

음악적 사고 개발을 위한 교사의 질문 연구

이 희 진*

차 례

- I. 서 론
- II. 교육에 있어서의 사고
 - 1. 듀이의 경험과 사고
 - 2. 브루너의 직관적 사고와 분석적 사고
 - 3. 음악교육에의 시사점
- III. 음악교육에 있어서의 음악적 사고
 - 1. 심미적 음악교육 : 심미적 경험
 - 2. 심미적 경험에서 음악적 사고
- IV. 질 문
 - 1. 질문의 개념과 의의
 - 2. 질문의 유형
 - 3. 질문의 일반적인 구성 절차와 유의점
 - 4. 음악 수업에서 음악적 사고를 위한 질문
- V. 음악적 사고 개발을 위한 질문 구성
 - 1. 개념 이해 중심의 수업
 - 2. 표현 활동 중심의 수업
 - 3. 감상 활동 중심의 수업
- VI. 요약 및 제언

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

음악이란 인간 경험 속에 내재한 느낌과 감정을 소리라는 매체를 통해 표현하는 예술이다.

* 대구 경일중학교 교사

그러므로 우리는 그 음악의 미적 질을 통해 인간의 느낌과 감정에 대해 경험하고, 그 경험으로 느낌과 감정의 본질에 대해 통찰하며, 그 결과 보다 인간다운 삶으로 향하게 된다.

음악 작품의 미적 질은 “표현 형식”¹⁾에 담겨지고 그 표현 형식 자체에서 음악이 나타내는 의미(import)가 나온다. 그러므로 학생들이 느낌의 형태를 나타낸 음악 예술적 조건, 즉 표현 형식을 지각하고 거기에 반응하여 자신의 내면에 음악적인 像을 구축하고, 의미를 부여하며, 인간 감정의 본질에 대한 이해와 통찰을 하며, 더 나아가 인간 삶의 본질에 대한 통찰을 가능하도록 이끄는 심미적 음악교육이 현대 음악교육의 지향점인 것이다.

이런 관점에서, 현대 음악교육의 본질은 “음악 작품 및 표현 향수 활동의 심미적 체험, 창의적인 음악 능력의 습득, 바람직한 음악적 심성의 계발”²⁾로 집약될 수 있을 것이다. 음악의 심미적 체험은 음향의 감득, 음악적 사고 과정, 美의 통찰 과정을 통한 음악의 총체적 표현성을 향유하는 것이며, 창의적인 음악 능력의 습득은 음악 표현의 기초 능력을 습득하여 자신의 소리로 창의적으로 표현을 하는 것을 말하며, 결국 이런 경험을 통해 풍부한 음악적 심성이 개발되는 것이다.

이와같은 음악교육의 뼈대가 되는 음악의 경험은 단순히 행위를 하는 것이 아니라 음악의 재료인 소리의 속성과 그 소리가 어떻게 관계를 형성하여 음악이 이루어지는가에 대한 다양한 체험이다. 이런 체험의 바탕에는 반드시 사고 활동이 수반된다. 사고란 인간의 기본 속성이며 인간이 자신과 자신을 둘러싸고 있는 현상을 이해하는 밑바탕의 활동이다. 그러므로 인간 현상의 하나인 음악을 이해하고 음악을 향유하기 위해서는 음악적인 사고가 필수적인 활동이다.

특히, 11-15세 시기인 형식적 조작기의 청소년들의 인지 구조는 완전한 성숙 수준에 도달해 있어서 추상적이며, 추론적인 사고가 가능해지고, 조합적이고 가설 연역적인 사고가 가능해진다. 그러므로 이 시기의 청소년들은 호기심이 풍부하며, 음악에서도 知的인 접근을 원한다. 그러기에 음악 수업은 풀과 풀이 어떻게 조직되어 하나의 음악 작품이 되는지, 왜 이 풀과 저 풀이 어울려 화음을 이루고 어떤 것을 그렇지 못한지 등에 관한 호기심과 관심을 채워주는 수업이 되어야 하며, 한편 미처 생각하고 있지 못한 청소년들을 일깨우는 수업이 되어야 한다. 이런 음악 수업에서 조장된 음악의 속성에 대한 분석적, 논리적인 사고는 음악 전체 표현에 대한 직관적, 창조적인 사고, 심미적인 사고를 북돋우어 감정과 느낌을 더 세련 심화시키며, 더 나아가 인간의 감정과 느낌에 대한 통찰을 길러, 보다 더 나은 삶으로 이끌 것이다.

그러나 현재 우리나라의 교육은 입시라는 현실적 목표 앞에 전인으로써의 조화로운 성장이

1) 리머는 표현 형식(expressional form)이 음악 작품을 구성하는 모든 요소들의 총체적 표현성이며, 인간의 감정을 구체화한(embodied) 것으로써, 그 구체화된 표현의 질의 기능에 의해 예술 함축적 의미(import)가 생긴다고 했다. 그리고 어떤 경우에도 예술 작품은 표현 형식으로 접근, 지각, 반응, 판단되어야 하고, 가르쳐져야 한다고 했다. - 신도웅 譯 (Benett Reimer 著), 『음악교육철학』(서울: 세광출판사, 1987), 71-86쪽.

2) 이홍수, 『느낌과 통찰의 음악교육』(서울: 세광음악출판사, 1992), 27쪽.

라는 교육 본연의 목적을 망각한 채, 단순 지식 암기 위주로 흘러 가고 있다. 그러기에 인간의 기본 속성인 사고력은 발현되지 못한 채 잠재워지고 마는 것이 현실이다. 음악교육에서도 심미 경험 위주의 음악美를 감득하는 음악교육의 본질이 외면되고, 단순 행위 습득에 머물고 있는 차원이며, 음악의 총체적 표현성을 더 잘 이해하기 위해 음악의 기본 요소와 원리들에 대한 개념이 음악적 사고의 바탕 위에서 교육되어지고 있는 것이 아니라, 단순히 문제를 풀기 위해 기본 공식을 암기 하듯이, 그렇게 가르쳐지고 있는 것이 현실이다.

이런 상황에서 본 연구자는 노래 부르고 악기를 연주하는 단순 행위에 집착하는 음악 수업이 아니라 음악에 관해 “생각하는 수업”에의 바탕으로 본 연구를 수행하려고 한다. 음악은 인간의 사고를 기르기 위한 강력한 수단이며, 음악적 사고는 음악적 사실들에 대한, 그리고 음향에 대한 논리적, 추론적 사고를 바탕으로 음향에 의미를 부여하는 정신 작용으로써, 반드시 길러져야 하기 때문이다.

음악적 사고를 기르기 위한 실질적인 수업 계획을 할 때, “교사는 합리적인 사고 과정을 촉진시키기 위해 질문 양식을 개발해야 한다.”³⁾ 즉, 교사는 학생들이 발견하고 해결해야 할 음악적 문제를 착상하고 학생들의 자발적 사고를 유도하는 특별한 질문을 구체적으로 구상할 필요가 있으며, 그런 교사의 효율적인 질문 제시가 학생의 음악적 사고를 효과적으로 조장한다.

질문이란 “교사가 학습자의 학습 정도에 대한 정보를 얻을 수 있는 교수 기법일 뿐만 아니라 학습자의 사고 활동을 자극하여 학습 활동에 참여를 증가시키고 문제 해결을 유도하는 중요한 교수 전략”⁴⁾이다. 그리고 여러 연구자들의 보고에 의하면 교사들이 사용하는 질문 수준은 학업 성취에 정적인 상관관계를 이루고 있으며, 높은 수준의 질문은 높은 수준의 인지적인 조작에 효과가 있다고 나타나 있다. 그러므로 음악 수업에 있어서 교사의 질문이 음악적 사고 개발에 큰 영향이 있음은 분명한 사실이다.

그래서 본 연구는 음악적 사고 개발을 위한 가장 중요한 방법이 교사의 질문이라고 여기고, 학생들의 음악적 사고 개발을 위한 교사의 질문을 구성하여 제시하는 데 그 목적을 둔다.

2. 연구의 내용과 방법

본 연구는 관련 문헌과 논문을 통해 다음의 내용을 고찰한다.

첫째, 교육학의 관점에서 사고를 고찰하는데, 현대 교육 사상에 가장 큰 영향을 미친 듀이와 브루너의 사고에 대한 이론을 살펴보고, 음악교육에의 시사점을 찾아본다.

3) Ann R. Small, “Musical Teaching and Critical Thinking”, *Music Educators Journal* (Virginia : MENC, 1987), Vol. 74, No. 1, p. 48. 앞으로는 MEJ라는 약자를 사용할 것임.

4) 한현숙, “발문 수준에 따른 학업 성취도별 학생 반응 분석” (청원 : 교원대, 1991), 9쪽.

둘째, 현대 음악교육의 지향점인 심미적 음악교육에 관해 살펴보고, 심미적 음악 경험의 관점에서 음악적 사고를 고찰한다.

셋째, 질문의 개념과 의의, 수업에서 사용되는 교사의 질문의 유형, 질문의 구성에 대해 고찰하고, 음악 수업에서 교사의 질문에 대해 살펴본다.

넷째, 위의 이론에 근거해, 실제 수업 장면에서 사용할 교사의 질문을 구성하여 제시하는데, 현행 6차 교육과정에 따라, 수업의 형태를 개념 이해 중심의 수업, 표현 활동 중심의 수업, 감상 활동 중심의 수업으로 나누고, 각 형태의 수업 전개 과정에서 음악적 사고 개발을 위한 질문을 구성, 제시한다.

3. 연구의 제한점

실질적인 수업 전개 과정에서 교사의 질문을 구성할 때, 그 학년 수준을 중학교 1학년으로 제한한다. 그리고 수업 전개 과정에서 사용할 제재곡도 현행 6차 교육과정에 따른 중학교 1학년 교과서의 제재곡으로 한정하여, 그 중 가르치고자 하는 개념이나 내용이 분명한 곡으로 선정한다.

또, 일반적으로 '질문 - 응답 - 반응'의 순으로 질문 수업이 이루어지나, 본 연구에서는 질문 제시의 범위를 교사의 질문으로 제한하고, 학생의 응답과 학생의 응답에 대한 교사의 반응은 논리 전개상 필요부분만 간략히 기술한다.

즉, 교과서 내의 제재곡을 가지고 그 속에서 가르칠 내용을 추출하여 그 내용을 학생들이 사고하도록 하기 위한 교사의 질문을 구성, 제시하겠다.

II. 교육에 있어서의 사고

사고는 인간의 존재 가치와 직결되는 것으로, 인간만의 독특한 정신 작용이다. 이 정신 작용은 기억, 분석, 연관, 지각, 개념화, 추론, 종합 등을 포함하며, 한편으로는 상상, 꿈, 창조, 고안, 또 다른 면으로는 묵상, 기도까지 포함한다고 볼 수 있다. 이렇게 볼 때, 사고란 매우 광범위한 인간의 정신 작용이다.

사고의 범위가 넓은 것과 마찬가지로 사고의 유형도 이론적 사고와 질적 사고, 분석적·논리적 사고와 직관적·종합적 사고, 추론적 사고와 비추론적 사고, 수렴적 사고와 확산적 사고, 연상적 사고와 의지적 사고, 귀납적 사고와 연역적 사고 등 관점에 따라 여러 가지로 구별된다.

이렇듯, 사고는 그 과정이 관찰되지 않는 내부적인 활동이기에 광범위한 의미로 사용되어지며, 그 유형 또한 분명히 분류되어지지 않는다. 이에 본 연구에서는 광범위하고 포괄적인 의미의 사고가 아니라 교육의 입장에서 의의있는 사고에 대해 고찰하려고 한다. 그러기 위해 2차 대전 이후 세계의 교육 사상에 큰 영향을 미친 교육 이론이 듀이의 경험학설과 브루너의 인지학설이라고 보고 이 두 학설의 관점에서 사고의 교육적 의의를 알아보하고자 한다.

듀이(John Dewey ; 1859-1952)는 인간의 삶에 유의하면서 전통 철학의 초월적, 관조적 태도를 비판하고 과학적 실험적 방법에 기초하여 자연, 인간, 사회를 재조명하려 했다. 듀이는 삶이 곧 인간성의 본질이며 기본적 실재라고 여기고, 인간史의 모든 측면은 삶과 관련되어야 하고 삶의 질을 높이는 데 기여해야 한다고 주장하면서, 철학 뿐만 아니라 교육, 정치, 종교, 예술, 도덕 등 인간 생활의 전영역을 삶, 경험과 관련시켜 재조명했다.

브루너(Jerome S. Bruner ; 1915-)는 인지 이론과 발달 심리를 연구한 학자로서, 인간을 정보처리자, 사고하는 사람, 창조하는 사람으로 보고, 인간의 인식, 동기, 학습, 사고에 대해서 방대한 업적을 이룩했다.

이 두 학자의 이론은 현대 교육 사상의 기저를 이루고 있는 큰 사상이며, 현대 음악교육 사상에 큰 영향을 미쳤다. 인간의 삶 속에 내재한 일상의 경험을 그대로 담고 있는 예술을 향유함으로써 삶을 통찰하게 되고 삶의 질을 더욱 높일 수 있다는 듀이의 표현주의(expressionism) 미학 이론은 심미적(aesthetic) 음악교육을 낳은 절대표현주의(absolute expressionism) 이론의 모체이며, 각 학문의 기본 구조를 학습하게 해야 한다는 생각에서 나온 브루너의 나선형(spiral) 교육과정은 포괄적(comprehensive) 음악교육에 그대로 반영되어 현대 음악교육을 주도하고 있다.

이런 맥락에서, 음악적 사고를 살피기 이전에 듀이의 경험 이론에 깔린 사고의 관점과, 브루너의 인지 이론에 깔린 사고의 관점을 고찰하고, 현대 음악교육에 적용할 수 있는 시사점을 찾아보고자 한다.

1. 듀이의 경험과 사고⁵⁾

인간은 자연의 한 부분으로 자연 안에서 살아가며 자연과의 상호작용을 통하여 성장, 발전해 나간다. 삶의 본질은 일차적으로 개체, 또는 종족의 보존과 성장이며 그것은 환경과의 상호작용, 상호작용을 통하여 스스로를 갱신함으로써 지속되어 나간다. 삶은 곧 행위의 연속이며 그러한 행위를 중심으로 경험이 형성되기 때문에 결과적으로 삶의 과정은 바로 계속적인 경험의 과정이다. 경험은 인간이 삶의 과정을 통하여 자신들의 생리적, 사회문화적 환경과 교섭, 적응해

5) 이하 내용은 이홍우 譯 (J. Dewey 著), 『민주주의와 교육』(서울 : 교육과학사, 1992), 219-259쪽의 내용을 요약한 것임.

나가면서 그에 따라 여러 가지 지식, 기술, 가치 등을 자연스럽게 또는 의도적으로 획득, 축적, 변형시켜 나가는 모든 측면을 포괄한다.

우리들의 행위가 자연과 인간에 관한 보다 풍부한 의미를 가져올 수 있도록, 행위와 조건을 통제하는 것을 일컫는 경험은 의도적, 조직적이며 지성적이다. 지적으로 통제된 삶, 즉 인간이 자신의 경험을 인간 특유의 목적과 지성에 맞게 통제, 조정함으로써 보다 자유롭게 그리고 효과적으로 자연과 사회 및 그들 자신을 이해하고 적응시키며 정복해 나갈 수 있다.

경험은 능동적 요소와 수동적 요소의 특수한 결합으로 이루어져 있는데, 능동적 측면에서의 경험은 '해보는 것'을 말하며, 수동적 측면의 경험은 '당하는 것'을 말한다. 경험의 이 두 측면이 어떤 방식으로 연결되어 있는가에 따라 경험의 성과나 가치가 달라진다. 단순한 활동은 경험이라고 볼 수 없고, 활동이 그 결과 속으로 계속되어 들어갈 때, 행위에 의해 생긴 변화가 우리 내부에 일어난 변화에 반영되어 되돌아갈 때, 그때 비로소 막연한 사태의 흐름이 의의를 지니게 된다. 그리고 그때, 비로소 학습이라는 것이 일어난다. 즉, 경험은 일차적으로 능동-수동 관계이며, 경험의 가치를 재는 척도는 경험에 들어있는 관계성 또는 경험에 연결되는 연속성의 지각 여부에 있다는 말이다.

경험이 의미있는 것이 되려면 거기에는 비록 불완전한 것이거나 사고가 반드시 개입되어야 한다. 경험이 지적으로 통제된다는 말은 경험이 사고를 내포한다는 뜻이며, 경험의 성장 또는 그 질적 향상을 위해서는 필수적으로 경험이 사고 또는 반성(reflection)을 중심으로 전개되어야 한다. 사고라는 것은 우리가 하고자 하는 것과 그 결과로 일어나는 것 사이의 관련을 파악하는 것이다. 즉, 우리의 활동과 그 결과 사이의 세밀한 관련을 알 때, 일반적인 경험에 내재되어 있던 사고가 명백히 표면화되어 드러난다. 그 표면화된 사고가 양적으로 증가하면 그 가치도 그만큼 달라져서 경험의 질이 바뀌게 된다.

사고를 좀 더 구체적으로 정의하면, 사고는 우리가 하는 일과 그것에서 나오는 결과 사이의 관련을 '구체적으로' 파악함으로써 양자가 연속적인 것이 되도록 하려는 의도적인 노력을 가리킨다. 이런 맥락에서 사고는 바로 우리 경험 속에 들어있는 지적 요소를 명백히 드러내는 것과 동일한 의미를 가진다. 사고는 우리로 하여금 목적을 머리 속에 그리며 행동할 수 있게 해준다. 어떤 사태에 직면해서 세밀히 관찰하고, 장차 일어날 일에 대해 직접 관련 요인을 선택하며, 모종의 비판을 하고, 증거를 찾고, 사태와 증거 간의 관계를 인식하는 등등의 일이 사고 과정인 것이다. 또한 사고는 무엇인가 의심스러운 점이 있는 사태에서 일어나기 때문에, 사고는 탐구의 과정, 조사의 과정, 연구의 과정이며, 사고는 현재 밝혀지지 않은 것에 대한 모색이요 추구이다.

앞에서 언급했듯이 행위 간에 관련이 생겨 막연했던 사태에 흐름이 생겨 의의를 지닐 때 학습이 일어나게 되는데 이런 의미에서 "학습이란 사고하는 것을 배우는 일이다."⁶⁾ 그러므로 학

교에서 좋은 사고 습관을 길러주는 일이 중요하며, “마음”⁷⁾에 관한 한 학교가 할 수 있고 또 해야 하는 것은 오로지 사고하는 능력을 길러주는 것이다. 사고라는 것은 “지적인 학습”⁸⁾, 즉 마음을 구사하고 마음을 살찌게 하는 학습의 방법 바로 그것이다. 즉, 사고는 경험이 지적인 것일 때 그 경험이 다르지 않으면 안되는 방법이다.

그러나 교육이란 시종여일 지적인 측면에만 치우치는 것은 아니다. 실제적이며 능률적인 태도가 형성되어야 하며 도덕적 성향이 강화되어 형성되지 않으면 안된다. 또한 美的 감상정신이 배양되어야 한다. 하지만 이러한 모든 것에는 적어도 의미라는 요소가 부합되어 사고라는 요소가 포함되고 있는 것이다. 신체적 동작을 능률적으로 할 수 있게 되는 것과 관련을 맺지 않은 사고, 우리 자신에 대하여, 또 우리가 살고있는 세계에 대하여 더 많은 것을 배우는 것과 관련을 맺지 않은 사고는 사고로서 무엇인가 잘못된 것이 있다. 역으로, 사고와의 관련을 떠나서 습득된 기술은 그것이 사용되어야 할 목적에 관한 인식과 단절되어 있다. 그리하여 이때 우리는 기계적인 습관에 노예가 되고 다른 사람들의 권위적 통제에 좌우된다. 또 사고에 입각한 행동과의 관련을 떠난 정보는 죽은 정보요, 마음을 짓누르는 짐이다. 수업과 학습의 방법을 꾸준히 개선해 나가는 직접적인 통로는 오직 사고를 정련하고 증진시키고 시험하는 데에 어떤 조건이 필요한가 하는 점에 주의를 기울이는 것이다.

사고가 일어날려면 먼저, 학생이 진정한 경험사태에 당면해야 하고, 둘째 이 사태 안에서 사고를 일으키는 자극으로서 진짜 문제가 생겨나야 한다. 셋째, 학생이 그 문제를 다루는 데에 필요한 정보를 가지고 있고 관찰을 해야하며, 넷째 결과의 대안이 떠오르고 학생은 그 방안을 체계적으로 정립해 나가야 한다. 다섯째, 학생은 그의 아이디어를 실지로 적용하여 그 아이디어의 의미를 분명히 하고 그 타당성을 스스로 확인해야 한다.

사고를 일으키는 첫 단계로서 구체적인 경험 사태가 필요하지만, 주입식 수업 방법은 학생 자신의 직접적인 경험과 무관한 교과를 사용하는데 문제가 있다. 경험에 근거한 교육은 익숙한 경험 자료를 직접, 또 아동에게 맞는 수준에서 이리저리 다루어 보는 일에서 출발해야 한다. 그러므로 “학교의 교과”⁹⁾를 통해 사고를 일으키기 위한 시작한 경험적 사태란 일상의 생활에서

6) 임한영 譯 (J. Dewey 著), 『사고하는 방법』(서울 : 법문사, 1981), 89쪽.

7) 듀이는 사회가 교육을 가능하게 하는 환경을 제공하며, 환경은 인간에게 특정한 방향의 반응을 유발함으로써 지적, 도덕적 성향을 형성하며 인간은 이 환경에 능동적으로 참여함으로써 그 사회 성원으로서의 ‘마음(mind)’을 부여받는다 고 한다. 그는 마음이라는 것은 반응의 경향을 의미하며, 이 반응의 경향은 환경에 ‘능동적으로 참여’한 결과, 점차로 조직된 지적 반응을 할 수 있는 상태로 발전하며, 이것이 교육의 과정이라고 했다. - 이홍우, 『지식의 구조와 교과』(서울 : 교육과학사, 1982), 151쪽.

8) 여기서 지적인 학습, 지적인 경험이라고 하는 것은 학습이나 경험의 내용이 정서적인 것이 아닌 지적인 것이라는 뜻이 아니라, 학습이나 경험의 ‘방식’을 특징짓는 것이다. 즉 학습이나 경험이 ‘머리를 쓰는’, ‘지적으로 영리한’ 특징을 가지고 있다는 뜻이라고 듀이는 주로 달고 있다. - 이홍우 譯, 『민주주의와 교육』, 242쪽.

9) 듀이는 사고 작용은 특징적이며 어떤 교과목도 지적인 것이 될 수 있다고 한다. - 임한영 譯, 『사고하는 방법』, 59쪽.

사람들이 관심을 가지고 종사하는 일을 말한다. 그러므로 학생들에게 무엇인가 ‘배울 것’을 주는 것이 아니라 무엇인가 ‘할 일’을 주며, 이 ‘할 일’이라는 것은 반드시 ‘사고’ 즉 관련의 의도적인 파악을 하지 않으면 할 수 없는 그런 종류의 일이다. 그렇게만 하면 학습은 저절로 따라온다. 그리고 사고를 일으키는 사태가 될려면, 무엇인가 새로운 것이 있으면서도 이때까지의 학습과 충분한 연결을 맺고 있어서 효과적인 반응을 불러일으킬 수 있어야 한다. 삶의 일상적인 책임을 완수하는 동안에 사물이나 사람들과 능동적으로 접촉하는 사태와 같은 사태가 교실 장면에서 일어나야 한다는 것이다.

다음으로, 일단 곤란한 문제가 생긴 뒤에는 그 문제를 다루는 데 있어서 고려해야 할 사항들이 어떤 것인가를 알려줄 ‘주어진 여건’ 즉 ‘자료’가 있어야 한다. 사고의 자료는 ‘생각’이 아니라 행위요, 사실이요, 사건이요, 사물들 사이의 관계이다. 다시 말해 사고를 효과적으로 하기 위해서는 현재의 문제를 해결하는 데에 필요한 자원으로서의 경험이 있어야 한다. 즉, 현재의 문제 사태가 과거에 다루어 본 것과 충분히 유사한 것으로서의 경험이어야 한다.

사고의 주제를 제시할 때, 문제되는 구체적인 사태의 성격에 비추어 기억, 관찰, 독서, 통신 등의 심리적 기제를 사용하면 된다. 잘 훈련된 마음을 가졌다고 하는 것은 마음 속에 최대의 자원을 갖추고 있어서 과거의 경험에서 무엇을 뽑아낼 수 있을까를 늘 궁리한다는 뜻이다. 그러나 교사는 오직 자료를 제시하는 데에 그쳐야 하고 그 자료를 문제에 맞게 해석하고 적용하는 것은 학생 자신이 해야 한다.

정보를 뜻하는 것으로서의 ‘지식’은 장치의 탐구, 다시 말하면 더 알아내고 더 배우고 하는 데에 없어서는 안될 자원이며 요긴한 자본이다. 즉, 이미 획득된 지식은 사고를 통제하며 사고의 결실을 맺게 한다. 그러므로 학생은 적절한 자료를 선택하는 훈련이 되어 있어야 한다.

사실, 자료, 이미 습득된 지식 등이 사고에서 차지하는 위치는 제안, 추론, 추측된 의미, 가정, 잠정적 설명 등 한마디로 ‘아이디어’라는 용어에 담겨있다. 세밀한 관찰과 회상은 해답을 알려주지는 않지만, 질문을 규정하고 명료화하고 소재를 알려주며, 추정, 발명, 재간, 고안 등도 그러하다. 제안은 장치 일어날 수 있는 결과를 예견하며 앞으로 할 일을 지시한다. 이런 맥락에서 사고(어떤 사물이 나타난 그대로가 아니라 그것에서 제안되는 내용)는 창조이며, 새로운 세계로의 유입이다. 사고에는 다소간의 독창이 반드시 포함되어 있다. 독창성의 척도는 일상의 사물을 다른 사람의 생각이 미치지 못하는 특이한 용도에 사용하는 데에 있다. 결과적으로 모든 사고는 이때까지 파악되지 않았던 여러 고려 사항들을 새로운 관점에서 조망하는 것이며, 이점에서 독창적이라는 것이다.

아이디어는 가능한 해결책의 발견이다. 활동과 결과 사이의 연속성 또는 관계에 대한 예견이다. 그러므로 아이디어는 그것에 의거하여 조작을 가함으로써 검증된다. 보다 성공적인 수업 방

법은 배운 아이디어를 적용하는 것이다. 적용은 배운 내용을 고정시키거나 배운 기술을 숙달시키는 것이 아니라 지적 활동의 한 부분이어야 한다. 사고가 사태에 실지로 적용되기 전에는 현실적 의미와 의의를 가질 수 없고 타당성을 인정받을 수 없다.

어떠한 사고나 아이디어도 한 사람에게서 다른 사람에게 아이디어로서 전달될 수 없다. 자극을 줄 수는 있지만 그 사람이 직접 받아들이는 것은 아이디어가 아니다. 오직 문제 상황과 직접 부딪쳐 씨름을 하고 자기 자신의 해결책을 모색, 발견할 때에만 우리는 사고를 한다. 교사는 사고를 자극하는 상황을 만들어 주고 학습자와의 공동 경험에 들어가서 학습자의 활동에 대해 공감을 가지는 역할을 할 뿐 나머지는 학습자의 책임이다.

2. 브루너의 직관적 사고와 분석적 사고¹⁰⁾

학교 교육이 지적인 기능을 강화시키는 수단으로 중요하며, 그러기에 교육에서 강조되어야 할 점은 사물을 다루고, 사물을 상상하고 관찰하며, 그리고 기호를 다룰 줄 아는 기술을 연마시키는 것이다. 그리고 학교는 사고를 통하여 문제를 해결할 수 있다는 신념을 개발시켜야 한다. 즉, 교육의 목적 중 중요한 것은 학생들의 사고에 대한 확신, 사고에 대한 열성, 사고에 대한 정직성, 사고 기술이다. 그리고 학문을 공부하는 것은 어떤 상황에 대한 사고 방법을 배우는 것이고 또한 학문에 있어서 가장 중요한 것은 그 학문의 방법이다. 그러므로 학교는 학생들에게 사고의 방법을 습득할 수 있는 기회를 제공해야 하고 사고 방법을 가르쳐야 한다.

이런 의미에서 학습이란 사고이며, 사고는 혼란 상태에서 개념화, 분류화를 거쳐 의미를 추출하는 과정인데, 학습에 있어서는 교과 내용에 관한 “직관”¹¹⁾적인 이해가 중요하다. 여기서 직관적으로 이해한다는 것은 교과내용을 명백히 형식을 갖춘 언어로 표현하여 이해하는 것이 아니라, 한 문제로 오랫동안 씨름을 한 뒤에 갑자기 해결점에 도달하기는 하지만, 아직 형식적인 말로 그것을 증명할 수 없는 경우를 말한다.

분석적 사고와 대비해 봄으로써 직관적 사고가 무엇인지 명확해지는데, 분석적 사고는 대개의 경우에 한 때에 한 단계씩 진전된다. 분석적 사고의 단계는 명백히 드러나는 단계이며, 사고를 하는 사람은 그 단계를 제삼자에게 충분히 기술할 수 있다. 분석적 사고를 하는 사람은 자기가 어떤 내용의 지식을 다루며 어떤 방법으로 그 지식을 다루는가를 비교적 명백히 알고 있다.

이러한 분석적 사고에 비하여 직관적 사고는 보통 면밀하고 명백히 계획된 단계를 따라 전

10) 이하 내용은 이홍우 譯 (J. S. Bruner 著), 『교육의 과정』(서울 : 배영사, 1996), 125-145쪽의 내용을 요약한 것임.

11) 이홍우는 브루너가 말하는 직관이 우리가 흔히 쓰는 직관과 다소 다르다고 본다. 즉, 직관에도 질적으로 여러 층이 있는 것과 교육적으로 가치있는 직관은 소위 주먹구구와는 다른 것임에 유의해야 한다. - 이홍우 譯, 『교육의 과정』, 26쪽, 126쪽의 譯主.

개되는 것이 아니라, 전체 문제 사태의 포괄적인 지각을 기초로 하여 전개된다. 직관적 사고를 하는 사람은 어떻게 문제를 해결했는지를 설명할 수 없지만, 대개의 경우에 직관적 사고는 그 분야의 지식 또는 “지식의 구조”¹²⁾를 기초로 가능하다. 즉, 학습 내용을 직관적으로 잘 다루는 데에는 그 내용을 완전히 통달하는 일이 절대적으로 중요하다는 말이다. 이 기초 지식, 구조 없이는 직관적 사고가 그 기능을 발휘할 수 없는 것이다. 그리고 이 기초 지식, 구조야말로 사고의 도약(跳躍 : 사고에서 거쳐야 할 단계들을 뛰어넘고 지름길로 질러가는 것)을 가능하게 한다. 그리고 이때 얻은 결론은 나중에 분석적 사고(연역 내지 귀납)에 의하여 다시 점검되어야 한다.

직관적 사고와 분석적 사고는 각각 별개로 일어나는 것이 아니라 서로 상부상조한다. 직관적 사고를 통하여 사람들은 흔히 분석적 사고로서는 도저히 해결할 수 없는 문제, 또는 분석적 사고로 해결한다고 해도 아주 시간이 오래 걸려야 해결하는 문제를 해결할 수 있다. 그러나 이렇게 직관적 방법으로 얻은 해답은 분석적 방법으로 다시 점검(點檢)되어야 한다. 사실상, 직관적인 사고를 통해, 분석적인 사고로는 불가능한 일, 즉 문제를 발명하고 발견하는 일을 할 수 있다. 그러나 이렇게 발명, 발견된 문제에 알맞은 형식을 부여하는 것은 분석적 사고를 통해서이다. 그러나 학교에서는 형식을 갖춘 내용을 다룬다는 이유에서 분석적 사고만 중시하고 직관적 사고는 무시하는 경향이 있는데, 분석적 사고와 직관적 사고의 균형은 반드시 필요하다.

이상의 내용을 종합하면, 직관적 사고란 결국 분석이나 증명의 형식적인 방법으로 매개되지 않은 이해와 인지를 의미한다. 말하자면 직관적 사고는 분석적인 지적 과정에 특별히 의존함 없이 어떤 문제 사태의 의미, 의의, 또는 구조를 파악하는 행위를 뜻한다. 그리고 직관의 내용이 궁극적으로 옳은가 그른가는 다시 직관으로 결정되는 것이 아니라 보통의 증명 방법으로 결정된다. 그러나 아이디어를 여러 가지로 결합하여, 아직 그 타당성이 확인되지 않은 가설을 재빨리 생각해 내는 것은 직관적 사고인 것이다.

직관적 사고에 영향을 주는 요인을 몇 가지로 정리하면 다음과 같다. 첫째, 교사가 직관적으로 사고해야 한다. 교실에서 학생들이 묻는 질문에 대하여 기꺼이 추측을 제시할 수 있고 나중에 비판적인 분석을 통하여 그 추측을 기꺼이 점검할 수 있는 교사는 미리 모든 것을 분석하여 학생들에게 가르쳐주는 교사보다 학생들에게 직관적 사고의 습성을 훨씬 잘 길러 줄 수 있다.

둘째, 어떤 특정한 분야에서 다양한 경험을 가지도록 하면 그 분야에서의 직관적 사고 능력이 높아진다. 한 분야에 관하여 광범위한 지식을 갖추고 있는 사람들은 보다 쉽게 의사결정이나 문제해결에 직관적으로 도약하며, 나중에 그 결과 또한 올바른 것으로 판명될 가능성이 크다.

12) 브루너는 구조를 학문의 기저를 이루고 있는 일반 원리, 일반적 아이디어(개념과 원리), 기본 개념, 일반적 원리라고 한다.

셋째, 학생들을 가르칠 때, 지식의 구조 내지 상호관련성을 강조함으로써 직관적인 사고를 촉진할 수 있다.

넷째, 주어진 단계를 정확히 밟아 해결에 도달하는 산술법(algorithm)보다는 일반적인 발견법(heuristics)의 규칙들 - 비유, 대칭, 제한 조건, 예견 - 을 자주 사용하면 직관적인 사고를 하는데 도움이 된다.

다섯째, 학생들에게 짐작을 해보도록 권장하고 또 그렇게 함으로써 궁극적으로 날카로운 추측을 하게 하는 것도 직관적 사고의 발달을 촉진한다. 추측 뒤에는 반드시 검증과 확인이 뒤따라야 한다. 또한, 지식을 가지고 있을 때 생기는 자신감과 용기도 직관적 사고를 북돋운다.

이러한 직관적인 사고가 그 교과를 통달하는 데 특히 효과적인 경우는 수학이나 물리와 같이 연역과 귀납의 형식적인 절차가 가장 고도로 발달한 분야이다. 또, 역사 공부를 하는 데에도 직관적 방법이 대단히 중요하다. 또, 시인이나 평론가에게도 직관적 자신감이 중요하다. 특히 매스 미디어에 의해 취향이 강요되는 문화권에서는 더욱 더 문학과 예술에서 직관적 자신감을 길러 주는 일이 중요하다.

그러나 직관적 사고 방법은 흔히 그릇된 대답을 낼 가능성이 있는데, 직관의 결과로 나온 오진 - 즉, 그릇되기는 하나 재미있는 도약 - 과 단순히 무지나 어리석음에서 나온 오진을 올바르게 분간하는 데에는 교사의 감수성이 요구된다. 그리고 교사는 직관이 있는 학생에게 승인과 교정을 동시에 베풀 줄 알아야 한다. 이런 점에서 직관적 사고를 기르는 것은 복잡하고 어려운 문제이지만 교사는 최선을 다해야 할 것이다.

3. 음악교육에의 시사점

위에서 살펴본 바와 같이 듀이와 브루너 둘 다, 학습이란 사고하는 법을 배우는 것이라고 하면서, 교육에 있어서 사고의 중요성에 대해 언급했다. 그리고 듀이는 과학적 사고를 중시하면서도 감정 교육의 측면을 무시하면 안된다고 했으며, 브루너는 직관적 사고를 중시하면서도 논리적 사고가 바탕에 깔려 있어야 한다고 했는데, 이 두 이론 모두 사고의 논리적 측면과 비논리적 측면을 동시에 고려해야 한다는 주장으로 음악교육에 시사하는 바가 크다. 그 시사점을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

먼저 듀이의 이론에서 첫째, 자연의 한 부분인 인간의 삶은 경험으로 이루어져 있다고 했는데, 음악도 인간 삶에 내재한 경험을 그대로 반영하고 있는 것으로써 음악을 통해 인간 감정의 세계를 유추해서 삶의 질을 더 높일 수 있는 것이다. 그러므로 음악은 학교에서 가르쳐져야 한다.

둘째, 경험은 사고를 내포하며, 사고에 의해 통제된 경험이 의의있고 질적으로 우수한 경험이라고 했는데, 인간 경험을 표현한 음악도 음악적 사고에 의해 더 깊이있게 경험될 수 있는

것이다. 또, 사고는 행위와 결과 사이의 관계를 파악하는 것이며 경험 속의 지적인 요소를 명백히 드러내는 것이라고 했는데, 음악 행위를 가능하게 하는 음악 요소와 그 요소가 결합된 결과 사이의 관계를 파악하는 것이 음악적 사고라고 볼 수 있다.

셋째, 학습이란 사고하는 것을 배우는 것이라고 했는데, 이런 관점에서 음악 학습도 음악적으로 사고하는 것을 배우는 것이 되어야 할 것이다. 또, 사고의 조건으로 진정한 경험 사태, 진짜 문제, 문제를 다루기 위한 정보, 아이디어, 적용 등을 들었는데, 음악적 사고도 진정한 음악적 경험 속에서 진지한 음악적 문제와 그 문제를 해결하기 위한 음악적 정보를 사용하고 해결의 아이디어를 구상하며, 음악적으로 적용하는 과정을 거치는 것이다. 그 과정에서 듀이는 아동에게 맞는 수준의 경험 사태와 자료, 이미 알고 있는 것과의 관련성 등을 중시했는데, 음악 수업에서도 음악 교사는 학생에게 적절한 수준의 음악적 경험 사태를 일으키고 그 속에서 학생이 이미 다른 음악적 자료를 적절히 활용하게 하여 음악적 문제를 해결하도록 유도하여야 할 것이다.

넷째, 듀이는 지적인 사고를 중시하면서도, 시종여일 지적인 측면에만 치우치는 교육은 참된 교육이 아니며, 미적 감상 정신이 배양되어야 한다고 했는데, 음악을 비롯한 예술을 통한 감정 교육도 교육의 중요한 부분으로 인정되어야 할 것이다. 또, 그는 역으로 지적인 사고와 관련 맺지 않은 기술 교육은 기계적인 습관에 불과하다고 하면서, 예술적 연구가 완전히 기계적으로 되어 인간 지성의 능력을 억제하며 인간의 훈련을 동물적 수련의 수준에까지 저하시킬 우려가 있기 때문에 예술적 기술도 반드시 기계적인 방법이 아닌 총명한 방법으로 해야 한다고 했다. 이는 음악교육에 시사하는 바가 실로 크다. 음악이 단순 기능 습득 위주로 가르쳐질 때, 그것은 동물의 훈련 수준을 벗어나지 못하는 것이므로, 음악적 기능도 반드시 음악적 사고의 기반 하에 다루어져야 하는 것이다.

다음으로 브루너의 이론에서 첫째, 학문을 공부하는 것은 그 사고 방법을 배우는 것이라고 했는데, 음악을 공부하는 것도 음악적 사고 방법을 배우는 것이어야 할 것이다. 이는 음악가가 하는 방법으로 학생들이 음악을 다루게 해야 하는 것을 의미한다.

둘째, 직관적 사고와 분석적 사고를 대비시키면서, 직관적 사고의 중요성을 강조하고 이 두 사고가 상호작용할 때, 교육적 의의가 있다고 했다. 음악은 직관의 영역이 다른 어떤 분야보다 강하게 작용하는데, 음악에 관한 직관적인 사고를 기르는 것은 음악의 본질을 이해하는 데 매우 중요하며, 이 직관적인 사고도 음악의 사실에 대한, 음향에 대한 분석적인 사고의 바탕에서 세워질 때 의의가 있을 것이다.

셋째, 브루너는 심금을 울리는 것, 아름다운 것, 천박한 것 등에 관한 자기의 직관에 자신감을 가지고 있을 때 취향에 관한 용기가 생긴다고 하면서, 매스 미디어어를 통해 취향을 획일화하려는 압력이 심한 문화권일수록 더욱 더 예술에서 직관적 자신감을 길러주는 일이 중요하다

고 했다. 음악 교사는 학생들이 음악의 차원 높은 본질에 눈뜰 수 있도록 음악에 관한 직관력을 길러주어, 다양한 질의 문화 속에서, 예술성이 보다 강한 음악 문화를 선택할 수 있도록 해주어야 할 것이다.

Ⅲ. 음악교육에 있어서의 음악적 사고

앞에서 살펴본 바와 같이, “지식의 최전선에서 새로운 지식을 만들어 내는 학자들이 하는 것이나 국민학교 3학년 학생이 하는 것이나를 막론하고 모든 지적 활동은 근본적으로 동일하다”¹³⁾는 브루너의 주장을 따른다면, 음악교육의 내용은 음악의 최전선에서 음악을 만들어 내는 사람인 음악가의 활동 속에서 찾아질 수 있을 것이며, “내용을 효율적으로 다루는 것이 방법이다”¹⁴⁾라는 듀이의 주장을 따른다면, 그 음악가가 하는 일이란 음악의 방법을 사용하는 일이며, 결국 음악교육이란 음악가들이 하는 방법을 학생들에게 그대로 하게 하여 음악의 본질에 눈뜨도록 하는 일임을 알 수 있다.

이런 의미에서, 음악의 본질과 가치, 음악가들이 음악을 다루는 방식 등을 체계적으로 다루어 학교에서 가르쳐야 할 음악의 내용과 방법을 잘 설명하고 있는 음악교육철학인 심미적 음악교육에 대해 알아보고, 심미적 음악교육의 핵심인 심미적 경험과 그 속에서 작용하는 음악적 사고에 대해서 고찰해 보고자 한다.

1. 심미적 음악 교육 : 심미적 경험

음악은 인간의 일상적인 경험 속에 내재한 삶의 모습을 그대로 담고 있는 예술이다. 인간 삶의 과정은 부적응과 적응 사이의 부단한 흐름이며, 불균형과 균형 사이의 지속적인 운동이다. 즉, “인간과 환경 조건과의 끊임없는 상호작용이 삶의 과정이기 때문에 경험은 지속적으로 일어나며”¹⁵⁾, 그 삶의 경험은 “투쟁과 성취(struggle-fulfilment)”¹⁶⁾의 과정이다.

인간은 환경과의 상호작용을 통해, 불균형과 균형을 인식할 수 있는 능력을 가지고 있으며, 불균형을 느꼈을 때, 이를 극복하고 균형으로 나아가길 힘쓴다. 즉, 인간은 자신을 둘러싼 환경

13) 이홍우 譯, 『교육의 과정』, 59-60쪽.

14) 이홍우 譯, 『민주주의와 교육』, 261쪽.

15) John Dewey, *Art as Experience* (New York : G. P. Putnam's Sons, 1934), p. 35.

16) Charles Leonhard and Robert House, *Foundations and Principles of Music Education* (New York : McGraw-Hill Book Company, Inc., 1959), p. 78.

속에서 투쟁하며 완성으로 나아가는 것이다. 그리고 인간은 이런 갈등과 충족, 투쟁과 성취, 긴장과 이완 등과 같은 일상 경험의 리듬의 형태를 지닌 대상으로부터 기쁨과 충족감을 느끼는 속성이 있다. 이 인간 일상 삶의 과정인 ‘투쟁과 성취’의 리듬으로 된 움직임의 느낌을 상징화하여 표현한 것이 바로 예술이고, 인간은 이 예술을 향유하며 기쁨과 충족감을 느낀다. 듀이는 “음악은 소리를 매체로 하여, 자연과 인간 삶의 배경에서 일어난 극적인 변화인 충격과 불안정(shocks-instabilities), 갈등과 해결(conflicts-resolutions)의 방식을 필수적으로 표현한다”¹⁷⁾고 했다.

인간의 일상 경험과 예술 간의 관계를 좀 더 구체적으로 알아보겠다. “모든 인간의 경험은 시간과 공간에서 일어나는 움직임(movement)으로 이루어져 있으며 모든 경험은 느낌(feeling)을 수반한다.”¹⁸⁾ 즉, 모든 인간의 경험은 주관적인 반응, 즉 느낌으로 충만하며, 그래서 인간적이 되기 위한 조건의 본질은 대부분 감정다움의 본질이다. 이 인간 생활의 느낌과 감정을 리머는 “주관적 실체(subjective reality)”¹⁹⁾라고 명명했는데, 이것은 끊임없이 변화하고 무한히 복잡하며 불명료한 것이다. 그래서 이 인간의 주관적인 실체에 대해 언어로 표현하는 데는 무리가 있지만, 그렇다고 해서 이해가 불가능한 것도 아니며, 인간이라면 누구나 이 감정의 본질에 대해 잘 이해할 수 있으며, 특히 “예술은 인간이 ‘주관적 실체’를 잘 이해하고 탐구할 수 있는 수단이다.”²⁰⁾

우리가 예술 작품에서 얻는 것은 느낌과 감정에 대한 정보가 아니라, 느낌과 감정을 일으킬 수 있는 조건, 즉 “미적 질”²¹⁾에 대한 경험이다. 이 예술 작품의 미적 질을 통해 느낌과 감정에 대해 경험하고, 그 경험으로 느낌과 감정의 본질에 대해 통찰하게 되는 것이다. 예술 작품에 담긴 심미적 질은 우리가 인간의 감동성(a sense of feelingfulness)을 포착하는 데 성공하게 한다. 그러므로 음악 작품에서 포착된 감동성의 깊이에 따라 작품의 질이 결정되는 것이다. 이와 같이 예술의 주요 기능은 인간 반응의 주관적 영역을 객관적이게 하고 상상하게 만드는 것으로써, 예술의 심미적 질 속에 인간 경험의 패턴과 형식을 포착하고 나타내는 것이다.

예술 작품의 핵심 요소인 미적 질은 표현 형식(expressional form)에 담겨진다. 이 표현 형식은 관습적 상징(conventional symbol)이 아닌 예술 상징(art symbol)으로써, 예술 작품의 전체적인 표현성을 뜻한다. “음악에서 표현 형식은 한 작품의 음악, 즉 선율, 리듬, 화성, 음색, 짜임새(texture), 형식, 그리고 음악적 정서에 공헌하는 것은 무엇이든지 이러한 것들에 의해 나타나

17) John Dewey, *Art as Experience*, p. 236.

18) Charles Leonhard and Robert House, *Foundations and Principles of Music Education*, p. 82.

19) 신도웅 譯, 『음악교육철학』, 46쪽.

20) 신도웅 譯, 『음악교육철학』, 49쪽.

21) 미적 질은 예술 작품에 편재해 있으면서 그 작품을 독특하게 특징짓는 질적 특성(pervasive quality)을 의미한다. 이러한 질성은 심미적 사고의 내용이 되며, 우리의 직접적 지각과 상상적 조작에 의해 파악될 수 있다.

는 음악적 표현력의 총체이다. 이 모든 것이 합쳐져서 ‘표현 형식’ 또는 ‘예술 상징’이 된다.”²²⁾ 그리고 그 표현 형식 자체에서 예술이 나타내는 의미(import)가 나온다. 즉, 예술 상징 또는 표현 형식은 인간의 경험을 그대로 지시하는 것이 아니라 인간 느낌과 감정의 질을 구체화한(embodied) 것으로써, 그 구체화된 표현의 질의 기능에 의해 의미가 발생하는 것이다.

이 표현 형식은 표현성과 감상자 사이에 아무런 매개 없이 직접적으로 직관적으로 작용하여 의미를 발생시킨다. 이런 예술 상징의 즉각적인 질은 “표상적 형식(representational form)”²³⁾이라고도 한다. 이런 표현 형식이 미적으로 경험되는 순간 작품 속에 내재하고 있는 느낌과 감정에 대한 통찰이 발생하며, 그 통찰이 의미를 제공하는 것이다.

이와 같이 표현 형식의 의미에 반응할 수 있는 능력은 인간의 기본 특성이며, 또 인간은 자신의 느낌과 감정을 표현 형식으로 옮겨놓을 수도 있다. 듀이는 “만약, 모든 의미가 문자에 의해 적절하게 표현되어질 수 있다면, 그림과 음악은 존재하지 않았을 것이다. 시각과 청각적인 질에 의해 즉각적으로 표현될 수 있는 가치와 의미가 있다”²⁴⁾고 했다.

즉, 인간은 인간 본질의 필요 불가결한 구성 요소로서 표현 형식을 창조하고 거기에 반응한다. 사물의 심미적 특성에 구체화되어 있는 삶의 조건을 지각하고, 그 심미적 특성의 표현력에 반응할 때, 우리는 그러한 심미적 특성에 의해 나타난 ‘삶’의 느낌을 공감한다. 만약, 깊고 활기찬 표현력을 가지고 있는 한 작품에 우리가 지각, 반응함으로써 그 표현력을 공감한다면, 우리 삶에 대한 공감도 깊고 활기찰 것이다. 이러한 삶의 본질을 표현한 심미적 특성을 지각하고 반응함으로써 생기는 삶의 본질에 대한 통찰의 공감이 바로 심미적 경험인 것이다.

심미적 경험에는 그 자체만의 독특한 몇가지 속성이 있다. 먼저, 심미적 경험의 중요한 특징은 고유성이다. 심미적 경험은 경험 그 자체를 위한 경험이며, 어떤 실용적 목적을 위한 수단이 아니다. 심미적 경험이 고유한 경험이 되기 위해서는 어떤 실용적 결과에 무관심해야 하고 그 결과 경험 자체의 즉각적인 힘에 빠져들 수 있어야 한다. 또한 심미적 경험은 항상 지각할 수 있는 어떤 것의 질에 참여함으로써 얻어진다. 그리고 심미적 경험은 표현 형식에 대한 직접적이고 즉각적인 반응이다.

이런 독특한 속성이 있는 심미적 경험은 “심미적 지각과 심미적 반응”²⁵⁾으로 이루어져 있다. 심미적 요소를 지각하고 거기에 반응한다면 사물의 심미적 요소에 의해 나타난 의미를 공감할 수 있는 것이다. 이 심미적 지각과 반응은 동시에 일어나며 서로 보완적이다. 높은 수준의 지각이긴하지만 반응이 없다면 심미적 지각이라고 할 수 없고, 반대로 최소한의 지각으로 높은 수

22) 신도웅 譯, 『음악교육철학』, 73쪽.

23) 신도웅 譯, 『음악교육철학』, 80쪽.

24) John Dewey, *Art as Experience*, p. 74.

25) 신도웅 譯, 『음악교육철학』, 97쪽.

준의 반응을 하는 것은 가능하기는 하지만 심미적 반응으로써 가치가 없다. 리머는 청음 수업을 예로 들어, 청음 수업에서 학생들은 음을 지각하고는 있지만, 음악이 나타내는 표현력에 반응하고 있는 것은 아니므로 이런 경우를 심미적 경험이라고 할 수 없다고 했다. 또, 리머는 한 음악 작품으로 황홀경에 이르렀으나 그 음악에서 무엇이 어떻게 진행되었는지를 모른다면 가치로운 심미적 경험이 아니라고 했다.

심미적 지각과 심미적 반응은 음악 속에 담긴 표현력을 찾아내고 반응하는 것이고, 그러므로 창조적인 경험이다. 또한 심미적 경험은 음악 속에 담긴 일반성과 함께, 자기만의 고유한 영역을 가지므로 개성과 초개성의 독특한 결합이고, 이것은 심미적 경험이 가장 만족스러운 경험이 되게 하는 특성 중의 하나이다.

심미적 경험은 많은 하위 행동으로 구성되는 복잡한 행위인데, 사물의 심미적 질을 지각할 때, 인식, 기억, 연관, 확인, 비교, 결합, 구별, 상관, 종합 등 많은 행위를 한다. 이와같은 심미적 지각의 구성 요소들은 모두 객관적이다. 그러므로 가르쳐질 수 있는 요소가 있다.

반면, 심미적 반응은 전적으로 주관적이다. 심미적 반응을 언어를 통하거나 다른 매체를 통해 객관화시킨다면, 이는 심미적 반응의 본질을 무시하는 처사이다. 오직 사물 자체의 심미적 질만 심미적 반응에 영향을 끼칠 수 있다.

여기에 시사점이 있는데, 우리가 학생들에게 심미적 반응을 가르칠 수는 없지만, 심미적 지각을 도와 학생 개개인의 심미적 반응을 이끌어 심미적 대상에 대한 심미적 경험을 하도록 돕는 것으로, 인간의 능력에 영향을 끼칠 수는 있다. 그러므로 “심미적 경험을 할 수 있는 능력, 즉 미적으로 지각, 반응할 수 있는 능력인 심미적 감수성”²⁶⁾을 길러주어야 하는 것이다. 심미적 감수성은 모든 인간에게 어느 정도 존재하며 심미적 교육으로 모든 인간의 심미적 감수성을 깊게 할 수 있다.

다시 말해, 심미적 음악교육의 주요 과제는 음악을 통해 심미적 경험을 할 수 있도록 인간의 능력에 영향을 끼치는 것이다. 심미적 경험이 되게 하는 특질을 구별해 이 특질을 올바르게 교육할 수 있도록 하는 것, 사물의 심미적 질을 지각하고 그러한 질의 표현력에 반응할 수 있는 사람들의 노력을 조직적으로 증진시키는 것이 음악 교육의 관심사가 되어야 할 것이다.

그러므로 심미적 교육의 주요 기능은 사물의 심미적 질에 포함되어 있는 인간의 느낌을 통찰하게 하는 것이며, 심미적 음악 교육은 ‘소리’의 심미적 질에 대한 지각과 반응을 발전시킴으로 인간 감정을 교육시키는 것이고, 그 결과 인간 삶의 본질까지 통찰하게 하는 것이다. 결국 교사는 학생들이 소리의 심미적 질을 담고 있는 표현 형식을 통해 음악 작품을 직관적으로 지각하고 거기에 공감, 반응하도록 다양한 악곡과 방법으로 지도하여, 그 결과 학생들이 자신의

26) 신도웅 譯, 『음악교육철학』, 100쪽.

내면에 음악적인 像을 구축하고 의미를 부여하며, 인간 감정의 본질에 대해 이해하고 통찰하며, 더 나아가 인간 삶의 본질에 대해 통찰하도록 이끌어야 하는데, 이것이 바로 심미적 음악교육인 것이다.

2. 심미적 경험에서의 음악적 사고

1) 음악적 사고의 개념

앞에서 살펴본 바와 같이, 현대 음악교육의 지향점은 심미적 음악교육이고, 심미적 음악교육은 학생들에게 음악 예술을 심미적으로 경험하게 하는 데 목적이 있으며, 심미적 경험은 심미적 지각과 심미적 반응의 상호작용이다.

이와같은 음악교육의 핵심인 “심미적 경험은 知性을 수반한다.”²⁷⁾ 마이어는, “미적 경험의 힘과 의의를 믿는 것은 창조적인 예술가 및 그가 제작한 작품의 진지성, 목적성, 논리성 등을 믿는 것과 관련된다. 예술에서는 어느 하나도 이유없이 발생하지 않는다는 것, 그리고 발생하는 것은 어떠한 이유든지 이유가 꼭 필요하고, 그 이유가 충분해야 한다는 가정은 예술 경험의 근본적 구조이다”²⁸⁾라고 하면서, 예술 경험의 지적인 측면에 대해 언급했으며, “사고와 기억이 없다면 아무런 음악 경험도 없을 것이다”²⁹⁾라고 하면서, 음악 경험에 있어서 음악적 사고의 중요성을 강조했다.

음악적으로 사고한다는 것은 음악적 문제를 해결하는 음악적 인식력의 작용을 의미하는 것으로 “음악적 지식이나 기능과는 달리 음과 리듬에 관련된 것을 조직하고 이해하는 것이며, 분석, 평가, 확인, 예측과 추론등 인지 능력을 포함한다.”³⁰⁾ 또 음악적으로 사고하는 것은 음악의 이해를 돕는데, 음악의 이해는 음향의 감득과, 음악적 감수성의 바탕 위에 음악 논리적 사고의 과정을 거침으로 이루어진다. 예술 작품을 구성하는 요소와 요소 사이의 관계에 대한 이해, 그리고 그러한 요소들과 관계성이 어우러져 작용하는 작품 생성의 원리에 대한 이해는 예술 작품을 체험하는 과정에서 논리적으로 사고함으로써 이루어진다.

이런 음악 작품의 내용과 형식에 관한 지적, 논리적 이해는 작품의 아름다움과 예술적 의미를 통찰하고 향수하는 데 필수적 요건이 된다. 즉, 음악 논리적, 추론적 사고 과정을 통해 음악의 구조와 원리를 이해했다면, 그것을 바탕으로 차츰 음악의 아름다움과 의미를 느끼고, 직관하

27) 방금주 譯 (H. F. Abeles · C. R. Hoffer · R. H. Klotman 共著), 『음악교육의 기초』 (서울 : 삼호출판사, 1993), 62쪽.

28) 신도웅 譯 (Leonard B. Meyer 著), 『음악의 의미와 정서』 (서울 : 예술, 1991), 72쪽.

29) 신도웅 譯, 『음악의 의미와 정서』, 85쪽.

30) 김경희, “음악적 사고에 대한 이론적 고찰”, 『음악교육연구』(서울 : 한국음악교육학회, 1995), 제14집, 180쪽.

고, 상상하고, 통찰하는 것으로 발전해 간다.

이런 맥락에서, 음악적 사고란, 음악적 사실들에 대한, 음향에 대한 논리적, 추론적 사고를 바탕으로 하여 음향에 의미를 부여하고, 마음에 음악적인 像을 형성하고, 음악 美를 통찰하는 정신 작용이다. 음악을 구성하는 요소인 표현 형식을 음악 논리적 사고로 이해하고, 표현 형식에 담긴 음악 미적 질이 주는 음악 의미의 파악은 선행된 음악 논리적 사고의 바탕에서 이루어지는 창조적, 분기적 사고인 직관, 상상, 통찰로 가능한 것이다. 그러므로 음악적 사고는 음악 논리적 사고와 비논리적 사고가 상호보완적으로 작용하는 과정이며, 이것은 앞에서 살핀, 브루너의 직관적 사고와 논리적 사고의 상호작용 관계와도 상통하는 점이 있다.

2) 음악적 사고의 특징

김경희는 음악적 사고를 음악 인식력의 차원에서 보고, 음악적 사고의 특징을 다음과 같이 언급했다.³¹⁾ 첫째, 음악적 사고는 구성의 과정, 즉 만들어 가는 과정(construction process)이지 복사 과정(copy process)이 아니다. 이는 음악적 사고가 각 개인의 각기 다른 인지적 활동의 산물로서 단순히 음악적 소리가 전달하는 정보의 청각적 복사물이 아니라는 이야기이다.

둘째, 음악적 사고는 패턴의 취급과 조직에 관계한다. 음악적 사고는 순간적으로 일어나는 음과 리듬에 대한 관계를 파악하는 것으로 음악적 패턴과 관련된 정신적 활동이다. 즉, 음악적 사고는 낱알의 음과 리듬에 대한 인식이 아닌 음과 리듬이 형성하는 관계, 즉 패턴을 발견하고 조작하고, 기억하고, 식별하고, 전체 악곡에서의 기능을 파악하는 능력이다.

일반적으로 음악적 패턴의 취급과 조직에 관련된 음악적 사고는 이전에 학습한 음과 리듬에 관련된 패턴을 인지하고 기억하는 행위, 새로운 패턴을 알아내고 저장하는 행위, 음악이 흘러가는 그 순간의 패턴과 이전에 들었던 연관된 패턴을 지속적으로 비교하는 행위로 구체적으로 나타난다. 이런 “음어법, 기대되는 패턴, 경향의 억제와 금지 등은 우리의 깊이있는 사고 방식과 관련”³²⁾이 있으며, 마이어는 “객관화하려는 마음이 있고, 경향이나 습관적 반응이 지연되거나 금지될 때 의미는 관심의 초점, 즉 의식적 사고의 대상이 될 것이다”³³⁾라고 했다.

셋째, 음악적 사고는 두 가지 성격이 다른 요소의 인식으로 나뉘어진다. 하나는 모든 문화권의 음악에서 공통적으로 나타나는 보편적 음악 요소에 대한 인식이고, 다른 하나는 특정 음악 양식에만 국한되어 나타나는 관용적 음악 요소에 대한 인식이다. 전자를 음의 물리적 특성에 기초한 음악의 본유적 개념이라고 한다면 후자는 음악의 관습적 개념이라 할 수 있는데, 음악

31) 김경희, “음악적 사고에 대한 이론적 고찰”, 『음악교육연구』, 제14집, 181-182쪽.

32) 방금주 譯, 『음악교육의 기초』, 67쪽.

33) 신도웅 譯, 『음악의 의미와 정서』, 37쪽.

의 본유적 개념과 관련된 범양식적 음악 사고 능력은 정규적인 음악 교육 없이도 자연적으로 성장함에 따라 혹은 소리를 조직하고 이해하는 인간의 인지적 조작력이 발달함에 따라 어느 정도 개발된다고 한다.

3) 음악적 사고의 유형

음악적 사고는 논리적인 측면과 비논리적인 측면을 다 가지고 있으며, 음악적 사고 과정도 양 측면이 서로 함께 작용하기 때문에 음악적 사고 유형을 명백하게 나누기란 어려운 일이다. 여기서는, 분기적 사고와 수렴적 사고, 창의적 사고와 비판적 사고, 상상력 등으로 나누어 알아 보겠는데, 이들은 서로 완전히 다른 종류의 사고 유형이 아니라 사고 과정을 어떻게 파악하느냐에 따른 설정 방법 상의 구별일 뿐이다.

(1) 수렴적 음악 사고(convergent musical thinking)와 확산적 음악 사고(divergent musical thinkig)

수렴적 사고는 제시되었거나 기억된 제한된 정보를 가지고 가능한 답만을 향하는 사고이다. 반면, 분기적 사고는 문제를 규정하고 해결하는 데 많은 다양한 가능성을 고려하여 창의적으로 답을 찾는 사고이다.

음악 활동의 영역 중 “작곡, 즉흥 연주, 분석, 창조적 감상과 관련된 활동은 확산적 음악 사고의 예로 볼 수 있고, 악곡의 기교적, 기술적 측면에 대한 이해나 미적 감수성 등은 수렴적 사고와 관련지워 볼 수 있다.”³⁴⁾

수렴적 사고의 수직적인 측면 때문에 수렴적 사고를 확산적 사고보다 열등한 사고로 인식하는 경우가 있는데, 수렴적 사고와 확산적 사고는 반대되는 양극단에 위치하거나 양자 간에 우위가 있는 것이 아니며, 이 두 사고는 상호보완적이다. 음악적 문제를 다룸에 있어서도 분기적 음악 사고와 수렴적 음악 사고가 상황에 따라 적절히 이루어져야 할 것이며, 문제 해결 과정에 있어서 분기적인 사고를 했다고 하더라도 어떤 결론에 도달하는 것은 수렴적 사고의 역할이므로 이 둘의 적절한 조화가 필요한 것이다.

(2) 비판적 음악 사고(critical musical thinking)와 창의적 음악 사고(creative musical thinking)

비판적 사고는 “어떤 것의 확실성, 가치, 정확성을 판단하는 일을 필수적으로 하는 사고”³⁵⁾로써, 평가적 성격이 강하며, 정확성, 타당성, 가치를 판단하기 위해 어떤 정보의 출처를 정밀하고

34) 김경희 “음악적 사고에 대한 이론적 고찰”, 『음악교육연구』, 제14집, 185쪽.

35) 성일제 外, 『사고력 교육의 이론과 실제』(서울: 배영사, 1989), 78쪽.

지속적으로 객관적으로 분석하는 것이다. 창의적 사고는 이미 알고 있는 지식, 기술 등을 이용해서 다양하고 독특하게 문제를 해결하는 능력이고 “어떤 필요를 충족시키기 위해 아이디어들의 새로운 결합을 형성하기 위한 능력이며, 문제에 대해 독창적이면서 적절한 결과를 얻는 능력”³⁶⁾이다. 비판적 사고와 창의적 사고 역시 반대되는 성격의 사고가 아니라 서로 보완적이다.

음악에서 비판적 사고는 소리가 어떻게 음악이 되는 지에 관해 이해하는 것을 돕는다. “음악적 문제를 정의하고, 자료를 수집하고, 이성적인 기초에 근거해서 자료를 해석하고, 합리적인 결론을 얻는 것이 실제적인 비판적 음악 사고의 한 방법”³⁷⁾이다. 즉 음악 작품에서 알기 원하는 것을 구체적으로 정의하고 거기에 관련된 자료를 수집하고 그 자료들의 관계를 비교, 분류, 분석, 해석, 종합하여 합리적인 결론을 얻는 것이 비판적인 음악 사고의 과정이다. 수집된 자료를 조사하는 과정은 객관적일 뿐 아니라 주관적일 수도 있으며, “학습자의 정서적 영역과 인지적 영역을 다 포함하는 경험적 학습의 결과”³⁸⁾이다.

창의적인 음악 사고는 “창작적인 상상, 통찰, 판단 등을 사용”³⁹⁾해서 독창적으로 음악적인 문제를 해결하는 과정으로, “확산적인 사고와 수렴적인 사고 둘 다를 필요로 하는 정신적인 과정이며, 창의적인 음악적 결과는 내적인 음악 기술과 외적인 조건에 의해 가능해진다.”⁴⁰⁾ 창의적인 음악 사고는 한편으로 음악적 아이디어의 재구성을 의미하는데, “아이스너(Eisner)는 이런 유형의 창의적 사고를 심미적 조직(aesthetic organization)이라고 부른다. 그것은 美를 창조하는데 초점 맞춰진 사고이며, 그는 예술의 사고가를 위한 특별한 영역이라고 주장한다. 그 방법은 아이디어, 행동, 질을 심미적으로 만족스러운 전체 속으로 조직하는 것이다.”⁴¹⁾ 즉, 이것은 음악 요소를 학생 나름의 독창성을 가지고 심미적으로 배열하는 작곡이나 즉흥 연주의 활동을 통해 길러질 수 있다.

(3) 음악적 상상력(musical imagination)

상상력이란 현재 이곳에서 실제로 일어나거나 존재하지 않는 어떤 일이나 상황을 지각할 수 있는 능력을 말하는 것으로, 예술 뿐만 아니라 과학에서도 필요한 인간의 정신 능력이며, 교육

36) Robert J. Marzano (et al.), *Dimensions of Thinking* (Virginia : The Association for Supervision and Curriculum Development, 1988), p. 146.

37) Ann R. Small, “Musical Teaching and Critical Thinking”, *MEJ*, Vol. 74, No. 1, P. 47.

38) Lenore Pogonowsky, “Developing Skills in Critical Thinking and Problem Solving”, *MEJ* (Virginia : MENC, 1987), Vol. 73, No. 6, p. 38.

39) Lisa C. DeLorenzo, “A Field Study of Sixth-Grade Student’s Creative Music Problem-Solving Processes”, *Journal of Research in Music Education* (Virginia : MENC, 1989), Vol. 37, No. 3, p. 191. 앞으로는 *JRME*라는 약자를 사용할 것임.

40) Peter R. Webster, “Creativity as Creative Thinking”, *MEJ* (Virginia : MENC, 1990), Vol. 76, No. 9, p. 28.

41) Eunice Boardman (ed.), *Dimensions of Musical Thinking* (Virginia : MENC, 1989), p. 28.

적 경험의 기본 요소 중 하나이다. 음악적 상상력은 청각적으로 들리지 않는 소리를 마음 속으로 생각하는 정신의 능력이다.

이학주는 그의 논문에서 심미적 경험에는 과학적 知力과 구별되는 심미적 사고가 작용하며, 그 심미적 사고는 언어를 매개로 하지 않는 “질적 사고”⁴²⁾로써, 그 본질은 심상(image)을 통해서 이루어지는 imagination이라고 했다. 그리고 “imagination은 크게 두 가지 문제 사태에 그 능력이 적용된다고 할 수 있는데, 하나는 감각적 대상과 주체와의 관계에서 지각된 심상을 경험 속에서 재조직하는 일이며, 다른 하나는 그렇게 조직된 심상을 활용하여 새로운 심상을 경험하는 일이다”⁴³⁾라고 했다. 이는 상상력을 심미적 사고와 동일시 한 것이다.

한편, 상상력에는 기발함, 새로움 등이 함의되어 있는데 이로 말미암아 “상상력은 창의성(creativity)과 비슷하게 사용되기도 한다. 음악에서 창의성이나 창의적인 작품은 상상력의 외적인 표현이 되는 것이다.”⁴⁴⁾

“음악의 끊임없는 흐름은 우리에게 상상력을 동원”⁴⁵⁾하도록 하기 때문에 음악에서 상상력이 작용하지 않는 곳은 거의 없다. 먼저, 창작의 경우를 살펴보면, 음악적 소재를 선택할 때 각 재료의 특성을 파악하고 그 재료가 사용되었을 때의 결과를 상상해서 선택하며, 선택된 소재를 조직할 때 알맞은 형식 속으로 소재를 투사시키는 것도 상상력이 작용한 결과이다. 결국 창작에서 상상력의 역할은 “음악적 충동(impulse)에 형식(form)을 주는 것”⁴⁶⁾이다.

연주에서도 창작된 음악을 재창조한다는 것은 악보에 충실할 뿐만 아니라 자신의 상상력을 통해 발견된 개인적 통찰력을 적용하는 것이다. 즉 연주는 상상력을 통해 작곡가의 독창적인 음악적 아이디어를 파악한다.

감상에서도 음들의 움직임이 서로 어떻게 연관을 맺고 어떻게 협동, 경쟁하며 지나간 음들이 지금 들리는 음들과 어떤 영향 관계에 있는지, 앞으로 어떻게 변해갈 것인지를 상상하고 예측하는 것은 중요하다.

이 뿐만 아니라 악보를 보면서 소리를 상상한다든지, 마음 속으로 노래를 부른다(inward singing)든지, 마음 속으로 소리를 듣는 것(내청, inward hearing, audiation) 등은 다 상상력과 관계가 있는 것이다.

이와같이 음악에 있어서 상상력은 음향을 청감각에 의해 감지하고, 그 음향이 어떻게 결합하

42) 질적 사고 혹은 질성적 사고는 이론이나 언어나 기호의 도움 없이 사물을 직접적으로 지각하면서 조작하거나 감상하거나 관찰할 때 전개되는 사고로써, 개념을 통해 획득되는 이론적 사고와 구별된다.

43) 이학주, “예능교육을 위한 심미적 사고양식에 관한 연구” (서울: 서울대, 1976), 37쪽.

44) Mary J. Reichling, “Images of Imagination”, *JRME* (Virginia: MENC, 1990), Vol. 38, No. 4, p. 282.

45) 안재신 譯 (Aron Copland 著), 『음악과 상상력』(서울: 교육과학사, 1994), 7쪽.

46) Mary J. Reichling, “Images of Imagination”, *JRME*, Vol. 38, No. 4, p. 283.

는 지를 지각하는 “음악적 식별력을 바탕으로 하여 음 현상을 주관적인 음악적 상(image)으로 번역하는 능력”⁴⁷⁾으로써, 음악 논리적 사고의 기반 위에 세워질 때, 그 의미가 있는 것이다.

4) 음악 학습에서 음악적 사고

음악 학습은 악곡과 음악 활동의 심미적 경험으로 이루어지며, 심미적 경험은 심미적 지각과 반응으로 이루어진다. 음악을 지각한다는 것은 “인식, 분별, 구분, 발견, 기억, 연결, 비교, 기대, 종합 등의 행위를 폭넓게 포함한다. 가락의 흐름과 방향에 대한 인식, 서로 같고 다른 가락과 리듬 패턴의 비교, 셈여림과 빠르기의 변화와 이들이 가져오는 음악적 효과에 대한 발견, 주요 주제의 기억 및 이의 변형에 대한 발견 및 연결, 음색의 조화에 대한 감지, 음악의 전체적인 짜임새에 대한 이해, 음악의 제반 요소들의 복잡 미묘한 뒤엉킴에서 창출되는 음의 조화와 이들에 대한 총체적 종합 등등이 음악 미적 지각 행위에 속한다.”⁴⁸⁾ 즉, 지각은 단순한 청감각적 수용이 아니라 청감각 경험의 결과로서 악곡에 담긴 어떤 대상, 질 또는 관계를 아는 것을 뜻하며 그것은 곧 음악의 구조적 이해와 관계가 깊으며 그 바탕은 음악적 사고인 것이다.

한편, 음악에 반응한다는 것은 지각된 음악적 느낌에 대해 상상하며, 몸을 움직이는 등 음악적으로 반응하는 일이다. 학생 개개인의 자유로운 음악적 지각과 반응이 허용될 때, 모든 음악적 경험은 심미적 체험이 되며, 그 체험은 학생들의 음악적 감성과 상상력의 향상을 돕고, 다시 다음 단계의 학습에 보다 더 음악적으로 인지하고 사고하고 판단하고 행동하게 되는 바탕이 된다.

이렇듯 심미적 음악 지각과 반응에서 중요한 음악적 사고는 음악 학습에서 핵심적으로 다루어야 할 부분인 것이다. 연주 활동 중심의 수업에서 음악의 미를 느끼며 표현 활동을 한다면, 심미적 음악 사고가 작용하고 있는 것이며, 친구들의 연주를 듣고 비평하는 것에는 비판적 음악 사고가 작용하는 것이다. 자신의 독창적인 생각과 느낌을 작곡이나 즉흥 연주를 통해 표현하거나 악기 연주를 통해 표현할 때, 창의적인 음악 사고가 작용하는 것이며, 노래 부르거나 악기를 연주하거나 즉흥 연주, 또 작곡하기 전 먼저 소리낼 음을 마음으로 생각한다면, 음악적 상상력이 작용하고 있는 것이다. 이렇듯 음악 수업은 단순 모방에 의한 행위 위주가 아닌 음악적 사고를 통한 심미적 지각과 반응으로 이끌어야 하는 것이다.

이와같은 여러 유형의 음악적 사고를 위한 바탕에는 “음악의 개념에 대한 이해가 전제되어야 한다.”⁴⁹⁾ 개념은 여러 가지 특수한 경우를 체험하고 사고한 결과로 일반화되어진 아이디어이며, 개념을 통해 음악적으로 사고하고 음악을 이해한다. 그러므로 음악적 사고에서 개념은 중

47) 이홍수, 『음악교육의 현대적 접근』(서울 : 세광음악출판사, 1990), 178쪽.

48) 성경희, 『음악과 교육론』(서울 : 갑을출판사, 1989), 40쪽.

49) Eunice Boardman (ed.), *Dimensions of Musical Thinking*, p.22, p.23, p.30, and Janet L. Moore, "Strategies for Fostering Creative Thinking", *MEJ* (Virginia : MENC, 1990), Vol. 76, No. 9, p. 42.

요한 요소인 것이다.

이런 맥락에서, 개념 학습에 초점 맞추어 음악적 사고의 양식을 고찰하면 다음과 같다.⁵⁰⁾ 첫째, 음악적 개념의 형성이다. 이것은 음악적 현상의 정체를 파악하고, 음악적 속성이나 용도에 따라 음 현상이나 음악을 분류하며, 음악적 특질을 식별하는 등의 경험을 통해 이루어질 수 있다.

둘째, 음악적 개념의 일반화이다. 이것은 음 현상들이 구체적으로 지각되고, 그 구체적인 경험으로부터 개념의 이해가 이루어졌을 때, 그러한 이해를 바탕으로 그 음악적 개념들 사이에 의미있는 관계가 성립되는, 즉 추상적이고 체계적인 관계가 성립된 상태로 옮겨가는 것을 뜻하며, 그것은 주로 음악적 양상을 조사, 비교하여 결과를 얻고, 그것을 일반화하고, 해석하는 경험을 통해 이루어진다.

셋째, 이미 형성된 음악적 개념과 일반화의 과정을 거친 것들은 음악적 상황 속에서의 활용을 통해 더욱 명료화되고 확대된다. 음악적 개념과 일반화된 것은 음악적 상황 속에서의 대조, 또는 비유, 추측, 입증 등에서 사용됨으로써 더 명료하고 확대된 개념의 형성 또는 일반화가 이루어진다.

이렇듯 음악 학습은 추론적, 논리적 사고를 통해 개념을 형성하고, 비추론적인 인식의 과정, 즉 상상, 직관, 통찰을 통해 음악 작품의 아름다움과 예술적 의미를 인식하도록 하는 방향으로 전개되어야 할 것이다.

IV. 질 문

앞에서 살펴본 바와 같이, 음악은 언어를 필요로 하지 않으며 그 자체로만 언급할 수 있는 감정의 미묘한 복합체이다. 음악 그 자체는 언어를 매개로 하지 않지만, 음악을 가르치는 데 있어서는 언어를 사용하지 않을 수 없다. “음악의 주관적인 속성을 묘사하는 것은 본질적으로 비언어적인 주제의 언어적 명료성(articulation)을 필요”⁵¹⁾로 하며, “언어는 중요한 음악적 문제를 개념화하고 사고할 수 있으며 분석하고 가르칠 수 있게 하여서 궁극적으로 단어 너머의 것으로 이끌 수 있도록 하는 데 본질적인 도구”⁵²⁾이기 때문이다.

모든 교육에 있어서 언어란 일차적인 주요 매체이며, 수업은 대부분 교사와 학생 간의 언어

50) 이흥수, 『느낌과 통찰의 음악교육』, 70-72쪽.

51) Wesley A. Ball, “Developing an Aesthetic Vocabulary”, *MEJ* (Virginia : MENC, 1988), Vol. 74, No. 8, p. 53.

52) Malcolm Tait and Paul Haack, *Principles and Processes of Music Education* (New York : Teachers College Press, Columbia University, 1984), p. 37.

적 상호작용에 의해 이루어진다. 수업의 언어 행동 중 질문 행동은 가장 큰 비중을 차지하며, 고대의 소크라테스, 플라톤, 공자 등의 철학자들도 질문을 통한 교육을 중요시했다.

교사의 질문은 새로운 문제의 제기이며, 학생들의 사고를 유발하는 중요한 작용을 한다. 음악 수업에 있어서도, 잘 조직된 교사의 질문은 학생들의 이해를 돕고, 음악적 사고를 유발하는데 중요한 역할을 한다.

그러므로 먼저 수업의 질에 중요한 관건인 질문에 대해 고찰해 보고, 음악 수업에서 음악적 사고를 유발하게 하는 질문에 대해 살펴보려고 한다.

1. 질문의 개념과 의의

질문의 사전적 정의는 “의문되는 점을 바로 잡아 밝히려고 묻거나, 어느 만큼 어떻게 알고 있는가를 알아보려고 물어보는 것”⁵³⁾이다. 그러나 교육적 입장에서의 질문은 앞의 정의 외에, “학생들에게 물음을 던져 여러모로 사고하게 하여 몰랐던 것을 알게 하고자 하는 물음”⁵⁴⁾의 성격이 더 강하다. 그렇기 때문에 수업 기술로서의 질문은 학생들에게 사고의 관점을 제시해 주며, 배우고 싶어하는 마음을 갖게 하며, 다양한 사고를 할 수 있는 계기를 제공하는 중요한 교수 방법이다.

드가모(DeGarmo)는 “훌륭한 교수 기술이란 어떤 다른 것 보다 질문을 능숙하게 사용하는 데에 있다. 왜냐하면 질문을 사용함으로써 명확하고 생생한 개념으로 상상력을 자극하고 사고를 촉진하며 행동을 유발하기 때문이다.”⁵⁵⁾라고 질문의 중요성에 대해 언급했으며, “어쉬너(Aschner)는 교사를 전문적인 질문가라고 하면서 질문하는 것은 교사가 아동의 사고와 학습을 자극하는 기본적인 방법 중 하나라고 하였고, 쉬프리(Shipley)도 교사의 질문은 사고의 출발점이며 피이드 백의 수단이라고 하였으며, 미니스(P. L. Minnis)와 쉬라블(Shrable)은 교사의 질문이 사고를 유발하고 자극하는 데 가장 가치있는 기술 중의 하나라고 하여 질문의 중요성을 강조하였다.”⁵⁶⁾ 이들의 견해는 모두, 질문의 근본 목적이 사고를 촉진하는 데 있다는 것을 강조한다.

이밖에, 질문은 수업에서 의사소통을 촉진시키며, 학생들로 하여금 주제의 특정한 내용이나 특징에 주의를 집중하게 하며, 학생들의 호기심과 지적 활동을 일깨워주고 수업 참여를 유도하며, 학업성취도를 높여주며, 학습해 나가야 할 경로를 암시해주며, 교과에 대한 학생들의 지식

53) 한국어사전편찬회 編, 『대국어사전』(서울 : 삼영출판사, 1984), 1932쪽.

54) 광주직할시교육청 編, 『발문기술의 실제』(광주 : 광주직할시교육청, 1992), 6쪽.

55) 조부경, “유치원 교사의 질문행동에 관한 연구” (서울 : 이화여대, 1985), 19쪽.

56) 조부경, “유치원 교사의 질문행동에 관한 연구”, 4-5쪽.

과 이해 정도를 평가하는 데 사용되며, 교과와 핵심 내용을 복습하는데 도움이 되며, 학습의 정리 수단으로 사용되는 등 부수적인 가치가 있다.

그런데, 흔히 질문이라고 하면, 문장의 끝 억양을 높이는 것이라고 생각하는데, 끝 억양이 평이한 경우에도 질문의 의도를 내포하여 상대의 반응이나 질문을 야기시키는 경우가 있다. “씨얼(Searle)은 질문의 기능을 중요시하여 의문문의 형태라고 해서 모두 질문은 아니라고 보며 의문문 이외의 다른 문장형태도 질문에 포함될 수 있다고 주장한다.”⁵⁷⁾ 이런 관점에서 교사의 질문은 단순히 의문문의 형태를 취하는 것 뿐 아니라, 학생의 언어 행동을 유발하고, 사고를 자극하는 교사의 언어 행동으로 규정지을 수 있다.

2. 질문의 유형

질문을 분류할 때, 질문을 해결하기 위해 학습자가 가지는 인지 작용에 따라 분류함이 타당할 것이다. 이런 분류 방식 중 가장 널리 알려진 것이 블룸(Bloom)의 교육목표 분류법, 윌슨(Wilson)의 진술 분류 방법, 길포드(Guilford)의 3차원적 기능 구조론, 타바(Taba)의 사고 수준을 따른 분류법 등 4가지 방식이다. 여기에 교수 행동 이행에 따른 분류를 첨가하여 5가지로 살펴보겠다.

1) 교육 목표 분류에 따른 질문의 유형 : Bloom의 분류법

블룸은 교육의 인지적 영역에 대한 목표를 지식, 이해, 적용, 분석, 종합, 평가의 6가지로 분류하고, 지식, 이해, 적용은 기본적인 기능에 속하고, 분석, 종합, 평가는 고등 정신 기능에 속한다고 했다. 이 분류에 따라, “샌더스(M. M. Sanders)는 질문을 기억, 번역, 해석, 적용, 분석, 종합, 평가로 분류했고, 올리치(Orlich)는 기억, 이해, 문제 해결, 분석, 창조, 판단으로 분류하였으며, 어쉬너(Aschner)는 기억, 추리, 창조적 사고, 판단으로 분류하였다.”⁵⁸⁾

2) 인지과정에 따른 질문의 유형 : Wilson의 진술분류법

윌슨은 태도 진술, 경험적 진술, 분석적 진술, 가치 진술, 형이상학적 진술의 5가지로 진술을 분류했는데, 이에 따라 벨락(A. A. Bellack)은 인지 과정을 정의적(definitional) 과정, 경험적(empirical) 과정, 평가적(evaluative) 과정, 형이상학적(metaphysical) 과정으로 분류했고, 여기에 비취 히먼(R. T. Hyman)은 정의적 질문, 경험적 질문, 평가적 질문, 형이상학적 질문으로 분류했다.

57) 조부경, “유치원 교사의 질문행동에 관한 연구”, 17쪽.

58) 한현숙, “발문수준에 따른 학업성취도별 학생반응 분석”, 16쪽.

“정의적 질문은 학습자가 어떤 것에 대해 정의를 내려야 하는 질문이며, 경험적 질문은 학습자가 감각적 지각에 근거하여 응답하는 것인데, 사실, 사실의 비교와 대조, 사건의 설명, 사실에 근거한 결론, 단순한 사실을 넘어선 추론 등을 요구한다. 평가적 질문은 학습자의 개인적인 가치 판단을 요구하는 질문으로써, 자신의 의견과 의견의 입증에 요구된다. 형이상학적 질문은 수업장면에서 흔하지 않은 질문으로써, 형이상학적 신념이나 신학적 신념을 진술하게 한다.”⁵⁹⁾

3) 사고의 폭에 따른 질문의 유형 : Guilford의 지능구조에 따른 분류법

길포드의 3차원적 지능 구조론(내용, 조작, 산출)에 따라 블라서(Blosser)⁶⁰⁾는 폐쇄적, 개연적, 운영적, 수사적 질문으로 나누고, 각각 하위 수준의 질문으로 또 나누었다. 폐쇄적 질문은 제한된 수의 인정할 수 있는 반응을 유도하는 것이고, 개연적 질문은 광범위하게 인정할 수 있는 반응을 유도하는 것이며, 운영적 질문은 교사가 학급 조작과 토의를 촉진시키는 데 사용할 수 있고, 수사적 질문은 교사가 요점을 강화할 때 사용하며 반응은 기대하지 않는 것이다.

학생들의 사고를 유발하는 질문은 폐쇄적 질문과 개연적 질문이다. 폐쇄적 질문은 기억, 사실의 재생을 자극하는 인지·기억적 질문과 제시되었거나 기억한 데이터의 분석, 통합을 내포하며 가능한 대답을 향한 사고에 초점을 두는 수렴적 사고 질문으로 나누어지는데, 인지·기억적 질문은 기억, 변별, 명명·관찰의 하위 수준으로 나누어지고, 수렴적 사고 질문은 연결·구별·분류, 재구성, 적용, 종합, 폐쇄적 예측, 비판적 판단으로 나누어진다.

개연적 질문은 많은 대답이 가능하고 창조적 사고를 자극하는 확산적 사고 질문과 기준과 준거의 사용을 내포하며 가치, 인지 및 정의적 문제를 다루는 평가적 사고 질문으로 나누어지는데, 확산적 사고 질문은 의견제시, 개연적 예측, 추론·시사로 나누어지고, 평가적 사고 질문은 정당화, 계획, 가치·정의적 행동과 연결되는 판단, 인지적 행동과 연결되는 판단으로 나누어진다.

4) 사고의 수준에 따른 질문의 유형 : Taba의 분류법

타바는 수업 상황에서 이루어지는 사고의 수준을 기술, 추론, 일반화의 셋으로 분류하였는데, 이 분류를 토대로 미니스와 쉬라블은 재생적 수준, 추론적 수준, 적용적 수준의 질문으로 나누었다. “재생적 수준의 질문은 재생, 암기, 계산, 열거 등 기술적인 진술로 반응하게 하는 질문으로 낮은 차원의 정신 기능과 관련되고, 추론 수준의 질문은 지식, 정보를 이용하여 인과 관계를

59) 광병선·김홍원·서혜경 譯 (Ronald T. Hyman 著), 『좋은 수업을 위한 질문법』(서울 : 교학사, 1986), 17-25쪽에서 요약.

60) 송용의 譯 (Patricia E. Blosser 著), 『효율적인 교사의 발문 기법』(서울 : 배영사, 1987), 15-26쪽에서 요약.

나타내거나 그것을 종합, 분석, 구분, 비교, 대조하게 하는 질문이며, 적용 수준의 질문은 학생의 확산적 사고를 위하여 새로운 사태에 원칙을 적용, 이론화하거나, 예언하는 반응을 유도하는 질문이다.”⁶¹⁾

5) 교수 행동의 이행에 따른 질문의 유형⁶²⁾

첫째, 개시적(opening)인 질문이다. 이것은 주의 환기, 흥미 유발 등이 목적이며, 수업 시작의 수단으로 사용되며, 개방성에 초점을 맞춰야 한다. 둘째, 초점을 맞추기(focusing) 위한 질문이다. 현재 가르치고 배우는 특정 내용에 집중하도록 던지는 질문이다. 셋째, 사고의 차원을 끌어올리는(lifting) 질문이다. 즉, 특정한 수준에서의 충분한 토의가 이루어진 다음, 그 토의 수준을 앞서 보다는 한 단계 높이려고 할 때 사용하는 질문이다. 넷째, 사고를 확장시키는(extending) 질문이다. 학습자들의 사고를 횡적으로 비슷한 수준에서 부연, 정치시켜 나가거나 또는 비슷한 예의 질문을 여러 학습자들에게 던짐으로서 사고의 양을 충분히 연습시키기 위한 질문이다. 다섯째, 일단 던져진 질문에 대하여 학습자들이 모호함을 느끼고 있을 때, 추가로 던지게 되는 부가적인 보조(supporting) 질문이 있다.

이상의 내용을 정리하여 제시하면 다음 쪽의 <표 IV-1>과 같다.

3. 질문의 구성 절차와 유의점

질문 구성을 위한 일반적인 절차는 “수업 목표의 설정, 학습 내용의 결정, 질문 제재의 추출 및 질문으로 구성하기”⁶³⁾이다. 먼저 학습 과제를 분석하고 분석된 학습 과제를 위계 순서로 배열한 다음 이들을 묶어 수업 목표로 진술하고, 이 목표에 도달하기 위한 학습 내용을 결정하고 이 내용을 어떤 순서로 제시할 것인가를 계획한다. 학습 내용과 학습할 순서가 결정되면 학습 내용을 보다 세분화하여 질문 제재로 구성한다. 그리고 질문 제재를 완성된 문장으로 구성하는데, 이때 어휘의 선택과 문형 구성에 유의한다.

질문의 구성과 질문의 제시가 교실 현장에서 보다 효율적으로 이루어지려면 다음 몇가지 사항에 유의해야 한다. 첫째, 흔히들 ‘왜(why)’라는 질문은 고차원의 사고를 요하는 질문이라고 생각한다. 그러나 질문은 그 자체로서 기억이나 사고를 요하는 질문이 될 수 없으며 반드시 수업의 흐름 속에서 그 질문의 가치가 판단될 수 있다.

61) 광주직할시교육청 編, 『발문기술의 실제』, 14쪽.

62) 이성호, 『교수방법의 탐구』(서울 : 양서원, 1988), 89-91쪽에서 요약.

63) 광주직할시교육청 編, 『발문기술의 실제』, 18쪽.

< 표 IV-1 > 질문의 유형

분류 기준	질문의 종류		
교육목표분류 (Bloom)	지식, 이해, 적용, 분석, 종합, 평가		
인지 과정 (Wilson-Hyman)	정의적 질문	어떤 대상, 사실에 대한 정의	
	경험적 질문	특수 사실, 일반 사실	
		사실 간의 비교, 대조, 결과, 예언, 순서	
	평가적 질문	의견	
		의견의 타당성 입증	
형이상학적 질문	형이상학적 신념이나 신학적 신념		
사고의 폭 (Guilford-Blosser)	폐쇄적 질문	인지·기억적 질문	기억(반복, 복사, 기억된 정의), 변별 또는 명명·관찰
		수렴적 사고 질문	연결·구별·분류, 재구성, 적용, 종합, 폐쇄적 예측, 비판적 판단
	개연적 질문	확산적 사고 질문	의견 제시, 개연적 예측, 추론 또는 시사
		평가적 사고 질문	정당화(행위, 행동의 계획, 입장 선택), 계획(새로운 방법, 가설의 구성, 결론), 가치·정의적 행동과 연결된 판단, 인지적 행동과 연결된 판단
사고의 수준 (Taba-Minnis & Shrable)	재생적 수준 질문	재생, 암기, 계산, 열거 등 기술적인 진술로만 반응	
	추론적 수준 질문	인과관계, 종합, 분석, 구분, 비교, 대조	
	적용적 수준 질문	적용, 이론화, 예언	
교수 행동의 이행에 따른 질문	개시적 질문		
	초점을 맞추기 위한 질문		
	사고의 차원을 끌어올리기 위한 질문		
	사고를 확장시키는 질문		
	부가적인 보조 질문		

둘째, 보편적으로 기억을 요하는 질문은 고등한 사고를 요하는 질문보다 못한 것이라고 말한다. 그러나 질문들은 상호 의존적이다. 교사가 창의적인 사고를 요하는 질문을 하기 원하면, 그 준비 단계에서 인지·재생적, 수렴적 질문을 할 필요가 있다. 이런 의미에서 질문의 가치는 학생에게 풍요한 경험을 제공하기 위해 다양한 질문을 적절히 이용하는 데서 찾을 수 있다.

셋째, 교사가 학생과 상호 작용 할 때, 질문만 하는 것이 아니라는 사실을 염두해 두어야 한다. 수업의 전체 과정을 질문으로만 계획하는 것은 학생들의 자유스러운 사고를 막는 것이 될

수도 있으므로, 교사는 미리 주제를 깊이 생각하고 어떤 특정한 아이디어가 수업에 적절할 지를 결정하고 핵심적인 질문 몇가지를 다양하게 계획하는 것이 좋다.

넷째, 질문을 구성할 때에는 학습 내용에 따라 질문의 유형을 정하고, 학습자의 능력에 맞게 개별화하여 핵심 질문과 보조 질문을 동시에 구상하는 것이 좋다.

다섯째, 질문 그 자체의 문법성을 고려해야 한다. 즉 질문 속의 어휘의 수, 수준, 배열 순서 등을 심사숙고해야 한다. 질문은 가능한 한 짧고 명료하게 제시되어야 하며, 한꺼번에 여러 가지 질문을 하는 것은 적절하지 못할 경우가 많다.

여섯째, 질문을 제시하는 교사의 어조가 중요한데, 정확한 발음, 수업 내용이나 과정에 알맞은 고저, 강약, 장단, 적절한 억양, 적절한 강조점, 적절한 빠르기와 쉼 등은 질문을 더욱 효과적으로 제시하는 데 필수적인 요소이다.

일곱째, 수업에서 대화는 빨리 진행되므로 특정한 기능을 하도록 계획된 질문을 적시에 물어야 한다.

여덟째, 교사는 미리 대답을 아는 질문 뿐만 아니라 대답을 모르는 질문도 해야 한다.

아홉째, 교사는 자신의 질문이 때때로 혼동을 일으킬 수도 있으며 이해하기 어려울 수도 있다는 것을 이해해야 한다.

열째, 편안한 수업 분위기가 질문과 대답의 과정을 촉진시킴을 유의해야 하며, 질문 후 학생의 반응을 인내심을 갖고 기다려야 할 것이다.

4. 음악 수업에서 음악적 사고를 위한 질문

“수업에서 교사에 의한 숙련된 질문은 진실로 예술이다.”⁶⁴⁾ 그러나 우리의 음악 수업에서 언어가 얼마나 주의 깊게 사용되어지며, 특히 질문은 얼마나 조직적으로 계획되어 사용되어지고 있는가? 대부분의 음악 교사들은 수업 내용 준비에 노력하지만, 그 내용의 전달 방식이나, 언어 사용, 질문을 계획하는 것 등에는 별반 관심이 없는 듯하다. 하지만, 이상에서 살펴본 바와 같이 수업에서 언어 행동이 차지하는 비중이 높고, 그 중 질문 행동은 학생들의 음악적 사고에 지대한 영향이 있음은 분명한 사실이다.

볼(Ball)은 음악 수업에서 음악적 언어 사용의 중요성에 대해 언급하면서, “음악을 경험하고 이해한다면 적절한 용어로 예술성을 묘사할 수 있으며, 음악의 표현적인 구성 요소를 보다 쉽게 언어화하는 데 교사가 노력해야 한다”⁶⁵⁾고 강조했다. “번즈(Barnes)는 ‘전문적인 책략’이라는 전략을 세우고 교사는 교과 어휘의 함의와 전문적 언어 레파토리에 있는 고유한 개념적 어려움에

64) MENC, *Readings in General Music* (Virginia : MENC, 1989), p. 12.

65) Wesley A. Ball, “Developing an Aesthetic Vocabulary”, *MEJ*, Vol. 74, No. 8, pp. 53-54.

대한 날카로운 통찰력을 개발해야 한다”⁶⁶⁾고 제의했다. 또, 테트(Tait)와 해크(Haack)은 “표현력있는 말과 제스처는 음악의 소리와 학생의 사고와 느낌을 연결하는 다리라고 하면서, 음악 어휘를 소리의 물리적·형식적·심미적 속성을 포함하는 전문적 어휘(professional vocabulary), 인간 현상인 상상·은유·유추를 포함하는 경험적 어휘(experiential vocabulary), 교육 체험인 사고·느낌·공유를 포함하는 행위적 어휘(behavioral vocabulary)로 나누고 그 각각의 예를 제시했으며, 그 과정에서 진술보다 질문은 더 직접적이고 강렬한 음악 경험을 자극한다”⁶⁷⁾고 했다. 그리고 포고노프스키(Pogonowsky)는 “질문은 작품에 관한 사실의 단순한 이론적 확인을 능가하는 사고를 하도록 하게 하며, 학생들이 가지고 있는 음악 지식을 청각적 분석에 사용하도록 도전을 준다”⁶⁸⁾고 했다.

위의 연구자들의 보고를 따르면, 음악 수업에서 교사의 조직적인 질문은 학생의 음악적 사고 개발에 영향을 미치는 중요한 요인이다. 음악의 개념을 학습하는 과정에서 단순 인지 기억적 질문은 더 고등한 사고를 위한 기초로써 소홀히 다루지 않아야 하고, 보다 더 심화된 사고를 위해서 기존 사고 질서에 불안감을 형성하는 질문을 하는 것도 유익하다. 또한, 추리 과정을 활동시키는 질문 역시 잘 계획되어야 하는데, 음악적 문제를 해결하는 과정에서 “문제를 해결하기 위해 알아야 할 것은 무엇인가?”와 같은 질문은 또 다른 관련적인 많은 질문을 이끌어내고 학생들의 사고를 강하게 자극한다.

으뜸음과의 관계 속에서 음의 상대적인 높이를 파악하게 한다든지, 기본박과의 관련에서 다른 음길이를 파악하게 한다든지 하는 과정에서 던져지는 질문은 음악 논리적 사고를 형성하게 한다. 그리고, ‘여기 다섯째, 여섯째 마디가 비어있는 여덟 마디의 한 악구가 있는데, 긴장감을 줄 수 있도록 빈마디에 들어갈 리듬 패턴을 다음 보기에서 선택하라’와 같은 질문은 어떤 리듬 요소가 긴장 형성에 관련이 있는지에 대한 비판적 사고를 작용시킬 것이다. 또, ‘만약, 이 음악에서 쉽표가 모두 없다면 어떻게 될까?’와 같은 질문은 창의적인 음악 사고를 불러일으킬 것이다. 또한, ‘네가 구름 위를 걷고 있다고 상상해보렴. 이제 들려주는 음악에서 네가 느낀 그 느낌을 친구에게 가장 잘 말해주는 부분은 어디인지 찾아보자’와 같은 질문은 음악적 상상력과 평가적이고 비판적인 음악 사고를 자극하는 질문의 예이다.

‘틀렸어, 더 높은 소리를 내봐’라든가, ‘여기 빈 마디에 알맞은 리듬꼴을 지어라’, 또는 ‘여기서 한 박자를 쉬어야지’, 또 ‘이 부분은 부드러운 느낌이다’라는 교사의 진술보다는 위에서 제시한

66) Diane N. DeNicola, “Historical Perspectives on Instructional Language as Applied to an Assessment of Preservice Teachers”, *JRME* (Virginia : MENC, 1990), Vol. 38, No. 1, p. 50.

67) Malcolm Tait and Paul Haack, *Principles and Processes of Music Education*, pp. 73-94.

68) Lenore Pogonowsky, “Critical Thinking and Music Listening” *MEJ* (Virginia : MENC, 1989), Vol. 76, No. 1, p. 37.

예들이 보다 더 학생들의 음악적 사고를 자극할 것이다.

교사는 위에서 들은 예에서와 같이, 특정한 수업 내용을 학생들이 음악적으로 사고하도록 하기 위해 질문의 양식을 잘 계획, 조직하여야 한다. 그리고 그 질문을 전달하는 과정에서 목소리의 질, 단어 선택, 말하는 속도 등의 효과도 고려해야 한다. 그리고 무엇보다 중요한 것은 언어를 통한 개념 형성을 위한 논리적 사고를 넘어서, 소리의 청각적 지각과 내면적 상상을 통한 심미적 사고로 음악의 심미적 체험을 더욱 풍부하게 하는 것이 음악 수업에서 질문의 궁극적인 목적이 되어야 한다는 것이다.

V. 음악적 사고 개발을 위한 질문 구성

학습이 사고하는 법을 배우는 것이라는 듀이와 부르너의 견해를 따른다면, 음악 학습은 음악적으로 사고하는 법을 배우는 것이라고 할 수 있다. 즉 음악 학습은 논리적, 추론적 사고로 개념을 형성하고, 이를 바탕으로 상상, 직관 등의 비추론적, 심미적 사고로 음악미를 표현하고 향유하는 과정인 것이다. 이런 음악적 사고가 중심이 되는 음악 학습에서 중요한 교수 행동이 질문 행동이며, 교사의 조직적인 질문은 학생들의 음악적 사고에 큰 영향을 미친다.

그래서 본 연구는 6차 교육과정에 근거하여 음악 수업을 개념 이해 중심의 수업, 표현 활동 중심의 수업, 감상 활동 중심의 수업으로 나누고, 그 수업 과정에서 교사가 학생들의 음악적 사고를 조장하기 위해 던지는 질문의 실질적인 예를 구성하여 제시하고자 한다.

주로 교사의 질문 제시에 중점을 두며, 학생의 응답은 필요부분만 간략히 기술하겠다. 그리고 앞에서 밝힌 질문의 유형(특히, Blosser의 유형)에 근거하여 질문의 유형도 밝히겠다.

1. 개념 이해 중심의 수업

앞에서도 언급했듯이 개념은 여러 가지 특수한 경험을 체험하고 사고한 결과로 일반화된 아이디어이며 음악적 사고와 음악 행위에 결정적인 요건이다. 음악 수업에서 개념을 개념 자체로 지식적으로 가르치는 것이 아니라, 악곡 속에서, 음향과의 상호관계성 속에서 파악되도록 가르쳐야 할 것이다. 학습할 개념이 악곡 속에서 어떤 역할을 하는지, 다른 개념과 어떤 연관이 있는지 등에 학생들이 집중한다면 음악 논리적 사고가 작용하고 있는 것이며, 그 개념을 소리와 관련지어 듣고, 상상하고, 그 개념이 악곡 속에서 작용해서 창출한 美를 향유한다면 음악에 대한 심미적 사고가 작용하고 있다고 볼 수 있다.



☞ 개념형성 : 음악은 규칙적인 박을 가지고 있다.

규칙적인 박의 흐름 속에 센박이 있어서 박자의 형태를 결정한다. 그 그룹이 4개면 4박자, 3개면 3박자, 2개면 2박자가 된다.

② 교사 : '■○○○, ■○○○, ■○○○, ■○○○, ■○○○'에서 첫박만 소리를 내고 나머지 세 박은 속으로 헤아려보자. 그 반대로도 해보자 (내청 - 상상력을 조장, 쉽도 하나의 요소를 인식).

☞ 개념형성 : 소리 뿐만 아니라 쉽도 리듬을 형성하는 요소이다.

[3박자와 6박자의 차이점]

③ 교사 : 이제, 지난 시간에 배운 악곡 '별'을 불러보자. 몇분의 몇박자인가? (인지 기억적 질문).

학생 : 6/8박자.

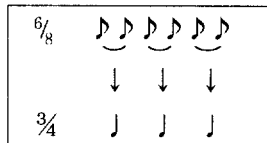
교사 : 6/8박자라는 것은 어떤 의미인가? (정의 - 인지 기억적 질문).

학생 : 8분 음표를 기본박으로 하여 기본박 6개가 한 묶음으로 되어 있는 박자.

교사 : '♪♪♪♪♪'이 6/8박자의 기본꼴인데, ♪를 둘씩 묶으면 무슨 음표가 몇 개가 될까? (인지 기억적 질문).

학생 : 4분음표가 3개.

교사 : 그렇다면, 6/8박자와 3/4박자는 같다는 말인가? 산술적으로 6/8을 약분하면 3/4이 아닌가? (사고 체계에 혼란을 주는 질문, 개연적 예측 - 확산적 사고 질문).



교사 : 다시 조금전에 배운 것을 생각해 보자. 박자가 구성될 때 조건이 무엇이었지? (인지 기억적 질문).

학생 : 묶음과 센박.

교사 : 그렇다면, 6박자란? 3박자란? (정의 - 인지 기억적 질문).

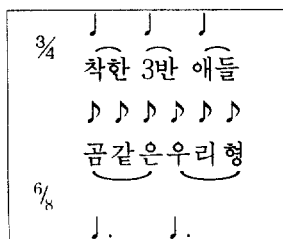
학생 : 6박자란 기본박이 6개씩 묶인 것, 3박자란 기본박이 3개씩 묶인 것.

교사 : 그렇다면, 6박자와 3박자는 분명히 다른 것인데, 3/4박자에서 기본박인 4분 음표를

둘로 나누면 8분음표가 되고 결국 3/4박자도 8분음표로 표현하면 6개가 되니까, 6/8박자와 3/4박자는 같은 것이 아닐까? (다시 확산적이고, 기존 사고 질서에 혼란을 주는 질문).

교사 : 만약, '착한3반애들'이라는 말이 있다고 가정을 하자. 이 말을 한다면, 어디서 끊어 말해야 할까? '착한3, 반애들' 아니면 '착한, 3반, 애들' 일까? 또, '곰같은 우리형'이라는 말이 있다면, '곰갈, 은우, 리형'이라고 말해야 할까?, '곰같은, 우리형'이라고 말해야 할까? (비교와 대조 - 수렴적 사고 질문).

교사 : '착한3반애들'은 '착', '3', '애'라는 말에 힘을 줘야 하고, '곰같은 우리형'에서는 '곰'과 '우'에 힘을 줘야 한다. '♪♪♪♪♪'에 '착한3반애들'이라는 가사를 붙이면, '♪♪, ♪♪, ♪♪'로 묶여지고, 이것은 결국, '♪♪♪'로 볼 수 있기 때문에 3/4박자인 것이다. 마찬가지로 '♪♪♪♪♪'에 '곰같은우리형'이라는 가사를 붙이면, '♪♪♪, ♪♪, ♪♪'로 묶여져 6/8박자로 볼 수 있다. 또 이것은 결국, '♪. ♪.'로 묶여져 6/8박자는 2박 계열의 겹박자인 것이다. 같이 읽어 보고 차이를 느껴 보자 (비교와 대조 - 수렴적 사고 질문).



143 개념형성 : 3/4박자는 3박 계열이고, 6/8박자는 2박 계열의 겹박자이다.

④ 교사 : 제재곡 '별'에서 첫마디의 가사를 읽어보자.

학생 : '가만히가만히'.

교사 : 이 가사는 셋으로 나뉘질까, 둘로 나뉘질까? (변별 - 인지 기억적 질문).

학생 : '가만히, 가만히'로 둘로 나뉘짐.

교사 : 그렇다면, 이 가사에 '♪♪♪♪♪'의 리듬을 붙인다면, 3/4박자가 될까? 6/8박자가 될까? (가사와 리듬의 관계에 대한 사고, 학습한 개념의 적용, 일반화 - 수렴적 사고 질문).

교사 : 가사의 리듬이 6/8박자에 적합하기 때문에 작곡가는 '별'을 6/8박자로 작곡한 것이다. 첫소절 '가만히가만히'를 불러보자. 이번에는 첫 소절을 셋으로 나뉘서 불러보자. '가만, 히가, 만히'. 느낌이 어떤가? (판단 - 평가적 사고 질문, 느낌 - 심미적 사고 질문).

교사 : 이제, 이 가사에는 6/8박자가 어울린다는 것을 알았을 것이다. 한 마디가 둘로 나누어지는 6/8박자의 느낌을 느끼면서 다시 한 번 불러보자 (6박자의 느낌을 가지도록 유도하는 심미적 사고 질문).

개념형성 : 가사와 음악의 리듬은 관련이 있다.

2) 가락

가락은 높고 낮은 음들이 리듬과 결합하여 생성되고, 진행 형태와 방향을 가지며, 음의 배열 규칙에 따라 음계와 조성이 결정된다.

◎ 학습할 가락의 세부 개념 : 나란한 조, 장음계와 단음계, 자연단음계와 화성단음계

◎ 학습 목표

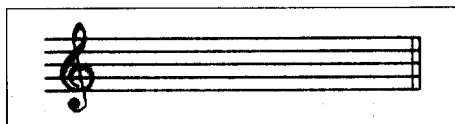
- 나란한조의 원리를 이해한다.
- 장음계와 단음계의 구조를 이해하고 듣고 구별한다.
- 자연단음계와 화성단음계의 구조를 이해하고 듣고 구별한다.

◎ 제재곡 : 별을 보고 (조상현 易詩, 보헤미아 민요)

◎ 수업 전개 과정

[나란한조]

① 교사 : 칠판에 그려진 이 악보에서 조성은 무엇일까? (기억의 재생 - 인지 기억적 질문).



학생 : 다장조.

교사 : 왜 다장조라고 대답했나? (이유 - 수렴적 사고 질문).

학생 : 조표가 없으니까.

교사 : 조표가 없다고 해서 다장조라고 말할 수 있을까? (개연적 예측 - 확산적 사고 질문). 우리가 조성을 파악할 때, 조표 외에 무엇을 생각해야 되지? (기억의 재생 - 인지 기억적 질문).

학생 : 으뜸음 도.

교사 : 여기 제시된 악보에서 으뜸음이 있나? (관찰 - 인지 기억적 질문).

학생 : 없다.

교사 : 그렇다면 다장조라는 대답은 정확한 답일까? 우리가 지금까지 배운 것을 기억하면, 으뜸음이 될 수 있는 음은 '도' 뿐이었나? (기억의 재생 - 인지 기억적 질문).

학생 : '도'와 '라'.

교사 : 으뜸음이 '도'이면? '라'이면? (명명 - 인지 기억적 질문).

학생 : 으뜸음이 '도'이면 장조, '라'이면 단조.

교사 : 그렇다면, 위에 제시된 악보는 으뜸음이 무엇이나에 따라 장조일 수도, 단조일 수도 있다. 으뜸음이 '도'이면 '도'의 음이름이 '다'이므로 '다장조'가 될 것이고, 으뜸음이 '라'이면 '라'의 음이름이 '가'이므로 '가단조'가 된다. 그렇다면, 우리가 방금 배운 '별을 보고'는 무슨 조일까? 조표가 없으니 다장조일까? (적용 - 수렴적 사고 질문).

학생 : 으뜸음이 '라'이니까 단조이고, 으뜸음의 음이름이 '가'이니까 결국 '가단조'.

교사 : 이제 다시 제시하는 악보에서 각각 그 조성을 알아보자 (적용 - 수렴적 사고 질문).

* 교사는 여기서 바장조 - 라단조, 사장조 - 마단조를 각각 제시하고 위와 같은 원리로 묻고 답하여 한 번 더 개념을 명확히 한다.

① 개념형성 : 으뜸음이 '도'이면 장조, 으뜸음이 '라'이면 단조가 되며, 으뜸음의 음이름이 그 조의 조이름이 된다.

② 교사 : 여러분이 이제까지, 다장조와 가단조, 바장조와 라단조, 사장조와 마단조에 대해 각각 잘 대답했는데, 그러면 각 쌍의 공통점이 무엇인지 한 번 생각해 보자 (추론 - 확산적 사고 질문).

다장조 가단조 바장조 라단조 사장조 마단조

학생 : 높은 음자리표, 오선, 온음표

교사 : 각 쌍의 두 조성끼리 공통적으로 같은 것을 찾아보자 (추론 - 확산적 사고 질문, 반복 질문).

학생 : 조표.

교사 : 다장조와 가단조는 조표가 없고, 바장조와 라단조는 b가 1개, 사장조와 마단조는 #가 1개로, 예로 든 각 쌍들의 공통점은 조표이다. 그러면, 각 쌍에서 두 조성 간

의 관계를 말로 한 번 나타내어 볼까? (종합 - 수렴적 사고 질문).

학생 : 조표가 같은 장, 단조의 관계.

교사 : 이런 관계를 '나란한조'라고 한다. 나란한조 관계에 있는 두 조의 으뜸음은 각각 '도'와 '라'인데, 이 둘의 음정 관계는? (인지 기억적 질문).

학생 : 3도.

교사 : 나란한조는 '조표가 같은 장, 단조의 관계이고, 두 조의 간격은 3도 이다.' 소리로 한 번 들어볼까? *3도 음정을 피아노 소리로 확인시켜 준다 (소리 듣기 - 심미적 사고).

<유의점 : 단3도 관계이지만 중 1 수준에서는 음정의 성질까지는 언급하지 않는다.>

교사 : 우리가 배운 '별을 보고'는 가단조이다. 그렇다면, 가단조의 나란한조는? (적용 - 수렴적 사고 질문).

☞ 개념형성 : 나란한조는 조표가 같은 장조와 단조의 관계이고 두 조는 3도 관계이다.

[장음계와 단음계]

③ 교사 : 음계가 무엇이더라? (인지 기억적 질문).

학생 : 도레미파솔라시도, 계단...

교사 : 으뜸음에서 높은 으뜸음까지 높이 순으로 차례로 줄을 세운 것이다. 자 그러면 음계를 한 번 만들어볼까? '도'에서부터 '도'까지 차례로, '도레미파솔라시도', '라'에서부터 '라'까지 차례로, '라시도레미파솔라', '도'에서 시작한 음계를 뭐라고 부르면 좋을까? '라'에서 시작한 음계를 뭐라고 부르면 좋을까? (명명 - 인지 기억적 질문).

학생 : 도에서 시작한 것은 장음계, 라에서 시작한 것은 단음계.



☞ 개념형성 : 도에서 쌓은 음계는 장음계, 라에서 쌓은 음계는 단음계이다.

④ 교사 : 각 음계를 소리로 한 번 들어보자.

<유의점 : 이때, 칠판에는 자연단음계가 제시되어 있더라도 소리는 화성단음계로 들려준다. 여러 가지 조(key)로 다양하게 들려준다.>

교사 : 지금 들려주는 음계는 장음계일까? 단음계일까? (듣고 변별 - 심미적 사고 질문).

활동 : 장조의 화성진행, 단조의 화성진행을 즉흥적으로 연주하여 들려주고, 장조 인지, 단조인지 질문한다. 더 명확하게 알아는 동요 '학교종'을 들려주고, 이 동요를 단조로 변형시켜 들려준다. 이런 과정을 통해 학생들은 장조와 단조의 느낌을 명확히 하게 된다.

교사 : 잘 대답했는데, 이번에는 장조와 단조의 느낌을 각각 한 번 말해보자 (느낌 - 심미적 사고 질문).

학생 : 장조는 밝고, 따뜻하고, 경쾌하고, ..., 단조는 어둡고, 차갑고, 침울하고, ...

<유의점 : 이때, 교사는 통상적인 위와 같은 대답이 절대적인 것이 아님을 인지시켜 주고, 빠르고 경쾌한 단조의 곡(예 - 라모의 우박은 춤춘다, 박화목 詩, 프랑스 민요인 아기염소, 멜라르틴의 들놀이 등)을 제시하여, 곡의 분위기는 조성 외에 여러 가지 다른 요소들이 결합되어 결정된다는 것을 인지시킨다.>

④ 개념형성 : 장음계와 단음계는 그 느낌이 각각 다르다.

[자연단음계와 화성단음계]

⑤ 활동 : 장음계를 듣고 따라 부른다. 단음계(자연)를 듣고 따라 부른다.

교사 : 방금 소리 낸 단음계와 조금 전에 들은 단음계가 같은 것일까? 다른 것일까? (인지 기억적 질문).

학생 : 다르다.

교사 : 칠판에 제시된 단음계가 방금 우리가 부른 것인데, 조금 전에 들은 단음계와 어디가 어떻게 다른가? 다시 들려주는 피아노 소리를 듣고 대답해 보자(비교, 구별 - 수렴적 사고 질문).

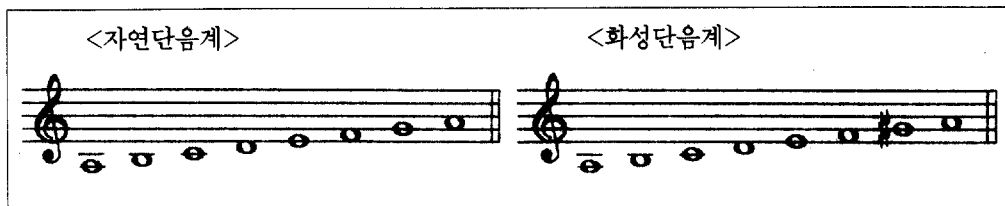
학생 : 제 7 음인 '솔'이 다르다.

교사 : 어떻게 다른가? (구별 - 수렴적 사고 질문).

학생 : 아까 들은 음계가 칠판에 그려져 있는 단음계보다 '솔'이 반음 높아졌다.

교사 : 흑판에 그려진 단음계를 자연스러워서 '자연단음계'라고 하고, 이렇게 '솔'음이 반음 높아진 단음계를 '화성단음계'라고 한다. 화성단음계가 자연단음계보다 특징적 이어서 더 많이 사용된다.

<유의점 : 이때, 솔#의 이끈음적 기능을 설명하는 것이 마땅하지만, 중학교 1학년 단계에서는 이정도로 해도 괜찮을 듯하다.>



교사: 그럼, 화성단음계와 자연단음계를 듣고 구별해보자 (듣고 변별 - 심미적 사고 질문).

교사: 제재곡 '별을 보고'는 무슨 단음계로 쓰여진 곡인가? (적용 - 수렴적 사고 질문).
왜? (이유 - 수렴적 사고 질문).

학생: 화성단음계, 모든 '솔'음에 #가 붙어있으니까.

교사: 화성단음계로 쓰여진 단조의 느낌을 느끼면서 다시 '별을 보고'를 불러보자 (느낌 - 심미적 사고 질문).

☞ 개념형성: 자연단음계에서 제 7음인 '솔'이 반음 높아진 음계가 '화성단음계'이다.

3) 화음

화음은 둘 이상의 소리가 동시에 울려서 생기며, 어울림화음과 안어울림화음이 있다. 그리고 어떤 한 음 위에 3음과 5음을 쌓으면 3화음이 생성된다.

◎ 학습할 화음의 세부 개념: 화음의 생성, 어울림화음과 안어울림화음, 3화음의 구성

◎ 학습 목표

- 둘 이상의 소리가 동시에 울려 화음이 생김을 이해한다.
- 어울림화음과 안어울림 화음을 듣고 구별한다.
- 3화음의 구성 원리를 이해한다.

◎ 제재곡: 어여쁜 장미 (한인현 易詩, 독일 민요), 개구리와 땀꿍이 (독일 민요), 화음인사 (미국 노래)

◎ 수업 전개 과정

[화음의 생성]

① 활동: 돌림노래 '개구리와 땀꿍이'를 부른다.

교사: 첫 번 그룹이 노래를 시작할 때와 두 번째 그룹이 노래를 시작할 때, 그 둘의 차이점은 무엇인가? (비교 - 수렴적 사고 질문).

학생 : 처음에는 한 음으로, 두 번째 그룹이 들어오면 두 음이 한꺼번에 소리가 난다.

교사 : 한 음이 울릴 때 소리와 두 음이 동시에 울릴 때 소리가 어떻게 다른가? (느낌 - 심미적 사고 질문).

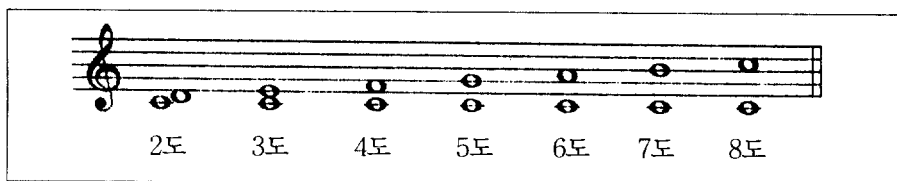
학생 : 한 음이 울릴 때는 소리가 약하고, 두 음이 동시에 울릴 때는 소리가 더 풍부해진다.

교사 : 이렇게 두 음 이상이 동시에 울리는 것을 화음이라고 한다.

개념형성 : 두 음 이상이 동시에 울리는 것은 화음이다. 화음은 소리를 더 풍부하게 한다.

[어울림화음과 안어울림 화음]

② 활동 : 학생들이 각자 멜로디온이나 실로폰으로 아래에 제시된 화음을 연주한다.



교사 : 여러분이 연주한 화음은 각각, 2도, 3도, 4도, 5도, 6도, 7도, 8도이다. 그 각각은 어떤 느낌이 드는가? (느낌 - 심미적 사고 질문).

학생 : 어떤 것은 잘 어울리는 소리가 나고, 어떤 것은 어울리지 않고 시끄러운 소리가 난다.

교사 : 어떤 것이 잘 어울리는 화음이고, 어떤 것이 어울리지 않는 화음인가? (비교, 구별 - 수렴적 사고 질문).

학생 : 어울리는 화음은 3, 4, 5, 6, 8도이고, 안어울리는 화음은 2, 7도.

교사 : 3, 4, 5, 6, 8도는 어울림화음이라고 하고, 2도와 7도는 안어울림화음이라고 한다.

개념형성 : 화음에는 어울림화음과 안어울림화음이 있다.

③ 활동 : 학생들이 각자 어울림화음 3, 4, 5, 6, 8도를 연주한다.

교사 : 8도는 같은 음이 동시에 울리는 것인데 그 느낌이 어떠한가? (느낌 - 심미적 사고 질문).

학생 : 두 음이 울린다고 느껴지지 않는다.

교사 : 3도, 4도, 5도, 6도 중에서 그 느낌이 비슷한 것끼리 둘씩 짝지어보자 (구별, 분류 - 수렴적 사고 질문).

학생 : 3도와 6도, 4도와 5도.

교사 : 두 그룹의 느낌의 차이는? 왜 3도와 6도는 그 느낌이 비슷할까?, 왜 4도와 5도는 그 느낌이 비슷할까? (느낌 - 심미적 사고 질문, 개연적 예측 - 확산적 사고 질문).

교사 : 이제, 3도를 뒤집어 보자. 몇 도? 4도를 뒤집어 보자. 몇 도? (인지, 기억적 질문).

교사 : 3도를 뒤집으면 6도, 4도를 뒤집으면 5도이므로 결국, 3도와 6도, 4도와 5도는 같은 것이라고도 볼 수 있다. 그리고 4도와 5도는 전체 옥타브 중 반씩 나눈 것들이므로 8도 보다는 그 정도가 약하지만 너무 잘 어울리고, 3도와 6도는 옥타브를 반씩 나눈 것들을 다시 반씩 나눠서 조금 덜 잘 어울린다.

<유의점 : 화음의 어울림은 배음의 원리와 관계가 있는 것이지만, 중학교 1학년 수준에서는 배음의 원리를 설명하기가 곤란하다고 여겨져 위와같은 방법을 택한다.>

교사 : 다시 선생님이 들려주는 4도, 5도, 8도를 들어보자. 그리고 3도, 6도를 들어 보자. 어느 것이 더 풍부한 느낌이 드는가? (느낌 - 심미적 사고).

교사 : 너무 잘 어울린다는 것은 2개이지만 2개처럼 느껴지지 않게 하기 때문에 효과적이지 못하고, 안어울리는 것은 시끄럽기 때문에 효과적이지 못하다. 그러므로 음악에서는 조금 덜 잘 어울리는 3도와 6도를 쓰는 것이 화음감을 느끼기에 좋다.

교사 : 조금 전에 부른 돌림노래 '개구리와 맹꽁이'에서 화음이 될 때 몇 도 음정일까? (적용 - 수렴적 사고).

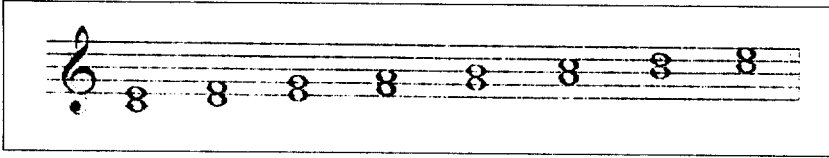
①	노	래	소	리	요	란	타
②	개	구	리	와	맹	꽁	이

교사 : 이 돌림노래의 화음감을 느끼면서 다시 불러보자 (느낌 - 심미적 사고).

☞ 개념형성 : 어울림화음에는 완전히 어울리는 화음이 있고, 불완전히 어울리는 화음이 있는데, 음악에는 불완전한 어울림화음이 더 효과적으로 쓰인다.

[3화음의 구성]

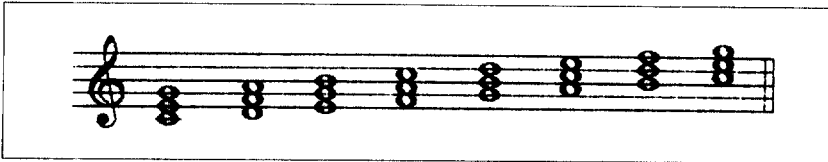
④ 교사 : 이제, 다장조의 음계를 그려보자. 그리고 음계의 각 구성음들 위에다가 가장 효과적인 화음인 3도를 쌓아보자 (적용 - 수렴적 사고 질문). 그 각각의 소리를 들어보자.



교사 : 그런데, 세 음이 동시에 울릴 수는 없는 것일까? (개연적 예측 - 확산적 사고). 두 음이 울리는 것과 세 음이 울리는 것을 비교해서 들어보자 (비교 - 수렴적 사고, 느낌 - 심미적 사고).

학생 : 두 음이 울리는 것 보다 세 음이 울리는 것이 더 풍부한 소리가 난다.

교사 : 그래서 음악에서는 한 음위에 두 음을 더 쌓아서 사용하기도 한다. 음계의 구성음 위에 3도씩 쌓은 것 위에 다시 3도씩 쌓아보자. 이렇게 쌓은 것을 3화음이라고 한다. 맨 밑의 음을 근음이라고 하고, 그 위의 음을 3음, 3음 위의 음을 5음이라고 하는데 이것은 밑음과의 음정 관계 때문에 붙여진 이름이다.



교사 : 으뜸음 위에 3음이 쌓이고 그 위에 5음이 쌓일 때의 느낌을 느끼면서 '화음 인사'를 불러보자 (느낌 - 심미적 사고).

Moderato

미국 노래

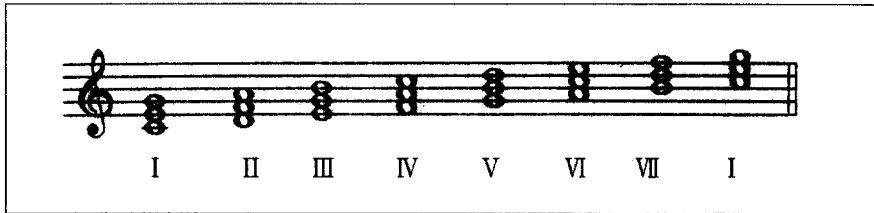
헬로 헬로 헬로 헬로 아이 참 반갑 군 요

아이 참 반갑 군 요 헬로 헬로 헬로 헬로

④ 개념형성 : 어떤 음 위에 3도, 5도의 음을 쌓아서 이루어진 3개의 음을 3화음이라고 한다.

⑤ 교사 : 음계 위에 쌓인 3화음들은 그 밑음의 순서에 따라 각각 일도화음, 이도화음, 삼도화음, 사도화음, 오도화음, 육도화음, 칠도화음이라고 부르고, 기호로는 각각 I, II, III, IV, V, VI, VII 로 쓴다.

<유의점 : 중학교 1학년 수준에서는 음정의 성질, 화음의 성질은 설명하지 않는다. 그러므로 화음 기호도 모두 대문자로 쓴다.>



교사 : 그 화음들은 각각 그 기능과 역할이 있다. 음계에서 가장 중심되는 음은? (인지 기억적 질문).

학생 : 도.

교사 : 음계에서 가장 중요한 음은 ‘도’이고, 그 다음으로 중요한 음은 ‘솔’과 ‘파’이다. 그러므로 ‘도’ ‘파’ ‘솔’에서 쌓은 I, IV, V도 화음을 ‘주요 삼화음’이라고 한다. 제재곡 ‘어여쁜 장미’를 다음 시간에 3부 합창으로 불러볼텐데, 그전에 각 화음이 무슨 화음인지 파악해보자. 각자 악보에 화음 기호를 써보자(적용 - 수렴적 사고 질문).

☞ 개념형성 : I, IV, V도 화음은 ‘주요 삼화음’이다.

4) 형식

조직된 소리를 사용하는 음악은 어떤 절차에 의해 형성되고, 그 절차가 사용되는 방법은 작품에 형식을 준다. 즉, 같은 요소의 반복으로 통일성이 생기고 다른 요소가 포함되어 다양성이 생기며, 이런 다양성과 통일성은 작품에 형식을 주는 요소이다. 음악은 이와 같이 같거나 다른 부분들이 모여 창조되며, 작품의 다양성과 통일성으로 우리는 형식미를 느낀다.

◎ 학습할 형식의 세부 개념 : 반복과 대조, 통일성과 다양성, ABA형식

◎ 학습 목표

- 악곡에서 반복되는 가락과 대조되는 가락을 발견한다.
- ABA형식의 생성원리를 이해한다.

◎ 제재곡 : 들놀이 (조상현 詩, 멜라르틴 曲), 음악은 영원히 (스위스 민요), 알파벳 노래 (김태호 詩, 모짜르트 曲)

◎ 수업 전개 과정

[반복과 대조, 통일성과 다양성]

① 활동 : 제재곡 ‘들놀이’를 제창한다. ※ 악보 - <부록 II> 참고.

교사 : 방금 부른 ‘들놀이’의 첫 두마디와 같은 부분을 찾아보자. 또 셋째, 넷째 마디와 같은 부분을 찾아보자 (관찰 - 인지 기억적 질문).

교사 : 이 ‘들놀이’는 거의 같은 부분의 반복으로 이루어졌다. 이렇게 같은 부분을 반복하여 만들어진 ‘들놀이’의 느낌은 어떠한가? (느낌 판단 - 평가적 사고 질문).

교사 : 같은 부분이 반복되어질 때, 우리는 통일감을 느끼게 된다.

개념형성 : 음악은 반복되어지기도 하는데, 이럴 때 통일감을 느낀다.

② 교사 : 이 곡은 4마디를 한 단위로 보면 4번, 8마디를 한 단위로 보면 2번 반복되어 만들어진 곡인데, 만약 이 곡이 그 이상 계속 반복되어진다면, 어떤 느낌을 주게 될까? (느낌 판단 - 평가적 사고 질문).

어머니께서, 여러분이 가장 좋아하는 반찬이지만 일주일 내내 그것으로만 도시락을 싸주신다면, 여러분은 어떤 반응을 보이게 될까? (유사한 예, 자신의 의견 - 평가적 사고 질문).

교사 : 아무리 맛있는 것이라도 매일 먹게 되면 지겨운 것처럼, 듣기 좋은 가락도 반복만 계속된다면 지겹고 듣기 싫게 될 것이다. 그래서 음악에는 대조라는 요소도 필요하다. ‘들놀이’에서 첫 두마디와 그 다음 두마디는 그 진행 방향이 어떠한가? (관찰 - 인지 기억적 질문).

학생 : 상행과 하행, 서로 대조.

교사 : 음악에서 대조는 다양성을 더 해 준다. ‘들놀이’에서 첫 두마디가 다섯째, 여섯째 마디에 계속 반복되는 사이에 대조되는 셋째, 넷째 마디를 넣음으로서 다양성을 주는 것이다.

교사 : 이제, 지난 시간에 배운 ‘음악은 영원히’를 불러보자. 지난 시간에 3부 돌림 노래를 했었는데, 각 부분은 그 모습이 어떠한가? (관찰 - 인지 기억적 질문).

학생 : 모두 다르다.

교사 : 음악은 이렇게 모든 부분이 서로 다르게 작곡될 수도 있다. 그렇지만, ‘음악은 영원히’의 각 부분에서 모든 음악 요소들이 다르게 작곡되어 있는 것은 아니다. 각 부분의 비슷한 요소를 찾아보자 (적용 - 수렴적 사고 질문).

학생 : 가락은 다르지만 리듬은 비슷하다.

교사 : ‘음악은 영원히’에서 각 부분의 가락은 대조를 이루나, 리듬은 같은 꼴이 반복된다. 이 곡은 가락으로 다양성, 리듬으로 통일성을 주어 조화를 이룬다. 이렇듯 리듬, 가락, 성부조직, 빠르기 등 음악을 이루는 여러 요소들이 반복, 대조되어 음악은 만들어지며, 반복과 대조는 음악 전체에 형식을 준다.

교사 : 음악에서 어떤 한 부분을 A라고 표시한다면, 이것과 다른 부분은 B라고 표시될 수 있을 것이다. 우리가 이제껏 배운 악곡들 중에서 대조를 이용한 AB형식의 곡을 찾아보자 (적용 - 수렴적 사고 질문).

개념형성 : 음악의 여러 요소들은 반복될 뿐 아니라, 전혀 다른 모습으로 대조를 이루어 음악에 다양성을 준다.

[ABA 형식]

③ 교사 : 많은 작품이 반복과 대조를 사용하는데 이것은 인간 삶의 기본적인 일부이기 때문에 그러하다. 여러분 자신 속에서나, 여러분을 둘러싸고 있는 주변에서 반복과 대조의 방식으로 된 것을 한 번 생각해 보자 (예 제시 - 확산적 사고 질문).

학생 : 창문, 기차, 파도, 낮과 밤, 사계절....

교사 : 이제, 이 사진을 보자. (두 가지 건축물의 사진 제시 ; ㉠ 낮은 건물과 높은 건물의 사진, ㉡ 양 쪽 낮은 건물사이에 높은 건물이 있는 사진) 이 두 사진의 느낌은 어떤가? (느낌 판단 - 평가적 사고 질문).

교사 : ㉠은 A와 B의 대조라고 볼 수 있고, ㉡은 A와 B의 대조와 다시 A의 반복이라고 볼 수 있다. 그 각 느낌은 어떻게 다른가? 어느 쪽이 더 안정감있게 느껴지는가? (느낌 판단 - 평가적 사고 질문).

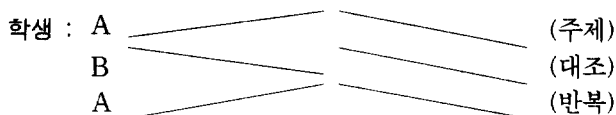
교사 : 어떤 것을 한 번 대조시킨 후에 다시 반복을 하는 것은 우리에게 안정감을 더 해 준다. 우리 삶에는 이러한 요소들로 가득차있다. 어떤 것이 있을까? (예 제시 - 확산적 사고 질문).

학생 : 아치형 문, 대칭 저울, 건축물, 목걸이, 양눈과 코, 두 팔과 몸통, 샌드위치 (빵, 잼, 빵) 등등....

교사 : 여러분이 말한 예처럼, ABA라는 형식은 우리가 삶에서 가장 안정감을 느끼는 형태이다. 또, 우리가 집을 떠나 여행한 후에는 다시 집으로 돌아가고픈 마음이 드는 것처럼 ABA의 형태는 삶의 기본적 형태이다. 음악도 마찬가지이다. 한 가지 주제로 시작한 후 전혀 다른 모습의 요소로 대조를 이루었으면, 다시 원래 모습으로 돌아가고 싶어한다.

교사 : '알파벳 노래'를 불러보자. 이 노래에서 반복과 대조가 어떻게 사용되었는지 살펴보자 (적용 - 수렴적 사고 질문).

교사 : 이 노래는 'ABA'형식으로 되어있다. 각 선율의 모습을 선으로 나타내어 보자 (적용 - 수렴적 사고 질문).



교사 : 선으로 그려보니까 ABA형식임이 명확해졌다. ‘알파벳 노래’는 ABA형식의 가장 간단한 예이다. ABA형식은 그 안정성 때문에 음악에서 많이 사용하는 형식이다. 이제, 좀 더 복잡한 음악을 듣고 반복과 대조를 찾아보자 (적용 - 수렴적 사고 질문).

* 모차르트 교향곡 40번 3악장이나, 프로코피예프 고전교향곡 3악장, 다카포 아리아, 재즈 등 ABA형식이 두드러지는 곡을 들려주고, 다시 ABA 형식에 대해 생각하게 한다.

교사 : 다음 시간까지 여러분이 좋아하는 대중 음악을 들으면서 오늘 배운 ABA형식으로 된 곡을 찾아보고 다음 시간에 발표하고 불러보기로 하자 (적용 - 수렴적 사고 질문).

④ 개념형성 : 주제의 반복과 대조로 이뤄진 ABA형식은 가장 보편적인 3부분 형식이다.

5) 빠르기

음악은 각기 특정한 빠르기를 가지며, 빠르기는 한 악곡에 변화와 표현감을 줄 수 있게 한다.

◎ 학습할 빠르기의 세부 개념 : 빠르기말, 메트로놈, 빠르기의 상대성

◎ 학습목표

- 음악의 속도를 지정하기 위한 빠르기말을 이해한다.
- 빠르기를 정확하게 나타내기 위한 메트로놈의 원리를 이해한다.
- 빠르기말과 기호가 절대적인 것이 아니라 상대적인 것임을 이해한다.

◎ 제재곡 : 여러분 안녕 (한재희 易詩, 로저스 曲), 대장간의 망치 소리 (헨델 曲)

◎ 수업 전개 과정

[빠르기말]

① 교사 : 여러분이 노래하거나 연주하는 음악이 같은 속도일 수 없다는 것을 생각해 본 적이 있는가? (개연적 예측 - 확산적 사고 질문). 음악은 때로는 빠르게, 때로는 느리게, 때로는 그 중간의 속도로 진행된다. 이와같은 음악의 속도를 빠르기라고 한다.

② 개념형성 : 음악은 각기 특정한 속도를 가지며, 이 음악의 속도를 빠르기라고 한다.

- ② 교사 : 작곡가들이 음악을 작곡하고, 연주가가 그 음악을 연주하는데, 작곡가가 생각한 빠르기를 연주자에게 어떻게 알려줄 수 있을까? (개연적 예측 - 확산적 사고 질문). 음악에서는 흔히 빠르기를 나타내기 위해 이탈리아어로 된 빠르기말을 사용한다.

Presto ; 매우 빠르게. Allegro ; 빠르게, 생기있게.
 Moderato ; 보통빠르기로. Andante ; 느리게, 천천히 걷는 속도.
 Adagio ; 매우느리게.

다음 제시하는 그림과 적절한 빠르기말을 연결시켜보자 (* 자동차 경주, 달팽이, 산책, 달리기하는 모습 제시) (개념의 일반화, 적용 - 수렴적 사고 질문).

- 개념형성 : 음악에서 빠르기를 지시하기 위해 Allegro, Moderato 등과 같은 빠르기 말을 사용한다.

- ③ 활동 : 체재곡인 '여러분 안녕'을 부른다. ※ 악보 - <부록 III> 참고.

영화 '사운드 오브 뮤직'에서 '여러분 안녕'이 나오는 장면의 비디오를 감상한다.

교사 : 이 곡에서 빠르기가 여러번 바뀌는 것을 느꼈나? 그렇다면, 왜 빠르기가 바뀌었을까? (개연적 예측 - 확산적 사고 질문).

교사 : 이 악곡에서 사용된 빠르기말을 확인해보자 (적용 - 수렴적 사고 질문).

교사 : 처음 부분은 잠자리 갈 것이라는 사실을 알리기 위해 그냥 보통 속도로, 그다음 부분은 잠자리 가기가 아쉬운 느낌을 묘사하기 위해 아쉬운 느낌의 반대되는 빠른 속도로 작별 인사를 하고 그 부분의 끝에 아쉬운 느낌을 강하게 하기 위해 긴 음표로 점점 느리게, 그 다음 부분에서는 점점 더 느리게 불려서 아쉬운 느낌과 졸린 느낌을 강하게 묘사하고 있다. 그러한 느낌을 표현하며 다시 불려보자 (느낌 - 심미적 사고).

- 개념형성 : 한 악곡에서 빠르기에 변화를 주어 음악의 표현을 풍부하게 한다.

[메트로놈]

- ④ 교사 : 속도를 표현하기 위해 빠르기말을 쓰는데, 그렇다면 빠르기는 얼마나 빠른 것이고, 느리게는 얼마나 느린 것일까? (개연적 예측 - 확산적 사고 질문, 음악적 상상). 빠르기말은 도움을 주는 것이지만 정확한 것을 나타내지는 못한다. 그렇기 때문에 같은 작품을 다른 연주가가 연주할 때 빠르기에 차이가 생기는 것이다.

교사 : 그래서 좀 더 빠르기를 정확히 표현하기 위해 속도를 나타내는 기계를 사용하는 데 이 기계를 메트로놈이라고 한다 (* 메트로놈 제시). 여기에 적힌 숫자는 일본

동안에 연주되는 기본박의 수를 나타내는 것이다. 일정한 시간에 많은 수를 연주하는 것이 빠른 것일까? 적은 수를 연주하는 것이 빠른 것일까? (비판적 판단 - 수렴적 사고 질문).

교사 : 1초 동안 손뼉을 두 번 쳐보자. 또, 1초 동안에 손뼉을 네 번 쳐보자. 어느 것이 더 빠르게 느껴지는가? (비판적 판단 - 수렴적 사고 질문).

교사 : 메트로놈에 적힌 숫자가 클수록 더 빠른 속도를 나타내는 것이다.

<유의점 : 메트로놈의 기원과 M.M.으로 표기하는 것이 멜젤의 메트로놈의 약자라는 것을 알려주는 것도 좋다.>

활동 : '대장간의 망치소리'를 여러 가지 빠르기($J=60$, $J=84$, $J=110$)로 메트로놈에 맞춰서 부르기. ※ 악보 - <부록 IV> 참고.

교사 : 어느 빠르기가 이 곡에 알맞은 빠르기일까? (종합 - 수렴적 사고 질문). 왜? (이유 - 수렴적 사고 질문).

개념형성 : 빠르기를 정확하게 나타내기 위해 메트로놈을 사용한다.

[빠르기의 상대성]

⑤ 교사 : '대장간의 망치소리'를 여러 가지 빠르기로 불러보니까 $J=84$ 정도가 알맞은 빠르기임을 알 수 있었다. 이제, 첫 프레이즈와 둘째 프레이즈를 비교해 보자. $J=84$ 의 빠르기로 첫째, 둘째 프레이즈를 불러보자. 같은 빠르기로 불렀지만 각 프레이즈의 속도감은 다르다. 어느 프레이즈가 더 빠르게 느껴지는가? 그 이유는? (판단, 이유 - 수렴적 사고 질문).

학생 : 둘째 프레이즈 음표가 더 많으니까.

교사 : 같은 메트로놈 속도라도 모두 같은 빠르기가 아니다. 빠르기는 상대적인 것이다. 긴 음표가 많으면, 느리게 느껴지고, 짧은 음표가 많으면 더 빠르게 느껴지는 것이다. 좀 전에 부른 '여러분 안녕'의 악보를 다시 보자. 빠른 부분과 느린 부분의 음표 길이를 보자 (관찰 - 인지 기억적 질문). 그 각 부분의 속도와 음표 길이와의 관계는 어떠한가? (적용 - 수렴적 사고 질문).

학생 : 빠른 부분에는 주로 ♪ 를 사용했고, 느린 부분에는 주로 ♩ 와 더 긴 음표들을 사용했다.

교사 : 여러분의 악보 상에서 17째마디부터 '안녕 안녕 여러분 모두 안녕' 부분과 그 뒤 4/4박자로 바뀌는 부분인 '햇님도 잠을 자러갔어요-' 부분을 비교해 보자 (비교 - 수렴적 사고 질문).



학생 : 음높이는 같고, 음길이가 2배씩 늘어났다.

교사 : 이처럼 음악의 속도는 어떤 음길이를 사용하는가와도 관련이 있다. 이 곡에서 점점 음표를 길게 늘리면서, 느린 속도감을 주고, 졸린 느낌을 표현한 것이다.

교사 : 음악은 기계와 같이 정확성을 추구하는 예술이 아니다. Andante는 ♩ = 74정도, Moderato는 ♩ = 92정도, Allegro는 ♩ = 130정도라고 하지만, 이것이 절대적인 것은 아니다. ♩ = 74라고 해서 반드시 느린 음악이라고 볼 수 없다. 만약 그 음악이 ♩보다 훨씬 시가가 짧은 ♩나 ♩로 구성되었다면 빠르게 느껴지는 것이다. 음악의 속도감은 여러 음악 요소들이 함께 작용해서 형성된다.

개념형성 : 빠르기는 절대적인 것이 아니라 상대적으로 파악된다.

6) 셈여림

음악은 각기 특정한 셈여림을 가지는데, 셈여림은 악곡의 성격을 뚜렷하게 해주고 변화와 표현감을 주는 요소이다.

◎ 학습할 셈여림의 세부 개념 : 악곡의 성격과 셈여림과의 관계

◎ 학습 목표

• 악곡의 성격과 셈여림과의 관계에 대해 안다.

◎ 제재곡 : 생상스의 동물의 사육제 중 1, 2, 9, 13곡. 차이코프스키의 호두까기 인형 중 '트레팍의 춤'

◎ 수업 전개 과정

[악곡의 성격과 셈여림과의 관계]

<유의점 : 아래의 수업 전개 과정은 셈여림 기호와 생상스의 동물의 사육제를 이미 학습했다고 전제하고 기술한 것이고, 셈여림에만 초점을 맞춰 기술한 것이다.>

- ① 교사 : 우리는 썸머를 나타내는 기호들을 배웠다. 그 기호들을 여린 것부터 차례대로 나열해보자 (인지 기억적 질문).

학생 : pp, p, mp, mf, f, ff.

교사 : 들려주는 음악을 듣고 썸머의 표현이 주는 느낌이 어떠한지 생각해보자 (느낌 - 심미적 사고 질문). (* ff의 예로 차이코프스키의 호두까기 인형 중 '트레팍의 춤'을 듣는다.)

학생 : 소리가 크고, 강하게 두드리는 듯한 느낌을 주며, 흥분된 느낌을 준다.....

교사 : 이번에 들려주는 음악의 느낌은 어떠한가? (느낌 - 심미적 사고 질문) (* pp의 예로 생상스의 동물의 사육제 중 제 13 곡 '백조'를 듣는다.)

학생 : 조용하고 부드럽으며.....

- 개념형성 : 큰 소리의 느낌과 작은 소리의 느낌은 다르다. 음악은 크고 작은 소리들을 이용해 더욱 다양한 표현을 한다.

- ② 교사 : 방금 들은 곡은 지난 시간에 들은 '동물의 사육제' 중 한 곡이다. 이 곡은 어떤 동물을 표현한 것이었나? (인지 기억적 질문). 그 동물의 성격이 조용하고 부드러운 소리와 잘 어울리는가? (느낌의 표현 - 심미적 사고 질문).

학생 : 백조의 우아하고 부드러운 모습은 큰 소리보다 작고 부드러운 소리로 표현하는 것이 더 좋다.

교사 : (* 제 1 곡 서주와 사자왕의 행진을 듣는다.) 어떤 동물을 표현한 곡인가? (인지 기억적 질문). 이 곡에서 아주 크게 나오는 부분이 있는데 왜 그렇게 작곡되고 연주 되었을까? (이유 - 수렴적 사고 질문).

학생 : 사자왕의 위엄을 묘사하기 위해.

교사 : (* 제 2 곡 수탉과 암탉에서 수탉 부분을 듣는다.) 이 곡에서 수탉의 울음 소리를 강조하기 위해 사용한 표현 기호는? (판단 - 수렴적 사고 질문).

학생 : 악센트.

교사 : (* 제 9 곡 숲 속의 빠꾸기를 듣는다.) 여린 부분은 무엇을 묘사했으며, 센 부분은 무엇을 묘사했나? (판단 - 수렴적 사고 질문).

학생 : 여린 부분은 숲의 정경, 센 부분은 빠꾸기의 소리.

교사 : 만약 반대로 표현했다면 어떻게 되었을까? (개연적 예측 - 확산적 사고 질문, 상상력을 위한 질문).

학생 : 숲의 소리가 더 커진다면 빠꾸기의 소리가 드러날 수 없고, 숲의 고요가 잘 묘사될 수 없다.

개념형성 : 표현하고자 하는 것을 더 잘나타내기 위해 생여림을 사용한다.

7) 음색

개개의 악기와 사람의 목소리는 각기 독특한 소리를 가지고 있으며, 이때문에 각 악기와 목소리를 듣고 구별할 수 있다. 그 각기 독특한 소리의 색깔을 음색이라고 한다.

◎ 학습할 음색의 세부 개념 : 목소리의 다양한 음색과 표현과의 관계

◎ 학습 목표 :

- 악기와 사람의 목소리는 각기 독특한 소리를 가지고 있음을 안다.
- 음색으로 느낌과 감정이 표현됨을 감지한다.
- 목소리의 변화가 노래에서 감정 표현을 풍부하게 함을 인지한다.

◎ 제재곡 : 마왕 (괴테 詩, 슈베르트 曲)

◎ 수업 전개 과정

[목소리의 다양한 음색과 표현과의 관계]

① 활동 : 눈을 감고 친구의 목소리를 듣고 누구의 목소리인지 알아맞춘다.

교사 : 자, 모두 친구의 목소리를 듣기만하고도 잘 알아맞췄는데, 그 이유는 무엇일까?
(판단의 근거 : 수렴적 사고 질문).

학생 : 모두 목소리가 다르기 때문에, 그 친구만의 독특한 목소리 때문에.

교사 : 각 사람의 목소리는 서로 다르며 자기 자신만의 고유한 소리를 가지고 있는데, 이를 소리의 색깔, 음색이라고 한다. 미술에서 색깔은 빨강, 파랑, 노랑 등으로 부르는데, 소리의 색깔은 어떻게 말로 표현할 수 있을까? (의견 제시 - 확산적 사고 질문).

학생 : 부드럽다, 무뚝뚝하다, 시끄럽다, 달콤하다, 거칠다, ...

개념형성 : 소리의 독특한 특성을 음색이라고 한다.

② 교사 : 부드러운 목소리를 내보자. 거친 목소리를 내보자. 어떤 경우에 부드러운 목소리를 내고, 어떤 경우에 거친 목소리를 낼까? (분류 - 수렴적 사고 질문). 부드러운 소리는 어떤 느낌이고 거친 목소리는 어떤 느낌인가? (느낌 - 심미적 사고 질문).

개념형성 : 감정과 느낌에 따라 목소리의 색깔은 달라진다.

③ 교사 : 여러분의 목소리의 색깔 변화는 여러분의 감정과 관계가 있음을 알았다. 이제 제시하는 시를 각자 속으로 읽으면서, 어느 부분에는 어떤 목소리로 낭독하는 것이 좋을 까를 생각해 보자 (확산적 사고, 상상력을 위한 질문).

* 괴테의 詩(마왕 ; 한글 번역)만 제시.

교사 : 이제, 한 친구가 자신이 생각한대로 이 시를 낭독해 보자. (낭독한 후) 이 친구가 어느 부분에서는 목소리를 달콤하게 하고, 어느 부분에서는 목소리를 무섭게 냈는데, 왜 그랬을까? (판단 - 수렴적 사고 질문)

학생 : 마왕이 어린 아들을 유혹하는 부분에서는.....

교사 : 이 시에 등장하는 인물은 4명인데, 해설자, 아버지, 아들, 마왕이다. 각 인물의 성격과 감정 상태에 대해 말해보자 (판단 - 수렴적 사고 질문).

교사 : 각 인물의 감정 상태에 맞게 이 시를 낭독하는 것이 이 시를 잘 표현하는 것이다. 이 시는 괴테의 시인데, 슈베르트가 이 시를 읽고 감동을 받아 가곡을 작곡했다. 같이 들어보고, 각 인물의 감정이 어떻게 묘사되어있는지 들어 보자 (음색에 관한 심미적 사고).

* 독일어 가사로 듣는다.

교사 : 이 곡은 4명이 부른 것이 아니라 한 명이 각 부분의 음색을 달리하여 부른 것이다. 이제 우리 말로 된 시를 보면서 또 다시 듣는데, 각 인물이 바뀌는 곳에 손을 들어 표시해보자 (듣고 구별 - 심미적 사고 질문)

<유의점 : 같은 시의 다른 작곡인 뢰베(Carl Loewe) 작곡의 마왕을 듣고 비교할 수도 있다>

1. 개념형성 : 노래를 부를 때도 가사의 내용에 따라, 감정을 넣어 다양한 목소리로 부른다.

<유의점 : 위의 수업 전개 과정은 목소리의 음색에만 초점을 맞춘 것이고, 이 제재곡으로 피아노 반주부의 말발굽 묘사, 강약의 변화 등에 관해 더 언급하는 것이 좋다.>

2. 표현 활동 중심의 수업

음악 학습에서 가창, 기악, 창작을 통한 표현 활동은 심미적 체험의 하나로 폭넓게 체험되어야 한다. 즉, 단순한 행위 위주로 체험되는 것이 아니라 자신의 생각과 의도를 담아 노래하고 연주하며, 또 음악미를 지각하고 거기에 대한 반응으로써의 표현이 되어야 한다.

앞에서 학습한 “음악의 구성 요소들은 한 악곡 속에서 하나로 결합됨으로써 음악적인 아이디어나 음악 외적인 아이디어를 표현”⁶⁹⁾하게 되고, 이렇게 만들어진 악곡을 우리는 노래부르거나 악기로 연주함으로써 우리의 생각과 느낌을 표현하게 되는 것이다. 악곡의 구성 요소에 대한 논리적 사고를 바탕으로 한 음악미에 대한 심미적 사고를 통해 소리낼 때, 그 소리는 한낱 물리적 음향이 아니라 진정한 음악으로써의 가치를 지니게 될 것이다.

69) Eunice Boardman (ed.), *Dimensions of Musical Thinking* (Virginia : MENC, 1989), p. 71.

본 연구에서는 6차 교육과정의 내용 체계에 근거해서 표현 활동 중심의 수업을 가창 활동 중심, 기악 활동 중심, 창작 활동 중심의 수업으로 나누고 실질적인 수업의 과정에서 음악적 사고를 일으키는 질문을 구성하는데, 핵심적인 교사의 질문만 기술한다.

1) 가창 활동 중심의 수업

㉠ 제재곡 : 어머니의 마음 (양주동 詩, 이흥렬 曲)

㉡ 학습목표

- 바장조의 가락을 계이름으로 보고 부른다.
- 점음표와 셋잇단음표의 리듬을 익히고 가락과 가사의 흐름에 맞추어 표현한다.
- 셈여림과 빠르기표의 변화에 따라 풍부한 감정으로 표현한다.
- 어머니의 사랑과 은혜에 감사하는 마음으로, 곡의 분위기를 살려 노래 부른다.

㉢ 수업 전개 과정

[발성]

① 교사 : 고음 부분에서 조이는 듯한 목소리가 나는데, 왜 그렇게 될까? 소리를 좀 더 넓게 내는 방법에는 어떤 것이 있을까? (의견제시 - 확산적 사고 질문).

→ 학생들이 다양한 방법을 스스로 생각하게 함으로써, 입모양이나 자세 등을 고치도록 유도한다.

<유의점 : 무모하게 발성을 유도하기 보다는 나쁜 습관이나 좋지않은 자세를 교정해주는 것이 변성기에 있는 중학생에게 더 좋다.70)>

[계이름 보고 부르기]

② 교사 : 이 곡의 조성은? 오선에서 으뜸음의 위치는? 이 곡의 계이름을 읽어보자 (명명, 변별 - 인지 기억적 질문).

교사 : *바장조의 음계 제시. 피아노의 으뜸음 높이를 듣고 소리내어 보자. 이제 선생님이 지시하는 음을 먼저 속으로 상상하고 나서 소리내어 보자 (내청, 상상 - 심미적 사고 질문).

교사 : 이제 이 곡을 계이름으로 부르는데, 선생님이 먼저 두 마디를 부르고 다음 두 마디는 여러분이 부르는 식으로 두 마디씩 번갈아 불러보자 (음높이에 대한 심미적

70) 이도식, “중등교육에서의 가창지도의 방향에 관한 고찰”, 『교수논총』(청원 : 한국교원대학교, 1986), 제2집, 136-137쪽.

사고 질문).

- 위의 과정을 통해, 학생들은 으뜸음과의 관계 속에서 음높이에 대한 인식이 생기게 된다.

[가사 보고 부르기]

- ③ 교사 : 가사로 불러보자.

교사 : 9마디, 10마디, 13마디, 17마디를 보자. 이 네마디의 공통점이 무엇일까? (판단 - 수렴적 사고 질문). ※ 악보 - <부록 V> 참고

교사 : 이 네 마디는 ‘♪.♪ | ’의 리듬으로 모두 같다. 특히, ♪.♪에 주의하자. 왜 ♪.♪로 하지 않고 ♪.♪로 했을까? (개연적 예측 - 확산적 사고 질문). ♪.♪로 불러보자. ♪.♪ 부르는 것과 어떻게 다른가? (느낌 비교, 판단 - 평가적 사고, 심미적 사고).

교사 : 셋잇단음표가 사용된 부분을 찾아보자 (변별 - 인지 기억적 사고). 왜 그 부분에 셋잇단음표를 사용하여 표현했을까? (개연적 예측 - 확산적 사고 질문).

- 위의 과정을 통해, 학생들은 리듬과 가사의 관계에 대해 사고하고 가사에서 리듬이 나옴을 이해한다.

[가사의 내용에 따라 곡의 분위기 살려 부르기]

- ④ 교사 : 여러 가지 셈여림 기호와 나타냄 기호들이 나오는데, 왜 작곡자는 그 부분에 그런 기호들을 사용했을까? (개연적 예측 - 확산적 사고 질문).

교사 : 셈여림 기호와 나타냄 기호를 지키면서 다시 불러보자. 점점 느리게 부르는 부분과 악센트 부분에서 느낌이 어떠한가? 그렇게 부르는 것이 그 가사를 표현하는데 있어서 더 효과적인가? (느낌 - 심미적 사고 질문, 판단 - 평가적 사고 질문).

교사 : 가장 강조해서 불러야 할 부분은? 왜? 그 부분을 어떻게 강조하는 것이 좋을까? (판단 - 평가적 사고 질문).

교사 : 가사의 내용은? 여러분의 어머니께서 여러분을 위해 정성을 쏟으시고 희생하시는데, 여러분이 특히 감사하다고 느꼈을 때를 생각해 보자. 어떤 경우였는가? 그 때를 생각하며 감사하는 마음으로 불러보자 (연상적 사고 질문).

위의 과정을 통해, 학생들은 가사를 표현하기 위해 나타냄 기호와 여러가지 악상 기호가 사용됨을 인식한다.

2) 기악 활동 중심의 수업

◎ 제재곡 : 즐거운 나팔 소리 (클라크 曲) - 리코오더 2중주

◎ 학습 목표

- 바른 주법과 운지법으로 제재곡의 가락을 분다.
- 제재곡의 분위기에 알맞은 표현 기법을 탐색한다.
- 다른 파트의 소리에 귀를 기울이며 2중주를 한다.
- 녹음된 연주를 듣고 연주의 질에 대해 토론했다.

◎ 수업 전개 과정

[주법]

① 교사 : 좀 더 알차고 풍부한 소리를 낼려면 입모양을 어떻게 하면 될까? (개연적 예측 - 확산적 사고 질문). 한 번에 많은 숨을 마실려면 어떻게 하면 될까? 여러 가지 방법을 시도해 보자. 취구에 바람을 넣는 방법에는 어떤 것이 있을까? 그 중에 가장 좋은 방법은? (방법의 탐색 - 수렴적 사고 질문).

☞ 학생들이 여러 가지 방법을 스스로 생각하고 시도해 봄으로써 가장 좋은 방법(팅깅주법)을 찾도록 한다.

[가락 연주]

② 교사 : '즐거운 나팔 소리'를 붙어보자. ※ 악보 - <부록 VI> 참고.

우리가 배우지 않은 음이 나온다. 무엇일까? (인지 기억적 질문).

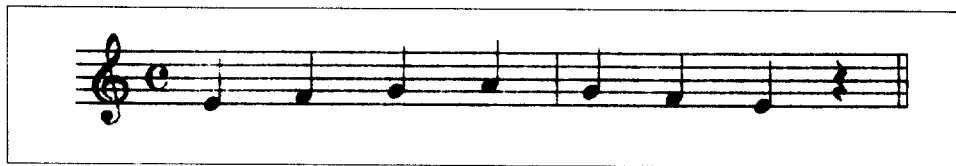
교사 : 파[#]음은 파와 솔 사이에 있는 음이다. 어떻게 손가락을 짚으면 좋을까? (개연적 예측 - 확산적 사고 질문). 이렇게 짚는 것이 파[#]이다(파[#]의 운지법 제시). 그렇다면, 솔과 라 사이의 솔[#]음은 어떻게 하면 될까? 도와 레 사이의 도[#]음은? 레와 미 사이의 레[#]음은? (적용, 판단 - 수렴적 사고 질문).

교사 : '즐거운 나팔 소리'의 가락을 다시 연주해 보자.

☞ 학생들이 스스로 생각하고 시도해 봄으로써, 음높이와 운지법 간의 관계에 대한 인식이 생긴다.

[여러가지 표현 기법]

③ 교사 : 제시하는 가락을 붙어 보자. 그렇게 말고 다르게 볼 수 있는 방법은 없을까? (개연적 예측 - 확산적 사고 질문).



교사: 모든 음을 부드럽게 다 이어서 볼 수도 있고, 다 끊어 볼 수도 있을 것이다. 이어서 부는 것을 '레가토'라고 하며 처음만 텅깁니다. 모두 짧게 끊어서 연주하는 것을 '스타카토'라고 하며 짧게 텅깁니다. 여러분이 처음에 분 것처럼 보통으로 부는 것을 '논레가토'라고 하는데, 이것은 레가토가 아니라는 뜻이다. 다같이 한 번 해보자.

교사: '즐거운 나팔 소리'는 어떻게 부는 것이 좋을까? (표현에 대한 심미적 사고 질문).

교사: 나팔 소리라는 제목에 어울리게 레가토 보다는 논레가토로 부는 것이 좋겠고, 붓점 부분은 스타카토 식으로 부는 것이 효과적일 것 같다. 8마디의 표현 기호는 무엇인가? (인지 기억적 질문).

교사: 트릴은 어떻게 소리내는 것인가? (인지 기억적 질문). 이 부분에 왜 트릴을 할까? (심미적 사고 질문).

위의 과정을 통해 학생들은 리코오더의 표현 기법을 탐색하고 그 효과에 대해 생각하고 느낀다.

[2중주]

④ 교사: 알토 가락을 붙여보자. 알토의 리듬과 소프라노의 리듬을 비교해 보자 (비교 - 수렴적 사고 질문). 소프라노와 알토가 같은 리듬으로 되어 있지 않고, 짧은 음표로 된 리듬과 긴음표로 된 리듬이 서로 대비되어 있는데 왜 그럴까? (이유 - 수렴적 사고 질문, 표현에 관한 심미적 사고 질문). 소프라노 가락과 알토 가락에서 숨쉬는 곳이 서로 다른 부분이 있는데 왜 그럴까? (이유 - 수렴적 사고 질문).

교사: 서로 다른 파트의 소리를 들으며 화음감을 느끼면서 2중주해 보자. (느낌 - 심미적 사고 질문).

위의 과정을 통해 학생들은 소프라노와 알토의 리듬 대비에 주목하고 표현한다.

[녹음하여 듣고 평가하기]

⑤ 교사: 우리가 연주한 2중주의 녹음을 들어보자. 어느 부분이 잘 연주되었나? 미흡한 부분은? 어떻게 고쳐서 연주하면 좋을까? (평가적인 사고 질문).

평가하고 발표하는 과정을 통해 학생들은 자신의 사고를 말로 표현하는 것을 배우게 된다.

3) 창작 활동 중심의 수업

① 학습 요소 : 즉흥음악으로 줄거리 표현

② 학습 목표

- 특정한 표현 상의 의도에 적합한 음향 매체를 탐색한다.
- 각 구성원끼리 협동하여 함께 음악적인 아이디어를 표현한다.
- 표현된 음악을 듣고 그 질을 평가한다.
- 즉흥연주한 줄거리와 같은 내용을 묘사한 음악작품을 듣고 그 묘사의 특징과 사용된 악기의 적합성에 대해 평가한다.

③ 수업 전개 과정

[제시된 줄거리를 소리로 표현하기]

① 교사 : 칠판에 제시된 글을 다같이 읽어보자.

- ① 물이 햇빛을 받아 반짝이고, 냇물은 점차 불어난다.
- ② 두 시냇물이 만나면서 물의 양이 점점 불어난다.
- ③ 시냇물은 바위에 부딪히며 유쾌하게 소리내고, 강폭도 넓어진다.
- ④ 강가의 숲에서 사냥꾼의 뿔피리 소리가 울려 퍼진다.
- ⑤ 마을의 축제에서 농민들의 즐거운 춤곡이 메아리친다.
- ⑥ 밤이 되자, 달빛을 받고 물의 요정이 춤춘다.
- ⑦ 급류에 이르러, 물보라를 일으키며 흘러간다.
- ⑧ 강은 고풍스런 옛 성을 바라보면서 도도히 흘러간다.

교사 : 무엇을 표현하고 있는가? (판단 - 수렴적 사고 질문).

교사 : 어디든지에서 강물이 흘러가는 광경을 본적이 있을 텐데, 그 광경을 상상해 보자 (상상 - 심미적 사고 질문).

② 활동 : 6-8명 정도씩 한 조를 구성한다. (전체 학급은 6-8조 정도로 나뉘질 것이다.)

교사 : 이제 위의 글을 소리로 표현해보자. 각 조원들끼리 의논하여 위의 글에서 특징적인 요소를 뽑고 그 요소를 표현하기 위한 악기를 선택하자. 목소리로 표현해도 좋다 (창의적인 사고 질문). 그리고 선택된 악기나 목소리로 어떻게 효과적으로 표

현할 것인지에 대해 서로 의논하고, 각자 말을 부분을 정하자 (소리 효과에 대한 상상. 창의적인 사고 질문). 각 번호당 20초 정도의 시간이 걸리게 한다.

햇빛, 냇물, 냇물의 만남, 냇물이 바위에 부딪힘, 강폭이 넓어짐, 축제, 춤, 사냥꾼의 뿔피리, 달빛, 물의 요정, 금류, 물보라, 도도한 흐름 등의 요소에 초점을 맞추고, 각 요소에 가장 알맞은 악기나 독특한 목소리를 택하여 표현하게 한다.

[녹음하여 듣고 평가하기]

- ③ 활동 : 각 조별로 악기와 표현 방법, 표현할 사람 등을 정하고 연습한다. 그 후 각 조별로 발표하고 교사는 녹음한다.

교사 : 이제 녹음된 각 조의 연주를 들어보겠다. 다음 몇가지 사항에 유의하면서 들어보자. 첫째, 소리만 듣고 그 장면이나 그 느낌이 느껴지는가? 둘째, 어떤 악기와 어떤 표현들이 그런 느낌을 갖게 해 주는가? (개연적 예측 - 확산적 사고 질문, 느낌 - 심미적 사고 질문). 셋째, 어느 조가 무엇을 어떻게 잘 표현했나? 왜 그렇게 표현했을까? (판단 - 평가적 사고 질문).

- 이 과정을 통해, 학생들은 특정한 표현 상의 의도를 나타내기에 적합한 악기 음색, 목소리의 음색에 대해 토론하며, 어떻게 표현하는 것이 효과적인 지에 대해서 토론함으로써, 음악의 표현성에 대해 사고하게 된다.

[즉흥연주한 줄거리와 같은 소재로 쓰여진 음악작품을 감상하고 비교 평가하기]

- ④ 교사 : 위와 같은 줄거리를 가지고 씌여진 음악이 있다. 들어보자.

* 스메타나의 교향시 '몰다우'를 듣는다.

<유의점 : 스메타나의 몰다우는 6부분으로 나뉘지만, 위에서는 첫부분을 셋으로 다시 나눠 총 8개 부분으로 제시했다.>

교사 : 다시 들으면서, 각 부분이라고 느껴지는 부분에 손을 들어 표해 보자 (듣고 구별 - 심미적 사고 질문).

교사 : 우리가 표현한 것과 어떻게 다른가? (비교 - 평가적 사고 질문). 각 부분에서 그 느낌을 표현하기 위해 사용된 악기는 무엇인가? (비교, 구별 - 수렴적 사고 질문). 그 악기의 음색이 그 느낌을 적절히 묘사하고 있다고 생각하는가? (느낌 - 심미적 사고 질문).

- ‘몰다우’에서 햇빛에 반짝이는 물은 플룻, 두 시냇물의 만남은 플룻과 클라리넷, 바위에 부딪히고 강폭이 넓어짐은 제1바이올린과 다른 현악기들, 사냥꾼의 뿔피리는 4개의 혼,

춤곡(폴카)은 목관, 달빛은 바이올린, 물의 요정은 플룻과 클라리넷, 급류는 혼과 금관, 도도한 흐름은 장조로 바뀌면서 전체 총주로 표현됨을 인식하고, 그 악기의 독특한 음색과 표현이 그 특정한 표현 상의 의도를 잘 나타내고 있음을 인식한다.

- ⑤ 교사: 다시 한 번 다른 방법으로 위의 줄거리에 맞춰 즉흥적으로 표현해 보자.

3. 감상 활동 중심의 수업

음악을 감상한다는 것은 단순히 소리를 듣는 것이 아니라 “단순하던 소리들이 음악으로 전환되는 과정에서 선택되고 결합되고 엮어짐으로써 생성된 음향과 그 음향들 사이에 성립된 일종의 특별한 관계를 감지하는 과정”⁷¹⁾이다. 그러므로 소리의 다양한 성질과 작곡가들이 소리를 다루는 방식에 대한 분석적, 논리적 사고와 음악의 요소들이 총체적으로 만들어 내는 음향의 아름다움과 의미에 대한 상상, 직관, 통찰 등의 심미적 사고는 음악 감상 학습의 중요한 바탕이다.

이런 맥락에서, 본 연구는 감상 활동 중심의 수업 과정에서 음악적 사고를 일으키는 질문을 구성하여 제시하는데, 핵심적인 교사의 질문만 기술한다.

- ◎ 제재곡: 비발디의 협주곡『사계』中 <봄> 1악장.

◎ 학습 목표

- 주제 가락을 노래하며, 주제의 반복과 변화를 구별해서 듣는다.
- 제재곡을 듣고 음악이 그리고 있는 봄의 정경을 상상한다.
- 총보를 보고 표현 의도와 음악의 요소가 어떻게 사용되었는지를 이해하며 감상한다.

◎ 수업 전개 과정

[전체 감상]

- ① 활동: 기습곡 ‘즐거운 봄’을 같이 부른다.

교사: ‘봄’에 관해 생각나는대로 이야기해 보자 (의견 제시 - 확산적 사고 질문)

교사: 여러분이 봄에 관해 여러 가지를 이야기 했는데, 지금부터 약 300 여년 전에 이탈리아에서 살았던 비발디라는 작곡가는 봄을 음악으로 어떻게 표현했는지 들어 보자.

교사: 들은 느낌은? (느낌 - 심미적 사고 질문).

71) 이흥수, 『음악 여행』(서울: 세광음악출판사, 1994), 33쪽.

[주제 가락 노래하기]

- ② 교사 : 자꾸 반복이 되던 가락을 기억할 수 있을까? 그 가락은 여러분이 전에 많이 들어본 가락일 수도 있는데, 기억되는데로 같이 흥얼거리려 보자 (들은 가락의 기억 - 상상, 심미적 사고 질문).

교사 : 여러분이 잘 기억하고 있는데, 그 가락이 중심되는 주제이다. 주제의 악보를 보자.



교사 : 계이름을 읽어보고, 계이름으로 불러보자.

<유의점 : 한 옥타브 낮춰서 부르고, 외워질 때까지 반복해서 부르는 것이 좋다.>

교사 : 이번에는 다시 듣는데, 주제가 반복되거나, 약간 변형되어서 반복되는 부분에 주의해서 듣고, 그 부분이 나올 때마다 손을 들어서 표하자 (듣고 구별, 분류 - 수렴적 사고 질문).

- 위의 과정을 통해 학생들은 중심된 가락을 인식하고, 그 가락이 어떻게 반복, 변형되는가에 집중하게 된다.

[부분 감상 ; 소네트와 가락 연결]

- ③ 교사 : 잘 구별해서 들었다. 이 주제는 비발디가 생각하는 봄이 찾아 온 모습이다. 비발디는 소네트라는 시에 맞춰 방금 들은 음악을 작곡했는데, 선생님이 제시하는 악보와 음악을 다시 듣고 무엇을 묘사한 것인지 생각해 보자 (듣고 상상, 개연적 예측 - 상상, 창의적, 확산적 사고 질문).

<유의점 : 이때, 교사는 각 부분의 주제를 그린 확대 악보를 제시하는데, 시구는 가리고, 따로 녹음한 각 부분을 들려준 후 학생들이 충분히 상상하게 하고 나서 시구를 제시한다.>

- 위의 과정을 통해 학생들은 음악을 듣고 음악이 나타내고자 하는 음악 외적 사물을 상상하게 된다.

[총보 보며 감상]

- ④ 교사 : 새의 지저귀, 산들바람, 시냇물, 천둥, 번개, 폭풍우 등을 묘사한 부분을 잘 구별해서 들었는데, 이번에는 총보를 보면서 들어보자 (종합 - 수렴적 사고 질문).

* 총보를 복사해서 학생들에게 각각 나누어 주고, 총보를 보는 방법을 설명한다.

교사 : 각 부분의 새소리, 산들바람, 시냇물의 흐름, 천둥과 번개, 폭풍우 등을 묘사하기 위해 어떤 음악 요소들이 사용되었나? (종합 - 수렴적 사고 질문).

교사 : 새소리를 묘사하기 위해 트릴과 스타카토, 산들바람과 시냇물을 묘사하기 위해 반복 음형, 천둥과 번개, 폭풍우를 묘사하기 위해 짧은 음표와 같은 음의 반복 등을 사용해서 비발디는 '봄'의 정경을 표현했다. 악보의 음형에 주의를 기울이면서 다시 한 번 들어보자.

위의 과정을 통해, 학생들은 음악의 요소가 어떻게 표현되어 특정한 의도를 나타내는지에 관해 사고하게 되고, 총보를 보며 악보의 음형도 묘사적일 수 있다는 것을 깨닫게 된다.

VI. 요약 및 제언

음악 작품의 심미적 질을 지각하고 그것에 반응하는 심미적 경험이 음악교육의 본질이며, 심미적 지각과 반응은 음악적 사고를 바탕으로 한다. 그러기에 음악 교육은 음악적 사고의 기반 위에서 세워져야 함이 당연하다. 그러나 우리나라의 음악교육은 단순 기능 습득에 머물고 있으며 음악에 관해 음악적으로 생각하도록 이끌고 있지 못하다고 여겨진다. 그래서 학생들의 음악적 사고를 도울 수 있는 실질적인 수업은 어떤 것일까라는 질문에서 본 연구는 시작되었다.

이런 관점에서 듀이와 브루너의 '학습과 사고'에 대한 이론을 고찰하고 음악교육에의 시사점을 찾아보았고, 심미적 음악교육과 음악적 사고에 대해 고찰했으며, 학생들의 사고 개발의 주요 수단인 교사의 질문 행동에 관해 살펴보았다.

그리고 살펴본 이론들에 따라, 실제 수업에서 사용할 교사의 질문을 구성했는데, 현행 6차 교육과정에 근거해서 개념 이해(리듬, 가락, 화음, 형식, 빠르기, 셈여림, 음색), 표현 활동(가창, 기악, 창작), 감상 활동 중심의 수업으로 나누고 그 각각의 수업에서 학생들의 음악적 사고를 돕기 위한 교사의 질문을 구성하여 제시하였다.

개념 이해 중심의 수업에서는 흔히 수업에서 간과하고 있는 각 구성 요소 개념의 근본 원리에 대한 사고에 초점을 맞추었으며, 표현 활동 중심의 수업에서는 학생 스스로 소리를 탐색함으로써 자신의 생각을 표현하는데 중점을 두었으며, 감상 수업에서는 소리가 어떻게 사물을 묘사하는 지에 관한 사고에 중점을 두고 질문을 구성하였다.

음악 수업은 소리의 특성과 소리를 다루는 방식에 대한 논리적 사고를 통해 개념을 형성하

고, 그 바탕 위에서 음악의 표현 활동을 통해 학생의 상상력, 심미적 사고를 표출하고, 감상을 통해 상상, 창의성, 비판적 사고를 개발시키는 방향으로 나아가야 할 것이다.

본 연구는 ‘음악에 관해 음악적으로 생각하는 수업’을 목적으로 수행되었으나, 기초적 단계로써 예를 제시한 것에 불과하며, 앞으로 더 연구해야 할 사항이 많다고 보고 다음과 같이 제안한다.

첫째, 학생들의 발달 심리에 기초하여 인지 구조를 밝히고 이것에 근거해 사고 과정과 음악적 사고 과정에 관한 연구가 체계적으로 이루어져야 하겠다.

둘째, 음악적 사고를 통한 음악 개념 획득과 음악 美의 체험에 적절한 교재악곡 선정이 필요하며, 이런 교재악곡을 가지고 음악적 사고를 통해 음악을 체험하기 위한 교과서 기술 방식에 관한 연구가 이루어져야 하겠다.

셋째, 국악의 지도 과정에서 국악적인 사고와 국악의 심미 체험에 관한 구체적인 연구가 필요하다.

마지막으로, 무엇보다도 현장 교사들의 끊임없는 스스로의 음악적 사고 개발과 함께, 학생들의 사고 개발을 위한 부단한 질문 전략 개발이 절실히 필요하다.

참 고 문 헌

[단행본]

- 곽병선·김홍원·서혜경 譯 (Ronald T. Hyman 著). 『좋은 수업을 위한 질문법』. 서울: 교학사, 1986.
- 광주직할시교육청 編. 『발문 기술의 실제』. 광주: 광주직할시교육청, 1992.
- 권낙원 譯 (Peter G. Cole·Lorna K. S. Chan 共著). 『수업의 원리와 실제』. 서울: 성지사, 1994.
- 교육부. 『중학교 음악과 교육과정 해설』. 서울: 교육부, 1994.
- 김병길 譯 (Stanley N. Worton 著). 『존 듀이의 철학과 그의 주저』. 서울: 양서원, 1990.
- 노영해 譯 (Leonard G. Ratner 著). 『서양음악의 어법과 의미』. 서울: 세광음악출판사, 1995.
- 박병학. 『발문법 원론』. 서울: 세광출판사, 1986.
- 방금주 譯 (H. F. Abeles·C. R. Hoffer·R. H. Klotman 共著). 『음악교육의 기초』. 서울: 삼호출판사, 1993.
- 변홍규. 『질문제시의 기법』. 서울: 교육과학사, 1994.
- 서울대학교교육연구소 編. 『교육학용어사전』. 서울: 도서출판 하우, 1994.
- 성경희. 『음악과 교육론』. 서울: 갑을출판사, 1988.
- 성일제 外. 『사고력 교육의 이론과 실제』. 서울: 배영사, 1989.
- 송방송. 『음악 연구 어떻게 하는 것인가』. 서울: 음악춘추사, 1994.
- 송용의 譯 (Patricia E. Blosser 著). 『효율적인 교사의 발문 기법』. 서울: 배영사, 1987.
- 신도웅 譯 (Benett Reimer 著). 『음악교육철학』. 서울: 세광음악출판사, 1987.
- _____ 譯 (Leonard B. Meyer 著). 『음악의 의미와 정서』. 서울: 예술, 1991.
- 안재신 譯 (Aron Copland 著). 『음악과 상상력』. 서울: 교육과학사, 1994.
- 이성호. 『교수방법의 탐구』. 서울: 양서원, 1988.
- 이재길 編譯 (Jerome S. Bruner 著). 『브루너의 학습이론』. 서울: 수업연구사, 1969.
- 이흥수. 『느낌과 통찰의 음악교육』. 서울: 세광음악출판사, 1992.
- _____. 『음악교육의 현대적 접근』. 서울: 세광음악출판사, 1990.
- _____. 『음악 여행』. 서울: 세광음악출판사, 1994.
- 이흥우. 『지식의 구조와 교과』. 서울: 교육과학사, 1982.
- _____ 譯 (Jerome S. Bruner 著). 『교육의 과정』. 서울: 배영사, 1996.

- _____. 譯 (John Dewey 著). 『민주주의와 교육』. 서울 : 교육과학사, 1992.
- 임한영. 『듀이철학』. 서울 : 법문사, 1987.
- _____. 譯 (John Dewey 著). 『사고하는 방법』. 서울 : 법문사, 1981.
- 한국교육개발원. 『배우며 생각하며』. 서울 : 한국교육개발원, 1991.
- 한국어사전편찬회 編. 『대국어사전』. 서울 : 삼영출판사, 1984.
- 허경철 外. 『사고력 신장을 위한 프로그램 개발 연구(V)』. 서울 : 한국교육개발원, 1991.
- Boardman, Eunice (ed.). *Dimensions of Musical Thinking*. Virginia : MENC, 1989.
- Dewey, John. *Art as Experience*. New York : G. P. Putnam's Sons, 1934.
- Hennessy, Sarah. *Music 7-11 Developing Primary Teaching Skills*. London : Routledge, 1995.
- Leonhard, Charles and Robert House. *Foundations and Principles of Music Education*. New York : McGraw-Hill Company Inc., 1959.
- Marzano, Robert J. (et al.). *Dimensions of Thinking*. Virginia : The Association for Supervision and Curriculum Development, 1988.
- MENC. *Readings in General Music*. Virginia : MENC, 1989.
- Tatt, Malcolm and Paul Haack. *Principles and Processes of Music Education*. New York : Teachers College Press, Columbia University, 1984.

[논문]

- 김경희. “음악적 사고에 대한 이론적 고찰.” 『음악교육연구』(서울 : 한국음악교육학회, 1995), 제14집, 179-194쪽.
- 김수천. “John Dewey의 교과론 연구.” (서울 : 서울대, 1989).
- 이도식. “중등교육에서의 가창지도의 방향에 관한 고찰.” 『교수논총』(청원 : 교원대, 1986), 제2집, 133-148쪽.
- 이학주. “예능교육을 위한 심미적 사고 양식에 관한 연구.” (서울 : 서울대, 1976).
- 조부경. “유치원 교사의 질문행동에 관한 연구.” (서울 : 이화여대, 1985).
- 한현숙. “발문 수준에 따른 학업성취도별 학생반응 분석.” (청원 : 교원대, 1991).
- Ball, Wesley A. “Developing an Aesthetic Vocabulary.” *Music Educators Journal*(Virginia : MENC, 1988), Vol. 74, No. 8, pp. 52-56.
- Bassin, Joseph. “A Path to the Elusive Aesthetic Experience.” *Music Educators Journal* (Virginia : MENC, 1991), Vol. 77, No. 6, pp. 38-40.

- DeLorenzo, Lisa C. "A Field Study of Sixth-Grade Student's Creative Music Problem-Solving Processes." *Journal of Research in Music Education* (Virginia : MENC, 1989), Vol. 37, No. 3, pp. 188-200.
- DeNicola, Diane N. "Historical Perspectives on Instructional Language as Applied to an Assessment of Preservice Teachers." *Journal of Research in Music Education* (Virginia : MENC, 1990), Vol. 38, No.1, pp. 49-60.
- Hedden, Steven K. "What have We Learned about Building Student Interest?" *Music Educators Journal* (Virginia : MENC, 1990), Vol. 77, No. 4, pp. 33-37.
- Moore, Janet L. "Strategies for Fostering Creative Thinking." *Music Educators Journal* (Virginia : MENC, 1990), Vol. 76, No. 9, pp. 38-42.
- Phillips, Kenneth H. "A Stronger Rationale for Music Education." *Music Educators Journal* (Virginia : MENC, 1993), Vol. 80, No. 1, pp. 17-19, p. 55.
- Pogonowski, Lenore. "Developing Skills in Critical Thinking and Problem Solving." *Music Educators Journal* (Virginia : MENC, 1987), Vol. 73, No. 6, pp. 37-41.
- _____. "Critical Thinking and Music Listening." *Music Educators Journal* (Virginia : MENC, 1989), Vol. 76, No. 1, pp. 35-38.
- Reichling, Mary J. "Images of Imagination." *Journal of Research in Music Education* (Virginia : MENC, 1990), Vol. 38, No. 4, pp. 282-293.
- Reimer, B. "Music Education as Aesthetic Education : Past and Present." *Music Educators Journal* (Virginia : MENC, 1989), Vol. 75, No. 6, pp. 22-28.
- Small, Ann R. "Music Teaching and Critical Thinking : What Do We Need to Know?" *Music Educators Journal* (Virginia : MENC, 1987), Vol. 74, No. 1, pp. 46-49.
- Webster, Peter R. "Creativity as Creative Thinking." *Music Educators Journal* (Virginia : MENC, 1990), Vol. 76, No. 9, pp. 22-28.
- Zents, Donald M. "Musical Learning." *Music Educators Journal* (Virginia : MENC, 1992), Vol. 78, No. 8, pp. 33-36.

[교과서]

- 류덕희. 『중학교 음악 1』. 서울 : 도서출판 장원, 1996.
- 신기복 · 강덕원. 『중학교 음악 1』. 서울 : 현대음악출판사, 1996.
- 안민호 · 한재희 · 김성심. 『중학교 음악 1』. 서울 : 삼호출판사, 1996.

- 양재무. 『중학교 음악 1』. 서울 : 음악춘추사, 1996.
- 이용일 · 김우진. 『중학교 음악 1』. 서울 : 교학사, 1996.
- 이홍수 · 황병훈 · 정미령. 『중학교 음악 1』. 서울 : 동아출판사, 1996.
- 정세문 · 천기석 · 김영희. 『중학교 음악 1』. 서울 : 보진재, 1996.
- 정영택 · 허화병. 『중학교 음악 1』. 서울 : 지학사, 1996.

ABSTRACT

A Study on the Teacher's Questioning for the Development of Musical Thinking

Hee-Jin Lee

The aesthetic experience is the core of music education. It consists of aesthetic perception and response. A significant aesthetic experience can be achieved only through the application musical thinking to ordinary musical experience. In other words, musical thinking is essential to the aesthetic music education. The purpose of this study is to explore the instructional strategies for fostering musical thinking.

As a background study, I surveyed Dewey and Bruner's educational viewpoint on 'learning and thinking'. They agreed on the point that 'learning is thinking'. Dewey stressed the balance between reflective thinking and affection, while Bruner used terms analytic thinking and intuitive thinking. From their opinions, many implications that can be applied music education may be extracted.

After that, I examined the contemporary music educators' views on aesthetic music education with emphasis on musical thinking.

One of the most effective method of developing students' thinking is to question them. Therefore, I studied the concept, significance, types, and procedures of questioning.

On the theoretical background, I devised specific questions for development of musical thinking. These questions are intended for the level of the first graders of middle school (7th graders in U. S. A.). Priority is given to teachers' questions over students' answers.

According to the sixth curriculum, there are three types of class : musical concepts-oriented ; expression-oriented ; listening-oriented. A concepts-oriented music class includes areas concerning rhythm, melody, harmony, form, tempo, dynamics and timbre. A expression-oriented music class includes areas concerning singing, performing instruments and composing. A listening-oriented music class doesn't include subareas. I devised the teachers' questions for each of these areas.

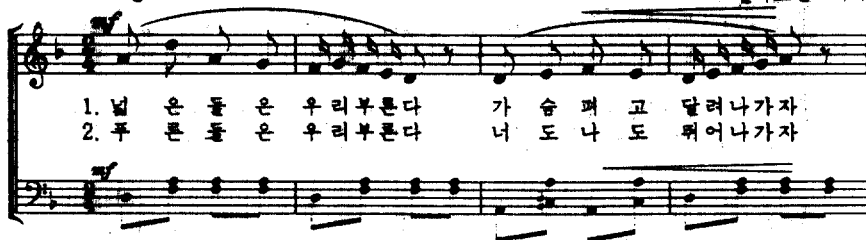
〈부록 I〉 사용된 제재곡의 출전

제재곡 \ 교과서	장원	현대	삼호	음춘	교학	동아	보진	지학
별 (오숙경 詩, 박재훈 曲)	/	34쪽	/	48쪽	/	/	/	52쪽
별을 보고 (조상현 詩, 보헤미아 민요)	14쪽	14쪽	28쪽	/	50쪽	/	10쪽	10쪽
어여쁜 장미 (한인현 譯詩, 독일 민요)	32쪽	16쪽	26쪽	24쪽	/	/	36쪽	34쪽
개구리와 뱀장어 (독일 민요)	/	67쪽	/	/	/	/	/	/
화음인사 (미국 노래)	/	/	/	/	/	/	/	31쪽
들놀이 (조상현 詩, 멜라르틴 曲)	34쪽	50쪽	/	/	/	/	/	/
음악은 영원히 (스위스 민요)	68쪽	/	/	/	/	12쪽	/	/
알파벳 노래 (김태호 譯詩, 모차르트 曲)	26쪽	6쪽	6쪽	/	/	/	6쪽	/
여러분 안녕 (한재희 譯詩, 로저스 曲)	/	/	67쪽	/	/	/	/	/
대장간의 망치 소리 (헨델 曲)	/	/	24쪽	/	/	/	/	/
동물의 사육제 (생상스 曲)	/	/	/	/	/	41쪽	38쪽	/
호두까기 인형 (차이코프스키 曲)	/	/	60쪽	/	/	63쪽	58쪽	/
마왕 (슈베르트 曲)	18쪽	/	56쪽	/	/	50쪽	24쪽	/
어머니 마음 (양주동 詩, 이흥렬 曲)	28쪽	18쪽	20쪽	22쪽	58쪽	18쪽	18쪽	16쪽
즐거운 나팔 소리 (클라크 曲)	11쪽	/	/	/	/	/	/	/
물다우 (스메타나 曲)	/	/	/	/	/	32쪽	/	/
사계 (비발디 曲)	12쪽	22쪽	12쪽	10쪽	38쪽	/	/	9쪽

〈부록 Ⅱ〉

들 놀 이

Allegretto

조상현 작사
델라토빈 작곡


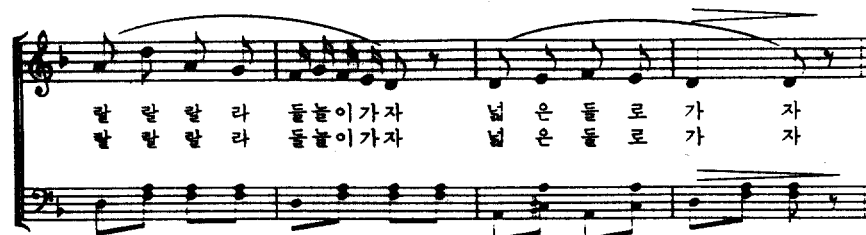
1. 넓 은 들 은 우리부른다 가 숨 껴 고 달려나가자
2. 푸 른 들 은 우리부른다 너 도 나 도 뛰어나가자



몽 계 몽 계 흰구름뜨고 바 람 잔 잔 하 네
시 냇 물 은 기쁜노래로 우 리 맞 아 주 네



여 기 핀 꽃 향기로워라 저 기 핀 꽃 아름다워라
은 갓 새 는 흥겨워노래 우 리 들 도 장단맞추니



랄 랄 랄 라 들놀이가자 넓 은 들 로 가 자
랄 랄 랄 라 들놀이가자 넓 은 들 로 가 자

〈부록 Ⅲ〉

여러분 안녕

한재희 역사
로저스 작곡

Moderato

우스 쫘스 쫘작은 새가 나 와서 잠 잘 시간 알리네 뽀 꼭

이 제 그만 밤인사를 드리고 꿈 나라로 가야겠지요

Allegro

꾸기시계 소리가 잠 잘 시간 알리면

안녕 안녕 여러분 모두 안녕 아쉽지만 잠

자러 가야지요 안녕 안녕 여러분 모두 안녕 정

말 떠나기 싫지만 굿바이- 굿바이 - - -

(조금 느리게)

안녕 안녕 나는 잠이 와요 훨훨 날아 꿈

3 (아주 조용하게)

나라로 갈래요 햇님도 잠을

자러 갔어요 - 안녕 안녕 여

러분 모두 굿바이 굿바이 - 굿

바이 - 굿바이 - 굿바이 -

〈부록 IV〉

대장간의 망치소리

♩=84(유쾌하게)

헨델 작곡

땅 땅 땅 땅 망 치-소 리 들 려 오 는 대 장 간
 아 침-부 터 노-래-한 다 쉬-지-않-고-돌-린-다
 농 사 짓 는 쟁-이-호-미 만 들-어-서-나 온-다
 농 사 짓 는 쟁-이-호-미 만 들-어-서-나 온-다

〈부록 V〉

어머니의 마음

♩ = 88 *p* 양주동 작사 / 아홍필 작곡

1. 낳 실 제 괴 - 로 움 다 잊 으 시 고 -
 2. 어 려 셴 안 - 고 업 고 열 러 주 시 고 -
 3. 사 람 의 마 음 속 엔 온 가 지 소 원 -

기 물 제 - 밤 낮 으 로 애 쓰 는 마 음
 자 라 선 - 문 기 대 어 기 다 리 는 맘
 어 머 님 의 마 음 속 엔 오 직 한 가 지

mf
 진 - 자 리 마 큰 자 리 갈 아 - 뉘 시 며
 앞 - 울 사 그 롯 될 사 자 식 - 생 각 에
 아 낄 없 이 일 - 생 을 자 자 식 - 위 하 여

손 - 발 이 다 - 님 도 록 고 - - 생 하 시 - 네
 고 우 시 던 이 - 마 위 에 주 - - 롬 이 가 - 득
 살 과 뼈 를 각 - 아 서 바 - - 치 는 마 - 음

f
 하 늘 아 래 그 무 엇 이 넓 다 하 리 요
 땅 위 에 그 무 엇 이 높 다 하 리 요
 인 - 간 의 그 무 엇 이 거 롭 다 하 리 요

mp
 어 머 님 의 회 3 - - 생 은 가 이 없 어 라
 어 머 님 의 의 정 - - 성 은 지 극 하 여 라
 어 머 님 의 의 사 - - 랑 은 그 지 없 어 라

〈부록 VI〉

즐거운 나팔소리

Moderato

클라크 작곡

S C G₇ C G (V) C G₇ V
 A mf (V) V
 C G₇ C G (V) C Am D₇ G V
 (V) f V
 G (V) C f V
 mf (V) V
 C G₇ C G₇ (V) C G₇ C F G₇ C V
 f (V) V
 C G₇ C G (V) C G₇ V
 mf (V) V
 C G₇ C F G₇ C
 (V)