

맥페일의 실천적 개념화를 향한 인식론적 담론이 한국의 초등 음악교육에 주는 함의

An Epistemic Discourse of G. McPhail Towards a Praxis of Conceptualization: Implications for Elementary Music Education in South Korea

권태영*

TaeYoung Kwon 

초록 본 연구의 목적은 인식론과 음악교육 철학의 발전 과정을 바탕으로, 맥페일(G. McPhail)의 ‘강력한 지식’과 ‘실천적 개념화’를 향한 인식론적 담론이 한국의 초등 음악교육에 무엇을 함의하는지 고찰하는 데에 있다. 본 연구는 크게 두 가지 중점적 축을 이룬다. 첫째, 지식의 절대적 객관성과 사회문화적 맥락에 따른 상대성 사이의 이분법적 인식론에 도전한 여러 철학자들의 입장을 바탕으로, 맥페일이 어떤 사유 과정을 거쳐 과거 음악교육의 심미주의와 실천주의 철학 간 경계에 도전하였는지 탐구한다. 둘째, 지식의 본질을 탐구하는 인식론적 담론이 어떻게 직접적으로 음악과 교육과정 설계에 영향을 미칠 수 있는지에 대한 과정 전반을 고찰한다. 이를 통해 한국 초등교사의 음악 수업 전문성, 2022 개정 국가 교육과정 및 교과서의 초등 음악 내용 일관성, 음악적 장르 간 경계 등을 중심으로 맥페일의 음악교육 철학의 적용 가능성과 그 교육적 의의를 논의한다.

주제어: 맥페일, 강력한 지식, 실천적 개념화, 사회적 실재론, 인식론, 음악교육 철학

Abstract The purpose of this study is to explore what the epistemic discourse towards powerful knowledge and a praxis of conceptualization proposed by G. McPhail implies for elementary music education in South Korea, based on the development of epistemology and music education philosophy. This study is structured around two main axes. Firstly, it explores the epistemic ways in which McPhail challenged the schism between aestheticism and praxialism in past music education philosophy, based on the positions of various philosophers who challenged the dichotomous epistemology between the absolute objectivity of knowledge and its relativity according to sociocultural contexts. Secondly, it examines the process of how epistemic discourse exploring the essence of knowledge can directly influence music curriculum design. Ultimately, the study discusses the applicability and educational significance of McPhail’s music education philosophy, focusing on Korean elementary classroom teachers’ expertise in music teaching and learning, the content consistency of elementary general music in the 2022 revised national curriculum, and boundaries between musical genres.

Key words: Graham McPhail, powerful knowledge, praxis of conceptualization, social realism, epistemology, philosophy of music education

* First author, E-mail: tykwon1901@gmail.com

PhD Student, Georgia State University, Department of Music Education, 75 Poplar St NW, Atlanta, GA, USA

Received: 5 August 2025, Reviewed (Revised): 24 September (29 September) 2025, Accepted: 5 October 2025

© 2025 Korean Music Education Society.

I. 들어가며

음악교육이란 무엇인가? 음악교육이 추구하는 궁극적 이상은 무엇인가? 우리는 학생들에게 ‘어떤’ 음악적 지식과 기능을 ‘어떻게’, ‘왜’ 가르쳐야 하는가? 이와 같은 질문들은 지식과 앎의 본질을 탐구하는 철학의 한 갈래인 인식론과 깊이 연결되어 있다. 음악교육적 측면에서 ‘우리가 아는 것을 어떻게 아는가?’에 대한 답을 찾아가는 일은 교육자들이 음악교육의 발전을 위해 지속적으로 직면해야 하는 인식론적 책임이라 할 수 있다.

음악교육 철학의 발전 과정을 살펴보면, 심미주의 철학과 실천주의 철학, 서양음악과 전통음악, 이론과 실기 사이의 경계가 존재해 왔다. 특히 2000년대 초반까지 음악교육에 관한 인식론적 논의는 심미주의와 실천주의 철학으로 양분되어 다소 이분법적 방식으로 전개되었다. 그러나 오늘날 음악교육이 마주한 복잡한 사회문화적 맥락 속에서, 철학 역시 유기적으로 발전하며 이러한 경계들을 허물기 위한 통합적 접근이 시도되고 있다.

이러한 흐름 속에서, 뉴질랜드의 음악교육 철학자인 맥페일(G. McPhail)의 인식론적 담론은 주목할 만한 가치를 지닌다. 그는 진리의 절대적 객관성과 사회문화적 맥락에 따른 상대성 사이의 경계를 허물고 조화를 추구하는 철학적 사조인 사회적 실재론(social realism)을 바탕으로, ‘강력한 지식’(powerful knowledge)이라는 인식론적 개념과 ‘실천적 개념화’(praxis of conceptualization)라는 교육 이론을 제시하였다. 맥페일의 철학적 접근은 단순히 기존 철학의 절충을 넘어서, 지식의 본질과 교육적 실천 간의 관계를 근본적으로 재조명하려는 시도라 할 수 있다. 이는 음악교육의 의미를 찾기 위한 조화로운 철학적 태도를 강조한 김기수(Kim, 2018)의 제언과도 맥을 같이한다.

음악교육의 철학적 발전을 위한 바람직한 철학적 태도는 어느 것이 맞고 틀리고, 혹은 어느 것이 좋고 나쁘고 하는 식의 양자택일의 방식이 아니라, 그 철학의 관점과 사유방식의 어떤 내용이 현행 우리의 음악교육에 더 의미가 있는가의 방식으로 접근해야 한다 (Kim, 2018, p. 51).

본 연구는 완전히 새로운 철학적 관점을 제시하려는 데 목적을 두지 않는다. 오히려 맥페일의 인식론적 담론은 음악적 실천의 중요성, 음악적 개념 학습의 필요성, 지식과 기능의 전이(transfer) 등 한국 음악교육에서 오랫동안 강조해 온 여러 가치들을 이미 포괄하고 있다. 이 연구의 본질은 맥페일이 인식론과 음악교육의 관계를 풀어가는 철학적 분석 과정을 면밀히 탐구하고, 그 과정을 통해 어떻게 이원화된 음악교육 철학의 화합을 이끌 수 있는지를 보여주는 하나의 선례로서 그 의미를 찾는 데 있다.

따라서 본 연구는 맥페일의 인식론적 담론과 그 철학적 의미를 한국의 초등 음악교육

에 적용함으로써 교육적 함의를 도출하고자 한다. 한국 초등학교에서는 담임교사가 음악을 포함한 모든 교과를 가르치는 구조적 특성을 가지고 있으며, 이로 인해 음악 수업의 전문성 확보와 함께 교육정책 및 교육과정 내 음악적 지식과 기능의 일관성을 추구하는 것이 중요한 과제로 대두되고 있다. 이러한 맥락에서 맥페일의 인식론적 담론이 현행 한국 초등 음악교육의 발전에 어떤 의미와 시사점을 제공할 수 있는지를 심층적으로 탐구한다. 이를 위해 먼저 인식론의 발전 과정을 탐색하는 연대기적 분석 방법을 적용하였다. 그 결과를 토대로 맥페일이 이론을 구성해 가는 과정을 분석하면서 발생하는 의미 구성의 과정을 해석적으로 조명하였다.

특히 초등교사의 음악교육 전문성 개발, 2022 개정 교육과정의 학년 간 음악 내용 일관성 확보, 그리고 음악 장르 간 경계 극복이라는 세 가지 측면에서 접근한다. 이 과정에서 맥페일의 강력한 지식과 실천적 개념화 이론이 제공하는 철학적 의미를 찾고, 음악 수업에서 인식론적 지식(epistemic knowledge)에 대한 고찰의 중요성을 조명하며, 철학적 사유가 교육 현장의 실천적 변화로 이어질 수 있는 가능성을 모색하고자 한다.

II. 지식과 음악교육

1. 인식론의 발전

철학은 인간, 사회, 세계에 대한 근원과 삶의 본질을 탐구하는 학문으로 주로 인식론(epistemology), 존재론(ontology), 그리고 가치론(axiology) 등의 영역으로 나뉜다. 그중 인식론은 ‘우리가 아는 것을 어떻게 아는가?’, 즉 지식과 삶의 본질과 정당성에 대해 고찰하고 탐구하는 철학의 한 갈래이다. 인식론에 대한 고전적, 체계적 논의의 대표적 시작점으로는 ‘앎(episteme)이란 무엇인가?’를 주제로 한 대화문을 담은 플라톤(Plato)의 『테아이테토스』(Theaetetus, 369 BC)가 있다. 『테아이테토스』는 플라톤의 스승이었던 소크라테스와 그의 대화 상대자인 테아이테토스가 앎이 무엇인지에 대해 이야기를 나눈다는 가상의 대화를 담아놓은 것이다. 플라톤은 소크라테스를 통해 지식의 정의(definition)의 우선성을 강조한다. 지식을 정의하기 위해 ‘반박, 반증’이라는 뜻의 엘렌코스(elenchus)를 통해서, 막다른 골목을 맞이한 것과 같이 무지(無知)의 상태를 깨닫는 상태인 아포리아(aporia)를 이끄는 변증법적(dialectic) 사유의 과정을 면밀히 보여준다.

플라톤은 『테아이테토스』 외에도 『메논』, 『국가』 등을 통해 관념론적, 이상주의적 인식론을 제시한다. 그에 따르면 이상적인 앎의 형태인 지식은 감각적 경험을 넘어 존재하는 이데아(idea)의 영역으로, 누구도 쉽게 도달할 수 없는 이성적 인식이다. 그 초월적이고

형이상학적 관념에 가까이 다가가기 위해선 보편 명제, 논리적 추론, 결론으로 흐르는 연역적 사고의 본질을 이해해야 한다. 이를 위해 교육자는 마치 출산을 돕는 산파와 같은 교육적 산파술(pedagogical midwifery)을 통해 학습자들이 무지를 깨닫고 겸손한 자세로 잠재된 생각들을 스스로 이끌도록 돕는 ‘질문자’의 역할을 해야 한다(Boyles, 2018). 이처럼 플라톤과 소크라테스의 이상주의적 인식론은 지식이 무엇인지에 대한 철학적 질문(philosophical inquiry)의 중요성을 강조한다. 정리하자면, 전통적 인식론은 지식을 인간의 감각, 인식과 분리되고 독립된 이상적, 초월적 개념으로 여긴다.

그러나 1900년대, 기술의 발전과 더불어 사회가 복잡해지면서 전통적 인식론의 한계를 주장하는 철학자들이 등장하기 시작한다. 그중 대표적인 철학자는 듀이(J. Dewey, 1859-1952)이다. 듀이는 『철학 회복의 필요성』(The Need for a Recovery of Philosophy, 1917)이라는 에세이를 통해 연역적 사유의 한계를 언급하며, 사물과 사고의 절대적 독립성과 관련된 일부 전통적 관념에 도전하였다.¹⁾ “존재 노력(conatus essendi)의 변증법적 전개들은 실제 과정(actual process)의 중요한 사실들을 종종 무시한다”(Dewey, 1917, p. 4)는 이유를 들며 그는 새로운 인식론적 입장으로 경험주의적 철학을 주장하였다. 여기에서 ‘실제 과정’은 환경과 상호 작용하는 인간의 본질적 특성을 의미하며, 경험이란 “생명체가 환경조건과 긴밀한 상호작용 방식을 갱신하고자 부단히 애쓰는 일련의 연속적 관계로 가득한 것”(Bak & Yang, 2019, p. 190)으로 해석된다. 듀이의 인식론은 지식이 인간의 삶과 경험에 밀접한 관계가 있으며, 앎은 관찰, 추론, 검증 등의 귀납적 방법에 기반한다는 실험적 경험주의를 주장한다. 듀이의 경험철학은 점차 미국의 프래그머티즘(pragmatism)의 철학 및 사상으로 발전하여 사회과학 분야에 큰 영향을 미쳐왔다(Kim, 2024).

이러한 듀이의 경험철학은 현대의 구성주의 철학과 유사한 성격을 지닌다. 비고츠키(L. Vygotsky)를 포함한 여러 학자들은 행동주의 접근법의 한계를 비판하면서 사회적 상호작용 맥락을 반영해야 한다는 목소리와 함께 구성주의적 철학을 내세우기 시작하였다(Lie & Matthews, 2005). 구성주의에서 지식은 인식 주체의 마음 밖에 있는 독립적이고 기존에 존재하는 세계를 발견하는 것이 아니다(Kilpatrick, 1987; Lerman, 1989). 지식은 개인의 경험적 세계를 조직화하는 적응 과정인 앎을 통해 구성된다. 다시 말해, 지식이 수동적으로 발견되는 것이 아닌, 활발한 사회적 상호작용을 통해 구성된다는 것이다. 구성주의 철학은 특히 교육계에서도 학생들이 스스로 지식을 구성할 수 있는 교육적 기회를 준다는 의미에서 활발히 수용 되어왔다.

그러나 구성주의가 발전하면서 파생된 극단적 구성주의가 등장함으로 인해 인식론자

1) 듀이(Dewey, 1917)는 전통적 인식론적 입장을 전면으로 반박한 것은 아니었다. 그는 철학이 “전통적 문제들에 대한 지나치게 친밀하고 배타적인 애착”(p. 2)에서 벗어나야 함을 주장한 것을 미루어 보아, 중용적 입장을 취해야 함을 강조한 것을 알 수 있다.

들 사이에서 객관성에 관한 논의가 활발했다. 극단적 구성주의(radical constructivism), 또는 상대주의적 구성주의(relativistic constructivism)는 모든 이해와 소통은 특정 현상을 경험한 개인 또는 집단의 해석이며 이들이 구성한 지식을 각각 인정해야 한다고 주장한다. 이에 보고시안(P. Boghossian)은 그의 저서 『지식에 대한 두려움: 상대주의와 구성주의에 맞서』(Fear of Knowledge: Against Relativism and Constructivism, 2006)를 통해 상대주의적 구성주의에 대해 비판한다. 그는 로티(Rorty, 1965)와 같이 규범과 가치는 상대적이기 때문에 국제적으로 통용될 수 없음을 주장하는 규범적 상대주의자(normative relativist)의 주장이 인식론적 담론의 축적을 저해한다고 말한다. 왜냐하면 절대적으로 사실이라 알려진 진실과 가치까지 거부하게 되는 사회를 형성할 수 있다는 위험성이 있기 때문이다. 이를테면, ‘ $2+2=4$ 이다.’, ‘진동수(frequency)가 높을수록 음정이 높게 들린다’, ‘물건을 함부로 훔치면 안 된다’와 같은 절대적 사실이나 윤리적 가치 등이 거부될 수 있다는 의미이다. 보고시안은 인식론적으로 모든 지식이나 믿음이 상대적이라는 주장은 모순적일 뿐만 아니라, 윤리적 가치와 인간의 존엄성과 관련된 윤리적 담화 자체를 거부하는 결론에 이를 수 있기에 일부 객관적 기준과 보편적 진리를 받아들이는 것은 필수적임을 강조한다.

21세기에 접어들며 인식론은 점차 진리의 객관성과 상대성을 이분법적으로 설명할 수 없는 철학의 갈래로 발전해왔다. 보고시안은 절대적 진리가 존재함을 인정해야 한다고 주장함과 동시에 개념, 언어, 규범 등은 인간에 의해 구성된다는 점에서 구성주의적 요소들을 인정하였다. 또한 현대의 인식론자 하딩(S. Harding)과 톨레(B. Toole)는 지식이 사회문화적 요소와 다양한 관점들을 반영했을 때 더욱 타당하고 궁극적인 객관성을 띠는 ‘강한 객관성(strong objectivity)’ 또는 ‘원근법적 객관성(perspectival objectivity)’의 개념을 내세웠다(Harding, 2015; Toole, 2022). 여기서 주목할만한 점은 현대 인식론자들이 지식의 절대적 객관성에 관한 전통성을 완전히 부정하기보다 비이분법적으로 접근했다는 점이다. 비이분법적이고 다원적인 철학적 담론은 김기수(Kim, 2018)가 주장한 철학적 태도, 즉 양자택일의 방식이 아닌, 철학의 관점과 사유 방식이 사회에 어떤 메시지를 건네는지에 중점을 두어야 한다는 내용과도 일맥상통하다.

위와 같은 인식론적 담론의 발전 과정은 특정 철학적 주장엔 그에 따른 인식론적 책임(epistemic responsibility)이 따른다는 시사점을 준다. 인식론적 책임은 ‘~을 안다’(knowing-that)로 표현되는 명제적 지식(propositional knowledge)을 ‘~을 할 줄 안다’(know how to)로 표현되는 절차적 지식(non-propositional knowledge)의 수행과 경험 속에서 되짚어보며, 지식의 정당성과 성립 조건을 지속적으로 성찰하는 것이다(Boyles, 2000). 서론에서 언급한 바와 같이 음악교육의 경우 마찬가지로 당연히 여겨지는 음악적 지식, 개념, 교수법 등을 당연히 여기는 것이 아니라, ‘우리가 아는 것을 어떻게 아는가?’라는 질문에 대한 답을 논리적으로, 실천적으로 사유하고 공유해야 한다. 이를테면, ‘음악교육이란 무엇인가?’,

‘음악교육을 통해 학생들은 무엇을 배워야 하는가?’, ‘음악 교육과정의 이상적 모습은 어떤 모습인가?’와 같은 인식론적 질문들에 대한 담론을 논리적이고 겸손하게 포용적으로 쌓어나가야 미래지향적 교육구조 형성을 위한 철학적 토대가 마련될 것이다.

2. 분절적 음악교육 철학을 향한 인식론적 도전

미국의 음악교육 철학 발전 과정을 보면 명제적 지식과 절차적 지식 간의 관계를 둘러싼 인식론적 긴장과 분절이 뚜렷하게 나타났다. 음악교육을 이루는 지식 간 복잡한 관계성을 풀어내기 위해선 “음악 교육이 무엇을 위한 것인지에 대한 이해관계자들 간의 암묵적 합의”(McPhail, 2018, p. 181)를 필요로 한다. 그러나 이 음악교육의 암묵적 합의의 과정은 순탄치만은 않았다. 엘리엇(D. Elliott)의 『뮤직 매터스』(Music Matters, 1995)의 출간을 통해 실천주의 철학을 내세우면서 리머(B. Reimer)가 『음악교육의 철학』(A Philosophy of Music Education, 1970)을 통해 주장한 심미주의 철학과 대비되어 다소 긴장감 있는 철학적 담론을 주고 받았다.²⁾ 실천주의 철학이 도입된 것은 단순히 새로운 교육 패러다임을 시도하려는 의도만이 아니었다. 기술 발전, 다문화주의, 세계화 등 사회 전반의 변화가 학교 음악교육에 새로운 시각을 요구했고, 학생들의 관심과 필요에 더 적극적으로 부응해야 한다는 외부적 압력이 큰 영향을 미쳤다(McPhail, 2018).

리머의 핵심적인 주장은 음악의 내적 가치에 중점을 두어 심미적 경험을 통해 인간으로서의 내면적 성장을 도모해야 한다는 것이다. 심미적 경험은 예술 작품 속 표현적 특성들을 탐색하고 발견하는 과정을 통한 미적 자각 및 반응을 통해 일어난다(Park, 2001). 그래서 1970년 당시 리머의 철학은 학생들은 아름다운 음악 자체의 형식(form)을 충분히 경험하고 감상함으로써 음악의 명제적 지식을 인지하고 이해해야 함을 강조하였다.

반면, 엘리엇은 교육자들이 음악교육을 음악에 대한 학습보다 음악에서의 절차적 지식을 중심으로 하는 프락시스(praxis)의 형태로 재고해야 함을 주장했다. 이러한 관점에서 음악은 기존의 음악 작품들에 초점을 맞춘 추상적이고 미학적 경험이 아니라 사회문화적 맥락에 기반한 다차원적 과정을 고려해야 한다. 엘리엇과 더불어 레겔스키(T. Regelski), 웨스트버리(I. Westbury), 그린(L. Green)과 같은 포스트 모더니즘 음악교육 철학자들은 음악의 보편적 진리를 벗어나 음악적 실천 안에서 표현되는 지역적(regional)이고 상황적(situated)인 음악적 진리의 중요성을 강조하기에 이른다(McPhail, 2018). 음악에 대한 학습을 강조한 심미주의 철학과 음악의 절차적 과정을 강조한 실천주의 철학의 대립은 마치 절대적 지식을 추구하는 전통적 인식론과 진리의 상대성을 옹호하는 상대주의적 인식론

2) 더욱 자세한 리머와 엘리엇의 20세기 후반 음악교육 철학 비교에 대한 내용은 박은실 (2001)의 『리머와 엘리엇의 음악교육철학 비교: 리머의 A Philosophy of Music Education과 엘리엇의 Music Matters를 중심으로』 참고.

사이의 대립과 유사한 양상을 보인다.

맥페일은 2018년 미국의 음악교육 철학 학술지를 통해 『교실이 너무 시끄러운가? 실천적 개념화를 향하여』(Too Much Noise in the Classroom? Towards a Praxis of Conceptualization, 2018)를 발표하여 인식론과 음악교육 간 관계를 사회적 실재론의 관점에서 조명하고, 본질적 음악교육 철학의 접점을 모색하였다. 사회적 실재론에 대한 보다 심층적인 논의는 이후 장에서 다루고자 하며, 여기에서는 우선 맥페일이 논문 제목에서 사용한 ‘noise’ (시끄러움)이라는 비유적 표현에 주목하고자 한다. 비록 맥페일이 이 용어의 의미를 명시적으로 해석하고 있지는 않지만, 음악교육적 관점에서 ‘noise’는 크게 두 가지의 비유적 의미로 해석될 수 있다.

첫 번째는 미학적 교육과 실천적 교육 사이에 벌어졌던 철학적 분열(schism)이다. 맥페일은 포스트 모더니즘과 함께 실천적 음악교육이 도래한 순간을 사회학적 표현을 빌려 ‘분열적 단절’(schismatic break)이라 표현한다. 그도 그럴 것이 21세기 초반 심미주의와 실천주의 각각을 지지하는 철학자들이 논문에 사용한 용어들을 보면 ‘설명에 실패했다’, ‘~를 무시했다’, ‘틀렸다’ 등 양측의 입장을 강하게 비판하는 표현을 어렵지 않게 찾을 수 있다. 프리어(P. Freer) 역시 맥페일이 ‘noise’이라는 용어를 사용하여 현대 음악교육의 교육과정 및 교수법적 토대를 둘러싼 분열적 논의를 비유적으로 표현한 것에 동의했다(Freer, 2019). 여기서 ‘noise’는 “정치적, 해방적, 사회정의적 열망과 관련된 미학적 접근법과 실천적 접근법 사이의 논쟁”(p. 88)을 비유적으로 나타낸 것으로 해석될 수 있다.

두 번째는 실제 음악 교실 속에서 학생들로부터 형성되는 소음이다. 음악 교사들이 감상 위주의 수업을 했을 때와 음악적 실천 위주의 수업을 했을 때 어떤 수업이 더욱 큰 소음을 내겠는가? 학생들이 직접 노래를 부르거나 악기를 연주하고 특정 음악적 활동을 실행하는 실천 위주의 수업이 더욱 큰 소음을 낸다는 것에는 모두가 쉽게 동의할 것이다. 어찌 보면 음악 수업에서 학생들의 소음은 필수불가결한 존재일 것이다. 하지만 맥페일은 ‘too much noise(너무 시끄러운)’이라 비유한다. 이는 지나치게 실천 중심의 음악 수업이 되는 것에 대한 교사들의 재고가 필요함을 의미한다.

예를 들어, 전통적인 음악 교육과정에 반하고 엘리엇에 이어 학생 실천 중심 교육을 주장한 그린의 비공식 음악 학습법(informal music learning)을 적용한 교실을 떠올려보자. 비공식 음악 학습법이란 대중 음악가들이 실제 현장에서 음악을 유연하게 배우는 방식을 학교에 적용하는 것을 의미한다. 이 접근법은 학생들의 음악적 선택권, 청각적 학습, 우연한 기술 습득 등 학생들 간 협력이 중심이 되는 학습 모델이다(Green, 2008). 다시 말해, 학생들이 선택한 음악을, 학생들끼리 배우고, 학생들이 함께 연주하고 창작하는 것에 중점을 둔다. 그러나 여기에서 재고해야 할 부분은 교사의 역할이다. 학생 실천에만 지나치게 중점을 두어 교사가 방관자가 되는 순간, 핵심적인 음악적 배움은 일어나지 않는 ‘너무

시끄러운’ 교실이 될 가능성이 있다. 즉, 맥페일의 ‘too much noise’라는 표현은 실천적 음악 ‘교수법’(pedagogy)을 적용하는 데 있어서, ‘교육과정’(curriculum)을 적절한 음악적 지식, 개념, 기능 등을 구조적으로 설계하여 학생들이 “점진적으로 높은 수준의 전문성을 향해 누적적으로 구축되는 음악적 이해”(Freer, 2019, p. 88)로서 뒷받침되어야 한다는 것을 나타내기 위한 비유적 표현임을 알 수 있다.

맥페일은 학생 실천 중심 교수법의 중요성을 인정하면서도, 학생들이 창조자이자 구성자로서 형성한 모든 지식이 학습에 동등하게 유효한지에 대해서는 모순이 있음을 강조하였다. 이는 상대주의적 구성주의가 지식의 탈식민화와 힘의 구조에 반하기 위해 절대적 진리를 인정하지 않음으로 인해 발생하는 위험성을 강조한 보고시안(Boghossian, 2008)과 유사한 인식론적 입장으로 해석될 수 있다.

… 인간은 지식을 탈차별화하려고 노력함으로써 더욱 사회적으로 정의로운 사회를 만들어내려고 시도해왔다. 학생들 자신의 지식과 공동체 및 문화의 지식을 더 전통적인 형태의 서구 학문적 지식과 동등한 것으로 인정하려고 말이다. … 하지만, 여기에서 인식론이 사회적 기인(social causes)과 혼동되는 문제가 나타난다. 사회적, 문화적 평등에 대한 욕구로서 시작된 것(구성주의)이 인식론적 상대주의(epistemological relativism)를 향해 이동한다. 이것은 곧 교육에 딜레마를 형성한다: 만약 모든 지식이 학습에 동등하게 유효하다면, 학교에서는 무엇을 가르쳐야 하는가?(McPhail, 2018, p. 184)

맥페일은 세상을 구성하는 모든 지식을 동등하게 여기는 것에 대해 비판한다. 학생들이 일상생활에서 배운 경험을 바탕으로 구성한 지식에서 배움이 그친다면, 학교와 교사의 역할은 무엇이나는 것이다. 이후 그는 음악교육을 이루고 있는 지식은 무엇인지, 학교의 음악 수업에서 다루어야 할 지식은 무엇인지, 그 지식을 어떤 접근방식으로 가르쳐야 하는지에 대한 담론을 시작해 나간다. 음악교육 철학의 분절로서, 그리고 과도한 실천 중심의 교실 속 ‘시끄러움’을 완화하기 위한 방안으로 맥페일은 ‘강력한 지식’이라는 인식론적 개념과 ‘실천적 개념화’라는 교육적 이론을 내세우며 음악과 교육과정의 인식론적 본질을 탐구한다.

Ⅲ. 강력한 지식과 실천적 개념화

1. 사회적 실재론의 관점에서 바라본 지식

맥페일이 인식론적으로 구현한 음악교육의 철학을 이해하기 위해서는 사회적 실재론에 대한 이해가 수반되어야 한다. 사회적 실재론은 사회 비판적 예술 사조로서의 사회적 사실주의(social realism)와 동일한 영문 용어를 쓰지만, 전혀 다른 의미를 지닌다. 사회적 실재론은 교육 사회학적 요소가 반영된 인식론적 사조로, 지식의 객관적 진리성과 구성주의적 상대성 사이의 경계를 허물고 두 담론을 포용하기 위한 시도에서 시작되었으며, 번스타인(B. Bernstein), 메이튼(K. Maton), 무어(R. Moore) 등을 중심으로 비롯되었다. 사회적 실재론은 지식이 사회적 관계와 구조 속에서 구성됨과 동시에 인간의 인식과 관계없이 존재하는 실재적 대상임을 주장한다(Moore, 2013).

사회적 실재론에서 강조되는 지식의 원리는 맥페일의 음악교육 철학의 근간이 된다. 사회적 실재론의 ‘사회적’은 지식이 반드시 보편적이고 불변적 진리가 아니고, 사회문화적 맥락에 따라 변화한다는 것을 인정함을 명시한다(Maton & Moore, 2010) 즉 인식론의 구성주의적, 상대주의적 측면을 어느 정도 받아들인 철학임을 알 수 있다. 그에 반해 ‘실재’는 존재론적 실재론(ontological realism)의 원리에 기반을 두며, 현실 자체는 인간의 상징적, 인식적 영역을 넘어 존재함을 명시한다. 즉, 지식과 실재는 인간의 사회문화적 맥락과 독립적으로 존재하는 타자성(otherness)을 지니기도 한다는 점을 인정해야 한다는 것이다. 즉, 전통적 인식론과 마찬가지로 절대적 진리가 독립적으로 존재한다고 보는 점에서는 비슷하지만, 논리적으로 완벽한 지식을 추구하기보다는 현실 상황에서 공동체 구성원들이 함께 판단하고 결정하는 과정을 중요하게 여긴다는 점에서 차이가 있다.

그러므로, 사회적 실재론은 진리의 객관성과 상대성을 아우르기 위해서는 지식이 ‘판단적 합리성’(judgemental rationality)을 따져야 함을 강조한다. 판단적 합리성은 특정 지식을 주장하는 데 있어 상대적 우열을 합리적으로 판단해야 함을 의미한다. 우리가 개인적으로 무엇인가를 믿는 것에는 제약이 없지만, 우리가 무엇을 ‘안다’고 말하기 위해서는 판단적 합리성이 뒷받침되어야 한다(Maton & Moore, 2010). 즉, 판단적 합리성은 특정 명제적 지식을 ‘어떻게 아는가?’(How do you know?)에 대해 합리적으로 뒷받침해야 하는 인식론적 책임인 것이다(Boyles, 2000). 변화하는 사회 속에서 강력한 판단적 합리성을 지닌 지식은 점차 맥락에 의존할 필요가 없는 강력한 지식으로, 그렇지 못한 지식은 사라지거나 맥락에 의존하여 존재하게 되는 지식의 위계와 구분이 생기게 된다.

2. 지식의 위계와 재맥락화

맥페일은 사회적 실재론에 근거하여 음악교육을 구성하는 모든 지식이 동등하지 않으며 위계적 구조를 지닌다고 주장한다. 그는 지식의 위계적 특성과 재맥락화의 과정을 설명하기 위해 교육사회학자 번스타인(Bernstein, 2000)의 교수·학습적 기제(pedagogic device) 원리를 이론적 틀로 활용하였다. 번스타인은 언어에도 의사소통을 가능하게 하는 내부적 규칙(문법)이 있듯, 교육에도 교수 활동의 의사소통을 규제하는 내부적 규칙에 기반한 추상적 기제가 있음을 제시하였다. 교수·학습적 기제를 통해 다루어지는 지식은 세 가지의 규칙들로 증개된다. 분배(distributive), 재맥락화(recontextualizing), 평가(evaluative)의 세 규칙들은 교수 기제를 이루는 내적 문법이며, 이를 거친 지식은 절차적으로 처리되어 교수·학습적 담론(pedagogical discourse)을 형성한다.

첫 번째, 분배 규칙은 권력과 사회적 집단 간 관계를 조정하고 지식에 대한 접근을 통제함으로써 담론 생산의 장을 이루는 지식의 위계를 나누고 구분 짓는다(Lee, 2018). 분배 규칙을 통해 증개되어 사회를 이루는 지식은 크게 두 가지로 구분된다. 바로 수평적 담론(horizontal discourse)과 수직적 담론(vertical discourse)이다. 여기에서 지식이 아닌 ‘담론’이라는 용어를 사용한 이유는 단순히 지식의 내용뿐만 아니라 지식이 구성되고 전달되는 방식을 포함하기 위함일 것이다. 수평적 담론은 평범하고 일상적인(mundane) 지식을 의미한다. 수평적 담론을 이루는 지식은 사회를 이루는 모든 사람들이 접근 가능하다. 그래서 관찰이 가능하거나 다양한 맥락에 의존하는 지식으로 이루어진 담론이다. 그에 반해 수직적 담론은 난해하고 고차원적(esoteric) 지식을 의미한다. 번스타인에 의하면, 수직적 담론은 “과학에서와 같이 일관되고 명시적이며 체계적으로 원리화된 구조의 형태를 취하여 위계적으로 조직되거나, 사회과학과 인문학에서와 같이 특수화된 해석 방식과 텍스트의 생산 및 유통을 위한 특수화된 기준을 지닌 일련의 특수화된 언어들의 형태”(Bernstein, 2000, p. 157)를 취한다고 정의한다. 쉽게 말해, 수직적 담론은 판단적 합리성을 바탕으로 체계적으로 구조화되어 맥락과 독립된 추상적이고 고차원적으로 존재하는 지식인 것이다. 이러한 지식의 특성은 사회적 실재론에서 주장한 지식의 타자성과도 같은 의미를 공유한다.

예를 들어, K-POP 음악을 분배 규칙의 관점에서 해석할 때, 수평적 담론은 ‘BTS의 <Dynamite>를 들으면 신나고 에너지가 넘쳐서 기분이 좋아진다’와 같이 감상자의 정서나 취향 중심으로 표현되며, 일상 언어를 기반으로 한다. 반면, 수직적 담론은 ‘<Dynamite>의 도입과 후렴에서 반복되는 디스코 리듬과 펑크 요소는 복고적이면서도 세련된 사운드를 연출한다’와 같이 음악적 개념(리듬 패턴, 장르적 특성, 화성 진행 등)을 바탕으로 한 학문적 언어를 포함한다. 이처럼 수직적 담론은 전문 용어와 추상 개념을 요구하며, 학문

적 체계와 연결되어 지식의 위계화를 형성한다.

두 번째, 재맥락화 규칙은 특정 교수·학습적 담론을 형성하는 역할로, 맥페일의 음악 교육 철학의 중심을 이루는 요소로 볼 수 있다. 번스타인은 재맥락화 규칙이 중개한 교수·학습적 담론은 지식 생산의 장 내의 담론을 활용해서 다른 조직과 관계에 종속시키는 원리에 가까움을 강조한다. 쉽게 말하면, 교수·학습은 특정 지식을 있는 그대로 전달하는 것이 아닌 전문가들에 의해 지식이 재구성되는 과정을 거친다는 의미이다. 일상에서 얻은 지식을 수직적 담론의 구조와 연결하는 재맥락화의 과정이 제대로 이루어지기 위해선, 교육과정의 교과와 핵심적인 지식을 충분히 반영해야 한다(McPhail, 2023). 국가 교육 과정을 설계하고 실행하는 것, 교과서를 집필하는 것, 교사가 성취기준에 따라 학생들을 가르치는 것 등은 모두 이러한 재맥락화 과정에 해당한다고 볼 수 있다. 중요한 것은 모든 단계의 교육과정의 학생들이 사전 지식과 새로운 지식을 자연스럽게 연계하고, 수직적 담론을 이루는 지식이 여러 가지 구체적인 사례들로 전이(Erickson & Lanning, 2014) 될 수 있도록 개발되었는가의 문제일 것이다.

세 번째, 평가 규칙은 재맥락화를 통해 형성된 교수·학습적 담론을 실천으로 구현하는 핵심적 역할을 수행한다. 실천으로 구현한다는 것은 학생들이 실천적이고 체험적인 교육 활동 과정에서 재맥락화된 지식을 내면화한다는 의미이다. 이를 통해 학생들은 단순한 지식 이해를 넘어서 언제, 어떻게, 어떤 형태로 지식을 표현하는지 깨닫는 통찰을 얻는다. 따라서 평가는 학습 내용에 대한 단순한 측정을 넘어, 학생 개인의 사회문화적 맥락과 연결되는 전환을 촉진한다. 결과적으로 지식의 내용과 형식은 다양한 맥락과 학생 집단의 특성에 따라 선별적으로 작용하며 전문화된다. 예를 들어, 한 학생이 가나의 민요 ‘체체쿨레’의 리듬 패턴들을 내면화하고, 습득된 지식을 활용해 자신만의 방식으로 해석하여 융합된 표현으로 창작하여 발표한다면, 교수·학습적 실천이 일어났다고 볼 수 있는 것이다. 즉, 평가는 정답의 재현이 아니다. 수직적 담론을 이룬 지식을 학생들의 맥락으로 끌어옴으로써 수평적 담론의 영역으로 통합시키는 것이 교수·학습적 실천의 모습이자, 교수·학습적 기제의 목적이라 볼 수 있다.

3. 음악교육을 이루는 강력한 지식

맥페일은 교수·학습적 기제를 통해 궁극적으로 학생들이 내면화해야 할 음악적 지식은 ‘강력한 지식’이라 주장하였다. 그렇다면 맥페일은 강력한 지식을 어떻게 정의했을까? 번스타인의 교육사회학적 용어와 대입해보면, ‘강력한 지식’은 ‘수직적 담론’과 유사한 의미를 보인다. 번스타인이 구분한 지식의 유형을 바탕으로 보았을 때 맥페일은 <Table 1>과 같이 지식의 유형을 구분한다. 맥페일은 궁극적으로 수직적 담론을 이루는 지식을

강력한 지식으로 정의한다. 다시 말해, 강력한 지식은 맥락과 독립된 추상적이고 여러 사례에 일반화가 가능한 개념적 지식이라고 정의될 수 있다.

<Table 1> Knowledge distinctions

Bernstein	Horizontal discourse	Vertical discourse
McPhail	Everyday knowledge Context-dependent knowledge	Powerful knowledge Epistemic knowledge Disciplinary knowledge Context-independent knowledge

맥페일(2018)은 교육적 관점에서 강력한 지식에는 세 가지 특징이 있음을 언급한다. 첫 번째, 강력한 지식은 학생들이 일상적 삶의 맥락에서 접근하기 어려운 추상적이고 탈 맥락적 지식이다. 이러한 특징은 인식론적으로 맥락을 초월하고 인간의 지각(perception)에서 벗어나 존재하는 절대적 지식 및 개념이 있음을 인정하는 데에서 나온다. 두 번째, 강력한 지식은 체계성을 지닌다. 이 체계성을 이루는 개념들은 여러 가지 분야에 적용이 가능하며, 특정 사례나 맥락을 넘어 예상과 일반화를 가능하게끔 이끈다. 세 번째, 강력한 지식은 관련 분야에서 전문적 지식을 갖춘 사람들로부터 형성된 것이다. 이는 교사 또한 수직적 담론에 해당하는 학문적 지식(disciplinary knowledge) 충분히 갖추어야 학생들에게 강력한 지식을 고루 접근 가능하게끔 이끌 수 있다는 점을 시사한다(McPhail, 2023).

음악교육에서 강력한 지식의 특징들을 살펴보기 위해 ‘리듬꼴’과 ‘장단꼴’로 예시를 들고자 한다. 단어 ‘리듬꼴’과 ‘장단꼴’은 맥락을 초월하는 음악적 개념이 각 문화의 언어적 형태로 표현된 것이라 볼 수 있다. 즉, 서양 음악의 리듬꼴과 한국 전통음악의 장단꼴은 각각 다른 문화적 맥락에서 발생했지만, 둘 다 주기적인 반복 단위 내에서 강세 배치와 시간적 구조화의 동일한 추상적 원리를 구현하는 서로 다른 표현 체계인 것이다. 이처럼 문화적 맥락을 벗어난 음악 교과와 강력한 지식의 이해는 서로 다른 음악적 분야의 명제적 또는 절차적 지식으로의 재맥락화를 추구한다. 그리고 강력한 지식의 재맥락화는 충분한 음악적 지식 및 기능을 갖춘 전문가의 체계적 지도를 통해서 효과적으로 전달될 수 있다.

사회적 실재론적 관점에서 강력한 지식은 사회를 이루는 중대한 위치에 있다. 강력한 지식에 대한 접근성 여부에 따라 권력관계가 결정될 수 있기 때문이다. 그래서 모든 학생에게 강력한 지식을 공평하게 분배한다는 사회적 실재론의 이상이 실현되기 위해서는 학교가 그러한 접근의 기회를 제공해야 한다(McPhail, 2023). 사교육에 의존하지 않는 학생도 학교에서 특정 학년 수준의 음악적 개념을 내면화할 수 있는 재맥락화의 기회를 가질 수 있어야 한다는 의미이다. 이는 비로소 학생들이 음악적 개념 및 기능을 삶의

다양한 맥락에서 적용하며 향유할 수 있도록 돕는 힘을 길러줄 것이다. 그리고 강력한 지식의 의미에 대한 고찰은 음악 교육가들이 교육과정을 설계하는 데 있어 끊임없이 사유해야 할 인식론적 책임을 심어준다: 국가·학교·학급 음악과 교육과정은 우리 학생들에게 ‘어떤’ 지식에 ‘어떻게’ 접근할 수 있도록 하는가?

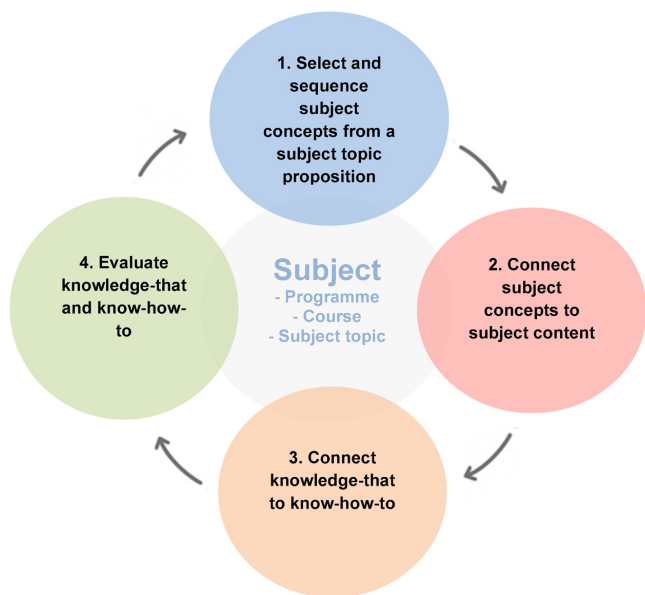
4. 실천적 개념화를 향하여

맥페일은 음악교육을 이루는 강력한 지식을 학생들에게 제공하기 위한 방안으로 ‘실천적 개념화’의 교육적 접근을 이론화하였다. 실천적 개념화 이론은 앞서 언급한 번스타인이 제시한 교수·학습적 기제의 원리를 바탕으로 둔다. 실천적 개념화는 심미주의가 강조한 ‘음악에 대한 학습’과 실천주의가 강조한 ‘음악적 과정 체험’을 통합적으로 접근한 학습 이론이다. 개념화는 학생들의 음악적 실천 속에서 교사가 학년 수준에 적절한 음악적 지식 및 개념을 연결 짓는 과정을 명시한다. 즉, 학생들이 수동적으로 개념에 대한 설명을 듣는 것이 아닌, 음악적 놀이, 연주, 가창 등 다양한 음악적 활동 속에서 관련된 음악적 지식을 자연스럽게 학습하는 것이다.

실천적 개념화의 목적은 결국 학생들에게 인식론적으로 구조화된 지식, 즉 음악의 개념적, 학문적 ‘강력한’ 지식에 대한 접근을 제공하는 것이다. 그에 따라 맥페일은 실천적 개념화를 적용하는 교사들이 거쳐야 할 세 가지 과정을 제시하였다(McPhail, 2023, p. 134). 교사들은 1) 먼저 학생들이 일상에서 가져온 지식을 포용해야 한다. 번스타인이 구분한 지식의 용어를 빌리면, 학생들의 수평적 담론을 이루는 지식을 교실 속에 펼쳐놓는 것이다. 2) 그리고 수업 중 교사는 새로운 지식을 학생들이 가져온 일상적 지식과 연결해야 한다. 그리고 이 연결은 일방적 설명의 방식이 아닌, 학생들의 음악적 실천과 경험을 통해 형성한 지식을 명명화(naming)했을 때 더욱 강력해진다. 3) 이후, 학생들이 습득한 새로운 지식이 삶의 맥락과 연결됨을 깨달을 수 있도록 유도해야 한다. 다시 말해, 새로 습득한 지식을 다른 맥락으로 전이함으로써 비로소 학생들은 강력한 지식을 내면화할 수 있다. 인식론적 관점에서 볼 때, 이는 학생들이 연주, 창작 등 음악적 활동과 같은 절차적 지식의 실천을 통해 음악의 명제적 지식을 학습하고 이를 다양한 맥락(다른 음악 장르, 영역, 또는 타 교과 학습 등)에 적용함으로써 강력한 지식에 도달하게 되는 원리이다.

맥페일은 실천적 개념화의 이론을 바탕으로 ‘교육과정 설계 일관성’(Curriculum Design Coherence; CDC) 모형을 [Figure 1]과 같이 구체화하였다. CDC 모형은 명제적 지식과 절차적 지식을 연계한 효과적인 학습을 도모하는 교육과정의 이론적 설계 틀로서 역할을 한다. 이 모형에서 중요한 요소는 ‘일관성’(coherence)이다. 그는 일관성을 도모하기 위한 CDC 모형의 4가지 요소를 제시하였다. 먼저 교사가 다루고자 하는 음악 교과의 명제적

지식, 개념 및 학습 주제를 선정한다. 두 번째로 어떻게 개념을 학습 내용에 연계할지 고려한다. 세 번째로 어떤 절차적 지식을 다루며 선정한 음악적 개념을 학습할지 고려한다. 마지막으로 두 명제적, 절차적 지식의 일관성을 평가한다. 이 모형은 인식론적으로 명제적 지식과 절차적 지식 사이의 독립성을 인정하면서 두 지식 간 내용적 일관성을 고려한 깊이 있는 학습을 도모하고 있음을 알 수 있다.



[Figure 1] The curriculum design coherence model (McPhail, 2021, p. 425)

예를 들어, 중학교 학생들이 블루스 음계를 다장조에서 리코더로 연주하기 위한 교육 과정을 설계한다고 가정해보자. 이 교육과정에서 교사가 선정한 명제적 지식은 ‘블루스 음계’와 ‘다장조’이다. 학생들은 여러 가지 다장조의 블루스 연주를 들으며 공통성을 탐색하여 음계에 대한 개념을 학습할 수 있다. 그리고 이 명제적 지식을 내면화하기 위한 절차적 지식으로 교사는 여러 가지 리코더 연주법을 다룬다. 교육과정 적용 이후 학생들이 블루스 음계와 다장조에 대한 개념을 향후 다시 떠올릴 수 있는지, 다장조 블루스 음악을 리코더로 연주할 수 있는지, 작곡 소프트웨어를 활용하여 블루스 음악을 작곡하는 등 다른 맥락에서 배운 음악적 개념을 활용할 수 있는지 등을 통해 교육과정 전반의 일관성을 평가함으로써 다루었던 강력한 지식이 효과적으로 전이되었는지를 판단하여 설계의 타당성을 검증할 수 있다.

궁극적으로 실천적 개념화는 결국 학생들이 수평적 담론을 이루는 일상적 지식에서

나아가 수직적 담론의 세계로 이끄는 역할을 한다. 즉, 학교의 교육과정과 음악적으로 전문화된 교사가 학생들이 일상에서 접하기 힘든 음악적 개념을 관련된 음악적 실천을 통해 내면화하도록 적절한 발판(scaffolding)을 제공해야 한다. 이는 비고츠키의 근접 발달 영역(Zone of Proximal Development) 이론, 즉 교사의 적절한 지원을 통해 학습자가 현재 수준에서 한 단계 높은 수준으로 도약할 수 있다는 이론적 관점과 일맥상통하다(Chaiklin, 2003). 실천적 개념화를 활용한 교육과정 및 수업의 설계는 강력한 음악적 지식이 학습자의 다른 교육적 환경으로의 재맥락화, 다른 말로 ‘전이’가 일어날 수 있도록 도울 수 있을 것이다. 단순히 학생들의 학습 흥미와 음악적 활동, 실천에만 중점을 둔 수업과 달리, 실천적 개념화 접근은 교실 속 학생들 간 음악적 지식과 기능 격차를 줄이고, 깊이 있는 음악적 사고 과정을 거칠 수 있는 역량을 향상시킬 수 있는 하나의 방안으로서 의미가 있다.

IV. 한국 초등 음악교육에 대한 사회적 실재론적 고찰

맥페일의 실천적 개념화는 사실 우리가 완전히 새롭게 접한 이론이 아니다. 학문 중심 교육과정에 큰 영향을 미친 브루너(J. Bruner)와 비고츠키의 구성주의 이론이나 개념 기반 교육과정(concept-based curriculum)(Erickson & Lanning, 2017)에서 강조한 특정 개념의 새로운 맥락으로의 전이 등 이미 활발한 논의가 있었기 때문이다. 그러나 맥페일의 이론이 제공하는 본질적 함의는 전이가 가능한 개념을 이루는 지식의 인식론적 특성, 관계, 그리고 접근성 등을 뒷받침하기 위해 사회적 실재론에 근거한 철학적 담론을 체계적으로 구성해 나갔다는 점이다. 그럼으로써 그는 실천적 개념화 이론을 내세워 음악교육의 심미주의와 실천주의의 화합과 융화를 도모하였다. 그리고 음악교육을 이루는 강력한 지식의 접근성 확대를 추구하는 사회적 실재론의 이상을 펼치기 위한 철학적, 이론적 틀을 마련하였다.

이러한 맥페일의 인식론적 담론은 한국의 음악교육 내 이원화된 영역들을 극복하기 위한 철학적 시사점을 제공한다. 중·고등학교 음악교육에 전문성을 지닌 맥페일은 담론 과정에서 전반적으로 중등 음악교육에 중점을 두었다. 하지만 이 논문에서는 초등 담임 교사가 음악을 포함한 모든 과목을 가르쳐야 하는 교육적 구조를 지닌 한국의 초등 음악교육을 중점으로 함의를 고찰하고자 한다. 특히 강력한 지식과 실천적 개념화 이론을 뒷받침하는 사회적 실재론의 인식론적 관점에서 한국 초등 음악교육의 교사 전문성 개발, 학년별 교육과정 및 교과서의 음악 내용 일관성, 그리고 음악 장르 간 분절의 세 가지 측면에서 함의를 고찰하고자 한다.

1. 초등교사의 음악교육 전문성

강력한 지식은 특정 전문 분야와 연구 영역에서 전문가들이 발전시킨 전문화된 지식이다(McPhail, 2018). 이러한 강력한 지식의 특성을 바탕으로 맥페일은 교사의 전문성과 학문적 지식의 중요성을 강조하였다(McPhail, 2023). 이는 학생들이 음악교육을 이루는 강력한 지식에 접근하기 위해선 음악에 전문성을 갖춘 교사의 원조를 필요로 한다는 의미이다. 음악 교과 교원자격증을 지닌 전문가에 의해 음악 수업이 제공되는 중등학교와 달리, 초등학교의 경우 전 과목을 담당하는 초등 교원자격증을 지닌 교사에 의해 음악 수업이 제공된다. 특히 음악교육을 심화로 전공하지 않은 경우엔 초등학교원 양성기관에서 평균 6~9학점 정도의 음악 관련 과목을 수강하고 교육 현장으로 나가게 된다(Seung & Chung, 2014). 이러한 교육적 구조로 인해 많은 현장 초등교사들이 음악을 가르치는 역량에 있어 부족함을 느껴왔으며, 장기적으로 그들의 음악 전문성을 키울 수 있도록 돕는 전문성 개발 구조를 설계하는 것이 필수 불가결해졌다(Shin & Seog, 2018).

맥페일의 인식론적 담론으로부터 한국 초등교사의 음악 수업 전문성 개발 측면에서 두 가지 시사점을 도출할 수 있다. 첫째는 음악적 지식에 관한 전문성이다. 교육대학교나 교육대학원과 같은 교원 양성 기관의 교육과정 음악교사 연수, 전문적 학습공동체 등에서 음악 수업에 대한 내용을 다룰 때, 관련된 음악의 강력한 지식에 대해, 그리고 이와 연결된 실천적 활동에 대해 깊이 있게 다루어야 한다. 예를 들어 음악 놀이 중심 교수법을 주제로 교사 연수가 이루어진다고 가정했을 때, 학생들의 흥미와 음악적 체험에만 중점을 두는 것이 아닌, 놀이 활동과 관련된 음악적 개념은 무엇인지, 수업 중 언제 어떻게 연결하고 명명할 것인지, 그 개념을 학생들이 언어적, 음악적으로 표현하고 재맥락화하기 위한 탐구적 질문과 학습 방안은 무엇인지 등에 대한 논의가 활발히 이루어져야 함을 의미한다. 이는 음악 수업에서 다루는 학문적 지식의 개념적 구조와 원리에 대한 이해가 전제되었을 때 논의의 폭과 깊이가 확장될 수 있다.

두 번째는 교수·학습 방법의 재맥락화이다. 전문성 개발의 목적은 교사의 수업 관련 지식과 기능에 있어서 발전적인 변화를 촉구하는 것이다(Feiman-Nemser, 2001). 이를 위해서는 전문성 개발이 음악 수업에 일회적, 간헐적으로 적용하기 위한 수업 전략을 안내하는 것을 넘어, 전략에 대한 전문화된 지식과 기능을 다른 수업 상황에 재맥락화할 수 있는 역량을 도모해야 한다. 예를 들어, 오르프 교수법에 대한 교사 연수 프로그램에 재맥락화의 원리를 적용해보면, 연수에서 다룬 제재곡과 관련된 음악 활동을 그대로 모방하고 자신의 교실에 적용하는 정도를 넘어, 강력한 지식으로서 오르프 교수법의 핵심적 요소인 ‘모방, 탐구, 음악적 문해(literacy), 즉흥연주’의 개념을 서로 다른 학년, 수업 주제, 음악적 장르 등에 어떻게 재맥락화할 수 있을지에 대한 논의를 할 수 있다. 이

또한, 체계적으로 오르프 교수법의 철학과 이론, 오르프 악보를 읽고 연주할 수 있는 음악적 문해력, 오르프 악기에 대한 이해 등의 학문적 지식이 다루어졌을 때, 그리고 실천적으로 교수법을 재맥락화하였을 때 더욱 효과적으로 음악 수업 전문성을 이루는 강력한 지식을 내면화할 수 있을 것이다.

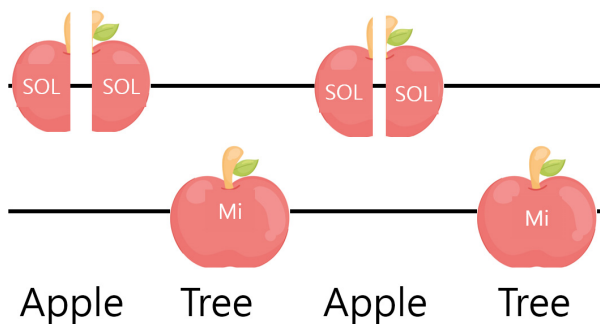
2. 2022 개정 교육과정의 학년별 일관성

맥페일이 제시한 실천적 개념화 과정은 결국 학생들이 일상에서 접해온 지식에 새로운 지식을 재맥락화하는 과정이다. 이를 위해선 학년 수준에 적합한 음악적 지식을 선정하는 것, 그리고 각 학년을 아우르는 교육과정의 개념적 일관성이 전제되어야 한다. 그렇다면 한국의 2022 개정 음악과 교육과정에 명시된 강력한 지식은 무엇일까? 본 연구에서는 내용 체계 및 성취 기준에 명시된 ‘음악 요소’를 강력한 지식이 언어로 표현된 형태로 정의한다. 초등 3~6학년 음악교육은 2022 개정 교육과정에서 명시한 성취 기준과 음악 요소를 바탕으로 교과서가 구현되어 다양한 실천적 활동을 바탕으로 관련 음악적 지식을 학습할 수 있도록 구성되어 있다. 그 결과, 3~4학년에서 학습한 음악적 지식은 5~6학년 수준의 음악적 지식을 배우기 위한 바탕이 된다.

하지만 2022 개정 1~2학년 통합 교육과정의 ‘즐거운 생활’ 교과 내 음악 내용이 3~4학년에 다루는 음악적 지식과 일관성을 이루는지 재고할 필요가 있다. 그 이유는 4차 교육과정 이후 음악, 미술, 체육 교과가 ‘즐거운 생활’로 통합되면서 각 교과의 학문적 기반이 점차 약해져 왔기 때문이다(Park et al., 2025). 특히 ‘즐거운 생활’ 내 음악 관련 내용은 가창 영역에 다소 편중되어 있을 뿐만 아니라, 음악적 개념을 다루지 않는 음악 놀이 중심의 학습 내용으로 구성되어 있다(Kim & Kim, 2025; Park et al., 2025). 이는 1~2학년 수준에서 다루어야 할 음악의 강력한 지식을 소홀함으로써 사회적 실재론이 추구하는 “학교를 통한 강력한 지식의 공평한 배분”(McPhail, 2023, p. 229)을 저해하고, 향후 학생 간 음악적 지식 및 기능의 격차가 사교육 접근성 차이에 따라 심화될 수 있다.

그렇다면 초등학교 저학년에 음악적 지식을 어떻게 효과적으로 다룰 수 있을까? 앞서 언급한 맥페일의 실천적 개념화와 교육과정 설계 일관성 모형을 적용하여 초등학교 1~2학년 내용 요소를 바탕으로 예를 들고자 한다. 저학년 음악 가창 수업을 위한 코다이 교수법을 적용하여 ‘솔’, ‘미’의 서로 다른 음높이를 서양 악보 기보법의 원리에 따라 표현하는 것을 지식으로 선정하였다. 학생들은 이 수업이 끝나면, ‘솔’과 ‘미’가 서로 다른 일정 음높이를 지니며, 2개나 3개의 선으로 이루어진 한정 보표에서 어느 자리에 위치하는지 알도록 하는 것을 목표로 한다. 이를 위해 저학년 수준에 적합한 ‘사과’를 주제로 수업을 설계한다. 음악적 개념을 학습하기 위한 절차적 지식으로서 ‘솔’과 ‘미’로만 이루

어진 ‘사과 나무’라는 동요를 배운다. 그리고 음높이의 차이를 느낄 수 있도록 도움을 주는 코다이 손기호 동작을 배운다. 충분히 노래와 몸동작을 익히면 마지막에 교사가 직접 사과 모양의 음표를 [Figure 2]와 같이 한정 보표에 표시한다. 그리고 ‘솔’과 ‘미’로 가사를 바꾸어 부름으로써, 자연스럽게 서양 악보 기보법에 관한 명제적 지식과 실천적 음악 활동을 연결한다.



[Figure 2] An example of Kodály 2-line staff

해당 예시는 1~2학년 수준에서도 2022 개정 음악과 교육과정에서 명시한 음악 요소를 강력한 지식으로 충분히 다룰 수 있음을 보여준다. 이와 같이 음악적 개념에 대한 학습이 실천적으로 이루어져야, 향후 학생들이 점차 복잡해지는 음악적 개념을 학습하고 활용하는 데 기반이 될 수 있다. 1~2학년 교과서는 본 예시 이외의 리듬음절, 리듬꼴, 국악의 장단, 장단의 세 등의 특정 음악 요소를 학생들이 시각적으로 내면화할 수 있도록 원조하는 역할을 수행해야 한다. 그럼으로써 1~2학년 수준의 음악적 개념이 3~4학년과 긴밀히 연계되는 방향으로 나아갈 것이다.

3. 음악적 장르 간 분절

맥폐일에 따르면, 음악의 강력한 지식은 탈맥락적, 초월적, 그리고 추상적인 음악적 개념을 일컫는 말이다. 본 연구 역시 2022 개정 음악과 교육과정의 내용 체계 및 성취 기준에 명시된 ‘음악 요소’를, 언어로 표현된 강력한 지식의 형태로 정의하였다. 즉, 교육 과정에 명시된 음악 요소는 국악과 서양 음악 등 다양한 장르의 맥락과 관련된 언어를 기반으로 표현되어 있다. 학생들이 이러한 강력한 지식을 내면화한다는 것은, 특정 탈맥락적 음악 개념이 다양한 음악 장르를 배우는 과정에서 재맥락화될 수 있음을 의미한다. 이를테면, 음계나 리듬 패턴/장단과 같은 음악 요소는 재즈의 블루스나 국악의 육자배기

토리 등 음악적 장르에 따라 서로 다르게 나타나지만, 그 이면에는 공통된 음악적 원리가 작동하고 있다는 점에서 추상적 개념으로 이해될 수 있다. 즉, 본 연구는 강력한 지식에 대한 인식론적 이해는 한 장르의 음악을 배우면서 내면화된 지식이 다른 장르의 음악을 배울 때 전이되는 교육적 효과를 도모할 수 있다고 주장한다.

한국의 초등 음악교육은 2000년 국악 분야를 시작으로 학교예술강사 지원사업이 확대 되면서, 현재 많은 국악 수업이 외부 강사가 파견되어 운영되곤 한다(Park, 2024). 하지만, 학교예술강사 지원사업으로 운영되는 수업의 본질적 목적은 담임교사 또는 음악전담 교사 간 협력 수업임에도 음악 교과 내 국악 내용만 국악 예술강사에게 온전히 맡겨지는 경우가 많다(Jang & Lim, 2021). 사회적 실재론의 관점에서 국악 수업의 분절적 운영은 학생들로 하여금 각 장르에서 배운 음악적 지식이 장르 간 재맥락화에 단절이 발생하여 학생들이 음악의 보편적 원리를 이해할 기회를 놓칠 수 있다. 이는 교사가 예술강사와 긴밀한 협업을 통해 장르 간 지식의 재맥락화를 도모하기 위한 음악적 지식 및 기능의 일관성을 도모해야 함을 시사한다.

[Figure 3] 예시는 이러한 재맥락화의 가능성을 보여준다. 본 연구가 주장하는 것은 <아리랑>을 서양음악 방식으로 가르치거나 <어메이징 그레이스>를 국악 방식으로 가르 치자는 입장이 아니다. 오히려 각 곡을 해당 장르의 고유한 맥락과 특성에 맞게 충실히 가르치되, 그 과정에서 학생들이 발견하게 되는 음악의 보편적 원리(예를 들어, 5음 음계 구조라는 추상적 개념)가 문화적 경계를 넘어 작동하고 있음을 인식하도록 돕자는 것이 다. 경기 아리랑의 ‘경토리 5음 음계’는 한국 전통음악의 미적 특성과 정서를 구현하는 고유한 체계로 가르쳐져야 하며, 어메이징 그레이스의 펜타토닉 스케일 역시 흑인 영가 의 역사적·문화적 맥락 속에서 이해되어야 한다. 그러나 두 음악을 배운 학생이 ‘5음 음계’라는 강력한 지식을 통해 서로 다른 문화권의 음악이 유사한 음향적 구조를 공유하



[Figure 3] An example of recontextualizing different musical genres

고 있음을 깨닫는다면, 이는 음악적 개념의 전이이자 음악을 통한 문화 간 대화의 시작점이 될 수 있다.

맥페일의 실천적 개념화 이론이 한국 초등 음악교육에 주는 핵심적 함의는 번스타인의 교수·학습적 기제가 작동하는 방식에 대한 구조적 성찰을 요구한다는 점이다. 앞서 논의한 세 가지 측면은 실천적 개념화 이론의 바탕을 이루는 분배 규칙, 재맥락화 규칙, 평가 규칙이 한국 초등 음악교육 현장에서 어떻게 단절적으로 작동하는지를 보여준다.

첫째, 초등교원 양성 과정에서 음악 관련 과목이 평균 6·9학점에 불과한 것(Seung & Chung, 2014)은 분배 규칙의 관점에서 예비 교사들이 수직적 담론을 형성하는 강력한 지식에 접근할 기회 자체가 제한됨을 의미한다. 이는 궁극적으로 학생들의 지식 접근성이 사교육 여부에 따라 좌우되는 구조적 불평등을 야기한다. 둘째, 1·2학년 통합 교육과정의 ‘즐거움 생활’은 음악의 강력한 지식을 학생 수준에 맞게 재구성하기보다는 지식 자체를 소거하는 양상을 보이며, 이로 인해 3·4학년과의 개념적 단절이 발생한다. 이는 번스타인이 강조한 누적적 구조에 부정적 영향을 미칠 수 있다. 셋째, 국악과 서양음악의 분절적 운영은 평가 규칙의 관점에서 학생들이 각 장르를 깊이 있게 학습한 후 그 속에서 발견되는 보편적 음악 원리를 인식하고, 이를 다른 음악적 맥락으로 전이하는 교수·학습적 실천을 저해할 가능성이 있다. 따라서 음악 수업 운영과 관련된 교육정책, 교육과정, 교과서 설계에서는 각 장르의 고유성을 존중하며 가르치되, 그 과정에서 학생들이 음악의 보편적 원리를 발견하고 전이할 수 있도록 교육적 고려가 필요하다. 사회적 실재론이 지식에 대한 분절적 관점을 화합하기 위한 담론을 펼쳤듯, 강력하고 탈맥락적인 지식을 각 장르의 깊이 있는 학습을 통해 발견하고 재맥락화하려는 인식론적 방향은 장르별로 단절된 음악 교육 구조를 연결하는 철학적 지표가 될 수 있을 것이다.

V. 나가며

아래 번스타인의 질문은 사회적 실재론이 추구하는 이상향을 담고 있는 듯하다. 그는 경계(boundary)를 과거에 갇힌 제약으로 볼 것인지, 아니면 과거를 응축하고 새로운 미래를 위한 창조적 긴장의 지점으로 볼 것인지에 대한 철학적 사유를 제안한다.

어디든 경계가 있다. ... 그 경계는 과거의 감옥인가, 아니면 과거를 압축시키면서도 미래의 가능성을 여는 긴장의 지점(tension point)인가?(Bernstein, 2000, p. 206)

인식론적으로 사회적 실재론은 진리의 객관성/상대성에 대해 이분법적으로 논의되었

던 경계를 허물기 위한 담론을 구축해왔다. 맥페일은 이러한 사회적 실재론을 바탕으로 음악교육을 구성하는 지식의 구조, 위계, 그리고 관계를 철학적으로 탐구함으로써 과거 선명히 존재했던 음악교육의 심미주의와 실천주의 사이의 경계를 허물고자 하였다. 그 방안으로 그는 음악교육을 구성하는 강력한 지식에 관한 인식론적 담론을 발전시켰으며, 강력한 지식을 학교를 통해 널리 배분하기 위한 방안으로 실천적 개념화와 교육과정 설계 일관성 모형을 제시하였다.

이 논문에서 다룬 맥페일의 인식론적 담론은 크게 두 가지 중점적 축을 이룬다. 첫째, 맥페일은 음악교육의 이분화된 철학을 화합하기 위한 인식론적 사유를 펼쳤다. 지식의 절대적 객관성과 사회문화적 맥락에 따른 상대성 사이의 이분법적 인식론에 도전한 여러 철학자들과 마찬가지로, 맥페일은 이 두 입장을 모두 포용하는 사회적 실재론적 입장을 취했다. 그에 따라 구분되는 지식의 유형을 바탕으로 그는 ‘강력한 지식’이라는 인식론적 개념을 도출하고 그 특징과 지식 간 관계에 대해 체계적으로 탐구하였다. 이는 음악교육의 심미주의와 실천주의 간 경계에 도전하기 위한 방안으로서 ‘실천적 개념화’를 이론화하여 ‘음악적 실천’을 통한 ‘음악의 강력한 지식 내면화’라는 교육 이면의 철학을 더욱 공고히 하였다.

둘째, 맥페일은 인식론적 사유가 음악 수업 실천에 직접적 영향을 줄 수 있음을 보여주었다. 그는 사회적 실재론의 관점에서 음악교육에서 다루어져야 할 강력한 지식의 본질을 탐구하여 실천적 개념화를 이론화하였다. 또, 이를 바탕으로 교육과정 설계 일관성 모형을 제시했다. 이는 거시적 관점에서 철학적, 인식론적 사유가 직접적으로 음악교육의 교육과정과 수업 설계, 그리고 관련 정책을 구성하는 데 영향을 미칠 수 있음을 시사한다. 나아가 이는 한국 음악교육에 내재된 학년 간 교육과정 사이의 경계, 음악적 장르 간 경계, 그리고 이론과 실기의 이원화 문제를 해결하기 위해선 공고한 철학적 사유가 뒷받침되어야 함을 의미한다.

마지막으로, 글의 서두에서 인용했던 김기수(Kim, 2018)의 철학적 태도로 다시 돌아가 보고자 한다. 그는 음악교육의 철학적 발전을 위해 양자택일의 이분법적 접근이 아닌, 의미를 추구하는 화합적 방식으로 나아가야 한다고 제안하였다. 이는 맥페일이 바탕으로 둔 인식론적 관점인 사회적 실재론의 이상향과도 맥을 같이한다. 결국 우리가 마주한 음악교육의 경계들은 번스타인이 말한 ‘미래를 위한 창조적 긴장’의 지점이 되어야 한다. 또한, 맥페일의 인식론적 여정은 음악교육에 대한 사랑이 어떻게 철학적 탐구로 이어질 수 있는지를 보여준다. 그리고 학교가 모든 학생에게 의미 있는 음악적 경험을 열어주기 위해 어떤 역할을 해야 하는지, 그리고 학생들이 음악을 평생 향유하기 위해선 어떤 지식을 마주해야 하는지에 대한 근본적 의미를 조명한다.

References

- Bak, J. H., & Yang, E. (2019). Meanings and methods of educative experience: Based on Dewey's theory and practice in the laboratory school. *The Journal of Curriculum and Evaluation*, 22(2), 185-212.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Boghossian, P. (2006). *Fear of knowledge: Against relativism and constructivism*. Clarendon Press.
- Boyles, D. (2000). Students as knowers: An argument for justificatory social epistemology by way of blind realism. *Social Epistemology*, 14(1), 33-42. <https://doi.org/10.1080/02691720050199289>
- Boyles, D. (2018). Plato's Theaetetus: Formation over forms? *Philosophy of Education*, 74, 229-241. <https://philpapers.org/rec/BOYPT-2>
- Chaiklin, S. (2001). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In A. Kozulin (Ed.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 39-64). Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1917). The need for a recovery of philosophy. In *Creative intelligence: Essays in the pragmatic attitude* (pp. 3-69). Henry Holt and Company.
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. Oxford University Press.
- Erickson, L., & Lanning, L. (2014). *Transitioning to concept-based curriculum and instruction: How to bring content and process together*. Corwin Sage.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17-30.
- Freer, P. (2019). Response to Graham McPhail, "Too much noise in the classroom? Towards a praxis of conceptualization," *Philosophy of Music Education*, 26, no. 2 (2018): 176-98. *Philosophy of Music Education Review*, 27(1), 87-91. <https://www.jstor.org/stable/10.2979/philmusieducrevi.27.1.07>
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Ashgate.
- Harding, S. (2015). *Objectivity and diversity: Another logic of scientific research*. University of Chicago Press.

- Jang, G., & Lim, H. (2021). The 5th and 6th grade elementary school teachers' perception on the implementation of 2015 revised music curriculum. *Journal of Music Education Science*, 48, 119-137. <http://dx.doi.org/10.30832/JMES.2021.48.119>
- Kilpatrick, J. (1987). What constructivism might be in mathematics education. In J. C. Bergeron, N. Hersovics & C. Keiran (Eds.), *Psychology of mathematics education* (pp. 3-27). Proceedings of the Eleventh International Conference.
- 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. <https://kiss.kstudy.com/Detail/Ar?key=3578683>
- Kim, G. (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. <https://scholar.kyobobook.co.kr/article/detail/4050070226402>
- Kim, K., & Kim, M. (2025). An analysis of the elementary integrated curriculum 'pleasant life' textbooks and teachers' perceptions under the 2022 revised curriculum. *Korean Journal of Research in Music Education*, 54(2), 25-48.
- Kim, Y. H., Hyun, K. S., Heo, M. K., Kim, M. S., Lee, M. Y., Shin, H. S., Lee, J. Y., & Lee, C. M. (2019). *Elementary music textbook 5-6*. Geumseong.
- Lerman, S. (1989). Constructivism, mathematics and mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 20, 211-223.
- Liu, C. H., & Matthews, R. (2005). Vygotsky's philosophy: Constructivism and its criticisms examined. *International Education Journal*, 6(3), 386-399.
- Maton, K., & Moore, R. (2010). *Social realism, knowledge and the sociology of education: Coalitions of the mind*. Continuum International Publishing Group.
- McPhail, G. (2018). Too much noise in the classroom? Towards a praxis of conceptualization. *Philosophy of Music Education Review*, 26(2), 176-198. <https://www.jstor.org/stable/10.2979/philmusieducrevi.26.2.05>
- McPhail, G. (2021). The search for deep learning: A curriculum coherence model. *Journal of Curriculum Studies*, 53(4), 420-434. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1748231>
- McPhail, G. (2023). *Knowledge and music education: A social realist account*. Routledge.
- Ministry of Education (2022). *Music curriculum* (No. 2022-33 [Supplementary 12]). Ministry of Education.
- Moore, R. (2013). Social realism and the problem of the problem of knowledge in the sociology of education. *British Journal of Sociology of Education*, 34(3), 333-353. <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2012.714251>

- Park, D. (2001). A comparison of Bennett Reimer's philosophy of music education and David Elliott's music matters. *Korean Journal of Research in Music Education*, 20, 53-73.
- Park, E. (2024). A study on Korean traditional music classes in elementary school by school arts instructors: Focusing on the subject classes of arts instructors in schools in Gyeonggi-do. *The Korean Journal of Arts Education*, 22(3), 299-316.
- Park, J. H., Park, J. Y., Lee, D., Kim, E., Park, S., Song, J., Jeong, D., & Ju, D. (2025). A proposal for strengthening music education in grades 1-2 of elementary school: Focusing on the improvement of the current integrated curriculum textbooks. *Korean Journal of Research in Music Education*, 54(2), 53-73.
- Plato (2021). *Theaetetus* (D. Horan, Trans.). Platonic Foundation. (Original work published 369 BC)
- Reimer, B. (1970). *A philosophy of music education*. Prentice Hall.
- Rorty, R. (1965). Mind-body identity, privacy, and categories. *Review of Metaphysics*, 19, 24-54.
- Seung, Y., & Chung, J. (2014). An analysis of music-related curriculums based on the changes of elementary school teacher education curriculums. *The Korean Journal of Arts Education*, 12, 183-205.
- Shin, J., & Seog, M. (2018). A collaborative group study of Korean mid-career elementary teachers for professional development in music. *International Journal of Music Education*, 36(1), 85-95. <https://doi.org/10.1177/0255761417704011>
- Toole, B. (2022). Objectivity in feminist epistemology. *Philosophy Compass*, 17(11), 1-13. <https://doi.org/10.1111/phc3.12885>
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Trans.). The MIT Press. (Original work published 1962)