creative commons

COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

교육학석사 학위논문

베넷 리머의
경험중심 음악교육철학 재해석

- 한나 아렌트의 탄생성과 세계성 개념에 기대어 -

2023년 8월

서울대학교 대학원

협동과정 음악교육전공

박 민 형

베넷 리머의
경험중심 음악교육철학 재해석
- 한나 아렌트의 탄생성과 세계성 개념에 기대어 -

지도교수 곽 덕 주

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함
2023년 6월

서울대학교 대학원
협동과정 음악교육전공
박 민 형

박민형의 석사 학위논문을 인준함
2023년 7월

위 원 장 이 민 정 (인)

부위원장 곽 덕 주 (인)

위 원 김 경 화 (인)

국문초록

본 논문은 베넷 리머가 주장한 경험중심 음악교육철학을 새롭게 조명하는 것을 목적으로 한다. 리머는 개인 내적 경험만을 강조하고 공동체성을 무시하는 입장으로 비판받곤 한다. 하지만 연구자는 리머가 개인 내적 경험을 강조하면서도, 실천주의 입장과는 다른 방식으로 공동체성을 풀어 간다고 본다. 또한 리머가 경험중심 철학에서 개별성과 공동체성을 매개하는 방식은 공동체 역량을 강조하는 현 국가 교육과정 개정 방향 속에서도 음악교육에 주는 함의가 크다고 본다. 연구자는 주장을 뒷받침하기 위해, 한나 아렌트가 제시하는 교육 개념이 경험중심 음악교육철학에 어떻게 드러나는지를 살펴본다. 아렌트는 교육을 탄생성과 세계성을 매개하는 작업이라 설명하는데, 각 개념이 경험중심 음악교육철학에서 어떻게 드러나는지를 검토한다.

리머는 우리가 음악을 경험하면서 발견하는 '느낌'에 가치를 둔다. 리머는 우리가 음악을 개별적으로 경험하면서, 자기 자신을 느끼는 데까지 나아간다고 말한다(Reimer, 2017: 124). 연구자는 리머가 보여주는 시각이 아렌트가 말하는 존재론적 탄생, 즉 세계 속에 유일무이한 존재로 시작하는 사건과도 동일하다고 해석한다. 한편, 느낌은 자기 자신을 인식하게 할 뿐 아니라, 음악을 경험하는 타인 또한 일정 부분 자신과 경험을 공유한다는 것을 깨닫게 한다(Reimer, 2017: 120). 음악적 경험은 타인을 의식하는 데까지 나아갈 수 있다는 것이다.

한편, 리머는 학생이 학교 음악교육에서 음악적 경험을 넓혀 가야 한다고 주장한다(Reimer, 2017: 245). 리머가 제안하는 학교 음악교육은 아렌트가 비유로 나타내는 공동 탁자 역할을 한다. 학생은 음악을 경험하며 유일무이한 존재로서 의미를 형성해 가는데, 이것은

아렌트가 말하는 존재론적 탄생에 비유할 만하다. 또한 학생은 자신이 형성한 의미를 자유롭게 공유하면서 세계에 함께 참여하는 존재가 된다. 즉, 음악 교과라는 공동 탁자를 중심으로 저마다 다른 위치에서 세계를 조명하고, 자신이 형성한 의미를 공유하는 것이다. 리머는 음악이 우리에게 주는 “특별함”에 주목하고, 학생 각자가 고유한 의미를 형성하고, 그것을 공유하며 세계에 함께 참여하는 교육을 기획한다고 말할 수 있다.

연구자가 내린 결론은 다음과 같다. 음악이 지닌 특별함은 음악 교육이 개별성과 공동체성 모두를 추구할 수 있게 한다는 것이다. 음악은 음악만이 가능한 방식으로 우리를 느끼게 하고 나아가 자기 자신을 자각하게 한다. 그러나 한편으로, 모두가 개별적으로 형성한 의미는 더 큰 복수성을 경험하게 하는 근거가 되기도 한다. 따라서 교육과정에서 제시하는 (심미적) 감성 역량과 공동체 역량은 학교 음악교육이 함께 추구할 수 있는 것이기도 하다. 그리하여 음악교육은 학생이 각기 느끼며 고유한 관점을 형성하도록, 그러나 개별적으로 형성한 의미를 자유롭게 표현할 수 있도록 이루어져야 할 것이다.

주요어 : 베넷 리머, 경험중심 음악교육철학, 한나 아렌트, 탄생성, 세계성

학 번 : 2021-23287

목 차

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1
2. 연구 문제 ····· 9

Ⅱ. 한나 아렌트의 교육 개념:
탄생성과 세계성의 매개로서 교육 ····· 10
1. 탄생성 ····· 11
1) 사멸성과 탄생성, 인간의 본질과 조건 ····· 12
2) 생물학적 탄생과 존재론적 탄생 ····· 14
3) 복수성: 탄생성을 실현하기 위한 조건 ····· 17
2. 세계성 ····· 20
1) 자연환경 ····· 20
2) 인공 세계 ····· 23
3) 인간 세계 ····· 26
4) 공동 탁자 비유 ····· 29

Ⅲ. 리머의 경험중심 음악교육철학 재해석 ····· 33
1. 느낌에 담긴 양면성: 개별성과 공동체성 ····· 35
1) 리머가 말하는 느낌, 개인 내적 경험만을 의미하는가? 35
2) 개별성: 자기 이해로 나아가는 토대 ····· 42
3) 공동체성: 타자와 연결되는 통로 ····· 51
2. 공동 탁자로서 음악 교과 ····· 57
1) 사적 영역과 공적 영역을 매개하는 음악 교과 ····· 57
2) 세계를 소개하기 ····· 63
3) 언어에서 드러나는 공동 세계 ····· 69

4) 경험중심 음악교육철학에서 드러나는 세계 사랑 ····· 77

Ⅳ. 음악교육에 주는 함의 ····· 84
1. 느낌의 교육 ····· 85
2. 음악적 행위에서 경험하는 복수성 ····· 90

Ⅴ. 요약 및 결론 ····· 96

참고문헌 ····· 102
Abstract ····· 106

Ⅰ. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

최근 우리나라 교육과정 개정 방향을 관통하는 화두는 공동체 역량이다. 교육부는 2022 개정 교육과정 총론에서 공동체 역량을 “지역·국가·세계 공동체의 구성원에게 요구되는 개방적·포용적 가치와 태도로 지속 가능한 인류 공동체 발전에 적극적이고 책임감 있게 참여하는” 역량으로 정의한다(교육부, 2022: 6). 공동체 역량은 교육과정에 역량 개념을 처음 도입한 2015 개정 교육과정에서 최초로 등장한다. 2022 개정 교육과정에서는 미래 사회를 주도하기 위한 핵심 역량으로 더욱 주목받는 추세이다.

이렇듯 공동체 역량이 강조되는 이유는 무엇인가? 교육부는 크게 다음 두 가지 이유를 제시한다. 첫째, 미래 사회가 마주할 문제는 개인이 홀로 대응하기 어렵기 때문이다. 기후 변화와 환경 재난은 지역 사회뿐만 아니라 국가, 세계 공동체가 함께 풀어 가야 할 문제로 꼽힌다. 즉, 우리 사회가 맞닥뜨릴 문제는 서로 간에 힘을 합치지 않고서는 해결하기가 어렵다는 것이다. 둘째, 사회 안에서 다양성이 확대되고 있기 때문이다(교육부, 2022: 4). 교육부는 “다문화 가정 배경, 가족 구성, 장애 유무 등” 개인적 혹은 사회문화적 배경에 따른 다양성을 구체적으로 언급한다(교육부, 2022: 11). 서로가 다르다는 사실은 다른 이를 향한 고정 관념 혹은 편견으로 이어질 위험이 있다(교육부, 2022: 13). 하지만 다양성이 커질수록, 구성원 모두가 행복한 사회를 이루기 위해서는 공동체 의식이 중요하다(교육부, 2022: 4). 미래 사회에 부합하는 인재 양성이 교육이 추구하는 목적이라면, 공동체 역량을 강조하는 경향은 시대 흐름에 따른 자연스러운 귀결인 듯싶다.

국가 교육과정 전반에 걸친 변화는 음악 교과에서도 교육 목적과 내용, 방법을 둘러싸고 새로이 질문을 던지도록 한다. 음악 교과가 본질적으로 추구하는 바는 무엇인지, 그것이 국가 수준 교육과정이 지향하는 목표와는

어떻게 조화를 이룰 수 있는지를 두고 충분한 논의가 필요하리라 본다. 특히 음악은 다른 교과보다 적은 시수가 배정된다는 점을 고려하면, 제한된 시수 안에서 의미 있는 교육적 경험을 이끌어 내기 위한 고민이 더욱 긴요할 것 같다.

본 논문은 학생이 공동체 역량을 기르는 데 음악 교과가 본래 추구하는 교육적 경험[1)]이 어떻게 기여하는지에 주목한다. 먼저 실제 수업 사례에서 출발해 보자. 현 교육과정에서 공동체 역량을 겨냥한 수업은 어떤 형태로 이루어질까? 우리는 아마도 서울특별시교육청이 2017년부터 추진해 온 '협력종합예술'을 한 가지 사례로 꼽을 수 있을지 모른다. 서울특별시교육청은 협력종합예술을 "재학 중 최소 한 개 학기 이상 교육과정 내에서 학급의 모든 학생들이 뮤지컬, 연극, 영화 등의 종합예술활동에 역할을 분담하여 참여하고 발표하는 학생중심 예술체험교육"이라 정의 내린다(서울특별시교육청, 2022: 4). 서울특별시교육청이 협력종합예술을 추진하는 배경은 사회 전반에 걸쳐 공동체를 강조하는 흐름과 무관하지 않다. 김유리에 따르면(김유리, 2017: 19-20), 협력종합예술 이전 정책은 '1인 1악기' 등, 주로 개별 학생에 초점을 맞춰 학생이 음악을 경험하면서

1) 본 논문에서는 음악 교과가 본래 추구하는 목표를 음악적 감수성과 창의성을 기르는 것이라 전제하고 논의를 전개하고자 한다. 연구자가 두 가지 목표를 음악 교과 본연의 목표라고 해석하는 근거는 크게 두 가지이다. 첫째, 2022 개정 음악과 교육과정 문서에서 교과 목표로 가장 먼저 제시하는 두 가지가 음악적 감수성 및 창의성을 기르는 것이기 때문이다. 2022 개정 음악과 교육과정 가운데 공통 교육과정과 선택 중심 교육과정 중 일반 선택 과목에서 제시하는 교과 목표를 보면, 음악을 느끼는 감성과 더불어 음악적 의미를 탐색하고 새롭게 표현하기 위한 창의성 함양을 첫 번째와 두 번째 항목으로 언급한다(교육부, 2022: 7, 36). 또한 두 목표는 선택 중심 교육과정 중 진로 선택 과목 교과 목표에서도 가장 먼저 등장한다(교육부, 2022: 54, 66, 80). 둘째, 표현을 조금씩 달리하긴 하지만, 두 목표는 우리나라 음악과 교육과정 문서에 꾸준히 등장하는 목표이기 때문이다. 예를 들어, 2차 교육과정(1963년 고시) 중학교 음악과에서 제시하는 목표는 "음악을 즐기는 심정"과 "창의적으로 표현할 수 있는 능력"을 포괄한다(문교부, 1963: 87). 따라서 연구자는 음악적 감수성과 창의성을 기르는 것이 음악 교과가 지향하는 주된 목표라고 전제하고 논의를 전개한다.

감수성을 기르도록 하는 데 목적을 둔다. 반면, 협력종합예술은 학생이 모두 참여하는 활동이라는 데 방점을 찍는 활동이다. 협력종합예술은 학생 상호 간에 소통과 협력을 요청하며, 공동체 역량을 기르는 것을 목표로 삼는다[2].

연구자가 보기에, 공동체 역량 함양을 위한 공동 창작 활동은 실천주의 음악교육철학과 맥을 같이한다. 실천주의 입장은 데이비드 엘리엇(David J. Elliott, 1948-)과 마리사 실버만(Marissa Silverman)이 함께 저술한 『실천주의 음악교육 철학(*Music Matters*)』(2015)에서 뚜렷하게 나타난다. 실천주의 음악교육철학은 기존 음악교육철학을 향한 문제의식에서 기인한다. 실천주의 입장에서 보기에 기존 음악교육철학은 음악이 무엇인지, 음악이 왜 가치로운지를 충분히 드러내지 못하기 때문이다(Elliott & Silverman, 2021: 4, 역자 서문). 엘리엇과 실버만에 따르면, 음악은 본래 공동체 안에서 함께 실천하는 것이다(Elliott & Silverman, 2021: 93). 또한 음악은 항상 다른 사람을 향하기에, 모든 음악적 실천은 사회 및 공동체에 깊이 관여한다고 본다 (Elliott & Silverman, 2021: 112). 나아가 실천주의 입장은 '예술적 시민성(artistic citizenship)[3]'이라는

---

2) 협력종합예술은 뮤지컬, 연극, 영화 등 여러 종합 예술 장르를 포괄한다. 하지만 본 논문은 음악 교과와 밀접하다고 판단되는 뮤지컬 활동으로 논의를 제한한다.

3) 예술적 시민성은 사회적 선(social "goods")을 추구하는 예술하기(art making)가 시민적, 사회적, 인문적, 해방적 의무라는 믿음과 관련한다(Elliott et al., 2016: 7). 엘리엇은 케이시 헤이즈(Casey Hayes)라는 인물을 예시로 예술적 시민성을 기르기 위한 음악교육을 보여 준다. 헤이즈는 자신이 게이라는 사실이 알려진 후 직장에서 해고된다. 헤이즈는 자기가 속한 공동체 구성원이 성 소수자 인권 및 성 소수자 복지를 이해하도록 하는 것을 목표로 많은 성 소수자와 함께 연주한다(Elliott, 2012: 26). 한편, 엘리엇과 실버만은 "노래로 우리의 목소리를 높임으로써 공동체를 형성하고 사회 변화를 만드는" 트윈 시티(twin cities) 합창단을 예술적 시민성을 보여 주는 예로 설명하기도 한다(Elliott & Silverman, 2021: 561-562). 두 사례 모두 사회 변혁을 위한 수단으로 음악을 적극 활용한다는 점을 공통분모로 갖는다.

이외에도, 이세영은 공동체 일원이 예술을 통해 사회 변화에 공헌하는 친사회적 삶을 사는 것으로 예술적 시민성을 정의한다(이세영, 2016: 53). 최진경 또한 비슷한 관점에서, "예술에 담긴 다양한 문화, 정서, 표현, 관습, 실천이 어떻게 표현되는지,

개념을 도입해, 철학적 지평을 확장한다. 엘리엇에 따르면, 음악교육은 음악을 개인 내적으로 경험하도록 하는 데 머무르는 대신, 다른 사람과 사회 전체에 이바지하는 방향으로 이루어져야 한다(Elliott, 2012: 22). 실천주의 입장은 공동체를 강조하고 다른 사람과 함께 음악을 행하는 실천에 강조점을 두기에, 협력종합예술을 뒷받침하는 좋은 근거가 되는 것 같다.

그렇다면 실천주의 철학이 비판하는 음악교육철학, 즉 베넷 리머(Bennett Reimer, 1932-2013)가 주장하는 경험중심 음악교육철학은 공동체 역량 개발과는 거리가 먼 관점인가? 엘리엇과 실버만은 실천주의 철학을 사회문화적 관점에 바탕을 둔다고 설명하는 반면, 리머를 작품 중심 관점에 따른다고 비판한다[4](Elliott & Silverman, 2021: 118). 다음 인용문은 엘리엇과 실버만이 작품 중심 개념을 향해 제기하는 강도 높은 비판을 보여준다.

> 이 관점에 따르면, 음악을 듣는 사람들은, 음악적 소리와, 그 작품이 만들어졌거나(만들어지거나) 또는 그 작품을 들었던(듣게 되는), 사회적, 문화적, 역사적, 정치적, 윤리적 … 맥락 사이의 관계와 같은, 음악적 요소들 "외의" 그 어떤 것에 대해서도 생각해서는 안 되며, 그것을 들어서도 안 된다는 것이다. 작품 개념에 따르면, 이러한 요인들은 음악 작품을 이해하고, 만들며, 또는 감상하는 데 불필요하다. 많은 사람들이 이러한 내용들을 요약하기 위하여

어떻게 표현하는지를 배우고, 이를 바탕으로 자기/타자 이해를 형성하고, 예술을 통해 세계와 소통, 대화, 성찰, 상상, 공감으로 책임을 형성함으로써, 세계 곳곳에 발생하는 위기와 문제들을 해결하기 위한 예술적 참여로 공동체에 헌신하는 것"으로 예술적 시민성을 정의한다(최진경, 2022a: 446).

4) 엘리엇과 실버만은 음악을 이원화해서 정의하는 방식이 적절하지 않을 수 있고, 두 저자 또한 그러한 대비를 지지하지 않는다고 밝힌다(Elliott & Silverman, 2021: 117). 그러나 엘리엇과 실버만은 논의 전개에서 작품 중심 관점과 사회문화적 관점을 대비하는 방식을 취한다. 또한, 리머가 작품과 작품 요소에만 치중한다고 비판하기도 한다. 연구자는 음악을 두 가지 방식으로 나누어 이해하는 것이 바람직하지 못하다는 데 뜻을 같이한다. 하지만 두 실천주의 학자가 어떤 전제 위에서 논의를 전개하는지 살펴보기 위해, 두 학자가 구분한 방식을 따르고자 한다.

> 공통적으로 사용하는 단어는 “음악 외적인(extra-musical)”이다. 작품 중심의 이론가들이 흔히 말하는 것처럼, 각 음악 작품은 자기 충족적(자기 완성적)이며, 사람의 일상의 삶의 어떤 측면과도 분리되어 있고, 그로부터 온전히 독립적이다: 음악 작품은 독자적인 객체(autonomous objects)다. 작품 개념에서의 감상은 감상을 모든 사회적 관련성으로부터 분리시킨다(Elliott & Silverman, 2021: 118-119, 중략은 연구자).

위 인용문에서 눈에 띄는 견해는, 작품 중심 개념이 음악을 둘러싼 모든 맥락을 “음악 외적인” 것으로 규정한다는 것이다. 따라서 작품 중심 개념은 음악과 음악을 둘러싼 맥락을 분리하는 관점이다. 또한 인용문에 따르면, 작품 중심 관점은 음악이 외부 맥락, 혹은 실제 삶과 연결되지 않고도 충분히 가치로우며 오히려 진정한 음악적 경험은 일상과 일정한 거리를 둘 때 일어난다고 본다. 따라서 작품 중심 관점이 주장하는 음악적 경험이란 소리 자체만을 경험하는 것에 그친다. 엘리엇과 실버만이 보여 주는 견해를 더욱 확장해 보면, 작품 중심 관점에 따른 음악교육철학은 음악을 함께 실천하는 사람 간에 발생하는 활발한 상호 작용 또한 뒷받침하지 못한다는 결론에 이른다.

엘리엇과 실버만에 따르면, 리머가 제안하는 음악교육철학(심미적 음악교육철학[5]과 경험중심 음악교육철학)은 작품 중심 개념에 기반을 두기에 함께하는 공동체 경험을 온전히 뒷받침하지 못한다(Elliott & Silverman, 2021: 120-121). 그러나 과연 그러한가? 리머가 제안하는 음악적 경험이란 오직 개별성[6]에만 치중하는가? 따라서 공동체 역량을 중요하게 다루는

---

5) ‘심미적 음악교육철학’이라는 용어가 바람직하지 않다는 주장도 존재한다. 김경화에 따르면, ‘미적 교육’과 ‘심미적 교육’은 엄밀한 의미에서 서로 다른 것이다. 리머는 개인이 음악을 경험하는 가운데 내적 성장을 이루는 데 관심을 두며, 극단적 심미주의를 경계하는 입장을 취한다. 따라서 ‘심미적 음악교육철학’은 리머가 초판(1970)과 개정 2판(1989)에서 제안하는 철학적 관점을 지칭하는 데 부적합한 용어일지 모른다(김경화, 2015: 74). 그러나 본 논문은 일반적으로 사용하는 용어를 따라 심미적 음악교육철학으로 지칭하려 한다.

6) 연구자는 ‘개별성’이라는 용어를 조심스럽게 사용하고자 한다. ‘개별성’이라는

오늘날 교육과정에는 부합하지 못하는가?

연구자가 보기에 위와 같은 관점은 리머가 제안하는 음악적 경험, 특히 그가 경험중심 음악교육철학에서 제안하는 음악적 경험이 지닌 가치를 온전히 드러내 주지는 못하는 것 같다. 리머는 『음악교육철학(*A Philosophy of Music Education*)』(1970) 초판을 출간한 이래, 세 번째 개정을 내놓기까지 철학적 지평을 꾸준히 넓혀 온다. 경험중심 철학은 심미적 철학과 비교할 때 더욱 광범위한 영역을 아우르지만, 많은 비판은 대체로 초기 심미적 관점을 해석하는 연장선 위에서 이루어지는 것 같다.

리머는 『음악교육철학』 초판(1970)에서 음악에는 '심미적 질(aesthetic qualities)'이 담겨 있고, 우리가 거기에 참여할 때 음악을 심미적으로 경험(aesthetic experience)할 수 있다고 말한다(Reimer, 1993: 36). 리머에 따르면 심미적 경험은 본질적으로 한 사람이 음악을 내적으로 탐구하는 과정에서 비롯하며(Reimer, 1993: 78), 누군가 심미적 질을 지각한 후 심미적으로 반응하는 것(aesthetic reaction)은 전적으로 주관적인 현상이다(Reimer, 1993: 99). 진술 내용을 고려해 보면, 엘리엇과 실버만이 리머를 작품 중심 개념에 따른다고 하거나, 개별성에만 치중한다고 비판하는 것도 일견 타당해 보인다.

한편 리머가 개정 3판(2003)에서 제안하는 음악교육철학을 '경험중심 음악교육철학'으로 번역한 최은식에 따르면, 리머는 『리머의 경험중심 음악교육철학(*A Philosophy of Music Education: Advancing the Vision*)』(2003)에서 '심미적(aesthetic)'이라는 표현을 극도로 자제하는 모습을 보인다. 그러나 리머는 여전히 음악적 경험이 다른 무엇으로도 경험하지 못하는 특별함을 경험하게 한다고 진술하면서, 심미적 경험을

용어가 포괄하는 범주가 매우 넓기 때문이다. 연구자는 리머가 하는 다음 진술에 따라 '개별성'이라는 용어를 사용한다. 먼저 리머에 따르면, 우리가 음악에 몰두할 때 경험하는 것은 다른 무엇보다도 사적인 것이다(Reimer, 2017: 120). 즉, 우리는 음악을 개인 내적으로 경험한다는 것이다. 한편, 리머는 우리가 음악에서 경험하는 느낌이 자아를 형성하는 데 중요한 토대가 된다고 말하기도 한다(Reimer, 2017: 126). 정리하면, 리머가 말하는 음악적 경험은 더없이 사적인 것인 동시에, 누구와도 다른 개별자가 되도록 이끄는 중요한 경험이다.

암시하는 듯한 모습을 보이기도 한다(최은식, 2006: 209). 따라서 경험중심 음악교육철학을 심미적 음악교육철학 연장선 위에서만 해석한다면, 리머는 여전히 개별성에만 치중하는 관점처럼 해석되기 쉽다.

위 흐름을 종합해 보면, 엘리엇과 실버만이 주장하는 실천주의 음악교육철학은 공동체 안에서 함께하는 음악적 실천에 강조점을 둔다. 또한 음악교육이 우리가 속한 사회와 공동체에 이바지하는 방향에서 이루어져야 한다고 주장한다. 두 학자는 실천주의 철학을 사회문화적 관점에 따른다고 언급하는 반면, 리머는 작품 중심 관점에 따른다고 해석한다. 이와 같은 시각에서 리머는 한 사람이 음악을 개인적이고 주관적으로 경험하는 데만 관심을 쏟는 것처럼 보인다.

그러나 연구자는 리머가 제안하는 경험중심 음악교육철학이 작품 중심 개념에 기반한다고 보지 않는다. 그리하여 연구자는 경험중심 음악교육철학이 새롭게 이해될 가능성이 있다고 보고, 본 논문 전반에 걸쳐 경험중심 음악교육철학을 새롭게 해석할 가능성을 탐색하고자 한다. 특히 경험중심 음악교육철학이 실천주의 음악교육철학과는 다른 접근 방식을 취하면서도 여전히 공동체 역량을 뒷받침할 수 있는 음악교육철학으로 해석될 가능성과 근거를 탐색해 볼 것이다.

연구자는 리머가 경험중심 음악교육철학에서 개별성을 강조하면서도 공동체성[7]을 강조하고, 나아가 양자 간 균형을 추구한다는 것을 보이고자 한다. 연구자가 경험중심 음악교육철학을 이해하는 관점을 더욱 명료하게

---

7) '공동체성' 또한 아우르는 범주가 매우 넓기에, 조심스러운 접근이 필요하리라 본다. 연구자가 사용하는 '공동체성'은 교육부에서 정의하는 '공동체 역량'과도 다르게 해석될 여지를 갖기에 더욱 주의가 필요하다고 생각한다. 연구자는 다음 두 가지에 주목한다. 첫째, 리머가 제안하는 음악적 경험은 개인 내적 차원에 매몰되는 경험이 아니다. 리머에 따르면, 우리는 음악을 더없이 사적으로 경험하지만, 동시에 타인을 의식하는 데까지 나아갈 수도 있다(Reimer, 2017: 120-121). 따라서 공동체성은 개별성과 상호 대립하는 관계가 아니다. 둘째, 리머가 학교 음악교육을 정당화하고자 노력한 이유 또한, 음악을 중심으로 한 공동체를 염두에 둔다고 해석할 수 있다. 나아가 연구자는 리머가 경험중심 음악교육 철학에서 보여 주는 공동체성이 국가 교육과정에서 규정하는 공동체 역량을 지지하는 데도 중요한 역할을 하리라 본다.

드러내기 위해, 한나 아렌트(Hannah Arendt, 1906-1975)의 교육 개념, 특히 탄생성과 세계성 개념을 동원하고자 한다.

20세기 정치철학자인 아렌트는 「교육의 위기(The Crisis in Education)」(1958)라는 글에서 교육의 본질을 인간의 '탄생성(natality)', 즉 기존 세계에 미래 세대가 새롭게 등장하면서 가져오는 탄생성이라고 이해하는 독특한 교육 개념을 제안한다(Arendt, 2023: 329). 한편 탄생성 개념은 아렌트가 인간을 이해하는 관점과도 닿아 있다. 아렌트에 따르면, "어떤 누구도 지금까지 살았고 현재 살고 있으며 앞으로 살게 될 다른 누구와 동일하지 않다는 점에서만 모든 인간은 동일하다."(Arendt, 2017: 75). 다시 말해 탄생성 개념은 모든 인간이 서로 다른 유일무이한 존재이며, 각기 유일무이한 인간 존재가 새롭게 세계 속에 참여하는 것을 의미한다(Arendt, 2023: 329).

아렌트에 따르면, 탄생성은 세계와 동떨어진 채 인간에 내재한 무언가가 아니다. 탄생성은 각기 유일무이한 존재가 복수로 모인 공동체에서만 등장할 수 있다(Arendt, 2017: 263). 그러나 아렌트가 말하는 공동체란 단지 사람이 여럿 존재한다는 것만으로는 성립하지 않는다. 아렌트에 따르면, 각기 유일무이한 주체가 모여 공동체를 이루지만, 서로가 연결되기 위해서는 이들 사이에 인공 세계[8]가 놓여야 한다(Arendt, 2017: 125). 인공 세계는 사람과 사람 사이에서 구체적이고 객관적인 관심 대상이 되기 때문이다 (Arendt, 2017: 271). 이렇듯 아렌트가 제안하는 공동체는 반드시 '사람 간'이라는 세계와 '인공 세계'라는 세계, 즉 두 가지 세계 개념을 포괄한다. 아렌트가 제시하는 세계 개념은 엘리엇과 실버만이 실천주의 음악교육철학에서 드러내는 공동체 개념을 포함하지만, 그것을 넘어서는 공동체 개념을 지향하는 것 같다.

궁극적으로, 연구자는 아렌트의 탄생성과 세계성 개념이 경험중심 음악교육철학을 새롭게 해석하고 조명하는 개념적 자원이 될 수 있으리라 본다.

---

8) 인공 세계는 자연환경과는 달리 인간이 만들어 낸 세계를 의미한다(Arendt, 2017: 73). 인공 세계는 구체적인 형태를 띠는 사물부터 인간이 만들어 낸 제도와 정치 체제, 문화를 모두 포괄한다.

또한, 경험중심 음악교육철학을 새롭게 이해하는 해석은, 공동체 역량을 중시하는 현 교육과정에서 음악 교과가 지닌 교육적 가치를 실천주의 음악교육철학보다 더욱 풍요롭게 설명할 수 있을 것이다. 나아가 해당 교육적 가치를 지향하는 실제 교수-학습 과정을 안내하는 구체적 원리도 제공할 수 있으리라 생각한다.

2. 연구 문제

첫째, 아렌트가 제안한 탄생성과 세계성 개념은 무엇이며, 이것은 리머의 경험중심 음악교육철학을 재해석하는 데 어떻게 도움이 되는가?

둘째, 탄생성과 세계성 개념에 비추어 볼 때 리머의 경험중심 음악교육철학이 지향하는 교육 목적, 즉 개별성과 공동체성은 어떻게 연결된다고 해석할 수 있는가?

Ⅱ. 한나 아렌트의 교육 개념: 탄생성과 세계성의 매개로서 교육

아렌트에 따르면, 교육은 인간 사회 형성에 가장 근본이 되는 활동이다. 교육은 인간이 거주하는 세계에 끊임없이 새로운 성원이 더해진다는 사실에 관여하기 때문이다[9](Arendt, 2023: 342-343). 다르게 말하면, 교육은 한편으로 인간 삶에서 가장 기본적인 조건인 탄생성과 관련되고, 다른 한편으로 세계에 새롭게 들어오는 새내기가 자신이 태어나기 이전부터 존재하던 세계와 어떻게 관련 맺을 것인지에 연관된다. 아렌트가 말하듯 인간은 누구나 유일무이한 존재로 태어나지만, 그가 유일무이한 것은 반드시 세계와 맺는 관련 속에서 확인되어야 하기 때문이다(Arendt, 2017: 264-266).

따라서 아렌트가 제안하는 교육 개념을 이해하려면 아렌트가 말하는 탄생성과 세계성 개념이 무엇을 의미하는지 먼저 파악할 필요가 있다. 본 장에서는 아렌트가 저술한 중요한 정치철학 저서 『인간의 조건(*The Human Condition*)』(1958)을 중심으로 탄생성과 세계성 개념을 재구성해 보고자 한다. 아렌트가 교육을 다룬 문헌은 『과거와 미래 사이: 정치사상에 관한 여덟 가지 철학 연습(*Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*)』(2023)에 수록된 「교육의 위기(“The Crisis in Education”)」라는 작은 에세이지만, 두 문헌이 쓰인 시기가 동일하다는 점은 주목할 만하다[10]. 박은주에 따르면, 『인간의 조건』에 등장하는

9) 본고는 논의 범주를 학교교육으로 제한하려고 한다. 따라서 본 논문에서 말하는 ‘교육’은 모두 학교교육을 뜻한다.

10) 「교육의 위기」는 아렌트가 1958년에 쓴 논문이다. 즉, 아렌트가 『인간의 조건』과 같은 해에 쓴 글이다. 『과거와 미래 사이: 정치사상에 관한 여덟 가지 철학 연습』은 아렌트가 1954년에서 1968년까지 쓴 논문 여덟 편을 모은 책으로, 「교육의 위기」는 5장에 수록되어 있다.

개념은 「교육의 위기」에서도 핵심으로 나타난다(박은주, 2021: 147).

1. 탄생성

아렌트는 탄생성을 "'사람들은 세계 속으로 태어난다'는 사실"이라고 정의한다(Arendt, 2023: 329). 즉, 탄생성은 사람이 누구나 태어나면서 생을 시작한다는 단순한 사실을 의미한다. 하지만 아렌트가 "세계 속으로"라는 조건을 덧붙인 점을 헤아려 보자. 탄생성 개념을 이해하기 위해서는 인간이 세계와 맺는 관련을 함께 고려해야 한다.

연구자가 탄생성 개념에 주목하는 이유는 크게 두 가지다. 첫 번째로, 탄생성은 한 사람이 드러내는 고유성과 관련하지만 동시에 복수성[11]을 함의하기 때문이다. 즉, 탄생성은 누군가 유일무이한 주체라는 사실이 타인과 함께하는 세계와 분리되지 않는다는 점을 보여 준다. 아렌트는 탄생성과 복수성을 배타적 관계가 아닌, 상호 연결된 개념으로 이해한다.

두 번째로, 탄생성은 '교육의 본질'이기 때문이다(Arendt, 2023: 329). 교육의 본질이란 무엇을 의미할까? 아렌트는 1950년대 미국 교육을 위기 상황이라 진단한다. 미국은 이전까지 진보주의 교육 열풍이 불면서, 국가 학력 수준이 크게 떨어진다. 1957년, 소련이 인공위성 스푸트니크 1호를 먼저 쏘아 올리면서 소련과 냉전 구도를 이루던 미국은 기존 교육을 실패한 것으로 평가한다. 이에 따라 미국은 진보주의 교육에서 벗어나 다시금 엄격한 보수주의 교육 형태로 돌아간다. 아렌트는 진보주의와 보수주의 양극단을 달리는 교육 현실을 위기 상황이라 진단한다. 아렌트는 교육이 처한 위기 상황에서 진보주의 교육이 강조하는 듯한 탄생성을 무시하지도,

---

11) 연구자가 복수성으로 사용하는 용어는 원어로 plurality/Pluralität이다. 우리나라에서는 옮긴이에 따라 '다수성', '다양성', '다원성', '복수성' 등을 사용한다. 『칸트 정치철학 강의(*Lectures on Kant's Political Philosophy*)』를 옮긴 김선욱에 따르면, 'plurality'는 항상 '복수'(複數)라는 의미를 내포한다. 또한 김선욱은 다른 번역어에 'diversity'나 'pluralism' 등 상응하는 어휘가 따로 있고, 형용사형 'plural'에 대응하는 의미를 고려할 때 '복수성'이 적절하다고 말한다(Arendt, 2002: 17-18). 연구자는 위 해석에 따라 '복수성'을 번역어로 사용한다.

보수주의 교육이 강조하는 듯한 세계성으로 회귀하지도 않는다. 오히려 교육을 탄생성과 세계성을 매개하는 활동이라 설명한다(Arendt, 2023: 358).

1) 사멸성과 탄생성, 인간의 본질과 조건

탄생성은 사멸성과 대비되는 개념이다. 따라서 사멸성 개념이 무엇을 의미하는지 살펴보면, 탄생성에 담긴 의미가 명료히 드러난다.

아렌트에 따르면, 사멸성은 탄생성과 함께 인간 실존에서 가장 일반적인 조건에 해당한다(Arendt, 2017: 75). 이것은 무엇을 뜻할까? 사멸성은 모든 인간에게 죽음이라는 종착점이 있다는 사실을 의미한다. 따라서 사멸성이 가장 일반적인 조건이라는 의미는, 모든 인간이 사멸성이라는 조건에 묶여 있다는 뜻으로 이해할 수 있다.

한편, 아렌트가 말하는 탄생성 개념은 모든 인간이 태어나면서 삶을 시작하는 것을 뜻한다. 탄생성은 사멸성과 함께 모든 인간에게 해당하는 조건이다. 따라서 아렌트는 탄생성이 사멸성처럼 인간에게 가장 일반적인 조건이라 말한다(Arendt, 2017: 75).

서양 철학이 오랜 시간 천착한 주제는 죽음이다. 이와는 달리, 아렌트는 탄생에 주목한 인물이다. 아렌트에 따르면, 사멸성은 인간 삶에서 “가장 확실하고 유일하게 믿을 만한 법칙”(Arendt, 2017: 343)이다. 아렌트가 보기에 죽음은 모든 인간이 도달할 공통된 종착점이기 때문이다. 그러나 아렌트는 “인간이 반드시 죽는다 할지라도 죽기 위해서 태어난 것이 아니라 시작하기 위해서 태어났다는 사실”(Arendt, 2017: 343-344)에 주목한다. 인간이 시작하기 위해 태어난다는 사실은 무엇을 의미할까?

사멸성은 모든 인간을 얽매는 조건이기에, 인간을 규정하는 보편적인 성질이라 말할 수 있을지 모른다. 우정길에 따르면, 서구 철학이 오랜 시간 사멸성을 주제로 탐구한 까닭은 그것이 보편적인 토대이기 때문이다(우정길, 2013: 51). 아렌트가 말하듯 사멸성은 인간을 이해하는 가장 견고한 토대이다(Arendt, 2017: 343). 따라서 기존 서구 철학이 사멸성에 주목한 까닭은 인간을 뚜렷한 정초 위에서 파악하고자 한 흐름과도 일치한다고 볼

수 있다(우정길, 2013: 51). 박은주 또한 비슷한 해석을 보여 준다.

> 죽음은 마지막 종착점을 지향하지만, 탄생은 출발점과 관련된다. 죽음이 피안의 세계로서 존재, 혹은 본질과 관련된다면 탄생은 이 현상세계의 개별자와 관련된다. … 사멸성과의 대비에서 알 수 있듯이, 사멸성이 종착점으로서 끝을 의미한다면 탄생성은 출발점으로서 '시작'과 관련된다(박은주, 2018: 51, 중략은 연구자).

인용문에 따르면, 사멸성은 모든 인간이 마지막으로 도달할 지점이기에 인간을 규정하는 본질에 결부된다. 반면, 탄생성은 유일무이한 주체가 각자 새롭게 시작하는 출발에 주목한다. 사멸성은 인간이 마주할 명확한 한계를 깨닫게 한다면, 탄생성은 시작이 열어 주는 무한한 가능성을 암시한다. 탄생성은 인간이 저마다 맞이하는 새로운 시작을 의미하기에 인간이 어떤 존재인지를 설명하는 보편적 토대는 될 수 없을지 모른다. 하지만 모든 인간이 유일무이한 주체로 살아가게 하는 원동력이 된다.

사멸성은 인간을 규정하는 본질과 맞닿아 있다. 반면, 탄생성은 아렌트가 탐구 주제로 삼은 인간의 조건과도 통하는 개념이다. 아렌트는 기존 서구 철학이 인간을 본성과 본질 측면에서 접근한 점을 비판하면서, 인간 실존을 구성하는 조건으로 시선을 옮겨 온다. 그렇다면 본질과 조건은 어떤 차이를 보이는가?

아렌트에 따르면, 조건은 본성과 다른 개념이다(Arendt, 2017: 76). 인간 본성을 탐구한다는 것은, 인간을 인간으로 존재하게 하는 본질적 요소가 무엇인지를 주제로 한다. 반면, 조건을 탐구하는 것은 인간이 세계와 맺는 관련, 즉 인간이 어떤 조건 아래에서 살아가는지와 닿아 있다.

아렌트는 아우구스티누스(Aurelius Augustinus, 354-430)를 인용하면서 두 개념이 어떻게 다른지를 보여 준다. 먼저 인간의 본성을 묻는 질문, '나는 무엇인가'는 'what'에 관심을 둔다(Arendt, 2017: 77). 무엇은 그것을 규정하는 속성을 밝히고자 한다. 의자는 누군가 앉는 것이며 가방은 물건을 넣어 메고 다니는 '무엇'이듯, 본질 혹은 본성을 묻는 데는 인간이 갖출 당위적인 가치가 존재한다는 전제가 깔려 있다. 그렇다면, 인간의 본성은

무엇인가? 아렌트에 따르면, 그것은 신만이 대답할 수 있다(Arendt, 2017: 77). 우리가 의자는 무엇이며 가방은 무엇인지를 규정하듯, 우리는 우리가 만든 것이 무엇인지는 답할 수 있다. 그러나 인간이 같은 인간을 규정할 수는 없는데, 인간은 인간이 만든 '무엇'이 아니기 때문이다. 아렌트에 따르면, 신만이 인간을 규정할 수 있다. 인간을 본성 차원에서 규명하려는 시도는 인간이 할 수 있는 범주를 넘어선다(Arendt, 2017: 77-78).

하지만 우리는 내가 '무엇'인가보다는 '나는 누구인가'라는 질문에 더 관심이 있다. 'what'은 인간 안에 담긴 고정된 특성이 무엇인지를 묻는다면, 'who'는 질문받는 이가 저마다 다른 답을 찾아가도록 한다. 'who'는 질문받은 자가 스스로를 어떻게 바라보는지를 묻기 때문이다(Arendt, 2017: 77-78). 자신을 어떻게 바라보는지는 주관적 영역에 속하며, 비교적 자유롭게 서술할 수 있는 문제이다. 아렌트는 세계 속에 새로이 들어오는 모든 이가 "너는 누구인가"라는 질문에 맞닥뜨린다고 말한다(Arendt, 2017: 266). '누구'를 묻는 데는 사물이 '무엇'인지 속성을 밝히듯 답을 내릴 수 없다. 아렌트에 따르면, 새내기는 말과 행위, 즉 '자신'을 드러내는 행위로 탄생성을 드러내고 세계에 참여한다(Arendt, 2017: 266). 여기서 탄생성을 '드러낸다'는 말과 더불어 세계에 '참여'한다는 표현에 주목해 보자.

2) 생물학적 탄생과 존재론적 탄생

아렌트가 말하는 '탄생'은 일차적으로 사람이 태어난다는 사실을 뜻한다. 즉, 생물학적 탄생을 의미한다. 그러나 아렌트가 보기에 인간은 단순히 생명 차원에서 탄생하는 것을 넘어, 한 인간 존재로서 태어난다(Arendt, 2017: 265). 아렌트가 주목하는 탄생은 존재론적 탄생으로, 유일무이한 존재가 세계에 참여하는 탄생을 뜻한다(Arendt, 2017: 264-265). 아렌트에게 인간 탄생이 어떤 의미인지 좀 더 면밀하게 살펴보자.

첫 번째로 생물학적 탄생이란 인간이 생명을 가지고 태어나는 탄생이다. 생명은 인간이 다른 동물과 갖는 공통분모이다. 생명 차원에서 태어나는 첫 번째 탄생은 인간이 살아 숨 쉬며 다른 모든 활동을 하는 데 전제가 되는

필수 조건이다. 그러나 생명은 모든 생명체가 공유하기에 생명 차원에 국한해 본다면 인간은 다른 생명체와 다를 바가 없다. 다시 말해 생물학적 탄생만으로 인간은 다른 동물과 구분되지 않으며, 한 사람 한 사람이 고유한 존재라는 점도 드러나지 않는다. 생명은 인간이 하는 모든 활동에 앞서는 조건이지만, 인간을 유일한 존재로 드러내 주지는 못한다.

두 번째 탄생은 인간이 누구와도 다른 유일무이한 존재로서 태어나는 탄생이다. 아렌트는 인간이 생명 차원을 넘어, 각기 고유한 존재라는 사실을 드러내는 것을 진정한 '탄생'이라 말한다. 인간이 각기 유일무이하다는 사실은 어떻게 드러나는가? 아렌트에 따르면, 사람은 말과 행위로써 자신을 표명한다. 나아가 우리는 말과 행위로 타인과 함께하는 공동체에 참여한다. 아렌트는 우리가 인간 세계[12]에 참여하는 것을 두 번째 탄생에 비유한다(Arendt, 2017: 264-265). 아렌트가 관심을 집중하는 탄생은 바로 두 번째 탄생, 즉 유일무이한 존재가 시작하는 존재론적 사건이다.

아렌트가 탄생을 두 가지로 나눈 이유는 무엇일까? 생물학적 탄생은 인간을 유별한 존재로 드러내 주지 못한다는 점에 주목해 보자. 아렌트가 보기에 단지 생명을 가지고 태어나는 것은 인간이 인간종(種)으로 탄생하는 것을 뜻한다. 아렌트는 인간이 자연환경 속에서 다른 동물과 다름없이 생명 차원에 속한다고 말한다. 인간은 다른 유기체와 같이 성장 과정을 거치고 자연법칙에 따라 죽어가기 때문이다(Arendt, 2017: 73). 생명만으로 국한해 보면, 인간은 자연환경 안에서 다른 생명체와 진배없이 자연법칙에 매인 존재이다.

그러나 인간은 동물처럼 어떤 종에 속한 개체로만 존재하진 않는다. 다시 말해, 인간은 순환 법칙만을 따르는 존재가 아니다. 아렌트는 인간이 직선적 삶을 살아간다고 말한다(Arendt, 2017: 87). 인간을 인간종으로 제한해서 이해하려 한다면, 인간은 끊임없이 이어지는 순환 운동 안에서만 파악할 수 있다. 그러나 아렌트에 따르면, 인간은 탄생부터 죽음까지 직선적인 운동

12) 인간 세계는 복수로 존재하는 인간이 모여 말과 행위로 서로 다른 자신을 드러내는 공론 영역을 의미한다. 아렌트는 인간이 세계와 맺는 관련 방식에 따라 인간 활동을 노동과 작업, 행위로 나눈다. 인간 세계는 행위가 이루어지는 공간이며, 탄생성을 실현하는 영역이기도 하다.

과정을 거친다. 즉, 인간은 다른 종이 그러하듯 지구라는 조건에 매여 생식 과정을 거쳐 끊임없이 종을 되풀이하지만, 동시에 생물학적 순환을 벗어난 무언가를 추구하는 존재라는 것이다. 아렌트는 인간을 순환 법칙에 매인 존재로 묘사하는 동시에, 유일무이한 개별자로서 직선적인 운동 과정을 거치는 존재로 그려 낸다(Arendt, 2017: 87).

아렌트는 존재론적 탄생이 무엇인지를 부각하기 위해 아우구스티누스가 구분한 두 가지 시작 개념을 가져온다. 첫 번째는 세계가 시작하는 시점을 뜻한다. 가장 두드러진 예는 성경 첫 구절에 등장한다. "태초에 하나님이 천지를 창조하시니라"(창 1:1)에서 보듯, 첫 번째 시작은 세계가 만들어진 태초를 의미한다(Arendt, 2017: 265). 홍원표는 태초를 뜻하는 *principium*을 가리켜, 창조자가 만들어 낸 유일한 사건이라 설명한다. 따라서 태초는 다른 비교 대상이 없는 절대적 시작이다(홍원표, 2007: 82). 두 번째는 한 사람이 태어나면서 맞이하는 고유한 시작을 뜻한다. 두 번째 시작은 *principium*과 뚜렷하게 구분되는 *initium*이다. 아렌트에 따르면, *initium*은 "이전에는 거기에 누구도 없"던 시작[13]을 의미한다. 다시 말해 여기서 말하는 시작은 다른 누군가가 아닌, 시작하는 사람 스스로 창출하는 시작을 의미한다(Arendt, 2017: 263). 홍원표는 인간이 저마다 다른 고유한 시작을 한다는 의미에서 *initium*을 상대적 시작이라 해석한다. 상대적 시작은 단 한 번 일어난 절대적 시작과 달리, 개시자가 지속해서 시작하는 능력을 의미한다(홍원표, 2007: 82).

아렌트가 말하는 고유한 시작은 어떤 이가 인간 세계에 출현하는 탄생을 의미한다. 즉, 생물학적 탄생이 아닌 존재론적 탄생을 가리키며, 다른 이가 함께하는 인간 세계에 참여하는 사건을 지칭한다. 아렌트에 따르면, 이것은 '어떤' 것(무엇, what)이 시작한다는 뜻이 아니라, '누군가', 즉 시작하는

---

13) 아렌트는 천사가 *principium* 시점 이전에 창조되어, *principium*이 "이전에는 거기에 누구도 없"는 시작은 아니라고 보는 것 같다(Arendt, 2017: 265-266). 반면, *initium*은 다른 누구와도 다른 인간이 탄생과 함께 주도권을 쥐고 행위하기 시작하는 시점으로 본다(Arendt, 2017: 265-266). 연구자가 보기에, 아렌트는 존재론적 탄생이 한 사람에게 고유한 시작이라는 점을 강조하기 위한 목적에서 두 가지 시작 개념을 대조하는 듯하다.

사람 자신이 주도권을 쥔 시작을 뜻한다(Arendt, 2017: 265-266). 앞서 인간의 본질과 조건을 구분한 것을 환기해 보자. 인간을 본질 차원에서 규명하고자 할 때 'what'을 묻는다면, 인간을 조건 차원에서 접근할 때는 그가 세계 속에서 어떻게 존재하는지, 즉 'who'를 묻는 방향으로 나아간다. 한 사람이 스스로를 규정하는 방식을 스스로 자유롭게 풀어 가는 서술로 바라본다면, 아렌트가 말하듯 탄생성은 자유를 기본 원리로 담고 있기도 하다(Arendt, 2017: 266).

탄생성이 누군가 새롭게 출발하는 고유한 시작이며 자유를 함축한다고 가정할 때, 탄생성은 어느 것에도 얽매이지 않는 유일무이한 개별성만을 의미하는 듯한 인상을 줄지 모른다. 그러나 두 번째 탄생이 인간 세계에 참여하는 존재론적 사건을 의미한다면, 그렇게 해석하기는 어려울 것이다. 박은주에 따르면, 탄생성은 개시자 개인에만 초점을 맞추는, 고립된 자아관과는 거리가 먼 개념이다(박은주, 2021: 77). 그렇게 해석할 근거는 무엇인가? 아렌트가 말하는 탄생성 개념은 늘 타인을 전제하기 때문이다. 바꿔 말하면, 탄생성은 복수성을 전제하거나 조건으로 삼는 개념이다. 아렌트가 존재론적 탄생을 복수성과 어떻게 연결 짓는지 이어서 살펴보자.

3) 복수성: 탄생성을 실현하기 위한 조건

아렌트에 따르면, 인간만이 자신을 다른 이와 구별하고 그것을 바탕으로 자신을 표명하는 존재이다(Arendt, 2017: 264). 사멸성 개념과 대비해 볼 때 또렷이 드러나듯, 탄생은 새로운 가능성을 시사하며 자유와도 맞닿아 있다.

여기서 말하는 자유는 무엇을 의미할까? 아렌트는 다음처럼 설명한다.

> 참여는 노동처럼 필연성에 의해 강요된 것도 아니고 작업의 경우처럼 유용성 때문에 추진된 것도 아니다. 참여는 우리가 함께하기를 원하는 타인의 현존에 의해 자극받는다(Arendt, 2017: 265).

아렌트는 위 인용문에서 인간 활동을 세 가지로 구분한다. 먼저 노동은 인간이 살기 위해 하는 활동이다. 노동은 생존을 목적으로 하기에, 필연에

묶인(즉, 자유롭지 않은) 활동이다. 작업[14]은 무언가 쓸모 있는 물건을 만드는 활동이다. 우리가 앉기 위해 의자를 만들 듯, 인간은 작업에서 유용성을 고려한다. 그러나 참여는 앞선 두 활동과 달리 어떠한 강요나 쓸모에 좌우되지 않는다. 바꿔 말하면, 참여는 자유로운 활동이다. 참여가 자유로운 까닭은 인간이 인간 세계에 참여하는 것이 필연이나 유용성에 따르는 대신, "우리가 함께하기를 원하는 타인의 현존"에 추동되기 때문이다. 아렌트에 따르면, 인간 세계에서 함께하는 타인은 삶을 유지하기 위한 필연, 혹은 작업을 이끌어 가는 유용성과 달리 참여를 제약하는 조건이 아니다(Arendt, 2017: 265). 즉, 참여는 어떠한 제약에 따르는 활동이 아니며, 본질상 자유로운 활동이다. 존재론적 탄생이 자유를 기본 원리로 내포한다는 진술(Arendt, 2017: 266)을 상기해 보자. 아렌트가 보기에 참여는 존재론적 탄생과 닿아 있으며, 인간이 자유를 실현할 전제 조건이기도 하다.

그러면 인간다운 삶에 타자가 필요한 이유는 무엇인가? 두 가지 탄생 개념으로 돌아가 보자. 첫 번째 탄생은 생물학적 탄생이다. 인간은 생명을 다른 생명체와 공유하기에, 생명만으로는 인간을 다른 종과 구분하기는 어렵다. 생명 차원에서만 비추어 볼 때, 인간은 여타 모든 생물체와 같이 순환 법칙에 매인 존재이기 때문이다. 생물학적 탄생은 한 사람이 다른 누구와도 같지 않다는 유일무이성을 드러내지 못한다.

존재론적 탄생, 즉 인간 세계에 참여하는 탄생은 유일무이성을 드러내는 탄생이다. 그러나 누군가 고유하다는 것은 타인과 함께할 때만 돋보인다. 누군가가 아무리 독특한 존재라 할지라도 타인과 함께하지 않고서는 그가 유일무이한 것을 확인하기 어렵기 때문이다. 아렌트에 따르면, 사람은 말과

---

14) 영어에선 'work', 독어에선 'Herstellen'을 사용한다. 우리나라에서는 옮긴이에 따라 서로 다른 용어를 사용한다. 주로 사용되는 예는 '작업'(이진우, 2017), '생산'(우정길, 2013), '제작'(박은주, 2018)이다. 아렌트에 따르면, 'work'는 자연에서 얻은 재료를 가공해서 특정한 사물을 얻는 활동이다. 예를 들어, 자연에 존재하는 나무를 목재로 변형한 후 특정한 물건을 만드는 것이다(Arendt, 2017: 222). 연구자는 『인간의 조건』 국내 번역본(이진우 역, 2017)을 가장 많이 인용하기에, '작업'을 사용한다.

행위를 매개로 자신을 표명한다. 아렌트는 말과 행위에서 드러나는 것이 누구와도 다른 고유한 인격성이라고 설명한다(Arendt, 2017: 268).

거트 비에스타(Gert Biesta, 1957-)는 아렌트가 말하는 두 번째 탄생을 다음과 같이 말한다.

> 유일한 존재, 즉 그 누구로서 주체의 출현은 우리가 대략 사회적 상황이라고 부르는 것에서 발생한다는 것이다. … 어떤 존재가 **누구**인가라는 질문은 조사한다고 해결될 수 있는 것이 아니라 타인과의 마주침을 필요로 한다는 사실이다(Biesta, 2022: 94-95, 강조 표시는 원문을 따름, 중략은 연구자)

비에스타는 위 인용문에서 탄생성이 전제 조건으로 하는 복수성 개념을 정확하게 묘사한다. 인간이 유일한 존재인 것은 본성처럼 붙박여 있는 무언가가 아니다. 비에스타가 말하듯 탄생성은 타인과 마주칠 때, 자신과 다른 이가 함께할 때만이 온전해진다.

그리하여 두 번째 탄생, 즉 존재론적 의미에서 바라본 탄생성은 복수성을 전제하는 개념이다. 복수성은 탄생성을 실현하기 위한 전제 조건이며 인간다운 삶을 가능하게 하는 조건이기도 하다. 아렌트는 복수성을 다음과 같이 설명한다.

> 인간의 조건의 모든 측면은 어떤 식으로든 정치와 연관되기는 하지만, 이 복수성은 모든 정치적 삶의 '필요조건'일 뿐만 아니라 '가능조건'이라는 의미에서 절대적 조건이다. 그러므로 가장 정치적인 민족이었던 로마인의 언어에서 '살다'와 '사람들 사이에서 존재하다'(*inter homines esse*)는 동의어였고 또 '죽다'와 '사람들 사이에 더 이상 존재하지 않는다'(*inter homines esse desinere*)는 동의어였다(Arendt, 2017: 74).

아렌트는 로마인을 예시로 인간다운 삶이 다른 사람과 맺는 관계에서 성립된다고 주장한다. 아렌트가 보기에 인간은 정치적 존재[15]이며, 정치는 인간이 복수로 존재할 때 가능하다. 그리하여 복수성은 인간을 인간으로

존재하게 하는 필수 조건이 된다. 아렌트는 사람이 사람 사이에 존재하지 않는다면, 복수성 속에서 탄생성을 실현하지 못한다면 인간답게 존재하지 못한다고 본다.

2. 세계성

앞서 살펴본 바와 같이 탄생성은 사람이 세계에 태어나는 것을 뜻한다(Arendt, 2023: 329). 탄생성이 포괄하는 의미 가운데 누구와도 다른 고유한 시작을 부각한다면, 인간은 능동성을 지닌 주체라는 관점이 나온다. 그러나 아렌트에 따르면, 인간은 능동적인 존재인 동시에 조건에 매인 존재이기도 하다. 인간은 스스로 새롭게 조건을 창출하기도 하지만, 동시에 기존 조건에 구속되는 존재이기 때문이다(Arendt, 2017: 76). 달리 말하면, 인간은 자신을 둘러싼 조건과 늘 상호 작용하는 존재이다. 그리하여 인간을 더욱 분명히 이해하기 위해서는 세계와 맺는 관련 속에서 보아야 한다.

한편 아렌트는 인간이 세계와 상호 작용하는 방식에 따라 인간 활동을 노동과 작업, 행위로 구분한다. 세 가지 활동이 이루어지는 세계는 각각 자연환경과 인공 세계, 인간 세계로 분류될 수 있다.

1) 자연환경

아렌트가 구분한 세계 개념 가운데 자연환경은 노동이 행해지는 곳이다. 아렌트가 노동을 정의하는 구절을 살펴보자.

---

15) 아렌트가 말하는 정치란, 복수성을 기반으로 자유를 실현하는 삶을 뜻한다. 아렌트는 고대 도시 국가를 모델로, 가정(*oikia*)과 정치 조직체를 구분한다(Arendt, 2017: 93). 고대 국가에서 가정은 가장이 가장 큰 권력을 갖는 불평등한 영역이다. 반면, 정치 조직체는 각 시민이 평등하다는 전제에서 출발한다. 정치 영역은 시민이 평등한 관계에서 말과 행위를 매개로 자신을 표명하는 공간을 뜻한다(Arendt, 2017: 96-97). 아렌트는 복수성을 바탕으로 '행위'하는 삶을 가장 정치적인 삶이라 말한다(Arendt, 2017: 73-74). 행위 개념은 인간 세계를 다룬 내용에서 더욱 자세히 살펴볼 것이다.

> 노동은 인간 신체의 생물학적 과정과 일치하는 활동이다. 신체의 자연발생적 성장, 신진대사와 부패는 노동에 의해 생산되어 삶의 과정에 투입된 생명 필수재에 묶여 있다. 노동의 인간적 조건은 삶 자체다(Arendt, 2017: 73).

위 진술에 따르면 인간은 자연법칙에 묶인 존재이다. 자연환경은 인간이 성장과 부패 과정을 겪게 하고, 다른 모든 생물처럼 생체 법칙에 따르도록 한다. 인간이 조건에 제약을 받는 존재라는 점을 상기해 보자. 자연환경은 인간을 제약하는 조건에 가깝다. 인용문에서 보듯 인간은 “생명 필수재”에 묶인, 자연법칙을 거스르지 못하는 존재이기 때문이다. 아렌트는 자연이 부과하는 제약성을 가리켜 필연에 따른 강요라고 묘사한다(Arendt, 2017: 265). 위 관점을 따를 때, 인간은 자연환경 속에서 자유롭지 못한 존재이다.

아렌트에 따르면, “지구는 가장 핵심적인 인간의 조건이다.”(Arendt, 2017: 68). 이것은 무엇을 의미하는가? 지구(자연환경)는 별다른 인공물 없이도 인간에게 거주지를 제공한다. 만약 우리가 지구가 아닌 다른 행성에서 살고자 한다면, 지구와 달리 생존 자체를 위한 인공적인 건축물이 필요할 것이다. 지구는 자연 상태로도 우리에게 거주지를 제공해 주며, 모든 인간이 살아 숨 쉬도록 하는 핵심 조건이다(Arendt, 2017: 68).

자연환경이 여타 세계와 다른 점은 무엇인가? 자연환경은 인간이 생존을 위해 노동하는 공간이다. 노동은 다음과 같은 특징을 갖는다.

> 반정치적인 것은 오히려 노동이다. 인간은 노동하면서 세계와도 타인과도 함께하지 않으며, 스스로 생존해야 한다는 적나라한 필연성에 직면하면서 자신의 육체와만 함께한다. 물론 인간은 타인이 있는 곳에서 타인과 함께 산다. 그러나 이 함께함은 다원성을 구별하는 어떤 특징도 갖지 않는다. 이 함께함은 장인의 경우처럼 (고유한 인격들의 관계는 고사하고) 다양한 기술의 직업의 목적적 결합으로 이루어지는 것이 아니라 종의 표본들의 증식에 근거한다. 표본들은 근본적으로 모두 비슷한데, 그것은 그들의 특성이 단순히 살아 있는 유기체이기 때문이다(Arendt, 2017: 306).

위 인용문에 따르면 노동은 반정치적 활동이다. 아렌트는 인간을 정치적 존재라고 본다. 정치는 복수성에 기반을 둔다는 사실을 떠올려 보자. 하지만 노동은 “세계와도 타인과도 함께하지” 않고, 생명 유지를 위한 사적 필요와 욕구에만 결부된다. 따라서 노동은 복수성이 성립하지 않는 활동이다.

노동이 정치적이지 않은 이유를 좀 더 살펴보자. 아렌트는 인간 탄생을 두 종류로 구분한 바 있다. 생물학적 탄생은 인간이 여타 생물처럼 생명을 갖고 태어나는 탄생이다. 노동은 생명 유지에만 관심을 두기에, 생물학적 탄생과 연결된다고 말할 수 있을지 모른다. 인간은 생물학적 관점에서 볼 때 인간종(種)으로 존재한다. 우리는 특정한 동물 종을 떠올릴 때, 머릿속에 해당 종을 대변하는 표본을 떠올리곤 한다. 혹은 개체가 지닌 독특한 특성에 주목하는 대신 종 전체를 한데 모아 생각하곤 한다. 반면, 존재론적 탄생은 누구와도 다른 유일무이한 인간 존재가 태어나는 사건을 의미한다. 인간은 각자가 유일무이한 존재이나, 그것은 비에스타가 말하듯 타인과 마주칠 때 드러난다(Biesta, 2022: 94-95). 다시 말해, 존재론적 탄생은 동물 무리와는 전혀 다른, 각기 유별한 인간 존재가 복수로 존재하는 관계망 속에서만 가능하다. 그러나 아렌트는 노동이 한 인간 존재 대신 생명 자체에 관심을 둔다는 측면에서 반정치적 활동이라 규정한다.

한편, 노동은 사적 필요와 욕구를 충족하는 데 초점을 맞춘다. 즉, 노동은 사적 영역에 속한다. 사적 영역을 대표하는 곳은 가정이다. 박은주에 따르면(박은주, 2021: 112), 고대 그리스에서 가정이란 생명이 태어나는 공간인 동시에 양육을 담당하는 영역이다. 또한 가정은 먹고사는 문제를 해결하는 공간이기도 하다. 앞서 열거한 것은 우리가 삶을 영위하는 데 가장 기초적인 활동이라 말할 수 있지만, 필연성에 따른 활동이기에 자유롭지 못한 것이 된다.

노동은 세계 건설과는 무관한 활동이다. 아렌트는 노동이 낳는 산물을 “가장 덜 세계적인 동시에 가장 자연적”(Arendt, 2017: 174)이라고 말한다. 여기서 유추해 볼 수 있는 점은, 자연환경은 사람이 손으로 지은 세계와 대립되는 관계라는 점이다. 노동이 삶을 유지하기 위해 끊임없이 반복하는 활동을 의미하듯, 자연환경은 끊이지 않는 순환을 특징으로 한다. 아렌트에

따르면 “모든 자연적 사물은 변함없고 끝없는 반복 속에서 움직일 뿐이다.” (Arendt, 2017: 175)

2) 인공 세계

인공 세계는 인간이 특정한 목적에 따라 만든 인공물로 구성된다. 인간은 자연환경이 부과하는 조건에 따르지만, 자연환경에만 머무르지는 않는다. 인간은 자연환경에서 얻은 재료를 가공하기도 하고 환경 자체를 개척해 나가기도 한다. 인공 세계는 인간이 창조한 세계로, 인간이 자연환경과는 다른 ‘세계’를 누리도록 한다.

인공 세계는 어떤 특징을 갖는가? 인공 세계는 작업 활동에서 비롯한다. 따라서 작업을 검토하면 인공 세계를 더욱 분명히 이해할 수 있다. 아렌트는 작업을 다음과 같이 기술한다.

> 작업은 인간의 실존에서 비자연적인 부분에 상응하는 활동이다. 인간의 실존은 ‘인간 종’의 영원한 순환에 완전히 들어맞지 않으며 개별적인 인간의 사멸성이 인간 종의 불멸가능성으로 보상받지도 않는다. 작업은 모든 자연적 환경과는 분명하게 다른 ‘인공적’인 사물세계를 제공한다. 각각의 개별적 삶은 그 경계 안에 자리 잡고 있지만, 이 세계 자체는 개별적 삶보다 더 오래 지속되고 이를 초월하는 것으로 여겨진다. 다시 말해 작업의 인간적 조건은 세계성이다(Arendt, 2017: 73).

아렌트는 위 인용문에서 작업이 인간의 실존 조건에서 비자연적 부분에 상응한다고 진술한다. 노동이 “가장 덜 세계적인 동시에 가장 자연적”인 활동인 반면(Arendt, 2017: 174), 작업은 세계 건설과 관련되며 자연성과는 거리가 멀다. 자연 상태가 사람이 어떤 힘을 가하거나 더하지 않은 상태라는 것을 떠올려 보자. 노동과 작업은 기준을 자연성(또는 세계성)에 둘 때 대립 관계를 형성한다. 자연환경은 자연 자체를 의미하는 데 반해, 인공 세계는 자연에 일정한 가공과 변형을 거친 인공물로 구성되기 때문이다.

노동과 작업을 좀 더 비교해 보자. 노동은 끊임없는 반복 가운데 생명 유지에 필요한 필수재를 얻는다(Arendt, 2017: 73). 반면, 작업은 뚜렷한 목적에 따라 사물을 만들고, 작업물을 산출한 이후 마무리된다(Arendt, 2017: 227). 두 활동은 결과물에서도 다르다. 우리가 먹을 음식을 얻는 활동은 노동이다. 인간은 음식을 먹지 않고서는 삶을 지속하기 어렵다. 우리가 먹을 음식은 '생명 필수재'이기 때문이다. 한편, 작업은 우리가 사용하는 핸드폰, 컴퓨터 등, 일정한 사물을 만드는 활동이다. 아렌트에 따르면, 노동이 낳는 산물은 사용 이후 빠르게 사라지지만, 작업으로 만든 사물은 비교적 오래 지속된다(Arendt, 2017: 222).

인간은 왜 인공 세계를 건설할까? 아렌트는 인간이 그저 인간종으로만 머물지 않는 데서 이유를 찾는다. 아렌트에 따르면, 노동은 개인이 느끼는 필요와 욕구를 넘어, 인간이라는 종이 지속되는 것과도 연결된다(Arendt, 2017: 75). 그러나 인간은 순환 법칙에 따라 인간종이 유지되는 것만으로는 만족하지 못한다(Arendt, 2017: 73). 인간은 자연환경이 특징으로 하는 순환 운동에만 갇히지 않고, 탄생부터 죽음까지 직선적인 운동 과정을 거치는 존재이기 때문이다(Arendt, 2017: 87). 나아가, 인간은 직선적인 운동 과정 끝에 위치한 죽음이라는 한계를 넘어, 죽음 이후에도 남을 무언가를 창조하는 존재이기도 하다. 인간이 삶을 초월하고자 하는 욕구는 작업에서 드러나고, 작업으로 만든 산물이 인공 세계를 이룬다는 것이다.

인공 세계를 구성하는 인공물 가운데 어떤 것은 영속성을 획득하기도 한다. 아렌트는 (음악을 비롯한) 예술이 영속성을 획득한 인공물이라고 설명한다(Arendt, 2017: 254). 이것은 무엇을 의미할까? 아렌트에 따르면, 작업은 기본적으로 인간이 사용할 물건을 만드는 활동이다. 작업이 만들어 낸 사물은 지속성을 갖지만, 인간이 사용하는 과정에서 스러져 가기도 한다. 다시 말해 인공물은 노동에서 생산한 필수재보다는 견고하지만, 절대적인 지속성을 갖지는 않는다(Arendt, 2017: 219-220). 그러나 어떤 인공물은 시간이 가도 썩지 않고 남아 인공 세계를 형성하는데, 예술은 영속성을 획득한 대표적인 인공 세계라는 것이다(Arendt, 2017: 254). 이렇듯 오랜 시간을 견딘 인공물은 인간이 만든 것이지만 다시금 인간 실존에 영향을

주기도 한다. 아렌트가 말하듯, 인간은 조건을 만드는 존재인 동시에 자신이 만든 조건에 영향을 받기도 하기 때문이다(Arendt, 2017: 76).

그렇다면 인공 세계는 인간에게 어떤 영향을 미치는가? 아렌트는 다음과 같이 설명한다.

> 세계의 사물은 인간의 삶을 안정시키는 기능을 하며, 이 사물의 객관성은—동일한 인간은 똑같은 개울에 들어갈 수 없다는 헤라클레이토스의 말과는 모순되지만—인간이 항상 변하는 본질에도 불구하고 같은 의자나 같은 탁자와 관계함으로써 자신의 동일성을, 즉 자신의 정체성을 확보할 수 있다는 사실에 있다. 달리 말해, 인간의 주관성에 대립하는 것은 자연의 숭고한 무관심이기보다 인위적 세계의 객관성이다(Arendt, 2017: 220-221).

위 인용문에 따르면, 인공 세계는 인간 삶에 안정감을 부여한다. 어떻게 그러한가? 아렌트는 사물이 객관성을 갖기 때문이라고 말한다(Arendt, 2017: 220). 예를 들어 보자. 우리가 접하는 사물은 우리 바깥에서 일정한 형태를 띤 채 존재한다. 우리가 듣는 음악, 사는 집, 입는 옷 등, 우리를 둘러싼 사물 세계는 매 순간 변하는 대신 만들어진 형태를 일정 시간 동안 유지한다. 아렌트가 보기에 인간이 세상을 향해 형성하는 시각과 생각은 늘 변하지만, 인간이 만든 사물은 특정한 모양을 갖고 특정 공간을 차지하기에 객관성을 갖는다. 사물 세계가 지닌 객관성은 인간이 갖는 주관성과 대비를 이루고, 우리는 우리가 접하는 사물 세계에 따라 정체성을 형성해 간다는 것이다. 연구자가 보기에 우리가 우리를 둘러싼 세계에 영향을 받는다는 진술은, 아렌트가 인간을 본성 차원에서 접근하는 대신 조건 차원에서 접근한 것과도 연결되는 듯싶다.

요약하자면, 인공 세계는 인공물로 구성된다. 인공물은 인간이 특정한 목적에 따라 만드는데, 단순히 생명 유지를 위한 소모재와는 달리 견고한 내구성을 지닌다(Arendt, 2017: 222). 어떤 사물은 시간을 견디고 살아남아 영속성을 획득하기도 한다(Arendt, 2017: 254). 인공 세계는 인공물이 지니는 객관성을 바탕으로 우리에게 안정적인 거주지를 제공하고, 우리가

정체성을 형성하도록 한다(Arendt, 2017: 220-221).

그러나 아렌트에 따르면, 인공 세계는 늘 새로움이 필요하다(Arendt, 2023: 353). 세계를 끊임없이 경신해 가야 할 이유는 무엇인가? 아렌트는 인간이 사멸성을 가진 존재이듯 세계가 허물어져 가기 때문이라고 말한다(Arendt, 2023: 353). 다시 말하면, 인간이 대사 과정에 따라 죽어가듯 세계 역시 소모되어 가고 닳아 간다는 뜻이다. 그렇다면 세계는 어떻게 새로워질 수 있는가? 아렌트는 인간 세계에 새롭게 참여하는 새내기에게서 희망을 찾는다(Arendt, 2023: 353). 그렇다면 인간 세계는 인공 세계를 어떻게 쇄신하는지 논의를 옮겨가 보자.

3) 인간 세계

인간 세계는 인간이 행위하는 영역을 뜻한다. 그러면 행위는 무엇인가? 아렌트는 다음과 같이 설명한다.

> 행위는 사물이나 물질의 매개 없이 인간들 사이에서 직접적으로 이루어지는 유일한 활동이다. 행위는 다수성이라는 인간의 조건, 즉 한 인간이 아니라 다수의 인간이 이 지구상에 살고 세계에 거주한다는 사실과 일치한다(Arendt, 2017: 73-74).

위 인용문에 따르면 행위는 사람과 사람 사이에서 이루어진다. 다르게 말하자면, 행위는 사람이 모여 이룬 관계망 안에서 일어난다. 인용문에서 보듯 관계망은 뚜렷한 사물이나 물질로 이루어지지 않는다. 따라서 인간 세계는 인공 세계와는 달리 구체적인 형태를 가지지는 않는다.

사람과 사람 사이에 관계망이 형성되기 위해서는 사람이 둘 이상이어야 한다. 즉, 복수성을 전제해야 한다. 복수성은 누군가 공동체에 참여하는 것, 다시 말해 존재론적 탄생을 위해서도 필요한 조건이다. 아렌트는 생물학적 탄생이 모든 인간 활동에 앞서는 조건이라 말하지만(Arendt, 2017: 75), 생명만으로는 다른 생명체와 다를 바가 없다고 본다. 아렌트는 누군가 인간 세계에 참여하는 일이야말로 다른 누구와도 같지 않은, 고유한 탄생이라

본다(Arendt, 2017: 265-266). 인간 세계에 참여하기 위해서는 말과 행위가 필요한데, 이것은 한 사람이 다른 누군가와 함께해야 한다는 점을 보여준다(Arendt, 2017: 265).

인간 세계와 행위는 인간만이 소유한다. 아렌트는 다음과 같이 진술한다.

> 사람들이 함께 살아간다는 사실이 모든 인간활동의 조건이기는 하지만, 그중에서도 행위는 결코 인간사회 밖에서 이루어질 수 없다. … 오직 행위만이 인간의 배타적 특권이다. 짐승도 신도 행위능력은 없다. 행위만이 타인의 지속적인 현존을 전제조건으로 삼는다(Arendt, 2017: 101-102, 중략은 연구자).

위 인용문에 따르면, 아렌트는 복수성이 드러나는 공동체가 인간에게만 나타난다고 본다. 다르게 말하자면, 인간 공동체는 짐승과 신에게서는 찾기 어려운 형태라고 본다. 왜 그러한가? 개체가 모여 무리를 짓는 현상은 동물에게서도 나타난다. 하지만 아렌트가 보기에 동물 무리는 인간이 형성한 공동체와는 다르다. 동물 역시 집단으로 모이기는 하지만, 거기서는 각 개체가 구별되지 않는다고 보기 때문이다. 즉, 동물 집단은 복수성을 갖지 못한다. 생물학적 탄생 혹은 노동에서 보듯, 동물은 자연환경 안에서 끊임없이 작용하는 순환 법칙에만 따를 뿐이다. 동물이 형성하는 무리는 종(種)으로 이해할 수 있고, 유별한 개체가 드러나지는 않기에 인간 공동체와는 다르다는 것이다.

아렌트가 보는 관점에서는 신 또한 공동체를 이루지 못한다. 아렌트는 플라톤이 묘사하는 창조 신화를 작업 활동에 빗댄다(Arendt, 2017: 91-92). 작업은 장인이 물건을 만드는 모든 과정을 홀로 주도해 가기에, 타자가 필요하지 않은 활동이다(Arendt, 2017: 247). 신화 속 신은 타인과 함께하지 않고 홀로 세계를 창조하기에, 아렌트는 신도 공동체를 이루지는 못한다고 본다(Arendt, 2017: 92).

그렇다면 인간 세계에서 이루어지는 행위는 어떻게 인공 세계를 새롭게 하는가? 아렌트는 우리가 죽는 존재이듯 세계가 허물어져 간다고 말하고, 세계를 경신해 가야 한다고 주장한다(Arendt, 2023: 353). 세계는 어떻게

새로워지는가? 아렌트는 다음과 같이 말한다.

> 인간사의 영역인 세계를 정상적이고 '자연적'인 황폐화로부터 구원하는 기적은 결국 다름 아닌 탄생성이다. 존재론적으로 이 탄생성에 인간의 행위능력이 뿌리박고 있다. 달리 말해 기적은 새로운 인간의 탄생과 새로운 시작, 즉 인간이 탄생함으로써 할 수 있는 행위다(Arendt, 2017: 344).

인용문에서 말하는 세계는 인공 세계를 가리킨다. 아렌트는 (인공적인) 사물 세계가 인간이 거주할 거처가 된다고 말하지만(Arendt, 2017: 261), 세계가 무한정 지속되지는 않는다고 말한다(Arendt, 2017: 220). 따라서 우리가 거주하는 인공 세계는 새로워져야 한다. 아렌트는 탄생성이야말로 허물어져 가는 인공 세계를 구할 희망이라고 진술한다. 존재론적 탄생이 가져오는 새로움이 바로 이것이다. 아렌트는 한 인간 존재가 '인간 세계'에 참여하는 것을 존재론적 탄생, 즉 '두 번째 탄생'에 비유한다(Arendt, 2017: 265). 누군가 새롭게 인간 세계에 참여할 때, 인간 세계에는 누구와도 같지 않은 새로움이 더해진다. 인공 세계는 그것을 만든 인간처럼 황폐해져 가지만, 새내기가 가져오는 새로움이 우리가 거주하는 세계를 계속해서 새롭게 한다는 것이다.

아렌트는 가장 인간다운 활동으로 행위를 꼽고, 인간 세계에 방점을 찍는다. 이것은 기존 서구 철학이 늘 한 사람을 탐구 주제로 삼아 온 것과 대비를 이룬다. 또한 아렌트가 인간을 본성 차원에서 접근하는 대신, 실존 조건이 무엇인지로 주제를 이행한 것과도 상통한다고 말할 수 있을지 모른다. 인간이 '무엇'인지를 물을 때, 각 행위 주체가 드러낼 유일성은 나타나기 쉽지 않다. 특정한 가치가 전제되고 그것을 벗어난 것은 사장될 위험이 크기 때문이다. 따라서 유일한 누군가가 인간 세계에 새로이 참여하는 일 또한 어려워진다. 반면 인간이 반드시 복수로 존재한다는 사실을 전제할 때, 행위 주체는 기존 세계에 새로움을 공급할 가능성을 갖는다. 아렌트가 말하듯 "어떤 누구도 지금까지 살았고 현재 살고 있으며 앞으로 살게 될 다른 누구와 동일하지 않다는 점에서만 모든 인간은

동일하”기 때문이다(Arendt, 2017: 75). 아렌트는 각기 유일무이한 인간이 새로운 관점을 공급할 때만이, 새로움이 피어날 수 있다고 본다.

4) 공동 탁자 비유

아렌트가 인간 활동과 더불어 세계 개념을 세분화한 까닭은 무엇일까? 『인간의 조건』에서 다루는 주된 문제의식은 근대 이후 철학을 향해 있다. 아렌트에 따르면, 근대 철학에서 두드러지는 신념은 “인간은 자신이 만든 것만을 인식할 수 있다는” 확신이다(Arendt, 2017: 386). 아렌트는 근대 전반을 관통한 확신이 인간을 각기 내면에 갇히게 하고, 나아가 공동 세계와 관련을 잃게 한 것으로 해석한다(Arendt, 2017: 387). 모두가 자기 내면에만 갇힌 세계에서는 공공성, 다르게 말하자면 공동체는 성립하기 어려울지 모른다. 그리하여 아렌트는 근대를 비판적으로 성찰하며 고대까지 거슬러 올라간다. 아렌트는 고대 시민이 누린 삶에서 공공성을 발견한다.

아렌트가 말하는 공공성은 공동 탁자 비유에서 잘 드러난다[16]. 연구자가 보기에, 공동 탁자 비유는 어느 한쪽에 치우치지 않는 균형 잡힌 공동체 개념을 보여 준다. 먼저 아렌트가 제시하는 비유를 살펴보자.

> 세계는 차라리 인간이 손으로 만든 인공품과 인위적 세계에 거주하는 사람들 사이에서 일어나는 사건과 연관된다. 세계에서 함께 산다는 것은, 탁자가 그 둘레에 앉는 사람들 사이에 자리 잡고 있듯이 사물의 세계도 그것을 취하는 사람들 사이에 존재한다는 것을 의미한다. 모든 사이(in-between)가 그러하듯이 세계는 사람들을 맺어주기도 하고 분리시키기도 한다(Arendt, 2017: 125).

위 인용문에서 아렌트는 “세계에서 함께 사는 것”이 무엇인지를 보여

16) 연구자는 아렌트가 비유로 묘사하는 공동 탁자가 리머가 제안하는 경험중심 음악교육철학을 재조명하는 데 도움이 되리라 본다. 특히 경험중심 음악교육철학이 개별성과 공동체성을 어떻게 실천적으로 매개할 수 있는지를 보여 주는 좋은 개념틀이 되리라 생각한다.

준다. 그것은 두 가지로 이루어진다. 첫 번째는 탁자가 있다. 탁자는 사람과 사람 사이에 놓인 인공 세계를 뜻한다. 탁자는 사람과 사람 사이에 위치해 사람을 맺고 분리하는 역할을 한다[17].

세계는 어떻게 사람을 맺고 분리하는가? 먼저 세계가 어떻게 사람 사이를 맺어 주는지 살펴보자. 아렌트에 따르면 모든 인간은 인공 세계에 기반을 두고 살아간다(Arendt, 2017: 91). 세계는 세계 자체로 공적 성질을 띠는데, 어느 누가 홀로 소유하지 않기 때문이다. 다시 말해, 세계는 모두가 함께 소유하는 것이다(Arendt, 2017: 125). 세계가 탁자처럼 사람 사이에 놓인다고 가정해 보자. 세계는 사람이 서로 특정한 관계를 형성하게끔 한다. 아렌트는 세계가 사람 사이에 놓인다는 점에 주목해 "in-between"(Arendt, 2017: 125), 혹은 "*inter-est*"(Arendt, 2017: 271)라고 표현하기도 한다. 두 표현은 모두 세계가 사람과 사람 '사이'에 위치한다는 점을 보여 준다. 아렌트는 "물리적으로 사람들 사이에 놓여 있는 사물세계에서 사람들은 움직이며, 구체적이고 객관적이고 세상사적인 그들의 관심도 이 사물세계에서 발생한다"라고 말한다(Arendt, 2017: 271). 영어로 'interest'가 우리가 어떤 대상을 향해 보이는 관심과 흥미, 또는 호기심을 의미한다는 것을 떠올려 보자. 세계는 사람 사이에 놓여 사람이 함께 관심과 흥미를 가질 객체가 된다는 점에서 서로를 맺어 준다고 말할 수 있을지 모른다. 아렌트는 사람 간 관계를 의미하는 그물망이 "대상적 사물 세계에 묶여

17) 아렌트는 행위를 가리켜 "사물이나 물질의 매개 없이" 이루어진다고 설명한다(Arendt, 2017: 73). 그렇다면 공동 탁자 비유에서 사람 사이에 세계가 놓인다는 것은 무엇을 의미할까? 행위가 사물이나 물질을 매개로 삼지 않는다는 진술은, 행위가 다른 인간 활동과 다른 점이 무엇인지를 부각해 주는 것 같다. 먼저, 노동은 정치적이지 않은 활동으로 "세계와도 타인과도 함께하지 않"기에(Arendt, 2017: 306), 사람과 사람 사이에 관계망이 성립하지 않는다. 한편, 작업은 장인이 고립된 가운데 사물을 만드는 활동이지만(Arendt, 2017: 247), 자신이 만든 물건을 시장에 보여 주고 그에 합당한 대우를 받으면서 타인과 연결될 수 있다(Arendt, 2017: 246). 즉, 자신이 만든 '물건'을 매개로 다른 이와 연결된다. 하지만 행위는 사람과 사람 사이에 관계망을 전제로 한다. 또한 행위는 구체적인 형태를 띠지 않는 인간 작용, 즉 말과 행위로써 사람 간에 이루어지는 활동이다. 따라서 사물이나 물질을 매개로 삼지 않는다.

있다"라고 말한다(Arendt, 2017: 272).

그렇다면 세계는 어떻게 사람 사이를 분리하는가? 한 가지 유념할 점은, 아렌트가 말하는 분리가 사람이 각기 내면에 갇혀 어떠한 연결도 없이 고립되는 데서 비롯하지 않는다는 점이다. 앞서 살펴본 것처럼, 세계는 사람을 연결하는 역할을 한다. 인공 세계는 모두가 공동으로 소유할 뿐만 아니라 공동 집합 장소를 마련해 주기 때문이다. 하지만 세계는 사람 사이에 놓이기에, 사람 간에 일정한 거리를 두도록 한다. 아렌트는 세계를 중심으로 사람 사이에 일정한 거리가 생기는 것을 가리켜 세계가 사람을 분리한다고 말한다.

아렌트가 말하는 분리를 좀 더 살펴보자. 아렌트에 따르면, 탁자 주위로 모인 사람은 서로 다른 자리에 위치한다(Arendt, 2017: 131). 다시 말해, 서로 같은 자리에 앉을 수 없다. 따라서 탁자를 바라보는 관점은 자신이 앉은 자리에 따라 다를 수밖에 없다. 그렇기에 여러 사람이 동일한 탁자에 둘러앉을 때 다양한 관점이 발생한다. 아렌트에 따르면, 타인과 함께 보고 듣는 것이 의미 있는 이유는, 서로 다른 입장에서 대상을 보고 듣기 때문이다(Arendt, 2017: 131). 아렌트는 자신이 고유한 시각을 가질 뿐만 아니라 서로 다른 관점이 오고 가는 과정에서 새로움이 생겨나고 세계 또한 새로움을 공급받는다고 본다. 탁자를 둘러앉은 사람은 세계를 중심에 두고 모이지만, 특정한 동질성을 전제하지 않고 서로가 고유한 관점으로 세계를 조명하는 것이다. 결국 아렌트가 말하는 분리란, 세계를 중심으로 연결되는 동시에 세계를 서로 다른 위치에서 조명하는 데서 비롯한다.

공동 탁자 비유는 독특한 관점에서 공동체 개념을 조명해 준다. 주목할 점은 공공성이 성립하기 위한 전제 조건이 '인공 세계'와 '인간 세계' 모두를 포함한다는 점이다. 인공 세계가 힘을 잃는다면, 사람과 사람 사이를 연결해 줄 연결 고리 또한 느슨해진다. 아렌트에 따르면, 대중사회에 이르러 세계는 사람을 맺고 나누는 힘을 상실한다(Arendt, 2017: 125). 아렌트는 그러한 상황을 탁자 주위로 둘러앉은 사람이, 가운데 놓인 탁자가 사라지는 것을 보는 장면에 비유한다. 아렌트에 따르면, 사람은 탁자가 사라진 자리에서 서로 마주보되 서로를 연결해 줄 무언가가 없기에 서로가 완전히 분리된다

(Arendt, 2017: 125-126).

한편, 인간 세계 또한 복수성을 담보해야 한다. 다시 말해 서로가 다양한 관점을 드러낼 수 있어야 한다. 아렌트는 사람이 인공 세계를 둘러싸고 각자 형성하는 의미가 특정한 동질성에 기반하지 않는다고 본다(Arendt, 2017: 131). 세계를 중앙에 놓고 서로가 의미를 형성하는 것은, 둘러앉은 사람이 공통 특성 혹은 '본성'을 가지는 데서 기인하지 않는다는 뜻이다. 아렌트에 따르면, 서로는 각기 다른 위치에서 세계를 조명해야 한다(Arendt, 2017: 131). 왜 그러한가? 세계가 한 가지 관점에서만 조명된다면 새로움을 공급받지 못하기 때문이다. 세계에 참여하는 누군가가 가져오는 새로움이 세계를 쇄신하는 힘이 된다는 점을 상기해 보면, 세계는 언제나 새로운 관점이 필요하다. 아렌트에 따르면 "공동세계는 한 측면에서만 보고 한 관점만을 취해야 할 때 끝이 난다."(Arendt, 2017: 132)

연구자가 보기에 공동 탁자 비유는 어느 한쪽에 치우치지 않은 공동체 개념을 시사하는 것 같다. 또한 리머가 제안하는 경험중심 음악교육철학, 구체적으로는 경험중심 음악교육철학이 전제하는 개별성과 공동체성 간 관계를 재해석하는 데에 도움을 주리라 본다. 연구자가 보기에 리머는 경험중심 철학에서 학생이 음악을 개인 내적으로 충분히 느끼고 경험하는 데 가치를 두지만, 타자와 전혀 연결되지 않는 음악적 경험을 강조하는 것 같지는 않다. 다음 장에서는 아렌트의 교육 개념을 바탕으로, 경험중심 음악교육철학이 개별성과 공동체성을 상호 간에 어떻게 연결한다고 이해할 수 있는지 명료화해 보자.

Ⅲ. 리머의 경험중심 음악교육철학 재해석

본 장에서는 Ⅱ장 내용을 바탕으로 경험중심 음악교육철학을 새롭게 조명하려고 한다. 아렌트가 말하는 교육은 탄생성과 세계성을 매개하는 활동이다. 탄생성은 인간이 누구나 유일무이한 존재라는 사실과 닿아 있다. 그러나 그것은 한 사람이 세계에 참여할 때만 두드러진다. 그렇다면 경험중심 음악교육철학은 탄생성과 세계성을 어떻게 매개할까? 학생은 음악교과를 배우면서 누구와도 다르게 음악을 경험할 수 있을까? 만약 음악적 경험이 개인에게 고유한 것이라면, 학생은 어떻게 개인적인 음악적 경험에서 출발해서 공동 세계로까지 나아갈 수 있을까?

본 장은 위와 같은 질문에서 출발한다. 리머는 『리머의 경험중심 음악교육철학(*A Philosophy of Music Education: Advancing the Vision*)』(2003)에서 음악적 경험을 네 가지 차원으로 구분해서 설명한다. 느낌의 차원, 창조적 차원, 의미의 차원, 맥락적 차원이 그것이다. 연구자는 리머가 말하는 느낌의 차원이 탄생성 개념에 비추어 이해될 수 있다고 본다. 탄생성이 유일무이한 주체가 새롭게 시작하는 가능성을 시사하듯, 우리가 음악을 접촉할 때 체험하는 느낌 또한 유일무이한 주체로서 경험하는 것이다. 다르게 말하면, 우리는 음악을 지극히 개인적인 차원에서 경험한다. 그러나 연구자는 탄생성이 복수성을 전제하듯이, 리머가 음악적 경험에서 강조하는 느낌 역시 단지 개별적 차원에 머무르지는 않는다고 본다. 따라서 느낌이 포괄하는 양면적 특성을 살펴보면서, 경험중심 음악교육철학이 개별성에만 관심을 쏟는다는 오해를 불식할 수 있는 해석을 제안해 보고자 한다.

한편, 리머는 『음악교육철학』 초판(1970)부터 학교에서 한 교과로서 음악을 가르쳐야 한다고 역설한다[18](Reimer, 1993: 15-17). 리머가 학교

18) 리머는 개정 3판에서 "학교"라는 용어를 "교육을 주된 존재 근거로 삼는 모든 기관을 지칭하는 것"으로 사용한다고 밝힌다. 리머가 말하는 기관에는 지역 센터,

음악교육을 정당화하려 한 이유는 무엇일까? 연구자는 리머가 아렌트와 유사한 관점에서 학교 음악교육을 옹호한다고 본다. 아렌트에 따르면, 학교는 미래 세대가 사적 영역에서 공적 영역(세계)으로 이행하도록, 두 영역을 매개하는 기관이다(Arendt, 2023: 347). 세계가 인간에게 미치는 영향을 생각해 보자. 인간은 각기 다른 주관을 가지지만, 같은 세계를 공유할 때 세계에 함께 참여하는 존재가 된다. 한편, 리머는 학교에서 가르치는 음악 교과가 학생으로 하여금 음악적 경험을 확장해 가도록 돕는 역할을 해야 한다고 주장한다(Reimer, 2017: 245). 연구자는 모든 학생이 학교 음악교육에서 음악적 경험을 확장해 가야 한다는 주장이, 바로 세계와 의미 있는 관계를 형성하고 세계에 참여하도록 이끌어야 한다는 주장과 상통한다고 본다. 다시 말하면, (사적 학원이 아니라) 공적 학교에서 음악 교과를 통해 음악적 경험을 확장해 가는 것은, 아렌트가 말하듯 공동 세계로 나아가는 것을 의미한다고 본다. 경험중심 음악교육철학을 아렌트의 교육 개념에 비추어 이해할 때, 리머가 옹호하는 학교 음악교육의 목적, 즉 개별성과 공동체성을 균형 있게 상호 연결하는 음악교육의 목적이 더욱 분명하게 드러나리라 본다.

개인 교습소 등이 모두 포함된다(Reimer, 2017: 245). 따라서 리머가 공교육 현장으로서 '학교' 음악교육만을 논의 대상으로 삼는다고 보긴 어렵다.

그러나 연구자가 보기에, 리머가 가장 주요한 관심사로 삼는 것은 공교육 영역에서 이루어지는 학교 음악교육이다. 리머가 학교 음악교육을 중심에 둔다는 주장은 크게 두 가지 근거에 기초한다. 첫 번째는 리머가 저술한 『음악교육철학』 초판(1970)과 개정 2판(1989), 그리고 개정 3판(2003)이 모두 따르는 동일한 구조에서 비롯한다. 세 가지 판은 모두 음악교육철학을 가져야 할 필요성에서 출발해 음악교육을 뒷받침할 철학적 근거를 탐색한 후, 후반부에서는 실제 학교 음악교육 현장에서 어떻게 적용할지를 다룬다. 따라서 리머가 제안하는 철학적 관점은 (공교육 영역인) 학교 음악교육을 염두에 둔다는 점을 알 수 있다. 두 번째 근거는, 리머가 음악교육이 지닌 가치를 가능한 한 "모든 학생"이 경험하도록 하는 것에 관심을 갖기 때문이다(Reimer, 2017: 28). 따라서 연구자는 리머가 비공식적이거나 개인적인 영역에서 이루어지는 음악교육을 배제하지 않지만, 주된 관심사는 공교육 영역에서 행해지는 음악교육이라고 본다.

1. 느낌에 담긴 양면적 특성: 개별성과 공동체성

1) 리머가 말하는 느낌, 개인 내적 경험만을 의미하는가?

리머에 따르면, 음악의 정서[19]적 차원은 음악을 규정하는 가장 중요한 특징이다. 정서적 차원이란 음악이 우리로 하여금 느끼게 하고, 느낌을 통해 "알게" 하는 힘을 뜻한다(Reimer, 2017: 117). 실제로 우리는 음악을 듣고, 창작하고, 연주하는 모든 경험에서 정서를 경험한다. 연구자가 보기에, 음악의 정서적 차원은 우리가 음악을 찾고 가까이하고자 하는 이유를 상당 부분 설명해 주는 것 같다.

리머가 음악적 경험에서 느낌을 강조하는 것은 초기 심미적 음악교육 철학에서도 공통된다. 『음악교육철학』 초판(1970)에 따르면, 느낌은 마치 공기처럼 인간 삶과 분리될 수 없는 것이다. 인간은 모든 일상생활 속에서 느낌을 경험하는데, 리머에 따르면 느낌은 우리로 하여금 "알게" 한다 (Reimer, 1970: 34)[20]. 한편 리머는 예술[21] 작품 안에 미적 특질(aesthetic

---

19) 연구자는 'affect'는 정서, 'emotion'은 '감정', 그리고 'feeling'은 느낌으로 옮기고자 한다. 리머 초기 저술은 번역에 따라 용어를 서로 달리하지만, 본고에서는 『리머의 경험중심 음악교육철학』(최은식, 곽덕주, 김경화 역, 2017)과 후속 연구에서 두루 사용하는 예를 따라 위와 같이 사용한다. 김경화(2019)는 각 용어를 다음과 같이 정리한다. 먼저 '정서'는 가장 넓은 의미를 포괄한다. 또한 '감정'은 언어로 나타낼 수 있는 반면, '느낌'은 언어를 넘어서는 무한한 가능성과 복잡성을 내포한다(김경화, 2019: 14). 감정과 느낌 간 차이는 이후 더욱 자세히 다루려고 한다.

20) 본고에서는 리머가 저술한 『음악교육철학』 초판을 인용할 때 [Reimer, B. (1970). *A Philosophy of Music Education*. 신도웅 역(1993). 『음악교육철학』. 서울: 세광음악출판사.]를 주로 참고한다. 하지만 초판 번역서는 '감정', '느낌' 등 용어를 개정 3판 번역서와 달리 사용하기에, 용어를 맞추기 위한 목적에서 부분적으로 원서를 인용하려고 한다.

21) 최은식(2006)에 따르면, 리머는 『음악교육철학』 초판(1970)과 개정 2판(1989)까지 예술 전반을 아우르는 예술 교육론을 펼친다. 개정 3판(2003)에 이르러서는 논의 범주를 음악에 한정하고, 논의를 더욱 세밀하게 전개한다(최은식,

qualities)이 담겨 있다고 본다. 작품이 내포하는 미적 특질은 우리가 음악에서 느낌을 경험하도록 한다. 리머에 따르면, 예술은 우리가 느낌을 심화해 가는 데 가장 강력한 도구이다(Reimer, 1970: 38).

위 흐름을 보면, 리머는 음악이 주는 정서적 차원, 특히 느낌(feeling)을 한결같이 강조한다는 점을 포착하게 된다. 느낌은 리머가 전개해 온 음악교육철학 전반을 이해하는 데 핵심을 차지한다. 그러나 느낌은 리머가 중요하게 다루는 만큼, 실천주의 입장에서 가장 많이 비판하는 주제이기도 하다. 『실천주의 음악교육 철학』(2015)에서 드러나는 비판 내용을 요약해 보면 다음과 같다.

가장 주요한 비판은, 리머가 음악적 경험에서 중요시하는 느낌이 단지 인지적이고 추상적인 정신 작용을 의미한다는 것이다(Elliott & Silverman, 2021: 120). 엘리엇과 실버만이 문제삼는 점은, 리머가 말하는 느낌이 한 사람 안에서 일어나는 정신 작용만을 뜻한다는 점이다. 그리하여 실천주의 입장에서 보기에 느낌을 중심에 놓는 음악교육철학은 개인 내적 경험에만 치중하고, 타인과 함께하는 음악적 경험(혹은 실천)은 뒷받침하지 못하는 관점이 된다. 결론적으로, 리머는 개인 안에서 일어나는 음악적 경험에만 머물고, 공동체가 함께하는 음악적 경험으로 확장해 나갈 가능성을 충분히 제시하지 못한다는 것이 실천주의 입장에서 비판하는 핵심 논점이다(Elliott & Silverman, 2021: 120-121).

실천주의 입장에서 제기하는 비판은 얼마나 타당한가? 우리는 리머가 하는 말을 들어 볼 필요가 있다. 리머에 따르면, 모든 이는 각기 고유한 방식으로 음악을 느낀다. 또한 리머는 우리가 음악에 몰두할 때 경험하는 느낌이 "매우 사적이며 이것보다 더 사적인 것은 없다."라고 말하기도 한다(Reimer, 2017: 120).

위 진술을 보면, 엘리엇과 실버만이 내놓는 비판은 언뜻 타당해 보이기도 한다. 우리는 각자가 서로 다르게 음악을 경험하고 느끼며, 자신 안에서 일어나는 느낌이 타인이 느낀 바와는 내용상 다르다는 사실을 안다. 또한 리머가 말하듯, 느낌은 언어로 표현되지 않고 개개인이 상황 속에서 실제

2006: 217). 본문은 초판에 사용된 "art"를 예술로 옮긴 것이다.

경험하는 것과 관련된다(Reimer, 2017: 130). 따라서 우리는 음악을 경험하면서 느낀 것을 타인과 직접 나눌 수는 없다. 느낌이 이렇듯 사적인 것이라는 점을 고려하면, 리머는 개인 내적 경험에만 치중하는 듯한 인상을 주기도 한다. 나아가, 엘리엇과 실버만이 제기하는 비판은 경험중심 음악 교육철학이 지닌 한계를 잘 지적하는 것처럼 보이기도 한다.

하지만 한 가지 덧붙일 점은, 리머는 음악적 경험에서 비롯하는 느낌이 더없이 사적인 것인 동시에 공동체 의식을 이루는 근간이라고 설명한다는 점이다(Reimer, 2017: 120). 또한 리머에 따르면, 음악을 경험하면서 느끼는 것은 개인적이지만 동시에 집단적인 것으로 공존하며, 각 차원은 서로를 강화한다(Reimer, 2017: 120-121). 리머가 하는 진술을 총체적으로 고려하면, 리머가 강조하는 느낌이 결코 개별성에만 매몰된 것은 아니라는 점을 알 수 있다.

연구자는 리머가 음악적 경험에서 중요시하는 느낌을, 아렌트가 말하는 존재론적 탄생에 비추어 이해할 수 있다고 본다. 먼저 우리가 음악에 몰두할 때 경험하는 느낌이 무엇보다 사적이라는 진술(Reimer, 2017: 120)은, 아렌트가 말하는 존재론적 탄생 개념으로 우리를 이끈다. 우리가 음악을 경험할 때 우리 안에서 일어나는 느낌은 타자가 경험하는 느낌과는 내용상 전혀 다른, 개인에게 고유한 것이다. 그리하여 음악이 우리에게 주는 느낌은 우리가 저마다 유일무이한 존재라는 사실과 연결된다고 말할 수 있을지 모른다. 그러나 한편, 느낌은 아렌트가 말하듯 유일무이한 존재가 탄생하기 위한 전제 조건으로서 복수성 개념을 포괄한다고 말할 수 있을지 모른다. 리머가 말하는 느낌은 더없이 개인적인 동시에 공동체로 나아갈 가능성을 담고 있기 때문이다(Reimer, 2017: 120-121). 따라서 리머가 개인 내적 경험만을 강조한다는 시각은, 리머가 진술한 내용 중 일부만을 두드러지게 해석하는 데서 기인한다고 할 수 있다.

그러면, 엘리엇과 실버만이 리머가 말하는 느낌을 단지 사적인 경험으로 해석하는 시각 기저에 깔린 더욱 근원적인 가정은 무엇인가? 첫째로, 위 시각에는 리머가 데카르트적 심신 이원론에 기반을 둔다는 전제가 깔려 있다. 엘리엇과 실버만은 리머가 음악적 경험에서 느낌을 강조하는 것이

데카르트 이후 서구 철학이 오랜 시간 지속해 온 심신 이원론에 바탕한다고 주장한다.

> 음악과 음악교육에 대한 심미적 철학("심미적 교육으로서의 음악교육"과, 보다 최근의 "시너지스틱(synergistic) 철학")에 친숙하지 않은 음악교사들, 지역사회음악 조력자들, 그리고 그 외 음악가들이 "심미적 경험"은 실제적이고 **느껴진 경험**인 것으로 쉽게 믿도록 오도한다고 말한 것은 타당하다. 하지만 그 심미적 철학은 틀린 생각이다. 심미적 이론가들이 말하는 음악적 경험은 "정화작용적인(카타르시스로서의) 무아지경이나 즉시성은 배제하고, **정돈되고 분리되어 있는 마음의 추상적, 뇌적, 이지적 측면**만을 의미한다."(Elliott & Silverman, 2021: 121, 강조 표시는 연구자)

위 인용문에 따르면 리머가 말하는 느낌은 정서적 측면과는 거리가 멀다. 바꿔 말하면, 리머가 말하는 음악적 경험은 정서를 느끼는 것과는 관련이 적고, 오로지 정신 안에서 일어나는 추상적인 작용만을 뜻한다는 것이다. 엘리엇과 실버만은 음악적 경험에서 바깥으로 드러나는 '감정(emotion)' 표현을 강조하며, 이것이 다른 이와 적극 상호 작용하도록 이끄는 기제가 된다고 주장한다(Elliott & Silverman, 2021: 290). 반면 리머가 중요시하는 느낌(feeling)은 바깥으로 드러나지 않고 개인 내면에서 일어나는 것이기에, 느낌을 부각하는 철학은 타인과 연결될 가능성을 배제한다고 읽어 낸다(Elliott & Silverman, 2021: 120-121). 두 학자가 보는 관점을 따른다면, 리머는 음악이 지닌 가치를 온전히 설명하지 못하는 것처럼 보인다.

둘째로, 리머가 강조하는 느낌이 인지적 성질만 띤다는 주장 기저에는 리머가 제안하는 철학을 형식주의 미학관처럼 해석하는 판단이 깔려 있다. 이러한 비판은 리머가 작품 중심 개념에 바탕을 둔다는 비판과도 그대로 연결된다. 엘리엇과 실버만은 『실천주의 음악교육 철학』(2015) 5장 「인간다움(personhood)」에서 마음과 몸을 분리하는 심신 이원론을 비판하면서, 작품 중심 개념이 이분법적 사고와 연결된다는 점을 지적한다(Elliott & Silverman, 2021: 250-251). 또한 두 학자는 형식주의 미학관을

대표하는 한슬릭(Eduard Hanslick, 1825-1904)이 작품 중심 개념을 따른다고 지목한다. 두 실천주의 학자는 한슬릭과 리머를 동일선상에 놓고 작품 중심 관점을 따른다고 비판하기에, 리머를 비판하는 시각을 명료히 하고자 한슬릭을 향한 비판 내용을 함께 검토하려고 한다.

엘리엇과 실버만에 따르면, 한슬릭은 정서를 중요하게 보지 않는다. 한슬릭에게 중요한 것은 음악이 어떻게 이루어지는지, 즉 음악을 구성하는 원리이다. 한슬릭은 음악이 정서를 불러일으킨다고 말하긴 하지만, 그것이 음악이 추구하는 본래 목적은 아니라고 본다(Elliott & Silverman, 2021: 463). 한슬릭은 음악을 구성하는 논리를 가장 중요시하며, 따라서 음악을 경험할 때는 음악적 구조와 논리에 주목하는 것이 가장 핵심이라고 본다(Elliott & Silverman, 2021: 464). 다시 말하면, 음악을 인지적으로 파악하는 것에 주목적이 있기에, 정서적 경험은 주요한 관심사가 아니다.

엘리엇과 실버만은 리머가 음악적 경험에서 강조하는 느낌이 한슬릭을 위시한 형식주의 미학 이론에 뿌리를 둔다고 지적한다. 두 실천주의 학자에 따르면, 리머가 말하는 느낌은 강렬한 감정적 체험을 뜻하지 않는다. 오히려 그것은 한슬릭과 같이, 정서를 배제한 채 음악을 인지적으로 이해하는 데서 비롯한다. 두 학자에 따르면 리머는 우리가 음악에 몰두할 때 경험하는 정서적 반응 대신, 난해하고 복잡한 정신 작용만을 부각한다(Elliott & Silverman, 2021: 120). 두 학자가 리머를 비판하는 내용은 한슬릭을 향한 비판과도 일치하기에, 리머를 형식주의 미학관과 동일선상에서 비판한다는 점을 알 수 있다.

그렇다면, 작품 중심 개념 혹은 형식주의 미학관을 받아들일 때 발생하는 문제는 무엇인가? 실천주의 입장에서 내세우는 문제의식은 작품 중심 개념 혹은 형식주의 미학관이 기초한 더욱 근원적인 가정에 닿아 있는 것 같다. 엘리엇과 실버만에 따르면, 한슬릭과 리머는 모두 심신 이원론에 기반을 둔다(Elliott & Silverman, 2021: 124, 464). 데카르트(René Descartes, 1596-1650)에 연원을 둔 심신 이원론은 몸과 마음, 감성과 이성을 구분하는 방식을 취한다. 몸보다는 정신, 감정보다는 이성을 중요하게 볼 뿐 아니라, 몸과 감성은 온전한 이성 작용을 방해한다고 해석하기도 한다[22]. 형식주의

미학관에서 음악을 구성하는 논리 구조를 중요시한다는 점을 떠올려 보자. 이것은 음악을 경험하는 인식 주체가 이성 작용에 따라 음악을 구성하는 논리를 이해하는 데 가치를 부여한다는 말과도 같다. 정서는 부차적이며, 난해하고 복잡한 구조를 파악하는 이성 작용이 우위를 점한다. 엘리엇과 실버만에 따르면, 한슬릭은 본질상 이원론을 따른 인물이다. 그리하여 그가 말하는 음악적 경험은 몸과 마음을 분리하는 데서 비롯하며, 음악이 윤리적(사회적) 선에 기여할 수 있는 가능성 또한 제시하지 못한다(Elliott & Silverman, 2021: 464). 두 실천주의 학자는 같은 맥락에서 리머를 비판한다. 즉, 엘리엇과 실버만은 리머가 말하는 느낌(feeling)을 신체 및 감정을 제외한 정신 작용처럼 읽어 낸다(Elliott & Silverman, 2021: 120).

연구자가 주목하는 지점은 엘리엇과 실버만이 제기하는 비판 내용에서, 형식주의 미학관과 심신 이원론이 타자와 연결될 가능성을 배제한다는 점이다. 두 이론은 모두 타자를 요청하지 않고 개인 안에서 일어나는 정신 작용을 가치롭게 본다. 리머가 두 이론에 기초한다고 볼 때, 경험중심 음악

---

22) 아렌트에 따르면, 데카르트 이후 근대 철학은 오직 자기 자신에게만 관심을 쏟는다. 또한 데카르트 이후 근대 철학은, 세계 및 다른 사람 사이에서 발생하는 모든 경험을 자기 내면에서 일어나는 경험으로 환원하고자 한다(Arendt, 2017: 354). 아렌트가 제기하는 비판은 데카르트가 내세운 '방법적 회의'를 검토하면 더욱 명료히 이해할 수 있다. 방법적 회의란, 진리가 기초할 가장 확실한 토대를 찾기 위해 데카르트가 사용한 방법을 의미한다. 의심할 여지가 조금이라도 있는 것은 진리가 기초할 토대가 될 수 없다는 전제에서, 조금이라도 미심쩍은 모든 것을 의심하고 제거한 후 명백한 진리에 도달하려는 방식이다(Descartes, 2018: 52). 데카르트는 우리가 몸으로 느끼는 감각도, 심지어 수학이나 기하학 등 일정 법칙에 따르는 지식도 믿을 수 없다고 가정한다. 의심에 의심을 거듭하여 그가 도달한 결론은, 다른 모든 것은 의심할지라도 자신이 의심한다는 사실은 의심할 수 없다는 사실이다(Descartes, 2018: 53).

아렌트는 저서 곳곳에서 데카르트를 비판한다. 아렌트에 따르면, 데카르트는 모든 판단 기준을 자기 내면으로 옮긴 인물이다. 데카르트 철학에서는 자신이 만든 것만을 인식할 수 있다고 본다(Arendt, 2017: 386). 그리하여 인간은 세계와는 관련 없이 자기 내면에만 갇히게 된다(Arendt, 2017: 387). 아렌트는 근대 철학이 낳은 고립이 세계를 둘러싸고 형성되는 공동 감각을 상실하게 한 주요 원인이라고 보는 것 같다.

교육철학은 공동체와는 무관한 음악적 경험, 또는 개인 내적 경험에만 치중하는 것처럼 보인다. 그러나 연구자는 이렇게 해석되어서는 안 된다고 본다.

이외에도 최은식은 데카르트가 보여 준 폐쇄적 인간관을 리머가 그대로 받아들이고 있다고 말한다. 최은식에 따르면, 리머가 (음악을 경험할 때) 감정을 겪은 이후 느낌이 나타나고, 느낌이 낳는 결과를 자각 혹은 인식하는 과정으로 보는 관점은 마음과 몸을 서로 독립적인 요소로 해석하는 데서 비롯한다[23] (최은식, 2021: 100). 즉, 리머는 심신 이원론에 바탕을 둔다는 해석이다. 최은식에 따르면, 리머는 경험중심 음악교육철학에서도 여전히 인간을 '개별적 사유자'로 바라본다. 따라서 리머가 말하는 느낌 역시 한 사람 내면에서 일어나는 사유 과정과도 유사하다(최은식, 2021: 100).

최진경에 따르면, 리머가 목적으로 하는 '느낌의 교육'은 음악에 내재한 형식과 논리를 가르치는 교육을 의미한다(최진경, 2020: 88). 실제로 리머는 개정 3판에서 느낌이 인지적인 성질을 띤다고 설명한다. 리머는 느낌이 우리가 아는 방식과 관련하며, 그것은 "데카르트를 넘어서는 의미에서 **인지적**"(Reimer, 2017: 130, 강조 표시는 원문을 따름)이라고 말한다. 최진경은 리머가 묘사하는 음악적 경험을 한 사람이 개인적이고 은밀하게 소리를 경험하는, 고독한 과정으로 해석한다(최진경, 2020: 87). 그리하여 느낌이 "데카르트를 넘어서는 의미에서 인지적"(Reimer, 2017: 130)이라는 말은 데카르트가 보여 준 이성 작용보다 더욱 좁고 엄밀한 의미에서 느낌을 설명하는 것처럼 보인다(최진경, 2020: 86).

정리하면, 실천주의 입장에서 보기에 느낌은 심신 이원론에 기초하며[24]

---

23) 음악적 경험에서 감정과 느낌(그리고 의식)을 다룬 내용은 이후 자세히 살펴보려고 한다.

24) 엘리엇과 실버만은 다른 방식으로 느낌을 해석하기도 한다. 두 학자에 따르면, "음악교육은 느낌을 교육한다"는 전제는 이분법적 오류를 내포한다. 두 학자는 기존 음악교육철학이 느낌을 감성 혹은 우뇌와만 연결된다고 가정해 음악교육을 이해하기 어렵게 한다고 비판한다. 즉, 기존 음악교육철학은 언어와 수학 등은 '좌뇌'와 관련해 논리와 이성을 기르는 과목이듯, 음악은 감성, 즉 '우뇌' 기능을 기르는 교과라는 가정에 기초한다는 것이다. 엘리엇과 실버만은 리머가 전개해 온

몸 혹은 감정을 배제한 인지적 작용이다. 따라서 리머가 제안하는 음악적 경험은 개별성과만 관계하며 공동체를 이루는 데는 기여하는 바가 없다.

그러나 연구자는 리머가 말하듯, 우리가 음악을 경험할 때 느끼는 것이 개인 내적 차원에서 일어나지만, 동시에 공동체 의식을 형성하는 기초가 된다고 본다. 따라서 리머가 느낌을 부각하기에 개별성에만 치중한다고 해석하는 관점은, 느낌이 포괄하는 공동체성을 충분히 검토하지 않은 데서 비롯한다고 본다. 우선 연구자는 리머가 철학적 심신 이원론에 근거를 두지 않는다고 해석한다. 또한 리머가 말하는 느낌은 양면적 특성이 있는데, 각 특성은 서로 이율배반적이지 않다고 생각한다. 두 특성은 서로를 보완하는 (synergistic) 관계라고 해석할 수 있을지 모른다. 리머가 강조하는 느낌이 어떻게 사적인 동시에 공동체로 나아갈 가능성을 내포하는지, 음악적 경험 가운데 느낌 차원이 포괄하는 양면성을 차례로 살펴보자.

2) 개별성: 자기 이해로 나아가는 토대

연구자가 본 장에서 가장 먼저 살펴본 것은, 리머가 음악적 경험에서 중요하게 다루는 느낌을 개인 내적 경험에 국한하는 시각 및 그러한 해석을 뒷받침하는 근거이다. 리머가 개별성에만 치중한다는 비판은 주로 리머가 음악적 경험에서 중요하게 다루는 느낌 차원을 인지적인 것으로 이해하는 데서 비롯한다. 더욱 구체적으로 말하면, 리머가 느낌을 강조하는 것이 서구 근대 이후 철학에서는 데카르트적 사유에, 미학 이론 흐름에서는 형식주의 미학관에 닿아 있다는 가정에서 비롯한다. 두 가지 전제는 느낌을 인지적인 차원에서 이해한다는 공통분모를 갖기에, 사실상 상호 연결된 비판이기도 하다.

연구자는 리머가 경험중심 음악교육철학에서 제안하는 음악적 경험을

가정이 이성과 감성을 이분법적으로 나누어 온 전통에서 비롯한다고 언급한다 (Elliott & Silverman, 2021: 278-279). 해당 비판과 본문 내용이 공통분모로 갖는 지점은, 리머가 이분법적 사고관에 기반한다는 것이다. 그러나 느낌을 우뇌, 즉 감성과 관련한다고 해석하는 것은 본문 내용, 즉 느낌이 인지적인 성질만을 띤다는 진술과 모순을 일으킨다.

온전히 이해하기 위해, 그것이 데카르트적 심신 이원론에 토대를 두는지 검토하고자 한다. 리머가 말하는 느낌이 심신 이원론에 기반한다는 전제가 맞다면, 리머가 제안하는 음악적 경험은 개인 내면으로 침잠하도록 이끄는 경험이라는 비판 또한 타당하다고 할 수 있다. 또한, 심신 이원론 위에 놓인 음악교육은 아렌트가 지적한 바와 같이, 개인을 내면에만 갇히도록 할 뿐만 아니라, 공동 세계와 공동 감각 모두를 상실하는 결과를 낳는다고 말할 수 있을지 모른다. 따라서 리머가 어떠한 관점에서 우리가 음악을 경험할 때 느끼는 것이 사적이라고 진술하는지 살펴보고, 그것이 과연 심신 이원론에 바탕을 두는지 검토하려고 한다.

> 개인은 그 개인의 성격, 기분, **신체적 조건** 등에 고유한 방식으로 음악을 느끼기 쉽다. 음악에 몰두하고 있을 때 우리가 느끼는 것, 특히 이것을 개인적으로 느끼는 방식은 매우 사적이며 이것보다 더 사적인 것은 없다(Reimer, 2017: 120, 강조 표시는 연구자).

리머는 위 인용문에서 우리가 음악을 경험할 때 어떤 조건에 영향을 받는지 기술한다. 느낌이 '신체적 조건'과 관련한다는 점을 주목해 보자. 느낌이 신체 조건과도 결부된다는 진술은, 리머가 중요시하는 느낌이 인지적 추상 작용만을 의미하지 않는다는 점을 포착하게 한다. 즉, 리머는 심신 이원론이라는 토대 위에서 느낌을 강조하지 않는다는 것이다.

리머는 『음악교육철학』 개정 3판(2003)에 이르러 몸을 중요하게 본다. 초판(1970)과 개정 2판(1989)은 느낌을 부각한다는 점에서 일관되지만, 특별히 신체를 언급하진 않는다. 리머는 초기 저술에서 수잔 랭어(Susanne K. Langer, 1895-1985)와 존 듀이(John Dewey, 1859-1952)를 인용하면서, 예술이 우리로 느끼게 하는 힘을 갖기에 가치롭다고 주장한다(Reimer, 1970: 38). 이후 리머는 인지과학이 일구어 온 연구 결과에서 자신이 표명한 기존 음악교육철학을 보강할 가능성을 발견한다(Reimer, 2017: 9). 개정 3판에서도 리머는 음악이 우리를 느끼게 하고, "알게" 한다는 진술을 유지하지만(Reimer, 1970: 34; 2017: 117), 주장을 뒷받침하는 데는 신경과학자 안토니오 다마지오(Antonio Damasio, 1944-) 이론을 중요하게

활용한다. 리머가 느낌을 동일하게 강조하면서도 개정 3판에 이르러 몸을 중요하게 부각하는 이유 또한, 다마지오 이론에 근거를 두는 데서 비롯한다.

다마지오는 감정과 느낌, 그리고 의식을 구분한다. 다마지오에 따르면, 감정은 바깥으로 나타난다는 특징을 갖는다(Damasio, 2007: 38). 우리가 일상생활에서 말하는 용법에 비추어 보면 감정[25]이 눈에 보인다는 진술이 의문스러울지 모른다. 그러나 얼굴에 드러나는 표정과 목소리, 감정에 따르는 특정한 행동 양식은 다른 이가 관찰할 수 있다. 다시 말해, 감정은 신체 반응과 결부되며 분명하게 나타나 보인다는 특징을 갖는다.

엘리엇과 실버만은 상대적으로 '감정(emotion)'을 중요하게 다룬다고 말할 수 있을지 모른다. 두 학자는 음악이 인간에게 감정을 불러일으킨다고 말한다. 또한 두 학자는 음악이 인간으로 감정을 경험하도록 조직된 소리와 쉼이라는 전제를 지지한다고 밝힌다(Elliott & Silverman, 2021: 114).

그렇다면, 엘리엇과 실버만은 어떤 이유에서 감정을 중요시하는가? 두 학자는 "정서(감정)[26]를 공개적으로 표시하는 인간의 능력과 성향이 모든 문화에 있"다고 주장한다. 또한 감정은 바깥으로 드러나기에 다른 이와 의사소통을 가능하게 하는 기초가 된다고 본다(Elliott & Silverman, 2021: 290). 두 실천주의 학자는 음악이 공동체 안에서 각 구성원을 한데 묶어 주는 역할을 한다고 주장한다. 엘리엇과 실버만에 따르면, 음악적 경험이란 개인이 독립적으로, 또는 개인 안에서 경험하는 무언가가 아니라, 언제나 사회 안에서 구성되며 구성원 간에 공유되는 현상이다(Elliott & Silverman, 2021: 171). 두 학자가 논의를 전개하는 흐름을 정리하자면, 음악은 감정을 겉으로 드러내 보이는 성향과 깊게 관련되며, 공동체 구성원을 상호 연결해

---

25) 다마지오에 따르면, 감정 가운데 대다수는 눈에 띄게 드러나지만, 맨눈으로 보지 못하는 감정 또한 존재한다. 그러나 다마지오는 눈으로 직접 보지 못하는 감정일지라도 오늘날 과학 기술을 이용한 탐지 수단, 즉 호르몬 분석이나 전기 생리학적 파동 패턴을 관찰하는 방식으로 포착할 수 있다고 말한다(Damasio, 2007: 38).

26) 영어 원문은 'emotions'를 사용한다(Elliott & Silverman, 2015: 188). 즉, 본문에서 감정으로 사용하는 용어이다. 국내 번역은 옮긴이에 따라 다른 단어를 사용하기에, 직접 인용 시에는 원문을 그대로 옮기되 원어를 병기하려고 한다.

주는 역할을 한다고 말할 수 있다.

반면, 느낌은 개인 내부에서 일어나는 현상이다. 다마지오에 따르면, 느낌은 감정과는 달리 내면에 숨어 있다. 따라서 느낌은 경험하는 자신을 제외하고는, 타인이 알아채지 못한다는 점을 특징으로 한다. 다마지오는 느낌을 “뇌 속에서 일어나는 가장 사적인 현상”이라고 설명한다(Damasio, 2007: 38). 다마지오가 진술하는 내용은 리머가 말하는 느낌, 즉 우리가 음악에 몰두할 때 느끼는 것이 더없이 사적이라 언급한 것(Reimer, 2017: 120)과도 서로 의미가 통한다.

리머는 초기 저술 이후로 줄곧 학생이 더욱 깊고 풍부하게 음악을 느끼는 방향으로 음악교육이 이루어져야 한다고 주장한다. 즉, 음악교육이 ‘느낌의 교육(education of feeling)’이 되어야 한다고 주장한다. 『음악교육 철학』 개정 3판(2003) 서문에서는 사람이 충실히 음악을 느끼도록 돕고, 더욱더 넓고 깊게 경험하도록 하는 것이 음악교육이 지향할 목표라고 진술한다(Reimer, 2017: 9). 다마지오가 말하듯 느낌이 지극히 사적인 성질을 띤다는 점을 생각해 보면, 리머는 상대적으로 개인 내적 경험에 더욱 강조점을 두는 듯이 보인다. 또한 이러한 관점을 더욱 확장해 보면, 리머는 공동체성을 충분히 지지하지 못한다고 해석할 수도 있다고 본다.

흥미로운 점은 실천주의와 리머가 모두 다마지오 이론에 기대어 감정과 느낌을 구분한다는 점이다. 김경화에 따르면, 음악교육 연구자들은 흔히 감정과 느낌 간 개념 차이를 명료히 하지 않은 채 논의를 진행하기도 한다. 그러나 개념 간 차이를 분명히 하지 않을 때, 개념 사이에 존재하는 인식론적 차이를 간과할 위험이 있다(김경화, 2019: 86). 또한 리머는 음악교육이 왜 느낌을 중심에 두어야 하는지를 다마지오 이론에 근거를 두고 설명하기에, 다마지오 이론을 더욱 자세히 살펴볼 필요가 있다. 다마지오 이론을 충분히 검토하면 리머가 본래 의도한 목적은 무엇인지, 리머를 향해 제기되는 비판이 간과한 측면은 무엇인지를 명료히 드러낼 수 있을 것이다.

다마지오는 감정과 느낌을 쌍둥이에 비유한다. 그에 따르면, 감정은 몸에 나타나는 반응과 관련된다. 감정, 즉 신체 반응이 느낌에 앞서고, 느낌은 (거의 동시에 나타나거나) 감정에 뒤따른다. 감정과 느낌은 서로가 굉장히

닮았고 함께 일어나는 현상으로 생각하기 쉽지만, 실제로는 감정이 느낌에 선행한다(Damasio, 2007: 10).

누군가 사랑에 빠졌다고 가정해 보자. 그가 경험하는 사랑이라는 감정은 신체에 드러난다. 얼굴이 빨개지고 심장 박동은 빨라지며, 사랑하는 이 앞에서 하는 행동은 허둥지둥하는 모양새로 나타날지 모른다. 즉, 감정은 신체 변화를 수반한다. 우리 몸에 감정이 나타날 때, 뇌는 사랑이 가져오는 신체 변화를 지각하기 시작한다. 우리 뇌는 신체 변화를 끊임없이 감독하고 변화에 따라 조절하는 역할을 하기 때문이다. 다시 말해, 감정이 일어난 후 우리 뇌는 신체에서 일어나는 변화를 시시각각 반영해 신체 지도를 만든다. 신체 지도를 만든다는 것은 우리 뇌가 혈액 안에 화학 물질 분자 농도를 파악하는 등, 신체가 어떤 상태인지를 끊임없이 점검하는 활동을 뜻한다. 다마지오에 따르면, 뇌는 계속되는 생명 감시 활동을 통해 변화를 감지하고 생존에 유리한 환경을 조성해 간다(Damasio, 2007: 67).

주목할 점은 다마지오가 취하는 마음과 몸, 감정과 느낌을 구분하는 전략이 데카르트식 심신 이원론에 기초하지 않는다는 점이다. 다마지오는 다음과 같이 말한다.

> 내가 '마음'과 '몸'이라는 말을 사용한다고 해서 부주의하게 데카르트의 실체 이원론으로 빠져 드는 것은 아니다. … 우리가 '마음'과 '몸'이라고 부르는 현상은 하나의 생물학적 '실체(substance)'에서 비롯된 것이다. 그러나 나는 마음과 몸을 각기 다른 연구 대상으로 다루고자 한다. … 마음과 몸, 또는 정서와 느낌이 통합되어 만들어진 전체에 대한 이해를 돕기 위한 연구 전략이다 (Damasio, 2007: 359, 중략은 연구자, 역주 해설은 제외)

위 인용문에서 다마지오가 데카르트와는 거리를 둔다는 점은 분명하다. 오히려 다마지오는 스피노자(Baruch de Spinoza, 1632-1677)가 주장한 심신 일원론을 따른다고 밝힌다(Damasio, 2007: 19). 다마지오가 말하듯, 심신 일원론은 마음과 몸을 서로 다른 연구 대상으로 삼을지라도 둘은 전체로 작용하며, 총체적 하나라고 해석한다. 감정은 신체 반응과, 또한

느낌은 뇌에서 신체를 지도화하는 과정에서 비롯한다는 점을 되짚어 보자. 다마지오가 마음과 몸을 구분하는 전략은 감정과 느낌에서도 동일하게 적용된다. 앞에서도 살펴본 바와 같이, 둘은 “쌍둥이” 관계이다. 둘은 작용하는 순서에 따라 구분될 수 있으나, 서로 대립하는 관계는 아니라는 것이다. 또한 다마지오는 “마음과 몸은 서로 평행하며 서로 연관되어 있는 절차로서 마치 한 물체의 양면처럼 모든 측면에서 서로를 모방한다”라고 설명한다(Damasio, 2007: 251). 즉, 마음과 몸, 감정과 느낌을 각기 이질적인 요소라고 이해하지 않는다. 다마지오는 인간을 각 개별 요소가 더해진 존재로 이해하기보다는 마음과 몸, 감정과 느낌이 서로 유기적으로 연결된 존재라고 본다.

그렇다면 리머가 음악적 경험에서 느낌을 강조하는 이유는 무엇인가? 리머가 말하는 느낌이 우리에게 의미 있는 이유는 무엇인가? 다마지오에 따르면 느낌은 우리가 우리 삶을 ‘경험’하도록 이끈다. 또한 우리가 우리 삶을 스스로 ‘평가’하게 한다. 나아가 느낌은 우리가 ‘자아(self)’를 형성해 가는 데 중요한 역할을 한다(Damasio, 2021: 52-53). 다시 말해, 느낌은 우리가 우리 삶을 의미 있게 경험하도록, 나아가 우리가 각기 고유한 관점을 가지도록 이끄는 역할을 한다.

그렇다면 리머가 음악적 경험에서 느낌을 강조한 이유를 미루어 짐작해 볼 수 있다. 리머는 초기 관점에서부터 앞서 다마지오가 말한 주장과 비슷한 관점을 어느 정도 견지한다. 초판 서문에서 리머는 인간이 깊은 경험을 향한 욕구를 갖는다고 말한다. 음악은 자기 이해로 나아가는 통로를 마련하기에 가치롭고, 따라서 음악교육은 학생이 음악에 담긴 의미를 경험하도록 도와야 한다고 주장한다(Reimer, 1993: 5). 리머는 개정 3판에서도 동일한 주장을 이어간다. 리머에 따르면, 우리가 어떤 음악을 깊이 있게 경험할 때 우리 자아 중심부는 음악과 동일시를 이룬다(Reimer, 2017: 289). 논의 흐름 전반을 고려해 보면 리머는 음악이 우리 삶을 더욱 가치 있는 삶으로, 또한 자기 이해로 나아가도록 이끈다는 점에서 가치를 찾는다는 점을 읽게 된다[27]. 그러나 이것은 어떻게 가능한가? 다시 말해, 심도 있는 음악 경험이

27) 연구자는 리머가 초기에서 후기 철학에 이르기까지 느낌을 가장 강조한다고

우리를 어떻게 자기 이해로 나아가게 하는가?

위 질문은 다마지오가 말하는 의식 개념을 검토하면서 실마리를 찾을 수 있다. 다마지오에 따르면, 의식은 느낌과 불가분한 관계이다(Damasio, 2021: 171). 또한 의식은 인간이 자기 이해로 나아가도록 이끄는 중요한 토대이다(Damasio, 2021: 142). 감정은 신체와 관계하며 느낌은 감정이 수반하는 신체 변화를 뇌에서 표상하는 과정에서 비롯한다는 점을 환기해 보자. 사랑에 빠진 사람이 몸에 변화를 겪고, 뇌에서 그것을 표상하는 과정은 각각 감정과 느낌에 해당한다. 다마지오는 "느낌에 대한 느낌" 또는 "느낌을 아는 것"으로 한발 더 나아간다. 그렇다면 앞에서 살펴본 예에서 자신이 사랑에 빠진 것을 "아는" 것은 의식 단계에 해당한다.

다마지오에 따르면, 의식은 "우리가 자신(self)이라고 부르는 것이 마음에 스며드는 절차"이며, "자신의 존재와 자신을 둘러싼 객체의 존재를 인식"하는 것이다(Damasio, 2007: 212). 우리는 의식을 가지기에 삶에서 겪는 모든 경험을 통합할 수 있고 '자아'를 형성할 수 있다. 감정은 신체 변화와 관련하며, 느낌은 우리 뇌가 신체 변화를 지도화하는 과정에서 발생한다면, 의식은 우리가 우리를 둘러싼 환경과 시시각각 상호 작용하는 과정을 감독하고 인식하는 과정과 관련한다. 또한 신체 내부와 외부 감각이 서로 어떻게 작용하는지를 인식하는 과정이기도 하다. 따라서 다마지오가 말하는 의식은 우리가 세계에 어떻게 존재하는지를 검토하는 기초가 된다.

해석한다. 초판에서 리머는 랭어와 듀이를 언급하면서, 예술이 우리로 하여금 느끼도록 하기에 가치롭다고 주장한다(Reimer, 1970: 38). 또한 예술은 인간이 자기 이해로 나아가도록 하기에 우리 삶에서 중요한 가치를 지닌다고 진술한다(Reimer, 1993: 36). 리머는 3판에서 다마지오 이론을 근거로 논의를 전개하지만, 음악이 우리를 느끼게 할 뿐 아니라 자기 이해로 나아가게끔 한다는 데서는 동일한 주장을 펼친다. 리머에 따르면, 랭어는 신경과학 연구가 활발히 이루어지기 이전에 느낌이 지닌 가치를 직관에 따라 설명해 낸 인물이다(Reimer, 2017: 128). 다마지오 또한 느낌을 신체 변화를 인식(신체 지도화 과정)하는 과정으로 해석한 인물로 랭어를 언급한다(Damasio, 2007: 105). 한편, 엘리엇과 실버만은 리머와 랭어를 동일선상에 놓고 랭어가 심신 이원론에 기초한다고 비판한다(Elliott & Silverman, 2021: 465-470). 연구자가 보기에, 본문에서 살펴본 몸과 마음의 관계, 감정과 느낌의 관계를 고려하면 리머와 랭어가 심신 이원론을 따른다고 해석하긴 어려울 것 같다.

김경화는 느낌을 느끼는 것을 “자아에 대한 반성적 앎과 연결되기 때문에 인간 삶에 있어 매우 중요한 역할을 한다”라고 해석하기도 한다(김경화, 2019: 94). 우리는 느낌과 의식을 가진 존재이며, 우리가 존재하는 방식을 끊임없이 성찰하고 반성할 수 있다. 궁극적으로, 의식은 인간이 자기 이해로 나아가는 토대를 마련한다.

리머에 따르면, 음악은 느낌을 의식적인 것으로 만든다(Reimer, 2017: 126). 어떻게 그러한가? 리머는 듀이를 인용하면서, 음악이 “움직이고 변화하는 복잡한 경험”이라고 설명한다(Reimer, 2017: 133). 음악은 시간 흐름에 따라 세밀하고도 다양한 변화를 수반한다. 그리하여 리머는 음악이 끊임없이 변화하는 느낌을 표상한다고 본다. 리머가 강조하는 깊이 있는 음악적 경험이란, 음악으로 조직된 소리가 시간 흐름에 따라 어떻게 변화해 가는지 주의를 기울이는 것에서 출발한다. 또한 음악을 경험하면서 자신이 느끼는 것에 주목하고, 스스로 느끼는 것을 인식하는 단계까지 나아가는 것이다. 리머가 예로 드는 내용을 살펴보자.

> “어떤 선율에 대한 느낌”은 선율 그 자체의 속성과 그 사람의 주관적 상호작용의 결합체이며, 그 상호작용이 그 사람의 몸에 가하는 작용을 겪는 것이고, 그 선율이 수반하는 음악적 경험을 처리하는 사고 안에서의 변화를 감각하는 것—다시 말해 그 선율과 더불어 음악적으로 사고하는 것/느끼는 것—이라고 주장된다. 느낌, 몸, 그리고 정신은 그러한 행위 안에서 결합된다(Reimer, 2017: 124).

위 인용문에 따르면, 음악은 우리 신체에 작용한다. 또한 음악은 우리를 사고하게 하는데, 리머는 그것을 “느끼는 것”이라 설명한다. 우리는 음악을 경험하면서 음악이 우리 몸에 불러오는 변화를 감지한다. 또한 인용문에서 포착할 수 있는 것은, 비판 입장에서 주장하듯 리머가 강조하는 느낌이 그저 정신 작용만을 의미하지 않는다는 점이다. 오히려 느낌은 몸과 정신이 함께 통합되는 데서 비롯한다는 점을 분명히 한다[28].

---

28) 엘리엇과 실버만은 리머가 기술한 음악적 경험을 비틀어서 제시한다. 두 학자에 따르면, 리머가 주장하는 심미적 음악교육철학은 느낌(feelings)이

한편, 우리가 의식을 가진 존재이고 음악이 자기 이해로 나아가게 한다는 데서 폭넓은 음악 경험이 요구된다. 왜 그러한가? 다음 인용문을 살펴보자.

> 음악이 흐르는 동안에 우리가 그 음악일 수 있을 것이다. 하지만 기억의 일부는 그 음악이 멈춘 후에도 남아있다. 다마지오에 따르면, 이 기억은 자아가 삶 전체를 통해 저장해온 다른 모든 기억에 연결된다. 이러한 기억의 총합은 "자서전적 자아"를 형성하고, 이 자아는 우리가 느끼며 살아가는 역사의 결과로 끊임없이 변화한다. 이러한 개인적 역사는 "이야기들(telling stories)"의 형태로 구성되며 두뇌 지도의 형태로 기록된다. 머릿속에서 구성되는이야기는 언어에 선행하며 사실상 언어의 전제조건이다. 지도화된 이야기의 구축, 즉 어떤 환경 속의 자아에게 일어나는 일을 느끼는 것은 한 개인을 만들어낸다(Reimer, 2017: 126).

위 인용문에 따르면, 우리가 느낀 경험 가운데 일부는 기억으로 남는다. 리머는 다마지오를 인용하면서, 우리가 현재 겪는 모든 경험이 기억으로 남은 과거 경험과 연결되면서 자아를 형성해 간다고 주장한다. 그리하여 리머는 삶에서 충실한 음악적 경험을 쌓아 온 이는 음악적으로 풍부한 자아를 가진다고 주장한다. 반대로 심도 있는 음악적 경험을 축적해 오지 못한 이는 빈약한 자아를 형성할 것이라고 말한다(Reimer, 2017: 126). 결국, 리머는 음악이 우리에게 제공하는 '의식적' 경험에 높은 가치를 부여한다는 점을 발견하게 된다. 그렇다면 리머는 학생이 음악을 풍부하게 경험하도록, 나아가 자기 이해에 도달하도록 도와야 한다고 주장한 것으로 정리될 수 있다.

요약하자면, 리머가 경험중심 음악교육철학에서 제안하는 음악적 경험 가운데 느낌 차원은 데카르트적인 심신 이원론에 기초하지 않는다. 리머가 느낌을 강조하는 까닭은 음악을 경험하면서 단지 감정적 체험을 하는 데

감정(emotions)에 '앞서' 나타난다고 설명한다(Elliott & Silverman, 2015: 330). 그러나 인용문을 살펴보면, 리머는 다마지오와 같은 순서로 감정과 느낌을 기술한다. 또한 리머는 감정과 느낌, 몸과 마음을 총체적인 하나로 진술하고 있다.

그치는 대신, 자신과 음악이 상호 작용하면서 느끼는 것에 귀 기울이고, 그리하여 의식적 삶으로, 풍요로운 삶으로 나아가도록 이끌기 위해서이다.

그러나 여전히 리머는 개인 내적 경험만을 부각하는 듯한 인상을 준다. 리머가 심신 이원론을 따르지 않는다 해도, 느낌이 지닌 속성을 고려할 때 여전히 타인과 연결 지점을 발견하기는 어렵기 때문이다. 그렇다면 리머는 과연 내적 경험만을 강조하는가? 연구자는 아렌트가 탄생성을 실현하기 위한 전제 조건으로 복수성을 언급하는 것이 한 가지 실마리가 된다고 본다. 존재론적 탄생이 의미하듯, 느낌이 누군가 유일무이한 존재라는 점과 결부된다면, 느낌은 어떻게 복수성을 암시하면서 동시에 공동체로 나아갈 토대를 마련하는지 살펴보려고 한다.

3) 공동체성: 타자와 연결되는 통로

다마지오에 따르면, 느낌은 뇌 속에서 일어나는 현상이다. 그렇기에 다른 무엇보다도 사적인 현상이다(Damasio, 2007: 38). 리머 또한, 우리가 음악을 느끼는 방식이 “매우 사적이며 이것보다 더 사적인 것은 없다”라고 말한다(Reimer, 2017: 120). 이러한 진술은 리머를 개별성에만 치중하는 관점으로 해석하게 하는 단초를 제공한 듯하다. 하지만 연구자가 이해하는 한, 리머가 말하는 느낌이란 사적인 것이긴 하지만, 자기 내면에만 갇힌 채 경험하는 것을 의미하지는 않는다. 즉, 우리는 음악을 내면에서 느끼고 경험하지만, 우리 내면이 자기 자신으로만 채워지진 않는다는 것이다. 다음 인용문을 살펴보자.

> 모든 개인은 자신에게 특수한 방식의 정서로 그것을 경험할 것이다. 그러나 동시에 우리는 다른 사람도 똑같이 그 음악을 느끼고 있으며 현재나 과거에 그 음악을 경험했던 모든 사람들이 적어도 우리가 지금 느끼고 있는 것의 일부분을 느끼거나 느꼈을 것이라는 것을 안다. 사실, 개인으로서 우리 자신이 음악적 경험을 통해 사적으로 느끼는 것을 타인도 마찬가지로 경험할 것이라는 강한 신념은 성공적인 합주의 기반이며, 연주를 통해 그리고 청중의 참여를 통해 생겨나는

> 강한 공동체 의식의 근간이다. 음악적 경험에서 감정은 개인적인 것 그리고 집단적인 것으로 공존하며, 각각의 차원은 서로를 강화한다 (Reimer, 2017: 120-121).

인용문 첫 줄은 우리가 음악을 사적으로 경험한다는 점을 보여 준다. 한편, 인용문에 따르면 우리가 음악을 경험할 때 발견하는 느낌은 또 다른 가능성을 담고 있기도 하다. 우리는 자신이 느끼는 바를 다른 이가 그대로 느끼지는 못하더라도 타인 또한 느낀다는 사실을 안다는 것이다. 우리가 음악을 경험할 때 일어나는 느낌은 주체에 따라 내용을 달리하지만, 타인 또한 느끼는 존재라는 사실 자체가 서로 다른 개인을 연결해 줄 가능성을 내포한다는 뜻이다.

음악이 우리로 느끼게 하는 힘을 지니는 것이 음악을 규정하는 가장 큰 특징이라면(Reimer, 2017: 117), 음악은 인간 느낌과 가장 가까이 닿아 있을 뿐만 아니라 타인 또한 느낌을 경험하는 존재라는 사실을 알아채게 하는 가장 좋은 예시라고 말할 수 있을지 모른다. 다마지오가 하는 말을 들어 보자.

> 느낌은 살아 있는 한 사람의 생명 상태를 표시할 뿐만 아니라 그 규모에 관계없이 다수의 사람들로 이루어진 집단의 생명의 상태 역시 표시할 수 있다. 사회적 현상과 기쁨 및 슬픔의 느낌이라는 경험 간의 관계에 대한 지적 숙고는 사법 체계 및 정치 조직을 고안해 내는 인간의 영구적인 활동에서 필수 불가결한 것으로 보인다. 그리고 아마도 더욱 중요한 사실로서, 느낌, 특히 슬픔과 기쁨은 사회 전체의 고통을 감소시키고 행복을 강화하는 물리적·문화적 환경 조건을 창조하도록 고무한다. … 또한 예술이나 민주적인 국가들에서의 부의 성장 역시도 어느 정도까지 같은 목적에 기여해 왔다(Damasio, 2007: 194, 중략은 연구자).

다마지오는 인간이 창조한 모든 문화가 우리가 더 나은 삶을 살기 위한 목적에서 비롯한다고 설명한다. 느낌은 어떻게 인간 삶을 더 좋은 방향으로 이끄는가? 다마지오는 느낌이 생명 상태와 관련된다고 설명한다. 생명체는

자신을 둘러싼 환경과 자기 내부에서 일어나는 생명 작용을 감지하고, 그에 따라 신체 지도를 형성한다. 다마지오는 그것을 느낌이라 설명한다(Damasio, 2007: 110). 또한 느낌은 "자기 보존을 위한 의도적인 노력과 어떤 식으로 자기 보존을 이룩해 나갈지에 대한 의도적인 선택을" 가능하게 한다(Damasio, 2007: 98). 요약하자면, 느낌은 생명체가 스스로 생명 작용을 조절하는 작용에서 비롯한다.

한편으로, 느낌은 개인을 넘어 집단 생명 상태와도 결부된다. 다마지오는 인간이 다른 어떤 생명체에서도 찾아볼 수 없는 방식으로 만든 산물, 즉 아렌트가 인공 세계라고 칭하는 것이 모두 인간이 느끼는 존재라는 데서 기인한다고 진술한다. 음악을 포함한 모든 예술 장르는 정서와 밀접한 관련 속에서 인간이 더욱 풍요로운 삶을 살아가도록 했을 것이다. 또한 인간이 가진 표현 욕구를 충족해 주는 방식으로, 삶에 특별함을 더해 왔을 것이다. 결국 음악은 인간이 모두 (각기 고유한 방식으로) 느끼는 존재라는 사실, 나아가 음악이 우리로 하여금 (각자 개별적으로) 느끼게 한다는 사실과 깊게 연관된다는 점을 깨닫게 한다[29].

리머 또한 다마지오와 비슷한 관점에서 다음과 같이 설명한다.

> 인간은 자기 경험에 대해 느끼는 능력을 분명하게 구축하고 또 확장시키는 방법을 고안해 왔다는 것이다. 즉 인간은 생생하게 살아있다고 느끼는 경험, 즉 인간 조건의 가장 소중한 측면인 의식의 기초로서 이러한 경험을 얻고 저장하는 것에 열중하고 이것을 아주 의미 있는 것으로 발견한다는 것이다. 느껴진 경험이 제공하는 의식의 증진을 위해, 즉 느껴진 것의 의미를 심화시키고 확장시키기 위해 느낌을 확장하는 방식을 "음악"이라 부른다(Reimer, 2017: 126).

---

29) 연구자가 첨언하고 싶은 점은, 여기서 리머가 말하는 느낌이 특정한 서구 미학관에 근거하지 않는다는 점이다. 리머는 다마지오 이론을 근거로 삼아 인간이 시대와 문화를 막론하고 '느끼는' 존재라는 사실, 그리하여 모든 시대 모든 문화권에서 발견되는 음악은 '느낌(feeling)'과 관련한다는 사실을 말하려는 것 같다.

리머는 위 인용문에서 음악이 느낌을 확장하고 고양하는 방식이라고 주장한다. 다마지오가 '느낌'을 인간이 창조하는 문화에 연결 지어 설명한 것을 떠올려 보자. 느낌은 생명 조절 과정에 결부되지만, 한편으로 인간처럼 마음을 갖는 생명체에게는 수준 높은 문화를 창출하게 하기도 한다(Damasio, 2021: 118). 다마지오가 예시로 드는 사법 체계나 정치 조직, 혹은 예술은 생명과 직접적인 관련은 없을지도 모른다. 그러나 인간은 느끼는 존재이기에 독특한 방식으로 문화를 창조한다. 음악은 느낌과 아주 가까운 것으로서 인간이 더욱 많이, 풍요롭게, 그리고 섬세하게 느끼며 아는 삶으로 나아가게 한다.

이렇듯 리머가 말하는 느낌이 더없이 사적인 것인 동시에 공동체 의식을 이루는 근간이라는 진술은(Reimer, 2017: 120-121), 리머가 음악적 경험을 세 가지 차원으로 구분한 것과도 연결된다. 리머는 인간 경험이 개별적, 맥락적, 보편적 수준을 포함하듯, 음악적 경험도 세 가지 차원을 포함한다고 말한다(Reimer, 2017: 257). 리머가 말하는 개별적 차원과 보편적 차원은 연구자가 본 절에서 살펴보는 주제, 즉 느낌에 담긴 양면적 특성과도 관련이 깊은 것으로 보인다.

리머는 "인간 경험은 개인의 정체성을 구성해가는 개별 인격체 내부에서 이루어져야 한다"라고 말한다(Reimer, 2017: 262). 왜 그러한가? 리머가 말하듯, "우리 각자가 겪는 경험만이 진짜로 있는 "실재""이기 때문이다(Riemer, 2017: 262). 이러한 진술은 음악을 개별적으로 느끼고 경험하면서 의식적인 삶으로 나아가게끔 해야 한다는 주장과도 일치한다. 타인이 겪는 음악적 경험은 결코 자신이 하는 음악적 경험을 대신할 수 없고, 살아 있는 경험으로 대체하지 못한다. 우리가 스스로 소리를 감각하는 경험, 소리 자체에 귀 기울이며 소리가 우리 몸에 끼치는 영향에 주목하는 경험만이 우리에게 "실재"로 다가올 수 있다. 그리하여 리머가 말하는 음악적 경험은, 온전히 음악적 소리에 집중하는 경험인 동시에 자신을 대면하는 개인적 경험이라 말할 수 있을지 모른다. 또한 리머는 학생이 음악적 경험을 쌓아 나가면서 음악적으로 풍부한 '자아'를 갖도록 이끄는 것을 음악교육이 추구할 중요한 목적으로 본다.

그러나 리머가 제안하는 음악적 경험이 개별적 차원을 지닌다고 해서, 자기 자신에 매몰되는 경험을 의미하는 것은 아니다. 다르게 표현하자면, 우리는 음악을 경험할 때 "우리" 몸과 정신이 통합되는 것, 그렇기에 다른 누구도 대신할 수 없는 것을 경험하곤 하지만, 동시에 타인 또한 동일한 경험을 한다는 점을 눈치챌 수 있다. 바로 이것이 리머가 느낌을 설명하듯, 타인도 음악을 경험하면서 (내용은 다르지만) 똑같이 느끼고 있다는 사실을 인식하는 것이다(Reimer, 2017: 120). 또한 리머가 음악적 경험에서 말하는 보편적 차원[30], 즉 "다른 이들이 우리가 경험하는 것의 많은 부분을 똑같이 경험한다는 것을 인식"하는 것과도 의미가 통한다. 리머는 타인을 의식하는 인식이 우리에게 "공동체라는 귀중한 선물을 허락한다."라고 말한다(Reimer, 2017: 262). 이렇듯 느낌으로 이어지는 공동체는 넓게는 전 인류와 함께하는 인간 보편성을 깨닫게 하지만, 좁게는 자신이 속한 공동체 안에서 함께 음악을 경험하는 이와 연결될 가능성을 내포하기도 한다. 결국 리머가 제안하는 공동체란 각자가 고유하게, 개별적으로 음악을 경험하되, 서로가 느끼는 존재라는 사실 자체로 연결된다. 우리가 음악적 경험에서 발견하는 느낌은 개별자가 느끼는 것인 동시에 공동체 의식을 형성하며, 두 측면은 서로 대립하지 않고 상호 보완적인 관계라는 점을 알 수 있다.

연구자가 보기에, 레너드 번스타인(Leonard Bernstein, 1918-1990)이 기획한 첫 번째 청소년 음악회(Young People's Concerts) "음악은 무엇을 의미하는가?(What Does Music Mean?)"는 느낌에 담긴 양면적 특성을 잘 보여 주는 예가 되는 것 같다. 앨런 숀(Allen Shawn)이 "음악은 무엇을 의미하는가?"를 묘사한 글을 보면, 번스타인이 이끈 음악회는 대중 매체가 하는 방식과는 다르게 '공동체 의식(a sense of community)'을 형성한다

30) 엘리엇과 실버만은 음악이 맥락성을 띤다는 점을 강조하지만, 한편으론 음악이 "보편성"을 갖는다고 말하기도 한다. 두 실천주의 학자가 말하는 보편성이란, 수많은 사람이 음악에서 만족감을 얻기 위해 음악을 찾는다는 사실과 밀접하다(Elliott & Silverman, 2021: 476). 연구자가 보기에, 엘리엇과 실버만이 말하는 보편성은, 인간이 느끼는 존재라는 사실에서 비롯하는 인간 보편성과 음악이 우리로 하여금 느끼도록 하는 힘을 지닌다는 정서적 차원과도 결코 거리가 멀지 않다.

(Shawn, 2021: 156). 그것은 어떻게 가능한가? 번스타인은 음악이 결코 이야기가 아니라는 점을 강조하면서, 음악을 “개인에게” 들려 준다(Shawn, 2021: 156). 음악을 각 개인이 듣는다는 것은 수많은 청중이 음악을 함께 듣지만, 청중은 각자 특수한 방식으로 의미를 탐색한다는 점을 시사한다. 그렇기에 음악은 특정한 메시지를 전달하는 이야기와는 다르다. 그러나 서로가 음악을 개별적으로 경험할지라도 공동체 의식이 형성될 수 있는 이유는, 음악적 경험이 온전히 자기 내면에만 고립되는 경험은 아니기 때문일 것이다. 다시 말하면, 수많은 청중이 함께 음악을 듣더라도 음악을 경험하는 유일무이한 주체로 존재할 수 있다. 또한 각자는 사적으로 음악을 경험하면서도 (내용은 다르지만) 타인도 일정 부분 같은 것을 경험한다는 사실을 인식할 때, 우리는 공동체를 지각할 수 있는 것이다.

이렇듯, 리머가 음악적 경험에서 강조하는 느낌 차원은 아렌트가 말하는 탄생성 개념으로 해석될 여지가 많다. 왜냐하면 첫째, 음악적 경험에서 얻는 느낌이 한 사람에게 고유한 것이기 때문이다. 느낌은 내밀하게 일어나는 것이며, 개인이 외부 환경과 능동적으로 상호 작용하는 중에 내적 의미를 구성해 가는 것이다. 느낌을 경험하는 데는 다른 누구와도 바꿀 수 없는 우리 신체가 결부되며, 또한 개인 내적 표상 과정을 거치기에 한 인간 존재가 유일무이한 존재라는 사실을 떠올리게 한다. 그러나 우리는 음악에 몰두할 때 온전히 자기 자신에만 갇히지는 않는다. 음악이 우리로 하여금 내밀한 느낌을 경험하도록 하듯, 타인 또한 (내용은 다르지만) 느끼게 하리란 기대는 우리가 타인과 연결될 가능성을 시사하기 때문이다. 다시 말해 느낌은 복수성을 포괄한다고 말할 수 있을지 모른다.

그렇지만 리머가 경험중심 음악교육철학에서 말하는 느낌 차원만으로는 아렌트가 탄생성과 세계성을 매개하는 활동이라 제시하는 교육 개념을 음악교육 안에서 충분히 실현해 낸다고 해석하기에는 충분하지 않다. 왜 그러한가? 아렌트가 말하는 탄생성 개념을 환기해 보면, 누군가가 새롭게 하는 시작이란 타인이 존재하는 데서 자신을 ‘드러내는’ 행위를 의미하기 때문이다(Arendt, 2017: 264-265). 또한 아렌트가 설명하는 복수성은 한 집단이 함께 (암묵적으로) 무언가를 함께 느낀다는 기대에 머문다기보다,

각기 유일무이한 주체가 모여 복수로 의미를 구성해 나갈 때 확인되는 것이다. 따라서 리머가 제안하는 경험중심 음악교육철학이 개별성과 공동체성을 매개하는 음악교육철학이라고 말하기 위해서는, 세계성 개념이 어떻게 등장해서 학생이 하는 음악적 경험과 연계될 수 있는지를 해석해 낼 필요가 있다.

2. 공동 탁자로서 음악 교과

1) 사적 영역과 공적 영역을 매개하는 음악 교과

리머가 음악적 경험에서 강조하는 느낌은 개별성을 개발할 뿐 아니라 공동체를 자각하게 하거나 공동체와 연결될 가능성을 내포한다. 하지만 이것만으로는 공동체성을 실현하는 데에 충분하지 않을지 모른다. 음악적 경험에 따르는 느낌은 공동체성으로 나아갈 가능성을 담고 있기는 하지만, 가능성을 시사할 뿐 실현을 보장한다고 말할 수는 없다.

그렇다면 여전히 리머는 개별적 느낌에, 혹은 주관적 경험에만 방점을 찍는 음악교육철학자로 해석될 우려가 있다. 하지만 리머가 초기 저술부터 한결같이 주장한 것이 무엇인지 떠올려 보자. 리머는 학교교육 안에 음악 교과가 포함되어야 할 이유를 입증하는 데 관심을 쏟아 온다. 학생 한 명 한 명이 음악을 깊게 경험하는 것에만 강조점을 둔다고 가정하면, 리머는 왜 음악 교과를 공교육 범주 내에서 가르쳐야 한다고 주장했을까?

연구자는 아렌트가 비유로 표현한 공동 탁자가, 리머가 학교 음악교육을 옹호한 이유를 잘 설명해 주리라 본다. 공동 탁자 비유를 다시금 떠올려 보자. 아렌트가 말하는 공동체는 둘러앉은 '사람 사이'에 구심점 역할을 할 '탁자'가 필요하다. 탁자 주위로는 사람이 '복수'로 모여 서로 다양한 관점을 자유롭게 나눌 수 있어야 한다(Arendt, 2017: 125). 두 가지 요소 중 어느 하나가 배제될 때, 공동체는 성립하기 어렵다(Arendt, 2017: 125-126, 131). 두 요소는 각각 인공 세계와 인간 세계를 표상하며, 따라서 아렌트는 두 세계 모두에 가치를 부여한다는 사실을 발견할 수 있다. 그렇다면 두 가지

요소, 즉 '공동 탁자'와 주위를 둘러싼 '사람 사이'에서 교차되는 여러 관점은 리머가 제안하는 경험중심 음악교육철학에서 어떻게 펼쳐지는지 살펴보자.

학생 사이에서 구심점 역할을 해 줄 공동 탁자는 무엇이 될 수 있을까? 연구자는 음악적 세계를 대표하는 음악 교과가 공동 탁자가 될 수 있으리라 본다. 아렌트는 다음 인용문에서 교과를 공동 탁자로 해석할 근거를 마련해 준다. 인용문을 살펴보자.

> 통상적으로 아이는 학교에서 처음으로 세계와 만나게 된다. … 그보다 학교는 [아이가 자신의] 가족으로부터 세계로 이행하는 것이 가능하도록 우리가 가정이라는 사적인 영역과 세계[라는 공적인 영역] 사이에 끼워 넣은 [매개적 성격의] 기관이라고 할 수 있다. … 학교는 비록 그것이 아직 실제 세계까지는 아닐지라도 아이와의 관계에서는 어떤 의미로 세계를 표상한다. … 우리가 일반적으로 인성적 자질 및 재능의 자유로운 발달이라고 부르는 것에 관한 책임을 떠맡는다. … 이것은 각각의 인간을 다른 인간과 구별 짓는 [개인의] 독특함이며, 바로 그 특질 덕분에 그는 세계 속에서 모종의 이방인이자 이전에 결코 존재한 적이 없는 어떤 것 [즉 새로운 구성원]이다(Arendt, 2023: 347-348, 대괄호는 원문을 따름, 중략은 연구자).

위 인용문에서 아렌트는 학교가 어떤 기관인지를 설명한다. 인용문에 따르면, 학교는 사적 영역과 공적 영역 사이를 매개하는 기관이다. 이것은 무엇을 의미하는가? 아렌트에 따르면, 학교는 실제 세계는 아니다(Arendt, 2023: 348). 하지만 학교는 세계를 '표상'한다. 그렇다면 세계를 표상한다는 것은 무엇을 의미할까? 박은주는 아렌트가 진술한 내용을 바탕으로 학교를 '가상적 공적 영역'으로 해석한다. 박은주에 따르면, 가상은 허구라는 뜻은 아니지만, 온전한 '실제' 공적 영역을 뜻하지도 않는다. 그러나 학교는 실제 공적 영역이 갖는 핵심 특징을 함께 공유하기에 세계를 표상한다(박은주, 2021: 168). 학교는 가정처럼 완전한 사적 영역은 아니지만, 동시에 성인이 공론에 참여하는 실제 공적 영역도 아니라는 의미이다(박은주, 2021: 168). 아렌트는 학교가 양 영역 사이에 위치하면서 학생이 세계를 알게 하고

성장하도록 이끌 책임을 갖는다고 본다.

더욱 구체적으로, 사적 영역과 공적 영역을 매개한다는 것은 무엇을 의미하는가? 이것은 두 영역이 갖는 특징을 검토할 때 더욱 명료히 이해할 수 있다. 먼저 사적 영역을 살펴보자. 아렌트에 따르면, 사적 영역은 안전한 공간이다(Arendt, 2023: 344). 식물이 땅속에 뿌리를 내리듯, 인간은 어둡지만 안전한 공간이 필요하다. 어둡다는 것은 타인[31]이 존재하지 않는다는 의미이다. 아렌트는 아이가 생성 과정 가운데 있기에, 안전한 성장을 위해 사적 영역이 필요하다고 말한다(Arendt, 2023: 344). 한편, 사적 영역은 욕구와 필요를 충족하는 영역이다. 아렌트가 이상으로 삼는 고대 도시 국가에서 가정은 먹고사는 문제, 즉 사적 이해관계와 결부된다. 시민은 사적 영역에서 필요와 욕구를 해결할 수 있었기에, 타인이 존재하는 공적 영역으로 나아갈 수 있었다(Arendt, 2017: 100-101).

땅 바깥이 표상하는 공적 영역은 빛이 밝게 비취는 공간이다. 바깥세상은 땅속처럼 안전하고 편안한 공간은 아니다. 하지만 아렌트는 “살아 있는 모든 것은 빛으로 나오려는” 경향을 보인다고 설명한다(Arendt, 2023: 344). 빛이 있다는 것은 무엇을 의미하는가? 사적 영역이 타인이 존재하지 않는 공간이라면, 공적 영역은 타인과 함께하는 영역이다. 또한 누군가 하는 말과 행동을 다른 이가 보고 듣는 공간이다(Arendt, 2017: 122). 요약하자면, 아렌트는 아이가 안전하게 성장하기 위해 사적 영역이 필요하다고 보지만, 아이가 차츰 빛이 비취는 공적 영역으로 나아가야 한다고 말한다. 또한 학교는 두 영역 사이를 매개하는 공간이라고 주장한다.

두 영역이 지닌 특징을 염두에 둘 때, 학교교육이 사적 영역과 공적 영역을 매개한다는 것은 어떻게 이해할 수 있는가? 한 가지 가능한 해석은

---

31) 엄밀한 의미에서 보면 자신을 제외한 모든 가족 구성원 역시 타자이다. 그러나 아렌트는 가정을 비롯해, 획일성에 기반한 집단에서는 복수성이 형성되지 않는다고 본다. 아렌트에 따르면, 정치적 조직체는 자연적 결사체인 가정과는 대립되는 공적 영역이며, 정치적 삶은 사적 생활과는 다른 두 번째 삶이다(Arendt, 2017: 93). 위와 같은 구분은 아렌트가 생물학적 탄생과 존재론적 탄생을 구분하는 것과도 의미가 통하는 것 같다. 거듭 언급하지만, 아렌트가 중요하게 보는 것은 공적 영역에서 타인과 함께할 때 드러나는 새로움과 복수성이다.

학생이 개인적인 욕구와 필요에만 묶여 있는 데서 벗어나, 타인과 함께 소유하는 세계를 중심으로 공적 차원을 획득하는 데까지 나아가도록 하는 것이다. 다르게 말하자면, 학생이 개인적으로 좋아하는 것에만 머무르도록 하는 대신, 이해와 관점을 차츰 넓혀 가도록 돕는 것이 두 영역을 매개하는 기관인 학교가 맡아야 할 일이라고 말할 수 있을지 모른다.

그렇다면, 학생이 사적 필요와 욕구에서 점차 공동 세계를 이해하는 데로 나아가게 하는 것은 어떻게 가능한가? 연구자는 선행 연구에 따라 교과가 인공 세계를 대표[32]한다는 관점에서 논의를 전개하고자 한다. 박은주는 학교를 가상적 공적 영역으로 전제한 뒤, 학교에서 가르치고 배우는 교과를 우리 가운데 놓일 공동 탁자로 가정한다. 박은주에 따르면, 학교가 세계가 아니듯 교과 또한 세계 자체는 아니다. 그렇지만 교과는 세계를 향한 폭넓은 이해로 나아가게 하는 다양한 경험을 포괄한다(박은주, 2021: 172). 음악 교과에 적용해 보자면, 음악 교과는 학생이 스스로 즐기던 음악과 특정 방식에만 머무르게 하지 않고, 더욱 다양한 음악, 더욱 넓은 음악적 세계를 경험하도록 돕는 역할을 할 때, 학생 사이에 놓인 공동 탁자가 될 수 있다.

사실 많은 학생이 학교에서 배우는 음악 교과와 별개로 자신이 선호하는 음악 취향을 가지고 있을 것이다. 또한 학교 바깥에서 스스로 배우고 싶은 악기를 취미 삼아 배우는 학생도 많을 것이다. 오늘날 우리는 시간과 장소에 구애받지 않고 원하는 음악을 손쉽게 접할 수 있으며, 학교가 아니더라도 원하는 학기를 사적으로 배울 수 있는 시대를 살고 있다. 이와 같은 점을 고려하면, 음악 교과는 학생이 지닌 개인적 흥미와는 동떨어지기 쉬운

---

32) 박은주는 교과가 인공 세계를 '표상'하는 것으로 제안한다(박은주, 2021: 171). 하지만 연구자는 음악 교과에 한해서는 음악적 세계를 '표상'한다기보다, '대변', 혹은 '대표'한다는 표현이 바람직하다고 본다. '경험중심 음악교육철학'이라는 명칭에서 보듯, 리머는 학생이 음악을 직접 경험하는 것에 가치를 두기 때문이다. 박은주에 따르면, 교과는 세계를 이해하도록 돕는 다양한 상징과 공적 기호 체계를 포괄한다(박은주, 2021: 172). 음악 교과 또한 공적 기호와 상징을 포함하고, 그것을 익히는 것이 음악적 이해를 돕기도 한다. 그러나 연구자는 음악 교과가 세계를 더욱 깊게 이해하기 위한 다양한 상징과 공적 기호 체계를 익힌다기보다, 음악을 직접 경험하는 것에 가치를 둔다고 본다. 따라서 '대표'라는 표현을 사용하려고 한다.

교과이기도 하다.

앞서 살펴본 활동은 모두 취미 활동이라 이름 붙일 수 있을지 모른다. 취미는 그것을 누리는 개인에게 기쁨을 주곤 한다. 그러나 아렌트가 제시한 틀에 비추어 생각해 보자면, 그것은 본질적으로 사적 영역에 속한다. 왜 그러한가? 아렌트가 구분한 인간 활동 가운데 노동을 떠올려 보자. 노동은 사적 필요와 욕구에 관계하며, '반정치적' 활동이다. 아렌트는 노동이 타인, 또는 세계와 함께 하지 않는 활동이라고 말한다(Arendt, 2017: 306). 노동은 본질적으로 사적 필요와 욕구에만 관심을 쏟고, 세계와 관련 맺지 않는 삶과 닿아 있다는 의미이다. 아렌트가 보기에 인간이 사적 영역에만 머무른다면 타인과 마주할 수 없다. 또한 존재론적 탄생도 요원해진다. 노동은 반드시 필요한 활동이지만, 인간다움과는 거리가 먼 활동이기 때문이다. 아렌트는 칼 마르크스(Karl Heinrich Marx, 1818-1883)를 언급하면서, 취미를 다음과 같이 설명한다.

> 마르크스가 **노동하는 동물**로서의 인간이라는 개념을 초지일관 고수하면서 '사회화된 인간'은 노동에서 해방되어 얻은 자유를 엄격히 사적이고 본질적으로 무세계적인 활동, 즉 오늘날 우리가 '취미'라 부르는 활동을 하면서 보낼 것이라 예견했을 때, 그의 예견은 역시 타당했다(Arendt, 2017, 198-199, 강조 표시는 원문을 따름)

아렌트에 따르면, 취미는 "사적이고 본질적으로 무세계적인 활동"이다. 무세계적이란 말은, 세계와 관련 맺지 못한 상태를 의미한다. 주목할 점은 취미가 노동과 동일선상에 놓인다는 것이다. 연구자는 취미로 음악을 하고 배우는 것을 반대하지 않는다. 리머가 말하듯, 음악은 사적 영역에서조차도 우리를 느끼게 하고, 정서적 차원에서 우리를 "알게" 하기 때문이다(Reimer, 2017: 117).

그렇다면 세계와 맺는 관련 없이, 학생이 사적 영역에만 머무르도록 하는 것은 무엇이 문제인가? 우리는 아렌트가 보여 주는 공동 탁자 비유를 다시 떠올려 볼 필요가 있다. 학생 사이에 놓인 탁자가 세계를 의미한다면, 사적 영역에만 머무르도록 하는 것은 탁자가 사라지는 현상과 같다고 말할 수

있을지 모른다. 아렌트는 탁자 주위를 둘러앉은 사람 사이에 놓인 탁자가 갑자기 없어지는 상황을 그려 낸다. 아렌트는 탁자가 사라진 상황을 사람이 더 이상 탁자로 분리되지 않되, 또한 아무런 연결 없이 각자가 고립되는 모습으로 묘사한다(Arendt, 2017: 125-126). 학생은 사이에 놓인 탁자를 상실한 채 자신이 본래 추구하던 음악적 경험에만 갇힐 수도 있다. 아렌트는 학생이 사적 필요와 욕구 차원에만 매몰되도록 내버려 두는 상황을 가리켜 "아이들을 우리의 세계로부터 축출해 그들 자신의 고안 장치들과 함께 놔두"는 것이라 말하기도 한다(Arendt, 2023: 358)[33]. 이렇듯 사적 영역과 공적 영역을 매개하지 않는 교육은 다른 이와 함께 소유하는 공동 세계를 상실하는 결과로 이어질 위험이 있다.

연구자는 리머 또한 비슷한 관점에서 학교 음악교육을 정당화하고자 한 것이 아닌가 한다. 리머는 학생이 점차 음악적 경험을 확대해 가도록 도와야 한다고 주장하는데, 구체적인 예는 다문화 음악교육 쟁점을 다룬 예에서도 찾아볼 수 있다[34]. 리머가 우리에게 던지는 질문은 다음과 같다.

> 음악적 경험과 즐거움의 기회를 확장시키기 위한 음악 지도에 있어, 어떻게 하면 우리는 학생들이 그들에게 익숙하지 않은 음악들을 보다 잘 수용하고 받아들일 수 있도록 할 수 있는가?

---

33) "교육의 위기" 2005년 번역본에서는, 해당 부분을 "아이들을 우리의 세계로부터 내쫓아 그들이 제멋대로 살도록 내버려두"는 것으로 옮긴다(Arendt, 1968; 서유경 역, 2005: 263). 표현은 다소 다르나, 학생이 '세계'와 의미 있는 관계를 형성하지 않고 주관적인 영역에만 머무는 것, 다시 말해 사적 영역에만 머물도록 방치하는 것을 의미하는 것으로 보인다.

34) 인용문은 리머가 다문화 음악교육을 설명하는 맥락에서 발췌한 것이기에 음악적 경험을 확장해 가야 한다는 주장을 뒷받침하기에는 적절하지 못하다는 견해가 있을 수 있다. 그렇지만 연구자가 보기에, 리머가 던지는 질문은 다문화 음악교육보다도 더욱 근원적인 문제, 즉 개인이 선호하는 음악적 경험과 공동 세계와 관련되는 음악적 경험 사이에 내재한 긴장 관계를 다룬다고 해석할 수도 있다. 이러한 관점에서 볼 때, 리머가 제시하는 다문화 음악교육 쟁점은 사적 영역과 공적 영역 사이를 매개하는 것으로서, 즉 학생이 음악적 경험을 더욱 확장하도록 돕는 역할과도 맞닿아 있는 듯싶다.

> 우리는 **학생들이 현재 "자신의 것"이라 간주하는 음악에 대한 즐거움과 존중을 감소시키지 않으면서, 사실상 그 존중 의식과 즐거움을 향상시키면서** 동시에 익숙하지 않은 음악을 잘 받아들일 수 있게 하는 그런 과업을 해낼 수 있는가? (Reimer, 2017: 298-299, 강조 표시는 원문을 따름)

리머는 위 인용문에서 학생이 특별히 자신에게 가깝다고 느끼는 음악이 있을 수 있다는 점을 언급한다. 학생은 기존에 자신에게 편안한 음악을 즐길 수 있고, 그것 또한 귀중한 경험이다. 그러나 리머는 학생이 더 넓은 세계와도 대면하면서, 익숙하지 않은 음악까지도 음악적 경험을 확장해야 한다고 주장한다. 연구자가 보기에 인용문에서 두드러지는 시각은, 학생이 지닌 개인적 선호와 더 넓은 세계로 경험을 확장하는 것이 상호 대립적으로 제시되지 않는다는 점이다. 물론 인용문에서 드러난 어조에서 보듯, 리머는 사적 영역과 공적 영역을 매개하는 과업이 결코 쉽지 않다는 점을 충분히 인식하고 있는 것 같다. 그러나 분명한 것은, 리머가 학생 개인이 선호하는 음악적 경험을 즐거움으로 보지만, 음악적 경험을 확장해 가는 것을 경험과 즐거움을 확장하는 것으로 본다는 점이다. 그리하여 리머는 학생이 더욱 넓은 음악적 세계와 대면하도록 이끄는 것을 교육적 과업이라 본다.

그렇다면 다양한 음악적 경험에 더하여 음악적 이해를 확장해 갈 수 있는 방법은 무엇인가? 리머는 학생이 더욱 깊은 음악적 경험에 도달하도록 하는 음악적 이해 증진을 위해 어떤 방법을 말하고 있는가?

2) 세계를 소개하기

리머는 경험중심 음악교육철학에서 음악적 앎을 네 가지로 구분한다. 네 가지 앎이란 각각 "음악 내적인 앎"(knowing within music), "방법적 앎"(knowing how), "원리 및 가치에 대한 앎"(knowing why), "맥락적 앎"(knowing about)으로 지칭된다. 리머는 내적 앎과 방법적 앎을 본질적 앎으로 꼽고, 원리 및 가치에 대한 앎과 방법적 앎은 부수적이지만 앞선 두

앎을 고양하는 데 필수적인 앎이라고 규정한다(Reimer, 2017: 148). 여기서 내적 앎이란 우리가 음악을 경험하면서 느끼는 '느낌'과 밀접한 관련을 맺는다. 학생이 음악적 소리에 귀 기울이고, 소리를 탐색하고 발견하면서 체험하는 깊은 음악적 경험과 맞닿아 있다. 한편, 유의할 점은 '부수적'이란 표현이 중요하지 않다는 의미가 아니라는 점이다. 부수적 앎은 내적 앎과 방법적 앎을 고양하는 데 도움을 준다. 리머는 깊은 음악적 이해를 위해 네 가지 앎이 균형을 이루어야 한다고 주장한다(Reimer, 2017: 297).

그렇다면 학생이 사적 영역에만 머무르도록 내버려 두는 대신, 공적 영역으로 나아가게 하기 위해서는 어떤 방법이 필요할까? 학생이 음악적 세계와 더욱 의미 있는 관련을 맺도록 하기 위해서는 어떻게 해야 할까? 더욱 구체적으로, 원리 및 가치에 대한 앎과 맥락적 앎은 어떠한 방법으로 음악 내적 앎과 방법적 앎을 지원할 수 있을까?

리머는 적절한 언어 사용이 음악적 의미를 고양하는 수단이 될 수 있다고 말한다(Reimer, 2017: 205). 리머에 따르면, 언어는 관습적 상징을 사용한다. 관습적 상징은 특정한 집단이나 문화권 안에서 오랜 시간 특정한 의미를 전달하도록 굳어진 상징을 의미한다. 따라서 음악에 비해 구성원 간에 합의된 의미를 전달하는 데 강점을 지닌다(Reimer, 2017: 210-211). 관습적 상징으로서 언어가 지닌 강점은, 음악교육에서도 뚜렷하게 정의할 수 있는 개념이나 배경지식을 전달하는 데 도움을 주곤 한다.

연구자가 보기에, 리머가 적절한 언어 사용을 언급하면서 의도하는 것은 아렌트가 말하듯 세계의 세부 사항을 알려주는 것(Arendt, 2023: 349)과도 의미가 통하는 것 같다. 아렌트가 말하는 교육이 세계 속으로 새롭게 태어난 새내기와 세계를 의미 있게 매개하는 작업이라고 전제한다면, 새내기는 세계가 어떤 곳인지 이해하는 과정이 필요하다. 리머가 말하는 적절한 언어 사용은 음악적 세계가 어떠한지를 드러내어 음악적 의미를 고양하는 데 도움을 준다. 따라서 아렌트가 말하는 세계 소개와도 상통하는 듯싶다.

하지만 주의할 점은, 세계를 소개하는 설명이 지나치게 많아질 때, 음악 교과가 본래 추구하는 경험과 멀어질 위험이 있다는 점이다(Reimer, 2017: 297). 언어는 늘 균형 잡힌 방식으로 적절하게 사용되어야 하며, 음악 내적

앎 혹은 방법적 앎을 돕는 한에서만 사용되어야 한다는 것이다. 리머는 언어가 음악적 경험을 대체할 수 없다는 사실을 다음과 같이 설명한다.

> 우리가 음악에 대해 말하는 것 … 은 오직 음악만이 말할 수 있는 것, 오직 음악만이 의미할 수 있는 것에 보다 가까이 다가갈 수 있는 길이기 때문이다. … 언어는 우리와 우리의 학생들을 그 수수께끼의 끝자락에 보다 가까이 데리고 간다. 하지만 우리를 그 끝자락 이상으로 데려가지는 못한다. 오직 음악적 경험만이 그렇게 할 수 있다(Reimer, 2017: 208, 중략은 연구자).

인용문에 따르면, "음악에 대해 말하는 것"은 우리가 더욱 깊은 음악적 경험으로 다가가도록 돕는다. 하지만 "음악에 대해 말하는 것"이 "음악만이 말할 수 있는 것"을 대신하지 못한다는 점에 주목해 보자. 왜 그러한가? 그것은 "음악만이 말할 수 있는 것"이 언어로 표현할 수 있는 의미를 넘어서기 때문이라고 말할 수 있을지 모른다. 리머에 따르면, 음악은 관습적 상징을 사용하는 의사소통 과정과 다르며, 음악이 우리에게 주는 의미는 늘 우리가 경험으로 아는 것이기 때문이다(Reimer, 2017: 211-215). 그렇기에 음악적 경험은 언어가 전달하는 범주를 넘어서야 한다. 언어는 우리가 음악을 이해하는 데 도움을 주지만, 언어가 전달할 수 있는 범위 내에서만 음악적 경험을 지원할 수 있기 때문이다.

그렇다면 언어는 우리를 어떻게 음악이 의미하는 수수께끼 끝자락으로 데리고 가는 걸까? 리머에 따르면 "음악에 대해 말하는 것"은 음악이 놓인 맥락을 소개하고, 음악을 구성하는 요소를 드러내는 등 설명하는 기능을 담당한다(Reimer, 2017: 205). 그렇다면 "음악에 대해 말하는 것"이 어떻게 음악적 이해를 심화하는지 살펴보자.

음악을 둘러싼 맥락은 음악을 이해하고 경험하는 데 중요한 정보를 제공한다. 예를 들어 보자. 프레데리크 쇼팽(Frédéric François Chopin, 1810-1849)이 쓴 곡은 당시 배경과 더불어 피아노가 발전하는 과정을 알면 더욱 깊이 이해할 수 있다. 당시 배경을 먼저 살펴보자. 쇼팽은 고전주의 이후, 낭만주의 전반부를 대표하는 작곡가이다. 그라우트 외에 따르면,

낭만주의 음악은 개인이 개성적인 표현을 하는 것에 이상을 둔다(Grout D. J., et al., 2009: 54-55). 고전주의 음악이 계몽주의 사조에 따라 균형과 조화를 추구한 것과는 좋은 대조를 이룬다. 한편, 산업혁명 이후는 기술이 빠르게 발달한 시기이다. 피아노 또한 음역대가 넓어지고 페달이 발달하는 등, 이전보다 더욱 풍부한 표현을 갖추게 된다(Grout D. J., et al., 2009: 51). 쇼팽은 시대 맥락을 벗어난 채 초연히 곡을 쓰지 않았다. 따라서 그가 속한 시대 배경을 이해할 때 쇼팽이 쓴 곡이 고전주의를 대표하는 하이든과 모차르트, 베토벤 곡과는 어떻게 다른지, 연주 시 페달은 어떻게 활용해야 하는지 등, 다양한 실마리를 얻을 수 있다.

맥락적 앎이 음악을 이해하는 데 도움을 준다는 주장은 경험중심 음악교육철학과 더불어 엘리엇과 실버만에게서도 공통으로 나타난다. 먼저 리머에 따르면, 음악적 경험은 보편적 차원과 맥락적 차원, 개별적 차원 모두를 포괄한다(Reimer, 2017: 257). 보편적 차원 및 개별적 차원은 각각 느낌이 포괄하는 공동체성 및 개별성과도 상응한다. 이에 더하여, 리머는 음악이 맥락에 기초를 둔다는 점을 중요하게 다룬다. 소리가 음악으로 구조화될 때, 문화적 맥락이 음악에 스며든다는 것이다. 리머에 따르면, “음악가들이 음악을 창작할 때 만들어내는 선택지들, 그리고 감상자들이 그것을 내면화할 때 몰두하게 되는 그 선택지들은 그들이 공유하는 문화의 영향을 받는다.”(Reimer, 2017: 264). 다시 말해, 음악을 만들고 연주하는 데는 늘 특정한 문화 배경이 반영된다는 것이다. 또한, 감상자도 자신을 둘러싼 맥락 속에서 음악을 경험한다. 이렇듯 음악은 늘 맥락에 기초하기에, 음악이 어떤 맥락에 위치하는지 이해하는 것은 음악을 더욱 깊이 이해하고 경험하도록, 즉 “음악만이 말할 수 있는 것”에 가까이 다가가도록 돕는다.

실천주의 학자 엘리엇과 실버만은 맥락적 차원을 더욱 부각한다고 말할 수 있을지 모른다. 두 학자에 따르면, 모든 음악은 특정한 문화 맥락 속에 사람이 참여한 결과물이다(Elliott & Silverman, 2021: 21). 두 실천주의 학자는 음악이 우리로 만족감을 느끼게 한다는 사실을 음악이 지닌 보편성이라 언급하지만(Elliott & Silverman, 2021: 476), 보편성을 언급한 곳은 굉장히 적다. 엘리엇과 실버만은 음악이 필연적으로 사회적이고

맥락적이라는 점을 강조한다(Elliott & Silverman, 2021: 126).

경험중심 음악교육철학과 실천주의 입장은 모두 맥락적 앎이 음악적 이해를 심화한다는 데서 공통분모를 갖는다. 하지만 두 입장은 서로 다른 곳에 강조점을 두는 듯이 보이기도 한다. 실천주의 입장은 음악이 포괄하는 맥락성을 강조하면서, 리머가 맥락성을 배제한 음악적 경험을 제시한다고 주장한다. 두 학자는 리머가 작품 중심 패러다임에 따른다고 주장하면서 다음과 같이 비판한다.

> 이러한 패러다임은 사람들을 현혹함으로써 음악에 대하여 매우 단순한 용어로 생각하도록 만든다. 그 패러다임은 우리를 속여서, 음악을 만들고 듣는 맥락에 따라, 그리고 음악을 만들고 듣는 역사적-문화적 시간의 틀에 따라, 음악을 매우 다양한 방식으로 이해하고, 수행하며, 가치화하는 인간의 매우 다양한 행위라고 생각하는 대신, 음악은 "모두 하나이며," 모두 하나의 종류이고, 혹은 "보편적인 언어"라고 믿게 만든다(Elliott & Silverman, 2021: 125).

위 인용문에 따르면, 작품 중심 개념은 음악이 다양한 맥락에 놓인다는 사실을 부정한다. 또한 실천주의 입장에서 보기에, 리머는 음악적 경험 가운데 보편적 차원만을 부각하며, 맥락성은 간과하는 듯이 보인다. 그러나 리머는 음악적 경험이 개별적 차원과 맥락적 차원, 보편적 차원을 모두 포괄한다는 점을 언급할 뿐 아니라, 각 차원이 서로 조화를 이루어야 한다고 주장한다(Reimer, 2017: 257).

사실 리머는 음악적 경험의 맥락성을 충분히 인정하지만, 맥락적 앎이 음악 내적 앎으로 수렴되어 가야 한다고 주장한다.

> 내재적인 음악적 경험과 유추된 음악적 경험을 구분하는 엄격한 선은 없다. 오히려 내재적인 음악적 경험을 더 강조하거나 유추된 음악적 경험을 더 강조하는 방식, 혹은 그 두 가지를 불가분의 관계로 보면서 둘 다를 강조하는 방식 등 아주 다양한 방식들이 존재하는데 … 한 극단에는 음악의 내재성(혹은 "형식")이 최고라는 입장이, 다른 극단에는 유추된 메시지가 우위에 있다는 입장이 존재한다. 음악적

> 경험의 이러한 양 극단 사이에는 그 두 가지 음악적 경험이 혼합되는 무수한 양태가 존재하며, 이 때 각 문화와 각 개인들은 그러한 다양한 양태의 음악적 경험들의 중요성을 결정하게 된다(Reimer, 2017: 264-265, 중략은 연구자).

리머는 위 인용문에서 음악적 경험이 다양한 모양으로 존재한다는 점을 인정한다. 음악적 경험은 무수한 양상을 띠는데, 한쪽 끝에는 형식만을 강조하는 입장, 다른 쪽 끝에는 맥락만을 강조하는 입장이 있다는 것이다. 리머는 양극단 사이에 존재하는 넓은 스펙트럼을 모두 인정하며, 내재적 의미와 유추된 의미[35]가 서로 조화를 이루어야 한다고 주장한다.

그렇다면 리머가 말하는 조화는 무엇을 의미할까? 리머는 음악을 둘러싼 맥락이 언어로 설명될지라도, 그것이 음악적 경험으로 환원되어야 한다고 주장한다. 이것은 "음악에 대해 말하는 것"이 "음악만이 말할 수 있는 것"을 대체하지 못한다는 설명과도 일치한다. 또한 리머가 느낌 차원을 진술하는 내용에서 보듯, 우리가 직접 소리에 귀 기울이고, 소리가 어떤 영향을 미치는지에 주목하는 경험, 다시 말해 온전히 자기 자신이 음악과 만나는 경험이어야 한다는 설명과도 일치한다. 맥락적 앎은 "언어적으로 설명될지라도", 언어를 넘어 "경험"으로 내면화되어야 한다는 것이다 (Reimer, 2017: 268).

엘리엇과 실버만 또한 비슷한 시각을 보여 준다. 두 학자에 따르면, 여러 요소를 묶는 "언어적 개념"은 음악을 이해하는 데 도움을 준다. 그러나 여전히, 언어로 명시되는 '개념'이 비언어적 지식, 즉 음악 자체로 나타나는 '개념[36]'을 대체하진 못한다고 주장한다(Elliott & Silverman, 2021: 354).

---

35) 리머에 따르면, 음악적 경험 가운데 유추된 의미에는 "음악이 거주하고 있는 사회적, 문화적, 역사적 맥락과 관련된 의미들이 포함된다."(Reimer, 2017: 80). 즉, 유추된 의미는 리머가 말하는 맥락적 앎과도 가까운 관계라고 말할 수 있다.

36) 엘리엇과 실버만에 따르면, 리머는 '개념'이라는 용어를 낡은 방식으로 규정한다(Elliott & Silverman, 2021: 720). 엘리엇은 초기(1991)부터 리머가 오직 언어로 명료화되는 것만을 개념이라 가정한다고 비판한다. 조금 더 구체적으로 보자면, 엘리엇은 리머가 말하는 '느낌'이 전통적으로 사고 과정이라 여기는 것과는

결국 두 입장은 언어 사용이 필요하다는 것, 또한 언어가 음악을 대체하지 못한다는 생각에서 동일한 관점을 취한다. 다만 실천주의 입장은 언어적 지식이 행위와 실천으로 나아가야 한다고 주장하고(Elliott & Silverman, 2021: 355), 리머는 내적 앎, 혹은 음악적 경험을 보조해야 한다고 주장하는 데서 진술상 차이를 보인다.

요약하자면, "음악에 대해 말하는 것"은 음악이 놓인 맥락을 보여 주고, 음악을 이루는 구성 요소를 명료히 하는 역할을 한다. 적절한 언어 사용은 학생이 음악적 이해를 확장해 가는 데 도움을 주는데, 세계가 어떠한지를 소개한다는 차원에서 그러하다. 언어는 음악이 내포하는 여러 의미를 드러내고 설명하는 방식으로 도움을 준다. 리머가 가장 중요시하는 것은 음악 내적 앎일 테지만, 언어는 세계를 소개하는 유용한 도구가 되어 학생이 세계를 더욱 깊게 이해하는 데 도움을 준다. 다시 말해, 언어는 유추된 의미가 내적 경험을 지원하는 방식으로, 나아가 다차원적인 음악적 앎이 서로 조화를 이루도록 하는 방식으로 음악적 이해와 경험을 심화해 가는 데 효과적인 도구가 된다.

3) 언어에서 드러나는 공동 세계

지금까지 이루어진 논의는 주로 아렌트가 말하는 인공 세계와 관련된다. 사적 영역과 공적 영역을 연결하는 것은 학생이 교과로 대표되는 세계를 경험하면서 음악적 취향과 역할, 그리고 경험을 확장해 가는 데 중점을 둔다. 세계를 소개하는 일 또한 맥락적 앎 혹은 원리 및 가치에 대한 앎이

무관하다고 주장한다는 점을 비판한다(Elliott, 1991: 10). 본문은 이와 같은 문제의식을 바탕으로, 의도적으로 '개념'이라는 단어를 사용하는 것 같다. 하지만 리머가 말하는 느낌은 사고 과정과 결부되며(Reimer, 2017: 124), 음악을 내적으로 경험하면서 "명명 없이 알아차리거나" "지각적으로 구조화"하는 것과 관련된다(Reimer, 2017: 219). 다시 말해 리머는 느낌이 특정한 언어로 명료화되지 않는다고 말하지만, 그것이 언어와는 다른 방식으로 우리가 "알게" 한다고 주장한다. 결국 리머가 제안하는 경험중심 음악교육철학과 실천주의 입장은 표현상 차이는 보이되, 언어를 넘어선 음악적 경험을 강조한다는 점에서는 공통된다고 말할 수 있다.

내적 앎을 지원하는 차원에서 언어가 어떤 역할을 하는지를 다룬다.

하지만, 인공 세계만으로는 아렌트가 제안하는 공동체 개념이 성립하지 않는다. 공동 탁자 비유를 환기해 보자. 탁자는 사람 사이에 놓여 구심점 역할을 하지만, 탁자 주위로는 사람이 복수로 존재해야 한다. 그러나 사람이 여럿이라는 사실만으론 충분하지 않은데, 아렌트가 묘사하는 공적 영역은 탁자 주위를 둘러싼 사람이 각자 유일무이한 관점을 드러낼 때 성립하기 때문이다.

연구자가 보기에, 리머가 말하는 "학생들이 그것(음악)에 대해 말할 수 있도록 돕는 것"은 학생이 음악 교과를 중심으로 둘러앉아 자신이 형성한 관점을 자유롭게 드러내는 모습과 같다. 리머에 따르면, "학생들이 그것에 대해 말할 수 있도록 돕는 것" 역시 "음악만이 말할 수 있는 것", "음악만이 의미하는 것"을 대신할 수는 없다. 그러나 "음악에 대해 말하는 것"처럼, 우리를 수수께끼 끝자락 가까이에 다가가게 하는 데는 도움을 준다(Reimer, 2017: 208). 리머는 언어가 네 가지 음악적 앎 가운데 '원리 및 가치에 대한 앎'과 관련한다고 설명하면서, 언어가 음악적 경험에 "직접적인 영향을 준다"라고 말한다(Reimer, 2017: 250).

"음악에 대해 말하는 것"은 맥락적 앎과 원리 및 가치에 대한 앎 모두를 포괄하는 듯하다. 언어는 음악을 둘러싼 맥락을 드러내 보일 뿐만 아니라, 음악이 어떤 원리로 구성되는지를 이해하도록 돕는다. 한편, "학생들이 음악에 대해 말할 수 있도록 돕는 것"은 음악이 어떤 가치를 지니는지를 인식하게 하고 가치를 내면화하도록 돕는 방식이 되리라고 본다. 연구자는 리머가 소개하는 두 가지 예를 중심으로 언어가 "원리 및 가치에 대한 앎"을 인식하는 데 어떻게 도움을 주는지를 살펴보려고 한다.

먼저, 학생은 음악이 무엇인지를 주제로 의견을 나눌 수 있다. 리머는 음악이 왜 음악으로 존재하는지, 또는 어떻게 음악이 성립되는지를 주제로 교사와 학생이 서로 논의하는 시나리오를 보여 준다. 시나리오 속 교사는 "음악에 대해 말하는" 대신, "학생들이 그것에 대해 말할 수 있도록" 한다. 그렇게 해석할 근거는 무엇일까? 시나리오를 살펴보자. 대화는 학생이 제각기 다른 형태로 존재하는 음악을 왜 모두 음악이라 부르는지를 묻는

데서 출발한다. 교사는 탐색 과정을 지원하기 위해 “질문을 던지면서” 돕는다(Reimer, 2017: 229-230). 학생은 교사가 던진 질문에 답을 모색하며, 차츰 생각을 정교하게 만들어 간다. 학생들은 음악이 성립하기 위해 사람과 소리가 필요하다는 결론에 도달한다. 교사는 학생이 원래 가진 생각으로는 설명하지 못하는 예시를 제시할 수도 있다. 학생은 비록 논의에 앞서 음악이 무엇인지 생각하던 정의가 있었을지 모른다. 하지만 교사가 던지는 질문에 답을 찾으면서, 자신이 갖고 있던 생각과 다른 견해를 접하면서 차츰 복수가 형성하는 음악적 담론에 참여하는 것이다. 리머가 그리는 모습은 교사와 학생, 학생과 학생이 음악이 무엇인지라는 공통 주제(탁자)를 중심으로, 복수가 모여 의미를 확장해 가는 과정으로 이해될지 모른다.

자신이 겪어 온 음악 이력을 공유하는 것 또한 음악이 우리에게 어떤 가치를 지니는지를 인식하도록 한다. 리머는 자신이 경험한 음악 인생을 예시로 든다. 리머는 열두 살에 클라리넷을 배우면서 시작한 음악 이력부터 음악을 가르치고, 음악과 음악교육에 대해 생각해 온 모든 과정을 서술한다. 리머는 자신이 겪은 음악 이력이 단계마다 끊임없이 이전과는 다른 새로운 시각을 주고, 새로운 음악적 의미를 구축해 오는 데 영향을 끼쳤다고 말한다(Reimer, 2017: 251-253).

학생이 각자 겪어 온 음악 이력을 공유하는 일은 어떤 가치가 있는가? 두 번째 사례 또한, 공동 탁자 비유를 음악교육 안에서 잘 구현한 예시라고 말할 수 있을지 모른다. 그렇게 해석할 수 있는 근거는 무엇인가? 음악 교과에 참여하는 모든 학생은 누구와도 다른 유일무이한 존재이다. 학생은 저마다 고유한 신체를 갖고 누구와도 다르게 현상 세계를 살아간다. 지금껏 겪어 온 음악적 배경과 경험 또한 모두가 다를 것이다. 리머가 말하듯, 우리가 일상에서 경험하는 느낌은 신체 조건에 영향을 받을 뿐만 아니라(Reimer, 2017: 120), 우리가 일생에 걸쳐 쌓아 온 모든 기억이 모여 이야기 형태로 기록되고 자서전적 자아를 형성한다는 점을 고려해 보자(Reimer, 2017: 126). 음악 교과를 둘러싼 학생이 모두 유일무이하다는 점은 너무나 당연한 사실이다. 따라서 학생이 경험해 온 음악 이력은 어쩌면 공통 지점이 전혀 없을지도 모른다.

그러나 학생을 모두 맺어 줄 수 있는 것은 복수로 존재하는 학생 가운데 놓인 탁자, 즉 앞선 사례에서는 서로 다른 인생 속에서 형성해 온 '음악이 어떤 의미를 지니는지'라는 주제라고 말할 수 있다. 각자가 겪어 온 음악적 경험과 이력이 학생 사이에 공동 탁자로 놓인다는 것이다. 서로가 경험해 온 음악 이력이 모두 다르다는 사실을 고려해 보면, 학생 간 관계망에는 동질성이 필요하지 않다. 오히려 모두가 유일무이한 주체로서 자신에게 감동을 준 음악적 경험이 무엇인지, 또는 자신이 음악에 부여하는 의미는 어떠한지를 주제로 논의를 주고받을 때, 학생은 진정한 '복수성'을 경험하며 더욱 풍부한 의미를 형성해 갈 수 있다. 리머에 따르면, 이러한 "이야기를 해 보는 것"은 음악이 다양한 방식으로 사람에게 "의미하는 것"을 대면하도록 하기에 귀중한 가치를 지닌다(Reimer, 2017: 255). 리머가 보여 주는 그림은 탁자를 중심으로 다양한 관점이 교차되면서 공동 세계가 드러나는 모습과도 잘 부합한다.

논의 전반을 고려해 보면, 리머가 제안하는 경험중심 음악교육철학은 학생 사이에 놓인 음악 교과와 더불어 복수로 존재하는 학생이 형성하는 관계망을 시사하는 것 같다. 이것은 무엇을 의미하는가? 공동 탁자 비유에 따라 해석하면, 교과로 대변되는 음악적 세계는 학생 사이에 놓여 학생을 맺고 분리하는 역할을 한다고 말할 수 있을지 모른다. 학생은 저마다 다른 위치에서, 다시 말해 각기 유일무이한 존재로서 자신이 직접 음악을 느끼고 경험하면서 개인 내적 의미를 형성해 간다. 학생이 스스로 형성한 의미는 더없이 사적일 뿐만 아니라 타인이 형성한 의미와 다를 수밖에 없다. 그러나 모두가 서로 다른 의미를 형성하는 것이 곧 구성원 각자가 분리되는 결과로 이어진다고 말할 수는 없다. 왜 그러한가? 학생 사이에는 음악적 세계가 놓이기 때문이다. 세계는 학생 사이에서 공동 관심 대상이 되어 학생 사이를 연결한다. 그러나 동시에, 세계는 학생 사이에 놓이기에 학생을 분리하기도 한다. 학생은 각기 다른 위치에서 자신이 구성한 의미를 타인과 나누고(즉, 인간 세계에 유일무이한 인간 존재로 참여하고), 나아가 복수성을 경험하는 것이다.

리머가 음악적 세계를 둘러싸고 생겨나는 복수성에 방점을 찍는다고

가정하면, 엘리엇과 실버만은 사뭇 다른 지향점을 보인다고 말할 수 있을지 모른다. 두 실천주의 학자는 학생이 특정한 주제를 놓고 이야기를 나누는 것을 긍정한다는 점에서는 리머와 다르지 않다. 그러나 두 실천주의 학자가 특정 주제를 둘러싼 논의에서 기획하는 것은 리머가 경험중심 음악교육 철학에서 보여 주는 양상과 다소 다른 듯싶다. 다음 인용문을 살펴보자.

> 어떤 합창 교사가 연습을 잠시 중단하고, 그 연습곡에 포함되어 있는 인종과 젠더 이슈에 대하여 학생들과 토론을 한다면, 그 교사에 대한 당신의 관점은 어떤가? 어떤 음악교육자들은 이것을 "음악을 **통한** 교육하기"(educating through music)라고 부른다. 그들의 관점에 따르면, 음악을 통한 교육은 때로 음악과, 자전적·역사적·문화적·정치적·윤리적·인종적·젠더 영역, 그리고 그 외의 음악적-사회학적 영역 사이의 관계에 대한 학생들의 비평적 사고력을 활성화시키기 위하여 음악만들기와 음악듣기를 맥락화하는 것을 의미한다(Elliott & Silverman, 2021: 29-30, 강조 표시는 원문을 따름)

엘리엇과 실버만이 제안하는 토론 주제는 더욱더 실천적이라 말할 수 있다. 엘리엇과 실버만은 인종과 젠더 이슈를 포함해, 사회적 이슈를 주제로 한 토론이 음악적 이해를 심화한다고 주장한다(Elliott & Silverman, 2021: 330). 위 인용문에서 보듯 두 실천주의 학자는 음악이 언제나 특정 맥락에 놓인다는 점을 부각하고, 음악이 사회 및 공동체에 어떻게 결부되는지를 중요시한다. 그리하여 두 학자는 음악교육이 음악이 포함하는 사회 문제를 놓고 학생이 적극 논의에 참여하면서 비평적 사고력을 기르는 방향으로 이루어져야 한다고 주장한다.

왜 그러한가? 위 인용문은 엘리엇과 실버만이 제안하는 예술적 시민성을 준비하기 위한 음악교육 사례로 볼 수 있다. 따라서 예술적 시민성 개념이 전제하는 바를 검토할 때 실천주의 음악교육철학이 지향하는 목적을 더욱 명료히 이해할 수 있다. 먼저 음악은 사람이 만드는 것인 동시에, 크고 작은 갈등이 끊이지 않고 일어나는 실제 세계 속 사람을 위해 만들어진다는 전제이다(Elliott & Silverman, 2021: 21). 그리하여 실천주의 입장은 음악이

특정한 신념과 이해를 몸소 표현하는 실천적 성격을 지닌다고 본다. 또한, 음악은 본질적으로 사회적 실천이기에 윤리적인 관점에서 보고 실천해야 한다는 것이다(Elliott et al., 2016: 5-6).

엘리엇과 실버만이 음악과 윤리적 실천을 연결한 사례를 살펴보자. 두 학자는 헤르베르트 폰 카라얀(Herbert von Karajan, 1908-1989)과 에리히 클라이버(Erich Kleiber, 1890-1956)를 비교한다. 카라얀은 나치 집권 이후 나치를 지원한 반면, 클라이버는 나치에 동조하는 것을 거부하고 독일을 떠난다. 엘리엇과 실버만은 카라얀을 윤리적이지 못한 인물로, 클라이버를 윤리적 실천을 한 인물로 평가한다. 두 학자가 주장하는 핵심은, 음악은 사회적 활동이기에 인간이 더욱 번영한 삶을 누리도록 "윤리적으로" 이해되고 수행되어야 한다는 것이다(Elliott & Silverman, 2021: 144). 두 학자가 보여 주는 견해는 예술적 시민성 개념과도 긴밀하게 연결된다. 두 학자는 음악교육이 때로는 기존 질서에 적극 대항하는 방식으로, 우리가 실제 삶에서 직면하는 윤리적 문제에 적극 개입할 역량을 기르는 방향으로 이루어져야 한다고 본다.

리머 또한 음악이 사회 변혁을 위한 수단이 될 가능성을 내포한다는 데 동의한다. 그러나 실천주의 입장과는 달리, 공동체가 함께 추구해야 할 선을 뚜렷하게 드러내지는 않는 듯싶다. 리머는 공동선을 지향하기보다, 개인이 음악을 경험하면서 형성하는 개별적 의미를 더욱 강조하는 듯이 보이기 때문이다. 리머가 하는 말을 들어 보자.

> 음악적 의미는 근본적으로, 개인들이 자신의 삶의 경험과 음악적 지향성을 기초로 하여 음악에 부여하거나 이로부터 끌어내는 방식으로 선택하는 의미이다. 분명한 것은, 모든 사람들이 "한 가지 올바른 방식"으로 음악을 경험해야만 한다는 것은 있을 수 없다. 여기서 선택의 자유는, 우리 삶의 여러 다른 측면들처럼 근본적인 특권이다(Reimer, 2017: 99).

리머가 인용문에서 보여 주는 시각에 따르면, 한 사람이 음악에서 찾는 의미는 그에게 고유한 것이다. 음악이 특정한 윤리 혹은 사회적 메시지를

담고 있다 하더라도, 그것을 해석하고 활용하는 것은 개인이 찾아낸 의미에 따른다고 보기 때문이다. 이렇듯 리머는 음악과 사회, 음악과 윤리 사이 관계를 해석하는 데서 실천주의 입장과는 다소 다른 시각을 보여 준다.

그렇다면 우리는 다음과 같은 질문에 맞닥뜨리게 된다. 리머가 제안하는 음악교육은 음악적 경험에만 강조점을 두고, 학생이 사회적 실천으로 나아가는 것을 가로막지는 않는가? 엘리엇과 실버만이 말하듯, 음악교육은 음악을 경험하는 데 그치기보다 학생이 실제 삶 속에서 실천할 수 있는 윤리성을 함양해야 하는 것은 아닌가? 또한 오늘날 교육이 개별 학생이 성숙한 인격을 기르는 데 머무르지 않고, 구성원 모두가 행복할 수 있도록 공동체 의식을 함양하는 것에 목적을 둔다면[37], 리머가 제안하는 음악교육만으로는 부족하지 않은가?

실제로 엘리엇과 실버만은 비슷한 관점에서 비판을 제기한다.

> 심미적 개념[38]은 음악(musics)의 본질과 가치에 대한 "진리"가

37) 2022 개정 교육과정 총론에서 교육과정 개정에서 중점을 둔 사항 중 두 번째 항목을 참조한 진술이다. 원문은 다음과 같다. "학생 개개인의 인격적 성장을 지원하고, 사회 구성원 모두의 행복을 위해 서로 존중하고 배려하며 협력하는 공동체 의식을 함양한다(교육부, 2022: 4).

38) 연구자가 보기에, "심미적 개념"이란 용어는 심미적 음악교육철학과 경험중심 음악교육철학 모두를 포괄하는 단어인 것 같다. 엘리엇과 실버만이, 리머가 제안하는 경험중심 음악교육철학을 초기 심미적 관점 연장선 위에서 해석하는 예는 『실천주의 음악교육 철학』(2015) 전반에 걸쳐 나타난다. 몇 가지 예를 들면 다음과 같다. 첫째, 엘리엇과 실버만은 심미적 철학과 경험중심(synergistic) 철학을 모두 "심미적 철학"이라 통칭한다(Elliott & Silverman, 2021: 121). 둘째, 두 학자는 심미적 철학부터 경험중심 철학에 이르기까지, 리머가 느낌을 음악적 경험에서 중심에 둔 점을 가리켜 잘못된 이분법에 기초한다고 비판하기도 한다(Elliott & Silverman, 2021: 278-289). 셋째, 리머가 제시하는 정서(emotions)와 느낌(feelings) 이론이 잘못된 근거에 기반한다고 주장한다. 또한 그렇기 때문에, 리머가 제안하는 심미적 철학과 경험중심(synergistic) 철학은 음악교육을 논리적으로 뒷받침하기 어렵다고 본다(Elliott & Silverman, 2021: 492). 위 사례를 고려해 보면, 비판 입장은 경험중심 음악교육철학을 심미적 음악교육 철학 연장선 위에서만 해석한다는 점을 발견하게 된다. 따라서 인용문에 드러나는 "심미적

> 아니다; … 기껏해야 그것은 지나간 시대의 시대착오적인 유물로서, (예술적이고, 사회적이며, **윤리적**이고, 젠더적이며, 정치적이고, 민주주의적인 실천으로서) 음악하기와 음악듣기를 하는 동안 향유하고 유익을 얻는 의미의 많은 층(layer)과, 이 세계에서 선한 일을 하고자 하는, … 사회적 정의와 예술적 시민성을 위한 행동을 포함하는 … 데 부정적인 영향을 줄 뿐이다(Elliott & Silverman, 2021: 164-165, 강조 및 중략은 연구자).

엘리엇과 실버만은 위 인용문에서 리머가 심미적 개념만을 고수한다고 보고, 그것이 시대에 뒤떨어질 뿐 아니라 실천하는 삶으로 나아가는 데 방해가 된다고 주장한다. 연구자는 특히 윤리적 실천에 주목한다[39]. 인용문에 등장하는 사회적, 젠더적, 정치적, 민주주의적 실천은 인간이 사회 속에서 어떤 윤리적 결정을 내리고 행동할 것인지와 불가분한 관계이다. 따라서 실천주의 입장이 밝히듯, 음악교육이 음악교육을 넘어 더욱 큰 선에 공헌할 가능성을 염두에 두어야 한다고 주장하는 것(Elliott, 2012: 22)은, 결국 음악교육이 윤리적 선을 추구해야 한다는 주장으로 귀결된다고 말할 수 있을지 모른다. 그리하여 엘리엇과 실버만은 경험중심 음악교육철학을 음악적 경험만을 강조하는 관점, 음악교육이 윤리적 선에 기여할 수 있는 가능성을 보여 주지 못하는 관점이라 해석한다.

엘리엇과 실버만이 제기하는 문제의식은 앞서 연구자가 제기한 질문과 맥을 같이 한다. 또한 리머는 개별성만을 강조하고, 오늘날 차츰 부각되는 공동체적 가치를 지지하지 못한다는 생각과도 닿아 있다. 그러나 연구자는 경험중심 음악교육철학이 공동체적 선을 최종 가치로 두지 않고, 윤리성 함양을 마지막에 도달해야 할 목적으로 언급하지 않으면서도, 실천주의 입장과는 다른 방식으로 공동체성을 보여 준다고 생각한다. 즉, 리머는 실천주의 입장과는 달리 뚜렷한 목적론적 사고를 내세우지 않지만, 음악적

개념"이란 표현 역시 경험중심 음악교육철학을 포괄하는 것으로 보인다.

39) 『실천주의 음악교육 철학』(최은식 외 역, 2021) 역자 서문에 따르면, 실천주의 입장은 윤리적 인간을 육성하는 것을 음악교육이 추구할 목적이라 주장한다(Elliott & Silverman, 2021: 5).

세계를 둘러싸고 형성되는 복수성을 의도한다고 말할 수 있을지 모른다.

4) 경험중심 음악교육철학에 드러나는 세계 사랑

실천주의 음악교육철학에서 중요하게 부각하는 예술적 시민성 개념은 음악교육이 '사회적 선(social "goods")'을 추구하는 방향으로 이루어져야 한다는 점을 시사한다. 엘리엇과 실버만, 그리고 웨인 보우먼(Wayne Bowman)에 따르면, 예술적 시민성 개념은 아리스토텔레스(Aristotle, 384 BC-322 BC) 저작에 드러나는 프락시스(*praxis*) 개념에 뿌리를 둔다(Elliott & Silverman, 2021: 82; Elliott et al., 2016: 6).

그렇다면 프락시스, 즉 실천은 무엇을 의미하는가? 엘리엇과 실버만에 따르면, 실천(*praxis*)은 올바르게 행동하려는 통찰력 있고 윤리적인 성향에 이끌리는 것이다. 따라서 실천주의 입장에서 제안하는 학교 음악교육은 반드시 사회적 올바름을 고려해야 한다. 실천은 언제나 사회적인[40] 것이기 때문이다(Elliott & Silverman, 2021: 83). 그리하여 엘리엇과 실버만이 지적하듯, 실천주의 입장에서 말하는 '실천'을 그저 음악 연주만을 의미한다고 해석하는 것은(Elliott & Silverman, 2021: 82) 실천이 담는 사회적 의미를 간과하는 데서 비롯하는 것 같다. 실천주의에서 제안하는 실천이란, 단순히 인간이 몸을 움직여 특정한 동작을 하거나 일을 하는 것과는 거리가 멀기 때문이다. 프락시스는 언제나 사회적 선, 즉 공동체가 지향할 윤리적 선을 향한 숙고와 깊이 연관되어 있다.

실천주의 입장은 프락시스 개념을 적극 받아들이기에, 아리스토텔레스가 말하는 '선한 삶(good life)' 개념을 이어받는 음악교육철학이라 말할 수

---

40) 원문을 따르면, 실천은 본래 사회적(social)이다(Elliott & Silverman, 2021: 83). 아렌트는 아리스토텔레스가 인간은 '정치적' 존재라는 표현을, 라틴어로 옮기는 과정에서 '사회적(social)'이라는 표현으로 바뀐 것을 지적한다(Arendt, 2017: 92-93). 아렌트는 정치적이라는 표현을 사회적으로 옮기면서 의미가 모호해진다고 말한다. 아렌트가 말하는 정치란, 인간이 자유에 기반해 '행위'하는 삶과 닿아 있는 반면(Arendt, 2017: 101-102), 사회는 가정이 확장된 형태로 동질성을 특징으로 한다(Arendt, 2017: 109). 즉, 복수성을 갖지 못한다고 본다.

있을지 모른다. 선한 삶이란 무엇인가? 아렌트에 따르면, 아리스토텔레스가 말하는 선한 삶이란 고대 시민이 정치 공동체 안에서 향유한 삶과 연결된다. 시민은 삶에 따른 적나라한 필연성을 뛰어넘은 존재이며, 따라서 사적 필요와 욕구에 종속되지 않은 삶을 살아간 이들을 의미한다(Arendt, 2017: 107-108). 다시 말하면, 선한 삶이란 시민이 정치 공동체 안에서 누린 삶, 진정한 자유를 누리며 정치하는 삶을 의미한다.

시민이 누린 정치적 삶은 무엇을 추구하는가? 아리스토텔레스가 말하는 정치적 공동체란 "단순한 공동체가 아니며, 상호 간에 부당 행위를 방지하고 교역을 촉진하기 위해 존재하는" 것을 넘어선다. 이런 것은 정치 공동체에 필요하긴 하지만, 그것이 공동체가 지향하는 최종 목적은 아니기 때문이다. 아리스토텔레스는 폴리스가 추구할 궁극적 형태와 목적은 가치 있는 삶이며, 사회적 삶을 위한 제도는 최종 목표를 향한 수단이라 말한다(Aristotle, 2009: 158-159, 1280b30-1281a1). 다르게 말하자면, 시민은 가치 있는 삶을 성취하기 위한 목적을 갖고 폴리스로 모인다는 것이다. 시민이 폴리스로 나아올 때 그들은 어떠한 사적 필요와 욕구에도 구애받지 않았고, 따라서 공동체가 함께 추구할 선이 무엇인지를 자유롭게 논의할 수 있었다. 그리하여 정치 폴리스는 사적 필요와 욕구를 충족하는 영역과는 질적으로 다른 영역이다. 아리스토텔레스에게 폴리스는 자유를 전제로 선한 삶, 또는 공동체적 선이라는 뚜렷한 목적을 추구하는 결사체를 의미하기 때문이다. 고대 폴리스에서 행해진 정치란 자유를 토대로 한 삶, 정치 공동체와 긴밀한 관련을 맺는 삶을 뜻하며, 시민은 폴리스에 단지 모이는 것을 넘어 공동선을 논의하고 지향한 것이다.

엘리엇과 실버만이 예시로 든 합창 교사 사례를 다시금 떠올려 보자. 예시 속 합창 교사는 연습을 중단한 후, 곡이 담고 있는 인종과 젠더 이슈를 주제로 학생과 함께 토론한다(Elliott & Silverman, 2021: 29-30). 엘리엇과 실버만이 사회 이슈를 주제로 토론하는 것을 의미 있다고 보는 까닭은, 두 학자가 음악을 실천 관점에서 해석하고자 하는 의도와도 상통한다. 즉, 음악은 늘 사회적인 것이며, 그렇기에 좋은 음악교육이란 사회적 올바름이 무엇인지 숙고하는 과정을 포함해야 한다는 것이다(Elliott & Silverman,

2021: 83). 이렇듯 아리스토텔레스가 말하는 선한 삶은 실천주의 음악교육철학에서 제안하는 음악교육, 즉 윤리적 실천을 염두에 둔 음악교육을 뒷받침하는 중요한 토대가 된다[41].

실천주의 입장은 공동체가 함께 지향할 뚜렷한 목적을 제시한다면, 리머는 경험중심 음악교육철학에서 뚜렷한 공동체적 선을 내세우지 않기에 상대적으로 개별성에 초점을 둔 관점으로 해석할 여지를 제공한다. 그러나 연구자는 앞선 논의를 바탕으로 리머가 아렌트와 동일한 접근 방식, 즉 공동체적 선을 내세우지 않으면서도 공동 세계를 구심점으로 하는 공동체 개념을 제안한다고 본다.

아렌트가 제안하는 공동체 개념은 아리스토텔레스와 유사한 듯 보이기도 하지만, 동시에 미묘한 차이를 보이기도 한다. 아렌트는 고대 그리스 시민이 정치적 삶에서 인간다움을 누린 것으로 보는데, 논의 가운데 상당 부분은 아리스토텔레스에게서 비롯한 듯싶다. 아렌트는『인간의 조건』 곳곳에서 아리스토텔레스를 인용하면서, 아리스토텔레스에 의거한다는 점을 분명히 드러낸다. 아렌트가 인간 활동을 셋으로 구분하고, '행위'야말로 진정 자유를 실현하는 활동이라 진술한 점을 환기해 보자(Arendt, 2017: 73-74). 아렌트가 말하는 자유로운 삶이란 생명 유지를 위한 필연성에 매이지 않는 삶, 특정한 사적 이해에 얽매이지 않는 삶, 타인이 존재하는 공적 영역에 나아가 말과 행위로 타인에게 작용하는 삶을 뜻한다. 이렇듯 아렌트가 사적 영역과 공적 영역을 뚜렷하게 구분해 내는 것, 또한 공적 영역에서 누리는 삶이야말로 진정 자유로운 삶이라 말하는 것은 모두 아리스토텔레스를 따르는 것으로 보인다.

그러나 아렌트는 아리스토텔레스와 일정 부분 거리를 두기도 한다. 나카마사 마사키(Nakamasa Masaki, 1963-)에 따르면, 아렌트는 행위하는 삶을 가장 인간다운 삶이라 보면서도, 아리스토텔레스가 취하는 목적론적

41) 최진경. (2022). 생태전환교육으로서 실천적 음악교육의 가능성과 의미 탐색. 『미래음악교육연구』, 7(3), 123-146. 실천주의 입장이 지향하는 음악교육이 궁극적으로 공동선을 추구한다는 것을 잘 보여 주는 논문인 듯싶다. 저자는 논문 목적을 음악적 상상력과 공감을 기반으로 인류가 지향하는 공동선에 기여할 가능성을 모색하는 것이라고 밝힌다(최진경, 2022: 124).

접근과는 어느 정도 거리를 둔다(Nakamasa, 2013: 30). 아렌트가 아리스토텔레스와 사뭇 다른 노선을 취한다는 점은 다음 몇 가지 예에서 두드러진다. 첫째로, 아렌트는 아리스토텔레스가 말하는 '선한 삶'이란 말 대신, 시민이 정치 폴리스에서 행한 삶을 '정치적 삶(political life)', 또는 '공적 삶(public life)'이라고 바꾸어 표현한다. 나아가 '행위'에 초점을 맞출 때는 '활동적 삶(*vita activa*)'이라 표현하기도 한다(Nakamasa, 2013: 31). 이처럼 아렌트가 용어를 대체한 것은 '선'이란 특정 가치에 최종 지향점을 두지 않으려는 의도가 반영되어 있다고 말할 수 있을지 모른다.

둘째로, 아렌트는 아리스토텔레스 논의에 기초하기도 하지만, 그가 보여주는 정치관을 비판하기도 한다. 아렌트는 정치에서 공적 선을 탐구하는 것을 중요하게 보지만, 아리스토텔레스적인 목적론, 즉 정치 영역이 특정한 목적을 지향하는 것을 거부하기 때문이다(Nakamasa, 2013: 30). 아렌트는 왜 목적론적 사고를 거부할까? 아렌트는 정치가 뚜렷한 공동선을 향해 나아가는 것을 가리켜, 정치를 '작업' 관점에서 다룬다고 본다(Arendt, 2017: 325). 인간 활동 가운데 작업이 갖는 특징을 되짚어 보자. 작업은 제작자가 뚜렷한 목적에 따라 물건을 만드는 활동이다. 장인은 자신이 기획한 목적에 따라 홀로 모든 과정을 주도해 간다(Arendt, 2017: 247). 그러나 행위는 어떠한가? 행위는 뚜렷한 목적을 상정하지 않지만, 인간다움과 가장 가까운 활동이다. 행위는 복수성을 전제하는데, 복수성은 인간다운 삶을 위한 필수 조건이기 때문이다(Arendt, 2017: 73-74). 연구자가 보기에, 아렌트는 "행위를 생산으로 대체"한 시도(Arendt, 2017: 324)가 복수성을 배제할 위험이 있다고 해석하는 것 같다. 행위는 복수성을 전제하는 반면, 작업은 그렇지 않기 때문이다. 정치 영역이 (공동선이라 할지라도) 뚜렷한 목적을 향해 갈 때, 즉 작업 관점에서 기획될 때, 인간다운 삶을 위한 필수 조건인 복수성이 위협받는다고 보는 것이다.

우리가 유념할 점은 아렌트가 공동선을 추구하지 않는다고 해서 그것이 공동체 구성원이 각기 원자화되는 상황을 기획하지는 않는다는 점이다. 아렌트가 각기 세계 속으로 태어나는 이를 맺어 줄 무언가로 제시하는 것은 무엇인가? 그것은 바로 우리가 함께 소유하는 '세계'이다. 아렌트가 말하듯,

공동 세계는 우리를 맺어 준다(Arendt, 2017: 125). 우리가 함께 추구할 공동선이 무엇인지를 묻지 않더라도, 공동 세계는 탁자처럼 우리 가운데 놓여 우리가 함께 바라보고 관심을 쏟을 대상이 된다. 한편, 세계는 우리 한가운데 놓이기에 우리를 서로 분리하기도 한다(Arendt, 2017: 125). 세계는 비록 중앙에서 우리가 일정한 거리를 두고 앉도록 하지만, 각자가 다른 자리에서 자기 시선으로 세계를 조명하도록 한다. 결국 아렌트에게 중요한 것은 우리가 거주하는 세계이다. 세계 속으로 탄생하는 이는 각기 고유한 관점을 가지면서도 동일한 세계에 관계할 수 있기 때문이다.

아렌트가 보여 주는 이러한 관점은 '세계 사랑'이라는 말로 요약될지 모른다. 세계 사랑은 무엇을 의미하는가? 조나영에 따르면, 세계 사랑은 철학적 사유 체계 안에서 스스로 '어떤 것'으로 규정되기를 거부한 아렌트가, 인간이 세계를 살아가는 데 갖추어야 할 유일한 규범으로 내세운 것이다(조나영, 2019: 169). 탄생성이 시사하듯, 아렌트가 보는 시각에서 인간은 언제나 "세계 속으로" 태어나는 존재이며(Arendt, 2023: 329), 세계와 맺는 관련 없이는 유일무이한 존재로 태어나지 못한다. 세계는 우리 가운데 놓여 우리가 정체성을 형성하도록 돕고, 우리가 저마다 고유한 존재로 태어날 기반을 마련해 주기 때문이다. 한편 조나영에 따르면, 세계 사랑은 세계 주위로 함께 둘러앉은 이를 향한 존중을 포함하기도 한다(조나영, 2019: 168). 우리가 유일무이한 존재로 태어나기 위해, 자신과 다른 누군가와 마주쳐야 한다는 사실을 기억해 보자. 우리가 유일무이한 것은 반드시 타인과 마주칠 때 확인된다(Biesta, 2022: 94-95). 또한 타인은 자신이 앉은 자리에서, 우리가 앉은 자리에서는 접할 수 없는 세계를 조명하기도 한다. 우리가 저마다 다른 자리에 앉아 세계를 조명할 때만이 가장 인간다운 삶을 위한 조건, 즉 복수성이 성립할 수 있다.

아렌트가 드러내는 '세계 사랑'은 리머가 경험중심 음악교육철학에서 개별성과 공동체성을 어떻게 매개하는지를 이해하는 한 가지 가능성을 열어 주는 것 같다. 먼저, 리머가 음악적 경험에서 중요하게 부각하는 것은 느낌이다. 우리가 음악에 몰두할 때 느끼는 것은 우리가 다른 누구와도 같지 않은 유일무이한 존재라는 사실과 연관될 뿐만 아니라, 그것을 알아채게

한다. 하지만 우리는 그러한 느낌을 경험하면서도 타인을 의식할 수 있는데, 타인 또한 느끼는 존재라는 사실을 깨닫기 때문이다. 다시 말하자면, 우리는 음악을 심도 있게 경험할 때 우리 자신이 세계 속 유일무이한 존재라는 것을 깨달을 수 있고, 존재론적 탄생으로 나아갈 수 있다고 말할 수 있을지 모른다.

한편, 리머가 학교 음악교육을 정당화하고자 한 까닭 또한 세계 사랑 관점에서 이해될 수 있다. 학생은 저마다 자신이 좋아하는 방식으로 음악을 즐길 수 있다. 하지만 학교 음악교육은 저마다 다른 유일무이한 존재가 함께 모일 수 있는 장을 마련해 준다. 학생은 자신이 본래 갖고 있던 사적 필요와 욕구를 버리지 않으면서도, 다른 이가 함께하는 공간에서 공동 세계와 차츰 친밀해질 수 있다. 교사는 학생이 공동 세계와 더욱 깊은 관련을 맺도록 다양한 언어적 방법을 이용할 수도 있다. 언어는 결코 음악을 대신할 수 없지만, 음악을 더욱 깊이 이해하고 경험하는 데는 도움을 주기 때문이다. 또한 언어는 세계를 주위로 함께 둘러앉은 이가 알아들을 수 있는 방식으로, 자신이 경험한 바를 공유할 수 있는 중요한 도구가 되기도 한다. 학생은 이와 같은 모든 과정에서 공동 세계와 맺는 관련을 경험하며, 타인과 의미를 나누는 과정에서 복수성을 경험할 수 있다.

리머가 개인 내적으로 경험하는 느낌을 강조하는 동시에 음악적 세계를 공동 탁자로 삼는다고 가정할 때, 즉 세계 사랑 정신을 따른다면, 리머는 실천주의 입장과는 다른 방식으로 공동체성을 풀어낸다고 말할 수 있을지 모른다. 그렇다면 리머는 왜 학생이 음악적 세계와 관련을 맺어야 한다고 보는 걸까? 음악 교과는 왜 음악이라는 세계를 만나는 데 주안점을 두어야 한다고 보는 걸까?

리머가 우리에게 주는 답은, 음악이 우리에게 다른 무엇으로도 대체할 수 없는 “특별함”을 제공한다는 것이다. 리머에 따르면, 음악은 소리를 재료 삼아 특별함을 창조하는 예술 장르이다. 소리는 “끝없는 창조 능력과 역동적 속성, 무한한 미묘함, 몸과의 친밀한 관계, 느낌의 수용력, 생각과 신념, 가치를 흡수하고 변형하는 능력 속에서”, 인간이 의미 있는 경험을 하도록 하는 강력한 양식을 제공한다(Reimer, 2017: 113). 그리하여 리머는

음악이 우리에게 특별함을 주는 모든 방식과 모든 다양한 음악에 초점을 둔다고 밝힌다. 또한 음악이 제공하는 모든 경험을 소중히 여기는 것을 지향한다고 말한다(Reimer, 2017: 113). 리머가 진술하는 바를 고려할 때, 리머는 우리가 음악에 몰두할 때 느끼는 변화를 가치롭게 본다는 점을 알 수 있다. 소리와 소리가 울리는 환경 속에서 우리가 몸으로 체험하는 변화에 더불어, 우리 내부에서 일어나는 모든 변화를 특별한 경험으로 간주한다는 점 또한 읽을 수 있다. 나아가 우리가 살면서 쌓아 온 기억과 음악적 경험을 연결하도록, 그리하여 음악적 세계를 중심으로 유일무이한 의미를 형성해 가는 것을 가치롭게 보기도 한다. 결국 리머는 우리가 음악을 마주할 때 경험하는 특별함이 다른 어떤 것으로도 대체할 수 없다고 주장한다(Reimer, 2017: 71). 또한, 음악이라는 세계 자체를 중심으로 우리가 음악을 경험할 때 생겨나는 "특별함"에 가치를 두는 것이다.

한 가지 첨언하고 싶은 것은, 음악적 경험에서 비롯하는 "특별함"이 결코 어떤 특정한 가치를 지향하지 않는다는 점이다. 연구자가 보기에 리머가 경험중심 음악교육철학에서 말하는 "특별함"이란, 심미적 음악교육철학이 추구하는 심미적 경험에 국한되지 않는다. 또한 "특별함"이란 우리가 추구해야 할 공동선을 묻고, 윤리적 실천을 지향하는 음악적 실천보다 더욱 넓은 범위를 아우른다고 말할 수 있을지 모른다. 왜 그러한가? 리머에 따르면, "경험중심 음악교육철학은 모든 음악과 음악에 참여하는 모든 방식을 포괄"하기 때문이다(Reimer, 2017: 113). 그리하여 리머가 경험중심 음악교육철학에서 말하는 "특별함"이란 우리가 음악을 마주할 때 경험하는 모든 의미, 즉 심미적 경험과 공동선을 포괄하는 동시에 어디에도 얽매이지 않는, 우리가 세계와 접촉할 때 발견하는 모든 의미를 포함한다는 점을 알 수 있다. 우리가 음악에서 얻는 모든 특별함을 긍정하는 것은, 아렌트가 보여 주는 세계 사랑 정신에도 잘 부합한다.

Ⅳ. 음악교육에 주는 함의

Ⅲ장은 리머가 제안하는 경험중심 음악교육철학을 아렌트의 교육 개념에 비추어 살펴본 것이다. 리머는 음악이 포괄하는 정서적 차원에 주목하고, 우리가 음악을 경험하면서 느낌을 심화해 가야 한다고 본다(Reimer, 2017: 117). 느낌은 자기 신체와 내면에 주목할 뿐 아니라 소리와 상호 작용하는 가운데 세계 속 유일무이한 자신을 발견하는 과정과 결부된다. 그렇기에 아렌트가 말하는 존재론적 탄생과 맞닿아 있기도 하다. 한편, 리머는 우리가 음악적 세계를 대표하는 교과에서 세계를 마주하며 더욱 깊은 의미를 형성해 가야 한다고 주장한다(Reimer, 2017: 253). 리머가 하는 주장은 아렌트가 말하는 세계 사랑 정신을 음악교육에서 공유한다고 말할 수 있다.

본 장에서는 앞선 논의를 실제 음악교육 현장에서 어떻게 적용할 수 있을지를 탐색하고자 한다. 세계 사랑 정신을 실천하기 위한 음악교육은 어떠해야 하는지, 교수-학습 과정에는 어떻게 적용할 수 있을지를 살펴보려고 한다.

그렇다면 세계 사랑을 실천하기 위한 음악교육은 어떠해야 할까? 학생이 세계를 향해 고유한 관점을 가지면서도, 세계를 새롭게 할 서로 다른 관점이 오고 가는 관계망을 형성하기 위한 음악교육은 어떻게 실천해야 할까? 이와 같은 질문은 한 사람이 유별한 관점을 지니면서도 그것이 어떻게 공동체와 조화될 수 있는지를 묻는 질문과도 무관하지 않다. 다음 인용문은 개별자와 공동체를 실천적으로 매개하는 데 통찰을 제공해 준다.

> 미적 공동체는 이미 아름다운 것으로 설정된 대상에 대하여 '동일한' 미적 이념을 공유함으로써 가능한 것이 아니라, 오히려 공동체 구성원 각자가 그 대상에 대해 자신의 경험이 의미하는 것을 '다양하게' 드러내고 공유하는 가운데 가능하다. 그럼으로써 자신 곁에 있는 타인을 염두에 두면서 '공동으로 소통될 수 있는 것'들을 함께 찾아가게 되는 것이다. 그러므로 미적 공동체는 구성원 모두가

> 감각하여 다가설 수 있는 대상을 열어두고 공유하는 한편, 동일한 것을 감각하고 있다는 생생한 실재감(sense of reality)을 느끼는 가운데, 자신과 동등한 감각적 주체로서 타인을 존중하면서 끊임없이 공통의 세계를 구성하고 참여하려는 시도를 통해 형성된다고 볼 수 있다(곽덕주 & 최진, 2018: 19).

인용문에서 두드러지는 시각은 크게 두 가지다. 첫째, 공동체 구성원은 자기 내면에서 경험하는 의미에 주목해야 한다. 둘째, 자신이 내면에서 생성한 의미를 자기 안에만 머무르도록 하는 대신, 타인과 공유해야 한다. 연구자는 인용문에 나타난 두 가지 태도가 세계 사랑을 실천하기 위한 지침을 안내한다고 본다. 따라서, 음악교육에 주는 실천적 함의를 두 가지 태도에 맞추어 살펴보려고 한다.

1. 느낌의 교육

세계 사랑을 실천하기 위한 음악교육은, 첫 번째로 느낌에 강조점을 두고 이루어져야 한다. 바꿔 말하면, 리머가 말하듯 '느낌의 교육'이 되어야 한다고 본다. 리머에 따르면, 느낌의 교육이란 "음악적 느낌에 보다 쉽게 도달할 수 있도록 해주고, 또한 그 느낌을 더 깊이 내면화"하도록 하는 교육을 뜻한다. 리머는 음악 내적인 앎에 도달하도록 돕는 것이 음악교육이 추구해야 할 근본 목표라고 주장한다(Reimer, 2017: 117).

왜 느낌의 교육이어야 하는가? 공동 탁자 비유를 떠올려 보자. 아렌트에 따르면, "공동세계는 한 측면에서만 보고 한 관점만을 취해야 할 때 끝이 난다."(Arendt, 2017: 132). 바꿔 말하면, 세계는 거주자가 저마다 다른 관점으로 세계를 조명할 때만 존속할 수 있다는 것이다. "교육의 위기"에서 보듯, 세계는 반드시 죽을 존재인 인간이 창조한 것이다. 따라서 세계 역시 새롭게 되지 않고서는 계속되지 못한다(Arendt, 2023: 353). 세계는 어떻게 새로워지는가? 아렌트는 세계 속으로 새롭게 더해지는 새내기가 가져오는 새로움이 세계를 경신한다고 말한다(Arendt, 2023: 353). 세계는 인간을 닮아 낡고 허물어져 가지만, 세계에 새롭게 태어나는 이가 끊임없이 세계를

새롭게 조명하고 해석할 때 새로워질 수 있다는 것이다. 새내기가 세계를 조명하는 관점이 '새로운' 까닭은, 그가 이전에 존재하던 어느 누구와도 다르기 때문이다(Arendt, 2017: 75). 연구자는 리머가 말하는 느낌의 교육이 세계를 직접 경험하면서 세계를 향해 일정한 관점을 형성해 가는 교육과 의미가 통한다고 본다. 세계를 사랑하고 일정한 관점으로 조명하기 위해, 우리는 세계를 직접 마주하면서 세계를 느껴야 한다. 그리하여 세계 사랑을 실천하고 미적 공동체를 형성하기 위한 음악교육은 느낌의 교육이 되어야 할 것이다.

한편, 다마지오는 느낌과 관점[42]이 맺는 관련성을 다음처럼 묘사한다.

> 관점은 **내가** 보고, **내가** 듣거나 만지고, 특히 **내가** 내 몸 안에서 지각하는 것과 **내가** 가지는 관계를 말한다. 여기서의 관점은 의식 있는 마음의 '소유자'의 관점이다. 바꿔 말하면, 여기서의 관점은 마음이 유기체 내부에서 작동할 때 **유기체의 마음속에서 흐르는 이미지들에 의해 표현되는,** 살아 있는 유기체가 가진 관점을 말한다. … 우리 유기체 내부의 세계에 대한 관점은 마음과 몸 사이의 자연스러운 연결 고리가 있음을 분명하게 드러내는 느낌에 의해 제공된다. 느낌은 마음과 몸이 서로에게 속한 상태로 같이 존재한다는 것을 마음이 자동적으로 알게 해준다. **물리적인 몸과 마음속 현상을 분리하는 틈은 느낌 덕분에 자연스럽게 메워진다**(Damasio, 2021: 144, 강조 표시는 원문을 따름, 중략은 연구자).

다마지오는 관점과 자아, 주체 등을 서로 연관된 개념이라 설명하면서 (Damasio, 2021: 142), 관점이란 마음을 가진 유기체가 어떤 한 위치와 방향에서 대상을 바라보는 시각이라 말한다(Damasio, 2021: 143). 특정 위치와 방향은 무엇을 의미할까? 연구자는 아렌트가 공동 탁자 비유에서 그려 내듯, 자신이 위치한 자리에서 탁자를 조명하는 것이 곧 어떤 한

42) 아렌트와 다마지오는 서로 다른 영역에 속한 학자이기에, 용어를 섞어 쓰는 것이 적절치 못하다는 이견이 있을 수 있다. 그러나 다마지오가 말하는 관점이 한 사람이 세계와 맺는 관련 속에서 획득하는 고유한 자아, 의미 등을 의미한다면 서로가 크게 다른 의미는 아닐 듯싶다.

위치와 방향에서 대상을 바라보는 것과 일치한다고 본다. 학생은 탁자 주위에 둘러앉아 자기 위치에서 세계를 조명한다. 세계를 조명한다는 것은 세계를 단순히 바라보는 것을 뜻하지 않는다. 새내기가 가져오는 새로움이 담는 뜻을 되짚어 보자. 세계를 저마다 다른 위치에서 조명한다는 것은 세계와 자신이 개인적으로 상호 작용하며 차츰 세계와 친밀해지고, 세계를 해석하는 일정한 관점을 형성해 가는 것이라 말할 수 있을지 모른다. 인용문에서 보듯이, 다마지오는 관점이 느낌과 매우 밀접하다고 설명한다. 그가 하는 진술을 음악교육에 적용해 본다면, 음악을 경험하면서 몸으로 체험하고 느낀다는 사실을 자각하며, 경험한 것을 어떻게 받아들이는지가 곧 관점과 연결된다고 말할 수 있다. 따라서 세계를 새롭게 할 일정한 관점을 형성하는 것에 목적을 둔다면, 학생이 음악을 경험하면서 일어나는 느낌에 주목하는 교육이 필요하다.

그렇다면 학생이 음악을 경험하면서 느낌에 더욱 쉽게, 더욱 깊이 다가갈 뿐만 아니라, 그것을 내면화하도록 하기 위해서는 어떻게 해야 할까? 첫 번째로, 학생이 음악적 소리를 직접 듣고 경험해야 한다. 음악적 소리는 손에 잡히는 무언가는 아니지만, 공기를 타고 오는 진동으로 우리 몸에 영향을 준다. 우리 몸은 소리에 반응하고, 뇌는 소리가 신체에 불러오는 변화를 감독한다. 나아가, 우리는 음악적 소리를 경험하며 스스로 느낀다는 사실을 알아채기도 한다. 김경화와 곽덕주에 따르면, 우리가 음악을 경험하면서 갖는 '느낌에 대한 의식'은 느낌을 경험하는 자신을 지각하고 자아감을 갖는 것과 관련된다(김경화 & 곽덕주, 2020: 244). 음악은 다른 무엇으로도 가능하지 않은 방식으로 우리를 생생하게 느끼도록 한다(Reimer, 2017: 17). 그리하여 심도 있는 음악적 경험은 우리 몸을 일깨우고 느낌을 확장하며, 우리를 의식적인 존재로 만든다는 것이다.

두 번째로, 학생이 음악을 다양한 방식으로 만나도록 해야 한다. 리머는 다마지오를 인용하면서, 우리가 음악과 접촉한 경험 중 일부는 기억으로 저장된다고 말한다. 기억은 일생 동안 쌓이고 변화하며 "자서전적 자아"를 형성한다. 리머는 개인이 축적해 온 역사가 두뇌 안에서 지도 형태로 구축된 "이야기들(telling stories)"이 되고, "한 개인을 만들어낸다"고 설명한다

(Reimer, 2017: 126). 이렇듯 우리는 경험한 것을 재구성하고 이야기 형태로 구축해 가는 존재이다. 그리하여 다양한 음악적 경험을 쌓는 것은 음악을 이해하는 더욱 깊은 관점, 더욱 풍부한 음악적 자아를 형성하게 한다. 또한 음악적 경험을 확장해 갈 때 학생은 자신이 경험하던 사적인 방식에 매이지 않고, 더욱 넓은 세계와 접촉할 수 있다. 그리하여 학생이 더욱 넓은 관점을 갖도록 돕는 교육은 학생이 공적 차원을 획득하게 하는 교육이며, 세계를 사랑하고 소중히 하도록 하는 교육이라 말할 수 있을지 모른다.

한편, 음악을 다양한 방식으로 경험해야 할 이유는, 음악적 소리를 탐색하는 모든 과정에서 느낌을 발견할 수 있기 때문이기도 하다. 느낌은 한 사람이 소리를 직접 탐색하고 발견하는 과정에서 비롯하기 때문이다. 리머는 모든 음악적 활동이 소리를 탐색하고 발견하는 과정을 수반한다고 말한다(Reimer, 2017: 172, 174, 177-178, 179-180). 또한 음악 작곡과 감상이 우리 느낌을 교육한다고 말하기도 한다(Reimer, 2017: 157). 요약하자면, 음악을 어떠한 방식으로 만나든지 간에, 소리가 우리에게 어떻게 작용하는지, 우리는 그것을 어떻게 느끼는지에 주목할 수 있다는 것이다. 다음 인용문을 살펴보자.

> 작품을 연주하는 사람 안에서는 어떤 변화가 일어난다. 그리고 나는 이러한 일이 어떤 세계 최상급 수준의 오케스트라가 교향곡을 연주할 때뿐만 아니라 초등학교 2학년 아이가 진심으로 노래를 부를 때에도 일어난다고 본다. 이것은 오직 정도의 차이만 있는 것이다(Reimer, 2017: 175).

리머는 위 인용문에서 연주가 내면에 “어떤 변화”를 불러온다고 말한다. 리머가 말하는 어떤 변화는 무엇일까? 리머는 연주 창의성을 연주자가 “기보된 소리를 어떻게 해석할지, 기보된 소리에 음악적 의미를 어떻게 부여할지”(Reimer, 2017: 175), 즉 연주자가 음악적 소리를 어떻게 구현할지 탐색하고 발견하는 것이라 설명한다[43]. 연주자는 ‘자신’을 둘러싼 맥락, 즉

43) 해당 맥락에서 리머는 작곡자와 연주자가 다른 인물이라는 전제를 깔고 논의를 이어간다. 하지만 작곡자는 자신이 쓴 곡을 스스로 연주하기도 한다. 그렇다면 연주

자신이 존재하는 세계 안에서 소리를 매개로 작곡자와 만난다. 연주자는 소리를 탐색하며 소리 자체가 주는 생생한 느낌을 체험한다. 또한, 소리와 자신이 긴밀하게 상호 작용하며 자아감을 갖는 데까지 느낌을 확장해 나갈 수 있다. 그리하여 소리와 더불어 소리를 느끼는 자신에 주목하는 음악적 경험은, "초등학교 2학년 아이가 진심으로 노래를 부를 때에도" 변화를 불러온다. 리머는 음악을 깊은 수준에서 접촉하고 새롭게 표현하는 경험 속에서 학생이 "인간으로 성장한다"라고 말한다(Reimer, 2017: 201). 이것은 아렌트가 말하는 존재론적 탄생, 유일무이한 인간 존재가 세계에 참여하는 사건과도 같은 맥락에서 이해할 수 있다.

리머가 제안하는 음악적 경험이 갖는 교육적 가치를 고려한다면, 공동체 역량을 강조하는 수업일지라도 학생이 음악과 어떻게 대면하도록 할지를 충실히 고려해야 한다고 본다. 서론에서 살펴본 뮤지컬 수업을 환기해 보자. 오늘날 공동체 역량을 강조하는 국가 교육과정에 따라, 교육 현장에서는 공동 창작 활동을 부각하고 있다. 뮤지컬 협력종합예술을 이끄는 교사 인식을 조사한 백성희에 따르면, 뮤지컬 수업은 음악을 어떻게 더욱 깊이 경험할 것인지를 추구하기보다, 모두가 함께하는 공동 활동이라는 데에 의미를 두기도 한다(백성희, 2018: 45). 그러나 학생이 함께하는 활동에만 지나치게 중점을 두다 보면, 심도 있는 음악적 경험은 추구되기 어려울 수 있다[44]. 다소 거칠게 대입해 보면, 이와 같은 상황은 심도 있는 음악적 경험과 공동체적 경험을 이항 대립적 관계로 파악하는 시각에서 비롯하는 것 같다. 다르게 말하면, (심미적) 감성 역량[45]과 공동체 역량[46]을 상호

창의성은 어떻게 이해할 수 있을까? 연구자는 리머가 소리 자체를 향한 탐구와 발견이 필요하다는 가정에 방점을 찍는다고 본다. 즉, 연주자는 (스스로 작곡한 곡일지라도) 기존 곡을 실제 소리로 어떻게 구현할지에 초점을 맞춰, 소리를 발견하고 탐색해야 한다.

44) 뮤지컬은 종합 예술 장르이다. 따라서 학생이 시나리오 작성, 무대 배경 및 조명 준비 등을 도맡아 하고, 모든 과정을 협력한다는 데 의미를 두는 것 같다. 하지만 시나리오나 무대 배경 등을 논의하는 차시에서는, 음악 수업인데도 불구하고 음악 소리를 단 한 번도 듣지 못하는 경우도 발생하곤 한다.

45) 2022 개정 교육과정 총론에서는 심미적 감성 역량을 미래 사회를 주도하기

배타적 관계로 해석하는 관점에서 비롯하는지도 모른다.

그러나 공동 탁자 비유를 환기해 보자. 함께한다는 사실 자체에만 초점을 두는 것은 사람이 단지 여럿이 같이하는 모습과도 흡사하다. 아렌트에 따르면, 탁자가 사라질 때 사람은 더 이상 탁자로 분리되지 않지만, 또한 아무런 연결도 존재하지 않는다(Arendt, 2017: 125-126). 우리가 세계를 중심으로, 각자 세계를 직접 마주하는 경험이 세계 사랑을 실천하기 위한 조건이자 미적 공동체를 이루기 위한 첫 번째 조건이라면, 음악교육은 느낌에 주목하고 관점을 확장하는 교육이어야 할 것이다. (심미적) 감성 역량과 공동체 역량은 상호 배타적 관계가 아니라 보완적 관계이며, 동시에 추구할 수 있는 역량이다.

2. 음악적 행위에서 경험하는 복수성

본 장 서두에서 살펴본 인용문은, 공동체 구성원 각자가 세계와 접촉해서 얻은 의미를 왜 다양하게 드러내야 하는지를 보여 준다. 학생은 세계를 중심으로 “동일한 것을 감각”하지만, 서로가 유일무이한 존재이기에 서로

위한 핵심 역량 가운데 하나로 꼽는다. 교육부에 따르면, 심미적 감성 역량이란 “인간에 대한 공감적 이해와 문화적 감수성을 바탕으로 삶의 의미와 가치를 성찰하고 향유하는” 역량이다(교육부, 2022: 6). 2022 개정 음악과 교육과정에서는 총론 내용을 바탕으로 음악을 경험하며 아름다움을 느끼고, 음악이 포괄하는 정서와 가치를 공감하는 것을 감성 역량이라 규정한다(교육부, 2022: 3-4). 연구자가 보기에, 음악과 교육과정에서 명시하는 감성 역량은 리머가 설명하는 음악적 경험에서 느낌 차원과 닿아 있다. 따라서 ‘개별성’과도 연결된다고 볼 수 있다. 한편, 심미적 감성 역량은 “인간에 대한 공감적 이해”라는 진술에서 인류 전반을 아우르는 공통성을 지각하게 한다는 의미로 이해할 수도 있다. 이것은 리머가 느낌 차원에서 설명하듯, 공동체 의식을 이루는 근간이 될 수 있다.

46) 연구자가 경험중심 음악교육철학을 탐색하면서 발견한 공동체성은 교육과정이 제시하는 공동체 역량과는 의미가 다소 다르다. 하지만 리머에게서 드러나는 공동체성이 타인과 공동체를 의식하는 것, 또한 개별성을 잃지 않으면서도 공동체에 기꺼이 참여하는 것을 의미한다면, 교육과정이 제시하는 공동체 역량으로 나아갈 기초를 마련해 주리라 본다.

다른 의미를 찾아갈 것이다. 그러나 자신이 앉은 자리에서만 볼 수 있던 세계를 넘어 타인이 만난 세계가 공유될 때, 우리는 세계가 실재한다는 감각을 느낄 수 있다. 또한 더욱 넓은 차원에서 공동 세계를 느낄 뿐 아니라, 공동 세계를 함께 소유하는 타인을 의식하는 데까지 나아갈 수 있을 것이다(곽덕주 & 최진, 2018: 19). 공동 세계를 소중히 하는 것과 더불어 공동 세계를 함께 책임질 타인을 존중하는 것은 세계 사랑에도 잘 부합한다고 말할 수 있다.

우리가 공적 영역에서 각자가 형성한 의미를 자유롭게 드러내는 것은 '행위'에 해당한다. Ⅲ장에서 본 "학생들이 그것에 대해 말할 수 있도록 돕는 것"이 좋은 예이다. 학생은 공동 세계를 중심으로 저마다 경험한 것을 다양하게 드러내며 음악교육 안에서 '행위'할 수 있다. 학생은 음악이 왜 음악인지를 둘러싼 공적 담론에 참여할 수 있고, 자신이 경험해 온 음악 이력을 공유할 수도 있다. 두 예시에서 음악 교과는 '가상적 공적 영역'으로, 학생을 더욱 넓은 음악적 세계로 이끌면서도 자신이 가진 관점을 자유롭게 드러내는 장을 마련해 준다. 그리하여 음악교육이 세계 사랑을 실천하는 방식으로, 미적 공동체를 형성하는 방식으로 이루어질 때, 학생은 존재론적 탄생을 경험한다고 말할 수 있을지 모른다. 비에스타가 말하듯, 유일한 주체는 타인과 마주칠 때 드러나기 때문이다(Biesta, 2022: 94-95). 학생은 탁자를 둘러싼 채 행위하며 복수성을 경험할 수 있다.

연구자가 제안하고 싶은 관점은, 학생이 형성한 의미를 반드시 언어로 드러내야 하는 것은 아니라는 점이다. 왜 그러한가? 리머가 말하듯, "학생들이 그것에 대해 말할 수 있도록 돕는 것"은 우리가 음악만이 말할 수 있는 것에 가까이 다가가도록 안내하지만, 음악만이 의미할 수 있는 것을 대신하지는 못하기 때문이다(Reimer, 2017: 208). 음악은 관습적 상징을 사용하는 언어와는 달리, 음악만이 할 수 있는 방식으로 정서적 경험을 제공한다(Reimer, 2017: 211). 이렇듯 음악적 의미가 갖는 특수성을 고려한다면, 학생이 자신이 형성한 의미를 '음악적'으로 표현할 수 있도록 장려해야 한다.

리머는 음악적 경험의 창조적 차원을 설명하면서, 학생이 음악 교과에서

복수성을 경험할 수 있는 실천적 지침을 제공해 준다. 리머는 우리가 음악에 몰두할 때 경험하는 느낌처럼, 창의성 또한 개인이 음악을 경험할 때 일어나는 어떤 것이라고 설명한다. 리머가 말하는 “어떤 것”이란 내적 과정이 외적 표현인 음악적 소리로 나타나는 것을 의미한다(Reimer, 2017: 171). 리머가 설명하는 창의성은 미적 공동체를 이루기 위한 조건, 즉 공동체 구성원이 자기 경험에서 찾은 의미를 타인 앞에서 드러내고 공유해야 한다는 주장(곽덕주 & 최진, 2018: 19)과도 맥을 같이한다. 요약하자면, 창의성은 모든 음악적 역할에서 소리가 담고 있는 무한한 가능성을 탐색하고 발견하는 내적 과정을 수반하나, 그것을 특정한 외적 표현으로 드러내는 과정을 포함한다. 따라서 타인에게 자신이 경험한 ‘음악적’ 의미를 드러내는 과정이고, 미적 공동체를 형성하는 데 기여할 수 있다는 것이다[47].

연구자는 음악적 가능성을 개인 내적으로 모색하는 과정이 소리 자체에 담긴 가능성을 탐색하는 과정과 일치한다고 본다. 그렇기에 리머가 음악적 경험에서 강조하는 느낌 차원과도 서로 의미가 통한다고 본다[48]. 하지만 그것이 외적 표현으로 드러나기 위해서는 한 걸음 더 나아갈 필요가 있다. 리머가 말하듯, 소리가 음악이 되기 위해 반드시 따라야 할 조건이 있기 때문이다. 리머는 이것을 음악적 고유성이라 설명한다(Reimer, 2017: 159).

---

47) 리머는 감상하기도 창조적 행위라고 보지만, 다른 사람과 공유할 수 있는 음악을 산출하지는 않기에 여타 역할과는 다르다고 말한다(Reimer, 2017: 179). 연구자 또한, 감상이 개인 내적으로 고유한 의미를 형성한다는 측면에서 창조적 행위라고 본다. 그러나 내적 과정을 외적 표현으로 전환하는 행위와는 다르다고 해석한다.

48) 리머가 느낌 차원을 진술할 때 강조하는 것은 소리를 직접 경험하면서 우리가 겪는 신체 변화, 그것에 더해 일어나는 내적 변화일 것이다. 즉, 실제 소리에 접촉하는 경험에서 비롯한다. 창조적 차원은 소리를 내적으로 탐색하는 과정을 수반하지만, 실제 소리가 아닐지라도 각 음악 역할에 따라 음악적 가능성을 개인 내면에서 탐구하는 과정으로 이해할 수도 있다. 다시 말하면, 외부에서 실제 소리가 들리지 않더라도 내청으로 다양한 음악적 가능성을 탐색할 수 있다는 것이다. 그러나 두 차원은 모두 소리가 포함하는 가능성을 내면으로 탐구하는 과정이라는 점에서는 공통된다고 말할 수 있다.

음악적 고유성을 고려해야 할 이유는 무엇인가? 창의성 개념은 “외적 표현”을 포함하기 때문이다. 아렌트는 개인 내면에서 비롯한 것조차도 공공성을 획득하기 위해서는 공적 현상에 적합하도록 모양을 바꾸어야 한다고 말한다(Arendt, 2017: 122). 타인이 보고 들을 수 있게 변환되어야 한다는 의미이다. 우리가 세계를 둘러싸고 형성한 관계망 안에서 자신을 드러내려면 타인에게 공유될 수 있는 방식을 따라야 한다는 것이다. 본 장 서두에서 살펴본 미적 공동체 또한 자신이 경험한 의미를 “타인을 염두에 두면서” 드러낼 때 성립할 수 있다(곽덕주 & 최진, 2018: 19). 한편, 타인을 고려하는 것은 세계를 중심으로 다른 위치에 둘러앉은 이를 존중하는 것, 즉 세계 사랑 정신과도 맞닿아 있다(조나영, 2019: 168). 결국 리머가 말하는 창의성 개념은 학생이 내면에서 탐색한 의미를 타인 앞에 드러내는 과정을 수반하기에, 음악적 ‘행위’라고 말할 수 있을지 모른다. 그리하여 리머는 개별성을 잃지 않으면서도 타인을 고려하는 것, 자신과 타인 사이에 놓인 세계를 소중히 하면서도 타인을 존중하는 태도를 포괄하는 공동체를 말한다고 볼 수 있다. 모두가 음악적 행위가 가능한 관계망 안에서 학생은 복수성을 경험할 수 있다.

그렇다면, 개인 내적 경험과 복수성이 조화를 이루는 음악교육은 어떻게 이루어질 수 있을까? (심미적) 감성 역량과 공동체 역량을 함께 추구하는 음악교육은 어떻게 구현할 수 있을까? 연구자는 중학생을 대상으로 한 뮤지컬 수업에서, 학생이 각자 음악적으로 행위하며 복수성을 경험할 수 있는 수업을 예시해 보고자 한다.

뮤지컬 수업은 대개 뮤지컬 장르에 대한 개념적 소개로 시작하곤 한다. 뮤지컬이 어떤 장르인지, 어떤 요소로 구성되는지, 유명한 작품은 어떤 것이 있는지 등, 뮤지컬 장르 전반을 이해하기 위한 개념을 소개하곤 한다. 이와 같은 언어적 방법은 우리가 음악적 이해를 심화하는 데 필수적이다. 하지만 리머가 말하듯, “음악만이 의미할 수 있는 것”을 대신할 수는 없다 (Reimer, 2017: 208). 따라서 교사는 학생이 음악을 개념적으로 접근하기 전에, 직접 음악적 ‘소리’를 체험하게 할 수 있다. 예를 들어, 뮤지컬 <캣츠(Cats)>와 푸치니 오페라 <투란도트(Turandot)> 중 일부를 발췌해 영상과 함께

감상하고, 뮤지컬과 오페라가 어떤 차이를 갖는지를 학생이 소리를 듣고 찾아보게끔 할 수 있다. 교사는 학생이 주의를 집중하도록 사전에 학습지를 준비할 수도 있다. 특정 부분에 집중하길 원하는 경우(예: 각 작품이 대사 처리를 어떻게 하는지[49]), 교사는 그것을 질문 형태로 제시하며 학생이 주의를 기울이게 도울 수 있다. 학생이 언어에 앞서 음악적 소리에 주목하게 하는 것이다.

세계를 소개하는 측면에서, 교사는 대사 처리가 어떻게 다른지를 예시로 보일 수도 있다. 학생은 처음에 교사가 드는 예시를 따라 서로 다른 차이를 소리에 집중해 구별해 보고, 교사가 제시하는 특정 대사를 뮤지컬 풍으로, 혹은 오페라 풍으로 표현해 볼 수 있다. 이러한 과정에서 학생은 자신이 듣고, 구분하고, 느낀 것을 실제로 표현해 볼 기회를 얻는다. 또한, 함께 창작할 작품에서는 어떻게 적용하고 표현할지를 상상해 볼 수 있다.

한편, 뮤지컬 수업은 대규모 프로젝트이기에, 역할 분담 후 역할에 따른 일만 수행하기 쉽다. 예를 들어, 시나리오 및 대본 작성을 맡은 학생은 글을 쓰는 일 외엔 다른 활동은 하지 않기도 한다. 무대 배경을 준비하는 학생은 무대를 어떻게 꾸밀지에만 집중하기가 쉽다. 만약 대본을 작성하는 학생이 개요를 구성한다 하더라도, 대본을 음악적으로 어떻게 표현할지는 학급 학생이 모두 모여 결정해야 한다. 학생은 대본과 음악이 어떻게 연결될 수 있는지를, 소리를 직접 검토하고 논의하며 의견을 조율해 갈 수 있다. 한 학급이 「심청전」 줄거리를 바탕으로 뮤지컬 시나리오를 구성한다고 가정해 보자. 심청이가 아버지를 재회하는 장면을 표현하려고 한다면, 장면에 어울리는 음악은 무엇일지 학생이 함께 논의해 볼 수 있다. 교사는 학생이 더욱 넓은 음악적 가능성을 모색하도록, 질문을 던지며 도울 수도 있다. 예를 들어 심청이가 아버지와 헤어지는 장면이 꼭 단조로 이루어진 슬픈 곡으로 처리해야 하는지를 질문하며, 학생이 더욱 다양한 가능성을 탐색하게 도울 수 있다.

기존 곡을 활용 및 조합해서 뮤지컬 음악을 구성하는 방식을 취한다면,

---

49) 뮤지컬은 흔히 대사를 말로 하지만, 오페라는 대사를 레치타티보로 처리하는 경우가 많다. 그러나 장르 간 구분이 아주 뚜렷하지는 않다.

학생은 자신이 원래 알던 곡 중 해당 장면에 어울리는 곡이 무엇인지, 왜 해당 곡이 잘 어울린다고 생각하는지를 드러내 말할 수도 있다. 학생 각자가 준비해 온 곡과 해당 장면에 어울린다고 생각한 이유를 나누는 것이다. 같은 장면을 놓고도 얼마나 다양한 음악을 논의할 수 있는지, 같은 음악을 두고도 학생별로 얼마나 다르게 느끼는지를 확인할 수 있다. 이것은 단지 대본 작성뿐만 아니라, 안무와 음악간 연결성을 고려할 때, 무대 배경과 음악 간 조화를 고려할 때에도 동일하게 적용할 수 있는 문제라고 본다. 즉, 특정한 음악에 어떤 안무를 구성할지, 특정한 음악이 나올 때 무대 배경과 조명은 어떻게 처리할지도 함께 고려해야 한다.

위와 같은 모든 과정에서, 세계를 둘러싼 모두가 자유롭게 행위할 수 있는 장을 마련하는 일 또한 중요하다. 공동 세계를 둘러싼 모든 구성원은 타인이 하는 표현과 발언이 자신이 보지 못하는 세계를 우리 앞에 조명해 준다는 점을 의식해야 한다. 또한, 타인은 세계를 함께 책임지는 존재라는 점을 인식해야 한다. 나아가 교사와 학생은 모두 음악적 표현이나 발언을 할 때 타인을 고려해야 한다. 교사는 학생이 표현하고 발언할 때 그것을 경청하고 적절한 반응을 보이면서, 타인을 존중하는 자세를 실천적으로 보여 주어야 한다. 이와 같은 태도는 세계 사랑을 실천하는 자세와도 맞닿아 있다.

음악 교과는 학생이 음악을 개인 내면에서 접촉하도록 하되, 그것을 넘어 음악적으로 행위하면서 복수성을 경험하도록 해야 한다. 먼저 음악 교과는 음악의 가장 고유한 특성, 즉 음악이 우리를 느끼게 하고, 누구와도 다른 관점을 갖도록 하는 힘을 염두에 두어야 한다. 하지만 동시에 내적 경험을 외적 표현으로 드러내는 것도 중요하다. 내적 경험이 공적으로 드러날 때, 유일무이한 인간 존재가 세계에 참여할 수 있기 때문이다. 우리가 음악과 접촉할 때 느끼는 내밀한 정서는 더없이 사적인 경험이다. 그러나 우리가 저마다 다르게 형성하는 내적 의미가 행위로 전환될 때, 더욱 풍요로운 복수성을 경험하게 하는 근거가 될 수 있을 것이다.

Ⅴ. 요약 및 결론

연구자는 리머의 경험중심 음악교육철학이 학생의 개별성과 공동체성을 어떻게 매개하는지를 탐색하고자 하였다. 공동체 역량을 강조하는 현 국가 교육과정 개정 흐름 속에서 음악 교과가 지닌 가치는 무엇인지, 음악적 경험과 공동체 경험은 어떻게 조화를 이룰 수 있는지를 탐색하고자 하였다. 흔히 리머는 개인 내적 경험을 강조하는 반면, 실천주의 입장은 공동체적 경험을 강조하는 입장으로 해석되곤 한다. 그러나 연구자는 리머가 말하는 음악적 경험이 학생을 한 인간 존재로 성장하게 하는 가치를 지니면서도 실천주의 입장과는 다른 방식으로 공동체적 가치를 포괄한다고 보고, 경험중심 음악교육철학을 재해석하고자 하였다.

리머를 새롭게 해석하기 위한 개념 자원으로는 아렌트의 교육 개념을 참고하였다. 아렌트는 교육을 탄생성과 세계성의 매개로서 설명한다. 연구자는 탄생성과 세계성 개념이 경험중심 음악교육철학 재해석에 도움을 주리라 보았다. 탄생성은 인간이 각기 유일무이한 존재로서 시작하는 것을 의미하기에 개별성과 닿아 있다. 반면, 세계성은 인간이 함께 갖는 세계, 함께 참여하는 세계를 의미하기에, 공동체성을 포괄한다. 연구자는 두 개념이 리머에게서 어떻게 드러나는지 살펴봄으로써 경험중심 음악교육철학을 재조명하고자 하였다.

탄생성은 사람이 누구나 세계 속으로 태어난다는 사실을 뜻한다(Arendt, 2023: 329). 탄생성은 사람이 각자 새롭게 시작하는 존재라는 점을 뜻하고, 유일무이성 및 고유성과도 통하는 개념이다. 아렌트는 인간이 그저 생명 차원에서 태어나지 않고, 누구와도 같지 않은 유일무이한 존재로 태어나는 존재라고 본다. 아렌트에 따르면, 인간은 유일무이한 존재로 태어나기 위해 반드시 타인이 현전하는 인간 세계에 참여해야 한다. 인간은 누구나 유일무이한 존재이나, 그가 유일무이하다는 것은 타인과 함께하는 복수성 속에서만 확인되기 때문이다(Arendt, 2017: 264). 연구자는 탄생성 개념이

한 인간 존재가 개별적인 존재라는 점을 시사하면서도 복수성을 전제하는 것에 주목하고, 리머가 경험중심 음악교육철학에서 강조하는 느낌 차원과 연결하고자 하였다.

한편, 인간은 세계 속으로 태어나는 존재기에(Arendt, 2023: 329), 반드시 세계와 관련을 맺어야 하는 존재이기도 하다. 연구자는 아렌트가 세 가지로 나눈 인간 활동에 따라 세계를 세 가지로 검토한 후, 두 가지 세계 개념을 아우르는 공동 탁자 비유가 포괄적인 공동체 개념을 시사한다고 보았다. 아렌트에 따르면, 탁자로 놓이는 인공 세계는 사람과 사람 사이에서 사람을 맺고 분리한다(Arendt, 2017: 125). 탁자 주위로 둘러앉은 사람은 자신이 처한 위치에서 저마다 다른 시각으로 세계를 조명하는데, 이로부터 서로 다른 관점이 형성된다(Arendt, 2017: 131). 그리하여 아렌트가 제안하는 공동체는 '세계'와 '사람 간'을 모두 포괄하는 것으로 귀결된다. 경험중심 음악교육철학은 학생이 교과에서 더욱 넓은 세계를 경험해 가야 할 것과 더불어, 타인과 함께하는 음악적 경험 속에서 복수성을 형성해 가야 할 것을 말한다고 보았다.

Ⅲ장은 탄생성과 세계성 개념에 기대어 리머의 경험중심 음악교육철학을 새롭게 조명한다. 리머는 음악이 우리를 느끼도록 하는 힘, 그리고 "알게" 하는 힘이 있다고 본다. 또한, 음악을 규정하는 가장 큰 특징이 음악의 정서적 차원이라고 주장한다(Reimer, 2017: 117). 이렇듯 리머는 음악적 경험에서 느낌을 가장 중요하게 다루기에, 느낌은 실천주의 입장에서 가장 많이 비판하는 표적이기도 하다. 실천주의 입장에서 제기하는 비판 기저에 깔린 판단은 리머가 미학 이론으로는 형식주의를 따르고, 서구 근대 철학에서는 데카르트적 심신 이원론에 기반을 둔다는 것이다. 리머가 느낌을 부각하는 것은, 음악이 우리로 체험하게 하는 감정적 경험을 배제하고, 오직 뇌 속에서 일어나는 인지적 추상 작용만을 강조한다는 것이다(Elliott & Silverman, 2021: 120-121).

연구자는 실천주의 입장에서 제기한 가정에 의문을 품고, 리머가 말하는 느낌이 어떤 가치를 지니는지 밝히고자 하였다. 리머는 경험중심 음악교육철학에 이르러 느낌의 교육을 지지할 근거를 다마지오 이론에서 찾는다.

다마지오는 감정(emotion)을 신체 변화와 관계한 것으로, 느낌(feeling)을 뇌에서 감정에 따른 신체 변화를 표상하는 단계로 설명한다(Damasio, 2007: 38). 즉, 다마지오는 느낌을 신체 상태에 근거한다고 설명한다. 또한 심신 이원론과는 달리 정신과 육체가 총체적 하나로 이루어진다는 점을 강조한다(Damasio, 2007: 359). 다마지오는 느낌에서 한발 더 나아가 "느낌에 대한 느낌", "느낌을 아는 것"으로서 의식(consciousness)을 설명한다. 의식은 느낌과 불가분한 관계로(Damasio, 2007: 171), 인간이 자기 이해로 나아가게 하는 중요한 기제이다(Damasio, 2021: 142).

다마지오 이론은 리머가 음악적 경험에서 느낌을 강조하는 이유를 보여준다. 즉, 음악은 우리 몸에 작용해 우리가 몸에 근거를 둔 생생한 느낌을 경험하게 한다. 또한 리머는 음악이 우리 느낌을 의식적인 것으로 만든다고 말한다(Reimer, 2017: 126). 음악적 경험은 소리 자체가 내포한 가능성을 탐색하고, 그것이 우리 몸에 미치는 영향에 주목하며, 소리와 우리 몸 사이 상호 작용을 포착하는 단계까지 나아가게 한다는 것이다. 그리하여 리머가 음악적 경험 가운데 느낌을 중심에 둔 까닭은, 학생이 음악을 경험하면서 누구와도 다른 자기 자신을 발견하는 자기 이해를 가치 있게 본 데서 비롯한다고 말할 수 있다. 또한 리머가 말하는 음악적 경험은 세계 속에 유일무이한 존재를 자각하게 하기에, 아렌트가 말하는 존재론적 탄생과도 연결된다고 볼 수 있다.

한편, 리머가 음악적 경험에서 부각하는 느낌은 더없이 사적인 것이지만, 동시에 공동체 의식을 뒷받침하는 기초가 되기도 한다(Reimer, 2017: 120). 음악은 우리 느낌을 의식적으로 만들어 자기 자신을 인식하게 한다. 하지만, 타인 또한 느낀다는 사실을 눈치채게 하기도 한다. 이것이 공동체 의식을 성립하는 기초가 된다는 것이다. 음악은 우리를 느끼고 "알게" 하는 정서적 차원을 가장 큰 특징으로 하기에(Reimer, 2017: 117), 우리를 개인 내적인 경험으로 이끌 뿐만 아니라 타인을 의식하는 데까지 나아가게 한다. 이렇듯 리머가 음악적 경험에서 강조하는 느낌은 개인 내적 경험을 넘어 타인과 함께하는 가운데 유일무이한 자신을 자각하게 하기에 복수성을 전제한다고 말할 수 있다.

아렌트에 따르면, 학교는 사적 영역과 공적 영역을 매개하는 기관이다(Arendt, 2023: 347). 연구자는 학교 음악 교과가 교사와 학생 사이에 놓이는 공동 탁자가 될 수 있다고 보고, 리머가 학교 음악교육을 정당화하고자 한 이유를 명료히 하였다. 리머는 학생이 차츰 음악적 경험을 확장해 가야 한다고 주장한다(Reimer, 2017: 289). 즉, 자신이 좋아하는 음악과 방식에만 머무르는 대신, 더욱 넓은 세계와 대면해야 한다고 한다. 이것은 사적 영역에서 벗어나 공적 영역으로 나아가야 한다는 주장과도 일치한다. 따라서 리머가 학교 음악교육에서 추구하는 것은 학생이 더욱 넓은 세계를 만나고, 세계와 더욱 깊은 의미를 형성하며, 타인과 세계에 함께 참여하는 경험을 제공하는 것이라 해석할 수 있다.

한편, 리머는 적절한 언어 사용이 음악적 이해를 증진하는 좋은 수단이라 본다(Reimer, 2017: 208). 다시 말하면, '맥락적 앎'과 '원리 및 가치에 대한 앎'은 '음악 내적 앎' 혹은 '방법적 앎'을 심화할 수 있는 좋은 방법이 된다는 것이다. 먼저 "음악에 대해 말하는 것"은 음악이 놓인 맥락을 드러내고 구성 요소를 설명하는 방식으로, 우리가 거주할 세계를 소개하는 일(Arendt, 2023: 349)과도 같다. "학생들이 그것(음악)에 대해 말할 수 있도록 돕는 것"은 공동 탁자 비유를 잘 보여 준다. 학생은 음악을 주제로 공적 담론에 참여하고, 자기가 겪은 경험을 공유하면서 음악이 우리에게 어떤 가치를 지니는지 인식할 수 있다.

그렇다면 우리가 세계와 관계를 맺어야 하는 이유는 무엇인가? 리머가 우리에게 주는 답은, 음악이라는 세계가 다른 무엇으로도 경험할 수 없는 특별함을 주기 때문이라는 것이다(Reimer, 2017: 113). 음악교육이 뚜렷한 공동선을 내세우지 않더라도 가치 있는 이유는, 바로 음악적 세계를 만나게 하기 때문이다. 리머가 말하는 특별함은 특정한 가치를 전제하지 않고서도 세계 자체를 둘러앉은 사람 사이에서 생기는 복수성과 새로움을 암시하는 듯싶다. 우리는 저마다 세계 속으로 태어나는 유일무이한 존재이지만, 우리 사이에 놓인 세계를 중심으로 세계와 관련을 맺는다. 또한, 세계를 함께 둘러앉은 타인을 존중하며 공동체를 형성하기도 한다. 이것은 개인이 지닌 개별성과 공동체가 대립하지 않는 방식으로, 아렌트가 말하는 세계 사랑을

기반으로 한 공동체라고 말할 수 있다.

Ⅳ장은 앞선 내용을 바탕으로, 음악교육에서 세계 사랑을 실천하기 위한 방식을 모색한다. 연구자가 첫 번째로 제안하는 것은, 음악교육이 느낌의 교육이 되어야 한다는 것이다. 아렌트에 따르면, 세계가 존속되기 위해서는 다양한 관점이 필요하다(Arendt, 2017: 132). 따라서 학생은 음악을 직접 느끼고 경험하며 유별한 관점을 형성해 나갈 수 있어야 한다. 두 번째 제안은, 학생이 각자 세계와 만나 형성한 의미를 타인 앞에서 자유롭게 드러내도록 장려해야 한다는 점이다. 아렌트가 말하듯이, 우리는 타인과 함께하는 세계에 참여할 때만 존재론적으로 탄생하기 때문이다(Arendt, 2017: 265). 음악교육 안에서 이루어지는 '행위' 속에서, 우리는 복수성을 경험할 수 있다. 그리하여 음악교육은 개별자가 충실히 경험하는 것에 중점을 두되, 그들 자신이 형성한 의미를 타인 앞에서 드러낼 수 있도록 이루어져야 할 것이다.

연구자가 이상 논의를 통해 내리는 결론은 다음과 같다. 먼저, 리머가 제안하는 경험중심 음악교육철학은 개별성을 강조하지만, 공동체성 또한 균형 있게 추구하는 철학이라는 점이다. 리머는 개인이 음악과 개별적으로 상호 작용하면서 얻는 자기 이해를 강조한다. 그것은 아렌트가 말하는 존재론적 탄생과도 닿아 있는데, 세계 속에 존재하는 유일무이한 자신을 자각하게 하기 때문이다. 그리하여 경험중심 음악교육철학에서 드러나는 개별성이란 세계 속에 고립된 개별성을 의미하지 않는다. 그것은 누구와도 다른 자기 자신을 대면하는 경험이며, 리머가 말하듯 "인간으로 성장"하게 하는 경험인 것이다(Reimer, 2017: 201).

한편, 경험중심 철학은 공동체성을 결코 간과하지 않는다는 것도 포착할 수 있다. 리머는 세계를 중심에 두는 공동체를 보여 주는데, 음악적 세계가 다른 무엇으로도 대체할 수 없는 특별함을 우리에게 더해 주기 때문이다(Reimer, 2017: 113). 음악적 세계는 본질적 가치를 담보하지도 않고, 여러 시대 여러 문화권에서 가치를 다르게 인정받아 왔다. 그럼에도 변하지 않는 것은, 음악이 우리에게 음악이 아니면 경험하지 못하는 세계를 경험하게 한다는 것일지 모른다. 그리하여 리머가 말하듯, 음악은 결코 고정된 특징을

갖지 않지만, 우리에게 무수한 방식으로 특별한 가치를 더해 준다(Reimer, 2017: 9). 음악이 지닌 독특한 특징은, 우리로 개별성을 잃지 않으면서도 음악적 세계를 중심으로 한 공동체를 가능하게 하는 것이다.

위와 같은 결론에 비추어 볼 때, 오늘날 교육과정에서 제시하는 (심미적) 감성 역량과 공동체 역량이 상호 배타적인 관계가 아니라는 점도 발견할 수 있다. 학생은 음악을 경험하면서 음악의 아름다움과 가치를 인식하고, 또한 자기 자신을 이해할 수 있다. 그러나 한편, 우리 모두를 느끼게 하는 음악적 세계를 중심으로 공동체 의식을 형성할 수도 있다. 우리가 동일한 세계에 거주할 뿐만 아니라 동일한 세계를 책임진다는 사실을 깨닫는 것은, 우리가 타인을 존중하고 공동체에 기꺼이 참여하게 하는 힘이 될 것이다. 따라서 음악교육은 음악만이 줄 수 있는 경험을 놓치지 않으면서, 동시에 각자가 형성한 의미를 자유롭게 공유할 수 있는 방식으로 이루어져야 할 것이다.

참 고 문 헌

곽덕주, 최진(2018). 맥신 그린의 '미적 체험 예술교육 접근'의 인문교육적 가치: 새로운 교수-학습 패러다임을 탐색하며. 『교육철학연구』, 40(2), 1-26.

교육부(2022). 교육부 고시 제2022-33호 [별책 1] 초·중등학교 교육과정 총론.

교육부(2022). 교육부 고시 제2022-33호 [별책 12] 음악과 교육과정

김경화(2015). 베넷 리머(Bennett Reimer)가 제안하는 의미 상승적 접근의 개념. 『한국예술연구』, 12, 71-92.

_____(2019). 『다문화 음악교육의 교육목적론적 쟁점 연구』. 박사학위논문. 서울대학교.

김경화, 곽덕주(2020). 다마지오의 이론에 비추어 본 후기 리머의 '느낌의 교육'에 대한 재해석. 『한국예술연구』, (27), 233-255.

김유리(2017). 중학교 협력종합예술활동 운영 실태 및 효과성 분석. 『예술교육연구』, 15(4), 19-36.

문교부(1963). 중학교 교육과정.

박은주(2018). 『한나 아렌트의 '행위' 개념을 통한 가르침의 의미 재탐색』. 박사학위논문. 서울대학교.

_____(2021). 『한나 아렌트, 교육의 위기를 말하다: 학습중심의 시대, 가르침의 의미는 무엇인가?』. 파주: 빈빈책방.

서울특별시교육청(2022). 2022 중등 협력종합예술활동 운영 계획.

우정길(2013). Hannah Arendt의 '탄생성'의 교육학적 의미. 『교육의 이론과 실천』, 18(3), 47-71.

이세영(2016). 예술적 시민성의 음악교육적 함의. 석사학위논문. 서울대학교.

조나영. (2019). 한나 아렌트 '세계사랑(amor mundi)'의 교육적 실천 고찰: '탄생성(natality)'에 관한 교육 논의를 중심으로. 『교육철학연구』, 41(2), 167-189.

최은식(2006). 리머 음악교육철학의 변천에 관한 연구: 심미적 철학에서 경험적 철학까지. 『음악교육연구』, 30, 201-222.

_____(2021). 경험중심 음악교육철학과 실천주의 음악교육철학의 비판적 조망. 『미래음악교육연구』, 6(3), 95-115.

최진경(2020). 『시민교육으로서 실천적 음악교육의 가치 탐색』. 박사학위논문. 서울대학교.

_____(2022a). 세계 시민성 함양을 위한 예술적 시민 교육 방안 탐색. 『학습자중심교과교육연구』, 22(14), 439-456.

_____(2022b). 생태전환교육으로서 실천적 음악교육의 가능성과 의미 탐색. 『미래음악교육연구』, 7(3), 123-146.

홍원표(2007). 한나 아렌트의 '새로운 시작' 개념과 그 변형. 『정치사상연구』, 13(1), 79-102.

Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. 이진우 역(2017). 『인간의 조건』. 서울: 한길사.

_____. (1968). *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*. 서유경 역(2005). 『과거와 미래 사이: 정치사상에 관한 여덟 가지 철학 연습』. 파주: 푸른숲.

_____. (1968). *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*. 서유경 역(2023). 『과거와 미래 사이: 정치사상에 관한 여덟 가지 철학 연습』. 서울: 한길사.

_____. (1982). *Lectures on Kant's Political Philosophy*. 김선욱 역(2002). 『칸트 정치철학 강의』. 서울: 푸른숲.

Aristotle, 천병희 역(2009). 『정치학』. 고양: 숲.

Biesta, G.(2006). *Beyond learning : democratic education for a human future*. 박은주 역(2022). 『학습을 넘어: 인간의 미래를 위한 민주 교육』. 파주: 교육과학사.

Damasio, A. (2003). *Looking for Spinoza: Joy, Sorrow and the Feeling Brain*. 임지원 역(2007). 『스피노자의 뇌』. 서울: 사이언스북스.

_____. (2021). *Feeling & knowing : making minds conscious*. 고현석 역(2021). 『느끼고 아는 존재: 인간의 마음은 어떻게 진화했을까』. 서울: 흐름.

Descartes (1637). *Discours de la méthode*. 김선영 역(2018). 『방법서설』. 서울: 부북스.

Elliott, D. J. (1991). Music education as aesthetic education: A critical inquiry. *Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 2(3), 48-66.

_____. (2012). Another perspective: Music education as/for artistic citizenship. *Music Educators Journal*, 99(1), 21-27.

Elliott, D. J. & Silverman, M. (2015). *Music Matters*, 2nd ed., NY: Oxford University Press.

_____. (2015). *Music Matters*. 2nd ed. 최은식, 권덕원, 정재은, 신지혜, 승윤희, 석문주, 윤문정, 이수진, 정진원, 문경숙, 최미영, 오지향, 함희주 공역(2021). 『실천주의 음악교육철학』. 파주: 교육과학사.

Elliott, D. J., Silverman, M., & Bowman, W. (Eds.). (2016). *Artistic citizenship: Artistry, social responsibility, and ethical praxis.* Oxford University Press.

Grout, D. J. & Palisca, C. V. & Burkholder, J. P.(2006). *A History of Western Music Seventh Edition*. 민은기, 오지희, 이희경, 전정임, 정경영, 차지원 공역(2009). 『그라우트의 서양 음악사』. 서울: 이앤비플러스.

Nakamasa, M.(2013). 「共通善」と「共通世界」 : 「善き生」の「目的」をめぐって. 『理想』, 690, 29-39.

Reimer, B. (1970). *A Philosophy of Music Education*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

_____. (1970). *A Philosophy of Music Education*. 신도웅 역(1993). 『음악교육철학』. 서울: 세광음악출판사.

_____. (1989). *A Philosophy of Music Education* (2nd ed.). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

_____. (2003). *A Philosophy of Music Education: Advancing the Vision*. 최은식, 곽덕주, 김경화 역(2017). 『리머의 경험중심 음악교육철학』. 파주: 교육과학사.

_____. (2022). *A Philosophy of Music Education: Advancing the Vision*. Carol Stream: State University of New York Press.

Shawn, A. (2021). What Does Music Mean? In *Leonard Bernstein* (pp. 156-170). New Haven: Yale University Press.

Abstract

A Reinterpretation of Bennett Reimer's Experience-Based Philosophy of Music Education /Synergistic Approach

: Drawing Upon Hannah Arendt's Concepts of Natality and Worldliness

Min Hyung Park
Interdisciplinary Program of Music Education
The Graduate School
Seoul National University

This paper offers a fresh perspective on the experience-based music education philosophy, also known as the synergistic approach, proposed by Bennett Reimer. This philosophy often receives criticism for overemphasizing individual inner experiences at the expense of

communal aspects. However, this study argues that Reimer effectively balances both these elements, albeit in a way distinct from the praxial music education approach. The study further proposes that Reimer's method of balancing individual and communal experiences could have important implications for music education, particularly in the current context of educational curriculum revisions emphasizing communal competencies. To substantiate this argument, the study examines Hannah Arendt's concept of education as a bridge between natality and worldliness, investigating how these ideas are embodied in Reimer's experience-based music education philosophy.

Reimer attributes significant value to the 'feeling' that arises from our experience with music. He contends that this individual involvement encompasses more than the auditory experience; it also promotes a profound level of self-understanding, achieved through 'feeling' the music(Reimer, 2022: 105). This perspective is interpreted as aligning with Arendt's notion of ontological natality - the process of emerging into the world as a unique entity. Furthermore, Reimer suggests that this feeling extends beyond facilitating self-understanding; it also fosters a sense of community by allowing the realization that others sharing the musical experience are partaking in a fraction of one's own experience(Reimer, 2022: 100).

Meanwhile, Reimer argues that students should expand their musical experience in school music education(Reimer, 2022: 212). In the context of Reimer's experience-based philosophy, school music education serves as Arendt's 'common table'. As students experience music, they form meanings as unique entities, which can be likened to the ontological natality that Arendt talks about. Furthermore, students become entities that participate in the world by freely sharing the meanings they have formed. In other words, they

illuminate the world from different positions centered around the common table of music subjects, and share the meanings they have formed. Reimer focuses on the “specialness” that music gives us and can be said to design an education in which each student forms their unique meaning and shares it while participating in the world.

The conclusions drawn from this research are as follows: The “specialness” intrinsic to music enables music education to pursue both individuality and communality. Music provokes feelings unique to its form and fosters self-understanding. However, the meanings formed individually also provide a foundation for experiencing a greater sense of plurality. Therefore, both aesthetic sensitivity and communal competencies suggested within the curriculum are dimensions that music education can concurrently strive for. Consequently, music education should be structured to enable students to experience and formulate their unique perspectives, while also facilitating the free expression of these individually formed meanings.

keywords : Bennett Reimer, experience-based philosophy of music education, synergistic approach, Hannah Arendt, natality, worldliness

Student Number : 2021-23287