

대학 피아노 전공 지도교수의 레슨 지도 담화와 학생의 레슨 경험 관계*

최 지 은** · 배 수 영***

본 연구의 목적은 대학 피아노 전공 레슨에서 지도교수의 담화와 학생들이 레슨 시 느끼는 감정과 몰입 정도와의 상관관계를 파악하는데 있다. 이를 위하여 부산 경남 지역 대학에 출강하는 피아노 전공 레슨 지도교수 7명과 14명의 학부 4학년생이 본 연구에 참여하였다. 지도교수의 담화는 각 지도교수마다 2명의 학생을 선정하여 각 1회 레슨을 녹화하여 분석하였고 학생의 레슨 경험은 레슨 직후 작성한 응답지를 통해서 조사하였다. 지도교수의 담화는 스캐폴딩과 비-스캐폴딩 언어로 분류하여 레슨의 완전 순차적 지도 단위와 학생의 레슨 경험과의 상관관계 분석하였다. 연구 결과에 따르면 지도교수의 스캐폴딩 언어 사용률이 증가할수록 지도교수의 완전 순차적 지도 단위도 늘어나는 것으로 드러났으며 학생들의 레슨 경험 수준 또한 높아지는 것으로 밝혀졌다.

※ 주제어: 피아노 레슨, 지도교수의 담화, 스캐폴딩, 학습 몰입도

차 례	
I. 서론	
1. 연구의 필요성과 목적	2. 연구 문제 및 제한점
II. 이론적 배경	
1. 기악 실기 지도	2. 스캐폴딩과 비-스캐폴딩
3. 학생의 경험	
III. 연구 방법	
1. 연구 대상	2. 자료 수집
3. 자료 분석	
IV. 연구 결과	
1. 지도교수의 담화	2. 학생의 경험
V. 결론 및 제언	

* 이 연구는 동아대학교 2011년도 연구비 지원을 받아 연구한 것임.

** 동아대학교 음악학과 조교수

*** 동아대학교 교육대학원 음악교육 전임강사/교신저자 sb2388@dau.ac.kr

I. 서론

1. 연구의 필요성과 목적

일반적으로 피아노 실기지도는 교수와 학생의 1:1 개인레슨 방식으로 이루어져왔으며, 교수가 학습의 주체가 되어서 학생을 이끄는 도제식 교수방법 또한 주를 이루고 있다. 하지만, 이러한 방식에서는 학습의 중점 내용이 교수의 음악적 지식 한계 범위에 있기 마련이고, 학생은 교수의 음악적 해석을 제한된 범위 내에서 그대로 답습하게 될 뿐만 아니라, 학생 스스로의 해석과 창조활동을 하기 보다는 교수에게 수동적으로 의존하게 된다. 이러한 학습활동은 교육을 통하여 기대되는 학생 스스로 음악을 해석하는 해석능력과 창조능력을 저하할 수 있다는 문제점으로 제기되고 있다. 따라서 그러한 문제의 해결책으로서, 보다 학생 중심의 교수법과 같은 학생 스스로 그들이 연주하는 음악에 대한 결정을 내리고 비평적 사고를 하게 유도할 수 있는 효과적인 교수방법들에 대한 중요성이 최근에 많이 강조되고 있다. 그러한 효과적인 교수방법으로 연구되어지는 내용으로서, 교수의 담화 방식과 레슨 진행 방식, 그리고 학생의 학습 몰입도가 중요하게 작용하는 것으로 밝혀졌다(Freer, 2003; Price, 1992; Reed & Schallert, 1993; Turner et al., 1998).

보편적으로 기악 실기레슨에서 교수의 담화는 레슨의 42%를 차지¹⁾할 만큼 그 비중 면에서 중요하다고 볼 수 있는데, 어떠한 담화 방식으로 학생의 학습을 이끄는가에 따라 교수자 중심과 학습자 중심으로 그 수업 방식이 달라질 수 있다. “스캐폴딩(Scaffolding)”이라는 용어는 학생이 스스로 배움의 주체성을 가지도록 도와주는 교수자의 지도 방법을 나타낼 때 주로 사용되는데, 교수자의 담화 방식에서 이러한 스캐폴딩을 이끄는 언어의 사용은 학습자 중심의 학습을 유도할 뿐 아니라 학습자가 학습에 몰입하게 하여, 보다 효과적인 학습을 유도하는 것과 밀접한 연관이 있는

1) 코스타카(Kostaka, 1984)에 따르면, 기악 실기 레슨의 57%가 학생의 연주로 42%가 지도교수의 담화로 이루어진다고 한다.

것으로 밝혀졌다(Turner et al., 1998 & Freer, 2003).

또한 프라이스(Price, 1992)는 효과적인 피아노 지도를 위해서 교사가 세 단계 과정으로 구성되어있는 완전 순차적 지도 단위를 사용해야 한다고 제안하였다. 그가 제시한 완전 순차적 지도 단위는 교사의 음악적/이론적 과제 제시, 학생의 과제와의 상호작용, 그리고 교사의 원 과제에 대한 강화로 이루어진다(Price, 1992). 이러한 완전 순차적 지도 단위는 학생들이 교사가 제시한 과제를 스스로 해결 할 수 있는 구조를 마련하여 학습자 중심의 학습을 유도할 수 있다.

이렇듯 학습자 중심의 효과적인 기악 실기 지도 방법에 대한 연구는 진행 되고 있지만, 실제적인 대학교 피아노 전공 레슨에서 그동안 연구되어진 결과들이 어떻게 작용하는지에 대한 연구는 아직 미비한 실정이다. 따라서 보다 효과적인 피아노 지도 방법을 연구하기 위해서, 앞서 언급된 선행연구 내용들에 대한 실제적 적용과 그 효과에 관한 상관관계를 분석하는 연구가 필요하다고 하겠다.

본 연구의 목적은 첫째 대학교 피아노 전공 레슨에서 지도교수의 담화 방식과 학생들의 레슨 시 느끼는 감정과 몰입 정도에 대해서 알아보는 것이고, 둘째 피아노 전공 지도교수의 담화방식과 레슨 시 학생들이 느끼는 감정과 몰입 정도 간의 상관관계에 대해서 알아보는 것이다.

2. 연구 문제 및 제한점

1) 연구 문제

본 연구는 대학교 피아노 전공 레슨에서 지도교수의 담화와 학생들이 레슨 시 느끼는 감정과 몰입의 정도와의 상관관계를 연구하는데 목적을 두고 다음과 같은 연구문제를 가지고 진행 되었다.

1. 피아노 전공 레슨에서 지도교수는 스캐폴딩 언어를 어느 정도 사용하는가?

2. 피아노 전공 레슨 지도교수의 순차적 지도 단위는 어떠한가?
3. 피아노 전공 레슨 지도교수의 스캐폴딩 언어 사용은 완전 순차적 지도 단위와 어떠한 연관성이 있는가?
4. 피아노 전공 학생들은 레슨 시 어느 정도 수준의 도전과 기술을 가진다고 보고하는가?
5. 학생들의 도전과 기술 그리고 감정지표는 지도교수의 담화와 어떠한 연관이 있는가?
6. 높은 수준의 도전과 기술로 나타난 레슨에서 지도교수의 스캐폴딩 언어 사용과 완전 순차적 지도 패턴은 어떠한가?

2) 연구의 제한점

본 연구는 몇 가지 제한점을 가지고 있는데, 첫째 본 연구에 참가한 지도교수의 수(N=7)가 충분하지 않기 때문에 연구 결과를 일반화하기에는 다소 어려움이 따른다. 이를 보완하기 위해서 연구 분석의 초점을 지도교수간의 차이보다 개별 레슨의 차이에 더 중점을 두었다. 둘째 연구에 참여한 학생들의 동질성에 그 제한점이 있다. 본 연구에 참여한 학생들은 부산지역에 위치한 대학에 다니는 학생들로서 모두 여학생이고 4학년이기 때문에 다양한 집단 간의 차를 도출하는 것에 제한이 있다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 기악 실기 지도

효과적인 기악 실기 지도 방법에 대해서 밝히고자 많은 연구자들이 이에 대해서 연구해왔다. 애블리스(Abeles, 1975)는 기악 실기 지도를 평가하기 위해서 교사 행동을 래포(rapport), 지도 체계화, 교수법, 음악적 지

식, 그리고 음악적 숙련도 이렇게 다섯 부분으로 분류하였다. 로젠탈(Rosenthal, 1984)은 기악 실기 지도에서 교사의 지도 행동은 모델링(modeling), 언어적 지도, 그리고 모델링과 동시에 언어적 지도 이렇게 세 가지로 이루어진다고 보고, 이 세 가지 방법 중 어느 것이 가장 효과적인지를 연구하였다. 그의 연구에 따르면 교사가 모델링만 제시하였을 때가 가장 효과적인 것으로 나타났다.

교사의 성격 형(personality type)이 지도에 미치는 영향에 대해서도 연구가 이루어졌는데, 슈밋(Schmidt, 1989)은 이 연구에서 교사의 성격 형은 효과적인 지도에 중요한 변수라고 주장하였다. 그는 또한 칭찬, 강화, 교사 모델링/연주, 그리고 레슨 진행 속도 또한 지도에 긍정적인 영향을 미친다고 제시하였다. 도노반(Donovan, 1994)은 교사의 성격 형과 학생의 성격 형이 학생의 음악적 성취에 미치는 영향을 연구하였다. 그의 연구 결과에 따르면 두 변수 모두 학생의 음악적 성취에 영향을 주며, 외향적 성향의 선생님께 레슨을 받는 학생이, 내향적 성향의 선생님께 레슨을 받는 학생들보다 더 많이 발전하는 것으로 나타났다.

기악 실기 개인 레슨의 내용에 대해서 조사한 연구에 따르면 레슨의 57%는 학생의 연주로 이루어지고 42%는 선생님의 담화로 이루어진다고 한다(Kostka, 1984). 개인 지도에서 이러한 교사 담화는 한 학생에게만 중점적으로 국한되므로 레슨에서 중요한 부분을 차지한다. 그러나 기악 실기 개인 레슨에서 교사의 담화는 대부분 즉흥적이며 체계적인 계획 없이 이루어지는 것으로 드러났다(Kennell, 2000).

프라이스(1992)는 피아노 레슨을 효과적으로 지도하기 위해서 세 단계 과정으로 구성되어있는 완전 순차적 지도 단위를 취할 것을 제안하였다. 그가 제시한 완전 순차적 지도 단위는 기본적으로 교사의 음악적/이론적 과제 제시, 학생의 과제와의 상호작용, 그리고 교사의 원 과제에 대한 강화로 이루어지며, 그 내용에 따라 완전 순차적, 불완전 순차적, 비순차적으로 분류될 수 있다.

2. 스캐폴딩(Scaffolding)

“스캐폴딩(Scaffolding)”이라는 용어는 학생이 스스로 배움에 주체성을 가지게 도와주는 지도 방법을 나타내는 데 자주 사용된다. 이는 교사가 학생이 현재 가지고 있는 기술 수준보다 조금 더 높은 도전을 제시하였을 때 일어나며 교사는 지속적으로 학습자를 도와 그들이 이미 알고 있는 지식과 새로운 지식을 연결시키기 위해서 이끌어준다.

스캐폴딩이란 개념은 비고스키(Vygotsky, 1978)의 근접발달영역과 연관이 있는데 이는 아동이 혼자서는 해결할 수 없지만 성인이나 뛰어난 동료와 함께 학습하면 성공할 수 있는 영역을 의미한다. 근접발달영역에 위치하는 아동에게는 구조화를 형성할 수 있는 단서를 제공하거나 세부 사항과 단계를 기억할 수 있도록 꾸준히 시도하도록 격려하는 도움이 필요한데, 이 때 이러한 조력을 스캐폴딩이라고 한다.

메이어(Meyer, 1993)는 스캐폴딩 개념을 수업 지도법을 연구하는데 적용하였다. 그는 관찰할 수 있는 여섯 가지의 스캐폴딩 지도법적 성격을 발견하였는데 이는 1)교사는 학생의 노력을 조력함 2)학습의 책임이 교사에게서 학생에게로 전가됨 3)수업에서의 대화 4)선생님과 학생의 협력(collaboration) 5)근접발달 영역에 따른 적절한 학습 수준 6)교사와 학생 간의 협동(cooperation)이다.

터너 외(Turner et al., 1998)는 스캐폴딩을 이끄는 교사의 지도 담화에 대해서 연구하였는데, 그들이 연구에서 밝힌 스캐폴딩 지도 담화 방식은 1) 학습의 조정(negotiation) 2)책임 전가를 통한 학생의 학습 주체성 증진 3) 학습의 내적 지원(intrinsic support)이다. 또한, 스캐폴딩이 이루어 지지 않는 교사의 지도 담화 방식은 1)단순한 형식의 문답법 2) 교수 방법적인 언어(무엇을 어떻게 하라) 3)과제와 관련이 없는 피상적인 언급이었다.

프리어(Freer, 2003)는 지휘자의 스캐폴딩 담화와 중학교 학생들의 합창 수업 경험 간의 상관관계를 연구하였다. 그의 연구 결과에 따르면 지휘자의 스캐폴딩 언어 사용이 증가할수록 학생들의 수업 경험의 질적 수준 또한 높아지는 것으로 밝혀졌다.

3. 학생들의 학습 경험

몰입(involverment)이란 학생의 인지(cognition), 동기, 그리고 감정(affect) 간의 복잡한 상호작용에 의해서 이루어진다. 학습에 몰입된 학생들은 학습에 집중하고 깊이 있게 이해한다(Schaller & Reed, 1997). 또한 학습에 몰입된 학생들은 학습에 대한 긍정적인 감정과, 분명한 목표, 그리고 내적 동기를 가진다고 한다(Csikszentimihalyi, Rathude, & Whalen, 1993). 이는 몰입이 학습의 질적 경험과 연관된 심리적인 상태이기 때문에 학생들이 몰입하는 동안 주의는 완전히 집중되고, 시간은 빠르게 지나가고, 깊은 이해가 이루어지고, 계속 지속하려는 동기가 생기게 된다(Schaller & Reed, 1997). 이러한 몰입은 치크젠티미하이(Csikszentimihalyi, 1975)의 연구와 밀접한 관계가 있다. 그는 암벽등반, 체스게임, 야구, 악기연주와 같은 내적 보상을 받는 활동에 참여하는 사람들을 인터뷰하면서 최상의 경험(optimal experience)의 개념을 정립하였는데 그는 이를 플로(flow)라고 명칭 하였다. 그에 따르면 최상의 경험인 플로는 목표가 분명하고, 즉각적인 피드백이 제공되며, 그리고 도전과 기술의 균형이 잘 이루어질 때에 일어난다고 하였다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구 대상

본 연구는 부산, 경남지역 대학교에 출강하는 피아노 전공 레슨 지도교수 7명과 그들이 지도하는 14명의 대학교 4학년생들을 대상으로 실시하였다. 모든 피아노 전공 레슨은 1:1 수업으로 진행되었고, 각 교사마다 2명의 학생을 선정하여 각 1회 레슨을 녹화하였다. 교사들은 모두 여성이며 학력, 나이 연령대, 지도경험은 아래와 같다.

<표 1> 지도교수들의 연령대, 지도경험, 학력

지도교수	나이 연령대	학력*	지도경험
A	40대	박사	10년~15년
B	30대	박사	5년~10년
C	30대	박사	5년 미만
D	40대	박사	5년~10년
E	30대	박사	5년 미만
F	40대	석사	15년 이상
G	30대	박사	10년~15년

* 박사에 상응하는 학위(예: Konzert Examen)는 모두 박사로 표기하였다.

2. 자료 수집

1) 레슨 비디오

학기 초 2주에 걸쳐서 각 지도교수마다 2명의 학생을 선정하고, 그가 원하는 1회의 레슨을 비디오 촬영을 하였다. 모두 14회의 레슨이 비디오 촬영되었고, 녹화 된 비디오 내용은 워드 프로세서를 이용하여 글로 옮겨졌다. 14회의 레슨 중 13회의 레슨은 모두 60분 동안 진행되었고, 1회의 레슨만 학생의 준비 부족으로 40분 동안 진행되었다. 모든 레슨은 레슨을 진행한 전체 시간을 연구 자료로 사용하였다.

2) 학생 응답지

학생 응답지는 Freer(2003)의 연구에 사용된 것을 바탕으로 피아노 레슨에 맞추어 일부 수정하였다. 학생 응답지는 레슨 동기, 레슨 시의 감정, 그리고 레슨의 도전과 기술 수준에 대해서 학생 본인의 의견을 작성하게끔 설계 되었다.

응답지의 첫 부분은 11개의 의미가 다른 항목들이 8(상)부터 0(하)까지 9-point scale로 점수가 매겨졌으며, 중간점수는 4로서 상하 어디에도 속하지 않음을 나타낸다. 학생들은 레슨에 대해서 자신들이 느꼈던 점을 나

타내는 단어 하나를 각 항목에서 선택하였다. 각각의 선택 항목은 “초롱초롱(alert)—졸림(sleepy),” “행복(happy)—슬픔(sad),” “발랄(cheerful)—시무룩(crabby),” “강함(strong)—약함(weak),” “산만(uninvolved)—몰두(involved),” “자랑스러운(proud)—부끄러운(ashamed),” “신남(excited)—지루함(bored),” “마음이 열림(open)—마음이 닫힘(closed),” “분명(clear)—애매(confused),” “긴장(uptight)—편함(relaxed),” “협동(cooperative)—경쟁(competitive)”이다. Freer(2003)에 사용되었던 “그룹의 일원(part of group)—외로움(lonely)”항목은 1:1 개인 레슨에 적합하지 않으므로 삭제되었다. 자료 분석을 위해서 각 항목에서 보다 긍정적인 쪽에 놓은 점수를 주고 그와 반대쪽에는 낮은 점수를 주었다.

다음으로 내적 동기를 묻기 위해서 “오늘 레슨 받는 대신 다른 일을 했으면 하고 생각하였나요?”라는 문항이 사용되었다. 이에 대한 응답은 4-point scale로 “전혀 그렇지 않다”부터 “아주 그렇다”로 이루어졌다. 학생 응답지의 나머지 부분은 학생들의 도전과 기술에 대한 그들의 지각을 측정하기 위한 내용으로 이루어졌는데, “오늘의 레슨은 얼마나 도전적이었나요?”와 “오늘 레슨에서 본인의 기술은 어떠했나요?”라는 질문에 0에서 9까지의 10-point scale에 응답하였다.

3. 자료 분석

1) 지도교수의 담화

(1) 스캐폴딩과 비-스캐폴딩

총 14회의 레슨을 비디오 촬영하였고, 녹화 된 비디오 내용은 워드 프로세서를 이용하여 글로 옮겨서 분석하였다. 미리 분류한 분류표에 의해 레슨 지도교수의 담화를 분석하였는데, 학생의 응답은 지도교수 담화 분석에 포함되지 않았다. 또한 레슨에서의 교수 학습적인 내용만 분류하고 코딩하였고 사적이거나 레슨 과제 내용과 관련이 없는 내용은 분석에 포함시키지 않았다.

레슨 지도교수의 담화 분석에 사용된 분류표는 터너 외(Turner et al., 1998)의 연구와 Freer(2003)에 사용된 분류표를 본 연구에 맞게 재구성하여 사용하였다. 지도교수의 담화 분석 분류표는 크게 스캐폴딩 범주와 비-스캐폴딩 범주 두 부분으로 나누어진다. 스캐폴딩 범주는 학생들로 하여금 그들 자신의 의견과 기술을 만들고 창조하도록 유도하는 교수의 담화 방식을 의미한다. 스캐폴딩 범주의 하위분류는 <표 2>에 보는 바와 같이 협상(negotiation), 책임 전가(transfer of responsibility), 내적 지원(intrinsic support)으로 구성된다.

<표 2> 스캐폴딩 담화의 성격

코드	스캐폴딩 범주	정의	예시
N	협상 (Negotiation)	학생의 수준에 응하여 지도를 조정: 학생이 더 깊게 이해하게끔 이끌어줌	왼손 오른손 나누어서 해보자. 가장 높은 음이 E라면 프레임즈의 하이라이트는 어디일까?
TR	책임 전가 (Transfer of Responsibility)	목표를 달성하기 위한 사고의 발달을 지원: 자율성: 학습의 주체가 학생에게 있음	이 프레임즈를 그룹으로 나누어봐. 반복 구에서 어디를 더 강조해야 할까?
IS	내적 지원 (Intrinsic Support)	학습 목표를 지원: 도전이 가치 있는 것으로 여감: 실수에 긍정적으로 응답함: 학습 진전에 대한 언급	이 곡이 어렵지만 너는 잘 할 수 있어. 프레임징이 많이 좋아졌어.

참고: 스캐폴딩 언어란 학생들이 그들 자신의 의견과 기술을 만들고 창조하는 것을 도와주는 언어로 정의한다.

비-스캐폴딩 범주는 지도교수가 학습의 주체가 되어서 학생을 이끌어 가는 담화 방식을 의미한다. 비-스캐폴딩 하위분류는 개시-응답-평가(Initiation-Response-Evaluation), 교수-학습 과정(Procedures Instructional), 교수-진행 과정(Procedures Logistical), 그리고 외적 지원(Extrinsic support)으로 구성된다.

<표 3> 비-스캐폴딩 담화의 성격

코드	비-스캐폴딩 범주	정의	예시
I-R-E	개시-응답-평가 (Initiation-Response-Evaluation)	학생에게 아는 답을 질문을 함: 학생의 답을 옳고 그름으로 평가함: 대화를 주고받으며 학생의 말이 줄어들음 (I 혹은 E 한가지만의 언급도 가능함)	곡의 조성이 뭐지? G 맞아/아니지
PI	교수-학습 과정 (Procedures Instructional)	학생에게 학습과정에서 어떻게 행동하고 어떻게 생각해야 하는지 지시: 모델링 행동	크레센도에서 점점 커져야지. 악센트 잘 지켜서 리듬 살리고 부드럽게
PL	교수-진행 과정 (Procedures Logistical)	레슨에서 어디서 무엇을 혹은 언제 어떠한 것을 해야 하는지 지시함.	이 코드 쳐봐. 7page로 돌려. 2주제부터 다시
ES	외적 지원 (Extrinsic Support)	학습에 직접적으로 관련이 없는 피상적인 응답 혹은 학생이 교사에게 따르도록 겁을 주거나 부정적 기대를 함.	책을 아주 깔끔하게 채본 해왔구나. 이렇게 해서 시험을 보겠니?

참고: 비-스캐폴딩 언어는 배움의 주체가 지도교수에게 있음을 나타내는 언어로 정의한다.

(2) 교사의 순차적 지도 단위

지도교수의 지도는 그 내용에 따라 완전 순차적, 불완전 순차적, 비순차적으로 분류될 수 있는데, 완전 순차적 지도 단위는 기본적으로 지도교수의 음악적/이론적 과제 제시, 학생의 과제와의 상호작용, 그리고 지도교수의 원 과제에 대한 강화로 이루어진다(Price, 1992). 완전 순차적 지도 단위는 종종 지도교수와 학생간의 단순한 상호작용으로 이루어지기도 한다. 그러나 원 과제에 연관 지어 여러 번의 지도과정을 거치는 것이 더 빈번히 나타나는 것으로 밝혀졌다(Handel, 1995). 예를 들면, 지도교수가 과제를 처음 제시한 후 학생이 과제를 해결하려 애쓰는 과정에서, 지도교수가 처음 과제에 연관된 다른 과제를 제시하게 된다. 이러한 순차 단위는 처음 과제와 연관된 직접적인 강화가 있어야 완전한 것으로 인정된다. 이 때 처음 과제와 연관된 직접적인 강화가 없으면 불완전 순차적 지도

단위가 된다. 지도교수가 학생의 응답을 듣지 않고 과제 제시만 하거나 학생의 연주에 대한 평가만 하는 것은 비-순차적 지도 단위가 된다.

2) 학생 응답지

학생들은 모두 레슨이 끝난 바로 직후에 응답지를 작성하였고 모두 14개의 응답지를 수거하였다. 학생들이 레슨에서 느끼는 감정 상태를 나타내는 항목들은 개별적으로 점수를 산출하였고, 도전과 기술에 대한 응답은 마시피니와 갈리(Massimini & Carli, 1988)의 분류표를 사용하여 분석하였다. 내적 동기를 묻는 문항“오늘 레슨 받는 대신 다른 일을 했으면 하고 생각하였나요?”에 대한 답으로 모든 학생들이 “전혀 그렇지 않다”고 답하였으므로 이 문항은 분석에서 제외되었다.

<표 4> 마시피니와 갈리(Massimini & Carli, 1988)의 도전과 기술 관계 분류표

도전과 기술 수준	학습자의 상태
높은 도전과 높은 기술	플로 (flow -완전 몰입)
높은 도전과 중간 기술	각성 (arousal)
중간 도전과 높은 기술	조정 (control)
낮은 도전과 높은 기술	따분 (boredom)
낮은 도전과 보통 기술	편함 (relaxation)
낮은 도전과 낮은 기술	무관심 (apathy)
보통 도전과 낮은 기술	우려 (anxiety)
높은 도전과 낮은 기술	근심 (worry)

3) 상관관계 분석

레슨 지도교수들의 지도 담화를 스캐폴딩과 비-스캐폴딩 언어로 분류하고 교사들의 순차적 지도 단위를 완전, 불완전, 비순차적으로 분석한 후에 이들에 대한 상관관계를 SPSS 19 통계 프로그램을 사용하여 분석하였다. 또한 학생들의 레슨 경험을 감정적 측면과 도전과 기술 수준 측면

으로 나누어 값을 산출한 후에 각 값을 지도교수의 지도 담화 결과와 비교 분석하였다. 이때도 역시 SPSS 19 통계 프로그램을 사용하였다.

IV. 결 과

1. 지도교수의 담화(Discourse)

모든 지도교수들은 아주 유사한 레슨 패턴방식을 사용하였다, 한 지도교수를 제외한 나머지 모든 지도교수들은 레슨 시작 시 학생의 연주로 시작하였고, 학생의 연주가 끝난 후 전체 연주에 대한 평가를 하거나 그렇지 않으면 바로 학생이 같은 곡을 다시 처음부터 연주도록 하면서 부분 부분으로 끊어서 지도하였다. 그리고 한 곡이나 악장을 지도한 후 전체적인 학습 요점을 제공하는 지도교수들도 있었고, 다음 곡으로 요약 없이 바로 넘어가는 지도교수들도 있었다. 그러나 대부분의 지도교수들이 유사한 레슨 패턴방식을 사용했던 반면, 그들이 사용하는 담화 방식은 비교적 다양하게 나타났다.

1) 스캐폴딩과 비-스캐폴딩 언어

모든 지도교수들의 담화는 스캐폴딩 언어와 비-스캐폴딩 언어로 분류되어 코딩 되었다(표 2와 표 3 참조). 스캐폴딩 언어의 하위분류는 협상(N), 책임 전가(TR), 내적 지원(IS)이고 비-스캐폴딩 언어의 하위분류는 개시-응답-평가(I-R-E), 교수-학습 과정(PI), 교수-실행 과정(PL), 외적 지원(ES)이다. <표 5>는 각 지도교수들의 담화에서 나타난 스캐폴딩과 비-스캐폴딩 언어의 평균값을 백분율로 나타낸 것이다. 지도교수들마다 담화 방식에 차이가 있었지만, 공통적으로 나타난 점은 교수-학습 과정(PI) 방식을 가장 많이 사용한다는 것이다. 이는 일반적으로 피아노 레슨 시 학생이 곡

을 연주를 하면 지도교수가 부분적으로 학생의 연주를 멈추고 수정해 나가며 레슨을 진행하는 지도방식에 의한 것이기 때문으로 보인다.

스캐폴딩 언어의 사용률은 각 지도교수별로 다양하였는데 지도교수 G가 가장 높았고 지도교수 D가 가장 낮았으며 지도교수 A가 전체 표준보다 조금 높게, 지도교수 B, E, F는 전체 표준 정도, 지도교수 C는 전체 표준보다 조금 낮게 사용한 것으로 나타났다. 지도교수 G와 다른 지도교수들의 스캐폴딩 언어 사용을 비교해보면 지도교수 G가 다른 지도교수들에 비해 책임 전가방식을 현저히 많이 사용한다는 것을 알 수 있다. 또한, 지도교수 D와 다른 지도교수들을 비교해보면 지도교수 D가 다른 지도교수들이 많이 사용하는 내적 지원을 현저히 적게 사용하는 것을 알 수 있다.

<표 5> 지도교수의 전체 언어 사용률

언어 분류	지도교수							전체
	A	B	C	D	E	F	G	
전체 스캐폴딩	24.13	17.62	12.53	2.68	15.14	17.09	50.05	19.89
협상(N)	12.06	5.77	4.75	0.80	0.73	2.32	20.07	6.64
책임 전가(TR)	0.51	1.91	3.88	1.51	1.98	1.45	15.23	3.78
내적 지원(IS)	11.55	9.95	3.90	0.38	12.44	13.32	14.74	9.47
전체 비-스캐폴딩	75.87	82.38	87.47	97.33	84.87	82.91	49.95	80.11
I-R-E	6.32	8.84	6.05	11.62	6.31	13.27	4.01	8.06
교수-학습 과정(PI)	48.58	61.69	78.82	79.54	70.50	61.59	42.82	63.36
교수-실행 과정(PL)	18.38	11.85	2.16	3.47	6.81	7.28	3.12	7.58
외적 지원(ES)	2.61	0.00	0.44	2.72	1.26	0.78	0.00	1.11

다음은 본 연구에서 발췌한 한 지도교수의 스캐폴딩 담화 내용 중 각 하위분류의 예시이다:

협상

이 부분의 화성변화만 코드로 쳐볼까?
어디에 화성의 변화가 있지?

책임 전가

이 프레이징을 노래한다면 숨을 어디서 쉬어야 할까?

내적 지원

곡이 복잡해 보여도 차근차근 음들을 그룹지어 하면 얼마든지 잘 할 수 있어.

다음은 본 연구에서 발췌한 지도교수의 비-스캐폴딩 담화 내용 중 각 하위분류의 예시이다:

개시-응답-평가

개시: 이 부분의 악상이 어떻게 돼?

응답: 피아노시모

평가: 그래, 잘 지켜야지.

교수-학습 과정

여기 아템포에서는 리듬이 똑 같지만 여기 흐름은 리타리 타르단도를 가지고 있기 때문에 조금 더 길이감 있게해.

교수-진행 과정

제2주제부터 다시 한 번 해보자.

외적 지원

이렇게 해서는 시험 때까지 곡을 완성 못해!

또한 지도교수들이 비슷한 내용을 다른 담화 방법을 사용하여 지도하는 경우를 목격할 수 있었는데 예를 들면 다음과 같다:

교수-학습 과정

교사: 거기 프레이즈에서 제일 중간 부분이 제일 하이라이트잖아!

책임 전가

교사: 이 프레이즈에서 하이라이트가 어디니?

학생: E

협상

교사: 이 프레이즈에서 가장 높은 음은 어디니?

학생: E

교사: 그래 그럼 프레이즈에서 하이라이트는 어디니?

학생: E

2) 스캐폴딩 언어와 순차적 지도 단위

지도교수의 지도는 완전 순차적, 불완전 순차적, 비순차적으로 분류 하였다. 완전 순차적 지도 단위는 교사의 과제 제시, 학생의 과제 수행, 지도교수의 원 과제에 대한 강화로 이루어진다(Price, 1992). 지도교수의 강화는 과제에 대한 지도교수의 추가적인 설명이나 학생의 과제 수행에 대한 지도교수의 평가 혹은 간략하게 지도교수의 승인/비승인적 응답(예: 좋아/아니야)등으로 이루어졌다. 또한 완전 순차적 지도 단위는 간단하게 세 단계로 이루어지는 경우도 있었으나 원 과제와 관련된 여러 번의 지도 단계를 거쳐서 이루어지는 경우도 많았다. 예를 들면, 지도교수가 처음 과제를 제시한 후 학생이 과제를 해결하는 과정에서 어려움을 겪으면 지도교수가 추가적인 강화나 다른 과제를 제시하면서 학생의 문제 해결을 이끌었다. 이러한 경우 전체 과정을 하나의 순차적 지도 단위로 분류하였다. <표 6>은 각 지도교수의 순차적 지도 단위를 백분율로 나타낸 것이다.

<표 6> 지도교수의 순차적 지도 단위

지도 단위	지도교수						
	A	B	C	D	E	F	G
N	85	94	203	152	154	128	72
%완전	55.29	70.21	75.37	16.45	24.03	64.84	80.56
%불완전	38.82	23.40	22.17	50.66	70.78	30.47	16.67
%비순차적	5.88	6.38	2.46	32.89	5.19	4.69	2.78

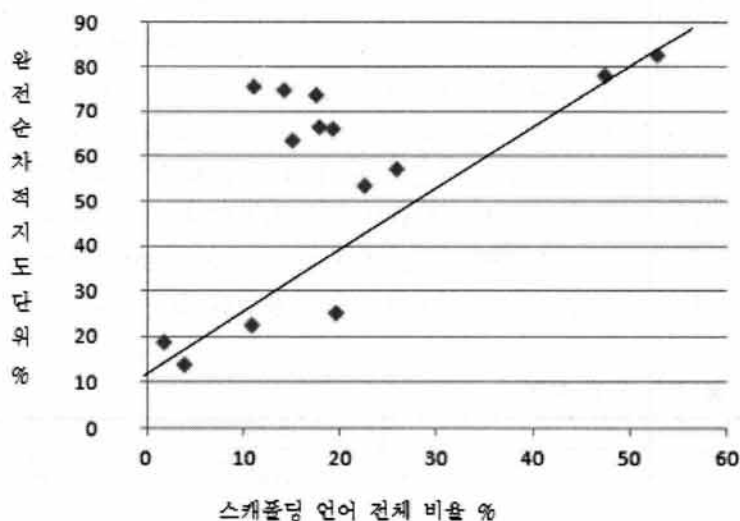
위 표에서 알 수 있듯이 지도교수의 순차적 지도 단위는 지도교수마다 다양한 것으로 나타났다. 지도 단위 수는 지도교수 C가 가장 많았고, 지도교수 G가 가장 적었다. 하지만 이 둘의 완전 순차적 지도 단위 비율은 비슷하게 높은 것으로 나타났는데, 이는 지도교수 C가 간단한 세 단계의 완전 순차적 지도 단위를 많이 사용한 반면에 지도교수 G는 여러 단계로 이루어진 완전 순차적 지도 단위를 많이 사용한 것이기 때문으로 보인다. 지도교수 D와 E를 제외한 모든 지도교수들은 순차적 지도 단위를 가장 많이 사용하고 비순차적 지도 단위를 가장 적게 사용하는 것으로 드러났다. 지도교수 D는 다른 강사들에 비해 비순차적 지도 단위 비율이 현저히 높게 나타났는데, 비순차적 지도 단위는 대체적으로 학생이 연주하고 있는 도중에 지도교수가 담화 지도하였을 때 가장 많이 발생하였다.

다음으로 각 지도교수의 완전 순차적, 불완전 순차적, 비순차적 지도 단위 비율을 앞서 살펴본 스캐폴딩 언어 사용률과 비교해 보았다. <표 7>에서 보이듯이 높은 스캐폴딩 레슨인 G1과 G2에서 완전 순차적 지도 단위 비율이 가장 높고, 낮은 스캐폴딩 레슨인 D1과 D2에서 완전 순차적 지도 단위 비율이 가장 낮은 반면, 비순차적 지도 단위 비율은 가장 높은 것으로 나타났다. 이 두 변수의 상관관계를 분석한 결과 $p = .606$ 으로 0.05 수준(양쪽)에서 유의한 것으로 나타났다. 이는 지도교수의 완전 순차적 지도 단위 사용률과 스캐폴딩 언어 사용률이 밀접한 관계가 있음을 의미하는데 이러한 점은 [그림 1]에서도 잘 관찰된다. 하지만 C1과 C2에서도 높은 비율의 완전 순차적 지도 단위 비율이 드러난 것으로 보면 완전 순차적 지도 단위가 비-스캐폴딩 언어사용에서도 사용됨을 알 수 있다.

<표 7> 레슨 별 지도 단위 유형

레슨	지도 단위 유형		
	%완전	%불완전	%비순차적
높은 스캐폴딩			
G1	82.86	14.29	2.86
G2	78.38	18.92	2.70

중간 스캐폴딩			
A1	57.14	38.10	4.76
A2	53.49	39.53	6.98
B1	66.67	25.00	8.33
B2	73.91	21.74	4.35
E2	15.33	68.00	6.67
F1	63.64	31.82	4.55
F2	66.13	29.03	4.84
낮은 스캐폴딩			
C1	75.73	21.36	2.91
C2	75.00	23.00	2.00
D1	14.10	48.72	37.18
D2	18.92	52.70	28.38
E1	22.78	73.42	3.80



[그림 1]

2. 학생의 경험

1) 레슨경험의 질

학생들은 레슨이 끝난 바로 직후에 응답지를 작성하였다. 학생들은 레슨에서 대체적으로 긍정적인 감정을 유지하는 것으로 나타났다. 하지만 <표 8>에서 볼 때 “편함-긴장” 항목의 점수가 가장 낮은 것으로 보아서 대부분의 학생들은 레슨에서 어느 정도 긴장을 하는 것으로 보인다. 레슨에서 지도교수의 스캐폴딩 언어사용 비율과 학생들이 레슨에서 느낀 감정의 상관관계를 도출한 결과 $p=.615$ 로 0.05수준(양쪽)에서 유의한 것으로 나타났다. 이는 지도교수의 스캐폴딩 언어 사용률이 높을수록 학생들이 레슨에서 더 긍정적인 감정을 가지는 것으로 볼 수 있겠다.

<표 8> 학생들이 레슨 시에 느끼는 감정

목록	지도교수							전체
	A	B	C	D	E	F	G	
초롱	7.5	6.5	6	6.5	6	7	8	6.79
행복	6.5	5.5	4	5.5	3	7	7.5	5.57
발랄	7	5.5	6.5	7	4.5	6.5	7.5	6.36
강함	7.5	6	5.5	6.5	5.5	6.5	7.5	6.43
물두	6.5	6	4	3.5	5	7.5	8	5.79
자랑	4	3	5.5	6	5	5	7	5.07
신난	5.5	4.5	6	7	5	5	7.5	5.79
열림	7.5	7	6.5	7	5	6.5	8	6.79
분명	5	6.5	7	7.5	4.5	4.5	7.5	6.07
편함	0	1	5	4.5	4.5	1	7.5	3.36
협동	4	4	6.5	7.5	6.5	3	8	5.64
평균	5.55	5.05	5.68	6.23	4.95	5.41	7.64	5.79

레슨의 도전과 기술 수준을 묻는 항목에 대한 학생들의 응답 값을 <표 9>와 같이 나열해보면 모든 학생들은 자신의 기술이 레슨에서 지도 교수가 제시하는 도전의 수준보다 더 낮다고 답변한 것을 알 수 있다. 마시피니와 갈리(Massimini & Carli, 1988)의 분류표(표 4 참조)를 사용하여 이를 분석한 결과 레슨에서 근심의 상태에 있는 학생이 4명, 우려의 상태에 있는 학생이 4명, 각성의 상태에 있는 학생이 4명, 그리고 몰입의 상태에 있는 학생이 2명인 것으로 나타났다(표 10 참조). 본 연구에서 나온 도전과 결과의 4가지 수준의 항목에 1부터 4까지의 값을 매겨(근심-1, 우려-2, 각성-3, 몰입-4) 감정 영역 값과의 상관관계를 분석한 결과 두 변수 사이에 유의한 상관관계가 없는 것으로 드러났다. 하지만 도전-기술 값을 감정 문항의 “편함-긴장” 문항 값과 상관 분석한 결과는 $p=.585$ 로 0.05 수준(양쪽)에서 유의한 것으로 나타났다.

<표 9> 학생들이 레슨 시 느끼는 도전과 기술 수준

레슨	평균(SD)		상태	감정
	도전	기술		
A1	7	2	근심	57
A2	6	3	근심	65
B1	6	4	각성	54
B2	6	3	근심	57
C1	4	2	우려	61
C2	7	4	각성	64
D1	6	3	근심	76
D2	5	3	우려	61
E1	5	3	우려	48
E2	6	4	우려	61
F1	8	5	각성	65
F2	8	4	각성	54
G1	8	7	몰입	85
G2	8	6	몰입	83

<표 10> 스캐폴딩 수준에 따른 학생들의 레슨 경험

스캐폴딩	레슨별 평균값		레슨별 경험 상태			
	도전	기술	근심	우려	각성	몰입
상	8	6.5	0 %	0 %	0 %	100.00 %
중	6.71	3.57	42.86%	14.29%	42.86%	0 %
하	5.4	3	20.00%	60.00%	20.00%	0 %

스캐폴딩 수준과 레슨 경험 상태 값을 상관 분석한 결과 $p=.605$ 로 0.05 수준(양쪽)에서 유의한 것으로 밝혀졌다. 이는 레슨에서 지도교수의 스캐폴딩 언어의 사용이 높을수록 학생의 레슨 경험의 질적 수준도 높아지는 것으로 이해할 수 있겠다.

V. 결론 및 제언

1. 결론

본 연구는 대학교 피아노 전공 레슨에서 지도교수의 스캐폴딩 언어의 사용과 순차적 지도단위의 사용이 학생들의 레슨 경험에 어떠한 영향을 미치는지를 파악하는데 중점을 두었다. 이에 대한 본 연구에서 나온 결론은 다음과 같다.

첫째, 대학교 피아노 전공 지도교수가 레슨에서 사용하는 담화는 학생들의 레슨 경험과 밀접한 관계가 있다. 케넬(Kennell, 2000)이 언급한 바와 같이 1:1 개인 레슨을 하는 피아노 지도에서는 지도교수의 담화가 한 학생에게만 중점적으로 이루어지게 되므로 이는 학생의 학습 경험에 직접적인 영향을 미치게 된다. 실제로 본 연구에서 분석한 모든 레슨을 들여다보면 지도교수의 담화는 레슨의 구성과 진행, 학생들의 학습 내용과 방법을 이끄는 주도적인 역할을 한다. 따라서 학생의 학습을 효과적으로 이끌기 위해서 지도교수는 레슨 시 사용할 지도 담화에 대해서 주의를

기우려야 하며 체계적이고 효율적인 언어를 사용하여야 한다.

둘째, 효과적인 레슨을 위해서 지도교수는 레슨 담화에서 학생 스스로 자신의 의견과 기술을 만들고 창조하는 것을 이끌어주는 스캐폴딩 언어를 사용하여야 한다. 본 연구 결과에 따르면 피아노 레슨 지도교수들의 스캐폴딩 언어 사용률은 대부분 높지 않은 것을 드러냈는데, 지도교수의 스캐폴딩 언어 사용률이 높을수록 학생의 학습 경험의 질도 더 높아지는 것으로 밝혀졌다. 이는 터너 외(1998)와 프리어(2003)에서 밝혀진 연구 결과와도 동일한데, 지도교수들은 이러한 스캐폴딩 기법을 잘 활용해 학생들의 자기 주도적 학습을 이끄는 지도를 하여야 하겠다.

셋째, 효과적인 레슨을 위해서 지도교수는 레슨 진행방식을 보다 체계적으로 계획하여야 한다. 본 연구 결과에 따르면 지도교수의 완전 순차적 지도 단위 수와 스캐폴딩 언어 사용률은 높은 상관관계를 가지는 것으로 나타났고 학생들의 레슨 경험의 질에도 영향을 미치는 것으로 파악되었다. 이는 프라이스(1992)의 제언대로 지도교수의 완전 순차적 지도 단위가 레슨을 효과적으로 이끄는 데 중요한 역할을 한다고 하겠다.

넷째, 효과적인 레슨을 위해서 지도교수는 레슨 시 제시하는 과제의 수준을 학생들이 현재 가지고 있는 기술 수준에 상응하도록 조절하여야 한다. 치크젠티미하이(1975)는 학습의 최상의 상태인 플로는 목표가 분명하고, 즉각적인 피드백이 제공되며, 도전과 기술의 균형이 잘 이루어질 때에 일어난다고 하였다. 이러한 관점으로 볼 때 본 연구에 참여한 피아노 전공 학생들은 레슨에서 비교적 높은 수준의 도전을 느끼지만 본인들의 기술은 이에 미치지 못한다고 생각하며 과반 수 이상의 학생이 레슨에서 근심이나 우려의 상태에 있는 것으로 파악되었다. 보다 효과적인 학습을 위해서 지도교수는 레슨에서 제시하는 도전 과제의 수준을 학생의 기술과 균형이 잘 이루어질 수 있게 조절하고, 학습의 분명한 목표를 제시하며, 학습에 대한 즉각적인 피드백을 제공하여 학생의 학습 몰입을 높여야겠다.

2. 제언

본 연구에서는 대학교 피아노 전공 레슨에서 지도교수가 사용하는 스캐폴딩 언어 사용이 학생들의 레슨 경험에 직접적인 영향이 있는 것으로 밝혀졌다. 하지만 본 연구의 연구 대상 수가 이러한 결과를 일반화하기에 부족하다. 따라서 보다 많은 수의 학생을 대상으로 이에 대한 연구를 진행하는 것이 필요하다고 하겠다. 또한 본 연구는 대학교 학부 4학년을 대상으로 실시하였기 때문에 다양한 학생들 간의 차에 따르는 결과를 도출하기에 어려움이 있다. 지도교수의 스캐폴딩 언어 사용의 효과에 대해 보다 정확하고 종합적인 결과를 도출하기 위해서는 연령, 성별, 기술 수준이 다양한 학생들을 연구 대상으로 선정하여 집단 간에는 어떠한 차이가 있는지에 대한 연구도 이루어져야 하겠다. 마지막으로 지도교수의 스캐폴딩 언어사용이 레슨을 효과적으로 이끌 수 있는 중요한 교수 방법이라고 가정 할 때 이러한 방법이 예비교사 지도에 유용하게 활용될 수 있는지와 그 활용가능성을 파악해본다면 효과적인 피아노 지도를 위한 예비교사 교육에 적용 방안을 모색해 볼 수 있을 것으로 본다.

참 고 문 헌

- Abeles, H. F. (1975). Student perceptions of characteristics of effective applied music instructors. *Journal of research in Music Education*, 23, 147-154.
- Csikszentimihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentimihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. New York: Cambridge University Press.

- Donovan, A. J. (1994). The interaction of personality traits in applied music teaching (Doctoral dissertation, University of Southern Mississippi, 1994). *Dissertation Abstracts International*, 55, 1499A.
- Freer, P. K. (2003). *Rehearsal discourse of choral conductors: Meeting the needs of young adolescents*. Unpublished doctoral dissertation, Teachers College, Columbia University, New York.
- Handel, C. E. (1995). Behavioral characteristics and instructional patterns of selected music teachers. *Journal of Research in Music Education*, 41, 182-203.
- Kennell, R. (2000). Improvisation in teaching: The constellation of scaffolding. In R. R. Rideout & S. J. Paul (Eds.), *On the sociology of music education: Vol. 2. The Music Education Symposium at the University of Oklahoma*, (pp. 113-120). Amherst, MA: University of Massachusetts.
- Kostata, M. (1984). An investigation of reinforcements, time use, and student attentiveness in piano lessons. *Journal of Research in Music Education*, 32(2), 113-122.
- Massimini, F. & Carli, M. (1988). Systematic assessment of flow in daily experience. In M. Csikszentimihalyi & I. S. Csikszentimihalyi (Eds.), *Optimal experience*. (pp. 266-287). Cambridge: Cambridge University Press.
- Meyer, D. K (1993). What is scaffolding instruction? Definitions, distinguishing features, and misnomers. In D. J. Leu & C. K. Kinzer (Eds.), *Examining central issues in literacy research, theory, and practice: Forty-second yearbook of the National Reading Conference*. (pp. 41-53). Chicago, IL: National Reading Conference, Inc.
- Price, H. E. (1992). An effective way to teach and rehearse: Research

supports using sequential patterns. *Update: Applications of Research in Music Education*, 8(1), 42-46.

Rosenthal, R. (1984). The relative effects of guided model, model only, guide only and practice only treatments on the accuracy of advanced instrumentalists' musical performance. *Journal of Research in Music Education*, 32(4), 265-273.

Schaller, D. L. & Reed, J. H. (1997). The pull of the text and the process of involvement in reading. In J. T. Guthrie & A. Wigfield (Eds.). *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (pp. 68-85). Newark, DE: International Reading Association.

Schmidt, C. P. (1989). Applied music teaching behavior as a function of selected personality variables. *Journal of research in Music Education*, 37, 258-271.

Turner, J. C., Meyer, D. K., Cox, K. E., Logan, C., DiCintio, M., & Thomas, C. T. (1998). Creating contexts for involvement in mathematics. *Journal of Educational psychology*, 90, 730-745.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ABSTRACT

The Relationship between Teacher Discourse and Student Experience in College Applied Piano Lessons

Ji Eun Choi · Su-Young Bae

This study examined the relationship between teacher discourse and student experience in college applied piano lessons. Participants included 7 college piano teachers and 14 senior undergraduate students. Teacher discourse was analyzed for the types scaffolding or non-scaffolding language. Subsequent analysis examined how that language was used within complete sequential units of instruction. Student reflective self-reports, completed after each rehearsal, were examined to reveal correlations with teachers' instructional language. According to the results, complete sequential units increased as total scaffolding language increased. Students reported higher levels of perceived challenge and skill during lessons with greater amounts of scaffolding language. This study suggests a strong positive relationship exists between teacher scaffolding language use, complete sequential units of instruction, and quality of student experience during college applied piano lessons.

key words: piano lesson, teacher discourse, scaffolding, flow

투고일: 9월 30일, 심사(수정)일: 11월 03일(11월 13일), 게재확정일: 11월 28일