

연상춘 교수지도  
석사학위 청구논문

음악과 교육과정에 따른 교과서의  
다문화주의 수용실태 비교연구  
-고등학교 음악 교과서를 중심으로-

2005

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 음악교육전공

최 유 진

음악과교육과정에 따른 교과서의

# 다문화주의 수용실태 비교연구

-고등학교 음악 교과서를 중심으로-

연 상 춘 교수지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2005년 5월

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 음악교육전공

최 유 진

인 준 서

최유진의 석사학위 논문을 인준함

심사위원 \_\_\_\_\_ 인

심사위원 \_\_\_\_\_ 인

심사위원 \_\_\_\_\_ 인

2005년 5월

성신여자대학교 교육대학원

## 논 문 개 요

본 연구는 우리나라 음악과 교육 과정과 1차부터 7차 교육 과정의 고등학교 음악 교과서에 다문화주의가 얼마나, 어떠한 방식으로 수용되어 있는지 고찰함으로써 학생들로 하여금 다양한 문화를 제대로 경험할 수 있는 보다 나은 음악 교과서의 개발에 기여하는데 목적을 둔다.

이에 따라 본 연구는 다음의 연구를 실시하였다. 첫째, 1차부터 7차까지의 고등학교 음악과 교육 과정에 다문화주의와 관련된 내용이 어떠한 것이 있는지 살펴보았다. 둘째, 고등학교 음악 교과서에 나타난 다문화 곡의 비율을 살펴보았다. 셋째, 다문화주의 악곡에 제시된 지도내용의 다문화적 요소의 수용정도를 알아보았다. 넷째, 다문화적 지도내용 중에서 수업 방식을 알아보았다.

이러한 연구를 통해 다음과 같은 결론을 도출하였다. 첫째, 제 7차 교육 과정과 7차 교과서가 가장 다문화주의를 잘 수용하고 있었다. 교육 과정에 제시된 내용도 가장 구체적이고 잘 나타나 있으며, 다른 교과서에 비해서 다문화주의 악곡의 수용도도 비교적 높고, 악곡의 문화적 다양성도 가장 잘 수용되어 있었다. 그러나 여전히 지역적, 문화적, 장르적 한계는 존재하였다.

둘째, 다문화주의 악곡의 다문화적 내용의 비중을 살펴보았을 때는, 교육 과정의 변천에 따라 다문화주의가 잘 수용되는 양상을 보였다. 학습 지도 내용이 제시되어 있는 4차 교과서부터 7차 교과서 까지 보았을 때, 4차 교과서에는 다문화적 제재곡이 제시되어 있음에도 불구하고 전혀 그 악곡의 문화적인 특징을 학습하는 내용이 없는 경우가 많았지만, 7차 교과서의 경우는, 다른 교육 과정에 비해서 악곡의 문화적 특징을 학습하는 내용이 많았다.

셋째, 다문화적 지도내용의 수업 유형은 모든 교육 과정에서 비슷하였는데 그것은, 악곡의 다문화적 특징을 인지하고 가창, 기악, 창작, 감상 등의 음악 활동을 하는 방식이 가장 많았다. 그러나 다문화주의 음악교육의 최종적 목표인 다문화적 가치를 인정하고 습득하는 정의적 영역의 수업내용은 4차와 7차 교과서에만 일부 제시되어 있었으며, 정의적 영역 중에서도 다문화주의를 “가치화하기”의 수업 내용은, 7차 교육 과정에만 제시되어 있었다.

본 연구를 통해 발견된 문제점을 해결하기 위해서는 보다 다양한 지역의 민속음악과 다양한 장르의 대중음악을 제시하고, 다문화적인 악곡의 단원에는 다문화주의 교육론에 의해 입각하여 이해, 활동 내용이 조직되어야 할 것이다. 또한 이러한 다문화적 지도내용에는 각 문화의 음악적, 문화적 특징을 인지하고 활동하는 것을 넘어서 다문화적인 가치를 “가치화”하는 내용 역시 포함되어 있어야 할 것이다.

# 목 차

## 논 문 개 요

I. 서 론 .....	1
1. 연구의 필요성 및 목적 .....	1
2. 문제 제기 .....	4
3. 연구의 제한점 .....	5
4. 선행연구 고찰 .....	6
II. 본 론 .....	10
1. 이론적 배경 .....	10
가. 종족 음악학 .....	10
나. 다문화주의와 다문화주의 교육 .....	10
다. 다문화주의 음악 교육 .....	14
2. 연구대상 및 연구방법 .....	19
가. 연구대상 .....	19
나. 연구방법 .....	19
3. 결과 .....	23
가. 교육과정의 다문화주의 분석 .....	23
1) 성격 및 목표에 나타난 다문화주의 관련 내용 .....	23
2) 내용 영역에 나타난 다문화주의 관련 내용 .....	25
3) 지도내용 및 평가의 다문화주의 관련 내용 .....	27
나. 교과서의 다문화적 악곡 수용율 .....	20
1) 외국의 민속음악의 수용율 .....	30
2) 국악곡의 수용율 .....	35

3) 대중음악 수용율 .....	40
다. 교과서의 지도내용에 나타난 다문화주의 관련 요소 분석 .....	43
1) 외국 민속 음악 지도 내용의 다문화주의 수용율 .....	45
2) 대중음악 지도내용의 다문화주의 수용율 .....	46
라. 교과서의 다문화주의적 지도내용의 수업 유형 .....	48
1) 외국 민속 음악 지도 내용의 다문화주의적 수업 유형 .....	49
2) 국악 제재곡 지도내용의 다문화주의적 수업 유형 .....	51
3) 대중음악 지도내용의 다문화주의적 수업 유형 .....	52
Ⅲ. 결론 및 제언 .....	57

참 고 문 헌

ABSTRACT

## 표 목 차

<표 1> 연구 영역과 연구 문제 .....	5
<표 2> 연구 대상 교과서 .....	19
<표 3> 다문화주의적 악곡 분석 기준 .....	22
<표 4> 교육 과정의 성격 및 목표에 나타난 다문화주의 관련 내용 .....	23
<표 5> 교육 과정의 내용에 나타난 다문화주의 관련 내용 .....	25
<표 6> 교육 과정의 지도 및 평가에 나타난 다문화주의 관련 내용 .....	28
<표 7> 교과서의 외국 민속음악 수용율 .....	31
<표 8> 교과서의 외국 민속음악 제재곡 수용율 .....	32
<표 9> 교과서의 외국 민속음악의 지역별 분포도 .....	33
<표 10> 교과서의 우리나라 민요의 수용율 .....	36
<표 11> 교과서의 우리나라 민요 제재곡의 수용율 .....	37
<표 12> 교과서의 민요를 제외한 전통 국악곡의 수용율 .....	38
<표 13> 교과서의 민요를 제외한 전통 국악 제재곡의 수용율 .....	39
<표 14> 교과서의 창작 국악곡의 수용율 .....	39
<표 15> 교과서의 대중음악 수용율 .....	41
<표 16> 교과서의 대중음악 제재곡의 수용율 .....	42
<표 17> 지도 내용의 다문화주의 수용 유형 .....	44
<표 18> 외국 민속음악 지도내용의 다문화주의 수용율 .....	45
<표 19> 대중음악 지도내용의 다문화주의 수용율 .....	47
<표 20> 지도내용의 다문화주의적 수업 유형 .....	49
<표 21> 외국 민속 음악 지도내용의 다문화주의적 수업 유형 .....	50
<표 22> 국악 제재곡 지도내용의 다문화주의적 수업 유형 .....	51
<표 23> 대중음악 지도내용의 다문화주의적 수업 유형 .....	53

# I. 서론

## 1. 연구의 필요성 및 목적

일반 학교에서의 음악교과목의 필요성은 어디에 있는가? 이흥수는 음악교육의 당위성으로 음악적 잠재력과 음악적 능력이 인간의 기본적인 능력 중 하나이므로 이를 개발해야 한다고 밝혔으며 음악 교과목을 통하여 개인이 창조성과 자기표현을 구현하며, 내적 만족을 경험하고, 음악과목을 통하여 민족문화 유산 계승과 인간의 보편성과 특수성을 이해하는 길이 된다<sup>1)</sup>고 밝히고 있다.

또한, 음악이 자국과 다른 나라간의 문화, 현시대와 다른 시대 문화를 이해하고 비교함으로써 인간의 보편성과 특수성을 이해하는 길이 된다<sup>2)</sup>는 점을 염두 해 볼 때, 음악 교과목은 세계 여러 지역과 다양한 시대의 문화를 이해하는데 중요한 역할을 한다. 그 이유는, 여러 지역과 여러 시대와 같은 다양한 문화에 대한 이해는 경험을 통하여 가장 잘 습득 된다고 볼 수 있는데, 음악 활동은 단순한 지식 습득보다 여러 가지 문화를 보다 잘 경험할 수 있는 특수한 과목 중 하나이기 때문이다. 리타 클링거(Rita Klinger)는 “학생들은 종족음악을 통하여 그 민족의 가치, 의식, 관습, 신화, 사회 규준 등을 이해하게 되고, 그들의 음악, 미술, 문학, 역사 등을 통하여 그 민족의 삶을 보다 생생하게 경험할 수 있다”<sup>3)</sup>라고 말하였으며 슈미트(Will Schmid)는 “다문화적 음악은 학생들에게 그 문화가 가진 가치를 전해 주

1) 이흥수, 『음악교육의 현대적 접근』, 세광, 1990 p. 109-110.

2) 상계서, p. 110.

3) 김은영, “한국음악교육에 있어서 다문화주의적 음악교육의 적용성에 관한 고찰”, 한양대학교 석사학위논문, 2004. p. 27.

는 바, 이러한 가치는 다른 과목의 학습으로는 전달되지 않는다”<sup>4)</sup>라고 주장하기도 하였다.

현대 사회의 흐름을 보건대, 인간의 생활영역은 정보 통신, 교통의 발달로 점차 빠르게 확대되고 있다. 더 이상 지구반대편의 국가들이 한국과 무관하지 않으며, 이들과의 정치 경제 예술 등 다양한 분야에서 더욱더 긴밀한 유대 관계를 필요로 하고 있다. 그러므로 이러한 국가들의 문화와 그 가치를 이해하고 존중하는 자세가 필요한 것이다. 따라서 학교의 교육 내용 역시 이러한 시대적 흐름을 반영할 필요가 있다.

그러나 과거 우리의 음악 교과서의 내용을 살펴보면 주로 18, 19세기 서유럽의 고전음악을 중심으로 하고 있었으며, 우리 음악에 대한 필요성과 중요성이 뒤늦게 강조되어 교육 과정에 반영되었으나 그 내용에 있어서 여전히 다문화주의가 잘 수용되지 못했었다.

다양한 문화로 구성된 미국에서는 우리보다 훨씬 일찍 소수 문화의 교육에 대한 필요성을 강조해왔다. 이들은 음악교육에 있어서 소수 민족들을 위한 음악 문화가 배제되어 있다는 점에 대한 반성에서 1923년 미국의 전국 음악 감독 협의회(Music supervisors National Conference)에 의해 출발하여<sup>5)</sup> 1967년 음악교육자들과 음악가들에 의해 개최된 텡글우드 심포지엄(The Tanglewood Symposium)을 통해 다음과 같이 선언하였다.

“모든 시대의 음악, 양식, 형식 또는 모든 문화권의 음악이 음악 교과목의 내용에 속한다. 음악 레퍼토리는 우리시대의 풍부하고 다양한 음악을 모두 포함시켜서 팽창해야 하는데 여기에는 현시대 10대 청소년들의 유행 음악, 아방가르드(Avantgarde)음악, 미국 민요 혹은 다른 문명권의 음악이 포함된다.”<sup>6)</sup>

---

4) 상계서 p. 27.

5) 이홍수, 전계서, pp.142-144.

6) 찰스 R 호퍼, 안미자 역, 『음악 교육론』, 이화여자대학교 출판부, 1984, p.134

이와 같이 미국은 여러 협의회와 심포지엄 등을 통하여 다문화주의 음악 교육에 많은 관심을 쏟아왔으며 여러 단계를 거쳐 교과과정과 음악교과서에 다문화주의가 보다 반영되게 된다. 예를 들어 1995년에 베토벤(J. Beethoven)에 의해 편집된 『음악연결(The Connection)』이라는 초등학교 교과서를 살펴보면 160여곡 중에서 61개의 곡이 다문화주의 곡목이다. 또한 5학년 책에는 인도, 인도네시아, 한국, 러시아, 팔레스타인, 슬로바키아, 대만, 아프리카, 중국, 일본, 남미, 카리브 연안, 서유럽, 미국 인디언 노래, 흑인들의 노래, 이스라엘/유대인들의 노래들이 다양하게 수록되어 있으며 다양한 나라의 다양한 악기 사진과 비서구 용어에 대한 설명이 담겨져 있고, 뿐만 아니라 교과서에 수반된 1995년도의 녹음은 본토의 연주자들이 연주한 다양한 세계음악이 수록되어 있다.<sup>7)</sup>

이러한 추세에 의하여 우리나라도 교육 과정에 다문화주의적인 내용을 담게 된다. 제7차 교육 과정은 “다양한 시대와 문화권의 음악”을 다룰 것을 요청하고 있다. 그러나 이것은 정도의 차이가 있으나 1차 교육 과정에서부터 6차 교육 과정에서도 있어왔다. 따라서 이러한 교육 과정이 반영되어 있는 각 교육 과정의 음악 교과서에 다문화주의가 얼마나, 어떠한 방식으로 수용되어 있는지 살펴봄으로써 우리의 다문화주의 음악교육의 일면을 파악하고 앞으로 나아가야 할 방향을 생각해 볼 수 있다.

본 연구는 제1차 교육 과정 교과서에서부터 제7차 교과서까지 교육 과정별로 비교 분석함으로써 이들 수록곡과 학습 내용에 있어서 얼마나 그리고 어떻게 문화적 다양성을 반영하고 있는지 살펴보고자 한다. 그리하여 우리나라 교과서의 다문화주의 수용 실태를 고찰하고 이를 통하여 학생들로 하여금 다양한 문화를 제대로 경험할 수 있는 더 나은 음악 교과서의 개발에

---

7) 앤더슨 썬튼, 변계원 역 “미국 학교에서의 세계음악 교육 : 평가” 『월드뮤직의 수용과 다문화적 음악 교육의 접근방안』 2004, p.150.

기여하는데 본 연구의 목적을 둔다.

## 2. 문제 제기

본 연구는 크게 4가지 영역을 중심으로 살펴본다.

첫 번째 영역은 음악과 교육 과정에 제시된 다문화주의 관련 내용을 살펴봄으로서 우리나라 교육과정의 다문화주의 수용 실태를 파악한다. 교육과정의 체제에 따라 음악과 성격 및 목표, 음악과 내용, 평가 항목 별로 이에 나타난 다문화주의 관련 내용들을 정리하고 교육 과정 별로 비교·분석한다.

두 번째 영역은 교과서에 나타난 다문화주의 악곡의 비율을 알아본다. 다문화주의 악곡은 외국의 민속음악, 국악, 대중음악으로 분류하여 이들 악곡이 전체 악곡에서 해당하는 백분율과, 제재곡 별 백분율을 내어 살펴봄으로서 각 교육 과정에 해당하는 음악교과서는 다문화주의를 얼마나 반영하고 있는지 알아본다.

세 번째로 다문화 제재곡의 지도내용에 다문화주의적 내용이 어느 정도 차지하고 있는지 살펴본다. 다문화주의 악곡 중에서 학습활동 내용이 포함되어 있는 제재곡을 대상으로, 각 다문화주의 제재곡에 제시되어 있는 지도내용 중에서 다문화주의적 지도내용이 어느 정도 포함되어 있는지 각 정도에 따라 유형을 나누고 그 유형에 해당되는 악곡의 비율을 나타내어 분석한다.

네 번째로 다문화 제재곡의 다문화주의 내용 접근 방식이 어떠한지 살펴본다. 다문화주의 제재곡 중 다문화주의 지도내용이 포함되어 있는 곡 중에서 그 지도 유형을 인지적 영역, 심동적 영역, 정의적 영역 등으로 구분하여 각 지도 유형에 해당되는 악곡의 비율을 나타내어 분석한다.

위의 내용을 표로 정리하면 다음과 같다.

<표 1> 연구 영역과 연구 문제

연구 영역	문제 제기
교육 과정의 다문화주의 수용 실태	음악과 성격 및 목표에 나타난 다문화주의 관련 내용은 어떠한가?
	음악과 내용에 나타난 다문화주의 관련 내용은 어떠한가?
	음악과 교육 과정 지도내용 및 평가의 다문화주의 관련 내용은 어떠한가?
교과서 곡목의 다문화주의 수용율	각 교육 과정에 해당하는 음악교과서는 얼마나 다양한 문화권의 음악을 반영하고 있는가?
교과서 지도내용의 다문화주의 수용율	다문화주의 악곡의 지도내용은 어느 정도 다문화주의를 수용하고 있는가?
교과서의 다문화주의적 지도내용의 유형	다문화주의 악곡의 다문화주의 지도내용은 인지, 심동, 정의적 영역 중 어느 형태를 띠고 있는가?

### 3. 연구의 제한점

본 연구는 다음과 같은 제한점을 갖는다.

첫째, 7차 교과서를 제외한 나머지 교육 과정의 교과서를 모두 비교분석하지 못하고 각 교육 과정 별로 2권씩의 음악교과서만을 비교 분석하였기에 본 연구는 1차부터 7차 교육 과정 교과서 전체를 반영하지 못하였다.

둘째, 다문화주의 수용 실태에 대한 연구는 교육 과정과 교과서 내의 곡

목과 그 지도 내용을 연구하는데 그쳐있다. 실제로 교과서에 다문화주의가 잘 반영 되어 있다고 하더라도 교사가 수업할 때 이러한 부분을 배제할 수도 있는 것이고 설령 다문화주의 악곡을 다룬다고 할지라도 전혀 다문화주의가 수용되지 않는 방식으로 수업을 할 수도 있는 것이다. 따라서 본 연구는 다문화주의 음악교육의 실태가 아닌 교과서의 다문화주의 수용에 대해서만 연구되었다.

#### 4. 선행연구 고찰

본 연구와 관련 있는 연구는 다음과 같다.

권덕원<sup>8)</sup>은 다문화주의 음악교육론의 의미와 역사를 밝히고 다문화주의 음악교육의 가치를 밝혔으며 이러한 관점이 국악교육에 주는 시사점을 논하고 있다. 그리하여 음악교육이 단지 심미적인 차원에서 그치는 것이 아니라 민족과 세계라는 넓은 무대를 배경으로 하고 있다는 점을 밝히고 있으며 다문화주의 음악교육론의 중심에 국악이 있다고 밝히고 국악교육을 다문화주의적 입장에서 시야를 넓혀야 할 것을 밝히고, 국악이 번영할 수 있도록 학교교육의 질을 높이기 위해 교사 양성과 커리큘럼, 국악자료를 더 개발할 것을 제언하였다.

김용기<sup>9)</sup>는 다문화주의 음악교육에 대한 중학교 교사들의 인식과 태도, 현황, 문제점 등을 서울 소재 중학교 음악교사를 대상으로 살펴보았다. 이를 통해 그는, 중학교 교사들은 다문화주의 음악교육의 인식과 이해가 전반적으로 낮으며 반면, 교사들은 다문화주의 음악교육의 필요성을 인식하며 동시에 다문화주의 음악교육을 통해 얻을 수 있는 효과와 중요성에 대한 태도

---

8) 권덕원, “다문화주의 음악교육론과 국악교육”. 『음악과 문화』 제 2호, 세계음악학회 1999.

9) 김용기, “다문화주의 음악교육에 관한 중학교 음악교사의 의식 연구”. 건국대학교 교육대학원, 2002.

가 우호적이며 다문화주의 음악교육을 진행하기 위한 효과적인 방법에 대한 태도를 묻는 질문에 대해서도 긍정적인 반응을 보이고 있음을 밝히며 다음을 제언하고 있다. 첫째, 다문화주의 음악교육을 실시하고 있는 학교를 발굴, 연구하여 바람직한 모델을 제시할 필요가 있다. 둘째, 다문화주의 음악교육의 여러 방법을 적용하고 결과를 분석하며, 셋째, 외국의 사례를 깊이 있게 접근할 필요가 있다. 넷째, 다문화주의 음악교육이 진행되는데 장애로 작용하는 요인과 해결방안을 제시한다.

한지선<sup>10)</sup>은 다문화주의 음악교육의 개념과 필요성, 역사적 배경과 다문화주의 음악교육의 동향을 고찰하고 7차 교육 과정에 의한 초, 중, 고 음악교과서를 다문화주의의 관점으로 분석하였으며 그 분석의 대상은 민속음악, 대중음악, 종교음악, 시대에 따른 음악으로 하였다.

한지선은 이 연구를 통하여 첫째, 민속음악의 경우 비교적 지역적 다양성을 반영하고 있으나 중동, 중앙아시아 지역의 민요는 전혀 제시되어 있지 않고 있으며 아메리카 지역은 미국에, 유럽지역은 서유럽 민요에 편중되어 있어 캐나다, 중남미, 동유럽과 북유럽의 민요도 부족하다고 밝혔다. 둘째, 교과서에 수록된 종교음악은 대부분 기독교 음악으로 나타났으나 그밖에도 다양한 종교음악을 반영하고 있으나 이슬람음악은 제시되지 않았다. 셋째, 대중음악은 학교급별 수준이 높아질수록 많이 수록된 것으로 보았다. 넷째, 다양한 시대의 음악에 대한 반영에 있어서는 초등학교에서 고등학교로 그 수준이 올라갈수록 반영비율이 높아지는 것으로 밝혔다.

한현희<sup>11)</sup>는 현행 중·고등학교 음악교과에 제시된 다문화주의 수용 정도와 유형을 분석하였다. 연구범위는 중등 음악교과서와 지도서에 지시된 세계의 민속음악과 민속음악을 소재로 한 창작곡으로 하여 한지선보다는 비교적 좁

---

10) 한지선, “제 7차 교육 과정에 의한 음악교과서의 다문화주의 반영분석”. 이화여대 교육대학원, 2003.

11) 한현희, “학교 음악교육에서의 다문화주의 수용: 중고등학교 교과서 분석을 중심으로”, 국민대 교육대학원, 2004.

은 범위를 연구 대상으로 하였다. 연구의 방법은 연구범위에 속하는 악곡의 계수를 분석하고 수업 전반에 걸친 다문화적 접근을 살펴보기 위해 지역, 국가별로 분류하고, 학습목표, 음악구성요소, 음악활동, 음악외적 활동, 평가활동, 관련정보와의 항목으로 세분하여 분석하였으며 교과서에서 다문화주의를 얼마나 수용하고 있는지 연구한다. 둘째, 민속음악을 단원으로 삼고 있는 수업에서 다문화적 접근이 어떻게 수용되어 있는지 유형을 분석하였다.

한현희의 분석에 따른 결과는 다음과 같다. 첫째, 다문화주의 수용 정도에 대한 분석은 지역 국가별 악곡 분석에서 모두 54개의 국가와 민족단위의 민속음악이 수록되어 있는 것으로 나타났다. 둘째, 포괄적이고 심층적인 다문화 수업을 위한 관련정보나 참고곡의 수용도 편중되고 부족한 것으로 나타났다.

본 연구와 가장 유사한 형태의 연구는 한지선과 한현희의 연구이다. 그러나 이 두 연구와 본 연구는 두 가지 면에서 차이를 보이고 있다. 첫째로 한지선과 한현희의 연구는 제 7차 교육 과정 교과서의 다문화주의 수용 실태를 연구한 반면 본 연구는 제 1차 교육 과정의 교과서부터 7차 교육 과정의 교과서까지를 모두 포함한다. 본 연구는 이전의 연구와 달리, 현행 우리나라 교과서의 다문화주의 수용실태를 밝히는 것이 아니라 제1차부터 7차 교육 과정의 교과서의 다문화주의 수용 실태를 비교 연구하는 것이다. 따라서 연구의 목적과 대상에 있어서 차이가 있다. 둘째로, 한지선과 한현희의 연구에는 국악이 제외되어 있다. 권덕원은 다문화주의 음악교육의 관점에서도 국악이 포함되어야 할 것을 밝혔는데, 다음은 그 내용의 일부를 옮긴 것이다.

우리나라의 다문화주의 음악 교육론에 있어서는 그 중심에 “한국 음악”이 있다. 실제로 다문화주의 교육론에서 제기되는 이른바 “중립성”은 이 지구상에는 어디에도 존재하지 않는다. 우리 모두가 플라톤의 “순수 이상주의”의 추종자들

이라면 모르되, 우리의 구체적인 삶은 그러한 순수한 다문화주의의 중립성을 허용하지 않는다. 다문화주의가 각 민족에게 적용되기 시작하면, 그 때부터 다문화주의는 각 민족의 문화가 중심에 있음을 필연적으로 인정하지 않을 수 없다. 그러므로 한국에 들어온 다문화주의론은 그 중심에 “한국의 문화”가 있음을 인정하는 것이다. 즉 우리가 실천하고자 하는 다문화주의 음악교육론은 “한국의 음악을 그 중심에 두고, 그 나머지의 다양한 민족들, 국가들의 음악을 공평하게 다루되, 우리 민족의 현재적 삶에 의미 있는 것에 우선권을 두는 교육론”이다.<sup>12)</sup>

다문화주의 음악 교육은 단지 다른 민족들의 음악을 우리 어린이들에게 소개하여 이해하도록 하는 것--음악의 수입--에서 끝나지 않고, 다시 우리 국악을 다른 민족들에게 소개하고 심어주는 것--음악의 수출--을 통하여 그들의 음악교육에서 한국 음악이 소외되지 않게 해 주는 것도 포함된다.<sup>13)</sup>

국악은, 우리의 음악문화유산이기에 국악교육의 당위성과 가치가 보장되는 것이지만 그렇다고 하여 반드시 외국음악교육과 구별, 혹은 대별되는 개념으로만 생각할 수 있는 것은 아니다. 다문화주의 교육의 관점 안에서도 국악교육이 가능한 것이며, 또한 이런 관점에서의 국악교육이 필요함을 권덕원은 시사하고 있다. 따라서 본 연구에는 다문화주의 악곡에 국악도 포함하여 분석하였다.

---

12) 권덕원, 전계서, pp.66-67.

13) 상계서, p.72.

## II. 본론

### 1. 이론적 배경

다문화주의 음악교육론은 “다문화주의 교육론”에서 그 철학적 바탕을 제공 받고 있으며 “종족음악학”에서 구체적인 음악의 자료들과 방법론을 지원받고 있다. 따라서 이론적 배경에서는 종족 음악학과 다문화주의 교육론을 살핀 후 다문화주의 음악교육론을 살피도록 한다.

#### 가. 종족 음악학

종족 음악학(種族音樂學, ethnomusicology)은 음악학의 한 영역으로서 이것의 단어적 의미는 종족적 관점에서 음악을 연구하는 학문 또는 여러 종족들의 음악을 연구하는 학문이다. 종족 음악학과 비슷한 용어로 인류 음악학, 민족음악학, 민속음악학 등이 있는데 이것들은 모두 종족음악학을 뜻하는 ethnomusicology를 번역한 것이다. 종족 음악학은 주로 음악학을 연구하는 학자들에 의하여 학문적인 측면을 강조하고, 민족 음악학이라는 용어는 한국음악학자들을 중심으로 한국음악을 강조하는 측면에서 사용되는 것으로 본다.<sup>14)</sup>

종족 음악학은 음악학 발달의 초창기부터 이미 하나의 영역으로 분류되었다. 19세기 중엽 이후 음향학과 음성학 등의 발달로 엘리스(A. J. Ellis) 및 슈툼프(C. Stumpf) 등이 유럽 각국 음악의 종족적 특징을 연구하였다. 당시 유럽은 식민지 확장으로 인해 다른 종족의 문화를 점점 더 많이 접하게 되

---

14) 김은영, 전계서, p.13

는데 특히 에디슨의 축음기 발명, 반음을 100개로 세분하는 쉐트 체계연구 등으로 인해 비유럽의 음악 문화에 대한 연구가 많이 진행되었다. 슈툼프는 1900년 태국의 옛 악기들의 소리를 측정하였으며 그의 제자 호른보스텔과 아브라함에게 비유럽 음악과 유럽의 민속음악을 광범위하게 녹음하여 수집하게 하였다. 이들의 연구는 심리학적 관심에서 출발한 것이었으나 점차 독립적인 음악학 분야로 정립되었으며 그들은 자신들의 연구를 ‘비교음악학 (comparative musicology)’이라는 명칭으로 사용하였다. 이후 비교음악학이라는 용어의 부적절함이 지적되어 1950년대 이후는 쿤스트(Jaap Kunst)에 의해 종족음악학이 대체 용어로 쓰이고 있으며 비교음악학이란 용어는 거의 사라졌다.<sup>15)</sup>

초기의 비교음악 연구는 음악을 자연적으로 측정, 비교, 분류하는 등의 작업 형태가 많았던 반면, 쿤스트를 비롯한 종족음악학자들은 음악의 사회적 관련성이 심도 있게 연구되어야 함을 강조하였다. 즉, 연구와 관련하여 각 종족의 음악 형성에 기반이 될 수 있는 사고구조, 사회, 그리고 문화에 대한 이해가 필요하다는 것이다. 이와 관련하여 메리암은 “종족음악학의 주된 임무는 음악을 형성하는 소리의 구조와 사회·문화와의 상호관련성을 찾는 것”이라고 말했다.<sup>16)</sup>

20세기 중반 이후 종족음악학은 미국을 중심으로 하여 본질적인 연구, 사회와 문화의 문맥안의 연구, 기존의 학문 영역의 범주를 넘나드는 연구, 문화의 단위를 뛰어넘은 연구, 총체적 연구, 개념적 접근법 등 다양한 방법을 사용하였다.<sup>17)</sup> 이러한 종족음악의 발전은 미국의 음악교육의 발전에 영향을 미치게 되는데 특히 1984년 웨슬리안 심포지움은 네틀(B. Nettle)과 블래킹(J. Blaking)과 같은 종족음악학자가 참여하여 다문화주의 음악교육에 새로

15) 주대창, 『음악학개론』 도서출판 태성, 2003, pp. 271-278.

16) 김은영, 전게서, p.12.

17) 박미경 “종족음악의 이해-그 역사적 흐름과 방법론의 조명” 『음악과 민족』 제 1집, 1991. 한현희의 전게서 p.11에서 재인용

운 시도를 모색하는 계기를 만들었으며 다문화주의 음악교육은 계속적으로 중독음악학과 연계하며 발전하고 있다.<sup>18)</sup>

## 나. 다문화주의와 다문화주의 교육

다문화주의(多文化主義, Multiculturalism)란 무엇인가. 먼저 다문화주의의 어원을 살펴보면, 다문화주의는 multi-와 culture, 그리고 사상, 주의로 번역하는 ism으로 이루어진 복합어이다. Multiculturalism에서의 multi-는 많다(多, poly)의 개념 외에도 multi가 가지는 본래적 의미인 ‘역동적이고 복잡다단한 갈등의 의미’가 있다고 보고, 정정호(1995)는 다문화주의가 아닌 ‘복합문화주의’라고 번역하기도 하였다.<sup>19)</sup> Multiculturalism에서의 culture는 실제로 아주 다양한 문화를 포함하고 있다. 15, 16세기에는 문화가 농작, 경작, 원예 등의 의미를 가졌고 17, 18세기 초에는 예술이나 지식을 의미하였던 반면 18세기 후반부터 오늘날에는 대체로 문화는 특수한 민족, 집단, 계급 속에서 공유되고 있는 의미, 가치, 생활방식, 이러한 의미를 실천하는 생활 방식 등을 의미한다.<sup>20)</sup> 따라서, 다문화주의란 복합적이고 역동적이며 다양한 가치와 의미를 가지고 있는 문화주의를 의미한다. 다시 말해서 다문화주의는 민족, 인종, 국가, 종교, 성(性), 사회문화적 계층, 시대, 정치, 나이에 의한 집단의 다양한 문화를 평등의 원리에 의해서 함께 수용하고 공존하게 하자는 입장을 이르는 말이다.

다문화주의는 어떠한 지배적이고 주도적인 특정 문화를 강조하지 않는다는 점에서 다원주의(pluralism)와 유사하며, 다문화주의가 다루고 있는 각 개별적이고 독특한 문화양식을 존중한다는 점에서 세계주의(cosmopolitanism)와 구별된다.

---

18) 한현희, 전게서, p.11.

19) 박용준, “Bernard Malamud와 다문화주의: the assistant와 the tenants를 중심으로”, 중앙대학교, 1996, p.8.

20) 김용기, 전게서 pp.6-7

이러한 다문화주의는 문화적 동일성을 강요받던 미국의 서구 백인 남성 중심의 사회에서 민권운동, 여성 운동, 반전운동, 흑인 민족주의 운동, 아메리칸 인디언 운동, 저하 문화, 참여 민주주의의 요구 등 미국 문화의 동질성에 의문을 제기하고 기존의 편협한 의식에 비판을 가하였다. 그러나 다문화주의는 체계적인 이론이나 조직적인 운동이 바탕이 된 사조는 아니며, 다양한 문화적 차이에 대한 인식, 혹은 그 차이를 열린 마음으로 인정하고 수용하는 감수성의 배양 및 이를 달성하기 위한 일종의 전략적 행위를 의미한다.<sup>21)</sup>

다문화주의가 가장 심도 있게 논의되고 있는 분야는 교육 분야이다.<sup>22)</sup> 따라서 다문화주의 교육은 이러한 다문화주의를 실천하는 교육을 말한다. 물론 학자마다 다문화주의에 포함시키는 쟁점에 있어서 차이를 보이기도 하지만, 다문화주의는 기본적으로 다양한 문화를 동등한 입장을 두고 수용하고 교류하는 교육을 말한다.

다문화주의 교육과 유사한 용어로, 양문화주의(Biculturalism)교육, 문화적 다원주의(혹은 복수주의cultural pluralism)를 위한 교육이 있다. 이 용어들은 다문화주의의 개념이 확립되기 전에 사용된 것이었는데 현재의 다문화주의 교육에 비하여 보다 소극적인 접근을 하고 있다. 소극적이라 함은 다문화주의적인 교육에 있어서, 소수 문화의 사람들에게 기존의 다수 문화를 배우도록 “동화”시키는 교육이거나, 문화적 다양성을 이해하도록 하는 교육, 서로 다른 문화의 그룹을 통합시키는 “문화적 다원주의 교육”, 주된 문화와 소수의 문화를 함께 감당하게 하는 “양문화주의 교육”등을 의미한다. 마가렛 김슨은 이 네 가지의 접근 방법이 아닌, 각 문화간의 이분법을 지양하고 인간 상호작용의 모든 범위를 지향하는 다문화 능력을 생산하는 교육을 다문화주의 교육이라고 말하였으며 이러한 모델로 다문화주의적인 교과과정의 변화가 이루어져야 함을 촉구하였다.<sup>23)</sup>

---

21) 박용준, 전계서 p.9

22) 상계서 p.2

다문화주의 교육이 문화의 다양성을 인정하고 다양한 문화의 가치가 고려된 교육이라고 한다면, 문화의 범위를 어떻게 볼 것인가도 하나의 문제가 된다. 김슨의 경우, 문화의 범위를 민족성에 초점을 맞추었으나, 골드버그(David Theo Goldberg) 및 그랜트와 슬리터(C.A. Grant & C. E. Sleeter), 뱅크스(J. A. Banks) 등은 보다 넓은 개념 성, 정치와 정책, 여성, 사회적 지위 등을 다문화주의의 범위 안에 포함시키고 있다.<sup>24)</sup>

실제로 미국에서 다문화주의 교육의 용어는 1920년대부터 간문화교육(Intercultural Education), 민족연구(Ethnic Study), 다민족 교육(Multiethnic Education), 다문화 교육 등으로 변천되어 왔다. 1920년대의 간문화 교육은 미국 이민자들의 인종적 배경을 이해하는 것이었으며 1960년대 초반의 민족 연구는 소수 인종의 정체성을 확립하는데 목적을 둔 것이다. 반면에 1960년대 후반의 다민족 교육은 소수의 특별한 그룹 뿐 만아니라 모든 학생이 다양한 문화를 배워야 한다는 것이었으며 1970년대의 다문화교육은 다른 민족을 이해하기 위하여 그 민족이 속한 환경, 신념, 가치들을 고려하는 것이었다. 이렇게 미국의 다문화주의 용어는 1970년대까지 민족적 개념, 지리적인 개념에 국한되어 있었으나 1980년대 이후에 사용된 다문화 교육은 종교와 나이, 성, 사회 경제적 지위, 소외계층의 문화까지 포함하는 개념으로 확대되었다.<sup>25)</sup>

## 다. 다문화주의 음악교육

심미적 음악교육은 음악에 다른 가치를 부여하지 않고, 순수하게 음악적인 개념과 소재를 다루는 음악교육이다. 심미적 음악교육을 주장했던 리머는 그

---

23) 한지선, 전계서, pp. 6.

24) 상계서. pp. 7-8 .

25) 상계서, pp. 5.

의 음악 교육론에서 다양한 시대, 다양한 양식, 다양한 종족의 음악이 중요함을 언급하였으나 서양 예술 음악이 보다 우주적이고 항구적인 가치가 있는 것으로 보고 있다. 이에 대하여 엘리엇(David J. Elliot)은 “가장 좋은 음악은 존재하지 않는다”라고 하였으며 웨이 보우만도 “음악의 다양성을 인정하더라도 여전히 어떤 한 음악을 중심에 두고 있는 시야는 다문화주의 적 시야라고 볼 수 없다. 여러 음악이 다 같이 중심에 있어야 진정한 다문화주의다”라고 말하고 있다. 따라서 다문화주의 음악 교육은 심미적 음악 교육론처럼 같이 단지 심미적이고 순수한 음악의 차원에서 그치는 것이 아니고, 민족의 차원 그리고 각각의 민족들이 공존하고 있는 세계라는 넓은 무대를 배경으로 하고 있다.<sup>26)</sup>

캠벨은 다문화주의 음악교육을 인종, 혹은 민족의 기원, 차이, 지위, 성, 종교, 생활방식, 소외계층으로 구별되는 다양한 집단의 음악에 대한 연구라고 주장했으며 스콧 캐스너와의 저서에서 다문화주의 음악 교육의 개념을 세계 음악 전통을 광범위하게 포괄할 수 있는 대표성을 띤 음악 경험 기회 제공, 선정된 음악문화에 대해 보다 심층적인 문화적 체험을 할 수 있는 기회를 제공, 음악적 기능과 이해를 위해 다양한 학습 양식을 통한 다중적 교수방법을 활용하는 세가지 단계로 정의하였다.<sup>27)</sup>

엘리엇은 프렛의 다문화주의의 개념 모델에 의해 다문화주의 음악교육 개념을 밝히고 있다.<sup>28)</sup> 첫 번째 단계인 ‘동화’는 다양한 시대의 서양 고전음악에 대해서만 다루는 것이며, 두 번째 단계인 ‘융화’는 제한된 민족음악 중 서양 고전 음악 작곡가들에 의해 통합된 것만 다룬다. 세 번째 ‘열린사회’는 큰 사회적 그룹의 발전 상황에서만 음악은 인간의 개인적인 표현으로 여겨지고 문화적 유산과 음악적 전통은 무관하다. 네 번째 ‘편협한 다문화주의’는 원래 교과과정을 변화시키지 않는 범위 안에서 서양적 전통에 의해 부가

---

26) 권덕원, 전게서, pp.60-66.

27) 한현희, 전게서, p.7.

28) 프렛은 다문화주의(multiculturalism)이란 용어를 사용하지 않았다.

된 지역의 문화(한 두가지)를 다룬다. 다섯 번째 ‘수정된 다문화주의’는 지역적 경계, 인증. 종교에 의해 선별된 음악을 교과과정에 포함하며 음악 요소 간의 접근, 사회적 역할에 의해 음악을 비교하고 대조하며 그 문화의 교수 방법에 의해 가르친다. 여섯 번째 ‘강력한 다문화주의’는 세계적 관점에서 음악적 다양성을 인정하며 음악적 개념에 있어서 문화가 서양의 미학적 관점을 대신한다.<sup>29)</sup>

이와 같이, 다문화주의 음악교육이란 다양한 문화의 음악을 경험하는데 그치는 것이 아니라, 음악의 범위는 물론, 그 넓은 개념의 음악이 포괄하는 바의 사회, 그리고 다양한 사회들 속에 속해 있는 지구상의 모든 민족들의 문제까지 포괄적으로 다루는 것이다.<sup>30)</sup>

그러나 권덕원은 이러한 다문화주의 음악교육의 이상과 실제에는 차이가 존재한다고 지적한다. 권덕원은 다문화주의 교육론의 이상이 모든 음악을 공평하게 대우하는 것이나 실제로 다문화주의가 각 민족에게 적용되기 시작할 때는 그 중심에 자국의 문화가 있음을 인정하는 것이라고 하였다. 즉, 우리가 실천해야 할 다문화주의 음악교육론은 “한국의 음악을 그 중심에 두고, 그 나머지의 다양한 민족들, 국가들의 음악을 공평하게 다루되, 우리 민족의 현재적 삶에 의미 있는 것에 우선권을 두는 교육론”이라고 정의한다.<sup>31)</sup>

다문화주의 음악교육의 역사<sup>32)</sup>는 대개 미국을 중심으로 전개되며, 1900년대부터 시작된다. 1900년대 이전엔 미국의 교육은 주로 독일의 베토벤, 모차르트, 하이든과 같은 음악과 적은 양의 유럽 민요를 사용하였다. 1900년 초기의 음악교육은 용광로(Melting Pot)로 대표되는 이민자 교육에 의한 동화,

---

29) David J. Elliot, (1989). "Key Concepts in Multicultural Education." *International Journal of Music Education*, 13, pp. 11-18. 한지선의 전게서에서 재인용

30) 권덕원, 전게서 p.51.

31) 상게서, p.66-67.

32) 다문화주의 음악교육의 역사의 부분은 한지선의 전게서 pp.12-16, pp.22-2를 발췌, 요약하였다.

즉 미국화 교육이 시작되었는데 이민자들의 정착 정책으로 간문화교육(Intercultural Education)이 시작되었다. 음악교육에 있어서 독일 음악 뿐 아니라 북유럽과 중유럽 음악이 수용되고, 아주 적은 흑인 음악과 미국 민요, 아시아 음악, 남유럽의 음악도 수업에 사용되었다.

1954년부터 1976년은 시민 인권운동, 인종차별 철폐 등의 사회적 상황이 종족연구에 영향을 끼치게 되며 미국의 음악문화에 있어서 흑인 음악의 중요성을 깨닫게 되어 교실에서 재즈가 수용되기 시작한다. 예일 세미나, 줄리어드 레퍼토리 프로젝트, 탱글우드 심포지엄등이 개최된 것도 이때이다. 1963년의 예일 세미나는 기존의 음악에 비서양 음악, 재즈, 대중음악, 민속음악 등이 무시된 점을 지적하여 서양음악, 재즈, 민속음악, 현대음악 등이 공립학교에서 사용될 것을 주장하였다. 1964년의 줄리어드 레퍼토리 프로젝트는 교육 교재곡 개발을 목적으로 한 것으로 재즈와 대중음악을 제외시켰으나 다른 문화의 민요, 놀이요, 자장가 등을 수집하고 선별한데 의미가 있었다. 1967년 MENC 주최의 탱글우드 심포지엄은 급격한 사회문화적 변화에 따른 음악교육의 역할에 대해 논의하였으며 이에 “모든 시대의 음악, 양식, 형식 또는 모든 문화권의 음악이 음악 교과목의 내용에 속한다. 음악 레퍼토리는 우리시대의 풍부하고 다양한 음악을 모두 포함시켜서 팽창해야 하는데 여기에는 현시대 10대 청소년들의 유행 음악, 아방가르드(Avantgarde) 음악, 미국 민요 혹은 다른 문명권의 음악이 포함”됨을 선언하였다. 따라서 오늘날 탱글우드 선언문을 다문화주의 음악교육의 시초로 본다.

1970년대부터 1990년까지는 이민의 증가와 인종적 자각, 교육의 동등한 권리 등에 힘입어 이중 언어교육 프로그램이 탄생했다. 또한 민요를 통해 사회적, 역사적, 지리적 측면에서 서로 각기 다른 문화와 지역적 차이를 가르칠 수 있었다. 1980년 중반부터 둘 이상의 학문에 같이 접근하는 방식(사회, 언어, 미술, 음악, 연극)은 모든 과목을 다문화주의적 시각으로 가르치므로 혼합물로 표현되는 모델로 인식되었다. 1980년 중반에는 다문화주의적

교육의 시각이 세계로 향하여 미국 내 뿐만 아니라 세계 전체를 포괄하는 것을 의미하게 되었다. 특히 이 기간동안에 MEJ(Music Educators Journal)는 공교육에서의 다문화주의 음악교육을 강조하고 많은 다문화주의 관련 기사를 다루었다. MEJ는 장기간을 통해 다양한 음악문화에 대한 정보제공과 교실에서의 자료 활용과 교수방법, 음악교사들이 이루어야 할 다문화주의적 목표들, 세계 음악과 세계음악 교육의 필요성과 자료들을 제시하였다.

1990년 이후 다문화주의는 워싱턴 D.C 다문화주의 심포지움(The Multicultural Symposium)과 Goals 2000을 통해 교육의 다문화성이 강화되었다. Goals 2000은 2000년대에 수행되어야 할 8가지 교육목표를 제시한 것으로 음악교육에 있어서는 다양한 레퍼토리를 사용하며 음악을 역사, 문화와 연관지어 이해할 것에 대하여 언급하고 있다. 음악 교육가들은 다문화주의와 관련된 출판물과 학회의 증가로 풍부한 자료들을 소유할 수 있게 되었고 종족음악회의 연계를 통해 세계 음악교육의 비교 연구와 종족 음악적 연구에 관점을 넓힐 수 있게 되었다.

## 2. 연구대상 및 연구 방법

### 가. 연구 대상

본 연구는 제 1차 음악과 교육 과정부터 제7차 음악과교육 과정과 각 교육 과정에 해당하는 고등학교 음악교과서 각 두 권씩을 임의로 선정하여 비교분석한다. 선정된 교과서는 다음과 같다.

<표 2> 연구 대상 교과서

1차	A	한국 김인정 교과서 주식회사	1960년	김달성 외
	B	예술교육 출판사	1963년	김성태
2차	A	삼영출판사	1968년	민원득
	B	정음사	1968년	이흥렬 외
3차	A	동아출판사	1978년	김갑 외
	B	국민음악연구회	1979년	이병두 외
4차	A	고려서적	1982년	장창환
	B	삼화서적	1985년	이상덕
5차	A	금성출판사	1987년	안형렬 외
	B	학연사	1987년	최동선 외
6차	A	보진재	1992년	정세문 외
	B	현대	1992년	신귀복
7차	A	현대음악출판사	2002년	윤경미 외
	B	대한교과서	2002년	김성수 외

각 교육 과정 당 교과서를 A와 B로 구분하여 분석하였다.

### 나. 연구방법

#### 1) 분석의 기준

결과에서의 비교분석의 기준은 크게 네가지로 한다.

첫째, 제 1차 음악과 교육 과정에서부터 제 7차 음악과 교육 과정까지 교육목적과 목표, 각 영역별 지도 내용과 유의점 등에서 다문화주의 관련 내용을 제시하고 교육 과정 별로 살펴본다.

둘째, 제 1차 고등학교 음악과 교과서부터 7차 음악과 교과서까지의 수록곡 중에서 외국의 민속음악과 국악곡, 그리고 대중음악을 다문화주의적 악곡으로 분류한 뒤 이들의 수록률을 살펴보되, 보충·참고 악곡을 포함한 전체 악곡과 제재곡 중에서의 비중을 구분하여 분석한다.

셋째, 다문화주의 악곡 중 제시된 악곡 중에서 제재곡을 중심으로 지도내용이 제시되어 있는 악곡 중에서 다문화주의적인 지도내용이 어느 정도 수록되어 있는지 다문화주의의 비중이 많은 것부터 적은 것까지 4가지의 유형별로 나누어 각 유형에 해당되는 악곡의 %를 나타내고 분석한다.

넷째, 각 교과서의 다문화주의적 지도내용이 수록된 악곡의 지도내용이 인지적 영역, 심동적 영역, 정의적 영역 3가지로 구분하고, 이의 혼합된 형태까지 포함하여 총 7가지 유형으로 나누어 이에 해당되는 악곡의 백분율을 표시하고 분석한다.

## 2) 용어 정의

### 가) 다문화주의적 악곡

다문화주의적 악곡은 다양한 문화의 음악을 이해하고, 경험하고 가치화할 수 있는 다양한 문화권의 음악이다. 광의적으로는, 여기에는 그 어떠한 음악도 포함될 수 있다. 그러나 본 논의에 적합한 “다문화주의 악곡”은 보다 좁은 의미로 사용할 필요가 있다. 여태까지의 음악교육이 대체로 서양 고전음

악으로 통칭되는 “18, 19세기의 유럽음악의 작곡법에 따라 작곡된”<sup>33)</sup> 음악을 중심으로 이루어졌고, 이에 따라서 다른 문화를 이해하고 경험하고 가치화 할 수 있는 기회를 상대적으로 잃어버리게 되었다면, “다문화주의적 악곡”의 범위에 서양 고전음악을 포함하는 것은 적절하지 않다.

서양고전음악 중심의 음악교육 때문에 상대적으로 잘 시행되지 못한 음악은 다른 문화권의 음악이나 대중음악 외에도 국악이 있으며, 이것이 가장 큰 문제로 부각되어 왔다. 따라서 앞서 권덕원이 지적한 다문화주의 음악교육의 중심에 국악교육도 포함된다는 것 외에도 다양성의 문제에 있어서도 국악곡을 다문화주의적 악곡으로 분류할 수 있다.

따라서 본 논의에서는 다문화주의 악곡으로 서양의 민속음악과 국악, 대중음악으로 정하여 분석하였다.

#### 나) 민속음악

민속음악은 일반적인 의미로 전통 예술 음악에 대하여 사회 기층에 자리잡은 음악을 통칭하는 것으로 세계의 모든 민족은 이러한 민속음악을 가지고 있다. 민속음악에는 대부분 민요와 민속 춤곡 등이 있으며, 대체로 전통 예술 음악(예를 들어 클래식 음악)이나 대중음악을 포함하지 않는다.

본 연구에는 민속음악으로 민요, 흑인영가, 포스터의 음악, 이탈리아의 칸초네 등을 포함하고 있다. 이 중에서 이탈리아의 칸초네를 민속음악으로 분류할 것인가 혹은 대중음악으로 포함할 것인가에 대해서는 논란의 여지가 있을 수 있다. 그러나 교과서에 수록된 많은 칸초네들이 이탈리아 민요의 특징인 3박자와 6박자를 가지고 있으며 센박자에 꾸밈음을 가지고 있는 특징<sup>34)</sup>을 가지고 있다는 점과, 1951년 이후의 칸초네 페스티벌에서 배출된 칸

---

33) 이흥수, 전게서, p.130

34) 김은영, 전게서, p. 58.

초네는 대중음악으로서의 성격을 가지고 있으나 그 이전에 발표된 칸초네들은 민중에게 애창되면서 민요화 된 “새로운 민요”<sup>35)</sup>라는 점을 들어, 1951년 이전에 발표된 칸초네들을 민속음악으로 분류하였다.

본 연구에서 다문화주의적 음악으로 분류 분석하고 있는 방법과 범주를 아래의 도표로 요약하면 다음과 같다.

<표 3> 다문화주의적 악곡 분석 기준

외국 민속음악	아시아, 아프리카, 아메리카, 유럽, 오세아니아	
국악	전통 국악곡	민요, 민요를 제외한 한국의 전통음악
	창작국악음악	작곡자가 있는 현재 국악 창작곡
대중음악	팝송, 샹송, 재즈, 캐롤 <sup>36)</sup> , 뮤지컬, 영화음악, 칸초네 <sup>37)</sup> , 한국의 대중가요, 민중가요	

35) 한현희, 전게서, p.16-17.

36) 여기서의 캐롤은 새롭게 창작되어 대중적으로 불리는 것만 대중음악으로 분류하였으며 민요로서 구전되어 온 것은 외국 민속음악으로 분류하였다.

37) 여기서의 칸초네는 1951년 산레모 가요제 이후에 발표된 것만 대중음악으로 분류하였으며 그 이전에 발표된 칸초네는 민요적인 성격이 강하므로 민속음악으로 분류하였다.

### 3. 결과

#### 가. 교육 과정의 다문화주의 분석

다음은 우리나라 교육과정의 다문화주의 수용 실태를 알아보기 위하여 제 1차 교육 과정에서부터 제 7차 교육 과정에 이르기 까지 교육 과정에 명시되어 있는 내용 중 다문화주의에 관련된 내용들을 교과과정 별로 비교한 것이다. 제1차부터 7차 교육 과정의 구성체계가 서로 다르므로 유사한 영역을 묶어서 비교한다.

##### 1) 성격 및 목표에 나타난 다문화주의 관련 내용

다음은 각 음악과 교육 과정에 명시된 음악과의 성격 및 목표 중에서 다문화주의와 관련된 내용을 옮겨 놓은 것이다. 각 교육 과정의 구성체계가 다르기 때문에 음악과 성격 및 목표 부분은 각 교과과정에 제시된 음악교과의 성격, 음악과의 일반목표, 각 학급별, 학년별 목표 등의 항목을 같이 묶어 살펴보았다.

<표 4> 교육 과정의 성격 및 목표에 나타난 다문화주의 관련 내용

	악곡	서술 방식
1차	· 우리나라 음악과 각국의 민속 음악	· 지식 습득
2차	· 우리나라와 여러 나라의 유명한 음악	· 역사적으로 감상 고찰하여 품위 있는 음악을 알고 즐기는 심정과 감상할 수 있는 능력 및 태도
3차	· 우리나라의 음악 문	· 폭 넓게 이해하여 민족문화 발전과 계승

	화와 다른 나라의 음악 문화	
4차	· 작품	· 문화적 배경 이해하고, 음악을 애호하며 즐기는 능동적인 감상 태도 함양
5차	· 작품	· 문화의 배경과 관계 이해, 음악을 능동적으로 감상하는 심미적 태도
6차	· 전통 음악	· 가치를 바르게 인식하여 이를 계승, 발전시키려는 태도 함양
7차	· 우리나라와 다른 나라의 음악문화유산 · 다양한 시대와 문화권의 음악	· 비교, 특질과 가치를 이해, 우리의 음악문화를 계승하고 발전시켜 새로운 음악문화 창달에 기여 · 듣고, 연주하고, 분석, 음악의 역할과 가치를 이해하여 음악을 생활화

1차 교과는 다문화주의와 관련하여 “우리나라의 음악과 각국의 민속음악”이라고 하여 비교적 구체적으로 진술되어 있으나 대중음악의 언급은 없고 그 목표의 내용은 지식 습득이다.

2차 교과서는 “우리나라와 여러 나라의 유명한 음악”이라고 진술하였는데 이에 대하여 구체적으로 언급이 되어 있지 않으므로 해석에 따라서는 다문화주의 악곡이 일부 포함될 수 있으나 그렇지 않을 소지가 더 크므로 다문화주의와의 관련성이 떨어진다.

3차 교육 과정은 “우리나라의 음악문화와 다른 나라의 음악문화를 폭 넓게 이해”하는 내용이 서술되어 있는데 이는 2차 교육 과정에 비해서 다문화주의와 보다 관련이 있다.

4차 교과서와 5차 교과서의 진술내용은 많이 유사하다. 문화적 배경을 이해하는 내용은 다문화주의와 관련되어 있으나 “작품”이라고만 나타나 있어서 서양 고전음악만을 가지고 수업할 수도 있다는 점에서 한계가 있다. 특

히 이러한 작품의 문화적 배경을 이해함으로써 의도하는 목표가 “감상 태도”라는 점도 다문화주의 교육론에 입각한 음악교육이 잘 나타나 있지 않다.

6차 교육 과정은 다문화주의 악곡 중에서는 전통음악만 언급되어 있고 음악의 가치를 이해, 계승, 발전시키는 내용만 나와 있다.

7차 교육 과정은 “우리나라와 다른 나라의 음악문화유산”, “다양한 시대와 문화권의 음악”을 “비교, 이해”하고 듣고 연주하고 분석하고 가치화하는 것을 목표로 삼고 있다. 다른 교육 과정에 비해서 악곡에 대해서도 명확하게 다문화주의적인 내용이 포함되어 있을 뿐 아니라 목표 진술 방식도 인지적, 심동적, 정의적 영역이 골고루 포함되어 있다.

## 2) 내용 영역에 나타난 다문화주의 관련 내용

아래는 음악과 교육 과정의 내용 영역에 나타난 다문화주의 관련 부분이다. 제 1차 교육 과정의 음악의 기초나 4차의 기본 능력은 악전 혹은 이해 영역에 해당한다. 그리고 2차, 3차, 5차 교육 과정에는 이해 영역에 해당하는 항목이 따로 기술되어 있지 않고 활동과 관련된 영역에 그 개념들이 함께 사용되어 있다.

<표 5> 교육 과정의 내용에 나타난 다문화주의 관련 내용

2차	가창	· 우리나라 민요 부르기(전 가창 교재의 30%이상) · 세계 여러 나라의 민요 부르기
3차	가창	· 우리나라의 민요 (전체 가창 교재의 50% 이상) · 세계 여러 나라의 민요
	창작	· 여러 가용 형식에 대한 이해와 가락 짓기(우리나라 음계)

	감상	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 우리나라와 다른 나라의 민속 음악에 대한 이해 및 감상</li> <li>· 우리나라의 전통 악기 이해</li> </ul>
4차	기본 능력	· 현악에 쓰이는 악기 및 여러 민속 악기의 음색과 특징을 파악한다.
	가창	· 지역과 시대에 따른 악곡의 특징을 이해하고 부른다.
	감상	· 작품의 시대적, 지역적 배경을 이해하고, 그 예술적 가치를 감지한다.
5차	가창	· 지역과 시대에 따른 악곡의 특징을 이해하고 부른다.
	감상	· 작품의 시대적, 지역적 배경을 이해하고, 그 예술적 가치를 감지한다.
6차	가창	· 우리 나라의 민요를 시김새 넣어 부르기
	창작	· 가사에 의한 가락 및 전통 음악풍의 가락 지어 적기
	감상	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 악곡의 작곡자 및 시대적, 역사적 배경을 이해하며 듣기</li> <li>· 창극을 포함한 여러 종류의 성악곡을 감상하기</li> <li>· 제례악, 줄풍류를 포함한 여러 종류의 기악곡 감상</li> <li>· 전통 음악의 특징에 대하여 관심 가지기</li> <li>· 우리나라 음악사 이해하고 감상</li> <li>· 종족 음악 및 현대 음악의 특징 이해하고 감상하기</li> </ul>
		이해
7차	가창	· 다양한 시대와 문화권의 악곡을 부른다.
	기악	· 다양한 시대와 문화권의 악곡을 연주한다.
	감상	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 다양한 시대와 문화권의 악곡 형식을 이해하여 듣는다.</li> <li>· 잡가, 창극, 뮤지컬, 창극, 국악곡 등의 기악곡을 듣는다.</li> <li>· 다양한 시대와 문화권의 음악을 듣는다.</li> <li>· 생활에서의 음악의 역할과 가치를 이해한다(음악과 민족, 여러 양식의 음악).</li> </ul>

제 1차 교육 과정을 제외하면, 다른 교육 과정의 내용영역 중에는 다문화주의와 관련된 것이 조금씩 서술되어 있다.

이 중에서 2차 교육 과정은 주로 우리나라와 외국의 민요를 가창하는 내용만 나타나 있으며 3차는 이와 더불어 감상과 우리나라 음계에 의한 창작도 포함되어 있다. 4차 교과서는 민속악기의 음색과 특징을 이해하는 것을 내용으로 담고 있는데 그 외의 가창과 감상 영역과 5차 교육 과정의 가창과 감상영역에 진술된 “지역과 시대에 따른 악곡”을 부르고, “악곡의 지역과 시대적 배경을 이해”하고 특징과 가치 감지하는 내용을 담고 있어 다문화주의적 내용으로 해석할 수 있다. 그러나 악곡의 “악곡의 지역과 시대적 배경을 이해”하는 것은, 해석에 따라서 전혀 다문화주의적인 내용이 아닐 수 있다. 이유는, 100% 서양 고전음악만을 그 대상으로 하고 작품의 시대적, 지역적 배경을 이해하는 방식으로도 수업이 가능하기 때문이다. 6차 교육 과정의 가창과 창작 영역에는 국악만 해당이 되며 다른 문화권의 음악이나 대중음악에 대해서는 언급되어 있지 않다. 그러나 감상영역에는 종족음악 및 현대음악의 특징을 이해하고 감상하는 내용이 나타나 있다. 7차 교과서는 창작을 제외하고 모든 이해와 활동 영역에서 다문화주의 관련 내용이 나타나 있다.

### 3) 지도내용 및 평가의 다문화주의 관련 내용

이 역시 교육 과정 구성 체계의 차이로 인하여 각 항목에서 약간의 차이가 있으나 지도 방법과 지도상의 유의점 및 평가 방법 등과 관련된 영역을 함께 묶어 살펴보았다. 1차의 경우에는 지도상의 유의점 방법, 평가에 대하여 언급되어 있지 않았으므로 논외로 둔다.

<표 6> 교육 과정의 지도 및 평가에 나타난 다문화주의 관련 내용

2 · 3 차	지도상의 유의점	· 가창 및 감상 교재에서 우리나라 음악을 많이 다루도록 유의한다.
4 차	지도 및 평가상의 유의점	· 전통 음악을 각 영역의 학습 활동 속에서 충분히 다룬다. 리듬 학습의 소재로서 전통 음악의 장단을 활용하는 일, 가창과 기악 학습에서 민요를 소재로 삼는 일 등, 모든 학습 활동 속에서 전통 음악의 소재를 다루도록 한다. · 음악의 의미를 시대적 배경 및 문화적 배경과 관련하여 폭넓게 이해할 수 있는 학습의 기회를 충분히 마련하도록 한다.
6 차	방법 평가	· 전통 음악의 학습은 이해, 표현, 감상의 전 영역에서 충분히 다루도록 하여 전통 음악의 가치를 바르게 이해하게 하고, 민요는 장구 장단에 맞추어 시김새를 넣어 불러 보게 하여, 정간보를 보고 표현해 보도록 한다. · 각 지역에 있는 독특한 음악 문화 및 자료들을 학습 활동에 최대한 활용할 수 있도록 한다.
7 차	교수·학 습방법 평가	· 중·고등 학교에서는 역사적, 문화적 맥락에서 음악을 감상하고, 분석하고, 토의하여 음악에 대한 이해를 높이도록 한다. · 전통 음악에 대한 관심과 이해를 높일 수 있는 다양하고 실제적인 지도 방법을 개발하고, 전문 인적 자원을 활용하여 우리 음악 문화에 대한 이해를 높이도록 한다. · 음악과 관련된 지역 사회의 문화 행사에 참여하여 음악의 역할과 가치를 이해하고 생활화하도록 한다.

2차와 3차 교육 과정의 지도상의 유의점은 주로 우리나라 음악을 많이 다루도록 하여 우리 음악에 대한 가치가 반영되어 있으나, 다른 나라의 음악에 대하여서는 언급되어 있지 않다. 4차 교육 과정도 마찬가지로 전통음악

을 많이 다루도록 하였고 “음악의 의미를 시대적 배경, 및 문화적 배경과 관련하여 폭 넓게 이해할 수 있는 학습의 기회를 충분히 마련하도록 한다”고 제시하여 다문화주의와 관련 있는 내용으로 볼 수 있다. 5차 교육 과정의 지도 및 평가 상의 유의점에는 다문화주의 관련 내용이 없었고, 6차 교육 과정에는 우리의 전통음악에 대한 교수·학습방법 및 평가만이 언급되고 있다. 7차 교육 과정은 역사적 문화적 맥락에서 음악을 감상, 분석, 토의하여 음악에 대한 이해를 높이도록 한 것과 전통음악에 대한 이해를 높이도록 하라는 내용이 나타나 있다.

주로 지도상의 유의점 및 교수·학습 방법과 평가 항목에서는 주로 우리 음악을 잘 다룰 것에 대해서 언급하고 있으며 그밖에 4차와 7차 교육 과정에서는 역사적 문화적 맥락과 관련하여 음악을 이해할 것을 밝히고 있다.

앞에서는 각 교육 과정의 목표와 내용과 평가 중에서 다문화주의와 관련된 내용을 정리하고 분석하였다. 1차 교육 과정은 목표를 제외하고 내용에 다문화주의 관련내용이 없었으며, 2차와 3차 교육 과정은 우리나라와 외국의 민요, 특히 우리나라의 민요를 가창하거나 감상하는 것에 대해서 많이 언급하고 있다. 4차와 5차 교육 과정은 작품의 시대적 문화적 배경을 이해하고 예술적 가치를 감지하는 것을 그 내용으로 하고 있는데 이는 다문화주의로 해석 가능하지만, 또 한편으로는 전혀 다문화주의적 악곡이 아닌 음악으로도 이러한 방식의 수업이 가능하다는 점에서 한계를 나타내고 있다. 6차 교육 과정은 앞선 교육 과정에서 나타나 있지 않은 “종족음악”이나 “현대음악”을 언급하고 있으나 대체로 국악에 대해서 구체적으로 진술하고 있다. 7차 교육 과정은 국악에 대한 구체적인 진술 뿐 아니라 다양한 시대와 문화권의 악곡에 대해서 각 활동영역에서 골고루 제시하고 있어 다른 교육 과정에 비해 다문화주의 관련 내용이 가장 잘 나타내고 있다.

## 나. 교과서의 다문화주의 악곡 수용율

음악과 교과서의 다문화주의 수용실태를 연구하기 위해서, 우선 각 교육과정의 교과서마다 다문화주의 악곡이 어느 정도 수록되어 있는지 살펴보는 것이 필요하다. 이를 위하여 다문화주의 악곡을 외국의 민속 음악, 한국의 전통 음악, 대중음악으로 정하고, 이들 악곡이 각각 교과서 전체 악곡 중에 차지하는 비율과 제재곡 중에서 다문화주의적 제재곡이 차지하는 비율을 나타내고 분석하였다.

### 1) 외국 민속음악의 수용율

각 교육 과정에 해당되는 교과서 중에서 외국의 민속음악의 비중을 살펴보기 위하여 교과서에 제시된 모든 악곡 중에서의 외국 민속음악의 수록률과 제재곡 중에서의 외국 민속음악의 수록률의 비중을 나타냈다.

다음은 교과서에 제시된 모든 제재곡, 참고곡, 보충곡 중에서 외국의 민속음악이 어느 정도 수용되어 있는지 나타낸 것으로서, 다음의 백분율은 각 교과서 당 외국 민속음악의 백분율이며, 악곡 수는 각 교과서당 민속음악 악곡 수이다.

<표 7> 교과서의 외국 민속음악 수용율

교과서		백분율	악곡 수
1차	A	22.9	8
	B	21.9	7
2차	A	33.1	39
	B	21.1	19
3차	A	24.4	21
	B	17	17
4차	A	28.7	21
	B	14.8	9
5차	A	19.5	16
	B	24.6	16
6차	A	19.1	13
	B	14.5	10
7차	A	16.3	10
	B	19.7	12

위의 표를 보면, 교과서의 전체 악곡 중에서 외국의 민속음악이 차지하는 비율은 2차 교과서가 33.1%와 21.1%로 다른 교육 과정 교과서와 비교할 때 대체로 가장 높은 편이며, 4차 교과서도 28.7%와 14.8%로 높은 편이다. 그러나 6차는 19.1%와 14.5%, 그리고 7차 교과서는 16.3%와 19.7%로 외국 민속음악이 가장 적게 수록되어 있다.

다음은 제재곡<sup>38)</sup> 중에서의 외국 민속음악 수록률을 나타낸 것이다.

38) 제재곡은 교과서에서 “제재곡”으로 제시된 것으로 학습 목표, 활동 및 평가 항목과 같은 지도 내용이 포함된 것만 해당시켰다. 제3차 교과서까지는 이러한 지도 내용 없이 악곡만 제시되어 있으므로 이 분석의 대상에서 제외된다. 단, 제 7차 대한교과서의 경우, 모든 대중음악과 민속 음악에는 교과서 목차 분류상 제재곡에서 제외되어 있지만 실제 지도서에서는 제재곡으로 분류되어 있고, 교과서에도 일부 지도내용이 포함되어 있어 성격상 제재곡에 가까우므로 지도내용이 있는 악곡은 제재곡으로 분류하여 분석하였다.

<표 8> 교과서의 외국 민속음악 제재곡 수용율

교과서		백분율	악곡 수
4차	A	27.3	19
	B	16.7	5
5차	A	11.2	4
	B	15.6	5
6차	A	14.7	5
	B	12.5	4
7차	A	16	4
	B	12	4

교과서의 제재곡 중에서 외국 민속음악 제재곡이 가장 많이 수용되어 있는 교과서는 4차 교과서로서 그 수용률은 27.3%와 16.7%에 해당되며 나머지 5차, 6차와 7차 교과서는 4차 교과서에 비해서 낮은 수록률을 보이고 있다. 제재곡 중에서의 외국 민속음악 수용률은 전체곡 중에서의 외국 민속음악 수용률과 비슷한 양상을 띠고 있다.

외국 민속음악의 수록률만 가지고 보았을 때는, 1차와 7차 교과서의 다문화주의 수용율이 낮고, 2차와 4차 교과서의 다문화주의 수용률이 높아 보인다. 그러나, 다문화주의 수용률에 대해 살펴볼 때, 단지 악곡의 많고 적음만 볼 것이 아니라 그 지역적, 문화적 다양성도 중요한 단서가 된다.

다음은 교과서에 제시된 모든 외국 민속음악의 지역적 분포를 나타낸 것으로, 각 지역에 속하는 외국 민속음악이 어느 정도 되는지 백분율(%)로 표시하였다.

<표 9> 교과서의 외국 민속음악의 지역별 분포도

지역		1차		2차		3차		4차		5차		6차		7차	
		A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
서유럽	영국	12.5		5.1	5.3	4.8	5.9	4.8	12.5	6.3	12.5	7.7	11.1		
	스코틀랜드			5.1		4.8	5.9	4.8		6.3		7.7			
	독일	12.5	14.3	12.8	21		11.8	9.5		6.3			11.1		
	아일랜드		14.3	10.3			5.9	4.8		6.3	6.3	7.7			
	프랑스			2.6	5.3										
	스위스			2.6		4.8	5.9	9.5			6.3			10	8.3
	오스트리아					4.8								10	
남유럽	이탈리아	25	28	18	31.6	28.6	17.6	19	44.4	43.8	43.8	18.8	44.4	10	8.3
	스페인	12.5		2.6		4.8			12.5	6.3	6.3	7.7			8.3
	포르투갈														8.3
	시칠리아							4.8							
북유럽	스웨덴			2.6	5.3										
	노르웨이						5.9							10	
	핀란드			5.1								7.7			
동유럽	헝가리	12.5													
	보헤미아		14.3	2.6	5.3			4.8							
	러시아												11.1	10	8.3
	루마니아													10	
북미	미국	25	28.6	30.8	15.8	47.6	41.2	28.6	22.2	18.8	25	25	22.2	10	16.6
남미	서인도제도							4.8		6.3				10	
	페루														8.3
	멕시코								12.5					10	
아시아	인도네시아				5.3							7.7		10	8.3
	중국														8.3
	이스라엘														8.3
아프리카	남아프리카													8.3	
합계		100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

위의 표를 보면, 7차 교과서가 다른 교육 과정의 교과서와 두 가지의 차이점을 보이고 있음을 알 수 있다. 첫째로, 각 교과서의 지역적 분포를 보면, 1차부터 6차 교과서는 주로 유럽과 미국의 민속음악을 수록하고 있으며

2차, 4차, 5차, 6차 교과서의 일부가 유럽과 미국 이외의 민속음악을 한국씩 포함하고 있으며, 1차와 3차 교육 과정의 교과서들은 모두 유럽과 미국 민속음악을 수록하지 않고 있다. 특히, 1차부터 6차 교과서는 주로 서유럽의 민속음악이 다양하게 분포되어 있는 편이다. 반면에, 7차 교육 과정의 교과서는 두 권 모두 유럽 외에도 다양한 지역의 민속음악을 수록하고 있으며, 1차에서 6차 교과서까지 다양하게 분포되어 있던 서유럽의 민속음악은 상대적으로 적게 분포되어 있다.

둘째로, 1차부터 6차 교육 과정의 민속음악은 이탈리아와 미국의 민속음악이 가장 많이 수록되어 있다. 1차의 경우 이탈리아와 미국이 25%, 28% 정도 수록되어 있으며 2차 교과서는 이탈리아가 18%, 31%, 미국이 30%, 15.8%, 3차 교과서는 이탈리아 28.6%, 17.6%, 미국이 47.6%, 41%, 4차 교과서는 이탈리아가 19%, 44%, 미국이 28.6%, 22.2%, 5차 교과서는 이탈리아가 43.6%, 43.8%, 미국이 18.8%, 25%, 6차 교과서는 이탈리아가 18.8%, 44.4%, 미국은 25%, 22.2%가 수록되어 있다. 다시 말해서 1차부터 6차까지는 적게는 15%에서 많게는 47.6%가 이탈리아와 미국 민속음악이다. 그러나 7차 교과서는 A권은 이탈리아와 미국 민속음악이 다른 지역의 민속음악과 똑같은 비중을 차지하고 있으며, B권은 이탈리아 민요는 다른 지역과 같은 비중이며, 미국의 경우 16.6%로 다른 지역보다 1곡 더 수록되어서 다른 교육 과정에 비해서는 그 차이가 적은 편이다.

같은 7차 교과서라고 하더라도 A권에 비해 B권이 아시아, 아프리카 등의 악곡이 제시되어 있어 더 지역적 다양성을 보인다. 그리고 두 권 모두 오세아니아의 민속음악은 수록되어 있지 않다.

요약하면, 1차 교과서부터 6차 교과서에 비해서 7차 교과서는 보다 다양한 지역의 민속음악을 고른 비율로 수록하고 있다. 그러나 교과서마다 지역적·문화적 다양성에서 조금씩 차이가 있다. 그리고 아시아나 아프리카, 오세아니아 등의 민요는 수록정도가 비교적 낮은 편이다.

위에서는 1차부터 7차 교육 과정에 의한 교과서의 외국 민속음악 수용 실태에 대해서 알아보았다. 그 결과 2차와 4차 교과서가 가장 많은 외국 민속음악을 수용하고 있으며 상대적으로 6차와 7차 교과서의 민속음악 수용률은 낮은 편이다. 그러나 외국 민속음악의 지역별 분포도를 살펴보면, 가장 높은 외국 민속음악 수용률을 보인 2차와 4차 교과서를 포함한 다른 교과서들은 대체로 유럽, 특히 서유럽의 민속음악만이 다양하게 수록되어 있고, 이탈리아와 미국의 민속음악을 가장 높은 비중으로 싣고 있다. 반면에, 7차 교과서는 다른 교육 과정 교과서에 비해 외국 민속음악이 적게 수록되어 있지만, 수록된 외국 민속음악은 비교적 다양한 지역의 민속음악을 비슷한 비중으로 제시하고 있다. 그러나 이 다양성은 다른 교육과정 교과서에 비하여 “비교적” 다양한 것이며 여전히 소외된 지역은 존재한다.

## 2) 국악곡의 수용율

다음에서는 교과서에서 국악곡이 어느 정도 수록되어 있는지를 살피고, 이를 통해 교과서에 다양한 문화를 배려하는 가치가 담겨 있는지, 즉 다문화주의의 수용에 대해 알아보려고 한다. 국악곡은 우리나라의 민요와 민요를 제외한 전통 국악곡, 그리고 창작 국악음악으로 나누어 분석하였다.

### 가) 교과서의 우리나라 민요의 수용율

다음은 교과서의 전체 악곡 중에서 우리나라의 민요가 교과서에 어느 정도 수록되어 있는지를 백분율과 악곡 수로 나타낸 것이다.

<표 10> 교과서의 우리나라 민요의 수용율

교과서		백분율	악곡수
1차	A	8.6	3
	B	6.3	2
2차	A	12.7	16
	B	7.8	7
3차	A	10.5	9
	B	8	8
4차	A	11	8
	B	9.8	6
5차	A	11	9
	B	10.8	7
6차	A	16.2	12
	B	8.7	6
7차	A	29.5	18
	B	21.3	13

위의 표를 보면, 우리나라 민요를 가장 많이 수록하고 있는 교과서는 7차 교과서로서 그 수용률은 29.5%, 21.3%이다. 다른 교육 과정의 교과서에 비해서 수용률이 월등하게 높은 편이다. 그 다음으로 많이 수록하고 있는 교과서는 6차 교과서로서 각각 16.2%, 8.7%인데 다른 교과서에 비해서 대체로 높은 편이지만 큰 차이는 나지 않는다. 민요가 가장 적게 수록된 교과서는 1차 교육 과정의 교과서이다.

다음은 교과서의 제재곡 중의 민요 제재곡 수용률을 나타낸 것이다.

<표 11> 교과서의 우리나라 민요 제재곡의 수용율

교과서		백분율	악곡수
4차	A	15.7	8
	B	13.3	4
5차	A	13.9	5
	B	12.5	4
6차	A	10.7	7
	B	15.6	5
7차	A	28	7
	B	24.2	8

제재곡 중에서 우리나라 민요를 가장 많이 수록하고 있는 교과서는 7차 교과서로 28%, 24.2%의 수용률을 보인다. 반면에 4차부터 6차 교과서는 비슷하게 민요를 수용하고 있다. 전체곡 별 민요 수용 정도와 제재곡 별 민요 수용 정도에는 큰 차이가 없다.

우리나라 민요가 가장 적게 수록된 교과서는 1차 교과서이며, 가장 많이 수록된 교과서는 7차 교과서로 그 수용율에 있어서 많게는 20%이상 차이가 난다.

나) 민요를 제외한 전통 국악곡의 수용율

교과서에서 민요는 최소 2곡 이상은 수록되어 있었다. 그렇다면 민요를 제외한 다른 국악곡의 수용율은 어떠한지 알아보기 위해 전체 악곡 중 민요를 제외한 악곡의 비율을 살펴보았다. 민요를 제외한 악곡이 없는 교과서의 경우 칸을 비워두었다.

<표 12> 교과서의 민요를 제외한 전통 국악곡의 수용율

교과서		백분율	악곡수
1차	A		
	B		
2차	A	0.9	1
	B	2.2	2
3차	A		
	B	1	1
4차	A		
	B		
5차	A	1.2	1
	B	1.5	1
6차	A	2.9	1
	B	2.9	2
7차	A	6.6	4
	B	4.9	3

제재곡 중 민요를 제외한 국악곡은 시조, 가곡, 그리고 판소리의 한 대목 등이 있다. 교과서에 수록된 악곡 중에서 민요를 제외한 국악곡은 7차 교과서에 가장 많이 수록되어 있는데 그 수용율은 6.6%, 4.9%이다. 그 다음으로 많이 수록된 교과서는 6차 교과서로 모두 2.9%이다. 반면 1차 교과서와 4차 교과서는 민요를 제외한 국악곡이 한 곡도 포함되어 있지 않다.

다음은 제재곡 중에서 민요를 제외한 국악곡이 어느 정도인지 나타낸 것이다.

<표 13> 교과서의 민요를 제외한 전통 국악 제재곡의 수용율

교과서		백분율	악곡수
4차	A		
	B		
5차	A		
	B	3.1	1
6차	A	2.9	1
	B		
7차	A	12	3
	B	9.1	3

전체 악곡에서와 마찬가지로, 7차 교과서가 가장 많은 민요를 제외한 전통 국악 제재곡을 수록하고 있어서, 5차와 6차 교과서 중에서는 전통 국악곡을 수록하고 있으나 제재곡이 아닌 보충곡이나 참고곡으로 수록되어 있음을 알 수 있다.

다) 창작 국악곡의 수용율

다음은 교과서의 창작 국악곡의 수용율이다. 다음 표에 나타나 있지 않은 교과서는 창작 국악곡이 없어 표에 나타내지 않았다.

<표 14> 교과서의 창작 국악곡의 수용율

교과서		백분율		악곡수	
		전체곡	제재곡	전체곡	제재곡
4차	B	1.6	3.3	1	1
7차	A	3.3	4	2	1
	B	4.9	3	3	1

창작 국악곡은 대체로 교과서에 수록된 경우가 적은 편이다. 그러나 7차 교과서와 4차 교과서의 일부에 각각 수록되어 있다. 4차 교과서보다는 7차 교과서에 창작 국악곡이 더 많이 수록되어 있으나 모두 한곡 씩 제재곡으로 수록되어 있다.

본 장에서는 교과서의 국악 수용 정도를 살펴보았다. 외국의 민속음악의 경우는 7차 교과서가 가장 적게 수용되어 있었으나 국악곡은 7차 교과서에 가장 많이 수록되어 있다. 또한 민요 이외의 전통 국악곡이나 창작곡도 7차 교과서에 가장 많이 수용되어 있는 것으로 나타났다. 반면, 가장 국악곡이 잘 수용되어 있지 않은 교과서는 1차 교육과정의 교과서이며, 수록곡 수도 적었을 뿐 아니라 민요만 제시되어 있어서 국악곡과 관련한 다문화주의 수용율은 무척 낮은 편이다.

### 3) 교과서의 대중음악 수용율

여기에서는 교과서의 대중음악 수용 실태를 살펴보고, 이와 관련된 교과서의 다문화주의 수용율을 알아보려고 한다. 대중음악은 전체곡, 제재곡 별로 대중음악의 수용율을 나타내었다.

다음은 전체 악곡 중에서의 대중음악 수용율을 나타낸 것이다. 다음 중 표시되지 않은 교과서는 대중음악이 없는 경우이므로 다음의 표에 나타내지 않았다.

<표 15> 교과서의 대중음악 수용율

교과서		백분율	악곡수
2차	A	1.7	2
3차	A	3.5	3
4차	A	5.5	4
	B	3.3	2
5차	A	4.9	4
	B	3.1	2
6차	A	5.9	3
	B	8.7	6
7차	A	6.5	2
	B	14.8	9

위의 표를 보면, 1차 교과서에는 대중음악이 없고, 2차와 3차 교육 과정의 교과서 중에서는 각각 한 곡씩만 대중음악을 수용하고 있다. 6차 교과서는 대중음악을 5.9%, 8.7% 수용하고 있고, 7차 교과서는 6.5%, 14.8% 수용하고 있다. 따라서 6차와 7차 교과서가 대중음악을 많이 수용하고 있으며, 비교적 7차 교과서가 더 많은 대중음악을 수용하고 있다. 위의 표에서는 나타나 있지 않지만, 7차 교과서는 이전의 교과서에 없는 한국의 대중음악이 포함되어 있기도 하다.

다음은 제재곡 중에서의 대중음악 수용율을 나타낸 것이다. 외국의 민속 음악, 국악곡과 마찬가지로 1차부터 3차 교과서에는 학습 내용이 제시되어 있는 제재곡이 없으므로 분석의 대상에서 제외되어 있다.

<표 16> 교과서의 대중음악 제재곡의 수용율

교과서		백분율	악곡수
4차	A	7.8	4
	B		
5차	A	2.8	1
	B		
6차	A	5.9	2
	B		
7차	A	4	1
	B	6.1	2

대중음악 제재곡이 가장 많은 교과서는 4차 교과서 중에 있다. 그 수용율은 7.8%이며 교과서에 수록된 모든 대중음악이 제재곡이다. 반면, 7차 교과서는 4차 교과서 보다 많은 대중음악을 수용하고 있지만, 제재곡으로 사용된 경우는 1곡에서 2곡 정도로 4차 교과서에 비해서는 수용율이 낮은 편이다.

외국의 민속 음악이나 국악곡의 경우에는, 전체곡의 비율이나 제재곡 중에서의 비율이 각 교육과정에 따라 크게 다르지 않았다. 그러나 대중음악의 경우, 4차 교과서보다 6차와 7차 교과서에 대중음악이 더 많이 수록되어 있지만, 정작 수업의 중심 제재가 되는 악곡은 6차와 7차 교과서에 더 많이 수록되어 있다.

본 장에서는 교과서에 수록된 다문화주의 악곡의 수용률을 살펴보았다. 외국의 민속음악은 2차와 4차 교과서에 가장 많이 수록되어 있고 6차와 7차 교과서가 가장 적게 수록되어 있었으나 7차 교과서는 다른 교과서와 달리 보다 다양한 지역의 민속음악을 수록하고 있으며 또한 각 지역의 민속음악

수용률이 비교적 높은 비율이었다. 우리나라 민요를 포함한 전통 국악곡과 창작 국악곡은 7차 교육 과정 교과서에 가장 많이 수록되어 있었고, 1차 교과서에 가장 적게 수록되어 있었다. 민요는 대체로 모든 교육 과정에 다 수록되어 있지만, 민요를 제외한 전통 국악곡이나 창작 국악곡은 7차 교과서에 잘 나타나 있고 다른 교과서에는 잘 나타나 있지 않거나 그 수용율이 미미하다. 대중음악은 7차 교과서에 가장 많이 수록되어 있었지만, 그 중에서 제재곡으로 수록된 곡은 1곡에서 2곡 정도만 수록되어 있으며, 4차 교과서 중에는 모든 대중음악이 제재곡으로 나타나 제재곡의 대중음악 수용율은 4차 교과서가 가장 높았다.

종합해보면, 다문화주의 악곡의 수용 실태는 7차 교과서가 가장 높은 것으로 나타났다. 그다음 6차 교과서가 잘 나타나 있으며 4차 교과서도 잘 나타나 있다. 반면 1차 교과서와 3차 교과서는 다문화주의 악곡의 수용율이 낮은 편이다.

#### **다. 교과서의 지도내용에 나타난 다문화주의 수용율**

앞에서는 교과서에 얼마나 다문화주의적인 악곡이 수용되어 있는지 살펴보았다. 본 장에서는 이러한 다문화주의적인 악곡에 제시된 학습 목표와 활동, 평가 등과 같은 지도내용 중에서 다문화주의 관련 내용이 어느 정도 수용되고 있고, 일반 음악 수업(음악 구성 요소 등)과 어떠한 방식으로 관련을 맺고 있는지를 살펴본다.

먼저, 지도내용에 나타난 다문화주의 관련 내용을 그 수용 정도에 따라 4가지 단계로 나누어 유형화하였다. 다음은 그 유형을 나타낸 표이다.

<표 17> 지도 내용의 다문화주의 수용 유형

유형	지도내용의 다문화 수용 정도
a	음악 구성 요소가 다문화주의 음악교육론에 의해 통합된 형태 (모두 다문화주의적 내용)
b	음악 구성 요소 ≤ 다문화주의적 내용
c	음악 구성 요소 > 다문화주의적 내용
d	음악 구성 요소만 제시

a 유형에 해당하는 악곡의 지도내용에 제시된 음악 구성요소는 모두 다문화주의적 지도내용에 의해 통합된 형태로서, 서양의 민속음악을 예로 들어 보면, 음악 구성 요소와 같은 리듬이나 음계에 관련된 내용 모두 그 민속음악 특유의 리듬이나 음계에 대한 학습 내용이 제시되어 있는 것이다. b 유형은 민속적 특징과 관련 없는 일반 음악 구성 요소와 민속적 특징을 학습하는 음악 구성요소가 비슷한 비중으로 함께 제시되어 있는 형태로서, 여기에 제시된 음악 구성 요소는 일반 서양 고전음악을 다루면서도 학습 가능한 내용에 해당된다. c 유형은 일반 음악 구성 요소가 지도내용의 대부분을 차지하고, 다문화주의적 내용이 부분적으로 일부 포함된 것이다. d 유형은 전혀 다문화주의적 지도내용이 포함되어 있는 것이 없으며, 일반 음악 구성 요소만이 제시되어 있는 것이다

본 장에서는 외국의 민속음악과 대중음악만을 분석하였다. 본 장에서 국악의 분석 결과를 나타내지 않은 것은, 모든 국악곡의 지도 내용은 거의 a 유형에 속하기 때문이다. 또한, 제1차 교과서부터 3차 교과서에는 지도내용이 교과서에 나타나 있지 않으므로 4차부터 7차 교과서만을 분석의 대상으로 하였다.

1) 외국 민속음악 지도내용의 다문화주의 수용율

다음은 외국 민속 음악에 제시되어 있는 지도 내용에 나타난 다문화주의 관련 요소가 어떠한 방식으로 어느 정도 수용되어 있는지 나타낸 것이다. 여기의 악곡 수는 지도내용이 있는 제재곡 중에서 각 유형에 해당되는 곡의 숫자이며, %는 전체 제재곡 중에서 각 유형에 해당되는 악곡의 백분율이다.

<표 18> 외국 민속음악 지도내용의 다문화주의 수용율

교과서	유형	a		b		c		d		합계	
		%	악곡수	%	악곡수	%	악곡수	%	악곡수	%	악곡수
4차	A	15.8	3	26.3	5	36.8	7	21	4	100	19
	B					10	1	80	4	100	5
5차	A	25	1			75	3			100	4
	B			20	1	60	3	20	1	100	5
6차	A			20	1	40	2	40	2	100	5
	B			75	3	25	1			100	4
7차	A	25	1			25	1	50	2	100	4
	B	75	3					25	1	100	4

다문화주의 관련 지도 내용이 대부분인 a 유형의 악곡이 가장 많은 교과서는 7차 교과서이며 6차 교과서에는 a 유형의 악곡이 전혀 없다. 다문화주의적 지도내용과 비다문화주의적 지도 내용이 비슷한 수준, 혹은 다문화주의적 내용이 조금 더 많이 포함된 b 유형은 6차 교과서에 가장 많으며 7차 교과서에는 없다. 일반 음악 구성 요소 중심의 지도내용에 다문화주의적 지도 내용이 일부분 포함된 c 유형은 5차 교과서에 가장 많이 포함되어 있고, 외국의 민속음악 제재곡임에도 불구하고 전혀 다문화주의적 지도내용이 포함되어 있지 않은 d 유형의 음악은, 7차도 많은 편이지만, 평균적으로 4차 교과서에 가장 많이 속해있다.

교육 과정 별로 비교해 보았을 때, a 유형은 7차 교과서에, b유형은 6차에, c유형은 5차에, d 유형은 4차에 가장 많다. 즉, 다른 교육 과정과 비교해 보면, 7차 교과서의 외국 민속음악에 가장 다문화주의가 충실한 지도내용이 있으며, 4차 교과서는 그 반대라는 것이다.

그러나 각 교과서 별로 유형을 비교해 보았을 때, 6차 교과서 한권과 7차 교과서 한권을 제외한 다른 교과서들은 대체로 c 유형, 즉 일반 음악 구성 요소에 다문화주의적 내용의 일부가 포함된 지도내용이 가장 많은 편이다.

따라서 7차 교과서에 다문화주의적 지도내용이 가장 많이 포함되어 있고, 4차 교과서에 다문화주의적 지도내용이 가장 적게 포함되어 있는 편이다. 그러나 7차 교과서에도 모든 지도내용이 다문화주의 교육론에 의해 통합된 a유형이 많지 않으며 여전히, 다문화주의적 내용이 전혀 없는 d 유형의 외국 민속음악이 25~50%에 해당되므로 문제점을 보였다.

## 2) 대중음악 지도내용의 다문화주의 수용율

다음은 대중음악 제시되어 있는 지도 내용에 나타난 다문화주의 관련 요소가 어느 정도 어떠한 방식으로 수용되어 있는지 나타낸 것이다. 다음 중 표시되지 않은 교과서는 대중음악 제재곡이 없는 교과서이므로 표에 나타내지 않았다. 여기의 약곡 수는 지도내용이 있는 제재곡 중에서 각 유형에 해당되는 곡의 숫자이며, %는 전체 제재곡 중에서 각 유형에 해당되는 약곡의 백분율이다.

<표 19> 대중음악 지도내용의 다문화주의 수용율

유형 교과서	a		b		c		d		합계	
	%	악곡수	%	악곡수	%	악곡수	%	악곡수	%	악곡수
4차 A	25	1	25	1	50	2			100	4
5차 A	100	1							100	1
6차 A			50	1	50	1			100	2
7차	A	100	1						100	1
	B	100	2						100	2

대중음악의 지도내용 중에서 4차 교과서는 c 유형에 해당되는 악곡의 비율이 50%로 가장 많고, 5차 교과서는 a 유형, 6차 교과서는 b와 c 유형, 7차 교과서는 모두 a 유형이 많다. 가장 다문화주의가 취약한 d 유형의 대중음악 지도내용이 있는 교과서는 없으므로, 대중음악은 외국의 민속음악보다는 지도내용에서의 다문화주의를 잘 수용하고 있다.

앞 장에서 살펴본 바와 같이, 7차 교과서보다 더 많은 대중음악 제재곡을 수록하고 있는 교과서는 4차 교과서이다. 그러나 그 지도내용의 다문화주의 수용률은 4차 교과서보다 7차 교과서가 높다.

본 장에서는 교과서의 지도내용에 다문화주의가 얼마나 수용되어 있는지를 살펴보았다. 이를 요약·정리하면 다음과 같다.

먼저, 국악곡의 지도내용에는 모두 국악과 관련된 고유의 지도내용이 모두 포함되어 있었고, 국악 제재곡에 일반 음악 구성 요소만을 수업하는 지도내용은 없었다. 외국 민속음악의 경우에 대체로 일반 음악 구성요소 중심의 지도 내용에 다문화주의적 지도 내용이 일부분 포함된 c 유형이 가장 많

은 편이지만, 7차 교육 과정의 교과서는 다른 교과서보다 a 유형의 비율이 가장 높았다. 다문화주의적 내용과 일반 음악 구성 요소 수업의 비중이 비슷한 비중인 b 유형은 6차가 가장 많았고 c 유형은 5차가 d유형은 4차가 가장 많았다. 즉, 교육 과정의 교과서가 바뀔수록 각 제재곡의 다문화주의 지도내용은 보다 충실해지는 편이라고 할 수 있다.

대중음악의 경우, 5차, 7차 교과서의 대중음악 제재곡은 다문화주의적 지도내용이 가장 잘 포함되어 있는 a 유형이었으며 6차 교과서는 b와 c 유형이 각각 한곡씩 있었다. 4차 교과서는 가장 많은 대중음악 제재곡을 수록하고 있으나 c유형의 제재곡이 가장 많이 수록되어 있다.

#### **라. 교과서의 다문화주의적 지도 내용의 수업 유형**

앞에서는 우리나라 교육과정의 다문화주의 수용실태와, 교과서의 다문화주의 악곡과 지도내용의 다문화주의 수용율을 살펴보았다.

본 장에서는 다문화주의가 조금이나마 수용되어 있는 교과서의 지도내용을 그 대상으로 하여, 다문화주의적 지도 내용이 어떻게 제시되어 있는지 알아보도록 한다. 이를 위하여 교과서에 나타난 다문화주의적 지도내용을 3가지 유형으로 나누고, 각 유형이 중복되어 나타나는 경우를 위해 각 유형을 조합하여 모두 7개의 유형을 만들었다. 이 유형에 따라 각 유형에 해당되는 악곡의 비율을 나타내어 분석하였다. 지도내용의 유형은 블룸(Bloom)과 심슨(Simpson)의 행동목표 분류 체계를 참고하여 다음과 같이 유형화하였다.

<표 20> 지도내용의 다문화주의적 수업 유형

유형		형태	요소
x	인지	음악의 개념	(다문화주의적) 음악 구성요소와 관련 정보의 기억, 이해, 적용, 분석, 종합, 평가, 비교, 판단, 비판 등
y	심동	음악 활동	가창, 기악, 창작, 감상
z	정의	음악 내적, 외적 가치와 태도	(다문화주의적) 음악과 관련 문화에 대한 느낌, 주의, 관심, 흥미, 태도, 의식, 가치, 신념 등

x 유형은 인지적 영역으로서, 제재곡의 다문화주의적 지도 내용 중에서 음악 구성요소나 그 문화에 대한 정보를 기억하고, 이해, 적용, 분석, 종합, 평가, 비교, 비판, 판단하는 인지적인 사고 작용하는 내용에 해당되는 것이다. y 유형은 심동적 영역으로서, 다문화주의적 제재곡을 노래하거나, 악기 연주하거나, 창작하거나, 감상하는, 음악활동의 지도 내용에 해당되는 것이다. z 유형은 정의적 영역으로, 각 해당 문화와 음악에 주의와 관심을 기울이거나 흥미를 갖거나, 가치화, 신념화하는 내용이 포함된 것이다.

각 교과서의 지도내용은 위의 3가지 유형으로 나눌 수 있으나 각 제재곡 속에는 각 유형이 동시에 나타나 있기도 한다. 따라서 각 다문화주의적 제재곡의 다문화주의적 지도내용의 유형은 x, y, z, xy, xz, yz, xyz 이렇게 7가지 유형으로 구분하여 분석한다.

#### 1) 외국 민속 음악 지도내용의 다문화주의적 수업 유형

외국 민속 음악 제재곡 중에서 다문화주의적 지도 내용에 해당되는 것을

위에서 밝힌 유형으로 구분하고 각 유형에 해당되는 외국 민속음악 제재곡의 비율을 %로 나타내었다.

<표 21> 외국 민속 음악 지도내용의 다문화주의적 수업 유형

유형 \ 교과서		4차		5차		6차		7차	
		A	B	A	B	A	B	A	B
x	인지					66.7			
y	심동	13.3	100	25	25				
z	정의								
xy	인지, 심동	60		50	75	33.3	100	50	80
xz	인지, 정의								
yz	심동, 정의								
xyz	인지, 심동, 정의	26.7		25				50	20
합계		100	100	100	100	100	100	100	100

위의 표를 보면, 외국 민속음악의 다문화주의적 지도내용은 외국 민속음악의 특징을 인지하고 가창, 기악등의 음악활동을 하는 xy형이 가장 많다. 그밖에도 제재곡의 다문화주의적인 음악적 특징을 인지만 하거나 다문화주의적인 인지활동 없이 음악활동만 하고 일반 음악 구성요소만 학습하는 y형도 많았는데 특히 4차 B교과서의 모든 외국 민속음악 제재곡은 이러한 유형에 해당하였다.

반면에, 민족과 지역의 음악 문화를 느끼고 가치화하는 정의적 영역의 학습내용이 포함되어 있는 제재곡은 많지 않다. 4차 A 교과서의 26.7%, 5차의 A 교과서의 25%, 7차의 A교과서의 50%의 민속음악 제재곡이 인지, 심동, 정의적 영역이 모두 포함되어 있었다. 4차 교과서와 5차 교과서에 제시된 정의적 영역의 내용은 모두 “민속 음악의 특징을 체감하자” “민속음악의 정서를 느껴보자” 라고 제시되어 있어서 정의적인 영역 중에서도 “느낌”에 대해서만 나타나 있다. 반면, 7차 교과서의 경우 멕시코 민요 “아름다운 하늘”

의 지도내용을 보면, “민요의 특징과 가치를 알고, 교과서에 수록된 세계 여러 나라의 민요를 불러 보고 그 느낌을 이야기하자”는 내용이 포함되어 있다. 이를 보면, 4차와 5차 교과서의 정의적 내용은 “민속적 특징을 느낀다”만 포함되어 있는 반면, 7차 교과서는 “느끼고 가치를 안다”로 다문화주의 음악교육론에 더욱 잘 부합하고 있음을 알 수 있다.

## 2) 국악 제재곡 지도내용의 다문화주의적 수업 유형

다음은 국악 제재곡에 제시된 다문화주의 관련 지도 내용을 유형화하고, 그 유형에 따른 제재곡의 비율을 %로 나타낸 것이다.

<표 22> 국악 제재곡 지도내용의 다문화주의적 수업 유형

유형 \ 교과서		4차		5차		6차		7차	
		A	B	A	B	A	B	A	B
x	인지								
y	심동								
z	정의								
xy	인지, 심동	62.5	75	100	75	100	100	72.7	83.3
xz	인지, 정의								
yz	심동, 정의		25						
xyz	인지, 심동, 정의	37.5			25			27.3	16.7
합계		100	100	100	100	100	100	100	100

위의 표를 보면, 국악곡 대부분의 다문화주의적 지도내용은 인지적 영역과 심동적 영역이 포함되어 있는 xy 형태를 띠고 있음을 알 수 있다. 인지적 영역이나, 심동적, 정의적 영역 중 한 가지만 있는 불균형적인 제재곡은 없지만, 외국의 민속음악 제재곡과 마찬가지로 정의적 영역이 포함된 악곡은 6차 교과서에는 없으며 4차와 5차, 7차 교과서에만 일부 포함되어 있다.

4차 A 교과서는 “전통음악의 판소리를 바르게 이해하고, 감상을 통하여 체득할 수 있도록 한다” “전통음악의 미를 감득한다” “여러 가지 아리랑을 감상하며, 각 지방의 특색을 감득하도록 하자” 등의 정의적 내용이 나타나 있으며 4차 B 교과서는 “후렴 부분을 이야기하여 보고, 풍겨지는 느낌을 이야기해보자”라고 나타나 있다. 5차 교과서는 “각 지방의 민요를 감상하여 보고 그 특징과 느낌을 말하여 보자”라고 나타나 있다. 7차의 A교과서의 경우, “정선아라리”에서 “아리랑의 어원과 역사적 의미에 대해 발표해보자”라고 나타나 있으며 “사랑가”에서 “다른 여러 나라의 극음악을 비교 감상하여 느낀 점을 발표해보자”라고 제시하고 있다. B교과서는 “농부가”에서 일노래의 중요성과 남도 민요의 정서를 익힐 수 있다“라고 나타내고 있다. 이는 우리나라의 음악을 듣고 그 의미와 가치를 알거나 느끼는 것이다. 외국의 민속음악의 경우와 같이, 4차와 5차 교과서의 정의적 영역 내용은 감상이나 가창을 통하여 국악에 대하여 어떠한 느낌을 가지는 것이 정의적 지도 내용의 대부분이다. 7차는 이 뿐 아니라 우리 음악에 대한 가치와 의미가 보다 잘 나타나 있다.

가장 이상적인 다문화주의 지도 내용의 유형인 xyz에 해당되는 악곡은 4차 교과서와 7차 교과서에 가장 많이 포함되어 있다. 4차 교과서는 주로 우리나라 음악적 특징을 “느끼는” 활동이 대부분이며 7차 교과서는 “가치와 의미”를 탐색하는 내용도 포함되어 있다.

### 3) 대중음악 지도내용의 다문화주의적 수업 유형

다음은 대중음악 제재곡의 다문화주의적 지도내용을 유형에 따라 %로 표시한 것이다. 비율이 나타나 있지 않는 교과서는 다문화적 제재곡이 없거나, 다문화적 지도내용이 포함되어 있지 않는 교과서이므로 분석의 대상에서 제외되었다.

<표 23> 대중음악 지도내용의 다문화주의적 수업 유형

유형 \ 교과서		4차		5차		6차		7차	
		A	B	A	B	A	B	A	B
x	인지								
y	심동								
z	정의								
xy	인지, 심동	25				100		100	66.7
xz	인지, 정의								
yz	심동, 정의								
xyz	인지, 심동, 정의	75		100					33.3
합계		100		100		100		100	100

위의 표를 보면, 외국 대중음악에 나타난 다문화주의적 지도내용은 4차와 5차는 xyz 형이 많고, 6차와 7차 교과서는 모두 인지적 영역과 심동적 영역이 같이 나타나 있는 xy 유형이 많다. 즉, 대중음악의 특징에 대해 인지하고 가창 기악 등의 음악 활동을 하는 방식이다. 단, 4차 교과서의 경우 제재곡 4곡 중에서 3곡에 정의적 영역이 포함되어 있었는데 그것은 “캐롤의 음악적 특징을 감득한다.” “뮤지컬 음악의 특징을 감득한다”등으로 그 음악적 특징을 느끼는 것을 그 내용으로 하고 있다. 5차는 대중음악 제재곡 1곡에 “거슈윈 작곡의 곡을 감상하고 그 느낌을 서로 이야기해보자”라고 나타나 있다. 7차 B 교과서는 제재곡 “Love”에서 비틀즈의 음악적 특징을 알고, 다른 음악을 감상하며 비틀즈의 음악이 서양 대중음악에 어떠한 영향을 주었는지 논의하는 것을 그 지도 내용으로 하고 있다. 외국의 민속음악이나 국악에서와 마찬가지로 대중음악에서도 4차와 7차 교과서에 정의적 영역의 지도내용이 제시되어 있으며, 4차와 5차는 주로 “느끼기”가, 7차는 “역활과 가치 습득하기”가 강조되어 있다.

본 장에서는 교과서의 다문화주의 지도내용의 유형을 살펴보았다. 인지적, 심동적, 정의적 영역과 이것들이 혼합된 총 7개의 유형에 해당되는 제재곡의 비중을 살펴본 결과, 대부분의 다문화주의적 음악들은 대부분 교육 과정의 교과서는 해당 제재곡의 문화적 특징을 인지하고 가창, 기악, 창작, 감상 등의 활동을 하는 xy의 지도내용을 그 유형으로 하고 있었다. 외국 민속음악의 5차와 6차 교과서에는 부분적으로 다문화주의적 내용의 인지 혹은 활동만 하는 유형의 제재곡도 있었지만 대부분은 xy 유형이었다. 반면, 4차와 7차 교과서는 외국 민속음악, 국악, 대중음악 모두 인지, 심동, 정의적 영역이 모두 제시된 제재곡이 일부 있었다.

4차와 5차의 xyz 유형은 음악적 특징을 인지하고 활동하고 느끼는 내용이 대부분이었으며, 7차 교과서의 xyz 유형은 음악적 특징을 인지하고 활동하고 가치화하는 내용이 보다 잘 나타나 있었다.

다문화 주의 제재곡으로 교수·학습을 할 때, 가장 바람직하거나 이상적인 지도 내용은 xyz 유형이다. 앞서서도 밝혔듯, xyz 유형은 해당 음악의 문화와 고유 음악적 특징을 학습하고 음악 활동을 함으로서 그 음악 문화에 대해서 이해하고 경험할 뿐 아니라 그 문화에 대해 관심을 갖고 그 가치를 인정하는 “가치화”하는 것까지 나아가는 것이다. 물론, “가치화하기”는 지도내용에서 서술되기 쉽지 않으며 특별한 지시적 언어 없이 인지활동과 심동적 활동을 통하여 자연스럽게 습득될 수도 있는 것이다. 그러나 다문화주의 음악교육은 그 특징 상 음악과 문화, 인간에 대한 “가치”가 전제되어 있는 것이니 만큼 이와 관련된 지도내용이 보다 적극적으로 다양하게 제시되어 있을 필요가 있다.

본 연구에서 분석하였던 내용은 교육과정의 다문화주의 수용 실태, 교과서의 다문화주의적 악곡과 다문화주의적 지도내용의 수용율, 그리고 다문화

주의적 지도내용의 지도 유형이었다. 이 분석 결과 전체를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 교육 과정의 다문화주의 수용은 각 교육 과정마다 차이를 보이고 있었다. 제1차 교육 과정은 목표에만 다문화주의적 내용이 나타나 있었고, 2차와 3차 교육 과정은 목표와 내용, 평가 항목 모두 다문화주의적 내용이 수용되어 있었으나 주로 우리나라와 외국의 민요만 다루어져 있었다. 4차와 5차 교육 과정에는 “작품의 시대적, 문화적 배경”을 이해하고 감지하는 내용이 가장 다문화주의와 관련 있는 내용이었으나 이는 다문화주의적 악곡이 아닌 곡으로도 이러한 방식의 수업이 가능하기 때문에 한계를 보이고 있었다. 6차 교육 과정은 대체로 국악과 관련하여 진술이 되어 있었으며 7차 교육 과정은 다양한 시대와 문화권의 악곡을 각 활동 영역에서 골고루, 비교적 구체적으로 제시하고 있어서 다른 교육 과정에 비하여 다문화주의 관련 내용이 가장 잘 나타나 있었다.

둘째, 교육 과정에 따른 각 교과서의 다문화주의 악곡 수용률은 다음과 같다. 다문화주의 악곡 수용 정도는 외국 민속음악, 국악, 대중음악 별로 나누어서 살펴보았는데 그 수용율에는 차이가 있었다. 외국의 민속음악은 2차와 4차 교과서에 가장 많이 수용되어 있었고 6차와 7차 교과서에 가장 적게 수용되어 있었다. 그러나 7차 교과서는 보다 다양한 지역의 민속음악을 비슷한 비중으로 제시하고 있어 서유럽과 이탈리아, 미국 민속음악 중심의 다른 교육 과정 교과서의 민속음악 수용 실태와 차이를 보였다. 국악곡은 이와 달리 7차 교과서에 가장 많이 수록되어 있었을 뿐 아니라 민요 이외의 다른 전통 국악곡과 창작곡의 수용율도 높았다. 대중음악은 7차 교과서에 가장 많이 수용되어 있었으나 대중음악 제재곡의 비율을 따지면 4차 교과서가 가장 많은 대중음악 제재곡을 수록하고 있었다. 따라서 실제로 대중음악을 제재로 할 수 있는 수업의 기회는 7차 교과서 보다는 4차 교과서에 더 많다고 볼 수 있다.

셋째, 다문화주의 악곡의 지도내용에 얼마나 다문화주의가 수용되어 있는지 살펴본 결과, 국악곡에는 모두 국악과 관련된 지도내용이 포함되어 있었다. 외국 민속음악의 경우, 대체로 일반 음악 구성 요소 중심의 내용에 다문화주의적 지도 내용이 일부분 포함되어 있는 유형이 가장 많았지만, 7차 교과서의 경우는 비교적 다문화주의적 내용이 중심적인 유형이 가장 많았으며, 교육 과정이 개정될 때마다 지도내용에 다문화주의적 내용이 많아지는 경향을 보이고 있었다. 대중음악은 대체로 다문화주의적 내용이 가장 많이 포함되어 있었고 대중음악을 제재곡으로 하면서 전혀 대중음악의 특징을 학습하지 않는 경우는 없었다.

넷째, 다문화주의적 지도내용의 유형을 살펴보면, 대부분 해당 제재곡의 문화적(음악 내·외적) 특징을 인지하고 음악 활동을 하는 방식이 대부분이었으며 5차와 6차 교과서에는 음악 활동만 하는 경우도 있었다. 그러나 정의적인 학습 영역은 별로 없었고, 4차 교과서와 7차 교과서에 일부 제시되어 있었다. 특히 해당 음악 문화의 역할과 가치를 학습하는 “가치화하기”는 7차 교과서에만 제시되어 있었다.

### Ⅲ. 결론 및 제언

본 연구에서는 우리나라 교육 과정에 따른 고등학교 음악 교과서의 수용 실태를 파악하기 위하여 교육 과정의 다문화주의 관련내용을 살펴보고 제 1차 교과서부터 7차 교과서에 수록된 악곡 중에서 외국의 민속음악, 국악곡, 그리고 대중음악을 다문화주의 악곡으로 분류하여 다문화주의 악곡의 수용율을 알아보았다. 그리고 다문화주의 악곡에 제시된 지도내용의 다문화주의 수용율과 다문화주의적 지도내용의 유형을 분석하였다. 이를 통해 추출된 결론은 다음과 같다.

첫째, 제 7차 교육 과정과 7차 교과서가 가장 다문화주의를 잘 수용하고 있었다. 교육 과정에 제시된 내용도 가장 구체적이고 잘 나타나 있으며, 다른 교과서에 비해서 다문화주의 악곡의 수용율도 비교적 높고, 악곡의 문화적 다양성도 가장 잘 수용되어 있었다. 다문화주의를 가장 잘 수용하고 있지 못한 교과서는 1차 교육 과정과 1차 교과서였다. 그러나 교육 과정의 내용이나 교과서의 다문화주의 악곡 수용률이 1차부터 7차 교육 과정의 개정에 따라 더욱 잘 수용되는 방식으로 나타나고 있다고 단정할 수는 없었다.

둘째, 다문화주의 악곡의 다문화주의 수용율은, 교육 과정의 변천에 따라 다문화주의가 잘 수용되는 양상을 보였다. 학습 지도 내용이 제시되어 있는 4차 교과서부터 7차 교과서 까지 보았을 때, 4차 교과서에는 다문화주의적 제재곡이 제시되어 있음에도 불구하고 전혀 그 악곡의 문화적인 특징을 학습하는 내용이 없는 경우가 많았지만, 7차 교과서의 경우는, 다른 교육 과정에 비해서 악곡의 문화적 특징을 학습하는 내용이 많았다.

셋째, 다문화주의적 지도 내용의 유형은 모든 교육과정에서 대체로 다문화주의적 특징을 인지하고 가창, 기악, 창작, 감상 등의 음악 활동을 하는

방식이 가장 많았다. 그러나 다문화주의 음악교육의 최종적 목표인 다문화주의적 가치를 인정하고 습득하는 “가치화하기”의 수업 내용은 잘 나타나지 않았으며, 4차와 7차 교육 과정에만 제시되어 있었으나 그 비중은 낮은 편이었다.

본 연구는 고등학교 음악 교과서의 다문화주의 수용실태를 파악하여 우리나라 다문화주의 음악 교육 현실의 일면을 살펴보는데 의의를 두었다. 이에 따라, 이 연구의 결과에 따라, 보다 더 다문화주의 교육론이 반영된 교과서 편찬을 위한 몇 가지 제언을 하며 이 연구를 마무리하고자 한다.

첫째, 보다 다양한 지역과 장르의 음악이 제시될 필요가 있다. 서유럽이나 이탈리아의 민요의 수용률이 좀 낮아지는 대신, 아프리카, 오세아니아, 아시아, 중동 등의 다양한 지역의 민속음악이 교과서에 수록되어야 할 것이다. 뿐만 아니라 대중음악과 국악곡 역시 다양한 장르가 다양하게 포함되어 학생들이 다문화주의적인 음악 활동을 다양한 방법으로 경험하고 표현할 수 있도록 해야 할 것이다.

셋째, 다문화주의와 관련된 단원은 보다 다문화주의에 의해 지도내용이 통합된 방식으로 지도내용이 구성될 필요가 있다. 즉, 이러한 단원에 나타나는 음악의 구성요소나 활동은 반드시 그 문화의 음악과 관련이 되어 있는 방식으로 나타나야 하며, 서양고전음악 중심의 음악에서도 가능한 음악구성요소의 학습은 다문화주의 관련 단원에서는 지양될 필요가 있다.

넷째, 다문화주의 음악교육론의 최종 목적은 다문화주의적인 가치를 습득하는 것에 있다. 그러나 대부분의 다문화주의 관련 지도내용에서는 각 해당 문화의 특징을 인지하고 활동하는데 그쳐 있다. 따라서 다문화주의 관련 단원에서는 그 문화의 특징을 인지하고, 활동하며 가치화하는 내용이 모두 포함되어야 할 것이다.

## 참 고 문 헌

### <단행본>

- 교육부, *고등학교 교육과정 해설(음악)*, 2001.
- 문교부, *교육과정(1946~1981)*
- 유광찬, 『*교육과정의 이해*』, 교육과학사, 1992.
- 이흥수, 『*음악교육의 현대적 접근*』, 세광, 1990.
- 주대창, 『*음악학개론*』 도서출판 태성, 2003.
- 찰스 R 호퍼, 『*음악 교육론*』, 안미자 역, 1984.
- 한국교육개발원, 『*제 6차 교육과정 각론 개정연구*』, 1992

### <학술 논문>

- 권덕원, “다문화주의 음악교육론과 국악교육”, 『*음악과 문화*』 제 2호, 세계음악학회 1999.
- 박미경 “종족음악의 이해-그 역사적 흐름과 방법론의 조명” 『*음악과 민족*』 제 1집, 1991.
- 앤더슨 썬튼, “미국 학교에서의 세계음악 교육 : 평가”, 변계원 역, 『*월드뮤직의 수용과 다문화적 음악교육의 접근방안*』 2004.
- 주대창, 조효임, “음악교과서에 나타난 다문화적 접근의 실태”, 『*월드뮤직의 수용과 다문화적 음악교육의 접근방안*』, 2004

### <학위 논문>

- 고은정, 『*다문화 중심주의의 개념적 접근에 따른 음악 교육의 방법론 시안*』, 서울대 대학원 석사학위논문, 1994.
- 김용기, 『*다문화주의 음악교육에 관한 중학교 음악교사의 의식 연구*』, 건국대학교 교육대학원 석사학위논문, 2002.
- 김운경, 『*고등학교 음악교과서에 나타난 세계음악(World Music)에 관한 연구*』,

- 성신여대 교육대학원 석사학위논문, 1997.
- 김은영, 『한국음악교육에 있어서 다문화주의적 음악교육의 적용성에 관한 고찰』, 한양대학교 석사학위논문, 2004.
- 김지영, 『한국의 세계음악 논의와 교육의 활성화를 위한 제안』, 동아대 교육대학원 석사학위논문, 2002
- 박용준, 『Bernard Malamud와 다문화주의: the assistant와 the tenants를 중심으로』, 중앙대학교 대학원 석사학위논문, 1996.
- 송향금, 『중학교 음악과 교육과정 변천에 관한 분석연구-1차 교육과정~7차 교육과정을 중심으로』, 청주대학교 교육대학원 석사학위논문, 2000.
- 한지선, 『제 7차 교육과정에 의한 음악교과서의 다문화주의 반영분석』, 이화여대 교육대학원 석사학위논문, 2003.
- 한현희, 『학교 음악교육에서의 다문화주의 수용: 중고등학교 교과서 분석을 중심으로』, 국민대 교육대학원 석사학위논문, 2004.

# ABSTRACT

## **A Comparative Study of The Adoption of Multiculturalism in Music Curriculum -An Analysis of High School Textbooks-**

by Choi, Yoo Jin

Department of Music Education

Graduate School of Education

Sungshin Women's University

This study is on purpose to contribute in development of better music text books that can experience various culture properly by students by investigating whether multiculturalism in music curriculum and high school text books from first to seventh curriculum has been accepted by how many or what modes.

Accordingly, this study executed subsequent study. First, examined whether there are something with contents connected with multiculturalism in from the first to the seventh high school music curriculum. Second, examined ration of multiculturalism music that appear in a high school music text books. Third, examined accommodation degree of multicultural element in instructed contents presented at multiculturalism musical pieces. Fourth, examined class method among multicultural instruction contents.

Drew following conclusion through this study. First, the seventh curriculum and the seventh text books were accommodating better multiculturalism than others. Contents presented in seventh curriculum and the seventh text books are the most specific and appear well and those are high relatively in accommodation multiculturalism musical pieces than other text books and accepted best in cultural variety of musical pieces. But still limit in region, culture and genre existed.

Second, when examined ratio of multicultural contents in multicultural pieces, according to change of curriculum multiculturalism was shown well accepted aspect. When looked at the seventh text books from the fourth text books that studying class contents are presented, in spite of that multicultural pieces was presented in the fourth texts, there were a lot of occasions where there are not contents to study entirely cultural characteristic of the musical pieces. But for occasion of the seventh text book there were a lot of contents to study cultural characteristic of musical piece than other curriculums.

Third, classes type of multicultural instruction contents was similar in all curriculums but it cognizes multicultural characteristic of musical pieces and method that do music activity of singing, performing, composing, listening etc. was the most. But, class contents of affective domain that recognize and master multicultural value that is final target of multicultural music education were presented some in the fourth and the seventh text book, and among definitional area multiculturalism class contents of "To do value" are presented in only the seventh curriculum.

To solve problem discovered through this study, presenting folk of more various area and pop of various genre, comprehension and activity contents that are based by multiculturalism education for unit of multicultural musical pieces may have to be formed. Also, these multicultural instruction contents would have to include contents "to do value" beyond recognizing and acting each musical, cultural characteristic.