

음악과 학습지도에서 음악용어의 활용에 대한 연구¹⁾

주 대 창*

차 례

1. 서 론
2. 음악용어의 일반적 성격과 한국에서의 상황
3. 음악수업을 위한 용어의 점검
4. 음악용어를 활용한 음악수업의 실제
5. 결 론

I. 서 론

음악은 언어적인 성질을 가지고 있지만 결코 구체적 언어는 되지 못한다. 또 작곡이나 연주를 할 때에도 사람들은 언어를 그 표현 매개물로 하지 않고 소리를 가지고 작업을 한다. 전혀 언어적인 의사소통이 불가능한 두 사람이 한 음악작품을 모두 잘 이해할 수 있다. 이렇게 음악은 일차적으로 언어 현상과 다른 영역에 있으며, 이러한 예술의 대상인 음악을 언어의 도움으로 이해하고 설명하는 것이 번거러워 보인다. 그러나 음악을 가르치고 배우는 데에는 언어의 도움이 필요하다. 언어의 도움은 무엇보다도 음악에 관한 여러 사항들을 언어적으로 개념화시킨 용어에서 온다.

* 서울교육대학교 강사

- 1) 한국 교육의 현장에서는 음악용어에 관한 사항들이 주로 '음악적 기초 개념'의 차원에서 다루어진다. 그러나 그에 대한 본질적인 문제들은 학교 밖의 음악용어 사용과 연관되어 있으므로 본 고찰에서는 교수·학습 활동의 '내용'이라는 뜻이 강하고 제한적인 의미를 지니고 있는 '음악적 기초개념'이라는 표현대신, 교수·학습 활동의 '방법'적인 면을 강조하기 위해 보편성을 지니고 있는 '음악용어'라는 표현을 썼다.

음악교육에서 음악용어의 역할이 매우 중요하다는 당위성에 반하여 한국의 음악용어는 아직 잘 정비되어 있다고 보여지지 않는다. 교과서나 지도서 또는 학습서에 나오는 음악용어가 천태 만상인 것과²⁾ 아직 한국 학자들에 의해 쓰여졌다고 내용을 만든 음악사전이 없는 것이 그 상황을 대변한다. 음악용어에 대한 불편은 학생이나 교사 모두가 현실적으로 겪고 있다. 그런데도 음악교육자나 음악교육학자가 어떤 개선을 위한 실제적인 작업을 감히 못하는 것은, 잘 알려진 대로, 용어의 정리작업이 방대하고 어렵기 때문이다. 음악교육자가 교육현장에서 음악용어의 혼란 때문에 누구보다도 많은 어려움을 겪고 있으나 실제로 음악용어를 연구하고 사전을 쓰는 일은 음악학자들의 몫으로 보인다. 음악용어는 음악교육이라는 객체보다는 음악 그 자체의 여러 현상에 대한 학문적 정리작업이기 때문이다.

그렇다면 음악이 학교교육의 정규 과목으로 되어 있는 한국의 현실에서 음악교육자는 한국 음악용어가 갖는 문제점들을 강 건너 불 보듯이 하고 있을 것인가? 물론 우선적으로 교육현장의 경험을 토대로 바람직한 용어를 제안할 수 있을 것이다. 그러나 이를 위해서는 음악교육학적 지식보다는 음악학적 지식을 더 많이 필요하다. 실제적인 방법으로 어떤 식의 용어가 학생들에게 쉽게 이해되고 또 용어의 어떤 요소가 교육현장에서 문제가 되는지를 밝힐 수 있다. 하지만 이것은 원칙론적 방향설정 정도의 의미밖에 없으며 또 지금까지 해 왔던 것이다. 본 논문에서는 한국의 음악용어 상황을 교육현장에서 적극적으로 이용하는 방법을 찾아보고자 한다. 즉, 우리의 처지를 그대로 교수·학습 활동에 이용하는 것이다.

음악교과의 지적 이해 영역에 속하는 음악용어가 교육현장에서 보다 적극적으로 다루어져야 한다는 것은 다른 각도에서도 요청된다. 지금까지 학교의 음악시간은 노래 배우기와 부르기, 그리고 감상이 그 주류를 이루었다. 교육과정의 논의에서 음악시간을 줄이려고 하는 편의 논거는 음악시간에 노래 외에 별로 배울 것이 없다는 것이다. 또 학교에서 배우고 가르치는 음악은 우리가 지금 향유하고 있는 음악과 일치하지 않는 경우가 많다. 이러한 주장의 뒤편에는 지식의 전달이 아닌 노래를 배우고 음악작품을 감상하는 것을 꼭 학교교육에서 담당해야 할 필요가 없다는 축소적인 음악교육관이 깔려있다. 이러한 주장의 타당성을 논하기에 앞서 필자는 학교의 음악시간에 음악교사가 가르칠 것이 노래나 부르고 단순히 음악을 듣는 것 외에도 많이 있다는 생각을 한다. 그 한 예가 음악의 학문적 작업의 결과인 음악용어의 적극적 활용이다.

그러나 음악용어에 대한 인지도가 낮은 초등학교 저학년의 경우 직접적인 음악 활동 외의

2) 조선우, “한글 음악용어를 진단한다. 초·중·고 음악교과서를 중심으로”, 『音樂·樂·學 II』(서울: 민음사, 1990) 237-272쪽.

金文子, “서양음악사 용어의 한글화 현황 분석 연구”, 『音樂論壇』(서울: 한양대학교 음악연구소, 1993), 제 7 집, 69-94쪽.

음악적 지식전달은 효과를 거둘 수 없다. 따라서 용어의 개념을 어느 정도 이해할 수 있는 초등학교 고학년부터 음악의 지적 이해 영역에 주안점을 두는 학습활동이 가능할 것이다. 음악 용어 설명의 난이도는 수업의 제재에 따라 조절되어질 수 있다. 즉, 한 용어가 어떤 수업에 사용되더라도 그 수업의 중심 내용과 거리가 있으면 깊이 다룰 필요가 없다.

다음에서는 먼저 음악용어가 갖고 있는 일반적 성격을 살펴본 다음 한국에서의 그 상황을 알아보고 학교의 음악시간에 음악용어를 수업재료로서 활용할 수 있는 가능성을 제시하고자 한다. 한국의 음악용어에는 결코 서양음악의 용어만 포함되는 것이 아니지만 실제 교육현장에서 사용되는 용어들이 대부분 서양에서 온 것들이기 때문에 여기서는 서양 음악용어 중심으로 내용을 전개해 나갈 것이다.

2. 음악용어의 일반적 성격과 한국에서의 상황

음악용어는 원래 음악교육을 위해 제정된 것은 아니다. 음악의 이해 및 음악 활동에서의 보다 나은 서로 간의 의사소통을 위해 어휘 발달의 한 모습으로 나타난 것이다. 따라서 음악문화의 발달은 음악에 관련된 여러 사항들을 계속 설명하고 정의할 것을 요구해 왔다. 이러한 현상은 그러나 주로 서양의 음악문화에서 이루어졌다. 다르게 말하면 서양음악이 다른 지역의 음악보다 강한 역사성을 보였다. 격동적인 변화가 없는, 또는 그 변화를 확인할 수 없는 음악에서는 음악용어의 출현과 그 필요성이 그만큼 저하된다. 음악역사의 정체성 내지는 태만성을 보였던 한국의 과거와 서양음악에 바탕을 둔 음악문화가 주류를 형성하고 있는 오늘날의 현실은 우리에게 음악용어에 관한 많은 문제점을 안겨주고 있다.

교육현장에서 음악용어는 일차적으로 음악을 잘 가르치기 위해 필요하지만, 우리는 그 교육적 기능을 단순히 적절한 용어 사용을 통한 '원활한 음악수업'에만 국한시킬 수 없다. 음악교육이 갖는 이중적 성격 때문이다. 음악교육은 학생의 음악성을 키워주고 또 직접적으로 음악을 가르치는 미시적 의미 외에 조화로운 인간교육이라는 거시적 의미가 있기 때문이다. 실제로 한국의 음악교육은 전국적으로 통일된 교육과정이 말해주듯이 연습(Training, Übung)이라는 측면보다 양육(Erziehung)이라는 측면을 강조해 왔다. 이를 위해 학습현장에서 실제적으로 요청되는 것은 단편적인 암기가 아니라 이해이다.

서양 음악용어가 주류를 이루는 우리의 현실에서 한 용어의 이해에 따른 수용의 문제도 존재한다. 즉 음악용어의 문제는 민족적인 시각에서도 고려되어야 한다. 서양 음악용어를 한글

화해야 한다는 방향설정에는 이러한 견해가 포함되어 있다.

1) 음악용어의 일반적 성격 : 역사성

음악용어는 몇 가지 기본적 관점 아래에서 탄생하고 사용된다.³⁾

첫째, 음악용어에는 역사성이 있다. 왜냐하면 음악용어의 역사성은 무엇보다도 먼저 사람들의 의 적극적 관심을 유발시키기 때문이다. 역사적인 변화가 전제되면 용어는 단순히 듣고 지나가는 성질의 것이 아니라 이해하는, 즉 배우는 대상이 된다.

둘째, 역사성과 관련된 의미의 독립성이 있다. 역사 속에서 음악용어는 자신의 고유한 의미를 가지고 있으며, 뒤에 나타난 의미의 변화는 '발전'의 개념으로서가 아니라 '계승'의 차원에서 이해된다. 따라서 한 음악용어의 뜻이 반드시 일반적인 단어의 뜻과 일치해야 할 필요는 없다. 음악용어로서 고유성을 가지는 단어를 일반적인 낱말로서의 뜻 안에 묶어두려고 하면 용어의 생명력은 소멸된다.

셋째, 올바른 해석에서 기인하는 이해 가능성이 있다. 복잡하고 불분명한 음악용어라고 할지라도 역사적 단계에 근거하여 그 고유한 의미를 인정하면 그 용어는 쓸모 없는 또는 역사 속에 사장(死藏)되어 있는 말이 아니라 역사적인 이해의 도구가 된다. 음악사적인 연구와 학설은 이해 가능하게 정리된 용어의 바탕에서 오류 또는 어긋난 방향을 피할 수 있다.

넷째, 앞의 이러한 모든 요소들은 음악용어에 대한 현재의 요구를 반영한다. 한 음악용어를 역사적인 상황 안에서 이해하고 유효하게 하는 것은 현재와 세 가지 면에서 관계를 맺고 있다. 현재의 음악문화에 영향을 미치며 함께 숨쉬는 역사 속의 음악이 가지는 역량과, 창조적인 작업에 활용되는 그러나 역사 속에서 형성된 전문 음악용어와, 그리고 역사적인 고유성에 입각한 음악 용어의 창조적·능동적 수용이 그것이다.

다섯째, 음악용어가 나타내려고 하는 대상과 거기에 사용된 낱말과의 연결성이 존중된다. 음악용어는 언어의 한 표현이다. 따라서 대상에 따른 표현 방법이 객관적일 때 용어는 잘 이해되고 그 기능을 제대로 발휘한다. 한 낱말이 용어로 활용되기 이전에 그 낱말 자체가 뜻을 가지고 있다. 즉, 음악용어에 사용되는 낱말에는 일차적으로 그 용어의 뜻이 어느 정도 암시되어 있어야 합리성을 보장받는다. 이러한 이유에서 한 음악용어가 역사적으로 다양한 뜻을 가질지라도 용어에 쓰이는 낱말이 원천적으로 가지는 의미가 함께 작용하기 마련이며, 이점이 용어의 형성과 변천 그리고 활용에 지속적인 영향을 끼친다. 이 사실은 다음과 같이 표로 나타내어질 수 있다.⁴⁾

3) Hans Heinrich Eggebrecht, Studien zur musikalischen Terminologie, 2. Aufl., Wiesbaden, 1968, S. 11-16.

4) Ebenda, S. 16.

소리형태

날말 : } 용어의 관계설정 ➡ 대상 A

내용("문자 그대로")



소리형태

날말 : } 용어의 관계설정 ➡ 대상 A'

내용("문자 그대로" + 새 가능성 : 대상 A)

이 도식에 '협주곡'(Concerto)이라는 용어를 대입해 보면 다음과 같이 구체화된다.

음악용어 : 협주곡(1600 이전)

이태리어 concerto
(conserto, 영어 consort)

날말 : } 용어의 관계설정 ➡ "양상불음악"
"일치, 융화"



음악용어 : 협주곡(1600 이후)

이태리어 concerto

날말 : } 용어의 관계설정 ➡ "양상불음악"
"일치, 융화" "둘출과 협력"
"경쟁"
"양상불음악"

위에서 나타내려는 중심 내용은 음악용어가 역사적인 변화 속에서 이해되어야 한다는 것이다. 지금 새로 만들어진 용어도 이미 그 역사를 시작하고 있으며 그 의미는 바로 그 역사성의 토대에서 이해되어질 수 있다. 우리가 한 용어를 사용함에 있어서 맨 먼저 그 뜻을 묻는 것도 바로 그 역사성을 인정하고 있기 때문이다. 누구에 의해서 또는 어떤 경로를 통해서 한 용어가 탄생하고 쓰여지는지를 밝히는 것은 곧 그 용어의 의미를 캐는 것이며, 이러한 작업이 필요하지 않는 용어는 일반적인 단어의 기능만을 한다. 다시 말하면 한 음악용어가 역사적 지식이 없이 쓰여질 수 있지만, 올바른 이해는 그 역사성과 함께 온다.

2) 한국에서의 상황

서양 음악용어는 당연히 서양음악이 한국에 들어오면서 선보이게 되었다. 당시 한국의 전통

음악의 용어는 그러나 그 것을 수용할 수 있는 입장에 서 있지 않았다. 따라서 서양의 음악용어가 그대로 쓰이거나 일본식의 용어를 썼다. 예를 들어 한국 군악대의 육성을 위해 1901년 한국에 초빙된 독일인 에케르트(Franz Eckert, 1852-1916)⁵⁾는 독일 음악용어 또는 그 전에 일했던 나라인 일본 음악용어를 썼을 것이다.

인상적인 것은 서양음악의 도입과 함께 음악용어는 음악문화의 발전이나 그의 적절한 이해라는 큰 테두리보다는 서양음악을 당장 ‘가르쳐야’ 하는 절박함에서 쓰여졌다는 사실이다. 일제 치하에서도 음악용어는 교과서(初等唱歌) 등 교수·학습용 도서에서 등장한다. 1923년에 발행된 『음악대해』(音樂大海)⁶⁾는 한국 최초의 기초음악 이론서로 여겨지고 있지만⁷⁾ 그 성격은 학습용이다. 우리 나라 최초의 용어 정리 작업이라고 할 수 있는 1947년의 「문교부제정 음악용어」 역시 교육을 위한 일환이었다. 그 이후의 교과서나 이론서도 음악교육의 교재라는 성격을 띠고 있다. 금수현의 『음악사전』은 단순한 학습용이라는 성격 외에 용어를 한글화하려는 적극적 작업의 첫 모델이기는 하지만, 이 용어들이 초·중·고등학교에서 사용하는 한글식 용어의 뼈대가 되었다는 점에서 교육용 용어 정리라는 테두리를 크게 벗어나지 않는다. 1972년에 선보인 신진출판사의 『음악대사전』이나 이것을 그대로 이어받다시피 한 세광출판사의 『음악대사전』은 교재의 성격을 뛰어 넘지만, 이 사전들은 한국학자들에 의해 쓰여진 것이 아니라 대체로 일본의 것을 그대로 옮겨놓은 것이다. 이 사전은 현재 원래의 틀을 크게 벗어나지 않은 상태에서 개정판을 내놓고 있다.

어찌되었든 서양음악은 이제 한국에서 토착화되는 과정을 밟고 있으며, 이에 따라 음악용어의 문제는 새 국면을 맞이했다. 새 국면이라는 것은 그러나 혼란을 의미하는 것과 다름이 없다. 이러한 혼란상을 한양대 음악연구소 주최의 음악용어 심포지엄에서 홍정수는 다음과 같이 표현하고 있다.

“[.....] 초·중·고등학교 때까지는 순수한 한글식의 음악용어를 거의 사용합니다. 그 다음 대학에 들어가 강의할 때 대체적으로 영어가 많이 쏟아져 나오게 됩니다. 그리고 일반 출판사에서 만든 출판물들은 대체적으로 일본식 한자를 많이 사용하고 있습니다. 이렇게 서로 완전히 다른 언어 배경의 용어들이 우리 나라에서는 아주 뚜렷하게 세 갈래로 흘러가고 있다고 생각되는데, [.....], 어디서 도움을 얻어야 할 지 아주 막막한 실정이었습니다.”⁸⁾

외형적으로 보면 이러한 문제는 한국의 전통 음악과는 전혀 다른 서양음악이 우리 나라에

5) 한국 군악대의 태동과 에케르트에 대한 연구 자료에는 남궁요열(南宮堯悅)의 『개화기의 한국음악』(서울: 세광출판사, 『음악교육』 1987년 7월호 별책부록)이 있다.

6) 배위량, 『音樂大海』(평양: 기독교서관, 1923).

7) 조선우, “남·북한 한글 기초음악용어에 대한 연구”, 『음악과 민족』(부산: 민족음악연구소, 1992), 제4호, 279쪽.

8) “서양음악의 한글용어 정리작업: 그 현황과 과제”, 심포지엄 보고, 『音樂論壇』(서울: 한양대학교 음악연구소, 1991), 제5집, 272쪽.

들어오면서 야기된 자연스러운 현상이고, 또 용어에 대해서는 서양에서도 논란이 있는 것이라 고 단순화시킬 수 있다. 그러나 우리는 여기서 한국의 음악용어 문제가 서양, 심지어 일본에서 와도 다른 독특한 양상을 보여왔다는 것을 주시할 필요가 있다.

첫째, 한국에서는 서양 음악용어가 갖는 가장 큰 특징인 용어의 역사성이 쉽게 표현되지 않는다. 이것은 무엇보다도 이미 형성된 음악문화와 학문적 작업을 필요로 하는데, 우리는 서양음악의 수용에 급급해 할 형편이었기 때문에 서양에서와 같은 음악문화를 기대할 수 없었고 학문적 작업에도 신경을 쓸 수가 없었다.

둘째, 한국의 음악용어는 초창기에 대부분 일본의 것을 답습했다. 즉, 일본이라는 중간 단계를 거쳐 음악용어를 수입한 것이다. 이것은 한국과 일본의 언어·문화적 요소가 서양의 것과 비교했을 때 유사한 점이 더 많기 때문에 장점으로 작용할 수도 있다. 이점에서 일본 음악용어는 한국에서 서양음악이 자리잡는 데에 큰 영향력을 행사했다. 그러나 그 본질적인 결합은 당시 우리 나라가 일본용어를 도입하는 것 외에 다른 방법을 선택할 가능성을 갖지 못했다는 것이다. 일제시대에는 국력이 없었고, 해방 후에는 우리 나라 학자들에 의한 음악학적 지식이 축적되지 않았다. 현재 우리가 이점과 관련하여 갖고 있는 문제는 하지만 전혀 다른 맥락에서 온다. 즉, 언어의 애증관계이다. 영어나 독일어보다 일본어에 대한 반감이 심하기 때문이다.

셋째, 음악용어의 정비와 도입이 음악교육과 밀접한 관계에 있다. 음악용어는 앞에서 언급했듯이 바탕이 되는 음악문화와 거기에 상응하는 학문적 작업으로 윤곽이 드러나는 것인데도 우리 나라에서는 음악용어의 형성을 위한 이러한 자연스러운 바탕이 없었다. 서양음악의 수입과 동시에 교육 현장에서 음악용어가 쓰였다. 이 특징은 해방 후 당시의 문교부가 음악용어를 제정하고 이 용어들이 실제로 학교 교육현장에서 쓰인 데에서 확실해진다.

앞에서 언급했듯이 일반적인 관점에서 보면 음악용어는 그 탄생과 변천에서 음악교육과 별 다른 관계를 갖고 있지 않을 수도 있다. 그러나 한국의 상황에서는 음악용어 문제가 음악을 배우고 가르치는 데에서 부각되었다. 음악용어가 한국에서 이렇게 교육적 차원으로 다루어지는 배경을 살펴볼 필요가 있다. 우리는 제도적 교육이 시작된 이후 학교에서 서양음악의 좋고 싫음을 검증할 여유 없이 서양음악을 배워야 했다. 교육 행정가들이 서양음악에 매료되어 학생들에게 의무적으로 그것을 배우게 한 것으로 보이지는 않는다. 서양의, 직접적으로는 미국의 교육 제도를 도입하면서 그들의 교육과정 안에 들어 있는 과목을 그대로 우리에게 적용한 것이다. 자의에 의한 것이든 타의에 의한 것이든 음악이 학교교육의 교과목이 됨으로써 우리는 음악을 교육적으로 이용해야하는 기본적인 과제 외에 이의 효율성을 위한 용어의 정비 내지 연구라는 급한 짐을 안게 되었다.

3. 음악수업을 위한 용어의 점검

1) 용어구조에 따른 분류

서양의 음악용어는 한국어로 만들어지는 과정에서 언어적인 색다름을 보여준다. 먼저 한글은 한자처럼 음절 단위로 기록된다. 또 한글이 소리글자임에도 불구하고 한국어의 음악용어는 대부분 뜻글자인 한문에 의지해 있어, 각 음절이 아직도 일차적으로 독립된 의미를 갖는 경향이 강하다. 따라서 음절의 뜻을 새겨보면 그 용어의 뜻을 알 수 있는 경우가 많다. 그러나 여기에 해당되지 않는 용어들도 있다. 다음에서 이러한 경우들을 단일구조와 복합구조로 나누어 알아본다.

(1) 단일구조

단일 구조라고 함은 한 용어가 음절적으로 분리되면 더 이상 용어와 관련된 의미를 보유하지 못하는 경우이다. 즉, 한 낱말이 독립적으로 한 의미를 가지고 있어서 언어적으로는 이것을 더 이상 쪼개어 설명할 수 없다. 이들은 ‘노래’, ‘마디’ 등 순수 한글 낱말들이거나, ‘동기’, ‘주제’ 등 원래의 뜻이 그대로 있거나 약간 전이된 한문 단어들이다. 또 ‘음악’, ‘선율’ 등 이미 음악용어로만 사용되는 형태로 일본에서 수입한 것도 있다. 그 외 서양어의 발음대로 표기된 대부분의 음악용어가 여기에 해당한다.

(2) 복합구조

복합구조의 음악용어에서는 낱말의 부분들이 어느 정도 독립된 의미를 가지고 있어서 이들을 쪼개어 살펴보는 것이 전체의 뜻을 파악하는 데에 도움을 주는 경우를 말한다. 여기에는 반 ‘음’, 교향곡, ‘조’바꿈 등 일정한 형태로 묶여 있는 종속 구조와 ‘계속저음’, ‘무조음악’, ‘관현악’ 등 독립된 낱말들이 새로운 의미의 도출을 위해 대등하게 결합된 혼합구조가 있다. 원래는 복합구조에서 시작된 것이지만 ‘악보’(樂譜) = ‘악’ + ‘보’, ‘음역’(音域) = ‘음’ + ‘역’, ‘음정’(音程) = ‘음’ + ‘정’ 등에서처럼 음절을 나누어 이해하는 것이 불편하거나 거의 불가능한 것도 있다.

2) 한국어화의 과정

서양 음악용어의 한국어화에 따른 문제점과 그 해결 방향은 홍정수의 논문⁹⁾에서, 그리고 적

9) 홍정수, “음악용어들의 문제점과 개선을 위한 모색”, 『음악교육』(서울: 세광출판사, 1989), 1월호, 70-76쪽, 2월호, 70-76쪽.

어도 한양대학교 음악연구소 주체의 심포지엄¹⁰⁾에서 매우 확실하게 드러났다고 여겨진다. 음악적인 사항을 우리말로 표현하는 데에 어려움을 야기시키는 문제점으로 무엇보다도 우리말 용어가 없는 경우와 여러 가지 방식의 용어가 난립하는 경우, 그리고 우리말과 조화하지 못하는 특히 일본어식의 번역어를 쓰는 경우가 지적되었다. 이러한 문제점을 해결하는 방편으로 다음과 같은 구체적인 물음이 제기되고 있다.¹¹⁾

첫째, 한국어를 만들 것인가, 서양어를 한글로 표기할 것인가? 즉, ‘심포니’를 ‘교향곡’으로 번역할 것인가, 그대로 ‘심포니’라고 쓸 것인가?

둘째, 우리말을 만든다면 어느 나라의 말을 기준으로 할 것인가? 즉, 같은 뜻의 용어가 나라에 따라 ‘Basso continuo’, ‘Generalbaß’ 등으로 다른 경우 전자를 택해 ‘계속저음’으로 할 것인가, 후자를 택해 ‘총저음’이라고 할 것인가?

셋째, 어떻게 우리말 용어를 만들 것인가? 즉, ‘이명동음’으로 할 것인가, ‘판이름한소리’로 할 것인가?

넷째, 어떻게 서양어를 한글로 표기할 것인가? 즉, ‘바하’라고 할 것인가, ‘바흐’라고 할 것인가?

이러한 질문들에 대한 대답인 ‘바람직한 우리말 음악용어’는 “한글을 중심으로 모든 말을 생각하여, 한글로 표기되었을 때에 오해가 없는 말”¹²⁾로 되어야 한다는 데에 어느 정도 공감대가 형성되어 있다.

김문자는 위의 첫째와 셋째 질문에 상응하는 다음 여덟 가지의 구체적 방안을 제시하고 있다.¹³⁾

1. 원어 그대로 사용
2. 원어의 발음을 한글로 옮김
3. 원어의 의미를 한글로 번역
4. 원어의 의미를 한문식 한글로 번역
5. (1)과 (2)의 종합
6. (1)과 (3), 또는 (2)와 (3)의 종합
7. (1)과 (4), 또는 (2)와 (4)의 종합
8. (3)과 (4)의 종합

홍정수, “음악용어의 발전방향”, 『음악과 민족』(부산: 민족음악연구소, 1991), 창간호, 220-231쪽.

10) “서양음악의 한글용어 정리작업: 그 현황과 과제”, 심포지엄 보고, 『音樂論壇』(서울: 한양대학교 음악연구소, 1991), 제 5집, 269-312쪽.

11) 홍정수, “음악용어들의 문제점과 개선을 위한 모색”, 71-74쪽.

12) 홍정수, “음악용어의 발전방향”, 『음악과 민족』(부산: 민족음악연구소, 1991), 창간호, 231쪽.

金文子, “서양음악사 용어의 한글화 현황 분석 연구”, 『音樂論壇』(서울: 한양대학교 음악연구소, 1993), 제 7집, 92쪽.

13) 金文子, “서양음악사 용어의 한글화 현황 분석 연구”, 90쪽.

그러나 한글화라는 원칙을 앞세우면 (1)번과 (5)번의 가능성이 사라지므로 여섯 가지 방법만이 남는다.

3) 국악과의 관계

한국의 전통음악은 서양의 음악어법과 다른 토대에서 자라왔다. 따라서 우리가 예전부터 쓰고 있던 음악용어가 있어도 서양음악에 곧바로 사용할 수 없다. 반대로 서양의 음악용어로 한국의 전통음악을 설명하기가 어려울 때도 있다. 우선 두 영역이 확실하게 갈라져 있는 것이 갈등을 피하는 방법이 되기도 한다. 그러나 전문 음악 교육이 아닌 포괄적 시각에서 음악을 다루는 학교 교육에서는 갈등을 빚는 요소들을 보여주는 것과 아울러 이러한 갈등의 해소 방법에 대해 적극적으로 사고할 수 있는 능력을 길러주는 것이 교육의 지향점이 되어야 한다.

예를 들어 한국의 전통음악과 서양음악 사이에 존재하는 용어의 차이를 다음의 세 방법으로 극복해 갈 수 있다.

첫째, 서양 음악용어를 한국의 전통음악에 적용할 수 있는 경우 또는 그 반대의 경우 : 박/박자, 조.

둘째, 국악 용어를 서양음악의 용어와 비교하면서도 구별하여 사용할 수 있는 경우 : 가락-선율, 리듬-장단.

셋째, 음악적 기원을 찾아 용어를 사용할 수 있는 경우 : 화성(국악기나 국악식의 창을 위한 작품에서 다성부적 화성이 나타날 때), 시김새(서양 음악적 작품에 국악적인 요소가 나타날 때)

4. 음악용어를 활용한 음악수업의 실제

1) 교수·학습의 일반적 모형

이상에서 살펴본 바와 같이 한국에서의 음악용어는 ① 한국어를 토대로 한 구조적 특징, ② 한국어화의 과정, ③ 국악과의 관계라는 특수성과, ④ 용어의 역사성이라는 일반적인 성격을 가지고 있다.

한 음악용어를 교수·학습 활동에서 다루고자 할 때, 교사는 용어의 여러 측면에 관심을 가져야 한다. 용어를 수업진행의 단순한 보조 수단이 아니라 직접적인 수업재료로 활용하기 위해서이다. 그러나 음악용어를 이용한다고 해서 음악의 실체인 소리를 배제하고 음악적인 사항을 언어로만 설명해서는 안된다. 음악용어의 적극적 활용의 지향점은 구체적인 소리의 예들을 용

어로 개념화시키고 연결함으로써 음악수업의 목표를 효과적으로 달성하라는 것이다. 따라서 수업시간에 사용할 음악용어는 미리 선별하여 준비하는 것이 바람직하다. 이때 점점하여야 할 사항이 바로 앞에서 제시한 네 가지 요소이다. 이 네 가지 요소는 수업 상황에 따라 적절히 섞여지고 제시될 수 있겠으나, 여기서는 음악용어에 입각한 수업진행을 모색하고 있으므로 먼저 용어의 각 요소에 따른 수업 모형을 탐색해보려고 한다. 그 다음 교실에서 활용할 수 있는 실제적인 교수·학습 활동안이 제시될 수 있을 것이다. 음악 수업에서 이들 요소들을 효율적으로 이용할 수 있는 기본적인 모형은 다음과 같이 제시된다.

진행	성격	내용	방법	비고
도입	구조적 특징	언어대로의 뜻	구조적 확대	* 국어교육
전개	한국어화의 과정	용어로서의 뜻	언어적인 가능성	* 주체성
발전	국악과의 관계	용어의 비교	차이점 추출	* 민족적 시각
정리	용어의 역사	창조적 이해	지식의 확대	* 감상자료

<표 1> 용어 설명의 진행 모형

(1) 용어의 구조적 특징에 의한 도입

음악시간에 다루고자 하는 용어가 선택되면, 학생들이 이 용어에서 먼저 어떤 느낌을 받게될 것인가를 생각해야 한다. 물론 학생들은 기존의 언어지식으로 한 용어를 이해하려 할 것이며, 이 때 용어를 구성하고있는 음절들은 일차적 근거를 제시한다.¹⁴⁾ 예를 들어 복합구조인 '조바꿈'이 나오면 학생들은 '조'와 '바꿈'으로 나누어 이해한다. 우선적으로 '조'가 무엇인지 알아야 수업이 진행된다. 따라서 단일구조의 용어가 가능한 한 먼저 설명되어야 한다.

한국어의 '조'에는 여러 가지 뜻이 있다. 따라서 음악용어로서의 '조'만을 설명하기보다 언어교육의 차원에서 여러 가지 '조'를 언급할 수 있다. 이것은 곧바로 학생들의 용어에 대한 흥미와 기억력을 높여준다. '조'라는 말에서 떠올릴 수 있는 대상을 1. 질문하거나, 2. 판서와 함께 설명하거나, 3. 과제로 미리 조사해 오게 할 수 있다. '조'라는 단어에는 음악용어로서의 '조' 외에 예를 들어 다음과 같은 여러 가지 뜻이 있다.

- 조 : 곡식의 일종. 벼과의 일년초. 오곡(五穀)의 하나로 지난날에는 중요한 잡곡이었음.

14) 학생들의 용어에 대한 인지도가 각급 학교·학년에 따라서나 한 교실 안에서도 상이 할 수 있겠으나, 이것은 교사의 학생 수준에 대한 인지도 및 그의 수업 기술과 상관되는 것이므로 본 논의에서는 제외한다.

- 조(租) : 왕조 때, 전세(田稅)를 나라에 바치던 공부(貢賦)의 한 가지.
- 조(操) : 절개(節概)와 지조(志操).
- 조(條) : 줄거리, 항목.
- 조(兆) : 억(億)의 만 곱절.
- 조(調) : 품격을 높고 깨끗이 가지려는 행동.
- 조(調) : 왕조 때, 특산물을 나라에 바치던 공부(貢賦)의 한 가지.
- 조(調) : 말투, 태도.
- 조(調) : 곡조(曲調)의 준말

위의 예들 중에는 그러나 '조바꿈'에서 나타내려고 하는 '조'의 뜻이 없다. 음악에서의 '조'(調)는 중심음(음계의 시작음)을 가지고 있는 장·단조의 7음계를 말한다. 한 음계는 열 두 반음으로 이루어지므로, 장·단조에서 각각 열두 개의 다른 조가 나올 수 있다.조를 바꾼다는 것은 한 음악작품에서 음악의 흐름이 한 조에서 다른 조로 옮겨가는 것을 말한다.

이러한 언어적인 설명과 함께 제시되는 소리로서의 실제의 예는 교수·학습의 주제의 설정에서 중심에 놓일 수도 있고-즉, 조바꿈이 나타나는 노래나 작품을 배우려고 할 때 -, 주변에 놓일 수도 있다-즉, 조바꿈이라는 지식을 전달하는 것이 수업의 중심 목표가 될 때 -, 후자의 경우 조바꿈의 여러 종류가 후속 조치로 다루어질 수 있다.

'조'와 '조바꿈'이라는 개념이 인지되면 이 용어의 복합구조를 이용하여 이와 관련된 같은 구조의 용어까지 확대하여 다룰 수 있다. '조' + '바꿈' = '조바꿈'이므로 중심부분이 '조'에 해당하는 종속구조이다. 따라서 '조옮김', '조표' 등을 같은 방법으로 접근시킬 수 있으며, 배열이 뒤바뀐 '나란한 조', '버금딸림조', '딸림조' 등도 같은 경우로 설명할 수 있다.

(2) 한국어화의 과정에 의한 전개

조바꿈이라는 용어에 있어서 조는 서양의 조(영어'key', 독일어'Tonart')에서 온 것이다. 이것을 일본사람들이 동양의 음악에서의 다양한 음계를 나타내는 조(調)를 옆두에 두어 그 한자말을 빌어 쓴 것이다. 우리의 언어 습관에서는 가락 또는 곡목이라는 뜻으로 쓰이는 '곡조'(曲調)에서나 '조'가 음악과 관계를 맺는다. 이것도 역시 한자식 표현이다. 곡조에서와 조바꿈에서의 '조'는 다른 뜻을 가지고 있지만, 이러한 한자식 표현 형태를 따라서 '조를 바꾼다'를 전조(轉調)라고 할 수 있고, '조를 옮긴다'를 이조(移調)라고 할 수 있다. 제 삼의 방법으로 '조바꿈'을 '모듈레이션'(영. modulation) 또는 '모듈라치온'(독. Modulation)이라고 서양어를 그대로 사용할 수 도 있다. 한자어에 의한 표현에도 '조표'와 '조기호'처럼 같은 사항에 대한 다양한 가능성이 있다.

일반적으로 한글 세대에게는 한글 용어가 쉽게 받아들여진다. 그러나 순수 한글식의 용어는 “판이름한소리 조바꿈”에서 보듯이 음절이 길어지고 지나치게 설명적이라는 단점이 있다. 한자식 용어의 단점은 지나치게 압축적이어서 글자에 대한 설명이 필요하다는 것 외에, 소리글자인 한글에 잘 적용 못한다는 것도 있다. 즉, 전체 음절 수가 400여 가지밖에 안되는 한자로 만든 용어를 한글로 표기할 때 많은 동음이의어를 만들게 하여 용어의 뜻이 쉽게 전달되지 않는 경우가 많다. 따라서 한자식, 한글식 중 어느 하나를 배척하기보다는 창조적인 적용이 필요하다.

이를 위해서 무엇보다도 이미 앞에서 열거한 한국어 용어선택을 위한 질문들을 되새길 필요가 있다. ‘한글을 중심으로 모든 말을 생각하여, 한글로 표기되었을 때 오해가 없는 말’이라는 원칙에 비추어 수업시간에 언급될 수 있는 구체적인 방법으로 다음과 같은 것들이 있다.¹⁵⁾

첫 째, 우리의 언어감각은 서양어는 서양어끼리, 한글(한글화된 한자어 포함)은 한글끼리, 한자어는 한자어끼리 묶으려한다. ‘코레아 판타지’나 ‘한국 환상곡’은 받아들여지지만 두 방법을 섞은 ‘코레아 환상곡’이나 ‘한국 판타지’는 거부되는 경향이 있다. ‘벗어난 마침’과 ‘변격 중지’도 비슷한 예이다.

둘째, 원산지 중심으로 용어를 생각한다. ‘재즈’(jazz), ‘클러스터’(cluster)는 미국에서 온 것이므로 미국 용어로, ‘포부르동’(fauxbourdon), 앙프롱튀(impromptu)는 프랑스 용어로, 징슈piel(Singspiel), ‘라프소디’(Rhapsodie)는 독일어 용어를 우선하여 받아들인다.

셋째, 널리 쓰이거나 공통적인 것 또는 오해를 피할 수 있는 것을 선택한다. 첼발로(독. 이. Cembalo)·크라브생(프. clavecin)·하프시코드(영. harpsichord)는 한 악기를 지칭하는 다양한 명칭이지만, 독일과 이탈리아에서 공통으로 ‘첼발로’를 쓰고 있으며, 작품들의 비중도 특별히 다른 나라와 비교해 덜하지 않으므로 이들의 용어를 택한다. 서양어의 소리표기가 여러 가지 일 경우는 의미 전달에 큰 무리가 없는 한 널리 관용화된 것을 택한다. 예를 들어 ‘passamezzo’는 ‘파싸메조’, ‘팻사메조’, ‘팻사멧조’, ‘팻사멧조’ 등이 가능하다. 반면에 오지리의 수도는 그 나라식의 발음에 의하면 빈(Wien)이지만 ‘빈 교회 삼중주’에서와 같이 오해의 소지가 있으므로 영어식 표기를 택하여 ‘비엔나 교회 삼중주’로 표기할 수 있다. 프랑스 수도가 ‘파리’인지 ‘빠리’인지도 같은 관점에서 논의될 수 있다.

넷째, 서양의 한 용어가 가진 서로 다른 뜻을 우리의 입장에서 나누어 사용한다. 영어의 sequence(독. Sequenz)를 중세 교회음악에서 트로푸스의 한 종류를 나타낼 때는 ‘세쿠엔치아’(라틴어 sequentia)로, 선율이나 화성이 같은 형태로 옮겨 다니는 것을 지칭할 때는 ‘동형진행’으로 나누어 쓸 수 있다. 이탈리아의 intermezzo도 ‘간주곡’과 ‘막간극’으로 경우에 따라 나누어

15) 다음의 고려들은 앞에서 언급한 홍정수의 논문 “음악용어들의 문제점과 개선을 위한 모색”에 나와있는 것인데, 필자가 전체적인 조망을 위해 보충·편집한 것이다.

사용할 수 있다. 영어의 cadence는 종지 또는 마침으로 번역될 수 있지만, 정격종지·변격종지 등 화성적 또는 선율적 규칙에 따른 정형화된 마침에만 한자식 표현인 ‘종지’를 쓰고, 단순히 곡이 끝나는 것을 지칭할 때는 독일어의 Schluß를 선택해 한글식 표현인 ‘마침’이라고 구별한다. 반대로 용어의 역사성에 의지해 ‘종지’와 ‘카덴짜’를 한 낱말로 표기하는 유럽의 여러 나라의 예 대신에, 카덴짜를 ‘종지’와 구별하여 이태리어 카덴짜(cadenza)로 구별해 쓰는 영어권의 독자적 사용을 수용한다.

다섯째, 서양용어의 소리나 표기에 얽매이지 않고 그 의미를 중심으로 용어를 새로 만든다. 학교에서 쓰는 하모니카식의 소형 오르간은 ‘풍금’으로, 독일어의 ‘Bogenform’ (영. ‘arch form’)을 ‘궁형’이 아닌 ‘무지개형’으로, 또 그리스어가 독일어화 된 ‘Isorhythmie’(영. ‘isorhythm’)를 ‘같은 리듬’이 아닌 ‘동질서’로 바꿔 쓸 수 있다.

여섯째, 오역의 소지가 있는 용어를 확인한다. 폴리포니(polyphony)가 다성음악임을 강조하다 보면 호모포니(homophony)는 단성음악 또는 그러한 양식으로 잘못 이해될 수 있다. 18세기 남부독일의 관악음악인 하모니무직(Harmoniemusik)을 ‘화성음악’으로 번역할 수도 있다. 또 삼입구를 나타내는 에피소드가 ‘일화’로, 바르형식(독. Barform, 영. bar form)이 ‘마디형식’으로 옮겨질 수 있다. 이러한 것들은 대부분 서양의 용어 자체에 그런 오해의 소지가 있으므로, 수업현장에서는 일반적인 언어의 변화성에 해설의 역점을 두어야 할 것이다.

(3) 국악과의 관계에 의한 수업의 발전

조바꿈을 수업현장에서 다루다보면 ‘조’(調)라는 말은 우리의 전통음악에서도 쓰이는데 서양음악 중심으로 설명이 진행되는 것을 피하기 어렵다. 이것은 무엇보다도 조를 옮겨가면서 음악적 사상을 표현하는 작곡 또는 연주기법이 서양음악에서 두드러지고 또 그렇게 우리 나라에 수입되었기 때문이다. 학교에서 음악수업이 조바꿈이라는 내용을 중심으로 진행된다면, ‘서양 밖의 음악에는, 예를 들어 국악에는 그러한 조나 조바꿈이 없는가?’라는 질문이 나오리라는 것을 예상하기 어렵지 않다.

그러나 우리 나라의 학교 음악시간에서 학생들이 서양음악과 국악에 대해 보여주는 대체적인 태도가 부정적일 수도 있다. 이러한 측면은 다음과 같이 요약할 수 있다.

1. 서양음악이 한국에서 점차 토착화되어 가고 있다고 하지만, 아직은 수입된 음악이라는 감정이 남아 있다.
2. 서양음악은 음악으로, 한국의 전통음악은 국악으로 구분하는 습관이 아직 강하게 남아 있어서 음악(서양음악)을 전체로, 국악(한국음악)을 부분으로 파악하려 한다.

즉, 관심의 정도가 서양음악에 몰려있음을 말해준다. 이러한 현상은 서양사람이 서양에서 일

반화된 그들의 음악을 토대로 해 다른 문화권의 음악에 관심을 보이는 것과 비교해 볼 때 우리에게 그들은 갖지 않은 당혹감이 있음을 부인하지 못한다. 한국 학생들의 국악에 대한 관심이나 이해의 정도를 서양 학생들의 서양의 것에 대한 것과 단편적으로 비교할 수 없지만 우리 음악교육의 상황이 그들과 다른 처지에 있음은 쉽게 확인된다. 이러한 현실을 감안할 때, 한국의 음악교과 시간에서 서양음악과 국악이 서로의 마찰을 극복하고 동시에 다루어지는, 적어도 연관성을 주는 수업이 절실히 필요하다.

이러한 방향의 수업은 교육을 위한 도구로서 음악을 이용하는 학교 음악시간에서 무엇보다도 용어를 매개로 하여 효과적으로 이루어질 수 있다. 직선적인 연관을 주기 위해 슈베르트의 가곡과 한국의 시조창을 한 수업에서 배우게 하는 방법은 음악의 해석이나 발성 방법에서 물리적 어려움을 당하기 쉽다. 악기를 이용하는 경우에도 서양악기와 국악기의 단순한 연결보다 용어를 매개로 한 지식의 전달 차원에서 다루는 것이 효과적이다.

조바꿈에서 국악의 조를 설명하게 되면 국악의 조가 서양의 조와 어떻게 다른지 알고 싶어 할 것이고, 이 때 국악의 평조와 계면조의 예를 들려주면서 그 차이점과 유사성을 살펴보게 할 수 있다. 그리고 수업의 전개방식이나 난이도에 따라 단순히 음계만 들려 줄 것인지, 성악 또는 기악작품을 들려 줄 것인지, 실제로 음계를 연주해보게 할 것인지 등을 결정하면 된다. 나아가 서양음악의 조바꿈에 해당하는 조의 변화가 국악의 산조나 판소리에서 상대적으로 약하게 나타나거나 거의 존재하지 않는 이유까지도 논의할 수 있다. 또 국악의 음계를 서양의 음계로 옮겨서 연주할 수 있는지와 그렇게 했을 때 어떤 장점과 단점이 있는지도 논의할 수 있다.

(4) 용어의 역사에 의한 수업의 정리

음악용어가 역사성 속에 그 본질을 숨기고 있지만 한 음악용어의 역사를 도입부분에서, 그것도 말로만 설명하려고 하면 학생들의 대부분은 거부감을 보일 것이다. 즉, 음악시간이 지루한 역사시간으로 변질될 수 있다. 따라서 용어의 역사 부분은 수업의 난이도에 따라 마지막 완성 부분에서 다루어야 할 것이다.

‘조바꿈’이 앞의 세 가지 측면에서 다루어지고 나면 이 용어의 역사를 다룰 수 있는 준비가 되어 있는 셈이다. 특히 국악과의 관계가 언급되면서 이 용어의 역사성에 대한 언급이 이미 시작되었다. 국악에서의 평조와 계면조의 기원이 언급될 수 있고, 이어서 서양에서 르네상스를 지나면서 장·단조가 형성되는 과정 및 바로크 이후의 기능화성에 근거한 조바꿈의 출현에 대해 음악작품의 예를 들려주면서 수업을 이끌 수 있다. 특히 평조와 계면조 그리고 장조와 단조의 관계 및 그 미학적 해석이 소개된다면, 장조는 ‘쾌활한’ 단조는 ‘슬픈’ 느낌을 주는 조성이라는 내용을 단편적으로 암기하게 하는 기계적인 수업 방식을 피할 수 있다.

조바꿈이 실제 작품에서 하는 기능과 음악사에서 베토벤 이후로 더욱 급진적인 성격을 보인 것과 현대음악에서의 상황을 설명에 추가한다면 오늘날의 음악문화를 이해하는 데에 한층 더 기여하는 수업이 될 것이다.

2) 교수·학습 활동안의 예

앞에서 '조바꿈'이라는 용어를 수업의 재료로 들어 음악시간의 일반적인 진행모형을 추구해 보았다. 학교의 음악시간에는 음악의 지적인 이해 영역뿐만 아니라 표현(가창, 기악, 창작), 감상의 영역이 있으므로 용어만으로 음악시간을 꾸려간다는 것은 한계가 있고 또 바람직하지도 않다. 다음에서는 앞에서 제시한 용어를 매개로 한 수업 모형이 학교 현장에서 어떻게 적용될 수 있는지를 알아보려고 한다.

음악적인 예를 들려줌 없이 말로만 진행되는 음악시간이 바람직하지 않기 때문에 음악의 지적 이해영역을 주로 다루는 수업은 감상 시간의 일종으로 다루어야 효과를 얻을 수 있다. 따라서 감상을 주된 영역으로 하는 수업에서는 음악의 일반적인 사항(음악이론)이 중심내용으로 다루어질 수도 있고 일정한 음악작품들이 다루어 질 수도 있다. 이러한 접근의 기본 방침은 '실제적인 소리를 예로 진행되는 음악시간에 음악용어를 효과적으로 이용하면 지적 이해영역을 위해 특별한 주입식 교육을 할 필요가 없다'는 것으로 요약될 수 있겠다. 감상을 중심으로 하는 수업에서는 앞에서 제시한 용어 활용의 모형을 큰 변형 없이 그대로 적용시킬 수 있으므로-예를 들어 '행진곡', '소나타'와 '산조', '현악기', '관악기' 등의 제재에서-다음에서는 가창(기악은 가창과 비슷한 유형으로 보아 생략)과 창작의 한 예를 각각 제시하려고 한다. 학생들이 어릴수록 용어에 의한 수업이 불필요하거나 어렵다는 점을 감안하여 다음의 예에서는 초등학생과 중학생을 수업 대상으로 선정하였다.

(1) 가창¹⁶⁾

가창시간에는 일반적으로 교과서에 실린 제재곡을 배우게 된다. 그리고 한국의 음악교과서는 이러한 제재곡을 중심으로 엮여져 있다. 가창이 가장 보편적인 음악교육의 수단이기 때문에 음악용어, 즉 음악교과의 지적영역에 속하는 내용은 한국의 교과서에서 지금까지 주로 노래를 배우는 과정에 다루게 되어 있다. 따라서 음악적 지식의 체계화에 해당하는 용어의 인식과 음악의

16) 음악용어 분야에서는 '가창'(歌唱)이라는 말이 문제를 안고 있는 것으로 보인다. 학생들 사이에서는 이 용어가 거의 쓰여지지 않고 있기 때문이다. 이 용어는 일본식인데 아직 마땅한 대안을 찾지 못해 교사들 사이에서는 그대로 쓰고 있다. 굳이 한글화를 시도한다면 '노래부르기' 정도가 되겠으나 '노래 배우기'의 의미가 나타나지 않아 가르쳐야 할 내용이 제시되는 음악시간의 의미를 못 살리는 단점이 있다.

직접적 체험의 하나인 ‘가창’을 어느 정도의 비율로 지도해야 하는지는 한국의 음악교과서가 안고 있는 큰 문제이다. 다음의 예에서는 가창중심의 기존 수업방식을 따르되 여기에 제재곡과 직접적인 관련이 있는 용어를 병행하여 다룸으로써 수업의 종합적인 효율성을 도모하고자 하였다.

가. 제재 : 자장가(권길상 작곡, 목일신 작사)

나. 목표 :

- ㄱ. 자장가의 특징을 음악을 듣고 파악할 수 있으며, 마음에 드는 자장가를 즐겨 배우고 부를 수 있다.
- ㄴ. 제재곡에 나오는 음악 이론적 내용을 이해하여, 악보를 보고 노래를 부를 수 있다.
- ㄷ. 자장가를 통하여 부모님과 조부모님의 지극한 사랑에 고마움을 느낄 수 있다.

다. 대상 : 초등학교 5·6학년(본 제재곡은 현행 6학년 교과서에 수록되어 있음)

마. 준비물 :

- ㄱ. 전래 자장가-감상용
- ㄴ. 세계 여러 나라의 자장가-감상용(비디오 테이프 권장)
- ㄷ. 장구, 피아노 또는 풍금 등 기초적인 악기
- ㄹ. 쇼팽의 「베르쇠즈」(피아노곡)

바. 시간 : 전체 차시의 구성 정도에 따라 적절히 배분(제시한 내용을 세 번에 걸쳐 나누어 수업에 이용할 수 있음)

사. 수업 전개

ㄱ. 도입

교사 : 언제 음악을 듣고 싶은가?

학생 : 혼자 있을 때, 맛있는 것을 먹을 때, 쉬고 있을 때, ...

교사 : 음악을 들으며 잠이 든 기억이 있는가?

학생 : 있다.

교사 : 잠이 들게 하기 위해 만든 노래들을 무엇이라고 일컬을 수 있겠는가?

학생 : 잠노래, 자장가, ...

교사 : 왜 자장가라고 하겠는가?

* 언어적 구조(‘자장’ + ‘가’만 의도할 것)

- 전래 자장가를 들려준다.

학생 : 노래에서 할머니가 “자장 자장 우리 아기 ...” 한다.

교사 : 그렇다. 노래의 내용을 나타내는 말에 노래라는 뜻의 '가'(歌)를 붙여 일정한 부류의 노래를 일컫는 경우가 우리말에 많다.

학생 : 애국가, 심청가, 사랑가, 효도가(?), ...

교사 : 자장가를 부르는 것을 들어보았는가?

학생 : 어머니, 할머니한테서.

교사 : 여러분이 자장가를 부르는 경우가 있겠는가?

학생 : ???

교사 : 다음에 여러분의 자녀들에게 자장가를 불러줄 경우가 있을 것이다. 부모님이 여러분을 위해 자장가를 불렀던 것처럼. 오늘은 한국 사람이 가사와 곡을 지은 자장가를 배우려고 한다.

나. 전개

* 제재곡 배우기(생략)

교사 : 다른 나라의 자장가도 들어보자.

- 모차르트, 슈베르트, ...

교사 : 가사에 '자장'이라는 말이 있는가?

* 한국어화의 과정(외국에서 온 자장가라도 우리의 실정에 편한 용어를 선택).

학생 : 없다.

교사 : 그 나라의 말로 이 곡을 들어보자.

- 가사가 원어로 된 녹음을 들려준다.

학생 : 그런 말이 없는 것 같다.

교사 : 자장가를 독일어에서는 '요람노래'(Wiegenlied)라고 한다. 아기를 요람에 눕히거나 안고 부르는 노래라는 뜻이다.

학생 : 왜 우리 나라에서는 '자장노래'라고는 쓰지 않는가?

교사 : 쓸 수도 있다. 그러나 앞에서 살펴보았듯이 우리 나라의 말에서는 '노래' 대신에 '가'라는 한자어를 붙이는 것이 일반화되어 있고 또 간결해서 편하다. '사랑가'도 '사랑의 노래'라고 할 수 있지만 간결성이 부족하다.

학생 : 영어에서는?

교사 : 아기를 재울 때의 어르는 소리를 흉내낸 'lulla'(랄라)에다가 'bye-bye'를 붙여서 'lullaby'라고 한다. 그러나 가사에 항상 '랄라'가 나오는 것은 아니다. 우리가 방금 배운 자장가에도 '자장'이라는 말이 없다.

학생/교사 : 방금 배운 노래는 외국의 자장가와 큰 차이가 없다. 맨 처음 들었던 전

래 자장가는 그러나 독특한 점이 있다.

교사: 맨 처음 들었던 자장가는 우리 나라의 전통음악에 바탕을 둔 노래이다. 방금 배운 노래는 우리 나라 사람이 작곡한 것이지만 서양의 음악 체계에 따른 것이다. 따라서 서양악기로 반주해도 그 맛이 사라지지 않는다.

* 국악과의 관계

- 피아노나 풍금 또는 기타아의 반주로 배운 자장가를 다시 한번 노래부르게 한다.

학생: 그렇다면 우리 나라 전통 음악의 체제에 바탕을 둔 노래들은 어떻게 반주하는가?

교사: 국악에는 화성이 없는 대신 선율과 리듬이 매우 풍부하게 발달해 있다. 따라서 노래의 반주로 리듬을 복돋아 줄 수 있는데, 대개 일정한 형태로 굳어진 것을 사용한다. 이것을 장단이라고 한다.

- 이미 배운 장단을 상기시킨다.

- 전래 자장가를 장구 장단과 함께 불러주든지 또는 불러보게 한다.

드. 정리

교사: 사람들은 언제부터 아기를 잠재우는 데에 노래를 이용하게 되었을까?

학생: 인류가 존재하면서가 아니겠는가?

교사: 인류가 존재하면서부터 음악이 있었다는 말인가?

학생: ???

교사: 그러면 적어도 '자장가'라는 말이 언제부터 쓰이기 시작했는지 아는가?

* 용어의 역사성(자장가라는 음악의 막연한 유래보다는 용어의 유래에 초점을 둠)

학생: '심청가' 등으로 미루어보아 조선시대부터 쓰지 않았겠는가?

교사: 그럴 수도 있다. 그러나 자장가라는 명칭은 전해 내려오는 자장가가 아닌 지어진 자장가를 일컫기 위해 책에 나타났다. 즉, 서양 작곡가들의 자장가가 우리 나라에서 불려지고, 또 우리 나라 작곡가들이 자장가를 지으면서 사용되어졌다. 정확한 시기는 더 확인이 되어야겠지만 홍난파가 브람스의 자장가의 가사를 번역한 것으로 미루어 일제시대 때부터 쓰여지기 시작한 것으로 보인다. 해방 이후의 음악교과서에서는 자장가가 단골로 등장한다.

학생: 서양의 경우는?

교사: 중세(15세기 이전)의 문헌에는 자장가로 보이는 음악이 기록되어 있다. 바로크 시대(17세기)에는 아기 예수에 대한 자장가가 작곡되었다(베토벤, 바흐). 모차르트는 18세기 사람이다. 현대에 이르기까지 많은 작곡가들이 자장가를 짓고 있다. 새로 창작된 것 중에는 가곡에 가까울 정도의 예술적 수

준을 가진 경우가 많으며, 원래의 목적을 벗어나 자주 반주와 함께 공개적으로 불려진다. 자장가는 때로 기악곡의 제목으로도 등장하는데 쇼팽의 피아노를 위한 베르쉴즈(berceuse)가 그 예이다.

- 쇼팽의 베르쉴즈를 들려준다.

(2) 창작

창작 시간에는 무엇보다도 음악의 기초 형식에 관한 용어가 많이 사용된다. 용어에 대한 장황한 설명 때문에 음악적 창의력이 수그러드는 경우를 피하기 위해, 학생들의 궁금증에 대한 대답형식의 수업진행이 권장된다. 그리고 이론은 실재를 정리한 것이지, 실재가 이론에 맞추어지는 것이 아님을 교사 스스로가 염두에 두어야 하며, 또 학생들에게도 강조할 수 있다.

가. 제재 : 가락짓기

나. 목표 :

- ㄱ. 주어진 동기에 이어 두도막 형식의 가락을 지을 수 있다.
- ㄴ. 기본적인 악식의 구조를 이해할 수 있다.
- ㄷ. 기본적인 악식의 구조에서 출발하는 음악작품의 형식전개에 관심을 가질 수 있다.
- ㄹ. 의도하는 선율을 악보에 바르게 나타낼 수 있다.

다. 대상 : 중학교 2-3학년(본 제재는 신귀복·강덕원이 지은 현행 중학교 2학년 교과서에 수록되어 있음)

마. 준비물 :

- ㄱ. 동요 「어머님 은혜」 악보 (중심가락)
- ㄴ. 독일 민요 「잘 있거라 내 고향」 악보(중심가락)
- ㄷ. 한국 민요 「아리랑」 악보
- ㄹ. 장구, 피아노 또는 풍금 등 기초적인 악기
- ㅁ. 모차르트의 다장조 피아노 소나타 1악장
- ㅂ. 녹음기

바. 시간 : 전체 차시의 구성 정도에 따라 적절히 배분(제시한 내용을 두 번에 걸쳐 나누어 수업에 이용할 수 있음)

사. 수업 전개

ㄱ. 도입

교사 : 작곡가가 되고 싶은 사람이 있는가?

학생 : ???

교사 : 오늘 우리는 '가락짓기'를 배우려고 한다.

학생 : 작곡가가 되려고 하는 사람이 아니면 배울 필요가 없지 않는가?

교사 : 1. 부분적으로는 맞는 말이다. 그러나 문학가를 지망하지 않는 사람도 글짓기를 배운다.

학생 : 그러나 그것은 생활에 필요하기 때문이다.

교사 : 그렇다. 음악도 생활에 필요하다. 오늘 여러분이가락짓기를 배우는 것은 음악의 이해에 도움을 줄 도울 것이다.

학생/교사 : '가락짓기'란 무엇이나?

학생 : '글' + '짓기'에서처럼 '가락' + '짓기'로 이해된다. '가락'은 노래에서의 선율을 말하는 것이 아니겠는가?

* 언어적 구조(가락과 선율의 문제는 뒤에 국악과의 관계에서)

교사 : 맞다. 우리의 일상생활에서 쓰이는 '가락'에는 어떤 것들이 있는가?

학생 : 노래 한 '가락' 뽑아라, 우리 '가락', '젓가락', '순가락', '옛가락', '낫가락', '손가락', '가락'국수, '가락'이 맞다, ...

교사 : 이렇게 우리말의 '가락'은 우선 가늘고 길게 된 모양과, 하나의 단위를 형성하는 '낱개'라는 의미가 포함되어 있다.

학생 : 음악에서의 가락에도 이런 성격이 있는가?

교사 : 음들의 긴 연결과 완결성이라는 특징을 곧 확인하게 될 것이다.

* 기보법은 이미 학습한 것으로 함.

1. 전개

교사 : 여러분이 잘 아는 동요 '어머님 은혜'을 악보를 보면서 서서히 불러보자. 전체를 몇 부분으로 쪼갤 수 있는가? 반복되는 부분도 있는가?

학생 : 첫 번째 것(악절)과 두 번째 것이 같다. 즉, A-A-B-C 형이다.

교사 : 다음에는 여러분이 잘 아는 스코틀랜드 민요 「작별」을 악보를 보면서 불러보자.

학생 : A-B-B'-B 형이다.

교사 : 이번에는 한국 민요 '아리랑'을 악보를 보면서 불러보자.

학생 : A-B-C-B 형이다.

교사 : 여러분은 이미 한 '가락'이 여러 부분을 가지고 있는 완결체라는 점을 알아차리고 있는 것이다. 그리고 한·두 음이 아닌 여러 음이 길게 지속되는 것

도 확인했다.

학생 : 최소한 몇 개의 음들이 있어야 '가락'이 되나? 그리고 꼭 위 아래로 움직여야 되나?

교사 : 위 아래로 움직이는 것은 반드시 필요하다. 그렇지 않으면 리듬만 있는 음악이 된다. 가락을 이루는 수를 정확히 몇 개라고 정할 수 없다. 만들기 나름이기 때문이다. 위의 예를 살펴보자 : 한 악절이 약 10-20 개(중복음 포함). 중요한 것은 매듭을 확인할 수 있는 '완결성'을 갖는다는 점이다. 그리고 이 완결성을 가지는 전체는 중간에 몇 개의 매듭으로 이어져있다. 아직 이러한 완결성이나 매듭은 없지만 몇 개의 음들이 계속 진행하려는 형태로 무리를 이루고 있을 때 우리는 그것을 '동기'라고 한다. 동기는 보통 두 마디 정도면 표현될 수 있다.

학생 : 가락은 그러면 항상 두 마디 단위로 발전하는가?

교사 : 반드시 그렇지는 않다. 그러나 쉬운 형태는 위의 예에서 보듯이 일정한 마디 수를 가지고 있다. 동기의 두 배에 해당하는 네 마디를 가지고 음악 작품에 필요한 악절을 구성할 수 있고, 이것을 우리 교과서에서는 '작을 악절'이라고 부르고 있다. 악절에서의 '節'은 '마디 절'이다.

* 언어적 구조

학생 : 그렇다면 큰악절도 있는가?

교사 : 작은악절의 두 배에 해당하는 길이를 큰악절이라고 한다. 이 정도 길이이면 완결성을 이루는 가락을 만들 수 있으므로 '도막'이라는 말을 쓰기도 한다.

학생 : 한 도막으로 이루어진 노래가 있는가?

교사 : 초등학교에서 배운 '학교종'은 8마디로 이루어져 있고, 바로 한 도막 형식이다. 앞에서 불러본 세 노래는 이의 두 배인 두 도막으로 이루어져 있다. 오늘 우리는 이러한 '두 도막 형식'의 가락을 지어보려고 한다.

학생 : 너무 어렵다.

교사 : 어렵다는 것은 '시작'이 어렵다는 것이리라. 그래서 가락을 이끌어낼 수 있는 최소 단위인 '동기'를 주겠다.

학생 : 주어진 동기 다음부터는 마음대로 만들어도 되는가?

교사 : 자신의 마음에 드는 가락을 만드는 것은 여러분의 자유로운 창의력에 따를 일이다. 그러나 좋은 가락에는 기본적인 조건들이 채워져 있기 마련이다. 다음과같은 것을 염두에 두라. 첫 작은악절은 주어진 동기와 잘 연결이 되도록

만들어야 한다. 그 다음 악절은 이미 만들어진 악절과 또 조화를 이루어야 한다. 하나의 어떤 행위에는 항상 '동기'(動機)가 있지 않은가? 동기는 한 행위의 발전과 밀접한 관계가 있다. 관계가 없으면 '동기'가 되지 못한다. 여러분이 갑자기 열심히 공부를 한다면, 거기에는 '동기'가 있을 것이다. 가락에서도 이런 관계성이 있어야 듣는 사람이 전체 가락을 하나의 완결된 형태로 보고 쉽게 파악하게 된다. 동기가 얼른 머리 속에 들어오지 않는다면 서양어의 '모티브'(영. motive, 도. Motiv, 프. motif, 이. motivo)를 생각하라.

* 한국어화의 과정

학생 : 모티브라는 말을 자주 들었다. 모티브라고 그대로 쓰면 안되는가?

교사 : 뜻이 잘 통하고 쓰기에 불편하지 않다면 우리말 중심으로 생각해야 한다. 동기라는 단어가 잘 이해 안되는 경우가 있는 것은 사실이다. 바그너의 작곡 기법 가운데 '지도동기'라는 것이 있는데, 그 뜻이 '잘 다스린다'라는 쪽으로 들어온다. 원어대로 '라이트모티브'라고 쓰면 오해의 소지는 없어졌지만 독일어 'Leit'를 알아야 한다. 그렇다고 '지도모티브'라고 쓰면 더 우스운 용어가 된다. 아주 보편화되지 않은 외래어는 한글과 직접 연결해 놓으면 갓 쓰고 양복 입은 꼴이다. 이 경우 독일어 '라이트'가 '이끌다'라는 뜻이 있으므로 '이끌동기'라는 용어를 만들 수 있으나, 무엇을 이끄는지를 못 나타내기 때문에 바그너 음악에 나타나는 특수성을 잘 살리지 못하는 단점이 있다.

* 라이트 모티브에 대한 설명 생략

학생 : 악절은 서양어에서 온 것인가? 그 뜻은?

교사 : '악절'은 '악' + '절'이 아닌가. '절'하면 어떤 뜻이 떠오르는가? 국문법 또는 영문법을 생각해 보라.

학생 : 명사절, 종속절, 부사절, ...

교사 : 그렇다. 앞·뒤의 절이 맞지 않으면 뜻이 통하지 않게 된다.

학생 : 그렇다면 명사구, 부사구처럼 음악에서도 구(句)가 있는가?

학생 : 있다. 그러나 한국어에서만 아니라 서양어에서도 동기, 구, 악절은 혼동의 여지가 많아서 프레이즈(phrase), 즉 구는 주로 일반적인 의미로 쓰인다. 굳이 연결을 시키자면 동기와 악절 모두가 프레이즈에 해당할 수 있겠다. 따라서 음악형식을 이야기할 때는 대개 '구'라는 낱말을 쓰지 않는다. 그러나 한국어에서 가락의 한 부분을 구라고 부르는 경우는 있다. 단독으로 쓰이기 보다는 '경과구'(passage), '삽입구'(episode) 등 복합구조로 쓰인다.

학생 : 그렇다면 큰악절을 왜 '도막'이라고 부르는가?

교사 : 완결성이 있다는 뜻에서 그렇게 부른다. 영어의 'period'는 일정하게 구별된 시기나 주기를 뜻하지 않는가? 여기에 비해 작은악절은 혼자 독립할 수 없고 다음 작은악절에 의해 완성된다. 그러나 큰악절은 앞의 예에서 보듯이 그 혼자 두어도 완결성을 보여준다.

* 가락에서의 종지음에 대한 설명 유보(수업 내용 과다).

* 가락짓기(생략)

교사 : 만든 가락들을 먼저 불러보자.

* 기보가 틀릴 수도 있으므로 먼저 스스로 불러보게 한 다음 녹음하여 들려주거나 다시 악기로 연주해보면서 기보법에 대한 지도를 보충.

학생 : (계명 또는 '라라' 등으로 노래함.)

교사 : (한 학생의 작품을 선택하여) 이 가락은 국악적인 느낌을 준다.

* 국악과의 관계

학생 : 무엇 때문에 그렇게 들리는가?

교사 : 음정과 리듬으로 나누어 생각해 보자.

학생 : 이상한 것이 있다. 국악에서는 리듬적인 것도 가락이라고 하지 않는가?

교사 : 맞다. 우리가 맨 처음 살펴본 것처럼 한국말의 가락은 서양어의 '멜로디'(영. melody, 독. Melodie, 프. mélodie, 이. melodia)와 다른 여러 가지 뜻이 있고, 국악에서의 가락도 '장단 한 가락', '한 가락 멋있는 소리' 등에서 보듯이 멜로디라는 개념보다 더 넓은 뜻으로 쓰인다. 예를 들어 지금 내가 연주하는 우리 가락의 한 예를 보라(장구 장단에 소리를 곁들인다). 여기서 가락이 서양의 멜로디만을 의미하지 않는다.

학생 : 그렇다면 서양의 멜로디라는 말을 그대로 쓸 수 있지 않는가?

교사 : 실제로도 또 하나의 가능성이 있다.

학생 : '선율'을 말하는가?

교사 : 그렇다. 이제 우리는 '가락', '멜로디', '선율' 가운데 하나를 선택해 써야하는 상황에 있다. 우리가 쓰고 있는 교과서에는 '가락'이 선택되어 있지만, 실제로 '선율', '멜로디'도 많이 쓰인다. 이 세 가능성에는 각각 장단점이 있다. 가락에 대해서는 그 문제점을 이미 알아보았고, 멜로디는 서양말이라는 것이 마음에 걸리고, 선율은 일본식 용어라는 것 외에 '선'(旋)과 '율'(律)이 합쳐져 있어서 멜로디의 선(線)적인 면보다는 중심음을 전제로 '왔다갔다

하다'라는 규칙적인 면이 강조된다.

학생 : 국악에서는 가락으로, 서양음악에서는 멜로디로 구별하여 쓰면 되지 않겠는가?

교사 : 그렇게 간단하지 않다. 멜로디나 리듬은 어느 음악에나 있다. 음악의 기본 요소이기 때문이다. 가락이 서양의 멜로디와 일치하지 않는 것은 멜로디를 거부하는 것이 아니라 중점적으로 표현하는 것이 다른 것이다.

학생 : 그렇다면 학생인 우리는 어떤 것을 써야하나?

교사 : 일단 교과서에 나온 것을 쓰면 되지만, 다른 용어가 쓰이는 것을 인위적으로 막는 것도 바람직하지 않다. 이 문제는 학자들이 더 연구하고 있다.

교사/학생 : 악절과 마디라는 용어에도 불합리한 점이 있다.

교사 : 작은악절, 큰악절보다는 악절, 도막으로 쓰는 방법이 있겠다. 서양에서도 '작은' 악절보다는 '앞악절', '뒷악절'을 많이 쓴다. 이렇게 되면 악절(영. sentence)과 도막(period)이 확실하게 구별될 수 있다.

드. 정리

학생 : 우리는 오늘 조그만 노랫가락을 지었는데, 작곡가들은 어떻게 거대한 음악작품을 쓰는가?

교사 : 가락짓기에서 우리는 주어진 동기를 이용했다. 동기가 계속 발전하여 악절을 이루었다. 단순한 노래를 짓기 위한 악절 구성에서 동기는 이렇게 가락적으로 계속 연결되지만, 소나타나 교향곡 등 거대한 기악곡에서는 동기를 엄격한 악절 구성 원칙에 맞추기보다는 기본적인 중심 재료로 삼아 곡 전체를 통해 다양하게 발전시킨다. 모차르트의 다장조 피아노 소나타의 일부분을 들어보자.

학생 : 그런 것을 '주제'라고 하지 않은가? 동기와 주제는 어떻게 다른가?

* 용어의 역사성

교사 : 동기, 즉 motive라는 용어는 라틴어의 '움직이다'라는 뜻의 motivus에서 왔다.

동적인 성격이 특징인 데서 18세기 후반 독일의 음악 비평가들이 음악과 관련하여 쓰기 시작하였다. 동기는 아직 음악적 내용이 자라지 않은 씨앗의 눈에 불과하다. 음악적 내용이 완결되지는 않았지만 특징적으로 나타나 있는 최소 단위가 주제이다. 방금 들은 모차르트의 소나타에서 '탄- 따따 따- 다다다'하는 주제는 이미 곡 전체의 분위기를 유도하는 성격을 지니고 있다. 따라서 주제를 악절에서처럼 동기들로 나눌 수 있는데, 이 경우 두 마디의 규칙성이 꼭 나타나는 것은 아니다.

학생 : 언제부터 음악에서 주제라는 말이 쓰이기 시작했는가?

교사 : 주제, 즉 테마(영. theme)라는 용어는 16세기 후반의 기록에 벌써 나타난다. 그러나 오늘날의 의미로 쓰이기 시작한 것은 18세기 이후의 일이다. 일반적으로 (작곡가 바하가 얼른 떠오르는) 바로크 이후의 음악에 적용된다. 서양에서는 특히 바로크 시대에 주제(영. subject)라는 뜻으로 '소젯토'(Soggetto)라는 낱말을 쓰기도 했다. 이 때는 '주제'라고 번역하지 않아야 바로크 시대의 것을 지칭하는 시대성이 살아 남는다.

학생 : 우리 나라에는 이 용어가 서양음악의 도입과 함께 도입되었는가?

교사 : 그렇다. 국악에서는 주제를 이용하는 작곡기법을 거의 찾아볼 수 없다. 그러나 국악적 요소를 가지고 동기와 주제를 만드는 작업은 얼마든지 가능하다.

학생 : 오늘 우리가 만든 가락은 노래를 위한 것으로 생각되는데 성악과 기악에 대해 작곡 방법의 차이를 더 알고 싶다.

교사 : 그렇다. 우리는 오늘 가사는 붙이지 않았지만 조그만 노래를 만드는 방법을 알아보았다. 성악 작품에서는 사람의 호흡 주기에 상응하는 악절 단위의 구성이 중요하게 취급된다. 큰 기악 작품을 쓰려면 앞에서 설명한대로 이러한 악절 단위의 발전보다는 내용적인 핵을 지니고 있는 '주제'를 만들어 자신의 개성에 따라 다양하게 발전시키면 된다. 즉, 악절단위에 해당하는 주제를 여러 개 만들거나 끊임없이 발전시키면서도, 전체를 파악하게 하는 통일성이 필요하다. 그러나 한 음악작품의 중심이 되는 가락적인 요소는 오늘 우리가 배운 것과 크게 다르지 않다. 좋아하는 작품을 반복해서 들어 보라.

5. 결 론

음악용어가 일차적으로 음악교육을 위해 만들어진 것은 아니지만 음악의 지적 이해를 추구할수록 음악교육 현장에서 꼭 필요한 존재가 된다. 따라서 음악용어가 잘 정비되어 있어야 한다는 것은 음악교육자들이 항상 바라는 바이다. 그러나 한국어 음악용어는 학교에서의 음악교육을 위한 일환으로 모습을 드러내기 시작했음에도 불구하고 현재 매우 혼란한 양상을 보여주고 있다. 이것은 무엇보다도 서양의 음악용어가 한국어와 잘 융합되지 않는 데에 그 원인이 있다. 또 서양의 음악용어를 한국어를 중심으로 생각해보지 않고 미국, 유럽, 일본에서 마구잡이

로 수입한 결과이기도 하다.

특히 초·중·고등학교에서 사용하는 음악용어가 대학교 또는 사회에서 쓰여지는 음악용어와 다른 것은 음악교사들의 큰 고충이 아닐 수 없다. 필자는 바로 이러한 우리의 상황을 학교에서 적극적으로 이용하는 것이 음악교육의 목표달성에 도움이 된다는 취지에서 음악용어가 수업내용으로 포함되는 수업 모형을 탐색해보았다. 즉, 음악용어들이 가지고 있는 문제점들과 우리의 현실을 분석하여 조목별로 음악 수업에서 다루는 것이다.

첫째, 음악용어가 가지고 있는 역사성을 보여줌으로써 그 다양한 의미에서 도출되는 현재의 의미를 바로 파악할 수 있다.

둘째, 음악용어가 가지고 있는 언어적 구조를 분석하여 이해함으로써 언어 영역까지 포괄하는 열린 수업을 실시할 수 있다.

셋째, 급격한 현대화 속에 도입된 서양 음악용어들의 한국어화 과정을 추적해봄으로써 서양 문화의 주체적인 수용이라는 사회적 안목을 육성시킬 수 있다.

넷째, 서양에서 유래한 음악용어들을 국악과 연결시켜 생각해보게 함으로써 우리의 전통 문화에 대한 적극적 관심을 유도할 수 있다.

음악 수업의 실제에서는 그러나 용어의 역사에 의한 도입보다는 음악용어의 언어적인 이해에 바탕을 둔 도입을 한 다음, 한국어화의 과정, 국악과의 관계를 차례로 다루는 것이 효과적이다. 역사적인 사항은 학습의 심화적인 내용으로 마지막 정리 단계에서 다루는 것이 무난하다. 특히 학생의 연령에 상응하는 내용 전개가 고려되어야 하므로 많은 내용을 한 수업 시간에 무리하게 다루는 것을 피해야 한다.

음악시간은 즐거워야 한다고 흔히 주장된다. 그러나 학교에서 배워야 할 구체적인 사항들이 제시되는 한국의 실정에서 교육적 지향점이 없는 흥미 위주의 음악 수업은 학교 안에 존재할 근거가 희박하다. 음악용어는 배움의 내용이 될 수 있고, 이러한 교육현장에서의 검증은 음악학자들의 용어 정리에 도 실질적으로 기여한다. 나아가 음악용어를 통하여 음악을 보다 적극적으로 체험할 수 있으며, 주어진 사항들을 깊이 따져볼 수 있는 동기를 부여한다는 점에서도 의의가 있다.

참 고 문 헌

- 金文子(1993), “서양음악사 용어의 한글화 현황 분석 연구”, 『音樂論壇』서울 : 한양대학교 음악연구소, 제7집, 69-94쪽.
- _____(1995), 서양음악사 용어의 한글화 통일을 위한 연구 : 정의 및 한글 용어 제시(중세편), 『音樂論壇』서울 : 한양대학교 음악연구소, 제9집, 47-88쪽.
- _____(1996), 서양음악사 용어의 한글화 통일을 위한 연구 : 정의 및 한글 용어 제시(르네상스편), 『音樂論壇』서울 : 한양대학교 음악연구소, 제10집, 79-114쪽.
- 南宮堯悅(1987), 『개화기의 한국음악』서울 : 세광출판사, 『음악교육』 7월호 별책 부록.
- 柳德熙(1985), 『世界音樂教育史』서울 : 학문사.
- 문교부(1987), 『편수 자료』, II-3, 인문·사회 과학.
- “서양음악의 한글용어 정리작업 : 그 현황과 과제”, 심포지엄 보고, 『音樂論壇』서울 : 한양대학교 음악연구소, 1991, 제5집, 269-312쪽.
- 李有善(1968), 『韓國洋樂八十年史』서울 : 중앙대학교 출판국.
- 조선우(1990), “한글 음악용어를 진단한다. 초·중·고 음악교과서를 중심으로”, 『音樂·樂·學 II』서울 : 민음사, 237-272쪽.
- _____(1992), “남·북한 한글 기초음악용어에 대한 연구”, 『음악과 민족』부산 : 민족음악연구소, 제4호, 276-314쪽.
- 주대창(1991) “중지”, 『음악과 민족』부산 : 민족음악연구소, 제2호, 264-282쪽.
- 홍정수(1989), “음악용어들의 문제점과 개선을 위한 모색”, 『음악교육』서울 : 세광출판사, 1월호, 70-76쪽, 2월호, 70-76쪽.
- _____(1991), “음악용어의 발전방향”, 『음악과 민족』부산 : 민족음악연구소, 창간호, 220-231쪽.
- _____(1997), “중심음”, 『음악과 민족』부산 : 민족음악학회, 제 13호, 334-336쪽.
- Abel-Struth (1985), Sigrid : *Grundriß der Musikpädagogik*, Mainz.
- Edler (1987), Arnfried ; Helms, Siegmund ; Hopf, Helmuth (Hrsg.) : *Musikpädagogik und Musikwissenschaft*, Wilhelmshaven.
- Eggebrecht (1967), Hans Heinrich : *Terminologie*, in : *Riemann Sachlexikon Musik*, Mainz, S. 947-949.
- ders. (1968), *Studien zur musikalischen Terminologie*, 2. Aufl., Wiesbaden, 1968, S. 11-16.

- Groothoff (1979), Hans-Hermann : *Anthropologische und soziologische Grundlegung der ästhetischen Erziehung und Bildung*, in : *Handbuch des Musikschul-Unterrichts*, hg. von Diethard Wucher, Hans-Walter Berg und Willi Träder, Regensburg S.15-30.
- Vogelsänger (1970), Siegfried : *Bausteine für Musikerziehung und Musikpflege*, Mainz.

ABSTRACT

Didaktische Betrachtungen musikalischer Fachwörter im Musikunterricht

Dae Chang Ju

Im Musikunterricht braucht man stets musikalische Fachwörter, obwohl ihre Entstehung meistens nicht auf musikpädagogischen Überlegungen beruht. Die musikalischen Fachwörter, die im koreanischen Schulbereich verwendet werden, sind oft unklar, zumal die westlichen Musiktermini erst seit dem Anfang des 20. Jahrhunderts in Korea eingeführt worden sind. Dies bereitet sowohl Musiklehrern als auch Schülern viele Schwierigkeiten.

In der vorliegenden Arbeit wurde der Versuch unternommen, die wesentlichen Stationen dieser Problematik darzulegen und Möglichkeiten für eine pädagogische Lösung zu finden. Folgend nach dem Prinzip, daß westliche Fachwörter koreanisiert werden sollen, kann man im Musikunterricht terminologische Fragen offen behandeln, so daß die fachwörtliche Problematik zu einem Unterrichtsmaterial wird. Dabei kann auch das jetzige Verhältnis einer Benennung zur traditionellen koreanischen Musik berücksichtigt werden.

Zusammenfassend lassen sich für die Behandlung musikalischer Fachwörter im Musikunterricht grob vier Stufen ausmachen, die je nach dem Alter von Schülern variiert werden können: 1. die Syntax eines Wotes, 2. der Prozeß des Koreanisierens, 3. das Verhältnis zur traditionellen koreanischen Musik, 4. die Geschichte des Terminus.

Es wird oft behauptet, daß Musikstunden Schülern in erster Linie Spaß und Freude machen und Interesse erwecken sollen. Man muß aber auch Gedanken darüber machen, daß die Musik ein Gegenstand ist, nicht nur zu mögen, sondern auch zu verstehen. Zum Verstehen braucht man dann neben dem Klangbeispiel die Benennungen, die von wissenschaftlichen Forschungen ausgehen.