

음악창의성 수업에 관한 담당교사의 인식 연구*

최은식** · 신혜경*** · 정진원****

본 연구는 음악창의성 수업을 담당했던 교사가 실천적으로 형성한 음악창의성에 대한 인식을 탐구하고, 동시에 교사가 인식하고 있는 성공적인 창의성 수업의 주요 요인을 살펴보고자 하였다. 연구 방법으로는 질적 사례연구법을 사용하였으며, 심층면담자료의 내용 분석을 통해서 도출한 결과는 다음과 같다. 첫째, 담당교사가 인식하는 음악창의성의 개념은 교사-학습자 간의 상호작용을 통해서 발현되는 과정적·생성적인 성격으로 나타났다. 둘째, 음악창의성의 발현은 순간적 발상이라기보다는 수업의 각 단계에서 발현되는 체계적인 성격을 가지고 있었다. 셋째, 교사는 학습자의 청각 능력 뿐 아니라 적극성, 자발성 등과 같은 성격적 요인 역시 음악창의성 발현에 영향을 주는 것으로 인식하고 있는 것으로 나타났다. 넷째, 담당 교사는 음악창의성 수업을 위한 교사 역량에 대하여 음악 능력뿐 아니라 학습자의 아이디어를 끌어내고 학습자 중심의 수업환경을 만들기 위한 관계 형성능력을 강조하였다. 본 연구는 음악창의성 개발을 목적으로 한 수업의 교사 경험을 통해서 형성된 음악창의성의 교육적 측면을 고찰했다는 점에서 의미를 가진다.

※ 주제어: 음악창의성, 음악창의성 수업, 교사 인식, 사례연구

차 례

I. 서론

II. 연구 배경

1. 교사 관련 창의성 및 음악창의성 연구
2. A 음악창의성 프로그램과 음악창의성 신장을 위한 수업 모형

III. 연구 방법

1. 교사 사례
2. 연구 절차
3. 자료 분석

IV. 연구 결과

1. 음악창의성의 개념에 관한 교사 인식
2. 음악창의성 수업 단계에 관한 교사 인식
3. 음악창의성 발현에 영향을 주는 학습자 요인
4. 음악창의성 수업에서 교사 역량

V. 음악창의성 교육을 위한 논의 및 시사점

* 이 논문은 2015학년도 건국대학교의 연구년교원 지원에 의하여 연구되었음.

** 건국대학교 교수

*** 경남대학교 교육중심교수 / 교신저자(hshin10@gmail.com)

**** 춘천교육대학교 부교수

I. 서론

음악창의성은 음악 창작의 원천일 뿐 아니라 모든 음악적 활동을 의미 있게 해 주고 가치 있게 만드는 필수적인 요인 가운데 하나이기도 하다. 이와 같은 이유로 음악교육 영역에서 음악창의성의 개발은 교육의 핵심적인 관심사로서 주목을 받아왔으며, 음악창의성을 발전시키고자 하는 다양한 교수·학습 방법이 모색되어져 왔다. 음악창의성은 일반적 창의성과 마찬가지로 하나의 독립적인 능력 요인이라기보다는 다양한 형태와 방식으로 나타날 수 있는 고차원의 음악 능력으로 이해되고 있다(Balkin, 1990; Koutsoupidou & Hargreaves, 2009). 웹스터는 음악 창의성이란 음악적 문제 해결 과정에 참여하는 발산적 사고와 수렴적 사고의 순환 과정과 그 순환 과정에 내재되어 있는 음악적 아이디어의 발동, 검증, 적용과 확인을 통해서 구체화되는 음악적 문제 해결 능력이라고 하였다. 창의적 음악 사고 과정은 주어진 음악적 문제 해결을 가능하게 해 주며 그 결과로서 의미 있는 음악적 결과물을 산출해 내게 된다는 것이다. 이와 같이 음악창의성의 핵심이 음악적 사고의 과정이라는 관점은 음악창의성이 학습 가능한 능력요인이며 교육을 통하여 개발될 수 있다는 근거를 제공한다(Webster, 2002).

실제로 창의적 사고와 관련되는 기반 요인들과 조건들을 중심으로 창의적 사고를 장려 또는 발달시킬 수 있는 다양한 교수·학습 방법들이 연구되어왔으며 실천적 차원에서 창의성의 발현과 발달에 영향을 주는 요인에 대한 연구도 지속적으로 이루어져 왔다. 그러나 창의성의 개념은 여전히 다양한 맥락에서 다양한 시각으로 정의되고 있으며 이와 같은 현상은 음악창의성 연구 영역에서도 크게 다르지 않다. 최근에는 특히 이론적인 탐구의 범주를 넘어 실천적 시각에서의 음악 창의성 본질 탐색의 필요성이 인식되고 있다(Burnard, 2012). 특히 창의적 학습의 매개자로서 교사 역할의 중요성이 강조되면서 음악창의성 관련 교사 요인에 관한 관심이 증가하고 있다. 반면 음악창의성에 관한 교사 요인, 특히 현장에서 음악창의성 교육을 담당하고 있는 교사의 인식이나 경험, 수업 내용에 대한 연구는 상대적으로 미비한 상황이다(Kokotsaki & Newton, 2015). 이러한 맥락에서 본 연구는 주목할 만한 기간 동안 실제 음악 창의성 개발을 위한 수업을 담당했던 교사 경험을 토대로 교사가 실천적으로 형성하게 된 음악창의성의 의미와 교사가 인식하고 있는 성공적인 창의성 수업의 주요 요인을 탐구하는 것을 목적으로 수행되었다.

II. 연구 배경

1. 교사 관련 창의성 및 음악창의성 연구

음악창의성의 원리와 요인 규명은 심리학을 중심으로 오랜 전통을 가지고 연구되어온 분야이다. 초기 연구로 월레스(Wallas, 1926)가 창의적 사고의 과정적 특성을 밝혔고, 길포드(Guilford, 1950)가 창의성을 가진 개인의 사고 유형이나 성격적 특성을 밝힌 이래 최근까지 다양한 접근들이 계속되고 있다. 이 중 창의적 개인(person)의 정의적·인지적 특성, 창의성 발현 과정에 초점을 맞춘 창의적 사고 과정(process), 창의성을 가진 개인의 행위 또는 창의적 사고의 결과물로서의 창의적 산출물(product), 창의성 발현을 위한 맥락과 환경 요인을 의미하는 창의적 환경(place)의 4P의 범주를 통한 접근은 개인의 특성부터 맥락적 요인까지를 포괄한다는 면에서 교육적인 시사점을 가진다(Kaufman & Beghetto, 2009; Rhodes, 1961).

그러나 이와 같은 다면적인 접근을 통하여 창의성의 원리와 특성이 규명되었다고 하더라도 교육 맥락에서 학습자의 창의성을 발현하게 하는 역할은 교사의 고유한 영역이다. 학습자의 창의성 발현을 가장 가까이에서 자극하고 이끌어내는 교사들의 인식과 경험은 실천적 차원에서의 교육을 통한 창의성 개발의 근거를 제시하기 때문이다(김은영, 2015; 소경희, 2016). 그럼에도 불구하고 지금까지의 일반창의성 또는 교과에서의 창의성 연구들이 교사 인식이나 경험, 또는 교수법에 관한 연구보다는 학습자 중심으로 이루어지고 있는 실정이며 이는 음악창의성에서도 마찬가지이다(조옥상 외 2014; 최병훈, 방정숙, 2012).

우리나라의 경우 수업을 전제로 한 교사 관련 음악창의성 연구는 아직 수행되지 않았다. 이에 타 교과 수업에서 수행된 교사들의 창의성 수업 경험 및 인식 연구를 살펴보면 다음과 같다. 학습자의 창의성 발현을 위한 교사 주도 상호작용이 중요하게 나타났으며(조연순 외, 2011), 학생들의 수업만족도에 영향을 끼치는 교사의 수업지도성에서 인지적 요인 못지않게 정의적 요인이 중요하다고 밝혀졌다(소연희, 2012). 특히 교사 지원과 교사 열의와 같은 교사 요인과 수업 분위기는 학습자의 창의성 발달과 모두 정적으로 유의한 관계를 가진 것으로 나타났다(김누리 외, 2015). 영어수업에서 창의성 교육 적용 및 경험에 대한 교사들의 인식 연구에서는 교사들이 창의적인 학생이라고 판단하는 경우는 소수였으며, 창의성 개발에 대한 중요성을 인식하고는 있으나 이를 위한 충분한 지식은 가지고 있

지 않은 것으로 나타났다. 또한 창의성교육 적용 방식과 전략에 대해서는 교사에 따라 다양한 견해를 가지고 있는 것으로 밝혀졌다(정혜영, 2013). 이러한 연구들은 공통적으로 학습자의 창의성 개발이나 발현에는 학습성취와 같은 인지적 요인뿐 아니라 교사와의 상호작용이나 정의적 요인이 크게 작용한다는 점을 밝히고 있다.

국외의 경우 수업 경험에 근거한 음악창의성 관련 교사 연구가 적은 비중이나마 수행되고 있었다. 오데나와 웰치(Odena & Welch, 2007)는 창의성의 네 가지 범주인 4P(person, process, product, place)에 근거하여 음악 교사들의 수업 경험이 그들의 창의성 인식에 끼치는 영향 등을 살펴보았다. 이후 그들은 이 연구의 연장선상에서 중등음악교사들의 음악창의성에 대한 인식과 창의성에 영향을 주는 음악적, 전문적 경험의 시간에 따른 변화를 탐색하는 생성적 모델(generative model)을 제안하였다(Odena & Welch, 2009). 학생들의 음악창의성 발달에 영향을 주는 초등학교 음악전문교사의 다양한 교수 스타일에 대한 인식을 고찰하여 교사 주도(teacher-led) 방식과 학생 중심(child-centered) 접근의 두 가지 유형을 비교하는 연구도 수행되었다(Koutsouplidou, 2008). 이 연구에서는 교사 관점에서 학습자의 음악창의성 개발을 위한 이론과 실천의 연계 양상과 함께 다양한 교수법의 계획과 실행에 대한 논의가 이루어지고 있다. 룡(Leung, 2004)은 음악창의성 개발을 위하여 현장에서 상대적으로 활발하게 실행되지 못하는 작곡을 비롯한 음악창작 활동을 실제 수업에 활성화하기 위한 교수방법과 전략을 탐색하는 연구를 수행하였다.

이상의 연구들은 연구 참여 교사들의 수업 실체에 근거하고는 있으나 음악 창의성에 중점을 둔 수업이 아닌 일반적인 음악 수업 실행의 결과나 교사의 보편적인 교수 관습에 내재된 음악 창의성의 의미를 살펴보고 있다는 한계를 가진다.

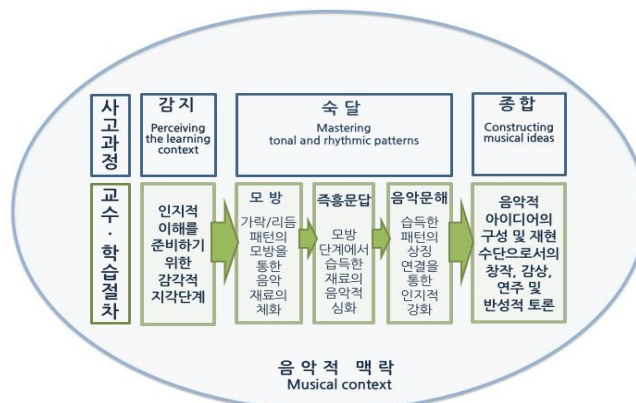
2. A 음악창의성 프로그램과 음악창의성 신장을 위한 수업 모형

본 연구는 음악 창의성 개발을 목적으로 설계되어 10년이라는 의미 있는 기간 동안 수행되어온 교육 사례(A 음악창의성 프로그램)를 배경으로 음악창의성에 몰입된 수업을 살펴 볼 수 있다는 점에서 의미를 가진다.

A 음악창의성 프로그램은 음악에 대한 감각적·인지적 경험을 통해서 음악의 속성을 감지하고 이해하며 이를 기반으로 음악적 사고 능력 개발을 목적으로 구성된 프로그램이다. 2009년부터 현재까지 초등학교 3학년~5학년 학생들을 대상으로 10년 째 운영되고 있다.

이 프로그램의 수업은 학습자의 창의적 음악 사고 능력을 기르기 위한 수업 모형에 근거하여 계획되었다. 이 수업 모형은 음악적 아이디어의 수렴과 부과된 과제를 통해 발산을 유도하는 웹스터의 창의적 음악사고 모형을 비롯하여 일반 및 음악창의성 이론, 음악학습 이론, 구성주의 학습원리에 근거하고 있다. 음악창의성 개발을 위한 수업 모형을 기반으로 구성된 각 수업은 ‘감지’(perceiving the learning context) - ‘숙달’(mastery of tonal and rhythmic patterns) - ‘종합 및 구성’(constructing musical ideas)의 단계로 이루어져 있다(최은식, 신혜경, 2015).

감지 단계는 음악 개념을 인지적으로 학습하기 이전에 감각적으로 경험하는 과정이다. 이 단계의 활동들은 호기심, 동기, 흥미, 음악적 상상력 등 학생들의 감각적, 정서적 측면을 자극하기 위한 목적을 가진다. 숙달 단계에서 학습자는 교사가 제시하는 리듬·가락패턴을 노래와 신체타악기, 리듬 및 음관악기 연주로 모방하면서 습득하며, 교사와 학생 간 노래 또는 악기를 사용한 즉흥문답도 이루어진다. 학생들은 즉흥문답을 통해 전 단계의 모방학습을 통해서 습득한 패턴을 분해하거나 새롭게 재결합하여 응용하게 된다. 학습자는 마지막 음악문해 과정에서는 모방과 즉흥문답 과정에서 습득한 음악재료들을 기보하며 인지적 강화를 하게 된다. 이러한 과정을 통하여 학습자의 음악적 스키마의 형성, 확장 및 강화가 일어나게 된다. 음악창의성은 이와 같은 과정에서 음악 재료의 습득, 재구성, 응용의 과정을 통하여 자신의 아이디어를 표현하는 과정에서 발달하게 된다. 이러한 음악적 구성이 완성되는 단계가 종합 및 구성 단계이다. 이 단계에서 학생들은 즉흥연주와 작곡뿐 아니라 합주, 감상, 토론 등의 다양한 활동을 통해서 음악창의성을 개발하게 된다. A 창의성 프로그램 수업의 구조의 근거가 되는 수업 모형은 아래 [그림 1]에 나타난 바와 같다.



[그림 1] 음악창의성 수업 모형

Ⅲ. 연구 방법

1. 교사 사례

본 연구는 학습자의 음악창의성 수업을 담당했던 교사의 현장 경험과 인식에 나타난 음악창의성의 특성을 고찰하기 위하여 사례연구 방법을 사용하였다(Stake, 1995; Yin, 2009). 질적 사례연구로서 본 연구는 음악창의성 개념이나 관련 요인의 일반화 보다는 실제 교수-학습 과정에서 드러나는 음악창의성의 본질에 대한 실천적 이해를 넓히고자 하는데 중점을 두었다. 실천적 사례에 대한 연구는 주제에 대하여 보다 깊이 있는 이해를 가능하게 하며 이론적으로는 불명료할 수 있는 교육 현상을 분명하게 상상할 수 있도록 한다는 점에서 가치가 있다(Pring, 2015).

본 연구의 사례교사¹⁾는 음악창의성 수업에 대하여 고유성과 보편성을 경험한 독특한 사례로서 다음과 같은 특성을 가진다. 첫째, 사례교사는 8년의 시간 동안 음악창의성 개발을 목적으로 개발된 수업을 진행하여 왔기 때문에 실제 교수·학습 맥락에서 드러나는 음악창의성의 특성을 인식하고 자신의 교수관습에 녹여내기에 충분한 경험을 가지고 있었다. 따라서 음악창의성 교수 관습을 집중적으로 형성해 온 사례로서 학습과 연계된 음악창의성의 적용 과정이 교사의 시각에서 어떻게 전개되고 있는지를 살펴볼 수 있는 의미 있는 사례이다. 사례교사는 사범대학 음악교육과를 졸업한 이듬해인 2011년부터 현재까지 A 음악창의성 프로그램에 참여하였다. 사례교사는 수업운영뿐 아니라 수업 계획과 수업 후 성찰 과정에 참여함으로써 프로그램의 현장적용성을 검증하는 실행가이자 수업개발자로서의 역할을 담당하였다. 수업계획 과정은 음악창의성 수업 모형에 근거하여 학습 목표 설정 및 교수-학습활동 구성, 교수학습자료 개발 등이 이루어졌으며, 매 차시 수업 후에 수업성찰이 이루어졌다. 특히 성찰 단계에서는 수업에서 일어난 다양한 상황과 학생들의 정서적, 음악적 반응을 창의적 음악 사고의 발현과 관련지어서 탐색하고 추후 수업 계획에 반영하는데 중점을 두었다. 따라서 교사는 프로그램 실행의 전 과정을 통해서 음악 창의성의 발현과 발전이라는 과제에 동참하였다.

둘째, 사례교사는 학교 교육의 교과 내, 외적 맥락에서도 다양한 유형의 음악창의성 교육을 담당하고 있다. 사례교사는 초등학교를 중심으로 창의적 체험활동의

1) 연구참여자 보호를 위하여 ‘사례교사’로 칭하였다.

창의음악 수업을 담당하고 있으며, 동아리 활동 및 방과후 수업에서 오케스트라를 지도하고 있다. 뿐만아니라 사례교사는 이러한 음악창의성 지도 경험을 바탕으로 교사들을 대상으로 음악창의성 수업 방법에 대한 연수를 담당하기도 하였다.

이와 같이 사례교사에게 있어서 음악 창의성은 교사 개인의 수업 전문성 형성의 시작점이자 구심점이 되어 왔다고 볼 수 있다. 사례교사의 경력 전개 양상을 살펴 볼 때 음악창의성은 교사 스스로에게 매우 익숙한 교육 주제로 인식 및 실천되고 있음을 유추할 수 있기 때문이다. 따라서 이 프로그램 참여 경험으로부터 형성된 사례교사의 인식은 음악 창의성 발현과 발달에 대한 실천적 통찰을 제시한다는 점에서 질적 연구 대상으로서 타당성을 갖는다. 음악창의성 개발을 위해 설정된 ‘A 창의성 프로그램’의 구성 요인들은 실제 수업을 담당했던 사례교사의 인식을 통해서 실천적 차원의 음악창의성 개념과 속성으로 해석 가능할 것이다.

2. 연구 절차

연구의 자료는 음악창의성 수업 경험에 대한 교사 심층면담(in-depth interview)을 통하여 수집되었다. 심층면담은 음악창의성 개념에 대한 교사의 이해, 음악창의성 수업의 각 단계 및 요소에 대한 교사의 인식 및 경험, 학습자의 음악창의성 발현 경험, 음악창의성 수업을 위한 교사 자질 등을 탐색하기 위하여 진행되었다.

연구자들은 A 음악창의성 프로그램 개발 과정에서부터 프로그램의 이론적 기반과 특성 및 구조를 탐구하여왔으며 참여 교사의 프로그램 실행 과정을 지속적으로 관찰하여 왔다. 따라서 면담에 담긴 교사의 의도와 언어적 표현의 이해에 있어서 정확한 해석이 가능한 수준의 라포(rapport)가 형성된 상태였다.

면담은 ‘사전 안내-본 면담-내용 확인’의 세 단계로 이루어졌다. 사전 안내 단계에서는 연구의 내용과 면담의 목적을 안내하였으며, 준비 과정으로 프로그램에 대한 교사의 전반적인 이해와 개인적인 견해 등에 대하여 자유롭게 이야기를 나누었다. 본 면담은 사전 안내와 약 2주일 정도의 시간차를 두고 이루어졌으며, 사용된 질문 내용은 아래와 같다.

- 음악창의성 수업 경험에 근거할 때 음악창의성은 무엇이라고 생각하는가?
- 본 프로그램 참여 전과 후 음악창의성에 대한 관점의 변화가 있었는가?
- 학생들의 음악적 사고는 창의적인 방법으로 어떻게 드러나는가?
- 수업 단계 중 학습자의 창의성 발현에서 제일 중요한 단계는 무엇인가?

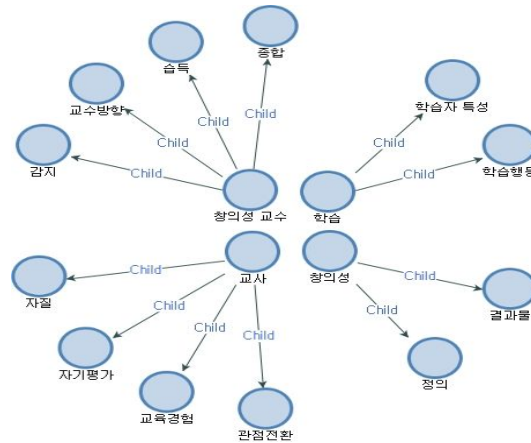
- 음악창의성 수업을 성공적으로 진행하기 위해서 선생님이 갖추어야지 될 능력이나 여건은 무엇이라고 생각하는가?
- 창의적인 사고의 결과물은 무엇인가?

본 연구에서는 질적 연구의 신뢰도를 확보하기 위하여 다음과 같은 방법을 사용하였다. 첫째, 분석 및 해석의 타당성을 뒷받침하기 위하여 연구자들 간의 분석 및 해석에 대한 다각화 기법(triangulation)을 적용하였다. 세 명의 연구자들은 전사된 심층면담 내용을 반복하여 읽고 개별분석 하였으며, 이후 연구자 간 교차분석 및 해석에 관한 합의 도출 과정을 거쳤다. 둘째, 참여 교사가 최종 기술 내용을 확인하는 연구 참여자 검토(member checking) 과정을 거쳐 연구자의 관점에서 분석 및 해석 결과를 확인하도록 하였다(Creswell, 2007; Lincoln & Guba, 1985).

3. 자료 분석

질적 자료는 다양한 시각에서 해석될 수 있으므로 반복적으로 검토되고 재분류되는 과정을 거치게 된다. 본 연구에서는 질적 자료 분석 소프트웨어인 NVivo 11을 활용하여 추출한 요인들을 각각의 데이터와 상호 비교함으로써 분류과정을 논리적이며 일관성 있게 유지하였다. 또한 자료의 분류와 해석에 대한 교사 검증 과정을 통해서 추출된 요인들과 분류의 타당성을 재검증하는 과정을 거쳤다.

NVivo 11을 활용한 자료 분석은 다음과 같은 단계로 진행되었다. 첫 번째 단계에서는 전사된 면담 자료를 중심으로 1차 코딩을 실시한 결과하여 4개의 상위 범주(nodes)와 20개의 하위 범주(child-nodes)가 추출되었다. 2차 코딩 단계에서는 상위 범주와 하위 범주의 관련성, 범주 간 유사성 등을 고려하여, 음악창의성 개념, 창의성 교수-학습, 교사, 학습자 요인의 네 가지 상위 범주와 이에 따른 12개의 하위 범주들이 최종 생성되었다(그림 2). 음악창의성 개념에 대해서는 음악창의성의 정의와 결과물의 하위 범주가, 창의성 교수-학습에 대해서는 본 프로그램의 요소인 감지, 습득, 종합 및 구성 이외에도 교수방향의 하위 범주가 나타났다. 교사요인으로서는 교사 자질과 자기평가, 교육경험 및 관점의 전환에 관한 하위범주가 생성되었으며, 학습자 요인에 관한 하위 요인은 학습자의 특성과 학습 행동으로 범주화되었다.



[그림 2] NVivo에 나타난 교사 인식의 범주

IV. 연구 결과

1. 음악창의성의 개념에 관한 교사 인식

‘음악창의성이란 무엇일까?’라는 질문에 대하여 사례교사는 신중한 태도를 보였다. 명백한 단어와 표현을 사용하는 선언적 정의보다는 경험의 과정에서 고민하여 왔던 ‘표출되는 창의성’의 의미를 드러내려고 하는 사례교사가 인식하는 음악창의성의 개념은 복합적인 성격을 가지고 있었다. 사례교사가 인식하고 있는 음악창의성은 기존의 이론적 정의에서 나타나는 결과물, 과정을 중심으로 규정되는 창의성 개념과는 달리 음악적 경험과 학습자와의 상호작용을 통해서 발현되는 생성적인 특성을 강조하여 정의 하고 있다는 점에서 차별성을 갖는다.

교사가 인식하고 있는 음악창의성에서 ‘표현’은 학생의 내면적 창의성을 발현시키는 원인이자 과정으로서 핵심적인 요인이라고 해석할 수 있는데, ‘표현’에 대한 교사의 언급에서 “자기가 스스로 자기 안에 있던 것들을 어떻게 끌어내어서”라고 강조하여 교수학습 과정에서 창의성 발현을 위한 조건으로 학습자의 자발성의 측면을 중요시하는 것을 알 수 있었다.

아이들이 이미 가지고 있는 것과 제가 들려주는 것들이 자연스럽게 과정을 통해서 밖으로 표출되는 게 창의성이라고 볼 수 있을 것 같아요.

항상 작곡한 작품이나 아니면 즉흥 연주를 통해서 그 창의성을 확인하려고 하잖아요. 아이들이 기존에 있던 게 아니고 자기가 스스로 자기 안에 있던 것들을 어떻게 끌어내어서 표현을 하는 것.

2. 음악창의성 수업 단계에 관한 교사 인식

감지-숙달-종합 및 구성 및 구성의 세 단계로 이루어진 음악창의성 수업의 각 단계에 대한 인식은 사례교사의 시간에 따른 역할의 변화를 반영하고 있었다. 수업 참여 초기에는 수업 경험 자체의 부족과 창의성이라는 분야의 특수성과 같은 이유로 인하여 각 단계에 대한 어려움과 이해의 부족을 느꼈으나 수업 전체를 담당하게 되면서 일련의 문제들이 해결된 것으로 나타났다.

사례교사는 프로그램 초기에는 보조교사로서 주교사를 도와 학생 악기 개별지도, 반주 등의 역할을 담당하다가 4년차인 2014년부터 수업의 한 부분을 담당하는 협력 수업(co-teaching)의 방식으로 참여를 확대하였으며, 2016년부터 독립적으로 수업을 담당하였다. 프로그램 초기에 사례교사는 음판타악기를 사용하여 패턴을 학습하는 숙달 단계의 악기를 활용한 패턴 모방활동을 담당하게 된 것이다. 수업 구조에서 볼 때 사례교사는 학생들이 이후 종합 및 구성단계에서 활용할 음악재료를 습득하는 단계를 담당한 것이며, 숙달 외에 감지나 종합 및 구성 단계에서는 보조교사의 기능을 수행하였다. 사례교사는 이러한 방식으로 수업의 전 부분에 관여는 했으나 각 단계의 틀 안에서만 몰입을 하고 있었다. 특히 자신이 담당 한 활동의 학습 성취 정도가 이후 종합 및 구성 단계에서 학생들이 만들어내는 최종 산출물의 질, 즉 궁극적인 수업 성공 여부에 영향을 준다는 점을 인식하게 되면서 음악 창의성의 의미에 대해서 의미를 가지고 성찰하게 되었다.

제가 처음 수업을 시작한 거예요. 이 프로그램에서 인생에서 처음으로 교육을 시작을 한거죠. 그 전에는 창의성 별로 생각이 없었어요... 그 때 진짜 뭐가 뭔지도 모르고 그렇게 그냥 몇 년을 보냈던 것 같아요. 그렇게 하다가 이제 점점 제가 직접 수업을 하게 되고 아이들이 눈에 들어오게 되고...

그 몰입이라는 게 예전에 감지는 감지에만 몰입을 했어요. 습득은 습득에만 몰입을 했어요. 그니까 이게 다 종합을 향해서 우리가 달려가는 과정인데 감지는 나는 이걸 입고 열심히 우가우가를 하면 돼 습득에선 난 열심히 리듬을 쳐주면 돼 이거였고...

수업 전체를 전담한 두 번째 해인 2017년에는 수업 관점 및 내용에 대한 큰 변화가 일어나고 있음을 알 수 있었다. 사례교사는 수업의 부분, 특히 기능 습득의 측면을 담당할 때의 관심사와는 달리, 학생들과의 상호작용의 중요성에 대한 발견, 특정 활동의 한 부분을 넘어선 수업 전반의 흐름에 관한 인식, 다양한 수업의 방향에 관한 실험 등에 주목하고 있었다.

네. 그래서 요즘 지금 이번 7년 차 수업은 그 전에 했던 수업이랑 굉장히 분위기가 많이 달라요. ...즐겁게 좋은 관계에서 음악적으로 어떻게 그게 영향을 끼치나 지금 그런 수업을 하고 있어서 저도 굉장히 편하고, 작년까지는 잘해야 되니까 좋은 작품이 나와야 되고 즉흥도 더 유연하게 나와야 되고 손도 막 잘 써야 되고 그런 거에 되게 집중을 하고 있어서 힘들게 수업이 진행됐었는데 올해는 정말 아이들이 되게 즐기면서 하거든요.

다음 부분에서는 A음악창의성 수업의 감지, 숙달, 종합 및 구성의 각 단계에 대한 사례교사의 경험을 중심으로 교사의 창의성수업에 관한 인식 및 변화를 살펴해보았다.

가. 감지 단계

감지 단계에서 교사는 일반적인 음악 수업에서 일어나는 연주 중심의 기능 숙달이나 음악 지식의 학습이 아닌 내재적 측면의 자극에 우선순위를 둔다. 따라서 교사는 학습자의 호기심과 흥미, 미적 체험, 상상력 등을 자극하기 위한 활동을 구성하기 위하여 수업 시행 초기부터 다양한 시도를 해왔다. 아래 인용된 것처럼 의상이나 시청각 자료를 활용하여 특정 수업 내용의 문화적 맥락을 제공하기도 하였으며, 3박, 붓점 리듬, 다이내믹 등의 음악 요소를 감각적으로 느끼도록 신체 활동을 하기도 하였다.

사례교사는 감지 부분의 수업구성 및 지도에 대한 어려움을 토로하였다. 하지만 이 어려움은 사례교사가 독립적으로 수업 전체를 담당하는 과정에서 해당 단계의 몰입이 아닌 수업 전체 구조를 조망하면서 해결되기 시작하였다. 사례교사

가 수업 전체를 담당하게 되면서 감지 단계 만에 대한 고민이 아닌 수업의 시작부터 최종 단계에 대한 구조를 고려하면서 각각의 수업 장면을 전체 수업의 논리 속에서 이해할 수 있게 된 것이다. 사례교사는 학생들과의 상호작용에 변화가 일어나면서 학생들로 하여금 ‘감지하도록 하는 것’이 아닌 학생들에게 ‘자연스럽게 일어나는’ 활동의 의미를 깨닫게 되었다. 특히 학생들이 ‘자연스럽게 그 과정을 향해서 달려간다’고 표현할 정도로 교사 주도의 감지의 조건이나 환경을 제공하는 것이 아닌 학생과의 적극적인 상호작용 속에서 감지활동을 이끌어내게 된 것이다.

처음에 감지 때문에 너무 힘들었죠. 감지 때 도대체 뭘 어떻게 해야 아이들이 정말 감지할 수 있는 건지... 이제는 제가 좀 전체적인 틀을 보는 것 같아요. 그래서 제가 꼭 이렇게 직접적으로 제시를 하지 않아도 자연스럽게 유도를 한다거나 그땐 정말 감지 단계에서 나는 이걸 입고 우가우가를 해야 돼 이거였다면 오늘 수업에선 이게 중요하니까 여기서 내가 뭘 주면 좋을까.

그 맥락이라는 게 아프리카 음악이라고 해서 아프리카 복장을 하고 가면을 쓰고 그런 식으로 줘야 한다고 생각을 해서 뭐 독일이면 독일 풍의 옷을 입고... 그런 식으로 환경을 그렇게 만들었는데 요즘에는 그렇게 하지는 않거든요. 그런데 되게 자연스럽게 감지가 일어나고 있어요... 오늘 수업에 제가 종합 때 생각해놓은 게 있잖아요. 그 과정을 제가 제시하지 않아도 아이들이 자연스럽게 그 과정을 향해서 달려가는 거예요.

오늘 처음으로 음판악기 연주를 하기로 해서 마림바로 가서 탐색을 하는데 저는 그냥 악기 탐색 정도로만 생각을 했는데 애들이 거기서 스토리를 짤다거나 이야기를 구성해서 연습실 벽에 사슴 스티커가 붙어있었는데 그걸 보고서 사슴이 뛰면은 이렇게 하면 어때요? 아이들이 직접 그런 과정을 요즘 그게 되게 잘 일어나고 있거든요. 그래서 되게 만족스러워 하고 있죠.

나. 숙달 단계

숙달 단계에서 학생들은 리듬패턴과 가락패턴을 학습함으로써 종합 및 구성 단계에서 창작 활동을 통하여 구체화할 음악 재료들을 습득하게 된다. 이 단계의 음악 활동은 교사가 제시하는 패턴의 모방, 습득한 패턴을 활용한 즉흥 문답 및 상징 연결로 구성되는데, 학생들은 이 과정에서 음악적 스키마를 확장하게 된다.

수업 단계 중 사례교사가 가장 비중을 두고 언급한 부분은 숙달 단계로 나타났

다. 사례교사는 음악창의성의 개념에 관해서는 창의적 산출물, 즉 표현된 형태인 결과물에 의미를 두었지만, 실제 교수학습 단계에 관해서는 음악창의성 발현의 조건으로서 숙달 단계의 중요성을 강조하였다. 즉, 음악창의성 발현의 지점은 종합 단계의 즉흥연주나 작곡활동인 반면, 이러한 활동의 성공 여부는 숙달 단계의 성취 정도에 직접적으로 영향을 받는다는 사실을 강조하였다.

특히 사례교사는 숙달 단계에서 음정 패턴을 학습한다는 것을 단순한 음에 대한 이해 또는 습득 이상의 ‘음악의 구조’ 즉 음정 패턴의 ‘진행의 구조’를 익힌다는 점을 강조하였다. 아래 교사의 설명에는 음악의 구조 학습을 통하여 교사가 학습자의 음악적 스키마의 확장시키는 방식과 과정이 잘 나타나 있다.

숙달이란 과정이 정말 중요하긴 한 것 같아요.

노래로 어떤 패턴을 저랑 같이 계속 불러보면서 그 패턴을 가지고 변형해본다거나 이런 식으로 아이들이 노래를 많이 부르면 그게 자연스러워지니까 조금씩 바뀌서 부르면 이게 즉흥이 되는 거고... 처음 시작은 그냥 편하게 불렀던 노래를 조금씩 바뀌가면서 그런 식으로 하다가 이제 익숙해지니까 그동안에 쌓였던 거를 재조합해서 완전 새로운 음악을 만들기도 하고.

달라지는 대목이라면은 뭐 즉흥연주나 작곡이겠지요. 근데 습득이 잘 이루어지지 않으면 결과물들이 나오지 않는다는 거죠.

그걸 점점 더 확장을 시켜주는 것 같아요. 그래서 저도 수업을 하면서 그렇게 많이 안 바꾸는 아이한테 좀 더 많이 바뀌 보자고 이렇게 애길 하거든요. 그러면 그 아이도 새로운 걸 해보면서 자기 안에서도 확장이 되는 것 같아요.

다. 종합 및 구성 단계

학생들은 종합 및 구성 단계에서 즉흥연주, 작곡, 연주 및 합주, 감상 등의 다양한 음악활동뿐 아니라 반성적 토론 및 상호 평가를 통하여 자신들이 가지고 있던 아이디어를 음악의 형태로 구체화하게 된다.

사례교사는 종합 및 구성 단계의 음악창의성의 발현과 관련하여 몇몇 의문점들을 가지고 있었다. 사례교사는 이 단계의 학습 성취의 확인 또는 음악창의성의 발현 여부에 대한 이해의 부족을 토로하였다. 특히 수업 참여 초기에는 숙달 단계에서 학습했던 리듬 또는 가락 패턴들이 종합 및 구성 단계 학생들의 창작 활

동에서 나타나는 것을 수업이 잘 이루어졌다는 증거로 간주하기도 했다.

숙달 단계에서 활용했던 패턴이 종합에서 나와야지 수업이 잘 이루어졌다는 증거로 보게 됐었고 그래서 오늘 했던 패턴이 잘 안 나오면 오늘 습득이 잘 안 된 건가 그게 자꾸 의심이 됐는데... 꼭 그렇게 우리가 패턴 사용했던 패턴이 그대로 나와야 되는 건 아니고 아이들이 다 안에서 재조합을 하고 재구성을 해서 나오면 되는 거다...

또 다른 의문점은 실제 종합 단계에서 자주 발생하는 학습자의 음악창의성 발현의 판단의 문제이다. 사례교사는 음악창의성의 개념을 이해하는 면에서는 표현되어야 음악창의성이라고 언급했음에도 불구하고 실제 수업 상황에서 “항상 작곡한 작품이나 아니면 즉흥 연주를 통해서 창의성을 확인”해야 하는가의 갈등 상황을 자주 경험하고 있었다.

근데 저도 좀 어려운 게 창의성이라는 게 꼭 곡을 써야 되는 건지 그거는 잘 모르겠어요.

그렇죠. 뭔가 자료로 남을 수 있는. 꼭 즉흥연주, 작곡 이걸로만 표출이 될 수 있는 건지 증거로 그게 증거화가 돼야 하니까 그걸로 제가 다 판단을 하는 건데 아 그건 잘 모르겠어요.

3. 음악창의성 발현에 영향을 주는 학습자 요인에 관한 교사 인식

사례교사는 본 수업에서 학생들의 음악창의성 발현에 영향을 주는 요인들에 대해서 수업에서의 성실성과 감정 상태, 학생간 상호작용 등을 다양하게 언급했지만 가장 의미 있는 요인은 청각 능력과 성격적 측면의 두 가지로 나타났다.

특히 본 프로그램의 수업 구조적 특징 때문에 학습자의 청각 능력이 창의성 발현에 영향을 끼치는 중요한 요인일 수 밖에 없다. 감지부터 습득 단계까지 실음을 통한 교수학습활동으로 이루어지기 때문에 학습자의 청각 능력은 학습을 결정짓는 요인이 되는 것이다. 특히 학생들은 수업 전 단계에 걸쳐 음악재료를 습득하고 음악적 스키마를 확장할 때 전적으로 청각에 의존하게 된다. 숙달 단계의 음악 문해에서도 이전 단계까지 청각적으로 습득한 음악패턴을 상징으로 연결하는 인지적 강화가 일어날 뿐 악보가 먼저 제시되지는 않기 때문이다. 뿐만 아니

라, 교사와의 다양한 교수-학습상의 상호작용 또한 실음을 통하여 이루어지기 때문에 결국 청각 능력이 끼치는 영향이 결정적이라고 볼 수 있다. 따라서 전적으로 청각에 의지하는 숙달 단계의 모방 및 즉흥연주 활동에서부터 음악적 스키마 형성에 영향을 받게 되면 음악문해 활동에서 상징 연결에 어려움을 겪게 된다. 이러한 숙달 단계의 실패는 앞에서 언급한 것처럼 종합 및 구성 단계의 즉흥연주 및 작곡 활동에 영향을 주게 되어 결국 창의성 발현에 지장을 받게 되는 것이다.

아래 예시는 학생들이 다양한 아이디어를 가지고 있음에도 불구하고 청각 능력의 영향으로 인하여 음악으로 구체화 또는 표현하지 못하는 경우들을 보여준다.

평소에 가지고 있던 것도 많이 크죠.

무슨 음인지 잘 못 듣고 그래서 거기서부터 이제 혼란이 오기 시작하면은 다른 아이들이 뭐 다섯 번 했을 때 다섯 번을 모두 다 흡수할 수 있었다면 애는 세 번은 그게 무슨 음인지 정확히 확인하는데 이미 보내고 두 번 정도 밖에 연습을 못 하게 되는 그것도 굉장히 큰 것 같아요. 신체적인 것도 그렇고 악기 같은 경우에.

저랑 얘기하면서 어떻게 쓰고 싶어? 만약에 동물을 작곡하면은 여기는 그러면 어떻게 하면 좋을까? 그러면서 얘기를 하는데 어떻게 무슨 음으로 어떻게 해야 하는지 전혀 모르는 거예요. 그래서 제가 그 때 조금 도와주면 피아노로 이렇게 하면 어떨까 어어 맞아요. 맞아요. 이런 식으로 나오는데 또 혼자서 하려면 그게 안 되고.

음악창의성 개발 및 발현에 영향을 주는 다른 요인은 학습자의 성격적인 측면으로 나타났다. 본 수업이 외적-신체적 활동뿐 아니라 내재적-인지적인 학습자 주도의 활동 중심으로 이루어지기 때문이다. 감지 단계에서부터 다양한 신체의 감각을 자극하기 위한 활동으로 시작하여 숙달 단계의 모든 활동이 학생이 끊임 없이 움직이고 노래하고 연주하는 활동으로 구성되어 있다. 따라서 적극성, 도전 의식, 모험을 선호하는 성향 등의 성격을 가진 학생들이 결국 수업 전반에 걸쳐 활발한 활동을 하며, 음악 재료의 습득 또한 효과적으로 일어나, 궁극적으로 종합 및 구성 단계에서 일어나는 음악창의성 발현에까지 영향을 주는 것으로 해석할 수 있다.

그 아이의 성격도 많이 영향을 미치는 것 같아요. 평상시에 모험을 두려워하거나 많이 벗어나는 걸 원하지 않는 아이들은 기존에 있던 거에서 크게 바뀌지 않는데

좀 과감한 아이들은 이 것 저 것 새로운 시도를 많이 해보는 것 같고 평상시에 성격도 많이 반영이 되는 것 같아요.

적극적인 아이가 있고 조금 소극적인 아이가 있고 나서서 뭔가를 막 하려고 하는 아이들도 있는데 내가 못하는 걸 알고 두려워서 뒤로 자꾸 숨는 아이들도 있어요. 그런 것도 되게 중요한 것 같아요.

4. 음악창의성 수업에서 교사 역량에 관한 교사 인식

사례교사의 인식을 통해 나타난 음악창의성 수업을 위한 교사 자질인 ‘음악적 능력’과 ‘학습자와의 관계’ 모두 일반적인 음악 교사의 수업전문성과 공유하는 속성임에도 불구하고 교사 주도의 학습이 아닌 학습자 중심의 수업원리를 강조하는 측면에서 음악창의성 지도에 필요한 자질이 구분된다는 점을 알 수 있었다.

사례교사는 창의적인 교사와 학습자의 창의성을 이끌어내는 교사의 차이를 구분하면서 각자 다른 방식으로 음악창의성 수업이 가능하다는 의견을 제시하였다. 우선 창의적인 교사의 경우 교사 자신의 창의적 능력을 그대로 보여주면서 수업을 할 수 있으리라고 언급하였다. 반면 본인은 창의적이지 않으나 학습자의 창의성을 끌어내는 교사의 의미는 사례교사 자신의 경험에 근거하고 있었다. 흥미롭게도 사례교사는 “예전에는 작곡하고 피아노 치면서 혼자 노래를 만들었던” 경험이 있음에도 불구하고 자신은 창의적이지 않다고 평가하였다. 따라서 자신의 경험과 교수방식에 근거하여 창의적이지 않은 교사의 경우도 학생들과의 긍정적인 관계 속에서 창의성 수업이 가능하다고 언급하였다.

그냥 음악수업을 잘한다는 건 기능적인 면에 좀 집중이 될 거 같아요. 노래를 잘 부르게 한다거나 뭐 악기 연주를 잘하게 한다거나 이런 식이라면 창의성 음악 수업은 그런 것과 조금 차이가 있는.

완전 다르지는 않지만 스스로 창의적인 선생님은 아이들이 힘들어 할 때 이렇게 창의적으로 나 같으면 이렇게 하면 좋을 거 같아 라는 식으로 예를 보여주시면서 그것을 끌어낼 수 있을 거라고 생각하거든요.

저는 창의적이지 않지만 아이들이랑 지내는 건 좀 잘한다고 생각하거든요. 아이들과 눈 마주치면서 노래, 연주, 즉흥 연주 잘 할 수 있게끔.

사례교사가 음악창의성 수업을 위한 교사의 자질로 인식하고 있는 학습자와의 친밀한 관계(rapport) 형성과 음악 능력의 구체적인 내용은 다음과 같다. 사례교사는 학습자와 친밀감을 유지하면서 편안한 환경 속에서 창의적 음악 활동을 할 수 있도록 하는 교사의 자질에 우선순위를 두었다. 친밀감을 전제로 한 이루어지는 교사와의 적극적인 소통과 상호작용 속에서 교사는 학생들의 창의성이 자연스럽게 발현되는 상황을 스스로 경험했기 때문이다. 특히 이러한 교사-학생 간 친밀감에 근거한 환경은 학생들의 음악창의성 발현 뿐 아니라 동시에 교사에게도 교수적, 정의적 보상이 큰 것으로 해석할 수 있다.

학생들 안에 있는 걸 교사가 끌어내기 위한 것이기 때문에 아이들이 편하게 받아들이고 저한테 얘기를 많이 하는 과정을 통해서 이게 나오고 있거든요. 그래서 아이들이랑 대화를 잘 해주실 수 있는 선생님들이 굉장히 중요한 것 같아요.

저도 마음 놓고 편하게 그냥 즐겁게 여기서도 창의성이 더 발현이 될 수 있다고 보고 있어요. 요즘에, 아이들이 다 직접 제가 많이 터치하지 않아도 스스로 직접 반주를 이렇게 만들어 보고 아이들이 다 하고 있거든요. 그래서 즐겁게 수업을 하고 있습니다.

사례교사가 밝힌 음악창의성 수업을 위한 교사의 음악적 자질에서 나타나는 흥미로운 점은 훌륭한 음악적 모범을 보여줄 수 있는 범창범주 능력 외에도 ‘음악적 센스’라고 표현한 연주능력이다. 이는 음악창의성 수업에서 종합 및 구성 단계에서 주로 활용되는 것으로 악보로 구체화 된 학생들의 아이디어를 음악적 실체로 표현할 수 있는 연주상의 해석능력을 의미한다. 즉 학생들의 음악적 수준에서 발현된 음악적 창의성이 교사가 학생들의 아이디어를 이해하여 음악적으로 표현해 줌으로써 더 수준 높은 음악의 형태로 표현함으로써 확인할 수 있게 되어 학생들에게 미적 감동을 주는 능력을 의미하는 것이다.

... 좋은 음악을 들려줘야 하기 때문에 노래도 잘 불러주셔야 되고... 모범이 있고 그걸 따라하는 거기 때문에 모범 모방이 잘 이루어져야 하면 악기 같은 것도 팔의 움직임이라든지 아이들이 다 보고서 따라하는 거니까 그런 걸 잘 보여줄 수 있는 분이셔야 할 거 같아요.

음악적 센스, 반주도 잘 해주셔야 되고 아이들이 이만큼 만들어왔지만 우리는 이렇게 보여줄 수 있게끔 뭔가 대단한 음악을 하는 것처럼.

V. 음악창의성 교육을 위한 논의 및 시사점

본 연구에서는 음악창의성 수업을 담당했던 현장 교사의 경험을 통하여 음악창의성 발현을 위한 교수자 및 학습자의 특성과 교수-학습 과정 각 단계의 의미를 살펴보았다. 특히 창의성 및 음악창의성 이론과 구성주의 학습 원리에 근거하여 개발된 A 창의성 프로그램은 작곡이나 즉흥연주와 같은 음악을 만드는 행위를 창의성으로 이해하던 제한된 방식을 넘어 음악적 사고를 기반으로 하여 감각과 표현을 위한 다양한 형태의 음악활동을 포괄하고 있다. 따라서 이러한 프로그램의 원리는 사례교사로 하여금 다양한 시각에서 음악창의성을 탐색하도록 이끌었다고 해석할 수 있다.

이상에서 제시된 결과에 근거하여 도출한 논의점은 다음과 같다.

첫째, 현장 교사가 수업 경험을 통하여 인식하게 된 음악창의성의 개념, 수업 단계, 교사의 자질 및 학습자의 창의성 발현 과정과 관련지어 볼 때, 음악창의성의 특성은 구체적인 교수학습 과정에서 일어나는 학습자와의 상호작용을 전제로 제시되고 있다. 즉, 음악창의성은 가르치는 것이라기보다는 교사-학습자 간 적극적인 상호작용 속에서 발현되는 것이라고 볼 수 있다. 이러한 결과는 창의성 개발을 위하여 교수자와 학습자, 그리고 학습자 간의 의미 있는 상호작용의 중요성을 강조한 선행연구와 맥을 같이 한다(소연희, 2012; 조연순 외, 2011). 따라서 학습자의 음악창의성 개발을 위해서는 교수자-학습자 상호작용을 전제로 학습자의 정서적, 인지적 반응을 고려하여 교수-학습 활동을 구성하고 적용할 필요가 있다. 특히 교수-학습 과정에서 일어나는 일반적인 상호작용뿐 아니라 연주와 감상, 창작 등 음악을 매개로 하는 음악적 상호작용이 중요하다고 하겠다.

둘째, 음악창의성의 발현은 순간적인 발상이라기보다는 수업 전반에 걸쳐 개발되는 위계적인 성격을 가진다는 점에 주목할 필요가 있다. 일반 또는 음악창의성 연구에서 밝혀진 창의적 사고과정(Wallas, 1926)이나 창의적 음악사고 모형(Webster, 2002)과 같은 과정적, 위계적 단계가 교사의 실천적 경험 속에서 실행적으로 나타나고 있다는 점은 음악창의성을 위한 구체적인 교수-학습의 방법을 구체화 시킬 수 있다는 가능성을 시사한다. 본 연구의 사례교사는 음악창의성 수업의 각 단계에서 교수자가 학생과의 상호작용 속에서 어떤 입장이며 무엇을 느끼고 생각하는지, 판단해야 하는지 자세하게 밝히고 있다. 따라서, 음악창의성이 학습자의 감각을 자극하고 반응을 이끌어내는 감지 단계, 음악창의성 발현의 필수 조건으로서의 숙달 단계, 그리고 음악창의성 발현이 음악적 결과물로 제시되는

종합 및 구성 단계의 위계적인 수업을 통해서 발현되고 개발될 수 있다는 교육적인 시사점을 가진다.

셋째, 사례교사가 인식하는 음악창의성 발현은 생성적이며 지속적인 특성을 가지고 있었다. 음악창의성의 발현 지점을 학생들이 내면에 가지고 있던 것(음악적, 감정적, 기질적)과 학습적 자극이 상호 작용하여 새로운 표현으로 발산되는 지속적인 과정에 두고 있다는 점이다. 또한 새로운 표현의 가능성과 수준이 학생이 자신의 내면에 가지고 있던 것에 기반 한다는 점에서 생성적 과정이라고 보고 있었다.

넷째, 교사가 수업경험을 통해서 인식한 음악창의성 발현을 위한 교수자와 학습자 요인은 음악능력과 함께 성격적 측면과 관련이 있다는 점을 알 수 있었다. 전통적으로 창의적인 개인이 가진 성격적, 기질적 특성은 독창성, 민감성, 유연성 등으로 밝혀졌는데(Guilford, 1950), 본 연구의 경우 음악창의성 발현의 조건으로 청각 능력과 교수·학습 관계에서의 적극성과 모험심 같은 기질적 측면이 중요한 요인으로 나타나고 있다. 이러한 결과는 또한 타 교과와 교사들이 인식하는 창의적 아동의 특징 중 자발성과 자기 확신 등, 적극성과 관련된 기질적 요소가 창의성과 관련성을 보이고 있다는 기존 연구 결과를 지지하고 있다(정혜영, 2013).

마지막으로 사례교사가 인식하는 음악창의성 수업을 위한 교사의 역할은 ‘학생과의 관계’와 ‘음악적 능력’ 두 가지로 나타났다. 이와 같은 사례교사의 견해는 다년 간 지속되고 있는 학습자의 음악창의성 신장을 일차적인 목표로 하는 수업 실행에 근거하기 때문에 현장의 당사자로서의 필요를 알 수 있다는 점에서 의미를 가진다. 이는 또한 음악창의성 개발을 위한 교사 요인에서도 교사의 음악적인 능력뿐 아니라 학습자의 내면을 이끌어내기 위한 학생과의 관계형성 능력이 중요한 자질로 인식되고 있음을 의미한다. 음악창의성을 잘 가르치는 것 또는 수준 높은 지식의 전달이라기보다는 좋은 음악의 모범을 보여주고, 학습자와의 친밀한 관계 속에서 결국 학습자 내면의 음악적, 인지적, 정서적 반응을 이끌어 내는 것이다. 즉, 학습자로 하여금 주도적으로 느끼고, 생각하고, 생각을 음악으로 구체화하기 위해서는 교수역량과 관련된 성취의 수준이나 질의 측면보다는 학습자의 학습 방식에 우선순위를 두고 안내자 또는 지원자의 역할에 중점을 두게 되는 것이다. 따라서 수업을 통한 음악창의성의 개발은 창의적 교사의 자질에 관한 선행 연구들에서 밝혀진 것과 같이(김누리 외, 2015; 김은영, 2015) 음악능력 또는 음악성의 촉진뿐 아니라 교수자와 학습자 간의 상호작용, 학습자의 기질적 특성 등 수업 상황에서 일어나는 요소들의 복합적인 측면을 동시에 고려해야 함을 알 수

있었다.

음악교육 현장 및 연구에 관한 시사점은 다음과 같다. 본 연구는 음악창의성 개발을 목적으로 한 수업을 담당했던 교사의 경험과 인식을 탐색한 연구로서, 수업의 각 단계에서 나타난 음악창의성의 양상과 교수·학습 요인의 특성을 구체적으로 제시했다는 점에서 의미를 가진다고 하겠다. 이는 교사교육을 비롯한 다양한 학교급의 음악 교수·학습 상황에서 음악창의성의 원리나 특성 연구의 가능성을 시사한다. 따라서 후속 연구에서는 본 연구에서 밝혀진 음악창의성 관련 교수자와 학습자, 교수-학습 요인들에 대한 심도 있는 탐색의 필요를 발견하였다. 이에 대하여 첫째, 음악창의성 수업에 나타난 언어적, 비언어적 행동을 비롯한 교사의 교수 방식에 초점을 맞춘 연구가 필요하다. 둘째, 학습자 측면에 관하여 음악창의성 발현의 개인차와 과정의 연구가 필요하다. 특히, 음악창의성 발현의 과정과 결과물로 나타난 창작 과정의 특성과 결과물의 질에 관한 연구가 수행되어야 할 것이다.

참고문헌

- 김누리, 이희현, 김효원(2015). KCI 등재 초등학생이 지각하는 수업방식, 교사특성, 수업분위기와 창의성과의 관계. **창의력교육연구**, 15(2), 17-31.
- 김은영(2015). 교사대상 창의성 교육강좌 운영사례 연구. **사고개발**, 11(3), 81-106.
- 소연희 (2012). 초등학생들이 지각한 교사의 창의적 수업지도성과 창의성과의 관계에서 수업만족도의 매개효과. **아동교육**, 21(3), 67-81.
- 소경희(2016). 학교교육에서 창의성을 둘러싼 주요 쟁점 검토: 교육과정 연구에의 함의. **교육과정연구**, 34(4), 99-119.
- 정혜영(2013). 초등학교 영어수업에서의 창의성교육 적용에 관한 교사들의 인식 연구. **교육과학연구**, 44(4), 147-169.
- 조연순 외(2011). 학생들의 창의성이 발현되는 수업 맥락에서의 상호작용 특성, **초등교육연구**, 24(4), 185~210.
- 조육상, 김종욱, 김정규(2014). 창의성 개발을 위한 체육교육 연구동향 분석. **학습자중심교과교육연구**, 14(12), 349-378.
- 최병훈, 방정숙(2012). 교사수학적 창의성 교육에 관한 연구 동향 분석. **영재교육연구**, 22(1), 197-215.
- 최은식, 신혜경(2015). 음악창의성 신장을 위한 수업모형 개발. **음악교육연구**, 44(4), 261-281.
- 홍승연 (2012). 음악교과 창의성 교육에 대한 교사의 인식조사: 광주·전남 지역의 초등 교사를 중심으로. **이화음악논집**, 16(2), 1-27.
- Burnard, P. (2012). *Musical creativities in practice*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Burnard, P. & Younker, B. (2004). Problem-solving and creativity: Insights from students' individual composing pathways. *International Journal of Music Education*, 22(1), 59-76.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. London: Sage Publications.
- Guilford, J. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 14, 205-208.
- Kaufman, C. (2016). *Creativity 101. 2nd ed.* Springer Publishing Company.
- Kaufman, C., & Beghetto, R. (2009). Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1-12.

- Kokotsaki, D. & Newton, D. (2015). Recognizing creativity in the music classroom. *International Journal of Music Education*, 33(4), 491-508.
- Koutsoupidou, T. (2008). Effects of different teaching styles on the development of musical creativity: Insights from interviews with music specialists. *Musicae Scientiae*, 12(2), 311-335.
- Koutsoupidou, T & Hargreaves, D. (2009). An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music. *Psychology of Music*, 37(3), 251-278.
- Leung, B. (2004). A framework for undertaking creative music-making activities in Hong Kong secondary schools. *Research Studies in Music Education*, 23, 59-75.
- Lincoln, Y.& Guba, E. (1985) *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Odena, O. & Welch, G. (2009). A generative model of teachers' thinking on musical creativity. *Psychology of Music*, 37(4), 416-442.
- Odena, O. & Welch, G. (2007). The influence of teachers' backgrounds on their perceptions of musical creativity: A qualitative study with secondary school music teachers, 28, 71-81.
- Pring, R. (2015). *Philosophy of educational research*. NY: Bloomsbury Academic
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *The Phi Delta Kappan*, 42(7), 305-310.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. London: J. Cape.
- Webster, P. (2002). Creative thinking in music: Advancing a model. In T. Sullivan and L. Willingham (Eds.), *Creativity and music education* (pp. 16-34). Toronto: Britannia Printers.
- Yin, K. (2009). *Case study research*. (4th ed). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

ABSTRACT

A Study of a Teacher's Experience and Perception on Music Creativity Instruction

Choi, Eunshik · Shin, Hae-Kyung · Chung, Jin-Won

This study investigated the characteristics of music creativity by exploring the experiences of a teacher of a music creativity class using a qualitative case study method. Analysis of an in-depth interview produced the following results. First, the characteristics of music creativity that the participant-teacher perceived were progressive and generative, revealed through teacher-learner interactions. Second, students' music creativity gradually developed along with each stage of instruction. Third, the teacher recognized musical ability, with a focus on aural skills, and personality traits such as activeness and spontaneity as fundamental factors affecting the development of learners' music creativity. Fourth, the teacher emphasized not only musical ability but also a rapport with learners as important qualities for teachers to have in order to nurture the students' musical creativity. This study is significant in that it examines the pedagogical aspects of music creativity through the teacher's experience of instruction, which were developed for the purpose of nurturing students' music creativity.

Key words: creativity, music creativity, teacher perception, case study

투고일: 5월 29일, 심사(수정): 7월 9일(7월 20일), 게재확정일: 7월 31일