

자크-달크로즈, 코다이, 오르프의 신체움직임 리듬교육관 형성 배경

송 정 주*

본 연구는 자크-달크로즈와 코다이, 오르프의 신체움직임 교수법을 그 사회·문화적 배경에 비추어 본 것이다. 이들의 교육관은 모두 국민국가 수립에 따른 시민 육성을 위한 신체움직임 교육의 중요성이 부각되던 시기에 형성되었다. 그러나 이들의 설명 방식은 각기 달랐는데, 이는 이들이 활동했던 국가와 지역이 상이했기 때문이었다. 공연문화 전통이 일천한 프랑스어권 제네바에서 활동했던 자크-달크로즈는 발레가 필수인 프랑스 그랑 오페라 전통을 본보기로 삼았다. 반면 오르프가 신체움직임을 강조한 것은 정신에 치우친 관념적 음악관을 바로잡으려는 노력이었다. 고유 음악문화가 사라진 헝가리에서 코다이는 자신이 수집한 춤과 노래를 나눌 수 없는 민요 교육을 출발점으로 삼았다. 이를 이해하는 것은 현행 신체움직임 교육에 시사점을 제공한다.

※ 주제어: 자크-달크로즈, 코다이, 오르프, 신체움직임 교육, 전인교육

차 례

- I. 서론
- II. 자크-달크로즈, 코다이, 오르프가 음악교육에서 신체움직임을 강조하게 된 사회·문화적 배경
 - 1. 자크-달크로즈와 프랑스 제3공화정
 - 2. 코다이와 오스트리아-헝가리 이중제국
 - 3. 오르프와 바이마르 공화국
- III. 리듬과 신체움직임에 대한 자크-달크로즈, 코다이, 오르프의 생각
 - 1. 자크-달크로즈의 근육 움직임을 통한 리듬교육
 - 2. 코다이의 가창에 바탕을 둔 리듬교육
 - 3. 오르프의 즉흥적 표현에 의한 리듬교육
- IV. 신체움직임을 통한 자크-달크로즈, 코다이, 오르프의 리듬교육관 비교
 - 1. 공통점
 - 2. 차이점
- V. 결론
- 참고문헌

* 대구신천초등학교 교사(j-jduck@hanmail.net)

I. 서론

7차 개정교육과정 이후 우리나라 음악교육에서는 음악의 실천적 측면을 강조한 엘리엇(David J. Elliott)의 ‘음악하기’를 실행하기 위한 방안으로 자크-달크로즈, 코다이, 오르프 세 사람의 신체움직임을 통한 음악교육 방법들이 학교 현장에 대거 도입되어 활용되고 있다. 그러나 막상 신체움직임을 통해 추구하고자 하는 바가 무엇인지, 이를 통해 무엇을 학습할 것인지 불분명한 상황에서 무작정 움직이고 마는 데 그치는 경우가 적지 않다. 이러한 혼란은 근본적으로 자크-달크로즈, 코다이, 오르프의 음악교육에 대한 이해가 부족하기 때문이다. 이러한 이해 부족은 이들을 다룬 우리나라 저술들이 대부분 이들 간의 공통점과 상이점에 대한 깊이 있는 고찰 없이 단순히 각 교수법을 소개하는 데 그친다는 아쉬운 상황에서 비롯된다. 이는 비단 우리 문헌뿐만 아니라 세 교육자의 교수법에 대하여 설명하는 영문 문헌에서도 마찬가지이다.

그러나 자크-달크로즈, 코다이, 오르프 세 음악교육학자들은 각각 서로 다른 역사적 배경을 가진 나라와 지역들에서 자신의 교수법을 고안해내었기에 이들이 신체움직임 교육을 통해 추구하고자 했던 목표와 이에 대한 가치부여 방식이 서로 달랐다. 이러한 차이를 깨닫지 못하고 이들이 모두 같은 문제를 다뤘던 것처럼 받아들이는 것은 결국 각 교수법이 추구했던 음악적 목적과는 상관없이 이들이 제시한 신체움직임 활동을 막연하게 되풀이하는 안타까운 결과를 빚어내게 된다. 따라서 이러한 아쉬움을 바로잡기 위해서는 이 세 사람이 신체움직임 교육을 강조하게 된 배경, 즉 신체움직임을 통한 리듬교육을 고안하게 된 배경에 대해 바르게 이해하려는 노력이 꼭 필요하다. 이에 본 연구에서는 먼저 이들이 활동한 세 나라의 시대적 상황과 근대사회로의 전환 시기, 전환 방법 등에 어떠한 차이가 있었는지를 살펴보고, 이를 바탕으로 자크-달크로즈와 코다이, 오르프가 신체움직임 교육을 통해 추구하고자 했던 바가 무엇이었는지, 추구한 바가 어떠한 공통점과 차이점을 갖고 있는지에 대해 고찰하였다. 결론에서는 이들의 신체움직임 교육의 차이가 오늘날 우리나라의 음악교육에 어떠한 시사점들을 제시하는지 숙고해보았다.

II. 자크-달크로즈, 코다이, 오르프가 음악교육에서 신체움직임을 강조하게 된 사회·문화적 배경

1. 자크-달크로즈와 프랑스 제3공화정

에밀 자크-달크로즈(Emile Jaques-Dalcroze, 1865-1950)는 오스트리아의 빈에서 태어났으나 원래 스위스 출신이었던 양친을 따라 9살에 제네바로 이사하여 그곳에서 성장하였다. 프랑스어를 쓰는 칸톤¹⁾ 지역인 제네바 콘서바토리와 제네바 대학교에서 교육받은 자크-달크로즈는 두 번에 걸쳐 프랑스 파리에서 유학 생활(1883-1886, 1889-1890)²⁾을 하였기에 자연히 프랑스 문화의 영향을 크게 받았다. 칼뱅교의 본고장으로 16세기 이래 몇 세기 동안 반주 없는 단성부 시편가만 불러야 했던 제네바에서는 그 여파로 18세기에 이르기까지 기악 음악이 억압되는 바람에 음악이 활성화되지 못했다. 그러나 1815년 나폴레옹의 몰락으로 프랑스 통치에서 벗어나고 교회의 권한이 축소되면서는 예술에 대한 관심이 점점 커졌다. 특히 1848년 스위스 연방이 정식 국가가 된 이후 음악협회 설립 및 많은 독일 음악가 초빙, 지역 음악 공연을 추진하는 등 음악 활동이 촉진되었으며, 특히 합창 운동과 오케스트라 활성화에 관심이 높았다. 또한 멜랑(Alphonse Meylan, 1834-1917)은 갈랭-파리-슈베(Galin-Paris-Chev ) 솔페즈 지도법³⁾을 중학교 음악교육에 도입하였고, 이는 제네바 지역 초·중등학교 및 가창 협회에서 1911년까지 사용되었다(Revkin, 1984, pp. 89-132). 그러나 성악에 적합한 이 교수법은 기악에는 적용하기 힘든데다가, 학생들이 음악이 아닌 숫자만 기억하게 되기 때문에 진정한 의미의 음악교육을 하기에는 한계가 있었다. 이러한 제네바의 척박한 음악 환경에서 교육받은 자크-달크로즈는 이를 개선할 방법을 인접한 프랑스에서 찾으려 하였다.

- 1) 스위스는 공용어가 프랑스어, 독일어, 이탈리아어, 로망스어 4개임에서 알 수 있듯이 각 칸톤은 지리상으로 인접한 국가의 언어를 사용할 뿐만 아니라, 각 나라의 문화, 사회의 영향을 받아 칸톤 각자 독자적인 색채를 띤다. 교육도 마찬가지로 이탈리아어 칸톤에서는 몬테소리의 영향을, 독일어 칸톤에서는 페스탈로치의 영향을, 프랑스어 칸톤에서는 자크-달크로즈의 교수법을 수용하고 있다(Revkin, 1984, p. 85). 역사적으로 스위스는 칸톤의 연맹으로 이루어져 있었으나 1848년 2월 혁명의 영향으로 연방제 국가 정부가 수립되었다.
- 2) 자크-달크로즈의 첫 파리 유학은 1883-1886년으로, 코메디 프랑세즈에 연극을 공부하러 갔으나, 알베르 라비냐크(Albert Lavignac, 1846-1916), 프랑수아 마르몽텔(Antoine François Marmontel, 1816-1898)과 함께 음악 공부도 계속하였다. 뒤이어 1889-1890년에는 파리 콘서바토리에 입학하여 포레(Gabriel Urbain Faur , 1845-1924), 들리브(Clément Philibert L o Delibes, 1836-1891), 뤼시(Mathis Lussy, 1828-1910)를 사사하였다.
- 3) 이동도법 및 숫자보가 결합된 솔페즈 지도 방법으로 코다이도 이를 도입하여 활용하였다.

자크-달크로즈가 프랑스에서 유학하고 뒤이어 자신의 교수법을 발전시켰던 때는 프랑스 제3공화정(1871-1940) 시기로, 프랑스 정부는 새로 수립된 공화국을 유지하고 민주주의를 수호하기 위한 공익사업의 일환으로 국가적 차원에서 음악을 육성하였다. 이에 따라 프랑스 대혁명의 이념 중 하나인 '박애'를 증진하기 위해 음악과 춤이 동반된 대규모 국가적 페스티벌⁴⁾을 통한 대중교육이 실시되었다. 그리고 엘리트 문화인 고급 예술 음악과 프랑스 오페라 역시 도덕적·지적 영향을 줄 수 있는 뛰어난 문화적 유산으로 평가되어 이에 대한 대중의 접근을 국가적 차원에서 지원하였다(Pasler, 2009, pp. 324-375). 이러한 사회적 분위기에 부응하여 생상스(Camille Saint-Saëns, 1835-1921)와 마스네(Jules Émile Frédéric Massenet, 1842-1912)를 비롯한 여러 작곡가들은 프랑스 특유의 예술 유산인 그랑 오페라의 전통을 이어나가기 위해 진력하였다.

또한 1886년 무렵부터 뽀리(Jean-Baptiste Lully, 1632-1687)와 라모(Jean-Philippe Rameau, 1683-1764)의 춤곡에 대한 흥미가 되살아났으며, 이러한 유행은 1900년대에도 지속되어 들리브(Clément Philibert Léo Delibes, 1836-1891), 생상스 같은 작곡가들은 프렐류드(prelude), 앙트레(entrée), 사라방드(sarabande), 미뉴에트(menuet), 론도 프랑세즈(ronde française) 등의 춤곡들을 자신의 작품 속에 되살렸다(Pasler, 2009, pp. 501-507).

한편, 프랑스 대혁명(1789)을 계기로 시작된 공교육이 더욱 확대되어 교양교육이었던 음악교육이 시민교육⁵⁾으로 전환되었다. 1882년 쥘 페리(Jules Ferry) 법에 따라 프랑스 전국에서 공화국 시민의 양성이 궁극적 목표인 초등학교 무상의무교육이 실시되었다. 공공 덕목을 내면화하고 개인적 희망을 심어주는 음악의 지적·도덕적·육체적 기능을 깨달았던 공화주의자들은 음악교육을 시민형성의 한 방도로 학교 교육에 포함시켰다(Pasler, 2009, pp. 318-324). 이 외에도 백화점 연주회, 동물원 연주회, 심지어 서커스 활동을 소개하는 데에도 예술 음악을 이용하여 대중이 음악을 어디에서든 쉽게 접할 수 있도록 함으로써 음악을 통한 시민 교육을 도모하였다.

이처럼 다양한 음악을 어디서나 쉽게 접할 수 있었던 프랑스의 국가·사회적 분위기는 프랑스에서 음악 및 교육활동을 하였던 자크-달크로즈에게도 커다란 영향을 끼쳤다. 그 중에는 발레가 필수 요소인 프랑스 오페라의 전통도 포함되어 있었다. 그가

4) 페스티벌은 “공화주의의 공고화를 시도”(홍태영, 2005, p. 155)하는 것이며 “탈종교적, 애국주의적, 자유주의적 내용으로 [중략] 공화국에 맞는 시민을 만드는 작업을 목적으로 하는 교육의 대상”(홍태영, 2005, p. 171)이었다.

5) 『에밀』에서 루소는 시민교육을 “일정한 교육과정에 따라 철저하게 교육이나 훈련을 하여 일정 수준의 시민을 양성하는 것”(이기라, 2012, p. 311)이라고 정의하였다.

신체움직임을 통한 리듬교육인 리트미크(Rythmique)⁶⁾를 고안할 때 “댄서들의 세계를 바라보며 한 동작에서 시작하여 다른 동작으로 이어지는 자세와 포즈, 그리고 특별히 역동적인 포즈에 대해 연구하고 동작을 스케치했다.”(Spector, 1990, p. 57)라고 쓴 것과 그의 음악 작품⁷⁾에서도 알 수 있듯이 그에게 신체움직임은 발레에 바탕을 둔 그랑 오페라로 대표되는 프랑스의 춤 전통이 근원을 이루고 있다고 할 수 있다.

그러나 당시 과학이 크게 발전했던 제네바에서는 과학 정신이 화성의 아름다움에 대한 관심과 결합되어 음악의 지적 측면이 강조되는 오케스트라 음악이 중시되는 경향이 있었다. 이러한 상황에서 자크-달크로즈의 신체움직임 교육인 리트미크는 지·덕·체 삼위일체의 총체적 균형을 추구하기 위한 시민교육 방안 중 하나로 고안되었다.

2. 코다이와 오스트리아-헝가리 이중제국

코다이(Zoltán Kodály, 1882-1967)가 음악교육에 관심을 갖고 활동을 한 배경은 뚜렷한 음악적 전통의 바탕에서 음악교육의 발전을 도모한 자크-달크로즈나 오르프의 경우와는 근본적으로 달랐다. 16세기부터 비엔나 합스부르크 왕가의 통치를 받아온 헝가리는 거의 두 세기에 가까운 오스만 터키의 통치를 겪은 후 다시 합스부르크 왕조의 통치를 받았으며, 1867년 오스트리아-헝가리 이중제국이라는 타협안이 성립된 후에도 귀족들은 여전히 비엔나에서 생활하고 있었기 때문이다. 이처럼 오랜 외국의 통치를 받아온 19세기 헝가리에서는 전통음악이 자취를 감췄고, 독일 기악음악이 주를 이루고 있었다.⁸⁾ 코다이는 이러한 환경에서 헝가리 중부의 케취케멧(Kecskemét)에서 태어나 7살까지 갈란타(Gálánta)⁹⁾에서 지내면서 그 지역 집시들의 연주를 자주 들으며 자랐다.

제1차 세계대전 말까지 지속된 이중제국 시대의 교육정책 목표는 “문맹을 퇴치하고 제국의 신민(臣民)으로서 합당한 시민을 양성”(김지영, 2008, p. 262)하는 데 있었는데, 이는 신민의 문화적 수준을 높이기 위한 것으로 오스트리아인보다는 헝가리와 기타 민족들에 주로 해당되었다. 이에 따라 최소한의 문맹을 없애기 위하여 읽기, 쓰기, 산수 등의 교육이 교육의 기본 목표가 되었고 헝가리에서는 6세-12세 또는 15세 사

6) 우리나라에는 원어인 리트미크보다 ‘유리드믹스(eurhythmics)’라는 영문 용어로 더 많이 알려져 있다.

7) 『제니(Janie, 1894)』, 『알프스의 시(Poème alpestre, 1896)』, 『보 지방의 축제(Festival Vaudois, 1903)』, 『첫 번째 추억들(Les Premières Souvenirs, 1917)』, 『멋진 휴일(Les Belles Vacances, 1921)』 등의 작품에는 모두 발레나 춤이 포함되어 있다.

8) 이러한 현실은 리스트가 작곡한 《헝가리 광시곡》들이 헝가리 전통음악이 아닌 집시 음악을 모델로 삼았던 사실에 잘 반영되어 있다.

9) 현재는 슬로바키아에 속한 도시. 후에 코다이는 오케스트라를 위한 《갈란타 무곡》을 작곡하였다.

이의 어린이를 위한 초등교육이 의무교육이 되었다(김지영, 2008, p. 262). 새로 제정된 대중교육법규에 의해 음악교육은 필수과목이 되었고, 헝가리 민요가 학교 음악지도의 기초로 지정되었으며, 정부는 이에 따른 음악교과서와 교사 매뉴얼 집필을 권장했다. 그러나 음악교육의 내용과 재료, 시스템은 여전히 독일식이었다.

이러한 현실을 타개하기 위해 코다이는 1905년부터 민요 수집을 시작하여 부다페스트 리스트 음악원 후배인 바르톡(Béla Bartók, 1881-1945)과 함께 트란실바니아, 헝가리 북부 부코비나(Bucovina, 현재 우크라이나와 루마니아령) 지방에서 마자르 민속 음악의 가장 원시적인 형태를 간직한 민요를 수집하였다. 그러나 1차 세계 대전에서 패전한 헝가리가 트리아농 조약의 결과 국토의 상당 부분을 잃게 되면서 이러한 작업은 일단 중단되었다. 그러나 이후에도 그의 민요 수집은 계속되어 모두 10만개 이상의 헝가리 민요가 보존될 수 있었다. 이를 바탕으로 코다이는 주로 성악곡, 바르톡은 주로 기악곡 작곡에 헝가리 민속 음악적 요소를 적극 반영하여 전통음악 어법을 재창조하였다. 그러나 이러한 곡들은 당시 헝가리의 비평가들에게 혹평을 받기 일쑤였고, 젠트리¹⁰⁾ 계층이나 일반 대중 역시 관심이 없었다. 이미 독일 음악에 익숙해진 사람들의 귀에 헝가리 고유의 화성과 멜로디가 낯설게 들렸기 때문이었다.

이처럼 헝가리 민요의 음악적 요소와 원리의 대중화가 현실적 어려움에 직면하는 상황 속에서 지내던 코다이는 1925년 어느 날 부다¹¹⁾ 언덕에서 사범대학 여학생들이 야유회에서 노래하는 것을 듣고 그 수준이 형편없음에 큰 충격을 받았다. 이후 학교에서 사용할 수 있는 음악 작곡과 이를 전달할 교과서 출판의 필요성에 관심을 가지기 시작한 코다이는 특히 가창교육을 시행할 교사 교육에 주의를 기울였다. 이를 위해 헝가리 학교의 가창 시스템을 분석한 코다이는 헝가리만의 새로운 가창교육 방식의 개발이 필요하다는 것을 깨닫게 된다(Zemke, 1977, p. 16). 이러한 문제를 해결할 실마리를 찾기 위해 1927년 영국을 방문했던 코다이는 영국 학교의 가창 교육에 자극을 받는 한편, 커웬(John Curwen, 1816-1880)의 토닉 솔파 시스템도 배워왔다.

1939년 시작된 2차 세계대전에서도 또 다시 패전국이 된 헝가리에는 공산당이 실권을 장악하게 되었으며, 이에 따라 새로운 교육과정도 수립되어 가창과 음악이 중등 교육과정에 포함되었다. 국가의 격동적 상황 속에서도 코다이는 꾸준히 교육활동을 펼

10) 헝가리 사회에서 젠트리는 “1870년대 이후부터 중하위 귀족 신분에서 새로운 관련신분으로 변모하게 된 계층”을 일컫는다. 이 계층은 “중간 시민 계층이 제대로 형성되어 있지 못한 상황에서 헝가리 사회의 중산층을 구성하게 되고 도시민의 중추를 이루게 되었다. [중략] 이들의 생활방식이나 사고방식은 계속해서 봉건 귀족적 성향을 가지고 있다.”(이상협, 1996, p. 222) 따라서 진정한 의미의 시민층과는 개념이 다르다.

11) 부다페스트는 19세기 후반 다뉴브강 서쪽의 부다 및 오부다와 동쪽의 페스트가 합쳐져 이룩된 도시이다. 코다이의 《헝가리 시편》은 1923년 부다페스트의 합병 50주년 기념 연주회를 위해 위촉된 작품으로 함께 위촉된 바르톡과 도흐나니(Ernest von Dohnányi, 1877-1960)의 작품과 함께 초연되었다.

쳐나갔으며 1947년에 쓴 ‘헝가리 100년 계획’에서 모든 국민들이 학교교육을 통해 음악을 읽고 쓸 수 있도록 훈련받는 것은 헝가리 대중의 음악적 취향을 증진시키는 길이라고 주장하였다. 1948년에 학교가 공립화 되면서 음악을 비롯한 모든 과목의 공통 교재 출간이 가능해지자 코다이와 예뇌 아담(Jenő Ádám)은 일반 학교에서 사용할 교과서를 개정했다. 1950년에는 코다이와 그의 동료들에 의해 더욱 발전된 지도법에 따른 음악교육과정이 구안되었고, 코다이의 고향 케취케밋에 첫 코다이 음악 초등학교가 설립되었다.

이처럼 헝가리의 음악문화와 음악교육의 기틀은 코다이의 노력에 크게 힘입은 바 있었다. 코다이는 헝가리 민족음악문화 재수립을 위한 구체적 방안으로 가장 교수법을 제시하였다. 그러나 이 방식은 음악을 읽고 쓰는 지적인 측면이 강조되기 때문에 이를 보완할 신체움직임 교육이 필요했다. 이러한 필요성을 절감한 코다이는 자크-달크로즈나 오르프 같은 외국 음악교육학자들의 기존 신체움직임 교수법을 참조하여 총체적 음악교육 방안을 모색하였던 것이다.

3. 오르프와 바이마르 공화국

칼 오르프(Carl Orff, 1895-1982)는 독일 제2제국(1871-1918) 시대에 뮌헨에서 태어나 어린 시절부터 죽을 때까지 평생 독일에서 음악 활동을 펼쳤다. 그가 처음으로 음악교육활동을 시작한 시기는 바이마르 공화국(1918-1933)때로, 이 시기는 국가의 기틀은 마련됐지만, 전후처리를 위해 체결된 베르사유 평화조약(1919)에서 야기된 경제적 어려움이 지속되던 때였다.

이러한 와중에서도 문화예술만큼은 눈부시게 발전하였다. 슐츠(Hagen Schultze, 1943-2014)에 의하면 이 시기는 “엄청난 지적 긴장감과 예술적 창조력이 폭발했던 시대였다. [중략] 이 시대에는 예술이 비약적으로 발전하였지만, 이는 엘리트 서클에서 일어난 현상으로, 이 시대의 문화는 매우 부르주아적이면서도 동시에 강한 반부르주아적 감정에 영향을 받았던 문화였다.”(Schultze, 2000, p. 236) 또한 1920년대의 바이마르 공화국에서는 청중구조의 변화에 따른 다양한 음악문화가 형성되었다. 1차 세계대전 전에 음악문화를 주도했던 교양을 갖춘 중산층이 심각한 인플레이션 등으로 경제·사회적으로 몰락하였고, 새롭게 나타난 중산층은 교양을 갖추지 못해 과거의 중산층이 수행했던 역할을 하지 못했기 때문이다. 이처럼 교양을 갖추지 못한 중산층은 음악을 오락과 유흥으로만 즐겼기 때문에, 오페라 극장과 음악회장은 그들의 기호에 맞는 공연을 함으로써 재정난을 이겨나갔다. 또한 라디오가 보급되어 연주회장에 가지

않아도 음악을 들을 수 있게 되어 “예술 생산구조의 기반을 흔들리게 하였고 동시에 예술 사업의 상업화를 촉진시켰다.”(김택완, 2000, p. 121) 이처럼 전통적인 시민사회의 음악문화가 이성적으로 사고하는 형태에서 소비하는 형태로 바뀌면서 1920년대 중반에는 “전문가를 위한 엘리트 음악 혹은 진지한 음악(E-Musik)과 대중음악(U-Musik)¹²⁾ 사이의 큰 분열”(김택완, 2000, p. 122)이 생겨났다.

이 무렵 19세기 전통음악예술의 미학을 부정하고 새로운 음악을 추구했던 신객관주의¹³⁾ 사조가 대두되면서 음악어법과 형식이 단순화되고 엘리트주의는 퇴조하였다. 이 시기에는 실용음악(Gebrauchsmusik)¹⁴⁾이 등장하였고 힌데미트(Paul Hindemith, 1895-1963), 브레히트(Eugen Berthold Friedrich Brecht, 1898-1956)에 의해 교훈극¹⁵⁾이 널리 퍼지기도 하였다. 이는 기존의 공연장에서 연주되는 음악을 듣는 것 위주의 음악 지도방법과 확연히 다른 직접 연주하고 참여하는 음악이었다. 종전의 지적으로 파악하는 엘리트만이 향유하던 절대음악의 틀에서 벗어나 더 많은 사람들이 음악에 관심을 갖고 향유할 수 있는 음악문화가 생성된 것이다.

한편 1890년부터 1930년 사이에는 유럽과 미국 등지에서 일어난 학교교육을 위한 교육개혁 운동이 독일 음악교육계에도 확산되었다(민경훈, 1998, p. 144). 1923년 케쉬텐베르크(Leo Kestenberg, 1882-1962)는 새로운 음악교육을 실천하기 위한 개혁을 단행하였다. 이전의 가창수업 형태 위주의 음악수업에서 벗어나 가창과 기악, 감상 활동을 통해 음악을 학생 스스로 이해하도록 이끄는 수업으로 바뀌어야 한다고 주장한 것이다. 외데(Fritz Jöde, 1887-1970) 역시 일반 국민을 위한 음악교육을 주장하여 청소년과 음악애호가를 위한 음악교육을 실시하였다. 음악이 더 이상 엘리트들의 전유물이 아니라, 모든 계층이 평등하게 향유하고 습득할 수 있게 된 것이다.

이러한 움직임과 더불어 이 시기에는 신체에 대한 관심 또한 높아져 체조, 댄스, 스포츠가 중시되어 관련 학교도 다수 생겨났다. 중세시대에 금욕의 대상이었던 신체가 바이마르 공화국 수립 이후 “인간성에 대한 각성, 자유주의적 실천으로 몸이 강화”(박

12) 진지한 음악은 고전 즉, 베토벤의 작품과 같은 클래식·예술음악을, 대중음악은 오락음악 즉, 오늘날 팝, 락 음악과 같이 상업적인 엔터테인먼트 음악을 뜻하나, 이 시기에는 살롱 음악, 초기 재즈 음악처럼 가벼운 음악을 일컫는다.

13) “전통적 미학을 거부하고 음악의 사회적 기능과 인간과 음악의 원초적인 관계를 추구”(김택완, 2000, p. 132)하였다.

14) 힌데미트가 그 중요성을 주창했던 실용음악은 함께 노래하고 연주하는 적극적이고 활동적인 아마추어 음악으로 “청중이 직접 음악행위를 함으로써 음악에 관심을 가질 수 있도록 이들이 사용할 수 있는 수준의 이해하기 쉬운 음악을 말한다.”(이경분, 2002, p. 48) 쿠르트 바일(Kurt Weill, 1900-1950)은 이러한 실용음악을 “인간의 단순한 느낌과 자연스런 행동을 표현할 수 있는 시대에 맞는 음악”(이경분, 2002, p. 49, 재인용)으로 보았다.

15) 교훈극은 오라토리오 형식의 공동체 음악으로 연습을 하면서 배우되, 학교와 같은 비상업적인 범주 내에서 이루어지는 것이다.

성혜, 2019, p. 119)된 것이다. 이러한 새로운 관심은 청소년을 위한 반더포겔(Wandervogel)¹⁶⁾로 이어졌고, 위생적이고 건강한 신체는 “합리적이고 교양 있는 현대인의 표상”(박성혜, 2019, p. 119)으로 여겨져 체육교과에 체조가 포함되었다. 또한 이 시절에는 표현주의 춤¹⁷⁾이 등장하였으며, 특히 마리 비그만(Marie Wigman, 1886-1973)은 음악에 맞춰 추기보다는 특정 주제를 몸으로 표현하는 데 집중하였다.

이처럼 오르프가 숄베르크를 고안한 시기는 시민사회가 형성되어 엘리트중심의 음악관에서 벗어나 모든 계층이 음악을 누리고 경험할 수 있는 사회적 분위기가 조성되던 때였다. 이러한 국가적·사회적·문화적 움직임의 영향으로 오르프 역시 이성 위주였던 절대주의 음악관에 대한 보완책으로 신체움직임 교육을 통해 지·덕·체의 조화를 이룬 교양 있는 시민을 육성하기 위한 교육방법을 고안했던 것이다. 이를 위해 오르프는 원초적인 움직임을 즉흥적으로 표현하는 비그만의 표현주의 댄스를 그의 교수법에 도입하였다. 오르프 스스로 밝혔듯이 음악이 없는 비그만의 ‘마녀 댄스’에서 영감을 받아 찾아낸 원초적인 음악을 신체움직임 교육에 적용했던 것이다(Orff, 2006, pp. 8-9).

III. 리듬과 신체움직임에 대한 자크-달크로즈, 코다이, 오르프의 생각

2장에서 살펴본 바와 같이 서로 다른 사회·문화적 배경에서 시민 교육의 일환으로 고안된 세 교육자의 신체움직임 교육은 모두 리듬을 출발점으로 선택하였으며, 이는 신체움직임을 통해 지도해야 하는 우선적인 요소라는 공통점이 있다. 하지만 이미 살펴본 대로 이들의 교육관은 서로 다른 음악적 배경으로부터 형성되었기에 신체움직임 교육의 의미를 표명하는 구체적인 방식에서는 차이가 있을 수밖에 없었다. 물론 이들의 신체움직임 교수법은 솔페즈, 즉흥연주 등에도 적용이 되지만 이 교수법을 고안하게 된 출발점이 리듬이기 때문에 이 장에서는 세 교육자들의 리듬과 신체움직임에 대한 서술이 서로 어떻게 다른지를 고찰하였다.

16) 청년들의 조국 순례를 통해 국가의식을 강화하고 조국을 직접 체험하는 것으로 나타났다.

17) 춤은 “높은 수준의 예술인 동시에 체조가 할 수 없는 것을 표현하는 주제로, [중략] 인간의 정신세계를 탐구하고 내면에 보다 집중하는 예술성을 강조”(박성혜, 2019, p. 121)한다고 보았다.

1. 자크-달크로즈의 근육 움직임을 통한 리듬교육

자크-달크로즈는 학생들의 내청(內廳)과 음악성을 기르기 위해 음악적 요소들을 정신적으로 계산하기 보다는 육체적으로 반응할 수 있는 교수법을 고안해냈는데, 그것이 리트미크이다. 그는 자신이 리트미크를 고안한 출발점을 “음악은 다른 감각에도 의존하고 있으며... 리듬 감각의 본성은 전체 조직의 근육과 신경계를 필요로 한다... 음악적 리듬의 개념을 육체적으로 반응하게 훈련했다. [중략] 이것이 나의 리트미크의 기원이었다.”(Jaques-Dalcroze, 2015, p. vi)라고 밝혔다. 덧붙이자면, 그는 모든 사람은 신체 리듬을 타고나기 때문에 리듬을 감지하는 근육계를 반복적으로 훈련하면 리듬감을 기를 수 있다는 확신으로부터 출발했다고 할 수 있다. 그리고 그는 리트미크 훈련의 목적을 신체의 타고난 리듬을 규제하고 뇌의 통제를 넘어서는 자동화(automatism)에 이르도록 근육 운동(muscular actions)을 하면 신체훈련을 통해서만 얻어지는 움직임에 대한 감각을 획득하고(Jaques-Dalcroze, 2015, p. 124), “뇌에서 절대적인 리드미컬한 이미지를 창조”(Jaques-Dalcroze, 1985, p. 265)하는 것으로 삼았다. 따라서 그가 리트미크를 통해 추구한 궁극적인 목표는 우리 몸의 모든 감각을 발달시켜 감정과 정신, 신체의 조화에 도달하여 근육운동감각(kinesthesia)을 획득하는 것이다. 이와 같은 리듬과 리트미크에 대한 생각은 자크-달크로즈(1985)에서 발췌한 아래 인용문에도 명백히 천명되어 있다.

우리 몸의 자연스러운 리듬이 뒷받침하는 감각은 리듬에 대한 우리들의 본능을 강화하고 리듬에 대한 의식을 강화한다. 우리가 예술적 감각을 완전히 경험하는 것은 미적 감각과 어우러진 이러한 본능과 의식을 통해서이다. [중략] 리듬 의식은 육체와 정신적 움직임 간의 관계를 파악하는 힘이고, 감정과 사고의 충동에 의해 야기된 움직임을 수정하는 것을 경험하는 힘이다. [중략] 원래 소리(sound) 리듬과 움직임의 리듬은 하나로 결합되어 형성되었다. 그러나 이들은 시간이 충분히 지나면 분리될 수 있다. 이 특별한 교육은 그 근원에서 리듬을 재발견할 수 있도록 우리를 이끌어야 하고, 더 충만한 심미적 의식을 획득하도록 이끌어야 한다(pp. 183-184).

또한 그는 “음악의 근원은 감정”이고 “음악은 음악의 움직임(motion)”, 즉 “음악의 동작과 선율진행에서 시작된다.”(Choksy and others, 1986, p. 31. 재인용)고 믿었다. 그리고 “인간이 감정을 느끼는 곳은 신체이고, 이 감정은 여러 가지 감각기관의 근육수축과 이완에 의해 느껴지며, 이 느낌을 외부로 표현하는 방법은 여러 종류의 자세와 제스처, 몸짓(motion)”(Choksy and others, 1986, p. 31. 재인용)이라고 보았

다. 또한 인간은 몸짓이라는 악기를 통해 내적 감정을 음악으로 옮기므로 “음악에서 훈련받아야 하는 가장 첫 번째 악기는 인간 신체”라고 하였으며, 이를 바탕으로 모든 음악 예술의 기본인 인간 감정을 표현하기 위해서는 정신이나 귀 또는 목소리만을 훈련하는 것만으로는 모자라고, 전신을 훈련해야만 비로소 완성된다고 보았다. 왜냐하면 “신체가 감성, 세심함, 소리, 음악, 느낌의 분석을 위한 모든 필수적인 것을 포함하기 때문”(Choksy and others, 1986, p. 31. 재인용)이다.

자크-달크로즈가 이처럼 리듬¹⁸⁾을 통해 신체 훈련을 한 이유는 음높이(pitch), 리듬, 다이내믹 에너지라는 음악의 세 요소 중 리듬과 다이내믹 에너지가 감각에 가장 절대적인 역할을 하는 음악의 측면으로서, 이들은 전적으로 몸의 움직임에 의존한다는 것을 깨달았기 때문이었다. 이러한 훈련의 단계를 그는 “근육계에서 리듬을 감지하고, 이것은 반복된 훈련을 통해 근육에 기억되고, 근육에 기억된 리듬은 분명하고 규칙적인 표현을 이끌어낸다.”(Jaques-Dalcroze, 1985, pp. 80-81)고 설정하였다. 이에 따라 그는 “아이의 신체는 본능적으로 시간 감각인 리듬의 필수요소를 소유¹⁹⁾”하고 있으므로 의지로 조절할 수 있는 운동근육을 훈련시키기 위해서는 걷는 것으로부터 시작해야 한다고 보았다. 걷는 것을 통해 의식을 일깨워 리드미컬한 감각을 자아낼 수 있기 때문이다. 즉, 그는 “근육이 움직임을 만들며, 리듬은 곧 움직임”이라고 본 것이다. 이러한 움직임에는 공간과 시간이 필요하기 때문에 “움직임의 시작과 끝은 공간과 시간의 양을 포함하여 결정”되고, 신체움직임에는 근육 에너지가 요구되므로 “완성된 움직임은 근육 에너지와 공간, 그것을 형성하는 데 사용되는 시간의 산물”이라고 설파 하였다(Jaques-Dalcroze, 1985, p. 82). 궁극적으로 적절하게 표현된 리듬은 에너지, 공간, 시간 안에서 숙달된 움직임을 통해 표출되는 것이다.

이처럼 자크-달크로즈에게 리듬은 신체움직임 그 자체였기에, 그는 신체움직임의 훈련을 통해 음악을 느끼고 경험하도록 가르치려 했던 것이다. 이와 같은 그의 생각은 “리트미크의 목표는 과정의 마지막에 학생들이 ‘나는 안다’가 아니라 ‘나는 경험했다.’라고 말할 수 있는 것이다.”(Jaques-Dalcroze, 1985, p. 119)라는 말에 집약되어 있다. 자크-달크로즈의 리트미크는 음악과 신체움직임은 원래 함께 했다는 전제와 음악과 결합된 리트미크는 리듬뿐만 아니라 감정도 완전히 표현할 수 있다는 믿음으로부터 출발했다. 결국 그는 감각을 일깨우는 음악을 바탕으로 근육 에너지, 공간, 시간의

18) 자크-달크로즈는 34가지의 리듬 요소를 제시하였으며, 아브람슨(R. Abramson)은 『20세기 음악 지도 (Teaching music in the twentieth century)』에서 이들의 구체적인 지도법을 제시했다.

19) 심장 박동은 무의식적 활동이지만 규칙성이 있기 때문에 시간의 명백한 개념을 전달한다. 호흡활동은 시간의 규칙적 분할을 제공하므로 박자의 모델이자 의지에 의해 지배될 수 있으므로 리드미컬하게 작동시킬 수 있어 시간을 나누고 각 분할에 악센트를 붙인다. 규칙적인 걸음걸이는 시간의 분할과 측정의 완벽한 모델을 제공한다(Jaques-Dalcroze, 1985, pp. 81-82).

산물인 움직임과 음악을 연결하기 위해 모든 신체부위를 훈련하는 것이 필요하다고 주장한 것이다. 이런 점에서 리트미크는 같은 시기에 널리 유행했던 체육교육과도 다르다. 신체 훈련이라는 점에서는 같지만, 리듬을 배제하고 신체만 훈련하는 체육은 음악을 중심에 둔 리트미크와 근본적으로 달랐기 때문이다.

2. 코다이의 가치에 바탕을 둔 리듬교육

코다이는 모든 헝가리 사람들이 음악을 즐기고 향유할 수 있기를 바랐으며, 이를 위한 수단으로 모든 사람이 가지고 있는 목소리를 통해 가장 쉽게 접근할 수 있는 가창교육을 제시하였다. 그러나 그 기반이 될 헝가리 고유의 음악 문화 자체가 사라진 상황에서 이를 극복하기 위해 민요를 수집했으며, 이를 통해 헝가리 민족 음악 문화 창달을 도모하였다. 그는 이러한 목표를 달성하기 위해서는 모든 학생이 음악적 모국어인 민요를 바탕으로 음악을 읽고 쓰는 능력이 필수적이라고 강조하였다. 이처럼 악보를 읽고 쓰기 위해서는 내청(內聽) 능력의 형성이 중요하기 때문에, 코다이는 자크-달크로즈처럼 내청 형성에 도움이 되는 솔페즈 교수법을 제시하였다. 그러나 자크-달크로즈가 내청 형성을 위해 신체의 훈련을 강조하는 리트미크를 고안했던 반면, 코다이는 커웨의 손기호, 슈베(Emile Joseph Chevé, 1804-1864)의 움직이는 막대기와 숫자 계이름, 이동도법, ‘귀도의 손’에서 유래한 손가락 기호, 자크-달크로즈의 리트미크 중 걷기, 달리기 같은 다양한 교육 방법들을 도입하여 학습에 활용하였다. 한마디로 코다이는 민요 부르기와 신체움직임을 통해 익힌 리듬을 바탕으로 음악적 읽고 쓰기, 즉 솔페즈 능력 향상을 꾀했으며, 이를 통해 어린이가 헝가리 음악 문화를 심분 향유하는 신체적, 감정적, 지적으로 조화로운 인간으로 성장하기를 바랐던 것이다.

이러한 생각은 코다이가 민요 수집 활동 중 민요를 부르면서 놀이를 하는 어린이들을 목격하고 옛날부터 춤, 즉 몸의 움직임이 음악에 동반되어왔음을 깨달은 것으로부터 비롯되어 이후 음악교육이 다양한 신체움직임 교육과 함께 이루어져야 한다는 확신으로 이어졌다. 죽기 한 해 전인 1966년 미국의 한 대학에서 행했던 강의에서도 코다이는 헝가리의 한 마을을 예시로 삼아 춤과 노래의 밀접한 관계에 대해 설명하였다.

진실로 민요는 우리 모두의 음악적 모국어이다. 따라서 음악지도는 민요로 시작해야 한다. [중략] 우리 국민들은 교육에서 민요를 사용하는 최고의 예시를 우리에게 주었다. 1차 세계 대전에서 여전히 계속되는 동안에도 마을 사람들의 자연스러운 삶의 모든 시간에는 음악과 춤이 수반되었다. [중략] 모든 아이는 춤추는 것을 연습했다. 그들의 게임은 짧은 후렴이 있는 노래 및 신체움직임과 연계되었다. 특히 트란실바니아처럼 춤을

사랑하는 지역에서 당신은 5살짜리 소년에게 남자 춤의 비밀을 가르치는 어른을 자주 보게 될 것이다. 동네 어린이는 즉흥적인 음악적 삶을 빼앗겼다. [중략] 학교와 유치원은 이처럼 상실된 성장 기회를 제공해야만 한다(Giddens, 1993, pp. 214-215. 재인용).

이처럼 코다이는 어린이가 노래를 할 때 움직이면서 배우면 더 잘 습득된다는 경험을 바탕으로 음악교육은 신체활동과 함께 학습되어야 한다고 생각했다. 그의 이와 같은 생각은 『가창게임』(1937) 서문에도 잘 드러나 있으며 “음악과 신체움직임 사이에 유기적인 연결은 가창 게임에서 표현된다.”(Kite, 1990, p. 27 재인용)라고 언급하며 가창 수업이 공식적으로 시작되는 유치원에서부터 이러한 경험을 제공해야 한다고 하였다. 또한 리듬에 대한 학습 역시 일찍부터 철저히 해야 한다고 믿었던 코다이는, 음악 리듬은 신체 근육 리듬에서 나왔다는 자크-달크로즈의 생각을 받아들여 어린이는 생리적 경험을 통해 리듬감을 획득(Giddens, 1993, p. 215)한다고 확신했다. 이를 위해 유치원과 초등학교에서 노래 부르기 놀이(가창게임)를 통해 움직임, 가사, 멜로디를 동시에 익힌 후, 가락은 솔페즈를 통해 지도하며, 리듬²⁰⁾은 노래에 담긴 자연발생적인 운율로 습득하도록 하는 구체적 지도 방안을 제시하였다.

당연히 이 모든 주장의 근거에는 헝가리 고유의 음악문화를 되살리고자 하는 염원이 깔려 있었다. “헝가리 민요의 유산이 온 헝가리 민족에게 빛을 발하면서 옛 매력을 되찾기를 원한다면 몇 개의 음과 단순한 리듬을 가진 곡조들에 익숙하도록 학생들을 가르쳐야 한다. 그것은 오래된 민요의 정신과 구조를 가진 곡조를 말한다.”(조흥기, 1996, p. 8)라는 말에서도 알 수 있듯이, 그의 리듬 교육은 민요로부터 시작되며, 노래 부르기와 함께여야 한다. 다시 말해 노래 안에서 리듬을 익히도록 한 것이다.

이를 바탕으로 코다이는 걷기부터 시작해서 박자를 맞추는 것으로 발전되어 나가는 움직임 교육을 접목시켜 놀이처럼 배우는 방안을 권장했다. 이를 위한 구체적인 지도 방안으로 노래 리듬에 맞추어 손뼉 치며 걷기 또는 손뼉 없이 걷기를 제시했는데, 이는 자크-달크로즈의 리트미크를 도입한 것이기는 하나, 피아노 반주에 맞춰 리듬 연습을 하지 않았다는 점에서 차이가 있다(Szőny, 1994, p.31). 그 이유는 코다이가 피아노의 평균율에 맞춰 노래하기 보다는 노래를 부르며 서로 음정을 조절하는 것을 통해 정확한 음의 높낮이를 스스로 느끼며 찾기를 원했기 때문이었다. 한 마디로 코다이는 민요 부르기와 신체움직임을 통해 익힌 리듬을 바탕으로 음악적 읽고 쓰기, 즉 솔페즈 능력 향상을 꾀한 것이다.

20) 코다이는 리듬교육에서 박, 빠르기, 빠르기의 변화, 박자, 강세, 확장, 축소가 지도되어야 한다고 보았다.

3. 오르프의 즉흥적 표현에 의한 리듬교육

자크-달크로즈와는 달리 오르프의 음악교육활동은 귄터 Schule(Günther-Schule)에서 무용을 전공하는 학생을 위한 음악교육으로부터 출발하였다.²¹⁾ 학생들의 춤과 음악이 잘 맞지 않는 것을 발견한 오르프는 어떻게 하면 음악과 춤이 조화를 이룰 수 있을지에 대해 고민하기 시작한다. 그 결과 학생의 춤을 반주할 음악을 스스로 만들 수 있도록 하는 것이 필요하다는 결론을 바탕으로 오르프는 키트만(Gunild Keetman, 1904-1990)과 함께 1920년대부터 숄베르크(Schulwerk)를 개발하였다.

이렇게 시작된 숄베르크에는 원초적인 움직임, 즉 원초적인 춤을 통해 음악을 부활시키려 했던 오르프의 의도가 반영되어 있었다. 그는 “원초적인 음악은 배운 음악이 아니라 이미 누구에게나 내면에 지니고 있는 음악, 그래서 누구나 자신 안에서 발견할 수 있는 그런 음악을 가리킨다.”(조순이, 2007, p. 194)라고 주장하였다. 여기서 오르프가 말한 원초적 음악의 뿌리는 원시시대의 제의(祭儀)로 거슬러 올라간다. 이러한 제의에는 음, 리듬, 춤, 말이 단순한 타악기 반주와 결합되어 있어 정신과 육체가 합일되는 경험을 자아낸다. 이에 대해 리스는 “오르프가 제스처, 춤, 단어, 이미지, 그리고 무엇보다도 긴박하고 끈덕진 반복되는 리듬을 통해 생명력을 불러일으킬 때, 그는 활력 넘치는 흥분이 영적인 감정을 불러일으키는 인간 경험의 중심을 향해 나아간다.”면서, “리듬, 멜로디, 음색과 형식을 통해 음악 표현에 대한 원초적인 인간의 힘을 되살림으로써 마법의 본성에 대한 근본적인 세계를 재발견”(Liess, 1966, p. 38)하였다고 기술하였다. 이러한 오르프의 견해는 음악을 통한 경험에는 고차원적인 심미적 경험²²⁾만 있는 것이 아니라, 인간 내부에 있는 원초적인 힘을 소환함으로써 즉각적이고 명료하게 상징의 세계를 드러내고 즉흥적으로 표현할 수 있는 보다 근원적인 경험이 깔려 있다는 생각에 뿌리를 내리고 있었다. 이러한 즉흥적 표현은 신체움직임이나 악기로 표출되어 음악이라는 결과물로 도출된다. 이와 같이 내면에 잠재해 있던 음악을 신체움직임 또는 악기를 통해 표출하려는 욕구는 누구나 가진 원초적 본능이다.

21) 나치가 제정한 몇몇 강력한 정치적 법령에 귄터(Dorothee Günther, 1896-1975)가 맹렬히 저항한 일이 기화가 되어 귄터 Schule는 나치당에 의해 1944년 강제로 폐쇄되었다(Orff, 2006, p. 210). 이후 오르프는 음악교육 연구를 떠나 음악 작업 자체에만 몰두하였는데, 1948년 바이에른 라디오 방송국으로부터 아이들만을 위한 음악교육 프로그램 진행을 요청받은 후 어린이를 위한 음악교육에 초점을 맞춰 다시 음악교육을 시작하였다.

22) 독일의 절대주의 음악관은 한슬릭(Eduard Hanslick, 1825-1904)의 음악 이념에서 잘 드러난다. “음악의 본질인 아름다움이 음악의 고유한 법칙에 따라 전개되는 자율적인 형식에 있으며, 이는 곧 정신을 통해 순수하게 관조할 수 있는 이데아를 드러낸다.”(최은아, 2007, p. 61) 심미적 경험은 음악의 형식에 내재한 정신과 관조하는 인간의 정신이 합일되는 과정으로 음악을 경험하고 감정을 표현하는 대상이 아닌 이성적으로 파악하는 지식의 대상으로 보는 것이다.

이러한 생각을 바탕으로 오르프는 음악에 대한 이해가 거의 없는 댄스 전공 학생들이 원초적 춤을 통해 원초적 음악을 표출하기 위해서는 자신의 춤에 반주될 음악을 스스로 제공하도록 훈련받는 것이 필요하다고 보았다. 이를 위해 무엇보다도 “개인의 내적 리듬을 의식하게 하거나 해방하는 것”(Gideens, 1993, p. 296)이 요구되므로 리듬 교육이 반드시 필요하다고 보았다. 그 결과 오르프는 음악과 움직임은 동시에 가르쳐야만 하고, 이들은 밀접히 연결되어 상호 보완한다는 결론에 이르렀다.

이처럼 가장 원시적인 형태이자 강렬하게 인간의 내면을 자극하는 리듬²³⁾을 교육하기 위해 오르프는 간단한 리듬부터 어려운 리듬까지 다양한 형태로 배열하여 신체움직임으로 표현하는 방안을 모색하였다. 그는 또한 리듬을 효과적으로 표현하는 동시에 연주하기 쉽도록 하기 위해 움직임 수업에 여러 다른 방법들을 도입하였다. 그 좋은 예로는 원시의 매력이 담겨있고 다루기 쉬운 타악기를 사용하는 데 주목하여 끈이 달린 딸랑이를 무릎, 발목, 허리, 몸에 달고 연주하도록 한 것을 들 수 있다. 또한 그는 크고 작은 방울을 엮어 리듬 동작을 연습하거나 춤을 출 때 사용하도록 하였으며, 핸드 드럼을 다양한 방법으로 치게 하여 풍부한 뉘앙스로 자유롭게 소리 내도록 하였다. 특히 그는 신체 타악기(손가락 튕기기, 손뼉 치기, 넓적다리 치기, 발구르기)의 사용을 계속 늘리는 한편 학생들이 새로운 음색을 활용하여 춤을 추며 음악을 만들도록 하였다. 음색이 다양한 타악기와 더불어 멜로디를 연주하는 악기가 추가되자 즉흥연주와 춤, 움직임의 범위는 더욱 확대되었다. 이때 학생들은 무리지어 춤을 추었는데, 춤꾼이 반주하는 음악가가 되기도 하고, 반주하던 음악가가 춤꾼이 되기도 하는 등 서로 역할을 바꾸어 가며 즉흥적으로 연주하도록 했다.

오르프의 “드럼은 춤을 추게 만든다. 춤은 또한 음악과 가장 가까운 관계에 있다. 나의 아이디어와 내가 하려고 했던 작업은 움직임과 춤을 통한 음악의 부활이었다.”(Orff, 2006, p. 17)는 말처럼 그는 인간의 원시성, 원초성에 바탕을 두어 움직임을 통해 내면에 있는 음악을 밖으로 끌어내고자 하였다. 따라서 그의 신체움직임 교육은 음악적 요소를 신체로 표현하기 보다는 음악에 즉흥적으로 반응하여 움직이는, 또는 움직임을 통해 음악을 만들어내도록 하는 것이다. 이처럼 오르프의 신체움직임은 원시 시대로 되돌아간 원초적인 움직임으로, 이는 원초적인 음악과 동시에 수행되는 즉흥적 움직임이다. 또한 이 신체움직임은 배우지 않고도 본능적으로 가지고 있는 것을 표현하는 것이다.

한 마디로 오르프가 생각했던 리듬의 의미란 “가장 자연스럽고 본질적인 인간의 음악적 반응이며, 음악교육의 시작이자 어린이가 태어날 때부터의 모든 삶의 활동인 말

23) 오르프는 리듬교육에서 박, 빠르기, 박자, 셈여림, 빠르기와 셈여림의 변화가 지도되어야 한다고 하였다.

이나 동작 등에서 느끼고 경험할 수 있는 공감의 요소”(Richards, 1964, p. 8)였다. 그에게 리듬은 “추상적인 개념이 아니라 삶 자체이며, 활기찬 효과를 만들어내기도 하고, 언어와 음악, 움직임을 결합하는 힘으로, 리듬을 가르치는 것은 어렵고 다만 사람들이 그것을 발산할 수 있을 뿐”(Orff, 2006, p. 17)이었던 것이다.

IV. 신체움직임을 통한 자크-달크로즈, 코다이, 오르프의 리듬교육관 비교

1. 공통점

앞서 언급한 바와 같이 자크-달크로즈, 코다이, 오르프의 음악교수법이 등장한 시기는 유럽 전역에서 왕정이 무너지고 공화국이 수립되었던 시기였다. 새로 수립된 공화국이 제대로 작동하기 위해서는 개개인이 자아실현을 하고 개성을 발휘할 수 있는 교양을 갖춘 시민의 육성이 절실한 국가적 과제였다. 여기서 교양 있는 시민이란 그리스의 파이데이아(Paideia)에서 로마의 후마니타스(Humanitas), 근대 프랑스의 켈튀르(culture)²⁴⁾, 독일의 빌둥(Bildung)²⁵⁾, 영국의 자유교육(Liberal arts, Liberal education)으로 이어져 온 예의, 교양, 미덕, 도덕을 갖춘 정신적으로 도야(陶冶)된 사람을 뜻한다. 다시 말해 이는 어떤 문제에 대해 스스로 합리적인 판단을 하고 능동적으로 행동할 수 있는 능력을 갖춘 사람이다.

구체제 하의 신민(臣民)은 통치권을 가진 군주에게 충성해야 하는 의무만 있고 정치적인 결정을 내릴 권리는 없었다. 하지만 부를 축적하고 교육을 받았던 부르주아 계층은 궁정과 귀족 사교계와의 교류를 통해 학습한 것을 바탕으로 상업이 융성한 도시를 중심으로 그들만의 비정치적 공론장을 형성하여 문화에 대한 토론을 즐겼다.²⁶⁾ 왕정

24) “라틴어 cultura에서 유래한 것으로 가축이나 농작물을 키우거나 길러낸다는 의미로부터 16세기-18세기까지는 정신적인 능력을 키운다는 비유적 의미로, 18세기 계몽주의 시대에는 교육에 의해 훈련된 정신 상태로, 18세기말 계몽주의자들은 culture를 보편적 인간의 특징으로 삼으면서 인간에 의해 역사적으로 전해 내려오는 축적된 지식 전체를 가리키게 됨으로써 자연과 반대되는 인간과 관련된 모든 것, 문명 또는 문화의 의미가 되었다. 현재 프랑스에서는 교양뿐 아니라 경작에서부터 문화, 문명까지 다양한 의미를 포괄하는 단어가 되었다. 교양을 가르친다는 의미인 ‘éducation artistique et culturelle’은 교양교육이 아니라 예술문화교육에 가깝다.”(이기라, 2015, p. 7)

25) “지적·도덕적 능력을 조화롭게 발달시킴으로써 인간적 삶을 살기 위한 정신적 인간 형성을 의미한다.”(차하순, 2007, p. 149) 독일어의 Kultur는 문명 또는 문화를 뜻하며 빌둥과 쿨투르는 뜻이 분화되어 있어 빌둥은 프랑스의 culture와 뜻이 일치한다고 볼 수는 없다.

이 무너지고 공화국이 수립된 이후 공론장은 정치토론의 장으로 전환되어 이곳에서 논의된 의견들이 정치에 반영될 수 있었다. 이제 정치에 참여하는 주권자가 된 시민은 국가 문제에 대한 결정권을 가지고 정책에 능동적으로 참여하는 자라는 점에서 기존의 신민과는 근본적으로 달랐다. 따라서 복종이 덕목이었던 신민과는 달리 시민이 갖춰야 할 자격은 스스로 정치에 참여하여 대의 민주주의를 실천할 수 있는 정치적 판단 능력과 이러한 판단에 따른 행동 이행 여부였다. 이러한 시민을 키우기 위해 전에는 재산을 가진 일부 계층만 받을 수 있었던 교육을 모든 시민을 대상으로 확대하기 위한 공교육과 무상교육 방안이 대두되었으며, 이를 통해 종래에 왕과 귀족만 받았던 교양 및 예술교육이 전 국민을 대상으로 확대·실시되었다. “시민 정신은 지식뿐 아니라 정서 및 감정, 이론뿐 아니라 실천과 관련된다. 따라서 시민교육은 지식만이 아니라 지식-실천, 지식-태도를 교육하는 것으로 확장”(권진욱 외 4인, 2016. p. 68.) 되었던 것이다.

자크-달크로즈, 코다이, 오르프의 신체움직임 교수법이 이 시기에 등장한 이유는 다음과 같은 이유에서 이러한 교육이 시민 육성에 도움이 되기 때문이다. 첫째, 음악과 함께 이루어지는 신체움직임은 자신의 느낌과 생각을 자유롭게 표현하는 출발점이 된다. 둘째, 신체움직임을 통한 음악교육은 자신을 표현하는 인간의 본능적인 욕구를 충족시킴으로써 더 나은 삶을 추구하도록 해준다. 셋째, 신체움직임 활동에 바탕을 둔 감정 표현은 궁극적으로 이러한 경험을 되새기는 음악적 지식으로 승화될 수 있다. 이처럼 신체움직임 교육은 모든 교육이 지향하는 지·덕·체의 조화로운 인간을 육성하는 바탕이 된다. 이러한 필요를 채우기 위해 시작된 세 음악교육자의 신체움직임을 통한 리듬교육은 모두 리듬과 신체는 불가분의 관계라는 믿음에서 출발했다. 이러한 믿음의 저변에는 리듬의 원천은 신체에서 나오는 리듬에서 시작되고, 이 리듬은 삶의 리듬을 재생산하므로, 리듬은 곧 삶이라는 공통된 생각이 깔려 있다. 따라서 이들은 음악교육에서 무엇보다도 리듬교육이 먼저 실행되어야 하고, 이는 신체움직임과 결합됨으로써 완성될 수 있다는 데에 의견이 일치했다.

2. 차이점

이 세 사람은 서로 다른 문화적 배경에서 자라고 활동하였기에 리듬과 신체움직임을 바라보는 시각에는 차이가 있었으며 자연히 이를 표명하는 방식도 서로 달랐다. 자

26) 도시가 발달한 영국과 프랑스에서는 커피하우스와 살롱, 도시가 발달하지 않은 독일에서는 만찬회가 대표적인 공론장이었다.

크-달크로즈의 리트미크는 공연예술의 뿌리가 깊지 못한 제네바의 기악 위주 음악교육을 보완하기 위해 프랑스 그랑 오페라의 발레, 춤 전통을 본받아 신체움직임을 음악에 결합시켰다. 리듬의 원천이 근육에 있다고 믿은 자크-달크로즈는 리듬교육은 신체를 훈련하는 것으로부터 시작해야 하고 이를 통해 음악을 느끼고 경험하도록 해야 한다는 입장에서 자신의 신체움직임 교육을 펼쳐나갔다. 특히 그는 신체를 자동화에 이르기까지 훈련하면 의식이 자극되어 뇌에 음악적 이미지가 형성되기 때문에 감각기관을 통해 들은 음악에 대한 내적 감정과 떠오른 이미지를 신체를 통해 표현할 수 있다고 보았다. 그래서 그는 음악에 내재된 감정을 학생들이 해석하여 몸으로 표현함으로써 신체움직임을 통해 볼 수 있는 음악으로 만든 것이다.

코다이는 헝가리 전통음악문화를 되살리기 위한 출발점으로 누구나 가지고 있는 목소리라든 악기로 노래 부르기를 설정하고 이를 통해 모든 사람이 음악을 향유하고 즐길 수 있기를 바랐다. 나아가 그는 음악적 모국어인 민요를 바탕으로 하는 가창 교육을 위해서라도 모든 학생이 음악을 읽고 쓸 수 있어야 한다고 생각했다. 춤과 노래가 함께 하는 감성적인 민요 부르기와는 달리 음악적 읽고 쓰기는 이성적인 활동이므로 이를 보완하기 위해 신체움직임 교육이 제시된 것이다. 그러나 전통음악문화 자체가 소멸되어 본받을 모델이 없었던 코다이는 이를 보완하기 위해 다른 나라의 교수법을 참조하여 이를 헝가리 상황과 자신의 목적에 맞게 변형하여 적용하였다.

이미 확고한 음악적 전통이 존재했던 독일에서 오르프는 당시의 음악적 흐름이 한슬릭의 절대주의 음악관으로 대표되는 관념적이고 이성애 치우친 음악관으로 지나치게 기우는 것을 보완하기 위해 신체움직임 교육을 고안하였다. 이와 같은 움직임은 당시 유행했던 비그만의 표현주의 댄스에서도 찾아볼 수 있다. 오르프는 비그만처럼 원초적인 움직임을 통해 음악을 실행하기 위한 리듬 교육이 필요하다고 보았다. 음악과 인간은 원초적으로 밀접한 관계를 맺고 있으므로 인간 내면에 잠재하고 있는 음악을 적극적이고 활동적이며 능동적인 신체움직임을 통해 표출하도록 해야 한다고 주장하였다. 오르프의 신체움직임 교육은 이미 아름다움을 형식을 통해 느끼고 이데아를 관조하는 것을 이상으로 삼는 절대주의 음악관이 확고하게 수립된 상황에서 이를 보완하기 위한 수단으로 고안되었기 때문에 코다이가 처한 상황과는 근본적으로 달랐다.

세 교육자의 신체 움직임을 통한 리듬교육관을 비교하기 위해 걷기(발사용)와 손뼉 치기(손사용)의 움직임 교수법을 예시로 살펴보면 다음과 같다.²⁷⁾ 자크-달크로즈는 제시된 음악의 리듬에 맞춰 걸으면서 손뼉 치기로 박을 표시하도록 하였는데, 이는 제시

27) 세 음악교육자 모두 자신의 방법을 절대적인 것처럼 제시하지 않고 교사들이 학생 각자의 상황에 맞춰 다양한 교수법을 제시하도록 권장하였다. 그 결과 똑같은 요소를 지도하더라도 교수법은 다양할 수 있으나, 여기서는 각 교수법의 대표적인 방법 한 가지만을 골라 비교하였다.

된 곡 또는 교사의 즉흥 피아노 반주에 맞춰 음악적 요소인 박과 리듬을 서로 다른 신체 부분을 통해 동시에 표현하는 방식이다. 3/4박자의 곡의 ♩ 리듬을 예로 들자면, 주어진 공간 안에서 각자 자유롭게 자신이 가고 싶은 방향으로 움직이되, 발로는 제시된 ♩ 리듬을 표현하며 걷고 동시에 박을 손뼉 치며 표현하는 식이다. 이처럼 몸으로 음악을 경험하고 표현하는 것에서 한걸음 더 나아가면 음악을 듣고 느낀 감정을 몸으로 표현하는데, 이때도 음악적 요소를 몸의 다양한 부위를 활용하여 즉흥적으로 표현하도록 한다.

코다이는 이러한 자크-달크로즈의 방식을 받아들여 리듬과 박, 빠르기 지도에서는 걷기, 달리기 같은 기본적인 발의 움직임을 주로 사용하고, 음 높이, 음 사이의 관계, 프레이즈 표현 등은 손을 주로 사용하도록 했다. 위에 제시된 자크-달크로즈의 예와 마찬가지로 3/4박자의 민요곡에 ♩ 리듬이 있다고 가정한다면, 3박자에 맞춰 걸으면서 박자를 표현하고 리듬이 담겨 있는 노래를 부르도록 하거나, 또는 노래와 손뼉의 리듬이 일치되게 하면서 리듬을 익히는 방식을 제시하였다. 코다이는 자크-달크로즈의 리듬이 근육에 있다는 관점을 수용하기는 했으나 구체적 신체움직임 교육 방안에 있어서는 리트미크처럼 전신을 움직여 음악을 표현하는 것 보다는 신체를 부분적으로 사용하며 음악의 요소들을 표현하는 데 초점을 맞췄으며, 특히 손의 움직임이 많은 비중을 차지한다. 그의 신체움직임 교육을 대표하는 손가락 기호, 손 기호 같은 방법들은 주로 정확한 음정을 표현하는데 도움이 되는 가창을 위한 움직임 위주로 구성되어 있다.

오르프 역시 표현하고자 하는 리듬을 발과 손을 사용하여 표현하도록 했는데, 앞의 예처럼 3/4박자의 ♩ 리듬을 표현한다고 하면, 자크-달크로즈처럼 박과 리듬을 신체 부분으로 나누어 표현하는 것이 아니라 그 박자 안에서의 다양한 리듬을 신체의 각 부위로 나누어 나타내도록 하는 방식이다. 즉, 제시된 리듬을 걸으면서 나타낸다고 할 때, ♩는 왼발을, ♩는 손뼉치기로 ♩는 오른발로 표현하는 보다 복합적인 형태이다. 이 방식에 익숙해진 학생은 악기 연주로 옮겨가 악기를 연주하며 리듬을 표현하도록 하였으며, 최종적으로는 박자 안에서 자유롭게 리듬을 즉흥적으로 창작하여 신체나 악기로 표현하는 것으로 움직임을 통해 음악을 즉흥적으로 만들어내는 단계에 이르게 된다. 지금까지 진술한 내용을 표로 정리하면 다음과 같다.

〈표 1〉 신체움직임을 통한 자크-달크로즈, 코다이, 오르프의 리듬교육관 비교

음악교육자 비교		자크-달크로즈	코다이	오르프
공통점		1. 전인적인 시민 육성을 위한 시민교육의 일환으로 고안된 총체적 음악 교수법임. 2. 리듬은 신체와 불가분의 관계임. 3. 리듬은 삶의 리듬을 재생산하므로 리듬은 곧 삶임. 4. 리듬교육은 음악교육의 시작이며 신체움직임과 결합되어야 완성될 수 있음.		
	고안배경	스위스의 기악위주 음악교육에 대한 보완	음악적 읽고 쓰기에 대한 보완	독일의 절대주의 음악관에 대한 보완
	교수법 수립의 모델	프랑스 그랑 오페라의 발레, 춤 전통	전통이 부재되어 다른 나라에서 교수법 수용	비그만의 표현주의 춤
	리듬의 원천	근육	근육 (달크로즈 의견 수용)	인간 내면(본능)
차이점	중점 훈련 요소	신체 (근육운동감각이 형성되는 자동화에 이를 때까지)	목소리	신체→악기연주 (음악에 즉흥적으로 반응하는 신체 → 악기연주로 표현)
	신체사용의 특이점	몸의 부분으로 나누어 또는 전체로 표현	손의 사용이 많음	손과 발 등을 복합적으로 사용(신체를 타악기로도 활용)
	신체를 통한 리듬교육의 목적	근육운동감각 획득하여 보이는 음악으로 즉흥표현 및 연주	솔페즈 향상	내면의 음악을 신체로 또는 악기로 즉흥표현 및 연주, 역으로도 가능하도록
	궁극적 지향점	즉흥연주를 통한 음악성 발휘	헝가리 전통음악문화 수립	즉흥연주를 통한 창의성 발휘

V. 결론

자크-달크로즈와 코다이, 오르프의 신체움직임을 통한 리듬교육은 거시적으로 볼 때 모두 각 나라의 군주국이 무너지고 공화정이 수립되면서 교양 있는 시민을 육성하고자 하는 사회·문화적 배경에서 고안되었다. 프랑스, 헝가리, 독일 세 국가 모두 자

신의 생각과 의견을 표현하고 의사결정을 내릴 수 있는 시민을 길러내는 데에 음악교육을 국가 차원에서 중요하게 다루었다. 이 세 교육자는 그 교육 방법으로 공통적으로 리듬을 중심으로 하는 신체움직임 교육을 제시하였는데, 신체움직임을 통한 음악교육은 인간의 원초적인 움직임 욕구를 충족시킬 뿐만 아니라, 자신의 생각과 감정을 표현하는 기초를 놓은 지도방법이라는 점에서도 유용하기 때문이었다. 이런 생각의 저변에는 리듬의 원천은 신체에서 나오는 리듬에서 시작된다는 공통된 신념이 깔려 있었다. 따라서 이들은 음악교육에서 무엇보다도 리듬교육이 먼저 학습되어야 하고, 이는 다시 신체움직임과 결합됨으로써 완성될 수 있다는 데에 의견이 일치했다.

그러나 신체움직임에 대한 이와 같은 의견 일치에도 불구하고 이를 수행해야 할 필요성을 깨닫고 설명하는 데 있어서는 이 세 사람의 입장이 서로 달랐다. 자크-달크로즈는 다양한 요소들로 구성된 종합공연예술인 프랑스 그랑 오페라를 본보기로 이에 도달하기 위한 기초를 놓는 신체움직임 교육 방안을 모색하였다. 인간의 감정이 신체라는 악기를 통해 음악으로 옮겨진다는 생각에서 출발한 자크-달크로즈는 이를 바탕으로 리듬을 감지하는 근육훈련의 리듬교육을 강조했던 것이다. 반면에 관념적 음악관이 최고도에 달했던 독일 음악의 정신에 경도된 상황에서 처했던 오르프는, 원초적인 움직임을 바탕으로 원시적인 내면의 음악을 창조함으로써 바람직한 균형을 찾을 수 있다고 보았기 때문에, 리듬에 담긴 악센트를 표현할 수 있는 신체움직임과 타악기 연주 등을 통한 리듬교육의 필요성을 강조하였다. 이들과는 달리 뚜렷한 고유 문화예술 전통이 남아 있지 않았던 헝가리에서 가창교육을 통해 헝가리 민족음악문화를 수립하고자 했던 코다이는 민요나 노래에 있는 리듬을 신체로 표현하여 노래를 잘 부를 수 있도록 하기 위해 리듬교육이 중요하다고 보았다. 이들은 모두 신체움직임을 통한 리듬교육의 중요성을 강조했지만, 각자 처했던 사회·문화적 상황에 따라 당면 과제가 달랐고, 이에 따라 자신의 교육방법을 설명하는 방식 또한 달라질 수밖에 없었던 것이다. 이러한 차이는 이들이 창작한 작품들을 통해서도 엿볼 수 있다.

음악교육에 있어 교양 있는 시민을 길러내기 위하여 음악을 어떻게 지도할 것인가 하는 공통의 문제로부터 비롯된 자크-달크로즈, 코다이, 오르프의 신체움직임을 통한 리듬교육관은 오늘날 우리나라의 신체움직임 교육에 대해 되돌아볼 수 있는 좋은 기회가 된다. 이를 위해 현재 우리나라에서 실시되고 있는 신체움직임 교육 방법들을 이 세 사람의 입장에 비추어보면 다음과 같은 시사점들을 얻을 수 있다. 먼저 최근 급증하고 있는 뮤지컬에 대한 관심은 프랑스 그랑 오페라를 본보기로 삼았던 자크-달크로즈의 입장과 일맥상통한다고 여겨진다. 이렇게 볼 때 신체움직임 교육이 최종적으로 종합예술을 구현하는 것으로 이어지지 못하고 있는 우리의 현실이 드러난다. 신체움직

임을 출발점으로 삼되, 어떤 요소들이 이에 더해져 어떤 과정을 거침으로써 몸과 마음과 정신을 아우르는 진정한 종합예술의 경지에 이를 수 있을지에 대한 진지한 숙고와 이에 기반을 둔 이론과 실천의 필요성이 자크-달크로즈의 신체움직임을 통한 리듬교육관 덕에 더욱 절실하게 느껴진다.

즉흥연주를 통해 육체와 정신의 합일을 추구했던 오르프의 신체움직임 교육은 우리나라에서도 널리 알려져 있다. 그러나 실제 교육현장에서는 오르프 악기의 구입과 관리의 부담 때문에 이를 십분 활용하여 오르프가 추구했던 궁극적인 목표에 다가가는 데 전념하지 못하는 경우가 많아 아쉽다. 이는 악기연주를 통한 음악교육에 공통된 현상으로 자칫 악기 관리와 기초적 연주기술 습득에 얽매어 오히려 신체움직임이 제한될 우려가 있기 때문이다. 더구나 이러한 교육이 대부분 서양의 음악 어법에 기초한 악곡들을 다루기 때문에 이에 익숙해지는 데 시간이 걸리는 것 또한 학습 부담을 늘린다. 이런 점에서는 노래와 동작이 함께하는 코다이의 신체움직임 교육과 마찬가지로 민요를 부르면서 신체 동작을 하는 전통음악 교육 방식은 상대적으로 익숙한 음악 어법으로 된 단순한 노래를 우리말 가사로 부르기에 쉽게 익숙해진다는 장점이 있다. 또한 대다수가 놀이를 수반하기 때문에 학생들의 흥미를 유발하는 데 도움이 된다. 다만 보다 다양한 교수법을 자유롭게 취사선택하여 사용하기 위해 코다이의 교육 방법을 참조하는 더욱 유연한 접근도 가능할 것으로 생각된다.

참고문헌

- 권진옥, 송주영, 이광훈, 이기라, 조철민 (2016). 시민사회의 시민교육 체계 구축 과정 연구 -독일, 프랑스, 스웨덴, 미국, 영국을 중심으로. **한국민주주의연구소 연구보고서**, 2016(2), 1-203.
- 김지영 (2008). 오스트리아-헝가리 제국시대와 호르띠 시대의 헝가리 교육제도 연구. **동유럽발칸학**, 10(2), 261-287.
- 김택완 (2000). 음악에서의 신객관주의. **음악이론포럼**, 7, 119-137.
- 민경훈 (1998). 바이마르공화국(Weinmarer Republik) 이후 독일 음악교육의 발전. **음악교육연구**, 17, 141-172.
- 박성혜 (2019) 나치즘의 표현주의 춤에 대한 인식 변화. **무용예술학연구**, 73(1), 115-134.
- 이경분 (2002). 1920-30년대의 ‘실용음악’. **음악과 민족**, 23, 44-62.
- 이기라 (2012). 프랑스 교양교육의 역사와 이념 : 공교육을 통한 시민교육과 한국적 함의. **한국교양교육학회 학술대회자료집**, 307-320.
- _____ (2015). 프랑스 교양교육의 역사와 이념: 인문교양에서 시민교육으로. **한국교육**, 42(4), 5-28.
- 이상협 (1996). **헝가리사**. 서울: 대한교과서.
- 조순이 (2007). 음악과 신체표현 교육에서의 즉흥연주 -귄터 학교, 오르프 및 케트만의 정신을 중심으로-. **교육의 이론과 실천**, 12(2), 189-210
- 조흥기 (1996). **코다이 솔페이지 1: Kodály 333, 비치니아, 77 시창·청음 연습곡**. 서울: 도서출판 다라.
- _____ (1997). **코다이 솔페이지 2: Kodály 66, 비치니아 헝가리카 III, 33 시창·청음 연습곡**. 서울: 도서출판 다라.
- _____ (2004). **코다이 음악교육**. 서울: 세광음악출판사.
- 차하순 (2007). 전환기에서의 대학교양교육의 방향. **교양교육연구**, 1(2), 149-163.
- 최은아 (2007). 한슬릭의 절대음악 이념에 비추어 본 리머와 엘리엇의 음악교육철학. **음악교육**, 8, 53-79.
- 하버마스, 위르겐 (2001). **공론장의 구조변동 : 부르주아 사회의 한 범주에 관한 연구**.
- 홍태영 (2005). 프랑스 공화주의 축제와 국민적 정체성. **정치사상연구**, 11(1), 153-176.
- Choksy, L., Robert M. A., Avon, G. & David, W. (1986). *Teaching music in the twentieth century*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-hall.

- Eösz, L. (1962). *Zoltán Kodály: His life and work*. Trans. István Farkas and Gyula Gulyás. Boston, MA: Crescendo Publishing Company.
- Giddens, M. J. (1993). "A unity of vision: The ideas of Dalcroze, Kodaly and Orff and their historical development", Ph. D. Dissertation, University of Melbourne, Melbourne.
- Janos, A. C. (1982). *The politics of backwardness in Hungary 1825-1945*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Jaques-Dalcroze, E. (1985). *Eurhythmics, Art and Education*. trans. Frederick Rothwell. Manchester, NH: Ayer Company.
- _____. (2015). *Rhythm, Music and Education*. trans. Harold F. Rubinstein. Newberg, OR: Barclay Press.
- Kite, T. S. (1990) Zoltán Kodály: His Contribution to Music Education, *Kodály Envoy*, 16(3), 25-33.
- Landis, B. & Polly, Ca. (1972). *The Eclectic Curriculum in American Music Education: Contributions of Dalcroze, Kodaly, and Orff*. Virginia: Music Educators National Conference.
- Liess, A. (1966). *CARL ORFF: His life and music*. London: Calder and Boyars, Ltd.
- Orff, C. (2006). *Carl Orff · The Schulwerk*. 김영전(역). 서울: 음악세계.
- Pasler, J. (2009). *Composing the citizen: Music as public utility in third republic France*. Oakland, CA: University California Press.
- Revkin, L. K. (1984). "An Historical and Philosophical Inquiry into the Development of Dalcroze Eurhythmics and It's Influence on Music Education in the French Cantons of Switzerland", Ph. D. Dissertation, Northwestern University, Evanston, Illinois.
- Richards, M. H. (1964). *Threshold to Music Experience Charts*. Belmont, CA: Fearon Publishers.
- Schulze, H. (2000). *새로 쓴 독일 역사*. 반성완 (역). 서울:知와 사랑.
- Spector, I. (1990). *Rhythm and life: The work of Emile Jaques-Dalcroze*. New York: Pendragon Press.
- Szőnyi, E. (1994). *Kodály's principles in practice*. 조흥기(역). 서울: 도서출판 다라.
- Zemke, L. (1977). *The Kodály concept: Its history, philosophy and development*. Madison, WI: Fostco Music Press.

ABSTRACT

**Shaping of the Ideas of Jaques-Dalcroze, Kodály
and Orff on Rhythmic Education
through Corporeal Movement**

Song, Jeongju

This study is conducted to clarify the significance of body-movement education of Jaques-Dalcroze, Kodály and Orff in terms of their social and cultural background. They all worked in different countries and regions, thus their explanations are different. Jaques-Dalcroze took French Grand-Opéra tradition as his model. Orff's emphasis was on the balance between body and mind slanted by the idealism of absolute music. Kodály applied various educational methods to the Hungarian folksongs collected by himself. The result will help us to improve our music educational situation.

Keywords: Jaques-Dalcroze, Kodály, Orff, body-movement education, holistic education

투고일: 5월 31일, 심사(수정): 7월 25일(7월 29일), 게재확정일: 8월 15일