

핵심역량과 음악 교과 역량의 국제비교: 한국, 일본, 싱가포르, 영국, 미국을 중심으로*

양 종 모**

이 연구는 세계 5개국의 음악 교과 교육과정을 비교하여, 핵심역량을 기를 수 있도록 하는 음악 교과의 교육과정 구성 방안을 논의하는 것을 목적으로 한다. 비교의 관점은 '역량'의 의미와 음악 교과 역량과 핵심역량과의 관련성, 음악 교과 최하위 내용과 핵심역량과의 관련성, 그리고 교과 역량의 어미 진술 방식 등이다. 이 분석을 통해 얻어진 연구의 결론은 다음과 같다. 첫째, 역량 중심 교육과정의 성공적 구현은 교과 교육과정과 핵심역량의 관계를 명료히 하는 데 달려 있다. 둘째, 핵심역량을 기르도록 음악 교과 교육과정을 구성할 때 전통적인 음악 교과의 교육적 가치를 살릴 수 있는 방안을 고려해야 한다. 셋째, 현재 우리나라의 음악 교과 교육과정에 제시되어 있는 음악 교과 역량의 기능을 명료하게 설정할 필요가 있다.

※ 주제어: 음악교육, 음악과 교육과정, 역량, 교과 역량, 핵심역량, 국제비교

차 례

- I. 서론
- II. 이론적 배경
- III. 핵심역량과 음악 교과 역량의 국제 비교
- IV. 결론 및 제언

* 이 논문은 2017년도 부산교육대학교 교내 연구과제로 지원을 받아 수행된 연구임.

** 부산교육대학교 교수

I. 서론

1997년부터 2003년까지 진행된 OECD의 ‘역량의 정의와 선정을 위한 프로젝트’(DeSeCo Project)와 2015년 우리나라의 역량 중심 교육과정의 공표는 우리나라에 역량 관련 연구를 확대하고 실천하게 한다. 한국의 교육계에 역량이 처음 논의되기 시작한 것은 2002년 유현숙 외의 학습 체제의 질 관리를 위한 표준 연구부터라고 할 수 있다(유현숙 외, 2002). 이후 역량 개념에 대한 반성적 고찰을 시도한 손민호(2006)와 학교교육에서 역량의 의미를 연구한 소경희(2007)등에 의해 한국 교육에서의 역량에 대한 기초적인 개념이 정리되었다. 계속해서 한국교육과정평가원이 주축이 되어 학교교육에 역량을 적용하는 연구들이 진행되었다(윤현진 외 2007; 이광우 외 2008; 임현 2008; 이광우 외 2009; 이근호 외 2012; 이광우 외 2014).

교육 분야에서 역량에 관한 연구들은 음악 교과 연구자들에게 영향을 주어 다양하게 진행되었다. 음악과에서의 역량에 관한 연구는 음악 교과 역량의 본질에 관한 연구(주대창, 2017), 교육과정에서의 음악 교과 역량의 구현 방법을 다룬 연구(송주현, 2011; 정진원, 오지향, 2103; 함희주 2014), 음악 교과에서 역량의 국제 비교를 시도한 연구(이경언 2011a; 정진원 외, 2013a), 음악 수업에서의 역량 적용 연구(권덕원, 박주만, 2016; 정은경, 2016) 등 다양하다.

지금까지 역량의 의미와 적용에 대한 여러 가지 연구가 진행되었지만 미래를 준비하는 교육에 핵심역량을 반영하는 문제는 여전히 남아 있다. 특히 2015 개정 음악과 교육과정에서 새롭게 제시된 음악 교과 역량을 어떻게 이해해야 하고, 그 역량이 핵심역량과 어떤 관계를 맺고 있는지, 음악과 교수·학습 내용으로 핵심역량을 구현할 수 있는지 등에 대한 의문이 여전히 남아 있다. 소경희 외(2014)와 함희주(2014)는 독일의 교육과정을 통해 음악 교과 역량과 핵심역량의 관계를 파헤쳐 보았다. 그러나 여전히 음악 교과에서 음악과 내용 및 활동과 핵심역량간의 관계에 대한 논의는 부족하다.

역량은 실제 수업에서 의미 있게 적용되고 효과가 나타날 때 가치를 인정할 수 있다. 따라서 본 연구는 음악 교과의 교수·학습 활동이 핵심역량과 관계를 맺고 핵심역량을 기를 수 있는 구조를 가지고 있는지를 살펴보고자 한다. 핵심역량과 교과 역량 그리고 교수·학습 내용과 활동 간의 관계를 이해하고 실제 적용할 수 있는 가능성을 탐색해 보려는 것이다.

연구를 위해 가장 최근에 공표된 우리나라 교육과정을 비롯해 일본, 싱가포르,

영국, 미국 등 5개국 음악과 교육과정 문서를 활용한다. 5개국의 음악과 교육과정의 문서는 ‘국가 교육과정(National Curriculum)’, ‘학습지도요령(學習指導要領)’, ‘실라부스’(Syllabus), ‘국가 표준’(National Standard) 등 나라에 따라 이름은 다르지만 음악 교과의 목표와 내용을 담고 있으며, 우리나라와 유사한 교육적 기능과 역할을 가지고 있는 국가 수준의 문서이다. 모든 연구 대상은 2014년 이후에 개정된 국가 교육과정에 해당하는 문서를 활용한다. 각국의 교육과정 문서에 대한 정보는 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구 대상 교육과정 문서 목록

국가	문서 제목	번역	공표처	공표
한국	국가 교육과정		교육부	2015
일본	小學校學習指導要領 (音樂編)	소학교학습지도 요령(음악편)	문부과학성	2017
싱가 포르	Music Teaching and Learning Syllabus: Primary & Lower Secondary	음악 교육계획: 초등학교와 중학교	Student Development Curriculum Division	2016
영국	National Curriculum: Music programmes of study-Ket Stages 1-3	국가교육과정: 음악 프로그램	Department for Education	2014
미국	Music National Standards	음악 국가 표준	National Association for Music Education	2014

II. 이론적 배경

1. 역량의 초기 연구와 의미

심리학자 맥켈란트(D. McClland)는 1973년에 “역량 검사의 우위성(Testing for Competence rather than for Intelligence)”이라는 논문을 통해 삶의 성과를 예측할 수 있는 테스트가 필요하고, 그 준거는 지능이 아니라 직업 분석에 기초하여 만들 수 있는 역량(competence)이 되어야 한다고 주장했다(McCelland

1973, p. 2).¹⁾ 그는 인간의 능력은 지능보다는 삶의 성과로 측정되어야 하고, 그것을 역량이라는 용어로 설명했다.

이후 심리학자들은 직업에서 요구하는 능력을 역량(competence)이라 칭하면서 여러 가지 정의들을 내 놓았다. 클렘프(G. O. Klempe)는 “역량(competence)은 어떤 직업에 효과적이고 탁월한 행위(performance)를 만들어 내는 인간의 근본적인 특성이다”라고 정의했다(Klempe 1980, 21). 클렘프는 역량이 직업과 관련된 것이고, 오감으로 확인 가능한 탁월한 행위 이상의 것을 만들어 내는 근본적인 특성이라고 말한다. 그리고 패리(S. R. Parry)는 좀 더 상세하게 정의하기를 “어떤 사람의 직업에 요구되는 주요한 부분을 반영하는 지식, 기술, 그리고 태도와 관련이 있으며, 잘 받아들일 수 있는 표준으로 측정될 수 있는 것이어야 한다.”라고 했다(Parry 1996, 50). 패리는 역량의 의미에 인간의 지식, 기술 이외에 태도를 포함시키며, 그것들을 표준으로 측정할 수 있는 드러나는 것이어야 한다고 보았다. 이 두 사람 이외에도 역량에 대한 정의들이 많은데, 대부분의 학자들은 역량의 의미에 대해 다음의 두 가지 속성을 공통적으로 언급한다.

- 역량은 관찰할 수 있고 측정할 수 있는 지식과 기술 등이다.
- 지식과 기술은 탁월하거나 모범이 되는 행위자가 보여주는 것과 그 외 다른 행위자가 보여주는 것들이 구별될 수 있어야 한다.

역량의 초기 개념은 직업에서 요구되는 능력에 관한 연구에서 언급되었으며, 명확히 평가할 수 있는 능력과 관련이 깊었다. 그래서 종종 일반적으로 측정되거나 관찰될 수 있는 지식과 기술에 한정된 것을 역량이라고 했으며, 측정되기 어려운 태도 혹은 인간성 등과 같은 요소는 일부에서 주장하는 내용이며, 맥켈란트를 비롯한 초기의 많은 학자들은 능력 모델(capability model)을 구성할 때 측정하기 어려운 태도(attitude)는 제외하기도 했다.

1) McClland는 어떤 직업에서 요구하는 능력을 조사하기 위해서는 그 직업이 요구하는 실질적인 능력 즉 역량을 기준으로 해야 한다고 했다. 그는 운전자의 능력은 지필식의 시험이 아니라 운전 역량으로 파악해야 하고, 좋은 경찰을 뽑기 위해서는 경찰이 무엇을 하는지 규명하여 그에 해당하는 역량을 조사해야 하는 것처럼 인간의 능력은 삶의 성과로 판단해야 한다고 보았다.

2. OECD의 역량 개념

직업 능력에 관한 연구 분야에서 ‘역량’이 중요한 개념으로 자리 잡아 갈 때, OECD는 역량에 관한 연구를 내놓는다. 1997년 OECD는 DeSeCo(Definition and Selection of Key Competencies) 프로젝트를 시작하여 급변하는 세계가 당면한 문제 해결을 위해 개인이 갖추어야 하는 기본적인 능력을 역량의 형태로 정의하고 선정했다.

DeSeCo 프로젝트의 결과로 얻어진 역량의 정의는 “특별한 맥락에서의 복잡한 요구에 성공적으로 호응하는 능력(ability)이다.” 그리고 여기에 부가하여 “역량적 행위나 효과적인 활동은 지식, 인지, 실천 기술, 뿐만 아니라 태도, 감성, 그리고 가치와 동기화와 같은 사회적 행동적 요소의 형성을 포함한다. 그래서 역량이란 인지적 영역으로 축소시킬 수 있는 것이 아니며, 기술과 동의어도 아닌 총체적인 것이다.” 라고 설명한다(Rychen, & Salganik, 2003, 2). DeSeCo 프로젝트가 내놓은 역량에 대한 연구 결과는 초기 연구에서 제시되었던 측정 가능한 행동 중심의 역량에서 태도나 감성 그리고 가치와 동기화 등 측량이 쉽지 않은 요소들까지 포함하고 있다. 프로젝트의 최종 결과로 얻어낸 역량의 기본 개념은 다음과 같다.

- 개인과 사회 수준에서 최고의 가치 있는 결과물을 얻는 데 기여할 수 있는 능력
- 폭넓은 맥락에 어울리는 중요하고 복잡한 요구와 도전에 호응할 수 있는 중요한 능력
- 모든 개인에게 중요한 능력

DeSeCo 프로젝트의 역량은 최고의 결과물을 지향한다는 것, “폭넓은 맥락”이라고 표현하면서 어떤 상황에서든지 호응할 수 있는 능력을 의미한다는 점 그리고 개인의 능력에 초점을 맞추고 있다는 점들을 보여 주고 있다.

이 프로젝트는 역량의 기본 범주를 세 가지로 나누어 제시한다. 그 세 가지 범주는 ‘자율적으로 행동하기’(Act autonomously), ‘상호교감하며 도구 사용하기’(Use tools interactively), 그리고 ‘이질적 집단에서 상호교감하기’(Interact in heterogeneous group)등이며, 각각의 하위에 세 가지씩의 역량을 제시한다. 첫 번째 범주 ‘자율적으로 행동하기’는 역량으로 ‘큰 그림 안에서 일하기’, ‘생애계획과 개인적인 프로젝트를 수립하고 실행하기’, 그리고 ‘권리, 이익, 한계, 요구 등을 방어하고 주장하기’ 등의 세 가지를 제시하고 있다. 두 번째 범주 ‘상호교감하며 도구 사용하기’는 역량으로 ‘언어, 상징, 문자를 상호적으로 사용하기’, ‘지식과 정보

를 상호적으로 사용하기’, ‘기술을 상호적으로 사용하기’ 등 세 가지를 제시하고 있다. 그리고 세 번째 범주인 ‘이질적 집단에서 상호교감하기’는 역량으로 ‘타인과 원만한 관계 맺기’, ‘팀으로 일하고 협동하기’, ‘갈등을 관리하고 해결하기’ 등 세 가지를 제시하고 있다.

이렇게 OECD의 DeSeCo프로젝트는 역량 9가지를 제시하고 있으며, 그것을 3개씩 3개의 범주로 나누고 있다. 그 내용은 첫째 범주로 개인의 자존감과 자율성에 대한 것이고, 둘째 범주는 도구의 사용 능력에 대한 것이며, 셋째 범주는 타인과의 관계를 발전시키고 함께 일할 수 있는 능력에 대한 것이다. 여기서 보여 주는 9가지의 역량은 초기 연구에서 역량의 정의로 제시되었던 지식과 기술 그리고 측정되는 것이라는 의미에서 보다 더 확장되어, 인간의 지력과 덕 그리고 사회적, 도덕적 능력을 총체적으로 포함하는 형태라고 할 수 있다.

3. 한국 교육에서 역량의 도입

한국의 교육 분야에서 역량에 관한 관심은 유현숙 외(2002)의 연구에서 시작된다고 볼 수 있다. 유현숙 외는 국가 수준의 학습목표가 설정되어야 하고, 국가 수준의 학습목표는 “생애를 통하여 육성시켜야 할 핵심능력”으로 설정해야 한다고 주장한다. 그 연구에서 ‘핵심능력’을 기초문해력, 핵심능력, 시민의식, 직업특수 능력 등 4가지로 유형화하였다(유현숙 외, 2002, 235). 이 때 4가지로 유형화한 ‘핵심능력’은 인간이 가져야 하는 궁극적인 능력으로서의 ‘역량’ 혹은 ‘핵심역량’과 유사한 의미를 가지고 있다. 유현숙 외의 연구 이후에 ‘역량’이란 단어를 직접 언급한 연구는 손민호의 “실천적 지식의 일상적 속성에 비추어 본 역량의 의미”에서 나타난다. 손민호는 역량이 일반적으로 측정되거나 관찰될 수 있는 지식과 기술에 한정된 의미로 사용되는데 대해 “실천적 지식의 일상적 속성을 가진 역량”이라고 표현하면서, 역량을 교육에 반영하기 위해서는 학교 교육과정을 운영하는 형식까지도 재고의 대상이 되어야 한다고 주장한다(손민호, 2006, 19). 손민호는 역량의 개념을 맥켈란트의 정의 수준에서 받아들이면서 학교 교육과정에 적용 원리를 논의했던 것이다.

손민호의 연구 이후에 소경희는 2007년 연구를 통해 역량에 대한 개념을 다시 정의하고, 학교 교육에 역량을 적용하는 문제에 대해 본격적인 논의를 시작한다. 그는 역량의 개념에 대해서 DeSeCo 프로젝트의 결과로 나온 “개인이 특정 맥락의 복잡한 요구를 충족시키기 위해 갖추어야 할 능력”을 받아들이면서, 21세기 사

회를 성공적으로 살아가는 데에 있어서 모든 사람들이 반드시 갖추어야 할 공통적인 능력을 핵심역량이라고 하였다(소경희 2007, 8). 그는 핵심역량을 학교교육에 적용하는 것이 세 가지 측면에서 비판이 있음을 다음과 같이 정리한다(앞의 책, 9). 첫째는 역량의 개념이 인식론적 토대가 견고하지 않아 혼란스럽다는 것이고, 둘째는 역량 논의는 소박한 형태의 행동주의에 의존한 것으로서 지식과 이해보다 수행을 훨씬 더 강조하고, 특정기술이나 능력을 평가하는 데 주로 사용되는 증거에 초점을 둔다는 것이며, 셋째는 역량중심 교육은 전반적인 교육체제를 직업화하고 학교교육에서 전통적으로 다루어온 자유교육의 가치를 평가절하시킬 수 있다고 했다.

그렇지만 그는 역량이 자유교육의 전통에 기반을 둔 학교교육이 가지는 한계를 극복할 수 있는 하나의 방안이 될 수 있다고 주장한다. 자유교육이 교육을 추상적이고 비실제적이며 논리적인, 다시 말해서 지나치게 인문적인 성격의 지식으로 환원시키는 우를 범해왔기 때문에 교육에 역량을 수용하는 것이 의미가 있다고 본다(앞의 책, 11). 그는 현재 진행되고 있는 학교교육은 그 적합성에 문제가 있음을 지적 받고 있는데 그 문제들의 극복 방안이 역량일 수 있으며, 학교에서 제공되는 교육과정을 역량중심으로 접근할 필요가 있다고 주장한다(앞의 책, 18).

소경희의 연구 이후에 역량에 관한 연구는 한국교육과정평가원이 주관하여 국가 수준의 연구로 진행된다. 한국교육과정평가원에서 역량에 관한 초기 연구는 윤현진 외의 “미래 한국인의 핵심역량 증진을 위한 초·중등학교 교육과정 비전 연구(I)”로 이 연구에서는 한국인에게 요구되는 실질적인 핵심역량을 조사해서 내놓았다. 연구 방법은 델파이 조사를 활용하였고, 이 연구로 얻어진 한국인의 핵심역량은 ‘갈등 조정 능력’, ‘문제 해결 능력’, ‘의사 소통 능력’, ‘정보 처리 능력’, ‘창의력’, ‘시민 의식’, ‘자기 주도적 학습 능력’, ‘다문화 이해 능력’, ‘삶의 향유 능력’ 등 9가지였다(윤현진 외 2007, 116-120).

한국인이라는 거시적 범위에서의 핵심역량을 연구한 이후에는 학교급별, 직업세계 등에서 요구하는 하위 핵심역량을 조사한다(이광우 외 2008). 이 연구는 국제 비교와 설문 조사 방법을 활용하여 ‘초·중등학교 교육에서 강조해야 할 핵심역량’, ‘고등교육에서 강조해야 할 핵심역량’, ‘직업세계에서 요구하는 핵심역량’, ‘평생학습사회에서 요구하는 핵심역량’ 등을 제시하였다. 이 연구의 결과로 내놓은 ‘초등학교 교육에서 강조해야 할 핵심역량’은 창의력, 문제해결능력, 의사소통능력, 정보처리능력, 대인관계능력, 자기관리능력, 기초학습능력, 시민의식, 국제 감각, 진로개발능력 등 10가지이고, 각각에 대한 요인을 제시하고 있다(앞의 책, 91-92).

역량에 대한 여러 가지의 논의가 진행되고, 국가 수준에서 핵심역량의 조사가 진행되던 시점에 역량의 개념에 대한 비판적 고찰이 시도되었다. 박민정(2009)은 교육에 역량 도입은 ‘학문적 지식과 실제적 지식의 통합을 강조하고’, ‘교육과정이 역량 계발을 위해 설계되며’, ‘교육과정 운영의 변화를 추구한다.’, 그리고 ‘교육의 책무성을 강조한다.’는 점 등에 있어 긍정적이지만, 역량 논의가 행동주의 접근에 의존하고, 실제적 지식을 강조하여 이론적 지식의 중요성을 과소평가하고 있으며, 교육을 직업 훈련으로 전락시킨다는 여러 비판이 있다는 지적을 한다(박민정 2009, 88-89). 박민정은 교육에의 역량 도입에 대해서는 지속적인 자기 반성적 과정을 거치면서 진행되어야 한다고 주장했다.

역량에 대한 기본적인 개념이 정리된 이후에 한국교육과정평가원은 역량을 학교 교육과정에 도입하는 구체적인 설계 방안을 연구한다(이광우 외 2009). 이 연구는 영국, 독일, 대만 등 7개국의 교육과정을 비교하고, 전문가를 대상으로 하는 델파이 조사를 통해 핵심역량 기반 교육과정 설계 방안을 조사한다. 이 연구에서는 특히 총론적 성격의 공통 핵심역량과 교과 교육과정의 관계 설정을 어떻게 할 것인가를 다양한 예시를 개발하여 제시하고 있다. 우선 학교급 수준에서 제시할 핵심역량을 대영역과 중영역을 구분하여 두 가지로 제시하는 방법을 제안한다(앞의 책, 136). 여기에서 대영역의 핵심역량은 개인적 역량, 사회적 역량, 학습 역량 등 세 가지로 구분하고, 중영역의 핵심역량은 개인적 역량에서 자기관리 능력 등 3가지며, 사회적 역량에서는 의사소통능력 등 4가지, 그리고 학습 역량은 창의력 등 3가지를 제안한다(앞의 책, 137). 그리고 초·중등학교와 고등학교의 핵심역량에 대해 다르게 제시하는 방안이 여기서 논의된다. 초·중등학교의 경우에는 교과 교육과정을 상당부분 재구조화하여 핵심역량을 살려 나가고, 고등학교의 경우에는 교과별 고유성을 유지시켜 나가는 것을 제안한다(앞의 책, 140).

2010년에는 역량기반 교육과정의 현장 적용 사례가 연구된다. 홍원표, 이근호(2010)는 역량기반 교육과정이 갖고 있는 가능성에 주목하면서, 역량기반 교육과정을 학교 현장에 적용할 수 있는 방안을 탐색한다. 이를 위해 역량기반 교육과정을 운영하고 있는 호주, 뉴질랜드, 캐나다, 그리고 영국의 수업 적용 사례를 분석한다. 이 연구는 역량기반 교육과정을 운영하기 위해서 수업 내용이나 방법보다 역량을 기반으로 하는 평가 방법을 가져야 한다는 것을 제시한다. 즉 학생들의 다양한 학습 경험과 능력 그리고 잠재력을 평가하는 방법이 정착될 때, 역량기반 교육과정이 활성화될 수 있다고 주장한다(홍원표, 이근호 2010, 140).

2010년 이후에 다시 핵심역량의 개념과 적용에 관한 여러 가지 논의가 있는데

대표적인 연구가 이근호 외(2012)가 진행한 것이다. 그의 연구는 국가차원에서 역량의 대범주를 정하고 학교 현장에서 실천을 하도록 하는 것을 제안한다. 여기에서 역량의 개념은 초기에 정리되었던 ‘명료한 행동 목표’라는 의미에서 ‘미래 사회에 최종적으로 지향해야 하는 교육의 목적’으로 전환된다.

2013년에 이근호 외는 “핵심역량 중심의 교육과정 재구조화 방안 연구”를 내놓았고, 주형미 외는 “핵심역량 중심의 교과서 모형개발”을 연구하여 새로운 교육과정을 역량 중심으로 하는 데 필요한 기본적인 연구를 진행하였다. 그리고 이광우 외(2014)는 역량 중심의 교육과정을 만드는 데 필요한 “핵심역량”에 대한 기본적인 개념을 다음과 같이 제시한다(이광우 외 2014, 33).

“핵심역량은 사회 공동체 구성원으로서의 역할을 성공적으로 수행하기 위해 학습자에게 요구되는 지식, 기능, 태도의 총체를 말하는 것으로, 초·중등교육을 통해 모든 학습자가 길러야 할 기본적인, 필수적이며, 보편적인 능력을 의미한다.”

여기서 핵심역량은 사회 구성원으로서 역할을 수행할 수 있는 능력이 되어야 하고, 모든 학습자가 길러야 할 기본적인, 필수적, 보편적 능력을 의미한다. 이전에 교육의 보편적 목적에서 종종 제시되었던 “전인교육”이라는 단어가 담고 있던 인간이 가져야 하는 보편적인 능력보다는 구체적인 설명이 더해져 있다. 이 연구에서 제시하고 있는 6가지 핵심역량은 자기관리 능력, 공동체 의식, 의사소통 능력, 창의·융합사고 능력, 정보처리 능력, 심미적 감성 능력 등이며, 이 역량들은 이후 2015 개정 교육과정에 적용된 핵심역량과 유사한 내용이다.

4. 음악 교과의 역량 논의

음악 교과에서 역량 논의는 음악 교과 역량의 내용에 대한 연구와 범교과적 역량과 음악 교과 역량과의 관련성에 대한 연구, 그리고 음악 교과 역량의 적용 연구 등으로 구분할 수 있다. 음악 교과 역량의 내용에 대한 연구는 이광우 외(2009)의 연구에서 처음 나타난다. 이 연구는 교과에서 중요하게 다루어야 할 역량의 내용을 찾기 위해 진행되었다. 연구에 따르면, 음악 교과의 역량 중 중요하게 다뤄야 하는 내용은 창의력, 자기관리능력, 국제사회문화이해 순으로 나타난다(이광우 외 2009, 116). 이 연구는 모든 교과를 다루고 있기 때문에 음악에 대한 깊이 있는 연구 결과를 얻는 데는 한계를 보인다.

이후 음악 교과의 역량에 대한 전문적인 연구는 2011년에 세 편이 발표되었다

(송주현, 2011; 이경언, 2011; 조성기, 2011). 이경언(2011)의 연구는 선행 연구를 통해 역량의 개념에 다의성이 있다는 것을 전제하고, 뉴질랜드, 대만, 영국 등의 교육과정에서 나타나는 핵심역량과 교과 역량의 내용에 대해 조사한다. 그는 “뉴질랜드, 대만, 영국 등의 음악과 교육과정에서 목표, 성취 목표, 교수 방법, 혹은 평가 어디에서도 음악 교과와 핵심역량 관련 내용을 찾아 볼 수 없다”(이경언 2011, 11)라고 조사 결과를 정리하고 있다. 즉 뉴질랜드, 대만, 영국 등의 음악과 교육과정에서 교과 역량이라는 단어를 찾지 못했고, 음악 교과 내용과 핵심역량 간의 관련성도 발견하지 못했다. 그는 연구 결론에서 음악 교과에서 개발할 수 있는 능력은 핵심역량보다는 음악 교과 맥락에서 재해석되어야 한다는 것을 강조하면서 핵심역량과 음악 교과의 역량과의 인위적인 관련성을 가지는 것에 대해 경계한다.

한편 송주현은 영국과 캐나다 퀘벡 주의 음악과 교육과정에서 나타나는 역량의 특성을 분석한다. 그는 문서 체제와 목표, 내용, 그리고 평가 등의 공통점과 차이점을 분석하여, 두 음악과 교육과정 모두 핵심역량에 기여할 수 있는 구조를 가지고 있다고 주장한다(송주현 2011, 234-237). 송주현은 이 연구에서 영국과 퀘벡 주의 음악과 교육과정에 대해 “음악 교과가 음악 교과안에서만 머무르지 않고 사회 변화상에 발맞춰가고자 하는 의미를 갖고 역량을 중심으로 교육과정을 설계한다는 점이다.”(송주현 2011, 242)라면서 음악 교과의 역량이 핵심역량과 관련이 밀접하다고 분석하고 있다. 이경언과 송주현은 모두 영국 음악과 교육과정을 대상으로 분석했음에도 이경언은 음악 교과와 범교과 역량의 관련성이 나타나지 않는다고 주장하고, 송주현은 그 반대의 결론을 내놓고 있다.

같은 해에 이루어진 조성기(2011)의 연구는 핵심역량에 대한 외국의 사례를 선행 연구를 통해 살펴보고, 교사와 교수, 그리고 일반 음악인 등을 대상으로 설문 조사하여, 우리나라의 음악 교육에 적절한 음악 교과 역량의 내용을 찾아본다. 이 연구의 결과로 얻은 역량의 내용은 ‘음악 기능’, ‘음악 활용 능력’, ‘음악 이해 능력’, ‘음악적 창의성’, ‘음악 학습 능력’ 순으로 5가지이다(조성기 2011, 9).

이후에 음악 교과 역량의 적용 연구는 정은경, 정진원(2013)이 진행한 “음악과 교육과정에 나타난 역량 및 인성교육에 관한 고찰”에서 나타난다. 이 연구는 역량의 개념에 대해 DeSeCo 프로젝트와 이광우 외(2009) 등의 연구를 정리하고, “현대 교육은 삶에서 실천 가능한 역량적 능력으로 구현되어야 함을 강조하고 있으며 이러한 연구는 ‘핵심역량’을 중심으로 교육의 구조를 재편성하는 패러다임으로 이어지고 있다”라고 하면서 음악 교과와 핵심역량과의 관계가 밀접하게 연결되고

있는 상황을 정리해 주고 있다. 이 연구에서는 음악 교과에서의 역량에 대한 구체적인 내용을 제시하지 않고, “음악과 교육과정에서 핵심역량과 구체적인 음악적 활동들이 어떻게 연계될 수 있는지에 대해서는 연구가 필요하다.”면서 연구를 정리하고 있다(정은경, 정진원 2013, 112).

또 정진원 외(2013)는 음악 교과 역량과 핵심역량의 관계에 대해 더 진전된 연구를 진행한다. 이 연구에서는 음악 교과 역량으로 음악 표현 능력이 중요하게 거론되었으며, 음악 활동 중 합주, 합창 등의 활동을 통해 핵심역량에 해당하는 배려심이 개발될 수 있으며, 음악 학습은 인내심, 창의적 사고 능력에도 도움이 될 수 있음을 밝혀주고 있다(정진원 외 2013, 102). 이 연구는 음악 교과 활동과 교육 일반의 핵심역량과 관련성을 정리해서 보여 준다.

정진원, 오지향(2013)은 역량 중심 교육과정을 쓰고 있는 영국과 뉴질랜드의 일반 교육 역량인 핵심역량을 음악 교과의 목표와 연결시켜 진술하고 있다. 영국의 경우, 핵심역량으로 ‘의사소통’, ‘수의 활동’, ‘정보기술활동’ 등을 제시하고 있다. 여기서 핵심 역량인 ‘의사소통’은 음악 활동인 ‘다양한 관객을 대상으로 하는 음악 공연하기’로 달성할 수 있고, 핵심역량인 ‘수의 활동’은 음악 활동인 ‘패턴, 시퀀스, 순서 및 리듬적 관계를 이해하기’로 달성할 수 있다고 설명된 것을 통해 음악 활동과 핵심역량의 관계를 설명하고 있는 사례를 보여준다(정진원, 오지향 2013, 496).

2014년부터는 음악 교과 교육과정을 역량 중심으로 개정할 수 있는 방법을 찾는 연구가 나타난다. 소경희 외(2014)는 독일 함부르크 주의 역량(Kompetenzen)의 음악 교과 적용 사례를 탐색하여 음악과에서 역량 중심 교육과정 개발 가능성을 연구한다. 이 연구는 음악 교과 고유의 특성을 살린 역량 개발의 필요성에서 출발한다(소경희 외 2014, 27). 독일은 모든 교과에서 교과 역량 이외에 범교과적 역량과 교육언어구사 역량을 함께 달성하도록 한다. 독일의 범교과적 역량(핵심역량)은 ‘자아 역량’, ‘사회적-의사소통적 역량’, ‘학습 방법 역량’ 등의 세 가지 영역으로 구성되어 있다(앞의 책, 33). 음악 교과 역량은 ‘생산’, ‘수용’, ‘성찰’의 세 가지 영역으로 구분하고 각각의 하위 내용은 노래하기, 악기 연주하기 등의 음악적 내용으로 구성한다. 독일의 교육과정은 핵심역량을 음악 교과 고유의 시각으로 재해석하여 반영하는 방식을 채택하고 있으며, 핵심역량을 달성하는 데 필요한 음악 교과 역량을 찾는데 도움을 준다.

함희주(2014)도 독일 교육에서 음악 교과 역량의 특징을 이해하고, 한국 상황을 고려한 역량 수용에 대한 시사점을 얻으려고 한다. 독일 교육에서 제시하고 있는

핵심역량은 지식, 인성, 사회적 역량이며, 교과 역량은 행동 역량이 증시된다. 행동 역량을 갖기 위해서는 방법적 역량, 사회적 역량, 그리고 개인적 역량을 가져야 한다고 한다. 그런데 이런 내용은 주마다 약간씩 차이를 보이고 있다. 베를린의 경우 활동적, 방법적, 사회적, 개인적 역량 등으로 구분하고, 베스트팔렌은 지식적, 방법적, 사회적, 인성적, 생활화 역량 등으로 구분한다(함희주 2014, 237). 독일 음악 교과와 음악적 내용들은 핵심역량과 밀접하게 관련이 있도록 구성되어 있다(앞의 책, 241). 함희주의 연구에 언급된 독일 교육과정에서도 핵심역량과 교과 역량이 서로 관련되어 진술되고 있다는 것을 알 수 있다.

2015년 새로운 음악과 교육과정 개정의 실질적인 내용이 논의될 즈음에 송주현(2014)은 “학교 음악교육의 음악 교과 역량 연구”를 내놓는다. 그는 캐나다 퀘벡주와 독일의 베를린 등 12개 주의 역량 중심 교육과정을 조사하고, 국내 전문가를 대상으로 한 델파이 조사를 통해, 교과 역량과 공통 핵심역량이 연계되는 방안을 제안한다(송주현 2014, 140-141). 송주현은 음악 교과에 대한 역량의 영역을 독일 형태인 수용, 표현, 성찰의 세 가지로 구분하고, 그 하위에 음악적 내용을 배치한다. 그리고 음악적 하위 내용에 국가 수준 공통 핵심역량과 관련 있는 내용을 배치시켰다. 국가가 제시하는 핵심역량에 우선하여 음악 교과 역량을 결정하지 않고, 음악 교과의 역량을 먼저 결정한 다음에 그 각각이 핵심역량을 달성할 수 있는 방법을 설명하고 있다.

2015년 교육과정이 개정된 이후의 연구는 역량의 적용 혹은 실천에 대한 연구가 나타난다. 정은경(2016)은 핵심역량을 기반으로 한 음악 교육과정의 개정 배경과 취지에 따라 바르게 적용하고 실현하기 위한 교수·학습과 평가라는 실제적인 학습과정에서 역량의 구체적인 실천 방안을 연구한다. 연구 과정은 먼저, 2015 개정 교육과정의 문서체계를 핵심역량을 중심으로 고찰하고, 음악과의 교육과정이 핵심역량을 어떻게 반영하고 있는지를 살펴본다. 또 음악과 평가 방법으로 과정 중심 평가를 제안하며 이를 통한 핵심역량 평가가 교실 수준의 핵심역량 구현으로 이어질 수 있다고 하였다.

이영미, 장근주(2016)는 역량 교육을 실행할 수 있는 교수·학습 및 평가 방법을 개발한다. 이 연구는 연구 방법으로 설문 조사를 실시한다. 또 장근주(2017)는 미래에 요구되는 인재상과 교육의 방향에 대해 “미래 사회에 창의적인 인재에게 필요한 것은 다량의 지식을 소유하는 것보다 다양한 분야의 지식을 적용하고 활용할 수 있는 능력이 요구된다.”라고 하면서 “기존의 교과 지식 체계와 내용에 포함된 교육 내용을 가르쳐야 한다는 관점에서 벗어나 지식의 획득, 축적보다는 활용

을 강조하는 핵심역량 기반의 교육이 요구되며, 기존 실생활과 유리되고 분절적인 교과 교육의 변화와 개선 등이 함께 모색되어야 한다.”라고 한다(장근주 2017, 229).

권덕원, 박주만(2016)은 역량 중심 교육과정 체제에서의 국악교육 적용 방안을 탐색한다. 이 연구에서는 음악 교과에서 역량의 수용이 간단치 않은 작업이며, 역량의 의미가 “어떤 문제의 해결을 위하여 능력을 갖추어 주는 것”이라면, 역량은 음악 교과의 핵심을 벗어나는 것이라고 본다(권덕원, 박주만 2016, 18). 그리고 음악을 배우는 것이 총론에서 제시한 6가지 역량을 기르게 하는 것에 한정하게 하는 것은 무리가 있다고 보고, “음악교과에 적합한 핵심역량 요소의 재검토가 필요하다.”라고 주장한다(앞의 책, 30).

2015 음악과 교육과정 공표 이후에 핵심역량과 음악 교과 역량을 재해석하는 연구들이 발견된다. 주대창(2017)은 역량 교육에서 미적 교육의 내용이 깊이 연관되어 있다는 점을 논의하고 있다. 그는 2015 교육과정에 제시된 음악 교과의 역량이 기본적으로 구체적인 능력보다 추상적 능력을 우선한다고 진단한다(주대창 2017, 211). 그는 미래 역량에서 내세우는 것을 미적 교육에 넣어보면 동일한 승화의 단계가 드러난다고 하면서, 물질적, 즉 형이하학적 상태의 발달을 거쳐 미적 상태로 진입하게 하여야 하며, 이를 바탕으로 도덕적 상태, 즉 형이상학적 상태를 구현하게 해야 한다고 한다.

박지현(2017)은 음악 교과 역량에 대한 숙고가 더 활발히 일어나야 한다고 하면서, 역량에 대한 정의부터 음악 교과의 역량에 대한 논의를 시도한다. 음악 교과는 삶의 음악으로 성장하고 발달할 수 있는 교육, 음악적 지식, 기능, 태도 등 여러 측면이 총체적으로 드러날 수 있는 교육, 음악을 행하고 적용하며 실천할 수 있는 교육에 보다 중점을 두어야 한다고 주장한다(박지현 2017, 730).

Ⅲ. 핵심역량과 음악 교과 역량의 국제 비교

1. 음악과 교육과정의 문서 체제

세계 여러 나라의 교육과정 문서를 이해하기 위해서는 우선 교육 체제에 따른 문서 체제를 이해할 필요가 있다. 각국의 음악과 교육과정은 조금씩 차이가 난다. 우리나라는 초등학교 3학년부터 고등학교까지 음악과 교육과정 문서가 제시되고

있는데 비해, 일본과 싱가포르는 초등학교 1학년부터, 그리고 영국과 미국은 유치원부터 음악과 교육과정을 제시하고 있다. 그리고 음악을 교육하는 기간도 나라마다 차이가 있는데 일본이 가장 긴 10년이고 영국과 미국이 9년, 한국과 싱가포르는 가장 짧은 8년이다. <표 2>는 음악과 교육과정이 제시되는 학교급과 기간을 보여준다.

<표 2> 각국의 음악과 교육과정의 체제

국가	학교급	총 기간	단계
한국	초등학교 3학년-고등학교	8년	3-4, 5-6, 중, 고
일본	초등학교 1학년-고등학교	10년	소 1-2, 3-4, 5-6, 중 1, 2-3
싱가포르	초등학교 1학년-중학교 2학년	8년	초등학교 1-2, 3-4, 5-6, 중학교 1-2
영국	유치원-14세까지(중학교 2학년)	9년	Key Stage 1-3 5-7세, 7-11세, 11-14세
미국	유치원부터-중학교	9년	유치원, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 학년

2. 각국의 교육과정에서 나타나는 역량 관련 단어

각국의 음악 교과 교육과정에서 ‘역량’의 문제를 다루는데 있어서, 역량과 관련한 단어는 동일하지 않다. 교육 분야에서 한국은 ‘역량’, 일본은 ‘범용적인능력’, 영국과 미국 그리고 싱가포르는 ‘competence’, ‘competences’, 혹은 ‘competency’ 등의 단어를 사용한다. ‘역량’과 관련한 단어에 대해 각국에서 사용하는 용어는 다음과 같다.

우리나라는 교육과정의 총론에서 범교과적 역량을 ‘핵심역량’이라하며, ‘핵심역량’을 ‘자기관리 역량’, ‘지식정보처리 역량’, ‘창의적 사고 역량’, ‘심미적 감성 역량’, ‘의사소통 역량’, ‘공동체 역량’ 등 6가지로 나누어 ‘~ 역량’의 형태로 제시하고 있고, 각 교과에서는 성격 향에서 교과에서 길러야 하는 역량을 별도로 언급하고 있다. 음악 교과는 ‘음악적 감성 역량’, ‘음악적 창의·융합 사고 역량’, ‘음악적 소통 역량’, ‘문화적 공동체 역량’, ‘음악정보처리 역량’, ‘자기관리 역량’ 등 6가지를 핵심역량과 동일하게 ‘~ 역량’의 형태로 제시하고 있다. 모든 ‘역량’은 ‘역량’이라는 단어를 붙여 표현하고 있다.

일본은 교육과정의 총설(총론)의 ‘목표와 자질·능력의 명료화’ 항에서 “범용적 인능력(汎用的な能力)의 육성을 중시하는 세계적 조류에 따라…”(文部科學性, 2017, 3)라고 하는데, 여기 제시된 ‘범용적인능력’은 총론에서 제시되는 능력이며, 범교과적으로 요구되는 능력이라는 점에서 우리나라의 핵심역량과 유사한 의미를 가진다. 그리고 음악 교과 내에서 ‘역량’이라는 단어는 사용하지 않고, “음악 교과의 내용이 범용적인능력을 기를 수 있도록 구성한다.”라고 쓰고 있다.

싱가포르의 교육과정 문서에서 전체 교육의 목표를 진술하면서 ‘21세기의 역량(competences)’이라는 단어를 쓰고, 그 하위 내용에서도 사회적 정서적 역량(competences)과 같이 역량이라는 단어를 쓰고 있다. 하지만 역량의 내용에서는 우리나라와 같이 ‘감성 역량’, ‘창의융합 역량’ 등과 같이 ‘역량’이라는 단어를 포함하지 않고 ‘자기 인지력’, ‘자기 조절력’, ‘사회 인지력’ 등으로 제시하고 있다(Student Development Curriculum Division, 2016, 9-10). 역량은 제목에만 사용하고 내용에서는 쓰지 않는다.

영국은 교육과정의 도입에서 “학생들의 역량(pupils’ competence)은 학교 교육과정 중 산수와 수학, 언어와 읽고 쓰기를 통해 기르도록 한다.”(Department for Education, 2014a, 4)라고 하면서 역량은 음악 교과와는 관련 없이 학교에서 배워야 하는 일부 교과의 기초 기능의 의미로 쓰고 있다. 그리고 국가 교육과정에서 제시한 것은 학교에서 필수적으로 배워야 하는 ‘핵심 지식’(essential knowledge)을 제공하는 역할을 한다고 언급하고 있다(Department for Education, 2014a, 6). 이런 점을 보면 영국의 교육과정에서 사용하고 있는 ‘역량’이란 단어는 음악 교과와 관련을 갖지 않는다고 볼 수 있다.

미국의 음악 교과 교육과정에서 역량(competence)이라는 단어는 음악 교과 교육과정의 성격을 설명하는 부분에서 다음과 같이 나타난다.

“그리고 우리가 학생들에게 진정으로 요구하는 창작하기, 연주하기, 응답하기에는 역량이 아니다(And isn’t competence in Creating, Performing, and Responding what we really want to for our students)” (NCCAS 2014, 1)

앞의 문장에서 ‘역량’이라는 단어의 의미는 ‘드러나는 능력’ 혹은 ‘측정 가능한 능력’인 것으로 해석되며, 역량이 앞서 정의된 인간의 총체적 능력을 의미한다고 보기는 어렵다. 미국 교육과정에서는 측정 가능한 능력(역량)으로 제시하지 않는다고 직접적으로 설명하고 있다.

여러 나라의 음악 교과 교육과정에서 나타나는 ‘역량’의 단어 형태와 의미가 제

각각이다. 한국과 싱가포르의 역량이라는 단어를 유사하게 제시하고 있는데 비해 일본은 범용적인능력이라는 단어를 쓰고 있다. 또 영국은 역량이라는 단어가 출현하지만 산수, 수학, 언어나 읽기만 관련짓고 음악은 연결 고리가 없다. 미국은 역량이라는 단어가 나타나지만 우리가 논의하는 역량과 의미를 달리하고 있다.

3. 음악 교과 역량과 핵심역량과의 관계

음악 교과 역량이 음악과에서 기르고자 하는 능력이라면, 핵심역량은 범교과가 기르는 능력이다. 5개국의 음악과 교육과정에서 음악 교과 역량이 있는지, 음악 교과 역량은 핵심역량과 어떤 관련을 맺고 있는지 살펴본다.

우리나라는 음악과 교육과정의 ‘성격’ 항에서 ‘음악적 감성 역량’ 등 6가지 음악 교과 역량을 간단한 설명과 함께 제시한다(교육부 2015b, 3). 음악 교과의 ‘음악적 감성 역량’은 핵심역량인 ‘심미적 감성 역량’과, 음악 교과의 ‘음악적 창의융합 사고 역량’은 핵심역량인 ‘창의적 사고 역량’과 유사하다. 이렇게 음악 교과 역량은 핵심역량에 ‘음악’이라는 단어를 붙여 연결 지어 놓고 있다. 그런데 음악 교과 역량이 달성되면 핵심역량을 달성할 수 있는지 등 두 차원의 연결에 대한 설명이나 구조의 의미가 설명되지 않고 있다. 핵심역량과 음악 교과 역량의 단어가 유사하게 제시되고 있지만 그 관계에 대해서 명확하게 이해할 수 있는 자료는 부족하다. 음악 교과 역량인 음악적 창의융합 사고 역량을 달성하면 핵심역량인 창의적 사고 역량을 기를 수 있는 것인지, 음악적 창의융합사고 역량은 어떤 음악적 활동을 통해 길러질 수 있는지에 대한 설명이 부족하고, 음악적 창의융합 사고 역량에 대한 짧은 설명이 있지만 단순히 해석되기 어려운 단어들로 구성된 문장이기 때문에 그 의미를 명확하게 이해하기 어렵다.

일본은 앞에서 언급한 바와 같이 음악과 교육과정에서 범교과적 능력 즉 핵심역량을 ‘범용적인능력’이라는 단어로 표현하면서, 그 내용을 ‘지식과 기능’, ‘사고력, 판단력, 표현력’, ‘학구열, 인간성’ 등 세 가지로 제시한다. 그리고 이 세 가지는 핵심역량을 교과 역량과 다음과 같이 관련짓는다. 첫째 핵심역량인 ‘지식과 기능’은 음악 교과 목표인 ‘음악표현을 하는 데 필요한 기능을 몸에 익힌다.’와 관련을 맺고 있고, 둘째 핵심역량인 ‘사고력, 판단력, 표현력’은 음악 교과 목표인 ‘음악 표현을 연구하고, 음악을 느끼면서 들을 수 있도록 한다.’와 관련이 있다고 설명하고 있다. 그리고 셋째 핵심역량인 ‘학구열 인간성’은 음악 교과 목표인 ‘음악 활동의 즐거움을 체험함으로써 음악을 애호하는 마음과 음악에 대한 감성을 키우

며, 음악에 친밀한 태도를 길러 풍부한 정조를 기른다.’를 통해 달성할 수 있다고 설명한다(文部科學省 2017, 7). 일본의 교육과정에서 제시하고 있는 범용적인 능력은 핵심역량으로 해석할 수 있으며, 이것은 구체적인 음악 목표와 관련지어 음악 활동을 통해 핵심역량을 달성할 수 있다는 것을 설명하고 있다(앞의 책, 3).

싱가포르의 교육과정에서는 “역량 개발에서 음악 교과의 역할”이라는 별도의 항목에서 핵심역량 하나하나와 음악 교과와의 관계를 설명한다. 핵심역량인 ‘비판적 창의적 사고 능력’은 음악을 감상하고 음악에 반응할 때, 학생들이 음악을 분석하고 평가하는 과정에서 필요로 하는 음악 지식과 기술인 음악 교과 역량과 깊은 관련이 있다고 설명한다(Student Development Curriculum Division 2016, 11). 그리고 음악과 교육과정의 도입에서 ‘역량 개발을 위한 음악 교과의 역할’에 대해서 다음과 같이 설명한다.

음악을 배우고 음악을 만드는 것은 가치(Values)를 배양하기 위한 자연적인 기반을 제공한다. 학생들은 합주에 효과적으로 기여할 수 있도록 자신의 성부를 학습해야 한다는 책임감(Responsibility)을 가질 필요가 있다. 학습 과정에서 스스로 자신감을 가질 수 있는 회복력(Resilience)이 요구된다. 존경(Respect), 배려(Care), 조화(Harmony) 그리고 통합(Integrity)과 같은 가치는 팀 내에서 협동하여(Collaboratively) 일하기 위한 필수적인 요소이다(Department for Education 2016, 10).

위의 글에서는 음악 학습을 하는 것이 노래 부르거나 악기를 연주할 수 있는 능력을 기르는 동시에 더 상위의 교육적 가치를 지향하고 있으며, 책임감, 회복력, 존경, 배려, 조화, 통합, 협동, 등의 핵심역량을 기를 수 있다는 것을 설명해 주고 있다. 음악 교과 활동 혹은 내용은 핵심역량과 밀접한 관련이 있다는 것을 설명한다.

영국의 교육과정에서 역량(competence)이라는 단어는 전체 교과를 설명하는 과정에 나타나는데, 역량을 기를 수 있는 교과는 산수, 수리, 언어 읽고 쓰기 등에 한정한다. 음악 교과도 역량과 관련을 맺지 않고 음악 교과 자체의 교육 목표와 내용을 가진다.

미국의 경우 음악과 교육과정을 진술하는 데 있어 내용을 중심으로 진술한다. 내용을 ‘만들기’, ‘수행하기’, ‘대응하기’, ‘연결 짓기’ 등 4가지로 구분하고, 4가지 각각에 학습 내용을 제시한다. 여기에서는 음악 이상의 교육 목표나 핵심역량을 언급하지 않는다.

5개국의 음악과 교육과정에서 핵심역량과 교과 역량의 특성을 정리하면 다음과 같다. 우선 영국과 미국은 음악 교과에서 범교과적 의미의 핵심역량이나 음악 교과 역량을 언급하지 않는다. 이것은 음악 교과가 음악 교과의 특성을 그대로 유지하고 있다는 것을 의미한다. 그러나 한국, 일본, 싱가포르의 핵심역량과 교과 역량이라는 것이 모두 존재하고, 둘 간의 관계에 대해서도 설명하고 있다. 특히 일본과 싱가포르는 교과 역량 혹은 교과 목표를 달성하는 과정에서 핵심역량을 기를 수 있다는 것을 설명하고 있다. 이에 비해 우리나라는 핵심역량과 교과 역량의 단어를 유사하게 만들어 관련을 짓고 있지만, 음악 교과의 내용을 가르치고 성취기준을 달성하면 어떤 음악 교과 역량을 달성할 수 있는지, 나아가 그것이 어떤 핵심역량과 관련이 있는지에 대한 설명이 없다. 결국 영국과 미국은 음악 교과의 독자적인 길을 가고 있고, 싱가포르와 일본은 음악 교과가 핵심역량을 기르기 위한 체제를 수용하고 있으며, 우리나라는 음악 교과 교육과정에서 제시하고 있는 교과 역량의 의미 파악이 어려워 적용도 어려운 상태에 있다고 할 수 있다.

4. 음악과 최하위 내용과 핵심역량과의 관련성

음악 교과 역량과 핵심역량과의 관계를 이해하기 위해서는 실제 현장에서 지도하는 내용과 핵심역량의 관계를 살펴보아야 한다. 그것은 교육과정에서 가장 최하위 단계에 위치하는 성취기준이나 내용 부분으로 살펴 볼 수 있다. 교육과정에서 이 부분의 진술을 보면 음악 수업과 핵심역량과의 관계나 음악 교과 역량도 이해할 수 있을 것이다. 각국의 교육과정 최하위 내용과 핵심역량의 관련성은 다음과 같다.

우리나라 음악과 교육과정 내용의 최하위 단계는 성취기준이란 이름으로 제시된다. 이 성취기준은 표현, 감상, 생활화 등 세 개의 영역으로 구분된다. 초등학교의 경우 표현에 6개, 감상에 2개, 생활화에 3개 등 전체 11개의 성취기준이 있다. 표현 영역의 성취기준 중 하나가 “악곡의 특징을 이해하며 노래 부르거나 악기로 연주한다.”이다. 이 문장에서 범교과적인 핵심역량과 관련을 발견하기는 쉽지 않다. 현재 우리나라 음악과 교육과정에는 최하위 내용과 핵심역량과의 관계를 설명하고 있지 않기 때문이다.

일본은 최하위 단계를 각 ‘학년의 내용’으로 제시한다. 학년의 내용은 ‘표현’과 ‘감상’ 두 가지로 구분한다. 표현은 다시 가창, 기악, 생활화 등 세 가지로 구분한

다. 표현에 대한 최하위 내용은 “가창표현에 대한 지식이나 기능을 습득하고 그것을 활용하면서 악상을 느끼고, 표현을 공부하며, 어떻게 노래를 부르는지에 대한 생각을 할 수 있도록 지도한다.”라고 진술하고 있다. 이 내용에서는 음악 활동에서 생각을 가질 수 있도록 하는 부분이 있다. 이 부분은 해설서에서 핵심역량인 ‘사고력, 판단력, 표현력 등’과 관련된 자질을 기르도록 진술된 것이라고 설명하고 있다(文部科學省 2017, 20). 일본에서는 음악 수업이 어떤 핵심역량을 기를 수 있는지를 음악 교과 교육과정에 설명하고 있다.

싱가포르의 교육과정에서 내용은 각 Stage 하위에 다섯 가지 학습목표(Learning Objective) - 연주, 음악 만들기, 감상, 지역 세계 음악 감상, 음악 요소와 개념 이해 등 - 을 두고, 각각에 최하위 활동을 제시한다. 그 중 하나는 “합창, 가락 오스티나토, 그리고 간단한 2성부 캐논 등을 노래한다.”이다. 싱가포르의 최하위 내용에서는 함께 하는 활동이 많은데 그것은 핵심역량으로 제시하는 자의식, 자기조절력, 사회성, 관계성, 책임 있게 결정하기 등을 기르는 것과 관련 있기 때문이다(Student Development Curriculum Division 2016, 11-12). 싱가포르의 일본과 유사하게 음악 교과의 최하위 단계의 내용이 핵심역량을 기르는데 도움이 된다는 것을 설명해 주고 있다.

영국의 교육과정에서는 Key Stage 아래 바로 최하위 단계의 내용이 제시되며, 세 개의 Key Stage에 각각 4개-6개의 최하위 내용이 있다. 그 중 하나는 “노래를 부르거나 찬트나 리듬을 부를 때, 목소리를 표현력 있고 창의적으로 사용하게 한다.”인데, 교육과정 문서에서는 음악 교과는 역량과 관련이 있다고 언급하지 않고 있기 때문에 이 내용이 핵심역량과 관련이 있다고 보기는 어렵다. 내용에서는 범교과적 내용보다는 음악 자체의 특성만을 제시하고 있는 것으로 판단된다.

미국의 교육과정에서 최하위 단계는 Anchor로 제시한다. Anchor는 ‘만들기’, ‘실행하기’, ‘응답하기’, ‘관계 맺기’ 등 4가지로 구분하여 내용을 진술한다. ‘만들기’는 상상하고 계획하여 만들기, 평가와 수정, 보여주기 등의 단계로 진행된다. 또 ‘상상하고 계획하여 만들기’는 다시 몇 가지로 구분되는데, 최하위 단계 중 하나는 “든든한 안내를 하면서 다양한 음악을 탐색하고 경험하게 한다.”이다. 미국도 영국과 마찬가지로 최하위 단계의 내용에 대해 교육적 의도를 설명하고 있지 않기 때문에 최하위 단계의 내용이 핵심역량과 관련성이 있는지 가늠하기 어렵다.

정리하면, 음악과 교육과정에서 나타나는 음악의 내용과 활동 즉 최하위 단계의 진술문과 핵심역량과의 관련성을 찾아보면, 5개국의 음악과 교육과정 중 일본과 싱가포르는 음악 활동과 핵심역량과의 관련성을 잘 설명하고 있으며, 그 내용

에도 어느 정도 타당성이 있다고 판단된다. 그러나 우리나라의 경우, 성격에서 교과 역량을 제시하고 있지만 음악 활동과 역량의 관련성을 찾기는 어려웠다. 영국과 미국의 경우도 실제 음악 활동과 핵심역량과의 관련성을 찾기는 어렵고, 음악 교과적 고유한 특성을 유지한 교육과정으로 보인다.

5. 교과 역량의 어미 진술 방식

“역량은 관찰할 수 있고 측정할 수 있는 지식과 기술이다.”라고 정의하기 때문에 역량을 교육에 적용할 때는 관찰할 수 있고 측정할 수 있는 것을 교육의 목표로 삼는다는 전제가 강하다. 때문에 역량을 수용하면, 교육의 목표가 보다 명료해질 수 있으며, 교육의 책무성을 관리하는 데 용의하다. 따라서 세계의 최근 교육 과정은 교육의 목표나 내용 혹은 성취기준을 진술할 때, 필수적으로 달성해야 하는 것으로 표현하는 경향이 있다. 음악 교과의 최하위 문장 어미의 진술 방식을 비교하여 목표 달성에 대한 강조 정도를 비교한다.

우리나라는 성취기준의 어미를 ‘연주한다’, ‘만든다’, ‘발표한다’ 등으로 한다. 그런데 일본은 이전에는 우리나라와 마찬가지로 ‘연주한다(演奏する)’, ‘기른다(育てる)’ 등으로 진술했던 것을 ‘기능을 익히도록 한다(技能を身につけるようにする)’, ‘연주할 수 있도록 한다(演奏できるようにする)’ 등 국가의 요구를 더 명료하게 하기 위해 더 강한 표현을 쓰게 되었다고 설명한다. 싱가포르 역시 학생들의 활동을 ‘노래할 수 있도록 해야 한다(Students should be able to sing)’라고 강한 어조를 사용하고 있다. 영국도 ‘학생들이 그들의 목소리를 표현력 있고 창의적으로 사용할 수 있도록 해야 한다(Pupils should be taught to use their voices expressively and creatively)’라고 하여, 강한 어조로 표현하고 있다. 그렇지만 미국은 ‘Anchor’(닻)라는 제목으로 최하위 내용을 제시한다. 그리고 동사는 쓰지 않고 음악적 개념이나 활동만을 제시한다. 따라서 강제화한다는 의미가 약하다.

정리하면 대부분의 나라는 활동이 필수적으로 달성되거나 실행되도록 해야 한다는 어조를 가지고 있는데 비해, 우리나라는 강한 어조를 사용하지 않고 있다. 이는 대부분의 나라는 교육과정을 통해 필수적으로 도달해야 하는 내용이나 활동 수준을 명료하게 제시하는 것에 반해 우리나라는 그 내용 달성에 대한 강제성을 피하고 있다고 판단된다.

IV. 결론 및 제언

이 연구는 핵심역량과 음악 교과 역량의 관련성에 대한 5개국의 음악과 교육과정을 비교하고, 음악 교과 활동이 핵심역량을 기를 수 있도록 하는 교육과정의 구성 방안을 논의하는 것이다. 이 목표를 위해, 한국, 일본, 싱가포르, 영국, 그리고 미국의 음악과 교육과정을 비교하였다. 비교의 관점은 각국의 음악과 교육과정에서 사용하고 있는 ‘역량’이란 용어의 특성, 음악 교과 역량과 핵심역량과의 관계, 음악과 최하위 내용과 핵심역량과의 관련성, 교과 내용의 어미 진술 방식 등 4가지였다. 이 분석을 통해 얻어진 연구의 결론과 제언은 다음과 같다.

첫째, 역량 중심 교육과정의 성공적 구현은 교과 교육과정과 핵심역량의 관계를 명료히 하는 데 달려 있다. 역량 중심 교육과정이란 역량이 교육의 핵심적인 목표이고, 모든 교과 교수학습이 그 목표를 달성할 수 있는 구조를 가지고 실천되어야 하는 것을 말한다. 따라서 역량 중심 교육과정의 승패는 실제 수업을 통해 역량이 길러질 수 있는 교과 교육과정을 구성하는 것에 달려 있다. 이 문제에 있어서, 일본과 싱가포르는 음악 교과의 활동이 핵심역량을 기를 수 있는 구조를 가지고 관련 내용을 설명을 하고 있다. 일본과 싱가포르의 역량에 대한 설명 방식은 우리나라의 음악 교과 교육과정을 명료하게 하는 데 활용할 수 있을 것이다.

둘째, 음악과 교과과정이 핵심역량을 기르도록 구성될 때 전통적인 음악 교과의 교육적 가치를 왜곡하거나 상실하지 않도록 해야 한다. 2015 개정 교육과정에서 제시하고 있는 핵심역량은 인간이 가져야 하는 핵심적이며 기본적인 능력 6가지이다. 음악 교과의 경우 전통적으로 중시한 것은 6가지의 핵심역량 중 심미적 감성 역량, 창의적 사고 역량 등이다. 핵심역량 중 의사소통, 공동체, 지식정보처리, 자기관리 역량 등은 음악 교과에서 중요하게 다루어 온 목표로 보기는 어렵다. 그런데 만일 음악 교과 교육과정에서 핵심역량의 6가지를 모두 고르게 혹은 전통적인 음악 교과의 교육 목표와 다른 비중으로 기르도록 한다면 ‘음악’ 시간은 ‘사회’ 혹은 ‘과학’ 등 다른 교과의 교육적 의미를 가진 활동이 되어 버릴 가능성이 있다. 음악 교과는 음악 자체가 가질 수 있는 교육적인 의미를 지니고 있는데, 범교과적 의미인 핵심역량을 중심에 두면 음악 고유의 교육적 의미를 상당 부분 포기될 수 있다. 음악 교과는 전통적으로 음악적 지식과 기능 그리고 미적 경험과 창의성을 목표로 두고 교육해 왔는데 비해, 새 교육과정에서 핵심역량을 강조하면 소통이나 자기 관리 혹은 정보 통신 등 음악 교과에서 상대적으로 덜 중시했던 내용에 관심을 두어야 하고, 그것은 음악 교육의 고유한 가치를 왜곡시킬

가능성이 있다. 미국과 영국이 음악과 교육과정과 핵심역량을 관련짓지 않은 것은 이런 문제를 고려한 결과로 이해될 수 있다. 역량 중심 교육과정을 구현할 때 음악 고유의 교육적 가치를 고려하고, 그것이 유지되면서 핵심역량을 기르는 방안을 찾아야 할 것이다.

셋째, 현재 우리나라의 음악 교과 교육과정에 제시되어 있는 음악 교과 역량의 기능을 명료하게 할 필요가 있다. 음악 교과 역량은 현재 성격에 제시되어 있다. 그리고 음악 교과의 목표는 별도로 제시되고 있다. 교과 역량은 기본적으로 길러야 하는 능력으로 본다면 ‘목표’ 혹은 ‘목적’의 의미를 부여할 수 있는데, 현재 음악 교과에 제시하는 교과 역량은 목적인지 목표인지 명료하지 않다. 음악 교과 역량을 목표로 본다고 한다면 어떤 내용이나 활동과 관련이 있는지 설명이 필요하다.

넷째, 핵심역량을 기르는 음악 교과 수업에 대한 실천적 연구가 필요하다. 음악 교과 수업이 핵심역량을 기를 수 있는지, 어떤 방법으로 기를 수 있는지 등에 대한 연구가 필요하다. 이 연구는 핵심역량을 실증할 수 있도록 계획한 수업을 진행하고 그것의 효과를 검증하는 형태로 진행되어야 할 것이다. 이런 연구가 진행된다면, 음악 교과와 핵심역량 간의 관계가 합리적이면서도 의미 있게 정립될 수 있을 것이다.

참고문헌

- 교육부 (2015a). **초·중등학교 교육과정 총론**. 교육부 고시 제2015-74호[별책1].
- _____ (2015b). **음악과 교육과정**. 교육부 고시 제2015-74호[별책12].
- 권덕원, 박주만 (2016). 역량 중심의 국악교육 방안 탐색. **국악교육**, 42, 7-33.
- 文部科學省 (2017). **小學校學習指導要領解説**. 일본: 文部科學省.
- 박민정 (2009). 역량기반 교육과정의 특징과 비판적 쟁점분석: 내재된 가능성과 딜레마를 중심으로. **교육과정연구**, 27(4), 71-94.
- 박지현 (2017). 음악적 리터러시 함양을 위한 음악교과 핵심역량 탐색. **예술인문 사회융합멀티미디어논문지**, 7(4), 723-731.
- 석문주 (2011). 외국의 음악과 교육과정 분석을 통한 우리나라 음악과 교육과정 개발에 대한 시사. **교육과정연구**, 29(2), 145-172.
- 소경희 (2007). 학교교육의 맥락에서 본 '역량(competence)'의 의미와 교육과정적 함의. **교육과정연구**, 25(3), 1-21.
- 소경희 외 (2014). 독일 함부르크 주의 역량 중심 음악과 교육과정 개발 사례 탐색. **음악교육연구**, 43(2), 25-45.
- 손민호 (2006). 실천적 지식의 일상적 속성에 비추어 본 역량(competence)의 의미: 지식기반사회? 사회기반지식! **교육과정연구**, 24(4), 1-25.
- 송주현 (2011). 역량 중심 음악과 교육과정 비교 연구: 영국과 캐나다 퀘벡 주 중심. **음악교육연구**, 40(3), 215-249.
- _____ (2014). 역량 중심 음악과 교육과정 설계 방안 연구. 서울대학교 대학원 박사학위 논문.
- _____ (2015). 학교 음악교육의 음악 교과 역량 연구. **음악교육연구**, 44(4), 117-146.
- 유현숙 외 (2002). **국가 수준의 생애능력 표준 및 학습제체 질 관리 연구(I)**. 한국교육개발원 기본연구보고서.
- 윤현진 외 (2007). **미래 한국인의 핵심역량 증진을 위한 초중등학교 교육과정 비전 연구(1): 핵심역량 준거와 영역 설정을 중심으로**. 한국교육과정평가원, 연구보고 RRC 2007-1.
- 이경언 (2011a). 한국·일본·중국·홍콩 음악 교육과정의 전통음악 내용 비교 분석. **국악교육연구**, 5(2), 97-114.
- _____ (2011b). 음악과 교육과정 개발에서 핵심역량 논의의 방향. **음악교육공학**,

13(13), 1-15.

_____. (2013). 문화 역량 제고를 위한 음악과 교육과정 개선 방안. **음악교육연구**, 42(3), 239-272.

이광우 외 (2008). **미래 한국인의 핵심역량 증진을 위한 초·중등학교 교육과정 비전 연구(Ⅱ) - 핵심역량 영역별 하위 요소 설정을 중심으로**. 한국교육과정평가원, 연구보고 RRC 2008-7-1.

이광우 외 (2009). **미래 한국인의 핵심역량 증진을 위한 초중등학교 교육과정 설계 방안 연구: 총괄보고서**. 한국교육과정평가원, 연구보고 RRC 2009-10-1.

이광우 외 (2014). **교과 교육과정 개발 방향 설정 연구**. 한국교육과정평가원, 연구보고 CRC 2014-7.

이근호 외 (2012). **미래 사회 대비 핵심역량 함양을 위한 국가 교육과정 구상**. 한국교육과정평가원, 연구보고 CRC RRC 2012-4.

이근호 외 (2013). **핵심역량 중심의 교육과정 재구조화 방안 연구**. 한국교육과정평가원, 연구보고 CRC 2013-17.

이영미, 장근주 (2016). 2015 개정 음악과 교육과정에 따른 교과 역량 증진에 관한 인식 조사연구. **음악교육연구**, 45(2), 187-221.

임헌 (2008). **미래 사회의 직업 세계에서 요구하는 핵심역량 연구**. 한국교육과정평가원, 한국직업능력개발원, 연구보고 RRC 2008-7-2.

장근주 (2017). 2015 개정 음악과 교육과정에 나타난 역량 중심의 창의성 교육. **한국연기예술학회 학술대회. Vol. 2017, No. 05**, 227-323.

정은경, 정진원 (2013). 음악과 교육과정에 나타난 역량 및 인성교육에 관한 고찰. **국악교육연구**, 7(2), 107-127.

정은경 (2016). 핵심역량 기반 교육과정에서의 음악과 평가에 관한 연구. **국악교육연구**, 10(2), 57-84.

정진원, 오지향 (2013a). 역량 중심 교육과정 사례 분석 및 음악교육에의 시사점: 영국, 뉴질랜드를 중심으로. **교사교육연구**, 52(3), 489-505.

정진원 외 (2013b). 음악교과에서의 역량, 인성교육 요인에 관한 교사인식 FGI 연구. **예술교육연구**, 11(3), 83-106.

조대연 외 (2008). **미래의 평생학습사회에서 요구하는 핵심역량 연구**. 한국교육과정평가원, 숙명여자대학교, 연구보고 RRC 2008-7-3.

조성기 (2011). **미래사회를 위한 초·중등학생의 음악 역량 연구**. **음악교육공학**,

12, 1-15.

주대창 (2017). 현대 역량 교육의 관점에서 본 쉐러의 미적 교육. **음악교육공학**, 30, 201-216.

주형미 외 (2013). **핵심역량 중심의 교과서 모형개발**. 한국교육과정평가원, 연구보고 CRT 2013-4.

최승현 외 (2010). **학습자의 핵심역량 제고를 위한 교수·학습 및 교사교육 방안 연구: 중학교 국어, 수학, 과학교과를 중심으로**. 한국교육과정평가원, 연구보고 RRI 2011-1.

함희주 (2014). 독일 초등학교 교육특성에 따른 교육 역량 및 음악교육 역량 관련 연구. **음악교육연구**, 43(1), 229-248.

홍원표, 이근호 (2010). **외국의 역량기반 교육과정 현장적용 사례 연구: 호주와 뉴질랜드, 캐나다, 영국의 사례를 중심으로**. 한국교육과정평가원, 연구보고 RRC 2010-2.

Klemp, G. O. (1980). *The Assessment of Occupational Competence*. Washington, DC.: Report to the National Institute of Education.

McClland, D. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence." *American Psychologist*, 28, 1-14.

OECD (2017). *The Definition and Selection of Key Competencies*(Executive Summary).

Parry, S. R. (1996). The Quest for Competence. *Training Magazine*, July, 1996, 48-56.

Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.) (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well*. OECD.

Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.) (2001). *Defining and selecting key competencies*. (<https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>)

Department for Education (2013). *The national curriculum in England: Key stages 1 and 2 framework document*. England.

Department for Education (2014a). *The national curriculum in England: framework document*. England.

Department for Education (2014b) *The national curriculum in England: framework for key stages 1 to 4*. England.

NCCAS(2014). *2014 Music Standards*. U.S.A.

Student Development Curriculum Division (2016). *Music Teaching and Learning Syllabus: primary & Lower Secondary*. Ministry of Education, Singapore.

ABSTRACT

International Comparisons of Core Competence and Musical Competence: Korea, Japan, Singapore, the United Kingdom, and USA

Jong-Mo YANG

The purpose of this study is to compare the music curriculum of five countries in the world. The point of comparison is the word 'competence', the relationship between music competence and core competence, the relevance of music with the lowest content and core competence, and the sentence structure of curriculum contents. The conclusions of this study are as follows. First, the successful implementation of the competency - centered curriculum depends on clarifying the relationship between curriculum and core competencies. Second, when constructing music curriculum to cultivate core competencies, consideration should be given to ways to make use of the educational value of traditional music subjects. Third, it is necessary to clarify the functions of music competence which is presented in Korean music curriculum.

Key words: music education, music curriculum, competence, musical competence, core competence, international comparison.

투고일: 8월 31일, 심사(수정): 10월 11일(10월 25일), 게재확정일: 11월 2일