

대안교육과 대안학교에서의 음악수업

이 현 수*

본 연구는 음악교육 그 가치의 범주가 점차 성장함에 따라 대두 되고 있는 대안학교의 교육 개념과 대안 학교의 음악수업을 분석 하였다. 우선적으로 대안학교에서 이루어지는 음악수업의 특성을 보기 위해 ‘대안’과 ‘대안학교’라는 개념을 분석하였다. 이를 위해 이러한 개념이 도입된 배경에서 발전과정을 고찰하였다. 대안학교에서 이루어지고 있는 음악수업에서 도출된 결과물을 수업의 시수와 내용, 교육의 환경, 그리고 음악 교사와 학생의 기준으로 각각 분석하여 정리하였다. 그 결과 음악 수업의 질과 균형의 관계가 각 제도권 내에 종속되어 있는 정도에 따라 달라질 수 있으며, 이러한 요인은 각 교육 집단의 교육지향성에 영향을 미칠 수 있다는 결론을 얻었다.

※ 주제어: 대안학교, 대안학교 음악수업, 이념, 실천

차 례

I. 서론

- | | |
|------------|---------|
| 1. 연구의 필요성 | 2. 연구문제 |
| 3. 한계점 | 4. 선행연구 |

II. 본론

1. 대안교육과 음악교육

III. 대안교육기관에서의 음악수업

1. 음악수업

IV. 논의 및 결론

참고문헌

* 한양대학교, 인천재능대학교 강사

I. 서론

1. 연구의 필요성

제도권 교육에서 ‘음악수업은 얼마나 잘 이루어지고 있는가’라는 문제는 오랜 시간 동안 제기되어온 질문 중 하나이다. 안정된 수업의 진행과 다양한 체험의 환경조성에 대한 필요성은 음악수업이 보다 음악수업답게 이루어지기 위한 제도적 지원의 요구조건이 된다.

음악수업을 창의적으로 이끌기 위해서는 적절한 자유성과 창의성이 요구되기도 한다. 2015년에 교육부가 발표한 음악과 개정 교육과정의 핵심 단어인 ‘융합’과 ‘역량’은 수업에서의 자율성을 대변한다고 볼 수 있다. 개정 교육과정에서 나타난 ‘상상력’, ‘독창적인 아이디어’, ‘문제 해결’, ‘자아 정체성’, ‘자기 주도적’이라는 표현들은 수업의 과정에서 창의성의 발현이 필수적으로 포함되어 있다(송주현, 2014). 음악수업에서 교육과정의 원리를 구현하기 위해서는 음악교사가 수업에서 가지는 재량권이 강화될 필요가 있다. 강화된 재량권 아래서 악기를 직접 배우면서 각각의 연주의 방법을 체험해보고 시간의 제약이 덜한 환경 속에서 학생들은 더욱 좋은 창작의 결과물을 만들 수 있을 것이다. 이러한 음악수업을 실행에 옮기기 위해서는 장기적인 수업이 가능하여야 하며, 경험적 학습이 선행되는 환경이 필요하다. 하지만 음악수업의 현실적인 장면에서 이와 같은 바람을 구현하기에는 어려움이 따른다.

1990년대 후반에 제도권 교육이 나타내는 부정적 현상을 직시하고 새로운 교육을 지향하며 생겨났던 대안교육은 다음 세 가지의 사항에서 전술된 바와 같은 음악수업이 구현되기에 적합한 요소들을 가지고 있다. 첫째, 기능적인 측면이다. 많은 대안학교가 체험이나 탐구, 토론과 같은 방법들을 교육의 본질적 요소로 봄으로써 실천적 교육을 지향하고 있다(송순재, 2005). 둘째, 제도권 교육의 허점을 보완하는 형식을 취하기도 한다. 예컨대, 1996년 교육부가 제시한 “중도탈락 예방종합 대책”과 1997년 발표한 고교선풍준칙주의 따라 시작된 “특성화고등학교”들의 설립(교육부, 2016)은 이러한 양상을 잘 보여준다고 할 수 있다. 셋째, 이념적인 측면이다. 대안학교교육은 기본적으로 사회교육의 개혁적 성격을 가지고 있다. 단순한 기존 교육의 변화해서 아니라 더 나은 것을 위하여 질적인 발전을 추구한다. 학습의 과정에서 철학과 윤리를 담고 품성과 인성을 가르치려 모습을 통하여 잘 알 수 있다(심성보, 2001). 대안교육에서의 음악수업을 보는 것은 대안교육이

라는 ‘틀’에서 이루어지고 있는 음악수업을 보아야 하기 때문에 대안교육의 이해가 요구된다. 하지만 지금까지 진행된 연구들은 전술한 의미보다는 두 가지의 교육 중 어느 하나를 염두에 두지 않고 음악수업에만 초점이 맞추어져 있었기 때문에 거시적으로 보기가 어려운 측면이 있다. 따라서 본 연구는 ‘대안교육’과 ‘대안학교’의 개념과 이념, 그리고 성장 과정과 교육과정의 변천을 통시적 관점에서 살펴보는 것을 시작으로 대안학교의 교육에서 이루어지는 음악 수업을 살펴보고 대안학교 음악수업의 지향 가능성을 보고자 한다.

2. 연구문제

- 1) 대안학교의 개념은 무엇이며 대안교육이 대두되게 된 배경과 발전과정은 어떠한가?
- 2) 대안학교의 체제에서의 음악수업은 어떠한 양상으로 이루어지고 있는가?
- 3) 대안학교 체제에서 음악교육은 어떠한 지향성을 함의하는가?

3. 한계점

우리나라에서 대안학교의 음악수업을 다룬 연구는 많지 않은 편이다. 이 연구의 목적이 그동안 지엽적으로 진행되어 왔던 대안교육 음악수업의 전반적 상황을 탐색하는 것에 목적을 두고 있다는 것을 밝히며 다음과 같은 한계를 가진다.

1. 학교의 특성에 따른 분류와 학년에 따른 분류를 하지 않았다.
2. 학교 명칭은 가명을 사용하는 것으로 한다.
3. 대안교육에서 이루어지는 음악수업의 양상을 본다 하더라도 대안교육의 이념, 성장, 개념은 대안학교라는 개념과 체제를 이해하는 데 있어 중요하다. 따라서 대안학교에 대한 이해를 돕기 위하여 첨부하였다.
4. 교육내용이 제시되지 않은 학교의 교육과정은 제시된 수업계획서를 참고하였다.

4. 선행연구

박운진(2007)은 대안학교가 추구하는 교육이념이 음악교육에 어떻게 반영되는

가를 6개의 학교를 선정하여 방문하여 참관, 면담, 설문, 문헌 조사를 실시하여 음악수업에서 학생들이 집중도와 참여도가 떨어지는 데 대한 학교와 교사의 대안을 제시할 것과 음악수업의 내용이 과도하게 흥미 중심적이라는 것을 지적했다. 김동연(2007)은 대안학교의 현황과 교육과정을 살펴보기 위해 21개 학교의 교사를 대상으로 설문조사를 하여 대안교육의 본의 개념을 정의하고 음악수업의 내용과 장비를 강화하고 특성화 학교의 교육을 늘려야 한다고 주장했다. 양하나(2007)는 특성화 학교와 일반 학교와 비교를 위하여 ‘교사-학생’의 언어적·비언어적 활동분석표를 만들고 세 개의 학교에서 4시간의 음악수업을 촬영 장비를 사용하여 녹음, 녹화하여 연구한 결과 두 학교 간의 음악수업에서 언어적 사용의 빈도가 높았고 침묵 등의 무의미하게 흐르는 시간이 많은 문제를 지적하며 수업 문화의 개선을 주장했다. 김현숙(2007)은 특성화 학교를 대상으로 음악과 교육내용과 수업의 운영, 활동 등을 조사하기 위해 21개의 학교를 설문하여 13개의 학교로부터 받은 응답을 토대로 연구한 결과 음악수업 자체의 중요성과 사이버 공간에서의 음악수업 활동이 미비한 상태를 지적하였다. 박상희(2010)는 광주광역시에서 이루어지는 음악교육 실태를 인터넷, 수업계획서, 교육과정을 분석하고 설문하여 음악수업이 평가 위주가 되지 않아야 할 것과 실기교육이 활성화되어야 함을 지적했다.

민경희(2012)는 대안학교에서 음악교육이 어떻게 이루어지고 있는지를 살펴보기 위하여 특성화 5학교, 인가 1학교, 비인가 학교 3학교를 대상으로 문헌 조사하였다. 대안학교에서 음악교육의 목적은 생활화의 측면이 강하다는 것과 창의적이고 다양한 음악수업을 위하여 교사가 해야 하는 노력을 음악 교사의 모임, 학생과의 소통, 예술에 노출하는 기회의 증가에 있다고 보았다. 이영재(2013)는 음악교육의 만족도를 알아보고 만족도를 높이기 위한 제언을 하기 위하여 경남지역에 소재한 7개의 학교에 교사 9명에게 대안학교 음악교육 실태를 조사하고, 이메일 또는 설문지를 사용하여 설문하여 미인가학교의 음악수업이 인가학교보다 낮게 이루어지고 있는 것을 확인하였고, 전문강사 시스템을 강화하여 음악수업의 만족도를 높일 필요가 있다고 주장했다. 위의 연구들은 대안학교의 짧은 역사에 비추어 보았을 때 의미가 있는 연구로 보인다. 그러나 다음과 같은 한계점을 발견했다. 절반 이상의 연구가 설문에 의존하고 있다는 점과 학생과 교사의 상호작용을 확인하면서 어려움이 있고, 대안학교라는 자율적 환경이 보일 수 있는 특징을 살리는데 부족한 면이 있다는 한계점을 발견하였다.

Ⅱ. 본론

1. 대안교육과 음악교육

1) 개념과 의미

대안교육의 개념은 대안이라는 용어가 어떻게 사용 되는가에 따라 다를 수 있다. 대안은 기존의 방법이나 제도의 문제에 대한 다른 해법을 찾으려는 의미로 쓰이는 것이 일반적이다. 대안이라는 단어는 한자어 대신할 ‘代’와 생각할 ‘案’의 의미가 있는데 기존에 있는 방법이나 상황을 뒤집을 다른 것을 의미하거나 기존의 것 대신에 선택할 수 있는 것을 의미한다(강태중, 이종태, 이명준, 1996). 이 단어가 실제 교육에서는 ‘교육’이나 ‘학교’들이 혼합하여 대안교육 혹은 대안학교로 쓰이는 경우가 흔하다. 영어로는 ‘alternative education’이나 ‘alternatives in education’으로 쓰이고 있는데 이외에도 educational로 연결되는 어구들을 포함하여 보면 영어의 표기에서도 대안교육의 명확한 개념을 정의하지 못하고 혼재된 양상을 보인다(이종태, 2001). 교육에서 대안이라는 단어는 혼자 쓰이기보다는 주로 교육이나 학교라는 단어들과 혼합된 형태로 쓰인다. 대안은 기존에 있는 제도나 방법에 대응하는 성격을 가지며, 해결의 실마리를 가지고 있다. 그래서 대안의 개념은 ‘새로움’ 혹은 ‘급진적인 성질’을 내포한다. 새로움은 옛것에 대비되며, ‘급진적인 성질’은 점진적의 뜻과도 대비된다. 새로움과 급진성은 기존의 것을 대치하려는 성질을 가지고 있는데 기존의 것과 새로운 것이 대치될 때 나타나는 것이 비판적 관점이다. 이병환, 김영순(2007)은 ‘대안’의 용어를 ‘대안학교’와 ‘대안교육’의 두 가지로 보았는데 전자는 학교라는 제도권적인 틀이 내재한 의미를 가지며, 후자는 대안적 교육을 하는 기관들을 통칭하는 것으로 전자를 포함하고 있는 개념이다.

대안은 기존에 존재하는 것에 대한 변화와 모색의 방향성을 가지는데 이러한 의미는 하나에 귀속되지 않고 바뀌는 다양성에 기초한다(이종태, 2001). 이것은 목적에 적용할 수 있는 틀을 수정하거나 아예 바꾸는 것으로 어떻게 적용하는가에 따라 그것이 방법적 차원이나 제도라는 큰 틀로 확대될 수 있다. 따라서 대안이라는 용어는 가진 의미 자체가 유동성을 띠고 있다고 볼 수 있다.

2) 도입배경

대안학교가 우리나라에 퍼진 시기를 구체적으로 보자면 연구자마다 다르지만 1990년대 이후로 보는 것이 일반적이다(최석민, 2006). 확산이 된 배경은 이전까지 있었던 교육방식이 가져온 방식에서 시작한다. 다시 말하면 주입적이거나 강압적인 방식을 기초로 한 교육이 가져온 부작용이다. 이러한 교육의 방식은 외부의 지식을 우리나라 방식의 사고에서 재조명하고 비판하는 사고과정을 배제한 채 그대로 받아들인 것에 기인하였다.

군사정권하에서 정치적 정권적 연속성까지 주입된 교육의 방식은 현장교사들의 노력에도 불구하고 통용될 수밖에 없었다. 이러한 문제는 1980년에 일어난 전교조 운동으로 실체가 드러났다. 1990년에 들어오면서 정화의 움직임이 일어났다. 문민정부가 들어서고 일어난 교육의 새로움은 ‘세계화 교육’, 교육의 ‘시장경쟁’이었다(송순재, 2005; 교육부, 2007). 이 시기에 확실하게 검증되지 않은 교육의 수단들이 무분별하게 도입되었다. 이러한 사태는 ‘교육붕괴’라는 이름의 더 큰 문제를 일으켰다. 이 문제의 심각성을 지각하고 우리나라의 교육의 체계의 체질 개선이 시급함을 초기에 주장한 교육학자, 교사, 기관의 관계자들은 새로운 교육의 모색을 일깨워준 선구자들이라고 볼 수 있다.

3) 성장

대안학교는 교육의 시기로 본다면 단기 프로그램과 홈스쿨링, 그리고 전일제의 형태로 발전해 왔다. 초기 대안학교를 두 가지의 성격으로 나눈다면 제도권의 개입 없이 순수한 의도로 지금까지의 학교라는 교육이 만든 문제들을 바꾸어보고자 하는 민간인들에 의해 만들어진 것과 교육부의 계획 아래에서 주도적으로 진행되었던 것으로 볼 수 있다.

전자의 의도에서 시작된 초기의 대안적 교육의 성격은 지금까지 생각해오던 학교와는 다른 성격을 가졌다. 방과 후 학교나 ‘주말학교’나 ‘계절 학교’ 등의 교육 방식은 캠프식 프로그램(교육부, 2007)이라고도 하는데 학교 교육 전반을 대체하기보다는 실험적 성격을 띤 것이었다. 제도권 교육의 틀 밖에서 새로운 교육 가능성을 모색하는 움직임으로 일어났던 이와 같은 방식의 학교들은 ‘자유학교’, ‘홈스쿨링’ 등의 제도권의 밖과 제도권에서 시도되는 교육의 변혁이라 할 수 있었다(송순재, 2005).

전일제의 성격을 띤 학교는 경남 산청에 세워진 ‘간디학교’이다. 양희규 박사는

1995년 하반기 뜻을 같이하는 사람들과 여름 계절 학교의 형태로 간디 청소년학교를 열고 1년여의 준비 기간을 거쳐 27명의 입학생과 함께 전일제 학교인 ‘간디 학교’를 개교한다(이종태, 2001). 이후 여러 전일제 대안학교들이 생겨난 것으로 보인다.

비슷한 시기에 교육부는 5. 31 교육개혁 방안은 당시에 크게 문제가 되고 있던 중도 탈락 학생의 문제의 예방책인 ‘중도탈락 예방 종합대책’(교육부, 2007)과 같이 혼합되는 양상을 보인다. 초기의 대안학교들은 교육부가 제시하는 학교 설립의 요건을 충족하지 못한 ‘미인가 학교’로 지원을 받지 못했다. 그런데 교육부의 이와 같은 정책으로 대안학교들이 정부 지원을 받는 양상을 보이게 되면서 새로운 가치의 대안교육을 추구하는 학교들은 중도 탈락 학생을 위한 학교들과 특화된 교육을 하는 학교들이 ‘특성화 학교’라는 범주에 포함된다. ‘중도탈락 예방 종합대책’의 하나인 공립형 대안학교는 ‘위탁형 학교’(교육부, 2007)라는 이름을 가지게 된다. ‘교육부 백서’에서는 특성화 학교가 여러 가지 문제점을 보이는 학교 교육을 대체하는 의미를 띠고 있었기 때문에 ‘대안학교’라는 용어를 쉽게 사용할 수 없을 것이라는 점을 보인다.

대안학교들은 간디학교를 시작으로 증가 추세에 있다. 약 20년 정도 되는 대안학교의 현황은 증가 추세라고 말할 수 있다. 그중 특성화 학교는 경기도에서 많은 설립이 이루어졌으며, 그 외에는 비교적 고르게 증가하고 있다. 2001년도와 2003년도, 2004년도에는 ‘도시형 대안학교’가 증가하는 양상을 보였다. 정부주도로 만들어진 위탁형 대안학교는 서울에 집중해 있다. 1990년대 말에 6개의 대안학교로 시작하였던 것이 2008년 3월에는 21개(교육부, 2007)로 2016년 현재 각종 대안학교 25교(공립 6, 사립 19), 특성화중학교 13교(공립 3, 사립 10), 특성화 고등학교 25교(공립 4, 사립 21)이다. 집계가 쉽지 않은 미자립 학교와 미인가 학교를 포함하면 그 수는 훨씬 많을 것으로 예상된다.

초기의 대안학교의 특징 중 하나는 학교의 터를 정함에 있어서 교외나 한적한 시골로 잡고 있다는 것이다. 2000년대 이르러 이러한 학교는 한적한 교외에서 도시로 이동하는 현상을 보인다. 이러한 현상은 문화의 영향에 민감한 청소년 시기에 대도시가 문화적으로 긍정적 영향보다는 부정적 영향이 많다는 설립자들이 생각이 반영된 것으로 보인다. 대안교육이 제도권으로 들어오는 과정은 법제화가 이루어졌기 때문인데, 해당하는 법 규정 및 조항은 초·중등교육법, 초·중등교육법 시행령, 대안학교의 설립·운영에 관한 규정이다.

실질적인 근거가 마련된 법은 실질적인 근거가 마련된 법은 1998년에 공포된

‘초·중등교육법’이다. 2005년에는 개정안이 마련된다. 의무교육의 단계로써 특성화 중·고등학교는 『초·중등교육법 시행령』의 법적 근거에 따른다(교육부, 2008). 개정안의 내용은 “학업을 중단하거나 개인적 특성에 맞는 교육을 받고자 하는 학생을 대상으로 현장 실습 등 체험 위주의 교육 인성 위주의 교육 또는 개인의 소질적 성 개발 위주의 교육 등 다양한 교육을 하는 학교”(최석민, 2006)로 하고 있다. 여기에 명시에 된 조항들은 따라 초기에 미인가로 시작한 6개의 대안학교는 특성화 학교의 법적 지위를 받게 되었다. 대안학교의 교육과정에 관한 규정은 「대안학교의 설립·운영에 관한 규정」 제9조에서 다음과 같이 보여주고 있다.

“대안학교의 교육과정은 대안학교의 장이 학칙으로 정한다. 다만, 교육과학기술부 장관이 정한 교육 과정상 교과별 수업시간 수의 100분의 50 이상을 운영하여야 한다.”(교육부, 2008) 기본교과 절반을 빼고는 각 학교의 교장이 자율적으로 할 수 있게 정하고 있다.

「대안학교의 설립 운영에 관한 규정, 대통령령 제21215호」의 제7조, 제8조, 제9조, 그리고 제10조는 다음과 같이 규정하고 있다.

제7조 (학기운영 및 학년제)

- ① 대안학교의 학기 운영은 학교교육과정을 고려하여 학칙으로 정한다.
- ② 대안학교의 장은 교육과정 운영상 필요한 경우에는 학년 구분 없이 교육과정을 운영할 수 있다.

제8조 (수업연한 및 수업일수)

- ① 대안학교의 수업연한은 「초·중등교육법」(이하 “법”이라 한다)
- ② 대안학교의 수업일수는 매 학년 180일 이상으로 한다.

제9조 (교육과정)

- ① 대안학교의 교육과정은 대안학교의 장이 학칙으로 정한다. 다만, 교육과학기술부 장관이 정한 교육 과정상 교과별 수업시간 수의 100분의 50 이상을 운영하여야 한다. <개정 2008.2.29>
- ② 대안학교의 장은 제1항의 교육과정에 대하여 필요한 경우에 교육감이나 교육장의 승인을 받아 통합교과로 운영할 수 있다.

제10조 (교과용 도서)

- ① 대안학교의 장은 「교과용 도서에 관한 규정」에 따른 국정 도서, 검정도서, 인정도서 중에서 선택하여 사용할 수 있다.

- ② 대안학교의 장은 자체 개발한 도서를 교과용으로 사용할 수 있다. 다만, 이 경우에는 해당 도서를 교육감에게 사전에 제출하여야 한다(교육부, 2008).

여기서 밑줄 친 부분은 대안학교가 일반학교가 수업의 측면에서 실질적으로 자율성을 가지는 항목이다. 제도권 교육으로 들어오면서 인가되지 않은 상태에서 수업의 자율성을 완전하게 담보할 수 없게 되었다.

대안학교는 그 유형에 따라 다르게 분류할 수 있다. 이종태(2001)는 대안학교를 자유 학교형과 생태학교형, 재적응학교형과 고유이념 추구형의 네 가지로 분류하고 있다. 자유형 학교는 학교의 체제를 학생들에게 맞게 바꾸는 형태이며, 생태학교형은 생태적 환경과 노작활동을 중심으로 하는 학교, 재적응학교는 일반학교에 잘 적응하지 못하는 학생이 대상이 되는 형태의 학교, 고유이념 추구형 학교는 학교 건립 고유의 이념과 방식을 교육의 방향으로 삼는 학교이다. 이병환, 김영순(2008)은 제도권과 관련이 정도, 학생과 수업의 대상, 운영의 형태, 성격에 따라 분류한다. 제도권과의 관련은 국가의 교육적 통제를 받는가 그렇지 않는가의 기준이 적용되고, 대상에 따른 분류는 학생의 상태나 나이에 따르며, 운영의 형태는 계절 학교이전일제, 방과 후 프로그램형으로 구분하고 있고, 성격에 따른 분류는 학교가 추구하는 이념에 따르는 형태이다. 민경희(2012)는 학교 운영의 형태와 성격, 인가된 형태와 비인가인 형태에 따라, 김동연(2007)은 운영방식과 교육적 이념에 따라 분류하였고, 박운진(2007)은 운영의 형태만으로 분류하고 있었다. 여기서 주목할 점은 분류의 기준으로 삼고 있는 것은 학교가 지향하는 바가 무엇인가에 의하여 구분이 나누어지고 있다는 점이다. 대안학교는 이념의 방향에 따라 학생의 양성도 달라진다. 대안학교들의 이념을 간단하게 압축해보면 경험적이거나 노작교육적 혹은 실천 지향적 형식보다 내용중심, 가치 중심적이라고 할 수 있다. 이와 같은 이념에 따라 학교가 학생을 양성하는 방향을 결정짓고 있다. 이러한 기준의 배경은 외국의 대안학교의 설립 배경에 기인하고 있다. 이 모든 이념의 중심은 ‘학생’이라고 볼 수 있다.

지금까지 대안교육의 성격과 특성의 파악을 위하여 이념과 개념, 의미, 성장 과정을 법령의 조항들로 검토해 보았다. 전술한 과정은 대안학교에 대한 검토 작업이 ‘안정된 음악수업의 구현’이라는 음악교육의 대의적 목적을 실현하기 위하여 살펴보아야 하는 절차임을 밝힌다. 이하에서는 이렇게 살펴본 대안교육체제에서 현재까지 이루어진 음악수업을 시수, 수업 내용, 교육 환경, 음악 교사, 학생으로

살펴볼 것이다.

Ⅲ. 대안교육에서의 음악수업

1. 음악수업

여기서는 대안교육의 환경에서 이루어지고 있는 음악수업의 양상을 시수, 수업 내용, 교육환경, 시설, 음악교사, 학생으로 나누어서 살펴보면서 연구자들의 시각을 통하여 들어가서 대안학교에서의 음악수업이 어떠한 상태에서 진행되고 있으며 이 과정을 통하여 나타날 수 있는 논의점을 찾아 볼 것이다. 대안교육이라는 구조에서 이루어지는 음악수업을 보는 것이므로 이 둘은 서로의 구조적 연관성을 유지하게 된다. 일반 대안학교, 특성화 학교, 위탁형 대안학교 등으로 분류할 수 있는 대안학교의 특성에 의한 분류에 앞서 학교에서 이루어지고 있는 일반적인 음악수업의 양태를 보는 것에 주안점을 두었으므로 따로 구분을 하지 않았다.

1) 시수

대안학교에서의 음악수업은 일반적으로 7차 교육과정을 따르고 있으며 음악은 국민 공통 교육과목의 기본 교과로 주당 최소 2시수를 가지고 있었다. 1학년에서는 2시수 이상의 시수를 보유하며, 음악과 관련된 부수적 활동을 하고 있었으나 2학년과 3학년으로 올라가면서 선택과목으로 바뀌는 양상을 보인다. 대안학교라도 특별한 목적을 가진 대안학교를 제외하고는 일반학교의 학제와 유사하게 사용되는 양상을 보였다.

1학년이 4단위의 시수를 가지는 햇살학교는 국민공통 기본교육과목 외에 재량활동으로 음악실기를 포함하여 시행 하고 있다. 하지만 2학년과 3학년부터는 자유선택으로 되어있었다. 비인가 학교인 하나학교는 1학년과 3학년을 1단위만 시행하고 있었다(민경희, 2012). 음악수업이 2학년과 3학년에 자유선택을 하게 되는 신념고등학교는 음악수업을 국민공통 기본교과와 일반선택, 심화선택, 특성화 재량활동으로 나누고 각 6, 4, 2, 2의 이수단위를 부여했다. 6단위는 국민공통 기본 교과로 비교적 높은 단위수를 가진다. 예술에 특화된 학교들은 심화선택과 특성화 과목은 각 4단위와 2단위로 음악이론과 실기로 배정되어 있다. 감동고등학교

는 국민공통교육과목의 기본교과가 2단위이다. 특성화 과목으로 피아노 배우기 클래식 이해, 음악실기, 화성학을 13단위로 배정해 놓았다. 온세계고등학교는 국민공통 기본교과로 2단위만을 배정해 놓고 있다. 약진고등학교는 국민공통 기본교과로 2단위를, 보통선택과 특성과로 각 4단위와 8단위를 배정하였다. 경기 큰힘고등학교의 국민공통교과는 2단위이며, 특성화학교 선택으로 36단위를 배정하고 있다(박운진, 2007). 이렇게 배정된 시수의 단위가 범위가 큰 것은 특성화 된 과목 예를 들면, 영상음악, 실용음악, 클래식음악, 합주, 합창 등의 전공 관련 과목에 많은 단위를 배정한 것이다. 일반적으로 국민공통 교과는 2단위를 기본으로 하고 심화선택과 자유선택에서 음악수업의 단위수를 높이는 경향을 보였다. 특성화학교는 특성화 선택으로 특성화된 교육을 극대화하려는 경향을 볼 수 있다.

2) 수업내용

대안학교에서 이루어지는 음악수업은 80%퍼센트 이상이 실기위주의 교육(박상희, 2010)이 진행되고 있었다. 이는 모든 과목에서 경험, 실천, 참여를 중요하게 여기는 대안학교의 특징이 음악에도 그대로 반영되었다고 볼 수 있다.

음악수업의 내용들은 학교의 이념이나 교사의 의지 그리고 학생들의 의사를 수업에 적극적으로 반영하는 형태로 구성된다. 수업을 구분하는 형태도 대체적으로 자유로웠다. 학년 구분이 없이 구성되어 있기도 한 반면, 학년 구분이 되어 있더라도 교육과정을 고려하지 않은 내용들로 구성되어 있기도 했다. 한가고등학교는 이해와 활동으로 틀을 구성했고, 세부영역은 음악의 각 영역들과 음악의 요소들(리듬, 가락 화성, 형식, 빠르기, 음색)로 구성했다(박운진, 2007). 수업의 분류로써 가창, 기악, 창작, 감상의 카테고리 안에서 분류가 가능했다. 하지만 그 내용과 진행에서 학생이 직접 체험해 보는 과정이 상당히 많이 포함되어 있다. 수업내용을 장르별로 나열하여 보면 국악, 클래식음악, 다문화 음악, 실용음악(국내, 국외 대중음악포함)으로 나뉠 수 있었다. 합창수업은 합창연습이나 합창 경연대회, 합주는 관악합주, 관현악 합주 또는 하나의 악기로 구성된 형태로 발표회의 준비만을 위해서 존재하는 것은 아니었다.

위에서 나누어진 카테고리에서의 세부내용은 실천적 성격을 강하게 띠고 있었다. 이를 테면 난타수업을 시리즈의 형태로 진행 해본다든지 BGM(배경음악)을 만들어 보는 과정, 음악으로 ‘나’를 표현해보기¹⁾, 인터넷 방송하기, 창문이론²⁾을

1) 이 과정은 일반 음악교과서에서도 나와 있다. 그런데 자신이 만든 음악의 아이디어를 얻은 다음 직접 파일로 제작하거나 연주하는 과정을 동료들에게 소개하고 직접 표현 한

사용한 수업, 랩 음악을 들어 보고 랩과 래퍼들의 활동을 조사하기, 민요로만 음악극 만들기, 악기를 직접 제작해 보기의 수업들이다. 실천적인 형태를 가장 크게 대변해주는 수업내용은 학습자이며 ‘나’인 학생들이 음악수업을 몸의 각 기관들을 사용하여 느껴보고 그것을 통해 알게 된 사실을 지식화하는 형태인 음악으로 ‘나’를 표현해봄으로써 학생으로 하여금 음악수업을 수동적에서 능동적으로 바꾸는 역할을 한다. 또한 단지 체험을 하여 알아보는 것이 아니라 사고의 과정을 동원하게 하여 보다 음악으로 재미있게 접근하도록 유도하고 수업의 내용이 가지고 있는 목적에 창의적인 접근을 하도록 유도하고 있었다.

교재는 교과서의 일부분을 발췌하거나 수업 때마다 교사가 수집한 자료들을 준비해서 진행(박상희, 2010)하거나 교사가 자의적으로 준비하는 경우로 나뉘어 졌다. 그 이유는 대안학교가 가지고 있는 수업의 다양성 때문이라고 볼 수 있는데 수업 구성의 방법의 차이가 주요했다. 수업구성은 학생의 성향과 교사의 구성 능력으로 이루어졌다.

교육부는 대안학교마다 중점으로 하는 수업의 내용을 정리하고 있는데 다음 표는 연구자가 음악과 예술이 언급된 내용만 발췌하였다.

-
- 다든지, 자신이 생성한 음악에 담긴 의도를 나누고 교감하는 과정은 상당히 인상적이었다. 연구자는 음악과 ‘나’라든지 ‘나’를 발견하기와 유사한 내용을 문헌을 조사하는 과정에서 여러 차례 발견했다.
- 2) “음악 감상을 할 때 교사가 일방적으로 작곡가와 제목을 알려주던 기존의 방식과는 달리, 먼저 아무런 정보를 제시하지 않은 상태에서 음악을 감상하고 들으면서 느껴지는 청각적 요소를 시각적 이미지로 전환하여 표현하도록 하는 것이다”(민경희, 2012).

<표 1> 대안학교별 중점프로그램 2016. 교육부 자료³⁾

학교	중점 프로그램 내용
서울실용음악고등학교 ⁴⁾	· 전공별 페스티벌 본교의 7개 전공(피아노, 보컬, 드럼, 기타, 베이스, 미디작편곡, 관악)이 1년에 한 번씩 전공 악기 페스티벌을 개최하여 전공 악기의 특색을 살린 창의적인 무대를 연출, 연주하여, 무대 경험을 늘리고 페스티벌을 위한 개인연습과 합주를 통해 실력을 향상시킨다.
인천청담고등학교	· 활력 “비타민”, 스포츠 데이, 진로지원 프로그램 1주) 공동체의 날 : 자치회의, 공동체 회의, 공동체 활동 2주) 진로의 날 : 20개의 다양한 직업군 체험, 인턴십 프로그램 3주) 테마의 날 : 역사, 문화, 예술 등의 월별 주제에 대한 다양한 체험활동 4주) 활동의 날 : 가족캠프, 사생대회 등 다양한 활동
인천해밀학교	선택형 대안교과편성운영, 해밀사제 브라스 밴드(관악반), · 마음성장 대안교과 : 도예, 통기타, 캘리그래피, 쿼트 공예 · 관악(플루트, 클라리넷, 색소폰, 트럼펫)
그라시아스 음악학교	· 명사 초청 강연을 통한 음악인을 위한 마인드 교육 · 외국어 교육, 찾아가는 음악회 · 명사초청강연
하늘꿈학교	· ‘하늘꿈 플랜’(독서교육), ‘하늘꿈 훈민정음’(한국어 집중 교육), ‘하늘꿈 오케스트라’
경남꿈키움중학교	· 학생 주도형 공동체회의와 산행, 자기성장프로젝트와 안전 습관의 생활화, 꿈과 끼를 키우는 다양한 예술 체육 활동

3) 위의 자료는 교육부의 집계에 기초하고 있으므로 미인가 학교를 포함하면 더 많을 수도 있다.

4) 서울실용음악학교는 실용음악을 특성화한 고등학교로 대부분의 과정이 악기전공 실기와 이론 합주로 구성되어 있다.

3) 교육환경

음악수업이라고 반드시 음악실을 이용하지는 않았는데(김현숙, 2007) 이론이나 토론이 수반되는 수업시간에는 일반교실이 사용되었다. 대안학교별로 구비하고 있는 악기와 시설은 상이한 것으로 나타났다. 7개의 학교를 대상으로 음악실유무를 조사한 결과 음악실이 없는 학교가 3개교나 있었다(이영재, 2013). 이것은 세 가지의 이유로 볼 수 있었는데 첫 번째로 특성화된 양상에 따라 음악실의 필요성을 다르게 보고 있기 때문이었으며, 그에 따라 악기의 보유내역도 달라진다. 두 번째는, 학교에 형성된 음악 동아리에 따라 그 수업의 내용도 간접적으로 영향을 받고 있었기 때문이다. 세 번째는 미인가의 영세한 학교들의 경우는 비용의 문제로 인하여 음악실을 갖추지 못하기 때문이기도 했다.

특성화학교들이 음악을 체험해 볼 수 있는 방법은 크게 악기를 연주하는 방법, 다양한 장비를 이용하여 음악을 만드는 방법, 음악회 등의 간접적인 참여로 나눌 수 있었다. 악기의 연주의 경험을 위하여 대안학교들은 다채로운 악기들을 구비하고 있었다. 그 구성은 국악기(장구, 북, 팽과리, 징, 가야금, 거문고, 대금, 소금)군과 건반악기(신디사이저, 피아노, 오르간)군, 관악기(클라리넷, 플롯, 트럼펫, 트러본, 색소폰)군, 현악기(바이올린, 비올라, 첼로)군, 타악기군(탐탐, 쥘베, 드럼)들이다⁵⁾. 이외에도 컴퓨터나, 프로젝트, TV나 오디오 장비들은 음악수업을 위한 보조 장비로써 대부분 보유하고 있었다. 악기의 사용 빈도는 건반악기-전통음악악기-관악기(서양악기)의 순이었는데(김현숙, 2007)고 건반악기-전통음악악기-어쿠스틱기타(이세정, 2015)의 순으로 된 연구도 있었다.

4) 음악교사

대안학교에서 음악교사는 학교에 한 명이었고 수업에 관한 내용을 설계하는데 대한 교사들의 고충이 있었다. 남성의 비율이 여성보다 높으며, 연령층은 40대 초반인 것으로 나타났다(김동연, 2007). 그런데 다른 연구에서는 남성40퍼센트, 여성60퍼센트로 여성의 비율이 다소 높았고 연령도 40대가 20퍼센트, 20대가 20퍼센트, 30대가 60퍼센트로 나타나기도 했다(박상희, 2010).

5) 일반적으로 대안학교들은 전통음악악기들을 구비해 놓은 경우가 많았다. 연구자가 확인한 9개의 자료들에서는 위에서 열거한 악기 군들을 대체적으로 고르게 가지고 있었다. 그러나 악기나 장비의 보유는 가변적이므로 분석된 학교들만의 자료의 내용으로 모든 대안학교의 상황을 일반화하기에는 무리가 있음을 밝힌다.

대안학교에서 음악교사는 다른 업무를 겸하는 경우가 일반적이는데 진행된 모든 연구에서 일정비율 이상의 음악교사가 타 과목 수업을 겸하고 있었다(김진수 외, 2013). 학생의 수가 적은 대안학교의 특성상 수업의 비중이 높은 과목을 음악교사가 지원하는 양상을 띠고 있는 것이다. 체험과 실천학습 위주의 학교 성격상 음악교사는 수업구성에 시간을 많이 투자해야함에도 불구하고 개인 업무에 타 과목의 수업까지 맡아서 해야 하는 상황이었다. 체험위주의 수업은 교사의 많은 준비를 요구하는 면이 있지만 재정적인 지원이 얼마나 되는가도 수업의 가능여부나 성공에 중요한 요인으로 작용한다.

견학이나 체험, 실습, 등의 수업은 그때마다 예산이 필요하고 컴퓨터를 이용한 음악제작이나 미디를 이용한 음악 수업은 보조 장비유무가 수업 가능유무를 결정짓는 역할을 한다. 이러한 수업형태는 예산문제가 해결되지 않으면 수업료나 운영지원금을 통해서 수익자⁶⁾가 부담하는 구조로 되어있는(박상희, 2010) 상태에서는 학생이 체험의 질적 수준을 높일 수 있는 수업경험이 제한받을 수밖에 없다. 다른 업무를 겸하고 있는 음악교사에게 미디를 비롯한 음악프로그램에 대한 습득은 교사연수 등의 기회가 마련될 필요가 있다.

5) 학생

학생의 수는 음악수업을 이끌어 가는데 영향을 주는 요소 중 하나이다. 대안학교에서 하나의 반은 15명에서 20명 내외로 비교적 적은 수에 속한다. 이러한 환경은 학생에게 두 가지의 이점이 있는데 하나는 실천적 수업이나 체험을 할 때 학생은 여유를 가지고 마음껏 해볼 수 있다는 점이고, 또 하나는 학생들은 교사에게 충분한 시간을 지도 받을 수 있다는 것이다. 이 점은 학생의 음악적 능력을 교사가 파악하기 용이하게 하고, ‘눈높이에 맞는 수업’을 할 수 있는 기초를 준다.

설문조사가 주류를 이루는 연구들에서 파악된 사실은 수업의 주체인 학생보다는 수업을 하는 교사를 상대로 하고 있었다는 것이다. 음악수업을 어떻게 인식하고 있는지의 여부는 학생들이 음악에 대한 생각을 알 수 있는 근거로서 다음 수업의 내용과 질을 결정하는데 기여한다. 여기서 교사가 파악한 ‘학생이 음악수업을 어떻게 여기는가’에 대한 조사는 이차적 판단연구로 보였다.

구성할 때 가장 주의를 기울이는 점으로 학생의 흥미가 중요시 되고 있었다. 그런데 학생의 흥미만큼 교사의 전공이 학생에게 제공될 내용에도 차별화 되고

6) 학부모나 기부자 또는 기부단체.

있음을 보였다. 대안학교의 음악수업에서 학생의 흥미와 교사의 주전공 여부는 음악경험을 선사하는 분기점이었다.

학생들의 의견은 교육과정 운영과정에도 가장 많이 반영된다(김동연, 2007; 이새정, 2015). 학생이 음악수업을 바탕으로 일상생활과 연계하여 활용 할 수 있는 능력을 배양하는 데 초점(이영재, 2013)을 맞추어 설계하는 것은 대안학교 교육이 가지는 가장 기본적인 이념과 관련성을 가진다. 하지만 간과할 수 없는 점은 학생들의 의견이 반영된다 하더라도 의견을 반영하는 주체는 교사이다. 특성화 고등학교로 인가를 받은 21개교의 음악교사를 대상으로 한 설문(김현숙, 2007)에서 원론적으로는 대안학교 음악수업에서 학생이 주체가 된다고 하나 실제에서는 교수의 주체인 교사가 우위에 있음을 보여주고 있었다. 이러한 결과가 도출 되는 이유는 수업을 구성하는 주체가 교사이기 때문인 것으로 보인다.

IV. 논의 및 결론

앞서 살펴본 바에 의하면, 대안학교의 교육은 설립의 이념에 충실한 교육을 하고 있으며 세워진 이념은 교육의 프로그램과 방법을 구상하는 형태로 환원되는 것이 원칙적이다. 대안교육의 성격은 ‘경험’과 ‘실천’을 중시하고 있다. 이러한 대안교육의 이념은 음악교육이 지향하는 측면과 상통하는 부분이 있다. 네 가지의 음악영역인 가창, 기악, 창작, 감상은 이론적인 부분보다 학생이 경험해 보아야 가치를 느낄 수 있는 과정이 더 많다. 음악수업의 상당량이 학생이 스스로 ‘사고하는’ 형태를 취하거나 음악수업에 직접 참여 하는 방식이다. ‘나’를 표현하기와 ‘창문 이론’과 같은 수업의 형태는 이러한 현상을 잘 보여준다. 이렇게 사고를 하도록 하거나 실천을 해보는 수업을 하고 있는 대안학교의 음악수업은 음악을 만들고 연주하는 것이 자신과 멀리 있지 않고 자기의 경험이 곧 음악수업을 구성한다는 긍정적 측면을 보여준다. 수업의 시수의 유지나 증가는 학생으로 하여금 음악이 시간을 두고 깊이 정서적으로 자리매김할 수 있도록 하는 역할을 한다. 특성화된 학교들의 경우 대안학교에서는 시수가 학교의 특성에 따라 1학년의 의무시수를 상회하기도 했으나 인가학교의 경우 교육과정의 틀 안에서 이루어진다.⁷⁾ 이것으로 보아 탄력적으로 수업을 진행할 수 있는 대안학교의 교육도 일반교육의 틀의 범주에 있다는 것을 알 수 있다.

7) 대안학교의 교육이 교육부 교육과정에 들어오는 내용은 5p. (3) ‘성장’을 참고.

실기의 비중이 높은 대안학교에서 음악수업에서는 수업을 구상하기 전에 ‘수업의 내용을 어떻게 구상해야 하는가’ 하는 문제와 ‘구상을 하는 수업을 결정하는 요인은 무엇인가’가 선행적 문제가 된다. 이 두 문제는 음악수업의 질에 영향을 미칠 수 있다. 좀 더 자유분방하고 개별적 성격이 강한 대안학교 학생들을 상대로 하여 체험과 경험의 도구들이 준비되어야 할 음악수업 내용을 직접적으로 준비하고 구성하는 교사는 수업의 구성적 한계성을 안고 있다고 할 수 있다. 또한 실천적 수업의 특성상 준비가 어떻게 되는가에 따라 취하게 되는 효과도 크게 상이할 수 있기 때문에 교수-학습의 초점과 비율에 대한 구상이 필요할 것이다. 전술된 바와 같이 다른 과목도 가르쳐야 하는 이중 업무에 처하여 있는 대안학교의 음악교사는 대안학교가 지향하고 있는 원칙 중 하나인 ‘실천적인 수업’에 취약할 수 있는 모습을 보여준다. 실천적 음악수업이 잘 준비 되지 못하면 오히려 역효과를 가져올 가능성이 있다. 그런데 다른 측면에서 실천적인 수행이 대안학교에서만 전면적으로 이루어져야만 한다는 문제에 관해서도 생각해 볼 필요가 있다. 음악교육의 각 영역에 따라 ‘실천’보다는 느낌이 더 중요할 수도 있다. 이를 테면 음악을 듣고 작곡가의 스타일과 그 시대를 알기 위해서 음악을 실천하기보다는 탐색하는 것이 더 도움이 될 수도 있다는 것이다.

음악수업의 내용적인 측면을 보았을 때, 전체적 수업이 학생의 흥미에 맞추어서 선정하는 면이 발견되는 현상은 음악수업의 내용들을 몇 가지의 장르로 편중시키면서 수업의 균형감을 가지는 것을 어렵게 만드는 문제로 나타난다. 교사는 학생들이 편중하는 몇 가지의 장르들 외에 평소에 접하기 어려운 예술음악에도 좋은 곡들이 많이 있다는 것을 알고 있고 알릴 필요가 있다고 생각할 것이다. 그러기 위해서 흥미가 덜한 주제라도 수업의 구성에서 재미있도록 만들어 볼 필요성이 제기 되는데 이것은 대안학교의 음악교사가 수업을 함에 있어 고충을 가중시키는 요인이 된다. 왜냐하면 음악수업에서 내용과 질의 균형을 갖는 것은 ‘대안학교에서 추구하는 교육은 무엇인가’라는 근원적 문제와 ‘대안학교에서 음악교사는 질과 균형감을 둘 때 어디에 기준을 둘 것인가’의 논쟁을 야기하기 때문이다. 교사가 음악수업에서 균형을 생각할 때 학교의 이념이나 학생의 흥미는 수업내용을 종속하는 기제가 될 수 있으며, 이것이 대안학교라는 특수한 배움의 집단에 부합하는가의 교수-학습의 기본적 지향성과 대안교육이라는 틀이 중층적으로 상충하기도 하는 것이다.

비록 모든 학교에 해당하지 않겠으나 교사가 타 과목의 업무도 지원해야 한다는 대안학교의 현실은 음악교과가 다른 교과에 비해 자리매김이 덜 되어있다는

취지로 받아들여질 수 있다. 좋은 수업을 구성하기 위해서는 교사가 새로운 수업을 계획할 수 있는 시간적 여유를 필요로 한다. 공학기술의 발전으로 인한 사보, 사운드의 구현 및 재현을 생생하게 할 수 있는 프로그램의 사용과 그것들을 활용한 음악 수업을 학생들에게 이전의 과정에서 경험해 보지 못한 새로움과 즐거움을 줄 수 있는 기제로 작용할 수 있다.

음악교사를 설문하여 수집된 ‘학생들의 음악수업에 대한 자료’는 학생이 음악수업을 어떻게 인식하고 있는지의 여부가 음악에 대한 생각을 알 수 있는 근거로서 다음 수업의 내용을 결정하는데 기여한다. 그런데 교사를 통하여 파악한 ‘학생이 음악수업을 어떻게 여기는가’에 대한 조사는 교사를 통하여 판단된 이차적 자료로 학생의 음악수업을 통하여 무엇을 느끼고 그것을 통한 새로운 변화의 요구가 무엇인지 알 수 있는 초기의 현장에서 변질된 정보를 자료화할 우려가 생길 수 있다는 여지를 가지게 한다. 교사가 아무리 학생에 대하여 잘 알고 있다하더라도 학생 개인이 가지는 음악수업에 대한 생각은 ‘교사가 파악한 학생이 생각하는 음악수업’과는 다를 수 있다.

진술된 내용들을 볼 때 ‘대안교육’이라는 환경은 음악수업을 함에 있어서 어느 정도의 자율성을 보장해주고 있다는 것을 보여준다. 그런데 대안교육이라는 새로운 교육의 패러다임이 제도권 안으로 들어오면서 만들어진 이른바 공적인 대안교육이 생성한 ‘교육과정의 적용’을 받는 다른 의미는 기존 교육의 문제를 개선하고자 새로운 방향을 모색하려는 시도에서 만든 교육공동체를 ‘제도’라는 틀 안에 다시 넣으면서 ‘제도권 교육’에서 발현되기 어려운 새로운 시도들이 제한되어 버리는 현상을 낳게 할 수 있다. ‘대안학교’의 새롭고 대안적인 교육의 의미는 이렇게 모순된 상태로 재개념화 될 수밖에 없는 문제를 안고 있는데 이를 해결하고자 ‘대안교육의 성장’에서 밝힌 『대안학교의 설립 운영에 관한 규정』은 일반학교의 교육보다 탄력적으로 운영할 수 있도록 유동성을 부여하게 되었다. 하지만 이것 또한 ‘절반만 획득한 자율성’으로 음악수업이 시수에 구매 받지 않고 장기적이고 자율적인 음악수업을 구현하는데 있어 한계를 줄 수 있다. 음악수업의 구성에서 종합예술의 형태인 ‘음악극’을 음악수업의 내용으로 할 경우, 제도교육으로 들어오기 이전에는 충분히 가능했던 수업계획이 제도교육의 영향아래 들어와서는 수업 자체의 구성이 어려워지게 될 수도 있는 것이다.

이와 같은 논의의 필요성을 안고 있음에도 불구하고 대안학교라는 교육의 형태는 실험적이고 장기적인 형태의 음악수업을 위해 여전히 매력적인 구조적 특징을 가지고 있다. ‘특성화학교’들은 학교가 가진 특성에 따라 수업이 집중 되지만 그렇

지 않은 대안학교들은 이념적 특성인 ‘실천’과 ‘경험’의 활동이 음악수업의 여건 안에서 영향력을 발휘한다. 이러한 환경에서 장기적으로 계획된 음악수업의 구현은 학생들에게 많은 음악적 경험을 줄 것이다.

오랜 시간을 음악을 경험하는 가운데서 음악 자체의 아름다움을 느끼는 일이 가능한데 듀이의 『경험으로서의 예술』은 이에 상응하는 설명을 준다(민경훈, 2016). 자연과학으로 대변되는 실증주의적 교육방식이 중시된 현재의 교육에서 감성교육의 실증으로 인하여 야기된 부작용은 시간이 경화하면서 여러 가지 사회문제들로 변화되어 나타난다. 음악교육은 이러한 문제들을 해결할 수 있는 하나의 대안이라고 볼 수 있다. 장기적으로 계획될 수 있는 가능성을 지닌 대안학교의 음악수업은 음악에 담긴 문화와 소리를 몸으로 경험하고 자연적으로 품성을 쌓을 수 있는 기회를 줄 수 있다. 앞서 논의한 난점들이 있음에도 불구하고 대안학교는 이러한 음악수업이 이루어질 수 있는 조건을 갖추고 있다고 볼 수 있다.

이상의 연구 내용들을 통하여 확인된 중층적 구조에서 진행되고 있는 대안학교의 음악수업은 전술된 이념들과 수업현장의 환경들이 음악수업의 장면에서 음악수업을 실천적이고 장기적 구성을 할 수 있는 어느 정도의 대안을 보여줄 수 있을 것이다. 향후의 음악교육의 확장성과 미래 그리고 교육의 적실성의 측면에서 대안학교의 음악교육은 다음과 같은 지향의 가능성을 갖는다.

첫째, 실천적 측면이 강조되는 대안교육의 이념은 확장성을 내포하고 있는 측면이 있으며 공교육의 제도권 내에 종속되어 있는 정도에 따라 음악수업의 질과 균형의 관계아래 놓여 있다.

둘째, 교수-학습의 측면에서 학교의 이념이나 학생의 관심, 흥미는 음악교사의 수업구성에 내용적, 질적 종속을 가져오는 기제가 될 수 있으며 이러한 요인들이 대안학교라는 특수한 교육집단의 교육의 지향성과 상충할 수 있다.

대안학교에서는 학교가 가진 특징적 이념을 선행적으로 수렴하는 과정이 수업을 구성하고 구현하는 과정에 있어 한 축을 이룬다. 이러한 점은 시수의 제한과 장소의 한계성이 다소 있는 일반학교의 교육환경보다 장기적이면서도 창의적인 계획을 실행할 수 있는 기반을 제공하고 있다. 이러한 내용을 종합하여 볼 때 대안학교의 음악수업은 과목의 전문성을 유지하고 상승시켜야 할 장치들이 필요하며 제도가 가지고 있는 고유성을 부각시킬 수 있는 방향으로 발전해 나가야 할 것이다.

참고문헌

- 강태중, 이종대, 이명준 (1996). **새 학교 구상: 좋은 학교의 조건과 그 구현방안 탐색**. 한국교육개발원.
- 김진수, 전기연 (2013). 대안 특성화 중 고등학교와 일반 중 고등학교 음악 교육 실태 조사. **교사와 교육**. 31(1), 51-63.
- 김동연 (2007). 대안분야 특성화 고등학교의 음악교육과정 조사 연구. 석사학위논문. 국민대학교 교육대학원.
- 김현숙 (2007). 대안학교 음악교육의 현황과 실태 분석 연구. 특성화 고등학교를 중심으로. 석사학위논문. 성신여자대학교.
- 민경훈 (2016). 듀이의 하나의 경험. **한국음악교육 학술대회자료**.
- 민경희 (2012). 대안분야 중학교 과정의 음악 교육 실태. 석사학위논문. 이화여자 대학교.
- 박상희 (2007). 대안학교 음악교육 현황과 발전방향에 대한 연구: 광주광역시 대안학교 중심으로. 석사학위논문. 목포대학교 교육대학원.
- 박운진 (2007). 대안 분야 특성화 고등학교음악 수업 조사 연구. 석사학위논문. 한국교원대학교.
- 심성보 (2001). 한국대안학교운동의 현황과 과제. **교육사회학연구**. 6(2). 173-198.
- 송주승, 송주병 (2005). 슈타이너의 인지학적 교육론과 독일 발도르프학교의 음악 교육에 관한 고찰. **한국음악학회논문집 음악연구**. 35. 285-306.
- 송주승, 광미정 (2017). 발도르프교육기관의 음악교육특성. **음악교육공학**. 30. 1-13.
- 송순재 (2005). 한국에서 “대안교육”의 전개과정 및 성격과 주요 문제점. **한국홀리스틱교육학회지**. 9(2). 33-56.
- 이영재 (2013). 중·고등 대안학교 음악교육 만족도에 관한 연구: 부산 경남 대안학교를 중심으로. 석사학위논문. 동아대학교.
- 이세정 (2015). 대안분야 특성화고등학교의 음악교과운영 및 특성화수업 조사연구. 석사학위논문. 연세대학교 교육대학원.
- 양하나 (2008). 대안학교 특성화 중학교와 일반 중학교 음악수업 비교: 교사와 학생의 언어적·비언어적 활동 중심으로. 석사학위논문. 이화여자대학교.
- 최석민 (2006). 대안학교의 개념적 준거 탐색. **교육학논총**. 27(1). 1-19.
- 함희주 (1998). 슈타이너의 교육이념에 의한 발도르프(Waldorf) 학교의 음악교육.

음악교육연구. 17(1).

황인선 (2008). 발도르프학교의 음악교육에 기초한 수업 지도안 제안 - 초등학교 1, 2학년을 중심으로-. **종합예술과 음악 학회지**. 2(1). 53-75.

단행본

이종태 (2001). **대안교육과 대안학교**. 서울. 민들레.

이병환, 김영순 (2008). **대안교육의 실천과 모색**. 서울. 학지사.

교육부 (2007). **대안교육백서**.

_____ (2008). **대안학교 교육과정 편성 운영 실태에 관한 연구**. 함께 사는 연구소. 교육과정개정 및 후속지원 연구.

_____ (2016). **[대안학교 설립 운영에 관한 규정] 일부개정령안 입법예고**.

_____ (2016). **[대안학교 설립 운영에 관한 규정] 대안학교별 중점 프로그램 운영현황**.

ABSTRACT

A Study on Music Education in Alternative Education and Alternative School

Lee, Hyunsu

The purpose of this study has been summarized based on the analysis of the concept of alternative schools and its music classes since the growth in interests for the value of music education has been more prominent. In the first instance, the concept of the 'alternative' and 'alternative school' have been analyzed in order to identify the characteristics of music class taught in alternative schools. Therefore, its background of origins and its development process have been observed as the starting point of thorough investigation. Thus, the following five criterias of class time, class contents, educational environment, music teachers and students' classification have been segmented according to the output from the above analysis data observed. As a result, the inter-relation between its quality and the balance of music class can be differentiated in relations to which the subordinate public education system it is under. And this factor shows a great influence can be resulted on its expectation for each educational organization.

Key words: alternative school, alternative school music class, ideology, music experience, music practice

투고일: 2월 26일, 심사(수정): 4월 7일(4월 17일), 게재확정일: 5월 3일