

포스트 휴먼 시대, 실천적 미적 교육으로서 음악교육의 가치 탐색 - 자기 이해와 타자 이해에의 조망 -

Exploring the Educational Value of Practical-Aesthetic Music Education in the Post-Human Era: Casting Light on Understanding Selfness and Otherness

김경화*

Kyoung-Hwa Kim 

초록 본 연구의 목적은 음악교육의 맥락에서 자기 이해와 타자 이해를 개념적으로 검토하고 실천적 미적 교육으로서 음악교육의 가치를 탐색하는 것이다. 이는 포스트 휴먼 시대로 일컬어지는 동시대에, 실천적 미적 교육으로 명명될 수 있을 음악교육의 교육적 가치를 명료화해 보는 작업의 일환이다. 이를 위해 미적 교육으로서 음악교육의 성격을 검토하고, 실천적 미적 교육이 제공할 수 있는 음악적 경험과 관련하여 ‘자기를 이해한다는 것’과 ‘타자를 이해한다는 것’의 의미를 탐색한다. 그리고 다마지오(A. Damasio)의 연구에 기대어 ‘느낌’의 기제에 내재한 윤리적 성격을 논의하면서, 실천적 미적 교육으로서 음악교육의 구체적 역할을 명료화한다. 이러한 역할은 다음의 세 가지로 압축된다. 첫째, 음악적 소리로 접근하는 교수·학습의 방향을 음악교육의 출발점으로 놓아야 할 것이다. 둘째, 실천적 미적 교육으로서 음악교육은 학생들로 하여금 ‘예술가성’의 경험을 제공할 수 있어야 할 것이다. 셋째, 실천적 미적 교육으로서 음악교육은 음악적 경험의 공적 공유 과정에 중요한 가치를 두어야 한다. 결론적으로, 연구자는 실천적 미적 교육으로서 음악교육의 접근이 동시대에 요구되는 음악교육의 방향을 제시하는 하나의 교육적 실천이 될 수 있을 것이라 제안한다.

주제어: 음악교육, 실천적 미적 교육, 자기 이해, 타자 이해, 안토니오 다마지오, 포스트 휴먼 시대

Abstract As a part of efforts to clarify the value of music education that can be named as practical-aesthetic education, the purpose of this study is to explore the educational value of aesthetic music education as a practical approach in the post-human era, while conceptually shedding light on the understanding selfness and otherness in the context of music education. To this end, after exploring the characteristics of music education as aesthetic education, the researcher delves into the meaning of ‘understanding selfness’ and ‘understanding otherness’ in relation to the musical experiences that can be provided from practical-aesthetic education. In addition, the researcher articulates the specific roles of music education as practical-aesthetic education, while discussing the ethical nature inherent in the concept of ‘feeling’ from Antonio Damasio. The roles of music education as practical-aesthetic education can be summarized in the following three points: First, as practical-aesthetic education, music education should prioritize teaching and learning approaches that begin with musical sounds as their foundation. Second, as practical-aesthetic education, music education should provide students with the experience of “artisticship.” Third, as practical-aesthetic education, music education should place significant value on the process of publicly sharing musical experiences. In conclusion, the researcher proposes that the music educational approach as practical-aesthetic education can be an educational practice suggesting the way of music education required in the contemporary era.

Key words: music education, practical-aesthetic education, understanding selfness, understanding otherness, Antonio Damasio, post-human era

* Corresponding author, E-mail: khkim3748@gmail.com

Lecturer, Interdisciplinary Program of Music Education at College of Education, Seoul National University, 1 Gwanak-ro, Gwanak-gu, Seoul, Korea

Received: 28 November 2024, Reviewed (Revised): 4 January (9 January) 2025, Accepted: 9 February 2025

© 2025 Korean Music Education Society.

I. 들어가는 말

1. ‘상시 접속’ 중인 인간 존재가 마주한 상실

오늘날 인간 존재는 외견상 AI를 비롯한 기술의 진보를 삶의 중요한 도구로 삼으며 자기 삶을 혁신적으로 변화시켜 나가고 있다. 특히 포스트 휴먼 시대로 지칭되는 동시대 맥락은 이러한 인간 삶의 변화와 혁신을 더욱 추동하고 있으며, 우리는 이전과는 비교할 수 없는 양의 지식 혹은 정보의 대량 생산을 목도하고 있다. 특히 이러한 삶의 변화 속에서, 즉 기계지능이 인간에 버금가는 지능을 갖추어 나가는 삶의 변화를 마주하면서, 우리는 “이전에 인간만이 고유하게 보유하거나 창조해 낼 수 있었던 것들에 대한 상실을 우려하는 평가와 더불어, AI 등의 발전을 인간 진화의 맥락에서 해석하고 더 나은 공동체의 발전을 위해 이를 어떻게 운용해 나갈 것인가에 관한 질문을 담고 있는 평가”를 함께 제시하고 있으며, 그러한 평가들은 “인간성이라는 것이 어떻게 보존될 수 있는가의 문제 의식 속에서 다양한 방식으로 통합되는 것처럼” 비춰지기도 한다(Kim, 2024a, p. 296).

그러나 기술의 진보로 “이러한 도구들이 그들이 봉사해야 할 사람들의 주인이 되어가는 것”(Picard, 2024, p. 13)을 바라보게 되는 가치 혼란의 상황은 과거나 동시대에서나 마찬가지인 듯하다. 1948년, 전후 혼란스러운 사회상을 진단하며 『침묵의 세계』를 집필한 막스 피카르트(M. Picard)는 “침묵의 객관적인 고독”을 긴장 상태의 “내적 고독”과 구별하면서, 인간 존재가 상호 대립하는 것들을 정돈하고 증재하는 힘을 가져야 한다는 점, 그리고 바로 그 침묵의 실체 안에서 매우 능동적인 인간 존재의 성장을 이끌어 내야 한다는 점을 이야기하는데, 이러한 그의 성찰은 획일화된 사고에 대한 비판적 시각과 기계 유토피아 속에 감춰진 수동적 인간상을 비판하는 시각을 현시대의 인간 존재와 공유할 수 있다는 점에서 놀랍다. “오늘날 개인은 침묵과 마주해 있지도 않고 공동체와 마주해 있지도 않으며, 다만 보편적인 소음과 마주해 있다”(Picard, 2024, p. 74)라는 그의 말처럼, 시대상에 놓인 인간 존재가 맞닥뜨린 구체적 사회상을 넘어서서, 반세기가 훌쩍 넘는 이전 시대에 그가 가진 시선은 인간의 존재론적 불안을 통찰하게 만든다.

그리고 피카르트보다 우리 삶의 맥락과 비교적 더 가까운 시대를 진단한 지그문트 바우만(Z. Bauman) 역시 고독의 존재론적 의미를 곱씹으면서 유동적 현대 사회를 비판적으로 성찰한다.

‘상시 접속’ 중인 사람은 결코 온전하게, 충분히 혼자일 수 없기에 치러야 할 대가가 있다. 또한 결코 혼자가 될 수 없는 사람은 즐거움을 위해 책을 읽고, 그림을 그리고, 창밖을 바라보고, 나 아닌 다른 사람의 세계를 상상하기 어렵기에 그렇다. (중략) 외로움으

로부터 도망치는 사람은 고독의 기회를 놓친다. 사람이 생각을 ‘그러모아’ 숙고하고 반성하고 창조하는 능력, 그 마지막 단계에서 타인과의 대화에 의미와 본질을 부여하는 능력에 바탕이 되는 숭고한 조건을 잃는 것이다. 그러나 고독을 한 번도 맛보지 못한 사람은 자신이 무엇을 박탈당했고 무엇을 버렸고 무엇을 놓쳤는지조차 영원히 알 수 없을 것이다(Bauman, 2022, p. 21).

위와 같은 바우만의 생각은, 우리가 동시대에 마주하고 있는 실제적 문제들, 즉 포스트휴머니즘의 시대로 일컬어지는 우리의 삶에 내재한 본질적인 문제들을 들여다보게 만들며 우리가 속한 삶의 근원적 조건을 사유하게 한다. 자기인식적일 수 있는 고독의 안에서, 인간 존재는 자기 생각을 숙고하고 검토하는 것에 기초하여 새로운 생각을 창조해 내는 동력을 얻게 되는 것 같다. 하지만 무수한 자극 속에 놓인, ‘상시 접속’ 중인 동시대 인간 존재는 점점 더 자기 내면의 생각을 그러모을 수 없게 되어가는 것 같다. 자기의 내면세계를 주체적으로 의식하지 못하는 존재로 머무르면서, 타자에게 자기 생각을 전하고 또 그 생각을 검토받는 조건을 마련하지 못하게 되는 것이다.

지금 우리는 자기 밖의 대상과 끊임없이 연결되어 있으면서도, 늘 과다한 외부적 자극으로 인해 어딘지 모르게 수동적인 입장에 놓인다. 특히 여러 방면에서 우리에게 제공되고 있는 기계지능 덕분에 무언가를 알고자 할 때도, 많은 사람들은 시행착오를 겪어내면서 탐색하는 과정은 건너뛰다. 그러면서 촉지적으로, 즉 몸으로 감각하고 지각하고 인지할 수 있는 대상에 자발적으로 충분히 관심을 기울여 숙고하려는 욕구도 점차 사라지는 것처럼 보인다. 나의 관심사에 맞게 최적으로 제공되는 정보와 자극들은 여전히 지금의 나의 관심사 안에서 맴돌며, 편협한 자기 이해를 구축한다. 그리고 동시대 급변하는 사회상에 내재한 이러한 문제는 인간 삶의 모든 조건에 영향을 주고 있으며, 이는 인간 성장에 관한 교육적 담론 안에서도 공유될 수 있는 문제의식으로 나아간다.

2. 포스트 휴먼 시대, 미적 경험에 관한 단상

앞선 논의는 특히 예술교육의 맥락에서 더욱 거세게 전개될 수 있다. 이제 예술 교과도 상시 접속 중인 교육의 방식 안에서 수행되고 있으며, 하나의 예술작품을 경험하더라도 ‘그것을 효과적으로, 또 효율적으로 더 잘 경험하도록 만들기 위해서’라는 명분으로 온라인으로 데려와 자기 입맛에 맞게 파편화시키기도 한다. 게다가 학교 현장의 예술교육자들은 예술 교과가 제공하는 미적 경험이 교육적으로 유의미하고 가치 있다는 것을 인정하면서도, 인지적 과정으로서 지식이나 개념을 습득하는 예술 활동 과정에 몰두하는 데에 그칠 때도 있다. 해당 예술의 언어가 어떻게 작동하는지와 관련한 개념적 이해에 몰두

할 때, 많은 예술교육자는 잘 감각하고 잘 표현하고 잘 느끼기 위해 예술의 어떤 개념적 요소들을 어떠한 방식으로 이해해야 하는지를, 또 그것들이 어떻게 작동하고 있는지를 학생들에게 명료하게 안내하는 데에 초점을 둔다.

물론 개념적 이해 작업은 예술을 이해하는 필수적 과정이다. 하지만 우리가 무언가에 관심을 둘 때, 혹은 미적 경험이라 일컬을 수 있는 특별한 경험을 할 때, 우리가 바라보고 숙고하는 그 미적 대상을 충분히 검토하면서 동시에 그러한 숙고를 수행하는 자기 자신의 태도를 반성적으로 검토하는 과정도 교육적으로 유의미할 수 있다. 즉 일레인 스캐리(E. Scarry)가 언급하는 미적 경험 혹은 미적 판단에 내재한 세 가지 초점과 연결 지어보자면, 예술작품에 대한 이해나 예술적 행위 안에서 일어나는 미적 경험은 미적 대상 그 자체, 미적 대상을 바라보는 자기 자신의 인지적 행위 혹은 가치 부여의 정도, 그리고 그러한 미적 대상을 창조한 존재가 있다는 사실을 인지하면서 자연스레 초점을 두게 되는 창작자의 창조 행위를 검토하게 만든다.

우리가 아름다움에 대해 말할 때면, 우리의 관심은 때로 그 아름다운 대상에 쏠리고, 또 어느 때는 그 아름다운 것을 바라보는 지각자의 인지적 행위로 쏠리게 되며, 또 때로는 아름다운 것의 현존 속에서 그것을 창조한 모종의 존재가 있다는 사실에 의해 생각나게 되는 창조적 행위로 쏠리게 된다(Scarry, 1999, p. 95).

위의 스캐리가 언급하는 세 가지 초점 가운데에서도, 특히 미적 대상을 바라보는 자기 자신의 인지적 행위를 검토하는 과정은 흔히 교육적 맥락에서 자주 언급하는 ‘자기 이해’와 긴밀히 관련될 것이다.

지각자의 인지적 행위라는 맥락이 자기 이해와 관련된다면, 음악교육을 포함한 예술교육은 이 세 가지 차원의 접근을 균형적으로 검토할 필요가 있다. 게다가 우리가 교육적 맥락에서 자기 이해라는 말을 자주 사용하면서도, 그것이 구체적으로 무엇을 뜻하는지, 특히 음악교육에서 이 용어를 사용할 때, 그것이 어떤 음악적 경험에 기반한 것이고 어떤 교육적 가치를 함의하고 있는 것인지 명료하게 검토해 볼 기회는 많지 않았던 것 같다.

미적 경험이 숙고의 과정에 기반한다는 점에서 인간의 깊은 사유 과정은 모두 미적 경험을 동반할 가능성을 내포할 것이다. 즉 어떤 대상에 대해 숙고하면서 그 대상을 인식하고 자기 경험에 비추어 해석하면서 자신의 숙고와 이해 과정을 의식하는 작업은 우리로 하여금 대상을 더욱 세심하게 바라보도록 하는 힘을 갖게 한다. 또 대상을 보다 명료하게 해석하여 자기 방식으로 새롭게 표현해 보고자 하는 욕구도 불러일으킨다. 그리고 『판단력 비판』에서의 미적 판단에 관한 임마누엘 칸트(I. Kant)의 생각처럼, 그것은 아마도 자신의 미적 경험을 타자와 나누고자 하는, 그 경험과 느낌을 모종의 보편적인 것으로

인정받고 동의받기를 바라는 인간의 존재론적 욕구인 ‘주관적 보편성’에 대한 요구와 맞닿아 있을 것이다(Kant, 2000, §54). 그런 점에서 “사람들은 그들 자신의 자기관심에 봉사하는 바가 없을 때도 아름다움이 존재하기를 희망하는 것 같으며, 혹은 더 정확히, 사람들은 멀리 떨어진 사람들이 아름다움의 혜택을 입는 것이 그들 자신의 자기관심에 봉사한다는 것을 직관하는 것 같다”(Scarry, 2019, p. 143)고 생각하듯, 미적 경험과 미적 판단은 인간의 공적 영역과 긴밀히 관련된다. 이러한 미적 경험에서 그 사유의 대상이, 즉 미적 대상이 예술작품이라면 우리 안에 무엇이 일어나고 있는지 주목하는 것은 해당 예술 언어(소리, 언어, 색채, 공간, 움직임 등)에 근거한 특별한 경험이 될 것이다. 그리고 그러한 예술적 경험이 비록 언술되기 어려울지라도, 우리는 그 특별함의 경험을 어떤 방식으로든 타자와 공유하고 싶어진다.

포스트 휴먼 시대로 일컬어지는 현재, 우리 삶은 이전과 다른 방식으로서의 상호 연결, 상호 연대에 초점을 두면서도 그것은 그저 “유동적 세상 속 인간의 유대”(Bauman, 2023, p. 312)에 머물러 있는 것 같다. 다채로운 디지털 도구와 의사소통의 미디어 환경 속에서 상호 의존적이면서도 지속적인 의사소통이 이루어져도, 시시각각 변화되고 불확정적일 수 있으며 언제든 일방적으로 끊길 수 있다는 이 연결의 존재론적 딜레마는 우리로 하여금 설명하기 어려운 불안을 경험하게 한다. 그러한 유동적 유대감에 기반한 연결과 사유는 모종의 대상에 확고하게 달라붙어 숙고하는 미적 경험과는 사뭇 다른 경험인 것 같다. 그래서 아마도 미적 경험은 음악교육을 포함한 예술교육이 주도적으로 제공할 수 있는 교육적으로 유의미한 경험일 것이며, 본고는 바로 이러한 미적 교육으로서 음악교육의 교육적 가치를 조금이나마 명료화해 보는 데에 초점을 두고자 한다. 이는 ‘실천적 미적 교육’으로도 명명될 수 있는 음악교육의 가치를 명료화해 보는 작업으로서, 보다 구체적으로는 음악교육의 맥락에서 자기 이해와 타자 이해를 개념적으로 검토해 보는 작업이다.

3. 연구 내용 및 연구 방법

위의 문제의식에 기반하여, 본 연구는 다음과 같이 전개된다. 먼저 제시카 호프만 데이비스(J. H. Davis)가 언급하는 ‘교육 내 예술의 사례들’을 들여다보고 미적 교육으로서 예술교육의 성격을 검토한 이후에, 동시대 맥락에서 실천될 수 있는 미적 교육으로서 음악교육 성격을 유추한다. 이후 실천적 미적 교육이 제공할 수 있는 음악적 경험과 관련하여 자기를 이해한다는 것과 타자를 이해한다는 것의 의미를 탐색한다. 특히 타자 이해의 맥락에서는 안토니오 다마지오(A. Damasio)의 연구에 기대어 ‘느낌’의 기제에 내재한 윤리적 성격을 검토하고 미학과 정치학의 관계를 음악교육의 맥락에서 해석하면서, 음악적 경험 속에서 타자를 이해한다는 것이 구체적으로 무엇을 의미하는 것인지를 명료화한

다. 마지막으로, 실천적 미적 교육으로서 음악교육의 세 가지 구체적 역할을 제시한다.

이러한 연구의 흐름은 다음의 세 가지 연구 문제에 기초한다. 첫째, 실천적 미적 교육으로서 음악교육에 내재한 ‘자기 이해’의 의미는 무엇인가? 둘째, 실천적 미적 교육으로서 음악교육에 내재한 ‘타자 이해’의 의미는 무엇인가? 셋째, 실천적 미적 교육으로서 음악교육의 역할은 무엇인가? 이 세 가지 연구 문제를 검토해 나가는 일련의 과정에서, 연구자는 문헌적 접근을 바탕으로 한 철학적 연구 방법을 적용하여 논의를 진행하고자 한다.

II. 교육 내 예술의 사례들, 그리고 미적 교육으로서 음악교육 성격에 관한 유추

학생들에게 미적 경험을 제공하는 것을 주된 교육 목표로 삼는 ‘미적 교육’이라는 용어는 시대적 흐름에 따라 다양한 방식으로 정의되거나 기술되어 온 것으로 보인다. ‘미적’이라는 용어의 의미도 그러하다. 이 용어에 대한 일련의 역사적 검토는 잠시 뒤로 하고, 동시대 예술교육의 맥락에서 기술되는 미적 교육으로서 예술교육의 의미를 살펴보기 위한 선행 작업으로서, 데이비스(Davis, 2022)가 언급하는 ‘교육 내 예술의 사례들’을 들여다보고자 한다. 이 작업은 예술교육의 다양한 접근(혹은 예술교육의 실천 사례들)을 비교함으로써 미적 교육으로서 예술교육의 성격을 명료화하는 데 도움을 주며, 더 나아가 동시대에 실천될 수 있는 미적 교육으로서 음악교육의 성격을 유추할 수 있게 한다. 이는 비록 미국의 상황에서 검토된 사례들이지만 우리나라 교육의 맥락에서도 여전히 유의미한데, 그 이유는 우리가 과거에 실천했던 예술교육의 접근과 동시대에 실천하고 있는 접근, 그리고 앞으로 실천할 수 있을 만한 교육적 가치를 지닌 예술교육의 접근 모두를 검토할 수 있게 만들기 때문이다.

1. 데이비스(2002)의 ‘교육 내 예술의 사례들’

데이비스는 그의 저서 『*Why Our Schools Need the Arts*』에서 교육 내 예술의 사례들을 아홉 가지로 제시하고 있는데, 그것은 예술 기반 교육, 예술 통합 교육, 예술 주입 교육, 예술 포함 교육, 예술 확장 교육, 예술 전문 교육, 교과 외 예술교육, 미적 교육, 아트스쿨(arts cultura)이다. 이를 간략히 요약해 보면 다음과 같다(Davis, 2022, pp. 30-44).

‘예술 기반 교육’은 명칭 그대로 예술을 기반으로 교육하는 것으로, 예술이 교육의

내용을 제공하고, 교수·학습의 과정과 평가를 위한 모형 역할을 하며, 예술을 넘어선 비예술 교과를 탐구하는 렌즈 역할을 하는 것을 뜻한다. 데이비스에 따르면, 이는 예술 자체를 진지하게 학습하는 교육이며 이 접근 안에서 학생들은 여러 예술의 형식들을 경험하고 더 나아가 예술교육을 진지하고도 계열성 있게 경험한다(Davis, 2022, pp. 30-31). 예를 들면, 서사가 담긴 고전 회화 작품(델라웨어강을 건너는 조지 워싱턴, *Washington Crossing the Delaware*, Emanuel Leutze, 1851)을 가져와 역사 수업에서 해당 예술작품을 미적으로 살펴봄으로써, 학생들은 그 회화가 묘사하는 역사적인 순간의 세부적인 것들을 관찰하면서 미술사적인 기법들을 활용하게 된다. 또는 과학 수업에서 그 회화를 가지고 학생들이 실내외에서 실험하면서 화가가 빛을 어떻게 사용했는지 분석하며, 언어(국어, 영어) 수업에서는 그림을 비평하거나 시를 쓰는 데 영감을 얻도록 그림의 주제나 구조에 대해 생각해 보는 과제를 수행함으로써 미적 표준을 사용하게 된다. 혹은 무용 수업에서 학생들은 그 회화의 이미지에 표현된 움직임을 포착하면서 율동 과정을 안무해 볼 수 있다. 그리고 음악 수업에서 그 작품은 그 시대의 음악을 배우는 하나의 기준으로도 제시 될 수 있고 또는 균형, 리듬, 대칭과 같은 추상적인 음악적 개념들에 관한 하나의 시각적 묘사로 사용된다. 이처럼 예술 기반 교육에서 예술작품(오페라, 연극, 고전 회화 등)은 여러 과목을 가로지르는 학습의 원천이 된다(Davis, 2022, pp. 31-32).

‘예술 통합 교육’은 일반적인 교육과정 전반에 걸쳐서 교수·학습의 개선을 목표로 하여 예술 교과와 비예술 교과가 동반자로 밀접하게 엮이는 것을 말한다. 예를 들어 ‘영웅주의’에 관한 개념을 중심으로 여러 교과가 엮일 때, 예술 영역에서는 ‘화가 에마누엘 고틀리프 로이체가 조지 워싱턴을 영웅으로 묘사한 그림을 세부적으로 분석하는 것’으로, 그리고 사회 영역에서는 ‘타임지가 피아제를 세기의 인물로 선정한 배경을 조사하는 것’으로 그 영웅주의 개념이 탐구될 수 있다. 예술, 과학, 문학, 수학 등에서 영웅이 될 자질이 무엇인지에 관한 보다 폭넓은 질문에 대한 논의를 이끌 수 있으며, 이것이 일련의 예술 통합 교육으로 엮일 수 있다. 예술 통합 교육은 학교 교육과정 개선의 예로 많이 인용되고 있다. 그러나 이러한 방식이 예술을 독자적인 영역으로 보이지 않게 만들 것이라고 우려하는 이들이 존재하며, 예술 통합 교육 현장의 교육자들은 이러한 엮임의 결과로 나온 새로운 학습 결과물들이 구체적으로 무엇인지를 분명하게 밝혀야 할 임무를 안고 있다(Davis, 2022, pp. 32-34).

‘예술 주입 교육’은 1970년대 초에 미국의 학교 교육 환경에서 공식적인 예술 프로그램이 축소·제거되면서 시작되었으며, 예술교육 시간이 감축되면서 그 빈 곳을 채우기 위해 시도된 접근이다. 예를 들어, 역사 수업에서 과거사에 대한 이해를 돕기 위해 특정 시기의 음악을 가져와 감상하거나, 환경 보존에 관한 정보 제공을 위해 발굴된 조각상의 조각들을 지역 미술관에서 빌려오는 것, 현대 시인들이나 랩 가수들의 언어에 대한 애정

이나 그들의 창의적 작업 과정을 듣기 위해 언어 수업 시간에 그들을 초대하는 경우 등이다(Davis, 2022, p. 34).

‘예술 포함 교육’은 예술 교과가 학생들의 필수 과목 중 하나로 자리하고, 비예술 교과들과 마찬가지로 비중 있게 지도되는 것을 뜻한다. 이 접근에서 예술은 중요한 교과로 간주되면서 교육과정 내에서 정규 시수가 할당된다. 이는 예술 기반 교육으로 나아가는 전제 조건이며, 따라서 예술 포함 교육은 예술교육의 교수·학습 방법이나 내용 구성과 관련한 접근 개념이라기보다는 보다 큰 범위의 교육과정 조직원리와 관련한 개념으로 해석되며, 동시에 예술교육의 당위성과 관련한 철학적 토대로 작동하는 개념으로 비춰진다(Davis, 2022, p. 35).

‘예술 확장 교육’은 학교를 넘어선 지역사회의 공간에서 예술교육을 경험하는 것을 말한다. 예를 들어, 지역사회 내 미술관을 방문하고, 지역 주민 센터에서 계획된 예술 활동에 참여하는 것, 지역사회에서 열리는 콘서트나 예술 공연을 관람하는 것 등이 포함된다. 예술 확장 교육을 통해 학생들은 예술의 구체적인 실천 방식과 참여 방식을 자연스럽게 이해하게 되고, 자기 삶에서 예술을 구체적으로 경험함으로써 능동적인 예술 향유자로 성장할 가능성을 제공받는다(Davis, 2022, p. 36).

‘예술 전문 교육’은 입학 기준이 높은 예술 전문 고등학교의 경우처럼, 학생들에게 다양한 예술 형식에 관해 수준 높은 지식을 제공하는 것뿐만 아니라 엄격한 예술교육과 더불어 예술철학적 관점을 제공하는 것을 의미한다. 데이비스에 따르면, 예술 분야의 경력이 비예술 분야 직종에서의 경력만큼 ‘교육’에서 비롯된 가치 있는 결과물이라는 생각은 널리 퍼져 있지 않은데, 이것은 사회가 일반적으로 예술가를 규범 밖의 외부인, 혹은 결코 평범하게 살아가지 않을 열정적인 개인으로 간주한다는 사실과 관련이 있다(Davis, 2022, p. 37).

‘교과 외 예술교육’은 예술이 학교 정규 교육과정 밖에 위치하면서도, 학교의 공간과 시간을 차지하는 비학문적인 추가 과목으로 보는 시각이다. 예를 들어 교내 문예지를 편집하는 일, 교내 연극부에서 연기하는 일, 교내 재즈 앙상블에 참여하는 일 등 ‘정규교과 외’ 또는 학생 교육에 그다지 중요하지 않은 활동으로 간주되는 경우이다. 예술이 정규교과에서 제외되면, 정규교과 외의 추가적인 예술 활동 현장에서 이루어지는 지도와 학습의 양과 질에 대해 학교 사람들은 거의 관심을 두지 않을 수 있다. 데이비스에 따르면, 이러한 접근은 예술이 그다지 중요한 교과가 아니라는 시각을 지속시킨다(Davis, 2022, p. 39).

‘미적 교육’은 예술을 통해 학생들의 사고와 생활의 모든 측면이 풍요롭게 되고 학생들이 스스로 의미를 만들고 평가하는 예술교육 접근을 의미한다. 데이비스에 따르면, 미적 교육 안에서 학생들은 예술작품을 숙고하면서 특별한 분석적 사고 기술을 경험하고, 해

당 미적 텍스트(책, 시, 영화, 악곡 등)가 섬세하게 투영하는 인간 경험을 바로 그 분석적 사고 기술로 해석하게 된다(Davis, 2022, p. 40). 1960~1970년대 미국에서 대두한 미적 교육 접근은 예술에 대한 세부적인 인식 활동과 다양한 방식의 이해·해석 활동을 강조하는데, 예술작품과 만남으로써 학생들의 경험을 풍요롭게 만들고, 궁극적으로 예술을 통해 우리의 상상력을 자각하고 세계에 무슨 일이 일어나고 있는지에 주목하고 관심을 가지게 만드는 것이다. 그리고 미적 교육의 중심적 활동이 예술작품에 대한 ‘인식’이지만, 작품 ‘창작’ 역시도 다른 예술가들의 작품을 이해하기 위한 학습의 중요한 단계로 간주된다. 감상자가 자신의 작품을 만든다면, 그는 자기가 공부하고 있는 작품을 제작한 예술가와 동질감을 가질 수 있고 그 작가가 직면했던 문제들과 도전 과제들을 생각해 볼 수 있다. 이는 예술 작업 과정에 공감하는 미적 인식의 발달을 도모한다(Davis, 2022, pp. 40-41).

마지막으로 ‘아츠 쿨투라(arts cultura)’는 인간의 사고와 언어에 스며들어 있는 문화에 관한 다양한 정의들을 예술이 형상화하고 연결하는 방식들을 의미하는 용어이다. 데이비스에 따르면, 문화라는 용어는 인간이 경험을 이해하는 독립된 방식들과 공유된 방식들을 모두 가리킨다(Davis, 2022, p. 41). 그리고 아츠 쿨투라에서, 예술교육자들은 연속적인 문화 관점들의 표현에서 예술 제작의 역할을 중심으로 교육과정을 인식하고 구성한다. 즉 개인의 문화(culture), 지역사회 문화(cultures), 민족과 민족성이라는 더 큰 문화(Cultures), 인류의 가장 큰 문화(Culture)를 표현하는 예술로 표현되거나 재현된다. 아츠 쿨투라의 개념은 학생들로 하여금 대상을 이해하고 그것을 표현하는 것을 도와주는 학교의 존재 이유 속에서, 예술만이 그 일을 온전히 해낼 수 있다는 인식에 기초한다(Davis, 2022, pp. 41-44).

데이비스가 제시한 위 아홉 가지의 예술교육 실천 사례를 검토한 결과의 연장선 위에서, 미적 교육으로서 음악교육의 성격을 유추해 볼 수 있을 것이다.

2. 실천적 미적 교육으로서 음악교육의 성격

앞서 살펴본 교육 내 예술의 사례들과 미적 교육으로서 예술교육에 관한 설명은 미적 교육으로서 음악교육의 성격을 유추하고 명료화할 수 있게 한다. 즉 학교 교육에서 실천되는 미적 교육으로서 음악교육은 학생들로 하여금 음악 작품을 숙고하면서 음악 영역 고유의 사고 기술(분석과 해석의 사고 도구들)을 활용하여 음악의 의미를 드러내고 그것에 자신의 경험을 투영할 수 있도록 안내하는 과정일 수 있다. 그것은 음악에 세심하게 귀 기울이고 자신의 방식으로 해석해 보고 이를 다른 사람과 공유함으로써 예술작품과 조우하는 다양한 방식을 함께 나누는 과정이 될 것이다. 그리고 이것은 음악 감상 활동에만 머무는 것이 아니라 음악을 창작해 보는 예술 활동까지도 포괄하는 것이며, 창작을

통한 예술가로서의 경험을 공동체 안에서 공유하는 과정일 것이다. 즉 감상자로서의 예술가, 창작자로서의 예술가 활동 모두를 포괄하고 그것들이 상보적으로 작동하는 과정일 수 있다. 이러한 예술가로서의 경험을 학생들에게 제공하는 것이 학교 예술교육의 역할이며, 따라서 음악교육이 미적 교육을 수행한다고 할 때, 학생들은 음악적 소리에 대한 경험 안에 자신의 경험을 투영하여 자기 삶의 유의미한 방식으로 그것을 기술해 내고 해석해 보는 과정을 경험할 것이다. 그리고 음악적 소리를 재료로 삼아 모종의 표현적 방식으로 그것을 새롭게 구조화해 보는 일련의 과정들은 학생들로 하여금 음악 창작자로서의 예술가적 경험을 갖도록 만들 것이며, 음악 예술가가 직면하는 과제를 경험하면서 작업 과정에 공감할 수 있도록, 몸으로 느낄 수 있도록 만들 것이다.

이러한 철학적 접근 방식을 함의한 미적 교육으로서 음악교육은 그것이 자아성과 타자성에 관한 이해를 모두 갖추고 있다는 점에서 ‘실천적이고 역동적인’ 방식을 갖춘 미적 교육의 접근으로 재개념화될 수 있을지 모른다. 그것은 학생들의 사고와 생활의 모든 측면을 풍요롭게 함과 동시에 학생 자신과 상호작용하는 타자에의 인정과 타자의 음악적 경험에 관한 공감을 이끌어 낼 수 있다는 교육적 함의 때문일 것이다. 그래서 연구자는 이 특별한 철학적 접근을 ‘실천적 미적 교육으로서 음악교육’ 혹은 ‘실천적 접근으로서 미적 음악교육’으로 명명하고자 한다.

그렇다면 이러한 ‘실천적 미적 교육으로서 음악교육’은 어떠한 교육적 가치를 내포하고 있는가? 앞서 언급한 것처럼, 미적 경험이 자기 이해의 과정을 수반하고 궁극적으로 공적 영역으로 확장될 가능성을 가진다고 할 때, 실천적 미적 교육으로서 음악교육에서 우리는 음악적 경험 및 공동체적 경험과 그 교육적 가치를 어떤 방식으로 기술할 수 있는가? 이 질문에 대한 잠정적 대답을 이끌어 내기 위한 과정으로, 실천적 미적 교육으로서 음악교육이 제공할 수 있는 음악적 경험에 내재한 자기 이해와 타자 이해의 구체적 의미를 미학적, 신경생리학적 논의에 기대어 탐색하고자 한다. 이후, 실천적 미적 교육으로서 음악교육의 역할을 제시하면서 동시대 음악교육이 지향해야 할 교육의 방향을 보다 명료화하고자 한다.

III. 실천적 미적 교육으로서 음악교육: 자기 이해와 타자 이해에의 조망

앞서 스캐리가 구분한 “미적 대상, 지각자의 인지적 행위, 창조자의 창조적 활동”(Scarry, 1999, p. 95)이라는 세 가지 차원의 주목 대상은 개념적으로 상호 구별되면서도

통합된 미적 경험 안에서 그 각각의 주목 대상에 대한 평가와 작동에 영향을 주며, 결과적으로는 미적 경험의 총체적인 의미 형성 과정에 영향을 준다고 말할 수 있다. 그렇다면 음악적 경험 안에서 설명될 수 있는 미적 경험은 구체적으로 어떤 경험일까? 그리고 궁극적으로 이 ‘실천적 미적 교육’으로서 음악교육의 역할을 어떻게 명료화할 수 있을까? 이 물음에 대한 대답을 찾아 나가는 과정에서, 음악적 경험의 본질에 대한 탐색은 자기 이해의 과정과 타자 이해의 과정을 검토하게 된다. 그것은 인간 존재의 근원적, 존재론적 문제에 관한 탐색과 관련되며, 미적 경험 역시 그러한 근본적인 인간 경험에 기초하기 때문일 것이다.

1. 자기 이해에의 조망

음악적 경험의 본질에 대한 첫 번째 탐색으로서 자기 이해의 과정을 검토하는 일은 사실 기존의 미학적·교육적 연구에서 꾸준히 실천되어 온 과업이라 말할 수 있다. 그것은 아마도 예술적 경험과 교육적 경험의 본질이 개인 내적인 경험에 기반한 자기의식(self-consciousness)의 과정과 맞닿아 있기 때문일 것이다. 일례로 맥신 그린(M. Green)도 미적 경험에 따른 자기 이해의 과정을 다음과 같이 묘사한다.

심미적 경험은 예술작품에 대해 의식적으로 참여를 요구하는데, 이러한 참여란 에너지를 쏟고 연극, 시, 그리고 4중주에서 주목해야 할 점에 초점을 맞추는 능력이다. 가장 보편적인 학문의 방식인 “무엇”에 대해 아는 것은, 허구적인 세상을 상상력을 통해 구성하고 이를 인지적으로, 정서적으로 그리고 인식적으로 접근하는 것과 완전히 다르다. (중략) 『페스트』라는 소설에 관심을 두는 이유는 (중략) 문학예술이 내 삶의 세계에서 결코 볼 수 없었던 것을 시간을 거쳐 보도록 도와주기 때문이다. 이들은 망각되거나 억눌린 기억, 통찰력과 상실감으로 나를 인도하였고, 텍스트의 질서에 따라 그들을 정돈하도록 도와주었다. 『페스트』를 통해 나는 ‘내 인생의 텍스트 내에서 텍스트를 다시 기술하는 과정’에 동참하였다(Green, 2019, pp. 198-202).

음악, 시각예술, 문학, 무용 등 예술적 텍스트(해당 예술의 영역이 구사하는 예술 언어와 창조적 결과물로서 작품)에 대한 통찰력은 텍스트의 질서를 넘어서서 지각자 그 자신의 경험을 재구조화하고, 그것은 다시금 예술적 텍스트에 대한 새로운 이해를 가능케 하는 것 같다. 위의 그린의 언급처럼, 이러한 텍스트에 관한 이해와 자기 이해의 과정은 곧 미적 경험을 통한 통찰로 이해될 수 있을 것이다.

그렇다면 실천적 미적교육으로서 음악교육이 제공하는 음악적 경험과 관련하여 모종의 미적 경험을 이야기할 때, ‘자기를 이해한다는 것’은 구체적으로 무엇을 의미하는 것

인가? 자기 자신을 반성적으로 검토하고 이해한다고 할 때, 그것은 구체적으로 어떤 음악적·교육적 경험을 의미하는 것인가?

이에 관한 잠정적 대답을 기술해 내는 데 있어, 로버트 플랜트 암스트롱(R. P. Armstrong)의 글은 약간의 힌트를 제공하는 것 같다. 암스트롱은 그의 저서 『*Wellspring: On the Myth and Source of Culture*』에서 “affecting presence”라는 개념을 제시한다(Armstrong, 1975, p. 19). 우리말로 바꾸어 ‘정서적 존재’로 이야기할 수 있을 만한 이 개념은 암스트롱에 따르면 “느낌으로 충만한 경험의 차원을 직접적으로 제시하는 것”과 관련되는데, 정서적 존재는 상징과 같은 매개 없이 우리가 그저 “직접성(immediation)”으로 부를만한 것을 통해 제시되는 것이다(Armstrong, 1975, p. 19). 수잔 랭어(S. K. Langer)의 상징주의 예술철학의 한계를 언급하는 대목에서 제시되는 이 개념은, 예술작품 혹은 예술의 행위에 관해 “관찰하거나 보거나 듣거나 지각하는 것에 초점을 두는 것을 넘어서서, 그것을 목격/증언(witnessing)하는 인간의 예술작품에 대한 직면 행위(act)”에 초점을 둔다(Armstrong, 1975, pp. 19-20). 즉 사람과 작품 간의 만남이 봄, 관찰, 들음, 지각을 넘어서서 어떤 능동적이고 자기 의식적이며 역동적인 ‘행위’와 관련된다는 것으로 해석할 수 있는 것이다. 특히 인간 존재와 예술을 문화에 근거한 것으로 기술하는 이 개념에서, 우리는 문화적으로 근거한 인간 존재의 근원적 문제를 다루는 것을 기본적으로 전제하면서, 다시 말해 문화적으로 근거한 인간의 존재론적 특성의 기초 위에서, 인간 존재가 경험하는 느낌 충만한 미적 경험이 무엇인지를, 맥락성을 포괄한 보편적 경험으로까지 기술할 수 있는 이 경험이 무엇인지를 논의해 볼 수 있다.

베넷 리머(B. Reimer)가 암스트롱을 해석하는 견해에 따르면, 음악적 경험에서 이 직접성의 경험은 ‘경험의 정서적 차원’으로서 음악으로부터 직접적으로 느낌을 받는 것을 말한다. 즉 “그 느낌은 음악에 대한 아이디어, 정보, 음악에 관한 어휘, 음악에 대한 사실, 음악의 역사, 음악의 문화적 배경, 음악 이론, 음악 철학, 음악교육 실천에서의 학습과 관련된 여타 다른 것으로부터 오는 것이 아니다”(Reimer, 2017, p. 148)라는 리머의 말처럼, 그 경험은 맥락적인 요소들을 품되 그것을 넘어서는 모종의 실재적인 ‘정서적 객체’로서의 경험이다. 게다가 이 직접성의 경험은 상징과 같은 매개를 통해 일어나는 것은 아니며, 음악은 메시지를 전달하는 상징의 역할을 넘어서서, 즉 “그러한 기능적 역할을 넘어서서, 느껴지도록 배열된 소리의 직접성 안에 침몰된다”(Reimer, 2017, pp. 148-149)라고까지 언급된다.

다시 말해 “느낌의 원 현실(raw reality)”(Reimer, 2017, p. 147)을 경험하는 음악적 경험에서, 음악은 소리 밖의 어떤 것을 지시하는 것이 아니라, 소리 안으로, 소리가 구체화한 문화적 의미 안으로 우리를 직접 데리고 가는 것이라는 이러한 견해는 예술의 언어로서 ‘음악적 소리’가 수행하는 근본적 매개 역할을 들여다보게 한다. 우리가 교육적 맥락에서

언급하는 자기 이해의 과정으로서 미적 경험은 각 예술 장르가 사용하는 예술의 재료, 즉 음악의 경우 ‘음악적 소리’라는 그 재료가 수행하는 고유의 독특한 역할과 그것이 창출하는 특별한 느낌이 바로 그 음악적 경험의 기저에 놓인다. 그래서 우리가 예술교육을 실천할 때, 그 예술 장르가 고유하게 활용하는 재료들(소리, 언어, 색, 형, 공간, 움직임 등)을 더욱 민감하게 들여다보고 그 재료가 더 이상 재료(material)가 아닌 생생한 ‘예술적 요소’로 전환됨으로써 모종의 이미지가 창출되어 우리에게 감각·지각되는 느낌을 탐색하는 과정이 중요할 수 있다. 그리고 그 느낌의 이미지를 지각자 나름의 방식으로 해석하여 의미화하는 과정이 중요할 수 있다.

그래서 실천적 미적 교육으로서 음악교육에서 초점을 두는 것은 음악 예술이 고유하게 작동시키는 소리의 힘일 것이다. 음악적 소리는 음악 예술 고유의 언어이고, 음악적 아이디어가 그 고유성을 갖고 구조화될 수 있는 장치이다. 음악적 소리가 학생들에게 어떤 느껴지는 의미로 작동하려면, 음악을 가르치는 교사는 일차적으로 소리에 대한 경험을 학생들에게 제공해야 하며, 그것이 의미화의 과정으로 작동하도록 하기 위해 학생들로 하여금 소리에 대한 탐색을 수행하도록 안내해야 할 것이다. 이러한 음악적 소리에 관한 탐색 이후의 과정은, 느낌의 충만함을 경험한 지각자로서의 학생들이 자신의 현재 삶과 이전의 경험에 비추어 그 음악적 경험을 의미화하고 가치 부여하게 됨으로써 자기 삶을 다시금 새롭게 채색하는 과정이 될 수 있다. 이전의 기억을 떠올리거나 모종의 상상력의 작동으로 새로운 이미지를 생성하거나 자기 안에 간혀 있던 감정을 새롭게 보듬어 보는 과정, 음악을 감각하고 지각하며 음악의 소리를 인지하는 과정에서 생겨나는 느낌의 의식 과정은 음악적 경험 안에서 수행되는 자기 이해의 과정과 맞물린다. 자기 존재의 의식 과정과도 맞물릴 이 과정은 음악을 다시금 경험하는 과정으로 전향될 때, 이전에 경험한 음악을 다시 새롭게 이해하는 시각으로 작동하게 될 것이다. 그리고 이러한 음악적 경험들이 쌓여 자기 삶을 보다 섬세하고 명료하게 지각하고 인지하는 힘으로 작동하게 될 것이다. 그래서 이것이 바로 능동적 자기 이해의 과정이라 말할 수 있지 않을까 싶다. 그리고 그 때에 학생들은 “역동적인 증언자”(Reimer, 2017, p. 152)가 되는 과정을 경험할 것이다.

그런데 여기서 포착할 수 있는 흥미로운 점은, 이러한 자기 이해의 과정이 타자 이해의 과정과 멀지 않다는 것이다. 그러면 이에 관한 논의를 이어가 보도록 하겠다.

2. 타자 이해에의 조망

음악을 포함한 예술교육의 영역에서 그리고 미학적 담론과 정치학의 담론에서 이루어지는 연구를 들여다보면, 미적 경험 혹은 미적 판단과 윤리적 판단의 관계를 설명하는

방식이 꽤 흥미롭다. 양자가 상호 구별되면서도 전이되는 것으로 설명하는 방식(미적 판단의 경험이 윤리적 판단에 영향을 준다는 전이의 논리), 윤리적 가치 판단의 공통감각이 미적 판단에 기초한다는 논리, 그리고 미적 판단 그 자체에 내재한 타자와의 관계성의 고려로 설명하는 방식 등이다(Arendt, 1982; Choi, 2017; Damasio, 2015; Kieran, 2005).

특히 음악교육철학 영역에서는 다음의 리머와 같은 생각이 제기되기도 한다.

특별함을 만들어 내는 음악의 아주 특별한 방식, 윤리가 작동하도록 만드는 음악의 아주 특별한 방식은 음악의 궁극적 가치이다. (중략) 음악이 마음, 몸, 느낌에 요구하는 특별한 방식을 강조하는 것은, 음악 역시 보다 큰 선에 기여한다는 사실을 인정하지 못하도록 막지 않는다(Reimer, 2017, pp. 194-195).

위 리머의 생각을 해석해보면, 음악에서 요구되는 윤리적 요구가 삶의 다른 노력들로 전이되는지의 여부는 단정적으로 말할 수 없다. 다만 음악적 경험 그 자체에 내재한 윤리성은 인정 가능할 것이며, 그것은 음악적 활동 그 자체에 함의된 타자에 대한 인정과 관련될 것이다. 다시 말해, 음악적 경험이라는 고유한 경험, 그 특별한 경험에 내재한 가치가 윤리적 가치와 관련된다는 점을 부정하는 것은 아니지만, 여전히 리머는 음악적 경험의 본질을 미적인 것에 두는 것으로 해석된다. 실제로 리머는 미적인 것과 윤리적인 것의 관련성을, 음악적 활동 그 자체에 내재한 인간 활동의 도덕성과 윤리적 덕목에 국한하여 설명한다(Reimer, 2017, pp. 188-193).

일례로, 리머가 언급하는 방법적 앎(knowing how)의 맥락에서 음악 내적인 앎(knowing within music)은 윤리적 · 도덕적 차원들과 관련되는데, 그것은 “신뢰(상호 헌신의 정신), 능력(음악 활동에서 성취되도록 요구되는 것을 성취할 수 있는 능력을 가질 윤리적 의무), 협력(공동의 목표를 향해 함께 일하는 것), 존중(타인의 가치를 인정하는 것), 용기(창의성을 형성하는 음악적 가능성에 대한 탐색과 발견, 위험을 감수하려는 개인의 자발성, 예기치 않은 것과 미지의 것에 대한 열린 마음, 위험스러운 도전을 다루는 것에 가치를 두는 태도) 등의 윤리적 요구”(Reimer, 2017, pp. 188-192)일 수 있으며, 인간의 가능성을 보다 완전하게 이루도록 하는 여정으로 이끄는 원동력이 될 수 있다.

그렇지만 이러한 방식의 설명(전이의 여부를 확답할 수 없는 방식의 설명)은 미적 경험에 내포한 타자 이해를 충분히 설명해 내지 못하는 것으로 보인다. 엄밀히 말해, 리머와 같은 이러한 설명 속에서의 윤리적 차원은 여전히 자기 이해에 근거한 음악적 경험과 구분되고 있기 때문이다. 즉 양 간의 관계는 밀접하지만, 음악적 활동에 요구되는 윤리적 요구들이 존재한다고 해서 미적 태도에서 윤리적 태도로의 전이 여부는 그다지 명료하지 않다.

이와 관련하여 음악교육 영역에서 검토될 수 있는 또 다른 내용은 신경생리학자 다마

지오의 논의이다. 미적 판단과 윤리적 판단의 관계를 신경생리학 논의에서도 풀어낼 수 있음을 보여주는 다마지오는 몸에 근거한 느낌의 기질과 인간 의식을 연구하는데, 그는 스피노자 철학에 근거한 일원론적 입장에서 느낌이라는 기제에 내포된 타자 이해의 가능성을 시사하고 있다(Damasio, 2015). 다마지오의 생각처럼 만약 ‘느낌(feeling)’이라는 인간의 매우 내적이고도 역동적인 기제가 타자를 이해하는 근거를 내포한다면, 이는 미학과 정치학 양자 간 전이의 문제를 새로운 관점에서 해석하게 만드는 근거를 제공한다.

이를 자세히 들여다보면 다음과 같다. 다마지오는 그의 저서에서 신경생물학과 윤리학의 접점을 언급하며 집단과 관련한 느낌은 단순히 개인적 차원이 아니라는 주장을 펴다. 즉 인간의 느낌이라는 내적 기제가 어떻게 사회적 의사결정에 기여하고 윤리적 기능으로 작동하는 것으로 이해 가능한지를 이야기하는 것이다. 물론 “감정이나 느낌의 기제가 문화적 도구들을 독자적으로 만들어 냈다고 말하는 것은 아니다”라는 그의 언급처럼(Damasio, 2015, p. 187), 문화적 도구의 출현 혹은 공동체 안에서의 윤리적 행동은 인간의 인지적 전략과 사회적 행동에 기반하지만, 인간의 정서는 “사회적 정서와 협력을 위한 인지적 전략을 탄생시키는 데 기여했을 것”이라는 게 다마지오의 생각이다(Damasio, 2015, pp. 187-194).

이 생각을 좀 더 면밀히 들여다보면 다음과 같다. 윤리라는 것이 생명 조절 기제의 일부로 시작되었다는 다마지오의 생각은, 모종의 감정이나 느낌을 환기시키는 상황이 ‘협력’을 포함한 해결 방법을 요구한다는 점을 근거로 한다. 집단 내에서의 지배적 행동 또는 복종적 행동의 형태로 나타나는 사회적 정서들은 협력을 규정하는 활발한 주고받기의 행동에서 중요한 역할을 담당하며, 정의나 영예 등이 협력의 관행으로부터 탄생한 것이라고 상상하는 것은 어렵지 않다고 말한다(Damasio, 2015, pp. 190-191). 협력적 전략이 생명조절과정에 근거한다는 논의는 윤리적 행동이 뇌의 인지 전략과 그에 따른 행동이라는 주장으로 압축되며, 그래서 몸에 기반한 뇌의 작동, 신체에 근거한 감정(emotion)과 느낌(feeling) 그리고 느낌을 아는 단계(knowing feelings/feeling feelings)로서의 인간 의식(consciousness) 활동은 인지적 전략과 행동을 만들어냄으로써 공동체 내에서의 윤리적 차원을 함의하는 것으로 이해하게 만든다.

인간 진화의 과정에서 공동체 혹은 집단과 관련한 정서가 발달되었다는 점도 근거로 작동할 수 있지만, 진화와 유전학적 설명 모두 윤리적 차원의 접점을 설명하는 데에는 한계가 있다고 언급하면서, 다마지오는 윤리적 행동이 특정 뇌 시스템의 작용에 의한 것으로, 즉 느낌의 기질과 관련된다는 것으로 그 논의를 귀결시킨다. 다시 말해, 집단 안에서의 인간의 윤리적 행동은 생물학적 조절이나 기억, 의사결정, 창의력 등의 부산물인 것이다(Damasio, 2015, pp. 193-194). 느낌의 윤리적 기능을 주장하면서, “느낌의 자연적 역할이 생명의 조건을 마음에 담아 두고 행동을 조직할 때 참조하도록 하는 것”(Damasio,

2015, p. 194)이라는 다마지오의 생각은, 느낌이 단순히 개인적 차원에 머무는 것이 아니며, 느낌이라는 개인적 차원의 문제가 그 자체로 사회적 기능(윤리적 기능)의 문제와 관련될 수 있으며, 그것은 곧 느낌의 인지적 역할(간접적인 역할)을 인정하는 것이라 해석할 수 있다.

그렇다면, 여기서 더 나아가 매우 내밀한 과정으로서 느낌(협력의 정서를 내포한 느낌)의 과정은 그것을 ‘의식’하고 모종의 결과적인 행동으로 전환될 때 더욱 적극적으로 사회적 삶에 영향을 주게 된다고 해석할 수 있다. 그래서 내적 과정으로서의 느낌의 경험, 특히 예술적 경험에서 우리가 수행하는 미적 경험은 그것을 ‘의식’하고 반성적으로 이해하는 과정을 거치면서 타자와 공유할 수 있는 실체적 대상으로 전환되게 된다. 교육적 맥락에서 이러한 공적 공유의 과정이 중요한 이유는 그것이 자기 이해를 넘어서서 타자에 대한 이해를 도모할 수 있는 가능성을 제공하기 때문이다.

실천적 미적 교육으로서 음악교육이 제공할 수 있는 음악적 경험에서도 위의 설명은 동일하게 적용될 수 있다. 학생들은 음악적 경험 속에서 구체적으로 탐색하는 소리의 느낌을 자신만의 자유로운 상상력을 발휘하여 해석하고 이해함으로써 음악적 텍스트를 자기 삶의 유의미한 방식으로 체화한다. 그리고 그러한 체화의 과정에서 느끼는 자기 충족감은, 느낌의 기제 안에 내포된 협력적 전략의 정서에 기반하여, 음악적 텍스트를 이해하는 자기 방식을 타자와 공유하고자 하는 욕구로 전환될 수 있을 것이다. 그것은 음악 작품에 대한 이해나 음악적 표현 활동의 행위를 가운데에 놓고, 그에 대한 자기 경험의 구체적 느낌이나 의미화의 과정 혹은 가치 판단의 과정을 표출하는 표현의 과정으로 드러날 수 있다. 그래서 그러한 공적 표현의 과정을 교육적으로 이끌어내기 위한 음악 교사의 역할은 매우 중요할 수 있다. 나에게 중요한 것으로 간주되는 음악적 경험과 그 해석이 다른 사람에게는 어떻게 경험되었는지 상호 이해하는 것, 타자가 경험하는 새로운 이해의 방식과 그 정서가 나의 주관적 이해에 다시금 영향을 준다는 점을 인정하는 것, 그러한 모든 일련의 과정이 궁극적으로 타자의 존재를 인정하는 협력의 정서로 다시금 전환된다는 점은 실천적 미적 교육으로서 음악교육이 지향할 수 있는 타자 이해에 관한 근거로 설명될 수 있을 것이다.

궁극적으로 타자의 현전을 상상하는 것, 혹은 나의 미적 경험과 관련하여 내가 바라보는 미적 대상을 타자는 어떻게 경험할지를 상상하는 것은 자신의 시야를 확장할 가능성을 제공할 것이며, 어떤 면에서는 그러한 자기 이해의 과정이 보편타당함을 주장할 수 있을 만한 것이라는, 모종의 자기 존중감의 성취에 영향을 줄 것이다. 이런 점에서, 미적 경험 속에서 자기 이해의 과정과 타자 이해의 과정은 상보적이다.

3. 실천적 미적 교육으로서 음악교육의 역할

궁극적으로 실천적 미적 교육으로서 음악교육의 역할을 명료화해 보면 다음과 같다. 연구자는 음악이 제공하는 예술적 경험의 고유함으로서 ‘소리에 대한 역동적 탐색’의 과정에 담긴 교육적 가치를 주장하면서, 그것이 어떻게 학생들로 하여금 한 인간으로서의 성장을 가능케 하는지 논의하였다(Kim, 2021, 2019, 2015; Kim & Kwak, 2020). 때때로 느낌의 교육으로 상정되는 음악교육의 특수성은 음악교육만이 제공할 수 있는 고유한 교육적 가치에 대해 이야기할 수 있게 한다. 그것은 “음악으로서의 소리를 직접 경험하는 자아가 그 자신과 음악의 상호작용을 의식하고, 자신의 느낌이 더욱 확장되어 그 느낌을 느끼는 의식적 자아가 형성되는 과정”과 관련될 것이며, 그런 의미에서 “느낌의 교육은 자신의 깊은 내적 에너지와 연결된 자기 이해의 가능성을 담지한다”고 말할 수 있다(Kim & Kwak, 2020, p. 251). 그리고 미적 경험은 인간 누구나 경험할 수 있고 그것을 타자와 나누고 싶어 하게 된다는 주관적 보편성의 인정 욕구와 지각은 ‘느낌’에 내재한 사회적 가치와 윤리적 덕목을 시사하면서, 미적 경험의 본질인 느낌의 경험을 상호 소통 가능한 것으로 확장하여 이해할 수 있게 한다. 거기서 더 나아가, 느낌의 기제에 내재한 협력의 정서를 검토한다면, 실천적 미적 교육으로서 음악교육이 이야기할 수 있는 자기 이해와 타자 이해는 새로운 관계 맺기 안에서 이야기될 수 있으며, 그런 맥락에서 새로운 교육적 가치를 주장할 수 있게 될 것이다.

이런 맥락에서, 실천적 미적 교육으로서 음악교육의 역할은 다음과 같이 정리될 수 있을 것이다.

첫째, 음악적 소리로 접근하는 교수·학습의 방향을 음악교육의 출발점으로 놓아야 할 것이다. 이 생각을 조금 더 부연하자면, 실천적 음악교육에서 강조하는 예술적 시민성의 덕목이 공동체적 음악 활동에 근거해야 한다는 생각은, 실천적 미적 교육으로서 음악교육의 개념과 상보적일 필요가 있다.

둘째, 실천적 미적 교육으로서 음악교육은 학생들로 하여금 예술가로서의 경험을 제공할 수 있어야 할 것이다. ‘예술가성(artistship)’의 경험으로 명명할 수 있는 미적 경험은, “세상에 대해 지각하고 반응하고 표현하는 자기만의 방식을 가지려는 욕구”(Kim, 2021, p. 12)와 관련된다. 누구나 가질 법한 그러한 욕구를 드러내고 표현하기 위해 길을 터주는 음악교육의 실천은 학생들의 자유로운 음악적 상상력과 그것의 표현을 성심껏 장려할 수 있어야 한다.

셋째, 실천적 미적 교육으로서 음악교육은 음악적 경험의 공적 공유 과정에 매우 중요한 가치를 두어야 한다. 생생한 경험을 공적으로 나누는 음악교육 활동의 계획과 실천은 학생들로 하여금 ‘음악적 소통’이라는 큰 카테고리 안에서 다양한 언어적 표현의 도움을

받아 자기 자신의 내밀하고도 유의미한 경험을 역동적으로 드러내고 그것이 매우 가치 있고 존중받을 만한 경험임을 느끼도록 해야 할 것이다. 그리고 그러한 소통 과정에서 학생들은 타자의 새로운 시각으로 자신의 미적 경험을 새롭게 채색해 볼 수 있는 기회를 갖게 될 것이며, 그러한 기회 안에서 느낌의 정서가 더욱 확장되고 깊어지는 경험을 가질 수 있게 될 것이다.

IV. 나가는 말

본 연구는 기술의 혁신과 진보를 마주하며 살아가는 동시대 맥락 속에서 ‘실천적 미적 교육’으로 명명될 수 있는 음악교육의 교육적 가치를 명료화하는 데 초점을 두어, 음악교육철학적 논의로서 자기 이해와 타자 이해를 개념적으로 검토하고 실천적 미적 교육으로서 음악교육의 역할을 제시하였다. 이러한 논의의 과정은 실천적 미적 교육으로서 음악교육에 내재한 ‘자기 이해’의 의미는 무엇인지, 실천적 미적 교육으로서 음악교육에 내재한 ‘타자 이해’의 의미는 무엇인지, 실천적 미적 교육으로서 음악교육의 역할은 무엇인지에 관한 세 가지 연구 문제에 기초하여 전개되었으며, 그 과정에서 ‘느낌’의 기제에 내재한 윤리적 성격을 논의하고 음악적 경험의 고유성에 근거하여 실천적 미적 교육으로서 음악교육의 구체적 역할을 명료화하였다. 특히 ‘실천적 미적 교육으로서 음악교육’이 음악적 소리로 접근하는 교수·학습의 방향을 출발점으로 놓아야 한다는 점, 학생들로 하여금 ‘예술가성’의 경험을 제공할 수 있어야 한다는 점, 그리고 음악적 경험의 공적 공유 과정에 중요한 가치를 두어야 한다는 점의 역할 제시는 기술 발전에 따른 예측 불가능의 시대에 음악교육이 지향해야 할 교육의 방향을 보다 명료화하는 데 기여할 것이라 본다.

교육에 관한 담론이 한 인간으로서의 성장을 논의하는 것이라면, 음악교육에 관한 담론은 음악적 경험을 통해 한 인간이 어떻게 성장할 수 있는가에 관한 논의와 관련된다고 말할 수 있다. 실천적 성격을 함의한 미적 교육으로서 음악교육은 음악적 경험으로 명명될 수 있는 미적 경험을 통해 인간이, 혹은 학교 음악교육을 통해 음악적 경험을 누리는 학생들이 어떻게 성장할 수 있는가에 관한 방향을 제시한다는 점에서 유의미할 수 있다. 그리고 이러한 음악교육 방향의 제시는 미적 경험 속에 내재한 자기 이해의 가능성과 타자 이해의 가능성을 밝히는 작업과 매우 밀접하게 관련된다.

특히 기제와의 협력과 공존이라는 동시대 맥락과 예측 불가능성을 함의한 교육적 전망 속에서, 음악교육의 교육목적론적 담론이 제공할 수 있는 핵심 역할과 그 교육적 가치를 명료화하고 피력하는 일은 이전보다 더욱 중요할 수 있다.

디지털 매체가 발달하였다고 하여 작곡가나 연주가의 입지가 일방적으로 줄어들까? 일하는 방식은 일부 조정을 받았지만, 음악이 존재하는 한 창조적 자율은 여전히 주목받을 수밖에 없다. 물론, 단순 복제의 음악 활동은 AI 음악가가 대신할 수도 있다. 단순 복제는 애초부터 예술 음악과 거리가 있었다. 그래서 AI와 연대하든 기존의 방식을 고집하든 창조적 음악가는 여전히 고독하다. (중략) 손맛 음악이 디지털 맛을 지니게 된다고 하여 음악의 미래가 사라지지는 않는다. 손맛이든 디지털 맛이든 불완전한 완전지향체로서의 인간에게 승화의 자유를 선사하는 음악이 예술 음악이다(Ju, 2024, pp. 52-54).

결국 위의 인용문에서 언급되는 ‘승화의 자유’는 아마도 포스트 휴먼 시대에도 여전히 우리가 추구할 가치가 있는 미적 경험으로서의 음악적 경험으로 해석할 수 있을 것이며, 지금까지 논의해 본 음악적 경험 속 ‘자기 이해’의 과정으로도 설명될 수 있을 것이다.

자기 이해가 타자 이해와 멀지 않다는 점을 주장하면서, 연구자는 실천적 미적 교육으로서 음악교육이 함의할 수 있는 교육적 가치를 이야기하고자 하였다. 음악 지각자로서든, 음악 창작자로서든 음악적 경험의 내재적 가치는 자기 이해를 동반한 미적 경험에 기초한다. 그러면서도 음악교육으로 제공받는 미적 경험의 확장과 자기 이해의 과정, 그리고 그에 따른 학생의 미적 감수성의 확장은 궁극적으로 자기 이해를 넘어 타자 이해로까지 이끌 수 있다. 음악교육의 핵심적 역할은 바로 이 지점의 실천일 것이다. 실천적 미적 교육으로서 음악교육의 접근은 음악적 느낌을 경험하는 자기 자신에 대한 이해와 자기 존중감의 획득을 가능하게 한다는 생각에 기초하며, 미적 경험으로서 자기 이해의 과정이 윤리적 가치를 내포할 수 있다는 생각을 중요하게 검토한다. 그리고 인간이라면 누구나 그러한 미적 경험을 누릴 수 있고 공적으로 나눔으로써 타자에 대한 인정을 가능하게 한다는 생각을 지지한다. 이러한 실천적 미적 교육으로서 음악교육은 동시대에 요구되는 음악교육의 방향을 제안하는 하나의 실천적 방식이 될 수 있을 것이다.

References

- Arendt, H. (1982). *Lectures on Kant's political philosophy*. Trans. Kim, S. W. Seoul: Prunsoop.
- Armstrong, R. P. (1975). *Wellspring: On the myth and source of culture*. Berkeley and LA: University of California Press.
- Bauman, Z. (2022). *44 letters from the liquid modern world*. Trans. Oh, Y. S. Paju: Dongnyok Publishers.
- _____ (2023). *Liquid modernity*. Trans. Lee, E. S. Seoul: Philosophic.

- Choi, J. (2017). Study on the humanistic approach of art education focusing on ‘aesthetic judgment’: Between the humanistic and the political. *Korean Journal of General Education*, 11(2), 339-371.
- Choi, J., & Kwak, D. J. (2018). A study on the educational values of Maxine Greene’s aesthetic approach to arts education: In search of a new humanistic approach in teaching and learning. *The Korean Journal of Philosophy of Education*, 40(2), 1-26.
- Damasio, A. (2015). *Looking for Spinoza: Joy, sorrow and the feeling brain*. Trans. Lim, J. W. Seoul: Science Books.
- Davis, J. H. (2022). *Why our schools need the arts*. Trans. Baek, K. M. Paju: The Open Books.
- Green, M. (2019). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. Trans. Moon, S. H. Seoul: Pybook.
- Harman, G. (2022). *Art and object*. Trans. Kim, H. J. Seoul: Galmuri Publisher.
- Ju, D. C. (2014). A critical overview on music education as aesthetic education in light of the original intention of the aesthetic philosophy. *Korean Journal of Research in Music Education*, 43(2), 93-113.
- _____ (2024). *Posthuman and music. 70th anniversary symposium ‘Posthuman and Arts’ essay*. The National Academy of Arts, Republic of Korea.
- Kant, I. (2000). *The critique of judgment*. Trans. Bernard, J. H. NY: Prometheus Books.
- _____ (2009). *The critique of judgment*. Trans. Baek, J. H. Seoul: Acanet.
- Kieran, M. (2005). *Revealing art: Why art matters*. Trans. Lee, H. W. Seongnam: Book Korea.
- Kim, G. S. (2024). The meaning of the form and substance of music from the perspective of John Dewey’s art philosophy. *Korean Journal of Research in Music Education*, 53(4), 1-17.
- Kim, K. H. (2015). Implications for interactions between aesthetic experience and artistic experience in musical creation and listening education. *Korean Journal of Arts Education*, 13(1), 169-181.
- _____ (2019). A study on the issues of educational purpose in the discourse of multicultural music education: Recasting Bennett Reimer’s idea of ‘education of feelings’. Doctoral dissertation, Seoul National University.
- _____ (2021). A philosophical thinking of the direction of music education in the fourth industrial revolution: An educational study based on the media aesthetics of Walter Benjamin. *Korean Journal of Research in Music Education*, 50(1), 1-17.

- _____ (2024a). Reinterpreting artistic creation and aesthetic sensibility in the era of AI and considerations on arts education. *Korean Journal of Arts Studies*, 44, 295-315.
- _____ (2024b). Recasting aesthetic music education in the era of AI. *Fall academic seminar 'Philosophy and philosophy of music education' essay*, Korean Music Education Society.
- Kim, K. H., & Kwak, D. J. (2020). Reinterpreting later Reimer's concept of the education of feelings with Damasio. *The Korean Journal of Arts Studies*, 27, 233-255.
- Picard, M. (2024). *Die Welt des Schweigens* (2009 ed.). Trans. Choi, S. J. Seoul: Kachibooks.
- Reimer, B. (2003). *A philosophy of music education advancing the vision* (3rd ed.). NJ: Prentice Hall.
- _____ (2017). *A philosophy of music education advancing the vision*. Trans. Choi, E. S., Kwak, D. J., & Kim, K. H. Paju: Kyoyookbook.
- Scarry, E. (1999). *On beauty and being just*. NJ: Princeton University Press.
- _____ (2019). *On beauty and being just*. Trans. Lee, S. M. Seoul: B-boooks.