

유아음악교육의 통합적 접근을 위한 이론적 고찰

임 은 애[†]
(대구과학대학)

A Theoretical Consideration for Integrated Approach of Young Children's Music Education

Eun-Ae LIM

Taegu Science College

(Received April 1, 2008 / Accepted July 30, 2008)

Abstract

This study investigated the relationship between musical understanding and expression, the purpose of music education. It also intended to present the theoretical basis of integrated early childhood music education by examining into the necessity of it as a method to help young children with musical understanding and expression. The results of the study showed that either of the understanding and expression of music should be necessary and there is a mutual promotional relationship between them. It was found out that real musical understanding can be formed not by mechanical skill, but when the relationship between notes is understood with various experiences. Therefore an integrated early childhood music education became necessary as a principle of educational method to help young children with musical understanding and musical expression. Concretely it was found out to be necessary in terms of the characteristics, interest and concern of young children, the use and development of multi intelligence and the translation of the same knowledge into the same level.

Key Words : Integrated young children's music education, Theoretical consideration

I. 연구의 필요성과 목적

교육과정이 통합된 형태로 학생들에게 경험될 때 유의미한 학습이 이루어질 수 있다는 일반적인 생각 때문에, 교육적 논의에 있어서 '통합'의 아이디어는 그 의미가 분명하고 더 나아가 그 가치 또한 자명한 것으로 여겨져 왔다. 1980년대 이후 유아교육에 있어서도 발달 영역 간의 통합

적 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 의미가 명료하지 않을 뿐만 아니라 그 가치 또한 자명하지 않다는 반론도 제기되고 있다. 많은 교사들이 진보·개방교육이나, 형식적·진보적 학문중심 교육 중

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

에서 양자택일을 해야 하는 것으로 믿었으며 (Katz & Chard, 1989), 유아교육자들 사이에서도 이와 유사한 이원론적인 관점- 즉 교과 중심적인가 아니면 아동 중심적인가, 또는 개별적인가 아니면 통합적인가-의 극단적인 유아교육의 접근법을 정당화하려고 하고 있다(이기숙 외, 1992).

통합교육 지지자들(Bredenkamp & Rosegrant, 1992; Charbonneau & Reider, 1995; Hart, Burt, Charlesworth, 1997; Craig, 1990; Krogh, 1997)은 일부의 교육현장에서 통합교육이 실패하는 이유를 아동중심 철학에 대한 오해 등으로 들고 있다. 이러한 오해로 인해 아동중심이라는 의미를 교사의 입장, 기존 교과 학문들의 배제, 교육계획의 구조화 등을 배제하는 것으로 왜곡되게 해석하고, 지식중심, 교사중심, 중앙집권적 교육과정 접근법과 대립적 관계를 유지하여 왔고, 논란을 거듭해왔다(노영희, 1999). 이는 통합교육을 찬성하는 사람들 중에서 잘못된 시각을 가진 사람들에게서 비롯된 것으로서, 이들의 시각에 의하면 교사는 아무런 지도도 하지 않은 채 모든 것을 아직 미성숙하거나 미개발된 존재인 아동들의 자발성에 맡겨두는 사람들이다. 그러나 목적을 성취하려는 방향감이 없이 즉각적인 흥미에 따라 이 활동 저 활동을 기분 내키는 대로 하다가 그만 두게 하는 것은, 아이들의 흥미를 계속적으로 억압하는 것만큼이나 나쁘게 만드는 것이다 (Dewey, 1902). 음악교육 현장에서의 잘못된 프로그램의 예는 유아들의 여흥에 목표를 둔 프로그램으로서, 여기에서는 모든 유아들이 즐거워하는 한 아무도 음악수업이 이루어지는지 아닌지를 상관하지 않는다(Leonhard & House, 1992). 교과에 있는 내용 즉 리듬과 가락 등의 교육내용들은 우리에게 무엇을 찾아야 할지 그리고 원하는 것을 어떻게 찾아야 할지 지침을 제시해준다. 그러므로 새 교육을 표방하는 많은 학교들이 체계적인 교과를 경시하거나 교과 즉 논리적 측면을 미성숙한 학생들의 경험을 위해서 아무런 가치도 없다는 식으로 생각하는 것은 잘못된 것이다

(Dewey, 1902).

한편 교과통합을 반대하는 자들에 의하면, 교과는 각각 독특한 개념과 탐구양식을 지니고 있으므로 교과의 통합은 불가능하다. 예를 들어 수학과 과학처럼 수학이 과학의 면제를 이루는 구성요소가 되는 경우 두 개의 교과가 복잡한 상호관련을 맺고 있는 것은 사실이지만, 이러한 관련을 여러 교과 사이의 통합이라고 보기는 어렵다. 또한 어떤 교과가 다른 교과를 이해하는 수단이 되는 경우 한 교과의 지식이 다른 교과에서 그 교과의 수단으로 사용되었다고 말할 수 있을 뿐이지 한 교과가 다른 교과와 통합되었다고 볼 수 없다. 그러나 이들과 같이 통합의 의미를 인식론적 수준에서 파악할 때 어떤 종류의 교과통합논의도 통합이라는 개념의 논리적 조건을 만족시킬 수 없다. 따라서 교과의 통합 논의는 인식론적인 수준이 아니라 교육방법적인 수준에서 이루어져야 한다(김재춘, 1988).

이와 같이 아동 중심적이냐 교과 중심적이냐는 이원론적인 관점을 해소하고 통합교육에 대한 올바른 시각을 갖기 위해서는, 통합교육에 대한 이론적 고찰이 필요하다고 할 수 있다. 지금까지 통합적 유아음악교육에 관해 주로 연구되어 온 분야는 음악 분석 및 프로그램 개발 연구(김영연, 1997; 김영연·박형신, 2003), 프로그램을 개발하고 그 효과를 검증한 연구(안경숙·이옥주, 2003; 안재신·한애향, 1999; 이민정, 2004; 이숙희, 2005; 임은애, 2001; 임은애, 2007) 등이다. 이 연구들은 음악영역과 다른 영역의 통합에 의한 유아음악교육의 지도방안을 모색하는 데 있어서, 실제적인 지침을 제공하는 데 큰 역할을 하여왔다. 그러나 이론적 고찰을 위한 연구는 아니다. 유아와 관련하여 통합교육에 대한 이론적 고찰 연구들을 살펴보면, 통합유아교육과정 운영을 위해 발달에 적합한 실제(DAP)를 어떻게 활용할 것인가에 관해 논의한 연구(강숙현, 1998), 통합교육과정 계획에서 해결해야 할 문제점 및 고려해야 할 조건들을 제시한 연구(노영희, 1999), 통합적 유아교

육과정을 재조명해보고 통합적 유아교육과정의 전개과정을 심층적으로 고찰한 연구(이기숙 외, 1992), 유아의 전인적인 발달을 모색할 수 있는 통합적인 교육활동을 위한 기초 자료로서 유아음악극에 대한 이론적 고찰을 한 연구(이효숙, 2003) 등으로서, 대부분 유아교육과정의 여러 영역을 포괄하는 연구들이라고 할 수 있다. 이 연구들은 통합교육에 대한 이해와 방향설정을 돕기 위한 의미 있는 연구들이라고 할 수 있다. 그러나 교육과정에 있어서 음악을 통합하는 방법에는 이밖에도 음악영역을 중심으로 해서 음악 이외의 다른 영역이 음악적 발달을 지원하는 접근법이 있을 수 있는데(Hart, Burts, & Charlesworth, 1997), 이에 대하여 이론적으로 고찰한 연구는 거의 없다.

현재 유치원의 음악교육 실태를 보면, 유치원 교육과정에서는 단원별 주제를 중심으로 여러 영역이 통합적으로 운영되도록 되어있다. 그러나 유아교육현장에서 음악과 다른 영역을 통합하는 통합교육과정과 관련되어 지적되는 문제는 많은 유치원에서 음악개념은 반영하지 않고 주제만 고려한 곡을 선택하여 노래 부르기 행위를 반복하고 있으며(김영연, 1997), 유아들이 음악개념에 대한 이해를 어떻게 형성해 가는지에 대한 통합적 교수-학습은 발견할 수 없다는 점이다(이민정, 2002). 주제를 학습하기 위해 주제와 관련된 노래를 부르는 것은 교육과정에서 음악을 이용하는 하나의 방법이다. 그러나 유아들이 주제를 탐구하는 데 많은 시간을 보내고, 주제와 관련된 노래를 매시간 되풀이하는 것이 유아의 음악적 이해에 도움을 주지 않는다는 것이다(Hoffer, 1984; Philpott & Plummeridge, 2001). 왜냐하면 음악의 진정한 의미는 객관적인 음향 자체에 있다가 보다는 인간이 그 음향에 주관적인 의미를 부여하는 인지 과정에 있기 때문이다(Serafine, 1988). 그러므로 Bredekamp와 Rosegrant(1995)는 유아교육의 기본 원리로 적용되는 통합교육과정이 수세기 동안 쌓아온 지식의 기초 위에 근거를 두지

않고 계속 통합 활동만을 강조한다면 재미는 있으나 의미 없는 활동 혹은 사소한 것을 추구하는 활동으로서 너무 빨리 퇴보하고 말 것이라고 경고하고 있다. 이러한 실정에서 유아교육현장에서 통합적 교육과정을 운영하기 위해서는 ‘어떻게’ 통합할 것인지의 방법론적인 측면을 생각하기 이전에 ‘무엇을’ 위해 통합하며, ‘왜’ 통합하는지에 대한 이론적 근거를 제시하는 것이 필요하다고 하겠다.

이에 본 연구는 음악교육의 목적에 대한 이론적 고찰 및 유아음악교육의 방법으로서 통합교육과정의 필요성에 대한 이론적 고찰을 함으로써, 통합적 유아음악교육의 이론적 토대를 제시하고자 하는 목적으로 수행되었다. 이러한 논의는 통합적 유아음악교육의 실제적 방안에 대한 기초를 제공할 수 있을 것이다.

본 연구에서 설정한 연구문제는 다음과 같다.

1. 음악교육의 목적으로서 음악적 이해와 표현의 개념은 무엇이며, 이해와 표현은 서로 어떻게 연관되는가?
2. 유아음악교육의 방법으로서 통합교육이 필요한 이유는 무엇인가?

II. 음악교육의 목적

1. 음악교육의 목적에 대한 여러 음악교육 철학적 시각

음악교육의 목적은 철학적 입장에 따라 달라진다. 음악교육 철학이 체계화되면 그 철학으로부터 음악교육의 기본적인 방향인 목적이 나오기 때문이다. 고대 그리스의 플라톤 이후로부터 오랜 세월 동안 철학자 또는 미학자들은 음악의 본질적 측면의 가치보다는 음악외적인 결과로 파생되는 부산물에 관심을 두었다.1) 관련주의자라

1) 플라톤은 음악교육이 시민의 영혼을 훈련시키는 가장 탁월한 도구가 되며, 음악은 리듬과 화음 그 이상의 무언가가 인간영혼의 가장 깊은 곳을 강하게 움

고 불리는 이들은 도덕성의 함양, 치료, 신앙의 성숙, 애국심의 고양 등 음악교육의 외재적 목적에 그 중점을 두어왔다고 할 수 있다. 음악에서 음악외적인 목적을 찾을 수 있겠지만, 그들은 절대음악에서도 비음악적 메시지를 무리하게 찾으려함으로써 학습자의 관심을 음악의 고유한 질로부터 다른 곳으로 돌려버리게 하는 결과를 초래할 수 있다. 그리고 학습자가 음악에서 찾아낸 비음악적인 관련적 내용은 그 음악이 진정으로 표현하고자 하는 것과는 전혀 다를 수도 있다는 점이 관련주의자들의 관점을 교육현장에 적용할 때의 문제점으로 지적되고 있다(Abeles, Hoffer & Klotman, 1991).

관련주의에 반기를 들고 나온 형식주의자들은 음악예술의 본질적 의미는 음악 밖으로부터 오는 내용과는 독립적이며 작곡가가 표현하고자 하는 개념은 우선적으로 순수한 소리의 실체라고 주장한다. 형식주의 이론은 음악 내적인 목적 즉, 음악 본연의 목적을 추구한다는 점에서 중요하다고 보여진다. 그러나 예술의 의미는 예술작품 그 자체 안에서 존재하며, 음악적 의미는 전체적 형식의 결과로서 나타나는 것이기 때문에 특정한 감정의 의미나 언어적 설명은 가능하지 않다는 그들의 관점(Hanslick, 1957)은 교육현장에 적용할 때의 문제점으로 예견될 수 있다. 우리가 음악을 들을 때 음악을 들으며 저절로 일어나게 되는 감정이나 음악에 대한 반응 행위는 가르치거나 통제될 수 없으며, 음악을 들으며 어떤 감정이 느껴져야 한다는 식의 개인적인 주관적 영역의 감정을 교육한다는 것도 바람직하지 못하다(Abeles, Hoffer & Klotman, 1991). 이러한 방식의 학습으로는 자유롭고 풍부한 상상력을 고무시키기가 어려우며, 감각적, 음향적, 표제적 요소가 강조된 음악에 있어서 미적 의미와 내용을 설명하기에 충분하지 못하다(이연경, 1993).

직이는 힘을 가지고 모든 사람에게 공통된 감정적 생활을 표현한다고 주장하였다(Plato, 1963; 이연경, 1993 재인용).

1970년에 출판된 음악교육철학(Philosophy of Music Education)이라는 책에서 리머는 서로 독립적인 위의 두 가지 이론을 절충한 절대 표현주의라는 이론을 전개시켰다. 절대표현주의의 '절대'의 의미는 음악의 형식적 구성요소²⁾를 의미하며, '표현주의'는 형식을 통해 객체화된 느낌의 세계를 의미한다. 다시 말해서 '절대'라는 부분은 음 자체의 고유한 절대적 가치를 주장하는 형식주의 입장을 의미하고, '표현주의' 부분은 감정표현의 측면에서 관련주의 입장을 의미하고 있어서, 리머의 이론이 관련주의와 형식주의의 입장을 모두 수용하고 있음을 알 수 있다. 리머의 음악교육론에서 가장 중요한 목적은 심미적 경험이다. '심미'의 사전적 의미는 '미를 식별하여 가늠하는 것'이다. 여기에서 의미하는 미는 예술작품 속에 내재된 '느낌의 세계'를 의미하는 것이다. 그러므로 심미적 음악교육이란 음악작품에 내재된 '느낌의 세계'를 감지(식별)하고 그 질을 판별(가늠)하는 것을 목적으로 하는 교육관이라고 할 수 있다(최은식, 2006). 리머(Reimer, 1989)는 과학이 인간 주변의 사실을 다루는 분야라면 음악은 인간 내면의 느낌을 표현하는 분야라고 본다. 그리고 그는 교육의 과정 즉 예술을 경험하는 과정을 통해 유아들의 느낌은 발전되는데, 이것은 마치 글쓰기와 읽기를 통해 인간의 개념적 논리력이 발전되어가는 것과 유사하다고 설명한다(석문주 외, 2006).

리머(1963)는 느낌을 통찰이라는 말로 표현했다. 리머에 의하면 예술 속에는 메시지가 들어있는 것이 아니라 통찰이 들어있다. 그러나 리머가 생각하는 음악의 목적, 즉 '느낌과 통찰의 공유'는 직접적인 감정을 표현하는 것이 아니다. 이것

2) 리듬, 가락 등의 구성요소를 의미한다. 리머는 초기에는 음악적 개념이 목적이 아니고 수단이며, 음악적 개념에 대한 이해를 통하여 한걸음 더 나아가 심미적 경험으로까지 들어갈 수 있어야 음악교육의 목적이 성취된다고 보았다(Reimer, 1989). 그러나 수정된 그의 음악교육철학에서는 개념화에 의한 의미구성이라는 관점을 폭넓게 수용한다.

은 또한 의사전달과도 다른데, 작곡가들이 작품을 통하여 자기의 사상과 느낌을 일방적으로 전달하는 것은 관련주의자들이 예술을 단지 메시지 전달의 도구로 전락시키는 잘못된 관점임을 분명히 하였다. 리머(1989)가 통찰이라는 용어를 사용한 것은 예술적 경험의 인지적 측면을 강조하고자 한 것이다. 다시 말해서 리머가 말하는 느낌은 지적인 이해를 바탕으로 음악적 의미를 공감할 수 있는 통찰을 의미한다. 그는 과학적 경험은 인지적 경험이고 음악적 경험은 감성적 경험이라고 단정 짓는 것을 부정하고, 음악적 경험도 인지적 경험이며, 단지 그것이 다른 인지적 경험의 논리성보다는 즉각성, 직관성, 통찰성을 내포하는 점에서 차이가 있다고 주장한다(권덕원, 1999a).

리머의 심미적 음악교육철학은 미국뿐 아니라 전 세계적으로 큰 영향력을 끼쳤다. 그러나 엘리엇은 그의 책(Music Matters)을 통해서 리머의 이론을 비판하고 실천주의 음악교육철학을 전개하였다(Elliott, 1995). 엘리엇에게 있어서 음악교육의 목적은 '음악하기'와 '음악성의 발달'의 두 가지로 함축된다. 엘리엇에 의하면, 리머의 미학은 그 대상을 순수예술 또는 예술 객체로 한정함으로써 음악의 과정적 측면을 도외시하였다. 그는 인간의 행위의 과정에는 반드시 그에 상응하는 인간의 인지적·의식적 활동이 계속적으로 이루어지며, 음악을 하는 모든 과정에서 음악성이 형성된다고 보았다. 그리고 엘리엇의 교육론에서 가장 중요한 전제는 '인간은 행동하면서 배운다'는 것이다. 리머의 미학적 관점은 음악을 감상의 대상으로 보았는데, 엘리엇에게 있어서 음악은 음악작품이 아니라 음악 행위이다. 엘리엇에 의하면 행위는 인간의 모든 의식이 나타나는 가장 구체적인 실체이며(Elliott, 1995), 인간의 지식은 반드시 행동으로 나타나며 행동 속에 존재하는 것이라고 보고 있다(Elliott, 1997). 엘리엇에 의하면 창작, 연주, 노래 등의 음악 하기는 그 자체로 목적이며, 그 목적을 이루는 과정에서 음악성이

발달된다고 보았다(석문주 외, 2006).

엘리엇의 철학적 논의는 또 다시 리머에 의해 1996년에 발표한 논문을 통해서 비판을 받고 있다. 리머는 엘리엇이 '음악하기'를 연주와 동의어로 사용하고 있다고 지적하면서, 연주도 창조적인 예술 활동의 하나이지만 최우선이 되어서는 안 된다고 주장한다(권덕원, 1999b). 엘리엇이 음악적 행위 즉 음악적 표현적인 측면을 강조하였다면, 리머는 인지적 측면을 강조하고 있다고 할 수 있다. 리머는 90년대 중반부터 계속되고 있는 엘리엇과의 격렬한 논쟁과정을 거치면서 그의 이론을 수정하지만, 수정된 음악교육철학의 핵심인 '음악 내적 값'이란 이전까지 그가 주장했던 음악의 의미, 즉 음악의 형식을 통해 객관화된 '느낌의 세계'를 감지하는 것을 의미한다(최은식, 2006). 따라서 표면상의 변화에도 불구하고 리머의 음악교육철학은 인지적 측면을 여전히 강조하고 있다고 할 수 있다. 이와 같이 리머와 엘리엇은 음악을 서로 다른 각도에서 바라보기 때문에 각각 강조점이 다르지만, 이들의 음악교육철학은 음악교육의 목적이 그 고유한 목적을 추구해야 한다는 점에서 공통점을 찾을 수 있다고 하겠다. 또한 음악의 인지적인 측면과 행위적인 측면, 즉 음악적 이해와 음악적 표현활동은 음악교육의 양면으로서 음악교육에서 어느 한쪽도 없어서는 안 될 부분이라는 점을 시사하고 있다고 하겠다.

2. 음악적 이해, 표현 및 태도의 개념

음악적 이해란 학습자가 듣기, 연주, 작곡, 즉 흥연주 등의 음악적 시도에 참여할 때 음악개념 등을 인지적 틀 속에서 사용할 수 있는 능력을 말한다(Leonhard & House, 1992). 다시 말해서 유아가 음악을 이해하게 된다는 말은 음악의 구성요소들인 리듬, 가락, 화성, 빠르기, 셈여림, 음색, 형식 등의 음악개념을 형성할 수 있게 된다는 것을 뜻한다(이홍수, 1992). 여기서 개념형성이 중요한 이유는 개념이 사고력을 촉진시키기

때문이다(Hoffer, 1984). Meyer(1991)는 사고와 기억이 없다면 아무런 음악 체험도 없을 것이라면서, 음악체험에 있어서 사고의 중요성을 강조하였다. 음악체험에 있어서 사고가 중요한 이유는 '음악이란 음향적 신호에 대하여 반응하는 인간의 정신작용으로 주관적 실체로서 존재한다고 말한 Serafine(1988)의 주장에서 설명되어질 수 있다. Serafine의 주장은 음악을 고정된 객체가 아니라 인지적 구성과정으로 간주하는 것이다. 음악의 진정한 의미는 객관적인 음향 자체에 있다기보다는 인간이 그 음향에 주관적인 의미를 부여하는 인지 과정에 있다는 것이다.

이는 '지식이 어떻게 구성되는가' 혹은 '정신기능 혹은 인지능력이 어떻게 발달하는가'에 대한 물음에 해답을 찾고자 하였던 Piaget의 이론과 같은 맥락이라고 할 수 있다. 살재의 문제와 관련하여, 전통적 인식론적 관점은 경험의 특징인 생성과 변화로부터 완전히 벗어나 있는 어떤 절대적 세계가 있다는 '현전의 형이상학'(metaphysics of presence)과 밀접히 관련되어 있다. 즉 전통적인 인식론에서 말하는 실재는 인식주체와는 무관하게 주어져 있고 고정되어 있다는 점이다. 반면, Piaget에 있어서 실재는 그것을 구성하는 인식주체의 경험의 수준과 역사에 따라 변화된다. Piaget의 이론은 인식주체의 변형을 지향하면서 더 실감나는 실재를 추구해간다는 점에서 역사적 관점을 지향하고 있다. 이와 같이 지식을 구성의 산물로 파악하게 되면, 인식주체로서의 인간의 역할이 강조될 수밖에 없다. 이러한 관점에서 보았을 때, 음악적 사고는 구성의 과정이지 단순히 음악적 소리가 전달하는 정보의 청각적 복사물이 아니다(김경희, 1995). 즉 음악은 인간이 음악적으로 사고하고 음악행위를 하는 가운데 구성되는 인간의 정신작용이다. 따라서 사람으로 하여금 음악에 관해 음악적으로 사고할 수 있게 하고, 음악적으로 음악 행위를 할 수 있게 하는 음악개념에 대한 이해가 강조되는 것이며(석문주, 1996; 이홍수 1993), 음악적 이해를 개

발하는 것은 어떤 진지한 음악교육 프로그램에서도 확실히 중요한 초석으로 나타난다(Leonhard & House, 1992).

유아의 음악적 이해는 음악적 표현활동을 통하여 형성될 수 있다(Greenberg, 1995). 노래를 직접 부르는 유아는 감상만 하는 것보다 음악을 더욱 잘 이해할 수가 있는 것이다. 그러나 노래 하나가 끝나고 또 다른 것을 배우고, 그것을 매시간 되풀이하는 것이 유아들의 음악적 이해에 도움을 주지는 않는다(Hoffer, 1984). 노래의 가사 내용을 지각하고, 피상적인 지식과 기계적인 기술을 얻는 것은 결코 음악적 지각을 대처할 수 없다. 지식이란 그 자체만으로는 거의 가치를 지닐 수 없으며 이해를 동반했을 때에만 이용할 수 있다. 예를 들면 유아는 4분음표의 모양을 '알고' 그것의 이름을 말할 수 있을 것이다. 그러나 그것 자체만을 볼 때, 이 입증된 지식의 단편은 한 사람의 음악적 삶에 의미가 거의 없거나 사용되지 않는다. 그것은 유아가 4분음표의 기능, 다른 음표와의 관련을 '이해'할 때만 진실한 의미를 얻는다(Leonhard & House, 1992). '4/4박자란 한마디 안에 4분음표가 4개 들어가는 박자 구조다'라는 문장을 암기하고 있지만, 4/4박자로 된 단순한 리듬 패턴을 연주할 수 없거나, 4분음표의 리듬가를 8분음표, 2분음표 등과 연계하여 상대적으로 표현할 수 없다면 음악적인 4/4박자에 대한 개념은 형성되어 있지 않다고 판단할 수밖에 없다. 따라서 위와 같은 내용을 암기하고 있다는 것이 음악과 이해 영역의 본질이 아니다(임미경 외, 2002). 개념에 대한 명칭은 개념이 아니며, 그 명칭은 어린이가 다양한 경험의 결과로서 마음에서 우러나온 개념이 아닌 이상, 거의 의미가 없다(Leonhard & House, 1992).

음악적 표현활동이란 노래, 연주, 창작, 신체표현 등의 실제적 활동을 의미한다(임미경 외, 2002). 현행 유치원 음악교육활동은 대부분 노래 부르기 중심의 형식적이며, 편중된 교육에 치우쳐 있는 것으로 나타났다(이춘희, 이영옥, 1999).

대체로 어린이들이 받는 음악교육이란 흔히 함께 어울려 노래를 부르거나 율동을 하는 것이다. 그러나 Music Educators National Conference (1992, 이하에서는 MENC로 약칭함)에서 개발한 유아원과 유치원 어린이를 위한 음악정책 선언문에서 밝혔듯이, 모든 어린이들은 음악적 잠재력을 가지고 있다. 그러므로 유아들은 다양한 표현 방식을 사용할 수 있다. 예를 들어 노래와 악기를 통하여 짧은 가락패턴을 비교적 정확히 재현할 수 있으며(성경희, 1988), 리듬과 가락에 따라 신체적으로 민감하게 반응할 수 있으며, 즉흥적으로 음악을 만들고, 기억한 음악적 아이디어를 재구성하는 능력을 키워가고 있다(Andress, 1991). 따라서 교사가 노래 가르치는 일을 음악 지도의 전부라고 여길 때 문제가 발생하게 된다. 음악 지도는 노래 가르치기를 포함하여 다양한 활동을 통해 음향을 탐색하고 조작하고 재현하고 창출함으로써 음악을 체험하도록 이끌어 준다는 포괄적인 의미를 가진다. 유아들의 음악지도가 노래 가르치기에 국한된다면, 그 시기에 긴요한 폭넓은 체험이 이루어질 수 없고, 그 결과 어린이들의 음악적 성장은 제한적이 될 수밖에 없는 것이다(이홍수, 1992).

음악 학습은 전술한 바와 같이 음악적 이해와 음악적 표현을 고려해야 할 뿐만 아니라, 음악적 태도도 고려해야 한다(이홍수, 1993; Hoffer, 1984; Leonhard & House, 1992). 여기서 태도란 하나의 특정한 목적물에 대한 일반적인 감정적 반응을 말한다(Leonhard & House, 1992). 만일 유아들에게 풍부한 인지적 지식과 표현 방법을 가르쳐 줬지만 이 학생이 음악을 기피하게 된다면 결국 음악 교육은 실패로 끝난 것이다. 그러므로 음악 교육의 감정적 영역은 대단히 중요하다(Abeles, Hoffer & Klotman, 1984). 유아들의 음악에 관련된 태도는 음악 학습과 교내외의 음악 활동, 가정의 음악적 환경, 친구들의 음악 기호 등 여러 요인의 영향을 받아 형성된다. 그 가운데서 가장 체계적이고 의도적으로 영향을 줄

수 있는 요인은 역시 유치원의 음악 학습과 음악 활동이다. 유아들이 유치원에서의 다양한 음악 학습을 통해 바람직한 음악적 태도를 형성한다면, 그들은 스스로 음악적인 환경을 조성하고, 음악 활동에 적극적으로 참여할 것이며, 비록 음악 전문인이 되지 않는다 할지라도 어떤 형태로든지 일생을 음악과의 관련 속에서 살게 될 것이다(이홍수, 1993).

3. 음악적 이해, 표현 및 태도의 상호 촉진적 관계

음악 본래의 성격상 음악의 구성 요소에 대한 이해와 그것의 직접적인 표현행위는 상호 촉진의 관계를 가진다. 음악의 구성 요소와 그들의 결합을 감지하고 이해하는 능력은 악곡을 표현하거나 감상하는 음악 행위의 질과 수준에 직접적인 영향을 주며, 음악을 표현하고 감상하는 기회를 통해 음악의 구성 요소와 그들의 결합을 감지하고 이해하는 능력이 발달한다는 것이다(이홍수, 1993). 유아들은 음악적 아이디어의 표현을 위해 다양한 표현양식을 사용할 수 있으며(성경희, 1988), 음악적 표현의 과정을 통하여 아이디어들이 형성되고, 협상되며, 수정되고, 발전된다(Eisner, 1994). 음악창작을 예로 들어본다면, 창작과정에는 유아가 이미 이해하고 느낀 것에 대한 개인적 표현이 포함된다(Greenberg, 1995). 즉 음악을 창작한다는 것은 무턱대고 허허벌판 위에서 하는 것이 아니고, 유아가 학습한 음악개념을 자신의 이해정도에 따라서 표현하는 것이기 때문에, 창작은 유아의 개념이해 정도를 평가하는 최선의 도구가 될 수 있다(김용희, 방금주, 2000; Wiggins, 1999). 유아의 창조적 노력의 또 다른 가치는 적극적 창조활동을 통하여 유아가 음악에 대하여 더 잘 배울 수 있다는 것이다(Abeles, Hoffer & Klotman, 1991). 이와 같이 음악적 이해와 표현이 상호 촉진적 관계를 가지는 것은 모든 인간의 활동, 기능, 신체적 성취 등이 마음,

정신, 신경 그리고 근육 등의 혼합일체에서 기인하기 때문이다. 다시 말해서 음악적 표현활동은 단순한 육체적인 움직임이 아니라 사고의 한 양태라고 볼 수 있다. 무엇을 집는다든지, 운동을 한다든지 또는 악기를 연주한다든지 하는 등의 모든 근육 작용은 내재된 마음과 정신이 없이는 불가능하기 때문이다(성경희, 1988).

유아는 소리에 대하여 4단계로 학습한다(Andress, 1984). 첫째, 소리들이 존재한다는 것을 안다. 둘째, 소리들 사이에는 차이가 있다는 것을 학습한다. 셋째, 그들이 듣는 소리와 같은 소리를 만들 수 있다는 것을 발견한다. 넷째, 소리는 생각이나 느낌을 전달할 수 있게 조직될 수 있다는 것을 인식한다. 이 학습단계를 볼 때, 소리의 차이가 있다는 것을 학습하는 것, 즉 음악적 이해가 음악학습의 1차적 과제이며, 듣는 것과 같은 소리를 연주하고 생각이나 느낌을 창작하는 등의 표현활동은 2차적 과제라는 것을 알 수 있다. 교사는 작품의 연주를 가르칠 때 미적, 음악적 인식을 발전시키는 것을 목적으로 하여야 하며 정확한 음으로 연주하거나 노래 부르는 것만으로 만족해서는 안 된다. 만일 음악 행위 기능의 향상을 위한 학습이더라도 음악의 개념 및 원리와 분리되어 진행된다면 그 효과는 낮아질 수밖에 없다. 연주 기량만을 가르치려고 하면, 그것은 향상되지 않는다. 그러므로 교사는 연주의 성공에 대한 걱정보다는 각 유아의 음악적 이해를 충분히 도와 줄 수 있는 학습 과정에 중점을 두어야 할 것이다(Abeles, Hoffer & Klotman, 1991). 인지적 영역에 속하는 지적 행위가 사실상 연주 표현하는 과정에도 깊숙이 내재되어 있으며, 음의 특성에 대한 이해 능력의 발달 정도는 음악적 표현의 정확성과 원활성, 그리고 다양성과 창의성을 도울 수 있기 때문이다(김영연, 1996).

음악적 이해영역과 표현영역이 서로 밀접한 관계, 상호 촉진적인 관계에 있는 것처럼, 음악적 태도는 음악적 이해 및 표현영역과 분리해서 생각할 수 없다(이홍수, 1992). 음악에 대한 흥미와

음악을 좋아하는 태도 등은 유아가 그 대상과 가진 경험의 질에 따라 영향을 받게 된다(성경희, 1988). 사람은 자기가 이해하였던 것과 일치하는 것을 좋아하며 일치하지 않는 것은 기피하는 경향이 있다(Abeles, Hoffer & Klotman, 1991). 뿐만 아니라 태도는 모든 종류의 학습에 직접적인 영향을 미치며, 지식과 이해를 개발하는데 상당히 능률적이다. 음악에 대해 부정적 태도를 가진 학생은 그의 태도가 바뀌지 않는 한 음악 학습에 거의 진전을 보이지 못할 것이 확실하다(Leonhard & House, 1992). 그러므로 관심과 태도는 음악교육의 과정과 결과에서 핵심적인 것이라고 할 수 있다(Radocy & Boyle, 2001).

심리학에서는 사고와 감정을 서로 상반된 입장으로 보는 오랜 전통적 관점이 있다. 이로 인해 그 동안 예술적인 지식은 지적능력으로 보기보다는 흔히 감성영역에서의 재능으로 인식되어왔다. 그러나 '음악적 사고'는 음악의 지적능력 또는 인지능력을 의미하며(김경희, 1995), 이와 동시에 감성과 무관하지 않다. 이성과 감성이라는 것은 동전의 양면과 같아서 서로 완전히 독립적일 수는 없다. 감성이 이성을 도와 올바른 방향으로 사고하고 행동하도록 이끌어 주는 역할을 한다고 주장하는 현대 감성과학 분야의 연구 성과에서, 인지와 정서는 불가분의 관계를 가지고 있다는 것을 알 수 있다. 또한 음악적 지식과 사고는 음악연주라는 활동으로 표현된다. 따라서 음악적 이해가 인지능력에만 국한된다고 보는 견해는 이제 더 이상 타당하게 보이지 않는다. 음악적 이해는 인지적 측면뿐만 아니라, 행위적, 심미적 측면의 경험의 양상들이 모두 통합되어있는 경험이다. 이와 같이 지적, 행위적, 심미적 경험의 양상들이 통합되어 있는 이러한 이상적인 경험을 Dewey는 '하나의 경험' 또는 '완결된 경험'이라고 부른다. 즉 음악적 이해란 악보상의 상징적 음악에 대한 사고만으로 한정되지 않으며, 음악의 인지, 정서, 활동을 모두 포괄하는 다차원적인 지식을 갖게 되는 것을 의미한다(송윤희, 2004).

III. 유아음악교육의 방법으로서 통합교육의 필요성

‘통합’이라는 개념은 미국의 진보주의 교육운동이 활발하게 전개되던 1920년대부터 1950년대의 시기에 학습경험의 통합 및 교육과정 통합을 중요한 논제로 다루게 되면서 사용되기 시작하였다. 그 이후로부터 현재에 이르기까지 통합의 필요성은 다양한 맥락에서 제기되어왔다. 본고에서는 음악교육에 있어서 통합교육과정의 필요성을 유아의 특성, 흥미와 관심에 기초한 교육, 다중기능의 활용 및 발달의 관점, 동일한 지식을 수준에 맞게 번역하는 관점에서 살펴보고자 한다.

1. 유아의 특성에 비추어본 통합교육의 필요성

사람들이 유아와 교과 각각을 분리된 것으로 이해하거나 한 가지 요소를 무시한 채 다른 하나의 요소만을 전부인 양 내세우는 사고의 밑바탕에는 유아와 교과의 대립이 놓여있다. 유아의 특성은 아직 구체적인 사고의 단계, 즉 사물에 대한 인지가 가시적인 범위의 ‘지금-여기’에 제한되어 있으며, 유아기의 생활은 통합적이고 총체적이다. 이에 반해 교과는 추상적인 지식들로 구성되어 있으며, 다양한 교과는 유아의 세계를 쪼개어 조각조각 나누어 버린다(Dewey, 1902).

Dewey는 유아와 교과 간에는 이와 같은 차이뿐만 아니라 연속성이 있음을 강조하면서, 이들을 연계시킬 방안 중에 하나로 교과의 심리화라는 논의를 전개하였다(Dewey, 1938, 1952, 1990). 교과를 심리화한다는 것은 교과를 유아의 현재의 활동이나 행동 경향성과 연결시키는 것을 의미한다. 교과가 심리화 될 때, 교육내용은 학습자의 현재 경험과 밀접한 관계를 맺게 되고, 교육내용은 학습자의 구체적이고 직접적인 경험과의 관계 속에서 해석되고 이해될 수 있다. 교과의 심리화를 통해 학습자와 교과는 상호 연계되고, 교육내

용은 학습자에게 살아 움직이는 의미 있는 내용이 된다. 이와 같이 Dewey는 교육을 유아와 교과를 관련시키는 활동으로 규정하며, 성공적인 교육은 유아와 교과를 의미 있게 관련시키는 활동이라고 규정한다(김재춘, 2005).

경험의 심리적 측면은 경험의 논리적인 측면과 구분된 것으로, 경험의 논리적 측면이 교과 자체를 의미하는 반면에 경험의 심리적 측면은 아동과의 관계 속에서의 교과를 의미한다. 교과 그 자체를 의미하는 경험의 논리적 측면은 ‘경험의 최종 결과’이며, 유아와의 관련 속에서의 교과는 ‘경험의 결과로 나아가는 실제적인 성장과정’이다. 전통적인 교육에서는 ‘교과 그 자체’가 교육활동에서 추구하는 가치로 간주되어왔다. 그러나 Dewey는 교과가 그 자체로서 지니는 가치 즉 교과의 가치와 교과가 특정 시점에서 특정 아동의 경험의 성장에 기여하는 가치 즉 Dewey의 용어로 교육적 가치는 구분될 필요가 있다(김규욱, 1996; 김재춘, 2005; 엄태동, 2001; 장상호, 1997, 2000). Dewey는 ‘Experience and Education’ (1938)이라는 그의 저서에서 ‘교육적 가치’와 ‘교과 그 자체의 가치의 가치’를 구분하고 있다.

유아에게 비프스테이크를 먹이지 않는 것은 비프스테이크의 영양분이 질적으로 좋지 않다는 판단 때문이 아니다. 초등학교 1학년이나 5학년 학생들에게 삼각함수를 가르치지 않는 것은 삼각함수에 대한 부정적인 생각 때문이 아니다. 교과 그 자체만으로는 교육적이거나 성장에 도움이 된다고 말할 수 없다. 학습자의 성장의 단계와 무관하게 어떠한 교과가 본래부터 교육적 가치를 지닌다고 말할 수 없다.

비프스테이크가 영양가가 많은 쇠고기로 만들어진 것은 사실이고, 따라서 비프스테이크가 그 자체로서 가치를 지닌 것 또한 사실이지만, 성장 단계에 상관없이 모든 사람들에게 영양학적으로 유익한 음식은 아니다. 아직 이유식을 먹지 못하

는 유아가 비프스테이크를 먹고 소화시키지 못하고 설사를 통해 모두 밖으로 배출했다면 비프스테이크는 이 유아에게 어떠한 성장가치도 지니지 못한다. 이 비유에서 비프스테이크가 지닌 영양가치는 교과와 가치에, 성장가치는 교육의 가치에 해당한다. 교육적 가치란 학습자의 경험의 성장에 기여하는 정도 즉 부가 가치(added value)를 의미한다(김재춘, 2005).

유아들에 대한 연구는 그들이 특히 경험적으로 지식을 획득한다는 것을 입증하고 있다(Pica, 1995). 유아들의 학습은 행함 즉 보고 듣고 만지는 등의 능동적 경험에 의해 이루어진다. 이는 유아들이 행함으로 배우는 것이 없으면 논리적 사고를 경험할 수 없기 때문이라고 하겠다. 교육과정 통합을 반대하는 것은 경험 없이 사고를 할 수 있다고 생각하는 것과 같다. 다시 말해서 교육의 '과정'없이 교육의 '결과'에 도달할 수 있다고 생각하는 것과 같다. 유아들을 위한 음악교육을 디자인할 때, 활동적인 경험을 할 많은 기회를 제공하는 것은 유아들이 현재 있는 곳에서 학습을 시작하기 위함이다(Campbell & Scott-Kassner, 1995). 교육자 또는 성인의 교과는 학습자 또는 유아의 교과의 '가능성'일뿐, 현재의 상태가 아니다. 성인의 교과는 전문가나 교사의 활동에는 직접 들어오는 것이지만, 사물에 대한 인지가 가시적인 '지금-여기'에 제한되어 있는 유아의 활동에는 직접 들어오지 않기 때문이다. 따라서 통합 교육과정의 바람직성은 교육자의 교과와 학습자의 교과 중 어느 것이 유아의 지적 발달의 성장을 돕기 위한 교과로 적절인가라는 질문에 대한 답에 의존하게 된다(구자역 외, 1997).

Dewey(1952)는 교과를 교육자의 교과와 학습자의 교과로 구분한다. 교육자의 교과(결과)는 정상적인 성인의 의식 수준에서 곧바로 이해될 수 있는 상태로 조직된 논리적인 성격의 교과로서 전문가 또는 교사에게 적합한 형식이다. 이에 반하여 학습자의 교과(수단)는 학습자의 현재 발달 수준에서 점진적인 의식의 발달을 가능하도록 조

직된 심리적인 성격의 교과이다. 교육자에게 이해되는 상태로서의 교과(교육자의 교과)는 추상적이고 이론적인 형식으로 존재하는 반면에, 학습자 특히 유아의 경험 안에서 발달되어 가는 과정으로서의 교과(학습자의 교과)는 처음에는 구체적이고 통합적인 활동으로 존재하다가 점차 정련되고 체계화된 교과로 발달해간다. 교육자에게 이해되는 상태로서의 교과(교육자의 교과)는 추상적이고 이론적인 형식으로 존재하는 반면에, 학습자 특히 유아의 경험 안에서 발달되어 가는 과정으로서의 교과(학습자의 교과)는 처음에는 구체적이고 통합적인 활동으로 존재하다가 점차 정련되고 체계화된 교과로 발달해간다(김재춘 외, 2000).

'구체적인 것으로 시작한다'는 것은 모든 종류의 학습에 있어서 새로운 경험의 시작에서는 이미 익숙해져 있는 것과 능동적인 활동으로부터 시작해야 함을 의미한다. 그리고 구체적인 생활사태에서 나타나는 문제 또는 유아의 흥미나 경험은 따로 분리되어 학습되어 있는 것이 아니라 통합적이고 총체적인 성격을 지니고 있으므로, 학습자의 교과는 적어도 초기 단계에 있어서는 따로 따로 가르쳐서는 안 되고 유아의 관심에 따라 전체적으로 다루어져야 한다. 학습자의 교과를 강조하는 Dewey의 경우, 교육방법에 있어서의 통합은 바람직하다. 교과의 성격을 학습자의 교과로 파악할 경우에는 교과통합은 교육에 있어서 중요한 가치를 지닌다고 볼 수 있다. 이는 유아에게 통합교육과정이 필요하다는 주장의 논리적 귀결이기도 하다(김재춘, 1988).

2. 흥미와 관심에 기초한 교육을 위한 통합교육의 필요성

진정한 교육은 모두 경험을 통해서 이루어진다는 것은 지극히 당연한 말이다. 그러나 모든 경험이 진정한 교육적 경험이 되는 것은 아니다. 교육에서 가장 중요한 것은 유아의 경험이 계속적으로 성장하는 것이다. 따라서 교사는 유아의

경험과 유리된 경험과 교과를 가르치는 대신에 유아의 경험의 성장을 위하여 유아의 흥미와 관심에 기초한 교육을 실시할 필요가 있다(김재춘, 부재울, 소경희, 채선희, 2000). 특히 유아기의 어린이들은 지속성이 부족하고 흥미의 중심이 계속 이동하기 때문에, 변화 있고 다양한 학습과제와 활동제시가 필요하다. 교과의 통합운영은 다양한 활동제시가 가능하며 주변의 소재로부터 학습과제가 도출되므로 유아에게 흥미를 유발시키고 쉽게 적응하게 해준다(김재복, 1980). 따라서 유아들에게 흥미를 느끼게 하는 시각적 자료(변영계 외, 1996)를 구비하고, 사고할 수 있는 자극과 기쁨을 주는 동작의 기회를 제공하며(Fortson & Reiff, 1995), 유아에게 흥미 있고 의미 있는 자연스러운 상황을 제공할 수 있는 이야기책 등을 통한 교육적 접근이 적극 수용되는 것도 이와 같은 맥락이라 하겠다(홍혜경, 김영옥, 2001).

진보주의 교육이론가들이 전통적 교육에 대하여 비판하는 올바른 방식은 교사와 학생이 행한 경험이 전반적으로 비교육적인 경험이었다는 점을 지적하는 것이다. 비교육적인 경험이라는 것은 경험의 계속적인 성장을 오히려 방해하거나 성장 방향을 왜곡시키는 경험을 말한다. 그러므로 경험이 반드시 있어야 한다거나 또는 경험 속에 활동이 반드시 있어야 한다는 주장만 가지고는 충분하지 않다. 중요한 것은 유아들이 하는 경험의 '질'이다. 경험의 질은 지금하고 있는 경험으로부터 유아들이 어떤 느낌을 갖게 되느냐 하는 것과, 지금 하고 있는 경험이 다음에 올 경험에 어떤 영향을 미치느냐 하는 것이다. 모든 경험은 어떤 식으로든지 다음에 오는 경험과 계속성을 유지하고 있다고 보아야 한다. 모든 경험은 경험하는 유아에게 습관 즉 태도를 형성하게 하고, 이 태도는 앞으로 올 경험에 영향을 미치게 되기 때문이다. 이때 형성된 태도는 앞으로 올 경험을 좋아하거나 싫어하는 마음을 갖게 할 수도 있고, 어떤 목적을 달성하기 위한 행동을 보다 잘 하게 하거나 못하게 할 수도 있다

(Dewey, 1938).

전통적 교육이 교과를 중시한다면, 진보주의 교육은 유아를 중시한다. 그러나 통합교육을 찬성하는 사람들 중에서도 잘못된 시각을 가진 사람들이 많은데, 이들의 시각에서 보면 교사는 아무런 지도도 하지 않은 채 모든 것을 아직 미성숙하거나 미개발된 존재인 아동들의 자발성에 맡겨두는 사람들이다. 이로 인해 그 동안 유아교육에 있어서 놀이를 통한 학습이라는 미명하에 의미 없이 놀리기만 하는 방임의 형태를 취하여 온 것을 부인할 수 없다(이기숙 외, 1992). 이들은 통합을 반대하는 사람들과 극단을 취하는 사람들로서, 통합을 반대하는 사람들과 똑같이 근본적인 오류에 빠지게 된다(김재춘, 1988). 이들은 유아들에게 자신의 마음으로부터 이러저러한 사실이나 진리를 이끌어내고 만들어낼 것을 기대한다. 그러나 사고는 사고를 촉발시켜주고 사고를 이끌어주는 대상이나 주변 환경이 없이는 불가능하다. 아무 것도 없는 무의 상태에서는 아무 것도 나오지 않는다. 유아의 발달은 흥미와 발달하고 있는 힘이 작용해야 하는데, 흥미와 힘이 작용하는 방법은 전적으로 주변 환경에서 주어지는 대상과 자극의 성격에 의해 좌우된다. 이들은 아이들의 현재능력과 관심(흥미)을 최중적인 것이며 그 자체로 가치 있는 것으로 생각한다. 그러나 흥미(관심)는 앞으로 올 경험에 대한 태도이다. 다시 말해서 흥미는 구체적으로 무엇을 이룩한 결과로 얻게 되는 성취물이 아니라 앞으로 어떤 경험이나 행위를 하고 싶어 하는 태도이다. 흥미는 앞으로 무엇을 성취하는 데에 필요한 힘을 제공해준다는 점에서 가치가 있는 것이다(Dewey, 1902). 음악교육 현장에서의 잘못된 프로그램의 예는 유아들의 여흥에 목표를 둔 프로그램으로서, 여기에서는 모든 유아들이 즐거워하는 한 아무도 음악수업이 이루어지는지 아닌지를 상관하지 않는다(Leonhard & House, 1992). 통합교육지지자들(Bredenkamp & Rosegrant, 1992; Hart, Burt, Charlesworth, 1997; Craig, 1990;

Charbonneau & Reider, 1995; Fogarty, 1991; Krogh, 1997)은 일부의 교육현장에서 통합교육이 실패하는 이유를 아동중심 철학에 대한 오해 등으로 들고 있다. 이러한 오해로 인해 아동중심이라는 의미를 교사의 입장, 기존 교과 학문들의 배제, 교육계획의 구조화 등을 배제하는 것으로 왜곡되게 해석하고, 지식중심, 교사중심, 중앙집권적 교육과정 접근법과 대립적 관계를 유지하여 왔고, 논란을 거듭해왔다.

흥미(interest)란 관심사, 관여(몰입), 호기심에 관한 감정을 말한다. 어떤 대상을 향한 태도와 흥미간의 분명한 경계를 설정하는 것은 어렵지만, 일반적인 용법에 비추어 볼 때 흥미는 능동적 참여나 대상, 사건, 현상에 대한 몰입으로 표명되어지는데 반해, 태도는 내재적이며 상당한 시간이 경과한 후에야 일어난다(Kuhn, 1979). 따라서 음악적 태도에 대한 평가는 학교 내외에서의 음악에 대한 관심과 흥미를 평가한다(임미경 외, 2002). '음악에 대한 흥미'를 개념적으로 정의해 본다면, 이는 '음악에 대한 높은 관심 또는 주의 집중'이라고 정의할 수 있겠다. 흥미의 정의적 행동 특성들을 구체적인 행동용어로 진술하면, 음악시간에 집중한다, 음악시간에 교사의 지시를 잘 따른다, 음악활동을 즐긴다, 음악활동에 적극적으로 참여한다 등이다(성경희, 1988). 이는 음악에 대한 흥미가 음악 학습에 직접적으로 영향을 미친다는 것을 말해준다(Leonhard & House, 1992). 그러므로 음악적 흥미를 육성하는 것은 음악 교육의 과정에서 대단히 중요하다(Abeles, Hoffer & Klotman, 1991).

흥미 및 주의집중이 어떻게 음악학습에 영향을 미치는지를 설명하기 위해서는 인지과학이론이 유용하다. 인지과학에 의하면, 감각기억은 수많은 정보들 중에서 어떤 정보가 지각되고 기억되어야 하는가를 선택하는데, 이때 주의를 개인이 특정 감각정보에 대한 기대를 가지고 그 정보를 받아들이고 해석하고자 하는 내적 상태를 뜻한다. 주의를 개인이 여러 감각 정보들 중에서 일부만 선

택하여 그것을 좀 더 심도 있게 처리하고 그에 반응하는 과정을 지칭할 수 있다(조주연, 1998). 즉, 주의 집중은 시각적, 청각적, 촉각적, 운동적 감각 통로를 통해서 기체 내로 들어오는 무수한 경쟁자극들 중에서 적절한 자극을 선택하여 지각하고 기억하는 것이라고 할 수 있다. 그러므로 새로운 정보는 흥미 있고, 유용하고, 감성적으로 자극적인 것과 많이 관련될수록 학습될 가능성이 높다. 감성이 관련되면, 뇌는 그 사건을 표지하고 뇌에 그것의 중요성을 알려 주는 일단의 화학전령(신경전달물질)을 방출한다. 이것은 학습자의 주의를 집중시킴으로써 학습을 촉진한다. 모든 학습에는 감성적 요소가 있으며 감성은 주의의 초점을 맞추고, 주의를 학습을 위한 무대를 설정하는 식으로 작용한다. 감성은 기억 형성에도 관여한다. 큰 감성적 영향력을 가지고 있는 사건은 의식적 노력을 기울이지 않더라도 대부분 사람의 마음속에 간직된다. 또한 감성적 맥락을 가지고 있는 정보는 더 쉽게 회상되며, 우리는 일반적으로 그러한 감성적 맥락을 회상함으로써 그 사건에 대한 세부사항들도 회상 할 수 있다. 감성을 수반하는 전략들이 매우 강력한 학습도구인 이유는 바로 이것 때문이다(김판수 외, 2000).

3. 다중지능과 인지과학이론을 토대로 한 통합교육의 필요성

통합교육의 필요성은 가드너의 다중지능이론에서도 발견할 수 있다. Gardner는 총체적인 일반 지능을 가정하는 기존의 지능의 개념에서 탈피해야 한다고 주장하면서, 인간에게는 최소한 여덟 가지의 기본적인 지능-언어적 지능(Linguistic Intelligence), 논리-수학적 지능(Logical-Mathematical Intelligence), 공간적 지능(Spatial Intelligence), 신체-운동적 지능(Bodily-Kinesthetic Intelligence), 음악적 지능(Musical Intelligence), 대인관계 지능(Interpersonal Intelligence), 개인이해 지능(Intrapersonal Intelligence), 자연탐구 지능

(Naturalist Intelligence)-이 있다고 주장한다. 그리고 이 지능들은 비교적 독립적이기 때문에 한 영역의 지능이 높다고 해서 다른 영역의 지능이 높을 것으로 예언할 수 없다고 하였다.

다중지능이론이 통합교육에서 갖는 의미는 지능의 복합성이라고 할 수 있다. 복합성이란 각각의 지능은 독립적이지만, 이러한 다양한 종류의 지능들은 단독적으로 작용하기보다는 복합된 방식으로 함께 작용한다는 것이다(Armstrong, 1997). 교사가 다양한 영역의 교육방법을 사용하면 보다 효율적인 학습이 일어날 수 있다. 만일 음악적 상징체계뿐만 아니라 신체-운동적 상징체계도 사용하면 보다 풍성하고 효율적인 학습이 이루어질 수 있다(Kagan & Kagan, 1998). 동작과 춤과 같은 신체-운동적 방식, 시각예술 및 시각교구와 같은 공간적 방식, 패턴 및 분류와 같은 논리-수학적 방식, 이야기 및 시와 같은 언어적 방식 등은 모두 음악적 이해와 관련이 있으며, 이러한 것들은 소리가 전달할 수 없는 것을 보여줄 수 있다. 그러므로 학교에서 아동들이 접하는 교육과정은 다양한 경험을 통한 앎을 이루어갈 수 있는 수단이 되어야 하겠다. 전통적인 음악수업의 교사는 단순히 노래를 부르거나, 악기를 연주하거나, 음악이론을 칠판에 판서하고 강의를 한다. 그러나 다중지능의 수업에서 교사는 음악적 방식으로부터, 언어적, 공간적, 대인 관계적, 논리수학적 방식 등으로 끊임없이 바꾸면서 창조적인 방법으로 여러 가지 지능을 포함한다(석문주, 2002).

지능들이 복합된 방식으로 함께 작용한다는 것은 인지과학이론에서도 확인할 수 있다. 인지과학은 인간의 마음을 과학적으로 규명하려는 신생학문이다. 마음의 구조와 작용을 과학적으로 규명하려는 이러한 연구는 신경생물학(neurobiology - the science of the brain)과 인지심리학(cognitive psychology - the science of the mind)이 점차적으로 결합하게 됨으로써 발전하게 되었다. 신경과학자들의 연구는 뇌의 인지 과

정과 그 세부적인 기능의 관계를 이해하는 데 많은 진보를 가져다주었다. 그들은 특정 기능을 가진 뇌의 각 부분들의 통합적인 활동으로부터, 모든 것 중의 가장 매력적인 신경학상의 현상, 즉 마음이 생겨난다고 믿는다(Fischbach, 1992; 승윤희, 2000). 신경생물학이론에 의하면, 정보는 시각·청각·촉각 등의 다중경로를 따라 동시에 연결되고 상호 참조됨으로 인해 이해되는 것이다. 한편, 한 번에 한 경로를 통해서만 정보를 처리하면 생산되는 통찰이나 ‘아하’ 경험 혹은 발견의 순간이 매우 적다. 인간의 뇌는 그러므로 구체적이고 다양한 학습경험을 가지고 실습을 많이 할수록, 새로운 파일을 구성하기 시작할 때 이용할 수 있는 신경회로가 많으므로 그러한 일을 더 쉽게 할 수 있다. 그리고 광범위한 경험을 가지고 있는 학습자는 관련 정보를 회상하고 연결시키는 방법들을 더 많이 가지고 있고 해결책을 탐색할 때 이들을 사용할 수 있기 때문에 더 나은 문제 해결기능들을 가지고 있는 경우가 많다(김판수 외, 2000).

인지심리학자들이 가장 많이 이용하는 이론은 정보처리이론이다. 정보처리이론에서는 인지체계 속에서 일어나는 정신적 사건들을 컴퓨터에 정보가 입력·저장·변형 및 인출되는 원리에 비유하여 설명한다(Klahr, 1992). 정보처리이론에 의하면 음악정보는 청각부호뿐만 아니라 근운동감각부호, 시각부호, 의미부호 등 다양한 방법으로 부호화되어 지각되고 기억된다. 정보를 부호화시켜 저장하는 방법은 후에 기억을 재생하는 능력과 밀접한 관계를 가지게 되는데, 학습하는 과정에 있어서 많은 센스를 포함할수록 더 깊은 감동을 받게 되고 그것은 보다 더 오래 지속된다. 정보가 다양한 부호로 기억, 저장되는 것은 인출에 있어서도 재인이 가능하게 되는 것을 의미한다. 왜냐하면 일반적으로 하나의 기억요소는 색인 또는 연합을 많이 가질수록 쉽게 기억되기 때문이다(승윤희, 2001).

4. 동일한 지식을 수준에 맞게 번역하기 위한 통합교육의 필요성

Bruner는 그의 나선형 교육과정 논의에서 동일한 지식을 수준에 맞게 번역하는 한 가지 방법으로 교육 내용의 세 가지 표현 양식-작동적 표현, 영상적 표현, 상징적 표현-을 제시하였는데, 이를 표상이론이라고 한다. 여기서 Bruner가 언급한 '동일한 지식'은 교육자의 교과에 나타난 결과물로서의 지식을 가리킨다고 볼 수 있으며, 이들을 표현하는 서로 다른 양식들은 유아의 구체적인 경험으로부터 추상적인 지식으로 이끌기 위한 교육방법상의 원리라고 해석할 수 있다(구자익 외, 1997). 작동적 표현양식은 몸으로 음악적 이해를 형성하고, 또한 이해한 바를 표현하는 것이다. 영상적 표현양식은 음악을 그림 또는 영상(iconic)으로 보여주는 것이다. ABA 형식을 설명하기 위해서 □○□와 같은 그림을 사용하거나, "올라가고 내려오고"와 같은 음악적 개념을 설명하기 위해 시각적인 음높이를 그린 그림악보를 사용하는 교사는 이 단계를 이용하는 사람이다. 상징적 표현양식은 언어를 통하여 기호를 설명하는 것이다(석문주, 1996). 음악 학습시간에 언어는 정보를 습득하는 데 상당히 효과적이며 또한 치밀하고도 간결하게 생각하도록 도와준다(Hoffer, 1984). 예를 들면 "올라가고 내려오고" 등으로 가락의 방향을 설명하는 것과, "짧고 길고" 등의 용어를 사용하면서 리듬적 움직임을 설명하는 것 등이 이에 해당된다. 흔히 심리학의 인지발달이론에서 보면, 상징적 단계를 인지발달의 가장 상위 단계에 두는 것으로 나타나는데, 모든 개념이 언어와 같은 상징으로 표현되는 것은 아니며 개념이 반드시 언어나 상징으로 표현을 할 수 있어야 완전히 형성되었다고 결론을 내릴 수 있는 것은 아니다. 이것은 상위와 하위 개념이 아닌 다양성의 개념으로 이해해야 한다(송윤희, 2004).

음악적 이해와 표현은 이와 같이 다양한 표현

양식으로 경험될 때 가장 효율적으로 이루어질 수 있다고 한다(석문주, 1996). 그러므로 음악적 이해와 표현을 위한 구성은 '소리'에만 한정될 필요가 없다. 미술, 시, 수학의 패턴, 동화, 동작 등의 다양한 표상형식이 모두 이와 관련이 있으며, 이러한 것들은 소리가 전달할 수 없는 것을 보여줄 수 있다(Eisner, 2003). 그러나 교사가 모든 교과 영역을 동시에 통합할 것을 요구해서는 안 된다. 한꺼번에 많은 것을 하려고 하는 것이 통합 교육과정을 구성하는 데 가장 큰 장애가 된다(김재복, 2000). 연구에 의하면 음악에 자연스럽게 포함되는 몇몇 영역이 있는 반면에 그렇지 않은 영역도 있기 때문이다(Ann & Ann, 1997). 그렇다면 음악적 이해와 표현을 위해 자연스럽게 통합될 수 있는 영역은 어떤 영역일까? 전술한 Bruner의 표상이론을 통해, 우리는 동작, 그림, 언어 영역이 음악에 자연스럽게 통합될 수 있는 영역이라는 것을 알 수 있다. 작동적 표현양식은 동작과 관련되고, 영상적 표현양식은 그림과 관련되며, 상징적 표현양식은 언어와 관련되기 때문이다. 이러한 해석에 대한 이론적 근거를 밝히기 위해 문헌을 살펴보면, 음악의 지각에 필요한 감각은 청각뿐만 아니라 시각과 근 운동 감각 등이 있다(Berbe & Swassing, 1979). 지금까지 감각의 사용이나 정서에 의존하는 행위들은 보통 비인지적인 것으로 간주되었지만, 개념은 감각들이 제공하는 재료에서 얻어지는 심상들의 구성으로 형성된다(Eisner, 2003). 그러므로 유아들은 보고 듣고 움직이는 등 모든 감각으로 사물을 탐색하는 감각운동 학습방법을 통해 유아들은 구체적인 데서 상징적 언어와 개념들을 습득하는 단계로 급속히 발전한다(Andress, 1984). 또한 미국의 MENC (1992)에서는 유아를 위한 음악 교과과정에 음악적 사고를 시각화, 언어화하는 기초적인 경험을 제공해야 한다고 지적하고 있다. 이와 같은 음악교육학자들의 주장을 종합해보면, 음악적 이해와 표현을 위해 자연스럽게 통합될 수 있는 영역은 동작과 같은 신체-운동적 방식(Andress,

1984; Greenberg, 1995; Jack, 1990), 그림악보와 사다리에 놓은 공명벨 등의 시각적 방식(석문주, 1996; Leonhard & House, 1992), 말하기 등의 언어적 방식 등이라는 것을 알 수 있다(Campbell & Scott-Kassner, 1995; McGirr, 1995).

음악과 동작이 통합될 때, 동작개념은 음악개념의 이해를 위한 중요한 비언어적 도구가 되며, 이렇게 동작을 통해 형성된 음악개념에 대한 이해는 음악적 성장을 위한 초석이 된다(Greenberg, 1995). 그리고 그림 등의 시각자료는 이해하기 힘들고 기억하기 힘든 정보내용을 단순화시킬 수 있는데(이칭찬, 1998), 이러한 효과는 형태심리학에서 주장하는 가락지각의 특성에 의해 설명되어질 수 있다. 형태심리학에서의 가락지각의 원리에 따르면, 유아는 각각의 음을 따로 따로 듣는 것이 아니라, 음들을 일정한 원리에 따라 조직적으로 구성하여 듣게 된다. 다시 말해서, 각각의 음들은 개별적으로 지각되는 것이 아니라 전체의 관계 속에서 존재하는 의미로 지각된다는 것이다(이석원, 1994). 음악교육에 있어서 언어의 통합도 바람직하다고 할 수 있다. 언어는 음악적 개념인 리듬과 고저 및 강조되는 부분 등 표현과 적용방식에 있어서 음악과 많은 특성을 공유하는 서로 연관된 의사소통 체계이다(McGirr, 1995). 특히 문학 작품을 통하여 언어와 음악 활동을 상호 연결시키는 것은 의미 있는 학습을 위한 자연스럽고도 통합된 환경을 마련해 줄 수 있을 것이다(Campbell & Scott-Kassner, 1995).

요컨대 유아의 특성, 흥미와 관심에 기초한 교육, 다중지능의 활용 및 발달의 관점, 동일한 지식을 수준에 맞게 번역하는 관점에서 살펴볼 때, 통합적 음악교육은 필요하다고 하겠다. 본 연구에서 통합교육의 필요성을 밝히고 있는 주요 이론들을 표로 나타내면 다음과 같다.

<표 1> 본고에서 통합적 유아음악교육의 필요성을 밝히는 관점 및 이와 관련된 이론들

관점	관련된 이론	주요 이론가
유아의 특성에 비추어본 관점	학습자의 교과 논의	Dewey
흥미와 관심에 기초한 교육을 위한 관점	경험의 계속적인 성장이론	Dewey
다중지능이론과 인지과학이론을 토대로 한 관점	다중지능이론, 신경생물학이론, 정보처리이론	Gardner, Fischbach, Klahr
동일한 지식을 수준에 맞게 번역하기 위한 관점	표상이론	Bruner

IV. 요약 및 결론

본 연구는 통합적 유아음악교육의 이론적 토대를 제시하고자 시행되었다. 이를 위하여 음악교육의 목적으로서 음악적 이해와 표현의 개념 및 이해와 표현 간의 관계를 살펴보고, 유아음악교육의 방법으로서 통합교육의 필요성에 대한 이론적 고찰을 하였다. 본 연구의 결과를 요약하고 결론을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 음악교육의 목적은 철학적 입장에 따라 변해왔으며, 최근에는 음악적 이해의 측면을 강조하는 리머와 음악적 표현의 측면을 강조하는 엘리엇의 음악교육철학이 가장 큰 영향력을 미치고 있다. 리머와 엘리엇은 음악을 서로 다른 각도에서 바라보기 때문에 각각 강조점이 다르지만, 이들의 음악교육철학은 음악교육의 목적이 그 고유한 목적을 추구해야한다는 점에서 공통점을 찾을 수 있다고 하겠다. 또한 음악의 인지적 측면과 행위적인 측면, 즉 음악적 이해와 음악적 표현활동은 음악교육의 양면으로서 음악교육에서 어느 한쪽도 없어서는 안 될 부분이라는 점을 시사하고 있다고 하겠다.

음악적 이해란 학습자가 듣기, 연주, 작곡, 즉 흥연주 등의 음악적 시도에 참여할 때 음악적 개념 등을 인지적 틀 속에서 사용할 수 있는 능력을 말한다. 교사들이 개념형성에 관심을 가져야 하는 이유는 개념이 사고력을 촉진시키기 때문이다. 음악체험에 있어서 사고가 중요한 이유는 '음악이란 음향적 신호에 대하여 반응하는 인간의 정신작용으로 주관적 실체로서 존재'하기 때문이다. 즉 음악의 진정한 의미는 객관적인 음향 자체에 있다기보다는 인간이 그 음향에 주관적인 의미를 부여하는 인지 과정에 있다는 것이다. 따라서 사람으로 하여금 음악에 관해 음악적으로 사고할 수 있게 하고, 음악적으로 음악 행위를 할 수 있게 하는 음악적 개념에 대한 이해가 강조되는 것이며(이홍수 1993; 석문주, 1996), 음악적 이해를 개발하는 것은 어떤 진지한 음악교육 프로그램에서도 확실히 중요한 초석으로 나타난다.

음악 본래의 성격상 음악의 구성 요소에 대한 이해와 그것의 직접적인 표현행위는 상호 촉진의 관계를 가진다. 음악의 구성 요소와 그들의 결합을 감지하고 이해하는 능력은 악곡을 표현하거나 감상하는 음악 행위의 질과 수준에 직접적인 영향을 주며, 음악을 표현하고 감상하는 기회를 통해 음악의 구성 요소와 그들의 결합을 감지하고 이해하는 능력이 발달한다는 것이다. 이와 같이 음악적 이해와 표현이 상호 촉진적 관계를 가지는 것은 음악적 표현활동은 단순한 육체적인 움직임이 아니라 사고의 한 양태라고 볼 수 있기 때문이다. 음악적 이해영역과 표현영역이 서로 밀접한 관계, 상호 촉진적인 관계에 있는 것처럼, 음악적 태도 또한 음악적 이해 및 표현영역과 분리해서 생각할 수 없다(이홍수, 1992). 음악에 대한 흥미와 음악을 좋아하는 태도 등은 유아가 그 대상과 가진 경험의 질에 따라 영향을 받게 된다(성경희, 1988). 뿐만 아니라 태도는 모든 종류의 학습에 직접적인 영향을 미치며, 지식과 이해를 개발하는데 상당히 능률적이다. 따라서 음악적

이해는 인지적 측면뿐만 아니라, 행위적, 심미적 측면의 경험의 양상들이 모두 통합되어있는 경험이라고 할 수 있다.

둘째, 본 연구에서는 교과 성격, 흥미와 관심에 기초한 교육, 다중지능이론 및 인지과학이론의 측면에서 살펴볼 때, 통합교육과정은 필요하다고 나타났다. 먼저, 교과 성격에 비추어볼 때 통합교육은 필요하였다. 교과에 있는 내용 즉 교육내용들은 우리에게 무엇을 찾아야 할지 그리고 원하는 것을 어떻게 찾아야 할지 지침을 제시해 준다. 그러므로 새교육을 표방하는 많은 학교들이 체계적인 교과를 경시하거나 교과 즉 논리적 측면을 미성숙한 학생들의 경험을 위해서 아무런 가치도 없다는 식으로 생각하는 것은 잘못된 것이다. 그러나 이러한 교과(결론)에 해당된다. Dewey(1952)에 의하면, 교과를 교육자의 교과뿐만 아니라 학습자의 교과(수단)도 있다. 교육자의 교과(결과)는 정상적인 성인의 의식 수준에서 곧바로 이해될 수 있는 상태로 조직된 논리적인 성격의 교과로서 전문가 또는 교사에게 적합한 형식이다. 이에 반하여 학습자의 교과(수단)는 학습자의 현재 발달 수준에서 점진적인 의식의 발달을 가능하도록 조직된 심리적인 성격의 교과이다. 교육자에게 이해되는 상태로서의 교과(교육자의 교과)는 추상적이고 이론적인 형식으로 존재하는 반면에, 학습자 특히 유아의 경험 안에서 발달되어 가는 과정으로서의 교과(학습자의 교과)는 처음에는 구체적이고 통합적인 활동으로 존재하다가 점차 정련되고 체계화된 교과로 발달해간다. 교과의 성격을 학습자의 교과로 파악할 경우에는 교과통합은 교육에 있어서 중요한 가치를 지닌다고 볼 수 있다(김재춘, 1988). 이는 유아에게 통합교육과정이 필요하다는 주장의 논리적 귀결이기도 하다.

통합교육을 찬성하는 사람들 중에서도 잘못된 시각을 가진 사람들이 많은데, 이들의 시각에서 보면 교사는 아무런 지도도 하지 않은 채 모든

것을 아직 미성숙하거나 미개발된 존재인 아동들의 자발성에 맡겨두는 사람들이다. 이로 인해 그동안 유아교육에 있어서 놀이를 통한 학습이라는 미명하에 의미 없이 놀리기만 하는 방임의 형태를 취하여 온 것을 부인할 수 없다(이기숙 외, 1992). 이들은 통합을 반대하는 사람들과 극단을 취하는 사람들로써, 통합을 반대하는 사람들과 똑같이 근본적인 오류에 빠지게 된다(김재춘, 1988). 이들은 유아들의 현재능력과 관심(흥미)을 최종적인 것이며 그 자체로 가치 있는 것으로 생각한다. 그러나 흥미(관심)는 앞으로 올 경험에 대한 태도이다. 다시 말해서 흥미는 구체적으로 무엇을 이룩한 결과로 얻게 되는 성취물이 아니라 앞으로 어떤 경험이나 행위를 하고 싶어 하는 태도이다. 흥미는 앞으로 무엇을 성취하는 데에 필요한 힘을 제공해준다는 점에서 가치가 있는 것이다(Dewey, 1902). 따라서 유아에게 흥미를 유발시키고 쉽게 적응하게 해주는 통합교육은 음악교육의 과정에서 대단히 중요하다고 하겠다.

통합교육의 필요성은 다중지능이론과 인지과학이론에서도 발견할 수 있다. 다중지능이론이 통합교육에서 갖는 의미는 지능의 복합성이라고 할 수 있다. 복합성이란 각각의 지능은 독립적이지만, 이러한 다양한 종류의 지능들은 단독적으로 작용하기보다는 복합된 방식으로 함께 작용한다는 것이다(Armstrong, 1997). 교사가 다양한 영역의 교육방법을 사용하면 보다 효율적인 학습이 일어날 수 있다. 그러므로 학교에서 아동들이 접하는 교육과정은 다양한 경험을 통한 앎을 이루어갈 수 있는 수단이 되어야 하겠다. 인지심리학자들이 가장 많이 이용하는 이론은 정보처리이론이다. 정보처리이론에 의하면 음악정보는 청각부호뿐만 아니라 근운동감각부호, 시각부호, 의미부호 등 다양한 방법으로 부호화되어 지각되고 기억된다. 정보를 부호화시켜 저장하는 방법은 후에 기억을 재생하는 능력과 밀접한 관계를 가지게 되는데, 학습하는 과정에 있어서 많은 센스를 포함할수록 더 깊은 감동을 받게 되고 그것은 보

다 더 오래 지속된다. 정보가 다양한 부호로 기억, 저장되는 것은 인출에 있어서도 재인이 가능하게 되는 것을 의미한다. 왜냐하면 일반적으로 하나의 기억요소는 색인 또는 연합을 많이 가질수록 쉽게 기억되기 때문이다. 우리가 듣는 음악 수업에 다양한 경험이 제공되어야 하는 이유 중의 하나가 여기에 있다(송윤희, 2001).

동일한 지식을 수준에 맞게 번역하기 위한 관점에서도 통합교육은 필요하였다. Bruner(1966)는 동일한 지식을 수준에 맞게 번역하는 한 가지 방법으로, 교육내용의 세 가지 표현양식-작동적 표현양식, 영상적 표현양식, 상징적 표현양식-을 제시하였는데, 이와 같이 서로 다른 표현양식은 유아의 구체적인 경험으로부터 추상적인 지식으로 이끌기 위한 교육상의 원리를 뜻한다고 해석할 수 있다(구자역 외, 1997). 그러나 흔히 심리학의 인지발달이론에서 보면, 상징적 단계를 인지발달의 가장 상위 단계에 두는 것으로 나타나는데, 모든 개념이 언어와 같은 상징으로 표현되는 것은 아니며 개념이 반드시 언어나 상징으로 표현을 할 수 있어야 완전히 형성되었다고 결론을 내릴 수 있는 것은 아니다. 이것은 상위와 하위 개념이 아닌 다양성의 개념으로 이해해야 한다(송윤희, 2004). 음악적 이해와 표현은 이와 같이 다양한 표현양식으로 경험될 때 가장 효율적으로 이루어질 수 있다고 한다(석문주, 1996). 음악적 이해와 표현을 위해 이러한 세 가지의 서로 다른 표현양식을 활용하는 것은 동작, 그림, 언어 영역을 음악에 통합하는 것과 같은 맥락이라고 할 수 있다. 그동안 여러 음악교육학자들의 연구를 통해, 여러 영역 중에서도 음악에 자연스럽게 포함되는 몇몇 영역이 있는 반면에 그렇지 않은 영역도 있다고 밝혀지고 있다(Ann & Ann, 1997). 이들의 연구결과를 종합해볼 때, 음악적 이해와 표현을 위해 자연스럽게 통합될 수 있는 영역은 Bruner의 세 가지 표현양식과 마찬가지로, 동작과 같은 신체-운동적 방식(Andress, 1984; Jack, 1990), 그림악보와 사다리에 놓은 공명벨 등의 시

각적 방식(석문주, 1997; Leonhard & House, 1992), 말하기 등의 언어적 방식 등이라는 것을 알 수 있었다(Campbell & Scott-Kassner, 1995; McGirr, 1995).

본 연구의 결과는 통합적 유아음악교육의 당위성을 입증하는 이론적 근거를 제시하고 있으나, 추후에는 프로그램을 개발하고 그 효과성을 다각도로 밝히는 연구들이 이루어져야 하겠다. 그리고 본 연구는 유아에 초점을 맞추어 수행되었기 때문에 교사에 초점을 맞추거나 유치원 교육과정에 초점을 맞추는 등 보다 다양한 접목을 시도하는 후속연구가 뒤따라야 할 것이다.

참고 문헌

- 강숙현(1999). 통합 유아교육과정 운영을 위한 발달에 적합한 실제의 대안적 논의, 영유아교육연구, 2, 23~41.
- 권덕원(1999a). 베넷 리머의 음악 교육 철학에 관한 소고, 음악교육연구, 18, 81~98.
- 권덕원(1999b). 데이빗 엘리엇의 실행 중심의 음악 교육 철학이 음악 교육에 끼치는 영향, 국악과 교육, 17, 10~37.
- 구자익 외(1997). 초등학교 저학년 통합교과 교육과정 개정 방향의 탐색, 한국교육개발원.
- 김경희(1995). 음악적 사고에 대한 이론적 고찰, 음악교육연구, 14, 179~194.
- 김규욱(1996). 듀이의 경험이론에 비추어 본 도구주의 재해석, 교육원리연구, 1(1), 1~50.
- 김영연(1996). 유아음악교육론, 서울: 학지사.
- 김영연(1997). 동요분석을 통한 통합적 유치원 음악수업모델, 음악교육연구, 16, 1~28.
- 김영연·박형신(2003). 유아의 장단개념 이해를 돕기 위한 통합적 유아국악교육, 2003 연차학술대회-한국 유아교육의 정체성 확립을 위한 대화의 토대, 333~345.
- 김용희·방금주(2000). 음악창작 아카데미, 서울: 학문사.
- 김재복(1980). 국민학교 저학년 교과용 도서 통합의 정당성과 통합방안에 관한 고찰, 한국교육, 7(1), 97~107.
- 김재복(2000). 통합교육과정, 서울: 교육과학사.
- 김재춘(1988). 교과의 성격에 비추어 본 교육과정 통합의 의미와 가능성 탐색. 석사학위 논문, 서울대학교 대학원.
- 김재춘·부재율·소경희·채선희(2000). 예비·현직 교사를 위한 교육과정과 교육평가, 서울: 교육과학사.
- 김재춘(2005). 듀이의 '교과의 심리화'와 '교과의 진보적 조직' 논의가 교육내용의 선정 및 조직에 주는 시사점 탐색, 교육과정연구, 23(2), 1~15.
- 김관수 외(2000). 구성주의와 교과교육, 서울: 학지사.
- 노영희(1999). 통합교육을 위한 유치원 교육과정 계획의 조건 탐색. 유아교육학 논집, 3(2), 157~177.
- 변영계·김영환·손미(1996). 교육방법 및 교육공학, 서울: 학지사.
- 석문주(1996). 음악적 성장을 위한 음악과 교수-학습지도. 서울: 풍남.
- 석문주(2002). 다중지능이론을 적용한 초등학교 음악과 교육과정 개발과 실천, 음악교육연구, 22, 29~55.
- 석문주·최은식·함희주·권덕원(2006). 음악교육의 이해와 실천, 서울: 교육과학사.
- 성경희(1988). 음악과 교육론, 서울: 갑을출판사.
- 승윤희(2000). 신경과학 연구에 근거한 음악교육의 중요성, 연세음악연구, 7, 201~225.
- 승윤희(2001). 음악정보의 처리과정과 창의적 사고의 이해-정보처리이론과 신경과학연구에 기초하여, 음악교육연구, 21, 27~51.
- 승윤희(2004). 지식표상이론과 음악지식의 표상, 음악교육연구, 27, 129~154.
- 안경숙·이옥주(2003). 소리에 대한 음악과 과학 교육 통합활동이 유아의 음악적 개념에 미치는 영향, 음악교육연구, 24, 49~65.
- 안재신·한애향(1999). 전래동요를 활용한 통합적 음악수업이 유아의 음악적 태도변화에 미치는 영향, 음악교육연구, 18, 1~49.
- 엄태동(2001). 존 듀이 교육학에 대한 오해와 새로운 이해, 교육원리연구, 6(1), 95~128.
- 이기숙 외(1992). 유아교육의 통합적 접근법에 관한 연구, 유아교육연구, 12, 91~112.
- 이민정(2002). 유아음악활동의 의미에 대한 현상학적 이해, 교육인류학연구, 5(2), 55~82.
- 이민정(2004). 다감적 음악감상활동이 유아의 음악감상능력에 미치는 효과에 관한 연구, 미래

- 유아교육학회, 11(4), 23~49.
- 이숙희(2005). 통합적 유아 음악교육이 유아의 음악적 흥미와 음악적 태도에 미치는 영향, 미래 유아교육학회지, 12(1), 407~430.
- 이연경(1993). 심미적 감수성 계발을 위한 음악교육의 교육철학적 원리와 방법론에 대한 고찰, 음악과 민족, 6, 278~304.
- 이춘희 · 이영옥(1999). 유아 음악교육활동의 현장 실태 연구, 경원전문대 논문집, 21, 285~308.
- 이칭찬(1998). 교육방법과 교육공학, 서울: 문음사.
- 이홍수(1992). 느낌과 통찰의 음악교육, 서울: 세광음악출판사.
- 이홍수(1993). 음악교육의 현대적 접근, 서울: 세광음악출판사.
- 이효숙(2003). 통합교육으로서의 유아 음악극에 대한 이론적 고찰, 광주보건대학 논문집, 28, 95~107.
- 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.
- 임은애(2007). 동작과 언어를 통합한 리듬교육활동에 대한 효과 분석, 수산해양교육연구, 19(2), 239~255.
- 장상호(1997). 학문과 교육(상), 서울: 서울대학교출판부.
- 장상호(2000). 학문과 교육(하), 서울: 서울대학교출판부.
- 조주연(1998). 학습 및 기억에 대한 인지과학적 발견의 교육적 적용, 초등교육연구, 12(2), 5~27.
- 최은식(2006). 리머 음악교육철학의 변천에 관한 연구: 심미적 철학에서 경험적 철학까지, 음악교육연구, 30, 201~222.
- 홍혜경 · 김영옥(2001). 유아사회교육과 수학교육의 통합적 접근을 위한 기초연구, 유아교육연구, 21(1), 27~49.
- Abeles, H. F., Hoffer, C. R. & Klotman, R. H. (1991). 음악교육의 기초. 방금주 역, 서울: 삼호출판사.
- Andress, B.(1984). 유아를 위한 음악교육, 이은화 · 김영희 역, 서울: 교문사.
- Ann, B. K., & Ann, M. G.(1997). *Integrating the musical intelligence in a first grade curriculum*. M.A. Action Research Project, Saint Xavier University II.
- Armstrong, T.(1997). *복합지능과 교육*, 전윤식 · 강영심 역, 서울: 중앙적성출판사.
- Berbe, W. B. & Swassing, R. S. (1979). *Teaching through modality strengths: Concept and practice*. Columbus, OH: Loner Bloser.
- Bredenkamp. S. & Rosegrant, T.(1995). *Reaching potential: Appropriate curriculum and music assesment for young children*. Washington, DC: NAEYC.
- Bruner, J. S.(1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Campbell, P. S. & Scott-Kassner, C. (1995). *Music in childhood: From preschool through the elementary school*. New York: Schirmer Books.
- Charbonneau, M. P. & Reider, B. E.(1995). *The integrated elementary classroom: A developmental model of education for the 21st century*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Craig, I.(1990). Classroom planning. In. I. Craig(ed.), *Managing the primary classroom*. New York: Longman.
- Dewey, J.(1902). *The child and the curriculum*. 아동과 교육과정/경험과 교육, 박철홍(역)(2002). 서울: 문음사.
- Dewey, J.(1938). *Experience and education*. 아동과 교육과정/경험과 교육, 박철홍(역)(2002). 서울: 문음사.
- Dewey, J.(1952). *Democracy and education*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J.(1990). *The school and society · The child and the curriculum*. P. W. Jackson(ed.), Chicago: The University of Chicago Press.
- Eisner, E. W.(2003). *인지와 교육과정*. 박승배역. 서울: 교육과학사.
- Elliott, D. J.(1995). *Music matters*. New York: Oxford University Press.
- Elliott, D. J.(1997). Continuing matters: Myths, realities, rejoinders. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, Spr. no. 132, 1~37.
- Fischbach, G. D.(1992). Mind and brain. *Scientific American*, 267(3). 48~57.
- Fogarty, R. (1991) *How to integrate the curricula*. Palatine, IL: ILI/Skylight.
- Fortson, L. R. & Reiff, J. C.(1995). *Early childhood*

- curriculum; Open structures for integrative learning.* London: Allyn & Bacon.
- Gardner, H.(1983). *Frames of mind.* New York: Basic Books.
- Greenberg, M.(1995). 유아음악교육, 이기숙·김영주 역, 서울: 교문사.
- Hanslick, E. (1957). *The beautiful in music.* trans. by Gustav Choen. Indianapolis: The Liberal Arts Press.
- Hart, C. H. & Burts, D. C. & Charlesworth, R. (1997). *Integrated curriculum and developmentally appropriate practice.* Birth to age eight. State University of New York Press.
- Hoffer, C. R. (1984). 음악교육론, 안미자 역, 이화여자대학교 출판부.
- Jack, N.(1990). Elementary music con moto. *Music Educators Journal*, January, 78~80
- Kagan, S. & Kagan M.(1998). *Multiple intelligences: The complete MI book.* San Clemente: Kagan Cooperative Learning.
- Katz, L. G. & Chard, S. C.(1989). *Engaging children's minds: The project approach,* NJ: Ablex Publishing Co.
- Klahr, D.(1992), Information-Processing approaches to cognitive development. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb(Eds.), *Developmental Psychology: An advanced textbook*(3rd ed., pp. 273~335). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Krogh, S. L.(1997). How children develop and why it matters: The foundation for the developmentally appropriate integrated early childhood curriculum, In C. H. Hart, D. C. Burt, & R. Charlesworth (Eds.), *Integrated curriculum and developmentally appropriate practice: Birth to age eight.* State University of New York Press.
- Leonhard, C. & House, R. W.(1992). 음악교육의 기초와 원리, 안미자 역, 이화여자대학교 출판부.
- McGirr, P. I.(1995). Verdi invades the kindergarten. *Childhood Education*, 71(2), 74~79.
- MENC(1992). MENC position statement on early childhood education. *MENC soundpost*, 8(2), 21~22.
- Meyer, L. B.(1991). 음악의 의미와 정서, 신도웅 역, 서울: 예솔.
- Pica, R.(1995). *Experiences in movement with music, activities, and theory.* New York: Delmar Publishers Inc.
- Philpott, C. & Plummeridge, C. (Eds.)(2001). *Issues in music teaching.* New York: Routledge.
- Radocy, R. E. & Boyle, J. D.(2001). 음악심리학, 최병철·방금주 역, 서울: 학지사.
- Reimer, B.(1963). *The common dimensions of aesthetic and religious experience.* Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana Champaign.
- Reimer, B. (1970). *A philosophy of music education.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Reimer, B.(1989). *A philosophy of music education: Advancing the vision* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Serafine, M. L. (1988). *Music as cognition.* New York: Columbia University Press.
- Wiggins, J.(1999). Teacher control and creativity. *Music Educators Journal*, 85(5). 30~44.