

20세기 후반 음악 교육의 관심사 발전 :

실제 사례를 통한 고찰

김 용 희*

차 례

I. 서 론

II. 1960년대 전반까지의 음악 교육

1. 샌디에이고 프로젝트의 초등 학교 음악 수업 실패

III. 1960년대 중반-1970년대의 음악 교육

1. 포괄적 음악성 수업 실패

IV. 1980년대 이후의 음악 교육

1. 아츠 프로펠의 평가 및 수업 실패

2. 사고 기술 및 사고 과정 증진을 위한 수업 교안 실패

V. 결 론

I. 서 론

20세기 교육에 있어서의 “지식” 및 “지식 습득”에 대한 정의는 심리학 및 철학과 같은 주변 학문에 의하여 많은 영향을 받아 왔다. 1930년대 이후 콩트(Compte)의 논리 실증주의의 철학적 후원을 받은 행동주의 심리학이 S-R 공식 (S=환경 자극, R=조절된 반응)을 주장하면서 기술 습득 및 연습을 강조하는 교육관을 발전시켰다. 그러나 행동주의 심리학은 눈에 보이지 않는 정신적 실체를 부정함으로 인해 1960년대 들어 강한 반발을 유발하게 된다. 마침내 60년대 중반 경에는 인지 심리학이 심리학의 주류를 차지하고, 이에 따라 교육에 있어서의 “지식”, “지식 습득”, “지식과 행동의 상호 작용” 등에 대한 관점 역시 급격하게 변화한다. 특히 1970년대 이

* 서울대, 전남대, 인천교대 강사

후 몇몇 심리학자, 음악 교육가들이 음악인지에 관심을 가지면서 인지 심리학과 음악 교육은 밀접한 관계를 갖게 된다.¹⁾ 1980년대에는 굤맨(Goodman)의 예술 상징에 관한 철학에 의거하여 발달 심리학자 가드너(Gardner)가 지능에 대한 새로운 정의를 주장하여 수업과 평가에 있어서의 획기적 관점변화를 불러일으킨다. 또한 이들 유명 철학자, 심리학자들의 예술 옹호가 학교 교육에서의 예술 교육 위치를 굳건히 하는 기반으로 작용하여, “예술 교육을 위한 국가 기준(National Standards for Arts Education)”이라는 결실을 보는 데 기여한다.²⁾ 이 글은 20세기 후반의 이러한 학문적 주류 변천에 부응하여 음악 교육의 관심사가 어떻게 발전하였는지 실제 사례를 통하여 살펴보고자 한다.

II. 1960년대 전반까지의 음악 교육

1960년대 전반의 음악 교육의 관심사는 주로 “무엇(what)을 가르칠 것인가?”, “음악 수업의 ‘내용’은 무엇이 되어야 하는가?”에 있었다. 이런 노력의 대표적 예로서 미국 최초의 연방 정부 후원 예술 교육 세미나였던 예일 세미나(Yale Seminar; 1963)를 들 수 있다. 현장 교사들을 배제하고 교수들이 주축이 되었던 이 세미나의 참석자들은 당시 학교 교과 과정에 포함되는 노래들이 “학급 교사들의 제한된 기술에 의하여 선택될 뿐, 아동의 필요나 음악 교육의 궁극적 목표--청각 기술의 향상--를 고려하지 않는다”고 혹독하게 비판하였다.³⁾ 이들은 “아동들이 ‘양질의(good)’ 음악을 접할 것”을 주장하고, 또한 학교 음악 교육에서 제시되는 레퍼토리가 확장되어 “모든 시대 서양 및 비서양의 최선의 음악들은 물론, 재즈, 민속, 대중 음악들을 포함시킬 것”을 주장하였다.⁴⁾

이러한 예일 세미나의 제안은 “정통적이고 의미 깊은” 음악 교재 개발을 위한 줄리어드 레퍼토리 프로젝트(Juillaird Repertory Project; 1965)로 이어졌다. 이 프로젝트의 연구진들은 적절한

1) 음악인지에 관한 주요 서적으로서 다이애너 도이치(Diana Deutsch)의 음악 심리학 (The Psychology of Music), 제이 다울링(Jay Dowling)의 음악인지 (Music Cognition), 메리 세라피네 (Mary Louise Serafine)의 소리 안에서의 사고 발달 (The Development of Thought in Sound), 존 슬로보다(John Sloboda)의 음악적 마음 (The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music), 하그리브즈(Hargreaves)의 발달 심리학 (Developmental Psychology) 등이 있다.

2) 이 기준의 중요성은 이것의 작성 자체가 아니라, 미국 국민들에게 음악 교육이 교과 과정의 핵심에 놓여야 한다는 것을 알린 데 있다.

3) Michael L. Mark, Contemporary Music Education, Third Edition, (New York : Schirmer Books, 1996), p. 35.

4) Ibid., p. 36.

음악 문헌들을 선정하여 당시의 유명 음악 교육가--브리튼(Britton), 몬서(Monsour), 맥컬리(McCully)--에게 의뢰하여 현장 실험을 거치게 하였다. 연구진이 의뢰한 400곡의 기악 및 성악 음악 중 230곡이 학교 음악 교육에 적절하다고 판단되어, 마침내 줄리어드 레퍼토리 라이브러리(Juilliard Repertory Library)라는 명칭의 교재가 캐년 출판사(Canyon Press, Cincinnati; Ohio)에 의해 발간되었다. 중세, 르네상스, 바로크, 고전, 낭만, 현대 및 민속 음악 등 다양한 시대와 양식의 음악들이 수록되어 있는 이 책은 “정통적” 악곡의 교육을 주장한 예일 세미나의 제안 뿐 아니라, 음악 교육의 현대화를 위한 학자와 교육가의 최초의 협력을 보여주었다.

위의 예일 세미나와 줄리어드 프로젝트에서 음악 교육가 협회(Music Educators National Conference)는 별다른 역할을 하지 못했다. 그러나 음악 교육가 협회가 주관한 현대 음악 프로젝트(Contemporary Music Project; 1959-1973)의 초기 관심사 역시 아직은 “무엇”에 많이 치중하고 있었다고 볼 수 있다. 왜냐하면 현대 음악 프로젝트의 초기 관심사 역시 ‘무엇’, 즉 현대 음악의 교육에 많은 강조점이 맞추어져 있었기 때문이다. 1962년 당시 현대 음악 프로젝트의 목표 중의 하나를 여기서 살펴본다 :

음악 교육가와 학생들이 현대 음악의 질(quality)에 대한 취향과 감식력을 배양하는 것.⁵⁾

그러나 이 관심사와 더불어 현대 음악을 통한 창의성 신장, 실험 정신이 용납되는 교육 환경의 조성, 작곡가와 음악 교육가의 협력, 뛰어난 이동의 발견과 같은 관심사도 더불어 제시된다. 여기서 창의성에 대한 관심은 드러난 것은 이미 당시에 시작된 행동주의 심리학의 영향력으로부터의 일탈을 보여 준다. 즉 행동주의 심리학은 “시를 창작하는 행위는 단지 언어적 파편들을 ‘모으는’ 일”이라고 하여, 창의성과 같은 인간의 사고 역시 환경 자극에 대한 하나의 반응에 불과하다고 보아 중요시하지 않았다. 그러나 인간의 정신 작용을 무시한 행동주의 심리학이 1950년대부터 도전 받기 시작하여 1960년대에는 점점 인간의 정신 작용에 대한 관심이 증가하고 있었던 것이다.⁶⁾

현대 음악 프로젝트의 초기 관심사들은 여섯 개의 실험적 프로젝트(pilot project)에 의하여 탐구되는데, 이들 중 초중등 학생들을 대상으로 한 볼티모어(Baltimore) 프로젝트, 파밍데일(Farmingdale) 프로젝트, 샌디에이고(San Diego) 프로젝트 등이 유명하다. 이들 중 샌디에이고 프로젝트에서 실험된 수업 실례를 다음에 제시한다.⁷⁾

5) Contemporary Music Project, Proposal by Music Educators National Conference for Ford Foundation Grant, (1962).

6) Thomas H. Leahey, *A History of Psychology*, (Englewood Cliffs, New Jersey; Prentice Hall, Inc., 1980.)

6) Contemporary Music Project, *Experiments in Musical Creativity*, (Washington, D. C. : Contemporary Music Project/Music Educators National Conference, 1966).

1. 샌디에이고 프로젝트의 초등 학교 음악 수업 실례

1964년 실시된 샌디에이고 프로젝트는 샌디에이고 지역내 다양한 사회-경제적 배경을 지닌 초·중등 학생들을 대상으로 현대 음악에 대한 창의적 접근 방법을 탐구한다. 즉 2학년 학생 38명, 6학년 학생 40명, 7학년 학생 65명을 대상으로 한 이 프로젝트는 현대 음악의 소리 재료, 리듬과 박자, 선율, 화성과 같은 기본 개념들의 창의적 학습에 주력한다. 다음은 초등 학교 2학년 학생들(6-8세)이 30분씩 2회에 걸쳐 학습한 “리듬과 박자” 수업의 실례이다 :

- (1) 학생들은 먼저 호네거(Honneger)가 작곡한 현대곡 “음악에의 초대” 중 일부를 듣는다. 다음에 학생들은 인체와 관련된 규칙적 박, 또는 집에서 사용되는 사물과 관련된 규칙적 박에 대해서 생각해 본다. 학생들은 심장 박동, 호흡, 걸음, 팔 흔들기, 찹쌀기, 시계 소리 등을 생각해 낸다. 이들을 통하여 박자(meter)의 개념이 소개된다. 다음에 아이들이 좋아하는 동요를 부르면서 이것이 몇 박자인지 발견해 낸다. 2, 3, 4박자를 지휘하는 방법을 학습한다.

- (2) 흔히 쓰이지 않는 박자. 학생들은 다음 작품을 감상한다 :

라벨(Ravel), “바장조 사중주” 제4악장 (5박자)

브루벡(Brubeck), “언스퀘어 댄스(Unsquare Dance)” (7박자)

학생들은 브루벡의 작품을 들으면서 7박자를 세려고 시도한다. 또한 다음의 리듬 패턴들 중 어느 것이 이 곡에 들어맞는지 실험해 본다 :

[그림1]

발구르기	1	2	3	4	5	6	7	
손뼉치기	4	2	1	2	1	2	1	등
무릎치기	5	1	2	3	4	5		
손뼉치기	4	2	1	2	1	2	1	등
무릎치기	10	1	2	3	4	5	6	7
손뼉치기	4	1	1	2	1	2	1	2

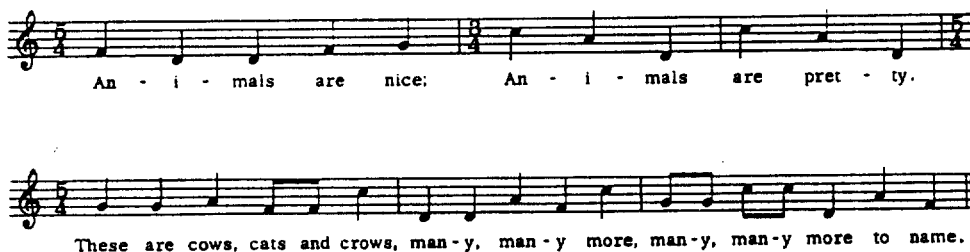
(3) 당김음. 당김음의 의미는 다음과 같다 :

- ① 마디의 첫 박 아닌 다른 박을 강조하는 것
- ② 강박을 쉬는 것
- ③ 짧은 음표나 박을 강조하는 것

학생들이 잘 아는 당김음을 사용한 동요를 당김음 없이 연주해 본다. 다음에 스트라빈스키(Stravinsky)의 “봄의 제전” 중 당김음을 많이 사용하는 ‘젊은이들의 춤’ (제2악장)을 들려준다.

(4) 변박자. 학생들이 동시를 짓는다. 각기 한 음을 가진 다섯 개의 종(각각 d, f, g, a, c음 산출)을 사용하여 학생들의 동시에 선율을 붙이게 한다. [그림2]는 이렇게 창작된 작품의 한 예이다. 이를 통하여 변박자의 개념을 학습한다.

[그림2]



다음에 변박자(2박자와 3박자)를 사용한 동요 “작은 새야, 내 창문을 통하여 날아 가렴(Little Bird, Go Through My Window)”을 부른다. 칠판에 그려져 있는 변박자의 박자 패턴을 학습한다 (그림3). 노래를 부르면서 박을 세어 본다. 이 박자 패턴에 박자표를 그려 넣는다.

[그림3]

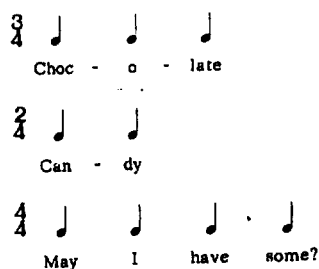


다음에 변박자를 사용한 브루백의 “준비할 세 사람(Three to Get Ready)”을 들으면서, 칠판에 그려져 있는 리듬 패턴을 관찰한다.

지금까지 학습한 흔히 쓰이지 않는 박자, 당김음, 변박자 등에 관하여 토론한다. (첫번째 시간 종료)

- (5) **박자 변화시키기.** 학생들이 잘 아는 동요를 박자를 바꾸어 연주한다. 예를 들면, “반짝반짝 작은 별(Twinkle, Twinkle Little Star)”을 3/4, 4/4, 2/4, 5/4박자로 각각 연주한다. 다음에 코플랜드(Copeland)가 발레곡 “빌리 더 키드(Billie the Kid)”에서 5/4박자로 변화시킨 미국 원주민 민요(3박자)를 감상한다. 이 민요를 코플랜드의 편곡과 비교한다.
- (6) **자유 박자.** 학생들은 루 해리슨(Lou Harrison)의 “바이얼린, 피아노, 관현악을 위한 모음곡” 일부를 들으면서 이 곡이 몇 박자의 곡인지 알아맞히려고 시도한다. 학생들은 4박자, 3박자, 5박자 등으로 다양하게 대답한다. 실제로 이 모든 대답이 가능하다. 왜냐하면 곡의 강세가 일정하지 않고 계속 변하기 때문이다. 이 작품은 많은 박자와 당김음을 결합하여 사용한다.
- (7) **복박자.** 다음의 단어들에 의해 복박자의 개념이 소개된다 :

[그림4]



학생들은 위의 단어들을 말하면서 손뼉친다. 다음에 복박자를 만들어 본다. 예를 들면;

[그림5]



지금까지 학습한 새로운 리듬과 박자에 대해 정리한다. (두번째 시간 종료.)

여섯 개의 실험적 프로젝트들은 모두 대성공을 거두었다. 이런 사실은 초중등 학생들의 음악 교육에 20세기 음악이 훌륭한 도구가 될 수 있다는 것, 현대 음악이 학생들의 창의성을 신장시킨다는 것, 창작 활동이 감상 교육에도 도움이 된다는 것, 현대 음악 교육의 목표와 교수법이 서양 전통 음악의 그것들과 크게 다를 것이 없다는 것, 현대 음악을 학습하기 위하여 먼저 서양 전통 음악을 학습할 필요는 없다는 것, 학생들의 수업에 적합한 짧고 단순한 현대 음악이 더 많이 작곡되어질 필요가 있다는 것 등의 결론을 보여 주었다.⁸⁾

Ⅲ. 1960년대 중반-1970년대의 음악 교육

1965년 노스웨스턴 세미나(Northwestern Seminar) 이후 현대 음악 프로젝트는 지금까지 현대 음악 교육에 집중했던 방향을 전환한다. 곧 현대 음악 뿐만 아니라 모든 시대와 장소의 음악, 즉 바로크 시대로부터 낭만주의 시대의 서구 음악뿐만 아니라 비서구 음악, 중세 음악, 현대 음악, 대중 음악 등을 모두 포함할 수 있는 '포괄적 음악성(Comprehensive Musicianship)' 개념의 전파와 계발에 집중하기 시작한다. 포괄적 음악성의 개념은 교과 내용 안에 무엇이 포함되어야 하는가 뿐만 아니라, 학생들이 자신의 이해 내용을 "어떻게(how)" 표현할 수 있는가를 강조한다. 즉, 포괄적 음악성은 학생들의 음악 학습 내용에 대한 이해가 연주, 감상(분석), 창작과 같은 기본적 음악 활동을 통하여 나타날 것을 주장한다. 이외에도 포괄적 음악성은 학생의 능동적 역할, 발견 학습, 통합 음악 학습 등의 개념을 주장한다.⁹⁾

이러한 포괄적 음악성은 당시의 심리학적 조류의 변천을 반영한다. 즉, 행동주의 심리학을 지원해 주던 실증주의 철학이 무너지면서, 피아제(Piaget) 등의 신구조주의 심리학, 기계 인간의 개념을 주장한 정보 처리 이론, 20세기 초반 독일에서 번성했던 형태주의 (Gestalt) 심리학, "도식(schema)"의 개념을 주장한 정신주의 심리학, 인간주의 심리학 등이 새로운 조명을 받기 시작한 것이다. 포괄적 음악성은 개개인 학생의 사고 및 이해 과정에 지대한 관심을 쏟으며 학생 개개인의 복지 증진을 중시함으로써 당시 월남전에 반대하는 대학생들을 매혹하였던 인간주

8) Ibid., pp. 60-61.

9) Yong Hee Kim, Comprehensive Musicianship Today: A Case Study of San Diego State University, (Unpublished doctoral dissertation, Teachers College, Columbia University, 1997).

의 심리학의 영향을 보여 준다. 또한 “전체는 요소들의 결합이 아니라 처음부터 존재하는 속성”이라는 형태주의 심리학에 대한 지지를 공공연히 표명하면서 “전체”로서 음악을 볼 것을 주장하고 통합 학습의 개념을 제시한다. 이외에도 화이트헤드(Whitehead)와 버트(Burt)의 발견 학습, 두이(Dewey)와 머셀(Mursell)의 계속적 성장 과정, 그리고 브루너(Bruner)의 나선형 교과 과정 등의 개념을 수용한다.¹⁰⁾ 이러한 포괄적 음악성의 수업 실례들을 다음에 제시한다.

1. 포괄적 음악성 수업 실례

1) 모든 시대와 장소의 음악

비록 그것이 생산된 시대와 장소가 다르더라도, 다양한 음악 사이에는 공통점이 있다. 이 공통점은 형식, 리듬 등의 음악적 요소일 수도 있고, 인간의 표현하고자 하는 욕구와 같이 음악 외적인 요소일 수도 있다. 포괄적 음악성은 다양한 시대와 장소의 문화 사이에 있는 이러한 공통적 요소들을 최대한 사용한다. 예를 들어, 노스웨스턴 대학교의 벌리너 (Berliner) 교수는 많은 현대 음악 작곡가들이 종족 음악의 재료들을 빌려 오는 점에 착안하여, 이러한 현대 음악과 본래의 종족 음악을 결부시키는 방식으로 수업을 진행한다 (Buccheri, 1990). 즉, 라이히(Reich)의 타악기 사용법, 콜트레인(Coltrane)의 “쿨루 세 마마(Kulu Se Mama)” 등의 현대 음악이 가나의 민속 음악과 연관되어 학습된다.¹¹⁾ 샌디에이고 주립 대학교의 워드스타인맨(Ward-Steinman) 교수는 ‘파사칼리아(passacaglia)’라는 개념을 학습하기 위하여 다음의 네 곡을 사용한다.¹²⁾

- 바흐(J. S. Bach)의 “다단조 파사칼리아”
- 라벨의 “바이얼린, 첼로, 피아노를 위한 삼중주” 중 파사칼리아
- 브리튼(Britten)의 “피터 그라임즈(Peter Grimes)” 중 파사칼리아
- 스트라빈스키의 “시편 교향곡” 중 마지막 악장

이 곡들을 통해서 학생들은 동일한 음악적 개념이 다양한 시대에 다양한 양식을 통하여 등장하였음을 알게 된다. 다음에 이하의 작품들을 통해 파사칼리아 개념이 20세기 재즈 음악에도 역시 등장함을 학습한다 :

10) David Willoughby, Comprehensive Musicianship and Undergraduate Music Curricula, (Washington, D. C. : Contemporary Music Project/Music Educators National Conference, 1971).

11) John Buccheri, Musicianship at Northwestern, Journal of Music Theory Pedagogy, 4(2), (1990), pp. 125-145.

12) Phyllis Whayne, A Study of the Experimental Course, Comprehensive Musicianship : A Project Presented to the Faculty of San Diego State College, (Unpublished master thesis, San Diego State College, 1969).

- 술러(Gunther Schuller)의 “재즈 사중주를 위한 콘체르티노”¹³⁾
- 엘리스(Don Ellis)의 “파사칼리아와 푸가”

2) 통합 음악 학습

포괄적 음악성은 음악의 세부적 사실을 강조하기보다는 거시적인 접근을 강조한다. 즉, 화성법, 대위법과 같은 규칙들보다는 실제 음악 작품을 여러 각도에서 접근하여 하나의 '예술로서의 음악'을 학습할 것을 강조한다. 이를 위하여 화성법, 대위법, 음악 분석 등과 같은 다양한 교과목들이 서로 연계되어 하나의 음악 작품을 보다 깊이 이해하는 데 기여할 것을 추천한다. 이러한 예는 1960년대 말 서던 캘리포니아 대학교(Southern California)에서 실시된 수업 사례에서 알 수 있다. 즉, 이 학교의 다양한 교과목들은 [그림6]에 나타나는 모차르트 피아노 소나타 제6번 K. 284의 제3악장을 공통 주제로 사용한다. 청음 시간에는 이 곡의 구조적 화성([그림7])들이 화성 청음의 재료로 사용되고, 음악 분석 시간에는 이 곡의 프레이즈 구조, 화성 구조, 선율 등이 분석된다. 시창 시간에는 이 곡을 통하여 학습한 프레이즈, 악절 등의 개념을 즉흥 연주 활동을 통하여 강화하고, 전반 화성 시간에는 이 곡의 화성 구조를 모방한 문제를 연주하고, 창작 시간에는 위의 모든 학습을 바탕으로 모차르트 양식을 모방한 변주곡을 창작한다.¹⁴⁾ 이러한 과정들을 통해 학생들은 세부적 규칙들보다는 음악 자체에 대해 더 깊은 통찰력을 얻게 된다.

3) 창작, 감상(분석), 연주를 통한 능동적 학습

포괄적 음악성은 학생들의 개념 이해가 창작, 감상(분석), 연주와 같은 기본적 음악활동을 통하여 표현될 것을 강조하며, 또 역으로 이런 활동이 학생들의 개념 이해를 돕는다고 주장한다. 예를 들어, '우연성 음악'과 같은 어려운 개념도 다음과 같은 활동들을 통하여 초등 학생들이 쉽게 학습할 수 있다.¹⁵⁾

- (1) “음악 상자”를 마련한다. 그 안에 여러 장의 색종이들을 넣어 둔다. 색종이들의 빛깔에 따라서 그 안에 적힌 음악적 내용이 달라진다. 예를 들면, 노란색 색종이들에는 다양한 선율 패턴이, 빨간색 색종이들에는 리듬 패턴이, 초록색 색종이들에는 박자 기호가, 주황색 색종이들에는 형식 기호가, 파란색 색종이들에는 음색 지시가, 분홍색 색종이들에는

13) 이 곡은 12음 기법을 사용한 파사칼리아이다.

14) Willoughby, (1971), pp. 42-51.

15) Lois Chosky, Robert Abramson, Avon Gillespie, and David Woods, Teaching Music in the Twentieth Century, (Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice Hall, Inc., 1986, pp. 242-243.)

강약 지시가, 보라색의 색종이들에는 빠르기 지시가 나타나 있다 (그림8). 이 모든 색종이들을 상자 안에 넣은 다음, 상자 위에 다음과 같은 안내문을 써 붙인다 :

“이 상자 안에는 여러 빛깔의 색종이들이 있습니다. 색종이들의 빛깔은 여러 가지 음악적 요소들을 표현합니다. 각 빛깔의 색종이들을 한 장씩, 모두 일곱 장의 색종이를 뽑으시오. 다음에 뽑힌 색종이들을 이용하여 그룹별 창작곡을 만드시오. 이 창작곡은 완성된 후에 다른 친구들 앞에서 연주되어야 합니다.

뽑힌 색종이들에 나타나 있는 내용을 결합하는 방식은 여러분 마음 대로입니다.

또한 색종이들에 나타나 있지 않은 다른 내용을 덧붙여도 됩니다. 단 뽑힌 색종이들에 나타나 있는 내용은 모두 사용해야 합니다.

15분의 시간이 허용됩니다. 15분 동안 곡을 만들고 연주를 위한 모든 연습을 마치시오.”

[그림6]

W. A. MOZART: THEME, VARIATION VII
AND VARIATION IX FROM
PIANO SONATA NO. 6, K. 284, IN D-MAJOR

TEMA.

VAR. VII.
Minore.

VAR. IX.

This section contains three systems of musical notation for Variation IX. Each system consists of a treble staff and a bass staff, with piano (p) markings. The notation includes various rhythmic values and accidentals, typical of a piano accompaniment for a specific variation.

[그림 7]

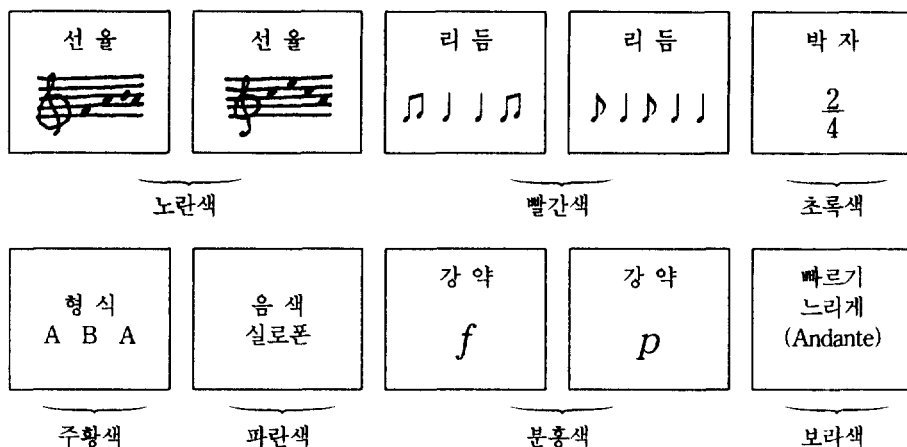
Theme:

Var. III:

Var. II:

The lower section of the page contains three musical systems, each with a piano accompaniment and a corresponding diagrammatic representation of the harmonic structure. The first system is labeled 'Theme:' and the subsequent two are labeled 'Var. III:' and 'Var. II:'. The diagrams use letters (A, D) and numbers (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12) to represent chords and their relationships, often with arrows indicating voice leading or harmonic progression. The piano accompaniment for each system is written in treble and bass staves.

[그림8]



- (2) 학생들을 그룹으로 나누고, 각 그룹에 음악 상자를 돌린다. 15분씩 허용하여 창작하게 한다.
- (3) 각 그룹이 완성된 작품을 연주한다. 자신들의 창작곡을 학급 학생들에게 설명한다.
- (4) 각 그룹의 연주 후에, 학생들의 창작곡에 개선될 여지가 있는지, 있다면 어떻게 개선되어야 하는지 질문한다. 각 그룹은 학생들의 지적을 참고하여 창작곡을 수정한다. 수정된 창작곡을 다시 연주한다.

포괄적 음악성의 개념은 1965년부터 1970년 사이에 실시된 맨해튼빌 음악 교과 과정 프로젝트(Manhattanville Music Curriculum Project)에서도 나타난다. 맨해튼빌 프로젝트 역시 시대와 장소, 양식과 어법을 초월한 음악의 본질적 개념 학습을 중점으로 하고 있으며, 학습자 중심의 발견 학습, 창의성 개발, 개념과 기술 통합, 현대 음악과 실험 정신의 수용 등을 강조한다. 또한 연주, 창작, 해석, 창작적 분석이 음악의 기본 활동이라고 보고, 음악 학습에 참여하는 학생은 하나의 성숙한 음악가와 같이 취급될 것을 주장한다. 그리고 이런 모든 과정을 브루너의 나선형 교과 과정을 통하여 실현한다.¹⁶⁾

16) Ronald Thomas, MMCP Synthesis, (WA : Americole, 1979).

IV. 1980년대 이후의 음악 교육

1980년대 이후의 교육은 21세기의 정보 사회에서 자신의 역할을 다할 수 있는 인간 육성에 중점이 주어진다. 즉, 단순하고 체계적인 교실 안에서의 우등생을 육성하는 것이 아니라, 복잡한 문제들이 얹혀 있는 실제 사회 안에서의 우등생을 길러내자는 것이다. 이러한 견해에는 가드너의 “지능”에 대한 새로운 정의가 지대한 영향을 미쳤다. 가드너는 지능에 대해 다음과 같이 말한다.¹⁷⁾

지능이란 문제 해결에 관한 어떤 것이다. 또한 무엇인가 만들어내는 어떤 것이다... 그것은 예술 작품을 창작할 수도, 과학적 이론을 창조할 수도 있다. 학급을 가르칠 수도, 회의를 주재할 수도, 사업을 운영할 수도 있다. 이러한 것들이 모두 지능의 상징이다. 그러나 아이큐(IQ) 검사에는 이런 것들이 전혀 반영되어 있지 않다.

가드너는 IQ 검사에 의해 측정되는 언어-논리 수학적 지능 못지 않게 음악, 공간, 신체 운동, 대인 관계, 자아 통찰 등에 관한 지능도 이 사회에서 필요한 중요한 지능이라고 주장한다. 그는 다음과 같이 이야기한다.¹⁸⁾

다수의 지적 능력들이 인간에게 존재한다는 증거가 있다...각 지적 “구조들(frames)”의 정확한 본질은 아직까지 정확히 설정되지 않았다...그러나 적어도 몇 개의 지능들이 존재하며, 이들은 상호 독립적이고, 개인과 문화 안에서 다양한 방식으로 상호 결합한다는 사실을 나는 부인하기가 어렵다.

가드너의 지능에 대한 새로운 정의는 학교 학습에 있어서의 중점의 변화를 더불어 제시하며, 또한 학습 평가에 대해서도 새로운 개념을 제안한다. 즉, 기존 평가 방식의 한계를 인식하고 그에 대한 대안 평가(alternative assessment)의 개념을 상정한다. 다음은 여러 사람들에 걸쳐 지적되어온 기존 평가 방식의 문제점들이다.¹⁹⁾

- (1) 평가가 사실상 교육의 목표를 주도해 나간다. 평가 결과가 공공 정책 수립의 도구가 되어 왔다. 그러나 기존의 평가는 신뢰성이 의심스럽다.

17) Mark, (1996), p. 63.

18) Howard Gardner, Frames of Mind : The Theory of Multiple Intelligences. (New York : Basic Books, 1983).

19) Yong Hee Kim, Portfolio Assessment. (Unpublished Report, 1993), p. 1.

- (2) 기존의 평가는 낮은 수준의 사고 기술에 집중되어 실제 사회의 문제 해결하는 능력을 측정하지 못하고, 도리어 이런 능력의 신장을 저해하여 왔다.
- (3) 정상 분포를 지향하는 기존의 평가에서 모든 학생이 풀 수 있는 문제, 또는 모든 학생이 풀 수 없는 문제는 배제되어 왔다. 그러나 이런 두 종류의 문제가 사실은 가장 교육적 흥미가 있는 것들이다.
- (4) 교육 철학은 과정을 중시하라 하지만, 기존의 평가는 실제적으로 결과만 중시한다.
- (5) 기존의 평가는 측정 용이한 것을 쟁, 실제로 중요하여 측정 곤란한 것은 재지 않는다.

이와 같은 문제점들을 해결하기 위하여, 다음과 같은 속성을 갖춘 새로운 평가 방식이 요구된다.²⁰⁾

- ① 오랜 시간에 걸쳐 계속적으로 측정하는 평가
- ② 가장 중요하고 가치 있는 것을 측정하는 평가
- ③ 사전에 미리 평가 기준이 알려져 있어, 학생들이 그것을 위해 노력해 가는 평가
- ④ 단편적이지 않은, 통합적 지식을 측정하는 평가
- ⑤ 과정 중심의 평가
- ⑥ 학생이 평가 과정에 참여하는 평가.

이러한 새로운 평가의 새로운 개념은 '아츠 프로펠(Arts Propel)'이란 이름으로 음악, 미술, 작문 교과에 대해 1985년부터 실험된다.²¹⁾ 여기서 프로펠이란 생산(Production), 지각(Perception), 반성(Reflection)의 단어들을 재결합하여 만들어진 용어이다. 여기서 가드너가 새로운 평가 실험을 위하여 예술 교과를 사용한 이유는 다음과 같다.²²⁾

- ① 예술 교과에서, 흥미로운 문제를 찾는 일이 적어도 옳은 답을 찾는 것만큼 중요하다.
- ② 예술 교과의 학습은 오랜 기간에 걸쳐서 해결되는 작품 산출과 관계된다.
- ③ 젊은 예술가에게 예민한 감각의 기준과 비평적 판단 능력을 개발하는 일이 필수적이다.

이 실험은 다수의 '도메인 프로젝트(domain project)'들로 구성되어 있는데, 이는 교과 과정의 한 부분을 구성하는 일련의 행동 단위를 일컫는다. 아츠 프로펠의 음악 교과에서 평가하는 대상들은 기악, 성악 등의 연주 실기, 창작 실기, 그림 악보 등의 기보법, 학생들의 음악 감상 소

20) Ibid., p. 1.

21) 아츠 프로펠을 위해 하버드 대학교의 프로젝트 제로 (Project Zero) 연구소, 교육 검사원(Educational Testing Service: ETS), 피츠버그 공립 학교들이 공동으로 작업하였다.

22) Ibid., p. 2.

감을 수록해 놓는 공책, 그리고 학생들의 지각 능력 및 내적 성찰 등이다. 지각 능력은 예술 작품의 감상 및 창작에, 그리고 다른 사람의 비평을 수용하거나 다른 사람을 비평하는 데에 필수적인 역할을 한다. 또한 자신의 작업 과정, 장점, 단점 등에 대한 올바른 내적 성찰도 예술가에게는 중요한 자질이다.

본래 아츠 프로펠은 중, 고등 학생들의 예술 학습을 위한 새로운 평가 도구 개발만을 목적으로 시작하였으나, 과정 중심의 평가를 하다 보니 수업 상황과 평가 상황이 분리되지 않고 평가가 학습 상황의 일부가 되는 결과를 유발했다. 따라서 아츠 프로펠은 평가 뿐 아니라 교과 과정도 포함하도록 후에 그 규모가 확대되었다. 다음은 아츠 프로펠의 기악 합주 도메인 프로젝트에서 실시된 평가의 한 예이다.²³⁾

1. 아츠 프로펠의 평가 및 수업 실례

기악 합주의 평가 및 수업은 다음과 같은 네 단계로 나누어진다: (1) 기악 합주 비평, (2) 기악 합주 비교, (3) 기악 합주내 개인 및 집단 지도 (4) 기악 합주 감독. 이 중에서 (1) 기악 합주 비평 도메인 프로젝트의 예를 다음에 제시한다.

- (1) 교사는 교과 목적, 학생들 수준, 학습할 개념 등에 근거하여 적절한 악곡을 선정한다. 선정된 악곡 중 학생이 감당하기에 부담스럽지 않은 만큼의 분량을 발췌하여 사용한다.
- (2) 수업은 앞으로의 연습에서 중요한 문제, 개념, 기술 등에 관한 토론으로 시작한다. 교사가 이 토론을 적절한 방향으로 이끌어 나가며, 특히 토론 중 학생들이 적절한 음악 용어들을 사용하도록 유도한다. (이 음악 용어들은 이후의 합주 비평시 학생들이 사용해야 한다.) 어떤 교사는 칠판에 음악 용어들을 미리 적어 놓고 각각의 사용에 대한 설명과 실례를 제시하기도 한다. 다른 교사는 토론 중의 적절한 지점에 참여하여 학생들의 올바른 용어 사용을 유도한다.
- (3) 교사는 학생들에게 [그림9]의 평가지를 배분한다. 다음에 교사는 평가지에 나타난 용어 (위치, 요소 등)에 관해 설명한다. 교사는 다양한 관점에서 연주를 평가할 것을 학생들에게 권한다. 예를 들면, 학생들은 “나의 연주”, “전체 학생의 연주” 등을 구분하여 평가해야 한다. 또한 학생들은 “내가 지휘자라면 어떻게 했을까?”하는 가정 하에서 연주에 대

23) David Lyle and Larry Scripp, Tracing Reflective Thinking in Performance Ensemble. *The Quarterly*, 1. (1990), pp.49-62.

한 개선책을 제안해야 한다.

- (4) 어떤 교사는 합주 연습이 끝난 뒤, 짧은 토론 시간을 주어 각 학생이 자신의 연주, 자신이 속한 파트의 연주에 대해 생각할 수 있게 한다. 다음에 학생들은 토론의 내용을 평가지에 기록한다. 토론 시간이 없는 경우, 학생들은 연습이 끝난 뒤 곧바로 평가지를 기록한다.
- (5) 학생들은 먼저 평가지의 왼쪽란(나 혹은 나의 파트의 연주)을 작성한다. 평가지의 왼쪽란 작성이 끝난 후, 교사는 녹음된 연주 테이프를 들려준다. 이를 통해 학생들은 전체 연주를 들을 수 있다. 이후에 또 다른 짧은 토론 시간이 주어져서 학생들이 테이프에서 들은 것, 고쳐야 할 점, 개선책 등을 생각하게 할 수도 있다. 또 테이프를 들을 때 악보를 함께 보면서 문제 지점이 어디인지 표시하기도 한다. 다음에 교사가 평가지와 악보를 수거한다.

[그림9]

이름_____

기악 합주 비평

날짜_____

연습회수_____

악곡명_____

담당악기_____

기악 합주에 대한 자신의 비평을 쓰되, 위치(몇번째 마디?), 요소(리듬, 음색 등)를 명확히 지적하시오. 자신의 연주, 자신이 속한 파트의 연주, 전체 연주 사이에 어떤 연관이 있나 보고 그에 대해 쓰시오. “왜냐하면”같은 용어를 사용하여 자신의 비평에 대한 근거를 대시오. 또한 자신의 연주 혹은 전체 연주에 대한 개선책, 연습 제안 등을 제안하시오.

위치	요소	나(내가 속한 파트)의 연주	전체의 연주
문제점에 대한 개선책 혹은 연습 전략을 제안하시오			

- (6) [그림10]은 기악 합주 비평을 처음 시작한 학생의 평가지의 전형적인 예이다. 이 경우, 적절한 음악 용어도, 다양한 관점도, 연습 제안도 찾아볼 수 없다.

[그림10]

위치	요소	나(내가 속한 파트)의 연주	전체의 연주
2-7-89	전체	더욱 열심히 할 것	더욱 열심히 할 것
문제점에 대한 개선책 혹은 연습 전략을 제안하시오			

그러나 이와 같은 작업을 3년 정도 계속한 학생들의 평가지는 [그림11]과 같은 모습을 보여 준다.²⁴⁾ 이 평가지는 적절한 음악 용어(강세, 강약 등), 자신의 지각한 것(너무 두드러짐 등), 다양한 관점의 평가, 그리고 그에 따른 연습 전략을 모두 포함하고 있다. 이 평가지로부터 기악 합주 비평 훈련이 학생의 단순한 음악 집중력에서부터 시작하여 복잡한 문제 해결력 계발까지 의도하고 있음을 알 수 있다.

[그림11]

위치	요소	나(내가 속한 파트)의 연주	전체의 연주
26-48	강세	강세가 강조되지 않고 있음	색소폰 파트가 따로 모여 이 부분을 특별히 연습할 것
13	강약	나의 소리가 너무 두드러짐	실제 연주보다 녹음 테이프에서 더 나쁘게 들림. 12마디에서 더욱 여리게 연주할 것.
13-88	강약	전체적으로 나의 소리가 너무 크게 들림	내가 너무 크게 연주한다는 것을 다시 확인! 더 여리게 연주할 것.
문제점에 대한 개선책 혹은 연습 전략을 제안하시오			
26-48	팔분음표	더욱 짧게 표현할 것.	
27	리듬	토미는 더 연습할 필요 있음. 이 부분에 자신이 없는 것같음.	
26-48	전체	어떤 부분은 더욱 집중해서 연습할 필요가 있음. 전체적으로 리듬 연습을 더 해야 함.	

24) 중학생보다는 고등 학생에게서 발전이 더 극적으로 나타난다고 한다.

(7) 학생들의 평가지는 [그림12]의 채점 서식을 근거로 교사에 의해 평가된다.

교사의 평가 결과는 누적적으로 보관되며, 이는 후에 학생의 사고 기술의 발달 과정을 한 눈에 볼 수 있게 해준다.

[그림12]

아츠 프로펠 평가 형식(도메인 프로젝트 : 기악 합주 비평)

학급 _____ 교사이름 _____
 학년 _____ 학생이름 _____

음악적 요소의 구분 (음악적 요소를 구체적으로 언급할 수 있는 능력)

(NR=무응답 혹은 자료 불충분)

- 1=음악적 요소에 대해 언급하지 않는다 (예 : '나쁘다', '대단하다', '훨씬 낫다')
- 2=음악적 요소에 대해 단편적으로 언급한다 혹은 서술이 너무 광범위하거나, 연주에 무관, 또는 부적절하다.
 (예 : '곡조가 틀리다', '트럼펫 파트가 너무 약하다')
- 3=음악적 요소를 구체적으로 연주와 관련지어 언급한다
 (예 : '플룻 파트는 팔분음표를 사분음표처럼 연주한다[리듬]')
- 4=많은 음악적 요소를 구체적으로 적절하게 연주와 관련지어 언급한다.
 (예 : '트럼펫 파트는 제16마디에서 너무 늦게, 그리고 너무 크게 들어 와서 곡이 끝날 때까지 페이지를 찾지 못했다', '나는 제3마디에서 이분음표를 충분히 길게 끌지 못했지만, 박자를 보충하기 위해 다음의 사분음표를 길게 끌었다')

개선책 혹은 연습 전략 (비평과 관련하여 개선책이나 연습 계획을 제안하는 능력)

(NR=무응답 혹은 자료 불충분)

- 1=특정한 음악적 요소에 대해 언급하지 않는다
 (예 : '더 연습할 것', '악기를 집으로 가져갈 것', '선생님의 말씀을 들을 것')
- 2=광범위하고 피상적인 제안을 한다. (예 : '곡조를 더 연습할 것', '틀린 곳을 찾아 더 연습할 것')
- 3=구체적이고 건설적인 제안을 한다
 (예 : '플룻은 더 강하고 건조한 소리를 낼 것', '드럼은 보다 정확한 리듬을 위해 발로 박자를 맞출 것')
- 4=매우 구체적인 연습 전략과 개선책을 제안한다
 (예 : '타악기 파트는 어려운 부분을 매우 느리게 세 번 연습한 뒤, 제템포로 연습할 것')

토론 중의 비판적 관점 (음악 연습을 통해 형성된 비판적 관점을 언어로 표현하는 능력)

(NR=무응답 혹은 자료 불충분)

- 1=학생의 발언이 불충분하여 그의 비판적 관점을 파악하기 힘들다 (예 : '매우 나쁘다', '좋다', '연습해라')
- 2=음악적 요소와 결합되지 않은 한 가지의 관점을 서술한다 (예 : '내가 너무 뛰어나왔다', '곡조가 틀렸다')
- 3=두 가지 관점을 음악적 요소와 단순히 결합하여 서술한다
 (예 : '트럼펫 소리가 너무 컸다. 나는 아무 것도 들을 수가 없었다', '소프라노가 제때에 들어오지 않았다. 우리는 그러지 않았다')
- 4=두 가지 이상의 관점을 하나 이상의 음악적 요소와 인과 관계를 설정하여 설명한다
 (예 : '소프라노가 들어온 이후 테너 소리는 더욱 커졌고 나의 음정은 낮아지기 시작했다. 두 번째 연습 시 나는 처음보다 작게 노래했고 그것이 더 효과적이었다')

이러한 아츠 프로펠의 예에서도 볼 수 있는 것처럼, 80년대 이후 교육의 주안점은 “사고 과정” 및 “사고 기술”에 대한 강조이다. 이러한 강조에는 인지 심리학의 “도식” 이론이 적지 않은 영향을 미쳤는데, 이것은 인간 내부에 정보 처리를 위한 일종의 구조가 있다는 이론이다. 이 구조는 일련의 지식 또는 행동 양식의 꾸러미로서, 이것이 내면화되면 인간은 이 도식에 따라 사물들을 정신적으로 조작하고 분류하며 그 관계들을 이해한다. 다시 말하면 성공적으로 기능하는 사회인(음악 교과의 경우 성공적 음악가)의 도식을 파악하여 이것을 내재화하도록 지도하면, 학생들은 성공적으로 기능할 수 있는 도식에 따라 이후에도 계속 사고하고 행동할 수 있다. 따라서 교과 학습은 현실의 모형 내지 비유가 되어야 한다.²⁵⁾ 그런데 사회에서 성공적으로 기능하는 사람의 도식에 포함되는 중요한 요소들이 바로 비판력, 사고력, 초인지 등의 높은 수준의 사고 기술이다.

포츠(Pautz; 1989)는 학생들의 사고 기술을 함양하는 교육 환경의 창조가 교안 작성에서부터 시작되어야 한다고 주장한다. 다음은 포츠에 의해 제안된, 음악적 사고 기술을 개발하기 위해 교사가 반드시 숙고해야 하는 질문들이다.²⁶⁾

- (1) 내가 집중해야 하는 음악적 개념은 무엇인가?
- (2) 음악 개념 중에서도 어떤 특정 측면을 가르칠 것인가?
- (3) 학생들이 이미 알고 있는 것은 무엇인가?
- (4) 새로운 곡과 연관시킬 기존 학습곡은 무엇인가?
- (5) 어떻게 이 수업을 “하나의 문제”로 만들어 학생들이 해결하도록 유도할 것인가? 어떻게 이 수업을 구성해야 학생들이 사고하게 될 것인가?
- (6) 학생들이 필요로 하는 도움은 무엇인가? 직접 말해주는 대신, 어떤 방법을 사용할 것인가? 학생들의 적극적 수업 참여를 어떻게 유도할 것인가?
- (7) 어떻게 학생들에게 도전을 줄 것인가? 이러이러한 것(특정 질문)을 물었을 때 그들의 대답은 무엇일까?
- (8) 학생들의 지식 전이력 또는 응용력을 알 수 있기 위하여 어떤 곡을 사용할 것인가?
- (9) 학생들이 비교하거나 예상하게 하려면 어떤 질문을 해야 하나?
- (10) 학생들이 어떤 패턴을 발견하는지 질문해야 하는 상황인가?
- (11) 학생들의 대답이 바를 때 그들의 사고 과정을 반드시 질문해야 한다.
- (12) 지도할 분량이 너무 많지는 않은가? 한 시간 내에 마칠 수 있는가? 아니면 두 시간에

25) P. Schwartz and J. Ogilvy, The Emergent Paradigm: Changing Patterns of Thought and Belief, (Menlo Park, CA: Values and Lifestyles Program, 1979.)

26) Mary Pautz, Musical Thinking in General Music Classroom, In Eunice Boardman, Dimensions of Musical Thinking, (Reston, Virginia: Music Educators National Conference, 1989, p. 70).

걸쳐 지도해야 하는가?

- (13) 수업의 흐름이 자연스러운가?
- (14) 지금 사용된 예보다 더 좋은 예는 없는가?
- (15) 작년에는 이것을 어떻게 지도했나?

이런 질문들에 근거한 초등 학교 음악 수업 교안의 한 예를 다음에 제시한다. 이 수업 교안에서는 학생들의 결정력, 판단력, 비평 능력에 많은 중점을 두고 있다.²⁷⁾

2. 사고 기술 및 사고 과정 증진을 위한 수업 교안의 실례

교 안

개 념 : 표현(하나의 음악 작품 안에 있는 음악적 요소들은 음악적, 음악외적 생각을 표현하기 위하여 사용된다.)

음 악 : “공화국 전투가(Battle Hymn of Republic)”, 그 외 학생들이 제안한 다른 곡들

자 료 : 로봇 그림들

레 코 드 : “공화국 전투가” (1. 피터 파운틴이 편곡한 것; 2. 물론 태버나클 합창단의 연주를 위하여 편곡한 것)

수업도입 : 로봇 그림들을 보여 준다. 학생들에게 로봇이 연주하는 음악은 어떻게 소리날지 생각해 보게 한다 : 인간이 연주하는 음악과 어떻게 다른지 질문한다. 인간은 노래부를 때 매순간 어떤 결정을 하는지 질문한다. 학생들이 이미 학습한 노래 중 하나를 선택하게 하여 그 곡이 어떻게 연주되어야 하는지 결정하게 한다. 그들의 결정이 만족스러운지 아니면 개선의 여지가 있는지 질문한다. 학생들의 제안 몇 가지를 시도해 본다. 이것들을 서로 비교하고 평가해 본다.

수업 전개 :

- (1) 편곡자들 역시 레코드를 재미있게 만들기 위해 많은 결정을 내린다. 학생들이 “공화국 전투가”를 편곡한다고 가정하게 한다. 어떤 결정을 내려야 할까?
- (2) 한 팀에 네 명씩, 학급을 여러 팀으로 나눈다. “공화국 전투가”의 두 가지 편곡을 듣게 될 것이라고 설명한다. 팀별로 서기를 정하고, “같음”, “다름”의 두 항이 표기되어

27) Ibid., pp. 71-72.

있는 종이를 나누어준다. 학생들은 두 편곡 사이에 같은 것(예를 들면, 두 곡이 다 조용히 시작하여 점점 커짐)과 다른 것(악기 편성, 성부 등)을 판단하고, 서기는 학생들의 판단을 기록한다. 피터 파운틴의 편곡과 물론 태버나클 합창단의 편곡을 들려준다. 학생들이 토론과 비교를 위한 분위기를 교사가 격려한다.

- (3) 팀별 채점 방법을 소개한다: 첫번째 팀이 “같은”항의 대답을 하나 발표한다. 만일 일곱 팀 모두가 이 대답을 가지고 있으면, 각 팀은 100점을 얻는다. 만일 여섯 팀이 이 대답을 가지고 있으면, 그들은 200점을 얻는다. 만일 다섯 팀이 이 대답을 가지고 있으면, 그들은 300점을 얻는다. 이런 식으로 각 팀에 점수가 부여된다. 한 팀만 이 대답을 가지고 있으면, 그들은 700점을 얻는다! 만일 어떤 팀의 대답이 미심쩍으면, 다른 학생들은 그 대답에 도전할 수 있다. 학생들은 이 대답에 대해 토론한 뒤, 다시 두 곡을 들으면서 대답의 진위 여부를 결정한다.
- (4) 각 팀이 “같은”항에 있는 대답을 발표하게 한다. 팀별로 점수를 매긴다.
- (5) 각 팀이 “다름”항에 있는 대답을 발표하게 한다. 팀별로 점수를 매긴다.
- (6) 보너스 점수를 위한 기회를 마련한다; 각 팀은 다음 문장 중 하나를 완성한다: “만일 록밴드가 이 곡을 편곡했다라면...” 혹은 “만일 ‘공화국 전투가’ 대신에 ‘징글벨’을 편곡했다라면...”

수업 마침:

학생들에게 교과서 34쪽을 펴게 한다. 교과서에 나타난 “공화국 전투가”의 또 다른 편곡을 보면서, 이 곡의 화성이 표현하는 효과에 주목하게 한다. 학생들 자신이 이 노래를 부르면 어떻게 부를지 결정하게 한다. 피터 파운틴에게서 빌려온 생각은 무엇이고, 물론 태버나클 합창단에게서 빌려온 생각은 무엇인가?

V. 결 론

지금까지 20세기 후반 음악 교육의 관심사 발전에 대해서 대략적으로 살펴보았다. 필자는 여기서 관심사 변천이라는 용어를 사용하지 않고 “발전”이라는 용어를 사용하였다. 왜냐하면 20세기 후반의 음악 교육의 관심사가 각 시기 별로 단절되어 변화했다기 보다는, 전 시기의 관심사를 수용하며 그 위에 새로운 관심사를 더하는 방식으로 발전해 왔기 때문이다. 즉, 60년대의

내용 및 기술 습득 학습에 70년대의 개념 학습, 발견 학습, 학습자 중심 교육 등의 강조점이 합쳐지고, 그 위에 80년대의 사고력 증진 학습의 개념이 더해진다.

앞에서 고찰한 20세기 후반의 교육학적 강조점은 현재 우리 나라 교육 과정에도 반영되어 있다. 제7차 교육 과정을 살펴보면 그 기본 방향이 (1) 건전한 인성과 창의성 함양 (2) 자기 주도적 능력의 신장, (3) 학습자 중심 교육의 교육, (4) 지역 및 학교의 자율성 확대라고 나타나 있다. 또한 음악과 교육 과정의 기본 중점들에는 다음과 같은 것들이 포함되어 있다.²⁸⁾

- 학습 내용의 적정화
- 포괄적이고 연계성 있는 교육 과정
- 학습자의 적극적이고 자발적인 참여
- 다양한 나라의 문화 및 전통 문화 이해
- 통합적 음악 활동 능력
- 문제해결력과 창의성 신장 등

이상에서 앞에서 언급한 1960년대 이후의 음악 교육적 관심사가 거의 다 포함되어 있고, 특히 1980년대 이후의 주요 관심사인 사고 과정 및 기술(문제해결력과 창의성)이 우리 나라에서도 중시되고 있음을 볼 수 있다.

그런데 이와 같은 교육적 관심사들은 다음의 의문을 불러일으킨다. 즉, 이런 교육학적 강조점들이 실제의 우리 사회에서 어떻게 받아들여질까 하는 의문이다. 사고 기술이 사회에서 성공적으로 기능하는 데 필수적이라 하여 사고 기술의 교육을 강조하고 있지만, 우리 사회가 과연 높은 사고력, 비판력을 가진 사람을 기능적이 아니라 사회적인 면에서 수용할 준비가 되어 있을까? 이와 유사하게, 스탠포드 대학교 스타인버그(Steinberg) 교수도 다음과 같이 질문한다.²⁹⁾

아무도 생각하고 있지 않는 문제가 하나 있다. 만일 우리가 학생들을 성공적으로 가르쳐서 그들이 사고하게 될 때, 사회는 이 결과에 대해 준비가 되어 있는가?

이러한 의문과 관련하여, 다음과 같은 두 가지 후속 연구를 위한 제안을 하고 싶다. 첫째는 사회에서의 교사의 리더십의 문제이다. 본래 교육의 기능은 사회의 흐름에 따라가는 것이 아니라 사회 흐름을 인도하는 데 있다. 그런데 오늘날 교사들은 우리 사회에서 이러한 리더십을 충

28) 신 계휴, 제7차 교육과정 개정 연구, 인천 교육 대학교 음악과 교육과정 개정연구위원회, 1997.

29) Janet Elder, Learned Response, New York Times (January 6, 1991).

분히 발휘하고 있는가? 만일 그렇지 못하다면, 우리는 본래의 기능을 되찾기 위해 스스로 어떤 노력을 해야 하는가? 두번째는 과연 높은 사고력만으로 충분한가 하는 문제이다. 높은 사고력이 사회에 공헌하는 것이 두말할 여지도 없지만, 과연 그것만으로 충분한가? 이 문제와 최근 가드너에 의해 강조되고 있는 도덕성 교육의 중요성을 상기시킨다.³⁰⁾ 최근 가드너는 높은 사고력만으로 충분하지 않고 이런 것들은 결국 도덕성 계발을 위해 사용돼야 할거라고 주장한다. 만일 도덕성 교육의 중요성이 머지 않은 장래에 교육의 주요 관심사로서 부각된다면, 음악 교과야말로 다른 어떤 교과보다도 이 역할을 담당하기에 가장 적합한 교과가 아닐까?

30) Howard Gardner, Research Perspective on High Level Thinking and Character, Paper Presented at REA Conference, (New York, 1996).

참 고 문 헌

- 김용희. 음악 대학의 통합 이론 교육에 관한 연구. 음악연구, 제18집. 한국 음악학회, 1998.
- 신계휴. 제7차 교육과정 개정 연구. 인천 교육 대학교 음악과 교육과정 개정연구위원회, 1997.
- Bess, David M. A History of Comprehensive Musicianship in the Contemporary Music Project's Southern Region Institutes for Music in Contemporary Education, Unpublished doctoral dissertation, West Virginia University, 1988.
- Boardman, Eunice., (Ed.). Dimensions of Musical Thinking. Reston, Virginia : Music Educators National Conference, 1989.
- Chosky, Lois, Abramson, Robert, M., Gillespie, Avon, E. and Woods, David. Teaching Music in the Twentieth Century. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice Hall, Inc., 1986.
- Contemporary Music Project. Proposal by Music Educators National Conference for Ford Foundation Grant, 1962. In Willoughby, David. Institutes for Music in Contemporary Education : Their Implications for the Implications for the Improvement of Undergraduate Music Curricula, Unpublished doctoral dissertation, Eastman School of Music of the University of Rochester, 1970.
- Contemporary Music Project. Experiments in Musical Creativity. Washington, D. C. : Contemporary Music Project/Music Educators National Conference, 1966.
- Elder, Janet. Learned Response, New York Times (January 6, 1991).
- Gardner, Howard. Frames of Mind : The Theory of Multiple Intelligence, New York : Basic Books, 1983.
- Gardner, Howard. Research Perspective on High Level Thinking and Character, Paper presented at REA conference, New York, 1996.
- Gates, J. Terry. Music Education in the United States : Contemporary Issues, Tuscaloosa, Alabama : The University of Alabama Press, 1988.
- Kim, Yong Hee. Portfolio Assessment, Unpublished Report, 1993.
- Kim, Yong Hee. Comprehensive Musicianship Today : A Case Study of San Diego State University, Unpublished doctoral dissertation, Teachers College, Columbia University, 1997.

- Leahey, Thomas H. A History of Psychology : Main Currents in Psychological Thought, Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall Inc., 1980.
- Lyle, David and Scripp, Larry. Tracing Reflective Thinking in Performance Ensemble, The Quarterly, Vol. 1, 1990, pp.49-62.
- Mark, Michael L. Contemporary Music Education, 3rd Ed., New York : Schirmer Books, 1996.
- Pautz, Mary. Musical Thinking in General Music Classroom. In Boardman, Eunice. Dimensions of Musical Thinking, Reston, Virginia : Music Educators National Conference, 1989.
- Schwartz, P. and Ogilvy, J. The Emergent Paradigm : Changing Patterns of Thought and Belief, Menlo Park, CA : Values and Lifestyles Program, 1979.
- Thomas, Ronald. MMCP Synthesis, WA : Americole, 1979.
- Wayne, Phyllis L. A Study of the Experimental Course, Comprehensive Musicianship : A Project Presented to the Faculty of San Diego State College, Unpublished master thesis, San Diego State College, 1969.
- Willoughby, David. Institute for Music in the Contemporary Education : Their Implications for the Improvement of Undergraduate Music Curricula, Unpublished doctoral dissertation, Eastman School of Music of the University of Rochester, 1970.
- _____. Comprehensive Musicianship and Undergraduate Music Curricula, Washington, D. C. : Contemporary Music Project/Music Educators National Conference, 1971.

ABSTRACT

The Evolution of Educational Concerns in School Music : A Survey of Major Curricular Implementations

Yong Hee Kim

The definitions of knowledge as well as knowledge acquisition have been greatly influenced by the changing views of the human mind offered by psychologists and philosophers in the twentieth century. In the 1960s members in music profession sought to identify “what” was to be taught and “what” was to be included in the contents of music education. These concerns reflected the influences of the behavioral psychologists, including Thorndike, Hull, Osgood and Skinner. The examples of this pursuit were shown through Yale Seminar, Juilliard Repertory Project, and early concerns of Contemporary Music Project. The curricular implementation of San Diego Project, one of pilot projects conducted under the auspices of Contemporary Music Project, is illustrated in this research.

In the 1970s music educators endeavored to clarify “how” students exhibit their understanding of music through the concept of Comprehensive Musicianship (CM). This view was influenced by the cognitive psychologists. In CM this “how” was to translate into such basic musical activities as performing, analyzing and creating. One example of CM classes for elementary school students is demonstrated here.

Gardner's theory of multiple intelligences and schemata theory advocated by some of cognitive psychologists have had great influence on the concerns and practices of music education since the 1980s. Especially Gardner's theory provided such an impetus to re-think about the traditional assessment practices as producing an alternative mode of assessment which is based on mastery-standards and process-oriented. An example of the alternative assessment experienced by Gardner through Arts Propel project is presented in this study. Also the schemata theory has influenced music educators to focus on high level thinking

such as creativity, critical thinking, problem-solving and meta cognition. A lesson plan designed to enhance these kinds of high level thinking for elementary school students is demonstrated here.

All of these cognitive psychologists since the 1980s has agreed that music is specific area of knowledge, valuing it as the unique contribution to human learning and life. With the advent of cognitive psychology, more and more psychologists and music education scholars are compiling a body of scientific literature that support this claim.