

음악적 이해를 돕기 위한 통합 음악교육활동 과정에서 나타난 유아의 반응 탐색*

임 은 애**

본 연구의 목적은 통합 음악교육활동의 과정에서 나타난 유아의 반응을 통해, 통합 음악교육이 유아의 음악적 이해력을 어떻게 발전시켜나가는지 탐색하기 위한 것이다. 이를 위하여 연구자가 개발한 통합 음악교육 프로그램을 유치원 한 곳에 다니는 만 5세 유아 35명에게 12주 동안 실시하고, 활동에 따른 참여관찰자료, 녹화자료, 사진자료를 관찰하였다. 그 결과, 통합 음악교육은 유아들로 하여금 음악지식을 축적하고, 나아가 축적된 음악지식을 활용할 수 있게 한다는 것을 알 수 있었다. 음악지식을 축적하는 과정에서, 유아들은 음악부호의 모양과 명칭을 알게 되고, 나아가 음악부호와 소리 사이의 관계를 이해하게 되었는데, 이때 한 가지 영역의 통합보다 두 가지 이상의 영역을 통합하는 다감적 경험이 보다 유용하였다. 그리고 음악지식을 활용하는 과정에서, 유아들은 기억 속에 축적된 지식을 적용하였으며, 나아가 지식을 변형 및 재구성하고, 통찰하는 인지를 활용하는 등 음악적 이해가 심화되어갔다.

※ 주제어 : 통합 음악교육, 음악적 이해, 질적 연구

차 례

I. 연구의 필요성과 목적

II. 연구방법

1. 연구대상 및 기간
2. 연구절차

III. 결과 및 논의

1. 음악지식의 축적
2. 축적된 음악지식의 활용

IV. 결 론

* 본 논문은 연구자의 2007년도 박사학위 청구논문의 일부를 수정, 보완한 것임.

** 대구과학대학 프로젝트교수.

I. 연구의 필요성과 목적

유아에게 음악을 지도하는 중요한 목적의 하나는 음악을 이해하는 능력을 기르는 것이다(이홍수, 1992). 음악적 이해란 학습자가 듣기, 연주, 작곡, 즉흥연주 등의 음악적 시도에 참여할 때 음악개념 등을 인지적 틀 속에서 사용할 수 있는 능력을 말한다(Leonhard & House, 1992). 다시 말해서 유아가 음악을 이해하게 된다는 말은 음악의 구성요소들인 리듬, 가락, 화성, 빠르기, 셈여림, 음색, 형식 등의 음악개념을 형성할 수 있게 된다는 것을 뜻한다(이홍수, 1992). 여기서 개념형성이 중요한 이유는 개념이 사고력을 촉진시키기 때문이다(Hoffer, 1984). Meyer(1991)는 사고와 기억이 없다면 아무런 음악 체험도 없을 것이라면서, 음악체험에 있어서 사고의 중요성을 강조하였다. 음악체험에 있어서 사고가 중요한 이유는 '음악이란 음향적 신호에 대하여 반응하는 인간의 정신작용으로 주관적 실체로서 존재한다'고 말한 Serafine(1988)의 주장에서 설명되어질 수 있다. Serafine의 주장은 음악을 고정된 객체가 아니라 인지적 구성과정으로 간주하는 것이다. 음악의 진정한 의미는 객관적인 음향 자체에 있다기보다는 인간이 그 음향에 주관적인 의미를 부여하는 인지 과정에 있다는 것이다.

이는 '지식이 어떻게 구성되는가' 혹은 '정신기능 혹은 인지능력이 어떻게 발달하는가'에 대한 물음에 해답을 찾고자 하였던 Piaget의 이론과 같은 맥락이라고 할 수 있다. 실재의 문제와 관련하여, 전통적인 인식론에서 말하는 실재는 인식주체와는 무관하게 주어져 있고 고정되어 있다. 반면, Piaget에 있어서 실재는 그것을 구성하는 인식주체의 경험의 수준과 역사에 따라 변화된다. 다시 말해서 Piaget는 유아가 기존의 진리나 규칙들을 수동적으로 복사하는 것이 아니라, 경험과 탐구를 통하여 스스로 지식을 구성해가는 능동적인 존재로 본다(안재신 외, 2002). 이러한 관점에서 보았을 때, 음악적 사고는 구성의 과정이지 단순히 음악적 소리가 전달하는 정보의 청각적 복사물이 아니다(김경희, 1995). 즉 음악은 인간이 음악적으로 사고하고 음악 행위를 하는 가운데 구성되는 인간의 정신작용이다. 따라서 사람으로 하여금 음악에 관해 음악적으로 사고할 수 있게 하고, 음악적으로 음악 행위를

할 수 있게 하는 음악개념에 대한 이해가 강조되는 것이며(석문주, 1996; 이홍수 1993), 음악적 이해를 개발하는 것은 어떤 진지한 음악교육 프로그램에서도 확실히 중요한 초석으로 나타난다(Leonhard & House, 1992).

유아의 음악적 이해는 음악적 표현활동을 통하여 형성될 수 있다(Greenberg, 1995). 표현의 과정을 통하여 아이디어들이 형성되고, 협상되며, 수정되고, 발전되며(Eisner, 2003), 음악의 구성 요소와 그들의 결합을 감지하고 이해하는 능력이 발달된다는 것이다(이홍수, 1993). 그러나 노래 하나가 끝나고 또 다른 것을 배우고, 그것을 매시간 되풀이한다고 유아의 음악적 이해가 저절로 형성되는 것은 아니다(Hoffer, 1984). 이는 유아음악교육에서 음악적인 사고와 음악적인 행위를 할 수 있게 하는 중요한 수단이 되는 리듬과 가락 등의 음악개념은 추상적인 지식이기 때문이다. 추상적인 음악개념은 유아의 구체적이고 통합적인 경험과의 관계 속에서 해석되고 이해될 수 있으며, 유아와 상호 연계될 때 교육내용은 유아에게 살아 움직이는 의미 있는 내용이 된다. 유아교사가 유아에게 의미가 있는 상황 속에서 개념들을 제시하지 않고 분리된 각각의 분절된 내용으로 가르친다면 유아의 음악개념에 대한 이해는 어렵게 된다(노영희, 1999).

인간의 마음을 과학적으로 규명하려는 인지과학자들 중에서 신경과학자들은 특정 기능을 가진 뇌의 각 부분들의 통합적인 활동으로부터, 모든 것 중의 가장 매력적인 신경학상의 현상, 즉 마음이 생겨난다고 믿는다(승윤희, 2000; Fischbach, 1992). 신경생물학이론에 의하면, 정보는 시각·청각·촉각 등의 다중경로를 따라 동시에 연결되고 상호 참조됨으로 인해 이해되는 것이다. 그리고 정보처리이론에 의하면 음악정보는 청각부호뿐만 아니라 근운동감각부호, 시각부호, 의미부호 등 다양한 방법으로 부호화되어 지각되고 기억된다. 정보를 부호화시켜 저장하는 방법은 후에 기억을 재생하는 능력과 밀접한 관계를 가지게 되는데, 학습하는 과정에 있어서 많은 센스를 포함할수록 더 깊은 감동을 받게 되고 그것은 보다 더 오래 지속된다. 정보가 다양한 부호로 기억, 저장되는 것은 인출에 있어서도 재인이 가능하게 되는 것을 의미한다. 왜냐하면 일반적으로 하나의 기억요소는 색인 또는 연합을 많이 가질수록 쉽게 기억되기 때문이다. 음악수업에 다양한

경험이 제공되어야 하는 이유 중의 하나가 여기에 있다(송윤희, 2001).

유아음악교육활동에 있어서 통합교육이 필요한 것은 재론의 여지가 없지만, 모든 영역의 통합이 이에 동일하게 적용되는 것은 아니다. 유아의 음악적 이해를 위해 자연스럽게 통합될 수 있는 영역으로는 동작과 같은 신체-운동적 방식(Gordon, 1988; Greenberg, 1995; Haines & Gerber, 1992; Radocy & Boyle, 2001), 그림악보와 사다리에 놓은 공명벨 등의 시각적 방식(민경훈, 1999; 석문주, 1996; 임미경, 1998; Shehan, 1987), 말하기와 듣기 등의 언어적 방식 등이 있다(Campbell & Scott-Kassner, 1995; Gordon, 1990; Hoffer, 1984; McGirr, 1995). 음악과 동작이 통합될 때, 동작개념은 음악개념의 이해를 위한 중요한 비언어적 도구가 되며, 이렇게 동작을 통해 형성된 음악개념에 대한 이해는 음악적 성장을 위한 초석이 된다(Greenberg, 1995). 그리고 그림악보 등의 시각자료는 이해하기 힘들고 기억하기 힘든 정보내용을 단순화시킬 수 있는데(이칭찬, 1998), 이러한 효과는 형태심리학에서 주장하는 가락지각의 특성에 의해 설명되어질 수 있다. 형태심리학에서의 가락지각의 원리에 따르면, 유아는 각각의 음을 따로따로 듣는 것이 아니라, 음들을 일정한 원리에 따라 조직적으로 구성하여 듣게 된다. 다시 말해서, 각각의 음들은 개별적으로 지각되는 것이 아니라 전체의 관계 속에서 존재하는 의미로 지각된다는 것이다(이석원, 1994). 음악교육에 있어서 언어의 통합도 바람직하다고 할 수 있다. 언어는 음악적 개념인 리듬과 고저 및 강조되는 부분 등 표현과 적용방식에 있어서 음악과 많은 특성을 공유하는 서로 연관된 의사소통 체계이다(McGirr, 1995). 또한 문학 작품을 들려주는 것은 언어와 음악 활동을 상호 연결시키는 의미 있는 학습이 될 수 있으며(Campbell & Scott-Kassner, 1995), ‘길다·짧다’와 ‘높다·낮다’ 등을 말하는 것은 음악 학습시간에 치밀하고도 간결하게 생각하도록 도와주기 때문에 음악정보를 습득하는 데 상당히 효율적이다(Hoffer, 1984).

통합 음악교육활동의 중요성으로 인해, 현재 유치원 교육과정에서는 주제를 중심으로 여러 영역이 통합적으로 운영되도록 되어있다. 그러나 유치원 현장에서 이루어지는 유아음악교육의 실태는 주제에는 초점을 맞추고 있지만, 유아의 음악적 이해를 돕기 위한 통합적 교수-학습은 발견할

수 없다고 나타났다(김영연, 1997; 이민정, 2002). 최근에 통합적 접근에 의한 음악교육의 중요성에 근거하여, 유아교육분야에서 음악교과와 타 교과간의 통합 프로그램을 개발하고 그 효과를 검증한 의미 있는 연구들이 이루어져 왔다(박형신, 김영연, 2004; 안경숙, 이옥주, 2003; 안재신, 한애향, 1999; 윤은미, 2007; 이숙희, 2005; 이인원, 김숙자, 2006). 지금까지 양적인 분석을 통하여, 통합 음악교육활동의 효과에 관한 사실적인 지식은 어느 정도 확보되었다고 볼 수 있다. 그러나 질적인 분석을 통하여 통합 음악교육이 유아의 음악적 이해력을 어떻게 발전시켜나가는지를 구체적으로 밝힌 연구는 많이 이루어지지 않았으며, 특히 동작과 그림 및 언어의 세 가지 영역을 통합한 음악교육이 유아의 음악적 이해에 미치는 효과를 질적으로 분석한 연구는 거의 이루어지지 않았다. 이해 평가의 가장 중요한 수단은 학생들이 음악적인 문제에 직면할 때 그들의 음악적 행동을 직접, 체계적, 그리고 계속적으로 관찰하는 데 있으며(Leonhard & House, 1992), 특히 나이가 어린 유아를 대상으로 평가하기 위해서는 자연적인 상황에서의 관찰법을 사용하는 것이 바람직하다고 할 수 있다(임미경 외, 2002). 따라서 유아의 음악활동현장에 참여하여 관찰함으로써 유아의 반응을 분석할 수 있는 질적인 연구방법의 필요성이 절실히 요구되고 있다.

이에 본 연구에서는 동작과 그림 및 언어 영역을 통합한 음악교육활동을 유치원 교육현장에 실행하고, 질적 연구방법에 의해 통합 음악교육활동의 과정에서 나타난 유아의 반응을 탐색함으로써, 통합 음악교육이 유아의 음악적 이해력을 어떻게 발전시켜나가는지 알아보고자 한다.

Ⅱ. 연구방법

1. 연구 참여자

본 연구의 참여자는 대구시에 소재한 D유치원의 만 5세 유아 35명과, 담임교사이다. 유아들은 평균 연령이 62.33개월(12월 기준)로서, 대부분 교회

에 다니고 있기 때문에 교회를 통해 적어도 일주일에 한 번씩은 비형식적 음악교육을 받고 있었다. 그리고 담임교사는 3년제 대학에서 유아교육을 전공한 경력 1년차로서, 본 프로그램이 실시되기 전에는 주제 중심의 노래와 울동을 위주로 전통적 방식에 의한 음악지도를 하고 있었다. 교사에게 본 연구의 목적과 방향, 본 프로그램의 구성 및 활동내용, 참여관찰방법 등에 관한 교육을 하였다. 그리고 프로그램이 진행되는 동안에도 연구자와 담임 교사 간에는 프로그램에 대한 충분한 협의가 지속적으로 이루어졌다.

연구대상지는 연구자가 다니는 교회에 소속된 D유치원으로 임의표집 하였는데, 이는 정보수집이 용이하기 위해서 연구자에게서 가까운 곳에 위치해있으며 연구자에게 친숙한 곳을 연구대상지로 선정하라는 Gall과 그의 동료들(1999)의 주장에 따른 것이다. 이곳은 모두 4개의 반으로 구성되어 있다. 이곳에는 사회경제적으로 중류층 자녀들이 많으며, 음악활동은 각 반 별로 이루어지나 주 1회 있는 예배시간에는 전체 유아들이 함께 모여 기독교 관련 노래를 부른다. 교실 위층에는 마루로 된 큰 예배실 즉 강당으로 불리는 곳이 있으며, 유치원의 작은 동산에는 실외 놀이터와 야외 학습장이 있다. 각 반마다 피아노가 한 대씩 구비되어 있고, 유치원 한 곳에는 악기장 속에 다양한 리듬악기와 실로폰이 구비되어 있어서 신체표현활동을 포함한 다양한 음악활동을 하기에 비교적 좋은 여건을 갖추고 있다.

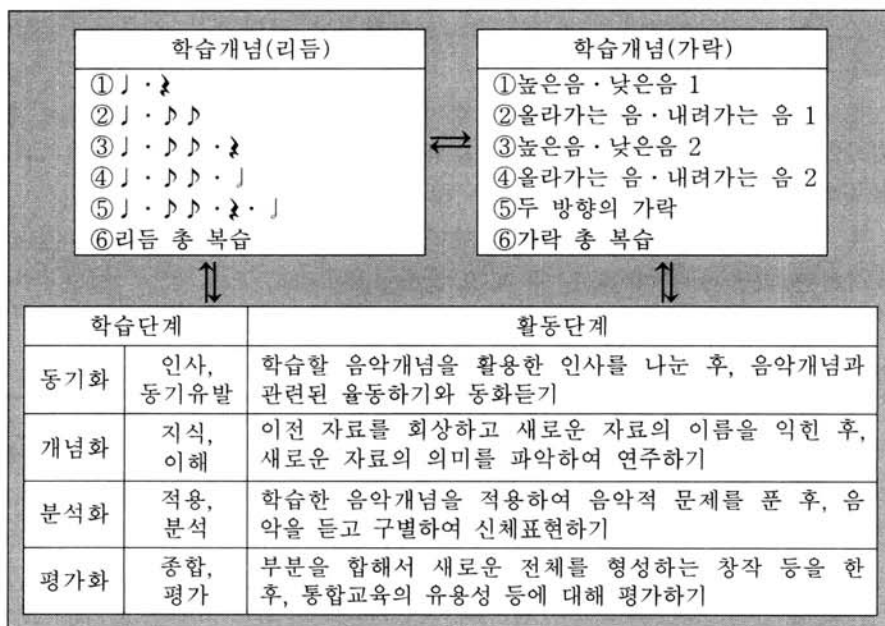
2. 연구절차

1) 프로그램 구성

본 프로그램을 통해 유아가 학습할 음악개념은 리듬과 가락이다. 본 프로그램은 유아의 리듬과 가락에 대한 이해를 돕기 위하여, 음악적 이해와 음악적 표현활동이 상호작용할 수 있도록 구성되었다. 본 프로그램의 이러한 구성을 위하여, 연구자는 민경훈(2001)이 개발한 학습모형과 Bloom(1956)의 인지적 영역의 교육목표 위계를 사용하였다. 프로그램의 구성에 있어서 큰 틀은 민경훈이 만든 학습모형의 단계별 지도방법을 본 연구의 목적에 맞게

일부 수정하여 만들었으며, 세부단계는 Bloom의 인지적 영역 교육목표 위계를 활용하여 만들었다. 이러한 세부단계는 프로그램의 큰 틀의 각 단계와 연관 지어 구성된다. 본 연구를 위한 프로그램은 음악교육 전문가 1인과 유아교육 전문가 1인에게 내용타당도를 검증받았다. 본 프로그램의 구성 체계는 다음과 같다(표 1 참조).

<표 1> 프로그램의 구성 체계



본 프로그램에서 음악에 통합되는 영역은 동작, 그림, 언어 영역이다. 음악영역과 이러한 세 가지 영역은 ‘개념’ 또는 ‘방법’을 상호 관련시키는 간학문적인 통합의 형태로 통합된다. 동작을 음악에 통합하는 것은 ‘개념’의 통합을 활용한 것으로, 음악의 리듬 및 가락 개념과 관련 있는 동작 개념인 시간 및 공간 개념을 서로 묶은 것이다. 그리고 그림을 통합하는 것은 그림악보를 보는 ‘방법’을 주로 활용하였으며, 언어를 통합하는 것은

음악과 언어 사이의 공통되는 '개념'인 리듬과 고저 등을 활용하는 것일 뿐만 아니라, 듣기와 말하기 등의 '방법'도 활용한 것이다. 예를 들어, 인사 나누기를 위해 말하기를 활용하고, 율동과 동화듣기를 위해 동작개념과 듣기를 활용하였다. 자료의 이름을 익히고 또한 의미를 파악하여 연주하기 위해, 그림악보를 보고 '길다·짧다'와 '높다·낮다' 등을 말하도록 하였다. 동화 속 등장인물의 동작을 표현하기 위해서는 동화 듣기와 동작개념을 활용하였으며, 음악을 듣고 음악에 맞춰 동작하기 위해서는 동작개념을 활용하였다. 그리고 배운 것을 종합하거나 평가하기 위해서는 말하기를 활용하였다.

본 연구에서는 사람과 사물도 그림악보를 대신하여 시각적 방식으로 활용되었다. 활용된 예는 신호가 들릴 때마다 의자를 바꿔 앉는 유아, 리듬창작을 위한 음료수 빨대, 미끄럼틀 및 사다리에 놓은 공명벨 등이다.

본 프로그램의 통합활동과 통합영역 및 12주 동안의 활동내용을 표로 제시하면 다음과 같다(표 2 및 표 3 참조).

<표 2> 본 프로그램의 통합활동 및 통합영역

통합활동	통합영역		
	동작	그림	언어
· 학습할 음악개념을 활용하여 인사를 나눈다.			○
· 학습할 음악개념이 분명히 나타나는 노래와 율동을 하고, 동화를 들음으로써, 음악개념을 무의식적으로 경험한다.	○		○
· 지난 시간에 학습한 학습할 음악개념을 복습하고, 오늘 학습할 리듬 또는 가락이 그려진 그림악보를 보며 리듬음절(가락패턴)을 익힌다.		○	○
· 그림악보로 그려진 리듬(가락)의 의미를 파악하고 연주한다.		○	○
· 동화를 듣고, 동화 속 등장인물의 동작 중에서 학습내용에 해당하는 리듬(가락)과 관련 있는 부분을 동작으로 표현하거나, 동작에 맞춰 반주한다.	○		○
· 학습한 리듬(가락)을 듣고, 두 가지의 서로 다른 리듬(가락)을 구별하여 동작으로 표현한다.	○		
· 리듬음절(음고와 가락) 등을 말하며, 학습 내용에 해당하는 리듬(가락)으로 음악작품을 창작하거나 즉흥연주를 한다.			○
· 음악적 이해형성에 있어서, 통합교육이 어떠한 점에서 유용하였는지 등에 대해 이야기 나눈다.			○

<표 3> 리듬과 가락학습을 위한 활동내용

주별	개념	리듬활동내용 및 가락활동내용
1	♩, ♪	· ♩와 ♪가 나타난 인사나누기와, 율동하기 및 동화듣기 · 그림악보를 보며 '타'와 '쉽'이라는 리듬음절을 익히고 연주하기 · 동화에서 움직임과 멈춤에 해당하는 행동어를 동작과 연주로 표현하기 · ♩와 ♪를 듣고 구별하여 동작으로 표현한 후, ♩와 ♪로 리듬작품을 창작하기
2	♩, ♪, ♪	· ♩와 ♪, ♪가 나타난 인사나누기와, 율동하기 및 동화듣기 · 그림악보를 보며 '타'와 '티티'라는 리듬음절을 익히고 연주하기 · 동화에서 걷고 뛰는 행동어를 동작과 연주로 표현하기 · ♩와 ♪, ♪를 듣고 구별하여 동작으로 표현한 후, ♩와 ♪, ♪로 리듬작품을 창작하기
3	♩, ♪, ♪, ♪	· ♩, ♪, ♪, ♪가 나타난 인사나누기와 율동하기 및 동화듣기 · 그림악보를 보며 '타·쉽·티티' 리듬음절을 익히고 연주하기 · 동화에서 걷고 쉬고 뛰는 행동어를 동작과 연주로 표현하기 · ♩, ♪, ♪, ♪를 듣고 동작으로 표현한 후, ♩·♪·♪·♪로 리듬작품을 창작하기
4	♩, ♪, ♪, ♪, ♪	· ♩, ♪, ♪, ♪, ♪가 나타난 인사나누기와 율동하기 및 동화듣기 · 그림악보를 보며 '타·티티·타아' 리듬음절을 익히고 연주하기 · 동화에서 꿈 세 마리의 서로 다른 빠르기의 걸음을 동작과 연주로 표현하기 · ♩, ♪, ♪, ♪, ♪를 듣고 구별하여 동작으로 표현한 후, 리듬작품을 창작하기
5	♩, ♪, ♪, ♪, ♪, ♪	· ♩, ♪, ♪, ♪, ♪, ♪가 나타난 인사나누기와 율동하기 및 동화듣기 · 그림악보를 보며 리듬음절을 익히고 연주하기 · 동화 속 등장인물들의 서로 다른 빠르기의 걸음과 쉬는 동작을 동작과 연주로 표현하기 · ♩, ♪, ♪, ♪, ♪, ♪를 듣고 구별하여 동작으로 표현한 후, 리듬작품을 창작하기
6	리듬 복습	· 여러 가지 리듬으로 바뀌며 인사나누기를 한 후, 지금까지 배운 노래와 율동하기 · 지금까지 배운 여러 가지 그림악보를 보며 리듬음절을 복습하고 연주하기 · 동화를 듣고 리듬작품을 만든 후, 여러 가지 리듬을 듣고 구별하여 동작으로 표현하기 · 점, 선, 면으로 이루어진 여러 가지 그림을 보며 리듬작품을 창작하기
7	대조 음고 1	· 넓은 음역에서의 높은 음과 낮은 음을 활용한 인사나누기와, 율동하기 및 동화듣기 · 그림악보를 보며 높은 음과 낮은 음의 명칭을 익히고 연주하기 · 동화에서 까마귀와 여우의 움직임을 동작과 연주로 표현하기 · 높은 음과 낮은 음을 듣고 동작으로 표현한 후, 대조적인 음고가 나타나는 곡을 창작하기
8	가락 방향 1	· 넓은 음역에서의 올라가는 음과 내려가는 음을 활용한 인사나누기, 율동하기 및 동화듣기 · 그림악보로 올라가는 음과 내려가는 음의 명칭을 익히고 연주하기 · 미끄럼의 시각적 이미지를 동작과 연주로 표현하기 · 올라가는 음과 내려가는 음을 듣고 동작으로 표현한 후, 그러한 가락작품을 창작하기
9	대조 음고 2	· 좁은 음역에서의 높은 음과 낮은 음인 솔·미를 활용한 인사나누기, 율동하기 및 동화듣기 · 그림악보를 보며 솔과 미를 익히고 연주하기 · 동화의 내용대로 윗니와 아랫니를 닦는 동작을 동작과 연주로 표현하기 · 솔과 미를 듣고 판 동작으로 표현한 후, 솔과 미가 나타나는 곡을 창작하기
10	가락 방향 2	· 도레미와 미레도를 활용한 인사나누기와, 율동하기 및 동화듣기 · 그림악보로 도·레·미의 세 음으로 된 올라가는 음과 내려가는 음을 익히고 연주하기 · 동화에서 올라가는 동작과 내려가는 동작을 동작과 연주로 표현하기 · 도레미와 미레도를 듣고 구별하여 동작한 후, 그러한 가락이 나타나는 곡을 창작하기
11	두 가지 방향 가락	· 두 가지 방향인 도레미레도와 솔파미파솔 등의 가락으로 인사나누기, 율동하기, 동화듣기 · 그림악보로 올라갔다 내려가는 음과 내려갔다 올라가는 음이라는 명칭을 익히고 연주하기 · 산골버스의 올라갔다 내려가고 내려갔다 올라가는 움직임을 동작과 연주로 표현하기 · 올라갔다 내려가는 음과 내려갔다 올라가는 음을 듣고 동작으로 표현한 후 창작하기
12	가락 복습	· 여러 가지 가락으로 바뀌며 인사한 후, 지금까지 배운 노래를 부르며 율동하기 · 전통적인 악보를 보면서, 지금까지 배운 가락패턴을 말한 후 연주하기 · 노래의 가락을 바꿔 만든 후, 여러 가지 가락을 듣고 구별하여 동작으로 표현하기 · 마을 그림을 보며 가락작품을 창작하기

2) 프로그램 실시

통합 음악교육 프로그램은 2006년 9월 25부터 12월 13일까지 12주 동안 담임교사에 의해 실시되었다. 프로그램을 실시하는 시간은 유치원의 오전 일과 시간 중에 실시하였으며, 실시하는 장소는 교실을 주로 이용하였지만 신체표현 등을 위하여 간혹 2층에 있는 넓은 강당을 이용하기도 하였다.

3) 관찰 및 자료 분석

분석을 위한 관찰은 연구자와, 음악교육을 전공하는 대학원생 1명과 유아교육을 전공하는 대학원 1명으로 구성된 보조 연구자들에 의해 이루어졌으며, 본 프로그램에 의한 음악 교육이 실시되는 2006년 9월 25일부터 12월 13일까지 본 프로그램이 실행되는 매회 실시하였다. 그리고 참여관찰 자료를 보완하기 위해 12주 동안의 모든 음악교육활동을 캠코더로 녹화하였으며, 녹화된 내용의 전사는 연구자에 의해 이루어졌다. 본 연구에서는 연구의 신빙성을 높이기 위하여 되도록 자세하고 구체적으로 유아들의 말 그대로 서술하려고 노력하였으며, 연구자의 편견으로부터 나올 수 있는 잘못된 정보를 검증하기 위해서는, 보조 연구자들이 현장 기록에서 수정 또는 보완할 부분이 있는가를 검토해주는 구성원 간 검토의 방법과, 현장에서 충분한 시간을 보내는 '개입의 연장'이라는 방법을 사용하였다. 그리고 연구결과의 타당도를 높이기 위하여, 참여관찰자료 외에도 녹화자료, 사진 등 여러 가지 자료와 연구방법을 이용하는 '삼각검증법(triangulation)'을 사용하였다. 분석을 위해, 전사한 자료를 음악적 이해와 관련이 있는 내용 및 내용의 특징을 모으고, 유사성, 상이성, 패턴 등에 의해 분류화하고 주제를 생성한 후, 해석과 글쓰기를 하였다.

Ⅲ. 결과 및 논의

12주 동안의 통합 활동에서 음악개념에 대한 이해의 형성과정을 살펴보면 다음과 같다. 아래의 표 4는 3주차의 활동과정이다.

<표 4> 3주차 활동내용(리듬(♩·♪·♫))

학습 단계	통합 영역	학습활동	분석
동기화	인사 언어	♩·♪·♫의 세 가지 리듬이 나타나는 인사말을 나눈다.	틀린 유아가 거의 없이, 교사를 모방하며 잘 한다.
	동작 동기 유발	오늘 학습할 ‘♩·♪·♫’이 들어있는 노래를 부르며, 노랫말대로 동작을 한다. 걸어가서 인사해 	걷는 동작에서는 노래의 리듬(♩)이 비교적 정확하게 나타나지만, 뛰는 동작은 노래의 리듬(♪)보다 빠르게 나타난다. 이는 ♩ 리듬을 의식하기보다 빨리 뛰어간다는 말을 많이 의식하기 때문이라고 해석된다.
	언어	♩·♪·♫의 세 가지 리듬을 동작으로 표현할 수 있는 ‘두 친구’ 동화를 듣고, 동화의 내용 중에서 걷고 멈추고 뛰는 동작을 음악으로 창작하는 것이 과제를 소개한다.	동화를 듣고 난 후 서로를 돌아보며 미소 짓는다.
개념화	지식 언어	검은 색의 짧은 선과 긴 선 및 흰 색의 선으로 나타낸 그림악보로 ♩·♪·♫ 리듬을 배운 후, 세 가지 ♩·♪·♫ 리듬을 전통적인 기보법과 리듬음절로 배운다.	지난 시간에 ♩·♫, 또는 ♩·♪를 학습할 때 배웠으므로 리듬의 모양과 이름을 잘 알고 있다.
	이해 언어	‘인사해’ 부분의 ♩와 ♫의 리듬음절을 말하며 연주한 후, ♩로 이루어진 ‘걸어가서’ 부분과 ♩·♪로 이루어진 ‘빨리빨리 뛰어가서’ 부분을 리듬음절을 말하며 연주한다.	♩와 ♫은 정확하게 연주하지만, ♩·♪는 다소 지나치게 빨리 연주한다.
분석화	적용 언어 동작	‘두 친구’ 동화를 다시 들으며, 동화의 내용을 판토마임으로 표현한다. 그리고 판토마임을 하지 않는 유아들은 친구들의 동작에 맞춰 걷는 동작에는 ♩로 반주하고, 뛰는 동작에는 ♩·♪로 반주하며, 쉬는 동작에는 반주를 쉰다.	걸어가는 부분에서 미소를 짓다가, 꿈이 나타나서 뛰어가는 부분에서는 큰 소리로 웃으며 뛰기도 하고 몇몇 유아는 숨기도 한다.
	분석 동작	♩·♪·♫의 세 가지 리듬을 듣고, 구별하여 신체로 표현한다.	비교적 정확하게 표현한다.
평가화	종합 언어	이야기 내용 중에 걷고 뛰고 쉬는 부분을 리듬악보로 만든 후, ♩·♪·♫의 세 가지 리듬으로 리듬작품을 만든다.	등장인물의 움직임을 상기하면서, 망설이지 않고 리듬작품을 만들어간다.
	평가 언어	음악활동을 할 때의 경험담 및 느낀 점을 이야기 나누고, 또한 통합한 영역으로 인해 음악적 이해가 잘 이루어졌는지 이야기 나눈다.	그 때를 회상하고 웃으며, 재미있고 신났으며, 그로 인해 음악활동을 자꾸 하고 싶어진다고 한다.

1. 음악지식의 축적

통합 음악교육으로 인해, 유아들은 음악부호의 모양과 명칭을 알게 되고 나아가 음악부호와 소리 사이의 관계를 이해함으로써, 음악지식을 축적해나갔다.

1) 음악부호의 모양과 명칭에 대한 지식 습득

본 연구를 시작하면서, 그림교구를 활용함으로 인해 유아들은 ♩ · ♪ ♪ 리듬과 대조적인 음고를 가진 가락패턴의 모양과 명칭에 대한 지식을 잘 습득하였다. 이러한 현상은 본 프로그램이 시작되기 전에 유아들이 유난히 몰랐던 리듬음절을 학습할 때 그 효과가 더욱 두드러지게 나타났다.

<관찰장면 1> 유아들이 그림교구를 활용하여 리듬을 학습하고 있다.

교사: 선생님이 오늘 무엇을 가져왔나 보세요.

유아: 야! 과일이다. 딸기다.

교사: 선생님이 가져온 과일이름을 차례대로 말해보자. (배 모양의 교구와 딸기모양의 교구를 보여준다.)

유아: 딸기 배 딸기 배 딸기 딸기 배 배(고개를 빼서 보며 소리쳐 읽는다.)

교사: 너희들이 목마를 것 같아서 선생님이 배를 따줄테니까 '타'라고 말해줘.

유아: 타(교사가 배를 딸 때마다 모두 소리친다.)

교사: 이번에는 딸기를 따줄테니까, 내가 딸기를 딸 동안 티티라고 말해줘.

유아: 티티(교사가 딸기를 딸 때마다 모두 소리친다.)

교사: 배를 따 곳은 1자가 혼자 있고, 딸기를 따 곳은 어깨동무 하고 있어. 이런 이름이 뭐라고? (배를 따 곳과 딸기를 따 곳을 가리킨다.)

유아: 타/ 티티 (각각 정확하게 대답한다.)

교사: 이제 내가 손뼉을 칠 때마다 친구들이 의자를 바꿔 앉을 거야. 의자에 혼자 앉은 친구는 타, 둘이서 어깨동무한 친구들은 티티라고 읽어보자.

유아: 타 타 타 티티.

교사: 잘했다. 이제 친구들을 보고, 타와 티티로 읽으면서 소고를 연주해보자.

유아: 타 타 타 티티 (♩는 정확하게 표현하지만 ♪ ♪를 정확한 길이로 연주하지 못하고, ♩에 가깝거나 ♪ ♪에 가깝게 연주하는 유아들이 많다.)

<관찰장면 2> 유아들이 빼에로 인형과 그림악보로 가락학습을 하고 있다.

교사: 빼에로 인형이 지금 높은 곳에 있니? 낮은 곳에 있니? (인형을 든다.)

유아: 높은 곳예요/ 낮은 곳예요. (인형의 위치에 따라 소리 높여 대답한다.)

교사: 음악에는 높은 소리와 낮은 소리가 있단다. (높은 음이 그려진 그림악보와 낮은 음이 그려진 그림악보를 차례로 보여준다.) 이것은 어떤 소리를 내야

한다고 했지?

유아: (높은 음 악보를 보며) 높은 소리/ (낮은 음 악보를 보며) 낮은 소리

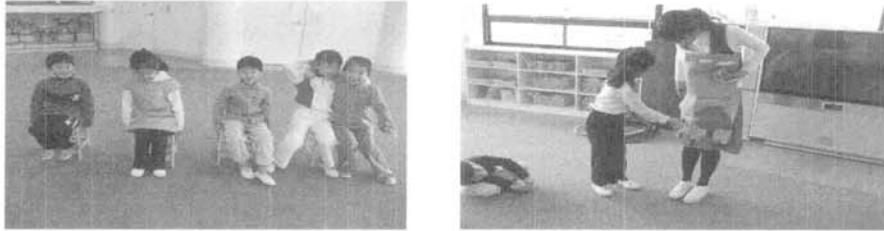
교사: 이제 이것을 보며 연주해보자. (높은 음기 그려진 그림악보를 보여준다.)

유아: 실로폰으로 높은 음을 치는 유아, 낮은 음을 치는 유아, 아무 음도 치지 못하고 좌우를 살피는 유아 등 유아들의 모습이 다양하다.

교사가 과일 모양의 그림교구를 꺼내자 유아들이 고개를 빼서 그림교구를 보는 등 그림교구에 대한 관심을 보였으며, 교사가 리듬의 이름 즉 리듬음절²⁾을 질문하자 유아들은 ‘타’와 ‘티티’를 큰 소리로 잘 대답하였다(관찰장면 1). 그리고 시각적 교구인 인형의 활용으로 인해, 유아들이 대조적인 음고에 대한 지식도 잘 습득하게 되었다(관찰장면 2). 그러나 유아들은 ♪♪를 ♫♫ 또는 ♪♫로 잘못 연주하고, 대조적인 음고를 잘 구별하여 연주하지 못하였다. 리듬과 가락패턴의 모양과 이름 등을 알고 있다는 것이 음악적 이해의 본질이 아니며 리듬의 상대적인 음가와 가락의 상대적인 음고 등을 표현할 수 없다면 리듬을 이해하고 있다고 볼 수 없다(임미경 외, 2002). 그러므로 그림교구의 활용으로 인해 유아들이 리듬과 가락에 대한 지식을 습득하였지만, 아직 이해의 단계에는 이르지 못하였다는 것을 알 수 있었다.³⁾ 이와 같은 결과는 명칭을 외우고 리듬패턴을 읽을 수 있는 유아가 그 반응의 의미를 모르는 경우가 많다는 Andress(1984)의 연구결과와 일치한다. 지식이란 그 자체만으로는 가치를 지닐 수 없으며 이해를 동반했을 때에만 이용할 수 있다. 명칭은 개념이 아니며, 그 명칭은 유아가 다양한 음악자극으로 인한 경험의 결과로서 마음에서 우러나온 개념일 때, 비로소 의미가 있다고 할 수 있다(Leonhard & House, 1992).

2) 타·티티 등의 리듬음절은 리듬의 길이를 나타낸 것으로서, 4분음표·8분음표 등의 리듬이름을 대신해서 리듬이름처럼 많이 사용되고 있는 용어이다.

3) ‘지식’과 ‘이해’는 blooms의 교육목표 위계에서 각각 첫 번째와 두 번째 단계로서, 지식은 이전에 학습된 자료를 회상하고 새로운 자료의 모양과 이름을 익히는 단계로서, 단순히 자료의 모양·이름 등을 기억하거나 아는 행위 등이 이 목표에 속한다. 이에 반해 이해는 자료의 의미를 파악하는 단계로서, 음악을 연주하는 행위 등이 이에 해당된다(성경희, 1988).



[그림 1] 본 연구에서 활용한 그림교구의 예4)

2) 음악부호와 소리 사이의 관계 이해

연구 초기에 그림교구의 활용만으로는 형성되지 못했던 음악부호와 소리 사이의 관계에 대한 이해가 동작의 활용을 통해 형성될 수 있었다.

<관찰장면 3> 유아들이 동작을 통하여 리듬을 학습하고 있다.

교사: 루지의 이야기에 따라 걷고 뛰어보자. 루지처럼 걷고 뛰지 않는 다른 쪽 모듬은 소고로 반주하는데, 친구들이 걸으면 타(♪)로 반주해주고 친구들이 뛰면 티티(♪♪)로 반주해주자. 자, 루지가 산책을 갑니다.

유아: 한 모듬은 걷고 다른 모듬은 소고로 타(♪)를 반주한다.

교사: 그런데 숲속 예쁜 집에서 큰 시계소리가 들리자 루지는 도망을 갑니다.

유아: 한 모듬은 뛰고 다른 모듬은 소고로 티티(♪♪)를 반주한다. ♪♪를 ♪의 길이로 반주하는 유아는 없다. 그러나 대체로 ♪♪보다 빠르게 반주한다.

교사: 이제 이 리듬을 읽으면서 손뼉쳐보자.

유아: (모두 큰 소리로 리듬을 읽으면서 ♪♪를 ♪와 구별되게 손뼉 친다. 그러나 ♪♪ 리듬을 원래의 리듬보다 빠르게 손뼉 치는 유아들이 많다.)

<관찰장면 4> 유아들이 동작을 통하여 가락을 학습하고 있다.

교사: (피아노로 높은 소리와 낮은 소리를 들려주며, 이 소리가 까마귀소리를 닮았는지 여우소리를 닮았는지 묻는다.)

유아: (높은 소리는 까마귀, 낮은 소리는 여우소리를 닮았다고 대답한다.)

교사: (까마귀와 여우는 각각 높은 곳에 사는지 낮은 곳에 사는지 묻는다.)

유아: (까마귀는 높은 곳에 살고 여우는 낮은 곳에 산다고 대답한다.)

교사: (다시 한 번 피아노로 두 가지 소리를 들려주며) 이런 소리를 높은 소리라고 한다. (낮은 소리도 같은 방법으로 말해준다)

교사: 높은 소리가 들리면 까마귀가 되고, 낮은 소리가 들리면 여우가 되어 보자. (피아노에서 낮은 음을 송이화음으로 친다)

4) 본 연구에서는 때때로 사람이나 사물을 그림교구를 대신하여 활용하였다.

유아: (모두 큰 소리로 웃으며 기어 다닌다.)
 교사: (피아노의 높은 음들을 가볍게 친다)
 유아: (모두 일어나 웃음을 가득히 머금고, 까마귀처럼 날아다닌다.)
 교사: (낮은 곳에 원을 그린 그림악보를 보여주며) 이제 이것을 보고 연주해보자.
 유아: 모두 낮은 음으로 연주한다.
 교사: 이번엔 이걸 보고 연주하자. (높은 곳에 원을 그린 그림을 보여준다.)
 유아: 대부분의 유아들이 높은 음을 연주한다.

건고 뛰는 등의 동작을 통해, 유아들은 비로소 리듬부호와 소리 사이의 관계를 이해하고 잘 연주할 수 있게 되었다(관찰장면 3). 그리고 까마귀와 여우가 되어보는 등의 동작을 통해, 유아들이 가락부호와 소리 사이의 관계를 이해하고 잘 연주할 수 있게 되었다(관찰장면 4). 그러나 ♩ 리듬의 경우에는 동작의 활용으로 인해 다소 지나치게 빠르게 연주되는 또 다른 문제가 야기되었다. 이는 유아들이 ♩와 J를 대조적인 빠르기의 개념으로 오해하였기 때문이라고 해석된다. 다시 말해서 리듬패턴의 유사성과 상이성을 구별할 때, 유아들이 가장 먼저 취하는 방법은 빠르기의 유사성과 상이성을 평가하는 것이기 때문이라고 해석된다. 왜냐하면 Gabrielsson(1973)의 리듬패턴 조직화 영역의 다차원적인 분석에서 템포는 유사성과 상이성을 평가하는 일차적인 차원이기 때문이다. 가락의 경우에는 동작의 활용으로 인한 오해가 없이 유아들이 잘 이해하게 되었다. 이러한 연구결과는 가락을 소개할 때 청각적인 경험 이외에 신체 동작 등을 동반하는 것이 더욱 효과적이라고 보고한 Yendovitskaya(1971)의 연구결과와 일치하였다. 따라서 동작은 리듬 및 셈여림과 밀접한 관계가 있다고 알려져 왔지만(성경희, 1988), 가락도 그에 못지않게 동작과 밀접한 관계가 있다고 할 수 있다.

<관찰장면 5> 유아들이 리듬음절을 말하며 리듬을 연주하고 있다.
 교사: 이 리듬을 손뼉 치며 한번 읽어보자.(J J J J가 그려진 리듬악보를 보여준다.)
 유아: 타타타딤 (리듬을 아주 정확하게 읽고 손뼉 친다.)
 교사: (J J J J J J J J가 그려진 리듬악보를 보여준다.) 읽어보자.
 유아: 타타 타아 | 타아 타아 | 타타 타아 (대부분이 정확하게 읽고 손뼉 친다.)
 교사: (♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩가 그려진 리듬악보로 바꿔준다.)
 유아: 티티티티티티티 타타타타 (♩ ♩를 ♩ ♩으로 연주한다.)
 교사: 이번에는 타와 티티가 아니라 과일을 보고 이름을 말해봐. (네 개의 딸기와 네 개의 배가 그려진 그림을 보여준다.)
 유아: (딸기와 배를 각각 ♩ ♩ 및 J와 같은 길이로 정확하게 손뼉 친다.)

<관찰장면 6> 유아들이 가락패턴을 말하며, 가락을 연주하고 있다.

교사: (키보드를 높은 음이 위에 오도록 세운 후, 글리산도로 올라가는 소리를 연주한다.) 올라가는 소리니, 내려가는 소리니?

유아: 올라가는 소리.

교사: (글리산도로 내려가는 소리를 연주한다.) 이번에는?

유아: 내려가는 소리.

교사: 음악에는 이와 같이 올라가는 소리와 내려가는 소리가 있단다. 이것은 올라가는 소리인지 내려가는 소리인지 말하고 연주해봐. (도레미파솔이 그려진 사다리 음계를 보여준다.)

유아: 올라갔어요. (실로폰에서 도레미파솔을 연주한다.)

교사: 이것은 어떻게 움직였어요? (솔파미레도가 그려진 사다리 음계를 보여준다)

유아: 내려갔어요. (실로폰에서 내려가는 음을 연주한다.)

교사: 이번엔 조금 다른 거야. 자, 도레미레도를 함께 연주해보자.

유아: (정확하게 연주하는 유아도 있지만, 도레미 미래도를 연주하는 유아, 도레미 파솔을 연주하는 유아들이 많다.

교사: 우리 모두 솔파미파솔을 연주해 보자. 준비 시작.

유아: (조심스럽게 솔파미파솔을 연주하는 유아도 있지만 솔파미레도를 연주하는 유아도 있다.

연구가 계속 진행되자 유아들에게 축적되는 음악적 지식의 폭이 넓어져서, 유아들은 ㄱ·ㄴ·ㄷ·ㄹ·ㅁ·ㅂ 등 다양한 리듬과, 대조적 음고·가락의 방향·두 가지 가락의 방향 등 다양한 가락패턴을 이해할 수 있게 되었다. 이러한 학습과정에서 언어의 활용도 유아의 리듬에 대한 이해에 영향을 미친다는 것을 알 수 있었다. 언어를 활용할 때, 유아들은 ㄱ과 ㄴ, ㄴ과 ㄷ의 상대적인 음가를 대부분 정확하게 연주할 수 있었다. 그러나 ㄴ과 ㄷ의 경우, 유아들이 ‘딸기’라는 언어음절로 말하며 연주할 때에는 ㄴ·ㄴ과 같은 길이의 소리가 나타나지만, ㄴ·ㄷ의 리듬음절인 ‘티티’를 말하며 연주할 때에는 ㄴ·ㄴ처럼 연주되는 현상이 반복되었다(관찰장면 5). 이러한 결과는 한국어의 언어적 특성으로 인해 비롯된 것이라고 해석된다. 이는 한국어의 분절음 길이에 관한 연구에서 밝혀진 것으로(지민제, 1993; 성철재, 1994에서 재인용), 연구에 의하면 모음 중에 ‘이’와 ‘오’ ‘으’ 등의 모음의 길이가 다른 모음들에 비해 짧게 발음되며, 모음의 길이는 자음 중에 트, 프, 크, 츠 뒤에서 더욱 짧아지는 경향이 있다. 그러므로 모음인 ‘이’와 그 앞에 자음 ‘트’이 만난 ‘티’는 짧을 수밖에 없는 것이다. 가락에 대한 이해를 돕기 위해서도 언어의 활용 즉 가락패턴을 말하는 것이 필요하다는 것을 알 수 있었다. 그러나 가락패턴에 따라 그 효과에 있어서 차이가 있었는데, 가락의 방향 중에서 올라갔다가

내려가거나 내려갔다가 올라가는 두 가지의 방향보다는 한 가지로 연속적인 가락의 방향을 보다 정확하게 연주할 수 있었다. 즉 가락의 상관적 특성에 따라 유아의 이해 정도가 다르다는 것을 알 수 있었다(관찰장면 6).



[그림 2] 유아들이 동작을 통합한 활동을 하고 있는 모습

3) 소리의 상관적 특성을 초월하는 다감적 경험의 효과

연구가 끝날 무렵까지도 ㄱ와 ㄴ의 두 가지 리듬과 두 가지 방향의 가락에 대한 이해는 유아들에게 비교적 어려웠다. 그러나 이러한 리듬과 가락이라도 두 가지 이상의 영역을 함께 통합하는 다감적 경험을 함으로써 보다 잘 이해될 수 있었다.

<관찰장면 7> 동시를 읽으며 동작하고 난 후, 양치할 때 들을 수 있는 소리와 함께 이 소리를 낼 때의 동작도 함께 표현하고 있다.

교사: 젤리동시를 읽으면서 동시에 맞춰 손뼉치다가, 흔들흔들 부분에서는 우리 몸을 흔들여보자.

유아: (교사와 함께 동시를 읽으며, 비교적 정확한 리듬으로 연주한다.)

중략...

유아: (교사와 함께 양치할 때 나는 소리와 그 소리에 해당하는 동작을 만든다.)

교사: 이제부터 선생님이 자기 조의 소리가 적힌 글자카드를 들면 지금처럼 소리와 동작을 함께 한다.

교사: (치카치카라는 글자가 적힌 카드를 든다.)

유아: (이를 닦는 동작과 치카치카라는 언어 속에서 ㄴ ㄴ ㄴ ㄴ가 정확하게 표현된다.)

교사: (쭉쭉이라는 글자가 적힌 카드를 든다.)

유아: 쭉쭉 뻗뻗. (치약을 짜는 동작과 언어 속에서 ㄱ가 정확하게 표현된다.)

교사: (팡이라는 글자가 적힌 카드를 든다.)

유아: (점시 떨어지는 동작과 '팡'이라는 언어 속에서 ㄱ가 정확하게 표현된다.)

<관찰장면 8> 동작과 언어를 함께 활용하여 가락학습을 하고 있다.

교사: 이것은 어떻게 움직였나요? ('마'라는 언어가 같은 높이에 그려진 그림악보를 보여준다.) 팔도 함께 움직이면서 대답해요.

유아: (팔을 움직이지 않거나 옆으로 움직이며) 안 올라갔어요. 가만히 있어요..

교사: 이것은 어떻게 움직였어요? ('누'라는 언어가 그려진 그림악보를 보여준다.)

유아: (팔을 아래로 내렸다가 올리며) 내려갔다가 올라갔어요.

교사: 이것은요? ('사'라는 언어가 그려진 그림악보를 보여준다.)

유아: (팔을 내리며) 내려갔어요.

교사: 이제 악보를 보고 함께 목소리로 연주해보자.

유아: 교사와 비슷한 율격으로 연주한다.

교사: 이제 이 악보를 목소리로 연주해보고 실로폰으로도 연주 해봐요.

(미술활동이 그려진 그림악보를 보여준다.)

유아: 대부분의 유아들이 비교적 정확하게 연주한다.

♪ 리듬에 대한 이해를 돕기 위해, 그림교구를 보며 '흔들흔들'이라는 말과 함께 몸을 흔들 때, 유아들은 ♪ 리듬을 보다 잘 이해하고 정확하게 표현할 수 있었다. '치카'라는 말과 이 닳는 동작을 함께 할 때에도 이런 결과가 나타났는데(관찰장면 7), 지민제(1993)의 연구에 의하면 짧은 모음 '이'와 그 앞에 자음 '츠'이 만난 '치'라는 음절도 '티'라는 음절과 마찬가지로 짧은 길이를 가진 것이다. 그러나 이러한 언어임에도 불구하고, 동작도 함께 활용함으로써 유아들이 리듬을 정확하게 연주할 수 있었던 것이다.

유아들이 이해하기 어려웠던 두 가지 방향의 가락에 대한 이해도 언어와 동작을 함께 통합할 때 유아들에게 쉽게 형성되었다. 그림악보를 보며 팔 동작으로 가락패턴을 표현하자, 그동안 많은 유아들이 잘 연주하지 못하였던 두 가지 방향의 가락, 즉 올라갔다 내려가거나 내려갔다 올라가는 등의 가락을 대부분의 유아들이 실로폰으로 비교적 정확하게 연주하게 되었다(관찰장면 8). 이러한 연구 결과는 정보는 청각·시각·촉각 등의 다중 경로를 따라 동시에 연결되고 상호 참조됨으로 인해 이해된다고 보는 신경생물학 이론을 지지한다. 신경생물학 이론에 의하면 한 번에 한 경로를 통해서만 정보를 처리하면 생산되는 통찰이나 '아하' 경험 혹은 발견의 순간이 매우 적다. 구체적이고 다양한 학습경험을 가지고 실습을 많이 할수록, 새로운 파일을 구성하기 시작할 때 이용할 수 있는 신경회로가 많

으므로 그러한 일을 더 쉽게 할 수 있는 것이다. 이는 다감각 혹은 병렬 처리 접근법을 사용하여 복잡한 상황들로부터 의미를 도출해내는 뇌의 선천적인 발생적 성향에서 비롯된다(김판수 외, 2000).



[그림 3] 다감각적 경험을 활용한 리듬악보와 가락악보의 예

2. 축적된 음악지식의 활용

통합 음악교육을 통해 음악지식이 축적된 후, 유아들은 축적된 음악지식을 활용할 수 있게 되었다. 그리고 축적된 음악지식을 활용하는 과정에서, 유아들은 전 시간에 배운 음악지식을 적용하였고, 음악지식이 축적되어가면서 축적된 정보를 변형 또는 재구성하였으며, 나아가 초보적이기는 하지만 통찰하는 인지를 사용해서 문제를 해결해나가는 등 음악적 이해가 심화되어가는 것을 볼 수 있었다.

1) 음악지식의 적용

<관찰장면 9> 유아들이 지금까지 배운 리듬과 가락을 듣고 구별하는 활동을 하고 있다.

유아: 대체로 리듬을 잘 구별하여 움직이지만 종종 리듬과 다르게 움직이는 유아, J를 분명하지 않게 표현하는 유아, JJ에는 원래의 리듬보다 더 빠르게 움직이는 유아 등이 있으며, 그 밖의 유아들은 모두 네 가지 리듬을 비교적 잘 구별하여 움직이고 있다.

중략...

유아: 가락도 대체로 잘 구별하지만, 솔미 음정을 잘 구별하지 못하는 유아가 몇몇 있고, 그보다 적게는 대조적 음고1·2와 가락의 방향1·2 중 한 두 가지를 틀린다. 그리고 그 밖의 유아들은 모든 가락을 비교적 잘 구별하여 움직이며, 한 유아는 솔·미가 들리자 신체표현을 하면서 빼꾸기 노래까지도 부른다.

동화의 내용 및 시각적 이미지대로 움직이는 동작과 그 동작에 맞추어 반주하는 등의 구체적이고 통합적인 활동을 통해 리듬과 가락을 경험한 유아들은 리듬과 가락을 듣고 잘 구별할 수 있게 되었다(관찰장면 9). 뿐만 아니라 동화 또는 시각적 이미지를 음악으로 만들자는 교사의 제안을 듣고, 전 시간에 배운 음악지식을 적용하여 망설이지 않고 리듬작품 또는 가락작품을 만들었다.

<관찰장면 10> 유아들이 지난 시간에 들었던 동화를 리듬작품으로 만들고 있다.
 교사: 두 친구가 걸어갑니다.
 도운: 얼른 ♩ 리듬카드를 놓는다.
 교사: 그때 무슨 소리인가 들려서 두 친구는 걸음을 멈추었어요.
 현찬: 망설이지 않고 ♩ 리듬카드를 놓는다.
 형일: ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ 라는 작품을 혼자서 재빨리 만든다.
 교사: 그 다음에 무슨 리듬이 나오면 좋을까?
 현민: 뛰어가요. (♩ 리듬카드를 놓는다.)
 교사: 그래. 꿈이 오는 것을 보고 도망간다. 이제 우리가 만든 리듬을 연주해보자.
 유아: 모두 큰 소리로 리듬을 읽으며 ♩와 ♩를 정확하게 연주한다. ♩ ♩가 아직 정확하지는 않지만, ♩보다는 분명히 빠르게 연주한다.

<관찰장면 11> 유아들이 좋아하는 놀이기구의 시각적 이미지와 동작을 통합한 후, 가락을 창작하고 있다.
 교사: 이제, 미끄럼틀 모양의 음악을 만들어보자. 동그라미와 줄을 가져 왔는데, 이것으로 어떻게 만들면 좋을까?
 유아: 계단으로 갔다가 내려와요/ 계단으로 올라갔다 조금 옆으로 가다가 내려와요.
 교사: 올라갈 때 미끄러져 올라갈까? 하나씩 걸어서 올라갈까?
 유아: 하나씩 걸어서.
 교사: 내려올 때는?
 유아: 쭉(팔을 아래로 내리며 소리 낸다.)
 교사: 그러면 올라갈 때 줄로 하면 좋을까? 동그라미로 하면 좋을까?
 유아: 동그라미
 교사: 이제 함께 만들어보자.
 유아: (원 모양의 부직포 교구를 하나씩 위로 올린 후, 옆으로 원을 두 개 놓고, 줄을 내려오는 방향으로 붙인다.)
 교사: 이제 완성된 우리 작품을 연주해보자.
 유아: (음악작품대로, 올라가는 음을 치고 높은 음을 몇 개 친 후 글리산도로 미끄러져 내려온다)

관찰장면 10에서 언어는 동작과 음악을 연결시켜주는 역할을 하였다고

할 수 있다. 이러한 결과는 한 편의 동화 줄거리가 음악적 표현을 위한 중요한 매개적 역할을 담당하고 관련된 맥락을 형성하기 때문이라고 해석된다(김명순·조경자, 1998). 또한 시각적 이미지도 동작과 음악을 연결시켜주는 역할을 하였다(관찰장면 11). 심상론자들은 정보에 대한 사고나 이해의 내재적 구조가 명제적이 아니고 공간적 모델의 조작으로 되어있다고 주장한다. 이러한 이론은 유아기의 인지발달을 설명하는데 특히 유용하다. 심상은 작동 기억 속의 공간적 정보를 조작하는데 사용되며, 구체적 사고뿐만 아니라 추상적인 사고를 할 때에도 사용될 수 있다(Gagne, 1993; 송윤희, 2004에서 재인용). 따라서 시각적 이미지를 마음에 그려보는 것은 유아의 음악적 이해를 돕는데 아주 유용하다고 할 수 있다.



[그림 4] 리듬과 가락을 듣고 구별하여 신체표현을 하는 모습

2) 지식의 변형 또는 재구성

연구의 후반부에 들어서자, 동화 속의 행동어를 동작으로 표현하지 않고 동화를 듣기만 하여도, 유아들은 리듬에 대한 지식을 변형하거나 재구성함으로써 리듬창작을 잘 할 수 있게 되었다고 나타났다.

<관찰장면 12> 유아들이 동화를 듣고 난 후 동작으로 직접 표현하지 않고 바로 리듬을 창작하고 있다.

교사: 동화에 나오는 닭, 생쥐, 멧돼지의 움직임을 어떤 리듬으로 하면 좋을까?

유아: (여러 명의 유아들이 몸동작으로 닭이 걷는 움직임을 보여주며, 타(ㄷ)라고 한다./ 그러자 한 유아가 일어나서 빨리 뛰며, 생쥐는 티티(ㄷㄷ)라고 말한다.)

교사: 왜 티티(ㄷㄷ)라고 생각했어?

유아: 빠르니까/ 몸집이 작으니까 빨리 달려요/ 멧돼지는 타아(ㄷ)예요.

교사: 멧돼지는 왜 타아니?

유아: 뚱뚱하니까요. (리듬카드로 ㄷ ㄷ | ㄷ ㄷ ㄷ ㄷ | ㄷ | 를 만든다.)

<관찰장면 13> 유아들이 가락패턴을 언어로 설명하면서, 앉아있는 순서대로 가락창작을 하고 있다.

유아1: 올라갈래요.(솔파미레도를 치더니 도레미파솔로 고쳐 친다.)

유아2: 내려갈래요.(솔파미레도)

유아3: 내려갔다 올라갈래요.(솔파미파솔)

유아4: 올라갔다 내려올래요.(도레미레)

교사: 한 개 더

유아4: (도레미레도)

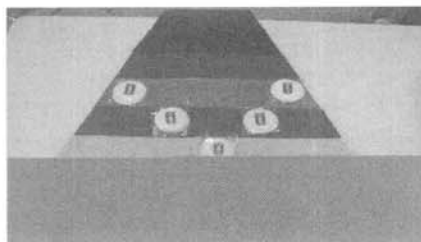
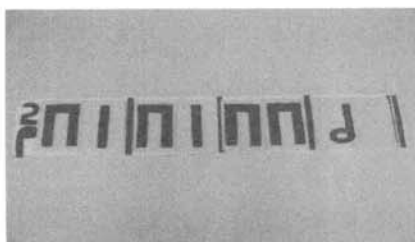
유아5: 내려갔다가 올라갈래요.(솔파미미파)

후략...

관찰장면 12에서 리듬창작을 위해 활용된 것은 동화 즉 언어이었지만, 유아들은 동화 속 등장인물의 동작을 상상하며 음악적 사고를 하였다. 이때 등장인물의 동작을 상상할 수 있는 동화의 활용은 그 동화를 통해 유아들이 직접 동작하지 않고 동작을 상상만 하더라도 유아들이 음악적인 문제를 해결하는데 중요한 역할을 하는 것으로 나타났다. 이와 같은 결과는 초기 음악교육에서 감각 경험의 폭은 추후의 음악개념 형성에 밑거름이 되지만, 음악학습이 심화됨에 따라 운동감각적 경험의 비중은 줄이고 시지각적, 인지적 경험의 비중은 증대되는 것이 바람직하다는 김경희(1995)의 주장을 지지한다.

연구가 어느 정도 진행되었을 때 가락창작을 위해 활용한 것도 동작이 아니라 언어이었다. 다시 말해서 동작을 통해서 가락을 이해한 후에는 유아들이 직접 움직이지 않고 가락 유파의 전체적이고 상관적인 특성을 범주화하기 위하여, ‘올라갔다’ ‘내려갔다’ 등의 언어로 가락패턴을 설명하는 활동을 하도록 하였다. 그 결과, 유아들은 여러 가지 가락패턴을 활용하여 가락을 만들거나, 원 곡의 가락유파와의 관계 속에서 그 가락의 유파를 활용하는 등 가락을 잘 바뀌나갔다(관찰장면 13). 이와 같은 결과는 음악적 사고는 “패턴 취급과 조직”에 관계하기 때문이라고 해석된다. 음악적 사고는 순간적으로 일어나는 음과 리듬에 대한 관계를 파악하는 것으로, 음악적 패턴과 관련된 정신적 활동이다. 그러므로 본 연구 결과는 음악적 사고를 각각의 음과 리듬에 대한 인식이 아닌 음과 리듬이 형성하는 관계, 바꾸어 말하면 패턴을 발견하고, 조작하고, 기억하고, 식별하고, 전체 악곡에

서의 기능을 파악하는 능력이라고 보는 게슈탈트 학파(Gestalt school)의 이론을 지지한다. 이러한 결과는 유아들이 원곡에 있는 가락의 윤곽을 잘 기억하고 있기 때문이라고 해석된다. 정보처리이론의 용어로 표현하면, ‘창의적 아이디어는 기억 속의 정보를 조작함으로써 생성된다’라고 기술된다. 정보의 조작이란 기존 정보의 변형 혹은 재구성을 의미하는 것이다(송윤희, 2001). 따라서 유아들은 그동안 기억 속에 축적된 정보를 변형하거나 재구성하여 리듬창작을 쉽게 해낼 수 있었던 것으로 해석된다.



[그림 5] 정보를 변형하거나 재구성하여 만든 리듬작품과 가락작품의 예

3) 통찰하는 인지의 활용

본 연구를 마칠 무렵에 유아들이 그림을 보며 음악창작을 하는 활동을 분석한 결과, 유아들은 그림을 보면서 리듬과 가락에 대한 아이디어를 가지고 리듬작품과 가락작품 등을 잘 만들 수 있는 것으로 나타났다. 이는 연구자가 기대한 이상의 결과였다. 연구 기간 동안 리듬과 가락을 소개하기 위해 배, 딸기 등의 그림교구와 사다리 모양의 그림교구 등을 사용해 왔지만, 그림을 사용한 적은 없었기 때문이다.

<관찰장면 14> 네 가지의 그림 중에서 자기가 선택한 한 가지 그림을 보며, 유아들이 앉아있는 순서대로 리듬을 창작하고 있다.

유아1: 탬버린을 치고 옆으로 흔들더니(♩를 연주하는 모습), 여러 개의 ♩를 치고, 그 다음에는 ♩로 마무리한다.

교사: 처음에 흔들 이유가 무어니?

유아1: 똥보같이 생겼으니까요(유아들은 ♩를 똥보라고 부른다).

교사: 마지막에 티티라고 연주한 이유는?

유아1: 엄마같이 조금 작게 생겼으니까요.

유아2: ♯를 강하게 치고, 여러 개의 ♯♯를 친다. 그리고 난 후 ♯를 약하게 친다(큰 원은 크게, 작은 원은 작게, 원은 ♯로, 점은 ♯♯로 설명한다).

유아3: 줄이 힘 있게 그려진 그림을 보고 탬버린을 크게 한번 친다(소리가 큰 폭죽 같아서 그렇게 쳤다고 설명한다).

중략...

유아4: 점이 많은 그림을 보면서 느리고 작게 친다.

교사: 왜 그렇게 쳤니?

유아4: 점이 떨어져 느리게 쳤어요.

교사: 작게 친 이유 뭐니?

유아4: 점이 작으니까요.

<관찰장면 15> 유아들이 모둠별로 모여, 비가 오고 있는 마을 그림을 보면서 음악을 창작하고 있다.

교사: 이 그림을 음악으로 만들어보자. 빗소리는 무엇으로 할까?

유아1: 피아노에서 글리산도로 내려오는 음을 연주한다.

교사: 새는 높은 음이 좋을까? 낮은 음이 좋을까?

유아2: 높은 음이요. (짧은 소리로 실로폰의 높은 음을 치면서 말한다.)

교사: 고양이 어떻게 소리 낼까?

유아3: 낮은 음 두 개를 길거나 짧지 않은 중간 정도의 소리로 친다.

유아4: 나비예요. (실로폰에서 글리산도로 올라갔다가 내려오는 음을 연주한다.)

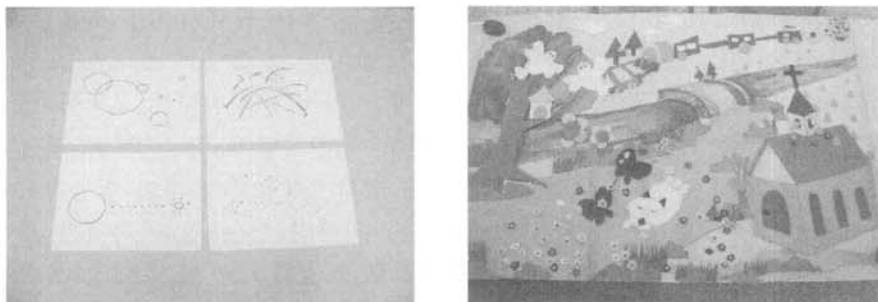
후략...

이러한 유아들의 작품은 유아들에게 음악적 통찰력이 형성되었기 때문에 가능하였다고 할 수 있다. 왜냐하면 통찰이란 어떤 문제를 당면하였을 때, 그 해결책을 '아하'하고 찾게 되는 인지과정인데, 문제를 해결하는 인지에는 기억보다는 통찰이라는 과정이 우선적이기 때문이다. 더군다나 그림을 보고 음악을 창작하는 일은 이전에 수행해보지도 않았던 일을 체계화하여 목적을 이루었다는 점에서, 조건형성이 아니라 통찰력을 요구하는 일이기 때문이다(이철구, 이양, 2001).

유아들에게 음악적 통찰력이 형성되었다는 것은 유아들이 그들의 작품에 대해 설명하는 것을 통해서도 확인할 수 있었다⁵⁾. 유아들은 큰 원과

5) 성경희(1988)는 블룸의 인지적 영역 교육목표 위계 중에서 두 번째 영역인 이해 영역을 어떤 구체적 현상의 예를 설명하거나, 전달되는 것을 알거나 또는 전달하고 싶은 것을 상징적 진술 등으로 바꾸는 등의 능력을 갖추는 단계라고 주장하였다. 이러한 주장에 의하면, 유아들이 그들의 음악작품에 대해 잘 설명하는 것을 통해 유아들이 음악적 이해를 잘 형성하였다는 것을 알 수 있다.

작은 원을 J와 J J로 설명하거나, 대조적인 셈여림으로 설명하였다. 그리고 역동적인 힘이 느껴지는 선이 있는 그림을 폭죽을 연상해서 큰 소리로 설명하며, 작고 서로 떨어져 있는 점을 여리고 느린 소리로 설명하였다(관찰장면 14). 또한 유아들은 마을그림을 보면서 시냇물 또는 빗물의 움직임을 내려가는 가락의 방향으로 표현하고, 하늘로 날아올라갔다가 꽃으로 내려앉는 나비의 움직임을 올라갔다가 내려가는 가락의 방향으로 표현하며, 높은 곳에 사는 동물과 낮은 곳에 사는 동물은 대조적인 음고로 설명하였다(관찰장면 15). 이러한 결과는 유아들도 초보적이기는 하지만 통찰 등을 통해서 문제해결을 한다고 주장하는 김경희(2003)의 주장 및 창의적인 음악 사고는 청각적인 상상뿐만 아니라 통찰과 판단 등을 사용하는 것이라는 DeLorenzo(1989)의 주장을 지지하는 것이라고 할 수 있다.



[그림 6] 유아들이 리듬작품과 가락작품을 창작할 때 사용한 그림

IV. 결 론

첫째, 유아들은 통합 음악교육으로 인해 음악적 지식을 축적할 수 있다. 그림교구의 활용으로 인해 유아들이 리듬과 가락의 모양과 명칭에 대한 지식을 잘 습득할 수는 있지만, 리듬과 가락에 대한 이해는 걷고 뛰는 동작과 앉고 서는 동작 등을 통해 형성될 수 있다. 그러나 리듬 중에서 J

와 』의 상대적인 음가는 동작의 활용에도 불구하고, 유아들이 1:2의 비율로 이해하지 못하고 대조적인 빠르기의 개념으로 오해하는 경향이 있다. 언어의 활용, 즉 리듬음절을 말하는 것과 가락패턴을 언어로 설명하는 것도 리듬과 가락에 대한 이해를 도울 수 있다. 그러나 한국어의 언어적 특성 또는 가락의 상관적 특성에 따라, 유아들에게 잘 이해되지 않는 리듬과 가락패턴이 있다. 』』 리듬과 두 가지 방향의 가락패턴에 대한 이해가 이에 해당된다. 이와 같이 유아들에게 비교적 어려웠던 리듬과 가락은 언어와 동작을 함께 통합하는 다감적 경험을 함으로써 보다 잘 이해될 수 있다. 이러한 연구결과는 음악학습의 과정에서 한 가지 영역만 통합하는 것보다 여러 가지 영역을 함께 통합하는 것이 보다 유용하다는 것을 밝혀 준다.

둘째, 유아들은 통합 음악교육으로 인해 축적된 음악지식을 활용할 수 있다.

연구가 계속되는 동안, 동화의 내용 및 시각적 이미지대로 움직이고 그 움직임에 맞춰 반주하는 등의 구체적이고 통합적인 경험을 통해 리듬과 가락을 경험한 유아들은 전 시간에 배운 음악지식을 적용하여 리듬창작과 가락창작을 잘 할 수 있었다. 그러나 음악지식이 어느 정도 축적된 후에는, 유아들이 동화 속의 행동어를 동작으로 표현하도록 하지 않고 동화를 듣기만 하거나 가락패턴을 말하도록 만 하여도, 유아들은 그동안 기억 속에 축적된 정보를 변형하거나 재구성함으로써 리듬창작과 가락창작을 잘 할 수 있었다. 그리고 이에서 나아가, 유아들이 초보적이기는 하지만 통찰하는 인지를 사용해서 그림을 음악으로 만드는 문제를 잘 해결할 수 있게 되었다. 그러나 이와 같은 확산적인 음악 사고가 원활하게 구사되며 창조적인 해결방안을 얻기 위해서는 기억 속에 저장된 정보의 양이 많아야 하기 때문에, 결국 음악지식을 활용하기 위해서는 음악지식을 축적하는 것이 우선되어야 한다고 할 수 있다.

참 고 문 헌

- 김경희(1995). 음악적 사고에 대한 이론적 고찰. 음악교육연구, 14, 179-194.
- 김경희(2003). 아동심리학. 서울: 박영사.
- 김명순, 조정자(1998). 유아를 위한 음악 교육의 이론과 실제. 서울: 다
음세대.
- 김영연(1997). 동요분석을 통한 통합적 유치원 음악수업모델. 음악교육연구, 16, 1-28.
- 김판수 외(2000). 구성주의와 교과교육. 서울: 학지사.
- 노영희(1999). 통합교육을 위한 유치원 교육과정 계획의 조건 탐색. 유아
교육학 논집, 3(2), 157-177.
- 민경훈(1999). 학교 음악교육에 있어서 도식악보의 활용. 교육의 이론과
실천, 4(1), 165-190.
- 민경훈(2001). 현행 교육과정에 기초한 현대음악의 지도 방법에 관한 연
구. 예술논집, 4, 251-304.
- 박형신, 김영연(2004). 예술영역간의 통합적 국악 활동이 유아의 장단개념
이해도에 미치는 영향. 음악교육연구, 27, 65-89.
- 석문주(1996). 음악적 성장을 위한 음악과 교수-학습지도. 서울: 풍남.
- 성경희(1988). 음악과 교육론. 서울: 갑을출판사.
- 성철재(1994). 한국어 리듬의 실험음성학적 연구: 시간구조와 관련하여.
박사학위논문. 서울대학교 대학원.
- 승윤희(2000). 신경과학 연구에 근거한 음악교육의 중요성. 연세음악연구,
7, 201-225.
- 승윤희(2001). 음악정보의 처리과정과 창의적 사고의 이해-정보처리이론
과 신경과학연구에 기초하여. 음악교육연구, 21, 27-51.
- 승윤희(2004). 지식표상이론과 음악지식의 표상. 음악교육연구, 27, 129-154.
- 안경숙, 이옥주(2003). 소리에 대한 음악과 과학교육 통합활동이 유아의
음악적 개념에 미치는 영향. 음악교육연구, 24, 49-65.

- 안재신, 한애향(1999). 전래동요를 활용한 통합적 음악수업이 유아의 음악적 태도변화에 미치는 영향. 음악교육연구, 18, 1-49.
- 안재신 외(2002). 구성주의 이론에 기초한 유아음악교육. 서울: 교육과학사.
- 윤은미(2007). 동작을 활용한 '오디' 음악활동이 유아의 음감, 리듬감 및 신체 표현력 향상에 미치는 영향. 음악교육연구, 33, 205-233.
- 이민정(2002). 유아음악활동의 의미에 대한 현상학적 이해. 교육인류학연구, 5(2), 55-82.
- 이석원(1994). 음악심리학. 서울: 심설당.
- 이숙희(2005). 통합적 유아 음악교육이 유아의 음악적 흥미와 음악적 태도에 미치는 영향. 미래유아교육학회지, 12(1), 407-430.
- 이인원, 김숙자(2006). 음악과 수학 통합 활동이 유아의 음악능력과 수학 개념 형성에 미치는 영향. 열린유아교육연구, 11(2), 305-329.
- 이철구, 이양(2001). 심리학으로 본 음악 음악교육. 서울: 교육과학사.
- 이칭찬(1998). 교육방법과 교육공학. 서울: 문음사.
- 이흥수(1992). 느낌과 통찰의 음악교육. 서울: 세광음악출판사.
- 이흥수(1993). 음악교육의 현대적 접근. 서울: 세광음악출판사.
- 임미경(1998). 시각 자료를 활용한 초등학교 음악 지도. 음악교육연구, 17, 119-139.
- 임미경, 장기범, 함희주(2002). 음악교육의 이론과 실제. 서울: 도서출판 예종.
- 지민제(1993). 방송언어의 억양에 관한 실험음성학적 연구. 한국어 연구 논문, 35, 27-31.
- Andress, B. (1984). 유아를 위한 음악교육. 이은화, 김영희 역. 서울: 교문사.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives handbook 1: Cognitive domain*. New York: David McKay Company Inc.
- Campbell, P. S. & Scott-Kassner, C. (1995). *Music in childhood: From preschool through the elementary school*. New York: Schirmer Books.

- DeLorenzo, Lisa C. A. (1989). Field study of sixth-grade student's creative music problem-solving processes. *Journal of Research in Music Education. Virginal: MENC*, 37(3). 188-200.
- Eisner, E. W. (2003). 인지와 교육과정. 박승배 역. 서울: 교육과학사.
- Fischbach, G. D. (1992). Mind and brain. *Scientific American*, 267(3). 48-57.
- Gabrielsson, A. (1973). Studies in rhythm. *Acta Universitatis Upsaliensis*, 7, 3-19.
- Gagne, E. D. (1993). 인지심리와 교수-학습. 이용남 외 역. 서울: 교육과학사.
- Gall, J. P., Gall, M. D., & Borg. (1999). *Applying educational research: Practical guide*(4th ed.). New York: Longman.
- Gordon, E. (1988). *The musical aptitude profile*. Chicago: The Riverside Publishing Co.
- Gordon, E. E. (1990). *A music learning theory for newborn and young children*. Chicago: GLA.
- Greenberg, M. (1995). 유아음악교육. 이기숙, 김영주 역. 서울: 교문사.
- Haines, B. J. E., & Gerber, L. L. (1992). *Leading young children to music*. NJ: Prentice Hall.
- Hoffer, C. R. (1984). 음악교육론. 안미자 역. 이화여자대학교 출판부.
- Leonhard, C. & House, R. W. (1992). 음악교육의 기초와 원리. 안미자 역. 이화여자대학교 출판부.
- McGirr, P. I. (1995). Verdi invades the kindergarten. *Childhood Education*, 71(2), 74-79.
- Meyer, L. B. (1991). 음악의 의미와 정서. 신도웅 역. 서울: 예술.
- Radocy, R. E. & Boyle, J. D. (2001). 음악심리학. 최병철, 방금주 역. 서울: 학지사.
- Serafine, M. L. (1988). *Music as cognition*. New York: Columbia University Press.

- Shehan, P. K. (1987). Effects of rote versus note presentations on rhythm learning and retention. *Journal of Research in Music Education*. 35(2). 31-47.
- Yendovitskaya, T. V. (1971). Development of sensation and perception. In A. V. Zaporozhetz & D. B. Elconin (Eds.), *The psychology of preschool children*. Cambridge: MIT Press.

ABSTRACT

The Inquiry into Young Children's Reaction in the Process of Integrated Music Education Activity to Help Musical Understanding

Lim, Eunae

The purpose of this study was to inquire into the way integrated music education develops young children's understanding of music, through young children's reaction in the process of integrated music education activity. For the purpose, the integrated music education program, which the researcher herself developed, was administered to 35 5-years-old young children for 12 weeks, observing the participation & observation material, recorded material and photograph material that followed the activity.

In conclusion, it was found out that integrated music education enables the young children to accumulate the knowledge of music and furthermore utilize the accumulated knowledge. In the process of accumulating the knowledge, the young children come to know the shape and name of musical signs, and moreover to understand the relationship between musical sign and sound. Here the multi-sensuous experience that integrates more than two rather than one area was more useful. Young children's musical understanding, in the process of utilizing the knowledge of music, came to deepen as they applied the knowledge that was accumulated in memory, modified and reconstituted the knowledge, and furthermore utilized the insightful perception.

Key Words : Integrated Music Education, Understanding of Music, Qualitative Research

심사 날짜: 11월 7일

수정 날짜: 12월 1일