



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학박사학위논문

상호문화교육의 관점에서 본 초등교사의 음악교육
경험에 관한 연구

A Study on the Experience in Music Education
of Elementary Teachers from the Perspective
of Intercultural Education



2015년 8월

인하대학교 대학원

다문화학과 다문화교육전공

최 승 은



교육학박사학위논문

상호문화교육의 관점에서 본 초등교사의 음악교육
경험에 관한 연구

A Study on the Experience in Music Education
of Elementary Teachers from the Perspective
of Intercultural Education

2015년 8월

지도교수 김영순

이 논문을 박사학위 논문으로 제출함.

인하대학교 대학원

다문화학과 다문화교육전공

최 승 은



이 논문을 최승은의 박사학위논문으로 인준함.

2015년 8월

주심 _____

부심 _____

위원 _____

위원 _____

위원 _____



국 문 초 록

상호문화교육의 관점에서 본 초등교사의 음악교육 경험에 관한 연구

인하대학교 대학원
다문화학과 다문화교육전공
최 승 은

본 연구의 목적은 음악교과를 담당하는 초등교사의 교육경험을 상호문화적 관점에서 해석하여 교사의 교육적 실천과 초등음악교육에 필요한 상호문화교육의 방향을 제시하는 것이다. 이를 위해 연구문제를 초등교사의 음악교육 학습경험과 실천경험의 의미성으로 설정하였다.

본 연구에서는 상호문화교육과 초등음악교육에 대한 이론적 논의를 통해 연구문제를 해결하기 위한 기반을 마련하였다. 이를 위해 먼저 상호문화교육에 관한 상호문화교육의 철학적 배경과 패러다임을 논의하였다. 상호문화교육 담론 형성의 과정을 살펴보고, 상호문화교육에 철학적 토대가 되는 상호문화성과 타자지향성을 논의하여 이러한 철학적 기반을 바탕으로 하는 상호문화역량을 순환적 구조로 구성하였다. 또한 음악교육에서의 상호문화교육의 가능성을 살펴보고자 음악교육과 정서지능, 초등교사의 음악교수역량, 그리고 음악교육에 대한 상호문화교육의 관점을 고찰하였다.

초등교사의 음악교육에 나타난 교육경험을 상호문화교육의 관점에서 해석하기 연구방법은 문헌연구와 내러티브 연구를 사용하였다.

학습유형의 다양성으로 발견한 학습경험의 의미를 해석한 결과는 다음과 같다. 교사의 다양한 학습경험은 교사의 반성적 성장으로 발현된다. 즉, 교사는 학습경험을 통해 성찰적 교사, 예술적 교사, 전문적 교사, 그리고 협력적

교사의 모습으로 성장한다. 첫째, 성찰적 교사는 자신의 배움에 대한 부재와 무지함, 부족함을 인식하고 자신감의 부족, 그리고 음악교과에 대한 역량이 부족함을 스스로 인지하였다. 이러한 자기 인식과 반성을 통해서 교사들은 지속적인 학습을 이어나갔으며, 이것은 교사의 순환적 학습의 원동력이 된다. 성찰을 하는 교사가 되기 위해서는 교사로서의 자질과 수업의 질 향상에 있어, 끊임없이 사유하는 태도가 필요하다. 둘째, 예술적 교사는 음악에 대한 아름다움을 추구한다. 예술로서 음악이 갖는 심미적 아름다움과 소리에 대한 매료는 교사의 예술성을 표출하도록 한다. 교사는 음악을 감상하거나 연주를 할 때 카타르시스와 희열을 경험한다. 이러한 몰입은 예술적 경험에서 중요하며, 이것은 창조적 학습경험으로 이어진다. 셋째, 전문적 교사는 배움에 대한 열정과 끊임없는 탐구를 지속하는 교사이다. 특히 국악교육과 합창지도 등의 음악교육과 관련하여 대학원에 진학하거나 개인지도를 받고, 인터넷 강의를 들은 교사들은 자발적으로 계속해서 학습을 하며, 이것을 교수활동으로 연계시킨다. 넷째, 협력적 교사는 타자를 위한 마음과 공동체의식이 있다. 동료 교사들을 위하여 배려하고, 수업을 위해서 서로 협력하여 토의하며 함께 고민하고 의견을 나눈다. 뿐만 아니라 봉사활동을 통해서 타자를 지향하는 삶을 실현한다.

이러한 교사의 학습경험은 교사의 교육실천으로 이어진다. 음악교육에 나타난 교육실천의 의미를 상호문화교육의 관점에서 해석하면 다음과 같다. 첫째, 타자를 향해 주체가 열릴 때 공감의 시작된다. 다양한 문화의 음악을 경험하면서 타자를 인정하는 것은 나와 다른 타자에 대하여 이해하고, 느끼는 감정이 음악교육을 통해서 가능함을 보여주었다. 또한 음악은 몸으로 만들어 가는 체험의 예술이다. 나와 다른 타자도 몸을 통해서 음악을 만들고 느낀다는 것을 통해 공감한다. ‘이름’을 부르는 것은 존재를 인정하는 것으로 나와 다른 타자가 동시에 나와 같은 인간임을 느낄 수 있다. 둘째, 주체와 타자의 상호작용은 바로 소통이다. 언어적 소통이 뿐 아니라 비언어적 소통은 음악을 통해서 가능하다. 타자와의 소통에서 자기 자신을 돌아보는 것은 필수불가결한 일이다. 교육은 비판적 사고를 향상시켜주어야 하는 것임에 틀림없다.

하지만 비판이 단지 비난으로 그치는 것은 결코 바람직하지 않은 일이다. 비판적 사고가 타자와 상호작용할 수 있는 소통으로 이어질 때 의미가 있는 것이다. 셋째, 음악 교육의 실천에서 학습자는 타자와 함께하는 공동체를 형성한다. 음악은 협화음과 불협화음이 만나 하모니를 만들어 가는 것이다. 특히 함께 무대에 오르기 위해 준비하는 과정에서 학생들은 협력을 배운다. 그 무대가 작든 크든 하나의 목표를 가지고 작품을 완성하는 것은 공동의 성취감을 느끼게 해 준다. 학생들뿐만 아니라 교사들도 협력이 필요하며, 교사도 협력적 공동체를 통해 함께 배우고 성장해 나간다.

본 연구는 향후 다양한 상호문화교육과 음악교육의 활용에 대한 후속 연구를 통해 한국의 다문화교육에 대한 이해의 폭을 확장시키는 연구의 출발점이 된다는 점에서 그 의의를 찾을 수 있다.





목 차

국문 초록	i
목 차	v
표 목 차	viii
그림 목차	ix
I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제 및 내용	8
3. 선행연구 고찰	9
II. 이론적 논의	13
1. 상호문화교육의 철학적 배경과 패러다임	13
1.1. 상호문화성과 타자지향성	13
1.2. 상호문화교육 담론 형성의 과정	20
1.3. 상호문화역량의 순환구조	28
2. 음악교육에서 상호문화교육의 가능성	38
2.1. 음악교육과 정서지능	38
2.2. 초등교사의 음악교수역량	49
2.3. 음악교육에 대한 상호문화교육의 관점	54
III. 연구 방법	57
1. 내러티브 연구	57
2. 연구자와 연구 참여자	60

2.1. 연구자	60
2.2. 연구 참여자	63
3. 자료 수집 및 분석	66
3.1. 자료 수집	66
3.2. 자료 분석	69
4. 연구의 신뢰성 및 윤리적 고려	72
IV. 교사의 음악교육 경험의 다양성을 통한 교사되기	74
1. 자신에 대한 인식과 반성: 성찰적 교사	78
2. 음악에 대한 미적 추구하고 창의성: 예술적 교사	85
3. 배움에 대한 열정과 끊임없는 탐구: 전문적 교사	90
4. 타자를 위한 마음과 공동체 의식: 협력적 교사	98
5. 소결	105
V. 음악교육 실천의 상호문화교육적 의미	107
1. 타자를 향한 주체의 열림	108
1.1. 다양성 인정: 다양한 문화와 음악	108
1.2. 다름과 같음	115
1.3. 체험을 통한 음악	119
2. 주체와 타자의 상호작용	124
2.1. 음악을 통한 소통	124
2.2. 존재의 의미: '이름' 부르기	128
2.3. 관계 속의 만남	130
2.4. 소통으로 이어지는 비판적 사고	133
3. 타자와 함께하는 공동체	137
3.1. 음악으로 만드는 '하모니'	137
3.2. 협력적 교사 모임	140

3.3. 연대하는 타자와 주체	142
4. 소결	148
VI. 결론	149
1. 요약	149
2. 논의 및 제언	152
참고문헌	156
ABSTRACT	183



표 목 차

<표 II-1> INCA model(Prechtl & Lund, 2007: 472)	30
<표 II-2> 태도(Attitudes)영역에 대한 상호문화역량 평가서(EWC, 2012)	31
<표 II-3> 기술(Skills)영역에 대한 상호문화역량 평가서(EWC, 2012)	32
<표 II-4> 지식(Knowledge)영역에 대한 상호문화역량 평가서(EWC, 2012)	33
<표 II-5> 인지발달에 따른 음악적 발달특징(Zimmerman, 1970)	44
<표 II-6> 연령별 음악적 능력 발달단계(Shuter-Dyson & Gabriel, 1981: 159)	47
<표 II-7> 초등교사의 음악교수역량 구성요소(최미영, 2014: 20)	50
<표 III-1> Schütze의 심층 인터뷰 프로세스(1992)	59
<표 III-2> 연구 참여자 개요	63
<표 III-3> 인터뷰 일시 개요	66
<표 III-4> 인터뷰 질문지 개요	67
<표 IV-1> 초등교사의 학습경험의 주제와 의미	75
<표 V-1> 음악교육 실천에 관한 상호교육관점의 분류	107

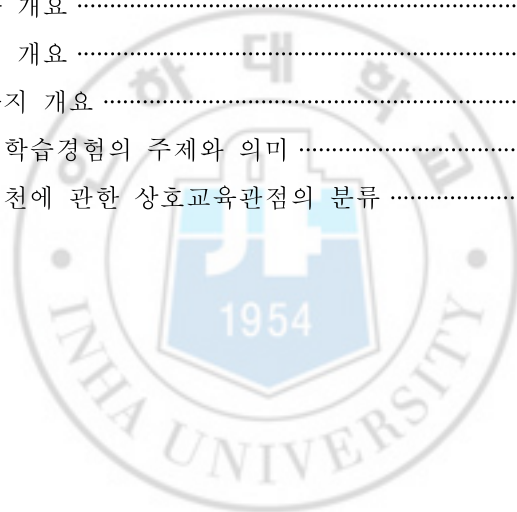


그림 목차

[그림 II-1] 상호문화역량 요소의 순환 구조	36
[그림 III-1] 분석의 구조	71





I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

세계화 시대 이후 한국 사회는 이전과는 확연히 다른 사회문화적 변동을 경험하고 있다. 세계화란 자본, 노동, 상품, 서비스 등이 국경을 넘어 교류되는 과정을 의미한다(Held, McGrew, Goldblatt & Perraton, 1999: 16). 세계화는 국경을 초월하여 경제, 정치, 사회, 문화 관계의 심화를 가져온다(Holm & Sørensen, 1995: 4). 어느 지역에서 일어나는 사건이나 현상도 그 시공간적 독립성을 넘어 다른 지역에 영향을 미친다. Giddens(1990: 18)의 ‘시공간 원격화(time-space distantiation)’의 개념에 의하면, 세계화는 ‘지역적인 것’과 ‘세계적인 것’ 사이의 체계적 상호 연결과 소통을 통해 이른바 ‘세계지역화(globalization)’와 ‘지역세계화(locabilization)’를 이끌고 있다. 이에 더 이상 인류는 자신이 어디 있는가라는 절대적 위치에 대해 생각하는 것이 무의미해졌다.

세계화에 관한 논의는 학문 분야에 따라 혹은 정치경제적 입장에 따라 다양하게 전개되어 왔음은 주지할만한 사실이다. 이런 맥락에서 세계화는 신중하게 논의되어야 하는 개념이다(Wolf, 2006; Milanovic, 2006; Ferguson, 2005; Rosenberg, 2005). 세계화 옹호론자들은 세계화가 자유로운 교역과 거래를 통해 지구 전체의 부를 증가시킴으로써 개도국들이 후진의 멍에로부터 벗어날 수 있다고 본다. 그러나 현실에서는 국가들 사이뿐만 아니라 국가 안에서도 개인, 집단, 계층 사이의 불평등이 늘어나고 있다(Rapley, 2004). 또한 ‘지구촌(global village)’이 ‘약탈로 가득 찬 지구(global pillage)’라는 비판도 있다(Brecher & Costello, 1994). 세계는 곳곳에서 문화충돌, 민족갈등, 인종분쟁으로 전쟁, 테러, 폭력이 끊이지 않고 있다. 세계화는 “지식과 권력 사이의 헤게모니가 만들어 놓은 현실이자 이념”이라 할 수 있다(임현진, 2011: 6). 세계는 그 구성단위 사이에서 상호의존이 늘어나면서도 다른 한편 생존경쟁이 심해지는 모순적인 모습을 보인다. 임현진(1998: 1)은 세계가 “통합적일 뿐만 아니라 분열적인 이중적 역학

아래 협력과 갈등, 타협과 반목”을 나타낸다고 하였다.

신자유주의¹⁾에서 비롯된 세계화와 자본의 논리는 외국인 노동자의 유입에 기인하고 있다. 시장의 원리에 따라 기업의 이윤을 위해서는 점점 더 저임금의 노동자가 필요하게 된 것이다. 국내 노동자들이 감당할 수 없는 저임금의 일자리를 외국인노동자들이 차지하게 되었다.

한국이 다문화 사회로 진입하기 용이했던 원인은 이러한 외국인노동자의 유입과 결혼이주여성의 증가이다. 이러한 현상은 비단 우리나라뿐만 아니라 전지구적인 추세로, 세계는 이주와 젠더의 관계(Carling, 2005; Contable, 2003; Ehrenreich & Hochschild, 2002)와 이주의 여성화(the feminization of migration)에 대해 주목하게 되었다(Castles & Miller, 2003: 67). 특히 한국의 농촌사회는 남아선호사상에 따른 성비의 불균형과 여성들의 교육수준 향상으로 지역공동체에서 여성의 비율은 급격히 낮아진 상태였다. 이에 그들의 빈자리를 결혼이주여성들이 채워주고 있고, 나아가 대도시에서도 사회적 진출의 계층화에 따라 결혼이주여성들이 가사노동의 역할을 담당하게 되었다.

외국인노동자와 결혼이주여성들이 한국 사회에 정착하는 과정에서 겪는 문제는 인종적 차별뿐만 아니라 그와 연계되어 나타나는 사회·정치·경제적 불평등이 더 큰 문제이다(심승우, 2011: 37). 그러나 “언론은 국제이주 및 국제결혼과 함께 발생한 인권문제들을 개인들의 삶의 선택에 의해 이루어지는 것이라 규정하는 동시에 부정적 사회 현상들에 대한 책임을 개인화”하였다(김수미, 2011: 180). 따라서 사회의 구조와 현상들을 사회문화적이고 사회정치적인 맥락 안에서 바라보는 시각이 필요하다.

1990년대 이후 다시금 부활하고 있는 인종주의 및 외국인 혐오증, 인종 청소

1) 신자유주의는 ‘워싱턴 컨센서스(Washington Consensus)’라고 불리며, 미국의 레이건과 영국의 대처에 의해 추진된 바 있다. 신자유주의는 한 나라의 경제성장을 위해서는 자본의 이해관계가 가장 중요하다고 여긴다. 정부는 개입을 줄이고 시장의 기제에 맡겨야 하며, 이를 위해 자유로운 자본의 이동을 허용해야 한다고 본다. 신자유주의는 자본주의에 의한 경제발전이 모든 사회문제를 해결해 줄 수 있다는 신념 아래 지속적인 경제 발전을 달성하는 것이 중요하며 그 근간은 시장경제 원리에 따른 자유무역과 해외투자를 강조한다. 물론 부의 편제와 권력의 집중과 같은 분배의 문제가 존재하지만, 이는 경제발전을 통해 차후에 해결할 수 있는 것으로 본다. 세계화는 위로부터 이루어질 수도 있고, 아래로부터 이루어질 수도 있다. ‘위로부터의 세계화’를 이끄는 신자유주의는 민영화(privatization), 자유화(liberalization), 그리고 탈규제(de-regulation)라는 3대 정책을 자본주의 세계경제체제의 핵심으로 본다(임현진·공석기, 2006: 6).

라는 극단적인 폭력들은 신자유주의적 세계화가 가져온 삶의 불안이 이주자에게 투사된 결과다. 한국사회에서는 ‘다문화’와 관련하여 정부의 지원이 확대될수록 외국인 혐오적인 정서가 확산되고 있다. “반다문화주의의 가장 기본적인 정서는 내면화된 인종주의에서 비롯된 외국인에 대한 거부감”이다(김정선, 2013: 109). 한국에서 발생하고 있는 반다문화운동, 반다문화정책카페 등의 외국인에 대한 거부감은 현지인들의 역차별이라는 문제로 외국인 노동자 문제에서 비롯된 인권문제까지도 덮고 있다.

한국의 인종주의는 서구의 인종주의인 ‘백색 신화(white mythology)’의 맥락에 의해서 형성되는데, 그 의미에 의해 수용과 확산이 일어나는 것이다. 이러한 한국의 인종주의는 Said(1979)가 말한 “오리엔탈리즘(Orientalism)²⁾”과 같이 ‘타자화³⁾’의 또 다른 변형적 모습으로 우리 사회에 존재한다. 특히 동남아시아나 아프리카 출신의 이주자들에 대한 태도는 그들을 ‘타자화’하면서 우리 스스로를 우위에 위치시킨다.

세계화의 차원에서 진행되고 있는 경제위기는 한국사회를 위협하고 있고, 일자리를 위해 국경을 넘는 이주민이 늘어나고 있다. 이들은 경제난민이라는 인권차원의 문제뿐만 아니라 외국인 노동자로서 본인과 가족이 겪는 차별과 빈곤의 최전선에 놓여있다(임현진, 2011: 81). 세계화는 국가 간 경계를 넘어 자유로운 경쟁의 민주주의이지 평등의 민주주의는 아닌 것이다(Wood, 1997).

다문화 사회로 진입하고 있는 한국에서 ‘다문화’란 이제 더 이상 낯설고 어색한 용어가 아니다. 한국 사회에서는 마치 하나의 유행처럼 다문화 관련 정책과 교육 등을 정부차원에서 분주하게 움직이고 있다. 1990년대 ‘세계화시대’를 선언한 김영삼 정부 이후, 2006년 노무현 정부의 ‘다문화, 다민족 사회로의 이해’ 선언까지 지극히 폐쇄적이었던 한국 사회는 전 세계의 개방적인 흐름에 적극 동참하고 있다. 세계화와 초국적 이주로 인한 국내 인구 구성원의 변화는 주목할 만한 현상이다. 그 후 2008년 ‘다문화가족지원법’이 제정되었다. 법 제정 이전에는

2) Said(1979)는 유럽의 동양에 대한 재현행위를 ‘지적 폭력’ 또는 ‘학살’이라고 비판했다.

3) 동일자의 반대개념인 ‘타자(the Other)’는 자신들과 다른 속성을 지닌 부류, 계층 및 인종을 일컫는다. 타자화는 자신의 인종적·민족적·지적·기술적·도덕적·문화적 우월성을 확인하고 싶은 욕망 때문이기도 하다. 우월감을 확보함으로써 타자의 지배를 정당화할 수 있게 된다(박종성, 2006: 29).

단순한 모토에 지나지 않았으나, 이후에는 다문화가족 지원을 위한 법적 당위성이 발생하였다.

여성가족부(2014)의 조사 결과에 따르면, 다문화가족⁴⁾은 2013년 기준 75만명 내외였으나, 매년 지속적으로 증가하여 2020년에는 100만명 이상이 될 것으로 예측되고 있다. 교육부(2014)는 전체학생은 매년 20만명씩 감소하나, 다문화학생은 6천명이상씩 증가하고 있다고 발표하였다. 또한 2014년 4월 1일 기준 다문화가정 학생 수는 6만 7천806명으로 1년 전보다 1만 2천26명(21.6%) 증가했다고 하였다.⁵⁾ 초등학교에서 다문화가정의 자녀들의 수가 급속도로 증가하고 있는 이러한 추세는 초등학교에서의 교육이 변화가 필요함을 의미한다.

다문화 사회로 진입한다는 것은 그동안 단일민족의 상징을 고수했던 한국사회가 다양한 문화적 현상으로부터 기인하는 ‘다름’, 즉 ‘차이’를 어떤 관점으로 볼 것인가를 생각해야 한다는 것이다. 개인은 다른 문화와의 맥락 속에서 자신의 행동을 적절하게 변화시킬 수 있고, 다른 문화의 사람들과 효과적으로 소통할 수 있다. 그리고 이러한 태도는 개인이 가진 편견과 고정관념을 돌이켜 생각해 보고 반성하는 능력으로부터 비롯된다(김영순, 2014: 15).

다문화가정 자녀의 학습 부진으로 인한 문화 부적응 문제(천호성, 2012; 황매향 외, 2010; 조영달 외, 2006; 오성배, 2005)와 중도입국청소년⁶⁾에 대한 사회적 무관심 등은 사실상 다문화 사회에서 나타나는 문제점 중 빙산의 일각이다. 계층

4) 다문화가족지원법 제2조에 따르면, “다문화가족”이란 다음 각 목의 어느 하나에 해당하는 가족을 말한다. 「재한외국인 처우 기본법」 제2조제3호의 결혼이민자와 「국적법」 제2조부터 제4조까지의 규정에 따라 대한민국 국적을 취득한 자로 이루어진 가족, 「국적법」 제3조 및 제4조에 따라 대한민국 국적을 취득한 자와 같은 법 제2조부터 제4조까지의 규정에 따라 대한민국 국적을 취득한 자로 이루어진 가족이다.

5) 다문화가정 학생 수는 관련 현황을 처음 조사한 2006년의 9천389명에서 매년 6천~8천 명씩 늘어나 8년 만에 7배로 증가했다. 출산율 감소로 전체 학생은 매년 20여만 명 감소하지만 다문화가정 학생은 꾸준히 늘어남에 따라 다문화가정 학생의 비율은 계속 확대될 것으로 전망된다. 다문화가정 학생을 학교급별로 보면 초등학생이 4만 8천297명으로 전체 다문화가정 학생의 71.2%를 차지했다. 중학생은 1만 2천525명(18.5%), 고등학생은 6천984명(10.3%)이다. 유형별로는 국내에서 태어난 국제결혼 자녀가 5만 7천498명(84.8%), 외국에서 태어나 중도에 입국한 국제결혼 자녀는 5천602명(8.3%)이다.

6) 중도입국청소년이란 외국에서 성장하다 한국으로 입국하게 된 이주 배경 청소년이다. 한국인과 재혼한 이주여성 본국의 자녀, 외국인 부모와 동반 입국한 청소년, 근로 및 학업을 목적으로 청소년기에 입국한 외국인 무연고 청소년 등이 이에 속한다. 또한 북한 이탈 주민과 외국인 사이에서 제3국에서 태어난 청소년, 국제결혼가정의 자녀 중 외국인 부모의 본국에서 성장하다가 청소년기에 재입국한 청소년 등을 말한다(김영순 외, 2012; 양계민 외, 2011; 류방란 외, 2011).

적 권력구조와 사회에 팽배해 있는 양극화 문제, 성소수자들에 대한 논의 등도 다문화라는 담론 안에서 다뤄져야 함에도 불구하고, 여전히 우리 사회에서는 결혼이주여성 및 외국인 노동자와 그들의 자녀들이 ‘다문화’를 대변한다는 인식이 지배적이다. 다문화주의는 “서로 다른 사회계층·집단·문화·사상들 간의 계급적·경제적·정치적 입장들이 충돌하고 타협하는 모든 과정을 포괄하는 사회현상”(박휴용, 2012: 59)이기 때문이다.

이제는 갈등과 불통으로 이어지는 다양한 사회 문제에 대처하기 위한 교육적 해결 방안이 필요한 시점이다. ‘다문화’에 대한 이해라는 당위성을 자발성으로 전환시키고, 서로 다른 문화들의 공존 가능성을 지향하는 상호문화교육적 관점이 다문화교육에 도입되어야 한다. 다문화교육이 정책의 입안이나 집행 차원에서 일방적으로 외국인의 한국어 및 한국문화 익히기로 수렴된다거나, “다문화 가정 자녀들의 보완적 교육 프로그램으로 축소되는 것을 막기 위해서는 다문화 사회가 지향하는 공존의 의미를 제대로 실현”시켜야 한다(김영옥, 2013: 6).

다문화 사회의 도래로 다문화교육에 대한 관심과 연구가 날로 증가하고 있으며, 이것은 음악 교육에 있어서도 예외가 아니다. 소수를 위한 한국어교육이나 한국문화이해교육에서 벗어나 사회 구성원 모두에게 필요한 교육으로 음악은 함께 정서를 공유할 수 있다는 점에서 의미가 있다. 다문화 사회에서의 공존은 다 함께 더불어 사는 것을 의미한다.

일방적인 지식의 전달을 넘어 정서적 공감을 지향하는 음악 교육은 변화하는 사회에서 중요한 역할을 할 수 있다. 뿐만 아니라 예술을 통한 공감 능력의 조기 개발로 평등성·다원성의 원칙을 강화하는 민주주의의 기반을 다질 수 있다(Nussbaum, 2010). 음악은 다양한 문화를 이해하고 표현할 수 있는 매개체가 될 수 있으며, 문화적 산물이자, 미적 경험을 가능케 한다(Blacking, 1995; 1973). 또한 음악의 추상성은 상상력을 불러일으키고, 이는 공감능력으로 이어질 수 있다. 음악은 다문화 사회에서 통합과 소통으로 사회적 역할을 할 수 있는 것이다.

음악의 ‘하모니’가 갖는 의미는 갈등과 불통의 시대에 화합으로 나아가게 해준다. 베네수엘라의 엘 시스템아(El Sistema)⁷⁾ 주관의 청소년 오케스트라와 한국

7) 1975년 베네수엘라 경제학자인 José Antonio Abreu가 조직했던 ‘음악을 위한 사회행동’을 진심으로 하는 재단이다. 정식 명칭은 ‘베네수엘라 국립 청년 및 유소년 오케스트라 시스템 육성제

의 레인보우합창단(Rainbow Chorus)⁸⁾ 등은 다양한 문화적 배경의 아동과 청소년들이 평화적 만남과 사회적 변화를 보여주는 사례들이다. 음악이 개인의 마음과 귀만 즐겁게 하는 것이 아니라, 한 사람의 생과 사회 전반에 거대한 영향을 줄 수 있는 사례이다.

현재 한국에서 진행되고 있는 다수의 다문화교육은 미국, 캐나다, 호주 등과 같은 이민국에서 실시하고 있는 다문화주의에 바탕을 둔 교육을 모델로 두고 있다. 그러나 앞선 다문화국가들과는 다른 사회구조적 배경을 갖고 있는 한국의 실정에 적합한 교육 모형을 연구할 필요가 있다. 이를 위해 본 연구에서는 상호문화교육⁹⁾의 관점으로 접근하고자 한다. 다문화 사회에서 하나의 대안으로 떠오르고 있는 “상호문화적 원리는 우리의 문화적 전통과 소속은 그대로 간직한 채, 개방과 배려하는 상호적 분위기 속에서 타인을 이해하고 그들을 있는 그대로 받아들이는 것”(Carlo, 1998: 142)이다. 이주자에게 일방적으로 한국 사회에서 적응하도록 강요할 것이 아니라, 다양한 문화에 대한 상호문화적인 관계성을 확립하는 교육이 이루어져야 한다.

상호문화교육은 일방적인 교육이 아니다. “성찰과 반성이 아닌 강요된 학습에 의해 이루어지는 차이에 대한 존중은 ‘억압된 상태의 관용’이 될 수 있다. 그렇게 피상적으로 학습된 차이에 대한 존중은 어느 순간 ‘혐오’로 전환될 수 있다. 이 때문에 다문화 사회로 가는 길은 장기적인 비전을 갖고 상호 교류와 학습을 통

단(Fundación del Estado para el Sistema Nacional de las Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela)’으로, 음악을 이용하여 마약과 범죄에 노출된 빈민가 아이들을 가르치고 보호하기 위해 만들어졌다. 엘 시스템아는 청소년 오케스트라, 음악센터, 음악 워크숍의 연합으로서 25만 명 이상의 청소년들이 악기를 배우고 있다. 11명의 빈민가 아이들이 모여 연주를 시작한 이후, 차고에서 열렸던 음악교실은 수십 년이 지나면서 베네수엘라 전역으로 확대되었다. 엘 시스템아는 Claudio Abbado가 차세대 최고의 지휘자로 지목하여 화제가 된 Gustavo Dudamel과 17세 때 역대 최연소 베를린 필하모닉 단원이 된 Edicson Ruiz 등 유럽에서 촉망받는 음악가를 배출했다(Britannica, 2015).

- 8) 한국 최초의 다문화자녀합창단인 레인보우합창단은 협력적 패치워크의 네트워크로 운영되고 있는 비영리 민간단체이다. 2000년 창단 이래 2014년까지 단원은 매년 30-35명 정도이고, 출신 국가는 10-15개국 정도이다. 5년간 합창단을 거쳐 간 다문화자녀 수는 200명이 넘는다. 연령은 초등학교 1학년부터 중학교 2학년까지로 구성된다. 레인보우합창단의 핵심은 ‘공감’이다. 음악이 정서적 치유에 도움을 줄 뿐만 아니라 합창으로 인해 더욱더 구성원간의 친목과 화합, 협동심을 길러준다(이현정, 2014: 228).
- 9) 다문화교육은 미국, 캐나다, 호주, 뉴질랜드처럼 큰 영토를 가지고 처음부터 이민국가로 출범한 나라가 많이 채택하고, 상호문화교육은 프랑스, 독일처럼 좁은 영토 위에 국민국가를 이루고 있다가 이민자를 받아들인 나라가 많이 채택하고 있다(장한업, 2014: 172).

해 획득해가야 할 삶의 철학”이 되어야 한다(김현미, 2013: 35). 우리 모두 서로에게 그리고 자기 자신에게 낯선 타자로서 존재하지만, 우리는 마치 하나의 일관되고 동일한 자아 정체성을 지닌 것처럼 살기를 강요받고 있다. 자아가 기본적으로 타자와의 만남 속에서 상호주관적으로 구성되는 것이라면 그 구성은 당연히 다중적일 수밖에 없다. 낯설다는 것은 타자와의 만남의 시작을 가리키고, 낯선 만남에 자신을 개방할 때 강박이나 선입견은 사라지고 소통이 시작된다.

상호문화교육에서 중요한 것은 “개인과 사회 간의 ‘존재(being)’의 문제라기보다는 ‘되기(becoming)’의 과정에서 역사, 언어, 그리고 문화를 어떻게 사용하는가의 문제”(Hall, 1996)이다. ‘되기’의 과정에서 가장 큰 원동력 중 하나는 교육이고, 이 교육을 주도하는 주체 중 하나는 교사이다.

그러므로 본 연구자는 실제 교육의 현장에서 학생들을 가르치는 교사들의 경험의 의미를 해석하는 것이 중요하다고 판단하였다. 창의력과 인성을 강조하는 교육과정에서는 교육을 수행하는 교사의 능력을 중요하게 여기고 있다. 특히 음악교육은 자기주도, 상상력과 감수성, 다양성, 협동, 책임 의식 등을 고양할 수 있는 교과목이며, 이 교과를 담당하는 음악 교사들의 실천적 행위는 매우 중요하다. 뿐만 아니라 초등학교는 공교육의 출발점이므로 본 연구에서는 초등학교 교사의 교육경험의 의미에 중점을 두어 연구하였다.

본 연구의 목적은 초등교육의 주체인 교사, 그중에서도 음악교과를 담당한 교사들의 교육현장에서의 경험을 상호문화적 관점에서 해석하여 교사의 교육적 실천과 한국 초등음악교육에 필요한 상호문화교육의 방향을 제시하는 것이다.

2. 연구문제 및 내용

본 연구의 목적은 음악교과를 담당한 초등 교사들의 교육현장 경험을 상호문화적 관점에서 해석하여 교사의 교육적 실천과 한국 초등음악교육에 필요한 상호문화교육의 방향을 제시하는 것이다. 이를 위해 다음과 같이 두 가지 연구문제를 설정하였다.

1. 초등교사의 음악교육에 대한 학습경험은 어떠한가?

연구문제 2. 상호문화교육의 관점에서 초등교사의 음악교육에 대한 실천경험은 어떠한가?

I 장에서는 연구의 필요성과 목적, 연구문제 및 내용, 그리고 선행연구를 고찰하였고, II 장에서는 상호문화교육의 철학적 배경과 상호문화교육, 그리고 음악교육에 대해 이론적으로 논의하였으며, III 장에서는 연구방법에 대하여 제시하였다.

IV 장에서는 연구문제 1의 해결을 위해 연구 참여자들의 심층 인터뷰 내용을 내러티브 연구방법으로 분석하여, 연구 참여자들의 음악교육에 대한 학습경험의 의미를 살펴보았다. 그들의 경험을 이해하기 위해서는 개인의 역사적, 문화적 배경을 알아야 하기 때문에 IV 장에서는 연구 참여자들의 경험한 교육의 형태 속에서 영향을 받은 개인의 경험을 주요하게 다루었다.

V 장에서는 연구문제 2를 해결하기 위해 초등 교사들의 음악교육에 나타난 교육의 실천경험을 상호문화교육의 관점에서 해석하였다. 교육실천에 나타나는 교사들의 내러티브는 그들의 교육적 경험을 바탕으로 발현되기 때문에 개인의 내러티브를 통해 교사들의 경험의 의미를 이해하는 작업으로 이루어졌다.

이를 토대로 VI 장에서는 연구 결과를 정리하고, 교육의 실천으로서 상호문화교육 기반의 초등 음악교육에 대한 방향을 논의하였다

3. 선행연구 고찰

1980년대 이후 미국과 유럽의 음악교육 이론이 한국에 유입되면서 ‘음악교육 철학’에 대한 관심이 증대되었다. 코다이 교수법, 오르프 교수법을 통하여 음악의 가치가 더욱 강조되었고, 심미적 경험(aesthetic experience)을 강조하는 Reimer의 심미적 음악교육론¹⁰⁾, 음악적 행위를 강조하는 Elliott의 실천주의적 음악교육론(praxialism of music education)¹¹⁾, 구성주의(constructionism)적 관점을 강조하는 Boardman의 생성적 음악 교수 이론(Generative approach in music education)¹²⁾ 등이 80년대 이후 국내 음악교육의 철학적 논의에 중요한 영향을 주었다(석문주·권덕원, 2002: 483-499). 1990년대 중요한 흐름은 다문화주의적 음악교육론(multicultural music education)이었다. 특히 20세기 후반에 다문화주의 논의는 미국의 음악교육에서 구체화되기 시작하였다.

국내에서도 다문화 사회로의 변화로 인해 다문화적 요소들이 교육과정에 적용됨에 따라 다문화주의와 관련된 음악교육에 관한 연구도 증가하였다. 국내에서 다문화 음악교육에 관한 연구는 1990년대 초 다문화주의 음악교육의 필요성과 미국의 음악교육에 대한 사례의 소개(박혜정, 1992)로 시작되었다.

2000년 이후 다문화에 대한 관심으로 연구가 증가하기 시작했고, 2007년 개정 교육과정에 ‘다문화교육’이 초·중등 교육과정에 범교과 학습 주제 중 하나로 포함(교육부, 2007)된 이래 꾸준히 연구가 진행되고 있다. 다문화 음악 교육 관련

10) 심미적 교육론은 1950년대 이후 미국의 음악교육론에서 부각되기 시작하여 Reimer에 의해서 본격화되었다. Reimer(1989)는 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. 뿐만 아니라 ‘음악적 개념’도 음악 교육의 목표가 아니라, 심미적 경험을 위한 수단이 되어야 함을 주장하였다

11) 음악 교육의 실천주의적 관점은 Elliott에 의해서 소개되었다. Elliott(1995)은 기존의 음악교육론이 음악적 활동보다는 음악 작품 중심으로 전개되고, 특히 심미적 교육론으로 인해 음악 교육의 중요한 활동이 축소됨을 비판하였다. Elliott의 ‘실천주의적 음악교육론’의 핵심은 음악 교육의 목적을 음악활동 그 자체로 인식하는 것이다. 음악의 본질은 음악 작품이 아니라 ‘음악 행위’에 존재하며, 학생들이 음악을 배운다는 것은 음악을 직접 행하는 과정에서 음악성이 습득된다는 것을 의미한다.

12) 구성주의 관점에서는 학생들이 음악 시간에 스스로 ‘의미 있게 구성한 것’이 중요하다는 것을 강조하였다. 학생의 관점과 경험이 강조되면서 구성주의는 보다 획기적이고, 근본적인 전환을 요구하기 시작하였다(권덕원, 2004: 38).

국내 학술지 논문을 유형별로 살펴보면 다음과 같다. 다문화 음악 교육에 대한 필요성과 역할에 대한 논문(김성혜, 2011; 홍승연, 2011; 김미숙, 2010; 김향정, 2009; 민경훈, 2009; 정길선, 2007; 함희주, 2000)이 선행되었다. 특히 민경훈(2009)은 학습자의 인지 발달 과정과 음악적 재능을 고려하면서 다양한 문화권의 음악을 직접 표현하며 다른 음악 문화와 표현 방식을 이해하는 것의 중요성을 제시하였다. 박미경(2013)과 김미숙(2010)은 음악과 문화의 상관관계를 주장하며 문화적으로 다른 세계에 속한 세계의 음악을 경험하는 것이 필요하다고 하였다. 그리고 김성혜(2011)와 홍승연(2011)는 다문화 음악 교육이 다양한 음악을 문화적으로 접근하고 경험함으로써 감수성을 개발하고, 자신과 타인, 그리고 세계를 바라보는 가치관의 확립에 밀접한 관계가 있다고 하였다. 함희주(2000), 김향정(2009), 그리고 정길선(2007)은 다문화 사회로 변화하는 한국의 다문화음악교육에 대한 적용과 방향에 대하여 논하였다.

음악 교과서를 다문화적 관점으로 분석한 논문(이성울·조효임, 2005; 주대창·조효임, 2004a; 2004b)과 다문화 음악 교육과정(정길영, 2014; 이가원, 2013; 김희숙·장인한, 2009) 및 다문화 음악 수업을 위한 교수 학습 방법(오세규, 2011; 박남희, 2010; 김용희, 2010; 조정은, 2009; 박은현, 2007; 주대창, 2006; 김서경·신지원, 2005)에 대한 연구들이 선행되었다.

특히 주대창·조효임(2004a, 2004b)은 한국의 초등 음악교과서와 중등 음악교과서에 나타난 다문화적 악곡의 현황을 파악하고, 이성울·조효임(2005)는 일본 교과서에 나타난 다문화적 교육 실태를 분석하였다. 이가원(2013)은 미국의 음악 교사 교육과정에서의 다문화 교과목의 분석을 통하여 음악 교사의 다문화적 음악 교육의 방향을 제시하고, 김희숙·장인한(2009)은 통합적 음악 활동에 필요한 음악 교육과정의 재구성을, 정길영(2014)은 다문화적 관점에서 유·초등 교육을 연계한 통합음악교육과정을 강조하였다.

다문화 음악 교수 학습 방법에 대한 논문에서 주대창(2006)은 다문화 음악 수업에서 활용할 수 있는 아시아 민요를, 박남희(2010)는 스페인 음악을 다문화 음악 교육에 적용하였다. 박은현(2007)과 김용희(2010)는 학교 현장에서 사용할 수 있는 세계 여러 나라의 동요를 제시하고 다문화 출신의 아동과 한국 가정 아동

이 함께 다른 나라의 문화와 다양한 음악을 이해하며, 공통점과 차이점을 인지하는 것이 중요하다고 하였다.

또한 한국의 전통음악을 활용한 다문화 음악 교육에 대한 연구(최성환, 2012; 김민정, 2011; 하경미, 2011; 이은주, 2005; 권덕원, 2000)들도 있다. 특히 이은주(2005)는 한국전래노래의 다문화적 음악교육을 위한 교사교육프로그램을 개발하였다.

교사교육에 관한 논문들로는 음악 교사들을 교사교육 다문화 프로그램의 개발(김민채, 2012a)에 관한 연구와 음악 교사들을 위한 선곡집(박은현, 2007) 등 음악 교사의 교수활동을 위한 연구가 있다.

그 외에 종족음악학과 다문화음악교육에 대한 논의(박미경, 2013)와 한국과 미국의 다문화 음악 교육 비교(김영연, 2010), 국내의 다문화 음악 교육의 현황(윤문정, 2009) 등 다양한 주제로 연구가 이루어지고 있다. 학교의 커리큘럼과 교사, 그리고 음악 교과서를 분석한 윤문정(2009)에 따르면 한국에서의 다문화 음악 교육은 아직 초보 단계이며, 바람직한 다문화 음악 교육을 위해서는 다문화 사회에 대한 인식 변화와 다문화 음악교육에 대한 필요성이 사회 전반에 걸쳐 이루어져야 한다고 하였다. 또한 박지영(2014)의 다문화 음악교육 프로그램은 초등학생의 다문화 감수성의 필요성에 대해 주장하였고, 이영미(2014)의 다문화 음악교육 프로그램은 다문화적 인성 함양을 논의하였다.

다문화교육과 관련한 음악교육의 최근 연구의 경향을 살펴보면, 다문화 음악 교육 프로그램 개발(박지영, 2015; 이영미, 2014; 안비화, 2012; 김민채, 2012b)에 대한 논문들이 있다. 박지영(2015)은 PCK에 기초한 초등학교 다문화 음악교육 프로그램 개발 및 적용을 연구하였다. 안비화(2012)는 다문화 합창무용 프로그램을, 김민채(2012b)는 다문화 유아음악교육 프로그램 개발을 위한 연구를 하였다. 특히 박사학위논문(박지영, 2015; 안비화, 2012; 김민채, 2012b)은 주로 프로그램 개발에 중점을 두고 있다. 그러나 교사들의 인식이 변화하면 이에 상응하는 교육 프로그램은 교사들의 역량에 따라 개발되고 재구성될 수 있다. 상호문화적 맥락에서 타자를 이해하는 데 있어 가장 중요한 것은 교사의 인식이기 때문이다.

음악은 사회적인 현상에 다양하게 반응한다(Merriam, 1964). 다문화 사회로

진입한 한국 사회의 변화에 따라 변화의 양상을 보이고 있다. 그러나 다문화 사회에 필요한 상호문화성 기반의 음악교육에 대한 논의는 부족한 실정이다. 이에 본 연구는 초등학교 교사들의 음악교육의 경험을 상호문화교육 관점에서 접근하여, 향후 다문화 사회에서 초등 음악교육에 필요한 상호문화교육의 방향을 제시하는 연구라는 점에서 의의가 있다.



Ⅱ. 이론적 논의

1. 상호문화교육의 철학적 배경과 패러다임

1.1. 상호문화성과 타자지향성

1.1.1. 상호문화성

상호문화성(Interkulturalität)이란 개념은 20세기 초, 타자·이방인·이주민의 긍정성과 사회적 필연성을 설파한 독일의 유대계 사회학자 Simmel에 의해 철학적으로 완성되었다. Simmel(1992: 764)에 의하면 이방인이란 ‘오늘 와서 내일 떠나는 방랑자가 아닌, 오늘 와서 내일 머무는 자’이다. 그는 19세기 말에서 20세기 초 유럽과 아메리카의 이주흐름을 직시하면서, 이방인의 유입은 일시적·우연적 사건이 아니라 필연적 상황이기 때문에 이들에 대한 철학적·인식론적 접근의 필요성을 주장하였다. 이와 같이 Simmel은 지속적으로 함께 살아가야 하는 타자에 대한 인정을 제시하였지만, 당시 독일에서는 크게 주목받지 못했다. 그의 타자이론이 재조명된 것은 1920년대 미국의 유대계 사회학자들에 의해 수용되면서부터이다. Simmel로부터 제기된 상호문화적 철학의 기초가 독일에서 출발했지만, 이론의 수용은 1920년대 미국에서 이루어졌다. 20세기 초 나치의 박해를 피해 미국으로 이주한 독일출신 유대계 학자들이 Simmel의 철학을 들여온 것이다(박영자, 2012: 306). 미국에서 촉발된 상호문화 연구는 다시 1970년대에 독일학계가 재수용하면서 발전하였다.

상호문화성은 단순한 접촉이나 교류의 차원을 넘어, 문화 속에 내재하는 보편적 특성과 문화 사이에 존재하는 내적 연관성을 드러내는 개념이라고 할 수 있다(김태원, 2012: 199). 상호문화성에서 주목해야 할 현상은 하나의 문화가 다른 문화와 관계를 맺고, 각자가 또 다른 문화와 관계함으로써 상이한 문화 간 수평적 관계의 형성이다(최재식, 2006: 4). 상호문화성의 ‘상호(inter)라는 라틴어 전철

inter는 ‘사이에’를 뜻하며 사회 구성원들이 함께 살아가는 역동성과 연관된다. 반면 다문화에서 ‘다(multi)’에 해당하는 라틴어 multus는 ‘다수의, 수많은’의 의미를 지니며 다양한 문화의 사람들이 함께 하는 생활세계를 나타낸다. 다문화가 하나의 사회 내에서 다양한 문화들이 공존하고 있는 현상으로서의 사회적 구조를 서술하는 것이라면, 상호문화는 다문화적인 사회에서 문화적 배경이 다른 사람들이 함께 살아가는 과정에서의 역동적인 상호작용에 의해 생겨나는 것을 의미한다(정기섭, 2011: 138). 즉, ‘다(multi-)’는 다양한 문화집단들의 공존을 강조하고, ‘상호(inter-)’는 다른 문화를 가진 개인들 간의 상호작용을 강조하는 것이다.

상호문화는 현대사회의 특징인 다문화주의에 대한 실용적인 선택이라고 정의할 수 있다. ‘inter’라는 접두사적 의미를 고려하면, ‘intercultural’이라는 단어의 사용은 필연적으로 상호작용, 교환, 장벽제거, 상호성, 진정한 연대성을 의미한다. 그리고 ‘culture’라는 단어가 가진 모든 가치를 인정한다면, 상호문화는 사람들이 개인 차원에서 뿐 아니라 사회 차원에서 타인과 맺는 관계 속에서, 그리고 세계라는 개념 속에서 참조하는 상징적 표상, 생활방식, 가치 등이 내포됨을 의미한다(Carlo, 1998: 50).

개별적 인간들 사이에 그리고 민족과 문화들 사이에 차이가 존재하지만 그와 동시에 공통점과 보편성 또한 함께 한다는 점에서 문제의 본질을 확인하려는 자세가 필요하다. 우리가 사는 세계에는 보편성과 개별성, 그리고 상이성과 동질성이 혼재한다. 그러므로 다양한 문화 안의 개인들의 차이점과 공통점을 항상 균형 있게 바라보는 시각이 중요하다. 즉, 상호문화성은 특정한 문화를 흡수하거나 다른 문화를 지배하여 획일화시키려는 것이 아니라, 서로간의 관용적 태도와 다원적 세계관을 바탕으로 상호간에 동시에 문화적으로 인정하는 것이다.

그러므로 문화 안에 존재하는 각 개인들의 ‘만남’과 ‘관계’가 역동적으로 이루어지는 것이 상호문화성이라 할 수 있다. 이러한 역동성은 ‘자신의 것’과 ‘낯선 것’을 동시에 표현하며, ‘낯선 것’과의 접촉은 언제나 자신의 지각모델에 따라 성찰한다는 것을 보여준다. 교육학의 관점에서 성찰한다는 것은 타인과 낯선 것을 이해하고자 하는 시도이자 자신을 이해하는 기회가 될 수 있다(Holzbrecher,

2004: 18). 상호문화적인 입장으로 타자를 바라본다는 것은 나와 다른 존재라는 것을 인정하면서 동시에 타자가 나와 같은 주체임을 존중할 수 있는 성찰적인 자아로 성장해 나갈 수 있는 바탕이다. 따라서 타인의 완전한 특수성과 그의 완전한 보편성 사이에서 균형을 찾는 것이 중요하다.



1.1.2. 타자 지향성

Simmel은 이주흐름의 필연성을 제기하며 지속적으로 함께 살아가야 하는 존재로서의 타자에 대한 인식과 다양성의 인정을 주장하였다. Simmel 이전에 ‘타자’와 ‘인정’ 개념은 서구철학에서 오랫동안 논의되어 오다 Hegel에 와서 그 기초적 틀이 완성되었다. Hegel은 인간이 추구하는 인정을 투쟁과 결합하여 인정투쟁을 제기하였으며, 이는 Marx의 계급투쟁에 모티브를 제공하였고, Habermas와 Honneth에 이르러서 더욱 체계화되었다(이용일, 2009: 181). 상호주체성의 관점에서 개인의 주체성을 바라보는 Honneth(1992)에 의하면, 인간이 서로를 인정하는 상호인정은 사랑, 권리, 연대의 세 층위 혹은 세 단계에서 일어난다. 이 세 인정단계 모두에서 인정투쟁은 ‘주격 나’와 ‘목적격 나’의 갈등으로 진행된다. 즉 상호주관적 정체성은 나에 대한 타인의 관점을 내면화하는 한편, 그에 대해 지속적으로 ‘나’의 요구를 주장함으로써 이루어진다. 주체들은 이러한 인정투쟁을 통해 그들에게 주어진 권리를 확대하고 새로운 규범을 창조해 나가는 것이다.

서로 다름에도 함께 공존할 수 있는 열린사회는 자신의 개별성과 정체성을 유지함과 더불어 타자와 낯섶에 대해 개방성을 지닐 때 나타나는 결과이다. 인간의 정체성이란 타자와의 얽힘 속에서만 유지되는 것이기 때문이다(Ricoeur, 2006). 우리가 살고 있는 이 시대는 생각의 사이를 고민하고 사람들 사이를 이어가려는 교육학적 발상을 필요로 한다(정영근, 2007: 269). 이러한 고민을 바탕으로 상호문화교육의 가능성을 논의하고자 한다.

다문화 사회에서의 진정한 사회통합은 소수문화 혹은 비주류문화로 간주되는 타자들에 대한 배려와 존중, 타자에 대한 책임의식과 그들의 부족함에 응답할 줄 아는 인간의 윤리성에 있다는 인식에서 출발한다. 다문화 사회에서 소수문화에 속한 사람들은 분명 타자이다. 자신과 타인 혹은 타문화와의 역동적 관계를 중시하는 상호문화교육에서 타자의 문제는 더욱 중요한 의미를 가진다(이화도, 2011: 184-185).

최근에 미국이나 캐나다, 호주 등에서는 다문화주의 정책들의 부정적인 측면

을 반성함과 동시에 이질적 문화들과 정체성들의 조화로운 공존을 시도하는 유럽의 정책들을 수용하려는 경향이 나타나고 있다. 문화다양성을 중심으로 연관하여 생각해보면, 궁극적인 출발점은 정체성의 구성에 관한 인식이다. 정체성이 ‘상호(inter)’의 구조를 지닌다는 것, 즉 상호주체성(inter-subjectivity)에 대한 인식이야말로 모든 관계 맺기의 토대를 이룬다.

자아의 구성적 성격이 특별히 강조되어야 하는 것은 유아독존의 불가능성과 허구성에 직면하여, 타자를 향한 윤리적 실천이 자아의 자랑거리가 아니라 실존적 필연성임을 깨달을 수 있기 때문이다. 자아와 타자가 서로에게 거울이 됨으로써, 즉 상호 교류와 교감, 그리고 인정을 통해 주체가 된다는 상호주체성에 대한 이해는 세계화 시대의 민주시민에게 필요한 기본 인식이다. 타자와의 만남은 주체와 주체가 만나는 것이며 그 만남의 관계는 윤리적 실천이 바탕이 되어야 하는 것이다.

타자에 대한 인간존중, 즉 윤리적 차원의 논의는 현대철학의 쟁점 중 하나이다. Lévinas는 타자철학을 통해 Descartes 이후 서양철학을 지배한 주체성의 이념이 타자의 존재를 자아 안으로 동화시킴으로써 타자의 존재의 의미를 훼손하였음을 비판하고(김연숙, 2000), 타자와 더불어 세계 안에 살아가는 인간존재의 의미를 새롭게 규정하고자 하였다. 타자를 내 집으로 받아들이는 것, 즉 그를 환대하는 가운데 구체적인 윤리성이 시작되며, 이로써 전체성의 틀은 깨어지고, 참된 무한의 이념이 자리할 공간이 열릴 수 있음을 강조하였다(Lévinas, 1979).

Lévinas는 나의 존재를 내세우면서 타자를 거부하고 말살하는 것을 악으로 규정하고, 타자가 누구이든 조건 없이 받아들이고 환대하고 존중하는 것이 초월적 존재로 나아가는 길이라 하였다. 또한 진정한 의미에서의 타자와의 내적 연대는 타자와의 윤리적 관계를 통해서만 이루어질 수 있으며, 이는 우리 모두 쾌락의 자아에서 벗어나 윤리적 자아로 나아갈 수 있도록 하는 길이자 신을 만날 수 있는 유일한 길임을 보여주하고자 하였다(강영안, 1999). Lévinas는 법을 타인의 얼굴로 이해해야만 가능하다고 말한다. 타자는 인식과 실천적 측면에서 나로 통합될 수 없는 나와는 전적으로 다른 존재이자, 내 안에 존재이기 때문에 타자가 볼 때 주체인 ‘나’도 타자인 것이다.

Lévinas는 호환적이고 대칭적인 관계적 측면에서 상호주관성과는 다른 타자 관계로부터 윤리문제를 제기하였다. 주체와 타자의 관계는 주체가 타자에 헌신하고, 타자를 소중한 것으로 만들도록 요구하는 윤리적 관계인 것이다. 이러한 관계는 불균형적이고 비대칭적인 Lévinas의 윤리적 유형이다(신인섭, 2003). 타자를 위하는 삶만이 윤리적인 삶인가 자문해 볼 필요가 있다. 따라서 타자와 더불어 사는 삶과 더불어 존재(Mit-Sein)하는 타자를 동시에 바라보는 균형적인 시각을 견지해야 한다.

다문화 사회에서 타자와의 연대는 단순히 여러 문화의 공존을 통한 외적인 연대가 아니라 윤리성과 타자에 대한 절대적 책임의식을 바탕으로 한 내적소통으로서의 연대이어야 함을 의미한다(이화도, 2011: 185). 다양한 문화에 존재하는 개별 존재들이 서로의 차이를 인정하는 것을 넘어 함께 연대해 나갈 때 역동적인 공존이 가능하기 때문이다.

결국, 인간의 문제는 ‘사이’의 문제이다. 인간은 홀로 존재하는 것이 아니라 언제나 더불어 존재한다. “인간의 다른 이름은 관계”이며(Buber, 1962: 281), 인간은 서로가 “연결되어있다”(Buber, 1964: 22). Buber(1964)는 나와 타자는 대화적 관계를 통해서 ‘나’와 ‘너’가 만나는 것이라고 하였으며, 교육적 관계는 온전히 대화적 관계라고 하였다. 대화적 관계는 대화의 순수성 속에서 드러나지만, 대화에서 대화적 관계가 만들어지는 것은 아니다. 두 사람이 서로 함께 침묵함이 대화이기도 하거니와, 공간적으로 분리되어 있더라도 대화의 논의는 지속될 수 있다. 또한 한 사람을 위한 다른 한 사람의 항상적·잠재적 현재성으로 표현되지 않은 교제로서 가능하다. 즉, 모든 대화는 포용의 요소들과 관련될 때에만 그 진정성을 획득하게 된다. 그것이 추상적 현상으로도, 대화 상대의 ‘그렇게 있음’의 ‘인정(Anerkennung)’으로서든, 이것은 상대방의 경험에서 나올 때에만 실제적이고 효과가 있게 되는 것이다(Buber, 1964: 32).

타자의 영혼은 개념적이며 구체적이고 개별적인, 그리고 유일한 존재이다. 이 영혼은 ‘교육하는 자’와 ‘교육받는 자’가 함께 있는 하나의 상황 속에 있는 영혼이다. 교육자가 이 어린이의 개별성을 상상하는 것만으로는 충분치 않다. 교육하는 자가 교육받는 자를 정신적 인간으로만 보고 이를 인정하는 것으로도 충분하

지 않다(Buber, 1964: 36). 즉, 교육자는 상대방부터 자기 자신을 받아들이고, 자신의 행위가 타자에게 어떤지를 타자의 자리에서 느낄 때, 교육자는 이 실제적인 한계를 인식하게 된다. Buber(1964: 45-46)는 대화적 관계에서 추상적이지만 상호적인 포용 경험과 구체적이지만 일방적인 포용 경험을 지양하고, 구체적이고 상호적인 포용 경험을 진정한 대화적 관계라고 하였다. 즉, 대화적 관계는 “중립성이 아니라 연대성이고, 서로 위해서 있음이며, 살아있는 상호성이자 생생한 상호작용”인 것이다. 그리고 연결체들 사이의 경계를 지워 버리는 것이 아닌, 공동의 실재에 대한 공동의 인식과 공동의 책임에 대한 공동의 과제이다.

교사와 학생 사이에서도 타자 개념을 생각해 볼 수 있다. 학생들을 철저히 타자로 보는 관점에서는, 학생들이란 좀 더 쉽게 통제하기 위해 이해해야 하는 탐구 대상에 불과하다. 예를 들어, 어떤 학생들에게 교사가 활용하는 지식은 특정한 계급적·인종적·성(gender)적 이해관계가 들어 있는 문화형태에서 나오는 경우가 많다. 학생들을 ‘단속’하기를 더 잘할 요량으로 학생과 대중문화에 맞게 수용한 교육실천일 뿐이다. 게다가 적합성¹³⁾은 계급적·인종적·성적에 따른 능력별 편성을 정당화하는 이데올로기를 제공한다(Giroux, 1998: 193-194).

Buber(1979)는 인간의 자기 상실과 원자화를 인간과 인간 사이의 관계가 깨어진 데서 기인한 것으로 본다. 인간은 객체화될 수 없는 주체이며, 인격으로서 공존하는 ‘나’와 ‘너’가 되어야 한다고 하였다. “모든 참된 삶은 만남이다”¹⁴⁾. 참된 공동체는 사람들이 서로를 위하는 감정을 가지는 것으로만 이루어지는 것이 아니라 모든 사람이 살아 있는 상호관계에 들어서는 일에서 시작된다(Buber, 1979: 61). 즉, 우리가 발견 또는 재발견하게 되는 것은 바로 관계의 영역이다.

문화와 문화, 교사와 학생, 그리고 모든 인간은 인격적으로 만나야 한다. 오늘날의 위기 상황은 인간성의 상실, 즉 인격의 상실에서 온다. 인격의 만남 속에 존재해야 하는 삶이 비인격화로 전락하는 것에 경계를 두어야 한다.

13) 교육이론과 실천에서 적합성 담론(discourse of relevance)은 미국에서 이른바 진보교육의 다양한 교리들과 오랫동안 연관을 맺어 왔다. 적합성의 담론에서는 경험 개념을 ‘아동의 요구를 충족시키는 것’과 동일시하거나 학교의 질서와 통제를 유지하기 위해 학생들과 호의적인 관계를 맺는 것과 동일시한다(Giroux, 1998: 191).

14) Alles wirkliche Leben ist Begegnung(Buber, 1979).

1.2. 상호문화교육 담론 형성의 과정

상호문화교육과 다문화교육은 국가별로 추구하는 교육환경에 따라 선택적으로 수용된다. 1960년대 중반 이후 미국과 캐나다 등 북아메리카를 중심으로 등장한 다문화교육은 “미국의 이민정책에 따른 다양한 민족들의 유입, 흑인 인권운동, 그리고 다민족 사회에서의 평등한 교육”을 요구하였다(Banks & Banks, 2003: 5). 다문화교육의 이념이 미국의 교육과정에 반영되기 시작한 것은 1970년대 중반부터이며, 다문화교육의 목표는 “민족이나 인종간의 차이를 인식하여 서로의 문화적 특성을 존중하고 이해”하는 것이었다(정영근, 2006: 30).

서유럽 국가의 경우, 여러 식민지 국가들과 동유럽 국가들로부터 다양한 사람들이 유입되어 문화적 다양성을 경험하였다. 1960년대 말부터 시작된 대규모 노동인력 이동에 따른 인구학적 변동으로 인해 다문화 사회로의 전환이라는 상황에 직면하게 되면서 상호문화교육에 대한 논의가 진행되었다. 이들은 미국의 다문화주의와 다문화 사회의 현실 및 다문화교육의 실천사례들을 참고하였음에도 불구하고 그들의 교육환경에 따라 수용하였기 때문에 용어사용, 교육의 목표설정, 교육내용에 있어 부분적 차이를 보인다.

20세기 말까지 상호문화주의는 일종의 “철학이자 담론과 가치로, 인간들 사이의 관계를 형성하기 위한 만남·대화·접촉·경험 등 구체적 개별 시민들의 타자에 대한 인식 및 행위가치”로서 더 큰 의미가 있었다. 특히, “독일학계의 타자에 대한 인식론적·철학적 연구와 시민사회의 의사소통운동 과정에서 상호문화성 개념이 발전”하였다(박영자, 2012: 308). 따라서 문화적 다양성을 경험하고 대규모 노동인구 유입이 일어났던 독일을 사례로 상호문화성이 교육학에 어떻게 수용되었는지를 알아볼 필요가 있다.

독일에서 상호문화교육의 역사는 급속한 경제부흥과정에 의해 시작된 외국인 노동자의 유입으로 거슬러 올라간다. 독일 정부는 “1955년부터 경제성장으로 인해 급증하는 노동력 수요를 국내의 노동력만으로 감당할 수 없게 되자 외국에서 노동력을 수입하기 시작했다. 이후 오일쇼크로 인해 독일경제가 침체기로 접어든 1973년 외국인 노동력 모집 중단조치가 취해질 때까지 수백만 명의 외국인 노동

력이 독일에 유입”되었다(정기섭, 2009: 107). 이후 본국으로 돌아가기보다 독일에서의 삶을 희망했던 외국인 노동자들의 요구와 숙련된 노동자들을 계속 채용하려는 사용자 측의 필요가 맞아 떨어져 계약 연장이 이루어졌다. 또한 장기간 독일에 머무르던 외국인 노동자들은 1965년부터 외국인 노동자 가족의 초청을 인도적 차원에서 허용했던 ‘외국인 법’에 근거하여 본국의 가족들을 독일로 불러들였다(Nohl, 2006: 15).

그러나 모순적인 사실은 1973년 외국인 노동력 모집 중단 이후에 오히려 독일의 외국인 유입은 지속적으로 증대했다는 것이다. 이것은 외국인 노동자들이 앞으로 자신과 가족의 독일 체류가 불확실해 진다고 느끼자 오히려 부인과 자녀들을 독일로 불러들였던 데에 기인한다(Nohl, 2006: 16). 이러한 현실 앞에서 독일 사회는 외국인 문제가 단지 일시적인 현상이 아님을 인식하기 시작했고, “독일의 이주민 정책은 ‘송환정책’으로부터 ‘상호문화적 정책’으로 전환되는 과정을 겪게 되었다. 이러한 타자 또는 외국인에 대한 사회적 인식의 전환 과정은 동시에 독일의 상호문화교육의 전개과정과 맞물려 있다”(정창호, 2011: 78).

독일의 헌법은 국적에 관계없이 독일에 거주하는 모든 아동의 취학여부를 규정하고 있기 때문에, 외국인 자녀들도 모두 정규 학교 교육을 필수적으로 받아야 함을 명시하고 있다. 1970년대 독일 학교에 등장한 외국인 학생들은 정상적 교육을 방해하는 ‘장애물’로서 취급되었다. 이러한 현상은 이들이 학습에 필요한 최소한의 독일어 어학 능력을 갖추지 못하고 있다는 점에서 발생한다. 당시 독일의 외국인 교육정책에서 독일어 어학 능력을 기준으로 설정한 것은 어학능력에 벗어나는 이질적인 요소들을 배제하거나 제한한 것이라 볼 수 있다. 이에 따라 독일의 “문교부장관회의(KMK)에서는 1971년 독일어 능력이 부족한 외국인 학생들을 위한 특별학급 설치를 결정하여 독일어를 위한 ‘준비반(Vorbereitungsklasse)’이 생겨났다”(Nieke, 2008: 14).

독일에서는 외국인에 대해 “낮선 타자는 기존 사회가 요구하는 기초적 능력을 결여하고 있는 ‘결핍’의 존재로 간주”하였으나(정창호, 2011: 79), 다양한 교육학적 문제들을 해결하기 위한 노력 속에서 “타자를 대상으로 삼고 그 ‘결핍을 보충’하려는 교육인 ‘외국인 교육학’이 출현”하였다(Nieke, 2008: 15)¹⁵⁾.

1980년대 초부터는 이러한 외국인 교육학에 대한 비판이 두 가지 측면에서 제기되었다. 첫째는 외국인 교육을 사실상 사회적·정치적 차원에서 접근해야 할 외국인 문제를 마치 전적으로 교육의 문제인양 호도하고 있다는 주장이다. 이들은 외국인 노동자들의 열악한 처지가 분명하게 드러나면서 외국인 문제가 근본적으로 사회 및 정치의 문제라는 점에 주목하였다. 기존의 외국인 교육은 사회적 구조의 문제를 특정한 집단에 대한 교육과 원조를 통해서 문제가 해결될 수 있다는 탈정치화된 접근이었다. 둘째는 타자를 분리하고 차별화시킴으로써 그들을 결핍으로 간주하는 주장이다. 즉, 결핍이 아닌 ‘차이’로 그들을 바라보아야 한다는 것이다(Nohl, 2006: 41-42). 기존의 동화주의적 사고방식은 외국인과 그 자녀들을 부족한 존재로 인식하고 도와주어야 한다는 관점에 바탕을 두고 있다. 그러나 비판적 입장의 사람들은 이주민 가정과 그 자녀들은 무언가 결핍된 존재가 아니라 다른 것일 뿐으로, 다른 경험과 능력을 소유하고 있다고 보았다. 따라서 이런 차이는 존중되어야 하고, 교육적 상황에서는 이런 차이를 배려해야 함을 강조했다. 여기서 중요한 것은 독일 학생들에게 다른 문화에 대한 지식과 존중을 가르치고 문화들 사이에 공통적인 것을 강조해야 한다는 점이다(Krüger-Potratz, 2006: 172-173).

이러한 논의들은 1980년대를 거치면서 상호문화교육이라는 개념으로 종합되는데, 그 내용은 크게 만남의 교육과 갈등의 교육이라는 두 가지 흐름으로 집약되었다. 전자는 다양한 문화의 교류를 통한 상호이해의 증진과 문화적 풍요를 지지하는 입장이다. 이에 비해 후자는 외국인 혐오와 인종주의 극복, 기회균등 구조 창출 등 다문화 사회로의 발전을 가로 막는 장애 등을 극복하는 데 관심을 두었다(Kötter-König, 2006: 349-350).

손님노동자(Gastarbeiter)의 정착 및 통합을 지원하는 차원에서 유지되던 학교의 상호문화교육은 사회의 다문화화(化)가 복합적 차원에서 급속한 변화를 보이

15) 독일의 이주민정책은 귀국 위주의 자유방임 시기, 귀국 지원과 독일사회로의 통합이라는 이중 정책 시기, 통합 위주의 시기로 나눌 수 있다. 2005년부터 효력을 발휘한 이주법(Zuwanderungsgesetz)은 통합을 강조하는 방향으로 전환되었다. 이러한 이주민 정책은 교육에도 영향을 주었다. 이주민정책이 귀국 준비 위주였던 1970년대까지는 증가하는 외국인 학생을 긴급히 돕는다는 차원의 외국인 교육학이 주된 흐름이었다. 이 시기는 외국인 학생들을 ‘결핍’의 존재로 인식하고, 독일에서의 학교교육에 적응하고 귀국을 돕는 여러 정책을 실시했다(김상무, 2010: 69-70).

던 1990년대 중반 새로운 교육적 과제로 등장 하였다. 그에 따라 1996년 독일 정부는 문교부장관협의회(KMK)를 통해 “학교에서의 상호문화교육”이라는 권고안을 제시하였으며, 인성의 윤리원칙과 자유 및 책임, 연대의식과 민족 간의 상호 이해, 민주주의와 관용의 원리 등에 근거하여 학생들이 상호문화적 삶의 실천적 관점과 행동방식을 함양할 것을 권고하였다(KMK, 1996: 3). 이 권고안에 제시된 상호문화교육의 목표는 낯선 사람이나 문화에 대한 편견에 휩쓸리지 않고 그것을 진지하게 대하는 태도 형성, 다르게 존재하며 살아가는 방식의 존중, 한 사회 안에서 함께 살아가기 위한 공통적 근거의 합의점 찾기 등이다. 이러한 목표를 실천하기 위해서 학교는 필요한 지식을 전수하고, 통찰력을 배양하며, 판단력을 기르는 데 도움을 주고, 가치 지향적 행동을 할 수 있도록 이끄는 등 학생들의 전인적 자아형성에 교육적 노력을 아끼지 않아야 한다(KMK, 1996).

독일의 학교에서 상호문화교육을 논의하기 위해 고려해야 할 것은 세계화라는 시대적 패러다임이다. 세계화는 정치·경제상의 단순한 과정이 아니라 일종의 복잡한 사회문화적 현상이다. 뿐만 아니라 미디어혁명을 통한 문화 사이의 접촉이 빈번해짐에 따라 세계화는 물질적 교환을 넘어 사회문화영역 전반으로 확장되었다. 따라서 독일은 세계화로 인해 노동이주와 경제·사회문화적 상호교류가 폭발적으로 증가하는 사회적 생활현실에 직면하였고, 개인의 문화의식과 역량을 기르는 교육뿐만 아니라, 한 사회 안에 실존하는 다양한 문화들 사이에서 평화롭게 공존하는 세계를 구축하려는 의식과 능력을 길러주는 교육에 적극적으로 대처하게 되었다(정영근, 2011: 57).

독일의 상호문화교육은 타자를 결핍이나 위협으로 간주하면서 일방적 통합을 모색하는 외국인 교육 정책의 단계로부터, 타자의 차이성을 강조하면서 다원성과 다양성에 기초한 다문화성의 단계로, 그리고 다양성 속에서의 통일성 또는 동일성 속에서의 다양성을 모색하는 상호문화주의의 단계로 발전하였다. 이러한 독일의 발전 경로를 우리나라와 비교해보면, 한국은 여전히 타자를 결핍이나 위협으로 간주하는 외국인 교육의 단계에 머물러 있다고 볼 수 있다.

제3세계 출신 외국인들에 대한 동정이나 보편적 인류애에 기초하는 ‘낭만주의적’ 경향은 사회적인 문제를 야기한다. 이러한 관점에서 출발하는 다문화정책

은 퍼주기식 시혜정책으로 비판을 받고 있다. 다문화에 대한 사회문화적, 사회정치적 맥락을 고려하지 않은 상황에서 외국인의 한국 적응만을 우선시 하는 것은 한국사회에서 다수자인 내국인들과 마찰을 초래하였다.

한국사회에서는 ‘정치문제를 교육의 문제’로 치환시키는 문제제기가 충분하게 다루어지지 못했다. 다문화적 공생의 문제는 단순히 문화적 차원의 문제로 환원되어서는 곤란하며, 정치·사회·제도적 불평등의 해결을 전제로 해서 또는 그것과 연동해서 접근되어야 한다(정창호, 2011: 97). ‘문화와 언어는 우열이 있을 수 없다’는 자각이 대두되면서, 독일에서는 “다문화적 사회에서의 상호문화교육”(Nieke, 2008: 17)이라는 관점이 다시 형성되었다. 이에 따라 EC(European Commission, 2009)에서는 2008년을 ‘상호문화적 대화(Intercultural Dialogue)’의 해로 정하고, 다양한 문화와 복잡한 환경에 대한 시민들의 지식과 이해를 늘리는데 노력하고 있다.

독일의 사회학자 Beck(2000: 259)은 세계화에 대한 중요한 정치적 응답 중 하나를 교육의 확대라고 지적하며 “협동 능력, 갈등조절 능력, 문화에 대한 이해력의 향상”을 그 목표로 제시하였다. 이를 위해서는 “인간과 인간, 그리고 문화와 문화의 사이에 초점을 맞춘 교육이 필요하며 이것이 바로 상호문화교육”이다(정영근, 2007: 262). 대부분의 사회는 사회화, 문화화, 교육, 사회성, 정체성 형성, 언어, 의사소통, 세상 및 타인에 대한 태도 등에서 다원적이라는 특징을 가지고 있다. “개인은 그 어느 때보다도 분명하게 ‘자신이 어떤 사람이 되고자 하는지를 알아야’ 하고, 학교는 미래 사회를 위해 ‘기여할 수 있는 것이 무엇인지’ 알아야 한다. 즉, 상호문화교육은 단순한 교육적 선택이 아니라 사회의 지향점”이라 할 수 있다. 이에 상호문화교육은 “차이에 치중해 원자화된 학교와 동질성을 지나치게 강조해 무기력해진 학교 사이에서 하나의 대안”이 되는 “교육철학”이라고 할 수 있다(Abdallah-Pretceille, 1999: 12, 103-104).

유럽에서는 다문화교육이란 개념보다 문화간 상호교육을 의미하는 상호문화교육(interkulturelle Erziehung)이란 개념을 일반적으로 사용하고 있다. 물론 영어권에서도 상호문화교육이란 용어를 사용하지만, 그 의미를 다문화교육과는 다른 문화적 학습 기술을 배우기 위해 고안된 특수한 수업 형태로 이해한다(장인

실, 2003: 413). ‘상호문화적’이라는 표현은 한 사회에 공존하는 집단들 사이에서 추구되는 관계를 보다 더 강조한다. 다문화가 여러 문화들의 병존 내지는 공존을 지칭하는 표현이라면, 상호문화는 “문화들 사이의 상호연관성과 상호작용”을 드러내는 표현이기 때문이다(Porcher, 1984: 37). 즉, 다문화 사회에서의 공존을 향한 실천이 상호문화교육이라 할 수 있다. 다양한 문화에 대한 나열이 아닌, 문화와 문화가 만남으로써 문화 안에 존재하는 사람들 사이의 역동적인 상호관계를 통해 다문화 사회에서 평화롭게 상생하기 위한 실천적 교육이 상호문화교육인 것이다.

21세기 다문화 사회에서 상호문화교육이 추구하는 바는 전지구적으로 함께 살아갈 사람들 사이의 평등함과 상호인정의 원칙이 통용되고 공동체 삶의 기본 가치로 자리 매김 하도록 하는 데 있다. 상호인정이란 한 사회의 다수에 의해 주도되는 문화가 문화적 소수집단에게 다름을 묵인하거나 관대하게 대하는 것을 뜻하지 않는다. 관용(Toleranz)이 아닌 인정(Anerkennung)은 주도적 문화 및 생활방식이 소수자들의 민족적·세계관적 차이에 따른 문화적 다양성을 있는 그대로 존중하고 수용함을 의미한다(정영근, 2007: 265).

상호문화교육은 사회의 변화를 지각하고 스스로 혁신적인 과정을 시작하려는 일종의 열린 행위이론으로 이해되며, 평화교육과 갈등해결에 기여한다. 또한 아동 중심적인 교육학에 토대를 둔다. 교육학에서 인간학적인 토대는 삶의 주체로서 인간이고, 이것은 상호문화교육이 Freire의 교육학적 의미에서 인간의 특수한 삶의 조건들, 경험들, 욕구들에서 시작되는 것을 말한다. 교육학적 작업에서 아동, 청소년, 성인은 그들의 전기(傳記)로부터 이해된다. 이러한 측면에서 상호문화교육은 경험에 개방적이다. 따라서 상호문화교육은 인간이 원초적으로 경험하는 장소인 생활세계로 방향이 설정되어야 한다. 이와 관련한 교육학적 원리들은 생활과의 밀접함, 자기 활동성, 자발성, 개인적 언어적 문화적 차이를 포함한다. 상호문화교육의 참여자는 특정한 인종집단 혹은 결합이 있다고 꼬리표가 붙은 개인만이 아니라 사회의 ‘모든’ 구성원이다. 교육의 목적 역시 상대주의적, 소위 문화 다원주의적 의미에서 관계없이 병렬적으로 존재하는 것이 아니라, 만남과 대화를 통하여 각각의 문화를 인정하는 통합인 것이다.

상호문화교육은 국제적인 관점에서 긴밀한 교류가 증가하는 세계사회를 이해하는 데 기여한다. 상호문화교육의 참여자는 교육적 행위의 주체성을 유지하며 상호작용과 대화가 이루어지는 통합의 이해에서 출발한다. 상호문화교육은 결코 교육기관 혹은 학교교과에만 적용되는 것이 아니라, 다양한 차원에서 작동하는 교육활동 전반에 대한 탐색의 지형선이다(Roth 2002: 88-92). 다시 말해, 교육과정 구성, 학교조직, 수업 형성, 학생들과의 개인적인 만남에서 작동해야 하는 원리이다.

상호문화교육에서는 주체와 객체 사이의 ‘틈새’와 같은 ‘낯섦’을 학습 대상으로 한다. 이때 다른 주체, 즉 낯선 문화의 매체(텍스트, 영화, 음악 등) 또는 무의식적으로 만들어진 문화가 중요하다. 즉 전기적 또는 사회적으로 배제된 내용들이 중요하다는 의미이다. 여기에는 게슈탈트 심리학에서 유래하는 ‘접촉’의 개념이 중요한 역할을 한다. “접촉은 항상 고유한 것과 낯선 것 사이의 경계에서 생겨난다. 접촉은 낯선 것들에 대한 감정이입과 고유한 것의 이해가 항상 유동적인 상황에 처해 있는 영역에서 이루어지는 자아확신과 경계짓기의 과정”이기 때문이다(Dauber, 1998:73).

안정을 중재하는 사회정치적 구조들의 해체는 ‘타인을 한 울타리로 묶는 것과 배척하는 것’의 사회심리학적 역동성을 강화하고, 그렇게 함으로써 결정의 정당성은 개인에게 의미의 틀로 작용했던 전통들 혹은 더 높은 가치들이 그 지위를 상실하게 되어 추론적으로 생산하도록 요구한다. 교육의 현안에서 사회적 역동성을 비판적으로 분석하는 것은 불가피하지만, 상호문화교육의 충분조건은 아니다. 이러한 비판적 분석은 사회적 정체성을 구성하는 기준들이 상대적 또는 임의적으로 교체될 수도 있다. 아울러 피부색, 인종적 또는 그 외의 외적인 소위 역사적으로 뒷받침될 수 있는 특징들에 따라 집단들이 구별될 수 있으며, 그를 통해 자신을 타인으로부터 격리시킬 수 있다는 인식을 가능하게 만든다. 이러한 인식은 개인적으로 의미 있는 정보로서 자신의 것으로 소유되며, ‘현실’이 되지 않는 한 학습하는 주체에게 이론적 또는 ‘낯선’ 것에 머무르게 만든다. 그러한 이데올로기적 비판이 학습으로 이어지기 위해서는 교육의 개념을 찾는 것이 필요하다(Holzbrecher, 2004: 133-134). 따라서 세계화된 시장구조와 다문화 사회를 둘러

싸고 있는 사회문화적 맥락을 교육을 통해서 비판적으로 이해하는 통찰력이 중요하다.

상호문화교육은 공통의 문화를 전수하고자 하는 의지와 관련된 시민성교육과 점점 더 긴밀히 연결되고 있다. 상호문화교육은 민족공동체의 문제로부터 덜 불평등한 사회·교육적 활동 개념으로 옮겨지면서 사회적 계약 차원의 균형 잡힌 관계를 강조한다(Abdallah-Preteceille, 1999: 152). 사회는 다양한 주체들의 상호작용의 과정에서 조화를 이루기 때문이다.

상호문화교육은 사회의 필요에 의해 수립된 사회·문화 정책적 조치나 특별한 목적을 지닌 교육프로그램이라는 제한된 이해를 넘어 인간 누구에게나 필요한 일반교육으로 이해되어야 한다(Portera, 2005; Auernheimer, 2003: 54; Allemann-Ghionda, 1999: 487). 사회문화적 다양성과 언어의 상이함을 바탕으로 삶과 세계관의 차이를 이해하는 것뿐 아니라 소수민족을 위한 교육을 넘어 모두를 위한 교육의 내용으로 전환되어야 하는 것이다.

그러나 상호문화교육은 다문화 사회에서 어려움을 겪는 외국인과 내국인들을 교육적으로 도와준다는 명분 아래, 사람들의 관심을 정작 필요한 주류사회의 정치적 변화로부터 돌려놓는 경향을 가진다는 비판에 직면하고 있다. 이러한 관점은 상호문화교육이 낯선 타자들을 단지 문화·인종적 차이의 차원에서만 고찰하는 태도를 반성하게 함으로써, 사회적 불평등의 문제를 포괄하는 더 포괄적인 이론적 토대를 찾아 나서게 만들었다는 점에서 의의를 가진다. 그럼에도 상호문화교육은 “타자 문제에서 문화적 차이에 대한 고려가 필수불가결하다는 점에 대해서는 의심하지 않는다. 따라서 상호문화적 차이를 고려하면서 동시에 사회적 정의의 문제를 통합할 수 있는 포괄적 상호문화교육의 틀을 마련하는 것은 현재 진행형의 과제”로 남아있다(정창호, 2011: 83). 상호문화교육은 사회문화적, 사회정치적 맥락을 고려한 거시적 관점을 간과해서는 안 된다. 이것은 상호문화교육이 인간 사이의 미시적인 문제 뿐 아니라 인간을 둘러싸고 있는 문화, 그리고 사회의 구조를 비판적으로 직시해야 함을 의미한다.

1.3. 상호문화역량의 순환 구조

상호문화교육의 철학적 고찰에서 살펴본 상호문화성과 타자지향성은 상호문화역량(interkulturelle Kompetenz)의 철학적 토대로 연결된다. 상호문화역량은 상호문화성에 대한 실천이고, 이러한 실천은 타자지향성이라는 윤리성을 내포한다. 상호문화교육은 “사회적 학습으로서 공감, 관용, 갈등 해결 능력, 협력, 연대성 등을 추구한다. 특히 공감능력(Empathiefähigkeit)을 위한 교육은 개별적 인간이 스스로의 마음을 열도록 견인하고, 자신과 다른 타자들이 직면한 문제와 그들의 ‘다름’에 관계”할 수 있도록 이끌어 준다(Essinger & Graf, 1984). 타자는 그 자체로 목적 및 주체로 인정받아야 하며, 낮은 목적을 위한 수단이 되서는 안 된다(Camilleri, 2006). 즉, 나와 타자와의 주체적이고 상호적인 관계가 중요하며, 상호문화역량은 타자와의 만남에서의 윤리적 실천이 요구된다.

상호문화교육의 실천적 목표는 현대 사회에서 요구되는 다양한 문화 수용능력을 향상시키는 것이다. 이를 위해서는 다양한 문화능력의 획득이 필요하며, 그러한 능력들을 총체적으로 상호문화역량이라 할 수 있다. 상호문화역량에는 문화 사이의 공통점과 차이점을 찾아내는 능력, 다른 문화의 관점에서 자신의 사고와 행위를 성찰하는 능력, 문화 사이에서 의사소통하는 능력, 타문화를 비판적으로 이해하고 인정하는 능력, 타문화 출신과 협력하여 사회공동체를 이루는 능력 등이 있다(이종하, 2006). 또한 상호문화역량은 세계를 조망하는 것과 학습자와 일상생활에서 구체적인 상호작용 및 행위공간과 관련되어 있다는 점에서 거시구조적 관점과 연관되어 있다. 뿐만 아니라 심리사회적 주체발달 차원이 고려되어야 하는데(Holzbrecher, 2004: 133-137), 상호문화 안에 존재하는 인간과 인간에 함몰되어 인간을 둘러싸고 있는 사회적 구조를 간과하면 안 되기 때문이다. 뿐만 아니라 타자와의 관계가 상호주관성을 가지고 역동적인 만남으로 이루어져야 한다.

다양한 문화를 가진 개인 간의 만남이 증가함에 따라 타인에 대한 단편적인 지식보다는 타인과 원만한 관계를 형성할 수 있는 능력이 점점 중요해지고 있다. 이제는 “타자에 대해서 ‘말하는’ 것이 아니라 타자와 함께 ‘행동할’ 줄 알아야 한

다. 타자와의 원만한 관계 형성에서 가장 중요한 것은 자기중심주의, 자문화중심주의, 그리고 자민족중심주의에서 탈피”이다(Abdallah-Preteceille, 2004). 그러므로 다문화 사회로 빠르게 변화하는 한국 사회의 ‘다름’에 대하여 상호문화적으로 접근할 필요가 있다. 다양한 문화들의 집합체인 유럽 사회에서는 이러한 상호문화적 접근을 위하여 상호문화역량에 대한 다각적인 시도가 있었다. 그 대표적인 예로 INCA project와 EWC의 상호문화역량의 평가를 살펴보고, 이를 통한 시사점을 모색해 보고자 한다.

2004년 오스트리아, 체코, 독일, 영국 학자들은 ‘상호문화역량평가(Intercultural Competence Assesment, INCA)’ 프로젝트를 통해서 평가 지침서를 공동으로 개발하였다. 상호문화능력의 주요한 평가기준은 다음과 같다. 첫째, 모호함에 대한 관용(Tolerance of ambiguity)으로 낯선 것을 이해하고 받아들임으로써 갈등을 해결하는 시작점이다. 둘째, 행동의 유연성(Behavioural flexibility)은 자신의 행동을 서로 다른 요구와 다른 상황에 맞추는 능력으로 절차와 기대의 불필요한 충돌을 피하기 위해 상대방에 따라 자신의 행동 목록을 확장하고 적응하는 것이다. 셋째, 의사소통적 인식(Communicative awareness)이란 상호문화적 의사소통에서 언어 표현과 문화적 상황과의 관계를 적절히 설정하고 식별하는 능력이다. 넷째, 지식의 발견(Knowledge discovery)은 새로운 문화에 대한 지식을 습득하고, 실제 의사소통과 상호작용에서 지식, 태도, 기술을 적절히 사용하는 능력이다. 타문화권의 사람들과 상호작용할 때, 새로운 지식을 활용하여 해석하는 것이 중요하기 때문이다. 다섯째, 다름에 대한 존중(Respect of otherness)은 자문화중심주의에서 벗어나 타문화에 대한 불신을 자제하고 개방성이 있는 태도를 취하는 것이다. 여섯째, 공감(Empathy)이란 타인의 생각이 무엇인지, 그들이 어떻게 느끼는지 직관적으로 이해하는 능력이다. 공감능력이 있는 사람은 타인의 감정과 사고를 다룰 줄 알며, 타인의 눈으로 상황의 이해가 가능하기 때문이다(INCA project, 2004).

INCA project에서 개발한 평가기준을 동기, 기술/지식, 행동의 세 영역으로 제시한 INCA model은 다음 <표 II-1>과 같다.

	(Motivation)	기술/지식 (Skill/Knowledge)	행동(Behaviour)
모호함에 대한 관용	모호함을 받아들이고 함께하고자 하는 준비	모호함에 따른 긴장을 조정하는 능력	모호한 상황에 대한 관리
행동의 유연성	행동의 영역에 대한 적용과 확대를 위한 준비	지식에 대한 폭넓은 레퍼토리 갖기	특수한 상황에서의 행동 적응
의사소통적 인식	현재의 소통적 관습을 수정하고자 하는 의지	다양한 소통적 관습, 외국어 능력의 단계, 상호문화적 소통에서의 영향력을 인지하는 능력	상호문화적 의사소통을 위한 적절한 소통적 관습의 조절과 다양한 외국어 능력을 통한 대처
지식의 발견	다른 문화와 사람들과의 상호작용을 위한 호기심	상호문화적 만남에서의 민족지학적(ethnographic) 발견에 관한 기술	문화 지식의 발견을 위한 정보 탐색
다름에 대한 존중	다양성과 행동, 가치, 신념체계의 일관성을 존중하려는 의지	구조에 관한 비판적 지식	상호문화적 만남에서 경험하는 다양한 행동, 가치, 관습 체계에 대한 동등한 대응
공감	다른 관점을 받아들이려는 의지	자기중심에서 벗어나는 역할수행의 기술과 다양한 관점에 대한 인식	서로 간의 문화적 관점과 관련하여 명확하게 표현

INCA project는 상호문화역량의 여섯 가지 핵심요소로 모호함에 대한 관용, 행동의 유연성, 의사소통적 인식, 지식의 발견, 다름에 대한 존중, 공감을 설정하고 이를 동기, 기술과 지식, 그리고 행동적 측면에서 상호문화역량을 제시하였다.

한편 유럽 연합을 대표하는 또 다른 EWC(The European Wergeland Centre, 2012)에서는 상호문화역량의 요소를 태도, 기술, 지식, 행동 영역별로 제시하였다. 첫째, 태도 영역에서의 요소는 다른 문화에 대한 존중, 다른 문화에 대한 호기심, 다른 문화를 배우고자 하는 의지, 다른 문화에 대한 개방성, 판단 유보, 모호함에 대한 관용, 문화다양성에 대한 존중 등이다. 둘째, 기술 영역에서의 요소

는 다른 문화의 사람들의 이야기를 듣는 능력, 타 문화의 사람들과의 상호작용, 타문화적 환경에 적응하는 능력, 의사소통 기술, 상호문화적 교류 능력, 타문화에 대한 정보 발견하는 능력, 문화를 해석하고 문화를 공감과 연계시키는 능력, 다층적 관점, 인지적 유연성. 문화에 대한 비판적 평가능력 등이다. 셋째, 지식 영역에서의 요소는 문화적 자각, 의사소통의 인식, 특수한 문화에 대한 지식, 보편적 문화에 대한 지식 등이다. 마지막으로 행동 영역에서의 요소는 상호문화적 만남에서의 효과적이고 적절하게 행동하고 의사소통하기, 문화적 행동의 유연성, 의사소통적 행동의 유연성, 사회의 공동선(common good)을 위한 행동 방향 등이다. 이를 바탕으로 2012년 EWC에서는 상호문화역량에 대한 평가서를 태도, 기술, 지식으로 구분하여 개발하였다. 첫째, 태도영역에 대한 평가서는 다음 <표 II-2>와 같다.

<표 II-2> 태도영역에 대한 상호문화역량 평가서(EWC, 2012)

요소	내용 요소
(Respect)	다른 사람들을 동등한 인간으로서의 존중
	다른 사람들의 의견에 반응
	선입관에 의한 판단 유보
모호함에 대한 관용 (Tolerance of ambiguity)	자신의 가치와 규범 유보
	낮선 상황에서의 인내
	타자의 생각과 느낌에 대한 상호작용
개방성과 호기심 (Open mindness and curiosity)	가치와 규범에 의해 자신의 사고와 행위가 영향 받는다는 것에 대한 인식
	만남 속에서 사람과 사물에 대한 흥미로움
공감 (Empathy)	다른 사람들의 관점과 행동에 대한 관심
	다른 사람들의 감정에 주의
자기 인식 (Self-awareness)	다른 사람들의 감정을 공유
	자신의 강점과 약점에 대한 인식
	자신의 실수에 대한 인식과 책임
	필요시 다른 사람들에게 도움 요청의 가능성
도전에 대한 자신감	상황에 따른 자신의 행동 조절
	다른 사람들에 대한 반대 의견 가능성

요소	내용 요소
(Confidence to challenge and be challenged)	행동에 대한 대안 제시
	자신의 힘든 상황에 대한 수용

둘째, 기술영역에 대한 평가서는 다음 <표 II-3>와 같다.

<표 II-3> 기술(Skills)영역에 대한 상호문화역량 평가서(EWC, 2012)

핵심 요소	내용 요소
상호작용 (Interaction)	다른 사람들에 대한 경청
	정확한 의사 전달
	다른 사람들의 요구사항에 대하여 표현하도록 격려
	다른 사람들의 정서에 반응
다층관점 (Multiperspectivity)	다양한 경로를 통한 정보 수집
	제3자의 관점으로 자신의 생각과 행동 설명
	상반된 의견으로 자신의 관점 표현
	다른 관점을 위한 상상
비판적 사고 (critical thinking)	정보와 분석능력을 기반한 해석
	해석하기 위한 다양한 방법 사용
	자신의 사고와 선택을 설명하기 위한 명확한 논증
문제 해결 및 협력 (Problem solving and collaboration)	해결해야 할 이슈와 문제 확인
	문제 해결을 위한 다양한 관점 제시
	문제 해결을 위한 시도
	문제 해결을 위한 다른 사람들의 시도 지지
성장할 수 있는 능력 (Ability to grow)	문제 해결 방안을 위한 협력적 모색
	새로운 상황에 대한 탐색
	자신의 동기, 필요, 목표에 대한 분석과 성찰
	새로운 통찰력을 통한 변화

셋째, 지식영역에 대한 평가서는 다음 <표 II-4>와 같다.

< II-4> 지식(Knowledge)영역에 대한 상호문화역량 평가서(EWC, 2012)

요소	내용 요소
상호작용에 대한 지식 (Knowledge about interaction)	언어적, 비언어적 메시지에 대한 고려
	다양한 맥락 속에서 말과 신체 언어에 나타나는 다양한 의미 파악
	오해를 피하기 위한 명확한 의미
	다양한 목적과 규칙의 상호작용 이해
사회적 실제에 대한 지식 (Knowledge about social practices)	다양한 생각, 행동, 감정에 대한 인식
	다양한 실제와 반응의 원인 탐색
사회적·정치적 역할에 대한 지식 (Knowledge about the role of social and political actors)	다양성의 사회적·정치적 함의에 대한 인식
	적절한 사회적·문화적·정치적 행위의 적용
세계관과 신념체계에 대한 지식 (Knowledge about world view and belief system)	영적·실존적 물음에 대한 인식
	세계관과 신념체계에 대한 차이 인식
	다른 세계관과 신념체계에 대한 탐색
	세계관과 신념체계의 영향력에 대한 인식

상호문화역량에서는 두 화자로 하여금 서로에게 영향을 주고받는 교환과정과 상호주관성을 강조하는데, 이는 타자를 나와 같은 지위를 가진 사람으로 인정하는 것이 중요하기 때문이다(Carlo, 1998: 54). 즉, 타자를 인격체로 대하여 일방적이 아닌 상호적인 만남이 중요한 것으로 이는 타자성에 대한 윤리적 실천이다.

타자성의 윤리적 실천은 교사에게 있어서도 필요한데, 이는 학생들의 배경을 편견 없이 이해하여 그들을 가르쳐야하기 때문이다. 아울러 이러한 교사는 학생들을 타자로 대하고, 자기중심적 관점과 편견으로 학생들을 판단하지 않으며, 그들의 어려움에 적절히 대응할 수 있는 전문가적 순발력과 그들을 주체로 설 수 있도록 돕는 교사이기 때문이다.

따라서 상호문화교육에 있어서는 무엇보다 교사의 역할이 중요하며, 이를 위해서는 교사가 자신과 타자에 대한 감정·지식·태도에 대해 성찰하는 것이 필요하다(Seefeldt, 2005). 그러므로 인간 존엄성에 대한 인식을 바탕으로 한 교육 실천자로서 교사의 관점변화와 실천이 선행되어야 한다. 이러한 맥락에서 타자에 대한 윤리적 실천과 상호문화역량을 향상시킬 수 있는 교사에 대한 연구는 의의가 있다.

상호문화적 접근방식은 타인과 원만한 관계를 맺기 위한 역동적인 과정이다. 이 접근 방식의 핵심은 원만한 관계의 출발점을 타인이 아니라 자기 자신에서 찾는 것이다. 서로를 다르게 체험하는 행위자들은 그들의 존엄성이 존중받는다 느낄 때 긍정적인 상호작용과 공동협상이 가능한 상호문화적 역학관계에 들어갈 수 있는 것이다(허영식·정창화, 2009). 이와 같이, 상호문화역량에 대한 다양한 논의들을 종합하여 본 연구에서는 상호문화역량을 인지적 요소, 정서적 요소, 그리고 행동적 요소의 측면에서 다음과 같이 구성하였다. 특히 INCA project와 EWC에서는 중요하게 다루어지지 않았던 정서적(emotional) 차원의 요소를 핵심 요소의 하나로 설정하여 인지와 정서가 조화를 이루도록 하였고, 이러한 균형 속에서 실천할 수 있는 행동적 요소를 탐색하였다.

인지적 요소에는 문화 다양성 발견, 다름에 대한 인정, 자기 인식, 비판적 사고, 인지적 공감, 인간 존엄성 인식이 있다. 문화 다양성을 발견함으로써 낯설음에 대한 이해가 가능해진다. 또한 타자와 타문화의 다름에 대한 인지적 인정은 열린 태도를 갖도록 한다. 타자와의 상호적 관계를 위해서는 자기에 대한 인식이 선행되어야 하고, 이는 자기 성찰로 이어진다. 자기에 대한 성찰이 바탕이 되어야 비판적 사고가 편협해지지 않는다. 개인과 개인의 문제 뿐 아니라 문화를 둘러싼 사회정치적 구조까지 비판적으로 사고하는 능력이 필요하다. 또한 인지적 차원에서의 공감이 요구되며, 인간 존엄성에 대한 인식으로 인간 존재 자체에 대한 가치를 이해하여야 한다.

정서적 요소에는 정서적 공감, 다름에 대한 존중, 타자와의 교감, 인간에 대한 사랑이 있다. 다양한 문화를 배경으로 하지만, 인간이 가지고 있는 보편적 가치를 중요하게 여기는 정서적 공감은, 결국 타자의 존재와 그 존재를 둘러싸고 있

는 문화를 존중하고, 타자와의 교감은 정서적 소통을 가능하게 한다. 정서적 요소로서 상호문화역량은 인간에 대한 사랑이 필요하다.

행동적 요소에는 다양성에 대한 정보 수집, 언어적/비언어적 의사소통, 타문화에 대한 행동 적응, 문화 간 교류, 타자와의 협력이 있다. 행동적 요소의 상호문화역량은 실천의 문제이다. 다양성에 대한 정보를 수집하는 것은 수동적으로 정보를 받아들이는 것을 넘어선 능동적으로 다양성을 경험하는 능력이다. 갈등을 해결하기 위한 중요한 방법 중 하나는 의사소통이다. 여기에는 언어적 의사소통과 비언어적 의사소통이 모두 포함된다. 또한 다양한 문화에 따른 유연한 행동방식이 필요하다. 특수한 상황에서의 행동 적응이 이에 해당한다. 그리고 실질적인 문화의 교류를 통해 역동적인 상호관계를 이룰 수 있다. 뿐만 아니라 함께 더불어 살아가는 공동체로서 개개인의 타자가 서로 협력하는 것이 중요하다. 이러한 세 가지 요소의 순환적 관계를 도식화하면 다음 [그림 II-1]과 같다.





[II-1] 상호문화역량 요소의 순환 구조

본 연구에서는 상호문화역량의 구조를 모델화하기 위해 Bolten(2007)의 모델 분류16)를 활용하여 위의 그림과 같이 제시하였다. 즉, 상호문화역량에 필요한 역량들을 인지적, 정서적, 행동적 측면에서 내용요소들을 제시하고, 각 요소의 역량들이 서로에게 영향을 주고받는 관계를 순환적 구조로 나타내었다.

상호문화역량을 인지적, 정서적, 행동적 차원으로 구성된 상호문화역량에서 순환구조의 핵심요소는 공감이다. 공감(empathy)은 동정(sympathy)과 서로 관련이 있지만 차이가 있다. 동정은 다른 사람의 상황에 동의하거나 똑같이 느끼는

16) Bolten(2007: 21)에 따르면 상호문화역량의 모델은 목록모델(Listenmodell), 구조모델, (Strukturmodell) 그리고 과정모델(Prozessmodell)로 설정 가능하다. 목록모델은 상호문화역량에 필요한 요소들을 나열하여 보여주는 것이고, 구조모델은 태도, 기술, 행동의 측면으로 역량을 구조화하여 분석하는 것이다. 반면, 과정모델은 상호문화역량의 요소들이 서로에게 영향을 끼치는 과정으로 나타내는 것이다.

것을, 다시 말해 그들과 같아지는 것을 의미하는 반면, 공감은 다른 사람의 기분과 경험을 감정적으로 함께 이해하는 능력이다. 타자에게 느끼는 감정이 동정이 라면, 타자와 함께 느끼는 감정이 공감이다(Ehrlich & Ornstein, 2010: 9). 공감은 타자를 이해하는 방식의 출발점이다. 주체와 타자의 관계성에서 타자와 함께 존재(Mit-Sein)¹⁷⁾하는 것이 우선되어야 하기 때문이다.

국립국어원(2015)에 따르면 공감이란 타인의 감정, 의견, 주장에 대하여 자기도 그렇다고 느낌, 또는 그렇게 느끼는 기분으로 정의되어 있다. 공감이라는 용어의 어원은 그리스어 ‘empathia’에서 유래한다. em은 ‘안(in)’ 또는 ‘안으로(into)’의 뜻을 지니고 있으며, pathia의 라틴어 pathos는 ‘고통’ 또는 ‘열정’을 뜻한다. 공감이 학문의 영역에서 용어의 유래로 다루어진 것은 독일어 ‘Einfühlung’로, 이것은 독일어 동사 ‘느끼다(fühlen)’와 부사 ein-‘안으로’가 결합된 이 용어이다(Rifkin, 2009: 18).

공감이란 타자의 느낌에 대한 나의 느낌이기 때문에 타자의 실재성을 인정해야 한다. Scheler(1973)는 나의 존재와 마찬가지로 타자의 존재도 똑같은 실재성을 가진다는 선천적 직관에 대해 논의하였다. Scheler에 의하면, 공감이란 “타자의 체험에 참여하려는 나의 의식적 태도이며, 타자와 나 사이의 간격과 거리, 분리를 제거하고, 타자를 나와 같은 실제적 존재로 인정”하는 것이다. 또한 Hoffmann(2001: 30)은 도덕적 행동을 동기적으로 정의 내림으로써, 공감은 이타적 동기의 생성과 인간의 도덕적 행동의 동기로 작용한다고 보았다. 즉, 공감은 도덕적 동기에 의해 경험된다는 의미이다. 그러므로 공감이라는 경험이 이루어졌을 때, 윤리적 실천이 일어날 수 있는 것이다.

공감은 의미가 확장되면서 인지적 공감, 정서적 공감, 그리고 실천적 공감으로 표출된다. 이때 서로 다른 차원의 공감은 그 영역의 구분은 상호연계성을 가지기 때문에 각각의 영역이 분명한 경계를 가지지는 않으나, 각 영역이 상호문화역량으로 나타난다.

17) Heidegger는 타자를 이해함에 있어서 Husserl의 ‘감정이입’이라는 개념을 거부한다. 감정이입은 타자가 단지 “자아의 복제”를 하는 것이다. 하지만 Heidegger에 의하면 타자와 공유하는 세계가 중요하다. 그는 “함께”라는 접두사 ‘mit’을 사용함으로써 현존재의 존재는 언제나 타자와 더불어(mit)사는 공동존재(Mit-Sein)로 이해된다(Davis, 1996: 48-49).

2. 음악교육에서 상호문화교육의 가능성

2.1. 음악교육과 정서지능

2.1.1. 음악교육의 가치

음악은 교과목(Curriculum Subject)으로서 가장 오랜 역사를 지닌 교과목 중 하나이다¹⁸⁾. 대수학, 천문학, 기하학과 더불어 음악은 “수(數)의 완벽한 논리와 질서의 세계를 탐구하는 데 필요한 대상으로 인식되었으며, 미(美)와 진리의 세계를 통찰하는 교과목”으로 간주되고 있다(방금주, 2010: 49). 음악은 물질적인 것과 관념적인 것, 감각과 이성 간의 관계에 대한 중요한 철학적 논쟁에서 중심적으로 나타났다. 이러한 논쟁은 음악적 사유와 실천에 지속적으로 영향을 끼치고 있다. 중요한 점은 음악은 “인간이 자신의 세계에 질서를 부여하고 실재에 대한 자신의 생각을 구성할 때에 사용하는 기호와 상징들 가운데 하나”라는 것이다(Bowman, 1998: 30-31). 이렇듯 인간의 역사와 함께 음악은 문화로서 자리하고 있다.

Boardman(1996)은 음악이 가지고 있는 상징(symbol)에 주목하며 음악은 상징의 형태로서 인간 공동체 안에서 형성되어 왔다고 주장하였다. 음악을 만드는 사람들은 자기가 만든 음악을 통해 무엇인가 표현하고자 하였으며, 듣는 사람들은 그 음악을 들으면서 나름의 의미를 부여한다. 음악적 상징을 이해하고, 음악의 세계를 아는 사람은 그만큼 이 세계를 더 넓게 파악할 수 있다. 또한 인간은 음악적 상징을 통해 내면의 세계를 표현하며, 이러한 상징에 대한 상상력은 창의성으로 발전할 수 있다. 인간은 “경험을 상징으로 변화시키고자 하는 욕구를 가지고 있으며, 음악을 통해 상징적인 경험을 할 수 있는 능력”을 가지고 있다

18) 음악은 그리스어의 ‘mousike’가 어원이며, 예술과 학문의 여신인 ‘muse’에서 유래되었다. 음악이란 “음을 재료로 하여 형식적 아름다움을 추구하며 인간의 사상과 감정을 표현하는 소리의 구성”이라고 정의된다. 음악은 작곡가의 음악적 상상력에 의해 소리가 조직화되어 표현된 미적 실체로서, 음악 작품은 ‘음’이라는 소재를 표현 수단으로 하여 창조된 예술적 형성의 결과물이다. 음악 작품의 구체적 매체는 음악적 음(musical tone), 추상적 매체는 음이 예술적 패턴으로 조직된 리듬(rhythm), 가락(melody), 화성(harmony) 등의 음악적 요소이다. 음악은 추상예술, 시간예술이라는 특성이 있다(이연경, 2010: 78).

(Leonard & House, 1971: 116).

뿐만 아니라 “인간 내면의 세계, 인간이 느끼는 세계는 언어로 모든 것을 표현할 수 없으며 음악과 같은 예술을 통하여 그 내면의 세계는 공유할 수 있는 형태”로 드러난다(Reimer, 1989: 49). 음악은 개인과 사회, 그리고 각 문화의 가치와 메시지를 전달하고 표현하는 상징적인 역할을 하고, 사회와 문화에 타나는 소통적 도구로서 사회의 구성원이 지향하고자 하는 의미를 직·간접적으로 전달하는 역할을 한다.

음악의 상징체계는 보편성과 지역성을 동시에 지닌다(Boardman, 1996: 16). 인간이 음악이라는 상징을 만들어 무엇인가 표현하고자 하는 생각은 모든 민족에 동시에 나타나는 보편적 현상이다. 그러나 각 민족마다 음악이 다양하게 발현되는 것은 다른 맥락이 존재하기 때문에 이 또한 각각 다르게 나타난다.

음악은 자신의 감정을 표현하고(O’Gallaghan, 1996), 언어로 표현할 수 없는 것을 대변해 주며 자연스럽게 의사소통과 자기표현을 할 수 있는 커뮤니케이션의 방법으로 사용될 수 있다(Merriam, 1964). 게다가 사회통합에 이바지하며, 구조를 가지고 있는 음악은 현실을 나타내어 적응력을 높이고(Gaston, 1968), 의사소통 및 대인관계 증진에 많은 도움을 준다(Edgerton, 1990; Brooks, 1973).

음악이 가지는 사회적 측면을 살펴보면, 음악은 사회적 행동(Gaston, 1968)이며, 음악이란 집단 속에서 다른 사람과 관련된 경험(Sears, 1968)이다. 다시 말해, 음악은 타인과의 관계 속에서 나타나는 사회적 행동의 결과물이라는 것이다. “음악적 경험은 타자와의 관계를 형성하는 데 필요한 참여, 나눔, 협동을 가능하게 한다”(McAllester, 1991). 음악적 경험 안에서 영아는 또래와 함께 노래를 부르거나 악기를 다루는 활동을 통해 타인과의 긍정적인 상호작용을 경험할 수 있으며, 나와 타인이 다르다는 것을 인식하고 서로의 관점을 이해해 보는 기회를 갖게 된다. 따라서 음악은 영아의 사회적 상호작용을 촉진하며 타인과 감정을 교류하고 감정을 표현하거나 조절하는 중요한 역할을 하고 있다고 말할 수 있다.

음악이 인간의 도덕적 본성에 관여함을 깊이 성찰한 Kant에 따르면 음악 행위는 인간의 정서에 작용하고, 다른 인격체와 협력하는 사회적 존재로 성장하고 나아가도록 도와줌으로써 시민으로서의 독립된 인격체의 형성에 밑거름이 된다

고 하였다(방금주, 2010: 50). 음악은 대상자의 음악적 경험에 상관없이, 어떤 형태로든 인간에게 영향력을 발휘하는 것으로, 음악의 요소들은 인간이 지각할 수 있는 범위 안에서 가장 폭 넓은 지각의 경험을 하도록 하는데(Roederer, 1975), 이것은 언어로써 표현될 수 없는 정서적 경험을 하도록 해주는 것이다.

한편, 음악적 소질, 즉 음악적 잠재력을 음악적성이라고 하며, 모든 사람이 지능을 가지고 있는 것처럼, 누구나 이러한 음악적성을 가지고 있다¹⁹⁾. 이것은 음악적 성공을 위한 잠재력이라고 말할 수 있다. 따라서 “음악적성이 높은 사람이 그만큼 더 음악에 더 예민하게 반응하며, 음악 성취도가 크기 때문에 이로 인한 동기유발로 음악을 훨씬 더 자주 접하게 된다”(Gordon, 1993). 즉, 음악능력은 누구나 가지고 태어나는 것이지만 성장하는 동안의 환경과 교육적 영향에 따라 달라질 수 있다. 이는 음악의 광범위한 능력 중에서 음악흥미는 주변의 환경과 교육 정도에 영향을 받을 수 있음을 의미한다.

음악을 포함한 예술은 사회 변화에 대한 제시 및 방향 설정 등에 연결성을 가지고 있다(Kaplan, 1990). 즉 음악에 민감하게 반응하고 흥미를 보이는 것은 그 사람의 과거 경험과 문화적 배경, 기호와 음악 교육 등이 바탕이 되어 나타나는 정서적 반응으로 개인의 행동과 사회적인 변화와 관계가 있는 것이다.

Elliott(1989)에 의하면 음악은 ‘인간의 실천(human practice)’이다. 음악을 듣고 소리를 만드는 인간의 실천은 기술과 이해의 체계화, 퍼포먼스의 기준, 음악적 기술 및 기준을 위한 교육 기관의 설립에 이바지하고 있다. 음악교육은 문화 안에서 고립되어서는 안 되며, 오히려 문화를 구체화해야 한다. 즉, 음악 교육은 미학적으로 접근하기보다는 실천적 의미로 접근해야 하는 것이다. 또한 Elliott(1995)은 음악교육의 철학에서 실천이라는 음악적 행위, 즉 학습자의 ‘음악적 실천’을 강조하였다. Elliott은 세계의 다양한 문화권에 존재하는 음악적 행위와 사고의 관점에서 음악교육의 진정한 의미를 찾는다. Elliott의 ‘음악적 실천’은 음악의 생성과정에서 인간 정신의 다양한 유형들과 관점들에 가치를 둔다. 인간이 사회적·

19) 특히, 발달심리학자인 가드너(H. Gardner, 1983)는 ‘다중지능이론’은 음악교육 분야에도 많은 영향을 주었다. 다중지능이론(Theory of Multiple Intelligence)은 인간의 지능이 언어, 공간, 논리-수리학, 음악, 신체-운동학, 대인관계, 자기이해, 자연탐구의 영역으로 표현되며, 인간은 누구나 이러한 다양한 능력을 어느 정도 소유하고 있다는 것이다.

문화적 맥락에서 추구해 온 음악적 실천은 다양한 인간의 정신활동과 상호작용하기 때문이다. 상호작용한다는 것은 문화와 문화 사이에서, 인간과 인간 사이에서 다름이라는 것의 단순한 인식을 넘어, 서로를 이해하며 소통하는 관계와 만남에 관한 것이다. 이것은 상호문화교육의 기본원리이며, 역동적인 상호작용은 상호문화교육을 실천하는 기제이다. 즉, 음악은 인간의 문화와 깊은 연관이 있다. “음악은 그저 생겨난 것이 아니라 인간이 만들고 이해한 것이다. 인간은 음악을 통해 사고하고, 자신이 누구인지를 결정하며, 또 이를 통해 스스로를 표현한다”(Cook, 1998: 9). 음악을 통해 문화가 표현되고, 이는 자신의 정체성을 드러내는 원동력으로 작용한다.

Cook(1998: 153-155)에 의하면, 음악은 문화적, 역사적 타자를 이해하는 통찰력을 갖도록 하여 문화간 소통을 가능하게 한다. 또한 문화적 타자를 이해하는 방식만이 아니라 자기 자신의 정체성을 구성/재구성하는 방식으로 음악이 중요한 의미를 지닌다. 즉, 타자를 이해하면서 자기 자신을 성찰하는 역할로서 음악은 가치가 있다.

2.1.2. 음악과 정서지능

음악활동이 인간의 정서와 밀접한 관련이 있다는 것은 잘 알려진 사실이다. Kaplan(1990)은 음악을 포함한 예술이 사회 변화에 대한 제시 및 방향 설정 등에 연결성을 보였다고 하였다. 즉 음악활동을 흥미롭게 한다는 것은 그 사람의 과거 경험과 문화적 배경, 기호와 음악 교육 등이 바탕이 되어 나타나는 정서적 반응으로 개인의 행동과 사회적인 변화에 무관할 수 없음을 의미한다.

Meyer(1956)는 정서가 음악에 관련한 것은 정신생활의 심리학적 범칙에 의한 결과라고 하여 정서와 심리적 그리고 음악적 연관성을 강조하였다. 그리고 Burleson(1989)은 아동들의 부적절한 일탈행동 대신에 과제에 집중하도록 학습 환경을 조성하기 위해 음악을 효과적으로 사용하였는데, 음악 안에 있는 박자와 리듬의 규칙성은 신체의 맥박과 유사한 패턴을 보이기 때문에 때때로 아동들은 더 긴 시간 동안 교육 과제에 참여하도록 만든다고 하였다.

Salovey(1990)는 정서와 지능은 상반된 것이 아니며 오히려 정서는 적응적이

고 지능적이어서 인지활동과 후속행동을 구성하고 조직하는 역할을 한다고 주장하며, 정서지능이라는 용어를 제시하였다. 정서지능은 상황과 밀접한 관련이 있는데, 어떤 상황에서 발생하는 정보를 인식하고, 관리하는 과정 그리고 그것을 활용하는 수준에 따라 개인차가 생긴다. 즉 정서지능의 요소들은 자아 뿐 아니라 상호작용을 포함하기 때문에 음악적인 활동과 관련성이 있는 것이다.

Meyer(1991)는 음악을 통해서 정서를 경험하는 것은 음악의 구성요소인 화성 진행, 리듬과 선율의 움직임이 비음악적인 경험과 연관 지어질 때 유사성을 일으킴으로써 연상된다고 하였다. 정서지능은 정서를 정확하게 지각해서 평가하고 표현하는 능력, 정서를 생성하거나 활용하여 사고를 촉진시키는 능력, 정서와 그 지식을 이해하는 능력, 그리고 정서발달과 인지발달을 촉진시키기 위해 정서를 조절하는 능력 등을 포괄한다(Mayer & Salovey, 1997; 1993). 이 때문에 정서지능은 학습활동과 적응수준 그리고 스트레스를 대처하는 데 핵심적 역할을 담당하고, 삶의 질(well-being)을 향상시키는데 기여한다(Salovey, et al., 1999).

따라서 정서 통제나 정서 조절 능력이 높은 아동은 또래에게 인기가 많으며, 우호적인 대인관계를 형성하고 주위 사람들로부터 인정을 받으며, 스스로의 삶에 대하여 만족스럽게 느끼며 성장한다(Goleman, 1995). 뿐만 아니라 정서지능은 지능과는 다른 정의적 영역으로 정서표현 및 인식, 감정이입 등 중학생들의 모든 교과활동과 준거집단 활동에 밀접한 관련성을 가진다. 이 때문에 정서지능은 자신과 타인의 정서를 적응적·효율적으로 적절하게 조절하여 성인기까지 지속적으로 영향을 주게 된다(문용린, 1997; Bar-on, 1997; Goleman, 1995).

정서지능은 음악활동을 안정적으로 수행하도록 돕기 때문에 음악을 좋아하게 되는 것은 음악활동을 하면서 즐거움과 만족의 감정 그리고 감정표현이 충분히 되었을 때 이루어질 수 있다. 따라서 이러한 흥미의 감정은 성장하면서 변화되어 질 수 있음을 알 수 있다. 즉 정서지능의 향상은 음악적 경험과 활동을 통한 표현방법으로 학교에서의 또래 관계와 상호 작용 그리고 의사소통에도 영향을 미칠 수 있다.

음악이 주는 정서적인 안정에 대하여 Meyer(1956)는 어떤 특정한 음악 양식과 관련되어 발전되어 온 습관적 반응 및 인간의 지각, 인식, 반응 방식, 즉 정신

생활의 심리학적 범칙에 대한 결과라고 하였다. 이는 음악이 구조적이며 시간에 의한 예술이라는 것 그리고 예측할 수 있는 형태로 주어지기 때문에 가끔 우리의 긴장을 조성하거나 이완시키기도 하고 협동심, 목적성을 암시하기도 한다(최병철, 2008).

Goleman(1995)은 인생에 있어서 성공의 20% 정도만이 지능에 의해 좌우되고, 나머지 80%는 정서지능과 같은 다른 변인에 의해 좌우된다고 하였다. 정서지능이 인간의 전 생애에 걸쳐 행복하고 만족스러운 삶의 동력이 될 수 있다고 보는 입장 때문에 현대 사회에서 관심이 높아지고 있다. 정서지능은 음악활동과 관련하여 상호작용을 유도함으로써 친사회적인 행동과 적응관계에도 영향을 미친다(차성혜, 2009; 박현진, 2012). 음악심리학에서 특정 음악과 정서적 반응을 유발하거나 향상시킬 수 있는 많은 연구를 통하여 음악과 정서에 긍정적 효과가 있음이 증명되고 있다(지은미, 2002; Edison, 1989; Radocy, 1988; Jellison & Huck, 1984; Lathom, 1980; Gilbert, 1977).

2.1.3. 아동기의 음악적 능력 발달

음악활동을 한다는 것은 다양한 방법으로 듣거나, 노래하거나, 악기를 접함으로써 음악활동의 영역을 확장시키는 것이기 때문에 음악흥미 또한 성장하면서 인적, 물적 환경과의 상호작용을 통하여 발달이 가능하다고 볼 수 있다. 따라서 음악교육에서도 흥미를 바탕으로 자기주도적인 학습 태도를 형성하는 것이 중요하다. 이 때문에 아동기 음악적인 교육 환경의 중요성이 대두되었으며, 특히 Montessori의 아동교육에서는 음악의 듣기를 강조하였다. 또한 음악듣기 능력의 향상을 위해서는 음악을 들을 때 집중하여 들을 필요는 없으나, 평온한 음악은 각성 수준을 최적화 할 수 있어 학습을 촉진시킨다(Susan, 2011; 2006). 이처럼 음악흥미가 음악적 성향과 그 발달에 영향을 미치는 요인은 매우 다양하여 음악교육 전문가들은 조기 음악교육에 대해 강조하면서 음악적인 환경과 그것에 영향을 주는 변인에도 관심을 높여가고 있다. 이러한 맥락에서 연구자들은 아동의 음악성 발달에 다양한 변인이 복합적으로 작용함을 밝혔다(황인주, 김은정, 2010; Rentfrow & Gosling, 2003; Jordan-Decarbo & Nelson, 2002).

Piaget(1952)는 인간의 사고, 지적 활동의 발달 심리학을 연구하여 아동의 발달과정에 4단계의 인지발달에 관한 이론적 구조를 제시 하였다. 아동기를 만 5세 이후부터 초등학교를 졸업하는 만 12세까지의 연령으로 구분하면 이 시기 아동의 신장 및 체중의 성장 속도는 유아기보다 느리게 진행 되어 성장기 중에 가장 성장이 느리고 안정된 시기에 해당되며 10-12세가 되면 남녀의 신체적 차이가 나타나기 시작한다. 스포츠와 조직적인 놀이에 더욱 관심을 가지게 되어 활발한 운동을 하고 새로운 운동기능을 배우게 된다.

Zimmerman(1970)은 Piaget의 인지발달이론을 음악교육으로 수용한 후, Piaget의 인지이론의 중요한 개념들을 음악적으로 설명하였다. Piaget의 인지발달 단계에 따른 음악적 발달특징을 요약하면 다음 <표 II-5>과 같다.

<표 II-5> 인지발달에 따른 음악적 발달특징(Zimmerman, 1970)

계	음악적 발달 특징
운동기 (0-2세)	<ul style="list-style-type: none"> · 태아(약 3개월)때부터 소리에 반응 · 감각 운동적으로 소리를 경형, 생산 · 일정한 박의 리듬에 반응(모태의 박동) · 부모가 적극적으로 다양한 음악을 사용하여 상호 작용하는 것이 중요함
전 조작기 (2-7세)	<ul style="list-style-type: none"> · 음악의 한 면, 가장 특징적인 면에만 주의를 기울임 · 악보 읽기 활동 가능 · 짧은 노래를 끝까지 부를 정도로 가창능력이 확장 · 놀이를 통한 학습활동이 효과적(리듬 맞추기) · 아동에게 친근한 내용의 음악경험 선정
구체적 조작기 (7-11세)	<ul style="list-style-type: none"> · 음악의 다양한 특징 학습 가능 · 음악에서 전조를 구별, 가락에 대한 보전개념 형성 · 가창능력발달: 약2옥타브의 음역(3-4학년 경) · 조성감 및 박자감 확립, 중창가능 · 다양한 매체와 다양한 특징의 음악을 경험 · 개념중심 학습시작
형식적 조작기 (11-16세)	<ul style="list-style-type: none"> · 강한 또래음악문화 · 교사보다는 친구들의 주의를 끌기위해 노력 · 음악적 과제를 주도적으로 해결하도록 안내 · 음악에 대한 비판적, 분석적 학습가능 (개념을 실제 음악에 적용)

Piaget(1952)에 의하면 아동기의 초기는 전 조작기(2세-7세)의 말기, 구체적 조작기의 초기에 해당하며 아동의 인지발달 상태는 대체로 자기중심성, 집중성, 비가역성을 보이다가 대체로 내면적 사고의 시작, 지각의 예민성의 증가, 구체적 상황 속에서의 논리적 조작의 시작 등으로 특징지어진다.

아동초기의 흥미와 반응의 중심은 첫째가 리듬이고 다음이 멜로디이며 하모니에 관한 관심은 비교적 희박하다고 보고되어 있다. 이 시기는 음악을 듣고 반응함으로서 점차 그 의미를 깨닫고 자신의 것으로 수용하게 되는 시기이다. 음악교육은 신체표현활동을 포함할 수 있는데 이는 음의 높이, 음의 길이, 악곡의 빠르기 등 음악에 담겨진 소리의 특징 등을 몸의 일부분이나 온몸으로 체험할 수 있도록 하기 위한 것으로, 음악의 특징에 따라 걷거나, 뛰거나, 손이나 온몸으로 가락의 윤곽을 표현 하거나, 박이나 강세를 손뼉치기로 나타내도록 하는 등의 활동을 하도록 이끄는 것이다.

아동중기를 초등학교 3학년에서 4학년사이의 아동으로 할 때 이 시기는 Piaget의 인지 발달단계의 구체적 조작기의 중기에 해당한다. 여기에 해당하는 10세 전후는 아동기의 중심이라고 볼 수 있는데 인지능력의 발달로 구체적인 상황 속에서의 논리적 조작을 활용할 수 있게 된다. Zimmerman(1970)에 따르면 이시기는 약 2옥타브의 음역을 소화 할 가창능력이 형성되는 시기로 조성 및 박자감이 확립되어 세분화된 음악적 능력이 발현되는 시기이다. 이시기의 음악교육은 아이들이 악보를 논리적으로 이해 할 수 있을 뿐만 아니라, 무리 없이 악기를 다룰 수 있는 신체적 조건을 갖추게 되었기 때문에, 다양한 악기를 배울 기회를 제공해야 한다. 특히, 건반악기, 단소, 리코더, 실로폰 등은 이시기의 아이들이 배워야 할 악기들이다.

이 시기는 청각각의 발달에 있어서도 매우 중요한 시기임으로 아이들이 소리의 감지 과정을 통해 음악을 체험하고, 음악의 구조와 개념을 이해하며, 점차 음 현상들의 아름다움과 의미를 느낄 수 있는 단계로 나아가게 되도록 중점을 두어야 한다. 음악을 구성하는 음 현상들인 가락, 화음, 형식, 빠르기, 음 작음, 음색 등의 개념을 지도하며 이를 알고 일반화하여 음악에 적용할 수 있도록 음악활동의 기회를 제공하여 점차적으로 음악개념의 형성과 확대를 유도 하 여야 한다. 전래

동요와 여러 노래, 돌림노래, 2부 합창곡, 쉬운 독주곡과 합주곡을 이해할 수 있도록 하며, 짧은 문장을 직접 노래로 지어보는 것도 음악적 표현을 체득하는 데 좋은 경험으로 작용할 수 있다.

아동중기는 음악적 성장을 결정짓는데 있어서 매우 중요한 시기라고 할 수 있다. 이 시기까지의 경험을 바탕으로 일생동안 지속될 음악적 기호가 확립된다는 관점에서 볼 때, 어린이들을 어느 한쪽에 편중된 기호를 갖지 않고 폭넓게 음악을 좋아하도록 이끌기 위한 음악 프로그램과 지도자의 특별한 노력이 요구된다.

어린이들이 5, 6학년이 되면 특히 화음 감지력이 향상되고 그 이해가 크게 증진된다. 음악과 직접 관계가 있는 하모니(Harmony)에 대한 흥미와 이에 수반하여 합창이나 합주에 대한 관심 등을 지적 할 수 있다. 이 같은 사실은 이 시기에 있어서 협조성의 급속한 발달과도 무관하지는 않다. 이때에 이르면 음악적 현상의 구체적인 예를 통해 곡의 구성이나 구조 등을 분석하는 본격적인 이론의 학습도 가능하게 된다. 실제로 음악에 이론을 적용해 보게 될 때 지적인 창조성에 이르는 과정도 풍부하게 되는데, 이를 위해서는 자발적인 음악활동을 위한 동기 부여가 필요하다. 이 시기 음악활동의 생활화는 다양한 악기를 통한 음악적 경험이나, 감상을 통해 높은 수준의 음악을 접할 수 있는 좋은 계기이다.

아동의 인지발달에 관한 이론에 바탕을 둔 음악적 발달 연구에서 Piaget가 제시한 감각 운동기, 전 조작기, 구체적 조작기, 형식적 조작기의 발달단계 중에서 전 조작기(2-7세)와 구체적 조작기(7-11세)가 음악적 발달과 매우 관련이 깊다. 그 중에 구체적 조작 단계로 진행되는 7세 전후에 보이는 보존의 획득 개념은 Zimmerman(1970)에 의해 음악의 내포적 특성으로 설명되었다. 음악에 내포된 속성에는 박자, 선율, 리듬 패턴, 음의 연속, 조성, 음형이 있는데, 아동이 같은 음악에서 어떤 하나의 음악적 요소가 변화되더라도 그 영향을 받지 않고 그 음악의 다른 요소들을 지각한다는 개념이다.

또한 Shuter-Dyson & Gabriel(1981)은 음악에 대한 아동의 반응을 다음 <표 II-6>와 같이 인간의 연령에 따른 음악적 능력이 발달단계로 분석하였다. 음악적 능력의 습득은 아동의 인지능력 및 언어 표현 능력 또는 복합된 다양한 능력

과 병행하여 향상될 수 있다.

<표 II-6> 연령별 음악적 능력 발달단계(Shuter-Dyson & Gabriel, 1981: 159)

능력발달사항	
0-1	반응을 한다.
1-2	자연스럽게 음악을 만든다.
2-3	들은 노래의 프레이즈를 재현하기 시작한다.
3-4	멜로디의 전반적인 구상을 하고, 만약 악기를 배운다면 절대음감이 발달할 것이다.
4-5	음높이에 대한 음역을 구별할 수 있고, 단순한 리듬을 따라 칠 수 있다.
5-6	웅장함과 부드러움을 이해하고, 쉬운 음이나 리듬 패턴 안에서 같고 다른 것을 구별할 수 있다.
6-7	곡조 안에서 노래하는 것이 향상되고, 무조음악보다 조성 음악을 더 잘 인지한다.
7-8	협화음과 불협화음을 인식한다.
8-9	리듬 연주가 향상된다.
9-10	리듬 인지 능력과 멜로디 기억·중지형 감각이 향상되고, 2성부 멜로디를 인지한다.
10-11	화성 감각이 만들어지게 되고, 음악의 세부적인 요소들을 보다 더 감상할 수 있다.
12-17	감상, 인지와 감정적 반응이 늘어난다.

한편, Gardner(2000)는 Piaget의 논리적·합리적인 사고 모형을 비판하며, 과학적 논리 이상의 다른 지적 영역과 다양한 환경으로 인해 인지적 능력이 발달한다고 보았다. Gardner에 의하면 예술적 발달은 아동의 상징체계 습득과 활용으로 설명할 수 있는데, 생후 1년간은 전 상징기로서 상징을 전혀 사용하지 못하는 단계이고, 2-7세에는 상징을 사용하게 되면서 점진적으로 사회화되는 상징사용기이다. 8세 이후에는 상징사용기에 비해 질적으로 성장하지는 못하지만 기능의 숙달, 비판적 의사소통, 인지적 정밀화, 자의식 등에서 성장한다.

음악의 구성요소별로 아동들이 어떠한 능력을 보이는지 살펴보면, 먼저 Radocy & Boyle(2001)에 의하면 멜로디를 변별하는 능력은 5-6세 정도에서 가장 큰 발달을 보인 후 8세 정도까지 계속적으로 발달하고, 화성을 변별하는 능력은 5-6세 정도에 나타나기 시작하여 9세 정도까지 뚜렷한 발전을 하게 된다고 하였다. 또한 Hallam(2011)은 아이가 태어나면서 이미 멜로디, 리듬 패턴, 화음을 구성하는 소리에 주의를 보이고, 생후 6개월이면 멜로디의 변화를 인지하기 시작하며 리듬과 움직임에 대하여 상호 조정 능력이 발달한다고 하였다. 5세가 되면 리듬에 대한 정교한 체계를 갖추게 되고, 안정적인 조성에서 멜로디를 정확하게 노래할 수 있다. 반면에 조성 감각 및 음악을 이해하고 분석하는 능력은 태어나면서 지각되는 능력은 아니고 성장하면서 아동의 음악적 환경에 따라 달라질 수 있다.

학교에서의 음악교육은 전인으로서의 완성을 위한 교육적 가치뿐만 아니라 판단력과 창의성 그리고 미래사회를 주도해 나갈 수 있는 문화예술의 역량을 개발할 수 있는 장으로서 매우 중요한 역할을 담당해 오고 있다(조성기, 2011). 특히 초등학교 시기는 인간발달 단계에서 중요한 위치를 차지한다. 본 연구에서는 이러한 측면에서 초등교육에 중점을 두었으며, 공교육의 출발선상에 있는 초등교육에서 음악교육이 가지는 인지적, 정서적, 그리고 실천적 의미를 찾고자 한다.

2.2. 초등교사의 음악교수역량

일반적으로 역량²⁰⁾을 특정한 상황이나 맥락에서 어떤 일이 주어졌을 때 그 일을 우수하게 수행할 수 있게 하는 지식, 기술, 특질, 동기, 자아개념 등과 같은 개인의 내적 특성을 의미한다(Spencer & Spencer, 1993; Boyatzis, 1982; McClelland, 1973). 이러한 관점에서 보면, 음악교수역량은 교사들이 음악을 가르치는 일을 우수하게 수행할 수 있게 하는 교사의 내적 특성을 의미한다. 교사의 내적 특성은 교사 개인의 음악교수행동에 영향을 미치고 음악수업의 질, 나아가 궁극적으로 음악교육의 질에 영향을 준다. 즉, 음악학습을 통한 음악교수역량 및 음악교수행동, 음악수업, 음악교육의 효과 사이에는 관계성이 있음을 뜻한다(Spencer & Spencer, 1993).

음악교수역량에 관한 연구는 음악교사 기준(standards)에 대한 분석을 통해 살펴볼 수 있다. 미국의 전문교사자격기준위원회(NBPTS: National Board of Professional Teaching Standards)는 1983년 ‘위기에 처한 국가(A Nation at Risk)’라는 교육개혁보고서 발표 이후 교사의 질을 국가 수준에서 관리하기 위해 1987년에 설립되었다. NBPTS의 임무는 유능한 교사가 알아야 할 것과 할 수 있는 것에 대한 엄격하고 높은 기준을 제시하고, 이 기준들을 충족한 교사를 인정하는 전국적인 자발적 평가 시스템을 제공하는데 있다. NBPTS는 교사 자격의

20) 역량의 사전적 의미는 ‘어떤 일을 해 낼 수 있는 힘’이다(민중서림편집부, 2006). ‘역량’은 McClelland의 Testing for competence rather than for intelligence(1973)에 처음 소개되었으며, 직업 수행이나 성공적인 삶을 예언하기 위해서는 인종이나 성, 사회경제적 요인의 영향을 받는 지능(intelligence)이나 특성(trait)을 평가하기보다는 역량을 측정해야 한다고 주장했다. McClelland(1973)은 우수 성과자들이 나타내는 사고와 행동특성을 역량으로 정의하고 지능 검사보다 역량 검사를 통해 개인의 성공적인 직무수행을 더 잘 예측할 수 있다고 보았다. 역량에 대한 그의 초기 개념은 직무수행 성과만이 아니라 삶과 관련된 심리적 특성이나 행동특성을 나타내는 넓은 의미로 정의되었다가 이후 우수 수행자들을 구별해 주는 지식, 기술, 능력, 기타 특성으로 보다 구체적으로 발전되었다(Mirabile, 1997). 이후 많은 학자들은 역량을 지식, 수행, 태도의 결합체로 본다. 기능보다 수행을 강조한 학자들에 따르면 교사가 ‘할 수 있는 것’을 강조할 경우 지식과 기능이 동시에 작용하는 수행을 구성요소에 포함시키는 것이 적합하다. 기능보다 수행을 강조한 Streblor(1996)은 업무 영역에서 새로운 상황에 지식과 기능을 전이하는 능력을 포함하는 광범위한 능력으로 정의내리고 있다. Corbin(1993)과 Wynne & Stringer(1996) 역시 역량을 개개인들이 자신들의 업무에서 요구되는 결과를 내기 위해 보유하고 있거나 알고 있고 할 수 있는 것이라고 정의 내렸다. 여기서 알아야 할 것은 지식이라 할 수 있고, 할 수 있어야 하는 것은 수행이라 할 수 있다(최진영 외, 2009: 106).

전국자격증(National Board Certificate)을 발급한다(NBPTS, 2001). NBPTS의 음악교사 자격기준은 학생에 대한 지식, 음악적 지식과 기술, 평가 계획과 수행, 음악학습의 촉진, 학습 환경의 조성, 다양성의 존중, 협력, 반성, 전문성 개발 및 전문적 기여로 구성되어 있다(Goldhaber, et al., 2004).

한편 우리나라의 음악교사의 자격기준이나 음악수업 전문성 기준을 분석해보면, 음악교수역량은 일반적 수준의 교수역량의 구성요소와 마찬가지로 가르치는데 알아야 할 이론적인 측면과 이를 음악수업에 실행 적용하는 실천적인 측면으로 구성된다. 최미영(2014: 14)은 음악교수역량을 갖추기 위해 교사는 학생에 대한 지각, 음악교과내용에 대한 지식과 연주 능력, 음악교수학습에 대한 지식을 가져야 하고, 다양한 교육환경에서 음악수업을 계획하고 효율적인 음악학습을 촉진하는 수업 실행능력이 필요하다고 하였다. 교사의 역량 중 가장 핵심을 차지하는 것은 수업과 관련된 교수역량이며 성공적인 음악수업을 수행하기 위해서는 이론적 지식의 확보와 함께 교사의 동기, 태도, 가치관 등의 내적 특성이 요구된 실천적 능력이 요구된다. 초등교사의 음악교수역량의 영역과 구성요소를 정리하면 다음 <표 II-7>과 같다.

<표 II-7> 초등교사의 음악교수역량 구성요소(최미영, 2014: 20)

		구성요소
및	기술	<ul style="list-style-type: none"> · 교과 지식: 음악교과교육, 음악교과내용, 음악교육과정에 대한 이론적 이해 · 음악 기술: 연주, 지휘, 작곡 등 음악수업에 필요한 실기 · 교수학습 지식: 교수법, 교수설계, 교수자료 등에 대한 이론적 이해 · 평가 지식: 측정이론, 평가이론, 평가방법에 대한 이론적 이해
교수	수업 계획	<ul style="list-style-type: none"> · 음악수업의 목표 설정: 교수환경을 반영한 음악수업목표 · 음악수업의 구조화: 음악수업 내용 및 활동의 특성에 따른 분석·조직 · 교수전략 선정: 음악수업 목표 및 내용에 부합한 교수전략 선정 · 교수방법 및 자료 계획: 교수활동에 필요한 교수법 및 교수자료 선정 · 평가계획 및 도구 개발: 수업목표에 대한 평가 계획 및 도구 개발 · 음악수업계획서 작성: 계획한 음악교수학습지도안 작성 · 교수학습 환경 조성: 학습활동에 적합한 학습 구성과 활동에 필요한 시설 및 기자재 준비

		구성요소
	실행	<ul style="list-style-type: none"> · 선수학습 회상: 음악학습 내용 제시에 앞서 사전 지식과 경험 점검 · 동기부여: 학습자 동기 유발 및 참여의 촉진과 유지 · 교수법 및 교수전략 활용: 효과적인 교수법 및 교수전략을 적용·수정 · 교수매체 및 자료 활용: 음악학습 수행 증진을 위한 매체 및 자료 활용 · 의사소통: 교과내용의 효과적 전달을 위한 언어적/비언어적 의사소통 · 상호작용: 피드백 등의 제공을 통해 학생들과 공감대를 형성·교류 · 학습정리: 음악수업 내용 및 활동에 관한 요약 및 요점 정리 · 학생관리 및 학급운영: 규칙을 통한 공정한 지도 및 돌발 상황에 대처
	수업 평가	<ul style="list-style-type: none"> · 학습효과 평가: 수업계획서대로 평가 기준 및 도구를 적용하여 수업 목표의 달성 여부를 판단 · 평가결과 해석 및 활용: 학습 결과에 대한 해석, 수업계획 및 실행에 대한 점검, 개선사항을 도출
전문성	전문적 책무성	<ul style="list-style-type: none"> · 전문성 개발: 음악교사로서 전문가 자질 개선을 위해 교수활동 전반에 걸친 반성과 통찰을 통한 연구 · 리더십 및 협력: 음악학습의 증진을 위해 학부모, 동료, 지역사회와 협력관계 유지 및 지원과 협조
	전문적 기질	<ul style="list-style-type: none"> · 열정: 학습과 학습자에 애정과 관심을 가지고 가르치는 일에 열중 · 성실: 가르치는 일에 대해 철저히 준비하고 성실히 노력

그러나 위와 같은 초등학교사의 음악교수역량을 갖추고 있다 하더라도 음악수업에 대한 전문성을 발휘하는 성공적인 교사가 될 수 있는 것은 아니다. 음악수업이 이루어지는 과정에서 교사의 태도와 가치관을 바탕으로 이론적 지식과 실천적 능력이 함께 수업에서 발현되어야 하기 때문이다.

초등학교사의 음악교과 교육에 대한 인식(윤문정, 2010)을 살펴보면, 예비교사 교육과정의 대부분은 교육현장에서 교사로서 역량을 발휘하는데 충분하게 제공되지 않은 것으로 나타났다. 게다가 수업을 진행할 때 자료 활용을 효율적으로 못하고 있었다. 초등학교사가 음악교육을 하는 데 있어 가장 힘들어하는 부분은 매시간 에너지를 유지하는 것과 기악지도, 그리고 학생들의 음악에 대한 무관심 등이다. 교사교육에서는 실기지도할 때 겪는 어려움을 줄일 수 있도록 기악지도와 관련된 프로그램이 강화되기를 바라는 것으로 나타났다. 이와 같이 음악을 가

르치는 데 있어서 교사교육을 위한 워크숍이나 학회 활동보다는 스스로 수업을 체계적으로 진행하고 경험을 많이 쌓는 일 등이 더 유용할 수 있다. 교사의 음악 교육 역량 향상을 위해서는 실기를 심도 있게 배울 수 있는 기회가 마련되어야 하며, 교사 재교육 프로그램이나 학회 활동이 음악수업의 질을 향상시키고 교사 자신의 음악적 능력을 신장시킬 수 있는 통로가 될 수 있도록 해야 한다. 뿐만 아니라 전문적인 음악수업을 위한 음악전담교사에 대한 필요성이 증가하고 있다 (임미경, 2007; 이지애, 2006). 심도 있는 음악교육을 위해서 음악을 담당하는 교사의 전문성이 더욱 요구되고 있다.

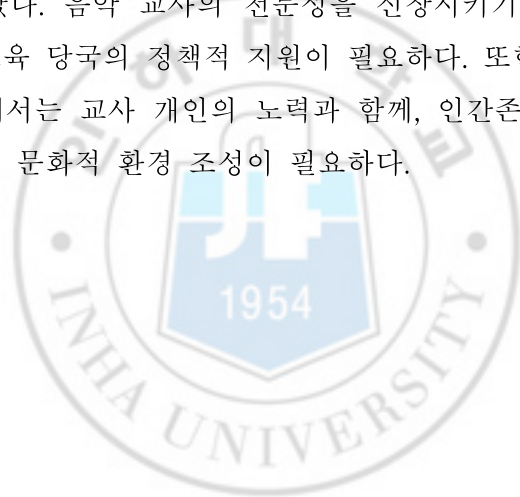
음악 수업 컨설팅에 관한 교사들의 인식 조사(김명숙, 2011)에 따르면, 많은 교사들이 음악 수업에 대한 부담으로 음악 수업에 대한 컨설팅을 필요로 하며, 실기 지도 방법과 수업 관련 자료에 대한 요청 비율이 높았다. 또한 대다수 교사들이 국악 수업에 어려움을 느끼고 있었다. 컨설팅은 수평적 관계의 동료교사, 특히 현장의 사정을 잘 알고, 경험이 풍부한 교사로부터 받는 것을 선호하였다.

음악수업에 대한 초등교사의 스트레스 요인(정다은, 2011)을 살펴보면, 음악수업, 학생, 교육환경, 교육전문성, 음악전문성 중 교육환경요인의 스트레스가 가장 높게 나왔지만, 음악 수업을 위해서는 음악전문성 요인에 대한 문제가 가장 먼저 해결해야 한다고 다수가 응답하였다. 이는 교사들이 교육환경에서 스트레스를 많이 받고는 있지만 음악 수업의 질을 위해서는 우선적으로 교사들의 음악전문성 신장이 중요하다고 생각하는 것을 알 수 있다. 수업 준비 부담에도 불구하고 음악교육적인 면에서 악곡의 다양화는 필요하다는데 대부분의 교사들이 대부분 긍정적인 반응(윤문정, 2014)을 보이는 것은 음악교육에서도 문화적 다양성이 필요함을 시사한다.

초등학교 음악교육 실태조사(문경숙, 2008)에 따르면, 음악교육에 대한 확고한 교육철학과 사명감을 지닌 초등교사를 양성하는 것이 시급한 과제라고 하였다. 초등교육의 경우, 담임교사가 차지하는 비중을 고려해 교육대학교 교육과정을 수정할 필요가 있다. 또한 부교재 개발을 통해 학급담임교사가 지니는 한계를 보완할 수 있는 방안을 강구해야 한다. 음악실, 악기구비 등 음악시설 및 장비에 대한 지침서를 개발하여 관계자들이 참고할 수 있도록 해야 한다. 무엇보다 음악교

육의 중요성에 대한 교사를 비롯한 교육관계자들의 인식이 새롭게 바뀌어야 한다.

교육의 질은 교사의 질을 능가할 수 없다. 이는 교육의 질은 교사의 전문성에 달려 있다는 것을 의미한다. 특히 음악 교사는 교육 전문가로서 자신의 역할과 기능을 제대로 수행할 수 있도록 충분한 전문성을 지니고 있어야 하며, 이는 곧 음악 교육의 질을 제고하기 위한 필수 과제이다. 이에 홍인혜(2015)는 음악 교육의 질을 높이기 위해 음악 교육의 주체인 음악 교사가 전문성에 영향을 미치는 요인을 분석하였다. 주된 요인으로는 음악 교육 관련 연구회 또는 학회 활동 경험, 대학 강사 또는 연수 강사 경험, 음악 교직 관련 수상 경력 등이다. 또한 교사 효능감과 교사 헌신, 교사가 근무하는 학교의 학교장이 가진 변혁적 리더쉽과 학습 공동체로 나타났다. 음악 교사의 전문성을 신장시키기 위해서는 체계적인 연수 활동 제공 등 교육 당국의 정책적 지원이 필요하다. 또한 음악 교사의 전문성을 신장시키기 위해서는 교사 개인의 노력과 함께, 인간존중과 학습 공동체를 중시하는 학교의 사회 문화적 환경 조성이 필요하다.



2.3. 음악교육에 대한 상호문화교육의 관점

상호문화교육에서는 다양성 뿐 아니라 인간이 갖고 있는 보편성을 간과하지 않는다. Campbell(1997)은 “음악의 보편성”에 관한 새로운 움직임에 주목하였다. 따라서 다문화 사회에서는 음악의 보편적 가치에 대한 패러다임의 전환을 통하여 음악의 보편성이 가지는 의미를 탐구할 필요가 있다.

상호문화교육은 차이점 뿐 아니라 유사점에도 큰 비중을 둔다. 차이의 확인은 차별로 이어질 가능성이 많지만, 유사성의 확인은 연대로 이어질 가능성이 많기 때문이다. 상호문화교육의 측면에서 문화의 ‘같음’과 ‘다름’은 음악 안에서 함께 작용할 수 있다. 구체적으로 음악의 의미와 가치는 사회적 효과에 의한 음악 만들기의 실제적 과정에 있다. 예를 들어, “인식론적 관점에서 아프리카 음악과 서구음악을 비교하면 확연하게 다름을 인지한다. 서구에서 음악은 삶과 신체와 분리되어 왔다. 예술을 위한 예술이라는 태도의 미학적 경험은 개인적으로 존재하는 것이다. 그러나 아프리카에서 음악은 강력한 상호 윤리적 요구를 지닌 살아있는 것으로 공유된다”(Westerlund, 1999: 101). 이처럼 다른 세계의 음악에 대한 경험은 다양한 인식론적 접근을 체험하고 나와 타자의 차이를 받아들이며, 서로를 존중하게 된다. 그러나 더욱 중요한 것은 타자를 인정하는 것에서 머무는 것이 아니라 나 자신이 변화해야 한다는 것이다.

음악교육에서 가장 중요한 것은 음악을 만드는 다양한 방식이 아니라, 인간의 다양한 생각과 표현, 그리고 이에 대한 공감이다. “진정한 교육이란 하나의 교육 과정이나 특별한 프로그램, 새로운 교원 채용, 주말의 워크숍 같은 것들이 아니라, 문화의 다양성에서 진정한 기쁨을 추구하는 것”이다(Senders & Davidson, 2000 : 26). 이러한 기쁨은 음악교육이 문화 안에 있는 주체로서의 인간에 대한 사랑에 바탕을 두어야 함을 말해준다.

음악교육의 주요 과제 중 하나는 “시대·사회·문화적 맥락에서 음악을 이해함으로써 인간 생활의 보편성과 음악의 특수성을 이해하고 느껴보는 것”이다. “다양한 시대의 음악을 경험하는 것은 각 시대에서의 사회적 상황 및 인간 삶의 보편성을 통찰할 수 있도록 해 줄 뿐만 아니라, 그 시대의 음악적 특수성을 이해”

할 수 있게 한다. 또한 “음악을 사회적 맥락에서 파악하고 이해할 때, 음악의 심미성은 배가”된다. 당시의 사회적 상황과 삶의 경험을 이해하고 그 의미를 음악에 부여할 때 음악이 주는 감동을 체험할 수 있는 것이다. 더불어 문화적 다양성을 음악을 통해 “독특한 음악적 아름다움을 이해하고”, 문화적 맥락에서 음악을 이해하는 것이 음악교육에서 중요하다(민경훈, 2010: 143-144). 이러한 음악의 사회적 가치와 역할은 음악교육의 과제가 단지 음악적 정서 함양을 넘어서서, 다름에 대한 인식과 행동의 변화를 추구하는 것으로 나아감을 의미한다.

모든 나라의 문화를 초월하여 다른 민족의 음악을 통해서 그들의 문화를 이해하고 함께 공유하는 음악교육을 상호문화적 음악교육이라고 한다(민경훈, 2004). 이는 상호작용적인 측면에 있어서 관계와 교류에 따른 다른 나라 음악 문화에 대한 이해와 ‘함께’라는 의식을 심어주며, 문화적인 시각에서 음악을 바라볼 수 있게 한다. 또한 오늘날 다문화 사회에서 나타나는 문화의 상관관계에서 오는 현상을 바라보며 우리가 갖추어야 할 가치관과 태도 그리고 정체성을 제시하여 상호공존이라는 사회에서 문화 간의 바람직한 관계가 형성되도록 한다.

한국과 유사한 다문화 사회를 선형한 독일의 사례를 살펴보면, 초기 독일은 동화적인 입장에서 교육이 실시되어 음악 수업에서도 독일 민요에 집중되었다. 그러나 교육자들은 외국인 학생들의 음악적 사회성이 배려되어야함은 물론 그들의 문화권에 해당하는 음악적 경험과 연결된 수업이 필요하다고 보았다. 이 후 외국인 학생들은 동화 및 교류가 관건이 아니고, 오히려 낮은 음악문화를 접하는 것에 관심을 갖기 시작했다. 오늘날 독일의 음악 수업은 모든 학생들로 하여금 낮은 이국적인 문화권에서 유래하는 음악들과 세상에 존재하는 모든 문화권의 음악들을 교육적으로 만나는 장이 되고 있다(Nolte, 2004: 23). 상호문화적 음악교육은 각기 “다른 문화권의 모든 음악이 기본적으로 동등한 가치를 갖는다는 원칙에서 출발”한다(Merkt, 1993: 147). 어떠한 문화권일지라도 그 문화 속에서 향유하는 음악은 가치가 있는 것이며, 그러한 음악의 고유한 특징을 가지고 있다. “다양한 문화권의 음악형태에 대해 동등한 가치를 인정하는 것은 상호문화적 음악교육의 근간이 되며, 나아가 상호문화적 교류를 지향하는 음악교육”(Merkt, 1993: 142)으로 발전하였다.

낮선 문화에 속하는 음악을 배우고자 할 경우 그에 요구될 수 있는 관대함을 길러주고, 낯선 것에 대한 개방적인 태도와 이질적인 것에 대한 선입견을 버리고 보다 적극적으로 수용하며 나아가 공감을 불러일으키고 협동심을 길러 주는 것이 교육의 과제가 되어야 한다. 또한 문화적으로 낯선 세계와의 만남으로 발생할 수 있는 갈등을 해결할 수 있는 능력을 길러주고(Ulrich, 1997: 50), 인종주의와 외국인배타주의를 반대하며, 보다 바람직한 세계관과 세계시민으로서의 책임있는 행동을 고무시키는 교육(Schormann, 1996: 12)이 함께 이루어질 필요가 있다. “상호문화적 음악교육은 민주주의적인 관점의 사회교육과 정치적인 교육 목표와 맥락을 같이한다”(Nolte, 2004: 29). 새로운 문화의 음악과 만나는 것은 낯선 것에 대한 존중과 관대함을 가지고 접근하도록 하며, 상호간의 의사소통에 기여하는 것이다.

Nolte(2004)에 따르면 낯선 문화권의 음악은 단지 음악형태 하나만이 아니라, 그 음악이 속하는 문화적인 맥락에 따라 이해되어야 한다. 또한 학생들은 다른 문화권에서 사는 인간의 일상적인 삶과 그 사회 안에서의 고유한 음악이 어떤 역할을 하는지 경험해야 한다. 하지만 상호문화적 음악교육은 단지 민속음악학적인 지식을 쌓는 것만이 관건이 아니다. 낯선 문화권의 음악이 지니는 이질감을 받아들이면서 학생들은 자신이 가지고 있는 교유한 가치관에 따른 잣대를 재고함으로써 자신의 음악문화를 새로운 시각으로 바라보도록 해야 한다.

초등교육의 경우, 음악수업은 민주시민으로 성장하는 과정에서 성공적인 음악 학습을 위해서 중요한 밑거름이 된다. 초등학교 연령기 동안 학생들의 음악적 학습과정과 발전과정이 성취되기 때문이다. 그러므로 초등교육에서의 상호문화적 음악교육이 시작되어야 한다. 학생들은 초등시절부터 다른 문화권의 음악에 긍정적이고 자발적으로 관심을 가질 필요가 있다. “청소년기보다 감성적인 체계가 덜 고착된 상태에 있는 초등학생들은 낯선 것에 대한 개방성과 관용은 새로운 발견에 대한 호기심과 즐거움으로 연결”될 수 있기 때문이다(Nolte, 2004: 33). 이러한 중요한 시기에 교사들은 음악 수업에 학생들이 적극적으로 참여하도록 자연스럽게 자극하는 수업을 구성하는 것이 필요하다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 내러티브 연구

본 연구에서는 연구 참여자의 교육경험에 관한 내러티브에 초점으로 둔다. 교사가 되기까지의 여정과 현장에서의 경험의 이야기에 귀 기울인다. 연구자는 연구 참여자의 목소리와 경험에 귀를 기울일 수 있는 적절한 방법으로 이러한 질적 연구방법²¹⁾ 중 내러티브 연구 방법을 선택하였다. 오랜 교직에서 나타나는 교육의 경험을 바탕으로 하는 내러티브는 본 연구를 해석하는 중요한 자료가 되기 때문이다.

사전적 정의에 따르면 내러티브(narrative)란 이야기를 뜻한다. 하지만 내러티브는 짧은 형태의 이야기(story)가 아닌 비교적 긴 개인의 경험이나 역사적으로 내려온 이야기의 형태를 지칭한다. 내러티브란 용어는 ‘말하다’, ‘서술하다’라는 뜻의 라틴어 ‘narro’와 ‘알다’, ‘친숙하다’라는 뜻의 ‘gnarus’의 유래되었다(이훈정, 2004: 153). 내러티브에는 내러티브를 전달하는 사람의 견해, 내러티브 속 주인공의 다양한 경험, 내러티브가 존재하는 사회의 문화와 역사 등이 담겨져 있다. 그러므로 내러티브 속에는 인간 삶의 복잡성이 통합적으로 그려져 있다(Webster & Mertova, 2007).

우리는 이야기 속에서 사고하고, 말하고, 우리의 삶에 의미를 전달한다. 모든 사람이 자신의 삶에 대하여 말할 이야기가 있다는 것, 그리고 생애 이야기들은 진정으로 중요한 이야기들이라는 점은 그 어느 때보다 잘 인식되고 있다(Atkinson, 1995, 1998; Randall, 1995; Kenyon & Randall, 1997; Gubrium & Holstein, 1998).

21) 질적 연구는 그것의 주제에 대해 해석적 자연주의적 접근을 관련시키는 명백히 다중적인 방법이다. 질적 연구자들은 그들의 자연스런 상황에 있는 것들을 연구하며, 사람들이 그것들에 부여하는 의미 측면에서 현상을 이해하거나 해석하려고 한다. 질적 연구는 다양한 경험적 자료의 심사숙고한 사용과 수집을 포함한다. 그것은 개인들의 삶에 있어서 일상적이고 문체적인 순간과 의미를 기술한다(Denzin & Lincoln, 1994: 2).

Dewey(1938)는 경험이라는 일상어를 학문적 연구 대상으로 바꾸어 놓았고, 교육적 경험에 의미를 부여하였다. 경험은 단독적으로 생겨나는 것이 아니라 다른 경험으로부터 생겨나며, 또 다른 경험을 이끌어낸다. 경험은 스스로 연속성을 가지고, 이러한 특징 선상에서 현재는 과거의 경험을 토대로 하고, 미래의 경험을 이끌어낸다. 이러한 연속성은 교육적 경험에 관한 사고에서 핵심이다 (Clandinin & Connelly, 2006: 33). 교육자들의 내러티브는 연구자에게 어떻게 그들이 자신에게 중요하고 고유한 관점들을 발견하는지 보여준다. 내러티브는 개인적 삶과 교육적 실천 속에서 의미의 가치를 드러낼 수 있다.

내러티브 연구는 경험을 이해하는 하나의 방식이다. 연구 참여자를 둘러싸고 있는 사회적 맥락과 그가 존재하는 시간과 공간에 경험의 다양성을 찾기 위해서는 연구 참여자의 내러티브에 대해 연구자와 협력적인 과정이 필요하다. 연구자는 이러한 현장에 참여하여 연구 참여자의 개인적이고 사회적인 삶을 구성하는 경험과 실천을 이해하는 것이다.

내러티브는 과거의 경험에 대한 이야기이다. 사람들은 자신들 그리고 다른 이들이 누구인가에 대한 이야기에 의해 그리고 그들이 이러한 이야기들에 의해 과거를 해석함으로써 매일의 삶을 만들어간다.

따라서 내러티브 연구는 이야기를 도구로 경험을 해석하는 연구이다. 방법론으로서 내러티브 연구는 현상에 대한 관점을 수반한다. 내러티브 연구 방법을 사용하는 것은 연구 현상으로서의 경험에 대해 특정한 관점을 채택하는 것이다 (Connelly & Clandinin, 2006; 375).

본 연구의 연구 참여자들은 교육현장에서의 다양한 경험을 심층 인터뷰를 통해서 연구자에게 이야기한다.

내러티브 연구는 경험을 이해하는 하나의 방법이다. 그것은 한 장소 혹은 일련의 장소들에서, 그리고 환경과의 사회적 상호작용 안에서 시간에 따라 연구자와 참여자 간에 이루어지는 협력이다. 삶(living)과 말하기(telling)의 한 가운데서 내러티브를 정리하여, 사람들의 개인적 삶과 사회적 삶 모두를 구성하는 경험을 이야기로서 재현한다. 즉, 내러티브 연구는 살아 왔고 말해진 이야기들이다 (Clandinin & Connelly, 2000: 20).

Dewey(1934)에 의하면 예술은 과학에서처럼 의미를 진술하는 대신에 의미를 표현하기 때문에 교육적 경험들을 연구하기 위한 하나의 방법이라 하였다. 그리고 예술은 상상력과 연관이 있으며 우리가 우리의 경험을 보다 자세히 보고, 잘 듣지 못하는 진동들을 듣게 하고, 일상에서 눈에 띄지 않는 것, 억눌려 왔던 습관과 관습에 대해 생각하게 만든다(Greene, 2000). 본 연구의 연구 참여자들은 모두 음악이라는 예술을 경험한 교육자들이다. 음악을 통해서 다른 일반 교사들이 경험하지 못하고 느끼지 못했던 것을 그들은 이야기 할 수 있는 것이다.

심층 인터뷰는 Schütze(1992)의 연구를 응용하여 인터뷰를 진행하였으며, 인터뷰 프로세스는 다음 <표 III-1>과 같다.

< III-1> Schütze의 심층 인터뷰 프로세스(1992)

Schütze 심층 인터뷰 프로세스	
1단계	연구의 목적, 인터뷰의 원칙 및 기능에 대해 설명하여 신뢰관계 형성
2단계	연구 참여자의 경험과 행위에 대해 의미부여를 하고 해석한 바를 자연스럽게 이야기하도록 함
3단계	앞 단계에서 충분히 이야기되지 않은 주제나 잠시 언급만 하였으나 중요한 것으로 판단된 주제 혹은 합리화된 것으로 판단된 문제 등에 대해 추가적인 질문을 하여 이야기하도록 함

인터뷰의 첫 단계는 라포를 형성하는 단계로, 연구의 주제와 목적을 연구 참여자의 입장에서 이해하기 쉽도록 설명해 주는 것이 중요하다. 이에 연구의 윤리적 차원에서 IRB 승인을 받은 연구 동의서를 받고 인터뷰를 시작하였다. 특히 본 연구자는 연구 참여자의 내러티브에서 교육적 경험과 실천을 해석할 수 있는 내러티브에 주안을 두었다.

이 연구에서의 내러티브는 연구 참여자가 교육자가 되기까지의 경험과 교육현장에서의 실천에 의미를 부여하였다. 연구 참여자의 일방적인 말하기가 아닌, 연구자와의 피드백을 통해 질문에 대한 이야기 속에서 또 다시 질문을 찾고자 하였다.

2. 연구자와 연구 참여자

2.1. 연구자

내러티브 연구를 수행하는 과정에서 연구자는 연구의 해석을 하는 중요한 도구로 사용된다. 본 연구의 이해를 높이기 위하여 연구자의 위치에 대하여 설명하고자 한다.

연구자가 음악가로서 사회에 관심을 갖게 된 것은 팔레스타인 출신 문화비평가이자 사회학자인 Said와 유대인 피아니스트이자 지휘자인 Barenboim의 만남을 통해 탄생한 “서동시집 오케스트라(West-Eastern Divan Orchestra)”²²⁾의 연주를 지켜보면서라고 생각된다. 이를 통해 적대와 배제의 정치를 넘어 화해와 공존의 문화가 가능하다는 것을 인지할 수 있었다. 또한 두 사람의 공저인 <평행과 역설(Parallels & Paradoxes), 2002>에서는 사회학자와 음악가의 교류를 통해 음악과 사회, 예술과 정치의 만남이 가능하다는 것을 보여주었다. 이 같은 맥락에서 본 연구는 음악과 사회의 만남이 가능하다는 관점으로부터 시작되었다.

연구자는 초등학교 입학 전부터 피아노를 배우고, 이후 예술고등학교 피아노과를 졸업하였다. 졸업 후 오스트리아 빈(Wien)의 대학교와 음악원에서 피아노를 전공하고, 최고연주자과정 디플롬을 취득하고 한국으로 돌아왔다. 흔히 한국에서 음악전공자의 정규 코스로 알려진 연주자의 과정을 마친 음악가로 귀국한 것이다. 귀국 독주회를 시작으로, 크고 작은 연주회를 개최하고, 대학교와 예술고등학교에서 음악을 전공하는 학생들에게 피아노 연주와 음악이론을 가르쳤다. 강의를 하면서 정기적으로 음악회를 열어야 했고, 강의 외에는 개인 피아노 레슨을 하며, 대부분의 피아니스트가 거치는 과정을 통해 음악가로 살아왔다.

그 후, 한국 사회에 관심을 갖기 시작하였고, 다문화 시대에서 진통을 겪고

22) 오케스트라의 명칭은 Goethe(1819)의 '서동시집(Westöstlicher Divan)'에서 차용했는데, Said와 Barenboim은 Goethe가 당대 문인들 중 드물게 동양 문학에 관심을 보였고 심지어 아랍어를 배우는 등 실질적인 노력을 했다는 점에서 착안했다고 한다. 서동시집은 괴테가 페르시아 시인인 하피즈의 시를 독일어로 번역한 것을 읽고 감명 받아 쓴 것이다. 서동시집 오케스트라는 서로 다른 문화권에 있는 이들이 음악을 통해서 평화롭게 모여 공존할 수 있는 가능성을 열어보려고 한 것이 창단 취지였다. 1999년 창단 이후 해마다 세계 여러 지역에서 음악으로 평화와 화합의 메시지를 전하고 있다(출처: www.west-eastern-divan.org).

있음을 알게 되었다. 이에 연구자가 음악가로서 문제 해결에 역할을 할 수 있다는 사명감으로 다문화 사회를 연구하기 위해 다문화교육 박사과정에 입학하였다. 점차 다문화에 대해 연구를 할수록 우리사회 전반에 확산된 신자유주의와 개인주의, 그리고 자본주의로 초래된 사회적 모순과 불합리에 대한 문제점을 인식하게 되었다. 본 연구자는 음악가로서 사회에 기여를 위해 연구자의 길에 들어섰기 때문에, 이러한 문제 해결을 위해 음악이 사회에서 역할 할 수 있다는 담론에 관심을 두었다.

연구자는 다문화를 연구함과 동시에 다문화학교에서 초등학생들을 위한 합창단을 지도하였다. 음악 전공자들만을 가르치다 새로운 환경에서 아이들을 가르치는 것은 쉽지 않은 일이었다. 이 과정에서 음악을 전공하지 않은 일반 교사들이 음악을 ‘목적’이 아닌 ‘수단’으로 사용하도록 연구자에게 제안하는 점 등은 연구자의 관점과 모순되었다. 예를 들면, 아이들을 ‘통제’하기 위해서 음악의 활용을 제안하는 것은 음악을 단지 통제수단으로만 바라보는 것이기 때문이다. 연구자의 원활한 강의를 위한 제안이었지만 음악가로서는 음악이 처한 현실을 바라볼 수 있었던 경험이었다. 여전히 음악을 한국어를 잘 할 수 있게 하는 도구이자, 아이들을 통제하는 수단으로써 간주하는 교육자들이 많았다. 이에 연구자는 음악이 교육의 활용 도구로 머무르는 현실에 대해, 즉 목적으로 가르치지 않고 수단으로 가르치는 것은 한국교육에서 음악의 가치가 저평가되고 있기 때문이라 사료된다. 연구자는 음악가그룹들과만 교류하는 좁은 세계에 살고 있음을 깨닫게 되었다.

우리 사회를 둘러싼 사회정치적, 사회문화적 맥락에는 관심이 없고 오로지 ‘미’를 추구하는 음악가는 사람들과 진정한 교류가 어렵다. 다문화 사회를 바라보는 시선도 이와 같다. 우리 사회가 바라보는 ‘다문화’에 대한 시선을 보면, 다문화에 속하는 사람들은 마치 결혼이민여성들과 그들의 자녀들만을 말하는 것처럼 비취지고, 학교에서도 그들을 분리하는 양상을 보이기도 한다. 이는 특히 합창 지도를 위해 학교에서 지도할 때 ‘다문화 방과후 교실’수업에서, 학생들이 다른 학생을 소개할 때 ‘애는 다문화예요’라고 말하는 것을 보면, 진정한 다문화 사회가 아닌, 다문화인들과 같이 사는 사회라는 생각을 가지게 되었다. 연구자가 8년

이 넘는 유학생생활을 떠올려 봐도 누군가 나를 특정한 카테고리 안에 넣고 다르게 구별짓지는 않았다. 물론 유학생이라는 특수한 신분이기도 했지만, 현재 한국의 다문화교육은 모두를 위해 필요한 것임에도 소수에게 필요한 것이라는 인식이 지배적이다.

본 연구자는 오랜 유학생생활을 통해 직접 상호문화성에 대하여 체험을 하였다. 유학 생활 중에 가장 어려웠던 점을 꼽으라면 무엇보다 먼저 언어의 어려움일 것이다. 독일어는 아무리 열심히 공부를 한다고 해도 쉽게 넘을 수 없는 장벽이었다. 그러나 무사히 유학생생활을 마칠 수 있었던 것은 연구자가 음악을 전공한 덕분일 것이다. 특히 지도교수와의 만남에서는 독일어가 서툴고 어려워도 음악을 통해 소통하고 교감할 수 있었다. 나아가 지도교수 뿐 아니라 동료들을 비롯한 청중들과도 연주를 통해서 음악적인 공감을 나누는 경험을 하였다. 상호문화성에서 음악의 가치는 매우 중요하다.

Said(1999: 194)는 음악이 작곡가의 기량이나 사회적 권위에 대해서만 중점적으로 혹은 배타적으로 주장하는 예술이 아니라, 여러 문화 실천의 통합적인 다양성을 통해 사고하는 방식 또는 그러한 다양성과 함께 사고하는 방식이 된다고 하였다. 또한 그러한 사고는 관용적이고 강제적이지 않으며, 나아가 우리가 유토피아적이라는 말로 세속적인 것, 실현 가능한 것, 도달 가능한 것, 인식 가능한 것을 의미할 수 있다고 한다면, 그야말로 유토피아적인 것이라고 할 수 있다고 하였다.

음악가는 나만을 위한 음악을 하는 것이 아니라, 타인과 사회를 위해 실천하는 사람이 되어야 한다. 음악이 수단이지 목적이 되지 않고 사회에서 그 자체로 목적이 되고, 음악이 선택된 자들만이 아닌, 모두의 삶을 풍요롭게 하는 역할을 하는 가능성을 찾고자 하였다. 이를 위해 연구자는 공교육의 시작인 초등교육에서의 음악 교육에 관심을 가지면서 실제로 교육현장에서 오랜 경험이 있는 교사들을 연구 참여자로 선정하여 그들의 내러티브를 연구하였다.

2.2. 연구 참여자

연구 참여자는 음악교과를 담당하는 전문교사로, 교육 경력이 많은 교사로 선정하였다. 연구 참여자의 선정 기준은 초등학교에서 교사 경력이 풍부하고, 전공이 음악과 관련이 있어야 하며, 음악 전담 경험이 있는 교사들이다. 이렇게 선정한 이유는 그들이 공교육의 출발점인 초등학교에서의 교수자로서 경험을 하였고, 음악교과에 전문성이 있으며, 4차 음악교육과정부터 현재까지의 흐름을 잘 알기 때문이다. 연구자는 이러한 대상들을 눈덩이표집방법으로 선정하였다. 이에 연구 참여자는 총 7명이고, 이들의 현재 지위는 수석교사²³⁾, 음악전담교사이다. 연구 참여자에 대한 인구통계학적 개요를 정리하면 다음 <표 III-2>와 같다.

< III-2> 연구 참여자 개요

연구 참여자	교직경력	전공	현재 지위	근무 지역	성별
A	34년	국악	수석교사	경기도 성남시	여
B	31년	국악	수석교사	경기도 성남시	여
C	31년	음악교육	수석교사	경기도 부천시	여
D	39년	성악	수석교사	경기도 시흥시	남
E	35년	음악교육	수석교사	경기도 부천시	여
F	34년	초등교육	음악전담교사	인천광역시	여
G	33년	음악교육	수석교사	인천광역시	여

연구 참여자 A는 경기도 분당의 한 초등학교에서 현재 수석교사로 근무하며

23) 초·중등교육법, 유아교육법, 교육공무원법이 2011년 개정되면서 수석교사제가 도입되었다. 수석교사의 자격은 15년 이상의 교육경력에 1급 정교사 자격증을 소지한 교사이며, 4년마다 업적평가 및 연수실적 등을 반영하여 재심사를 받아야 한다. 수석교사의 조건은 임기 중 교장·교감 또는 원장·원감 자격을 취득하지 못한다(교육과학기술부, 2012). 수석교사제도의 도입은 교사-부장교사-교감-교장의 단일 승진체계인 현 조직 체계가 지나치게 경쟁적이며 제한적이고, 그로 인한 직무 만족도가 낮은 것에 대한 실제적인 대안으로(조석훈, 2012; 이정민·박철희, 2014), 교원들이 승진 이외에 전문적 발달의 욕구를 채워주고 가르치는 일에 전념할 수 있는 길을 열어 준 것이다. 그러나 2012년 법제화 이후 현재는 정부와 시·도교육청의 예산 부족으로 수석교사제의 존립이 위태롭기도 하다(김진희, 2014).

음악교과를 담당하고 있다. 교대 졸업 후 현장에서 초등교사로 재직하다 음악교육에 관심을 갖기 시작했고, 특히 단소에 매료되어 국악을 전문적으로 배우게 되었다. 대학원에서 국악을 전공하였으며, 수석교사로서 자부심을 가지고 일하고 있었다. 34년에 걸친 현장에서의 경험을 바탕으로 일반교사들을 위한 수업 컨설팅에 주력하고 있다.

연구 참여자 B는 교대에서 국어교육을, 대학원에서 국악을 전공하였다. 특히 민요에 관심이 많고, 음악교육에서의 국악교육을 강조하고 있다. 경기도 분당에 소재한 초등학교에서 수석교사로서 근무하며, 음악과 수업, 수업 컨설팅 및 학교의 국악 동아리를 담당하고 있다. 교사로서의 사명감을 중요시 생각하는 B교사는 31년 동안의 교직생활을 돌아보며, 자신의 이야기를 들어준 것에 대하여 고맙다고 이야기하였다.

연구 참여자 C는 어렸을 때부터 피아노를 배웠고, 교대 재학 중에는 바이올린을 배웠다. 작곡을 전공한 이후 수업에서도 창작활동을 비중 있게 다루고 있다. 31년 동안 교직생활을 하고 있고 현재 경기도 부천의 초등학교에서 수석교사로 재직 중이다. 수석교사로서 일반교사들을 위한 개별적 수업 컨설팅 뿐 아니라 교사들을 위한 강의도 하고 있다. 또한 수업비평 동아리에서 참여했으며, 현재 교내 수업비평 동아리의 담당교사이다. 합창지도를 꾸준히 해 오고 있고, 성당에서는 합창 지휘자로 자원봉사하고 있다.

연구 참여자 D는 39년의 교직 경력을 가진 초등교사이다. 현재 경기도 시흥의 초등학교에서 수석교사로 근무하고 있다. 약 10년 동안 음악전담교사를 담당하였고, 7년째 수석교사로 근무하고 있다. D교사는 교사 생활을 공립초등학교에서 시작하였으나, 사립초등학교로 초빙되어 10년간 근무한 후, 현재는 다시 공립초등학교에서 근무 중이다. 뿐만 아니라 수업비평과 수업컨설팅을 하면서 교사들과 교류활동을 전개하고 있다.

연구 참여자 E는 어렸을 때부터 피아노를 배운 경험을 가지고 있고, 현재 경기도 부천의 초등학교에서 수석교사로 음악수업을 담당하고 있다. 또한 수업비평 동아리의 담당교사이며, 수업비평문을 모은 자료집을 책으로 출간하기도 하였다.

연구 참여자 F는 인천광역시 소재 초등학교에서 음악전담교사로 재직 중이다.

처음 발령지역은 서울이었지만, 결혼 후 남편을 따라 미국으로 떠나면서 사표를 썼다. 3년간의 유학생생활을 마치고 한국으로 돌아와서 정착한 곳은 대전이었다. F 교사가 미국을 갈 때 즈음에는 휴직제도가 없었기 때문에, 임용고시를 다시 치룬 후 대전에서 12년간 초등교사 생활을 하다가 인천으로 거주지를 옮겼다. 이러한 노마드(nomad)적 삶은 학교 현장에서 다문화배경의 학생들을 이해하고 공감하는 바탕이 되었다고 하였다. 중간에 휴직기를 제하고 총 34년간의 초등교사생활을 해 오고 있으며 현재 음악전담교사를 담당하고 있다.

연구 참여자 G는 인천 송도 국제도시의 초등학교에서 수석교사로서 음악수업을 맡고 있다. 교대 재학 중에는 첼로를 배웠고, 합창과 합주를 지도 중이다. 타 학교의 수석교사들과의 연계 모임을 통해서 수업연구에 관한 토론 활동을 하고 있다.

연구 참여자들은 교육에 대한 열정과 사명감이 있었으며, 특히 수업에 대한 자부심이 크게 나타났다. 한 가지 고려해야 할 사항은 근무 지역에 따른 교육환경의 편차였다. 같은 경기도 지역이라 하더라도 신도시와 구도시는 학교의 시설과 주변 환경에서 차이가 있기 때문이다. 마찬가지로 인천광역시에서도 송도는 국제도시라는 특수성으로 인해 확연히 다른 교육환경을 가지고 있다. 교사들의 열정은 모두 같겠지만, 지역적 교육환경에 따라 학생들이 달라질 수 있을 것이다. 연구 참여자인 교사의 개인별 특성이 고려되어지는 내러티브 연구는 교사에 대한 일반화가 아닌 각각의 교사에 대한 개별성이 고려되어진다는 점에서 의미가 있다.

3. 자료 수집 및 분석

3.1. 자료 수집

본 연구에서는 분석의 대상인 자료수집 방법으로 심층인터뷰를 활용하였고, 이 뿐만 아니라 연구 참여자가 연구자에게 제시한 수업동영상, 수업 지도안, 수업 비평문, 수업 컨설팅 자료 등을 분석의 대상으로 삼았다.

인터뷰는 인간적 현상을 보다 풍부하고 깊이 있게 이해할 수 있게 해 주는 원천이 될 경험적인 이야기 자료를 조사하고 모으기 위한 방법으로 이용된다. 또한 인터뷰는 경험의 의미와 관련해 의미와 관련해 인터뷰 대상자와 대화 관계를 발전시키기 위한 도구로 이용될 수 있다(Manen, 1990). 본 연구에서는 연구 참여자들과 일대일 심층 면담 형식의 인터뷰를 진행하였다. 인터뷰는 단답형 질의 응답이 아닌 내러티브의 형식을 띠 수 있도록 대화 형태로 발전시켰고, 연구 참여자가 편안한 분위기에서 자신의 경험을 이야기 할 수 있도록 하였다.

인터뷰 기간은 2014년 11월부터 2015년 1월까지 약 3개월 동안 진행되었고, 개별적으로 면담을 실시하였다. 1회 인터뷰 시간은 약 70-120분이었고, 연구자의 동의를 받고 녹취를 하였다. 또한 연구자와 연구 참여자간 라포 형성과 연구 참여자별 자료의 균형을 고려하여 개인별로 진행하였다. 인터뷰 일시의 개요는 다음 <표 III-3>과 같다.

< III-3> 인터뷰 일시 개요

연구 참여자	사전 인터뷰	1차 인터뷰	2차 인터뷰
A	2014.11.25	2014.12.02.(12:45~14:00)	2014.12.09.(13:00~14:20)
B	2014.11.25	2014.12.02.(14:30~15:40)	2014.12.09.(15:00~16:10)
C	2014.11.25	2014.12.05.(15:20~16:50)	2014.12.12.(13:20~14:30)
D	2014.11.25	2014.12.08.(15:55~17:40)	2014.12.15.(13:10~14:20)
E	2014.11.27	2014.12.12.(15:00~16:20)	-
F	2014.12.01	2014.12.22.(14:50~16:40)	-
G	2014.12.15	2014.12.29.(15:00~16:30)	2015.01.16.(16:00~17:10)

먼저 이메일을 통해서 사전 인터뷰를 실시하였다. 사전 인터뷰에서는 전반적인 개인 이력과 현재의 직위 등 간략한 인구통계학적 정보에 관한 내용이었다. 이러한 과정에서 음악을 전공하지 않았거나, 학교 현장의 경력이 타 연구 참여자와 형평이 맞지 않은 경우가 있어, 이러한 교사들은 연구에서 제외하였다. 연구 참여자로 선정된 교사들은 약 2회에 걸쳐 개별적인 심층 면담의 인터뷰가 이루어졌다.

심층인터뷰는 연구 참여자가 근무하는 학교의 음악교육실, 수석교사실, 혹은 회의실인 개별적 공간에서 진행하였다. 다음은 인터뷰 질문지이다. 질문지는 교사의 개인적인 이력과 특성, 수업에 관련된 내용과 상호문화역량을 중심으로 구성하였다. 또한 음악교육과 관련하여 음악교육과정과 음악수업, 자기반성 및 성찰, 그리고 실천에 관한 질문들로 구성하였다. 반구조화 형식으로 진행하여 기본적인 인터뷰 질문지의 가이드라인을 설정하였으나, 심층인터뷰 과정 중에서 대화 내용의 순서에 따라 질문이 수정되기도 하였다. 반구조화한 인터뷰 질문지 개요는 다음 <표 III-4>와 같다.

<표 III-4> 인터뷰 질문지 개요

인터뷰 질문	
개인적 특성	교사가 된 동기 및 경력, 음악교과를 전공한 이유, 현재의 주된 활동
음악 학습 경험	대학교에서 배운 내용, 대학원 진학의 동기 및 교육 내용, 개인적으로 음악을 배운 경험
음악수업	음악수업 준비과정 및 교실 안에서의 수업 진행 방법, 음악 수업 진행시 좋은 점 및 힘든 점, 동료 교사들을 위한 음악수업 관련 컨설팅의 사례, 음악수업에서의 주요 목표
의사소통 역량	공감을 위한 교수학습, 학생들에 대한 관용적 태도, 의사소통에 대한 인식, 수업에서의 유연적인 행동,

인터뷰 질문	
	수업에서의 협력 학습
자기반성 및 성찰	자기반성 혹은 교사들과의 모임을 통한 성찰, 교육 현장에서 성찰의 계기가 되는 사건
협력 및 연대	학생들, 교사들, 학교 및 지역사회와의 협력, 학생들 간의 협동학습을 위한 교수전략, 교사의 협동에 관한 인식과 연대의식
다문화교육	다문화에 대한 인식, 다문화 경험 및 다문화 감수성, 다문화교육 경험, 다문화 관련 직무연수 등 프로그램 참여
교사 교육관	교육철학 및 교육관, 이상적인 교사상
교사의 인간관계	학생들 및 교사들과의 상호작용, 지역사회와 연계된 활동, 학교 안에서의 교사의 역할

심층인터뷰는 연구 참여자인 교사를 이해하는 단계에서 교사의 개인적 특성에 대한 질문으로 시작하였다. 먼저 교사가 된 동기나 음악교육과 관련한 개인적 경험을 알아본 후, 교사가 수업을 설계할 때 고려하는 교육과정에 대한 의견과 수업의 내용에 대하여 질문하였다. 또한 교육의 실천을 상호문화교육의 관점으로 해석하기 위한 상호문화성과 타자지향성을 찾고자 교사의 학교에서의 만남과 관계에 대하여 질문하였다. 뿐만 아니라 교사가 가지고 있는 교사관이나 다문화교육에 관한 인식은 교사의 교육실천에 바탕이 될 수 있기에 알아보고, 특히 교육 실천의 나타나는 음악수업에서의 경험을 심층인터뷰를 통해서 찾아보았다.

3.2. 자료 분석

본 연구는 초등교사의 음악교육 경험의 다양성과 음악교육에 나타난 교육실천을 상호문화교육의 관점으로 해석하는 것에 목적을 두고 있다. 이를 위해 본 연구는 교사의 교육경험을 분석하고자 한다.

내러티브 연구에서 자료 분석의 특징은 자료를 세분화하여 이해하기보다 자료를 전체 이야기의 맥락 안에서 이해하고, 각각의 이야기의 의미를 분석한다. 연구자는 연구 참여자가 전해 준 그들의 삶에 대한 내러티브를 이해하고 있을 때 그들이 현재 보이고 있는 행동과 발언에 대해서 그 진정한 의미를 이해하게 된다(Clandinin & Connelly, 2004). 따라서 내러티브 연구는 단순히 인터뷰를 통해서 연구 참여자의 이야기를 수집하는 것 이상의 연구과정이다. 내러티브를 분석함으로써 교사가 과거에 어떠한 삶을 살았으며, 앞으로 어떠한 삶을 살 것인가가 파악할 수 있기 때문이다. 심층인터뷰 과정에서 녹음한 내용들은 전사(transcription)하여 자료를 분석하였다. 분석을 하는 과정에서는 녹음 파일들을 반복해서 듣고 재(再)읽기 작업을 한 후, 의미별로 분류하는 과정을 거쳤다. 이에 본 연구자는 전사 자료로부터 경험의 시기별 분류와 주제별 분류를 통해 의미 단위를 생성할 수 있는 단어와 어구를 추출하고, 의미를 파악하였다.

교사의 교육경험은 학습경험과 교수경험으로 구성되며, 이 두 경험이 반복되어 경험되어진다. 이러한 학습경험은 학습활동을 통해 실행되고, 교수경험은 교수활동을 통해 실행된다. 또한 학습활동은 학습의 방법들을 통해 실천되는데, 이러한 학습의 방법들을 학습유형이라 한다. 반면 교수활동은 교사가 축적한 지식을 통해 실행되는데 이것은 명시지(Explicit Knowledge)와 암묵지(Tacit Knowledge)를 통해 실행된다.

본 연구의 첫 번째 연구문제인 교육경험의 다양성을 도출하기 위해 IV장에서는 학습유형을 분석하여 유목화를 통해서 제시하며, 두 번째 연구문제인 교육에 나타난 교육실천을 상호문화교육의 관점으로 해석을 위해서 교수실천방법을 분석하여 이를 상호문화교육의 관점을 통해 제시하고자 한다.

먼저 IV장에서는 학습유형을 분석하는 데, 학습유형은 통상 형식교육(Formal

Education), 비형식교육(Non-formal Education), 그리고 무형식학습(Informal Education)으로 분류한다(Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007; 한승희, 2007; EC, 2006; 권대봉, 1996).

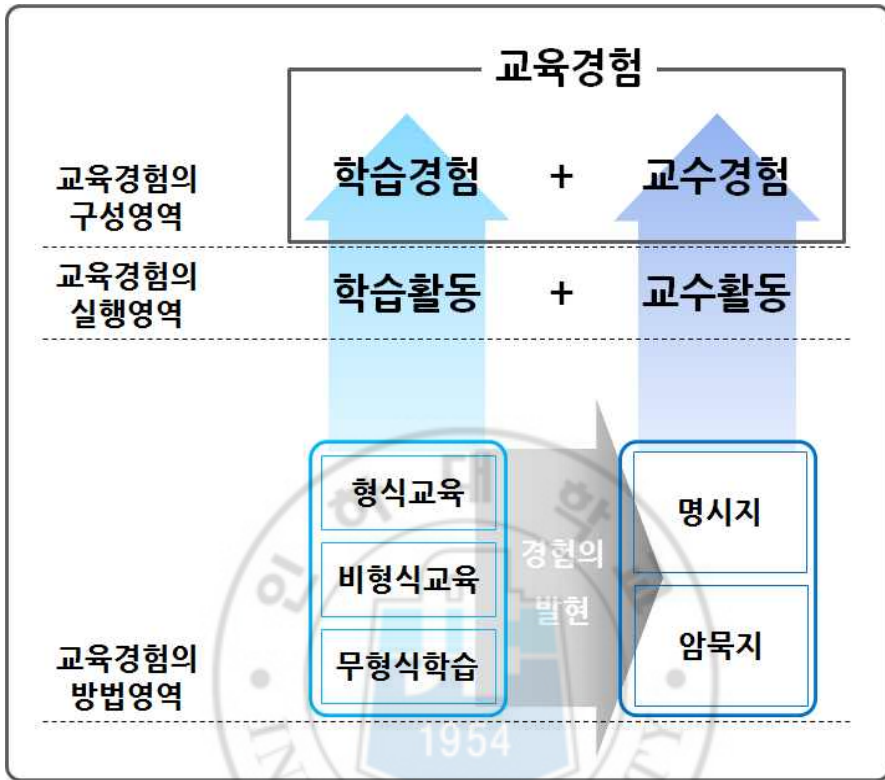
EUROSTAT(2004)²⁴)에서는 ‘교수과정에 의한 학습(learned-learning)’을 기준으로 형식교육, 비형식교육, 무형식교육을 규정한다. 형식교육은 국가에서 학력이 인정되는 초·중등학교, 대학교, 대학원, 학점은행제, 검정고시 등이 이에 해당된다. 비형식교육은 학교교육 밖에서 이루어지는 구조화된 학습활동으로 직장에서 받은 교육, 학원 수강, 주민자치센터 프로그램 참여, 인터넷 강좌, 개인과외 등이 다. 무형식학습은 학습자가 주도적·자발적으로 학습하는 것으로 흥미나 놀이가 아닌 활동이나 참여를 통한 학습경험이다. 학교에서의 동아리 활동, 가정교육, 대중매체를 통한 학습, 여행 등이 범주에 속한다.

IV장의 경우, 2단계에 걸쳐 분석이 진행된다. 첫 번째는 교육경험의 방법별로 연구 참여자의 인터뷰 내용을 도출하는 단계이고, 두 번째는 도출된 인터뷰 내용을 유목화하여 다양성의 양상을 도출하였다.

다음으로 V장에서는 교육실천을 상호문화교육의 관점으로 해석하는데, 이를 위해 교육실천은 교수활동으로 실행되며, 이는 지식의 유형에 따라 표출된다. 지식의 유형은 명시지식(explicit knowledge)과 암묵지식(tacit knowledge)으로 구성되며(Polanyi, 1966), 통상 명시지와 암묵지로 불린다. 명시지식은 인위적이고 코드화된 공식적 언어로 전환되어 곧바로 사용할 수 는데 반해 암묵지식은 어떤 코드화된 방식으로 커뮤니케이션을 할 수 없고 직접 경험을 통해서만 축적된 지식을 말한다(Howells, 2002; Piperopoulos, 2010: 129). V장 또한 2단계의 분석과정을 가지는데, 첫 번째는 교수경험이 발현되는 지식의 유형인 명시지와 암묵지를 기준으로 인터뷰 내용과 수업동영상, 수업지도안, 수업비평집, 수업컨설팅자료를 분석하여 도출하는 단계이고, 두 번째는 도출한 내용을 상호문화교육의 관점에서 의미를 해석하여 제시하였다. 이상의 분석의 과정 및 방법을 구조화하면 다

24) EUROSTAT(European statistical system)는 1953년 유럽연합의 집행위원회 산하에 설립되었으며, 유럽연합 회원국간 공통된 분류기준과 방법 그리고 조직적인 구조를 창출함으로써 일관되고 신뢰성 있는 각종 분야의 통계를 제공하고 있다. 또한 2002년 1월1일 EURO가 출범하면서 ‘2003-2007 통계프로그램’이 채택되었다.

음 [그림 III-1]와 같다.



[III-1] 분석의 구조

4. 연구의 신뢰성 및 윤리적 고려

본 연구에서는 연구의 질적 검증을 위하여 연구의 설계, 연구 참여자 검토부터 자료 수집 및 분석의 절차에서 동료연구자 리뷰(peer review)를 실시하였다. 또한 연구의 신뢰성 확보를 위하여 인터뷰 후 전사록을 연구 참여자에서 전달하여 내용 확인 과정을 거쳤다. 이와 관련하여 내러티브 연구자가 부딪힐 수 있는 가장 큰 딜레마 중의 하나는 연구 텍스트를 검증화하기 어렵다는 것이다. 질적 연구에서 가장 어려운 부분은 수많은 언어 자료에서 의미를 구축하는 과정이다. 이러한 과정에서 편견의 작용 등으로 인해 연구 참여자가 내러티브에 부여하고 있는 진실성이 왜곡될 수도 있다. 작성된 내러티브를 분석하고 해석하는 과정은 객관적 관점을 가지기 힘든 어려운 과정이기 때문이다(김영천, 2013: 103). 그럼에도 불구하고 연구의 신뢰성을 위한 연구자의 노력은 계속되어야 하므로 내러티브의 신뢰성은 결과보다는 의미 있는 분석과 좀 더 관련이 되어 있다(Polkinghorne, 1988).

그러므로 본 연구에서는 신뢰성을 확보하기 위해 다각적으로 검증 절차를 거쳤다. 학위논문의 설계 단계에서부터 지도교수와의 면담을 통하여 연구의 적합성과 신뢰성을 검토 받았다. 주 1회의 논문 면담뿐만 아니라 연구실의 학문공동체 세미나를 통해서 연구의 과정을 발표하였다. 또한 논문 프로포절을 시작으로, 연구공동체 세미나에서 월 1회 논문의 진행사항을 공개하였으며, 지정토론자의 토론과 동료 연구자들로부터 질문과 의견을 수렴하여 논문을 수정, 보완하였다.

심층인터뷰의 시작 전에 연구자는 참여자에게 연구 참여 여부를 결정할 수 있음과 연구 참여에 동의하지 않아도 아무런 불이익이 없음을 설명하고, 자료 수집 중 언제든지 연구에 참여를 원치 않는다면 자유롭게 연구 참여를 취소할 수 있음을 설명하였다. 연구 참여자에게 이러한 사항을 충분히 설명한 후 연구 참여에 동의할지를 결정하도록 하고, 연구 참여 동의서를 받았다. 인터뷰로부터 수집된 자료는 익명으로 작성하였고, 개인 정보가 노출될 위험이 없도록 고려하였다. 녹음 파일을 듣고 그대로 옮겨 적는 전사 작업에서는 연구 참여자들이 말한 내용을 가감 없이 모두 적었다. 또한 연구 참여자가 말하면서 취했던 행동들과 추

임새 또한 글로 적었으며, 당시의 분위기를 메모했던 자료도 함께 추가하였다. 그러나 본문에 인용 할 때는 가독성을 위하여 동어반복이나 추임새, 그리고 의미 없는 말들, 예컨대, ‘음’, ‘인제’, ‘그니까’ 등의 말들은 삭제하였다. 그리고 중락을 사용하여 인터뷰 내용을 정리하였다. 하지만 연구 참여자들의 이야기를 왜곡하지 않기 위하여 원래의 내용을 최대한 살려 본문에 인용하였다. 전사록을 비롯한 수집된 모든 자료는 생명윤리 및 안전에 관한 법률 시행규칙에 의거하여 연구 종료 후 3년간 보관하고, 그 이후 폐기 할 예정임을 밝혔다. 현재 본 연구는 인하대학교 기관생명윤리위원회(IRB)의 연구승인²⁵⁾을 받았으며, 승인번호는 141104-1A이다.

내러티브 연구는 특히 관계적 형태의 연구방법이다. 따라서 연구윤리는 과정에서 중요한 역할을 한다. 내러티브 연구에서는 연구 참여자들과 연구자가 관계적으로 연구한다는 점을 고려할 때 이 문제는 배가된다(Clandinin, 2007: 12). 내러티브 연구에서는 비판적인 타인의 역할이 중요하다(Wood, 1993). 연구자만의 관점에서의 일방적인 연구가 아니라 연구 참여자가 함께 상호작용적인 연구가 되어야 한다. 또한 동료 연구자들의 검증을 지속적으로 받아 연구의 신뢰성 확보에 중점을 두었다.

25) 연구윤리의 심의 과정은 두 차례에 걸쳐 진행되었다. 첫 번째 심의위원회에서는 조건부 승인을 받았다. 연구윤리위원회의 심사 결과서에서 제시한 수정사항을 바탕으로 수정·보완하여 다시 제출하였고, 2014년 11월 27일 최종 승인을 받았다.

IV. 교사의 음악교육 경험의 다양성을 통한 교사되기

연구 참여자인 교사들은 가르치는 일을 직업으로 하고 있지만, 배우는 학생으로서의 정체성도 갖고 있다. 다시 말해 교사는 가르치는 존재이지만, 동시에 배우는 존재로서 끊임없이 학습을 한다. 이런 학습 활동은 교수활동의 바탕이 되기 때문이다. 따라서 학습경험의 다양성은 교사의 변화에 영향을 준다.

이런 교사의 변화를 이끌어 내는 일련의 과정을 교사 주체의 교육적 실천이라고 할 수 있다. 교육적 실천은 교사로서 경험한 교육현장의 학습경험을 바탕으로 형성된다. 본 연구에서 다루는 이들 연구 참여자들의 교육적 실천 역시 예외는 아니다. 연구 참여자들은 모두 교육대학교를 졸업하고 현재까지 초등교사로서 근무하고 있다. 이들에게 있어 가르친다는 것은 배움의 연속성에서 발현되는 것으로 나타난다.

교사는 학습경험과 교수경험의 순환적 교육경험에 의해 교사로서 성장한다. 교사라는 정체성은 단지 교육대학교를 졸업하면 생성되는 것이 아니라, 끊임없는 성찰과 배움을 통해서 이루어진다. Freire(1998: 39)는 인간의 존재를 윤리적으로 구성해낼 수 있는 것은 인간이 형성되는 과정 속에 있다고 하였다. 즉, '되기(becoming)'의 과정이 존재의 조건이 된다. 교사라는 정체성은 고정된 것이 아니라 경험의 생산과 재생산에 의해서 지속적으로 움직이며 변화한다.

교사의 학습 경험은 교육실천의 토대가 되는 학습활동에서의 경험을 살펴보고, 그러한 경험에서 발견된 의미를 도출하였다. 이러한 맥락에서 연구자는 교사들이 경험한 배움에 대하여 살펴보았다. 교사의 학습경험을 해석하기 위해 다음 <표 IV-1>와 같이 경험의 주제를 의미단위별로 4개의 상위 경험주제와 각각 3-5개의 하위 경험주제로 설정하였다.

<표 IV-1> 초등교사의 학습경험의 주제와 의미

경험 주제	하위 경험 주제	주제 의미
인식과 반성	대학시절 배움의 미흡함	성찰적 교사
	교육현장을 접한 교사로서의 고충	
	음악적 역량 부족	
	국악교육에 대한 재인식	
음악에 대한 미적 추구와 창의성	음악의 아름다움	예술적 교사
	국악에 대한 애정	
	창조적 표현 능력	
배움에 대한 열정과 끊임없는 탐구	자기계발을 위한 학업의 연속	전문적 교사
	음악수업 준비를 위한 개인적 연구	
	국악교육과정에 전문성 함양	
	다양한 문화에 대한 호기심과 체험	
타자를 위한 마음과 공동체 의식	동료 교사들을 위한 배려	협력적 교사
	수업의 질적 향상을 위한 협의	
	교사들과 함께하는 연주의 즐거움	
	소수자의 아픔을 이해하는 역지사지	
	봉사를 통한 배움의 나눔	

연구 참여자들의 경험은 성찰적 교사, 예술적 교사, 전문적 교사, 그리고 협력적 교사라는 교사상으로 표현되었다. 이러한 교사상들은 자연스럽게 교사의 정체성을 구성한다. 이를 통해 교사는 하나의 정체성으로 존재하는 것이 아니라 학습 경험을 통해 유동적이고 다층적인 정체성을 가진다.

교육대학교에서는 기초적인 음악에 대한 지식을 배우는 시기로, 연구 참여자들이 재학했던 때에는 교육대학교의 학제가 2년제였다. 현재 교육과정과는 달리 짧은 기간 동안의 교육으로 인해 연구 참여자들 중 다수는 대학교에서의 배움은 거의 없었다고 응답하기도 하였다.

예비교사를 거치고 학교에서 실제적인 현장의 경험을 한 교사들은 전문적 지식을 위하여 자발적으로 대학원에 진학하였다. 국악교육을 전공하거나 음악교육

을 전공하여 석사학위를 취득하였다. 대학교 시절에서는 비자발적이고 소극적이었던 교육에 대한 태도가 대학원을 진학해서는 자발적이고 적극적인 참여로 변화하였다.

연구 참여자들 중에는 교사가 되고자 했던 꿈과 사명감이 내적 동기로 작용했던 교사들도 있었지만, 대부분 외적 동기에 의해 교육대학교에 진학하였다. 예를 들어, 지인의 권유나 경제적 사정, 또는 단지 안정적 직업을 위해 교육대학교에 입학한 것이다. 그러나 대학원의 진학은 자발적인 내적 동기에 의해서 선택하였고, 대학원 시절에는 적극적으로 배우는 변화된 모습을 경험하였다.

대학원 수업 외에 교사들은 자신의 음악적 역량을 향상시키기 위하여 개인 지도를 받거나 국립국악원, 백화점 문화센터, 학원, 인터넷 강의에 등록하여 성악, 오카리나, 민요 등 자신이 원하는 분야를 선정하여 개인적으로 강습을 받았다. 개인적으로 시간을 투자하여 배움을 이어가는 것은 능동적인 모습으로 나타났다.

연구 참여자들인 교사들은 교육 현장에서 가장 중요한 것은 ‘수업’이라고 하였다. 그만큼 수업을 준비하고 설계하는 과정에는 교육과정뿐만 아니라 이를 효과적으로 전달하기 위한 교사의 개인적인 연구가 많이 필요하였다. 또한 수업의 질을 향상시키기 위하여 교사들은 자신의 수업을 공개하고 동료 교사들로부터 피드백을 받아서 수업에 대하여 수정·보완하는 작업을 가졌다. 또한 수업 비평 동아리 모임을 자발적으로 참여·조직하여 수업에 대한 연구를 하고 있다. 게다가 수업 컨설팅을 통해 수업에 대한 자문을 구하기도 하고, 동료 교사들 간에 상담을 하여 학교 현장에서의 어려움에 대해 의논하기도 하였다.

직업적인 측면뿐만 아니라 취미활동으로 음악동아리 모임에 참가하여 교사들과 음악활동을 해오고 있다. 예를 들어, 오카리나 동아리 모임에 참여한 교사는 연주회를 준비하며 진지하게 연습을 하는 것을 보면, 학교 현장이 아닌 장소에서도 교사들은 학습을 경험하고 있었다. 이는 종교생활로도 이어져 성당이나 교회의 성가대에서 지휘자나 성가대원으로 음악적 재능을 나누며 봉사활동을 하고 있다.

교사들은 학교라는 공간이 외에 지역사회에서의 활동을 통해 학습을 경험한

다. 학습 공간은 다양하게 확장될 수 있다. 한 예로 연구 참여자 중에는 타국에서 거주했던 경험이 있던 교사도 있다. 이 연구 참여자는 한국 밖의 이국의 새로운 공간에서 학습 경험을 가졌다. 그는 미국에서의 3년 동안 스스로 소수자의 삶과 언어의 장벽을 경험하였다. 이러한 경험은 귀국하여 다문화가정자녀인 학생들을 만날 때 그들을 이해하고 배려할 수 있는 바탕이 되었다. 연구 참여자들은 직업적 특성상 방학 기간 동안 대부분 해외여행 경험이 많았고, 여행을 통해 다양한 문화를 직접 체험하며 식견을 넓히는 학습경험을 하였다.



1. 자신에 대한 인식과 반성: 성찰적 교사

교육적 실천 양상의 첫 번째 형태는 성찰적 교사상이다. 연구 참여자들의 내러티브 분석해 보면, 자신에 대한 인식과 반성이라는 경험 주제를 발견할 수 있다. 이하 하위 주제로 ‘대학시절 배움의 미흡함’, ‘교육현장을 접한 교사로서의 고충’, ‘음악적 역량 부족’ 그리고 ‘국악교육에 대한 재인식’을 설정하였다. 이에 대한 내용을 구체적으로 살펴보면 아래와 같다.

1.1. 대학시절 배움의 미흡함

교육대학교에서의 교육경험은 교사들이 교육현장에서 학생들을 가르치는 데 어려움이 있었다. 교육대학교는 교사를 배출하는 교육기관임에도 불구하고, 교사들은 대학교 시절의 배움에 대하여 긍정적인 경험으로 기억하지 않고 있었다. 대략 30년 전 연구 참여자들의 교육대학교 재학 시기는 현재의 교육대학교와 시스템과 달랐다. 이러한 이유로 그들의 학습경험은 많지 않았음을 의미한다.

“ 졸업한지는 33년이나 됐기 때문에 그때만 해도 우린 2년제였어요. 내가 바로 밑에 후배가 더 있고, 그 다음부터 4년제가 됐어요. 우린 그 때 4학기 중에 한 학기는 일학년 때 5.18 광주사태가 난거야. 학교는 휴교령을 내렸어. 그러니까 그때만 해도 마스크이니 모니 알려주는데도 없고, 뭘지 모르면서 학교에 가니까 바리게이트 쳐 놓고 못 들어오게 하더라고요. 그래서 우리는 거의 3학기 배운 셈이야. 그러니까 음악에 대해서는 리코더도 안 배웠어요. 겨우 오르간만 마스터하고. 정말 내가 교대에서 배운 거는 거의 없죠.” (연구 참여자 A, 2014.12.02)

연구 참여자 A는 대학교에서 배운 것에 대하여 회상하였을 때, 교사의 역량을 키우기 위한 내용은 미흡하였다. 음악교육에서 필요한 악기 연주는 오르간만을 배웠다. 현재 초등학교에서 가장 많이 다루는 리코더도 그 당시는 배우지 못했다. 연구 참여자 A는 대학시절의 시대적 상황으로 인해 배움에 대해 회의적인 경험을 토로했다. 학교의 휴교령과 같은 이유로 제대로 교사 역량을 갖추지 못한 채 졸업을 하였다.

“2년제 때는 꿈도 뚜렷하지 않고, 방향이나 목표의식이 불분명하니까 학창생활

잘 못했어요, 오히려 교사로서 발령을 받고 난 다음부터, 내가 교사구나 내가 아이들을 가르키는 존재구나라는 것을 느꼈어요. (중략) 2년 동안 교대생활 동안 뭘 배웠겠어요. 배운 게 모 별로 없지. 아무것도.” (연구 참여자 D, 2014. 12.08)

현재 한국의 교육대학교는 4년제이지만, 연구 참여자들은 그 당시의 2년제 제도에서 대학교 생활을 하였다. 길지 않은 시간 동안 교사가 되기 위한 교육은 부족했었다. 연구 참여자 D는 대학교 시절에 교사에 대한 꿈과 사명감이 없었지만, 오히려 학교에서 아이들을 가르치는 경험을 통해 자신의 정체성을 찾아갔다.

연구 참여자 대부분은 대학교에서 학습의 경험이 매우 부족한 것으로 나타났고, 학교에서의 배움이 부족하였기 때문에 현장에서 학생들을 만났을 때 어려움을 느낄 수밖에 없었다. 교수활동으로 나오기까지의 충분한 학습활동이 이루어지지 않았기에 교사들은 고충이 많았다.

교육대학교에서는 초등교육 전반에 대해 배움을 받아야 한다. 이와 더불어 기초적인 음악에 대한 지식을 배우는 시기이다. 그러나 연구 참여자들이 재학했던 시기에는 교육대학교의 학제가 2년제였다. 현재 교육대학교의 교육과정과는 달리 2년 기간 동안의 교육으로 인해 연구 참여자들 중 다수는 대학교에서의 배움은 미흡했다고 응답하였다. 이러한 배움의 미흡함을 인식한 교사들은 교육현장에서 자신이 진정한 교사로서 성장하고자 했다. 이를 위해서 가르치는 교사에서 머무르는 것이 아니라 배우는 학습자가 되고자 하는 교육적 실천을 행했다고 볼 수 있다.

1.2. 교육현장을 접한 교사로서의 고충

교육대학교를 졸업하고 교육현장으로 발령을 받은 교사들이 현장에서 직접 학생들을 대면했을 때 자신의 지식이 부족함으로 인해 교사로서 고충이 많은 것으로 파악되었다. 연구 참여자들은 자신들의 교육대학교 재학기간이 2년이기에 그 당시 습득한 학습경험으로는 교육현장에서 교직을 수행하기에 어려움이 많았다고 호소하였다.

“게다가 그 당시에는 발령이 잘 안 나던 시절이라 한 1년 반 이상 발령대기 기간이 있었고, 그러다가 발령을 받으니까.. 2년 동안에 배웠던 것으로는.. 너무

없는 거예요. 배운 거마저 잊어버렸고, 배운 것도 별로 없는데.. 그런데 현장에서 아이들과 부딪히면서 많은 부족함을 느꼈죠.” (연구 참여자 D, 2014. 12.08)

연구 참여자 D는 교육대학교 졸업 후, 발령을 받고 현장에 나가서 학생들을 만나면서 자신의 부족함을 발견하게 되었다. 학습경험이 교사에게 충분하지 않으면 교사의 역량도 발휘되기가 어렵다는 것을 알 수 있다.

“아이들을 만나니 교사로서 제가 부족하다는 것을 느꼈어요. 학생들 앞에서 자신감도 없었고요. 제 자신이 교육현장에서 할 수 있는 게 없는 것 같은 생각도 들었었죠. 교사로서 학생들 앞에서 부끄러우면 안 되잖아요. 그래서 교사가 된 이후에 제대로 공부를 하고 싶었어요. 그래서 대학원에도 진학한 거고요” (연구 참여자 E, 2014.12.12.)

교육대학교에서의 배움에 대한 미흡함은 연구 참여자들에게 교육현장에서의 고충으로 이어졌다. 학생들을 대면했을 때 교사들은 자신의 부족함을 더욱 절실하게 느끼며 다시 배우는 학습자의 길을 선택하기도 하였다. 연구 참여자 E는 학생들 앞에서 부끄러운 교사가 되지 않기 위해 학업을 이어나가게 되었다. 이와 같이 연구 참여자가 스스로 지식의 미흡함을 인식했을 때, 나아가 자기 자신을 성찰했을 때 배움이라는 교육적 실천이 가능하였다고 본다.

1.3. 음악적 역량 부족

연구 참여자들은 교육대학교에서 음악과 관련하여 기본적인 음악교육을 받기도 하였다. 그렇지만 당시 전공에 대한 교과목이 세부적으로 나누어지지 않았기에 대학에서 제공하는 음악교육은 음악을 제대로 가르칠 수 있는 역량을 확보하기에 충분하지 않았다.

연구 참여자 G는 대학교 시절 음악반에서 작곡을 공부하였다. 음악에 대한 관심과 흥미에서 선택한 것은 아니고, 교사 스스로가 부족한 교과를 음악교과라 생각하였기 때문이다.

“내가 제일 현장에 나갔을 때 ‘내가 아이들을 제일 가르치기 힘든 과목이 뭘까?’를 생각했을 때 음악이 제일 자신이 없었어요. 음악을 잘해서 한 것이 아니라, 다른 과목은 그때만 해도 할 자신이 있는데 ‘음악은 좀 내가 어렵지 않을까?’

음악반을 선택했어요. (연구 참여자 G, 2014.12.29.)

연구 참여자 G는 스스로를 돌아보고, 현장에서 학생들을 위하여 필요한 과목으로 음악을 선택하여 공부하였다. 음악교수역량을 향상시키기 위한 지속적인 노력은 교사의 음악수업설계의 바탕이 된다. 기초적인 음악지식의 습득은 교육현장에서 음악교사가 되기 위한 토대가 될 수 있다.

“전 음악 지도에 대해서 관심이 가지고 좋아하게 됐어요. 우연히 저한테 기회가 와서 합창지도를 하게 됐어요. 하면서 너무 그게 좋았고.. 또 내가 애들을 지도했는데 제가 역량이 좀 부족하다는 걸, 음악적인 역량이 부족하다는 걸 알게 되었고 그때부터 이제 음악공부를 시작을 했던 것이죠. 그래서 그것이 기회가 돼서 이제 나중에 대학원 음악교육과에서 정식으로 공부를 했고.” (연구 참여자 D, 2014.12.08)

연구 참여자 D는 대학교시절 배움의 부족함을 채우기 위하여 대학원에 진학하였다. 음악교육은 전문적인 지식인 필요한 과목 중 하나이다. 이론뿐만 아니라 실기가 병행되기 때문이다. 교사의 학습은 교수활동으로 이어지는 중요한 경험이다. 자신에 대하여 반성하며 성찰하기 때문에 교사는 학습과 실천을 끊임없이 반복하는 존재이다.

“담임으로 쪽 있을 때는 음악적으로는 별도로 제가 더 뭐를 필요해서 받지는 않았어요. 근데 이제 수석으로써 음악을 가르치다 보니까.. 사실은 제가 교대에서 제가 음악을 잘해서 간 것도 아니고 가장 자신 없는 과목이라 선택해서 갔는데, 일단은 나와서 음악을 가르치게 되니까 제가 ‘아~ 이걸 내가 조금 더 해야 되겠다.’ 그래서 뭐 심화도 받고 또 뭐 인터넷 강의도 음악교과 쪽으로 듣고. 아무래도 이제 전담을 하게 되니까 조금은 더 음악 쪽에 좀 신경을 많이 썼다고 볼 수 있어요.” (연구 참여자 G, 2014.12.29)

연구 참여자 G는 담임교사에서 수석교사로 전환되면서 더욱 음악교과에 관심을 가지고 신경을 쓰게 되었다. 자신의 음악적 역량이 부족함을 인식하면서 보다는 음악수업을 위하여 연구를 하게 된 것이다. 교사의 성찰은 그가 가지고 있는 경험에 근거하여 시작된다. Dewey(1916: 150)는 반성적 사고는 경험과 깊은 관련이 있다고 하였다. 반성적 사고를 형성하는 과정에서 경험과 사고는 유기적으로 결합되어 분리되지 않는다. “경험이 의미를 갖기 위해서는 사고(thought)가

개입되어야 한다. 우리가 행동과 그에 따른 결과 사이에 존재하는 세밀한 관련성을 발견하게 되면 시행착오 속에 내재되어 있던 사고가 표면화된다. 이러한 사고의 양이 증가하면 경험의 질이 변화하고, 경험에서 이러한 변화는 매우 중요하며 이러한 종류의 경험을 반성적(reflective) 경험이라고 한다”. 또한 “내면의 문제를 찾아 드러내고, 그것을 진지하고 지속적으로 숙고하는 과정에 존재하는 사유 유형”(Dewey, 1933: 113)이다. 그러므로 자기를 인식하고 반성하는 사고력을 갖춘 교사는 교사의 정체성을 사유할 수 있는 성찰적 교사인 것이다.

1.4. 국악교육에 대한 재인식

음악은 교사의 전문적인 역량이 필요한 교과이다. 일반적으로 음악을 전공하였을지라도 국악을 잘 가르칠 수 있는 것은 아니다. 연구 참여자들에 의하면 국악은 음악적 구조와 진행, 그리고 악기 등 양악과는 다른 성격을 지니기 때문에 교사들의 적극적인 노력이 필요하다고 한다.

“ 제일 약한 게 국악이에요. 국악을 국악답게 못 가르치고 서양음악처럼 가르쳐요. 그냥 피아노 치면서.. 국악에 대한 기능이 덜한 거죠. 근데 아이들은 또 그렇게 하더라도 국악에 대한 것들을 재미있어 해요. 내가 요번에 느꼈던 게.. 정통으로 국악을 전공한 국악 강사가 와서 반주를 장구로 하면서 창을 하니깐 확실히 아이들 노랫소리가 달라지긴 하더라고요. (중략) 아이들이 국악에 대한 느낌이 달라졌어요. 장구나 다른 악기는 어차피 악기가 소리 내는 거니까 상관이 없는데 이 목소리로 노래하는 건 확실히 다르더라고요. 그래서 나도 배워야겠다는 생각을 해요.” (연구 참여자 C, 2014.12.05)

국악에 대한 지식이 부족할지라도 교사는 학생들을 위하여 끊임없이 노력해야 한다. 연구 참여자 C는 국악을 전공하지는 않았지만, 포기하지 않고 국악 수업을 진행하였다. 그는 음악교육과정에서 국악은 교사에게도 쉬운 영역은 아니지만 교사의 국악에 대한 관심과 수업진행을 위한 노력 여하에 따라 학생들의 반응은 변화할 수 있음을 보여주었다. 이러한 반성과 성찰이 동반된 실천은 교육의 변화에 첫걸음이 될 것이다.

“전통음악은 우리 아이들이 분명 우리 음악인데도 불구하고 흥얼거리는 아이가 없어요. 그 이유가 교사가 원인인거 같아요. 교사부터 전통음악에 익숙하지 않

거예요. 그니까 음악시간에 기계처럼 따라 부르게 하고, 앵무새마냥 부르게 하나니까 아무 의미가 없이 끝나버리는 거예요. 우리 음악에 대한 흥도 느끼지 못하고.. (중략) 이 이야기들이 배워도 배워도 팽인 이유가 뭘까? 전 그걸 생각을 했어요. 그렇다면 우리 아이들에게 전통음악을 어떻게 가르쳐야 될까? (연구 참여자 E, 2014.12.12)

음악교과 교육과정에는 국악의 비중이 음악교육에서 높아지면서 저학년부터 한국의 전통 음악을 경험하는 것은 의미 있는 일이다. 그러나 문제는 가르치는 교사가 국악을 어려워한다는 것이다. 게다가 국악에 관심이 있는 교사가 많지 않기 때문에 국악교육을 하는 데 있어서 시수를 채우는 정도로 지나쳐 버리는 경우가 많다는 우려가 있다.

연구 참여자들인 교사들 중에서도 교육과정에 국악의 비중이 높아진 것을 찬성하는 교사가 있는 반면, 교육과정에는 포함되어 있어서 국악을 가르쳐야만 하지만 현실적인 고려 없이 비중을 높이기만 한 것을 비판하는 교사도 있었다.

“교과과정이 바뀌면서 국악이 많이 들어왔잖아요. 근데 진짜 선생님들이 진도아리랑의 시창을 하라고 하면 못하지. 어려워서.. 근데 보니까 민요가 많이 들어와 있어요. 국악이 굉장히 많이 들어와 있는데, 별로 흥미로워하지 하지 않고 있어요. 애들도, 가르치는 선생님도 시조창, 재밌겠어요? 어려워하죠.” (연구 참여자 A, 2014.12.02.)

교사가 흥미로워하지 않는 내용을 학습자인 학생들이 흥미롭도록 가르치는 것은 어려운 일이다. 국악의 비중이 많아진 것에 맞추어 교사들도 전문성이 있어야 하지만, 현실의 교육현장에서 교사들은 가르치는 것에 어려움을 느낀다.

“저 같은 경우에도 국악 장단을 쳐도 전문적으로 칠 수 있는 게 아닌데, 애들은 얼마나 더 어렵겠어요. 국악 비중이 너무 높아진 거예요. (중략) 애들이 음악시간이 즐겁지가 않은 거예요. 국악이 많다보니까.. 사실 저희도 국악은 즐겨 듣기가 쉽지 않은데. 애들이 저학년부터 교과서에 너무 많이 나오니까.. 그래놓고 가사는 또 이게 해석이 없어요. 애들한테 해석을 보고 설명을 해 줘야 되는데, 그렇다고 설명 없이 애들한테 무조건 가르칠 수도 없자나요. (중략) 자칫 이론으로만 되고, 그러니까 애들이 재미없어 하죠.” (연구 참여자 F, 2014.12.22)

가르치는 교사가 자신이 가르치는 것을 어려워한다면, 학생들에게 배움이 자연스럽게 일어나는 것을 기대하기 힘들다. 국악이 어렵다는 이유로 교사가 직접

시연을 해 주기보다는 인터넷을 이용하는 경우가 많은데, 이는 학생들로 하여금 국악에 흥미를 갖게 하기 더 어렵게 만들기도 한다. 교사 자신이 어렵고 힘든 내용을 학생들에게 전달하는 것은 힘든 일이다. 이것은 국악에 대한 흥미를 잃게 하는 악순환을 유발한다.

“ 민요 같은 건 잘 못해요. 그냥 컴퓨터로 인터넷 사이트에서 틀어주고 말지. 전혀 못하죠. 일선에서는 너무 국악 쪽으로 치우쳐졌다, 국악이 너무 많이 들어왔다, 아이들이 어려워한다고 해요. (한숨) (중략) 국악이 교과에 많이 들어왔지만 흥미롭지 않다는 거죠. 성남에 아트센터에서 성남 국악관현악단이 국악공연이 있어서 내가 한번 가자고 했어요. 현직 교사인 선생님들이 국악 공연이니까 안 갈라 하대요. 왜냐고 하니.. 따분하고 지루하다고.. 안 갈라 하더라고요. 내가 초등교사 맞냐고 하니 미안해 하지만, 일단 찾아가 지지는 않는 거예요.” (연구 참여자 A, 2014.12.02)

연구 참여자 A의 경우, 다른 교사들에게 국악공연을 함께 가자고 권유해도 많은 교사들이 거절하는 것을 보고 교사들조차 국악에 관심이 적은 것에 아쉬움을 나타냈다. 이러한 교육현장의 현실을 감안하면 국악교육에 대한 교수방법과 교사인식에 대한 제고가 필요한 것으로 보인다.

2. 음악에 대한 미적 추구와 창의성: 예술적 교사

교육적 실천 양상의 두 번째 형태는 예술적 교사상이다. 연구 참여자들의 내러티브를 살펴보면 교사들이 음악에 대한 아름다운 동경이 있는 것을 알 수 있었다. 아름다움을 추구하며 예술적 역량을 함양하는 것은 음악을 가르치는 교사에게 중요하다. 음악을 통한 심미적 탐구는 교사의 예술성을 향상시킨다. 음악에 대한 미적 추구와 창의성이라는 상위 주제를 설정하고, 이하 ‘음악의 아름다움에 매료’, ‘국악에 대한 애정’, ‘창조적 표현 능력’을 하위 주제로 하여 내러티브를 분석하였다. 이에 대한 구체적인 내용은 아래와 같다.

2.1. 음악의 아름다움에 매료

음악에 대한 미적 가치를 학생들에게 가르치기 전에 교사가 음악이 가지고 있는 가치를 느끼고 이해하는 것이 중요하다. 연구 참여자들은 본인이 경험하지 못한 것을 학생들에게 전달하는 것은 자칫 강요가 될 수 있다고 생각하고 있었다. 음악의 아름다움을 경험한 교사는 음악에 대한 애정을 갖고 있는 것으로 파악되었다. 즐거운 교사가 즐거운 수업을 하고, 이를 통해 학생들이 음악을 통해서 즐거움을 경험하는 것을 확인할 수 있다.

“ 교사가 시키니까 마지못해서 체육교사를 하다가.. 운동장에서 내가 지도를 하고 있는데 저 교실 안에서 합창소리가 들리는데, 그 소리가 너무 아름답게 들리는 거예요. 나도 합창을 지도하고 싶다는 생각이 들었어요. 근데 그 합창지도를 하는 여선생님에게 물어보니까 자기는 정말 그게 하기 싫어 죽겠다는 거야. (웃음) 그래서 그 다음에 업무 분담할 때 내가 하겠다고 자발적으로 그랬더니 얼른 나한테 넘기더라고. (웃음) 그때부터 내 삶에 음악이 시작된 거예요.”
(연구 참여자 D, 2014.12.08)

연구 참여자 D는 남자였기 때문에 초창기 학교에 발령받았을 때에 자신의 의도와 관계없이 체육을 담당하였다. 하지만 체육교사가 자신의 적성에 맞지 않아서 어려움이 많았다고 하였다. 합창 소리를 들으면서 그 아름다운 소리에 음악에 대한 동경을 가지고 있었던 그는 음악교과를 담당할 수 있는 기회가 왔을 때 바로 수락을 하였다. 음악의 아름다움은 교사로서의 삶의 방향에 큰 동기를 부여한

것이다.

“ 음악반은 다 악기 하나씩 할 때 첼로라는 악기가 너무 음색이 좋아서.. 대학교 다닐 때는 첼로를 좀 배웠었어요. 지금도 첼로 소리는 너무 좋은데, 요즘은 할 시간이 없네요. 그래서 정서적 결핍을 느껴요.” (연구 참여자 G, 2014.12.29)

음악은 심미적 지각의 과정이 중요하다. 연구 참여자 G는 대학교 재학시절 배운 첼로를 지금은 못 하고 있어서 정서적 결핍을 느낀다고 한다. 첼로라는 악기가 전해주는 음악의 힘은 풍부한 감수성과 연관이 있다. 진동을 통해 전해져 오는 소리의 울림은 음악이 가지는 심미적 체험이다.

이러한 심미적 체험은 감수성과 밀접한 관계를 가지고 있다. Reimer(1989: 98)에 의하면, 음악에 내재된 ‘느낌’의 세계를 감지하는 것이 중요한데, 이는 직관적 감지 능력으로서 ‘통찰(insight)’이다. 이러한 통찰로서 음악적 경험은 얕은 과정이며, 이는 심미적 감수성에 영향을 준다.

2.2. 국악에 대한 애정

음악에 애정이 많은 연구 참여자 A는 전문적으로 음악을 배우고자 교육대학원의 국악과를 선택하였다. 국악에 대한 관심으로 시작한 대학원 공부는 음악교사로서의 전문성을 높여주었다. 대학원에서의 다른 동기생들 대부분은 음악을 전공하였으나, 음악에 대한 이론 및 실기 기반이 없던 연구 참여자 A는 시작하는 단계에서는 힘들었으나, 국악에 대한 남다른 애정으로 대학원에서 국악 분야로 학위를 취득하였다.

“국악에 관심이 많았어요. 5학년부터 단소가 나와요. 그 때 내가 개인적으로 여가 학원을 다니면서 단소를 배웠어요. 주 몇 회 다니면서 단소를 개인적으로 배워보니까... 그 단소의 은은한 음이라던가.. 굉장히 매료가 되고 좋았어요. (중략) 초등교사로서 교사들이 거의 다 상담 심리나 뭐 이런 걸로 대학원에 많이 들어갔어요. 그 때 승진관련도 있고 그래서. 나는 그거보다 음악의 아름다움이 좋고. 남들은 상담심리, 초등행정도 하고 하는데 나는 그런 건 싫더라고요. 그래서 문을 두드린 게.. 야간 대학원 국악과를 찾아보니까 00대학교 국악과가 있었어요. 그래서 국악과를 졸업 했어요. 교육대학원 국악과요.” (연구 참여자 A, 2014.12.02)

승진을 위해 대학원에 진학한 것이 아니라, 자신의 관심분야를 위해 학업을 선택한 연구 참여자 A는 특히 국악에 애정이 있었다. 양악과 달리 한국의 전통 음악인 국악은 한국인의 정서로 특별하게 다가왔다고 하였다. 국악을 배우고 관심을 가지면서 더욱 국악을 사랑하게 되고, 그러한 과정 속에서 더욱 국악을 배우는 것이 즐거운 경험이 된 것이다.

“ 현장에 나와 가지고 아이들을 가르치려고 하니까 이것도 필요하고, 저것도 필요하고, 내가 크게 다루는 음악적인 기능은 없지만, 그래도 음악이 좋더라고.. 그래서 교직 생활 25년차에 제가 ‘나도 음악공부를 더 해봐야겠다!’ 이런 생각으로 공부를 해보고 싶더라고요. 국악 쪽으로. 양악은 너무나 뭐 기초부터 못 해 왔기 때문에.. 그리고 내가 국악에 대해서 애정이 있었어요.” (연구 참여자 A, 2014.12.09.)

국악교육에 관심이 많은 연구 참여자 B는 국악을 대학원에서 전공하고 국악 분야 가창을 지속적으로 학습하고 있다. 특히 그는 가창을 통해 스트레스를 해소한다고 하면서 예술적인 체험 차원에서 음악은 즐거울 수밖에 없다고 생각하였다. 음악은 정서적인 카타르시스를 제공하는 예술이다. 이는 국악도 마찬가지이다. 음악을 통한 희열을 몸으로 체험하는 것은 미적 체험의 적극적인 실천이라 할 수 있다.

“그냥 단순히 악기를 주고 소극적으로 그걸 연주하게 하면은 안 되고, 적극적으로 온몸을 다해서 땀 흘리도록 연주하게 해 주면, 어떤 스트레스, 고민을 날려 줄 수 있는 방법도 되고, 카타르시스.. 그래서 좀 개운했다 후련했다 이런 경험들이 자꾸 쌓이면 아무래도 다른 데서 가지고 오는 스트레스를 풀 수 있는 방법이기 때문에 좋아요. 음악 쪽에서도 특히 타악이 그렇고, 소리도 제대로 발성을 해서 소리를 내면, 희열을 느낄 수 있어요. 그런 가창이라면 타악기 못지않게 이 가창도 스트레스를 해소할 수 있게 해주죠.” (연구 참여자 B, 2014.12.02)

음악 자체가 갖는 아름다움 때문에 음악교사로서의 삶을 산다는 연구 참여자들은 음악의 소리에 미적인 감각이 있다는 것을 강조하였다. 교육적 실천 양상 중 교사들의 심미적 경험은 음악교육의 경험에 있어 중요한 위치를 차지한다. 개인의 심미적 가능성을 최대한 확장할 수 있는 음악은 이러한 심미적 경험은 “몰입의 장(Csikzentmihalyi, 1996: 23)”을 제공한다.²⁶⁾ 아는 만큼 보이는 것처럼 국

악도 알면 알수록 흥미가 배가되고 몰입을 가능하게 한다.

2.3. 창조적 표현 능력

음악교육에 있어서 주어진 악곡을 모방하는 것을 넘어서 학습자가 새로운 악곡을 만드는 것은 중요한 작업이다. 학습자는 창작이라는 과정을 통해 음악적 잠재력을 발견할 수 있다. 연구 참여자 C는 주체적으로 음악을 만드는 창작활동에 관심이 많았다. 특히 대학원 졸업에서 그가 작곡한 작품이 우수하게 평가되면서 음악에 관한 자신감은 더욱 생겨났으며, 이것은 음악교사로서의 기반으로 작용하였다.

“ 때는 교대에 음악과가 없었어요. 그래서 그냥 유아교육을 했는데, 교육대학원에 초등음악교육이 생겼어요. 그래서 교육대학원은 초등음악교육으로 졸업하고.. (중략) 졸업하면서 다른과는 논문 썼는데 우리는 창작을 하라고 했어요. 작곡을 해서.. (중략) 그때 1등 했어요. (웃음) 그래서 학보에도 실리고. 그런 것들이 나에게 밑바탕이 됐고 기반이 됐던 거 같아요. 음악을 좋아하는 기반이요. 그리고 학교를 발령 받고 계속 창작을 활용한 음악 수업을 했죠.” (연구 참여자 C, 20 14.12.05.)

음악 창작은 “음악의 여러 요소들을 탐색하고 조합하며, 자신만의 새로운 음악적 결과물을 산출한다는 점에서 창의성과도 연결”된다(박은실, 2010: 28). 음악을 감상하는 것을 넘어서서 음악을 만드는 음악하기(musicing)의 과정은 창의성이 발현되도록 이끈다. 연구 참여자 C는 특히 “창작”에 주목하여 음악수업에서도 적극적으로 활용하고 있다. 음악을 수동적으로 감상하는 것을 넘어서서 직접 음악을 만들어 가는 창작의 과정은 학생들의 창조적 표현능력을 향상시키는 중요한 원동력이 되기 때문이다.

“주로 아이들의 가창지도나 합창지도에 관심을 가지고 있다가 아이들의 창조적 표현능력에 관한 것들에도 관심을 갖게 됐어요.” (연구 참여자 D, 2014.12.08)

26) Csikzentmihalyi(1996)는 우리의 인생에서 일과 놀이의 중요성을 강조하며, 자기만족을 즐기기 위해서는 몰입이 필요하다고 말한다. 몰입이란 삶이 고조되는 순간에 행동이 자연스럽게 이루어지는 느낌을 일컫는다. 그에 따르면 몰입은 홀로 체험하는 것이라고 생각할 수 있지만, ‘혼자’가 아닌 ‘어울림’을 통해서도 경험할 수 있다고 한다. 이러한 몰입의 경험은 배움을 이끄는 힘이 된다.

연구 참여자 D는 가창과 합창뿐만 아니라 “창조적 표현능력”에 관심을 가지게 되었다. 주성혜(2015)는 예술교육은 교사의 연주를 모방하고 화면과 공간의 분할을 답습하던 기술 습득에서 상상과 성찰을 통해 창조와 표현활동으로 바뀌어야 하고, 문화로서의 예술을 바라보는 연습을 통해 예술을 넘어서서 사람을 이해하는 교육이 되어야 한다고 하였다. 예술적인 교사는 상상력을 통하여 문화와 인간을 바라볼 수 있다. 이러한 예술적 상상력은 공감의 원동력이 된다.

Hanslik(1980)에 따르면 음악은 무형의 질료 때문에 가장 정신적인 동시에 대상없는 형식의 유희로 인해 가장 감각적인 예술이다. 아름답게 형상화된 구조로서의 아름다움에 대한 경험으로 상상력을 자극하고, 이를 통해 인간의 인간다움을 회복하는 것이 음악이 주는 의의이다.

음악교육에서 심미적 음악교육철학(Reimer, 1970)이 제기되기 전까지 학교의 음악교육은 주로 도구주의(Utilitarianism)적 관점에서 제시되었다. 그러나 Reimer는 예술적 경험이 예술작품 속에 내재된 표현성을 지각하고 이에 반응하는 과정을 통해 이루어진다고 보았다. 특히 심미적 경험은 인간이 개념적 추론과 같은 방법으로는 도달할 수 없는 경험을 제공하고, 이러한 경험이 인간의 삶의 질을 향상시키기 때문에 중요하다.

3. 배움에 대한 열정과 끊임없는 탐구: 전문적 교사

교육적 실천 양상의 세 번째 형태는 전문적 교사상이다. 연구 참여자들의 내러티브를 살펴보면 교사들의 다양한 학습경험이 교사의 전문성을 향상시키는 원동력이 됨을 알 수 있었다. 교사에게 가르침은 배움에서 파생되는 연속적 과정이다. 전문적 교사로서 교사는 배움에 대한 열정과 끊임없는 탐구를 가지고 있다. 이러한 주제 아래 ‘자기계발을 위한 학업의 연속’, ‘음악수업을 위한 개인적 연구’, ‘국악교육을 위한 전문성 함양’, 그리고 ‘다양한 문화에 대한 호기심과 체험’이라는 하위 주제들을 설정하였다. 이에 대한 구체적인 내용은 아래와 같다.

3.1. 자기계발을 위한 학업의 연속

교사의 교육 실천은 배움에 대한 열정과 끊임없는 탐구를 통해 전문적 교사의 모습으로 발현된다. 교사의 전문성은 교사로서 필요한 핵심 역량 중 하나이다. 교육 현장에서 학생들을 가르치고 수업의 설계를 할 때는 교육과정에 기반을 둔다.

“ 계속 지도해서 좀 성과를 얻었어요. 그래서 합창지도를 해서 전국합창대회에서 두 번이나 우승을 하고 그러면서 또 ○○교대 옆에 있는 교육방송 PD가 같이 음악교육 프로그램 촬영하자고 해서 20분짜리 수업 동영상들, 교육동영상들을 계속 촬영을 했어요. 몇 년 동안 그러고 스카웃 돼서 사립학교에 갔죠. 인천 ○○사립초등학교 가서, 거기서도 계속 합창지도를 12년 동안 하니깐 인천에서는 유명한 합창단이 됐죠. (중략) 그러면서 이제 공부를 더 해야 되겠다고 생각했어요. 그래서 그때 대학원도 가고 그랬죠.” (연구 참여자 D, 2014. 12.15)

연구 참여자 D는 합창대회에서 우승을 하면서 교육방송에 출연한 경험이 있다. 합창지도에 관심이 많았던 그는 사립초등학교에서 근무하면서 대학원에 진학할 수 있었다. 합창을 더욱 잘 지도하기 위해서 전문적인 지식이 필요하였고 이는 교사로서의 전문성을 향상시키는 중요한 계기가 되었다.

“음악교육에 관심이 깊어가지고 음악을 전공하고 야간대학 다니면서 교수님들 사사를 많이 받았어요. 주로 그때 성악실기도 사사받고 또 작곡이라든지 화성

, 음악기초이론 이런 것들을 개인지도 받았어요. 또 그룹지도도 받으면서 음악적인 역량을 쌓아갔죠.” (D-2, 2014.12.08)

연구 참여자 D는 음악을 잘 가르치기 위해서 음악의 기초부터 시작하여 음악 수업과 합창지도를 위한 전문성을 갖추었다. 뿐만 아니라 연구 참여자 D는 음악적 역량을 향상시키기 위해서 대학원에서의 수업 외에도 개인지도와 그룹지도를 통해 성악, 작곡, 화성학, 음악이론 등을 배웠다. 작곡과 화성학, 음악이론은 음악의 기초를 이루는 분야이며, 음악에서의 기초적인 음악이론은 기본적으로 교사로서 알아야 하는 전문 지식이다. 또한 화음은 음들의 조화이기 때문에 화성학을 통해서 화성의 성질과 진행을 파악하면 합창을 지도할 때 도움이 된다.

교사의 전문성은 교수학습활동에 있어서 수업의 질에 영향을 준다. 특히 음악 교과와 관련한 내용교수지식(Pedagogical Contents Knowledge, PCK)을 갖춘 전문적 교사는 수업을 계획하고 실행할 때에 맥락적 상황을 고려하여 교수활동을 구현할 수 있다.

3.2. 음악수업 준비를 위한 개인적 연구

교사에게 수업은 남다른 의미를 지닌다. 연구 참여자인 교사들이 공통적으로 교사로서 가장 중요하게 생각하는 것도 수업이었다. 수업을 통해 교사는 자신의 역량을 발휘한다. 이를 위하여 교사는 교육과정을 재구성하고 수업을 위하여 개인적으로 연구를 하며 전문성을 함양하고 있다.

“내가 수업에서 활용을 하려고 오카리나를 배워야겠다고 생각을 했어요. 처음에는 주변에 찾아보니까 애들 가르치는 학원을 찾아가기도 하고, 선생님한테 개인 랫슨으로 기본을 좀 배웠어. (중략) 다음에는 백화점 문화센터를 좀 다녔어요.”
(연구 참여자 A, 2014.12.02)

교사의 교수역량 가운데 중요한 것으로 연구 참여자들은 “교육과정 재구성”이라 응답하였다. 교육과정을 재구성하기 위해서는 교사의 폭넓은 지식과 악기 편성의 유연성이 필요하다. 현재 초등학교 음악교과서에서는 리코더를 가장 많이 다룬다. 하지만 연구 참여자 A는 학생들의 다양한 음악 경험을 위해서 새로운 악기를 활용하고 싶었다. 그가 선택한 오카리나는 소리의 울림이 부드럽고 악기

연주법이 어렵지 않은 악기이다. 이 악기를 수업에서 활용하기 위해 학원에 등록해서 배우고, 개인 지도를 받기도 했다. 뿐만 아니라 배움에 대한 열정으로 집 근처의 문화센터에서 오카리나를 배웠다. 이러한 개인적인 배움이나 훈련은 교사의 전문성을 향상시키는 중요한 기반이 된다.

“ 담임으로 아이들을 만났을 때는 제가 조금 전에 말씀드린 것 중에 음악 수업에 대한 폐해가 바로 저의 모습이라고 말할 수 있을 거예요. 왜냐하면 제가 경험자니까... 수학이나 영어, 과학, 국어 이런 것들은 정말 잘 지도해야 된다고 생각하고 음악은 그냥 피로를 잠시 풀어가는 시간으로.. 그냥 전문성 없이 지도를 했죠. 그러니까 때로는 제가 음악을 그렇게 지도하면서 제가 음악지도가 싫어져버릴 때가 있었어요. 힘들어서.. 그러니까 연구되지 않는 가운데 가르치면 저도 가르치는 것에 흥미가 없더라고요. (중략) 근데 제가 전담을 맡고 음악수업을 하니까 반드시 수업 이루어지기 전에 아이들이 수업의 목표에 도달하기 위해서 나는 뭘 준비해야 되는지 연구를 하거든요. 그러면 제가 수업준비가 딱 되어 있자나요. 그러니까 저도 가르치는 게 너무 즐겁고 흥미롭고. (중략) 아이들 눈높이에 맞는 수준으로 즐겁고 재밌게 하니까 정말 아이들이 즐거워하고 행복해 해요. 애들이 변하는 모습에 전 너무너무 놀랐어요.” (연구 참여자 E, 2014.12.12)

교사가 충분히 수업을 준비하고 연구를 했을 때, 학생들도 학습의 효과가 높았다. 연구 참여자 E는 음악교과전담을 맡기 전에는 일반 담임교사를 담당했다. 그 당시에는 주로 국어, 영어, 수학과 같은 주요 과목에만 신경을 써서 수업을 하고, 음악 수업은 잠시 쉬어가는 시간처럼 소홀히 하였다. 교사의 준비 부족은 학생들에게도 전달된다. 교사가 전문성이 없이 수업을 진행하면 학생들도 어렵고 따분해 하는 악순환 속에서 교사도 흥미를 잃었다. 하지만 음악교과전담을 담당 한 이후 책임감을 가지고 음악 수업에만 집중을 해서 연구를 하게 되었다. 교사가 수업을 철저히 준비하고 가르치는 것이 즐거워지니 학생들도 즐겁게 수업에 참여하는 변화되는 모습을 보였다. 교사의 긍정적인 변화는 학생의 변화로 귀결된다.

“제가 다음 날 수업할 것을 연구해 가지 않으면 당황스럽죠. 저 같은 경우에는 매일 전날 저녁에 내일 무엇을 가르칠 건가, 이렇게 보고 노트에다 정리하고. (중략) 이런 걸 매일 메모를 했다가 아이들을 만나죠. (중략) 여차 해서 급한 일이 있어서 내가 너무 바쁘고 피곤해서 못 했거나 다음 날 교재 연구를 못하

출근해서 아이들을 봤을 땐 미안하고, 아이들을 보내고 나서 자괴감.. 이런 것이 괴로운 거죠. 밖으로부터 타인으로부터 괴로움을 받는 스타일도 아니고.. 저는 아이들을 가르칠 준비를 매일 하죠. 초임때부터. 매일. 그렇지 않으면 아이들 앞에 서기가 좀 부끄럽지 않을까요?” (연구 참여자 B, 2014.12.02)

교사의 초임 때부터 매일 메모를 하며 수업을 준비하는 B교사는 타의에 의해서 연구를 하는 것이 아니라 스스로 학생들과 수업을 위해 개인적으로 연구를 한다. 교사로서의 책임감 때문에 자신이 준비되지 않고 학교에서 학생들을 가르치면, 학생들에게 “미안”하고, 그러한 자신의 모습에 “자괴감”을 느껴서 괴로워하였다. 학생들 앞에서 부끄럽지 않은 교사가 되기 위해서 언제나 준비된 연구자의 모습을 갖춘 교사가 되어야 하는 것이다.

“음악적으로 아이들하고 이렇게 음악수업을 하다보면 딱 교과서에 국한된 것뿐만 아니라 조금 더 많은 것을 알고 싶어서 오르프 교육²⁷⁾ 그런 것도 했어요. 학교에서도 강사분을 초청해서 선생님들하고 공부를 했어요.” (연구 참여자 G, 2014.12.29)

폭넓은 음악적 이해를 위해서 음악교과서의 내용뿐만 아니라 교과서 밖의 음악적 교육을 받은 연구 참여자 G는 새로운 교수법을 배우기 위해 적극적으로 학습활동에 참여하였다. Beach & Reinhartz(2000)는 교사의 전문성을 개발하기 위해서는 교사의 욕구를 확인해야 한다고 하였다. 이는 교사의 자발적이고 주체적인 배움의 동기가 필요함을 말한다.

“배워야, 알아야 가르치는 거고. 항상 내가 무언가를 배우고 있는 상태에서 아이들을 가르칠 때 더 자신감이 생겨요. 머물러 있는 상태에서 가르친다 하는 것은 교수자로서 바람직한 것 같진 않아요. 교사는 항상 연구하고, 항상 새로운 것을 알아가야 아이들하고 접할 때 좀 더 자신감이 있죠.” (연구 참여자 B, 2014.12.02)

27) 오르프 교육이란 음악교육자였던 Karl Orff가 전개한 음악교육을 지칭하며, Orff는 리듬이 음악, 춤, 언어에 내재하는 기본요소라는 관점에서 이들을 통합하여 하나의 언어로 재조직하는 것으로부터 음악교육을 시작하였다. 그리고 그 과정에서 즉흥연주와 창조가 가르침의 중심이었다. 신체의 소리와 리듬에 관한 율동, 그리고 목소리를 가장 중요하고 자연스러운 악기로 강조하였으며, 여러 가지의 북들을 다양한 종류의 모습과 소리의 형성에 중요한 도구로 삼았다. 그는 또한 오스티나토를 모든 즉흥연주에 있어서 형식구성의 요소로 삼았다. 간단한 타악기들을 분류하여 오르프 악기라고 칭하기도 한다.

항상 배우는 것에 열정인 연구 참여자 B는 학생들 앞에서 “자신감”있게 가르치기 위해서는 교사는 머물러 있으면 안 된다고 하였다. 교사의 전문성은 훌륭한 교사가 가지고 있는 중요한 역량(competence)이며, 이는 사회의 발전에 따라 계속해서 변화한다(OECD, 1998). 즉, 교사가 전문성을 함양하기 위해서는 변화하는 사회적 맥락에 따라 끊임없이 연구해야 한다. 전문적 교사가 되기 위해서는 “교과와 아동의 성장 발달에 대한 인지적 지식, 학습자의 능력에 맞게 교육과정을 재구성하고 다양한 방법으로 지도할 수 있는 능력과 기술, 교사의 자율성과 책임감, 그리고 윤리의식”이 필요하다(안미화, 2005: 284). 이것은 교사로서의 지식과 기술 뿐 아니라 윤리적 실천이 함께 병행되어야 함을 뜻한다.

3.3. 국악교육에 대한 전문성 함양

음악교과 교육과정의 변화에서 7차 교육과정 이후 국악교육의 비중이 높아짐에 따라 교사들은 국악교육의 필요성을 중요하게 생각하였다. 대학교에서 국악에 대한 학습 지식은 교사들에게 부족하였고, 이러한 배움이 미흡한 상태에서 가르친다는 것은 현실적으로 어려운 일이다.

“대해서 교육과정이 7차에 편성됐잖아요. 7차 때부터.. 그래서 제가 국악교육과정 관련해서 많이 배울 수가 있으니까 교육대학원을 시작했죠. (중략) 국악은, 우리 교대 다닐 때나 그 전에도 우리 초등, 중등에서도 국악이 교육과정에 들어 온 적이 없었어요. 그리고 대학도 마찬가지고. 그래서 초중고대에서 국악을 접하지 않은 상태에서 아이들에게 국악을 가르친다는 것은 뭐랄까.. 무척 죄스러운 행위라 할까.. 그래서 일단은 교사로서 알고 가르쳐야 되겠다는 사명감으로 음악을 시작한 것이고, 하다 보니까.. (중략) 특히 가창 같은 경우는 자기 스트레스 해소에도 좋고, 또 알면 알수록 재밌는 게 가창이에요. 대학원도 그쪽으로, 가창 장단에 관한 논문을 썼어요.” (연구 참여자 B, 2014. 12.02)

교육과정의 변화에 따라 국악교육이 중요하다고 여긴 연구 참여자 B는 교육대학원에서 국악교육을 전공하였다. 전문적인 지식을 습득하기 위해 교사가 자발적으로 선택하여 학습경험을 이어나갔다. 특히 교사 스스로가 국악을 학습하지 않은 상태에서 국악수업을 한다는 것을 “죄스러운” 일이라 생각했던 연구 참여자 B는 교사가 전문적인 지식이 알고 학생들을 가르쳐야 한다는 “사명감”이 있

었다.

“대해서 알아야 아이들에게 가르칠 수 있을 텐데 개인적으로 국립국악원 찾아가서 60시간 이상의 연수를 받고, 그리고 또 다른 국악 관련 연수를 많이 받았어요. 개인적으로 돈을 내서 민요도 배웠어요. 사실 거의 15년 정도.” (연구 참여자 B-2, 2014.12.09)

국악에 대해서 알아야 가르칠 수 있다고 국악을 배우기 시작한 B교사는 15년 이상 민요를 개인지도를 받았다. 국립국악원에 직접 찾아가서 국악 연수 프로그램에 참가하기도 하였다. 이러한 배움에 대한 열정은 학교에서 학생들을 가르칠 때에도 연계된다.

“국악은 국가 차원에선 국립국악원에서 직무연수과정이 있고, 그리고 각 시도 국악원에서 직무연수 과정이 있어요. 단소, 소금.. 다 연수과정이 있고. 경기도 같은 경우는 경기도 교육청에서 교과과정 연구회라고 해서 국악을 배울 수 있는 연구회가 많이 있어요. 교사들이 조금만 관심을 가지고 찾으면 다 있어요. 관심을 가지면.. 자기가 필요해서 절실해서 찾으면 있어요. 그런데 다른 교육과정에 쫓기고, 여러 가지 행정업무에 쫓기다 보니까 마음은 있어도 가서 배울 시간이 없다는 핑계를 대고 있는 거죠.” (연구 참여자 B, 2014.12.02.)

교사들이 조금만 더 국악에 관심을 갖고 신경을 쓴다면 국악교육에도 가능성이 있다. 행정업무가 많은 것은 현실적인 학교생활에서의 문제점이지만, 교사의 노력에 따라 학생들의 국악에 대한 관심은 변화할 수 있다.

“그래서 이제 올해는 전통음악을 좀 많이 연구하게 됐고, 그것에 대해서 아주 작은 단위부터 쉽게 가르치려고 해요. (중략) 그러니까 교사가 힘써 노력한 부분에 아이들도 감동을 많이 받았다는 느낌이 들어요. 그래서 전통음악에 대해서 어떻게 쉽게 가르칠까 연구를 했는데 나름대로 전통음악 가르칠 때는 이렇게 가르쳐야 되겠다는 것이 이제 선 것 같아요. 그러니 교실 담임 선생님은 어찌겠어요? 교실 선생님들은 그 모든 교과에 그렇게 신경 못쓰죠.” (연구 참여자 E, 2014.12.12.)

교사들을 위한 직무연수과정이나 교과과정 연구회를 통하여 교사들은 국악을 배울 수 있다. 연구 참여자 E는 국악에 대한 교육을 위해 고민을 하기 시작하면서 더욱 전통음악에 관심을 가지게 되었다. 끊임없이 배우고 연구하는 교사의 모습은 아무리 어린 학생일지라도 교사의 진정성을 느끼고 감동을 받는다고 하였

다. 학교 현장에서 학생은 교사가 단지 지식을 전달하는 것을 받는 수동적인 학습자에서 벗어나 교사가 직접 경험하고 느낀 것을 함께 공유할 때 배움이 체득 되는 것을 경험한다.

3.4. 다양한 문화에 대한 호기심과 체험

교사는 방학 중에도 배움을 이어나간다. 교육 연수 프로그램에도 참가하거나 대부분의 교사들은 방학을 이용하여 여행을 한다. 여행은 무형식학습에서 중요한 부분이다. 특히 해외여행을 통해서 새로운 문화를 접하는 것은 넓은 견문을 갖도록 도와주고, 자민족중심주의에서 벗어날 수 있는 식견을 제공한다.

“ 문화에 관심이 많아요. 캐나다 같은 경우 6번, 미국은 2번, 일본도 3번, 중국도 2번.. 패키지여행은 싫어하고요. 저는 배낭여행으로.. 예를 들어서 토론토 열흘 있으면서 토론토 다 돌아다니고, 밴쿠버 열흘 있으면서 골목 골목 다 돌아다니고.. 그런 걸 좋아해요. 또 그 나라의 음식도 직접 접하는 걸 좋아하고. 그래서 같은 나라를 여러 번도 가고. 그래서 여름방학, 겨울 방학을 통해서 거의 나가요.” (연구 참여자 B, 2014.12.09)

연구 참여자 대부분은 방학 동안에 여행을 하거나 계획하고 있다. 교사에게 방학은 휴식의 시간이자 충전의 시간이다. 그러나 배움은 멈추지 않고 계속된다. 특히 해외여행에서의 경험은 문화다양성을 체험하는 긍정적인 기회이다. 연구 참여자 B는 배낭여행을 주로 하는데, 새로운 문화를 만나고, 몸으로 체험하는 것은 교사의 다문화적 감수성 향상에 도움을 준다. 다문화 사회에서 해결해야 할 중요한 과제는 서로 다름에 대한 배려와 존중, 차이를 인정하고 더불어 살아갈 수 있는 소양을 키우는 것이다. 이러한 능력으로서 상호문화적 감수성(intercultural sensitivity)²⁸⁾은 중요한 역할을 한다. “다른 문화에 대하여 효율적이기 위해 사람들은 다른 문화에 관심을 가져야 하고 문화적 차이에 대하여 민감하게 지각”해야 한다(Bhawuk & Brislim(1992: 416).

상호문화적 감수성은 문화적 차이에서 비롯한 오해와 충돌을 조정할 수 있는

28) Bennett(2004)은 상호문화적 감수성 발달 모델(Developmental Model of Intercultural Sensitivity, DMIS)을 통해 상호문화적 감수성의 단계를 보여주었다. 새로운 다른 문화에 대한 반응은 부정(Denial), 방어(Defense), 최소화(Minimization), 수용(Acceptance), 적응(Adaptation), 통합(Integration)으로 나타난다.

중재의 능력이다. 물론 몇 번의 해외여행으로 다문화 감수성이 향상되는 것을 의미하는 것은 아니다. 하지만 자신의 공간을 벗어나 새로운 곳에서의 이방인으로서의 경험은 상호문화적 역량에 긍정적인 영향을 줄 수 있다. 더욱 중요한 것은 일상에서 만나는 모든 현상에 관심을 갖고 그 안에 존재하는 다양성을 발견하여 다름을 인정하고 존중하는 관계를 경험하여 상호문화적 역량을 습득하는 것이다.

상호문화적 감수성은 우리가 태생적으로 타고나는 것이 아니라 학습의 과정이 전제되는 배움을 통해 함양된다. “다양한 방법으로 사물을 인식하고, 평가하고, 행동할 수 있는 개인을 의미하는 것으로, 문화 사이에 존재하는 차이를 받아들이고 인정하는 능력을 가진 인간”(Banks, 1988; Gudykunst & Kim, 1992)으로 성장하기 위해서는 상호문화적 역량이 필요하다. 이러한 능력은 다문화 사회에서의 평화로운 공존을 위하여 갖추어야 할 기본적 역량이라 할 수 있다. 이러한 역량을 갖춘 교사는 수업의 설계와 실행에서 상호문화적인 관점을 반영하여 교수 활동을 실천할 수 있다.



4. 타자를 위한 마음과 공동체 의식: 협력적 교사

교육적 실천 양상의 네 번째 형태는 협력적 교사상이다. 연구 참여자들의 내러티브를 살펴보면 교사들은 타자를 위한 마음과 공동체 의식을 가지고 있다. 이와 관련한 하위 주제들은 ‘동료 교사들을 위한 배려’, ‘수업의 질적 향상을 위한 협의’, ‘교사들과 함께하는 연주의 즐거움’, ‘소수자의 아픔을 이해하는 역지사지’, 그리고 ‘봉사를 통한 배움의 나눔’으로 설정하였다. 이를 구체적으로 살펴보면 아래와 같다.

4.1. 동료 교사들을 위한 배려

Lévinas(1991)는 주체중심의 윤리에서 관계중심의 윤리로의 전환을 강조하였다. 윤리적 실천으로서 타자에 대한 책임감이 있는 교사는 교육현장에서 타자를 지향하는 협력적 교사로 나타난다. 다른 문화를 배경으로 하는 모든 사람들은 서로가 서로에게 타자의 존재이다. 또한 교사에게 학생도 타자이고, 다른 교사도 타자이다. 이러한 타자적 관계 속에서 교사는 학생들뿐만 아니라 동료 교사들을 위해서도 역할을 한다. 타자와의 내적 연대는 공동체 의식이 형성되도록 하며 이러한 경험 속에서 교사는 협력적 교사로 성장한다.

“ 이제 다른 선생님들에 비해서 수업 시수를 반밖에는 안 해요. 그러다 보니까 많은 선생님들이 원하는 과목이 무얼까 고민했어요. (중략) 선생님들이 가장 원하는 게 2시간짜리 수업에서는 음악수업을 해줬으면 좋겠다고 했어요. (중략) 현장에 선생님들한테 도움이 될 것 같고, 선생님들이 음악을 음악과를 해줬으면 좋겠다고 했죠. 그래서 수석교사가 돼서 음악과를 가르치게 됐어요.” (연구 참여자 G, 2014.12.29.)

자기 자신보다는 다른 교사들에게 도움이 되는 일을 찾던 연구 참여자 G는 수석교사가 돼서 교사들에게 필요한 역할이 무엇인가를 고민하였다. 처음 수석교사가 됐을 때는 국어과를 담당하였지만, 다른 교사들이 음악수업에서 고충이 있고 도움이 필요함을 알게 되었다고 한다. 동료 교사들에게 도움이 될 수 있었던 것은 꾸준히 음악적 전문 지식을 학습하고 연구한 결과이다.

교사들도 수업을 공개하는 것은 쉽지 않은 일이라고 한다. 수업은 자기 자신을

보여주는 것과 마찬가지로이기 때문이다. 다른 교사의 수업을 통해서 교사들도 배우고 성장한다.

“ 이렇게 살다가 가장 나에게 터닝 포인트가 되면서 보람 있었던 것이 시절이 40대 초반정도 됐을 거예요. 부친에서 교생실습학교를 가게 됐어요. 근데 맨 처음에 거기 안 간다고 버티다가 갔는데..(중략) 하여튼 수업을 보여줘야 되니까..(중략) 그 때까지는 내가 수업을 남한테 보여주고 그리고 내가 수업을 가르칠 수 있다는 능력이 있다는 걸 잘 몰랐었죠. 그런데 거기 갔더니 어쩔 수 없이 하게 됐어요. 4명이 들어와 앉아있고 수업을 공개하고 내가 교생 선생님들 수업을 컨설팅 해줘야 되는데 하다 보니까 그게 너무 즐거웠어요. (중략) 내 수업을 공개하니까 교생들이 제 수업에 대해서 배울게 많다고 하고 다른 반 애들도 데리고 수업 좀 보면 안 되겠냐고 와서 보고. 그럼 꼭 메워서보고..(중략) 이렇게 하다보니까 아~ 내가 수업을 잘 하는구나~ 그런 걸 느꼈죠. 나의 재발견이 된 거예요. 그때부터 수업에는 관심이 생겨서 이것저것 수업 때문에 수업으로 연구하고 연구보고서도 내고 그랬었어요.” (연구 참여자 C, 2014.12.05.)

연구 참여자 C는 평범하게 교사생활을 하다가 인생에서 “터닝 포인트”를 만났다고 응답했다. 그 것은 바로 자신의 수업을 공개한 것이었다고 한다. 수업을 공개하면 다른 교사들이 참관하게 된다. 특히 연구 참여자 C가 근무했던 학교는 교생실습학교였는데, 그 때 교생들을 대상으로 공개수업을 하였을 때, 그들의 긍정적인 반응을 보면서 교사로서 자부심을 가지게 되었다고 한다. 자신의 재능을 발견한 교사는 수업에 더 관심을 갖고 연구를 할 수 있다. 다른 교사들에게 자신이 도움이 되는 존재라는 것을 깨달았을 때 그는 교사로서의 새로운 사명감을 가지게 될 수 있기 때문이다. 자기개발의 영역으로 그치는 연구가 아닌, 타자를 위하는 삶으로의 교육적 실천은 타자에 대한 윤리성이 담겨있다. 교사의 사명감은 타자에 대한 책임감의 발현인 것이다.

4.2. 수업의 질적 향상을 위한 협의

연구 참여자인 교사들은 각자의 공간에서 자기만의 수업을 준비하는 것에 많은 관심을 기울이고 있다. 하지만 교사 단독으로만 수업을 구성하는 것에는 한계가 있기 때문에 연구 참여자들은 협력해서 수업의 질을 높이기 위해 위하여 연구하는 모습을 확인할 수 있었다. 특히 수업비평동아리와 같은 교사들의 자발적

인 모임은 수업의 질 향상을 위하여 긍정적인 역할을 하고 있다.

“ 수업비평 동아리를 주도하고 있어요. 그래서 비평문을 쓰거든요. (중략) 전문적 학습 공동체를 만들어서 이렇게 6명이 수업을 다 공개해요. 사전협의, 수업 나눔.. 이렇게 수업 비평문을 써 주는 거예요. 같이 공유하고. 이걸 교사가 자기 성찰을 하고 그 다음에 비평문으로 써 줘요. 이렇게 각자 수업 모둠에 들어가서 영상을 찍어서 글로 표현 줘서, 그것을 해석하고 마지막에 평가하는 그런 비평문을 같이 공유하면서.. 수업 한 사람 또는 수업 하지 않았어도 그 사람들이 나와 어떤 다른 생각을 가지고 있는지.. 그런 것들을 같이 알아보는 이런 비평문을 가지고 하죠.” (연구 참여자 C, 2014.12.12.)

연구 참여자들은 수업 비평 동아리에 참여하여 자신들의 수업에 대하여 성찰할 뿐만 아니라 다른 교사들의 수업에 대하여 비평을 한다. 이러한 성찰과 비판의 교사 모임은 “전문적 학습 공동체”로서 교사들에게 협력의 장을 제공한다. 혼자 수업을 준비하는 것이 아니라 함께 보다 나은 수업을 위하여 연구하는 것이다. 연구 참여자 C는 이러한 비평문을 공유하는 동아리를 이끌고 있다. 적극적으로 이러한 교사 모임에 참여함으로써 교사 간의 공동체 의식이 상승된 것을 확인할 수 있다.

“선생님들은 멘토라는 개념이 아직 서 있지 않아요. 웬지 내 것을 누구한테 주는 거 같고 뺏기는 거 같고.. 아직은 교직사회가 그렇죠. 사실 학습 공동체가 이제 시작인데, 함께 나누는 것이 더 많은 성장을 한다는 것을 깨닫지 못한 거 같아요. 그래서 저는 꼭 그런 얘기를 해줘요. 내가 아무리 똑똑하고 잘났어도 내가 본 것만큼 밖에는 아니다. 특히 나의 멘토가 될 만한 선배 선생님은 내가 앞으로 가야될 길을 미리 걸어가신 분인데 그분에게 얻는 지혜는 돈 주고도 못 산다. 그분께 가서 자문을 구하고 함께 의논하고 나누면 선생님 몇 배로 성장한다. (중략) 그래서 저는 선생님들이 정말 자기 성장에, 교육의 성장에 신경 쓴다면 아이들도 성장하는 거예요. 그래서 모두의 성장을 위한 마인드로 우리 교직자가 변한다면 교육이 정말 달라질 거예요. 그러기 위해서는 혼자가 아니다. 함께하라. 멘토와 함께하라. 저는 정말 전 이 얘기는 어느 누구에게 백번 천 번 해도 넘치지 않는다고 생각해요.” (연구 참여자 E, 2014.12.12.)

교직 사회에서 교사들은 가르치는 일 외에 다른 업무들도 많다. 교사들이 학교현장에서 모든 일을 처리하는 것은 쉽지 않은 일이다. 교사들의 어려운 사정을 가장 잘 아는 것은 동료 교사나 선배 교사이다. 이러한 상황에서 교사는 교사들

과 함께 할 때 성장할 수 있다. 연구 참여자 E는 학교 현장에서 “멘토²⁹⁾”의 도움으로 현재와 같은 수석교사가 되었다고 한다. 멘토의 도움을 받은 교사는 자신도 다른 교사들을 도와주는 또 다른 멘토가 될 수 있다는 것을 확인할 수 있었다. 교사는 학생들에게 멘토로서의 역할을 하지만, 또한 교사에게도 멘토가 필요한 것이다. 다른 교사를 위한 멘토의 역할을 하는 교사는 교육적 실천으로서 책임과 의무를 보여준다. 교사를 위한 멘토는 지시하는 명령자가 아니라 도움이 필요한 교사를 지지하고 그와 협력하는 교사인 것이다.

교사들은 교사공동체의 다양한 모임을 통해 그들의 교육적 실천을 비판적으로 반성하고 개선하며, 교사들의 지식, 경험, 실천 등을 공유하고, 협력적으로 학습한다.

4.3. 교사들과 함께하는 연주의 즐거움

교사들끼리 동아리 형식으로 모여서 음악회를 준비하기도 한다. 음악회를 준비하는 과정에는 연습이 필수적인데, 이러한 연습과정에서 함께 협력하면서 소리를 만들어 간다.

“ 배우려고 백화점에 있는 문화센터를 좀 다녔어요. 근데 자꾸 학생 수가 줄고 그러더라고. 그래서 폐장이 되는 바람에 이제는 교사들끼리 합니다. 교사들이 모여서 오카리나를 연습해요. 오카리나 앙상블 모임이에요. (중략) 연주회도 하려고요. 그런 것들이 참 즐겁죠.” (연구 참여자 A, 2014.12.02.)

자발적인 음악 동아리 활동으로 연구 참여자 A는 오카리나 앙상블 모임에 참여하고 있다. 앙상블(ensemble)은 혼자서는 할 수 없는 음악 편성이다. 함께 협력하여 소리를 맞출 때 앙상블이 가능하다. 다른 교사들과 앙상블 연주를 준비하는 연구 참여자들은 음악을 통한 함께 어우러짐을 즐기며 다른 교사들과 소통한다는 것을 확인할 수 있었다.

29) 멘토란 어휘는 그리이스신화에서 오디세우스가 트로이 전쟁을 위해 떠나면서 자신이 없는 동안 아들 테리마커스를 보호해 주도록 부탁했던 지혜로운 노인의 이름에서 비롯되었고 오늘날 조직에서 도움을 주는 사람을 멘토(mentor)라 한다. 즉 멘토란 조직에서 후진들에게 조언과 상담을 주고 도움을 주는 사람이라 할 수 있다. 도움을 받는 사람을 멘티(mentee) 또는 프로티제(protégé)라고 한다(백기복, 2002: 355).

4.4. 소수자의 아픔을 이해하는 역지사지

다문화 사회로 변화하고 있는 한국에서 다문화가정자녀들을 만나는 것은 놀라운 일이 아니다. 교육과정에 다문화교육에 관한 요소가 추가되면서 학교 현장에서 다양한 문화를 배경으로 하는 학생들을 위한 교육이 확대되고 있다. 그러나 아직 교육환경에 적응이 어려운 학생들도 있다. 이러한 학생들을 가르칠 때에 교사들의 인식과 태도는 매우 중요한 문제이다. 타자에 대한 윤리적 실천으로 그들을 공감하는 것이 우선되어야 한다.

“ 한 12년 하다가 사표내고 미국 갔어요. (중략) 제가 84년도에 미국 갔을 때, 우리 애들이 큰 애가 3학년, 작은 애가 1학년이었어요. (중략) 그 당시 20년 전이 넘었을 때도 애네들을 어떻게 가르치냐면, 스페인계통이나 멕시코.. 텍사스 같은 경우에는 많아요. 부모한테 일단은 물어보더라고요. 따로 지도하는 것을 원하느냐. 그래서 예스라고 하면, 영어시간에 3,4,5,6학년의 각 학년의 영어 시간에는 어차피 애네들은 못 알아들으니깐.. 구역별로 묶어서 개네들만 따로 국어를 가르치러 다니는 순회교사가 있더라고요. 그러니까 예를 들어서 우리 애가 수요일 1교시에 영어가 들었다면 애는 따로 다른 교실로 가서 외국에서 온 애들을 따로 모아서 순회교사가 일주일에 몇시간씩을 영어 시간에 가르쳐요. (중략) 지금 우리나라는 그런 제도가 없으니깐.. 엄마가 한국말을 모르는 애들이 학교 와서.. 제가 볼 땐 너무 안쓰러워요.” (연구 참여자 F, 2014.12.22.)

연구 참여자 F는 미국에서 3년간 거주하고 돌아온 교사이다. 유학 당시 자녀들이 지금의 다문화가정자녀들과 같은 입장에서 초등학교에 재학한 경험이 있었으며, 미국에서의 삶은 그가 소수자라는 이방인과 같은 정체성을 가지고 살았던 시기이다. 그러한 직접적인 체험이 있었기에 현재 한국에서 고통을 받고 있는 타자들에게 더 관심이 많다. 교육 제도가 개선되지 않는다면 다문화교육은 실질적으로 교육의 사각지대에 놓인 학생들에게 도움이 되지 않을 것이다.

나아가 교사들은 다문화 배경을 가진 학생들에 대한 연민과 동정에서 벗어나 실질적으로 학생들의 목소리에 귀를 기울이고 학생들과 협력하는 교육적 실천이 필요하다.

4.5. 봉사를 통한 배움의 나눔

교사는 학교 현장 외에 지역사회에서 봉사활동을 함으로써 교사로서의 역할을 한다. 이러한 봉사활동은 타자를 위하여 배움을 나누는 것이고, 타자 지향적 삶을 실천하는 활동이다. 교사의 교육실천은 학교라는 공간으로 제한되지 않는다.

“지휘하는데 성가대 지휘경력하고 교직경력이 똑같아요. (웃음) 저는 천주교 신자예요. 천주교는 지휘자에게 어떤 임금이나 이런 거 지급 안하니까.. 페이를 준다면 내가 안했죠. 부담스러우니까. 이걸 신앙생활이 안 되고 내 신앙 신자로서의 봉사활동 하는 거예요.” (D-3, 2014.12.08.)

교사들 중에는 학교 이외의 지역사회 공간에서도 교육을 실천하기도 한다. 연구 참여자 D와 연구 참여자 E는 성당에서 자신의 재능을 기부하고 있다. 종교적인 삶으로 연결되는 그들의 생활에서 지역사회의 구성원들과의 협력을 구현하기도 한다. 특히 가르침을 나누는 것에 기쁨을 가지고 있는 교사들은 자기 자신만을 위하는 것이 아니라 타자를 더불어서 성장하고 있다.

“제가 오카리나 연주를 좀 잘 해요. 그래서 지금도 오카리나를 배우고 있고... 제가 좀 더 빨리 이 눈을 떴더라면 오카리나 연주가 되지 않았을까.. 그런 생각을 해보고 있고.. 그래서 이제 오카리나를 가르치는 것으로 지금도 제가 성당에서 재능봉사 해요. 그런데 그 가르치는 게 너무너무 기쁘더라고요. 그래서 아마도 저는 퇴직을 하고나면 오카리나 봉사를 하고 있지 않을까..” (E-3, 2014. 12.12.)

봉사활동은 다른 사람, 집단, 기관을 이롭게 하기 위해 시간을 내어주는 활동이다(Wilso, 2000: 215). 연구 참여자 D와 E는 종교적인 삶 속에서 봉사활동 경험을 가지고 있다. 성가대를 지휘하면서, 오카리나 악기 연주를 가르치면서 자신의 재능을 사회에 나눈다. 이러한 활동은 의무감에서 하는 행위가 아닌 타자를 위해 헌신하는 이타적 동기에서 자발적으로 실천된다. 자신을 위한 자기개발을 넘어서 이러한 봉사활동은 Lévinas의 타자철학을 향한다. Lévinas에 의해 주장되는 타자철학, 타자윤리는 곧 전통적인 자아철학, 자아윤리를 타자 중심에서 이해하는 것이다. 이것은 신과 인간의 관계, 타자와 나의 관계를 연결하는 철학적

안목을 제공한다(윤대선, 2004: 333). 인간의 삶과 타자에 대한 공감, 그리고 타자에 대한 사랑으로 공존이 가능해 진다. 다양한 문화를 배경으로 하는 나와 타자는 이질적인 차이가 있음에도 불구하고, 나와 타자가 인간이라는 존재의미는 변하지 않는다. 이러한 인간에 대한 탐구가 윤리적으로 실천될 때 공존을 위한 교육이 가능해 진다.

인간은 타자와의 관계 안에서 존재한다는 것을 주된 철학의 주제로 삼았던 Buber(1947)는 인간을 언제나 철학의 중심에 두었다. 이러한 의미에서 인간은 그 어떤 것으로도 대체할 수 없는 유일무이한 존재이다.

말하는 타자란 관념의 산물이 아니라 육체를 가지고 우리의 눈앞에 존재하는 사람이다. 우리는 그의 구체적인 삶을 향해 우리의 행위를 취해야만 한다. (Buber, 1947: 51)

‘나-너’의 관계에서 중요한 것은 인간의 존엄성이다. ‘나’와 관계하고 있는 타자를 그 자체로 받아들임으로써 타자의 본질을 인정하고, 타자를 지향하는 실천이 삶에서 의미를 가진다. 이러한 과정에서 개별적 존재였던 타자들은 함께 공감하며, 이를 바탕으로 교사들은 협력이 가능해 진다. 교사들은 교육 현장에서 개별적으로 능력이 있는 교사로서 인정은 되지만, ‘섬’과 같이 존재하기도 하지만 협력을 통해 공동체 의식을 가지기도 한다. 교사 각자가 개별적인 전문성을 향상시키는 것에서 머무는 것이 아닌, 협력적 교사가 될 때 교육 현장에서, 특히 상호문화 이해가 필요한 교육 현장에서 협력을 학생들에게도 가르칠 수 있다.

5. 소결

교사의 교육적 실천은 학습경험을 바탕으로 하기 때문에, 연구 참여자인 교사의 개인별 학습경험을 살펴보았다. 먼저 교사가 경험한 학습을 학습의 세 가지 유형인 형식교육, 비형식교육, 무형식학습에 따라 유형화하여 분류하였다. 형식교육에서는 교육대학교와 교육대학원에서의 학습경험이 있었다. 교육대학교의 진학이 자발적인 교사들도 있었지만, 대부분 지인의 권유와 경제적 사정, 가정환경에 의한 비자발적 동기에서 이루어졌다. 당시 대학교에서의 학습경험은 교사가 현장에 발령을 받은 이후 실제로 학생들을 가르칠 때 교사로서 고충을 느끼게 했다. 이러한 상황에서 교사들은 교육대학원에 진학하여 자신의 교육적 전문성을 키워나갔다. 국악교육, 음악교육 등의 전공을 선택하여 음악교사로서의 역량을 향상시키도록 한 것이다.

비형식교육으로는 성악, 민요, 오카리나 등을 개인지도를 받거나, 학교외의 기관에 등록해서 배운 학습경험이 있다. 또한 인터넷 강의를 통해 음악교육 관련 학습을 하였다.

무형식 학습의 방법으로 교사들은 수업을 준비하면서 개인적으로 연구를 하고, 교사들과의 협업을 통해서 수업의 질을 향상시키기 위한 방법들을 탐구한다. 이를 위해 교사들은 수업비평동아리 모임에 참여하기도 한다. 또한 교사들의 동아리 모임은 음악적 활동을 확장시킨다. 예를 들면, 오카리나 동아리모임이 있다. 교사의 학습은 학교에서만 한정되는 것이 아니라 지역사회에서도 가능하다. 교사들은 봉사활동과 외국에서의 경험은 교사의 교수활동에 영향을 준다.

이러한 학습유형의 다양성으로 학습경험의 의미를 다음과 같이 해석하였다. 교사의 다양한 학습경험은 교사의 성장으로 되기(becoming)의 과정으로 발현된다. 교사는 학습경험을 통해 성찰적 교사, 예술적 교사, 전문적 교사, 그리고 협력적 교사의 양상을 나타내면서 성장해 가는 것이다.

첫째, 성찰적 교사는 자신의 배움에 대한 부재와 무지함, 부족함을 인식하고 자신감의 부족, 그리고 음악교과에 대한 역량이 부족함을 스스로 인지하였다. 이러한 자기 인식과 반성을 통해서 교사들은 지속적인 학습을 이어나갔으며, 이것

은 교사의 순환적 학습의 원동력이 된다. 성찰을 하는 교사가 되기 위해서는 교사로서의 자질과 수업의 질 향상에 있어, 끊임없이 사유하는 태도가 필요하다.

둘째, 예술적 교사는 음악에 대한 아름다움을 추구한다. 예술로서 음악이 갖는 심미적 아름다움과 소리에 대한 매료는 교사의 예술성을 표출하도록 한다. 교사는 음악을 감상하거나 연주를 할 때 카타르시스와 희열을 경험한다. 이러한 몰입은 예술적 경험에서 중요하며, 이것은 창조적 학습경험으로 이어진다.

셋째, 전문적 교사는 배움에 대한 열정과 끊임없는 탐구를 지속하는 교사이다. 특히 국악교육과 합창지도 등의 음악교육과 관련하여 대학원에 진학하거나 개인지도를 받고, 인터넷 강의를 들은 교사들은 자발적으로 계속해서 학습을 하며, 이것을 교수활동으로 연계시킨다.

넷째, 협력적 교사는 타자를 위한 마음과 공동체의식이 있다. 동료 교사들을 위하여 배려하고, 수업을 위해서 서로 협력하여 토의하며 함께 고민하고 의견을 나눈다. 뿐만 아니라 봉사활동을 통해서 타자를 지향하는 삶을 실현한다.

이러한 교사의 학습경험은 교수의 경험으로 순환적으로 발전한다. 이는 교사가 단지 지식의 전달자로 머무는 것이 아니라 학습자로서의 경험을 통해서 성장하는 교사가 되는 것을 보여준다. 이렇게 변화한 교사는 교육현장에서 다양한 방식으로 교육을 실천하게 된다.

V. 음악교육 실천의 상호문화교육적 의미

앞선 IV장에서는 연구 참여자들인 교사들의 학습경험의 다양성을 반성적 교사, 예술적 교사, 전문적 교사, 협력적 교사상으로 구분하여 살펴보았다. 앞선 IV장이 교사의 학습경험의 다양성 측면을 기술했다면, 이번 장은 교사의 교수경험을 중심으로 교육적 실천의 의미들을 상호문화교육의 관점에서 해석해 보고자 한다.

상호문화적 교육실천은 타자와 주체의 관계를 통해서 발현된다. 본 연구에서는 연구 참여자들의 내러티브를 공감, 소통, 그리고 협력이라는 세 영역으로 분류하여 해석하였다. 이미 이론적 논의를 통해 대주체를 설정한 데 이어 하위주체를 구체화하였다. 이러한 분류는 다음 <표 V-1>과 같다.

< 표 V-1 > 음악교육 실천에 관한 상호교육관점의 분류

	주체	하위주체
	타자를 향한 주체의 열림	다양성 인정: 다양한 문화의 음악
		다름과 같음
		존재의 의미: '이름' 부르기
		체험의 음악: 몸으로 공감하기
소통	주체와 타자의 상호작용	음악을 통한 소통
		자기 문화에 대한 이해: 국악
		소통으로 이어지는 비판적 사고
협력	타자와 함께하는 공동체	음악으로 만드는 '하모니'
		협력적 교사 모임
		연대하는 타자와 주체

1. 타자를 향한 주체의 열림

상호문화교육의 관점에서 음악교육의 실천은 타자를 향한 주체의 열림으로 나타난다. 이러한 주제 의미는 ‘다양성 인정’, ‘다름과 같음’, ‘체험을 통한 음악’이라는 하위 주제를 통해 해석될 수 있다. 이에 대한 구체적인 내용은 아래와 같다.

1.1. 다양성 인정: 다양한 문화와 음악

다문화 사회에서 음악교육은 역할을 할 수 있다. 그러나 다문화교육에 대한 인식이 아직까지는 소수를 위한 교육과 문화다양성에 초점을 맞추고 있고, 또한 학교가 소재한 지역에 따라 교육의 편차가 발생한다. 다문화교육을 다문화가정 자녀들만을 위한 교육으로 제한하는 양상은 다문화교육을 협소한 의미로 받아들이는 것이다. 상호문화교육에서 다양한 문화의 음악을 경험하는 것은 다양성에 대한 인정의 첫 걸음이다. 다문화 사회에서 다름에 대한 존중은 다양성을 인정하는 것으로 시작된다.

다른 문화를 이해하는 것은 인지적 차원에서의 앎을 통해서 이루어진다. 즉, 새로운 지식을 발견하는 것이다. 음악 수업에서 학생들은 그 문화에 대해 이해함으로써 다른 문화의 특성을 파악할 수 있다. 지리적 위치에서부터 문화적 차이에 이르기까지 배우고, 이를 통해 다양성에 대하여 인정하는 것이다.

“수업을 했는데, ‘우리는 하나’라는 노래 가사를 넣어 가지고 모둠별로.. 여러 가지 악기를 가지고 그 노래에 맞춰서 모션을 만들고 했어요..(중략) 우리는 하나다. 지구는 하나다라는 의미로.. (중략) 세계 전도를 칠판에 딱 붙여서 여기다가 일본, 중국, 태국.. 다섯 모둠을 여기에다 그동안에 자기들이 그 나라에 대해서 공부한 것을 다 여기에 모아놓은 거야. (중략) 외국인을 대하는 태도, 이웃나라 조사 발표, 문화 알리미 역할.. 세계 전도를 그려 놓고 자기들이 평소에 했던 스크랩을 조별로 한 걸 붙여 놓고..(중략) 다문화 학생들하고 같이 놓고 수업을 하니 참 좋다는 생각이 들었어요, 그리고 마지막에 애들이 전세계 사람들이 축제하는 느낌이 들었대요. 축제 같은 느낌.. 애들이 함께 잘 만들더라고요.” (연구 참여자 A, 2014.12.02)

초등학생 시기³⁰⁾부터 다양한 음악을 경험하는 것은 인지발달과 정서발달에

30) Zimmerman(1970)은 피아제의 인지발달이론을 음악교육에 적용하여 피아제의 인지이론의 중요한 개념들을 음악적으로 설명하기 위하여 보존이나 표상 등의 개념을 음악적으로 설명하기

영향을 미친다. 이러한 음악적 경험은 선입관과 편견을 감소하게 하며, 다양성을 이해하도록 도와준다. 다양한 음악을 경험하는 것은 타자의 문화가 존재함을 자연스럽게 인정하게 된다. 이러한 음악적 만남은 시공간을 초월하여 학생들이 다양한 음악을 즐길 수 있도록 돕는다.

연구 참여자 A는 자신의 음악 수업에서 다문화에 대한 인식을 고취시킬 수 있는 방식으로 수업을 진행하였다. 학생들에게 다양한 문화를 조사하게 하고, 문화에 따른 생활방식과 매너 등을 알아보도록 하였다. 연구 참여자 A는 학생들이 단순히 음악만을 즐기는 것이 아니라 다양성을 경험하도록 하여 다문화적 감수성을 향상시킬 수 있도록 기여하였다. 특히 다문화 배경의 학생들과 함께 “우리는 하나”라는 노래와 율동을 한 음악수업은 다양성이 단지 차이로만 그치는 것이 아니라 하나로 어울릴 수 있음을 보여주었다.

그러나 문화의 다양성을 통한 만남을 ‘축제’라는 의미로만 즐기는 것은 다문화 현상에 대한 제한된 시각을 갖도록 할 수 있다. 축제를 통하여 다양성을 경험하는 것도 중요하지만 사회문화적 맥락에서 다문화 현상을 비판적으로 바라볼 수 있는 교육적 실천이 병행되어야 한다.

“ 통해서 아이들의 인성도 함양하고 싶고, 음악을 향유하는 삶을 살도록 이끌어 주고 싶고, 음악을 향유함으로써 인해서 풍부한 정서가 만들어 지고 그래서 바람직한 인성을 만들기에 도움이 되는.. 그런 여러 가지 것들이 있죠. 그리고 보다 다양한 음악을 경험할 수 있게 하구요. 음악에 편식 못하게 하는 것이 중요해요.” (연구 참여자 D, 2014.12.15)

초등학교 시기는 인지발달단계에서의 중요한 시기이다. 이러한 시기에 다양한 문화의 음악을 경험하는 것은 선입관과 편견에서 벗어나 문화에 대한 폭넓은 시야를 갖도록 만든다. 연구 참여자 D는 음악을 섭취할 때 ‘편식’하지 않는 것이 중요한 것처럼 음악도 다양한 음악을 경험하는 것이 중요하다고 하였다. 서구 유럽의 특정한 시기의 음악에 국한되는 것이 아니라 아시아와 아프리카의 음악을 경험하는 것은 음악에 대한 인지적·정서적 스펙트럼을 확장할 수 있는 가능성을

위한 일련의 연구를 수행하였다. 그의 연구에 따르면 구체적 조작기에 해당하는 7-11세에는 음악의 다양한 특징을 학습할 수 있기에 다양한 매체와 다양한 음악을 경험하는 중요하다고 한다. 또한 형식적 조작기인 11-15세에는 오래 음악문화와 음악과제에 대한 주도적인 해결능력을 보인다. 이 시기에는 음악에 대한 분석적인 학습이 가능하다고 한다.

제공한다.

“어렸을 때 다양하게 접해보는 거는 커서 접하는 것보다는 훨씬 더 좋을 것 같고요. 일단은 아이들이 재밌어는 해요. 한국말로 써져 있지만 아이들이 푸에르토리코 등 여러 나라 언어로 새로운 노래를 하면 되게 재밌어 했어요.” (연구 참여자 G, 2015.01.16)

다문화 사회로의 변화에 따라 교육과정에도 다문화적 요소들이 등장하기 시작하였다. 교사들은 교육과정을 재구성하여 음악 수업을 설계하고, 프로젝트 방식으로 수업을 진행하기도 하였다. 단일 교과로 음악을 다루는 것이 아니라 교사가 다른 교과와 융합한 수업 형태로 재구성 할 수 있다. 이러한 교과 간 융합은 다양한 경험의 제공을 통해 학생들의 문화이해에 대한 시야를 확장 시킬 수 있다. 아울러 교수학습 방법에서 교사 뿐 아니라 이주배경을 가진 학부모를 초청하여 수업을 진행하는 방법도 가능하다.

수업은 교사가 역량을 발휘할 수 있는 시간이다. 정규음악교육과정에 맞추어 일방적으로 교과 진도를 나가는 것보다는 학생들이 다양한 문화를 경험할 수 있는 환경이 필요하다. 연구 참여자 G는 음악수업에서 학생들이 한국어 외에 다른 언어로 노래를 하는 경험을 제공하였다. 노래를 통해 새로운 언어를 접하는 것은 자연스럽게 언어에 대한 감각을 길러주며 흥미를 유발시킨다. 다양한 언어를 노래를 통해 경험하는 것은 다문화적 감수성을 향상할 수 시킬 수 있는 좋은 방법이다.

“다문화적인 요소를 수업에 활용하고 싶다면 다문화가정 아이들과 그 부모님들을 활용해 볼 수도 있어요. 부모님께 부탁을 해서 부모님이 어려서부터 들어왔던 그 나라의 문화와 음악을 소개하고, 같이 배워보는 시간으로 교육과정을 재구성해보는 거죠. (중략) 선생님이 각 나라의 음악적인 요소를 끌어들이어서 재구성 하는 것도 재미있고 즐거울 것 같습니다.” (연구 참여자 B, 2014.12.09)

연구 참여자 B는 수업시간에 다문화가정 학부모들에게 자신들의 문화와 음악을 소개하는 시간을 가진 다문화적 요소를 수업에 도입하였다. 이 수업은 다른 문화를 배경으로 하는 학생들의 부모를 통해 문화 다양성을 배우는 것으로 음악을 통해 그들의 정서를 이해하는 데 도움을 준다. 다양한 문화를 이론으로만 학

습하는 것이 아니라 실제적인 삶 속에서 경험하도록 하는 것은 다양성을 체험할 수 있는 방법이다.

Deleuz(1990)에 의하면 타자는 내가 지각하는 대상이나 나를 지각하는 어떤 주체가 아니라, 그러한 지각을 가능하게 해주는 지각의 구조이다. 타자는 선형적(a priori)인 구조로 이해(Deleuz, 1990: 307)되는데, 이것을 구조-타자(structure-Other)라 명한다. 즉, 타자를 규정하는 것은 주체가 경험하기 이전의 의식에서부터라고 할 수 있다. 학생들의 입장에서 나와 관계가 전혀 없던 새로운 문화가 자신과 관련이 있는 학생을 통해서 연결되어 있다는 것을 알았을 때에 ‘다문화’를 수용하는 새로운 인식으로 전환된다. Deleuz에게 중요한 것은 ‘구조-타자’가 아니라 ‘타자 저편 타자의 타자’였다. 타자는 “인간이 사물과 직접 마주했을 때의 생경함과 추상성을 완화시켜주는 윤희유 같은 것, 즉 이 세계에 사는 인간의 일상적 삶의 조건”(김지영, 2002: 115)이다. 일상에서 다른 문화를 배경으로 하는 사람들과의 만남은 자신이 규정한 다문화를 넘어서 다양성을 인정할 수 있는 통로를 열어주는 가능성을 제공해준다.

“ 다른 나라 동요들이 나와요. 2007개정 교육과정에서부터 나오기 시작하죠. 다른 나라의 동요나 다른 나라의 민요 이런 것들을 통해서 문화적으로 여러 가지 이야기들 해줄 수 있는 기회가 돼서 다문화적인 교육이 되고 있어요.” (연구 참여자 C, 2014.12.05)

우리나라 초등학교 교육과정에 본격적으로 다문화관련 내용이 언급된 것은 2007개정 교육과정부터이다. 이에 음악교과서에는 선곡의 범위를 확장하여 태국, 필리핀 등 동남아시아와 가나, 콩고 등의 아프리카의 곡들도 포함하고 있다. 교사들은 다양한 나라의 음악을 경험할 수 있도록 수업을 진행한다. 연구 참여자 C는 외국의 노래를 교육할 때 그 노래의 배경이 되는 나라와 문화를 설명해 줌으로써 학생들에게 문화적 다양성을 학습하도록 하였다.

그러나 다문화 사회에서 다문화교육은 학교 현장에서 오해를 불러오기도 하다. 다문화가정자녀를 위한 다문화교육으로 국한하여 ‘다문화’를 인식하는 교사들은 자신의 학급에 ‘다문화학생’이 없는 경우, 거의 다문화에 대한 교육에 관심이 없다고 한다. 이것은 다문화에 대한 개념과 담론이 협소한 의미로 한국 사회에

자리 잡았기 때문이다. 연구자가 상호문화교육을 강조하는 것은 ‘다문화교육’이라는 개념이 모두를 위한 민주시민교육의 일환임에도 한국에서는 다문화에 대한 오해로 교육현장에서 꼬리표 붙이기 방식으로 다문화교육이 이루어지는 것을 우려해서이다. 다문화교육은 상호문화교육 관점에서 이주배경학생 뿐 아니라 모든 학생에게 필요한 교육이다.

“ 대한 이야기들은 많이 나오고.. 막 연수도 늘어나고.. 또 필요성이 막 증대되고 하는데, 실제로 내가 근무하는 이 학교에서는 다문화에 대한 의식이 별로 없는거죠. (중략) 다문화교육이라는 것이 다문화학생들을 위한 것이 아니라 모든 학생들을 위하여 필요한 것이고 우리나라도 다문화 사회로 진입되고 있자나요. (중략) 문화권이 다른 문화를 서로 이해하고 공감하는 교육들은 다문화교육에 속한다고 봐야 되죠.” (연구 참여자 D, 2014.12.15)

하지만 현재 학교 현장에서 다문화를 바라보는 시각은 교사와 동떨어진 먼 문제로 생각하고 있는 경향이 있다. 연구 참여자 D는 교내에서 다문화교육연수를 시도하였지만, 결국 무산되었다. 그 이유는 다른 교사들은 필요성을 느끼고 못하기 때문이었다. 그러나 다문화 사회에서 초래 될 수 있는 사회적 문제는 학교에서 해결하지 않으면 후에 사회적 문제로 확산될 수 있다. 지금은 소수이기 때문에 눈에 띄지 않는 것들이 사회의 구조 속에서 갈등을 야기할 수 있기 때문이다. 초등학교 시절에 간과했던 작은 문제가 마치 나비효과와 같이 사회적 문제로 확산될 수도 있다.

“내가 올해 다문화연수를 교내연수로 시도하려고 했는데, 그게 무산이 됐는데요. 무산이 된 배경 속에는 그게 그렇게 중요해? 세상 사람들 그거 중요하다고 하는데 절박하게 못 느끼는 거예요. 필요하긴 하겠지, 그러나 그거보다 더 중요한 게 많을텐데 뭘 그걸 해, 별거 아닌거야, 나중에 기회 있으면 받지, 이런 정도예요. (중략) 지금 다문화교육이 제대로 안 되면 우리 몇 년 후에 엄청난.. 우리나라는 극단적인 사태를 만날 수도 있단 말이에요. 지금은 유럽에서 많이 일어나고 있는 다문화 문제 때문에 얼마나 많은 사회갈등이 일어나고 있어요? 우리도 머지않아 많이 있겠고.. 지금 주로 다문화가정에 있는 아이들이 초등학교에 주로 많이 있잖아요. 그런 아이들이 중학교 고등학교 올라가면서 상실감, 좌절감.. 그럼으로 인해서 사회적으로 변두리, 아웃사이드가 될 가능성이 있어요. 그런 아이들이 소외계층이 되고, 범죄 집단으로 전락할 가능성도 있고.. (중략) 지금 우리나라는 사회적 갈등들이 얼마나 많아요. 그 갈등들이 양극단에

도저히 좁혀지지가 안잖아요.(중략) 미국 보면 흑인 문제 어찌고저찌고 하지 만, 우린 그보다 더 심한 일들이 일어날 가능성을 배제할 수 없다는 거죠.”(연구 참여자 D, 2014.12.15)

다문화 사회 속에서 교사들이 가지고 있는 ‘다문화’에 대한 인식은 협소하고, 근시안적인 경향이 있다. 뿐만 아니라 교육과정에 포함된 다문화교육을 수업에서 진행하기에는 현실적으로 어려움이 존재한다는 것을 연구 참여자들의 인터뷰를 통해 알 수 있었다. 심도 있는 수업을 진행하기보다는 수박 겉핥기식의 수업인 경우가 많아서, 단편적인 음악 수업만으로 다른 문화를 이해하는 것은 역부족일 수밖에 없는 것이다.

“다양한 나라의 문화나 다양한 나라의 동요가 들어와 있으니까 그걸 좀 더 집중해서 아이들에게 해야죠. (중략) 다문화교육이 제대로 이루어지려면 음악이 국어와 사회와 미술과 다 함께 어우러져서 프로젝트를 하나 만든다면.. 훨씬 더 다문화적이죠. 지금은 달랑 음악가지고만 하니까.. 국어를 통해서 언어를 알아 보기도 하고, 또는 그 나라의 동화를 가지고 등장인물의 특징을 알아보고.. 이런 식의 여러 가지 프로젝트들이 있다면 훨씬 더 다문화를 이해하기가 쉽겠죠. 근데 음악수업 달랑 2시간, 3시간 갖고 하라는 건 역부족이긴 해요.”(연구 참여자 C, 2014.12.05.)

연구 참여자 C는 프로젝트 수업방식의 교수방법을 활용하여 음악 교육에서의 상호문화교육에 대한 새로운 가능성으로 제안하였다. 하나의 교과로써 다문화교육이 이루어지는 것이 아닌, 학제 간 융합교육으로 다문화교육이 이루어질 때 교육의 효과가 더 크게 나타날 수 있기 때문이다.

다양한 문화를 인정하는 것은 타자를 알아 나가는 첫걸음이다. 타자에 대한 인정은 윤리적 실천으로 이어진다. 다양성에 대한 지식의 전달로 교육이 그치는 것이 아니라 타자를 자신과 같은 주체로서 인정하는 윤리적 차원의 교육으로 연결되는 것이 중요한 것이다. 상호문화성은 상호주관적인 인정에 기반을 두어야 한다. 다문화적 요소를 교육과정에 반영하여 수업에서 다양성을 경험하는 것은 의미 있는 일이다. 그러나 연구 참여자 C의 지적처럼, 음악 수업 몇 시간으로는 부족하다. 다양성에 대한 인정은 나와 다름에 아는 것에서 그치는 것이 아니기 때문이다.

‘타자’와 만남의 경험이란, 지금까지 이해로는 나를 초월하면서 나에게 직접 말을 거는 무언가와 직면하는 것이었다. 그것은 무엇보다도 우선 나를 ‘환대’하는 것이다. 거기에 ‘나를 위한 장소’를 마련하도록 ‘장소를 비워주는’ 것이다(Uchida, 2001: 184). 나와 다른 타자의 다양성에 대하여 관용의 차원에서 그치는 것이 아니라 온전히 환대하는 것이 필요하다. Lévinas(1991)는 타자에 대한 윤리성을 강조하면서 ‘무조건적 환대’가 근본적인 문제라 하였다. 이와 더불어 Derrida(1999)는 절대적 환대를 “이방인(이름을 가지거나 사회적 위상들을 가진 이방인)뿐만 아니라 이름 없는 미지의 절대적 타자에게도 나의 장소를 개방하고 줄 것을, 그리고 그를 오게 내버려 둘 것을, 그의 이름조차 묻지 말 것을 필수적으로 내세운다. 절대적 환대의 법은 권리의 환대와 결별할 것을, 권리로서의 법 또는 정의와 결별할 성을 명령한다(Derrida, 1990: 71). 그러나 Lévinas와 달리, Derrida는 무조건적 환대가 현실적으로 불가능함을 직시한다. 왜냐하면 무조건적 환대를 위해서는 환대의 법들이 필요한데, 법에 의한 환대는 무조건적일 수 없기 때문이다. “이방인에 대한 관계는 권리에 의해, 정의의 권리성에 의해 규제된다”(Derrida, 1990: 105). 이러한 딜레마는 끊임없이 우리를 번민하게 만든다. 그래서 Derrida는 무조건적인 환대가 조건적인 환대와 결합해야 제대로 된 ‘환대’로서 작동할 수 있다고 보았으며, 무조건적인 환대와 조건을 주는 권리들과 의무들에 대한 구별을 생각해야 한다고 한다. 즉, 이방인에 대한 환대에의 권리 구조와 이방인에 대한 관계의 구조 속에 발견되는 우위를 인지하고 환대가 윤리성과 연결되는 상황을 검토하는 것이 중요하다. 다양성을 인정하는 것은 이러한 환대에 대한 태도를 갖도록 하는 출발점이기 때문이다.

교육의 실천에서 다양성을 인정한다는 것은 문화의 개별적 특성을 지식의 차원에서 학습하는 것만을 의미하지 않는다. Honneth(1992)에 의하면 인정(Anerkennung)은 긍정적인 자기인식을 가지게 하는 심리적 조건이며, 인간은 정서적 ‘사랑(Liebe)’, 동등한 ‘권리(Recht)’, 그리고 사회적 ‘연대(Solidarität)’라는 상호인정관계를 통해서 공동체의 구성원이 된다고 하였다. 이러한 사랑과 권리, 그리고 연대가 형성될 때 다문화 사회에서 타자와 주체는 함께 공존할 수 있는 것이다.

1.2. 다름과 같음

다양한 문화를 배경으로 둔 주체와 타자는 서로 다른 존재이지만, 동시에 같은 존재이다. Holzbrecher(2004)는 타자의 이러한 존재론적 특성을 ‘다름’과 ‘같음’이 공존하는 관계로 상정하였다. 다름만이 있는 것이 아니라 같음이 공존하기 때문에 공감의 가능성이 있다.

Lévinas(1991)는 타자가 가진 ‘얼굴’의 유의미성으로 인해 타자의 존엄성이 드러난다고 하였다. 타자의 얼굴은 출신배경이 아닌, 그 자체로써 충분한 의미를 지니는 것이다. Lévinas에 의하면, 자신을 넘어서, 타자를 돌보고, 타자의 고통에 관심을 가지고 타자의 얼굴을 이해할 때 비로소 나라는 존재도 확립될 수 있다고 하였다. 자신을 확립하는 것은 타자에 대한 윤리적 책임을 다할 때 성립될 수 있다. 인간은 이성보다는 감정이 먼저 발달하기 때문에 감정교육이 선행되어야 한다. 감정교육 중에서도 동정심과 연민의 감정은 원초적인 자기애와는 달리 타자와의 관계에서 발생하는 감정이다. 따라서 연민의 감정은 “자연의 질서에 따라 인간의 마음을 움직이는 최초의 상대적 감정”이다(Rousseau, 2007: 37-39). 사전적 정의에 따르면 ‘연민(憐愍)이란 다른 사람의 처지를 불쌍히 여기는 마음’이다(국립국어원, 2015). 동정과 비슷한 의미로 사용되지만, 도와주고 싶은 마음이 드는 동정과 달리 연민은 감정 그 자체이다.

그러므로 타자를 향한 연민의 감정에서 그치는 것은 타자와 함께 공존하기에는 부족하다. “타자의 고통에 대하여 우리는 감각을 잃어버린 채 연민을 느끼는 것은 타인의 고통을 향유하는 것일 수 있다. 생각과 행동에 의해서 연민에 그치는 사람과 공감의 감정을 가진 사람들이 구분된다”(Sontag, 2003: 154). 연민을 넘어서는 것이 공감이며, 공감은 윤리적 실천으로 발현되는 것이다.

“ 영화의 한 장면을 아이들과 함께 감상한 적이 있어요. (수업동영상을 연구자에게 보여주며) 3학년 아이들하고.. 영화 ‘미션’ 중에서 가브리엘의 오보에가 나오는 장면이었죠. 아프리카 원주민들이 다가오는 가운데 가브리엘 신부가 혼자 악기를 연주하는 모습을 아이들이 숨죽이면서 지켜봤어요. 떨리는 마음으로 연주하는 가브리엘과 악기 소리에 점점 귀 기울이는 원주민들의 모습에 아이들도 공감하는 모습을 보였어요. (중략) 아이들은 음악이 아름답다고 이야

하고, 신부님이 무서웠을 것 같다고 이야기하기도 하고, 아프리카 사람들도 음악을 좋아하는 것 같았다고 이야기하기도 했어요. 아름다운 음악을 만드는 사람을 아프리카 사람들이 좋아하는 것 같다고도 하고.. 아이들은 음악을 통해 공감을 하는 거예요.” (연구 참여자 E, 2014.12.12. 수업동영상)

연구 참여자 E는 음악을 통해 공감이 가능하다고 하면서 자신의 수업을 사례로 제시하였다. 그는 음악수업시간에 영화의 한 장면을 학생들에게 보여주면서, 교사의 설명 이전에 학생들이 영화를 보면서 상황을 추론해 보라고 하였다. 아프리카의 원주민들에 둘러싸인 백인 신부가 홀로 오보에를 연주하는 장면에서 학생들은 상상력을 발휘한 것이다. 그리고 영화 속의 상황과 인물들의 감정에 대해서 생각을 하게 되었다. 즉, 타자의 입장을 생각해 보기도 하고, 자신이 아름답다고 느낀 음악을 타자도 아름답게 느낄 수 있다는 것을 공감한 것이다.

자신과 다르다고 인식되었던 타자의 이질성은 음악이라는 매개를 통해 타자의 동질성을 발견할 수 있다. 자신이 느끼는 감정을 타자도 느낀다는 것은 그도와 같은 인간임을 상기시킨다. Scheler(1973: 17)는 “타자를 나와 똑같은 실제적 존재로 인정”하는 것을 중요한 윤리적 실천으로 주장하였다. 이러한 공감은 인간에 대한 존엄성과 사랑을 회복시켜주는 가능성을 제공한다.

“제가 ‘장면음악만들기’로 창작수업을 한 건데요. 처음 교과서의 수업은 페르킨트 곡 감상하기라고 되어 있는데, 그 수업을 창작 수업과 연계해서 노래 부르고, 페르킨트 이야기 듣고, 각 장면의 음악을 감상하고, 음악발표회 계획도 세우고.. 이런 수업을 했어요. (중략) 아이들 이야기 속에서 장면에 어울리는 음악을 찾아보고 만들고 발표해보자 얘기 했죠. 그리고 아이들이 각자 생각할 시간을 줘야 되잖아요. (중략) 음악을 들으면서 학습지에다가 표시를 해 나가는데.. 음악을 들려주고 여기랑 어울리는 장면을 매치시키고 왜 그런 생각을 했니 물어봤거든요. 어떤 걸 보여 줬냐면.. 이런 걸 보여줬어요. (수업 동영상을 보여주며) 아이들에게 이야기를 들려주고 그 시간에 활용한 것이... 이 음악과 어울리는 장면은 어떤거냐, 왜 그러냐.. 이걸 ‘모제의 죽음’이거든요. 각 장면마다 음악이 다르죠.” (연구 참여자 C교사, 2014.12.12., 수업동영상)

교사가 들려주는 이야기를 듣고 학생들은 이야기의 장면과 어울리는 음악을 상상해 보기도 하였다. 예를 들어, 연구 참여자 C는 수업에서 죽음과 관련된 장면에서 학생들은 죽음이 연상되는 음악을 선택하여 연결시켰다. 또한 학생들의

생각을 나눔으로써 생각을 공유하기도 하였다. 음악을 통해 공감을 형성하는 과정을 보여준 것이다.

학교교육에서 ‘창의’와 ‘인성’은 핵심 목표를 차지한다. 그러나 근래 교육의 주된 목표는 ‘인성’보다는 ‘창의성’을 지향하고 있다. 교육의 방향성에서 창의성은 많은 부분 핵심적 위치를 차지하고 있는 상황이지만 ‘인간다운 인간’을 길러내는 교육인 인성교육의 구현은 교육담론의 장에서 큰 의미로 드러나지 않고 있다(홍석영, 2013). 심각한 학교폭력과 올바른 인성 함양을 위해서 인성교육의 중요성은 더욱 강조되고 있지만, 현재의 학교교육은 인성 형성에 기여하는 도덕, 윤리, 문학, 예술과 연관된 교과들이 점수를 따기 위한 도구과목으로 전락해 버렸고, 결과적으로 이 교과목들을 통한 인성함양은 크게 기대할 수 없는 상황이 되었다(장사형, 2013: 195). 그럼에도 불구하고 음악교육을 통해서 공감능력을 회복하려는 교사들의 노력은 계속되고 있다. 음악이라는 공통의 분모를 가지고 타자와 함께 느끼면서 타자의 실재성을 느낄 수 있기 때문이다. 교사와 학생은 다른 위치에서 있는 타자들이라 할 수 있다. 그럼에도 불구하고 교사는 학생을 이해하고 공감할 필요가 있다.

Piaget의 인지발달이론에 따르면 정체성과 문화다양성의 개념은 어린 시절부터 인지되어 발달한다. 따라서 초등학교 현장에서는 학생들을 위한 세심한 교육적 배려가 필요하다. 일반학생들은 이러한 배려를 통해 수업에 적응하지만, 다문화가정 자녀들은 학교에서의 학습능력 및 언어능력의 부족으로 자아상이 상황에 따라 가변적이고 복잡적이기 때문에 교사들의 노력에도 불구하고 학교생활에서 어려움을 겪는다. 그러므로 “다문화가정 자녀들이 긍정적인 정체성을 형성하고 소속감을 갖도록 하는 것이 중요하다. 자존감이 높은 아이들이 학교생활과 단체생활에 적응을 더 잘 하기 때문”이다(성상환, 2010: 43). 같은 맥락에서 교사는 모든 학생들의 자존감을 향상시키기 위한 세심한 관심과 노력이 필요하다.

교육의 핵심이라 할 교사와 학생의 관계는 본질적으로 계층적일 수밖에 없지만, 이것은 교사의 권위가 자신의 전문적인 영역만으로 국한되고 학생들의 이익을 위해 봉사하는 형식으로 표출될 때는 아무런 문제가 되지 않는다. 권위주의의 대안은 무조건적인 용인이 아니라 사람들로 하여금 통치에 참여할 수 있는 목소

리를 허용하는 것이다. 권력적 억압의 대안은 위계질서의 타파가 아니라 생산적인 권위와 책임의 나눔이다.

교육을 권력적 억압의 폐해로부터 해방시키고 교사의 경험과 지혜에 제대로 발현된다면, 학생은 진정한 의미의 학습자로, 교사는 진정한 의미의 스승으로 자기 자리를 찾을 수 있게 된다(Fuller, 2003: 92). 교사는 학생의 목소리를 들을 수 있어야 하며, 목소리가 밖으로 드러나지 않을지라도 들어주어야 한다. 공감을 하는 교사가 있을 때 학생들은 그들의 작은 목소리를 들려주기 시작할 것이기 때문이다.

“ 음악교육이라는 것 자체가 다문화교육과 관계가 깊다고 생각해요 그래서 모든 시대, 모든 지역의 음악을 경험하게 해주는 것은 아이들에게 중요해요. (중략) 그런데 사실 우리나라 음악교육의 현실은 17,18세기 서양의 모차르트, 베토벤을 중심으로 한 서양음악에 편중된 음악교육을 하다가 국악 교육조차도 제대로 못했었잖아요. 그러다 이제 음악교육이 바뀌면서 국악교육과 함께 제 3세계 음악까지 다 경험할 수 있는 교육과정이 만들어져 나가고 있어요. 그러면서 이제 중요한 것은 그 모든 세계음악에서 공통적으로 갖고 있는 음악의 본질을 아이들에게 경험시키는 것도 중요해요. 다양한 음악을 체험하면서도 본질적인 음악을 접근시키게 하는 것이죠.” (연구 참여자 D, 2014.12.08.)

음악교육은 시대별 동서양 문화의 흐름을 경험할 수 있는 교육이다. 수업에서 다루어지는 음악들은 서양에서 동양, 고전에서 현대에 이르기까지 다양하다. 문화에 따라 음악은 다양하게 표현되지만, 한편으로 다양한 문화에서 음악이라는 예술을 가지고 있다는 공통성이 있다. “음악은 인간의 실천”(Elliott, 1989)으로 표현되기 때문에, 다양한 문화 속에 있는 음악의 본질을 경험하는 것도 중요한 의미를 가진다. 연구 참여자 D는 다양한 음악을 체험하면서도 “본질적인 음악”을 학습하는 것의 중요성을 강조하였다. 그 결과, 시대와 문화를 초월하여 음악이 가지는 보편적인 특성을 공감할 수 있음을 보여주었다.

1.3. 체험을 통한 음악

음악에서 체험은 그 무엇보다 중요하다. 체험은 몸으로 직접 경험한 것이다. 음악적 경험은 짧은 음악 수업에서 끝나는 것이 아니라 지속적으로 삶에서 발현되어야 한다. Merleau-Ponty(1945)는 세계에서 인간의 본질은 의식적 경험이 아닌 육체적 경험이라고 하였다. 즉, 인식을 규정하는 것은 추상적 이성이 아니라 지각적 경험이고, 인간의 지각적 경험의 근원은 육체이다³¹⁾.

몸으로 체험한 음악적 경험이 학생들에게 중요하다. 그리고 이러한 경험은 반복적인 훈련이 아니라 즐길 수 있는 활동이 되어야 한다. 특히 초등 교육에서 음악 교육은 인지적 측면 뿐 아니라 감성적 측면을 자극할 수 있는 중요한 시기이므로 음악적 경험이 의미가 있다.

“ 대한 개념 하나라도 학생들이 몸으로 직접 느끼고 체험할 수 있느냐 그게 중요한 거죠. 그걸 가장 포인트로 주고 그리고 우선은 그러면서도 항상 음악수업은 즐거워야 한다. 즐겁지 않고 이게 고행이면 안 된다 이거죠. (웃음) 그래서 작품을 완성하기 위해서 노래를 완전히 익히기 위해서 또는 악기를 완전히 익히기 위해서 아이들이 끊임없이 지루한 반복훈련을 시킨다던지 이런 건 옳지 않다 이거죠. 그리고 주당 두 시간밖에 안 되는 음악 시간에 그런 기능을 습득하기 위해서 반복훈련이나 연습을 위해서는 음악시간 외에 자기네들이 자발적으로 시간을 할애해야 된다 이거죠. 그렇기 때문에 음악 동아리라든지 클럽 집단음악 학습에 참여하게끔 해요. 자기가 그렇게 하게 만들기 위해서는 음악시간이 촉매제 역할을 해줘야 하는 거죠.” (연구 참여자 D, 2014.12.08)

음악적 경험에서 중요한 것은 몸으로 직접 느끼고 체험하는 것이다. 음악을 하는 과정이 ‘고행’이 되어서는 안 된다. 연구 참여자 D는 음악연주에서의 기능을 습득하기 위한 연습이 ‘지루한’ 반복훈련이 되는 것을 우려하였다. 수업 시간 외에 학생들이 자발적으로 음악활동에 참여하는 것도 필요하다. 음악이 일상생활에서도 즐길 수 있기 위해서는 음악수업이 학생들을 위한 ‘촉매제’가 되도록 하는 것이 중요하다.

31) 예를 들어, 소나타의 음악적 의미는 그것을 나르는 소리들과 분리될 수 없다. 우리는 그것을 듣기 전에는 어떤 분석도 우리에게 그것을 예측하는 것을 허용하지 않는다. 연주가 끝나기만 하면 우리는 그 음악의 지적 분석에서 경험의 순간을 회상하는 것 이외에는 아무것도 할 수가 없다(Merleau-Ponty, 1945: 284).

“ 음악을 즐길 수 있는 게 제일 중요한 거 같아요. (중략) 내가 음악이라는 것을 가르치면서 목적으로 하는 것은 아이들이 음악을 즐거워하고 음악을 들으면서 행복해 하는 것이예요. 생활 속에서 즐길 수 있는 게 가장 중요하다고 생각해요.” (연구 참여자 C, 2014.12.05)

음악은 단순히 지식을 전달하는 일방적인 교육이 아니다. 학생들의 체험이 적극 반영되어야 하는 것이다. 학생 스스로 몸으로 경험할 수 있도록 하는 음악교육이 중요하다. 이를 위해서 교사들은 다양한 방법으로 음악 수업에서 음악적 체험이 일어나도록 도와주었다. 연구 참여자 C는 학생들이 음악을 즐길 수 있는 것을 강조하였다. 음악교육에서의 목표도 음악을 통해서 ‘행복’할 수 있어야 하는 것이 우선이다. 학교 수업에서만 아니라 일상생활에서도 음악을 즐길 수 있기 위해서는 음악도 하나의 ‘놀이’처럼 즐거운 것이라는 인식이 있어야 한다. 이를 위해서는 직접 자신의 오감을 통해서 음악을 경험하는 신체성³²⁾이 필요하다.

“특히 초등교육은 교과서나 교과의 틀 속에 박혀 있으면 안 된다 이거예요. (중략) 우리나라 교육의 문제가 뭘니까? 학력은 세계 최강인데, 즐기지 못한다는 거죠. 수업을 통해서 아이들이 즐기지 못하는 것. (중략) 아이들의 본질은 움직이는 거예요. 역동적으로. (중략) 암기·주입식 학습에 초등학교부터 대학까지 그 속에 파묻혀 살다보니까 공부하는 건 싫은 것, 지루한 것, 그리고 가만히 앉아서 듣고 쓰고 읽고 이런 거라고.. 근데 아이들은 움직여야만 학습이 되거든요. 만져보고.. 오감을 통한 학습을 다 해 봐야 하는 거고.. 우리 음악 수업은 학습 자체가 될 만져봐야 되고, 직접 불러봐야 되고..(중략) 노래라는 거 자체는 그 악상이 기쁜 노래든 슬픈 노래든 어떤 노래든 간에 기본적으로 내적 에너지, 기쁨과 즐거움의 열정, 에너지가 있는 아이들만이 노래를 할 수 있습니다. 요즘 아이들이 노래를 못 하는 이유는 거기에다 있는 거예요.” (연구 참여자 D, 2014.12.15)

아이들의 역동성을 음악으로 표현할 수 있도록 하는 음악 수업 시간은 아이들이 몸으로 참여할 수 있어야 한다. 강제적이거나 주입식이 아닌 체득되어지는 음악 수업은 신체성의 발현할 수 있는 통로가 될 수 있다. 단지 암기 위주의 학

32) Wulf(2014: 106)는 인간의 신체 감각을 촉각, 미각, 후각, 청각, 시각 등 오감으로 나누어 몸의 성질에 따라 생리적 시스템으로써 설명하고, 문화의 인지에서 신체의 능동적인 경험을 중요하게 다루었다. 감각들은 다양한 인식의 형태를 생성하기 때문에 역사적, 사회적, 문화적인 맥락에 따라 신체는 지식을 구성되는 과정에서 중요한 역할을 한다.

습은 진정한 배움으로 이어지기 어렵다. 직접 몸으로 만들어 보고, 실제로 느껴 보아야 한다. 연구 참여자 D는 우리나라의 학력 수준은 높은 반면, 학생들이 수업을 즐기지 못하는 이유는 것은 학생들이 역동적인 움직임이 부족하기 때문이라고 하였다. ‘오감’을 통한 학습이 이루어질 때 학생들은 흥미롭게 수업에 참여할 수 있다. 음악수업은 신체성이 요구되는 수업 중 하나이다. 귀로 음악을 듣는 청각, 눈으로 악보를 보는 시각, 악기를 다루는 촉각 등 자신의 신체를 사용하여 음악을 경험한다. 이러한 과정 속에서 학생들은 ‘에너지’를 갖고 노래를 한다.

“ 들려주고 시화를 쓰게 하고 하니까 아이들이 시어에 대해서도 알기 시작했어요. (중략) 아이들이 처음에는 두세 번 서너 번 따라 불렀던 아이들이 그렇게 계속 지속적으로 하다보면 어느새 음감, 리듬감이 저절로 체득돼져요. (중략) 국어에도 도움이 되더라고요. 시 쓰는 거 되게 어려워하는데 애들은 가사와 그 시 따라 쓰기 해서 시어가 많이 발달 되가지고 나중에 가서 시 짓기 하면 내가 봐도 깜짝 놀랄만한 작품이 나오고, 마지막에는 그걸로 작곡을 해요.” (연구 참여자 C, 1차 인터뷰)

연구 참여자 C는 담임교사로 근무할 때에 음악 수업시간에만이 아니라 평소에도 동요를 학생들에게 자주 들려주었다. 음악을 활용하여 국어 시간에는 동시를 작성하도록 하였는데, 학생들은 시어에 대한 감각이 발달하였다. 음악에서 음감과 리듬감은 글로 배울 수 있는 것이 아니다. 꾸준히 학생들에게 동요와 시를 쓰는 교육을 한 결과 학생들은 음감과 리듬감을 ‘저절로 체득’할 수 있었다. 음감(音感)이란 음에 대한 감수성으로, 음의 높이, 강도, 길이, 음색 외에 선율, 화성 따위 악곡의 구성 요소에 대한 감수성까지 포함한다. 또한 리듬감(rhythm感)은 일정한 음악적 규칙에 따라 반복되며 움직이는 느낌이라 할 수 있다. 이러한 음과 리듬에 대한 감수성은 시(詩)와 깊이 관련이 있다. 음악을 듣고 시를 작성하면서, 학생들은 그러한 음감과 리듬감을 몸으로 경험하고, 이러한 경험이 반복되면서 음감과 리듬감이 자연스럽게 체화된 것이다.

“그냥 단순히 악기를 주고 소극적으로 그걸 연주하게 하면은 안 되고, 적극적으로 온몸을 다해서 땀 흘리도록 연주하게 해 주면, 스트레스나 고민을 날려줄 수 있는 방법도 되고, 그리고 아이가 인성적으로 성장하도록 해요. 카타르시스도 느끼고 그래서 좀 개운했다 후련했다 이런 경험들이 자꾸 쌓이면 아무래도 다

데서 가지고 오는 스트레스를 풀 수 있는 방법이기 때문에.. (중략) 특히 예술 쪽에서, 음악 쪽에서는 그런 식으로 교육을 시켜야 될 것 같아요.” (연구 참여자 B, 2014.12.02.)

몸으로 지식을 발견하고 경험하는 음악교육을 위해서는 음악적 움직임, 느낌, 표현 등을 학생들로 하여금 발현시키는 것이 중요하다. 연구 참여자 B는 소극적이고 수동적인 자세가 아닌 적극적이고 능동적인 학생들의 수업 참여를 위하여 교사들은 지식의 발견을 몸을 통해서 이해하도록 하였다.

음악은 몸으로 할 수 있는 놀이의 형태로 교육될 수 있다. 특히 몸으로 표현되는 창작성은 상상의 발현이라 할 수 있다. 이러한 음악적 경험은 몸을 통한 감성의 표현으로 이어진다.

형태는 지각의 기능이며, ‘창작’은 상상의 기능이다. 이 두 개의 정신활동은 그 변증법적인 교호작용에서 심미적 경험의 모든 정신적인 면을 창출해 낸다 (Read, 1958: 62). 음악 수업은 상상력에 대한 표현을 통해 창작으로 이어질 수 있다.

“아이들이 자기들이 스스로 느껴보고 하니까 굉장히 음악을 적극적으로 듣고.. (중략) 자기들이 먼저 몸으로 느껴보고 하니까 아이들이 어떤 음악을 틀어놓으면 이제 그냥 무작정 멍하니 듣는 그런 음악 감상이 아니고, 몸으로 마음으로 느낌으로 이렇게 즐겨요. 흥이 나고, 진정한 즐거운 배움이 있는 시간이 되는 거 같더라고요.” (연구 참여자 E, 2014.12.12)

음악적 체험은 지식을 머리로만 전달받는 것이 아니라 몸을 통해서 느끼는 것이다. 공감을 글로만 가르치는 것에는 한계가 있다. 음악에 맞추어 함께 장단을 맞출 수도 있고, 흥얼거릴 수도 있고, 춤을 출 수도 있다. 몸과 마음으로 느낄 때 음악이 즐겁게 다가올 수 있으며, 공감할 수 있는 것이다. 연구 참여자 E는 학생들이 교사가 전달하는 수업내용을 수동적, 소극적으로 수용하는 것을 경계하면서 학생들의 자발적인 음악활동을 강조하였다. 이러한 적극적인 음악 경험이 즐거운 배움으로 이어질 수 있다. 음악교육은 인지적, 정서적, 그리고 행동적 차원에서 복합적으로 접근하는 것이 중요하다.

“도덕이나 이런 거 보면 다문화에 대해서 언급을 하고 있지만, 아이들이 체감할 수 있는 다문화는 없어요. 그래서 선생님이 의도적으로 프로젝트화 해서 도덕,

, 음악, 미술.. 전부 다 프로젝트 수업으로 다문화 체험을 시켜줄 수밖에 없어요. 그래서 우리 6학년 같은 경우도 강당에서 프로젝트 수업 진행한다 하면.. 그 나라의 국기를 그리고 그 나라의 문화를 소개하고, 그 나라의 의상을 입고, 그 나라의 음식을 만들어서 아이들에게 제공해 주는 프로젝트 수업을 제가 유도했어요.” (연구 참여자 B, 2014.12.02)

수업 안에서 교사는 자신만의 수업을 설계한다. 연구 참여자 B는 학생들의 “다문화 체험”을 위하여 프로젝트화한 수업을 하였다. 다양한 체험을 통해서 차이를 인지하고 경험하는 것은 다문화교육에서도 중요하다. 이러한 프로젝트 수업에서 다른 문화권 음악의 음의 진행과 화성, 그리고 리듬 등을 배우며 자연스럽게 다양성을 체험한다. 이러한 체험을 통한 음악은 학생들로 하여금 타자를 실제적으로 인식하며 타자와의 공감을 고무시킨다. 타자도 자신과 같은 신체를 가지고 있는 인간으로 받아들이기 때문이다.



2. 주체와 타자의 상호작용

상호문화교육의 관점에서 음악교육의 실천은 주체와 타자의 상호작용으로 나타난다. 이러한 주제 의미는 ‘음악을 통한 소통’, ‘존재의 의미’, ‘관계 속의 만남’, 그리고 ‘소통으로 이어지는 비판적 사고’이는 하위 주제를 통해 해석될 수 있다. 이에 대한 구체적인 내용은 아래와 같다.

2.1. 음악을 통한 소통

음악은 언어를 넘어서는 비언어적 소통을 가능하게 하는 예술이다. 음악 활동은 타인과의 상호적인 의사소통을 가능하게 하고(Hairston, 1990; Edgerton, 1994), 접촉관계를 형성시켜 사회적 기능을 향상시켜 준다(Hudson, 1973). 그러므로 다양한 문화의 학생들이 있는 교육현장에서 음악은 소통³³⁾을 가능케 하는 매개체가 된다. 뿐만 아니라 문화의 다양성 속에서 존재하는 인간의 보편성을 음악을 통해서 경험할 수 있도록 한다.

“ 다문화가정자녀들이 많은데, 음악이 언어라는 달리 뭔가 통하는 감성이 있자나요 난 작년 경험인데, 엄마가 동남아 사람이고, 아빠는 한국 사람인 아이가 있었어요. 4학년 거의 2학기 중반에 전학을 왔는데.. (중략) 재를 또 어떻게 가르치나~ 했어요. 근데 금방 통하고, 금방 연주하더라고요. 한국어는 잘 못하면서 음악으로는 리코더 연주를 하는데 오히려 다른 애들보다 더 잘 하더라고요. (중략) 그런 아이들을 가르치면서 다문화 아이들이기 때문에 음악을 같이 공유할 수 없고 소통할 수 없다는 생각은 잘 안 해봤어요. 잘 통하더라고요. 음악을 통해서 연주하고, 음악 만들고 하니까 다른 애들이 그 안에서 그 아이의 아이디어나 그 아이의 생각을 또 같이 소통하고 받아들이고 수용하고 서

33) ‘소통’의 사전적 의미는 ‘막히지 않고 잘 통하고, 뜻이 통하여 오해가 없다’(국립국어원, 2015)는 것이다. 그리고 소통은 텍스트를 이해하는 것을 의미한다. 텍스트의 의미를 이해하기 위해서는 ‘해석’이라는 특수한 절차를 거치는데 Ricoeur는 이것을 ‘소통의 해석학’이라고 하였다. 소통의 해석학은 현재 간의 소통만이 아니라 서로 다른 문화공동체의 소통에도 적용된다. 다양한 공동체의 소통은 직접적 대화 상황보다는 텍스트에 의한 매개를 거치는 경우가 많기 때문이다(황수영, 2009: 73). 소통이라는 커뮤니케이션(Communication)은 ‘공유된’, ‘일반적인’, ‘공적인’을 뜻하는 라틴어 ‘코뮤니스(Communis)’에서 유래했다. 서양에서는 공동체를 중심으로 하는 소통을 중시하는 반면, 동양에서의 소통(疏通)은 막힌 기를 터서 연결시킨다는 ‘트임’을 부각시킨다(강신주, 2005: 361-368). 소통의 실천은 공동체 안에서의 친숙한 소통이 될 수도 있고, 트인 세계와의 연결을 통한 만남이 될 수도 있다.

교류하고.. 이러다 보니까 즐겁게 금방 익숙해져요. 그래서 그런 괴리감은 못 느껴봤어요. (중략) 요즘은 다문화 학생들 흔하잖아요. 조선족들도 있고.. 우리나라 문화에 익숙지 않은데 음악으로는 소통을 잘하는 거 같아요.” (연구 참여자 C, 2014.12.05)

학생들은 음악을 통해서 소통하고, 수용하고, 그리고 교류한다. 연구 참여자 C는 다양한 문화의 학생들을 가르친 경험을 가지고 있다. 특히 아직 한국어가 서투른 학생인 경우, 음악수업에서는 연주를 하고, 음악을 만드는 과정 속에서 생각과 감정을 공유할 수 있었다고 한다. 또한 음악지능³⁴⁾이 발달한 학생들은 문화의 다양함 속에서도 그들의 음악성을 드러낸다.

현재 한국 사회는 소통의 부재라는 사회적 문제점을 안고 있고, 여실히 교육현장으로 이어진다. 연구 참여자 D는 학생들과 합창과 합주를 하면서 관계가 회복되는 것을 경험하였다. 갈등이 치유될 수 있는 가능성을 음악이 열어주는 것이다.

“음악은 비언어적 의사소통이죠. 요즘은 어른들도 소통이 부재하다고 하지만 아이들도 그런 것들이 많이 있죠. 그러니까 학교폭력이라든지.. (중략) 자기중심적 사고에 있다가 학교에 들어오면, 옛날에 비하면 많은 교우관계의 어려움이 있고.. (중략) 수많은 대책들이 나오잖아요. 또래 중재활동도 있고.. 서로 의사소통과 관계회복을 위한 프로그램들이 많이 있는데, 음악을 함께 하면서 친구들과 교감 능력을 가지는 것이 참 훌륭한 것 같아요. 그래서 합창 지도나 합주 지도를 하면서 보면, 아이들이 친구들끼리 뿐 아니라 선후배관계도 좋아져요. 그 속에서 갈등은 늘 있지만 음악 속에서 그 갈등이 치유되죠.” (연구 참여자 D, 2014.12.15)

음악을 함께 만드는 것은 결과물도 중요하지만, 더욱 중요하는 것은 만드는 과정이다. 자기중심적인 학생들이 합창과 합주를 함께 하는 과정을 통해서 교감을 할 수 있다. 음악적 소통은 언어를 넘어서 비언어적 의사소통으로 갈등을 해소하는 역할을 하기 때문이다.

34) Gardner(1993)의 ‘다중지능(multiple intelligence)’ 중에서 음악지능(musical intelligence)은 가락, 리듬, 소리 등의 음악적 상징체계에 민감하고, 그러한 상징들을 창조할 수 있는 능력을 말한다. 노래를 부르거나 악기를 다루거나 새로운 곡을 창작하거나 감상하는 데 필요한 능력이 이에 해당한다. 특히 음의 다양함을 지각하고 해석하는 능력이 뛰어난 작곡가, 연주자, 성악가, 지휘자 같은 음악가들에게서 높게 나타난다.

또한 음악을 매개로 한 소통의 확장 형태로 실제적인 국제교류가 가능하다. 연구 참여자 B가 근무하는 초등학교는 현재 호주의 한 초등학교와 활발한 교류를 하고 있다. 특히 국제교류에 참여한 학생들은 예술을 통해서 한국의 전통문화를 알리는 민간외교의 역할을 하였다.

“ 학교랑 교류를 위해서 연주회를 준비하고 있어요. 내년에 간다고 해서 지금 4학년 5학년을 표현예술 쪽으로 준비를 시키고 있어요. 사물놀이, 민요, 부채춤도 한복 입고..태권무도 다 갖춰서 준비해요. (중략) 여기는 외국에 살다가 들어온 아이, 외국 경험이 있는 아이들이 많아요. 우리 학교 같은 경우는 호주의 초등학교랑 국제교류를 해요. 그래서 제가 국악 쪽으로 준비를 많이 하고.. 직접 교류를 할 때 음악 쪽으로 표현하고.. 우리나라 문화를 표현해 주려고 이제 준비를 하고 있어요.” (연구 참여자 B, 2014.12.02)

상호문화적인 교류는 실제적 행위로 이루어져야 한다. 유럽의 프랑스-독일 청소년센터(Office franco-Allemand pour la jeunesse: OFJ)에서는 상호문화교육을 통해 교류, 특히 학교 간의 교류를 기능주의와 기계화로부터 벗어나게 하고 있다. 또한 유럽회의는 구역, 지역, 국가, 국가단체 등에서 일하는 청소년 담당 강사들을 대상으로 집중 상호문화교육프로그램을 실시하고 있다. 유럽회의 청소년 담당자들과 국제 청소년 기구 책임자들은 유럽 사회의 건설을 위해서 문화적 다양성을 다루어야 하고, 사회적 결속과 상호문화적 이해를 위해서는 구체적인 교육 활동이 필요하다고 생각하고 있다(Rowles, 1992). 이러한 국제적인 교육활동으로 일선의 학교에서는 외국의 학교와 교육적 협정을 체결하고 학교 차원에서 학생들의 만남을 주선하기도 한다.

그러나 개인을 불러 모은다고 집단이 만들어지는 것이 아니며 가까이 얹혀놓는다고 해서 서로를 받아들이는 것은 더욱 아니다. 교류는 유사점은 무시하고 차이점만 강조하는 경향이 있다. 이런 접근 방식은 대상 밖에 머무르게 되며, 차이점을 마치 박물관의 작품들을 관람하듯이 맥락 밖에 다루므로 그 자체가 이미 이국적이라 할 수 있다. Abdallah-Preceille(1999: 127-130)에 의하면 유사점은 성찰의 과정을 요구하지만, 차이점은 단순한 확인만으로도 충분하다. 문화를 이해한다는 것은 사실을 열거하거나 의식, 신화, 관례 등을 수집하는 정도로 축소된 단편적인 시각을 넘어서는 것을 의미한다. 일관성과 공통점을 찾기 위해서는 모

자이크식 지식을 초월해야 한다. 차이점은 주어진 것이지만, 유사점은 세세한 것, 직관적인 것, 주관적인 것을 넘어서기 위한 인지적 활동과 구성의 결실이기 때문이다.



2.2. 존재의 의미: ‘이름’ 부르기

타자의 존재에 의미를 부여하는 것은 Scheler(1973)가 강조한 타자의 실제성과 상통한다. 교사와 학생의 관계에서 중요한 것은 대화적 관계이다. 교사가 교육현장에서 학생과의 관계를 위하여 좋은 방법으로 학생의 이름을 불러주는 것을 꼽았다. 교사의 입장에서 학생을 하나의 인격체로 인정하고 존중한다는 의미에서 이름을 불러주는 것은 ‘나-너’ 관계 형성의 첫걸음이다.

“ 불러 준다는 것은 자기한테 그 학생이 의미 있는 존재라는 거예요. 수업을 참관하면, 전담 교사는 20시간 이상을 하다 보면 10반 이상을 돌거든요. 그럼 이름 다 못 외워요. 그냥 야~ 너~ (중략) 이름을 불러 준다는 것은 학생들에게 내가 저 선생님한테 비취진 의미예요. 전 이름 없이 그렇게 하는 것 자체가 싫어요. 그래서 항상 명찰을 달아요. 딱 달고 시작해요. 자기들도 이름을 딱 달고 있기 때문에 자세가 틀려요. (중략) 이름 없는 거, 이름 못 외우는 거, 이런 건 교사로서 나는 굉장히 재미가 없어요. (중략) 나는 이름 불러주기가 참 좋다고 생각이 돼요.” (연구 참여자 A, 2014.12.09)

우리는 태어나기 전부터 ‘누군가에게 무엇이 되는’ 존재가 되기를 갈망해 왔다. 존재로서 인정을 받기 위한 우리의 투쟁은 삶 그 자체만큼이나 중요한 의미를 갖는다. 이러한 인정이 우리의 정신에 미치는 영향은 영양분이 우리의 육신에 미치는 영향과 같으며, 그것은 정체성의 모체이다(Fuller, 2003: 107). 교사가 학생들을 다수의 집단으로 상정하는 것이 아니라, 주체인 개인으로 이름을 불러주는 것은 학생을 하나의 주체로 인정하는 것이다. 이름을 부르는 것은 이름을 불러진 학생과 이름을 부른 교사가 만나는 시작점이다.

넓은 의미에서 이름을 부르는 주체는 대상을 가시적인 시선 체계 안에 등장 시킴으로서 대상의 의미를 구축하는 주체와 관계 속에 있다. 인간이 비가시적인 대상으로서의 사물을 가시적인 대상으로 만드는 것은 ‘부르기’의 행위를 통해서 가능해지며, 이것은 언어가 가지는 힘이기도 하다(이광호, 2012: 510). 한 개인이 가지고 있는 이름은 고유하기 때문에 이름 부르기를 통해서 타자를 인정하기 시작한다. 학교에서 교사와 학생은 수없이 만나지만, 이름을 불러 주었을 때 존재에게 의미가 생기면서 소통이 시작되는 것이다. 마치 김춘수의 <꽃>에서 ‘내가

그의 이름을 불러 주었을 때/ 그는 나에게로 와서/ 꽃이 되었다’는 것처럼 ‘나-너’ 사이의 특별한 관계는 호명을 통해서 실현된다.

“ 이름을 불러주는 것부터 시작해요. 이름을 불러주는 것부터 시작해서 아이들과 한 1주~2주 정도는 음악이라는 게 어떤 건지 개념을 형성하게 해 주고.. 어쨌든 아이들을 처음 만났을 때는 아이들의 이름을 불러주려고 하고, 아이들에게 나의 규칙, 내가 생각하는 배움.. 이런 것들을 같이 공유하려고 하죠. 배움이라는 의미에 대해서 얘기하게 하고. 아이들은 수업을 할 때 의미를 못 느끼면 수업에 참여 의욕이 없잖아요. 그러니까 의미를 느낄 수 있도록 해요.”
(연구 참여자 C, 2014.12.12)

교사가 학생들의 이름을 불러주며 수업을 진행하는 것은 교육현장에서 교사와 학생 간의 상호작용으로 이어진다. 학생은 교사에게 의미가 있는 존재라는 것을 스스로 인식하게 되며, 이는 자신이 그 수업 시간에 배우는 것들에 의미를 부여하는 동기가 된다. 연구 참여자 C는 수업을 할 때 학생들의 이름을 불러주는 것으로 시작하면, 학생들은 자신들이 배우는 것에 대해 주목하게 된다. 학생들은 수업에 주목할 동기를 가지지 못하면 수업에 참여할 의욕이 저하되기 때문이다. 이름을 불러주는 것은 존재를 존중해 주는 것이며, 이를 인지할 때 교사와 학생의 관계는 역동적이 된다. 교사는 단순히 ‘지식 전달자’가 아니며, 교사와 학생은 서로 만나서, 배려하고, 존중하는 관계가 되어야 한다.

2.3. 관계 속의 만남

만남은 관계 맺기의 연속이다. 교사가 학생과 만나는 것도 학생들과의 관계를 맺어야 성립된다. 상호적으로 긍정적인 관계가 형성될 때 소통이 원활하게 이루어진다. 연구 참여자 C는 특히 첫 만남에서부터 관계에 대하여 노력한다고 한다. 교사는 학생과의 관계뿐만 아니라, 학생 간의 소통적 관계를 위해서 중요한 역할을 차지한다.

“ 방법이 필요한 게 아니고, 아이들과 관계 맺기 싫어요. 아이들과 처음 만났을 때, 아이들과의 관계 맺기에 굉장히 주력을 해요. 그러다 보면 긍정적인 관계가 조성되는 게 중요하죠. (중략) 아이들과 관계를 맺고..긍정적인 관계가 있다면 저절로 수업 속에서 소통이 이루어지기가 쉽죠. 그 부분이 가장 중요한 것 같아요. (중략) 수업 속에서 소통은 억지로 뭘 어떻게 하려고 하기 보다는 그 자체가 소통이 되어야 하는데.. 그리고 나랑 소통하는 것도 중요하지만, 아이들끼리의 소통도 조성하려고 굉장히 노력해요.” (연구 참여자 C, 2014.12.12)

인간관계를 위해서는 개인들 간의 다양성을 존중하고 그 가치를 지속하기 위하여 교육이 실천되어야 한다. 이러한 교육은 차별과 편견을 제거하여 다수시민과 소수계층의 관계를 증진시킨다. 또한 소통의 참여자들에게 절차와 기술들을 가르침으로써 다양한 개인들과의 효과적인 상호작용을 하는 데 필요한 소통 능력을 향상시키는 것이 중요하다(Johnson & Johnson, 2002: 34). 연구 참여자 C는 소통에서 가장 중요한 것은 “관계맺기”라 하였다. 교사와 학생과의 소통도 중요하지만, 학생들 사이에서의 소통이 원활하도록 관심을 갖는 것이 필요하다. 소통 능력이 향상 될 때 협력적 상호작용이 가능하기 때문이다.

소통의 대상을 학교 내에서만 머무는 것이 아니라 사회로 발전시키는 것도 교육실천에서 요구된다. 학생들의 관심사는 더 이상 개인적인 관심에만 머무르지 않고, 자신의 학급 친구와 교류하는 친구들을 넘어, 나와 실질적인 문화적 거리를 두고 있는 실제적인 의미의 타자에게 그 관심이 확장될 수 있다. 학생들은 호기심에 의해 격려될 때 새로운 시선과 관점을 가지고 타자의 견해를 수용하는 방법을 배운다(Sayers, 1994: 88). 타자와의 소통을 통해 낯설이 부정적인 것이

아닌 아니라 새로운 긍정적 자극으로 다양성과 이질성을 수용할 수 있게 된다.

이러한 과정 속에서 교사의 역할은 중요하다. 교사는 학생과의 관계에서 인내심과 일관성이 있어야 한다고 연구 참여자 C는 강조한다. 아이들을 기다려주고, 아이들에게 귀를 기울여줄 때 교사에게 마음을 열게 된다.

“ 인내심.. 엄청난 인내심이 필요해요. 그리고 아이한테 심어줘야 하는 건 내가 너 참 좋아해 너한테 관심이 많아 이런거죠. (중략) 그러니까 그 공격적이고 파괴적인 게 조금 줄어들었어요. (중략) 어쨌든 그 아이한테 니가 이렇게 점잖아질 줄 몰랐다 진짜 너무 선생님이 너만 보면 뿌듯하고 행복하다 이랬더니 다 선생님 덕분이죠. 이러더라고요. (중략) 교사는 지속적이어야 되고 꾸준해야 된다는 생각을 해요. 일관성이 있어야 돼. 교사는 일관성이 없으면 아이들이 교사를 신뢰 못하죠. 그리고 계속해서 지속적으로 나는 널 참 좋아해 그러면 아이들이 신뢰하잖아요.” (연구 참여자 C, 2014.12.05.)

교사의 경청은 말하고 싶어하는 그 목소리를 기다리고 있는 것이다. 의사소통의 맥락에서 침묵은 근본적으로 중요하며, 이는 다른 이의 언어에 귀 기울일 수 있는 공간을 제공한다. 침묵이 없으면 의사소통은 지속될 수 없기 때문이다 (Freire, 1998: 139). 교사의 학생을 향한 귀 기울임은 학생이 목소리를 낼 수 있게 한다. 정보전달을 위해 항상 화자가 되어야 하는 교사가 아닌 한 사람의 학생의 이야기를 들어주는 청자가 될 때 소통이 가능해진다. 이러한 교사의 지속적인 모습에 학생은 교사를 신뢰하게 된다.

“비평동아리를 주도하고 있어요. 그래서 비평문을 쓰거든요. (수업 비평 자료를 보여주시며) 우리는 이렇게 6명이.. (중략) 이런 전문적 학습 공동체를 만들어서 이렇게 6명이 수업을 다 공개해 가지고, 사전협의, 수업 나눔.. 이렇게 수업 비평문을 써 주는 거예요. 같이 공유하고.. 수업자가 자기 성찰을 하고 그 다음에 비평문으로.. 이렇게 각자 수업 모듬에 들어가서 영상을 찍어서 글로 표현해서, 그것을 해석하고 마지막에 평가하는.. 그런 비평문을 같이 공유하면서.. 수업 한 사람 또는 수업 하지 않았어도 그 사람들이 나와 어떤 다른 생각을 가지고 있는지.. 그런 것들을 같이 알아보는.. 이런 비평문을 가지고 하죠. 비평문에서 중점을 두는 것은 수업에 들어가서 조금씩 다르기는 하지만, 아이들의 상호작용을 많이 봐요. 교사와 학생과의 상호작용.. 주로 그런 것들을 보면서 교사에게 의해서 아이들이 어떤 상호작용을 하는지.. 아이들의 상호작용에 의해서 어떤 발전이 있는지.. 수업의 과정 속에서 그게 가장 중요하다고 보거든요. 그러니까 교사가 위주로 이루어지는 수업이 아니라 아이들의 상호작용 속에서 이

배움, 그런 것들이 진짜 배움이라고 생각해요. 그래서 그런 것들을 주로 보면서 해석해 주고, 평가해 주고.. 그런 비평문을 주로 써 줘요.” (연구 참여자 C, 2014.12.12, 수업비평자료)

연구 참여자 C는 수업비평동아리를 통해서 전문적 학습 공동체를 운영하고 있다. 수업의 과정 속에서 이루어지는 상호작용이 원활하게 이루어질 때 긍정적인 배움이 생긴다. 교사와 학생, 학생과 학생의 만남 속에서 협력적 공동체를 경험하는 것이다.

표현과 창조의 관계 속에서 교실은 소통의 공간으로 변화할 수 있다. 기계적인 만남이 아닌 살아있는 만남을 위해서 역동적인 상호작용이 있어야 한다. 특히 교사는 학생과의 관계에서 권력을 가진 자이다. 이러한 권력 구조 속에서 학생들을 바라보는 시선은 ‘나-너’의 관계로 바라보아야 소통이 가능할 것이다.

“학생들의 눈높이를 내가 찾아내야 될 것 같아요. 눈높이..그리고 학생들의 실패를 잘 이해하고 있다는 게 너무나 중요한 것 같아요. 그래서 학급경영과 수업지도가 따로 떨어질 수 없다는 거죠. 수업은 곧 학급경영이에요. 학급경영이 잘 되면 수업도 잘 되는 거고.. 그래서 학생을 잘 보고, 학생 개개인의 특성을 잘 이해하고 있을 때 제대로 된 수업을 할 수 있는 거죠. 학생 개개인이 어떤 특성을 가지고 있는지 모르는데 내가 어떻게 수업을 설계하냐 말이죠. 그것은 혼자 꾸는 꿈이죠. 같이 꾸야죠. 아이들하고 같이 꿈을 꾸야죠. 그래서 옛날에 실태조사하면, 통계표나 막 그리고.. 그런 거 다 거짓말이에요. 애들 이삼십명 데리고 숫자로 통계를 낸다는 게 무슨 의미가 있어요? 개개인이 어떤 특성을 가지고, 그 특성의 흐름이나 경향성 이런 걸 알고 있어야죠.” (연구 참여자 D, 2014.12.12.)

교사는 학생들을 하나의 인간 그 자체로 바라보아야 한다. 연구 참여자 D는 학생들을 제대로 잘 이해하는 것이 수업에서 중요한 문제라고 하였다. 학생들을 숫자나 통계로 파악하는 것은 교사로서 학생에 대한 교사의 올바른 시선이 아니다. 교사의 일방적인 가르침이 아닌, 아이들과 함께 수업을 만들어 나아갈 때 그것은 마치 ‘함께 꾸는 꿈’과 같을 것이다.

2.4. 소통으로 이어지는 비판적 사고

심미적 경험을 넘어서 음악을 통해서 비판적 사고력을 향상시키는 교육은 중요하다. 사유를 하는 음악교육은 학생들로 하여금 세상을 바라보는 시각을 넓혀 주고 비판적으로 현상을 인식할 수 있도록 한다. 이러한 비판적 사고는 현상에 대한 비난이 아니라 소통을 위하여 필요하다. Honneth(1992)은 주체와 타자의 상호인정관계에서 동등한 권리(Recht)를 인정해야함을 강조하였다. 이것은 감정에 치우친 타자에 대한 연민이 아니라 타자를 인격적 존재로서 주체와 대등한 관계로 인정하는 것이다. 이를 위해서는 타자와 주체를 둘러싸고 있는 사회문화적 맥락을 비판적으로 인식하고 타자와의 역동적인 상호작용이 있어야 한다. 이러한 상호작용이 가능할 때 다문화 사회에서의 공존을 위한 소통이 이루어 질 수 있다.

“ 끊임없이 자기 생각을 만들어가죠. 혼자 생각했다가 같이 생각하고, 다른 사람 것을 보면서 차이도 느끼고.. 끊임없는 자기 생각이 만들어지고.. 자기 생각과 다른 생각을 합해 가면서 또 창의적인 자신의 생각보다 더 업그레이드 된 재창조된 그런 생각들을 만들면서 아이들의 사고력이 확산될 수 있죠. 어떻게 보면 이 수업의 가장 중요한 목표는 ‘비판적 사고력’이에요. 그런 과정을 통해서 자신의 생각과 다른 사람의 생각을 비교해 가면서 비판적 사고력을 확산시키면서 결국은 ‘창의성’을 키워가는 거죠. (중략) 삶을 통찰해 보고, 상상해 보고, 문제를 해결해 보고, 문제를 기획해 보고,, 이런 여러 가지들을 이 40분의 수업 속에서도 스스로 문제를 해결하고 또 다시 공유해보고 또 다시 자기 생각을 만들어 보고.. 이런 여러 가지 과정을 겪는 거예요.” (연구 참여자 C, 2014.12.12)

교사는 학생들에게 생각을 주입시키는 것이 아니라, 학생 스스로 생각을 할 수 있도록 도와주는 역할을 하는 것이 중요하다. 연구 참여자 C는 음악 수업 속에서 비판적 사고력을 향상시키면서 창의성을 키워나갈 수 있다고 하였다. 단지 반짝이는 기발한 아이디어를 넘어서 삶을 통찰할 수 있는 비판적 사고력이 중요하기 때문이다.

음악을 매개로 토론수업을 진행한 연구 참여자 D는 학생들이 서로 다른 의견을 나누며 비판적 사고를 향상시키는 기회를 마련하였다. 이러한 토론을 통해서

현상에 대한 자신의 시각을 확장할 수 있다. 자신과 다른 생각이 존재하고, 다른 취향이 존재하는 것을 깨닫는 것이다. 자신의 의견을 피력하는 것에서 그치는 것이 아니라 상대방의 의견을 경청하는 것은 토론에서 중요하기 때문이다.

“ 토론수업을 해 봤어요. 비판적 사고를 음악수업에서도 할 수 있을까..(중략) ‘새로운 소리의 음악’이라는 단원이 있었어요. 소음의 음악, 침묵의 음악..근데 이거를 처음에는 소개하는 정도로만 했다가.. 소개하는 정도는 좀 부족해서 학생들에게 이거를 가지고 비판적 사고를 길러 볼까.. 과연 소음으로도 아름다운 음악을 만들 수 있을까.. 대립토론을 했어요. 모둠별 대립토론을 했는데, 침묵도 음악이야~? 침묵도 음악이라고 할 수 있을까~? 그래서 아이들에게 4분33초 동영상을 보여주고, (중략) 그럼 너희 생각은 어떤데? 그래서 찬반을.. 그것도 음악이야/아니 그건 음악 아니야 아무것도 안 했는데.. 그러면서 아이들이 토론을 했어요. (중략) 어떤 음악은 사람들마다 또 음악에 대한 취향이 다르잖아요. 왜 어떤 사람들은 이런 취향의 음악을 좋아하고, 어떤 사람들은 이런 음악을 좋아할까.. 이런 거에 대해서 아이들이 토론하게 할 수 있다는 거죠.”
(연구 참여자 D, 2014.12.15.)

음악 교육을 위해서는 학생들이 교사들의 음악을 경험할 수 있도록 하고, 교사들로 하여금 학생들의 음악을 이해할 수 있도록 하는 것이 필요하다. 비판적 교육학에서 음악은 학생들과 교사들이 음악과 음악가들에 대한 현재의 고정관념들로부터 해방되어질 수 있는 힘이 있다고 보았다. 그리고 음악이 비판적 사고(thinking), 비판적 행동(Action), 그리고 비판적 감각(Feeling)을 독려한다. 음악이 사회적·정치적·문화적 맥락 안으로 자리하면 그 음악은 Freire가 말한 “언어(word)”에서 “세계(world)”가 되는 것이다(Abrahams, 2005: 8).

음악을 통해 사회를 직시할 수 있는 비판적 시각이 필요함에도 불구하고 아직 학교 현장에서는 다양한 문화권에서 속한 음악의 역사와 배경, 그리고 사회적 맥락을 바라보는 수업은 어려워 보였다. 연구 참여자이 교사들은 음악 수업에서 토론과 음악활동을 수행하면서 학생들의 비판적 시각을 확장시키고자 하였지만, 그러한 시도가 음악에 대한 “비판적 사고력”과 “창의성”의 향상에 국한되고 있다는 것을 알 수 있었다.

다문화 사회 구성원 모두가 상대방의 존재와 그 문화에 대한 공평한 인식과 존중감을 갖는 것이고, 특히 주류 집단이 간과하기 쉬운 문화적 감수성(Cultural

sensitivity)을 기르면서, 다문화 사회에 존재하는 다양한 차별적 구조들에 대한 비판적 인식을 공유하는 것이 필요하다. 우리의 교육은 학생들이 어떤 존재로 성장하며, 그 존재들은 사회 속에서 어떤 관계를 형성해야 하는가의 문제에 대한 근본적인 성찰로부터 시작되어야 한다(박휴용, 2012). 음악에 대한 성찰은 비판적 사고를 넘어 함께 소통할 수 있는 길을 열어 줄 것이다.

음악은 바로크 시대부터 부르주아 사회의 기록임과 동시에 부르주아 사회의 중요한 예술 형식의 하나였으며, 그동안 프롤레타리아 계급은 음악의 주체로 형성되지도 스스로 형성하지도 못했다(Said, 1999). 오늘날 한국 사회에서도 음악을 향유하는 계층의 위계적 이분법은 이어지고 있다. 다문화 사회의 도래로 다양한 문화가 공존하는 상황임에도 불구하고 다문화 음악교육에서조차 주류 집단과 소수 집단 간의 권력 관계가 나타난다. 소수의 음악을 이해하고 즐길 수 있는 단계로 들어가기보다는 다양한 음악의 소개에 머무는 경우가 많다. 음악 교육에서도 다문화 사회를 만들어 낸 사회 구조와 역사적 흐름 안에서의 비판적 인식을 갖도록 도와주어야 한다. 이러한 교육은 음악의 다양성을 인정하는 것으로 출발하여 음악을 둘러싼 역사적 배경과 문화적 차이, 그리고 음악을 통한 궁극적 가치, 즉 인간 존엄성에 대한 반성으로 나아갈 수 있다. 즉, 인간에 대한 이해와 공감 이 음악 교육에 바탕이 되어야 하는 것이다.

Said(1999)에 의하면 음악은 사회적 맥락 속에서 여전히 미적·문화적 경험의 특수한 측면으로 존재하고 있고, 시민사회의 세련이나 생산에 공헌하고 있다. 음악은 결코 사회에 대한 종속적 역할이나 수동적 반영의 역할로 축소되지 않는다. 반대로 음악은 시민사회에서 결코 자연적인 것도 아니고 자연을 대신하는 것도 아닌 음악 자체로 역할을 한다. 사이드는 음악의 침범적 요소란 음악 자체가 사회구성체에 부착되어 그 일부가 되고, 표현방식과 수사법을 청중이나 상황에 따라 또는 음악이 낳는 권력 상황과 젠더 상황에 따라 변화시키는 음악의 유목민적 역할이라 하였다.

비판적 교육학은 학교 교육을 문화적 정치(Cultural politics)로 바라보며, 교사들로 하여금 민주적 공동체와 유대의 정치를 확장시킬 수 있는 잠재력을 제공하는 교육학적 실행으로 존재하는 다양한 주체들과 정체성들의 경계지를 창조할

수 있는 문화에 대한 개념, 목소리, 그리고 차이를 함께 가져올 수 있게 한다 (Giroux, 1992). 즉, 교사는 각 학생의 주체성과 정체성을 주의를 기울여야 하는 것이다. 소수 집단의 하나의 일반화된 타자로 보는 것이 아니라 생명력이 있는 인간으로 마주하며, 그들의 목소리를 듣고, 그들이 가진 차이와 다양한 문화에 대하여 받아들일 때 교육이 시작될 수 있다.



3. 타자와 함께하는 공동체

상호문화교육의 관점에서 음악교육의 실천은 타자와 함께하는 공동체로 나타난다. 이러한 주제 의미는 ‘음악으로 만드는 하모니’, ‘협력적 교사 모임’, 그리고 ‘연대하는 타자와 주제’라는 하위 주제를 통해 해석될 수 있다. 이에 대한 구체적인 내용은 아래와 같다.

3.1. 음악으로 만드는 ‘하모니’

음악수업을 통해서 학생들이 공감대를 형성하고 함께 연주를 하면서 협동심이 향상된다. 경쟁을 부추기는 것이 아니라 함께 더불어 나아갈 수 있음을 음악을 통해 배운다. 또한 협력을 통해 작품을 완성하면 성취감을 경험할 수 있다. 음악을 통한 하모니(harmony)³⁵를 경험하는 것이다. 또한 학생간의 가르침은 교사에 의해서 배우는 것이 아니라 학생이 학생을 가르침으로 학생중심의 배움이 일어나도록 도와준다.

“ 집단적인 음악활동을 하면 말이 아니라 우선 음악을 통해서 아이들이 뭔가 공감대를 형성하고 협동심이 길러지고 협력적인 활동을 하게 되고 그렇게 되죠.” (연구 참여자 D, 2014.12.08)

음악은 언어를 넘어서는 정서적 공감을 가능하게 한다. 이러한 “협력적” 음악 활동은 학생들 간의 “공감대”를 형성하고, “협동심”을 향상시킨다. 음악을 통해서 타자의 존재를 인정하고 공감하며 협력의 과정을 경험하는 것이다. 예를 들어 “Beethoven의 ‘합창 교향곡’은 이 세계의 모든 이들의 사랑, 평화, 그리고 상호존중을 강조한다”(Koskarov, 2012: 44).

“연습과정에서는 늘 갈등도 있죠. (중략) 대회를 나간가든지 음악회를 한다든지 무대에 올라가기 직전에는.. 직전까지 긴장감이 딱 있다가 끝나고 난 다음에는

35) 하모니(harmony)는 결합이라는 뜻인 고대 그리스어의 하르모니아(harmonia)에 유래하였다 이것은 음 높이가 다른 여러 가지 음의 동시적 · 수직적인 결합과, 그 화음의 수평적인 진행을 가리킨다. 보통 조성 체계에 의한 화음의 결합 체계를 가리키지만, 그 밖에 다성성(多聲性)의 현상에 있어서도 논의된다. 그리고 화성 또는 하모니라는 말은 때때로 화음 또는 더 좁은 의미에서 3화음의 뜻으로 사용되는 일이 있으며, 협화(協和)라는 뉘앙스를 지닌 말로도 사용된다(클래식음악용어사전, 2002)

있든 없든 좋은 나쁜든 함께 뭔가를 해냈다는 그런 정서적 공감대가 엄청난 거죠. 어마어마한거라고 봐요. 무대에 올라가기 직전에는 누구나 긴장하게 마련이죠, 교사도 긴장하고. 아이들도 긴장하고. (중략) 긍정적 스트레스라고 봐요. 그런 것들 속에서 함께 친구들과의 눈빛, 호흡, 느낌, 표정 이런 것들을 주고 받으면서 정말 많은 것들을 아이들은 경험하죠. 그런 것들 속에서 아이들이 겪는 정서적 체험이라는 것은 엄청난 거거든요. 예술활동도 마찬가지예요. 그런 활동들을 통해서 아이들이 건강하게 커 나갈 수 있다고 봐요. 교실이라는 사각형의 틀 속에서 늘 수업만 하고, 평가하고, 그리고 서로 경쟁하고.. 그런 속에서 아이들은 숨을 못 쉬죠. 이런 예술활동을 통해서 아이들이 올바르게 전인적으로 커 갈 수 있다고 보는거죠. 건성으로 하는 게 아니라 정말로 몰입해서.. 목표를 향해서 함께 할 수 있는 것..” (연구 참여자 D, 2014.12.15)

특히 음악회를 위해서 준비하는 과정에서 협력은 무엇보다 중요하다. 연구 참여자 D는 혼자만의 무대가 아닌 모두 함께 하는 무대를 만들기 위하여 참여한 모든 학생과 교사는 하나가 되기 위하여 협력하는 것이 중요하다고 강조하였다. 이러한 과정에서 정서적 공감대가 형성되고, 함께 무언가를 이루었다는 체험은 공동의 성취감을 고취시킨다. 하모니는 협화음으로만 이루어지는 것이 아니라, 불협화음을 통해서도 이루어진다. 음악적 협력은 이러한 하모니를 경험하는 것이다.

“늘 학생들끼리 서로를 가르칠 수 있게 그래서 아이들에게 협력의 중요성을 많이 얘기해요. (중략) 서로서로 도와야 연주가 가능하다는 걸 얘기 하죠. 여기서 내가 보람 있게 느꼈던 것 중에 하나가 뭐냐 하면 아이들에게 이렇게 협력학습을 통해서 음악 발표회를 해요. 그러면 여기 조그만 무대를 마련해주고, 발표를 하면 아이들이 평가하거든요. 아이들이 하는 얘기가 어떤 얘가 한 모뎀에 나와서 발표를 하는데 잘 못했던 얘가 아주 더듬더듬 연주를 했어요. 그러면 나중에 맨 끝에 가서 심사자들이 보고 발표하게 하고 심사평을 하게 하거든요. 진짜 도레미파도 몰랐던 얘가 저렇게 연주하는 거 보고 자기는 개를 5점을 줬다고 이렇게 얘기를 해요. 그러니까 그렇게 협력을 하다보니까 아이들이 같이 배우가면서 성장하고 발전하는 게 뭔지를 느낀 거죠.” (연구 참여자 C, 2014.12.05.)

또한 학생들은 모듬별 음악 발표회를 통해서 서로의 성장과정을 확인할 수 있다. 연구 참여자 C는 교사가 학생들을 평가하는 것이 아니라 학생들이 평가를 하도록 하는 기회를 제공하였다. 교사의 눈높이로 활동을 평가하는 것이 아니기 때문에 학생들은 서로의 성장과정을 가까이서 지켜볼 수 있었다. 발표회에서의

결과물이 아닌 일련의 과정에서 학생들은 협력을 경험하고, 그러한 학습을 통해 ‘참여’와 ‘배려’를 배울 수 있다.

“ 협동학습을 하다 보면 아이들 스스로가 서로를 배려해 가면서 하는 모습들이 많이 일어나거든요. 참여와 배려가 중요해요. 협력학습의 의미를 기본적으로 아이들이 이해하게 한 다음에 그렇게 해서 실천에 옮기면 아이들이 함께 배우고 가르치는 활동을 하죠. (중략) 아이들이 같이 하는 협력학습 속에서 훨씬 더 커다란 배움이 일어날 수 있다는 거, 여기서 발전된 자기 생각을 가졌다면, 또 공유를 해요. 아까 만들었던 걸 같이 다양한 관점을 가지고 보면서 이렇게 (수업 동영상을 보면서) 발표를 하죠. 애들은 앉아서 보면서.. 그냥 보는 게 아니라 관점을 주거든요 평가 관점을 가지고 보면서 평가를 해요.” (연구 참여자 C교사, 2014.12.12.)

연구 참여자 C는 협동학습에서 모든 학습자는 의미가 있으며, 역동적인 참여가 중요하다고 하였다. 협동학습은 학습자의 잠재력과 심리적 성취감을 경험하게 한다. 협동학습의 체계적인 활용은 학습자들에게 관심과 노력을 쏟아 부을 수 있는 관계성을 발전시킨다. 또한 협동적인 모둠은 효과적인 과제 수행에 필요한 상호작용을 발전시킬 기회를 가지고 문제를 공유하고 해결함에 있어, 토론은 장(場)을 마련한다. 협동적인 활동은 높은 자존감과 의미를 찾는 감각을 촉진함으로써 학습을 위한 도움을 주고받을 수 있도록 기여하기 때문이다(Johnson & Johnson, 2002: 201-202).

교사의 역할은 학생을 가르치는 것에서 그치는 것이 아니라, 학생들 간의 배움이 일어나도록 도와주는 것이다. 학생들은 교사를 통해서 학습하기도 하지만, 같은 또래들 간의 가르침으로 학습하기도 한다. 학생이 스스로 누군가를 가르치면서 다른 이들에게 도움을 줄 수 있고, 자신의 역할이 모둠에서 빠지면 안 된다고 느끼게 하는 것은 자아 존중감의 형성에 필수적이다. 뿐만 아니라 이러한 과정을 통해 나와 다른 타자와 함께 하는 공동체의식을 마련해 준다.

3.2. 협력적 교사 모임

학교 현장에서 교사들은 개인적으로 수업에 임하게 된다. 하지만 더 나은 수업을 위해서 교사들은 협력을 하고 토의한다. 특히 교육과정을 함께 재구성하면서 수업에 대한 전문성을 높일 수 있다.

“ 관심도가 있는 사람들은 기본 운지를 가르쳐 놓고 나오면 선생님들이 같이 배우고..(중략) 잠깐 하루에 5분씩만도 선생님들이 해 준 반은 잘 기억을 해서 다음 시간에 들어가면 잘 해요. 그리고 요새는 MR반주가 다 있잖아요. 그래서 보내주면 그걸 가지고 선생님들이 내가 하는 걸 뒤에서 봤기 때문에 잘 활용해요. 그렇게 하는 걸 우리학교는 팀티칭이라 하는데, 팀티칭 수업을 하고 있어요.” (연구 참여자 A, 2014.12.02.)

음악수업은 실기수업이 병행되어서 진행되기 때문에 음악교육을 심화하여 학습한 경험이 부족한 교사에게는 어려울 수밖에 없다. 연구 참여자 A는 음악 실기에 어려움이 있는 교사들을 가르치면서 다른 교사들을 돕고 있다. 이것을 ‘팀티칭’이라고 하면서 교사들의 배움을 장려하는 것이다. 이러한 교사들 간의 가르침은 협력의 관계를 제공한다.

“교사와의 협력은 필수죠! 교육과정 재구성에서는 단일학급 아니면, 필수예요. 3학급, 4학급이면 더 좋고.. 4명이 모여서 교육과정을 주욱 펴 놓고, 어떻게 하면 우리 일년동안 재미있게 살까~ 아이들과 즐거울까를 하루종일 토의하는 거예요. (중략) 다음 날은 교육과정을 펼쳐 놓고.. 짜 보자 한번. 친을 짜듯이 짜 보자. 한 주제에 따라서 교육과정을 재밋게 한번 만들고..(중략) 교과 교육과정 그대로 안 따라도 되요. 교육과정과 교과서는 디베이스가 되지만, 완전히 버리라는 건 아니고, 조금씩 변형하고 해서, 내 구미에 맞는 교육과정을 만드는 거예요. 근데 초임은 못 하니까 같이 해야죠. 협력해서. 전문적 학습 공동체를 통해서 가능하다고 봐요.” (연구 참여자 B, 2014.12.09)

특히 교사들은 수업비평을 활동을 통하여 교사 간의 협력을 이루고 있고, 서로의 수업을 비평하면서 더 나은 교육을 도모한다. 교사들은 자신의 교실에서 혹은 교무실에서 ‘섬’처럼 각기 자신만의 영역에서 존재하지만, 함께 더 나은 교육을 위해 협력할 때 성장할 수 있다.

“교사들은 우물 안에 개구리예요. 우리는 다 문을 열어야 되요. 우리는 교대를

어른이 없는 교육이에요. 일단 들어가면 내 세상이야. 저는 개인적으로 매우 편하고 좋지만 우리 대한민국에 교육에 미래를 생각한다면 우리 선생님들이 정말 문을 다 열고 함께 연구하는 분위기를 가져야 되요. 그래서 이제 저는 저희 학교에서 이제 수업비평 동아리라고 제가 2년 운영을 했어요.(중략) 이제 연구를 하고 나니까 보람이 있는 거예요. 저희는 “좋은 얘기는 하지 말자. 우리가 성장을 하려면 수업 속에 부족한 부분을 우리가 함께 얘기하고 성장하자.” 우리가 배움과 성장을 가져야 될 꿈을 쓰자 해가지고..(중략) 계속해서 그리고 수업을 하고나서 그 다음에 사후 협의회.. 이렇게 해서 이제 수업 지도하기 들어가고 이제 여기서부터 비평하기와 성찰. 효과적인 자료 활용에 대한 수업 나눔을 한 거예요.” (연구 참여자 E, 2014.12.12)

연구 참여자 E는 처음 수업비평 동아리를 운영할 때 교사들의 저조한 참여로 어려움이 있었지만, 지금은 뜻이 맞는 교사들과 자율적으로 진행하고 있다. 이러한 동아리 활동은 교사들이 지속적으로 연구하고, 비판적 시각을 넓히게 해주며, 함께 성찰을 할 수 있는 시간을 제공한다.

“비평동아리를 주도하고 있어요. 그래서 비평문을 쓰거든요. (수업 비평 자료를 보여주시며) 우리는 이렇게 6명이.. (중략) 이런 전문적 학습 공동체를 만들어서 이렇게 6명이 수업을 다 공개해 가지고, 사전협의, 수업 나눔.. 이렇게 수업 비평문을 써 주는 거예요. 같이 공유하고.. 수업자가 자기 성찰을 하고 그 다음에 비평문으로.. 이렇게 각자 수업 모둠에 들어가서 영상을 찍어서 글로 표현 쥘서, 그것을 해석하고 마지막에 평가하는.. 그런 비평문을 같이 공유하면서.. 수업 한 사람 또는 수업 하지 않았어도 그 사람들이 나와 어떤 다른 생각을 가지고 있는지.. 그런 것들을 같이 알아보는.. 이런 비평문을 가지고 하죠. 비평문에서 중점을 두는 것은 수업에 들어가서 조금씩 다르기는 하지만, 아이들의 상호작용을 많이 봐요. 교사와 학생과의 상호작용.. 주로 그런 것들을 보면서 교사에 의해서 아이들이 어떤 상호작용을 하는지.. 아이들의 상호작용에 의해서 어떤 발전이 있는지.. 수업의 과정 속에서 그게 가장 중요하다고 보거든요.” (연구 참여자 C, 2014.12.12)

연구 참여자 C는 수업비평동아리를 통해서 전문적 학습 공동체를 운영하고 있다. 수업의 과정 속에서 이루어지는 상호작용이 원활하게 이루어질 때 긍정적인 배움이 생긴다. 교사와 학생, 학생과 학생의 만남 속에서 협력적 공동체를 경험하는 것이다. 교육의 현장에서 교사와 학생의 관계 속에서 협력은 긍정적 상호작용을 위한 원동력이 된다.

3.3. 연대하는 타자와 주체

신자유주의는 사회적 책임을 개인에게 묻는다. 하지만 우리가 보아야 하는 것은 구조 안에 있는 개인이다. 개인의 실존을 강조한다는 것은 모든 구조적 문제를 개인적 문제로 환원하는 것이 아니라, 구조와 연결된 개인의 존재를 연결하는 통찰적인 안목을 가져야 한다는 것이다.

교사에 대한 관리와 통제는 개별화된 책무성을 강요하고 있다. 이는 요구되는 기준과 지표에 따라 가시적 성과를 내는 것 외에 다른 사람, 다른 일에는 신경 쓰지 말라는 것과 같다. 관료화된 통제는 교사 개인이 해야 할 일을 세분하여 명확히 분담함으로써 그 일이 성과를 내지 못하였을 때 그것이 누구의 책임인가를 묻는다. 이런 분위기 속에서 교사들은 자신의 약점을 드러내기보다 숨겨야 할 부끄러운 것으로 여긴다. 타인의 지지와 도움의 필요성을 억누를 때마다 교사는 성장의 기회를 잃는다(Humphreys, 1995: 92). 개별화되고 원자화된 교사들은 점점 협력과 연대³⁶⁾의 가능성을 상실하는 것이다.

연대와 동행은 교사들의 개별화를 가속화하려는 움직임에 맞서 함께 생각하고, 함께 서는 방식이다. 생각이 다르다면 치열하게 토론하여 공감대를 만들어 내고, 다른 만큼 서로 확인하고 존중하는 것이 중요하다(함영기, 2014: 147). 경쟁적인 구조 속에 있는 교사가 서로 연대하는 것은 결코 쉬운 일이 아니다. 하지만 교사의 성장은 교사들이 동행할 때 가능할 것이다.

“ 모든 선생님들께 ‘성장하는 교사가 되라’고 꼭 얘기 해 주고 싶어요. 그렇게 하기 위해서는 교사 혼자서는 할 수 없어요. 아무리 똑똑해도 내 바운더리 밖에는 보이지 않아요. 성장은 꼭 누구와 함께할 때 이루어지거든요.” (연구 참여자 G, 2014.12.29)

36) 연대(連帶) 또는 사회적 연대는 사회적 관계의 일종으로 사회나 집단에서 보이는 통합, 또는 통합의 종류나 정도를 의미한다. 전근대 사회에서 연대란 주로 혈족 관계나 공통된 이해 관계를 기반으로 하는 사람들 간에 형성되는 관계를 의미하였다. 그러나 사회가 복잡해지면서, 연대는 혈족이나 이익공동체의 상징에서 벗어나 '사회적 연대'라는 의미로 발전하게 되었다. 연구 참여자 Durkheim(1893)은 그의 저서 《사회분업론》을 통해 '기계적 연대'와 '유기적 연대'란 용어를 도입했다(David & Julia, 1995: 405-406). 연구 참여자 Durkheim(1893)에 의하면 기계적 연대는 서로 유사한 동질적 개인이 물개성적으로 관계하고 있는 상태를 말하는 반면, 유기적 연대는 이질적인 기능을 갖는 개성적인 개인이 분업에 기초하여 관계를 갖는 상태를 가리킨다. 전자는 구성원을 획일적으로 지배하는 집합의식이 우월하고, 후자는 개인의식이 보다 명료화됨과 동시에 유연한 상호의존 관계가 발달되어 있다.

교육의 현장에서 세계에 대한 민주적 시각의 본질이라 할 수 있는 ‘-와 함께’ 말하는 일은 사라져버리고, ‘-에게’ 말하는, 보다 권위주의적인 형식으로 대체되고 있다. 위에서 아래로 향하는 말하기 방식은 그 자체가 민주화를 지향하는 정신의 부재, 즉 ‘함께’ 말하려는 의도가 없음을 보여주고 있다(Freire, 1998: 138). 교사는 함께 협력하는 공동체를 통해서 성장할 수 있다.

교사의 역량에 따라 음악 수업시간에서 교육과정은 다양하게 재구성된다. 교과서에 있는 진도에 함몰되는 것이 아니라 학생들의 수준과 상황에 따라 교재와 교수방법을 응용하여 설계할 수 있다. 교육과정을 교사들이 재구성하는 것이 중요함에도 불구하고, 아직까지는 교사들이 주도적인 입장에서 하고 있지는 않고 있다. 높은 성취기준에 교과서의 진도를 따르기에다 빠듯한 상황에서 교사들은 학생들의 눈높이를 맞추어 수업을 진행하는 것이 어려운 것이다. 교육과정은 현재까지 수차례 변화하고 있었지만, 교육현장에서 교사들이 교육과정에 관심을 가지고 교육과정을 재구성하기 시작한 것은 얼마 되지 않은 일이라고 하였다.

“사실은 ‘교과서대로 가르치면 된다’고 다 생각을 했거든요. 그래서 ‘교과서를 충실히 가르치면 내 할 일을 다 했다.’ 그런데 이제는 교육과정 재구성이 중요해지고 있어요. (중략) 사실 거의 모든 선생님들이 교과서에 충실한 수업을 다 하셨죠. 그런데 지금 이제 여러 가지 뭐 창의적 체험활동이랑 이런 게 이제 많이 들어와서 교육과정이 진짜 이렇게 바뀌면서 이제 선생님들도 교과서가 아니라 이제는 교육과정을 가르치다 보니까 내 나름대로 재구성하고 더 심화도 할 수도 있고 뺄 수도 있고.. 선생님들이 조금씩 교육과정 재구성하기 시작한 것은 한 3년 정도밖에 안 돼요.” (연구 참여자 G, 2015.01.16.)

교육현장에서 교사는 끊임없이 연구를 하며 경험을 쌓는다. 이것은 교수법과 연관이 되고, 교육과정을 재구성할 수 있는 밑거름이 될 수 있다. 교사가 교육과정을 이해하고 상황에 따라 교육과정을 재구성할 수 있어야 한다. 자율적인 교육과정을 통해서 학생들이 수업에 더 적극적으로 참여할 수 있도록 하는 것이다. 교육과정의 재구성을 위해서는 교사는 연구하는 교사가 되어야 한다.

“혁신적인 교육 패러다임 때문에 가르치는 사람이 현장에 실패를 파악하고 학생에게 맞는 그런 배움이 일어나는 수업을 하라는걸 강조하면서부터 교육과정이란 얘기가 운운되고 재구성이 나오고 있지만.. 사실 선생님들이 어떤 교육과정

관심을 갖고 교육과정 읽어본다든지 이런 것들은 지금 거의 별로 관심 없었을 거예요. 근데 그나마 최근에 교육과정이 재구성이란 문제가 부각되었기 때문에 요즘에 관심 갖는 거예요.” (연구 참여자 E, 2014.12.12)

연구 참여자 E는 교육과정에 따른 교육과정 재구성에 대한 중요성이 대두되면서 최근에 들어서야 교사들이 교육과정에 관심을 가지기 시작했다고 한다.

“저는 4차부터 교육과정을 접하면서 이제는 2009교육개정까지 왔자나요. 근데 제가 가만히 생각해 보면, 교육과정도 교육과정의 서두에 항상 얘기해요. 시대의 요청에 따라 시대가 요구해서 바꾼다고 얘기를 하는데, 그 시대의 요구라고 하는 것이 궁극적으로 얘기를 하면 돈이에요 돈. 경제예요. (중략) 일단은 2009개정이 2007보다 교육과정이 잘 만들어지고 있다고는 생각이 듭니다만, 교육과정이 국가에서 각 시,도로 각 학교로 내려지고 있는 상명하달식이기 때문에 조금씩은 불합리하고 안 맞는 경우가 있어요. (중략) 교육과정은 교사 스스로가 만들어야 된다는 생각이예요. 국가에서 교육과정을 다 만들어서 했을 때에야 많은 연구진들이 다양한 생각을 넣어서 만들었지만, (중략) 남이 해 놓은 교육과정을 따라하다 보니까 의무적이고, 시간 뺏질식이고.. 이러다 보니까 공교육에 대한 말들도 많이 나오는 거잖아요. 교육과정은 점점 진화하고 발전되어야 하는데, 그것이 교사주도의 교육과정이 되어야 될 것 같아요.” (연구 참여자 B, 2014.12.09.)

교사들은 교육과정을 자율적으로 운영하고자 하지만 연구 참여자 B에 따르면, 교사에게 주도권이 없는 ‘상명하달’식의 교육과정은 교사들이 의무적으로 수업을 진행하는 결과를 초래할 수 있다고 하였다.

“우리는 주어진 교과서대로 가르치는 게 몸에 배어 있는 거죠. 이게 학년 수준에 맞는 건지.. 맞든 맞지 않던 교과서대로 열심히 가르쳤죠. 지금도 선생님들이 그런 사고방식이 많이 상존해 있을 거예요. 요즘 혁신적인 그런 마인드를 갖고 개혁을 하는 그런 혁신학교, 이런 학교들은 정말 교사 주도적으로 교육과정을 재구성을 해야겠다는 생각을 지금 하지만 아마도 재구성도 거의 피상적인.. 정말 주도적이지는 않아요. 지금 재구성의 문제가 한 3년 정도 생명밖에 되지 않아요. 그래서 사실 재구성이라는 말만 계속 지금까지 떠들어왔지 교사주도권을 주지 않았기 때문에 재구성에 의미가 없는 거예요. 왜? 그래도 가르쳐야 될 건 꼭 가르쳐야 되고.. 교과서는 꼭 가르쳐야 되고.. 이런 틀을 깨지 못한 거죠. (중략) 교과서는 성전이 아니고 선생님들이 이제 얼마든지 교육과정 재구성을 통해서 학생들 수준에 더 어울리는 텍스트를 선정해야 되요.” (연구 참여자 E, 2014.12.12)

연구 참여자 E는 교과서에 얽매이지 않고 교사의 역량에 따라 교육과정을 재구성하는 것이 중요하다고 하였다. 그러나 교육과정 ‘재구성’의 의미가 교육현장에서는 여전히 피상적이고 교사의 주도권으로 실행되지 않는 어려움이 있다는 것을 알 수 있었다. 교육의 주체인 교사에게 이러한 교육과정 재구성의 주도권이 없다면 수업의 질을 보장받기 힘들 것이다.

“ 경험주의 교육과정에서부터 시작되서.. 4차부터.. 그러다가 학문중심 교육과정으로, 브루너 얘기 막 하면서.. 그리고는 열린교육의 시대를 거쳐서 이렇게 오고 있는데... 사실은 경험주의 시대의 교육과정에서도 경험주의 제대로 한 적 없고, 학문주의 교육과정 만들어 놓고 제대로 학문주의 한 적 없고. (중략) 그냥 그것은 교육과정 전문가들이 교육과정을 만들 때의 총론에 있는 그 교육과정 정신일 뿐이었고, 그것이 교실 현장까지 전달된 적이 거~의 없어요! 교실은 그 교육과정이 학문중심 과정이든 경험주의 교육과정이든.. 전혀 관계없이 우리의 전통적인 암기·주입식 교육을 그냥 계속 해 왔던 거죠. 그러다가 이제 우리 초등학교는 조금씩 변화가 있었죠. 그러다가 인제 그렇게 하면 안 된다 그래서 열린교육이 막 확산됐는데, 열린교육의 본질은 잘 못 보고 그것도 실패했잖아요. (중략) 열린교육을 자생적으로 시작했을 때는 참 잘 됐어요. 근데 그게 좋은 거라고 해 가지고 국가 수준의 교육과정에서 관주도로 이루어지니까 열린교육의 본질보다는 그 껍데기.. 교실 문만 터 놓고 하고, 무슨 리그 미팅이라고 해 갖고 애들은 가운데 모아놓고.. 내용과 콘텐츠도 없고, 철학도 없었던 거예요. 그냥 위에서 하라니까 하는 거죠. 그리고부터는 지금 경기도에서는 창의인성교육하고 배움중심 수업 한다고 하지만은 이게 실패할 것이다~ 이게 관주도니까.” (연구 참여자 D, 2014.15)

연구 참여자 D는 어떠한 교육철학이 교실 현장까지 전달된 적은 거의 없었다고 하였다. 이것은 이론과 실제가 괴리되어 있는 교육의 현실을 보여주고 있다. 또한 교육과정이 관주도로 시행될 때는 성공적인 교육이 보장되기 어렵다.

교육현장의 교사들은 교육과정 자체에도 비판적 시각을 보이고 있다. 교육과정은 교육철학을 국가적 차원에서 실현하는 구체적 방안이다. 그럼에도 현재 교육부의 교육과정은 빠르게 변하고 있고, 현장에서는 교육과정을 이해하면 다시 새로운 교육과정을 학습하여야 하는 모순을 안고 있다. 시대의 흐름에 맞게 교육과정이 수정되는 것은 불가피한 일이지만, 충분한 시간과 협의를 거치지 않고 변화만을 내세우는 교육과정은 교사들에게도 부담이 될 수 있다.

“ 하는 말은 ‘이제 조금 알만 하면 또 바뀐다.’ 그러니까 그게 현장에서 굉장히 불만이예요. 그러니까 이제 조금 익숙해질만 하면 또 바뀌는 거예요. 그런데 그 변화라는 것 자체가 사실 들여다보면 큰 건 아닌데, 일단 또 바뀐다는 것 자체는 선생님들한테는 부담인거예요. 아직 5학년은 2009 개정도 아니거든요. 아직은 2007이거든요. 그러니까 내년도에 2015년도에 이제 2009 개정으로 바뀌는 거예요. 그러니까는 아직까지 저도 2015년도 개정은 이제 듣기는 했지만 그것까지는 볼 여력이 없는 거예요.(중략) 이제 새로운 과정이 바뀔 때마다 굉장히 큰 부담이죠. 그러니까 사실은 저희 같은 경우에 초등학교 교사들은 특히 그렇자나요. 매년 같은 학년을 계속 가르치시는 분도 거의 없고 계속 바뀌는데.. 교육과정이 좀 익을만하면 또 뭔가가 또 바뀐다고 그런다. 그런데 사실 모르겠어요. 들어가서 보면 크게 바뀌는 것은 별로 없는 것처럼 보이는데도, 뭔가 바뀐다고 그러면 선생님들한테는 뭔가 마음에 부담으로 오는 거 같아요.” (연구 참여자 G, 2014.12.29.)

연구 참여자 G는 교육과정은 사회의 흐름이 바뀔에 따라 변화되어야 하지만, 교육현장에서 교사들은 교육과정이 오히려 교사들을 혼란시킨다고 하였다. 행정당국의 교육과정의 변화를 숙지해야 한다는 부담감은 질 좋은 수업을 위한 연구보다는 교육과정 자체를 이해하는 것에 치중할 수 있다.

“이 교과서는 교육 선도 연구자들이 만들어 놓은 거잖아요. 그래서 교과서를 구성하는 사람들이 교수들이 많이 참여하고 현장의 교사들은 많이 참여하지 않는다고 하더라고요. 그래서 그게 외부 학문적이고 매우 수준이 높고 그래서 선생님들이 그 체계를 그대로 따르다 보니까 아이들은 배움이 일어나든 일어나지 않던 상관하지 않고 열심히 가르치다 보니까 우리 아이들은 계속 학년이 올라갈수록 부진아가 양성되고.. 하나를 배우더라도 제대로 배우면 적용과 응용이 가능한 학습이 되는데 우리 아이들은 너무 많은 것, 수준에 닿지도 않는 것이 너무 많이 주입되다 보니까 교실 안에 주인공이 아닌 마치 손님마냥 와있는 그런 일들이 현장에서 계속 이뤄졌어요.” (연구 참여자 E, 2014.12.12)

교육과정을 개정하고, 교과서를 집필하는 과정에 교사들의 목소리는 많이 담기지 못하고 있다. 교사들의 현장의 소리가 반영된 교육과정이 있어야 교육은 살아 있는 역동성을 가지게 된다. 교육의 주체인 교사와 학생은 ‘손님’이 아니다. 비판적 사고와 주체적인 의식을 가진 교사들이 연대할 때 교육이 변화하고 성장할 수 있게 된다.

한편, 교사와 학생의 관계도 주목할 필요가 있다. 교육현장에서 교사는 학생

과의 긍정적인 상호작용을 중요하게 여기고 있다. 그러나 교사가 학생보다 우위의 위치에서 수직적 관계를 취하고 있는 경우가 많다. 교사와 학생이 협력적 관계에서 연대할 수 있다는 인식의 변화가 필요한 때이다. 학생의 목소리를 들으려고 하는 교사의 지속적인 노력과 교사와 학생의 수평적 만남은 민주적인 학교 교육의 시작점이 될 수 있다. 특히 초등학생이라는 이유로 교사는 그들을 돌봄의 대상으로 대하기도 한다. 교사의 학생에 대한 애정 어린 돌봄도 교육현장에서 필요하다. 그러나 그러한 수준에서 머무는 것이 아니라 학생의 배경에 상관없이 그를 하나의 인격체로서 인정하고 연대할 때 교사와 학생이 함께 성장할 수 있다. 초등학교 저학년은 저학년의 수준에서, 고학년은 고학년의 수준에서 체계적인 접근으로 교사와 협력할 수 있는 연대의 장이 마련될 수 있도록 교육현장도 변화가 필요하다.



4. 소결

교사는 배움과 가르침을 반복함으로써 성장하는 교사로서 변화한다. 교사의 실천은 학교현장에서 교수경험으로 발현된다. 본 연구의 두 번째 연구문제는 상호문화교육의 관점에서 음악교육 실천의 의미는 무엇인가이다. 이를 위해 이번 장은 연구 참여자인 초등 음악교사들의 교수경험에 나타난 음악교육 실천의 의미를 상호문화교육의 관점에서 해석하였다.

타자를 향해 주체가 열릴 때 공감의 시작된다. 공감은 다양성을 인정하는 것에서 시작하여, 다양한 문화의 음악을 경험하면서 타자를 인정하는 것이다. V 장에서는 나와 다른 타자에 대하여 이해하고, 느끼는 감정이 음악교육을 통해서 가능함을 보여주었다. 또한 음악은 몸으로 만들어 가는 체험의 예술이다. 나와 다른 타자도 몸을 통해서 음악을 만들고 느낀다는 것을 통해 공감한다.

주체와 타자의 상호작용은 바로 소통이다. 언어적 소통이 뿐 아니라 비언어적 소통은 음악을 통해서 가능하다. 타자와의 소통에서 자기 자신을 돌아보는 것은 필수불가결한 일이다. 교육은 비판적 사고를 향상시켜주어야 하는 것임에 틀림없다. 하지만 비판이 단지 비난으로 그치는 것은 결코 바람직하지 않은 일이다. 비판적 사고가 타자와 상호작용할 수 있는 소통으로 이어질 때 의미가 있는 것이다.

음악 교육의 실천에서 학습자는 타자와 함께하는 공동체를 형성한다. 음악은 협화음과 불협화음이 만나 하모니를 만들어 가는 것이다. 특히 함께 무대에 오르기 위해 준비하는 과정에서 학생들은 협력을 배운다. 그 무대가 작든 크든 하나의 목표를 가지고 작품을 완성하는 것은 공동의 성취감을 느끼게 해 준다. 학생들뿐만 아니라 교사들도 협력이 필요하다. 교사는 협력적 공동체를 통해 함께 배우고 성장해 나간다. 그리고 이러한 협력은 연대로 이어진다. 교육 현장에서 교사는 혼자가 아니다. 보다 나은 교육의 질을 위하여 교사는 연대하여 교사의 목소리를 교육에 반영해야 한다. 또한 교사와 학생의 상호인정을 통한 협력적 관계는 교육적 실천에서 중요하다.

VI. 결론

1. 요약

본 연구의 목적은 초등교육의 주체인 교사, 그중에서도 특히 음악교과를 담당하는 교사들의 교육현장에서의 경험과 상호문화교육의 관점에서 음악교육에서 교사의 교육적 실천이 가지는 함의를 해석하는 것이다. 세계화의 흐름 속에서 위로부터의 세계화가 아닌 아래로부터의 세계화를 위하여 만남과 관계를 주목하는 것이다. 단지 다양한 문화를 바라보는 것이 아니라, 문화 안에 존재하는 인간과 인간의 만남은 무엇보다도 우선되어야 한다.

초등학교는 공교육의 출발점이기 때문에 중요한 교육의 단계이다. 초등학교에서 교육의 주체인 교사, 그 중에서도 특히 음악교과를 담당하는 교사들의 교육경험에 대한 의미를 상호문화교육의 관점에서 파악하고자 다음과 같이 연구문제를 설정하였다. 첫째는 초등교사의 음악교육에 대한 학습경험의 의미이고, 둘째는 상호문화교육의 관점에서 초등교사의 음악교육에 대한 실천경험에 대한 의미를 찾는 것이다.

이를 위해 본 연구에서는 상호문화교육과 초등음악교육에 대한 이론적 논의를 통해 연구문제를 해결하기 위한 기반을 마련하였다. 이를 위해 먼저 상호문화교육에 관한 상호문화교육의 철학적 배경과 패러다임을 논의하였다. 상호문화교육 담론 형성의 과정을 살펴보고, 상호문화교육에 철학적 토대가 되는 상호문화성과 타자지향성을 논의하고, 이러한 철학적 기반을 바탕으로 하는 상호문화역량을 순환적 구조로 구성하였다. 또한 음악교육에서의 상호문화교육의 가능성을 살펴보고자 음악교육과 정서지능, 초등교사의 음악교수역량, 그리고 음악교육에 대한 상호문화교육의 관점을 논의하였다.

다문화 사회에 필요한 상호문화교육에 대한 입장과 타자에 대한 윤리적 실천은 다양한 문화 속에 존재하는 인간 대 인간의 만남을 존중하는 것이다. 연구 참여자들은 교육현장에 음악교과를 담당하는 초등학교 교사들이다. 이들은 음악을

전공하였거나, 음악교과를 전담한 경력이 있고, 현재 대부분 음악과 수석교사 또는 음악교과전담교사이다. 이론적 논의에서 나아가 오랜 현장 경험이 있는 교사들의 내러티브를 통해 음악교육의 과거와 현재를 돌아보고, 그들의 삶에 나타난 음악교육의 실천을 분석하였다.

교사들의 교육경험은 교사들의 교수실천으로 이어진다. 이에 교사들의 교육경험 중에서 학습경험을 IV장에서 살펴보고, 교수경험을 V장에서 살펴보았다. 그들은 교사가 되기 전에는 교사로서의 꿈과 사명에 대해서는 확립되지 않았지만, 학교에서 실제로 학생들을 만나면서 교사로서의 역할을 반성하고 성찰하면서 스스로 성장해 나갔다.

교사는 다양한 학습경험은 교사의 성장으로 되기(becoming)의 과정으로 발현된다. 성찰적 교사, 예술적 교사, 전문적 교사, 그리고 협력적 교사의 모습으로 성장하는 것이다. 초등교사의 음악교육에 대한 학습경험의 다양성을 의미화한 결과는 다음과 같다.

첫째, 성찰적 교사는 자신의 배움에 대한 부재와 무지함, 부족함을 인식하고 자신감의 부족, 그리고 음악교과에 대한 역량이 부족함을 스스로 인지하였다. 이러한 자기 인식과 반성을 통해서 교사들은 지속적인 학습을 이어나갔으며, 이것은 교사의 순환적 학습의 원동력이 된다. 교사로서의 자질과 수업의 질을 위해 끊임없이 사유하는 태도는 교사를 성찰적 교사로 성장하게 만든다.

둘째, 예술적 교사는 음악에 대한 아름다움을 추구한다. 예술로서 음악이 갖는 심미적 아름다움과 소리에 대한 매료는 교사의 예술성을 표출하도록 한다. 교사는 음악을 감상하거나 연주를 할 때 카타르시스와 희열을 경험한다. 이러한 몰입은 예술적 경험에서 중요하며, 이것은 창조적 표현능력으로 이어진다.

셋째, 전문적 교사는 배움에 대한 열정과 끊임없는 탐구를 지속하는 교사이다. 특히 국악교육과 합창지도 등의 음악교육과 관련하여 대학원에 진학하거나 개인지도를 받고, 인터넷 강의를 들은 교사들은 자발적으로 계속해서 학습을 하며, 이것을 교수활동으로 연계시킨다. 또한 여행을 통해서도 문화다양성을 경험하고 이를 교수활동에 활용하도록 한다.

넷째, 협력적 교사는 타자를 위한 마음과 공동체의식이 있다. 동료 교사들을

위하여 배려하고, 수업을 위해서 서로 협력하여 토의하며 함께 고민하고 의견을 나눈다. 뿐만 아니라 봉사활동을 통해서 타자를 지향하는 삶을 실현한다.

교사는 배움과 가르침을 반복함으로써 성장하는 교사로서 변화한다. 교사의 실천은 학교현장에서 교수경험으로 발현된다. 본 연구의 두 번째 연구문제는 상호문화교육의 관점에서 음악교육 실천의 의미는 무엇인가이다. 이를 위해 이번 장은 연구 참여자인 초등 음악교사들의 교수경험에 나타난 음악교육 실천의 의미를 상호문화교육의 관점에서 해석하였다.

타자를 향해 주체가 열릴 때 공감은 다양성을 인정하는 것에서 시작한다. 다양한 문화의 음악을 경험하면서 타자를 인정하는 것이다. 나와 다른 타자에 대하여 이해하고, 느끼는 감정이 음악교육을 통해서 가능함을 보여주었다. 또한 음악은 몸으로 만들어 가는 체험의 예술이다. 나와 다른 타자도 몸을 통해서 음악을 만들고 느낀다는 것을 통해 공감한다. ‘이름’을 부르는 것은 존재를 인정하는 것으로 나와 다른 타자가 동시에 나와 같은 인간임을 느낄 수 있다.

주체와 타자의 상호작용은 바로 소통이다. 언어적 소통이 뿐 아니라 비언어적 소통은 음악을 통해서 가능하다. 타자와의 소통에서 자기 자신을 돌아보는 것은 필수불가결한 일이다. 교육은 비판적 사고를 향상시켜주어야 하는 것임에 틀림없다. 하지만 비판이 단지 비난으로 그치는 것은 결코 바람직하지 않은 일이다. 비판적 사고가 타자와 상호작용할 수 있는 소통으로 이어질 때 의미가 있는 것이다.

음악 교육의 실천에서 학습자는 타자와 함께하는 공동체를 형성한다. 음악은 협화음과 불협화음이 만나 하모니를 만들어 가는 것이다. 특히 함께 무대에 오르기 위해 준비하는 과정에서 학생들은 협력을 배운다. 그 무대가 작든 크든 하나의 목표를 가지고 작품을 완성하는 것은 공동의 성취감을 느끼게 해 준다. 학생들이뿐만 아니라 교사들도 협력이 필요하다. 교사는 협력적 공동체를 통해 함께 배우고 성장해 나간다. 그리고 이러한 협력은 연대로 이어진다. 교육 현장에서 교사는 혼자가 아니다. 보다 나은 교육의 길을 위하여 교사는 연대하여 교사의 목소리를 교육에 반영해야 한다.

2. 논의 및 제언

다문화 사회로 진입하고 있는 한국 사회에서 평화로운 공존을 위해 중요한 것은 ‘공감’과 ‘소통’ 그리고 ‘협력’이다. 그러나 다문화를 바라보는 시선은 문화의 차이에만 치중이 되어 있다. 차이를 인식하는 것은 다양성의 인정에서 중요한 지점이다. 그러나 차이만으로는 공존하기 어렵기 때문에 함께 할 수 있는 가능성을 제시하는 것이 중요하다. 이러한 맥락에서 상호문화교육은 다문화교육에서의 대안으로 떠오르면서 문화와 문화 안에 존재하는 인간 개인을 주목한다. 인간은 관계를 통해서 더불어 살아간다. 결국 상호문화교육은 주체와 타자의 만남에서 시작되므로 이러한 관계성에 주목할 필요가 있다.

미국과 유럽의 우수한 교육기관에서는 음악을 비롯한 예술교육의 중요성을 일찍이 교육과정에 도입하였다. 그러나 한국의 교육에서는 입시제도의 문제로 예술교육은 등한시 되고 있는 실정이다. 교육의 목표인 창의와 인성을 위해서 음악교육은 ‘시간 때우기’나 대체수업이 아닌 음악을 위한 수업이 이루어져야 한다.

본 연구에서 밝힌 바와 같이 음악교육은 상호문화교육에 있어서 중요한 의미를 지닌다. 문화가 가지고 있는 보편성과 특수성을 음악의 보편성과 특수성으로 이해할 수 있으며, 서로 다른 개별의 타자들이 함께 음악을 만들어가면서 타자나와 다르지 않은 인간임을 성찰할 수 있기 때문이다.

상호문화교육과 음악교육이 만나는 지점은 인간에 대한 고찰이다. 인간의 존엄성과 사랑에 바탕을 둔 윤리적 실천이 교육의 현장에 필요하다. 주체와 타자의 관계성은 일방적인 것이 아니므로 상호주관성(intersubjectivity)이 있는 관계가 성립될 때 타자와 주체는 수평적인 대화의 관계가 가능해진다.

계층, 인종, 종교, 성(gender) 등 다양한 문화 속에 살고 있는 우리 모두는 다르지만, 같은 인간임을 기억해야 한다. 상호문화교육의 실천은 타자와의 공감, 소통, 그리고 협력으로 이루어진다. 다문화 사회에서 우리는 ‘차이’를 강조하면서, 마치 차이가 본질적이고 고정적인 것처럼 오해하는 경우가 있다. 다양한 문화를 이해하기 위한 단순 나열식, 또는 요점정리식의 교육은 오히려 고정관념을 유발하고 편견을 조장하게 된다. 다른 문화권의 사람을 자신과는 다른 시간과 공간에

존재하는 영원한 타자로 간주하는 것은 보이지 않는 벽을 계속해서 치는 것과 같다. 타자도 나와 '같은' 인간으로서 이 시대와 공간에 존재한다. 타자에 대한 환대와 상호 인정은 관계가 일방적이지 않음을 말한다. '나-너'의 관계 맺기는 언제나 상호적인 것이기 때문이다.

이론적 논의에서 제기한 바와 같이 상호문화교육은 사회정치적 구조와 맥락에 대한 비판적 시각과 함께 연계되어야 한다. 하지만 학교현장에서는 이러한 사회정치적 구조와 맥락에 대한 이해를 위한 교육은 음악교육에서는 주요하게 다루어지지 않고 있다. 교사들은 학생들의 '비판적 사고', '창의성', '인성'을 향상시키기 위하여 음악수업에서 교수실천을 하고 있다. 이러한 시도도 중요한 의미를 지니지만, 그 음악이 속한 문화의 역사와 정치적 맥락에 대한 시각을 갖기에는 부족한 것으로 보인다.

본 연구는 문화의 다양성에 존재하는 다양한 인간들의 관계성에 주안점을 두고 있다. 그러나 간과하지 말아야 할 것은 그러한 인간사회를 둘러싸고 있는 사회문화적 맥락과 사회정치적 맥락을 비판적으로 인식해야 한다는 것이다. Holzbrecher(2004)는 상호문화교육에서 문화 안의 개인들에만 함몰되어서는 안 되며, 거시적인 사회구조를 비판적인 시각으로 바라보아야 함을 직시하였다. 이러한 비판적 사고는 음악교육에서도 유효하다. 음악교육을 통한 심미적 체험과 함께 비판적 사고는 가능하다는 것을 교사들의 경험을 통해 알 수 있었다. 그럼에도 불구하고 교사들이 말하는 비판적 사고는 음악적 취향에 대한 다양성과 창의성을 중심으로 비판적 교육이론으로 음악을 논의하는 연구는 앞으로 더욱 필요하다.

음악교육은 사회에 대한 비판적 시각을 갖도록 도와주어야 한다. Adorno(1958)는 현대사회에서 음악은 사회비판적 기능을 수행할 수 있음에도 불구하고 자본주의로 인한 음악의 상업화가 진행되면서 의식개혁으로서의 음악의 역할이 약화되고 있다고 주장하였다. Adorno의 사회비판적 음악교육은 교육을 통한 사회개혁이라는 비판이론을 실현하기 위한 음악의 교육적 접근이라는 차원에서 의의가 있다.

또한 음악교육은 학생들을 음악적 치유가 동반될 수 있다. 음악은 현대사회에

서의 병리현상을 개선하는 치유의 성격을 갖기 때문이다. 특히 인간의 발달과정에서 중요한 초등교육의 시기에 효과적인 음악교육이 필요하다. Adorno(1997)는 적합한 음악교육과 음악적 자극을 통해 상처받은 인간의 심리적 회복이 가능하다고 하였다. “음악은 현대 사회에서 관계성을 위하여 음악이 가지고 있는 자연적이고 비언어적인 표현방식을 통해 인간의 대뇌에 직접적으로 영향”을 주기 때문이다(송진범, 2007: 71).

음악교육은 인간성의 회복과 깊은 관련이 있다. Adorno(1997)에 의하면 음악은 단순한 음들의 연결이 아니라 의미와 사상을 내포하고 있다. 사회에 대한 비판적 인식과 더불어 인류에 대한 사랑과 평화가 중요한 것이다. 이러한 인간성 회복은 타자의 소외현상을 극복할 수 있도록 돕는다.

상호문화교육 관점의 음악교육을 위해서는 무엇보다 교사들의 인식변화가 선행되어야 한다. 현재 음악교과 교육과정에는 다문화 사회의 도래로 ‘다른 나라 동요 부르기’, ‘여러 문화권의 음악 비교하여 감상하기’ 등이 첨부되었다. 문화 다양성을 경험할 수 있다는 점에서 의미가 있지만, 다양한 문화에 대한 단편적이고 일차원적인 접근이라 할 수 있다. 심도 있는 상호문화적 접근을 통한 음악교육이 요구된다.

또한 상호문화교육을 위한 교수방법의 연구가 새로운 관점에서 시도되어야 한다. 특히 초등교육에 적합한 상호문화교육은 아직 마련되어 있지 않기에 현장에서 교사들은 단순히 여러 나라의 음악을 소개하는 것으로 음악 수업을 진행하는 경우가 많다. 체계적인 교수방법을 통해 학생들과 함께 상호문화를 경험하는 것이 중요하다. 그러나 다양성의 나열은 자칫 차이를 더욱 부각시켜서 다른 문화와 그 문화에 속한 인간을 ‘타자화’할 수 있다. 타자에 대한 ‘다름’과 ‘같음’을 학생들이 균형 있게 경험하도록 하여야 한다.

아울러 다양한 문화에 대한 풍부하고 폭넓은 자료 수집을 바탕으로 수업을 설계할 필요가 있다. 교사가 교과서만으로 수업을 진행하기에는 한계가 있는 것으로 나타났기 때문에 수업의 질을 향상시키기 위해서는 다양한 자료가 필요하다. 음악만을 소개하는 것을 넘어서서 그 음악이 속한 문화와 역사, 그리고 사회를 바라볼 수 있어야 한다. 상호문화교육이 가지고 있는 비판적 시각이 음악교육

에서도 실천되어야 하기 때문이다. 특히 인간발달 단계에서 비판적 관점은 어느 날 갑자기 주어지는 것이 아니기 때문에 초등교육의 시기부터 사회에 대한 비판적 시각을 갖도록 하는 것은 중요하다.

본 논문은 향후 다문화교육에 있어서 상호문화교육에 기반한 음악교육의 실효성에 대한 논의의 시작점이며, 이러한 시도와 가능성은 상호문화교육의 연구에 있어서 대상에 대한 외연의 확대와 함께 학제간 융합연구에 대한 새로운 관점을 제공할 것이다.



참 고 문 헌

- 강신주 (2005). 소통. 이동철·최진석·신정근 엮음 (2005). 21세기의 동양철학. 서울: 을유문화사.
- 강영안 (1990). 레비나스 철학에서 주체성과 타자, 철학과 현상학연구, 4, 243-263.
- 교육과학기술부 (2011). 음악과 교육과정, 교육과학기술부 고시 제 2011-79호.
- 구원희 (2007). 교사의 실천적 지식에 관한 국내 연구의 동향 고찰, 경인교육대학교 교육논총, 27(1), 105-129.
- 국립국어원 (2015). 표준국어대사전 http://stdweb2.korean.go.kr/search/List_dic.jsp.
- 권덕원 (2004). 학교 음악 교육: 50년의 회고와 전망, 음악교육연구, 27, 27-63.
- 권덕원 (1999). 데이빗 엘리엇의 실행 중심의 음악 교육 철학, 국악과 교육, 17, 10-37.
- 권대봉 (1996). 평생학습 사회교육, 서울: 학지사.
- 김경희 (2008). 텔레비전 뉴스 내러티브에 나타난 재한 이주민의 특성 뉴스초점 이주민과 주변인물(한국인·이주민) 분석을 중심으로 한국방송학보통권, 23(3), 10-35.
- 김기홍 (1999). 국제문화교육의 학문적인 이해 연구, 한독교육학연구, 4(2), 113-130.
- 김명숙 (2011). 음악 수업 컨설팅에 대한 초등교사들의 인식 조사, 음악교육연구, 40(1), 33-50.
- 김미숙 (2010). 음악교육에서의 세계음악과 문화에 대한 고찰, 음악교육공학, 11, 41-56.
- 김민채 (2012). 다문화 유아음악 교사교육 프로그램 개발을 위한 기초 연구, 문화 예술교육연구, 7(2), 115-136.

- 김상무 (2010). 독일의 상호문화교육정책이 한국 다문화교육정책에 주는 시사점, 교육사상연구, 24(3), 65-89.
- 김서경·신지원 (2005). 다문화적 음악교육을 위한 초등학교 음악과 교수-학습 방안 연구, 초등 교육연구, 제20집.
- 김선아 (2010). 반성적 교사: 미술교사 전문성 개발을 위한 방안 모색, 미술교육 논총, 24(1), 27-50.
- 김성혜 (2011). 다문화음악교육에 대한 음악인류학적 단상, 음악이론연구, 16, 8-28.
- 김수미 (2011). 대상화와 문제화: 결혼이주여성에 대한 한국 뉴스 보도 연구. 한국방송학회 엮음 (2011). 한국 사회 미디어와 소수자 문화정치, 서울: 커뮤니케이션북스.
- 김연숙 (2000). 레비나스 타자윤리의 선진유가적 이해, 유교사상연구, 14, 537-568.
- 김영순 (2010). 다문화 사회와 시민교육: '다문화 역량'을 중심으로, 시민인문학, 18, 33-59.
- 김영순 (2011). 스토리텔링의 사회문화적 확장과 변용: 텍스트와 이미지에서 문화교육으로, 성남: 북코리아.
- 김영순 (2013). 다문화 사회에서 공존하는 방법 - 민주주의와 학교 다문화교육의 관계-, 학습자중심교과교육학회 학술대회, 3-15.
- 김영아 (2012). 2009 개정 교육과정에 따른 음악과 교육과정의 초등학교 국악 관련 내용 고찰, 국악교육연구 6(2), 5-25.
- 김영옥 (2013). 타자에 대한 환대와 상호인정, 우리 모두 조금 낮은 사람들, 파주: 오월의 봄.
- 김영천 (2013). 질적연구방법론 II: Methods, 파주: 아카데미프레스
- 김용희 (2010). 다문화 사회를 위한 교육자료 개발-세계의 동요-, 교육연구, 46, 129-157.

- 김지영 (2002). 들뢰즈의 타자 이론. 김상구 외 (2002). 타자의 타자성과 그 담론적 전략들, 부산: 부산대학교출판부.
- 김진희 (2014). 생애사를 통해 본 수석교사의 삶과 정체성, 교육문화연구, 20(4), 35-59.
- 김태원 (2012). 다문화 사회의 통합을 위한 패러다임으로서의 유럽 상호문화주의에 대한 이론적 탐색, 유럽사회문화, 9, 179-213.
- 김향정 (2009). 사회적 변화에 따른 한국 다문화 음악교육의 방향, 음악과 민족, 38, 371-398.
- 김현미 (2013). 누가 100퍼센트 한국인인가, 우리 모두 조금 낮은 사람들, 파주: 오월의 봄.
- 김희숙.장인한 (2009). 통합적 음악활동 중심의 다문화 음악과 교육과정 재구성, 교육학논총, 30(1), 311-342.
- 문경숙 (2009). 초등학교 음악교육 실태조사 및 개선방안 탐색, 이화음악논집, 13(1), 91-133.
- 문경숙 (2008). 초등학교 음악교육 실태조사 및 개선방안 탐색, 이화음악논집, 13, 91-133.
- 문성훈 (2011) 타자에 대한 책임, 관용, 환대, 그리고 인정-레비나스, 왈쩌, 테리다, 호네트를 중심으로-, 사회와 철학, 21, 391-418.
- 민경훈 (2004). 상호문화적 음악교육의 의미와 지도방법에 관한 연구, 음악과 민족, 28, 432-455.
- 민경훈 (2009). 다문화음악교육으로서 음악교육의 필요성과 역할, 예술교육연구, 7(1), 93-111.
- 민경훈 (2010). 음악교육의 사회학적 기초. 민경훈 외 (2010). 음악교육학 총론, 서울: 학지사.
- 박남희 (2010). 다문화교육에 중점을 둔 통합교육으로서의 음악교육 활용 방안-

- 스페인 음악을 중심으로-, 청소년문화포럼, 24, 40-73.
- 박미경·이아니스 미탈리스 (2006). '다문화 음악교육', '다인종 음악교육', '세계음악 교육'이라는 용어들: 학술적 문헌 속의 쓰임새 비판, 음악과 문화, 26, 177-199.
- 박미경 (2013). 종족음악학과 다문화음악교육: 그 만남의 지점 찾기, 음악과 문화, 28, 5-33.
- 박영자 (2012). 다문화시대 한반도 통일·통합의 가치 및 정책 방향: '상호문화주의' 시각과 교훈을 중심으로, 국제관계연구, 17(1), 299-333.
- 박은실 (2010). M. Hickey와 J. Kratus의 음악창작과 음악창의성 연구 비교, 음악교육연구, 39, 27-51.
- 박은현 (2007). 세계음악교육을 지향하는 교사들의 유용한 선곡집, 음악과 문화, 21, 181-185.
- 박종성 (2006). 탈식민주의에 대한 성찰. 과주: 살림출판사.
- 박지영 (2014). 초등학생 다문화 감수성 함양을 위한 음악 교육 프로그램 개발, 음악교육공학, 18, 58-80.
- 박지영 (2015). PCK에 기초한 초등학교 다문화 음악교육 프로그램 개발 및 적용. 동아대학교 박사학위논문.
- 박휴용 (2012). 다문화주의에 대한 비판적 이해와 비판적 다문화교육론, 교육철학연구, 34(2), 49-77.
- 방금주 (2010). 음악교육의 철학적 기초. 민경훈 외 (2010). 음악교육학 총론, 서울: 학지사.
- 백기복 (2002). 조직행동연구, 서울: 법문사.
- 서지영 (2014). 청소년의 상호문화능력과 평가-외국어 교육을 중심으로-, 2014 하반기 한국다문화교육연구학회·한국국제문화교류학회·대구가톨릭대학교 다문화연구소 공동학술대회, 36-46.

- 석문주·최미영 (2011). 외국의 음악과 교육과정 분석을 통한 우리나라 음악과 교육과정 개발에 대한 시사, *교육과정연구*, 29(2), 145-172.
- 성상환 (2010). 서구의 다문화교육과 아동의 정체성 연구, *다문화교육*, 1(1), 37-47.
- 송주현 (2011). 역량 중심 음악과 교육과정 비교연구- 영국, 캐나다 퀘벡 주 중심- 40(3), 215-249.
- 송진범 (2007). 아도르노의 사회비판적 음악교육론으로 본 음악치료학의 철학적 시론, *대한음악치료학회*, 6(2), 64-77.
- 신인섭 (2003). 메를로-퐁티의 타자경험에 대한 레비나스와 리콰르의 논쟁, *철학과 현상학 연구*, 20, 137-170.
- 심승우 (2011). 다문화 민주주의의 이론적 기초: 소수자의 주체성과 통치성을 중심으로, *성균관대학교 박사학위논문*.
- 안미화 (2005). 초등학교 교사의 전문성 개발 척도, *한국교원교육*, 22(3), 281-306.
- 오성배 (2005). 코시안(Kosian) 아동의 성정과 환경에 관한 사례 연구, *한국교육*, 32(3), 61-83.
- 오세규 (2011). 오르프 매체와 즐거운 생활 학습 내용 및 다문화 음악교육 연계, *통합교육과정연구*, 5(1), 77-100.
- 오영훈 (2009). 다문화교육으로서 상호문화교육 - 독일의 상호문화교육을 중심으로-, *교육문화연구*, 15(2), 27-44.
- 우정길 (2007). 마틴 부버: 대화철학과 대화교육학의 임계점에 관하여, *교육철학*, 40, 139-161.
- 우정길 (2009). 타자의 타자성과 교육학 지식: 레비나스의 타자성 철학에 대한 교육학적 소고, *교육철학*, 45, 151-174.
- 우현정 (2010). 국제결혼 이주여성의 자기효능감 증진을 위한 집단 피아노 연주 활동 사례 연구, *인간행동과 음악연구*, 7(2), 1-22.

- 윤대선 (2004). 레비나스의 타자철학: 소통과 초월의 윤리를 찾아서. 서울: 문예출판사.
- 윤문정 (2010). 초등교사의 음악교과 교사교육에 대한 인식 조사, 음악교육공학, 11, 85-100.
- 윤문정 (2009). 한국의 다문화 음악교육 실태 조사, 음악교육공학, 8, 169-182.
- 윤성원 (2010). 공교육으로서 음악교과교육의 정체성 음악교육공학, 10, 1-17.
- 윤성원 (2010). 음악교과교육의 영역과 역할 탐색을 통한 음악과 교육과정 성격 향의 모의 제작, 음악교육공학 11, 1-24.
- 이가원 (2013). 다문화 음악교육을 위한 음악 교사 교육의 방향: 미국 음악교사 교육과정의 다문화 교과목의 분석을 통하여, 한국콘텐츠학회논문지, 13(7), 473-483.
- 이경언 (2011). 음악과 교육과정 개발에서 핵심역량 논의의 방향, 음악교육공학 13, 1-15.
- 이경언 (2013). 문화 역량 제고를 위한 음악과 교육과정 개선 방안, 음악교육연구, 42(3), 239-272.
- 이명숙 (2003). 교사의 전문적 지식, 초등교육연구논총, 제19권 제1호, 395-424.
- 이성율·조효임 (2005). 음악교과서에 나타난 다문화교육의 국제적 동향- 한국, 일본, 독일, 미국을 중심으로-, 한국음악학회논문집 음악연구, 35, 335-354.
- 이연경 (2010). 음악교육의 심미적 기초. 민경훈 외 (2010). 음악교육학 총론 서울: 학지사.
- 이영미 (2014). 다문화적 인성 함양을 위한 음악프로그램 개발에 관한 연구, 문화예술교육연구, 9(1), 167-188.
- 이용일 (2009). 다문화시대 고전으로서 짐멜의 이방이 새로 읽기: 새로운 역sett기 이민연구의 단초, 독일연구, 18, 179-209.
- 이은영 (2015) 공감의 교육학적 의미 연구: 학교폭력에서 인성교육을 위한 공감

- 의 의미를 중심으로, 교육문화연구, 21(1), 5-26.
- 이은주 (2005). 한국전래노래의 다문화적 음악교육을 위한 교사교육프로그램의 개발과 적용. 고려대학교 박사학위논문.
- 이정민·박철희 (2014). 수석교사의 학교 내 역할 갈등과 정체성 형성에 관한 연구, 초등교육연구, 27(1), 131-156.
- 이중하 (2006). 독일의 문화간 이해교육의 실천과 시사점, 한국교육문제연구, 17, 105-120.
- 이주한 (2012). Dewey의 반성적 사고 개념에서 본 반성적 교사의 특질, 12(2), 17-34.
- 이지선·조효임 (2003). 일본 음악교과서 ‘음악이 주는 선물’에 나타난 다문화적 교육실태, 음악과 민족, 29, 133-161.
- 이지애 (2006). 인천,경기지방 기간제 음악교과전담교사 출신 교사들의 초등학교에서의 교직생활, 음악교육연구, 30, 123-147.
- 이현정 (2014). 한국의 다문화모델을 위한 공감론적 접근, 동국대학교 대학원 정치학과 박사학위논문.
- 이화도 (2011). 상호문화성에 근거한 다문화교육의 이해, 비교교육연구, 21(5), 171-193.
- 이훈정 (2004). 내러티브 교육과정적 의미 탐색, 한국교육학연구, 10(1), 151-170.
- 임미경 (2007). 초등학교 음악전담교사 양성을 위한 교육대학교의 음악교육 프로그램 개발, 이화음악논집, 11(2), 231-270.
- 임찬빈·이경언 (2006). 수업평가 매뉴얼: 음악과 평가기준. 한국교육과정평가원.
- 임현진 (1998). 지구 시대 세계의 변화와 한국의 발전. 서울: 서울대학교출판부.
- 임현진 (2005). 전환기 한국의 정치와 사회: 지식, 권력, 운동. 파주: 집문당.
- 임현진 (2011). 세계화와 반(反)세계화 : 21세기 한국의 미래를 묻는다, 서울: 세창출판사.

- 임현진·공석기 (2006). 지구시민사회의 작동원리와 한국 사회운동의 초국적 동원 전략, 한국사회학, 40(2), 1-36.
- 장사형 (2011) 공교육을 통한 인성교육 방안, 교육철학, 43, 193-222.
- 장인실 (2003). 다문화교육이 한국 교사 교육과정 개혁에 주는 시사점, 교육과정 연구, 21(3), 409-431.
- 장한업 (2014). 이제는 상호문화교육이다, 파주: 교육과학사.
- 정기섭 (2009). 독일의 사회통합을 위한 이주 외국인 자녀의 교육지원 현황 및 시사점 분석, 교육의 이론과 실천, 14(2), 105-134.
- 정기섭 (2011). 지속가능발전교육의 관점에서 본 상호문화역량, 교육의 이론과 실천, 16(3), 133-149.
- 정길선 (2007). 다윈주의 음악교육론, 한일교육연구, 13, 135-145.
- 정다운 (2011). 음악수업에 대한 초등교사의 스트레스 요인 분석, 음악교육연구, 40(3), 25-58.
- 정영근 (1999). 독일의 유아교육기관과 간문화 교육, 한독교육학회 국제학술대회 발표논문집, 101-121.
- 정영근 (2001). 세계화시대 상호문화교육의 목표와 과제 - 한국의 세계화교육에 대한 반성적 고찰 - , 한독교육학연구, 6(1), 1-20.
- 정영근 (2006). 상호문화교육의 일반교육학적 고찰, 교육철학, 37, 29-42.
- 정영근 (2007). ‘사이’의 세기와 상호문화교육, 교육의 이론과 실천, 12(1), 257-272.
- 정영근 (2011). 독일 초등학교의 상호문화교육 - 교육 내용, 교수방법 및 교육 프로그램을 중심으로-, 교육적 이론과 실천, 16(2), 55-77.
- 정영근·한영란 (2006). 다문화 사회의 학교와 상호문화교육의 필요성. 교육연구, (2006), 1-18.
- 정은경·정진원 (2011). 음악과 교육과정에 나타난 역량 및 인성교육에 관한 고찰,

- 국악교육연구 7(2), 107-127.
- 정지우 (2014). 분노사회: 현대사회의 분노에 관한 철학에세이, 서울: 이경.
- 정진원·오지향·정은경 (2013). 음악교과에서의 역량, 인성교육 요인에 관한 교사 인식 FGI 연구, 예술교육연구, 11(3), 83-106.
- 정창호 (2011). 독일의 상호문화교육과 타자의 문제 교육의 이론과 실천, 16(1), 75-102.
- 조상식 (2004). 훔볼트의 Bildung 개념에 대한 교육학적 이해, 해깬연구, 16, 223-258.
- 조상식 (2009). 비판이론의 관점에서 본 다문화교육의 한계, 교육철학, 44, 139-155.
- 조석훈 (2012). 수석교사의 지위와 임용에 관한 법적 검토, 교육법학연구, 24(1), 181-203.
- 조영달 (2006). 다문화가정의 자녀 교육 실태 조사, 서울: 교육인적자원부.
- 조정은 (2009). 다문화주의 음악교육을 위한 협동학습 모형, 敎科敎育研究, 30(1), 139-157.
- 주대창 (2006). 아시아 민요의 구조 분석: 다문화적 수업을 위한 활용가능성의 추구, 음악과 문화, 16, 9-33.
- 주대창·조효임 (2004). 음악교과서에 나타난 다문화적 접근-중등학교를 중심으로 -, 음악논총, 18, 43-72.
- 주성혜 (2015). 상상력을 펼쳐라, 예술을 펼쳐라. 제83회 창의·인성교육 현장포럼.
- 채로이아 (2010). 2009 개정 교육과정 도입에 따른 음악교과의 영향 전망, 음악교육연구 39, 53-76.
- 초등교육과정연구모임 (2011). 교과서를 믿지 마라: 아이들과 교사를 바보로 만드는 초등 교과서의 비밀, 서울: 바다출판사.
- 천호성·박계숙 (2012). 다문화가정 자녀의 학교생활에 관한 연구. 현대사회와 다

- 문화, 2(2), 415-442.
- 최미영 (2014). 초등교사의 음악교수역량 구성요소에 대한 연구, 음악교육공학, 21, 1-25.
- 최성환·이진아 (2010). 다문화 사회에서의 ‘한국전통음악’의 역할-다문화교육에서 문화예술교육의 위상을 중심으로-, 다문화콘텐츠연구, 12, 285-316.
- 최재식 (2006). 상호문화성의 현상학: 문화중심주의를 넘어 상호문화주의로, 철학과 현상학 연구, 30, 1-30.
- 최진영·이경진·장신호·김경자 (2009). 초등학교 교사의 핵심역량 탐색, 한국교육학연구, 15(3), 103-130.
- 한건수 (2003). “타자만들기”: 한국사회와 이주노동자의 재현, 비교문화연구, 9(2), 157-193.
- 한국교육과정평가원 (2006). 음악과 수업평가기준, 서울: 한국교육과정평가원.
- 한승희 (2007). 평생학습지표개발 및 통계조사체제 수립연구, 한국교육개발원.
- 함영기 (2014). 실천하는 교사, 깨어있는 시민을 위한 교육사유, 서울: 바로세움.
- 함희주 (2003). 초등학교교육에서 다문화적 음악교육 적용가능성 탐색, 음악교육연구, 25, 101-127.
- 허명철 (2012). 조선족 정체성 담론, 中央史論, 36, 451-470.
- 허영식·정창화 (2009). 다문화 사회에서 간문화교육의 현장착근방안: 유럽과 독일의 동향을 중심으로, 한독사회과학논총, 19(3), 31-58.
- 홍석영 (2013) 인성 개념 및 인성의 교육가능성에 대한 고찰, 중등교육연구, 25, 183-198.
- 홍승연 (2014). 초등 음악 교과서 제재곡에 대한 교사의 인식 조사, 음악교육공학, 19, 145-160.
- 홍승연 (2011). 음악교육을 통한 다문화가정 아동의 정체성 세우기 방안 연구, 예술교육연구, 9(1), 57-74.

- 홍은영 (2012). 비판적 교육학은 자기 비판적인가?-차이이론을 중심으로- , 교육 철학연구, 34(1), 205-227.
- 홍인혜 (2015). 음악 교사 전문성의 영향 요인 연구 - 교사 요인과 학교 요인을 중심으로 - 서울대학교 박사학위논문.
- 황매향·고홍월·김진영 (2010). 초등교사의 다문화가정 아동 지도 경험, 아시아교육연구, 11(1호), 147-167.
- 황수영 (2009) 소통의 이론과 그 철학적 기반: 리콰르의 해석학을 중심으로, 개념과 소통, 2(1), 69-98.
- Abdalldh-Pretceille (2004). L'éducation interculturelle. 장한업 역(2010). 유럽의 상호문화교육, 서울: 한울.
- Adorno(1958). Einleitung in die Musiksoziologie, Gesammelte Schriften Bd. 14. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno(1997). Philosophie der neunten Musik, 문병호 역 (2012). 신음악의 철학, 서울: 세창출판사.
- Aktison, R. (1995). The gift of stories: Practical and Spiritual applications of autobiography, life stories, and personal mythmaking. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Aktison, R. (1998). The life story interview. Qualitative Research Methods Series No.44. Thousand Oaks, CA; Sage.
- Allemann-Ghionda, C. (1999). Schule, Bildung und Pluralität: Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich. Bern Verlag.
- Auernheimer, G. (1995). Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt/Basel: Belz Verlag.
- Auernheimer, G. (2003). Einführung in die interkulturelle Erziehung. 3. neu bearbeitete u, erweiterte Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche

Buchgesellschaft.

- Axelrod, R., & Hamilton, W. D. (1981). The evolution of cooperation. *Science*, 211(4489), 1390-1396.
- Banks, J. A. (1988). *Multiethnic Education: Theory and Practice*. Boston: Allen & Bacon.
- Banks, J. & Banks, C. (2003). *Multicultural Education Issues and Perspectives*, 4th Edition. New York: John Wiley & Sons.
- Beach, D. M. & Reinhartz, J. (2000). *Supervisory leadership focus on instruction*. Boston: Allyn & Bacon.
- Beck, U. (1993). *Die Erfindung des Politischen*. 문순홍 역 (1998). *정치*의 재발견, 서울: 거름.
- Beck, U. (1997). *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus- Antworten auf Globalisierung*. 조만영 역 (2000). *지구화의 길*, 서울: 커뮤니케이션북스.
- Benner, D. (1978) *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft*. München: List.
- Bierbaum, H. & Bünger, C. (2007). *Bildung- Wissenschaft - Engagement. Beunruhigung durch Bildungstheorie? Eine Diskussion via E-Mail*. In Bierbaum, H. ua. (Hg.): *Nachdenken in Widersprüchen: Gernot Koneffkes Kritik bürgerlicher Pädagogik*. Wetzlar: Büches der Pandora.
- Blacking, J. (1973). *How musical is man?*. University of Washington Press.
- Blacking, J. (1995). *Music, culture, and experience: Selected papers of John Blacking*. University of Chicago Press.
- Boardman, E. (1996). *Toward a theory of music instruction: A generative approach to music learning*. Urbana: University of Illinois.
- Bolten, J. (2007). *Was heisst "Interkulturelle Kompetenz?" Perspektive für die*

- internationale Personalentwicklung. In Künzer, J. & Beringhausen, J. (Hg.) (2007). *Wirtschaft als interkulturelle Herausforderung*, Frankfurt am Main: IKO, 21-42.
- Bourdieu, P. (1974). The School as a Conservative Force: Scholastic and cultural inequalities, *Contemporary research in the sociology of education*, 32, 46.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In Karabel, J. and Halsey, A. H. *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press. 487-511.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Beverly Hills, Calif.: Sage.
- Bowman, W. D. (1998). *Philosophical perspectives on music*. New York: Oxford University Press.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Brecher, J. & Costello, T. (1994). *Global Village, Global Pillage: Economic Reconstruction from the Bottom*. Boston: South End Press.
- Brooks, H. B. (1973). The role of music in a community drug abuse prevention program. *Journal of music Therapy*, 10(1), 3-6.
- Bruner, J. (1973) *The Relevance of Education*. New York : Norton.
- Buber, M. (1947) *Between Man and Man*. 남정길 역 (1991). *사람과 사람 사이*, 서울: 현대사상사.
- Buber, M. (1964) *Reden über Erziehung*. 우정길 역 (2010). *교육강연집*, 서울: 지식을만드는 지식.
- Buber, M. (1979). *Ich und Du*, 10. Auflage, Heidelberg: Lambert Schneider.

- Camilleri, C. (2006). Prinzipien einer interkulturellen Pädagogik. In Hans Nicklas et al. (Eds.). *Interkulturell denken und Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis*, Frankfurt/Main: Campus, 47-54.
- Campbell, D. E. (2010). *Choosing Democracy: A Practical Guide to Multicultural Education*, 김영순 외 역 (2012). *민주주의와 다문화교육*, 서울: 학지사.
- Campbell, P. S. (1997). Music, the universal language: fact or fallacy?. *International Journal of Music Education*, 29(1), 32-39.
- Carling, J. (2005). Gender dimensions of international migration. *Global Migration Perspectives*, 35, 1-26.
- Carlo, M. de (1998). *L'interculturel*. 장한업 역 (2011). *상호문화 이해하기: 개념과 활용*, 파주: 한울.
- Castles, S. & Miller, M. J. (2003). *The age of migration, International population movements in the modern world*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Clandinin, D. & Connelly, F. (2004). *Narrative Inquiry*. 소경희 역 (2007). *내러티브 탐구*, 파주: 교육과학사.
- Clandinin, D. J. (2007). *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology*. 강현석·소경희 역 (2011). *내러티브 탐구를 위한 연구방법론*, 파주: 교육과학사.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey_Bass.
- Cohen, D. K. (1990). A revolution in one classroom: The case of Mrs. Oublier. *Educational evaluation and policy analysis*, 12(3), 311-329.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry. In J. Green, G. Camilim & P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in*

- education research. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Contable, N. (2003). Romance on a global stage: Pen pals, virtual ethnography, and mail order marriages. Berkeley, Los Angeles: University of California Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention. New York: Harper Collins.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005). Preparing teachers for a changing world. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- David, J. & Julia, J. (1995). Collins dictionary of Sociology. Harper Collins Publishers.
- Davis, C. (1996). Levinas: An Introduction. 주완식 역 (2014). 처음 읽는 레비나스: 타자를 향한 존재론적 모험, 파주: 동녘
- Delgado, R. (1989). Storytelling for oppositionists and others: A plea for narrative. Michigan Law Review, 87(8), 2411-2441.
- Deleuz, G. (1990). Michel Tournier and the Word without Others. (Trnas.) Lester, Mark & Stivale, C. New York: Columbia University Press.
- Demorgon, J. and Kordes, H. (2006). Multikultur, Transkultur, Leitkultur. In Hans Nicklas et al. (Eds.). Interkulturell denken und Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis, Frankfurt/Main: Campus, 27-36.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994). Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Derrida, J. (1999). De L'hospitalite. 남수인 역 (2004). 환대에 대하여, 서울: 동문선.
- Dewey, J. (1916). Democracy and Education. The middle works vol. 9. Carbondale and Edwardsville: The Southern Illinois University Press.

- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. (2005). New York: Penguin Books.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Courier Corporation.
- Drucker, P. (1989). *The New Realities*. London: Heinemann.
- EC (2009). *Evaluation of the European Year of Intercultural Dialogue 2008*. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/more_info/evaluations/docs/culture/eyd2008_en.pdf.
- Edgerton, C. L. (1990). Creative group songwriting. *Music Therapy Perspective*, 8, 15-19.
- Edgerton, C. L. (1994) The Effect of Improvisation Music Therapy on the Communicative Behaviors of Autistic Children. *Journal of Music Therapy*, 31, 31-62.
- Ehrenreich, B, & Hochschild, A. R. (2002). *Global Woman: Nannies, Maid, and Sex Workers in the New Economy*. New York: Henry Holt.
- Ehrlich, P. R. & Ornstein, R. (2010). *Humanity on a Tightrope*. 고기탁 역 (2012) *공감의 진화*. 서울: 에이도스.
- Eickhorst, A. (2007). *Interkulturelles Lernen in der Grundschule: Ziele-Konzepte-Materialien*. Julius Klinkhardt.
- Elliott, D. J. (1989) Key Concept in Multicultural Music Education. *International Journal of Music Education*, 13(1), 11-18.
- Elliott, D. J. (1995). *Music Matters*. New York: Oxford University Press.
- Essinger, H., & Graf, J. (1984). *Interkulturelle Erziehung als Friedenserziehung. Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. Versuche und Modelle zur Theorie und Praxis einer Interkulturellen Erziehung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Euler, P. (2003). Bildung als kritische Kategorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48,

413-421.

EUROSTAT (2004). http://ec.europa.eu/eurostat/home?p_auth=UlnWYZym&p_p_id=estatsearchportlet_WAR_estatsearchportlet&p_p_lifecycle=1&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&_estatsearchportlet_WAR_estatsearchportlet_action.

EWC (2012). Recognising intercultural competence. [http://www.theewc.org/uploads/files/ICTool%20v%203%200_EN%20\(2\).pdf](http://www.theewc.org/uploads/files/ICTool%20v%203%200_EN%20(2).pdf).

Ferguson, N. (2005). Sinking Globalization, *Foreign Affairs*, 84(2), 64-77.

Finchum-Sung, H. (2012). The Rainbow Chorus. *Seoul Journal of Korean Studies*, 25(1), 127-159.

Freire, P. (1973). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press.

Freire, P. (1973) *Education for critical Consciousness*, 채광석 역 (2007). *교육과 의식화*, 서울: 중원문화.

Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. 사람대사람 역 (2007). *자유의 교육학*, 서울: 아침이슬.

Freire, P. (2000) *Teachers as Cultural Workers - Letters to those who dare Teach*. 교육문화연구회 역 (2002). *플레이리의 교사론*, 서울: 아침이슬.

Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depth of educational reform*. Bristol, PA: The Falmer Press.

Fullan, M. (2001) *The new meaning of educational change*. 3rd ed. New York: Teachers College Press.

Fuller, R. W. (2003). *Somebodies and Nobodies*. 안종철 역 (2004). *신분의 종말: '특별한 자'와 '아무것도 아닌 자'의 경계를 넘어서*, 서울: 열대림.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic books.

Gardner, H. (2000). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st*

- century. Perseus Books Group.
- Gaston, E. T. (1968). *Music in therapy*. New York: Macmillan.
- Ghaye, A. & Ghaye, K. (1998). *Teaching and learning through critical reflective practice*. London: David Fulton Publishers.
- Gibson, R. (1986). *Critical theory and education*. Hodder and Stoughton.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Giroux, H. A. (1983). Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis. *Harvard Educational Review*, 53(3), 257-293.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. London: Heinemann.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. 이경숙 역 (2001). *교사는 지성인이다*. 서울: 아침이슬.
- Goldhaber, D., Perry, D., & Anthony, E. (2004). The National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) process: Who applies and what factors are associated with NBPTS certification?. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(4), 259-280.
- Goodyear, P., Salmon, G., Spector, J. M., Steeples, C., & Tickner, S. (2001). Competences for online teaching: A special report. *Educational Technology Research and Development*, 49(1), 65-72.
- Gordon, E. (1997). *A music learning theory for new born and young children*. Chicago:G.I.A.
- Gordon, E. (2003). *Learning sequences in music*. Chicago: G. I. A. Publications.
- Grant, C. A. & Sleeter, C. (2011). *Doing Multicultural Education for Achievement and Equity*, 김영순 외 역 (2013) *교사를 위한 다문화교육*,

성남: 북코리아.

Greene, M. (2000). *Releasing the imagination: Essay on education, the arts, and social change*. New York: Teachers College press.

Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (1998). Narrative practice and the coherence of personal stories. *Sociological Quarterly*, 39, 163-187.

Gudykunst, W. B., & Kim, Y. Y. (1992). *Communicating with strangers: An approach to intercultural communication* (Vol. 19). New York: McGraw-Hill.

Hairston, M. J. P. (1990) Analyses of responses of mental retarded non-autistic children to art therapy and music therapy, *Journal of Music Therapy*, 27, 137-150.

Hall, S. (1996). Who needs identity. *Questions of cultural identity*, 16(2), 1-17.

Hallam, S. (2006). *Music Psychology in Education*. 고선미 역 (2011). *음악교육 심리학*, 서울: 시그마프레스.

Han, Byung-Chul (2010). *Müdigkeitsgesellschaft*. 김태환 역 (2012). *피로사회*, 서울: 문학과 지성사.

Hanslik, E. (1980). *Vom Musikalisch-Schönen*. 이미경 역 (2011). *음악적 아름다움에 대하여*, 서울: 책세상.

Hargreaves, D. J. (1986). *The Developmental Psychology of Music*. 나재용 역 (2010). *음악교육을 위한 음악발달심리학*. 서울:교학사.

Harvey, D. (1989). *The Condition of Postmodernity: An Enquiry into the Conditions of Cultural Change*. London: Basil Blackwell.

Hatano, G. & Oura, Y. (2003). Commentary: Reconceptualizing school learning using insight from expertise research. *Educational Researcher*, 32(8), 26-29.

- Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D. & Perraton, J. (1999). *Global Transformations: Politics, Economics and Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Hohmann, M. (1983). *Interkulturelle Erziehung - eine Bestandaufnahme. Ausländerkinder in Schule und Kindergarten*.
- Hall, S. (1996). Who needs identity. *Questions of cultural identity*, 16(2), 1-17.
- Holzbrecher, A. (2004). *Interkulturelle Pädagogik*. 정기섭 외 역 (2014). *상호문화 교육의 이해: 교사를 위한 교수-학습방법*, 성남: 북코리아.
- Holm, H. & Sørensen, G. (1995). *Whose World Order? Uneven Globalization and the End of the Cold War*. Boulder: Westview Press.
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung*. 문성훈·이현재 역 (2011). *인정투쟁: 사회적 갈등의 도덕적 형식론*, 서울: 사월의 책.
- Hoogvelt, A. (1997). *Globalization and the Postcolonial World: The New Political Economy of Development*. London: Macmillan Press.
- Horkheimer, M. (1974). *Eclipse of Reason*, New York: Seabury Press.
- Howells, J. R. L. (2002). Tacit knowledge, innovation and economic geography. *Urban Studies*, 39(4/5), 871-884.
- Huberman, M. (1995). Working with life-history narratives, In H. McEwan, K. Egan (Eds.) *Narrative in Teaching Learning and Research*. New York: Teachers College Press.
- Hudson, W. C. (1973) Music: a physiology language, *Journal of music*, 10, 137-140.
- Humphreys, T. (1995). *A different kind of teacher*. Continuum Intl Pub Group.
- INCA project (2004). *Intercultural Competence Assesment*. <https://ec.europa.eu/migrant-integration/index.cfm?action=furl.go&go=/librarydoc/the-inca-pr>

object-intercultural-competence-assessment

- Jakobson, R. (1987). *Language in literature*. Cambridge: Harvard University Press.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2002). *Multicultural Education and Human Relations*. 김영순 외 역 (2010) *다문화교육과 인간관계*, 서울: 교육과학사.
- Kaplan, M. (1990). *The arts: A social perspective*. Fairleigh Dickinson University Press.
- Kenyon, G. & Randall, W. (1997). *Restorying our lives: Personal growth through autographical reflection*. Westport, CT: Praeger.
- Kline et. al. (2004). *The development of national educational standards*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- KMK (1996). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*. Beschluß der Kultusministerkonferenz.
- Koskarov, L. (2012). *The Multicultural and Intercultural Aspects of Music and Education0 Important Dimension in the Contemporary Society, Philosophy, Sociology, Psychology and History*, 11(1), 43-53.
- Kötter-König, C. (2006). *Interkulturelle Pädagogik*. In Krüger, H & Grunert, C. (Hg.). *Wörterbuch Erziehungswissenschaft*, 2 Aufl. OpladenL Farmington Hills: Babara Budrich.
- Krüger-Potratz, M. (2006) *Interkultureller Perspektivenwechsel in Erziehung und Schule am Beispiel Deutschlands und Frankreichs*. In Niklas, H., Müller, B. & Kordes, H. (Hg.). *Interkulturell denken und handeln*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lévinas, E. (1979). *Le temps et l'autre*. 강영안 역 (1997). *시간과 타자*, 서울: 문예출판사.
- Lévinas, E. (1991). *Ethique et infini*. 양명수 역(2005). *윤리와 무한*, 서울: 다산글방.

- Masschselein, J. (2003). Trivialisierung von Kritik. Kritische Erziehungswissenschaft weiterdenken. Zeitschrift für Pädagogik, 49, 124-241.
- McAllester, D. (1991). Becoming human through music. Reston, VA : Music Education's National Conference.
- McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". American Psychologist, 28(1), 1-14.
- Merleau-Ponty, M. (1945). La phénoménologie de la perception. 류익근 역 (2002). 지각의 현상학, 서울: 문화과지성사.
- Merkt, I. (1993). Interkulturelle Musikerziehung. Musik und Unterricht, 22, 140-147.
- Merriam, A. P. (1964). The anthropology of music, Chicago, II: Northwest University Press.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S. & Baumgartner, L.M. (2007). Learning in adulthood: A Comprehensive guide(3rd ed.), Jossey-Bass.
- Meyer, L. B. (1991). Emotion and meaning in music. University of Chicago Press.
- Milanovic, B. (2006). Why Globalization is in Trouble. Yale Global Online. At <http://yaleglobal.yale.edu>.
- Mirabile, R. J. (1997). Everything you wanted to know about competency modeling. Training & Development, 51(8), 73-77.
- National Board of Professional Teaching Standards. NBPTS (2001). music standards for teachers of students ages 3-18. At <http://www.nbpts.org/music-emc>.
- Nieke, W. (2008). Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wiesbaden: VS Verlag.

- Nohl, A. M. (2006). Konzepte interkultureller Pädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Nolte, E. (2004). Interkulturelle Musikerziehung Entwicklung, Theoreme und grundschulspezifische Aspekte, 2004 DNUE International Conference: A Prospect of Intercultural Music Education in Elementary School - USA, Germany, Japan & Korea, 21-43.
- Nussbaum, M. (2010). Not for profit: Why democracy needs the humanities. NJ: Princeton University Press.
- OECD (1998). Staying ahead: In-service training and teacher professional development, Paris: OECD.
- O’Gallaghan, C. (1996). Lyrical themes in songs written by treatment and implication for music therapy. Music Therapy Perspective, 9, 91-97.
- Piaget, J. (1952). The origins of intelligence in children. New York: International Universities Press.
- Piperopoulos, P. (2010). Tacit Knowledge and Emotional Intelligence: The ‘Intangible’ Values of SMEs, Strategic Change, 19, 125-139.
- Polanyi, M. (1966). The Tacit Dimension. London:Routledge & JKegan Paul.
- Polkinghorne, D. E. (1988). Narrative knowing and the human sciences. Albany: State University of New York Press.
- Porcher, L. (1984). Glanz und Elend des Interkulturellen, in: Migration, Bildungspolitik und Pädagogik, Essen: Landau.
- Portera, A. (2005). Interkulturelle Pädagogik und Erziehung in Europa. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik.
- Praffth, F. H. (1987). Kritische Theorie und Pädagogik, Weinheim Verlag.
- Prechtl, E. & Lund, A. D. (2007). Intercultural competence and assessment

- perspectives from the INC A Project. In Kotthoff, H., & Spencer-Oatey, H. (Eds.). (2007). Handbook of intercultural communication (Vol. 7). Walter de Gruyter.
- Randall, W. (1995). The stories we are. Toronto: University of Toronto Press.
- Rapley, J. (2004). Globalization and Inequality: Neoliberalism's Downward Spiral. London: Lynne Rienner Publishers.
- Read, H. (1958). Education through art. 황향숙 외 역 (2007) 예술을 통한 교육, 서울: 학지사.
- Reimer, B. (1989). A Philosophy of Music Education. 2nd ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Richey, R. C., Fields, D. C., & Foxon, M. (2001). Instructional design competencies: The standards. ERIC Clearinghouse on Information & Technology, Syracuse University, 621 Skytop Rd., Suite 160, Syracuse, NY 13244-5290.
- Ricoeur, P. (1990). Soi-même comme un autre. 김웅권 역 (2006). 타자로서의 자기 자신, 서울: 동문선.
- Rifkin, J. (2009). The empathic civilization: The race to global consciousness in a world in crisis. 이경남 역 (2010). 공감의 시대. 서울: 민음사.
- Roederer, J. (1975). Introduction to the physics and psychophysics of music, NY: Springer.
- Rousseau, J. J. (1979). Emile, or On Education, 김중현 역 (2003). 에밀, 파주: 한길사.
- Said, E. (1979). Orientalism. NY: Random House.
- Said, E. (1999). Musical Elaborations. 박홍규 역 (2008). 음악은 사회적이다. 서울: 이다미디어.

- Said, E. & Barenboim, D. (2002). *Parallels & Paradoxes*. 노승립 역 (2011). *평행과 역설: 장벽을 넘어 흐르는 음악과 정치*. 서울: 마티.
- Said, E. & Barsamian, D. (2003). *The Pen and the Sword*, 장호연 역 (2011). *펜과 칼: 침묵하는 지식인에게*. 서울: 마티.
- Sayers, D. (1994). Interscholastic Correspondence Exchange in Célestin Freinet's Modern School Movement: Practical and Theoretical Implications for Computer-Mediated Student Writing Networks. In John Sivell (Ed.). *Freinet Pedagogy: theory and practice*. Lewiston: The Edwin Mellen Press.
- Scheler, M. (1973). *Wesen und Formen der Sympathie*. 이을상 역 (2013). *공감의 본질과 형식*. 서울: 지식을만드는지식.
- Schorch, G. (2009). *Grundschule*. In Blömeke, S. u.a. (Hg.). *Handbuch Schule*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Schormann, C. (1996). *Musikdidaktik und aussereuropäische Musik: Der interkulturelle Imperative*. In R. C. Böhle. *Aspekte und Formen interkultureller Musikerziehung*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schwarz, D. L., Bransford, J. D. & Sears, D. (2005). Transfer of learning from a modern multidisciplinary perspective. In P. M. Jose (Eds.) *Efficiency and Innovation in transfer*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Sears, W. W. (1968). Processes in music therapy. *Music in therapy*, 30-44.
- Seefeldt, C. (2005). *How to work with standards in the early childhood classroom*. New York: Teachers College Press.
- Senders, W. & Davidson, L. (2000). Music and Multiculturalism: Dimensions, Difficulties and Delights, *Journal for Learning through Music*, 1, 18-27.
- Sennett, R. (2012). *Together: The rituals, pleasures and politics of cooperation*. Yale University Press.

- Sears, W. (1968). Processes in music therapy. In E. T. Gaston (Ed.). Music in Therapy. New York: MacMillian Co.
- Shuter-Dyson, R. & Gabriel, C. (1981). The psychology of musical ability (2nd ed.). London: Methuen
- Simmel, G. (1992). Soziologie: Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Smith, J. (2008). Social Movements of Global Democracy. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Sofsky, W. (1996). Traktat über die Gewalt. 이한우 역(2010) 폭력사회: 폭력은 인간과 사회를 어떻게 움직이는가, 서울: 푸른숲.
- Sontag, S. (2003). Regarding the Pain of Others. New York: Farrar, Straus, and Giroux.
- Sousa, M.do R. (2011). Music, Arts and Intercultural Education: The Artistic Sensibility in the Discovery of the Other. Journal of Science and Technology of the Arts, 3(1), 38-48.
- Strebler, M. T. (1996). Competence-Based Management Training. Report 302. BEBC Distribution, 15 Albion Close, Parkstone, Poole BH12 3LL, England, United Kingdom.
- Uchida, Tatsuru (2001). 레ヴィ나스와愛의現象學. 이수정 역 (2013). 레비나스와 사랑의 현상학, 서울: 갈라파고스.
- Ulich, A. (1997). Musikunterricht in einer multikulturellen Gesellschaft. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber, Handbuch des Musikunterrichts, Kassel: Primarstufe.
- Vogel, P. (1998). Stichwort: Allgemeine Pädagogik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1(2), 157-180.

- Wallerstein, L. (2006). *European Universalism. The Rhetoric of Power*. New York: The New Press. 김재욱 역 (2008). *유럽적 보편주의, 권력의 레토릭*, 서울: 창비.
- Webster, L. & Mertova, P. (2007). *Using narrative inquiry as a research method*, Oxon, Canada: Routledge.
- Weitraub, Andrew N. (2012). Making a Difference: Music and Multiculturalism in the United States and Indonesia, *Music and Culture*, 28, 147-173.
- Westerlud, H. (1999). Universalism against Contextual Thinking in Multicultural Music Education: Western colonialism or pluralism?, *International Journal of Music Education*, 33(1), 94-103.
- Wolf, M. (2006). Will Globalization Survive?. *World Economics*, 6(4). 1-10.
- Wood, E. M. (1997). Labor, the state, and class struggle. *Monthly Review* New York, 49, 1-17.
- Wulf, K. (1983). *Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft*. München: Beltz Juventa.
- Wulf, Ch. (2014). Performativität. In Wulf, Ch. & Zirfas, J.(2014). *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer.
- Wynne, B. & Stringer, D. (1996). *Competencies: a practical guide to understanding and applying competencies*. UK: Technical Communications.
- Zimmerman, M. P. (1970). Percept and concept: Implications of Piaget. *Music Educators Journal*, 56(6), 49-148.

ABSTRACT

A Study on the Experience in Music Education of Elementary Teachers from the Perspective of Intercultural Education

Seungeun Choi

Ph. D. Dissertation

Directed by Prof. Youngsoon Kim

Dept. of Multicultural Education

The Graduate School

Inha University

August, 2015

The aim of this study is to examine the implications of the primary teacher's educational experience, inter alia, music curriculum in terms of intercultural education.

The theoretical discussions on intercultural education and music education deal with the philosophical background and paradigms of intercultural education. In addition, this study explores the process of formation of discourse in intercultural education. The philosophical background is interculturality and other-directedness, and the intercultural competence is constructed in the cyclic model.

The research methods is narrative research with in-depth interviews include teaching materials for teachers and educational experiences in terms of intercultural education. A variety of learning experiences of teachers is expressed in the process of becoming the growth of teachers. In other words, the teachers grow as a reflexive teacher, an artistic teacher, a professional teacher, and a cooperative teacher.

This learning experience leads to the educational practice of teachers. The meaning of educational practice appears in music education from the perspective of intercultural education as follows: to recognize the differences while experiencing the music of various cultures. The emotional experience through music shows possible feelings, and music experiences in the body. It is called the 'name' can feel that another human being and at the same time acknowledging the existence of otherness.

Interaction of the subject and the other is the communication. As well as verbal communication is non-verbal communication it is possible through music. It must be that education should improve critical thinking. Man can communicate and interact with the other. In the practice of music education learners form a community together with the other.

Music creates a harmony consonance and dissonance. Especially in the process of preparing the concert students and teachers learn to cooperate. After the concert, they feel sense of accomplishment. Students as well as teachers learn and grow together through a collaborative community.

This study is to find the significance in the meaning of music education in terms of intercultural education. The distribution of this study extends the width of the understanding of multicultural education in Korea through a follow-up study on the future use of a variety of intercultural education and music education.