

ISSN 1598-6659

연세음악연구

Yonsei Music Research

2005년 제12집
Vol. 12. 2005

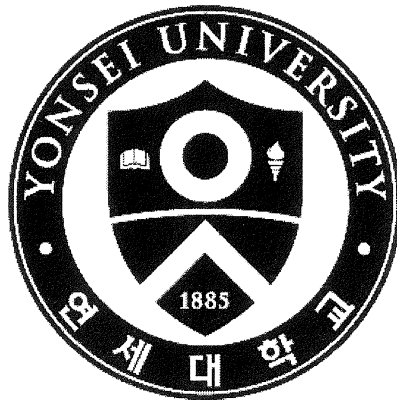


연세대학교 음악연구소

연세음악연구

Yonsei Music Research

제12집 2005



연세대학교 음악연구소

연세음악연구

편집위원장

홍세원 (연세대학교 음악연구소 소장)

편집위원

송무경 (연세대학교 교수)

오희숙 (서울대학교 교수)

주대창 (광주교육대학교 교수)

심의위원

김문자 (한양대학교 교수)

박문정 (동덕여자대학교 교수)

박재성 (한양대학교 교수)

이귀자 (이화여자대학교 교수)

이남재 (한국교원대학교 교수)

이연경 (청주교육대학교 교수)

조선우 (동아대학교 교수)

함희주 (공주교육대학교 교수)

연세음악연구

제12집

2005년 12월

차례

드뷔시 피아노 프렐류드 <텔피의 무희>와 <히스가 무성한 황야>의 음향적 응집성에 관한 연구	임영신 1
그레고리오성가에서 팔레스트리나가 제시한 음형들에 관한 연구	임동순 · 김기숙 27
예술 교육개선을 위한 미국링컨 센터(Lincoln Center Institute)의 심미적 교육 프로그램(Aesthetic Education Program)에 대한 고찰	이가원 55
음악이론사적 관점에서 본 로마숫자 분석의 진의(眞義)	송무경 79
심미적 음악학습의 탐구과정에서 은유적 표현활동에 관한 이론적 고찰	이영미 101
스트라빈스키 음악의 중심음 구조	최원선 127
역사적 해석학(Historische Hermeneutik)	오윤록 역 159

Yonsei Music Research

Vol. 12

December 2005

Contents

- An Analytic Study of Sonic Coherence in Claude Debussy's Piano Preludes,
'*Danseuses de Delphes*' and '*Bruyères*' Young Shin Yim 1
- A Study of Melodic Types Suggested by Palestrina in the Gregorian Chant
(from the Semiological Perspective) Dong Soon Im and Ki Suk Kim 27
- An Investigation on the Lincoln Center Institute Aesthetic Education Program for
the Improvement of Arts Education in Our Educational Situations ... Ka Won Lee 55
- Verification of the Validity of the Harmonic Analysis by Roman Numerals:
a Reexamination of the Harmonic Theory in the Seventeenth-to-Nineteenth Century
..... Moo Kyoung Song 79
- Metaphorical Expression of Inquiry Process Basis on Music Learning Theory
..... Young Mi Lee 101
- Analysis of Tonal Centricity in Stravinsky's Music Won Sun Choi 127
- An Annotated Translation of Carl Dahlhaus's 'Historical Hermeneutics'
..... Yun Rok Oh 159

드뷔시 피아노 프렐류드 <텔피의 무희>와 <히스가 무성한 황야>의 음향적 응집성에 관한 연구

임 영 신

차 례

제1장 서론

제2장 본론

2.1. 전경층적 음향을 분석하는 방법론

2.1.1. 음계구조와 집합류와의 연관성

2.1.2. $K, Kh, R_0, R_1, R_2, R_p$ 에 의한 집합류 간의 유사도

2.2. 후경층 요소를 분석하는 방법론

2.2.1. 1980년대 이전의 방법론

2.2.2. 1980년대 이후의 방법론

2.2.3. 본 논문에서 후경층 분석을 위해 취한 방법론

2.3. <텔피의 무희>와 <히스가 무성한 황야>에서 나타나는 집합류와 분석의 예

제3장 결론

참고문헌

Abstract

제1장 서론

20세기 음악에서 과연 후경층(Background)은 존재할까? 음악을 계층적으로 분리하여 청취하고 분석하는 소위 쉐커식 위계(Hierarchy)이론이 20세기 음악에도 여전히 유용한 방법론일까? 이러한 분석방법론에 대한 본질적인 질문은 21세기에 들어 음악 이론계에 끊임없는 논쟁을 거듭했던 논제일 것이다. 본 논문에서는 조성 이후의 음악에 나타나는 음향적 응집성을 논의하는 과정에서 음악의 전경층(Foreground)은 물론, 후경층의 분석적 문제들을 포함시키고자 한다. 전경층과 후경층에서 얻어진 음향적 분석의 결과를 통해 두 계층 사이에 유사성이 있는가, 또한 유사성이 없는 부분은 곡의 어떤 특성으로 나타나는가를 연구하고자 함에 그 목적이 있다.

전경층과 후경층의 가장 기본적인 차이는 드러남과 드러나지 않음이다. 이 논문에서 필자는 전경층을 분석함에 있어서 작품에서 쉽게 인지되어지는 음향과 음계구조, 그리고 음계구조에서 유추할 수 있는 집합류와 그 집합류들 간의 음향적 유사성을 다루고자 한다. 또한 후경층의 연구에서는 1950년대 이래로 조성 이후 음악 분석에 흔히 사용되는 분석 방법으로서 집합이론(Pitch-class set theory)과 쉐커식 이론(Schenkerian theory)이 접목된 분석 방법론을 통해 일차적으로 지각되어지지 않는 음악의 심층적 구조를 조망해 보고자 한다.

조성음악의 분석 방법론인 쉐커이론을 조성이 전개되지 않는 20세기 음악분석에 적용할 수 있는가에 대한 유용성 공방이 합의점에 도달하지 않은 상태에서 적용하는 것은 무리가 있으나, 층위 간의 음향적 유사성을 입증하는데 상당히 유용한 분석 방법론임에는 틀림없다. 특히 이 논문에서 논의할 드뷔시의 두 프렐류드의 음고구조 양상을 분석하는데 있어 매우 적절한 방법이다. 따라서 이와 같은 방법으로 연장(Prolongation)에 초점을 맞추어 쉽게 인지되어지기 힘든 작품의 저변에 숨은 구조를 분석하고 중요도의 차등관계에 의거하여 구조적 음과 수식음들을 가려내는 작업이 이루어질 것이다. 마지막 장에서는 드뷔시의 피아노 프렐류드 두 작품 <델피의 무희(Danseuses de Delphes)>, <히스가 무성한 황야(Bruyères)>의 실제적인 분석을 다룰 것이다. 전경층에 나타난 집합류들이나 곡의 특성들과의 연관 지음과 함께 연장과 집합류 배치를 통한 후경층을 분석하고자 한다.

제2장 본론

2.1. 표면적 음향을 분석하는 방법론

2.1.1. 음계구조와 집합류와의 연관성

음계구조는 표면적인 음향을 효과적으로 가시화시킬 수 있는 매개체이다. 드뷔시의 5음 음계는 다양하게 연구되었다.¹⁾ 그의 음악에 나타난 음계구조는 흔히 혼합된 형태로 나타나며 혼합된 음계구조의 특성은 그 성질이 쉽게 느껴지지 않는 데에 있다. 본 논문에서 분석될 <델피의 무희>와 <히스가 무성한 황야>의 음계구조 역시 여러 음계들의 혼합 형태로 나타난다. 또한 이를 통해 특정한 집합류가 추출될 수 있다. 집합류들은 음계구조에 나타난 공통음들에 의해 산출된다.

<델피의 무희>의 선율에 나타난 음계구조는 표 2.1.1.1에 제시되어 있다. 대체적으로 5음음계가

1) 파크스(Richard Parks)는 그의 저서 *The Music of Claude Debussy*(1989)를 통해 드뷔시 음악의 분석적 접근방법의 예를 제공해 준다. 화성과 성부진행의 예들과 아울러 2장에서는 온음계, 온음음계, 반음계, 8음음계를 4종류(four genera)로 규정하여 집합류들과 음계의 연관성에 관해 기술하고 있다. 파크스 이외에도 브렐루(Constantin Brailoiu)는 선율의 음고 조직에 초점을 둔 5음음계 음악을 연구하였으며 뮐러(Richard Mueller)는 온음음계와 5음음계의 상호작용을, 코프(David Kopp)는 5음음계와 5음음계, 온음계와 5음음계의 혼합 형태를 연구하였다. 그 밖에 중4도 관계, 비기능적인 병행화성과 반음계적 화음들의 불협화적 병치와 같은 측면을 통해 드뷔시의 화성기법을 설명한 벤크(Arther Wenk)와 세 음 모티브를 갖는 드뷔시 프렐류드를 연구한 체루(Philippe Charru); 드뷔시 음악의 전경층(foreground)을 온음계로 규정하고 후경층(background)을 8음음계로 규정한 포르테(Allen Forte)가 있다. David Kopp, "Pentatonic Organization in Two Piano Pieces of Debussy," *Journal of Music Theory* 41, no. 2 (1997), p. 262를 참조하시오.

드뷔시 피아노 프렐류드 <델피의 무희>와 <히스가 무성한 황야>의 음향적 응집성에 관한 연구

변갈아 나타나는 전개과정 속에 F, G, A, C, D로 구성된 5음음계가 지배적으로 나타난다. 표시된 영역은 가장 두드러지게 나타나는 공통음들이다. 공통음들은 F, G, C, D로 구성되어 있다. 마디 13-17까지의 다섯 마디를 제외하면 전 영역에서 공통적으로 나타난다. 공통음들은 음계에서 음계로 이동할 때 자연스러운 연결을 제공한다.²⁾ 예를 들자면 첫 음계 음들인 F, G, A, B^b, C, D, E는 F, G, C, D를 공통음으로 하여 F, G, B^b, C, D로 이동하며 또다시 F, G, B^b, C를 공통음으로 하여 E^b, F, G, B^b, C로 이동하게 되는 것이다.

표 2.1.1.1. <델피의 무희>의 선율에 나타난 음계구조³⁾

마디	음 계 음 (첨가음)										
1-10		F	G	A	B ^b		C	D	E		
11-12		F	G		B ^b		C	D			
13-14	E ^b	F	G		B ^b		C				
15-17	(F [#])		G	A		(B)	C	D	E	(C [#])	(D [#])
18-20		F	G	A			C	D			(A ^b)
21-31		F	G	A			C	D	(E)	(C [#])	(A ^b)

마디 15-20에는 특별한 음계구조가 나타나 있다(그림 2.1.1.1). 마디 15-20은 내성에 선율이 나타나는 부분이다. 선율은 5음음계에 기초한 구성을 보여 표 2.1.1.1과 같이 두 5음음계의 이동으로 분석할 수 있지만 상성부 음들을 포함한 전체 구성음들은 두 개의 옥타토닉이 결합되어 있는 구조를 보여준다(G음을 제외할 경우).

그림 2.1.1.1. <델피의 무희> 마디 15-20의 음계구조

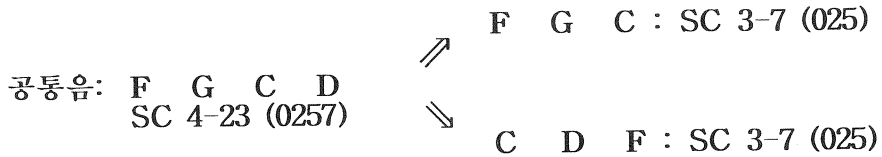
C	C [#]	D [#]	E	F	F [#]	(G)	G [#]	A	B
Oct. 01				+	Oct. 02				
Oct. 01⇒				C C [#] D [#] E F [#] G A B ^b					
Oct. 02⇒				C D D [#] F F [#] G [#] A B					

<델피의 무희>의 선율에 나타난 공통음들인 F, G, C, D는 Set class(집합류, 이하 SC) 4-23을

2) Kopp, "Pentatonic Organization in Two Piano Pieces of Debussy," p. 266. 코프는 5음음계와 5음음계의 연결에서 사용되는 공통음에 "glue tone"이라는 용어를 사용하였다.
 3) 분석을 할 때 선율이 내성부에 위치할 때에는 내성부의 음계 음과 최상성부 음을 합하여 음계 음을 구성하였다.

이룬다. 음계는 화음과 음정을 창출하기 때문에 이러한 집합류의 규정은 중요하다. 대체로 SC 4-23의 쓰임의 예는 조성적 맥락에서 V¹¹ 화음(3음과 7음이 생략된)의 사용이나 4도 상행 또는 5도 상행으로 쌓은 화음에서 찾아볼 수 있다. 수평적으로는 세 번째 음이 생략된 5음음계의 선율기능을 들 수 있다. SC 4-23은 부분집합인 두 개의 SC 3-7을 포함한다(그림 2.1.1.2). <델피의 무희>에 나타난 공통음들에 의한 집합류는 SC 4-23과 SC 3-7이다.

그림 2.1.1.2. <델피의 무희>의 선율에 나타난 공통음과 그 집합류



다음으로 <히스가 무성한 황야>의 선율에 나타난 음계구조는 표 2.1.1.2에 제시되어 있다. 온음계의 바탕 위에 5음음계가 선율적으로 나타난다. 선율 구조는 온음계와 5음음계의 교차에 의해 구성된다. 두 5음음계(E^b, F, G, B^b, C와 A^b, B^b, C, E^b, F) 사이로 등장하는 온음계는 A^b, B^b, D^b 장조이며 마디 29에서 마디 32까지를 제외한 부분의 공통음들은 E^b, F, B^b, C이다.

표 2.1.1.2. <히스가 무성한 황야>의 선율에 나타난 음계구조

마디	음 계 음 (첨가음)									
1-5		E ^b	F	G			B ^b	C		
6-7		E ^b	F		A ^b		B ^b	C		
8	A ^b 음계									
9-10		E ^b	F		A ^b		B ^b	C		(D ^b)
11-12	A ^b 음계									
13-15		E ^b	F		A ^b		B ^b	C		
16-18		E ^b	F	G			B ^b	C		(D ^b)
19-22	D ^b 음계									
23-28		E ^b	F				B ^b	C		(D)
29-31(1/3)				G		A		C	D	E
31(2/3)-32			F	G		A			D	
33-37	B ^b 음계									
38-44	A ^b 음계									
45-51		E ^b	F	G			B ^b	C		

<히스가 무성한 황야>의 선율에 나타난 공통음들 E^b, F, B^b, C 역시 SC 4-23을 구성하며 두 개의 SC 3-7을 포함한다(그림 2.1.1.3). 또한 표 2.1.1.2에 제시된 온음계의 으뜸음들 역시 SC 3-7로서 공통음들에 의한 집합류 SC 3-7과 동일하다(그림 2.1.1.4). SC 3-7은 <히스가 무성한 황야>의 시작 부분인 마디 1부터 집중적으로 나타나 곡 전체에 지배적으로 등장하는 집합류이기도 하다.

그림 2.1.1.3. <히스가 무성한 황야>의 선율에 나타난 공통음과 그 집합류

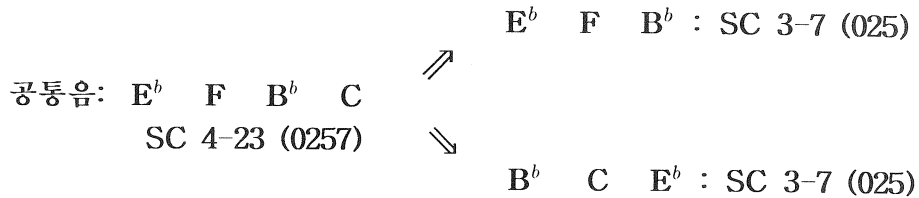
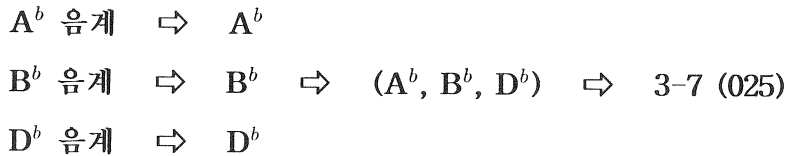


그림 2.1.1.4. <히스가 무성한 황야>의 선율에 나타난 온음계와 집합류



5음음계 위주로 구성된 선율을 분석한 또 다른 예를 제시하고자 한다. <탑(Pagodas)>은 온음계(B 장조)에 기초한 5음음계로 구성된 작품이라는 점에서 <히스가 무성한 황야>의 구조를 연상시킨다. 그러나 <히스가 무성한 황야>에는 주도적인 두 5음음계가 나타나는 반면 <탑>의 구조는 한 5음음계의 완전한 구성음이 곡 전체를 주도하여 제한된 색채범위를 갖는다(표 2.1.1.3). 즉 기본 음고(B, C[#], D[#], F[#], G[#]) 위에 몇 음고가 삽입된 형태로 본 것이다. 몇몇 음들이 5음음계 음들로 취급되기보다는 부가음으로 취급될 정도로 주도적인 5음음계가 나타난다. 표 2.1.1.3은 부가음들과 기본 음고(B, C[#], D[#], F[#], G[#])의 형태를 명료하게 제시하고 있다.

<탑>의 기본 음고 위에 나타나는 지배적인 공통음들은 F[#], G[#], C[#], D[#]이며 역시 같은 집합류 관계(SC 4-23)를 갖는다. <탑>과 <히스가 무성한 황야>의 공통음들과 조성은 특별한 관계에 놓여있다. <탑>이 B 장조 토대 위에 갖는 공통음들의 관계는 <히스가 무성한 황야>가 A^b 장조 토대 위에 갖는 공통음들의 구성과 동일하다. 또한 두 작품의 공통음 집합체들은 모두 SC 4-23으로 음향적 연관성을 갖는다.

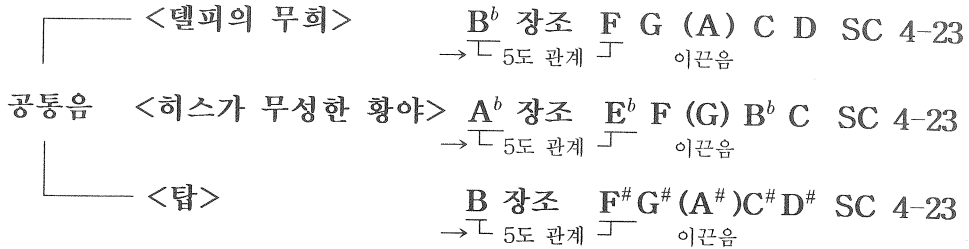
표 2.1.1.3. <탑>의 음계구조⁴⁾

maas.	A ^b	E ^b	B	F [#]	C [#]	G [#]	D [#]	A [#]	E [#]	comments
1-4										basic B pentachord
5-6										
7-10										
11-14										
15-18										chromatic lines
19-26										
27-28										tetrachord
29-32										
33-36										
37-45										
46-52										
53-54										
55-56										
57-60										
61-64										
65-68										hard pentachord chromatic lines
69-77										
78-79										hard pentachord
80-81										
82-83										tetrachord + A
84-85										full diatonic
86-87										
88-98										

그림 2.1.1.5를 통해서 5음음계들로 구성된 작품의 분석에 나타난 공통된 특성을 두 가지로 요약할 수 있다. 하나는 5음음계의 첫 음과 각 5음음계가 펼쳐지는 조중심음 간의 관계가 완전 5도라는 점이다. 예를 들어 <텔피의 무희>의 경우 5음음계의 시작 음은 F이고 이 5음음계가 펼쳐지는 조성적 맥락은 B^b 장조이다. 두 음의 관계가 완전 5도라는 점은 5음음계가 펼쳐지는 조성적 맥락에서 볼 때 딸림음에서 쌓은 5음음계가 조성과 좀 더 안정된 음향을 공유하게 한다. 다른 하나는 모두 SC 4-23으로 구성된다는 점이다. 공통음들은 왜 집합류 크기 4를 구성할까? 그 원리는 5음음계에서 생략된 중간 음이 조성의 이끈음이라는 점에서 유추해 볼 수 있다. 이끈음의 빈도수가 많아진다면 조성감이 강화되고 5음음계 음향에서 기대하고자 하는 조성적 음향과는 괴리된 5음음계 특유의 음향은 약화되기 때문이다.

4) Kopp, 위의 글, p. 279 그림 9에서 인용.

그림 2.1.1.5. 공통음에 의한 집합류와 조성과의 관계



이와 같은 결과를 바탕으로 조성에도 대를 둔 다른 5음음계 위주의 작품들 또한 같은 결론을 얻는 작품이 많으리라고 본다. 왜냐하면 조성감과 색채를 동시에 추구하는 작곡가의 입장에서 조성감이 강화되고 5음음계 음향에서 기대하고자 하는 신비감이 약화되기를 바라지는 않을 것이기 때문이다. 조성과 이끈음 관계에 있는 음은 5음음계의 구성음들 중 빈도수가 작을 것이며 따라서 공통음으로 선택될 확률이 낮을 것이다.

2.1.2. K, Kh, R_0 , R_1 , R_2 , R_p 에 의한 집합류 간의 유사도

수직, 수평적 집합류들의 연관성을 통해 음향적 통일성의 정도를 분석하는 방법은 비조성적인 음악의 분석방법에 매우 효율적이다. 포르테(Allen Forte)가 제시한 분석방법은 본 작품의 음향적 유사성을 분석하고 평가하는데 매우 적절한 분석모델로서 K, Kh, R_0 , R_1 , R_2 , R_p 관계에 의해 집합류들 사이의 응집성, 유사성을 측정하는 방법이다.⁵⁾

<델피의 무희>에 지배적으로 나타나는 서로 다른 크기를 가진 집합류들의 음향적 유사도는 표 2.1.2.1의 집합체를 통해 제시되었다. K나 Kh로 표기되지 않은 공란은 아무런 포함관계에 놓여 있지 않음을 의미한다. 대부분 K보다 Kh가 우세하게 나타났으며 무관함을 의미하는 공란은 적었다. 이는 집합류들 사이의 응집성이 비교적 강하다는 것을 의미한다. SC 3-6은 전체구조를 통한 연장을 보여주는 집합류로서 다른 집합류들과 유사도가 높음을 알 수 있다.⁶⁾ 그 밖에 2.1.1절에서 공통음들을 통해 추출한 바 있는 SC 3-7과 SC 4-23도 마찬가지로이다. 또한 SC 6-32는 거의 모든 집합류들과 강한 응집성을 갖는다. 5음음계인 SC 5-35, 온음계인 SC 7-35와 아울러 SC 9-7 역시 다른 집합류들과 높은 음향적 유사성을 가진 것으로 드러난다.

5) 이 관계들 중에서 K, Kh관계는 서로 다른 크기의 두 집합류 간의 관계이며 R_0 , R_1 , R_2 , R_p 관계는 서로 같은 크기의 두 집합류 간의 관계를 의미한다. 예를 들어 서로 다른 크기의 A와 B 집합류가 있을 때 A 집합류에 대하여 B 집합류나 B 집합류의 여집합 중 하나가 포함관계에 있을 때 K관계라 하며 B 집합류와 B 집합류의 여집합 모두와 포함관계에 있을 때 Kh 관계라 하고 이와 같은 포함관계(K, Kh)를 표기한 조직망(network)을 집합체(set complex)라 한다. 또한 같은 크기의 두 집합류가 있을 때 네 개의 음정벡터가 동일하고 나머지 한 쌍의 음정벡터가 상호교환 되었을 때 R_1 관계, 상호교환 되지 않을 때 R_2 관계라고 규정하며 음정벡터 간의 어떤 연관성도 나타나지 않는 관계를 R_0 관계라 한다. R_p 관계는 이들 집합들 간에 적어도 하나의 부분집합이 있는 관계를 말한다. 하지만 n음군 집합들 간의 부분집합은 반드시 n-1 크기의 집합이어야 한다는 제한을 갖는다. Allen Forte, *The Structure of Atonal Music* (New Haven: Yale University Press, 1973), pp. 93-104를 참조하시오.

6) <델피의 무희> 전체에 걸쳐 두드러지게 나타나는 SC 3-6의 연장은 본 논문의 2.3절 <델피의 무희>와 <히스가 무성한 황야>에서 나타나는 집합류와 분석의 예에서 자세히 논의한다.

표 2.1.2.1. <델피의 무희>에 나타난 K관계와 Kh관계에 따른 집합체

	9-6	3-4	9-7	3-6	3-7								
8-22	Kh	K	Kh	Kh	Kh								
4-1	K	K	K	K	K								
8-23	K	K	Kh	K	Kh								
4-22	Kh	K	Kh	Kh	Kh								
4-23	K	K	Kh	Kh	Kh	8-22	4-1	8-23	4-22	4-23			
7-35	Kh	K	Kh	Kh	Kh	Kh		Kh	Kh	Kh			
5-35	Kh	K	Kh	Kh	Kh	Kh		Kh	Kh	Kh	7-35	5-35	
6-32	Kh	Kh	Kh	Kh	Kh	Kh		Kh	Kh	Kh	Kh	Kh	

같은 크기를 갖는 집합류들 사이의 관계(R_0, R_1, R_2, R_p)는 표 2.1.2.2에 제시하였다. SC 4-1과 SC 4-23은 R_1 관계이며 SC 4-22와 SC 4-23, SC 8-22와 SC 8-23은 R_2 관계이고 나머지 관계들은 R_p 관계로서 부분집합을 공유하는 관계이다. 제시된 집합체들 사이의 관계 중에서 SC 4-1과 SC 4-23의 음향적 유사도가 가장 강하다.

표 2.1.2.2. <델피의 무희>에 나타난 같은 크기를 갖는 집합류들의 R_0, R_1, R_2, R_p 관계⁷⁾

	3-6	3-7		4-1	4-22		8-23		9-7
3-4	R_p	R_p	4-23	R_1	R_2	8-22	R_2	9-6	R_p

같은 방법으로 <히스가 무성한 황야>에 나타난 집합류 간의 유사도를 살펴보고자 한다. 가장 지배적으로 나타나는 SC 3-7은 한 집합류만 제외하고 모두 Kh관계인 가장 높은 유사도를 보였으며 SC 5-27과 SC 4-22 또한 높은 응집력을 갖는 것으로 나타났다. 나머지 집합류들은 대개 3개에서 5개의 K를 포함한 Kh로 구성되어 있는 비슷한 유사도를 갖는다(표 2.1.2.3). <델피의 무희>와 비교할 때 <히스가 무성한 황야>에는 공란이 나타나지 않았다. <히스가 무성한 황야>에 나타나는 집합류들은 모두 K를 포함한 Kh의 유사도 관계를 갖는 것이다. 또한 공란을 제외한 유사도 관계에 있어서 전체적인 Kh 비중은 비슷하다. 그와 같은 유사도 관계에 있어서 <히스가 무성한 황야>는 <델피의 무희>보다 조금 더 편중되지 않은 관계를 형성한다.

7) 그 밖에 SC 3-6과 SC 3-7은 R_p 관계에 있고 SC 4-1과 SC 4-22는 R_0 관계에 있다.

드뷔시 피아노 프렐류드 <델피의 무희>와 <히스가 무성한 황야>의 음향적 응집성에 관한 연구

표 2.1.2.3. <히스가 무성한 황야>에 나타난 K관계와 Kh관계에 따른 집합체

	3-2	3-6	3-7						
4-11	Kh	Kh	Kh						
4-13	Kh	K	Kh						
4-14	Kh	K	K						
4-22	K	Kh	Kh						
4-23	K	K	Kh						
4-26	K	K	Kh	4-11	4-13	4-14	4-22	4-23	4-26
7-35	K	Kh	Kh	K	K	K	Kh	Kh	Kh
5-27	Kh	Kh	Kh	Kh	K	K	Kh	K	Kh
5-29	Kh	K	Kh	K	Kh	Kh	K	Kh	K
5-35	K	Kh	Kh	K	K	K	Kh	Kh	Kh

<히스가 무성한 황야>는 같은 크기의 비슷한 집합류들이 <델피의 무희>보다 많이 사용된 특징이 있다. 이는 조금 더 섬세한 변화, 즉 통일성은 나타나지만 비슷한 색채의 느낌을 더 많이 받을 수 있다는 예측을 할 수 있다. 크기 4를 갖는 집합류들 간의 유사도 관계는 R_p 관계가 가장 많았고 R_2 , R_1 순으로 나타났다(표 2.1.2.4-a). R_0 관계를 포함하지 않는 크기 4의 집합류들은 대체적으로 음향적 유사성을 갖고 있음을 알 수 있다. 또한 크기 3과 5를 갖는 집합류들의 유사도 관계 역시 마찬가지로이며 <델피의 무희>보다 R관계가 많음을 알 수 있다(표 2.1.2.4-b).

표 2.1.2.4-a. <히스가 무성한 황야>에 나타난 크기 4를 갖는 집합류들의 R_0 , R_1 , R_2 , R_p 관계

	4-11				
4-13	R_p	4-13			
4-14	R_1	R_p	4-14		
4-22	R_2	R_p	R_2	4-22	
4-23	R_p	R_p	R_p	R_2	4-23
4-26	R_p	R_p	R_2	R_1	R_p

표 2.1.2.4-b. <히스가 무성한 황야> 나타난 크기 3과 5를 갖는 집합류들의 R_0 , R_1 , R_2 , R_p 관계

	3-6	3-7		5-29	5-35		3-7		5-35
3-2	R_p	R_1	5-27	R_2	R_p	3-6	R_p	5-29	R_p

2.2. 후경층 요소를 분석하는 방법론

셴커식 분석이론을 20세기 음악분석에 도입하려는 과거의 시도와 그 시도에 대한 평가 및 반응들에 대한 풍부한 역사적 고찰은 본 논문의 의도에서 벗어나는 일이다. 그러나 본 논문에서 후경층 요소 분석을 위한 방법론을 제시하기 위해 과거의 방법론들에 대한 비판적인 논의는 불가피하며, 2.2절에서는 그러한 시도들을 간략히 다루려 한다. 이러한 맥락에서 필자는 1980년대를 중심으로 이전과 이후의 방법론들을 개괄적으로 다룰 것이며 그 중에서 후자에 속하는 본 논문의 분석모델인 윌슨(Paul Wilson)의 방법론에 비중을 두어 논의할 것이다.⁸⁾

2.2.1. 1980년대 이전의 방법론

셴커식 이론의 계층개념과 연장개념을 응용하여 조성 이후 음악분석 방법론을 제시한 이론가는 카츠(Adel Katz)이다. 카츠의 저서 『음악분석연구』(1945)에 따르면 다조성은 두 개의 조성이 존재하는 것이 아니며 하나의 중심조성에 수반되는 보조적 화성의 위계개념을 의미한다. 카츠에 의해 연장관계를 다루는 소재의 범위는 좁은 영역에서부터 다조성, 반음계뿐만 아니라 증3화음을 아우르는 조성 이후의 음악 소재로 확대됨을 보임으로써 새로운 방법론이 드러나게 된 것이다.⁹⁾

카츠의 방법론은 잘처(Felix Salzer)에 의해 점차 구체적이고 확고하게 변모하면서 트래비스(Roy Travis)의 방법론에 영향을 끼쳤다. 잘처는 전조를 한 개의 조성 내에 있는 화성 구조로 설명고 조성이란 전체 작품의 궁극적인 구조적 골격을 이루는 것으로서, 한 개의 조성을 결정하는 진행의 틀 안에서의 연장된 움직임이라고 보았다. 이와 같은 잘처의 정의는 카츠가 다루었던 반음계와 다조성의 적용방식이 조금 더 명확하게 규정되고 있음을 보여준다.

트래비스(Roy Travis)는 잘처의 조성을 보다 넓은 의미에서 정의한다. 그는 음이나 음정, 화음이 시공간에 펼쳐질 경우 그 음악이 조성적이라고 보았다. 한 개의 조성을 결정하는 진행의 틀 안에서의 연장된 움직임이라는 잘처의 조성 개념과 비교해 볼 때 조금 더 미분적인 요소(음, 음정)를 규정

8) 자세한 논의는 다음을 참조하십시오. Adele Katz, *Challenge to Musical Tradition: A New Concept of Tonality* (New York and London, 1945), 한글번역 『음악분석연구』(서우석·김은혜 공역, 수문당, 1982), Felix Salzer, *Structural Hearing: Tonal Coherence in Music* (New York: C. Boni, 1952, reprinted by Dover Publication, 1962), 한글번역 『음악의 구조적 들음』(전지호, 임우상 공역, 계명대학교 출판부, 1998), Roy Travis, "Toward a New Concept of Tonality?" *Journal of Music Theory* 3, no. 2 (1959), pp. 257-284, James Baker, "Schenkerian Analysis and Post-Tonal Music," In David Beach, ed. *Aspects of Schenkerian Theory* (New Haven: Yale University Press, 1983), Paul Wilson, "Concepts of Prolongation and Bartok's Op. 20," *Music Theory Spectrum* 6 (1984), pp. 79-89, Joseph N. Straus, "The Problem of Prolongation in Post-tonal Music," *Journal of Music Theory* 31, no. 1 (1987), pp. 1-21, Fred Lerdahl, "Atonal Prolongational Structure," *Contemporary Music Review* 4 (1989), pp. 65-87, Olli Väisälä, "Concepts of Harmony and Prolongation in Schoenberg's Op. 19/2," *Music Theory Spectrum* 21 (1999), pp. 230-259, 최원선, "스크리아빈의 중심음악 연구," 『연세음악연구』, 제11집, 2004, pp. 131-164.

9) 1935년 셴커이론(Schenker's theory)의 핵심 내용을 담고 있는 『자유작법』이 쓰여진 직후에는 조성 영역 내에서의 분석 방법론이 주로 연구되었다. 『음악분석연구』는 첫 장에서 다루어지는 조성의 개념과 함께 마흐에서부터 드뷔시와 스트라빈스키, 그리고 쇤베르크 작품들에 셴커식 분석이론을 적용하여 각 작품이 갖는 구조적, 양식적 특징의 분석을 주요 내용으로 다루고 있다. 쇤베르크의 작품 《정화된 밤》의 분석을 통해 극단적인 반음계주의가 으뜸화음의 연장구조로 분석될 수 있음을 시사하였으며 드뷔시 분석에서 펼침(Unfolding)과 축소동기(Diminution motives) 기법을 통해 증3화음의 연장구조를 설명하였다.

의 전체로 삼고 있음을 알 수 있다. 그 밖에 베이커(James Baker)는 앞선 분석방법론들의 문제점이 연장되는 구조음을 찾는 과정에 있다고 보았다. 이 때 이루어지는 판단이 논리적이기보다 음악적 직관에 의존하고 있음을 지적하였다. 베이커의 지적은 이 시기에 봉착하게 되는 명확한 방법론에 관한 논의로 주의를 끌게 되었다. 그는 이와 같은 문제점의 대안으로서 음고류 집합이론과 쉐커의 위계구조 개념의 결합을 시도하였으나 쉐커식 이론에 집합이론을 더한 것일 뿐 선행 연구들과 크게 다를 바 없었다.¹⁰⁾

2.2.2. 1980년대 이후의 방법론

조성 이후의 음악에 대한 쉐커식 이론의 적용에 있어서 연장 개념이 유용하게 적용되는 측면이 있다. 이는 수직적인 측면을 다루는 화음 구조보다는 대위에 바탕을 둔 수평적인 측면을 다루는 연장개념이 조성 이후의 음악 분석에 있어 비중 있는 소재가 되기 때문이다. 음고류 집합이론과 쉐커의 위계구조 개념의 결합에 의해 대두되었던 구조음 결정의 문제점에 대해 명확한 방법론을 제시하지 못했던 베이커 이후 이제는 구조음이 아닌 연장개념에 관한 입장을 두고 윌슨(Paul Wilson)과 스트라우스(Joseph Straus) 두 이론가는 개념적 차이를 보인다.

즉 무엇을 구조적인 음으로 보고 무엇을 수식적인 음으로 볼 것인가에 관한 문제점에 이어 음고류 집합에 쉐커의 연장개념을 어떤 방식으로 결합시켜야 하는가에 대한 논의가 부각된 것이다. 이 논점에 있어서 윌슨은 연장개념을 취하였지만 스트라우스는 연장개념이 아닌 “연합 개념”(association)을 취하였다.

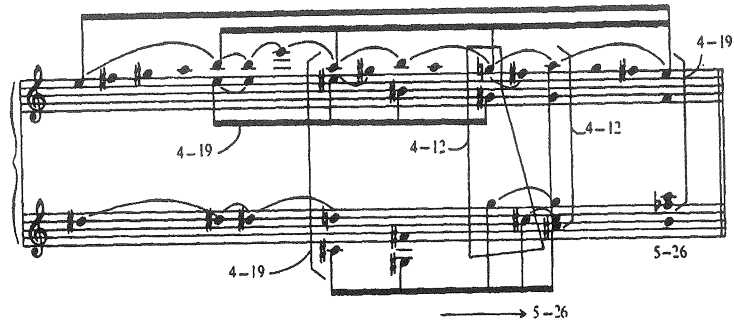
윌슨의 연장개념은 마치 조성화성에서 구조적 화음으로의 귀결을 강조하기 위하여 수식의 기능을 갖는 화음들이 앞서 배치되는 것처럼 구조적으로 중요한 기능을 담당하는 집합류에 앞서 수식 기능의 집합류들이 수직 또는 수평적으로 배치되어 그 집합류의 연장이 이루어짐을 의미한다. 이 때 수식 기능의 집합류들은 귀결점의 집합류와 동일하거나 부분집합 관계에 놓임으로써 음향적인 통일성을 유도하는 장식의 기능을 한다는 것이 그가 취하는 연장개념의 입장이다.

윌슨은 바르톡의 <<헝가리 농민의 노래에 의한 즉흥곡>> Op. 20의 No. 1, No. 2, No. 7의 분석을 통해 음고류 집합과 쉐커의 연장모델을 절충한 방법론을 제시하였다.¹¹⁾ 예 2.2.2.1에는 SC 5-26의 종지 기능을 수식하기 위한 집합류들의 배치가 특성 있게 나타나 있다. SC 4-12(0236)와 SC 4-19(0148)는 SC 5-26(02458)의 부분집합으로서 종지 음향인 SC 5-26을 예비하기 위하여 수직적인 배치뿐만 아니라 수평적인 배치를 통해 수식한다. 이 때 수평적인 배치는 다양한 분산화음 형태로 나타난다. 내성과 왼손성부에는 SC 4-19와 SC 5-26의 수평적인 배치가 각각 나타나 있다. 또한 오른손 성부에는 E음의 연장이 나타나 있다. E음은 이 부분에 나타나는 선법의 종지음이다.

10) 송무경, “조성음악의 분석이론”, 『음악이론과 분석』, 김연 책임편집, (서울: 심설당, 2005), p. 84.

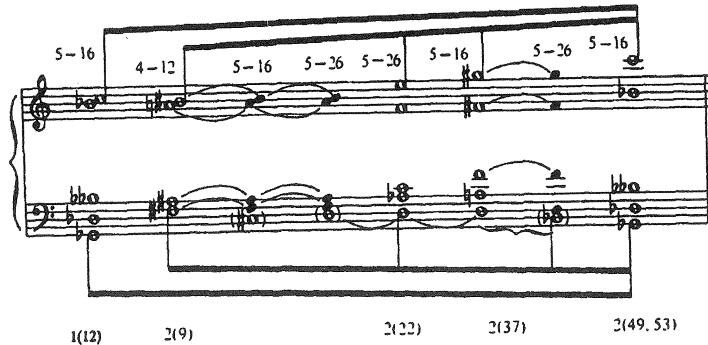
11) Wilson, “Concepts of Prolongation and Bartok’s Op. 20,” pp. 79-89.

예 2.2.2.1. 《헝가리 농민의 노래에 의한 즉흥곡》 No. 2, 마디 1-5.¹²⁾



윌슨은 No. 1과 No. 2의 연결 구조(예 2.2.2.2)를 통해서 예 2.2.2.1의 연장모델보다 상위 레벨의 긴 연장구조를 보여주었다. No. 1의 마디 12와 No. 2의 마디 49, 마디 53(종지)은 SC 5-16을 중심으로 한 음향적으로 통일성 있는 연장 구조를 갖는다. 이 구조에 나타난 집합류들 또한 포함관계에 있거나 한 음만 바뀔으로써 SC 5-16과의 연관성을 갖는다. 선율선과 베이스는 각각 C-C, G^b-G^b으로의 선율적인 연장구조로서 3개의 장3도가 반진행 되는 내부구조를 포함한다. 이와 같이 연장을 통해 두 작품 사이의 음향적 통일성과 유기적 관계를 설명하였다.

예 2.2.2.2. 《헝가리 농민의 노래에 의한 즉흥곡》 No. 1, No. 2의 연결구조



이와 같이 윌슨은 전체 구조의 설명에 취약한 집합이론이 갖는 단점을 쉐커식 이론의 방법을 접목시킴으로써 유기적 설명을 이끌었다. 이후 1992년의 저서에서는 “계획된 음집합”(Projected set) 개념을 소개하며 음악에서 중요하게 작용하는 모티브나 음형, 화음의 형태가 특권화된 패턴을 통해 동일한 음집합으로 나타남을 소개하기도 하였다.¹³⁾

12) 예 2.2.2.1과 2.2.2.2는 Wilson의 논문 p. 83과 p. 85의 예 5와 예 7에서 인용했음을 밝힌다.

13) 계획된 음집합(Projected set)이란 음악분석 과정에서 음악의 중요한 부분에 나타나는 구조적으로 중요한 음들을 추출해서 이들을 모아 구성되는 음고류 집합을 뜻한다. 물론 이 논문에 제시된 예들에서도 윌슨의 연장기법을 볼 수 있다. 바르토크의 계획된 음집합인 SC 4-16의 구성음들이 곡의 중간중간에 구조적인 음으로 연장되면서 쉐커식 계층이론의 아이디어를 차용한 중경층 그래프를 형성함을 볼 수 있다. 자세한 논의는 송무경, “조성음악

예 2.2.2.3. 《9개의 기악 협주곡》에 나타난 SC 3-3의 중경층¹⁵⁾

The image shows a page of a musical score for Debussy's '9 Symphonies'. It features staves for Flute (Fl.), Oboe (Ob.), Clarinet (Kl.), Trumpet (Trp.), Trombone (Pos.), and Piano (Klav.). The tempo is marked 'Sehr langsam' with a metronome marking of quarter note = ca. 40. There are dynamic markings such as *mp*, *pp*, and *p*. Performance instructions include 'immer mit Dmpf.' (always with damping) and 'calando a tempo'. A large diagonal line is drawn across the score, possibly indicating a structural analysis or a specific section.

한편 스트라우스는 집합류에 쉼커식 연장이 부적합함을 네 가지 조건(four conditions)을 들어 제시하였다.¹⁴⁾ 첫째는 협화음과 불협화음의 구분의 문제, 둘째는 음계에 바탕을 두지 않기 때문에 특정 음이 음도로서 작용한다고 볼 수 없다는 점(협화음 안에서의 우위 문제), 셋째는 음들 사이에서의 구조적인 중요도 차이, 넷째는 화성과 성부진행을 명확히 구분하기 어려움을 들어 연장보다는 연합 개념으로 접근해야 한다고 주장하였다.

스트라우스는 마치 베이커가 음악적 직관에 의한 구조음 결정을 문제 삼았던 것처럼 기존의 20세기 음악 분석들이 굳건한 이론적 전제가 아닌 분석자의 음악적 직관에 의존했음을 비판하면서 연장 모델의 문제점을 지적하고 나아가 이를 대체할 연합개념을 제시하였다. 다음은 스트라우스가 베베른의 《9개의 기악 협주곡》 Op. 24를 연합개념으로 분석한 예이다. 빔(beam)으로 연결된 부분들과 구획되어진 부분은 모두 SC 3-3(014)이다. 스트라우스는 SC 3-3의 구조가 작은 구조에서와 마찬가지로 더 큰 구조에서도 드러나게 하였으며 음악표면에서 중심이 되는 집합류가 작품의 여러 층위에서 반복적으로 나타남을 보임으로서 작품이 갖는 구조적 응집성을 보이려 하였다.

러달(Fred Lerdahl)과 베살라(Olli Väisälä)는 스트라우스의 쉼커식 분석이론을 20세기 음악에 적용할 수 없는 “네 가지 조건”을 반박하는 입장에 선다. 러달은 “현저한 조건”(Salient conditions)에 토대를 둔 무조적 연장구조를 제안하였다. 조성이 존재하지 않는 무조성 음악에서 어떤 음이 다른 음들보다 중요하게 들리기 위해서는 몇 가지 조건들이 수반되어야 한다고 보았다. 첫째, 박절적으로 중요한 위치에 놓이거나 둘째, 세계 연주되는 음이어야 하고 셋째, 극단적인 음역에 놓이거나 넷째, 긴 음가를 가지거나 다섯째, 동기적으로 중요하거나 여섯째, 어떠한 음악적 단위의 시작 부분이나 종결부 근처에 있거나 일곱째, 다른 부분에 유사한 음악적 사건이 연출되어 이를 관련시킬 수 있는 여지를 제공하는 경우를 예로 들었다.¹⁶⁾ 그는 이와 같은 조건들에 바탕을 두고 무조적 연장

의 분석이론”, pp. 87-88을 참조할 것.

14) Straus, “The Problem of Prolongation in Post-tonal Music,” pp. 1-21.

15) Straus, 위의 글, p. 14의 예 7에서 인용.

구조가 이루어져야 한다고 보았다.

베살라는 대안으로서 스트라우스가 제시한 네 가지 조건이 다른 이론적 근거에 의해 충족될 수 있음을 시사하였다. 스트라우스와 베살라의 차이점은 화음의 해석에 있다.¹⁷⁾ 스트라우스가 비서열 음고류를 통해 규정한 반면 베살라는 음역적으로 서열화된 음정(registrally ordered pitch class set, ro-set) 개념과 청각 심리학에서 차용한 가상 음고(virtual pitch)의 개념을 통해 스트라우스가 제시한 네 가지 조건이 극복될 수 있음을 보였다.¹⁸⁾ 이와 같이 1950년대 이후 카츠, 잘처, 트레비스, 베이커, 윌슨, 스트라우스, 러달, 베살라와 같은 포스트 쉐케리안들은 명료하지 못한 세부적 사실들과 더불어 연장의 정의와 기준을 논점으로 삼았다. 결과적으로 트레비스로부터 베살라에 이르기까지 정의와 기준과 같은 인식론적 측면의 문제로 옮겨오고 있다.

2.2.3. 본 논문에서 후경층 분석을 위해 취한 방법론

지금까지 2.2.1절과 2.2.2절을 통해 1980년대 이전과 이후의 개괄적인 방법론을 살펴보았다. 제시된 방법론들 중에서 본 논문에서는 윌슨과 러달의 방법론을 취하고자 한다. 윌슨이 전체 구조의 설명에 취약한 집합이론이 갖는 단점을 쉐케리안 이론의 방법을 접목시킴으로써 유기적 설명을 이끌었듯이 마찬가지로 드뷔시의 두 프렐류드의 분석에 윌슨의 연장개념을 토대로 하여 그의 방법론을 취하고자 한다. 또한 구조적인 음과 수식적인 음을 구별해야 하는 분석의 필연적인 과정에 있어서는 러달의 “현저한 조건”을 염두에 두고 구분할 것이다. 이와 같이 윌슨의 연장 개념과 러달의 “현저한 조건”에 토대를 두고 무조적 연장구조를 중심으로 한 분석을 제시하고자 한다.

2.3. <델피의 무희>와 <히스가 무성한 황야>에서 나타나는 집합류와 분석의 예

<델피의 무희>에는 SC 3-6(024)과 SC 3-7(025)이 지배적으로 나타난다. 특히 곡 전체의 선율을 통해 거시적으로 나타나고 있는 마디 1의 선율선, FGA(SC 3-6)를 살피기 위해서는 F, G, A 각 음들의 연장에 주목하여야 한다. 마디 1-10에는 보조적 수식에 의한 F음의 연장이, 마디 11-14에는 G음의 연장이, 마디 15-20에는 A음이 강조된 구조가 나타난다. 이렇게 만들어진 FGA의 축약구조 뒤에는 작은 FGA의 축약구조가 다시 한 번 나타난다.

곡의 전체 구조 이외에 여집합 관계에 있는 집합류들의 배치에 관한 방식도 다루고자 한다. 음향적 통일성을 보여주는 여집합 관계의 집합류들은 색채를 중시하는 드뷔시 음악기법 분석을 제공해

16) 송무경, “조성음악의 분석이론”, p. 87에서 재인용. Fred Lerdahl, “Atonal Prolongational Structure,” pp. 73-74.

17) Olli Väisälä, “Concepts of Harmony and Prolongation in Schoenberg’s Op. 19/2,” *Music Theory Spectrum* 21 (1999), p. 230.

18) 베살라는 음역적으로 서열화된 음정의 개념과 가상 음고의 개념을 통해 스트라우스의 첫 번째 원칙인 협화와 불협화음 구분의 문제점이 극복될 수 있음을 주장하였다. 또한 스트라우스의 두 번째 조건인 음도에 대한 위계 구조의 문제점은 첫 번째 조건인 협화음과 불협화음을 차등적으로 이해하는 견해에 의해 자연스럽게 충족된다고 주장하였다. 음정간의 위계구조 개념이 조성 음악에서 존재하는 각 음도의 기능을 대신한다고 주장하였다. 도약하는 경과음의 개념을 강조하면서 조성 음악에서 사용된 수식의 수단인 경과음과 보조음, 그리고 계류음은 무조 음악에서도 구조적 음에 대한 선율수식으로 작용한다는 점을 지적한다. 화성과 성부진행조건을 대체하는 것은 심리학에 근거한 “근접성의 원리”로서 스트라우스는 순차진행에 구조적 우위를 둔다. 송무경, “조성음악의 분석이론”, p. 87 참조.

드뷔시 피아노 프렐류드 <델피의 무희>와 <히스가 무성한 황야>의 음향적 응집성에 관한 연구

주는 좋은 소재들 중 하나이다. 온음계 조성의 토대 위에 선율적으로 쓰는 5음음계는 드뷔시의 작품에 많이 사용되는 여집합 관계를 이용한 쓰임의 예이다.

논점을 되돌려, 거시적인 SC 3-6의 축약 구조를 살펴보자. 예 2.3.1에는 마디 1-5의 점차적인 축약구조를 통해 F음의 연장이 이루어지고 있음이 나타나 있다. 예 2.3.1.1-b에서 기둥이 아래로 향한 F, G, E음들은 중요한 구조음을 의미한다(예 2.3.1.1-b). 그 중에서도 4분음표로 표기된 F음은 8분음표로 표기된 보조적 기능의 G나 E음보다 중요한 비중을 갖는다. 마디 3-4에 나타나는 G음은 보조적 기능을 하는 A음의 수식을 받아 연장(prolongation)됨과 동시에 더 큰 구조(마디 1-4)에서는 F음을 수식하는 보조적 기능을 담당한다. 이러한 유기적 연장 관계는 빔과 슬러(slur)를 통해 효율적으로 나타나며 예 2.3.1-c에는 최종적인 F음의 연장구조가 나타나 있다.¹⁹⁾

예 2.3.1-a. <델피의 무희> 마디 1-5



예 2.3.1-b. <델피의 무희> 마디 1-5의 축약구조



예 2.3.1-c. <델피의 무희> 마디 1-5의 축약구조



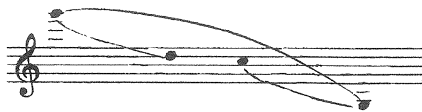
예 2.3.2는 마디 11-14에 나타난 G음의 연장을 보여준다. 마디 13-14를 두 옥타브 아래로 표기함으로써 마디 14의 종착음인 G음으로의 연장이 잘 나타난다. 예 2.3.2-b는 두 프레이즈의 연합에 의한 G음의 연장구조가 나타나 있다. 첫 번째 프레이즈의 시작음과 종착음인 G와 D음, 두 번째 프레이즈의 시작음과 종착음인 C와 G음은 슬러들을 통해 연장과 종속관계를 보여준다. 작은 슬러들은 각각의 프레이즈를, 큰 슬러는 G음의 연장을 나타낸다.

예 2.3.2-a. <델피의 무희> 마디 11-14



19) 슬러(slur)를 이음줄로 해석하지 않은 이유는 흔히 알고 있는 이음줄의 개념과 쉐커이론에서 사용되는 슬러의 개념이 다르기 때문에 오는 혼동을 피하고자 함이다.

예 2.3.2-b. <델피의 무희> 마디 11-14



다음은 마디 15-20에 나타난 A음의 연장구조이다. 예 2.3.3-a에서 나타나는 모든 선율음들 중에 두 번 등장하는 A음은 구조적으로 가장 중요한 음이다. A음 이외에 두 번 등장하는 음들로는 E음과 C음이 있지만 단순한 음의 빈도수 때문에 구조적으로 중요한 음이 결정되는 것은 아니다. 빈도수 외에도 아치형으로 흐르는 선율선의 정점에 위치하는 구조적 위치를 고려하거나 셈여림에 의한 클라이막스 효과를 고려함에 의한 것이다.²⁰⁾ 예 2.3.3-b에는 구조적으로 강조된 F음이 연결음들의 수식과 함께 나타나 있다. 또한 작게는 E음의 연장도 나타난다. 연장된 E음에서 정점인 A음으로 도약한 후 순차 하행하여 F음으로 도달하는 구조를 볼 수 있다.

예 2.3.3-a. <델피의 무희> 마디 15-20



예 2.3.3-b. <델피의 무희> 마디 15-20



마디 18-25에 나타난 작은 FGA의 축약구조는 지금까지의 축약방법과는 다른 방식으로 설명하고자 한다. 예 2.3.4-a의 구획된 구간에 나타난 음형의 반복은 예 2.3.4-b의 F음과 G음, A음이 연장된 SC 3-6을 만든다. 이는 마디 1의 FGA 선율구조와 동일하다.

예 2.3.4-a. <델피의 무희> 마디 18-25



예 2.3.4-b. <델피의 무희> 마디 18-25에 나타난 SC 3-6과 연장



20) 여기서 중심음을 선별한 기준은 러달의 “현저한 조건”(Salient conditions)에 부합된다.

지금까지 살펴본 축약구조들을 토대로 한 전체 곡의 구조는 예 2.3.5에 나타나 있다. 마디 1의 FGA 선율선이 중경층 구조에 지배적으로 나타나고 있음을 알 수 있다. FGA 선율 구조는 두 번 나타난다. 흰 머리와 긴 빗으로 표기된 전자는 후자의 FGA 상행선보다 더욱 중요한 위계를 차지하고 있음을 보인다.

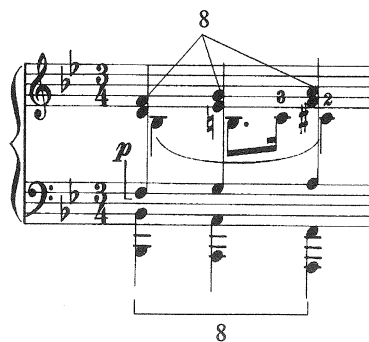
예 2.3.5. <델피의 무희> 전체 곡에 나타난 FGA 선율 구조



다음으로는 집합류들의 전개방식에 대해 살펴보려고 한다. 가장 두드러지는 방식은 여집합 관계 (complement-related set)에 놓여있는 집합류들의 사용방법이다. 여집합 관계를 이루는 집합류들의 중요한 특성은 항상 포함관계를 이룬다는 점에 있다.²¹⁾ 12음 음고류 집합을 예로 들면 SC 4-4[2, 5, 6, 7]와 여집합 관계에 놓인 집합류는 SC 8-4[8, 9, 10, 11, 0, 1, 3, 4]이며 원형집합(prime form)은 각각 (0125)와 (01234578)로 포함관계에 있다. 이와 같이 여집합 관계 집합류들의 사용방법은 색채를 중시하는 드뷔시의 작품에 음향적인 통일성을 제공한다.

이 곡에 나타난 여집합 관계의 몇 가지 예는 다음과 같다. 마디 1에는 SC 9-6의 음향적 바탕 위에 3도 선율선으로 쓰인 여집합 관계의 SC 3-6이 나타난다. SC 3-6과 SC 9-6의 예는 다른 작품에서도 볼 수 있으며 드뷔시가 자주 쓰는 방법이기도 하다. 예 2.3.6-b는 <<12연습곡집>> 중 <꾸밈음을 위하여(Pour les agréments)>에 나타난 마디 4에 쓰인 기법이다.²²⁾

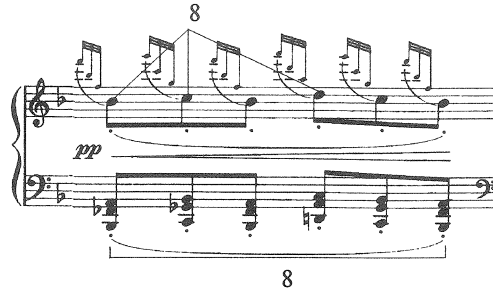
예 2.3.6-a. <델피의 무희> 마디 1



21) 드뷔시의 음악에 쓰인 여집합 관계에 관한 내용은 다음을 참조하십시오. Richard Parks, *The Music of Claude Debussy* (New Haven: Yale University Press, 1989), pp. 132-160.

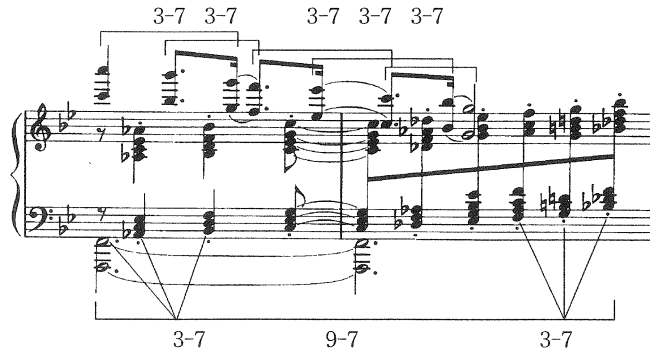
22) Parks, 위의 글, p. 146.

예 2.3.6-b. <꾸밈음을 위하여> 마디 4

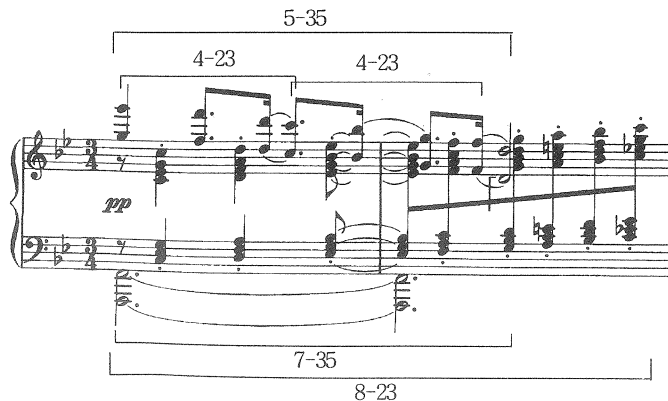


SC 3-6외에 곡 전체에 지배적으로 나타나는 집합류는 SC 3-7이다. 마디 13-14에는 SC 3-7이 여집합 관계에 있는 SC 9-7의 음향적 바탕 위에 선율선으로 쓰이고 있다(예 2.3.7-a). 특징적인 점은 5개의 SC 3-7이 겹쳐 나타난다는 점이다. 마디 13-14는 마디 11-12가 다른 음도 레벨에서 재현되는 부분이다. 거의 유사한 구조이지만 다른 집합류 구성의 분석으로 제시되었다. SC 4-23과 SC 8-23은 동시에 SC 5-35와 SC 7-35의 분석으로도 가능하다(예 2.3.7-b).

예 2.3.7-a. <델피의 무희> 마디 13-14

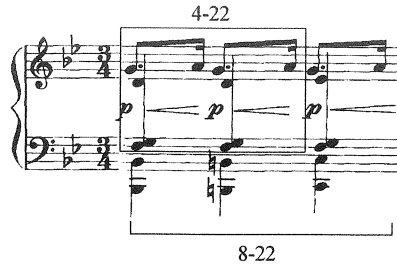


예 2.3.7-b. <델피의 무희> 마디 11-12



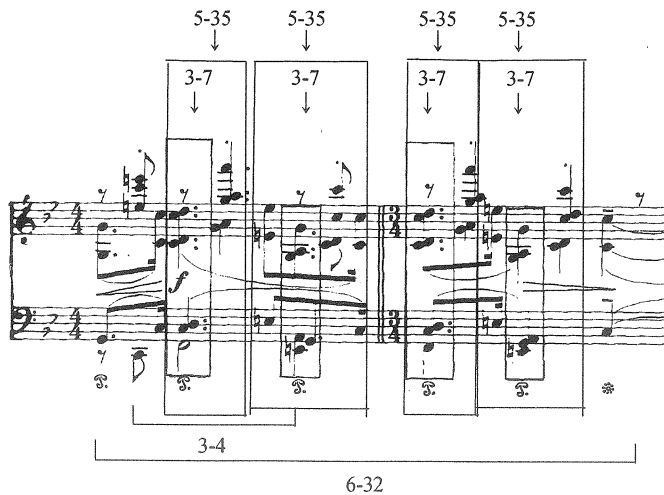
그 밖에 SC 4-22와 SC 8-22와 함께 쓰인 여집합 관계의 예가 마디 3에 나타나 있다. 특징적인 점은 앞선 예와 더불어 <델피의 무희> 마디 1과 3, <꾸밈음을 위하여>에 나타난 마디 4 모두 곡의 서두인 공통점이 있다. 드뷔시는 흔히 곡의 서두에 여집합 관계에 있는 집합류들을 배치하여 전개시키는 특성이 있다.²³⁾

예 2.3.8. <델피의 무희> 마디 3



다음으로는 마디 16-17에 나타난 집합류의 수직적인 배치를 살펴보고자 한다. 예 2.3.9의 마디 16-17에 제시된 영역에는 수직적으로 배치된 SC 3-7(025)이 나타나 있으며 SC 5-35도 나타난다. 각 마디에 제시된 두 개의 SC 5-35는 각각 F, G, A, C, D음으로 구성된 5음음계와 C, D, E, G, A음으로 구성된 5음음계이다. 또한 오른손 부분과 왼손 부분으로 나누었을 때 마디 16-17의 오른손 구성음들 전체는 C, D, E, G, A음으로 구성된 5음음계이며 왼손 구성음들은 F음이 추가된 C, D, E, F, G, A로 SC 6-32(024579)이며 전체 구성음도 SC 6-32이다. 따라서 이들 두 집합류 SC 6-32와 SC 5-35는 SC 3-7의 초집합(superset)들이다. 베이스의 CFE 구성음들은 SC 3-4(015)로서 SC 3-7(025)과 포함 관계에 놓여있지 않지만 한 개의 음정(05)을 공유하는 음향적 특성을 갖는다.

예 2.3.9. <델피의 무희> 마디 16-17



23) Parks, 위의 글, p. 154.

지금까지 기술된 집합류들의 배치 결과를 전체 구조에 적용시켜 보았다(예 2.3.10). 전체 구조의 시작과 끝에 나타나는 SC 3-6을 볼 수 있다. 윗손의 연장모델처럼 처음 마디 1의 SC 3-6에서 마디 18-28을 통해 다시 복귀되는 SC 3-6에 이르기까지 SC 3-6이 내부의 여러 집합류들의 수식을 거쳐 진행된 연장이 나타나 있다.

예 2.3.10. <델피의 무희> FGA(SC 3-6)의 연장에 나타난 집합류들²⁴⁾

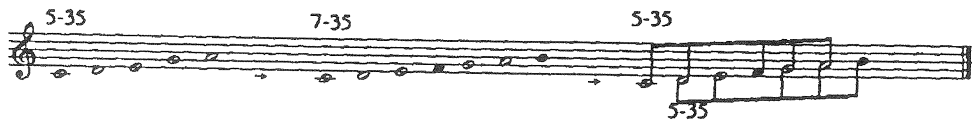
3-7(오른손) 3-7(수직)
 3-6(선율) 4-22(양손) 4-23(선율) 5-35(수직) 3-6(오른손 선율의 연장)
 마디 1 마디 3 마디 11-14 마디 16-17 마디 18-28



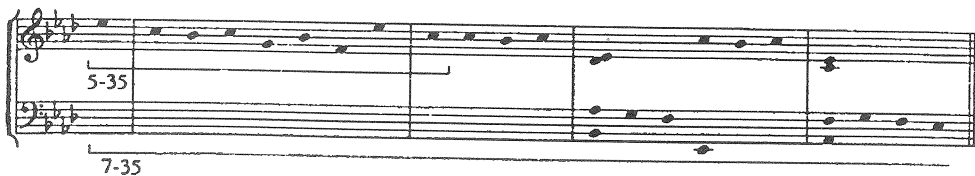
9-6(베이스)8-22(마디전체) 3-7(왼손) 3-4(왼손 베이스)
 7-35(양손) 6-32(두 마디 전체)
 8-23(양손)
 9-7(양손)

다음은 <히스가 무성한 황야>에 나타난 집합류의 배치와 특성을 살펴보고자 한다. <히스가 무성한 황야>에 나타난 집합류는 <델피의 무희>에 나타난 집합류와 마찬가지로 온음계의 음향적 바탕 위에 5음음계에서 파생된 집합류들이 동시에 사용된다. 즉 SC 7-35의 토대 위에 SC 5-35가 놓여진 것으로 설명될 수 있다. 온음계는 두 개의 5음음계를 포함한다(예 2.3.11-a). 이와 같은 SC 7-35와 SC 5-35의 쓰임의 예는 앞서 제시된 <델피의 무희>의 예 2.3.7-b에도 나타나 있다. 또한 <히스가 무성한 황야>의 마디 1-5에서도 찾을 수 있다(예 2.3.11-b).

예 2.3.11-a. SC 5-35와 SC 7-35의 종속관계²⁵⁾



예 2.3.11-b. <히스가 무성한 황야>의 마디 1-5에 나타난 SC 5-35와 SC 7-35



24) 예 2.3.10에 나타난 집합류들은 앞서 제시된 예들의 위치에 의해 보표를 중심으로 위·아래를 구분하였다. 대개 윗부분에 적힌 집합류들은 오른손 성부에 나타난 집합류들이며 아랫부분에 적힌 집합류들은 왼손 성부에 나타난 집합류들이다. 이외에도 수직 배치된 집합류들이나 마디 전체에 의한 집합류들도 포함되어 있다.

25) 예 2.3.11-a는 Parks의 위의 글, p. 137의 예 6.3에서 인용하였으며 예 2.3.11-b는 p. 159의 예 6.18L에서 인용하였다.

드뷔시 피아노 프렐류드 <델피의 무희>와 <히스가 무성한 황야>의 음향적 응집성에 관한 연구

<히스가 무성한 황야>에 나타난 집합류의 또 다른 특징은 중요 집합류의 수평 뿐만 아니라 수직 배치가 혼한 점을 들 수 있다. <히스가 무성한 황야>의 마디 7에 나타난 선율의 첫 세 음들과 베이스의 세 음들은 SC 3-7을 이룬다(예 2.3.12). 화살표로 표기된 1박과 2박의 수직배치인 SC 3-11은 흔히 조성화성에서 단3화음으로 명명되는 집합류로서 수직 및 수평(선율의 나머지 세 음)배치에서 모두 나타난다. 세번째 박에 나타난 SC 4-22는 SC 3-7과 포함관계에 있다.

예 2.3.12. <히스가 무성한 황야> 마디 7

다음은 마디 9-11의 예이다. <히스가 무성한 황야>는 16분음표로 구성된 온음계적 패시지를 수반한 채 수직 수평적인 집합류의 배치가 곡의 전반적인 특성으로 나타난다. 예 2.3.13은 곡의 전반에 걸쳐 수직적인 배치에 지배적으로 나타나는 SC 4-22와 함께 SC 7-35, SC 5-35 그리고 두 집합류들의 부분집합들이 나타난다. 이는 온음계적 바탕 위에 5음음계가 수직적으로 또는 수평적으로 나타나고 있음을 보여준다. 이 곡의 집합체와 R관계는 표 2.1.2.3과 표 2.1.2.4에 나타나 있다. 표에 의하면 제시된 집합류들은 응집력 있는 관계를 갖는다.

예 2.3.13. <히스가 무성한 황야> 마디 9-11

마디 26-28의 SC 4-22와 SC 7-35, SC 5-35, SC 4-23은 예 2.3.14에 나타난 집합류들이다. 다른 집합류인 SC 4-26과 SC 4-13은 R_p 관계이며 수직배치에서 각각 세 번, 두 번 나타난다. 나머지 집합류들은 모두 한번씩 나타났지만 표 2.1.2.3과 표 2.1.2.4의 유사도에 의하면 모두가 음향적 유사성을 가진 응집력 있는 집합류들임을 알 수 있다.

예 2.3.14. <히스가 무성한 황야> 마디 26-28

예 2.3.15에서 연장이 이루어지는 집합류는 SC 3-11과 SC 3-7이다. <히스가 무성한 황야> 마디 6-14는 단3화음에서 시작하여 장3화음으로 끝나지만 SC 3-11의 연장으로 볼 수 있다. 많은 수식화음들은 SC 3-11과 포함관계에 있거나 음향적인 유사성을 갖는 집합류들로 구성되어 있다.

예 2.3.15. <히스가 무성한 황야> 마디 6-14

E^b ----- (C A^b E^b ⇒ 3-11) E^{b*} -----

----- F* A^{b*} (E^b F A^b ⇒ 3-7)

특히 강박에서 나타나는 수직 화성들의 집합류들을 연결해보면 프레이즈와 함께 작은 레벨에서 조금 더 큰 레벨의 연장을 느낄 수가 있다. 이와 같은 연장 방법은 <히스가 무성한 황야>에서 자주 나타난다. 또한 선율에는 두 집합류, SC 3-7과 SC 3-11의 수평적인 연장이 나타나 더 큰 레벨의 SC 3-11의 연장을 보조하는 역할을 한다.

제3장 결론

음향은 20세기 이후의 음악분석에 있어서 매우 중요한 분석적 소재이다. 특히 조성 이후 음악 분석에 있어서는 더욱 유용한 접근방법이기도 하다. 분석자의 입장뿐만 아니라 청취자의 입장에서 먼저 느껴지는 것 중 하나도 음향일 것이다. 따라서 작품에 나타난 음향적 응집성을 연구하는 것은 매우 타당한 분석적 접근방법이다.

음향은 작품의 표면적 소재이다. 그렇다면 일차적으로 지각할 수 있는 전경층의 음향만을 분석의 대상으로 삼아야 하는가? 만약 전경층에서 지배적으로 나타나는 음향과 후경층에 내재되어 있는 “이차적인” 음향이 서로 밀접한 관련을 가지며 서로 상호작용을 한다면 어떠한가? 그러한 작품에서의 분석은 여러 계층에서 들리는, 또한 내재되어 있는 음향들을 추적해봄으로써 그 분석적 가치를

향유할 수 있을 것이다. 작품의 응집성에 관한 포괄적인 연구는 전경층적 음향과 동시에 작품에 내재된 음향적 특징도 함께 밝혀야 할 것이다.

음계구조와 아울러 집합류들의 음향관계를 연구하는 것은 전경층적 음향분석의 방법이다. 하지만 후경층의 음향을 분석하는 방법은 전경층적 음향의 방법론과는 다른 접근방법이 필요하다. 본 논문에서 후경층의 분석모델로서 수용된 월슨의 연장 모델은 쉐커이론을 20세기 음악분석에 적용할 수 있는가에 대한 논의가 합의점에 도달하지 않은 상태에서 적용된 점에 따른 무리함이 있지만 음향적인 유사성을 입증하는데 상당히 유용한 분석 방법론이며 특히 본 논문에서 선택한 드뷔시의 두 프렐류드 음고구조 양상 연구에 매우 적절한 방법이다.

월슨의 연장모델을 통해 분석한 두 곡의 후경층 구조를 통해서 전경층에 나타난 집합류들, SC 4-23이나 SC 3-7은 곡의 특성들이 후경층과 매우 높은 연관성을 갖는다는 점을 확인할 수 있었다. 전경층의 음향모델로 추출된 두 집합류들은 각 곡에 등장하는 집합류들과의 표면적 응집성뿐만 아니라 후경층의 분석에서도 작품에 크고 작은 연관을 이루며 지배적으로 나타났다. 이외에도 전경층적 음향관계를 통해 제시된 다른 음향들, 예를 들어 음계구조 도표에 제시된 5음음계들과 유사도 관계(K, Kh관계와 R관계) 도표에서 높은 응집력을 갖는 것으로 나타난 몇몇 집합류들(특히 SC 4-22나 SC 3-6)은 두 작품의 후경층 분석에서도 지배적으로 드러나며 수식과 연장기능을 담당하였다.

검색어 : 드뷔시(Debussy), 프렐류드(prelude), 집합류(set class), 연장(prolongation), 유사관계(similarity relation), 쉐커식 이론(Schenkerian theory)

참고문헌

- 송무경. “조성음악의 분석이론”. 『음악이론과 분석』. 김연 책임편집. 서울: 심설당, 2005, pp. 59-92.
- 최원선. “스크리아빈의 중심음악 연구”. 연세음악연구. 제11집, 2004, pp. 131-164.
- Baker, James. “Schenkerian Analysis and Post-Tonal Music.” In David Beach, ed. *Aspects of Schenkerian Theory*. New Heaven: Yale University Press, 1983.
- Forte, Allen. *The Structure of Atonal Music*. New Haven: Yale University Press, 1973.
- Katz, Adele. *Challenge to Musical Tradition: A New Concept of Tonality*. New York and London, 1945 (서우석·김은혜 공역. 『음악분석연구』. 수문당, 1982).
- Kopp, David. “Pentatonic Organization in Two Piano Pieces of Debussy.” *Journal of Music Theory* 41, no. 2 (1997): pp. 261-287.
- Lerdahl, Fred. “Atonal Prolongational Structure.” *Contemporary Music Review* 4 (1989): pp. 65-87.
- Parks, Richard S. *The Music of Claude Debussy*. New Haven: Yale University Press, 1989.
- Salzer, Felix. *Structural Hearing: Tonal Coherence in Music*. New York: C. Boni, 1952, reprinted by Dover Publication, 1962 (전지호, 임우상 공역. 『음악의 구조적 들음』. 계명대학교 출판부, 1998).

- Straus, Joseph N. *Introduction to Post-Tonal Theory*, 2nd ed., New Jersey: Prentice Hall, Inc., 2000.
- _____. "The Problem of Prolongation in Post-Tonal Music." *Journal of Music Theory* 31, no. 1 (1987): pp. 1-21.
- Travis, Roy. "Toward a New Concept of Tonality?" *Journal of Music Theory* 3, no. 2 (1959): pp. 257-284.
- Väisälä, Olli. "Concepts of Harmony and Prolongation in Schoenberg's Op. 19/2." *Music Theory Spectrum* 21 (1999): pp. 230-259.
- Wilson, Paul. "Concepts of Prolongation and Bartok's Op. 20." *Music Theory Spectrum* 6 (1984): pp. 79-89.
- _____. *The Music of Bela Bartok*. New Haven: Yale University Press, 1992.

Abstract

An Analytic Study of Sonic Coherence in Claude Debussy's
Piano Preludes, '*Danseuses de Delphes*' and '*Bruyères*'

Young Shin Yim

The study explores the pitch-organization of Claude Debussy's Piano Preludes, '*Danseuses de Delphes*' and '*Bruyères*', by adopting David Kopp's concept of "glue tones," which serves as a pivotal device making possible a smooth interaction between diatonic modes, and Paul Wilson's "prolongational model," which reveals a deep-level pitch structure of a musical piece. I also took Allen Forte's pitch-class set theory — in particular, his K, Kh, and R-relationships — as a point of departure in order to compare the superficial sonic similarity of the selected pieces.

A close examination through the analytic tools that I have integrated in the paper commonly shows a strong correlation of sonic similarity between multiple levels of the musical structure. The set class 4-23 and 3-7, which remains essentially unchanged and thus forms a basic sonority of the pieces, serves as "glue tones"(a similar concept of common tones in tonal music) and facilitates smooth changes between different collections. The set classes 4-23 and 3-7, which occur frequently in the musical surface, play a significant role in the deep-level structure of the pieces. The limited number of other set classes, 3-6 and 4-22, for instance, which pose a close similarity relation with the pentatonic scales, also take part in the formation of the musical background by embellishing and prolonging members of the set classes.

그레고리오성가에서 팔레스트리나가 제시한 음형들에 관한 연구

임동순 · 김기숙

차 례

제1장 서론

제2장 음형(b g a b)에 관한 고찰

- 2.1. 멜리스마(Melisma)의 시작부분에 올 때
 - 2.1.1. 음형 뒤의 진행이 순차로 후치(後置)
 - 2.1.2. 음형 뒤의 진행이 도약으로 후치
- 2.2. 멜리스마의 중간에 올 경우
 - 2.2.1. 음형 뒤의 진행이 순차로 후치
 - 2.2.2. 도약으로 후치
- 2.3. 멜리스마 끝에 올 경우
 - 2.3.1. 음형 뒤의 진행이 순차로 후치
- 2.4. 음절 박(syllabic)일 경우
- 2.5. 단음절일 경우

제3장 결론

참고문헌

Abstract

제1장 서론

그레고리오 성가를 분석하는 것은 매우 어렵다. 음악적으로 분석하는 데에 필요한 도구, 즉, 화성, 대위가 없기 때문이다. 다시 말해, 오로지 형식만 있기 때문이다. 형식의 분석은 많은 사람들에 의해 이루어 졌고 그 자료는 비교적 풍부하다. 그러나 오늘날 그레고리오 성가의 내막을 알 수 있는 길이 열렸으니 그것이 바로 그레고리오 성가의 기호학이다. 1969년 2차 바티칸 공의회 문헌이 출판된 이래 그동안 비밀스럽게 보관되어 오던 이들 고문서의 봉인이 풀리게 되었다. 주로 수도회에서 이들에 대한 연구가 이루어져 온 이래 1980년대 북유럽을 중심으로 한 연구의 개방화가 이루어졌다.

따라서 프랑스, 영국, 독일 등지에서 미약하나마 일반 대학과 음악원 등에서 이들에 대한 연구가 이루어졌으며 기호학에 대한 연구의 성과도 괄목할만하게 되었다. 국내에서는 이들 북유럽 나라에서 유학하고 온 유학파들에 의해 연구가 이루어져 있지만 유럽의 그것에 비해 양적으로나 질적으로 많이 부족한 것이 사실이다. 연구에 필요한 인프라 즉, 연구생과 도서자료 등이 부족하기 때문이다.

유럽의 기호학에 대한 연구를 정리해 보면 다음과 같다. 최초로 체계적이고 분석적인 연구는 주로 까르딘(Dom E. Cardine)과 그의 제자들에 의해 본격적으로 이루어졌다고 볼 수 있지만 그 이전의 수도자 및 학자들의 연구 성과가 있었기에 그것이 가능했다.¹⁾ 크게 구분하여 보면, 1950년 이전에는 독일의 론넨동커(Hans Lonnendonker)를 비롯한 많은 학자들이 있었다. 그 뒤를 이어 헤르쯔메스돌프(Michael Herzmesdorff(Trier 주교좌의 오르가니스트))가 있으며 이탈리아에서는 샬리오이네(Charioine de Lucea)와 라파엘로(Raffaello Baralli)가 있다. 게랑제(Dom Prosper Gueranger)에 의해 솔렘 수도원에서 그레고리오 성가의 과학적인 분석이 시도된 이후 뽀띠에르(Dom Joseph Potier), 오디에(Dom Ralhael Audyer)가 연구하였고 그 뒤를 이어 모쾨루(Dom Andre Mocquereau), 베이삭(Dom Gabriel Beyssac), 마나게르(Dom Amande Manager)가 있다.

반면 1950년 이후에는 까르딘과 그의 동료 울리에르(Dom Jacqius Hourlier)에 의해 그레고리안 필사집(Paleographie Gregorienne)이 소개되었다. 이는 기호학 연구에 획기적인 계기가 되었지만 수도원 안에서만 그것을 볼 수 있었을 뿐이었다. 한편 원시적이거나 19세기 후기에도 이에 대한 연구의 흔적이 보인다. 1891년 모쾨루가 아탈리아를 방문하던 중 고(古) 로마 성가 집 바티칸 성가 집(Graduale Vatican(ms.5319))과 그레고리안 필사집, tome II 등을 발견하였다. 이를 바탕으로 최근에도 사용되는 사각기호인 노따 콰드라툼(nota quadratum)으로 인쇄된 고(古) 로마(vieux-Romain)성가에 관하여 연구된 바 있다.²⁾ 이들 음형의 형태를 서로 비교한 결과, 고(古) 로마 성가가 그레고리오 성가의 전신으로 주목받고 있기는 하지만,³⁾ 그 음형의 외양으로는 고(古) 로마 성가와 그레고리오 성가가 매우 다른 특징을 가진 음악임에는 틀림이 없다.⁴⁾

한편 1950년대의 특징은 가자르(Dom Joseph Gajard)에 의해 그레고리오 성가가 미학적으로 연구되기 시작되었다는 점이다. 이를 1954년 식스테니에르(Dom Guy Sixdenier)가 기호학(semiologie)으로 정리해서 발표하였으며 이것이 학계에 받아들여져 지금에 이르고 있다. 이후 이 이론에 의한 그레고리오 성가의 연구가 많은 학자들에 의해 이루어지고 있다. 1954년 메스나르드(Dom G. Mesnard)는 기호학을 중심으로 “성지주일 미사의 복원에 관하여”를 발표하였고 가베(H. Gavel)는 전례에서 사용되는 라틴어들의 악센트가 잘못 적용된 것에 관한 연구를 하였다.⁵⁾ 까르딘은 고문서

1) Dom Cardine, “Les Limites de la Semiologie en Chant Gregorien,” *Etude Gregoriennes XXIII* (1989), p. 5.

2) Dom Cobe, *Historie de la Restauration du Chant Gregoria*, (Paris: ed. Solesmes, 1969), pp. 153-154.

3) Willi Apel, *Gregorian Chant* (Minneapolis: Indiana University, 1990), p. 484.

4) Dom Claire, “Vieux-Romain et Gregorien,” *World Congress on Jewish Music* (1978), pp. 107-114.

5) Dom G. Mesnard, “Ver la Restauration du Dimanche des Rameaux,” *Etude Gregoriennes I* (1954), p. 69, Gavel, “A propos des Erreurs d’ Accentuation Latin dans les Livres Liturgique” *Etude Gregoriennes I* (1954), p. 83.

의 악보에 기재된 부가기호, 유숨(iusum)과 인페리우스(inferius)와의 차이점에 대해서 분석 발표한 바 있다.⁶⁾

최근의 연구로는 1971년 쿠리스(A. M. W. J. Kurris)에 의해서 네우마의 분리(break)에 관한 연구 결과가 발표되었고 다브로브스키(J. Dabrowsky)에 의해 아인지텔른(Einsideln) 고문서 codex 121에서 스태뎀(statim)이라는 부가문자에 대한 연구가 있었다.⁷⁾ 1978년에는 빌레콕(M.-C. Billecocq)에 의해 라온(Laon) 기보 codex 239에 첨가된 문자들에 관한 연구가 이루어졌으며 슈터(L.-M. Suter)는 생갈(St. Gall)기보 codex 359의 간파토리움(Cantatorium)에 관한 연구 결과를 발표하였다.⁸⁾ 1979년에는 르룩스(Dom R. Le Roux⁹⁾)에 의해 부활절과 성삼일의 응답송(responsorium)에 관한 연구 결과가 발표되었다.

1981년에는 클레르(Dom J. Claire)에 의해서 고대 알렐루야(alleluia)의 음형 표절 방법에 관한 연구가 발표되었으며, 1986년 자네투(C. J. Jeanneteau)에 의해 그레고리오 성가의 음형 분석과 그의 연주에 관한 연구 결과가 발표되었다.¹⁰⁾ 또한 톰슨(C. Tompson)은 생갈 고문서 codex 359에서 트리곤(trigon)에 관한 연구를 발표한 바 있다.¹¹⁾

1988년에 올리에르는 라온 고문서의 3가지 부분들에 관한 연구를 하였으며 1989년에 까르딘은 그레고리오 성가에서 기호학의 한계성에 관한 연구 결과를 발표하였다. 더불어 알바로사(N. Albarosa)는 종지부분에서 주로 쓰이는 네우마들 중 토르쿨루스(torculus)에 관한 결과를 발표한 바 있다.¹²⁾ 국내에서는 1999년 임동순에 의해 수기네우마(Chironomic Neuma)의 분해와 뉘앙스 혼합(Nuance Composition)이 연구된 바 있고 2001년에 그레고리오 성가의 동기 음형에 관한 연구 및 라틴어 악센트와 선율간의 상관관계 등의 연구가 이루어진 바 있다.¹³⁾

상기한 많은 연구들로 인하여 그레고리오 성가의 리듬과 음형이 분석되기 시작하였으며, 단순한 형태적 분석에서 벗어나 기호의 해석과 뉘앙스의 자세한 고찰을 통해 정성(定性)적 분석이 비로소 가능해졌다. 본 연구에서는 이러한 고문서 기호의 리듬과 분석된 음정정보를 토대로 16세기에 팔레스트리나가 제시한 음형과 리듬 유형을 그레고리오 성가의 악보 안에서 연구하였다.¹⁴⁾ 최근 팔레스

6) Dom Cardine, "Le Sens de iusum et inferius" *Etude Gregoriennes I* (1954), p. 69.

7) A. M. W. J. Kurris, "Les Coupures Expressive dans la Notation Neumatic du Manuscrit Angelica 123," *Etude Gregoriennes XII* (1971), p. 7, Jersy Dabrowsky, "Le Signe ST dans le codex 121 d'Einsideln" *Etude Gregoriennes XII* (1978), p. 65.

8) Marie-Claire Billecocq, "Lettres Ajoutees a la Notation Neumatique du codex 239 de Laon," *Etude Gregoriennes XVII* (1978), p. 7, Louis-Mare Suter, "Deux Etudes sur le Cantatorium, codex 359 de la bibliotheque de St. Gall," *Etude Gregoriennes XVII* (1978), p. 181.

9) Le Roux, "Repons du Triduo Sacro et de Paques," *Etude Gregoriennes XVIII* (1979), p. 157.

10) Dom Claire, "Les Formules Centons des Alleluia Anciens," *Etude Gregoriennes XX* (1981), p. 3, Chanoine Jeanneteau, "Analyses Melodique, Modal, Semiologique d'un Melisma Gregorien et de son Interpretation," *Etude Gregoriennes XXI I* (1986), p. 13.

11) Claude Thomson, "Le Trigon dans le codex 359 de St. Gall," *Etude Gregoriennes XXI I* (1986), p. 127.

12) Dom Hourlier, "Trigon Fragments de Laon," *Etude Gregoriennes XXI II* (1988), p. 31, Dom Cardine, "Les Limites de la Semiologie en Chant Gregorien," p. 5, Nino Albarosa, "Le Torculus en Fin de Neume Cadentiel," *Etude Gregoriennes XXIII* (1989), p. 71.

13) 임동순, "Chironomic Neuma의 분해와 Nuance Composition", 『연세음악연구』 제6집, 1999, pp. 55-80.

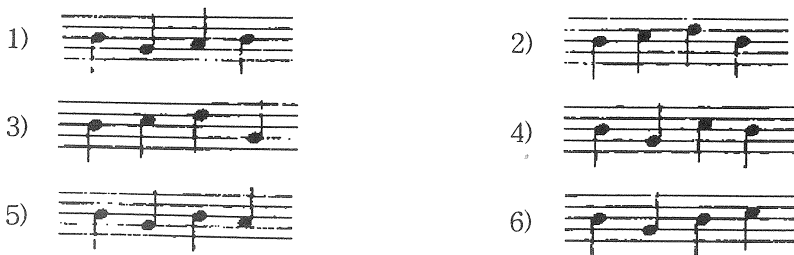
트리나에 관한 국내 논문에는(2000-2004년) 박순옥의 “팔레스트리나의 작곡 양식에 관한 연구”와 전문배의 “Giovanni Pierluigi da Palestrina Missa Brevis에 관한 연구”, 홍승란의 “팔레스트리나의 Missa, veni Sponsa Christi에 관한 고찰”, 김재연의 “G. P. da Palestrina의 Paraphrase 기법 연구” 등이 있다.

그러나 팔레스트리나가 직접 제시한 권장 음형에 대한 기원에 관하여 연구된 바가 아직 없다. 16세기에는 엄격하고 이론적인 규칙에 의해 작곡되던 시대이고 이러한 경향은 당시의 어느 작곡가의 곡을 살펴보아도 모두 같다. 팔레스트리나가 제시한 음형과 리듬의 스타일은 16세기 당시의 기법 교과서와 같이 취급되어 매우 광범위하게 사용되었기 때문으로 보인다. 본 논문에서는 팔레스트리나가 모범으로 제시한 음형을 토대로 이를 그레고리오 성가의 작품에서 찾아 기호학적 분석을 하여 보았다. 이로써 16세기 음악작품에 광범위하게 사용되었던 선율들의 기원을 그레고리오 성가에서 찾을 근거를 마련하는 계기가 될 것으로 기대한다.

제2장 음형(b g a b)에 관한 고찰

팔레스트리나(Giovanni Pierluigi da Palestrina, 1525-1594)의 선율은 그레고리오 성가의 선율 유파와 비슷한 형태로 나타난다. 주로 순차적으로 진행하며 음폭이 큰 진행에서는 세심한 주의를 요한다고 되어 있는데 즉, 어느 성부에서나 상행도약을 우선적으로 하며 도약 후에는 항상 반대 방향으로 순차, 또는 도약에 의해 보완되는 것이 정상이다.¹⁵⁾ 팔레스트리나 스타일의 모든 선율 범칙은 강박의 음으로부터 상승 도약 금지에 관한 내용 등과 함께 주로 4분음 사용에 가장 엄격하게 지켜진다. 이러한 법칙들이 4분음에서 엄격한 이유는 4분음에서 선율적인 연결이 주요 작품들에서 긴요하게 사용되기 때문이다.¹⁶⁾ 팔레스트리나는 이와 같은 4분음 진행의 많은 예를 제시하고 있는데 이들은 다음과 같다(단 octave 진행은 제외하였다).

예 2.1. Palestrina 가 제시한 음형의 예



14) Knud Jeppesen, *The Style of Palestrina and the Dissonance* (Trans. Margaret Hamerik and reprinted by Dover, 1970), 한글번역 『16세기 제퍼슨 대위법』 (이찬해 역, 수문당, 1975).

15) 김혜경, “Palestrina의 Pope Marcellus Mass의 분석 연구”, (이화여자대학교 석사학위 논문, 1985), p. 7.

16) Jeppesen, 『16세기 제퍼슨 대위법』, p. 8.



팔레스트리나 선율에서 가장 흔한 것은 3도 하행 후 반대 방향으로 순차진행 하는 음형이다. 이처럼 연접진행(conjunct motion)이 권장되는 것은 팔레스트리나 선율의 가장 큰 특징이다. 이는 그레고리오 성가의 선율에서도 적용된다.¹⁷⁾ 그레고리오 성가에서 이 음형의 많은 예를 찾을 수 있었고 다양한 환경의 멜리σμα(melisma)안에서 사용되고 있었음을 발견할 수 있었다. 특히 해당 음형의 뒷부분 진행에 따라서 즉, 음형 뒷부분의 진행이 순차, 또는 도약인지에 따라 서로 다른 특징을 가지므로 음형 뒤의 진행을 순차일 경우와 도약일 경우로 나누어 살펴보았다.

2.1. 멜리σμα(Melisma)의 시작부분에 올 때

2.1.1. 음형 뒤의 진행이 순차로 후치(後置)

1) 네 음이 모두 길어진 경우

이 경우에는 끌리비스(clivis)에 에피제마(episema)가 부가되어 첫 두 음이 확장되어 있으며 필리스마 빼스 프레트락톨리(quilisma pes praetractuli)의 긴 네 개의 음이 이어진다. 필리스마 앞에는 항상 트락투루스(tractulus)가 선행되고 선행되는 음은 항상 길어지는데(automatic break) 이는 필리스마 자체의 가벼운 뉘앙스를 강조하기 위해서이다.

예 2.1.1.1. Jeppesen-1, G.T. 18p. GR. V (Ex Sion)



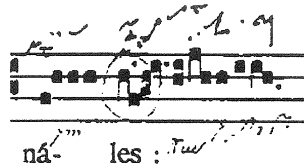
이와 같이 팔레스트리나가 제시한 본 음형은 확장된 4개의 음으로 발견 되었고 이어지는 두음은 확장된 형태를 보이고 있다. 또 본 음형의 뒤에 순차로 후치 되면서 음이 길어지는 위와 같은 예는 그레고리오 성가 악보에서도 드물게 보여 지는 경우로 위의 악보 spe- 부분의 가사의 악센트를 표현하는 하나의 표준 양식으로 보여 진다. 반면 악센트 음정 다음에 이어지는 -ci-es 부분은 매우 가벼운 리듬으로 구성되어 있다.

17) Jeppesen, 위의 글, p. 78.

2) 네 음 중 3번째 음이 경과일 때

이 경우에는 플리비스에 에피제마가 첨가되어 첫 두 음이 강조되고 뒤의 두 음은 플리스마 빠스(pes)로 가볍게 진행되는 형태로 발견 되었다. 또한 순차로 음군(音群)이 뒤따른다. 이러한 경우는 보통 그레고리오 성가에서 많이 발견되는 일반적인 음형이다.

예 2.1.1.2. G.T.25p. GR. II(Tollite portas)



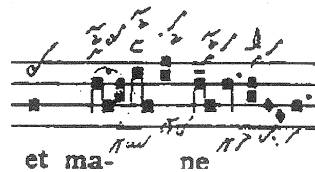
즉, 그라두알레 2선법(GR. II)과 그라두알레 5선법(GR. V) 등에서 자주 발견되었는데 공통적으로 다음과 같은 음정 진행을 하고 있었다.¹⁸⁾ 흥미로운 사실은, 이러한 음정으로 진행되는 경우는 도-라-시-도 음형 뒤에 음형의 전위 형태인 도-레-미-도 음형이 항상 뒤따르고 있다는 것이다. 그러나 그 외의 선법에서는 이 규칙을 따르지 않고 있었다.

예 2.1.1.3. 공통적인 음정진행의 예의 계이름



앞에서 언급하였듯이 네 음중 뒤의 두 음이 빠르게 진행하고 앞의 두 음이 길어지는 경우 중주로 그라두알레 2선법과 그라두알레 5선법에서이다. 그러나 예 2.1.1.3은 그라두알레 2선법이며 이어지는 음형이 그러한 법칙을 따르지 않는 경우이다.

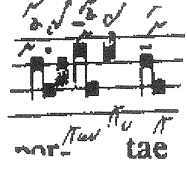
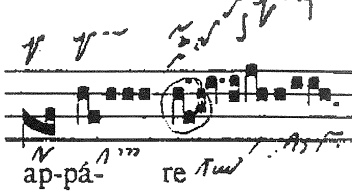
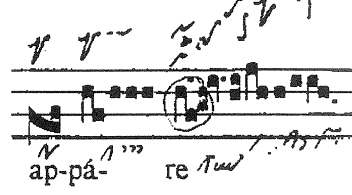
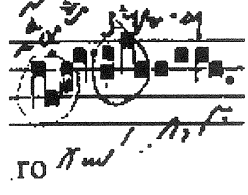
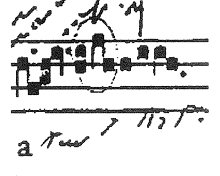
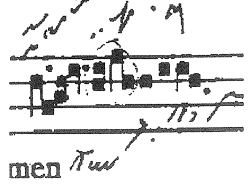
예 2.1.1.4. G.T. 38p. GR. II(Hodie scitis)

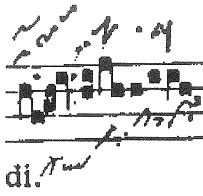
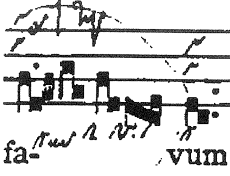

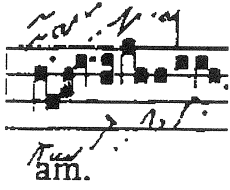
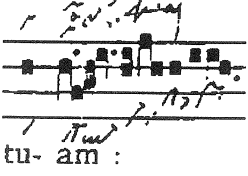


쌍갈 기호는 플리비스 에피제마와 플리스마 빠스로 첫 두 음이 길어져 있고 이어지는 두 음이 가볍게 기록되어 있음을 알 수 있다. 이는 라온 기보에서도 같다. 이와 같은 예들을 표 2.1.1.1에 제시하였다.

18) GR. II는 Graduale(화답송) 2선법을 의미한다.

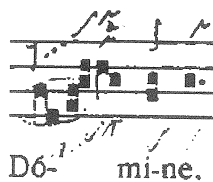
표 2.1.1.1. 네 음이 모두 길어진 경우

<p>G.T.25p. GR. II Tollite portas</p>	
<p>G.T.33p. GR. II Excita Domine</p>	
<p>G.T.38p. GR. II Hodie scitis</p>	
<p>G.T.42p. GR. II Tecum principium</p>	
<p>G.T.81p. GR. V Tribulationes</p>	
<p>G.T.148p. GR. V Christus factus es</p>	

<p>G.T.155p. GR. II Neavertas</p>	 <p>di.</p>
<p>G.T.309p. OF. IV Iustitiae Domini</p>	 <p>fa- vum</p>
<p>G.T.322p. OF. II Intesperavi Domine</p>	 <p>ra-</p>
<p>G.T.327p. GR. V Bonum est confiteri</p>	 <p>am.</p>
<p>G.T.410p. GR. V Propter veritatem</p>	 <p>tu- am :</p>

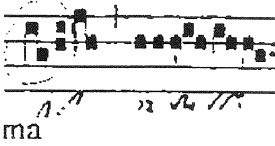
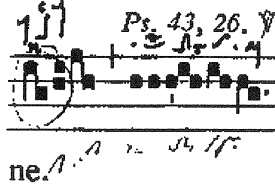
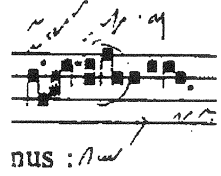
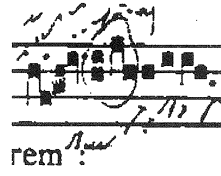
그 외에 네 음이 모두 빠르게 진행되는 예도 발견되었으므로 이를 악보로 제시하였다.

예 2.1.1.5. G.T. 23p. AL. IV(Excita Domine)



생갈 기호는 끌리비스 로 첫 두 음이 가볍게 진행하고 뒤의 두 음도 가볍게 진행하여 가장 높은 음으로 순차 진행하고 있다. 이때 길어지는 음들은 가장 높은 음인 6번째 음으로 빼스에 에피제마가 부가되어 길어지고 이어지는 끌리비스에도 에피제마가 부가되어 이 부분 음이 길어지고 있다. 이는 라온 기보에도 잘 나타나 있다. 네 음이 이처럼 가볍게 진행하는 경우는 음형 뒤의 음이 대체로 길어져 강조되고 있었다. 이러한 예를 표 2.1.1.2에 제시하였다.

표 2.1.1.2. 네 음이 모두 빠르게 진행하는 경우

<p>G.T 54p. GR.III Speciosus</p>	
<p>G.T.114p. GR.III Exsurge..fer opem</p>	
<p>G.T.196p. GR. II Heccies</p>	
<p>G.T.279p. GR.V Ego dixi Domine</p>	

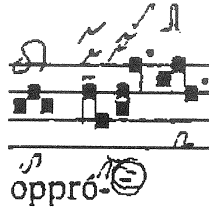
2.1.2. 음형 뒤의 진행이 도약으로 후치

1) 네 음 모두 음이 길 때

이 음형은 긴 멜리스마의 시작부분에서 간혹 볼 수 있는데 네 음 중 뒤 두 음이 길어질 경우는 보통 이어지는 음 군이 순차로 후치 될 경우와 마찬가지로 앞의 두 음(1, 2번 음) 또한 길어지는 공통점을 발견 할 수 있었다. 해당 음형 뒤에 이어지는 3도 도약된 음 또한 길어져 있는데 이때 도약한 음이 멜리스마의 가장 높은 음이 되며 그로부터 순차로 하행진행 한다. 이처럼 도약으로 후치되며 뒤 두음이 길어질 경우는 앞의 두음도 길어져 네 음이 모두 길어지는 특징이 있으며 가사

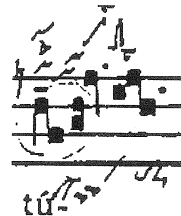
의 악센트에서 주로 나타난다. 힘주어 그려진 생갈 기호에서 느껴지듯이 음형이 강조되어 높은 음으로 힘차게 향하고 있음을 알 수 있었다.

예 2.1.2.1. G.T. 63p. GR. I (Miserere mei Deus)



다음은 예 2.1.2.1과 마찬가지로 도약으로 후치 되며 네 음이 모두 길어지는 경우이다(예 2.1.2.2). tu- 에 악센트가 있으며 생갈 기호는 끌리비스 에피제마 + 스칸디꾸스(scandicus) 에피제마로 네 음이 모두 길어지는 형태이다. 이때 3도 도약한 음은 생갈 기호의 경우 가벼운 비르가(virga)로 보이지만 스칸디꾸스 에피제마의 경우 생갈 교문서에서는 세음이 모두 확장되었음에도 불구하고 세 번째 음을 가볍게 필사하는 경향이 있다.

예 2.1.2.2. G.T. 456p. GR.IV(Gloriosus Deus)



이는 라온 기호에서 볼 수 있듯이 해당 음에 떼네떼(tenete)가 부가되어 있음으로서 증명된다. 이처럼 네 음이 모두 길어지는 음으로 사용되었을 경우의 예들은 모두 가사의 악센트에서 사용되고 있었다.

2) 네 음 중 3번째 음이 경과일 때

이 음형은 그레고리오 성가에서 가장 많이 발견된 경우이다. 네 음 중 뒤의 두 음이 빠르게 진행하는 위와 같은 경우는 앞의 두 음 역시 빠르게 진행하며 네 음이 모두 가볍게 진행하는 공통점을 갖는다. 이는 도약한 음으로 향하는 가벼운 탄력성을 목적으로 하고 있는 것으로 보인다. 보통의 경우에는 이어지는 3도 도약의 음이 대체로 길어지는데 위의 악보에서는 두개의 스트로피꾸스(stropicus)로 이루어진 디스트로파(distropha)가 매우 가벼워 보인다.

예 2.1.2.3. G.T.107p. GR.VIII(Deus, exaudi)



라온 기보를 보면 두 번째 스트로파가 길어져 있음을 알 수 있는데 이를 확장된 음으로 보아야 하는지에 대해서는 아직 학계에서 논란이 있다. 하지만 도약된 음군을 강조하기 위해 per-의 음들이 빠르게 진행되었다고 보면 디스트로파의 두 번째 음은 약간 길어지는 것이 선율의 진행 정서에 맞는다.

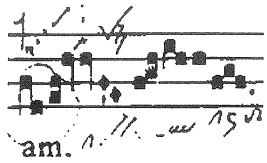
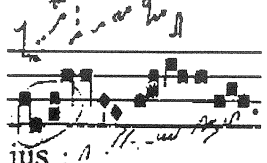



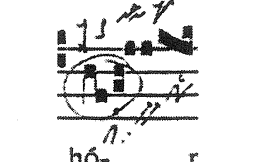
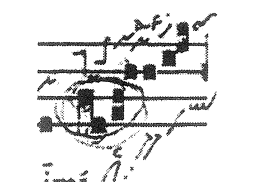
예 2.1.2.4. 게이름이 같은 음정 진행 예의 게이름

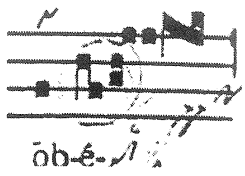
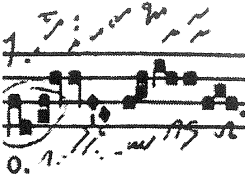

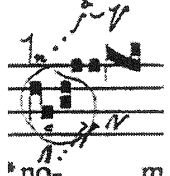
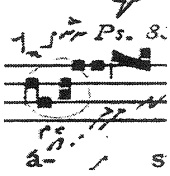

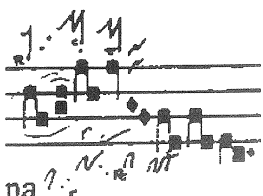


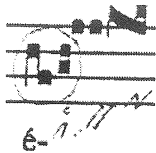
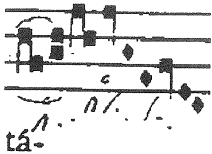
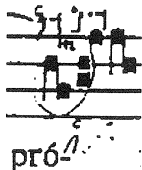
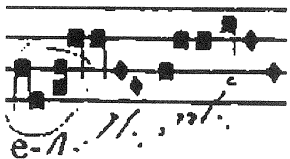
또 그라두알레 2선법에서, 이 음형을 멜리즈마의 시작으로 할 경우 뒷부분에 위의 예와 같이 게이름이 같은 음정 진행이 이어지는 경우가 많았다. 이러한 예들을 표 2.1.2.1에 제시하였는데 같은 노래에 다른 가사를 적용시킨 경우가 많았다.

표 2.1.2.1. 네 음 중 3번째 음이 경과 일 경우

<p>G.T.25p. GR. II Tollite portas</p>	
<p>G.T.27p. GR. II A summo caelo</p>	

<p>G.T.33p. GR. II Excita portas</p>	
<p>G.T.38p. GR. II Hodie scietis</p>	
<p>G.T.42p. GR. II Tecum principium</p>	
<p>G.T.57p. GR. V Omnes de Saba venient</p>	
<p>G.T.107p. GR. VIII Deus, exaudi</p>	
<p>G.T.127p. GR. V Discerne causam meam</p>	
<p>G.T.131p. GR. V Pacifice loquebantur</p>	

<p>G.T.148p. GR.V Christus factus est</p>	
<p>G.T.155p. GR.II Ne avertas</p>	
<p>G.T.261p. GR.V Misit Domius</p>	
<p>G.T.265p. GR.V Timebunt gentes</p>	
<p>G.T.292p. GR.V Protector noster</p>	
<p>G.T.316p. GR.VII Benedicam Dominum</p>	
<p>G.T.345p. OF. I Super flumina</p>	

<p>G.T.486p. GR.V Ecce sacerdos magnus</p>	
<p>G.T.488p. GR. I Sacerdotes eius</p>	
<p>G.T.505p. OF. I Afferentur post eam</p>	
<p>G.T.520p. GR. II Dispersion</p>	

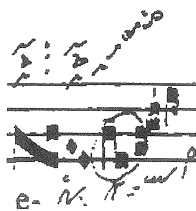
2.2. 멜리즈마의 중간에 올 경우

2.2.1. 음형 뒤의 진행이 순차로 후치

1) 네 음이 모두 길 때

앞에서 언급하였듯이 멜리즈마 앞에서 네 음이 모두 길어지는 경우는 가사의 악센트에서였다. 위 악보의 경우 또한 가사의 표현과 무관하지 않은 것으로 보인다. 음형의 첫 두 음은 썩갈(St. Gall) 기호를 보면 플리비스 에피제마로 길어져 있다.

예 2.2.1.1. G.T.18p. GR.V(Ex Sion)



뒤의 두 음 역시 펠리스마 빼스 프레트락툴리(*praetractuli*)로서 길어져 있어 결국 네 음이 모두 확장되었는데 이는 e- 음절의 시작부분의 뽀렉투스 수비뽀크띠스(*porrectus subbipunctis*)가 첼레리떼(*celerite*)까지 부가되어 있어 빠르게 진행되면서 음형의 악센트를 흡수할 장소로 활용되고 있음을 볼 수 있다. 그레고리오 성가 악보에서 멜리즈마 중간에 위치하며 네 음이 모두 길어지는 이러한 예는 많이 발견되지 않았다.

2.2.2. 도약으로 후치

멜리즈마의 중간 부분에서 많이 보이는 경우로 음형 뒤의 진행이 3도 도약인 경우로 이때에는 음형의 시작부분에서와 마찬가지로 네 음이 모두 가볍게 진행하는 특징이 있다. 쌍갈 기호는 끌리비스와 스칸디꾸스 형태로 나타나며 끌리비스는 부드러운 곡선의 형태로 음이 매우 가볍다는 것을 나타내고 있으며 몇 개의 예에서는 위의 그림과 같이 첼레리떼를 첨가함으로써 이를 강조하기도 한다.¹⁹⁾

예 2.2.2.1. G.T.48p. GR. V (*Viderunt omnes*)



도약으로 후치된 음형이 있는 경우 본 연구에서 발견된 악보들에서는 공통적으로 네 음이 가볍게 진행하는 음형으로 사용되고 있음을 알 수 있었다. 또한 3도 도약한 뒤따르는 음들은 동음진행의 경우가 많았다. 그레고리오 성가 기호학의 여러 연구들은 동음 음표 그룹에 속해있는 각각의 음들이 개별적 가치를 가진다는 결론에 도달하였다.²⁰⁾ 즉, 두 개의 음표 이상이 동음 상에서 만날 때 각각의 음들을 음표가 그려진 개수만큼 반복해 주어야 한다. 이러한 동음 음표 연주에 관한 문제는 이미 9세기경의 이론가인 아우렐리아노(*Aureliano di Reome*)의 글에서 찾아볼 수 있다. 그 역시 연속된 동음을 연주 할 때는 음표의 개수만큼 반복해줄 것을 권장하고 있다.²¹⁾

그러나 13세기경부터 동음 그룹의 융합이 이루어졌고 실제 연주에 있어서도 연주상의 편의를 위해 혹은 전문 연주자들의 결여로 인하여 동음 반복의 관습이 사라졌다. 그러나 오늘날 매우 세밀

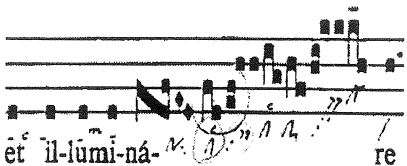
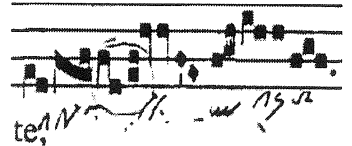

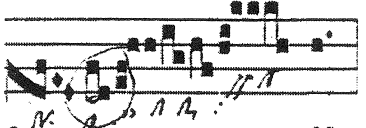
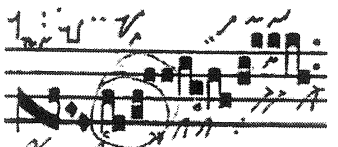
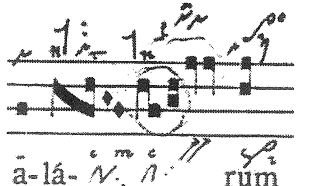
19) Dom Cardine, *Gregorienne Semiology* (Paris, 1963), 한글번역 『그레고리오 성가 기호학』 (임동순 역, 가톨릭 현대 종교음악연구소, 1997), p. 30.

20) 1968년 Cardine이 St. Gall 기보법에 사용된 네우마의 형태와 의미, 그것의 쓰임을 밝힌 저서 『그레고리오 성가의 기호학』(*Semiologia Gregoriana*)을 펴낸다. 이 책을 바탕으로 그레고리오 성가 기호학은 견고한 학문적 기반을 얻게 되었다.

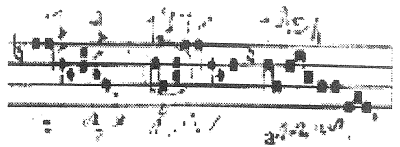
21) L. Agustoni, "Attualivprogressi nell interpretazione gregorina" *Bollettino dell associazionale studi di canto gregoriano*, *Etude Gregorienne* III, no. 2 (1978), p. 22.

한 그레고리오 성가 기호 학자들은 동음 반복 연주를 복구하여야 한다고 주장한다. 이 때 동음을 반복한다는 의미는 일종의 비브라토처럼 연주하라는 의미가 아니라 ‘다시 칠’(repercussione)을 의미한다. 동음을 반복해서 연주하되 각각의 네우마 기호가 갖는 표현상의 특징에 따라 차별적으로 연주해야 한다는 것이다.²²⁾ 이러한 예들을 표 2.2.2.1에 제시하였다.

표 2.2.2.1. 도약으로 후치된 음형의 경우

<p>G.T.57p. GR.V Omnes de Saba venient</p>	
<p>G.T.72p. GR.II Angelis suis</p>	
<p>G.T.88p. GR.I Sciant gentes</p>	
<p>G.T.261p. GR.V Misit Dominus</p>	
<p>G.T.292p. GR.V Protector noster</p>	
<p>G.T.304p. GR.I Custodi me</p>	

22) 전정임, “그레고리오 성가의 기호학적 고찰”, 『한국 음악학 학회』, 제7권, 2000, p. 178.

G.T.456p. GR. I Glorious Deus	
-------------------------------	--

2.3. 멜리스마 끝에 올 경우

2.3.1. 음형 뒤의 진행이 순차로 후치

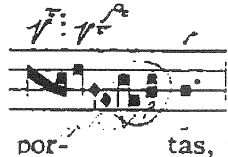
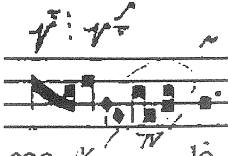
멜리스마 끝에 이 음형이 위치 할 때에는 프레이즈를 안정감 있게 마무리하는 기능으로 사용되고 있었다. 이 경우에 있어서도 대부분 음형 뒤의 진행이 동음이거나 순차로 후치되어 있다. 아래의 예 2.3.1.1에서 볼 수 있듯이 쾨갈(St. Gall) 기호는 플리비스 에피제마 와 베스 콰드라투스(quadratus)의 결합으로 표현되고 있으며 네 음이 모두 확장되고 있다. 그러나 뽀렉투스(porrectus) 에피제마 와 비르가의 결합인 경우에는 3번째 음 만이 길어진다. 이 경우 비르가에는 리퀘센스(liquescence)²³⁾가 부가된 경우도 자주 발견할 수 있었다.

예 2.3.1.1. G.T.127p. GR. V (Discerne cauam meam)

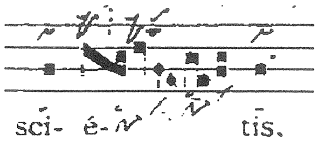

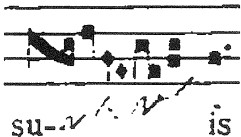
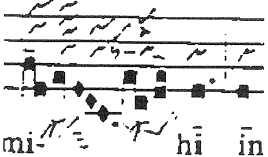
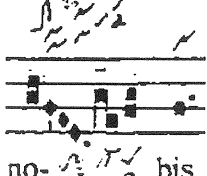
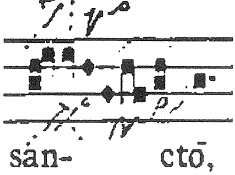



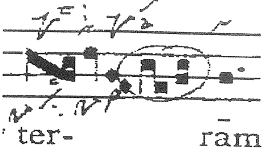
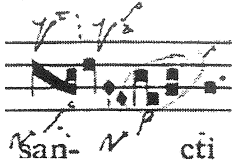

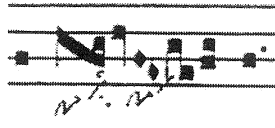
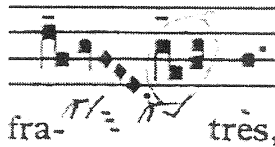
이와 같이 멜리스마 끝에 오는 경우의 악보들을 표 2.3.1.1에 제시하였다.

표 2.3.1.1. 멜리스마 끝에 오는 경우

G.T.25p. GR. II Tollite portas	
G.T.27p. GR. II A summo caelo	

23) 발음상의 문제에 의해 형태가 변형된 네우마

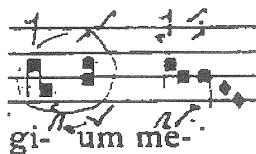
<p>G.T.38p. IN.VI Hodie scietis</p>	
<p>G.T.43p. AL.VIII Dominus dixit ad me</p>	
<p>G.T.72p. GR.II Angelis suis</p>	
<p>G.T.131p. GR.V Pacifice loquebantur</p>	
<p>G.T.148p. GR.V Christus factus est</p>	
<p>G.T.236p. AL.VIII Dominus in sina</p>	
<p>G.T.265p. GR.V Timebunt gentes</p>	

<p>G.T.427p. GR. II In omnem terram</p>	
<p>G.T.455p. GR. V Exsultabunt sancti</p>	
<p>G.T.486p. GR. V Ecce sacerdos</p>	
<p>G.T.510p. GR. II Iustus ut palma</p>	
<p>G.T.636p. GR. V Exiit sermo</p>	

2.4. 음절 박(syllabic) 일 경우

예 2.4.1은 각각 두 음이 하나의 네우마를 이루며 두 음절에 적용되어 있다. 재미있는 것은 생각 기호에서 보이는 이쿠알리떼(equalite)이다. 기호대로 해석한다면 두 번째 음과 세 번째 음은 동음이다. 그러나 바티칸 에디션(V.E.)에서는 세 번째 음을 한 음 올려 기보하였다.

예 2.4.1. G.T.119p. OF.IV(Factus est Dominus)



예 2.4.2는 단어의 끝부분과 시작부분의 연결 부위인 경우이다. 즉, 가벼운 끌리비스와 가벼운 빠스의 연결이므로 네 음이 모두 가볍다. 이처럼 음절 밖에서 사용될 경우는 특이하게도 네 음 중 뒤의 두 음이 길어질 경우에는 앞의 두 음도 길어지고 뒤의 두 음이 가볍게 진행할 경우는 첫 두 음도 가볍게 진행하여 네 음이 모두 가볍게 진행하는 특징이 있다.

예 2.4.2. G.T. 31p. GR.II(Ostende nobis)

GR. II
MBCKS
O Stende no-bis.

위와 같은 예를 표 2.4.1에 제시하였다.

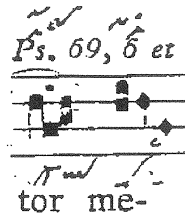
표 2.4.1. 음절밖의 경우

G.T.95p. CO.III tu Domine	 serva-bis nos.
G.T.95p. CO.III Oportet te	 a ge-ne-ra-ti-o-nē
G.T.128p. IN.III Liberator meus	 ra-cūdis
G.T.266p. AL.VIII Domius regnavit exsultet	 insulae

2.5. 단음절일 경우

한 음절에 네 음이 모두 쓰이는 경우로 쌍갈 기호를 볼 때, 끌리비스에는 에피제마가 부가되어 첫 두 음은 길어지고 뒤 두음은 필리스마 빠스로 빠르게 진행하는 형태를 가지고 있다.

예 2.5.1. G.T. 86p. GR. II (Adiutor meus)



이러한 경우에 있어서의 많은 예가 트락투스 7선법(TR.VIII)에서 발견되고 있었는데 음형 뒤의 진행되는 게이름이 모두 아래에 제시한 악보와 같은 것을 알 수 있었다.²⁴⁾ 이는 그레고리오 성가에서 같은 선율을 가지고 여러 다른 가사를 적용하는 관례에 따른 것으로 볼 수 있다.

예 2.5.2. 단음절에서 음형 뒤에 이어지는 멜로디의 게이름



예 2.5.3은 옥시토닉 멜리σμα(oxytonic melisma)로서 흥미로운 경우이다. 생갈 기호를 보면 끌리비스와 필리σμα 빼스의 형태로 네 음중 두 번 째 음을 제외하고 모두 가볍게 진행한다.²⁵⁾ 그러한 기보에서는 세 번째 음을 제외하고 모두 길다. 100여년의 세월을 두고 각기 다른 나라에서 이와 같이 다른 리듬 정보를 가지고 연주하였다는 것이 흥미롭다.

예 2.5.3. G.T. 62p. IN. I (Misereris omnium)

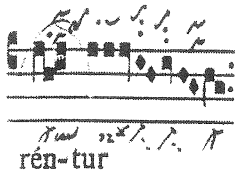
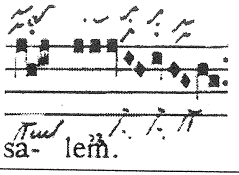
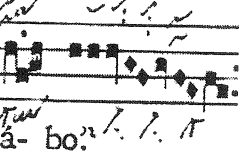
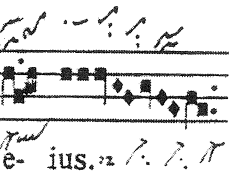
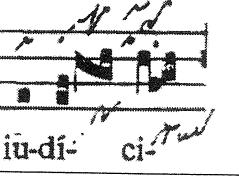
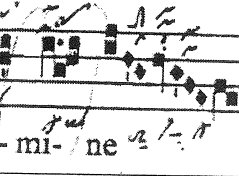
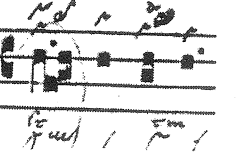
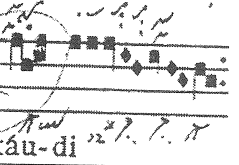


그러나 생갈 고문서의 특징으로서 중간종지나 대종지에서 당연히 약간 느려지면서 끝나는 관례를 굳이 써 놓으려 하지 않은 것으로 해석된다. 단음절에 쓰인 이 음형의 경우를 표 2.5.1에 제시하였다.

24) TR.VIII은 Tractus 8선법을 의미하며 '복음전 노래'라 칭한다.

25) oxytonic는 단어의 맨 마지막 음절을 강조하는 것을 일컫는 용어이다.

표 2.5.1. 단음절의 경우

<p>G.T.89p. TR.VIII Commovisti</p>	 <p>ren-tur</p>
<p>G.T.109p. TR.VIII Qui confidunt</p>	 <p>sa-lem.</p>
<p>G.T.186p. TR.VIII Cantemus Domine</p>	 <p>ca- bo.</p>
<p>G.T.188p. TR.VIII Vinea facta est</p>	 <p>e- ius.</p>
<p>G.T.189p. TR.VIII Attende caelum</p>	 <p>iū-dī- ci-</p>
<p>G.T.360p. IN.VII Ne derelinquas me</p>	 <p>Dō- mi- ne</p>
<p>G.T.365p. CO.II Dominus regit me</p>	
<p>G.T.673p. TR.VIII De profundis</p>	 <p>exāu-di</p>

표를 살펴보면 대체로 끌리비스에 에피제마가 부가되어 있어 첫 두 음이 길어지며 뒤의 두 음은 가볍게 진행하는 특징이 있다. 해당 음형에 뒤따르는 음은 대체로 동음이 많은 것이 흥미롭다. 이와 같은 방법으로 나머지 8개의 음형도 그레고리오 성가에서 찾아 분석하여 보았다.

제3장 결론

팔레스트리나의 작곡 기법에 나타나는 선율사용의 원칙들은 엄격하면서도 균형적이며 풍부하고 깊은 표현력을 가지며 조화를 이루는 데에 유용하였다. 그의 신비스러운 작품들에 사용한 선율 재료는 본 연구에서 밝힌 바와 같이 그레고리오 성가 안에서 모두 발견할 수 있었다. 팔레스트리나가 제시한 선율의 구조는 2도, 3도 진행구조이며 때에 따라서는 4도, 5도 드물게는 단 6도의 음정(상행에만)을 사용하기도 하였다. 장 6도, 장·단 7도는 사용하지 않았으며 옥타브는 가끔 발견된다. 이러한 원칙은 그레고리오 성가의 그것과 정확히 일치한다.

팔레스트리나 스타일의 모든 선율 법칙은 4분음 사용에 가장 엄격하게 지켜지는데 이는 4분음 진행에서 선율적인 연결이 예리하게 느껴지는 반면 음길이가 길어지면 이 느낌이 약해지기 때문이다. 하지만 그레고리오 성가에서 발견된 해당 음형들은 오히려 매우 다양한 환경에 처해 있다는 것을 알 수 있었다. 이는 해당음형이 갖은 다양한 뉘앙스와는 관계없이 팔레스트리나는 주로 음정 정보만을 그 귀감으로 삼은 것으로 생각된다. 즉, 그레고리오 성가에서는 선율의 음들이 여러 가지의 기능을 위하여 분해되거나 합쳐지기도 하고 각각의 음들이 길어지거나 가벼워지는 반면 팔레스트리나의 선율 사용 예에서 볼 수 있는 바와 같이 마디 안에서의 환경, 즉, 강박(ictus)의 요인에 의해서만 선율의 운동성을 제한하고 있음을 알 수 있다. 예를 들어 4분음에 있어서 강박의 음으로부터 상승도약을 하지 말 것 등이 있다.

앞에서 제시한 9개의 음형들은 주로 그레고리오 성가에서 긴 멜리즈마의 시작 부분, 중간 부분, 끝부분 등에서 다양하게 사용되고 있으며 장식음으로도 사용되고 있다. 그 외에 음절 박과 종지음형 등으로도 사용되어 그레고리오 성가 전반에 걸쳐 다양하게 사용되고 있음이 발견되었다. 또한 해당 음형의 앞 뒤 부분도 점검하였는데 이는 해당음형이 처해있는 선율적 환경을 조사하기 위해서였다.

음형 1(b-g-a-b)은 팔레스트리나에 의해서 강박에서 3도 하행 후 반대 방향으로 순차 진행하도록 제안되었다. 그레고리오 성가에서는 주로 II선법과 V선법에서 자주 찾아 볼 수 있었으며 음형 뒤에 이어지는 음이 주로 순차로 후치된다. 네 음 중 3, 4번음 두 음이 길 때는 음형 뒤에 이어지는 음이 3도 도약하여 후치되고 네 음 중 뒤의 3, 4번음 두 음이 가볍게 진행할 때는 주로 La-Fa-Sol-La 게이름으로 사용된 경우가 많았다.

음형 2(b-c'-d'-b)는 St. Gall 음악 고문서 기호가 스칸디푸스 플렉수스(scandicus flexus)일 경우 멜리즈마의 중간에서 음형 1의 진행에 대한 전위 형태로 그레고리오 성가에서 다양하게 사용되었으며 트락투루스 필리즈마(tractulus quilisma)일 경우는 주로 종지에서 사용되었다. 음형 3(b-c'-d'-g) 순차 진행 후 5도 하행하는 음형으로 그 예가 많이 발견되지는 않았다. 생갈기호는 살리푸스 플렉수스(salicus flexus)의 형태로 나타난다.

음형 4(b-g-c'-b)의 쌍갈 기호는 비르가 에피제마와 또르쿨루스 또는 두 개의 끌리비스 형태로 주로 멜리즈마 안에서 사용되며 단음절에 올 경우는 가사의 악센트에서 주로 사용되는데 이때에는 네 음이 모두 길어지는 특징을 가진다. 음형 5(b-g-b-a)는 대체로 멜리즈마 안에서 가벼운 뉘앙스로 사용되며 쌍갈 기호는 뽀렉투스 플렉수스(porrectus flexus)와 두 개의 끌리비스 형태이다. 멜리즈마 중간에서 사용될 경우, 그리고 동시에 이 음형 뒤의 음이 3도 도약하여 후치되는 경우에는 네 음 중 세 번째 음이 길어지는 특징을 보이고 있었다. 음형 6(b-g-b-c')은 화답송Ⅱ 선법에서만 주로 사용되는 것으로 조사되었다. 이 음형의 뒤에는 항상 3도 도약하여 변주되는 음형을 동반하는 특징이 있었다.

음형 7(b-c'-d'-a)의 경우는 주로 복음 전 노래(tractus)Ⅱ 선법에서 발견되었다. 주로 진행되던 프레이즈를 안정감 있게 종지하는 역할을 하고 있었다. 음형8(b-a-g-e)의 경우, 대부분 멜리즈마의 시작 부분에 위치하는 것으로 조사되었다. 이때에는 d'-c'-b-g의 게이름을 가지고 있었다. 음형 9(b-a-b-g)는 쌍갈 고문서에서의 경우 비르가 에피제마와 트락투루스, 두 개의 끌리비스, 또는 뽀렉투스 플렉수스 등의 다양한 음악적 표현을 가지고 있었다.

팔레스트리나가 자신의 음악을 작곡할 때에 사용한 선율의 엄격성은 그레고리오 성가로부터 비롯되었는가? 이러한 의문에 대한 해답을 얻기 위하여 그 자신이 써 놓은 작품에서 얻은 음형들의 패턴이 과연 그레고리오 성가 안에서 어떻게 쓰이고 있는지 조사하여 보았다. 상기의 결과처럼 그가 제시한 9가지의 선율 모두 그레고리오 성가에서 광범위하게 사용되고 있었으며 확실히 중요한 기능을 담당하고 있는 일련의 선율 단위였음을 알게 되었다.

그럼에도 불구하고 팔레스트리나와 그레고리오 성가를 연결지을만한 확실한 문헌이나 고증은 존재하지 않는다. 다만 르네상스 시대의 거장은 로마교회의 음악 수장이었으며 그레고리오 성가로부터 자유롭지 않았으리라 추측할 수 있을 뿐이다. 그러나 이러한 시대적 추측을 벗어나기 위해 본 연구에서 시행한 바와 같이 그레고리오 성가의 고문서에 입각하여 많은 연구가 진행된다면 언젠가는 그 관련성을 밝힐 수 있으리라 기대한다. 다만 그레고리오 성가가 서양의 음악의 발달 과정에서 확고한 위치에 자리하고 있음을 이 연구를 통하여 알 수 있었다. 각 음형이 그레고리오 성가에서 찾아진 특징들을 요약하면 다음과 같다.

1) 음형 1(b-g-a-b)

팔레스트리나 선율에서 가장 흔한 음형으로 Ⅱ선법과 V선법에서 주로 나타난다. 네 음중 뒤의 두음이 길 때는 도-라-시-도 형태로 나타나며 네 음 중 뒤의 두 음이 빠르게 진행할 경우에는 라-파-솔-라 형태로 나타난다.

2) 음형 2(b-c'-d'-b)

멜리즈마 중간에서는 스칸디꾸스 플렉수스로 종지의 경우는 트락투루스 필리시마 형태로 나타난다.

3) 음형 3(b-c'-d'-g)

살리꾸스 플렉수스 형태로 나타난다.

4) 음형 4(b-g-c'-b)

비르가 에피제마와 또르꾸루스의 형태 혹은 두 개의 클리비스로 나타나며 단음절에 쓰일 경우는 가사의 악센트에서 사용된다.

5) 음형 5(b-g-b-a)

멜리즈마 안에서 가벼운 장식음으로만 사용된다. 뵈렉투스 플렉수스 혹은 두 개의 클리비스 형태로 쓰인다.

6) 음형 6(b-g-b-c')

화답송 II 선법에서 주로 사용되는 음형으로 음형 뒤에 3도 도약하여 변주되는 음형을 동반하는 특징이 있다.

7) 음형 7(b-c'-d'-a)

화답송 II 선법에서만 주로 사용되었다. 이 음형의 뒤에는 항상 3도 도약하여 변주되는 음형을 동반하는 특징이 있다.

8) 음형 8(b-a-g-e)

대부분 멜리즈마의 시작 부분에 위치한다. 이때에는 d'-c'-b-g의 계이름을 가지고 있다.

9) 음형 9(b-a-b-g)

비르가 에피제마 또르꾸루스, 혹은 두 개의 클리비스 혹은 뵈렉투스 플렉수스 형태로 다양한 모양을 가지며 사용된다.

검색어 : 그레고리오성가(Gregorian chant), 음악고문서(Manuscripts of Music),
팔레오그라피(Paleography), 음악 기호학(Musical Semiology),
팔레스트리나(G. da Palestrina), 음형분석(Melodic Analysis)

참고문헌

- 김재연. "G. P. da Palestrina의 Paraphrase 기법 연구". 대구가톨릭대학교 석사학위논문, 2002.
김혜경. "Palestrina의 Pope Marcellus Mass의 분석 연구". 이화여자대학교 석사학위논문, 1985.
박순옥. "팔레스트리나의 작곡 양식에 관한 연구". 동아대학교 석사학위논문, 2000.
살바토레(Nicolosi, Salvatore). 『16세기 고전 순수 대위법』. 김용교 역. 서울: 음악세계, 2002.
임동순. 『서양종교음악개론』. 서울: 가톨릭대학교 교목실, 2004.

- 전문배. “Giovanni Pierluigi da Palestrina Missa Brevis에 관한 연구”. 연세대학교 석사학위논문, 2002.
- 전정임. “그레고리오 성가의 기호학적 고찰”. 『한국 음악학학회』. 제7권, 2000, pp. 159-190.
- Albarosa, Nino. “Le Torculus en Fin de Neume Cadentiel.” *Etude Gregoriennes XXIII* (1989), p. 71.
- Apel, Willi. *Gregorian Chant*. Mineapolis: Indiana University, 1990.
- Billecocq, Marie-Claire. “Lettres Ajoutees a la Notation Neumatique du codex 239 de Laon.” *Etude Gregoriennes XVII* (1978): p. 7.
- Cardine, Dom. “Le Sens de iusum et inferius.” *Etude Gregoriennes I* (1954): p. 69.
- _____. *Gregorienne Semiologie*. Paris, 1963 (임동순 역. 『그레고리오 성가 기호학』. 가톨릭 현대 종교음악연구소, 1997).
- _____. “Les Limites de la Semiologie en Chant Gregorien.” *Etude Gregoriennes 23* (1989): p. 5.
- Claire, Dom. “Rythme et modalité” *Revue Grégorienne*, 38e année, no. 6 (1959): pp. 187-234.
- _____. “Vieux-Romain et Gregorien.” *World Congress on Jewish Music* (1978): pp. 107-114.
- _____. “Les Formules Centons des Alleluia Anciens.” *Etude Gregoriennes XX* (1981): pp. 3-5.
- Cobe, Pierre. *Historie de la Restauration du Chant Gregoria*. Paris, 1969.
- Dabrowsky, Jersy. “Le Signe ST dans le codex 121 d’Einsideln.” *Etude Gregoriennes XII* (1971): pp. 65-86.
- Gavel, M. “A propos des Erreurs d’ Accentuation Latin dans les Livres Liturgique.” *Etude Gregoriennes I* (1954): pp. 83-150.
- Hourlier, Jacque. “Trois Fragments de Laon.” *Etude Gregoriennes XXII* (1988): pp. 31-42.
- Jeanneteau, Chanoine. “Analyses Melodique, Modal, Semiologique d’un Melisma Gregorien et de son Interpretation.” *Etude Gregoriennes XX I* (1986): pp. 13-22.
- Jeppesen, Knud. *The Style of Palestrina and the Dissonance*. Translated by Margaret Hamerik. Reprinted by Dover, 1970 (이찬해 역. 『16세기 제퍼슨 대위법』. 서울: 수문당, 1975)
- Kurris, A. M. W. J. “Les Coupures Expressive dans la Natation Neumatic du Manuscrit Angelica 123.” *Etude Gregoriennes XII* (1971): pp. 13-64.
- Le Roux, Dom. “Repons du Triduo Sacro et de Paques.” *Etude Gregoriennes XVIII* (1979): pp. 157-176.
- Mesnard, Dom. “Ver la Restauration du Dimanche des Rameaux.” *Etude Gregoriennes I* (1954): pp. 69-82.
- Suter, Louis-Marc. “Deux Etudes sur le Cantatorium, codex 359 de la bibliotheque de St. Gall.” *Etude Gregoriennes XVII* (1978): pp. 181-192.
- Thomson, Claude. “Le Trigon dans le codex 359 de St. Gall.” *Etude Gregoriennes XXI* (1986): p. 127.

[필사본]

- Graduale Triplex. Edited by Solesmes, Paris, 1969.
- Paleographie Musicale X(Laon xe). Edited by Solesmes, codex 239, Paris, 1971.
- Paleographie Musicale II(Cantatorium de Saint-Gall ix). Edited by Solesmes, no. 359, Paris, 1968.
- Paleographie Musicale IV(Einsidelen xie). Edited by Solesmes, codex 121, Paris, 1971.
- Paleographie Musicale XV(Graduel de Bénévent xie-xiie). Edited by Solesmes, codex vi, 34, Paris, 1971.

Abstract

A Study of Melodic Types Suggested by Palestrina
in the Gregorian Chant
(from the Semiological Perspective)

Dong Soon Im and Ki Suk Kim

The 16th-century music was composed on strict and theoretical rules. Palestrina's melodic types and rhythm styles were widely applied as a standard during the 16th century. As for Palestrina's rules of melody, they usually applied the 2nd or 3rd and occasionally the minor 6th(only for upward melodic motion). The major 6th and major/minor 7th were not used, but octaves are occasionally found. On the whole, conjunct motion was basic, and an upward or downward disjunct motion was followed by a contrary motion — especially the 3rd contrary motion — not by more than the leap of the 3rd in the same direction. This melodic structure resulted from the intention of flexibleness and directiveness that had no dramatic motion coming from large or small leaps. These melodic rules stress especially strictness in a quarter note. And Palestrina suggested that there should be no upward skip from a strong beat in a quarter note. He proposed the melodic types of a quarter note based on these rules.

This study selects 9 types out of the melodies produced by Palestrina, and searches Gregorian chants for the same 9 melodic types. As a result, it has been found that the 9 melody types were used very frequently. According to the selected 9 melody types, they were playing distinctive roles in Gregorian chants. The melodic types were mostly used as ornaments in the beginning, middle and end of long melismas. In addition, they had various functions from syllabics to cadences.

Like this, as melodic types based on Palestrina's rules were applied widely to all the Gregorian chants, it has been proved that the music techniques common in the 16th century have something to do with Gregorian chants. As a result, the strict rules applied in Palestrina's melodic types have been revealed to result from the melodic rules of Gregorian chants in this study. And it has also been found that Gregorian chants occupy a solid position as the source of the western music in music history.

예술 교육개선을 위한 미국링컨 센터(Lincoln Center Institute)의 심미적 교육 프로그램(Aesthetic Education Program)에 대한 고찰

이 가 원

차 례

제1장 서론

제2장 본론

2.1. 미국의 예술 교육 정책의 방향: 음악 교육 정책 중심으로

2.2. 링컨 센터(LCI) 심미적 교육 프로그램의 실재

2.2.1. LCI 프로그램의 구성

2.2.2. LCI 프로그램 목적

2.2.3. LCI 프로그램 교육 과정

2.3. 링컨 센터 심미적 교육 프로그램의 독창성

2.3.1. 심미적 교육 프로그램의 철학

2.3.2. 선생님의 역할과 예술 교육

2.3.3. 전문가(Teaching Artist)의 개념과 역할

2.3.4. 학습 동기 부여

2.3.5. 협동 학습 원리(Cooperative Learning)

2.3.6. 상위인지작용(Metacognition)

제3장 결론

참고 문헌

영문 초록

제1장 서론

사회가 복잡해짐에 따라 제기 되는 문제들도 다양해지고, 사회가 우리에게 요구하는 것도 다양해지고 있다. 급변하는 최첨단 지식 사회 속에서 창의적 사고력을 가진 문제 해결자로서의 능력은 그 어느 때보다 절실히 요구 되고 있으며, 방법론에 있어서도 혼자만의 독자적인 활동뿐만 아니라, 구성원들과 협력을 통해 순발력 있게 대응할 수 있는 능력이 필수적으로 요구되고 있다.

학교가 담당하여야 할 ‘교육’은 앞으로 이 사회를 이끌어 갈 원동력이 되는 사회 구성원을 길러 내는 것이며, 교육의 결과는 우리의 미래를 좌우하게 된다. 그러므로 사회의 다양한 요구에 부응할 수 있도록 교육의 폭도 넓어져야 한다. 학생들은 적극적인 지식의 탐구자로서 뿐만 아니라, 보다 높은 수준의 성취를 위해 창의적으로 사고하고, 사려 깊고 분별력 있는 태도를 지니며, 스스로의 판단에 책임을 지고 추진해 나갈 수 있는 용기를 가져야 한다. 즉, 현대 사회에서의 교육은 지식의 축적에서 한 걸음 더 나아가 그것을 효율적으로 활용할 수 있는 능력 배양까지 고려되어야 하며, 개개인의 축적된 지식과 능력이 다중의 힘으로 발휘될 수 있도록 유도할 수 있어야 한다.

예술은 이러한 시대적 요구에 효율적으로 부응할 수 있는 분야이다. 흔히, 교육적 측면에서 ‘예술’은 필수 과목이라기보다 교육 과정 중 하나의 장식처럼 그 중요성이 간과되어 온 것이 사실이다. 그러나 질적으로 수준 높은 선생님과 적절한 교육과정, 교육 재료를 통하여 이루어지는, 진정한 예술 교육은 앞에서 말한 바와 같은 다양한 능력을 계발하여 사회적 욕구를 충족시킬 수 있는 실마리를 제공해 준다. 미국의 전국 예술 교육 연합회(NAEA: Consortium of National Arts Education Associations)는 다음의 7가지 측면에서 예술 교육이 사회에 긍정적 영향을 준다고 명시하고 있다.

(1) 인간의 과거와 현재의 경험 이해, (2) 서로 다른 생각과 표현 방법을 존중하고 받아들이는 방법 습득, (3) 표현, 분석, 발달 상의 도구를 사용하여 문제 해결 방법 학습, (4) 실제의 생활 속에서 예술의 영향 이해, (5) 기준이 없는 상황에서 결정, (6) 비언어적 의사소통의 분석과 문화적 산물이나 이슈에 대한 정통성 있는 판단, (7) 다양한 방법으로 생각과 느낌 전달이다.¹⁾

현재 우리나라는 7차 교육과정 개편에 따라, 초등학교에서 고등학교 1학년까지 음악, 미술, 체육의 예술 계열 과목들을 국민공통 교육 과정으로 규정하여 가르치고 있으며, 고등학교 2, 3학년 학생들에게는 선택권을 부여하여 그 심화 과정을 학습할 수 있도록 하고 있다. 현 교사들은 교육 대학원이나 교원 연수 등의 전문화 된 프로그램에 따라 재교육 되고 있다. 무용, 연극, 만화, 애니메이션 분야는 전문 인력이 학교에 파견되어서 교육을 실시하는 강사풀체가 도입되어 시범적으로 운영되고 있다.

하지만, 현행 우리의 음악과 교육과정과 제도로 이 새로운 사회의 다양한 도전과 요구에 얼마나 효율적으로 대처할 수 있는 경쟁력을 지닌 교육과정인가를 살펴보면 몇 가지 측면에서는 아직까지도 부정적인 면이 있다. 첫째로, 예능 교육과 예술 활동은 많아도 예술 교육은 빈곤한 상태이다. 그 결과, 우리 음악 문화 현실을 보면 소수의 애호가와 전문 음악인들만 예술 음악을 향유하고 대중들은 오락성 음악에만 몰두하고 있는 실정이다. 개인과 사회 전반이 예술 문화를 균형 있게 향유하지 못하고 있는 것이다.²⁾

둘째로, 학습자의 창의성과 예술적 역량, 다양한 예술적 요구를 충족시켜 심미적 체험을 가능하게 하는 교육과정인가에 대한 문제이다. 음악 교육의 본질과 지향점은 ‘음악 예술의 심미적 체험’으로 집약된다. 그러한 개념이 도입된 지는 오래 되었지만 대부분의 선생님들은 관념적으로 받아들일 뿐 실제 교육의 장에서는 원활하게 적용되지 않고 있으며, 단지 예술 행위를 익숙하게 하는데 머무

1) MENC, *National Standards for Arts Education* (Reston VA: MENC, 1994), pp. 1-10.

2) 이홍수, “21세기를 향한 음악 및 음악교육 정책”, 『음악교육연구』 제13호 (1994), pp. 1-14.

르고 있다. 셋째로, 교사가 어느 정도의 전문성과 자율성을 가지고 교육 현장에 임하는가 하는 것이다. 초등학교의 경우 예술적 전문 교육 과정 없이 일반 과목 선생님이 수업을 하기도 하며, 재량 활동이라는 명목 하에 예술 과목은 다른 교과목의 수업에 밀리는 위기에 처하기도 한다.

미국의 링컨 센터(Lincoln Center Institute)가 실시하고 있는 심미적 교육 프로그램(Aesthetic Education Program)은 이러한 문제점에 대한 실마리를 제공한다. 이는 일반 학교 선생님이나 학교 행정 관리자들에게 예술 교육이 일반 교육체제 안에서 어떻게 도입되어 효율적으로 실용화 될 수 있는 가에 대한 가능한 방법을 제시해 준다. 심미적 프로그램은 각 예술 분야의 전문가들과 학교 선생님들을 직접 연결하여 예술 활동을 통한 심미적 경험을 할 수 있는 기회를 선생님들에게 제공하고, 선생님들은 이러한 예술 경험을 학생들에게로 전이시켜 높은 수준의 예술 교육이 가능하도록 고안되었다. 학교와 링컨 센터, 예술가와 선생님들 간의 협력 관계가 구축되고, 비록 과목은 달라도 예술을 통해 선생님들은 상호 교감하게 되며 예술과목을 다른 교과과정과 통합하는데 기여할 것으로 기대하고 있다.

한편, 학생들은 이러한 교육 시스템을 통해서 보다 세련된 방법으로 예술에 접근하고, 인지 기술을 한층 심화 시키게 된다. 예술 교육 자체는 학생들의 호기심과 상상력을 증가시키는데 크게 기여할 뿐만 아니라, 더 나아가, 유연성 있는 새로운 학습 방법은 더욱 발전된 교육을 이루고, 교과 과정의 내용만이 아닌, 인간의 경험적 측면에서 전체 인생에 긍정적인 효과를 기대할 수 있다.

이 연구의 목적은 일반 교과 과정 속에서 수준 높은 음악 교육을 만들어 가기 위해 미국에서 실시하고 있는 예술 교육 연계 프로그램 중 하나인 링컨 센터 심미적 교육 프로그램을 고찰함으로써 우리나라에 도입 가능성을 살펴보는 것이다. 우선, 미국의 예술 교육의 정책의 변화를 살펴봄으로써 링컨 센터 심미적 교육 프로그램과 같은 예술 연계 교육 프로그램이 만들어진 배경에 대해 되짚어 보려 한다. 두 번째로, 링컨 센터의 심미적 교육 프로그램의 설립취지, 구성, 교육 체계, 시설 등을 조사함으로써 프로그램의 실제 모습을 자세히 묘사하려 한다. 마지막으로 기관내의 자료, 관련 저널, 프로그램에 참가한 선생님들과의 간단한 설문지를 통해 LCI프로그램만의 독창적 특징을 논하고, 그 학습 원리에 대해 검토해 보고자 한다.

단, 이 연구는 ‘선생님 교육’에 초점을 맞추고 있다. 프로그램의 교육 과정을 통하여 배출된 선생님들이 각자의 학교로 돌아가, 어떻게 그 학교와 지역 공동체가 지닌 특징을 고려하여 교과과정을 통합 했으며 ‘학생 교육’에 있어서 구체적으로 어떠한 결실을 맺었는지에 대한 연구는 제외되었다. 이 연구를 통해 우리나라 예술 교육과 문화 예술 정책에 유용한 모델을 제시하고, 이들이 보다 내실을 기하는 데 도움이 되고자 한다.

제2장 본론

2.1. 미국의 예술 교육 정책의 방향: 음악 교육 정책 중심으로

미국의 교육개혁 노력은 주정부의 특성과 조건에 따른 자율성과 권한을 중심으로 매우 완만하게 추진되어 왔으며, 철저한 “주민자치(local control)의 원리”에 입각하여 운영되고 있다. 연방 헌법상

으로도 교육에 관한 규정은 없고 교육에 대한 권한과 책임은 연방 정부가 아닌 주정부에 맡겨져 있다. 따라서 미국은 우리나라와는 달리 전국에 통용되는 통일된 교육관련 규정이 서로 다른 것이 일반적이다.

미국 교육 개혁의 변천사를 살펴보면, 1957년 소련의 스푸트니호(Sputnik) 발사로, 미국 연방 정부는 학생들의 학업성취도를 제고하기 위한 교육제도의 개혁에 관심을 가지고 학교 교육 개혁에 적극적으로 관여하기 시작하였다. 1962년 케네디 정부가 들어서면서 수학, 물리, 생물과목에만 집중되던 교육 과정 프로젝트에 예술 과목의 중요성에 대한 인식이 확산되기 시작했고 이 결과, 200여 개의 예술, 인문분야의 프로젝트, 60여 개의 음악 교육 관련 프로젝트가 생겨났으며, 이를 통해 새로운 교과과정 개발과 학교 교육 개선을 위해 적극적인 활동을 전개하였다. 연방정부는 1965년 국립예술기금(National Endowment for the Arts)을 설립하여 예술 정책의 목표 중 하나로 예술 교육의 확대를 명문화시키고, 모든 미국인들을 위하여 시각 예술, 문학, 공연예술 등을 지원했다.

교육 개혁의 전반적인 발전은 예술 교육에도 많은 영향을 끼치고 있다.³⁾ 음악 교육에 많은 영향을 끼친 1963년 “예일 보고서”(Yale Report), 1980년대 평범한 학생만을 양산하고 있는 교육 풍조를 경고하여 교육 개혁의 기폭제가 된 1983년 “국가 위기 보고서”(A Nation at Risk), 1989년 부시 대통령의 주관한 교육 정상 회담의 보고서인 교육에 관한 “주지사 회의”(Governor’s Conference on Education), 그리고 1994년 클린턴 대통령이 제안하여 입법화된 2000년대 교육 목적: 미국 교육 개혁법(Goals 2000: Educate America Act)⁴⁾은 예술 교육에도 많은 변화를 가져 왔다.

“2000년 교육 목적”은 현재까지 교육 개혁의 총결산으로, 주, 지역구, 학교 수준의 권한을 지원하는 동시에 연방 정부의 초 중등학교 교육 프로그램에 대한 틀을 제시 하는 포괄적인 개혁 법안이다. 1989년 주지사 회의에서 결정한 ‘기본 교과는 모든 학생들의 교육 과정에 포함 시켜야한다’는 내용을 기초로, 1994년 연방 법률로 예술(음악, 미술, 무용, 연극)을 기본 교과에 추가 시키게 되고 모든 어린이들이 예술 과목을 통한 능력을 보여야 한다는 기준을 제시 하게 된다.

1994년 예술 기준 위원회(National Committee for Standards in the Arts)는 교육가, 부모, 예술가, 교육과 예술에 관련된 전문 기관, 공립, 사립학교, 사회 복지 기관, 정부, 사회 지도자 등의 의견을 반영하여 유치원부터 12학년까지 예술의 국가 기준을 발표하였다. 이에 동조하고자 미국의 음악 교육자 협의회(Music Educators National Conference)는 (1) 구체적인 음악적 기술과 지식, (2) 다양한 양식의 음악, (3) 창조적 기술, (4) 문제 해결력과 높은 수준의 사고력, (5) 타 교과 간의 통합성, (6) 공학의 활용, (7) 참 평가(authentic assessment) 등을 전제로 2000년을 대비한 음악과 교육 과정을 구성하였다.⁴⁾

미국에서 공교육은 기본적으로 지방 자치 단체의 책임이고 권한이다. 따라서 연방 정부의 예술 진흥 기관인 국립 예술 기금이 교육을 담당하는 교육부보다 예술 교육 분야에 있어서는 강력하고 적극적인 영향력을 행사하고 있다. 국립예술기금은 “국립예술기금전략계획 1999-2004”에서 “모든 미국인들의 삶에서 예술이 중심적 역할을 수행하는 국가의 건설”을 정책 비전으로 제시하고, ‘예술

3) 석문주, “2000년을 향한 미국의 음악 교육 개혁: Goals 2000,” 『음악교육연구』 제15호 (1996), pp. 1-22.

4) MENC, *National Standards for Arts Education* (Reston VA: MENC, 1994), pp. 18-19.

교육은 국가 교육 시스템에서 예술의 역할을 강화하고 예술의 평생학습을 조장하는 것' 즉, 초·중·고교에서의 예술 교육 확대뿐만 아니라 전 국민을 위한 예술 교육의 강화를 목표로 함을 구체화 하고 있다.⁵⁾

국립예술기금은 위와 같은 비전과 사명에 따라 다음과 같은 문화 예술 사업을 재정 지원하고 있다. 음악, 연극, 영화 페스티벌 무용과 오페라의 순회공연 시 낭송과 워크샵 새로운 문학 작품과 서적의 출판 공중파와 공영 텔레비전 및 라디오 방송의 예술 작품 반영 교향악단과 실내악단의 연주회 학교 상주 예술인(Artist residencies in schools)의 위촉과 운용 거장 예술가의 전수 교육 박물관과 미술관의 전시회 예술인 국제 교류 전통 예술과 역사 기념물들의 보존 등이 그것이다.

가시적으로는, '교육을 위한 교향악단 공연 프로그램'을 통해 교향악 교육과 교육 목적의 출장 공연이 대폭 확대 되었으며, 예술에 대한 지원금의 10%를 초·중·고교의 예술교육에 투자하여 '학교 상주 예술인 제도'와 '방과후와 주말 및 방학 중 무료 예술 프로그램들의 지원'을 실시하여 초·중·고교 학생들을 위한 예술 교육에 직접적인 지원을 하고 있다. 또한 국가 교육 시스템에서의 예술의 역할과 예술 평생 교육을 촉진시키는 범국가적 지원을 활성화시키기 위해, 지방 자치 단체와 기업 및 민간 단체들과의 동반자 관계를 강화하는 프로그램인 '예술 교육 파트너십 전략'(The Arts Education Partnership)을 발족시켜 성공적으로 운영하고 있다.

현재 미국 주정부와 기초 자치 단체들은 21세기에 부응하는 노동력의 창출과 경제 개발 수단으로서 1999년 이후 초·중·고교에서 '예술기반 교육'과 '예술 중심 커리큘럼' 등을 대폭 확대하고 있다. 주정부의 예술 지원은 지난 10년 동안 2배로 증가했으며 지역 사회 개발 지원의 하나로 예술 지원 프로그램들을 확대하고 있다. 연방정부의 교육부와 국립예술기금도 예술교육정책의 우선순위를 높이고 주정부와 기초 자치단체들의 이러한 개혁에 적극적으로 재정지원과 후원을 확충하고 있다.

2.2. 링컨 센터(LCI) 심미적 교육 프로그램의 실재

2.2.1. LCI 프로그램의 구성

2.2.1.1. 설립취지

뉴욕 시에서 음악, 미술, 무용, 연극의 공연을 위해 설립된 링컨 센터(Lincoln Center)는 1975년 예술 교육을 통한 교육 효과를 증대 시킬 목적으로 링컨 센터 교육기관(LCI: Lincoln Center Institute)을 창설하였다. 이는 예술가 상주 프로그램(Artists-in-Residence Program)과 유사한 형태로, 예술 교육이 전문 예술인과 지역 사회의 예술 기관으로부터 도움을 받아 그 질적인 면에서 보완되어야 하며, 예술과 교사 교육이 국가 기준에 기초한 직전 교육(pre-service education)과 현직 교육(in-service education)을 통해서 예술 교육 전문가로서 적절한 역할을 할 수 있도록 교육되어야 한다는 필요성에 의해 설립 되었다.

현재, 링컨 센터 교육기관은 미국과 오스트레일리아, 멕시코, 홍콩, 남아프리카 공화국에 25개의

5) NEA, *National Endowment for Arts Annual Report: Strategic Plan 1999-2004:1* (Washington DC: NEA, 1997), pp. 20-24.

유사한 프로그램을 발족시켜 연계를 맺고 범세계적인 예술 교육의 발전을 도모하고 있으며, 미학 교육 기관 협회(AIAE: Association of Institutes for Aesthetic Education)를 설립하여 링컨 센터가 그 주도적인 역할을 담당하고 있다.

2.2.1.2. 주요 대상

심미적 교육 프로그램의 주요 대상은 뉴욕 메트로폴리탄 지역 링컨 센터에서 반경 30마일 이내 -NY City, Long Island, Westchester County, New Jersey, Connecticut-의 유치원, 초등학교, 중학교, 고등학교 교사와 교사 지망 학생, 학교 행정 관리자, 그리고 그 학생들이다. 그 외에도 지역에 상관없이, 현행 교과 과정을 바꾸려고 계획 하고 있거나, 새로운 교수법을 시도하면서 구체적 학습 전략에 대해 토론하고 그 아이디어를 확대시키려는 모든 교육 전문가들이 참여하게 된다. 참가자 중 약 10퍼센트 정도의 선생님은 예술 전공 선생님이고 나머지는 초등학교, 중·고등학교, 유치원, 특수학교 등에서 일반 과목을 담당하는 선생님이다.

2.2.1.3. 협력 기관

심미적 프로그램은 링컨 센터 내에 상주하고 있는 예술가나 예술 단체들뿐만 아니라 다양한 박물관, 대학교와 협력 관계를 맺고 있다. 시각 예술과 건축 분야의 협력 기관으로는 뉴욕 메트로폴리탄 지역의 메트로폴리탄 미술관(The Metropolitan Museum of Art), 현대 미술관(The Museum of Modern Art), 부르클린 박물관(The Brooklyn Museum), 미술과 디자인 박물관(Museum of Art and Design), 구겐하임 박물관(The Solomon R. Guggenheim Museum), 국제 사진 전시관(The International Center of Photograph)등이 포함된다.

링컨 센터 내의 교사 교육 협력센터(Teachers Education Collaborative: TEC)는 교사 지망 학생들이 대학 교수, 학생들, 학교 행정가들과 직접 만나서 예술 작품의 체험 교육과 교사 준비 프로그램을 통합할 수 있는 기회를 마련하고 있다. 이들은 심미적 체험 교육에 초점을 맞춘 새로운 교과목을 만들어 보고, 심미적 교육 실습을 현재의 교사 양성 과정과 통합하는 방안을 구체적으로 논의해 보며, 파트너십을 맺고 있는 인근의 학교에 인턴십을 제공받기도 한다.

현재, 뉴욕 시립대학교(City University of New York)의 5개 캠퍼스 Brooklyn College, City College, Hunter College, Lehman College, Queens College와 Bank Street College of Education, 세인트 존 대학(St. John's University), 예쉬바 대학의 스텐 여자대학교(Stern College for Women at Yeshiva University)와 연계하여 교사 준비 교육을 실시하고 있다. 그 외에도, 콜럼비아 대학교 교육대학원(Teachers College, Columbia University)의 영어 교육 프로그램(English Education Program)과 교육감 컨퍼런스(Superintendents Work Conference), 포담 대학의 전국 교장 리더십 기관(National Principals Leadership Institute at Fordham University)과도 연계 활동을 하고 있다.

2.2.1.4. 시설

링컨 센터 내의 로즈 빌딩(Rose Building)은 심미적 프로그램을 수행하는 중심이 된다. 공연 예술을 관람할 수 있는 극장(Black Box Theater, Clark Studio Theatre)은 약 120석 규모이며, 공연

전문 조명과 음향 시설을 갖추고 있다. 무용 스튜디오(Samuel Teaching Studio)는 거울, 고정바, 폭신한 바닥 등 뉴욕 시립 발레단이 사용하는 것과 똑같이 구성 되어 있어 공연 리허설 뿐 만 아니라 각종 워크샵, 프레젠테이션, 각종 회의 등이 가능하다. 또한, 헥셔 재단 자료실(Heckscher Foundation Resource Center)은 각 예술 분야에 대해 약 6000여개의 참고 문헌과 공연, 시각 예술 작품의 미디어 자료들을 소장하고 참가자들의 필요에 따라 제공하고 있다.

링컨 센터는 과학 기술을 도입하여 예술 교육이 최첨단 교육에 뒤떨어 지지 않도록 대비하고 있다. 극장, 스튜디오, 자료실 모두 네트워크로 연결 되어있으며 원거리에서도 상호 소통할 수 있는 비디오, 오디오 네트워크 시스템을 갖추고 있다. 링컨 센터에서 행해지는 다양한 공연이 뉴욕시의 공립학교에 실황 중개 될 수 있도록 네트워크 설비를 구축하고 있으며, 역으로, 멀리 있는 예술 작품이나 공연을 실시간으로 화면에 담아 프로그램 참가자들의 심미적 체험을 가능하게 하고 있다. 또한, 온라인으로 각종 워크샵에 참가하여 화상 토론이 가능하도록 준비하고 있다.

2.2.2. LCI 프로그램 목적

링컨 센터내의 교육 기관은 예술 활동과 교육 두 가지 모두에 관심을 가진다. 예술 활동에 우선 순위를 두고 활동 자체로서 목적을 가지는 예술 단체나 기관과는 달리, 예술을 수단으로 삼아, 궁극적으로는 미래의 청중인 어린이들의 심미적 체험을 도와주고자 하는 취지를 가지고 있다. 링컨 센터에서 주관하는 심미적 교육 프로그램의 목적은 지역 학교와 협력하여 예술 교육의 발전을 모색하는 것이다. 즉, 예술 교육이 학교 전체 교육 과정의 중요한 한 부분으로 자리 잡고 개발될 수 있도록 하는 데 가장 큰 목적을 두고 있다. 이는 다음의 세 가지 원리에 그 근거를 두고 있다. 첫째로 예술은 인지적 영역의 산물로, 다양한 학습 형태를 유발할 수 있다. 둘째로 효과적인 예술 교육은 모든 교육자들에게 중요한 모델이 된다. 이는 자기 자신의 작품에 대해 비판하고 성찰하는 사고 과정을 거치며, 무엇보다도 의미 있는 전시품, 공연, 포트폴리오를 만들어 낸다. 셋째로 예술 교육은 교양 있는 시민으로서의 긍지를 고양시켜주고, 학교 학생들에게 전문가들을 대할 기회를 줌으로써 지역 공동체 발달에 도움이 된다.

일반적으로 초등학교 수준에서는 일반 과목을 전공한 선생님들이 예술 교육을 전담하는 경우가 많다. 이와 같은 교육 환경 속에서, 링컨 센터의 심미적 교육 프로그램은 교사들의 예술에 대한 기본적인 이해와 인식을 돕고, 프로그램을 통해서 경험한 것을 학교 교실로 옮겨 학생들에게 적용하며, 전체 교과 과정 안에서 예술 과목을 효과적으로 도입, 예술 교육이 중심적인 역할을 할 수 있는 기반 마련을 의도하고 있다. 따라서 프로그램의 교과 과정은 많은 부분이 예술 활동의 직접 체험에 할애하고 있으며 이를 통해 학생들을 가르치기 위한 전문지식과 함께 성공적 예술 교육의 바탕이 될 수 있는 창조적 과정에 대한 자신감 함양에 초점을 맞추고 있다.

교육 과정은 다음과 같은 목표 하에 고안된다.

1. 인지적 능력을 함양한다.
2. 예술 작품이 만들어진 사회적, 문화적, 역사적 맥락을 이해함으로써 내재된 구조의 이해를 돕는다.
3. 예술가들의 고민과 선택을 이해하고 이를 통해 경험의 틀을 갖추도록 돕는다.

4. 심미적인 경험과 더불어 교육적, 인간적 경험의 관계를 강조한다.
5. 각각의 예술 형태에서 사용되는 언어를 사용하여 개인의 창조적 표현을 할 수 있는 기회를 마련한다.

즉, 참가자들이 프로그램 교육을 통해서 직접적인 예술 경험을 하고 감수성과 그 경험을 반영할 수 있는 사고력을 기르도록 유도하고 있다. 예술 형태에 대한 이해 즉, 예술가가 어떤 선택을 어떻게 하였으며, 삶의 어떤 부분과 연결시키려 하였는지 등을 이해하는 과정에서 인지 기술을 발달 시키고, 비판적이고 창조적인 사고력을 함양하고, 결과적으로 예술 과목에 대한 자신감과 자긍심을 가지도록 하는 것이다.

2.2.3. LCI 프로그램 교육 과정

링컨 센터의 예술 교육 프로그램은 3단계의 과정으로 구성 되어 있으며(그림 2.2.3.3.1 참조), 연극, 음악, 시각예술, 무용, 연극, 문학의 예술 활동에 중심을 두고 있다.

2.2.3.1. 첫 단계: 선생님 교육

선생님들은 링컨 센터의 집중적 프로그램에 등록한다. 그 기간은 3주이며, 7월 여름 방학 중에 등록하는 여름 학기, 1월부터 3월까지의 주말에 열리는 겨울 학기 중 선택할 수 있다. 도입 과정에서는 다양한 예술 분야를 소개하는 워크숍이 계획 되어 있고 마지막 주는 특정 예술 분야에 초점을 맞추어 좀 더 고차원적인 워크숍에 참가할 수 있다. 교과 과정은 책을 읽고 강의를 듣는 등의 일반적 교육 형태 보다 참여를 통한 실제의 체험, 예술적 경험이 중요시 된다. 간단한 멜로디나 리듬을 작곡해 보기도 하고 직접 안무 과정에 참여 하여 공간 감각을 익히기도 한다.

2.2.3.2. 두 번째 단계: 구체적인 교육 계획의 수립, 발전

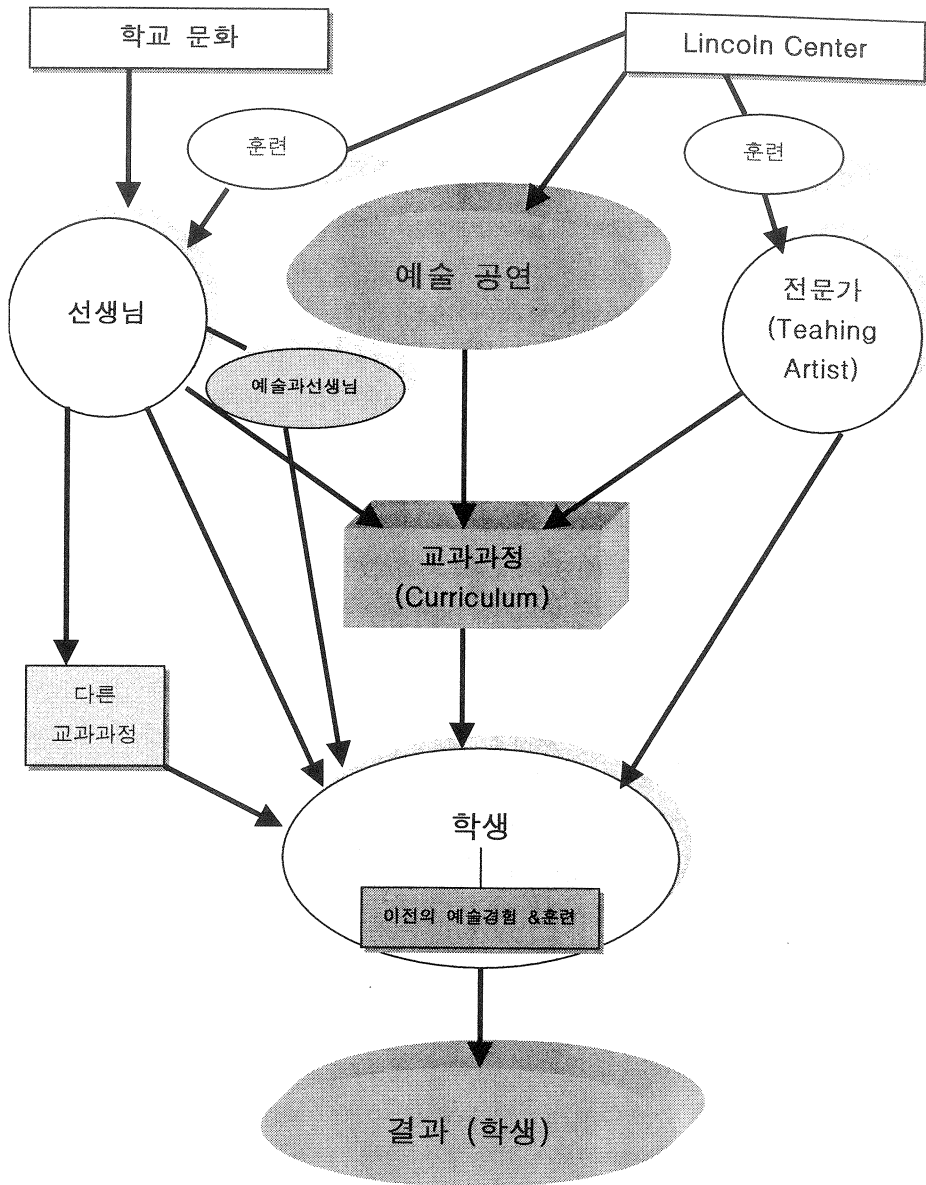
선생님들이 여름학기 혹은 겨울 학기에 참가하여 직접 경험한 것을 기초로 해서 링컨 센터의 교육 전문가(Teaching Artist)들과 함께 학생들을 위한 연간 교육 프로그램을 계획 한다. 선생님들은 학생들에게 학교, 링컨 센터, 박물관에서 제공 가능한 예술 작품에는 어떤 것이 있는지 파악하고 어떻게 교과 과정에 도입할 것인지, 구체적으로 어떻게 가르칠 것인지 가를 자세하게 검토한다.

2.2.3.3. 세 번째 단계: 수립한 계획 적용

구체적인 계획이 수립되면 선생님들은 전문가들과 상의해서 그 계획을 실행에 옮긴다. 학생들이 공연을 관람하고, 박물관을 방문하고, 예술 작품의 포트폴리오를 학교로 가져가며, 링컨 센터 내의 행사에 참여 하는 등 다양한 활동을 경험할 수 있도록 한다. 이 모든 활동이 하나의 통합된 교과서로서의 역할을 담당하게 된다.

참가자들이 예술 작품을 고찰하고 체험하면서 배우고, 과정 중심의 커리큘럼을 고안하며, 학생들에게 적용하는 위의 3단계에는 다음과 같은 과정이 주를 이루어 전개 된다. 이는 순차적인 과정이 아닌 순환적인 과정으로, 프로그램 진행의 기본 바탕을 이루고 있으며 계속 반복된다.

그림 2.2.3.3.1. 프로그램 구성



1. 예술 작품 선정한다.
2. 예술 작품을 보고, 듣고, 관찰하고, 그에 대한 반응을 자세하게 묘사, 분석한다.
3. 창조적 집단 사고법(Brainstorm)과 질문을 통해서 예술 작품을 연구, 관찰, 감상하는 방법을 결정하고 선택한다.

4. 예술 작품의 배경과 맥락을 파악하고 연구하여 예술 작품에 대한 통찰력을 더욱 계발시킨다.
5. 예술 작품의 이해에 길잡이가 될 수 있는, 특별히 주목 해야 하는 질문들과 중요 아이디어를 파악한다.
6. 참여적이고 경험적인 활동을 개발한다.
7. 위의 과정을 통하여 조사, 입증, 관찰, 기록, 성찰하고, 이 전체 과정을 반복한다.
8. 예술 작품의 요소와 교과과정, 다른 예술 적 측면이나 각자의 삶과 경험을 연결할 수 있는 새로운 측면을 모색한다.

2.3. 링컨 센터 심미적 교육 프로그램의 독창성

2.3.1. 심미적 교육 프로그램의 철학

심미적 교육은 예술적 표현의 이해를 증대시키기 위해 고안된 포괄적인 교육적 접근이라고 간단히 정의될 수 있다. 이를 위해 지난 20년간 링컨 센터는 참신하고 효율적인 교육 방법을 찾으려 노력해 왔으며, 예술 작품의 경험을 주장한 실용주의 철학자 듀이(John Dewey)의 철학에서 그 근거를 찾고 있다. 즉, 예술 작품의 이해는 예술 작품 그 자체에 있는 것이 아니라 관찰자와 예술 작품 사이의 교감을 통해서 이루어진다는 원리에 입각하여 심미적 교육의 실행 방법을 개발 했다.

예술가의 선택과 관찰자의 미적 반응의 관계를 구체화 하고 강화하기 위해, 예술 작품의 관찰과 분석은 전문가들에 의해 직접적인 참여 활동으로 연결된다. 참가자들은 직접 만드는 과정을 통해 그들이 그 동안 경험하고 인지한 것을 통합하게 되고 이는 예술 작품뿐만 아니라 삶의 이해를 새롭게 해준다. 이러한 접근 방식은 ‘예술을 위한 예술’ 혹은, 예술을 매체로 사용하여 다른 주제를 가르치는 방식 어느 것도 아니며, 위의 두 가지와 함께 인지, 감성, 상상력을 통합한 제 3의 방법으로 볼 수 있다.

참가자들은 예술에 대한 발견, 선생님이면서 학생으로서의 자신의 발견, 세계를 경험하는 새로운 방법의 발견을 일지를 통해서 밝히고 있다. 이러한 참가자들의 자기 성찰과 프로그램의 독특한 접근 방식은 링컨 센터 심미적 프로그램이 표방하는 예술 교육의 기본 철학을 되짚어 볼 수 있게 한다.

2.3.1.1. 예술은 직접적이고 경험적인 과정을 통해서 연구되고 전달되어야 한다.

프로그램의 음악, 미술, 무용, 연극의 교과 과정은 참가자 선생님들과 전문가에 의해서 직접 만들어진다. 각각의 예술 형태의 구성 요소들을 탐구하고, 직접 만들고, 생각을 반영하고, 질문, 토론하는 과정에 의해서 예술 작품을 보고 듣는 법을 배우게 되며, 직접적 경험을 통해서 획득한 지식은 미적 감수성을 더욱 풍부하게 해준다. 전형적인 스튜디오 중심의 예술 교육보다 특별히 고안된 체험적 교과 과정을 통해서 예술 작품에 대해 더 많은 심미적 체험을 할 수 있다고 주장하는 아이스너(Eisner)와 윌슨(Wilson)의 연구는 이러한 접근 방식을 뒷받침해 준다.⁶⁾ 참가자들은 체험적 접근

6) Will Eisner, "Aesthetic Education," In *Encyclopedia of Educational Research* 1, ed. Mitzel, Harold. John Best

방식을 통해 예술 작품의 창조 과정을 이해하고 그 창작 기술을 익히는 데서 한 걸음 더 나아가, 그로 인한 미적 경험을 삶에 있어서 또 다른 교육적, 인간적 경험과 연계시켜 그 이해의 폭을 넓히게 된다.

“이 프로그램에서 교육 받기 전에 예술은 교육의 도구로 생각했었다. 지금은 예술 그 자체로서의 중요성을 인식하게 되었다. 예술 전문가들은 창조적 과정의 이해뿐 아니라 직접적 체험의 중요성에 눈뜨게 해 주었다”(Donald C. Rood, New Hyde Park Memorial High School, Sewanhaka, NY).

“전체 과정을 통해 우리는 끊임없이 협동하고 질문하고 우리의 감정과 반항에 대해 깊이 생각하고 다시 행동하고 다시 또 반응할 수 있는 여건이 조성되었다. 이는 우리가 직접적 창조적 과정을 경험했을 때 가졌던, 보다 근원적인 관점에서 예술 작품을 바라볼 수 있는 기회를 제공한다”(Jane Anderson, Eisenhower School, Bridgewater, NJ).

2.3.1.2. 학습 대상으로서의 예술 작품은 무한하다.

예술 작품과의 반복된 접촉은 예술과 이 세계를 바라 보는 새로운 통찰력을 형성시켜주며, 삶을 바꿀 만큼의 위력을 발휘하기도 한다. 예술 작품이 전달하는 것은 예술적 이해에만 국한되는 것이 아니며, 그 영향력이 미치는 범위는 측정할 수가 없다. 예술 작품은 결코 한 번에 모든 것을 보여주지는 않고 그때 마다 새로운 것을 가르쳐 주며, 개인의 수준이나 관점에 따라 보여지는 것이 모두 다르다.

“링컨 센터의 프로그램은 심미적 교육 이상의 것이다. 나의 읽기 수업에 연극적 요소를 첨가했더니 학생들이 우리가 읽고 있는 이야기를 더 쉽게 이해했다. 사실, 프로그램에서 경험 한, 예술 작품으로서의 문학을 다루는 다양한 방법과 관점들은 새로운 수업 계획을 세우는 데에 큰 도움이 되었다”(Brenna Fitzgerald, PS 21, District 11, Bronx, NY).

“프로그램의 활동을 통해서, 전과는 다른 방법으로 예술 작품과 교감할 수 있었다. 이것은 전에는 생각해 보지 않았던 매우 개인적인 것이다. 나는 공연 예술가들이 이야기를 전달하기 위해 어떻게 동작을 사용하고, 서로의 공간을 어떻게 활용하는가에 대해 생각했다. 이것은 다른 공연을 관람할 때에도 매우 중요한 포인트로 작용했다”(Walter Gosden, Bellarose School, Floral Park, NY).

2.3.1.3. 예술 작품은 많은 시간과 심사숙고, 때로는 좌절의 과정을 거쳐서 선택 된 결과물이다. 천재적 예술가라 할지라도 그들의 예술 작품은 단시간에 예술적 영감으로만 만들어진 것이 아니며, 설령 그것이 아름다움을 표상하는 것이라 할지라도 삶의 고민이 스며들어 있다. 참가자들은 진

and William Rabinowitz, (New York: McMillan, 1982), B. Wilson, *The Impact of Arts Education on Students' General Educational Development: Critical Thinking and Problem Solving* (University Park, PA: Penn State University Press, 1991).

흙, 단어, 동작 과 같은 재료들이 예술가의 의도에 따라 매개체가 되고, 이 매개체가 다시 예술가의 의도로 전환되는, 예술 작품을 창조하는 과정을 보고, 경험함으로써 예술작품 이해의 폭을 증진시키고 예술 창조 과정에 대한 통찰력을 키울 수 있다.

“우리 몸의 상체와 하체를 분리해서 사용하라고 그랬을 때 나는 온 몸이 경직되고 몸이 이분 되는 것 같은 통증을 느꼈다. 난 플라멩고 공연을 보면서 그들의 동작이 얼마나 어려운 것인지 알게 되었다. 공연이 끝나고 나의 반응은 자리에서 일어나서 휘파람을 분 것이었다”(Sandra Perl, PS83, District11, Bronx, NY).

2.3.1.4. 예술 작품의 맥락적 인식은 통찰력을 높인다.

예술 작품은 무에서 창조 된 것이 아니기 때문에 예술가가 살던 시대, 장소, 문화적 맥락을 이해가 뒷받침 되어야 한다. 링컨 센터는 학기 중에 헉셔 재단 자료실(Heckscher Foundation Resources)을 개방하여 출판물과 시청각 자료들을 이용하여 작품에 대한 역사적, 사회적, 문화적 배경을 조사할 수 있도록 하고 있다. 습득된 지식은 워크샵에서의 학습 과정을 원활하게 하며, 더 나아가 학교의 학습 단원의 개발, 현 교과과정과의 연결되어 유용하게 사용된다.

“나는 폴락의 작품에 깊은 관심을 가지게 되었다. 나는 폴락의 삶과 작품에 대한 비평서를 읽고 그가 주어진 상황에서 겪었던 창조적 문제 해결의 과정에 빠져 들었다. 난 그 전에는 결코 관심이 없었던 그의 그림에 심취하게 되었으며 근대 예술에 대해 더 알고 싶어졌다”(Jill Reinier, Winston Preparatory School, NYC).

“나는 ‘Shadow’s Child’가 어떻게 착상 되었고 어떤 문화적 메시지를 내포하고 있는지를 알기 위해 자료실을 이용하는데 이것은 일종의 즐거움이다. 이러한 정보를 내 수업과도 연계시킬 계획이다”(Jennifer Altman, Mamaroneck High School, Mamaroneck, NY).

2.3.2. 선생님의 역할과 예술 교육

예술 계열의 과목을 가르치는 것의 문제점은 일반 교실에서 수업을 담당하던 선생님이 학생들에게 예술적 경험을 제공하고, 이것을 학교생활의 다른 활동과 통합한다는 것이다. 대체적으로 일반 교과 담당 선생님들에게 심미적 훈련은 소홀히 대해져 왔기에, 이러한 예술적 주제를 가르치는데 유효성, 효율성이 결핍된 것이 일반적 경향이다.

링컨 센터 프로그램이 추구하는 선생님의 역할은 선생님 스스로 학생의 자세로 배움을 계속해 나가면서 학생들이 유연한 사고와 창조적인 태도를 가지고 예술 작품들을 대할 수 있도록 학습을 촉진시키는 것이다. 이는 질적으로 향상된 선생님들의 예술 교육은 학생들에게 직접적으로 영향을 미치며 궁극적으로는 단순한 예술적 인식 능력의 범위를 넘어서 전인적인 교육 효과로 승화될 수 있다는 전제에 바탕을 두고 있다.

선생님은 학교에서 학생들의 경험에 많은 부분 영향을 주게 되며 예술을 제시 하는 방법이나 예술에 대한 태도에 변화를 줄 수 있는 매개체이다. 선생님들은 다양한 형태의 예술적 자극에 대한

이해와 감상을 하고 그 감정, 지식, 그리고 이해를 학생들에게 적절하고도 효과적으로 전달해야 된다. 이를 위해서는 선생님들의 예술에 있어서 개인 능력에 대한 자신감은 필수적이며, 이는 예술 분야에서 창조적 경험을 통해서 극대화 될 수 있다.

보일(Boyle)과 톰슨(Thompson)은 선생님 자신의 예술적 능력에 대한 인식이 실제 예술 교육에 효율성을 가지는가를 조사하여 긍정적인 결과를 제시 했다. 연구 결과에 따르면, 워크숍을 통한 창조적 경험은 참가자로 하여금 스스로 다양한 예술분야에 대한 지식을 확장하고, 예술 작품이나 교육에 사용할 예술품을 창조하는 능력을 기르고, 또 학생들이 예술의 창조적 경험을 할 수 있도록 필요한 체계를 세우는 능력을 발전시켰다고 믿게 하며, 스스로가 예술 소비자이며 예술 교육에 있어서 주체적인 역할을 한다고 인식하게 된다.⁷⁾

참가 선생님과 예술가는 브레인스토밍(Brainstorming)을 통하여 예술 활동을 할 수 있는 환경과 교과 과정을 만들어 나가게 된다. 이는 자유분방하게 사고할 수 있는 분위기에서 스스로 아이디어를 만들거나 다른 사람의 아이디어에서 새로운 아이디어를 만들어 내는 기법으로 자유롭게 생각하도록 격려하여 좀 더 다양하고 우수한 해법들의 도출을 유도하게 된다. 이러한 과정을 바탕으로 하여, 선생님들 스스로가 프로그램을 통해 경험한대로 비판과 평가 보다는 학생들의 상상력과 창조력을 사용하고 향상 시킬 수 있는 방법으로 예술 교육에 임하게 된다.

“학생들이 어떻게 질문을 하고, 지식을 얻기 위해 질문을 어떻게 사용하는 가를 가르치는 것이 교육이라는 것을 워크숍 과정을 통해 알기 되었다. 이는 학생들이 자신들의 상상력을 사용할 수 있게 해 준다”(Letizia G. Isaia, PS19, District11, NYC).

“이 프로그램은 모두가 자신감을 가지게 하고, 스스로 똑똑하다고 느끼게 한다. 우리가 공연에 대한 우리의 생각을 얘기 할 땐 옳고 그른 답은 없고, 서로 다른 방법만 있다”(Kimberly Villa, West Side School, Cold Spring Harbor, NY).

2.3.3. 전문가(Teaching Artist)의 개념과 역할

프로그램 구성상의 독특한 개념 중 하나는 전문가(Teaching Artist)에 의해 여러 가지 활동이 진행된다는 것이다. 이들은 예술 각 분야의 전문가로서 유치원부터 12학년까지의 선생님들, 교육학 교수들과 협력하여 각 분야별로 워크숍을 열고, 학교를 직접 방문해서 구체적 교육 계획 수립에 참여하며, 시범적으로 가르치고 공연을 하기도 한다. 다양한 학습 전략으로 학생들이 관심을 가지도록 하며 그들이 성찰, 해석, 분석과 같은 고차원적 사고(Higher-Order Thinking)를 할 수 있도록 돕는다.

전문가들은 엄격한 심사와 훈련과정을 통해 선출 되는데, 전문적 경험, 리더십, 의사소통 능력, 선생님 혹은 어린이들과 함께하는 협동 능력 등이 고려된다. 선출 된 후에도 학습 태도, 수업 경영, 학습 전략, 교수 학습의 고차원적 접근 등과 같은 교육 관련 주제로 계속 세미나를 열고 전문적

7) John Boyle and K.P. Thompson, “Changing In-Service Teachers’Self-Perceptions of Their Ability to be Effective Teachers of the Arts,” *Journal of Music Education* 24, no. 4 (1976), pp. 187-196.

발달을 의도한다. 콜럼비아 대학교 철학 교육과 교수이며, 미학 교육의 권위자인 그린(Maxine Greene)은 프로그램의 상주 철학가로서 이를 관장한다. 현재, 무용, 음악, 연극, 시각예술 분야에 6명의 정규직 전문가가 있어서 링컨 센터에서 실시하는 심미적 교육에 참여하게 되며, 교육의 역할 외에도 그들 영역에서의 활발한 예술 활동이 기대된다.

예술 전문가들의 통찰력, 지식, 예술에 대한 사랑은 학습 과정의 디딤돌이 되어 준다. 예술 자체와 감상자 사이의 거리를 좁혀 주며, 참가자들의 상호 작용을 통한 접근 방식은 선생님에게 전적으로 의존하는 배움이나 혹은 선생님들의 일방적인 가르침이라는 전통적 교수법에서 벗어나 참가자들에게 보다 폭 넓은 이해를 돕는 촉매제 역할을 한다.

“예술 전문가들은 우리가 관찰자가 되거나 침묵하는 청중이 되도록 내버려 두지 않았다. 그 대신 그들의 전문성과 헌신적 노력으로 그 전에는 전혀 경험하지 못했던 무용, 음악, 그림, 노래, 연기 등에 새로운 방법을 감히 우리가 시도해 볼 수 있도록 해 주었다”(Providencia Medina, PS152, District24, NYC).

콜린스(Allan Collins), 브라운(John Brown)과 두기(Paul Duguid)는 “학습은 교과 지식을 전달 받거나 미리 설계된 문제를 해결하는 것 보다는 해당 분야의 전문가가 자도 내용을 어떻게 수행하는지를 다양한 측면에서 관찰함으로써 배울 수 있다”고 주장했다.⁸⁾ 즉, 학습은 전문가들의 지식과 사고 과정을 학습하고 이들이 적용되는 조건을 발견하여 이를 내면화하는 과정을 통해 이루어진다는 것이다. 링컨 센터 프로그램에서 전문가(Teaching Artist)가 도입하고 있는 교수 학습 방법은 기존 교수 설계에서 경시되었던 것으로, 현실과 유사한 상황에서 학습, 실제적 지도 내용 수행 경험, 교사와 학생의 밀접한 상호 작용, 토론을 통한 역동적 학습이 중심이 된다.

이러한 예술 전문가들의 접근 방식은 젊은 견습공, 숙련공을 훈련하던 도제 교육 시스템에 그 바탕을 두고 있다. 이는 가장 오래된 방법이자 가장 자연스럽게 학습할 수 있는 방법으로 모국어 학습에서부터 국가 통치방법에 까지 통용 되어 왔다. 가드너(Gardner)는 예술 교육에 있어서 이해를 위한 가장 좋은 방법 중 하나로 규정하고, 특히 어린 학습자들이 배우는 방법 중 가장 효과적인 수단으로 인식했다.⁹⁾

도제 교육 시스템에서 전문가와 학습자는 의존적이지는 않지만 상호간에는 개인적인 유대감이 형성되어 필요 시 도움을 주게 된다. 학습자들은 예술 전문가들이 무엇을 하고 있는지 직접 관찰하고, 가르침을 받으면서 자신이 어디에 있고 어디로 가고 있는지 예측 할 수 있게 해 주며, 잘못된 개념이나 고정 관념은 즉시 고치게 된다. 새로운 지식과 기술이 입력되어 쌓이게 되고, 그 분야에서 기대 되는 과업을 수행할 직접적 기회를 제공 받으면서 작품이나 개념의 요점, 특성을 완전히 이해하게 되는 것이다.

8) Allan Collins, John Brown, and Paul Duguid, “Situated Cognition and the Culture of Learning,” *Educational Researcher* 18, no. 1 (1989), pp. 32-42.

9) Howard Gardner, “Educating for Understanding,” *The American School Board Journal* 190, no.7 (1993), pp. 21-24.

전통적 도제 방법은 주로 외형적 지식이나 물리적 기능을 전수 하는 데 초점을 두었지만 오늘날은 전통적 도제 방법의 장점을 최대한 수용하되 이를 현대 사회의 요구에 비추어, 창의력, 반성적 사고와 문제 해결등과 같은 고등 정신 기능을 학습하는 데 적합하도록 재구성 된 ‘인지적 도제방법’으로 볼 수 있다. 이는 다음과 같은 6단계를 거치게 된다. 도제 방법의 핵심인 모델링(Modeling), 코칭(Coaching), 스케폴딩(Scaffolding)을 통해서 관찰의 과정과 안내된 실제 연습을 통해 통합된 기술을 익히게 되고, 명료화(Articulation), 반성적 사고(Reflection)과정은 전문가의 문제 해결에 초점을 맞추어 학습자 자신의 문제 해결 전략에 대한 인식을 도울 수 있도록 돕게 된다. 마지막으로 탐구(Exploration) 단계에서는 전문가의 문제 해결 과정뿐만 아니라, 해결할 문제를 규정하고 공식화하는 학습자 자발성을 고취시키게 된다.

2.3.4. 학습 동기 부여

학습 동기는 배우는 것을 가치 있게 생각하고 배우기 위해 최선을 다하려는 성향이라 정의할 수 있으며 이는 학업 성취 정도를 결정하는 중요한 요소 가운데 하나이다. 인간의 동기가 행동을 촉발시키고 행동의 방향과 지속 여부를 결정 하듯이, 학습동기 역시 학습활동에 참여하는 자세, 학습 방법, 학업 성취 등에 중요한 영향을 미친다.

동기유발은 개인의 욕구를 만족시키는 조건하에 목표를 위해 노력하는 자발적 의지를 이끌어 내는 것이다. 이 프로그램을 추진시키는 근본적 개념 중의 하나는 진정한 배움은 목적이 있고, 의도를 가진 행동을 통해서 구현 된다는 동기 부여라는 학습 원리이다. 링컨 센터는 여름과 겨울 학기 동안 박물관 방문뿐 아니라 무용, 연극, 음악 공연에 직접 참여, 경험할 수 있는 다양한 기회를 제공하여 흥미를 유발 시키고 그 경험 자체를 교과서로 사용한다.

흥미 있는 학습 활동은 학생들의 동기 부여를 촉진시키며, 소극적이고 수동적 상태보다 격렬한 활동이나 감정을 표현하는 교수 방법이 훨씬 더 효과적이라는 연구 결과가 발표된 바 있다.¹⁰⁾ 일찍이 허바트(Johann Herbart)는 흥미가 유의미한 학습, 사실 혹은 지식의 영역의 정확하고 완전한 수행, 지식의 장기적 저장, 향후 학습에 대한 열망 등을 촉진시킨다고 강조 했다.¹¹⁾ 이러한 주장은 교육에 있어서 중심적이고 동기적인 힘으로서의 흥미와 즐거움을 강조했던 듀이(John Dewey)에 의해 미국에 전파되었다.

듀이는 학습자들이 교재에 대해 충분한 흥미를 느낄 때 내용에 대한 일체감을 가질 것이고 열중할 것이며, 학습이 이루어 질 것이라고 강조했다.¹²⁾ 학습 상황에서 개인의 흥미가 반영되어 나타나는 결과로서, 이해의 수준, 학습 전략의 사용, 학습에 수반되는 정서적 경험의 질과 같은 학습 효과에 영향을 준다는 연구 결과가 보고되었다.¹³⁾ 즉, 흥미 있는 과제에 대한 공부하는 학습의 질을 향상

10) Michael Pressley and Christine McComick, *Advanced Educational Psychology for Educators, Researchers, and Policymakers* (New York: Harper Collins, 1945).

11) Johann Herbart, *Allgemeine Padagogic aus Zweck der Erziehung Abgeleitet* (Lehrstuhl Pädagogik, 1806), 한글번역 『일반교육학』(이근엽 역, 연세대학교 출판부, 1988).

12) John Dewey, *Art as Experience* (New York: G. P. Putnam, 1934).

13) Mark Lepper, "Motivational Considerations in the Study of Instruction," *Cognition and Instruction* 5 (1988), pp. 289-309, Susan Nolen, "Reasons for Studying: Motivational Orientations and Study and Strategies,"

시키기 때문에 흥미는 동기 부여 기능으로 작용함을 의미한다.

“적극적으로 활동함으로써 더 훌륭한 아이디어를 얻을 수 있었고 또 다른 해석을 할 수 있었다. 적극적인 자세는 활동에 더욱 몰두할 수 있게 했으며, 예술가, 창조자로서의 자유를 가질 수 있게 해 주었다”(Rebecca Russell, West Side School, Syosset, NY).

동기 유발을 촉진하는 또 다른 중요한 요소 중의 하나로 학습 분위기를 들 수 있다. 외부적 힘에 의해 통제되는 학습 활동은 단지 피상적인 이해로 귀결될 수 있으며,¹⁴⁾ 불안감이 적은, 우호적 학습 환경은 동기 유발에 긍정적 영향을 준다.¹⁵⁾ 학습자가 느끼는 학습 환경은 학습자로 하여금 유쾌하거나 불쾌한 감정을 가지게 하고, 이는 기울이는 노력이나 깊이의 양에 영향을 준다. 이 프로그램에서 참가 선생님들에 대한 전문가들의 태도는 매우 호의적이다. 참가자 개인의 의견과 관점을 존중해 주고, 틀린 답을 대답할지도 모른다는 두려움을 감소시켜주는, 긍정적인 학습 분위기를 조성해 나감으로써 더욱 적극적으로 참여하게 된다.

“다각적인 각도에서 관찰할 것을 권장했고 그 결과물로서의 다양한 의견들이 다 존중 받았다. 경쟁보다는 협동이 요구 되었고, 상상력과 창조력이 요구 되었다. 모든 의견은 전체 문제 해결에 공헌할 가치가 있는 것으로 존중되었고 받아 들여 졌다”(Barbara Spun, PS31, District26, NYC).

“전문가들은 쉬운 언어와 얼굴의 미소로서 편안한 분위기를 만들었다. 우리가 무엇을 하고, 말하는 우리 모두는 긍정적인 답변과 격려를 받았다. 이것이 내 교실, 내 수업에서 이루어지길 원하는 바로 그 분위기이다”(Michelle Popoccio, Sewanhaka High School, Floral Park, NY).

교사나 동료들 간의 긍정적이고 상호 신뢰할 수 있는 풍토의 조성은 교사와 학생, 학생과 학생이 서로의 인격을 존중하는 친밀한 관계를 형성하게 되고 그에 따라 긍정적인 동기 상태에서 학습에 참여 할 수 있게 되는 것이다. 이러한 결과는 뒤에서 얘기하게 될 협동 학습 전략을 통해서도 가능하다.

2.3.5. 협동 학습 원리(Cooperative Learning)

링컨 센터 프로그램은 협동 학습의 교수 학습법을 도입하고 있다. 많은 예술 활동이 협동 학습의 형태를 띠게 되는데 이는 복잡한 사고 과정을 거친다. 그 한 가지 형태인 그룹 활동의 경우 한 가지

Cognition and Instruction 5 (1988), pp. 259-287, Paul Pintrich, “The Dynamic Interplay of Student Motivation and Cognition in the College Classroom,” *Advances in Motivation and Achievement* 6 (1989), pp. 117-160, Barry Zimmerman and Dale Schunk, *Self-Regulated Learning and Academic Achievement* (New York: Springer, 1989).

14) Ulrich Schiefele, “Interest, Learning, and Motivation,” *Educational Psychologist* 26 (1991), pp. 299-323.

15) John Nichollas, *The Competitive Ethos and Democratic Education* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1989).

목표를 향하여 여러 사람의 의견을 수렴, 반영하는 과정이 내포된다. 이것을 가능하게 하기 위해서는 우선 신념에 바탕을 둔 자신의 의견이 정립 되어야 하며, 개개인의 의견은 적절한 방법과 절차를 통해 전체 의견에 반영되어야 한다. 모든 구성원들은 서로의 의견을 존중하고 경청하되 지지하거나 혹은 반대하는 과정을 통해 서로의 의견을 절충해 나가면서 공동의 목표를 달성하게 된다. 또한, 개인의 의견과 주장은 예술의 독특한 특징인 창조적 사고에 바탕을 두고 있기 때문에 결국 그룹 활동은 하나의 완성된 경험으로 나타난다.

존슨(David Johnson)과 니콜라스(Roger Nicholas)는 소그룹 내에서 토론과 같이 상호간에 의견을 활발히 교환하는 것을 통해 적극적으로 참여할 수 있고 이는 동기 유발의 가장 효과적인 방법이라는 입장을 견지해 왔다. 또한, 협동학습은 교과에 대한 태도, 정신건강, 동료에 대한 친밀감과 믿음, 자아 존중감 등 정의적 영역에 많은 긍정적 효과가 있는 것으로 알려져 있다.¹⁶⁾ 여기서 협동이란, 학습자와 학습자간, 교사와 학습자간의 협력을 뜻한다. 라르센-프리만(Larsen-Freeman)이 강조 했듯이 단지 그룹으로 모여서 작업하는 형태가 아니라 학생과 교사가 함께 일하는 태도가 중요하다.¹⁷⁾

심미적 프로그램에서 가장 대표적으로 활용되는 협동 학습의 형태는 학습자 중심의 소그룹 활동이며, 이러한 학습 상황 속에서는 학습자가 주체가 되어 함께 배움을 창조해 나가게 된다. 소그룹 활동의 장점을 Brown은 다음과 같이 요약하고 있다.¹⁸⁾

1. 소그룹은 대화식 언어(interactive language)를 형성시킨다. 그룹 구성원들 간의 자연스러운 상호작용 속에서 인위적이지 않은 생동감 있는 언어를 사용할 기회가 창출된다.
2. 소그룹은 정서적으로 좀 더 안전한 분위기를 제공한다. 대그룹이나 전체 그룹 앞의 한 개인의 경우 보다는 작은 그룹 안에서 정서적으로 더 안전감을 느끼게 되어 좀 더 적극적 참여를 유도할 수 있다.
3. 소그룹 과제는 학습자의 책임감과 주도성을 촉진시킨다. 과제의 진행과 결과가 각 그룹의 구성원의 노력과 참여에 달려 있기 때문에 대중 속에 숨기가 어렵다.
4. 개별화 된 교육. 학습자들의 다양한 수준과 성향을 고려하여 과제의 특성에 맞게 그룹화 하는 것이 가능하기 때문이다.

워크숍 기간 동안 참가자들은 다양한 주제와 관점을 가지고 토론 참여와 같은 소그룹 활동에 참가하게 된다. 이는 자신의 생각을 반영할 수 있는 중요한 수단이 된다. 참가자들의 토론은 옹고 그룹을 따지기 보다는 결론에 도달하는 과정을 중요시하며, 이를 통해서 그들의 생각을 다듬고 발전 시키기도 하고, 또, 다른 사람의 관점으로부터 배우기도 한다. 참가자들은 편안하고 포용적인 학습

16) David Johnson and Roger Johnson, "Classroom Conflict: Controversy over Debate in Learning Groups," *American Educational Research Journal* 22, no. 2 (1985), pp. 237-256, John Nichollas, *The Competitive Ethos and Democratic Education* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1989).

17) Diane Larsen-Freeman, *Techniques and Principles in Language Teaching* (Oxford University Press, 2000) p. 164.

18) Douglas Brown, *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (NY Pearson Education, 2001), pp. 178-179.

분위기 속에서 자신의 의견을 스스럼없이 피력하고 적극적으로 참여하게 된다.

“소그룹 토론은 내가 다른 사람으로부터 배우고, 매우 개인적인 나의 생각을 공유할 수 있는 기회를 준다. 예술 전문가들이 토론을 이끌어 가고 있지 않을 때에는 우리와 함께 앉아 같이 생각하고 의견을 제시한다. 이러한 것들은 거리감을 없애주고 우리 모두가 선생님이고 학습자라는 생각을 가지고 활동에 임할 수 있게 한다”(Felicia Brodsky, PS88, District24, NYC)

“학생들이 팀을 이루어 함께 활동 한다면 어렵고 불가능한 것은 모두 다 해결 될 것이라 믿는다”(Risa Schaffer, Elmont Memorial High School, Sewanhaka, NY).

“토론과 이에 뒤따른 각 공연은 두려움 없이 나의 생각을 전개 시킬 수 있도록 도와주었다. 우리의 토론은 비록 모두 동의하지 않더라도 열린 태도로 예의 바르게 행해졌다. 각각의 작품에 대한 토론을 통해서 다양한 예술 형태에 대해 경외감을 느꼈다. 내가 이러한 감상 수업을 이끌어 나갈 수 있을 것이라고는 생각하지 않았다 하지만 지금 난 할 수 있고, 할 것이다”(Michelle Popoccio, Sewanhaka High School, Floral Park, NY).

2.3.6. 상위인지작용(Metacognition)

방법론적 측면에서, 심미적 프로그램의 참가자들은 예술 작품을 주의 깊게 관찰하고 분석하며 예술적 교감을 통해 자신의 것으로 소화시킬 수 있도록 한다. 단순한 관찰에 그치지 않고 참가자들에 의견을 비교하고 서로 질문을 하며 그것을 기록하는 과정에서 자신의 생각은 더 구체적으로 정립된다. 이러한 방법은 생각에 대한 생각 즉, 메타코그니션(Metacognition)이라는 인지 작용을 촉진 시킨다. 자신의 지식과 사고에 대한 인식으로 정의되는 메타코그니션은 여러 가지 정보를 효과적으로 처리하고 자기 자신의 생각을 관찰하게 하여 성찰력을 키워준다.

링컨 센터의 프로그램에서 도입하고 있는, 예술 작품을 여러 번 관찰하고, 질문하고, 또 계속 일지를 쓰는 것을 반복하는 방법은 메타코그니션의 개발에 큰 도움이 된다. 첫째로, 예술 작품을 적어도 한 번 이상을 대할 수 있는 기회를 제공하는 것은 이 프로그램의 중심 개념이다. 예술 작품을 한 번 이상씩 대하게 되면 대할 때마다 다른 관점으로 보게 된다. 두 가지의 관점을 비교하고, 또 다른 참가자들의 의견을 공유하고 토론, 분석하면서 보다 깊은 통찰력을 기를 수 있다. 결과적으로 서로의 의견을 반영하는 과정을 통해서 또 다른 시각으로 예술 작품을 대할 수 있도록 도와준다.

“베켓의 ‘Krapp’s Last Tape’을 두 번째 보았을 때, 세부적인 부분이 훨씬 잘 보였고 특히 그와 테이프에서 말하는 것에 대한 청취에 심취되었다. 나는 매우 분석적으로 되었고, 그의 말과 그의 느낌을 엄밀하게 살피면서 그의 인생에서 행복한 순간은 무엇일까 하는 의문이 생겼다. 특별히 그룹 토론을 거치고 다시 한 번 보았을 땐 이 공연에 대한 모든 것에 대해 훨씬 더 이해가 잘 되었다”(Sheila Schneider, South Orangetown, Community Elementary School, South Orangetown, NJ).

두 번째는 질문과정으로, 이 또한 전체 교육 과정에서 아주 중요한 요소이다. 전문가(Teaching

Artist)들이 질문을 던지게 되면 참가자들은 그들의 경험을 다시 검토하게 되고, 그 과정 속에서 그들의 예술 작품에 대한 인지나 미적 결정을 하는 데에 영향을 주게 된다.

“나에게 질문을 했고, 이를 통해서 의문을 가지도록 유도했다. 질문은 나와 나의 경험을 연결시켜 주는 역할을 했다”(Krista Shortino, Dows Lane Elementary School, Irvington, NY).

“예술 작품에 적극적 참여자가 되고, 그것을 추구하고, 개방형 질문을 해 나가면서 예술 작품에 생명이 불어 넣어졌다”(Karen Candan, PS31, District26, NYC).

“질문은 교과 과정과 우리의 삶의 일부로 통합 될 수 있는, 위협적이지 않은 표현의 형식이다. 질문은 개방형이었다. 새로운 생각은 공유되었고, 서로를 통해서 배움은 계속 되었다. 믿음에 바탕을 둔, 개방된 분위기는 인간으로서, 학생으로서, 그리고 선생으로서 성장에 매우 큰 도움을 주었다”(Andrea Nettle, South Brunswick Upper Elementary School, New Jersey).

세 번째는, 일지를 계속 쓰는 것이다. 일지는 참가 선생님들이 워크숍, 공연, 박물관 견학, 강의, 토론 등에서 경험하면서 지금 하고 있는 것, 알아낸 것, 생각한 것을 그때그때 적은 진행형 기록으로, 생각과 경험이 어떻게 진화되었는지 추적할 수 있는 장치이다. 일지를 통해 뒤를 돌아볼 수 있고, 어디까지 왔는지, 어디로 가고 있는지 성찰할 수 있다. 생각하고 인지한 것, 새로운 정보나 질문을 적는 것은, 그 쓰는 과정 속에서 자신의 생각을 다시 한 번 되돌아보게 하고 경험을 확실하게 할 기회를 가지게 한다. 그 결과 각 개인의 삶의 경험을 더욱 실재적인 것으로 만든다.

“처음에는 일지를 계속 쓰는 것이 힘들었다. 나는 그것이 별로 가치가 없다고 느꼈다. 점차로 질문하고 조사하고 쓰는 것이 편안해 졌고 즐거웠다. 어떤 선생님도 나의 일지를 고치거나 무엇이 옳은지 말하지 않았다. 처음으로 ‘발견’을 통해 배우는 즐거움을 경험하고 있다. 나는 어떤 힘을 느낀다”(Mary Doyle, PS130, District, NYC).

“일지를 쓰는 것은 두 가지 역할을 했다. 이는 내가 워크숍에서 행한 여러 활동을 명확하고 객관적으로 기록할 수 있게 했으며 또, 활동에 대한 나의 감정과 의견을 정리하고 기록할 수 있게 했다”(Jonathan Kaufman, Carey High School, Franklin Square, NY).

듀이는 경험을 이해하는 것은 오직 자기 성찰과 숙고를 통해서라고 말 한 바 있다. 빠른 판단력 보다는 자신의 생각에 대한 숙고를 통한 통찰력과 비판적인 안목을 기르는데 역점을 두는 링컨 센터 프로그램은 이러한 듀이의 철학을 잘 반영하고 있다. 더 나아가 이러한 인지 작용은 고등사고과정(Higher-Order Thinking)을 가능하게 한다. 즉, 참가자들이 지시된 규칙을 따르거나 지식을 수용하는 것이 아니라 여러 가지 정보와 사실을 조합, 일반화, 해석, 가설 설정, 혹은, 어떤 결론이나 예술 작품의 이해에 도달하기 위해 사용되는 창의적이고 비판적 사고력을 통해 보다 높은 차원의 사고 과정을 경험 하게 되며 이를 통해 각종 정보는 객관적 정보로서가 아닌 의미있는 지식으로 전환 된다.

제3장 결론

예술 교육의 기초를 위해 듀이는 “하나의 경험”으로서의 예술 개념을 도입하였다. 듀이는 자신의 미학 과제가 예술 작품과 일상적 경험 간의 계속성을 회복하는 것으로, 예술 작품을 통한 심미적 경험뿐만 아니라 실제적, 지적 경험에 있어서도 사태의 추이와 함께 발달하여 완결을 이룰 때 심미적 경험이 된다는 포괄적 의미의 예술론을 제시 하였다. 또한 예술은 자체의 통합적 특성 때문에 내재적으로 교육적일 수밖에 없다고 하였다.¹⁹⁾

링컨 센터(LCI) 심미적 프로그램이 제공하는 광범위한 예술 경험은 인간의 정서적, 예술적 측면을 계발, 발달시킨다. 다양한 예술 작품을 접하고, 작품이 나오기까지의 과정을 인지하고, 창조 작업에 직접 참여하는 예술적 체험 중심의 교육은 밀도 있는 심미적 체험을 가능하게 하고, 이는 인간의 미적 감수성을 향상 시킨다. 또한 프로그램에서 제공하는 다양한 활동은 기능적, 예술적 기술의 개발뿐만 아니라, 참교육이 목표로 하는 동기 유발과 다양한 인지작용을 통한 창조적이고 비판적인 사고를 촉진 시킨다.

실제로 예술 교육이 학교나 학교 교과과정에 대한 긍정적인 태도를 가져오고 학생들의 출석률을 높이는 효과가 있음이 연구 되었고, 구체적으로는 학교 수업에 연극의 도입이 선입견을 감소시켜 주며, 창조적 사고력 사이에 긍정적 관계가 성립될 수 있음이 밝혀졌다.²⁰⁾

예술 교육의 장기적인 효과로는, 삶을 바라보는 태도나 예술 대한 태도 변화를 들 수 있다. 이는 예술적 취미를 가지거나 박물관, 음악회를 방문하는 등의 행동으로 나타나기도 한다.

링컨 센터의 심미적 프로그램은 예술 교육이 어떠한 장점이 있으며 어떻게 이를 현 교육 체제 안으로 도입할 수 있는지에 대한 본보기를 제공해 준다. 학교와 링컨 센터 간, 전문 예술가와 선생님 간에 형성된 동반자 관계는 예술 교육에 관한 구체적인 계획 수립과 효과적인 실천뿐만 아니라 외부의 행정적 협조까지 가능하도록 한다. 또한 대중적 음악 인구 저변의 확대, 지역 문화의 구심점, 영재 교육을 위한 제도적 기반 마련, 공공기관의 유휴 시설 활용과 같은 상승 작용 또한 기대할 수 있다.

우리나라에서도 전문예술인 파견 강사풀제를 도입하여 무용, 연극, 만화 애니메이션분야의 전문 인력을 학교에 파견해 문화예술교육을 실시하고 있으며 다른 분야로의 확대를 계획하고 있다. 학교 여건에 따라 선택교과, 재량활동, 특별활동, 특기적성활동 시간 등을 활용하는 방식으로 실행 중에 있으며, 파견 강사가 직접 주 1-2회 학교를 방문해 이론 및 실기, 감상 등의 교육을 진행한다.

학생들이 다양한 예술을 체계적인 내용으로 경험하는 과정을 통해 끊임없이 쏟아져 나오는 대중 문화를 비판적으로 수용하고 제대로 즐길 수 있는 주체적 역량을 키울 수 있는 장치로 강사풀제가 기능할 수 있다고 보는 것이다. 하지만 4-5일 정도의 연수를 받고 투입되는 강사들의 질적 문제, 학교 교육과정과의 연계, 학교 현장의 이해와 지원적 측면을 고려할 때, 내실 없는 양적 확대라는 우려의 목소리가 높다.

19) John Dewey, *Art as Experience* (New York: G.P. Putnam, 1934), p. 51.

20) Robert Clements, A. Dwinell and E.P. Torrance, "Evaluation of Some of the Effects of a Teen Drama Program on Creativity," *Journal of Creative Behavior* 26, no. 4 (1979), pp. 272-276.

이러한 문제점들을 극복하고, 예술 분야별 전문 인력의 방문 교육을 통해 학교 예술교육의 질을 높이고, 예술 전공자 및 관련 전문가들에게 교육현장 참여의 기회를 제공하기 위해서 링컨 센터의 심미적 교육 프로그램이 우리 교육 환경에 도입 되는 것은 하나의 모델로서 고려해 볼 만한 가치가 있다고 하겠다.

예술교육은 아직까지 그 누구도 제대로 해답을 내놓지 못한 상태의 애매한 개념으로 남아 있다. 그러나 확실한 한 가지는 이것이 예술의 창작자만을 육성하기 위한 교육이 아니라 ‘보다 다양한 창작자’와 ‘보다 폭넓은 수용자층’을 생산해내기 위한 교육이 되어야 한다는 점이다. 예술교육이 ‘교과’에 한정되는 교육과정이 아니라 발달단계와 환경에 따라 교육의 전 과정에서 학생들의 잠재능력을 최대한 발휘할 수 있도록 도와주는 가장 핵심적인 영역으로서 중심에 자리할 수 있도록 전체 교육과정이 변화되어야 하며 단순한 기능 학습이 아닌 스스로 이해하고 자유롭게 표현할 수 있는 교육으로써 새롭게 자리 잡아야 할 것이다.

검색어 : 음악, 예술교육, 학습원리, 심미적 체험 교육(Aesthetic Education)

참고문헌

- 구광모. “예술 교육 정책 비교 연구”. 『중앙행정논집』. 제16-1호, 2000, pp. 137-159.
- 교육부. 『국민학교 교육 과정 해설(III)』. 서울: 대한 교과서 주식회사, 1993.
- 석문주. “2000년을 향한 미국의 음악 교육 개혁: Goals 2000”. 『음악교육연구』. 제15호, 1996, pp. 1-22
- 이홍수. “21세기를 향한 음악 및 음악 교육 정책”. 『음악교육연구』. 제13호, 1994, pp. 1-14.
- 이홍수. 『음악교육의 현대적 접근』. 서울: 세광출판사, 1990.
- Anderson, Richard. *Interestingness of Children's Reading Material. In Aptitude, Learning, and Instruction: Cognitive and Affective Process*, ed. Richard Snow and Michael Farr, Hillsdale, N.J.: Erlbaum and Associates, 1987.
- Boyle, John and K. Thompson, “Changing In-Service Teachers' Self-Perceptions of Their Ability to be Effective Teachers of the Arts.” *Journal of Music Education* 24, no. 4 (1976): pp. 187-196.
- Brown, Douglas. *Teaching by Principles: An interactive approach to language pedagogy*. NY: Pearson Education, 2001, pp. 178-179.
- Clements, Robert, A. Dwinell and E.P. Torrance. “Evaluation of Some of the Effects of a Teen Drama Program on Creativity.” *Journal of Creative Behavior* 26, no. 4 (1979): pp. 272-276.
- Collins, Allan, Brown John and Duguid Paul. “Situated Cognition and the Culture of Learning.” *Educational Researcher* 18, no. 1 (1989): pp. 32-42.
- Collins, Allan, John Brown and Susan Newman. *Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing and Mathematics*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1989.
- Dewey, John. *Art as Experience*. New York: G.P. Putnam, 1934.

- Eisner, Will. "Aesthetic Education." In *Encyclopedia of Educational Research* 1, ed. Mitzel, Harold. John Best and William Rabinowitz, New York: McMillan, 1982.
- _____. "Does Experience in the Arts Boost Academic Achievement?" *Art Education* (1998): pp. 7-15.
- Gardner, Howard. "Educating for Understanding." *The American School Board Journal* (1993): pp. 21-24.
- Hamblen, Karen., Galanes, Camille. "Instructional Options for Aesthetics: Exploring the Possibilities." *Art Education* (1997): pp. 75-83.
- Herbart, Johann. *Allgemeine Padagogic aus Zweck der Erziehung Abgeleitet*. 1806 (이근엽 역, 『일 반교육학』. 연세대학교출판부, 1988).
- Johnson, David and Roger Johnson. "Classroom Conflict: Controversy over Debate in Learning Groups." *American Educational Research Journal* 22, no. 2 (1985): pp. 237-256.
- Larsen-Freeman, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*. New York, N.Y.: Oxford University Press, 2000.
- Lepper, Mark. "Motivational Considerations in the Study of Instruction." *Cognition and Instruction* 5 (1988): pp. 289-309.
- MENC. *National Standards for Arts Education*. Reston VA: MENC, 1994.
- Nancy, Berry. "A Focus on Art Museum/School Collaborations." *Art Education* (1988): pp. 15-18.
- NEA. *National Endowment for Arts Annual Report(1999-2000)*. Washington DC: NEA, 1997.
- Nichollas, John. *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1989.
- Nolen, Susan. "Reasons for Studying: Motivational Orientations and Study and Strategies." *Cognition and Instruction* 5 (1988): pp. 259-287.
- Pintrich, Paul. "The Dynamic Interplay of Student Motivation and Cognition in the College Classroom." *Advances in Motivation and Achievement* 6 (1989): pp. 117-160.
- Pressley, Michael and Christine McComick. *Advanced Educational Psychology for Educators, Researchers, and Policymakers*. New York: Harper Collins, 1945.
- Reimer, Benett. "Would Discipline-based Music Education Make Sense?" *Music Educators Journal* (1991): pp. 21-24.
- Schifele, Ulrich. "Interest, Learning, and Motivation." *Educational Psychologist* 26 (1991): pp. 299-323.
- Schubart, Martin. "Touching Every Child through Arts." *The School Administrator* (1990): pp. 20-24.
- Wilson, B. *The Impact of Arts Education on Students' General Educational Development: Critical Thinking and Problem Solving*. University Park, PA: Penn State University Press, 1991.
- Zimmerman Barry. Schunk, Dale. *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*. New York: Springer, 1989.

Abstract

An Investigation on the Lincoln Center Institute
Aesthetic Education Program for the Improvement
of Arts Education in Our Educational Situations

Ka Won Lee

What is required in our society is that students be creative thinkers and problem solvers as well as be able to work well with others or independently. School training simply focusing on specific tasks is not enough for students to function in both of these capacities. School must educate their students in terms of broad skills. Students must be active learners, they must know how to work collaboratively, they must be judicious risk-takers, they must be able to push themselves toward high levels of achievement, and they must have the courage of their decisions.

Arts education provides answers to the question of how to meet these complex student needs. Arts taught by qualified teachers with quality materials can help students to develop such skills.

Along these lines, the Lincoln Center Institute's esthetic education program can serve as a possible model that could be duplicated elsewhere. The institute has provided classroom teachers and administrators with the background to restructure the school curriculum. In addition, the institute coordinates linkages between arts specialists and classroom teachers so as to enhance the role of aesthetic education in schools. The collaboration with other artists offers opportunities to bring performance of highest quality and to provide an educational component that promotes critical thinking and reflection.

The purpose of this study is to investigate the Lincoln Center Institute aesthetic program, which has educational partnerships with school districts, in order to examine the possibility of implication of this program in our educational situations. At first, the arts education policy in the States was observed for grasping the current situation of the arts education. Then, the Lincoln Center Institute aesthetic program was described in terms of the goal, constitute unites, educational systems, and facilities. At last, the philosophy and the originality of the program were provided from the view of teacher education. Each role and concept of teachers and teaching artists were presented. Teaching philosophies and learning principles, which include motivation, cooperative learning, and metacognition, were examined based on the related literature, journals, and surveys from the program participants. It is hope that this study helps our arts education policy or cultural policy insure substantiality.

음악이론사적 관점에서 본 로마숫자 분석의 진의(眞義)

송 무 경

차 례

1. 시작하는 글
 2. 로마숫자분석이 제공해 주는 분석정보와 논리
 3. 조성화성이론의 역사적 고찰
 - 3.1. 17세기 숫자저음 이론과 3화음 이론
 - 3.2. 18세기 라모의 화성이론
 - 3.3. 키른베르거와 코흐의 기여
 - 3.4. 19세기 축약이론과 라모 이론의 확장
 4. 맺는 글
- 참고문헌
Abstract
-

1. 시작하는 글

오늘날 형식주의적 관점에서 조성음악을 분석하는 가장 기본적이고 또 중요한 분석 방법 중 하나가 로마숫자를 통한 화성 분석법이라는 데에는 큰 이견이 없을 것이다. 로마숫자에 의한 화성분석은 화성법을 배우면서, 특히 성부진행의 기술을 습득하는 과정에서 접하게 되는 분석방법으로, 작곡의 입문 단계로만 생각되는 경향이 있으며 이러한 이유로 분석법 자체가 갖는 중요성이 상대적으로 절하되기도 한다.¹⁾ 그러나 실제로 로마숫자 분석법이 분석자에게 알려주는 정보는 다양하며 특히, 조성음악 작품의 음고류 조직을 파악하는 데에 있어서 매우 유용한 도구이다. 이러한 로마숫자를 통한 화음분석 체계는 16세기 말엽부터 시작된 조성화성이론의 형성 과정과 그 맥을 함께 하며,

1) 로마숫자 분석은 실제로 기초음악이론 교육에서 성부진행 연습과 병행하여 단순히 화음을 이름 붙이는 수단으로만 생각되는 것이 현실이다. 혹자(或者)는 “로마숫자 분석법”은 분석체계가 될 수 없으며 단순한 화음 명명체계에 지나지 않는 것으로 그 가치를 폄하할 수도 있겠으나 본 논문의 목적은 로마숫자 분석법의 가치를 이론사적으로 규명하고 분석체계로 보완·발전될 수 있는 가능성을 제시하는 데에 있다.

따라서 이 분석법이 갖는 가치를 평가하기 위해서는 조성화성이론에 관한 역사적 고찰(考察)이 불가피하다 하겠다.

본 논문에서는 로마숫자를 통한 화성분석 과정에서 분석자가 겪게 되는 화음 인식의 정보처리 과정을 되짚어 보면서 각 사고 단계에 내재되어 있는 논리와 이론적 전제들을 고찰하는 것으로 시작하여, 로마숫자 분석에 내재된 논리들이 조성화성이론의 발달역사 속에서 형성된 과정을 통시적인 관점에서 논의할 것이다. 또한 오늘날 조성음악 교재에서 널리 사용되는 로마숫자 분석의 표기상 불일치점들에 대한 비판적인 검토와 개선을 위한 간략한 제언이 뒤따르게 될 것이다.

2. 로마숫자분석이 제공해 주는 분석정보와 논리

분석자가 화음을 로마숫자로 이름 붙이기까지는 사고(思考)의 여러 과정을 거치게 되는데, 각 사고 과정에는 300년 이상의 기간에 걸쳐 축적된 조성화성이론의 다양한 논리들이 개입된다. 음악표면에 내재된 화음을 찾기 위해 분석자는 먼저, 음악표면을 가장 단순한 형태, 다시 말해 중복된 음을 제외시키고 모든 구성음들을 3도 간격으로 배치하는, 소위 “기본형”으로 간추려내게 된다. (예 1)에서 상단의 악보 (예1-a)에 위치한 스카를라티 작품의 화성구조는 분석자에 의해 아래 (예1-b)와 같이 3화음 구조로 단순화되어 인지(認知)된다.

(예1) D. Scarlatti, Piano Sonata C-major, S.L.2, 마디 1-4

The image shows two musical staves. Staff (a) is a piano score in C major, measures 1-4. The right hand plays a melody of eighth notes: C4-E4-G4-A4-B4-C5, G4-A4-B4-C5, E4-G4-A4-B4, C5-B4-A4-G4. The left hand plays a bass line of quarter notes: C3, G2, C3, G2. Staff (b) shows the simplified triadic structure of the right hand melody, with chords: C4-E4-G4, G4-A4-B4, E4-G4-A4, C5-B4-A4-G4.

분석자는 여러 음역에 배치된 $C_3, E_3, G_3, C_4, G_4, C_5, E_5$ 음(Pitch)들을 CEG의 음고류(Pitch-class)로 간추려 내게 되며(첫 마디의 경우), 이 사고의 과정에는 3화음 이론(Triadic theory)에서 전제하는 논리들이 적용된다.²⁾

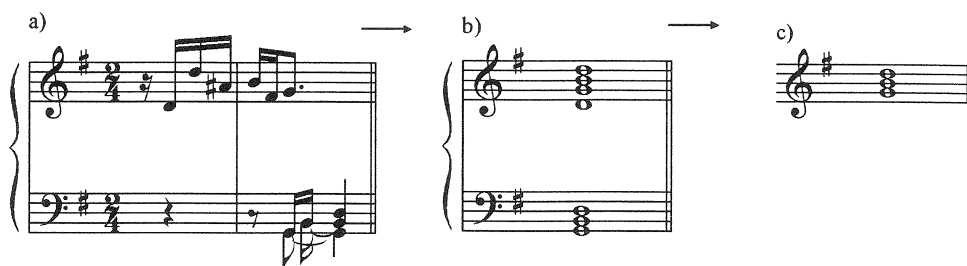
이번에는 화성음과 비화성음이 음악표면에 함께 뒤섞여 나타나는, 선행된 스카를라티의 예보다 다소 복잡한 경우를 생각해 보자. 화음의 구조를 단순한 형태로 추려내기에 앞서 분석자는 음고 구조에서 화성음과 비화성음을 가려내는 일을 우선적으로 해결해야 한다. 어떤 음을 화성음으로

2) 이 과정에는 이미 옥타브 등치성(Octave equivalence)을 전제로 동일한 음명을 갖는 다른 음고(pitch)들을 음고류(pitch-class)로 합치시키는 논리가 작용한다.

또 어떤 음을 비화성음으로 볼 것인가? 여기에는 분석자가 무의식적으로 전제하게 되는 중요한 논리가 내재되어 있는데, 그것은 조성음악의 기본재료를 “화음”(chord)이라는 수직적인 요소로 보며, 3화음과 7화음, 그리고 몇몇 반응계적인 화음들만을 “기본적 화성어휘”로 파악하는 것이다.³⁾ 기본적 화성어휘로 전제된 화음의 구성음들 이외의 음들은 “비화성음”으로 파악된다. 여기서 “기본적 화성어휘”는 화성이론의 발전 과정에서 미리 전제된 일종의 선별된 그룹으로서 화성음과 비화성음을 가려내는 척도로 작용한다.

(예2)의 베토벤 피아노 소나타, 시작 동기는 화음의 제시가 마디에 걸쳐 이루어지고 있으며, 화음의 제시 수법 또한 오른손에서 왼손으로 옮겨가며 수평적으로 이루어지고 있다.

(예2) Beethoven, Piano Sonata, Op. 14/2, G-major, 1악장, 마디 1



또한 이 시작동기에는 비화성음이 적절히 포함되어 있는데, 분석자는 이 화음을 (예2-b)처럼 A[#]과 F[#]을 비화성음으로 구분해 제외시키면서, 3화음 구조로 간추려내며, 최종적으로 (예2-c)와 같은 형태로 중복 음들을 제외한 음고류들로만 인식하게 된다. 물론 A[#]과 F[#]이 비화성음으로 간주될 수 있는 이유는 이 두 음들이 GBD화음, 즉 G장3화음의 구성음이 아니기 때문이다.⁴⁾

분석자가 전위된 화음을 인식하는 과정은 어떠한가? (예3)에서 박스로 표시된 두 화음은 오늘날 로마숫자 분석에서 I라는 공통적 명명 체계로 묶이게 되는 화음들이다. 그러나 생각을 달리해 보면, 이 두 화음은 상당히 다른 점들을 갖는 이질적인 화음이다. 이 중 가장 특징적인 점을 꼽는다면 가장 낮은 성부에 울리는 음, 즉 베이스에 위치한 음이 다르다는 점이다. 그럼에도 불구하고 이 두 화음이 갖는 공통점, 즉 화음 구성원이 같다는 사실을 통해 이질적 성격의 두 화음에 공통적 명명 체계를 부여한다는 것은 조성 화성이론의 특징적 전제 중 하나로서 매우 주목할 만한 사실이다. 비록 구성음이 동일하지만 배치가 다른 두 화음이 하나의 대표화음을 공유하는 것으로 여겨질 수 있는 데에는 3화음 이론의 전위(Invertibility) 개념과 이를 7화음에 까지 확장·적용시킨 라모의 업적 때문이다.

3) 작곡가의 창의력에 의해 복잡하게 만들어진 음악표면에서 중심이 되는 화음을 추려내는 단계에는 포글러(Abbe Georg Joseph Vogler 1749-1814)를 위시한 비엔나 이론가들의 “축약이론”(Theory of Reduction)의 논리가 내재되어 있다. 이에 관한 자세한 논의는 3.4절에서 이루어진다.

4) F[#]이 GBDF[#]으로 구성되는 G장7화음의 구성음이 될 수 없는 이유는 화음의 7음인 F[#]이 해결하여 E로 가지 않기 때문이다. 이는 화성진행과 불협화음의 해결이라는 라모의 화성이론으로 설명되는데, 3.2절에서 다시 논의하기로 한다.

(예3) Beethoven, Piano Sonata, Op. 13, 2악장, 마디 1-2

The image shows a musical score for Beethoven's Piano Sonata, Op. 13, 2nd movement, measures 1-2. It is divided into three parts: (a) the full piano score in G major, 2/4 time, starting with a piano (p) dynamic; (b) a close-up of the bass clef showing the chord structure of measures 1 and 2; (c) a single bass clef staff showing the chord structure of measure 1, labeled as Ab: I. Arrows point from the chord structures in (b) to the chord structure in (c).

전위의 개념은 로마숫자 분석체계에서 중요한 의미를 갖는다. 각기 다른 실체로 인식될 수 있는 “다른” 화음들을 공통적 명명 체계를 갖는 “동등한”(Equivalent)한 화음으로 인식할 수 있는 근거를 제공해주기 때문이다.⁵⁾ (예3)에서 논의했듯이 A^bCE^b 화음은 CE^bA^b 화음과 동등한 화음으로 여겨지며, 이 두 화음의 잦은 사용은 이 작품의 화성적인 통일성에 기여하게 되는 것이다.

로마숫자는 각 화음의 근음에 초점을 맞춘다. (예3)에서 논의한 A^bCE^b 화음과 CE^bA^b 화음 모두 동일한 근음인 A^b 을 가지며 로마숫자 분석에서는 이 근음이 해당 조성에서 몇 번째 음도로 기능하는지를 밝힌다. 이러한 과정에는 분석의 대상이 된 화음을 고립된 맥락에서 이해하는 것이 아니라 음악적인 맥락, 보다 구체적으로 말해 조성적 맥락에서 파악하는 단계가 필요하다. A^b 은 이 곡의 조성인 A^b 장조에서 $\hat{1}$ 에 해당하므로 I라는 로마숫자 분석이 오게 되는 것이다. 이러한 분석체계는 대중음악에서 사용하는 코드 표기법과는 확연히 구분된다. 대중음악 코드 표기는 구체적인 조성 파악 없이 화음의 근음을 찾아 영어 알파벳과 몇몇 간단한 기호로서 이름 붙이는 단순한 명명 방법이다. 따라서 조성 파악을 전제로 하지도 않으며, 조성과 화음, 그리고 근음과의 상관관계를 알려주지 못한다.

반면 대중음악 표기는 로마숫자 분석에 비해 표기가 용이하다는 장점이 있다. (예4)에서 볼 수 있듯이 악보 위에 있는 표기는 대중음악 코드 기호로서 화음의 단순 “명명방법”으로서의 성격이 강한 반면, 아래에 있는 조성 파악을 전제로 한 로마숫자는 보다 분석적 성격이 강하다. 로마숫자

5) 여기서 “동등한”(Equivalent)이란 의미는 비교 대상에 있는 두 개체가 완전히 같지는 않지만 어떠한 속성으로 인해 “비슷하다”고 간주할 수 있는 상태를 의미하며, 완전히 같은 것을 의미하는 “동일한”(Identical)과는 그 의미상 구분이 필요하다.

분석은 각 화음들 간의 관련성을 파악할 수 있게 해 줄 뿐 아니라, 조의 변화와 관계없이 동일한 로마숫자 기호가 사용된다는 이점(利點)이 있다.⁶⁾

(예4) Schubert, Frühlingstraum, 마디 1-4⁷⁾

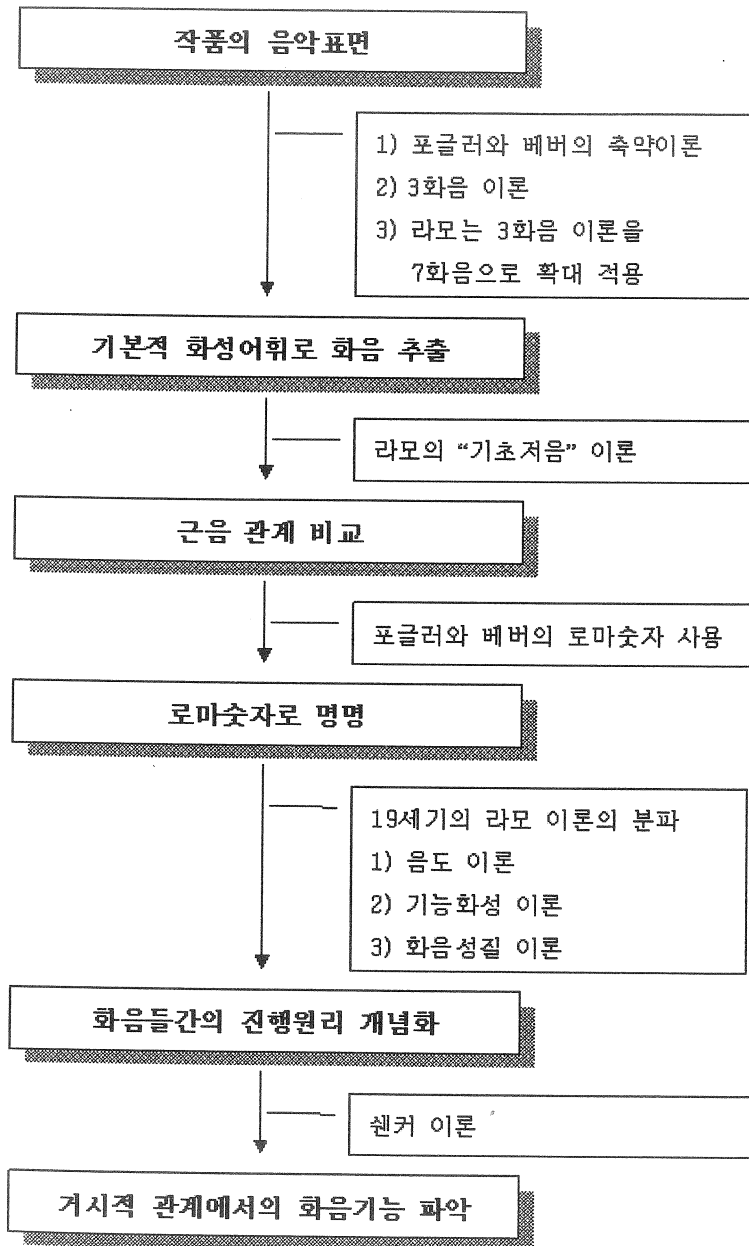
오늘날의 화성분석은 로마숫자로 각 화음을 이름 붙이는 방식에서 한층 더 진보하여 로마숫자의 기능을 구체화시키거나, 라모 화성이론의 중심 개념인 “화성진행의 원리”와 리만(Hugo Riemann)의 “기능화성이론”(Funktionstheorie)을 적용하여 화성진행의 적법성을 설명한다든지 하는, 보다 많은 분석 정보들을 도출해 내기도 한다. 또한 쉐커(Heinrich Schenker 1868-1935)의 분석이론에 입각한 저술들에서는 로마숫자로 이름 붙인 화음들을 보다 거시적으로 파악하고 화음들을 수식화음과 구조적 화음 간의 위계구조의 틀 안에서 이해하기도 한다.

(도식1)은 지금까지 설명한 실제 음악 작품을 로마숫자로 화성 분석하는 과정에서 경험하게 되는 사고의 단계와 각 단계에 지침이 되는 이론을 도식화 시켜본 것이다. 작품에 사용된 화성적 소재들을 로마숫자로 분석하는 과정에는 지금까지 언급한 많은 이론들이 복합적으로 관련되고 있음을 알 수 있다. 다음 장에서는 로마숫자 분석법에 제공된 논리의 기저를 형성하는 화성이론들을 역사적인 맥락에서 조망해 볼 것이다.

6) 예를 들어, (예4)에서 제시된 첫 네 마디를 장2도 위로 이조한다면 대중음악 코드 표기는 B-G#m-C#/E-F#7-B와 같이 모두 바뀌겠지만 로마숫자 분석은 변함없이 유지됨을 뜻한다.

7) 마디 3에 사용된 사선 기호(/)는 대중음악 코드표기에서 코드기호와 코드의 베이스가 일치하지 않을 경우 사용하는, 일종의 “전위” 개념을 의미하는 기호이다. Bm/D는 B 단3화음의 가장 밑음으로 B가 아닌 D가 연주된다는 의미이다. 이는 전위개념을 위해 화음의 구성음을 재배열하는 번거로움을 간소화 시키는 실용적 장치이다.

(도식1) 로마숫자 화성분석의 논리적 사고 단계와 각 단계에 관계하는 화성이론



3. 조성화성이론의 역사적 고찰

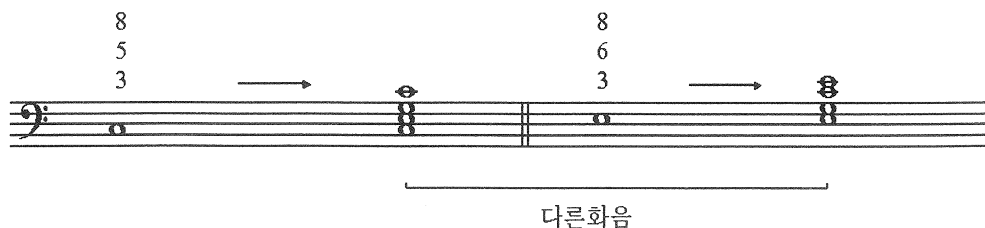
3.1. 17세기 숫자저음 이론과 3화음 이론

조성 음악의 기본재료인 3화음과 7화음을 로마숫자로 이름 붙일 때, 로마숫자 옆에 아라비아 숫자를 기입한다. 앞서 지적한 바 있듯이, 이 두 정보는 로마숫자 분석법에서 매우 중요한 의미를 갖는다. 로마숫자는 화음의 근음이 해당 조성에서 몇 번째 음도에 해당하는지를 알려주는 역할을 하며, 아라비아 숫자는 전위의 여부를 알려준다. 로마숫자분석에서 불가분 관계에 있는 이 로마숫자와 아라비아 숫자 파트가 각기 다른 역사적 배경을 가진 별개의 이론으로부터 유래한, 더욱이 첨예하게 대립되는 면모를 갖는 이론으로부터 기인했다는 점은 본 논문에서 논의될 충분한 가치를 지닌다.

로마숫자 분석법에서 전위를 표시하는 $6, \frac{6}{4}, \frac{6}{5}, \frac{4}{3}$ 등의 아라비아 숫자들은 17세기 숫자저음이론(Figured bass theory)에 그 기원을 둔다.⁸⁾ 숫자저음이론은 주어진 베이스와 숫자를 보고 화음을 연주하는, 연주를 위한 실용적 표기방법이었다. 숫자는 어느 음들이 베이스와 함께 연주되어야 하는지를 말해주는 단서였다. 조성을 파악해야 한다든지 연주할 화음이 3화음인지 7화음인지, 아니면 불협화음을 포함한 화음인지 등의 구분은 필요치 않았다. 이 숫자저음이론에서 가장 중요한 성부는 단연베이스였으며, 숫자는 베이스 위로 어떤 음들을 연주에 포함시킬지를 알려주는 역할을 했다.

(예5)에서와 같이, 연주자가 C 와 함께 쓰인 8/5/3의 숫자를 보게 되면, C와 함께 3, 5, 8도 위의 음들인, E, G, C 의 화음을 연주하게 된다. 또 E음과 함께 쓰인 8/6/3 이란 숫자를 보게 되면 E음과 함께 3, 6, 8도 위의 음들인 G, C, E 의 화음을 연주한다. 중요한 사실은 이 두 화음은 당시 숫자저음 이론가들에게 있어 전혀 다른 화음으로 인식되었다는 점이다. “전위” 개념이 없었던 당시 숫자저음 이론가들은 두 화음 간의 관련성을 파악할 수 없었던 것이다.

(예5) 숫자저음 이론가들의 3화음 이해



8) 숫자저음이론에 관한 역사적인 논의는 김 연 책임편집, 『음악이론과 분석』 (서울: 심설당, 2005), pp. 207-209 참조. 또한 Joel Lester, *Compositional Theory in the Eighteenth Century*(Cambridge, MA: Harvard University Press, 1992), pp. 49-89와 Thomas Christensen, *Rameau and Musical Thought in the Enlightenment* (Cambridge: Cambridge University Press, 1993), pp. 43-51 참조.

C로부터의 8/5/3 화음과 E로부터의 8/6/3 화음을 “같은 화음”으로 인식하게 되는 논리인 “전위 개념”(Invertibility)은 17세기 초반 독일의 3화음 이론가들에 의해 가능해졌는데, 이런 의미에서 아비아누스(Johannes Avianius ?-1617), 하니쉬(Siegfried Harnish c. 1568-1623), 그리고 리피우스(Johannes Lippius 1585-1612)로 이어지는 3화음 이론가들이야말로 오늘날의 조성음악 화음분석의 기틀을 마련한 선구자들이다.

3화음 이론가들의 가장 큰 업적은 음악을 수직적으로 보는 새로운 화음 논리를 이끌어낸 데 있다. (예6)에서와 같이 아비아누스는 3화음의 기본 위치와 두 개의 전위형 화음들을 각각 “완전”(Perfect), “불완전”(Imperfect), 그리고 “부적절한”(Absurd) 화음이라 부르면서 화음을 베이스로부터의 3도와 5도, 3도와 6도, 4도와 6도의 음정적 결합으로만 보던 기존의 견해에서 탈피하여 모든 구성음이 서로 밀접한 관계를 갖고 하나의 독립적 음향을 이루어내는 “화음”의 개념을 도출해 낸 것이다.⁹⁾ 이러한 “화음”의 개념은 이전의 “음정적 결합”보다 더욱 ‘사변적인’ 일면을 갖는다.¹⁰⁾ 예를 들어 (예6-d)와 같이 C[#]과 A의 두 음만 제시되어 있는 경우에, 베이스 위로의 C[#]만을 있는 그대로 생각하는 ‘실용적 성격’의 숫자저음 이론가들과는 달리, 아비아누스는 이를 E 음이 생략된 $\frac{6}{3}$ 화음 즉, ‘불완전 화음’으로 파악했다.¹¹⁾ 이는 세 음으로 구성된 3화음을 화음의 ‘온전한’ 기준으로 삼고 수직적 음향 파악의 잣대로 이해하는 새로운 인식의 시작이라 할 수 있다.

(예6) 아비아누스가 명명한 3화음의 명칭¹²⁾

a)	b)	c)	d)
5 3	6 3	6 4	6 (3)
완전화음	불완전화음	부적절화음	불완전 화음

그러나 아비아누스에 의해 3화음 이론이 완성된 것은 아니다. 3화음 이론에서 가장 핵심적 논리는 바로 “전위”(invertibility)의 개념인데, 화음의 배치가 달라도 구성음이 같으면 “동등한” 화음이라고 여기는 생각이다. 3화음의 전위 개념은 하니쉬와 리피우스에게서 비롯된다. 하니쉬의 전위 개

9) 여기서 “불완전 화음”이란 6화음을 지칭하는 고유명사로 사용된 것이다. E음, 즉 화음의 5음이 생략된 불충분한 화음의 뜻이 아니다. 3화음 이론에 관한 요약은 Lester의 논문과 저술에 잘 나타나 있다. 본 논문에서는 Lester의 논의를 기초하여 재구성하였음을 밝힌다. Joel Lester, “Rameau and Eighteenth-Century Music Theory,” In *The Cambridge History of Western Music Theory*, ed. by Thomas Christensen, pp. 753-777 와 그의 저술, *Compositional Theory in the Eighteenth-Century*(Cambridge, MA, Harvard University Press, 1992)의 4장, pp. 96-97 참조.

10) 여기서 ‘사변적’(思辨的)이라는 말은 ‘실제적’이란 숫자저음 이론가들의 성향과는 대조적인 의미로 사용했다.

11) Benito Rivera, “The *Isagoge* (1581) of Johannes Avianius: An Early Formulation of Triadic Theory,” *Journal of Music Theory* 22 (1978), pp. 54-55.

12) 아비아누스는 아직 이 세 개의 화음이 한 화음의 다른 형태, 즉 “전위”(Invertibility)로 관련되어 있음을 인식하지 못했다.

념을 더욱 발전시킨 리피우스는 기독교의 삼위일체론에 영감을 얻어 “3화음”(trias harmonica)이란 용어를 처음 사용하면서 전위 개념을 더해 온전한 형태의 3화음 이론에 도달한다. 리피우스는 (예6)의 a), b), c) 화음들 모두가, 모체가 되는 하나의 화음, a)의 다른 형태라는 점을 인식한다. 그는 위의 세 화음들이 비록 가장 낮은 성부에 위치한 음이 각기 다르다는 차이점에도 불구하고, 각 화음을 이루는 구성음들이 같다는 공통점에 초점을 맞추며 이들을 “동등한 화음”으로 여긴다. 이전의 이론가들은 이들 세 화음들의 차이점에만 관심을 가졌던 반면, 3화음 이론가들은 이 세 화음들이 갖는 공통점을 부각시키게 된 것이다.¹³⁾ 3화음의 각 구성음은 오늘날의 근음, 3음, 5음의 개념과 일치하는 용어를 갖게 되고, 화음이 전위되어도 그 기능상의 명칭이 변하지 않는, 전위개념을 포함한 3화음 이론으로 발전하게 된 것이다.¹⁴⁾

리피우스를 비롯한 3화음 이론가들의 가장 중요한 공헌은 당시 음악에 자주 사용되던 $\frac{5}{3}$ 화음과 $\frac{6}{3}$ 화음, 그리고 조심스럽게 사용되던 $\frac{6}{4}$ 화음들을 연관시켜 한 개의 대표 화음으로 이름 붙일 수 있는 근거를 제시했다는 점이다. 이는 각기 다른 음향을 갖는 화음들의 공통점을 찾아내어 동일시할 수 있는 이론적 장치를 마련한 것이다. 또한 리피우스는 “간추린 3화음”(trias radicalis)¹⁵⁾ 개념을 통해 화음 구성음이 중복되거나 각기 다른 옥타브에 펼쳐져 있다 해도 중복된 구성음 하나씩만을 추려내어 옥타브 이내의 가장 좁게 배치된 형태로 모아 기본형으로 개념화할 수 있음을 시사했다.¹⁶⁾ 각기 다른 화음으로 인식되었던 (예6)의 a), b), c), d) 가 모두 하나의 화음으로 인식될 수 있는 논리가 형성된 것이다.

이렇게 화음들의 구성음들을 간추려 공통점에 따라 분류해 내는 3화음 이론의 기본전제는 20세기 음악을 분석하는 “음고류 집합이론”(Pitch-class set theory)에서도 나타난다.¹⁷⁾ 음고류 집합이론 역시 로마숫자를 통한 조성 음악 분석에서와 같이, 다양한 화음들을 이름 붙이는 것에서 시작한다. 그 명명과정에서 3화음 이론과 매우 흡사한 인식의 단계들을 거치게 되는데 그 과정을 요약해 보면 다음과 같다.

(예7)에서와 같이 CF[#]ACEAE의 화음이 있다고 가정해 보자. 먼저 해야 할 일은 이 화음에서 중복되어 있는 음을 제거하고 한 옥타브 이내 “최단 거리”의 음 공간에 구성음들을 재배치하여 이 화음의 대표형인 기본위치에 도달하는 일이 필요하다. 음고류 집합이론에서는 이러한 대표형을 “표준형”(Normal form)이라 부른다. 이러한 표준형을 구하는 과정은 3화음 이론가들이 옥타브에 중복

13) Benito Rivera, “The Seventeenth-Century Theory of Triadic Generation and Invertibility and Its Application in Contemporaneous Rules of Composition,” *Music Theory Spectrum* 6 (1984), p. 67.

14) 리피우스가 3화음 각각의 구성음을 지칭하기 위해 사용한 용어는 prima, media와 ultima 였다. Benito Rivera, 위의 글, pp. 60-62.

15) 라틴어 “radicalis” 는 영어의 “root” 즉 뿌리와 관련된 어원을 갖는다. 따라서 “근본적인” 혹은 “기본적인”으로 번역하는 것이 자연스러울 수 있으나 여기서는 이 용어의 개념을 보다 잘 풀어서 설명할 수 있는 “간추린”이란 단어로 번역했음을 밝힌다.

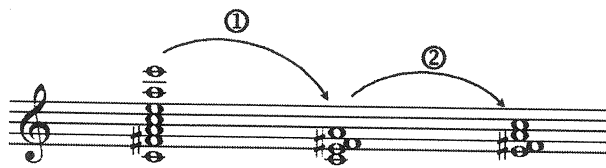
16) 리피우스는 이러한 과정을 각각 *aucta*와 *diffusa*란 용어로 설명한다. 그는 이 두 과정을 거쳐 복잡화 된 3화음이 축약을 통해 3화음의 가장 단순한 형태, 즉 *trias radicalis*에 도달할 수 있음을 설명한다. Johannes Lippius, *Synopsis of New Music*, trans. Benito Rivera (Colorado College Music Press, 1977), p. 40, 42 참조.

17) “음고류 집합 이론”에 관한 상세한 논의는 김연 책임편집, 『음악이론과 분석』(서울: 심설당, 2005)에 포함된 안소영의 논문, “무조음악의 분석 이론”, pp. 97-152 참조.

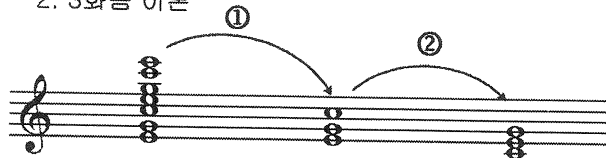
배치된 화음의 구성음들을 “간추린 3화음” 개념에 의거, 하나씩만 가려내어 3도 간격으로 재배치한 후 기본위치를 구하는 것과 크게 다를 바 없다. 차이점은 음고류 집합이론에서는 비단 3도 구성에 국한하지 않고 다양한 화음들을 명명 대상으로 삼는다는 점과 기본위치 혹은 표준형을 선택하는 기준이 다르다는 데에 있다. 음고류 집합이론에서는 “최단 거리”의 음공간에 배치된 음고류 집합을 원형으로 삼는 반면, 3화음 이론에서는 “3도 배치”로 되어있는 “기본위치”를 대표화음으로 선택한다.¹⁸⁾

(예7) 집합이론과 3화음 이론의 비교

1. 집합이론



2. 3화음 이론



많은 화음들을 그 보다 훨씬 적은 수의 화음으로 간추릴 수 있는 근거를 제공해준 3화음 이론은 불협화음을 판단하는 기준에도 변화를 초래했다. (예8)에서 동그라미로 표시된 F는 3화음 이론과 기존의대위법에서 모두 불협화음으로 분석되지만 그 이유는 매우 다르다. (예8-b)에서와 같이 F가 불협화음이라 여겨지는 이유는 베이스로부터 11도의 불협화를 이루기 때문이다.

그러나 3화음 이론에는 F를 불협화음으로 여길 수 있는 새로운 논리적 근거가 생겼다. F가 이 화음의 베이스인 C로부터 불협화를 이루는 음이기 때문이라기보다는 F가 C 장3화음의 구성음이 아니기 때문인 것이다. 다시 말해 3화음 이론에서 F는 불협화음이자 동시에 화음 밖의 음, 즉 “비화성음”이 되는 것이다. 베이스로부터 불협화를 이루는 음이 불협화음이라는 개념에서 해당 화음에 속하지 않는 음이 불협화음이라는 개념으로 인식의 전환이 이루어진 것이다. 3화음 이론과 함께 시작된 조성음악이론에서는 불협화음과 비화성음 간의 미묘한 개념 차이가 존재하는 것이다.

18) 이러한 기준은 3화음의 대표형을 찾는 데 있어서는 같은 결과를 초래한다. 예를 들어 CEG, EGC, GCE 화음 모두 두 가지 기준 중 어떤 것을 적용하든지 상관 없이 CEG가 기본위치가 된다. 그러나 7화음의 경우에는 어떤 기준을 적용하느냐에 따라 대표형이 달라진다. 예를 들어 속7화음인 GBDF의 경우 “3도배치”라는 3화음의 기준을 적용하면 GBDF가 기본위치가 되지만, “최단거리”라는 기준을 적용하게 되면 BDFG의 제1전위 형태가 표준형이 된다. 이 7화음의 구성음들이 배치될 수 있는 공간 중 단6도가 가장 좁기 때문이다.

(예8) 비화성음 대(對) 불협화음

a. 3화음 이론 b. 기존의 대위법 이론

비화성음 불협화음

3.2. 18세기 라모의 화성이론

3화음 이론을 흡수하여 보다 체계적인 화성진행의 논리에까지 도달한 라모는 오늘날의 로마숫자를 통한 분석법의 확립에 가장 큰 공헌을 한 인물이다.¹⁹⁾ 모든 이론적 세부 사실들을 한 두 개의 중심 명제로부터 도출해 내기를 원했던 라모는 “자연배음”을 이론체계의 시발점으로 삼는다. 그는 당시에 만연하던 이론적 개념들을 몇 가지의 카테고리로 분류함을 통해 오늘날의 조성화성이론의 면모를 갖추게 했다. 『화성론』(Trait · de l'harmonie, 1722)에서 라모는 당시 사용되던 화음을 “완전화음”(accord parfait)과 7화음의 두 부류로 나누었고, 기존에는 3화음에만 적용되었던 전위의 개념을 7화음에까지 확장적용하기에 이른다. 여기서 “완전화음”이란 3화음을 뜻하는 라모의 용어로 불협화음이 포함되지 않은, 그 자체로 완전한 형태의 음향을 의미한다. 라모는 3화음의 확장 개념에 의해 만들어진 7/5/3 화음이 다른 전위형태인 6/5/3, 6/4/3, 6/4/2 화음과 관련이 있으며, 7/5/3 화음이 이들 전위 형태의 모태가 됨을 주장했다 (예9)의 네 개의 화음들은 구성음들을 공유하는 “하나의” 화음의 “다른” 형태인 것이다. 3화음과 7화음을 조성화성의 기본적 화성어휘로 보는 라모의 화성이론은 오늘날의 견해에 근접하게 된 것이다.

(예9) 7화음에서의 전위 개념

기본위치 전위

7	6	6	6
5	5	4	4
3	3	3	2

19) 라모 이론을 소개하는 글로는 Joel Lester, “Rameau and Eighteenth-Century Music Theory,” In *The Cambridge History of Western Music Theory*, ed. by Thomas Christensen, pp. 753-777 와 그의 저술, *Compositional Theory in the Eighteenth-Century* (Cambridge, MA, Harvard University Press, 1992) 의 4-5 장, pp. 90-157, 또한 Thomas Christensen, *Rameau and Musical Thought in the Enlightenment* (Cambridge: Cambridge University Press, 1993), pp. 52-88을 참조.

라모가 전위 개념을 7화음에까지 확장적용하게 되면서 불협화음을 가려내는 인식의 변화가 생기게 되었는데, 불협화음을 가려내는 기준이 기존의 베이스에서 새로 중요하게 부각된 “기초저음”(basse-fondamentale)으로 옮겨가게 된 것이다.²⁰⁾ 라모의 “기초저음”이란 일반적으로 3화음과 7화음의 근음을 뜻하지만, “가정 음”(par supposition)이나 “이중적 사용”(double emploi)과 같은 라모 특유의 개념이 관련될 때는 그렇지 않다.²¹⁾ 불협화음을 가려는데 있어, 그 기준이 “베이스”인가 아니면 “기초저음”인가의 문제가 아래의 진행을 정당화시키기도 또 문제화시키기도 한다. (예10)에서 기존의 숫자저음 이론가들이 불협화를 따지는 방식대로, 베이스로부터 불협화를 계산하게 되면 F는 불협화음이 아니다. 따라서 이 F가 G로 상행하는 것은 아무런 문제가 되지 않으며, 오히려 D로부터 4도 위의 불협화음정인 G가 그대로 머무르거나 상행하는 것이 문제였다.²²⁾ 반면 라모 이론에서는 G음은 화음의 “기초저음”이므로 아무런 문제가 없는 반면, F가 화음의 7음이므로 해결이 결여된, 성부진행 상의 문제점을 갖게 되는 것이다(예10-b). 이는 3화음 이론이 7화음으로 확장·적용되면서 불협화음을 찾아내는 근거의 변화가 불협화음 판단에 영향을 끼친 하나의 예이다.

(예10) I - V₃⁴ - I⁶ 진행에서 불협화음

The image shows two musical examples, a) and b), illustrating dissonance resolution in a C major triad progression. Example a) shows a progression from C: I (C-E-G) to V₃⁴ (F-A-C) to I⁶ (C-E-G). The bass line in a) is labeled '10' and '4도' (4th degree), indicating the interval between the bass of the first chord (C) and the bass of the second chord (F). Example b) shows the same progression but with a circled F in the treble clef of the second chord, with an arrow pointing to it and the text '7음 해결?' (7th degree resolution?). Below the notation, the chord symbols are listed as C: I, V₃⁴, and I⁶.

라모는 “완전화음”이 아닌 7화음과 그 밖의 불협화음들을 모두 자신의 두 가지 불협화음 개념인 “주 불협화음”(major dissonance)과 “부 불협화음”(minor dissonance)으로 설명하려고 했다. 이 “불협화음”들은 오늘날의 용어로 “이끔음”과 “화음의 7음”에 해당한다. 라모는 불협화음인 7화음을 “ 으뜸-딸림화음”(dominante-tonique)과 “딸림화음”(dominantes)으로 분류한다. “ 으뜸-딸림화음”은 주 불협화음과 부 불협화음 즉, 이끔음과 7음을 둘 다 갖는 오늘날의 속7화음이며, “딸림화음”은 부 불협화음 즉, 7음만을 갖는, 오늘날의 화성 용어로 부7화음이 된다. 라모는 수평적으로 사용되는 경과음이나 보조음과 같은 비화성음들을 제외한 다른 모든 불협화음들, 예를 들어 7화음이나 계류음을 포함한 화음들을 이 두 개의 개념을 통해 설명하려 든다.

같은 맥락에서 라모는 계류음의 선적인 해결 절차를 “가정 음”(par supposition)이란 용어를 사용

20) 본 논문의 우리말 용어는 김연 책임편집, 『음악이론과 분석』(서울: 심설당, 2005)의 것을 따랐음을 밝힌다. 라모 화성이론의 핵심 개념인 “basse-fondamentale”를 여기서는 “기초저음”이라 번역했다 (p. 210).

21) “Supposition”과 “이중적 사용”의 용어 역시 김연 책임편집, 『음악이론과 분석』(서울: 심설당, 2005)의 것을 따랐음을 밝힌다.

22) 이를 “불규칙 4도”(Irregular fourth)라고 부른다.

하면서 수직적 현상으로 이해하고자 한다. “가정 음”이란 계류음으로부터 7도 아래 음, 즉 단순 불협화를 이루는 내성의 음을 “기초저음”이라 여기고 실제 베이스는 단순히 근음 아래에 놓여진 것으로 보는 개념이다. 근음 개념과 흡사한 “기초저음”은 바로 이 “가정 음”에서 현대의 근음과는 다른 용어가 되는 것이다. (예11)의 마디 73을 보자. 오늘날의 화성 분석이론에 따르면 이 부분을 V 화음으로 보고 소프라노에는 계류음이 있는 것으로 분석한다. 그러나 이 불협화음인 계류음을 자신의 “부 불협화음”의 개념으로 설명하려는 라모는 “기초저음”으로 베이스 성부에 있는 A를 선택하는 것이 아니라, 테너 성부에 있는 E를 선택하게 되는 것이다. E는 소프라노에 있는 D와 7도 불협화를 이루어 D가 하행 해결되어야 하는 “부 불협화음”이 된다. 계류음에 대한 오늘날의 이해 방식과의 차이는 이후 키르베르거에 의해 좁혀지게 된다.

(예11) 라모의 Quintet (『화성론』 예 III. 134, 마디 70-74)

The musical score consists of seven staves: Soprano, Alto 1, Alto 2, Tenor, Bass, Bass Continuo, and Fundamental Bass. The key signature has one flat (B-flat) and the time signature is 3/2. Measure numbers 71, 72, 73, and 74 are indicated. Annotations include '*Double emploi' pointing to measure 71 and '**Subposition' pointing to measure 73. The Fundamental Bass staff shows a sequence of Roman numerals: d: i, ii^{♭6}/₅, i^{♭6}, iv⁶, i^{♭6}, ii^{♭6}/₅, V^{♭4}/₂, i^{♭6}, V^{♭3}, i, V⁷(4-3 sus), I.

오늘날의
화성 분석

라모의 “기초저음” 개념은 화성진행의 논리를 설명하는 출발점이 된다. 화성이 진행되는 이유를 설명하고 나아가 어느 화음 뒤에 어느 화음이 자연스럽게 뒤따른다는 것을 수직적으로 설명한다는 것은 이론사적으로 볼 때 유래 없던 일이며, 이는 오늘날의 조성 음악 작곡 교수법은 물론 음악분석법에 핵심이 되는 사항이다. 그는 배음에서 나오는 5도와 3도 음정을 선호하면서, 5도와 3도 관계의 근음 진행을 화성 진행의 원천으로 삼는다. (예11)에서와 같이 라모는 별도의 보표를 두어 자신의 “기초저음”의 진행을 표시했다(악보에 Fundamental Bass 라고 쓰인 보표를 볼 것). 이 “기초저음” 진행 표기는 오늘날 로마숫자 분석이 갖는 의미를 이미 상당수 포함하고 있다고 볼 수 있다. 비록 로마숫자를 사용하지는 않았지만, 별도의 보표를 사용하여 실제 베이스와는 다른 근음 진행을 기보한 것은 오늘날우리가 사용하는 로마숫자 화성분석의 효시라 할 수 있다. (예11)에서 별표 *와 **로 표시한 두 화음을 제외한 나머지 화음들의 “기초저음”, 즉 근음들은 해당 조성인 d 단조에서 음도를 나타내는 로마숫자와 정확히 일치함을 볼 수 있다(예11의 마지막 단과 오늘날의 화성분석을 비교할 것).

“기초저음”의 개념을 통해 대부분의 화성진행이 “5도 관계의 기초저음”라는 원리로 설명되었지만, I-ii, IV-V와 같은 이웃하는 화음 관계의 진행이 실제로 음악에 사용된다는 사실을 안 라모는 딜레마에 빠지게 된다. 작곡가로서의 실용적인 면모를 지니기도 한 라모는 “음악적 허용”(license)이라는 명목 하에 이러한 이웃하는 화음의 진행이 자신의 원칙에 맞지 않음을 묵인하기도 한다. 그러나 이웃하는 화음관계에 대한 보다 논리적인 설명이 필요했던 그는 한 화음에 대한 이중해석 갖대를 제시한다. “이중적 사용”(double emploi)이란 오늘날의 부7화음에 대한 두 가지 분석으로서, 어떤 화음이 뒤따르느냐에 따라 한 화음에서 두 개의 다른 기초저음을 선택할 수 있는 장치이다. 예를 들어 EGB^bD로 구성되는 7화음 뒤에 AC#E의 화음이 뒤따랐다면 두 화음의 근음 관계가 5도가 될 수 있도록 E를 “기초저음”로 선택하며, 이 화음 뒤에 DFA가 왔다면 G를 “기초저음”로 선택하고 E는 GB^bD 화음에 첨부된 음으로 설명하면서 5도 관계의 근음 진행을 고수하게 되는 것이다. (예11)의 *한 화음에서처럼 뒤따르는 화음이 DFA인 i 화음이기 때문에 *한 화음의 “기초저음”은 G로 선택된 것이다.

라모는 화성 진행의 이유를 불협화음이 협화음으로 진행하려는 성질에 의한 것으로 설명하려 했다. 라모에게 있어 불협화음 즉, 7화음과 계류음을 포함한 화음, 그리고 “이중해석”에 의해 6음이 부가된 것으로 여겨지는 “부가6화음”들은 더욱 안정된 화음인 완전화음으로 진행해야 한다. 이러한 이유 때문에 화성진행이 이루어지는 것이다.

화성진행의 원리를 불협화음이 협화음으로 해결하려는 과정으로 설명하기를 원했던 라모는 불협화음을 포함하지 않은 완전화음을 불협화음으로 인식하는 극단적인 견해를 제시하기도 한다. 완전화음이 또 다른 완전 화음으로 진행했다면 첫 번째 화음은 완전화음이 아니다. 이 화음은 어떠한 형태의 “개념적인” 불협화음, 다시 말해 상행 해결을 필요로 하는 부가6음이나 하행해결이 필요한 7음을 포함한 불협화음으로 여겨지는 것이다. 예를 들어, (예12)에서와 같이 CEG화음 뒤에 GBD화음이 나온다면 처음화음인 CEG화음은 완전 화음이 아니라 가상으로 존재하는 부가6음을 포함하는 불협화음이 되는 것이다(실제로 이 화음은 6도음인 A음을 포함하지 않는데도 말이다). 또, CEG화음 뒤에 FAC 화음이 나왔다면 CEG화음은 진정한 완전화음이 아니라, 7음을 포함한 가상적 불협화

음이 되는 것이다. 라모에게 있어 종지는 현대적 의미인 단순히 화성진행의 종결을 이루는 것이 아니라 화성 흐름의 원동력이었다.²³⁾

(예12) 라모의 화성진행의 원리 설명

The diagram shows a four-measure harmonic progression on a grand staff. The first measure is C:I (C major), the second is V (G major), the third is I (C major), and the fourth is IV (F major). Above the V chord, an arrow points to a circled note labeled '가상의 부가 6음' (virtual added 6th). Above the IV chord, an arrow points to a circled note labeled '가상의 7음' (virtual 7th). The bass line consists of single notes: C, G, C, F.

3.3. 키른베르거와 코흐의 기여

당시 라모 이론은 18세기 음악 이론계에 큰 파란(波瀾)을 일으켰다. 이론가들은 자신들의 학문적 성향을 친(親)라모주의나 반(反)라모주의로 규정하면서 라모의 이론을 계승하거나 반박했지만, 두 진영 모두 라모의 영향 하에 있었다는 점은 부인할 수 없는 사실이다. 자신을 반라모주의자라고 생각했지만 라모 화성 이론의 성실한 계승자로 평가 받는 키른베르거는 라모의 화성 이론을 선택적으로 수용하면서 오늘날의 화성 이론과 흡사한 형태의 진화를 촉진시켰다. 그는 라모처럼 5도와 3도 근음 진행에 강한 집착을 보였는데, 이는 라모의 “기초저음” 개념을 받아들여 이를 화성진행을 설명하는 절대적 잣대로 사용하려 한 것이다. 그는 이웃하는 화성진행을 5도 근음 관계의 원칙하에 설명하기 위해 “가정 음”(supposition)이란 절차를 도입한다. 이는 계류음을 “부 불협화음” 개념을 통해 설명하려는 의도에서 도입했던 “가정 음”(par supposition)과는 다른 개념으로 이웃하는 화음에서 조차도 5도 근음 관계가 작용하고 있음을 보이는 장치이다. 키른베르거는 이를 위해 첫 번째 화음의 근음 아래에 가상의 “기초저음”이 개념적으로 존재한다고 생각하여 실제로 2도 근음관계 화성진행을 자신이 원하는 5도 관계 근음진행으로 이해했다(예13). 따라서 오늘날 I에서 ii의 화성진행은 마치 3도 아래에 존재하는 암시적 기초저음으로 인해 vi7에서 ii의 5도권 진행으로 생각되었다. 흥미롭게도 이러한 5도권의 근음 진행에 대한 강한 선호는 19세기에도 이어졌는데, 제히터(Simon Sechter)도 “묵시저음”(Tacit Fundamental)의 개념을 통해 이웃하는 화음관계를 설명하려 했다.²⁴⁾

23) 현대적 의미의 종지 개념은 코흐에 가서 이루어진다. 코흐는 18세기 형식 이론에 중요한 획을 그은 이론가로 그의 업적은 형식과 화성을 접목시켰다는 데에 있다. 그는 화성 흐름의 매듭인 종지를 악구의 종결과 밀착하여 설명한다. 코흐의 악구와 종지형에 관한 상세한 논의는 김연 책임편집, 『음악이론과 분석』(서울: 심설당, 2005), pp. 20, 24-25 참조.

24) Simon Sechter, *The Correct Order of Fundamental Harmonies* (New York: Schirmer, 1912), trans. C. C. Muller, p. 47.

(예13) 키른베르거의 “가정 음”

암시된 "기본 베이스" 근음의 5도 관계
 C: I ii vi⁷ (?) ii

“가정 음”의 개념을 통해 계류음을 설명했던 라모와는 달리, 계류음에 관한 키른베르거의 이해는 오늘날과 매우 흡사하다. 키른베르거는 화음의 7음과 계류음을 각각 “본질적불협화음”(Essential dissonance)과 “부차적 불협화음”(Incidental dissonance)으로 명명하면서 이 둘의 차이가 해결 과정에 있음을 강조한다. 즉 비화성음으로서의 불협화음과 화음 7음으로서의 불협화음을 구분해낸 것이다. 불협화음이 해결될 때 화음의 변화가 수반되면 7음으로, 같은 화음 위에서 불협화가 해결되면 계류음으로 이해한다. 라모에게는 두 개의 화음으로 인식되었던 계류음을 포함한 화음과 그 해결 화음이 키른베르거에 와서는 한 화음 위에서 일어나는 비화성음의 개념, 즉 수평적 현상으로 변모하게 된 것이다.

(예14) 키른베르거의 본질적, 부차적 불협화음

본질적 불협화음 (화음의 7음) 부차적 불협화음 (계류음)

1) 2)

오늘날의 분석 C: I ii₅⁶ V I V

화음의 변화 화음변화 없음

3.4. 19세기 라모 이론의 확장

근본음의 진행을 보이기 위해 별도의 표표를 사용하던 라모의 방식 대신, 19세기 비엔나 음도이론가들은 음계 내의 각 음도를 로마숫자화 하기 시작했는데, 포글러(Abbe Georg Joseph Vogler, 1749-1814)는 화성분석에 로마숫자를 도입한 최초의 이론가이다.²⁵⁾ 그는 “축약이론” (Reduktionstheorie)

을 발전시켜 실제 음악작품 표면에 내재된 화음들을 찾아 조 중심과의 관련성을 표시하는 오늘날의 화성분석 방법론의 선구자가 되었다.²⁶⁾ 작곡을, 리듬과 불협화음, 다양과 성부간의 짜임새 등을 정교하게 처리하여 독특한 음악 패시지를 만들어내는 과정으로 이해한다면, 축약이란 실제 음악에서 작곡가의 창작력에 의해 더해진 수식들을 모두 제거해내어 중심이 되는 3화음과 7화음들만으로 분리해 내는 과정을 뜻한다. 물론 포글러의 분석 방법은 7화음을 배제한 채 기본위치의 3화음들에만 초점이 맞추어졌다는 점이 오늘날의 분석법과는 다소 차이가 있지만, 이러한 축약의 개념은 복잡한 구조를 단순화 시킨다는 “형식주의적 분석”(Formal analysis)의 정의와 잘 부합된다.

포글러에게 있어 명명체계에서 가장 우위를 점거한 화음의 실체는 3화음이었다. 그는 3화음들을 음악의 핵심 어휘로 보고 그 밖의 불협화음들을 수평적인 현상으로 이해했다. 또한 그는 화성(Harmony)과 성부진행화음(Voice-leading chord)의 개념을 통해 화음구조의 계층적 이해에 선구자가 되었다. 이는 여러 음악학자들이 지적하는 것처럼 쉐커의 계층이론에 한발 다가선 것이라 과히 말할 수 있을 것이다.²⁷⁾

한편 로마숫자 분석법을 보편화 시킨 이론가는 베버(Gottfried Weber 1779-1839)이다.²⁸⁾ 베버는 로마숫자를 통한 명명법을 오늘날의 형태와 흡사하게 발전시켰는데 각 음도 위에 구성되는 장·단 3화음을 대소문자의 로마숫자를 이용하여 구분했고, 감3화음에는 왼쪽에 작은 동그라미를 표시했으며, 7화음들에는 로마숫자 오른쪽 상단에 7을 적어 이를 표시했다. 로마숫자 분석의 장점은 특정 화음을 조(Key), 혹은 조 중심(Tonal center)과 관련시켜 으뜸음과의 관계에서 이해할 수 있도록 한 것이다.

베버는 당시 실용적 이론(musica practica)의 견지에서, 포글러의 축약이론을 정교화 시켜 실제 음악 레퍼토리의 분석을 위한 축약이론을 보다 구체적으로 제시했다. 그는 화음으로 파악될 수 있는 화성어휘를 기존의 3화음에서 7화음까지 확장시켰는데, 이것은 오늘날 우리가 분석에서 전제하는 화성어휘와 일치한다. 베버에게 있어 기초 화성 어휘로 여겨진 소위 “기초화음”(Fundamental chords)은 세 종류의 3화음과 네 종류의 7화음이었다.²⁹⁾ 이들은 장, 단, 감3화음과 장단7, 장7, 단7, 반감7화음으로 오늘날 화성법 교재에서 논의하는 바와 매우 흡사하다. 독립적인 화음으로서의 정체성에 관한 논의가 여전한 증3화음은 당시에는 기초화음으로 분류되지 않고 선적인 성부진행 화음으로 인식되었음은 주목할 만한 사실이다. 또 18세기의 라모나 키르베르거와 마찬가지로 베버 역시도 감7화음을 속7화음과 관련하여 이해하면서 그 독립적 화음으로서의 정체성을 인정하지 않았다.

베버는 당시 조성음악의 화성을 이 7개의 기초화음으로 축약하였으나, 더욱 복잡한 화음 구조의

25) “음도이론”(Stufentheorie)은 온음계적 음계와 그 음계의 구성음들, 즉 각 음도를 근음으로 하여 만들어지는 화음들에 우위를 두는 19세기 비엔나를 중심으로 융성했던 화성이론의 한 경향이다.

26) Robert Wason, *Viennese Harmonic Theory from Albrechtsberger to Schenker and Schoenberg* (Ann Arbor: UMI Research Press, 1985), pp. 3-64. 포글러는 전조의 다양한 방식, 특히 공통화음 전조에 대해 논의한 첫 번째 인물로 평가되며, 19세기 화성에 나타난 이명동음적 전조들에 자세한 논의를 한 이론가이다.

27) David Bernstein, “Nineteenth-Century Harmonic Theory: the Austro-German Legacy,” In *The Cambridge History of Western Music Theory*, ed. by Thomas Christensen, (Cambridge: Cambridge University Press, 2002), p. 780.

28) 베버와 포글러에 관한 논의는 김연 책임편집, 『음악이론과 분석』(서울: 심설당, 2005), pp. 213-214 참조.

29) Bernstein, “Nineteenth-Century Harmonic Theory: the Austro-German Legacy,” pp. 783-784.

가능성, 즉 9화음을 독립적 화성으로 취급할 근거를 열어두었다. 또한 베버는 포글러의 로마숫자 표기법을 받아들여 3화음의 성질에 따라 대소문자로 구분하는 장치를 마련했는데, 이는 오늘날의 로마숫자 표기와 한층 더 가까워진 것이다.³⁰⁾ 베버는 장·단조 각 음도 위에서 만들어지는 3화음과 7화음을 보이면서 그 표기를 함께 제시하는데, 큰 대문자와 작은 대문자로 각각 장3화음과 단3화음을, 그리고 작은 대문자왼쪽 상단에 작은 동그라미를 그려서 감3화음을 표기했으며, 7화음들의 표기는 3화음 표기에 7을 첨부하는 것으로 대신했다. 7화음의 세밀한 화음 성질 구분은 이루어지지 않았다.

(예 15) 베버의 기본 화성어휘

The image displays two musical staves in bass clef, illustrating chord symbols for major and minor scales. The first staff shows major chords: I, I⁷, II, II⁷, III, III⁷, IV, IV⁷, V, V⁷, VI, VI⁷, °VII, °VII⁷. The second staff shows minor chords: I, °II, °II⁷, IV, IV⁷, V, V⁷, VI, VI⁷, °VII.

로마숫자 분석법을 음악표면에 사용된 화음들을 가려내어 해당 조성에서의 관계를 로마숫자로 분석하고, 나아가 화음과 화음간의 진행의 원리를 파악하는 과정으로 정의한다면 라모와 키르베르거, 그리고 제히터가 공통적으로 강조한 “5도 관계의 근음진행”은 분석에 있어 더욱 중요한 의미를 갖는다.³¹⁾ 화성 진행의 적합성을 평가하고 작품에 나타나는 화성 진행이 “전형적 화성어법”과 일치하는지 아닌지를 논의할 수 있는 기준을 제공해 줄 뿐 아니라, 이를 바탕으로 조성음악 작곡을 가르치는 방법론으로까지 작용하게 되었다. 또한 라모가 강조한 진행의 원동력으로서의 종지의 회피와 모방은 로마숫자 분석에서 화성진행의 논리를 정당화하는데 중요하다. 화음에 포함된 불협화음들이 적절한 절차를 거쳐 해결하는지 해결화음은 그러한 과정을 잘 뒷받침하는 화음인지에 대한 평가가 바로 오늘날의 음악분석에서 하게 되는 작업인 것이다. 이러한 과정들은 조성 음악에 내재된 화성 논리를 밝히는 초석이 된다.

라모식 분석 이론의 19세기 확장은 “화성진행의 원리”를 설명해 주는데 집중되었다 해도 과언이 아니다. 그러나 여기서 19세기적 의미에서 진행의 원리는 한 화음에서 다음 화음으로의 미시적 단

30) Brian Hyer, “Tonality,” In *The Cambridge History of Western Music Theory*, ed. Thomas Christensen, (Cambridge: Cambridge University Press, 2002), pp. 734-735.

31) Robert Wason, *Viennese Harmonic Theory from Albrechtsberger to Schenker and Schoenberg*, pp. 3-64. 또한, 화성분석의 기원을 음악이론사적 측면에서 잘 설명하고 있는 논문으로는 David Beach, “The Origins of Harmonic Analysis,” *Journal of Music Theory* 18 (1974), pp. 274-307 가 있다.

계에서의 화성 진행에 국한되어 있다. 작품의 화성진행을 보다 크게 보려는 경향, 다시 말해 거시적 화성 구조에 대한 관심은 쉐커에 가셔야 이루어진다. 쉐커는 미시적 화성진행에서 진행의 논리를 설명하려 했던 19세기 화성 이론에서 탈피하여 곡 전체의 음고류 조직을 파노라마적으로 설명하는 체계를 제시한다. 다시 말해 조성 음악의 분석자는 쉐커의 분석이론을 통해 조성 음악의 화성 흐름을 처음부터 끝까지 거시적으로 분석한다. 이를 위해 쉐커는 위계구조와 “슈투페”(Stufe)에 관한 개념을 통해 화음들의 중요성을 차등적으로 이해하면서 시간적으로 멀리 떨어져 있는 화음들 간의 화성진행 논리를 가능케 했다. 쉐커에게 있어 화음들은 모두 동등한 구조적중요성을 갖는 것이 아니며 음악적 맥락에 따라 차등적으로 해석된다.

4. 맺는 글

지금까지 로마숫자 화성분석법에 내재된 중요한 논리들을 화성이론의 변천사를 통해 살펴보았다. 로마숫자를 통한 화성분석법이 갖는 그 분석도구로서의 가치는 조성음악의 음고와 화성 구조를 알려주기에 적절한 역사적 산물이라는 데에 있다. 로마숫자 분석법이 음악분석의 시작 단계에서 사용된다는 사실로 그 가치가 절하되어서는 안될 것이다. 또한 분석법이 갖는 약점과 한계를 보완하여야 할 필요가 있다. 이에 필자는 로마숫자 분석과 관련된 두 가지 제안점을 제시하고자 한다.

라모 화성이론에 내재된 중요한 업적은 당시 존재했던 많은 화음들(3화음과 7화음 외에도 다양한 비화성음을 포함한 화음들)을 제한된 숫자의 화성어휘, 즉 3화음과 7화음으로 축소할 수 있는 기틀을 마련했다는 점이다. 다시 말해, 3화음과 7화음만을 화성어휘로 여기고 나머지 경과음과 보조음과 같은 비화성음을 포함한 불협화음화음들은 철저히 “선적인 현상”으로 이해하려 했다는 점이다. 따라서 이러한 라모 화성이론의 본질을 고려해 보면 3화음과 7화음들을 제외한 그 외의 불협화음들은 철저히 수평적 맥락에서 설명되어야 한다는 것이다.

(예16) 로마숫자 분석에서 비화성음의 표기

a)

C: I $V_{3/4}^{7-6}$ I⁶ I V_3^4 I

b)

C: I -7 $ii_{2/4}^{7-6}$ V_{5/6} I -7 ii_2^4 V⁶

이러한 의미에서 비화성음들은 그 움직임이 로마숫자와 함께 표기되는 아라비아 숫자에 나타날 필요는 없다. 예를 들어, (예16-a)에 있는 $V_{3/4}^{7-6}$ 화음에서 $7/4/3$ 은 7화음의 제2전위를 나타내는

숫자인 $\frac{4}{3}$ 로 대체되어야 하며 계류음은 수평적 현상으로 이해되어야 한다. (예16-b)에서 ii7/4/2에서 7/4/2는 7화음의 전위를 표시하는 숫자가 아니다. 따라서 7화음의 제3전위를 나타내는 숫자인 $\frac{4}{2}$ 로 바뀌어야 라모 화성이론의 본질을 잘 표명할 수 있게 되는 것이다.

한 가지 개선되어야 할 점이 더 있다. 화성음들을 명명하는 로마숫자 분석의 근본적인 이유는 조표에 관계없이 통일된 화음 표기를 사용하는 데에 있다. 특정한 조성이 갖는 조표에 따라 임시음 표기를 반영하지 않고 모든 조성에 공통적으로 적용될 수 있는 보편성이 요구된다. 하나의 구체적인 예로 다음의 “선법성의 변화”(mode mixture)에 기초한 화음들은 조에 상관없이 $\hat{3}$ 이 반음 내려갔다는 의미로 $\flat\text{III}$ 라고 표기되어야 할 것이다. 여기서 내림 기호는 끝이곧대로 이 화음에 사용된 내림표를 의미하는 것이 아니라 $\hat{3}$ 이 반음 낮추어졌음을 의미하는 기호인 것이다.

(예17) 반음계적 화성의 표기 방법



따라서 (예2-12)에서와 같이 이 화음이 D 장조에서 사용된 경우에도 화음 기호는 변함없이 $\flat\text{III}$ 으로 표기해야 할 것이다. 화음의 5음 변화에 대해서는 제자리표나 내림표와 같은 더 이상의 어떤 기호도 필요치 않다. 변화된 화음이 장3화음이므로 이미 대문자의 로마숫자만으로 이 화음을 논리적으로 이름 붙인 셈이 되는 것이다. 이러한 화성 표기는 각 조마다 임시표로 인해 달라지지 않는, 다시 말해 모든 조(key)에 변화 없이 적용되는 보다 보편적인 명명체계가 되는 것이다. 이러한 표기 방법이야말로 많은 화음들을 제한된 수의 화음 카테고리 분류하여 이해하려는 라모 화성이론의 기본 개념에 더욱 다가갈 수 있는 것이다.

검색어 : 로마숫자분석법(Roman numeral analysis), 화성이론(Harmonic theory), 라모(Jean Philip Rameau), 독일의 3화음 이론(German triadic theory), 통주저음 이론(Figured bass theory), 화성이론교수법(Pedagogy of harmonic theory)

참고문헌

- 김연 책임편집. 『음악이론과 분석』. 서울: 심설당, 2005.
- Beach, David. “The Origins of Harmonic Analysis.” *Journal of Music Theory* 18 (1974): pp. 274-307.
- Bernstein, David. “Nineteenth-Century Harmonic Theory: the Austro-German Legacy.” In *The*

- Cambridge History of Western Music Theory*. ed. Thomas Christensen. Cambridge University Press, 2002, pp. 778-811.
- Christensen, Thomas. *Rameau and Musical Thought in the Enlightenment*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- Grave, Floyd. "Abbe Vogler's Theory of Reduction," *Current Musicology* 29 (1980): pp. 41-69.
- Hyer, Brian. "Tonality." In *The Cambridge History of Western Music Theory*. ed. Thomas Christensen. Cambridge University Press, 2002, pp. 726-752.
- Lester, Joel. *Compositional Theory in the Eighteenth-Century*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1992.
- _____. "Rameau and Eighteenth-Century Music Theory." In *The Cambridge History of Western Music Theory*. ed. Thomas Christensen. Cambridge University Press, 2002, pp. 753-777.
- Lippius, Johannes. *Synopsis of New Music*, trans. Benito Rivera. Colorado College Music Press, 1977.
- Rivera, Benito. "The Isagoge (1581) of Johannes Avianus: An Early Formulation of Triadic Theory." *Journal of Music Theory* 22 (1978): pp. 43-68.
- _____. "The Seventeenth-Century Theory of Triadic Generation and Invertibility and Its Application in Contemporaneous Rules of Composition." *Music Theory Spectrum* 6 (1984): pp. 63-78.
- Sechter, Simon. *The Correct Order of Fundamental Harmonies*. trans. C. C. Muller. New York: Schirmer, 1912.
- Wason, Robert. *Viennese Harmonic Theory from Albrechtsberger to Schenker and Schoenberg*. Ann Arbor: UMI Research Press, 1985.
- Wuensch, Gerhard. "Hugo Riemann's Music Theory." *Studies in Music from the University of Western Ontario* 2 (1977): pp. 108-124.

Abstract

Verification of the Validity of the Harmonic Analysis by Roman Numerals: a Reexamination of the Harmonic Theory in the Seventeenth- to-Nineteenth Century

Moo Kyoung Song

This paper testifies the validity of the harmonic analysis by Roman numerals, which has been settled down and popularized in the modern music-theory pedagogy as an analytical tool, by which one explores the pitch structure in tonal music. Not only the 17th-to-19th century harmonic theories but also modern pedagogical inspirations have influenced upon the formation of the harmonic analysis by Roman numerals. The Roman numeral analysis does not serve simply as a labeling tool, but as a comprehensive analytical system providing information regarding pitch contents and their relationships of a tonal piece: it tells close tonal relationships among triads and seventh chords either in a single key or relative keys, by epitomizing various chords interspersed in diverse ways in the musical surface into the limited number of harmonic vocabularies.

I will trace logical foundations for the Roman numeral analysis embedded within the harmonic theories by Jean Philip Rameau and his precursors, who adumbrated a full fruition of the harmonic theories in the next period, such as a German triadic theorist group and figured bass theorists in the Baroque era, and followers, who remained under Rameauian influences in the eighteenth-to-nineteenth century, by reviewing primary contributions made in the history of harmonic theory in the era. In conclusion, I offer notational suggestions and supplements, which make the analytic system useful and accessible to analysts.

심미적 음악학습의 탐구과정에서 은유적 표현활동에 관한 이론적 고찰

이 영 미

차 례

- 제1장 서론
 - 제2장 탐구과정
 - 2.1. 용어정의
 - 2.1.1. 탐색과 탐구
 - 2.1.2. 은유
 - 2.2. 탐구과정 사례
 - 2.3. 사회과학과 인문과학에서 표현되는 은유
 - 제3장 음악학습의 탐구과정에서 탐색과 표현
 - 3.1. 탐색활동의 사례
 - 3.2. 표현활동에 포함되는 은유
 - 제4장 결론 및 제언
 - 참고문헌
 - Abstract
-

제1장 서론

미적 경험의 교육적 적용가능성은 예술이 학교에서 지각하고 표현하는 미적 체험을 통하여 자연 사회 인간 사물들이 지니고 있는 고유한 특질을 발견하고 예술의 존재 이유와 의미를 파악하고 표현하는 지성적 과업이기 때문일 것이다. 미적 체험을 통해서 얻게 되는 이러한 앎을 우리는 미적 앎(Aesthetic knowing)이라고 부를 수 있다. 이때 미적 앎은 논리적인 것과 감성적인 것이 하나로 융합된 직관적 앎의 방식이라는 의미를 가진다. 그러므로 예술교과는 예술의 효율성이나 기술적 측면보다는 삶의 질적 변화에 기여하는 교육이 되도록 노력을 기울여야 한다.¹⁾

1) 이병갑, “미적 경험의 교육적 의미에 관한 고찰”, (고려대학교, 1994), p. 31.

예술교육과 미적 교육의 구분은 예술에서 미학(Aesthetics)이 구분되는 바와 같은 맥락을 갖는다. 칸트의 경우 감성적 인식을 부정하고 미(美)를 사물의 대상에 대한 인식이 불가능하며 불쾌·쾌의 판단인 취미판단이라고 하였으나 예술을 인식의 형태(perception theory of art)로 보는 예술철학자들의 입장에 따라 크로체, 수잔, 랭거, 그리고 굿맨 등의 학자들은 예술로부터 인식적 요구를 할 수 있다는 주장을 발전시켜 왔다.

리머(Bennett Reimer)의 경우 예술로서 그 의미를 강조하는 작품과의 연계성은 음악의 경우 소리와 관계되며 그 작품의 구조로부터 의미를 산출해내는 능력과 단어 이미지 생각 감정 그리고 음악적 구조라는 관점에서 의미 있는 것으로 통합하여 문화적 공동 사회의 구성원들과 공유하는 것이다. 리머는 음악적 현상이 심미적 교육으로 해석될 수 있는 타당한 방법으로 상호 작용하는 수업을 시도하려 한다. 무엇이 음악적인가의 본질적 특성과 사람들이 음악적으로 음악과 관계를 가지는 방법 그리고 심미적 교육의 결과로 음악교육이 어떻게 탁월한 방법을 취할 수 있는가(음악적인 음악교육은 무엇인가?)에 대해 제안하고자 한다. 가치 있는 삶을 위한 교육은 심미적 체험의 과정을 의미하며 미적 잠재력을 최대한 개발하여 삶 속에 향유할 수 있는 미적 교육이 그 본질이다.²⁾

논리적, 비판적, 그리고 창의적 사고를 모두 포괄하는 음악적 사고는 심미적 사고로 승화된다. 음악경험의 내용을 언어형식에 의해 개념화하여 구체적 경험을 공통된 특징으로 부각시켜 보편화 또는 일반화의 과정을 거쳐 특징을 분류하는 이론과 달리, 심미적 사고는 하나의 상황에 공존하는 여러 구체적 경험들을 그 자체를 지각의 대상으로 삼는다.³⁾ 이러한 심미적 사고는 교육에서 학생들의 인지, 지각, 그리고 인식의 힘을 강하게 하고 삶의 대상에 친숙하여 삶에 도달할 수 있게 한다. 더 나아가 심미적 음악교육은 더욱 효율적이고 생산적인 방법으로 직관적 음악경험과 논리적 접근 간의 균형을 이루어 음악교육의 본질인 음악으로 삶의 가치 실현을 이룰 수 있을 것이다.

심미는 예술 활동의 한 요소이며 음악에 있어 심미적 경험은 인지적 요소를 포함한다. 인지적 요소에서 인지는 연결과 비교하는 가운데 능숙하게 음악의 기대되는 음악 언어에서 일탈된 구별과 기존의 음악 관습과 능력을 마련할 수 있는 해석하는 능력인 “인지(cognition)”를 뜻한다.⁴⁾ 인지 심리학적 입장에서 음악적 사고(musical thinking)는 음과 관련된 패턴을 인지하고 구별하며 분류 조직하여 평가하고 예측과 추론까지 가능하다.

음악적 사고에서 논리적 사고는 어떤 주장이나 신념 또는 이론이 어떻게 정당화 될 수 있는가에 관한 사고로, 비판적 사고와 공통된 점은 이러한 논증적인 특징을 나타낸다는 것이다. 음악적 사고에서 가장 중요한 창의적 사고는 탐구활동의 가장 중요한 사고영역으로 논리적 사고나 비판적 사고에 의해 방해받는다는 주장이 있기는 하나 논리적 사고와 함께 균형 있게 발달 된다면 인류가 추구하는 가치의 실현을 위해 새로운 생각을 창출하거나 당면한 문제를 해결하는 원리나 방법을 발견하게 할 것이다. 더 나아가 음악 경험은 직접적 의미를 지닌 것으로 파악되는 구체적인 표현 상태인 표현형(expressive form)과 경험 자체의 내재적이고 자기 충족적인 본질에서 생성되는 경험의 가치

2) 이홍수, “21세기 예술교육의 역할과 진로”, 『예술교육』 (한국교원대학교, 1998).

3) 지각: 느끼어 깨달음(감각기관을 통해 외부의 사물을 인식함(sensation)).

4) 인지: 어떤 사물을 분명히 인정함(cognition).

로 상징되어 지각된다. 개인의 표현형과 경험의 가치로 상징되는 지각의 과정은 경험자체를 사고할 수 있는 경험의 의미를 심미적 인식을 구조화(aesthetic perceptual structure)하여 직접 경험하는 실제적인 형식이다. “인간은 지식에 의해서만 이해(개념적)하는 것이 아니라 느낌으로도 이해(비개념적인)하며 음악은 이렇게 세계를 이해하는 다양한 인식 방법 중 하나에 속한다”라는 리머의 주장에서와 같이 음악경험의 특성상 직관과 논리를 모두 포함하는 포괄적인 음악 경험을 학교교육에서 추구하고 직관과 논리 간의 균형 있는 음악적 지식을 내용으로 하는 프로그램이 음악교육 미래의 비전이 되어야 할 것이다. 탐구는 위에서 언급한 심미적 경험의 인지, 지각, 반응, 그리고 표출의 모든 구체적인 과정이다. 음악의 특질을 인지한 상태를 내재적이라 보면 이러한 인지 상태를 의식하여 탐색하고 표출해가는 과정을 표현활동으로 어떻게 변환시키는가에 관한 입장에서 은유적 표현은 언어로 음향으로 또는 몸짓이나 태도로 변환될 수 있다. 탐구된 음악학습이 심미적으로 인식되어 은유적으로 변환되어 표출되는 과정을 구체화하는 이론적 배경을 다른 교과의 이론과 음악교육에서 심미주의자들이 주장하는 이론을 다음과 같이 고찰하고자 한다.⁵⁾

제2장 탐구과정

2.1. 용어 정의

2.1.1. 탐색과 탐구

듀이(John Dewey)에 의하면 “예술가의 행함(doing)과 만듦(making)”에서 온 것이 예술작품이며 의도적으로 생산하는 행위는 경험에서 보유되며 이 때 미적 경험이 이루어지는 것이다. 경험은 인식이전의 단계이며 과정이다. 예술작품은 완전한 경험의 보유되는 과정을 거쳐 이루어졌기 때문에 우리의 지각에 일정한 경험을 건설하게 한다. 예술가의 정서는 그 대상으로부터 생성되어 미적 경험과정에서 모방되어 움직이는 성질이며 드라마적 사건이기도 하다. 그것은 감상자에게 감상하는 과정에서 생성되는 속성이며 미적 경험을 단일한 전체(single whole)로 종합하고 적합한 것으로 탐구하게 한다.

또한 듀이는 “확정되지 아니한 상황을 문제적 상황의 요소로 바꾸기 위해서 그 요소들의 차이와 관계를 확고하게 하는 통제되고 지향된 전환”이 탐구라고 정의한다. 탐구란 하나의 불명확한 상황을 그 상황의 구조적 특징이나 관계에 있어서 처음의 불명확한 상황이 가지고 있던 혼란된 요소들을 바꾸어서 완전하게 통일된 명확한 상황으로 통제 지도하는 변형 작용이다. 듀이에게 있어서 탐구 작용은 추상적이며 형식적인 것이 아닌 생성적인 것이다.

듀이는 경험이라는 과정 속에서 경험하는 자체가 생성하는 것을 바로 탐구 작용이라고 생각하였다. 그에 따르면 탐구란 경험 속에서 실천적 행동으로 이루어지며 이로부터 탐구와 실천적 행동이 목적에 따라 움직이는 것과 같이 탐구도 목적 없이 공허한 진공관 속에서 일어나는 것이 아니다. 실천적 행동이 순조롭게 이루어지고 있는 한 탐구는 일어나지 않는다. 그러나 어떤 경험 속에서

5) 인식: 사물의 의의를 바르게 이해하고 판별하는 마음의 작용(perception).

행동의 실천이 순조롭게 이루어지는 것을 방해하는 것이 있어서 거기에 마찰과 충돌 또는 혼란과 부조리가 생기게 될 때, 행동의 주체인 자아는 방황하여 어찌할 줄을 모르게 된다. 여기서 “문제”가 생기게 된다. 어떻게 하면 혼란해진 문제를 해결하여 다시 실천적 행동을 순조롭게 만들어 경험을 되살려 볼까 하는 생각이 떠오르게 된다. 바로 이러한 점에서 듀이는 탐구가 시작된다고 하였다. 즉 탐구란 실천적 행동에 그 생성 기원을 가지게 되는 것이다.

또한 듀이는 다음과 같이 탐구의 기원을 사고와도 관련지우고 있다. “사고는 그것이 기원되는 출처로서 의혹과 주저함 그리고 심적 곤란을 비판하며 의혹을 해면하고 당황한 사태를 진정시켜 처리해 나가는 자료를 발견하기 위한 탐구와 조사의 작용을 내포하는 것이다.”⁶⁾ “반성적 사고는 탐구를 촉진한다.”⁷⁾ 이는 탐구의 기초가 사고에 있다는 뜻도 되고 사고이론은 결국 탐구로 연결된다는 의미를 포함하고 있다. “반성적 사고의 기능은 경험된 문제의 불명료함과 의혹 갈등 방해가 있는 어떤 상황을 명료하고 안정되고 조화로운 그 어떠한 상황에도 전환하는 것이다”라는 문구에서 탐구의 과정과 반성적 사고의 과정이 동시에 진행되는 것을 볼 수 있다.

듀이의 예술교육철학에 영향을 깊게 받은 리머의 경우 탐구과정을 분석과정이라고도 하는데 가창, 기악, 감상, 창작의 네 가지 음악활동을 할 때 더욱 더 음악적 경험 자체를 깊게 하며 생동하는 음악적 질에 직접적으로 참여하여 음악적 경험과 직접관련을 가지고 행해져야 한다고 주장한다.

본 연구에서 탐구는 탐색의 감각적인 활동과 인식된 심미성을 표출하는 구체적인 활동인 표현을 포괄해서 탐구과정으로 용어를 정의하고자 한다. 탐구과정에는 정신적인 활동의 연합이라는 추상적인 의미가 내포되어 있으며 단순한 사고를 넘어서 활동과 조작의 의미를 포함한다고 한다. 즉, 탐구(inquiry)란 새로운 사실이나 지식의 획득과정에서 적용되는 전 과정의 활동이며, 정신적인 추리와 행동의 결합이라는 것이다. 지각과 인식에 관한 측면이 탐구 과정에 접근된다면 탐색(exploration)은 감각적, 직접적 경험을 통해 주변의 예술적 요소와 미적 요소를 찾고 느끼며, 다양한 자료와 도구들을 시각적 촉각적으로 경험하는 것이다.

탐색과정을 프로그램화한 탐색교육과정(Exploratory Curriculum)은 직접적이며 협동의 의미와 경험에 임하기 때문에 어린 학생에게 매우 중요하다.⁸⁾ 이러한 탐색과정은 학생들로 하여금 발전적으로 반응하고 학문적으로 많은 동기를 부여한다. 또한 그 과정에서 공헌한 정도에 중점을 둔다. 이 교육과정의 목적은 다른 방법으로 접하지 못할 경험을 할 수 있는 기회와 광범위한 자료의 범주를 제공하는 것이다.

미국의 국립 중등학교협회(National Middle School Association, 1995)가 제출한 보고서에는 다음 세 가지의 중요성을 강조하였다.⁹⁾ 첫째로, 특정한 능력 재능 관심 가치 그리고 선호도를 학생 스스로 발견할 수 있었고 둘째로, 사회에 공헌할 수 있는 기회를 알릴 수 있었으며 셋째로, 그러한

6) John Dewey, *How We Think* (D.C. Heath and Co., 1933), p. 24.

7) Dewey, 위의 글, p. 7.

8) Ed Brazee, “Exploratory Curriculum in the Middle school,” *Eric Digest Office of Educational Research and Improvement* (2000), pp. 2-3.

9) NMSA, “This We Believe : Developmentally Responsive Middle Level Schools,” *Columbus OH: National Middle School Association* (1995), pp. 23-24.

과정을 거치면서 삶의 질을 높일 수 있었다고 한다. 탐색교육과정의 전망은 앞으로 학생에게 문제를 제시하고 스스로 사고하게 하며 탐색자료를 제공 할뿐만 아니라 전통적인 학습내용 모두 상관된 자료를 제공할 수 있는 효과적이고 의미 있는 통합적 방법을 제시하여야 할 것이다.¹⁰⁾ 이에 본문에서 탐구는 탐색의 감각적인 활동과 학생들의 내면에 지각되어 인식된 심미성을 표출하는 구체적인 활동인 표현을 포괄한 과정의 용어를 탐구과정으로 사용하고자 한다.

2.1.2. 은유

은유(metaphor)라는 말은 그리스어에서 유래되어 ‘meta’는 시간 장소 혹은 방향을 뜻하고 ‘phere’는 운반한다는 뜻이다. 그래서 문자 그대로의 의미는 한 장소에서 다른 곳으로 이동한다는 뜻이다. 다시 말해 ‘옮겨 놓다’라는 뜻이며, ‘meta’(over)와 ‘pherein’(to carry)의 합성어로 ‘어떤 것을 다른 것으로 표현’하거나 ‘어떤 것에 다른 이름을 주는 것’이라고 정의 된다. 다른 장소로 사물을 문자 그대로 이용하는 것을 의미하는 것이 아니라 이미지 개념을 한 장면에서 다른 곳으로 이동시키는 물리적 활동 같은 것이다. 이는 종이 위의 원 두개로 자동차를 상상해내는 것과 같다. 두 개의 원은 새로운 그림의 관계에서 다른 상징을 유발할 수 있는 상징이 되는 것이다. 이러한 은유적 과정은 시, 유머, 그리고 음악에도 내재한다.

피어거슨에 의하면 음악적 은유는 “음의 관습적 형태를 인체의 관습적 형태로 바꾸어 주는 구성 요소”이다. 그리고 “선율의 변화와 긴장은 음악적 표현의 기초”이다. 이처럼 은유는 음악에서도 새로운 속성을 발견하고 새로운 가족 유사성의 창조로 그 자신의 인지 세계는 확장되며 새로운 세계를 알아가게 한다. 또한 원형적인 속성들과 부각된 유사성으로 인하여 새로운 경험의 형성을 도와 주고 새로운 경험들의 조합을 도와주는 과정이다.

또한 은유는 단순히 언어의 문제가 아니라 색깔 모양 구조 소리 등과 같은 감각 경험을 비롯한 경험의 모든 자연적 차원을 포괄한다. 이러한 차원들은 물리적 경험뿐만 아니라 미적 경험도 구조화한다.¹¹⁾ 일반적으로 은유는 어떤 것에 대하여 그것과는 다른 개념 영역에 존재하는 어떤 것을 이용하여 설명하는 것을 일컫는다. 본문에서 은유적으로 표현된 것을 ‘은유표현’이라 지칭하였고 은유표현을 떠올리거나 이해하는 것과 관련된 심리적 표상과 표출 과정에 대해서는 ‘은유’라 하였다.

2.2. 탐구과정 사례

다음에서 탐구과정사례를 다른 과목에서 참고하고자 유아의 수 조작 놀이에서 관찰된 탐구과정과 교사의 탐구적 질문의 방법으로 학생들이 문제해결해 가는 대화의 과정 그리고 프로젝트 접근에서 탐구와 표현활동의 구체적인 사례와 논술지도의 탐구지 제작과정 등을 서술한다.

10) Jean Beane, *A Middle School Curriculum: Five Rhetoric to Reality: Align Exploratory Offerings More Closely with the Regular Curriculum* (Columbus OH: National Middle School Association, 1993), pp. 179-192.

11) George Lakoff and Mark Johnson, *Metaphor We Live* (Chicago: Chicago University Press, 1980), p. 282.

2.2.1. 유아들의 수 조작놀이 특성에서 탐구활동¹²⁾

탐구활동은 사건에 대한 추리력 문제해결 능력 사회적 유능성 등의 기초가 되고 스스로 발견하는 과정을 통해서 독립적인 학습태도를 기를 수 있다는 점에서 중요한 의의가 있다. 탐구의 뜻을 국어 사전에서 찾아보면 ‘더듬어 살펴 연구’하는 것이다. 그리고 탐구는 생활 속에서 지식을 획득하는 구체적인 방법으로 반성적으로 사고하는 것을 의미하는데 유아들은 능동적으로 탐구를 거치면서 사고와 조작적인 행동으로 확실한 지식을 얻게 된다. 그래서 탐구는 세계에 도전하고 탐사하는 것으로 이제까지 익숙하게 지내왔던 안정된 세계가 있다는 것과 함께 이제까지 한계라고 생각하고 있던 것을 과감히 벗어나 돌파하려고 하는 용기를 필요로 한다.

현식은 ‘질서를 지키는 그림’이 그려진 종이 퍼즐을 꺼내서 엮는다. 천천히 순서대로 하나씩 제자리에 옮겨 놓는다. 다 맞춘 후 머리를 앞으로 깊숙이 숙였다가 다시 멀리 떨어졌다가 하면서 그림을 살펴본다. 그리고는 몇 개의 조각을 꺼내서 뺀 위치와 동일하게 옆에다 놓는다. 다시 맞춘다. 현식의 머리는 퍼즐이 섞이도록 힘차게 흩어 놓는다. 그리고 퍼즐 조각을 판에 놓아 본다. 퍼즐이 완성되자 현식은 그림을 빠르게 한 번 보고 제자리에 정리한다.

위에서 현식은 퍼즐을 완성하는데 4가지 다른 방법을 사용해서 놀이를 한다. 그대로 옆에서 제자리에 갖다 놓기, 몇 개의 퍼즐 조각을 꺼내서 빼 놓은 자리와 동일하게 옆에다 놓고 제자리에 맞추기, 퍼즐 조각의 수를 늘려서 흩어 놓고 맞추기, 엮은 뒤 섞어 놓고 맞추기로 점차적으로 난이도를 높여간다. 퍼즐 맞추기라는 문제를 해결하기 위해 하나의 방법을 선택해서 해 나가면서 전체 그림을 반복해서 자세히 보고 전체 그림에서 부분이 빠져나갈 때의 모습을 여러 측면에서 살펴 보면서 탐구하고 있다. 현식은 자신이 가지고 있는 퍼즐에 대한 내용들과 생각들을 가까이에서 보았다가 멀리서 보았다가 하면서 반복적으로 검토하며 적응하는 과정을 거치면서 탐구를 하고 있다. 이를 통해 퍼즐의 내용을 이해하고 있고 그림의 구성을 머릿속에 담아 기억하는 것으로 보인다.

2.2.2. 탐구과정(학생들의 질문에 대한 반응교사가 활용하기 위한 탐구과정)¹³⁾

‘왜 어떤 마을사람들은 끓인 물을 마실까?’에 관하여 학생과 교사의 대화에서 질문과 대답의 내적 상호작용을 하는 가운데 문제의 핵심으로 이끌어 주는 탐구과정은 다음과 같다.

학생: 마을사람들이 건강전문가에게 훈련을 받았었나요?

교사: 아니요

학생: 끓인 물이 예물 중 하나로 여겨지기 때문인가요?

교사: 아니요

12) 김은선, “예지 유치원 유아들의 수 조작 놀이에 관한 문화 기술적 연구”, (이화여대 유아교육과 대학원, 2000), pp. 42-44.

13) John Creswell, “Qualitative Research,” *The Research Design* (Schumann 탐구 모델, 1994), pp. 169-172.

학생: 끓인 물이 신성한 것으로 여겨지는 건가요?

교사: 자 질문을 명확히 정의해봅시다. 신성함으로 어떠한 의미를 갖게 되는가요?

학생: 글쎄요. 끓인 물을 마신 사람은 신성해 지는 것이 아닐까요?

교사: 아니요. 하지만 물의 효과에 관한 관점에서 이 질문을 계속 해야 해요.

학생: 어떤 방법으로 사람들을 치료하였나요?

교사: 네, 병과 치료에 관한 어떤 것과 관련 되요.

학생: 뜨거운 물이 다소 신성한 면을 가지지요?

교사: 어떤 면에서는 하지만 지금 우리는 병과 치료 쪽으로 방향설정을 하였던 것을 기억하세요.

학생: 마을사람들이 아플 때는 끓인 물만 마시나요?

교사: 그래요. 왜 그런 설정을 하였지요?

학생: 마을사람들은 뜨거운 물이 병을 고친다고 생각하나요?

교사: 어떤 면에서는 그래요. 지금 정답에 가까워지고 있어요. 아픈 사람은 찬물은 피하고 뜨겁거나 차갑거나 음식을 포함해서 모든 것을 믿고 있어요.

학생: 아마도 정답은 가족 중 아픈 사람이 있으면 모두 뜨거운 물을 마시는 것이 정답일 것 같아요

교사: 이 문제에 가능한 정답을 생각해 봅시다. 이러한 이론을 증명하기 위해 어떤 선행지식을 알아야 할까요? 이러한 이론의 필요한 정보를 논의해봅시다.

학생들의 토론을 하는 가운데

교사: 물을 끓이는 것을 배우는 Mrs. B.가 가족 가운데 아픈 사람이 있는지 결정해야 합니다.

학생: 가족 중에 병이 생기면 마시는 습관이 달라진다고 생각해 봅시다.

교사에게 질문하는 학생

학생: 물을 끓이는 집이 있으면 가족 중에 한 사람이 아픈건가요?

교사: 아뇨

학생: 정보가 더 필요합니다.

교사: 문제점의 가능한 원인을 제시했으면 하는 겁니까?

학생: 예

교사: 보편적인 상식에서 이 이론의 어떻게 상황화 하고 응용하겠습니까?

학생: 보편적으로 사람들은 물을 끓이는 것보다 더 좋은 아이디어가 생기기 전까지는 습관을 바꾸지 못할 겁니다.

교사: 마을 사람들에게 이러한 문제를 직접 테스트 해 보는 것은 어떨까요?

학생: 사회사업가가 뜨거운 물에 여러 가지 맛을 담아 마을 사람들 중 여자와 아이들을 초대하는 것이 좋을 것 같습니다.

교사: 가능성 있는 좋은 생각입니다. 전문가들은 병과 끓인 물이 관계가 깊다고 합니다. 그리고 여자들은 사회사업가를 의사소통의 한 부분으로 보지 않습니다. 여러분이 만들어가는 이론은 여자들의 끓인 물에 관한 부정적인 견해를 강화하는 쪽으로 진행되었군요.

교사는 학생들에게 이론의 규칙을 나중에 설명하고 있다. 첫 번째로, 사람들은 변화함에 있어 불쾌한 것과 관련된 경우 그 습관을 바꾸지 않는다는 이론과 두 번째로, 변화하는 매개(agent)가 긍정적인 느낌이 없다면 습관을 바꾸지 않는다는 두 가지를 위의 탐구과정에서 학생의 부정적인 면을 지적할 수 있도록 유도해내고 개인적인 원인 규명 없이 자유롭게 대화하면서 이론을 찾아내게 하고 있다.

2.2.3. 프로젝트 접근에서 탐구 및 표현활동¹⁴⁾

아동(학습자)이 학습의 전 과정에 주도적으로 참여하는 프로젝트 접근에서 주제, 제재, 문제 쟁점 등에 관한 탐구활동과 그 결과에 대한 표현 활동은 프로젝트 접근을 형성하는 본질적인 요소이다. 프로젝트 접근은 만들어 가는 교육과정(emerging curriculum)으로 아동이 교사와 함께 계획하며 운영하고 탐구와 표현 활동에는 다양한 방식이 있다는 점에서 전개의 방향이 계속적으로 변화해 간다. 이러한 특징을 갖는 프로젝트 접근의 과정은 다음의 5가지 과정으로 구성된다.

준비하기 - 주제 결정하기 - 활동 계획하기 - 마무리하기 - 평가하기¹⁵⁾

위의 6가지 요소는 상호적이고 순환적이며 무작위로 순서가 바뀔 수도 있다. 학습탐구활동은 두 가지로 계획할 수 있다. 한 가지는 학급전체가 소주제를 결정한 다음 소주제별 모둠을 결정하고 각 모둠의 구성원이 탐구를 위한 질문 목록을 작성하는 것이고 다른 하나는 학급 전체가 소주제를 결정하고 소주제별 질문 목록을 작성한 다음 소주제별 탐구활동을 위한 모둠을 구성하는 방법이다. 탐구 및 표현하기에서 탐구하기 협의하기 표현하기 활동은 서로 연관성을 지니고 동시에 일어난다. 탐구활동은 문헌조사 현상조사(현장 활동과 견학 활동) 현상실험 자원인사 면담의 네 가지로 이루어진다. 이와 같은 탐구 양식은 탐구 자원을 문헌 사람 현상의 세 가지로 나누고 탐구방법을 조사 실험 면접으로 구분한 다음 이들을 조합하여 찾아낸 것이다.

협의하기는 탐구하기와 표현하기 활동과 독립적으로 존재하는 것이 아니라 탐구의 계획 과정 결과에서 또는 표현하기의 계획 과정 결과의 제시과정에서 일어난다. 협의하기는 구성원의 개별적 반성하기(self-reflection) 활동과 구성원들의 뜻을 모으는 활동으로 구성되며 목표 지향적 활동을 효과적이고 효율적으로 이끄는 이점이 있으며 그 자체로 토의 및 토론하기와 같은 사회적 기술을 습득하는데 도움을 준다. 표현하기는 탐구의 계획 과정 결과에 대한 표현활동으로 언어 숫자 소리 그림 입체 신체 등의 다양한 표현양식(forms of representation)을 사용한다.

2.2.4. 논술지도에서 탐구활동¹⁶⁾

논술지도에서 탐구활동 중 필요한 탐구지 제작 기준은 다음 5가지이다.

- (1) 학생들이 흥미로운 주제이면서 교육적 가치가 있어야 한다.
- (2) 선택된 자료를 철저히 분석하여 목표와 방향이 다른 것은 삭제한다.
- (3) 문장의 표현이나 설명이 어려운 것은 재구성한다.
- (4) 다양한 반응을 유도할 수 있는 자료를 준비하고 탐구지를 갈등 상황으로 재구성한다.
- (5) 질문은 목표에 부합하면서 토론을 활성화 할 수 있어야 한다.

14) 김정림, “인지양식과 프로젝트 접근법 수업에서 과제수행능력과의 관계연구”, (부산교육대학교 교육대학원, 2002).

15) 김대현 외 3인, 7차 음악교육과정 해설 (교육평가원, 1999), p. 16.

16) 강인식, “토론활동을 통한 논술 지도 방안”, (경기대학교 교육대학원, 2001).

심미적 음악학습의 탐구과정에서 은유적 표현활동에 관한 이론적 고찰

토론을 활성화하려면 주요 개념이나 원리를 구체적인 상황에 적용할 수 있는가를 묻는 질문 문제에 대한 해결방안을 제시하도록 하기 위한 질문 문제사태에 대하여 비판적 관점에서 평가할 수 있는 질문을 설정한다. 논술지도를 위한 탐구지 질문형식을 다음과 같이 사실자료와 주장하는 글로 분류하여 설정하고 있다.

(1) 사실자료의 경우(사실보도 자료, 기사자료)

- 무엇에 대하여 말하고 있습니까? - 여러분은 이 문제를 어떻게 생각 하십니까?
- 왜 그 문제가 발생 하였습니까? - 그 해결 방안에는 다른 문제가 없습니까?

(2) 주장하는 글의 경우(사설 칼럼 독자 의견 등)

- 무엇을 논의하고 있습니까?
- 주장하고 있는 내용은 무엇입니까
- 주장에는 어떤 근거가 있습니까?
- 문제의 원인을 제대로 파악하고 있습니까?
- 문제 해결 방안을 실천할 때 아무런 문제가 없겠습니까?
- 논쟁이 일어나고 있는 원인은 무엇입니까?
- 논쟁을 해결하기 위한 절충방안을 말해 보시오.

논술 지도방안을 위한 탐구지 제작 기준과 질문 형태에 근거하여 설계한 탐구지 제작 과정은 표 2.2.4.1과 같으며 탐구지 제작과정에 따른 탐구지 구성은 다음에 제시되어 있다.

표 2.2.4.1. 탐구지 제작 과정

학습 자료의 선정 ○→	대입논술자료	○→ 학습지 개발 제작 ○→	토론활동
학습목표 설정	대학입학논술문제 수집	학습지 구성 및	학습지 문제 해결
학생들의 토론하고	학습주제별 자료 분석	문항제작	논술작성 평가
싶은 내용 조사	학습주제별 학습 과정 안 작성		

- (1) 학습목표: 도달해야 할 목표를 세부적으로 제시함
- (2) 자료소개(교사가 제시): 목표를 방향으로 구체적이고 재구성된 학습자료 제시하고 탐구지를 해결하는데 필요한 자료제시(영상 매체 포스터 읽기자료)
- (3) 문제발견 및 자료해석(개별 활동): 학습자들이 위에서 제시한 학습지의 제시된 문제를 발견할 수 있도록 구성하고 주어진 자료를 이해할 수 있는 문제 제시하며 개별 학생들이 직접 자료를 해석하도록 문제 제시함
- (4) 모듈별 토론으로 문제해결(논술 및 발표): 위의 활동을 총괄하여 해결함

2.2.5. 가치탐구¹⁷⁾

선택의 대안을 신중하게 고려하여 선택한 것을 소중히 여기고 아끼며 마침내 행동으로 옮기는 개인의 능력을 가치탐구 능력으로 보는 듀이는 콜버그 하르트만 같은 이론가들과 함께 다음과 같이 가치탐구를 접근한다. 가치 탐구 능력은 지적 능력으로 가치문제를 합리적으로 분석하고 적용하는 능력인 것이다.

시몬즈는 위의 이론가들이 설명하는 합리적 분석적 접근의 지적인 기술로 접근하기보다 가치탐구를 특정한 가치문제에서 무엇이 중요하고 관련된 이슈인가를 결정하는 이상의 것으로 본다. 시몬즈는 가치탐구(valuing)를 ‘생활 속에서 의미 있고 중요하다고 생각되는 것을 실현하는 과정임과 동시에 무엇이 의미 있고 중요한 것이어야 하는가를 스스로 수립하는 과정’으로 정의한다. 가치탐구 능력에 기저하는 이러한 가치탐구 기술은 문제-분석적이기 보다 자아 관련적, 자아-타자 관련적이다. 시몬즈가 제시하는 가치탐구의 기술 열두 가지는 다음과 같다.

- (1) 제1기술: 나는 나의 삶에서 어떤 가치들이 의미 있는가를 말할 수 있다. - 우리는 자신에게 또는 신뢰할 수 있는 사람에게 우리의 가치를 말할 수 있는 능력을 가질 수 있어야 한다는 것이다.
- (2) 제2기술: 나는 나의 가치체계의 조직적 구조 및 유통성을 서술할 수 있다. - 개인의 통찰력과 역동성에 대한 심도 깊은 이해에 중점을 둔다.
- (3) 제3기술: 나는 인간가치(personal values)의 본질과 기능에 대해 말할 수 있다. 또한 가치체계의 본질과 기능에 불일치하는 문제에 대해서도 나의 입장을 말할 수 있다. - 우리는 가치탐구자로서 우리의 가치를 조사하고 기록하기에 앞서 우리의 가치가 무엇인가를 가치가 가치 상호간에 그리고 행동에 어떻게 관련되어 있는가를 알아야 한다.
- (4) 제4기술: 나는 나의 가치와 가치체계가 나에게 얼마만큼 중요한가를 그리고 내가 나의 가치에 대해 얼마만큼 개방적인가를 말할 수 있다. - 가치에 대한 단순한 충성과 개방성이 아니라 충성의 수준과 개방적임을 자발적으로 말할 수 있는 ‘능력’을 능력 있는 가치탐구자로 본다.
- (5) 제5기술: 나는 나의 어느 특정한 가치가 나머지 다른 가치들과 어떤 관계를 가지고 있는가를 서술할 수 있을 뿐 아니라 각각의 가치가 가지고 있는 배후의 이유와 발달과정을 말할 수 있다. - 인간은 이성적이고 발견하는 존재이므로 가치들 각각의 역사뿐 아니라 목적과도 화합되어야 한다. 우리가 가치에 대해서 알면 알수록 통찰력을 가지면 가질수록 가치의 상대적 중요성과 바람직한 표현방식을 보다 효과적으로 알 수 있을 것이라고 한다. 가치에 대한 이와 같은 이해와 인식은 빠른 결정이 요구되는 사태에서 잠재적 가치갈등의 예상을 가능케 해줄 수 있다.
- (6) 제6기술: 나는 나의 의미 있는 특정한 가치가 행동과 어떤 관련을 가지고 있는가를 말할 수 있다. 또한 역으로 나의 특정한 행동이 나의 가치와 어떤 관련을 가지고 있는가도 말할 수

17) 남궁달화, 가치탐구 교육론 (서울: 철학과 현실사, 1994), pp. 106-255.

있다. - 가치 명료화 집단의 이론적 명제의 하나는 이른바 가치라고 하는 것이 행동으로 표현되지 않으면 그것은 가치일 수 없다. 시몬즈는 가치가 행동에 어떻게 반영되는가를 아는 것을 가치탐구의 기술로 본다.

- (7) 제7기술: 나는 가치탐구에서 가지는 문제와 어려움을 서술할 수 있을 뿐 아니라 가치실현의 삶을 얼마나 효과적으로 영위하고 있는가도 평가할 수 있다. - 삶의 의미는 가치의 실현에서 발견되는 것이라고 한다. 그렇다면 가치의 실현은 어떤 방법으로 검토할 수 있는 것인가? 시몬즈에 의하면 가치 실현의 효과성은 직접 관찰하여 평가하는 것이 바람직하다. 그는 실제의 효과를 검토하는 가장 좋은 방법 중의 하나로 특정한 방식으로 행동하지 못한 기회가 얼마나 있었는가를 스스로 조사해 볼 것을 제안한다. 또 다른 방법의 하나는 개인의 특정한 가치가 얼마나 효과적으로 이행되었는가를 친구 또는 가까운 이웃들에게 직접 물어 보는 방법이다. 시몬즈는 능력 있는 가치탐구자라도 문제는 있으며 문제가 무엇인지 알고 그것에 대처하는 방법을 고려하는 기술을 가진 사람이라 한다.
- (8) 제8기술: 나는 가치탐구 과정의 목적을 세워 그것을 실현할 수 있을 뿐 아니라 가치체계 내에서 발생하는 역동적 변화를 인식하고 서술할 수 있다. - 가치탐구의 정확한 지각은 현재의 상태에 대한 명료성에 한정되지 않는다. 우리가 가지고 있는 현재의 가치는 여러 가지 이유로 이전의 가치로부터 성장해 온 것이다. 그러므로 현재가치의 미래에 있을 잠재적 변화도 예측할 수 있다. 시몬즈는 가치의 역동성에 대한 이해는 가치 있는 삶의 설계에서 적극적이고 창조적인 역할을 가능케 해줄 수 있다고 말한다. 우리는 우리가 해결해야 할 또는 화해를 필요로 하는 가치를 확인하는 것만으로도 가치를 실현할 수 있는 활동과 프로젝트를 설계하고 개발할 수 있기 때문에 새로운 가치영역을 시험할 수 있는 사태의 발생을 기다려야 할 필요는 없다. 사물의 존재방식을 이해하는 것만으로도 변화를 시도해야 하는 지 계속 진행해야 하는 지 결정할 수 있기 때문이다.
- (9) 제9기술: 나는 나의 가치체계 내에서 발생하는 가치갈등을 확인 서술할 수 있다. 또한 그러한 내적 갈등에 대처할 수 있다. 잠재적 갈등에 관한 지식은 비록 유쾌한 것은 아니지만 갈등이 작용하고 있는 경우 가치탐구자로 하여금 대안적 행동의 방향을 예상할 수 있게 해준다. 두 가지 가치가 명백한 갈등이 없이 표현될 수 있는 화해를 성취시켜 줄 수 있다.
- (10) 제10기술: 나는 대인관계의 조성파 유지 및 증진에 있어서 가치가 작용하는 역할을 서술할 수 있다. 가치에 대한 민감한 통찰은 인간관계에 잠재된 요구가 무엇인가를 인식시켜 줄 수 있을 뿐 아니라 소중한 관계성의 악화를 방지해 줄 수 있을 것이다.
- (11) 제11기술: 나는 다른 사람의 가치를 배울 수 있고 그것을 나의 가치와 관련시킬 수 있다. 시몬즈는 우리의 인간관계가 가치에 의존한다고 볼 때, 특히 다른 사람의 가치가 나의 것과 관련될 경우 그의 가치를 탐구하고 분석하는 기술의 필요성을 강조한다. 인간가치의 개념은 문화권에 따라 독립된 자아를 중심으로 형성되기도 하고 인간관계를 중심으로 형성되기도 한다. 후자의 입장에서 11기술은 가치 탐구 능력의 기초가 된다고 주장한다.
- (12) 제12기술: 나는 상호관계에서 나의 가치를 기꺼이 양보하면서, 발생하는 가치갈등에 대처하여 그것을 해결하는 방법을 서술할 수 있다. - 가치갈등을 해결하는 방법을 알고 있으면 그리

고 그것을 적용하여 문제해결을 위한 노력을 하면 특정한 사태의 결과를 예상할 수 있을 것이다. 갈등사태에서 화해를 위한 자기의 입장을 의식적이고 편안하게 말할 수 있는 토의능력은 논쟁을 지속시키기보다는 잠재적 갈등을 해결함으로써 인간관계의 질을 분명히 증진시킬 수 있을 것이다.

탐구과정사례의 프로젝트 접근에서 김정림은 주제, 제재, 문제 쟁점 등에 관한 탐구활동과 그 결과에 대한 표현활동을 프로젝트 접근을 형성하는 본질적인 요소로 본다. 이 연구에서 프로젝트 접근은 만들어가는 생성 교육과정(emerging curriculum)으로 아동이 교사와 함께 계획하며 운영하고 탐구와 표현활동에는 다양한 방식으로 변화해 간다. 이러한 표현활동의 가장 구체적이고 효과적인 은유방법을 사회과학이나 인문과학에서 어떻게 활용하고 있는지는 다음과 같다.

2.3. 사회과학과 인문과학에서 표현되는 은유

전통적인 입장에서 은유적인 해석은 의미를 가지는 언어 표현들을 언어에 국한된 현상으로 생각하였다. 이러한 관점에서는 은유표현들을 언어의 정상적인 규칙에서 벗어난 가치만을 찾았고 그것이 애매하여 언어사용에 혼란만을 야기하는 의미 없는 것으로 취급하여 왔다. 이러한 입장은 실재(reality)가 언어라는 매개체를 통해 애매하지 않으며 검증 가능한 방식으로 기술될 수 있고 불명확한 검증 불가능한 언어사용은 피해야 한다고 주장한 논리실증주의의 전통을 따르는 것이다.

반면 구성주의적 관점에서 언어의 쓰임이 본질적으로 창조적 활동이기 때문에 은유표현과 축어적 언어 쓰임 사이에 결정적인 차이가 존재하지 않는다고 보았다. 그래서 은유표현에 관하여 정상적인 언어사용으로부터 벗어난 것으로 바라보는 시각에서 탈피하여 그것의 창조적 특성을 강조하였다.

인지한 학습내용을 표현하는데 은유의 역할이 어떠한가에 관한 선행연구는 다음과 같이 다양하다. 라코프(George Lakoff)의 경우 은유가 단순히 언어의 문제가 아니고 사고와 추리에 관련된 문제이며 은유를 통해 인간의 인지구조에 대한 단서를 얻을 수 있다고 한다. 로저(Hugo Roediger)는 심리적 현상인 기억을 설명하는데 이용된 은유를 조사한 결과 대부분이 기억을 공간을 가진 어떤 것으로 은유하였고 기억해내는 것을 기억공간을 탐색하는 과정으로 은유한다는 특징을 보인다고 한다. 여기서 기억현상을 은유하는 수단(vehicle)은 밀랍서판(wax table), 축음기(phonograph), 교환기(switchboard), 컴퓨터 등이 활용되었다.

교육적 측면에서 위와 같이 새로운 개념을 학생들에게 쉽게 전달하기 위한 방법으로 은유가 활용되었다. 캐롤(Carroll)과 맥(Mack)은 어떻게 사전지식이 새로운 학습을 조직하는가라는 문제에서 은유의 학습 효과가 크다고 하였다. 페트리(Hppin Petrie)와 오슬락(R. Oshlag)은 위의 예에서 언급한 것과 같은 교육 현상이 아닌 일상생활에서 새로운 개념을 설명해야 하는 경우 은유가 중요한 역할을 한다고 주장하였다. 전문가들은 인터넷을 거미줄(web)에 비유하여 수많은 컴퓨터가 서로 수평적으로 연결되어 있음을 강조하였으며 풍부한 정보를 얻을 수 있음과 그 유동성을 설명하기 위해 바다에 은유하였다. 은유에서 은유되는 대상을 주의(tenor) 그리고 은유하는 대상을 매체(수

단, vehicle)라는 용어로 명한 리차드(Richards)는 은유가 단어나 구에 의해 활성화되는 두 개념의 비 양립성에 기반으로 상호작용에 의해 이해되어진다는 긴장이론을 주장하였다. 리차드의 이론에 영향을 받은 블랙(Black) 역시 은유표현을 아무런 의미 변화 없이 언어규칙에 의해 축어적 표현으로 번역하는 것이 불가능하고 주장하였으며 은유표현에서 은유적인 구성요소인 초점(focus)과 그것을 제외한 축어적 의미를 구성하는 틀(frame)이 상호작용 하여 언어공동체가 공유하고 있는 의미를 만들어낸다고 하였다.

이들의 이론은 은유에 대한 언어학적 심리학적 연구들의 출발점이 되었으며 이후 보다 포괄적인 인지 체계(cognitive system)의 틀 내에서 은유표현의 이해 원리를 설명하려는 시도들이 이어졌다.¹⁸⁾ 체계적 은유(systematic metaphors)는 이론적 스키마에서 은유를 활용하는 과정을 다음의 이론에 관하여 언급한다.¹⁹⁾

- ㄱ. 무엇이 이론의 기초가 되는가?
- ㄴ. 이론은 지지할 수 있는 것은 무엇인가?
- ㄷ. 이론의 입장이 흔들리고 있는가?
- ㄹ. 당신이 논의하는 것이 분리되는가?
- ㅁ. 이제는 논의를 구성해 본다.
- ㅂ. 당신의 논의를 형성하기 위한 지지를 얻는다.
- ㅅ. 기초 틀을 세우고 논의를 더 이상 분리하지 않는다.

위의 은유과정에서 진하게 표시한 부분은 은유의 잠재적 활용인 “이론은 건축이다”를 나타내고 있다. 이론적 구조를 세우고 그 구조처럼 경험하며 형식과 기초를 다지고 그런 후에 체계적으로 지식을 경험한다. 때로는 쌓기도 하고 때로는 치우기도하거나 재구성 한다. 사람들이 은유표현을 접했을 때 어떻게 그 의미를 획득하는지 밝히고자한 은유표현 이해의 심리적 처리과정에 관한 연구들은 은유표현 이해에서 나타나는 특성들의 발생 기제를 설명할 수 있는 인지적 처리과정에 관한 모형을 구성하고 그것을 검증하는 것에 초점을 맞추었다. 은유표현의 이해에 적용된 인지적 처리과정에는 유사성의 비교, 유비(analogy), 범주화(categorization), 인식(perception) 등이 있다.

보편적으로 예술의 표현에 있어 은유는 언어로 쉽게 접근되어 왔다. 특히 다음 장에서 논의 될 음악에서 은유는 음악 또한 언어로 은유되어 접근되고 있다. “쓰기, 토론하기, 담화의 기술” 등은 대표적으로 사회과학연구에서 활용되어 왔고 음악의 표현 또한 탐구과정의 한 방법으로 중요한 역할을 하고 있다.

18) David Gentner, “Structure Mapping: A Theoretical Framework for Analogy,” *Cognitive Science* 7, pp. 155-170.

19) George Lakoff and Johnson Mark, *Metaphor We Live* (Chicago: Chicago University Press, 1980), p. 46.

제3장 음악학습의 탐구과정에서 탐색과 표현

3.1. 탐색활동의 사례

리머는 가창, 기악, 감상, 창작의 네 가지 음악활동을 할 때 더욱 더 음악적 경험 자체를 깊게 하며 생동하는 음악적 질에 직접적으로 참여하여 음악적 경험과 직접관련을 가지고 행해져야 한다고 주장한다. 미국의 음악교육에서 리머는 2004년 발표한 자신의 “Reconceiving the standards and the school music program”에서 연주 위주의 프로그램은 그 기준이 학습 기회를 특정한 학생에게 불공평하고 비실제적인 것이 현실이라고 밝히고 있다.²⁰⁾ 음악교육이 연주의 하위문화로 받아들여져야 할 것임을 주장하고 있는 것이다. 무엇보다 모든 학생에게 이러한 질적 음악교육의 기회를 주고 문화유산인 음악교과에서 즐거움을 찾을 수 있어야 한다. 즐거움을 찾고 음악을 이해하려면 음악적 음악의 사회적 정치적 심리적 역사적으로 다양한 면들을 학생 스스로 관심을 갖게 되어 추구할 수 있는 지도가 필요하다.

리머는 교육과정 지도내용체계에서 음악 읽고 쓰기를 모든 활동의 기본으로 두고 크게 지식적 내용과 창의적 활동의 두 범주로 나누고 이 두 가지 범주에 연주와 감상 간의 관계를 설명하였다. 음악교육의 국가기준 9가지(i) 노래 부르기, 연주, ii) 다양한 음악을 연주(독주), iii) 즉흥연주, iv) 작곡, 편집, v) 음악 읽고 쓰기, vi) 감상, 분석, 음악에 관한 기술, vii) 음악과 음악의 연주, 평가, viii) 음악과 그 외 예술 간의 관계 이해 그리고 교과와 그 외 예술과목간의 관계, xi) 역사와 문학에 관련된 음악의 이해)에서 음악적 역할과 감상적 역할 두 범주로 나누고 음악 읽고 쓰기는 두 가지 범주 모두에 함축되는 것으로 보았으며 음악적 역할이 충분해야 감상적 역할이 작용함을 강조하고 있다.

감상 활동 또한 음악 읽고 쓰기를 포함하여 연주 경험을 토대로 음악의 의미를 찾을 수 있으며 만족스러운 음악가가 될 수 있다. 음악활동과 감상활동의 범주 모두 음악 만들기(making music)하는데 창의성과 지적능력 모두 균형 있는 발달이 실행 가능한 음악문화를 건설해 갈 수 있을 것이다.²¹⁾

1994년의 학교 교육과정 중 예술교과의 음악교과가 프로그램화 될 때, 극히 일부의 프로그램만이 9가지 모든 기준을 만족할 수 있었다고 지적하고 리머는 다시 한 번 포괄적 음악성의 이해를 정의하려하고 있다. 다양한 음악성에 있어 우리주변의 음악 세계를 다시 생각해보고 무관심한 채로 부분 부분들을 주장하지 않았는가 돌이켜 보자는 것이다. 무엇보다 비실제적인 프로그램에서 무엇이 관습적으로 지나쳐왔는가를 그는 다시 생각하자고 한다. 현재 보편적으로 ‘음악성’이 있고 없고 여부를 연주의 결과로 보고 있으나 음악성의 영역을 확장하여 새로 개정될 교육과정 기준에서는 실제 음악성 있는 인재들을 연주가 아닌 다른 다양한 방법으로 양성해야 한다고 미국 음악교육의 비전을 제시하고 있다.

20) Bennett Reimer, “Reconceiving the Standards and the School Music Program,” *Music Educators Journal* 91, no. 1 (2004), pp. 33-37.

21) Reimer, 위의 글, pp. 33-37.

표 3.1.1. 리머가 재구성한 음악교육과정의 기준들

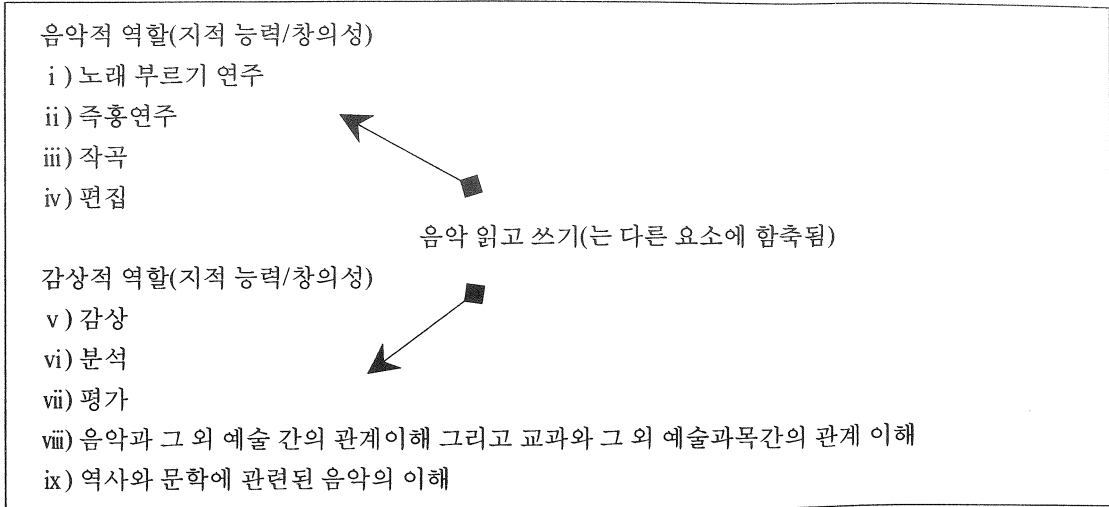


표 3.1.1에서 리머가 재구성한 기준의 세 가지 목표는 첫 번째, 모든 학생들이 음악을 접할 기회가 주어지게 하기 위해서이며 두 번째 목표는 정신 신체 느낌의 상호 내재된 관계로 창의성과 지적 능력 그리고 음악성을 발달시키기 위함이다. 마지막 목표는 모든 음악의 역할 가운데 유사성과 상이성을 이해할 수 있는 능력을 향상하고 삶의 의미를 심화하여 확장할 수 있는 근본적인 방법으로 마음에 간직하게 하기 위함이다. 리머는 탐구과정을 듣기, 노래하기, 연주하기, 창작하기, 음악을 해석하기 등 음악경험 자체를 더욱 깊게 할 음악학습의 주된 방법을 탐구 과정이라 하고 탐구의 행위를 시사하는 서술어를 다음과 같이 예를 들고 있다.

가리키다. 토론하다. 조작하다. 모방하다. 비교하다. 기술하다. 정의하다. 조사해서 찾아내다. 분류하다. 수정하다. 새로 배열하다. 고쳐 만들다. 변화시키다. 결합하다. 대비하다. 전개하다. 검사하다. 관찰하다. 부연하다. 재구성하다. 특징짓다. 추측하다. 꺼내다. 명료케 하다. 명시하다. 설명하다. 평가하다. 식별하다. 상기하다. 원인을 찾다. 고안하여 연구하다. 그 외 탐구 방법모두를 포함해서 ‘분석’의 과정으로 기술될 수 있다. 분석에는 가리키다. 검토하다. 조작하다.” 등을 행하려면 음의 표현 상황을 개념화하고 그 상황을 가리키고 검토하고 조작할 수 있는 일련의 기호가 필요하다. 표현성의 상황을 개념화할 수 있으면 그럴수록 음악적 표현성도 보다 풍부하게 분석할 수 있기(탐구할 수 있기) 때문이다.

음악적 요소에 관한 개념이 음악에 충실하게 적용시키는 방법으로 실제 음악경험에서 현실의 음악과 긴밀한 불변의 관계를 유지하고 학년에서 학년으로 장기간에 걸쳐 깊어지도록 처음부터 끝까지 한결같으며 발달의 어느 단계에서나 어린이들의 능력에 맞는 난이도의 음악적 수준에서 탐구된다면 음악교육에서 가장 유익한 도구의 하나가 될 것이다.²²⁾

이러한 탐구행위의 서술에서 분석의 영역을 구체적으로 예를 들고 있는 점으로 미루어 탐구과정

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

에서 리머는 탐구과정을 분석의 과정이라고도 이해하고 있다. 리머가 재구성한 음악교과 기준의 연주와 감상의 분류는 연주의 범주에서 창작까지 다양하게 연주경험을 바탕으로 감상을 하며 보다 질적인 연주를 위해 감상의 선행학습이 상호 보완되어 이루어질 수 있다고 본다. 이는 생산자인 연주와 소비자인 감상의 영역을 개방하여 영역간의 균형 있는 상호작용을 제시하였고 기존의 음악 교육기준들이 연주에 치우친 점을 극복 하고자는 노력으로 보여 진다.

다음 표 3.1.2는 크리스틴(Kristine Forney)이 음악적 취향과 경험을 학생들에게 교사가 풍부한 자료를 쉬게 접근하고자 만든 교재 『음악의 즐거움』(The Enjoyment of Music)에서 정리한 탐구 활동이다. 이 교재는 음악 양식을 탐색하는 길잡이로 원문에 제재 곡을 강화하여 전체적인 구성을 하였다고 한다. 39개의 “복습(Reviewing)”은 용어 개념 역사적 배경을 중심으로 학습지를 만들었고 37개의 감상 길잡이, 27개의 탐색활동을 문화적 측면에서 다루었다. 12개의 음악발표는 음악경험을 직접 할 수 있는 자료로 직접 경험을 집단 토론으로 함께 탐구 할 수 있는 탐구 지를 제시하고 있다. 마지막의 5개의 음악회 보고서는 연주회 중 또는 연주가 끝나고 완성할 수 있는 감상지이다.

표 3.1.2. 『음악의 즐거움』에서 구체화한 탐구활동의 예

『음악의 즐거움』 ²³⁾ 의 탐구활동			
단원	탐색	이해	표현
15	십자군의 목적 지리적 배경 아랍과 문화교류와 영향		중세 기악반주 무곡인Saltarello 를 감상하고 토론
17	“authentic”미국 정통 의식음악의 예를 찾아본다. 구전으로 전수되어오는 오늘날 의 음악 찾기	음색, 노래 양식, 선율과 리듬 특징(음역, 형태, 움직임) 그리 고 악기의 활용을 생각해 보자.	
18	음악에서 종교 어떻게 종교적 교리를 전달하고 있는가?		
35	“Cross over”음악의 탐색 “Ballad”의 유래에 관하여 조사 해본다.	작곡가의 양식 Leonard Bernstein, 《Mass》 Peter Townslend, 《Tommy with the who》 Paul McCartney, 《Liverpool Oratorio》	

23) Kristine Forney, *The Enjoyment of Music* (N.Y.: W.W. Norton and Company, 1995). pp. 22-121.

심미적 음악학습의 탐구과정에서 은유적 표현활동에 관한 이론적 고찰

38	미국의 연주의 현재까지 흐름에 관하여 조사해 본다. 18세기 연주된 대중적인 작곡가/연주 경향/ 오늘날 오페라연주와 18세기 연주와 다른 점에 관하여 탐구한다.		18 19세기 신문을 찾아보고 당시 연주 광고를 정리해 본다. 지금의 연주광고와 비교해 보고 가상 연주기획을 해 본다.
42	18세기 비엔나 고전 음악: 다른 고전 작곡가들이 비엔나 고전음악을 모방한 점이나 영향 받은 점은 어떠한가?	베토벤의 음악양식에서 받은 이슬람의 영향을 《The Ruins of Athens》에서 찾아보시오.	
44	베토벤의 음악이 당시에 왜 새로운 음악 이었는가?	베토벤의 교향곡 5번과 9번의 교향악적 특징을 분석해 본다.	
52	오스트리아의 춤곡에 관하여 조사해 본다.	브람스의 《Wiegenlied》의 음악적 특징을 분석해 본다.	
59	민속우화에 음악을 응용한 작품을 조사한다.	Maurice Ravel, 《Mother Goose Suite, 잠자는 미녀, Petit Poucet》 Sergei Prokofiev, 《신데렐라 (발레 조곡)》 Richard Strauss, 《Jill Eulenspiegel's Merry Pranks (독일 이야기)》	
62	미국 민속음악(African-American Art music)이 담긴 음악에 관하여 조사해 보자.	드보르작의 《신세계 교향곡》 거윈의 《랩소디 인 블루, F장조의 콘체르토》를 감상하고 공통된 특징을 생각해 보자	
67	19세기 국민주의(민족주의)와 음악에 관하여 조사하여 보자. 스페인의 정서가 담긴 음악을 조사해 본다.	하바네라 플라멩고 탱고의 음악을 듣고 리듬의 특징을 정리해 본다.	

음악가와의 인터뷰	
	<p>목표. 음악연주에 통찰을 얻고자 한다.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 이름 2. 연주자/지휘자인가. 3. 얼마나 음악을 공부해 왔는가? 4. 무슨 악기로 연주하는가? 5. 어떤 중주에 참여해 왔는가?/중주에서 자신의 역할은? 6. 성악가라면 음역은 어떻게 되는가? 7. 현재 참여하는 연구에 관하여 쓰시오. 8. 음악회에 보편적으로 일년에 몇 번 참석하는가? 9. 음악을 만드는 과정에서 수동적 청취와 활동적인 참여의 차이점은 무엇이라 생각하는가? 연주할 때 연주 방향에 관하여 결정해야 할 때가 있는가? 10. 음악은 어떠한 양식을 주로 결정하는가? 11. 음악가로서 당신의 삶의 계획이 어떠한가? 12. 음악을 직업으로 하는 이점은 무엇인가? 13. 음악적 경력에서 불리한 점은 무엇이라 생각하는가?

학생들이 느낌을 공감하고 탐구할 수 있도록 음악지도는 음악에서 감성이 일어날 수 있게 하는 조건을 갖춘 부분인 탐색활동과 인식된 심미성을 표출할 수 있는 구체적인 표현활동을 다음 단락에서 강조하고자 한다.

3.2. 표현활동에 포함되는 은유

예술이 빈번히 정서를 표현하여 왔고 정서가 예술에 의해 표현된다는 것이 하나 혹은 여러 의미에서 밝히려 하여 왔다. 예를 들어, 특수한 표정을 담고 있는 얼굴과 이 사람이 느끼고 있는 정서는 예술의 상황에서 표현의 전달 수단인 공적인 무엇과 이 전달 수단에 의해 표현되는 사적인 무엇을 찾아내는 과정으로 정리된다. 예술이 정서를 표현할 때 사적으로 느껴진 정서가 내포된 재현(representation)이 전형적으로 이루어지게 되는 예술들에 의해 생기는 번거로움을 피하기 위해 예술가 명제 청중명제로 나누어 생각해 본다.

예술가 명제와 청중 명제가 그릇된다면 정서를 표현하는 음악에 관련되어 느껴진 정서가 자리 잡게 되는 사적인 공간은 없는 것이다. 어떻게 음악이 정서를 표현할 수 있는가에 관한 설명은 공적인 현상의 견지에서 주어지지 않으면 안 된다. “표현한다”라는 말은 관계 동사(relation verb)이며 이러한 경우에 그 동사를 사용하는 것은 음악과 다른 어떤 특수한 사물 사이에 하나의 관계가 성립함을 강력하게 시사하고 있는 것이기 때문에 잘못된 것이다. “표현한다.”는 말의 사용을 피하고 “그 음악은 슬프다” 혹은 “그 음악은 슬픈 성질을 갖고 있다”와 같은 말을 사용하는 것이 바람직하다. 이러한 방식의 어법은 음악자체의 성질이 언급되고 있다. 음악의 성질에 대한 서술은 은유적 귀속

(metaphorical attribution)에 대한 서술이다. “슬프다” “즐겁다” “알레그로”나 “빠른 템포를 갖고 있다” 등 은유적 서술은 일부는 문자 그대로 일부는 은유적으로 적용되기도 하지만 무엇보다 음악의 특성을 서술해 주고 있다.

일종의 음악적 연결 이었던 모노디의 경우 음악이 일상적인 대화에서의 정서표현의 억양을 모방하여 정서를 효과적으로 전달할 수 있다는 생각을 반영하고 있다. 이러한 담화이론(speech theory)은 정서적 감동을 갖는 말은 소리 낼 때의 억양으로 그러한 가사를 가진 선율이 그대로 흉내 내어 음악이 정서를 표현할 수 있다는 주장이다. 이러한 방법으로 음악이 정서를 포괄적으로 표현한다는 설명은 어려운 것이다.

목소리의 표현 뿐 아니라 신체적인 몸짓이나 태도(gesture and posture)로 인간의 정서적 삶의 전 영역과 구조적 유사성을 포함한다는 바로크 시대의 정감이론(Affektenlehre)은 담화이론보다 폭넓은 관점에서 설명한다. 다시 말해 말투의 모방을 넘어 음악이 정서구조와 유사성에 관해 앞의 담화이론보다 더 폭넓은 관점에서 설명하고 있다. 이러한 담화이론을 음악교육의 질적 접근에 다양하게 활용하고 있는 스와닉(K. Swanwick)은 음악적 경험에서 은유과정을 구체화하고 있다. 스와닉은 다음과 같이 음악경험을 은유적으로 표현하는 세 가지 방법을 제시한다.

- (1) 음을 곡조와 몸짓으로 변환한다.
- (2) 이러한 곡조와 몸짓을 구조로 변환한다.
- (3) 상징적 구조를 의의 있는 경험으로 변환한다.

세 번째인 중요한 경험은 상징적 인지의 전환으로 심미적 인식이 경험으로 감동 효과 감정 변화 등을 불러일으킨다. 이것을 윌스트(Whilst)처럼 흐름(flow)이라 할 수도 있고 “심미적 경험”이라 하는 최상의 경험이 발생하는 것일 수도 있다. 첫 번째와 두 번째 방법이 가능하다면 세 번째의 제일 강한 은유적 변환은 모든 상징적인 형태와 교감을 이룰 수 있다. “시”와같이 음악도 감정이입이라는 과정을 통해 어느 정도 다른 이의 세상에 들어갈 수 있다. 어떤 사람들에게는 세 번째의 은유적 변환까지 가는 음악적 체험을 하는 일이 없을 수도 있다. 그러나 음악도 세계의 시장에서 교류되고 있는 만큼 이러한 음악적 체험은 충분히 자주 일어나고 있다.

세 가지 은유의 단계 전체의 관점에서 음악은 수잔 랭거의 “삶의 느낌”과 깊은 연관을 갖는다고 한다. 스와닉은 ‘삶의 느낌과 음악은 어떻게 연관되어 있는가?’에 대해 는 음악의 장르 중 가장 구상적인 음악극을 앞의 어려운 문제 해결의 실마리의 예로 들고 있다. 배우들이 연기했던 것처럼 인류의 삶이 서로의 삶의 관계가 연극에서 더 명백하게 많이 표현된다는 것이다. 동시에 청중은 극장과 연극진행의 틀에서 넓게 확장된 삶의 사건들의 은유적 변환을 즐길 수 있는 것이다.²⁴⁾

심미주의자인 스와닉은 음악적 경험 속에서 은유과정이 상징적 구조를 중요한 경험으로 변환하기 까지 추상적인 과정이어서 관찰할 수는 없지만 음악에 대한 대화에서 알 수 있으며 요소 표현 형식 가치화 등으로 구체적으로 표면화되어 나타난다고 설명하고 있다(그림 3.2.1). 영국의 교육과정의 구조에서 학생의 학습과정을 기술하여 매년 학부모에게 보고서를 제출하도록 명시하고 있는

24) Keith Swanwick, *Teaching Music Musically* (London: Routledge, 2000).

점은 과정을 중요시하고 추상적 사고에서 표면화에 이르러 구체화를 교사가 유도해 내는 과정을 상세히 학부모들에게 보고하여 이해시키려 하고 있다. 또한 학생의 무한한 잠재력이 실현가능한 점을 알리고 있는 것이다.

스와닉은 음악적 경험을 직관적 지식과 논리적 지식의 두 범주로 분류하고 그 상호관계를 전체성에 틀을 세워 네 가지 음악적 경험의 기초가 되는 음악프로그램을 다음과 같이 제시하였다.

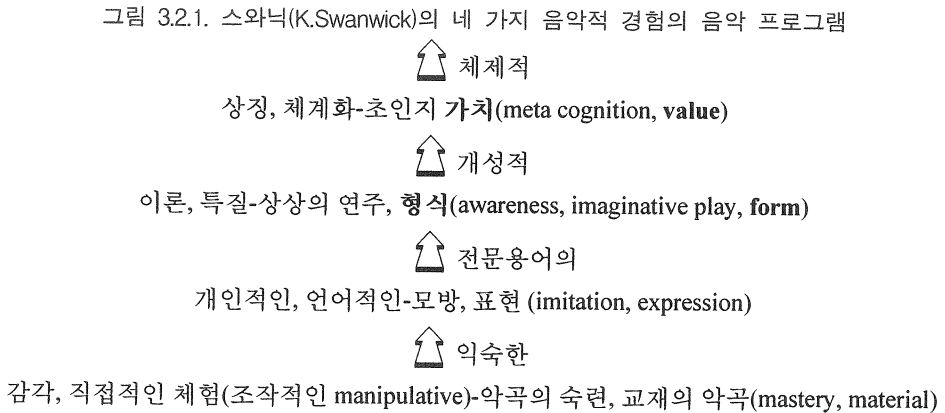


그림 3.2.1은 본래 나선형으로 설계된 것을 화살표로 아래에서 위로 상승하는 그림으로 정정하여 삽입하였다. 스와닉은 각각의 수준이 하위에서 상위로 높아지면서 사회성형성의 방향으로 상승한다고 설명하고 있다. 또한 선형 된 경험의 수준에서 상위 수준으로 높아지면서 수준마다 탐색하고 조절한다고 한다.

스와닉은 개념적 계열화를 나선형으로 설명하고 있는 MMCP교육과정에서 개념의 선형성을 비판하고 음악의 부분이 음악 요소의 개념이 아닌 악곡의 전체인 형태(feature)로 음악의 학습 내용이 제시되어야 한다는 그의 이론을 기초로 교재악곡의 측면에서 표현의 단계로 그리고 표현에서 상상 연주와 형식을 인지하는 단계로 발달되는 음악경험을 제시하고 있다. 특히 표현이 이미지 형성과 함께 시작되어 창의적 활동을 하위단계에서 시작하고 있다. 또한 연주 감상의 활동을 기준으로 분류하지 않고 수준마다 다양한 활동을 함축하고 있다. 리머와 같이 연주와 감상으로 분류하지 않고 종합적 활동의 심화된 발달을 보이고 있다.

음악적 지식은 기초심리 발달과정을 기초로 본다면, 악곡의 숙련(mastery material), 표현 모방(imitation expression), 상상의 연주 구조의 지각(awareness imaginative play and structure), 초인지 지적 가치(meta cognition value) 네 가지 요소가 논리적으로 체계화·이론화(discrete)되어야 한다.

첫 번째, 악곡에 숙련하려면 음악자체 뿐만 아니라 악곡의 색깔 소요시간 음 가사 몸짓 등등에 숙련되어야 한다. 또한 기술을 습득하고 인지적 판단과 서술 그리고 악보에 기보된 것을 능숙하게 다룰 수 있어야 한다. 감상자는 악곡과 그 악곡을 연주하는 기술에 집중할 것이고 테크닉 악곡의 색깔 음 등을 다루는 방법을 깨닫게 된다.

두 번째로 표현적 성격을 지니는 표상적인 음악일수록 더욱 삶의 사건을 담고 있으며 더욱 모방

적이다. 모방은 표현의 특징 중 하나이다. 모방의 상상속의 판단은 작곡의 과정에서 잘 나타나고 있다. 또한 연주자는 악곡의 표현적 특징을 어느 정도 확대할지 등의 상세한 표현을 연주하는 동안에 판단해 가야 한다. 표현의 기초가 되는 모방은 악곡의 숙련된 과정에서도 즐거운 과정이며 행위와 사고의 범주를 확장해 가는 과정인 것이다. 이러한 개별적이고 언어로 표현하는 모방 단계는 탐구와 발견 하는 과정에서 직관에 의한 통찰의 활동이 큰 범위를 차지한다고 본다.

세 번째로 구조가 선형적인 음악관계를 형성하여 창의성이 저하되기도 하고 처음 악곡을 듣는 경우 감상자의 경이감과 즐거움을 저해하기도 하지만 악곡이 익숙해지고 특징적 표현을 판단하고 나면 상상의 연주는 구조에 집중된다. 학교 교육에서 구조를 다루는 것은 가장 추상적인 학습과정일 것이다. 이러한 세 가지 경험이 강하게 상호 작용할 때 궁극적인 음악의 의미를 획득할 수 있는 가능성은 시작되는 것이다. 네 번째로 초인지와 가치단계에서 가치는 악곡의 숙련 표현의 모방 상상한 형식의 지각과 연주 모두에 적용된다.

초인지 또는 초인지적 지식이라는 용어는 다양한 학자들이 다양하게 정의하고 있다. 일반적으로 초인지는 사고에 대한 사고를 말한다. 어떤 이론에서는 개인이 인지와 전략 사용에 관한 지식에 강조를 둔다. 또 다른 이론에서는 지식과 인지의 조절(regulation)에 초점을 두기도 한다. 초인지의 중요한 요소는 개인의 사고에 대한 자각과 지식을 획득한 전략 사용의 시기와 장소에 관한 정보이다. 알렉산더(Alexander), 슈칼렛(Shcallert)과 해어(Hare)는 계획과 목표에 대한 인식이 초인지의 요소 중 하나라고 한다.²⁵⁾

스와닉은 초인지의 용어정의를 음악에 가치 있는 반응으로 사고와 느낌의 과정을 자기-지각 하는 것이라 하고 있다. 이러한 인지의 중심은 음악의 내적 가정의 내용에 지속적이고 함축되어 발달된다. 가치의 강한 지각은 음악경험의 위와 같은 양식으로 흡수된다. 음악은 개별적 의의에 이르는 수준에 까지 각각의 개인에게 음악은 의미를 갖는다. 즉 이러한 상태를 '상징적'이라 정의한다.²⁶⁾

메타 인지 또는 가치 양식에서 궁극적인 발달은 체제적이다. 왜냐하면 개인의 가치인 강한 지각은 체제적 수행설계(engagement)의 발달로 이끈다. 새로운 음악의 범주에 인도 되었을 때 음악학 심미 역사 과학 심리학 철학적 접근으로 음악에 관해 통론하고 비평할 수 있게 되는 것이다. 심리발달 측면에서 초인지를 고려해 보면 음악에 가치 있는 반응을 하는 사고와 느낌의 과정의 수준을 뜻한다. 초인지 또는 가치화의 궁극적인 발달은 체제화에 있다. 작곡가들이 곡을 쓸 때 작곡가 개인의 가치가 체제적인 작업의 발달을 가져오듯이 새로운 음악 세계를 구축 할 수 있는 수준에 도달

25) Margaret Gredler, *Learning and Instruction* (Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 2001), p. 207.

26) 예술에서 상징이란 의미나 정보의 전달의 수단으로 여러 상징들에 일률적으로 들어맞는 특성들만이 상징으로 이용될 수 있다. 또한 상징은 매우 다양한 대상을 갖는다. 간접적인 방식으로 의미전달을 하는 상징은 묘사나 서술에 근거를 두고 또 그것을 강화시키기도 한다. 상징은 수립도리 수 있는 어떤 방식으로 그것이 상징하는 대상을 지시한다(stand for). 그리고 상징은 어느 사람의 생각을 그것과는 다른 것으로 전이시키는 일을 말지만 그렇다고 해서 전이가 임의적인 연상인 것은 아니다. 전이는 상징의 어떤 특징들에 달려 있으며 이들이 어떤 의미 체계 내에서 상징에 위치를 마련해 주게 된다. 이러한 상징은 자연적 기호(sign)와는 달리 누군가의 행위의 결과로 일어나는 것이다. 상징들은 전형적으로 작품의 어느 한 주제나 혹은 여러 주제들을 강조하고 강화하는 일에 이바지하고 있다. 하나의 상징은 만여 마디의 가치가 있는 것은 아니지만 많은 말이나 묘사의 가치를 함축할 수 있다(George Dickie, *Aesthetics*(Indianapolis Pegasus, 1971), 한글 번역 『미학입문』(오병남·황유경 공역, 서광사, 1983).

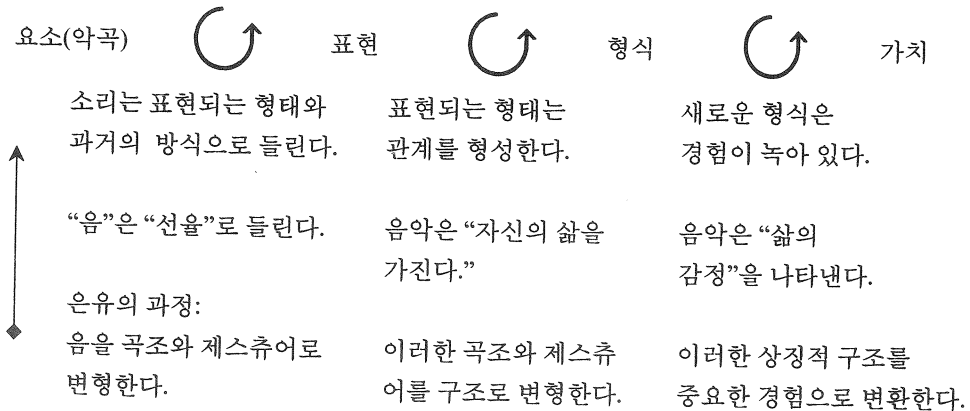
하는 것이다.

악곡의 숙련, 표현 모방, 상상의 연주 구조의 지각의 세 단계에서 초인지적 가치로 상징화되는 과정은 스와닉의 음악적 경험 속에서 은유 과정에 관한 다음의 표에서 구체적으로 나타난다.

그림 3.2.2의 하위단계는 관찰할 수 없지만 음악활동에서 그리고 음악에 대한 대화에서 그 존재를 알 수 있다고 한다. 이렇게 숨겨진 내적인 은유의 과정이 요소 은유 표현 형식 가치 네 개의 영역에서 외적으로 나타난다. 스와닉은 음악교과교육에서 음악적 상상력이 풍부한 사고의 방법으로 이 네 영역간의 상호관계를 강조하고 있다. 같은 맥락에서 은유의 과정 또한 내적이고 보이지 않지만 음악활동의 다양한 측면에서 그 효과를 관찰할 수 있다. 이러한 다양한 측면들이 요소(악곡) 표현 형식 가치이며 상위단계에서 표면화될 것이다.

이렇듯 스와닉은 리머가 탐구과정에서 가장 중요시 여긴 표현형의 형성을 더욱 구체적인 표출 과정으로, 은유과정을 음악교과내용의 가치화 단계까지 구체화 하였다. 그 과정이 내적인 추상에서 표현과 예술상징의 은유적 변환으로 내면적 가치화의 발전을 하고 있으며 그 과정에서 논리적 지식과 직관적 지식이 균형을 이루며 상호 작용할 수 있다는 것이다.

그림 3.2.2. 은유적 변환



제4장 결론 및 제언

예술 교육은 예술에 대한 인간의 관계를 형성시키는 것이며 또한 사랑과 내면적 욕구를 발전시키는 과정이며 예술의 의미와 그것의 특수한 그리고 그것의 형상적 언어에 대한 이해를 발전시키는 과정을 포함한다. 미적 교육은 세계 속의 미적 가치를 지닌 모든 것에 대한 인간의 관계를 형성시키는 것이다. 여기서 모든 것이란 자연 다른 인간 자기 자신 인간이 지닌 생명활동의 모든 형식들 인간이 창조한 ‘제2의 자연’으로 존재하는 사물의 세계 그리고 미적 가치의 특수한 표현물인 예술이 포함된다.

미적 교육은 예술이 교육의 수단이 될 뿐만 아니라 실천 활동의 모든 영역이 수단이 된다. 미적

경험을 이돈희는 심미적 경험으로 사용하는데 이를 세 가지 범주로 구분하고 있다.²⁷⁾ 첫째는 예술적 경험과 거의 비슷한 의미로 미술이나 음악이나 문학 등 예술적 창작활동이나 비평 활동을 의미한다는 것이고 둘째는 창작과 비평에서 예술가나 비평가가 예술적 미의 감각과 이해를 특수하게 경험하는 바를 뜻하기도 하며 셋째 어떤 경험의 상황에서나 우리가 아름다움을 느끼고 표현하고 감상하는 것의 전부를 일컫기도 한다.

심미적 경험에서 음악경험을 분석적 논리적 추론과 감성적 직관 그리고 창의적 사고 등이 탐구활동에 균형 있게 교류되고 연관된 음악학습의 이론적 배경을 본문에서 고찰하였다. 심미적 특성은 지각하는 것을 “표현적으로 지각”할 때 반응(표현)할 수 있는 것이다. 심미적 경험에서 지각과 반응 사이에 존재하는 이와 같은 상관관계는 심미적 창조(심미적 창조란 어떤 매체의 조작을 통해 표현력을 찾아내고 발견하는 탐구과정)에서 있었던 지각과 반응의 상호작용과 같은 질을 보여준다.

이러한 심미적 음악학습으로 학생들의 내면에 느껴지게 된 심미성을 표현하는 은유적 변환의 구체적인 표현활동은 학생들의 내면에 형성되고 내재되는 미적 경험의 표출을 할 수 있는 구체적인 탐구 학습으로 은유의 과정을 표현활동으로 제시하였다. 스와닉은 음악경험의 은유적 변환에서 음악경험이 은유적으로 기능하는 표현의 은유적 방법은 음을 곡조와 몸짓으로, 이러한 곡조와 몸짓을 구조로, 상징적 구조를 의의 있는 경험으로 변화하는 과정을 제시한다. 음악의 질적인 경험으로 내재화된 느낌을 음향으로, 언어로, 때로는 몸짓으로 표현하는 은유 과정을 통해 내면적으로 가치화되어 학습의 미적 느낌이 승화된 단계까지 구체화하고 있는 것이다. 이러한 이론적 고찰은 음악작품에서 수용으로 음악적 수용에서 다시 수용자의 은유표현으로 나선형의 순환과정이 반복되는 가운데 음악의 심미성은 학생들의 내면화에서 표현으로 구체화까지 실현될 수 있는 이론적 근거가 되리라 생각된다.

검색어 : 심미적 음악학습, 탐구(inquiry), 은유표현

참고문헌

- 김대현 외 3인, 『7차 음악교육과정 해설』. 서울: 교육평가원, 1999.
 김진환. 『교육심리학 용어사전』. 서울: 학지사, 2000.
 김정환. 『연구방법』. 서울: 교육과학사, 2002.
 남궁달화. 『가치탐구 교육론』. 서울: 철학과 현실사, 1994.
 이돈희. 『교육적 경험의 이해』. 서울: 교육과학사, 1994.
 이홍수. “21세기 예술교육의 역할과 진로”. 『예술교육』 (한국교원대학교, 1998).
 한국교육과정학회. 『교육과정』. 서울: 이론과 실제, 교육과학사, 2000.

27) 이돈희, 『교육적 경험의 이해』 (서울: 교육과학사, 1994), pp. 227-228.

- Beyon, Barry. *Teaching Thinking Skill: A Hand Book for Secondary School Teachers*. Boston: Allyn and Bacon, 1991.
- Beane, Jean. *A Middle School Curriculum: Five Rhetoric to Reality: Align Exploratory Offerings More Closely with the Regular Curriculum*. Columbus OH: National Middle School Association, 1993.
- Broudy, Harry. "Enlightened cherishing." *An Essay on Aesthetic Education*. Urbana: University of Illinois (1972): pp. 22-27.
- Braze, Ed. "Exploratory Curriculum in the Middle School." *Middle School Curriculum*, Washington: Eric Digest Office of Educational Research and Improvement, (2000): pp. 2-3.
- Burton, Leon. "Interdisciplinary Curriculum: Retrospect and Prospect." *Music Educators Journal* (2001): pp. 17-21.
- Cavner, Delta and Elizabeth Gould. "Whole language in the classroom." *Music Educators Journal* 89, no. 4, March (2003): pp. 39-44.
- Dewey, John. *How we think*. D.C. Heath and co., 1933.
- Dickie, George. *Aesthetics*. Indianapolis: Pegasus, 1971 (오병남 · 황유경 공역. 『미학입문』, 서광사, 1983). Dick, Douglas and Curt Cassell. "Barriers to managing diversity in a UK constabulary." *The Role of Discourse Journal of Management Studies* 39, no. 7 (2002): pp. 953-976.
- Durrant, Golin and Grahaw Welch. *Making Sense of Music*. Toowbridge Wiltshire: Redwood books: 1997.
- Forney, Kristine. *The Enjoyment of Music*. N.Y.: W.W. Norton and Company, 1995.
- Gredler, Margaret. *Learning and Instruction*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 2001.
- Gentner, David. "Structure Mapping: A Theoretical Frame Work for Analogy." *Cognitive Science* 7 (1983): pp. 155-170.
- Hopkin, Bart. *Making Simple Musical Instrument*. N.C.: Larkbooks, 1995.
- Koopman, Constantijn. "Music Education, Performantivity and Aestheticization." *Educational Philosophy and Theory* 37, no. 1 (2005): pp. 119-131.
- Kratus, J. "Structuring the Music Curriculum for Creative Learning." *Music Educators Journal*(1990): pp. 35-41.
- Lakoff, George and Johnson Mark. *Metaphor We Live*. Chicago: Chicago University Press, 1980.
- Lakoff, George. *The Contemporary Theory of Metaphor and Thought*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- Miller, John. *The Holistic Curriculum*. Toronto: OISE Press, 1996, (김현재 외 공역. 『홀리스틱 교육과정』, 성남: 책사랑, 2000).
- Ortony, Aron. *Metaphor and Thought*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- Peters, David and Robert Miller. *Music Teaching and Learning*. N.Y.: Longman, 1982.
- Petrie, Hppin and R. Oshlag. *Metaphor and Learning*. Edited by Ortony, Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- Reimer, Bennet. *A Philosophy of Music Eucation*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1970.
- _____. *A Philosophy of Education*. 2nd ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1989.

- _____. *A Philosophy of Music Education*. 3rd ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 2003.
- _____. "Re-conceiving the Standards and the School Music Program." *Music Educators Journal* 91, no. 1 (2004): pp. 33-37.
- Richards, August. *The Philosophy of Rhetoric*, London: Oxford University Press, 1936.
- Roediger, Hugo. "Memory Metaphors in Cognitive Psychology." *Memory and Cognition* 8 (1980): pp. 231-246.
- Swanwick, Keith. *Music Curriculum Development*. London: Routledge, 1997.
- _____. *Teaching Music Musically*. London: Routledge, 1999.
- Tutner, Max. *Death is the Mother of Beauty, Mind, Metaphor, Criticism*. Chicago : Chicago University Press, 1987.

Abstract

Metaphorical Expression of Inquiry Process Basis
on Music Learning Theory

Young Mi Lee

This paper focuses on the aesthetic learning and inquiry process in music, primarily concentrating on children's exploring activities and metaphorical expression. Music education pursues to link human experiences with music itself. In order to associate their experiences with music, children, whose role is critical in the music education, need to develop their own process of discovering the true meaning and values of music, the process that was identified as "the aesthetic perceptual structure." If children have inherited the structure from their previous experiences, the process of learning the meaning and values of music, which takes place randomly, is definitely able to add another dimension to this structure, thereby creating a new perceptual structure. Children's inquiry process plays a significant role in terms of forming the new structure, while the educators encourage them voluntarily to engage in the process. At the same time, the educators also lead the children in order for them to express the aesthetic experiences in the form of metaphorical expression.

The notion of metaphorical expression was defined by K. Swanwick in the following ways: 1) sounds are heard as expressive shapes and gestures 2) expressive shapes form new relationships 3) the new form is fused with past experiences.

Through a close reading of theoretical writings, the paper examines various ways in which children internalize the meaning and values of music that they have already learned, thereby completely incorporating them into their existing aesthetic structure. Also, it addresses how children's internalized aesthetic contributes to their creative thinking process. In turn, the kind of reading provided in this paper points out how aesthetic learning, which belongs to an abstract level, can be illustrated on a visible as well as concrete level.

스트라빈스키 음악의 중심음 구조

최 원 선

차 례

- 제1장 서론
 - 제2장 패턴완성의 원리
 - 2.1 패턴완성의 개념
 - 2.2 이론적 접근
 - 제3장 분석의 적용: Symphonies of Wind Instruments
 - 3.1 작품의 개요
 - 3.2 패턴완성의 원리 적용
 - 제4장 패턴완성과 조성축의 상관관계
 - 4.1 패턴완성과 조성축
 - 4.2 패턴완성과 조성축의 이론적 상관성
 - 제5장 결론
 - 참고문헌
 - Abstract
-

제1장 서론

음악이론 분야에 있어, 20세기 음악구조에 대한 체계를 설명하려는 시도들은 중요하게 취급되는 분야이다. 이 분야에 대한 이론들은 특히 음악의 표면적 특징뿐만 아니라 배경층(background) 단계의 구조적 측면까지 설명할 수 있어야 하며, 음악 내에 갖추어져 있는 음고조직(pitch organization)을 단계적으로 제시할 수 있어야 한다.

이 연구의 목적은 스트라빈스키(Stravinsky) 음악 중, 중심음(tonal center)이 나타나는 작품들에 스트라우스(Joseph N. Straus)의 이론인 패턴완성(pattern completion)¹⁾의 원리가 적용되는 과정을

1) Joseph N. Straus, "A Theory of Harmony and Voice Leading in the Music of Igor Stravinsky," (Ph. D. Dissertation, Yale University, 1981), p. 20.

고찰하기 위한 시도로, 이 연구에서는 《Symphonies of Wind Instruments》의 분석을 통해 스트라빈스키 음악에 나타나는 중심음의 본질과 후경층 단계에서 이를 지배하는 원리, 화성과 그 성부 진행(voice leading) 간의 관계 등에 대해 논하고자 한다.

스트라빈스키는 자신의 음악이 중심음을 기준으로 조직화된 범위 내에서 고려되었음을 『Poetics of Music』(1947)을 통해 밝힌 바 있다.

[고전적 의미의 조성]을 넘어 서면서, 음악에서는 음악의 축을 확고히 하기 위한 계속되는 진행들과 끌고 또 당기는 힘에 대한 극의 존재를 인지하는 것이 중요하다. 온음계적 조성은 이들의 극을 파악하기 위한 하나의 방법이다. 조성음악의 기능이란 극이 유도하는 힘에 의해 좌우된다. 모든 음악은 그 극이 연속적으로 충돌하게 되는 것을 의미하며, 이것은 휴지의 한정된 방향을 향해 집중된다.²⁾

또한 스트라빈스키는 이러한 의미에서 자신에게 있어 작곡이란 “일정한 음정 관계들에 의해 나타나는 울림 내에서 정해진 음표를 순서대로 끼워 넣는 일”³⁾이라고도 하였으며, 스트라빈스키 스스로가 음악이 전통적인 조성영역에서는 벗어나 있으나, 중심음이 나타나는 작품을 정의할 수 있는 새로운 이론의 필요성을 인지하였음을 가늠해 볼 수 있다. 그러므로 이 연구에서는 스트라빈스키 음악에 나타나는 중심음의 형성과정과 이론적 접근 방법에서 나타나는 문제점들에 대해 다루며, 전반적으로, 그의 음악이 하나의 구성단위(예를 들어, 4음군 화음)의 형성을 위해 일정한 절차들을 따르고 있음을 패턴완성의 원리를 적용함으로써 구체화 할 것이다. 이를 통해 궁극적으로, 스트라빈스키 음악에서 질서화 되지 않은 음들의 구조와 그 단위들에 대한 구조적 기준이 재정립되며, 음조직이 선율과 화성에 있어 음악의 표면뿐만 아니라 구조적 단계의 전 과정을 지배함을 확인하게 될 것이다.

제2장 패턴완성의 원리

스트라빈스키 음악에 대한 패턴완성 원리의 적용은 그의 음악에 내재되어 있는 음악적 구조가 정해진 일정한 구조를 따라 형성됨을 확인할 수 있는 하나의 수단이 된다.

2.1 패턴완성의 개념

조성음악에서는 종지를 향한 화성진행에 의해 각 조의 성질이 결정된다. 즉 조성이론에서는 V와 I를 중심으로, 이를 제외한 화음들이 종속의 관계를 이룬다는 점이 그 중심 개념이 된다. 그러므로 조성이론에서의 이러한 성질을 스트라빈스키 곡에 적용할 경우, 그의 곡에 나타나는 음들의 조직은 작곡을 위한 구조적 기준으로서 설명될 수 있다. 이 같은 원리가 패턴완성의 기본 아이디어로, 이를 이용한 분석 방법은 음악의 조직에 대한 선율 혹은 화성의 표면적인 특징뿐만 아니라 구조의 모든

2) Igor Stravinsky, *Poetics of Music* (Cambridge: Harvard University Press, 1947), p. 35

3) Stravinsky, 위의 글, p. 37.

단계에서의 체계적인 관계 설명이 가능하다.

중심음 구조가 나타나는 20세기 음악 중 특히, 스트라빈스키 작품에는 곡의 기준이 되는 특별한 조직이 갖춰져 있으며, 각 작품에는 기초적인 구성단위로서의 독특한 패턴이 구조의 모든 단계에서 나타난다. 이 조직은 변형이 가능하며, 이도(transposition), 전위(inversion), 재배열(reordering)의 세 가지 방법에 의해 체계화되고, 모든 구조적 단계에 영향을 준다. 이것이 패턴완성의 원리를 적용할 수 있는 첫 번째 측면이다. 패턴완성의 두 번째 측면은 중지진행을 위한 패턴의 적용이다. 스트라빈스키는 《Symphonies of Wind Instruments》에서 음악의 기준이 되는 패턴으로 [0135] (4음군 화음 A)를 제시하고 있다. 이 구조는 이도, 전위, 재배열의 원리에 의해 다양한 형들을 재정의하며, 각각의 부분에서 선율적, 화성적인 구성단위로서의 역할을 담당하고 있다. 그러므로 이러한 패턴은 체계적인 구성단위를 통해 청자의 의식이 각인되기 시작하며, 패턴의 부분 출현은 패턴의 완성을 기대하게 되는 것이다. 예를 들어, 4음군 화음 A(0135)를 기준이 되는 하나의 패턴으로 본다면, 음고 CDF의 출현은 이 기준 패턴을 완성하는 E의 출현을 예상하게 하는 것이다. 즉 음악에서 어떤 하나의 기준이 되는 패턴을 적용한다는 것은 특정한 음고로의 움직임에 기대하게 만드는 것이다.

이와 같이 스트라빈스키의 음악은 모든 단계에서 하나의 기준이 되는 패턴에 대한 체계적 적용을 통해 음악적 구조의 응집력을 높이게 되며, 하나의 구성단위의 완성을 통해 진행의 방향성, 종지로의 진행은 물론 궁극적으로, 곡의 중심음을 가늠할 수 있게 한다. 그러므로 패턴완성의 원리는 작곡을 위한 기준이 되는 구조적 구성단위로서의 단일 패턴과 그 구성단위의 완성을 위한 심리학적 측면에 기초를 두게 된다.

2.2 이론적 접근

패턴완성 원리는 20세기 음악이론에 근거하고 있는 이론적 체계이다. 특히 이것은 현존하는 세 가지의 음악이론과 공통점을 가지고 있다. 첫째, 동기의 축약(reduction)와 잠재된 반복(concealed repetition)에 대한 쉐커(Schenker)의 이론, 둘째, 그룬트게슈탈트(Grundgestalt)에 대한 쇠베르크(Schoenberg)의 이론, 마지막으로 음열이론에 대한 기초적 측면이 그것이다.⁴⁾

2.2.1 잠재된 반복

조성음악에 대한 쉐커의 아이디어는 스트라빈스키 음악분석에 있어 유용한 접근이 될 수 있다. 쉐커는 동기를 선율이나 선율적 단편(fragment)의 한 측면으로서 간주하지 않고, 오히려 이것을 근본적인 화성요소들의 함축적인 기능을 담당하는 것으로 본다. 또한 쉐커는 선율과 주제를 화성진행의 기본적인 과정들이 나타나는 음악적 전경층(foreground)으로 보고 있으며, 축소의 과정을 통해 기본적인 과정들을 조직적인 방법으로 연결하고 있다. 조성음악에서의 모든 축소의 과정들은 단계적 과정을 거쳐 성부진행의 방법들에 의해 그 틀을 만들어 가게 된다. 그러므로 전경 단계의 아이디어는 중경층(middle ground)이나 후경층(back ground) 단계에서도 확실하게 포함되어 있어야 하는

4) Straus, "A Theory of Harmony and Voice Leading in the Music of Igor Stravinsky," pp. 33-42.

데, 쉐커 이론에서의 이러한 과정들은 패턴완성의 본질과도 유사한 측면으로, 패턴완성에서는 단일 음정구조가 특징적인 방법으로 작품의 각 단계에 영향을 주게 된다.

스트라빈스키 음악의 성부진행과의 관계는, 물론 쉐커의 기본 아이디어와는 다르다. 그러나 이 두 경우 모두에는 단계별 축소 과정을 따라 작품의 중요 측면이 부각된다는 공통점이 있다. 즉 쉐커 이론에서는 잠재된 반복에 대한 원리가 조성음악 작곡에 있어 전체 곡을 통일시키게 하고 각 부분 간의 결합을 가능하게 하는 본질적인 자료가 되며, 표면적으로 동기를 나타나게 하는 방법이 된다.

쉐커는 잠재된 반복(concealed repetition)에 대해 다음과 같이 서술하고 있다.

잠재된 반복은 전적으로 단일한 반복으로서 효과적이다: 이들은 감추어져 있어, 반복 제시의 방법과 작곡가의 의지를 넘은 변형으로부터 드러나게 된다. 지금까지 이것은 제한된 엄밀한 모방의 부분으로부터 음악을 자유롭게 하며, 장기적인 목표를 행한 방법들을 폭넓게 지시한다.⁵⁾

이와 같이 쉐커는 하나의 선율적 아이디어가 잠재된 반복을 통해 음악의 전체 부분을 통일시키기 위한 수단으로 사용된다고 본다. 반면에, 패턴완성의 개념은 작품 전체에서의 선율적 아이디어를 구체화 하는 시도로서 이해될 수 있다. 즉 이것은 음악의 표면단계에서부터 드러나는데, 《Symphonies of Wind Instruments》에서 후경층의 하행(F-E-D-C)은 4음군 화음 A의 다양한 선율적 제시를 나타내는 잠재된 반복의 한 측면으로서 이해될 수 있다(이 부분에 대한 전체적 분석은 제 3장에서 이루어진다).

그러나 잠재된 반복과 패턴완성의 원리 사이에는 스트라빈스키 작품에서 나타나는 결정적인 차이점이 있다. 첫째, 완성의 측면이다. 즉 쉐커는 음악적인 아이디어의 부분적인 반복에 있어, 청자가 아이디어의 완성을 기대할 때의 가능성을 고려하지 않았다. 그러나 이러한 기대에 대한 측면은 패턴완성의 기초가 되는 부분이며, 스트라빈스키 음악의 구조를 설명하기 위한 근간이 되는 부분이다. 둘째, 성질의 측면이다. 패턴완성에서 기준이 되는 패턴은 정립되지 않은 어떤 자료의 집합으로, 이것은 잠재된 반복과 같이 특정한 선율적 아이디어가 아니라는 점이다. 그러나 쉐커는 반복이라는 용어를 음의 중복과 원래 음정의 반복에서만 사용하고 있는데 반해, 패턴완성에서는 3음군 화음나 4음군 화음의 유형이 이도, 전위, 재배열의 방법에 의해 다양한 수평적, 수직적 제시를 이루게 되며, 이 패턴은 완성을 위한 어떤 순서로서도 다시금 제시될 수 있다. 셋째, 가장 중요한 부분으로, 적용의 측면이다. 쉐커의 경우, 조성작품의 구조적인 통일성을 결정하는 것은 근본구조(Ursatz)이다. 그러나 스트라빈스키 음악에서 쉐커적 의미의 근본구조는 나타나지 않는다. 그의 음악은 패턴에 대한 변형을 포함한 패턴완성의 측면에서 반복적인 제시로서 단지 음악적인 응집력을 높일 뿐이다.

2.2.2 그룬트게슈탈트(Grundgestalt) 이론

음악의 구조에 있어, 스트라빈스키 음악의 본질적인 특징은 그룬트게슈탈트에 대한 원칙을 담고

5) Heinrich Schenker, *Free Composition*, trans. and ed. Ernest Oster (New York: Longman, Inc., 1979), p. 99.

있다. 그룬트게슈탈트는 쇤베르크의 공개된 논리는 아니나, 루퍼(Josef Lufer)는 그룬트게슈탈트를 쇤베르크 음악의 보편적인 원리로 보고 있으며, 그가 모든 시기의 음악에 이를 적용하였다고 보고 있다.⁶⁾

또한 쇤베르크는 출판물의 일부를 통해, 다음과 같이 그룬트게슈탈트에 대해 간접적인 언급을 하고 있다.

진정한 작곡가는 하나나 그 이상의 주제를 작곡하지 않고 전체 작품을 작곡한다.(중략) 이것의 윤곽 안에서 형식, 템포의 특징, 다이내믹, 주된 분위기와 종속적인 아이디어, 그들의 관계, 파생, 대조와 이타이 모든 것들은 동시적이다. 선율, 주제, 리듬, 그리고 많은 세부 사항들의 포괄적인 형성은 근본적인 힘을 만들어 연속적인 발전을 이루게 된다.⁷⁾

엡스타인(David Epstein)은 쇤베르크의 습작에서 중요 작품에 이르기까지 그룬트게슈탈트 원칙을 적용하는데, 이것에 대한 그의 설명은 다음과 같다.

쇤베르크에 의해 기본적 형태는 통일된 힘으로서 중요하게 고려 된다: 그는 작품의 표면적 특징을 이것의 주제, 더 제한된 윤곽, 그리고 이외의 다른 구조적 측면 근본적인 개념의 변형된 표현으로서 보고 있다.⁸⁾

이 방법으로 제시된 그룬트게슈탈트에 대한 쇤베르크의 원칙은 잠재된 반복의 쉐커 개념과 강한 유사성을 갖고 있다. 이 이론들이 갖고 있는 공통점은 하나의 음악적 아이디어가 작품의 단일 표면과 이와 연관된 자료로서 전반적으로 사용될 수 있다는 점이다. 그러므로 전체 작품은 한 가지 음악적 아이디어의 변형된 반복이 되는 셈이다.

패턴완성은 쉐커의 잠재된 반복에서보다는 쇤베르크의 그룬트게슈탈트에 더 근접해 있다고 할 수 있다. 그러나 쇤베르크의 이론은 극도의 질서화에 따른 문제에 있어 모호하다. 즉 정립되지 않은 집합에 대한 패턴완성의 원리는 그룬트게슈탈트의 원리를 이루는 것과 동일할 수 없다. 이 두 이론 사이에 가장 중요한 차이점은 완성의 개념에 있는데, 부분적으로 제시된 패턴에 대한 완성의 기대는 쇤베르크의 그룬트게슈탈트 개념에서는 존재하지 않는다.

2.2.3 음열이론

마지막으로 음열 작곡의 기본적 특징을 패턴완성과 비교해보면, 여기에는 많은 유사성이 있음을 알게 된다. 즉 이 두 경우 모두에서, 음고의 선택은 작곡과정에서부터 파생된 사전에 조정된 음고집합에 의해 결정된다. 음열음악의 경우, 이 구조적 구성단위는 12음열이며, 패턴완성의 경우 이것은 예를 들어, 하나의 4음군 화음이 된다. 즉 열과 패턴 모두는 기준적인 구조적 구성단위를 구성하며,

6) Josef Lufer, *Composition with Twelve Tones Related Only to One Another* (New York: Macmillan Publishers, Ltd., 1954), pp. vii-ix.

7) Arnold Schoenberg, "Folkloristic Symphonies," in *Style and Idea* (New York: Philosophical Library, 1950), p. 201.

8) David Epstein, *Beyond Orpheus: Studies in Musical Structure* (Cambridge, Mass.: MIT Press, 1979), p. 17

기준적인 구성단위의 부분적 제시는 기대를 자극하게 되는 것이다. 또한 패턴완성의 기본적인 구성단위는 변형의 과정을 포함하고 있으며, 음열도 이도, 전위, 역행, 순환으로서 언급되는 변형방법을 통해 이것의 기본적인 정체성을 갖게 된다. 그러나 여기에도 음열이론과의 차이점은 있다. 즉 패턴완성의 기본적인 구성단위가 음열의 12음보다 간단하며, 이것에 정해진 순서가 있는 것이 아니라는 점이다.

20세기 초반까지의 스트라빈스키 음악에 대한 비판적 시각은 그의 음악이 쇠베르크를 중심으로 한 음열주의에 정반대된다는 점이었다. 그러나 이러한 견해를 폈던 비평가들도 음열의 과정을 택한 스트라빈스키의 후기 음악에 충격을 받게 되는데, 최근 들어 이론가들은 스트라빈스키 음열음악이 그의 음열음악 이전의 것과 유사성이 있음을 실제적으로 보여주고자 한다. 이러한 측면은 스트라빈스키의 음열음악에서도 패턴완성의 원리 적용이 가능함을 시사해 주는 것이다. 즉 스트라빈스키는 전반적인 작품 활동기를 통해 확실한 기준적 패턴에 대한 변형방법에 몰두하고 있었으며, 음고의 선택과 그 구조의 측면에 음열기법이 결정적인 역할을 하였다고 볼 수 있다. 그러므로 스트라빈스키가 후기 작품 활동기에 음열기법을 선택하였다는 것은 더 이상 작품 양식상의 변화가 아니며, 반면에 스트라빈스키의 음열음악이 초기 음악에서와 같은 조직적인 원리의 표현에 가장 적합하다는 결론도 가능하다. 바로 이러한 적용이 패턴완성의 측면이다.

제3장 분석의 적용: Symphonies of Wind Instruments

3.1 작품의 개요

스트라빈스키는 1920년 여름, 드뷔시를 기리기 위한 출판이 기획된 *La Revue Musicale*로부터 위촉을 받는다. 이 두 작곡가들의 관계는 1910년 여름으로 거슬러 올라가는데, 이때 이들은 파리에서 스트라빈스키의 《*The Fire Bird*》의 첫 공연 이후 만나게 되며, 점차 서로에 대한 존경심을 쌓아가게 된다. 한 예로, 스트라빈스키는 자신의 칸타타 《*Zvezdoliki*》를 드뷔시에게, 드뷔시는 《*En Blanc et Noir* 두 대의 피아노를 위한 3개의 악장》중 세 번째 악장을 스트라빈스키에게 헌정하기도 하였다.

스트라빈스키는 *Revue Musicale*의 의뢰를 받아들였을 당시, 이미 1919년 7월 하모니움을 위한 곡의 초안을 시작한 상태였는데, 이 곡이 1920년, 《*Symphonies of Wind Instruments*》의 코랄부분의 기초가 된다.

여기서 스트라빈스키는 《*Symphonies of Wind Instruments*》의 제목이 갖고 있는 심포니의 의미를 “여러 악기들이 같이 소리 난다”는 심포니의 본래적 의미로부터 출발하는데, 이 곡의 악기편성에 있어서도 스트라빈스키는 새로운 시도를 계획한다. 즉 스트라빈스키는 그 즈음, 현의 표면적인 측면에 의구심을 갖기 시작하였고, 급기야 총보에서 악기들을 제외시켜 3중 목관에 11개 금관 악기들이 더해진 심포니를 구상하기에 이른 것이다.

스트라빈스키는 『*Themes and Conclusion*』에서 이 곡에 대한 에피소드를 다음과 같이 서술하고

있다.

심포니를 마무리하는 코랄은 1920년 6월 20일에, 카렌텍의 피네스터의 낚시촌에서 작곡되었다. 나는 그 여름동안 작은 집을 빌렸고, 이웃 마을로부터 피아노를 짐마차로 날라 왔다. 작품은 7월 2일에 완성되었다. 며칠 후, 나는 작품의 중심부분인 코랄의 대강의 윤곽에 두 가지 비트를 첨가하여 집으로 돌아왔다. 내가 스케치한 총보에는 관현악법의 얼마 안되는 지시들만이 포함되어 있었다. 그러나 이것은 내가 그 소리를 확신하고 이것의 구성요소들을 기억하기 때문이다. 나는 단지 내가 스케치한 총보를 전체 총보 형식으로 옮겨 놓았을 뿐이다.⁹⁾

이 곡은 세 번의 출판과정을 통해 수정, 보완되었다. 우선 첫 번째 출판은 R65(rehearsal number 65)부터 끝까지의 코랄(chorale) 부분으로, 이것은 1920년, *La Revue Musicale*에서 기획한 드뷔시를 기념하기 위해 헌정된 작품들(fragment des symphonies pour instruments a vent a la memoire de Claude Achille Debussy) 가운데, 《Tombeau de Claude Debussy》의 제목으로 출판되었다. 두 번째 출판은 코랄부분이 작품의 코다로 쓰여진 것이다. 1920년 11월에 완성된 이 곡은 3개의 플룻, 알토 플룻(in G), 2개의 오보에, 잉글리쉬 호른, 클라리넷(in B^b), 알토 클라리넷(in F), 3개의 바순, 4개의 호른, 2개의 트럼펫(in C, A), 3개의 트럼본, 튜바를 위한 편성으로 되어 있으며, 1926년, 피아노 판으로 출판되었다. 이 피아노 판은 1947년 수정, 출판된 총보와의 비교를 위한 유용한 자료가 된다. 총보로서 첫 출판된 1947년 판은 1926년 판에서와는 다른 구성 악기의 변화가 있는데, 먼저, 알토 플룻이 제외되었고 두개의 클라리넷이 첨가되었으며, 마디선의 이동, 기보 음들의 변화가 나타난다.

3.1.1 분석적 특징

3.1.2에서의 전체적인 곡 분석에 앞서 화이트(Erick W. White)의 연구를 살펴보기로 하자.¹⁰⁾

화이트는 《Symphonies of Wind Instruments》의 구조를 4개의 에피소드(A, B, C, D)와 4개의 동기(X, Y, Z, W)로 나누어 설명하고 있는데, 여기서 에피소드는 Two Russian Popular Melodies(A), Pastorale(B), Wild Dance(C), Chorale(D) 등으로 표제를 붙인 부분들에 대한 구분이다.

우선, Two Russian Popular Melodies(A)는 두 대의 플룻에 의해 반주되는 솔로부분(A(i) 5개의 음: D^bC^bB^bA^bG^b)과 3대의 플룻에 의해 연주되는 바순 솔로부분(A(ii) 3개음: BDC[#])으로 구성된다.

9) Igor Stravinsky and Robert Craft, *Themes and Conclusions* (London: Faber and Faber, 1972), p. 29.

10) Erick W. White, *Stravinsky: The Composer and His Works* (Berkeley: University of California, 1966), p. 255.

예 1. Two Russian Popular Melodies(A)

1) A (i): R6+4

2) A (ii): R8

Pastorale(B)는 플룻과 클라리넷 사이의 2성부 진행의 대화체적인 부분이다.

예 2. Pastorale(B): R15

Wild Dance(C)는 프레스토의 빠르기로, 빠른 스타카토 패세지를 구성한다.

예 3. Wild Dance(C): R46

Chorale(D)는 매우 느린 레가토 진행으로, 첫 부분에서는 금관악기만이 등장하나 곡의 끝부분에서 목관이 첨가된다.

예 4. Chorale(D): R65



또한 화이트는 동기를 벨 동기(Z), 두 마디의 모토(Y), 화음그룹(X), 3성부의 6도 병진행(W) 등으로 나누어 다음과 같이 설명하고 있다.

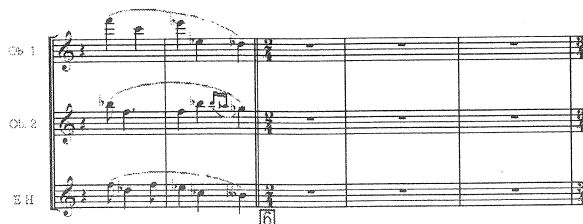
첫 번째, 벨 동기(Z)의 음형이다.

예 5. 벨 동기(Z): R1



짧은 두 마디의 모토(Y)는 두 개의 오보와 잉글리쉬 호른, 잉글리쉬 호른 두 대의 바순에 의해 제시된다.

예 6. 두 마디의 모토(Y): R5+3



빠르게 진행되는 화음 그룹(X)은 목관이나 호른에 의해 강조되어 제시된다.

예 7. 화음 그룹(X): R57



한 악기에서 나타나는 3성부의 6도 병진행(W)은 동기적인 발전보다는 삼입의 구조로 나타난다.

예 8. 3성부에 의한 6도 병진행(W): R11+4



그러므로 화이트에 의한 전체 곡의 구성은 다음과 같이 정리할 수 있다.¹¹⁾

전주-제시: A (i) (ii)-간주-제시: B-간주-재현: B-간주-재현: A (ii)-간주-재현: A (i)-간주-제시: C-간주-재현-간주-제시: D

도표 1. 곡의 구성

화이트에 의하면 이 곡은 에피소드나 동기들의 부분적인 제시로서 구성된 음악적인 모자이크 형태와 유사하다. 즉 A (i), A (ii) B의 제시 이후, 에피소드들의 각각이 역행순서로 재현되며, 특히 B는 짧은 패세지로 제시되고 있다<A (i) (ii) B-B-A (ii) A (i)>. 이후 C의 발전과 재현이 다시 이어지고, D로서 종결되며, 각각의 제시와 재현에는 전주와 간주가 선행하고 있다. 또한 표면적으로 나타나는 에피소드와 동기의 음악적 소재는 세 가지 템포 변화($J=72$, $J=108$, $J=144$)와 밀접하게 연관되어 있는데, 두 번째 템포는 첫 템포의 1/2이 빠르며($72+36=108$), 세 번째 것은 첫 템포보다 두 배 빠르게 되어 있다($72+72=144$).

3.1.2 1920년 판과 1947년 판의 비교

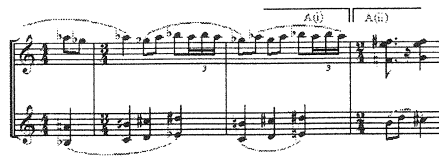
제 3장을 통해 분석하게 될 《Symphonies of Wind Instruments》는 1947년에 수정, 출판된 판

11) White, 위의 글, pp. 256-257.

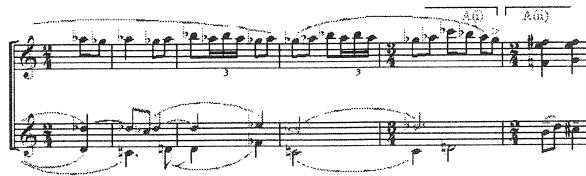
을 대상으로 한다. 그러나 이 판의 경우는 1920년에 완성되어 출판된 판과는 몇 가지 점에서 차이가 있다. 1920년 판에서 이 곡은 1947년, 3개의 플룻, 2개의 오보에, 잉글리쉬 혼, 클라리넷(in B^b), 3개의 바순, 4개의 호른, 3개의 트럼펫(in B^b), 3개의 트럼본, 튜바를 위한 곡으로 수정, 완성되었다. 이 판에는 관현악법의 변화와 더불어 약간의 음악적인 수정들이 포함되어 있는데, 예를 들어, R6-7에서 알토 플룻의 삭제는 플룻들이 연속적인 7도에 의해 A(i)의 선율을 더 이상 반주하지 않음을 의미한다. 이때, 반주부의 최저음은 가온 C로 수정되었으며, 예 9와 같이 3/4박자의 한 마디가 A(ii)와의 결합을 유연하게 하기 위해 A(i)에 추가되어 있다.

예 9. 1920년 판과 1947년 판의 비교

1) 1920년 판



2) 1947년 판



반주부분에서, 이와 유사한 수정은 이도된 A(i)의 재현에서도 나타난다. 이외에도 음가와 음의 변화를 포함해(예를 들어, R47, R48 5, R50의 제 2 바순에서 C^b이 C로 대치, 포코 랄렌탄도(마디 25)가 페르마타로 대치), 곡의 전반을 통한 마디 선의 재정비가 있다.

3.2 패턴완성의 원리 적용

스트라빈스키의 다른 작품에서와 같이, 《Symphonies of Wind Instruments》는 그 구조에 있어 매우 분할적이며, 작곡과정에서 미리 구성된 부분에 간단한 삽입이 있는 구조를 구상하였음을 알 수 있다.

특히 구조의 분할적 측면은 작품의 앞부분에서 두드러지는데, 곡의 병렬적 구조는 바로크 시대 콘체르토의 리토르넬로 형식에서도 유사점을 찾아볼 수 있다.

이 곡은 화성적, 선율적 내용뿐만 아니라 관현악법에 의해 구별되는 7개 정도의 동기로 구분할 수 있으며, 각각의 부분을 통해 반복적으로 변형, 제시된다.

예 10. 동기 a-g

1) 동기 a

Musical score for motif 'a'. It consists of two staves: Flute 1 (Fl. 1) and Flute 2/3 (Fl. 2,3). The music is in 3/4 time and features a melodic line in the Flute 1 part with some grace notes, and a supporting line in the Flute 2/3 part.

2) 동기 b와 c

Musical score for motifs 'b' and 'c'. It features four staves: Flute 1 (Fl. 1), Flute 2/3 (Fl. 2,3), Oboe (Ob.), and E-flat Horn (E.H.). Motif 'b' is marked above the first two staves, and motif 'c' is marked above the second two staves. The music is in 3/4 time and includes various woodwind parts.

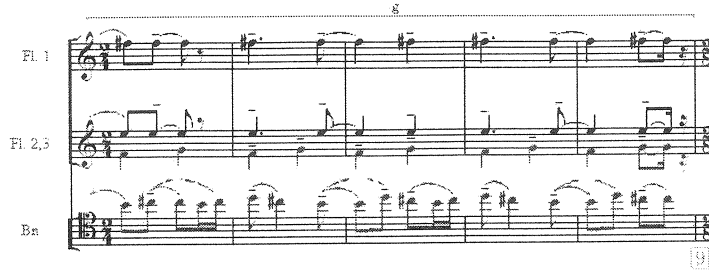
3) 동기 d

Musical score for motif 'd'. It features four staves: Flute 1 (Fl. 1), Flute 2/3 (Fl. 2,3), Oboe (Ob.), and E-flat Horn (E.H.). The music is in 3/4 time and includes various woodwind parts. Motif 'd' is marked below the bottom two staves.

4) 동기 e+f

Musical score for motifs 'e' and 'f'. It features five staves: Flute 1 (Fl. 1), Flute 2/3 (Fl. 2,3), Oboe 1 (Ob. 1), Oboe 2 (Ob. 2), and E-flat Horn (E.H.). The music is in 3/4 time and includes various woodwind parts. Motif 'e' is marked below the bottom two staves, and motif 'f' is marked above the top two staves.

5) 동기 g



동기의 출현을 도표화하면 다음과 같다.

표 1. 동기의 출현

리허설번호 (R)	R0	R1	R1+5	R1+7	R2	R3	R4	R4+3	R5	R5+3	R6	R8	R9	R10+2	R10+4
동기	a	b	c	b	a	d	b	c	b	e	f	g	a	c	c

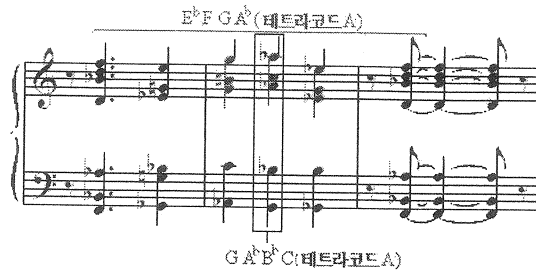
작품에서 동기의 출현은 이도에 의한 재현으로 이루어진다. 예를 들어, 동기 a의 출현은 R9에서 단2도 아래에서 나타나며, R26이후 장2도 아래로 이도되어 나타난다.

이 작품에서 통일성과 이것의 응집력은 구조의 모든 단계에서 작용하는 두개의 기준적인 구조적 구성단위인 4음군 화음의 형성을 통해 이루어지는데, 4음군 화음 A(0135)는 장조 음계의 첫 네 음 또는 이것의 전위형에 해당하는 것이며, 4음군 화음 B(0235)는 단조 음계의 첫 네 음의 구조이다. 이러한 기본 패턴은 선율, 동기의 이도, 종지의 형성, 부분에서 부분으로의 연결, 구조적 후경층 등을 통해 지배하게 되며, 궁극적으로 음고의 중심(centricity)을 패턴완성의 방법에 의해 제시한다.

3.2.1 음악의 전경층(fores ground)

표면적으로 공통점을 보이지 않는 7개의 동기들은 4음군 화음 A와 B의 변형과 파생의 측면을 통해 이해될 수 있으며, 이 4음군 화음이 곡의 화성적, 선율적 기초를 이루는 것을 분석을 통해 확인할 수 있다. 즉 전경층 단계에서 4음군 화음의 출현은 첫째, 곡에 대한 통일성을 제공하는 역할을 하는데, 특히 작품에서 동기 c의 구조에는 수평적, 수직적 측면에서 4음군 화음 A가 중첩되어 나타난다.

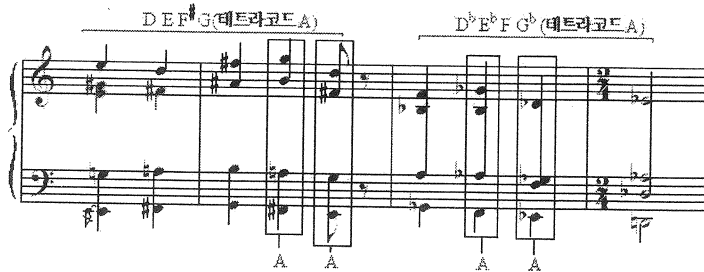
예 11. 동기 c: R1+512)



R23에서, 제 3 호른은 3개의 음(AB^bC)으로만 구성되어 있다. 4음군 화음 A의 세 개 음의 출현은 네 번째 음의 출현을 기대하며, A^b 이 G로 해결됨으로서 동기 a와 같이 4음군 화음 A를 완성시키게 된다. 또한 4음군 화음의 네 번째 음의 출현은 동시에, 음악의 새로운 부분을 시작한다. 여기서 패턴 완성의 두 번째 측면은 작품의 구조를 결정하는 특징이 된다고 할 수 있다.

작품을 통해 동기 c의 역할은 다양하다. 다음 예에서 제시된 것과 같이, 동기 c에서 제 1 오보에로부터 출발하는 선율은 4음군 화음 A(E^bFGA^b)를 구성하며, 수직적으로 4음군 화음 A의 다른 형(GA^bB^bC)을 구성한다. 이 선율선은 계속되는 화성적 구성의 과정을 통해 4음군 화음의 일정한 수직적 측면을 구성한다.

예 12. 동기 c의 이도: R27+113)



R11에서도 동기 c에서의 4음군 화음 A가 나타난다.

12) Straus, "A Theory of Harmony and Voice Leading in the Music of Igor Stravinsky," p. 49.

13) Straus, 위의 글, p. 50.

예 13. 동기 c의 발전: R1114

이 예에서, 제 1 트럼본에서 선율(GABC=4음군 화음 A)은 제 2 트럼본에 의해 4음군 화음 A(BCDE)의 6도 병진행으로 반주되며, 동일한 4음군 화음 A(F#GAB)의 세 번째 형은 두 번째 마디의 강박 위에서 나타난다. 이와 같은 4음군 화음의 중복된 출현은 동기 d에서도 나타나는데, 다음은 그 예로 두 대의 오보에가 4음군 화음 B의 병행형들을 제시한다.

예 14. 동기 d에서 4음군 화음 B의 출현: R3-1

동기 d는 작품의 전반까지는 중요하게 제기되지 않으나, R44에서 제 1 트럼펫(제 1 트럼본에 의해 중복)의 선율이 B^bA^bG^bF를 구성하여, 4음군 화음 A의 형을 제시하게 된다.

예 15. 동기 d의 발전: R44

선율적 집합이나 단편으로서 나타나는 동기들의 제시에서, 4음군 화음은 더 세밀한 방법으로 음

14) Straus, 위의 글, p. 51.

악에 포함되어 있다. 예를 들어, 동기 e에서 이 4음군 화음의 형들은 인접한 선율의 제시에 의해서가 아니라 관현악법에 의해 구별되는데, R6-2에서 제 1, 2 오보에는 각 성부가 4음군 화음 A형을 제시한다.

예 16. 동기 b에서 4음군 화음 A의 출현: R6-2

Ob. 1
Ob. 2
E.H.

C D[#] E[#] F (테트라코드 A)
F G[#] A[#] B (테트라코드 A)

전경층의 단계에서 4음군 화음 A와 B는 집중적으로 R25와 R26 사이, R29와 R37에서 나타나며, 이 패세지들은 주로 플룻과 클라리넷 간의 중주를 구성한다. 또한 이 두 악기들은 순차진행의 고정된 순서를 따르며, 프레이징, 마디선, 선율 윤곽 등에 의해 구분되는 4음군 화음 A와 B형을 제시한다.

예 17. 4음군 화음 A와 4음군 화음 B의 중첩: R16-1

Fl. 1
Cl. 2

A A A A A A A A A
A B B A

R22+1과 같이 시작되는 아르페지오적인 악구에서도 4음군 화음 A와 B의 측면으로 이해될 수 있다.

예 18. R22+1의 선율형

Cl.

3

이 부분에서는 장 단조의 이중적인 해석(E중심)이 고려될 수 있는데, 즉 G[#]이 우선적으로 고려될 경우, 다음과 같은 해석이 가능하다.

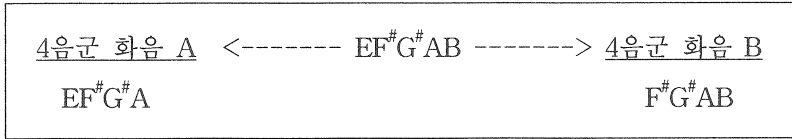


도표 2. 4음군 화음 A와 B(1)

반면에 G가 우선적으로 고려될 경우, 약간의 다른 해석을 가져올 수 있다.

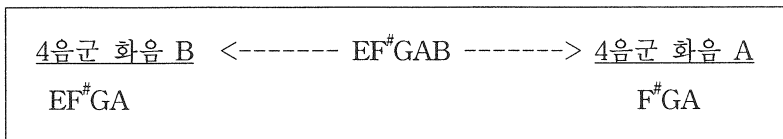
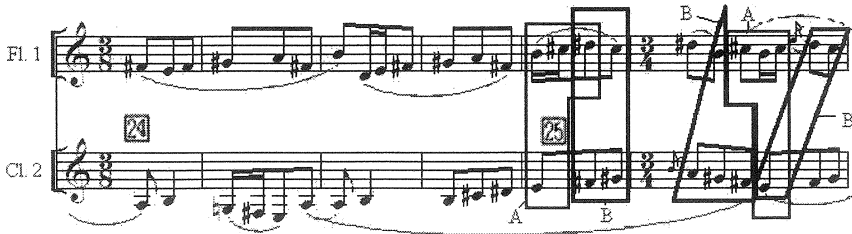


도표 3. 4음군 화음 A와 B(2)

이러한 4음군 화음이 갖는 해석의 이중성은 후경층의 구조적 단계에서 다시 조절이 가능한데, 이 부분에 대해서는 다시 언급할 것이다. 또한 수직적인 4음군 화음의 중첩은 R25에서도 나타나는데, 여기서 플룻과 클라리넷은 4음군 화음의 수직적 배열을 만든다.

예 19. 4음군 화음 A와 4음군 화음 B의 수직적 집합



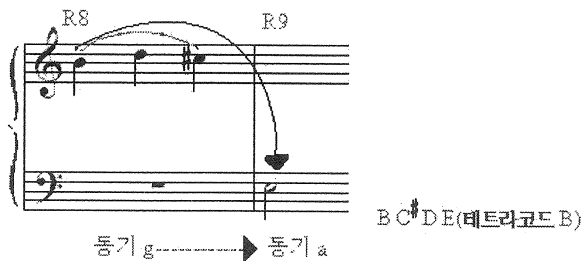
결론적으로, 위의 예들은 이 곡의 전경층 단계에서 4음군 화음 A와 B가 내포되어 있음을 확인시켜주고 있다. 즉 음악의 표면에서 이 동기들의 그룹이 구분되는 것으로 보이나 이들 내에서 포함되어 있는 공통의 요소가 서로 결합됨으로, 작품의 통일성을 이루는 구실을 하게 된다. 이와 같이 4음군 화음 A와 B는 작품의 기준이 되는 구조적 구성단위로서, 4음군 화음 구성음 중 세 개음을 들을 때, 청자는 이미 여기에 하나의 음을 첨가하여 4음군 화음을 완성시키게 되며, 이것은 부가될 다음 음에 대한 예비를 가능하게 한다.

스트라빈스키는 기본적인 구성단위로서의 4음군 화음을 형성함에 있어, 기계적인 과정을 취하는데, 그에게 있어 4음군 화음은 부분과 부분의 연결을 만들고, 전체 작품을 통일시키는 아이디어가 된다. 즉 이 곡에서 4음군 화음 A는 4개의 3음군 화음(trichord) 형을 가지며<(013), (015), (024), (025)>, 4음군 화음 B는 두개의 3음군 화음<(013), (025)>를 가지는데, 이 3음군 화음들은 기대되는 음이 곡을 통해 출현했을 때 비로소 완전한 4음군 화음을 이루게 된다.

4음군 화음이 완성되는 과정에는 이중적인 해석이 가능하다. 첫째, 4음군 화음 B에 속한 두개의 3음군 화음 역시 4음군 화음 A에 속한다. 예를 들어, C, D, F가 울릴 때, E^b의 출현은 4음군 화음 B를 완성하는 것이며, E의 출현은 4음군 화음 A를 완성하게 되는 것이다. 둘째, 3음군 화음은 두 가지 방법 중 하나로서 완성될 수 있다. 즉 3음군 화음(C, D, E) 다음에는 B나 F가 첨가되어 4음군 화음 A를 구성할 수 있다. 이론적 측면에서 코드의 구성이 모호할 것으로 보이나, 작곡적 측면에서 4음군 화음 A와 B가 3음군 화음을 공유할 수 있다는 것은 이 작품의 후경층 단계에서 확인이 가능하다.

스트라빈스키는 작품이 구분되는 부분을 연결시키는 방법으로 패턴완성의 방법을 사용한다. 즉 하나의 성부는 4음군 화음의 세 개 음으로 구성되어 있으며, 패턴을 완성하는 네 번째 음은 새로운 부분이 시작하는 부분에서 종종 출현하게 된다. 예를 들어, R8과 9 사이에서, 바순은 3음군 화음(B, C[#], D)을 제시하는데, 이 3음군 화음은 A가 첨가될 경우 4음군 화음 A를 완성하며, E가 첨가될 경우 4음군 화음 B를 완성하게 되며, 이 경우는 바순에서 E의 두드러진 재현에 의해 4음군 화음 B를 완성한다.

예 20. 동기 g와 이도된 동기 a의 연결



이 곡의 1947년 판에서는 1920년 판과 몇 가지 부분에서 차이점이 있다. 원 곡에서 동기 f(R6와 R8 사이)의 반주는 제 2, 3, 플롯이 장7도를 이루며 반음계적인 병진행을 하는데, 이러한 반음계적인 진행은 패세지의 끝까지 계속된다. 앞에서와 마찬가지로 이 부분에서 제 3 플롯이 4음군 화음 A중의 세음(C, D, E)을 제시하는데, 이것의 완성은 동기 g가 새롭게 제시되는 R8에서 f의 제시로 이루어진다.

예 21. 동기 f와 동기 g의 연결(1920년 판)

동기 f -----> 동기 g

C D E F(테트라코르드A)

이 부분에 대한 1947년 판을 보면, 패턴완성의 원리는 더욱 두드러짐을 알 수 있는데, 즉 각 성부에서의 3음군 화음은 이어지는 R8의 시작에서 4음군 화음 A를 완성한다.

예 22. 동기 f와 동기 g의 연결(1947년 판)

C D E F(테트라코르드A)

이 부분의 선율은 원 곡과 동일하며, 반주도 제 2, 3 플룻이 장7도 병진행을 이루고 있으나 그 출현 음들은 전체적으로 수정되어 있다. 또한 플룻 성부의 반주부분은 수정판이 원 곡에서보다 오히려 단순하다. 즉 이 부분은 3음군 화음만으로 구성되어 있으며, 각 성부에서의 음들은 4음군 화음 A의 부분집합(C^bD^bE^bE, CDF^bF)을 만들고 있다.

이와 같이 수정판에는 패턴완성의 원리가 더욱 명확하게 나타나는데, 같은 방법으로 패턴완성은 R51과 R54에서 작품의 음악적 절정을 만들며, R48에서 선율(제 1 오보에)은 세 개의 음(E, F, G)을 구성한다. 동일한 3음 구성의 선율들은 R49와 다시 R51-1에서 반복되며, 선율적 정점을 이루는 R51에서 A의 출현으로 4음군 화음 A가 완성된다. 그러므로 R51에서의 정점은 패턴완성에 의한 것이라고 볼 수 있다.

예 23. R51의 선율적 정점

E F G A(테트라코르드A)

동일한 원리는 R51에서 작품의 가장 중요한 정점이 되는 R54의 진행에도 적용된다. 즉 R51에서, 제 2, 3 바순에서 D^b 이 첨가되어 3음군 화음 $A^bB^bD^b$ 이 형성된다. 곧이어 이 성부들에서 3음군 화음이 반복되는데, R54의 최하 음역인 튜바의 C가 제시되어 4음군 화음 A가 완성되어 곡의 진행이 완료되게 된다. 또한 R54에서 낮은 음역의 악기들은 4음군 화음 A의 병행형 3가지(튜바, 제 3 트럼본, 제 4호른, 제 1, 2 바순에 의한 CDEF, 제 1, 2 트럼본에 의해 의한 $C^\sharp D^\sharp E^\sharp F^\sharp$, 제 2, 3, 트럼펫에 의한 $E^\sharp F^\sharp G^\sharp A$)를 제시한다. 이 같은 진행으로 최하 성부는 4음군 화음 A의 중첩을 만들게 된다.

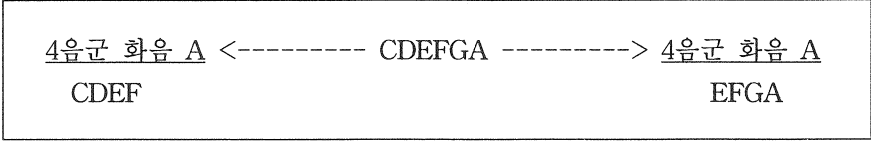


도표 4. 4음군 화음 A의 중첩

또한 스트라빈스키는 4음군 화음 A의 다양한 형들의 제시를 통해 곡의 진행을 유도하고 있는데, 다음의 예와 같이 4음군 화음 A의 완성은 곧 곡의 정점이 된다.

예 24. R54의 정점¹⁵⁾

The musical score consists of three staves. The top staff is in Treble Clef, the middle in Bass Clef, and the bottom in a lower Bass Clef. Above the top staff, measures R51, R52, and R54 are marked. A large bracket spans from R51 to R54 across all staves. Annotations to the right of the staves indicate chord progressions: $A^b B^b C D^b$ (테트라코드 A) for R51, $E F G A$ (테트라코드 A) for R52, and $E^\sharp F^\sharp G^\sharp A$ (테트라코드 A) for R54. A lower annotation $C D E F G A$ (테트라코드 A) is shown below the bottom staff.

3.2.2 음악의 중경층(middle ground)

지금까지는 음악의 전경층에서 4음군 화음 A와 B를 음의 출현과 동기의 선적인 연속을 통해 고려하였다. 한편, 동기들의 반복과 이도는 음악의 중경층을 형성하며, 이 영역에서도 4음군 화음에 의한 음의 조절이 나타나게 된다.

동기 a의 이도는 R26+2, R37+2, R37을 통해 순차적으로 F-E-D의 진행을 만든다.

15) Straus, 위의 글, p. 67.

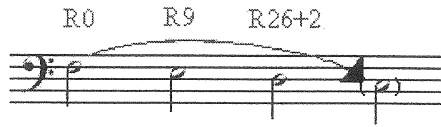
예 25. 동기 a의 이도

1) R0

2) R9

3) R26+2

이것을 정리하면 다음과 같은 진행이 된다.¹⁶⁾



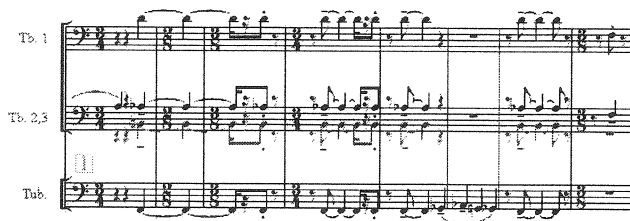
위의 예에서 제시된 3음군 화음은 불완전하다. 그러므로 이것은 작품의 기준적인 패턴 중 하나를 만들고자 하며, 이 3음군 화음의 순차적인 하행진행은 C의 출현을 기대하게 하는 것이다. 그러므로 이 같은 조건의 형성으로 작품의 정점인 R54의 베이스에서 C의 출현으로 4음군 화음 A를 완성하게 되는 것이다.

동기 c의 이도는 역시 F에서 C까지의 유도된 진행을 만드는데, 이것의 첫 번째 출현(R31+3)에서, 동기 c는 F위에 집중된다. 즉 상성부와 하성부 모두는 F위에서 시작하고 끝나며, 이것의 두 번째 출현(R4+3)에서도 상황은 동일하다. 또한 이것의 세 번째 제시(R10+2)에서 상성부는 단2도 위로 이도되나 하성부는 강하게 F로 하행하는데, 이 같은 표면적인 차이점들에도 불구하고 F는 중요하게 취급되고 있다.

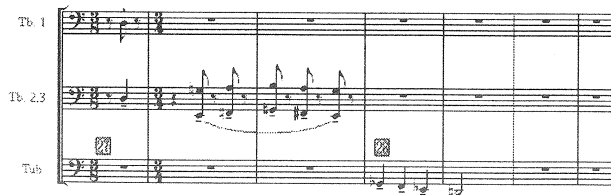
R27+1에서 동기 c는 외성부 모두 E위에 집중된다. 이 동기는 R28에서 다시 제시되며, 베이스에서 D까지 강한 하행 진행이 나타난다. 이와 같은 동기 c의 연속적인 제시들은 역시 E나 D위에 집중된다. 그러므로 연속적인 동기 c의 출현은 F-E-D까지의 하행 진행을 나타내는 베이스의 패턴을 형성하게 된다.

예 26. 동기 c의 이도

1) R1+3

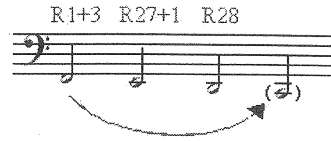


2) R27+1과 R28



16) Straus, 위의 글, p. 69.

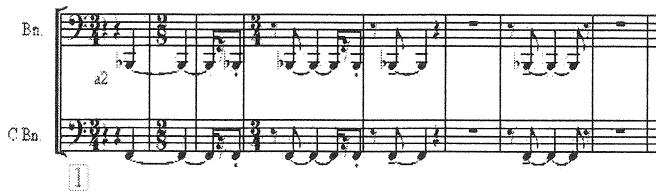
이와 같은 진행을 정리하면 다음과 같다.¹⁷⁾



동일한 진행은 동기 b를 구성하는 단일 화음의 이도에서도 나타난다. R1, R1+5, R4에서의 외성부들은 모두 F위에 집중되어 있으며 처음으로 R5에서 베이스가 F에서 E(F^b)로 바뀐다. 또한 R42에서는 동기 b가 단 3도 아래로 이도되어 D에서 나타나며, 이것은 F-E-D의 하행하는 베이스 진행을 만든다.

예 27. 동기 b의 이도

1) R1



2) R5

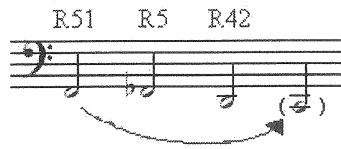


3) R42



17) Straus, 위의 글, p. 70.

위의 진행을 정리하면 다음과 같다.¹⁸⁾



R65에서 동기 b의 화음은 외성에서 나타나는 D와 함께 재현된다. 즉 작품의 마지막 부분은 화성과 짜임새 면에서 이 화음을 발전시키며, 이 부분에서 베이스는 D와 E의 교체를 만드는데, R74의 시작에서 베이스는 E-D-C까지 하행하며, 베이스에서 C의 출현은 동기 a, b, c의 이도에 의해 만들어진 넓은 영역에 걸친 3음군 화음 F-E-D를 완성시킨다.

작품의 표면을 지배하는 패턴완성 원리는 마찬가지로 세 가지 동기의 이도 단계를 지배하고 있다. 그러므로 기준이 되는 패턴에 대한 기대가 비로소 완성되게 된다.

또한 5, 6음 구성의 화음 반복 패턴은 F에서 C까지 진행을 만들기 위해 사용되고 있는데, 그 예들은 다음과 같다.

예 28. 소규모 화음의 이도

1) R48+1



18) Straus, 위의 글, p. 72.

2) R57

3) R74

이 같은 진행을 정리하면 다음과 같다.

R41 R43 R57 R64 R74 R75

R41과 43에서 이 화음들은 E^b페달 위에서 화성 움직임을 만드는데, R45의 베이스에서 B^b이 포함된 화음들의 이례적인 사용 이후, R57의 베이스 F에서 재현된다. 이러한 배열은 R64의 베이스 E^b위에서 다시 한번 출현하며, R74의 베이스 E^b위에서 제시된다. 즉 후경층 단계에서 E와 E^b은 각각 F와 D 사이의 연결을 위해 선택될 수 있는데, E^b이 우선적으로 고려될 때, 이 진행은 4음군 화음 B(F-E^b-D-C)를 만들며, E가 선택될 때 4음군 화음 A(F-E-D-C)를 만든다.

3.2.3. 음악의 후경층(background)

4음군 화음 A와 B는 이도에 의한 중경층 단계뿐만 아니라 후경층 단계의 구조를 정의한다.

FEDC는 이 작품을 위한 4음군 화음 A의 중심 형이며, FE^bDC는 4음군 화음 B의 중심형이다. 또한 F는 작품의 첫 부분인 R9까지 중심음이 되는데, 그 베이스 진행을 보면 동기 a, b, c의 3음군 화음에서 F가 두드러지며, R8의 베이스에서도 F를 향한 진행이 만들어지고 있으며, 베이스에서 F와 G의 연속적인 교차는 이 부분의 조중심을 F로 만들고 있다. 또한 동기 그룹의 이도에 의해 F-E-D의 하행진행은 R54에서 C로 이어지며 완성되고 있다.

R54에서 C위로 진행된 이후, 동기 b는 작품의 마지막 부분을 준비하는 R65에서 재현된다. 이것의 출현은 E^b-F-D의 반복을 예시하는데, 연속적으로 R60+1을 시작하는 베이스는 E^b 페달위에서 화음형을 제시하고 있으며, 곡의 절정인 R64에서 E^b 단3화음을 만든다. 그러므로 R57에서 R65까지의 부분은 작품의 시작에서부터 R54까지의 E를 대신해, E^b이 포함된 조성적 진행의 간단한 재현을 만들며, R65부터의 작품의 마지막 부분에서 4음군 화음 E-D-C로 하행하는 3음군 화음을 다시 한번 제시한다.

예 29. 작품의 후경층 구조¹⁹⁾



F E D C(테트라코드A)

F E^b D C(테트라코드B)

이 작품에서 조중심의 형성은 세 가지 과정을 통한다. 첫 번째 단계는 구조적 단위로서 작용하는 4음군 화음 A와 B를 들을 수 있는 음악적 진경층의 완성이다. 작곡을 위한 구조적 기준은 이 단계에서 형성된다. 두 번째 단계는 구조의 모든 단계에서 완성을 위한 전개의 과정이다. 즉 이 부분은 동기적 단위들의 이도와 조성적 움직임을 만들게 된다. 마지막으로, 두드러진 패턴은 작품의 중심형으로 귀착되게 되는데, 이 경우 F-E-E^b-D의 하행진행으로 작품이 정리되도록 유도하고 있다(F-E-E^b-D-C).

패턴완성은 기준적인 구조적 단위를 구성하며, 그 단위의 완전한 제시에 대한 기대를 갖게 한다. 또한 이것은 이 작품에서의 중심음을 향한 움직임을 정의하며, 스트라빈스키 작품의 성부진행의 일반적 특징을 드러내게 한다. 이와 같이 작품의 특정한 구조적 음고는 패턴완성 원리의 적용에 의해 작품이 갖고 있는 본질적인 중심을 확인할 수 있다.

제4장 패턴완성과 조성축의 상관관계

조성축(tonal axis)과 패턴완성은 조성음악의 3화음과 온음계적 연장과 같이 개념적으로 구별되

19) Straus, 위의 글, p. 78.

는 것이나, 곡의 분석적 측면에서는 밀접한 관련이 있다. 그러므로 조성축과 패턴완성을 이용한 스트라빈스키 작품의 분석을 통해 궁극적으로 그의 음악적 후경층 단계에 나타나는 비 조성적 구조를 확인할 수 있다.

4.1 패턴완성과 조성축

스트라빈스키 음악 구조의 후경층 단계에 적용되는 기본 화음과 화음 연장 또는 그 성부진행 방법이 무엇인가? 라는 질문을 던져 볼 수 있다. 전통적인 조성음악에서의 웬커 이론을 이에 적용해 보면, 첫째, 작품 전반을 통해 가장 중요한 화음은 으뜸 3화음이며, 둘째, 성부진행과 그 연장은 경과적, 보조적 진행을 통해 으뜸3화음의 수평적 측면을 연결한다는 것이다. 이와 같은 논리의 적용을 스트라빈스키 작품에 시도해 보면, 다음과 같은 결론을 구할 수 있다. 즉 스트라빈스키 작품의 중심음은 조성축의 개념으로 조직화될 수 있다. 조성축은 두 종류의 3화음 단위가 중첩되어 있는 화성 구조이다. 예를 들어 CEGB는 CEG와 EGB 사이의 이중성 또는 양극성을 구체화하는 화성적 실체가 되는데, 조성축을 통해 작품의 주된 화성진행은 축과 관련되어 한정적이며, 부차적으로 이러한 관계로부터 화성진행이 파생되게 된다. 그러나 조성축이 스트라빈스키의 주요 작품을 다루는 중요 개념이나 그의 음악의 보편적인 특징은 아니다.

스트라빈스키 음악에는 패턴완성의 원리를 따르는 성부진행의 두드러진 특징을 보인다. 그의 작품에서는 일정한 음고집합(예: 4음군 화음)과 관련된 단일한 음정패턴이 만들어지므로, 이 기준적인 단위의 형성은 청자의 의식에 각인되며, 패턴의 부분적인 제시는 완성에 대한 기대를 만들게 된다. 그러므로 중심음을 향한 움직임은 기능적인 화성진행 없이도 그 방향이 지워지게 되는 것이다.

4.2 패턴완성과 조성축의 이론적 상관성

전 장의 분석을 통해 《Symphonies of Wind Instruments》에 대한 패턴완성 원리의 실제적인 적용을 알아보았다. 이 곡은 모든 구조적 단계에서 작용하는 패턴완성의 결정적인 예를 제공하고 있다.

패턴완성의 원리는 음악의 표면에서 나타나는 소리의 응집력에 대한 설명을 가능하게 한다. 실제적으로 패턴완성은 스트라빈스키 음악이 갖고 있는 보편적인 특징으로, 이것이 곡에 종합적으로 적용될 때, 전체적인 작품의 조직화된 원리가 되는 것이다. 즉 다양한 장르와 양식상의 특성이 나타나는 여러 작품에 있어, 이러한 조직은 성부진행, 종지진행, 구조적인 측면 등에서 우선적으로 작용하는 요소가 된다.

그러나 일반적인 의미에서 패턴완성은 성부진행으로서 구조를 결정하는 것이 아니다. 패턴완성은 화성적 목표 사이의 진행을 설명하며, 이 목표들은 음악적 실체에 따라 구별된 특정한 진행순서를 갖는다. 대표적인 조성축의 구조로 설명되는 《Symphony of Psalm》의 첫 악장의 경우, 패턴완성의 원리는 음악의 진행이 E(EGB)로부터 F(GBD)로 진행되는 것에 대한 설명을 가능하게 한다.

그러나 이것으로 화성적 목표가 E화음과 G화음을 선택하는 것까지를 설명할 수는 없다. 즉 이 곡이 E에서 A^b까지가 아니라 E에서 G로 진행하는가 하는 질문에 대해서는 성부진행의 수단이 아닌 화성적 조직의 측면에서 설명을 구하게 된다. 그렇다면, 패턴완성과 조성축간의 관계는 어떻게 설명될 수 있는가?

지금까지 여러 연구들을 통해 스트라빈스키의 주요 작품의 결정적인 구조는 조성축으로 부르는 화성적 목표에 의해 결정됨이 확인되어 왔다. 조성축은 세 가지 면을 포함하는 음고들의 중심으로서 설명된다.

스트라우스의 정의에 따르면, 조성축은 다음과 같이 정의할 수 있다.

1. 조성축은 장3화음과 단3화음의 결합으로 구성되어야 한다.(예를 들어, EGBD, E^bGB^bD) 말하자면, 이것은 단 혹은 장7화음 중 하나의 모습을 갖추어야 한다.
2. 조성축은 작품에서 연관된 울림으로서 작용해야 한다. 이것은 작품내에서, 특히 종지적 상황에서 분리된(비연속적)화성으로서 두드러지게 나타나야 한다. 이것은 작품의 본질적인 화음의 발생을 일으키며, 화음들은 조성축으로부터 파생되고, 이것과 관련되는 것을 보인다.
3. 조성축은 이것의 두 가지 구성 요소들 사이에서 이중성 또는 양극화를 구체화한다. 모든 축들은 7화음의 형을 갖는다. 그러나 조성축으로서 모든 7화음이 기능적이지는 않다. 축을 구성하는 중첩된 각각의 3화음들은 뚜렷한 정체성과 각각의 중심성을 갖는다.²⁰⁾

작품에 있어 조성축에 의해 구체화된 양극화의 경향은 중요한 구조적 결과를 이끌게 되며, 전 범위에 걸친 화성진행이 이러한 양극화로 설명 가능하다. 즉 모든 축의 조직은 구조의 최종 단계에서 화성적 이중성을 구체화하며, 축의 구조는 축의 한 부분에서 다른 부분으로 조성적인 이동 혹은 연장을 통해 이중성을 표현한다. 그러나 조성축의 개념에 대한 주어진 화성적 이중성이나 양극화의 중요성만으로는 스트라빈스키 작품에 나타난 여러 질문들에 대한 충분한 설명이 되는 것은 아니다. 조성축은 두 개의 반대된 영역이나 그 측면에서, 또는 조성축의 원리나 경향이 타나나는 양극성의 측면에서 이러한 정의를 가장 완전하게 전달하는 음악체계이다.

이와 같이 패턴완성과 조성축은 다른 질서를 갖고 있는 이론 체계이다. 즉 패턴완성은 성부진행의 한 측면으로서, 화음에서 화음으로, 또는 음에서 음으로의 진행을 설명하는 방법이 된다. 반대로 조성축은 화성적 구조의 한 측면을 설명하며, 성부진행의 방법에 의해 연장되거나, 특히 패턴완성에 의해 실제로서 설명된다.

반면, 이와 유사한 틀을 갖는 조성이론은 화성과 성부진행의 측면으로 구분된다. 조성음악의 기본적인 화성구조는 3화음이다. 이러한 3화음들은 아르페지오, 보조음과 경과음들을 포함한 성부진행의 방법들에 의해 구성되고 연장된다. 조성음악에서는 기본적인 화성적 실제, 3화음, 3화음이 연장되는 방법 사이에서 밀접한 관계가 있다. 즉 아르페지오는 3화음의 비동시적인 체시를 이루며, 비화성음들은 3화음의 음들을 연결하는 기능을 하는데, 이 같은 방법에 의해 3화음의 영역이 연장

20) Straus, 위의 글, pp. 154-155.

되며 확장되는 것이다.

이와 같이 특정한 음고 위치에서 패턴이 제시될 때, 이것은 축에서 양극화의 측면을 구체화하며, 또한 이것을 설명하는데 있어 패턴완성의 원리를 적용할 수 있다. 결과적으로, 스트라빈스키의 중요 작품들이 나타내는 분석적 특징은 화성과 성부진행, 조성축, 패턴완성들의 총체적인 측면 내에서 확인할 수 있다.

제5장 결론

이 연구의 서론에서, 스트라빈스키 음악에 관한 두 가지 질문이 있었다. 첫째, 스트라빈스키 음악의 중심음을 이루는 본질이 무엇이며, 둘째, 이것이 그의 음악에서 어떻게 형성되고 연장되는가 하는 점이었다. 이러한 질문에 대한 연구는 계속되어야 할 부분이나, 본 연구에서는 첫 번째 질문에 대한 답으로 그의 음악이 조성축의 개념으로 조직화될 수 있음을 확인할 수 있었다. 화성적 구조로서 조성축은 장 단3화음이 중첩되어 있는 형태로 이것에 의해 구축된 작품은 구조의 후경층 단계에서 축의 구성단위 사이의 극화를 형성하게 된다. 두 번째 질문에 대한 답으로, 여기서는 스트라빈스키 음악에서 두드러지는 성부진행의 특징을 설명하였다. 이것은 패턴완성의 원리를 따르는데, 이 개념에 의해 스트라빈스키 음악은 하나의 음고집합과 연관된 음정패턴으로 체계화 할 수 있음을 작품 분석을 통해 확인할 수 있었다. 이러한 곡의 기준이 되는 단위의 형성은 구조의 모든 단계에서 다양한 전개 방식을 통해 청자의 의식에 각인되며, 패턴의 부분적인 제시는 이것의 완성을 향한 기대를 만들게 된다. 그러므로 패턴완성은 첫째, 작곡을 위한 기준적인 구조적 구성단위로서 단일 패턴의 형성, 둘째, 그 구성 단위를 위한 심리학적인 면의 개발 등의 두 가지 측면을 기초로 하며, 이들은 서로 밀접하게 연관되어 있다.

즉 스트라빈스키의 많은 작품에 나타나는 중심음의 개념이 조성축의 원리로 구체화되는 반면, 패턴완성의 개념은 성부진행을 설명하기 위한 하나의 원리로서 제공되며, 스트라빈스키 초기 작품에 나타난 성부진행의 과정과 그의 작품 후반기에 선택된 음열주의 사이에는 강한 연관성을 보인다.

이와 같이 《Symphonies of Wind Instruments》를 통해 나타난 기준적인 패턴의 적용은 구조의 모든 단계에서 음악적인 응집력을 높이며, 패턴완성을 통해 중심음을 향한 움직임은 화성의 기능적인 진행없이도 그 방향이 지시될 수 있다. 즉 이것은 구성단위의 완성을 위해 곡의 방향성, 중지진행과 궁극적으로 조중심을 정의하며, 그 구조에 대한 체계적인 설명을 가능하게 한다. 그러므로 스트라빈스키 음악의 패턴완성 원리는 화성과 성부진행, 조성축 사이의 이론적인 구조와 작곡학적인 면 모두에서의 밀접한 관계를 보여주도록 시도된 것으로, 20세기 음악 중, 조중심이나 중심음을 갖고 있는 작품의 분석에 있어 새로운 방안을 제시한다.

참고문헌

- Benzamin, Williams. "Tonality without Fifths: Remarks on the First Movement of Stravinsky's Concerto for Piano and Wind Instruments." *In Theory Only* 2/12 (1977): pp. 53-70.
- Berger, Arthur. "Problems of Pitch Organization in Stravinsky." *Perspectives of New Music* 2/1 (1963): pp. 11-42.
- Epstein, David. *Beyond Orpheus: Studies in Musical Structure*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1979.
- Lufer, Josef. *Composition with Twelve Tones Related Only to One Another*. New York: Macmillan Publishers, Ltd., 1954.
- Myer, Leonard B. *Emotion and Meaning in Music*. Chicago: University of Chicago Press, 1965.
- Rehding, Alexander. "Toward a Logic of Discontinuity in Stravinsky's Symphonies of Wind Instruments." *Music Analysis* 17/1 (1998): pp. 39-67.
- Schenker, Heinrich. *Free Composition*. Trans. and Ed. Ernest Oster. New York: Longman, Inc., 1979.
- Schoenberg, Arnold. *Style and Idea*. New York: Philosophical Library, 1950.
- Straus, Joseph N. "A Principle of Voice Leading in the Music of Stravinsky." *Music Theory Spectrum* 2 (1980): pp. 110-34.
- _____. "A Theory of Harmony and Voice Leading in the Music of Igor Stravinsky." Ph. D. Dissertation, Yale University, 1981.
- _____. "Stravinsky's Tonal Axis." *Journal of Music Theory* 26 (1982): pp. 261-290.
- Stravinsky, Igor. *Poetics of Music*. Cambridge: Harvard University Press, 1947.
- Stravinsky, Igor and Robert Craft. *Themes and Episode*. London: Faber and Faber, 1972.
- Van den Toorn, Pieter. "Some Characteristics of Stravinsky's Diatonic Music." *Perspectives of New Music* 14/1 (1975): pp. 104-138.
- _____. *The Music of Igor Stravinsky*. New Haven: Yale University Press, 1983.
- Walsh, Stephen. *The Music of Stravinsky*. Oxford University Press, 1993.
- White, Erick W. *Stravinsky: The Composer and His Works*. Berkeley: University of California, 1966.

Abstract

Analysis of Tonal Centricity in Stravinsky's Music

Won Sun Choi

This study is intended as an attempt to describe Stravinsky's inclinations towards tonal centricity as found in his music. An important goal of this study is to develop the concept of the pattern completion as seen in Stravinsky's tonal centering music. The concept of pattern completion, for example, describes the organization of basic pattern(tetrachord) in Stravinsky's music through procedures different from those that regulate chord prolongation and chord progression in tonal music.

This approach to Stravinsky's music through the pattern completion is based on Joseph N. Straus. The pattern completion is a means of creating a sense of closure by using tension and resolution. Its principle is employed in two stages: first, the 'establishment of a single collection type or pattern as the normative structural unit for a composition', which may invite an inversion and transposition; and second, exploitation of the listener's desire for the completion of the unit.

Stravinsky's *Symphonies of Wind Instruments* has traditionally been regarded as a paradigm of four-note pitch class sets. While the principle of pattern completion is of immediate relevance to Stravinsky's *Symphonies of Wind Instruments*, tonal centricity in his music replaces the mechanism of harmony and voice leading of tonal music. The application of this principle to specific structural pitches is the essence of tonal centricity in Stravinsky's music.

역사적 해석학(Historische Hermeneutik)

오운록 역

본 번역문은 달하우스의 저서 『음악사의 토대(Grundlagen der Musikgeschichte)』 중 ‘역사적 해석학’(Historische Hermeneutik) 부분을 번역한 것이다.¹⁾

달하우스는 저서에서 음악역사학의 방법론적인 토대가 되는 역사학, 사회학, 철학 등의 주변학문들의 발전과정과 문제점 등을 다루어가며 음악과의 연관성 및 다른 학문과 구별되는 음악의 특수한 현상들을 고찰하고 있다. 그는 우선 19세기 역사학이 전문분과로 자리를 잡게 되면서 일군의 역사학자와 철학자 등의 사상 등을 통한 역사학의 핵심적인 이론적 논의들을 중심으로 이전의 역사서술과 다른 역사학의 과학적 위상으로서 정립과 발전, 그 과정에서 정신과학이 자연과학과 구별되는 인식의 목표와 방법론적 차이, 그리고 20세기 들어 개인과 사건 지향적인 전통적 연구로부터 사회과학 지향적인 역사연구로의 변화 등을 살펴보고 있다. 그리고 이러한 사상적 배경들이 근본적으로 음악역사학에 미친 영향과 적용가능성 및 문제점 등을 비판적 시각으로 고찰하면서 음악사의 본질적인 문제가 되는 주제들, 즉 ‘역사주의와 예술적 성격’, ‘음악사적 사실’, ‘음악역사의 주체’, ‘역사주의와 전통’, ‘역사적 해석학’, ‘가치판단’, ‘음악적 자율성’ 등과 연계시켜 논의하고 있다.

여기에 번역된 ‘역사적 해석학’ 부분은 음악사 서술의 방법론에 대한 비판적 고찰이다. 달하우스는 전반적인 음악역사 서술에 대한 방법론적 고찰에서 역사서술은 그것이 대상으로 하는 음악적 현상들의 역사적 변화를 고려해 그에 상응하는 방법들을 적용해야함을 시사하며 크게 기능적, 객관적, 개인적, 구조적 파악으로 분류하고 있다. 기능적인 음악개념은 16-17세기에 지배했고, 객관적인 파악은 18세기 음악, 개인적 관심은 18세기 후기와 19세기 음악, 구조적인 파악은 20세기 음악에 적용된다. 그리고 그는 기능적 파악에 ‘설명’, 객관적 파악에 ‘해설’, 개인적 파악에 ‘이해’, 구조적 파악에 ‘분석’이라는 방법들을 대응시키고 있다. 단지 이러한 개별적인 방법들은 시대에 따라 다른 것에 비해 우세함을 드러낸다는 것이지 어느 시대에 특정한 방법만을 적용시킬 수 있는 것은 아님을 강조한다.

달하우스는 지금까지도 영향을 주고 있는 이해와 설명의 방법에 대한 논쟁과 오해에 대해 문제를 제기한다. 그리고 이에 대한 논의에 앞서 19세기 역사적 서술에서 이해를 목표로 하였던 훔볼트, 헤겔, 드로이젠, 딜타이, 빈델반트, 릭커트 등의 역사적 이해에 대한 다양한 해석과 방법을 소개하고 있다. 그러나 그는 19세기와 20세기 초를 지배했던 역사적 이해에 대한 방법이 사회과학 지향적 역사서술에 의해 의미를 잃고 있음을 지적한다. 개별적이고 특수한 것을 다루는 이해의 방법이 개인의 행위와 의도에 초점이 맞추어졌다면, 일반화하며 법칙 정립적인 설명의 방법은 사회구조와

1) Carl Dahlhaus, *Grundlagen der Musikgeschichte* (Köln: Musikverlag Gerig, 1977), pp. 120-38.

변혁의 과정을 강조한다.

그는 작품의 창작과 같은 역사적 행위란 오직 의식의 동기와 목표를 드러내는 “내부로부터”의 이해와 해석만으로 규명되는 것이 아니라 “외부로부터”의 고찰을 의미하는 인과율 혹은 기능적인 설명을 필요로 하는 조건들에도 영향을 받음을 지적한다. 그래서 의도적인 해석으로서의 “내부로부터”의 역사적 이해와 기능적인 설명으로서의 “외부로부터”의 고찰 사이의 관계는 음악사서술에서 서로 대립적인 양자택일의 방법이 되는 것이 아니라 서로 보완되어야 하는 관계임을 설명하고 있다. 그리고 이들 중 더 적합한 방법을 결정하는 것은 규명하고자 하는 대상이 아니라 인식의 목표에 달려있음을 강조하고 있다.

그러나 달하우스는 여러 의견들이 지배하는 시대에는 어떠한 것이 그 시대의 본래적인 정신인지 그리고 어떠한 역사의식을 지배적인 것으로 삼아야 옳은 것인지 등 명확한 대답을 할 수 없는 여러 어려운 의문점들이 제기되는데, 역사서술이 의미를 잃지 않기 위해서는 오직 이러한 문제들을 끊임 없이 역사 해석적 논의의 주제로 삼는 길 밖에 없음을 시사하고 있다.

번역문

이해의 개념은 19세기와 20세기 초 역사의 중심적인 방법론적 범주였다. 그러나 이것은 지난 시기에 신용을 잃어버린 것 같다. 사회사를 강조하려는 경향을 지닌 현대의 역사가들은 더 이상 근본적으로 역사적 행위의 동기와 사고들을 정당하게 평가하려하지 않고 그들이 매어있던 편향과 필연성을 규정하려 한다. 그러나 역사 서술의 토대를 세우기 위해서는 의도에 대한 해석으로 충분하지 않다는 것이 그 사이 명백해 졌다. 그렇다면 다른 한편으로는 행위가 성립되고 작용하는 조건들을 논리적으로나 혹은 기능적으로 분석하기 위해 행위의 의미를 파악해야 함은 논란의 여지가 없어 보인다.

19세기에 발전되었던 역사적 이해의 이론은 명시적으로든 무언으로든 역사적 행위들과 가상으로 대화한다는 사고로부터 시작했다. 이를 통해 역사가는 역사적 행위의 동기와 목적을 파악하려 했다. 이 대화는 잠담으로 질식되지도 않고 추궁을 당하거나 독백의 연속으로 무너지지도 않는다. 그러나 이 대화가 근거로 하는 조건들이 언급할만한 가치가 없는 것은 아니다. 왜냐하면 이 조건들은 그 진부성에도 불구하고 혹은 그 때문에 적지 않게 등한시되기 때문이다. 대화는 공통 언어, 즉 어떤 사실에 대한 이해와 인격체로서의 다른 사람에 - 이는 동시에 자신이고 고찰의 단순한 대상이 아니다 - 대한 이해를 전제로 한다.

대화를 구성하는 요인들은 상호 의존적이다. 언어적 이해와 실체적인 것이 어느 정도로 밀접하게 연관되어 있는지는 의미하고자 했던 실체와의 관련을 동시에 입증하지 못하고 기술적인 용어를 설명하려고 준비하는 어려움들에서 부정적으로 드러난다. 반면에 파악하고자 하는 현실의 한 부분은 항상 언어로 먼저 표현되며, 그러한 언어의 카테고리를 사람들은 인지하고 해석하면서 이해한다. 한편으로 자신의 문화권에서 주파수 차이가 본질적으로 명도(明度) 혹은 음량의 차이로 표기되고 받아들이는 청자에게 음고(音高)의 개념을 납득시키는 것이 힘들다면, 다른 한편으로 우리에게 어려운 것은 다른 편으로 익숙해진 일정한 형태의 울리는 현상을 음고의 개념으로 인지하는 것, 즉

우리가 늘 익혀온 음유법으로 보편화시키는 것이다.

대상에 대한 이해와 서로 대화하고 있는 개인을 이해하는 것 사이에는 때때로 복잡다단한 변증법이 성립된다. 문제가 되는 사실 대신에 오로지 그와 관련된 자기 앞에 있는 사람의 표현만을 통해 우회적으로 고찰하고 분석하는 것이 - 즉, 설명과 논쟁의 적합성 혹은 취약함을 묻는 대신 오직 화자가 자기 스스로를 드러내는 정황증거만을 찾는 것 - 왜곡되거나 심지어 비인간적이라면, 다른 이가 사실에 대해 말하고자 하는 것을 파악하기 위해서는 그의 입장이 되어 그의 동기를 재구성하는 것도 때때로 불가피할 것이다. 대상과 개인적 관점은 일종의 해석학적인 원을 형성한다. 사람들은 사실에 관한 표현들에서 말하는 개인을 추론해낸다. 이는 거꾸로 그 사실에 대한 표현을 정확히 이해하고 그 진실된 내용으로 평가하기 위함이다. 대상에 대한 이해와 의사소통하고자 하는 개인을 이해하는 것 사이의 목적-수단-관계는 상관(相關)적이다. 그리고 결정적인 것은 한쪽 혹은 다른 방향으로 기울지 않고 균형을 이루는 것이다.

불신의 시대에는 - 우리가 살고 있는 현재에는 그것이 의심의 여지가 없듯이 - 불신보다 다른 이에 대한 공감과 수용을 인식하는 기회가 많다는 주장을 하기가 쉽다. 불편함은 역사적인 연구의 지배적인 분위기로 증인의 반대심문(反對審問) 모델을 본보기로 하는 실증주의²⁾의 특징인데, 그것은 거만한 사고를 - 잠재적이지만 - 편협한 관심으로 제한하기 전에는 멈추지 않는 이데올로기 비판에서도 마찬가지이다. (혐의자가 정반대를 증명할 때까지 죄를 인정하는 법정에서 시대정신은 가장 단호하게 표현하고 있는 듯이 보인다).

스스로와 자신의 문제를 단아버리지 않고 다른 이를 수용하는 능력이 역사가의 심리적인 무장에 속한다는 것은 언급할 필요가 거의 없다 - 반면 철학자 같은 경우에는 적은 의미를 갖는다. 다만 역사가는 지나간 역사적 사건의 “상황으로 옮겨” 생각 할 수 있다는 요구가 몇 세기 전까지도 당연하게 받아들여졌었는데, 이러한 생각이 그 사이 근본적으로 의심을 받거나 이데올로기적 혐의를 받지 않을 경우이다. 현대의 역사가는 드로이젠(Droysen)³⁾이 말했던 인간의 “보편적 자아”(generelle Ich)에 대해 더 이상 믿지 않고 오히려 시대와 종족 그리고 사회적 그룹들 간의 대립을 화해시키기 어렵다고 믿는다. 모든 역사적 행위에서 - 소설 같은 감정이입의 대상으로서 - “인

2) 역주: 실증주의는 모든 형이상학적인 요소를 배제하고 오직 경험에 기초하며 객관적으로 인식할 수 있는 사실만을 다루는 연구방법이다. 19세기 자연과학의 발달은 철학에도 자연과학과 동일한 방법을 적용하게 하는 계기를 만들었고 이러한 배경 하에 실증주의를 확립한 철학자 콩트(Auguste Comte, 1798-1857)는 철학적 전체로 학문적 인식의 토대로서 검증이 가능한 객관적인 사실만을 허용한다. 실증주의적 연구방법은 다른 예술과 정신과학에도 영향을 미치게 된다.

3) 역주: 드로이젠(Johann Gustav Droysen 1808-1884)은 독일의 역사학자로 헬레니즘이란 개념을 처음 사용했고 그리스역사에 대한 연구와 비스마르크 추종자로서 소독일주의를 변호하는 정치적인 활동도 했다. 그러나 대학에서 문헌학과 철학을 전공한 그의 학문적 업적은 무엇보다 역사철학 분야에서 찾을 수 있고 문화사가였던 부르크하르트(Jacob Burckhardt 1818-1897)와 더불어 많은 역사학자에게 영향을 미친다. 본 번역의 원저자인 달하우스도 서문에서 밝혔던 드로이젠의 대표적인 저서 『역사학 방법론(Historik 1858)』은 대학에서의 자신의 역사학 방법론 강의를 종합한 것으로 발견적 방법론(Heuristik), 비판, 해석의 세 개의 주제로 구성되어 있고 이 중 해석이 연구중심을 이룬다. 드로이젠은 역사적 작업의 가능성과 한계를 다루면서 역사학은 자연과학과 같은 객관적 법칙을 적용할 수 없고 역사적인 해석으로 접근해야 함을 지적한다. 역사학은 과거에 일어난 반복할 수 없는 개별적인 사건을 파악하는 것으로 역사적 사건이 일어난 배경조건들은 복잡하며 유일무이함을 지적한다. 그는 역사학의 과제를 과거에서 문맥의 복잡성을 파악하고 이를 통해 현재를 보는 시야를 배우며 과거에 대한 지식과 인식을 통해 현재를 보다 잘 이해할 수 있도록 하는데 에 두고 있다.

간을 완전히” 재인식하는 순진성이 의심스럽다면, 불신은 굳어진다. 이 불신에 대한 민감한 역사적 책임은 모든 이해의 가상이 무너지고 과거가 접근할 수 없을 정도로 낯설게 드러내 보일 때야 안심한다.

이해와 설명 및 내적이고 외적인 해석에 대해 별로 폐쇄되어 있지는 않으나 결코 조정되지 않은 논쟁은 중심 대상이 부자연스러운 음악분야에서 완화되어질 수 있는데, 그것은 사람들이 이해 혹은 설명되어야 하는 것에 대한 근본적인 역사적 변화를 의식함으로써 이다. 역사가가 역사를 외부로부터 연대기적으로 묘사하지 않고 내적으로 파악하기 위해서는 역사적 사건의 의도로 되돌아가야 한다는 이론의 여지가 있는 주장은 음악 미학적인 원칙이다. 이것은 마지막 판단(Instanz)에서 음악이 지닐 형태와 의미를 결정하는, 개인적인 충동에서 나온 작곡가의 의도를 전제로 한다. 그러나 이 전제는 - 18세기 후기에서 20세기 초까지 이르는 - “예술시대”의 미학적 원칙에서 성장해온 역사가에게 나타나듯이 그렇게 위협이 없고 당연한 것은 아니다. 이해나 설명의 대상은 - 소리나는 형상이 전적으로 “음악적 실체”(Sache Musik)라는 기본체계에 속하는 교제와 인지의 대상이 된다 - 항상 훨씬 더 다르게 특징지어지고 강조되어 왔다. 역사적이고 사회적이며 종족적으로 멀리 벗어난 것은 침묵하더라도 심지어 근대시대의 인위적인 음악에서조차도 그렇다. 그래서 역사적 방법은 파악해야 하는 현상들의 변화에 적응하는 것을 시사한다.

크게 단순화시켜 음악사의 중심 대상이 되는 음악의 근본적인 본질은 기능적 · 객관적 · 개인적 · 구조적인 파악으로 구분할 수 있다. 이 차이는 강조점이 근대의 음악사에서 이동되었다는 것을 의미하는 것이지만 당시의 오래된 고찰방법이 흔적 없이 새로운 것에 의해 지워졌다는 것을 뜻하는 것은 아니다. 기능적인 요인은 독창적 아이디어가 지배하는 19세기의 인위적인 음악에서도 전혀 중요하지 않은 것은 아니었다. 그러나 그것은 주변으로 밀려있었다(기능적인 것과 연관된 음악은 진부한 음악으로 내려앉을 위협에 처해졌다). 또한 마찬가지로 표현원칙의 시대에서도 음악의 의미나 내용의 객관적 견해는 사라지지 않았다. 그러나 그 견해는 18세기 중반 경에 누렸던 미학적 위신을 잃었다. “회화 장르”(회화 외에 바로크의 우의적 묘사법과 인물화도 포함된다)는 시대에 뒤떨어지게 되었다.

16세기와 17세기에도 지배했던 기능적인 음악개념은 음악 시학에서 표명되었다 - 반면에 객관적인 고대의 모방이론을 목표로 한 미학은 이미 먼저 마드리갈에서 그리고 후에는 모노디와 콘체르트에서 드러났다. 음악 시학은 음악 본래의 실질적인 것으로서의 장르를 근거로 삼았다. 장르는 음악이 충족시켜야 하는 목적과 그 목적에 부합했던 작곡 수단 사이에서 맺어지는 밀접한 관계로 이해되었다(제1 작법은 교회음악 양식이었고, 제2 작법은 오페라 양식이었다). 이에 따라 음악사는 한편으로는 제도의 역사이고 다른 한편으로는 기술의 역사이다. 그렇지만 이해를 강조하는 방법론은 공허하게 되지는 않으나 어떤 핵심적인 것도 명증하지 못한다. 왜냐하면 역사적으로 오래 견디고 역사를 구성하는 것은 개별 작품과 그 작품 안에 사람들이 이해하며 재구성할 수 있는 객관화되고 보전된 작곡가의 의도보다는 훨씬 작곡가가 자신의 천부적 재능을 입증한다고 생각하며 충족시키는 - 단절하는 것이 아니라 - 장르규범들의 복합체이다. 음악사는 핵심적으로 표현해 - 작품에서 작품으로의 전진형태가 아니라 - 규범의 전통이라는 형태를 갖고 있다. 이 규범은 기능과 작곡 기

술 사이의 관계를 조정한다.

기능적인 음악개념의 특징이었던 목적-수단-관계 대신에 모방이론에서는 대상과 모방 사이의 관계가 일차적인 구조로 나타난다. 음악의 객관적 이해는 - 이 이해는 마드리갈과 같은 진보적인 장르에서 먼저 관철되었고 마지막으로 “교회작품”과 같은 전통과 연관된 장르에도 확산되었다(바흐의 칸타타는 기능적 음악 개념으로는 명료해지지 않는다) - 올리는 형상을 표현으로 파악한다. 그리고 18세기 후기 반명제로 강조되었던 음화법(音畫法)과 감정묘사 및 우의적 묘사법 사이의 차이는 모방원칙이 지배했던 시기에 완전히 부차적인 것이었다(“Hypotyposis”라는 음형 개념에는 새로운 견해에 따라 여러 다양한 현상들이 해당된다). 음악 시학과 음악이론은 건축보다는 시와 회화를 기준으로 하였다. 기능적인 요인은 뒷전으로 물러났다. 반면에 감정묘사가 표현성으로 오해되어서는 안 된다. 음악작품을 파악한다는 것은 그것을 전기(伝記)적인 증거물로 이해하는 것이 아니라 객관적인 것을 목적으로 한 표현의 실체와 진실의 내용에 대해 작곡가와 의사소통 하는 것이다. 청자가 작곡가와 진행하는 대화는 자신을 표현하는 한 개인에게 감정이입을 하는 것이 아니라, 음악의 객관성 혹은 내용을 목표로 한다. 그리고 한 시대는 최대한 그 자체로 이해되어야 한다는 원칙을 극단적으로 중요시하는 역사가가 도출해 내야 했을 결론은 18세기 초경의 음악사가 음악을 추론한 내용과 표현수단 사이의 관계를 근거로 삼았다는 것이다. 그의 방법은 작곡가의 의도를 이해하는 것이 아니라 실체적 내용을 해석하는 것이었을 것이다.

감정과다 시대부터 음악에 대한 객관적 관심은 점점 보다 개인적인 관심으로 대치하게 되었다. 17세기와 18세기 초 음악에서 감정 혹은 도덕은 음악이 표현하고자 하는 자연으로부터 주어진 대상이었다. 반면 18세기 후기와 19세기의 작곡가는 음악적 표현의 주체로 나타난다. 음악의 실체적 내용에 대한 해석은 정신적으로 동등한 감정이입이라는 의미를 갖는 작곡가 개인에 대한 이해에 의해 밀려난다. 모방미학의 정신으로 감정을 묘사하는 자는 자신 스스로에 대해 말하는 것이 아니라 간(間)주관적이고 반복할 수 있었던 현실의 한 부분을 묘사하는 것이었다. 그래서 청자는 음들의 중재를 통해 작곡가의 내부로 뚫고 들어간다고 생각했던 것이 아니라 자연 모방(imitatio naturae)의 유사함 혹은 비 유사함에 대해 평가했었다. 반대로 감정과다와 낭만주의 시대에서 소리로 자신을 표현한다는 생각은 본래 형언할 수 없는 것(상식적으로가 아니라 오직 정신적 동질성으로 이해되는 감추어진 의미로서)을 말한다는 모순을 보여준다(물론 오해하지 말아야 할 것은 엄격히 말해 감정론은 작곡가의 자기표현을 심리적으로 배제하는 것이 아니라 오직 미학적으로 중요하지 않은 것으로 설명하는 것이다. 즉, 청중과 상관없는 개인적인 일로 말이다. 다른 한편으로 감정과다와 낭만주의 음악에서의 주체는 결코 작곡가의 실체가 될 필요 없이 미학적으로 가상의 것이 될 수 있다: 객관화하는 감정 묘사에는 빈번하게 주관적인 것이 섞여 들어가지만 자기표현은 적지 않게 실제의 자신이 아닌 오직 상상 속의 자기표현이다. 미적인 것은 심리적인 것으로 축소될 수 없다).

20세기에는 음악의 본질에 대한 해석이 개인적인 것에서 점점 구조적인 것으로 대치되고 있다는 주장은 청중을 고려할 때 과장을 드러낸다. 그러나 미학적 전제가 작곡의 의식 상태를 염두에 둔 분석가와 작곡가의 시학으로부터 출발한다면 정당하다. 그것은 예술가의 형이상학에 근거를 둔 플라톤 혹은 신 플라톤적으로 각인 되거나 채색된 본질과 현상이라는 범주 대신에 현대 예술이론의

중심으로 옮겨진 형식과 소재라는 객관적인 아리스토텔레스 적인 개념이다(소재-형식-관계는 미학적이고 역사철학적인 성찰의 일차적 대상이다. 19세기에는 드러나 있지 않고 자명하게 부차적인 요인이었다). “소재의 성향(Tendenz des Materials)”⁴⁾은 아도르노에 의해 20세기의 의식 상태를 염두에 둔 음악사 서술에서 주도적 범주로 공언되었다. 그것은 “물질적”으로 채색되거나 강조된 용어로서의 형식-소재-관계와 다를 바 없다. 20세기에는 울리는 현상으로부터 그 배경에서 있는 주체, 즉 자신의 표현과 스스로를 드러냄으로 음악 작품이 비로소 의미를 지니게 되는 주체로 거슬러 밝혀지는 이해 대신에 음악, 적어도 신음악의 존재 이유에 대한 정보가 기대되는 구조적 분석이 의미를 얻는다(더욱이 구조적 분석을 이해하지 못하는 청중으로부터 그들[존재이유]은 제대로 인정받는다. 사람들은 전달방법을 의심하는 것보다 오히려 음악으로부터 돌아선다). 한 분석가가 발견한 연관관계가 받아들여지기 위해서 작곡가에 의해 의도된 것이었어야 될 필요는 전혀 없다. 결정적인 것은 저자가 쓴 텍스트이지 그가 생각한 의도가 아니다. 개인은 형상체의 기능이지 반대로 19세기와 같이 형상체가 개인의 기능은 아니다.

설명, 해설, 이해, 그리고 분석 - 작품을 대변하는 장르 규범으로부터 작품을 설명; 올리면서 구성을 드러내는 실체적인 내용을 해설; 작품의 배경에 있는 작곡가에 대해 이해; 한 텍스트로 결합되는 부분들의 연관들에 대해 분석 - 이들 모두는 음악이 근대라고 부르는 반세기에서 의미를 얻고 예술을 성립시킨 다양한 원리들에 상응하는 방법들이다. 이 원칙들은 언급했듯이 어느 것도 제외되지는 않으나 [시대에 따라] 우세함이 바뀐다. 19세기에 개인적 요인인 작곡가의 이해가 강조되었다는 것이 장르의 기능, 즉 구조의 밀도나 텍스트 혹은 표제의 표현에 대한 객관적인 의미가 동일하게 가치 있다는 것을 말해주는 것은 결코 아니라는 것이다. 반면에 그것은 음악 본래의 “시적인” 요인, 즉 음악을 예술로 입증하는 특성이 독창성에서 찾아졌다는 것을 의미한다. 독창성으로 작곡가는 자신을 표현했고 말없이 개인적인 것을 느낄 수 있도록 하는 역설적인 요구에 부응하였다는 것을 보여 주었다.

이에 따라 이해의 방법이 다른 경쟁적인 방법들과 달리 특권을 부여받게 된 것이 그들 시대의 독특한 전제들 하에 있는 역사주의의 편파성에 근거했던 것이라면, 다른 한편으로는 방법을 역사적으로 제한하는 판단이 과장되어서도 안 된다. 그로 인해 19세기 이후 전개되었던 이해의 이론이 현대의 역사이론에 의해 손상되지는 않아도 경시 받아도 되는, 쓸모없게 된 전통의 한 일부가 되어서는 안 된다는 것이다. 사람들은 역사철학이 이루었던 해결들을 지적인 의욕이 없이 어렵게 습득할 수 있을 것이다. 그러나 독창적인 사고와 표현원칙이란 전제들을 가진 고전과 낭만음악이 음악 실체와 마찬가지로 음악사 서술에서도 당분간 위험 없이 보이는 특권을 주장하는 한, 어떻게 낮은 다른 것이 전적으로 이해될 수 있는지에 대한 문제는 음악 미학과 음악 역사적인 질박함을 지닌다.

역사적 이해에 대한 반성은 파악할 수 없는 비합리적인 카리브디스(Charybdis)⁵⁾와 마찬가지로

4) 역주: 아도르노가 말하는 재료 혹은 소재(Material)는 우리가 일상적으로 사용하는 용어와는 다른 의미를 지니고 있다. 여기서 소재는 음들의 특정한 상태를 뜻하는 것으로 그것은 고유의 움직임과 갖고 있다. 그는 작곡가와 소재 사이의 관계를 주체와 객체의 관계로서 역사 변증법적으로 생각한다.

5) 역주: 그리스신화에 나오는 여자괴물로 대식가인 그녀가 제우스에 의해 이태리의 메씨나 바다에 던져진 후 그녀가 바닷물을 마시고 토해내면 큰 소용돌이를 냈다고 한다. 그래서 메씨나 바다의 소용돌이로 일컬어지고 있다.

인식규범을 추상적으로 규정하는 스킨라(Skylla)⁶⁾를 피하려는 노력으로 거의 항상 특징지어진다. 19세기의 역사철학 혹은 역사이론이 추구했던 것은 더 이상 누구도 믿지 않았던 보편적인 동일한 이성적 사고에 대한 심판 혹은 확고한 논점이었다. 또한 무조건 말할 수는 없었던 직관, 즉 예감이 가득한 정신적 동질성으로만 인정되었던 직관적 사고에 대한 심판이나 확고한 논점도 찾았다.

“매 번 어떤 사실에 대한 파악을 가능하게 하는 조건은 파악하는 사람에게 이미 나중에 실제 파악된 것과의 유사성을, 즉 주체와 객체 사이의 선행적이고 근원적인 일치로 한다. 파악은 결코 최초의 것으로부터의 단순한 전개도 아니고 최후의 것으로부터의 단순한 차용도 아니라 동시에 두 가지 모두이다... 이해하기 위해서는 다른 의미로 이미 이해했었어야 한다. 역사에서는 이러한 이해에 대한 선행하는 토대가 매우 명료하다. 왜냐하면 세계역사에서 작용하는 모든 것이 인간의 내부에서도 움직이기 때문이다”(Willhelm von Humboldt: 역사기술의 과제에 대해, 5권으로 된 저술, Darmstadt 1960, 제1권, 596쪽 이하). 훔볼트에 의하면 역사적 이해에서 주체와 객체의 분리는 인식하는 주체가 실행자에게서 재인식되는 한 [분리는] 사라진다. 인식자가 재구성한 역사로부터 실행자(우연이 아닌 강조적인 의미의 역사적으로 행동하는 자)는 이해를 유추해낸다. 비역사적인 합리성과 비합리적인 역사에 이중으로 경계를 그으며 훔볼트는 - 현존하거나 확고한 윤곽을 가진 것이 아닌 성립되고 유추되는 - 이해의 근거를 역사에 두려고 한다. 그래서 역사적 인식은 활동 중인 분별력을 스스로 인식하도록 고양한다. 합리성은 역사에 대한 추상적인 규범과 판결로 균립하지 않을 뿐 아니라 - 기계적인 이해로서 - 전체적으로 희망 없는 비합리적인 역사의 진행에서 인간이 스스로를 주장하고자 하는 단순한 도구도 아니다. “역사는 우리들의 언어로 객관적이고 주관적인 면을 통일한다. 그리고 사건들의 역사(historiam rerum gestarum) 뿐만 아니라 사건(res gestas) 자체를 의미한다... 이 두 가지 의미의 통일을 우리는 피상적인 우연성보다는 더 높은 방법으로 간주해야 한다. 역사이야기는 원래의 역사적인 행위 및 사건과 동시에 일어난다고 간주되어질 수 있다; 그것은 그들이 같이 추진시키는 내적인 공동의 토대이다... 우리가 수백년 혹은 수천 년을 상상해볼 수 있는, 역사서술 이전에 민족에게 흘러갔고 혁명과 이동 및 미개한 변화로 가득 채워진 시대들은 아무런 주관적인 것과 역사이야기를 제시하지 않기 때문에 객관적인 역사가 없는 것이다”(Hegel: 역사의 이해, Georg Lasson 출간, Leipzig 1917, 144-146). 역사는 역사에 대한 의식 없이 존재하지 않는다; 역사의 서술은 스스로 역사적인 행위로 여겨져야 한다. 보고 대신 잔존물에 기초한 고고학적인 역사서술의 시대에 특이하게 진부한 인상을 주는 헤겔의 주장은 “역사 없는” 민족을 경시하는 표현이 아니었고 전적으로 역사라 칭해도 되는 것을 - 단순한 사건들과 다르게 - 규정한다는 뜻으로 말하는 것이다. “세계사는 합리적으로 되어간다”는 도전적인 사고, 즉 야콥 부르크하르트(Jakob Burckhardt) 같은 의심 많은 역사가에게 노여움을 불러일으킨 이 사고는 형이상학으로부터 방법론적인 방향전환을 하면서 역사가 인식될 수 있도록 하는 - 그리고 [역사가] 단순히 연대기적으로 기록되고 비합리적인 감정어입이나 미학적인 관조의 대상으로 만들어지지 않고 - 조건을 표현했다. 일어난 모든 것이 합리적이라는 것이 아니라 합리성을 보여주는 곳에서만 역사에 대해

6) 역주: 카리브디스와 마찬가지로 그리스신화에 나오는 무엇이든 다 삼켜버린다는 바다의 괴물이다. 일반적으로 자주 사용되는 “스킬라와 카리브디스 사이에서”라는 표현은 두 가지의 큰 위협과 어려움을 의미한다.

말할 수 있다는 것을 의미한다. 합리성에는 역사의 자기반성이 들어있다: 역사는 그것에 대한 의식을 필요로 한다.

“인간의 특성에 의하면 미지의 것도 우리는 말할 때와 마찬가지로 곰곰이 생각을 거쳐 이해한다... 그러나 물론 개인적으로 탁월함이 강해서가 아니라 어느 정도 보편적인 방법으로서이다. 왜냐하면 경험하는 자아가 아닌 오로지 동일하게 본질적인 것과 단순히 일시적이지 않고 오래 지속하는 것은 자신 이외에 움직일 수 있는 능력이 있기 때문이다... 경험에 근거한 자아가 풍요로울수록, 즉 모든 도덕적 집단의 체험이 풍요로울수록, 그곳에서 보편적인 자아의 드러남이 더 크게 파악된다”(Johann Gustav Droysen: 역사이론을 위한 텍스트, Günter Birtsch와 Jörn Rüsen 편찬, Göttingen 1972, 14). 이 인용된 문장들은 회의적으로 들릴 수 있을 것이다. 왜냐하면 그것은 모든 인간이 모든 다른 이를 이해하고 판단하며 충고할 수 있다는 설득력 같이 보이기 때문이다. 그것[회의]은 낯선 이와 다른 이에 대한 두려움이라는 결함으로부터 생겨난 유럽적인 선입관으로 이러한 선입관을 역사주의가 지녔었고 그것을 공고히 하는데 기여했다. 그러나 드로이젠이 근거로 내세우는 “보편적인 자아”는 즉시 주어진 것이 - 뜻밖의 공통된 본질 혹은 역사적이고 종족적이며 사회적인 상이함의 추상화에 의해 남겨진 잔존물 - 아니고 훨씬 얻어져야 된다는 것을 오인해서는 안 된다: “경험적인 것”보다 “풍부한” “보편적인 자아”는 비역사적인 단순함이 어디에서나 전제했듯이 상식으로 추론해서가 아니라 발전적으로 세분화시켜 확립된다. 덧붙여서 드로이젠이 구상했던 이해의 원칙은 모든 인간의 표현이 이해될 수 있음을 - 유사함으로 우리의 내적인 것에 접근할 수 있는 [이해] - 명백히 의미하는 것은 아니다. 아무도 순진하다고 비난할 수 없는 드로이젠에게 역사가의 장악에 대한 많은 현상들의 저항 경험이 낯선 것은 아니었다. 때때로 많은 행위와 작품이 이해할 수 없을 지라도 역사는 기록 분석으로 지치지 않기 위해 오히려 인간이 무엇을 행하고 이루어내는데 대한 원칙적인 이해력으로부터 출발해야 한다. “보편적인 자아”는 방법론적인 요구를 받쳐주기 위한 인류학적인 전제다; 드로이젠은 역사의 가능한 조건들을 언어로 옮기도록 강요당한다고 느꼈기 때문에 “도덕의 형이상학”에서 피신처를 찾았다.

행동이나 작품으로부터 내적인 것으로의 귀납적 추론은 슈라이어마허(Schleiermacher)⁷⁾와 그를 계승한 딜타이(Dilthey)⁸⁾에게 삶 철학적인 방향을 얻었다. 내적인 것의 고백으로 행동이나 작품을 이해할 수 있다. 텍스트는 “삶의 순간”의 표현이다. 그리고 텍스트에서 객관화된 삶의 순간은 연계되어있는 삶 전체의 부분으로 파악되어야 한다. 19세기 음악사 서술을 지배했던 전기(傳記)적 방법은 슈라이어마허와 딜타이에게서 해석학적인 원칙의 결과를 드러낸다. 모든 개별적인 것은 - 개별적

7) 역주: 슈라이어마허(Friedrich D. E. Schleiermacher 1768-1834)는 독일의 철학자이자 신학자로 그는 초기 성서적, 문헌학적, 법률학적인 특수 해석학에 머물러 있던 해석학 분야를 언어로 표현된 모든 것을 이해하는 기술로서 정의 내리며 보편적인 학문적 차원으로 발전시키는데 중요한 역할을 한다. 슈라이어마허는 해석학의 목적을 저자의 정신적 과정을 재구성하는 심리학적 기술로 파악한다.

8) 역주: 딜타이(Wilhelm Dilthey 1833-1911)는 슈라이어마허를 계승하며 해석학을 정신과학을 위한 방법론적 기초로 확립시키는데 기여했다. 딜타이는 체험의 개념을 그의 해석학의 중심 카테고리에 둔다. 그에게 예술적 표현이란 삶의 직접적인 만남을 의미하는 체험의 진리에 관한 표현으로 예술작품을 이해한다는 것은 한 사람의 정신이 다른 사람의 정신을 파악하는 작용으로 자신의 체험에 기초해 타자의 세계를 추체험하는 행위임을 강조한다. 딜타이는 또한 인간의 본질은 역사를 통하여 형성되기 때문에 인간의 삶의 표현에 대한 깊은 이해는 오직 역사적 이해를 통해서만 가능함을 지적한다.

인 작품 혹은 행동뿐 아니라 개별적인 문장 - 그것이 파생되고 그것의 기능을 충족시킨 문맥을 고려해 해석되어야 한다. 즉, 음악적 형상은 미적 고립화로 내버려두어서는 안 된다. 그것은 그것을 삶의 순간의 고백으로 해석하고 삶의 순간을 삶의 결합의 부분으로 파악하는 해석학의 지배 하에서 “생의 작품”의 단편으로서 나타난다. 반대로 삶 철학의 방향에는 완성된 작품인 작용물질(Ergon)로부터 뒷 배경에 숨겨진 활동력(Energie)으로 확산하려는 노력이 증거로 나타난다. 굳어진 형상은 동시에 녹아야 되고 그것이 파생된 요소로 되돌아가야 한다. 지난 수십 년간의 “시대정신”은 단순히 자의대로 처리해 놓고 정신적으로 대등하다는 환상을 가졌던 역사적 직관을 불신임했다. 그래서 약화되지 않고 현실적으로 분명한 경향은 완성된 작품의 실재로부터 언젠가 열려져 있었던 가능성으로 되돌아가고, 주어진 형식으로부터 그것의 발생으로 되돌아가며, 그리고 파악할 수 있는 텍스트로부터 잠재적인 의식 구조나 잠재적 상태로 되돌아가려는 경향이다. 사람들은 삶 철학에 대해 말하지 않고 그것을 실천한다.

역사적 이해에 대한 딜타이의 해석은 “체험”이라는 개념으로 시작한다. 여기서 체험이란 결코 강조 적이지 않은 아주 단순한 범주이다. 그리고 첫 판단에서 단순한 사실을 목표로 하는데, 그것은 자연과학에서 직접적이고 일상적이며 “삶의 세계”(lebensweltlich)로 각인된 체험들이 공간, 시간, 양, 움직임 사이의 관계들이라는 가설적인 구조들로 거슬러 가게 된다는 것이다. 즉, 반대의 길을 개척하고 경험들이 - “체험들” - 자연과학의 추상적인 방법에 의해 파악되기 이전에 그것들이 속해 있었던 삶의 문맥으로부터 파악하는 보조적인 학문을 생각해볼 수 있다는 것이다. 그리고 “체험”으로부터 “삶”으로 역행하는 것을 딜타이는 “이해”라 부른다. 그러나 삶은 역사적으로 각인 된다. 이 삶의 문맥에서 체험이 체험을 이해시키는 의미를 얻게 된다. 인류학은 역사로 정립된다. 딜타이가 구상했던 이해는 삶의 본질이 직접적이고 직관적으로 이해되는 신비한 과정으로 오인되어서는 안 된다; 오히려 역사적 의식에 의해 전달된 의미의, 즉 삶의 순간을 삶의 문맥의 부분으로 접근하는 의미의 파악을 뜻한다. 해석학은 신비주의론이 아닌 문헌학으로부터 생겨났다.

이해 혹은 설명에 대한 논쟁은 - 불분명하게 드러나 보이나 의도적 해석과 인과율적 그리고 기능적인 해석에 대한 역사가와 사회학자 사이의 논쟁은 아직도 영향을 주고 있다 - 논쟁의 시기와 독서에 대한 무관심이 추가되며 생긴 오해로 인해 적지 않게 왜곡된 대화가 되어버렸다. 특징적인 것은 “법칙 정립적”이고 “개성 기술적” 범주의 오용이다. 빈델반트(Wilhelm Windelwand)⁹⁾에 의해 1894년 제안되었던 이 구분법이 요구하는 것은 반복할 수 없는 사건과 상황을 묘사하고 이해시키기 것이 역사의 인식목표라는 것이다. 그러나 경제적이고 사회적이며 혹은 심리적인 법칙적 가설이 결코 역사적 설명으로부터 배제되어야 한다는 것을 의미하지는 않는다. 덧붙여서 어떠한 사실에서 - 예를 들면 음악적인 것 - 하나 혹은 다른 방법이 처음부터 정해진 특권을 주장하기 위해 빈델반트의 범주를 사용하는 것은 큰 실책이다. 한 현상이 “법칙 정립적” 혹은 “개성 기술적” 중 어느 분야에 속하는 지는 위와 같은 사실이 아니라 인식의 목표에 달려있는 것이다. “자연과 역사연구의 차이점

9) 역주: 빈델반트(1848-1915)는 릭커트 등과 더불어 신칸트학파에 속하며 가치를 철학의 주요문제로 다룬 독일의 철학자이다. 이들은 자연과학에 대응하는 정신과학 혹은 문화과학을 위한 방법론을 정립하고자 했다. 빈델반트는 자연과학은 자연의 규칙적이고 반복적인 유형을 일반화시키며 설명으로 접근하는 법칙정립적 방법을, 정신과학은 동일한 형태로 반복되지 않는 개별적이고 유일한 것을 이해시키는 개성기술적 방법의 적용을 제시했다.

은 바로 사실들에 대해 인식활동이 관련되는 곳에서부터 비로소 시작한다”(Windelband: 역사와 자연과학, Präludien II, 1924, 149쪽). 차이점은 방법론적인 것이지 존재론적인 것을 의미하지 않는다.

빈델반트를 계승한 릭커트(Heinrich Rickert)¹⁰⁾는 “문화과학”인 역사-문헌학과의 연구대상은 “사건의 존재(das Dasein der Dinge)”이고, 단지 “그것[사건]이 가치에 의해 규정되는 한에서”,라는 주장을 전개했다 (문화과학과 자연과학, 1926, 78쪽). “가치”라는 표현은 - 이것은 그 동안 특히 [단수가 아닌] 복수로서 내용 없는 소리로 이상하게 받아들여졌다 - 막스 베버(Max Weber)의 “몰가치성”¹¹⁾이라는 원칙을 주장하는 방법론자들에게는 혼란스러울 수 있을지도 모른다. 그러나 그것이 의미하는 것은 역사가가 그가 설명하는 역사를 구성하기 위해 스스로 가치를 두는 것이 아니라 오직 주어진 사실들을 묘사하는 것인데, 이 사실들의 의미에는 가치와의 연관성이 내재되어있다. 가치와 연관을 짓지 않고 역사의 소재를 형성하는 실제적인 사실들은 과거를 뒤에 남긴 단순한 파편들이다: 이들은 혼란스럽고 형상이 없는 덩어리이다. 가치들은 역사가에 의해 구성되고 밖에서 제시되는 것이 아니라 찾아내고 발견되는 것이다. 가치의 적용을 통해 사건과 상황들의 혼란이 비로소 전반적으로 이야기할 수 있는, 서로 연관된 역사로 연결된다. 사건들의 역사(historiam rerum gestarum)를 가능하게 하는 가치구조는 사건(res gestas)에서 이미 확정되었다(그러나 학문적 활동의 대상으로서의 가치판단과 역사서술의 가설로서의 가치판단 사이의 차이점은 릭커트가 이론에서 주장했듯이 그렇게 분명해 보이지는 않아 보인다: 구성과 재구성은 서로 경계가 분명하지 않다).

행위는 - 작품의 창작과 유사하다 - 베버에 의하면 주관적인 의미와 연관된 행동이다. 또한 지난 간 행위의 의미관계를 재구성하는 것은 역사가의 과제이다. 반면에 아무도 부정하지 않는 것은 인간의 행위가 오직 의도적으로만 결정되는 것이 아니라, 항상 인과율 혹은 기능적인 설명을 필요로 하는 조건들에도 달려있다는 것이다. 오직 논란이 되는 것은 과연 그리고 어느 정도로 의도적인 행위가 담긴 구조들이 단순한 파노라마로만 가볍게 개요 되어야 하는지 혹은 중심으로 옮겨져 역사의 실제 대상으로 되어야 하는 지이다. 사건과 구조의 변증법이 - 행위가 의도에 의해 받쳐지고 반대로 의도들은 행위로 현실화되는 것은 명백한 사실이다 - “역사가들”과 “사회학자”들 사이에서 논쟁이 되는 것이 아니라 인식의 목표가 논쟁이 된다: 체계를 전제하는 개별적인 과정을 강조하든지 혹은 과정들에서 형태를 취하는 체계를 강조하든 지이다.

의도적인 해석이란 의식의 동기와 목표를 묘사하는 것으로 “내부로부터”의 설명이다. 반면에 인과율적 혹은 기능적인 해석은 - 거의 항상 잠재적인 경제·사회적인 메커니즘을 재구성하는 것으로 - “외부로부터”의 고찰을 드러낸다. 다른 것을 적당하지 않거나 불필요하다고 주장하기 위해 한

10) 역주: 릭커트(1863-1936)에게서는 가치가 더욱 부각되며, 존재와 가치라는 상반성은 중요한 역할을 한다. 존재는 가치와 무관한 실제적인 것을 의미하고, 가치는 존재가 아닌 일종의 타당성 혹은 당위로서 비실재적인 것으로 표현될 수 있다. 그에게 있어 자연은 법칙에 의한 사실의 존재이고 문화는 가치에 의한 사실의 존재이다.

11) 역주: 몰가치성은 가치중립성을 의미한다. 베버는 몰가치성을 인간의 행위와 사회구조를 연구하는 사회과학적 방법론의 중요한 특징으로 삼는다. 연구자의 문제제기와 대상의 선택에는 가치들이 반영될 수 있지만, 연구를 수행하는 과정과 방법은 자연과학의 인과적 설명을 통한 객관성을 견지해야 된다는 것이다. 즉, 인간의 행위에는 주관적 의도와 동기가 내재되어 있지만 과학적 인과법칙의 방법을 통하여 가치가 반영된 자의적 판단을 최대한 배제시켜야 된다는 것이다.

방법이 본질적으로 우위에 있다고 주장하는 것은 불합리하고 독단적인 것이다. 다른 한편으로는 이들 사이의 분쟁을 조정해 판단하려는 소심한 지혜에 안주하면 안 된다. 이러한 판단은 인식의 관심에 따라 방법을 바꾸도록 허락한다. 보다 더 큰 문제가 되는 것은 어떤 하나의 혹은 다른 방법으로 완성하게 된 음악적 현상에 대해 어느 정도로 적당하고 섬세하게 혹은 사실과 다르고 조야하게 단언을 내리는 가이다. 그렇다고 연구의 대상이 방법에 의해서야 비로소 전반적으로 정립되어지는 학문 이론적인 논쟁을 통해 - 즉 일반화하며 다루는 “사회학자들”에게 음악은 개성화하며 진행하는 “역사가들”과는 다르게 정립된다 - 활력을 빼앗길 필요는 없다. 왜냐하면 음악에 속하고 방법을 입증해야 되는 어떤 것의 근본적 구성물(Grundbestand)이 존재한다는 것은 진지하게 반박 될 수 없기 때문이다. “20세기의 음악”을 오직 신음악의 밀교적인 작품으로 간주하고, 신음악을 작품 내재적인 구조분석으로 해독하려고 시도하는 역사가와 대규모의 청중을 갖는 현상들만을 역사적으로 중요하게 설명하면서 “법칙 정립적”인 연구의 대상으로 설정하는 사회학자 사이의 논쟁은 실로 머릿속의 실험에서 성립할 수 있다 - 아무도 다른 이를 경청하지 않는 왜곡된 대화로서. 그러나 별로 변하지 않는 것은 분야들 사이의 모순의 문제를 생각하는 역사서술이 우선적으로 적합하다는 것에 대한 무언(無言)의 지배적 동의이다.

“내부로부터”의 역사적 이해와 “외부로부터”의 고찰 사이의 관계, 즉 의도적인 해석과 인과율적 혹은 기능적인 설명 사이의 관계는 - 기능적인 것이 인과율적인 것으로부터 구별되는 것은 그것이 심리적이고 사회적인 두 개의 사실 중 어떤 것이 근본이자 다른 것의 원인으로 간주되어야 되는지에 대한 결정이 없이 오직 상관관계를 인지함으로 서이다 - 언급했듯이 전적으로 보완적이며 상호간의 관용과 혹은 더 나아가 상호간의 보조를 통해 규정될 수 있다. 그러나 그러한 관계가 불분명해지고 불신으로 돌변하게 되는 경향이 있는데 이것은 한 시대를 시대착오적이지 않고 역사적으로 파악하려면 그 시대가 자체적으로 이해되어야 한다는 요구가 있을 경우이다. (사람들은 지나간 시기마다 자체적인 하나의 해석을 인정하면서 동시에 자신의 현재를 자신의 과거로부터 이끌어내고 파악하려는 경향이 있다. 이러한 아이러니는 가끔 그것을 실행하는 역사가들로부터 표명되었다.)

자연의 본질일지 모르는 균형이란 것이 인과율적인 조정의 노력을 벗어난다는 것은 당분간 거의 예측할 수 없다. 한편으로 의심할 여지없이 터무니없는 것은 예를 들어 마술의 환상적인 성격을 밝히려는 생각이나 혹은 플라톤과 피타고라스의 이상적 수가 취약한 형이상학적인 구조라고 하는 현대물리학의 확신을 고대의 음악문화 현상들에 대한 역사적 판단의 출발점으로 삼으려는 것이다. 다른 한편으로 이해하기 어려운 것은 역사적인 의미관계들에 대한 고찰과정에서 뒤늦게 얻게 된 사실관계들에 대한 지식, 그것[사실관계들]이 고찰되는 시대를 의식하지 않았다는 이유로, 도외시하는 것이다. 20세기에 비로소 문제점으로 제기되었던 18세기와 19세기 화성론에서의 “물리적 법칙”에 대한 반론을 참조하지 않고는(그래서 사람들은 잘못 이해된 자연과학에 특이하게 의존했던 상황을 파악하기 위해 내부의 이론역사적인 설명으로부터 외부의 사회역사적인 것으로 넘어가도록 도전 받는 느낌이다) 음악이론의 발전은 거의 의미 있게 드러날 수 없다.

이외에도 불확실하게 남는 것은 역사적으로 전해진 하나의 견해가 “자신의 시대라는 전제하에서”도 비판받을 수 있는 한계를 어디까지 근본적으로 정할 수 있는 지이다(시대착오적인 전횡의

비난에 처하지 않고). 수라는 것이 효과 있는 법칙을 드러내고 비례의 단순성이 협화음의 명백한 작용에 대한 실재근거를 표현한다는 것은 많은 음악이론가들로부터 18세기에도 고수되었던 확신이다. 이 확신에 대해 동시대의 자연과학적인 인식과 방법론적 상황을 예증으로 내세워 그릇되었을 뿐 아니라 역사적으로 부적합하다고 비판하는 것이 정당하거나 반박의 여지가 있는 것인가? 한 시대에 여러 의견들을 나란히 관철시키려거나 쌍방 간 좌절시키려는 혼란 속에서는 어디에 시대의 “본래적” 정신이 있는 것인가? 역사가가 한 시대를 성격 지을 때 어떠한 의식을 지배적인 것으로 출발점으로 삼아야 하는가?: 가장 아방가르드적인 것인가, 아니면 가장 널리 확산된 것 혹은 정치적이고 사회적으로 영향이 많은 것? 역사적 통찰에서는 한 시대를 [역사적인] 기록을 통해 기억 속에 남도록 결정했던 그룹이 있다. 이들 그룹의 입장을 옹호하는 것이 역사가의 작업인가?

문제점은 미궁으로 빠져 출구가 거의 없어 보인다. 역사서술이 희생당하지 않기 위해서는 그것을 주제로 삼는 것 이외에는 다른 길이 없다.

▶ 필자 약력(가나다 순)

김 기 속

- 배제대학교 음악대학 기악과 졸업(피아노 전공)
- 가톨릭대학교 대학원 음악학과 석사(전례음악이론 전공)
- 한양대학교 대학원 음악학과 박사과정(이론 전공)

송 무 경

- 연세대학교 음악대학 작곡과 졸업
- 미국 텍사스 주립대학 음악이론 석사 및 박사
- 현 연세대학교 작곡과 교수(이론 전공)
- 주요논문 및 저술
“베트벤피아노 소나타에서 사용된 느린 서주부의 차별화된 역할”
“셴커 분석이론의 대학음악분석 교과에 적용을 위한 실용적 제안”
“음악분석의 즐거움과 효용”
“으뜸화음 슈투페를 연장하는 발전부의 문제점: 브람스 바이올린 소나타 제2번 A장조, 제1악장에 관한 연구”
『연주자를 위한 조성음악분석 1』, 『연주자를 위한 조성음악분석 2』

오 윤 록

- 연세대학교 음악대학 기악과 수학(피아노 전공)
- 독일 데트몰드 국립음대 수학(피아노 전공)
- 독일 피팅엔 국립대학 음악학 학사 및 석사
- 독일 마부르크 국립대학 음악학 박사
- 현 연세대학교 출강
- 주요논문 및 저술
“클레멘티의 “Gradus ad Parnassum” Op.44의 작품분석을 통한 음악사적 고찰”
“성격적인 것의 음악적 의미와 성격적 피아노소곡”
“베토벤 환상곡의 특징과 역사적 의미”
“런던 피아노악파에 대한 연구”
『분석과 가치판단(Analyse und Werturteil)』 공동 번역

▶ 필자 약력(가나다 순) 계속

이 가 원

- 서울예술고등학교 졸업
- 서울대학교 음악대학 기악과 졸업(바이올린 전공)
- 미국 예일대학교 석사
- 미국 콜럼비아 대학교 음악교육 박사
- 현 목원대학교 음악교육과 교수

이 영 미

- 연세대학교 음악대학 작곡과 졸업
- 연세대학교 교육대학원 석사
- 헝가리 코다이 음악원 디플롬
- 한국교원대 학교 대학원 박사과정 수료(음악교육 전공)
- 연세대, 청주교대, 숭실대, 서울시립대, 한국교원대, 선화예중 강사 역임
- 주요논문
“우연성음악의 교재화와 지도방안”
“초등의 다성음악 지도 접근”
“코다이 개념의 슬폐지 활용”

임 동 순

- 빠리 에꼴 노르말 졸업(작곡 전공)
- 빠리 국립음악원 졸업(그레고리오 성가 이론 및 지휘 전공)
- 현 가톨릭대학교 출강
- 주요논문 및 저술
“그레고리오 성가의 작곡기법에 관한 연구”
“그레고리오 성가의 각 선법 내에서 Bivirga의 쓰임새에 관한 연구”
“Chironomic Neuma System에서 Nuance Composition에 관한 연구”
“부활 팔일 축제 화답송에 관한 분석(6개의 음악고문서를 중심으로)”
『그레고리오성가 기호학』, 『그레고리오성가 신해석학 연구』, 『종교음악개론』

▶ 필자 약력(가나다 순) 계속

입 영 신

- 연세대학교 음악대학 작곡과 졸업
- 연세대학교 교육대학원 석사 및 본대학원 음악학과 석사(이론 전공)
- 연세대학교 대학원 음악학과 박사과정(이론 전공)
- 연세대학교 음악연구소 연구원
- 현 강릉대학교 출강
- 주요논문
“19세기 독일 음악이론에 나타나는 공통음 성부진행에 관한 연구”

최 원 선

- 연세대학교 음악대학 작곡과 졸업
- 연세대학교 대학원 음악이론 석사 및 박사
- 연세대학교 음악연구소 전문연구원
- 현 목원대학교 음악학부 겸임교수
- 현 성공회대, 연세대, 연세대 사회교육원, 장신대 출강
- 주요논문
“16세기 음악의 반음계주의 연구”
“선법음악의 종지형 연구”
“라소 음악에 나타난 세계주의”
“20세기 조중심 음악의 성부 진행 이론 연구”
“20세기 초 조중심적 음악의 집합구조 연구”
“스크리아빈의 중심음악 연구”

연세음악연구 제12집

2005년 12월 29일 인쇄

2005년 12월 30일 발행

발행인 홍세원

발행 연세대학교 음악연구소

인쇄 형진사