. 그러나 모든 실행연구가 질적 연구로 이루어지는 것은 아니다. 김석우 외(Kim et al., 2007)는 실행연구에 실험 연구나 상관 연구 방법이 사용될 수 있다고 하였다. Abeles & Coway(2010) 또한 여러 종류의 설계가 실행연구에 사용될 수 있다고 하였다. 그러나 본고에서 고찰하는 Regelski가 선호하는 실행연구는 질적인 연구에 국한된다.

질적인 실행연구는 목적과 설명, 패러다임 등에서 실증적인 연구와 다르다. 질적인 실행연구의 목적은 ‘특정한’ 현장을 이해하는 것이며, 이를 위하여 ‘상황성(situatedness)’을 나타내는 자연스러운 환경 속에서 실생활을 연구한다. 연구의 결과는 맥락에 대한 풍부한 기술적 언어로 보고된다. 반면에 실증적인 연구의 목적은 객관적 사실과 과학적 지식의 구축에 있으며(Abeles & Coway, 2010), 이를 위하여 연구자는 자연과학의 실험실과 유사한 패러다임을 적용하여 사람·사건을 수량화(quantification)하여 조사하고 설명한다. 실증적 연구의 결과가 일반적 법칙의 발견에 관심을 가진다면, 질적인 실행연구는 특수한 개별성과 상황성을 중요시한다. Mills(2000)는 교육 분야의 실증주의적 연구와 실행연구의 차이점을 <Table 1>과 같이 비교하였다(Lee et al., 2005, p. 48에서 재인용).

<Table 1> The differences between positivistic and action researches

	Positivistic research	Action research
Researcher	Professors, scholars	Teachers
Subject	Control and test groups	Students
Location	Laboratory-like environments	School classrooms
Method	Quantitative research methods	Qualitative research methods
Purpose	Generalizations	Transformation of schools

Lee et al., 2005, p. 48.

Regelski가 실행연구를 옹호하는 이유는 음악교육 연구란 이론적이고 추상적이어서는 안 된다고 생각하기 때문이다. 그는 일반화된 사실이나 법칙의 발견을 제시하는 연구는 실제 현장에 변화를 가져오지 못한다고 하였다. 그는 실행연구만이 음악교육 현장에 변화를 가져올 수 있다고 하였다(Regelski, 2020). 그 이유는 실행연구는 교재·시간표·학습자 특성과 요구 등 실제적 맥락에 적용할 수 있는 구체적 정보를 자세히 제시하기 때문이다. 그에 따르면, 실행연구만이 “그 집단”, “그 상황”, “가까운 미래”를 위해 유효한 전략을 제공하는 연구이다(Regelski, 2020, p. 41). 그런데 실행연구에 대한 Regelski의 이러한 생각은 비판이론과 비판적 교수학을 배경으로 하고 있다. 다음 장은 실행연구에 대한 Regelski의 생각이 비판이론 및 비판적 교수학과 어떻게 연관되는지 설명한다.

III. 실행연구에 대한 Regelski의 철학과 배경 분석

비판이론은 1923년에 독일 Frankfurt 대학교 부설 사회과학연구소에서 시작되었다. 비판이론은 Kant와 Hegel의 독일 관념론에 뿌리를 두고 있으면서도 그것을 비판하는 것으로부터 시작한다. 비판이론가에 속하는 학자들은 Adorno, Horkheimer, Habermas, Marcuse, Honneth 등이 있으며, Marx도 비판이론가에 포함된다. 비판이론은 한 가지 통일된 이론이 아니며, 학자에 따라 다양한 모습을 보여준다. Adorno, Horkheimer 등은 서구 근대화 및 자본주의의 역설과 병폐에 대하여 주로 비판하였고, Habermas는 자기 성찰적 의사소통에 의한 합리적 사회의 회복을 주장하였으며, Honneth 등은 자본주의에 대한 새로운 사회진단 방식을 모색하였다(Kim, 2007; Ray, 1979).

비판적 교수학은 비판이론 중 Marx의 변증법적 방식을 교육에 적용한 것이다(Abeles & Custodero, 2010). 비판적 교수학자들은 학교 교육이 지배 계층의 지식을 대변하여 가

르친다고 비판하였다. 그들은 이러한 학교 교육이 편협하고 수동적인 학생들을 양산하고, 기업의 요구에 점점 더 종속되어 간다고 주장하였다(Giroux, 2010). 이러한 관점을 가지는 비판적 교수학자들은 학교에서의 평등한 권력관계, 학습자의 목소리 강화하기, 학습자의 비판의식 함양하기 등을 중시한다(Cho, 2014).

Regelski는 비판이론과 비판적 교수학의 관점을 음악교육에 접목하였다(Regelski, 1998, 2018, 2020 등). 본 연구는 실험연구에 관한 그의 주장이 비판이론 및 비판적 교수학과 어떻게 연관되는지를 연구 방법에 초점을 맞추어 고찰한다. 이를 위하여 그의 주장을 4가지 관점-‘실증주의에 대한 부정’, ‘보편화와 일반화에 대한 부정’, ‘이론과 실천의 합일 강조’, ‘합리적 의사소통 강조’-으로 나누어 살펴본다.

1. 실증주의에 대한 부정

1930년대 이래 음악교육 학계에서 실증주의적 연구 방법이 널리 사용되었다(Asmus and Radocy, 2006). 그러나 Regelski는 실증주의적 연구 방법을 부정하였다. Regelski는 실증주의적 연구 방법이 “감각적 경험을 통하여 증명되지 않는 것은 설명될 수 없고, 알 수 없거나 믿을 수 없으며, 따라서 참된 지식이 아니다”라고 주장하는 것이라고 말하였다(Regelski, 2020, p. 9). Regelski는 그동안 교육학의 연구방법이 사회과학의 연구방법을 모방하여 실행되어 왔다고 하였다. 그리고 사회과학의 연구방법은 실증주의와 합리주의가 결합된 방법이라고 주장하였다. 사회과학의 연구 방법을 교육학에서 모방하여 왔기 때문에, 결과적으로 음악교육학 연구에서도 실증주의적 성향이 팽배하게 되었다고 Regelski는 말하였다(Regelski, 1998). 그러나 그는 실증주의적 연구가 눈에 보이는 행동만 관찰하기 때문에 “느낌”, “선택”, “의도”와 같은 정신적인 활동을 중시하는 음악교육에 맞지 않는다고 주장하였다(Regelski, 2020).

실증주의적 연구를 부정하는 경향은 일찍이 비판이론가들에게서 보였다. 20세기 중반의 유명한 ‘실증주의 논쟁’은 비판이론가들의 이러한 부정적 입장을 잘 드러냈다. 첫 번째 실증주의 논쟁은 1961년 독일 사회학회 학술토론회에서 Adorno와 Popper 사이에 벌어졌다. Popper는 지식의 발견을 위해서 과학적 방법을 사용해야 한다고 주장하였다. 그런데 여기서 Popper가 말한 과학적 방법이란, 실험적 증명만을 의미하는 것은 아니었다. 그것은 합리적인 이론적 증명을 의미하는 것이었고, 따라서 그는 자기가 실증주의자라고 불리는 것을 거부하였다(Ray, 1979). 그러나 Adorno는 Popper가 과학적 방법에 대한 신념을 견지하고 사실과 가치를 엄격하게 분리하는 태도를 가지기 때문에 그를 실증주의자라고 불렀다(Ray, 1979). Adorno는 사회과학에서는 과학적 방법이 아니라 구체적인 사회와 사회구조, 그리고 이러한 대상에 대한 실천적

통찰이 중요하다고 논박하였다. 따라서 사회과학은 추상적 명제나 개념이 아니라 실제적 대상을 다루어야 한다고 주장하였다(Ahn, 1982, pp. 105-106).

두 번째 실증주의 논쟁은 1963년부터 1965년에 걸쳐 Adorno의 제자 Harbermas와 Albert 사이에 발생했다. Habermas는 실증주의적 연구는 개별적 사건들의 설명에만 한정되지만, 전체는 부분의 총합이 아니라 그것을 초월하는 것이라고 설명하였다. 따라서 연구란 부분적인 대상들을 단순히 측정하여 전체를 추정하는 것이 되어서는 안 된다고 주장하였다. 또한 연구란 부분들이 전체성 안에서 가지는 의미(significance)를 해석하는 것이 되어야 한다고 하였다(Ahn, 1982, pp. 107-111).

실증주의를 부정하고 사실과 가치의 분리를 인정하지 않는 비판이론의 입장을 Regelski는 취하였다. 그래서 그는 실증주의적인 연구 방법을 부인하고 실행연구를 통하여 교육 현장의 맥락을 전체적으로 고찰하고 그 의미를 해석해야 한다고 주장하였다.

2. 보편화와 일반화에 대한 부정

Regelski는 연구 결과의 일반화, 더 나아가서 특정 이론이나 철학을 보편화시키는 것에 대하여 부정적인 입장을 보여주었다. 그런데 일반화 혹은 일반적인 법칙의 발견은 실증주의적 연구의 궁극적 목표이다(Cho & Yang, 2018, p. 235; Regelski, 2020, pp. 9-10). 그러므로 Regelski가 일반화와 보편화를 반대한 것은 실증주의를 반대하는 입장과 연결된다.

Regelski는 사회 문화적 현상의 일반적 법칙이라는 개념 자체를 반대하였다. Regelski는 교육 분야에서 흔히 보이는, 일반적인-따라서 ‘효과적’이라고 추정되는-법칙들이 특정한 상황에 적용되지 않는 경우가 너무나 많다고 주장하였다(Regelski, 2018). 그런데 교사들은 “~~하게 가르치라”고 주장하는 법칙들을 따르면 효율적인 교육이 이루어진다고 믿는 경향이 있다고 Regelski는 지적하였다. 교사들이 이렇게 믿을 때 교육은 일종의 방법론적 기술 혹은 장인(匠人)의 솜씨(즉, 아리스토텔레스가 말하는 테크네 techne)가 된다고 그는 말하였다. 예를 들면, 교사들은 몇몇 권위 있는 음악 교수법을 일방적으로 따르고, 그것이 모든 학생에게 유익한 것처럼 생각한다고 하였다(Regelski, 2018, p. 12).

Regelski는 일반적이고 보편적 법칙들을 당연하게 받아들이는 습성이 서양의 합리주의 철학의 전통에 기인하는 것이라고 말하였다.¹⁾ 서양의 합리주의적 전통은 “초월적 이성(transcendental reason)”이라는 것이 있다고 간주한다(Regelski, 2018, p. 3). 초월

1) 합리주의 철학의 전통을 가지지 않는 동양권에서도 일반적이고 보편적인 법칙들을 따르는 습성이 있음을 생각할 때 이러한 주장은 우리의 비판적 성찰을 요구한다.

적 이성²⁾에 근거한 진리, 지식, 가치 등은 인간의 실세계 바깥에 있다. 그리고 서양 사람들은 제도와 권위에 의하여 진리, 지식, 가치를 전달받았다. 그러나 Regelski는 제도와 권위에 의하여 주어져서 사람들이 당연하게 받아들이는 진리와 지식과 가치를 새로운 방식으로 보자고 말하였다.

Regelski가 새로운 방식으로 보자고 제안한 것 중 하나는 그동안 음악교육 분야에서 당연하게 받아들여진 Reimer의 심미적 음악교육 철학이었다(Regelski, 2018). 심미적 음악교육 철학에서는 음악 작품의 구성적 속성을 중요하게 여기는데, Regelski는 이러한 관점이 “음악은 ~해야 하는 것이다”라는 한 가지 관점으로 음악을 평가하는 것이라고 비판하였다. 그는 “음악은 ~해야 하는 것이다”에 따라 음악을 평가할 것이 아니라, 사회와 개인이 음악을 어떻게 사용하는지에 따라 평가해야 한다고 주장하였다. Regelski는 심미적 음악교육 철학의 관점이 현대 사회 대중음악 애호가들에게 놀라운 것이라고 말하였다. 대중음악은 Reimer의 관점에서 보면 구성적 속성이 클래식 음악에 비하여 뒤떨어지는 음악이기 때문이다. 따라서 대중음악은 심미적 음악교육 철학의 관점에서 클래식 음악보다 덜 중요한 음악으로 취급받았다. 그러나 Regelski는 심미적 음악교육 철학에서 주장하는 “음악은 ~해야 하는 것이다”라는 가치도 문화의 상대성 안에서 탄생한 것이 아니냐고 하였다(Regelski, 1998).

보편화와 일반화를 거부하는 입장은 비판이론과 비판적 교수학이 전형적으로 취한 입장이다. 비판이론은 계몽주의적 전통(그리고 기독교적 전통)을 가지는 서구적 사고 안에 만들어진 생득적(生得的) 이성²⁾이라는 개념, 그리고 그것으로부터 탄생한 보편주의에 대하여 강하게 비판하였다.

Habermas(1997)는 『의사소통의 철학』에서 Jaspers의 견해를 설명하였다. Jaspers에 따르면 서양의 보편주의는 모든 인간이 한 가지 이성을 생득적으로 가진다는 합리론의 전제에서 출발하였다. 그리고 대중은 학문이나 철학이 제시하는 이성적인 표준들을 합리적인 것으로 간주하였다(Habermas, 1997). 그런데 지배 계층은 이러한 대중의 경향을 자신의 통치 체제를 굳건하게 하는 수단으로 악용하였다. 대중의 의식은 너무나 수동적이었다. 그들은 지배 계층의 이데올로기나 강령, 권위주의적 패러다임을 질문 없이 무비판적으로 받아들이는 모습을 보여주었다. 대중의 이런 성향을 이용해서 지배 계층은 이성이라는 개념을 자기들의 이익과 결탁시켰다. 비판이론가들은 이처럼 지배 계층에 게 악용된 이성을 “도구적 이성(Institutional reason)”이라고 불렀다. 비판이론가들은 도구적 이성²⁾에 의해 근대사회의 역기능과 사회 문제가 산출되었다고 주장하였다. Marcuse(1984)는 ‘합리적’이라는 명목 하에 노예제도와 종교재판, 아동노

2) 경험이나 감각과 무관한, 근원적 진실과 관련된 이성.

동과 가스실, 핵전쟁 준비 등이 논리적으로 정당화되었다고 주장하였다. 그에 의하면, 사람들은 다수의 행복을 위해서 소수의 희생은 불가피한 것이라는 말에 설득되었다. 이에 따라 이성은 통제 안 된 세력의 자발적인 희생물로 전락하였다. Marcuse는 사람들이 당연하게 받아들이는 것들을 무비판적으로 받아들이면 안 된다고 말하였다. 그것을 거절해야 기존의 상태의 파괴성을 뛰어넘는 새로운 가능성으로 나아갈 수 있다고 주장하였다. 그리고 그는 이것을 ‘위대한 거절(Grand refusal)’이라고 불렀다 (Ray, 1979, p. 150).

비판적 교수학자들은 사람들이 당연하게 받아들이는 것을 거절할 것을 더욱 강조하였다. 비판적 교수학자들이 거절하는 것 중 하나는 공교육에서 배우는 지식이었다. 그들은 공적(公的) 지식을 만든 사람이 누구인지, 그것이 누구를 위한 지식인지 질문하였다. Freire는 전통적인 공교육의 지식을 만든 사람은 지배 계층의 사람들이며, 공교육은 그들의 태도와 가치들을 전제로 하고 있다고 하였다. 그러나 교육이란 지배계층의 지식을 주입하는 것이 되어서는 안 되며, 자기 성찰적이고 주체적인 삶을 살도록 준비시키는 것이 되어야 한다고 하였다(Giroux, 2010, p. 716). Freire에 따르면, 교육은 학생들이 역사를 비판적으로 성찰하여 기존의 상태를 벗어나 더 나은 새로운 미래를 꿈꾸도록 돕는 것이다(Giroux, 2010). 보편적 공적 지식에 의해서는 피-억압 계층의 학생들이 영원히 피-억압 계층으로서 살 수밖에 없다고 그는 말하였다. 그것은 억압 계층에게 유리한 지식이기 때문이다. Freire는 사람은 다른 사람의 선택을 맹종하거나 순응해서는 안 된다고 말하였다(Freire, 2013).

제도와 권위가 부여하는 보편적 지식을 당연하게 받아들이지 말고 거절할 것을 비판이론과 비판적 교수법에서는 주장하였으며, Regelski는 이러한 입장을 음악교육에 적용하였다. 따라서 보편적 지식의 개발을 목적으로 하는 실증주의 연구를 거부하고 음악교육 학계에서 사람들이 당연하게 받아들이는 것들을 새로운 시각으로 성찰할 것을 Regelski는 주장하였다.

3. 이론과 실천의 합일 강조

Regelski가 실행연구를 옹호하는-그리고 음악교육의 프락시스를 강조하는-이면에는 순수 학문적 지식에 대한 거부감이 있다(Kim, 2020). 순수 학문적 지식, 즉 이성적으로 관조(觀照)되고 가치중립적이며 추상적인 지식을 아리스토텔레스는 테오리아(theoria)라고 불렀다. 다시 말하면, 테오리아는 보편적인 절대 진리, 즉 맥락이나 상황에 따라 변하지 않는 진리를 추구하며(Choi, 2020), 서양 합리론의 기본적인 입장이다. 그런데 Regelski는 테오리아에 ‘행동’이라는 실용적인 측면이 배제되어 있다고 주장하

였다. Regelski는 테오리아가 아닌 프락시스로서의 지식을 옹호하였는데, 프락시스는 실천과 합일된 지식이며 동시에 인간의 필요를 충족시키는 지식이다. 프락시스는 실용주의를 나타내는 영어 단어 pragmatism과 같은 어원을 가지며 따라서 실용적인 측면을 강조한다(Regelski, 2005). Regelski는 그간 음악교육 연구에서 행해진 지식들이 실용적이지 않다고 비판하였다(Regelski, 2020).

Regelski는 다시 Reimer의 심미적 음악교육 철학을 비판하였다. 음악이란 ‘목적을 가지지 않는’ 예술이라고 주장하는 심미적 음악교육 철학 또한 테오리아와 같은 입장을 가진다고 그는 말하였다(Regelski, 2016). 이러한 심미적 음악교육 철학은 매우 고상하게 들린다고 그는 말하였다. 그러나 그것이 실제적 교육과정과 지도를 위한 실체를 제공하는지에 대해서는 의문을 제기했다. Regelski는 심미적 철학이 음악교육의 실체를 제공하지 못할 뿐 아니라 학교 음악교육의 효율성에 심각한 해를 끼치는 결과를 초래했다고 말하였다(Regelski, 2016, 2018). 왜냐하면 심미적 음악교육 철학에 근거하여 클래식 음악 위주로 음악교육을 받은 사람들이 음악교육이 좋다는 것을 실감하지 못했기 때문이다. 그리고 그 사람들은 사회에 나가서 음악교육을 옹호하는 편에 서지 못하고 있기 때문이라고 Regelski는 주장하였다. 목적을 가지지 않는, 인간의 삶과 무관한 음악을 주장한다니, 그것은 마치 화성에서 내려온 희귀한 존재를 옹호하는 것과도 같다(Regelski, 2016). 그는 추상적이고 선형적인 용어를 사용하면 학생들이 삶에 실제적 도움을 줄 수 없다고 하였다(Regelski, 2005). 그리고 학교 음악교육의 당위성은 학생들이 경험하는 실질적 도움과 유익에 의해서만 증명되어야 한다고 하였다(Regelski, 2005, 2018).

실천과 결부되지 않은 이론의 무의미함은 비판이론과 비판적 교수학의 대표적 견해 중의 하나이다. 예를 들어 Marcuse(1984)에 따르면, 사유와 행위, 이론은 실천은 분리되어서 안 된다. 그는 상황과 실천으로부터 분리된 추상적 이론은 세계를 극복할 수 없다고 말하였다. 그는 심지어 실천되지 않는 이론은 비도덕적이고 허위에 불과한 것이라고 주장하였다. Marcuse는 관념론에 젖어 온 독일 역사와 독일의 철학 전통을 비판하였다. 그에 따르면, Luther 이래 개신교의 영향을 받은 독일 사람들은 자유와 예측이 양립 가능하다는 생각으로 살아왔다. 그들은 권위에 복종하는 것을 마땅한 일이라고 생각했고, 인간됨의 본질은 사회적 현실과 무관한 것으로 여겼다. 독일의 ‘교양 있는’ 계급들은 과학, 예술, 철학 등의 영역에 한정 지어 그들의 이성을 사용하였다. 독일의 관념론 또한 독일 사람들의 이러한 성향으로 배경으로 한다고 그는 주장하였다. 관념론은 사회적 현실을 비판하지 않고 그대로 받아들이는 성향이 있으며, 이성을 사용하여 사회를 개조하는 능력을 상실했다(Marcuse, 1984, pp. 40-41). 다시 관념론의 영향을 받은 독일의 문화는 행동이 아닌 사상, 실천적 정의가 아닌 도덕성, 사회생활이 아닌

인간의 내면생활을 더 중요시하는 성향을 보여주었다(Marcuse, 1984, p. 41). 그리고 이러한 성향이 파시즘이나 유럽 혁명의 붕괴, 나치즘과 전체주의와 같은 20세기의 비극을 초래하였다. 관념론적 문화는 그들이 주장하는 진리를 ‘실천’한 적이 없기 때문이다. 다시 말하면, 독일 근대사회의 병리 현상은 실천하지 않는 관념론적 문화와 철학에 책임이 있다고 Marcuse는 말하였다.

비판적 교수학에서도 프락시스란 실천과 연결된 지식을 뜻한다. Freire는 『페다고지』에서 교육이란 억압받는 사람들이 자신의 상황을 깨닫게 할 뿐 아니라, 프락시스를 통해 상황을 변혁하도록 돕는 것이라고 하였다(Elias, 2014). Freire에게 교육이란 억압받는 사람들이 사회의 새로운 권력 배치를 만드는 조건들을 준비하도록 돕는 과정이었다(Giroux, 2010). Freire의 관점에서, 피억압자들의 자기 주체적인 삶은 결코 우연히 얻어지는 것이 아니라 프락시스에 의해 공격적으로 추구되고 쟁취되는 것이다(Freire, 2018).

Freire의 뒤를 이은 Apple 또한 교육 운동을 통한 사회변혁을 강조하였다(Apple, 2014). 그는 바람직한 연구라면 권위에 대항하여 의문을 제기하고 억압받는 사람들의 현실을 대변해야 한다고 주장하였다. 그에 따르면, 연구는 현재의 부정적인 현실·사회의 착취와 지배 구조 등을 증언하는 동시에 실천적인 가능성을 제시하는 것이어야 한다. Apple은 지식인이 현실과 유리되지 않아야 할 것, 그리고 언론·대중매체·학계 등 다양한 청중에게 그들이 알아들을 수 있도록 다양한 방식으로 이야기하는 능력을 배울 것 등을 주장하였다(Apple, 2014, pp. 94-99).

실천과 결부되지 않은 순수 지식의 무의미함을 지적하고, 프락시스를 통하여 현실을 비판하고 사회를 개조하는 것이 비판이론과 비판적 교수학의 입장이다. Regelski는 이러한 입장을 받아들여 순수한 이론 자체를 위한 연구를 거부하고 실천적인 실행연구를 옹호하였다.

4. 합리적 의사소통 강조

Regelski에게, 실행연구는 교사들 사이의 의사소통이라는 기능을 가진다(Regelski, 1998). 한 교사가 자신의 프락시스를 실행연구를 통하여 전달할 때, 다른 교사는 그것을 새로운 프락시스의 출발점으로 삼을 수 있다. 이와 같은 프락시스들이 축적되면 그것은 공통적 프락시스를 만들 수 있다. 그리고 그것은 실천적 규범으로서의 역할을 할 수 있다(Regelski, 2020). 예를 들어, 열이 나면 타이레놀을 먹는 것처럼, 비대면 상황에서 실시간 수업을 하려면 Zoom이나 Google Meet, 혹은 Gather town을 사용하는 것이 실천적 규범이 될 수 있다.³⁾ 여기서 공통적인 프락시스 혹은 실천적 규범을 만든다는

주장이 앞에서 Regelski가 일반화와 보편화를 부인하던 입장과 모순되는 것처럼 보일 수 있다. Regelski는 권위에 의하여 만들어진 사상과 가치를 이데올로기라고 불렀다(Regelski, 1998). 그런데 Regelski가 거부하는 규범은 권위에 의해 위로부터 내려오는 규범이다. 그는 현장에서 쌓아 올라간 아래로부터의 규범에 대해서는 지지하였다.

Regelski가 의사소통을 강조한 것은 Habermas의 영향을 받은 것이다. Habermas는 그의 저서 『의사소통의 철학』에서 Jaspers의 ‘실존적 의사소통’이라는 개념에 대하여 설명하였다(Habermas, 1997, p. 59). Jaspers에 따르면, 실존적 의사소통은 자신의 신념을 견지하되 완고한 자세로 고집하지 않는 것이다(Habermas, 1997, p. 58). 실존적 의사소통을 통하여, 각 분파는 자신과 다른 분파와의 차이점을 견지하는 가운데서도 평화를 이룰 수 있다. 실존적 의사소통은 듣는 이와 말하는 이 사이에 대칭적 관계를 유지하며, 서로로부터 배우기를 기대하고, 서로 연관된 관점들을 교환하며, 서로 다른 지평들을 받아들이려고 시도하는 것이다(Jaspers, 1947, p. 546; Habermas, 1997, p. 63에서 재인용).

Habermas는 의사소통이 공적으로 이루어지는 공론(公論)의 장을 중요하게 여겼다. 공론장에는 서적, 학회나 협회, 교육, 대중매체 등이 모두 포함된다(Habermas, 1990). 그런데 합리적 의사소통을 위하여서는 공론장 안에 의사소통의 ‘조건’이 잘 확립될 필요가 있다고 그는 주장하였다. 왜냐하면 공론장은 쉽게 권력화 될 수 있기 때문이다. 만일 공론장이 권력화 되면, 일반 시민은 중요한 결정권에 참여할 수 없고 어떤 영향력을 행사할 수도 없다고 그는 설명하였다(Habermas, 1990, p. 26).

Habermas의 입장과는 좀 다르지만, 대화와 의사소통은 비판적 교수학에서도 강조된다. Freire는 사회지도층³⁾과 민중이 소통하는 대화적 행동을 중시하였다(Freire, 2018). 대화적 행동은 사회지도층의 강요나 조작을 배제하며, 그들이 민중을 소유하거나 맹목적으로 조정하려는 노력을 멈추게 한다. 이를 위해 사회지도층은 사랑과 겸손의 태도가 전제되어야 한다고 Freire는 말하였다.

다양한 의견들이 경청되는 민주적인 공론장의 필요성, 이를 위한 상호존중의 태도는 비판이론과 비판적 교수학에서 강조된 입장이다. 이를 받아들인 Regelski는 실행연구를 통한 교사들 사이의 의사소통을 강조하였으며, 이를 통하여 교사들이 서로 배우고 관점을 교환하기를 원하였다.

3) 이것은 단지 예이다.

4) 그의 용어로는 ‘혁명지도부’

IV. 결론

본 연구는 실천주의 음악교육가 Regelski의 관점의 철학적 배경을 실행연구에 초점을 맞추어 고찰하였다. Regelski가 옹호하는 실행연구는 음악교육에서 실용적으로 사용되는 지식을 개발하는 것을 목적으로 한다. 실행연구는 성찰 후 실천하고 실천 후 성찰하는 과정을 끊임없이 되풀이한다. Regelski는 실행연구 중에서도 질적 연구를 옹호하였는데, 현장의 맥락을 풍부하게 서술하는 질적 연구가 현장의 프락시스 변화에 도움이 된다고 그는 주장하였다.

본 연구에서는 실행연구에 대한 Regelski의 관점의 배경이 네 가지 측면으로 고찰되었다. Regelski가 실행연구를 옹호하는 이유는 그가 실증주의적 연구에 대하여 거부하고, 일반화와 보편화를 거부하며, 순수 학문적 지식이 실제적 현장에 무익하다는 입장을 가지고, 교사들 사이의 합리적 의사소통을 중요시하였기 때문이다. 그리고 이러한 Regelski의 관점은 과학적 방법과 과학주의를 거부하고 전체 맥락 속에서의 의미 해석을 강조하며, 보편적 이성에 의한 관념론을 거부하고, 실천과 결부되지 않은 지식의 무의미함을 주장하며, 그리고 실존적 의사소통이나 대화적 행동을 강조한 비판이론과 비판적 교수학의 영향을 보여주었다.

Regelski는 비판이론과 비판적 교수학의 주장을 음악교육에 적용하여 기존의 음악교육 철학과 교수법 등을 비판하였다. 그러므로 Regelski의 실천적 음악교육을 이해하기 위해서는 비판이론과 비판적 교수학의 입장을 이해해야 한다. 비판이론은 Nazi와 전체주의가 등장한 20세기 초 독일에서 발생하였으며, 비판적 교수학은 가난과 문맹과 부패가 넘쳐났던 브라질에서 발생하였다. 이들은 20세기 전반기의 비극을 목도하였으며, 이러한 비극을 초래한 사회 병리적 현상을 지적하고 이를 극복할 대안을 제안하였다. 이러한 비판이론과 비판적 교수학의 영향을 받은 Regelski는 자신이 생각한 음악교육의 문제점을 지적하고 실천을 통하여 음악교육을 변혁할 것을 주장하였다⁵⁾. 그리고 그러는 과정에서 기존 음악교육 학계의 심미적 음악교육 철학이나 연구 방법론, 교수법과 학습이론 등에 대하여 부정하는 입장을 보여주었다.

실행연구는 연구대상자의 역사와 문화와 세계관을 이해하고, 상황성을 중시하고, 전체성의 맥락 안에서의 해석적 성찰을 중시하는 연구 방법이다. 그러므로 음악교육 현장의 실제적 개선이나 실천적 효용성을 중시하는 연구자가 선택할 수 있다. 그러나 교육 현장의 일반적 법칙을 발견하거나 설명하는데 여전히 관심을 가지는 연구자는

5) 현대 음악교육의 상황을 비극적이었던 20세기 전반의 상황과 동등한 비중으로 볼 수 있을지에 대한 문제는 독자들의 성찰의 대상이다.

양적 연구 방법을 선택할 수 있다. 서로 다른 연구 방법 안에는 인식적 차이가 존재하기 때문에, 연구자는 자신이 선택하는 연구 방법 배후의 철학적 배경을 알아둘 필요가 있다.

References

- Abeles, H. F., & Conway, C. (2010). The inquiring music teacher. In Abeles, H. F., & Custodero, L. (Eds.), *Critical issues in music education*. New York: Oxford University Press.
- Abeles, H. F., & Custodero, L. (2010). *Critical issues in music education*. New York: Oxford University Press.
- Ahn, S. (1982). The philosophical aspects of the positivistic debates. *Philosophical Forum*, 10, 97-131.
- Apple, M. (1993). *Official knowledge: Democratic education in a creative age*. Trans. Park, B., Shim, Y., & Kim, S. (2001). Seoul: Woori Gyoyuk.
- _____ (2012). *Can education change society?* Trans. Kang, H., Kim, S., Park, W., & Lee, H. (2014). Seoul: Salimteo.
- Asmus, E. P., & Radocy, R. E. (2006). Quantitative analysis. In Colwell, R. (Ed.), *MENC handbook of research methodologies*. New York: Oxford University Press.
- Brydon-Miller, M., Greenwood, D., Maguire, P., & Members of editorial board of Action Research (2003). Why action research? *Action Research*, 1(1), 9-28.
- Cho, D., & Yang, J. (2018). The quantitative research in music education. In Ju, D. C., Hyun, K. S., Min, K. H., Yang, J. M., Kim, Y. H., Cho, S. G., Kim, J. H., Kwon, S., Cho, D. H., Park, J. H., Choi, J. H., & Lim, E. J., (Eds.), *Research practices in music education*. Seoul: Hakjisa.
- Cho, S. (2013). *Critical pedagogy and social change*. Seoul: Salimteo.
- Choi, E. (2019). An analysis of Korean research trends in B. Reimer's music education theory. *Korean Journal of Research in Music Education*, 48(3), 173-195.
- Choi, J. K. (2020). Exploration of the meaning of praxis in David Elliott's praxial music education-Focusing on music matters 2-. *Korean Journal of Research in Music Education*, 49(3), 99-123.
- Elias, J. (1994). *Paolo Freire: Pedagogue of liberation*. Malabar, FL: Krieger Publishing Co.

- Elliott, D. (1995). *Music matters a new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Elliott, D. J., & Silverman, M. (2015). *Music matters a philosophy of music education* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
- Freire, P. (2013). *Education for critical consciousness*. Trans. Chae, K. (2015). Seoul: Jungwon Munhwa.
- _____ (2018). *Pedagogy of the oppressed: 50th anniversary edition*. Trans. Nam, K. (2018). Seoul: Grinbee.
- Fromm, E. (2013). *To have or to be?* Trans. Cha, K. (2018). Seoul: Kkachi.
- Giroux, H. (2010). Rethinking education as the practice of freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy. *Policy Futures in Education*, 8(6), 715-721.
- Habermas, J. (1990). *Strukturwandel der Öffentlichkeit: Untersuchungen zu einer Kategorie der Bürgerlichen Gesellschaft*. Trans. Hahn, S. (2001). Seoul: Nanam Publishing Co.
- _____ (1997). *Vom Sinnlichen zum Symbolischen Ausdruck*. Trans. Hong, Y. (2004). Seoul: Mineumsa.
- Kang, J., & So, K. (2011). Educational action research in Korea. *Asian Journal of Education*, 12(3), 197-224.
- Kim, G. (2018). Suggest a constructive philosophical attitude for philosophical development of music education. *Korean Journal of Research in Music Education*, 47(1), 37-59.
- Kim, S. W., Cho, Y., Kim, Y., Chung, H., Chun, H., Kang, J., & Hahn, H. (2007). *School-based action research*. Seoul: Hakjisa.
- Kim, W. (2007). The paradox of modernity and the development of critical theory of Frankfurt school. *Korean Society for Social Philosophy*, 14, 35-64.
- Kim, Y. H. (2020). A study on the sociology of Thomas Regelski. *Korean Journal of Research in Music Education*, 49(4), 1-16.
- Krek, J. (2018). Interview with Michael Apple. *Center for Education Policy Studies Journal*, 8(1), 165-203.
- Lee, H. (2020). *Action research on the socially shared regulation of learning among 5th-grade students in a music appreciation project*. Doctoral dissertation, Gyeongin National University of Education.
- Lee, M. (2001). Improving educational practice through action research. *CNU Journal of Educational Studies*, 17(2), 381-408.

- Lee, Y., Kim, Y., Lee, H., Kim, Y., Cho, D., & Cho, J. (2005). *Action research*. Seoul: Hakjisa.
- Marcuse, H. (1984). *Reason and revolution*. Trans. Kim, H. (2011). Seoul: Jungwon Munhwasa.
- Park, C. (1997). A study on Habermas' critical theory in knowledge and human interests. *Journal of Humanities*, 17, 257-275.
- Park, E. (2001). A comparison of Bennett Reimer's a philosophy of music education and David Elliott's music matters. *Korean Journal of Research in Music Education*, 20, 54-73.
- Park, Y. D. (2011). *The dialectic of criticism*. Seoul: Saemulgyul.
- Ray, L. J. (1979). Critical theory and positivism: Popper and the Frankfurt school. *Philosophy of Social Sciences*, 9, 149-173.
- Regelski, T. (1998). Critical theory and praxis: Professionalizing music education. *Music Education Critical Analysis Series* [e-journal]. Retrieved October 20, 2021, from <http://www.maydaygroup.org/1984/04/critical-theory-and-praxis-professionalizing-music-education>
- _____ (2005). Music and music education: Theory and praxis for 'making difference'. *Educational Philosophy and Theory*, 37(1), 7-27.
- _____ (2016). Music, music education, and institutional ideology: A praxial philosophy of music. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(2), 10-45.
- _____ (2017). Pragmatism, praxis, and naturalism: The importance for music education of intentionality and consummatory. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 16(2), 102-143.
- _____ (2018). Critical theory as a foundation for critical thinking in music education. *Visions of Research in Music Education*, 6, 1-24.
- _____ (2020). Tractate on critical theory and praxis: Implications for professionalizing music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 19(1), 6-53.
- Reimer, B. (2006). Toward a Philosophical Foundation of Music Education Research. In Colwell, R. (Ed.), *MENC Handbook of Research Methodologies*. New York: Oxford University Press.
- Ryu, J. (1987). The problems of alienation by Frankfurt school. *The Academy of Korean Studies*, 10(2), 143-158.
- Yang, C. H. (2009). Political realism as a scientific theory and Popper's falsification. *Journal of Korean Politics*, 18(2), 159-188.