

동작과 언어를 통합한 리듬교육활동에 대한 효과 분석

임 은 애[†]
(대구과학대학)

An Analysis on the Effect of Rhythm Education Activity Through Movement and Language Integration

Eun-Ae LIM

Taegu Science College

(Received June 4, 2007 / Accepted August 6, 2007)

Abstract

This paper is to develop an integrate curriculum of rhythm education activity program and to find the possibility of applying the program into actual music education field for kindergarten children. The outlook of this study is to develop a program integrating the elements of movement, language and rhythm to apply the program to 5 year old children for 6 weeks through 12 sessions, and to observe and analyze their level of rhythm creativity and rhythm reading ability.

The analysis of the field observation data and recording data showed that the children achieved natural and better understanding of rhythm. Seen from the perspective of rhythm creation activity, while the integration of the elements of movement and rhythm influenced directly to enhance the level of understanding rhythm and the integration of the elements of language, rhythm helped indirectly to have better understanding rhythm through connecting the notions of rhythm and movements. However, when only rhythm and movements were combined, children tended to misunderstand the relative durations of ♩ and ♪ just as different tempos not as 2:1 duration relativity. And ♪ was too misunderstand as ♩ due to different durations of korean words when only rhythm and language were combined. To overcome the limit of understanding, all of the three elements; rhythm and movements and language should be integrated and constant auditory experiences are recommended.

Key Words: integrated rhythm education activity, rhythm understanding, movement, language

I. 서론

1980년대 이후 유아교육에 있어서 발달 영역 간의 통합적 접근법이 강조되면서, 6차 유치원

교육과정에서 교육과정을 통합적으로 운영하도록 하는 지침이 제시되고, 교육현장에서 이를 위한 다각적인 접근이 시도되고 있다. 그러나 통합의 아이디어에 대한 반성적 사고로 인하여 통합의

[†] Corresponding author: 016-873-6848, limeunae1124@hanmail.net

의미가 명료하지 않을 뿐만 아니라 그 가치 또한 자명하지 않다는 반론도 제기되고 있다. 교육과정 통합을 반대하는데 대한 문제점은 유아와 교과를 이원론적으로 보는 데에 있다. 다시 말해서 사람들이 유아와 교과 각각을 분리된 것으로 이해하거나 한 가지 요소를 무시한 채 다른 하나의 요소만을 전부인 양 내세우는 사고를 하는 것은 유아와 교과 간의 차이 때문이다. 유아는 아직 구체적인 사고의 단계, 즉 사물에 대한 인지가 가시적인 범위의 ‘지금-여기’에 제한되어 있다. 그리고 유아기의 생활은 통합적이고 총체적인 것이다. 이에 반해 교과는 추상적인 지식들로 구성되어 있으며, 다양한 교과는 유아의 세계를 쪼개어 조각조각 나누어 버린다(Dewey, 1902).

Dewey는 유아와 교과 간에는 차이뿐만 아니라 연속성이 있음을 강조하면서, 이들을 연계시킬 방안 중에 하나로 ‘교과의 심리화’라는 논의를 전개하였다(Dewey, 1938, 1952, 1990). 교과를 심리화한다는 것은 교과를 유아의 현재의 활동이나 행동 경향성과 연결시키는 것을 의미한다. 교과가 심리화 될 때, 교육내용은 유아의 구체적이고 직접적인 경험과의 관계 속에서 해석되고 이해될 수 있다. 교과의 심리화를 통해 유아와 교과는 상호 연계되고, 교육내용은 유아에게 살아 움직이는 의미 있는 내용이 된다. 이와 같이 듀이는 교육을 유아와 교과를 관련시키는 활동으로 규정하며, 성공적인 교육은 유아와 교과를 의미 있게 관련시키는 활동이라고 규정한다(김재춘, 2005). ‘구체적인 것으로부터 시작 된다’는 것은 모든 종류의 학습에 있어서 새로운 경험의 시작에서는 이미 익숙해져 있는 것과 능동적인 활동으로부터 시작해야 함을 의미한다. 그리고 구체적인 생활 사태에서 나타나는 문제 또는 유아의 흥미나 경험은 따로 분리되어 학습되어 있는 것이 아니라 통합적이고 총체적인 성격을 지니고 있으므로, 교과는 적어도 초기 단계에 있어서는 따로 따로 가르쳐서는 안 되고 유아의 관심에 따라 전체적으로 다루어져야 한다. 교육을 유아와 교과를 관

련시키는 활동으로 규정하는 듀이의 경우, 교육 방법에 있어서의 통합은 바람직하며 교육에 있어서 중요한 가치를 지닌다고 볼 수 있다(김재춘, 1988).

음악교육에 있어서 음악개념은 교과에 해당한다고 할 수 있다. 음악개념은 음악에 관해 음악적으로 사고할 수 있게 하고 음악적인 행위를 할 수 있게 하는 결정적인 여건이 된다. 음악체험에 있어서 사고가 중요한 이유는 음악의 진정한 의미는 객관적인 음향 자체에 있다기보다는 인간이 그 음향에 주관적인 의미를 부여하는 인지 과정에 있기 때문이다(Serafine, 1988). 음악적 사고는 구성의 과정이지 단순히 음악적 소리가 전달하는 정보의 청각적 복사물이 아니다(김경희, 1995). 다시 말해서 음악은 인간이 음악적으로 사고하고 음악행위를 하는 가운데 구성되는 인간의 정신작용이다. 그러므로 음악교육학자들은 음악에 관해 사고하고 행위를 할 수 있게 하는 음악개념에 대한 이해를 강조하였으며(석문주, 1996; 이홍수 1993; Andress, 1984; Campbell & Scott- Kassner, 1995), 음악개념에 대한 이해를 개발하는 것은 어떤 진지한 음악교육 프로그램에서도 중요한 초석으로 나타난다(Leonhard & House, 1992).

오늘날 여러 나라의 음악과 교육과정에서 대체적으로 다루고 있는 음악개념들은 썸머람음색리듬·가락·빠르기·형식·화음이다. 그 중에서도 리듬은 음악에 있어서 가장 중요한 요소이며(백대웅, 1993), 리듬교육을 통해 다른 음악개념들이 내적으로 심화될 수 있다(성경희, 1988). 그러므로 리듬교육은 20세기 음악을 주도해 온 음악교육자들에 의해서 강조되어 오고 있다. Dalcroze는 리듬이 음악을 이루는 생명체이며 모든 예술의 기초이며 원동력이라고 믿었으며(이홍수, 1993), Orff는 리듬을 가락보다 더 강력한 음악적 요소라 하여 음악교육의 출발점을 언어에서 시작되는 리듬교육에 두었다. 그리고 Kodály는 음악의 여러 개념 중 무엇보다도 리듬교육을 강조하였다. 그러나 리듬이라는 음악개념은 추상적이므로 유아가

사고하기에 어려움을 느낀다(석문주, 1996; 이민정, 2004).

유아는 감각운동 학습 방법을 통해 추상적인 단계로 급속히 발전하므로(Andress, 1984), 유아를 위한 음악교육을 계획할 때 유아들이 활동적인 경험을 할 많은 기회를 제공함으로써 유아가 현재 있는 곳에서 학습을 시작하게 할 필요가 있다(Campbell & Scott-Kassner, 1995). 음악개념 중에서도 리듬은 특히 동작활동과 밀접한 관계가 있다. 이는 리듬지각이 근운동감각과 관련이 있기 때문이다(Radocy & Boyle, 2001). 다시 말해서 리듬에 연관되어지는 운동행위들은 리듬지각과 밀접한 관계가 있으므로, 리듬학습은 동작을 통해 이루어지는 것이 바람직하다. 동작은 음악의 인식적인 발달을 도울 뿐만 아니라(Pangrazi & Dauer, 1981), 다양한 음악과 동작의 리듬에서 발견되는 아름다움을 통해 어린이의 미적 인식과 상상력이 성장하게 된다(Fortson & Reiff, 1995). 그러므로 달크로즈는 음악을 단지 귀로만 듣는 것이 아니라 동시에 움직이고 느끼는 전 감각적인 방법으로 음악요소들을 이해하도록 하고 있다.

리듬교육에 있어서 언어의 통합도 바람직하다고 할 수 있다. 연구에 의하면 음악과 언어는 둘 다 소리와 시간의 예술로 나타난다. 문학의 도구가 되는 언어는 음악적 개념인 리듬과 고저 및 강조되는 부분 등 표현과 적용방식에 있어서 음악과 많은 특성을 공유하는 서로 연관된 의사소통 체계이다(McGirr, 1995). 음악개념 중에서 특히 리듬은 언어와 아주 밀접한 관계를 가지고 있다(Gordon, 1990). 그러므로 오르프와 코다이는 동작과 함께 언어를 리듬교육에서의 기본요소로 삼았다. 오르프의 지도방법을 살펴보면, 사물의 이름과 시 또는 속담 등을 음악적으로 암송하게 함으로써 언어의 리듬을 통해 다양하고 어려운 리듬을 쉽게 터득하게 하였다. 그리고 이렇게 학습되어진 리듬을 걷기와 달리기 등의 기본적인 신체동작과 연결시키고, 또한 리듬연주를 위해

손뼉 치기, 발 구르기, 무릎치기, 손가락 튕기기 등의 동작을 사용하게 함으로써 리듬학습을 심화시켰다(김광자, 2004). 코다이는 음악에 맞춰 손뼉을 치거나 행진을 하는 등의 동작을 통해 일정한 박을 인식한 후 악보를 통해 리듬을 느낄 수 있게 하였으며(Wheeler & Raebek, 1972), 악보에서 리듬을 학습할 때 음의 길이를 언어로 표현한 타와 티티 등의 리듬음절¹⁾을 읽을 수 있게 함으로써 리듬교육이 이루어지도록 하였다. 이밖에도 언어는 음악작품을 만들기 위한 자극제로 활용될 수 있으며(Campbell & Scott-Kassner, 1995), 동작으로 표현해보도록 동기를 부여할 수 있다(Greenberg, 1985). 이때 많이 활용되는 것은 동화인데, 동화를 동작으로 표현할 때 그 움직임에 맞춰 북을 쳐주는 것은 음악과 동작을 통합하기 위한 방법 중 하나이다(임은애, 2001). 지금까지 살펴본 음악교육학자들의 논의와 리듬교육방법은 리듬교육에 있어서 동작 및 언어 통합의 중요성을 말해주고 있다고 하겠다.

최근에 통합적 접근에 의한 음악교육의 중요성에 근거하여 이와 관련된 의미 있는 연구들이 이루어져 왔다. 그 중에서 프로그램을 개발하고 그 효과를 검증한 대표적인 연구들을 보면, 음악과 동작의 통합(임은애, 2001), 음악과 수학의 통합(이인원, 김숙자, 2006), 음악과 과학의 통합(안경숙, 이옥주, 2003), 음악과 문학 및 과학의 통합(김영연, 1997), 예술영역의 통합 또는 음악극이나 음악프로젝트를 통한 통합(박찬옥, 이효숙, 2001; 박형신, 김영연, 2004; 신인숙, 2000; 안재신, 한애향, 1999; 이유영, 엄정애, 2003)에 대한 연구 등이 있다. 지금까지 통합적 음악교육활동에 관한 연구는 주로 양적인 분석에 집중된 바, 양적인 분석을 통한 사실적인 지식은 어느 정도

1) 타, 티티, 쉼, 타아 등의 용어는 리듬의 이름이 아니라 리듬 ♩, ♪, ♫, ♬의 길이를 표현한 리듬음절이다. 리듬음절은 4분 음표와 4분 쉼표 등의 음표이름과 쉼표 이름을 대신해서 많이 사용되고 있는 용어이다.

확보되었다고 볼 수 있다. 그러나 질적인 분석이 거의 이루어지지 않은 관계로, 구체적인 맥락 속에서 유아들이 가지는 경험에 대하여 이해할 수 있는 기회가 없었다. 그리고 음악 본래의 성격상 음악의 구성 요소에 대한 이해와 그것의 직접적인 표현행위는 상호 촉진의 관계를 가지는(이홍수, 1993) 데에도 불구하고, 대부분의 연구에서는 유아의 음악적 이해와 표현능력 중에서 한 가지만 다루거나 또는 두 가지를 따로 다루고 있다. 따라서 현 시점에서 통합적 음악교육활동에 대한 효과 분석은 통합의 결과로 음악적 이해와 표현능력이 어떻게 변화되었는지를 구체적인 맥락 속에서 함께 볼 수 있도록 사실적으로 묘사하는 질적인 분석의 필요성이 절실히 요구되고 있다.

이에 본 연구는 통합적 리듬교육활동 프로그램을 개발하여 유치원의 음악교육 현장에 실행하고, 통합의 결과로 음악적 이해와 표현능력에서 일어난 변화를 질적으로 분석함으로써, 프로그램의 적용가능성을 연구하는데 목적이 있다. 본 연구를 위하여 다음의 문제 제기를 하였다.

- 1) 통합적 리듬교육활동을 통하여 리듬에 대한 이해와 리듬창작능력에 어떠한 변화가 있었는가?
- 2) 통합적 리듬교육활동을 통하여 리듬에 대한 이해와 리듬독보연주능력에 어떠한 변화가 있었는가?

II. 연구 방법

1. 연구대상 및 기간

본 연구는 대구에 소재한 유치원 한 곳을 선정하여, 5세반 원생들을 대상으로 2006년 9월 25일부터 11월 16일까지 실시하였다. 이 유치원에는 사회경제적으로 중류층 자녀들이 많으며, 음악활동은 각 반별로 이루어지나 주 1회 있는 예배시간에는 전체 유아들이 함께 모여 기독교 관련 노래를 부른다. 교실 위층에는 마루로 된 큰 예배실-유아들에게 강당으로 불림-이 있으며, 각 반

마다 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. 교육을 받은 유아들은 35명으로 구성된 5세반 한 반이며, 연구대상을 보호하기 위하여 유아들의 이름을 가명으로 하였다.

2. 연구 절차

본 연구는 크게 3단계로 진행되었는데, 1단계로 관계문헌 고찰 및 프로그램 구안 2단계로 교사교육 및 프로그램 실시 3단계로 관찰과 분석 및 보고서 작성이다.

가. 관계문헌 고찰 및 프로그램 구안

본 연구에서는 통합적 접근에 의한 음악교육의 의미와 가능성 및 방법적 원리를 탐색하기 위해 2006년 1월부터 2006년 9월까지 문헌연구를 하였다. 그리고 난 후 이를 토대로 음악교육내용을 추출하고, 통합적 리듬교육 프로그램을 구안하였다.

본 연구에서 유아가 학습할 음악교육내용은 리듬이다. 리듬의 하위개념은 학자들(성경희, 1988; 이홍수, 1993; Campbell & Scott-Kassner, 1995)의 견해를 토대로 해서 리듬개념의 하위개념 중에서 유아기에 적합한 것을 추출하고, 이를 쉬운 것에서 점점 어려운 것으로 심화확대시켜 나가도록 내용을 조직하였다. 그리고 난 후 유아의 리듬에 대한 이해형성을 돕기 위하여 동작 및 언어를 통합한 리듬교육프로그램을 구안하였다. 동작의 통합은 Pica(1995)가 제시한대로, 걷고 뛰고 말처럼 뛰는 이동 동작을 리듬과 연결시킴으로써 이루어졌다. 그리고 언어는 McGirr(1995)의 주장에 따라 언어의 리듬패턴을 음악의 리듬패턴과 연결시켜서, 리듬음절 말하기, 간단한 언어음절 읽기, 동화듣기 등을 활용하였다.

본 프로그램의 전개는 노래와 동작과 언어 등

기와 동작과 언어, 창작과 동작과 언어, 연주와 동작과 언어의 순으로 이루어진다. 먼저, 노랫말대로 동작하며 노래를 불렀다. 그리고 난후 리듬을 듣고 구별하여 동작과 언어로 표현하였다. 그리고 동화를 듣고 동화의 행동어를 동작으로 표현하고 난 후 그 동작개념과 관련 있는 음악개념을 사용하여 음악을 만들었다. 마지막으로 리듬 연주를 위하여 일상생활에서 사용하는 언어음절 또는 음의 길이를 표현한 리듬음절을 신체동작과 함께 활용하였다. 본 연구를 위한 프로그램의 교육내용 및 활동내용은 <표 1>과 같다.

나. 교사교육 및 프로그램 실시

본 연구를 위한 프로그램을 교사가 현장에 적용하도록 하기 위하여, 교사교육을 2006년 9월 19일부터 9월 22일까지 1일 2시간씩 4회 실시하였다. 본 연구에 참여한 교사는 3년제 대학에서 유아교육을 전공하고 교사경력 1년인 교사로서, 본 연구대상 유아들의 담임교사이다. 연구를 위한 교사교육은 연구자가 담당하였으며, 교사교육의 내용은 본 프로그램의 학습목적 및 학습내용, 본 프로그램의 활동의 내용 및 구성, 본 프로그램의 구체적인 실시방법 등에 관한 것이었다. 그리고 프로그램이 진행되는 동안에도 연구자와 교사 간에 프로그램에 대한 충분한 협의가 지속적으로 이루어졌다.

교사교육을 한 후, 본 연구자가 개발한 통합적 음악교육 프로그램을 2006년 9월 25부터 11월 16일까지 일주일에 2회씩 12회에 걸쳐 실시하였으며, 추석명절 무렵에는 1주일간 쉬었다. 프로그램을 실시하는 시간은 유치원의 오전 일과시간 중에 약 40분씩으로 예정해놓고 실시하였으며, 개별 활동을 하거나 활동양이 많아서 보다 많은 시간을 필요로 하는 경우에는 활동시간이 보다 연장되었다. 본 프로그램을 실시하는 장소는 교실을 주로 이용하였지만 신체표현 등을 위하여 간혹 2층에 있는 넓은 강당을 이용하기도 하였다.

<표 1> 차시별 교육내용 및 활동내용

교육 내용	차시	활동내용
J, ♪	1	· 4분 음표와 4분 쉼표로 이루어진 노래를 부르며 노랫말대로 동작하기 · 4분 음표와 4분 쉼표를 듣고 구별하여 동작하고 말하기
	2	· 동화를 표현한 동작에 따라 4분 음표와 4분 쉼표로 이루어진 음악 창작하기 · 창작한 음악연주를 위하여 리듬음절을 말하며 신체동작하기
J, ♪	3	· J와 ♪로 이루어진 노래를 부르며 노랫말대로 동작하기 · J와 ♪를 듣고 구별하여 동작하고 말하기
	4	· 동화의 걷고 뛰는 동작을 한 후 J와 ♪로 이루어진 음악창작하기 · 창작한 음악연주를 위하여 리듬음절을 말하며 신체동작하기
J, ♪, ♫	5	· J, ♪, ♫로 이루어진 노래를 부르며 노랫말대로 동작하기 · J, ♪, ♫를 듣고 구별하여 동작하고 말하기
	6	· 동화의 걷고 쉬고 뛰는 동작을 한 후 그 동작에 적합한 리듬 창작하기 · 창작한 음악연주를 위하여 리듬음절을 말하며 신체동작하기
J, ♪	7	· J와 ♪로 이루어진 노래를 부르며 노랫말대로 동작하기 · J와 ♪를 듣고 구별하여 동작하고 말하기
	8	· 동화에 등장하는 나와 아빠의 동작에 적합한 리듬 창작하기 · 창작한 음악연주를 위하여 리듬음절을 말하며 신체동작하기
J, ♪, ♫	9	· J, ♪, ♫로 이루어진 노래를 부르며 노랫말대로 동작하기 · J, ♪, ♫를 듣고 구별하여 동작하고 말하기
	10	· 동시의 언어음절에 적합한 리듬 창작하기 · 창작한 음악연주를 위하여 리듬음절을 말하며 신체동작하기
리듬 복습	11	· 동화를 듣고 리듬을 창작하기
	12	· 일상생활에서 사용되는 언어음절을 이용하여 연주하기

<표 2> 본 연구를 위한 프로그램의 예
(교육내용: J와 ♪)

학습활동	통합 영역
<ul style="list-style-type: none"> · J와 ♪의 두 가지 리듬이 나타나는 인사말을 서로 나눈다. · 오늘 학습할 내용이 들어있는 노래인 '걸어가서 인사해'를 노래 부르며, 노랫말대로 걸어가서(J) 부분에서는 걷고 빨리빨리 뛰어가서(♪) 부분에서는 빨리 뛰다. <p style="text-align: center;">걸어가서 인사해</p> 	언어 노래 동작
<ul style="list-style-type: none"> · 북소리를 들으며 두 가지 리듬을 구별하여 동작과 언어로 표현한다. · J와 ♪의 두 가지 리듬을 동작으로 표현할 수 있는 '요술구두' 동화를 듣고, 동화의 내용 중에서 요술구두를 신고 걷고 뛰는 동작을 음악으로 창작하는 것이 과제임을 소개한다. 	감상 동작 언어
<ul style="list-style-type: none"> · '요술구두' 동화를 다시 들으며, 동화 내용을 판토마임으로 표현한다. · 판토마임을 하지 않는 유아들은 친구들의 동작에 맞춰, 걷는 동작에는 J로 반주하고 뛰는 동작에는 ♪로 반주한 후, 그 동화로 리듬을 창작한다. 	언어 동작 연주 창작
<ul style="list-style-type: none"> · 창작품의 리듬연주를 위하여 언어음절 또는 리듬음절을 말하며 동작을 한다. · 창작품의 리듬음절을 말하며 리듬을 연주한다. 	언어 동작 언어 연주

본 연구를 위한 프로그램의 예를 제시하면 표와 같다.

다. 관찰 및 자료 분석

본 연구는 교육현장을 관찰하는 것과 함께 비디오 녹화 방법을 사용하여 자료를 수집하였다. 교육현장을 관찰한 이유는 이해 평가의 가장 중

요한 수단은 유아가 음악적인 문제에 직면할 때 그들이 음악적 행동에 대해 직접 체계적, 그리고 계속적으로 관찰하는 데 있기 때문이다(Leonhard & House, 1992). 관찰은 리듬창작활동과 독보연주활동을 중심으로 이루어졌다. 리듬창작은 유아가 리듬에 관해 이해한 것을 표현 또는 의사소통하는 도구이므로, 유아의 리듬에 대한 이해의 정도를 평가하는 최선의 도구가 될 수 있으며(Wiggins, 1999), 독보기술도 리듬부호와 소리 사이의 관계를 인지하는 데에 의존하므로 리듬에 대한 이해의 부산물로 간주되기(Leonhard & House, 1992) 때문이다. 분석을 위한 관찰은 본 프로그램에 의한 음악 교육이 실시되는 2006년 9월 25일부터 11월 16일까지 본 프로그램이 실행되는 매회 실시하였다. 자료는 연구자가 현장에 가서 능동적, 창의적, 즉흥적 판단을 하면서 '보고, 듣고, 꼬치꼬치 캐고, 흠뻑 젖기를 반복해야만' 생성되는 것(Walsh, 1998; 홍용희 재인용, 1998)이기 때문이다. 관찰을 하는 동안 현장 노트를 기록하였다. 그리고 참여관찰에서 미처 보지 못하고 빠뜨릴 수 있는 부분을 보완하기 위하여 그동안의 모든 음악교육활동을 video로 녹화한 녹화자료를 질적인 분석을 위한 자료로 사용하였다. 비디오는 2대가 사용되었는데, 1대는 고정 설치하였으며 또 다른 1대는 유아들의 활동을 촬영하기 위하여 유아들의 활동에 맞춰 이동시켰다. 비디오와 창작품을 관찰하면서 현장에서 미처 기록하지 못한 부분을 첨가하여 매회의 관찰 내용을 첨부하였다.

관찰체계는 Patton(1990)의 이론을 토대로 한정태희(1998)의 다음과 같은 관찰체계를 이용하였다. 첫째, 관찰자는 외부자로서 방관적 입장에서 관찰을 하였다. 둘째, 프로그램 진행자인 교사와 참가자인 유아들이 관찰자를 아는 공개적 관찰이 이루어졌다. 셋째, 관찰자가 교사에게 평가목적에 대한 개괄적인 설명을 하였다 넷째, 일주일에 2회씩 12회에 걸쳐 음악교육을 실시하였으므로 관찰기간이 비교적 장시간을 요하는 관찰이었다

다섯째, 관찰의 초점은 수업의 효과를 분석하는데 초점을 둔 협소화된 초점 형식을 취하였다. 본 연구에서는 연구의 신빙성을 높이기 위하여 되도록 자세하고 구체적으로 유아들의 말 그대로 서술하려고 노력하였으며, 개입의 연장²⁾이라는 방법을 사용하였다.

Ⅲ. 통합적 리듬교육활동에 대한 관찰 분석

본 연구에서 동작과 언어를 통합한 리듬교육의 적용가능성에 대한 이해를 위해, 리듬창작활동과 리듬독보연주활동을 관찰 및 분석한 결과와 같다.

1. 리듬에 대한 이해와 창작능력

리듬창작활동을 관찰한 결과, 본 연구를 시작할 무렵의 리듬창작활동, 동작과 언어를 통합한 리듬창작활동에서 각각 다음과 같은 결과가 나타났다.

가. 리듬에 대한 이해 없는 창작활동

선정된 유치원에 본 연구를 위한 프로그램이 실시되기 전의 음악교육 활동내용은 교사를 모방하여 노래를 부르는 전통적 방식에 의한 지도를 하고 있었으며, 다른 영역과의 통합을 통해 유아의 음악적 이해를 도우려는 교사의 노력은 보이지 않았다. 다음은 그러한 활동 후에 이루어진 창작활동장면이다.

〈활동장면 1〉 연구를 시작할 무렵에, 그동안 교사를 모방하여 노래 부르기 위주의 활동을 한 유아들이 리듬창작활동을 하고 있다.

2) 개입의 연장이라는 방법은 조사자나 조사자 자신의 편견으로부터 나올 수 있는 잘못된 정보를 검증하기 위해서, 현장에서 충분한 시간을 보내는 방법을 일컫는다.

1. 교사: 이제 곰 사냥 간단다라는 노랫말로
2. 우리가 노래를 만들어보자.
3. 현찬: 곰 사냥... 아...
4. (말에 가까운 소리를 내다가 중단한다.)
5. 형일: 까먹었다.
6. 현찬: 까먹었다.
7. 교사: 또 다른 사람 없니?
8. 노래를 만들 사람...(좌우를 둘러본다.)
9. 유아: ...
10. 수민: 노래를 부르기 시작한다.
11. 도운: 다일이가 드레곤 볼 노래를 불러요.

연구를 시작할 무렵에 유아들이 리듬을 창작하는 모습을 살펴볼 때, 한 유아가 창작을 시도해보지만 노래가 아닌 말에 가까운 소리를 내다가 끝내지 못하고 중단하고 만다(3-4행). 옆에 있는 다른 한 유아가 “까먹었다.” 고 말하자(5행), 그 유아도 잊었다는 것을 인정한다(6행). 교사가 다시 한 번 기회를 주며 좌우를 둘러보지만, 노래를 창작하는 유아는 보이지 않는다(7-9행). 음악적 이해란 작곡과 연주 등의 음악적 시도에 참여할 때에 기술과 음악적 개념 등을 인지적 틀 속에서 의식적으로 사용하는 능력을 포함한다(Leonhard & House, 1992). 유아들이 창작을 해내지 못하고, 음악적인 문제를 만났을 때 음악개념을 의식적으로 사용하지 못하는 것을 볼 때, 리듬에 대한 이해는 아직 형성되어 있지 않다는 것을 알 수 있었다. 음악을 창작한다는 것은 무턱대고 허허벌판 위에서 하는 것이 아니고 어떠한 원형적 구조에 다소의 변형을 가하는 것이다(Abeles & Hoffer & Klotman, 1991). 이 유아들에게는 원형적 구조 즉 이해가 형성되어 있지 않았기 때문에 변형을 가할 수 없었던 것이다.

10행을 보면 노래를 부르는 유아가 있지만, 그 노래곡과 노랫말은 만화영화의 주제가였다(10-11행). 그 만화영화의 주제는 유아가 부르기에 비교적 어려운 곡이다. 이렇게 어려운 노래도 잘 부를 수 있음에도 불구하고, 음악적 이해가 형성

되어 있지 않은 이유는 음악적 이해가 음악논리적 사고의 과정을 거침으로써 이루어질 수 있는 것이며, 음악적 사고는 단순히 음악적 소리가 전달하는 정보의 청각적 복사물이 아니기(김경희, 1995) 때문이라고 해석된다. Hoffer(1984)의 주장처럼 노래 하나가 끝나고 또 다른 것을 배우고, 그것을 매시간 되풀이하는 것이 유아의 음악적 이해에 도움을 주지는 않는 것이다.

다음 활동은 귀에 들리는 대로 단지 모방해서 노래 부르는 활동이 아니라, 유아들의 리듬에 대한 이해를 돕기 위해 구체적이고 통합적인 경험을 활용하는 활동장면이다.

나. 동작을 통해 쉽게 이해되는 리듬

동작과 동화를 통합했을 때, 리듬은 유아들에게 놀라울 정도로 쉽고 자연스럽게 이해되는 것을 볼 수 있었다.

<활동장면 2> 동화를 듣고 난 후, 그 동화를 음악으로 만드는 활동을 하고 있다.

1. 교사: 동화를 들으며, A조는 걷다가
2. 꿈을 발견하고 도망가는 친구가 되어봐.
3. B조는 소고로 A조 친구들이 걸으면
4. 타를 치고, 뛰면 티티를 쳐주고,
5. 걸음을 멈추면 너희들은 연주를 쏜다.
6. 그것은 ‘쉽’ 이라는 리듬이 된다.
7. 이제 시작해보자. 두 친구가 걸어갑니다.
8. 유아: (A조가 일어나서 걷는다.
9. B조도 모두 탬버린으로 J를 친다)
10. 교사: 걸음을 멈추었어요.
11. 무슨 소리가 나는 것 같았기 때문이에요
12. (A조는 걸음을 멈추고
13. 교사의 다음 얘기를 기다리고 있다.)
14. (B조도 탬버린을 치는 것을 멈추고,
15. 교사의 다음 얘기를 기다리고 있다.)
16. 교사: 그런데 아무 것도 안 보이네요
17. 그래서 다시 걸었어요.
18. (A조는 걷고, B조는 다시 J를 친다)

19. 교사: 그런데 또 무슨 소리가 나는 것 같아요
20. 그래서 또 다시 걸음을 멈췄어요.
21. 유아: (A조는 걷다가 멈추고,
22. B조는 탬버린을 치다가 멈춘다.)
23. 그건 바로 꿈이 오는 소리였어요
24. 그래서 빨리 도망가기 시작했어요.
25. 유아: (A조는 모두 소리를 지르며 뛰고,
26. B조도 웃으며 탬버린을 빨리 친다.)
27. 교사: 이제 이 이야기를 음악으로 만들어보자.
28. 두 친구가 걸어갑니다.
29. 도운: 얼른 J 리듬카드를 놓는다.
30. 교사: 그때 무슨 소리인가 들려서
31. 두 친구는 걸음을 멈추었어요.
32. 현찬: 망설이지 않고 J 리듬카드를 놓는다.
33. 형일: J J J J 라는 작품을
34. 혼자서 재빨리 만든다.
35. 교사: 그 다음에 무슨 리듬이 나오면 좋을까?
36. 현민: 뛰어가요. (J 리듬카드를 놓는다.)

*타와 티티는 코다이의 리듬학습방법에서 사용되는 리듬음절로서, 타는J를 가리키고 티티는 J를 가리키며 쉬운 4분 쉽표를 가리킨다.

1-26행에서 유아들이 동화의 내용에 따라 걷고 쉬고 뛰는 동작을 하고 그 동작에 맞추어 반주하는 통합적인 활동을 하고 있는 모습을 볼 수 있다. 동작과 동화를 통하여 리듬을 경험한 유아들은 음악을 만들자고 제안하자(27행), 망설이지 않고 리듬작품을 만들고 있다(29, 32-34, 36행). 그 중에는 자기 순서가 아직 돌아오지 않자 더 이상 기다리지 못하고 혼자서 리듬작품을 재빨리 만드는 유아도 있다(33-34행). 이와 같이 유아들이 리듬창작에 참여할 때 음악적 개념 등을 인지적 틀 속에서 의식적으로 사용하게 된 것을 볼 때, 리듬(J, J, J)에 대한 이해가 잘 형성되었다는 것을 알 수 있었다. 유아들이 이처럼 추상적인 리듬개념을 잘 이해하게 된 것은 Dewey가 교과의 심리화라는 논의를 통해 주장하였듯이(Dewey, 1938, 1952, 1990), 동화의 내용대로 걷고 뛰는

구체적이고 통합적인 경험을 통해 유아와 교과가 상호 연계되고, 교육내용은 유아에게 살아 움직이는 의미 있는 내용이 되었기 때문이라고 해석된다.

1-26행을 살펴보면 먼저, 유아들이 걸어가는 동작은 J, 걸음을 멈출 때에는 ㄹ, 뛰어나가는 동작은 ㄴ와 연결시키는 등 이동 동작과 리듬개념을 연결시켜 사고하고 있다는 것을 볼 수 있었다. 이로써 동작은 유아의 음악적 사고를 이끌어내는 수단이라는 것을 알 수 있었다. 그리고 1, 7, 10-11, 16-17, 19-20행을 보면, 교사가 동화를 통해 유아들의 움직임을 유도하고 있는 것을 볼 수 있는데, 이와 같이 동화를 통한 가상의 이야기나 상상을 통해 움직임을 유도하고 개념을 경험하게 하는 방법을 극적 방법이라고 한다. 이러한 극적 방법에서 격려되는 상상은 유아들에게 움직임을 자극하고 유발할 수 있었다. 이와 같이 동작이 유아의 음악적 사고를 이끌어냄으로써 유아의 리듬에 대한 이해형성을 돕는데 직접적인 역할을 하였다면, 동화는 동작을 자극하고 유발함으로써 유아의 리듬에 대한 이해형성을 돕는데 간접적인 역할을 하였다고 할 수 있다.

다. 정보의 재구성에 의한 리듬창작

동화를 동작으로 표현하는 활동을 통해 유아들이 리듬에 대한 이해를 형성한 후에는, 동화를 굳이 동작으로 표현하지 않더라도 동화 속의 동작을 생각하면서 리듬을 재구성함으로써 리듬을 잘 창작하게 된 것을 볼 수 있었다.

〈활동장면 3〉 연구를 마칠 무렵에 그동안 통합적 리듬교육활동을 하던 유아들이 동화만 듣고 리듬을 창작하는 활동을 하고 있다.

1. 교사: ‘꼬니는 친구’ 라는 동화에
2. 어떤 동물들이 나왔니?
3. 유아: 닭, 생쥐, 멧돼지...
4. 교사: 닭, 생쥐, 멧돼지의 움직임을
5. 어떤 리듬으로 하면 좋을지 말해보자.

6. 먼저, 닭은 어떤 리듬으로 하면 좋을까?
7. 유아: 타(J)요
8. 여러 명의 유아들이 몸동작으로
9. 닭이 걷는 움직임을 보여준다.
10. 교사: 생쥐는?
11. 지만: (일어나서 빨리 뛰다.)
12. 유아: 티티(ㄴ)
13. 지만: 티티티티(ㄴㄴ)
14. 교사: 왜 티티(ㄴ)라고 생각했어?
15. 도운: 빠르니까.
16. 연지: 몸집이 작으니까 빨리 달려요.
17. 교사: 멧돼지는 어떤 리듬으로 할까?
18. 유아: 타아(J)
19. 교사: 멧돼지는 왜 타아(J)니?
20. 하영: 뚱뚱하니까요.
21. 교사: 닭, 생쥐, 멧돼지 순서로
22. 리듬을 만들어 봐.
23. 타아(J) 외에는
24. 같은 리듬을 두 개씩 넣자.
25. 유아: (리듬카드를 쉽게 잘 찾아내어
J J | ㄴㄴ | J J)를 만들었다.)

음악적 이해란 음악적인 문제를 해결하기 위해 축적된 음악지식을 활용할 수 있는 능력으로 정의된다(Leonhard & House, 1992). 그동안 동화와 동작을 통합한 리듬교육활동을 해온 유아들은 동화를 리듬작품으로 만드는 문제를 해결하기 위해 타(J)(6-9행), 티티(ㄴ)(10-13행), 타아(J)(17-18행) 등 여러 가지 리듬지식을 활용하는 것을 볼 수 있다. 이를 통해 그동안 유아들의 리듬에 대한 지식이 잘 축적되어 온 것을 알 수 있었다. 정보처리이론의 용어로 표현하면, ‘창의적 아이디어는 기억 속의 정보를 조작함으로써 생성된다’라고 기술된다. 정보의 조작이란 기존 정보의 변형 혹은 재구성을 의미하는 것이다(승윤희, 2001). 유아들은 그동안 기억 속에 축적된 정보를 변형하거나 재구성하여 리듬창작을 쉽게 해낼 수 있었던 것이다. 유아들이 리듬을 선택하는 과정

을 살펴보면, 닭과 생쥐의 움직임은 통해 닭보다 생쥐가 빠르니까 타와 티티(↓와 ↘)를 생각해내고, 멧돼지의 뚱뚱한 모양을 통해 타이(↘)를 생각해내는 등 동작개념과 리듬개념을 연결시켜서 리듬을 창작하는 것을 볼 수 있다(6-20행). 그러므로 비록 동화만 활용하였고 동화를 동작으로 표현하지 않았지만 유아들은 동작을 통해 음악적 사고를 한다는 것을 알 수 있었다.

유아들이 동작을 통해 음악적 사고를 하는데 있어서 언어 즉 리듬음절은 간접적인 도움을 주고 있었다. ↓와 ↘ 등을 지칭하는 ‘타’와 ‘티티’ 등의 리듬음절은 음표의 이름이 아니고 음의 길이를 표현한 것이다(채완병, 조흥기, 1999). ‘타’보다 더 빨리 발음되는 ‘티티’는 타에 비해 상대적으로 짧은 길이를 가진 리듬을 표현한 것이다. 걷는 동작은 리듬음절 ‘타’로 표현하고 뛰는 동작은 좀 더 빨리 발음되는 리듬음절인 ‘티티’로 표현함으로써, 리듬음절은 걷고 뛰는 등의 동작과 ↓·↘ 등의 리듬을 연결시켜주는 도구가 되었다. 만일 리듬음절이 아니라 음표의 이름을 이용하여서 걷는 동작은 4분 음표라고 말하고 뛰는 동작은 8분 음표라고 말한다면, 두 가지 리듬의 상대적인 길이가 나타나지 않고 두 가지 모두 ↘↘로 발음됨으로 인해, 걷고 뛰는 동작과 ↓·↘ 리듬을 연결시켜주는 역할을 잘 할 수 없었을 것이다. 이와 같이 리듬음절은 동작과 리듬을 연결시켜줌으로써 리듬에 대한 이해를 돕는데 간접적인 역할을 한다는 것을 알 수 있었다. 활동장면 2에서 동화 즉 언어가 움직임을 자극하고 유발함으로써 또한 유아들의 리듬에 대한 이해를 돕는데 간접적인 역할을 하였던 것을 상기해볼 때, 언어는 유아들의 리듬에 대한 이해를 돕는 간접적인 수단이 될 수 있으며, 이것 또한 중요하다는 것을 알 수 있었다.

2. 리듬에 대한 이해와 독보연주능력

리듬독보연주활동을 관찰한 결과, 언어를 통합

한 독보연주활동, 동작을 통합한 독보연주활동, 언어와 동작을 함께 통합한 독보연주활동에서 각각 다음과 같은 결과가 나타났다.

가. 리듬음절 활용의 한계

언어를 활용할 때 발견한 사실은 리듬학습을 돕기 위해 우리가 흔히 사용하는 ‘티티’라는 리듬음절은 유아들이 ↓와 ↘의 상대적인 음가를 정확하게 이해하도록 돕지 못하며, 유아들이 리듬독보연주를 하는데 도움을 주기보다는 오히려 어려움을 야기할 수 있다는 사실이다.

<활동장면 4> 유아들이 ↓와 ↘를 연주하고 있다.

1. 교사: 오늘 쉽을 배울 텐데,
2. 쉽은 악보에 들어가지만 소리가 안 나요.
3. 교사: 쉽은 손뼉을 치는 대신
4. 소리 나지 않게 이렇게 표시를 한다.
5. (양손을 바깥쪽으로 벌린다.)
6. 이 리듬을 손뼉 치며 한번 읽어보자.
7. (↓ ↓ ↘)가 그려진 리듬악보를 보여준다.)
8. 유아: 타타타쉽
9. (리듬을 아주 정확하게 읽고 손뼉 친다.)

<활동장면 5> 유아들이 ↓와 ↘를 연주하고 있다.

1. 교사: 오늘 만날 친구는 ‘타아’예요.
2. 선생님 따라 해보자.
3. 타아 (↓를 나타내기 위해 손뼉을 친 후
4. 오른쪽으로 흔든다.)
5. 유아: 타아 (교사를 모방하여 손뼉을 친 후
6. 오른쪽으로 흔든다.)
7. (용 칠판에 리듬↓ ↓ ↓ | ↓ ↓ | ↓ ↓ | ↓ ↓ |
8. 가 그려진 리듬악보를 보여준다.
9. 한번 읽어볼까?
10. 유아: 타타 타아 | 타아 타아 | 타타 타아
11. (대부분의 유아들이 리듬을
12. 정확하게 읽고 손뼉 친다.)

<활동장면 6> 유아들이 ♩와 ♪를 연주하고 있다.

1. 교사: 리듬을 읽으며 손뼉쳐보자.
2. (♩♩♩♩ | ♩♩♩♩를 보여준다.)
3. 유아: 티티티티티티티 타타타타
4. (♩를 ♩♩ 또는 ♪로 연주한다.)
5. 교사: 다시 해보자.
6. 유아: 티티티티티티티 타타타타
7. (♩를 ♩♩ 또는 ♪로 연주한다.)
8. 교사: 이번에는 타와 티티가 아니라
9. 과일이름을 말하며 연주해봐.
10. 교사: (네 개의 딸기와 네 개의 배가 그려진
11. 그림을 보여준다.)
12. 유아: (딸기와 배를 각각 ♩ 및 ♩와
13. 같은 길이로 말하며 손뼉 친다.)
14. 현찬: (♩와 ♩를 정확하게 연주한다.)

활동장면 4에서 교사는 음표와 달리 쉽표는 소리가 나지 않는 것이라고 소개한다. 그리고 타가 손뼉을 치는 것이었다면 쉬운 오히려 두 손을 바깥쪽으로 벌려서 소리가 나지 않게 표시한다는 것을 보여준다. 그러자 유아들은 ♩와 ♩를 정확하게 독보연주를 한다. 그리고 활동장면 5에서, 교사는 ♩를 ‘타아’ 라고 길게 발음되는 리듬음절과 함께 소개하며, 손뼉을 친 후 소리가 지속된다는 것을 나타내기 위해 오른쪽으로 한번 흔들어준다. 그리고 난 후 독보연주를 하도록 하자, 유아들은 ♩와 ♩의 상대적인 음가를 대부분 정확하게 독보연주 하는 것을 볼 수 있다. 이와 같이 독보연주를 정확하게 하는 것을 볼 때, 유아들의 ♩와 ♩ 및 ♩와 ♩의 상대적인 음가에 대한 이해가 잘 형성된 것을 알 수 있었다. 독보기술은 리듬부호와 소리 사이의 관계를 인지하는 데 의존하기 때문이다(Leonhard & House, 1992).

그러나 활동장면 6을 볼 때, ♩와 ♩의 상대적인 음가는 한 명의 유아(14행)를 제외하고는 유아들이 정확하게 독보연주하지 못하는 것을 볼 수

있다. 따라서 ♩와 ♩에 대한 이해는 잘 형성되지 않은 것을 알 수 있었다. 이는 ♩의 리듬가를 ♩, ♩등과 연계하여 상대적으로 표현할 수 없다면 음악적인 개념은 형성되어 있다고 판단할 수 없기 때문이다(임미경 외, 2002). 유아들의 독보활동을 살펴볼 때, 유아들이 ‘딸기’라는 음절로 말하고 손뼉 칠 때에는 ♩와 같은 길이의 소리가 나타나지만(10-13행), ♩의 리듬음절인 ‘티티’를 말하며 연주할 때 ♩과 같은 길이의 소리가 나타난다(2-7행). 이러한 현상은 한국어의 언어적 특징 때문인 것으로 해석된다. 이는 한국어의 분절음 길이에 관한 연구에서 밝혀진 것으로(지민제, 1993; 성철재, 1994에서 재인용), 연구에 의하면 모음의 종류에 따라 길이가 다르며, 자음 뒤의 모음의 길이는 어떤 종류의 자음 뒤에 있는가에 따라 달라지는 경향이 있다. 다시 말해서 모음 중에 ‘이’와 ‘오’ ‘으’ 등의 길이가 다른 모음들에 비해 짧으며, ‘아’와 ‘애’가 가장 길다. 그리고 모음의 길이는 자음 중에 ㅌ, ㅍ, ㅋ, ㅊ 뒤에서 짧아지는 경향이 있다. 그러므로 길이가 긴 모음인 ‘아’가 들어있는 ‘딸’은 길지만, 길이가 짧은 모음인 ‘이’와 그 앞에 자음 ‘ㅌ’이 만난 ‘티’는 짧을 수밖에 없는 것이다. 또한 낱말이 단어의 뒷부분에 위치하는가 앞부분에 위치하는가에 따라서 언어의 길이가 다르다. 다시 말해서 뒷부분에 위치하는 ‘티’보다 앞부분에 위치하는 ‘티’가 더 짧기 때문에 ‘티티’라고 말하며 연주할 때 ♩로 연주된 것이다. 그러므로 비교적 길이가 짧은 모음인 ‘이’라도 자음 ‘ㅌ’ 뒤에 있는 ‘띠’는 ‘티’보다 길다. 리듬음절이 코다이에 의해 만들어진 것은 ‘티’가 아닌 ‘띠’이며, 이것이 미국에서 ‘티’로 바뀌어 사용되었다. 그러므로 ‘티’보다는 ‘띠’를 사용하는 것이 보다 바람직하다고 생각된다. 그리고 ♩와 ♩의 상대적인 음가를 잘 이해하고 정확하게 표현할 수 있는 사람에게는 이 문제가 그리 중요하지 않을 수도 있겠지만, 그렇지 않은 대부분의 유아들에게 ♩를

♩으로 읽도록 계속 내버려둔다면, ♩에 대한 이해를 돕기보다 오히려 ♩를 ♩으로 오해하게 만들 수 있다고 하겠다. 따라서 언어를 활용하는 리듬교육에서는 한국어의 특성을 고려한 적절한 언어를 사용할 필요가 있다고 하겠다.

유아들이 잘못 독보연주하고 있는 또 다른 양상은 ♩를 ♩♩와 비슷한 길이로 독보연주를 하는 것이다. 즉 ♩와 ♩의 상대적인 음가를 이해하지 못하고 있다는 것이다. 이러한 문제는 다음의 활동장면에서 보듯이, 동작의 활용을 통해 어느 정도 해결할 수 있었다.

나. 동작의 활용으로 인한 이해와 오해

걷고 뛰는 동작을 활용했을 때 유아들이 ♩와 ♩의 상이성을 이해하게 되었다. 그러나 리듬에 대한 청각적 경험이 많지 않은 유아들에게 동작만 활용함으로 인해 또 다른 문제가 야기되었다.

〈활동장면 7〉 걷고 뛰는 동작을 활용한 음악활동을 하고 있다.

1. 교사: 이제 ‘타’ (♩)가 들리면 걷고
2. ‘티티’ (♩♩)가 들리면 뛰어보자.
3. 유아: (타(♩)가 들리자 걷다가 티티(♩♩)로
4. 리듬이 바뀌자 유아들이 웃으며 뛰다.)
중략...
5. 교사: 이제 계속해서 걷다가
6. 뛰는 음악을 연주해보자.
7. (♩♩♩♩ | ♩♩♩♩가 그려진
8. 리듬카드를 보여준다.)
9. 유아: (♩♩를 정확하게 손뼉 칠뿐만 아니라
10. ♩를 ♩와 구별되게 손뼉 친다.)
11. (그러나 ♩ 리듬을 지나치게 빠르게
12. 손뼉 치는 유아들이 많이 생겨났다.)
13. 현찬: (♩와 ♩를 모두 정확하게 손뼉 친다.)
14. 교사: 티티가 너무 빨라. 다시 손뼉쳐보자.
15. 유아: 여전히 ♩를 너무 빠르게 손뼉 친다.
16. 교사: 나와 같이 다시 손뼉쳐보자.
17. 유아: (교사의 리듬막대 연주에 맞춰

18. ♩를 정확하게 손뼉 친다.)

걷고 뛰는 동작패턴과 ♩와 ♩의 리듬패턴을 연결시킨 활동을 한 후 유아들이 리듬을 독보연주를 하는 모습을 볼 때, ♩와 ♩를 분명히 구별되게 독보하고 있다(9~10행). 이와 같은 모습을 활동장면 1과 비교해보면, 유아들이 이제야 비로소 ♩와 ♩의 상이성을 이해하고 있다는 것을 알 수 있다. 이로써 동작활동에 직접 참여함으로써 동작개념과 음악개념을 연결시킨 활동이 유아들의 리듬에 대한 이해를 도울 수 있다는 것을 알 수 있었다. 그러나 동작의 활용으로 인해 다른 문제가 야기되었는데, 이는 ♩가 다소 지나치게 빠르다는 점이다. 걷고 뛰는 동작을 통해, 유아들은 ♩와 ♩를 2:1의 비율로 이해하지 못하고 대조적인 빠르기의 개념으로 오해하고 있는 것이다. 유아들은 조금 전에 들었던 ♩의 길이를 기억하기보다, 걷다가 뛰는 음악을 연주하라는 교사의 말로 인해 ♩의 길이보다 빠르게 연주하였던 것으로 해석된다. 소리가 없이 걷고 뛰라는 동작개념만으로 접근해서는 이러한 오해가 빚어질 수 있다는 것이다.

그러나 13행의 유아는 두 가지 리듬을 모두 정확하게 연주한다. 이 유아는 형을 따라 약 1년간 피아노 학원에 다니다가 최근 몇 개월째 피아노를 배우고 있는 유아이다. 1년이 넘는 기간 동안 청각적 경험이 있는 이 유아는 다른 날의 리듬교육활동시간에도 다른 유아들보다 정확한 연주를 하였다. 이 유아를 제외한 나머지 유아들은 다시 손뼉을 쳐봐도 여전히 ♩를 빠르게 손뼉 치더니(15행), 교사가 리듬막대를 한게 연주해줄 때에야 비로소 ♩를 정확하게 연주하는 모습을 볼 수 있다(17-18행). Leonhard와 House(1992)에 의하면, 청각적인 깨달음이 모든 음악 학습에서는 해결의 열쇠인 만큼 음악학습 상황에서는 지속적으로 듣기 훈련에 집중해야 한다. 시각과 운동감각의 느낌도 중요하지만 청각적 개념이 잘 자리 잡고 난 이후에만 제대로 활동하게 된다. 그러므로 독보

연주를 할 때에는 독보연주하기를 원하는 작품의 청각적 경험과 함께 시작해야 한다. Shehan(1987)은 브루너의 교수 방법과 관련된 음악 연구를 하였는데, 유아를 대상으로 노래지도를 할 때 청각에만 의존할 것이 아니라 브루너가 제시한 단계적 접근법(활동 단계- 영상 단계- 상징 단계)에 기초할 것을 강조한다. 이는 다양한 영역을 통합한 음악교육의 중요성을 말하는 것이라고 할 수 있다. 그러나 여기서 주의해야 할 것은 어떠한 영역을 통합하더라도 반드시 청각적 경험이 함께 해야 한다는 것이다. 다시 말해서 청각에만 의존하지 말라는 말은 청각을 의지하지 말라는 것이 아니라, 청각만 의지하지 말라는 것이라고 하겠다. 청각적인 경험과 함께, 리듬을 몸으로 활동해 보는 것과 음표나 언어로 표현하는 등의 다양한 경험을 하는 것이 바람직하다는 것이다. 따라서 유아들이 리듬에 익숙해질 때까지 교사의 연주나 녹음된 훌륭한 연주를 듣고 음악적 개념을 좀 더 다듬은 후 독보연주를 시작하도록 해야 할 필요가 있다고 하겠다.

다. 언어 또는 동작보다는 언어와 동작

다음 활동에서는 언어와 동작을 함께 활용함으로써 언어만 활용하거나 동작만 활용한 활동에서 야기된 문제들이 모두 해결되는 것을 볼 수 있다.

<활동장면 8> 유아들이 일상생활에서 사용되는 언어음절을 이용하여 목소리악기로 연주하고 있다. 이 활동을 위하여 선택한 단어는 양치질할 때 들을 수 있는 소리이다. 이러한 소리와 함께 이 소리를 낼 때의 동작도 함께 표현하는 활동이다.

1. 교사: 애들아, 이 글자는 뭐까?
2. 유아: 치카치카
3. 교사: 이 글자는?
4. 유아: 쪽쪽. 쪽쪽 빵빵.
5. 하하하하(소리 내어 웃는다.)

6. 교사: 빵빵은 빼.
7. 이것은 팡이라고 읽어요.
8. 또 이것은 꿀꺽꿀꺽이라고 읽어요.)
9. 치카치카는 양치할 때, 쪽쪽은 치약 째 때,
10. 팡은 컵을 떨어뜨렸을 때의 소리에요
11. 꿀꺽꿀꺽은 물을 빨아야 하는데,
12. 그만 삼켜버릴 때의 소리에요
13. 현찬이 조는 물 컵이 떨어질 때 나는
14. 팡! 소리를 내 보자.
15. 물 컵이 떨어질 때의 동작도 함께 하자.
16. 그리고 명준이 조는 치약이 나올 때의
17. 소리와 동작을 하고,
18. 연지 조는 칫솔질하는 소리와 동작을 해.
19. 유아: 얼굴에 웃음을 가득 담고
20. 소리와 동작을 반복한다.
21. 교사: 이제부터 내가 자기 조의 소리가 적힌
22. 글자카드를 들면
23. 지금처럼 소리와 동작을 함께 한다.
24. 자, 이제 달님 합주반이 연주를 합니다.
25. 유아: (서로를 마주보며 미소 짓는다)
26. 교사: (팡이라는 글자가 적힌 카드를 든다)
27. 유아: (접시를 떨어뜨리는 동작과 ‘팡’이라는
28. 언어 속에서 ↓가 정확하게 표현된다.)
29. 교사: (치카치카라는 글자가 적힌 카드를 든다.)
30. 유아: (이를 닦는 동작과 치카치카라는
31. 언어 속에서 ♪♪가 정확하게 표현된다.)
32. 교사: (쪽쪽이라는 글자가 적힌 카드를 든다.)
33. 유아: 쪽쪽 빵빵. (치약을 짜는 동작과
34. 언어 속에서 ↓가 정확하게 표현된다.)
35. 교사: (꿀꺽꿀꺽 글자가 적힌 카드를 든다.)
36. 교사: 이제 소고를 치면서 말해보자.
37. (세 가지 리듬카드를 보여준다.)
38. 유아: (세 가지 리듬을 정확하게 연주한다.)
39. 교사: 이제 리듬말로 읽으며 소고를 연주하자.
40. (세 가지 리듬카드를 보여준다.)
41. 유아: (대부분 비교적 정확하게 연주하지만,
42. (몇몇 유아들은 티티를 ♪리듬처럼
43. 읽으며 ♪리듬처럼 손뼉 친다.)

한국어의 분절음 길이에 관한 위의 연구에 의하면, 길이가 짧은 모음인 ‘이’와 그 앞에 자음 ‘츠’이 만난 ‘치’라는 음절도 ‘티’라는 음절과 마찬가지로 짧은 길이를 가진 것이다. 따라서 ‘치카’라는 언어도 앞의 치라는 음절은 짧게 발음될 수 있는 언어이다. 그러나 언어와 동작을 함께 활용하였을 때에는, 이를 닮는 동작과 ‘치카치카’라는 언어 속에 ♪가 정확하게 나타나고(30-31행), 치약을 짜는 동작과 ‘쭈쭈’이라는 언어 속에 ♪가 정확하게 나타나며(33-34행), 접시를 떨어뜨리는 동작과 ‘팡’이라는 언어 속에 ♪가 정확하게 나타나고 있다(27-28행). 이와 같이 언어와 동작을 함께 활용하여 독보를 할 때에는 유아들이 정확한 리듬을 연주할 수 있다는 것을 알 수 있었다. 활동장면 4에서 언어, 특히 길이가 짧은 ‘티’라는 리듬음절을 활용했을 때 ♪처럼 연주되던 것과, 또한 활동장면 5에서 걷고 뛰는 동작만 활용하였을 때 ♪가 지나치게 빨리 연주되던 것을 비교해볼 때, 동작과 언어를 함께 활용할 때 유아들이 ♪를 가장 정확하게 연주하는 것을 볼 수 있었다. 즉 한국어의 언어적 특징으로 인해 ♪를 정확한 연주를 할 수 없었던 한계와 걷고 뛰는 동작으로 인해 ♪와 ♪가 대조적인 빠르기로 오해받았던 것이 언어와 동작을 함께 활용하였을 때 사라졌다. 다시 말해서 동작과 언어를 각각 활용하였을 때 리듬에 대한 오해를 할 소지가 있었다면, 이 두 가지를 함께 활용함으로써 그것을 극복할 수 있다는 것을 알 수 있었다. 그러나 이러한 활동 후에도 ‘티 티’라는 리듬음절을 활용할 때 ♪를 다시 ♪리듬처럼 말하며 ♪리듬처럼 연주하는 몇몇 유아들을 볼 수 있다(42-43행). 이는 독보기술은 점차적으로 나타나기(Leonhard & House, 1992) 때문이라고 해석된다. 따라서 리듬의 정확한 연주는 단 시간에 이루어지지 않으며 지속적인 훈련을 요한다는 것을 알 수 있었다.

IV. 결론

동작과 언어를 통합한 리듬교육 프로그램에 따라 5세 유아들과 12차시에 걸친 활동과정을 분석해본 결과, 다음과 같은 결론을 얻었다.

첫째, 동작과 언어를 통합한 리듬교육활동을 통하여, 유아의 리듬에 대한 이해가 형성되고 리듬창작능력이 발달되었다. 그리고 동화를 동작으로 표현하는 활동을 통해 유아들이 리듬을 이해를 형성한 후에는 동화를 동작으로 직접 표현하지 않더라도 동화 속의 동작을 생각하면서 리듬을 재구성함으로써 리듬을 잘 창작하게 되었다. 이러한 연구 결과는 구체적이고 통합적인 경험을 통해 유아와 교과의 상호 연계된다는 Dewey(1938, 1952, 1990)의 ‘교과의 심리화’라는 논의를 통하여 교과 통합의 필요성을 주장한 김재춘(1988, 2005)의 주장을 지지한다.

리듬창작활동의 과정에서, 동작의 통합은 유아의 리듬에 대한 이해형성과 리듬창작능력에 영향을 미쳤다. 이러한 연구결과는 동작이 음악개념에 대한 이해형성을 쉽고 자연스럽게 이루어질 수 있도록 한다는 여러 학자들(Findlay, 1971; Haines & Gerber, 1992; Stabley, 2001)의 주장을 지지한다. 언어도 유아의 리듬에 대한 이해형성과 리듬창작능력에 영향을 미쳤다. 동화의 활용은 동작을 자극하고 유발함으로써(Greenberg, 1985) 유아가 동작을 통해 리듬을 이해하고 리듬을 창작하는데 영향을 미쳤으며, 리듬의 길이를 언어로 표현한 리듬음절의 활용은 걷고 뛰는 등의 구체적이고 직접적인 동작과 ♪와 ♪ 등의 추상적인 리듬개념을 연결시켜 줌으로써 리듬에 대한 이해형성과 리듬창작능력에 영향을 미쳤다고 할 수 있다.

둘째, 본 연구를 위한 프로그램이 실시되기 전에, 그동안 해오던 전통적인 방식대로 교사를 모방하여 노래를 부른 후 유아들에게 음악창작을 요청했지만 음악창작은 이루어지지 않았다. 이는

다양한 경험에 의한 지각적인 사고의 과정을 거치지 않고 귀에 들리는 대로 단지 모방해서 노래 부르는 노래 부르기 중심의 음악교육활동을 통해서 유아들의 리듬에 대한 이해가 잘 형성될 수 없으며, 또한 리듬창작도 이루어질 수 없다는 것을 나타낸다. 이러한 연구 결과는 지금까지 감각의 사용이나 정서에 의존하는 행위들은 보통 비인지적인 것으로 간주되었지만, 개념은 감각들이 제공하는 재료에서 얻어지는 심상들의 구성으로 형성된다는 Eisner(2003)의 이론을 입증하는 것이며, 또한 음악적 사고가 인지적 활동의 산물로서 단순히 음악적 소리가 전달하는 정보의 청각적 복사물이 아니라는 이론(김경희, 1995)을 입증하고 있다. 김경희(1995)에 의하면, 음악적 이해는 음향의 감득과 음악적 감수성의 바탕 위에 음악 논리적 사고의 과정을 거침으로 이루어지는데, 음악적으로 사고한다는 것은 음악적 문제를 해결하는 음악적 인식력의 작용을 의미하는 것으로 음악적 지식이나 기능과는 다르다. 따라서 흔히 노래 부르기 중심으로만 이루어지는 유치원 음악 교육은 지양되어야 할 것이다.

셋째, 동작과 언어를 통합한 통합적 리듬교육 활동을 통해 리듬독보능력이 발달하였다. 그러나 독보활동을 통해 유아의 리듬에 대한 이해의 정도를 평가할 때, 리듬의 하위개념 중에서 ♩와 ♪, 그리고 ♩와 ♪의 상대적인 음가는 잘 이해하였는데 반해, ♩와 ♪의 상대적인 음가는 잘 이해하지 못하였다.

리듬독보연주활동의 과정에서, ♩와 ♪의 상대적인 음가는 동작 또는 언어만 통합했을 때에는 오히려 곡해될 수밖에 없었다. 유아들은 ‘딸기’라는 언어와 함께 연주할 때에는 ♩를 보다 정확하게 연주할 수 있었는데 반해 ‘티티’라는 리듬음절을 말하며 연주할 때에는 ♩를 ♪으로 연주하게 되었는데, 이것은 한국어의 언어적 특징으로 인해 비롯된 한계라는 것을 알 수 있었다. 그리고 걷고 뛰는 동작만 활용은 ♩와 같은 길이로 ♪를 연주하던 유아들에게 두 가지 리듬

의 길이가 서로 다르다는 것을 알게 해주었지만, ♩가 ♪의 두 배의 길이라고 정확하게 이해하지 못하고 ♩와 ♪를 대조적인 빠르기로 오해하게 만들었다. 이는 리듬지각과 자의적 움직임 사이의 밀접한 연관성을 의심할 여지는 없으나 모든 리듬 경험이 신체적 움직임의 감지로부터 일어나는 것이라고 주장하기에는 미흡하다고 지적하며 리듬의 지각에 있어 어떤 특정한 섬세함은 신체적 움직임으로는 결코 파악되지 못하는 경우도 있다고 주장하는 Mursell(1937)의 주장을 입증한다.

정확한 리듬독보연주는 언어와 동작을 함께 활용할 때 가장 잘 이루어질 수 있었다고 나타났다. 이러한 분석 결과는 한 가지 영역만 활용하는 것보다 여러 가지 영역을 함께 활용할 때 그 효과가 더욱 크기 때문이라고 해석할 수 있으며, 이는 정보가 시각·청각·촉각 등의 다중경로를 따라 동시에 연결되고 상호 참조함으로 인해 이해된다고 보는 신경생물학 이론을 지지하는 것이라고 할 수 있다.

넷째, ‘티티’라는 리듬음절을 사용할 때에는 ‘티티’의 언어적 특징으로 인해 유아들이 ♩를 정확하게 연주하지 못하는 것을 볼 때, ♩와 ♪의 상대적인 음가를 잘 이해하지 못하고 있는 유아들을 위한 리듬교육활동에서는 한국어의 특성을 고려한 적절한 언어사용이 필요하다고 하겠다.

그리고 유아들 중에서 1년이 넘는 제법 긴 기간 동안 음악을 청각적으로 경험한 유아는 거의 항상 정확한 연주를 한다고 나타났다. 이러한 연구 결과는 연주기술의 학습은 그가 연주하거나 노래 부르기를 원하는 작품의 청각적 개념과 함께 시작해야 한다는 Leonhard와 House의 주장(1992)을 지지한다. 따라서 유아를 위한 음악교육에서는 단시간에 정확한 연주를 해내려고 하기보다 지속적인 청각적 경험이 이루어지는 데에 관심을 가져야 하겠다.

참고 문헌

- 김경희(1995). 음악적 사고에 대한 이론적 고찰. 음악교육연구, 14, 179~194.
- 김영연(1997). 동요분석을 통한 통합적 유치원 음악수업모델. 음악교육연구, 16, 1~28.
- 김재춘(1988). 교과 성격에 비추어 본 교육과정 통합의 의미와 가능성 탐색. 서울대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김재춘(2005). 듀이의 '교과의 심리학'와 '교과의 진보적 조직' 논의가 교육내용의 선정 및 조직에 주는 시사점 탐색. 교육과정연구, 23(2), 1~15.
- 김관수, 박수자, 심성보, 유병길, 임채성, 허승희, 황홍섭(2000). 구성주의와 교과교육. 서울: 학지사.
- 박찬옥, 이효숙(2001). 유아음악극 활동의 교육적 효과 탐색. 유아교육연구, 21(4), 331~354.
- 박형신, 김영연(2004). 예술영역간의 통합적 국악 활동이 유아의 장단개념 이해도에 미치는 영향. 음악교육연구, 27, 65~89.
- 백대웅(1993). 인간과 음악. 서울: 어울림.
- 석문주(1996). 음악적 성장을 위한 음악과 교수 학습지도. 서울: 도서출판 풍남.
- 성경희(1988). 음악과 교육론. 서울: 갑을출판사.
- 성철재(1994). 한국어 리듬의 실험음성학적 연구. 시간구조와 관련하여. 서울대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 승윤희(2001). 음악정보의 처리과정과 창의적 사고의 이해: 정보처리이론과 신경과학연구에 기초하여. 음악교육연구, 21, 27~51.
- 신인숙(2000). 프로젝트 활동이 유아의 음정감과 리듬감 인지에 미치는 영향에 관한 연구. 유아교육연구, 20(2), 89~101.
- 안경숙, 이옥주(2003). 소리에 대한 음악과 과학 교육 통합 활동이 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.
- 이민정(2004). 다감적 음악감상활동이 유아의 음악감상능력에 미치는 효과에 관한 연구. 미래 유아교육학회지, 11(4), 23~49.
- 이유영, 엄정애(2003). 음악활동의 통합적 접근이 유아의 음악적 잠재력 및 창의성에 미치는 영향. 교육과학연구, 34(1), 41~54.
- 이인원, 김숙자(2006). 음악과 수학 통합 활동이 유아의 음악능력과 수학개념 형성에 미치는 영향. 열린유아교육연구, 11(2), 305~329.
- 이홍수(1993). 음악교육의 현대적 접근. 서울: 세광음악출판사.
- 임미경, 장기범, 함희주(2002). 음악교육의 이론과 실제. 서울: 도서출판 예종.
- 임은애(2001). 유아의 음악적 이해 형성을 돕기 위한 통합 프로그램 개발 유아교육연구, 21(1), 51~70.
- 정태희(1998). 다중지능 이론에 기초한 교수-학습 활동 개발 및 효과 분석. 한양대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 지민재(1993). 방송언어의 억양에 관한 실험음성학적 연구. 한국어 연구논문. 35, 27~31.
- 채완병, 조흥기(1999). 코다이 이론과 기초교육. 도서출판 다라.
- 홍윤희(1998). 참여관찰과 심층면담: 연구자와 연구대상자의 관계. 교육과학연구, 28(1), 113~129.
- Abeles, H. F. & Hoffer, C. R. & Klotman, R. H.(1991). 음악교육의 기초 Foundations of Music Education (방금주 역). 서울: 삼호출판사. (원전은 1984에 출판)
- Andress, B.(1984). 유아를 위한 음악교육. Music Experiences in Early Childhood (이은화, 김영희 역). 서울: 교문사. (원전은 1980에 출판)
- Campbell, P. S. & Scott-Kassner, C.(1995). Music in childhood: From preschool through the elementary school. N.Y.: Schirmer Books.
- Dewey, J.(1952). Democracy and education. New York: The Macmillan Company.
- _____ (1990). The School and Society. The Child and the Curriculum. Philip W. Jackson(ed.), Chicago: The University of Chicago Press.
- _____ (2002). 아동과 교육과정. The child and the curriculum (박철홍 역). 서울: 도서출판 문음사. (원전은 1902에 출판)
- _____ (2002). 아동과 교육과정. Experience and education 박철홍 역. 서울: 도서출판 문음사. (원전은 1938에 출판)
- Eisner, E. W.(2003). 인지와 교육과정. Cognition and curriculum reconsidered (박승배 역). 서울: 교육과학사. (원전은 1994에 출판)

- Findlay, E.(1971). Rhythm and movement: Application of dalcroze eurhythmics. New Jersey: Summy- Birchard Music Inc.
- Fortson, L. R. & Reiff, J. C.(1995). Early childhood curriculum; Open structures for integrative learning. London: Allyn & Bacon.
- Gordon, E. E.(1990). A music learning theory for newborn and young children. Chicago: GLA.
- Greenberg, M.(1985). 유아음악교육. Your Children Need Music: A Guide for Parents and Teachers of Young Children (이기숙, 김영주 역). 서울: 교문사. (원전은 1979에 출판)
- Haines, B. J. E., & Gerber, L. L.(1992). Leading young children to music. New Jersey: Merrill an Imprint of Prentice Hall.
- Hoffer, C. R.(1984). 음악교육론. Introduction to music education (안미자 역). 이화여자대학교 출판부. (원전은 1983에 출판)
- Leonhard, C. & House, R. W.(1992). 음악교육의 기초와 원리. Foundations and principles of music education. (Rew. ed.). (안미자 역). 서울: 이화여자대학교 출판부. (원전은 1972에 출판)
- McGirr, P. L.(1995). Verdi invades the kindergarten. Childhood Education, 71, 74~79.
- Miche, M. (2002). Weaving music into young minds. NY: Delmar.
- Mursell, J. L.(1937). The Psychology of music(1st ed.). New York: W.W.Norton & Company Inc., reprinting in 1970.
- Neelly, L. P.(2001). Developmentlly appropriate music practice. Young Children, 56(3), 32~36.
- Pangrazi, R. & Dauer, V.(1981). Movement in early childhood and primary education. Minneapolis /IN: Burgess.
- Patton, M. Q. (1990). Qualitative evaluation and research methods (2nd ed.). Sage Publications Inc.
- Pica, R.(1995). Experiences in movement with music, activities, and theory. N.Y.: Delmar Publishers Inc.
- Radocy, R. E. & Boyle, J. D.(2001). 음악심리학. Psychological foundations of musical behavior. (최병철, 방금주 역). 서울: 학지사. (원전은 1997에 출판)
- Serafine, M. L.(1988). Music as cognition. New York: Columbia University Press.
- Shehan, P. K.(1987). Effects of note versus note presentations on rhythm learning and retention. Journal of Research in Music Education. 35(2). 31~47.
- Stabley, N, C.(2001). Creative activities for string students, Music Educators Journal, 88(2), 29~33.
- Walsh, J. D.(1998). Generation data, In B. Graue & D. G. Walsh (Eds.). Children in social context(pp.91~128). Newbury Park, CA : Sage
- Warner B.(1991) Schulwerk applications for the classroom. Englewood Cliffs; Prentice-Hall.
- Wiggins, J.(1999). Teacher control and creativity. Music Educators Journal. 85(5).