

## 학교 음악 교육: 50년의 회고와 전망

권 덕 원\*

본 연구의 목적은 해방 이후 50년간의 한국 음악 교육이 어떤 모습으로 변해 왔는지 그 흐름을 짚어 보고, 그 반성적 회고를 토대로 하여 앞으로 우리 음악 교육이 나아가야 할 방향을 전망해 보고자 하는 데 있다. 고찰의 내용을 '긍정적인 변화'와 '남은 과제들'의 관점에서 서술하였다. 긍정적인 변화의 면에서는 음악 교육의 목적, 음악 교육 전문인력, 음악 교육 이론, 교수-학습 방법, 그리고 국악 교육의 주제를 중심으로 논하였고, 남은 과제들의 면에서는 통합교과이론, 내신제도의 영향, 음악 교사 양성, 그리고 한국적인 음악교육론의 정립 등의 면에서 그 방향을 제시해 보았다. 보다 체계적이고 현실적인 음악교육론의 정립을 위해서는 음악 교육에 대한 역사적 철학적 고찰이 앞으로도 활발하게 지속되어야 할 것으로 판단된다.

※ 주제어: 음악 교육사, 음악과 교육과정, 음악 교육 이론, 음악 교육철학

### 차 례

#### I. 머리말

#### II. 긍정적인 변화

- |                  |                   |
|------------------|-------------------|
| 1. 음악 교육 목적의 변화  | 2. 음악 교육 전문인력의 증가 |
| 3. 음악 교육 이론의 다변화 | 4. 교수-학습 방법의 변화   |
| 5. 국악 교육의 성장     |                   |

#### III. 남은 과제들

- |                   |                |
|-------------------|----------------|
| 1. '즐거운생활'에 대한 논란 | 2. 내신제도와 음악 교육 |
| 3. 음악 교사 양성의 문제   | 4. 음악교육론의 정립   |

#### IV. 맺는 말

\* 춘천교대 음악교육과 교수

## I. 머리말

해방 이후 한국의 음악 교육은 많은 변화가 있었다. 7차례의 개정이 있었던 음악과 교육과정과 교과서의 내용은 물론이고, 교수-학습 자료와 교실 악기의 모습도 많이 변화하였으며, 음악 교육가들의 생각에도 큰 변화가 있었다. 이러한 큰 변화의 동인(動因)은 그 어떤 것보다도 교실의 음악 교육의 수준을 향상시키기 위하여 끊임없이 노력한 많은 음악 교육 이론가들과 실천가들이었음은 부인할 수 없는 사실이다. 이들은 음악 교육의 이상을 실현하기 위하여 꾸준히 연구했고 또 실천했다. 음악 교육의 참된 가치를 마음 깊이 인식하면서, 그리고 음악 교육을 위촉시키려는 여러 외부적 조건들과 싸워 가면서 학생들의 음악적 성장을 위하여 가능한 한 모든 힘을 다 기울여 왔다.

음악 교육은 공동의 작업이다. 영아기의 어린 아이에게 음악적 영향을 주는 사람으로부터 초·중·고는 물론 대학·평생 교육에 이르기까지 모든 국민들에게 음악적 가르침을 주는 사람들 모두의 공동 작업으로 이루어진다. 이 글의 범위가 학교의 음악 교육이므로 그 범주로 한정한다고 하더라도 얼마나 많은 음악 교육가들이 지난 50년간 크고 다양한 기여를 했는지 가늠하기 어려울 정도이다. 그렇게 엄청난 범위의 역사를 필자의 눈으로 정리해 본다는 것은 그 자체가 불가능한 일일 것이다.

그러나 과거를 회고하는 일은 또 누구나 할 수 있는 일이기도 하다. 과거를 회상할 수 있는 능력은 인간에게 주어진 중요한 특성이기 때문이다. 더 나아가 과거를 회고해 봄으로써 만약 어떤 새로운 통찰을 얻을 수 있다면 우리는 더 자주, 그리고 더 많은 전문가들이 과거를 회고함으로써 좋은 유익을 얻을 수 있을 것이다. 이런 점에서 비록 지난 50년의 음악 교육을 회고하는 일이 벅찬 일이긴 하지만, 동시에 의미 있는 일이기도 하다.

같은 역사를 볼 때에도 긍정적인 시각과 부정적인 시각이 있을 수 있다. 음악 교육에 대해서 긍정적인 시각으로 보는 사람들은 제도의 현행 유지를 지지하는 사람들이고, 부정적인 시각으로 보는 사람들은 음악 교육의 전면 개혁을 주장하는 사람들이다. 필자의 입장은 현재의 음악 교육의 제도에 부

정적인 면들이 많이 있지만, 그러나 긍정적인 측면도 없지 않고, 크게 보아서 해방 이후 50년간 개선된 면들이 적지 않다고 보는 입장이다. 본 연구의 목적은 해방 이후 50년간의 한국 음악 교육이 어떤 모습으로 변해 왔는지 그 흐름을 짚어 보고, 그 반성적 회고를 토대로 하여 앞으로 우리 음악 교육이 나아가야 할 방향을 전망해 보고자 하는 데 있다.

## II. 긍정적인 변화

### 1. 음악 교육 목적의 변화

인간은 왜 음악을 하는가? 우리는 왜 학교에서 음악을 가르치는가? 이는 인간의 존재론적 물음인 동시에 학교 교육에 ‘음악’이 존재하는 근거를 제공하는 바탕이다. 우리는 반드시 이 질문에 적극적으로 응답해야 하며, 그렇지 못할 때 학교 안에서 음악 교육의 위상은 위험에 처할 수밖에 없다. 다행히 최근 20여년 사이 이러한 음악 교육의 본질적인 질문들은 여러 학자들의 관심권 안에 위치하게 되었으며, 그에 관한 연구도 차근차근하게 누적되어 가고 있는 추세이다.

주지하다시피 1880년대 한국의 문호는 거의 외세의 압력에 의해 열리기 시작했다. 19세기 후반에 한국인 스스로 근대적 교육을 위해 노력한 것이 사실이나, 대부분의 근대적 학교가 외국인들의 영향 아래 세워졌음 또한 부인할 수 없다. 초기의 근대적 학교에 ‘음악(가창)’ 과목이 형성될 때 국내의 음악 교육가들로서는 굳이 음악 과목이 학교 교육에 왜 포함되어야 하는지 고민할 필요는 없었다. 외국의 학교에서 음악 과목은 이미 필수로 들어 있었기 때문에 우리나라에서도 음악 과목은 학교 교육에 당연하게 포함되었기 때문이었다. 일제 강점기에도 우리의 학교에 음악 과목은 당연히 있었다. 지배국인 일본에서도 이미 학교에서의 음악 교육은 필수적인 내용이었기 때문이었다. 따라서 일제시대에도 우리의 음악 교육가들은 음악 교육의 타당성에 대

한 철학적 고민을 할 필요는 없었다. 다만 ‘어떻게’ 잘 가르칠 것인가 하는 방법론적인 관심만으로 충분하였다.

해방 이후 우리 학교의 가장 중요한 모델은 미국이었다. 미국에서 음악 교육은 역시 당연한 것이었고, 따라서 해방 이후 우리 학교에서 음악 과목도 당연히 있어야 하는 것으로 인정되었다. 요컨대 ‘음악 교육의 당위성’은 우리들 스스로의 고민과 노력을 통해 얻어진 것이 아니었고, 언제나 외부로부터 당연한 것으로 수용되었던 것이다. 그 결과 음악 과목은 학교 체제 안에서 당연히 있어야 할 것으로 인정받아 왔지만, 동시에 학교 안에서 음악 교육이 힘 있게 뻗어나갈 수 있게 하는 철학적 기반이 허술하게 된 요인도 되었다. 음악 교육의 철학, 또는 음악 교육 당위성에 대한 국내 음악 교육가들의 자율적인 연구 노력이 미흡했기 때문이었다. 음악 교육의 당위성 및 철학에 대한 구체적인 연구 노력은 1980년대 이후에 나타났다고 볼 수 있다.

1955년에 고시된 음악과 교육과정의 목표에 포함되었던 ‘애국 애족의 정신 함양’은 3차 교육과정의 목표까지 이어졌고, 첫 교육과정에서 강조되었던 ‘원만한 인격과 교양’은 5차 교육과정까지 이어졌다. 음악 교육을 통하여 애국 애족의 정신을 길러주고, 민주 시민으로서의 교양을 높이며, 사회의 한 구성원으로서의 원만한 인격을 길러 주자는 목표가 문제가 있다고 볼 수는 없다. 그러나 그러한 음악외적인 목표가 과연 음악 교육의 주된 방향으로서 타당한가 하는 논의가 주목을 받게 되었다. 4차 교육과정에서 애국 애족 또는 민족 문화 발전 등에 관한 내용은 목표에서 제외되었고, 6차에서 인격이나 교양 등에 대한 내용도 제외되었다(교육부, 1994, pp. 29-35). 대신 6차와 7차에서는 다양한 음악적 활동, 음악성, 창의성 등이 음악 교육에서 중요한 목적으로 부각되었다. 이러한 변화의 배경에는 음악 교육의 목적론에 대한 전문가들의 새로운 인식이 영향을 주었기 때문이었다.

음악 교육 목적의 정립이 중요하고, 그를 위하여 철학적 논의가 절실하다는 인식이 오늘날의 음악 교육가들에게 공감되고 있음은 매우 의미 있는 현상이다. 지난 1세기 동안 학교의 음악 교육이 타인들의 관습에 의해 유지되었음을 스스로 반성하고, 미래의 한국 음악 교육의 목적을 바르게 설정하려고 노력하고 있음은 음악 교육의 전망을 밝게 하는 신호로 여겨진다.

1980년대 이후 미국과 유럽의 음악 교육 이론이 한국에 유입되면서 ‘음악 교육 철학’에 대한 관심이 증대되었다. 코다이, 오르프 교수법과 그 철학을 통하여 음악의 가치는 더욱 강조되었고, 심미적 경험(aesthetic experience)을 강조하는 리머(B. Reimer)의 심미적 음악교육론, 그리고 음악적 행위를 강조하는 엘리엇(D. Elliott)의 실천주의적 음악교육론(praxialism of music education), 그리고 구성주의적 관점(constructionism)을 강조하는 보드만(E. Boardman)의 생성적 음악 교수 이론(Generative approach in music education) 등은 80년대 이후 우리의 음악 교육 철학적 논의에 매우 중요한 영향을 주었다(석문주·권덕원, 2002, pp. 483-499). 음악 교육 철학에 대한 이러한 학문적 관심은 6차 및 7차의 교육과정의 ‘성격’과 ‘목표’항에서 함축적으로 제시되어 있다. 현행의 목표에 함축되어 있는 내용을 분석해 봄으로써 해방 직후와 1950년대의 음악 교육 목적에서 어떤 변화가 있었는지 파악할 수가 있을 것이다. 다음은 현행 초등학교 교육과정에 제시된 음악과의 목표이다(교육부, 1997, p. 29).

다양한 악곡과 음악 활동을 통하여 음악성과 창의성을 기르고, 음악적 정서를 풍부하게 한다.

가. 음악의 구성 요소를 이해한다.

나. 가창, 기악, 창작, 감상 활동을 통하여 음악성과 창의성을 기른다.

다. 음악의 역할과 가치를 이해하여 음악을 생활화하는 태도를 기른다.

현행의 목표에서 궁극적으로 성취하고자 하는 목표 요소로 음악적 개념, 음악성, 창의성, 음악적 정서, 그리고 음악의 생활화 등의 다섯 가지 항목이 포함되어 있음을 알 수 있다. 첫 번째의 음악적 개념은 4차 교육과정부터 목표 요소로 반영되기 시작하였다. 목표로서의 ‘음악적 개념’(musical concept)이 실질적으로 자리하게 된 것은 6차 교육과정부터라고 보는 것이 타당할 것이다. 두 번째의 목표 요소로서의 ‘음악성’은 음악적 감수성(musical sensitivity)과 음악적 능력(musical ability)을 포함하는 의미로 볼 수 있다. 즉 음악에 대해 반응할 수 있는 능력과, 음악적인 반응 또는 음악적 아이디어

어를 표현할 수 있는 음악적 능력을 말하는 것이다. 세 번째의 목표 요소로서 ‘창의성’이 제시되었다. 인간의 창의성은 정의하기 어렵지만, 분명한 것은 그 창의성은 어떤 형태를 띠고 우리 눈에 드러난다는 것이다. 즉 창의성이 문학의 영역으로 표출되면 문학 작품이 나오고, 창의성이 음악으로 표출되면 ‘음악 행위’ 또는 ‘음악 작품’이 되는 것이다. 음악 교육은 학생들의 창의성이 음악의 형태로 최대한 드러나도록 적극적으로 도와주는 작업이다. 넷째의 ‘음악적 정서’는 곧 ‘음악적 느낌’(musical feeling)을 의미한다. 인간의 내면 세계에 들어 있는 느낌도 정의하기 어려울 정도로 복잡한 구조물이다. 그러나 보이지 않는 인간의 느낌도 결국 어떤 형태를 띠고 우리 눈에 드러나게 된다. 음악을 연주하는 사람들을 자기의 느낌을 음악으로 표현하게 되고, 시를 쓰는 사람은 자기의 느낌을 시로 표현한다. 그러므로 음악 수업을 통하여 학생들이 음악 속에 구체화된 인간의 느낌을 경험하고, 학생들도 그들에게 가능한 음악적 방법을 통하여 느낌을 표현하는 활동은 매우 중요하다. 즉 음악 교육을 통하여 학생들의 ‘심미적 경험’이 넓어지고 깊어지는 것이다. 음악적인 느낌 또는 음악적인 정서가 풍부한 학생들은 음악뿐 아니라, 다른 모든 분야에 내포되어 있는 인간의 느낌을 감지하게 되고, 그만큼 이 세계에 대한 이해의 폭이 넓어지게 된다. 다섯 번째의 ‘음악의 생활화’는 1950년대의 1차 음악과 교육과정 때부터 목표 요소로 포함되었었다. 그러나 그 의미는 다소 변했다. 1950년대의 ‘음악의 생활화’에서 중요했던 것은 학생들에게 음악을 통하여 전쟁 이후의 불행한 현실 속에서 ‘명랑하고 건전한’ 생활을 하도록 하는 데 주안점이 있었다(교육부, 1986, p. 2). 그러나 현행 교육과정의 ‘음악의 생활화’가 의미하는 것은 훨씬 더 포괄적인 내용을 담고 있는 것으로서, 음악 학습의 정의적인 영역을 다룬다. 즉 학생들로 하여금 음악이 인간의 정서와 사회생활에 기여하는 다양한 역할과 가치를 인식하도록 도와주고, 학생들이 자신이 개별적 삶에서 음악을 향유하고 활용하는 능력을 심어주는 데 주안점을 두고 있는 것이다(교육부, 2002, p. 12).

현행 음악 교육의 철학과 목적을 과거의 교육과정에 나타난 내용과 비교해 볼 때 상당한 변화가 있었음을 알 수 있다. 어느 시대의 목표가 다른 시대의 목표보다 더 우월하다는 판단을 내리는 것은 불가능하다. 다만 우리 시

대의 음악 교육에 관한 철학과 목표가 얼마나 우리 시대의 필요를 잘 반영하고 있는지 깊이 고찰하는 것이 가장 중요한 작업이라고 본다. 리머의 말대로 음악 교육 철학은 시대를 따라 변할 수밖에 없는 것이다. 그러나 이처럼 음악 교육 철학이 항상 변하는, 그래서 '상대적'일 수밖에 없는 것이라고 해서 철학적 논의 자체가 필요 없다는 의미는 아니다. 오히려 우리 시대와 민족에게 적합한 철학적 논의가 반드시 있어야 하며, 이러한 끊임없는 논의의 과정을 통해 앞으로도 우리에게 적합한 새로운 철학이 형성되어야 한다. 이와 같은 단계적이고 적극적인 철학적 탐구는 우리에게 보다 의미 있는 '음악 교육 목적'을 제시하게 되고, 그 목적이 분명해질수록 한국의 음악 교육의 기반은 더욱 견고해질 것이다.

## 2. 음악 교육 전문 인력의 증가

음악 교육은 크게 두 가지 분야로 구별된다. 즉 하나는 음악가를 양성하는 전문 음악 교육이고, 또 다른 하나는 음악 애호가를 길러내는 일반 음악 교육이다. 교육대학이나 일반 대학의 음악교육과에서 유치원을 비롯한 초·중등 음악 교사를 길러내는 교육은 일반 음악 교육의 범주에 속한다고 볼 수 있다.

그런데 해방 이후 우리나라의 음악 교육에서는 이 두 가지의 교육이 혼동된 채 흘러 왔다. 즉 일반 대학의 음악교육과와 교육대학의 음악교육과 교육에서 음악교육론보다는 음악 실기 영역이 강조됨으로써 일반 음악대학의 전문가 교육의 방법과 크게 구별되지 않았던 것이다. 더 나아가 '음악'을 잘 하면 자동적으로 '음악 교육'도 잘 할 수 있다는 인식이 강했고, 그러한 생각은 지금도 큰 영향을 미치고 있다. 해방 이후 한국의 음악계에서 '음악교육학'의 의미를 새롭게 생각하게 된 계기는 1975년 최초의 음악교육학 박사가 탄생하고 나서부터이다. 미국 미시건 대학에서 학위를 받은 이강숙 박사는 귀국 이후 '전문 음악 교육'과 '일반 음악 교육'의 의미를 분명하게 구별하였고, 학교 음악 교육의 중요성을 역설하였다. 그 이후 많은 음악교육학자들이 미국·유럽 등의 대학에서 학위를 받고 귀국하여 활동하고 있으며, 또한 국내의 대학을 통해서도 교육학 박사 학위를 받고 활동하는 학자들이 생기게 되었

다. 90년대에 들어선 이후 각 교육대학에서는 음악교육학 전공한 교수들을 채용하기 시작하였고, 이들은 강의와 연구를 통하여 한국 음악교육학의 체계화를 위하여 노력하고 있다.

여러 대학에서 운영하고 있는 교육대학원의 역할도 음악 교육의 측면에서 볼 때, 결코 작지 않다. 교육대학원에서 음악교육학을 전공한 사람들은 유치원을 비롯한 초·중등 학교에서 음악 교육의 실제와 이론 사이의 공백을 메워가며 현장에 기초한 음악 교육 방법론의 탐구에 큰 기여를 하고 있다. 뿐만 아니라 학교외 교육의 프로그램을 통하여 음악을 가르치는 사람들 중에서도 많은 교사들이 교육대학원 출신들이다. 다만 일부 교육대학원을 제외하면, 대부분 교육대학원 음악 교육과 교육과정의 체계성이 부족하여 ‘음악교육학’ 전문가를 길러내기에는 매우 미흡한 현실에 놓여 있음은 안타까운 일이다.

그러나 젊은 음악가들 사이에 ‘음악교육학’의 가치를 인정하는 사람들이 많아지고 있고, 또 그들 중에는 직접 음악교육학을 전공하고자 하는 사람들이 있어서 음악교육학의 미래는 밝다고 볼 수 있다. 음악의 가치도 음악을 전공하는 사람들에 의해서 알려지듯이 음악교육학의 가치도 결국 음악교육학을 전공하는 사람들에 의해서 부각되게 마련이다. 물론 이 점에서 비록 음악교육학을 전공하지 않았더라도 음악 교육의 역할을 분명하게 인정하고 있는 음악가들이나 음악학자들의 영향도 매우 크다는 점을 간과할 수 없다. 한국에서 음악교육학이 발전하는 것은 음악교육학자들만을 위한 것도 아니요, 음악 교사들만 위함도 아니다. 궁극적으로는 학생들을 위함이고, 그것은 곧 국민 전체의 음악적 성장을 위하는 일이다. 따라서 이 일에 있어서 굳이 음악교육학 전공자와 비전공자를 가리는 일은 무의미하다. 다만 해방 이후 너무 오랜 기간 동안을 ‘일반 음악 교육’의 고유한 역할과 가치를 음악계에서 인정하지 않음으로 인하여 음악의 다른 분야보다 발전하지 못한 점을 우리 모두가 인식해야 함을 지적하고 싶은 것이다. 이런 점에서 한국의 음악 교육계는 지금 젊고 유능한 인재들의 적극적인 참여를 기다리고 있다고 볼 수 있다.

한국에서 코다이는 여러 면에서 존경을 받고 있고 좋은 본보기가 되고 있다. 그의 음악적 모국어 중심의 교육론이라든지, 음악 교육의 체계성이라든

지, 또는 구체적인 방법론 등의 면에서 분명히 그는 한국의 음악 교육가들에게 좋은 방향을 제시해 주었다. 그러나 더 중요한 점은 ‘일반 음악 교육’에 대한 그의 철저한 신념이다(조흥기, 1994, pp. 17-22). 초·중·고등학교의 일반 음악 교육의 발전이 선행되지 않고는 결코 전문 음악 교육, 즉 음악대학의 교육이 발전될 수 없으며, 궁극적으로 국민 전체의 음악적 성장이 성취될 수 없다는 코다이의 확신은 우리들에게도 큰 영향을 주고 있다. 음악대학의 교육에서 음악 교사 양성 과정에 더욱 관심을 갖고, 또 음악 교육을 위한 전문적인 인력이 지금처럼 꾸준히 증가한다면 머지않아 한국의 음악적 수준은 크게 향상될 것이다.

### 3. 음악 교육 이론의 다변화

해방이 되고 나서 한국의 음악 교육은 한참 동안 일본적인 영향에서 벗어나지 못하였다. 이렇게 말함은 해방 이후 한국 음악 교육의 재건을 위하여 최선을 다했던 음악 교육가들의 노력을 과소평가하려는 것이 아니다. 그들은 해방 이후 가능한 한 일본적인 내용과 방법에서 벗어나고자 노력하였고, 전쟁 이후 폐허 속에서, 그리고 그 이후 힘겨운 국가 재건의 과정에서 어려운 조건 속에서도 학생들에게 음악을 잘 가르치고자 혼신의 힘을 다했음을 부인할 수 없다.

그들의 노력에도 불구하고 그들의 정서와 음악 교육의 방식은 그들이 어린 시절 일제의 교육을 통해서 얻어졌음은 사실이었고, 이러한 그들의 음악적 바탕은 모든 음악 교육의 현장에서 드러날 수밖에 없었다. 해방 이후 1950년대와 60년대를 거쳐 음악 교육에서 ‘조국애’와 ‘민족 정신’을 강조했던 것은 물론 1차적으로는 그 당시 ‘조국 근대화’를 부르짖던 정치 세력의 강한 영향에서 비롯된 것이기도 하지만, 동시에 이미 일제 강점기 시대에 음악 교사들이 수업 시간에 강조하던 것의 한 잔향이 있었음도 사실이다. 음악 수업에서 기초 기능을 강조하면서, 시창·청음·기보 등의 능력을 훈련시키려 했음 또한 일제 시대 음악 교육의 전통이 반영된 것이었다. 그리고 해방 이후 ‘일제식 창가’에서 ‘우리식의 동요’로 그 소재가 변한 것은 사실이지만, 우리식

의 동요에서도 적지 않게 나타나는 일본식 음계(예: 요나누끼 음계)의 향수는 그 이후 수십 년간 우리 음악 교실에서 사라지지 않고 잔존하였다(박은경, 1999, p. 77). 해방된 지 이미 60년이 지났지만, 일제 강점기에 심어진 일본적 음악 교육의 잔재는 오늘날 우리 음악 교육 바탕의 한 모퉁이를 점하고 있다는 사실을 부인하기 어려운 것이다.

우리 음악 교육에 새로운 변화가 오기 시작한 것은 1970년대 후반이라고 볼 수 있다. 미국에서 음악교육학을 전공한 학자들이 귀국하기 시작하면서 미국의 음악교육론이 본격적으로 유입되기 시작하였다. 1970년대와 1980년대를 통하여 포괄적 음악교육론, 개념적 접근법(conceptual approach), 심미적 음악교육론, 다문화적 음악교육론 등이 여러 학자들을 통하여 소개되었다. 포괄적 음악교육론은 ‘음악 교육을 통하여 포괄적인 음악성(comprehensive musicianship)을 길러준다’는 것을 목표로 한 것으로서, 그 이후 한국 음악 교육계에 주는 영향은 적지 않았다. 그 때 우리들의 음악 교육은 주로 서양 음악에 의존하고 있었다. ‘음악 역사’란 곧 ‘서양 예술 음악의 역사’를 의미하는 것이었고, 가곡이라고 하면 곧 서양의 가곡을 말하는 것이었으며, 동요는 대개 서양의 7음계와 기능화성에 기초한 노래들을 의미하는 것이었다. 포괄적 음악교육론이 주었던 중요한 시사점은 우리의 음악 교육에 ‘음악의 공간성’과 ‘음악적 시간성’을 넓혀야 한다는 것이었다. 즉 음악 시간에 다루는 음악의 재료에서 서양 지역을 벗어나 비서구지역의 음악도 다루어야 한다는 것과, 시간적으로도 서양의 바로크·고전·낭만 시대를 벗어나 그 이전과 그 이후의 다양한 시대에 속하는 음악도 같이 다루어야 한다는 점이 부각되었던 것이다.

음악 수업에서 ‘개념’의 중요성도 강조되었다. 그 때까지 우리의 음악 교육은 주로 ‘악곡’ 자체를 단원 제제로 정하였고, 수업의 과정은 주로 그 노래 또는 감상곡을 학습하는 것으로 이루어졌다. 그러나 음악 학습에서 음악적 구조와 개념의 중요성을 인식하는 교육가들에 의해서 교과서에 수록된 노래와 감상곡을 잘 배우는 것만으로 학생들이 음악을 잘 배웠다고 할 수 있는지 의문시되었다. 왜냐하면 교과서에 있는 노래와 감상곡들은 헤아릴 수 없이 많은 음악들 중에 지극히 일부일 뿐만 아니라, ‘자의적’인 기준에 의해 선

곡됨으로 인하여 그 대표성이 인정받기 어려운 곡들에 지나지 않기 때문이었다. 그 대신 음악 전체를 이해할 수 있게 하는 ‘음악적 구조’와 ‘근본적인 개념’을 음악 수업의 중심 제재로 삼아 수업을 해야 학생들이 더 바르게 음악의 근본 구조를 이해할 수 있게 된다는 이론이 곧 개념적 접근법이었다(성경희, 1985, pp. 16-17). 이 이론은 4차와 5차 음악과 교육과정에서 조금씩 시도되다가, 6차와 7차 교육과정에 이르러 보다 본격적으로 반영되었다.

심미적 교육론은 1950년대 이후 미국의 음악교육론에서 부각되기 시작하여 1970년대 리머에 의해서 본격적으로 퍼지게 되었다. 이는 음악 교육에서 가장 중요한 목적은 학생들의 ‘심미적 경험’을 발달시켜 주는 것으로서, 그 외의 모든 음악적 활동은 심미적 경험이 극대화될 수 있도록 하는 수단임을 강조하였다. 심지어 ‘음악적 개념’도 음악 교육의 목표가 아니라, 심미적 경험을 위한 수단이 되어야 함을 주장하였다(Reimer, 1989). 리머의 심미적 교육론은 1980년대와 1990년대를 통하여 꾸준히 소개되고, 우리의 음악 교육에 의미 있는 이론으로 수용되었다(이홍수, 1991, pp. 60-62). 우리에게 있어서 심미적 교육론의 의미는 음악 수업에서 음악적 기능(skill)보다 음악적 경험, 또는 심미적 경험이 더 중요하다는 것을 교사들이 생각하게 되었다는 것이다. 물론 그렇다고 오랫동안 기능을 중시하던 우리의 음악 교육이 심미적 경험을 중시하는 교육으로 바로 전환될 수는 없는 것이었지만, 적어도 기존의 음악 교육에 대한 반성의 기회는 주어졌다고 볼 수 있다.

다문화주의적 음악교육론(multicultural music education) 역시 미국에서는 매우 중요한 흐름이었다. 다양한 인종이 함께 살아가는 미국으로서 다양한 민족의 문화와 음악이 같이 중요시되어야 한다는 논리는 자연스러운 것이었으며, 특히 20세기 후반에 그 다문화주의적 논리는 여러 교육에서, 그리고 음악 교육에서도 구체화되기 시작하였다. 우리 사회는 미국과 달리 단일 인종으로 구성된 사회이다. 따라서 다문화주의에 관한 한 미국의 토양과 우리의 것과는 다르다. 그럼에도 불구하고 우리나라에서 다문화적 음악 교육의 의미를 갖게 된 것은 우리 사회의 세계화(globalism) 추세에 따른 것이었다. 1980년대 우리 사회에서는 그동안 우리의 학문과 문화가 서양 중심이었음을 반성하고, 서양 이외의 지역에서 발달한 학문과 문화에 대해서도 관심을 갖

고 체계적으로 접근해야 할 필요성이 대두되었다. 음악 교육의 분야에서도 국악은 물론, 비서구음악도 수업에서 반드시 다루어야 한다고 주장되었다. 1990년대에 이르러 다문화적 음악교육론은 더 많은 교육가들에 의해 연구되기 시작했고, 교육과정과 교과서에도 다문화적 자료들이 추가되었다.

1990년대 한국 음악 교육에 영향을 준 이론에는 구성주의와 실천주의적 음악교육론이 있다. 구성주의에 대한 다음 글은 그 이론의 중요한 관점을 보여준다.

구성주의는 세상이 발견되는 것이 아니라 구성되는 것이라고 본다. 진리나 가치는 하늘에서 난데없이 떨어진 것이 아니라, 우리가 우리의 삶의 맥락(상황) 속에서 만들어낸 것이다. 우리는 실재와 맞닿아 있는 것이 아니라 의미라는 피막을 매개로 그것과 소통한다. 여기서 의미는 실재가 우리에게 준 것이 아니라(발견), 우리가 실재에 부여한 것이다(구성). 오히려 실재라는 정체불명의 무엇과 씨름하면서 우리가 만들어낸 것이다(조용기, 2003, p. 341).

구성주의 이론이 우리 음악 교육에 시사한 점은 학생들이 ‘음악을 배운다’라는 것의 의미에 대한 새로운 관점을 제공했다는 점이다. 즉 그동안 우리에게 음악 시간은 교사가 음악에 대해 알고 있거나 경험한 바의 어떤 것을 학생들에게 효과적으로 전달해 주는 시간으로 흔히 이해되었다. 그러나 구성주의적 관점에 의해서, 교사가 ‘이미 알고 있거나 경험한 것’의 실체가 의심받게 되었고, 교수-학습에서는 그 실체보다 오히려 학생들이 음악 시간에 스스로 ‘의미 있게 구성한 것’이 더 중요하다는 사실이 강조되기 시작했다. 이러한 새로운 관점은 음악 교육의 목적, 목표, 교육과정, 교수방법, 그리고 평가의 측면에 이르기까지 매우 획기적인 변화를 불러일으키게 되었다. 물론 그동안 음악 교육에서 학생의 관점과 경험이 강조된 적이 없지 않았지만, 구성주의는 보다 획기적이고, 근본적인 전환을 요구하는 것이었다. 음악 교육의 제반 활동을 구성주의적 관점으로 해석하고 개혁하려는 움직임은 앞으로도 활발히 전개되리라 전망된다.

음악 교육의 실천주의적 관점은 엘리엇에 의해서 본격적으로 소개되었다. 엘리엇은 기존의 음악교육론이 음악적 활동보다는 음악 작품 중심으로 전개

되었고, 특히 심미적 교육론으로 인하여 음악 교육의 중요한 측면이 축소되거나 왜곡되었다고 주장했다. 그의 '실천주의적 음악교육론'의 핵심은 음악 교육의 목적을 '음악 활동 그 자체'로 인식하는 데 있다. 그의 주장에 따르면 음악의 본질은 '음악 작품'이 아니라 '음악 행위'에 존재하며, 학생들이 음악을 배운다는 것은 결과물로 주어진 것에 대한 경험을 의미하는 것이 아니라, 음악을 직접 행하는 과정에서 음악성이 습득되어지는 것을 의미하는 것이다. 그는 기존의 음악교육론에서 '음악적 행위'를 '심미적 경험'을 위한 수단으로 간주하는 것을 반대하였으며, 모든 수업에서 '음악적 행위'는 그 자체가 목적이요, 그 자체가 중요한 수업 방법임을 강조하였다(Elliott, 1995).

우리의 음악 교육에서 '음악적 행위'를 중요시하는 것이 전혀 새로운 것은 아니었다. 음악적 기술이나 음악 연주를 중시했던 것은 오히려 우리 음악 교육의 전통 중의 하나였다. 그러나 중요한 차이점이 있는데, 첫째는 실천주의적 관점에서는 음악적 행위의 결과 뿐 아니라 과정도 중시한다는 점이 다르고, 또한 음악 교육의 범위면에서 우리나라의 전통적인 수업에서는 서양음악을 위주로 한 반면에 실천주의적 관점에서는 다문화적 음악을 전제로 한다는 점에서 차이가 있었다.

1990년대에는 유럽의 교수법들도 보다 체계적으로 수용되어 우리의 음악 교육에 영향을 주었다. 코다이 교수법에 대한 논문과 번역서들이 나왔고, 그 교수법을 학교 교실에 적용하고자 한 다양한 방법들이 제시되었다. 오르프 교수법에 대해서도 몇몇의 음악 교육가들에 의하여 소개되었고, 우리의 교실에서 활용할 수 있는 방안들에 대한 연구도 지속적으로 이루어졌다. 뿐만 아니라 영국이나 독일의 음악 교육이 소개되었으며, 특히 교육과정 개선의 측면에서 우리에게 도움을 주었다. 우리들이 유럽 음악교육론에 더욱 관심을 가져야 하는 이유는 우리의 음악교육론이 특정 지역(예컨대 미국)의 교육론에 한정되는 것을 피할 수 있기 때문이다. 우리의 현실에 적합한 '우리적인' 음악교육학을 정립하기 위해서는 세계 여러 지역의 발전된 음악교육론을 올바르게 이해하고 적절하게 반영하려는 노력이 요구된다.

최근에는 한국의 전통적인 철학이나 교육론에서 음악 교육에 의미 있는 바를 추출해 보고자 하는 노력도 점증하고 있다. 특히 유교의 '예악(禮樂) 사

상'이 우리 음악 교육에 던져 주는 시사점이라든지, 또는 한국 철학자들의 예술관 등에서 현대 음악 교육을 위한 철학적 배경을 찾아보고자 하는 시도가 여러 사람들에 의해서 이루어지고 있다(이경언, 2003). 이렇게 한국학으로부터 음악교육론을 도출해 보고자 하는 시도는 우리의 음악 교육이 분명 한국 사람들 사이에 일어나고 있는 현상이라는 점에서, 그리고 점차로 그 위상이 높아지고 있는 국악 교육의 이론적 배경이 될 수 있다는 점에서 매우 중요한 학문적 분야로 평가되고 있다.

오늘날 한국 음악 교육의 이론적 배경은 다양하다. 해방된 지 오래 되었지만, 여전히 우리 음악 교육의 중요한 축으로 기능하고 있는 일본식 음악교육론, 1970년대 이후 급격하게 수용된 미국의 음악교육론, 그리고 90년대 이후 실제적으로 반영되기 시작한 유럽의 교수법들, 그리고 최근에 발전하고 있는, 한국학에 기초한 음악교육론 등 다양한 배경이 혼재하고 있다. 중요한 것은 이러한 다양한 이론적 배경들을 기초로 하여 '한국적인' 음악교육론을 우리들이 언제쯤 만들어낼 수 있을까 하는 점이다. 우리들이 외국의 교육론을 수용하는 일에만 치우치지 않고, 또 반대로 외국의 것이면 무조건 부정적으로 보려는 시각에만 갇혀 있지 않는다면, 머지않아 우리의 교사들이 편하고 자연스럽게 그들의 아이들에게 음악을 가르칠 수 있는 좋은 교육론이 정립될 수 있을 것이라 본다.

#### 4. 교수-학습 방법의 변화

1968년에 박준식에(1968) 의해 프린트본으로 제시된 「교구제작 및 활용법」에는 당시에 사용되던 음악 교구들의 특징과 활용법이 제시되어 있다. 그 내용을 간략하게 도표로 제시하면 다음과 같다(1968, pp. 1-19).

&lt;표 1&gt; 1960년대의 음악교구 실례

| 교구 이름        | 특 징                                                 | 활용법                              |
|--------------|-----------------------------------------------------|----------------------------------|
| 리듬막대         | 30cm 길이의 대나무 두 쪽.                                   | 타악기, 지휘봉으로 활용.                   |
| 방울           | 방울에 고무끈을 달아서 사용.                                    | 손가락에 끼워 사용.                      |
| 회전리듬놀이판      | 나무로 회전판을 만들고 그 위에 여러 개의 리듬꼴을 적음.                    | 회전판을 돌리고 꽃이를 던져서 꽃이는 칸의 리듬을 읽는다. |
| 그림음표/셈표      | 종이의 앞면에는 그림음표, 뒷면에는 음표가 그려져 있음.                     | 음표 길이의 관계를 설명함                   |
| 선율카아드        | 짧은 선율을 나타낸 카드. 저학년용은 그림, 중학년용은 게이름, 고학년용은 오선보.      | 선율 형태의 지도                        |
| 리듬카아드        | 다양한 리듬꼴을 그린 카드.                                     | 리듬 지도                            |
| 게이름(음이름) 카아드 | 오선보의 게이름을 읽을 수 있도록 만든 것.                            | 게이름 지도                           |
| 독보연습판        | 나무판 위에 오선보를 그리고 그 위에 수직으로 철사줄을 붙인 후 철사줄에 음표가 달려 있음. | 교사가 다양하게 제시하는 선율을 독보할 수 있도록 지도   |
| 종지형합창패도      | 마침꼴 합창을 위한 오선보.                                     | 마침꼴 합창의 지도                       |
| 가락날말카드       | 각 카드에 다양한 선율을 그림.                                   | 교사가 카드를 제시하는 대로 학생들이 노래하도록 지도    |
| 리듬반          | 가로 2미터 길이의 큰 나무판.                                   | 그 위에 다양한 리듬 카드를 붙여 지도            |
| 네루(음)판       | 계명판을 붙일 수 있는 용판. 동그랗게 만든 색색의 계명판을 쉽게 붙일 수 있는 판.     | 게이름 지도                           |
| 음계도          | 계단 모양의 게이름 그림.                                      | 음계 지도                            |
| 종이목금         | 목금 모양의 종이판.                                         | 건반, 음계 지도                        |
| 종이건반         | 피아노 모양의 종이판.                                        | 건반, 음계 지도                        |
| 지시봉          | 긴 막대 끝에 온음표 모양의 종이를 달아 놓은 것.                        | 오선보상에서 교사의 지시대로 독보 지도            |
| 리듬패도         | 교과서 노래의 리듬을 그려 놓음.                                  | 리듬 지도                            |
| 간이보면대        | 앉아서 사용할 수 있는 보면대.                                   | 기악합주 할 때 사용                      |

위의 <표 1>에 나타난 교구들을 살펴보면, 그 당시의 초등학교 교사들이 특히 독보력의 지도에 주안점을 두었음을 알 수 있다. 또한 박준식은 ‘대용악기’들을 만들어 활용할 것을 제안한 바 있다. 즉 찰찰이 대신 방울을, 짹짹이 대신 나무 각목을, 종 대신 통조림 깡통을, 칭칭이 대신 유리병을, 작은 북 대신 작은 바가지를, 그리고 큰 북 대신 큰 바가지를 대신하여 사용해 볼 것은 제안했던 것이다(대한교육연합회, 1959, p. 112). 이렇게 대용악기를 만들어 기악합주에 사용했을 때 실제적인 효과가 얼마나 되었을까 의문이 들기도 하지만, 적어도 그 당시의 교사들이 음악 교육을 위하여 제한된 조건 속에서나마 적지 않은 노력을 기울였다는 한 단서를 보여주는 것이기도 하다.

그 이후 꾸준히 음악 수업에 필요한 악기들이 보급되었고, 각 가정의 경제적 형편이 좋아지면서 각 학생들이 기본적인 악기를 구입하기에 이르렀다. 또한 1990년대에는 교실에도 수업 시설의 측면에서 큰 변화가 이루어짐으로써, TV와 컴퓨터, 그리고 인터넷 등이 설치되게 되었다. 그와 함께 교수-학습을 위한 오디오 및 비디오 자료들이 개발되고, 컴퓨터와 인터넷을 통해 활용할 수 있는 멀티미디어 자료들도 개발되고 보급됨으로써 교수 방법적인 측면에서 일종의 혁명이 일어났다고 말해도 과언이 아닐 것이다. 특히 인터넷을 통해 음악 교육에 필요한 각종 자료들(음원, 이미지, 동영상, 텍스트 등)을 손쉽게 구할 수 있게 되었고, 음악 수업 지도안과 같은 구체적인 자료들도 관심을 공유하는 음악 교육자들 사이에 빈번하게 유통되는 상황에 이르렀다. 또한 개인회사에서 음악 교육을 위한 오디오와 비디오, 그리고 컴퓨터 CD등의 자료를 개발하여 판매하고 있어서 일부의 학교에서는 이러한 자료들을 구입하여 실제 수업에 활용하고 있다.

그러나 이러한 자료의 풍요 속에서도 어두운 면들이 있다. 첫째로, 교사들이 지나치게 교수-학습 자료에 의존하게 되었다는 점이다. 이러한 자료들은 교사가 수업을 진행하는 과정에 꼭 필요한 부분에 도입되면 매우 큰 효과를 가져오게 되지만, 만약 교사가 수업 시간 내내 오디오, 비디오, 그리고 컴퓨터 자료를 의존하게 되면 학생들로서는 흥미가 감소하게 되고, 결국 음악 수업 시간 안에서의 교사의 역할이 점점 위축되게 된다. 더 나아가 교사들은 음악 수업 진행에 대한 자신감을 상실하게 되고, 더욱 더 외부적인 자료에

의존하게 되는 악순환이 지속되는 것이다. 그러므로 교사들은 주어진 교수-학습 자료의 특징과 효율성을 감안하여, 본인이 수업을 주도하는 가운데 꼭 필요한 절차에서 적절하게 활용하는 능력을 스스로 발전시켜야 할 것으로 본다.

둘째는 검증되지 않은 자료들이 수업에 침투되는 현상이 생긴다. 인터넷상의 자료들 중에는 그 내용의 진실성이 확보된 것들도 있지만, 비전문가들이 취미로 만든 자료들로서, 그 내용의 진실성과 정확성이 검증되지 않은 것들도 상당히 많다. 만약 교사들이 이러한 부정확한 자료들에 대하여 미리 검토하지 않고 수업 시간에 투입을 한다면 잘못된 정보들이 학생들에게 바로 전달되고 만다. 그러므로 교사들은 그 자료들을 사용하기 전에 내용을 미리 검토하는 작업을 해야 할 것으로 본다.

셋째로 이러한 교수-학습 자료들의 풍요 속에 정작 교사들의 실력은 줄어들고 있다는 점이다. 교사는 교과 내용의 단순한 전달자가 아니고, 교육하는 사람이다. 즉 교사가 먼저 교과 내용을 철저히 분석하고 이해한 후, 그 내용 중에서 아동들에게 꼭 필요한 내용을 다시 구성하여 그들에게 의미 있는 경험의 될 수 있도록 교육하는 것이 중요하다. 아무리 좋은 정보라고 하더라도 교사의 '경험의 장'에 새겨지지 않은 채, 단지 컴퓨터에서 아동에게로 직접 전달이 되고 만다면 교사의 경험과 능력은 점점 줄어들기 마련이다. 그러므로 현대의 교사들은 과거의 교사들이 교수-학습 자료가 미흡했던 까닭에, 교사들이 직접 교구를 만들고, 악보를 그리고, 대용악기들을 만들면서 아동들을 직접 지도했던 시절의 '교육정신'을 의미 있게 되새겨볼 필요가 있다고 본다.

음악 교육 이론의 발전과 함께 그에 따르는 교수법의 영역에서도 많은 변화가 있었다. 이미 많은 교사들이 개념적 방법, 코다이 방법, 오르프 방법 등 다양한 외국의 교수법들을 적용하고자 노력하고 있고, 국악 교육의 측면에서 제안된 다양한 교수법들도 많은 교사들에 의해서 실험되고 있다. 테크놀로지의 발전을 활용하여 음악 수업의 여러 영역, 특히 감상이나 창작의 영역에서 많은 시도들이 이루어졌으며, 이러한 테크놀로지의 끊임없는 발전은 앞으로 도 음악 교육 방법상의 측면에서 놀랄 만한 변화들을 가져오리라 예상된다.

평가의 영역에서도 새로운 시도들이 이루어지고 있다. 특히 1990년대 이후 수행평가에 대한 관심은 더욱 증폭되었으며, 7차 음악과 교육과정에서는 수행평가의 실천을 더욱 강조하고 있다. 즉 학생의 학습 결과 뿐 아니라 과업 수행의 과정과 그 사고의 과정까지 포괄하는 수행평가를 실천함으로써, 학생들의 지식과 능력을 지속적으로 평가하고, 그들이 아는 것을 실제로 활용할 수 있는 능력을 평가하며, 그들의 사고력과 문제해결력에 대하여 과정 중심으로 평가할 수 있어야 한다는 것이다(석문주, 2001, p. 76). 수행평가가 학생들의 성장 과정에 대한 평가를 강조하는 것인 만큼 교사들에게 주어지는 부담이 더 늘었다는 비판도 없지는 않다. 그러나 현대의 교육이 결과뿐만 아니라 과정도 중시하고, 집단의 발전뿐만 아니라 개인의 성장도 중시하며, '배움'에 대한 교사 입장에서의 평가뿐만 아니라 학생 입장에서의 평가도 중시되는 흐름으로 가고 있음을 생각할 때, 우리는 수행평가를 어렵다고 피해갈 것이 아니라, 그 수행평가가 실현될 수 있는 구체적이면서 간편한 방법을 강구해 나가야 할 것으로 판단된다.

## 5. 국악 교육의 성장

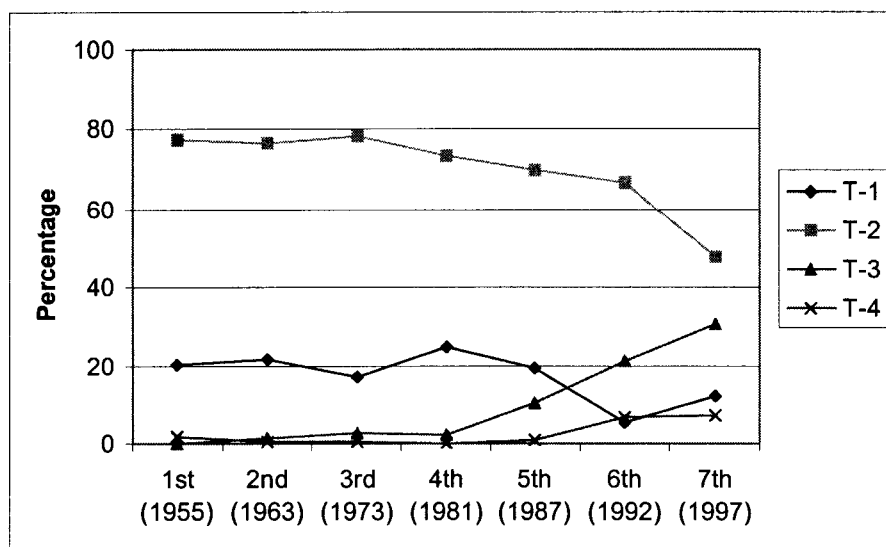
국악 교육에 있어서 1950년대는 매우 중요한 시기였다. 1952년에 국립국악원이 개원되었고, 1954년에는 덕성여대에 국악과가 설립되었으며(비록 1956년에 폐과되었지만), 1955년에는 국립국악원 부설기관으로 국악사양성소가 설치되었다. 또한 1959년에는 서울대학교에 국악과가 창설됨으로써 20세기 후반의 국악 교육을 준비하는 매우 중요한 토대가 형성되기 시작하였다(장사훈, 1961, p. 360). 그러나 이러한 기관 또는 학교들은 주로 '전문 국악인'을 양성하는 데 그 목적을 두었으므로 여전히 초·중·고등학교의 일반 국악 교육의 문제는 그들의 주된 관심이 될 수는 없었다.

일반 국악 교육에 대한 체계적인 관심은 1975년 '한국국악교육연구회'의 출범을 기점으로 하여 시작되었다고 볼 수 있다. 그 연구회의 창립취지문을 보면 초·중·고등학교의 국악 관련 과목 문제, 국악 교사의 문제, 그리고 교과서 내용의 국악 문제 등을 그 주요 활동 방향에 포함시켰음을 알 수 있다

(한국국악교육연구회, 1976, p. 54). 물론 그 연구회의 회원들이 주로 대학의 교원이었으므로 그들의 가장 시급한 과제는 대학의 국악 교육을 활성화시키는 것이었지만, 동시에 초·중·고등학교의 국악 교육의 문제 역시 긴요한 문제임을 인식하였고 학교 국악 교육의 문제도 중요시하였으므로 그들의 영향은 적지 않았다.

그 이후 학교의 국악 교육은 매우 점진적으로 발전하게 되었다. 국악 전문가들의 가장 많은 관심을 끌었던 주제는 ‘교과서 속의 국악’이었다. 1980년대까지만 해도 초·중·고등학교의 교과서 속에 국악의 비중은 매우 적었다. 그러나 그 이후 1990년대를 거치면서 국악의 비중은 크게 높아졌다. 다음의 도표는 해방 이후 초등학교 교과서 속에 국악의 비중 변화 정도를 보여 준다 (Kwon, 2002, p. 105).

<그래프 1> 초등학교 교과서 가창곡의 양식상의 변천



위의 <그래프 1>에서 <T-1>은 순수한 서양노래이고, <T-2>는 한국 사람이 작곡한, 서양어법에 기초한 노래이며, <T-3>은 한국의 전통적인 노래

이고, <T-4>는 한국 사람이 작곡한, 한국 전통적인 어법에 기초한 노래들이다. 이 도표에 의하면 순수한 서양노래는 해방 이후 일정한 비중으로 포함되었다가 6차에 이르러 많이 감소하였으며, 한국 사람이 작곡한 서양적 노래들은 4차 이후 조금씩 감소하다가 7차에서 많이 감소하였다. 반면에 한국의 전통적인 노래들은 5차 이후 꾸준히 그 비중이 높아져서 7차 교육과정에서는 약 30%에 이르렀고, 역시 한국 사람이 작곡한 전통적인 어법의 노래들도 6차 이후 약 8% 정도의 일정 수준을 유지하고 있다. 이러한 변화는 해방 이후 4차 교육과정기에 이르기까지 국악의 비중이 거의 제로 수준에 놓여있었던 시절에 비하면 1990년대 이후의 국악의 비중은 실로 획기적인 성장의 흐름에 놓여 있다고 볼 수 있다.

물론 교과서에 국악의 비중이 증가하였다고 해서 그 자체가 곧 국악 교육의 성장을 의미하는 것은 아니다. 국악 교육이 정상적으로 이루어지기 위해서는 교사 교육의 측면에서, 국악 시설과 자료의 측면에서, 그리고 국악 교육의 질적인 측면을 지원하는 국악 교육 연구의 측면에서 체계적이고 종합적인 발전이 이루어져야 한다.

그동안 이와 같은 여러 측면에서 괄목할 만한 성장과 발전이 있었다. 교사 교육의 측면에서는 국립국악원을 비롯한 각 교육청 단위에서의 ‘국악 연수’가 많이 이루어지고 있다는 점, 각 교육대학에서 국악 전공 교수들을 채용하였다는 점, 교육대학과 일반대학의 음악교육학과 교육과정에 국악 관련 과목들이 증가했다는 점 등은 의미를 둘 만한 변화들이다. 그리고 국악 시설과 자료의 측면에서도 비록 일부 학교이긴 하지만 국악실을 마련했다든지, 국악 관련 음반이나 멀티미디어 자료 등이 적지 않게 개발되어 보급된 점이라든지, 국악기의 보급이 확대된 점 등은 매우 큰 변화에 속한다고 볼 수 있다. 국악 교육 연구의 측면에서도 1990년대 이후 많은 국악 교육가들에 의해서 논문, 저서, 수업자료 등이 발표되었다.

그러나 교사와 학생들에게 국악에 대한 흥미를 높이는 문제, 교과서에 수록할 수 있는 질 높은 국악곡의 확보 문제, 일반 국악 교육에서 활용할 수 있는 교육용 국악기 개발의 문제, 교사 직전 및 현직 국악 교육의 확충 문제, 국악 교수-학습 자료의 체계화 문제 등, 아직도 개선되어야 하는 과제들

이 있다. 이러한 과제들에 대해서 부정적이고 비판적인 시각으로 보는 것보다는 꾸준한 개선의 과정에 한 가운데 있다고 긍정적으로 평가함으로써, 그 문제들을 해결해야 하는 사람들이 자신감을 갖고 노력할 수 있도록 하는 것이 중요하다고 본다. 우리나라에 서양음악이 수용된 120년의 기간 중에 국악 교육이 제대로 걸음마를 시작한 것은 고작 20년에 불과하다는 사실을 인정하고, 국악 교육의 개선과 발전을 위하여 서두르지 말고 차근차근하게 앞에 놓인 과제들을 풀어나가는 자세가 우리 모두에게 요구된다고 생각한다.

### Ⅲ. 남은 과제들

#### 1. ‘즐거운생활’에 대한 논란

‘즐거운생활’ 과목이 우리 교육과정에 등장하게 된 것은 1980년대 초, 제4차 교육과정기 부터이다. 초등학교 저학년들의 과목수를 줄여준다는 명목으로 출발하게 된 통합과목들은 그 이후 통합교육에 대한 교육학적 이론이 발전하면서 매우 그럴 듯한 교육론으로 자리 잡아 가게 되었다. 그러나 4차 교육과정기에 불과 세 과목이던 저학년들의 과목은 그 이후 점차로 늘어나 지금은 다시 다섯 과목으로 되었고, 여기에 특별활동과 재량활동까지 합하면 모두 7과목이 된 셈이다. 초기에 크게 강조되던 통합교육론은 ‘기본교과 중시론’에 밀리게 되었고, 더 나아가 ‘학교의 재량권’을 중시하는 흐름에 밀려 그 근본이 크게 흔들리는 경지에 이르게 되었다. 다음은 4차에서부터 7차까지 저학년 과목의 변천을 도표로 제시한 것이다.

<표 2> 초등학교 저학년(1-2학년) 과목의 변천

| 4차                    | 5차                    | 6차                    | 7차                    |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 바른생활<br>(도덕, 국어, 사회)  | 바른생활<br>(도덕, 사회)      | 바른생활<br>(도덕)          | 바른생활<br>(도덕)          |
| 슬기로운생활<br>(산수, 자연)    | 슬기로운생활<br>(자연)        | 슬기로운생활<br>(사회, 자연)    | 슬기로운생활<br>(사회, 자연)    |
| 즐거운생활<br>(체육, 음악, 미술) | 즐거운생활<br>(체육, 음악, 미술) | 즐거운생활<br>(체육, 음악, 미술) | 즐거운생활<br>(체육, 음악, 미술) |
|                       | 국어                    | 국어                    | 국어                    |
|                       | 산수                    | 수학                    | 수학                    |
|                       | 특별활동                  | 특별활동                  | 특별활동                  |
|                       |                       |                       | 재량활동                  |

위의 <표 2>를 보면, 4차 교육과정기에 3과목이었으나 현재 7차 교육과정에서는 모두 7과목이 되었음을 알 수 있다. 물론 특별활동이나 재량활동은 다른 교과와 성격이 다소 다르긴 하지만, 교사들의 편에서 보면 그 역시 학습의 목적과 내용을 별도로 마련해야 하는 점에서 분명히 하나의 독립적인 과목임에 틀림이 없다. ‘바른생활’ 교과의 성격도 많이 변하였다. 4차 때 도덕, 국어, 사회과의 통합이었던 바른생활은 5차 때 ‘국어’가 빠져 나갔고, 6차 때는 ‘사회’마저 빠져 나가 6차 이후에는 다만 ‘도덕’만을 의미하는 과목이 되었으므로 바른생활은 더 이상 통합과목이 아니다. ‘슬기로운생활’은 처음에 산수와 자연의 통합과목이었다가, 5차에서 ‘산수’가 빠져 나가 ‘자연’ 홀로 남은 과목이 되었고, 6차부터는 ‘자연’과 ‘사회’가 통합된 과목이 되었다. 이미 슬기로운생활 과목의 성격이 크게 변경되어 버린 것이다. 오로지 ‘즐거운생활’ 과목만 4차에서부터 현재의 7차에 이르기까지 체육·음악·미술의 세 교과가 하나로 묶여진 채 변함없이 내려오고 있다. 오늘날 통합과목에 관련된 문제점들이 한둘이 아니지만, 중요한 것 두 가지만 지적하고자 한다.

첫째로, 통합과목에서 5차 이후에 ‘국어’와 ‘산수(수학)’이 빠져 나옴으로써 이미 통합교육의 결정적인 문제점이 드러났다는 점이다. 국어와 산수 과목이 중요한 기본 교과이기 때문에 통합과목에 포함될 수 없는 것이라면, 나머지

과목들은 중요하지 않아서 그렇게 통합되어 있는 것인가 하는 것이다. 중요한 것은 빼고, 중요하지 않은 과목들만 통합하여 지도하자는 것이 통합교육론의 본질이 아니다. 오히려 중요한 과목일수록 통합과목의 중심이 되어야 할 것이고, 통합교육론의 우선적인 대상이 되었어야 한다. 물론 통합교육론에서 중요하고 덜 중요하고의 개념은 존재하지 않는다. 그러므로 일부 과목에만 한정적으로 통합교육론을 적용하려는 것은 논리성과 체계성을 상실한 교육론이 되는 것이다.

둘째로, 즐거운 생활 과목의 실제적인 수업 현장에서 관행적인 문제점들이 상존한다는 것이다. 즉 교사들과 학생들은 이미 즐거운생활 과목을 즐음·즐체·즐미 등으로 구분하여 운영하고 있다. 교사들은 다음 시간이 그 중에 어떤 내용임을 미리 알려 주고, 학생들은 그에 맞추어 준비물들을 가지고 온다. 이것은 1980년대 초기에 통합교육론자들이 주장했던 통합이론의 ‘비현실성’을 경험적으로 증명하고 있는 것이다. 음악과 미술이 통합될 수 있는 부분이 없지 않지만, 그렇다고 항상 그렇게 통합될 수 있는 것은 아니다. 음악과 체육 사이도 마찬가지이다. 더 나아가 음악이 미술이나 체육 등의 과목하고만 통합해야 하는 것도 아니다. 음악과 국어, 음악과 사회, 음악과 과학 등 어느 과목이든지 주제에 따라서는 서로 통합적인 수업이 가능한 것이다. ‘음악’을 ‘즐거운생활’이라는 과목에 한정지어 반드시 미술, 체육과 통합하여 지도하라고 하는 것은 그 자체가 이미 통합교육론의 ‘개방적’ 이념과 대치된다. 그러므로 음악 과목을 즐거운 생활 과목에서 해방시켜 주는 것은 음악을 중심으로 더 발전적인 통합 교육을 가능하게 해주는, 즉 통합교육론자들이 이상으로 삼고 있는 바를 실천할 수 있는 가장 실제적인 방법임이 분명하다.

즐거운생활 과목을 비롯한 통합 교과들에 대한 재검토가 절실히 요구된다. 통합교육을 지지하는 사람들 중에 일부는 ‘즐거운생활’ 교과는 이제 이미 체육, 음악, 미술 등의 과목과는 ‘다른’ 과목이 되었다고 주장하기도 한다(구자익 외, 1997, p. 139). 이제는 과목 이름 그대로 ‘즐거운’ 내용이면 어떤 것이든 그 과목의 단원 내용이 될 수 있다는 주장인데, 그렇다면 저학년들의 과목 중에 ‘즐거운’ 내용에 포함되지 않는 것이 있는지 알 수 없는 일이다. 왜냐하면 심지어 통합과목에서 독립한 국어과와 수학과도 ‘즐거운’ 학습을 거

냥하고 있기 때문이다. 통합과목 속에서 사회과의 성격도 논란거리이다. 한 때는 사회과가 바른생활에 속해 있다가, 지금은 슬기로운생활에 속해 있다. 사회과(social study)가 저학년 아동들의 ‘바른’ 생활에도 기여하고, 동시에 ‘슬기로운’ 생활에도 관련된다고 보는 점에 굳이 이의를 달 필요는 없지만, 우리가 중시하는 것은 그렇게 통합과목이라는 것이 어떤 체계적인 기준도 없이 그 내용을 자의적으로 변경할 수 있는 것인가 하는 점이고, 또 그러한 변경 작업은 누가 결정하는가 하는 점이다. 관련되는 과목의 전문가들과 충분히 논의하고, 그 효과를 검증한 이후에 그러한 통합을 했는지, 아니면 통합교육론자들이 임의로 결정한 것인지 밝혀져야 하는 것이다.

## 2. 내신제도와 음악 교육

2003년 4월 교육부는 대통령직인수위원회에 보고한 「새정부교육분야 추진과제」 속에 예체능 성적을 내신에서 제외하는 방안을 보고한 바 있다(중앙일보, 2003년 4월 10일자). 중·고등학생들의 입시과의 열기를 막을 수 없는 한계 상황에서 예체능 분야의 과외만이라도 막아 학부모들의 사교육비를 줄여 보겠다는 취지에서였다. 이러한 교육부의 의지는 2004년 서울의 한 대학교에서 2005학년도 입시에서 음악·미술·체육 교과와 학교생활기록부(내신) 성적을 반영하지 않겠다고 발표함으로써 가시적인 현실로 나타나게 되었다(동아일보, 2004년 5월 3일자). 그 대학의 방침은 예체능 교과와 성적에서 ‘수’와 ‘우’는 감점하지 않고, ‘미’는 1점, ‘양’은 2점, ‘가’는 3점을 감점한다는 것이다. 일반적으로 고등학교에서 예체능 교과와 성적을 학생들의 대학 입학을 고려하여 주로 높은 점수를 주고 있다는 점에서 보면, 이제 대학 입시에서 예체능 교과와 내신 성적은 거의 반영되지 않게 되었음을 보여 주는 것이다. 교육대학에 입학하는 학생들도 이러한 내신제도의 영향과 무관하지 않다. 음악 교육을 경시하는 흐름 속에서 고등학교를 마치고 교육대학에 들어 오기 때문에 그들의 음악적 수준은 더 하향될 가능성이 높아졌기 때문이다.

고교 내신제도는 대학 입시에서 학업성과 학교생활 전반에 대한 종합적인 평가의 결과를 반영하는 제도로서, 1981년 시작되었다(유봉호, 김용자,

1998, p. 326). 수학능력시험(93년 이전에는 학력고사) 성적과 병행하여 반영되었고, 그 비중은 여러 번에 걸쳐 변동되었다. 내신제도가 시작된 이유는 1970년대까지의 고등학교의 교육 주체들이 교육과정을 정상적으로 운영하지 않고, 대신 대입예비고사와 대학별 본고사를 준비하는 데 집중함으로써, 대학입시는 더욱 과열되고 고등학교의 교육은 더욱 파행적으로 운영되어가는 것을 방지하려는 데 있었다. 그러나 내신제도의 도입 이후 새롭게 생긴 문제는 각 고등학교에서 학생들의 대학 입학률을 높이기 위해 여러 가지 방법으로 내신 부풀리기 작업을 하게 되었다는 데 있다. 이로 말미암아 각 대학은 내신 성적에 대해 신뢰하지 못하게 되었고, 그 대신 수능시험과 면접 등의 비중을 높임으로써 그 문제점을 보완하기에 이르렀다. 그런데 얼마 전 발표된 2008학년도 대학입시안에서는 현행보다 내신 반영의 비중을 훨씬 더 높이겠다고 발표함으로써 이제 대학 입시 제도는 또 다시 혼란의 늪으로 빠져들게 되었다. 왜냐하면 그렇지 않아도 신뢰도가 낮아 각 대학에서 내신 외의 다른 방법으로 학생들을 선발해야 하는 상황에서 도리어 내신의 비중을 높이라는 교육부의 방침은 선발의 과정을 더욱 어렵게 만들기 때문이다.

여기서 우리는 내신제도의 문제점을 더 깊이 논의할 필요를 느끼지 않는다. 지적하고자 하는 것은 내신제도의 근본적인 문제점이 다른 곳에, 그리고 더 깊은 곳에 자리하고 있음에도 불구하고, 다만 지엽적인 사항에 불과한 예체능 점수의 내신 반영 여부만을 다루면서, 마치 그 문제를 해결하면 내신의 문제와 사교육비의 문제가 해결될 것처럼 생각하는 사람들의 사고 논리를 받아들이기 어렵다는 점이다. 예체능 교과점의 점수를 내신에 반영하지 않는다면 학교와 학생들은 그 수업에 관심을 갖지 않을 것이고, 대신 내신에 반영되는 소위 주요교과에 더욱 집중할 것이므로, 결과적으로 고등학교의 교육은 다양한 분야에 대한 교육과는 거리가 멀어지고, 점점 더 몇 개의 교과 교육에 치중될 것이 분명하다. 그리고 그렇게 고등학교의 교육에서 몇 개의 교과를 향한 집중도가 올라가면 학부모와 학생들은 대학 입시에 결정적인 영향을 미치게 되는 그 몇 개의 교과 점수를 높이기 위하여 사교육에 더욱 열을 올리게 될 것임은 쉽게 예상되는 일이다. 적어도 고등학교의 교육이 우리 국민들의 기본적인 교양과 학문을 갖춘 시민을 양성하는 데 목적을 둔다는 기

본 이념은 해방 이후에 한국의 교육과정 목적론에서 변화된 적이 없다. 그럼에도 불구하고 대학입시의 제도에서 왜 대학입시의 평가 준거를 몇 개의 과목으로 한정하려는 것인지 이해하기 어려운 것이다.

심지어 내신에서 출결사항, 특별활동, 단체활동, 봉사활동, 자격증, 각종대회 입상 성적 등도 점수화하여 대학 입시에 반영하는 상황에서 그보다 훨씬 중요한 음악, 미술, 체육 등의 학업 성적을 내신에서 제외한다는 것은 결국 그 과목들의 교육적 가치를 경시하고, 그 과목들을 전면에서 내세워 대학입시와 사교육비에 대한 부정적인 여론을 누그러뜨려 보겠다는 의도로밖에 보이지 않는다. 예체능 교과를 내신에서 제외하는 가장 큰 이유가 ‘사교육비의 감소’에 있다고 하는데, 그 논리에 모순점이 있음을 지적하고자 한다. 첫째로 예체능 과목에 관련되는 사교육비는 예체능 과목에 문제가 있는 것이 아니라, 대입의 근본적인 과열현상과 학부모들의 의식에서 출발한다. 오늘날처럼 그렇게 대학입시가 과열되지 않았다면 예체능에 관련된 사교육비도 자연스럽게 감소될 것이다. 즉 예체능 과목 때문에 사교육비가 증가한 것이 아니라 대학입시의 과열 때문에 증가한 것인 만큼 대학입시의 과열 문제를 해소하는 것이 근본적인 대책이다. 사교육비의 총량은 예체능 과목을 내신에서 빼다고 줄어드는 것이 아니라, 입시 과열의 정도를 낮추는 방안을 세워야 비로소 줄어들게 될 것이다. 둘째로, 예체능 과목에 들어가는 사교육비는 다른 과목에 투여되는 사교육비에 비해 그 장기적인 안목에서 훨씬 더 효율성이 높다는 점이다. 예컨대 피아노를 배우면 그 기능은 평생 동안 사용되고, 그림 그리기를 배우면 평생 동안 유용하다. 또한 태권도를 배우면 그 학생은 평생 동안 건강에 도움을 얻게 된다. 대학입학과 함께 그 효과가 끝나 버리는 다른 교과에 투여되는 사교육비에 비하면, 예체능 교과에 투여되는 사교육비의 효과는 생활에 직결되는 것이며, 장기적으로 지속됨으로써 평생교육의 차원과 연결된다는 점을 인식할 필요가 있다. 그러므로 예체능 교과에 투여되는 사교육비를 문제 삼지 말고, 다른 교과에 투여되는 사교육비를 근본적으로 절감할 수 있는 방안을 세워야 사교육비의 문제는 해소될 수 있다. 작금의 예체능 내신 관련 제도는 문제의 본말을 전도하는 왜곡된 제도임에 틀림이 없다. 이러한 제도의 심각성에도 불구하고 어떤 대학교에서 그 제도

를 적용한다는 것은 실망스럽기 그지없는 일이다.

중·고등학교의 음악 교육의 위상을 높이는 일에 앞장서야 할 사람들은 다름 아닌 음악 교육가들이며, 교실의 음악 교사들이다. 음악 교사들이 주체가 되어 음악 교육 집단의 힘을 강화하고, 학교에서의 음악 교육의 방법을 개선해 나감으로써, 그 일차적인 수혜자들인 학생들이 음악 교육의 강화를 요구하고, 그 학부모들이 음악 교육의 가치를 절감하게 되는 것만큼 음악 교육의 위상을 높일 수 있는 최선책은 없을 것이다. 이런 점에서 우리 음악인들과 음악 교육인들은 해방 이후 50년간의 음악 교육을 반성하고, 우리들의 노력이 부족했음을 인정하지 않을 수 없다고 본다. 내신제도를 통해 불거진 예체능 내신 비반영의 문제는 단순히 내신의 문제도 아니고, 사교육비의 문제도 아니며, 대학입시만의 문제도 아니다. 학교 교육에서 음악 교육의 위상이 여기까지 낮아지게 된 것은, 그러한 제도를 만들고 시행하는 사람들이 음악 교육의 본질을 이해하지 못하기 때문이며, 사회 속에서 음악 교육의 역할과 가치를 인정하기 않는 데서 비롯된 것이다.

### 3. 음악 교사 양성의 문제

음악 교육의 과정에서 음악 교사는 그 핵심적인 위치에 있다. 잘 갖추어진 음악 교사라면 혹시 시설이나 악기, 자료 등이 부족해도 성공적인 음악 교육을 할 수 있을 것이지만, 그렇지 못한 교사라면 아무리 좋은 시설, 악기, 자료 등이 있다 하더라도 성공적인 음악 교육을 보장하기 어렵다. 음악 교육을 위한 모든 조건이 다 중요하지만, 음악 교사의 조건만큼 중요하고 본질적인 것은 없다.

그러나 우리의 음악 교사 양성 제도는 많은 문제점을 안고 있다. 그리고 그 문제점은 해방 이후부터 줄곧 있어왔지만 여전히 잘 해결되지 않고 있다. 만약 이 문제점들이 또 다시 앞으로 50년간 지속된다면 우리 음악 교육의 미래가 결코 밝아지지 못할 것이다.

교육대학에서 음악 교사의 양성과정에는 다음과 같은 문제점들이 있다. 첫째로, 신입생 선발 과정에서 음악적 능력을 평가하는 과정이 없다는 점이다.

물론 음악적 능력이 높은 학생들도 선발되지만, 반대로 그 능력이 낮은 학생들도 적지 않게 입학하게 된다. 이로써 음악적 능력의 격차가 매우 심하고, 특히 음악적 능력이 낮은 학생들의 경우는 대학 교육의 과정에서 음악 관련 과목에 흥미를 갖지 못하며, 그 성취도 역시 낮을 수밖에 없다. 문제는 이렇게 음악적으로 잘 훈련되지 못한 교대 졸업생들도 학교에서 음악 수업을 담당해야 하는 경우가 생긴다는 점이고, 아동들은 이러한 교사들로 인하여 적어도 1년간 충분하지 못한 음악 교육을 받게 된다는 점이다. 선발 과정에서 음악적인 능력을 평가할 수 있는 방안에 대해 신중하게 고려해 볼 필요가 있다.

둘째로, 교육대학 4년의 교과과정 중에서 '음악' 또는 '음악 교육'에 관련된 과목이 턱없이 부족하다는 점이다. 교육대학마다 다소 차이는 있지만, 대체로 전체 약 140학점 중에서 음악 관련 과목을 10학점 정도이다. 그 정도의 학점으로 초등교사들에게 '음악 교육 전문가'가 되기를 희망하는 것은 처음부터 불가능한 기대임에 틀림이 없다. 그러나 음악 뿐 아니라 모든 교과를 다 배워야 하는 교육대학의 경우 그 이상의 학점이 음악 영역에 배당되기를 바라는 것도 가능하지 않다. 교육대학에서 음악 관련 과목의 학점을 증가시킬 수 있는 방안 마련을 위하여 학제의 기간에 대한 검토가 요구된다. 예컨대 4년제에서 5년제 또는 6년제로 그 기간을 늘린다거나, 또는 현재의 전공과정 개념을 더욱 강화하여 선택한 전공분야 관련 학점을 대폭 증가시키는 방안을 검토할 수 있을 것이다.

셋째로, 교육대학을 졸업한 교사들을 위한 '음악 연수'가 매우 부족하다는 점이다. 현직 연수를 강화하면 직전 교육에서 부족했던 부분을 보충할 수 있다. 그러나 현행의 음악 연수는 필수가 아니라 선택이므로 대부분의 교사들은 평생 동안 음악 연수 한 번 받지 않고 지내게 된다. 5년마다 필수적으로 부과되는 과학 연수와 크게 대조된다. 음악 연수도 과학 연수처럼 필수화하여, 음악을 가르치는 모든 초등교사들이 적절한 교육을 받을 수 있도록 제도화할 필요가 있다.

중·고등학교 음악 교사를 양성하는 과정에도 적지 않은 문제점들이 놓여 있다. 첫째로 '음악교육학과'의 운영이 정상적으로 이루어지지 않는다는 점이

다. 물론 일부 크게 개선된 대학도 있지만, 아직도 대부분의 음악교육학과는 일반 음악대학의 체제와 크게 다르지 않게 운영되고 있다. 교육부에서 의무적으로 부과하는 과목 외에는 대개 음악실기와 음악이론 중심의 과목들로 운영하고 있어서 바람직한 음악 교사를 양성하기에 매우 미흡한 상태에 있다. 둘째로, 음악교육학과에 재직하는 교원들 중에 음악교육학을 전공한 교원이 매우 부족하다는 점이다. 현재 음악교육학과를 운영하고 있는 전국의 7개 대학 전임교원들의 전공분야를 알아본 결과, 전체 약 50명의 교원들 중에서 오직 2명만이 음악교육학을 전공한 교원이었다. ‘음악교육학’이라는 학문 영역이 없다면 모르지만, 외국에서는 이미 오래 전부터 그 전공 영역이 있었고, 또 우리나라에 음악교육학 전공학자들이 귀국한 지가 이미 30년이 되었지만, 아직도 소위 ‘음악교육학과’라는 이름의 학과에서 그 전공분야인 음악교육학 전공자를 채용하지 않고 있다는 것은 이미 그 학과의 기본적인 운영 방향이 ‘음악교육학’이 아니라 ‘음악학’ 또는 ‘음악실기’라는 사실을 스스로 입증하고 있는 것이다. 아닌 게 아니라, 처음에 음악교육학과로 신설되었다가 도중에 ‘음악학과’로 이름을 바꾸어 버린 대학들도 있다. 학교 교육에서 남들이 음악 교육을 경시한다고 불평하기 전에 우리 음악인들 스스로 학교의 음악 교육을 중요시하는 마음을 갖는 것이 우선시되어야 할 것으로 본다.

셋째로, 현직 음악 교사들의 연수를 강화해야 하는 점이다. 일반적으로 초등교사보다 중등 음악 교사들이 음악 연수에 대한 관심의 정도가 낮다고 한다. 아마 음악대학을 졸업했으니 음악에 대해서 누구에게 더 배울 필요가 없다고 여길 수도 있을 것이다. 그러나 음악도 변하고 음악 교육도 변한다. 새로운 음악에 대해서, 그리고 새로운 음악 교육 이론에 대해서 배우는 것은 중·고등학교의 음악 수업에 큰 변화를 가져다주는 바탕이 된다. 10년 전, 20년 전에 배운 음악으로 평생 음악 수업에 임하는 것은 교사 자신은 물론 학생들의 음악적 발전에도 부정적인 영향을 끼치게 될 것이다. 넷째로 큰 종합대학에서 음악대학 안에 ‘음악교육학과’를 설립해야 한다고 본다. 지금까지 전국적으로 잘 알려진 큰 종합대학의 음악대학에 음악교육학과를 설립한 적은 없다. 주로 음악대학이 없는 대학에서, 음악대학 성격의 음악학과를 설립하고자 하였고, 예술대학이 없는 경우 교육부에서 인가가 나지 않으므로 어

떨 수 없이 사범대학 안에 ‘음악교육과’를 설립하는 경우가 대부분이었다. 그러므로 그러한 음악교육학과는 창설 때부터 이미 ‘음악대학’ 지향성을 지니게 되었고, 기회가 생길 때마다 예술대학 음악과로 변신하거나, ‘음악학과’ 성격의 ‘음악교육학과’로 운영하여 음악 교사보다는 음악가를 길러내는 일에 치중하는 경우가 더 많았다. 문제의 본질은 ‘음악교육학과’의 파행적인 운영에 있다기보다, 아직도 음악대학에서 ‘음악교육학과’의 필요성을 인정하지 않는 데 있다고 여겨진다.

음악대학에서 음악교육학을 무시한 전통은 해방 초기부터 있었다. 서울대학교 음악대학의 모체가 되었던 ‘경성음악학교’에는 본과와 사범과가 있었는데, 이 사범과는 곧 음악 교사를 양성하는 학과였다. 1946년 서울 음대에서 경성음악학교의 사범과를 인수하기는 했으나, 1946년 신입생 모집에서 사범과 학생들을 선발하지 않았고, 1948년 기존의 사범과 학생들의 졸업과 동시에 서울 음대에서 사범과는 폐과되고 말았다(서울대학교 음악대학, 1997, pp. 2-4). 음악 교사를 길러내는 사범과의 교육을 무시했던 서울 음대의 전통은 그 이후 우후죽순처럼 설립된 각 음악대학의 표본이 되었고, 이러한 음악교육학 무시 현상은 전국적인 현상이 되어, 결과적으로 학교 음악 교육의 부실화를 초래하게 되었던 것이다.

누구보다도 교사 양성의 책임은 교육부와 교육청 등 교육을 주관하는 기관에게 있다. 학생들에게 좋은 교사를 보내 주는 것이야말로 그들 기관의 가장 우선적인 역할이라고 본다. 그러므로 초등교사와 중등 음악 교사를 양성하는 대학 또는 학과의 운영 과정을 대학 자율에만 맡기지 말고, 정기적으로 운영 실태를 평가하여 올바른 방향을 제시하고, 대학의 필요에 따라 충분한 지원책을 실행할 필요가 있다. 특히 아직도 음악계에서 ‘음악교육학’의 중요성이 충분히 인식되지 못하고 있고, 음악대학 교원들 사이에 음악교육학에 대한 이해가 충분치 못하여, 자체적으로 ‘음악교육학과’의 정상적인 운영 체제 개선이 어려운 상황이므로, 객관적인 시각에서 교사 양성의 책임을 지는 주체적인 기관이 앞장서서 올바른 체제를 갖추어 나가는 노력이 요청된다.

#### 4. 음악교육론의 정립

개념적 접근법이 미국의 학계에서 논의되기 시작한 것은 1950년대 말의 일이었다. 그러나 그 이론이 한국의 음악 수업에서 적용되기 시작한 것은 1990년대의 일이고, 아직 그 적용은 편만하지 못한 채 있다. 40년의 세월이 흘러도 그 이론의 적용은 아직 충분하지 못한 상태로 있는 것이다. 심미적 교육론이 우리나라에 소개되기 시작한 지도 이미 20년이 지났지만 어느 누구도 그 적용이 의미 있게 이루어지고 있다고 장담하기 어렵다. 1990년대 소개된 구성주의적 이론이나, 실천주의적 이론의 적용 역시 앞으로 어느 정도의 세월이 흘러야 한국의 음악 교육가들이 서로 만족할 만한 수준에 이르게 될지 가늠하기 어려운 것이 사실이다. 우리나라에 코다이 교수법이 소개된 지도 오래 되었지만, 코다이의 신념처럼 한국적의 전통적인 노래와 음계를 활용한, 한국적인 교수법으로 거듭나게 될 날은 아직도 멀어 보인다. 이러한 현상은 곧 우리에게 수용된 외국 이론의 한계를 보여주는 것이며, 동시에 우리 힘으로 우리의 음악교육론을 정립해야 하는 분명한 이유를 보여 주는 것이다.

우리의 음악교육론을 정립하자는 뜻은 다같이 공감할 수 있는 것이지만, 그 정립의 과제가 또한 매우 어렵고 복잡한 과정을 거쳐야 한다는 것도 사실이다. 우리는 어떻게 우리의 음악교육론을 정립할 수 있을 것인가?

첫째로, 음악교육론 정립을 위한 두 방향의 형성 과정이 서로 존중되어야 할 것이다. 즉 외국에서 공부하고 돌아온 학자들은 외국의 이론을 우리의 현실에 맞게 적용시키는 작업에 노력해야 하고, 한국학에 기반을 둔 학자들은 우리 고유의 학문에서 비롯된 이론으로 시작하여 이미 우리나라에 퍼져 있는 다양한 음악들을 포괄할 수 있는 교육론으로 확대해 나가야 한다고 본다. 이 두 방향의 작업은 서로 존중되어야 하고, 서로 밀접하게 관련되어야 할 것이다.

둘째로, 음악 교육 전문가들 사이의 협력이 강화되어야 할 것이다. 전문가들은 서로 '공동의 목적'을 공유하면서 서로의 '전문성'에 대한 존중을 바탕으로 실질적인 협력을 해 나가야 할 것이다. 음악교육학을 전공했다고 해서 음

악교육학의 모든 분야를 다 잘 할 수 있는 것은 아니다. 음악교육학 중에서도 각각의 전공 분야가 있게 마련이다. 그 각각의 전공 분야를 인정하고, 자신이 잘 하는 분야를 더욱 깊이 연구하여 서로 간에 의미 있고 발전적인 협력을 강화해 나가는 것은 미래의 한국 음악교육학 발전에 초석이 될 것이다.

셋째로, 음악교육학 이론가들과 음악 교육 실천가들 사이의 밀접한 협력이 요구된다. 이론을 연구하는 사람들은 실천의 장(場)에서 나오는 소리를 경청하고, 실천의 장에 있는 교사들은 이론의 '이상'과 '모형'으로부터 실천에 접목할 수 있는 방안을 모색해 나가는 것이 중요하다고 본다. 실천 가능한 이론이 아니면 이론으로서 의미가 없고, 이론적 기반이 없는 실천은 개인적 수준을 벗어나지 못한다. 이론가들은 '실천가들이 편한 것을 좋아하고 변화를 원하지 않는다'라는 선입견을 버려야 하고, 실천가들은 '이론가들이 현실성 없는 이상만 추구한다'는 편견도 버려야 할 것이다. 이상과 현실, 즉 이론과 실재는 '음악 교육'이라는 이름의 수레바퀴가 굴러갈 수 있게 하는 양쪽의 바퀴에 해당한다.

넷째로, 실험과 창조의 정신이 요구된다는 것이다. 우리적인 음악교육론이 정립되기 위해서는 우리의 교실에서 일어나는 '사소한' 개선과 진전이 중시되어야 할 것이다. 잘 알려진 교수이론들만 중요한 역할을 하는 것이 아니다. 음악 교육에 관한 창조적인 생각들을 중시하고, 음악 교실에서 일어나는 사소하게 보이는 작은 변화들을 의미 있게 주목할 때 바람직한 음악교육론은 더 일찍 우리 앞에 그 모습을 드러내게 될 것이다.

## IV. 맺는 말

역사를 보는 눈은 보는 사람에 따라 달라진다. 술하게 많은 역사적 사건들 중에 어떤 사건을 의미 있다고 보는가에 따라 그 결과가 달라지기 때문이다. 음악 교육의 역사를 회고하고 반성하고 전망하는 작업 역시 보는 사람에 따라 달라질 수밖에 없다. 본고에 실린 사건들과, 해석들과, 그 전망들은 결국

필자의 관점을 반영하는 것으로서 가장 작게 보면 한 사람의 반성과 희망을 담고 있는 것이다.

지난 50년간의 한국 음악 교육을 반성하는 과정에서도 ‘누가 반성할 것인가’ 하는 문제가 남아 있다. 반성할 필요가 있는 사람은 반성하지도 않고 있는데, 반성할 필요도 없는 사람이 또 다시 반성한다면 사실상 그 반성의 작업은 그다지 풍성한 결과를 낳지 못할 것이다. 이런 점에서 우리 모두는 각자 혹시 반성할 점이 없을 것 같다고 생각될지라도 전체를 위하여 한번 정도는 ‘공동의’ 반성을 해볼 필요가 있지 않을까 생각한다.

다만 ‘공동의’ 반성에서도 끌어들이기 어려운 대상은 곧 음악 교육계 외의 사람들이다. 그들은 사실상 한국 음악 교육의 흥망성쇠에 결정적인 역할을 하고 있으면서도 음악 교육에 관한 반성의 과정에서 늘 제외되어 왔다. 그들이 해야 하는 반성도 결국 우리들이 하고 말아야 하는가? 그들에게 한국의 음악 교육을 이렇게 만들어 놓은 것에 대한 반성의 기회를 주는 것은 우리들로서 최소한의 책임이라고 여겨진다.

음악 교육의 발전을 위하여 모든 음악 교육가들의 주목을 받아야 할 대상은 곧 교사들이다. 예컨대 초등교사의 경우 교육대학 4년의 기간동안 음악 교육에 대하여 매우 부족한 훈련을 받고 있다. 이것은 그들이 부족한 것이 아니라 제도가 미흡한 것이다. 그러므로 음악학자, 음악연주가, 음악교육학자들은 그들을 도울 수 있는 최선의 노력을 경주해야 한다고 본다. 그들에게 맡겨져 있는 초등학교 학생들은 각자의 성장 과정으로 볼 때, 음악적으로 가장 중요한 시기를 살고 있다. 초등학교 학생들이 음악적으로 바람직하게 성장하기 위해서는 학교의 수업 환경뿐만 아니라, 그들이 살아가는 모든 사회적 환경에서 좋은 조건들이 구비되어야 할 것이다. 사회에 퍼져있는 음악문화적 환경이 곧 초등학교 학생들의 음악적 성장을 위한 토양이 되기 때문이다.

한국 음악 교육의 발전을 위하여 우리 음악 교육가들이 해야 할 일들이 산더미같이 쌓여 있지만, 사실은 오직 ‘하나의’ 일이 남아 있다고도 볼 수 있다. 그것은 우리들이 ‘음악 교육의 가치에 대한 신념’을 스스로 확고하게 하는 일일 것이다. 철학이 달라지고, 교육내용이 변하고, 교육방법이 변할지언정, 절대로 변하지 말아야 할 것은 ‘왜 학교에 음악이 필요한가’에 대한 우리

모든 음악 교육가들의 철저한 확신이다. 이 확신과 신념이 확고부동하게 변하지 않는 한, 학교 교육에서 음악 교육의 위상이 낮아지는 일은 다시 없을 것이며, 우리의 후배와 자손들에게 가장 적합한 훌륭한 음악 교육 이론도 결국 정립될 것이기 때문이다.

## 참 고 문 헌

- 교육부 (1986). **교육과정(1946-1981): 음악과**. 서울: 저자.
- 교육부 (1994). **중학교 음악과 교육과정 해설**. 서울: 저자.
- 교육부 (1997). **음악과 교육과정**. 서울: 저자.
- 교육부 (2002). **초등학교 교사용 지도서(음악6)**. 서울: 저자.
- 구자억 외 (1997). **초등학교 저학년 통합교과 교육과정 개정방향의 탐색**. 서울: 한국교육개발원.
- 대한교육연합회 (1959). **새교실 6월호(1·2학년용)**. 서울: 저자.
- 문교부 (1986). **초·중·고등학교 교육과정(1946-1981): 음악과**. 서울: 저자.
- 박은경 (1999). 일제시대의 음악교과서 연구: 1910-1930년을 중심으로. **한국음악사학보**, 22, 43-77.
- 박준식 (1968). **교구제작 및 활용법**. 미발행 프린트본. 백조악기센타. 서울대 학교음악대학 (1997). **서울대학교 음악대학 50년사**. 서울: 저자.
- 석문주 (2001). 음악수업에서의 창작 포트폴리오. **음악교육연구**, 20, 75-93.
- 석문주, 권덕원 (2002). 초등음악과교육론. 이인제(편), **제7차 교육과정에 따른 초등교과 교육론** (pp. 481-535). 서울: 원미사.
- 성경희 (1985). **국민학교 음악과 수업방법 개선에 관한 연구**. 서울: 한국교육개발원.
- 유봉호, 김용자 (1998). **한국 근·현대 중등교육 100년사**. 한국교육학회 교육사연구회.
- 이경언 (2003). **유학의 조화사상이 한국 전통음악 교육에 미친 영향**. 미출판 박사학위논문, 단국대학교, 서울.

- 이홍수 (1991). *음악 교육의 현대적 접근*. 서울: 세광음악출판사.
- 장사훈 (1961). *국악개요*. 서울: 정연사.
- 조용기 (2003). 구성주의 교육의 재조명: 구성된 것과 구성하는 것. 제34회  
학술세미나 자료집: 지식기반 사회에서의 음악 교육(pp. 341-347,  
2003. 8. 7-8). 한국음악교육학회.
- 한국국악교육연구회 (1976). 한국국악 교육연구회 창립 취지문. *국악 교육*,  
1, 54-55.
- Szonyi, E. (1994). *코다이 음악교수법*. 조흥기 역. 서울: 도서출판 다라.
- Elliott, D. J. (1995). *Music Matters*. New York: Oxford University Press.
- Kwon, D. (2002). *The History of Korean Music Education for Elementary Schools, 1945-1998*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign, IL.
- Reimer, B. (1989). *A philosophy of music education* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.

ABSTRACT

## 50 Years of Korean School Music Education: Retrospect and Prospect

Kwon, Doug-won

The purpose of this study is to examine the past 50 years' history of Korean music education and to provide some suggestions for the future. This historical investigation was focused on several aspects: purpose and aims, profession(man power), theories, teaching methods of music education and Korean traditional music education.

On the basis of the investigation, we might have some directions that should be improved in the future. First, Jeulgeo-un sangwhal, as an integrated subject since 1981, should be divided into three subjects(music, fine art, and physical education). During the past 20 years the integration theory of Korean school curriculum has been nearly lost its logical basis. Second, the result of music evaluation should be properly used on the Student Record. Excluding music grade from the college entrance exam is not a way to cut down the private money for education. Third, the system of music teacher education should be analyzed and enlarged in the teachers' colleges and schools of music. The members of schools of music need to employ more music education professors, and the Ministry of Education should examine and improve the systems of departments of music education. Lastly, music educators need to study and collaborate in

order to establish 'Koreanized' theory and method for an advanced music education.

We need to try not only to understand foreign theories of music education but also to establish our own theory by concentrating on creative efforts of each music educator.

Key words: history of music education, music curriculum, theory of music education, philosophy of music education