creative commons
COMMONS DEED

저작자표시-비영리-동일조건변경허락 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.
- 이차적 저작물을 작성할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

동일조건변경허락. 귀하가 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공했을 경우에는, 이 저작물과 동일한 이용허락조건하에서만 배포할 수 있습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

교육학박사학위논문

역량 중심 음악과 교육과정 설계 방안 연구

2014년 8월

서울대학교 대학원

협동과정 음악교육 전공

송 주 현

역량 중심 음악과 교육과정 설계 방안 연구

지도 교수 소 경 희

이 논문을 교육학 박사 학위논문으로 제출함

2014 년 4월

서울대학교 대학원

협동과정 음악교육 전공

송 주 현

송주현의 교육학 박사 학위논문을 인준함

2014 년 6월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국 문 초 록

최근 교육계에서는 21세기 지식기반사회의 도래로 인해 암묵적 지식의 중요성이 드러나면서 기존의 지식 전수 중심 교육에 대한 문제 제기가 생겨났다. 이에 따라 교육 분야의 거시적인 패러다임의 변화를 모색하고 학생들의 삶과 미래를 고민하는 대안 제시가 요구되었다. 이러한 맥락 하에 21세기 학생들의 미래와 삶을 위한 교육 패러다임으로서 등장한 것이 '역량'이다. 특히 OECD의 'DeSeCo' 프로젝트를 통해 '역량' 개념은 인간의 삶 전반에 있어 중요한 의미가 있는 것으로 인식되었으며, 세계 각국의 교육과정 설계의 주요 개념으로 등장하게 되었다. 따라서 음악교육 분야에서도 역량 중심 교육과정에 대한 관심을 갖고 집중적으로 연구할 필요성이 대두되었다. 이러한 연구의 필요성을 배경으로 본 연구는 역량 중심 음악과 교육과정 설계를 위한 기초 연구로서, 학교 음악교육이 추구하는 역량을 포함한 우리나라 역량 중심 음악과 교육과정의 설계 방안을 탐색하는 것을 목적으로 한다.

이를 위해 선행 연구를 검토함으로써 역량의 의미와 학교 음악교육에서의 역량의 의미에 대해 정리해보았다. 그다음 캐나다 퀘백 주, 독일 13개 주, 호주 국가수준 등의 역량 중심 교육과정 개발 사례 검토를 통해 역량 중심 음악과 교육과정의 특징 및 시사점을 정리해보았다. 이러한 검토를 바탕으로 우리나라 30여 명의 음악교육 전문가들을 대상으로 우리나라 음악과 교육과정에 적합한 역량 중심 교육과정 설계에 대한 델파이 조사를 시행하여 의견을 수렴하였고, 그 결과를 바탕으로 역량 중심 음악과 교육과정의 설계 방안을 제안하였다. 연구결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 외국의 역량 중심 음악과 교육과정의 특징 및 시사점을 정리하자면, 역량 중심 음악과 교육과정의 구성요소로 교육 목적, 역량, 음악교과 내용지식, 성취기준 등이 제시되었다. 교육 목적은 음악교과에서 추구하는 역량의

중요한 바탕이 되었다. 음악과 교육과정에서는 음악 교과역량과 범교과적 역량 두 측면이 모두 고려되었다. 음악 교과역량은 교육과정 문서 상에서는 여러 역량 범주 및 하위 요소들로 나누어져 설명되었다. 그러나 음악 교과역량이 하나의 총체적 능력인 만큼 실제 수업에서는 각 역량 범주들이 상호 연계 및 보완되어 개발되는 특성을 갖는다. 음악교과 내용지식은 음악 교과역량과 상호 연계되기 때문에 역량 중심 음악과 교육과정의 기본적인 구성요소로 등장하였다.

교육과정 구성요소 간의 관계 및 설계 방식 측면에서는 몇 가지 특징들이 발견되었다. 교육 목적과 역량의 관계 측면에 있어서 교육 목적은 역량을 설정하는 근간이 되고, '역량 개발'은 주요 교육 목적으로서 제시되기도 한다. 음악 교과역량과 범교과적 역량의 관계는 주요 설계 쟁점으로, 설계를 위한 접근 방법에는 ① 음악 교과역량 중심 접근, ② 범교과적 역량 중심 접근, ③ 음악 교과역량과 범교과적 역량 이원 접근 등의 3가지 방식이 있다. 또한, 음악 교과역량과 음악교과 내용지식 설계를 위한 접근 방법에는 ① 음악 교과역량 중심 접근, ② 음악교과 내용지식 중심 접근, ③ 음악 교과역량과 음악교과 내용지식 이원 접근 등의 3가지 방식이 있다. 역량과 성취기준의 설계 방식에는 역량의 의미를 자세히 기술하고 성취기준을 별도로 제시하는 방식과 성취기준으로 역량의 의미를 제시하는 방식이 있다. 성취기준을 별도로 제시하는 경우에는 각 음악 교과역량별로 제시하는 방식과 모든 음악 교과역량을 통합하여 하나의 성취기준으로 제시하는 방식이 있다. 따라서 역량 중심 음악과 교육과정의 설계는 음악교과가 추구하는 역량 설정뿐만 아니라 음악 교과역량과 범교과적 역량, 음악 교과역량과 음악교과 내용지식, 역량과 성취기준 등의 관계 및 설계 방식에 대한 충분한 논의가 필요하다.

둘째, 본 연구에서 제안하는 역량 중심 음악과 교육과정의 설계 방안에 대해서는 교육과정 구성요소 측면과 교육과정 구성요소 간의 연계 방안 측면으로 나누어 정리할 수 있다.

우선 교육과정 구성요소는 학교 음악교육의 목적, 음악 교과역량과 범교과적 역량, 음악교과 내용지식, 성취기준 등이다. 학교 음악교육의 목적은 음악 교과적 목적과 범교과적 목적으로 구성된 총 17개 항목이 제안되었다. 본 연구는 델파이 조사 결과에 따라 음악 교과역량과 범교과적 역량이 상호 연계하는 이원 접근 방법의 관점을 취하였고 그에 따라 음악 교과역량과 범교과적 역량을 모두 제안하였다. 음악 교과역량은 '듣기 및 이해', '성찰', '표현' 등의 범주로 이루어졌고, 범교과적 역량은 '학습역량', '사회적 역량', '개인적 역량' 등의 범주로 이루어졌다.

교육과정 구성요소들은 상호 연계되는 특징을 지니는 만큼 교육과정 구성요소 간의 연계 방안은 역량 중심 교육과정 설계에 있어 반드시 고려되어야 한다. 학교 음악교육의 목적은 역량 중심 교육과정의 모든 구성요소의 근간이 되므로 학교 음악교육의 목적에 기반을 둔 역량과 음악교과 내용지식이 제시되어야 한다. 델파이 조사 결과 음악 교과역량과 범교과적 역량이 상호 연계되어 제시되는 접근 방법이 선택된 만큼, 본 연구에서는 교육과정 문서 체제와 연관 지어 음악 교과역량과 범교과적 역량을 연계시키는 방안을 제안하였다. 즉 교육과정 '목표' 부분에 범교과적 역량을 제시하고, '내용' 부분에서 음악 교과역량을 범교과적 역량과 연계하여 제시하며, '교수 · 학습 방법', '평가', '부록' 부분에서는 음악 교과역량과 범교과적 역량이 상호 연계되는 내용을 제시한다. 음악 교과역량은 음악교과 내용지식 및 성취기준과 밀접하게 연관성을 맺고 설계되어야 한다. 따라서 교육과정 설계 시 음악 교과역량의 의미를 먼저 서술하고, 각 음악 교과역량 범주별로 음악교과 내용지식을 연계하여 제시하며, 성취기준은 별도로 각 음악 교과역량 범주별로 제시하도록 한다.

21세기 지식기반사회에서는 기존의 지식 중심 교육만을 유지할 수는 없다. 역량을 수용하는 입장의 차이는 있을 수 있지만, 어떤 수준이나 방식으로든 역량 중심 교육과정에 대한 고려는 필요한 상황이다. 따라서 음악교과에서

역량 중심 교육과정을 적용하려고 한다면, 장기적 안목을 갖고 체계적인 연구 과정에 근거한 개발 및 실행 과정을 거쳐야 할 것이다. 21세기 학생들에게 의미 있는 학교 음악교육이 되기 위해 음악교육계는 역량 중심 교육과정이 음악교육에 이바지할 수 있는 기회를 잘 활용함으로써 더 나은 음악교육의 미래를 위해 노력하려는 모습이 필요하다.

*주요어: 역량 중심 음악과 교육과정, 역량 중심 교육과정 설계,
음악 교과역량, 범교과적 역량
*학 번: 2006-30368

목 차

Ⅰ. 서론 1
1. 연구의 필요성 및 목적 1
2. 연구문제 9
3. 연구의 범위 및 한계 10

Ⅱ. 이론적 배경 12
1. 역량의 의미 12
가. 역량 개념의 대두 배경 13
나. 역량 개념에 대한 연구 동향 19
(1) 교육 외적 분야에서의 역량 연구의 발전 20
(2) 역량의 개념 확대 – 인간의 삶 전반으로 25
(3) 교육 분야에서의 역량의 의미 40
다. 교육 분야의 역량 관련 용어 50
라. 학교교육에서의 역량의 의미 61
2. 학교 음악교육에서의 역량의 의미 66
가. 음악교육 분야에서의 역량 관련 연구 동향 66
(1) 음악적 능력 관련 논의 66
(2) 음악적 능력 논의의 확대 73
(3) 음악적 역량 관련 논의 81
나. 역량 중심 접근이 학교 음악교육에 주는 함의 92

Ⅲ. 연구 방법 101
1. 연구 절차 및 방법 101

2. 문헌 분석 103
가. 분석 대상 103
나. 분석 준거 105
3. 델파이 조사 106
가. 연구 절차 107
나. 연구 참여자 108
다. 연구도구 109
라. 자료분석 112

Ⅳ. 외국의 역량 중심 음악과 교육과정 개발 사례 115
1. 캐나다 (퀘백 주) 115
가. 교육과정 개정 배경 116
나. 총론 117
(1) 문서 체제 118
(2) 교육과정 구성 118
다. 음악과 교육과정 125
(1) 문서 체제 125
(2) 교육과정 구성요소 126
(3) 교육과정 구성요소 간의 관계 133
2. 독일 (13개 주 종합) 138
가. 교육과정 개정 배경 138
나. 총론 143
(1) 문서 체제 146
(2) 교육과정 구성 148
다. 음악과 교육과정 153
(1) 문서 체제 155

(2) 교육과정 구성요소 158
(3) 교육과정 구성요소 간의 관계 205
3. 호주 (국가 수준 시안) 235
가. 교육과정 개정 배경 235
나. 총론 238
(1) 교육 목적 239
(2) 교육과정 구성 239
다. 음악과 교육과정 242
(1) 문서 체제 242
(2) 교육과정 구성요소 245
(3) 교육과정 구성요소 간의 관계 249
4. 논의 및 시사점 252
가. 교육과정 구성요소 252
(1) 교육 목적 252
(2) 역량 254
나. 교육과정 구성요소 간의 관계 및 설계 방식 260
(1) 교육 목적과 역량의 관계 261
(2) 음악 교과역량과 범교과적 역량의 설계 방식 261
(3) 음악 교과역량과 음악교과 내용지식의 설계 방식 266
(4) 역량과 성취기준의 설계 방식 271
다. 시사점 274

Ⅴ. 역량 중심 음악과 교육과정 설계 방안에 대한 전문가들의 의견 279
1. 학교 음악교육의 목적 280
가. 1차 델파이 조사 280
나. 2차 델파이 조사 282

2. 음악 교과역량과 범교과적 역량 285
가. 음악 교과역량 286
(1) 1차 델파이 조사 286
(2) 2차 델파이 조사 289
(3) 3차 델파이 조사 292
(4) 1차 멤버 체킹 297
(5) 2차 멤버 체킹 299
나. 음악 교과역량 각 역량 범주의 의미 301
(1) 2차 델파이 조사 302
(2) 3차 델파이 조사 304
(3) 1 · 2차 멤버 체킹 305
다. 범교과적 역량 307
(1) 1차 델파이 조사 307
(2) 2차 델파이 조사 309
(3) 3차 델파이 조사 311
(4) 1차 멤버 체킹 313
3. 음악과 교육과정 구성요소 간의 연계 방안 316
가. 음악 교과역량과 범교과적 역량의 연계 방안 316
(1) 1차 델파이 조사 316
(2) 2차 델파이 조사 318
(3) 3차 델파이 조사 320
나. 음악 교과역량, 음악교과 내용지식, 성취기준 간의 연계 방안 ..322
(1) 1차 델파이 조사 322
(2) 2차 델파이 조사 325

Ⅵ. 역량 중심 음악과 교육과정 설계 방안 328
1. 음악과 교육과정 구성요소 328
가. 학교 음악교육의 목적 328
나. 음악 교과역량과 범교과적 역량 329
다. 음악교과 내용지식 335
라. 음악교과 성취기준 335
2. 음악과 교육과정 구성요소 간의 연계 방안 337

Ⅶ. 요약 및 제언 342
1. 요약 342
2. 제언 347

참고문헌 353

<부록 1> 375
<부록 2> 382
<부록 3> 394
<부록 4> 402
<부록 5> 404
<부록 6> 406

Abstract 423

표 목차

<표 Ⅱ-1> 지식기반사회에서 요구하는 지식의 유형 17
<표 Ⅱ-2> 역량 개념 24
<표 Ⅱ-3> 'DeSeCo' 프로젝트의 '핵심 역량'.....35
<표 Ⅱ-4> EU의 평생 학습을 위한 핵심 역량 37
<표 Ⅱ-5> 역량 및 핵심 역량 개념 정의와 하위 요소.....40
<표 Ⅱ-6> 교육 분야에서의 역량 개념.....49
<표 Ⅱ-7> 'DeSeCo' 프로젝트의 역량과 교육 분야에서의 역량 개념 비교 ..50
<표 Ⅱ-8> 역량 정의 관점 비교 52
<표 Ⅱ-9> competency, competence, competencies 의미 비교.....53
<표 Ⅱ-10> Weinert (2001)의 역량 설명의 이론적 접근법 분류 54
<표 Ⅱ-11> Kouwenhoven (2003)의 역량 정의 관점 분류.....54
<표 Ⅱ-12> 역량 개념의 관점 비교.....56
<표 Ⅱ-13> Chisholm (2005)의 역량 관련 용어 정의 58
<표 Ⅱ-14> 음악적 능력 관련 용어의 의미.....71
<표 Ⅱ-15> Webb (2008)의 '21세기 뮤지셔닝의 21가지 습관' 77
<표 Ⅱ-16> Hallam과 Prince (2003)의 음악적 능력의 개념.....79
<표 Ⅱ-17> Hallam (2010)의 음악적 능력 개념의 범주 및 6개의 요인 80
<표 Ⅱ-18> Brinner (1995)의 음악적 역량의 영역 87
<표 Ⅱ-19> Bloom의 분류학 비교.....90
<표 Ⅱ-20> Shuler (2011)의 '예술적 과정' 91
<표 Ⅲ-1> 교육과정 검토 자료.....104
<표 Ⅲ-2> 분석 대상에 따른 분석 준거 105
<표 Ⅲ-3> 델파이 조사 절차 및 기간.....108

<표 Ⅲ-4> 델파이 조사 참여 현황.....108
<표 Ⅲ-5> 1차 델파이 조사 설문지 문항 내용 및 형식.....109
<표 Ⅲ-6> 2차 델파이 조사 설문지 문항 내용 및 형식.....110
<표 Ⅲ-7> 3차 델파이 조사 설문지 문항 내용 및 형식.....111
<표 Ⅲ-8> 1차 델파이 조사 설문지 내용별 자료 분석 방법.....112
<표 Ⅲ-9> 2차 델파이 조사 설문지 내용별 자료 분석 방법.....113
<표 Ⅲ-10> 3차 델파이 조사 설문지 내용별 자료 분석 방법.....113
<표 Ⅳ-1> 캐나다 퀘백 주 교육과정 총론 문서 체제.....118
<표 Ⅳ-2> 캐나다 퀘백 주 중등 교육과정의 구성요소.....121
<표 Ⅳ-3> 예술교과 공통 요소와 의미.....122
<표 Ⅳ-4> 캐나다 퀘백 주 중등 음악과 교육과정 문서 체제.....126
<표 Ⅳ-5> 캐나다 퀘백 주 음악 교과역량의 의미와 특징.....128
<표 Ⅳ-6> 캐나다 퀘백 주 중등 음악과 교육과정 '프로그램 내용'.....132
<표 Ⅳ-7> '음악 작품 감상하기' 역량의 중등 주기1(cycle 1) 성취기준 133
<표 Ⅳ-8> 음악 교과역량과 범교과적 역량의 연관성 비교.....134
<표 Ⅳ-9> 캐나다 퀘백 주 중등 음악과 교육과정 '연계' 부분.....136
<표 Ⅳ-10> 독일의 초·중등 교육기간 및 교육기관.....139
<표 Ⅳ-11> 독일의 교육과정 총론과 각론 구성 방식.....144
<표 Ⅳ-12> 독일 10개 주의 교육과정 총론 검토 자료.....145
<표 Ⅳ-13> 독일 10개 주의 교육과정 총론 문서 체제.....146
<표 Ⅳ-14> 독일 10개 주의 교육 목적 종합.....149
<표 Ⅳ-15> 독일 총론의 역량 유형 A.....152
<표 Ⅳ-16> 독일 총론의 역량 유형 B.....152
<표 Ⅳ-17> 노르트라인-베스트팔렌 주의 범교과적 역량.....153
<표 Ⅳ-18> 독일 13개 주 음악과 교육과정 검토 자료.....154
<표 Ⅳ-19> 독일 각 주의 음악과 교육과정 문서 체제.....155

<표 Ⅳ-20> 독일 각 주 음악교육의 목적 159
<표 Ⅳ-21> 독일 음악과 교육과정의 역량 유형 (가) 161
<표 Ⅳ-22> 독일 음악과 교육과정의 역량 유형 (나) 162
<표 Ⅳ-23> 독일 역량 유형 (나)-1~5 하위 요소 범주화 168
<표 Ⅳ-24> 독일 음악과 교육과정의 역량 유형 (다) 169
<표 Ⅳ-25> 독일 음악과 교육과정의 역량 범주 비교 172
<표 Ⅳ-26> 독일 음악과 교육과정 역량 유형별 하위 요소 범주화 177
<표 Ⅳ-27> 음악적 생산 관련 역량 범주화 182
<표 Ⅳ-28> 음악적 성찰 관련 역량 범주화 188
<표 Ⅳ-29> 음악교과 내용지식의 독립적 제시 사례 197
<표 Ⅳ-30> 역량과 연계된 음악교과 내용지식 제시 사례 199
<표 Ⅳ-31> '주제분야' 및 성취기준과 연계된 음악교과 내용지식 제시 사례 201
<표 Ⅳ-32> '작업분야'와 연계된 음악교과 내용지식 202
<표 Ⅳ-33> 독일 각 주의 성취기준 일부 예시 203
<표 Ⅳ-34> 독일의 음악 교과역량 중심 설계 사례 207
<표 Ⅳ-35> 독일의 범교과적 역량 중심 설계 사례 208
<표 Ⅳ-36> 총론과 음악과 교육과정의 '방법적 역량' 의미 비교 209
<표 Ⅳ-37> 독일의 범교과적 역량 및 음악 교과역량 이원 접근 설계 사례 210
<표 Ⅳ-38> 함부르크 주 초등 및 중등, 니더작센 주 중등 음악과 교육과정
역량 설계 사례 211
<표 Ⅳ-39> 역량 유형 (가)의 음악과 교육과정 내용 구성 213
<표 Ⅳ-40> 역량 유형 (가)의 활동분야/주제분야/학습영역 세부 내용 214
<표 Ⅳ-41> 역량 유형 (가)의 음악교과 내용지식 범주의 세부 내용 215
<표 Ⅳ-42> 역량 유형 (나)의 음악과 교육과정 내용 구성 216
<표 Ⅳ-43> 역량 유형 (나)의 음악교과 내용지식 범주의 세부 내용 217
<표 Ⅳ-44> 니더작센 주 중등 음악과 교육과정 내용 구조 219

<표 Ⅳ-45> 튀링겐 주 초등 음악과 교육과정 역량과 음악교과 내용지식 설계 사례 221
<표 Ⅳ-46> 브란덴부르크 주 중등 음악과 교육과정 내용 구조 222
<표 Ⅳ-47> 작센-안할트 주 초등 음악과 교육과정 2학년 교육과정 내용 구조 223
<표 Ⅳ-48> 작센-안할트 주 중등 음악과 교육과정 내용 구조 224
<표 Ⅳ-49> 자를란트 주 초등 음악과 교육과정 내용 구조 225
<표 Ⅳ-50> 라인란트-팔츠 주 초등 음악과 교육과정 내용 구조 226
<표 Ⅳ-51> 라인란트-팔츠 주 초등 음악과 교육과정 '방향설정 틀' 226
<표 Ⅳ-52> 베를린 주 중등 음악과 교육과정 내용 구조 227
<표 Ⅳ-53> 노르트라인-베스트팔렌 주 중등 음악과 교육과정 내용 구조 228
<표 Ⅳ-54> 함부르크 주 초등 및 중등 음악과 교육과정 내용 구조 229
<표 Ⅳ-55> 역량별 성취기준 제시 사례 230
<표 Ⅳ-56> 역량 통합형 성취기준 제시 사례 231
<표 Ⅳ-57> 역량의 의미를 성취기준으로 제시한 사례 232
<표 Ⅳ-58> '학습 영역'별 교육과정 내용 240
<표 Ⅳ-59> 호주 국가 수준 교육과정 구성요소 및 하위 요소 240
<표 Ⅳ-60> 호주 음악과 교육과정 문서 체제 243
<표 Ⅳ-61> 음악교과의 '만들기'와 '반응하기'의 의미 244
<표 Ⅳ-62> 호주 국가 수준 교육과정의 범교과적 역량 247
<표 Ⅳ-63> 호주 음악과 교육과정의 음악교과 내용지식 체계 247
<표 Ⅳ-64> 호주 음악과 교육과정 9,10학년 음악교과 내용지식과 기술 ... 248
<표 Ⅳ-65> 음악과 교육과정 9,10학년 '내용 기술' 및 '내용 상술' 250
<표 Ⅳ-66> 캐나다, 독일, 호주의 총론 및 음악과 교육과정의 교육목적 253
<표 Ⅳ-67> 캐나다, 독일, 호주의 역량 중심 음악과 교육과정의 역량 구성 255
<표 Ⅳ-68> 음악과 교육과정 내용 구조(역량, 음악교과 내용지식) 258

<표 Ⅳ-69> 음악과 교육과정 내용 구조(역량, 음악교과 내용지식, 제 3의 범주)....259
<표 Ⅳ-70> 음악 교과역량과 범교과적 역량의 설계 접근 방법.....262
<표 Ⅳ-71> 음악 교과역량 중심 접근 방법 설계 사례 263
<표 Ⅳ-72> 호주의 범교과적 역량 중심 접근 방법 설계 사례 264
<표 Ⅳ-73> 독일의 범교과적 역량 중심 접근 방법 설계 사례 264
<표 Ⅳ-74> 음악 교과역량과 범교과적 역량의 이원 접근(연계) 설계 사례 265
<표 Ⅳ-75> 캐나다 퀘백 주 범교과적 역량과 음악 교과역량의 연계 사례.....265
<표 Ⅳ-76> 음악 교과역량과 범교과적 역량의 이원 접근(비연계) 설계 사례 ..266
<표 Ⅳ-77> 음악 교과역량과 음악교과 내용지식 설계 접근 방법 267
<표 Ⅳ-78> 음악 교과역량 중심 접근 방법 설계 사례 268
<표 Ⅳ-79> 독일 함부르크 주 중등 음악과 교육과정의 역량과 음악교과 내용지식 .269
<표 Ⅳ-80> 호주 음악과 교육과정의 음악교과 내용지식과 범교과적 역량.....269
<표 Ⅳ-81> 음악 교과역량과 음악교과 내용지식 이원 접근 설계 사례.....270
<표 Ⅳ-82> 역량의 의미와 성취기준 분리 제시 사례 272
<표 Ⅳ-83> 역량의 의미를 성취기준으로 제시한 사례 273
<표 Ⅴ-1> 학교 음악교육의 목적 1차 델파이 조사 결과 내용 분석.....280
<표 Ⅴ-2> 학교 음악교육의 목적 각 항목의 중요성 2차 델파이 결과 283
<표 Ⅴ-3> 음악 교과역량 1차 델파이 조사 결과 내용 분석 287
<표 Ⅴ-4> 음악 교과역량 범주 타당성 2차 델파이 조사 결과 290
<표 Ⅴ-5> 음악 교과역량 재구조화 방안 292
<표 Ⅴ-6> 음악 교과역량 범주 타당성 3차 델파이 조사 결과 293
<표 Ⅴ-7> 음악 교과역량 용어 적절성 3차 델파이 조사 결과 295
<표 Ⅴ-8> 음악 교과역량 수정안 298
<표 Ⅴ-9> 음악 교과역량 재수정안.....300
<표 Ⅴ-10> 음악 교과역량 최종안 301
<표 Ⅴ-11> 음악 교과역량 역량 범주의 의미 타당성 3차 델파이 조사 결과...305

<표 Ⅴ-12> 역량 범주의 의미 수정안 306
<표 Ⅴ-13> 범교과적 역량 1차 델파이 조사 결과 내용 분석 308
<표 Ⅴ-14> 범교과적 역량 범주 타당성 2차 델파이 조사 결과 309
<표 Ⅴ-15> 범교과적 역량 우선순위 311
<표 Ⅴ-16> 범교과적 역량 기존안 및 수정안 비교 314
<표 Ⅴ-17> 범교과적 역량 최종안 315
<표 Ⅴ-18> 음악 교과역량과 범교과적 역량 설계 접근 방법 317
<표 Ⅴ-19> 음악 교과역량과 범교과적 역량 설계 접근 방법 1차 델파이 조사 결과 317
<표 Ⅴ-20> 음악 교과역량과 범교과적 역량의 연계 방안 2차 델파이 조사 결과 내용 분석 318
<표 Ⅴ-21> 음악 교과역량과 범교과적 역량의 구체적 설계 방안 320
<표 Ⅴ-22> 음악 교과역량과 범교과적 역량의 연계 방안 우선 순위 3차 델파이 조사 결과 분석 321
<표 Ⅴ-23> 음악 교과역량과 음악교과 내용지식 설계 접근 방법 323
<표 Ⅴ-24> 음악 교과역량과 음악교과 내용지식 설계 접근 방법 1차 델파이 조사 결과 323
<표 Ⅴ-25> 역량 제시 방법 324
<표 Ⅴ-26> 역량 제시 방법 1차 델파이 조사 결과 324
<표 Ⅴ-27> 성취기준 제시 방법 324
<표 Ⅴ-28> 성취기준 제시 방법 1차 델파이 조사 결과 325
<표 Ⅴ-29> 1차 델파이 조사 결과 종합 325
<표 Ⅴ-30> 음악 교과역량, 음악교과 내용지식, 성취기준 간의 설계 방안 예시 326
<표 Ⅴ-31> 음악 교과역량, 음악교과 내용지식, 성취기준 간의 설계 방안 1차 델파이 조사 결과 327
<표 Ⅵ-1> 학교 음악교육의 목적 329

<표 Ⅵ-2> 음악 교과역량 331
<표 Ⅳ-3> 범교과적 역량 334
<표 Ⅳ-4> 학교 음악교육의 목적과 역량의 연계 338

그림 목차

[그림 Ⅱ-1] Spencer와 Spencer (1993)의 '중심역량'과 '표면역량'.....24
[그림 Ⅱ-2] 'EFF 내용 표준'.....28
[그림 Ⅱ-3] 'DeSeCo' 프로젝트의 역량 개념 구조.....31
[그림 Ⅱ-4] Stoof 외 (2002)의 '역량의 경계 접근법'.....57
[그림 Ⅱ-5] Hargreaves (1996)의 음악교육에서의 교수법 모델.....75
[그림 Ⅱ-6] Stefani (1987)의 '고역량'과 '대중적 역량'.....84
[그림 Ⅱ-7] Brinner (1995)의 개인적 역량 유형.....88
[그림 Ⅲ-1] 연구 절차 및 방법.....102
[그림 Ⅳ-1] 캐나다 퀘백 주 중등 교육과정의 구성.....120
[그림 Ⅳ-2] 예술 교육의 특징과 공통 요소.....123
[그림 Ⅳ-3] 음악 교과역량, 음악교과 내용지식, 예술교과 공통 요소 간의 연계.....131
[그림 Ⅳ-4] 노르트라인-베스트팔렌 주 중등 음악과 교육과정 역량 구조.....164
[그림 Ⅳ-5] 작센-안할트 주 중등 음악과 교육과정 역량 구조.....164
[그림 Ⅳ-6] 헤센 주 초등 및 중등 음악과 교육과정 역량 구조.....165
[그림 Ⅳ-7] 노르트라인-베스트팔렌 주 초등 음악과 교육과정 역량 구조.....166
[그림 Ⅳ-8] 자를란트 주 초등 음악과 교육과정 역량 구조.....166
[그림 Ⅳ-9] 니더작센 주 초등 음악과 교육과정 역량 구조.....167
[그림 Ⅳ-10] 니더작센 주 중등 음악과 교육과정 역량 구조.....171
[그림 Ⅳ-11] 독일 음악과 교육과정 내용 구조 비교.....212
[그림 Ⅳ-12] 호주 국가 수준 교육과정 개발 진행상황.....238
[그림 Ⅳ-13] 음악과 교육과정 내용 구조 유형도.....260
[그림 Ⅴ-1] 학교 음악교육의 목적 각 항목의 중요성 평균값 비교.....284

[그림 Ⅴ-2] 음악 교과역량 범주 타당성 평균값 비교.....294
[그림 Ⅴ-3] 음악 교과역량 용어 적절성 평균값 비교.....296
[그림 Ⅴ-4] 범교과적 역량 우선순위 및 범주 타당성 평균값 비교.....312
[그림 Ⅵ-1] 음악 교과역량 각 역량 범주 간의 연계성.....333
[그림 Ⅵ-2] 범교과적 역량 각 역량 범주 간의 연계성 335
[그림 Ⅵ-3] 역량 중심 음악과 교육과정 구조.....341

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

현재 우리는 "다양화와 자유화가 증가하는 동시에 세계화와 표준화가 지속되는"(Rychen & Salganik, 2003c, p. 1) 도전의 시대를 살고 있다. 21세기를 일컫는 용어가 탈근대 시대, 정보화 사회, 지식기반사회, 감성의 시대, 문화의 시대 등 맥락에 따라 이렇게 다양한 것은 그만큼 사회가 복잡하고 급변하고 있다는 증거일 것이다. 이렇듯 오늘날 우리 사회는 급격한 변화의 흐름 안에 놓여 있고, 기존의 교육에 대한 가치관과 질서들도 해체되는 변환기를 맞고 있으며, 그에 따라 교육의 변화를 요구하는 목소리들이 교육 내외적으로 점차 거세지고 있다.

그러나 급변하는 사회·문화적 상황 안에서 우리 교육 현장은 어떤 모습으로 미래를 준비하고 있는지 성찰해보면 그리 긍정적으로 평가되지는 않는다. 지식기반사회는 지식을 창출하고 활용하는 능력을 강조하고(윤정일, 김민성, 윤순경, 박민정, 2007), 의사소통능력·문제 해결능력·대인관계능력 같은 기초능력, 일반 교과목이나 전문 지식과는 다른 성격의 일반 지식, 실천적 지식·이론적 지식·성찰적 지식 등으로 이루어진 전문적 지식 등을 요구하고 있다(이돈희, 강인애, 강태중, 김태완, 이무근, 1999). 이러한 지식관의 변화에도 불구하고 우리 교육은 기존의 지식 전수 중심의 교육 패러다임에서 벗어나지 못하고 있다. 지식 전수 중심의 교육은 학력 위주의 사회 분위기와 맞물려있기에 학교 현장은 입시 위주 교육의 분위기를 쇄신하지 못하고 있고, 학생들에게 현실적인 대안을 내놓지 못하고 있다. 지나친 학업 성적 경쟁 구도 안에서 학생들의 정서는 피폐해져 인성 교육 부실로 인한 다양한 문제점

을 드러내고 있다. 이에 대한 해결책으로 최근 "창의·인성 교육 확산"(교육과학기술부, 2010, p. 12; 2011, p. 36)이라는 정책 과제가 제시되고, "교육기부를 활용한 창의·인성 교육 내실화, 주 5일제 수업제·방과 후 학교 활성화, 학생 중심 창의적 체험 활동"(교육과학기술부, 2011, p. 37) 등의 정책들이 추진되오고 있다. 또한, 문화관광부에서는 문화와 감성의 시대를 대비하기 위해 문화·예술 교육이라는 기치를 내세우고 학교 안팎을 연계하는 다양한 문화·예술 교육 사업들을 펼치고 있다. 그러나 이러한 노력이 학교 현장의 지식 전수 중심 및 입시 위주 교육의 흐름을 근본적으로 바꾸는가에 대해서는 의문을 가지지 않을 수 없다.

이러한 문제들의 이면을 총체적으로 들여다보면 우리 교육이 거시적인 관점으로 문제를 성찰하고 미래를 조망하여 대안을 제시하려는 노력이 부족하다는 반성을 하게 된다. 기존의 지식 전수 중심의 교육에 대한 근본적 성찰 없이 겉으로 드러나는 병폐만을 극복하려는 피상적 접근으로는 이제 교육의 질과 학생들의 삶의 질을 향상시킬 수 없을 것이다. 지식 전수 중심, 입시 위주 교육의 근본적인 문제점을 해결하지 않고 피상적으로 창의·인성 교육을 강조하는 것은 병의 원인을 치료하지 않고 겉으로 드러나는 증상만을 치료하는 것과 같다고 할 수 있다. 이제는 우리 교육이 더욱 거시적인 관점을 갖고 사회 변화상과 그에 따른 교육의 방향성에 대한 깊은 성찰을 바탕으로 근본적인 패러다임의 변화를 모색할 때이다.

이러한 성찰의 흐름과 연계되어 교육과정 분야에서는 최근 들어 인문적 성격의 자유교육(liberal education)에 대한 의문을 제기하는 논의들이 있다. 즉 "종래의 인문적 성격의 자유교육은 폭넓은 지식과 이해의 획득에 초점을 두는 것으로 실천적 지식이나 기술을 무시해왔으며"(소경희, 2007, p. 2), "전통적인 자유주의적 학교교육은 급격하게 변화하고 있는 21세기 사회에서 성공적인 삶을 살아가는데 필요한 것들을 교육시키는 데에 한계가 있다"(소경희, 2007, p. 2)는 것이다. 물론 오늘날 교육의 문제가 지식 교육 자체의 문

제라기보다는 지식을 지식답게 학습시키지 못한다는 지적도 있다(한명희, 2001). 그러나 교육 외적 환경이 변하여 이제 학교에서 습득한 지식만으로는 학생들이 복잡한 사회의 다양한 요구에 탄력적으로 적응하는 데에는 분명히 한계가 있다는 점을 간과해서는 안 된다. 학교 현장에서 지식 교육의 본질을 살리지 못한다고 비판만 하고 종래의 지식 교육 테두리 안에서의 논의만 진행하기보다는 큰 그림 안에서 학생들의 삶을 고민하는 교육의 모습을 보여줘야 한다. 이제는 급변하는 사회 안에서 미래의 삶을 개척해나가야 하는 학생들을 외면하지 말고 조금 더 따스한 시선으로 학생들의 삶과 미래를 고민하는 그러한 대안 제시가 필요하다.

이러한 맥락 하에서 21세기의 주역이 될 우리 학생들의 미래의 삶을 위한 교육내용으로서 최근 대두되고 있는 것이 '역량'이다. 역량은 최근 외국의 교육과정 개정 동향에 있어서 설계의 중심축으로 어렵지 않게 발견되고 있고, 이와 관련된 논의들이 점차 주목을 받고 있다. "지식과 창의력이 새로운 가치를 만들어내고 지구촌이 하나가 되는 시대로 변모해가는 만큼 종래의 지식 전수 중심의 교육만으로는 학생들이 급속한 환경 변화 속에서 적절하게 적응하는 데에 한계를 드러내고 있다는 점에 교육계가 인식을 같이한다"(송주현, 2011, p. 216)는 것이 역량에 대한 관심의 배경이라고 볼 수 있다.

역량은 경영학, 심리학, 직업 교육이나 훈련 분야, 혹은 성인교육 분야 등에서 논의되어 왔다. 이러한 분야들에서 비교적 협소한 의미로 사용되던 역량 관련 용어들은 1997년부터 2003년까지 세계 여러 나라 학자들의 공동연구로 진행된 OECD의 'DeSeCo(Definition and Selection of Key Competencies)' 프로젝트에서 핵심 역량을 규명하려는 담론을 활성화시키면서 전 세계적 의제로 확대되었다. 관련 보고서를 보면 '역량(competence)'은 "(인지적, 비인지적 측면을 포함한) 심리사회적 조건을 가동함(mobilization)으로써 특정한 맥락에서의 복잡한 요구를 성공적으로 충족시키는 능력"(Rychen & Salganik, 2003b, p. 43)으로 정의된다. 이러한 역량

개념을 바탕으로 OECD는 '핵심 역량(key competencies)'을 도입하여 모든 개인에게 일반적이고 보편적으로 필요한 몇 가지 역량 범주를 추출하였다. "핵심 역량 개념은 모든 개인이 다양한 맥락 또는 사회적 분야에 효과적으로 참가하도록 하는 역량을 지칭하며, 개인에게 있어 성공적인 삶과 효율적으로 기능하는 사회(well-functioning society)에 기여하는 의미"(OECD, 2002, p. 10)를 지니고, "지식 · 기술 · 태도 · 가치를 총망라하는 것"(OECD, 2005, p. 4)으로 규정된다. 이 프로젝트는 "역량을 직업 분야가 아닌 인간 전체의 삶과 관련하여 논의함으로써 역량의 문제가 우리의 전체적인 삶의 질과 관련하여 중요하다는 점을 전 세계적으로 인식시켜 주었으며, 이에 대한 학교교육의 관심을 촉구하는 계기가 되었다"(소경희, 2007, p. 2).

따라서 이러한 역량 개념은 최근 여러 나라의 교육개혁 방향 설정에 있어 주요한 개념으로 다양하게 언급되고 있다. 뉴질랜드는 2003년도 이후 'DeSeCo' 프로젝트의 핵심 역량을 기반으로 국가 교육과정을 재구조화하는 작업을 시도해 왔으며, 2007년에 만들어진 새로운 국가 교육과정은 5가지 핵심 역량을 제시하였다(The Ministry of Education, 2007). 캐나다 퀘백 주는 교육과정 총론 문서에 '역량 중심 접근(competency-based approach)'을 표명하고, '광범위한 학습영역(the broad areas of learning)'과 함께 '범교과적 역량(cross-curricular competencies)'을 제시하였다(Ministère de l′Éducation, 2001; Ministère de l′Éducation, 2004). 미국 노스캐롤라이나 주는 교과 특수성을 인정하면서 교과별로 '역량 목표(competency goal)'를 기준으로 하위 목표를 구성하였다(North Carolina Department of Public Instruction, 2000). 호주 빅토리아 주는 '빅토리아 핵심 학습 표준(VELS: The Victorian Essential Learning Standards)' 공식 문서에서 3가지 '핵심 요소(core strands)'의 기초가 되는 '핵심학습(essential learning)'에 대해 언급하였다(Victorian Curriculum and Assessment Authority, 2007).

우리나라의 경우는 1990년대부터 직업교육이나 평생교육 분야에서 역량에 대한 연구를 시작하였고, 학교교육 분야에서는 2000년대 들어서 교육 관련 국가기관이나 학자들의 연구가 활발히 전개되었다. 한국교육개발원에서는 '생애능력'이라는 용어를 사용하여 국가 수준의 생애능력을 규명하고 생애능력을 육성하기 위한 학습체제 질 관리 방안을 연구하였다(김안나, 김남희, 김태준, 이석재, 정회욱, 2003; 유현숙 외, 2002; 유현숙, 김태준, 이석재, 송선영, 2004). 한국교육과정평가원에서는 미래 한국 사회에 필요한 핵심 역량의 규명 및 핵심 역량 기반의 초·중등학교 교육과정 설계 방안 연구(윤현진, 김영준, 이광우, 전제철, 2007; 이광우, 민용성, 전제철, 김미영, 2008; 이광우, 전제철, 허경철, 홍원표, 김문숙, 2009), 외국의 역량기반 교육과정의 현장 사례 연구(홍원표, 이근호, 2010), 핵심 역량 중심의 교과 교육과정 연구(이근호, 김기철 외, 2013; 이근호, 이광우, 박지만, 박민정, 2013) 등을 수행했다. 교육과학기술부에서도 '2008 대통령 업무 보고'에서 교육과정·교과서 선진화와 관련하여 "미래 사회에 필요한 핵심 역량 개발을 위한 교육과정 개편"(교육과학기술부, 2008, p. 2)을 제시한 바 있고, '2011년 업무보고'에서도 창의·인성교육과 관련하여 "교과 수업을 통해 핵심 역량을 키울 수 있도록 주입식 위주 학습량을 대폭 경감하는 방향으로 교과 교육과정 개정"(교육과학기술부, 2010, p. 12)을 제시하였다. 대통령자문 교육혁신위원회에서는 미래 한국의 학습 사회를 실현하기 위한 비전 연구를 통하여 지식 중심에서 "미래 사회에 필요한 핵심 역량 중심으로 교육과정 개편"(대통령자문 교육혁신위원회, 2007, p. 31)을 제안한 바 있다. 교육학계 경우에는 지식기반사회에서의 대안적 교육과정 설계 방식으로 역량기반 교육과정을 탐색하는 연구가 이루어졌고(소경희, 2001, 2006a), 역량 및 역량기반 교육과정 의미와 특징, 가능성, 한계 및 쟁점 등에 관한 연구 등이 이루어졌다(박민정, 2009; 소경희, 2007, 2009; 소경희, 이상은, 박정열, 2007; 손민호, 2006; 송경오, 박민정, 2007; 윤정일 외, 2007).

이러한 연구들은 우리나라 교육계가 역량에 관심을 가질 수 있도록 한 견인차 역할을 해왔고, 이러한 연구 동향에 힘입어 최근 핵심 역량은 우리나라의 교육과정 개정의 주요 쟁점으로 논의되고 있다(박순경 외, 2014). 그러나 총론 차원의 핵심 역량만으로는 학교 현장에서 역량이 실질적으로 교육된다고 단정 지을 수는 없다. 총론 차원의 범교과적인 핵심 역량이 모든 문제를 해결해주는 것이 아니고 이것만이 학교교육의 목적은 아니다. 핵심 역량이 중요하지만, 이것이 교과역량을 대체할 수는 없다. 오히려 "교과역량은 범교과적 역량의 필요조건"(Klieme et al., 2004, p. 67)으로 교과역량을 잘 개발해야 범교과적 역량도 잘 개발될 수 있다. 따라서 교과 중심으로 운영되는 학교 현장을 고려해본다면 이제 역량은 교과에서 관심을 갖고 연구되어야 한다. 즉 이제 역량에 대한 연구는 총론 수준의 핵심 역량을 규명하는 것을 넘어서 교과교육을 역량 중심으로 변화시키려는 것에 관심을 기울일 필요가 있다. 이러한 필요성에 기인하여 국내·외 교육계의 정책이 지식 중심에서 역량을 강조하는 방향으로 전환하고 있고, 역량 중심 교육과정에 대한 논의들은 총론 수준에서 점차 교과 교육과정 분야로 확대되고 있다. 따라서 음악교과도 역량 중심 교육에 관심을 갖고, 급변하는 현대 사회에서 음악교과가 길러내야 할 역량 중심으로 음악교육의 위상을 재정립한다면 음악교육이 역량 중심 교육과정으로의 변화를 선도할 뿐만 아니라 정책 당국과 일반 대중에게 음악교육의 가치를 증명해 보일 수 있을 것으로 기대된다(소경희, 송주현, 홍원표, 강지영, 2014).

이러한 문제의식을 바탕으로 최근 음악교육 분야에서도 역량에 대한 연구들이 이루어지고 있다. 예를 들어 음악교과에서의 핵심 역량 수용 방향성에 대한 연구(오지향, 정진원, 정은경, 2013; 이경언, 2011), 외국의 역량 중심 음악과 교육과정 개발 사례 연구(송주현, 2011), 음악적 역량에 관한 연구(조성기, 2011), 역량과 인성교육에 관한 연구(정은경, 정진원, 2013; 정진원, 오지향, 정은경, 곽지현, 2012) 등이 이루어져 왔다. 이렇게 음악교육계

일부에서도 조금씩 역량에 관심을 갖고 연구를 진행해오고 있지만, 교육과정 측면에서 역량 중심 교육과정을 어떻게 설계할 것인지에 대한 연구는 미흡한 실정이다. 따라서 역량 중심 음악과 교육과정을 실제로 개발하기 위한 기초 연구로서 우리나라 학교 음악교육의 맥락에 맞는 역량 중심 음악과 교육과정의 설계 방안에 대한 연구가 요청된다.

학교 음악교과에서의 역량 담론은 학생들이 학교 음악교육과정을 경험함으로써 갖추어야 하는 역량은 무엇인가의 문제로 귀결될 것이다. 이러한 담론은 다음의 두 가지 측면에서의 논의가 가능하다.

첫째, 음악교육 내적인 측면에 있어서 음악적 역량에 대한 문제이다. 'DeSeCo' 프로젝트의 연구에서처럼 역량은 지식, 기술, 태도, 감정, 가치, 동기 등을 가동시킴으로써 특정 맥락의 복잡한 요구를 성공적으로 충족시키는 능력이다. 이를 음악교육에 그대로 적용하면 음악적 역량이란 음악적 지식, 음악적 기술, 태도, 감정, 가치, 동기 등을 가동함으로써 음악적인 맥락의 복잡한 요구를 성공적으로 충족시키는 능력이라고 볼 수 있다. 이는 기존 학교 음악교육에서 음악 수업의 목적을 인지적, 정의적, 심동적 영역으로 분리하여 보는 것과는 다른 차원의 관점으로 그러한 요소들을 통합 및 가동함으로써 음악적 상황에 적응하는 능력을 음악적 역량이라고 보는 것이다. 이러한 관점에서 봤을 때 학교 음악교육이 음악교육 내적으로 추구하는 메타적이고 심층적인 역량은 무엇인지, 학교교육에서의 음악적 역량이 미래 사회의 주역이 될 학생들에게 줄 수 있는 교육적 가치는 무엇인지에 대한 논의가 뒷받침되어야 할 것이다.

둘째, 음악교과 외적인 측면에 있어서 교육 외적 환경 변화에 따른 음악교과 외부 요구들을 음악교과적으로 어떻게 적용하는가에 관한 문제이다. 사회적 변화의 흐름에 따라 공교육으로서의 학교 음악교육의 위상이나 사회적 기대도 예전과는 분명히 달라지고 있다. 음악교육은 자생적으로 사회적 속성을 지니고 있기에 음악교육의 사회학적 접근도 음악교육의 본질적 가치만큼이나

중요한 가치로 인정되어야 할 것이다. 급변하는 사회에서 음악교육의 정당성을 입증하고 일반 대중들을 교육의 장에 자발적으로 참여시키기 위해서는 음악교육의 사회적 가치를 간과할 수는 없다. 이제는 음악의 예술적 가치만을 강조하거나 지식 · 기능 중심으로 이루어지는 학교 음악교육만으로는 더 이상 교육적 정당성을 얻기가 어렵다는 현실을 직시해야 한다. 따라서 학생들의 미래의 삶을 위해 음악교과가 어떤 모습으로 기여를 할 수 있는지 거시적이고 총체적인 접근법을 취할 때 학교 음악교육이 더욱 설득력 있게 일반 대중에게 다가갈 것이다.

이러한 입장들을 전제로 본 연구는 21세기를 살아가는 학생들의 행복한 삶을 위해 학교 음악교육이 추구하는 역량은 무엇인가 하는 궁극적 질문에 대한 답을 얻고자 교육과정적 측면의 접근을 하고자 한다. 즉 본 연구는 21세기 미래 사회의 주역이 될 우리 학생들의 삶에 진정한 의미가 있는 음악과 교육과정 설계를 위한 기초 연구로서, 외국의 역량 중심 음악과 교육과정 사례를 분석해보고, 그 분석 결과를 바탕으로 델파이 조사를 통해 우리나라 역량 중심 음악과 교육과정이 추구하는 역량은 무엇인지를 포함한 역량 중심 음악과 교육과정의 설계 방안을 탐색하는 것을 목적으로 한다.

이를 위해 우선 이론적 배경으로서 다양한 선행 연구들을 바탕으로 학교교육 맥락에서의 역량의 의미를 정리해보고자 한다. 역량에 대한 연구 동향들을 살펴보고 역량 연구가 어떤 흐름으로 진행되어 왔는지, 역량의 개념은 무엇인지 살펴보고, 학교교육에서의 역량의 개념을 재정의해보고자 한다. 또한, 음악교육 분야에서 논의되어 온 역량 관련 연구물들을 검토함으로써 역량의 의미를 살펴보고, 역량이 학교 음악교과에 주는 함의를 정리해보고자 한다. 그리고 외국의 역량 중심 음악과 교육과정 개발 사례 검토를 통해 역량 중심 음악과 교육과정의 구성요소와 설계 방식의 특징들을 정리해보고자 한다. 이를 기초로 우리나라 학교 음악교육이 추구하는 역량과 역량 중심 음악과 교육과정 설계 방안에 대한 델파이 조사를 하고자 한다. 그리고 외국 사례 연

구와 델파이 조사 결과를 바탕으로 우리나라 역량 중심 음악과 교육과정의 설계 방안에 대해 제안을 하고자 한다.

2. 연구 문제

본 연구의 연구 문제는 다음과 같다.

가. 외국의 역량 중심 음악과 교육과정의 특징 및 시사점은 무엇인가?
  가-1. 외국의 역량 중심 교육과정 총론의 구조는 어떠한가?
  가-2. 외국의 역량 중심 음악과 교육과정의 구조 및 설계 방식은 어떠한가?
  가-3. 외국의 역량 중심 음악과 교육과정이 우리나라 역량 중심 음악과 교육과정 설계에 주는 시사점은 무엇인가?
나. 우리나라 역량 중심 음악과 교육과정의 설계 방안은 무엇인가?
  나-1. 우리나라 역량 중심 음악과 교육과정의 구성요소는 무엇인가?
  나-2. 우리나라 역량 중심 음악과 교육과정의 구성요소들은 어떻게 연계되어 설계될 수 있는가?

연구문제 가. 에서는 외국의 역량 중심 음악과 교육과정 개발 사례 분석을 통해 개정 동향, 교육과정 구조, 설계 방안 등을 검토해보고 시사점을 도출하고자 한다. 그러한 시사점을 바탕으로 하여 델파이 조사에서 사용할 설문지를 구성하고자 한다.

연구문제 나. 에서는 델파이 조사를 통해 우리나라 상황에 적합한 역량 중심 음악과 교육과정의 설계 방안을 제안해보고자 한다. 우선, 델파이 조사를 통해 역량 중심 음악과 교육과정의 구성요소 및 구성요소 간의 연계 방안을 도출하고, 이를 바탕으로 최종적으로 우리나라 역량 중심 음악과 교육과정의

설계 방안을 제안하고자 한다.

3. 연구의 범위 및 한계

본 연구를 위해 검토하는 역량 중심 음악과 교육과정 외국 사례는 캐나다 퀘백 주, 독일 13개 주, 호주(국가 수준 시안) 등의 음악과 교육과정이다. 이와 같은 사례들을 선정한 근거는 2000년대 이후에 개정되었고, 이광우 외(2009), 홍원표와 이근호(2010), 소경희(2007), 이상은과 소경희(2008) 등의 선행 연구에서 이 국가들의 교육과정이 역량 중심으로 개정되었다고 밝혀졌으며, 음악과 교육과정에서 음악 교과역량이나 범교과적 역량이 제시되어 명확하게 역량 중심적 접근 경향을 보여주고 있다는 점 등이다. 사실 최근 "대부분의 유럽 국가는 최근 핵심 역량을 국가 교육과정에 통합시키고 있다"(European Commission/EACEA/Eurydice, 2012, p. 7). 따라서 유럽의 다양한 국가들의 교육과정을 검토해야 함이 타당할 것이다. 그러나 유럽의 많은 국가들은 자국어로 된 교육과정을 제공하고 있어 연구의 접근성이 제한되는바 연구자의 언어적 역량에 따라 유럽은 독일의 사례에 한정됨을 밝힌다.

본 연구의 한계점은 다음과 같이 정리할 수 있다.

첫째, 외국의 역량 중심 음악과 교육과정 개발 사례 검토에서 발견된 특징 및 시사점을 바탕으로 델파이 조사를 하였기 때문에 본 연구에서 제시하는 역량이나 설계 방안은 외국 사례에서 제시된 것에 영향을 받는 한계를 갖는다. 델파이 조사 설문지는 몇 외국 사례에서 검토된 역량 중심 음악과 교육과정의 시사점에 근거하여 문항이 작성되었고, 전문가들의 이해를 돕기 위해 외국 사례의 특징들을 델파이 설문지의 참고자료로 제시하였기 때문에 전문가들이 제시하는 역량이나 설계 방안도 외국 사례들에 영향을 받는 한계를 갖는다. 특히 독일의 사례 수가 많은 만큼 독일의 역량 중심 음악과 교육과

정의 특징 및 시사점이 전문가들의 인식에 많은 영향을 끼쳤으리라 예상된다.

둘째, 국내의 음악교육 전문가들을 대상으로 델파이 조사를 하는 데 있어서 전문가 범위가 한정되는 만큼 연구 결과를 일반화하기에는 한계가 있다. 특히 우리나라는 아직 교과 차원에서 역량 담론에 대한 연구가 보편화되어 있지 않다. 음악교과의 상황도 마찬가지인바 시기적으로 국내 음악교육자들의 역량에 대한 인식은 아직 미약하다 할 수 있다. 따라서 역량에 대한 델파이 조사를 진행하기 위한 전문가층이 두텁지 않기 때문에 본 연구에서 시행한 델파이 조사 결과로 나오게 된 역량 및 설계 방안은 일반화에 있어서 한계점을 갖는다.

Ⅱ. 이론적 배경

본 연구는 21세기 학생들의 삶을 위해서 우리나라 학교 음악교육이 추구하는 역량을 포함한 역량 중심 교육과정의 구체적 설계 방안은 무엇인지를 탐색하는 것을 목적으로 하는 연구로서 본격적인 연구에 앞서 역량의 의미를 이해하는 것이 필요할 것이다. 따라서 본 장에서는 국내·외의 선행 연구들을 통해 역량의 의미와 학교교육에서의 역량의 의미를 검토해보고, 학교 음악교육에서의 역량의 의미를 찾아보고자 한다.

1. 역량의 의미

역량(competency)이란 용어는 교육에 대한 논의에서 오랜 연원을 지닌다. 역량이라는 개념과 가까운 수행(performance)이라는 개념은 고대 희랍 시대의 교육 사상가들에게서도 발견되며 18세기 유럽의 교육자들도 수행의 개념을 강조한 바가 있기도 하다. 그러나 실제 교육의 장에서 역량이라는 구체적인 용어가 등장하며 교육의 영역에서 혁신을 몰고 온 시기는 1960~1970년대였고, 그 이후 역량 기반 교육개혁 운동은 소강상태를 보이다가 최근 다시 활발하게 교육 개혁 논의의 핵심 화두로 떠오르고 있다(이광우 외, 2009). 21세기를 전후로 하여 역량은 사회, 정치, 경제, 교육 등에 걸친 전반적인 환경의 변화로 인해 다양한 분야에서 다양한 관점으로 논의되어 왔기에 각 분야를 아우르는 합의된 개념을 찾는 것은 힘들다. 또한, 여러 분야에서 서로 영향을 주고받으면서 논의되다 보니 그 개념이 서로 혼재되면서 사용되는 경향을 보인다. 더군다나 역량은 교육 분야뿐만 아니라 교육 이외의 분야, 특히 정치·경제 분야에서 많은 관심을 갖고 연구되어 온 것으로 단순히 교육 내적 요구에 의해서만 등장한 개념이 아니라 교육 외적인 환경의 변

화에 영향을 많이 받은 개념이라고 할 수 있다. 따라서 교육 분야에서의 역량의 의미를 명료화하기 위해서, 우선 21세기에 역량이 대두된 배경을 이해하고, 역량이 연구되어 온 흐름 속에서 드러나는 역량의 개념을 파악하여, 역량의 교육적 의미를 정리해보고자 한다.

가. 역량 개념의 대두 배경

역량은 새롭게 생성된 개념이라고 볼 수는 없다. 역량은 인간에게 자아-의식이 있던 이래로 존재해 왔다. 고대로부터 공예(crafts)라는 것이 인간 삶의 장에 들어오면서 교육은 도제를 통해 이루어져 왔고, '학교'라는 아이디어는 고대 그리스 철학자들 주위의 학생 그룹으로부터 기원하였다. 그러나 학교가 성장할수록 교수와 학습은 멀어져 갔고, 수작업이 마음의 작업보다 열등하다고 생각했던 고대 그리스의 생각은 직업교육과 일반교육의 분리를 초래하였다. 20세기 초반 산업화 시대가 도래하면서 이러한 분리는 더욱 심화되었고, 훈련이라는 용어는 일반/자유 교육으로부터 작업장을 분리하게 하였다. 산업 분야에서의 효율성 및 생산성 향상에 대한 지속적인 요구는 '과제를 충족하는 가장 좋은 방법'에 대해 생각하게 하였고, 이것이 역량 개념의 선구가 되었다. 1920년대에는 미국에서 행동주의 시각에 초점을 두고 산업/사업 모델과 교실 기반 교육을 연계하는 교육개혁이 생겼다. 20세기 초반에는 행동주의가 부상하면서 이것이 역량과 역량 중심 교육에 대한 사고의 시작이라고 여겨졌다(Kouwenhoven, 2003).

20세기 후반 들어서 냉전 시대가 종식되고 신자유주의 이념이 전파되는 등 정치·경제적 환경이 변화하는 가운데(허경철, 강창동, 소경희, 2000) 전 세계는 다양화와 자유화가 진행되는 한편 세계화와 표준화가 진행되는 도전적 현실에 직면하게 되었다(Rychen & Salganik, 2003c). 과학기술의 발달로 인하여 세계가 시·공간적으로 압축됨에 따라 세계 인류의 공동문제에 대

한 지구촌의 공동체 의식이 확산되는 가운데 세계화 현상이 나타났고(강순희, 신범석, 2002), 문화·정치·경제·환경 분야 등에서 진행된 세계화 현상은 급진적 사회 변화의 주요한 원동력이 되었다. 또한, 정보와 지식의 폭발적인 증가와 함께 정보통신 기술의 발달은 국제적 통합과 협력을 도모하는 동시에 국제적 긴장도 심화시켰다. 이렇게 급변하는 국제 경쟁 사회에 빠르게 적응하기 위해서 각국은 지식을 경제적 성장 동력이자 문화적 번영 및 창조의 도구로 인식하였다(Eurydice, 2002). 이는 후기 산업사회에서 지식이 지배적인 자원이자 생산요소라고 주장한 미래학자 Drucker (1993)의 주장과도 일치하는 것으로, 이제 지식은 국가 및 사회적으로나 개인적으로도 생존과 발전의 키워드가 되었다.

이처럼 다차원적인 정치·경제·사회적 측면에서의 변화 요소들이 복합적으로 작용하고, 정보통신·과학기술의 발달이 중심적 역할을 하게 되는 가운데, 지식에 대한 가치 인식의 대전환이라고 할 수 있는 지식 혁명[1]이 일어나면서 지식기반사회가 출현하게 되었다(강순희, 신범석, 2002; 허경철 외, 2000). "지식기반사회는 자원·노동·자본이 주된 생산요소였던 산업사회를 넘어 정보와 지식이 그 사회의 핵심적인 가치 창출의 원동력이 되는 사회"(강현석, 2000, p. 137; 소경희, 이화진, 2001, p. 1)로서 여러 가지 단편적인 정보들 자체가 자원으로 활용되고 상품적 가치를 지니는 의미에서의 수준이 아니라, "조직되고 다듬어진 지식을 생산, 사용, 교환, 확산, 재구성할 때 거기서 창출되는 생산적 힘과 사회적 가치에 우리의 삶이 크게 의존하게 되는 사회"(이돈희 외, 1999, p. 2)라는 의미를 지닌다. 지식의 중요성과 역할이 강조되는 지식기반사회의 도래는 지식관에 대한 새로운 시각을 유도하였다. 이는 급속한 변화 흐름을 강조하는 사회가 "정체된 지식보다 살아 움직이는 역동적인 지식을 요구하기 때문"(허경철 외, 2000, p. 71)이다. 이제 지식기반사

[1] 지식혁명은 "농경사회, 산업사회, 글로벌 산업사회, 정보화사회에 이어 인류사회의 패러다임을 바꾸어 놓을 '제5의 물결'이라고 할 수 있다"(매일경제지식프로젝트팀, 1998, p. 35).

회의 핵심용어인 지식은 "더 이상 일부 지식인의 전유물이 아니라 사회 구성인 모두가 이해하고 활용해야 할 삶의 기본적인 방편, 문화적인 터전"(허경철, 조덕주, 소경희, 2001, p. 232)이라는 의미를 지닌다.

사실 "지식이라는 것은 오랫동안 학교교육의 중심과제"(한명희, 2001, p. 146)였다. 지식의 성격에 따른 지식의 유형은 '명제적 지식(propositional knowledge)'과 '방법적 지식(procedural knowledge)'(Ryle, 1949: 이돈희 외, 1999에서 재인용; 허경철 외, 2001에서 재인용), '명시적 지식(explicit knowledge)'과 '암묵적 지식(tacit knowledge)'(양은주, 조경원, 임현식, 2001; 이돈희 외, 1999; 허경철 외, 2001), '인격적 지식(personal knowledge)(Polanyi, 1958, 1962: 양은주 외, 2001에서 재인용; 이돈희 외, 1999에서 재인용) 등으로 다양하게 논의된다. 또한 Lundvall과 Johnson (1994)은 지식 기반 사회에 있어서 중요한 4가지 지식 유형을 know-what, know-why, know-who, know-how 등으로 구분하였다. know-what은 '사실'에 대한 지식이고, know-why는 자연, 인간 정신, 사회의 움직임에 대한 원칙과 법칙에 대한 과학적 지식을 말한다. know-who는 특수한 선택적 사회관계를 말하는 것으로 필요한 know-what, know-how를 어느 사람이 소유하고 있는지를 아는 것을 말한다. know-how는 하나의 기술(skills)로서 다양한 일을 수행하는 능력(capability)을 말한다.

Eurydice (2002)에서는 이러한 지식들을 '체계화된 지식(codified knowledge)'과 '암묵적인 지식(tacit knowledge)'으로 구분하였다. '체계화된 지식'은 언어나 상징으로 표현될 수 있고, 보존과 소통이 가능한 지식으로, 일반적으로 정보라고 일컬어지며, 정보통신기술(ICT)은 체계화된 지식을 즉각적으로 활용하고 전이시킬 수 있도록 한다. 반대로 '암묵적 지식'은 소유자와 연결되어 쉽게 전이가 되지 않는 지식으로 개인이 체계화된 지식을 선택, 해석, 발전시킬 수 있고, 그것을 의미 있게 사용할 수 있는 개인적인 지식 자본을 의미한다.

앞에서 언급한 '명제적 지식'은 '명시적 지식'과 '사실적 지식' 등으로도 표현되는데, 이 지식 유형은 이성에 의한 관조적 지식이자 체계적인 논리와 구조를 지닌 이론적 체제를 요구하는 '체계화된 지식'이라고 볼 수 있다. 이것은 전통적 지식관에서 강조해 온 것들로서 언어로 표현이 가능한 것들이다. 그러나 '방법적 지식', '암묵적 지식', '인격적 지식', '원리적 지식', '기술적 지식', '인간적 지식' 등으로 표현되는 지식 유형은 맥락에 따라 의미는 다르지만 언어로 표현되거나 직접 관찰되는 명시적 수준 그 이면의 지식으로서 최근 철학자나 과학자, 경제 부문 이론가들의 관심을 받고 있다. 이러한 지식에 대해 Dewey(1983: 이돈희 외, 1999에서 재인용)는 지식은 이론적 차원의 경험이 아니라 오히려 질성적(qualitative) 차원의 경험이며 본질적 특징에 있어서 심미적인 것이라고 하였다.

지식기반사회에서 관심을 받는 지식이 바로 이러한 실천적 맥락에서 형성되는 암묵적 성격의 지식이라고 할 수 있다. 급속한 지식의 발전은 지식의 효용주기를 짧게 하고 있기 때문에 "지식의 습득보다는 그 상황에 적절한 지식을 획득하는 능력이 더욱 중요"(Kouwenhoven, 2003, p. 35)하게 되었을 뿐만 아니라, 정보통신 기술의 발달로 인해 지식을 기억할 필요성이 점점 감소함에 따라 변화하는 사회에 적응하는 데 필요한 지식을 선별, 개발, 적용하는 데에 적절한 도구가 필요하게 되었다(Eurydice, 2002). 이러한 능력들이 지식기반사회를 살아가는 사람들에게 중요한 자산이자 자원이 되고 있다. 이제는 명시적인 지식과 함께 함축적, 암묵적 지식 또한 지식노동자가 갖추어야 할 핵심요소가 되었고(Polanyi, 1966; Nonaka & Takeuchi, 1995: Kouwenhoven, 2003에서 재인용), 지식의 선택, 처리, 활용, 생성의 과정에 있어서 명시적 성격의 지식뿐만 아니라 암묵적 성격의 지식 활용 능력은 지식기반사회를 살아가는 현대인들에게 필수적이라고 할 수 있다. 따라서 "현대 사회는 여러 가지 단편적인 정보를 습득하고 익히는 것을 넘어서서 지식을 창출하고 확산하며 활용하는 능력을 강조"(윤정일 외, 2007, p. 283)하

고, "지식을 적용하고 학습하는 능력-학습하기 위한 학습(learning to learn)-을 강조하게 되었다"(Kouwenhoven, 2003, p. 35). 이러한 사회에 적응하기 위해 구성원들은 의사소통, 분석, 문제 해결, 창의적 사고, 인간관계, 협상, 자기관리 등의 능력뿐만 아니라 세계적 안목과 국제적 환경에의 적응력까지 갖출 것을 요구받게 되었다(이돈희 외, 1999). 허경철 외(2000)는 지식기반사회에서 요구하는 다양한 지식 유형과 함께 관련된 능력을 <표 Ⅱ-1>과 같이 제시하였다.

<표 Ⅱ-1> 지식기반사회에서 요구하는 지식의 유형

지식의 구분	앎과 지식의 유형	관련 능력 및 사고 특성
일반적 측면	방법지, 비판지	문제 해결력, 비판력
기능적 측면	활용지, 현장지, 실용지	응용·적응력
개인적 측면	암묵지	창의력
기초적 지식	정보지식	지식 연계 능력
지식생성기반	연성지식[2]	반성적 및 성찰적 사고

출처: 허경철 외, 2000, p. 73

지식기반사회에서는 이렇게 다양한 지식 유형 및 지식 유형과 관련된 능력을 통합적으로 요구하고 있다. 따라서 지식의 통합적 활용에 대한 관심이 증가함에 따라 교육 분야에서는 명시적인 지식보다는 역량을 개발하려고 하는 경향이 커지고 있고(Eurydice, 2002), 바로 이러한 이유로 통합적 성격의 능력 개념인 역량이 주목을 받고 있다. 즉 지식기반사회는 "학문 중심의 고전적 지식 개념을 통합적 능력으로서의 지식으로 확대"(Kouwenhoven, 2003, p. 35)하였고, 그러한 통합적 능력으로서의 지식이 "기존의 'knowledge', 'capability', 'ability' 등과는 차별화된 역량이라는 이름으로 등장하게 된 것

[2] 허경철 외(2000)는 '경성(硬性) 지식(hard knowledge)'과 '연성(延性) 지식(flexible knowledge)'을 비교하여 설명하였다. '경성 지식'은 지식의 경계선이 뚜렷하고, 내재적 가치가 안정되어 있으며, 지식의 위계화가 강하고, 절대적 가치를 지향하는 경향성을 보인다. 그러나 '연성 지식'은 지식의 경계선이 뚜렷하지 않으며, 복합적 가치가 혼재되어 있으며, 지식의 통합성과 결합성이 강하고, 지식의 흐름과 생성을 중요시한다. 또한 새로운 지식의 생성에 긍정적이고 개방적이기 때문에 비판 및 성찰적 사고, 창의력, 문제 해결력 등과 같은 고차원적 정신능력과 관련이 있다.

이다"(김경진, 2010, p. 12).

이제 사회가 지식기반사회로 전환됨에 따라 "최첨단의 지식을 생산하는 능력을 갖추기 위한 고도의 효율적이며 장기적인 교육이 필요"(허경철 외, 2001, p. 232)하게 되었고, 그에 따라 "개인과 사회의 성취를 위한 자원이자 자산으로서의 교육의 가치가 증대되고 있다"(Rychen & Salganik, 2003c, p. 1). 지식기반사회에 들어서 지식을 관장하고 있는 교육의 역할이 더욱 중요해진 만큼 이제 교육은 지식의 전달과 암기에 의한 소유보다는 학습자가 지식기반사회에서 살아가기 위해 지식의 생성, 저장, 활용, 공유, 가공에 필요한 기본적인 능력을 소유하고, 지식의 고도화 과정에 필요한 마인드, 습관, 기능을 갖추어 실질적으로 가치를 창출해내는 실천적 역량을 소유하게끔 교육할 것을 지향하도록 요구받고 있다(이돈희 외, 1999). 따라서 교육 분야에서 교육적 의미에서의 역량에 대한 관심이 증폭되고 있음은 자연스러운 결과라고 할 수 있다.

그러나 지식기반사회에서 추구하는 지식의 의미가 교육적 지식으로 그대로 수용될 수 없는 한계를 지니고 있다는 것에 주의할 필요가 있다. 즉 지식기반사회가 추구하는 지식은 가치있는 지식의 방향과 내용을 경제적 환산 가치로 설명함으로써 지식의 본래 가치를 단순화시키는 단편성을 갖고 있으며(강현석, 2000), 지식의 창출, 산출에 대한 가치로 관심이 집중되어 직관, 실존성, 감성능력 같은 것이 무시된 협소한 지식관을 갖고 있고, 이러한 지식이 형성하는 교육적 인간상에도 한계가 있음이 지적되었다(한명희, 2001, 2002). 그러나 이러한 한계에도 불구하고 사회적 변화를 도외시할 수 없는 교육 입장에서는 학교교육이 지식기반사회의 지식 개념에 전적으로 종속될 수는 없지만, 교육적 지식으로서 충분하지는 않더라도 지식기반사회의 지식 개념을 교육적 지식의 일부로 받아들일 필요성이 있음을 인정하고 있다(소경희, 2006b; 한명희, 2001, 2002).

결론적으로, 지식기반사회의 도래는 고전적 지식 개념을 이면의 지식에까

지 광범위하게 확대하였으며, "지속적인 지식의 가치창출이 가능하도록 실질적인 부가가치를 창출할 수 있는 실천적 능력을 길러줄 수 있는 교육체제를 요구하게 되었다"(송경오, 박민정, 2007, p. 160). 따라서 지식기반사회에 있어서 교육 분야에서 다루어야 할 지식은 산업사회의 지식 전수 중심 교육의 주요 교육 내용이었던 명제적 지식뿐만 아니라 학습하는 능력, 지식의 적용과 활용 과정상에서 필요한 문제 해결 능력, 의사소통 능력 같은 수행능력과 관련된 실천적 지식, 즉 명제적 지식 이외에 지식의 실천 맥락에서 드러나는 암묵적 성격의 지식을 포괄해야 한다는 것이다. 바로 이러한 사회적 요구가 이론적 지식과 실제적인 지식이 통합되어 드러나는 총체적 능력으로서의 역량 개념과 접점을 이루기에 지식기반사회에서의 역량의 의미가 더욱 주목받고 있는 것이라고 할 수 있다. 이러한 의미에서 Eurydice (2002)에서는 현대인들이 "지식을 얻고 기술을 배우며 그것을 의미 있게 사용하기 위한 역량(competence)으로 전환하는 것은 국가적 의미에서 경제적 · 과학적 발전을 자극하는 것뿐만 아니라 개인적 차원에서도 그 노력으로부터 얻어지는 만족과 행복을 얻게 되는 의미를 지닌다"(p. 11)고 평가하였다.

이제는 국가의 지속 가능한 발전과 학생들의 행복한 미래의 삶을 위한 의미 있는 교육과정을 제공하기 위해서 교육적 패러다임을 변화시키고, 구체적 대안을 제시할 시점이다. 따라서 이러한 사회적 요구에 따라 교육 자체적으로도 역량에 대한 논의가 지속되고 있다.

나. 역량 개념에 대한 연구 동향

역량 개념은 다양한 연구 배경으로 인해 학자마다 또 연구 영역마다 각기 다르게 정의되고 있다. 또한, 역량 관련 용어들도 '핵심기술(core skill, key skills)', '핵심 역량(core competence, key competence)', '기초역량(basic competences)', '일반기술(generic skill)', '생애역량(life competences)' 등

으로 다양하게 언급되고 있다(박민정, 2008; 이광우 외, 2008; 홍원표, 이근호, 2010). 이렇게 역량의 의미와 용어가 다양하다는 것은 아직 합의된 일반적 정의가 존재하지 않다는 의미로 해석될 수 있다. 따라서 다양한 맥락에서 연구되어 온 역량의 의미를 정리해보고, 학교교육의 맥락에서 역량이 어떤 의미로 조명되고 있는지 살펴보고자 한다.

(1) 교육 외적 분야에서의 역량 연구의 발전

역량은 교육학뿐만 아니라 경영학, 심리학 등의 분야에서 상호 영향을 주고받으며 폭넓게 논의되어 온 개념이라고 할 수 있다. 현재 기업에서 사용하고 있는 역량 개념은 1920년대 과학적 경영의 창시자로 불리는 Taylor가 관리업무를 세부적인 구성요소로 나누고 분석하고 그것들이 어떻게 상호 연계되고 통합되는지를 연구하는 것을 제안하면서 사용되기 시작되었다(Raelin & Cooledge, 1995: 김종인, 2005에서 재인용).

이후 2차 세계대전 중에는 "역량 모델링의 선구자"(Rothwell & Rindholm, 1999, p. 91)라고 할 수 있는 심리학자 Flanagan(1954: 김종인, 2005에서 재인용)은 '결정적 사건 기법(Critical Incident Technique)'을 통해서 사람들이 특정한 상황에서 어떻게 행동하는가에 대한 자료를 수집하여 성공적 수행과 관련된 결정적 특질(trait)이나 기술(skill)을 파악하려고 하였다. 그의 연구는 역량에 관한 본격적 연구는 아니지만 사람들이 무엇을 하는가를 탐색하는 데 있어 새로운 접근법의 기초가 되었기에 중요한 의미를 갖는다(Rothwell & Rindholm, 1999).

이후 역량 모델링의 기초를 마련한 대표적 연구로서 White와 McClelland의 연구를 들 수 있다(Rothwell & Rindholm, 1999). 역량을 인간의 특질(traits)로 규명한 심리학자인 White (1959)는 역량(competence)의 개념을 "환경과 효과적으로 상호작용하는 유기체의 능력(capacity)"(p. 297)이라

고 하였다. 이는 유기체의 본능이나 욕구에서 비롯된 유기체의 특성과 대비되는 것으로서, 역량을 타고난 것이라기보다는 환경과의 상호작용 속에서 길러지고 학습될 수 있는 특성이 있는 것으로 이해한 주장이라고 할 수 있다(윤정일 외, 2007).

White의 연구를 바탕으로 현대적인 역량의 개념을 정립한 심리학자는 성취동기 이론으로 유명한 McClelland (1973)였다. 그는 교육 분야에서 고성과(high performance)를 측정하고 예측하기 위한 접근법으로서 기존의 특질이나 지능과 같은 방식의 한계점을 지적하고, 이를 극복하기 위한 대안으로서 역량 접근법을 제시하여(김종인, 2005) 미국에서의 역량 모델링을 출범시켰다(Rothwell & Rindholm, 1999). 그는 국무성 정보처로부터 해외공보관으로 적합한 사람들을 선발할 방안을 연구해 달라는 요청을 받아 높은 성과를 나타낸 해외공보관들과 그렇지 않은 해외공보관들을 대상으로 '행동사건면접(Behavioral Event Interview)'이라고 불리는 집중적인 인터뷰를 실시하였다. 인터뷰 내용을 분석하여 뛰어난 성과를 내는 해외공보관들이 나타내는 행동특성을 발견하고 이를 역량(competency)이라고 명명하였으며, 다른 외교관 집단들에게도 적용하여 타당성을 검증하였다. 이러한 역량들은 전통적인 적성검사, 시험으로서는 파악되지 않는 것들이었다(http://cac.coti.go.kr/interests%20/interests0102.jsp).

따라서 McClelland는 1973년 'Testing for competence rather than intelligence'라는 논문에서 기존의 지능검사나 적성검사만으로는 개인의 삶에 있어서의 성공여부를 예측할 수 없음을 비판하면서, 인간의 능력을 타당하게 측정하기 위해서는 지능검사와 같은 인위적인 검사 상황에서 드러나는 인간의 능력보다는 구체적인 삶의 맥락에서 발현되는 인간의 능력인 역량을 평가해야 한다고 주장하였다. 그는 검사도구의 타당성을 위해서 실제 수행장면에서 문제를 도출하여 실행 능력을 측정해야 하고 그러기 위해 인간세계에 존재하는 무한한 직무를 모두 분석해야 한다고 하였다. 그러나 이러한 접

근은 불가능하므로 다양한 직업이나 사회적 역할에서 공통으로 활용될 수 있는 능력의 개념화와 측정이 필요한데, 여기에 있어서 역량이 유용한 개념이며 이를 측정하는 검사 도구는 실제 삶에서의 다양한 결과물로 예측할 수 있다고 하였다. 이러한 능력의 예로 '의사소통 능력', '인내심', '적절한 목표 설정', '자아 개발' 등을 제시하였다(McClelland, 1973: 오헌석, 2007에서 재인용; 윤정일 외, 2007에서 재인용).

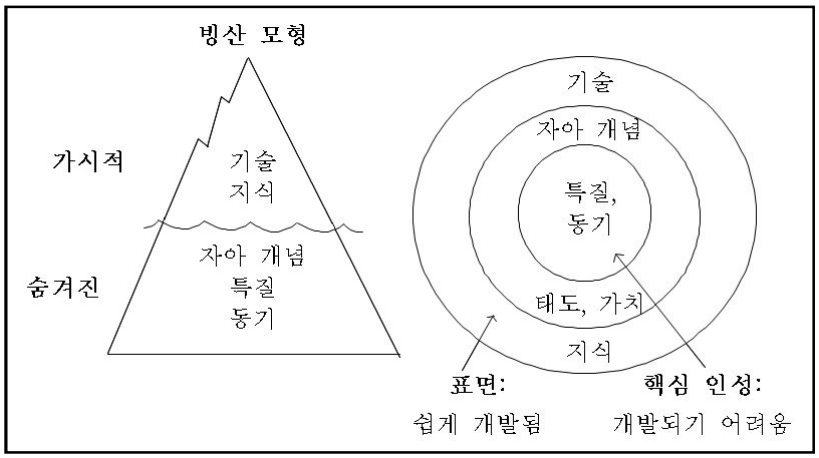
McClelland의 연구는 지능 검사만으로 개인의 수행을 평가하는 데 충분하다는 가정에 반하는 적절한 논거를 제공하였다(Rothwell & Rindholm, 1999). White와 McClelland는 환경과 효과적인 상호작용을 통해 형성된 능력을 역량이라는 개념으로 보고, 기존의 동기나 구인 능력들과는 다른 것으로 규정하고자 하였다(윤정일 외, 2007). 결국, 지능이라는 단일요소가 인간의 삶에 유의미한 능력을 대변할 수 없다는 문제의식이 역량 개념을 생성시켰다고 볼 수 있다(오헌석, 2007).

이후 비즈니스와 산업 분야에서 역량에 대해 관심을 갖게 되었는데(Rothwell & Rindholm, 1999), 1970년대 들어서면서 역량은 인적 자본 개발(Human Resource Development) 분야에서 더욱 유망해졌다. (Kouwenhoven, 2003). 1980년대에는 미국 기업들이 '효율적인 관리'에 많은 관심을 기울이게 되었고, 학자들은 '관리자들의 역량'에 대한 본격적인 연구를 시작하였다(http://cac.coti.go.kr/interests/interests0102.jsp). 1981년 Boyatzis는 관리자들 대상의 역량 연구를 분석하고, 일관성 있게 나타나는 우수한 관리자의 역량을 발견하였다(Spencer & Spencer, 1993). Boyatzis는 한 인터뷰에서 역량을 "우수하거나 효과적인 수행을 이끄는 개인의 내재적 특성"(Yeung, 1996, p. 119)으로 정의하였다. 또한, 역량의 특성을 우수 수행자, 평균 수행자, 낮은 수행자의 차이를 구분 짓는 지식, 기술, 특질, 동기, 자기 이미지, 사회적 역할이라고 보았다. McClelland는 특정 직무나 역할에만 적용되지 않는 일반적으로 유용한 역량이 있다는 주장을 하였는데 이러한 생각이

Boyatzis에 이르러 일반역량으로 개념화된 것이다(오헌석, 2007). 교육의 성과를 중요시하는 기업의 경우 성과와 직결되는 역량 개념은 상당히 매력적이었기 때문에 McClelland와 그 이후의 역량 연구는 기업의 교육 및 인사관리 분야에 적극 도입되었다(Rothwell & Lindholm, 1999: 오헌석, 2007에서 재인용).

기업 분야에서 역량이 논의되면서 1990년대부터 역량 연구는 조직 전략과 연결되었고, 민간 및 공공부문의 인사관리 전반에 영향을 미치기 시작하였다(http://cac.coti.go.kr/interests/interests0102.jsp). 이 시기에 주목할만한 연구로서 Spencer와 Spencer (1993)의 연구를 들 수 있다(오헌석, 2007). McClelland와 Boyatzis의 연구를 계승한 이들은 역량을 "어떤 직무나 상황에서 준거에 관련된(criterion-referenced) 효과적이고 우수한 수행과 인과적으로 관련된 개인 내적인 특성"(Spencer & Spencer, 1993, p. 9)이라고 정의하였다. 여기에서 '내적인 특성'이란 역량이라는 것이 개인 인성의 매우 깊숙하고 오래 지속되는 부분과 관련된다는 의미이며, '인과적으로 관련되어 있다'는 것은 역량이 행위와 수행을 일으키거나 예언한다는 것을 의미한다. 또한, '준거에 따른다'는 것은 역량이라는 것이 구체적인 기준이나 표준에 비추어 측정될 수 있음을 의미한다(소경희, 2007).

또한, 이들은 역량에 관한 '빙산모형(The Iceberg Model)'을 개발하고, '동기, 특질, 자아 개념, 지식, 기술' 등의 5가지 역량 유형을 제시하였다. 이러한 역량 유형을 [그림 Ⅱ-1]에서 볼 수 있는 것처럼 '가시적(visible) 역량'과 '숨겨진(hidden) 역량'으로 구분하고, 개발 용이성에 따라 '중심역량(central competencies)'과 '표면역량(surface competencies)'으로 구분하여 설명하였다(Spencer & Spencer, 1993).



[그림 Ⅱ-1] Spencer와 Spencer (1993)의 '중심역량'과 '표면역량'
출처: Spencer and Spencer, 1993, p. 11

지금까지의 논의한 학자들의 역량 개념을 정리하면 <표 Ⅱ-2>와 같다.

<표 Ⅱ-2> 역량 개념

학자	용어	정의
White (1959)	competence	환경과 효과적으로 상호작용하는 유기체의 능력
Boyatzis (1982)	competency	우수하거나 효과적인 수행을 이끄는 개인의 내재적 특성
Spencer and Spencer (1993)	competency	어떤 직무나 상황에서 준거에 따른 효과적이고 뛰어난 수행과 인과적으로 관련되어 있는 개인 내적인 특성

주로 경영학 분야 및 심리학 분야에서 이루어진 초기의 역량 개념 연구는 직업 세계에서의 과제 수행과 연관된 능력에 초점을 맞추고 이와 관련된 인간 내적인 특성을 규명하고자 노력한 것으로 정리할 수 있다.

이러한 역량 개념은 기업이나 작업장 단위에 적용되면서 직업 생활 전반에서 핵심적으로 요구되는 역량 개념으로 확장되고, 직무를 성공적으로 수행할 수 있도록 하는 개인의 특성으로서 역량을 측정하는 도구가 개발되고 적용되었다. 이 과정에서 모든 직업에서 공통으로 요구되는 역량 요인에 대한 관심이 생겨났고, 국가 차원에서 공통된 직무 혹은 직업 표준(standard)을 구축하기 위해 모든 직무 혹은 직업에서 공통으로 요구되는 역량을 개념화하고

측정하고자 하는 노력이 진행되었다. 이에 따라 역량 개념에 핵심(key) 개념이 접목되었으며 이러한 맥락에 따라 여러 국가에서는 모든 직무에서 요구되는 핵심 역량을 측정하기 위한 프로젝트를 수행하게 되었다. 미국 SCANS의 'Workplace Know-how', O*NET의 'Basic skills', NSA의 'Core Competencies', 영국 GNVQs의 'Core Skills', FEU의 'Key Competencies', 호주 Mayer 위원회의 'Key Competencies', 뉴질랜드 NZPC의 'Generic Skills' 등이 대표적인 사례이다(김기헌 외, 2008).

역량 개념은 직업교육의 맥락에서도 그 논의가 전개되고 있다. 정철영, 나승일, 서우석, 송병국, 이종성(1998) 등은 "직업생활을 해나감에 있어 주어진 직무를 성공적으로 수행하는 데 요구되는 능력의 총체"(p. 19)로서 역량 대신 '직업능력'이란 용어를 사용하였다. 이무근 외(1997: 정철영 외, 1998에서 재인용)는 직업능력에 '직업기초능력'과 '직업수행능력' 등의 하위 구성요소가 있다고 하였다. '직업기초능력'은 "대부분의 직종에서 직무를 성공적으로 수행하는 데 기본적으로 필요한 능력"(이무근 외, 1997: 정철영 외, 1998, p. 19에서 재인용)을, '직업수행능력'은 "특정 직종에서 직무를 수행하는 데 필요한 능력"(이무근 외, 1997: 정철영 외, 1998, p. 19에서 재인용)을 일컫는다. 더불어 '직업기초능력'의 영역으로서 '의사소통능력, 수리능력, 문제 해결능력, 자기관리 및 개발능력, 자원활용능력, 대인관계능력, 정보능력, 기술능력, 조직이해능력' 등을 들고 있다(정철영, 서우석, 나승일, 송병국, 강경종, 2000). 이러한 능력들은 기존의 역량 연구와 그 맥락을 함께 하고 있다는 공통점을 지니지만, 직업기초능력은 위의 정의에서 볼 수 있는 것처럼 직업에서 요구하는 실용적 능력에 집중되고 있다는 것을 알 수 있다.

(2) 역량의 개념 확대 – 인간의 삶 전반으로

경영학, 심리학 분야 및 직업교육 분야에서 실용적인 목적으로 논의가 이

루어지던 역량 연구의 흐름은 일반적인 인간의 삶 전반으로 논의의 폭이 확장되었다. 이러한 논의들은 주로 국가 기관 또는 국제 조직 차원에서 평생교육과 연계되어 논의가 진행되고 있고, 이후 학교교육에서의 역량 연구에 중대한 영향을 끼친 것으로 평가되고 있다.

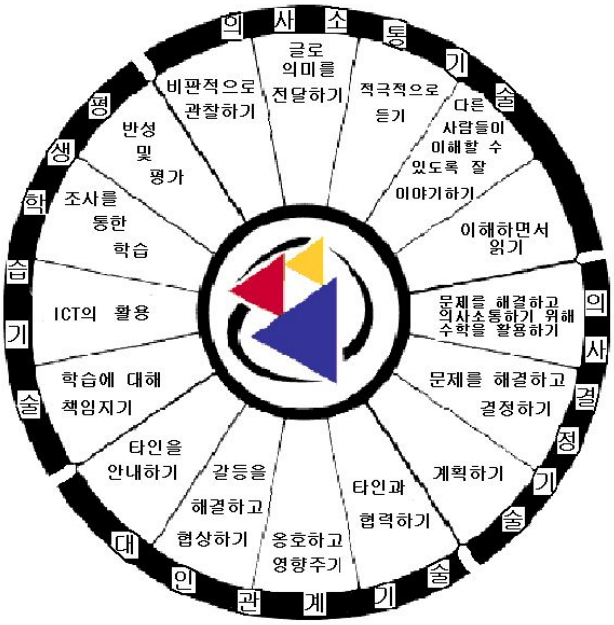
1) UNESCO 'Learning: the Treasure Within' 보고서

UNESCO는 21세기의 세계 교육의 방향성을 논의하기 위해 '21세기 교육을 위한 국제 위원회(International Commission on Education for the Twenty-First Century)'를 중심으로 UN의 'Education for All' 프로그램에 기여해왔고, 이는 1996년 'Learning : the Treasure Within'이라는 보고서로 이어졌다(Gordon et al., 2009). 이 보고서는 급변하는 세계 변화 속에서 세계와 지역, 보편성과 개별성, 경쟁의 필요성과 기회의 평등에 대한 관심, 지식의 팽창과 그것에 동화되는 인간의 잠재력, 정신과 물질 간의 긴장 등으로 대변되는 현대 사회의 문제점을 교육이 직시해야 하며, 교육은 개인과 사회 모두의 발전에 중추적 역할을 해야 한다고 주장하였다. 따라서 모든 개인이 재능을 계발하고 창의적 잠재력을 실현하는 것이 교육의 사명이라고 보고, 이를 위해 전 생애를 통한 학습(learning throughout life)과 다른 사람과 세계에 대한 이해를 강조하였다. 또한, 명시적으로 역량을 언급하는 대신 다양한 도전을 충족시키기 위한 교육적 기초로서 4가지 중심 요소 – '알기 위한 학습(learning to know)', '행동하기 위한 학습(learning to do)', '함께 살기 위한 학습(learning to live together)', '존재하기 위한 학습(learning to be)' – 를 중심으로 학습을 조직할 필요성을 언급하였다(Delors et al., 1996; Gordon et al., 2009). 이 연구는 역량을 본격적으로 논의하지는 않았지만, 세계화와 지식기반사회에 대한 인식을 바탕으로 모든 인간의 전반적 발전을 위해 교육의 역할이 중요한 만큼 교육이 인간의 삶과 연계되어 논의되어야

하고, 그러기 위해 교육이 다루어야 할 중심 내용을 정리했다는 데 의의가 있다.

2) 미국의 'EFF' 프로젝트

미국에서는 'NIFL(National Institute for Literacy)' 주도로 1993년부터 성인 문해력 교육을 위한 '표준-중심 개혁 계획(standards-based reform initiative)'인 'EFF(Equipped for the Future)' 프로젝트를 시행해 오고 있다. 'EFF' 프로젝트는 시민, 근로자, 가족 구성원과 같은 다양한 성인의 역할을 충족시키기 위해 성인 문해력과 평생 학습을 위한 시스템 개혁을 지향하는 프로젝트이다. 이 프로젝트를 통해서 NIFL은 교실과 개인적·사회적 기대가 연계된 '내용 및 수행 표준(content and performance standards)'을 개발하고자 했다(Merrifield, 2000). 그 결과 2000년에 학습을 위한 16개의 'EFF 내용 표준(EFF Content Standards: What Adults Need to Know and Be Able to Do in the 21st Century)'을 포함한 EFF 프레임워크를 발표하였다(http://eff.cls.utk.edu/fundamentals/default.htm). 16개의 'EFF 내용 표준'은 [그림 Ⅱ-2]와 같이 성인이 다양한 역할을 성공적으로 수행하기 위해 필요한 지식과 기술을 규정하였다(http://eff.cls.utk.edu/assessment/standards.htm)



[그림 Ⅱ-2] 'EFF 내용 표준'
출처: http://eff.cls.utk.edu/fundamentals/16_standards.htm

'EFF' 프로젝트는 근로자로서의 역할뿐만 아니라 생활 전반에서 요구되는 역할을 훌륭히 수행하기 위해 갖추어야 할 역량요인을 규명하고 있다는 점에서 아래에서 논의될 OECD의 'DeSeCo' 프로젝트와 유사하다고 할 수 있다(김기헌 외, 2008). 특히 이 프로젝트는 " 'DeSeCo' 프로젝트의 3가지 핵심 역량의 범주화에 있어 핵심 역량 규명을 위한 중요한 자원"(Salganik & Stephens, 2003, p. 33)으로서 의미 있는 역할을 한 것으로 평가된다.

3) OECD의 'DeSeCo' 프로젝트

인간의 삶 전반과 관련된 역량 논의에 대한 본격적 연구로 꼽을 수 있는 것은 OECD의 'DeSeCo(Definition and Selection of Key Competencies)' 프로젝트이다. OECD는 현대화·세계화 시대의 사회적·개인적 변화 요구에 부

응하여 청소년과 성인의 역량 수준을 국제적으로 비교 측정하는 'PISA(Programme for International Student Assessment)', 'IALS(the International Adult Literacy Survey)', 'ALL(the Adult Literacy and Life Skills survey)' 등의 국제 비교 평가를 위한 개념적 틀을 제공하고자 'DeSeCo' 프로젝트에 착수했다(OECD, 2005; Rychen & Salganik, 2003a). 스위스를 중심으로 미국과 유럽 10여 개 국가의 다양한 분야의 전문가들이 공동으로 작업한 이 프로젝트는 2003년 최종보고서를 발간함으로써 역량 개념을 정의하고 핵심 역량을 선정하였고, 새로운 범위의 역량으로까지 대상을 넓혀 장기적인 평가를 할 수 있는 하나의 틀을 제공하였다는 평가를 받고 있다(OECD, 2005).

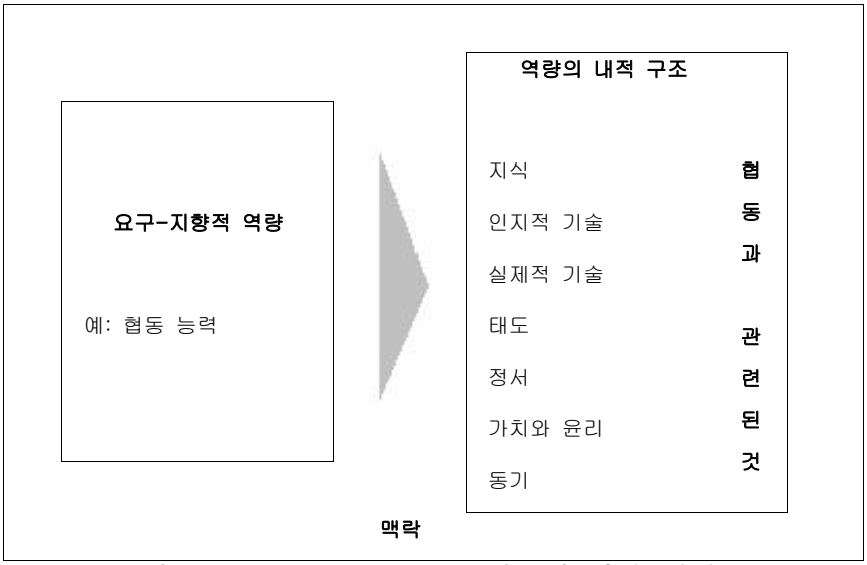
'DeSeCo' 프로젝트의 일반적 목적은 개인이 성공적이고 책임감 있는 삶을 살도록 이끌고, 사회가 현재와 미래의 도전을 헤쳐나가도록 하는 데 필요한 일련의 역량을 국제적 맥락에서 규명하는 것이었고, 장기 목표는 학교 환경 안에서 나타나는 기술(skills)과 역량(competencies)의 기준을 개발하는 것이었다(Goody, 2001). 'DeSeCo' 프로젝트는 역량(competence)의 개념을 "(인지적, 비인지적 측면을 포함한) 심리 사회적 조건을 가동함(mobilization)으로써 특정한 맥락에서의 복잡한 요구를 성공적으로 충족시키는 능력"(Rychen & Salganik, 2003b, p. 43)으로 정의하였다. 이러한 역량 개념은 몇 가지 중요한 특징을 갖는다.

첫째, 역량 개념은 "요구-지향적(demand-oriented) 또는 기능적(functional) 접근법"(Rychen & Salganik, 2003b, p. 43)을 취한다. 즉 역량은 다양한 요구에 대응하는 개념으로서, 역량 개념의 중심에는 개인이 직면하는 복잡한 요구가 자리하고 있다. 역량은 이러한 요구와 과제를 충족시키려는 기능적 접근을 하게 된다(Rychen & Salganik, 2000).

둘째, 역량 개념은 개인의 능력(abilities), 성향(dispositions), 자원(resources) 등의 인간의 내적 정신 구조로 보충된다(Rychen & Salganik,

2003b). 즉 "역량은 상호 연계된 인지적이고 실제적인 기술(skills), (암묵적 지식을 포함한) 지식, 동기, 가치 지향, 태도, 효과적 행동을 위해 함께 가동될(mobilized) 수 있는 사회적 및 행동적 구성요소 등의 결합을 기반으로 형성된다"(OECD, 2002, p. 8). 역량에 대한 이러한 총체적 관점은 "추론과 정서가 절대적으로 연결되어있다"(Gonczi, 2003: Rychen & Salganik, 2003b, p. 45에서 재인용)는 신경과학 분야의 연구로 뒷받침되는 것으로, "역량을 소유한다는 것은 구성 자원들을 소유하는 것뿐만 아니라 그러한 자원들을 적절하게 가동하고(mobilize), 복잡한 상황 속에서 적절한 시간에 그것들을 조정하는(orchestrate) 것을 의미한다"(Le Boterf, 1994, 1997: Rychen & Salganik, 2003b, p. 45에서 재인용).

셋째, 역량은 맥락 의존적이다. 개인의 행동은 항상 사회-문화적 환경 및 다차원적인 사회적 영역으로 구조화된 맥락 안에서 일어난다. 맥락 안에서 요구 및 효율적 수행을 위한 척도가 구체화되고, 개인은 그것을 충족시키기 위해 행동한다. 역량은 개인의 속성과 그것이 작동하는 맥락 간 상호작용의 결과라고 볼 수 있기에 효율적 수행에는 개인적 속성뿐만 아니라 맥락도 중요한 요소이다(Rychen & Salganik, 2003b). [그림 Ⅱ-3]은 이러한 역량 개념의 특성을 드러낸 구조도이다.



[그림 Ⅱ-3] 'DeSeCo' 프로젝트의 역량 개념 구조
출처: Rychen and Salganik, 2003b, p. 44

넷째, 역량은 전이성을 갖는다. 맥락이 우수한 수행의 필수적 요소인 만큼 기존의 역량을 새로운 맥락의 요구 충족에 적응(adaptation)시킴으로써 새로운 상황에 역량을 전이(transfer)시키는 것 또한 중요하다(Rychen & Salganik, 2003b).

다섯째, 역량은 수행을 관찰함으로써 얻게 되는 증거에 기초하여 추론된다. 위에서 살펴본 것처럼 역량은 행위와 맥락에 관계없이 존재하는 것이 아니라 요구와의 관계성 속에서 개념화되고, 특정 상황에서 개인의 (의도, 이유, 목적 등을 내포하는) 행동에 의해 현실화된다(Rychen & Salganik, 2003b). 즉 외적인 요구, 개인적 능력 또는 성향, 맥락 등이 복잡한 역량의 본질을 구성하는데, 그것은 내적으로만 존재하지 않고 행위에 의존한다. 즉 역량은 특정 맥락 속에서의 행위 안에서 나타나는데, 행위는 관찰 및 측정을 할 수 있지만, 수행의 기반이 되는 역량은 추론된다(Gonczi, 2003; Rychen & Salganik, 2003a, 2003b). 따라서 Oates (2003)와 Gonczi (2003)는 "적절한 행위가 여러 번 관찰될 때 역량의 증거가 강화된다"(Rychen & Salganik,

2003, p. 48에서 재인용)고 하였다.

여섯째, 역량은 학습된다. 기초적인 인지 능력 체계는 타고나는 것인 반면 역량은 교수학습이 가능한 능력이다(Rychen & Salganik, 2003b). 상황과 맥락 안에서 요구-지향적으로 적응하는 가운데 축적되는 것이 역량인 만큼 역량은 후천적 학습에 의해 개발이 가능한 능력이다.

'DeSeCo' 프로젝트에서 제시되는 역량은 복잡한 요구, (인지적, 동기적, 윤리적, 의지적, 사회적 구성요소를 포함한) 심리 사회적 전제 조건, 우수한 수행이나 효과적 행동을 가능하게 하는 복잡한 시스템 안의 맥락 등을 조합한다는 의미에서 총체적(holistic)이고 역동적인(dynamic) 특징을 지닌다(Rychen & Salganik, 2003b). 이처럼 복잡한 요구에 적응할 수 있는 총체적 능력인 역량 개념을 바탕으로 OECD는 현대 사회의 다양한 삶의 맥락에 적용할 수 있는 '핵심 역량(key competencies)'을 선정하였다. "결정적 또는 중요한 역량이라는 말과 동의어"(Rychen & Salganik, 2003b, p. 54)로 사용되는 핵심 역량은 "개인이 다양한 맥락 또는 사회 영역에 효과적으로 참여하도록 하고, 개인에게 있어서의 성공적인 삶과 효율적으로 기능하는 사회(well-functioning society)에 기여한다는 역량을 의미한다"(OECD, 2002, p. 10). 이 '핵심 역량'은 다음의 세 가지 근거에 의해 선정되었다. 첫째, 사회와 개인의 가치 있는 성취에 기여해야 한다. 둘째, 광범위한 맥락의 중요한 요구를 충족시킬 수 있도록 개인에게 도움이 되어야 한다. 셋째, 전문가뿐만 아니라 모든 개인에게도 중요한 것이어야 한다(OECD, 2005).

'DeSeCo' 프로젝트의 '핵심 역량'의 특징을 살펴보면 첫째, 핵심 역량은 전 세계적인 사회 공통 가치에 기반을 둔다. 핵심 역량은 어떤 특정한 영역에 국한된 것이 아니라, 사회가 무엇에 가치를 두느냐에 관심을 두고 있다. 따라서 인권, 민주적 가치, 지속 가능한 개발 등과 같은 기본적 원칙이 핵심 역량의 선정에 있어 공통적인 토대를 형성하고, 이를 기반으로 사회적, 경제적, 개인적 참살이(well being)를 장려하는 역량들을 규명하는 것이 공통된

관점이다(OECD, 2002).

둘째, 핵심 역량은 광범위한 맥락의 개인적, 사회적 요구와 도전을 충족시키기 위한 도구적 역할을 한다. 핵심 역량은 개인이 다양한 사회 영역에 효과적으로 참여하는 것을 목적으로 삼고 있다. 그러기 위해서는 다양한 맥락에 적용 가능한 능력의 개발이 개인에게 요구된다. 따라서 핵심 역량은 영역 특정적이기보다는 역량을 다차원적인 삶의 영역에 적용한다는 의미에서 '횡단적인(transversal)' 특성을 지닌다(Rychen, 2003). 교육 분야에서의 횡단적 역량은 다양한 학문 영역이나 교과에 걸쳐 있는 '범교과적 역량(cross-curricular competencies)'을 의미하나, 이 프로젝트에서의 핵심 역량은 학교, 직업 세계, 정치, 사회, 가정 등의 인간 존재의 다양한 분야에 효과적으로 참여할 수 있는 역량을 의미한다(Rychen & Salganik, 2000).

셋째, 핵심 역량은 모든 개인에게 중요한 의미를 지닌다. 핵심 역량은 엘리트들의 흥미 촉진이나 타고난 능력이 아니라 사회적 평등에 기여하는 것에 관심을 갖는다(Ridgeway, 2001: Rychen, 2003에서 재인용). 따라서 핵심 역량은 피아노 연주나 정책 관련 지표 개발 등과 같이 몇 개인에게 중요한 역량이 아니라, 모든 개인에게 중요한 의미를 지닌다(OECD, 2002).

넷째, 핵심 역량은 고차원의 정신적 복잡성(mental complexity)을 의미한다. 즉 핵심 역량은 삶에 대한 적극적이고 성찰적인 접근법을 포함하는 정신적 자율성의 의미를 지닌다. 이것은 추상적 사고와 자기-성찰뿐만 아니라 사회화 과정, 자신 고유의 가치 조차와도 거리를 두는 것을 필요로 한다. 예를 들어 직장에서 스스로 기획하고, 스스로 수정하고, 자기를 평가하는 것, 학교에서는 비판적 사고를 하고 자기 주도적 학습자가 되는 것 등을 의미한다(Rychen & Salganik, 2000).

다섯째, 'DeSeCo' 프로젝트는 핵심 역량의 정신적 전제 조건으로서 성찰성(reflectiveness)을 강조한다. 현대 사회의 복잡한 요구는 더욱 높은 수준의 정신적 복잡성을 개발할 것을 요구하며, 이러한 요구에 대한 반응으로서 성

찰 개념이 논의된다. 성찰성은 어떠한 방식을 직면하는 상황에 관례대로 적용하는 능력뿐만 아니라 변화를 다루는 능력, 경험으로부터 배우는 능력, 비판적 자세로 행동하는 능력 등을 포함한다. 따라서 성찰성은 메타인지기술(생각하는 것에 대해 생각하기)의 이용, 창의성, 비판적인 입장 취하기 등을 함의한다(OECD, 2002, 2005). OECD 맥락에서 성찰성은 핵심 역량을 조절하는 중추적 역할을 담당한다. 다시 말하면, 인간이 성찰이라는 심리적 능력을 인간 내면에 전제 조건으로 갖추고 있을 때, 인간이 발휘하는 핵심 역량들은 비로소 비판적 관점을 갖춘 수행능력이 될 수 있다. 즉 개인은 성찰을 통해 자율적으로 판단하여 책임감 있게 행동하게 되고, 상황을 잘 알고 도구를 적절하게 잘 사용할 수 있게 되는 것이다. 핵심 역량을 발휘하는 과정과 기능은 성찰에 의지하기 때문에 핵심 역량은 단순히 앎의 차원으로 끝나지 않고, 앎의 과정(know-how) 차원까지 능력을 확장할 수 있게 된다. 이는 구성주의 학습관에 따라 늘 자신을 뒤돌아보는 자기 반성적 자세로 지식을 구성하는 능력을 강조하는 것으로, OECD가 언급하는 성찰은 인간이 내면에 갖추고 있는 '반성적(反省的) 사고를 가능하게 하는 마음'이라고 볼 수 있다. 성찰성의 강조는 단순히 개별적인 핵심 역량의 리스트만을 열거한 이전의 논의에 비해 상당히 진일보한 것으로 평가된다. 더불어 성찰은 반성적 사고를 가능하게 하는 마음으로서 OECD가 제안하는 핵심 역량은 단순히 앎의 차원을 넘어서 자신의 지식을 지속적으로 구성해나가는 구성주의적 관점을 견지하는 것으로 평가된다(이종재, 송경오, 2007).

'DeSeCo' 프로젝트가 선정한 '핵심 역량'의 3가지 범주 및 하위 역량은 <표 Ⅱ-3>과 같다. 각각 특정한 초점이 있는 세 가지 범주는 상호 연계되어 있으면서 전체적으로 '핵심 역량'을 규명하기 위한 토대를 형성한다. '핵심 역량'은 상황이나 목표에 따라 필요한 역량이 다르므로 각각의 경우에 맞춰 그 조합이 달라질 수 있다(OECD, 2005; Rychen, 2003).

<표 Ⅱ-3> 'DeSeCo' 프로젝트의 '핵심 역량'

핵심 역량 범주	하위 역량
사회적으로 이질적 집단에서 상호작용하기	·다른 사람과 좋은 관계 맺기 ·협력하기 ·갈등을 관리하고 해결하기
자율적으로 행동하기	·큰 그림 또는 더 큰 맥락 안에서 행동하기 ·생애 계획과 개인적 프로젝트를 형성하고 행하기 ·권리, 이익, 한계, 요구를 옹호하고 주장하기
도구를 상호작용하며 사용하기	·언어, 상징, 텍스트를 상호작용하며 사용하기 ·지식과 정보를 상호작용하며 사용하기 ·기술을 상호작용하며 사용하기

정리하면, 'DeSeCo' 프로젝트는 현대 사회의 복잡한 요구를 충족시키는 인간의 총체적 능력으로서의 '역량' 개념을 바탕으로 한다. 역량은 개인이 외부의 요구에 대응하기 위해 맥락과의 관계성 속에서 인간의 지식, 기술, 태도, 정서, 가치, 동기 등이 가동되어 발휘된다. 발휘된 역량은 행동으로 표현되며, 표현된 역량은 관찰을 통해 추론된다. 역량은 다양한 맥락에 전이할 수 있으며, 총체적이고 역동적인 특징을 지닌다. 이러한 역량 개념을 바탕으로 삶의 어느 맥락에서든지 적용되며 누구에게나 필요한 보편적 성격의 '핵심 역량'이 제안되었다. '핵심 역량'은 개인의 성공적인 삶과 효율적으로 기능하는 사회에 기여하는 역량으로서 사회적 가치에 따른 외적 요구에 기반을 두고 있다. '핵심 역량'은 횡단적이고 다차원적인 특성을 지닌다. 또한, 복잡한 정신구조를 바탕으로 하며, 인간이 내면에 갖추고 있는 성찰성을 기반으로 하고 있다. 복잡한 외적 요구를 충족시키기 위해 개인은 성찰을 통해 다양한 맥락에 적합한 핵심 역량을 조합하게 된다. 'DeSeCo' 프로젝트에서 천명한 이러한 역량은 삶의 특정 맥락에 필요한 것에 관심을 두기보다는 오늘날의 복잡한 삶에 대처하기 위한 광범위한 역량에 초점을 둔다는 점에서 특정 직업이나 직무에 초점을 둔 역량과는 구별되는 의미를 지니는 것으로 평가된다(소경희, 2007).

4) EU의 'ET 2010'

'DeSeCo' 프로젝트의 핵심 역량 연구에 영향을 받아 유럽 대륙에서는 핵심 역량에 대한 연구를 지속적으로 해오고 있다. 유럽의 정치가들은 교육과 훈련이 오늘날의 지식 사회와 경제 발전에 핵심이라는 것을 인식해왔으며, 이에 따라 '유럽 연합(European Union)'은 2000년 '리스본 유럽 이사회(Lisbon European Council)'에서 '리스본 전략(Lisbon Strategy)'을 채택한 이후 유럽 연합의 교육 및 훈련 정책을 지속적으로 진행해 왔다(http://ec.europa.eu/education/lifelonglearningpolicy/framework_en.htm). '리스본 전략'에서는 세계화와 지식기반사회로의 이동에 대한 도전을 인식하고 사람과 지식이 성장과 고용을 위한 유럽의 가장 중요한 자산임을 인식했다. 또한, 유럽 연합의 프레임워크에서 세계화와 지식-기반 경제로의 이동에 대한 유럽적 대응의 핵심적 기준으로서 평생 학습을 통해 제공되는 새로운 기초 기술(basic skills)을 정의해야 함을 강조하였다(Commission of the European Communities, 2005). 이후 2002년 바르셀로나 회의에서는 유럽 연합 차원에서 교육을 강화하기 위한 추가 조치로서 'ET 2010(Education and Training 2010 work programme)'을 채택하였다. 'ET 2010'의 맥락에서 2001년 설립된 'Working Group on basic skills'은 지식 사회에 필요한 핵심 역량의 틀을 개발하고 모든 시민이 핵심 역량을 획득할 수 있도록 하는 권고 사항을 준비해왔다. Working Group은 역량(competence)이 '지식, 기술, 태도의 조합'이며, 핵심 역량(key competence)은 기초 기술 그 이상의 의미를 지니는 것으로 모두에게 필요한 역량이라고 정의하였다(Commission of the European Communities, 2005).

2005년 '유럽 공동체 위원회(Commission of the European Communities)'는 'Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning' 보고서를 발표하였

다. 이 보고서는 'ET 2010'의 결과물 중 하나로서 교육 및 훈련 분야에서의 정책 협력을 위한 포괄적인 프레임워크이다. 이 보고서에서 역량(competence)은 "맥락에 적절한 지식, 기술, 태도의 조합"(Commission of the European Communities, 2005, p. 3), 핵심 역량(key competences)은 "모든 개인이 개인적 성취와 발전, 적극적 시민성, 사회적 포섭(social inclusion)[3], 고용 등을 위해 필요한 것"으로 정의되었다. 이 보고서에서는 다음 <표 Ⅱ-4>의 8가지 핵심 역량과 그와 관계된 핵심 요소를 제안하였다.

<표 Ⅱ-4> EU의 평생 학습을 위한 핵심 역량

핵심 역량	역량과 관계된 핵심 요소		
	지식	기술	태도
모국어로 의사소통 하기	기초 어휘, 기능적 문법, 언어의 기능 등	구술 및 서면으로 의사소통하기 등	비판적이고 건설적으로 대화하는 경향, 심미적 질에 대한 감상과 그것을 얻으려는 의지, 타인과의 상호작용에 대한 흥미 등
외국어로 의사소통 하기	어휘, 기능적 문법, 언어적 상호작용과 언어의 사용역(registers)의 유형에 대한 인식 등	구두 메시지를 이해하는 능력, 대화를 시작하고 유지하고 끝내는 능력, 개인의 요구에 적절한 글을 이해하는 능력 등	문화적 차이와 다양성을 감상, 언어에 대한 흥미와 호기심, 문화간 의사소통 등
수학적 역량 및 과학 기술 분야에서의 기초적 역량	숫자에 대한 견고한 지식, 측정과 구조, 기초적 작용과 기초적인 수학적 설명, 수학적 용어와 개념에 대한 이해 등	기초적인 수학적 원칙과 과정을 매일의 삶에 적용하는 능력 등	진실에 대한 존중, 추론하려는 의지, 타당성에 대한 평가 등
	자연 세상에 대한 기본적 원칙, 근본적인 과학적 개념, 원칙, 방법, 과학기술, 과학기술적 결과와 과정 등	증거에 기초하여 목표를 달성하거나 결론에 도달하기 위해 과학적 데이터, 과학기술 도구 및 기계를 활용하고 다루는 능력 등	비판적 감상과 호기심, 윤리적 쟁점에 대한 흥미, 안전과 지속가능성에 대한 존중 등
디지털 역량	일상적인 맥락에서 정보사회 기술의 본질, 역할, 기회에 대한 지식 등	탐구하는 능력, 정보를 수집하고 처리하는 능력, 비판적이고 체계적인 방법으로 정보를 활용하는 능력, 적절성을 평가하는 능력, 실제와 가상을 구별하는 능력 등	유용한 정보와 상호 작용적 미디어를 책임감있게 활용하는태도, 지역공동체로의 참여에 대한 흥미, 문화적, 사회적, 전문적 목적을 위한 네트워크 등

[3] 인종, 언어, 문화, 성별, 장애, 사회적 지위, 나이 등을 포함한 어떤 배경이나 특성에도 불구하고 모든 사람들의 사회 참여를 보장하는 정책을 말함(http://www.cidh.es/en/social-inclusion.html).

학습하기 위한 학습	역량, 지식, 기술, 필요한 자격 요건에 대한 지식 등	기초 기술의 획득, 새로운 지식과 기술에 접근하고 획득하고 이해하기, 학습, 경력, 일하는 패턴에 대한 효율적 관리, 자율적으로 학습에 전념하기, 자신의 작업을 평가하기 등	삶을 통한 학습에 대한 동기와 자신감, 문제 해결 태도, 이전의 경험과 학습을 삶의 다양한 맥락에서의 학습 기회를 찾는데 적용하기 등
사회적·시민적 역량	민주주의, 시민성, 시민권에 대한 개념 등	타인과 효율적으로 관계하는 능력, 지역공동체에 영향을 주는 문제 해결에서 단결과 흥미 보여주기 등	인권에 대한 존중, 소속감 등
진취적인 감각	개인적, 전문적, 사업적 활동에 대한 가치 있는 기회, 사업에 대한 윤리적 입장 등	주도적인 프로젝트 관리 능력, 개인 및 팀과 협력적으로 일하는 능력 등	주도권, 독립심, 혁신 등
문화적 인식 및 표현	주요한 문화 작품에 대한 기본적 지식	감상 능력, 표현 능력 등	정체성, 창의성, 예술적 표현을 통한 미적 능력을 육성하려는 의지, 문화적 삶에 대한 흥미 등

유럽 연합의 역량 논의는 세계화와 지식기반사회에 대한 인식을 바탕으로 한다는 점, 개인의 행복과 사회의 발전을 지향한다는 점 등을 통해 봤을 때 OECD의 'DeSeCo' 프로젝트와 같은 맥락을 유지하고 있음을 알 수 있다.

5) 국내의 역량 논의

국내에서도 인간의 삶 전반이나 전 생애적 관점으로 연구 영역을 확장한 역량 연구들이 진행되었다. 한국교육개발원에서는 2002년부터 2004년에 걸친 연구에서 평생 학습적 관점으로 역량을 바라보고, "생애를 통하여 육성시켜 주어야 할 핵심능력"을 '생애능력'으로 개념화하였다. 또한, 그 구성요소로 '기초 문해력(3R), 핵심능력(의사소통능력, 문제 해결능력, 자기주도적 학습능력), 시민의식, 직업특수능력' 등을 제시하였다(김안나 외, 2003; 유현숙 외, 2002; 유현숙 외, 2004).

윤명희와 김진화(2008)는 '생활역량(life competency)'이라는 용어를 사용하였다. '생활역량'의 개념은 "사람이 일상생활 혹은 주어진 환경에 적응하기 위해서 실생활에서 발생하는 문제를 해결하고, 자신과 타인을 이해하여 상호 호혜적인 관계를 유지할 수 있도록 개인의 행동과 감정, 사고를 변화시

수 있는 힘"(p. 178)으로 정의되었으며, 생활인으로서의 청소년에게 필요한 생활역량의 하위영역으로 '자기성장역량, 자기조절역량, 공동체역량, 상황대처역량, 문제 해결역량' 등의 5가지가 제시되었다.

6) 종합 논의

지금까지 검토한 선행연구를 종합해보면, 인간의 삶 전반에 대한 역량개념은 전체적인 삶의 맥락에서 요구를 충족시키기 위한 인간의 총체적 능력이라는 의미를 지닌다. 특히 21세기 사회의 모든 개인에게 보편적이면서도 핵심적으로 필요한 역량은 다양한 용어로 표현되지만 주로 핵심 역량이라는 용어로 표현되며, 핵심 역량의 하위 요소는 연구 맥락에 따라 다양하게 규명되었다. 다양한 연구 중 특히 OECD의 'DeSeCo' 프로젝트는 다국적인 연구로서 그 권위를 인정받고 있으며 오랜 기간 동안의 연구를 바탕으로 전 세계의 여러 역량 관련 연구, 특히 교육 분야의 역량 연구에 중요한 영향을 미친 것으로 평가된다. 우리나라의 여러 역량 관련 연구들도 'DeSeCo' 프로젝트의 역량 연구에 많은 영향을 받았으며, 역량 관련 연구들에서 정의된 역량의 개념들이 이 프로젝트의 역량 개념의 성격과 크게 다르지 않음을 확인할 수 있다. 따라서 이러한 연구의 흐름에 따라 본 연구에서의 역량 개념도 'DeSeCo' 프로젝트의 역량 개념의 성격을 기본적으로 수용하고자 한다. 지금까지 논의된 인간의 삶 전반에서의 역량 및 핵심 역량 개념의 정의와 하위 요소를 정리하면 <표 Ⅱ-5>와 같다.

<표 Ⅱ-5> 역량 및 핵심 역량 개념 정의와 하위 요소

기관 또는 연구자	용어	개념 정의	하위 요소
OECD-DeSeC0 (2003)	역량	(인지적, 비인지적 측면을 포함한) 심리ㅜ사회적 조건을 가동함으로써 특정한 맥락에서의 복잡한 요구를 성공적으로 충족시키는 능력	X
	핵심 역량	개인이 다양한 맥락 또는 사회 영역에 효과적으로 참여하도록 하고, 개인의 성공적인 삶과 효율적으로 기능하는 사회에 기여하는 역량	·사회적으로 이질적 집단에서 상호작용하기 ·자율적으로 행동하기 ·도구를 상호작용하며 사용하기
Commission of the European Communities (2005)	역량	맥락에 적절한 지식, 기술, 태도의 조합	X
	핵심 역량	모든 개인이 개인적 성취와 발전, 적극적 시민성, 사회적 포섭, 고용 등을 위해 필요한 것	·모국어로 의사소통하기 ·외국어로 의사소통하기 ·수학적 역량 및 과학 기술 분야에서의 기초적 역량 ·디지털 역량 ·학습하기 위한 학습 ·사회적, 시민적 역량 ·진취적인 감각 ·문화적 인식 및 표현
한국교육개발원 (2002~2004)	생애 능력	생애를 통하여 육성시켜 주어야 할 핵심능력	기초 문해력(3R), 핵심능력(의사소통능력, 문제 해결능력, 자기주도적 학습능력), 시민의식, 직업특수능력
윤명희, 김진화 (2008)	생활 역량	사람이 일상생활 혹은 주어진 환경에 적응하기 위해서 실생활에서 발생하는 문제를 해결하고, 자신과 타인을 이해하여 상호 호혜적인 관계를 유지할 수 있도록 개인의 행동과 감정, 사고를 변화시킬 수 있는 힘	·자기성장역량 ·자기조절역량 ·공동체역량 ·상황대처역량 ·문제 해결역량

(3) 교육 분야에서의 역량의 의미

교육 맥락에서는 교육 외적 맥락에서의 역량 개념을 그대로 수용할 수 없으며, 그대로 수용할 경우 많은 오개념을 생성하게 되는바 교육 분야에서의 역량의 의미를 살펴볼 필요가 있다. 따라서 교육 분야에서의 역량 논의의 배경을 살펴보고, 교육 분야에서의 역량 개념에 관해 자세하게 살펴보고자 한다.

1) 교육 분야에서의 역량 논의 배경

다양한 맥락에서 논의되던 역량 개념은 최근 들어 교육의 맥락에서 활발

히 논의되고 있다. 교육 분야에서의 역량 접근의 출발점은 20세기 초 '과학적 교육과정 운동'의 선구자였던 Bobbitt였다(박민정, 2009; 신춘호, 2010). 당시 미국의 교육적 상황은 급속한 경제 발전과 민주주의의 급속한 진전이라는 시대적 변화에 부응해야 한다는 당면과제를 안고 있었다. 그러나 당시의 교육계는 19세기의 낡은 교육 청산에 필요한 대안을 제시하지 못하고 있었고, 그러한 낡은 교육을 지탱하고 있던 것은 '형식도야이론(formal discipline theory)'이었다. '형식도야이론'의 근본적 아이디어는 '능력심리학'으로, 이 견해에 의하면 인간의 마음은 기억, 감각, 재생, 연상, 의지, 감정, 추론 등과 같은 정신능력들로 구성되어 있다는 것이다. 그러나 능력심리학은 기억, 추론, 상상 등의 능력과 그 능력이 적용되는 대상을 상호 분리된 것으로 간주한다는 오류, 즉 교육목표(능력)와 교육내용(교과) 간의 개념적 관련을 무시하는 오류를 범하고 있었다(신춘호, 2010). 예컨대 기억이라는 능력은 항상 '무엇에 관한 기억'으로 존재하지 기억하는 대상이 없는 기억 일반은 의미가 없다는 것이다(Dewey, 1916: 신춘호, 2010에서 재인용).

이러한 오류를 극복하기 위해서는 교육목표와 교육내용 간의 개념적 관련을 확보하는 것이 중요하다. Bobbitt는 그 대안을 사회적 · 개인적 필요로부터 모색하는 접근법으로부터 찾았고, 그 일환으로서 '과학적 교육과정 운동'을 주창하였다. '과학적 교육과정 운동'에 있어서 교육은 학생들이 미래에 해야 할 활동들을 효과적으로 수행하도록 준비시키는 것을 목적으로 한다. 따라서 그러한 수행에 필요한 능력, 태도, 습관, 지식 등을 명료화한 것이 교육목표이며, 교육과정은 그러한 목표를 성취하기 위한 다양한 활동들로 구성되어야 한다고 보았다(Bobbitt, 1918: 신춘호, 2010에서 재인용). 그는 활동분석 또는 직무분석을 활용하여 10개의 주요활동[4]을 제시하였다. 이 견해 이후

[4] 1) 언어활동-사회적 상호의사소통 2) 건강활동 3) 시민생활활동 4) 일반적 사교활동-타인과의 만남과 사교 5) 여가활동, 오락활동 6) 정신적, 지적 자질 유지 활동 7) 종교적 활동 8) 부모활동, 자녀양육활동, 가정생활 유지 활동 9) 비전문적, 비직업적 실제적 활동 10) 직업활동(Bobbitt, 1924: 신춘호, 2010, p. 10에서 재인용)

뒤이어 당대에 크고 작은 '역량계발교육'이 제안되었으며, 근래에 OECD의 역량 연구 역시 Bobbitt의 연구와 근본 성격은 다르지 않다고 볼 수 있다(신춘호, 2010).

이와 같은 맥락에서 역량 중심 교육의 교육과정사적 기원은 20세기 전후의 미국 중등학교 교육과정 논쟁에서 찾을 수 있다(Grant, 1979: 소경희, 2009에서 재인용). 1890년대 들어서 인문적 성격의 교과만이 정신능력을 강화할 수 있는 것은 아니며, 그러한 교과는 새로운 산업사회의 요구에도 적절하지 않다는 문제점이 제기되면서 형식도야이론은 와해의 조짐을 보였고, 아울러 다양한 배경의 학생들이 학교로 유입되면서 교육과정의 내용에 대해 새롭게 고민하게 되었다. 그러나 1892년 하버드대 Eliot 총장이 조직한 중등교육을 위한 10인 위원회가 이러한 고민을 수용하지 않고 전통적인 학문적 교과로부터 거의 벗어나지 않는 교육을 제안하자, Dewey와 같은 진보주의 진영에서는 민주주의적 사회발전에 관심을 갖고 교육과정 개혁 운동을 벌였다. 이러한 관심은 미국교육학회 산하 중등교육개편위원회에 의한 'Cardinal Principle Report'의 출판으로 이어졌고, 이 보고서는 중등교육과정을 이끄는 7가지 목표 – 건강, 기초기능 습득, 가치로운 가족 구성원, 직업, 시민성, 여가 선용, 윤리적 품성 – 를 제시하였다(소경희, 2009).

Bobbitt의 10개 주요활동과 미국 중등교육개편위원회가 제안한 7가지 목표는 모두 그 배경이나 내용에 있어 유사성을 띄고 있고, 더 나아가 앞에서 언급했듯이 OECD의 'DeSeCo' 프로젝트의 핵심 역량과도 맥락을 함께 한다. 이는 20세기 초반에도 오늘날과 같은 교육학적 고민이 있었음을 알 수 있는 대목이다. 이러한 연구들은 사실 교육의 내용에 대해 교육계가 오랫동안 고민해온 것의 연속선상에 있다고 할 수 있다. 즉 교육 내용의 초점을 학문적 이론에 둘 것이냐 아니면 인간 삶의 실제에 둘 것이냐에 대한 논의는 교육학계의 지속적 논쟁점이었다. 이러한 논쟁들이 21세기에 들어서는 지금까지 지배적 패러다임이었던 '자유교육(liberal education)' 개념이 쇠퇴하면서 그 대

안으로 교육을 '사회적 실제(social practice)'와 관련하여 논의하려는 경향으로 나타났다(김무정, 2010; 유재봉, 2001).

20세기 중반 이후 교육학계에 강력한 영향을 미쳐왔던 교육 사상 중의 하나는 Peters와 Hirst의 '자유교육론'이다. 자유교육 아이디어는 Aristotle에서 비롯되어 1960~1970년대의 Peters와 Hirst에 의해 치밀한 교육의 아이디어로 자리 잡게 되었다(유재봉, 2000). 고대 그리스·로마 시대의 자유학과(liberal arts)의 맥을 이어온 자유교육은 좋은 교육 내지는 질 높은 교육을 뜻하는 동시에(Cahn, 1979: Kimball, 1986에서 재인용: 홍은숙, 2004에서 재인용) Hirst가 정의하는 바에 따른 주지주의적 측면에 제한된 자유교육의 개념을 갖고 있기도 하다(홍은숙, 2004b). Hirst의 자유교육 아이디어는 "고대 희랍의 자유교육론을 계승·발전시킨 것이기는 하나, 고대 희랍의 자유교육론이 근거하고 있는 형이상학적 혹은 인문주의적 실재론을 배제한 채 마음과 지식의 논리적 관련성에 의해서만 규정하였다"(유재봉, 2006, p. 66). 즉 그의 자유교육론은 교육에서 다루어야 할 감정, 정서, 마음의 비인지적 상태, 과정적 지식, 예술 행위의 발달 등 교육의 다른 측면을 도외시한다는 비판을 받게 되었으며(홍은숙, 2004b), 결국 Hirst는 1990년대 들어 자신의 기존 이론을 철회하고 '사회적 실제에의 입문으로서의 교육'을 제안하였다(Hirst, 1992: 김무정, 2010에서 재인용; 유재봉, 2006에서 재인용; 홍은숙, 2004a에서 재인용; 2004b에서 재인용).

Hirst는 실제적 지식이 이론적 지식의 고유한 의미를 분명히 파악하는데 기초가 되고(Hirst, 1993: 홍은숙, 2004a에서 재인용), "좋은 삶은 인간의 전반적인 욕구를 장기적인 관점에서 최대한 만족시키는 것이며, 그러한 삶은 자신이 속해 있는 지배적이고 합리적인 '사회적 실제'에의 입문을 통해 '실천적' 이성을 발달시킴으로써 가능하다"(유재봉, 2006, p. 66)고 하였다. Hirst의 '사회적 실제에 기반을 둔 교육'은 보편적인 합리성을 추구하는 자유교육에 대한 대안을 제시하려는 시도로(유재봉, 2001) 실천적 이성에 따르는 좋

은 삶을 살게 하는데 목적을 두고, 사회에서 지배적이고 성공적인 합리적 실제를 교육내용으로 강조하였다(김무정, 2010). 이에 대해서 홍은숙(2004b)은 비록 Hirst가 자신의 기존의 주지주의적인 자유교육을 철회하였지만 Hirst의 정의가 자유교육의 유일한 전통은 아니기에 우리가 자유교육의 전통 자체를 부정할 필요는 없으며, 사회적 실제에의 입문 교육은 자유교육을 확대하는 개념으로 평가하고 있다고 하였다. 따라서 사회적 실제에의 입문 교육을 받아들인다고 해서 자유교육을 포기할 필요는 없고, 오히려 사회적 실제에의 입문 교육이 교육의 다양한 측면을 강조하여 전인교육을 추구하며, 교육내용을 폭 넓게 확장한다고 보았다. 또한, 사회적 실제에의 입문 교육이 기계적 학습이 아닌 인격적 학습을 강조한다는 점에서 자유교육의 이상과 모순되지 않고, 자유교육 이상으로 자유교육의 이념을 구현하는 교육 개념이라는 것이다. 특히 Hirst의 사회적 실제 개념은 주지주의적 자유교육의 정의보다는 훨씬 더 자유교육의 이상을 잘 실현해준다고 하였다.

이러한 해석은 학교교육 입장에서의 역량에 대한 관점과도 일맥상통하는 면이 있음을 발견하게 된다. 소경희(2009)는 역량기반 교육이 전통적인 자유교육을 오늘날의 상황에 맞게 재형성하려는 노력이자 7 자유학과의 새로운 버전이라고 해석하는 Ewens (1979)의 논의를 들면서, 역량기반 교육의 역량이 전통적 자유교육에서 강조된 학과(arts)의 현대적 버전이라는 점, 인간의 여러 영역에서 활용될 수 있는 일반적인 능력이나 기술을 강조한다는 점 등에서 자유교육적 성격을 갖고 있다고 주장하였다. 전통적 자유교육은 전술한 바와 같이 Hirst의 주지주의적인 관점만을 지니는 것이 아니다. 자유학과(liberal arts)의 'arts'라는 이름이 시사하듯이 만들고 산출하고 구성하는 것과도 관련된다. 즉 자유학과의 문법, 수사, 논리 과목들은 우리가 언어적 상징을 사용할 때 분석하기, 사고하기, 쓰기, 말하기, 결정하기 등을 통해 실천된다. 따라서 전통적인 자유학과는 의사소통, 분석, 문제 해결 등과 같은 일반적 역량으로 새롭게 거듭났다고 할 수 있다는 것이다. 이러한 주장은 자

유학과도 넓게 보면 행위 속에서의 앎, 즉 실천적 지식의 속성을 내재적으로 함의하고 있고, 이러한 내재적인 속성들이 역량이라는 이름으로 현대적으로 재탄생하게 된 것이라고 정리할 수 있다. 소경희(2009)의 이러한 주장은 Hirst가 실제적 지식이 이론적 지식의 기초가 된다고 말한 것과 일맥상통하는 것으로서 이론적 지식도 실제적 지식과 무관하지 않음을 드러내는 부분이라고 할 수 있다. 따라서 Hirst의 '사회적 실제에의 입문 교육'이 이론과 분리되지 않은 실제적 측면을 강조하면서 더욱 인간적인 교육을 지향점으로 두고 있다는 평가는 역량개념에서도 마찬가지라고 할 수 있다. 이러한 의미에서 학교교육에서의 역량은 교육 내용의 이론적 측면을 부정하지 않으면서 그동안 무시되어 왔던 교육 내용의 실제적 측면을 부각하려는 흐름을 이어가고 있다고 할 수 있다.

이러한 역량 담론은 1990년대 들어서 교육과정 개혁을 이끄는 핵심기치로 새롭게 부활하게 되었다(박민정, 2009). 더군다나 'DeSeCo' 프로젝트는 "역량을 직업 분야가 아닌 인간 전체의 삶과 관련하여 논의함으로써 역량의 문제가 우리의 전체적인 삶의 질과 관련하여 중요하다는 점을 전 세계적으로 인식시켜 주었으며, 이에 대한 학교교육의 관심을 촉구하는 계기가 되었다"(소경희, 2007, p. 2). 'DeSeCo' 프로젝트에서 제안된 핵심 역량 개념은 학교교육 맥락에서의 역량으로 이해되었고(이선영, 2011), 교육 영역 이외에서 사용되던 역량 개념을 교육에 적용할 때의 개념적 한계를 뛰어넘을 수 있는 단초를 제공함에 따라 역량은 학교교육 안으로 흡수될 수 있는 정당성을 얻게 되었다. 즉 핵심 역량은 21세기 사회를 살아가는 모든 개인에게 필요한 보편적 능력이고, 인지적·정의적인 차원의 총체적 개념이기에, 전인교육을 지향하는 학교교육을 통해 핵심 역량이 육성되어야 한다는 인식이 확장되고 있다. 이러한 동향은 세계 각국의 교육과정 개혁 관련 연구들이 핵심 역량에 초점을 맞추도록 한 원동력으로 작용하였고, 이러한 역량 개념은 최근 여러 나라의 교육개혁 방향 설정에 있어 주요한 개념으로 다양하게 언급되고 있다.

역량을 중심으로 교육과정을 개혁하려는 움직임은 대략 1990년대 초반부터 생겨났고 이러한 경향은 2000년대 들어 가속화되었다. 이러한 역량을 중심으로 한 교육과정 설계는 영국, 독일, 대만, 미국, 캐나다, 뉴질랜드, 호주 등 다양한 나라들에서 찾아볼 수 있다(이광우 외, 2009). "각 국가별로 역량의 용어와 개념 정의 및 설계 방식은 차이를 보이고 있지만 역량을 중심축으로 삼고 있다는 공통점을 보여준다"(송주현, 2011, p. 217). 특히 유럽 연합의 국가들은 핵심 역량에 대한 교육과정적 관심을 보여준다. 각 유럽의 교육 당국은 교육의 질에 대한 관심, 국제화, 과학기술의 발달, 한층 더 복잡해지는 진로 등의 이유로 인해 평생학습 · 전 생애 학습(life-wide learning)의 필요성을 자각하게 되었고, 교육과정에서 지식과 기술의 전수보다 성공적 적용에 초점을 두게 됨에 따라 교육 목표를 역량의 관점으로 재개념화하게 되었다(Eurydice, 2002).

지금까지 논의된 역량의 의미를 수용하여, 본 연구에서는 역량을 기존의 이론적 지식과 상호 배타적으로 분리하지 않고 이론적 지식과 역량의 상호 연계적인 입장을 취한다. 또한, 기존의 지식 중심 교육을 전면으로 부정하고 그 자리를 역량으로 대체하기보다는 기존의 지식 중심 교육에 편중되어 주목받지 못했던 실천적인 맥락에서의 교육의 내용들을 수면 위로 끌어올려서 기존의 지식 중심 교육과의 상호 호혜적인 입장에서 바라보려는 입장을 취한다.

2) 교육 분야에서의 역량 개념

교육 분야에서는 역량 개념에 대해 하나로 합의한 것이 없고 아직도 지속적으로 연구 중이다. 따라서 현시점에서는 교육학 분야의 학자들과 연구 기관의 논의들을 살펴보고 공통점을 토대로 역량의 의미를 도출해내는 것이 최선일 것이다.

Romainville (1996)은 역량(competence)이 일반 교육 분야에서 "주어진

맥락에서 효율적으로 행동하는 특별한 능력(capacity)이나 잠재력(potential)"(Eurydice, 2002, p. 13에서 재인용)을 의미한다고 하였다. Perrenoud (1997)는 역량(competence)을 형성한다는 것은 개인이 복잡하고 다양하고 예측 불가한 상황에서 획득한 지식을 동원하고(mobilize) 적용하고 통합하게끔 하는 것이라고 하였으며, 역량(competence)은 "주어진 상황에서 효율적으로 행동하는 능력, 지식에 기반하지만 그 지식에 국한되지 않는 능력"(Eurydice, 2002, p. 13에서 재인용)이라고 하였다. Weinert (2001)는 역량을 "특정 목표에 도달하는 데 필요하거나 충분한 능력, 유능함, 기술 등의 대략적인 전문화된 체계"(p. 45)라고 하였다. Coolahan (1997)은 "역량(competence)을 개인이 교육적 실제에 참여함을 통해서 개발되는 지식, 경험, 가치, 경향 등에 기반을 둔 일반적 능력(general capability)"(p. 26)이라고 하였다. Chisholm (2005)은 역량(competence)을 "안정적이거나 변화하는 상황에 지식, 노하우, 기술을 적용하는 능력"(p. 42)을 의미하는 것으로 개념화하였다.

유럽 연합 국가들의 교육 체계와 정책에 대한 정보 및 분석을 제공하는 'Eurydice' 네트워크는 2002년 'Key Competencies – A developing concept in general compulsory education' 보고서를 발간하였다. 다양한 유럽 연합 국가들의 교육과정에 대한 조사를 토대로 유럽 연합의 핵심 역량 정의에 대한 최근의 정보를 제공하는 것에 목적을 두었던 이 보고서는 핵심 역량(key competence) 개념을 "모든 개인이 사회의 적극적인 구성원으로서 의미 있게 살아가도록 하는 데 있어서 필수적인 일련의 지식, 기술, 태도"(Eurydice, 2002, p. 29)라고 하였고, 벨기에, 덴마크, 독일을 포함한 다양한 유럽 나라들의 역량 개념의 정의를 소개하였다.

국내 연구를 살펴보면, 한국교육과정평가원은 2007년도부터 2009년까지 미래 한국인의 핵심 역량 증진을 위한 초·중등학교 교육과정 비전 및 설계 방안에 관한 연구를 진행하였다. 이 연구에서는 핵심 역량의 개념을 "다양한

현상이나 문제를 효율적으로 혹은 합리적으로 해결하기 위해 학습자(혹은 사회인)에게 요구되는 지식, 기능, 태도의 총체"(이광우 외, 2008, pp. 15-16; 이광우 외, 2009, p. 15)라고 정의하였다. 여기에서 핵심 역량은 "개개 학습자 혹은 사회인이 보유하고 있는 차별화되고 독특한 능력이라기보다는 누구나가 길러야 할 기본적이고 보편적이며 공통적인 능력의 성격을 견지한다"(이광우 외, 2008, p. 16; 이광우 외, 2009, p. 15)고 밝혀, 'DeSeCo' 프로젝트의 핵심 역량과 같은 성격을 유지하고 있음을 알 수 있다. 이 연구에서는 초·중등 학교교육을 통해 길러야 할 핵심 역량의 하위영역으로서 '창의력, 문제 해결능력, 의사소통능력, 정보처리능력, 대인관계능력, 자기관리능력, 기초학습능력, 시민의식, 국제감각, 진로개발능력' 등의 10가지를 제안하였다(이광우 외, 2008).

또한, 소경희(2007)는 역량에 대한 OECD의 포괄적인 관점을 수용하면서 역량을 "개인이 특정 맥락의 복잡한 요구를 성공적으로 충족시키기 위해 갖추어야 할 능력"(p. 8)이라고 정의하였다. 지금까지 논의된 교육 분야에서의 역량 개념을 정리하면 <표 Ⅱ-6>과 같다.

<표 Ⅱ-6> 교육 분야에서의 역량 개념

학자 또는 지역	용어	정의
Romainville (1996)	competence	주어진 맥락에서 효율적으로 행동하는 특별한 능력(capacity)이나 잠재력(potential)
Perrenoud (1997)	competence	주어진 상황에서 효율적으로 행동하는 능력, 지식에 기반하지만 그 지식에 국한되지 않는 능력
Weinert (2001)	competence	특정 목표에 도달하는 데 필요하거나 충분한 능력(abilities), 유능함(proficiencies), 기술(skills) 등의 대략적인 전문화된 체계
Coolahan (1997)	competence	개인이 교육적 실제에 참여함으로써 개발되는 지식, 경험, 가치, 경향(dispositions)에 기반을 둔 일반적 능력(general capability)
Chisholm (2005)	competence	안정적이거나 변화하는 상황에 지식, 노하우, 기술을 적용하는 능력
Eurydice (2002)	key competence	모든 개인이 사회의 적극적인 구성원으로서 의미 있게 살아가도록 하는 데 있어서 필수적인 일련의 지식, 기술, 태도
벨기에 독일어권 지역	kompetenzen (competencies)	지식, 기술, 태도와 관련된 교과 특정적 그리고 교과 독립적인 능력(capabilities and abilities)
벨기에 플라망어권 지역	competentie (competence)	지식, 통찰, 기술, 태도를 포함하는 다차원적 성격을 지니고, 형식적/비형식적, 의식적/비의식적 맥락에서 획득되며, 특정한 상황이나 과제 요건에 적합한 답을 제공해야 하고, 언제나 부족한 조건에서도 효율적으로 행동하기 위해 필요한 것
	sleutelcompetentie (key competence)	전이 가능하고 적용 가능하며, 목표 달성, 문제 해결, 다양한 과제 완수를 위해 사용될 수 있는 다기능적 성격을 지니는 것
덴마크	nøglekompetence (key competence)	지식과 자격요건(qualifications)을 다양한 상황에 적용하는 능력
독일	schlusselkompetenzen (key competencies)	필연적으로 일관적인 일련의 태도, 가치, 지식, 기술을 나타내는 역량
한국교육과정평가원 (2007~2009)	핵심 역량	다양한 현상이나 문제를 효율적으로 혹은 합리적으로 해결하기 위해 학습자(혹은 사회인)에게 요구되는 지식, 기능, 태도의 총체
소경희(2007)	역량	개인이 특정 맥락의 복잡한 요구를 성공적으로 충족시키기 위해 갖추어야 할 능력

지금까지 살펴본 교육 분야에서의 역량 개념들을 토대로 역량 개념을 정리해보면 다음과 같은 세 가지 특징을 찾을 수 있다. 첫째, 역량 개념은 대체로 '상황, 목적, 맥락, 교육적 실제' 등 교육을 둘러싸고 있는 배경적 요소를 포함한다. 둘째, 이른바 인간의 자원이라고 일컬을 수 있는 '지식, 기술, 태도, 경험, 가치, 경향' 등 역량의 기반이 되는 다양한 인간 내적인 요소들을 포함한다. 셋째, '효율적으로 행동하는 능력, 적용하는 능력, 반응하는 능력' 등과 같은 외현적 수행 용어들을 포함한다. 이러한 특징들을 OECD의 'DeSeCo' 프로젝트에서 정의한 역량 개념과 비교해보면 <표 Ⅱ-7>과 같은 유사성을

발견할 수 있다.

<표 Ⅱ-7> 'DeSeCo' 프로젝트의 역량과 교육 분야에서의 역량 개념 비교

OECD의 'DeSeCo' 프로젝트의 역량 개념	교육 분야에서의 역량 개념
(인지적, 비인지적 측면을 포함한) 심리사회적 조건의 가동	'지식, 기술, 태도, 경험, 가치, 경향' 등 역량의 기반이 되는 다양한 인간 내적인 능력 요소
특정한 맥락	'상황, 목적, 맥락, 교육적 실제' 등 교육을 둘러싸고 있는 배경적 요소
성공적으로 충족시키는 능력	'효율적으로 행동하는 능력, 적용하는 능력, 반응하는 능력' 등과 같은 외현적 수행 용어

이처럼 'DeSeCo' 프로젝트의 역량 개념은 인간의 삶 전반에서의 역량 연구뿐만 아니라 교육 분야에서의 역량 연구에서도 기본적인 틀을 제공해준다고 평가할 수 있다. 그러나 한 가지 주목할 점이 있다면, 인간의 삶 전반에 대한 역량 개념은 전체적인 삶의 맥락에서 요구를 충족시키기 위한 인간의 총체적 능력이라는 의미를 지니는 것으로 'DeSeCo' 프로젝트의 역량 개념이 요구 지향적인 성격을 수용하는 것과 달리, 학교 분야에서의 역량 개념은 요구 충족을 위한 능력을 명시적으로 강조하지는 않는다. 즉 인간의 삶 전반에서의 역량에 대한 논의는 요구 지향적 성격을 보여주지만, 교육 분야에서의 역량 논의는 비교적 요구 지향적 성격이 완화된다.

다. 교육 분야의 역량 관련 용어

지금까지 살펴본 외국의 교육 분야 역량 관련 연구물들을 보면 역량 관련 용어 때문에 혼란을 느끼게 된다. 'competency', 'competence', 'competencies' 등 다양한 용어들이 등장하는데 우리말로 번역할 때는 모두 '역량'이라는 용어로 번역하게 된다. 그뿐만 아니라 역량과 관련된 용어로서 'ability', 'capability', 'capacity', 'certification', 'qualification', 'skill' 등 다양한 용어들도 역량과 명확히 구분되지 않는다. 따라서 이러한 용어들을 비교

및 정리해봄으로써 역량의 의미를 좀 더 명료히 드러낼 필요성이 있다.

우선 'competency', 'competence', 'competencies' 등의 개념에 대해 살펴보면, 옥스퍼드 영어 사전은 'competence'와 'competency'가 동의어로서 "어떤 것을 성공적으로 또는 효율적으로 하는 능력"(http://oxforddictionaries.com)으로 정의한다. 그러나 이러한 사전적 의미와는 다르게 많은 역량 관련 연구물에서는 사용되는 상황에 따라 용어들이 다양하게 사용된다.

Short (1984)에 따르면, 'competency'는 어떤 사람이 소유하는 구체적인 속성(attribute)이며, 'competencies'는 개인의 적절성이나 충분함을 판단할 수 있는 구체적인 범주(category)와 그 범주 안에서 어떤 사람이 유능하고, 적절하고, 충분하다고 특징지을 수 있는 질이나 상태(quality or state of being) 모두를 의미하고, 'competence'는 'competencies'의 두 번째의 의미, 즉 유능함의 질이나 상태를 의미한다고 하였다. 또한, Short (1984, 1985)는 'competence'를 (ⅰ) 행위나 수행으로서의 역량, (ii) 지식이나 기술의 운용 능력으로서의 역량, (iii) 충분하다고 여겨지는 능력(capability)의 정도나 수준으로서의 역량, (iv) 어떤 사람의 질이나 상태로서의 역량 등의 4가지 개념으로 구분하여 설명하였다. Short (1984, 1985)는 이 중 첫 번째가 가장 좁은 범위의 유용성과 적용성을 갖는 것으로 정확하고 측정 가능한 것에 한정되며 네 번째가 가장 일반적으로 적용 가능한 개념이라고 하였다. 그러나 역량 개념을 적용할 때는 4가지 개념을 모두 고려해야 하고, 4가지 개념에 각각 다른 용어를 사용해야 하며, 네 번째 개념에 'competence'라는 용어를 사용하는 것을 선호한다고 하였다.

Short가 역량 개념을 비교적 인간적 차원으로 본 것에서 더 나아가 Kouwenhoven (2003)은 역량 개념을 개인적 특성으로 보는 관점과 과제 특성으로 보는 관점으로 구분하였는데, 이러한 관점에 따라 용어의 사용도 다르게 나타난다. Kouwenhoven (2003)에 따르면, 역량을 개인적 특성으로 보는 관점은 능력에 초점을 두는 투입(input) 지향적 관점을 의미한다. 이

관점에서 "역량(competency)은 개인의 질, 특성, 속성으로 여겨진다"(p. 47). 즉 이러한 투입 관점은 유능한 수행을 성취하는 데 필요한 능력에 초점을 두는 것으로, 미국에서는 이러한 투입 접근법이 선호되며 'competency'라는 용어가 주로 사용된다(Garavan & McGuire, 2001: Kouwenhoven, 2003에서 재인용).

역량을 과제 특성으로 보는 관점은 수행 표준(standard of performance)에 초점을 두는 산출(output) 지향적 관점을 의미한다(Holmes, 1994: Kouwenhoven, 2003에서 재인용). 이 관점에 따르면, 'competence'는 규정된 표준을 위한 역할과 과제를 수행하는 능력을 의미하며, 교육과 훈련 과정의 산출을 강조하는 입장을 취한다(IFAC Education Committee, 2001: Kouwenhoven, 2003에서 재인용). 특히 영국에서는 표준에 도달하기 위한 수행 능력으로서 'competence'라는 용어를 주로 사용한다(Bolton, Brown & McCartney, 1999; Fletcher, 1997; Garavan & McGuire, 2001; Mansfield, 1989; Melton, 1997: Kouwenhoven, 2003에서 재인용). <표 Ⅱ-8>은 지금까지 논의한 Kouwenhoven (2003)의 역량에 대한 정의의 관점을 비교한 표이다.

<표 Ⅱ-8> 역량 정의 관점 비교

개인 특성 지향 관점	과제 특성 지향 관점
능력(ability)에 초점	수행 표준(standard of performance)에 초점
투입(input) 지향적	산출(output) 지향적
competency: 개인의 질, 특성, 속성	competence: 표준을 위한 역할과 과제를 수행하는 능력
미국 중심	영국 중심
유능한 수행 성취에 필요한 능력에 초점	표준 도달을 위한 수행 능력

정리하면, <표 Ⅱ-9>에서 볼 수 있듯이 'competency'는 주로 개인의 내재적 특성을 가리키고, 'competence'는 과제 수행 능력, 유능함의 질이나 상

태같이 외현적으로 드러나는 것을 의미하며, 'competencies'는 개인 특성의 범주, 그리고 유능하다고 판단할 수 있는 질이나 상태 등 더욱 넓은 범위의 역량을 의미한다고 정리할 수 있다.

<표 Ⅱ-9> competency, competence, competencies 의미 비교

학자 또는 문헌	competency	competence	competencies
Short (1984)	어떤 사람이 소유하는 구체적인 속성	유능함의 질이나 상태를 의미	개인의 적절성이나 충분함을 판단할 수 있는 구체적인 범주와 그 범주 안에서 어떤 사람이 유능하고, 적절하고, 충분하다고 특징지을 수 있는 질이나 상태
Kouwenhoven (2003)	개인의 질, 특성, 속성		
IFAC Education Committee(2001)		규정된 표준을 위한 역할과 과제를 수행하는 능력	

역량 용어의 논의는 역량 개념의 접근법과 연관되어서 더욱 심도 있게 진행되었다. 사실 역량 개념은 위의 논의보다 더욱 다양한 각도로 정의되는 양상을 보여준다. 이와 관련하여 Weinert (2001)는 역량(competence)을 "특정 목표에 도달하기 위해 필요하거나 충분한 능력(abilities), 유능함(proficiencies), 기술(skills) 등의 대략적인 전문화된 체계"(p. 45) 라고 정의하였고, 'DeSeCo' 프로젝트 관련 연구에서 역량을 정의, 기술, 해석하는 다양한 이론적 접근법을 <표 Ⅱ-10>과 같이 설명하였다.

<표 Ⅱ-10> Weinert (2001)의 역량 설명의 이론적 접근법 분류

접근법	의미
일반적인 인지적 역량	·일반적인 지적 능력
전문화된 인지적 역량	·특별한 내용 영역의 수행을 잘 하기 위해 개인에게 유용한 인지적 전제조건
역량-수행 모델	·Chomsky(1980)의 언어역량과 언어수행 개념에서 파생된 개념 ·언어역량이 언어수행의 근본적 구조임
역량-수행 모델의 변형	·인지적 양식, 기억력, 과제 상황과의 친숙도 등과 같은 변인들에 의해 조정되는 역량과 수행과의 관계
인지적 역량과 동기적인 행동 경향	·인지적 역량과 동기적인 행동 경향의 관계성은 White(1959)에 의해 발견됨 ·자아개념, 성취동기, 개인 조절 신념 등이 역량에 영향을 줌
객관적 역량 개념과 주관적 역량 개념	·객관적 역량 : 표준화된 척도와 검사로 측정될 수 있는 수행과 수행 경향성 ·주관적 역량 : 과제 완수와 문제 해결에 필요한 수행-관련 능력(abilities)과 기술(skills)에 대한 주관적 평가
행동 역량	·성공적인 학습과 행동에 필요하고 유용한 인지적, 동기적, 사회적 전제조건들을 포함 ·행동 역량 개념은 과제, 목표, 척도 충족에 필요충분한 조건을 분석에 적용하는 것 ·일반적 문제 해결 능력, 비판적 사고 기술, 영역-일반적 지식과 영역-특정적 지식, 현실 적·긍정적 자아 개념, 사회적 역량 등

이와 비슷하게 Kouwenhoven (2003)은 다양한 학자들의 역량 정의를 비교하여 5가지 집단으로 구분하고, 역량을 '행동주의적', '일반적', '통합적/총체적' 등으로 범주화한 Hager(1993)와 Gonczi(1994)의 연구에 따라 이를 다시 '행위로서의 역량', '속성으로서의 역량', '총체적 역량'으로 병합하여 범주화한 예를 제시하였다.

<표 Ⅱ-11> Kouwenhoven (2003)의 역량 정의 관점 분류

<table>
<tr><th>역량 정의의 유목화</th><th>역량을 개념화하는 관점</th></tr>
<tr><td>바람직한 수준의 수행 능력 또는 특정한 표준에 따르는 수행 능력으로서의 역량</td><td rowspan="2">일련의 행위(behaviours)로서의 역량</td></tr>
<tr><td>할 수 있는 것을 기술하는, 성과로서의 역량</td></tr>
<tr><td>바람직한 수준에서의 수행에 필요한 (지식, 기술, 태도 같은) 속성들을 선택하고 사용하는 능력으로서의 역량. 초인지적 속성을 함의</td><td rowspan="2">일련의 속성(attributes)으로서의 역량</td></tr>
<tr><td>특정한 속성(지식, 기술, 태도)의 소유로서의 역량</td></tr>
<tr><td colspan="2">위의 4가지 그룹의 요소를 모두 포함하는 더욱 총체적인 역량 정의</td></tr>
</table>

Eraut (1994: Kouwenhoven, 2003에서 재인용)는 '행위로서의 역량' 및 '속성으로서의 역량'과 유사하게 역량을 '사회적으로 규정된 역량'과 '개인적 입장에서의 역량'으로 구분하였다. '사회적으로 규정된 역량'은 기대되는 표준에 요구되는 과제를 수행하는 능력을 의미하는 반면, '개인적 입장에서의 역량'은 직무나 상황에서 준거 지향적인 효율성과 우수한 수행에 연관된 개인의 내재된 특성을 의미한다. Hager, Gonczi & Oliver (1990: Kouwenhoven, 2003에서 재인용) 등은 '통합적/총체적 접근법'은 전문적 실제 안에서 설명되며, 전문적 과제 맥락 안에서 나열되는 지식, 능력, 기술, 태도 등의 관점으로 분석된다고 하였다.

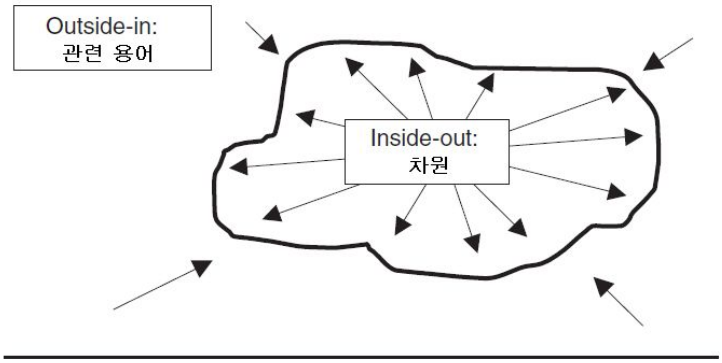
지금까지의 논의를 토대로 했을 때, 다양한 역량 정의들은 대체로 개인 특성을 지향하는 관점, 과제를 지향하는 관점, 두 관점을 통합한 총체적 관점으로 정리된다. 개인 특성을 지향하는 관점은 주로 역량을 인간 내적인 속성 및 특성으로 정의하고, 과제 지향 관점은 수행, 행위로 표현되는 능력으로 정의하며, 총체적 관점은 이 둘을 모두 포괄하는 가장 넓은 방식의 접근법이라고 할 수 있다. 총체적 관점은 'DeSeCo' 프로젝트의 역량 개념에서도 확인할 수 있다. 지금까지 논의한 역량 개념의 관점을 비교해서 정리하면 <표 Ⅱ-12>와 같다.

<표 Ⅱ-12> 역량 개념의 관점 비교

학자	개인 특성 지향 관점	과제 지향 관점	총체적 관점
Holmes (1994)		산출(output) 지향적, 수행 표준이 초점	
Garavan & McGuire (2001)	유능한 수행을 성취하는데 필요한 능력이 초점		
IFAC Education Committee(2001)		규정된 표준을 위한 역할과 과제를 수행하는 능력이 초점	
Kouwenhoven (2003)	투입(input) 지향적, 개인의 질, 특성, 속성이 초점. 속성으로서의 역량	행위로서의 역량	총체적 역량
Hager(1993), Gonczi(1994)	속성 또는 일반적 기술접근법	행동주의 또는 특정 과제 접근법	통합적/총체적 접근법
Hager, Gonczi, Oliver(1990)			통합적/총체적 접근법
Eraut(1994)	개인적 입장에서의 역량	사회적으로 규정된 역량	

그러나 모든 역량 연구물에서 제시되는 역량 개념의 정의를 이렇게 세 가지 방향으로 모두 정리할 수는 없다. 그만큼 역량의 개념은 맥락에 따라 다양하게 정의되고 그에 따른 난점도 상당하다. Stoof, Martens, Merriënboer & Bastiaens (2002) 등은 역량의 정의가 명확하지 않은 것에 대한 대안으로 다양한 역량 개념을 허용하는 구성주의적 관점을 도입하였다. 이는 역량 정의가 진실인지에 관심을 두고 지극히 잡기 어려운 역량 개념을 기술하기보다는 역량 정의가 사용되는 맥락에 적합한지, 즉 역량의 실행 가능성(viability)에 초점을 두는 접근 방식이다. 이들은 역량의 실행 가능성을 높이기 위한 변인으로써 사람, 목표, 맥락 등의 3가지 변인을 제시하면서 역량에 대한 개념적 사고와 용어적 사고를 조합하려고 시도하였는데 그 구체적인 방법이 '역량의 경계 접근법(the Boundary Approach of Competence)'이다. 이는 역량의 의미를 탐구하기 위해 다양한 차원(dimensions)을 탐색하여 역량 개념의 영역을 확장한다는 'inside-out' 접근법, 역량의 용어 선택을 위해 역량과 연관된 용어와의 관계성을 명확히 함으로써 역량 개념의 경계를 축소한다는 의미의 'outside-in' 접근법 등의 두 방법을 통해 역량 개념의 경계를 결

정하는 방식이다(Stoof et al., 2002).



[그림 Ⅱ-4] Stoof 외 (2002)의 '역량의 경계 접근법'
출처: Stoof et al., 2002, p. 353

'inside-out' 접근법에서 역량 정의 시 고려되는 차원들은 개인적 특성과 과제 특성, 개인적 역량과 광범위한 역량, 특정 역량과 일반적 역량, 역량의 수준과 수준으로서의 역량, 가르칠 수 있는 역량과 가르칠 수 없는 역량 등이 있고, 'outside-in' 접근법에서 역량과 연관된 용어로 고려되는 것들은 수행, 자격, 능력, 지식, 기술, 태도 등이 있다. 이러한 접근법은 많은 학자들의 역량 정의를 분류하는 데 그치지 않고 구성주의 시각으로 재조합하기 위한 접근법이라고 할 수 있다. 또한, 역량의 개념뿐만 아니라 용어까지도 신중하게 고려하자는 취지로 해석할 수 있다. 'inside-out' 접근법에서 고려되는 차원들은 지금까지 논의되었던 역량 개념의 내용에 대한 고민이고, 'outside-in' 접근법은 이후에 논의될 용어 사용 문제와 일맥상통한다. 이러한 접근법을 수용하는 것은 논의가 필요하겠지만 여기서 한 가지 의미를 찾을 수 있는 것은 역량 개념의 내용뿐만 아니라 용어 선택도 역량의 개념화에 있어 중요한 의미를 지닌다는 점일 것이다(Stoof et al., 2002).

Stoof 외 (2002)의 'outside-in' 접근법에서 지적하는 용어 선택 문제와

연관하여 역량 관련 용어들에 대한 다른 연구들을 살펴보면, Chisholm (2005)은 <표 Ⅱ-13>과 같이 역량 관련 용어들을 정의하였다.

<표 Ⅱ-13> Chisholm (2005)의 역량 관련 용어 정의

용어	정의
ability	특정 언어를 말하는 능력을 갖는 것처럼 어떤 사람이 소유하는 것을 보여줄 수 있는 능력
capability	사람이 명시적으로나 암시적으로 할 수 있는 것, skills·competence 와 비슷함
capacity	보통 특별한 개인적 잠재력을 의미하고 관련된 지식·기술·역량(competence)을 포함하는 특수한 방식으로 사용됨, potential과 유사함
certification	개인에 의해 획득되거나 학습/서비스 제공자를 통해 표현되는 지식·노하우·기술·역량(competences) 등을 형식적으로 인증하는 표준화된 과정을 말함
competence	안정적이거나 변화하는 상황에서 지식, 노하우, 기술을 적용하는 능력, 결정적인 두 가지 요소: 아는 것과 할 수 있는 것을 특정한 과제나 문제에 적용하기, 이러한 능력을 다양한 상황에 전이할 수 있기
qualification	certificate or diploma와 동의어. 유럽의 형식 교육 분야에서 이것은 주어진 코스를 성공적으로 완수하거나 전문화된 분야, 기술, 역량(competence) 성취의 표준에 도달한 사실을 증명하는 공식적 기록 또는 문서임
skill	특정한 과제나 직무를 수행하는 데 필요한 지식과 경험을 갖는 것을 의미함

'ability', 'capability', 'capacity' 등은 역량 정의에서 많이 등장하는 용어들이다. 이들의 사전적 정의는 "능력"이지만 용례는 조금 다르다. 'ability'는 어떤 일을 실제로 잘 할 수 있다고 할 때 쓰이며, 'capability'는 잠재적으로 사람이 할 수 있는 '일의 양' 또는 '능력'을 뜻하고, 'capacity'는 어떤 일을 하는 데 필요한 '자질'을 갖고 있다고 할 때 사용된다(HaperCollins, 2004; 김방이 역, 2008). Chisholm(2005)의 정의에서도 볼 수 있듯이 'ability'는 실제로 그 사람이 소유하고 있는 명시적인 능력을 가리킬 때 쓰이는 단어이고, 'capability'는 "반드시 사용되는 것이 아니거나 본인이 인지하지도 못하는 개인적 특징"(Stoof et al., 2002, p. 359), 즉 명시적인 것뿐만 아니라 암시적/잠재적으로 할 수 있는 능력을 의미한다. 'capacity'는 잠재력과 비슷한 의미로 자질을 가리킬 때 사용되는 것으로 이해할 수 있다. 이에 비해 'competence'는 "특별한 행위 수행에 필요한 개인적 특징과 연관"(Stoof et al., 2002, p. 359)되며 상황에 지식, 노하우, 기술 등을 적용 및 전이하는 능

력의 의미를 지니는 용어로서, 21세기의 상황에 맞게 더욱 특화된 고차원적이면서 심층적인 능력이라고 볼 수 있다.

'certification'과 'qualification'은 공식적으로 인정받는 능력에 관한 용어이다. 독일, 네덜란드에서는 'qualification'이 'competence'나 'competency'와 동의어로도 사용되는 한편 영국에서는 'BNVQ(British National Vocational Qualifications)'의 역량에 대한 공식적 증명 또는 독일의 'Doppelqualfikation'과 같은 'certification'과 연관된다. 'competence'는 개발되는 것에 비해 'qualfication'은 수여된다는 특징을 지닌다(Kouwenhoven, 2003).

'skill'과 'competence'는 자주 상호 교환되어 사용되지만, 의미는 다르다(Chisholm, 2005). 보통 '기술'이라고 번역되는 'skill'은 "바람직한 성과를 얻는 행위를 하는 훈련을 통해 획득되고 학습되는 능력"(Gordon et al., 2009, p. 37) 또는 "특정한 과제나 직업을 수행하는 데 필요한 지식과 경험을 갖는 것"(Chisholm, 2005, p. 42)으로 정의된다. 기술은 추상적인 규칙과 알고리즘으로 분석되고(Canto-Sperber & Dufay, 2001: Rychen & Salganik, 2003b에서 재인용), 완전히 자동화되며(Weinert, 2001: Rychen & Salganik, 2003b에서 재인용), '기초 기술(basic skills)'이라는 용어의 경우처럼 상대적으로 낮은 수준의 어려움을 언급하기도 한다(Rychen & Salganik, 2003b). 즉 "기술은 자동화되어 있거나 단계별로 절차화되기 용이한 능력의 측면을 가리키는 것으로"(윤정일 외, 2007, p. 247) 광범위한 분야에 적용하기보다는 특정 분야에서의 과제 수행을 위해 훈련을 통해 얻어지는 능력이라고 할 수 있다. 그에 비해 역량(competence)은 인지적 기술 · 태도 · 비인지적 요소 등을 망라하는 복잡한 행동 체계를 의미한다. 역량은 정신적인 전제가 동원되는 특성이 있으며, 일반적인 개인 자질을 언급하는 데 사용되기도 하는데, 이러한 자질은 특정한 유형의 요구와 연계되지 않는다. 또한, 한 가지 구성요소로만 구성되지 않고 인지적 · 동기적 측면이 모두

포함되는데, 예를 들어 비판적 기술, 분석 기술, 문제 해결 기술 등은 역량이 아니라 구성요소이다(Rychen & Salganik, 2003b).

윤명희와 김진화(2008)는 기술은 역량을 구성하는 구체적인 행동적 요소라고 주장한 Gresham과 Elliott(1987)의 연구, 역량은 상황 속에서 개인을 통해 나타나는 전반적인 효과성이며 기술의 조합이고, 기술은 다양한 기법들이며 역량의 하위개념이라고 주장한 Baron과 Markman(2003)의 연구 등에 주목하고, 이에 근거하여 "역량은 개인에 대한 전반적인 평가이고, 기술은 역량을 위한 구체적인 전략으로, 역량과 능력이 기술의 상위개념"(p. 176)이라고 주장하였다. 정리하면 '역량(competence)'은 '기술(skill)'을 포함하는 더 넓은 의미로 사용되며(Gordon et al., 2009), 지식, 기술, 태도, 동기 등을 망라하는 복잡한 인간 내적 체계를 다양한 분야에 적용 및 전이하는 능력이고, 이는 기술처럼 훈련을 통해 자동화되는 능력이 아니다.

지금까지의 역량 관련 용어 및 개념에 대한 검토를 바탕으로 했을 때, 역량은 널리 받아들여지는 단일의 정의가 없고, 역량 개념 자체도 다면적인 개념이라는 것을 알 수 있다(Hoffmann, 1999). 더군다나 외국 논문들에서는 역량 용어가 'competency', 'competence', 'competencies' 등 맥락에 따라 다양하게 사용되지만, 이것을 우리말로 번역할 때는 구분하지 않고 '역량'이라고 통칭하는 경향이 있기에 우리의 혼란은 더 가중된다.

유럽 연합 국가들의 교육과정에서는 역량이라는 용어를 명시적 또는 암시적으로 사용한다. 암시적으로 사용하는 경우는 역량 용어인 'competence'를 사용하지 않고 지식, 기술, 태도 등으로 상술한다. 어떤 국가들은 사회에 효율적으로 참여하기 위해 필수적인 것으로 여겨지는 교육적 목표를 제시하는데, 일반적으로 많은 다른 나라에서는 이것들이 핵심 역량으로 언급된다. 비록 역량 용어를 사용하지 않더라도 그것이 그들의 교육 체계가 역량과 관련되지 않는다는 것을 의미하는 것은 아니다. 또한, 그러한 나라들은 용어 사용과 상관없이 역량 리스트를 제시한다(Eurydice, 2002). 이렇듯 역량 용어

의 사용 양상이 매우 다양하게 나타나고 있다. 따라서 역량 용어를 명확히 구분하고 한 가지 용어만 취하기보다는 앞에서의 논의처럼 총체적 또는 구성주의적인 관점으로 역량 개념을 받아들이는 것이 혼란을 막는 길이라 생각된다. 한 가지 분명한 것은 인간의 능력으로서의 역량은 단순히 우리가 일상적으로 생각하는 무엇을 하는 능력의 범위를 넘어서 복잡한 인간 정신세계를 바탕으로 하여 행위로 이어지는 복합적이고 총체적인 능력이라는 점이다. 이러한 능력 개념은 갑자기 새로 생겨난 개념이 아니라 원래부터 인간에게 존재해왔던 능력이지만 기존에는 기술, 지식, 태도 등을 분리해서 각자의 영역에서의 논의를 펼쳐왔던 것에 비해 역량은 이러한 것들이 상호 연계되어 총체적으로 어우러져 인간의 행위로 이어진다는 것에 초점을 두고 있는 능력 개념이라고 정리할 수 있다. 따라서 본 연구에서도 역량 개념을 개인의 속성이나 특징, 행위 등의 한 면에만 초점을 두기보다는 'DeSeCo' 프로젝트의 역량 개념처럼 총체적이면서도 Stoof 외 (2002)의 구성주의적인 성격의 역량 개념을 기본 성격으로 하고자 한다.

라. 학교교육에서의 역량의 의미

지금까지의 논의를 바탕으로 본 연구에서는 교육 분야에서의 의미를 학교교육에 적용하여, 학교교육에서의 역량을 "학생들의 학교교육과정 경험을 통해 획득하게 되는 지식, 기술, 태도, 정서, 가치, 동기 등을 포함하는 총체적인 인간 내적 자원을 가동함으로써 다양한 상황과 맥락에 적응하는 능력"으로 정의하고자 한다. 이러한 학교교육에서의 역량 개념은 다음과 같은 특징을 갖는다.

첫째, 초·중등 학교교육 맥락에서 학생들이 21세기 사회에서 인간적으로 살아갈 수 있기 위한 역량이다. 이는 기존의 지나친 지식 편향 중심의 교육에서 벗어나 학생들이 더욱 인간적인 삶을 살아가는 데 기여할 수 있는 교육

을 지향할 때 학생들이 갖추어야 하는 능력에 대한 관심의 표명이다. 또한, 역량 개념의 명확성을 위해서 역량 개념이 적용될 범위를 정해야 할 필요가 있는데, 이는 Stoof 외 (2002)의 연구에서 역량의 실행 가능성(viability)을 높이기 위해 제안한 '사람, 목적, 맥락' 변인을 기준으로 함이 타당하다고 생각된다. 따라서 본 연구에서는 '학생, 21세기 사회에서의 행복한 삶, 학교교육'이라는 역량 개념의 적용 범위를 설정하였다.

둘째, 학교교육에서의 역량은 총체적 성격을 지닌다. 앞에서 살펴보았듯이 역량은 지식이나 기술 등과 같이 관찰할 수 있고 수행으로 드러나기 쉬운 측면과 아울러 태도, 정서, 가치, 동기 등을 포함한 인간 내면의 심층적인 특성을 바탕으로 한다. 이러한 역량을 구성하는 요소들은 별개로 존재하는 것이 아니라 유기적으로 연결되어 있다는 점에서 총체적이다(윤정일 외, 2007). 또한, 'DeSeCo' 프로젝트에서는 역량의 내적 정신 구조를 강조하였는데(Rychen & Salganik, 2003b), "역량은 상호 연계된 인지적이고 실제적인 기술(skills), (암묵적 지식을 포함한)지식, 동기, 가치 지향, 태도, 효과적인 행동을 위해 함께 가동될(mobilized) 수 있는 다른 사회적이고 행동적인 구성요소 등의 결합을 기반으로 형성된다"(OECD, 2002, p. 8)고 하였다. 즉 인간 내면적 요소들은 상호 연계되어 외현적으로 드러나는 수행에 영향을 주기 때문에 역량 개념은 총체적으로 파악되어야 함이 타당할 것이다. 따라서 학교교육에서도 각각의 지식이나 기술뿐만 아니라 겉으로 드러나는 학생들의 수행 이면에 자리하고 있는 가치, 동기, 태도 등을 총체적으로 파악하여 학생들의 성공적 학습 경험을 유도해야 할 것이다.

셋째, 학교교육에서의 역량은 맥락적 성격을 갖는다. 앞에서 살펴보았듯이 역량은 개인의 속성과 그것이 작동하는 맥락 간의 상호작용 결과라고 볼 수 있기에 역량이라는 개념은 상당히 맥락 의존적이다. 인간의 내재적 특성만으로는 역량이 발휘되기는 어렵다. 역량을 발휘해야 하는 맥락이 있어야 그 맥락에 적합한 역량이 가동되어 성공적인 수행이 일어난다. 이러한 특성은 학

교 맥락에서도 마찬가지로 적용된다. 따라서 학교라는 맥락에 대한 고려 없이 학생 개인의 능력만을 개발하려 한다면 진정한 의미의 역량 개발은 요원할 것이다.

넷째, 역량의 구성요소들은 가동(mobilize)되고 조절(orchestrate)되는 특성을 지닌다. 환경에 성공적으로 적응하는 것은 단일 능력을 사용하는 능력보다는 능력과 적절한 지식, 정서, 행위 패턴 등을 조정함(coordination)으로써 완성된다. "역량을 소유한다는 것은 구성 자원들을 소유하는 것뿐만 아니라 그러한 자원들을 적절하게 가동하고(mobilize), 복잡한 상황 속에서 적절한 시간에 그것들을 조절하는(orchestrate) 것을 의미한다"(Le Boterf, 1994, 1997: Rychen & Salganik, 2003b, p. 45에서 재인용). 따라서 총체적 성격의 역량 개발은 단순히 역량의 구성요소들을 소유하는 것에 그치지 않고 상황에 맞게 적절한 역량들을 선택하고 가동하고 조정하는 능력의 개발이 필수적이다.

다섯째, 학교교육에서의 역량은 삶의 다양한 맥락으로의 전이(transfer)가 가능한 능력이다. 21세기는 모든 사람에게 매우 다양한 맥락에 적응할 것을 요구하고 있고, 학생들도 그러한 적응력을 키워야 한다. 역량이야말로 그런 다양한 맥락에 적응하기 위해 발휘되는 능력이다. 다양한 맥락에서 역량을 발휘하기 위해서는 기존의 역량을 새로운 맥락의 요구 충족에 적응(adaptation)시킴으로써 새로운 상황에 역량을 전이(transfer)시키는 것이 중요하다(Rychen & Salganik, 2003b). 학교교육에서 개발된 학생들의 역량이 학교에서만 의미가 있다면 학생들의 삶에는 의미가 없을 것이다. 학생들의 삶에 의미가 있으려면 학교를 초월한 다양한 삶의 맥락에도 전이가 가능한 능력이어야 할 것이다.

여섯째, 학교교육에서의 역량 개념은 학교교육과정 내에서 학습 가능한 능력에 한정된다. 앞에서 논의했듯이 White와 McClelland는 역량이 환경과 상호작용을 통해 형성된 능력, 즉 학습 가능하며 구체적인 상황에서 효과적인

수행을 가능하게 하는 능력을 역량이라 하였다(윤정일 외, 2007). 그러나 인간의 모든 능력이 학습되는 것은 아니고 타고나는 것도 존재한다. Weinert (2001)는 학습 과제와 연관되는 비판적 사고력 같은 것과 달리 일반적 사고 능력이나 학습 능력 같은 일반적인 정신적 기능은 기초적인 인지적 기제의 일부로 특정한 수행 목표에 도달하기 위해서 학습되는 전제조건이 아니기에 역량에서 제외할 것을 제안하였다. 이는 기초적인 인지 능력 체계는 타고나는 것이지 학습되는 것이 아니므로 학습되는 역량과는 구별되어야 한다는 것을 의미하고, 따라서 역량 개념은 학습되고 가르칠 수 있는 능력을 의미하는 것이다(Rychen & Salganik, 2003b). 전술했듯이 Spencer와 Spencer (1993)는 '가시적 역량'은 쉽게 개발되지만 '숨겨진 역량'은 쉽게 개발되기 어렵다고 하였다. 마찬가지로 역량을 직업 특정적 능력을 의미하는 '경성 역량(hard competencies)'과 개인적 특질, 가치, 스타일 등을 의미하는 '연성 역량(soft competencies)'으로 구분한 Parry (1996)도 '연성 역량'을 훈련을 통해 개발되는 것으로 보지 않았다. 정리하면, 기억력 같은 기초 인지 능력은 역량과는 구분해야 한다. 그리고 특질, 동기 등은 학교교육에서 교사가 가르치는 것이 아니라 학생이 학교교육뿐만 아니라 다양한 삶의 경험을 통해 스스로 내면화하는 측면이 강하다는 것을 인정하고 학교교육에서의 역량 범위를 정해야 할 것이다.

일곱째, 학교교육에서 역량은 일반적 역량(general competency)뿐만 아니라 교과역량(subject competency), 개인 특성 지향 역량과 과제 특성 역량 등이 모두 통합하여 상호작용하는 총체적 입장을 취한다. Weinert (2001)는 역량 개념이 내용-특정적, 과제-특정적, 영역-특정적 수행 경향성뿐만 아니라 기억 능력, 문제 해결력, 학습 능력 같은 기능적 역량도 포함한다고 하였다. 또한, 앞에서 살펴보았듯이 Kouwenhoven (2003), Hager (1993), Gonczi (1994), Hager, Gonczi & Oliver (1990) 등은 역량 개념의 총체적 접근법을 제안하였다. 학교교육은 특수한 몇 사람을 위한 교육이 아니라 대

다수의 일반적인 사람들을 대상으로 하기에 역량도 누구에게나 의미가 있는 일반적 성격의 역량을 지향한다. 또한, 학교교육은 기본적으로 교과 단위로 조직되기에 교과 고유의 교과역량을 고려하지 않을 수가 없다. 하지만 교과역량이 교과의 학문적 가치만을 추구하는 것은 지양한다. 교과역량도 학생들의 인간적인 삶을 위해 기여할 때 의미가 있을 것이다. 따라서 어느 한 영역이나 분야에 국한된 역량을 선택하기보다는 다양한 역량을 포괄적으로 함의하는 총체적 역량 개념 접근법이 학교교육 맥락에 적합할 것이다.

2. 학교 음악교육에서의 역량의 의미

학교에서의 음악교육은 음악적 재능이 있는 소수를 대상으로 하는 것이 아니라 보통 능력의 학생들을 대상으로 한다. 따라서 학교 음악교육에서의 역량은 일반적인 학생들이 21세기 사회에 적응하여 살아가기 위해 음악교과를 통해 갖추어야 하는 역량의 의미를 지닌다. 본 절에서는 이러한 학교 음악교육에서 역량이 의미하는 바가 구체적으로 무엇인지 살펴보기 위해 음악교육 분야에서의 역량 관련 연구 동향을 검토해보고, 역량 중심 접근이 학교 음악교육에 주는 함의를 정리해보고자 한다.

가. 음악교육 분야에서의 역량 관련 연구 동향

음악교육 분야에서는 지금까지 논의한 교육학 분야에서의 역량 논의와는 다른 맥락으로 역량 논의를 진행해왔다. 음악교육에서의 역량 관련 논의를 찾아보면 본 연구에서 의미하는 역량 논의보다는 음악적 능력(musical ability)에 관한 연구가 주를 이룬다. 그러나 일각에서는 이러한 전통적인 음악적 능력에서 방향을 바꿔 음악적 역량(musical competence)에 대한 논의들이 조금씩 나타나고 있고, 다양한 국가들이 역량 중심 교육과정 동향에 따라 음악과 교육과정을 역량적인 시각으로 접근하는 모습을 보여주고 있다.

(1) 음악적 능력 관련 논의

음악적 능력에 관한 논의는 주로 음악 심리학의 주요한 연구주제 중 하나이다. 음악적 능력이 미래의 성취를 예견하는가에 관심을 갖는 음악 심리학 분야에서는 20세기 들어 이와 관련한 음악적 능력을 검사하는 연구들이 많이 진행되어 왔다. 특히 음악 인지 심리학 연구의 발달은 음악적 능력의 본

질과 발달에 대한 좀 더 확장된 인식을 하게 하였다. 음악적 능력의 정확한 정의가 어려운 것이긴 하지만(Murphy, 1999) "일반적으로 음악 심리학자들은 음악적 능력을 검사 점수나 음악적으로 성공하는 특정한 능력 이상으로 본다. 최근에는 지식에 대한 광범위한 연구 및 음악능력의 발달 단계에 대해 이해가 증대되었고 다중지능이론에 대한 흥미가 지속되고 있다"(Radocy & Boyle, 1997, p. 334).

영어권 연구물들에서는 음악적 능력을 가리킬 때 보통 'musical ability'라는 용어를 많이 사용한다. 'musical competence'라는 용어가 사용되는 문헌들(Fautley, 2005; Hansen, Wallentin, & Vuust, 2013; Mang, 2006; Wallentin, Nielsen, Friis-Olivarius, Vuust, & Vuust, 2010)도 있지만, 이들 문헌의 'competence' 대부분은 본 연구에서 의미하는 역량의 의미가 아니라 음악적으로 어떤 행위를 할 수 있다는 의미의 음악교육 분야의 통상적인 'ability' 개념과 유사하다고 할 수 있다.

음악 심리학 문헌들에서 '음악적 능력(musical ability)'에 대한 논의를 찾아보면 일반적으로 '음악적 적성(musical aptitude)', '음악적 잠재력(musical capacity)', '음악성(musicality)', '음악적 재능(musical talent)' 등의 관련 용어들도 함께 논의되는 경향이 있다. 이런 용어들은 하나로 정의를 내리기 어려울 만큼 학자의 관점과 연구 배경에 따라 매우 다양하게 정의되었다.

Seashore, Lewis & Saetveit (1960: Hallam, 2006에서 재인용) 등은 '음악적 능력'을 일련의 기본적인 감각 판별과 관련된 기술로 정의하고, 유전자적 기반이 있으며, 집중력을 잃거나 환경이 변화하는 것에 기인한 변화가 있는 경우를 제외하고 시간에 따라 변하지 않는 능력이라고 믿었다. 음의 지각에 관심을 두고 있는 Seashore와 그 이후 몇몇 학자들의 연구는 음악 심리학 분야 중 심리 음향학(psychoacoustics) 전통의 흐름을 이어가는 것으로 평가된다(이석원, 1993).

음악의 인지에 관심을 두는 Mursell은 '음악성'에 대해 "음 조직이나 리듬

형에 반응하는 보통의 인간이면 누구나 소유하고 있는 보편적인 능력"(Mursell, 1937: 김광자, 2004, pp. 9-10에서 재인용), "음악의 아름다움을 향수할 수 있는 능력"(Mursell, 1937: 박은실, 2004, p. 8에서 재인용), "듣는 일에 대한 감각과 지각 및 청각 이미지로 이루어지는 하나의 독특한 조직"(Mursell, 1948; 한국음악교재연구회 역, 1986, p.13), "음감적-리듬적 구성 혹은 전체적인 패턴에 대한 인식이며 그에 대한 정서적인 반응"(Mursell, 1937: 박은실, 2004, p. 8에서 재인용) 등으로 그 의미를 밝혔다. 그는 물리적인 음을 지각하는 능력을 음악적 능력으로 보는 Seashore와 달리 음악을 정신적으로 수용하는 능력, 즉 우리의 마음속에 들어온 음향들을 선율로 조직화하는 능력을 음악적 능력으로 보았다는 것을 알 수 있다. Mursell의 연구는 음향을 지각한 후에 일어나는 정신적 과정을 다루는 음악 인지 심리학적 전통으로 평가된다(이석원, 1991, 1993).

Révész (1953)는 '음악성'을 "음악의 자율적인 영향을 이해 및 경험하고, 그것의 객관적인 질(심미적 내용)에 근거하여 음악적 표현을 평가하는 요구 및 능력"(p. 132)이라고 정의하였다. 이러한 주장은 음악을 단순히 지각하거나 인지하는 것에 그치지 않고 한층 더 나아가 음악의 감각적이고 심미적인 측면을 경험 및 평가하는 것을 음악적 능력으로 보고 있다는 것을 의미한다. 또한, 그는 '음악적 적성'은 "일반적이거나 특수한 유형의 행위, 특성, 잠재력을 실현하고 개발하도록 하는 타고난 능력"이고, '음악적 재능'은 "특별한 인간 활동 분야에서 평균 이상의 능력을 지칭한다"(p. 142)고 구분하여 설명하였다.

Lundin (1967)은 '음악성', '음악적 재능', '음악적 능력', '음악적 잠재력' 등의 용어들이 무분별하게 사용됨을 지적한다. 잠재력은 타고난 특질로서 생물학적인 것으로, 능력은 획득한 기술로 구분을 하면서, '음악적 잠재력'은 "훌륭한 음악성을 개발시키게끔 하는 타고난 것"을 말하고, '음악적 능력'은 "다양한 음높이, 강약, 음정 등을 구별하거나 선율에 화성을 더하거나 시창하거

나 악기를 연주하는 능력"을 의미한다고 하였다. 또한, '음악적 재능'은 "예술적이고 창의적인 것과 특히 관련된 음악적 연주 잠재력"(p. 206)을 의미하고 '음악성'은 "음악적 수용을 위한 잠재력"(p. 204)을 의미한다고 하였다.

Wing(1981: Hallam, 2006, p. 46에서 재인용)은 '음악적 능력'을 "음악을 지각하고 감상할 수 있는 일반적 능력"이라고 하였다. Boyle(1992: Shuter-Dyson, 1999에서 재인용)은 '음악적 능력'이 일반적 용어로서 넓은 범위의 감상, 연주, 분석, 창작 과제를 포함한다고 하였는데, Farnsworth (1969: Shuter-Dyson, 1999에서 재인용)는 이 용어가 가장 광범위하고 안전하기는 하지만 잠재력의 유전 가능성이나 선천성에 대해서는 아무것도 나타내지 못한다고 지적하였다. 그래서 Shuter-Dyson (1999)은 '적성'과 '성취'를 구별하여 설명하였다. 즉 '음악 적성'은 "음악 학습을 위한, 특히 음악적 기술 개발을 위한 잠재력"(p. 627)을 나타내며, '성취'는 "적성뿐만 아니라 교육, 학생의 음악에 대한 흥미, 학습하고자 하는 의지 등에 의존하는 것"(p. 627)이라고 보았다.

음악 적성 검사에 있어 많은 공헌을 한 Gordon (1987)은 '음악 적성'이 "학생이 학습할 수 있는 잠재력"(p. 2)을 나타내는 반면, '음악 성취'는 "학생이 학습한 것"(p. 2)을 나타낸다고 하였다. 그는 기본적으로 음악 적성은 타고나는 것이지만 초기의 형식적·비형식적 교육 안에서의 음악적 경험의 질에 따라 아이들의 음악 적성 수준은 변화한다고 보았다. 따라서 9세까지의 아이들의 음악 적성은 '발달적 음악 적성(developmental music aptitude)'이라고 하고, 9세 이후의 음악 적성은 '발달적 음악 적성'이 고정된다고 하여 '고정적 음악 적성(stabilized music aptitude)'이라고 하였다. 이러한 주장은 기존의 많은 학자들이 음악적 적성을 유전적 요소에 초점을 둔 것과 달리 음악적 적성이 유전적 요소뿐만 아니라 교육적 요소의 영향도 있다고 보는 입장이라고 정리할 수 있다. 실제로 그는 아이들의 음악적 적성이 발달적이건 고정적이건 간에 형식적 음악교육을 받아야 한다고 주장하였다. 그의 주장은

음악교육은 '발달적 음악 적성'의 시기에는 아이들의 음악 적성을 최대한 발달시켜야 하며, '고정적 음악 적성'의 시기라도 음악 적성을 잘 유지할 수 있는 양질의 음악 경험을 제공해야 한다는 의미를 시사한다.

Radocy와 Boyle (2003)은 음악적 능력과 관련된 용어의 개념 정의를 비교적 세분화하여 설명하였다. '능력'은 "정확한 정의가 불가한 광범위한 용어로서 사람이 필요한 지식, 기술, 경험을 어떻게 획득하는가와는 상관없이 무엇을 할 수 있다는 것을 의미"(p. 384)한다고 하였다. 또한, 연주, 작곡, 분석, 즉흥 연주 등이 음악적 능력을 나타내는 방식이며, 음악적 능력이 음악적 적성과 음악적 잠재력을 포함하고, 성취는 이러한 능력의 증거라고 하였다. '적성'은 "능력보다는 좁지만, 잠재력보다는 넓은 용어로서 형식적 음악교육 이외의 다른 음악적 경험과 유전적 자질이 조합된 능력"(p. 384)이라고 하였다. 많은 음악 교육자들이 잠재력 있는 학생의 음악적 성공을 예견하는 것과 관련된 음악적 능력에 관심이 있기 때문에, 음악적 측정의 평가 문제는 흔히 음악적 적성을 측정하는 문제라고 하였다. '잠재력'은 더욱 좁은 용어이긴 하지만, "유전적 자질과 성숙의 결과로서 개인이 소유하는 능력"(p. 385)을 의미한다고 하였다. Radocy와 Boyle (1988)의 주장을 정리하면, '음악적 잠재력'은 유전적 자질과 성숙을 통해 소유하는 능력이고, '음악적 적성'은 잠재력뿐만 아니라 비형식적 환경 요소를 통해서 소유하게 되는 능력, '음악적 능력'은 잠재력, 환경적 요소, 형식적 교육 등이 모두 복합적으로 작용한 결과 음악적으로 무엇을 할 수 있다는 의미라는 것이다(Abeles, Hoffer, & Klotman, 1995에서 재인용).

또한, Radocy와 Boyle (2003)은 '성취'는 "특정한 음악적 성취, 흔히 특정 교육의 결과"(p. 385)를 의미하며, 특정한 성취를 요구하는 과제를 통해 음악적 적성이나 잠재력을 평가하는 것은 부적절하나, 과거의 성취가 음악적 능력을 나타내고, 그것은 결국 그 이상의 성취 가능성을 드러낸다고 주장하였다. 음악적 기술 또는 성취와 연관된 다른 용어인 '재능'은 "능력을 분명하

게 표시하는 것을 가리키는 부정확한 표현으로서 흔히 연주와 관련된다"(p. 385)고 하였고, " '음악성'은 음악적인 것(being musical)을 말하는 것으로, 즉 음악적 자극 안에서 현존하거나 잠재적인 변화에 민감한 것을 의미한다"(p. 385)고 하였다. 지금까지 논의된 용어를 정리하면 <표 Ⅱ-14>와 같다.

<표 Ⅱ-14> 음악적 능력 관련 용어의 의미

용어	학자	의미
음악적 능력 (musical ability)	Seashore 외 (1960)	일련의 기본적인 감각 판별과 관련된 기술
	Lundin (1967)	다양한 음높이, 강약, 음정 등을 구별하거나 선율에 화성을 더하거나 시창하거나 악기를 연주하는 능력
	Wing (1981)	음악을 인지하고 감상할 수 있는 일반적 능력
	Boyle (1992)	일반적 용어로서 넓은 범위의 감상, 연주, 분석, 창작 과제를 포함
	Radocy and Boyle (2003)	•음악적으로 무엇을 할 수 있는 능력 •음악적 적성과 음악적 잠재력을 포함
음악적 적성 (musical aptitude)	Révész (1953)	일반적이거나 특수한 유형의 행위, 특성, 잠재력을 실현하고 개발하도록 하는 타고난 능력
	Gordon (1987)	학생이 학습할 수 있는 잠재력
	Shuter-Dyson (1999)	음악 학습을 위한, 특히 음악적 기술 개발을 위한 잠재력
	Radocy and Boyle (2003)	유전적 자질과 형식적 음악교육 이외의 다른 환경적 경험과의 조합으로부터 나온 능력
음악적 잠재력(musical capacity)	Lundin (1967)	훌륭한 음악성을 개발시키게끔 하는 타고난 것
	Radocy and Boyle (2003)	유전적 자질과 성숙의 결과로서 소유하는 개인의 능력
음악성 (musicality)	Mursell (1937)	•음조직이나 리듬형에 반응하는 보통의 인간이면 누구나 소유하고 있는 보편적인 능력 •음악의 아름다움을 향수할 수 있는 능력
	Mursell (1948)	•듣는 일에 대한 감각과 지각 및 청각 이미지로 이루어지는 하나의 독특한 조직 •음감적-리듬적 구성 혹은 전체적인 패턴에 대한 인식이며 그에 대한 정서적인 반응을 의미
	Révész (1953)	음악의 자율적인 영향을 이해 및 경험하고 객관적인 질(심미적 내용)에 근거하여 음악적 표현을 평가하는 요구 및 능력
	Lundin (1967)	음악적 수용을 위한 잠재력
	Radocy and Boyle (2003)	•음악적임(being musical)을 말하는 것 •음악적 자극 안에서 현존하거나 잠재적인 변화에 민감한 것
음악적 재능 (musical talent)	Révész (1953)	음악 분야에서의 평균 이상의 능력
	Lundin (1967)	예술적이고 창의적인 것과 특히 관련된 음악적 연주 잠재력
	Radocy and Boyle (2003)	•(음악적) 능력을 분명하게 표시하는 것 •흔히 연주와 관련
음악적 성취 (musical achievement)	Gordon (1987)	학생이 학습한 것
	Shuter-Dyson (1999)	적성뿐만 아니라 교육, 학생의 음악에 대한 흥미, 학습하고자 하는 의지 등에 의존하는 것
	Radocy and Boyle (2003)	특정한 음악적 성취로서 흔히 특정 교육의 결과를 말함

위와 같이 음악적 능력에 대해 학자마다 다양한 관점과 다양한 용어로 논의하고 있다. 이는 음악적 능력이 하나의 언어로 표현되기에는 매우 심층적이고 복합적인 특성에 기인하기 때문이다. 그래서 많은 학자들이 음악적 능력과 관련된 용어들을 명확히 하는 것에 대하여 어려움을 이야기하였다(Gordon, 1987; Révész, 1953; 주대창, 2000). 그러나 지금까지의 논의를 중심으로 개념의 대략적인 윤곽을 잡아본다면, '음악적 능력'은 음을 지각 및 구별하는 능력에서부터 연주, 감상, 창작 같은 음악적 활동 능력에까지 이르는 외현적인 능력뿐만 아니라 잠재력과 적성 같은 내재적 능력까지도 포괄하고 있는 비교적 범위가 가장 넓은 개념이라고 볼 수 있다. '음악적 적성'과 '음악적 잠재력'은 비슷하게 사용되는 용어로 외현적으로 드러나는 능력보다는 비교적 유전적 요소 같은 내재적이고 선천적인 능력에 초점을 두지만, 환경적 요소의 영향에 의한 변화 가능성을 염두에 두는 능력이라고 정리할 수 있다. '음악성'은 음악을 인지, 수용, 감상, 반응하는 데 있어서 나타나는 능력으로 반드시 음악적으로 우수한 사람에게만 있는 능력이 아닌 인간의 보편적 능력으로 이해된다. '음악적 재능'은 비교적 연주와 관련된 능력으로 명시적으로 드러나는 우수한 능력에 한정되어 쓰이는 개념이고, '음악적 성취'는 음악적 학습의 결과로 얻어지는 것이라고 정리할 수 있다.

음악적 능력 관련 용어들은 음악적 능력의 발현에 관계되는 유전적 요소를 포함한 인간 내적인 잠재력, 교육 및 환경적 요소 등이 복잡하게 얽혀서 설명되다 보니 사실 그 개념의 정의가 혼재되는 양상을 보여주었다. 그러다 보니 음악적 능력 개념에 대한 쟁점들이 "음악적 능력에 대한 원자론-총체론(Atomist-Omnibus)의 대립"(조효임, 최은식, 정진원, 1996, p. 440)으로 나타났다. 원자론적 관점의 대표적인 사람들은 Seashore (1919), Schoen (1940), Bentley (1966) 등으로서 이들에 의해 주창된 '특성이론(the theory of specifies)'은 음악적 능력이 여러 가지 연관되지 않은 재능으로 구성된다고 보았다. 이러한 이론을 반영한 Seashore(1919)의 '음악적

재능 검사(Measures of Musical Talent)'는 음고, 시간, 음의 강도, 음색 등과 같은 소리의 기초적 측면을 지각하는 능력을 평가한다(Abeles et al., 1995).

이에 반해 총체론적 관점을 가진 학자들은 음악적 능력을 단일의(single) 능력이라고 보았다. Mursell (1937), Wing (1940) 등으로 대표되는 이러한 관점은 '총체론(the omnibus theory)' 또는 '일반적 음악 능력 이론(the theory of general musical ability)'으로 일컬어지며, 이는 전체가 부분의 합보다 크다는 게슈탈트 접근법(Gestalt approach)과 유사한 맥락을 갖는다(Abeles et al., 1995). 이 관점은 음악 능력이 여러 능력의 단순한 합 이상이며 많은 심리학적 능력들의 조합이라고 보고 있음을 알 수 있다(박은실, 2004).

Gordon (1987)은 원자론적인 관점의 연장선에 있으면서도 총체적인 음악적 맥락도 함께 고려하는 입장에 있다고 평가된다. 그는 음악 적성에 대한 선천적 요인을 수용하면서도 '발달적 음악 적성'과 '고정적 음악 적성' 개념을 도입하여 환경적 요인의 중요성을 강조하였다(조효임 외, 1996). 즉 그의 주장은 음악 적성이라는 것이 타고나는 것도 있지만, 후천적으로 환경의 영향에 따라 발달하는 측면도 있다는 중도적 입장을 취한 것이라고 정리할 수 있다.

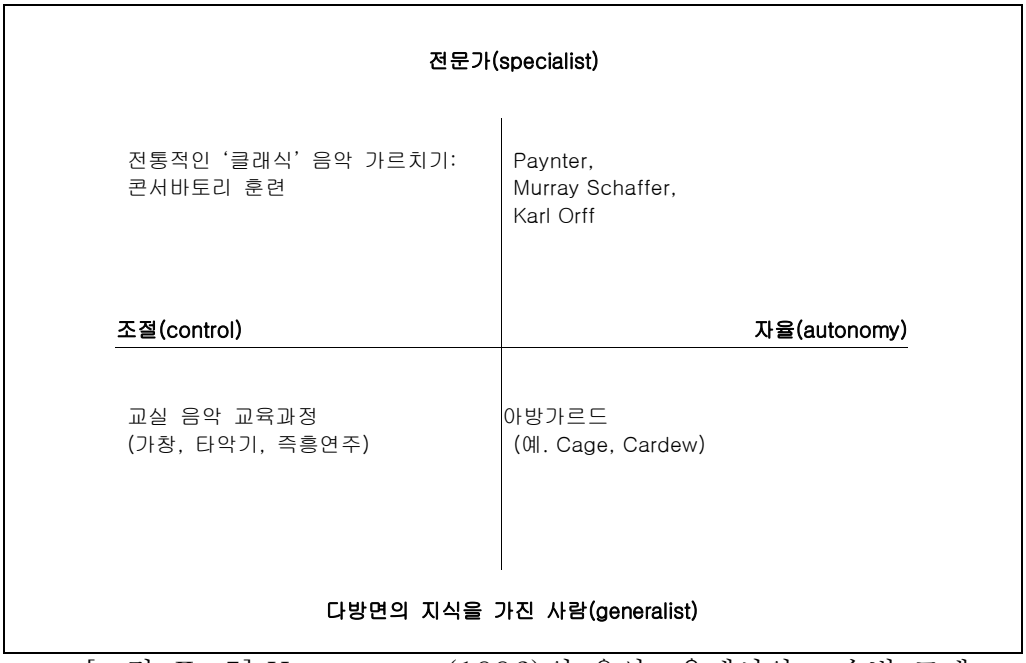
(2) 음악적 능력 논의의 확대

음악적 능력의 초기 개념들은 음악적 능력의 몇 가지 측면이 유전적으로 결정된다는 가정이 내재하여 있었다(Hallam & Prince, 2003). 이후 음악적 능력이 선천적인지 후천적인지에 대한 많은 논쟁이 나타났다(Abeles et al., 1995; Hallam & Prince, 2003; McPherson & Hallam, 2009; Parncutt, 2009; Shuter-Dyson, 1999). 최근에는 음악적 능력에 대한 논의가 다차원

적인 사회 변화와 연관되면서 논의의 저변이 확대되는 양상을 보여준다. 세계화, 정보화, 다문화 시대로의 이동으로 인한 음악 문화의 변화는 기존의 음악적 능력의 의미에도 많은 변화를 가져다주는 것으로 평가된다.

1) Hargreaves의 '음악교육에서의 교수법 모델'

Hargreaves (1996)는 최근 음악 분야뿐만 아니라 심리학, 인지과학, 교육학, 사회학, 인류학 등의 다차원적 영역들에서 발전하고 있는 '음악적 발달(musical development)', '음악적 역량(musical competence)'에 대한 연구가 사회적, 문화적, 교육적 맥락을 고려해야 한다고 주장하였다. 그는 Stefani (1987)의 '음악적 역량 이론(A theory of musical competence)'이 개인적 음악성에 대한 연구, 음악적 테크닉에 대한 연구, 음악적 문화에 대한 연구, 사회적 실제에 대한 연구 등을 포함한 것에 주목하였다. 그는 음악적 역량 개념이 사회의 문화적, 예술적, 교육적 전통을 고려해야 하며, 이러한 의미에서 Stefani가 고려한 다양한 사회적 차원이 음악교육 교수법에 의미 있는 자극을 던져준다고 생각하였다. 따라서 Hargreaves (1996)는 음악교육 교수법에 있어 '전문가(specialist)-다방면의 지식을 가진 사람(generalist)', '통제(control)-자율(autonomy)' 등의 두 차원을 고려하는 모델을 제시하고, 음악교수법 측면에서는 전문가 교육과 일반인 교육이 협력해야 함을 주장하였다. 사회적, 문화적, 예술적, 교육적 맥락성을 고려하는 음악적 능력의 발달을 논의한 그의 연구는 기존의 음악적 능력 개념이 확대되고 있음을 보여주는 연구라고 볼 수 있다.



[그림 Ⅱ-5] Hargreaves (1996)의 음악교육에서의 교수법 모델

출처: Hargreaves, 1996, p. 148

2) Webb의 '다중코드 뮤지셔닝'

Webb (2008)은 다문화 음악교육과 관련하여 중요한 의미를 던져주는 논문을 발표하였다. 다양한 수준의 교육을 위한 역량 확대의 실제적이고 인지적인 의미를 고려한 그는 민족음악학과 음악교육적 관점을 조합하며, '이중음악성(bimusicality)'과 '상호음악성(intermusical)'에 대한 담론을 검토하여 '다중코드 뮤지셔닝(multicode musicianing)'이라고 일컬어지는 음악적 역량의 확대 현상에 음악교육이 주목해야 함을 주장하였다.

Webb (2008)은 우리가 사는 이 시대는 "음악의 다차원적 실제와 개념"(O'flynn, 2005: Webb, 2008, p. 31에서 재인용)이 음악교육에 통합적 방식으로 사고를 확대하고 개혁할 것을 요구하는 시대로서 음악교육을 위한 음악적 환경이 다양한 수준에서 변화하고 있다는 것에 주목하였다. 즉 1960년

대 및 1970년대 Yehudi Menuhin의 시타르 연주자 및 스윙(swing) 바이올리니스트와의 협동 작업, Nigel Kennedy와 Gilles Apap의 혁신적 연주 활동, 1990년대 초반 이후 클래식 연주자들에게 탱고 리듬에 대한 반향을 불러일으켰던 'Piazzolla 현상', Itzhak Perlmann의 'Fiddler's House' 협동작업, 'the Concerto for Group and Orchestra by Jon Lord of Deep Purple' 과 같은 1960년대 후반부터 생겨난 록 밴드와 오케스트라와의 합동 작업 등의 사례에서 나타난 것처럼, 서양 음악 문화권에서 일어난 현대의 전 세계적인 음악 만들기 현상을 통해서 서양 예술 음악 배경을 가진 연주자들이 다양한 연주 기회를 위해 그들의 연주 기술과 인지적 이해의 범위를 확대하고 있다고 보았다. 서양 음악 맥락에서 "많은 음악가들이 다중코드(multicode)적인 음악 만들기에 참여하게 되면서 그들의 음악적 역량을 확대"(p. 15)하고 있고, 이러한 광범위한 음악적 역량의 확대를 "다중코드 뮤지셔닝(multicode musicianing)"(p. 16)이라고 일컬었다. 그는 " '일반적인 음악적 능력'(O'flynn, 2005)의 표준적 정의, 그리고 일반적으로 생각되는 '음악가의 지식과 실제' 그 이상을 찾는 것이 목적이기 때문에 'musicality', 'musicianship' 같은 전통적 용어를 넘어서는 신조어인 'musicianing'을 선택한다"(p. 26)고 하였다. 이때 'musicianing'은 역량을 창의적으로 확대하는 것을 망라하는 것으로, '다중코드 뮤지셔닝'과 관련하여 <표 Ⅱ-15>와 같은 '21세기 뮤지셔닝의 21가지 습관(21 habits of twenty-first century musicianing)'을 제시하였다. 이것은 "처방적인 방식이 아니라 태도-형성 가이드"(p. 27)로서, 21세기 음악가를 규정하는 데 의도가 있다기보다는 비전을 명확히 표현하고 학습의 방향을 그러한 비전으로 전환하려는 의도라고 말하였다.

<표 Ⅱ-15> Webb (2008)의 '21세기 뮤지셔닝의 21가지 습관'

1. 정기적으로 연습하기(연습은 삶의 방식)
2. 가능한 한 자주 다른 사람과 함께 연주하기
3. 다른 음악가 반주하기
4. 앙상블 연주자가 된다는 것의 요구를 실행함으로써 이해하기(특정한 종류의 앙상블)
5. 다른 양식이나 음악 '느낌'과 맞추기 위해 당신의 소리나 양식을 다양하게 하고, 몸의 자세를 필요한 소리와 느낌을 얻는 것과 어떻게 연관 짓는지 연구하기
6. 앙상블 리더를 알고 따라갈 줄 알고, 자신 스스로 앙상블을 이끌어가기
7. 어느 정도 즉흥연주를 하고 자신 고유의 음악적 아이디어에 대해 자신감 갖기
8. 자신 고유의 음악을 작곡하는 습관 발전시키기
9. 노래하고 춤추기
10. 시창을 포함한 독보(보표와 다른 형태) 및 이러한 기술의 발전
11. 음악 분석뿐만 아니라 연주와 작곡에 관련된 음악 이론에 대한 이해 발전시키기
12. 음악사 학습(예술 음악 또는 재즈 시대의 구분만이 아니라 어떻게 역사가 세계적인 음악적 실제를 형성하는지에 대해서, 예를 들어 기보법, 평균율, 녹음의 역사적 발전과 영향)
13. 기초적인 키보드 기술의 발전
14. 어느 정도 수준으로 이조하기, 음의 상대적 위치 이해하기
15. 음악 용어를 알고 정확하게 사용하기(자기 고유 이외의 장르와 양식 용어 포함)
16. 편곡하기, 그리고 레코딩으로부터 자신의 악기 음악적 사고에 대해 학습하기
17. 광범위하게 듣기 즉 다양한 음악을 듣는 데 개방적이며 역사적 문화적 맥락에서 이러한 것들을 이해하기; 가능한 한 자주 다른 음악가들의 실제 연주를 듣기
18. 음악의 세부적인 것까지 깊게 듣기; 즐거움을 위해 듣기
19. 음악적으로 호기심 있고, 음악을 탐색 및 발견하며(새로운 미디어 맥락 포함), 항상 레슨받기
20. 세련된 의견을 제시하고, 음반과 연주를 평가하기
21. 음악 만들기(예. 학습, 창작/작곡, 기보)에 있어서 어느 정도의 수준으로 컴퓨터 기술을 사용하기

Webb (2008)의 연구는 음악계, 특히 서양 클래식 음악 분야가 다양한 문화권의 장르나 양식과 융합하는 현상에 주목하여 음악적 능력이 기존의 서양 클래식 음악에 집중되는 것을 뛰어넘어 새롭고 다양한 양식으로 전개되는 음악문화 및 음악교육에 대한 열린 시각을 보여주고자 한 것으로 평가된다. 위의 '21개의 습관'은 기존의 일반적인 음악적 능력을 좀 더 세분화하였을 뿐만 아니라 음악적 지식에 대한 이해, 기술 및 실질적인 활동 등이 포괄된 음악적 능력의 스펙트럼을 보여준다. 여기서 말하는 '다중코드 뮤지셔닝'은 기존의 음악적 잠재력이나 음악적 적성에서 초점을 두는 인간 내적인 자질보다는 외현적으로 드러나는 음악적 활동 능력, 음악을 인지·수용·감상·반응하는데 있어서 나타나는 능력, 음악학습의 결과로 나타나는 성취 등에 초점을 맞춘 것으로 보인다. '다중코드 뮤지셔닝'은 세계화, 정보화, 다문화적인 환경의 맥락적 요소를 중요하게 고려하고, 그러한 맥락에 기존의 음악적 능

력을 적용하여 더욱 확대된 음악적 능력을 지향한다는 점에서 역량의 개념에 더욱 근접한 음악적 능력이라고 볼 수 있다.

3) Hallam과 Prince의 '음악적 능력'

음악하기의 맥락적 요소를 고려하는 음악적 능력에 대한 연구는 더욱 심층적으로 이루어지기 시작했으며, 특히 음악적 능력을 사회적 구성주의적 관점으로 조명하는 논문들이 주목된다. Hallam과 Prince (2003)는 모든 인간이 언어적 잠재력처럼 음악적 역량(musical competence)을 위한 잠재력을 소유한다는 Blacking (1971)의 입장을 기본적으로 수용하면서, "음악적 능력은 하나의 사회적 구성(social constructions)으로서 다양한 문화, 하위문화, 개인적 수준에서의 다양한 의미를 얻는 것으로 이해된다"(p. 2)고 하였다. 그들은 음악가, 음악 외 교과 교육자, 다른 직업에 종사하는 성인, 교과 외 음악 수업에 참가하는 학생, 교과 외 음악 수업에 참가하지 않는 학생 등을 대상으로 한 연구를 통해 음악적 능력이 보편적이지만 집단별로는 음악적 능력 개념화에 있어 차이가 있다는 결과를 보여주었다. 즉 많은 응답자들은 노래 부르기나 악기 연주를 통해 음악 만들기에 적극적으로 참여하는 것이 음악적 능력을 나타내는 것이라고 하였고, 음악적 능력이 듣기, 감상, 반응 같은 수용적 행동들을 포함한다는 것을 인정하였다. 그러나 연주자와 작곡가들은 지각을 음악 전문성의 전형이라고 보았고, 프로듀서, 비평가, 아나운서, 저널리스트, 진행자로서 음악적 경력을 추구하는 사람들은 수용적인 음악 기술을 음악적 능력의 중요한 요소라고 생각하였다. 이들은 응답자들의 다양한 답변을 토대로 음악적 능력 개념의 요소를 <표 Ⅱ-16>과 같이 범주화하여 음악적 능력의 개념 범위를 제시하였다. Hallam과 Prince (2003)는 이처럼 음악적 능력의 개념이 복잡하고 다면적이기에 음악교육이 그러한 모든 측면을 개발하도록 해야 한다고 주장하였다.

<표 Ⅱ-16> Hallam과 Prince (2003)의 음악적 능력의 개념

상위 영역	하위 영역	
청각 기술	•음악적인 귀의 소유	•리듬 능력의 소유
수용적 반응	•음악을 듣고 이해하기 •음악감상 •음악을 평가하고 연주할 수 있기	•음악에 적극적으로 반응하기 •음악에 대한 서술적 지식
생성적 기술	•연주 또는 노래하기 •테크닉적인 기술 •의사소통과 해석 •작곡 또는 즉흥 연주하기 •창의성	•독보 •정서적 민감성 •앙상블 기술 •소리의 조직화
기술의 통합	하위영역 없음	
개인적 자질	•초인지 •개인적 표현-음악에 흡수되기-음악에 대한 총체적 전념	•동기
음악적 능력의 원천	•선천적인 것 •선천적인 것과 학습된 것 간의 상호작용	•학습된 것 •점진적 발달

출처: Hallam and Prince, 2003, p. 7

Hallam (2010)은 이러한 연구를 더욱 구조화하여 '21C Conceptions of musical ability'이라는 논문을 발표하였다. 그는 음악적 능력의 개념이 노력의 중요성, 연습 시간, 즐거운 연습, 타인과의 연습, 가족의 지원 · 교사 인성 · 또래와의 상호작용 같은 사회적 상호작용뿐만 아니라 사회-경제적 지위, 자아개념, 동기, 전략, 초인지, 창의성 등 다양한 요소들의 영향을 받는다는 연구 결과들에 주목하였다. 또한, 사회의 다양한 집단에 의한 음악적 능력의 개념화를 탐구하는 연구들에도 주목하고, 자신의 이전 연구를 바탕으로 음악가(전문가, 아마추어, 아동)와 비음악가 집단을 대상으로 음악적 개념에 대한 질적 연구를 시행하였다. 그 결과 <표 Ⅱ-17>과 같이 음악적 능력을 범주화하고, 요인 분석을 하여 음악적 능력 개념의 6개 요인을 추출하였다. 이전 연구와 마찬가지로 Hallam (2010)은 "음악적 능력은 개인이 처한 환경에 의존하는 복잡한 방식으로 인식"(p. 308)되는 것이며, 연구 참여 집단마다 응답이 다른 것은 "사회적 구성주의 관점"(p. 327)으로 해석된다고 보았다.

<표 Ⅱ-17> Hallam (2010)의 음악적 능력 개념의 범주 및 6개의 요인

음악적 능력 개념의 범주	음악적 능력의 6개 요인
1. 리듬 감각의 소유 2. 소리를 통한 생각과 느낌의 표현 3. 음악을 이해하고 해석할 수 있는 것 4. 음악을 통한 의사소통 5. 동기 6. 개인적 특성 7. 그룹 연주 8. 기술의 통합 9. 음악에 대한 반응 10. 초인지 11. 연주 또는 가창 12. 음악적 귀의 소유 13. 듣기 및 이해 14. 음악 감상 15. 창의성 16. 기술 평가 17. 테크닉적 기술 18. 작곡 또는 즉흥연주 19. 독보 20. 음악에 대한 지식	요인1. 연주 또는 가창 요인2. 음악적 의사소통 요인3. 음악 평가, 음악 감상, 음악에 대한 반응 요인4. 작곡, 즉흥연주, 관계된 기술 요인5. 전념, 동기, 개인적 원칙과 조직 요인6. 리듬 능력, 음정 기술 및 이해

Hallam과 Prince (2003)는 음악적 능력의 개념이 "단일 독립체 개념(single entity conception)으로부터 다면적인 발달적 개념(multifaceted developmental conception)으로 점차 변화한다"(p. 4)고 하였다. 즉 음악적 능력을 하나의 문장으로 정의하지 않고 이처럼 상세하면서도 폭넓게 제시하는 것은 음악적 능력이 단 하나의 언어나 문장으로 정의하기에 매우 복합적인 개념이라는 가정에 기반을 두고 있음을 알 수 있다. 더욱이 음악적 능력을 음악적 지식에 대한 이해, 다양한 음악적 행위 및 기술, 개인 내적 특질, 정의적 요소 등을 망라하는 것으로 확대한 점은 21세기의 맥락에 맞게 음악적 능력을 총체적으로 해석해야 한다는 의도가 담겨 있음도 알 수 있다. 따라서 최근 들어 음악적 능력에 대한 논의의 저변이 점점 확대되고 있는 경향성을 보여주는 것은 음악적 능력이 언어로 명확하게 정리되는 것을 넘어서 총체적인 능력으로 이해되고 있다는 것에 기인한다고 정리할 수 있다. 사실 위의 연구들에서 드러난 음악적 능력의 개념도 음악적 능력의 전부를 드러냈

다고는 볼 수 없다. 왜냐하면, 음악적 능력이 맥락성을 고려하는 것이라면 더욱 암묵적인 지식이 포함된 것으로 기대되기 때문이다. 음악적 능력은 지금까지의 논의처럼 단순히 몇 가지 요소나 언어로 표현되기에는 매우 복잡하다. 그러기에 음악적 능력에 대한 최근의 연구 경향들이 점점 더 맥락성과 총체성을 강조하고, 이제는 음악적 능력의 개념이 점차 암묵적 지식을 강조하는 역량 개념으로 확대되어 가고 있음을 알게 된다.

(3) 음악적 역량 관련 논의

음악교육 분야에서 역량에 대한 논의가 본격적으로 시작되었다고 보기에는 아직 시기상조이다. 그러나 음악적 능력 개념을 뛰어넘어 음악적 역량 개념에 대한 논의가 서서히 전개되고 있는 만큼 그에 대한 논의를 정리하고자 한다.

1) Stefani의 '음악적 역량' 연구

Stefani (1987)는 기호학적인 관점에서의 음악적 역량을 연구한 'A theory of musical competence'라는 논문을 발표하였다. 그는 음악적 역량을 "음악을 통해 의미를 생성하는 능력"(p. 7), "음악을 수단으로 개인적 또는 사회적 프로젝트를 현실화하는 능력"(p. 7)으로 정의하였다. 그는 음악적 활동이 그 다양성에도 불구하고 우리가 그것을 하나의 통합체로 보는 일반적인 특징을 갖고 있으며, 한 문화의 모든 구성원에게는 공통적인 소리를 만들고 소통하는 능력이 존재한다는 기본 가정을 전제로 하였다. 그는 역량이 음악적 실제의 생성, 예술가의 기여, 음악학자들의 역량 등을 기술하기 위한 적절한 틀이라고 보았고, 이러한 기술들은 특별한 경험이 어떤 사람에게는 음악이고 어떤 사람들에게는 음악이 아닌지를 설명한다고 하였다. 따라서 문

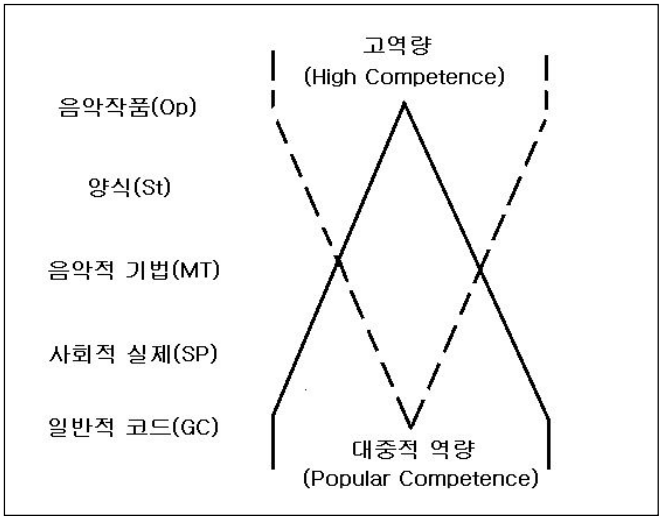
화 안에서 일반적인 음악적 역량 모델은 음악교육의 목적을 더욱 명백하게 정교화한다고 보고, '음악적 역량 모델(Model of Musical Competence, MMC)'을 제시하였다.

Stefani (1987)의 '음악적 역량 모델'에서는 음악에서의 일반적인 역량을 몇 가지 '코드(code)'의 복합체로 설명하였다. 기호학적 의미에서 '코드'는 표현과 내용 요소 – 소리 사건(sound events) 및 그것과 연관될 수 있는 모든 실제(reality)– 의 조직 및 상관관계로 간주된다고 하였다. 이러한 관점에서 음악적 역량은 "소리 사건과 문화적 환경 간의 상호연관된 조직뿐만 아니라 부가적이거나 구조화된 상관관계를 확인하고 설정하는 능력"(p. 8)을 의미한다고 하였다. 즉 소리와 문화환경 간의 상호 연계적 구조 및 그 상관관계를 인식하고 만드는 능력을 음악적 역량이라고 보는 것이다.

그가 제시한 '음악적 역량 모델'은 '일반적 코드(General Codes, GC)', '사회적 실제(Social Practices, SP)', '음악적 기법(Musical Techniques, MT)', '양식(Style, St)', '음악작품(Opus, Op)' 등의 코드 수준으로 구성된다. '일반적 코드(GC)'는 경험을 지각, 구성, 해석하는 지각적이고 정신적인 구조, 인류학적인 태도와 동기, 기초적인 관습 등을 말한다. 이는 소리와 음악 사건에 대해 우리가 의미를 만들어내는 근원에 자리하고 있는 경험을 지각하고 해석하는 가장 기초적이고 일반적인 수준으로서, 소리를 분류하는 감각–지각 체계를 일컫는다. '사회적 실제(SP)'는 특정 사회 안의 물질적 및 상징적인 생산 프로젝트와 방법으로서 음악적 실제(콘서트, 발레, 오페라, 비평)를 포함한 언어, 종교, 산업, 테크놀로지, 과학 등과 같은 문화적 제도를 말한다. 이것은 '일반적 코드(GC)'처럼 인류학적인 적용성을 갖기보다는 특정한 인간 집단에 제한되는 특성을 갖는다. 즉 어떤 집단 안에서의 사회화나 문화의 정도에 따라 그 사회의 모든 구성원에 의해 코드화되고 인지되는 것이다. '음악적 기법(MT)'은 기악 테크닉, 음계, 작곡 형식 등과 같은 음악적 실제에 특정적인 이론, 방법, 장치 등을 말한다. 이는 더욱 특별히 음악적인 것으로,

음악 만들기를 위해 설계된 테크닉, 악기, 시스템, 장치 등과 연관된다. '양식(Style, St)'은 기법적 특징의 혼합 즉 대상이나 사건을 형성하는 방식을 의미한다. 또한, 생산 과정 및 맥락 안에서의 음악적 흐름을 일컫는다. 양식적 역량은 이러한 두 측면을 형성하고 해석하는 능력이다. 양식은 역사적 시기, 문화적 흐름, 작가, 작업집단에 따라 다양하게 나타난다. '음악작품(Op)'은 구체적 개별성 안에서의 단일의 음악적 작품 또는 사건을 말한다. 작품 수준에서의 역량은 한 악곡을 인식하는 사소한 측면으로서, 이 수준은 예술적 프로젝트와 그것을 구체적으로 만드는 사회적 실제에 가장 적절한 것이다. 왜냐하면, 우리가 직접 접하는 것은 기법이나 양식이 아닌 개별 작품이며, 비평 또한 단일 작품에 대한 것이기 때문이다.

Stefani (1987)는 이러한 것들을 다양한 음악적 경험에 적용했을 때 실제적인 음악적 역량의 발현은 위계적으로 나타난다고 하면서, '고역량(high competence)'과 '대중적 역량(popular competence)'을 구분하여 설명하였다. '고역량'은 지식인층의 역량을 의미하며, 자율적인 예술적 방식으로 음악에 접근하는 경향을 보여주는 것으로, '음악작품(Op)' 수준이 가장 적절하다고 하였다. 반대로 '대중적 역량'은 전체적이면서도 타율적인(기능적인) 음악의 적용을 보여주며, 대부분 '일반적 코드(GC)'와 '사회적 실제(SP)'를 활용한다고 하였다. 즉 '고역량'은 모든 의미 생산을 더욱 전문적인 음악적 실제의 범위로 유도하는 경향이 있지만, '대중적 역량'은 음악과 소리를 다른 사회적 맥락에서도 사용할 수 있다는 것이다.



[그림 Ⅱ-6] Stefani (1987)의 '고역량'과 '대중적 역량'
출처: Stefani, 1987, p. 18

Stefani (1987)는 음악적 역량의 보편성에 대한 믿음을 바탕으로 다양한 맥락에서의 다양한 음악적 경험을 설명하기 위한 틀로서 코드 수준으로 구성된 역량 모델을 연구하였다. '일반적 코드', '사회적 실제', '음악적 기법', '양식', '음악작품' 등으로 일컬어지는 코드들의 순서는 보편적이고 일반적인 역량부터 점차 특수화되고 전문적인 역량의 순서로 나열했다고 볼 수 있다. 그의 연구에서 가장 주목할 점은 역량을 인간의 음악적 경험에 내재하는 코드들의 조직으로 보고 있다는 점, 그러한 코드는 다양한 수준으로 분류할 수 있다는 점, 코드를 음악적 경험과 연계시켰을 때 다양한 수준의 역량이 나타난다는 점 등이라고 할 수 있다. 특히 학교 음악교육은 '일반적 코드'와 '사회적 실제', 그리고 다른 사회적 맥락에도 전이가 가능한 '대중적 역량'에 주목할 필요가 있다. 즉 학교 음악교육에서는 '음악작품'에 초점을 두는 '고역량'보다는, 음악을 지각하고 사회·문화적 맥락에서 의미를 찾는 '일반적 코드'나 '사회적 실제' 수준에서 '대중적 역량'을 개발하는 것에서 의미를 두어야 한다는 시사점을 얻게 된다.

2) Brinner의 '음악적 역량' 연구

Brinner (1995)는 인도네시아 자바섬의 가믈란 음악에 대한 질적 연구를 수행하고 음악적 역량과 상호작용의 관계성에 대한 문헌을 발표하였다. 기악 합주 형태인 가믈란 음악을 연주하는 사람들의 연주 활동을 연구한 그는 그의 저서 'Knowing music, making music: Javanese gamelan and the theory of musical competence and interaction'에서 역량을 "특별한 문화적 맥락 안에서 음악가가 의존하는 기술과 지식의 통합된 복합체"(p. 1), "특별한 전통이나 음악 공동체의 음악가에게 필요하고, 일반적이고 특정적인 문화, 사회, 음악적 상황의 요구와 가능성에 반응하고 일치하는 가운데서 획득되고 발전되는 일련의 상호 연관된 기술과 지식을 개별적으로 숙달하는 것"(p. 28)으로 정의하였다. 다양한 음악적 삶을 이해하는 것이 특정한 음악 문화 안에서의 음악 만들기(music-making)에 대한 지식을 형성하는 데에 있어 핵심이기에, 그 음악 문화를 진정으로 이해하기 위해서는 음악 문화의 다양한 상황을 고려하는 것이 우선되어야 한다는 것이 그의 생각이었다. 또한, 음악적 역량은 음악가가 필요로 하는 모든 유형의 지식과 기술을 망라하는 것이기에 역량의 성격을 정의하는 것은 음악적 전통의 내적 작업을 이해하고, 음악적 전통의 다양한 측면에 대한 우리의 지식을 통합하는 것이 필요하다고 보았다. 따라서 음악적 역량 연구는 음악 만들기의 핵심에 이르게끔 하고 연주자와 연주의 평가에 관련되는 심미적 판단에 도달하게 한다고 보았다. 또한, 음악가가 연주할 때 사용하는 지식과 기술의 상호작용은 사회적 상호작용과 복잡하게 연계된 역량의 중요한 부분이며, 본래 음악적 역량은 음악가들의 상호작용 안에 있기 때문에 음악적 역량 연구는 우리로 하여금 음악적 상호작용을 고려하게끔 한다고 주장하였다.

Brinner (1995)는 음악적 활동에 있어서 맥락과 상황을 고려하는 가운데 음악적 지식과 기술이 통합되어 복합적으로 상호작용하며 숙달되는 것을 음

악적 역량이라고 보았다. 맥락이나 상황을 고려한다는 점, 역량을 기술과 지식의 통합체로 본다는 점, 기술과 지식이 상호 연관된다는 점 등을 통해 봤을 때 그의 역량 정의는 앞에서 논의되었던 역량의 의미와 흡사하다는 것을 알 수 있다. 기존의 음악적 능력 관련 개념들은 음악적 능력에 필요한 인간의 내적 자원들을 통합적이며 복합적으로 보기보다는 어떤 면은 음악적 능력, 어떤 면은 음악적 적성, 어떤 면은 음악성 등으로 관점에 따라 분리하여 정의하려는 경향을 보여왔다. 그러나 Brinner (1995)는 음악하기를 어느 한 측면보다는 총체적인 관점으로 보고 맥락이나 상황 안에서 음악적 지식과 기술을 복합적으로 사용하는 것을 음악적 역량이라고 하였다.

음악이라는 것 자체가 본질적으로 사회학적인 측면을 갖고 있고 또한 개인적으로도 내적인 지식이나 기술이 상호 연동되어 음악적인 수행이 나타난다고 하는 그의 주장은 크게 새로운 것이라고 보기는 어렵다. 그러나 부분적으로 제안되었던 이러한 관점들을 집약하고 음악적 능력의 개인 내적인(intrapersonal) 또한 대인 관계적인(interpersonal) 상호 작용 측면에 주목하여 그 총체를 음악적 역량이라고 표현한 것은 기존의 음악적 능력 개념을 뛰어넘어 음악교육 분야의 역량 연구로 진일보한 의미를 지닌다. 또한, 그러한 역량의 연구가 음악하기의 핵심에 도달하도록 인도할 뿐만 아니라 음악에 대한 심미적 판단에까지 이르도록 한다는 그의 생각은 음악교육 분야에서 역량 연구의 필요성에 중요한 의미를 던져준다. 음악하기는 본질적으로 유기적이고, 총체적이고, 복합적이다. 그러나 근대를 넘어 현대로 오면서 음악 분야, 특히 서양 음악 분야에서는 작곡가, 연주가, 청중이 분리되어 각기 영역에서의 전문성을 추구해왔고, 마찬가지로 음악교육도 음악의 총체적인 측면을 지식, 기술, 태도를 분리하여 보고자 하는 경향이 있었다. 이러한 풍조에 Brinner (1995)는 음악적 역량이라는 개념을 통해 음악 및 음악교육 분야에 경종을 울리는 주장을 하고 있다고 보인다. 이와 같은 맥락에서 그는 역량이 '지식의 저장' 또는 학습할 것과 알 것의 체크리스트로 단순히 여겨지는 것을

경계하였다.

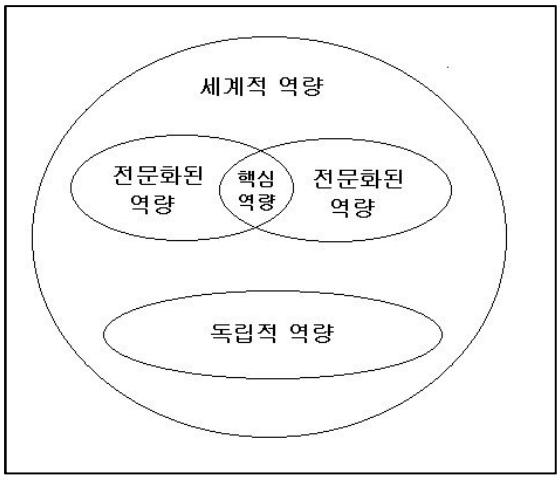
> 체크리스트는 마음속에서 일어나는 것을 거의 말하지 않는다. (중략) 음악가에게 필요한 지식 유형의 간단한 리스트는 지나치게 도식적이다. (중략) 리스트는 지식의 상황적 측면을 불명료하게 한다. (중략) 인간이 복잡하고 다양한 방법으로 음악을 어떻게 다루는지 이해하기 위해 리스트와 규칙을 뛰어넘을 필요가 있다(Brinner, 1995, pp. 29-30).

음악적 역량의 총체성에 대한 이러한 믿음을 바탕으로 Brinner (1995)는 <표 Ⅱ-18>과 같이 음악적 역량의 영역을 구분하고 설명하였다. 위의 주장처럼 역량이 몇 가지 요소로 표현되지는 않지만, 역량을 모델화하는 시도는 다음 단계에서 다시 정의가 되더라도 일단은 역량을 구성하는 지식과 기술의 구성요소 클러스터를 정의하는 것부터 시작해야 한다고 보았기 때문이다.

<표 Ⅱ-18> Brinner (1995)의 음악적 역량의 영역

영역	설명
소리의 질	소리는 음악의 기본적 재료이기 때문에, 음악적 소리의 특성은 역량의 기본적 영역이 됨.
소리 패턴	양식화(patterning)의 지각적, 수행적 지식. 작곡이나 즉흥연주에서의 소리 패턴의 창작이나 연주는 절차적 지식임. 패턴의 설명적 지식은 짧은 장식부터 완전한 악곡까지 포함함.
상징적 표현	상징적 표현의 명시적 체계. 기악 파트, 패턴 이름, 많은 다양한 악보 유형의 언어화를 위해 사용되는 연상부호 음절을 포함.
변형	이조, 확대, 축소, 변주 같은 변형 과정의 절차적 지식. 평범한 프레이즈, 특정한 악곡, 일반적인 가락, 리드믹한 부분을 포함한 모든 규모의 소리 패턴과 연계됨.
상호작용	인토네이션, 타이밍, 소리 생산의 다른 측면들의 조정뿐만 아니라 일반적으로 연주자들 사이에서 또한 연주자와 청중간에 발생하는 의미 있는 상호 영향을 포함. 지시 및 적합한 반응에 대한 지식은 설명적이고 절차적인 측면을 포함.
방향성	주어진 유형의 음악 안에서 중심음(tonal center), 코드 진행, 시각표(timeline), 박자 주기, 콜로토미 리듬, 레퍼런스와 조화하는 방법에 대한 절차적 지식 등과 같이 레퍼런스의 공통점에 대한 설명적 지식을 포함.
합주	합주 구조, 구성하는 파트, 파트 간의 관계, 특별한 레파토리와 관련된 기능적 맥락적인 연관성, 악기, 작풍(표현형식, idiom), 소리의 질 등을 포함.
레파토리	악곡은 개별적인 확장된 소리 패턴뿐만 아니라 가사, 어법, 악기편성, 구조, 리듬 또는 가락 특성 등에 따른 악곡 분류와 관계됨.
연주 맥락	특정한 행사, 장소, 악기, 합주, 레파토리, 연주자와 비연주자를 위한 적합한 행동 방식 등
의미 또는 상징성	특정 소리, 패턴, 악곡, 악기 등과 특별한 신념, 관습 등과의 연계를 포함

또한, Brinner (1995)는 개인적 역량의 4가지 유형을 '세계적 역량(global competence)', '전문화된 역량(specialized competence)', '핵심 역량(core competence)', '독립적 역량(discrete competence)' 등으로 제시하였다. '세계적 역량'은 음악 공동체 안에서의 모든 연주 가능성을 망라하는 역량이고, '전문화된 역량'은 공동체 안에서 다른 역량으로부터 의미 있는 차이에 의해 특성화된 역량이다. '핵심 역량'은 다양한 전문 분야들과 중복 또는 교차하는 영역으로 의사소통과 전문화를 위한 공통 기초 역할을 하는 것이다. '독립적 역량'은 다른 역량과 교차하거나 중복하는 부분이 거의 없기 때문에 전문화된 역량보다 더욱 뚜렷한 차이가 있는 역량이다. 이 4가지 개인적 역량 유형의 관계성에 대해서는 [그림 Ⅱ-7]과 같이 설명하였다.



[그림 Ⅱ-7] Brinner (1995)의 개인적 역량 유형
출처: Brinner, 1995, p. 78

즉 '세계적 역량'은 가장 포괄적인 것으로 문화권과 상관없이 음악 영역 안에서 보편적으로 통용되는 역량이며, 그 안에 나머지 3개의 역량이 포함된다. '전문화된 역량'은 특정 문화권에서 통용되는 역량이며, '핵심 역량'은 각 문화권의 전문화된 역량 간의 공통적인 역량을 의미한다. 마지막으로 '독립적

역량'은 다른 역량과는 공통적인 요소가 없는 것으로 세계적 역량이긴 하지만 다른 문화권과는 다른 전혀 별개의 독특한 역량이라고 볼 수 있다.

Brinner (1995)의 음악적 역량 연구는 역량의 영역을 세분화한 것뿐만 아니라 역량의 유형을 제시함으로써 총체적인 성격의 역량 연구에 한층 더 다가섰다고 볼 수 있다. 그의 역량 연구가 인도네시아 문화권의 기악합주 형태를 배경으로 하였기에 그의 역량 개념도 일반화되기보다는 그 문화권에 특정적이라고 볼 수도 있다. 따라서 그가 제시한 역량 영역은 다른 문화권에서는 또 다르게 변형될 수 있을 것이다. 하지만 그가 제시한 역량 영역은 앞에서 살펴보았던 음악적 능력의 개념과 비교해봤을 때 더욱 고차원적이며 훨씬 심층적인 것을 다루고 있다는 것을 알 수 있다. 또한, 개인별로도 다양한 역량의 유형이 존재하며 그것들의 상관관계를 밝혀낸 것도 매우 진일보한 음악적 역량 연구라고 볼 수 있다. 음악적 역량은 문화권에 상관없이 누구다 다 갖는 것인지 아니면 문화권에 따라 다른 것인지에 대해서는 '세계적 역량', '전문화된 역량', '독립적 역량' 등으로 차별화하여 설명하고 있다. 이렇듯 음악적 역량 개념은 음악적 능력 개념을 뛰어넘는 광범위한 관점의 개념이라는 것을 알 수 있다. 그러나 앞에서 살펴보았듯이 역량 개념은 지식, 기술 이외에도 태도나 가치 등을 포함하는 총체적인 인간 내적 자원을 가동하는 것인데 비해 Brinner (1995)의 음악적 역량 개념은 음악적 활동을 함에 있어 필요한 개인의 태도나 가치 같은 더욱 심층적인 인간적 자질 측면을 총망라하지는 않아서 앞으로 이러한 부분에 대한 연구가 필요하다고 생각된다.

3) Shuler의 '3개의 예술적 과정' 연구

Shuler (2011)는 'Music Education for Life: The Three Artistic Process – Paths to Lifelong 21st–Century Skill through music'이라는 논문에서 학생들이 평생 음악에 참여하도록 하기 위한 세 가지 '예술적 과정

(artistic process)'을 제시함으로써 예술 교육과정의 큰 틀을 사회적 요구에 따른 역량과 접목하여 설명하려고 시도하였다. 그는 교실 음악교육이 오랫동안 사실의 기계적인 암기와 기술의 모방을 강조해온 것에서 벗어나 고차원적 사고로 대체되어야 함을 각인시켰다. 여기서 말하는 고차원적 사고란 2001년 Bloom의 새로 개정된 분류학(taxonomy)의 상위 수준을 말하는 것이다. 개정된 Bloom의 분류학은 '종합'이 삭제되는 대신 '창작하기'가 새롭게 들어오는 동시에 최상의 위치에 오게 되었다. <표 Ⅱ-19>는 Anderson과 Krathwohl (2011)이 정리한 Bloom의 신 분류학의 내용을 Shuler (2011)가 구 분류학과 비교하여 정리하였는데, 이를 바탕으로 재구성한 것이다.

<표 Ⅱ-19> Bloom의 분류학 비교

구 분류학	신 분류학
1. 지식(knowledge) 2. 이해(comprehension) 3. 적용(application) 4. 분석(analysis) 5. 종합(synthesis) 6. 평가(evaluation)	1. 기억하기(remember) 2. 이해하기(understand) 3. 적용하기(apply) 4. 분석하기(analyze) 5. 평가하기(evaluate) 6. 창작하기(create)

'창작하기'가 최상의 위치에 놓였다는 것을 통해 봤을 때, 음악 창작(즉흥연주, 작곡)에 참여한다는 것은 음악적 사고의 가장 높은 수준에서 기능한다는 것을 의미한다는 것을 알 수 있다. Shuler (2011)는 새로운 것을 표현하기 위해 오랜 시간 동안 학습해 온 음악적 기술과 개념들을 모두 모으는 것이 필요하기에 이러한 변화는 타당하며, 이러한 이유로 음악 교육과정에서 창의적 작업의 양과 질을 향상시켜야 한다고 보았다. 따라서 그가 제시한 세 개의 '예술적 과정'을 학생들이 수행할 때 고차원적 사고가 개발된다고 보았고, 이 때문에 학교가 높은 수준의 음악 프로그램을 지원해야 한다고 보았다.

<표 Ⅱ-20> Shuler (2011)의 '예술적 과정'

창작	수행	반응
상상하기 사고(개념, 아이디어, 느낌) 개발	**선택하기** 수행하기 위한 예술 작품 (레파토리) 선택	**선택하기** 경험하기 위한 예술 작품이나 공연을 선택
계획하기 예술적 자료를 통해 사고를 표현하는 방식을 실험하고, 조사하고, 설계함	**분석하기** 구조를 분석하고 작품의 배경을 조사함	**분석하기** 작품과 공연의 시각적/청각적 특징을 보고/듣고 이해하기
	해석하기 작품의 개인적 해석을 발전시키기(표현적 의도나 잠재적인 것에 대한 아이디어)	**해석하기** 창작가와 수행자의 표현적 사고에 대한 개인적 반응(의미를 구축하기)을 발전시키기
만들기, 평가하기, 개선하기 예술 작품을 통해 사고에 생기를 불어넣기 위해 지식과 기술/테크닉을 적용하기 질을 평가하고 작품의 연속적인 버전(초안)을 개선하기	**리허설하기, 평가하기, 개선하기** 공연을 통해 개인적 해석에 생기를 불어넣기 위해 지식과 기술/테크닉을 적용하기 질을 평가하고 공연의 연속적인 버전을 개선하기	**평가하기** 예술 작품과 공연의 질을 평가하기
보여주기 다른 사람들에게 공연을 보여주거나 완성된 작품을 전시하기	**보여주기** 다른 사람들을 위해 작품을 공연하기	

출처: Shuler, 2011, p. 10

Shuler (2011)가 고차원적인 음악적 사고를 강조하면서 또 한 가지 언급한 것은 '21세기 기술(21st Century Skills)'과 '예술 기술 지도(arts skills map)'이다. '21세기 기술'[5]은 미국의 '21세기 기술을 위한 파트너쉽(the Partnership for 21st Century Skills)'[6]에 의해 개발된 것으로 급속하게 변

[5] '21세기 기술'은 '창의적 사고와 문제 해결, 의사소통, 협력, 창의성, 혁신, 정보 리터러시, 미디어 리터러시, ICT 리터러시, 융통성과 적응성, 진취성과 자주적 방향결정, 사회적 및 이문화적 기술, 생산력과 책임감, 리더쉽과 책임감' 등으로 제시되고 있다(Parncutt, 2009).

[6] '21세기 기술을 위한 파트너쉽(The Partnership for 21st Century Skills)'은 미국 학생들의 21세기 준비를 지원하기 위한 국가적 조직이다. 이 조직은 '3R(읽기, 쓰기, 셈하기)'과 '4C(비평적 사고와 문제 해결, 의사소통, 협력, 창의성과 혁신)'를 연합시킴으로써 혁신을 요구하는 전 세계적 경제 체제 안에서의 지속적인 경쟁을 위해 미국 교육을 지원하기 위한 도구와 자원을 제공한다(http://www.p21.org/index.php).

화하는 세상 안에서 학생들 미래의 성공에 필요한 것을 폭넓게 기술한 것이다. '예술 기술 지도'는 음악 및 다른 예술교과에서의 '표준-중심 수업(standards-based instruction)'이 MENC와 다른 전문 예술교육 조직들이 협력하여 다양한 수준의 학생들에게 '21세기 기술'을 어떻게 잘 가르칠 수 있는지 설명해주는 것이다. Shuler (2011)의 주장은 학생들이 '세 개의 예술적 과정'을 잘 수행하도록 음악 교사가 지도하면, 학생들이 '21세기 기술' 또한 잘 완수할 수 있다는 것이다. 즉 그의 예술 교육과정을 충실히 경험하면 학생들이 고차원적 사고도 개발하고 더 나아가 21세기 지식기반사회가 요구하는 창의적 사고나 문제 해결력 같은 다양한 범교과적인 역량들도 개발할 수 있다는 주장이다. Shuler (2011)의 연구는 범교과적인 역량들을 학교 음악교육에서도 교육해야 함을 지지하는 것으로 음악교육도 음악 외적인 사회적 요구에 부응해야 함을 시사한다고 볼 수 있다.

Brinner (1995)는 음악 내적인 관점에서 다차원적인 음악적 역량을 논의하였고, Shuler (2011)는 음악 내적인 측면뿐만 아니라 사회적인 측면에까지 관심을 넓혀서 음악이 지식과 기술보다는 고차원적인 사고력을 키워야 하며 동시에 교육 외적인 환경의 변화에 따른 음악교과 외부의 요구들을 음악교과적으로 고려해야 함을 논의하였다. 이들의 연구는 지금까지의 음악적 능력 연구의 범위를 뛰어넘어 이제는 총체적인 음악적 역량을 개발함으로써 학교교육에서 음악교육의 정당성을 확보하는 동시에 학생들이 21세기 삶에 적응할 수 있는 능력까지 개발할 수 있도록 지원해 주어야 함을 함의하고 있다고 볼 수 있다.

나. 역량 중심 접근이 학교 음악교육에 주는 함의

지금까지 살펴본 것처럼 21세기 음악 심리학 분야는 음악적 능력, 음악적 적성, 음악적 잠재력, 음악성, 음악적 재능, 음악적 성취 등에 대해 연구해왔

으며 음악교육 분야에서도 이러한 연구 영역들에 대해 많은 관심을 두고 음악교육적 의미를 부여해왔다. 이러한 개념들은 학자마다, 또 연구 관점에 따라 매우 다양하게 정의되어 왔다.

그러나 최근 들어 다차원적인 세계 변화와 함께 세계화, 정보화, 다문화화된 음악 문화의 변화에 힘입어 음악적 능력의 의미도 그 논의의 폭이 확대되고 있다. 다원화된 21세기 사회에서의 음악적 능력은 음악 전문가들에게만 필요한 것이 아니라 음악 문화에 일상적으로 노출되어 있는 현대인 모두에게도 의미 있는 것으로 확대되었고, 그에 따라 음악적 능력은 사회 · 문화적 맥락에 따라 다양한 의미를 지니게 되었다. 이제 기존의 음악적 능력이라는 용어로 포괄하기에는 음악 문화 현상이 매우 총체적이고 심층적으로 변화하였다. 물론 음악을 듣고, 연주하고, 창작하고, 감상하고 비평하는 음악 활동에 필요한 기본적인 지식과 기술들은 음악 문화 활동의 토대로서 중요한 의미를 지닌다. 그러나 이러한 활동 자체만으로는 음악이 현대인들에게 의미 있게 다가서지 않는다. 현대인들에게 중요한 것은 자신에게 의미 있는 음악을 찾아서 자신의 것으로 소화하고, 그러한 과정 중에 발생하는 또 다른 의미를 다른 사람과 소통함으로써 정신적으로 사람들과 하나가 되는 유대감을 느끼며 그들 나름의 음악 문화를 만들어가는 과정이다. 현대인들에게 음악의 가치는 백과사전적 지식을 쌓고 우수한 연주 기술을 소유하는 것에 있다기보다는 음악 문화에 대해 다른 사람들과 함께 생각하고 느끼고 공유하는 과정을 통해 의미를 찾음으로써 개인의 삶을 풍요롭고 행복하게 영위해나가는 데에 있다. 즉 다차원적인 음악 문화 맥락 안에서 자신의 의미를 찾으려고 노력하는 것이 21세기 현대인들의 모습이다. 이처럼 다차원적인 음악 문화 활동에 필요한 다양한 능력들을 기존의 음악적 능력이라는 개념으로 정의하기에는 이미 그 논의의 폭과 깊이가 매우 확대되었고 음악적 능력이라는 개념 자체도 구성주의적인 관점으로 변하고 있다. 음악을 민감하게 듣고 인지하는 능력, 음악 표현 능력, 음악을 심미적으로 감상하는 능력 등과 같이 하나의 문

장으로 표현되는 단편적인 음악적 능력만으로는 다차원적 음악 문화 활동에 필요한 능력들을 표현할 수 없다. 이제는 사실적 지식, 개념적 지식, 절차적 지식, 메타인지적 지식(Anderson & Krathwohl, 2001) 등을 포함하는 다양한 유형의 음악적 지식, 실천적 · 인지적 기술뿐만 아니라 자아 개념, 태도와 가치, 개인적인 특질이나 음악적 동기 등과 같은 내재적인 인간 능력의 요소들을 총망라한 인간 내적 자질들을 총체적으로 가동하여 언제 어디서나 다양한 음악적 맥락과 상황에 적응할 수 있는 능력이 필요하다. 이러한 역량 개념의 적용은 학교 음악교육에도 요구된다. 앞에서 논의했듯이 개인의 속성이나 특징, 행위 등의 한 면에만 초점을 두기보다는 총체적이면서도 구성주의적인 성격의 역량 개념이 필요하다. 바로 이 부분이 교육계에서 논의되어 오고 있는 역량 개념과 접점을 이루는 지점일 것이다.

21세기의 학교 음악교육은 음악 전문가를 키워낼 수도 있겠지만 그것보다는 음악 문화를 향유하며 그들의 삶에서 음악을 더욱 의미 있게 경험하기를 바라는 일반인들을 지향한다. 21세기 현대인들에게는 그들의 맥락에 있어 의미 있는 지식을 선택하고 구성하여 그들의 삶을 설계하는 것이 중요하다. 마찬가지로 학생들도 학교교육 맥락에서 그들의 삶에 의미 있는 교육적 경험을 지향한다. 학생들은 의미 있는 정보를 스스로 발견하고 적용하려는 능동적인 학습자이자 다양한 역량을 바탕으로 그들 고유의 지식을 구성해 나가는 구성주의적 속성을 지니고 있다. 따라서 학교교육과정은 학생들이 의미를 형성할 수 있는 경험의 장을 조성해주어야 한다. "의미 있는 교육과정이란 높은 흥미 요소와 적절성을 갖추고 있는 것으로서, 학생들의 정서와 경험에 호소할 수 있는 것을 말한다. 학생들은 복잡한 학습 상황에서 자신들의 의미를 형성할 기회를 충분히 가질 때 단순히 지식을 저장하는 수준을 넘어 이해하고 활용할 수 있는 능력을 기를 수 있게 된다. 아울러, 학생들에게 제공할 학습활동은 학생들에게 유의미한 학습이 일어날 수 있는 것으로 구성되어야 한다"(소경희, 이화진, 2001, p. 17).

따라서 21세기 학교 음악교육은 학생들에게 의미 있는 교육과정을 제공하기 위해 학생들의 흥미와 부합하면서도 교육적 가치가 있는 음악교육 환경을 제공함으로써 학생들이 스스로 그러한 학습 환경과 상호작용하고, 자신의 내재된 모든 인간적 가치들을 탐색 · 발견 · 가동하여 자신의 음악적인 맥락에 맞게 적응하는 능력을 개발하는 것을 지향해야 한다. 이러한 교육과정을 경험함으로써 학생들은 능동적으로 자신에게 의미 있는 지식을 구성하게 되고, 그러는 과정 중에서 자신의 잠재된 역량을 확인하고 긍정적인 자아 개념을 갖게 되며, 그러한 과정 중에 개발된 역량들은 미래의 성공적인 삶에도 기여하여 결국 미래의 행복한 삶을 설계하는 과정으로 나아가게 될 것이다.

이러한 함의를 지니는 학교 음악교과에서의 역량 담론은 서론에서 언급한 바와 같이 학생들이 학교 음악교육과정을 경험함으로써 갖추어야 하는 역량은 무엇인가의 문제로 이어질 것이다. 이러한 담론은 다음의 두 가지 측면에서의 논의가 가능하다.

첫째, 음악교과 내적인 측면에 있어서 '음악 교과역량(music subject competency)'에 대한 문제이다. '음악 교과역량'은 음악교과의 본질에 기반을 둔 음악교과 고유의 역량을 의미한다. 지식, 기술, 태도, 감정, 가치, 동기 등을 가동함으로써 특정 맥락의 복잡한 요구를 성공적으로 충족시키는 능력으로서의 역량 개념은 총체성·수행성/가동성·맥락성 등을 특징으로 하고 있다. 역량의 총체성은 관찰할 수 있고 수행으로 드러나기 쉬운 측면뿐만 아니라 동기와 태도 같은 인간의 심층적인 특성을 포함하는 능력이자 이러한 요소들이 별개로 구분되어 존재하는 것이 아니라 유기적으로 연결된다는 뜻이다. 역량의 수행성/가동성은 역량이 다른 능력 개념들과 달리 실제 수행 상황에서 가동되는 능력의 측면을 강조하는 것으로, 이미 획득된 능력의 상태뿐 아니라 실제 수행 상황에서 가동되어 과제나 요구에 반응하는 능력의 측면을 포함한다는 뜻이다. 역량의 맥락성은 개인 내적 특성이 맥락에 따라 달리 작동되며, 그렇게 맥락에 결부되어 조절되는 측면이 역량이라는 능력의

중요한 특성이라는 뜻이다(윤정일 외, 2007). 이러한 역량의 특성들은 음악 활동에서 기본적으로 잘 드러난다. 예를 들어 우리가 연주할 때 음악 개념에 대한 명제적 지식 · 방법적 지식 · 메타인지적 지식 등을 포함한 다차원적 지식, 연주 기술뿐만 아니라 과정 중에 드러나는 다양한 인지적 기술, 작품과 소통하면서 느끼게 되는 개인적 감정 등이 동시다발적으로 연계된다. 또한, 음악에 대한 가치판단이나 음악 활동을 하고자 하는 개인적 동기도 연주의 질에 큰 영향을 미치는 요소라고 할 수 있다. 이러한 다양한 요소들이 유기적으로 연동되어 연주 상황이나 맥락에 맞게 그러한 요소들을 조정(orchestrate)하게 되는 과정을 통해 우리는 성공적으로 연주할 수 있게 된다. 이러한 의미에서 본질적으로 음악 활동을 하는 자체가 역량의 특징들을 그대로 드러내고 있다고 할 수 있다.

이러한 역량의 특징들은 음악 심리 분야 연구에서도 부분적으로 논의되고 있음을 찾을 수 있다. Weinberger (1998)에 의하면, 우리는 '음악하기'를 하는 동안 감각적 지각 체계(청각, 시각, 촉각, 운동감각), 인지 체계(상징, 언어, 읽기), 근육의 행동과 조절 같은 움직임의 계획, 행동에 대한 피드백과 평가, 동기/즐거움 체계, 학습 기억 등의 시스템에 관계하는데, 중요한 것은 감각, 근육, 지적 능력 등이 동시적으로 관여한다는 것이다. 승윤희(2002a)는 '음악하기'에 있어서 나타나 보이는 실제적 활동영역을 더 잘하기 위해서는 나타나지 않는 잠재적 영역에 대한 관심을 가져야 하며, 활동은 활동을 위한 활동으로 그치는 것이 아니라 더 나은 활동을 이끌기 위한 사고과정이 수반되는 활동이어야 하고, 활동과 정서, 인지의 내적 상호작용으로 인해 아동의 발달이 이루어진다고 주장하였다. 즉 음악성(musicianship)은 "행위 안의 사고(thinking in action)"(Schön, 1983: Elliott, 1995, p. 54에서 재인용)라는 주장처럼 음악적 활동은 활동 자체로서의 의미가 아니라 인지와 정서가 상호작용하는 가운데 활동으로 표상되는 실천적 지식으로서의 음악 지식이라고 할 수 있다. 이러한 실천적 지식으로서의 음악 지식은 인지적인 요소와

비인지적 요소가 함께 가동되는 것으로 음악 활동은 단순한 기능을 연마하는 것이 아닌 인간의 인지적, 정의적, 심동적, 사회·문화적, 심미적 요소 같은 다양한 요소들이 함께 연동되어 발현되는 것이다.

음악 활동에서 다차원적 요소들의 가동성은 전뇌(the whole brain, 全腦) 사용의 중요성과도 밀접한 연관이 있다. 최근의 신경과학 연구에서는 정보처리 과정이 복잡할수록 좌/우반구의 활동이 활성화되며 두 반구 간의 상호촉진 작용이 생기는 것을 보여주었으며(Levy, 1983: 승윤희, 2000에서 재인용), 이에 따라 뇌의 "좌/우반구의 균등한 개발의 중요성을 강조"(승윤희, 2000, p. 210)하였다. 특히 21세기에서 강조하는 "창의적 사고에는 복잡한 정신활동이 수반"(승윤희, 2002b, p. 148)되기에 전뇌의 사용은 한층 더 중요성을 띨 수밖에 없다.

음악 활동은 본질적으로 역량의 특성을 충분히 지니고 있다. 인간의 다차원적 요소들이 함께 연동되어 발현되어 나타나는 것이 음악 활동이기에 인간의 다양한 능력들을 고르게 성장시켜줄 수 있는 교육적 가치가 있는 교과가 음악교과이다. 더군다나 21세기는 감성의 시대라고 일컬어진다. 감성의 시대라는 말의 의미는 기존의 이성 중심 세계를 완전히 부정하는 것이 아니라, 이성과 감성의 분리보다는 상호 연계·균형·조화를 추구하는 의미를 지닌다고 볼 수 있다. 즉 21세기는 이성과 감성의 분야를 넘나드는 다차원적 재능을 갖추고 큰 그림을 읽을 줄 아는 인재들이 절실해지는 시대이다. 그러기에 총체적 성격의 역량 의미가 전 사회적으로 관심을 받고 있고, 그러한 역량의 특성을 충분히 보여주는 것이 음악이기에 음악 교과역량은 학교교육에 있어 중요한 가치를 지닌다고 할 수 있다. 따라서 본질적으로 역량 발현적인 음악교과가 내부적으로 추구하는 메타적이고 심층적인 역량은 무엇인지, 그러한 학교교육에서의 음악 교과역량이 미래 사회의 주역이 될 학생들에게 줄 수 있는 교육적 가치는 무엇인지에 대한 기초 연구가 뒷받침되어야 21세기 학교 음악교육은 그 정당성을 돈독히 할 수 있을 것이다.

둘째, 음악교과 외적인 측면에 있어서 교육 외적 환경 변화에 따른 음악교과 외부의 요구들, 즉 다양한 교과에서 개발이 가능한 역량을 의미하는 '범교과적 역량(cross-curricular competency)'을 어떻게 음악교과적으로 적용하는가 하는 문제이다. 역량 개념의 맥락 의존적 특징이 바로 이러한 점에 또 하나의 중요한 의미를 던져준다. 즉 역량이 개인의 속성과 그것이 작동하는 맥락 간의 상호작용의 결과인 만큼(Rychen & Salganik, 2003b), 그 상호작용이 일어나는 사회·문화적 맥락에 대한 고려는 필수적일 것이다. 더욱이 교육은 그 자체로 역사와 문화를 초월하여 절대적인 지위를 누리는 것이 아니라 사회적·문화적 환경 변화라는 외적 변동의 결과를 반영한다(이병준, 2006). 사회적 변화의 흐름을 반영하는 것은 음악교육도 예외가 아니기에 공교육으로서의 학교 음악교육의 위상이나 사회적 기대도 예전과는 분명히 달라지고 있다. 이러한 시각은 음악의 사회적·문화적 맥락성을 강조하는 Elliott (1995)의 관점과도 일맥상통하는 것으로 음악교육은 이미 자생적으로 사회학적 관점을 내포하고 있다고 해도 과언이 아닐 것이다. 이 점에서 함희주(2006)는 음악은 사회 안에서 두 가지 기능과 의미, 즉 순수예술로서의 의미와 인간에게 미치는 유용성으로서의 기능적 의미를 갖는다고 하면서 "음악교육의 사회적 의미는 음악 스스로가 갖는 독자적인 가치 체계에 의한 것이 아니라 음악이 사회에서 인간과 밀접한 관계를 갖는 사실적 기능과 관계된 것으로 볼 수 있다"(함희주, 1991: 함희주, 2006, p. 237에서 재인용)고 하였다. 음악교육은 자생적으로 사회적 속성을 지니고 있기에 음악교육의 사회학적 접근도 음악교육의 본질적 가치만큼이나 중요한 가치로 인정해야 할 것이다. 급변하는 사회에서 음악교육의 정당성을 입증하고 일반 대중들을 교육의 장으로 자발적으로 참여시키기 위해서는 음악교육의 사회적 가치를 간과해서는 안 된다. 이제는 음악의 예술적 가치만을 강조하거나 지식·기술 중심으로 움직이는 학교 음악교육만으로는 더 이상 교육적 정당성을 얻기가 어렵다는 인식이 필요하다. 최근의 음악교육의 정체성의 위기가 외부로부터

의 요구에서 시작된 것이기는 하지만 그동안 음악교육 내부적으로도 사회 변화에 안일한 태도로 일관하지 않았나 하는 반성이 요구된다. 이제는 사회 변화에 소극적으로 대응하는 태도에서 벗어나 학생들의 성공적 삶을 위해 음악교과가 어떻게 기여를 할 수 있는지 더욱 거시적이고 총체적인 접근법을 취해야 학교 음악교육이 더욱 설득력이 있게 일반 대중에게 다가갈 것이다.

이상의 논의들은 역량 개념이 음악교육에 충분히 적용되고 논의가 되어야 함을 시사한다. 따라서 본 연구는 인간의 다차원적 능력 요소의 총체성, 가동성, 맥락성 등을 특징으로 하는 역량 개념이 음악 활동의 본질과 일맥상통한다는 점을 바탕으로 학교 음악교육에서 다루어야 할 음악 교과역량이 음악교과의 정체성 확립에 기여할 수 있다는 입장을 취한다. 또한, 그동안 전경과 배경으로 자리 잡은 음악교육의 내재적 가치와 외재적 가치를 분리하기보다는 상호 간의 연계를 지향하여 교육 외적 환경 변화에 따른 음악교육 외부의 요구들을 음악교과에 적용하는 입장을 취한다.

그러나 한 가지 주목할 점은 역량 중심 접근이 기존의 학교 음악교육의 모든 것을 바꾸는 접근법은 아니라는 것이다. 많은 역량 연구 학자들은 전통적 지식이나 기초적인 기술의 필요성을 인식하고 있다. "지식과 지식의 관계 맺기를 통한 새로운 지식의 창출이 중요시되는 지식기반사회"(소경희, 이화진, 2001, p. 27)에서 학생들의 고차원적인 사고 능력과 능동적인 지식 구성 과정이 요구되고는 있지만, 여전히 전통적 지식의 중요성은 부인할 수 없다(소경희, 이화진, 2001; 허경철 외, 2000). 역량 중심 접근이 기존 교육의 문제점으로 지적하는 것은 암기에 의한 단편적 지식으로 구성된 교수·학습 내용과 그러한 단편적 지식의 일방적 수용만을 강조하는 전통적 교육 방법이다. "학습자 스스로가 의미 구성을 하지 않은 채 암기를 통해 획득한 지식은 실제 상황에서 활용 가치가 매우 낮은 불활성 지식(inert knowledge)에 불과하다"(소경희, 이화진, 2001, p. 27). 따라서 지식 전수 자체만을 목적으로 하는 교육의 한계점을 지적하고, 지식 전수를 목적으로 하기보다는 지식을

하나의 매개체로 하여 21세기에 필요한 학생들의 역량을 키워주자는 것이 역량 중심 접근의 주요 요지이다.

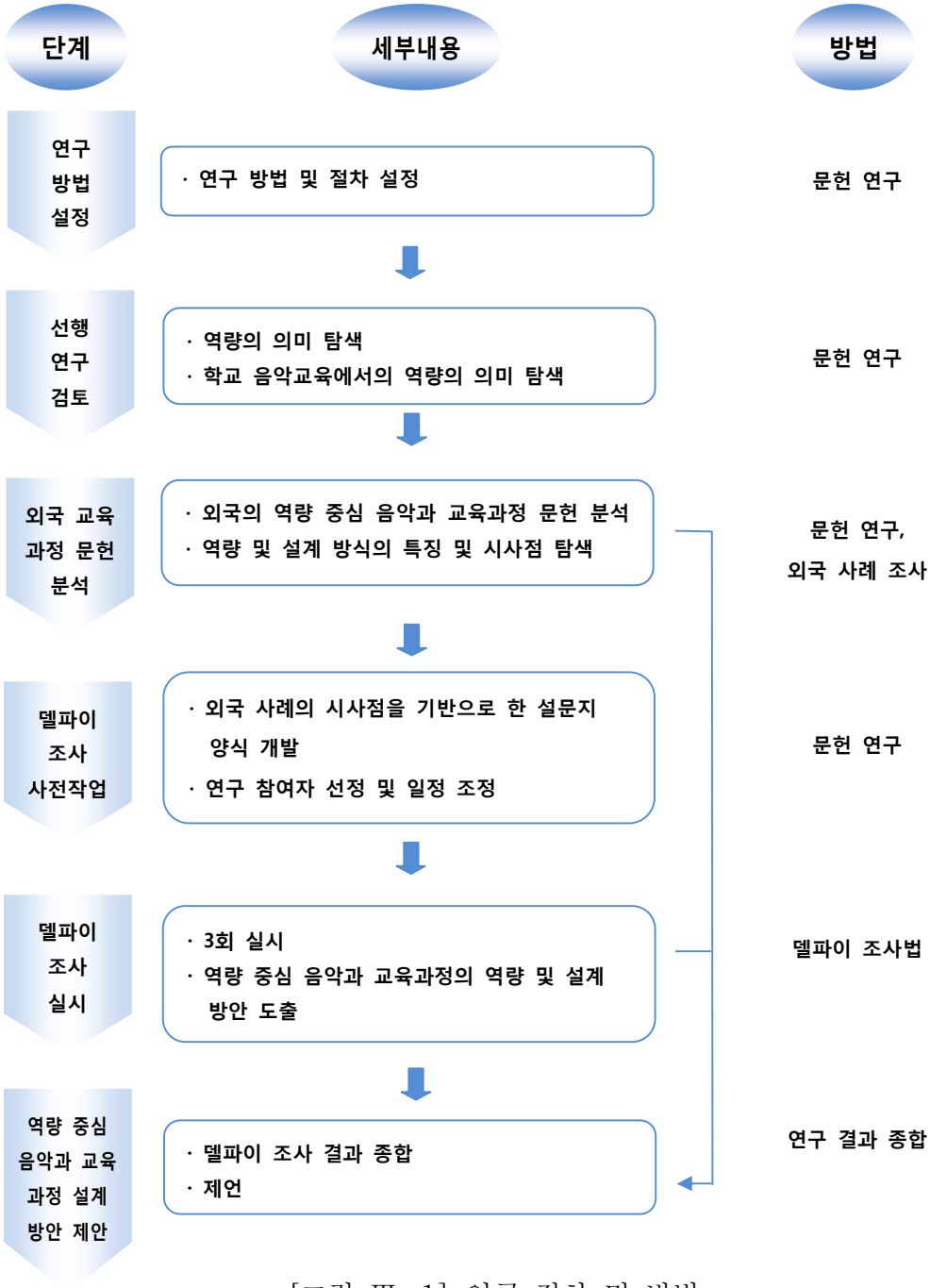
따라서 역량 중심 접근법에서는 학교 음악교육에서 전통적으로 중시되어온 음악적 지식과 기술들이 여전히 그 기초적인 교육 내용으로서 중요한 위치를 차지한다. 다만 역량 중심 접근은 그러한 지식과 기술 자체를 습득하는 것을 목적으로 하지 않는다. 즉 학교 음악 수업에서 학생들이 음악 이론 지식을 이해하고, 노래 부르기나 기악 연주 능력을 키우는 것 자체를 목적으로 하지 않는다는 것이다. 그러한 음악적 지식과 기술을 토대로 학생들의 바람직한 삶과 미래에 기여할 수 있는 필요한 역량을 키워주는 것이 역량 중심 음악교육의 지향점이 될 것이다.

Ⅲ. 연구 방법

본 연구는 역량 중심 음악과 교육과정 설계를 위한 기초 연구로서 외국의 역량 중심 음악과 교육과정의 특징 및 시사점을 살펴보고, 우리나라 역량 중심 음악과 교육과정에 적합한 설계 방안을 탐색하는 데에 목적이 있다. 이를 위한 주된 연구 방법으로 문헌 분석과 델파이 조사 방법을 사용하였다.

1. 연구 절차 및 방법

본 연구에서는 역량의 의미 및 학교 음악교육에서의 역량의 의미에 대한 이론적 배경 검토를 바탕으로 외국의 역량 중심 음악과 교육과정 문헌들을 분석하여 역량 중심 음악과 교육과정의 특징 및 시사점을 정리하였다. 이러한 시사점을 바탕으로 음악교육 관련 전문가들을 대상으로 우리나라의 음악과 교육과정이 추구하는 역량을 포함한 역량 중심 교육과정 설계 방안에 대한 델파이 조사를 하여 합의안을 도출하였다. 자세한 연구 절차는 [그림 Ⅲ-1] 과 같다.



[그림 Ⅲ-1] 연구 절차 및 방법

2. 문헌 분석

본 연구에서는 역량 중심 음악과 교육과정의 특징 및 시사점을 도출하기 위해 외국의 역량 중심 교육과정 개발 사례를 선정하여 관련 문헌들을 검토하였다.

가. 분석 대상

본 연구에서는 캐나다 퀘백 주, 독일의 13개 주, 호주 국가 수준 등의 음악과 교육과정을 검토하였다. 선정 근거로는 첫째, 선진국으로서 2000년대 이후 교육과정을 개정한 국가라는 점, 둘째, 선행 연구에서 역량 중심으로 교육과정이 개정되었다고 밝혀진 국가라는 점, 셋째, 음악과 교육과정에서 음악 교과역량이나 범교과적 역량이 제시되어 명확하게 역량 중심적 접근 경향을 보여주고 있다는 점 등을 들 수 있다. 연구는 문헌 연구를 통해 이루어졌으며, 이들 국가의 교육과정 관련 인터넷 홈페이지에 제시된 교육과정 자료들을 검토하였다. 호주 국가 수준 교육과정의 경우는 2013년 9월 검색 당시 음악과 교육과정이 개발 중이었던 관계로 홈페이지에 공시된 교육과정 시안을 검토하였다. 그리고 총론의 경우 총론이 없더라도 총론의 내용이 각론이나 인터넷 홈페이지에 제시된 사례들도 총론에 포함하여 검토하였다. <표 Ⅲ-1>은 본 연구에서 검토한 교육과정 문헌들을 정리한 표이다.

<표 Ⅲ-1> 교육과정 검토 자료

국가	주	학교급	분석 대상 문서		개정년도
캐나다	퀘백	유·초등	총론	Québec education program - Preschool education & Elementary school education	2001
		중등	총론, 음악과 교육과정	Québec education program - Secondary school education, cycle one	2004
독일	바덴-뷔르템베르크	초등	총론	Bildungsplan 2004 Grundschule	2003
		중등	총론, 음악과 교육과정	Bildungsplan 2004 - Allgemein bildendes Gymnasium	2004
	베를린	초등	총론	Rahmenlehrpläne Grundschule - Pädagogische Begriffe	2004
			음악과 교육과정	Rahmenplan Grundschule - Musik	2004
		중등	총론, 음악과 교육과정	Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I - Jahrgangsstufe 7~10 - Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium - Musik	2006
	브란덴부르크	초등	총론	Rahmenlehrpläne Grundschule - Pädagogische Begriffe	2004
			음악과 교육과정	Rahmenplan - Grundschule - Musik	2004
		중등	총론, 음악과 교육과정	Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I - Jahrgangsstufen 7~10 - Musik	2008
	브레멘	초등	총론	Pädagogische Leitideen - Rahmenplan für die Primarstufe	2001
		중등	음악과 교육과정	Bildungsplan für das Gymnasium Jahrgangsstufe 5~10 - Musik	2007
	함부르크	초등	총론, 음악과 교육과정	Bildungsplan Grundschule - Musik	2011
		중등	총론, 음악과 교육과정	Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I - Musik	2011
	헤센	초등	총론, 음악과 교육과정	Bildungsstandards und Inhaltsfelder - Das neue Kerncurriculum für Hessen - Primarstufe - MUSIK	2011
		중등	총론, 음악과 교육과정	Bildungsstandards und Inhaltsfelder - Das neue Kerncurriculum für Hessen - Sekundarstufe I - Gymnasium - MUSIK	2011
	메클렌부르크-포어폼메른	초등	총론, 음악과 교육과정	Rahmenplan - Grundschule - Musik	2004
		중등	총론, 음악과 교육과정	Rahemenplan - Regionale Schule, Verbundene Haupt - und Realschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Integrierte Gesamtschule - Jahrgangsstufen 7~10 - Musik	2002
	니더작센	초등	음악과 교육과정	Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1~4 - Musik	2006
		중등	음악과 교육과정	Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5 - 10 - Musik	2012
	노르트라인-베스트팔렌	초등	총론, 음악과 교육과정	Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen	2008
		중등	음악과 교육과정	Kernlehrplan für das Gymnasium - Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen - Musik	2011
	라인란트-팔츠	초등	음악과 교육과정	Weiterentwicklung der Grundschule - Rahmenplan Grundschule - Teilrahmenplan Musik	2009

	자를란트	초등	음악과 교육과정	Kernlehrplan Musik Grundschule Klassenstufen 1~4	2011
	작센-안할트	초등	총론	Lehrplan Grundschule - Grundsatzband	2007
			음악과 교육과정	Fachlehrplan Grundschule - Musik	2007
		중등	총론	Lehrplan Sekundarschule - Kompetenzentwicklung und Unterrichtsqualität - Grundsatzband	2012
			음악과 교육과정	Fachlehrplan Sekundarschule - Musik	2012
	튀링겐	초등	총론	Leitgedanken zu den Thüringer Lehrplänen für die Grundschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Grundschule	2010
			음악과 교육과정	Lehrplan für die Grundschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Grundschule - Musik	2010
		중등	총론	Leitgedanken zu den Thüringer Lehrplänen für den Erwerb der allgemein bildenden Schulabschlüsse	2011
			음악과 교육과정	Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife Musik	2012
호주	(국가 수준 시안)	초등·중등	총론, 음악과 교육과정	Australian Curriculum: The Arts Foundation to Year 10	2013

나. 분석 준거

외국의 역량 중심 음악과 교육과정의 특징과 시사점을 도출하기 위해서는 그 나라의 교육과정 개정 배경과 총론에 대한 대략적 이해를 바탕으로 하고, 음악과 교육과정을 연구 주제에 맞게 집중적으로 살펴 볼 필요가 있다. 따라서 <표 Ⅲ-2>와 같은 분석 준거를 설정하였다.

<표 Ⅲ-2> 분석 대상에 따른 분석 준거

분석 대상	분석 준거
교육과정 총론	문서 체제, 교육과정 구성
음악과 교육과정	문서 체제, 교육과정 구성요소, 교육과정 구성요소 간의 관계(교육 목적과 역량의 관계, 음악 교과역량과 범교과적 역량의 관계, 역량과 음악교과 내용지식의 관계, 역량과 성취기준의 관계)

교육과정 총론 수준에서는 우선 교육과정 문서 체제와 교육과정의 전체적 구조를 살펴보았다. 음악과 교육과정 수준에서는 문서 체제 검토를 통해 교

육과정의 대략적 구조를 살펴보고, 교육과정 구성요소를 집중적으로 살펴보았다. 또한, 교육과정 구성요소 간의 관계 및 설계 방식을 구체적으로 살펴보기 위해 교육 목적과 역량의 관계, 음악 교과역량과 범교과적 역량의 관계, 역량과 음악교과 내용지식의 관계, 역량과 성취기준 관계 등에 대해서 검토해보았다.

3. 델파이 조사

델파이 조사란 예측하려는 문제에 관하여 전문가들의 견해를 유도하고 종합하여 집단적 판단으로 정리하는 일련의 절차라고 정의할 수 있다. 델파이 방법은 추정하려는 문제에 관한 정확한 정보가 없을 때 '두 사람의 의견이 한 사람의 의견보다 정확하다'는 계량적 객관의 원리와 '다수의 판단이 소수의 판단보다 정확하다'는 민주적 의사결정의 원리에 논리적 근거를 두고 있다. 이는 일종의 패널식 조사연구 방법으로, 일반적인 여론조사 방법과 협의회 방법의 장점을 결합한 방법이다. 델파이 조사는 일반적으로 동일한 전문가 집단을 대상으로 3~4회에 걸쳐 진행된다. 2회 이후부터의 설문지는 이전 설문으로부터 도출된 의견, 정보, 분석 결과 등이 첨부되며, 이전 설문지의 응답 결과를 바탕으로 재구성된다. 델파이 조사가 일반 조사 절차와 다른 점은 델파이 참여자가 설문이 반복되는 동안 피드백된 통계적 반응과 의견을 참고하여 다음 회에 자기판단을 수정 보완할 기회를 갖는다는 점이다. 델파이 방법은 전문가가 있는 분야에는 다양하게 이용될 수 있으며, 시행이 용이하고 간단하여 미래 예측뿐만 아니라 이해집단의 갈등 관계를 추정하거나 많은 사람의 의견을 수렴하는 중재 도구로 이용될 수 있다(윤현진 외, 2007; 이종성, 2001).

본 연구에서는 우리나라 학교 음악교육에 적합한 역량 중심 음악과 교육과

정의 설계 방안 제안을 위해 음악교육 관련 전문가들의 합의가 필요한 만큼 델파이 조사 방법을 통하여 음악교육 전문가들의 의견을 수렴하여 합의안을 도출하였다. 델파이 조사의 설문지는 외국의 역량 중심 음악과 교육과정 사례 분석의 결과로 얻어진 시사점을 기반으로 하여 구성되었다.

가. 연구 절차

본 델파이 조사는 연구 도구 개발 및 준비, 총 3회의 델파이 조사, 결과 분석 등의 절차로 진행되었다. 우선 연구 참여자를 선정한 후, 연구 참여자로 선정된 전문가 패널들에게 본 델파이 조사의 목적, 절차, 내용, 기간 등에 대해 설명하고 동의를 구하고, 전자메일로 설문지를 배부하고 수거하는 과정을 진행하였다. 설문지 개발은 1, 2, 3차의 설문지에 대한 전체적인 구안을 바탕으로, 1차 설문지가 먼저 개발되었고, 파일럿 테스트를 거친 후 확정된 설문지로 1차 조사를 하였다. 1차 설문지의 결과를 바탕으로 2차 설문지가 개발되었고, 파일럿 테스트를 거친 후 2차 조사를 하였다. 마찬가지로 2차 설문지의 결과를 바탕으로 3차 설문지가 개발되었고, 파일럿 테스트를 거친 후 마지막 3차 조사를 하였다. 이와 같은 총 3차의 설문 진행과정을 통해 처음에는 이질적이었던 전문가들의 의견이 3차 조사에서는 일정한 수준의 합의에 도달하게 되었으며, 연구 결과를 분석하여 최종 합의안을 도출하였다. 자세한 델파이 조사 연구 절차 및 기간은 <표 Ⅲ-3>과 같다.

<표 Ⅲ-3> 델파이 조사 절차 및 기간

단계	내용	기간
연구도구 개발 및 준비	• 참여자 선정 및 동의 • 1, 2, 3차 델파이 조사 설문지 전체적 구안 • 1차 델파이 조사 설문지 개발 • 파일럿 테스트 및 수정	2014.01.15 ~ 2014.02.07
1차 델파이 조사	• 1차 델파이 조사 실시 및 결과 분석 • 2차 델파이 조사 설문지 개발 • 파일럿 테스트 및 수정	2014.02.08 ~ 2014.02.17
2차 델파이 조사	• 2차 델파이 조사 실시 및 결과 분석 • 3차 델파이 조사 설문지 개발 • 파일럿 테스트 및 수정	2014.02.18 ~ 2014.02.27
3차 델파이 조사	• 3차 델파이 조사 실시 및 결과 분석	2014.02.28 ~ 2014.03.09

나. 연구 참여자

본 델파이 조사의 참여자는 전국 각 지역의 초등 및 중등 음악교육 전공 교사 10명, 음악교육전공 교수 10명, 음악교육 관련 연구원 및 연구사 5명, 음악교육 관련 장학사 5명으로 선정하였다. 자세한 델파이 조사 참여 현황은 <표 Ⅲ-4>와 같다.

<표 Ⅲ-4> 델파이 조사 참여 현황

참여자 집단	지역	최초 선정인원(비율)	1차 조사 참여인원(비율)	2차 조사 참여인원(비율)	3차 조사 참여인원(비율)
초등·중등 교사	서울, 경기도, 충청도, 경상도	10명(33.33%)	10명(33.33%)	10명(33.33%)	10명(33.33%)
음악교육 전공 교수	서울, 경기도, 강원도, 충청도, 전라도, 경상도, 제주도	10명(33.33%)	10명(33.33%)	10명(33.33%)	10명(33.33%)
연구원·연구사	서울, 경기도, 충청도	5명(16.67%)	5명(16.67%)	4명(13.34%)	4명(13.34%)
장학사	서울, 경기도, 충청도, 경상도	5명(16.67%)	5명(16.67%)	5명(16.67%)	4명(13.34%)
총계		**30명(100%)**	**30명(100%)**	**29명(96.67%)**	**28명(93.34%)**

다. 연구도구

본 연구에서 사용된 1차 델파이 조사 설문지는 학교 음악교육의 목적에 기초한 음악 교과역량과 역량 중심 음악과 교육과정 설계 방식에 대한 기초 의견을 질문하기 위해 <표 Ⅲ-5>와 같은 항목으로 구성되었다. 역량은 학교 음악교육의 목적에 기반을 두어야 하는 만큼 학교 음악교육의 목적에 대한 문항을 일차적으로 구성하였고, 이후 음악 교과역량 및 음악교과에서 개발 가능한 범교과적 역량에 대한 문항을 구성하였다. 다음으로 음악 교과역량과 범교과적 역량의 설계 방식, 음악 교과역량과 음악교과 내용지식의 설계 방식, 성취기준 및 역량 제시 방식 등에 대한 문항을 구성하였다.

<표 Ⅲ-5> 1차 델파이 조사 설문지 문항 내용 및 형식

핵심 질문 내용	문항 형식
1. 학교 음악교육이 추구하는 목적은 무엇인가?	비구조화된 문항
2. 음악 교과역량의 종류에는 어떤 것이 있는가?	
3. 음악교과에서 개발 가능한 범교과적 역량의 종류에는 어떤 것이 있는가?	
4. 우리나라 음악과 교육과정의 경우 음악 교과역량과 범교과적 역량의 설계 방식은 어떠한 유형이 적합한가? 기타의견이 있다면 무엇인가?	구조화된 문항, 기타의견의 경우 서술형 문항
5. 음악 교과역량과 음악교과 내용지식의 설계 방식은 어떠한 유형이 적합한가? 기타의견이 있다면 무엇인가?	
6. 성취기준의 제시 방식은 어떠한 유형이 적합한가? 기타의견이 있다면 무엇인가?	
7. 역량 제시 방식은 어떠한 유형이 적합한가? 기타의견이 있다면 무엇인가?	

1~3번 문항은 비구조화된 질문으로, 4~7번 문항은 구조화된 질문으로 구성되었다. 2번과 3번 문항은 전문가 집단의 응답을 돕기 위해 외국 사례를 참고 자료로 제시하였다. 4~7번 문항은 전문가 집단의 응답 용이성을 고려하여 선행 연구에서 도출된 설계 방식 유형을 제시하고 선택하도록 하였고, 그에 대한 기타의견이 있는 경우 자유롭게 기술하도록 하였다. 실제 사용된 1차 델파이 조사 설문지는 <부록 1>로 첨부하였다.

2차 델파이 조사 설문지는 1차 조사에서 나온 결과를 바탕으로 하여 학교 음악교육의 목적 및 각 항목의 중요성, 음악 교과역량 및 범교과적 역량의 범주화 타당성, 음악 교과역량의 각 역량 범주의 의미, 범교과적 역량과 음악 교과역량의 연계 방안, 음악 교과역량·음악교과 내용지식·성취기준간 설계 방식에 대한 문항으로 구성되었다. 음악 교과역량, 음악교과 내용지식, 성취기준 등은 상호 연계성이 높은 만큼 2차 델파이 조사에서는 모두 통합하여 하나의 질문으로 구성하였다.

<표 Ⅲ-6> 2차 델파이 조사 설문지 문항 내용 및 형식

핵심 질문 내용	문항 형식
1. 학교 음악교육이 추구하는 목적으로서 각 항목의 중요성은 어떠한가? 기타의견이 있다면 무엇인가?	구조화된 문항, 기타의견의 경우 서술형 문항
2.1 음악 교과역량의 범주화 타당성은 어떠한가?	구조화된 문항, 기타의견의 경우 서술형 문항
2.2 음악 교과역량의 각 역량 범주의 의미는 무엇인가?	비구조화된 문항
3. 음악교과에서 개발 가능한 범교과적 역량의 범주화 타당성은 어떠한가?	구조화된 문항, 기타의견의 경우 서술형 문항
4. 음악과 교육과정에서의 범교과적 역량과 음악 교과역량의 연계 방안은 무엇인가?	비구조화된 문항
5. 음악 교과역량, 음악교과 내용지식, 성취기준 간의 설계 방식 유형 중 우리나라 음악과 교육과정에 적합한 유형은 무엇인가? 선택한 이유는 무엇인가? 기타의견이 있다면 무엇인가?	구조화된 문항, 기타의견의 경우 서술형 문항

1번, 2.1번, 3번 문항은 1차 델파이 조사의 결과를 바탕으로 구조화된 질문으로 구성되었고, 5점 척도로 중요성 또는 타당성을 표시하도록 하였다. 5번 문항은 1차 델파이 조사의 5~7번 문항의 결과를 바탕으로 설계 방안 6개를 제시하였다. 6개 방안 중 우리나라 음악과 교육과정에 적합한 방안을 선택하게끔 하고, 선택한 이유 및 기타의견에 대해 자유롭게 기술하도록 하였다. 덧붙여 추가 질문이 필요하여 2.2번과 4번 문항은 비구조화된 질문으로 구성하였다. 실제 사용된 2차 델파이 조사 설문지는 <부록 2>로 첨부하였다.

3차 델파이 조사 설문지는 2차 델파이 조사에서 나온 결과를 바탕으로 하여 <표 Ⅲ-7>과 같은 구조화된 5개 문항으로 구성되었다.

<표 Ⅲ-7> 3차 델파이 조사 설문지 문항 내용 및 형식

핵심 질문 내용	문항 형식
1. 음악 교과역량의 범주화 타당성 및 용어 선정의 적절성은 어떠한가? 기타의견이 있다면 무엇인가?	구조화된 문항, 기타의견의 경우 서술형 문항
2. 음악 교과역량의 각 역량 범주의 의미의 타당성은 어떠한가? 기타의견이 있다면 무엇인가?	
3. 음악교과에서 개발 가능한 범교과적 역량 각 항목 중 우선순위(1~3위)는 무엇인가? 기타의견이 있다면 무엇인가?	
4. 범교과적 역량과 음악 교과역량 구체적 연계 방안 중 우선순위(1~3위)는 무엇인가? 기타의견이 있다면 무엇인가?	

1번 문항에서는 음악 교과역량 범주화 타당성에 대한 2차 델파이 조사의 결과 통계치를 제시하고, 그 결과와 기타의견까지 모두 반영된 재구조화된 음악 교과역량을 제시하였다. 그리고 음악 교과역량 범주화 타당성 및 용어 선정의 적절성을 5점 척도로 표시하도록 하고, 기타의견이 있는 경우 자유롭게 기술하도록 하였다. 2번 문항에서는 음악 교과역량의 각 역량 범주의 의미에 대한 2차 델파이 조사 응답을 종합하여 구조화하여 제시한 후, 그 의미 기술에 대한 타당성을 5점 척도로 표시하도록 하고, 기타의견이 있는 경우 자유롭게 기술하도록 하였다. 3번 문항에서는 음악교과에서 개발 가능한 범교과적 역량의 역량 범주화 타당성에 대한 2차 델파이 조사의 결과 통계치를 제시하고, 각 역량 범주별로 우선시되어야 하는 하위 요소 항목들을 1~3 순위까지 표시하도록 하였다. 또한, 기타의견이 있는 경우 자유롭게 기술하도록 하였다. 4번 문항에서는 범교과적 역량과 음악 교과역량 간의 구체적 연계 방안에 대한 2차 델파이 조사의 결과를 종합하여 8가지 방안을 제시하고, 그 방안 중 최선의 방안이라고 생각되는 항목들을 1~3 순위까지 표시하도록 하였다. 마찬가지로 기타의견이 있는 경우 자유롭게 기술하도록 하였다. 실제 사용된 3차 델파이 조사 설문지는 <부록 3>으로 첨부하였다.

라. 자료 분석

1, 2, 3차 델파이 조사 설문지에 대한 전문가 집단의 응답자료는 질적 내용 분석, 기술통계, 멤버 체킹 등의 방법을 사용하여 정리하였다. 1차 델파이 조사의 경우, 1~3번 문항들은 내용 분석 방법을 사용하여 유목화하는 동시에 빈도수를 분석하여 2차 델파이 조사의 질문으로 구조화하였다. 4~7번 문항들은 빈도수 분석 방법을 사용하여 처리하였고, 기타의견의 경우에는 내용 분석 방법을 사용하여 처리하여 2차 델파이 조사의 질문지에 반영하였다.

<표 Ⅲ-8> 1차 델파이 조사 설문지 내용별 자료 분석 방법

핵심 질문 내용	자료 분석 방법
1. 학교 음악교육이 추구하는 목적은 무엇인가?	내용 분석, 유목화, 빈도수 분석
2. 음악 교과역량의 종류에는 어떤 것이 있는가?	
3. 음악교과에서 개발 가능한 범교과적 역량의 종류에는 어떤 것이 있는가?	
4. 우리나라 음악과 교육과정의 경우 음악 교과역량과 범교과적 역량의 설계 방식은 어떠한 유형이 적합한가? 기타의견이 있다면 무엇인가?	빈도수 분석, 내용 분석
5. 음악 교과역량과 음악교과 내용지식 간의 설계 방식은 어떠한 유형이 적합한가? 기타의견이 있다면 무엇인가?	
6. 성취기준의 제시 방식은 어떠한 유형이 적합한가? 기타의견이 있다면 무엇인가?	
7. 역량 제시 방식은 어떠한 유형이 적합한가? 기타의견이 있다면 무엇인가?	

2차 델파이 조사의 경우, 1번, 2.1번, 3번, 5번 문항들은 빈도수, 표준편차 등의 기술통계 방법으로 분석하였다. 2.2번과 4번 문항들은 내용 분석 및 유목화 작업을 하였다.

<표 Ⅲ-9> 2차 델파이 조사 설문지 내용별 자료 분석 방법

핵심 질문 내용	자료 분석 방법
1. 학교 음악교육이 추구하는 목적으로서 각 항목의 중요도는 어떠한가? 기타의견이 있다면 무엇인가?	기술통계 (빈도수, 표준편차)
2.1 음악 교과역량의 범주화 타당성은 어떠한가?	기술통계 (빈도수, 표준편차
2.2 음악 교과역량의 각 역량 범주의 의미는 무엇인가?	내용 분석, 유목화
3. 음악교과에서 개발 가능한 범교과적 역량의 범주화 타당성은 어떠한가?	기술통계 (빈도수, 표준편차)
4. 음악과 교육과정에서의 범교과적 역량과 음악 교과역량의 연계 방안은 무엇인가?	내용 분석, 유목화
5. 음악 교과역량, 음악교과 내용지식, 성취기준 간의 설계 방식 유형 중 우리나라 음악과 교육과정에 적합한 유형은 무엇인가? 선택한 이유는 무엇인가? 기타의견이 있다면 무엇인가?	기술통계 (빈도수, 표준편차)

3차 델파이 조사의 경우, 1번과 2번 문항은 빈도수, 표준편차 등의 기술통계 방법으로 분석하였다. 3번과 4번 문항은 가중합을 구하여 우선순위를 결정하였다. 가중합은 고려하고자 하는 값에 가중값을 곱하여 계산하는 것으로, 여기서는 "1순위 빈도수×3 + 2순위 빈도수×2 + 3순위 빈도수×1"(최상덕 외, 2013, p. 141)로 계산하였다.

<표 Ⅲ-10> 3차 델파이 조사 설문지 내용별 자료 분석 방법

핵심 질문 내용	자료 분석 방법
1. 음악 교과역량의 범주화 타당성 및 용어 선정의 적절성은 어떠한가? 기타의견이 있다면 무엇인가?	기술통계 (빈도수, 표준편차)
2. 음악 교과역량의 각 역량 범주의 의미의 타당성은 어떠한가? 기타의견이 있다면 무엇인가?	기술통계 (빈도수, 표준편차)
3. 음악교과에서 개발 가능한 범교과적 역량 각 항목 중 우선순위(1~3위)는 무엇인가? 기타의견이 있다면 무엇인가?	가중합
4. 범교과적 역량과 음악 교과역량 구체적 연계 방안 중 우선순위(1~3위)는 무엇인가? 기타의견이 있다면 무엇인가?	가중합

3차 델파이 결과 중 몇 가지 항목들에서 전문가들의 기타 의견이 제시된 바 이에 대한 처리 방법으로 질적 연구 방법에서 타당성 검증 방법으로 많이

사용되는 '멤버 체킹(member checking)' 방식을 사용하여 세부적인 내용들을 정리하였다. 이는 연구결과와 해석의 "신빙성을 형성하기 위한 가장 중요한 기법"(Lincoln & Guba, 1985: Creswell, 2000; 조홍식, 정선욱, 김진숙, 권지성 역, 2009, p. 246에서 재인용)으로, 참여자들에게 되돌아가 자료를 구하고, 분석 및 해석하고, 결론을 내림으로써 정확성과 신빙성을 판단할 수 있도록 하는 것이다.

멤버 체킹은 델파이 조사 참여자 중 교수 2인과 교사 2인을 선정하여 총 2회에 걸쳐 진행하였다. 1차 멤버 체킹은 3차 델파이 조사에서 기타 의견이 제시된 문항, 즉 음악 교과역량의 하위 요소, 음악 교과역량의 각 역량 범주의 의미, 음악교과에서 개발 가능한 범교과적 역량 등의 총 3가지 질문에 한하여 분석 결과 및 전문가들의 기타 의견을 제시한 후, 연구자의 수정안을 제시하여 그에 대한 의견을 제시하도록 하였다. 2차 멤버 체킹은 1차 멤버 체킹에서 합일이 안된 부분에 한하여 멤버 체킹 참여자들의 의견을 제시한 후, 연구자의 수정안을 제시하여 그에 대한 의견을 다시 제시하도록 하였다. 이렇게 총 2회에 걸친 멤버 체킹을 통해 수정된 안을 최종안으로 확정하였다.

Ⅳ. 외국의 역량 중심 음악과 교육과정 개발 사례

OECD의 'DeSeCo' 프로젝트 이후 세계 각국에서는 역량을 중심으로 교육과정을 개정하는 경향이 이어져 왔다. 개념적으로 논의되던 역량이 교육과정에 본격적으로 도입되면서 역량 개념은 교육 현장에서 더욱 구체적으로 실현될 수 있는 발판을 마련하게 된 것이다. 따라서 이번 장에서는 세계 각국의 역량 중심 음악과 교육과정 개발 사례를 통해 음악과 교육과정에서 역량이 어떤 모습으로 드러나고 있는지 개정 동향 및 특징을 파악하고, 역량 중심 음악과 교육과정의 설계 방안에 대한 시사점을 정리하고자 한다.

이를 위해 우선, 캐나다 퀘백 주, 독일 13개 주, 호주 국가 수준 시안 등의 교육과정 문서를 대상으로 교육과정 개정 배경과 총론에 대해 간략하게 살펴보고, 음악과 교육과정의 문서 체제와 교육과정 구성요소(교육 목적, 역량, 음악교과 내용지식, 성취기준)의 검토를 통해 전체적인 구조를 살펴본 뒤 구성요소 간의 관계에 대해 구체적으로 논의하겠다. 마지막으로 이러한 검토 사례를 종합적으로 논의하고, 델파이 조사를 위한 시사점을 정리하겠다.

1. 캐나다 (퀘백 주)

캐나다의 13개 주 중 역량 중심 교육과정 개정 동향을 보여주면서 음악과 교육과정에서 음악 교과역량이 명확히 제시되고 있는 주는 퀘백 주이다. 따라서 본 절에서는 퀘백 주의 교육과정 개정 배경과 교육과정 총론에 대해 간략히 살펴본 후, 음악과 교육과정을 자세히 검토해보고자 한다.

가. 교육과정 개정 배경

캐나다 연방 정부 13개 주의 하나인 퀘백 주는 독자적 교육 체제를 갖고 있다. 의무교육은 무상교육으로 유치원부터 '칼리지(college: 고등학교와 대학 사이의 2년)'까지 12년간이고, 그중 초등교육은 6년, 중등교육은 5년 과정으로 운영된다. 흥미로운 것은 학년이 아니라 주기(cycle)를 단위로 교육과정이 구성된다는 점으로, 초등은 2년씩 3개의 주기(cycle 1, 2, 3)로, 중등은 처음 2년간은 주기 1(cycle 1), 그 후 3년간은 주기 2(cycle 2)로 구분된다(Ministère de l'Éducation, 2004; 홍원표, 이근호, 2010).

퀘백 주는 1960년대 "교육의 민주화"(Ministère de l'Éducation, 2001, p. 2)가 시작되면서 "모든 학생들에게 평등한 교육의 기회를 제공하는 것을 중요한 교육 목표로 삼아 왔다"(홍원표, 이근호, 2010, p. 90). 이러한 교육의 민주화 운동은 몇 년 지나 충족되었는데, 점차 사회가 변화함에 따라 개인적 삶이나 직업 세계에서 새로운 요구가 생겨나면서 "학습의 민주화"(Ministère de l'Éducation, 2001, p. 2)의 필요성이 대두되었다. 즉 모든 학생이 학교에 다니고 졸업장을 취득하는 것을 넘어서서 변화하는 사회 속에서 성공적으로 개인의 삶과 직업적인 삶을 영위할 수 있도록 학교가 학생들을 바르게 인도해야 할 필요성이 있다는 것이었다.

1990년대 초반부터는 학교의 요구사항이 증가하면서 교육개혁이 이루어지기 시작하였다. 1994년 '초·중등 학습 현황에 대한 특별 위원회(Task Force on Elementary and Secondary Learning Profiles)'에서는 'Preparing Our Youth for the 21st Century'라는 보고서를 발간하였다. 이 보고서는 국제화, 세계화, 정보의 폭발적 증가, 급속한 기술 개발, 사회적 삶의 복잡성 등을 고려한 교육 시스템의 개혁을 촉구하였으며, 일반적 역량(general competencies)과 학교 교육과정의 기초를 형성하는 광범위한 교과 영역(broad subject areas)을 규정하였다(Ministère de l'Éducation, 2004). 이를 바탕으로 1996년 '교

육개혁을 위한 국민대표 위원회(Commission for the Estates General on Education)'는 학교와 교육과정 관점에서 사회적 기대를 충족시키는 교육 시스템에 대해 논의하였다(Ministère de l'Éducation, 2001). 1997년 '교육과정에 관한 퀘백 학교위원회(Québec Schools on Course)'에서는 교육과정 개혁의 주요한 방향성을 정립하였다. 즉 퀘백 주의 새로운 교육 목표로 '모두를 위한 성공(success for all)'을 설정하고, 21세기 학생들에게 필수적인 학습의 기반이 되는 교육과정을 요구하였다(Ministère de l'Éducation, 2001). 이후 "1997년과 1998년에는 '교육과정위원회(Curriculum Council)'의 주관으로 새로운 교육과정이 구체적인 모습을 지니게 되었다"(홍원표, 이근호, 2011, p. 71). 이러한 노력을 통해 퀘백 주는 1960년대부터 유지해온 유·초등 및 중등학교 교육과정을 각각 2001년과 2004년에 개정하였다. 개정된 교육과정은 유·초등학교에서는 2001년 9월부터, 중등학교에서는 2005년 9월부터 적용되고 있다(소경희 외, 2007).

나. 총론

퀘백 주의 교육과정 총론은 급변하는 사회상에 대한 인식을 함께하고, 학생들이 미래 사회에 적응할 수 있도록 교육하는 데 목적을 두고 이러한 개정 배경 및 방향에 대해 자세히 안내하였다. 가장 두드러지는 점은 역량 관련 범주를 독립시켜 그것을 교육과정 설계의 중심으로 삼고 있다는 점이다. 이는 종래의 지식 전수 중심의 교육과정을 뛰어넘어 미래 사회 학생들의 성공적 삶에 더욱 많은 관심을 두고 이를 위한 역량을 개발하는 것으로 교육과정 개발의 초점을 변화시키고 있다는 의의를 갖는다.

(1) 문서 체제

캐나다 퀘백 주의 교육과정 문서인 'Quebec Education Program'은 총론과 각론이 하나의 합본으로 출판되었다. 즉 '도입(유ㆍ초등)/21세기를 위한 교육과정(중등)', '범교과적 역량(cross-curricular competencies)', '광범위한 학습 영역(broad areas of learning)', '교과 영역(subject areas)(중등)' 부분까지가 총론에 해당하고, 그 이후에는 각 교과군에 포함된 교과들의 각론이 제시된다. <표 Ⅳ-1>은 캐나다 퀘백 주 유·초등 교육과정 총론과 중등 교육과정 총론의 문서 체제를 비교한 표이다.

<표 Ⅳ-1> 캐나다 퀘백 주 교육과정 총론 문서 체제

구분	유·초등 교육과정 총론	중등 교육과정 총론
총론	1. 도입	1. 21세기를 위한 교육과정
	2. 범교과적 역량	3. 범교과적 역량
	3. 광범위한 학습 영역	2. 광범위한 학습 영역
각론	4. 유치원 교육	4. 교과 영역
	5. 언어 •영어 •프랑스어	5. 언어 •영어 •프랑스어
	6. 수학, 과학과 기술 •수학 •과학과 기술	6. 수학, 과학과 기술 •수학 •과학과 기술
	7. 사회과학 •지리 •역사와 시민성 교육	7. 사회과학 •지리 •역사와 시민성 교육
	8. 예술교육 •드라마 •시각 예술 •무용 •음악	8. 예술교육 •드라마 •시각 예술 •무용 •음악
	9. 개인적 발달 •체육교육과 건강 •도덕교육 •천주교의 종교적·도덕적 지도 •개신교의 종교적·도덕적 지도	9. 개인적 발달 •체육교육과 건강 •도덕교육 •천주교의 종교적·도덕적 지도 •개신교의 종교적·도덕적 지도

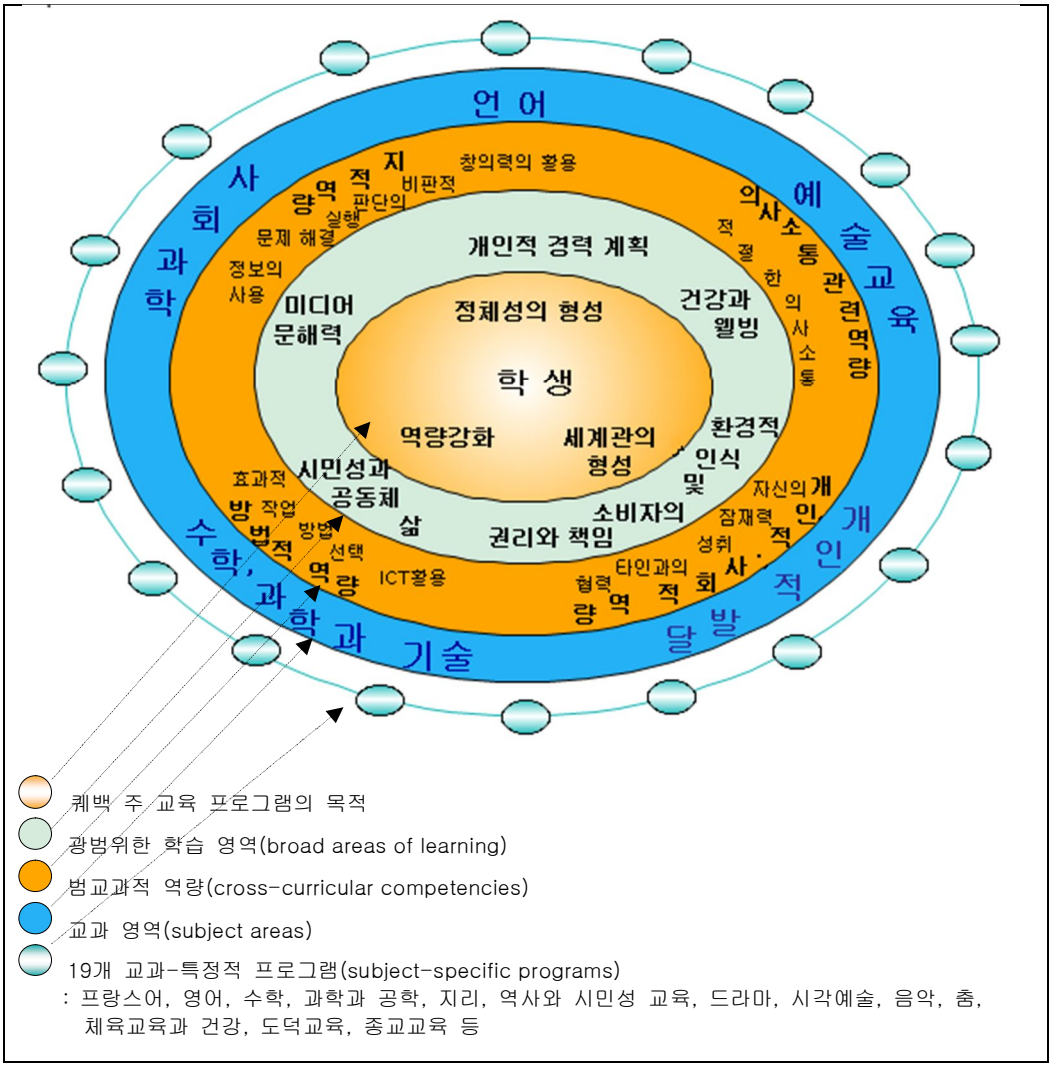
(2) 교육과정 구성

퀘백 주는 학생들이 자신들의 주변을 이해하고 자신들의 행위를 이끌어가기 위해 학습을 활용하는 것이 성공적인 교육이라고 보았다. 새롭게 변화하는 지식기반사회에서 종래의 지식 전수 교육은 학생들의 능력을 신장하는 최

선의 방법이 아니라는 인식에 따라 역량 개념을 도입하고 공식적으로 '역량 중심 접근(competency-based approach)'을 취하고 있다고 명시하였다(Ministère de l′Éducation, 2001; Ministère de l′Éducation, 2004). 유·초등과 중등 교육과정 문서에서는 교육과정의 목적으로 "세계관의 형성, 정체성의 형성, 역량강화"(Ministère de l′Éducation, 2004, p. 6) 등의 3가지를 제시하였다. '역량(competency)'의 의미에 대해서는 "여러 자원을 효과적으로 동원하고 사용하는 것에 기반하는 일련의 행위"(Ministère de l′Éducation, 2001, p. 4), "복잡한 상황 속에서 효과적으로 행동하거나 적절하게 반응하는 능력"(Ministère de l′Éducation, 2004, p. 9)이라고 정의하였다.

퀘백 주의 유·초등 및 중등 교육과정 총론은 '광범위한 학습영역', '범교과적 역량', '교과 영역'의 3가지 구성요소로 조직되었다. 이 구성요소들은 역량 개발을 위한 상보적이고 상호 의존적인 교육과정 요소로서, 교육과정은 이러한 3개의 교육과정 구성요소를 통합하는 시스템으로 설계되었다(Ministère de l′Éducation, 2001; Ministère de l′Éducation, 2004).

퀘백 주 교육과정의 3가지 목적, '광범위한 학습 영역', '범교과적 역량', '교과 영역' 등의 구성요소를 통합한 교육과정의 전체적인 구조는 [그림 Ⅳ-1]과 같다.



[그림 Ⅳ-1] 캐나다 퀘백 주 중등 교육과정의 구성

출처: Ministère de l'Éducation, 2004, p.2

총론 부분에서 주목할 점은 '범교과적 역량', '광범위한 학습 영역', '교과 영역' 등의 3가지의 교육과정 구성요소를 제시한 것 이외에 '범교과적 역량' 범주를 독립적으로 제시하여 기존의 교육과정과 달리 역량을 전면적으로 강조하고 있다는 점, 본격적 각론 제시 이전에 '교과 영역'을 중요한 교육과정 구성요소로 보고 교과군의 역할과 의미에 대해 자세히 설명하고 있다는 점 등

이다. <표 Ⅳ-2>는 이러한 교육과정 구성요소의 세부 내용들을 정리한 표이다.

<표 Ⅳ-2> 캐나다 퀘백 주 중등 교육과정의 구성요소

교육과정 구성요소	하위 영역	세부 요소
광범위한 학습 영역	×	미디어 문해력, 개인적 경력 계획, 건강과 웰빙, 환경적 인식 및 소비자의 권리와 책임, 시민성과 공동체 삶
범교과적 역량	지적 역량	정보의 사용, 문제 해결, 창의력의 활용, 비판적 판단의 실행
	의사소통 관련 역량	적절한 의사소통
	개인적 · 사회적 역량	타인과의 협력, 자신의 잠재력 성취
	방법적 역량	효과적 작업 방법 선택, ICT의 활용
교과 영역	언어	영어, 프랑스어
	예술교육	드라마, 시각 예술, 음악, 춤
	수학 · 과학과 기술	수학, 과학과 기술
	사회과학	지리, 역사와 시민성 교육
	개인적 발달	체육교육과 건강, 도덕교육, 종교교육(천주교, 개신교)

'광범위한 학습 영역'은 간 학문적 영역으로 현대 사회에서 직면하는 다양한 삶의 문제의 측면, 특히 개인과 사회에 모두 중요하고 젊은이들에게 특별한 관심대상이 되는 쟁점들을 다룬다(Ministère de l′Éducation, 2001; Ministère de l′Éducation, 2004). 이는 학생들이 '교과 특수 역량'과 '범교과적 역량'을 이용하고 개발하는 복잡한 학습 상황을 위한 기초로 제공된다(Ministère de l′Éducation, 2004).

'범교과적 역량'은 교과 영역을 뛰어넘어 일반적 성격을 지니는 역량을 의미하는 것으로, 모든 '교과 영역'과 '광범위한 학습 영역'의 학습에 있어 가이드라인 역할을 한다(Ministère de l′Éducation, 2004). 따라서 이것은 학습의 통합을 토대로 하며, 다양한 '교과 영역'과 '광범위한 학습 영역'에서 사용된다(Ministère de l′Éducation, 2001; Ministère de l′Éducation, 2004).

'교과 영역'은 연관되거나 공통 초점이 있는 교과를 묶어서 '언어', '예술', '수학 · 과학과 기술', '사회과학', '개인적 발달' 등의 5개 교과군으로 제시되었다. '교과 영역' 부분에서는 각 교과 영역이 일반적인 교육에 기여하는 점

(Contribution), 해당 교과 영역과 다른 교육과정 구성요소와의 연계성(Making Connections), 해당 교과 영역의 '공통 요소(Elements Common)' 등을 설명하였다. 해당 교과 영역의 '공통 요소'의 경우 '예술 교과'를 구체적으로 살펴보면 <표 Ⅳ-3>과 같은 4가지의 '공통 요소'를 제시하였다.

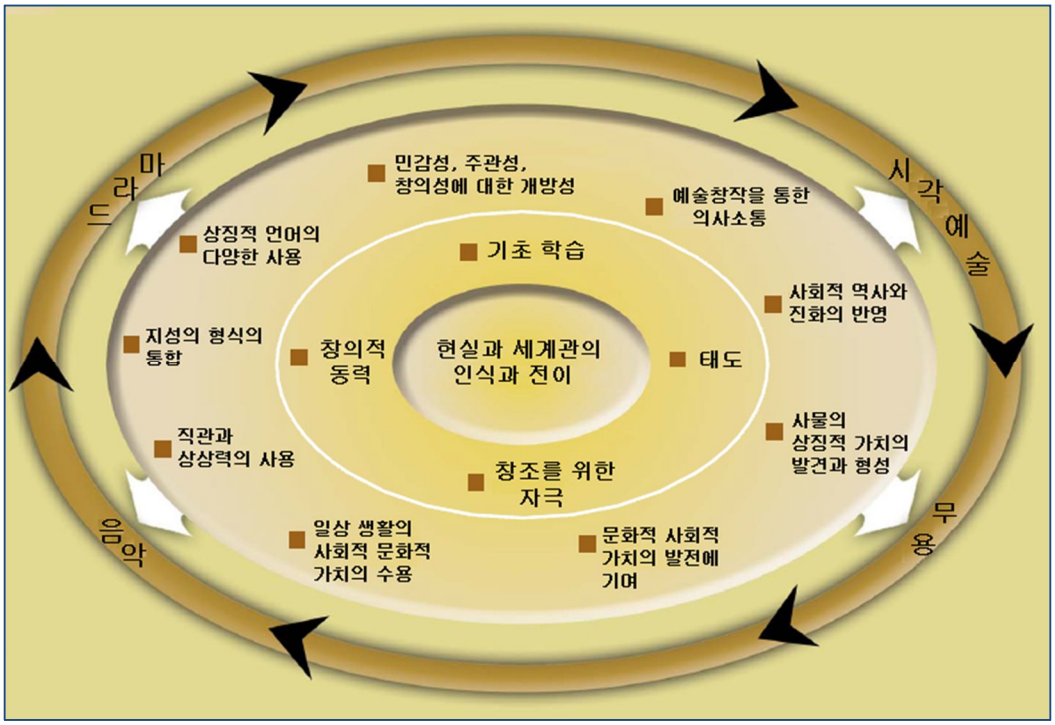
<표 Ⅳ-3> 예술교과 공통 요소와 의미

예술교과 공통요소	의미
기초 학습	•다양한 예술적 생산과 공연에서 상징적 언어를 통해 사고, 정신적 이미지, 표현, 느낌, 감정 등과 소통하고 구체적인 표현을 한다. •다양한 척도를 참고하고 말이나 글로 자신을 표현함으로써 자신 및 다른 학생들의 작품뿐만 아니라 다른 시대의 작품들의 여러 측면을 감상한다.
태도	•자신의 느낌, 표현, 감정, 정서에 대한 감수성 •예상치 못한 사건, 자신의 실험과 선택에서의 위험요소, 창조에 대한 자극, 역사적 맥락과 연관된 작품 등에 대한 개방성 •팀워크, 자신의 예술적 표현과 비평에 대한 건설적 태도 •예술적 작품, 자신 및 다른 친구들의 작품에 대한 존중
창의적 동력	예술가는 초기의 영감으로부터 자신을 작품에서 분리하는 순간에 이르기까지 복잡하고 역동적인 발전 선상에 놓여있다. 다양한 특징을 갖는 그러한 발전과정은 창의적 동력으로 일컬어져 왔다. 이는 과정과 절차로 나뉘며, 매우 밀접히 연관된다. **•과정** 과정은 시작 단계, 생산적 행동 단계, 분리 단계 등의 3가지 연속 단계로 구성된다. 시작 단계에서 창작자는 아이디어에 의해 영감을 얻는다. 생산적 행동 단계에서는 창작물이 형성된다. 분리단계에서 창작자는 자신의 작품에서 자신을 분리한다. **•절차** 절차는 영감(아이디어의 주입), 발전(아이디어의 생성과 조절), 거리 두기(자신의 행동결과로부터 창작자가 물러남) 등의 3가지 움직임의 상호작용에 기반한다.
창조를 위한 자극	창조를 위한 자극은 창의적 동력을 위한 촉매 또는 프레임워크 역할을 할 수 있도록 하는 가이드라인이다. 이는 다양한 학생들의 나이와 흥미에 맞게 적용되고, 다양한 해결책과 응답을 제공하는 문제를 제시한다. 현실 세계, 상상영역, 예술적이고 미디어적인 생산, 전문 예술가와의 만남 등에서 도출되고, 광범위한 학습 영역의 목표와 문화적 참조사항에 연결된다. 학생들은 구체적, 표현적, 상징적 방법으로 창조를 위한 자극의 비전을 전달하게 된다. 어느 이론적 모델을 선택하든, 예술 영역 학습 활동에 있어서 창의적 과정을 강조하는 것이 중요하다. 예술작품의 수행 및 감상과 마찬가지로 창조는 예술 세계의 경험을 얻기 위한 절차에 있어 필수적 요소이다. 따라서 창의적 과정은 하나의 예술에서 다른 예술로 기초 학습이 전이되는 데 있어 중요한 역할을 한다.

즉 의사소통과 창의적 표현, 감상 등을 포함하는 '기초 학습(basic learning)', 감수성, 개방성, 건설적 태도, 존중 등을 포함하는 '태도(attitude)', 예술가의 복잡하고 역동적인 발전의 과정을 의미하는 '창의적 동

력(creative dynamic)'[7], 창조적 동력을 위한 촉매제로서 역할을 하는 가이드라인으로서의 '창조를 위한 자극(stimuli for creation)' 등이 제시되었다(Ministère de l′ Éducation, 2004).

'예술 교과'가 학생들에게 기여하는 점인 '현실과 세계관의 인식과 전이', 예술 교과의 4가지 '공통 요소', 예술 교과에 포함된 각 교과(음악, 드라마, 시각예술, 무용)의 특징 간의 관계에 대해서는 [그림 Ⅳ-2]와 같이 제시하였다.



[그림 Ⅳ-2] 예술 교육의 특징과 공통 요소
출처: Ministère de l'Éducation, 2004, p.71

[7] 창의적 동력(creative dynamic)이라는 용어는 창의적 과정을 설명하기 위하여 Pierre Gosselin가 사용한 용어이다. "예술 교육에서 실제의 혁신을 위한 창의적 동력의 표현(Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique)" (Revue des sciences de l'éducation,1998: Ministère de l'Éducation, 2004, p. 68에서 재인용)

퀘백 주는 학생들의 학습이 세계를 이해하는 데에 기여해야 하며, 그것을 사회에 효과적이고 조화롭게 통합되도록 해야 한다는 입장을 취하였다. 즉 교과가 자기충족적이고 연관 없는 단위로 다루어지기보다는 역량의 개발을 촉진해야 한다는 것이다. 따라서 각 교과는 역량의 관점에서 조직되었고, 교과별로 학생들의 '교과 특수 역량(subject-specific competencies)'을 개발시키는 데 초점을 두었다. 각 교과 영역들은 교과 간의 학습 내용과 역량 간의 잠재적 연계성을 인식하도록 하기 때문에 각 교과는 다른 교과와의 관련성 또는 상보적 관계성의 관점에서 다루어져야 한다고 보았다. 이러한 간학문적 접근법은 학생들의 학습 범위를 확장하고, 학습자 고유의 경험, 흥미, 가치의 관점에서 의미 있는 학습상황을 발견하도록 하며, 학습자의 동기를 자극한다. 따라서 퀘백 주는 교사들에게 학습 프로그램과 교육과정 구성요소 간의 모든 가능한 연계성을 파악하고 이용하는 능력을 필수적으로 요구한다. 역량과 기존의 교과지식 간의 관계에 대해서는 역량 개발에 필수적인 지식의 획득 또한 중요하다는 입장이다. 즉 지식을 부정하기보다는 역량과 상보적 관계로서 지식은 역량을 발휘하는 데 유용하고, 역량의 범위는 지식의 적절성과 폭에 좌우된다고 보았다(Ministère de l′ Éducation, 2004).

주요 교육 내용인 역량이 독립된 범주로 교육과정에서 제시되더라도 실제 현장에서는 그 자체만으로는 실질적 교육활동이 가능하지 않기에 교과 또는 범교과적 주제들과 연계되어 교육할 수 있다는 것을 명시한 것에 주목할 필요가 있다. 특히 세 가지 교육과정 구성요소가 역량 개발을 위해 상호 관련성을 갖고 운영되며, 교육과정 구성요소 중 하나인 교과도 그러한 맥락에서 역량 및 다른 교과와 밀접한 연계성을 갖는다고 강조한 점에 주목할 필요가 있다.

다. 음악과 교육과정

음악과 교육과정은 '예술교육' 교과 영역 안에 하위 교과 교육과정으로 제시되었다. 유·초등 음악과 교육과정(2001년 개정)과 중등 음악과 교육과정(2004년 개정)의 전체적 구성과 내용의 흐름은 비슷하지만, 시기적으로 나중에 개정된 중등 교육과정의 내용이 더욱 정비되었고 상세하기에 2004년 개정된 중등 음악과 교육과정을 검토하였다.

(1) 문서 체제

퀘백 주의 중등 음악과 교육과정(2004)은 설명이 자세하고 문서 체제도 좀 복잡한 편이다. '도입(Introduction to the Music Program)' 부분이 우리나라 교육과정의 목표 및 성격에 해당하는 부분이고, 나머지 부분 전체가 교육과정의 내용 및 평가에 해당한다. 내용 및 평가는 다른 교육과정 구성요소와의 관계에 대해 설명하는 '연계(Making Connections)' 부분, 교수학습 상황에서 고려해야 하는 내용을 담은 '교육적 맥락(Pedagogical Context)' 부분 등이 우선 제시되고, 이후에 음악 교과역량인 3가지 '교과 특수 역량'을 독립된 범주로 제시하였다. 평가는 독립적 범주로 제시되지 않고 각 '교과 특수 역량(subject-specific competency)'의 하위 구성요소인 '평가 준거(Evaluation Criteria)'와 '주기 말에 기대되는 결과(End-of-Cycle Outcomes)' 부분에 제시되었다. 음악교과 내용지식을 요약해 놓은 표인 '프로그램 내용(Program Content)' 부분은 독립적 범주로서 맨 뒤에 제시되었다. <표 Ⅳ-4>는 퀘백 주의 중등 음악과 교육과정 문서 체제이다.

<표 Ⅳ-4> 캐나다 퀘백 주 중등 음악과 교육과정 문서 체제

전체적 구성	문서 체제
□ 도입부	✓ 도입 ✓ 연계 : 퀘백 주 교육과정의 음악과 다른 구성요소 간의 관계 ✓ 교육적 맥락
□ 교과 특수 역량	✓ 역량1 '음악 작품 창작하기' •역량의 초점 •역량의 핵심 특징 •평가 준거 •주기 말에 기대되는 결과
	✓ 역량2 '음악 작품 연주하기' •역량의 초점 •역량의 핵심 특징 •평가 준거 •주기 말에 기대되는 결과
	✓ 역량3 '음악 작품 감상하기' •역량의 초점 •역량의 핵심 특징 •평가 준거 •주기 말에 기대되는 결과
□ 교과 내용	✓ 프로그램 내용

(2) 교육과정 구성요소

퀘백 주의 음악과 교육과정의 구성요소로는 크게 교육 목적, 역량, 음악교과 내용지식, 성취기준 등을 들 수 있다. 이 각각의 구성요소에 대해 자세히 살펴보고자 한다.

1) 교육 목적

퀘백 주의 중등 음악과 교육과정의 '도입' 부분은 우리나라 교육과정의 목표 및 성격에 해당한다. 여기서 제시되는 음악교과의 목적은 3가지 '교과 특수 역량' – '음악 작품 창작하기(Creates musical works)', '음악 작품 연주하기(Performs musical works)', '음악 작품 감상하기(Appreciates musical

works)' – 의 개발이다. 퀘백 주에서는 교과 고유의 교과역량을 '교과 특수 역량'이라고 표현하였다. 총론의 일반적 역량이 교과에 국한되지 않으면서 모든 사람에게 필요한 보편적인 역량인 것에 비해 3가지의 '교과 특수 역량'은 상호 작용적이면서도 각각의 역량은 음악교과의 특별한 본질에 좌우되는 것으로(Ministère de l′ Éducation, 2004), 음악과 교육과정에서의 '교과 특수 역량'은 음악 교과역량의 의미를 지닌다. 퀘백 주에서는 이러한 음악 교과역량을 개발하는 것이 음악교과의 목적이라고 제시하였다.

2) 역량

퀘백 주 중등 음악과 교육과정에서 제시하는 역량은 모두 음악교과 고유의 음악 교과역량으로 '음악 작품 창작하기', '음악 작품 연주하기', '음악 작품 감상하기' 등의 3가지의 "보완적이고 상호의존적인 역량"(Ministère de l’ Éducation, 2004, p. 403)으로 구성되었다. 음악 교과역량 각각의 의미와 특징은 <표 Ⅳ-5>와 같다.

<표 Ⅳ-5> 캐나다 퀘백 주 음악 교과역량의 의미와 특징

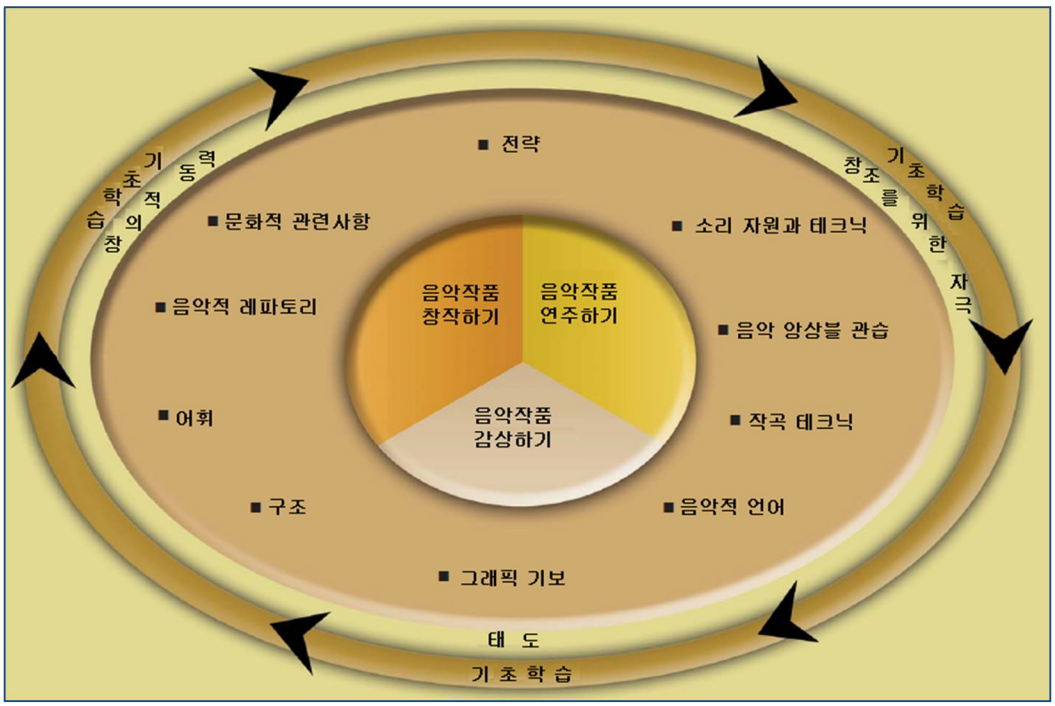
음악 교과 역량	의미	핵심 특징
음악 작품 창작 하기	•창작은 생각, 느낌이나 정서 등을 표현하기 위해 음악에 있어 특수한 언어(소리와 변수), 규칙(작곡진행과 음악형식), 도구(목소리와 악기) 등을 사용하는 것을 포함 •개성, 경험, 열망, 세계관 등을 반영하는 다양한 악곡의 창작을 통해 창의성을 개발하고 그것을 다양한 맥락에 적용 •학생들은 창의적 동력에 참여하고, 개인적이고 문화적인 자원을 결집시키며, 창의적 상상력과 발산적이고 수렴적인 사고를 활성화함 •음악적 언어(소리와 변수), 규칙(작곡 진행과 음악 형식), 도구(목소리와 악기)등을 사용하는 방법을 점차적으로 확대함	•음악 작품을 창작하기 위한 아이디어의 사용 •소리 자원, 음악적 언어 요소 및 테크닉 요소 사용 •자신의 음악적 창작물 조직 •자신의 창의적인 음악적 경험 공유
음악 작품 연주 하기	•연주는 생각, 느낌, 감정을 표현하고 소통하는 의도와 함께 창작물에 생명을 불어넣는 것을 의미 •음악적 표현 및 다양한 테크닉 기술에 대한 이해를 요구 •작품의 성격적 특성을 전달하기 위한 테크닉, 전략, 음악적 내용과 표현적 성격 등의 동화가 중요 •학생들은 음악적 언어(소리와 변수), 규칙(작곡 진행과 음악 형식), 음악에 특수한 도구(목소리와 악기) 등을 사용하는 방법을 통합 •학생들은 다른 사람의 창의적 세계로의 모험을 통해 음악적 표현과 묘사의 대리적인 방법을 탐구하고 실험함 •연주는 학생들의 기술적, 언어적, 문화적 경험을 풍성하게 하고, 학생들로 하여금 다양한 문화와 시대의 다양한 음악작품을 발견하게끔 함	•작품의 음악적 내용을 잘 알기 •성악이나 기악적 테크닉 요소의 적용 •악곡의 표현적 속성을 잘 알기 •모둠 앙상블 연주 관습의 존중-개인적 연주 경험 공유
음악 작품 감상 하기	•감상은 작품의 다양한 의미탐구와 비평적이고 심미적인 관점으로부터 작품을 탐구하는 것을 포함 •감상은 감상이 자신과 다른 사람들에게 주는 영향을 판단하기 위해 작품과 소통하고 감상에 의해 감동받고자 하는 의향을 일으킴 •다양한 음악적 창작물과의 접촉은 학생들로 하여금 악곡의 표현적, 상징적, 기술적, 심미적 질에 대한 예술적 인식과 감수성을 개발하고 깊은 이해력을 키움 •자아-지식을 개발하고, 문화적 정체성을 풍부하게 하며, 다른 문화에 대한 개방성을 획득 •음악작품을 듣고 다른 문화적 지역을 방문하는 것에 대한 흥미를 키우게 하며, 감각적이고 안목 있는 감상자가 되기 위해 학생들의 선택을 안내하게 될 개인적 감상 척도를 개발함	•작품의 분석 •작업의 의미 해석 •비판적이고 심미적인 판단 하기 •자신의 감상 경험 공유

음악교과 고유의 본질에 기반을 둔 음악 교과역량은 총체적이고 심층적 의미를 지닌다. 3가지 각 음악 교과역량은 그 명칭이 창작, 가창 및 기악, 감상 같은 음악 활동과 유사하여 음악의 본질적 활동에서 출발하였음을 알 수 있다. 그러나 그 의미나 핵심 특징을 살펴보면 학생들이 궁극적으로 성취해야 하는 것은 '노래 부를 수 있다' 또는 '연주할 수 있다' 처럼 단순한 외현적 활동 자체가 아니라 그 활동을 통한 인지적, 정의적, 심동적, 사회적, 심미적 경험의 과정들을 통해 학생들이 가져야 할 총체적 역량이다. 역량은 음악 활

동을 통해 이러한 다양한 경험을 함으로써 인간의 지식, 기술, 태도, 정서, 방법, 원리 등 다양한 요소들이 가동되는 과정에 초점을 두게 된다. 예를 들어 '음악 작품 연주하기' 의미 설명 중 "연주는 학생들의 기술적, 언어적, 문화적 경험을 풍성하게 하고, 학생들로 하여금 다양한 문화와 시대의 다양한 음악작품을 발견하게끔 한다"(Ministère de l'Éducation, 2004, p. 410)는 부분은 연주 활동을 통해 학생들이 심동적, 사회적 경험을 하게 됨을 의미한다. 또한, '음악 작품 감상하기' 의미 설명 중 "다양한 음악적 창작물과 접촉하는 것은 학생들로 하여금 예술적 인식과 악곡의 표현적, 상징적, 기술적, 심미적 질에 대한 감수성을 개발하게끔 한다. 그렇게 함으로써 학생들은 음악에 대한 깊은 이해력을 개발하게 된다"(Ministère de l'Éducation, 2004, p. 412)는 부분은 감상 활동이 학생들의 인지적, 심미적 경험을 유도함을 의미하며, "학생들은 자아-지식을 개발하고, 문화적 정체성을 풍부하게 하며, 다른 문화에 대한 개방성을 획득하게 된다"(Ministère de l'Éducation, 2004, p. 412)는 부분은 감상 활동이 학생들의 사회적, 정의적 경험을 유도함을 의미한다. 이러한 인지적, 정의적, 심동적, 사회적, 심미적인 경험들이 통합되어 총체적으로 형성되는 것이 음악 교과역량이다. 이렇게 형성되는 각각의 음악 교과역량은 상호 연계 및 통합되어 학생들이 어떠한 음악적 맥락에서든지 효과적으로 행동하거나 적절하게 반응하게끔 하는 총체적인 음악 교과역량을 갖도록 한다. 이처럼 퀘백 주는 역량의 총체적 성격을 음악교과에 잘 반영하여 음악 교과역량을 규명하였다고 볼 수 있다. 역량의 총체적 성격은 음악교과의 전인 교육적 가치와 만나 음악 교과역량의 세부 내용이 음악의 전인 교육적 가치를 강조하게 됨으로써 음악교과의 정체성을 돈독히 하게 된다. 이러한 내용은 퀘백 주 음악과 교육과정 도입부에서 음악의 전인 교육적 가치에 대해 설명한 부분과도 그 맥락을 함께 하고 있다(송주현, 2011).

음악은 학생들의 전인적 발달에 기여한다. 심동적 수준에서 음악은 시청각적 차원뿐만 아니라 유연성과 기능적 민첩함을 요구한다. 인지적 수준에서 음악은 기억력, 창의력, 관찰 기능, 분석적 능력과 종합 능력을 요구한다. 특히 음악 작품의 창작에 관해서는 사고, 개념, 원칙, 규칙 등이 개인적 방법으로 조직된다. 정의적 수준에서 음악은 학생들에게 창작 또는 음악 작품의 연주를 하는 데 있어 진지한 전념을 요구한다. 학생들이 그들의 감정을 탐구 및 표현하고, 가치, 신념, 개성을 인식하며, 잠재력을 발견함으로써 음악은 그들의 감수성을 발달시킨다. 사회적 수준에서 그룹 또는 개인의 작업은 책임감을 키운다. 창작, 연주, 이해, 감상, 음악에 대해 민감하기 등은 학생들이 자신과 세계에 대한 지식을 획득하는 특수한 지성의 형식을 나타낸다. 학생들에게 정의적, 인지적, 심동적, 사회적, 심미적 경험을 제공하는 것은 그들의 사고와 세계관을 표현하고 다른 학생들과 작곡가들의 사고에 대해 민감해지는 기회를 주는 것이다(Ministère de l'Éducation, 2004, p. 403).

퀘백 주의 음악 교과역량은 '전략, 문화적 관련사항, 음악적 레파토리, 어휘, 구조, 그래픽 기보, 음악적 언어, 작곡 테크닉, 음악 앙상블 관습, 소리 자원과 테크닉' 등으로 구성된 음악교과 내용지식, 그리고 '기초학습, 태도, 창의적 동력, 창조를 위한 자극' 등의 예술교과 '공통 요소'와 연관하여 작동하며, 이러한 맥락은 [그림 Ⅳ-3]과 같이 소개되었다. 즉 음악 교과역량은 음악교과 내용지식뿐만 아니라 예술교과 '공통 요소'와의 상호작용을 통해 구현된다는 것을 강조하였다.



[그림 Ⅳ-3] 음악 교과역량, 음악교과 내용지식, 예술교과 공통 요소 간의 연계
출처: Ministère de l'Éducation, 2004, p.414

3) 음악교과 내용지식

음악교과 내용지식은 교육과정 문서 마지막의 '프로그램 내용' 부분에서 내용 체계표를 통해 제시되었다. 이 내용 체계표는 '전략, 테크닉, 음악적 개념(셈여림, 길이, 음높이, 음색, 소리의 질, 형식, 빠르기, 리듬적 조직, 선율적 조직, 화성적 조직, 그래픽 표현), 음악 감상 레파토리, 문화적 관련사항' 등으로 구성되었다. <표 Ⅳ-6>은 퀘백 주 중등 음악과 교육과정(2004)에 제시된 '프로그램 내용' 부분의 일부를 재구성한 것이다.

<표 Ⅳ-6> 캐나다 퀘백 주 중등 음악과 교육과정 '프로그램 내용'

분류	내용	
전략	•다양한 음악적 기보 기호(전통적, 비전통적, 개인적)에 기초한 악보를 해석하는 적절한 방법의 사용 •리듬과 선율 암기를 위한 다양한 테크닉의 사용 •청각적 식별을 위한 다양한 테크닉의 사용 (이하 생략)	
테크닉	목소리	성악 테크닉, 호흡, 억양, 자세, 에너지, 발음, 들이쉬기, 내쉬기, 소리 내기, 명료함, 목소리 관리
	현악기, 목관악기	기악 테크닉 자세, 호흡(들이쉬기/내쉬기), 소리 만들기
그룹 앙상블 작업을 위한 관습	•악곡의 시작과 끝을 지시하는 소리 또는 시각적 신호, 셈여림, 박과 빠르기의 변화, 프레이징, 각 성부 간의 표현과 균형 •계속해서 그룹에 맞추기(튜닝, 리듬미컬한 연주, 셈여림 등)	
작곡 테크닉	- 질문/응답, 대조, 소리의 재생산, 반복, 콜라주(collage), 오스티나토 - 확대, 치환, 종합, 음색의 조작	
개념	셈여림	forte, piano, crescendo, decrescendo, pianissimo, fortissimo 등
	길이	온음표, 2분 음표, 4분 음표, 쉼표, 두 개의 8분 음표 등
음악 감상 레파토리	작품의 선곡은 다음의 예술 시기와 양식으로부터 도출된다: 현대 음악(음렬주의, 전자음향음악, 대중음악, 샹송, 블루스, 재즈, 컨트리 음악, 록음악, 뮤지컬, 영화 음악, 매스 미디어에서 사용된 음악을 포함), 민속 음악, 과거와 현재의 종교적 성격의 음악 등	
문화적 관련 사항	문화적 관련사항은 교과와 관련된 중요한 측면이다. 이는 학생들의 인식과 그들 주위의 세계에 대한 이해를 풍부하게 한다. 이는 학생들이 교과와 더욱 잘 관계를 맺도록 하고, 이것의 반영과 환경 속의 살아있는 존재들을 인식하도록 하고, 사회 속에서의 예술의 역동적 영향을 이해하도록 한다. 이러한 자원들의 선택은 지역적 다양성과 지역 공동체 등을 고려해야 한다.(음악사, 문화적 경험, 음악과 관계된 직업, 미디어, 문화적 현장 등)	

4) 성취기준

학생들이 일정한 교육 기간을 마치고 성취할 것으로 기대되는 것을 제시하는 성취기준의 경우에는 주기(cycle)별 및 각 음악 교과역량별로 제시하는 방식을 취하였다. 성취기준은 '교과 특수 역량' 부분의 '주기 말에 기대되는 결과'와 '평가 준거'에서 제시되었다. <표 Ⅳ-7>은 '음악 작품 감상하기' 역량의 성취기준을 재구성한 것이다.

<표 Ⅳ-7> '음악 작품 감상하기' 역량의 중등 주기1(cycle 1) 성취기준

주기 말에 기대되는 결과	평가 준거
•학생들은 개인의 심미적 반응을 이끌어 내려는 상징적이고 표현적인 요소뿐만 아니라 악곡의 구성요소를 확인함 •이러한 요소들, 역사적 측면, 작품에 대한 그들의 감정적 반응을 연결함 •학생들은 작품을 감상하는 그들의 능력을 개발하고 다른 사람의 작품에 대한 그들의 감상을 소통함 •학생들은 그들의 감상 경험을 설명하고 논평하며, 그들이 사용한 전략과 방법뿐만 아니라 그들이 학습 한 것을 확인함 •다른 학생들의 논평과 윤리적, 심미적, 비평적 의견의 다양성 등에 흥미를 보임	•작품의 구성요소, 자신이 느낀 것과 감상한 것 간의 일관적인 관계성 •확인된 역사적 측면의 적절성 •유지된 감상 척도의 고려 •자신의 감상을 소통하기 위해 교과 특수적인 어휘를 효과적으로 사용함 •자신의 감상을 소통하기 위해 구어와 문어를 적절히 사용함

이러한 성취기준은 음악에 대한 이해나 외현적 기능에 국한된 평가가 아니라 인지적, 정의적, 심동적, 사회적, 심미적인 총체적 의미를 지니는 음악 교과역량에 대한 성취 및 질적 경험의 과정을 평가하기 위한 기준임을 알 수 있다. 성취수준과 평가 준거를 함께 제시한 것은 현장에서 평가를 실시함에 있어 유용성이 증대되리라 기대된다.

(3) 교육과정 구성요소 간의 관계

역량 중심 음악과 교육과정 개발 시 교육과정 구성요소들이 어떠한 관계성을 갖고 설계되는가 하는 것은 아주 중요한 쟁점이다. 따라서 교육 목적, 역량(음악 교과역량, 범교과적 역량), 음악교과 내용지식, 성취기준 등의 구성요소들의 관계성에 대해 자세히 검토해보겠다.

1) 교육 목적과 역량의 관계

퀘백 주 음악과 교육과정은 총론에서 명시한 것처럼 역량 중심 접근을 취하고 있는 만큼, 음악교과의 목적을 3가지 음악 교과역량의 발달이라고 직접 명시하였다. 또한, 그 3가지 음악 교과역량을 중요한 교육내용으로 간주하여

중요한 교육과정 구성요소로 제시하였다. 따라서 퀘백 주에서는 음악교과의 목적이 곧 음악 교과역량의 개발인 만큼, 음악교과의 목적과 역량은 직접 연관되어 있음을 알 수 있다.

2) 음악 교과역량과 범교과적 역량의 관계

퀘백 주 중등 음악과 교육과정의 각 음악 교과역량의 의미를 잘 살펴보면 음악 교과역량이 총론의 '범교과적 역량'과 연관성을 갖고 서술된 부분을 찾아볼 수 있다. 이는 음악 교과역량이 총론의 역량 개발을 위해 기여하는 측면을 보여준 것이라고 할 수 있다(송주현, 2011). <표 Ⅳ-8>은 음악 교과역량의 의미 부분에서 발견되는 범교과적 역량의 요소들을 총론의 범교과적 역량의 하위 요소와 연관 지어 재구성한 표이다.

<표 Ⅳ-8> 음악 교과역량과 범교과적 역량의 연관성 비교

음악 교과 역량	의미(일부)	범교과적 역량	하위 요소
음악작품 창작하기	개성, 경험, 열망, 세계관 등을 반영하는 다양한 악곡의 창작으로 인해 **창의성을 계발**하고 그것을 다양한 맥락에 적용	지적 역량	창의력의 활용
음악작품 연주하기	연주는 **생각, 느낌, 감정을 표현하고 소통**하는 의도와 함께 창작물에 생명을 불어넣는 것을 의미	의사소통 관련 역량	적절한 의사소통
음악작품 감상하기	**자아-지식을 개발**하고, 문화적 정체성을 풍부하게 하며, 다른 문화에 대한 개방성을 획득	개인적·사회적 역량	자신의 잠재력 성취
음악작품 연주하기	학생들은 음악적 언어(소리와 변수), 규칙(작곡 진행과 음악 형식), 음악에 특수한 도구(목소리와 악기) 등을 **사용하는 방법을 통합**	방법적 역량	효과적 작업 방법 선택

총론에서 제시하는 범교과적 역량은 학교 현장에서 범교과적 역량 개발을 위한 시간을 따로 설정하여 다루어지는 것이 아니라 교과를 통해 다루어진다. 따라서 총론의 범교과적 역량은 각 교과역량을 통해 개발되고, 범교과적 역

량은 교과역량의 개발을 위해 기여하게 된다. 따라서 퀘백 주의 경우 범교과적 역량과 음악 교과역량이 비록 다른 명칭으로 구성되어 있지만, 상보적인 관계에 있는 만큼 음악 교과역량의 진술에 있어 범교과적 역량의 하위 요소들을 적절하게 적용하여 진술함으로써 상호간 연계성을 도모하게 된다.

음악 교과역량은 '범교과적 역량'뿐만 아니라 '광범위한 학습 영역', '교과 영역' 등 다른 교육과정 구성요소들과도 연계되어 범교과적 역량과 음악 교과역량 개발 모두에 기여하는 시너지적 효과를 도모하고 있다. 이러한 연계성은 음악과 교육과정의 '연계' 부분, 3개의 각 '역량' 부분의 '역량의 초점' 부분에서 찾아볼 수 있다(송주현, 2011). 우선, '연계' 부분에서의 연계성을 살펴보면, 음악교과와 '광범위한 학습 영역'과의 연계의 경우, "예술적이고 간학문적인 프로젝트를 수행함으로써 … (중략) … '미디어 문해력'이나 '시민성과 공동체 삶'과 같은 목표를 달성한다"고 제시하였다. 여기서 '미디어 문해력'이나 '시민성과 공동체 삶'은 '광범위한 학습 영역'의 세부 요소이다(<표 Ⅳ-2> 참고). 또한, 음악교과와 '범교과적 역량'과의 연계의 경우, "프로젝트 수행 시 '정보 및 효과적인 작업 방법'을 사용"한다는 진술은 '범교과적 역량' 중 '방법적 역량'의 '효과적 작업 방법 선택'과 연계되고, "작품 감상 시 '비평적 판단'을 한다"는 진술은 '범교과적 역량' 중 '지적 역량'의 '비판적 판단의 실행'과 연계된다. 특히 "음악에서의 역량 개발을 위해 학생들은 모든 범교과적 역량을 사용한다"(Ministère de l′ Éducation, 2004, p. 405)고 직접 명시하여 음악 교과역량이 범교과적 역량을 통해 개발되어야 함을 드러냈다. 구체적인 연계 내용은 <표 Ⅳ-9>에서 확인 가능하다.

<표 Ⅳ-9> 캐나다 퀘백 주 중등 음악과 교육과정 '연계' 부분

연계하는 범주	연계 내용
광범위한 학습 영역과의 연계	•예술적이고 간 학문적인 프로젝트, 예술적 제작물 감상, 팀으로 작업하기, 작품 연주 관점의 표현 등의 계획과 제작은 광범위한 학습영역의 교육적 목적을 충족시킴 •***미디어 문해력, 시민성과 공동체 삶, 개인적 경력 계획*** 등과 같은 것들이 더욱 직접적인 목표가 됨
범교과적 역량 과의 연계	•음악에서의 역량을 개발하기 위해 학생들은 모든 **범교과적 역량을 사용** •프로젝트 수행 시 ***정보 및 효과적인 작업 방법***을 사용 •작품 감상 시 ***비평적 판단***을 하고 해석을 공유하기 위해 적절히 ***의사소통*** 함 •창작을 위한 자극을 개발하고 개인 또는 모둠 창작에 참가할 때 ***창의적 사고***를 사용 •앙상블 연주 상황에서 학생들의 음악성을 이끌어내며, 기악 테크닉의 문제를 해결하고 다른 학생들과의 ***협력***에 도움을 줌 •의사소통을 더 잘하기 위해 새로운 연주 상황을 발견하고 전자적 다큐멘터리 자원을 참고할 수 있는 ***ICT를 활용*** •음악작품의 창작과 연주가 요구하는 개인적 전념 및 예술적 프로젝트를 만들기 위해 학생들이 해야 하는 결정 등은 ***자신의 잠재력을 성취***하도록 돕는 데 필수적임
다른 교과 영역 과의 연계	•작품의 음악적 내용, 구조, 리듬적 선율적 조직 등을 검토하는 것은 ***수학***적 개념을 이끌어 내는 기회를 제공 •다양한 소리 자원 같은 물리적 자산의 확인과 사용은 ***과학***적이고 ***공학***적인 속성의 지식을 요구 •친구들과 작품을 창작하고, 음악가나 예술 시기를 연구하는 것에 참가하고, 예술 작품에 대한 감상을 소통하거나 창작, 연주, 감상의 경험 등을 보고할 때, 음악 특수적인 어휘는 물론 구어와 문어의 ***언어*** 자료를 이끌어냄 •다양한 사회와 시기의 음악 작품을 분석함으로써 학생들의 역사적 맥락 안에 그것을 놓을 수 있음으로써 ***사회 과학***과의 연계를 촉진 •반성, 질문, 대화 - ***도덕 교육***이나 ***종교 교육***, 자아-지식과 개인적 완성을 목표로 하는 것들과 전통적으로 연관된 실제 - 등은 학생들이 내적 자아와 관계를 맺는데 도움을 줌

(※ 이탤릭체는 총론의 교육과정 구성요소의 세부 요소들임, <표 Ⅳ-2> 참고)

3) 역량과 음악교과 내용지식 간의 관계

퀘백 주 음악과 교육과정은 음악교과 내용지식을 활용하여 음악 교과역량을 개발하게끔 설계되었다. 총론에서 이미 지식과 역량은 상보적 관계로서 지식은 역량을 발휘하는 데 유용하며, 역량의 범위는 지식의 적절성과 폭에 좌우된다고 보았다(Ministère de l′Éducation, 2001; Ministère de l′Éducation, 2004). 이러한 입장을 음악과 교육과정에서도 반영하고 있다. 앞의 <표 Ⅳ-5>에서 볼 수 있듯이 '음악 작품 창작하기'에서 "창작은 생각,

느낌, 정서 등을 표현하기 위해 음악에 있어 특수한 음악적 언어(소리와 변수), 규칙(작곡진행과 음악형식), 도구(목소리와 악기) 등을 사용"한다는 내용이 제시되었다. 또한, '음악 작품 연주하기'에서 "학생들은 음악적 언어(소리와 변수), 규칙(작곡 진행과 음악 형식), 음악에 특수한 도구(목소리와 악기) 등을 사용하는 방법을 통합"한다는 내용이 제시되었다. 여기서 "음악적 언어, 규칙, 도구" 등은 음악교과 내용지식에 해당하는 내용으로, 이 부분에서 우리는 음악 교과역량의 구현을 위해 음악적 지식의 활용이 필수적임을 알 수 있다. 퀘백 주는 음악 교과역량과 음악교과 내용지식의 상보적 관계를 역량의 의미 설명 부분에서 드러내지만, 음악 교과역량과 음악교과 내용지식을 연계하여 제시하지 않고 분리하여 제시하는 방식을 취하였다. 즉 음악 교과역량은 '교과 특수 역량' 부분에서, 음악교과 내용지식은 교육과정 문서 마지막에 제시된 '프로그램 내용' 부분에서 독립된 내용 체계표로서 제시되었다.

4) 역량과 성취기준의 관계

퀘백 주는 각 음악 교과역량에 대해 앞의 <표 Ⅳ-5>처럼 의미와 특징으로 나누어 자세히 진술하였다. 예를 들어 '음악 작품 감상하기' 역량은 작품을 분석, 해석, 판단, 평가하고, 자신이 감상한 것을 타인과 소통함으로써 심미적 관점, 자아의식, 문화적 · 예술적 안목 등을 개발하는 것을 의미하는데, 이러한 내용을 평가할 수 있는 성취기준은 앞의 <표 Ⅳ-7>과 같이 제시되었다. 이 때 성취기준은 역량을 평가하기 위한 성취기준으로 역량에 근거하여 제시되었는데, 역량의 의미는 이러한 성취기준을 통해 음악교육자들에게 더욱 명확히 전달될 수 있음을 알 수 있다.

2. 독일 (13개 주 종합)

본 절에서는 역량 중심적 접근을 하는 독일의 13개 주의 음악과 교육과정을 검토하고자 한다. 우선, 음악과 교육과정을 살펴 보기 이전에 교육과정 개정 배경과 교육과정 총론에 대해 간략히 소개한 후, 음악과 교육과정을 자세히 검토해보고자 한다.

가. 교육과정 개정 배경

16개의 연방 정부로 이루어진 독일은 1990년 통일 이후 각 주별로 고유한 교육제도를 운영하고 있으나, 일반적으로는 유치원 교육, 초등교육, 중등교육, 대학교육 등으로 이루어진 교육제도를 유지하고 있다. 이 중 초등 및 중등 교육기관은 각 주별로 명칭과 구조가 다양하다. <표 Ⅳ-10>은 '독일 연방 공화국 주교육부장관 상설 회의 사무국(Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany, 이하 KMK)[8]'이 2011년에 발간한 'The Education System in the Federal Republic of Germany 2010/2011' 보고서에 근거하여 독일의 초·중등 교육기간 및 교육기관을 정리한 표이다.

[8] KMK는 '독일 연방 공화국 주교육부장관 상설 회의 사무국'의 독일어 원어인 'Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland'의 약자이다.

<표 Ⅳ-10> 독일의 초·중등 교육기간 및 교육기관

학교급	교육기간	교육기관
초등	4년[9]	그룬트슐레(Grundschule)
중등 Ⅰ단계	5~6년	김나지움(Gymnasium), 하우프트슐레(Hauptschule), 레알슐레(Realschule), 게잠트슐레(Gesamtschule)
중등 Ⅱ단계	2~3년	베르푸스슐레(Berufsschule), 베르푸스파흐슐레(Berufsfach-schule), 파흐오버슐레(Fachoberschule), 베르푸스오버슐레(Berufs-oberschule), 김나지알레 오버슈투페(Gymnasiale Oberstufe)

독일은 TIMSS(1995), PISA(2000, 2003, 2006) 등의 테스트에서 독일 청소년들의 성취 결과가 낮은 것으로 드러나면서 이러한 다양한 교육구조가 독일 교육의 발전을 저해하는 요소로 거론되었다. 이에 따라 다양성을 통합할 수 있는 새로운 교육제도의 정비가 활발하게 추진되고 있다. 더욱이 미래사회를 위한 교육개혁이 요청되고 있었기 때문에 청소년들이 보여준 낮은 성취 결과는 교육개혁의 당위성을 뒷받침해주는 중요한 요소로 작용하였다. 이러한 배경하에 2002년 KMK에서는 학교 시스템 관리의 재구조화를 만장일치로 승인하였다. 이를 위해 학교교육이 역량을 지향하며(Kompetenz-orientierung), '교육과정(Lehrpläne)'을 경험적으로 증명 가능한 '교육표준(Bildungsstandards)'으로 대체해야 함을 주장하였다. 또한, 2003년부터는 이러한 '교육표준'을 근거로 하는 새로운 교육과정의 개발을 각 주에 의무화하였으며, 교육적 모니터링을 위한 총체적 전략을 확대하고자 2009년부터 '교육표준'에 근거하여 정기적으로 독일 전체 주들을 비교하고, 아울러 '교육표준'을 위한 '역량 수준 모델(Kompetenzstufen-modelle)'을 개발하기로 하였다(Höfer, Steffens, Diehl, Loleit, & Maier, 2010; 이광우 외, 2009). KMK에서 개발한 '교육표준'은 교육의 목표를 바람직한 학습 결과의 형태로

[9] 베를린(Berlin) 주, 브란덴부르크(Brandenburg) 주의 초등교육의 교육 기간은 예외적으로 6년임.

전환하여 표현한 것으로서, 학생들이 학업과정의 어느 특정 시점까지 어떤 역량을 개발해야 하는지를 교과별로 정의한 것이다(http://www.iqb.hu-berlin.de/bista).

KMK의 결정들은 'Zur Entwicklung Nationaler Bildungsstandards(The Development of National Educational Standards)'라는 일명 '클리메 보고서(Klieme Report)'에 기초하였다. 이 보고서에서 독일의 역량 중심적인 국가 '교육표준'에 대한 기본적 원칙과 방향을 찾아볼 수 있다.

이 보고서에 따르면, '교육표준'은 학교 기반 교수학습을 위한 요구사항들을 분명히 표현하는 것으로서 일반적 교육 목표에 근원을 두고 특정 학년에서 획득해야 하는 최소한의 역량을 구체화한 것이다. '교육표준'의 기능은 첫째, 교육 목표의 실행에 있어서 안내자 역할을 하고, 둘째, 교육 성과의 평가를 위해 학생들이 바람직한 역량을 실제로 획득했는가를 판단하도록 하는 것이다(Klieme et al., 2004). '교육표준'은 (ⅰ) 사회적 및 교육학적 목표에 대한 결정, (ii) 역량의 구조를 결정하기 위한 교과교육학이나 심리학 같은 과학적 작업, (iii) 평가 개발 개념과 방법 등의 3가지 요소를 포함한다(Klieme et al., 2004).

(ⅰ) '교육표준'은 교육 목표에 기초한다. 여기서 교육 목표는 학교교육에서 기대되는 지식, 능력과 기술, 태도, 가치, 흥미, 동기 등에 대한 일반적인 진술로서, 학교의 교육적 목표는 평생 학습과 매일의 삶, 일, 사회 등의 요구에 적응할 수 있도록 지속성과 전이성을 지향해야 한다. 이러한 교육 목표에 따른 '교육표준'의 설정은 학생들이 성취하도록 기대되는 수준을 명시하는 것을 포함한다(Klieme et al., 2004).

(ii) '교육표준'의 핵심 과제 중 하나가 교육 목표가 달성되었을 때 학생들이 획득해야 하는 역량을 규명하는 것인 만큼 교육 목표를 역량 요건 형태의

구체적인 용어로 바꾸어 역량 모델로 조직화하는 작업이 필요하다. 교육학, 심리학, 교과교육학의 협동작업으로 개발되는 역량 모델은 특정 교과에서 학생들에게 기대되는 학습 성과를 기술함에 있어 역량의 다양한 측면 또는 하위 차원들, 각 차원을 위한 다양한 역량 수준, 발달 경로 등을 기술한다. 역량 모델은 교육 목표 운영을 위한 틀을 제공하고, 추상적인 교육 목표와 구체적인 과제 간의 간극을 연결하는 의미를 지니는 것으로, 두 가지 목적을 갖는다. 첫째, 역량 모델은 학생들이 완수할 것으로 기대되는 요건들을 기술한다. 둘째, 역량 모델은 역량의 연속적인 수준에 대한 통찰을 제공하고, 개별 학생이 성취하는 역량 정도나 수준을 결정하게끔 한다. 따라서 역량 모델의 중요 요소는 구성요소의 구조, 교과나 영역 특수성, 역량 수준의 통합 등이다. 역량 수준을 기술하는 방법은 역량 모델의 목적과 연관되는데 첫째, Weinert가 제안한 역량의 7가지 측면(능력, 지식, 이해, 기술, 행동, 경험, 동기)을 조합하는 방법, 둘째, TIMSS, PISA에서 개발된 것처럼 특정한 어려운 수준에 할당되는 과제와 연관하여 역량을 기술하는 방법 등이 있다. 역량 모델에 있어서 교과역량이 적소에 있어야 범교과적 역량이 발전할 수 있기 때문에 교과역량은 범교과적 역량의 필요조건이다. 따라서 역량 개념은 영역이나 교과 안에서 명료화되어야 하며, 역량 모델을 개발할 때 교과 교육학의 이론과 통찰을 기초로 하는 것이 필요하다(Klieme et al., 2004).

(iii) 학습 과정의 성과인 '교육표준'은 과제로 바뀌고, 궁극적으로는 학생들이 실제로 획득하는 역량 수준을 신뢰성 있게 평가하는 평가 프로그램으로 바뀌게 된다. 학생들이 기대되는 성과나 잠재력을 개발했는지를 평가하기 위해 역량을 기술하게 된다. 그러나 적절한 평가 항목은 역량을 기술한 것에서 나오는 것이 아니라, 타당성을 검증하는 것으로부터 비롯된다. 따라서 역량 수준은 적절한 평가 방법을 통해 결정될 수 있다(Klieme et al., 2004).

이러한 3가지 개념들을 기초로 학교에서 질적인 발전을 위하여 '교육표준'을 사용할 때에는 교육 목표, 역량 모델, 과제 또는 평가 등의 3가지 구성요소가 필요하다(Klieme et al., 2004). 이러한 개념적 틀을 바탕으로 KMK는 2003년 이후부터 연방 차원에서 독일어, 수학, 제1외국어 교과의 '교육표준'을 만들었다. 이러한 연방 차원의 움직임에 영향을 받은 16개 주는 최근 각 주의 특성에 맞는 다양한 교육과정들을 개정해오고 있으며, 최근 개정된 교육과정들은 대체로 역량 중심적 접근을 보여준다. 특히 음악교과의 다양한 역량들은 주 별로 다양한 특징들을 드러내고 있음을 발견할 수 있었다. 따라서 이러한 다양한 교육과정 개발 사례를 통해 역량 중심 교육과정 설계의 특징들을 살펴봄으로써 역량 중심 교육과정 설계를 위한 시사점을 도출할 수 있으리라 예상해볼 수 있다. 16개 주의 교육과정은 어느 한 주를 대표적이라고 꼽을 수 없을 정도로 주별로 다양한 문서 체제와 내용으로 구성되었다. 따라서 어느 한 주를 대표적으로 살펴보기보다는 16개 주 중 역량이 잘 드러나지 않는 바이어른(Bayern) 주와 작센(Sachsen) 주, 그리고 2000년대에 교육과정을 개정하지 않은 슐레스비히-홀슈타인(Schleswig-Holstein) 주 등의 3주를 제외한 총 13개 주의 교육과정을 대상으로 역량 중심 설계의 다양성을 드러내고 종합 검토를 해보는 것이 더 의미 있으리라 판단된다.

13개 주는 주별로 학교 종류가 다양하므로 모든 교육과정을 검토하기에는 한계가 있다. 더군다나 '그룬트슐레(Grundschule)'로 일원화된 초등학교와 달리 중등학교의 경우에는 1단계와 2단계로 나뉠 뿐만 아니라 다양한 학교 유형이 존재하기 때문에 모든 주에서 보편적으로 나타나는 중등학교 기관을 정해서 검토할 필요가 있다. 따라서 중등의 경우에는 음악교과를 선택하는 중등교육 2단계는 제외하고, 음악교과를 필수적으로 가르치는 중등학교 1단계 중 모든 주에서 가장 일반적으로 나타나는 '김나지움(Gymnasium)'의 교육과정을 검토하였다. 정리하면, 13개 주의 초등학교인 '그룬트슐레(Grundschule)', 중등학교인 '김나지움(Gymnasium)'의 교육과정 총론과 음

악과 교육과정을 검토하였다. 단, 총론의 경우 니더작센(Niedersachsen) 주, 라인란트-팔츠(Rheinland-Pfalz) 주, 자를란트(Saarland) 주 등에서는 총론의 내용이 드러나지 않아 이 3개의 주를 제외한 10개 주의 교육과정을 검토하였다.

나. 총론

독일의 각 주는 우리나라의 교육과정 총론에서 다루는 내용을 학교법과 교육과정에 나누어 제시한다. 그 내용이 방대하여 본 연구에서는 학교법은 다루지 않고 총론으로 제시된 내용만 다루기로 하였다. 독일 각 주의 교육과정 문서들의 제목은 '교육계획(Bildungsplan)', '교수계획(Lehrplan)', '프레임워크(Rahmenplan)', '교수계획 프레임워크(Rahmenlehr pläne)', '핵심교육과정(Kerncurriculum)' 등의 용어들을 사용한다. 이러한 교육과정들은 주별로 다양성을 띄면서 총론과 각론의 구성 방식에서도 차이를 보여준다. (ⅰ) 총론과 각론이 완전히 분리된 경우, (ii) 총론과 각론을 전부 하나로 묶어서 합본으로 한 경우, (iii) 총론과 각론이 분리되었고, 각론 내에도 총론의 내용이 포함된 경우, (iv) 총론 없이 각론만 제시하되, 각론 내에 총론의 내용이 포함된 경우, (v) 총론 없이 각론만 제시하되, 각론 내에 총론의 내용이 불포함된 경우 등 다양하다. <표 Ⅳ-11>은 독일 교육과정 총론과 각론 구성 방식을 비교한 표이다.

<표 Ⅳ-11> 독일의 교육과정 총론과 각론 구성 방식

방식	해당 주 및 학교급
(ⅰ) 총론과 각론을 완전히 분리하여 개발	•브레멘(Bremen) 주 초등 •작센-안할트 (Sachsen-Anhalt) 주 초등 및 중등 •튀링겐(Thüringen) 주 초등 및 중등
(ⅱ) 총론과 각론을 합본으로 개발	•바덴-뷔르템베르크(Baden-Württemberg) 주 초등·중등 •노르트라인-베스트팔렌(Nordrhein-Westfalen) 주 초등
(ⅲ) 총론과 각론이 분리되어 개발되었고 각론 내에도 총론의 내용 포함	•베를린(Berlin) 주 초등 •브란덴부르크(Brandenburg) 주 초등
(ⅳ) 총론 미공시, 각론만 제시, 각론 내에 총론의 내용 포함	•베를린(Berlin) 주 중등 •브란덴부르크(Brandenburg) 주 중등 •함부르크(Hamburg) 주 초등 및 중등 •헤센(Hessen) 주 초등 및 중등 •메클렌부르크-포어폼메른(Mecklenburg-Vorpommern) 주 초등 및 중등
(ⅴ) 총론 미공시, 각론만 제시, 각론 내에 총론 내용 불포함	•브레멘(Bremen) 주 중등 •니더작센(Niedersachsen) 주 초등 및 중등 •노르트라인-베스트팔렌(Nordrhein-Westfalen) 주 중등 •라인란트-팔츠(Rheinland-Pfalz) 주 초등 및 중등 •자를란트(Saarland) 주 초등 및 중등

이러한 구성 방식의 복잡성 때문에 총론이 공시가 안 되었더라도 각론에 총론의 내용이 있다면 이를 총론에 포함하여 검토할 필요성이 있다. 따라서 이 중 5번째 경우를 제외하고, 총론적인 내용이 총론이든 각론이든 어디에서든 존재하면 그러한 총론의 내용을 총론에 포함하여 모두 검토하였다.

독일 각 주의 총론과 각론의 다양한 구성 방식을 고려하여 13개 주 중 총론 내용 없이 각론만 제시한 니더작센(Niedersachsen) 주, 라인란트-팔츠(Rheinland-Pfalz) 주, 자를란트(Saarland) 주 등의 3개의 주를 제외한 10개의 주에서는 총론적 내용이 초등이나 중등의 총론 또는 각론 어느 한 곳에서라도 드러남에 따라 이러한 10개 주의 교육과정을 최종 검토대상으로 하였다. <표 Ⅳ-12>는 본 연구에서 살펴본 독일 10개 주의 교육과정 총론 검토 자료에 대한 개관이다.

<표 Ⅳ-12> 독일 10개 주의 교육과정 총론 검토 자료

주	학교급	개정 년도	총론과 각론의구성
1. 바덴-뷔르템베르크(Baden-Württemberg)	초등	2003	총론+각론
	중등	2004	총론+각론
2. 베를린(Berlin)	초등	2004	총론
	중등	2006	각론(총론 내용 포함)
3. 브란덴부르크(Brandenburg)	초등	2004	총론
	중등	2008	각론(총론 내용 포함)
4. 브레멘(Bremen)	초등	2001	총론
5. 함부르크(Hamburg)	초등	2011	각론(총론 내용 포함)
	중등	2011	각론(총론 내용 포함)
6. 헤센(Hessen)	초등	2011	각론(총론 내용 포함)
	중등	2011	각론(총론 내용 포함)
7. 메클렌부르크-포어폼메른 (Mecklenburg-Vorpommern)	초등	2004	각론(총론 내용 포함)
	중등	2002	각론(총론 내용 포함)
8. 노르트라인-베스트팔렌(Nordrhein-Westfalen)	초등	2008	총론+각론
9. 작센-안할트(Sachsen-Anhalt)	초등	2007	총론
	중등	2012	총론
10. 튀링겐(Thüringen)	초등	2010	총론
	중등	2011	총론

한 가지 주목할 점은 베를린(Berlin) 주, 브란덴부르크(Brandenbrug) 주, 메클렌부르크-포어폼메른(Mecklenburg-Vorpommern) 주 등은 2004년에 초등 교육과정 총론과 음악과 교육과정을 공동으로 개발하였다는 것이다. 따라서 이들 3개의 주에서 공시한 초등 교육과정 총론과 음악과 교육과정은 동일하다. 단, 메클렌부르크-포어폼메른 주의 경우에는 공동작업한 총론을 공시하지 않고 음악과 교육과정만 약간 수정하여 공시하였으나 내용은 거의 비슷하다.

(1) 문서 체제

독일 10개 주의 교육과정 총론의 문서 체제는 주별로 매우 다양하여 일관된 흐름으로 정리할 수는 없다. 우리나라 교육과정 총론에서 드러나는 구성 방향-교육 목표-편성과 운영 등과 같은 체제를 찾아보기는 힘들고, 이러한 내용을 담되 그것 외에도 교육과정의 기능에 대한 설명, 사회적 요구와 그에 따른 교육적 과제나 교육 주제, 수업 설계를 위한 내용, 학생 · 교사 · 학부모의 과제 등 아주 다양한 내용을 담고 있다.

<표 Ⅳ-13> 독일 10개 주의 교육과정 총론 문서 체제

주	초등	중등
바덴-뷔르템베르크 (2003/2004)	1. 초등학교의 교육적 과제 2. 교육 계획 •교육표준 •역량 •핵심교육과정-학교교육과정 3. 교육학적 지도 과제와 질문 4. 질과 성취 보장-평가	1 바덴-뷔르템베르크 교육 협의의 과제 2. 학교의 과제 3. 학생들이 도달해야 하는 목적 •태도 •능력 •지식 4. 교육학적 및 방법적 원칙 5. 과제, 교육 목표, 교육 및 방법 원칙의 보장을 위한 대책 및 준비
베를린 (2004/2006)	초등학교교육과정을 위한 교육학적 개념: 요건, 연계성, 과제, 과제구성, 교육(기본적), 차별화, 내적 차별화, 외적 차별화, 평가, 학교 기반 평가, 범교과적 수업, 교과연계 수업, 능력, 기술, 이질성, 내용, 교수, 지식, 행위역량, 교과역량, 방법역량, 사회적 역량, 개인적 역량, 구성, 연속적/비연속적 텍스트, 점증적 학습, 수행, 수행탐색, 수행평가, 학습상황 분석,학습전략, 미디어, 포트폴리오(외국어), 문제/문제제기, 표준, 교육표준, 체계적 학습	1. 중등교육 I단계에서의 교육 •원칙 •학습과 수업 •수행 확인 및 수행 평가
브란덴부르크 (2004/2008)	초등학교교육과정을 위한 교육학적 개념: 요건, 연계성, 과제, 과제구성, 교육(기본적), 차별화, 내적 차별화, 외적 차별화, 평가, 학교 기반 평가, 범교과적 수업, 교과연계 수업, 능력, 기술, 이질성, 내용, 교수, 지식, 행위역량, 교과역량, 방법역량, 사회적 역량, 개인적 역량, 구성, 연속적/비연속적 텍스트, 점증적 학습, 수행,수행탐색, 수행평가, 학습상황분석, 학습전략, 미디어, 포트폴리오(외국어), 문제/문제제기, 표준, 교육표준, 체계적 학습	1. 중등교육 I단계에서의 교육 •원칙 •학습과 수업 •역량 개발과 교육 프로그램
브레멘 (2001)	1. 도입: 초등학교에서의 작업 2. 초등학교의 교육 목표 3. 초등교육에서의 학습	총론 내용 없음

	4. 학습 상황 조사와 개별적 지원 5. 특수교육학 지원 6. 협력 수업 개발 및 학교의 발달	
함부르크 (2011/2011)	1. 그룬트슐레의 교육 •그룬트슐레의 과제 •학교의 교육과정 구조와 설계 •학습과정 구성 •수행평가와 지필 학습 성과 검토	1. 김나지움 중등교육 I단계의 교육 •김나지움 중등교육 I단계의 과제 •학교의 교육과정 구조와 설계 •학습과정 구성 •수행평가와 지필 학습 성과 검토
헤센 (2011/2011)	A부분 1. 개념 - 구조 - 전망 2. 범교과적 역량	A부분 1. 개념 - 구조 - 전망 2. 범교과적 역량
메클렌부르크 -포어폼메른 (2004/2002)	1. 초등학교에서의 교육 •기본 교육 •학습의 목적: 행위역량 •표준 •수업 설계 •내용 •수행 조사, 수행평가, 문서 •질적 발전 및 보장	1. 모든 중등학교 유형의 중등교육에서의 교수 •교수의 목적 •교수의 내용 •교수의 구성 •학습 발전의 기술과 학생 수행 평가
노르트라인- 베스트팔렌 (2008)	1. 교육과정 가이드라인의 기능 2. 과제와 목적 3. 기회와 도전으로서의 다양성 4. 초등학교 교수학습 •범교과적 역량과 지식 기초 개발 •언어 역량의 증진•제2외국어로서의 독일어 •학습 발달 지원 •교육적 수업 •미디어 5. 역량 기대 •학교 입문 단계 말의 역량 기대 •4학년 말의 역량 기대 6. 수행 검토 및 평가 7. 전환 및 학교 입문 단계 8. 교사의 과제 9. 부모의 기여 10. 학생의 기여 11. 학교 생활 12. 지속적 과제로서의 질 개발 및 질 보증	온라인상 공지 안되어 비검토
작센-안할트 (2007/2012)	1. 교육과정의 구조와 기능 2. 초등학교 작업의 안내원칙 3. 교육적 작업의 핵심으로서의 역량 개발 •역량 개념을 위해서 •교육과정에서의 역량의 표현 제시 •토대로서 융통성 있는 적용가능한 기초지식 •범교과적인 관심사로서의 선택된 기초 역량의 개발 •수행 기대를 제시하기 위한 수준결정적 과제 4. 범교과적 주제군	1. 사회적 요구사항 2. 질 개발의 기초로서의 교육과정 3. 교육의 과정 형성 •학습을 위한 요구사항 •역량 개발과 지식 획득 •교과연계 및 범교과적 작업
튀링겐 (2010/2011)	1. 튀링겐 초등학교 2. 튀링겐 초등학교에서의 역량 중심적 및 표준 중심적 교수 3. 학교 내부의 교수학습 계획을 위해서 4. 역량 중심적 및 표준 중심적 교수에서의 수행평가를 위해서	1 튀링겐의 중등 일반 학교 2. 역량 중심적 및 표준 중심적 교수 3. 학교 내부의 교수학습 계획을 위해서 4. 역량 중심적 및 표준 중심적 교수에서의 수행평가를 위해서

문서 체제를 종합적으로 검토해보면 공통으로 교육 목적이나 과제가 제시되며, 역량(kompetenz)과 관련된 부분들이 자주 등장한다는 것을 발견할 수 있다. 역량 관련 용어들은 '핵심 역량(Schlüsselqualifikation) '[10], '행위역량(Handlungskompetenz)', '범교과적 역량(übergreifender Kompetenzen, überfachliche Kompetenzen)', '교과 역량(fachliche Kompetenzen)' 등으로 다양하게 나타나고 있다. 이처럼 교육과정 총론 문서 체제상에 역량이 전면적으로 나타나는 것은 독일의 각 주가 역량 중심으로 교육과정을 개정하였음을 함의한다.

(2) 교육과정 구성

전술한 바와 같이 독일 10개 주의 교육과정은 다양하게 구성되어 간단하게 그 구성을 정리할 수는 없다. 그러나 공통으로 드러나는 구성요소는 교육목적과 역량이라고 할 수 있다.

1) 교육 목적

독일 10개 주의 총론 도입부에서 제시된 교육 목적을 종합해보면, 대략 <표 Ⅳ-14>처럼 인성 개발, 미래 사회의 다차원적 삶에 대한 대처, 학생 지원, 지식 · 기술 · 능력 · 태도 · 가치 획득, 역량 획득 등의 범주로 분류할 수 있다. 교육과정 총론에 나타난 교육 목적에 관한 자세한 원문 내용은 <부록 4>로 첨부하였다.

[10]Schlüsselqualifikationen'에서 'Schlüssel'은 "핵심" , 'qualifikationen'은 "자격"을 의미하는 것으로 'Schlüsselqualifikationen'을 그대로 해석하면 "핵심자격"이다. 그러나 유럽연합(European Commission) 산하 교육정보 네트워크인 Eurydice 에서 발간한 'Key Competencies(2002, Eurydice)' 보고서에서 'Schlüsselqualifikationen'을 "핵심 역량(key competencies)"으로 번역(p. 69)하였기에 본 연구에서도 "핵심 역량"으로 번역한다.

<표 Ⅳ-14> 독일 10개 주의 교육 목적 종합

범주	초등	중등
인성 개발	•총체적인 인성의 개발, 증진, 강화 •연계능력과 평생 학습 •공동참여능력과 부분참여능력 •학교, 직업, 사회의 공통 과제에 협력함 •인간적인 삶에 대한 존중 •공동체를 위한 책임 •공익과 자연환경을 위한 책임감 증진 •환경과 자연을 책임감 있게 다루기 •의사결정과 행동의 독립성 증진 •유대감 장려 •개방성 •세계의 모든 사람을 위한 책임감	•인성 개발을 최대로 지원(사회적으로 책임감 있는 인성을 개발) •학교, 직업, 사회의 공통 과제에 협력함 •공동체적 책임과 자유로운 민주 기초 질서의 공동 형성을 위한 능력 •문화와 학문에 대한 개방성을 위한 교육 •다른 사람들의 종교적, 철학적 신념에 대한 존중
미래 사회의 다차원적 삶에 대처	•학생들이 사회적 삶에 적극적으로 참여하도록 함 •학생들은 사회적, 경제적, 직업적, 문화적, 정치적 삶에 참여, 그들 고유의 삶을 만들도록 강화됨	•미래와 직업 세계의 요구에 대비 •사회적 삶에 참여 및 몰두 •매일의 삶의 다양한 변화에 대한 대처 및 글로벌한 인도적 문제에 대한 논의 •훈련수료자격 획득과 직업 준비 •사회적 행동방식, 행위기준, 개인적 가치정립 획득 •직업적 삶에 대한 준비
학생 지원	•학생들의 재능과 흥미를 발전시키는 가운데 그들을 총체적으로 지원	•학생들을 개별적으로 지원 •학생들의 흥미, 재능, 능력에 따른 개별적 지원
지식·기술·능력·태도·가치 획득	•기본 기술, 능력, 기초 지식의 획득 •읽기, 쓰기, 셈하기 능력 습득 •문화적 테크닉을 숙달 •학생들의 정신적, 심리적, 육체적 능력의 개발을 위해 개인적 재능과 성향을 얻도록 돕는 것 •학습 동기, 노력 준비 등을 증진 •학교는 교육적 과제를 완수하기 위해 개인의 상황을 고려하여 필요한 지식, 능력, 기술, 태도, 가치 등을 가르침 •지적 호기심 자극 및 유지	•태도, 능력, 지식의 획득 •앎과 지식의 전달 •능력과 기술의 개발 •학생들의 정신적, 심리적, 육체적 능력의 개발을 위해 개인적 재능과 성향을 획득하도록 돕는 것 •미디어를 의식적으로, 자기결정적으로, 비판적으로 다루기 위한 능력 개발
역량 획득	•행위역량의 획득 •교과역량, 개인적 역량, 사회적 역량, 방법적 역량 개발 •기본적 역량을 제공 •교과 역량과 범교과적 역량을 개발 •학습역량의 개발	•교과 지식 기반의 전이와 통합을 위한 능력을 장려 •교과 역량과 범교과적 역량을 개발 •학교교육은 사회적 삶으로의 참여, 의미 있는 삶의 설계, 직업에서의 요구 충족 등을 위해서 필수적인 역량의 개발에 헌신 •학습역량의 개발
기타	•중등교육을 위한 굳건한 기초 형성	•목표로 하는 졸업에 상응하는 기본적, 확대 또는 심화된 일반 교육 보장

독일 교육과정에서 강조하는 주요한 교육 과제 중 가장 많이 등장하는 것이 바로 교육의 기본 목적이라고 할 수 있는 인성 개발이다. 인성 요소로 등

장하는 주요 용어들을 뽑아보면, '연계능력, 참여능력, 협력, 존중, 사회적 및 공동체적 책임감, 의사결정과 행동의 독립성, 유대감, 개방성, 자유로운 민주 기초 질서의 공동 형성' 등으로 주로 민주주의 사회의 공동체적 삶을 위한 인성적 요소들이라는 것을 알 수 있다.

다음으로 많이 강조되는 것은 미래 사회의 다차원적 삶에 대한 대처이다. 독일의 교육과정은 학생들이 미래의 사회적 · 경제적 · 직업적 · 문화적 · 정치적 삶에 참여하기 위해서 삶의 다양한 변화와 미래와 직업 세계의 요구에 대비해야 하고, 사회적 행동방식 · 행위기준 · 개인적 가치 등을 정립해야 하며, 특히 직업적 삶을 위한 자격 획득 및 직업적 준비가 필요하다고 보았다. 여기서 우리는 인성적인 측면뿐만 아니라 현실적인 삶에 대한 요구 또한 중시하는 독일 교육의 의지를 엿볼 수 있다. 이러한 과제들을 완수할 수 있도록 독일 교육은 학생들을 개별적 특징에 맞게 지원해야 한다는 것 또한 교육적 과제라고 보았다.

이러한 교육적 과제들을 완수하기 위한 좀 더 구체적인 목표들로서는 '앎과 지식, 기술(문화적 기술 포함), 능력(역량 포함), 태도(학습 동기, 노력, 지적 호기심 포함), 가치, 개인적 재능과 성향' 등의 획득을 강조하며, 특히 '행위역량, 교과역량, 개인적 역량, 사회적 역량, 방법적 역량, 범교과적 역량, 학습역량' 등의 역량 개발을 강조하고 있다. 역량의 개발은 총체적인 인성을 개발하고(Landesinstituts für Schule und Medien Brandenburg, Landesinstitut für Schule und Medien Berlin, & Landesinstitut für Schule und Ausbildung Mecklenburg-Vorpommern, 2004), 사회적 삶에 참여하고, 의미 있는 삶을 설계하며, 직업에서의 요구를 충족시키고(Rosenthal et al., 2002), 일상생활과 미래의 직업적 삶에서의 다양한 도전을 성공적으로 극복하기 위해서(Berliner Landesinstitut für Schule und Medien, 2006), 목표로 하는 졸업을 위한 교육 보장 및 모든 학생들의 흥미, 재능, 능력에 따라 개별적으로 지원하기 위해서(Thüringer Ministerium für Bildung,

Wissenschaft und Kultur, 2011) 필요한 것이다. 즉 역량 개발은 인성 개발과 미래 사회의 삶에 대한 대처라는 두 가지 측면의 교육적 과제를 충족시키기 위한 중요한 교육 목적이 되는 것이다.

정리하면, 독일의 학교교육은 학생들이 민주주의적인 공동체적 삶 안에서 총체적 인성을 개발하고, 미래 사회의 다차원적인 삶에 대처할 수 있도록 학생들을 총체적이면서 개별적으로 지원하는 것이 주요 과제이다. 또한, 초등의 경우에는 학습을 위한 기초를 형성하는 것, 중등의 경우에는 졸업을 위한 기초 또는 심화 교육 등을 보장하는 것 등이 과제이다. 이러한 과제를 완수하기 위해서 학생들이 기초적인 지식, 기술, 능력, 태도, 가치를 획득하고, 특히 역량을 개발하는 것을 주요 목적으로 하고 있다.

2) 역량

독일 10개 주에서 나타나는 총론 차원에서 제시되는 역량은 약간씩 차이는 있지만 크게 두 가지 유형으로 나눠볼 수 있다.

첫째, 유형 A는 하위 역량이 '교과역량', '방법적 역량', '사회적 역량', '개인적 역량' 또는 '자아역량' 등으로 구성되었다. 여기서 '교과역량'은 말 그대로 각 교과 고유의 역량을 의미하며, '방법적 역량', '사회적 역량', '개인적 역량' 또는 '자아역량' 등은 범교과적 역량에 해당된다. 따라서 이 유형은 교과역량과 범교과적 역량을 동시에 제시하는 방식을 취하고 있다. 그러나 교과역량은 각 교과 교육과정에서 구체화되는 만큼 총론에서는 대략적 개요만 제시된다. <표 Ⅳ-15>는 유형 A의 사례를 정리한 표이다.

<표 Ⅳ-15> 독일 총론의 역량 유형 A

주	역량 범주	하위 역량
바덴-뷔르템베르크 초등(2003),중등(2004)	×	•교과 역량 •방법적 역량 •사회적 역량 •개인적 역량
베를린 초등(2004), 브란덴부르크 초등(2004), 메클렌부르크-포어품메른 초등(2004)	행위역량	
메클렌부르크-포어품메른 중등(2002)	행위역량	•교과 역량 •방법적 역량 •사회적 역량 •자아역량
브레멘 초등(2001)	행위역량	×
	역량분야	•교과 역량 •방법적 역량 •사회적 역량 •개인적 역량
튀링겐 초등(2010)	학습역량	•방법역량 •사회적 역량 •자아역량
	교과역량	×
튀링겐 중등(2011)	학습역량	•방법역량 •사회적 역량 •자아역량
함부르크 초등(2011), 중등(2011)	범교과적 역량	•자아역량(자아개념과 동기) •사회적-소통적 역량 •학습 방법적 역량
	교육언어 구사 역량	×
	교과역량	×

둘째, 유형 B는 범교과적 역량만 제시하는 유형으로 유형 A의 '개인적 역량'이나 '사회적 역량' 같은 하위 역량 일부를 포함하면서 다른 하위 역량을 첨가하였다. <표 Ⅳ-16>은 유형 B의 사례를 정리한 표이다.

<표 Ⅳ-16> 독일 총론의 역량 유형 B

주	역량 범주	하위 역량	
헤센 초등(2011),중등(2011)	범교과적 역량	•개인적 역량 •학습역량	•사회적 역량 •언어역량
작센-안할트 중등(2012)	범교과적 역량	•학습역량 •사회적 역량 •미디어역량	•언어역량 •문제 해결역량

예외적으로 노르트라인-베스트팔렌 주 초등 음악과 교육과정(2008)에서는 '범교과적 역량' 범주 아래에 '지각과 의사소통(Wahrnehmen und Kommunizieren)', '분석과 성찰(Analysieren und Reflektieren)', '구조화와 표현(Strukturieren und Darstellen)', '전이와 적용(Transferieren und Anwenden)' 등이 구성되었다.

<표 Ⅳ-17> 노르트라인-베스트팔렌 주의 범교과적 역량

주	역량 범주	하위 역량	
노르트라인-베스트팔렌 초등(2008)	범교과적 역량	•지각과 의사소통 •구조화와 표현	•분석과 성찰 •전이와 적용

다. 음악과 교육과정

독일 각 주의 음악과 교육과정을 종합적으로 검토함에 있어서 주별로 문서를 검토하고 그 후에 분석 준거 별로 논의를 하는 것이 일반적 연구방법이긴 하지만, 더욱 효율적인 연구를 위해 주별 문서 검토를 생략하고, 전술한 바와 같이 문서 체제, 교육과정 구성요소(교육 목적, 역량, 음악교과 내용지식, 성취기준), 교육과정 구성요소 간의 관계 등의 준거를 설정하여 종합 검토하였다. 음악과 교육과정의 경우는 총론에서 살펴보았던 10개 주에 각론만 제시하는 니더작센(Niedersachsen) 주, 라인란트-팔츠(Rheinland-Pfalz) 주, 자를란트(Saarland) 주 등의 3개의 주를 더 포함하여 총 13개의 주를 검토하였다. <표 Ⅳ-18>은 독일 13개 주 음악과 교육과정 검토 대상 자료 개관이다.

<표 Ⅳ-18> 독일 13개 주 음악과 교육과정 검토 자료

주	학교급	개정 년도	구성
1. 바덴-뷔르템베르크(Baden-Württemberg)[11]	중등	2004	총론+각론
2. 베를린(Berlin)	초등	2004	각론(총론 내용 포함)
	중등	2006	각론(총론 내용 포함)
3. 브란덴부르크(Brandenburg)	초등	2004	각론(총론 내용 포함)
	중등	2008	각론(총론 내용 포함)
4. 브레멘(Bremen) [12]	중등	2007	각론
5. 함부르크(Hamburg)	초등	2011	각론(총론 내용 포함)
	중등	2011	각론(총론 내용 포함)
6. 헤센(Hessen)	초등	2011	각론(총론 내용 포함)
	중등	2011	각론(총론 내용 포함)
7. 메클렌부르크-포어폼메른 (Mecklenburg-Vorpommern)	초등	2004	각론(총론 내용 포함)
	중등	2002	각론(총론 내용 포함)
8. 니더작센(Niedersachsen)	초등	2006	각론
	중등	2012	각론
9. 노르트라인-베스트팔렌(Nordrhein-Westfalen)	초등	2008	총론+각론
	중등	2011	각론
10. 라인란트-팔츠(Rheinland-Pfalz)[13]	초등	2009	각론
11. 자를란트(Saarland) [14]	초등	2011	각론
12. 작센-안할트(Sachsen-Anhalt)	초등	2007	각론
	중등	2012	각론
13. 튀링겐(Thüringen)	초등	2010	각론
	중등	2012	각론

한 가지 주의할 점은 작센-안할트(Sachsen-Anhalt) 주의 중등 음악과 교육과정의 경우에는 1999년에 개정된 김나지움(Gymnasium) 교육과정보다는 2012년에 개정된 세쿤다슐레(Sekundarschule)[15]의 교육과정이 역량 중심적 접근 경향을 보여주기에 김나지움 대신 세쿤다슐레의 음악과 교육과정을 검토하였다.

[11] 바덴-뷔르템베르크 주 초등 음악과 교육과정은 음악교과가 독립되어 있지 않고 '인간, 자연, 문화'라는 교과 안에 통합되어 있기에 검토하지 않음.

[12] 브레멘 주 초등 음악과 교육과정은 역량이 잘 드러나지 않아서 검토하지 않음.

[13] 라인란트-팔츠 주 중등 음악과 교육과정은 개정 년도가 명확하지 않아서 검토하지 않음.

[14] 자를란트 주 중등 음악과 교육과정은 역량이 잘 드러나지 않아 검토하지 않음.

[15] 새로운 중등학교 유형으로서 작센-안할트(Sachsen-Anhalt) 주에서는 1991년부터, 브레멘(Bremen) 주에서는 2005년부터 나타났다. 하우프트슐레(Hauptschule)와 레알슐레(Realschule)를 통합한 것이다 (http://de.wikipedia.org/wiki/Sekundarschule).

(1) 문서 체제

독일 13개 주의 음악과 교육과정 문서 체제는 주별로 매우 다양하게 제시되고 있다. 자세한 목차는 <표 Ⅳ-19>와 같다.

<표 Ⅳ-19> 독일 각 주의 음악과 교육과정 문서 체제

주	초등	중등
바덴-뷔르템베르크 (2004)	음악교과가 독립되어 있지 않고 '인간, 자연, 문화'라는 교과 안에 통합되어 있기에 검토하지 않음	1. 역량 획득을 위한 원칙 •교육을 위한 음악교과의 기여 •음악적 역량 •3가지 역량영역 -역량영역 1: 음악 형성하기 -역량영역 2: 음악 듣기와 이해 -역량영역 3: 음악 성찰하기 •문화이해적 음악수업 •음악적 작업그룹 2. 역량과 내용 3. 노래 목록과 작품 목록
베를린 (2004/2006)	1. 초등학교에서의 교육 2. 초등학교에서의 교육을 위한 교과의 기여 3. 기준 4. 수업 설계 - 교과교육학적 요구 5. 내용 •주제 분야 개요 •주제 분야 6. 수행평가, 기록	1. 중등교육 I단계에서의 교육 •원칙 •학습과 수업 •수행확인과 수행평가 2. 역량 획득을 위한 음악 수업의 기여 •교과의 실행 •교과 특수 역량 3. 기준 4. 주제와 내용 •수업 계획의 개발 •음악 수업의 주제 분야 - 구성단위, 구성요소, 재료 - 구성, 형식, 양식 - 표현, 효과, 기능 - 맥락, 환경, 세계관련성 5. 음악 수업에서의 수행확인과 수행평가 6. 음악 선택 필수과목 7. 작업 공동체
브란덴부르크 (2004/2008)	1. 초등학교에서의 교육 2. 초등학교에서의 교육을 위한 교과의 기여 3. 기준 4. 수업 설계 - 교과교육학적 요구 5. 내용 •주제 분야 개요 •주제 분야 6. 수행평가, 기록	1. 중등교육 I단계에서의 교육 •원칙 •학습과 수업 •역량 개발과 교육 프로그램 2. 역량 획득을 위한 음악교과의 기여 •교과소개 •교과 특수 역량 3. 기준 4. 주제와 내용 •수업 계획 개발 •교과특수역량 영역-부분 역량-가능한 내용
브레멘 (2007)	역량이 잘 드러나지 않아서 비검토함	1. 과제와 목적 2. 주제와 내용 3. 표준

		•6학년 말에서의 성취기준 •8학년 말에서의 성취기준 •10학년 말에서의 성취기준 4. 수행평가
함부르크 (2011/2011)	2. 음악교과에서의 역량과 역량 획득 •범교과적 역량 •교육언어구사 역량 •교과적 역량: 역량영역 •교과교육학적 원칙: 음악교과에서의 역량 획득을 위해 3. 음악교과에서의 관찰기준, 성취기준, 내용 •성취기준 •내용 4. 수행피드백과 평가의 원칙	2. 음악교과에서의 역량과 역량 획득 •범교과적 역량 •교육언어구사 역량 •교과 역량: 역량영역 •교육학적 원칙: 음악교과에서의 역량 획득을 위해 3. 음악교과에서의 성취기준 과 내용 • 성취기준 •내용 4. 수행피드백과 수행평가의 원칙
헤센 (2011/2011)	1. 역량방향과 교육을 위한 교과의 기여 2. 교과의 역량영역 3. 교과의 내용적 개념 4. 교육표준 및 내용분야 • 4학년 말의 교육표준 및 내용분야 • 1/2학년에서의 역량 개발 5. 요약	1. 역량과 교육을 위한 교과의 기여 2. 교과의 역량영역 3. 교과의 내용적 개념 4. 9/10학년 말의 학습시간관련 기대역량과 내용분야(중등 II단계로의 전환을 위하여) 5. 학습시간관련 기대역량과 내용분야 • 6학년 말의 학습시간관련 기대역량과 내용분야 • 8학년 말의 학습시간관련 기대역량과 내용분야 6. 요약 • 역량개발(4학년-9/10학년) • 교육 프로그램에 따른 교육표준
메클렌부르크 -포어폼메른 (2004/2002)	1. 초등학교에서의 교육 2. 초등학교교육을 위한 교과의 기여 3. 기준 4. 수업 설계- 교과교육학적 요구 5. 내용 •주제분야의 개요 •주제분야 6. 수행평가, 기록	1. 모든 중등학교 유형의 중등교육 I단계 교수 •교수의 목적 •교수의 내용 •교수의 구성 •학습 발전의 기술과 학생 수행 평가 2. 음악교과에서의 교수를 위한 교과교육학적 원칙 •역량 개발을 위한 음악교과의 기여 •음악교과를 위한 안내 •프레임워크 작업 •활동 분야 •주제 분야 4. 음악교과에서의 수행평가 5. 범교과적 및 교과연계적 프로젝트를 위한 조언 6. 교과계획 •활동분야 -음악 만들기 -음악 듣기 -음악 알기 •주제분야 -음악과 음악의 구성단위 -음악과 음악의 발현 형식 -음악과 사회
니더작센 (2006/2012)	1. 음악적-문화적 및 심미적 교육 •음악적-문화적 교과내의 음악교과의 목적 •음악교과의 구조 2. 음악교과의 교육적 기여 3. 핵심교육과정과 함께 하는 수업설계 4. 음악교과의 역량영역 •과정 관련 역량영역	1. 음악교과의 교육적 기여 2. 핵심교육과정과 함께 하는 수업설계 3. 기대되는 역량 •일반적 진술 •음악 형성하기 -작업분야: 노래하기 -작업분야: 연주하기

	•내용 관련 역량영역 5. 음악교과에서의 기대역량 6. 수행확인 및 수행평가 7. 교과회의의 과제	-작업분야: 움직이기 •음악 듣기와 기술하기, 음악분석, 음악해석 -작업분야: 음악적 형성수단 소리 -작업분야: 음악적 형성수단 리듬, 가락, 화성, 셈여림, 아티큘레이션 -작업분야: 음악적 형성수단 형식과 구조 -작업분야: 언어, 장면, 그림, 영화, 프로그램 등과 연계된 음악 -작업분야: 역사적 및 사회적 관련성 안에서의 음악 4. 수행확인 및 수행평가 5. 교과회의의 과제
노르트라인-베스트팔렌 (2008/2011)	1. 과제와 목적 •교육적 과제를 위한 음악교과의 기여 •학습과 교수 •역량에 대한 방향설정 2. 역량영역과 중심 •음악 만들기 •음악 듣기 •음악 변화시키 •음악에 대해 소통하기 •역량영역의 연계 3. 기대역량 •음악 만들기 •음악 듣기 •음악 변화시키기 4. 수행 요구하기 및 평가하기	1. 교과의 과제와 목적 2. 역량영역, 내용분야, 기대역량 •음악교과의 역량영역과 내용분야 •5/6학년에서의 기대역량과 내용적 중심 •7-9학년에서의 기대역량과 내용적 중심 3. 학습결과검토 및 수행평가
라인란트-팔츠 (2009)	1. 수행개요 2. 지식과 역량의 개발 3. 교육학적-방법적 안내원칙 4. 안내 프레임워크 5. 학습결과의 규명 6. 질 척도 7. 교과개념용어	개정 연도가 명확하지 않아 비검토함
자를란트 (2011)	초등학교의 교육적 과제를 위한 음악교과의 기여 교과연계적 작업 역량영역1: 음악 듣기 역량영역2: 음악 만들기 역량영역3: 음악과 움직임 수행확인을 위해서	역량이 잘 드러나지 않아 비검토함
작센-안할트 (2007/2012)	1. 교과의 과제와 개념 2. 역량과 기초지식 •4학년의 마지막 수준으로서의 과정관련 역량 •2학년과 4학년의 마지막 수준으로서의 내용관련 역량 -영역: 노래하기 -영역: 악기로 음악하기 -영역: 음악과 움직임 -영역: 음악 듣기와 성찰 -영역: 음악을 창의적으로 다루기 3. 선택된 기초역량의 개발을 위한 교과의 기여	1. 음악교과에서의 교육 2. 음악교과에서의 역량개발의 개념 •음악수업의 역량영역 •음악교과에서의 지식 3. 학년별 역량개발 •개요 •5/6학년 •7/8학년 •9/10학년
튀링겐 (2010/2012)	1. 초등학교 음악교육에서의 역량 개발을 위해 •학습 역량 •교과 특수 역량 2. 역량 획득의 목표	1. 대학 입학 자격을 위한 음악교육에서의 역량 개발을 위해 •학습 역량 •음악적-예술적 역량 •교과 특수 역량 •이중 언어 모듈

	•음악 만들기와 경험하기 학습 영역 - 목소리와 노래 - 기악 음악하기 - 음악 문화-음악 환경 - 음악과 미디어 •음악 듣기와 이해 학습 영역 •음악 시각화하기 학습 영역 - 음악과 운동 - 음악과 기호 3. 핵심 내용 4. 수행 평가 •원칙 •척도	2. 5~10학년 역량 획득의 목적과 내용 •5/6학년 수준 - 음악 만들기와 경험하기 - 음악 듣기와 이해하기 - 음악 형상화하기 •7/8학년 수준 - 음악 만들기와 경험하기 - 음악 듣기와 이해하기 - 음악 형상화하기 •9/10학년 수준 - 음악 만들기와 경험하기 - 음악 듣기와 이해하기 3. 수행 평가 •원칙 •척도 •이중 언어 모듈에서의 수행 평가 원칙

문서 체제를 종합적으로 검토해보면 공통으로 찾을 수 있는 특징들이 있다.

첫째, 문서 체제에 있어 대체로 음악교과의 과제나 목적이 맨 처음 제시되고, 다음으로 교육내용으로서 역량 영역이 큰 부분을 차지하고 있다. 그 외에 학습 내용으로서 주제분야, 활동분야, 작업분야, 내용 등이 제시되고, 마지막으로 성취기준, 기대역량, 교육표준 등이 제시되거나 평가에 대한 내용이 제시된다.

둘째, 총론과 마찬가지로 역량이 교육과정 구성의 중심이 되고 있으며, 공통으로 드러나는 구성요소는 교육 목적, 역량, 음악교과 내용지식, 성취기준 등이다. 따라서 이들 간의 관계 설정을 검토해보는 것이 음악과 교육과정의 설계 방안 검토의 중요한 쟁점이 될 것이다.

(2) 교육과정 구성요소

독일 13개 주의 음악과 교육과정의 구성요소로는 크게 교육 목적, 역량, 음악교과 내용지식, 성취기준 등을 들 수 있다. 따라서 이 각각의 구성요소에 대해 자세히 살펴보고자 한다.

1) 교육 목적

독일 13개 주의 음악과 교육과정의 도입부에서는 대부분 음악교육의 특징, 가치, 과제, 목적 등 음악교육의 방향성에 대해 제시하였다. 특히 <표 Ⅳ-20>과 같이 음악교육의 목적에 대해 강조하는 부분을 많이 찾아볼 수 있다.

<표 Ⅳ-20> 독일 각 주 음악교육의 목적

주	음악교육의 목적
바덴-뷔르템베르크 중등(2004)	•육체적-감각적 지각, 정서적 효과의 인식, 정신적 전념 간의 상호작용을 인식하게 함 •습득된 기술과 지식을 자신의 삶에 대한 강화로써 활용할 수 있는 능력을 갖추도록 함
튀링겐 초등(2010)	•적극적이고 의식적으로 음악을 수행하고 참여하도록 함 •의미 충만한 삶의 형태로서 음악적 실제(Praxis)를 경험하게 함 •우리 사회의 다양한 음악적 실제 안에 입문함으로써 의식적이고 개인적으로 음악 문화에 참여하도록 함 •교실에서의 음악적 구성과 음악하기 및 그에 필요한 필수적인 역량을 개발 •문화적 맥락을 이해하도록 함
베를린 중등(2006)	•자기 고유의 문화뿐만 아니라 다른 문화, 개인적 태도, 인간적 기호판단에 대한 관용과 존중을 의식적으로 다루는 것
브레멘 중등(2007)	•음악 실제적 및 음악 이론적인 역량의 개발 -음악가로서 그리고 음악을 듣는 사람으로서 음악을 활용하도록 함 -그들의 음악적 환경 안에서 필요한 지식, 기술, 능력을 제공
메클렌부르크-포어폼메른 중등(2002)	•역량 발전 및 심화 •개성 인식 및 증진 •음악을 자기 결정적으로 다루기 위한 능력 부여 •음악의 도움으로 삶의 형성을 지향하는 인본주의적 가치에 기여
라인란트-팔츠 초등(2009)	•적극적이면서 수용적인 음악적 행위역량을 가르침 •다른 학습영역, 교과, 학교의 활동 등을 유용하게 연결
자를란트 초등(2011)	•의식적이고, 집중적이며, 다양화된 듣기 및 익숙하지 않은 음향과 음악적 양식과의 만남을 위해 학생들을 교육하는 것

정리하면, 음악교육의 목적으로 인간의 인지와 정서 간의 상호작용에 대한 인식, 음악적 지식과 기술의 활용, 음악적 실제의 경험, 적극적이고 의식적인 음악 문화 참여, 음악적 역량의 개발, 문화적 맥락에 대한 이해 및 다른 문화에 대한 관용과 존중의 태도 개발, 개성 증진, 음악을 자기 결정적으로 다루기 위한 능력의 개발, 인본주의적 가치에 대한 기여, 다른 교과나 활동과의 연계 등을 제시하였다.

2) 역량

독일 13개 주의 음악과 교육과정에서 나타나는 역량은 매우 다양하지만 몇 가지 유형으로 분류할 수 있다. 따라서 13개 주의 음악과 교육과정에서 나타나는 역량을 역량의 범주 및 하위 요소의 구성에 따라 몇 가지 유형으로 분류하고, 제시되는 역량 범주 및 하위 요소의 의미를 자세하게 검토하겠다.

(가) 역량 유형

독일 13개 주의 음악과 교육과정에서 나타나는 역량은 역량 범주 및 하위 요소의 구성에 따라 크게 3개의 유형으로 구분된다. 즉 음악과 교육과정 안에 범교과적 역량과 음악 교과역량이 함께 제시되는 유형, 음악 교과역량만으로 제시되는 유형, 앞의 두 가지 유형을 재구성 또는 종합한 유형 등으로 구분할 수 있다.

가) 유형 (가)

유형 (가)는 가장 많은 주에서 사용된 방식으로 범교과적 역량과 음악 교과역량이 함께 구성되었다. '행위역량(Handlungskompetenz)', '학습역량(Lernkompetenzen)' 등의 범주 아래에 '교과역량(Sachkompetenz/ Fach-kompetenz)', '방법적 역량(Methodenkompetenz)', '사회적 역량(Sozial-kompetenz)', '개인적 역량(Personale Kompetenz)' 또는 '자아역량(Selbstkompetenz)' 등으로 구성된다. 여기서 '교과역량'은 음악교과 고유의 음악 교과역량을 의미하며, '방법적 역량', '사회적 역량', '개인적 역량' 또는 '자아역량' 등은 범교과적 역량을 의미한다. 튀링겐 주에서는 교과역량을 따로 분리하여 '교과특수역량(Fachspezifische Kompetenzen)'으로 범주화시켰다.

유형 (가)는 총론의 유형 A와 맥락을 같이 한다. <표 Ⅳ-21>은 유형 (가)의 사례를 정리한 표이다.

<표 Ⅳ-21> 독일 음악과 교육과정의 역량 유형 (가)

주	역량 범주	하위 요소
베를린 초등(2004), 브란덴부르크 초등(2004), 메클렌부르크-포어품메른 초등(2004)	행위역량	•교과역량 •방법역량 •사회적 역량 •개인적 역량
메클렌부르크-포어품메른 중등(2002)	×	•교과역량 •방법역량 •사회적 역량 •자아역량
튀링겐 초등(2010)	학습역량	•방법역량 • 자아역량 • 사회적 역량
	교과특수역량	×
튀링겐 중등(2011)	학습역량	• 방법역량 • 자아역량 • 사회적 역량
	음악적-예술적 역량	×
	교과특수역량	×

나) 유형 (나)

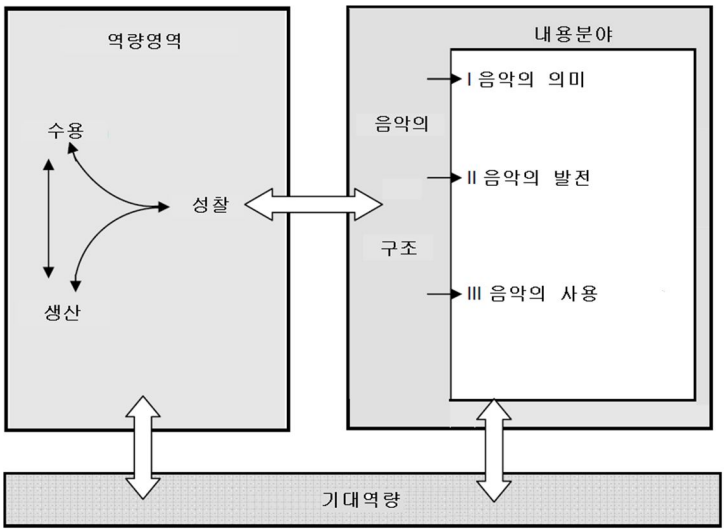
유형 (나)는 음악교과 고유의 음악 교과역량으로만 구성된 것으로 이것은 다시 5가지 유형들로 세분화할 수 있다. <표 Ⅳ-22>는 유형 (나)의 사례를 5가지로 세분화하여 정리한 표이다.

<표 Ⅳ-22> 독일 음악과 교육과정의 역량 유형 (나)

유형	주	역량 범주	하위 요소	
유형 (나)-1	베를린 중등(2006)	교과관련 역량영역	•음악 지각하기와 이해하기 •음악 형성하기 •음악에 대해 숙고하기	
	브란덴부르크 중등(2008)	교과관련 역량영역	음악 지각 하기와 이해 하기	•다양한 듣기방식과 표현형식 안에서의 음악 묘사하기 •음악적 구성수단과 구성원칙 및 형식 고려하기 •기악 및 성악 음악 장르 탐색하기 •음향발생자와 음향창작자로서의 악기와 목소리 묘사하기
			음악 형성 하기	•경험 지향적으로 노래 부르기, 연주하기, 움직이기 •음악 창작하기, 생산하기, 편곡하기, 표현하기 •음악 기보 및 녹음하기 •다른 표현형식의 음악을 해석하고 표현하기 •다양한 문화의 음악에 대한 실제적 접근
			음악에 대해 숙고 하기	•음악의 기능 고려하기, 기술하기, 평가하기 •문화적, 사회적, 역사적 맥락에서의 음악 경험하기 •음악적 효과 및 타 예술의 표현형식과의 연계성 인식하기 •음악적 환경(최신 음악경향/록음악)을 탐색 및 성찰하기 •음악적 구성의 의도 관점에서 악곡을 해석하기
	바덴-뷔르템베르크 중등(2004), 브레멘 중등(2007)	×	•음악 형성하기 •음악 듣기와 이해 •음악 성찰하기	
유형 (나)-2	노르트라인 -베스트팔렌 중등(2011)	음악적-심미적 역량	×	
		행위관련 역량영역	•수용 •생산 •성찰	
	작센-안할트 중등(2012)	음악적 행위역량	•음악적 재생산역량 •음악적 수용역량 •음악적 창의성	
유형 (나)-3	헤센 초등(2011), 중등(2011)	×	•음악 듣기 •음악 만들기 •음악 변환하기 •음악문화 이해하기	
	노르트라인-베스트팔렌 초등(2008)	×	•음악 만들기 • 음악 듣기 •음악 변환하기 • 음악에 대해 소통하기	
	자를란트 초등(2011)	×	•음악 듣기 •음악 만들기 •음악과 움직임	
유형 (나)-4	라인란트-팔츠 초등(2009)	×	•표현역량 •지각역량 •의사소통역량 •성찰역량	
유형 (나)-5	니더작센 초등(2006)	과정관련 역량영역	•의사소통하기 •지식 획득하기 •학습전략 획득하기 •판단 및 평가하기	
		내용 관련 역량 영역	•지각하기 •형성하기 •문화역사적 차원의 형성	
	작센-안할트 초등(2007)	과정관련 역량	•음악적 행위역량 •음악적 수용역량 •음악적 창의성	
		내용관련 역량	•노래하기 •연주하기 •음악과 움직임 •음악 듣기와 성찰 • 창의적인 음악 활용	

유형 (나)-1의 역량 범주로는 '교과관련 역량영역(Fachbezogene Kompetenzbereiche)'이 제시되었으며, 하위 요소로 '음악 지각하기와 이해하기(Musik wahrnehmen und verstehen)' 또는 '음악 듣기와 이해(Musik hören und verstehen)', '음악 형성하기(Musik gestalten)', '음악에 대해 숙고하기(Nachdenken über Musik)' 또는 '음악 성찰하기(Musik reflektieren)' 등이 제시되었다.

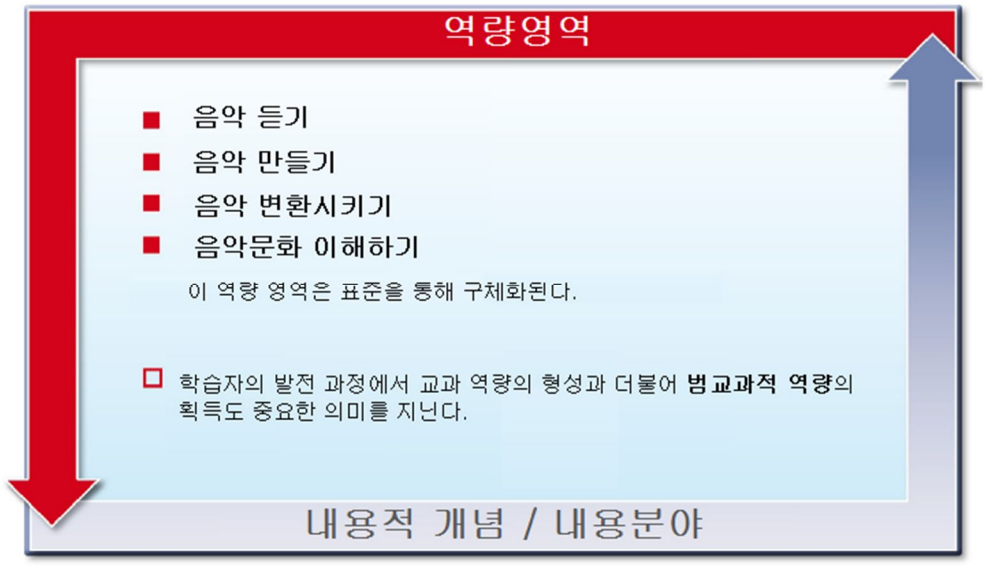
유형 (나)-2의 역량 범주로는 '음악적-심미적 역량(Musikalisch-ästhetische Kompetenzen)', '행위관련 역량영역(handlungsbezogene Kompetenzbereiche)'과 '음악적 행위역량(Musikalische Handlungs-kompetenz)'이 제시되었으며, 하위 요소로 '수용(Rezeption)' 또는 '음악적 수용역량(musikalische Rezeptionskompetenz)', '생산(Produktion)' 또는 '음악적 재생산역량(musikalische Reproduktionskompetenz)', '성찰(Reflexion)', '음악적 창의성(musikalische Kreativität)' 등이 제시되었다. [그림 Ⅳ-4]와 [그림 Ⅳ-5]는 유형 (나)-2의 노르트라인-베스트팔렌 중등(2011) 및 작센-안할트 중등(2012) 음악과 교육과정의 역량 구조를 도식화한 것이다.



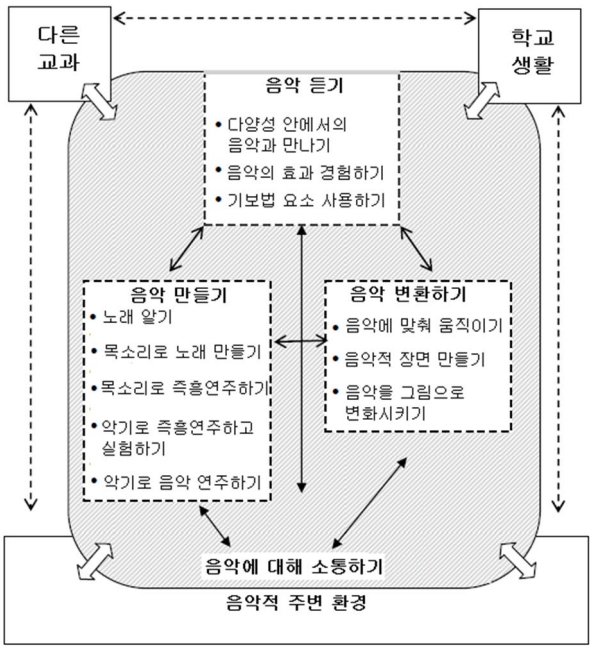
[그림 Ⅳ-4] 노르트라인-베스트팔렌 주 중등 음악과 교육과정 역량 구조
출처: Ministerin für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011, p. 16

[그림 Ⅳ-5] 작센-안할트 주 중등 음악과 교육과정 역량 구조
출처: Arndt-Robra et al., 2012, p. 5

유형 (나)-3의 하위 요소로는 '음악 듣기(Musik hören)', '음악 만들기(Musik machen)' 이외에 '음악 변환하기(musik umsetzen)', '음악에 대해 소통하기(Sich über Musik verständigen)', '음악과 움직임(Musik und Bewegung)', '음악문화 이해하기(Musikkultur erschließen)' 등이 제시되었다. [그림 Ⅳ-6], [그림 Ⅳ-7], [그림 Ⅳ-8]은 각각 유형 (나)-3의 헤센 주 초등(2011) 및 중등(2011), 노르트라인-베스트팔렌 주 초등(2008), 자를란트 주 초등(2011) 음악과 교육과정의 역량 구조를 도식화한 것이다.

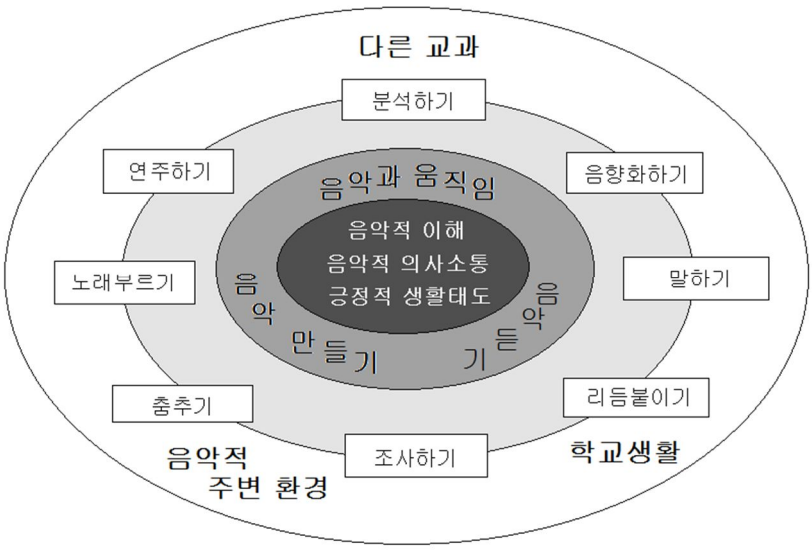


[그림 Ⅳ-6] 헤센 주 초등 및 중등 음악과 교육과정 역량 구조
출처: Hessisches Kultusministerium, 2011a, p. 12; 2011b, p. 12



[그림 Ⅳ-7] 노르트라인-베스트팔렌 주 초등 음악과 교육과정 역량 구조

출처: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2008, p. 90

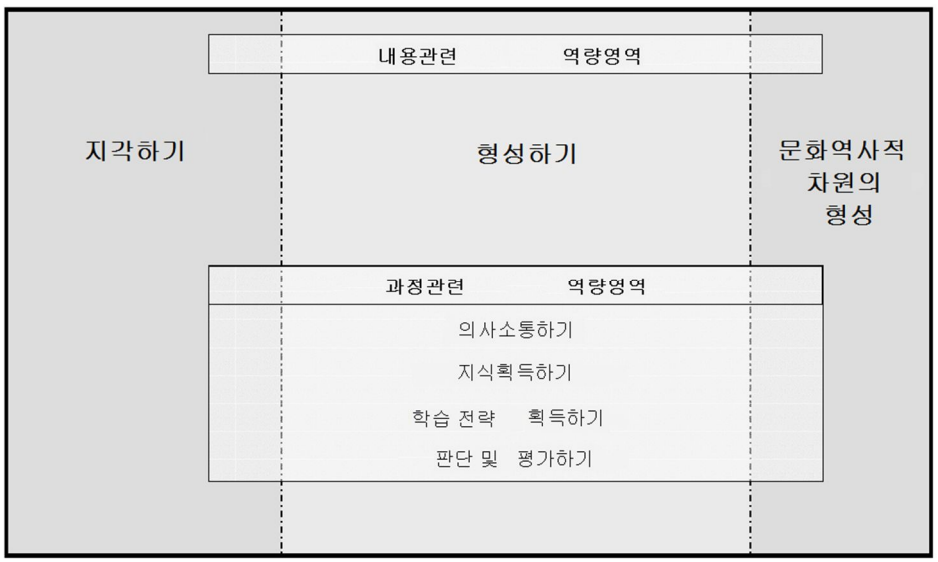


[그림 Ⅳ-8] 자를란트 주 초등 음악과 교육과정 역량 구조

출처: Ministerium für Bildung Saarland, 2011, p. 4

유형 (나)-4의 하위 요소로는 '표현역량(Ausdruckskompetenz)', '지각역량(Wahrnehmungskompetenz)', '의사소통역량 (Kommunikations-kompetenz)', '성찰역량 (Reflexionskompetenz)' 등이 있다.

유형 (나)-5의 경우에는 하위 요소를 유형 (나)-1~4의 하위 요소들과 유사하게 제시하였으나 이들을 '과정관련역량(Prozessbezogene Kompetenzen)'과 '내용관련역량(Inhaltsbezogenen Kompetenzen)'으로 범주화하였다는 점이 다르다. [그림 Ⅳ-9]는 유형 (나)-6의 니더작센 주 초등(2006) 음악과 교육과정의 역량 구조를 도식화한 것이다.



[그림 Ⅳ-9] 니더작센 주 초등 음악과 교육과정 역량 구조
출처: Hintze, Reusner, & Simsa-Zugck, 2006, p. 8

유형 (나)-1~5의 역량 하위 요소는 대략적으로 수용, 생산, 성찰, 창의성, 소통, 움직임, 음악문화 이해, 학습전략획득 등의 범주로 정리할 수 있다. 유형 (나)는 수용과 생산을 기본적으로 포함하고 있고 그 외에 성찰, 창의성, 소통, 움직임, 음악문화 이해 등을 추가하고 있음을 알 수 있다. <표 Ⅳ-23>은 유형 (나)-1~5의 하위 요소를 범주화한 표이다.

<표 Ⅳ-23> 독일 역량 유형 (나)-1~5 하위 요소 범주화

유형	주	하위 요소							
유형 (나)-1	베를린 중등(2006), 브란덴부르크 중등(2008)	음악 지각하기와 이해하기	음악 형성하기	음악에 대해 숙고하기					
	바덴-뷔르템베르크 중등(2004), 브레멘 중등(2007)	음악 듣기와 이해	음악 형성하기	음악 성찰하기					
유형 (나)-2	노르트라인-베스트팔렌 중등(2011)	수용	생산	성찰					
	작센-안할트 중등(2012)	음악적 수용역량	음악적 재생산역량		음악적 창의성				
유형 (나)-3	헤센 초등(2011), 중등(2011)	음악 듣기	음악 만들기, 음악 변환하기					음악 문화 이해하기	
	노르트라인-베스트팔렌 초등(2008)	음악 듣기	음악 만들기, 음악변환하기			음악에 대해 소통하기			
	자를란트 초등(2011)	음악 듣기	음악 만들기				음악과 움직임		
유형 (나)-4	라인란트-팔츠 초등(2009)	지각역량	표현역량	성찰역량		의사소통 역량			
유형 (나)-5	니더작센 초등(2006)	지식 획득하기, 지각하기	의사소통하기, 형성하기	판단 및 평가하기, 문화역사적 차원의 형성					학습 전략 획득하기
	작센-안할트 초등(2007)	음악적 수용역량, 음악 듣기	음악적행위역량, 음악적 창의성, 노래하기, 연주하기, 음악과 움직임, 창의적인 음악활용	성찰					

수용	생산	성찰	창의성	소통	움직임	음악 문화 이해	학습 전략 획득하기

다) 유형 (다)

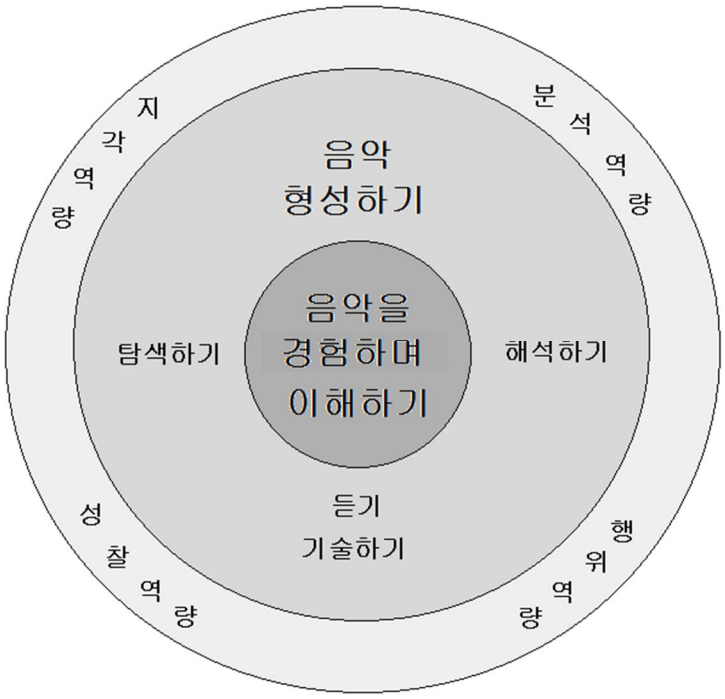
유형 (다)는 새로운 것이 아니라 위의 유형 (가)와 (나)를 재구성 또는 종합한 것으로 다음의 두가지로 세분화할 수 있다. <표 Ⅳ-24>는 유형 (다)의 사례를 정리한 표이다.

<표 Ⅳ-24> 독일 음악과 교육과정의 역량 유형 (다)

유형	주	역량 범주	하위 요소
유형 (다)-1	함부르크 초등(2011), 중등(2011)	범교과적 역량	• 자아역량(자아개념과 동기) • 사회적-소통적 역량 • 학습 방법적 역량
		교육언어구사 역량	×
		교과역량	• 생산 • 수용 • 성찰
유형 (다)-2	니더작센 중등(2012)	×	• 음악을 경험하며 이해하기 – 음악 형성하기 – 음악 듣기와 기술하기 – 음악 탐색하기 – 음악 해석하기
		×	• 지각역량 • 분석역량 • 성찰역량 • 행위역량
		범교과적 역량	• 자아역량 • 사회역량 • 의사소통적 역량 • 방법역량 • 미디어역량

유형 (다)-1은 유형 (가)와 (나)-2를 합쳐서 구성하였다. 기본적으로는 유형 (가)의 '교과역량', '방법역량', '사회적 역량', '자아역량'의 구조인데 이 중 '방법역량', '사회적 역량', '자아역량' 등을 '범교과적 역량'으로 범주화하고, 나머지 '교과역량'은 분리하여 그 하위에 유형 (나)-2의 '생산', '수용', '성찰'로 세분화하였다. 이외에 '교육언어구사 역량(Bildungssprachliche Kompetenzen)' 범주를 하나 더 추가하였다.

유형 (다)-2는 가장 최근에 개발된 것이라고 볼 수 있는 니더작센 주 중등 음악과 교육과정(2012)의 역량 유형으로, 지금까지 논의된 유형들의 집합체라고 볼 수 있다. 니더작센 주 중등 음악과 교육과정(2012)에서는 3가지 역량 범주로 구성된 역량을 제시하였다. 첫째, 음악 교과역량 범주로 그 핵심에는 '음악을 경험하며 이해하기(Musik erfahrend erschließen)'가 있고, 그 하위에 '음악 형성하기(Musik gestalten)', '음악 듣기와 기술하기(Musik hören und beschreiben)', '음악 탐색하기(Musik untersuchen)', '음악 해석하기(Musik deuten)' 등이 있다. 이러한 구성은 유형 (나)-1의 하위 요소들과 유사하다. 둘째, '지각역량(Wahrnehmungskompetenz)', '분석역량(Analysekompetenz)', '성찰역량(Reflexionskompetenz)', '행위역량(Handlungskompetenz)' 등으로 구성되는 범주로, 범주명은 없다. 이것은 음악 교과역량과 연관되는 역량 범주로 유형 (나)-4의 하위 역량들과 유사하다. 셋째, '범교과적 역량(überfachlichen Kompetenzen)' 범주로, '자아역량(Selbstkompetenz)', '사회적 역량(Sozialkompetenz)', '의사소통적 역량(Kommunikative Kompetenz)', '방법역량(Methoden-kompetenz)', '미디어 역량(Medienkompetenz)' 등으로 구성되었다. 이들은 유형 (가)와 유사한 면들이 있는데, 유형 (다)-1처럼 '범교과적 역량'으로 범주화되었으며, 범교과적 성격의 역량이지만 음악수업에서 음악교과 특수적 방식으로 형성될 수 있다고 하였다(Badenhop et al., 2012). [그림 Ⅳ-10]은 유형 (다)-2의 니더작센 주 중등 음악과 교육과정(2012)의 역량 구조를 도식화한 것이다.



[그림 Ⅳ-10] 니더작센 주 중등 음악과 교육과정 역량 구조
출처: Badenhop et al., 2012, p.9

(나) 각 역량 범주 및 하위 요소의 의미

독일 13개 주의 음악과 교육과정에서 나타나는 역량은 그 범주와 하위 요소의 유형뿐만 아니라 범주와 하위 요소 각각의 의미에 대해 파악하는 것 또한 중요하다. 따라서 각 역량 범주와 하위 요소들을 유사한 것들끼리 묶어서 그 의미를 검토해보고자 한다.

가) 각 역량 범주의 의미

지금까지 살펴본 역량 유형별로 역량 범주들을 비교해보면 <표 Ⅳ-25>와 같다.

<표 Ⅳ-25> 독일 음악과 교육과정의 역량 범주 비교

유형 (가)	유형 (나)-1	유형 (나)-2	유형 (나)-3	유형 (나)-4	유형 (나)-5	유형 (다)-1	유형 (다)-2
행위역량							
학습역량							
교과특수 역량	교과관련 역량영역	행위관련 역량영역, 음악적 행위역량				교과역량	
음악적-예술적 역량		음악적-심미적 역량					
					과정관련 역량영역		
					내용관련 역량영역		
						범교과적 역량	범교과적 역량
						교육언어 구사 역량	

더 포괄적인 의미를 지니는 범주들도 있고 더 세부적인 범주들도 있지만, 유사한 범주별로 묶어서 그 의미를 살펴보도록 하겠다.

- **행위역량**

베를린 주, 브란덴부르크 주, 메클렌부르크-포어폼메른 주 등이 공동 개발한 초등 음악과 교육과정(2004)은 '행위역량(Handlungskompetenz)' 범주에 대하여 "학생들이 다양한 방식으로 음악을 만들고 음악에 전념하는 동안

개발되는 역량"(Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg, Berliner Landesinstitut für Schule und Medien, & Landesinstitut für Schule und Ausbildung Mecklenburg-Vorpommern, 2004, p. 18)이라고 설명하였다. '행위역량' 범주에는 교과역량, 사회적 역량, 방법역량, 개인적 역량 등이 포함되는데, 이러한 하위역량들이 개발되면서 총체적으로 개발되는 역량을 '행위역량'이라고 보았다. 즉 '행위역량' 범주는 음악 교과역량뿐만 아니라 범교과적인 역량까지 포괄하여, 교과역량 및 범교과적 역량 간의 상호작용 속에서 개발되는 역량의 총체라고 볼 수 있다. 이는 총론에서 제시되는 '행위역량' 범주의 의미와도 일맥상통하는 것으로 총론의 '행위역량' 범주를 음악과 교육과정에서 도입한 것으로 해석할 수 있다.

- **학습역량**

'학습역량(Lernkompetenzen)' 범주는 유형 (가)의 튀링겐 주 초등(2010) 및 중등(2012) 음악과 교육과정에서 제시되었다. 이들 교육과정에서는 "학습역량의 개발은 모든 교과에서 학교, 직업, 사회의 복잡한 요구를 다루기 위해 중요한 의미를 지닌다. 학습 역량은 방법적 역량, 자아 역량, 사회적 역량 등을 포함하는데 이들은 각각의 교과 안에서 교과 특수적으로 나타나기에 '교과역량'은 이들로부터 분리될 수 없다"(Thüringer Ministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur, 2010a, p. 5; 2012, p. 5)고 하였다. 즉 학습역량은 '방법적 역량', '자아역량', '사회적 역량'을 포함하고 '교과역량'은 포함하지 않지만, '교과역량'과 연관성을 갖는 범교과적 성격의 역량들로 교과적으로 특수화되어야 함을 강조한다.

• **교과특수역량, 교과관련 역량영역, 행위관련 역량영역, 음악적 행위역량, 교과역량**

유형 (가)의 튀링겐 주 초등(2010) 및 중등(2012) 음악과 교육과정의 '교과특수 역량(Fachspezifische Kompetenzen)' 범주, 유형 (나)-1의 베를린 주 중등(2006) 및 브란덴부르크 주 중등(2008) 음악과 교육과정의 '교과관련 역량영역(Fachbezogene Kompetenzbereiche)' 범주, 유형 (나)-2의 노르트라인-베스트팔렌 주 중등 음악과 교육과정(2011)의 '행위관련 역량영역(Handlungsbezogene Kompetenzbereiche)' 범주, 작센-안할트 중등 음악과 교육과정(2012)의 '음악적 행위역량(Musikalische Handlungskompetenz)' 범주, 유형 (다)-1의 함부르크 주 초등(2011) 및 중등(2011) 음악과 교육과정의 '교과역량(Fachliche Kompetenzen)' 범주 등은 유사한 성격의 역량 범주들로, 모두 다양한 음악교과적인 하위 요소들을 통해 개발되는 음악 교과역량의 총체를 의미한다. 교과역량 및 범교과적 역량으로 구성된 '행위역량' 범주와 달리 교과역량으로만 하위역량이 구성된 것이 다른 점이라고 할 수 있다. '교과특수역량', '교과관련 역량영역', '행위관련 역량영역', '음악적 행위역량', '교과역량' 범주 각각의 의미 원문 내용은 <부록 5>로 첨부하였다.

• **음악적-예술적 역량, 음악적-심미적 역량**

유형 (가)의 튀링겐 주 중등 음악과 교육과정(2012)에서 나타나는 '음악적-예술적 역량(Musisch-künstlerische Kompetenzen)' 범주는 음악교과 고유의 역량이라기보다는 문화교육을 위한 예술교과의 역량을 의미한다. 유형 (나)-2의 노르트라인-베스트팔렌 주 중등 음악과 교육과정(2011)에서 나타나는 '음악적-심미적 역량(Musikalisch-ästhetische Kompetenzen)' 범주는 지각, 공감, 직관, 신체 민감성 등의 측면이 고려되는 역량으로 표준

화 검사로 증명되지 않는 매우 심층적인 역량을 의미한다. '음악적-예술적 역량', '음악적-심미적 역량' 범주 각각의 의미 원문 내용은 <부록 5>로 첨부하였다.

• 과정 관련 역량영역, 내용 관련 역량영역

유형 (나)-5의 니더작센 주 초등 음악과 교육과정(2007)에서는 교육과정의 공통된 기본 구조로서 '과정 관련 역량영역(Prozessbezogenen Kompetenz-bereiche)' 범주와 '내용 관련 역량영역(Inhaltsbezogenen Kompetenz-bereiche)' 범주를 제시하고 이 두 영역의 연계성은 필수적이라고 밝혔다. '과정 관련 역량영역'은 '내용 관련 역량영역'을 다루는 과정 중에 획득되는 방법적이고 절차적인 역량 범주이고, '내용 관련 역량영역'은 교과 안에서 성취해야 하는 구체적인 교과지식 및 기술에 관련된 역량 범주임을 알 수 있다. '과정 관련 역량영역' 범주와 '내용 관련 역량영역' 범주의 자세한 의미 원문 내용은 <부록 5>로 첨부하였다.

• 범교과적 역량

유형 (다)-1의 함부르크 초등(2011) 및 중등(2011) 음악과 교육과정은 '범교과적 역량(Überfachliche Kompetenzen)' 범주에 대해 "범교과적이고 교과 연계적인 수업에서 범교과적 역량의 전수는 모든 교과와 학교 전체 삶의 공통적인 과제이자 목표"(Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, 2011a, p. 10; 2011b, p. 11)라고 밝혔다. 즉 범교과적 역량 범주는 음악교과에 한정된 것이 아니라 다른 교과에서도 폭넓게 적용되는 일반적 역량을 의미한다.

• 교육언어구사 역량

'교육언어구사 역량(Bildungssprachliche Kompetenzen)' 범주는 유형(다)-1의 함부르크 주 초등(2011) 및 중등(2011) 음악과 교육과정에서 제시된 역량 범주이다. 이것은 함부르크 주의 모든 교과 교육과정에서 제시된 독립된 역량 범주로, '범교과적 역량(Überfachliche Kompetenzen)' 범주와 같은 또 하나의 범교과적 역량 범주라고 할 수 있다. '교육언어구사 역량'은 언어를 매개로 하는 모든 교수·학습을 위한 전제조건으로, 일상생활에서 자동적으로 습득되는 것과는 달리 교과교육을 통해 획득되어야 하는 역량을 의미한다. 이는 복잡한 구조, 높은 수준의 정보, 다양한 어휘 등을 포함하고, 기술하기, 논의하기, 제시하기, 설명하기, 논증하기 등의 언어적 행동 등을 포함한다(Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, 2011a, 2011b).

나) 각 하위 요소의 의미

13개 주 음악과 교육과정에서 제시하는 역량의 하위 요소로 제시된 것들은 매우 다양하지만, 역량 유형별로 유사한 하위 요소들을 범주화시켜보면 <표 Ⅳ-26>과 같이 정리할 수 있다.

<표 Ⅳ-26> 독일 음악과 교육과정 역량 유형별 하위 요소 범주화

유형	하위 요소						
유형 (가)				교과역량	방법적 역량	사회적 역량	개인적 역량, 자아역량
유형 (나) -1	음악지각하기와 이해하기, 음악듣기와 이해	음악 형성하기	음악에대해 숙고하기, 음악 성찰하기				
유형 (나) -2	수용, 음악적 수용역량	생산, 음악적 재생산 역량, 음악적 창의성	성찰				
유형 (나) -3	음악듣기	음악만들기, 음악 변환하기, 음악에 대해 소통하기, 음악과움직임	음악문화 이해하기				
유형 (나)-4	지각역량	표현역량, 의사소통역량	성찰역량				
유형 (나) -5	지각하기, 음악 듣기와 성찰, 음악적 수용역량, 지식 획득하기	형성하기, 음악적 행위역량, 노래하기, 연주하기, 음악적 창의성, 창의적인음악활용, 의사소통하기, 음악과 움직임	판단 및 평가하기, 성찰, 문화역사적 차원의 형성		학습전략 획득하기		
유형 (다) -1	수용	생산	성찰		학습 방법적 역량	사회적-소통적 역량	자아역량 (자아 개념과 동기)
유형 (다) -2	지각역량, 음악듣기와 기술하기, 음악탐색하기, 분석역량	음악형성하기, 행위역량, 의사소통적 역량, 미디어역량	성찰역량, 음악 해석하기	음악을 경험하며 이해하기	방법역량	사회역량	자아역량

음악적 수용 관련 역량	음악적 생산 관련 역량	음악적 성찰 관련 역량	종합적 음악 교과역량	방법적 역량	사회적 역량	개인적/ 자아역량

여기서 음악적 수용 관련 역량, 음악적 생산 관련 역량, 음악적 성찰 관련 역량, 종합적 음악 교과역량 등은 모두 음악 고유의 음악 교과역량을 의미하

며, 방법적 역량, 사회적 역량, 개인적/자아 역량은 음악교과적으로 재해석 및 적용한 범교과적 역량을 의미한다. 이러한 6개 범주별로 그 의미를 검토하고, 특히 범주 내의 하위 요소 중 비슷한 의미를 지니는 것들은 묶어서 간략하게 설명을 하겠다. 하위 요소별 관련된 원문 내용은 <부록 6>으로 첨부하였다.

• 음악적 수용 관련 역량

음악적 수용 관련 역량에는 '음악 듣기(Musik hören)', '음악 듣기와 성찰(Musik hören und reflektieren)', '음악 듣기와 기술하기(Musik hören und beschreiben)', '음악 지각하기와 이해하기(Musik wahrnehmen und verstehen)', '음악 듣기와 이해(Musik hören und verstehen)', '지각역량(Wahrnehmungskompetenz)', '지각하기(Wahrnehmen)', '수용(Rezeption)', '음악적 수용역량(musikalische Rezeptionskompetenz)', '지식 획득하기(Erkenntnisse gewinnen)' 등이 포함된다.

'음악 듣기', '음악 듣기와 성찰', '음악 듣기와 기술하기', '음악 지각하기와 이해하기', '음악 듣기와 이해', '지각역량', '지각하기' 등은 음악을 감각적, 정서적으로 듣는 것뿐만 아니라 지각하여 이해하는 것까지 모두 포괄하는 것으로서, 들은 것을 구조화하고 음악적 표현 형식을 이해하여 내면화시키는 능력의 총체를 의미한다. 특히 지각적 듣기는 음악적 구성요소 및 구성원칙, 형식과 구조, 음향적 현상, 음악작품의 표현과 의도, 음악적 언어수단 등에 대한 이해를 필수적으로 수반하는 것으로 설명되었다(Badenhop et al., 2012; Berliner Landesinstitut für Schule und Medien, 2006; Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft, 2007; Engelmann, Meier, Schaberg, Wolf, & Vogt, 2007; Hintze, Reusner, & Simsa-Zugck, 2006; Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, 2008;

Ministerium für Bildung Saarland, 2011; Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz, 2009; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden- Württemberg, 2004; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2008).

'수용'과 '음악적 수용역량'은 좁게는 음악을 감각적으로 듣고 분석 및 해석하여 개념화하고 구조화하는 능력에서부터 넓게는 들은 음악을 언어화하거나 다른 예술 양식으로 표현함으로써 다른 사람들과 소통하는 능력, 문화적 · 역사적 · 사회적 · 미디어적 맥락 안에서 음악의 의미를 정리하는 능력, 음악에 대해 평가하는 능력 등을 두루 포괄한다고 볼 수 있다(Arndt-Robra et al., 2012; Engelmann, Meier, Schaberg, Wolf, & Vogt, 2007; Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, 2011a, 2011b; Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011). 이는 '음악 듣기', '음악 듣기와 성찰', '음악 듣기와 기술하기', '음악 지각하기와 이해하기', '음악 듣기와 이해', '지각역량', '지각하기' 등이 의미하는 것을 뛰어넘어 음악을 감각적, 정서적, 인지적, 문화 · 역사 · 사회 · 미디어 맥락적으로 받아들이고 평가하며 소통하는 총체적인 능력을 함의함을 알 수 있다.

'지식 획득하기'는 음악 활동을 하면서 음악적 지식을 수용하고 정보화하며, 지식을 연주기술에 적용하고, 청취력을 발전시키는 것까지 포괄한다(Hintze, Reusner, & Simsa-Zugck, 2006). 즉 음악적 지식을 획득하는 것뿐만 아니라 연주하고 음악을 듣고 지각함에 있어 지식을 적용하는 것에 그 의미가 있다는 것이다. '음악 듣기', '음악 지각하기와 이해하기', '음악 듣기와 이해' 등은 음악적 지식을 다루는 것을 포함하고 있는 만큼 '지식 획득하기'는 '음악 듣기', '음악 지각하기와 이해하기', '음악 듣기와 이해' 등에 포함되는 것이라고 볼 수 있다. 즉 '지식 획득하기'는 음악을 듣고 지각하며 이해하는 데에 있어 필수적인 요소임을 알 수 있다.

• **음악적 생산 관련 역량**

음악적 생산 관련 역량은 '음악 형성하기(Musik gestalten)', '형성하기(Gestalten)', '생산(Produktion)', '음악적 재생산 역량(Musikalische Reproduktionskompetenz)', '음악적 행위역량(musikalische Handlungs-kompetenz)', '노래하기(Singen)', '연주하기(Musizieren mit Instrumenten)', '음악 변환하기(musik umsetzen)', '음악 만들기(Musik machen)', '표현역량(Ausdruckskompetenz)', '음악적 창의성(musikalische Kreativität)', '창의적인 음악활용(Kreativer Umgang mit Musik)', '음악에 대해 소통하기(Sich über Musik verständigen)', '의사소통하기(Kommunizieren)', '의사소통역량(Kommunikationskompetenz), '의사소통적 역량(Kommunikative Kompetenz)', '음악과 움직임(Musik und Bewegung)', '미디어 역량(Medienkompetenz)' 등을 포함한다.

이 중 '음악 형성하기', '형성하기', '생산', '음악적 재생산 역량', '음악적 행위역량' 등은 그 의미가 완전히 일치하는 것은 아니지만 대략적으로 학생들이 음악을 직접 다루고 외적으로 표현하는 것과 관련된 역량들이다.

'음악 형성하기'는 노래하기 · 연주하기 등의 음악하기, 춤추기 또는 움직임, 즉흥연주, 작곡하기 또는 음악 창작하기, 편곡하기, 음악을 움직임 · 그림 · 장면 · 텍스트로 바꾸기, 표현하기, 다른 표현형식의 음악을 해석하고 표현하기, 음악 기보 및 녹음하기, 다양한 문화의 음악에 대한 실제적 접근, 미디어 역량의 개발, 감각능력과 경험능력의 개발, 창의적 능력 개발, 사회적 역량의 개발 등을 통해 총체적으로 발전되는 역량을 의미한다(Badenhop et al., 2012; Berliner Landesinstitut für Schule und Medien, 2006; Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft, 2007; Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, 2008; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2004).

'형성하기'는 음악과 움직임, 노래와 목소리, 연주하기와 악기, 새로운 테크놀로지를 사용한 음악 만들기, 음향 공간 탐색, 음악 창작(작곡, 즉흥연주, 편곡), 기보 등과 관련된다(Hintze et al., 2006).

'생산'은 노래하기 · 악기 연주하기 · 음악과 움직임 · 음악 창작하기 등의 음악하기, 음악의 음향적 모방, 스스로 만들거나 편곡한 음악의 구조로 맥락과 연관된 음향 만들기, 개인적 표현능력의 개발, 성악적 · 기악적 · 신체 타악기적 · 무용적 · 즉흥 움직임적인 표현 수단 및 형성 수단의 활용을 통한 창의성의 계발, 학급축제나 학교공연 참가, 의사소통능력의 형성 등을 통해 개발되는 능력의 총체를 의미한다(Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, 2011a, 2011b; Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011).

'음악적 재생산 역량'은 노래하기, 연주하기, 춤추기 등과 관련된 역량이며(Arndt-Robra et al., 2012), '음악적 행위역량'은 성악적 · 기악적 · 무용적 음악하기 역량, 음악하기 및 움직임의 즐거움 개발, 음악적으로 의사소통하면서 음악 표현하기, 표현이 풍부하게 음악 만들기 등과 관련된 역량을 의미한다(Engelmann et al., 2007).

지금까지 살펴본 '음악 형성하기', '형성하기', '생산', '음악적 재생산 역량', '음악적 행위역량' 등의 내용을 비교하여 범주화시켜보면 <표 Ⅳ-27>과 같다.

<표 Ⅳ-27> 음악적 생산 관련 역량 범주화

음악적 재생산 역량	형성하기	생산	음악적 행위역량	음악 형성하기	
노래하기, 연주하기	노래와 목소리, 연주하기와 악기	노래하기·악기 연주하기·음악과 움직임·음악 창착하기 등의 음악하기	성악적·기악적·무용적 음악하기 역량	노래하기·연주하기 등의 음악하기	**노래하기, 연주하기** / **음악하기**
춤추기	음악과 움직임			춤추기,움직임	**움직임**
		개인적 표현능력 개발	표현이 풍부하게 음악 만들기	표현하기, 다른 표현형식의 음악을 해석 및 표현하기	**음악적으로 표현하기**
		의사소통능력형성	음악적으로 의사소통하면서 음악 표현하기	사회적 역량 개발	**의사소통 능력 개발**
	음악 창작(작곡, 즉흥연주, 편곡). 새로운 테크놀로지로 음악을 만들고 음향공간 탐색하기	음악의 음향적 모방, 스스로 만들거나 편곡한 음악적 구조로 맥락과 연관된 음향 만들기		즉흥연주	**창작하기 (즉흥연주 작곡, 편곡, 새로운 테크놀로지 사용, 음향 만들기)**
				작곡하기 또는 음악 창작하기	
				편곡하기	
	기보			음악 기보 및 녹음하기	**기보, 녹음**
		성악적·기악적·신체 타악기적·무용적·즉흥 움직임적인 표현수단 및 형성 수단의 활용을 통한 창의성 계발		창의적 능력 개발	**창의성 개발**
				음악을 움직임·그림·장면·텍스트로 바꾸기	**음악을 다른 예술양식으로 변환하기**
				다양한 문화의 음악에 대한 실제적 접근	**다양한 문화권의 음악 경험**
				미디어 역량 개발	**미디어 역량 개발**
				감각능력과 경험능력 개발	**감각능력과 경험능력 개발**
		학급축제나 학교공연 참가			**음악행사 참가**
			음악하기 및 움직임의 즐거움 개발		**음악적 향유**

'음악 형성하기', '형성하기', '생산', '음악적 재생산 역량', '음악적 행위역량' 등은 위에 나열된 것처럼 음악을 외적으로 표현하는 것과 관계된 다양한 하위 요소들을 통하여 개발되는 능력의 총체라고 볼 수 있다. 이것들은 공통으로 노래하기, 연주하기, 움직임과 같은 음악하기를 포함하면서도 각기 다른 하위 역량 구성을 보여준다. '음악적 재생산 역량'은 노래하기, 연주하기, 움직임 같은 음악하기로만 구성되어 가장 좁은 의미로 사용된다. '형성하기'는 음악하기뿐만 아니라 창작하기, 기보 등을 포함하고, '생산'은 음악하기뿐만 아니라 음악적으로 표현하기, 의사소통능력 개발, 창작하기, 창의성 계발, 음악행사 참가 등을 포함한다. '음악 형성하기'는 '음악적 재생산 역량'과 '형성하기'가 의미하는 것을 모두 포함하고 그 이외에 다양한 것들을 포함하여 가장 넓은 범위의 의미로 사용된다. '음악적 행위역량'은 음악하기뿐만 아니라 음악적으로 표현하기, 의사소통능력 개발을 포함하는 것과 더불어 음악적 향유를 포함하는 독특성을 보여준다. 이는 학생들이 음악을 하면서 느끼는 즐거움도 음악적 행위에 있어 중요한 역량임을 함의한다고 볼 수 있다.

이외에 '노래하기', '연주하기', '음악 변환하기', '음악 만들기', '표현역량', '음악적 창의성', '창의적인 음악활용', '음악에 대해 소통하기', '의사소통하기', '의사소통역량, '의사소통적 역량', '음악과 움직임', '미디어 역량' 등도 제시되었다.

이중 '음악 변환하기'는 '음악 형성하기', '형성하기', '생산', '음악적 재생산 역량', '음악적 행위역량' 등에서 이미 거론되었던 음악을 다른 예술양식으로 변환하기와 일치한다. 이것은 음악과 다양한 표현형식(제스처, 얼굴표정, 언어, 움직임, 춤, 장면, 그림 등)과의 연계를 통하여 다양한 음악적 경험을 가능하게 하고, 학생들의 창의적 잠재력을 개발시키고, 예술과 자신에 대해 통찰하도록 하는 의미를 지닌다(Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2008).

'음악 만들기'는 '음악 형성하기', '형성하기', '생산', '음악적 재생산 역량',

'음악적 행위역량' 등에서 이미 거론되었던 노래하기, 연주하기, 창작하기 등을 포함한 개념이라고 할 수 있다. '음악 만들기'는 작곡을 포함하여 목소리, 다양한 악기(사물악기와 몸악기를 포함)로 다양한 음향 실험하기, 노래 부르고 연주하기, 말리듬, 즉흥연주, 다른 예술 장르로의 변환, 반주하기, 다양한 음악 요소의 경험과 인식, 악보에 대한 이해 등을 포함한다(Ministerium für Bildung Saarland, 2011; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2008). '음악 만들기'는 학생들 수준에서 가능한 다양한 표현과 창작 및 그로 인해 얻게 되는 음악 이해 능력들을 의미한다고 볼 수 있다.

'표현역량'은 '음악 형성하기', '형성하기', '생산', '음악적 재생산 역량', '음악적 행위역량' 등에서 이미 거론되었던 음악적으로 표현하기와 같은 맥락의 개념이라고 할 수 있다. 이것은 음악적 표현 능력과 기술, 그리고 목소리 · 움직임 · 악기 같은 표현매체를 능숙하게 다루는 것을 의미한다(Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz. 2009).

'음악적 창의성', '창의적인 음악활용'은 '음악 형성하기', '형성하기', '생산', '음악적 재생산 역량', '음악적 행위역량' 등에서 이미 거론되었던 창의성 계발과 같은 맥락의 개념이라고 할 수 있다. '음악적 창의성'은 음악적 아이디어를 창의적으로 변환하기, 음악을 변주 · 즉흥연주 · 작곡하기, 음악과 음악외적 요소를 연계시키기, 장면에 알맞게 음악 만들기, 악곡을 적절하게 해석하기, 노래에 적절한 반주 만들기, 다양한 미디어로 음악 관련 프레젠테이션 제작하기 등을 통해 개발되는 음악적인 창의성을 말한다(Arndt-Robra et al., 2012; Engelmann et al., 2007). '창의적인 음악활용'은 말 그대로 창의적으로 음악을 다양하게 활용하는 역량을 의미한다(Engelmann et al., 2007). '음악적 창의성'과 '창의적인 음악활용'은 음악교과적인 창의성을 계발할 수 있는 다양한 음악 활동의 경험을 강조하는 것임을 알 수 있다.

'음악에 대해 소통하기', '의사소통하기', '의사소통역량, '의사소통적 역량'

등은 '음악 형성하기', '형성하기', '생산', '음악적 재생산 역량', '음악적 행위역량' 등에서 이미 거론되었던 의사소통능력 개발과 같은 맥락의 개념이라고 할 수 있다. '음악에 대해 소통하기'는 음악과 개인이 소통하는 개인 내적 역량을 의미하며(Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2008), '의사소통하기'는 음악과 개인이 소통하는 것, 개인과 타인이 음악을 통해 소통하는 대인관계 역량 모두를 포함한다(Hintze et al., 2006). '의사소통역량'과 '의사소통적 역량'은 음악을 통해 사람과 사람이 소통하는 역량을 의미하지만(Badenhop et al., 2012; Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz, 2009), '의사소통역량'의 경우 표현역량과 지각역량을 바탕으로 한다는 점에서 결국은 '의사소통하기'처럼 개인 내적 역량과 대인관계 역량 모두를 포괄한다는 것을 알 수 있다. '음악에 대해 소통하기', '의사소통하기', '의사소통역량', '의사소통적 역량' 등은 강조하는 측면이 조금씩 다르다. 그러나 한 개인이 음악과 소통하지 않고 타인과 음악적으로 소통한다는 것이 불가한 만큼 음악적 의사소통은 개인이 음악을 이해 및 성찰하고 그 이해와 성찰을 바탕으로 타인과 음악적으로 교류하는 것까지를 포괄하는 더욱 넓은 범위를 포괄하고 있음을 알 수 있다.

'음악과 움직임'은 '음악 형성하기', '형성하기', '생산', '음악적 재생산 역량', '음악적 행위역량' 등에서 이미 거론되었던 움직임과 같은 맥락의 개념이라고 할 수 있다. '음악과 움직임'은 음악을 듣고 음악적 요소를 움직임으로 변화시키는 과정을 통해 자신을 표현하는 역량을 의미한다(Engelmann et al., 2007; Ministerium für Bildung Saarland, 2011).

'미디어 역량'은 '음악 형성하기', '형성하기', '생산', '음악적 재생산 역량', '음악적 행위역량' 등에서 이미 거론되었던 미디어적 역량의 개발과 같은 맥락의 개념이라고 할 수 있다. 이는 "디지털 미디어를 음악수업에 적절하고 전문적이며 의식적이고 비평적으로 활용"(Badenhop et al., 2012, p. 11)하

는 것을 지향하는 역량이다. 즉 미디어를 활용할 수 있는 역량을 의미하는 것으로 정리할 수 있다.

• 음악적 성찰 관련 역량

음악적 성찰 관련 역량은 '음악에 대해 숙고하기(Nachdenken über Musik)', '음악 성찰하기(Musik reflektieren)', '성찰(Reflexion)', '성찰역량(Reflexionskompetenz)', '판단 및 평가하기(Beurteilen und Bewerten)', '문화역사적 차원의 형성(Herstellen von kulturhistorischen Kontexten)', '음악문화 이해하기(Musikkultur erschließen)' 등이 포함된다.

'음악에 대해 숙고하기', '음악 성찰하기', '성찰', '성찰역량', '판단 및 평가하기' 등은 그 의미가 완전히 일치하는 것은 아니지만 대략 다양한 맥락 안에서의 음악을 성찰하고 자신을 성찰하는 것과 관련된 역량들이다.

'음악에 대해 숙고하기'는 음악 자체(음악적 구성 및 의도 해석 포함)에 대한 숙고뿐만 아니라 자신의 음악적 취향과 기호, 음악의 기능 및 효과, 문화적 · 사회적 · 역사적 맥락에서의 음악, 음악과 다른 예술과의 연계성, 음악적 환경 등에 대한 숙고를 의미한다(Berliner Landesinstitut für Schule und Medien, 2006; Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, 2008).

'음악 성찰하기'는 자신의 삶 성찰, 우리 문화와 다른 문화를 위한 음악의 의미 성찰, 다양한 역사 · 문화 · 사회적 맥락에서의 음악에 대한 이해 발전, 음악 평가 척도의 독립적 적용, 음악이론 지식과 이해의 발전, 음악에 대해 그리고 성찰을 위한 말하기 능력의 개발, 음악 분석적 역량의 개발, 역사적 맥락에서 음악 · 음악가 · 작곡가의 사회적 수용에 대한 인식 전달 등을 의미한다(Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft, 2007; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2004).

'성찰'은 음악을 분석 및 해석하기, 음악하기, 음악 형성하기 등의 음악적 작업 결과를 언어적으로 설명하고, 음악적으로 비교 · 분류 · 평가 · 판단하는 것을 의미한다(Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, 2011a, 2011b; Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011). 따라서 '성찰' 역량은 음악에 대해 자신만의 언어 또는 음악적인 언어로 표현하는 능력이 필수적이라고 할 수 있다.

'성찰역량'은 주로 무엇을 하는지 아는 것을 의미한다. 적극적인 음악 활동 맥락에서 음악에 대한 '숙고'를 하는 협의의 성찰에서부터 나이에 적합한 추상 수준에 대해 생각하고 이야기하는 것까지를 포괄한다. 최고의 성찰이 되기 위해서는 기초적 구성요소를 내면화하고 음악적 구조를 발견하는 것에 이르러야 함이 강조된다(Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz. 2009). '판단 및 평가하기'는 작곡된 음악 및 스스로 만든 음악에 대해 비평적으로 성찰하는 것을 의미한다(Hintze et al., 2006).

지금까지 살펴본 '음악에 대해 숙고하기', '음악 성찰하기', '성찰', '성찰역량', '판단 및 평가하기' 등의 내용을 비교하여 범주화시켜보면 <표 Ⅳ-28>과 같다.

<표 Ⅳ-28> 음악적 성찰 관련 역량 범주화

음악에 대해 숙고하기	음악 성찰하기	성찰	성찰역량	판단 및 평가하기	
음악 자체에 대한 숙고 (음악적 구성 및 의도 해석 포함)	음악이론 지식과 이해의 발전, 음악분석적 역량의 개발		음악에 대한 숙고, 추상수준에 대해 숙고하고 이야기하기	작곡된 음악 및 스스로 만든 음악에 대해 비평적으로 성찰	**음악 자체에 대한 숙고 또는 성찰** (음악이론지식, 음악적 구성 및 의도 해석, 음악분석 포함)
	음악 평가 척도의 독립적 적용	교과적으로 음악 분류, 평가 능력 개발, 상황과 문제를 교과적으로 판단하기			**음악에 대한 평가 및 판단**
음악의 기능 및 효과 숙고	우리 문화와 다른 문화를 위한 음악의 의미 성찰				**음악의 의미·기능·효과 생각하기**
문화적·사회적·역사적 맥락에서의 음악 숙고	다양한 역사·문화·사회적 맥락에서의 음악에 대한 이해 발전, 역사적 맥락에서 음악·음악가·작곡가의 사회적 수용에 대한 인식 전달				**문화적·사회적·역사적 맥락에서의 음악 생각하기**
음악과 다른 예술과의 연계성 숙고					**음악과 다른 예술과의 연계성 생각하기**
음악적 환경 숙고					**음악적 환경 생각하기**
	음악에 대해 그리고 성찰을 위한 말하기 능력 개발	음악적 작업 결과의 언어화, 음악에 대한 언어적 표현 능력 개발			**음악에 대한 언어적 표현 능력 개발**
			무엇을 하는지 아는 것		**무엇을 하는지 아는 것**
자신의 음악적 취향과 기호 숙고	자신의 삶 성찰				**자신의 삶·음악적 취향·기호 생각하기**

'음악에 대해 숙고하기', '음악 성찰하기', '성찰', '성찰역량', '판단 및 평가하기'가 포괄하는 내용을 종합하면 음악 자체에 대한 숙고 또는 성찰(음악이론 지식, 음악적 구성 및 의도 해석, 음악분석 포함), 음악에 대한 평가 및 판단, 음악의 의미 · 기능 · 효과 숙고, 문화적 · 사회적 · 역사적 맥락에서의 음악 생각하기, 음악과 다른 예술과의 연계성 생각하기, 음악적 환경 생각하기, 음악적 내용 · 과정 · 결과 등에 대한 언어적 표현 능력 개발, 무엇을 하는지 아는 것, 자신의 삶 · 음악적 취향 · 기호 생각하기 등이다. 서술에 있어 차이는 있지만 대체로 음악 작품에 대한 성찰 및 평가뿐만 아니라 음악의 의미나 기능 숙고, 다양한 맥락 · 환경 및 다른 예술 안에서의 음악 숙고 등을 포괄하며, 그 외에 자신의 내면을 성찰하고 메타인지적으로 자신이 무엇을 하는지 성찰하는 것까지를 포괄한다. 독특한 것은 '음악 성찰하기', '성찰'에서 드러나는 것처럼 음악에 대한 성찰의 결과를 언어적으로 표현하는 능력까지도 포괄한다는 점이다. 내면으로만 성찰하지 않고 그것을 외적으로 언어화하여 소통의 기반으로 삼는다는 것은 시사하는 바가 크다고 볼 수 있다.

이외에 '문화역사적 차원의 형성'과 '음악문화 이해하기' 등은 '음악에 대해 숙고하기', '음악 성찰하기' 등에서 이미 거론되었던 문화적 · 사회적 · 역사적 맥락에서의 음악 생각하기와 같은 맥락의 개념이라고 할 수 있다. '문화역사적 차원의 형성'은 음악의 문화적 맥락뿐만 아니라 다차원적 배경, 의미, 효과성 등을 인식하는 것에 초점을 두고 있고(Hintze et al., 2006), '음악문화 이해하기'는 음악문화에 직접 참여함을 통해 지식과 기술뿐만 아니라 심미적 판단력, 문화에 대한 관점과 관용적 태도를 형성하게 되는 것을 의미한다(Hessisches Kultusministerium, 2011a, 2011b). 두 역량이 바라보는 측면은 조금 차이가 있으나 음악을 문화적 맥락 안에서 이해하고 그 의미를 성찰한다는 것에 있어서는 유사점이 발견된다.

• **종합적 음악 교과역량**

종합적 음악 교과역량은 '교과역량(Sachkompetenz / Fachkompetenz)'과 '음악을 경험하며 이해하기(Musik erfahrend erschließen)'가 포함된다.

'교과역량'은 음악교과 고유의 교과역량으로, 노래부르기, 악기 연주하기, 즉흥연주하기 같은 실제적인 기술의 습득, 음악적 지식 획득뿐만 아니라 획득한 지식과 기술의 적용능력, 음악과 타 예술과의 소통능력, 음악적 지각능력과 미디어 능력, 감각적 민감성 개발, 창의성 계발, 음악문화에 대한 이해 및 가치판단 등의 다양한 음악적 능력의 개발을 포함한다(Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg et al., 2004; Landesinstituts für Schule und Medien Brandenburg et al., 2004; Rosenthal et al., 2002).

'음악을 경험하며 이해하기'는 유형 (다)-2의 니더작센 주 중등 음악과 교육과정(2012)에서 제시되는 역량의 핵심으로 나타난다. 역량에 대해서는 다음과 같이 설명된다.

> 역량 모델의 핵심은 '음악을 경험하며 이해하기(Musik erfahrend erschließen)' 역량으로, 이것은 '음악 듣기와 기술하기(Musik hören und beschreiben)', '음악 탐색하기(Musik untersuchen)', '음악 해석하기(Musik deuten)', 그리고 총체적인 역량인 '음악 형성하기(Musik gestalten)' 등으로 구성된다. 음악교과를 위해서 지각역량(Wahrnehmungskompetenz), 분석역량(Analysekompetenz), 성찰역량(Reflexionskompetenz), 행위역량(Handlungskompetenz) 등이 구체화되는데, 이들은 서로 연관되고, 상호 의존적이며, 침투한다(Badenhop et al., 2012, p. 9).

'음악을 경험하며 이해하기' 역량은 니더작센 주 중등 음악 교과역량의 핵심으로 음악교과가 추구해야 하는 "심미적 경험능력, 음악적 정체성 형성, 개인적 인성개발 등을 촉진한다"(Badenhop et al., 2012, p. 8). '음악을 경험하며 이해하기'의 하위 요소에는 '음악 형성하기', '음악 듣기와 기술하기', '음악

탐색하기', '음악 해석하기' 등의 음악교과 역량들이 구성되며, 그 외 음악교과를 위한 '지각역량', '분석역량', '성찰역량', '행위역량' 등이 구성된다.

'음악 형성하기'는 가장 포괄적인 역량으로 '노래하기', '악기 연주하기', '움직임' 등의 '작업분야(Arbeitsfeld)'를 통해 개발되는 역량이다. 이는 자기 고유의 목소리 개발, 교실에서 노래하기, 가창 레파토리의 개발, 리듬 · 가락 · 음향적 경험을 가능하게 하는 다양한 교실 음악하기 같은 기초적인 음악적 능력의 획득뿐만 아니라 이러한 기초적인 음악 능력을 바탕으로 한 음악변주, 즉흥연주, 편곡, 스스로 가창법 개발하기 등을 통해 창의적 능력을 개발하는 것 등을 포괄한다(Badenhop et al., 2012).

'음악 듣기와 기술하기', '음악 탐색하기', '음악 해석하기' 등은 '음악적 형성 수단(소리, 리듬 · 가락 · 화성 · 음량 · 아티큘레이션, 형식과 구조)', '언어 · 그림 · 무대 · 영화 · 프로그램과 음악', '역사적 및 사회적 관계 안에서의 음악' 등의 3가지 '작업분야'를 통해 개발되는 역량이다(Badenhop et al., 2012).

'음악 듣기와 기술하기' 역량은 학생들의 의식적인 지각 능력, 음악적 상상력, 청각기억력을 발전시키며, 인식적인 듣기는 음악적 상황 묘사 및 음악에 대한 적절한 의사소통을 가능하게 한다. '음악 탐색하기' 역량은 음악적 형성 원칙과 구조 분석 능력을 발전시키고, 음악의 이해를 심화시킨다. '음악 해석하기' 역량은 다양한 관계 안에서의 음악을 해석하는 능력을 발전시키고, 고유의 삶을 위한 음악의 의미를 성찰하며 음악의 문화적 맥락을 위한 이해를 발전시킨다. '음악 듣기와 기술하기', '음악 탐색하기', '음악 해석하기' 역량은 서로 밀접하게 연결된 것으로 이들은 '음악 형성하기' 역량과 의미있게 연결된 학습 과정을 반영한다(Badenhop et al., 2012).

• **방법적 역량**

'방법적 역량(Methodenkompetenz)', '학습 방법적 역량(Lernmethodische Kompetenzen)', '학습전략 획득하기(Lernstrategien erwerben)' 등은 유사한 맥락의 개념들이다.

'방법적 역량'은 크게 두 가지 의미로 사용된다는 것을 알 수 있다. 첫째, 예술적 행위를 하기 위한 역량이다. 이를 위하여 음악 실제적 기술의 획득, 목소리 · 몸 · 악기 · 미디어를 의식적으로 다루기, 가창 · 연주 · 움직임을 통한 음악적 구조의 이해 및 음악 만들기, 즉흥연주, 실험, 작곡을 통한 상상력과 창의성 계발, 다양한 듣기요구 충족, 음악사적 맥락에서 생각하기, 음악적 과정의 인식 및 분석, 음악을 연습하고 해석하고 표현하는 방법 활용, 음악적 활동의 계획 · 조직 · 진행의 형식 획득 등을 구체적 능력으로 들고 있다. 둘째, 자주적 학습을 위한 역량이다. 구체적 의미를 살펴보면, 행위전략 획득, 다양한 작업기술과 전략의 네트워크적이고 의식적인 적용, 학습의 심동적 구성요소 · 개념 · 절차 · 핵심문장 및 언어 구조 등의 학습, 지도하기 · 즉흥연주 · 비교하기 · 구별하기 · 구조화하기 · 분석하기 · 성찰하기 · 논의하기 · 발표하기 등과 같은 상황 관련 방법 학습, 상황 관련적인 분석 · 구조화 · 체계화 · 성찰 · 논의 · 표현을 학습하고 적용하기, 체계적이고 목적지향적인 학습 및 정보의 제공과 제시를 위한 전략 활용, 다양한 미디어의 선별적 활용 등을 들고 있다. 이처럼 '방법적 역량'은 음악 활동 자체를 잘 하기 위한 능력뿐만 아니라 음악 학습의 과정에도 필요하면서도 범교과적으로 전이 가능한 전략 · 방법 · 기술 등을 포괄한 능력들을 포괄한다(Badenhop et al., 2012; Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg et al., 2004; Landesinstituts für Schule und Medien Brandenburg et al., 2004; Rosenthal et al., 2002; Thüringer Ministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur, 2010a, 2012).

함부르크 주 초등(2011) 및 중등(2011) 음악과 교육과정에서는 '방법적 역량' 대신 '학습방법적 역량'이라는 용어를 사용한다. 이에 대해서 "학습방법적 역량 영역에서는 체계적이고 목적 지향적인 학습 및 정보의 제공과 제시를 위한 전략과 미디어의 활용 등의 능력이 핵심이다"(Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, 2011a, p. 10; 2011b, p. 11)라고 언급하였는데 이것도 '방법적 역량'이 의미하는 자주적 학습을 위한 역량의 맥락과 유사함을 알 수 있다.

또한, 니더작센 주 초등 음악과 교육과정(2006)에서는 '과정 관련 역량영역(Prozessbezogener Kompetenzbereich)'의 하나로 '학습전략 획득하기'를 제시하였다. 이에 대해서 "음악교과 수업에서 성찰적 지각과정과 형성과정은 그 구조 안에 기본적이고 복잡한 작업 및 학습 과정을 고려하고 계획적으로 접근하고 조직하는 중요한 가능성을 제공한다. 학생들은 기초적인 앙상블 능력을 획득하고, 의식적이고 적극적인 역할수행 능력을 갖추게 된다"(Hintze et al., 2006, p. 11)라고 명시하였는데 이것도 '방법적 역량'에서 의미하는 예술적 행위를 하기 위한 역량이자 자주적 학습을 위한 역량에 포함된다는 것을 알 수 있다.

'방법적 역량'은 총론에서도 이미 언급된 바가 있다. 총론에서의 '방법적 역량'은 주로 학습하는 방법과 관련된 능력으로 미디어에 의한 정보의 수집 · 활용 · 가공 · 표현 등을 포함한다(Der Senator für Bildung und Wissenschaft-Freie Hansestadt Bremen, 2001; Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg, Landesinstitut für Schule und Ausbildung Mecklenburg-Vorpommern, Berliner Landesinstitut für Schule und Medien, & Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der FU Berlin, 2004; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2003; Rosenthal et al. 2002; Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2010b, 2011). 음악과

교육과정에서의 '방법적 역량'도 음악 관련 행위를 하고 음악을 자주적으로 학습하는 데 필요한 방법적, 전략적, 과정적, 미디어적 능력을 포괄하는 것으로 총론의 '방법적 역량'의 의미를 음악교과적으로 재해석 및 적용하였음을 알 수 있다.

• 사회적 역량

'사회적 역량(Sozialkompetenz)'과 '사회적-소통적 역량(Sozial-kommunikative Kompetenzen)'은 유사한 맥락의 개념들이다.

'사회적 역량'은 음악교과 활동을 하면서 얻어지는 공동체 정신, 협력심, 자발성과 책임감, 의사소통 능력, 인내심, 존중감, 건설적 비평능력 같은 다양한 사회적 상호작용 능력을 의미한다(Badenhop et al., 2012; Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg et al., 2004; Landesinstituts für Schule und Medien Brandenburg et al., 2004; Rosenthal et al., 2002; Thüringer Ministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur, 2010a, 2012). 특히 '사회적 역량'은 우리나라에서 최근 강조하는 인성요소들과 유사한 맥락이라는 것도 알 수 있다.

'사회적 역량' 또한 총론에서도 이미 언급된 바가 있다. 총론에서의 '사회적 역량'은 주로 변화하는 다양한 상황 속에서 다양한 사람들과 조화를 이루어 학습하고 작업하는 데 필요한 대인 관계적인 능력의 총체를 의미한다(Der Senator für Bildung und Wissenschaft-Freie Hansestadt Bremen, 2001; Hessisches Kultusministerium, 2011a, 2011b; Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, 2011a, 2011b; Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg, Landesinstitut für Schule und Ausbildung Mecklenburg-Vorpommern, et al., 2004; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2003; Rosenthal et al.,

2002; Thüringer Ministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur, 2010b, 2011). 음악과 교육과정에서의 '사회적 역량'도 다양한 사람들과 함께 음악 관련 활동을 하면서 개발되는 다양한 인간관계 능력을 포괄하는 것으로 총론의 '사회적 역량'의 의미를 음악교과적으로 재해석 및 적용하였음을 알 수 있다.

함부르크 주 초등(2011) 및 중등(2011) 음악과 교육과정에서는 '사회적 역량' 대신 '사회적-소통적 역량'이라는 용어를 사용한다. 이에 대해서 "사회적 역량 영역에서는 다른 사람과의 적절한 교제가 핵심이다. 이는 의사소통, 협력, 배려, 조력 및 갈등상황에서 적절히 행동하는 능력을 포함한다"(Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, 2011a, p. 10; 2011b, p. 11)라고 설명하였는데 이것도 다른 주의 '사회적 역량'의 맥락과 크게 다르지 않음을 알 수 있다.

• **개인적 / 자아 역량**

'개인적 역량(Personale Kompetenz)'과 '자아역량(Selbstkompetenz)'은 유사한 맥락의 개념들이다.

'개인적 역량'은 음악교과 활동을 통한 고유의 가치관과 표현 가능성 발견, 자신감, 신뢰감, 판단력, 자신의 창의적 능력의 현실적 평가, 동기부여, 자신의 장점 파악, 성과 지각 및 향유, 자긍심 강화, 두려움 대처능력 개발 등을 포괄한다(Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg et al., 2004; Landesinstituts für Schule und Medien Brandenburg et al., 2004).

'자아역량'은 상상력과 창의성의 계발, 자신의 장단점 인식, 통합능력의 획득, 자기 고유의 지각 능력에 대한 인식, 가치관 형성능력, 청감각, 음향적 지각능력, 인내력, 집중력, 판단력, 성과 지각 및 향유, 자긍심, 두려움과 비판 다루기, 자신의 능력에 대한 신뢰감, 자아 비평적 태도, 자신의 견해 주장,

자신의 목표 설정 및 추구, 자기 책임감, 자주성, 자신의 한계 경험 및 극복, 자신감 등을 개발하는 것을 의미한다(Badenhop et al., 2012; Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, 2011a, 2011b; Rosenthal et al., 2002; Thüringer Ministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur, 2010b, 2011).

결국, '개인적 역량'이나 '자아역량'은 유사한 개념으로 사용된다. 이들 개념에 포함되는 능력들을 종합하면 판단력, 상상력, 창의성, 청감각, 인내력, 집중력, 신뢰감, 호기심, 개방성, 고유의 가치관과 표현 가능성 발견, 자신의 창의적 능력의 현실적 평가, 동기부여, 고유의 장점과 단점 인식, 통합능력, 자기 고유의 지각 능력에 대한 인식, 가치관, 형성능력, 성과 지각 및 향유, 자긍심, 두려움과 비판 다루기, 자아비평적 태도, 자신의 견해 주장, 자신의 목표 설정 및 추구, 자기책임감, 자주성, 자신의 한계 경험 및 극복, 자신감 등으로 모두 개인 내적인 능력, 태도, 동기 등을 포괄하고 있음을 알 수 있다.

'개인적 역량'이나 '자아역량' 또한 총론에서 이미 언급된 바가 있다. 총론에서의 '개인적 역량'이나 '자아역량'은 주로 자아에 대한 신뢰를 바탕으로 자신을 관리하고 상황에 적응해가는 역량을 의미한다(Der Senator für Bildung und Wissenschaft Freie Hansestadt Bremen, 2001; Hessisches Kultusministerium, 2011a, 2011b; Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg, Landesinstitut für Schule und Ausbildung Mecklenburg-Vorpommern, et al., 2004; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2003; Rosenthal et al., 2002; Thüringer Ministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur, 2010b, 2011). 음악과 교육과정에서의 '개인적 역량'이나 '자아역량'도 음악교과 활동을 하면서 개발되는 인간의 자아의식, 다양한 인간 잠재 능력, 과제 수행을 위한 동기나 태도 등을 의미하는 것으로 총론의 '개인적 역량'이나 '자아역량'의 의미를 음악교과적으로 재해석 및 적용하였음을 알 수 있다.

3) 음악교과 내용지식

음악교과 내용지식은 음악교과에서 다루는 학습 주제 또는 소재, 개념 등을 정리한 것으로, 많은 경우 내용지식 부분을 다른 요소와 연계하지 않고 독립적으로 제시하였다. <표 Ⅳ-29>는 음악교과 내용지식을 독립적으로 제시한 사례이다.

<표 Ⅳ-29> 음악교과 내용지식의 독립적 제시 사례

<table>
<tr><th>주</th><th>음악교과 내용지식</th></tr>
<tr><td>베를린 중등 (2006)</td><td>* 음악수업의 주제분야(Themenfelder des Musikunterrichts)
•구성단위, 요소, 재료
•구성, 형식, 양식
•표현, 효과, 기능
•맥락, 환경, 세계 관련

* 음악수업의 주제분야 '구성단위, 요소, 재료'의 세부 내용
<table>
<tr><th>측면(Aspekte)</th><th>가능한 내용(Mögliche Inhalte)</th></tr>
<tr><td>음향재료</td><td>•침묵, 소음, 음, 음향 •음질 •음정, 음계, 화음</td></tr>
<tr><td>형식요소</td><td>•리듬, 동기, 가락, 종지</td></tr>
<tr><td>음향 생산자</td><td>•음향 생성 원칙 •목소리와 악기 •악기의 자체 제작
•관습적인 연주테크닉과 새로운 연주테크닉
•전자적인 음향 발생장치</td></tr>
<tr><td>기보와 녹음기술</td><td>•악보, 그래픽적 악보형식 •음향 기술과 녹음
•컴퓨터를 사용한 음향 녹음 및 편집</td></tr>
</table></td></tr>
<tr><td>브레멘 중등 (2007)</td><td>*10학년
<table>
<tr><th>주제영역 (Themenbereiche)</th><th>내용(Inhalte)</th></tr>
<tr><td>역사적 현상으로서의 음악</td><td>•규범과 개성 사이의 긴장 속에서의 작곡가
•해석비교(예. 역사적인 공연 실제, 민요와 예술가곡, 리메이크, 리믹스)</td></tr>
<tr><td>음악극</td><td>•오페라
•뮤지컬</td></tr>
<tr><td>음악이론을 위한 기초</td><td>•고등학교에서의 작업을 위한 기초로서의 기초지식의 반복/강화
•총보 독보</td></tr>
</table></td></tr>
<tr><td>메클렌부르크-포어폼메른 중등 (2002)</td><td>주제분야 (Gegenstandsfelder)
<table>
<tr><td>음악과 구성요소</td><td>•리듬/박자 •가락/동기 •셈여림 •화음 •악보</td></tr>
<tr><td>음악과 표현형식</td><td>•표현형식 •구조적 측면
•역사적-사회적 측면 •이론적 측면</td></tr>
<tr><td>음악과 사회</td><td>•음악적 삶 •다루는 방식
•미디어 지식과 미디어 능력의 개발</td></tr>
</table></td></tr>
</table>

노르트라인-베스트팔렌 중등 (2011)	내용분야 (Inhaltsfelder)	•음악의 의미 •음악의 발전 •음악의 사용	
헤센 초등 (2011), 중등 (2011)	교과의 내용적 개념(Inhaltliche Konzepte des Faches)	핵심 영역	•음악과의 만남 •음악의 형성 •음악의 분류
		내용 분야	•듣기문화 •음향 •표현과 효과 •노래와 악기연주 •움직임과 형성매체 •매개변수 •기호 •형식 •맥락 •활용실제
함부르크 초등 (2011), 중등 (2011)	내용(Inhalte)	학생들은 다양한 범위의 양식, 시대, 작곡가, 장르, 형식의 음악을 다룬다. 그 밖에 유럽 및 비유럽 문화의 음악도 고려된다. 수업내용과 연계된 것은 각각의 주제이다. 내용은 선택되고 구조화되는 만큼 세 영역 안에서의 역량획득이 이루어진다. 음악의 생산이 중심이다.	
작센-안할트 중등 (2012)	음악교과에서의 지식 기초(Wissens-bestände im Fach Musik)	삶 세계	•사람과 자연 •사람과 시간 •사람과 공간 •사람과 사람 •사람과 문화 •사람과 경제 •사람과 기술
		문화 지식	•음악문화의 발전 •악보와 음악용어 •음악작품(성악, 기악) •비유럽 음악 문화 •미디어 및 다른 예술과 음악의 연계
		자연 지식	•음악에서의 음향생산/음향학 •악기제작 •목소리 생리학/목소리 건강 •듣기의 생리학과 훈련 •음악에 대한 신체적 및 정서적 반응
		사회 지식	•보편적이고 개인적 의사소통 수단으로서의 음악 •개별적 작업 형식과 협력적 작업 형식 간의 상호작용 •음악을 통한 감동 기회 •사회적 지위와 음악 •공동체적이고 적극적이며 수용적인 음악적 경험의 기회 •음악문화의 세계화

음악교과 내용지식이 역량과 연계되어 제시되는 경우도 있다. 즉 각 역량 하위 요소별로 음악교과 내용지식을 상세하게 제시하였다. <표 Ⅳ-30>은 음악교과 내용지식을 역량과 연계하여 제시한 사례이다. 한 가지 주의할 점은 작센-안할트 중등 음악과 교육과정(2012)은 앞의 <표 Ⅳ-29>처럼 독립적으로 음악교과 내용지식을 제시한 후 교육과정 뒷부분에서는 <표 Ⅳ-30>처럼 역량 및 학년군별로 연계시켜 음악교과 내용지식을 다시 한 번 상세화하여 제시한 점이다. 즉 작센-안할트 중등 음악과 교육과정(2012)은 음악교과 내용지식을 독립적으로 제시하는 방식과 역량과 연계시키는 방식을 모두 취한 것으로 보인다.

<표 Ⅳ-30> 역량과 연계된 음악교과 내용지식 제시 사례

<table>
<tr><th>주</th><th>음악교과 내용지식</th></tr>
<tr><td>브란덴부르크 중등 (2008)</td><td>
* 역량 '음악 지각하기와 이해하기'
<table>
<tr><th>하위역량(Teilkompetenzen)</th><th>가능한 내용(Mögliche Inhalte)</th></tr>
<tr><td>다양한 듣기방식과 표현형식의 음악 묘사하기</td><td>•모든 음악 영역 안에서 분석적, 연관적으로 듣기
•춤과 움직임, 장면 구성, 음악 그리기</td></tr>
<tr><td>음악적 구성수단, 구성원칙, 형식 고려하기</td><td>•리듬, 동기, 가락, 종지 •질문-응답-원칙, 대화로서의 음악
•갈등과 해결 •원곡과 편곡 등</td></tr>
</table>
</td></tr>
<tr><td>작센-안할트 초등 (2007)</td><td>
*2학년
<table>
<tr><th>내용 관련 역량영역
(Inhaltsbezogene Kompetenzen)</th><th>융통성있게 적용할 수 있는 기초지식
(Flexibel anwendbares Grundwissen)</th></tr>
<tr><td>노래하기</td><td>•상대적-기능적 작업</td></tr>
<tr><td>연주하기</td><td>•리듬악기의 명칭, 모습, 소리
•리듬적-박자적 기초: 음가, 쉼표, 도돌이표</td></tr>
<tr><td>음악과 움직임</td><td>•선, 원, 줄 •공간길, 춤방향
•스텝방식: 걷기, 뛰기, 점프하기</td></tr>
</table>
</td></tr>
<tr><td>자를란트 초등 (2011)</td><td>
*역량영역 - 음악 듣기
<table>
<tr><th>의무적 내용(verbindliche Inhalte)</th></tr>
<tr><td>•모든 수준: 듣기 예시와 발췌곡(클래식, 대중음악, 비유럽음악)
•최소 6명 작곡가의 초상 및 짧은 전기
•악기군과 대표악기
•형식: 카논, 간단한 가곡형식, 론도
•변주곡 및 형성원칙; 반복, 변화, 대조</td></tr>
</table>
</td></tr>
<tr><td>라인란트-팔츠 초등 (2009)</td><td>
*음악수업의 하위영역(Teilbereiche des Musikunterrichts)
•박자/박/리듬 •음정/가락 •음향/화음 •형식/구성

* 역량 '음악적으로 표현하기' 및 음악수업의 하위영역 '박자/박/리듬 ' 예시
<table>
<tr><td>박자</td><td>•목소리와 신체로 표현하기: 말하기, 걷기, 박수치기 등
•리듬악기와 신체악기로 표현하기</td></tr>
<tr><td>박</td><td>다양한 박자를...
•목소리와 신체로 표현하기: 말하기, 걷기, 박수치기, 발구르기, 춤추기 등
•리듬악기로 표현하기</td></tr>
<tr><td>리듬</td><td>•리듬요소를...
-말(말리듬)으로 표현하기
-신체악기(예. 박수치기)로 표현하기
•연속된 작은 리듬요소를 즉흥연주하고 작곡하기</td></tr>
</table>
</td></tr>
</table>

작센-안할트 중등 (2012)

* 역량중심 (Kompetenzschwerpunkte)
•목소리와 악기로 연주하기
•음악적 진행구조와 형식을 파악하고 적용하기
•시대 변화속의 음악 이해하기
•세계의 음악 문화 발견하기
•미디어 맥락에서의 음악 성찰하고 형성하기

역량중심 (Kompetenz-schwerpunkte)	5/6학년	7/8학년	9/10학년
목소리와 악기로 음악하기	•목소리 -목소리 훈련(어린이 목소리) -노래, 몇 성부로 •악기 -선율놀이 -기본리듬으로 반주하기	•목소리 -변성기 다루기 -가스펠송/영가/블루스 악기 •악기 -합주에서의 유도동기/ 악곡 -록/팝-리듬	•목소리 -목소리 훈련(청년 목소리) -안정된 자신의 노래 레파토리 •악기 -합주에서의 간단한 노래/악곡

5/6학년	**역량영역**			기본적 지식기초
역량중심	**음악적 재생산역량**	**음악적 수용역량**	**음악적 창의성**	
목소리로	•아이들 목소리를 생리적으로 올바르게, 건강하게 사용(음역 a~d") •여러성부로 노래하기(2성부, 카논, 쿼들리벳)	•자신의 그리고 다른 사람의 노래를 선율안정성, 리듬안정성, 가사안정성의 관점에서 평가하기	•노래를 다양하게 만들어 연주하기 •기존 선율에 새로운 가사 만들기	•2개의 전통 크리스마스 캐롤 •2개의 국제적인 민요 •의무적인 암송: -"Hejo, spann den Wagen an"

'주제분야(Themenfelder)' 및 성취기준과 연계되어 음악교과 내용지식을 상세하게 제시하는 경우도 있다. 공동 개발된 베를린 주 초등(2004), 브란덴부르크 주 초등(2004), 메클렌부르크-포어폼메른 주 초등(2004) 음악과 교육과정은 '주제분야(Themenfelder)'라는 범주에 '음악 발견하기, 재현하기, 형성하기(Musik erfinden, wiedergeben und gestalten)', '음악듣기, 이해하기, 분류하기(Musik hören, verstehen und einordnen)', '음악 변환하기(Musik umsetzen)' 등의 3가지 요소를 구성하고, 이 3가지 요소별로 성취기준에 해당하는 '요구사항'과 음악교과 내용지식인 '내용(Inhalte)'을 제시하는 다소 복잡한 방식을 채택하였다. <표 Ⅳ-31>은 베를린 주 초등(2004),

브란덴부르크 주 초등(2004), 메클렌부르크-포어폼메른 주 초등(2004) 음악과 교육과정의 '주제분야 – 음악 발견하기, 재현하기, 형성하기' 부분에 제시된 '요구사항'과 '내용'의 예이다.

<표 Ⅳ-31> '주제분야' 및 성취기준과 연계된 음악교과 내용지식 제시 사례

성취기준	음악교과 내용지식
요구사항(Anforderungen)	내용(Inhalte)
•말음절과 신체타악기로 간단한 리듬 연주하기 •기본박에 엑센트 주기	•질문-답-놀이 •넌센스-시 •이름, 단어, 문장 •신체타악기 ->독일어
•노래와 말 단락을 같이 재현하기 •다양한 위치에서 목소리 사용하기	•계절 및 일상주제에 대한 노래 •동화 노래 •목소리로 게임하기 •동물소리 ->독일어, 사물학습(Sachunterricht)

니더작센 주 중등 음악과 교육과정(2012)에서는 <표 Ⅳ-32>와 같은 내용 구조를 제시하였다. 니더작센 주에서는 역량별로 '작업분야(Arbeitsfeld)'를 설정하고 그와 연계하여 음악교과 내용지식을 제시하였다. '작업분야'는 역량 획득을 위한 과정을 제시하는 것뿐만 아니라 음악교과 내용지식도 구성된다(Badenhop et al., 2012). 즉 '노래하기', '악기 연주하기', '움직임' 등의 '작업분야'는 활동 과정적 성격을 띠고, '음악적 형성수단', '언어, 장면, 이미지, 영화, 프로그램 등과 연계하는 음악', '역사적, 사회적 맥락 속의 음악' 등의 '작업분야'는 음악교과 내용지식의 성격을 갖는다. 따라서 '작업분야'는 역량 획득을 위한 활동의 장이자 역량 획득에 필요한 내용지식 구성의 장이라고 볼 수 있다. 이러한 '작업분야' 별로 각 학년군에 따른 상세한 음악교과 내용지식이 제시되었다.

<표 Ⅳ-32> '작업분야'와 연계된 음악교과 내용지식

작업분야 (Arbeitsfeld)		음악교과 내용지식		
		5-6학년	7-8학년	9-10학년
노래하기		•리듬, 가락, 화성, 음향, 음량, 아티큘레이션 •결과의 표현		•그룹으로 노래하기 위한 안내 •음악적 의사소통과정
악기 연주하기		•리듬, 가락, 화성, 음향, 셈여림, 아티큘레이션 •결과의 표현		•그룹으로 연주하기 위한 안내 •음악적 의사소통과정
움직임		•리듬과 움직임 •결과의 표현		•그룹으로 움직이기 위한 안내 •음악적 의사소통과정
음악적 형성 수단	음향	•건반악기, 현악기,타악기, 관악기 •바이브레이션,음향,소리	•관현악단;합창단 •록음악과 팝음악 악기	•튜티-솔로 •음색
	리듬,선율, 화성, 셈여림, 아티큘레이션	•박자, 박, 리듬 •음높이, 음길이 •장조 및 단조 음계	•당김음, 셋잇단음표 •3화음과 화음, 종지 •협화음, 불협화음 •나타냄말	•가온음자리표; 이조악기 •반음계, 클러스터 •블루스음계, 블루노트; 5음음계 •기능화성
	형식과 구조	•절, 후렴 •카논	•론도, 변주곡 •주제, 동기, 패턴, 프레이즈, 씨퀀스 •발전, 퇴행, 대조, 전환	•다성부, 화성음악, 다성음악 •푸가, 교향곡 •블루스 스키마 •즉흥연주
언어, 장면, 이미지, 영화, 프로그램 등과 연계하는 음악		•프로그램-음악 •가곡	•오페라; 뮤지컬 •레시타티브, 아리아 •노래	•영화음악과 소리 구성 •예술가곡
역사적, 사회적 맥락 속의 음악		•음악가 초상화 •춤 •노래의 기능	•양식 •시대 •광고속의 음악 •저작권	•장르 •정치적 음악

4) 성취기준

성취기준은 '기대역량(Erwartete Kompetenzen, Kompetenzerwartungen)', '표준(Standards)', '요구사항(Anforderungen)' 등의 용어로 제시되었다. <표 Ⅳ-33>처럼 성취기준을 제시하는 방식에 있어서 학년군별 및 역량 범주별로 성취기준이 제시되었다. 일부 주에서는 주제영역별, 학습분야별로 성취기준을 제시하는 방식을 취하기도 하였다.

<표 Ⅳ-33> 독일 각 주의 성취기준 일부 예시

<table>
<tr><th>주</th><th>구분</th><th>성취기준</th></tr>
<tr><td>바덴-
뷔르템베르크
중등(2004)</td><td>역량영역:
음악
형성하기</td><td>*10학년
•학생들은 이전에 획득한 음악적 능력과 기술을 심화한다.
-학생들은 교실집단 안에서 연주한다.
-학생들은 다양한 장르, 양식, 문화의 노래 레파토리를 부른다.
-학생들은 간단한 선율적 프레이즈뿐만 아니라 노래에 맞는 반주를 찾아 연주한다.
•학생들은 간단한 프로젝트를 스스로 구성할 수 있다.</td></tr>
<tr><td>베를린
초등(2004),
브란덴부르크
초등(2004)</td><td>주제분야:
음악
발견하기,
재현하기,
형성하기</td><td>*4학년말
•학생들은 성악적 행위를 위한 표현수단으로서 목소리를 사용한다.
•학생들은 악기와 사물로 음악적 과제를 해결한다.
•학생들은 음악적 또는 음악 관련적 표현가능성을 스스로 만든다.
•학생들은 다른 사람과 같이 음악적 작업을 한다.(이하생략)</td></tr>
<tr><td>베를린
중등(2006)</td><td>교과관련
역량영역:
음악을
지각하기와
이해하기</td><td>*10학년
•학생들은 시간적이고 양식적인 맥락 안에서 악곡을 분류한다.
•학생들은 전형적 형식을 인식한다.
•학생들은 음악적 구성 의도의 관점에서 악곡을 해석한다.</td></tr>
<tr><td>브란덴부르크
중등(2008)</td><td>교과관련
역량영역:
음악을
지각하기와
이해하기</td><td>*9/10학년
<table>
<tr><th>1수준</th><th>2 수준</th><th>3 수준</th></tr>
<tr><td colspan="2">•학생들은 전통적인 형태와 장르를 구분한다.</td><td>•학생들은 시간적이고 양식적인 맥락 안에서 악곡을 분류한다.</td></tr>
<tr><td colspan="2">•학생들은 음악적 패턴과 구조를 발전시킨다.</td><td>•학생들은 전형적 형식을 인식한다.</td></tr>
<tr><td colspan="2">•학생들은 음악의 특성과 효과를 구분한다.</td><td>•학생들은 음악적 구성 의도의 관점에서 악곡을 해석한다.</td></tr>
</table></td></tr>
<tr><td>브레멘
중등(2007)</td><td>×</td><td>*10학년 말
•학생들은 성악 및 기악 악곡을 연주하고 안무를 연습할 수 있다.
•학생들은 악곡을 다양하게 듣고 경험적으로 분석하며 그들의 사회적 맥락안에서 해석할 수 있다.
•학생들은 음악사의 시대/양식의 특징 및 작곡가를 설명하고 분석할 수 있다.
(이하생략)</td></tr>
<tr><td>함부르크
초등(2011)</td><td>역량영역:
'생산'-
목소리
다루기</td><td>*4학년
•학생들은 음정과 리듬에 맞게 그리고 적절한 음악적 표현(예. 억양, 셈여림, 프레이징)으로 나이에 적합한 다양한 장르의 노래를 부른다
•학생들은 음정과 짧은 선율을 따라 부른다.
•학생들은 가벼운 여러성부 노래(예. 카논, 쿼들리벳, 보르동)를 부른다.
(이하생략)</td></tr>
<tr><td>함부르츠
중등(2011)</td><td>역량영역
'생산'-
목소리
다루기</td><td>*10학년
•학생들은 그들의 목소리를 다루는 데 있어 기본적인 능력을 갖고 있다.
•학생들은 음정과 리듬을 정확하게 그리고 적절한 표현으로 나이에 걸맞은 다양한 장르의 노래를 부른다.
•학생들은 악보나 음반에서 다양한 난이도의 선율을 이해한다.(이하생략)</td></tr>
<tr><td>헤센
초등(2011)</td><td>역량영역:
음악듣기</td><td>*4학년말
•학생들은 듣기감각에 집중한다.
•학생들은 음악을 통해 발생한 감정과 가사를 연계하고 표현한다.
•학생들은 음악적 분류와 매개변수를 구별한다.
•학생들은 음악에 대한 견해를 설명한다.</td></tr>
</table>

헤센 중등(2011)	역량영역: 음악듣기	*9/10학년말의 기대역량 •학생들은 목적 지향적이고 과제 관련적으로 듣기 감각에 집중한다. •학생들은 음악을 통해 발생된 감정과 연상을 근거있게 설명하고 분류한다. •학생들은 음악적 매개변수를 차별화하여 듣고 전문적으로 명명한다. •학생들은 자신의 듣기 습관을 비판적으로 성찰한다.
메클렌부르크 - 포어폼메른 초등(2004)	주제분야: 음악 발견하기, 재현하기, 형성하기	*4학년말 •학생들은 그들의 목소리를 성악적 행위나 노래 만들기를 위한 표현수단으로서 사용한다. •학생들은 음악적 과제를 악기나 사물로 해결한다. •학생들은 음악적 또는 음악 관련적 표현가능성을 스스로 배운다. •학생들은 스스로 만들거나 모방한 노래와 음악 공연을 한다. •학생들은 음악적 생산을 위해 그래픽 표현을 사용한다.
니더작센 초등(2006)	내용관련 역량영역: 지각하기	*4학년말 •학생들은 점점 더 복잡해지는 맥락 안에서 들은 음악적 매개변수를 확인하고 구별한다. •학생들은 음악을 듣고 간단한 구조와 형식을 확인하고 구별한다. •학생들은 음악 작품을 관점과 연관 지어 듣는 것이 가능하다.
니더작센 중등(2012)	작업분야: 음악적 형성수단 - 음향	*9-10학년 •기악적, 성악적 역할을 분석하고 그것의 형성적 기능을 설명하기 •악기와 목소리에 대한 그들의 지식에 기초하여 악보 읽기 •록음악, 팝음악, 영화음악에서의 형성수단으로서 소리를 설명하고 숙고하기
노르트라인- 베스트팔렌 초등(2008)	역량영역: 음악만들기- 목소리로	*4학년 말 •학생들은 확장된 레파토리의 노래를 부른다. •학생들은 확장된 레파토리의 노래를 외워서 부른다. •학생들은 다른 주제적 측면(예. 여행)의 노래를 부른다. •학생들은 다양한 장르의 노래를 부른다. (이하생략)
노르트라인- 베스트팔렌 중등(2011)	행위관련 역량영역: 수용	*7~9학년 •학생들은 내용적 맥락에 기초하여 주관적인 청각적 인상을 설명한다. •학생들은 기보법과 관련된 음악적 매개변수의 조직체계 및 형식적 구성의 관점으로 음악적 구조를 분석한다. •학생들은 전문용어를 사용하여 분석결과를 발표한다. (이하생략)
자를란트 초등(2011)	역량영역: 음악 듣기	*1-4학년 •다양한 양식의 음악을 집중하여 듣기 •음악을 들을 때 느낌과 연상을 묘사하기 •악기 또는 악기군을 알고, 인식하고, 구별하기 •간단한 음악 형식과 형식 원칙을 인식하기 •기초적인 음악적 매개변수를 인식하고 명명하기 (이하생략)
작센-안할트 중등(2012)	음악적 행위역량- 음악적 재생산역량	*10학년 말 •학생들은 노래할 때 목소리를 건강하게(생리적으로 올바르게) 사용한다. •학생들은 음정과 리듬을 정확하게 노래한다. •학생들은 자기 고유의 노래 레파토리를 갖는다. •학생들은 몸의 일부 또는 전체를 사용하여, 악기를 사용하여 리듬을 만든다. (이하생략)
튀링겐 중등(2012)	학습영역: 음악을 형성하기와 경험하기- 목소리,노래, 기악	*9/10학년 •학생들은 포괄적으로 혼합된 레파토리를 음악적으로 바르게, 장르에 적합하게, 일부는 외워서 노래할 수 있다. •학생들은 화성학의 기본적 지식을 적용할 수 있다. •학생들은 노래를 기악반주할 수 있다. (이하생략)

(3) 교육과정 구성요소 간의 관계

역량 중심 음악과 교육과정 개발 시 교육과정 구성요소들이 어떠한 관계성을 갖고 설계되는가 하는 것은 아주 중요한 쟁점이다. 따라서 교육 목적, 역량(음악교과 역량, 범교과적 역량), 음악교과 내용지식, 성취기준 등의 구성요소들의 관계성에 대해 자세히 검토해보겠다.

1) 교육 목적과 역량의 관계

독일의 음악과 교육과정에서는 교육 목적으로서 인간의 인지와 정서 간의 상호작용에 대한 인식, 음악적 지식과 기술의 활용, 음악적 실제의 경험, 적극적이고 의식적인 음악 문화 참여, 음악적 역량의 개발, 문화적 맥락에 대한 이해 및 다른 문화에 대한 관용과 존중의 태도 개발, 개성 증진, 음악을 자기 결정적으로 다루기 위한 능력의 개발, 인본주의적 가치에 대한 기여, 다른 교과나 활동과의 연계 등을 제시하고 있음을 살펴본 바 있다. 이러한 교육 목적들을 달성하기 위해 주별로 다양한 역량을 제시하며, 특히 튀링겐 주 초등(2010), 브레멘 주 중등(2007), 메클렌부르크-포어폼메른 주 중등(2002) 음악과 교육과정에서는 음악적 역량의 개발을 교육 목적의 하나로 제시하여 역량 중심 접근을 취하고 있음을 적극적으로 표명하였다. 그러나 독일 13개 주의 음악과 교육과정은 반드시 역량 개발만을 교육 목적으로 제시하지는 않았다. 일반적으로 교육 목적은 포괄적인 음악교육의 방향성을 제시하고, 그 목적 달성을 위한 구체적인 역량은 교육과정 내용으로서 제시하는 방식을 취하였다.

2) 음악 교과역량과 범교과적 역량의 관계

독일 13개 주는 일부 몇 주를 제외하고 대부분 총론에서 범교과적 역량을 제시하고, 음악과 교육과정에서는 음악 교과역량을 제시하였다. 음악과 교육과정 개발 시 총론의 범교과적 역량과 음악과 교육과정의 음악 교과역량이 어떠한 관계하에 설계되는지를 검토해보면 다음과 같은 3가지 유형으로 정리할 수 있다.

첫째, 음악 교과역량 중심으로 설계하는 방법이다. 이는 총론에서 범교과적 역량을 제시하지 않고, 음악과 교육과정에서 음악 교과역량만 상세하게 제시하는 방식이다. <표 Ⅳ-34>는 음악 교과역량 중심으로 설계한 사례들이다.

<표 Ⅳ-34> 독일의 음악 교과역량 중심 설계 사례

주	역량 범주	하위 요소	
베를린 중등(2006)	교과관련 역량영역	•음악 지각하기와 이해하기 •음악 형성하기 •음악에 대해 숙고하기	
브란덴부르크 중등(2008)	교과관련 역량영역	•음악 지각하기 와 이해하기	•다양한 듣기방식과 표현형식 안에서의 음악 묘사하기 •음악적 구성수단과 구성원칙 및 형식 고려하기 •기악 및 성악 음악 장르 탐색하기 •음향발생자와 음향창작자로서의 악기와 목소리 묘사하기
		•음악 형성하기	•경험 지향적으로 노래부르기, 연주하기, 움직이기 •음악 창작하기, 생산하기, 편곡하기, 표현하기 •음악 기보 및 녹음하기 •다른 표현형식의 음악을 해석하고 표현하기 •다양한 문화의 음악에 대한 실제적 접근
		•음악에 대해 숙고하기	•음악의 기능 고려하기, 기술하기, 평가하기 •문화적, 사회적, 역사적 맥락에서의 음악 경험하기 •음악의 효과 및 다른 예술과 표현형식과의 연계성을 인식하기 •음악적 환경(최신 음악경향/록음악)을 탐색하고 성찰하기 •음악적 구성의 의도 관점에서 악곡을 해석하기
브레멘 중등(2007)	×	•음악 형성하기 •음악 듣기와 이해하기 •음악 성찰하기	
니더작센 초등(2006)	과정관련 역량영역	•의사소통하기 •지식 획득하기 •학습전략 획득하기 •판단 및 평가하기	
	내용 관련 역량영역	•지각하기 •형성하기 •문화역사적 차원의 형성	
노르트라인-베스트팔렌 중등(2011)	음악적-심미적 역량	×	
	행위관련 역량영역	•수용 •생산 •성찰	
라인란트-팔츠 초등(2009)	×	•표현역량 •지각역량 •의사소통역량 •성찰역량	
자를란트 초등(2011)	×	•음악 듣기 •음악 만들기 •음악과 움직임	
작센-안할트 초등(2007)	과정관련 역량영역	•음악적 행위역량 •음악적 수용역량 •음악적 창의성	
	내용 관련 역량영역	•노래하기 •연주하기 •음악과 움직임 •음악 듣기와 성찰 •창의적인 음악 활용	

둘째, 범교과적 역량 중심으로 설계하는 방법이다. 이 경우 총론의 범교과적 역량을 음악과 교육과정에 도입하여, 총론의 범교과적 역량이 음악과 교육과정에서도 동일하게 제시되었다. <표 Ⅳ-35>는 범교과적 역량 중심으로 설계된 사례이다.

<표 Ⅳ-35> 독일의 범교과적 역량 중심 설계 사례

국가 및 주	범교과적 역량		음악 교과역량	
	역량 범주	하위 요소	역량 범주	하위 요소
독일 베를린 초등(2004), 브란덴부르크 초등(2004), 메클렌부르크-포어폼메른 초등(2004)	행위역량	•교과역량 •방법역량 •사회적 역량 •개인적 역량	행위역량	•교과역량 •방법역량 •사회적 역량 •개인적 역량
독일 메클렌부르크-포어폼메른 중등(2002)	행위역량	•교과역량 •방법역량 •사회적 역량 •자아역량	×	•교과역량 •방법역량 •사회적 역량 •자아역량
독일 튀링겐 초등(2010)	학습역량	•방법역량 •사회적 역량 •자아역량	학습역량	•방법역량-효율적 학습 •사회적 역량 •자아역량
	교과특수역량	×	교과역량	×
독일 튀링겐 중등(2011)	학습 역량	•방법역량 •사회적 역량 •자아 역량	학습역량	•방법역량 •사회적 역량 •자아역량
			음악적-예술적 역량	×
			교과특수 역량	×

이 접근 방법의 경우 총론에서도 '교과역량'이 제시되는 경우가 있는데, 이때 총론에서 제시되는 '교과역량'은 교과역량의 의미에 대해 대략적 개요만 설명되고, 실질적 의미는 음악과 교육과정에서 구체화하여 제시되었다. 그러나 음악과 교육과정에서도 '교과역량'은 포괄적으로 제시될뿐 다른 주의 사례처럼 하위요소를 상세화하지는 않았다.

주목할 점은 총론의 '방법적 역량', '사회적 역량', '개인적 역량' 또는 '자아역량' 등의 범교과적 역량이 음악교과적으로 재해석된다는 점이다. 즉 총론의 범교과적 역량의 의미를 유지하면서도 음악교과적으로 재해석함으로써 총론과는 차별성을 두었다. 이것은 총론의 범교과적 역량을 음악교과에서 어떻게 개발할 수 있는지를 보여주는 것이라고 할 수 있겠다. 예를 들어, 총론의 '방법적 역량'은 주로 학습하는 방법과 관련된 능력, 즉 학습하는 방법 · 전략 · 기술의 개발, 활용, 적용, 평가하는 능력을 의미하며, 미디어에 의한 정보의 수집 · 활용 · 가공 · 표현 등의 의미도 포함한다. 음악과 교육과정에서의 '방법

적 역량'은 예술적 행위를 하기 위한 역량과 자주적 학습을 위한 역량 모두를 포함하는 것으로 사용되었다. 즉 음악 활동 자체를 잘 하기 위한 능력뿐만 아니라 음악 학습의 과정에도 필요하면서도 범교과적으로 전이 가능한 학습을 위한 전략·방법·기술 등을 모두 포괄한 능력을 의미한다. 이는 총론에서 제시되는 '방법적 역량'과 일맥상통하는 것으로 총론의 '방법적 역량'을 음악교과적으로 재해석하여 제시한 것이라고 볼 수 있다. 구체적 사례를 살펴보면, 메클레부르크-포어폼메른 주 중등 음악과 교육과정(2002)은 <표 Ⅳ-36>과 같이 '음악 만들기', '음악 듣기', '음악 알기' 등의 3가지 '활동 분야(Tätigkeitsfeldern)'에 따라 방법적 역량을 제시하고 있는데, 여기서는 음악 활동을 하기 위한 '방법적 역량'을 설명하였다.

<표 Ⅳ-36> 총론과 음악과 교육과정의 '방법적 역량' 의미 비교

<table>
<tr><th>총론의 '방법적 역량'</th><th>음악과 교육과정의 '방법적 역량'</th></tr>
<tr><td>•이성적으로 작업한다.
•작업조치를 목적에 맞게 계획하고 적용한다.
•다양한 작업기술을 교과관련적이면서 상황에 맞게 적용한다.
•정보를 얻고, 저장하고, 특정한 맥락에서 평가하며, 교과에 맞게 해석한다.(특히 새로운 미디어의 도움 하에)
•결과를 구조화하고 나타낸다.</td><td>
<table>
<tr><th>활동분야</th><th>중등 1단계 말의 방법적 역량</th></tr>
<tr><td>음악
만들기</td><td>•목소리, 몸, 악기, 미디어를 의식적으로 다루기
•목적지향적인 계획과 필요한 조치의 적용</td></tr>
<tr><td>음악듣기</td><td>•음악에 대한 지각, 설명, 정보교환
•음악적 과정의 인식 및 분석</td></tr>
<tr><td>음악알기</td><td>•교과지식, 역사적 지식, 생산지식의 획 득
•분석과 해석을 위해서 학습한 작업기술과 전략의 네트워크적이고 의식적인 적용</td></tr>
</table>
</td></tr>
</table>

셋째, 총론의 범교과적 역량과 음악과 교육과정의 음악 교과역량 모두 제시하는 방식이다. 이 경우 총론에서는 범교과적 역량을, 음악과 교육과정에서는 음악 교과역량을 제시하며, 구성이 상이하고, 연계성도 없다. <표 Ⅳ-37>은 총론의 범교과적 역량과 음악과 교육과정의 음악 교과역량 이원 접근 설계 사례이다.

<표 Ⅳ-37> 독일의 범교과적 역량 및 음악 교과역량 이원 접근 설계 사례

주	총론		음악과 교육과정	
	역량 범주	하위 요소	역량 범주	하위 요소
바덴-뷔르템베르크 중등(2004)	×	•개인적 역량 •사회적 역량 •방법적 역량 •교과역량	×	•음악 형성하기 •음악 듣기와 이해 •음악 성찰하기
헤센 초등(2011), 중등(2011)	범교과적 역량	•개인적 역량 •사회적 역량 •학습역량 •언어역량	×	•음악 듣기 •음악 만들기 •음악 변환하기 •음악문화 이해하기
노르트라인-베스트팔렌 초등(2008)	범교과적 역량	•지각과 의사소통 •분석과 성찰 •구조화와 표현 •전이와 적용	×	•음악 만들기 •음악 듣기 •음악 변환하기 •음악에 대해 소통하기
작센-안할트 중등(2012)	범교과적 역량	•학습역량 •언어역량 •사회적 역량 •문제 해결역량 •미디어역량	음악적 행위역량	•음악적 재생산역량 •음악적 수용역량 •음악적 창의성

앞의 세 방식과 다른 방식을 취하는 예외의 경우도 있다. 함부르크 주의 경우에는 총론 없이 교과 교육과정만 제시하는 관계로 모든 교과 교육과정 안에 범교과적 역량을 제시하였다. 또한 니더작센 주 중등의 경우에는 마찬가지로 총론 없이 교과 교육과정만 제시하는데, 다른 교과에는 없는 범교과적 역량을 음악과 교육과정 안에 포함하여 제시하였다. 결국 이 두 사례는 음악과 교육과정 안에 범교과적 역량과 음악 교과역량을 모두 제시한 양상을 보여주었다. 이 경우 범교과적 역량은 앞의 두 번째 방식처럼 음악교과적으로 해석하였다. <표 Ⅳ-38>은 독일 함부르크 주 초등(2011) 및 중등(2011), 니더작센 주 중등 음악과 교육과정(2012)의 역량 설계 사례이다.

<표 Ⅳ-38> 함부르크 주 초등 및 중등, 니더작센 주 중등 음악과 교육과정 역량 설계 사례

주	총론		음악과 교육과정	
	역량 범주	하위 요소	역량 범주	하위 요소
함부르크 초등(2011), 중등(2011)	×	×	범교과적 역량	•자아역량(자아개념과 동기) •사회적-소통적 역량 •학습 방법적 역량
			교육언어구사 역량	×
			교과역량	• 생산 • 수용 • 성찰
니더작센 중등(2012)	×	×	×	•음악을 경험하며 이해하기 - 음악 형성하기 - 음악 듣기와 기술하기 - 음악 탐색하기 - 음악 해석하기
			×	•지각역량 •분석역량 •성찰역량 •행동역량
			범교과적 역량	•자아역량 •사회역량 •의사소통적 역량 •방법역량 •미디어역량

3) 역량과 음악교과 내용지식의 관계

독일 13개 주의 음악과 교육과정에서 중심을 이루고 있는 내용은 역량과 더불어 음악교과 내용지식이다. 음악교과 내용지식은 기존의 교육과정 구성에서 빠질 수 없는 주요한 교육과정의 구성요소인 만큼 역량 중심 교육과정에서도 음악교과 내용지식이 역량과 어떠한 관계 안에서 설계되는지 살펴보는 것이 중요하다. 따라서 13개 주의 음악과 교육과정에서 나타나는 역량과 음악교과 내용지식의 구성을 자세히 살펴보고, 그 관계성에 대해 검토해보겠다.

(가) 음악과 교육과정 내용 구조

역량과 음악교과 내용지식은 역량 중심 음악과 교육과정의 내용에 있어 가

장 큰 비중을 차지하므로 전체적 교육내용의 구조 안에서 역량과 음악교과 내용지식의 관계를 살펴볼 필요가 있다. 13개 주 음악과 교육과정 내용의 구조를 종합적으로 검토해본 결과, 역량과 음악교과 내용지식은 필수적으로 제시되었다. 여기에 '활동분야(Tätigkeitsfeldern)', '주제분야(Themefelder)', '학습영역(Lernbereich)', '작업분야(Arbeitsfeld)' 등의 제 3의 범주가 추가로 제시되는 경우도 있었다.

음악과 교육과정 내용의 구조를 역량 유형별로 살펴보면, 역량 유형 (가)는 역량, 활동분야/주제분야/학습영역, 음악교과 내용지식 등으로 구성되며, 역량 유형 (나)는 역량과 음악교과 내용지식으로 구성되었다. 역량 유형 (가)와 (나)의 혼합이라고 볼 수 있는 역량 유형 (다)는 역량, 작업분야, 음악교과 내용지식 등으로 구성되며, 여기서 작업분야는 활동 과정이자 음악교과 내용지식 구성의 장이다. [그림 Ⅳ-11]은 역량 유형별로 음악과 교육과정 내용 구조를 도식화한 것이다.

역량 유형	음악과 교육과정 내용 구조
유형 (가)	역량 / 활동분야/주제분야/학습영역 / 음악교과 내용지식
유형 (나)	역량 / 음악교과 내용지식
유형 (다)	역량 / 작업분야 / 음악교과 내용지식

[그림 Ⅳ-11] 독일 음악과 교육과정 내용 구조 비교

가) 음악과 교육과정 역량 유형 (가)

유형 (가)의 교육과정 내용은 <표 Ⅳ-39>처럼 크게 역량, 활동분야/주제분야/학습영역, 음악교과 내용지식 등의 범주로 구성되었다.

<표 Ⅳ-39> 역량 유형 (가)의 음악과 교육과정 내용 구성

주	역량		활동분야/주제분야/학습영역 범주명	음악교과 내용지식 범주명
	역량 범주명	하위 요소		
베를린 초등(2004), 브란덴부르크 초등(2004), 메클렌부르크-포어폼메른 초등(2004)	행위 역량	•교과역량 •방법역량 •사회적 역량 •개인적 역량	주제분야 (Themenfelder)	x
메클렌부르크-포어폼메른 중등(2002)	x	•교과역량 •방법역량 •사회적 역량 •자아역량	활동분야 (Tätigkeitsfeldern)	주제분야 (Gegenstandsfelder)
튀링겐 초등(2010)	학습역량	•방법역량 •자아역량과 사회적역량	학습영역 (Lernbereich)	중심 내용 (Zentrale Inhalte)
	교과특수 역량	x		
튀링겐 중등(2012)	학습 역량	•방법역량 •자아역량 •사회적 역량	학습영역 (Lernbereich)	x
	교과특수 역량	x		

유형 (가)의 활동분야/주제분야/학습영역은 <표 Ⅳ-40>에서 제시된 것처럼 다양하게 제시되었다. 여기서 음악 듣기와 음악 만들기와 같은 활동분야/주제분야/학습영역의 세부 내용들은 다음에 논의할 유형 (나)의 각 역량 범주의 하위 요소들과 유사한 것처럼 보인다. 그러나 그 세부 내용을 잘 살펴보면 여기서의 활동분야/주제분야/학습영역은 역량을 의미하는 것이 아니라 학습주제나 학습영역, 활동영역 자체를 구분하는 것에 의미가 있다. 교육과정에서는 세부 내용만 제시하지 각각의 활동분야/주제분야/학습영역을 설명하지는 않았다. 즉 활동분야/주제분야/학습영역의 구체적인 세부 내용을 드러내는 것이 주요한 목적이다. 따라서 세부 내용들의 명칭이 유형 (나)의 역량 범주의 하위 요소들과 명칭들과 유사하다고 하여 혼돈을 일으켜서는 안 될

것이다. 음악 듣기, 음악 만들기는 역량일 수도 있지만, 경우에 따라서는 학습주제나 학습영역 또는 활동영역을 의미하는 용어로도 사용됨을 알 수 있다.

<표 Ⅳ-40> 역량 유형 (가)의 활동분야/주제분야/학습영역 세부 내용

주	활동분야/주제분야/학습영역		
	범주명	세부 내용	
베를린 초등(2004), 브란덴부르크 초등(2004), 메클렌부르크-포어폼메른 초등(2004)	주제분야 (Themenfelder)	• 음악 발견하기, 재현하기, 형성하기	•리듬적 작업 •목소리와 노래 레파토리 •악기 취급법 •음악적 구성요소
		• 음악듣기, 이해하기, 분류하기	•지각 및 구별 •기술(Beschreibung) 및 가치판단
		• 음악 변환하기	•음악과 움직임 •음악과 그림 •음악기호와 음악기록 •음악과 언어 •음악과 장면 •음악과 미디어
메클렌부르크-포어폼메른 중등(2002)	활동분야 (Tätigkeitsfeldern)	• 음악 만들기	•목소리로 •악기로 •신체로
		• 음악 듣기	•지각하기 •교류하기 •설명하기
		• 음악 알기	•교과지식 •생산지식 •역사지식
튀링겐 초등(2010)	학습영역 (Lernbereich)	•음악 형성하기와 경험하기	•목소리와 노래 •악기 연주하기 •음악문화-음악적 환경 •음악과 미디어
		•음악 듣기와 이해하기	x
		•음악 시각화하기	•음악과 움직임 •음악과 기호
튀링겐 중등(2012)	학습영역 (Lernbereich)	•음악 형성하기와 경험하기	•목소리와 노래 •악기 연주하기 •음악과 미디어
		•음악 듣기와 이해하기	•악기 •음악과 형식 •다른 문화의 음악 •대중 음악 •역사적 맥락에서의 음악
		•음악 시각화하기	•음악과 움직임 •음악극 •음악과 기호

유형 (가)의 음악교과 내용지식의 경우, <표 Ⅳ-41>에 제시된 것처럼 베를린 주 초등(2004), 브란덴부르크 주 초등(2004), 메클렌부르크-포어폼메른 주 초등(2004) 음악과 교육과정에서는 성취기준인 '요구사항(Anforderungen)' 항목과 연관 지어 제시되었고, 메클렌부르크-포어폼메른 주 중등(2002)과 튀링겐 주 초등(2010) 음악과 교육과정에서는 독립적으로 제시되었다.

<표 Ⅳ-41> 역량 유형 (가)의 음악교과 내용지식 범주의 세부 내용

주	음악교과 내용지식		
	범주명	세부 내용	
베를린 초등(2004), 브란덴부르크 초등(2004), 메클렌부르크-포어폼메른 초등(2004)	x	*요구사항 (Anforderungen) •말음절과 신체타악기로 간단한 리듬 연주하기 •기본박에 엑센트주기	*내용(Inhalte) •질문-답-놀이 •넌센스-시 •이름, 단어, 문장 •신체타악기 등...
메클렌부르크-포어폼메른 중등(2002)	주제분야 (Gegenstands-felder)	음악과 구성요소	•리듬/박자 •가락/동기 •셈여림 •화음 •악보
		음악과 표현형식	•표현형식 •구조적 측면 •역사적-사회적 측면 •이론적 측면
		음악과 사회	•음악적 삶 •다루는 방식 •미디어 지식과 미디어 능력의 개발
튀링겐 초등(2010)	중심 내용 (Zentrale Inhalte)	•음량 •아티큘레이션 •노래	•빠르기 •구성원칙 •안무적 수단
			•리듬/가락 •형식 •악기

나) 음악과 교육과정 역량 유형 (나)

유형 (나)의 음악과 교육과정 내용은 <표 Ⅳ-42>처럼 크게 역량과 음악교과 내용지식으로 구성되었다.

<표 Ⅳ-42> 유형 (나)의 음악과 교육과정 내용 구성

주	역량		음악교과 내용지식 범주명	
	역량 범주	하위 요소		
베를린 중등 (2006)	교과관련 역량영역	•음악 지각하기와 이해하기 •음악 형성하기 •음악에 대해 숙고하기	음악수업의 주제분야 (Themenfelder des Musikunterrichts), 측면(Aspekte), 가능한 내용 (Mögliche Inhalte)	
브란덴부르크 중등(2008)	교과관련 역량영역	•음악 지각하기와 이해하기 •음악 형성하기 •음악에 대해 숙고하기	가능한 내용 (Mögliche Inhalte)	
브레멘 중등(2007)	x	•음악 형성하기 •음악 듣기와 이해하기 •음악 성찰하기	주제영역(Themen), 내용(Inhalte)	
노르트라인-베스트팔렌 중등(2011)	음악적-심미적 역량	x	내용분야 (Inhaltsfelder)	
	행위관련 역량영역	•수용 •생산 •성찰		
작센-안할트 초등(2007)	과정관련 역량영역	•음악적 행위역량 •음악적 수용역량 •음악적 창의성	x	
	내용관련 역량영역	•노래하기 영역 •연주하기 영역 •음악과 움직임 영역 •음악 듣기와 성찰 영역 •창의적인 음악 활용 영역	융통성있게 적용할 수 있는 기초지식 (Flexibel anwendbares Grundwissen)	
작센-안할트 중등(2012)	음악적 행위역량	•음악적 재생산역량 •음악적 수용역량 •음악적 창의성	음악교과에서의 지식 기초 (Wissensbestände im Fach Musik)	
	역량중심	•목소리와 악기로 음악하기 •음악적 진행과정과 형식을 파악하고 적용하기 •시대 변화에 따른 음악 이해하기 •세계의 음악 문화 발견하기 •미디어 맥락에서의 음악을 성찰하고 형성하기		
헤센 초등(2011), 중등(2011)	x	•음악 듣기 •음악 만들기 •음악 변환하기 •음악문화 이해하기	교과의 내용적 개념(Inhaltliche Konzepte des Faches)	핵심 영역 내용 분야
자를란트 초등(2011)	x	•음악 듣기 •음악 만들기 •음악과 움직임	의무적 내용 (verbindliche Inhalte)	
라인란트-팔츠 초등(2009)	x	•표현역량 •지각역량 •의사소통역량 •성찰역량	음악수업의 하위영역 (Teilbereiche des Musikunterrichts)	

유형 (나)의 음악교과 내용지식의 세부 내용은 <표 Ⅳ-43>과 같다. 브란덴부르크 주 중등(2008), 자를란트 주 초등(2011), 작센-안할트 주 초등

(2007) 음악과 교육과정은 역량별로 음악교과 내용지식을 제시하였다. 브레멘 주 중등 음악과 교육과정(2007)은 '주제영역(Themenbereiche)'별로 '내용(Inhalte)'을 제시하였고, 라인란트-팔츠 주 초등 음악과 교육과정(2009)은 역량과 '음악수업의 하위영역(Teilbereiche des Musikunterrichts)'이라는 음악교과 내용지식을 연계시키고 그에 따른 구체적인 하위활동을 제시하였다.

<표 Ⅳ-43> 역량 유형 (나)의 음악교과 내용지식 범주의 세부 내용

주	음악교과 내용지식		
	범주명	세부 내용	
브란덴부르크 중등(2008)	가능한 내용 (Mögliche Inhalte)	***'다양한 듣기방식과 표현형식 안에서의 음악 묘사하기' 역량** •모든 음악 영역 안에서 분석적, 연관적으로 듣기 •춤과 움직임, 장면 구성, 음악 그리기	
브레멘 중등(2007)	주제영역 (Themen-bereiche)	• 노래와 춤 • 악기와 음향 • 이야기, 그림, 움직임 • 작곡가 • 음악이론을 위한 기초 • 역사적 현상으로서의 음악 • 새로운 음악 • 다른 문화의 음악 • 음악과 미디어 • 음악시장 • 음악극	
	내용(Inhalte)	*** 5/6학년 주제영역 - 노래와 춤** • 세계 각국의 노래와 카논 • 노래를 악기로 반주하기 • 세계 각국의 춤 • 목소리 테크닉, 목소리 훈련	
노르트라인-베스트팔렌 중등(2011)	내용분야 (Inhaltselder)	•음악의 의미 •음악의 발전 •음악의 사용	
작센-안할트 초등(2007)	융통성있게 적용할 수 있는 기초지식 (Flexibel anwendbares Grundwissen)	***'창의적인 음악 활용' 역량** •음향기호(예. 점, 선, 면) •리듬악기의 그래픽적 상징 •신체악기(박수치기, 손가락 튕기기, 때리기, 두들기기 등) •소리실험	
작센-안할트 중등(2012)	음악교과에서의 지식 기초 (Wissens-bestände im Fach Musik)	삶 세계	•사람과 자연 •사람과 시간 •사람과 공간 •사람과 사람 •사람과 문화 •사람과 경제 •사람과 기술
		문화 지식	•음악문화의 발전 •악보와 음악용어 •음악작품(성악, 기악) •비유럽 음악 문화 •미디어 및 다른 예술과 음악의 연계
		자연 지식	•음악에서의 음향생산/음향학 •악기제작 •목소리 생리학/목소리 건강 •듣기의 생리학과 훈련 •음악에 대한 신체적 및 정서적 반응
		사회 지식	•보편적이고 개인적 의사소통 수단으로서의 음악 •개별적 작업 형식과 협력적 작업 형식간의 상호작용 •음악을 통한 감동 기회 •사회적 지위와 음악
헤센 초등(2011), 중등(2011)	교과의 내용적 개념(Inhaltliche Konzepte des Faches)	핵심 영역	•음악과의 만남 •음악의 형성 •음악의 분류
		내용 분야	•듣기 문화 •음향 •표현과 효과 •노래와 악기연주 •움직임과 형성매체 •매개변수 •기호 •형식 •맥락 •활용실제

<table>
<tr><td>자를란트
초등(2011)</td><td>의무적 내용
(verbindliche Inhalte)</td><td>* '음악 듣기' 역량
•모든 수준: 듣기 예시와 발췌곡(클래식, 대중음악, 비유럽음악)
•최소 6명 작곡가의 초상 및 짧은 전기
•악기군과 대표악기
•형식: 카논, 간단한 가곡형식, 론도</td></tr>
<tr><td>라인란트
-팔츠
초등(2009)</td><td>음악수업의 하위영역
(Teilbereiche des Musik-unterrichts)</td><td>* 음악수업의 하위영역
•박자/박/리듬 •음정/가락 •음향/화음 •형식/구성
<'음악적으로 표현하기' 역량과 음악수업의 하위영역 '박자적 영역' 예시>
<table>
<tr><th colspan="2">역량</th><th>하위영역 - 박자/박/리듬</th></tr>
<tr><td rowspan="3">음악적으로 표현하기</td><td>박자</td><td>•목소리와 신체로 표현하기: 말하기, 걷기, 박수치기 등
•속으로 박자치기</td></tr>
<tr><td>박</td><td>다양한 박자를...
-목소리와 신체로 표현하기: 말하기, 걷기, 박수치기, 발구르기, 춤추기 등
-리듬악기로 표현하기</td></tr>
<tr><td>리듬</td><td>•리듬요소를...
-말(말리듬)으로 표현하기
-신체악기(예. 박수치기)로 표현하기
-악기 연주하기
-읽고 쓰기</td></tr>
</table></td></tr>
</table>

다) 음악과 교육과정 역량 유형 (다)

유형 (다)에 해당되는 사례 중 함부르크 주 초등(2011) 및 중등(2011) 음악과 교육과정은 내용에 대해서 간략한 개요 설명만 하였기에 니더작센 주 중등 음악과 교육과정(2012)만 검토하기로 한다. 니더작센 주 중등 음악과 교육과정(2012)은 <표 Ⅳ-44>와 같은 음악과 교육과정 내용 구조를 제시하였다.

<표 Ⅳ-44> 니더작센 주 중등 음악과 교육과정 내용 구조

역량				작업분야		음악교과 내용지식		
범교과적 역량	×	×				5-6학년	7-8학년	9-10학년
•자아역량 •사회역량 •의사소통적 역량 •방법역량 •미디어역량	•지각역량 •분석역량 •성찰역량 •행위역량	음악을 경험하며 이해하기	음악 형성하기	노래하기		•리듬, 가락, 화성, 음향, 셈여림, 아티큘레이션 •그룹으로 노래하기 위한 안내 •결과의 표현 •음악적 의사소통과정		
				악기 연주하기		•리듬, 가락, 화성, 음향,셈여림, 아티큘레이션 •그룹으로 연주하기 위한 안내 •결과의 표현 •음악적 의사소통과정		
				움직임		•리듬과 움직임 •그룹으로 움직이기 위한 안내 •결과의 표현 •음악적 의사소통과정		
			•음악 듣기와 기술하기 •음악 탐색하기 •음악 해석하기	음악적 형성수단	음향	•건반악기, 현악기, 타악기, 관악기	•관현악단; 합창단	•튜티-솔로 •음색
					리듬, 선율, 화성, 셈여림, 아티큘레이션	•박자, 박, 리듬 •음높이, 음길이 •장조 및 단조 음계	•당김음; 셋잇단음표 •3화음과 화음 종지 •협화음, 불협화음 •나타냄말	•가온음자리표; 이조악기 •반음계, 클러스터 •블루스음계, 블루노트; 5음음계 •기능화성
					형식과 구조	•절, 후렴 •카논	•론도, 변주곡 •주제, 동기, 패턴, 프레이즈, 씨퀀스	•여러성부, 화성음악, 다성음악 •푸가, 교향곡
				언어, 장면, 이미지, 영화, 프로그램 등과 연계된 음악		•프로그램-음악 •가곡	•오페라; 뮤지컬 •레시타티브, 아리아 •노래	•영화음악과 소리구성 •예술가곡
				역사적,사회적 맥락 속의 음악		•음악가 •춤 •노래의기능	•양식 •시대 •광고속의음악	•장르 •정치적 음악

니더작센 주 중등 음악과 교육과정(2012)에서는 3가지 범주로 구성된 역량을 제시하였다. 이러한 3가지 역량 범주 중 음악교과 내용지식과 직접 관련되는 부분은 음악 교과역량 범주이다. 음악 교과역량은 '작업분야(Arbeitsfeld)'를 통해 체계화되는데, '음악 형성하기' 역량은 '노래하기', '악기연주하기', '움직임' 등의 3가지 '작업분야' 안에서, '음악 듣기와 기술하기', '음악 탐색하기', '음악 해석하기' 역량들은 '음악적 형성수단', '언어, 장면, 이미지, 영화, 프로그램 등과 연계하는 음악', '역사적, 사회적 맥락 속의 음악'

등의 3가지 '작업분야' 안에서 획득된다. 이 '작업분야' 별로 상세한 음악교과 내용지식이 제시되었다. 그러나 이러한 '작업분야'와 음악교과 내용지식은 다른 역량 범주들과도 모두 관련이 된다고 볼 수 있다. 왜냐하면 '범교과적 역량'도 음악수업이라는 틀 안에서 교과 특수적 방식으로 형성되는 것이다(Badenhop et al., 2012). 즉 모든 역량 범주가 음악수업이라는 틀 안에서 형성되는 만큼 3가지 역량 범주 모두가 '작업분야' 및 음악교과 내용지식과 관련성을 맺을 수 밖에 없다.

정리하면, 니더작센 주 중등 음악과 교육과정(2012)의 내용구조는 크게 역량, 작업분야, 음악교과 내용지식 등의 범주로 구성되었다. 니더작센 주 중등 음악과 교육과정(2012)의 역량 유형 (가)와 (나)의 집합체인 만큼 내용구조도 한층 복잡한 유형을 보여주었다. 특히 '작업분야'는 역량 획득을 위한 과정을 제시하는 것뿐만 아니라 음악교과 내용지식도 구성되는 만큼(Badenhop et al., 2012) 유형 (가)에서 드러나는 활동 과정의 성격도 갖고 있으면서 동시에 음악교과 내용지식 범주의 성격도 갖고 있다고 볼 수 있다.

(나) 역량과 음악교과 내용지식의 설계 방식

역량과 음악교과 내용지식은 음악과 교육과정의 중요한 구성요소이다. 음악과 교육과정에서 역량과 음악교과 내용지식이 어떠한 관계하에 설계되는지는 다음과 같은 3가지 유형으로 정리할 수 있다.

첫째, 역량과 음악교과 내용지식이 서로 연계되어 제시되는 방식이다. 주로 역량별로 음악교과 내용지식을 제시하는 방식을 많이 취한다. 역량 유형 (가)의 튀링겐 주 초등(2010) 및 중등(2012), 유형 (나)의 브란덴부르크 주 중등(2008), 라인란트-팔츠 주 초등(2009), 자를란트 주 초등(2011), 작센-안할트 주 초등(2007) 및 중등(2012), 유형 (다)의 니더작센 주 중등(2012) 음악과 교육과정이 이에 해당된다. 구체적 사례를 살펴보면, 유형

(가)의 튀링겐 주 초등 음악과 교육과정(2010)은 <표 Ⅳ-45>처럼 '학습영역(Lernbereich)' 별로 '교과역량', '방법역량', '자아역량', '사회적 역량' 각각의 목표 진술을 하고, 음악교과 내용지식에 해당되는 부분도 함께 제시하였다.

<표 Ⅳ-45> 튀링겐 주 초등 음악과 교육과정 역량과 음악교과 내용지식 설계 사례

<table>
<tr><th colspan="3">'음악 형성하기와 경험하기 학습영역' 중 '목소리와 노래' 분야</th></tr>
<tr><th>역량</th><th>학교입문단계</th><th>4학년</th></tr>
<tr><td rowspan="3">교과
역량</td><td colspan="2">•학생들은 나이에 적절한 다양한 양식, 기원, 언어, 조성의 노래 레파토리를 외워서 노래할 수 있다. 즉 집중할 수 있다.
-음량
-빠르기
-리듬
-노래부르는 자세
-호흡과 프레이징
-인토네이션
-강약
-아티큘레이션
-악센트</td></tr>
<tr><td>•학생들은 순차 및 도약 음정을 구별할 수 있다.
-들으면서
-노래하면서</td><td>•학생들은 장조와 단조 구별할 수 있다.
-들으면서
-노래하면서</td></tr>
<tr><td>•학생들은 노래의 근음을
-찾는다.
-노래한다.
•학생들은 간단한 2성부 카논을 노래할 수있다.</td><td>•학생들은 다성음악 노래의 형식을 연주하고 곡의 장르 명칭을 말할 수 있다.
-카논
-쿼들리벳
-근음반주 및 2번째 성부가 있는 노래</td></tr>
</table>

유형 (나)의 브란덴부르크 주 중등 음악과 교육과정(2008)은 <표 Ⅳ-46>처럼 '교과관련 역량영역(Fachbezogene Kompetenzbereiche)'의 '하위역량(Teilkompetenzen)'별로 음악교과 내용지식에 해당되는 '가능한 내용(Mögliche Inhalte)'을 제시하였다.

<표 Ⅳ-46> 브란덴부르크 주 중등 음악과 교육과정 내용 구조

교과관련 역량영역 (Fachbezogene Kompetenzbereiche)	하위역량(Teilkompetenzen)	가능한 내용(Mögliche Inhalte)
음악 지각하기와 이해하기	다양한 듣기방식과 표현형식 안에서의 음악 묘사하기	•모든 음악 영역안에서 분석적 및 연관적으로 듣기 •춤과 움직임, 장면 구성, 음악 그리기
	음악적 구성수단과 구성원칙 및 형식 고려하기	•리듬, 동기, 가락, 종지 •질문-응답-원칙, 대화로서의 음악 •갈등과 해결 •원곡과 편곡 등
	기악 및 성악 음악 장르 탐색하기	•실내악: 모음곡, 소나타 •현악 4중주 •관현악음악: 합주협주곡, 협주곡, 교향곡 •성악음악:민요/예술가곡,발라드,칸타타,오라토리오 •록과 팝송
	음향생성자와 음향창작자로서의 악기와 목소리 묘사하기	•음향생성원칙/악기론 •악기 자체 제작 •목소리와 악기 •관습적인 연주테크닉과 새로운 연주테크닉 •전기적 음향생성장치
음악 형성하기	경험 지향적으로 노래부르기, 연주하기, 움직이기	•다양한 노래 선곡 •신체타악기, 움직임, 춤에 이르기까지 폭넓은 악기편성
	음악 창작하기, 생산하기, 편곡하기, 표현하기	•소리, 음향(오리지날 및 전자적 발생) •소리의 질 •음정, 음계, 화음 등
	음악 기보 및 녹음하기	•다양한 악보형식(그래픽, 전통, 문자) •소리기술 및 저장매체 •컴퓨터로 소리 녹음 및 편집 등
	다른 표현형식의 음악을 해석하고 표현하기	•움직임/춤 •그림 •언어와 장면
	다양한 문화의 음악에 대한 실제적 접근	•노래와 춤, 축제와 의식 •민속음악과 예술음악의 중요성 •음악가의 위상
음악에 대해 숙고하기	음악의 기능 고려하기, 기술하기, 평가하기	•의식적으로 듣기 습관 만들기 •음악을 통해 긴장완화
	문화적, 사회적, 역사적 맥락에서의 음악 경험하기	•시대개요, 선택한 시대 심화학습 •개별 장르와 양식의 발전 •작곡가 초상화, 작곡가와 대중 간의 관계 등
	음악의 효과 및 다른 예술과 표현형식과의 연계성을 인식하기	•작사, 단어-소리-관계 •표제음악, 교향시 •오페라, 뮤지컬, 발레, 영화음악, 라디오드라마
	음악적 환경(최신 음악경향/록음악)을 탐색하고 성찰하기	•지역 음악공간(학교, 극장, 교회, 연주회장, 야외 공연장, 클럽..) •음향공간(공간, 풍경, 도시..) 등
	음악적 구성의 의도 관점에서 악곡을 해석하기	•분석 및 해석, 토론(인용구, 음악비평, 음악회 프로그램...)

유형 (나)의 작센-안할트 초등 음악과 교육과정(2007)은 <표 Ⅳ-47>처럼 '과정관련 역량(Prozessbezogene Kompetenzen)'과 '내용관련 역량(Inhaltsbezogenen Kompetenzen)'을 제시하고 '내용 관련 역량영역'의 하위영역별로 음악교과 내용지식인 '융통성 있게 적용할 수 있는 기초지식

(Flexibel anwendbares Grundwissen)'을 제시하였다.

<표 Ⅳ-47> 작센-안할트 주 초등 음악과 교육과정 2학년 교육과정 내용 구조

과정관련 역량영역 (Prozessbezogene Kompetenzen)	내용관련 역량영역 (Inhaltsbezogenen Kompetenzen)	융통성있게 적용할 수 있는 기초지식 (Flexibel anwendbares Grundwissen)
•음악적 행위역량 •음악적 수용역량 •음악적 창의성	•노래하기 영역	•상대적-기능적 작업
	•연주하기 영역	•리듬악기의 명칭, 모습, 소리 •리듬적-박자적 기초: 음가: 8분음표, 4분음표, 2분음표 •조성적-선율적 기초: 반복음, 순차음, 도약음, 기초적 음표지식 •음악적 형성수단: 음량(크게-여리게), 빠르기(빠르게-느리게),
	•음악과 움직임 영역	•선, 원, 줄 •공간길, 춤방향 •스텝방식:걷기, 뛰기, 점프하기
	•음악 듣기와 성찰 영역	•최소한 5작품 듣기 -생상:동물의 사육제(발췌) -차이코프스키: 호두까기 인형 조곡(발췌)
	•창의적인 음악 활용 영역	•음향기호(예. 점, 선, 면) •리듬악기의 그래픽적 상징 •신체악기(박수치기, 손가락 튕기기, 때리기, 두들기기 등) •소리실험

유형 (나)의 작센-안할트 중등 음악과 교육과정(2012)은 <표 Ⅳ-48>처럼 교육과정 앞부분에서는 역량과 음악교과 내용지식을 독립적으로 제시한 후, 교육과정 뒷부분에서는 음악수업 실제를 위하여 역량 및 학년군별로 연계시켜 음악교과 내용지식을 매우 상세히 구체적으로 제시하였다. 특히, 음악수업에서 개발되는 역량을 '목소리와 악기로 연주하기', '음악적 진행구조와 형식을 파악하고 적용하기', '시대 변화속의 음악 이해하기', '세계의 음악 문화 발견하기', '미디어 맥락에서의 음악 성찰하고 형성하기' 등의 5가지 '역량중심(Kompetenzschwerpunkte)'으로 초점화하고, 이 '역량중심' 항목 별로 학년군별 발전 과정을 제시한 후, 학년군별로 역량과 음악교과 내용지식을 매우 구체적으로 상세화하였다.

<표 Ⅳ-48> 작센-안할트 주 중등 음악과 교육과정 내용 구조

역량		음악교과 내용지식		
범주	하위 요소	범주	하위 요소	
음악적 행위역량	•음악적 재생산역량 •음악적 수용역량 •음악적 창의성	음악교과에서의 지식 기초	삶 세계	•사람과 자연 •사람과 시간 •사람과 공간 •사람과 사람 •사람과 문화 •사람과 경제 •사람과 기술
			문화 지식	•음악문화의 발전 •악보와 음악용어 •음악작품(성악, 기악) •비유럽 음악 문화 •미디어 및 다른 예술과 음악의 연계
			자연 지식	•음악에서의 음향생산/음향학 •악기제작 •목소리 생리학/목소리 건강 •듣기의 생리학과 훈련 •음악에 대한 신체적 및 정서적 반응
			사회 지식	•보편적이고 개인적 의사소통 수단으로서의 음악 •개별적 작업 형식과 협력적 작업 형식 간의 상호작용 •음악을 통한 감동 기회 •사회적 지위와 음악 •공동체적이고 적극적이며 수용적인 음악적 경험의 기회 •음악문화의 세계화
상세화				

* 역량중심 (Kompetenzschwerpunkte)
•목소리와 악기로 연주하기
•음악적 진행구조와 형식을 파악하고 적용하기
•시대 변화속의 음악 이해하기
•세계의 음악 문화 발견하기
•미디어 맥락에서의 음악 성찰하고 형성하기

역량중심	5/6학년	7/8학년	9/10학년
목소리와 악기로 음악하기	•목소리 -목소리 훈련(어린이목소리) -노래, 몇 성부로 •악기 -선율놀이 -기본리듬으로 반주하기 -화음놀이를 위한 기초로서의 원음 -오르프악기/리코더, 키보드	•목소리 -변성기 다루기 -가스펠송/영가/블루스 악기 •악기 -합주에서의 유도동기/ 악곡 -록/팝-리듬 -반주악기에 대한 간단한 화음 (기타/키보드)	•목소리 -목소리 훈련(청년 목소리) -안정된 자신의 노래 레파토리 •악기 -합주에서의 간단한 노래/악곡 -합주에서의 타악기/드럼 리듬 -노래 반주로서의 간단한 화성 진행

5/6학년	역량영역			
역량중심	음악적 재생산역량	음악적 수용역량	음악적 창의성	기본적 지식기초
목소리로	•아이들 목소리를 생리적으로 올바르게, 건강하게 사용하기 (음역 a~d") •여러성부로 노래하기 (2성부, 카논, 쿼들리벳) •최소한 8곡을 선율적으로, 리듬적으로 바르고, 가사를 정확하게 노래하기	•자신의 그리고 다른 사람의 노래를 선율 안정성, 리듬안정성, 가사안정성의 관점에서 평가하기 -단성 또는 여러 성부의 노래 구별하기 -노래 가사 내용 이해하기	•노래를 다양하게 만들어 연주하기 •기존 선율에 새로운 가사 만들기	•2개의 전통 크리스마스 캐롤 •2개의 국제적인 민요 •의무적인 암송: - "Hejo, spann den Wagen an" - "Bunt sind schon die Wälder" •개념: 절, 후렴, 카논, 쿼들리벳, 2성부

유형 (나)의 자를란트 초등 음악과 교육과정(2011)은 <표 Ⅳ-49>처럼 '역량영역(Kompetenzbereiche)' 별로 음악교과 내용지식인 '의무적 내용(verbindliche Inhalte)'을 제시하였다.

<표 Ⅳ-49> 자를란트 주 초등 음악과 교육과정 내용 구조

역량영역 (Kompetenzbereiche)	의무적 내용(verbindliche Inhalte)
음악 듣기	-모든 수준: 듣기 예시와 발췌곡(클래식, 대중음악, 비유럽음악) -최소 6명 작곡가의 초상 및 짧은 전기 -악기군과 대표악기 -형식: 카논, 간단한 가곡형식, 론도 -변주곡 및 형성원칙; 반복, 변화, 대조 -음악용어 -음표: 온음표, 2분음표, 4분음표, 8분음표 -음악적 매개변수: 강약, 빠르기, 리듬, 음높이, 아티큘레이션, 음색, 박자 -간단한 그래픽 악보 -간단한 총보
음악 만들기	-계절, 축제, 기념일을 위한 노래; 민요; 다른 문화의 노래; 현대의 동요; 다른 교과의 주제로부터 발생한 노래; 목소리 훈련을 위한 노래 및 이야기 -운율, 랩, 말놀이, 목소리놀이 -소음발생장치와 악기로 실험하기 -신체타악기, 소음발생장치, 말레악기과 같은 다양한 악기로 간단한 반주 및 즉흥연주 -가곡형식: 간단한 가곡형식, 카논, 론도, 변주곡 -기보체계의 기초: 5선보, 음길이, 음고진행 -음악적 매개변수: 강약, 빠르기, 리듬, 박자, 음고진행, 아티큘레이션,음색
음악과 움직임	-신체타악기: 두드리기, 때리기, 손가락으로 튕기기 -춤곡, 다양한 양식, 시대, 민족의 춤 -걷는 춤과 뛰는 춤 -3박자 및 4박자 리듬 안에서 춤 움직임

역량과 음악교과 내용지식을 연계시키고 그에 따른 구체적인 하위활동을 제시하는 방식을 취하는 사례도 있다. 구체적 사례를 살펴보면, 유형 (나)의 라인란트-팔츠 주 초등 음악과 교육과정(2009)은 <표 Ⅳ-50>처럼 '역량(Kompetenz)'과 음악교과 내용지식인 '음악수업의 하위영역(Teilbereiche des Musikunterrichts)'을 제시한 후, <표 Ⅳ-51>과 같이 '방향설정 틀(Orientierungsrahmen)' 부분에서 '역량'과 '음악수업의 하위영역'을 일대일로 연결하고 그에 따른 구체적인 하위활동들을 제시하였다.

<표 Ⅳ-50> 라인란트-팔츠 주 초등 음악과 교육과정 내용 구조

역량(kompetenz)	음악수업의 하위영역(Teilbereiche des Musikunterrichts)
•표현역량 •지각역량 •의사소통역량 •성찰역량	•박자적-리듬적 영역(박자/박/리듬) •선율적 영역(음정/선율) •화성적 영역(음향/화음) •형식적 영역(형식/구성)

<표 Ⅳ-51> 라인란트-팔츠 주 초등 음악과 교육과정 '방향설정 틀'

역량	하위영역 - 박자/박/리듬	
'표현역량' 중 '음악적으로 표현하기'	박자	•목소리와 신체로 표현하기: 말하기, 걷기, 박수치기 등 •리듬악기와 신체악기로 표현하기 •의식적으로 빠르게 하고 느리게하기
	박	•다양한 박자(박자 중심의 강조를 통해)를 -목소리와 신체로 표현하기: 말하기, 걷기, 박수치기, 발구르기, 춤추기 등.. -리듬악기로 표현하기
	리듬	•리듬요소를... -말(말리듬)으로 표현하기 -신체악기(예. 박수치기)로 표현하기 -악기 연주하기 -읽고 쓰기 •연속된 작은 리듬요소를 즉흥연주하고 작곡하기 •자신의 리듬 발견하기

둘째, 역량과 음악교과 내용지식을 연계시키지 않고 분리하여 제시하는 방식이다. 유형 (가)의 메클렌부르크-포어폼메른 주 중등(2002), 유형 (나)의 베를린 주 중등(2006), 브레멘 주 중등(2007), 헤센 주 초등(2011) 및 중등(2011), 노르트라인-베스트팔렌 주 중등(2011) 음악과 교육과정이 해당된다. 구체적 사례를 살펴보면, 유형 (가)의 베를린 주 중등 음악과 교육과정(2006)에서는 <표 Ⅳ-52>와 같은 내용 구조를 제시하였다.

<표 Ⅳ-52> 베를린 주 중등 음악과 교육과정 내용 구조

교과관련 역량영역 (Fachbezogene Kompetenz-bereiche)	주제분야 (Themen-felder)	측면(Aspekte)	가능한 내용(mögliche Inhalte)
•음악 지각하기와 이해하기 •음악 형성하기 •음악에 대해 숙고하기	구성단위, 요소, 재료	음향재료	•침묵, 소음, 음, 음향 •음질 •음정, 음계, 화음
		형식요소	•리듬, 동기, 가락, 종지
		음향생산자	•음향 생성 원칙 •목소리와 악기 •악기의 자체 제작 •관습적인 연주테크닉과 새로운 연주테크닉 •전자적인 음향 발생장치
		기보와 녹음기술	•악보, 그래픽적 악보형식 •음향 기술과 녹음 •컴퓨터를 사용한 음향 녹음 및 편집
	구성, 형식, 양식	구성원칙	•시작, 계속, 종료 •반복, 변화, 대비 •갈등과 해결, 혼돈과 질서 •질문 - 응답 - 원칙 •대화로서의 음악, 경쟁으로서의 음악
		악곡작곡 방식	•선율과 반주 •단성음악/다성음악 •다성음악적 작곡기술
		형식모델	•가곡 및 노래 형식, 블루스 •춤형식, 미뉴엣, 론도 •주제와 변주 •소나타 형식 •카논, 푸가
		장르	•실내악: 모음곡, 소나타, 현악4중주 •관현악음악: 합주협주곡, 협주곡, 교향곡 •성악음악: 민요/예술가곡, 발라드, 칸타타, 오라토리오
	표현, 효과, 기능	듣기 방식 및 음악적 취향	•분석적, 연합적, 분산적, 관조적 듣기 •취향 성숙의 매커니즘 •부모와 집단 소속에 의한 특성
		기능적 음악	•음악을 통한 휴식 및 활성화 •음악과 광고, 음향 배경 및 구매 충동으로서의 음악 •종교적 음악 •정치적 노래 •사교 댄스
		다른 표현형식과 연계하는 음악	•작사, 단어 - 소리 - 관계, 방송극 •표제음악, 교향시 •오페라, 뮤지컬, 발레, 영화음악
		원곡과 편곡	•편곡, 관현악법 •패러프레이즈, 인용, 표절, 리메이크
	맥락, 환경, 세계관련	시간의 변화 속에서의 음악	•시대개요, 선택한 시대의 심화학습 •개별 장르와 음악 양식의 발전 •작곡가의 인물평론, 작곡가와 청중의 관계 •해석자, 거장기질 •새로움 안에서의 옛것
		음악과 사회	•사회적 사건으로서의 음악 •경제적 요소로서의 음악 •스타와 팬, 이벤트 문화 •음악 직업 •도시의 음악 생활
		다양한 문화의 음악	•노래와 춤, 축제와 의식 •민속음악과 예술음악의 의미 •음악가와 작곡가의 위상
		청소년 문화	•음악 양식, 옷, 비디오 클립 •청소년 방송과 잡지 •춤 양식, 클럽, 공연장소

베를린 주 중등 음악과 교육과정(2006)에서는 '교과관련 역량영역(Fachbezogene Kompetenzbereiche)'과 별도로 음악교과 내용지식이라고

볼 수 있는 4가지 '주제분야(Themenfelder)'가 제시되었으며, 각 '주제분야'별로 '측면(Aspekte)'과 그에 따른 '가능한 내용(mögliche Inhalte)'을 제시하였다(Berliner Landesinstitut für Schule und Medien, 2006). '주제분야'는 학습 주제의 성격을 띄고 있으며, '가능한 내용'은 '주제분야'별로 학습할 수 있는 음악적 개념들을 포함하였다.

이처럼 음악교과 내용지식을 역량과 연계시키지 않고 제시하지만, 실제 수업에서는 역량과 음악교과 내용지식이 연계될 수 밖에 없는 만큼, 역량과 음악 교과역량을 분리하여 제시하면서도 그 연계성에 대해 강조하는 사례도 찾아 볼 수 있다. 유형 (가)의 노르트라인-베스트팔렌 주 중등 음악과 교육과정(2011)은 <표 Ⅳ-53>처럼 '음악적-심미적 역량(musikalisch-ästhetische Kompetenzen)'과 '행위관련 역량영역(handlungsbezogene Kompetenz-bereiche)', 그리고 음악교과 내용지식인 '내용분야(Inhaltsfelder)'로 이루어진 교육과정 내용구조를 제시하였다.

<표 Ⅳ-53> 노르트라인-베스트팔렌 주 중등 음악과 교육과정 내용 구조

음악적-심미적 역량 (musikalisch-ästhetische Kompetenzen)	행위관련 역량영역 (handlungsbezogene Kompetenzbereiche)	내용분야 (Inhaltsfelder)
X	•수용 •생산 •성찰	•음악의 의미 •음악의 발전 •음악의 사용

그런데 역량과 음악교과 내용지식이 분리되어 제시되지만 이들의 연계성에 대해 다음과 같이 강조한다.

> 음악관련 능력과 기술의 개발은 변화하는 주제 관점과 함께 내용적 맥락 안에서 일어난다(Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011, p. 14).

즉 노르트라인-베스트팔렌 주는 역량이 음악교과 내용지식과의 관계 속에서 개발된다고 보았기 때문에, 교육과정 내용 구조에 있어서 역량과 음악교과 내용지식의 연계성을 앞의 [그림 Ⅳ-4]와 같은 도식으로 보여주었다. 이러한 설명은 역량과 음악교과 내용지식을 분리하여 제시하는 것은 제시방식의 차이일뿐이고, 음악교과 내용지식이 역량 개발에 필수적인 요소인 만큼 실제 수업에서는 역량과 음악교과 내용지식은 밀접히 연계되어 개발된다는 것을 함의한다.

셋째, 역량을 상세화하여 제시하고 음악교과 내용지식은 개요 정도로만 제시하는 방식이다. 이 경우는 교육과정 내용 구조에 있어서 역량이 대부분의 비중을 차지하고, 음악교과 내용지식은 뒷부분에 아주 간략한 설명만 제시되었다. 유형 (나)의 바덴-뷔르템베르크 주 중등(2004), 유형 (다)의 함부르크 주 초등(2011) 및 중등(2011) 음악과 교육과정이 이 방식에 해당된다. 바덴-뷔르템베르크 주 중등 음악과 교육과정 (2004)은 음악교과 내용지식으로 악곡 제목만 수록하였다. 함부르크 주 초등(2011) 및 중등(2011) 음악과 교육과정은 <표 Ⅳ-54>처럼 '역량(Kompetenz)'과 '내용(Inhalte)'으로 이루어진 내용 구조를 제시하였다. 이 때 역량의 의미는 상세히 기술하고, 내용은 교육과정 뒷 부분에 아주 간략한 개요만 제시하였다.

<표 Ⅳ-54> 함부르크 주 초등 및 중등 음악과 교육과정 내용 구조

교과역량 : 역량영역 (Fachliche Kompetenzen: Die Kompetenzbereiche)	내용 (Inhalte)
• 생산(Produktion) • 수용(Rezeption) • 성찰(Reflexion)	세 역량 영역의 성취기준은 음악적 소재 및 주제적인 소재와 내용을 풍성하게 구체화한다. 대체로, 초등학교에서 학생들은 다양한 범위의 양식, 시대, 작곡가, 장르, 형식의 음악을 다룬다. 그밖에 유럽 및 비유럽 문화의 음악도 고려된다. 수업내용과 연계된 것은 각각의 주제이다. 내용은 선택되고 구조화되는 만큼 세 영역 안에서의 역량 획득이 이루어진다. 음악의 생산이 중심이다.

4) 역량과 성취기준의 관계

독일 13개 주의 음악과 교육과정에서는 역량을 제시함에 있어서 주로 역량의 의미를 상세하게 서술형으로 기술하는 방식을 많이 취하였다. 이 경우 성취기준은 학년군에 따라 각각의 역량별로 제시하였다. <표 Ⅳ-55>는 헤센 주 초등 음악과 교육과정(2011)의 '음악 듣기' 역량의 의미 및 성취기준 사례이다.

<표 Ⅳ-55> 역량별 성취기준 제시 사례

'음악 듣기' 역량의 의미	4학년말 '음악 듣기'역량 영역의 성취기준
아이들은 듣는 태도 측면뿐만 아니라 구체적인 듣기 방식의 측면에서도 역량을 개발한다. 이러한 기초 위에 아이들은 들은 것을 기술하고 음악에 대해 의사소통할 수 있다. 아이들은 음악을 설명하는 개념과 용어를 사용함으로써 청각적 인상을 언어화한다. 학습자는 점차 구별하여 듣고, 기준에 근거하여 들으며, 내적인 음향적 표상을 발전시킨다. 이는 듣기 역량의 체계적 확대를 의미한다. 동시에 듣기 역량의 개발은 음악적-심미적 감정과 경험의 강화를 가능하게 한다.	• 학생들은 듣기감각에 집중한다. • 학생들은 음악을 통해 발생된 감정과 가사를 연계하여 표현한다. • 학생들은 음악적 분류와 매개변수를 구별한다. • 학생들은 음악에 대한 견해를 설명한다.

브레멘 주 중등 음악과 교육과정(2007)은 <표 Ⅳ-56>처럼 역량을 설명한 후 성취기준은 학년군별로 제시하는 방식을 취하였다. 이 경우 성취기준은 역량에 근거한 성취기준으로 역량별로 제시하지 않고 역량을 모두 통합하여 하나의 성취기준으로 제시하였다.

<표 Ⅳ-56> 역량 통합형 성취기준 제시 사례

역량	성취기준
*** '음악 형성하기' 역량** •자신 고유의 형성노력을 통한 창의력의 개발 •성악적 역량, 기악적 역량, 미디어적 역량의 교육 •감각능력과 경험능력의 발전 •움직임, 춤, 장면, 언어, 그림 안에서의 음악의 변용을 통한 개인적 표현 능력의 개발 •그룹으로 음악하기를 통해 (심리적)사회적 역량의 개발 *** '음악 듣기 및 이해하기' 역량** •지각능력과 다양화된 듣기능력 개발 •음악적 문화의 다양성을 다루는 가운데에서 듣기 경험의 확대 •음악적-심미적 판단능력과 비평능력의 개척, 선입견의 감소, 허용의 발전 *** '음악 성찰하기' 역량** •교과 관련적인 음악이론 지식과 이해의 발전 •음악용어를 사용하여 음악에 대해 그리고 성찰을 위한 말하기 능력의 개발 •음악분석적 역량의 개발 •역사적 맥락에서 음악, 음악가, 작곡가의 사회적 수용에 대한 인식 전달	***10학년 말** 학생들은.. •성악 및 기악 악곡을 연주하고 안무를 연습할 수 있다. •악곡을 다양하게 듣고 경험적으로 분석하며 그들의 사회적 맥락 안에서 해석할 수 있다. •음악사의 시대/양식의 특징 및 작곡가를 설명하고 분석할 수 있다. •음악의 모범적 시장매커니즘에 대해 깊게 생각할 수 있다. •영화음악의 다양한 기능과 효과를 설명하고 실제적으로 실험할 수 있다. •음악적 규준과 예술적 요구 간의 긴장영역에서 작곡가의 작품을 평가할 수 있다. •악곡의 해석적 공통점과 차이점을 찾아낼 수 있고, 해석/편곡의 적절성을 판단할 수 있다. •역사적 배경하에 오페라/뮤지컬의 문화적 의미를 평가하고, 중요한 스토리라인을 묘사하고 가사와 음악 간의 관계를 숙고할 수 있다. •화음기호, 7화음, 블루스음계, 블루스 스키마, 확장된 종지, 전조를 읽고, 기보하고, 성악적 또는 기악적으로 구현할 수 있다. •음악용어를 적용할 수 있다.

메클렌부르크-포어폼메른 주 중등 음악과 교육과정(2002)과 작센-안할트 주 초등(2007) 및 중등(2012) 음악과 교육과정은 <표 Ⅳ-57>처럼 역량의 의미를 별도로 서술하지 않고 성취기준으로 제시하는 방식을 취하였다.

<표 Ⅳ-57> 역량의 의미를 성취기준으로 제시한 사례

주	역량의 의미 및 성취기준
메클렌부르크-포어품메른 중등(2002)	*** 중등 1단계 말 '교과역량'** • 음악만들기 -행위 맥락 안에서 획득한 지식과 기술을 구성요소와 형식에 적용하기 • 음악듣기 -음악수용을 위해서 획득한 지식을 구성요소와 형식에 적용하기
작센-안할트 초등(2007)	*** 4학년 말 '음악적 행위역량'** •성악적, 기악적, 무용적 음악하기역량: 목소리 훈련, 연주테크닉, 움직임의 기초에 익숙해지기 •학생의 음악하기 즐거움과 움직임의 즐거움을 유지하고, 연마하기 •공동으로 노래하기, 악기연주하기, 춤추기를 할 때 음악적으로 의사소통하고 음악을 표현하기 •표현이 풍부하게 음악 만들기
작센-안할트 중등(2012)	*** 10학년 말 '음악적 재생산역량'** •노래할 때 목소리를 건강하게(생리적으로 올바르게)사용한다. •음정과 리듬을 정확하게 노래한다. •자기 고유의 노래 레파토리를 갖는다. •몸의 일부 또는 전제를 사용하여, 그리고 악기로 리듬을 만든다. •연주할 때 악보를 보고 간단한 멜로디를 음정과 리듬을 정확하게 연주한다.

5) 음악 교과역량 범주 간의 관계

독일 음악과 교육과정에서는 음악 교과역량의 역량 범주들이 상호 연계되어 개발되어야 한다는 설명들이 자주 등장하였다. 다음은 독일 각 주의 음악과 교육과정에서 제시된 역량 범주 간의 연계성에 대한 설명들이다.

역량영역들은 상호보완적이고 상호침투적이며 수업에서 서로 연관되고 네트워크처럼 연결된다. 음악적 역량은 다양한 하위 역량의 상호작용 안에서 구체화된다. 음악의 형성은 음악적 기술과 지식뿐만 아니라 이해하여 듣기와 성찰의 과정이 수반될때 결국 성공한다. 같은 방식으로 음악적 행위와 형성의 과정 안에서의 능력이 획득될 때 다양한 맥락의 음악 지각, 음악을 이해하여 듣기와 음악 성찰이 지속적으로 성공한다. 실제적인 음악적 능력의 형성을 통하여 음악 듣기와 이해가 의식적으로 될 뿐만 아니라 음악적 행위와 형성의 성찰을 통하여 다양화되고 복잡하게 된다. 이러한 목표 지향적인 총체적 접근으로 음악수업은 학생들의 인성개발에 기여한다(Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2004,

p. 270).

역량영역들은 수업에서 의미있게 서로 관계되며, 지각과정, 행위과정, 사고과정 등은 상호 보충된다(Berliner Landesinstitut für Schule und Medien, 2006, p. 10).

학생들은 세가지 역량영역(생산, 수용, 성찰)들을 상호의존적이고 상호강화되는 것으로 경험한다(Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, 2011b, p. 13).

학생들은 음악교과에서 '음악 듣기', '음악 만들기', '음악 변환하기', '음악 문화 이해하기' 영역 안에서 역량을 개발한다. 덧붙여 이 4가지 차원들은 상호 엮여 있어서 분리되기 어렵다. 이런 이유로 역량영역의 위계는 없다(Hessisches Kultus-ministerium, 2011a, p. 12: 2011b, p. 12)

핵심 교육과정은 공통의 기초 구조를 갖는다: 내용 관련 역량영역과 과정 관련 역량영역. 두 영역의 연계는 필수이다. (중략) 음악교과의 구조는 내용 관련 역량영역과 과정 관련 역량영역을 제시한다. 내용 관련 역량영역은 지각, 형성, 문화역사적 맥락 등의 역량 영역 안에서 획득한 교과지식 및 기술과 관련된다. 과정 관련 역량영역은 내용을 처리하는데 기초적인 지식과 기술 등과 관련된다: 의사소통하기, 교과관련 방법과 테크닉을 통한 지식의 획득, 학습하는 것에 대한 학습 획득, 판단하고 평가하기. 내용 관련 역량영역과 과정 관련 역량영역의 연결은 역량을 획득하도록 한다. (중략) 역량은 내용 안에서 획득된다. 음악교과에서 기본 구조는 '지각', '형성', '문화역사적 차원' 등의 3가지 영역 안에 반영된다. 이 영역들은 상호 관련되며 하나의 선적인 순서로 보여져서는 안된다. 그럼에도 불구하고 우선 개별적으로 설명된다(Hintze et al., 2006, pp. 6,8,11).

역량 모델의 핵심은 ‘음악을 경험하며 이해하기’ 역량으로, 이것은 ‘음악 듣고 묘사하기’, ‘음악 탐색하기’, ‘음악 해석하기’, 그리고 총체적인 역량인 ‘음악 형성하

기’로 구성된다. 이 안에서 음악교과를 위한 지각역량, 분석역량, 성찰역량, 행위역량등이 구체화되는데, 이들은 서로 연관되고, 상호 의존적이며, 침투한다. (중략) 음악 듣기와 묘사하기, 음악 탐색하기, 음악 해석하기 역량은 서로 밀접하게 연결되어 있다. 이들은 모든 작업분야 안에서 '음악 형성하기'역량과 의미있게 연결된 학습 과정 또한 반영한다(Badenhop et al., 2012, pp. 9, 17).

노르트라인-베스트팔렌 주 중등(2011) 음악과 교육과정에서는 역량 범주 간의 상호 연계성을 앞에서 살펴보았던 [그림 Ⅳ-4]와 같은 그림으로 제시하였다. 각 역량 범주들은 고유의 의미와 특징을 지니고 있으나, 상호 간의 연계성이 강조되고 있다. 특히 니더작센 주 초등 음악과 교육과정(2006)에서는 내용 관련 역량영역의 경우 3가지 영역범주들이 선적인 관계가 아니고 상호 연관되지만 우선 개별적으로 설명된다고 하였다(Hintze et al., 2006). 이러한 설명들을 통해 봤을 때 음악 교과역량 범주들은 교육과정 문서 상에서는 구분되어 설명되지만 수업 실제에서는 상호 연계성 속에서 상호 보완 및 강화되며 총체적으로 개발되는 것임을 알 수 있다.

3. 호주 (국가 수준 시안)

호주는 주 수준 교육과정 위주로 운영되는 국가이나 최근 국가 수준 교육과정 개발 작업이 진행되고 있다. 그런데 음악과 교육과정은 2013년 9월 검색 당시 개정 작업이 진행중인 관계로 시안이 공시되었다. 따라서 호주는 국가 수준 음악과 교육과정 시안을 살펴보았다. 우선, 음악과 교육과정을 살펴보기 이전에 교육과정 개정 배경과 교육과정 총론에 대해 간략히 검토한 후, 음악과 교육과정을 자세히 검토하겠다.

가. 교육과정 개정 배경

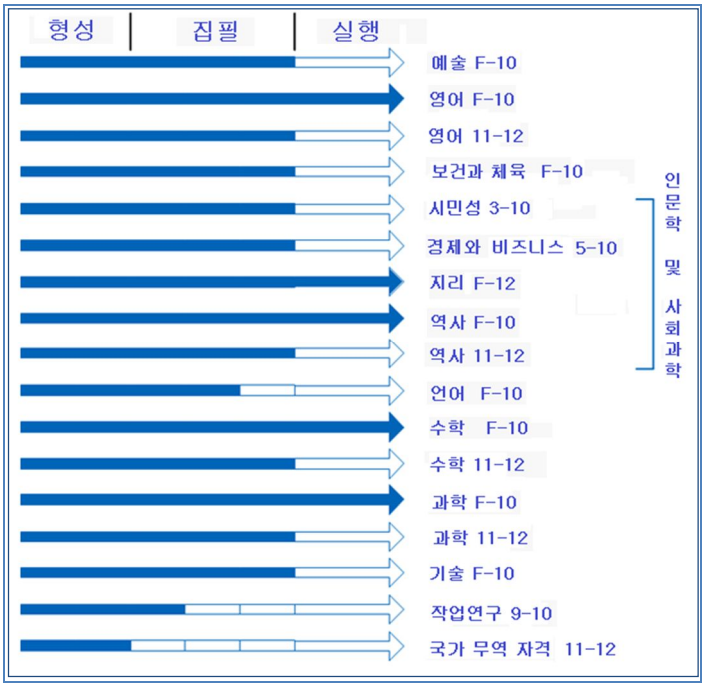
6개의 주와 2개의 준주로 구성된 연방 국가인 호주의 교육제도는 입학 전 교육(0~5세), 초등교육(6~11/12세), 전기 중등교육(12/13~16세), 후기 중등교육(17~18세)으로 구성되어 있다. 이 중 초등~전기 중등교육(1학년~10학년)까지의 10년 동안은 의무 교육 기간이다(정영근, 임찬빈, 신동광, 이근호, 2009).

건국 이래 호주는 국가 수준의 교육과정을 운영하지 않고 주별로 차별화된 교육과정을 운영하였다(정영근 외, 2009). 그러나 1980년대 들어 호주 경제가 침체에 빠지면서 교육의 질을 높여 국가 경쟁력을 드높이려는 노력들이 이어지게 되었다. 특히 지역별로 서로 다른 교육과정은 호주 교육의 질을 저하시키는 요인으로 지목되었던 바, 1980년대 후반을 전후로 국가적 차원의 교육과정 표준을 설정하려는 노력들이 시작되었다. 그 중 대표적인 것이 1989년의 '호바트 선언'으로, 당시 호바트에서 열린 '호주교육위원회(AEC)' 모임에서 연방정부와 주정부는 호주의 학교교육을 위한 국가 수준의 공통목표와 8개의 '핵심 학습 영역(영어, 수학, 과학, 사회 및 환경, 기술, 보건 및

체육, 외국어, 예술)' 설정에 합의하였다. 이후 교육의 질을 드높이려는 여러 노력들이 있었으나 "교육과정에 대한 주 고유의 통제권을 상실할 것을 두려워하는 주의 반응으로 인해 실질적인 지지를 얻지 못했다"(Ried, 2005: 소경희, 장주경, 이선영, 2011, p. 55에서 재인용). 그러나 주차원에서 교육과정 표준을 개발하려는 방안은 추진되어 왔다(Yates & Collins, 2008: 홍원표, 이근호, 2010에서 재인용). 특히 각 주에서 개발되는 교육과정 개정 작업은 21세기 지식기반사회에 대비하고자 기존의 지식중심에서 벗어나 '일반지식(general knowledge)', '역량(competencies)', '기능(skills)' 등을 중심으로 개정 작업이 진행되었다. 그 대표적 사례로 퀸즈랜드주의 'New Basic Project', 빅토리아 주의 'Victorian Essential Learning Standards' 등을 들 수 있다(정영근 외, 2009).

전국적으로 공통된 교육과정을 합의하는 데에는 실패했지만, 교육의 공통성과 일관성을 높여야 한다는 필요성은 여전히 유지되어 왔다. 우리의 교육부에 해당하는 '청소년 · 교육 · 고용 · 훈련부(MCEETA: Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs)'는 2003년도부터 영어, 수학, 과학, 사회, 정보기술 (ICT) 과목에서 'Statements of Learning'이라고 하는 국가 표준을 설정하기 시작하였으며, 각 주에서 교육과정을 개발할 때 이를 참조하도록 하였다. 한편 2007년 케빈 러드(Kevin Rudd) 총리가 다시 한번 호주 국가 교육과정의 개발을 천명하면서 국가 교육과정을 개발하려는 노력은 새로운 전기를 맞게 된다. 이에 따라 '호주 교육과정 평가보고청(Australian Curriculum Assessment, and Reporting Authority, 이하 ACARA)'이 설립되었으며, 현재 이 기관의 주도로 국가 수준 교육과정 개발이 진행되고 있다(홍원표, 이근호, 2010). ACARA는 호주 각 주 및 준주와의 협의를 통하여 호주 교육과정을 개발해오고 있으며, 각 주와 준주의 교육당국은 호주 교육과정 실행, 학교 및 교사 지원 등에 대한 책임을 지고 있다(http://www.australiancurriculum.edu.au/).

ACARA 주도의 국가 수준 교육과정 개발은 2008년 'Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians(이하 멜바른 선언)'과 'The Shape of the Australian Curriculum'이라는 문서에 기초를 두고 있다(http://www.acara.edu.au/curriculum/curriculum_design_and_development.html). 현재 국가 교육과정 개발의 결정적 동인으로 평가받는 '멜버른 선언'은 연방 및 주정부의 교육부장관 협의회를 통해 세계의 변화에 따른 새로운 요구 중심으로 호주 청소년들을 위한 교육목표를 선언하고, 이 목표를 달성하기 위한 국가교육과정을 개발하기로 결의하였다. 또한, 이 협의회에서는 공통의 학습 영역으로 영어, 수학, 과학(물리, 화학, 생물 포함), 인문학과 사회학(역사, 지리, 경제, 경영, 시민성 포함), 예술(공연예술, 시각예술), 언어(특히 아시아권 언어), 건강과 체육, 정보통신기술 및 디자인과 공학 등을 설정하였다(MCEETYA, 2008: 소경희 외, 2011에서 재인용). 'Shape of the Australian Curriculum'은 총론의 성격을 담고 있는 것으로(소경희 외, 2011), 호주 국가교육과정 개발 및 실행을 위한 배경을 제공한다. 학습 영역별로 출판된 이 문서는 여러 번 수정되어 출판되었다(Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority, 2012). 호주 국가 수준 교육과정의 개발은 '형성-집필-실행-모니터링 및 평가'의 4단계로 이루어진다. 2013년 현재 교육과정 개발 진행상황은 [그림 Ⅳ-12]와 같다(http://www.acara.edu.au/curriculum/curriculum_design_and_development.html).



[그림 Ⅳ-12] 호주 국가 수준 교육과정 개발 진행상황
출처: http://www.acara.edu.au/curriculum/curriculum.html

2013년 현재 기초(유치원)부터 10학년까지의 영어, 지리, 역사, 수학, 과학 교과 교육과정은 개발 완료되어 실행 중이고, 음악교과가 포함된 예술, 건강과 체육, 언어, 기술 등의 교과 교육과정은 시안이 나와 보완 중이다(2013년 9월 검색).

나. 총론

호주 국가 수준 교육과정은 교과 교육과정 중심이기 때문에 총론은 따로 제시되지 않는다. 다만 앞에서 언급된 'Shape of the Australian Curriculum' 문서와 ACARA 인터넷 홈페이지(http://www.acara.edu.au/default.asp), ACARA에서 운영하는 호주 국가 수준 교육과정 인터넷 홈페이지(http://www.australiancurriculum.edu.au/) 등의 자료를 통해 교육과정 설

계에 대해 안내한다. 따라서 위의 자료들을 통해 교육과정 설계의 기본 방향을 정리해보고자 한다.

(1) 교육 목적

호주 국가 수준 교육과정은 학교교육의 공평성과 수월성을 촉진하고, 호주 젊은이들이 성공적인 학습자, 자신감 있고 창의적인 개인, 적극적이고 교양 있는 시민이 되어야 한다는 멜버른 선언의 목표를 그대로 준용한다(Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority, 2012).

호주 국가 수준 교육과정의 특징으로 제시된 점은 (ⅰ) 학생들에게 중요한 핵심 지식(core knowledge), 이해, 기술, 일반적 능력(general capabilities) 설정, (ii) 학생들의 미래 학습, 성장, 호주 사회에 적극적으로 참여하기 위한 기초로서 학생들의 학습 권리 설명, (iii) 호주 젊은이들이 학교교육을 통해 발전하는 과정 중 학습할 내용 명시, (iv) 호주 학생들의 요구 충족을 위한 높은 수준의 교육을 위한 기초 제공 등이다(http://www.australiancurriculum.edu.au/).

(2) 교육과정 구성

ACARA에서 운영하는 국가 수준 교육과정 인터넷 홈페이지에서는 각각의 '학습 영역'별 교육과정에 <표 Ⅳ-58>의 내용들을 담아야 한다고 제시하였고, 이것은 교과 교육과정에 그대로 반영되었다.

<표 Ⅳ-58> '학습 영역'별 교육과정 내용

• 이론적 근거와 목적 • 학습 영역 조직 방법에 대한 개요 • 학년 수준 설명 • 교사들이 가르쳐야할 것으로 기대되는 내용 설명(지식, 이해, 기술) • 내용의 명확성을 위하여 실례를 통한 내용 정교화 • 학생들이 학교에서 기대되는 학습의 질(이해의 깊이와 기술의 숙련성)을 설명하는 성취기준 • 각 학년 수준별 성취기준을 보여주는 학생 작품 예시 • 용어사전

출처: http://www.australiancurriculum.edu.au/Curriculum/Overview

한편, 이러한 교육과정 내용에 있어서 중요한 것이 교육과정의 3가지 구성요소이다. 앞에서 제시된 목적을 구현하기 위해서 호주 교육과정은 <표 Ⅳ-59>와 같이 학문 중심적인 '학습 영역', 범교과적 역량과 같은 '일반적 능력', 현대의 '범교과적 고려사항' 등의 3가지 교육과정 구성요소 중심으로 설계되었다(http://www.australiancurriculum.edu.au/Curriculum/Overview).

<표 Ⅳ-59> 호주 국가 수준 교육과정 구성요소 및 하위 요소

교육과정 구성요소	하위 요소
학습 영역 **(learning area)**	•영어 •수학 •과학 •인문학 및 사회과학(역사, 지리, 시민성, 경제와 비즈니스) •예술(무용, 드라마, 미디어아트, 음악, 시각예술) •언어 •보건과 체육 •기술(디지털 기술, 디자인과 기술)
일반적 능력 **(general capabilities)**	•문해력(Lit) •수리력(Num) •정보통신기술능력(ICT) •비판적 및 창의적 사고(CCT) •개인적 및 사회적 능력(PSC) •윤리적 이해(EU) •문화상호간 이해(ICU)
범교과적 고려사항 **(cross-curriculum priorities)**	•호주 원주민 역사와 문화(ATSIHC) •아시아, 그리고 호주와 아시아의 관계(AAEA) •지속가능성(SUST)

'학습 영역(learning area)'은 교과군과 같은 개념으로 이 '학습 영역'별 교

육과정, 즉 교과 교육과정별로 주요 학문 분야의 기초가 되는 지식, 이해, 기술 등이 제시되었다. 학문 분야는 독립적이고 확정적이기보다 상호 연관적이고 계속 성장중인 만큼 학생들의 학습을 확장시키기 위해서는 범학문적 학습이 이루어져야 한다고 강조하였다(Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority, 2012). '일반적 능력(general capabilities)'은 범교과적 역량과 같은 개념으로 "학생들이 성공적인 학습자, 자신감있고 창의적인 개인, 적극적이고 교양있는 시민이 되도록 돕기 위해 교육과정을 통해 개발되고 적용될 수 있는 지식, 기술, 행동, 성향"(Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority, 2012, p. 15)이라고 정의된다. 범교과적 역량이라고 볼 수 있는 '일반적 능력'은 앞의 <표 Ⅳ-59>처럼 7가지로 제시되었다. '일반적 능력'은 '학습 영역'별로 다양하게 나타나는 만큼, 각 교육과정 문서에서 '일반적 능력'이 각 '학습 영역'별로 어떻게 다루어지는지 명시하였다(Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority, 2012). '범교과적 고려사항(cross-curriculum priorities)'은 호주 젊은이들이 학습해야 하는 현대의 쟁점들에 대한 것으로, 각 고려사항은 각 '학습 영역' 안에서 적절하게 제시되며, 일관성을 가지고 더욱 강화된다(Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority, 2012). 7개의 '일반적 능력'과 3개의 '범교과적 고려사항' 각각의 영어 약자는 각 교과 교육과정의 '내용 기술(Content descriptions)' 부분에서 관련되는 범교과적 역량을 제시할 때 사용되었다.

이러한 3가지 교육과정 구성요소들은 학문 중심 교육과정에서 부족한 내용들을 보충하고 있다. 호주 국가 수준 교육과정의 구성상 특징을 정리하면, (ⅰ) '학습 영역' 중심으로 교육과정이 설계되며, '학습 영역' 간의 연계성을 강조한다는 점, (ii) '학습 영역'별 교육과정은 성격과 목적, 내용, 성취기준을 제시한다는 점, (iii) 범교과적 역량이라고 볼 수 있는 '일반적 능력' 을 제시하고 '학습 영역'별 교육과정에 반영한다는 점, (iv) 범교과적으로 다룰 수

있는 현대 사회의 쟁점들을 주제화한 '범교과적 고려사항' 을 제시하고 '학습 영역'별 교육과정에 반영한다는 점, (ⅴ) '일반적 능력'과 '범교과적 고려사항' 범주는 독립적으로 따로 시간을 할애하여 다루어지는 것이 아니라 전 '학습 영역'을 통해 교과에 맞는 방식으로 다루어진다는 점 등을 들 수 있다.

다. 음악과 교육과정

호주 국가 수준 교육과정에서는 예술 교육과정이 무용, 드라마, 미디어아트, 음악, 시각예술 등의 교과 교육과정을 모두 포함하고 있는 관계로 음악과 교육과정이 독립적으로 존재하지 않는다. 전술했듯이 예술 교육과정은 2013년 현재 개정 중이다(2013년 9월 검색). 2012년 7월 첫 번째 시안인 '호주 교육과정: 예술, F-10학년, 협의를 위한 초안(Australian Curriculum: The Arts, Foundation to Year 10, Draft for consultation)'이 나온 뒤, 각 주의 검토 보고서를 통한 협의를 거쳐, 2013년 7월 2일 '호주 교육과정: 예술, F-10학년(Australian Curriculum: The Arts, Foundation to Year 10)'이 공시되었는데, 이는 아직 최종 확정본은 아니고 시안이다. 따라서 본 연구에서는 2013년 7월에 공지된 예술 교육과정에 포함된 음악과 교육과정 시안을 검토하였다.

(1) 문서 체제

2013년 7월 2일 공시된 기초~10학년 음악과 교육과정 시안은 <표 Ⅳ-60>과 같은 문서 체제를 제시하였다.

<표 Ⅳ-60> 호주 음악과 교육과정 문서 체제

☐ 이론적 근거	
☐ 목적	
☐ 음악에서의 학습	√ 음악의 지식과 기술 • 지식 – 음악의 요소 – 관점 – 음악의 유형 • 기술, 테크닉, 과정 • 재료
☐ 기초~2학년	•학년군 기술(band description) •내용 기술(content desciption) •내용 상술(content elaboration) •기초~2학년 음악에서 학생들에게 적절한 지식과 기술의 예시 •기초~2학년 성취기준
☐ 3, 4학년	(하위 구성은 위와 상동)
☐ 5, 6학년	(하위 구성은 위와 상동)
☐ 7, 8학년	(하위 구성은 위와 상동)
☐ 9, 10학년	(하위 구성은 위와 상동)

음악과 교육과정의 문서 체제는 크게 보면 목적 – 학습 내용 – 학년군별 내용 상세화 등으로 구성됨을 알 수 있다. '음악에서의 학습' 부분이 학습 내용에 해당되는 것이고, 그 이후 학년군별로 제시되는 부분이 학년별 학습 내용 상세화에 해당되는 부분이다.

'음악에서의 학습' 부분에서는 음악교과가 다루는 지식, 기술, 내용 등에 대한 간략한 설명이 제시되었다. 예술 교육과정에서 '학습 요소(strand)'로 제시된 '만들기(making)'와 '반응하기(responding)'는 음악교과에서도 여전히 중요한 '학습 요소'로 강조된다. ACARA가 제시하는 음악교과의 '만들기'와 '반응하기'의 의미는 <표 Ⅳ-61>과 같다.

<표 Ⅳ-61> 음악교과의 '만들기'와 '반응하기'의 의미

구분	의미
만들기	적극적 듣기, 모방하기, 즉흥연주하기, 작곡하기, 편곡하기, 지휘하기, 노래부르기, 연주하기, 비교 및 대조, 정련하기, 해석하기, 녹음 및 기보, 연습하기, 리허설하기, 발표 및 공연하기
반응하기	학생들이 자신 및 다른 사람들의 음악 작품을 듣고, 즐기고, 성찰하고, 분석하고, 감상하고, 평가하는 청중이 되는 것

음악교과 내용지식으로 다루어지는 것은 '리듬, 음정, 셈여림과 표현, 형식과 구조, 음색과 텍스춰' 등이며, 기술로서 다루어지는 것은 '듣기, 작곡하기, 연주하기' 등이다. 이와 함께, 특히 '청각 기술' 또는 '귀훈련'은 음악 요소의 구별 및 해석, 음악 만들기와 반응하기에 있어 필수적이라고 강조하였다 (Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority, 2013).

다음에 이어지는 학년군별 내용 상세화는 '학년군 기술(band description)', '내용 기술(content descriptions)', '내용 상술(content elaborations)', 해당 학년군에 적합한 '지식과 기술의 예시(examples of knowledge and skills)', '성취기준(achievement standard)' 등의 내용으로 구성되었다.

'학년군 기술'에서는 해당 학년군의 학습내용에 대한 전체적 맥락을 제시하였다. 다음은 음악과 교육과정 9,10학년의 '학년군 기술'의 일부이다.

9~10학년에서의 음악 학습은 이전 학습 요소의 경험에 기반한다. 이는 학생들이 음악을 독립적으로 또는 작은 그룹으로 교사 및 공동체와 함께 만들고 반응하는 것을 포함한다. 학생들은 듣기, 작곡하기, 연주하기 등을 통해 예술 형식으로서의 음악을 탐색한다. 학생들은 음악의 요소에 대한 이해와 활용을 기반으로 그들의 청각 기술을 계속 발달시킨다. 학생들은 더욱 복잡한 리듬과 다양한 음정에 대해 더욱 잘 이해 및 활용하고, 다양한 셈여림과 표현을 통합한다. 학생들은 다양한 악기와 목소리 유형 간의 구별을 위해 음색의 활용 및 구별능력을 개발한다. 학생들은 기악 및 성악 테크닉을 활용하여 다양한 유형의 음색과 음량을 조절하는 가운데 앙상블 안에서의 역할에 대해 이해한다. 연주 시 학생들은 이전 학습 요소로부터의 테

크닉 및 표현적 기술을 확장시킨다(Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority, 2013, p. 108).

'내용 기술', '내용 상술', '지식과 기술의 예시' 등은 음악교과 내용지식을 제시하는 부분이고, 학생들이 일정한 기간을 마치고 획득해야하는 것을 기술한 '성취기준'은 학년군별로 제시되었다. 이들에 대한 상세한 내용은 이후의 '교육과정 구성요소 간의 관계' 부분에서 자세하게 논의될 것이다.

(2) 교육과정 구성요소

호주 국가 수준 음악과 교육과정 시안의 구성요소로는 크게 교육 목적, 역량, 음악교과 내용지식, 성취기준 등을 들 수 있다. 이 각각의 구성요소에 대해 자세히 살펴보고자 한다.

1) 교육 목적

음악과 교육과정의 도입부에 제시되는 '이론적 근거'와 '목적' 부분은 예술 교육과정에서 제시되었던 '이론적 근거'와 '목적'을 좀 더 보충 및 확대하였다. '이론적 근거' 부분은 음악교과의 철학 또는 특징을 진술하는 부분으로 다음과 같이 제시하였다.

음악은 고유한 청각 예술 형태이다. 음악은 본질적으로 추상적이다. 음악은 문화 안에서 독특하게 존재하고 인간의 기본적 경험 안에서 존재한다. 음악은 모든 학생들에게 영감을 주고 풍요롭게 하며, 그들의 창의적이고 표현적인 잠재력에 도달하기 위해 상상력을 불러일으키고 용기를 준다(Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority, 2013, p. 92).

음악교과의 '목적'으로는 다음과 같은 4가지를 제시하였다.

- 창의적이고, 혁신적이며, 사려깊고, 숙련되고, 능숙하며, 잘 교육받은 음악가가 되기 위한 자신감 개발
- 의도와 목적을 갖고 작곡하기, 연주하기, 즉흥연주하기, 반응하기, 듣기
- 글로벌한 사회, 문화, 음악적 전통을 아우르는 음악 및 음악적 실제에 대한 심미적 지식 및 존중감 개발
- 독립적인 음악 학습자가 되기 위해 기술을 학습하면서 청각적 예술 형태로서의 음악에 대해 이해하기(Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority, 2013, p. 92)

즉 음악은 추상적인 예술로서 학생들의 삶을 풍요롭게 하고 창의성과 상상력을 개발하며, 음악교육의 목적은 좋은 음악인이 되기 위한 자신감을 고취하고, 다양한 음악적 활동을 통한 음악에 대한 이해를 바탕으로 음악에 대한 심미감과 존중감을 개발하는 것이라고 정리할 수 있다.

2) 역량

호주 음악과 교육과정 시안은 범교과적 역량만 제시하고, 음악 교과역량은 제시하지 않았다. 총론에서 살펴보았던 '일반적 능력(general capabilities)'이 범교과적 역량의 의미를 지니는 것으로, <표 Ⅳ-62>와 같은 7개의 하위요소로 구성되었다. 하위 요소 각각의 영어약자는 음악과 교육과정의 '내용기술(content desciption)' 부분에서 관련되는 범교과적 역량을 제시할 때 사용되었다.

<표 Ⅳ-62> 호주 국가 수준 교육과정의 범교과적 역량

•문해력(Lit) •수리력(Num) •정보통신기술 능력(ICT) •비판적 및 창의적 사고(CCT) •개인적 및 사회적 능력(PSC) •윤리적 이해(EU) •문화상호간 이해(ICU)

3) 음악교과 내용지식

호주 음악과 교육과정 시안에서 음악교과 내용지식으로 제시되는 것들을 정리하면 <표 Ⅳ-63>과 같다.

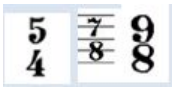
<표 Ⅳ-63> 호주 음악과 교육과정의 음악교과 내용지식 체계

구분	하위 요소	
학습요소 (strand)	만들기	적극적 듣기, 모방하기, 즉흥연주하기, 작곡하기, 편곡하기, 지휘하기, 노래부르기, 연주하기, 비교 및 대조, 정련하기, 해석하기, 녹음 및 기보, 연습하기, 리허설하기, 발표 및 공연하기
	반응하기	듣기, 즐기기, 성찰하기, 분석하기, 감상하기, 평가하기
지식 (knowledge)	음악의 요소	•리듬 •음정 •셈여림과 표현 •형식과 구조 •음색과 텍스춰
	관점	
	음악의 유형	
활동 (activities)	•듣기 •작곡하기 •연주하기	
자료 (materials)	목소리, 신체, 악기, 기타 소리재료, 녹음된 음악, 악보, 녹음·재생장치 같은 공학기술 및 소프트웨어, 창작·연습·연주를 위한 공간	

이러한 내용들을 바탕으로 학년군(기초~2학년, 3·4학년, 5·6학년, 7·8학년, 9·10학년)별 내용 상세화에서 구체적인 내용들을 제시하고, 더불어 예시도 함께 제시하여 교사들의 이해를 돕는다. 이와 관련된 '지식과 기술의 예시(examples of knowledge and skills)' 부분에서는 해당 학년군에서 다

루게 되는 구체적인 음악교과 내용지식과 기술을 제시하였다. <표 Ⅳ-64>는 9, 10 학년군의 음악교과 내용지식과 기술을 정리한 표이다.

<표 Ⅳ-64> 호주 음악과 교육과정 9, 10학년 음악교과 내용지식과 기술

9. 10 학년 학생들은 음악 안에서 그리고 음악을 통해 어떻게 아이디어와 의도를 소통하는지에 대한 지식을 발전시킨다. 학생들은 음악적 요소에 초점을 둔 음악 실제를 통해 지식, 이해, 기술을 구축하고 정련한다.		
음악의 요소	**리듬**	•규칙적 및 비규칙적 박자표와 박 세분화; 셋잇닷음표, 두잇단음표; 그 이상의 박자표 •복합 박자  •당김음, 리듬 동기, 리듬 확대 및 축소를 포함한 리듬적 장치
	음정	장조, 단조, 선법 음계에 기초한 가락과 화음; 조성적 중심; 전조; 협화음과 불협화음; 반음계주의; 반복 악절, 오스티나토, 지속음을 포함한 음정 장치
	셈여림과 표현	셈여림의 단계적 변화; 루바토, 장식음, 테라스식 강약, 비브라토, 진동, 페달 등과 같은 스타일에 적절한 표현적 요소와 아티큘레이션
	형식과 구조	주제, 동기 발전, 소나타 형식, 간주곡과 즉흥연주 등을 포함한 양식과 레파토리에 적합한 구조
	음색	이름과 소리 생산 방법으로 악기와 목소리 유형을 구별; 약음기, 페달, 하모닉스, 디지털 소리 조작, 소리의 일그러짐, 양식에 적합한 테크닉 등의 활용
	텍스춰	양식과 레파토리에 적합한 수평적 및 수직적 레이어; 화성적 및 다성적 쓰임; 대선율 및 백색소음
기술 (청각기술포함)	•둘 또는 더 이상의 파트로 된 다양한 양식의 음악 노래하고 연주하기 •표현과 테크닉을 조절하고 앙상블을 인식하여 연주하기	

출처: : Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority, 2013, p. 110

4) 성취기준

호주 음악과 교육과정에서는 학년군별로 '성취기준(achievement standards)'을 상세화하여 제시하였다. 즉 각 학년군 말에 지식, 기술, 행동 등의 측면에서 학생들이 보여줘야하는 여러 학습 결과들을 다음과 같은 성취기준으로 제시하였다.

10학년 말에 학생들은 청각적 및 시각적으로 다양한 악보와 연주를 분석한다. 학생들은 음악적 요소의 활용을 평가하고 다양한 음악적 양식으로부터 특성을 규정한다. 학생들은 해석, 연주, 작품을 만들기 위해 다양한 문화, 시대, 장소 안에서

의 음악 만들기에 대한 이해를 활용한다. 학생들은 다양한 형식과 양식의 독주 및 합주 레파토리를 해석하고, 리허설하고, 연주한다. 학생들은 테크닉적 조절, 표현, 양식적 이해를 바탕으로 음악을 해석하고 연주한다. 학생들은 음악적 요소를 인식하기 위한 청각 기술을 활용하고, 음정과 리듬 시퀀스같은 음악적 측면을 기억한다. 학생들은 그들의 음악을 작곡하고, 기록하고, 공유하기 위해 음악적 요소, 양식, 악보에 대한 지식을 활용한다(Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority, 2013, pp.110-111)

(3) 교육과정 구성요소 간의 관계

호주 음악과 교육과정은 총론 차원에서 제시된 범교과적 역량만 제시하고 음악 교과역량은 제시하지 않았다. 따라서 범교과적 역량과 음악 교과역량의 관계는 논의하지 않고, 교육 목적과 역량의 관계, 역량과 음악교과 내용지식의 관계, 역량과 성취기준의 관계 등에 대해 검토하겠다.

1) 교육 목적과 역량의 관계

호주의 음악과 교육과정은 교육 목적으로서 음악적 자신감 개발, 음악하기, 음악에 대한 심미적 지식 및 존중감 개발, 예술로서의 음악에 대한 이해 등을 제시하였다. 그러나 이러한 목적 달성을 위한 음악 교과역량은 제시하지 않았고, 내용 부분에 관련되는 범교과적 역량을 표시하였다. 음악과 교육과정의 교육 목적과 역량이 직접 관계되지는 않지만, 교육 목적 달성을 위한 내용과 성취기준을 제시하여 교육 목적이 교육과정의 전체적 방향성을 제시하는 흐름을 유지하였다.

2) 역량과 음악교과 내용지식의 관계

호주 음악과 교육과정은 범교과적 역량에 해당되는 '일반적 능력(general capabilities)'과 현대사회에서 다루어지는 쟁점인 '범교과적 고려사항(cross-curriculum priorities)'의 하위 요소들 중 다룰 수 있는 것들을 각 '내용 기술' 부분에서 표시하였다. 예를 들어, <표 Ⅳ-65>처럼 "개인적 스타일 개발을 위해 청각 기술을 활용하고, 음악적 요소를 다루어 즉흥연주 및 편곡하기"에서는 '일반적 능력'의 5개 하위 요소 - '문해력(Lit)', '수리력(Num)', '개인적 및 사회적 능력(PSC)', '비판적 및 창의적 사고(CCT)', '문화상호간 이해(ICU)' - 와 '범교과적 고려사항'의 1개 하위 요소 - '아시아, 그리고 호주와 아시아의 관계(AAEA)'- 를 다룰 수 있는 것으로 제시하였다(Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority, 2013).

<표 Ⅳ-65> 음악과 교육과정 9, 10학년 '내용 기술' 및 '내용 상술'

내용 기술	내용 상술
10.1 개인적 스타일 개발을 위해 청각 기술을 활용하고, 음악적 요소를 다루어 즉흥연주 및 편곡하기 일반적 능력: 문해력(Lit), 수리력(Num), 개인적 및 사회적 능력(PSC), 비판적 및 창의적 사고(CCT), 문화 상호간 이해(ICU) 범교과적 고려사항: 아시아, 그리고 호주와 아시아의 관계(AAEA)	10.1.1 음높이와 리듬 패턴, 음정간격, 익숙한 화음 변화 등을 구별하고, 노래하고, 기보하기 위해 청각 기술과 기억력을 활용하기 10.1.2 작곡 구조를 발전시키기 위해 기악법, 셈여림, 표현 테크닉을 갖고 즉흥연주하기 10.1.3 즉흥연주와 작곡에서의 개인적 스타일을 개발하기 위해 소리 구성하는 방식 실험하기 10.1.4 즉흥연주와 작곡할 때 조성에 대한 청각적 이해 적용하기 10.1.5 즉흥연주를 위한 자극으로서 다른 문화와 시대의 양식을 포함한 다양한 양식의 음악적 요소의 활용 탐색하기

출처: Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority, 2013, p. 108

3) 역량과 성취기준의 관계

호주 음악과 교육과정은 음악 교과역량을 제시하지 않고, 범교과적 역량을 음악과 교육과정의 내용 부분에 영어 약자로 표시하였다. 성취기준은 역량에 근거하지 않고 내용지식과 기술에 근거하여 제시되었다. 따라서 범교과적 역량의 성취는 음악교과에서 직접 평가하지는 않는 것으로 정리할 수 있다.

4. 논의 및 시사점

지금까지 캐나다 퀘백 주, 독일 13개 주, 호주의 국가 수준 교육과정 개발 사례를 자세히 검토해보았다. 이를 바탕으로 교육과정 구성요소 및 교육과정 구성요소 간의 연계성에 관한 공통적 특징을 살펴보고, 시사점에 대해 논의하고자 한다.

가. 교육과정 구성요소

역량 중심 음악과 교육과정의 구성요소는 교육 목적, 역량, 음악교과 내용지식, 성취기준 등이다. 이러한 구성요소별로 지금까지 살펴본 외국 사례를 종합하여 논의하고자 한다. 단, 음악교과 내용지식과 성취기준은 '교육과정 구성요소 간의 관계' 부분에서 논의하는 것이 효율적이라 여기서는 논의하지 않겠다.

(1) 교육 목적

캐나다 퀘백 주, 독일 13개 주, 호주 국가 수준 등의 총론 및 음악과 교육과정에서 제시하는 교육 목적은 <표 Ⅳ-66>과 같이 정리할 수 있다.

<표 Ⅳ-66> 캐나다, 독일, 호주의 총론 및 음악과 교육과정의 교육 목적

국가	총론의 교육 목적	음악과 교육과정의 교육 목적
캐나다 퀘백 초등(2001), 중등(2004)	•세계관의 형성 •정체성의 형성 •역량강화	•3가지 음악 교과 역량('음악 작품 창작하기', '음악 작품 연주하기', '음악 작품 감상하기')의 개발
독일 10개주(총론), 13개주(음악과 교육과정)	•인성 개발 •미래 사회의 다차원적 삶에 대한 대처 •학생 지원 •지식··기술·능력·태도·가치 획득 •역량 획득	•인간의 인지와 정서 간의 상호작용에 대한 인식 •음악적 지식과 기술의 활용 •음악적 실제의 경험 제공 •적극적이고 의식적으로 음악 문화에 참여하도록 하는 것 •음악적 역량의 개발 •문화적 맥락에 대한 이해 및 다른 문화에 대한 관용과 존중의 태도 개발 •개성 증진 •음악을 자기 결정적으로 다루기 위한 능력의 개발 •인본주의적 가치에 대한 기여 •다른 교과나 활동과의 연계
호주 국가 수준	•학교교육의 공평성과 수월성을 촉진 •호주 젊은이들이 성공적인 학습자, 자신감 있고 창의적인 개인, 적극적이고 교양있는 시민이 되어야 함	•창의적이고, 혁신적이며, 사려깊고, 숙련되고, 능숙하며, 잘 교육받은 음악가가 되기 위한 자신감 개발 •의도와 목적을 갖고 작곡하기, 연주하기, 즉흥연주하기, 반응하기, 듣기 •글로벌한 사회, 문화, 음악적 전통을 아루르는 음악 및 음악적 실제에 대한 심미적 지식 및 존중감 발전 •독립적인 음악 학습자가 되기 위해 기술을 학습하면서 정각적 예술 형태로서의 음악에 대해 이해하기

음악과 교육과정의 목적은 총론의 교육 목적의 성취를 위해 기여할 수 있도록 제시되었다. 특히 캐나다 퀘백 주 총론과 음악과 교육과정, 독일의 총론과 음악과 교육과정에서는 '역량 개발'을 하나의 교육 목표로 강조하고 있음을 발견할 수 있었다. 즉 역량 중심 교육과정에서 '역량 개발'은 주요 교육 목적으로로서 기능하고 있음을 알 수 있다. 이러한 교육 목적은 총론이나 음악과 교육과정에서 교육 내용으로 제시하는 역량의 근간이 된다. 그러나 역량 중심 교육과정에서 '역량 개발'만을 교육 목적으로 제시하지는 않는다. 다른 다양한 목적들도 제시되고 있는데 이러한 다양한 교육 목적을 성취하기 위한 제시되는 것들이 다음에 논의될 역량, 음악교과 내용지식, 성취기준 등이다.

(2) 역량

외국의 역량 중심 음악과 교육과정을 검토해 본 결과 일반적으로 역량 중심 음악과 교육과정에서는 음악 교과역량과 범교과적 역량을 중심으로 다양한 역량 구성을 보여주고 있음을 알 수 있었다. 따라서 음악과 교육과정에서 주로 다루고 있는 음악 교과역량의 구성 및 역량 범주 간의 관계에 대해 정리하고, 역량이 음악과 교육과정 내용 구조 전체에 있어서 어떠한 위치를 차지하는지 살펴보도록 하겠다.

1) 음악과 교육과정 역량의 구성

외국의 역량 중심 음악과 교육과정에서 제시하는 역량은 음악 교과역량을 제시하지 않는 호주를 제외하고는 음악교과 고유의 음악 교과역량들을 포함하였으며, 총론의 범교과적 역량을 포함하는 경우도 다수 발견되었다. 외국의 역량 중심 음악과 교육과정에서 제시하는 역량의 하위 요소들을 종합하여 범주화하면 <표 Ⅳ-67>과 같다.

<표 Ⅳ-67> 캐나다, 독일, 호주의 역량 중심 음악과 교육과정의 역량 구성

지역	하위 요소						
캐나다 퀘백	•음악 작품 창작하기 •음악 작품 연주하기	•음악 작품 감상하기					
독일 13개 주	•음악 형성하기 •형성하기 •음악형성하기 •음악적 행위 역량 •행위역량 •생산 •음악적 재생산 역량 •노래하기 •연주하기 •음악 만들기 •음악 변환하기 •음악과 움직임 •표현역량 •음악에 대해 소통하기 •의사소통역량 •의사소통하기 •의사소통적 역량 •음악적 창의성 •창의적인 음악 활용 •음악과 움직임 •미디어역량	•음악 지각하기와 이해하기 •지각역량 •지각하기 •음악듣기 •음악듣기와 이해 •음악듣기와 기술하기 •음악 듣기와 성찰 •수용 •음악적 수용역량 •지식 획득하기 •음악탐색하기 •분석역량	•음악에대해 숙고하기 •음악 성찰하기 •성찰 •음악문화 이해하기 •성찰역량 •판단 및 평가하기 •문화역사적 차원의 형성 •음악 해석하기	•교과역량 •음악을 경험하며 이해하기	•방법적 역량 •학습전략 획득하기 •학습 방법적 역량	•사회적 역량 •사회적-소통적 역량	•개인적 역량 •자아 역량
호주					•문해력 •수리력 •정보통신 기술능력 •비판적·창의적 사고	•개인적 및 사회적 능력 •윤리적 이해 •문화상호간 이해	

역량 중심 음악과 교육과정의 역량은 크게 음악 교과역량과 범교과적 역량 두 개의 범주로 구분된다. 음악 교과역량은 대략 생산, 수용, 성찰 등의 범주로 구분되며, 캐나다 퀘백 주는 수용과 성찰을 통합하여 감상으로 제시하였다. 생산, 수용, 성찰을 모두 종합하여 제시한 사례들도 발견되었다.

음악교과에서 범교과적 역량을 제시하는 사례들은 독일의 베를린 주 초등(2004), 브란덴부르크 주 초등(2004), 메클렌부르크-포어폼메른 주 초등(2004) 및 중등(2002), 튀링겐 주 초등(2010) 및 중등(2011), 함부르크 주 초등(2011) 및 중등(2011), 니더작센 주 중등(2012) 음악과 교육과정이 해당된다. 이 경우는 총론의 범교과적 역량을 음악교과적으로 재해석하는 양상을 보여주었다. 또한 호주의 경우에는 총론의 범교과적 역량을 음악교과적으로 해석하기보다는 범교과적 역량을 그대로 음악교과에서 수용하였다.

2) 음악 교과역량의 역량 범주 간의 연계성

외국의 역량 중심 음악과 교육과정에서는 음악 교과역량의 역량 범주 간의 상호 연계성에 대해 언급하는 경우가 많았다. 퀘백 주 중등 음악과 교육과정(2004)에서는 '음악 작품 창작하기', '음악 작품 연주하기', '음악 작품 감상하기' 등의 3가지 역량이 "보완적이고 상호의존적인 역량"(Ministère de l’Éducation, 2004, p. 403)이라고 밝혔다. 또한 독일의 바덴-뷔르템베르크 주 중등 음악과 교육과정(2004)에서는 "역량 영역들은 상호 보완적이고 상호 침투적이며 수업에서 서로 연관되고 네트워크처럼 연결된다"(Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2004, p.270)고 하였으며, 베를린 주 중등 음악과 교육과정(2006)에서는 "역량 영역들은 수업에서 의미있게 서로 관계되며, 지각과정, 행위과정, 사고과정이 상호 보충된다"(Berliner Landesinstitut für Schule und Medien, 2006, p. 10)고 하였다. 함부르크 주 중등 음악과 교육과정(2011)에서는 "학생들은 세 가지 역량영

역(생산, 수용, 성찰)들을 상호 의존적이고 상호 강화되는 것으로 경험한다"(Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, 2011b, p. 13)고 하였고, 헤센 주 초등(2011) 및 중등(2011) 음악과 교육과정에서는 "학생들은 음악교과에서 '음악 듣기', '음악 만들기', '음악 변환하기', '음악 문화 이해하기' 영역 안에서 역량을 개발한다. 덧붙여 이 4가지 차원들은 상호 엮여 있어서 분리되기 어렵다. 이런 이유로 역량영역의 위계는 없다"(Hessisches Kultusministerium, 2011a, p. 12; 2011b, p. 12)고 밝혔다.

음악 교과역량은 실제 수업 안에서 수업 주제 및 활동과 관련된 각 학생들의 지식, 기술뿐만 아니라 태도, 정서, 의지, 동기 등이 가동되어 개발되는 하나의 총체적 능력이다. 그런데 그 총체적 능력인 음악 교과역량이 교육과정 문서 상에서는 여러 역량 범주 및 하위 요소들로 나누어져 설명이 된다. 이러한 음악 교과역량의 역량 범주들은 고유한 의미와 특징을 지니지만 실제 수업에서는 서로 연관되어 개발된다. 실제 음악 수업에서는 하나의 역량 범주만 개발되지 않고 다양한 역량들이 상호 보완되면 연계되어 개발되고 강화된다. 따라서 역량 범주 간의 상호 연계성은 역량 중심 음악과 교육과정의 주요한 특징이라고 볼 수 있다.

3) 음악과 교육과정 내용 구조화 관점에서의 역량

역량은 역량 중심 음악과 교육과정에서 중요한 역할을 차지하는 만큼 음악과 교육과정 내용의 전체적인 구조화 관점으로 접근해볼 필요가 있다. 음악과 교육과정은 전통적으로 '성격/목적', '내용', '교수 · 학습 방법', '평가' 등의 구성요소를 갖는 것이 일반적이다. 여기서 '내용'은 주로 음악교과 내용지식을 의미하였다. 그러나 역량 중심 교육과정에서는 '내용' 부분에 있어 기존의 음악교과 내용지식뿐만 아니라 역량이 강조되는 양상을 보여주고 있는 만큼 음악과 교육과정 내용 구조에 있어 커다란 변화를 요구하게 된다.

역량 중심 음악과 교육과정의 내용 구조에 있어 기본적으로 역량과 음악교과 내용지식이 제시되었다. 음악교과 내용지식은 역량 개발의 기초이자 필수 조건이므로 음악교과 내용지식의 발전을 통해 역량이 발전된다. 또한 역량은 기존의 음악교과 내용지식을 심화·발전시키는 발판이 되기도 한다. 이러한 역량과 음악교과 내용지식 간의 상호 연계성은 노르트라인-베스트팔렌 주 중등 음악과 교육과정(2011)([그림 Ⅳ-4] 참고)과 헤센 주 초등(2011) 및 중등(2011) 음악과 교육과정([그림 Ⅳ-6] 참고)의 역량 개발 사례에서도 잘 드러난다. 이러한 상호 연계성 때문에 역량과 음악교과 내용지식은 역량 중심 음악과 교육과정 구성에 있어 필수적 요소라고 할 수 있다. <표 Ⅳ-68>은 음악과 교육과정 내용이 역량과 음악교과 내용지식으로 구성된 사례이다.

<표 Ⅳ-68> 음악과 교육과정 내용 구조(역량, 음악교과 내용지식)

<table>
<tr><th rowspan="2">국가 및 주</th><th colspan="2">역량</th><th colspan="2" rowspan="2">음악교과
내용지식 범주명</th></tr>
<tr><th>역량 범주</th><th>하위 요소</th></tr>
<tr><td>독일 베를린
중등(2006)</td><td>교과관련
역량영역</td><td>• 음악 지각하기와 이해하기
• 음악 형성하기 • 음악에 대해 숙고하기</td><td colspan="2">주제분야
측면,
가능한 내용</td></tr>
<tr><td rowspan="2">독일
노르트라인
-베스트팔렌
중등(2011)</td><td>음악적-
심미적 역량</td><td colspan="2">×</td><td colspan="2" rowspan="2">내용분야</td></tr>
<tr><td>행위관련
역량영역</td><td colspan="2">•수용 •생산 •성찰</td></tr>
<tr><td>독일 헤센
초등(2011),
중등(2011)</td><td>×</td><td colspan="2">•음악 듣기 •음악 만들기
•음악 변환하기 •음악문화 이해하기</td><td>교과의
내용적
개념</td><td>핵심영역
내용분야</td></tr>
<tr><td>독일 자를란트
초등(2011)</td><td>×</td><td colspan="2">•음악 듣기 •음악 만들기 •음악과 움직임</td><td colspan="2">의무적 내용</td></tr>
<tr><td>독일 라인란트-
팔츠 초등(2009)</td><td>×</td><td colspan="2">•표현역량 •지각역량
•의사소통역량 •성찰역량</td><td colspan="2">음악수업의 하위영역</td></tr>
<tr><td>호주 국가 수준
시안(2013)</td><td>범교과적
역량</td><td colspan="2">•문해력 •수리력 •정보통신기술 능력
•비판적 및 창의적 사고
•개인적 및 사회적 능력
•윤리적 이해 •문화상호간 이해</td><td colspan="2">학습요소, 지식,
활동, 자료</td></tr>
</table>

그런데 역량과 음악교과 내용지식뿐만 아니라 제 3의 범주를 제시하여 음

악과 교육과정 구조를 더욱 밀도있고 세밀하게 구성하는 사례들이 다수 나타났다. 제 3의 범주를 제시하는 경우는 음악과 교육과정이 범교과적 역량과 연계되어 구성된 경우에 나타났는데 이는 역량 범주로 제시되는 '교과역량'이 종합적이고 포괄적인 음악 교과역량의 성격을 갖고 있기에 이를 좀 더 구체화하여 보충하는 차원에서 '활동분야', '주제분야', '학습영역' 같은 제 3의 범주를 제시하였다. <표 Ⅳ-69>는 음악과 교육과정 내용이 역량, 음악교과 내용지식, 제 3의 범주로 구성된 사례이다.

<표 Ⅳ-69> 음악과 교육과정 내용 구조(역량, 음악교과 내용지식, 제 3의 범주)

국가 및 주	역량		제3의 범주명	음악교과 내용지식 범주명
	역량 범주명	하위 요소		
독일 베를린 초등(2004), 브란덴부르크 초등(2004), 메클렌부르크-포어폼메른 초등(2004)	행위역량	•교과역량 •방법역량 •사회적 역량 •개인적 역량	주제분야	×
독일 메클렌부르크-포어폼메른 중등(2002)	×	•교과역량 •방법역량 •사회적 역량 •자아역량	활동분야	주제분야
독일 튀링겐 초등(2010)	학습역량	•방법역량 •자아역량과 사회적 역량	학습영역	중심 내용
	교과특수 역량	×		
독일 튀링겐 중등(2012)	학습역량	•방법역량 •자아역량 •사회적 역량	학습영역	×
	교과특수 역량	×		

정리하면, 역량과 음악교과 내용지식은 상호보완적 관계에 있는 만큼 음악과 교육과정 내용 구조화 작업에 있어서 역량과 음악교과 내용지식은 필수로

제시되었다. 다만, 음악 교과역량이 매우 종합적이고 포괄적인 경우에는 '활동분야', '주제분야', '학습영역' 범주 같은 제 3의 범주를 역량과 음악교과 내용지식 사이에 보충하여 역량과 음악교과 내용지식 간의 간극을 줄이는 역할을 하도록 하였다. 따라서 음악과 교육과정 내용 구조화에 있어서 음악 교과역량이 충분히 상세화된다면 제 3의 범주를 집어넣지 않아도 되지만, 음악 교과역량을 포괄적으로 제시한다면 제 3의 범주를 고려해볼 필요가 있다.

유형	음악과 교육과정 내용 구조
역량 및 음악교과 내용지식으로 구성된 유형	
역량, 음악교과 내용지식, 제 3의 범주로 구성된 유형	

[그림 Ⅳ-13] 음악과 교육과정 내용 구조 유형도

나. 교육과정 구성요소 간의 관계 및 설계 방식

역량 중심 음악과 교육과정의 구성요소들은 상호 독립적이기보다는 관계성을 갖고 설계된다. 따라서 교육 목적, 역량, 음악교과 내용지식, 성취 기준 등의 구성요소 간의 관계 및 설계 방식에 대해 종합적으로 논의해보도록 하겠다.

(1) 교육 목적과 역량의 관계

캐나다 퀘백 주 음악과 교육과정은 음악 교과역량의 개발이 곧 음악교과의 목적이라고 명시하여 음악교과의 목적과 역량을 직접 연관시켰다. 독일 13개 주의 음악과 교육과정은 다양한 음악교과의 목적을 제시하였으며, 특히 튀링겐 주 초등(2010), 브레멘 주 중등(2007), 메클렌부르크-포어폼메른 주 중등(2002) 음악과 교육과정에서는 '음악적 역량의 개발'을 교육 목적의 하나로 제시하여 역량 중심 접근을 취하고 있음을 적극적으로 표명하였다. 그러나 일반적으로 교육 목적은 포괄적인 음악교육의 방향성을 제시하고, 그 목적 달성을 위한 구체적인 역량은 교육과정 내용으로 제시하는 방식을 취하였다. 호주 국가 수준 음악과 교육과정 시안 또한 교육 목적으로서 다양한 음악교과의 목적을 제시하였다. 그러나 이러한 목적 달성을 위한 음악 교과역량은 제시하지 않았고, 내용 부분에 총론에서 제시한 범교과적 역량을 표시하였다. 따라서 음악과 교육과정의 교육 목적과 역량은 어떠한 관계를 형성하지는 않았다.

캐나다 퀘백 주, 독일의 몇 개 주의 음악과 교육과정에서는 '역량 개발'을 하나의 교육 목적으로 강조하고 있음을 발견할 수 있었다. 이러한 교육 목적은 음악 교과역량을 구성하는 근간이 되고 역량 개발은 주요 교육 목표로서 기능하고 있음을 알 수 있었다. 그러나 역량 개발을 반드시 교육 목적으로 직접 제시하지 않는 사례도 많았는데, 이러한 경우에는 역량을 교육과정 내용 부분에서 집중적으로 다루는 방식을 취하였다.

(2) 음악 교과역량과 범교과적 역량의 설계 방식

역량 중심 음악과 교육과정 설계에 있어 음악과 교육과정의 음악 교과역량과 총론 차원의 범교과적 역량의 설계 방식은 중요한 고려 사항이 된다. 음

악과 교육과정의 음악 교과역량과 총론 차원의 범교과적 역량의 설계를 위한 접근 방법은 (ⅰ) 음악 교과역량 중심 접근, (ii) 범교과적 역량 중심 접근, (iii) 음악 교과역량과 범교과적 역량 이원 접근 등의 3가지 방식으로 분류할 수 있다. (iii) 음악 교과역량과 범교과적 역량 이원 접근은 다시 (iii-1) 음악 교과역량과 범교과적 역량의 연계적 접근과 (iii-2) 음악 교과역량과 범교과적 역량의 비연계 접근 방법으로 분류할 수 있다.

<표 Ⅳ-70> 음악 교과역량과 범교과적 역량의 설계 접근 방법

접근 방법		유형도	국가 및 주
(ⅰ) 음악 교과역량 중심 접근		(음악과) 음악교과 역량	•독일 베를린 중등 •독일 브란덴부르크 중등 •독일 브레멘 중등 •독일 니더작센 초등 •독일 노르트라인-베스트팔렌 중등 •독일 라인란트-팔츠 초등 •독일 자를란트 초등 •독일 작센-안할트 초등
(ii) 범교과적 역량 중심 접근		(총론) 범교과적 역량 → (음악과) 음악교과 내용지식, 역량	•호주 국가 수준 •독일 베를린 초등 •독일 브란덴부르크 초등 •독일 메클렌부르크-포어폼메른 초등·중등 •독일 튀링겐 주 초등·중등
(iii) 음악 교과역량 및 범교과적 역량 이원 접근	(iii-1) 연계	(음악과) 음악교과 역량 ↔ (총론) 범교과적 역량	•캐나다 퀘백
	(iii-2) 비연계	(음악과) 음악교과 역량 (총론) 범교과적 역량	•독일 바덴-뷔르템베르크 중등 •독일 헤센 초등·중등 •독일 노르트라인-베스트팔렌 초등 •독일 작센-안할트 중등

(ⅰ) 음악 교과역량 중심 접근 방식은 총론에서 범교과적 역량을 제시하지

않고 음악과 교육과정에서 음악 교과역량만을 상세화하여 제시한다. <표 Ⅳ-71>은 음악 교과역량 중심 접근 방법의 설계 사례이다.

<표 Ⅳ-71> 음악 교과역량 중심 접근 방법 설계 사례

국가 및 주	역량	
	범주	하위 요소
독일 베를린 중등(2006), 브란덴부르크 중등(2008)	교과관련 역량영역	•음악 지각하기와 이해하기 •음악 형성하기 •음악에 대해 숙고하기
독일 브레멘 중등(2007)	×	•음악 형성하기 •음악 듣기와 이해 •음악 성찰하기
독일 니더작센 초등(2006)	과정 관련 역량영역	•의사소통하기 •지식 획득하기 •학습전략 획득하기 •판단 및 평가하기
	내용 관련 역량영역	•지각하기 •형성하기 •문화역사적 차원의 형성
독일 노르트라인-베스트팔렌 중등(2011)	음악적-심미적 역량	×
	행위관련 역량영역	•수용 •생산 •성찰
독일 라인란트-팔츠 초등(2009)	×	• 표현역량 • 지각역량 • 의사소통역량 • 성찰역량
독일 자를란트 초등(2011)	×	•음악 듣기 •음악 만들기 •음악과 움직임
독일 작센-안할트 초등(2007)	과정관련역량	• 음악적 행위역량 • 음악적 수용역량 • 음악적 창의성
	내용관련 역량영역	•노래하기 •연주하기 •음악과 움직임 •음악 듣기와 성찰 •창의적인 음악 활용

(ii) 범교과적 역량 중심 접근 방법은 총론의 범교과적 역량을 음악교과에서 반영 및 재해석하는 입장으로, 검토 결과 다음의 두 가지 방식이 발견되었다. 우선, 총론에서 범교과적 역량을 제시하며, 음악과 교육과정에서는 음악 교과역량 없이 범교과적 역량을 그대로 반영하여 교육과정의 내용지식 부분에 관련되는 범교과적 역량을 표시해주는 방식이다. 이러한 접근 방식은 비교적 간단한 설계 방식이라고 볼 수 있으며, <표 Ⅳ-72>의 호주 국가 수준 음악과 교육과정 시안(2013)의 설계 사례가 대표적 예이다.

<표 Ⅳ-72> 호주의 범교과적 역량 중심 접근 방법 설계 사례

학습내용	관련 범교과적 역량
개인적 스타일 개발을 위해 청각 기술을 활용하고, 음악적 요소를 다루어 즉흥연주 및 편곡하기	문해력, 수리력, 개인적·사회적 역량, 비판적·사회적 사고, 문화 상호간 이해

다음으로 총론의 범교과적 역량을 음악과 교육과정에서 그대로 도입하되, 그 명칭, 구성, 의미를 유지하여 상호간 연계성을 도모하고, 의미진술에 있어서 음악교과적으로 재해석함으로써 차별성을 두는 방식이 있다. <표 Ⅳ-73>은 독일의 범교과적 역량 중심 접근 방법의 설계 사례이다.

<표 Ⅳ-73> 독일의 범교과적 역량 중심 접근 방법 설계 사례

국가 및 주	음악 교과역량		범교과적 역량	
	역량 범주	하위 요소	역량 범주	하위 요소
독일 베를린 초등(2004), 브란덴부르크 초등(2004), 메클렌부르크-포어폼메른 초등(2004)	행위역량	•교과역량 •방법역량 •사회적 역량 •개인적 역량	행위역량	•교과 역량 •방법적 역량 •사회적 역량 •개인적 역량
독일 튀링겐 초등(2010)	학습역량	•방법역량-효율적 학습 •사회적 역량 •자아역량	학습역량	•방법역량 •사회적 역량 •자아역량
	교과특수역량	×	교과역량	×
독일 튀링겐 중등(2011)	학습 역량	•방법역량 •사회적 역량 •자아 역량	학습역량	•방법역량 •사회적 역량 •자아역량
	음악적-예술적 역량	×		
	교과특수 역량	×		

(iii) 음악 교과역량과 범교과적 역량 이원 접근은 총론에서는 범교과적 역량을, 음악과 교육과정에서는 음악 교과역량을 제시하는 방식이다. 이는 다음의 두 가지 방식으로 구분된다.

(iii-1) 음악 교과역량과 범교과적 역량의 연계적 접근 방법이다. 이 방법은 음악과 교육과정의 음악 교과역량과 총론의 범교과적 역량을 각각 제시하

되 상호 간의 연계 요소를 설정하여 제시하는 방식으로 비교적 복잡한 설계 방식이라고 할 수 있다. 즉 <표 Ⅳ-74>처럼 총론의 범교과적 역량과 음악과 교육과정의 음악 교과역량의 명칭과 구성을 다르게 제시하되, <표 Ⅳ-75>처럼 음악 교과역량의 진술에 있어 범교과적 역량의 각 하위 요소를 적절하게 적용하여 진술함으로써 상호간 연계성을 도모하는 방식이다.

<표 Ⅳ-74> 음악 교과역량과 범교과적 역량의 이원 접근(연계) 설계 사례

국가 및 주	음악 교과역량		범교과적 역량	
	역량 범주	하위 요소	역량 범주	하위 요소
캐나다 퀘백 중등(2004)	음악교과 특수역량	•음악 작품 창작하기 •음악 작품 연주하기 •음악 작품 감상하기	지적 역량	•정보의 사용 •문제 해결 •창의력의 활용 •비판적 판단의 실행
			의사소통 관련 역량	•적절한 의사소통
			개인적 · 사회적 역량	•타인과의 협력 •자신의 잠재력 성취
			방법적 역량	•효과적 작업 방법 선택 •ICT의 활용

<표 Ⅳ-75> 캐나다 퀘백 주 범교과적 역량과 음악 교과역량의 연계 사례

범교과적 역량	하위 요소	음악 교과 역량	의미(일부)
지적 역량	정보의 사용, 문제 해결, **창의력의 활용**, 비판적 판단의 실행	음악작품 창작하기	개성, 경험, 열망, 세계관 등을 반영하는 다양한 악곡의 창작으로 인해 **창의성을 계발**하고 그것을 다양한 맥락에 적용
의사소통 관련 역량	**적절한 의사소통**	음악작품 연주하기	연주는 **생각, 느낌, 감정을 표현하고 소통**하는 의도와 함께 창작물에 생명을 불어넣는 것을 의미

(iii-2) 음악 교과역량과 범교과적 역량의 비연계 접근 방법이다. 이 방법은 총론의 범교과적 역량과 음악과 교육과정의 음악 교과역량을 모두 동등한 비중으로 연계성 없이 독립적으로 제시하는 방식이다. <표 Ⅳ-76>은 음악 교과역량과 범교과적 역량의 비연계 접근 방법의 설계 사례이다.

<표 Ⅳ-76> 음악 교과역량과 범교과적 역량의 이원 접근(비연계) 설계 사례

국가 또는 주	음악 교과역량		범교과적 역량	
	역량 범주	하위 요소	역량 범주	하위 요소
독일 바덴-뷔르템베르크 중등(2004)	×	•음악 형성하기 •음악 듣기와 이해 •음악 성찰하기	×	•교과 역량 •방법적 역량 •사회적 역량 •개인적 역량
독일 헤센 초등(2011), 중등(2011)	×	•음악 듣기 •음악 만들기 •음악 변환하기 •음악문화 이해하기	범교과적 역량	•개인적 역량 •사회적 역량 •학습역량 •언어역량
독일 노르트라인-베스트팔렌 초등(2008)	×	•음악 만들기 •음악 듣기 •음악 변환하기 •음악에 대해 소통하기	범교과적 역량	•지각과 의사소통 •분석과 성찰 •구조화와 표현 •전이와 적용
독일 작센-안할트 중등(2012)	범교과적 역량	•학습역량 •언어역량 •사회적 역량 •문제 해결역량 •미디어역량	음악적 행위역량	•음악적 재생산역량 •음악적 수용역량 •음악적 창의성

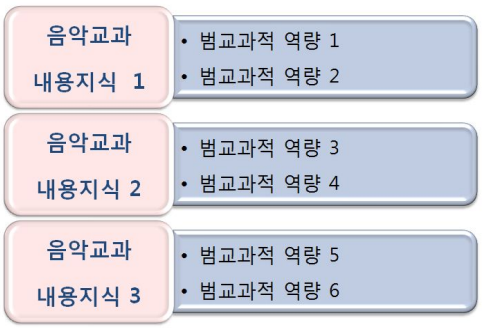
예외적인 경우로, <표 Ⅳ-38>의 독일 함부르크 주 초등(2011) 및 중등(2011), 니더작센 주 중등(2012) 음악과 교육과정의 사례에서처럼 음악과 교육과정 안에 범교과적 역량과 음악 교과역량을 모두 제시하는 방식도 있었다. 이 때 범교과적 역량은 음악교과적으로 해석하여 제시하지만, 범교과적 역량과 음악 교과역량이 연계되는 것은 아니었다. 따라서 이 방식은 (ii)번의 범교과적 역량을 음악과 교육과정의 역량에 반영하는 접근 방법과 (iii-2)의 음악 교과역량과 범교과적 역량이 비연계되는 접근 방법이 혼용된 독특한 접근 방법이라고 볼 수 있다.

(3) 음악 교과역량과 음악교과 내용지식의 설계 방식

역량 중심 음악과 교육과정 설계에 있어 음악 교과역량과 음악교과 내용지식의 설계 방식은 중요한 고려 사항이 된다. 음악 교과역량과 음악교과 내용지식의 설계 방식은 (ⅰ) 음악 교과역량 중심 접근, (ii) 음악교과 내용지식 중심 접근, (iii) 음악 교과역량과 음악교과 내용지식 이원 접근 등의 3가지

방법으로 분류할 수 있다.

<표 Ⅳ-77> 음악 교과역량과 음악교과 내용지식 설계 접근 방법

접근 방법	유형도	국가 및 주
(ⅰ) 음악 교과역량 중심 접근		•독일 브란덴부르크 중등 •독일 니더작센 중등 •독일 라인란트-팔츠 초등 •독일 자를란트 초등 •독일 작센-안할트 초등·중등 •독일 튀링겐 초등·중등
		•독일 함부르크 초등·중등 •독일 바덴-뷔르템베르크 중등
(ⅱ) 음악교과 내용지식 중심 접근		•호주 국가 수준

(iii) 음악 교과역량 및 음악교과 내용지식 이원 접근		•독일 베를린 중등 •독일 브레멘 중등 •독일 헤센 초등·중등 •독일 메클렌부르크-포어폼메른 중등 •독일 노르트라인-베스트팔렌 중등 •캐나다 퀘백

(ⅰ) 음악 교과역량 중심 접근 방법은 다음의 두 가지 경우로 구분된다. 하나는 <표 Ⅳ-78>처럼 음악 교과역량을 상세화하고, 음악 교과역량 하위 요소별로 음악교과 내용지식을 제시함으로써 음악 교과역량과 음악교과 내용지식을 연계하는 방식이다.

<표 Ⅳ-78> 음악 교과역량 중심 접근 방법 설계 사례

국가 또는 주	역량	내용
독일 브란덴부르크 중등(008)	'음악 지각하기와 이해하기'역량 중 '다양한 듣기방식과 표현형식 안에서의 음악 묘사하기'	•모든 음악 영역 안에서 분석적, 연관적으로 듣기 •춤과 움직임, 장면 구성, 음악 그리기
독일 니더작센 중등(2012)	음악 형성하기	*'노래하기' 작업분야 •리듬, 가락, 화성, 음향, 음량, 아티큘레이션 •그룹으로 노래하기 위한 안내 •결과의 표현 •음악적 의사소통과정
독일 라인란트-팔츠 초등(2009)	음악적으로 표현하기	* 음악수업의 하위영역 '박자/박/리듬' 부분 중 '박자' •목소리와 신체로 표현하기: 말하기, 걷기, 박수치기 •내적으로 실행하기 •리듬악기와 신체악기로 표현하기 •의식적으로 빠르게 하고 느리게 하기
독일 작센-안할트 초등(2007)	연주하기	•리듬악기의 명칭, 모습, 소리 •리듬적-박자적 기초: -음가: 8분음표, 4분음표, 2분음표 -쉼표: 4분쉼표 -도돌이표
독일 자를란트 초등(2011)	음악과 움직임	•신체타악기: 두드리기, 때리기, 손가락으로 튕기기 •춤곡, 다양한 양식, 시대, 민족의 춤 •걷는 춤과 뛰는 춤 •3박자 및 4박자 리듬의 춤
독일 튀링겐 초등(2010)	교과역량	학생들은 - 다양한 양식, 기원, 언어, 조성의 노래의 나이에 적절한 레파토리를 외워서 노래할 수 있다, 즉 집중할 수 있다, •음량 •호흡과 프레이징 •빠르기 •인토네이션 •리듬 •강약 •노래부르는 자세 •아티큘레이션 •악센트

다른 하나는 <표 Ⅳ-79>의 함부르크 주 중등 음악과 교육과정(2011)의 사례처럼 음악 교과역량과 음악교과 내용지식을 연계시키지 않고 음악 교과역량을 상세화하고 음악교과 내용지식은 뒷부분에 간략한 개요 정도로만 설명하여 음악교과 내용지식의 비중이 매우 축소되는 방식이다.

<표 Ⅳ-79> 독일 함부르크 주 중등 음악과 교육과정의 역량과 음악교과 내용지식

역량	음악교과 내용지식
•생산 •수용 •성찰	학생들은 다양한 범위의 양식, 시대, 작곡가, 장르, 형식의 음악을 다룬다. 그 밖에 유럽 및 비유럽 문화의 음악도 고려된다. 수업내용과 연계된 것은 각각의 주제이다. 내용은 선택되고 구조화되는 만큼 세 영역 안에서의 역량획득이 이루어진다. 음악의 생산이 중심이다.

(ii) 음악교과 내용지식 중심 접근 방법은 <표 Ⅳ-80> 호주의 사례처럼 음악교과 내용지식 위주로 제시하고, 음악교과 내용지식별로 관련되는 범교과적 역량을 표시함으로써 음악교과 내용지식과 범교과적 역량를 연계시키는 방식이다.

<표 Ⅳ-80> 호주 음악과 교육과정의 음악교과 내용지식과 범교과적 역량

학습내용	관련 범교과적 역량
개인적 스타일 개발을 위해 청각 기술을 활용하고, 음악적 요소를 다루어 즉흥연주 및 편곡하기	문해력, 수리력, 개인적·사회적 역량, 비판적·사회적 사고, 문화 상호간 이해

(iii) 음악 교과역량과 음악교과 내용지식 이원 접근 방법은 음악 교과역량과 음악교과 내용지식을 연계시키지 않고 각각 동등한 비중으로 분리시켜 제시하는 방식이다. <표 Ⅳ-81>은 음악 교과역량과 음악교과 내용지식 이원 접근 방법의 설계 사례이다.

<표 Ⅳ-81> 음악 교과역량과 음악교과 내용지식 이원 접근 설계 사례

<table>
<tr><th rowspan="2">국가
또는 주</th><th colspan="2">음악 교과역량</th><th rowspan="2">음악교과 내용지식</th></tr>
<tr><th>역량
범주</th><th>하위 요소</th></tr>
<tr><td>독일
브레멘
중등
(2007)</td><td>×</td><td>•음악
형성하기
•음악
듣기와
이해
•음악
성찰하기</td><td>
<table>
<tr><th>5/6학년
주제영역</th><th>내용</th></tr>
<tr><td>•노래와 춤</td><td>•세계 각국의 노래와 카논 •노래를 악기로 반주하기
•세계 각국의 춤 •목소리 테크닉, 목소리 훈련</td></tr>
<tr><td>•악기와 음향</td><td>•악기, 음향생성, 음색 •음향 실험</td></tr>
<tr><td>•이야기, 그림,
움직임</td><td>•표제음악 •움직임놀이, 음향 이야기
•노래와 가사에 맞춰 즉흥연주하기</td></tr>
</table>
</td></tr>
<tr><td>독일
헤센
초등
(2011),
중등
(2011)</td><td>×</td><td>•음악 듣기
•음악만들기
•음악
변환하기
•음악문화
이해하기</td><td>* 교과의 내용적 개념
<table>
<tr><td>핵심영역</td><td>•음악과의 만남 •음악의 형성 •음악의 분류</td></tr>
<tr><td>내용분야</td><td>•듣기 문화 •음향 •표현과 효과
•노래와 악기연주 •움직임과 형성매체
•매개변수 •기호 •형식
•맥락 •활용실제</td></tr>
</table>
</td></tr>
<tr><td>독일
메클렌
부르크-
포어품
메른
중등
(2002)</td><td>×</td><td>•교과역량
•방법역량
•사회적
역량
•자아역량</td><td>*주제분야
<table>
<tr><td>음악과 구성요소</td><td>•리듬/박자 •가락/동기 •셈여림 •화음 •악보</td></tr>
<tr><td>음악과 표현형식</td><td>•표현형식 •구조적 측면
•역사적-사회적 측면 •이론적 측면</td></tr>
<tr><td>음악과 사회</td><td>•음악적 삶 •다루는 방식
•미디어 지식과 미디어 능력의 개발</td></tr>
</table>
</td></tr>
<tr><td>캐나다
퀘백
중등
(2004)</td><td>×</td><td>•음악 작품
창작하기
•음악 작품
연주하기
•음악 작품
감상하기</td><td>
<table>
<tr><td>전략</td><td colspan="2">-다양한 음악적 기보 기호(전통적, 비전통적, 개인적)에 기초한 악보를 해석하는 적절한 방법의 사용
-리듬과 선율 암기를 위한 다양한 테크닉의 사용</td></tr>
<tr><td rowspan="3">테크닉</td><td>소리 재료</td><td>테크닉</td></tr>
<tr><td>목소리</td><td>성악 테크닉
호흡, 억양, 자세, 에너지, 발음
들이쉬기, 내쉬기, 소리 내기, 명료함, 목소리 관리</td></tr>
<tr><td>현악기,
목관악기</td><td>기악 테크닉
자세, 호흡(들이쉬기/내쉬기), 소리 만들기</td></tr>
<tr><td>그룹
앙상블
작업을
위한
관습</td><td colspan="2">-악곡의 시작과 끝을 지시하는 소리 또는 시각적 신호, 셈여림, 박과 빠르기의 변화, 프레이징, 각 성부 간의 표현과 균형
-계속해서 그룹에 맞추기(튜닝, 리듬미컬한 연주, 셈여림 등)</td></tr>
<tr><td>작곡
테크닉</td><td colspan="2">-질문/응답, 대조, 소리의 재생산, 반복, 콜라주(collage), 오스티나토
-확대, 치환, 종합, 음색의 조작</td></tr>
<tr><td rowspan="2">개념</td><td>셈여림</td><td>forte, piano, crescendo, decrescendo, pianissimo, fortissimo...</td></tr>
<tr><td>길이</td><td>온음표, 2분 음표, 4분 음표, 쉼표, 두 개의 8분 음표, 8분 음표 등</td></tr>
</table>
</td></tr>
</table>

(4) 역량과 성취기준의 설계 방식

역량 중심 음악과 교육과정에서 성취기준은 음악 교과역량에 근거하여 제시하였다. 설계 방식을 살펴보면, 일반적으로 역량과 성취기준을 분리하여 제시하였다. 분리하여 제시하여도 성취기준은 역량에 근거하여 제시되기 때문에 대부분 음악 교과역량의 하위 요소별로 연계하여 제시하며, 일부 사례에서는 하위 요소를 통합하여 종합적인 성취기준으로 제시하는 경우도 있었다. 구체적인 예를 살펴보면, <표 Ⅳ-82>의 캐나다 퀘백 주와 독일 헤센 주는 음악 교과역량의 의미를 상세하게 기술하고, 성취기준은 별도로 학년군에 따라 음악 교과역량별로 제시하였다. 또는 독일 브레멘 주처럼 음악 교과역량을 통합하여 종합적인 성취기준을 제시하는 경우도 있었다.

<표 Ⅳ-82> 역량의 의미와 성취기준 분리 제시 사례

구분	국가 및 주	역량의 의미	성취기준
역량별 성취기준	캐나다 퀘백 중등 (2004)	***'음악작품 감상하기' 역량** •감상은 작품의 다양한 의미탐구와 비평적이고 심미적인 관점으로부터 작품을 탐구하는 것을 포함 •감상은 감상이 자신과 다른 사람들에게 주는 영향을 판단하기 위해 작품과 소통하고 감상에 의해 감동받고자 하는 의향을 일으킴 •다양한 음악적 창작물과의 접촉은 학생들로 하여금 악곡의 표현적, 상징적, 기술적, 심미적 질에 대한 예술적 인식과 감수성을 개발하고 깊은 이해력을 키움 •자아-지식을 개발하고, 문화적 정체성을 풍부하게 하며, 다른 문화에 대한 개방성을 획득(이하 생략)	***주기1(cycle1) 말에 기대되는 결과** •학생들은 개인의 심미적 반응을 이끌어 내려는 상징적이고 표현적인 요소뿐만 아니라 악곡의 구성요소를 확인함 •이러한 요소들, 역사적 측면, 작품에 대한 그들의 감정적 반응을 연결 (이하 생략) ***평가 준거** •작품의 구성요소, 자신이 느낀 것과 감상한 것 간의 일관적인 관계성 •확인된 역사적 측면의 적절성 •유지된 감상 척도의 고려(이하 생략)
	독일 헤센 초등 (2011)	*** '음악 듣기' 역량** 아이들은 듣는 태도 측면뿐만 아니라 구체적인 듣기 방식의 측면에서도 역량을 개발한다. 이러한 기초 위에 아이들은 들은 것을 기술하고 들은 음악에 대해 의사소통할 수 있다. 아이들은 음악을 설명하는 개념과 용어를 사용함으로써 청각적 인상을 언어화한다. 학습자는 점차 구별하여 듣고, 기준에 근거하여 들으며, 내적인 음향적 표상을 발전시킨다. 이는 듣기 역량의 체계적 확대를 의미한다. 동시에 듣기 역량의 개발은 음악적-심미적 감정과 경험의 강화를 가능하게 한다.	*** 4학년말 '음악듣기' 역량영역** •학생들은 듣기감각에 집중한다. •학생들은 음악을 통해 발생된 감정과 가사를 연계하고 표현한다. •학생들은 음악적 분류와 매개변수를 구별한다. •학생들은 음악에 대한 견해를 설명한다.
역량통합 성취기준	독일 브레멘 중등 (2007)	*** '음악 형성하기' 역량** •자신 고유의 형성노력을 통한 창의력의 개발 •성악적 역량, 기악적 역량, 미디어적 역량의 교육 •감각능력과 경험능력의 발전(이하 생략) *** '음악 듣기 및 이해하기' 역량** •지각능력과 다양화된 듣기능력 개발 •음악적 문화의 다양성을 다루는 가운데에서 듣기 경험의 확대(이하 생략) *** '음악 성찰하기' 역량** •교과 관련적인 음악이론 지식과 이해의 발전 •음악용어를 사용하여 음악에 대해 그리고 성찰을 위한 말하기 능력의 개발(이하 생략)	***10학년 말** 학생들은.. •성악 및 기악 악곡을 연주하고 안무를 연습할 수 있다. •악곡을 다양하게 듣고 경험적으로 분석하며 그들의 사회적 맥락 안에서 해석할 수 있다. •음악사의 시대/양식의 특징 및 작곡가를 설명하고 분석할 수 있다. •음악의 모범적 시장매커니즘에 대해 깊게 생각할 수 있다. •영화음악의 다양한 기능과 효과를 설명하고 실제적으로 실험할 수 있다. (이하 생략)

그런데 독일의 일부 사례에서는 <표 Ⅳ-83>처럼 각 음악 교과역량의 의미를 별도로 제시하지 않고 성취기준으로 제시하여 역량의 의미와 성취기준을 하나로 제시하는 방식도 발견되었다.

<표 Ⅳ-83> 역량의 의미를 성취기준으로 제시한 사례

주	역량 및 성취기준
메클렌부르크-포어폼메른 중등(2002)	*** 중등 1단계 말 '교과역량'** • 음악만들기 -행위 맥락 안에서 획득한 지식과 기술을 구성요소와 형식에 적용하기 • 음악듣기 -음악수용을 위해서 획득한 지식을 구성요소와 형식에 적용하기 • 음악알기 -구성요소와 형식에 대한 원리의 숙달 -사회와 음악 생산 간의 연계성 인식 -교과관련 판단 지식 고려
작센-안할트 초등(2007)	*** 4학년 말 '음악적 행위역량'** •성악적, 기악적, 무용적 음악하기역량: 목소리 훈련, 연주테크닉, 움직임의 기초에 익숙해지기 •학생의 음악하기 즐거움과 움직임의 즐거움을 유지하고, 연마하기 •공동으로 노래하기, 악기연주하기, 춤추기를 할 때 음악적으로 의사소통하고 음악을 표현하기 •표현이 풍부하게 음악 만들기
작센-안할트 중등(2012)	*** 10학년 말 '음악적 재생산역량'** •노래할 때 그들의 목소리를 건강하게(생리적으로 올바르게)사용한다. •음정과 리듬을 정확하게 노래한다. •자기 고유의 노래 레파토리를 갖는다. •몸의 일부 또는 전체를 사용하여 그리고 악기로 리듬을 만든다.(이하 생략)

성취기준을 역량이 아닌 음악교과의 내용지식에 근거하여 제시하는 경우도 발견되었다. 호주 음악과 교육과정이 그 대표적 사례로 범교과적 역량 중심으로 설계되었기에 음악과에서의 평가는 음악과의 내용지식과 기술을 평가하는 전통적인 방식을 취하였다.

일반적으로 역량 중심 음악과 교육과정에서는 음악 교과역량을 제시하며, 성취기준은 이러한 음악 교과역량에 기반하여 제시하였다. 범교과적 역량은 주로 총론에서 제시하며, 음악과 교육과정에서는 범교과적 역량을 연계시켜 적용하는 경우도 있었지만 주로 음악 교과역량 중심으로 설계하였다. 따라서 역량 중심 음악과 교육과정에서 가장 중심을 두는 것은 결국 음악 교과역량의 개발이기 때문에 성취기준도 음악 교과역량에 기반하게 된다. 결국, 성취기준은 음악 교과역량을 명확히 드러내는 역할을 하게 되며, 음악 교과역량의 구체적인 의미는 성취기준을 통해 최종적으로 드러나게 됨을 알 수 있다.

다. 시사점

지금까지의 논의를 통해 역량 중심 음악과 교육과정을 설계할 때 고려해야 되는 몇 가지 시사점들을 발견할 수 있었다.

첫째, 역량 중심 음악과 교육과정 개발에 앞서 역량의 의미와 특징에 대한 충분한 이해가 필요하다. 역량은 복잡한 상황에의 적응 및 다양한 문제의 해결을 위한 지식, 기술, 태도, 동기, 의지, 통찰, 판단, 행위능력, 전략, 성향, 인지적 능력, 사회적 능력, 인성 등의 총체를 말한다. 이를 음악교과에 적용해 보았을 때 음악 교과역량은 다양한 인간 내적 자질들을 총체적으로 가동(mobilization)하여 다양한 음악적 상황과 맥락에 적응하는 능력을 의미한다. 역량은 수행을 통해 관찰함으로써 얻게 되는 증거에 기초하여 추론된다(Rychen & Salganik, 2003b). 또한, 역량은 실제 수행상황에서 가동되는 능력의 측면을 강조하는 것으로, 이미 획득된 능력의 상태뿐 아니라 실제 수행상황에서 가동되어 과제나 요구에 반응하는 능력의 측면을 포함하며, 역량은 개인 내적 특성이 맥락에 따라 달리 작동되는 특성을 갖는다(윤정일 외, 2007). 이렇듯 수행이나 활동과는 구분되는 역량의 총체성, 수행성/가동성, 맥락성에 대한 충분한 이해가 요구된다. 역량은 수행이나 활동을 통해 평가되는 측면은 있지만, 기존의 수행이나 활동과는 다른 개념이다. 수행이나 활동은 외현적인 측면에 초점을 두는 것에 비해 역량은 그러한 수행이나 활동이 일어나게끔 하는 인간의 다양한 외적·내적 자질들의 총체를 말한다. 이러한 역량의 의미와 특징에 대한 충분한 이해가 바탕이 되어야 역량 중심 음악과 교육과정 개발이 바른 방향성을 갖고 진행될 것이다.

둘째, 역량 중심 음악과 교육과정 설계의 주요 구성요소는 교육 목적, 역량, 음악교과 내용지식, 성취기준 등이다. 외국의 사례에서 검토해보았듯이 역량은 교육의 목적에 기반하며, 특히 '역량 개발'이 총론이나 음악과 교육과정의 주요 교육 목적으로 제시되는 사례들도 발견할 수 있었다. 역량 개발뿐만 아

니라 다른 목적들도 함께 제시되는데 이러한 다양한 목적들을 성취하기 위해 교육 내용으로 제시되는 것들 또한 역량이다. 따라서 역량 중심 음악과 교육과정 설계를 할 때 학교 음악교육의 목적에 기반을 둔 역량을 구성해야 하며, 역량을 중요한 하나의 교육과정 구성요소로 고려해야 한다. 우리나라 교육과정이 역량적 측면을 전혀 고려하지 않았던 것은 아니다. 그러나 지식이나 기술 중심의 교육에서 벗어나 학생들의 역량을 개발하는데 좀 더 관심을 두고자 한다면 이제는 후면에 있던 역량을 전면으로 부각시켜 교과 내용 구조화 작업을 할 필요성이 대두된다.

역량은 음악 교과역량이나 범교과적 역량을 모두 포함하는데, 외국의 많은 사례에서는 범교과적 역량은 주로 총론에서 제시되고, 음악과 교육과정에서는 범교과적 역량을 고려하되 주로 음악 교과역량에 초점을 두어 설계되었다. 따라서 우리나라 역량 중심 음악과 교육과정 설계를 할 때 음악 교과역량과 범교과적 역량의 관계에 대해 충분히 고려해야 할 것이다. 아울러 기존 교육과정에서 중시되던 음악교과 내용지식과 성취기준이 역량 중심 음악과 교육과정에서도 역량과 연계되어 설계되는 만큼 음악교과 내용지식과 성취기준도 역량 중심 음악과 교육과정의 구성요소로 인식해야 할 것이다.

셋째, 우리나라 학교 음악교육 맥락에서 요구되는 음악교과의 역량에 대한 논의가 필요하다. 음악과 교육과정에서의 역량은 음악 교과역량과 범교과적 역량을 고려하게된다. 음악 교과역량은 다양한 음악적 상황과 맥락에 적응하기 위한 지식, 기술, 태도, 가치, 동기, 특질 같은 인간 내적 자원들로 구성된 하나의 총체적 능력이다. 그러나 이러한 총체적 능력 개념만으로는 음악교육자들이 구체적으로 이해하기가 어려운 만큼 이러한 총체적 능력을 좀 더 미시적으로 검토해야 할 필요성이 대두된다. 따라서 세계 각국의 음악과 교육과정에서는 다양한 유형의 음악 교과역량 범주 및 하위 요소들을 제시하고 있다. 우리나라도 우리 음악교육 맥락에 맞는 음악 교과역량 범주 및 하위 요소들을 제시할 필요가 있으며, 각각의 역량 범주 또는 하위 요소에 대한

의미 규명 또한 필요하다. 또한, 학교 음악교육에서 개발이 가능한 범교과적 역량에 대한 고려도 필요하다. 일반적으로 범교과적 역량은 총론 차원에서 제시가 된다. 따라서 음악과 교육과정 입장에서는 총론 차원에서 제시되는 범교과적 역량을 어떤 수준으로 수용할 것인가에 대한 합의가 필요할 것이다. 현재 우리나라의 상황에서는 아직 총론 차원의 범교과적 역량에 대한 사회적 합의가 이루어지지 않은 만큼 학교 음악교육에서 개발이 가능한 범교과적 역량에 대한 논의는 필요한 부분이라고 할 수 있다.

넷째, 음악 교과역량의 각 역량 범주간 상호 연계성에 대한 인식이 필요하다. 음악 교과역량은 개별 활동과 달리 하나의 총체적인 능력이다. 개별 역량 범주들이 합쳐져서 이루어지는 것이 음악 교과역량이 아니라, 여러 역량 범주들이 상호 역동적으로 관련되어 하나의 총체로서 개발되는 것이 음악 교과역량이다. 따라서 음악 교과역량이 각 역량 범주로 구분되어 제시된다고 하여 음악 교과역량을 개별 역량 범주로 국한시켜서 이해해서는 안 될 것이며, 개별 역량 범주를 분리하여 바라보기보다는 음악 교과역량을 총체적으로 이해하는 관점이 필요하다.

다섯째, 우리나라 학교 음악교육의 맥락에 맞는 음악 교과역량과 범교과적 역량의 설계를 위한 접근 방법에 대한 고려가 필요하다. 총론의 범교과적 역량에 중점을 두고 범교과적 역량을 음악교과에 반영하는 방식으로 설계할 것인지, 총론에서 범교과적 역량을 제시하지 않고 음악과 교육과정에서 음악 교과역량만을 중심으로 설계할 것인지, 아니면 총론에서 범교과적 역량을, 음악과 교육과정에서는 음악 교과역량을 모두 제시하는 방식으로 설계할 것인지 등에 관한 논의가 필요하다. 접근 방법에 대한 방향이 정해지면 교육과정 문서 체제와 연관 지어 구체적으로 교육과정을 어떻게 조직할 것인지에 대한 논의가 진행되어야 구체적 설계 방안이 도출될 것이다.

여섯째, 우리나라 학교 음악교육의 맥락에 맞는 음악 교과역량과 음악교과 내용지식의 설계 방식에 대한 고려가 필요하다. 기존의 교육과정의 틀을 완

전히 바꿔서 설계하는 것이 역량 중심 교육과정은 아니다. 전술한 바와같이 기존의 교육과정에서 중시해왔던 음악교과 내용지식은 역량 중심 교육과정에서도 역량 개발의 필수적 요소로서 중요한 역할을 한다. 또한 기존 교육과정에서 역량을 전혀 고려하지 않은 것도 아니다. 다만 후면에 자리잡고 있는 역량을 전면으로 이끌어내어 자리잡게 하고자 하는 것이 역량 중심 교육과정의 취지라고 할 수 있다. 그러므로 역량을 어느 정도 수준으로 반영할 것인가에 대해서는 많은 사회적 합의가 필요할 것이다. 음악 교과역량을 음악교과 내용지식보다 전면에 둘 것인지, 기존의 음악교과 내용지식을 전면에 두고 음악 교과역량은 소극적인 수준으로 반영할 것인지, 음악 교과역량과 음악교과 내용지식을 동등한 비중으로 설계할 것인지 등에 관한 논의가 필요하다.

일곱째, 우리나라 학교 음악교육의 맥락에 맞는 역량 및 성취기준의 연계 방안에 대한 고려가 필요하다. 역량 중심 음악과 교육과정에서는 일반적으로 역량에 기반을 둔 성취기준을 제시하였다. 역량의 의미를 서술형 또는 개조식으로 제시하는 경우 각 역량별 성취기준을 제시하거나 역량을 통합한 종합적인 성취기준을 제시하는 방식을 취하였다. 그렇지 않고 역량의 의미를 성취기준으로 제시하는 방식도 발견되었다. 또한, 음악 교과역량을 제시하지 않고 범교과적 역량을 적용하는 방식을 취하는 경우에는 성취기준을 음악교과 내용지식에 근거하여 제시하였다. 따라서 우리나라 음악과 교육과정의 경우에는 어떤 방식이 합당할지 이에 대한 논의가 필요하다.

여덟째, 역량 중심 음악과 교육과정의 설계는 음악교과 내용 구조화 작업의 일환으로 봐야 한다. 음악 교과역량과 범교과적 역량과의 관계 설정은 어찌 해야하는지, 기존의 음악교과 내용지식과 역량의 관계 설정은 어찌 해야하는지, 또한, 이들과 성취기준은 어떠한 관계를 갖고 설계되어야 하는지 충분한 논의가 필요한 작업이다. 이러한 작업과 함께 음악교과에서의 역량이 구체적으로 무엇인가에 대한 논의가 이루어져야 역량 중심 교육과정의 설계

가 가능할 것이다.

이러한 시사점들은 우리나라 학교 음악교육의 맥락에 맞는 역량 중심 음악과 교육과정 설계 방안을 조사하기 위한 델파이 조사 설문지의 기초가 되었다. 델파이 조사 설문지는 크게 다음과 같은 내용들이 포함되었다.

첫째, 역량 관련 용어에 대한 의미 설명을 참고자료로 제시하였다. 아직 국내 음악교육계에서는 역량에 대한 인식이 높지 않아 전문가 집단의 역량에 대한 이해도를 높이면서 조사를 실시할 필요성이 제기되었다. 따라서 델파이 조사 설문지에는 역량 관련 용어들(음악교육에서의 역량, 역량 중심 교육과정, 음악 교과역량, 범교과적 역량 등)의 의미에 대한 설명이 포함되었다.

둘째, 음악과 교육과정의 역량을 규명하기 위한 기초 작업으로써 학교 음악교육의 목적에 대한 논의가 포함되었다. 역량 개발은 학교 음악교육의 목적을 성취하기 위한 것이고, 역량은 학교 음악교육의 목적에 근거하여 도출되어야 하기 때문이다.

셋째, 우리나라 학교 음악교육의 맥락에 맞는 음악 교과역량 및 학교 음악교육에서 개발 가능한 범교과적 역량에 대한 논의가 포함되었다. 아울러, 음악 교과역량의 각 역량 범주의 의미에 대한 논의도 포함되었다. 역량 범주의 의미에 대한 합의가 있어야 하위 요소에 대한 의견 수렴도 가능할 것이기 때문이다.

넷째, 역량 중심 교육과정 구성요소간 연계 방안에 대한 논의가 포함되었다. 구체적으로는 음악 교과역량과 범교과적 역량의 연계, 음악 교과역량과 음악교과 내용지식의 연계, 역량과 성취기준 간의 연계 등에 대한 논의가 포함되었다.

Ⅴ. 역량 중심 음악과 교육과정 설계 방안에 대한 전문가들의 의견

본 장에서는 Ⅲ장에서 기술된 델파이 조사 방법으로 실시된 델파이 조사 결과를 연구 주제별로 기술한다. 델파이 조사 설문지의 문항들은 Ⅳ장의 외국 역량 중심 음악과 교육과정 개발 사례 분석의 시사점으로 도출된 것들을 기반으로 하여 구성되었고, 외국의 사례들을 델파이 조사 설문지의 참고자료로도 제시하였다. 따라서 본 델파이 조사 결과는 외국의 사례를 참고로 한 전문가들의 의견이 수렴된 것이다.

우선 역량 중심 음악과 교육과정 설계 시 가장 중요한 설계 쟁점이라고 할 수 있는 '음악교과에서 추구하는 역량은 무엇인가?'에 대한 의견을 수렴하기 위해 '학교 음악교육의 목적', '음악 교과역량', 음악교과에서 개발 가능한 '범교과적 역량'에 대해 조사하였다. '음악교과 내용지식'과 '성취기준'은 이미 기존 교육과정에서 제시되어 온 것으로서, 이것은 교육과정을 실제로 개발할 때 개발자들이 결정하는 사안인 만큼 '음악교과 내용지식'과 '성취기준'은 델파이 조사에서 제외하였다. 그리고 마지막으로 학교 음악교육의 목적, 역량, 음악교과 내용지식, 성취기준 등과 같은 '교육과정 구성요소 간의 연계 방안'에 대해서 조사하였다.

델파이 조사는 준비 단계부터 완료까지 약 두 달간(2014년 1월 초~3월초) 진행되었으며, 30명의 전문가 집단을 대상으로 3회에 걸쳐 실시하였다. 1차와 2차 델파이 조사 설문지는 구조화된 문항과 비구조화된 문항이 혼합된 방식으로 구성되었으며, 3차 델파이 조사 설문지는 구조화된 문항으로 구성되었다. 구조화된 문항의 경우에는 5점 척도를 설정하여 응답하게 하였다. 응답자료에 대한 자료분석은 내용 분석, 기술통계, 멤버 체킹 등의 방법을 사용하였다.

1. 학교 음악교육의 목적

학교 음악교육의 목적은 역량 중심 음악과 교육과정 설계의 출발점이 된다. 따라서 학교 음악교육이 추구하는 역량을 설정하기 위한 기초를 마련하기 위해 학교 음악교육의 목적에 대하여 델파이 조사를 실시하였다.

가. 1차 델파이 조사

21세기 학생들의 성공적이고 행복한 삶을 위해 학교 음악교육이 추구해야 하는 목적에 대하여 비구조화된 문항으로 질문하였다. 전문가 집단의 응답은 <표 Ⅴ-1>의 '전문가 집단 응답 내용'처럼 다양하게 나왔다. 이러한 응답 결과를 내용 분석하였더니 <표 Ⅴ-1>의 '유목화'에서 확인할 수 있듯이 17개로 범주화되었다.

<표 Ⅴ-1> 학교 음악교육의 목적 1차 델파이 조사 결과 내용 분석

전문가 집단 응답 내용	유목화
•다양한 음악(양식)과 세상의 아름다움에 대한 이해 및 경험 •자신의 소질에 가까운 음악적 경험 찾기 •심미적 음악경험 •21세기 사회 및 인간의 삶에 있어서의 음악의 역할과 의미 알기 •음악을 통한 내적 성찰, 공감, 조화로움 아름다움에 대한 경험 •음악을 이해하는 능력 개발 •음악의 미적 가치를 이해 할 수 있는 경험과 지식을 제공	1. 음악과 세상의 아름다움에 대한 이해 및 심미적 경험
•음악적 표현 능력 개발 •음악미의 표현 •음악적 표현력 향상 •자기표현능력 개발 •음악 활동에 필요한 기본 능력 개발 •음악하기	2. 음악적 표현력 및 자기 표현력 개발
•음악 향유, 음악을 즐기는 태도 형성 •음악을 통하여 삶을 즐김 •음악 애호심 및 긍정적 태도 함양	3. 음악에 대한 애호심 개발 및 음악을 즐기는 태도 향상

•음악성 개발 •재능 개발 기회 제공 •음악적 잠재력 개발 •다중지능 및 잠재력 개발	4. 음악성 및 음악적 잠재력 개발
•음악적 지식 및 개념 획득 •음악적 인지능력과 인식을 형성 •능동적인 음악 활동을 주도할 수 있는 능력과 지식을 기르도록 하는 것	5. 음악적 지식 획득 및 음악에 대한 인지능력 개발
•음악을 감상하는 태도 개발 •음악 감상 능력 개발	6. 음악 감상능력 및 태도 개발
•음악의 생활화	7. 음악의 생활화
•음악적 성취감	8. 음악적 성취감 고취
•인성교육 •사회성 발달 •협동심의 발달 •자신에 대한 자긍심과 행복감과 만족감 느낌 •타인 존중 배려감 고양 •상호작용을 통한 인성교육(소통, 배려, 존중,친절, 조화, 공감능력) •음악으로 소통하기	9. 인성함양 (사회성, 협동심, 타인존중, 배려, 소통, 자존감 발달, 조화, 공감능력)
•문화 유산 전승 •음악 문화 이해하기 •다른 민족의 문화 이해하기 •우리 음악 문화의 중요성을 알기 •다양한 음악 문화 이해 및 포용력 개발 •우리 문화 발전에 기여	10. 우리 문화를 포함한 다양한 문화 유산에 대한 이해 및 포용력 개발
•정서 함양 •감성교육 •예술적 감수성 개발	11. 정서 함양
•전인적 인간 형성	12. 전인적 인간 형성
•창의성 계발	13. 창의성 계발
•교양 있는 시민 •세계 시민으로서 문화적 소양 함양 •글로벌 인재 양성과 사회문화적 평균인 양성	14. 글로벌 인재 양성 및 교양 있는 세계 시민 양성
•다중지능 개발 •다중지능 및 잠재력 개발	15. 다중지능 개발
•바람직한 가치관 형성	16. 바람직한 가치관 형성
•삶의 질 고양 •삶의 풍요와 행복 추구	17. 행복한 삶의 질 추구

총 17개의 학교 음악교육의 목적 중 '음악과 세상의 아름다움에 대한 이해 및 심미적 경험', '음악적 표현력 및 자기 표현력 개발', '음악에 대한 애호심 개발 및 음악을 즐기는 태도 향상', '음악성 및 음악적 잠재력 개발', '음악적 지식 획득 및 음악에 대한 인지능력 개발', '음악 감상능력 및 태도 개발', '음악의 생활화', '음악적 성취감 고취' 등은 음악교과적 교육 목적이고, '인성함

양(사회성, 협동심, 타인존중, 배려, 소통, 자존감 발달, 조화, 공감능력)', '우리 문화를 포함한 다양한 문화 유산에 대한 이해 및 포용력 개발', '정서 함양', '전인적 인간 형성', '창의성 계발', '글로벌 인재 양성 및 교양 있는 세계시민 양성', '다중지능 개발', '바람직한 가치관 형성', '행복한 삶의 질 추구' 등은 음악교과를 초월한 범교과적 교육 목적임을 알 수 있다.

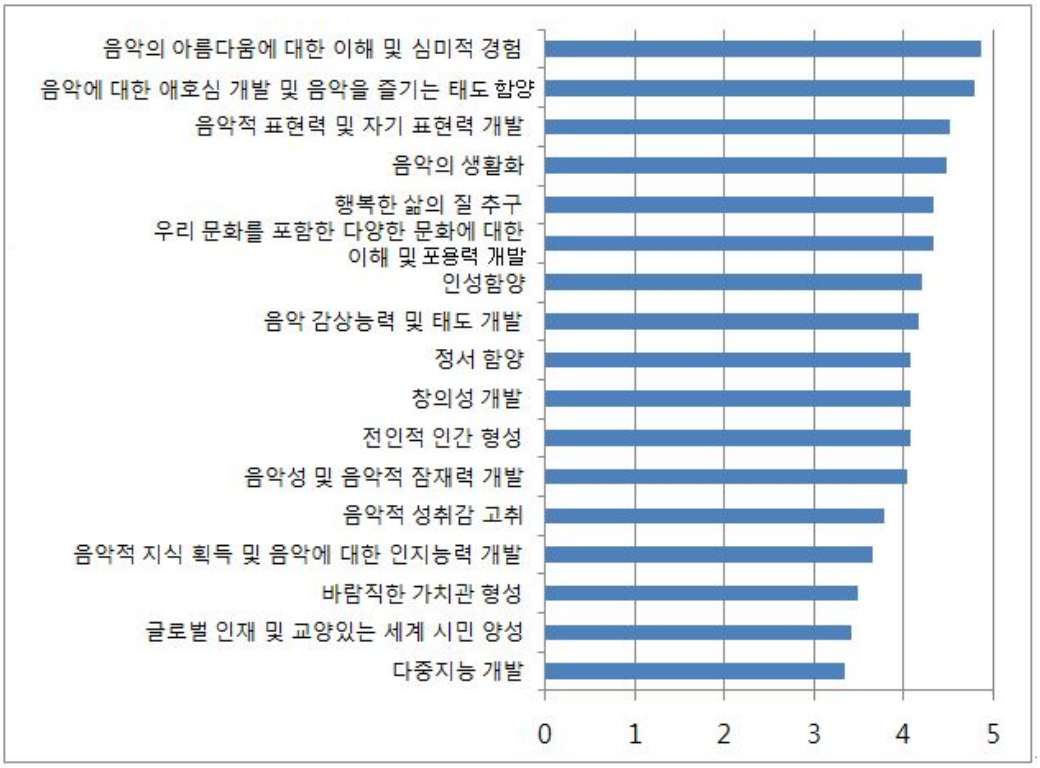
나. 2차 델파이 조사

2차 델파이 조사에서는 1차 델파이 조사에서 나온 17개 각 항목의 중요성에 대해 5점 척도로 의견을 표시하게끔 하였다. 그 결과는 <표 Ⅴ-2>와 같다.

<표 Ⅴ-2> 학교 음악교육의 목적 각 항목의 중요성 2차 델파이 결과

항목 번호	목적	① 전혀 중요하지 않음	② 중요하지 않음	③ 보통	④ 중요함	⑤ 매우 중요함	평균	표준 편차
1	음악의 아름다움에 대한 이해 및 심미적 경험	0명 (0.00%)	0 명 (0.00%)	1 명 (3.45%)	2 명 (6.90%)	26 명 (89.66%)	4.86	0.44
2	음악적 표현력 및 자기 표현력 개발	0 명 (0.00%)	0 명 (0.00%)	2 명 (6.90%)	10 명 (34.48%)	17 명 (58.62%)	4.52	0.63
3	음악에 대한 애호심 개발 및 음악을 즐기는 태도 함양	0 명 (0.00%)	0 명 (0.00%)	0 명 (0.00%)	6 명 (20.69%)	23 명 (79.31%)	4.79	0.41
4	음악성 및 음악적 잠재력 개발	0 명 (0.00%)	1 명 (3.45%)	4 명 (13.79%)	17 명 (58.62%)	7 명 (24.14%)	4.03	0.73
5	음악적 성취감 고취	0 명 (0.00%)	1 명 (3.45%)	8 명 (27.59%)	16 명 (55.17%)	4 명 (13.79%)	3.79	0.73
6	음악적 지식 획득 및 음악에 대한 인지능력 개발	0 명 (0.00%)	0 명 (0.00%)	13 명 (44.83%)	11 명 (37.93%)	5 명 (17.24%)	3.66	0.81
7	음악 감상능력 및 태도 개발	0 명 (0.00%)	0 명 (0.00%)	5 명 (17.24%)	14 명 (48.28%)	10 명 (34.48%)	4.17	0.71
8	음악의 생활화	1 명 (3.45%)	0 명 (0.00%)	2 명 (6.90%)	7 명 (24.14%)	19 명 (65.52%)	4.48	0.91
9	인성함양(사회성, 협동심, 타인존중, 배려, 소통, 자존감 발달, 조화, 공감능력)	0 명 (0.00%)	1 명 (3.45%)	5 명 (17.24%)	10 명 (34.48%)	13 명 (44.83%)	4.21	0.86
10	우리 문화를 포함한 다양한 문화에 대한 이해 및 포용력 개발	0 명 (0.00%)	0 명 (0.00%	2 명 (6.90%)	15 명 (51.72%)	12 명 (41.38%)	4.34	0.61
11	전인적 인간 형성	0 명 (0.00%)	1 명 (3.45%)	6 명 (20.69%)	12 명 (41.38%)	10 명 (34.48%)	4.07	0.84
12	창의성 계발	0 명 (0.00%)	0 명 (0.00%)	6 명 (20.69%)	15 명 (51.72%)	8 명 (27.59%)	4.07	0.70
13	글로벌 인재 및 교양 있는 세계 시민 양성	0 명 (0.00%	1 명 (3.45%)	8 명 (27.59%)	9 명 (31.03%)	11 명 (37.93%)	3.41	0.78
14	정서 함양	0 명 (0.00%)	1 명 (3.45%)	5 명 (17.24%)	14 명 (48.28%)	9 명 (31.03%)	4.07	0.80
15	다중지능 개발	0 명 (0.00%)	2 명 (6.90%)	17 명 (58.62%)	8 명 (27.59%)	2 명 (6.90%)	3.34	0.72
16	바람직한 가치관 형성	1 명 (3.45%)	3 명 (10.34%)	9 명 (31.03%)	13 명 (44.83%)	3 명 (10.34%)	3.48	0.95
17	행복한 삶의 질 추구	1 명 (3.45%)	1 명 (3.45%)	2 명 (6.90%)	8 명 (27.59%)	17 명 (58.62%)	4.34	1.01

2차 델파이 조사 결과 '음악의 아름다움에 대한 이해 및 심미적 경험'이 가장 중요한 목적으로 나타났으며, 이어 '음악에 대한 애호심 개발 및 음악을 즐기는 태도 함양', '음악적 표현력 및 자기 표현력 개발'의 순으로 나타났다. 학교 음악교육의 목적 각 항목의 중요성에 대한 결과를 평균이 높은 것부터 차례대로 도표로 나타내면 [그림 Ⅴ-1] 과 같다.



[그림 Ⅴ-1] 학교 음악교육의 목적 각 항목의 중요성 평균값 비교

학교 음악교육의 목적은 2차 델파이 조사에서 결과가 도출이 되어 2차로 종료하였다.

2. 음악 교과역량과 범교과적 역량

많은 외국 사례들을 통해 역량 중심 음악과 교육과정 설계에 있어서 음악 교과역량과 범교과적 역량은 주요한 교육과정 구성요소가 된다는 것을 알 수 있었다. 또한, 역량은 학교 음악교육의 목적에 기반하며, 특히 음악 교과역량을 제시하는 경우 총론에서 제시되는 범교과적 역량과는 어떠한 관계를 맺는지, 즉 음악 교과역량을 범교과적 역량과 연계시킬 것인지의 여부 및 방법이 설계의 주요 쟁점 중 하나가 된다는 것을 알 수 있었다. 또한, 역량을 상세하게 제시하느냐 포괄적으로 제시하느냐에 따라 음악교과 내용지식 이외의 제 3의 범주의 추가 여부가 결정된다는 것도 알 수 있었다. 따라서 우리나라 학교 음악교육의 맥락에 맞는 역량 중심 음악과 교육과정 설계 시에도 역량 범주와 하위 요소로 이루어진 음악 교과역량에 대한 논의는 필수적이며, 음악 교과역량과 범교과적 역량은 어떠한 관계 속에서 설계할 것인지, 음악 교과역량을 포괄적으로 제시할 것인지 아니면 상세하게 제시할 것인지 등에 대한 논의 등이 필요하다.

본 연구에서는 음악 교과역량을 제시하되 이를 상세화하는 방식을 취하고자 한다. 음악 교과역량을 포괄적으로 제시하고 제 3의 범주를 첨가하는 방식보다 음악 교과역량을 상세화하여 음악 교과역량의 의미를 잘 드러내는 것이 음악교육자들이 교육과정을 이해하는데 용이할 것으로 기대되기 때문이다. 범교과적 역량과의 연계 여부는 뒤의 '음악과 교육과정 구성요소 간의 연계 방안' 부분에서 델파이 조사 결과를 기술하고, 여기서는 음악 교과역량의 상세화에 초점을 두어 결과를 기술하고자 한다.

역량 중심 음악과 교육과정에서 제시되는 역량은 학교 음악교육의 목적에 기반하므로 학교 음악교육의 목적부터 조사하였고, 그 다음으로 음악 교과역량과 음악교과에서 개발 가능한 범교과적 역량을 조사하였다. 일반적으로 범교과적 역량은 총론에서 선언적으로 제시되지만, 아직 우리나라는 그러한 범

교과적 역량의 공표가 없는 만큼 음악교과에서 개발이 가능한 범교과적 역량을 먼저 논의해보자는 차원에서 접근하고자 하였다. 아울러 음악 교과역량의 각 역량 범주의 의미를 제시하여 음악 교과역량의 의미를 명료화시킬 필요가 있는 만큼 각 역량 범주의 의미를 델파이 조사를 통해 규명하였다.

가. 음악 교과역량

음악 교과역량은 역량 중심 음악과 교육과정의 가장 중요한 구성요소라고 볼 수 있다. 전술한 바와 같이 음악 교과역량은 학교 음악교육의 목적에 기반하는 만큼 전문가 집단을 상대로 우리나라 학교 음악교육이 추구하는 음악 교과역량에 대해 델파이 조사를 실시하였다.

(1) 1차 델파이 조사

학교 음악교육의 목적을 달성하기 위한 구체적인 음악 교과역량에 대하여 외국의 음악 교과역량 개발 사례를 참고자료로 제시하면서 비구조화된 문항으로 질문하였다. 전문가 집단의 응답은 <표 Ⅴ-3>의 '전문가 집단 응답 내용'처럼 다양하게 나왔다. 이러한 응답 결과를 내용 분석하였더니 <표 Ⅴ-3>의 '역량 범주' 및 '하위 요소'로 유목화되었다.

<표 Ⅴ-3> 음악 교과역량 1차 델파이 조사 결과 내용 분석

전문가 집단 응답 내용	역량 범주	하위 요소
•악곡 감상하기, 음악감상역량, 분석적 감상 •음악듣기 •음악 듣기를 통해 음악적 감수성 기르기 •음악 듣기: 인지 및 이해, 해석까지 포함됨 •음악 감상/수용/듣기 관련 역량	듣기 및 이해	음악 듣기
•음악 인지 및 이해하기 •다양한 악곡 및 음악을 경험하며 이해하기, 음악이해역량, 다양한 음악을 포괄적으로 체험하기 •음악 이해/인지 관련 역량 •음악의 원리, 표현의 방법에 대한 이해 •인식: 듣기를 통한 인지적 변별, 감성적 반응 •음악 듣기: 인지 및 이해, 해석까지 포함됨 •탐색 및 인지 •상호 맥락적 이해		음악 탐색 및 인지하기
•지식 획득하기, 개념 이해 • 음악지식, 설명적 지식과 실천적 지식에 대한 체계적 성립		지식 획득하기
•음악 분석/해석 관련 역량 •음악 해석하기		음악 분석 및 해석하기
•표현: 노래, 악기, 신체를 통한 능동적 음악 활동, 말하기를 통한 음악적 감성과 경험에 대한 표현 •노래하기 •노래나 악기연주를 통해 음악적 아이디어 표현하기 •음악 활동 역량: 합창, 가창 •음악 표현/표출/행동 관련 역량: 노래	표현	노래하기
•악기 연주하기, 음악연주역량 •노래나 악기연주를 통해 음악적 아이디어 표현하기 •다양한 음악 활동: 연주 •음악 활동 역량: 기악 •음악 표현/표출/행동 관련 역량: 연주		악기 연주하기
•다양한 음악 활동: 움직임		움직이기
•기술하기 •이야기하기 •표현: 노래, 악기, 신체를 통한 능동적 음악 활동, 말하기를 통한 음악적 감성과 경험에 대한 표현		말하기 및 기술하기 (describing)
•사상과 감정을 음으로 표현, 전달하기 •음악 활동에 유용한 능력 습득하기 •음악 형성하기 •음악 생산 •음악발표역량		표현 범주 기타
•창조: 스스로의 음악적 생각과 의도를 음악 구성 원리에 따라 조직하고 표현하여 결과물로 창출해 낼 수 있는 능력 •작품 창작 원리 탐색	창조	음악 창작 원리 탐색하기
•음악 활용/변환/만듦 관련 역량: 창작 •다양한 음악 활동: 창작		음악 만들기
•음악 변환시키기		음악 변환하기 (transforming)
•음악 활용하기		음악 활용하기

•음악에 대해 숙고하기 •음악을 내면화하는 능력	성찰	음악에 대해 숙고하기
•음악 활동 반성하기		반성하기
•음악을 통해 성찰하고 공감하기		공감하기
•판단 및 평가하기 •비평하기		판단, 평가, 비평하기
•성찰		성찰
•음악 문화 이해하기 •문화역사적 차원의 형성 및 성찰, 문화역사적 이해 •사회 문화적 맥락에서 음악 이해하기 •음악 문화 이해: 우리 음악 문화, 음악을 통한 역사, 문화적 이해도 포함됨		음악 문화 이해
•음악을 통한 의사소통하기 •상호관계 역량: 소통, 배려, 존중, 친절		의사 소통
•합창이나 합주를 통해 조화와 아름다움 경험하기 •심미적 역량: 음악 경험하기, 음악 경험 나누기 •심미적 역량		심미적 역량
•학습전략 획득하기		학습 전략 획득

'듣기 및 이해' 역량 범주는 소리 또는 음악 탐색 및 듣기, 지각, 인지, 분석, 해석, 이해에 이르는 전 과정을 포함하는 범주이다. 학교 음악교육에서 학생들은 소리나 음악을 듣고 탐색하고, 들은 음악을 지각 및 인지하며, 구조적으로 분석 및 해석하는 과정을 연계적으로 경험함으로써 음악을 총체적으로 이해하게 된다.

'표현' 역량 범주는 노래 부르기, 연주하기, 움직이기, 이야기하기, 기술하기(describing) 등의 활동을 통해 인간의 감성, 아이디어, 경험을 표현하는 과정을 포함하는 범주이다. 기타 음악 활동에 유용한 능력 습득하기, 음악 형성하기, 음악 생산, 음악발표역량 등도 '표현' 범주에 포함 가능하다.

'창조' 역량 범주는 인간의 생각과 의도를 하나의 음악적 창작물로 만들기 위해 음악 창작 원리를 탐색하고, 음악을 만들고, 다른 예술 양식으로 변환하고, 만들어진 음악을 다양하게 활용하는 과정을 포함한다. 보통 음악교과에서는 '창조'라는 용어보다는 '창작'이라는 용어가 일반적으로 사용되기는 하나, '창작'은 음악 만들기와 같은 좁은 의미의 창작과 혼용을 일으킬 소지가 있고, 또한 전문가 집단에서 '창조'라는 용어를 제시하여 주었기에 '창조'라는

용어를 채택하였다.

'성찰' 역량 범주는 음악에 대해 숙고 및 내면화하고, 음악 활동에 대해 반성하며, 다른 사람들과 음악을 통해 공감하고, 음악 또는 음악 활동에 대해 판단 · 평가 · 비평하는 과정을 포함하는 범주이다. 일부 전문가들은 '성찰'이라고만 제시하였는데 이는 전술한 모든 과정을 포괄하는 의미로 해석되는 만큼 역량 범주 용어로 채택하였다.

'음악 문화 이해' 역량 범주는 사회문화적 맥락에서 음악 및 음악 문화를 이해하고, 음악을 통해 역사와 문화를 이해하는 양방향의 이해 과정 모두를 포함하는 범주이다. '의사소통' 역량 범주는 음악을 통해 상호 의사소통하며, 의사소통 하는 과정 속에서 배려, 존중, 친절 같은 인성적 덕목을 개발하는 과정을 포함하는 범주이다. '심미적 역량'은 음악 활동을 통해 음악의 심미적 아름다움을 경험하고 나누는 것을 의미하는 범주이다. '학습전략 획득하기'는 일부 전문가가 제시하였는데, 이것의 의미는 음악교과 수업 중 음악적 행위를 하거나 자주적 학습을 하기 위한 역량이라고 선행연구에서 검토된 바가 있다.

이외에 '음악적인 심성과 음악에 대한 바람직한 태도 갖기', '다양한 음악을 포괄적으로 체험하기', '음악적 즐거움 교감' 등의 의견이 있었으나 이것은 학교 음악교육의 목표로서의 의미와 중복되는 바 역량 범주에 포함하기에는 적절하지 않아 배제하였다.

(2) 2차 델파이 조사

2차 델파이 조사에서는 1차 델파이 조사에서 유목화된 8개의 음악 교과역량 범주의 각 하위 요소가 해당 범주로서 타당한지에 대해 5점 척도로 조사하였다. 그 결과는 <표 Ⅴ-4>와 같다.

<표 Ⅴ-4> 음악 교과역량 범주 타당성 2차 델파이 조사 결과

역량 범주	하위 요소	① 전혀 타당하지 않음	② 타당하지 않음	③ 보통	④ 타당함	⑤ 매우 타당함	평균
듣기 및 이해	음악 듣기	1명 (3.45%)	0 명 (0.00%)	2 명 (6.90%)	9 명 (31.03%)	17 명 (58.62%)	4.41
	음악 탐색 및 인지하기	0 명 (0.00%)	0 명 (0.00%)	2 명 (6.90%)	10 명 (34.48%)	17 명 (58.62%)	4.52
	지식 획득하기	1 명 (3.45%)	1 명 (3.45%)	11 명 (37.93%)	11 명 (37.93%)	5 명 (17.24%)	3.62
	음악 분석 및 해석하기	0 명 (0.00%)	3 명 (10.34%)	6 명 (20.69%)	14 명 (48.28%)	6 명 (20.69%)	3.79
표현	노래하기	0 명 (0.00%)	0 명 (0.00%)	0 명 (0.00%)	5 명 (17.24%)	24 명 (82.76%)	4.83
	악기연주하기	0 명 (0.00%)	0 명 (0.00%)	0 명 (0.00%)	7 명 (24.14%)	22 명 (75.86%)	4.76
	움직이기	0 명 (0.00%)	1 명 (3.45%)	5 명 (17.24%)	13 명 (44.83%)	10 명 (34.48%)	4.10
	말하기 및 기술하기 (describing)	0 명 (0.00%)	1 명 (3.45%)	9 명 (31.03%)	12 명 (41.38%)	7 명 (24.14%)	3.86
창조	음악 창작 원리 탐색하기	0 명 (0.00%)	0 명 (0.00%)	6 명 (20.69%)	14 명 (48.28%)	9 명 (31.03%)	4.10
	음악 만들기	0 명 (0.00%)	0 명 (0.00%)	2 명 (6.90%)	9 명 (31.03%)	18 명 (62.07%)	4.55
	음악 변환하기(transforming)	0 명 (0.00%)	0 명 (0.00%)	3 명 (10.34%)	14 명 (48.28%)	11 명 (37.93%)	4.21
	음악 활용하기	0 명 (0.00%)	0 명 (0.00%)	0 명 (0.00%)	13 명 (44.83%)	16 명 (55.17%)	4.52
성찰	음악에 대해 숙고하기	0 명 (0.00%)	0 명 (0.00%)	6 명 (20.69%)	11 명 (37.93%)	12 명 (41.38%)	4.21
	반성하기	1 명 (3.45%)	0 명 (0.00%)	12 명 (41.38%)	11 명 (37.93%)	4 명 (13.79%)	3.55
	공감하기	0 명 (0.00%)	0 명 (0.00%)	3 명 (10.34%)	9 명 (31.03%)	17 명 (58.62%)	4.48
	판단, 평가, 비평하기	0 명 (0.00%)	0 명 (0.00%)	3 명 (10.34%)	13 명 (44.83%)	13 명 (44.83%)	4.34

음악 문화 이해	0 명 (0.00%)	1 명 (3.57%)	2 명 (7.14%)	13 명 (44.83%)	12명 (42.86%)	4.29
의사소통	0 명 (0.00%)	2 명 (7.14%)	5 명 (17.86%)	13 명 (44.83%)	8 명 (28.57%)	3.96
심미적 역량	0 명 (0.00%)	2 명 (7.14%)	2 명 (7.14%)	8 명 (28.57%)	16 명 (57.14%)	4.36
학습전략 획득	1 명 (3.57%)	7 명 (28.57%)	9 명 (32.14%)	9 명 (32.14%)	1 명 (3.57%)	3.04

2차 델파이 조사 결과 음악 교과역량의 범주 타당성은 중앙값인 3점보다 높은 것으로 나타났다. 이외 전문가 집단의 기타 의견이 있었는데, 그를 종합하면 다음과 같다.

- '듣기 및 이해'를 '감상' 범주로 바꾼다.
- '지식 획득하기'를 '음악적 개념에 대한 이해'로 바꾼다.
- '말하기 및 기술하기'는 음악 자체에 대한 이해이자, 듣고 말하기 또는 듣고 기술하기의 의미이므로 '듣기 및 이해'범주로 바꾼다.
- '표현' 범주를 '창조' 범주와 통합한다.
- '움직이기'를 '몸으로 표현하기'로 바꾼다.
- '반성하기'는 '판단, 평가'와 중복된다.
- '성찰' 범주는 간단하게 정리한다.
- '공감하기'를 '음악이 주는 느낌 공감하기'로 바꾼다.
- '음악문화이해', '의사소통', '심미적 역량', '학습 전략 획득' 범주는 다른 범주에 넣거나 삭제한다.
- '음악 문화 이해' 범주를 '듣기 및 이해' 또는 '성찰' 범주에 포함시킨다.
- '의사소통', '심미적 역량', '학습전략 획득'은 역량 범주의 음악 활동을 수행하는 데에 필요한 요소로 다른 역량 범주에 포함시킨다.
- '심미적 역량'를 '듣기 및 이해' 또는 '성찰' 범주에 포함시킨다.
- '심미적 역량'를 '음악의 아름다움을 느끼며 듣기'로 바꾼다.
- '의사소통'을 '성찰' 범주에 포함시킨다.
- '학습전략획득'은 그 의미가 불확실하므로 변화가 필요하다.

따라서 위의 전문가 집단의 의견을 모두 반영하여 음악 교과역량을 <표 Ⅴ-5>와 같이 재구조화하였다. 특히 '학습전략 획득'은 음악 교과역량 각 역량 범주의 의미에 대한 문항에서도 그 모호한 의미에 대한 지적이 많았고 삭제하자는 의견들이 제시되어 삭제하였다.

<표 Ⅴ-5> 음악 교과역량 재구조화 방안

역량 범주	하위 요소
감상	• 음악의 아름다움을 느끼며 듣기 • 음악 탐색 및 인지하기 • 음악 분석 및 해석하기 • 음악적 개념 및 음악문화에 대해 이해하기 • 말하기 및 기술하기
표현	• 노래하기 • 악기연주하기 • 몸으로 표현하기 • 음악 창작 원리 탐색하기 • 음악 만들기 • 음악 변환하기 • 음악 활용하기
성찰	• 음악에 대해 숙고하기 • 음악이 주는 느낌 공감하기 • 판단, 평가, 비평하기 • 의사소통하기

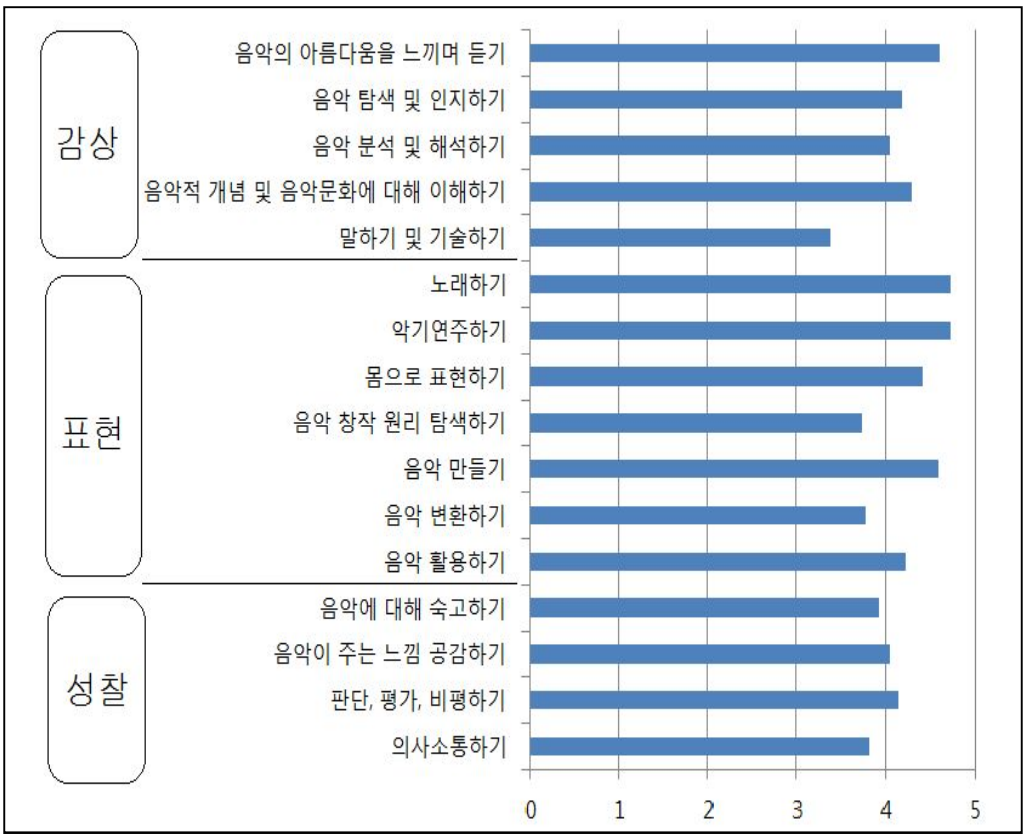
(3) 3차 델파이 조사

3차 델파이 조사에서는 2차 델파이 조사의 결과로 정리된 <표 Ⅴ-5> '음악 교과역량 재구조화 방안'의 범주 타당성 및 용어의 적절성을 조사하였다. 우선 음악 교과역량 재구조화 방안의 범주 타당성에 대하여 5점 척도로 조사한 결과는 <표 Ⅴ-6>과 같다.

<표 Ⅴ-6> 음악 교과역량 범주 타당성 3차 델파이 조사 결과

역량 범주	하위 요소	① 전혀 타당하지 않음	② 타당하지 않음	③ 보통	④ 타당함	⑤ 매우 타당함	평균	표준편차
감상	음악의 아름다움을 느끼며 듣기	0명 (0.00%)	1명 (3.57%)	0명 (0.00%)	8명 (28.57%)	19명 (67.86%)	4.61	0.69
	음악 탐색 및 인지하기	0명 (0.00%)	1명 (3.57%)	2명 (7.14%)	16명 (57.14%)	9명 (32.14%)	4.18	0.72
	음악 분석 및 해석하기	0명 (0.00%)	0명 (0.00%)	5명 (17.86%)	17명 (60.71%)	6명 (21.43%)	4.04	0.64
	음악적 개념 및 음악문화에 대해 이해하기	0명 (0.00%)	0명 (0.00%)	3명 (10.71%)	14명 (50.00%)	11명 (39.29%)	4.29	0.66
	말하기 및 기술하기	0명 (0.00%)	3명 (10.71%)	12명 (42.86%)	12명 (42.86%)	1명 (3.57%)	3.39	0.74
표현	노래하기	0명 (0.00%)	0명 (0.00%)	0명 (0.00%)	7명 (25.00%)	20명 (71.43%)	4.74	0.45
	악기연주하기	0명 (0.00%)	0명 (0.00%)	0명 (0.00%)	7명 (25.00%)	20명 (71.43%)	4.74	0.45
	몸으로 표현하기	0명 (0.00%)	0명 (0.00%)	4명 (14.29%)	8명 (28.57%)	15명 (53.57%)	4.41	0.75
	음악 창작 원리 탐색하기	1명 (3.57%)	1명 (3.57%)	8명 (28.57%)	11명 (39.29%)	6명 (21.43%)	3.74	0.98
	음악 만들기	0명 (0.00%)	0명 (0.00%)	0명 (0.00%)	11명 (39.29%)	16명 (57.14%)	4.59	0.50
	음악 변환하기	0명 (0.00%)	1명 (3.57%)	10명 (35.71%)	11명 (39.29%)	6명 (21.43%)	3.78	0.85
	음악 활용하기	0명 (0.00%)	0명 (0.00%)	5명 (17.86%)	11명 (39.29%)	11명 (39.29%)	4.22	0.75
성찰	음악에 대해 숙고하기	0명 (0.00%)	1명 (3.57%)	4명 (14.29%)	18명 (64.29%)	4명 (14.29%)	3.93	0.68
	음악이 주는 느낌 공감하기	0명 (0.00%)	2명 (7.14%)	4명 (14.29%)	12명 (42.86%)	9명 (32.14%)	4.04	0.90
	판단, 평가, 비평하기	0명 (0.00%)	0명 (0.00%)	6명 (21.43%)	11명 (39.29%)	10명 (35.71%)	4.15	0.77
	의사소통하기	0명 (0.00%)	1명 (3.57%)	7명 (25.00%)	15명 (53.57%)	4명 (14.29%)	3.81	0.74

3차 델파이 조사 결과 음악 교과역량 재구조화 방안의 범주 타당성은 중앙값인 3점보다 높은 것으로 나타났다. 위의 조사 결과에서 나온 평균값을 비교하여 그래프로 표시하면 다음과 같다.



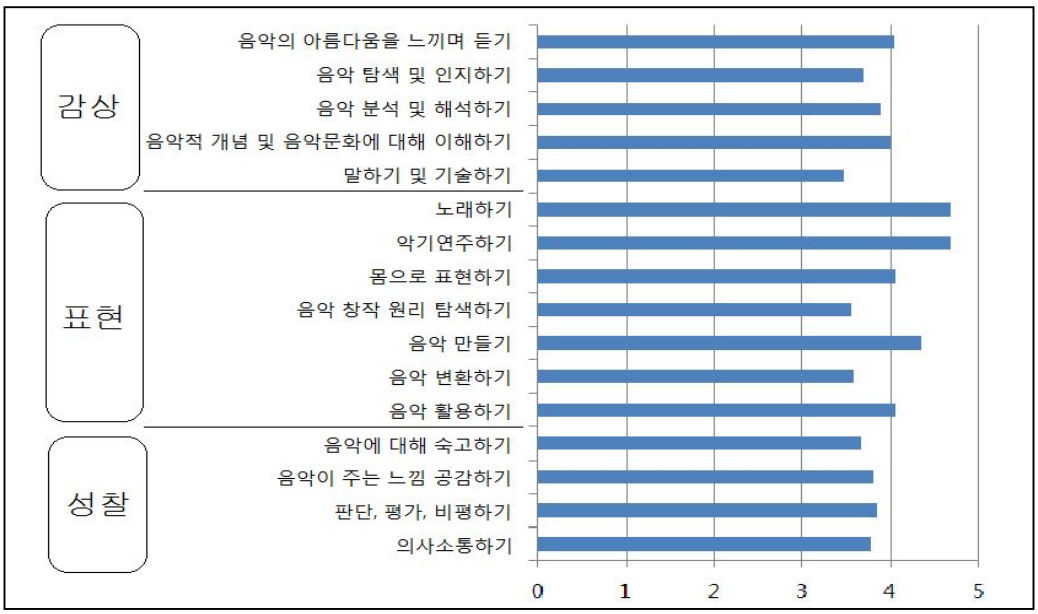
[그림 Ⅴ-2] 음악 교과역량 범주 타당성 평균값 비교

다음으로 음악 교과역량 재구조화 방안에서 사용된 용어의 적절성에 대하여 5점 척도로 조사한 결과는 <표 Ⅴ-7>과 같다.

<표 Ⅴ-7> 음악 교과역량 용어 적절성 3차 델파이 조사 결과

역량 범주	하위 요소	① 전혀 적절하지 않음	② 적절하지 않음	③ 보통	④ 적절함	⑤ 매우 적절함	평균	표준편차
감상	음악의 아름다움을 느끼며 듣기	0명 (0.00%)	1명 (3.57%)	5명 (17.86%)	13명 (46.43%)	8명 (28.57%)	4.04	0.81
	음악 탐색 및 인지하기	0명 (0.00%)	2명 (7.14%)	8명 (28.57%)	13명 (46.43%)	4명 (14.29%)	3.70	0.82
	음악 분석 및 해석하기	0명 (0.00%)	0명 (0.00%)	6명 (21.43%)	8명 (64.29%)	3명 (10.71%)	3.89	0.58
	음악적 개념 및 음악문화에 대해 이해하기	0명 (0.00%)	0명 (0.00%)	7명 (25.00%)	13명 (46.43%)	7명 (25.00%)	4.00	0.73
	말하기 및 기술하기	0명 (0.00%)	4명 (14.29%)	9명 (32.14%)	11명 (39.29%)	3명 (10.71%)	3.48	0.89
표현	노래하기	0명 (0.00%)	0명 (0.00%)	0명 (0.00%)	8명 (28.57%)	19명 (67.86%)	4.70	0.47
	악기연주하기	0명 (0.00%)	0명 (0.00%)	0명 (0.00%)	8명 (28.57%)	19명 (67.86%)	4.70	0.47
	몸으로 표현하기	0명 (0.00%)	1명 (3.57%)	4명 (14.29%)	14명 (50.00%)	8명 (28.57%)	4.07	0.78
	음악 창작 원리 탐색하기	1명 (3.57%)	3명 (10.71%)	8명 (28.57%)	10명 (35.71%)	5명 (17.86%)	3.56	1.05
	음악 만들기	0명 (0.00%)	0명 (0.00%)	1명 (3.57%)	15명 (53.57%)	10명 (35.71%)	4.35	0.56
	음악 변환하기	0명 (0.00%)	2명 (7.14%)	11명 (39.29%)	10명 (35.71%)	4명 (14.29%)	3.59	0.84
	음악 활용하기	0명 (0.00%)	0명 (0.00%)	7명 (25.00%)	11명 (39.29%)	9명 (32.14%)	4.07	0.78
성찰	음악에 대해 숙고하기	0명 (0.00%)	2명 (7.14%)	10명 (35.71%)	10명 (35.71%)	5명 (17.86%)	3.67	0.88
	음악이 주는 느낌 공감하기	0명 (0.00%)	3명 (10.71%)	8명 (28.57%)	7명 (25.00%)	9명 (32.14%)	3.81	1.04
	판단, 평가, 비평하기	0명 (0.00%)	0명 (0.00%)	9명 (32.14%)	13명 (46.43%)	5명 (17.86%)	3.85	0.72
	의사소통하기	0명 (0.00%)	1명 (3.57%)	9명 (32.14%)	12명 (42.86%)	5명 (17.86%)	3.78	0.80

3차 델파이 조사 결과 음악 교과역량 재구조화 방안에서 사용된 용어의 적절성은 중앙값인 3점보다 높은 것으로 나타났다. 위의 조사 결과에서 나온 평균값을 비교하여 그래프로 표시하면 [그림 Ⅴ-3]과 같다.



[그림 Ⅴ-3] 음악 교과역량 용어 적절성 평균값 비교

이외에 3차 델파이 조사에서 나온 기타 의견은 다음과 같다.

- '음악의 아름다움을 느끼며 듣기'의 경우 음악에서 느낄 수 있는 다양한 느낌을 배제시키고 아름다움만을 느껴야 한다고 한정하거나 강제하는 것으로 보이므로 '음악 듣기'로 충분하다.
- '말하기 및 기술하기'는 '음악에 대해 말하기 및 기술하기'로 바꾸는 것이 좋겠다.
- '말하기 및 기술하기'의 경우 무엇에 대해 말하고 기술하는 것인지 알 수가 없다. 감상 영역에서 말하고 기술할 내용을 생각해보면 그 위에 하위 요소로 제시된 것들이 떠오르는데, 만약 그것을 의도한 것이라면, '말하기 및 기술하기'는 하나의 요소가 아니라 각각의 요소에 녹아들어가야할 것 같다.
- '몸으로 표현하기'의 경우 '음악을 몸으로 표현하기'로 바꾸는 것이 좋겠다.
- '음악 창작 원리 탐색하기'는 음악을 만들거나 변환시키기 위한 과정에서 이루어질 수 있는 활동의 종류이지 소영역의 범주로 볼 수 없으므로 '음악 만들기'에 포함시키는 것이 좋겠다.
- '음악 창작 원리 탐색하기'의 경우, 연주와 몸으로 표현하는 것에도 나름의 원리가 있는

데, 창작만 원리를 탐색하는 것이 요소로 포함되어 있어 위계에 어긋나 보인다.
- '음악 창작 원리 탐색하기'의 경우, 창작활동이라는 점에서는 '표현' 영역에 포함될 수 있지만 탐색활동을 '표현'으로 보기에는 개연성이 조금 부족하다.
- '음악 변환하기'는 '음악 만들기'의 한 방법으로서 이 부분에 포함시키고 삭제해도 될 것 같다.
- '음악이 주는 느낌 공감하기'를 '음악이 주는 느낌에 대한 공유감 형성하기'로 바꾸는 것이 좋겠다.
- '음악이 주는 느낌 공감하기'를 더욱 학문적 용어로 수정하는 것이 좋을 것 같다. '음악의 느낌 공감하기' 또는 '음악 공감하기' 등으로 표현하면 좋을 것 같다.
- '의사소통하기'를 '소통하기'로 바꾸는 것이 좋겠다.

(4) 1차 멤버 체킹

3차 델파이 조사 결과에서 제시된 몇 개의 기타 의견을 수용하기 위하여 질적 연구 방법에서 타당성 검증 방법으로 많이 사용되는 '멤버 체킹(member checking)' 을 실시하였다. 1차 멤버 체킹에는 델파이 조사에 참여했던 전문가 중 4인의 전문가가 참여하였다. 우선 1차 멤버 체킹에서는 3차 델파이 조사에서 제시되 전문가들의 기타 의견을 적용한 연구자의 수용 방안을 <표 Ⅴ-8>과 같이 제안하였다. 즉 '음악의 아름다움을 느끼며 듣기'는 '음악 듣기'로, '말하기 및 기술하기'는 '음악에 대해 말하기 및 기술하기'로, '몸으로 표현하기'는 '음악을 몸으로 표현하기'로, '의사소통하기'는 '소통하기'로 변경할 것을 제안하였다. 또한, '음악이 주는 느낌 공감하기'는 '음악이 주는 느낌에 대한 공유감 형성하기', '음악의 느낌 공감하기', '음악 공감하기' 중 선택할 것을 제안하였고, '음악 창작 원리 탐색하기'와 '음악 변환하기'는 '음악 만들기'에 포함되는 것으로 간주하여 삭제할 것을 제안하였다.

<표 Ⅴ-8> 음악 교과역량 수정안

역량 범주 (대영역)	하위 요소 기존안	하위 요소 수정안
감상	음악의 아름다움을 느끼며 듣기	**음악 듣기**
	음악 탐색 및 인지하기	음악 탐색 및 인지하기
	음악 분석 및 해석하기	음악 분석 및 해석하기
	음악적 개념 및 음악문화에 대해 이해하기	음악적 개념 및 음악문화에 대해 이해하기
	말하기 및 기술하기	**음악에 대해 말하기 및 기술하기**
표현	노래하기	노래하기
	악기연주하기	악기연주하기
	몸으로 표현하기	**음악을 몸으로 표현하기**
	음악 창작 원리 탐색하기	**(삭제, 음악 만들기에 포함)**
	음악 만들기	음악 만들기
	음악 변환하기	**(삭제, 음악 만들기에 포함)**
	음악 활용하기	음악 활용하기
성찰	음악에 대해 숙고하기	음악에 대해 숙고하기
	음악이 주는 느낌 공감하기	**음악이 주는 느낌에 대한 공유감 형성하기 (또는) 음악의 느낌 공감하기 (또는) 음악 공감하기**
	판단, 평가, 비평하기	판단, 평가, 비평하기
	의사소통하기	**소통하기**

이러한 수정안에 대하여 모든 전문가들이 대부분 동의하였으나 동의하지 않은 부분에 대한 전문가들의 의견을 종합하면 다음과 같다.

- 역량 범주인 '감상'과 하위 요소인 '음악 듣기'가 유사한 의미로 해석되고, '감상'이라는 것이 인지적 듣기라는 의미가 좀 약하므로 역량 범주를 '듣기 및 이해'로 바꾸어야 한다.
- 수정안인 '음악에 대해 말하기 및 기술하기'는 객관적 특징을 말하는 의미로 파악이 되므로, 경험의 모든 측면을 포함하기 위해서는 '음악적 경험에 대하여 말하기 및 기술하기'로 바꾸어야 한다.
- 수정안인 '음악을 몸으로 표현하기'는 음악을 몸으로 표현하는 것뿐만 아니라 몸으로 표현하기를 통해서도 음악의 원리를 배울 수도 있는 만큼, 기존안인 '몸으로 표현하기'로 하는 것이 좋겠다.
- '음악 공감하기'가 가장 포괄적인 표현이라는 의견이 있는 반면, '음악의 느낌 공감하기'가 의미를 분명히 전달한다는 의견도 있었다.
- '소통하기'의 경우 '음악에 대한 생각 소통하기' 혹은 '음악경험 소통하기'와 같이 의미를 구체화 시킬 필요가 있다.
- '음악에 대해 숙고하기'의 경우 쉽게 풀어 쓸 수 있는 용어를 재고해 볼 필요가 있다.

(5) 2차 멤버 체킹

1차 멤버 체킹에서 나온 위의 의견들을 받아들여 <표 Ⅴ-9>와 같은 재수정안으로 2차 멤버 체킹을 실시하였다. 즉 역량 범주 '감상'을 '듣기 및 이해'로 변경하면서 하위 요소 '음악의 아름다움을 느끼며 듣기'를 '음악 듣기'로 변경할 것을 다시 제안하였다. 그리고 '말하기 및 기술하기'를 '음악적 경험에 대하여 말하기 및 기술하기'로, '음악 창작 원리 탐색하기', '음악 만들기', '음악 변환하기'를 모두 묶어서 '음악 만들기'로, '음악에 대해 숙고하기'를 '음악에 대하여 깊게 생각하기'로, '의사소통하기'를 '소통하기'로 변경할 것을 제안하였다. 또한, '몸으로 표현하기'와 '음악으로 몸으로 표현하기' 중 선택할 것을 제안하였고, '음악의 느낌 공감하기'와 '음악 공감하기' 중 선택할 것을 제안하였다.

<표 Ⅴ-9> 음악 교과역량 재수정안

역량 범주(대영역) 재수정안	3차 델파이 조사 하위 요소 기존안	1차 멤버 체킹 하위 요소 수정안	2차 멤버 체킹 하위 요소 재수정안
감상 ↓ **듣기 및 이해**	음악의 아름다움을 느끼며 듣기	음악 듣기	**음악 듣기**
	음악 탐색 및 인지하기	음악 탐색 및 인지하기	음악 탐색 및 인지하기
	음악 분석 및 해석하기	음악 분석 및 해석하기	음악 분석 및 해석하기
	음악적 개념 및 음악문화에 대해 이해하기	음악적 개념 및 음악문화에 대해 이해하기	음악적 개념 및 음악문화에 대해 이해하기
	말하기 및 기술하기	음악에 대해 말하기 및 기술하기	**음악적 경험에 대하여 말하기 및 기술하기**
표현	노래하기	노래하기	노래하기
	악기연주하기	악기연주하기	악기연주하기
	몸으로 표현하기	음악을 몸으로 표현하기	**몸으로 표현하기(또는) 음악을 몸으로 표현하기**
	음악 창작 원리 탐색하기	(삭제, 음악 만들기에 포함)	**음악 만들기**
	음악 만들기	음악 만들기	
	음악 변환하기	(삭제, 음악 만들기에 포함)	
	음악 활용하기	음악 활용하기	음악 활용하기
성찰	음악에 대해 숙고하기	음악에 대해 숙고하기	**음악에 대하여 깊게 생각하기**
	음악이 주는 느낌 공감하기	음악이 주는 느낌에 대한 공유감 형성하기 (또는) 음악의 느낌 공감하기 (또는) 음악 공감하기	**음악의 느낌 공감하기 (또는) 음악 공감하기**
	판단, 평가, 비평하기	판단, 평가, 비평하기	판단, 평가, 비평하기
	의사소통하기	소통하기	**소통하기**

2차 멤버 체킹에는 3인의 전문가가 참여하였다. 그 결과 대부분의 안에 대해 모든 전문가들이 동의하였으나, 몇 가지 부분에 대해서 2인의 전문가가 의견 제시를 해주었다. 의견을 종합하면 다음과 같다.

- '음악적 경험에 대하여 말하기 및 기술하기'는 '음악에 대하여 말하기 및 기술하기' 보다 더욱 좁은 의미로 느껴지므로 기존안인 '음악에 대해 말하기 및 기술하기'로 하는 것이 좋겠다.
- 어떤 활동을 통하여 음악적 원리를 배울 수 있는 것은 몸으로 표현하기뿐 아니라 다른 표현 활동도 마찬가지이고, 다른 요소들도 목적어를 함께 서술하고 있으므로 '음악을 몸으로 표현하기'가 더 좋겠다.
- '음악 공감하기'가 좋은데 '음악에 대해 깊게 생각하기'처럼 '음악에 대해 공감하기'가 좋겠다.

이 의견을 모두 반영하여 다음과 같은 최종안으로 확정하였다.

<표 Ⅴ-10> 음악 교과역량 최종안

역량 범주	하위 요소
듣기 및 이해	• 음악 듣기 • 음악 탐색 및 인지하기 • 음악 분석 및 해석하기 • 음악적 개념 및 음악문화에 대해 이해하기 • 음악에 대해 말하기 및 기술하기
표현	• 노래하기 • 악기연주하기 • 음악을 몸으로 표현하기 • 음악 만들기 • 음악 활용하기
성찰	• 음악에 대해 깊게 생각하기 • 음악에 대해 공감하기 • 판단, 평가, 비평하기 • 소통하기

나. 음악 교과역량 각 역량 범주의 의미

음악 교과역량 상세화를 위해서 역량 범주의 의미를 규명하는 것이 도움이 되는 만큼 1차 델파이 조사 결과로 도출된 음악 교과역량의 각 역량 범주의

의미를 조사하였다. 1차 델파이 조사에서는 음악 교과역량의 명칭만을 질문하였고, 2차 델파이 조사에서는 1차 델파이 조사 결과 유목화한 각 역량 범주의 타당성과 함께 그 의미도 조사하였다. 또한, 3차 델파이 조사에서는 2차 델파이 조사 결과로 나온 각 역량 범주의 의미 진술에 대해 타당성을 조사하였다.

(1) 2차 델파이 조사

전술한 바와 같이 음악 교과역량 범주화에 대한 2차 델파이 조사 결과 음악 교과역량 범주는 '감상', '표현', '성찰' 등으로 정리되었다. 이러한 음악 교과역량의 각 역량 범주의 의미에 대한 전문가 집단의 의견을 종합하여 의미진술을 하였다. 우선, '감상' 범주는 음악을 인지적으로 듣고, 인지 및 이해하며, 들은 것을 말이나 글로 표현하고, 감동을 느끼며, 문화적 · 사회적 · 역사적 맥락 안에서 음악을 이해하고, 심미적으로 경험하는 것을 포괄하는 것으로 정리되었다. 전문가 집단의 의견을 종합한 '감상' 역량 범주의 의미는 다음과 같다.

학생들은 다양한 듣기방식을 통하여 소리를 탐색하며, 음악을 인지하고, 음악적 경험을 긍정적으로 수용 · 지각 · 변별한다. 또한, 소리 조직 안에 내재하는 음악 구성의 원리 · 조직 · 체계 · 방법 등을 탐구 · 분석 · 해석함으로써 음악을 의미 있는 추상적 구조물로 이해한다. 음악 작품을 듣고 악곡의 특징적 구성요소를 분석하여 말이나 글로 묘사하며, 음악에 대한 깊이 있는 감동을 향유한다. 학생들은 다양한 악곡을 감상함으로써 예술적 인식과 감수성을 개발하고, 문화적 · 사회적 · 역사적 맥락에서 다양한 음악을 경험함으로써 문화적 정체성을 풍부하게 하며, 다양한 문화에 대한 이

해 · 존중 · 개방성을 획득하게 된다. 학생들은 예술 경험이 주는 아름다움과 가치를 경험하고 내면화함으로써 이를 자발적으로 추구하고 실현하고자 하는 의지와 능력을 갖게 되고, 음악의 심미적 · 예술적인 의미에 대해 지각하고 반응하는 체험을 통해 삶에 대해 통찰하게 된다.

다음으로, '표현' 범주는 노래 부르고, 연주하고, 움직이는 것을 통해 음악적 의미와 자신을 표현하며, 음악을 창작하고, 변화시키며, 활용하고, 이를 통해 소통하며, 심미감을 느끼고, 음악에 대한 긍정적 태도를 갖게 되는 전 과정을 포괄하는 것으로 정리되었다. 전문가 집단의 의견을 종합한 '표현' 역량 범주의 의미는 다음과 같다.

학생들은 자발적인 음악적 의도를 가지고 음악의 의미와 자신의 내면을 다양한 방식으로 표현한다. 노래하고, 연주하고, 움직임으로써 자신의 감각을 개발하고, 느낌과 감정 등을 섬세하게 다루며, 음악 표현을 통하여 다른 사람과 소통하고, 심미감을 느끼며, 음악을 좋아하는 토대를 형성한다. 학생들은 음악을 통해 자신의 생각, 느낌, 아이디어를 표현하기 위하여 음악 창작의 기본 원리를 탐색하고, 소리를 구조적으로 조직하며, 다양한 매체를 사용하여 독창적으로 음악을 만들고, 창의적으로 변화 및 활용하는 구성능력을 갖는다. 학생들은 음악적 아이디어를 창출하며, 자기 자신을 구현하고, 음악의 구성요소 및 원리에 대한 이해를 확장시킬 수 있으며, 이러한 과정들을 통해 창의성과 상상력을 계발하고 성취감을 고취한다.

마지막으로, '성찰' 범주는 '감상' 및 '표현' 범주와 항상 연계되는 범주로 음악에 대한 깊은 사고를 바탕으로 판단 · 비평 · 평가하고, 음악을 내면화하며, 음악 그리고 사람(자신 및 타인)과 소통하는 전 과정을 포괄하는 것으로 정리되었다. 전문가 집단의 의견을 종합한 '성찰' 역량 범주의 의미는 다음과

같다.

성찰은 음악을 수용하고 향유하며 창조해내는 모든 과정에서 필요한 능력이다. 학생들은 음악과 관련된 다양한 주제에 대해 다양하게 생각하고 공유하며, 추상적 구조물로서의 음악을 이해하여 내면화할 뿐만 아니라 그 안에 담긴 가치, 의미, 기능, 맥락 등에 관심을 가지고 관조한다. 다양한 맥락에서의 음악을 경험함으로써 공감능력과 비평능력을 형성하고, 음악 작품이나 음악 활동들을 특정한 관점에 입각하여 평가 및 판단한다. 학생들은 음악 및 음악하기에 대해 높은 인지적 수준의 음악적 사고를 하게 되고, 음악을 언어화한다. 학생들은 음악 전체에 대한 인식이 문화적, 사회적, 역사적으로 올바르게 형성되었는가에 대한 다양한 의견 교환 및 평가, 판단, 반성을 하게 된다. 또한, 학생들은 음악을 통해 음악과의 소통, 사람(자신 및 타인)과의 소통의 과정을 통해 내적 성찰, 공감, 협력, 상호작용을 경험하게 된다. 결국, 학생들은 자신 및 타자와의 음악적 대화를 통해 자신의 음악세계를 알아가고 구축하게 된다.

(2) 3차 델파이 조사

3차 델파이 조사에서는 2차 델파이 조사에서 정리된 음악 교과역량의 각 역량 범주 의미의 타당성에 대하여 5점 척도로 조사하였다. 그 결과는 <표 Ⅴ-11> 과 같다.

<표 Ⅴ-11> 음악 교과역량 역량 범주의 의미 타당성 3차 델파이 조사 결과

역량 범주	① 전혀 타당하지 않음	② 타당하지 않음	③ 보통	④ 타당함	⑤ 매우 타당함	평균	표준편차
감상	0명 (0.00%)	0명 (0.00%)	1명 (3.57%)	15명 (53.57%)	12명 (42.86%)	4.36	0.56
표현	0명 (0.00%)	0명 (0.00%)	3명 (10.71%)	16명 (57.14%)	9명 (32.14%)	4.21	0.63
성찰	0명 (0.00%)	0명 (0.00%)	5명 (17.86%)	10명 (35.71%)	13명 (46.43%)	4.29	0.76

3차 델파이 조사 결과 음악 교과역량 각 역량 범주의 타당성은 중앙값인 3점보다 높은 것으로 나타났다. 기타 다른 의견은 다음과 같다.

- '음악 창작의 기본 원리를 탐색하고'를 '음악 창작의 기본 원리를 탐색한 후'로 바꾼다.
- '창작의 기본원리를 탐색하고'가 아니라 '창작의 기본원리에 기초하여'로 수정한다.
- 감상과 성찰이 명확하게 차별화 되지 않는다. 별도의 범주라기 보다는 감상과 표현의 결과로 도달하게 되는 상위목적처럼 보인다.

(3) 1·2 차 멤버 체킹

3차 델파이 조사에서 전문가들의 기타 의견으로 제시된 부분을 어떻게 수용할 것인가에 대해 1차 멤버 체킹을 실시하였다. 그 결과 다음과 같은 몇 가지 의견들이 제시되었다.

- '표현' 역량 범주 중 "음악 창작의 기본 원리를 탐색하고"에서 "음악 창작의 기본 원리에 기초하여"로 수정한다.
- 역량 범주가 일부 중복되는 부분을 수정할 필요가 있다.
- 의미 진술에 쓰인 어려운 용어들을 좀 더 쉽게 풀어 쓸 필요가 있다.

이러한 의견들을 반영하여 <표 Ⅴ-12>와 같이 역량 범주의 의미 진술을 수정하였다. 앞에서 검토한 바와 같이 음악 교과역량에 대한 1, 2차 멤버 체킹 결과 '감상' 역량 범주가 '듣기 및 이해' 범주로 수정된 만큼, '듣기 및 이해' 역량 범주는 인지적 듣기에 초점을 두었으며, 심미적 경험에 해당되는 내용을 '성찰' 영역으로 포함시켜 진술하였다. 또한, 용어를 좀 더 순화시켜 진술하였다.

<표 Ⅴ-12> 역량 범주의 의미 수정안

역량 범주 (대영역)	1차 멤버 체킹 수정안
듣기 및 이해	학생들은 다양한 방법으로 음악을 들음으로써 소리를 탐색하며, 음악을 인지하고, 음악을 긍정적으로 수용하고, 지각하며, 변별한다. 또한, 음악에 내재하는 음악 구성의 원리·조직·체계·방법 등을 탐구하고, 분석하며, 해석함으로써 음악을 의미 있는 추상적 구조물로 이해한다. 음악 작품을 듣고 악곡의 특징적 구성요소를 분석하여 말이나 글을 포함한 여러 가지 양식으로 재현하며, 음악에 대한 깊이 있는 감동을 향유한다. 학생들은 다양한 악곡을 감상함으로써 예술적 인식과 감수성을 개발하고, 문화적·사회적·역사적 맥락에서 다양한 음악을 경험함으로써 풍부한 문화적 정체성을 가지며, 다양한 문화를 이해하고, 존중하며, 열린 마음으로 대하게 된다.
표현	학생들은 자발적인 음악적 의도를 가지고 음악의 의미와 자신의 내면을 다양한 방식으로 표현한다. 노래하고, 연주하고, 움직임으로써 자신의 감각을 개발하고, 느낌과 감정을 섬세하게 표현한다. 음악 표현을 통하여 다른 사람과 소통하고, 심미성을 느끼며, 음악을 좋아하는 토대를 형성한다. 학생들은 음악을 통해 자신의 생각, 느낌, 아이디어를 표현하기 위하여 음악 창작의 기본 원리에 기초하여 소리를 구조적으로 조직하며, 다양한 매체를 사용하여 독창적으로 음악을 만들고, 창의적으로 변화 및 활용하는 구성능력을 갖는다. 학생들은 음악적 아이디어를 창출하며, 자기 자신을 구현하고, 음악의 구성요소 및 원리에 대한 이해를 확장시킬 수 있으며, 이러한 과정들을 통해 창의성과 상상력을 계발하고 성취감을 얻는다.
성찰	성찰은 음악을 수용하고 향유하며 창조해내는 모든 과정에서 필요한 능력이다. 학생들은 음악 및 음악하기에 대해 음악적으로 사고하고, 음악을 이해하여 내면화할 뿐만 아니라 그 안에 담긴 가치, 의미, 기능, 맥락 등에 관심을 가지고 관조한다. 다양한 맥락의 음악을 경험함으로써 공감능력과 비평능력을 형성하고, 음악 작품이나 음악 활동들을 특정한 관점에 입각하여 평가 및 판단한다. 학생들은 음악과 소통하고, 음악을 통해 사람(자신 및 타인)과 소통함으로써 자신의 내면을 성찰하고, 다른 사람들과 공감하며, 상호작용을 경험하게 된다. 결국, 학생들은 자신 및 다른 사람과의 음악적 대화를 통해 자신의 음악세계를 알아가고 구축하게 된다. 학생들은 예술 경험이 주는 아름다움과 가치를 경험하고 내면화함으로써 이를 자발적으로 추구하고 실현하고자 하는 의지와 능력을 갖게 되고, 음악의 심미적, 예술적인 의미에 대해 지각하고 반응하는 체험을 통해 삶에 대해 통찰하게 된다.

위의 수정안으로 2차 멤버 체킹을 한 결과 모든 전문가분들이 동의하여 위의 <표 Ⅴ-12>의 수정안을 최종안으로 확정하였다.

다. 범교과적 역량

외국 사례에서 검토해보았듯이 주로 총론에서는 범교과적 역량이 제시되었고, 음악과 교육과정에서는 음악 교과역량이 제시되었다. 그런데 음악과 교육과정에서도 범교과적 역량을 어떻게 적용하는지에 따라 다양한 설계 방안이 가능하다. 따라서 역량 중심 음악과 교육과정에서 총론 차원에서 제시되는 범교과적 역량을 어떤 수준으로 수용할 것인가에 대한 합의가 필요하다는 시사점을 얻게 되었다. 현재 우리나라의 경우 아직 총론 차원의 범교과적 역량에 대한 선언적 공표가 이루어지지 않은 만큼 현상황에서는 학교 음악교육에서 개발이 가능한 범교과적 역량에 대해 논의하는 것이 가능하여 이에 대하여 델파이 조사를 실시하였다.

(1) 1차 델파이 조사

1차 델파이 조사에서는 외국의 범교과적 역량 개발 사례를 참고자료로 제시하면서 음악교과에서 개발 가능한 범교과적 역량에 대해 비구조화된 문항으로 질문하였다. 전문가 집단의 응답은 <표 Ⅴ-13>의 '전문가 집단 응답 내용'처럼 다양하게 나왔다. 이러한 응답 결과를 내용 분석하였더니 <표 Ⅴ-13>의 '역량 범주' 및 '하위 요소'로 유목화되었다.

<표 Ⅴ-13> 범교과적 역량 1차 델파이 조사 결과 내용 분석

전문가 집단 응답 내용	역량 범주	하위 요소
•창의력 •창의적 사고	학습 역량	창의적 사고
•문제 해결능력		문제 해결능력
•정보의 사용 및 처리 능력 •ict 활용 능력 •정보의 적용 •스마트 디지털 능력		ICT 능력
•비판적 사고 및 판단		비판적 사고
•문해력		문해력
•기초학습능력		기초학습능력
•조작능력		조작능력
•분석, 해석, 통합		분석, 해석, 통합 능력
•상황 인식		상황인식능력
•수리력		수리력
•발표력		발표력
•언어적 능력		언어적 능력
•의사소통 능력	사회적 역량	의사소통 능력
•타인과의 협력		타인과의 협력
•국제사회문화이해 •문화상호간 이해, 다문화이해 •음악을 통한 역사,사회,문화 이해 •사회문화의 맥락 이해 •문화이해능력		문화이해능력
•대인관계능력		대인관계능력
•공동체의식		공동체의식
•시민의식		시민의식
•감정 표현 및 소통		감정 표현 및 소통
•타인수용 및 존중		타인존중
•공감능력		공감능력
•진로 개발 능력	개인적 역량	진로 개발 능력
•자기관리능력 •자기훈련		자기관리능력
•자신의 잠재력 인식 및 성취		자신의 잠재력 인식 및 성취
•자아인식, 자기이해 •성취감 및 자존감 향상		자존감 및 자기이해능력
•자기표현		자기표현
•미적 감각 향상 •감수성 및 예술적 역량		예술적 감수성

(2) 2차 델파이 조사

음악교과에서 개발 가능한 범교과적 역량에 대한 2차 델파이 조사에서는 1차 델파이 조사에서 도출된 27개의 각 하위 요소가 해당 범주로서 타당한지에 대해 5점 척도로 의견을 표시하도록 하였다. 그 결과는 다음 <표 Ⅴ-14>와 같다.

<표 Ⅴ-14> 범교과적 역량 범주 타당성 2차 델파이 조사 결과

역량 범주	하위 요소	① 전혀 타당하지 않음	② 타당하지 않음	③ 보통	④ 타당함	⑤ 매우 타당함	평균	표준편차
학습역량	창의적 사고	1 (3.45%)	0 (0.00%)	0 (0.00%)	13 (44.83%)	15 (51.72%)	4.41	0.82
	문제 해결능력	2 (6.90%)	0 (0.00%)	5 (17.24%)	16 (55.17%)	6 (20.69%)	3.83	1.00
	ICT 능력	0 (0.00%)	2 (6.90%)	12 (41.38%)	11 (37.93%)	4 (13.79%)	3.59	0.82
	비판적 사고	1 (3.45%)	1 (3.45%)	8 (27.59%)	14 (48.28%)	5 (17.24%)	3.72	0.92
	문해력	1 (3.45%)	3 (10.34%)	13 (44.83%)	10 (34.48%)	2 (6.90%)	3.31	0.89
	기초학습능력	0 (0.00%)	7 (24.14%)	14 (48.28%)	4 (13.79%)	4 (13.79%)	3.17	0.97
	조작능력	0 (0.00%)	5 (17.24%)	8 (27.59%)	12 (41.38%)	4 (13.79%)	3.52	0.95
	분석, 해석, 통합 능력	0 (0.00%)	1 (3.45%)	7 (24.14%)	11 (37.93%)	10 (34.48%)	4.03	0.87
	상황인식능력	2 (6.90%)	2 (6.90%)	14 (48.28%)	10 (34.48%)	1 (3.45%)	3.21	0.90
	수리력	1 (3.45%)	7 (24.14%)	14 (48.28%)	4 (13.79%)	3 (10.34%)	3.03	0.98
	발표력	1 (3.45%)	0 (0.00%)	5 (17.24%)	14 (48.28%)	9 (31.03%)	4.03	0.91

	언어적 능력	0 (0.00%)	2 (6.90%)	13 (44.83%)	10 (34.48%)	4 (13.79%)	3.55	0.83
사회적 역량	의사소통 능력	0 (0.00%)	0 (0.00%)	6 (20.69%)	8 (27.59%)	15 (51.72%)	4.31	0.81
	타인과의 협력	0 (0.00%)	0 (0.00%)	1 (3.45%)	12 (41.38%)	16 (55.17%)	4.52	0.57
	문화이해능력	0 (0.00%)	0 (0.00%)	2 (6.90%)	11 (37.93%)	16 (55.17%)	4.48	0.63
	대인관계능력	0 (0.00%)	0 (0.00%)	5 (17.24%)	14 (48.28%)	10 (34.48%)	4.17	0.71
	공동체의식	0 (0.00%)	0 (0.00%)	5 (17.24%)	13 (44.83%)	11 (37.93%)	4.21	0.73
	시민의식	2 (6.90%)	3 (10.34%)	12 (41.38%)	10 (34.48%)	2 (6.90%)	3.24	0.99
	감정 표현 및 소통	1 (3.45%)	0 (0.00%)	0 (0.00%)	7 (24.14%)	21 (72.41%)	4.62	0.82
	타인존중	0 (0.00%)	0 (0.00%)	5 (17.24%)	13 (44.83%)	11 (37.93%)	4.21	0.73
	공감능력	0 (0.00%)	0 (0.00%)	3 (10.34%)	12 (41.38%)	14 (48.28%)	4.38	0.68
개인적 역량	진로 개발 능력	1 (3.57%)	3 (10.71%)	8 (28.57%)	12 (42.86%)	4 (14.29%)	3.54	1.00
	자기관리능력	0 (0.00%)	4 (13.79%)	6 (20.69%)	13 (44.83%)	6 (20.69%)	3.72	0.96
	자신의 잠재력 인식 및 성취	0 (0.00%)	0 (0.00%)	2 (6.90%)	15 (51.72%)	12 (41.38%)	4.34	0.61
	자존감 및 자기이해능력	0 (0.00%)	0 (0.00%)	0 (0.00%)	19 (65.52%)	10 (34.48%)	4.34	0.48
	자기표현	0 (0.00%)	0 (0.00%)	0 (0.00%)	5 (17.24%)	24 (82.76%)	4.83	0.38
	예술적 감수성	0 (0.00%)	1 (3.45%)	0 (0.00%)	3 (10.34%)	25 (86.21%)	4.79	0.62

2차 델파이 조사 결과 음악교과에서 개발 가능한 범교과적 역량 중 해당 역량 범주의 하위 요소로서의 타당도는 중앙값인 3점보다 높은 것으로 나타났다.

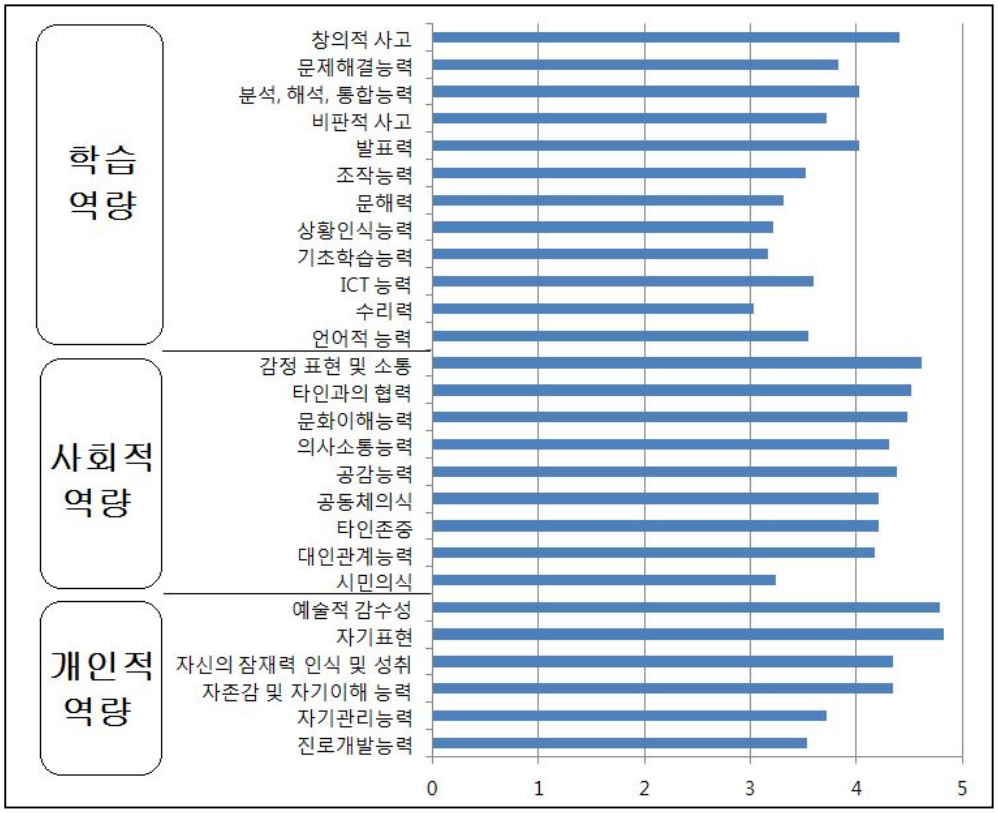
(3) 3차 델파이 조사

3차 델파이 조사에서는 각 역량 범주별로 우선시되어야 하는 하위 요소들을 1~3 순위까지 표시하게 하였다. 그 결과는 <표 Ⅴ-15>와 같다. 최종순위는 가중합을 구하여 결정하였다. 가중합은 고려하고자 하는 값에 가중값을 곱하여 계산하는 것으로, 여기서는 "1순위 빈도수×3 + 2순위 빈도수×2 + 3순위 빈도수×1"(최상덕 외, 2013, p. 141)로 계산하였다.

<표 Ⅴ-15> 범교과적 역량 우선순위

역량 범주	하위 요소	1순위 빈도수	2순위 빈도수	3순위 빈도수	가중합	순위
학습역량	창의적 사고	24	2	1	77	1
	문제 해결능력	1	7	9	26	2
	분석, 해석, 통합능력	0	9	4	22	3
	비판적 사고	0	4	5	13	4
	발표력	1	2	3	10	5
	조작능력	0	2	2	6	6
	문해력	1	0	1	4	7
	상황인식능력	0	1	0	2	8
	기초학습능력	0	0	1	1	9
	ICT 능력	0	0	0	0	10
	수리력	0	0	0	0	11
	언어적 능력	0	0	0	0	12
사회적 역량	감정 표현 및 소통	19	4	2	67	1
	타인과의 협력	2	6	8	26	2
	문화이해능력	0	9	7	25	3
	의사소통능력	3	2	4	17	4
	공감능력	3	1	2	13	5
	공동체의식	0	2	2	6	6
	타인존중	0	3	0	6	7
	대인관계능력	0	0	1	1	8
	시민의식	0	0	0	0	9
개인적 역량	예술적 감수성	15	6	2	59	1
	자기표현	5	17	3	52	2
	자신의 잠재력 인식 및 성취	2	1	13	21	3
	자존감 및 자기이해 능력	3	1	5	16	4
	자기관리능력	1	1	3	8	5
	진로개발능력	0	0	0	0	6

<표 Ⅴ-14>의 범주화 타당성의 평균값과 <표 Ⅴ-15>의 우선순위를 혼합하여 그래프로 표시하면 [그림 Ⅴ-4]와 같다. 범주별로 위에서부터 우선하는 순서로 나열했고, 타당성 평균값은 그래프 길이로 표시하였다.



[그림 Ⅴ-4] 범교과적 역량 우선순위 및 범주 타당성 평균값 비교

이외에 3차 델파이 조사에서 기타 의견으로 제시된 것들은 다음과 같다.

- 비판적 사고와 분석·해석·통합 능력을 묶는다.
- 기초학습능력과 문해력을 통합한다.
- 의사소통, 감정 표현 및 소통, 공감능력 등을 통합한다.
- 타인과의 협력과 타인존중을 통합한다.

- 의사소통능력을 대인관계능력, 공감능력과 통합한다.
- 대인관계능력은 하위 요소 속에 의사소통능력, 타인과의 협력, 공동체의식, 타인존중, 공감능력으로 구체화되어 있으므로 이 하위 요소 목록에서는 삭제해도 될 것으로 판단된다.

(4) 1차 멤버 체킹

3차 델파이 조사에서 제시된 전문가들의 기타 의견을 수용하기 위하여 1차 멤버 체킹을 실시하였다. 3차 델파이 조사의 전문가 기타 의견을 적용한 연구자의 수용 방안을 다음과 같이 제안하였다.

첫째, '비판적 사고'의 경우 그 사전적 의미는 "정보를 분석하고 평가하는 정신적 과정이다. 특히 참이라고 주장되는 진술이나 명제가 주 대상이다. 진술의 의미를 파악하고, 제공된 증거와 추론을 검사하고, 사실들에 대해 판정을 내리는 과정을 가진다(http://ko.wikipedia.org/wiki/%EB%B9%84%ED%8C%90%EC%A0%81_%EC%82%AC%EA%B3%A0)", "어떤 사태에 처했을 때 감정 또는 편견에 사로잡히거나 권위에 맹종하지 않고 합리적이고 논리적으로 분석 · 평가 · 분류하는 사고과정. 즉 객관적 증거에 비추어 사태를 비교 · 검토하고 인과관계를 명백히 하여 여기서 얻어진 판단에 따라 결론을 맺거나 행동하는 과정을 말한다(http://terms.naver.com/entry.nhn?docId=1913788&cid=2885&categoryId=2885)" 등으로 제시된다. 따라서 '분석 · 해석 · 통합 능력'이 '비판적 사고'에 포함되는 것으로 판단되어 삭제한다.

둘째, '기초학습능력'은 일반적으로 읽기, 쓰기, 셈하기 등의 능력(나승일 외, 2002; 심진예, 윤중오, 이한선, 2012; 이종성, 정향진, 2003)을 의미하므로, '문해력' 및 '수리력'이 '기초학습능력'에 포함되는 것으로 해석하고 삭제한다.

셋째, '대인관계능력'은 자기이해, 타인인지 및 공감적 이해, 언어/비언어적

의사소통, 자기와 타인에 대한 만족 및 신뢰, 친밀감, 공감, 자기개방(김기정, 이정희, 1999; 박지환, 2012) 등의 구성요소를 갖는다. 따라서 전문가의 기타의견 제시처럼 '의사소통', '감정표현 및 소통', '공감능력', '타인과의 협력', '타인 존중', '공동체 의식' 등은 '대인관계능력'의 기반이 되는 것으로 판단되므로 모두 '대인관계능력'으로 통합하고자 한다.

이러한 수용 방안에 따라 <표 Ⅴ-16>과 같은 연구자의 수정안을 1차 멤버 체킹에서 제시하였다.

<표 Ⅴ-16> 범교과적 역량 기존안 및 수정안 비교

역량 범주	3차 델파이 하위 요소 기존안	1차 멤버 체킹 하위 요소 수정안
학습역량	창의적 사고	창의적 사고
	문제 해결능력	문제 해결능력
	분석, 해석, 통합능력	**비판적 사고**
	비판적 사고	
	발표력	발표력
	조작능력	조작능력
	문해력	x
	상황인식능력	상황인식능력
	기초학습능력	기초학습능력
	ICT 능력	ICT 능력
	수리력	x
	언어적 능력	언어적 능력
사회적 역량	감정 표현 및 소통	x
	타인과의 협력	x
	문화이해능력	문화이해능력
	의사소통능력	x
	공감능력	x
	공동체의식	x
	타인존중	x
	대인관계능력	**대인관계능력(의사소통, 타인존중 및 협력, 공동체의식, 공감능력)**
	시민의식	시민의식
개인적 역량	예술적 감수성	예술적 감수성
	자기표현	자기표현
	자신의 잠재력 인식 및 성취	자신의 잠재력 인식 및 성취
	자존감 및 자기이해 능력	자존감 및 자기이해 능력
	자기관리능력	자기관리능력
	진로개발능력	진로개발능력

이러한 수정안에 대하여 4인 중 3인의 전문가들이 동의하여 수정안을 최종안으로 확정하였다. 따라서 음악교과에서 개발 가능한 범교과적 역량의 최종안은 <표 Ⅵ-17>과 같다.

<표 Ⅵ-17> 범교과적 역량 최종안

역량 범주	하위 요소
학습역량	•창의적 사고 •문제 해결능력 •비판적 사고 •발표력 •조작능력 •상황인식능력 •기초학습능력 •ICT 능력 •언어적 능력
사회적 역량	•문화이해능력 •대인관계능력 (의사소통, 타인존중 및 협력, 공동체의식, 공감능력) •시민의식
개인적 역량	•예술적 감수성 •자기표현 •자신의 잠재력 인식 및 성취 •자존감 및 자기이해 능력 •자기관리능력 •진로개발능력

3. 음악과 교육과정 구성요소 간의 연계 방안

역량 중심 음악과 교육과정에서는 교육 목적, 음악 교과역량, 범교과적 역량, 음악교과 내용지식, 성취기준 등이 중요한 교육과정 구성요소인 만큼 이들 간의 설계 방식을 고찰해보는 것이 설계 방안 도출에 있어 주요 쟁점이다. 특히 음악 교과역량과 범교과적 역량의 관계는 역량 중심 음악과 교육과정에 있어서 핵심적인 설계 쟁점이다. 따라서 이들 간의 연계 방안에 대해 델파이 조사를 실시하였다. 또한, 음악 교과역량, 음악교과 내용지식, 성취기준 등은 상호 밀접하게 연관되어 설계되는 만큼 이들 간의 연계 방안에 대해서도 델파이 조사를 실시하였다.

가. 음악 교과역량과 범교과적 역량의 연계 방안

외국 사례 검토를 통해 역량 중심 음악과 교육과정에서는 음악 교과역량과 범교과적 역량 등이 중요한 구성요소가 된다는 것을 알 수 있었다. 따라서 음악 교과역량과 범교과적 역량의 연계 방안에 대한 델파이 조사 결과를 정리하고자 한다.

(1) 1차 델파이 조사

음악 교과역량과 총론의 범교과적 역량의 관계에 대해 외국 사례를 검토한 결과 다음 <표 Ⅴ-18>과 같은 접근 방법들이 가능함을 알게 되었다.

<표 Ⅴ-18> 음악 교과역량과 범교과적 역량 설계 접근 방법

접근 방법	설명	
범교과적 역량 중심 접근	① 총론의 범교과적 역량을 교과에 반영하는 입장으로, 범교과적 역량만 제시하고 음악 교과역량은 제시하지 않는다.	
음악 교과 역량 중심 접근	② 음악 교과역량만 상세화하여 제시하고 총론의 범교과적 역량은 제시하지 않는다.	
음악 교과 역량, 범교과적 역량 이원 접근	연계형	③ 음악 교과역량과 범교과적 역량을 모두 제시한다. 범교과적 역량을 음악교과 역량에 적절히 포함하여 진술함으로써 범교과적 역량과 음악 교과역량을 연계시킨다.
	비연계형	④ 음악 교과역량과 범교과적 역량을 모두 제시한다. 범교과적 역량과 음악교과 역량을 연계시키지 않고 각각 독립적으로 제시한다.

1차 델파이 조사에서는 <표 Ⅴ-18>에서 제시된 4가지 접근 방법을 참고 자료로 제시하였다. 4가지 방법 중 우리나라 음악과 교육과정에 적합한 것을 선택하게끔 하고, 기타의견을 제시하도록 하였다. 그 결과 <표 Ⅴ-19>와 같이 대부분의 전문가들이 ③번 음악 교과역량과 범교과적 역량을 연계시키는 이원 접근 방식 유형을 선택하였다.

<표 Ⅴ-19> 음악 교과역량과 범교과적 역량 설계 접근 방법
1차 델파이 조사 결과

접근 방법	설명	빈도수	순위
범교과적 역량 중심 접근	① 총론의 범교과적 역량을 교과에 반영하는 입장으로, 범교과적 역량만 제시하고 음악 교과역량은 제시하지 않는다.	0명 (0.00%)	5
음악 교과역량 중심 접근	② 음악 교과역량만 상세화하여 제시하고 총론의 범교과적 역량은 제시하지 않는다.	2명 (6.67%)	2 (공동)
음악 교과역량, 범교과적 역량 이원 접근	③ 음악 교과역량과 범교과적 역량을 모두 제시한다. 범교과적 역량을 음악 교과역량에 적절히 포함하여 진술함으로써 범교과적 역량과 음악 교과역량을 연계시킨다.	25명 (83.33%)	1
	④ 음악 교과역량과 범교과적 역량을 모두 제시한다. 범교과적 역량과 음악 교과역량을 연계시키지 않고 각각 독립적으로 제시한다.	1명 (3.33%)	4
기타의견		2명 (6.67%)	2 (공동)

(2) 2차 델파이 조사

1차 델파이 조사에서 대부분의 전문가들이 음악 교과역량과 범교과적 역량을 연계시키는 이원 접근 방법 유형을 선택하였다. 2차 델파이 조사에서는 음악 교과역량과 범교과적 역량을 연계시키는 구체적 방안에 대하여 '목표', '내용', '교수 · 학습 방법', '평가' 등으로 구성되는 교육과정 문서 체제와 연관 지어 질문하였다. 전문가 집단의 이해를 돕기 위해 연구자가 제작한 예시문을 참고자료로 주었고, 문항은 비구조화된 문항으로 구성하였다.

이에 대한 전문가 집단의 응답은 <표 Ⅴ-20>의 '전문가 집단 응답 내용'처럼 다양하게 나왔다. 이러한 응답 결과를 내용 분석하였더니 <표 Ⅴ-20>의 '유목화 결과'처럼 정리할 수 있었다.

<표 Ⅴ-20> 음악 교과역량과 범교과적 역량의 연계 방안
2차 델파이 조사 결과 내용 분석

전문가 집단 응답 내용		유목화 결과
•범교과적 역량은 '목표'에 제시하고, '내용' 부분에서는 음악교과 역량을 제시하되, 범교과적 역량과 연결시킬 수 있으면 연결시킨다. •범교과적 역량은 '목표'에 제시하고, '내용'부분에서 음악교과역량을 제시할 때 범교과적 역량을 포함하여 진술한다. 상호 연계되는 활동을 '교수·학습 활동'에 제시한다. •범교과적 역량을 '목표'에 제시하고 '내용'부분에서 음악 교과역량을 제시하며 이를 상호 연계시킬 수 있는 교수·학습 방법을 만들어야 한다. •범교과적 역량은 '목표'에 제시하고, '내용'부분에서 음악교과역량을 제시할 때 범교과적 역량을 포함하여 진술한다. 범교과적 역량과 음악 교과역량을 상호 연계시킬 수 있는 방법을 '교수·학습 방법' 부분에서 제시한다. 또한, 상호 연계되는 활동 예시를 '부록'으로 제시한다. •범교과적 역량은 '목표'에 제시하고, '내용'부분에서 음악교과역량을 제시할 때 범교과적 역량을 포함하여 진술한다. •범교과적 역량은 '목표'에 제시하고, '내용'부분에서 음악교과역량을 제시한다. 그리고 연계할 수 있는 방안을 '교수·학습 방법' 부분과 '평가'부분에서 제시한다.	⇒	•'목표'에 범교과적 역량을 제시하고, '내용'에 범교과적 역량과 연계된 음악교과역량을 제시함 •'교수·학습 방법', '평가', '부록' 등에 상호 연계되는 내용 제시

•범교과적 역량과 음악 교과역량을 모두 목표에 분리하여 제시하고, 이와 관련한 내용을 내용, 교수학습, 평가에 모두 연계시켜 제시한다. •범교과적 역량과 음악교과적 역량을 '목표' 부분에 함께 제시한다. '목표'는 전체적인 수업의 방향과 지향을 의미하므로 '교수·학습 방법'에서 응용될 수 있도록 폭넓게 제시하며, '평가' 부분에 있어 몇 가지 예시를 제시하여 교사로 하여금 평가의 전체적인 의미와 틀을 숙지할 수 있도록 한다. 또한, 각 평가의 체계는 교사가 자신의 교수·학습 방법에 알맞게 고민하여 유연하게 적용할 수 있도록 한다. •내용에 따라 제시순서와 비중은 차별화하여 범교과적 역량과 음악교과역량을 모두 '목표'에 제시하여 진술할 수 있다. •범교과적 역량과 음악교과 역량을 각각 독립적으로 음악과 목표에 진술한다. 또한, 목표 진술 후 마지막 부분에 범교과적 역량과 음악교과 역량의 관계성을 도표 또는 그림을 제시한다. 내용항에서 음악 교과역량 중심으로 진술하고, 범교과적 역량은 교수·학습 방법 또는 부록의 활동 예시에서 제시한다. •'목표'부분에서 범교과적 역량과 음악교과 역량을 독립적으로 제시하고, '내용'부분에서 두 가지 목표가 어떤 내용이 어떻게 연계되는지 제시하고, '교수·학습 방법' 부분에서 연계방법을 설명한다.	•'목표'에 범교과적 역량과 음악 교과역량을 모두 분리하여 제시 •관련 내용을 '내용', '교수·학습 방법', '평가', '부록' 등에 연계하여 제시
•범교과적 역량은 '목표'에 제시하고 음악 교과역량은 '내용' 성취기준에 포함하여 진술한다. 아울러 학습역량은 그 자체로는 표로 구분하는 것이 가능하나 내용 성취기준과 결부하여 진술할 때에는 명확하게 구분하기 어려운 속성을 갖는다. 따라서 성취기준 진술에 자연스럽게 반영되도록 기술하는 방식이 좋다. 만약 표와 같은 형태로 제시할 경우에는 해당 내용 성취기준에 대응하는 교과 역량이 그것밖에 없다고 해석될 위험이 있다.	•'목표'에 범교과적 역량을 제시하고, 음악 교과역량은 '내용 성취기준' 에 포함하여 진술함
•범교과적 역량은 성격이나 음악 교과의 의미에서 포괄적으로 설명하고, 구체적인 연관성을 제시하지 않는다.	•'성격'에 범교과적 역량을 제시함, 연관성 제시하지 않음
•범교과적 역량과 음악교과 역량 모두 '내용' 부분에 독립적으로 표로 제시하고, 상호 연계시킬 수 있는 방법을 '교수·학습 방법' 부분에서 제시한다. 또한, 상호 연계되는 활동 예시를 '부록'으로 제시한다.	•'내용'에 범교과적 역량과 음악 교과역량 모두 독립적인 표로 제시 •'교수·학습 방법'에 상호 연계 방법 제시 •'부록'에 상호 연계 활동 예시 제시
•'목표' 부분에는 범교과적 역량을 상위에 두고 서술하여 제시하되, 목표에 대한 세부적인 내용을 '음악 교과 역량'으로 부연 설명하도록 한다. '내용, 방법, 평가' 부분에서는 '음악 교과 역량'에 초점을 두어 제시한다.	•'목표'에서 범교과적 역량에 대한 상위 진술을 하고, 세부적인 내용을 음악교과역량으로 부연 설명 •'내용', '교수·학습 방법', '평가' 부분에서는 음악 교과 역량에 초점을 두어 제시
•음악교과 역량을 '목표' '내용' 부분에 제시하고, 범교과적 역량과 상호 연계시킬 수 있는 방법을 '교수·학습 방법' 부분에서 제시한다.	•'목표'와 '내용'에서 음악 교과역량을 제시함 •'교수·학습 방법' 에서 상호 연계시킬 수 있는 방법을 제시함

•제시 방식은 범교과역량이 어떠한 수준과 범위로 결정되는가에 많이 달라 질 수 있을 것으로 생각된다. 범교과 역량은 총론에서 그 의미와 적용 방향을 제시하고 음악과 교육과정에서는 음악영역 입장에서 해석 가능한 범교과 역량의 의미와 수용 방향을 제시하고 교수·학습 방법 부분에서는 음악적 해석의 역량 개발의 단계를 위계적으로 제안한다. 활동 예시보다는 역량별/ 영역별 단계적 성취기준으로 제시하는 것이 더 나을 것으로 사료됨. •기존의 내용 영역 구분 방식(예: 가창, 기악, 창작, 감상, 표현, 생활화 등)을 탈피하고 내용 영역의 구분을 범주화된 역량으로 새롭게 제시하고(예: “창의성” “의사소통” “문화적 이해” . . .) 각 역량에 따른 성취기준을 3-4개 정도로 제시한다. 범교과적 역량과 음악적 역량에 대한 규명이 우선 분명하게 이루어져야 함. 유의할 점은 범교과적 역량에 음악적 역량이 종속되는 것이 아닌 음악적 역량 안에 범교과적 역량이 흡수되도록 해야 함.	•범교과적 역량은 총론에서 제시 •음악 교과역량은 음악과 교육과정에서 범교과적 역량의 의미와 수용 방향을 제시 •‘교수·학습 방법’ 에서 역량 개발의 단계를 위계적으로 제안 •역량별/ 영역별 역량의 단계적 성취기준을 제시

(3) 3차 델파이 조사

3차 델파이 조사에서는 2차 델파이 조사에서 나온 <표 Ⅴ-20>의 유목화 결과를 <표 Ⅴ-21>과 같이 정리하여 전문가들에게 제시하였다.

<표 Ⅴ-21> 음악 교과역량과 범교과적 역량의 구체적 설계 방안

항목 번호	방안
1	•‘목표’에 범교과적 역량을 제시하고, ‘내용’에 범교과적 역량과 연계된 음악 교과역량을 제시함 •‘교수·학습 방법’, ‘평가’, ‘부록’ 등에 상호 연계되는 내용 제시
2	•‘목표’에 범교과적 역량과 음악 교과역량을 모두 분리하여 제시 •관련 내용을 ‘내용’, ‘교수·학습 방법’, ‘평가’, ‘부록’ 등에 연계하여 제시
3	•‘목표’에 범교과적 역량을 제시하고, 음악 교과역량은 ‘내용 성취기준’ 에 포함하여 진술함
4	•‘성격’에 범교과적 역량을 제시함, 연관성 제시하지 않음
5	•‘내용’에 범교과적 역량과 음악 교과역량 모두 독립적인 표로 제시 •‘교수·학습 방법’에 상호 연계 방법 제시 •‘부록’에 상호 연계 활동 예시 제시
6	•‘목표’에서 범교과적 역량에 대한 상위 진술을 하고, 세부적인 내용을 음악교과역량으로 부연 설명 •‘내용’, ‘교수·학습 방법’, 평가’ 부분에서는 음악 교과역량에 초점을 두어 제시
7	•‘목표’와 ‘내용’에서 음악 교과역량을 제시함 •‘교수·학습 방법’에서 상호 연계시킬 수 있는 방법을 제시함
8	•범교과적 역량은 총론에서 제시 •음악 교과역량은 음악과 교육과정에서 범교과적 역량의 의미와 수용 방향 제시 •‘교수·학습 방법’에서 역량 개발의 단계를 위계적으로 제안 •역량별/ 영역별 역량의 단계적 성취기준을 제시

이 8가지 연계 방안 중 최선의 방안이라고 생각하는 방안을 1~3 순위까지 전문가들에게 표시하도록 하였다. 그 결과는 <표 Ⅴ-22>와 같다. 최종순위는 가중합을 구하여 결정하였다. 가중합은 고려하고자 하는 값에 가중값을 곱하여 계산하는 것으로, 여기서는 "1순위 빈도수×3 + 2순위 빈도수×2 + 3순위 빈도수×1"(최상덕 외, 2013, p. 141)로 계산하였다.

<표 Ⅴ-22> 음악 교과역량과 범교과적 역량의 연계 방안 우선 순위 3차 델파이 조사 결과 분석

항목번호	1순위 빈도수	2순위 빈도수	3순위 빈도수	가중합	최종순위
1	11	3	3	42	1
2	2	4	2	16	5
3	1	6	3	18	4
4	0	1	0	2	8
5	0	3	2	8	6
6	7	5	3	34	2
7	0	1	5	7	7
8	4	4	7	27	3

3차 델파이 조사 결과 항목번호 1번 " '목표'에 범교과적 역량을 제시하고, '내용'에 범교과적 역량과 연계된 음악 교과역량을 제시하며, '교수·학습 방법', '평가', '부록' 등에 상호 연계되는 내용을 제시함"이 1 순위, 항목번호 6번 " '목표'에 범교과적 역량에 대한 상위 진술을 하고, 세부적인 내용을 음악 교과역량으로 부연 설명하며, '내용', '교수·학습 방법', '평가' 부분에서 음악 교과역량에 초점을 두어 제시함"이 2 순위, 항목번호 8번 "범교과적 역량은 총론에서 제시하고, 음악 교과역량은 음악과 교육과정에서 범교과적 역량의 의미와 수용 방향을 제시하며, '교수·학습 방법'에서 역량 개발의 단계를 위계적으로 제안하고, 역량별/영역별 역량의 단계적 성취기준을 제시함"이 3 순위로 나타났다.

나. 음악 교과역량, 음악교과 내용지식, 성취기준 간의 연계 방안

외국의 역량 중심 음악과 교육과정에서는 음악 교과역량과 음악교과 내용지식, 역량과 성취기준 등이 상호 연계되어 설계가 된다고 검토한 바 있다. 따라서 우리나라 역량 중심 음악과 교육과정에서도 이 점에 대한 논의가 필요한 만큼 본 델파이 조사에서 전문가 집단에 그에 대한 의견을 질의하였다.

(1) 1차 델파이 조사

1차 델파이 조사에서는 음악 교과역량과 음악교과 내용지식의 연계 방식, 성취기준 제시 방식, 역량 제시 방식으로 각각 질의하였다. 그 이유는 각각에 대한 충분한 고려가 있어야 종합적인 설계 방식이 도출될 수 있기 때문이다. 각각의 문항의 경우 외국의 선행 연구 사례에서 도출된 유형들을 참고자료로 제시하였다.

1) 음악 교과역량과 음악교과 내용지식의 연계 방안

음악 교과역량과 음악교과 내용지식의 연계 방안에 대한 문항의 경우 외국 사례에서 드러난 <표 Ⅴ-23>과 같은 4가지의 설계를 위한 접근 방법을 참고자료로 제시하였다.

<표 Ⅴ-23> 음악 교과역량과 음악교과 내용지식 설계 접근 방법

접근 방법	설명
음악 교과역량 중심 접근	① 음악 교과역량을 상세화하고, 각 음악 교과역량과 연계하여 음악교과 내용지식을 제시한다.
	② 음악 교과역량을 상세화하고, 음악교과 내용지식은 뒷부분에 간략한 개요 정도로만 설명한다.
음악교과 내용지식 중심 접근	③ 음악교과 내용지식 위주로 제시하고, 음악교과 내용지식별로 관련되는 음악교과역량을 표시해준다.
음악 교과역량, 음악교과 내용지식 이원 접근	④ 음악 교과역량과 음악교과 내용지식을 동등한 비중으로 각각 상세화하여 독립시켜 제시한다.

이러한 4가지 방법 중 우리나라 음악과 교육과정에 적합한 것을 선택하도록 하였다. 이에 대한 1차 델파이 조사 결과는 <표 Ⅴ-24>와 같다.

<표 Ⅴ-24> 음악 교과역량과 음악교과 내용지식 설계 접근 방법
1차 델파이 조사 결과

접근 방법	설명	빈도수	순위
음악 교과역량 중심 접근	① 음악 교과역량을 상세화하고, 각 음악 교과역량과 연계하여 음악교과 내용지식을 제시한다.	14명 (46.67%)	1
	② 음악 교과역량을 상세화하고, 음악교과 내용지식은 뒷부분에 간략한 개요 정도로만 설명한다.	1명 (3.33%)	4
음악교과 내용지식 중심 접근	③ 음악교과 내용지식 위주로 제시하고, 음악교과 내용지식별로 관련되는 음악 교과역량을 표시해준다.	8명 (26.67%)	2
음악 교과역량, 음악교과 내용지식 이원 접근	④ 음악 교과역량과 음악교과 내용지식을 동등한 비중으로 각각 상세화하여 독립시켜 제시한다.	7명 (23.33%)	3

2) 역량 제시 방법

역량 제시 방식의 경우 외국 사례에서 드러난 <표 Ⅴ-25>와 같은 2가지 제시 방법을 참고자료로 제시하였다.

<표 Ⅴ-25> 역량 제시 방법

방법	설명
서술형 기술	① 각 음악 교과역량의 의미를 자세하게 서술형으로 기술한다.
성취기준으로 제시	② 각 음악 교과역량의 의미를 성취기준으로 제시한다.

이러한 2가지 유형 중 우리나라 음악과 교육과정에 적합한 유형을 선택하도록 하였다. 이에 대한 1차 델파이 조사 결과는 <표 Ⅴ-26>과 같다.

<표 Ⅴ-26> 역량 제시 방법 1차 델파이 조사 결과

방법	설명	빈도수	순위
서술형 기술	① 각 음악 교과역량의 의미를 자세하게 서술형으로 기술한다.	9명 (30%)	2
성취기준으로 제시	② 각 음악 교과역량의 의미를 성취기준으로 제시한다.	16명 (53.34%)	1
기타	①과 ② 이원 제시	5명 (16.66%)	3

3) 성취기준 제시 방법

성취기준 제시 방식의 경우 외국 사례에서 드러난 <표 Ⅴ-27>과 같은 2가지 제시 방법을 참고자료로 제시하였다.

<표 Ⅴ-27> 성취기준 제시 방법

방법	설명
음악 교과역량별 성취기준	① 각 음악 교과역량별로 각각의 성취기준을 제시한다.
통합성취기준	② 모든 음악 교과역량을 통합한 하나의 성취기준을 제시한다.

이러한 2가지 방법 중 우리나라 음악과 교육과정에 적합한 유형을 선택하

도록 하였다. 이에 대한 1차 델파이 조사 결과는 <표 Ⅴ-28>과 같다.

<표 Ⅴ-28> 성취기준 제시 방법 1차 델파이 조사 결과

방법	설명	빈도수	순위
음악 교과역량 별 성취기준	① 각 음악 교과역량 별로 각각의 성취기준을 제시한다.	28명 (93.34%)	1
통합성취기준	② 모든 음악 교과역량을 통합한 하나의 성취기준을 제시한다.	1명 (3.33%)	2(공동)
기타		1명 (3.33%)	2(공동)

4) 종합

지금까지 살펴본 3개의 문항에 대한 1차 델파이 조사에서 나온 결과 중 극소수의 의견을 배제한 결과를 종합하면 <표 Ⅴ-29>와 같다.

<표 Ⅴ-29> 1차 델파이 조사 결과 종합

문항 / 순위	음악 교과역량과 음악교과 내용지식의 설계 접근 방법	역량 제시 방법	성취기준 제시 방법
1	① 음악 교과역량 중심 접근(음악 교과역량별로 음악교과 내용지식 연계)	② 성취기준으로 제시	① 음악 교과역량별 성취기준 제시
2	③ 음악교과 내용지식 중심 접근(음악교과 내용지식별로 관련되는 음악 교과역량 표시)	① 서술형 제시	
3	④ 음악 교과역량, 음악교과 내용지식 이원 접근(각각 상세화하여 동등한 비중으로 독립적으로 제시)	①과 ② 이원 제시	

(2) 2차 델파이 조사

2차 델파이 조사에서는 1차 델파이 조사에서 나온 결과인 <표 Ⅴ-29>를 참고자료로 제시하였다. 이를 토대로 연구자가 정리한 음악 교과역량, 음악 교과 내용지식, 성취기준 간의 설계를 위한 구체적 방안 6가지를 <표 Ⅴ-

30>과 같이 제시하였다.

<표 Ⅴ-30> 음악 교과역량, 음악교과 내용지식, 성취기준 간의 설계 방안 예시

항목 번호	방안
1	각 음악 교과역량별로 음악교과 내용지식을 연계하여 제시하고, 음악 교과역량의 의미는 각 역량별 성취기준으로 제시한다.
2	각 음악 교과역량별로 음악교과 내용지식을 연계하여 제시하고, 음악 교과역량의 의미를 서술형으로 제시하며, 성취기준은 별도로 각 역량별로 제시한다.
3	음악교과 내용지식별로 관계되는 음악 교과역량을 표시하고, 음악 교과역량의 의미는 각 역량별 성취기준으로 제시한다.
4	음악교과 내용지식별로 관계되는 음악 교과역량을 표시하고, 음악 교과역량의 의미를 서술형으로 제시하며, 성취기준은 별도로 각 역량별로 제시한다.
5	음악 교과역량과 음악교과 내용지식을 연계시키지 않고 각각 별도로 제시하고, 음악 교과역량의 의미는 각 역량별 성취기준으로 제시한다.
6	음악 교과역량과 음악교과 내용지식을 연계시키지 않고 각각 별도로 제시하고, 음악 교과역량의 의미를 서술형으로 제시하며, 성취기준은 별도로 각 역량별로 제시한다.

이러한 6가지 방안 중 우리나라 음악과 교육과정에 적합한 방안을 선택하도록 하였다. 이에 대한 2차 델파이 조사 결과는 <표 Ⅴ-31>과 같다.

<표 Ⅴ-31> 음악 교과역량, 음악교과 내용지식, 성취기준 간의 설계 방안 1차 델파이 조사 결과

항목 번호	방안	빈도수	순위
1	각 음악 교과역량별로 음악교과 내용지식을 연계하여 제시하고, 음악교과 역량의 의미는 각 역량별 성취기준으로 제시한다.	10명 (33.34%)	2
2	각 음악 교과역량별로 음악교과 내용지식을 연계하여 제시하고, 음악교과 역량의 의미를 서술형으로 제시하며, 성취기준은 별도로 각 역량별로 제시한다.	16명 (53.34%)	1
3	음악교과 내용지식별로 관계되는 음악 교과역량을 표시하고, 음악 교과역량의 의미는 각 역량 별 성취기준으로 제시한다.	1명 (3.34%)	3(공동)
4	음악교과 내용지식별로 관계되는 음악 교과역량을 표시하고, 음악 교과역량의 의미를 서술형으로 제시하며, 성취기준은 별도로 각 역량별로 제시한다.	1명 (3.34%)	3(공동)
5	음악 교과역량과 음악교과 내용지식을 연계시키지 않고 각각 별도로 제시하고, 음악 교과역량의 의미는 각 역량별 성취기준으로 제시한다.	1명 (3.34%)	3(공동)
6	음악 교과역량과 음악교과 내용지식을 연계시키지 않고 각각 별도로 제시하고, 음악 교과역량의 의미를 서술형으로 제시하며, 성취기준은 별도로 각 역량별로 제시한다.	0명 (0.00%)	7
	기타	1명 (3.34%)	6

음악 교과역량, 음악교과 내용지식, 성취기준 간의 설계 방안에 대한 결과는 위와 같이 2차 델파이 조사에서 결과가 도출되어 2차로 종료하였다.

Ⅵ. 역량 중심 음악과 교육과정 설계 방안

지금까지 외국 사례를 통해 역량 중심 음악과 교육과정의 특징 및 시사점을 살펴보았고, 이를 기반으로 델파이 조사를 실시하여 우리나라 역량 중심 음악과 교육과정의 설계 방안에 대한 전문가들의 의견 수렴 결과를 기술하였다. 이번 장에서는 이러한 연구 결과들을 바탕으로 역량 중심 음악과 교육과정의 구성요소에 대해 간략히 논의하고, 구성요소간 연계 방안을 제안하고자 한다.

1. 음악과 교육과정 구성요소

역량 중심 음악과 교육과정에서는 학교 음악교육의 목적, 음악 교과역량과 범교과적 역량, 음악교과 내용지식, 성취기준 등이 중요한 교육과정 구성요소이다. 학교 음악교육의 목적은 음악과 교육과정의 기본 방향을 제시하는 것으로 역량 중심 음악과 교육과정에서도 중추적 역할을 하며, 이를 기반으로 역량이 제시된다. 역량은 역량 중심 음악과 교육과정에서 중점적으로 다루어지는 구성요소이고, 기존 교육과정에서 다루어져왔던 음악교과 내용지식 및 성취기준은 역량과 연계되면서 다른 면모를 보여주게 된다.

가. 학교 음악교육의 목적

우리나라 역량 중심 음악과 교육과정이 추구하는 역량을 도출하기 위해 학교 음악교육의 목적에 대한 논의는 필수적이다. 1, 2차 델파이 조사를 통해 정리된 학교 음악교육의 목적은 <표 Ⅵ-1>에서 제시된 것처럼 총 17가지이다. 이중 8개 항목은 음악교과적 목적이고, 9개 항목은 범교과적 목적이다.

이는 학교 음악교육이 음악교육 고유의 목적뿐만 아니라 범교과적으로 추구되는 학교교육의 목적 또한 지향해야 함을 함의한다.

음악교과적 목적은 심미적 경험, 음악에 대한 애호심 및 향유하는 태도, 표현력, 음악을 생활화하는 능력, 음악적 능력 및 잠재력, 성취감 등의 개발을 포괄하고 있으며, 범교과적 목적은 문화이해력, 삶의 질, 인성, 전인성, 창의성, 정서, 가치관, 시민성, 다중지능 등의 개발을 포괄한다.

<표 Ⅵ-1> 학교 음악교육의 목적

음악교과적 목적	• 음악의 아름다움에 대한 이해 및 심미적 경험 • 음악에 대한 애호심 개발 및 음악을 즐기는 태도 함양 • 음악적 표현력 및 자기 표현력 개발 • 음악의 생활화 • 음악 감상능력 및 태도 개발 • 음악성 및 음악적 잠재력 개발 • 음악적 성취감 고취 • 음악적 지식 획득 및 음악에 대한 인지능력 개발
범교과적 목적	• 우리 문화를 포함한 다양한 문화에 대한 이해 및 포용력 개발 • 행복한 삶의 질 추구 • 인성함양(사회성, 협동심, 타인존중, 배려, 소통, 자존감 발달, 조화, 공감능력) • 전인적 인간 형성 • 창의성 계발 • 정서 함양 • 바람직한 가치관 형성 • 글로벌 인재 및 교양 있는 세계 시민 양성 • 다중지능 개발

(※ 델파이 조사 결과, 각 항목의 중요성에 대한 평균값이 높은 것부터 나열)

나. 음악 교과역량과 범교과적 역량

학교 음악교육의 목적을 달성하기 위해 역량 중심 음악과 교육과정에서는 역량을 주요한 교육과정 구성요소로 제시한다. 외국 사례에서 검토해보았듯이 총론에서 범교과적 역량을 제시하지 않고 음악 교과역량 중심 접근만을

하는 경우를 제외하고는 대부분 음악과 교육과정에서도 범교과적 역량을 고려하게 된다. 음악과 교육과정에서는 주로 총론 수준에서 제시되는 범교과적 역량을 음악교과에서 어느 수준으로 어떻게 적용하느냐 하는 문제에 초점을 두게 된다. 즉 음악 교과역량 제시없이 범교과적 역량을 교과내용에 표시하던지, 상호 연계하는 이원 접근 방식을 취하던지, 상호 비연계하여 독립적으로 이원 제시하던지 하는 접근 방법 중 선택하여 교육과정을 설계하게 된다. 본 연구에서 진행된 델파이 조사에서는 여러 접근 방법 중에서 음악 교과역량과 범교과적 역량이 상호 연계하는 이원 접근 방법을 전문가들이 선호하였기에 음악 교과역량과 범교과적 역량 모두를 제안한다.

우선, 본 연구에서 제안하는 음악 교과역량은 <표 Ⅵ-2>와 같다.

<표 Ⅵ-2> 음악 교과역량

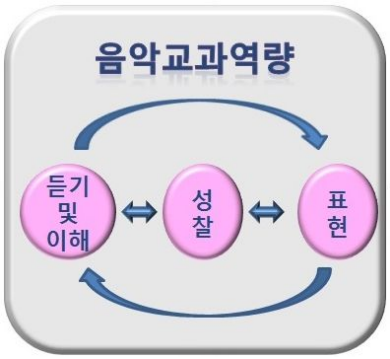
역량 범주	하위 요소	의미
듣기 및 이해	• 음악 듣기 • 음악 탐색 및 인지하기 • 음악 분석 및 해석하기 • 음악적 개념 및 음악문화에 대해 이해하기 • 음악에 대해 말하기 및 기술하기	• 음악을 다양한 방식으로 들음으로써 소리를 탐색하며, 음악을 인지하고, 음악을 긍정적으로 수용, 지각, 변별하기 • 음악 구성의 원리·조직·체계·방법 등을 탐구, 분석, 해석함으로써 음악의 구조 이해하기 • 음악 작품을 듣고, 악곡의 특징을 분석하여 말이나 글 등의 여러가지 양식으로 재현하기 • 다양한 악곡을 감상함으로써 예술적 인식과 감수성 개발하기 • 문화적·사회적·역사적 맥락에서 다양한 음악을 경험함으로써 풍부한 문화적 정체성 갖기 • 다양한 문화를 열린 마음으로 이해 및 존중하기
표현	• 노래하기 • 악기연주하기 • 음악을 몸으로 표현하기 • 음악 만들기 • 음악 활용하기	• 음악의 의미와 자신의 내면을 다양한 방식으로 표현하기 • 노래하고, 연주하고, 움직임으로써 자신의 감각을 개발하고, 느낌과 감정을 섬세하게 표현하기 • 음악 창작의 기본 원리에 기초하여 소리를 구조적으로 조직하기 • 다양한 매체를 사용하여 독창적으로 음악을 만들고, 창의적으로 변화 및 활용하는 구성능력 갖기 • 음악적 아이디어를 창출하며, 자기 자신을 구현하고, 음악의 구성요소 및 원리에 대한 이해를 확장시키는 과정들을 통해 창의성과 상상력을 계발하고 성취감을 얻기
성찰	• 음악에 대해 깊게 생각하기 • 음악에 대해 공감하기 • 판단, 평가, 비평하기 • 소통하기	• 음악을 수용하고 향유하며 창조해내는 모든 과정에서 필요한 능력 • 음악 및 음악하기에 대해 음악적으로 사고하기 • 음악을 이해하여 내면화하고, 음악의 가치, 의미, 기능, 맥락 등에 관심을 갖고 관조하기 • 다양한 맥락의 음악을 경험함으로써 공감능력과 비평능력 형성하기 • 음악 작품이나 음악 활동들을 특정한 관점에 입각하여 평가 및 판단하기 • 음악과 소통하고, 음악을 통해 사람(자신 및 타인)과 소통함으로써 자신의 내면을 성찰하고, 자신의 음악 세계를 구축하며, 다른 사람들과의 공감 및 상호작용을 경험하기 • 예술 경험이 주는 아름다움과 가치를 경험하고 내면화함으로써 이를 자발적으로 추구하고 실현하고자 하는 의지와 능력을 갖게 됨 • 음악의 심미적, 예술적 의미에 대해 지각하고 반응하는 체험을 통해 삶에 대해 통찰하게 됨

'듣기 및 이해' 역량 범주는 소리 또는 음악 듣기, 탐색, 지각, 인지, 분석, 해석, 이해하는 것과 관련된 역량 범주이다. '표현' 역량 범주는 노래 부르기, 연주하기, 움직이기, 창작하기, 음악을 변화시키고 활용하기 등을 통해 음악적 의미를 표현하고 자신을 표현하는 것과 관련된 역량 범주이다. '성찰' 역량 범주는 음악에 대한 깊은 사고를 바탕으로 공감능력, 비평능력, 소통능력 등을 개발하고, 자신에게 의미 있는 음악적 경험을 구축하고, 심미적 경험능력을 개발하는 것과 관련된 역량 범주이다.

음악 교과역량의 각 역량 범주들은 상호 연계되는 특징을 지닌다. 역량은 인간 내적 자원들이 가동되어 발휘되는 하나의 총체적 능력이다. 그러나 이러한 총체적 능력 개념만으로는 음악교육자들에게 그 의미가 구체적으로 전달되지 않는바 'DeSeCo' 프로젝트나 외국의 교육과정 사례에서처럼 음악 교과역량은 몇 개의 범주들로 구성되어 구체적으로 제시된다. 음악 교과역량이 교육과정상에서 독립적인 몇 개의 역량 범주로 구성되어 제시되어도 수업 실제에서는 연계되어 실행되는 특징을 지닌다. 따라서 '듣기 및 이해', '표현', '성찰'은 각각 고유한 특징을 지닌 역량 범주이지만 수업 실제에서는 상호 연계되어 개발된다. 예를 들어, 학생들은 노래를 부르고, 악기를 연주하면서 '표현' 역량을 개발하는 동시에 그 음악에 대해 깊이 생각하고, 음악과 소통하며, 자신의 느낌을 친구들과 공유하는 '성찰' 역량을 개발한다. 즉 음악을 인지적으로 듣는 가운데 개발되는 '듣기 및 이해' 역량은 음악을 깊게 생각하고, 공감 및 비평하며, 음악을 심미적으로 경험하는 '성찰' 역량과도 밀접한 관계가 있다. 또한, 노래를 부르거나 연주를 하거나 음악을 몸으로 표현하는 '표현' 역량을 개발할 때도 '듣기 및 이해' 역량은 늘 동시에 개발된다. 따라서 역량 범주들이 독립적으로 구조화되어 제시되어도 수업 실제에서는 상호 연계되어 개발된다는 것에 대한 충분한 인식을 갖고 음악 교과역량을 이해하도록 해야 할 것이다.

특히, '성찰' 역량 범주는 주로 내면적 사고에 기반을 둔 범주로서 음악을 직접 다루는 '듣기 및 이해'와 '표현' 역량 범주와 항상 관련된다. 음악을 듣거나 연주를 하면서 음악에 대해 깊게 생각하고 감정을 소통하는 등의 성찰의 과정은 음악 수업에서 늘 이루어진다. 음악적인 활동이 없는 성찰은 있을 수 없고, 성찰만을 위한 성찰은 있을 수 없다. 음악에 대하여 생각하고, 공감하며, 판단 · 평가 · 비평하고, 소통하는 것은 결국 음악 또는 음악적 행위라는 대상이 있어야 가능한 것인 만큼 '성찰' 역량 범주는 '듣기 및 이해', '표현' 역량 범주와 늘 관련을 맺을 수 밖에 없다. 따라서 '성찰' 역량 범주는 따

로 일정 시간을 책정하여 개발되기보다는 대부분 음악을 듣고 연주하고 만들고 향유하는 모든 과정 중에서 항상 개발되는 역량이다. 즉 '성찰' 역량은 '듣기 및 이해' 역량과 '표현' 역량 개발 과정에 있어 동시에 개발이 가능한 것으로 음악 교과역량에 있어 핵심적 역할을 하는 것으로 이해할 필요가 있다. 다만, 델파이 조사의 전문가 집단에서 제시한 의견처럼 '성찰' 역량 범주는 인간의 고도의 사고력을 요구하는 만큼 고학년 단계에서의 개발이 더 원활할 것이므로 실제 교육과정 개발 시에는 이러한 점을 고려하여 개발되어야 할 것이다.



[그림 Ⅵ-1] 음악 교과역량 각 역량 범주 간의 연계성

범교과적 역량은 음악과 교육과정에서 주체적으로 제시하는 역량은 아니지만 역량 중심 음악과 교육과정에서 반드시 고려되어야 하는 구성요소라고 볼 수 있다. 우리나라는 아직 범교과적 역량에 대해 범정부적 차원에서 선언된 것이 없는 바 음악교과에서 개발이 가능한 범교과적 역량에 대해 논의할 필요가 있어 이에 대하여 델파이 조사를 실시하였다. 그에 따라 본 연구에서 제안하는 범교과적 역량은 <표 Ⅵ-3>과 같다.

<표 Ⅵ-3> 범교과적 역량

역량 범주	하위 요소
학습역량	•창의적 사고 •문제 해결능력 •비판적 사고 •발표력 •조작능력 •상황인식능력 •기초학습능력 •ICT 능력 •언어적 능력
사회적 역량	•문화이해능력 •대인관계능력 (의사소통, 타인존중 및 협력, 공동체의식, 공감능력) •시민의식
개인적 역량	•예술적 감수성 •자기표현 •자신의 잠재력 인식 및 성취 •자존감 및 자기이해 능력 •자기관리능력 •진로개발능력

음악교과에서 개발 가능한 범교과적 역량은 '학습역량', '사회적 역량', '개인적 역량' 등의 3가지 범주로 구성되었고, 각 역량 범주는 각각 몇 개의 하위 요소로 구성되어 있다. '학습역량'은 사고력이나 기초학습능력 같은 학습에 필요한 능력들로 구성된 범주이다. '사회적 역량'은 주로 사회와 문화를 이해하고 민주사회에서 타인과 좋은 관계 속에서 살아가기 위한 역량들로 구성된 범주이다. '개인적 역량'은 주로 자아에 관련된 역량으로 자신을 이해하고 표현하며 관리하는 능력들로 구성된 범주이다. 이러한 역량 범주들 또한 음악 수업에서 실제적으로 상호 연관되며 개발되어야 할 것이다.

[그림 Ⅵ-2] 범교과적 역량 각 역량 범주 간의 연계성

다. 음악교과 내용지식

음악교과 내용지식은 기존의 교육과정에서 늘 중심적으로 다루어왔던 교육내용이다. 그러나 역량 중심 음악과 교육과정에서는 역량이 중심이고, 음악교과 내용지식은 역량과 연계성 속에서 고려된다. 즉 음악교과 내용지식은 역량 개발을 위한 필요조건으로 반드시 제시되지만 이것이 교육내용의 중심은 아니고 역량 개발을 위해 연계되어 제시된다는 특징을 지닌다.

본 연구에서는 음악교과 내용지식을 직접 다루지는 않고 역량과 연계된 음악교과 내용지식의 설계 방안만을 제시하지만, 실제로 역량 중심 음악과 교육과정을 개발할 때는 음악교과 내용지식을 역량과 연계시켜 제시하는 것이 또 하나의 중요한 설계 쟁점이 될 것이다.

라. 음악교과 성취기준

성취기준 또한 기존의 교육과정에서 중요하게 다루어 왔는데, 역량 중심 음악과 교육과정의 성취기준이 기존 교육과정의 성취기준과 다른 점은 음악교과역량을 기반으로 하는 성취기준을 제시한다는 점이다. 음악 교과역량을

가장 구체적으로 명확하게 드러내는 것이 성취기준이기 때문에 역량 중심 음악과 교육과정에서는 특히 성취기준의 의미가 중요하다고 할 수 있다.

마찬가지로 본 연구에서는 성취기준을 직접 다루지는 않고 역량과 성취기준의 설계 방안만을 제시하지만, 실제로 역량 중심 음악과 교육과정을 개발할 때는 성취기준을 역량과 연계시켜 제시하는 것 또한 중요한 설계 쟁점이 될 것이다.

2. 음악과 교육과정 구성요소 간의 연계 방안

학교 음악교육의 목적, 음악 교과역량과 범교과적 역량, 음악교과 내용지식, 성취기준 등은 역량 중심 음악과 교육과정의 주요 구성요소로서 상호 연계되는 특징을 지닌다. 역량 중심 음악과 교육과정의 구성요소 간의 연계 방안에 대해 정리하자면 다음과 같다.

첫째, 학교 음악교육의 목적은 역량 중심 교육과정의 모든 구성요소의 근간이 되어야 한다. 학교 음악교육의 목적은 기존 교육과정 설계에서와 마찬가지로 역량 중심 음악과 교육과정의 설계에서도 가장 중추적인 역할을 한다. 음악교과의 방향성에 대한 제시가 있어야 음악교과에서 추구하는 역량 및 음악교과 내용지식의 도출이 가능한 만큼 학교 음악교육의 목적은 역량 중심 음악과 교육과정에서도 그 의미가 중요하다 할 수 있다.

둘째, 학교 음악교육의 목적에 기반을 둔 역량 및 음악교과 내용지식이 제시되어야 한다. 특히 학교 음악교육의 목적이 음악교과적 · 범교과적 목적을 모두 포함하고 있는 만큼, 음악 교과역량과 범교과적 역량 모두 학교 음악교육의 목적에 바탕을 두고 개발되어야 함은 자명한 일일 것이다. 본 연구에서 제안한 음악 교과역량과 범교과적 역량의 세부 내용을 살펴보면 <표 Ⅵ-4>처럼 역량이 학교 음악교육의 목적에 기반하고 있음을 알 수 있다.

<표 Ⅵ-4> 학교 음악교육의 목적과 역량의 연계

음악교과적 목적	범교과적 목적
•음악의 아름다움에 대한 이해 및 심미적 경험 •음악에 대한 애호심 개발 및 음악을 즐기는 태도 함양 •음악적 표현력 및 자기 표현력 개발 •음악의 생활화 •음악 감상능력 및 태도 개발 •음악성 및 음악적 잠재력 개발 •음악적 성취감 고취 •음악적 지식 획득 및 음악에 대한 인지능력 개발	•우리 문화를 포함한 다양한 문화에 대한 이해 및 포용력 개발 •행복한 삶의 질 추구 •인성함양(사회성, 협동심, 타인존중, 배려, 소통, 자존감 발달, 조화, 공감능력) •전인적 인간 형성 •창의성 계발 •정서 함양 •바람직한 가치관 형성 •글로벌 인재 및 교양 있는 세계 시민 양성 •다중지능 개발

음악 교과역량	
역량 범주	하위 요소
듣기 및 이해	•음악 듣기 •음악 탐색 및 인지하기 •음악 분석 및 해석하기 •음악적 개념 및 음악문화에 대해 이해하기 •음악에 대해 말하기 및 기술하기
표현	•노래하기 •악기연주하기 •음악을 몸으로 표현하기 •음악 만들기 •음악 활용하기
성찰	•음악에 대해 깊게 생각하기 •음악에 대해 공감하기 •판단, 평가, 비평하기 •소통하기

범교과적 역량	
역량 범주	하위 요소
학습 역량	•창의적 사고 •문제 해결능력 •비판적 사고 •발표력 •조작능력 •상황인식능력 •기초학습능력 •ICT 능력 •언어적 능력
사회적 역량	•문화이해능력 •대인관계능력(의사소통, 타인존중 및 협력, 공동체의식, 공감능력) •시민의식
개인적 역량	•예술적 감수성 •자기표현 •자신의 잠재력 인식 및 성취 •자존감 및 자기이해 능력 •자기관리능력 •진로개발능력

셋째, 음악 교과역량과 범교과적 역량은 상호 연계되어 설계되어야 한다. 외국 교육과정 사례에서 검토해본 바와 같이 음악 교과역량을 통해 범교과적 역량이 개발되며, 범교과적 역량의 개발이 뒷받침되어야 음악 교과역량도 잘 개발될 것으로 기대되기 때문이다. 이러한 연계성을 바탕으로 교육과정 문서 체제와 연관 지어 음악 교과역량과 범교과적 역량을 상호 연계하는 방안에

대해서는 다음과 같이 제안한다.

- **교육과정의 '목표' 부분에 범교과적 역량을 제시**
- **교육과정의 '내용' 부분에 범교과적 역량과 연계된 음악 교과역량을 제시**
- **교육과정의 '교수·학습 방법', '평가', '부록' 부분에 상호 연계되는 내용을 제시**

음악 교과역량 및 범교과적 역량을 설계하고자 할 때, 교육과정의 '목표' 부분에 총론 차원의 범교과적 역량을 제시함으로써 음악과 교육과정을 포함한 전체 교육과정의 방향성을 보여준다. 이후 '내용' 부분에서는 범교과적 역량과 연계하여 음악 교과역량을 제시하는데, 연계 방법으로는 캐나다 퀘백주 중등이나 독일 함부르크 주 초등 및 중등 음악과 교육과정 사례에서처럼 범교과적 역량의 하위 요소를 음악교과적으로 적용하여 재해석하는 방법을 제안한다. 예를 들어 범교과적 역량으로 '문제 해결능력'이 제시된다고 가정할 경우, 음악 교과역량에서는 "음악만들기 모둠작업을 통해 의사소통능력과 문제 해결능력을 개발하며 …" 라는 방식으로 진술하는 것이 가능할 것이다. 또한 음악 교과역량을 구체적으로 구현하기 위하여 '교수 · 학습 방법', '평가', '부록' 등의 부분들이 상호 유기적으로 연계되어 구체적인 방법과 사례를 제시하도록 한다. 특히 '평가' 부분에서 구체적인 성취기준과 평가지표를 제시함으로써 음악 교과역량의 의미를 명확히 드러내는 것이 중요하다. '부록'에서는 구체적인 활동 예시 자료를 제시함으로써 현장 교사들의 이해를 돕는다. 이러한 구체적 방법과 사례들은 현장 교사들에게 유익한 자료로 활용되어 역량 중심 음악과 교육과정의 효율적 실행에 기여할 것으로 기대된다.

넷째, 음악 교과역량과 음악교과 내용지식은 상호 연계되어 설계되어야 한다. 외국 교육과정 사례에서 살펴보았듯이 음악교과 내용지식은 음악 교과역량 개발의 필수적 요소이며, 음악 교과역량의 개발을 통해 음악교과 내용지

식에 대한 이해 또한 심화된다. 따라서 음악 교과역량과 음악교과 내용지식을 연계시킬 필요가 있다. 외국 사례에서 검토해보았듯이 역량과 음악교과 내용지식을 연계시키는 방법은 다양하다. 본 연구에서는 음악 교과역량 중심 접근 방법을 취하여 음악 교과역량을 상세화하고, 각 음악 교과역량 범주와 연계하여 음악교과 내용지식을 제시하는 방안을 제안한다.

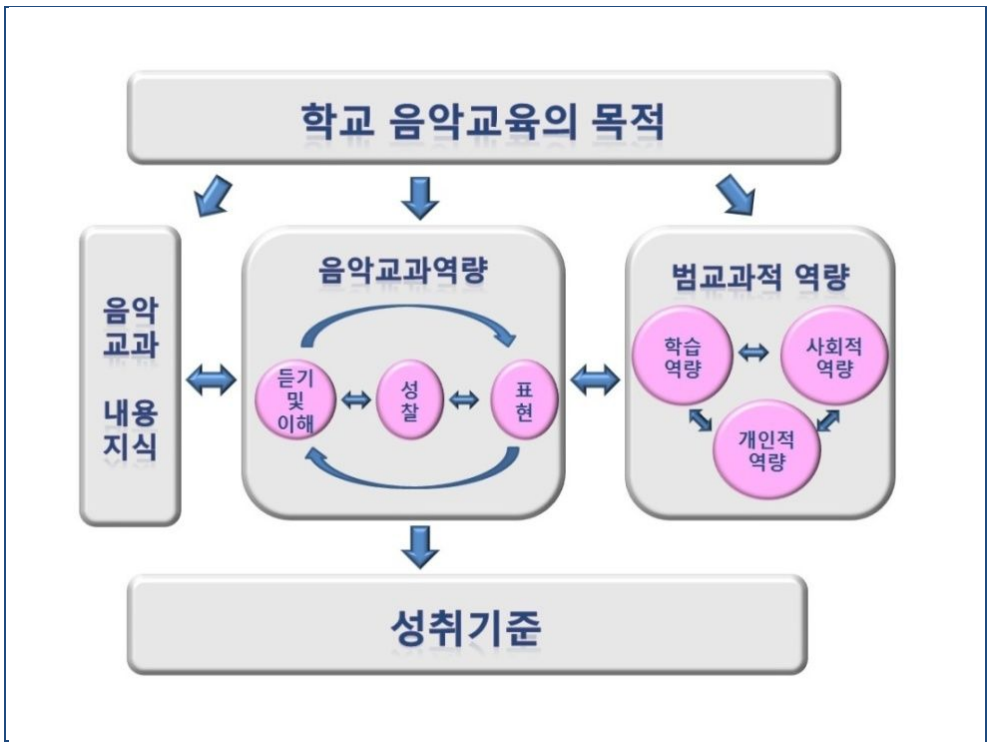
다섯째, 역량 중심 음악과 교육과정에서는 성취기준이 음악 교과역량에 기반하여 제시되는 만큼 음악 교과역량과 반드시 연계되어 진술되어야 한다. 그 방법에 있어서는 역량 범주별로 성취기준을 제시할 수도 있고, 역량 범주를 모두 종합하여 통합적으로 성취기준을 제시할 수도 있는데, 본 연구에서는 델파이 조사 결과에 따라 음악 교과역량 범주별로 성취기준을 제시하는 방안을 제안한다. 성취기준과 아울러 그에 따른 평가지표까지 제시된다면 역량의 의미가 더욱 명료해져 현장 교사들의 음악 교과역량에 대한 이해도가 한층 높아질 것이다.

여섯째, 음악교과 내용지식과 성취기준은 음악 교과역량과 특히 밀접하게 연관성을 맺고 설계되어야 하는 만큼, 음악 교과역량 · 음악교과 내용지식 · 성취기준간 설계 방안에 대해서 종합적으로 다음과 같이 제안한다.

- **각 음악 교과역량 범주별로 음악교과 내용지식을 연계하여 제시**
- **음악 교과역량의 의미를 서술형으로 제시**
- **성취기준은 각 음악 교과역량 범주별로 제시**

정리하면, 음악 교과역량 · 음악교과 내용지식 · 성취기준간 설계 방안의 경우 음악 교과역량의 의미를 서술형으로 제시하고, 각 음악 교과역량 범주별로 관련되는 음악교과 내용지식을 연계하여 제시한다. 성취기준은 음악 교과역량에 기반하는 것으로, 음악 교과역량 범주별 성취기준을 제시한다. 음악 교과역량 · 음악교과 내용지식 · 성취기준 등은 모두 유기적으로 연결되는 만

큼 이러한 설계 방안은 학생들의 음악 교과역량 개발을 위한 효율적인 방안이라고 할 수 있다. 지금까지의 논의를 바탕으로 한 역량 중심 음악과 교육과정의 구조는 [그림 Ⅵ-3]과 같이 정리할 수 있다.



[그림 Ⅵ-3] 역량 중심 음악과 교육과정 구조

역량 중심 음악과 교육과정 설계 방안은 본 연구에서 제시된 방안 이외에도 맥락에 따라 얼마든지 다양한 설계 방식이 가능할 것이다. 따라서 실제로 역량 중심 음악과 교육과정을 개발하기 위해서는 교육과정 개발자 간에 설계 방식에 대한 충분한 논의와 합의가 반드시 필요할 것이다. 다만 이러한 역량 중심 음악과 교육과정 구성요소 간의 연계성을 충분히 이해하고 교육과정을 설계할 때, 역량 중심 음악과 교육과정이 21세기 학생들을 위한 학교 음악교육의 목적을 성취하는 데 기여하게 된다는 점을 인식하는 것이 중요하다.

Ⅶ. 요약 및 제언

1. 요약

본 연구는 역량 중심 음악과 교육과정 설계를 위한 기초 연구로서 우리나라 역량 중심 음악과 교육과정이 추구하는 역량은 무엇인지를 포함한 역량 중심 음악과 교육과정의 설계 방안을 탐색하는 것을 목적으로 하였다. 이를 위해 선행 연구를 검토하여 역량의 의미와 학교 음악교육에서의 역량의 의미에 대해 정리해보았다. 그리고 외국의 역량 중심 교육과정 개발 사례를 통해 역량 중심 음악과 교육과정의 특징 및 시사점을 정리해보았다. 이러한 검토를 바탕으로 우리나라 음악과 교육과정에 적합한 역량 중심 교육과정 설계 방안에 대한 델파이 조사를 실시하여 의견을 수렴하였고, 그 결과를 바탕으로 역량 중심 음악과 교육과정의 설계 방안을 제안하였다. 지금까지 이론적 배경을 포함한 모든 연구문제에 대한 요약을 하자면 다음과 같다.

첫째, 선행 연구를 통해 본 역량의 의미에 대하여 정리하자면, 21세기 지식기반사회의 도래로 인해 암묵적 지식의 중요성이 부각되면서 역량 개념이 중요성을 띄고 각 분야의 화두로 대두되었다. 경제학, 심리학 분야, 직업 교육 분야 등에서 연구되어오던 역량 연구가 OECD의 'DeSeCo' 프로젝트를 계기로 인간의 삶 전반으로 논의의 폭이 확대되면서 역량의 개념도 전체적인 삶의 맥락에서의 요구 충족을 위한 인간의 총체적 능력으로 주목을 받게 되었다. 'DeSeCo' 프로젝트에서는 역량(competence)의 개념을 "(인지적, 비인지적 측면을 포함한) 심리사회적 조건을 가동함(mobilization)으로써 특정한 맥락에서의 복잡한 요구를 성공적으로 충족시키는 능력"(Rychen & Salganik, 2003c, p. 43)으로 보았다. 학교교육에서의 역량 개념들은 대체로 교육을 둘러싸고 있는 배경적 요소, 인간 내적인 요소, 외현적 수행 용어 등

을 포함하는 특징을 지니는 것을 발견할 수 있었다. 이는 'DeSeCo' 프로젝트의 역량 개념과 일맥상통하는 것으로 결국 'DeSeCo' 프로젝트의 역량 개념은 인간의 삶 전반에서의 역량 연구뿐만 아니라 학교교육 분야에서의 역량 연구에도 기본적인 틀을 제공해준다고 평가할 수 있다. 따라서 본 연구에서는 지금까지의 논의를 종합하여 학교교육에서의 역량을 'DeSeCo' 프로젝트의 역량 개념에 기반하여 "학생들의 학교교육과정 경험을 통해 획득하게 되는 지식, 기술, 태도, 가치 등을 포함하는 총체적인 인간 내적 자원을 가동함으로써 다양한 상황과 맥락에 적응하는 능력"으로 정의하였다.

둘째, 선행 연구를 통해 본 학교 음악교육에서의 역량의 의미에 대해 정리하자면, 21세기 음악심리학 분야에서 전통적으로 다루어져 왔던 음악적 능력에 관한 논의들은 최근 들어 세계화, 정보화, 다문화화된 음악 문화의 변화에 따라 그 논의의 폭이 확대되고 있다. 다원화된 21세기 사회에서의 음악적 능력은 음악 문화에 일상적으로 노출되어 있는 모든 현대인들에게도 의미 있는 것으로 확대되었고, 음악적 능력은 사회 · 문화적 맥락에 따라 다양한 의미를 지니게 되었다. 현대인들에게 중요한 것은 자신에게 의미 있는 음악을 찾아서 자신의 것으로 소화하고, 다른 사람과 소통함으로써 사람들과 하나가 되는 유대감을 느끼면서 그들 나름의 음악 문화를 만들어가는 과정이다. 이제는 현대인들의 다차원적인 음악 문화 활동에 필요한 다양한 능력들을 기존의 음악적 능력이라는 용어로 표현하여 개념을 정의하기에 이미 그 논의의 폭과 깊이가 매우 확대되었고 개념 자체도 구성주의적인 관점으로 변하고 있다. 21세기는 다양한 음악적 맥락과 상황에 적응할 수 있도록 인간 내적 자질들을 총체적으로 가동하여 언제 어디서나 다양한 음악적 맥락과 상황에 적응할 수 있는 능력이 필요하다. 따라서 본 연구에서는 학교 음악교육에서의 역량을 "다양한 유형의 음악적 지식(사실적 지식, 개념적 지식, 절차적 지식, 메타인지적 지식 등), 실천적 · 인지적 기술뿐만 아니라 자아 개념, 태도, 가치, 동기, 개인적인 특질 등과 같은 인간 내적 자질들을 총체적으로 가동

(mobilization)하여 다양한 음악적 상황과 맥락에 적응하는 능력"으로 정의하였다.

21세기의 학교 음악교육은 능동적 학습자이자 구성주의적인 속성을 지닌 학생들의 삶에 의미 있는 교육적 경험이 될 수 있도록 해야 한다. 따라서 학교 음악교육은 학생들에게 의미 있는 교육과정을 제공하기 위해 학생들의 흥미에 부합하면서도 교육적 가치가 있는 음악교육 환경을 제공함으로써 학생들이 스스로 그러한 학습 환경과 상호작용하고, 자신의 내재된 모든 인간적 가치들을 탐색 · 발견 · 가동하여 자신의 음악적인 맥락에 맞게 적응하는 능력을 개발하는 것을 지향해야 한다. 이러한 교육과정을 경험함으로써 학생들은 능동적으로 자신에게 의미 있는 지식을 구성하게 되고, 자신의 잠재된 역량을 확인하고 긍정적인 자아 개념을 갖게 되며, 그러한 과정 중에 개발된 역량들은 미래의 성공적인 삶에도 기여하여 결국 미래의 행복한 삶을 설계하는 과정으로 나아가게 될 것이다.

셋째, 외국의 역량 중심 음악과 교육과정의 특징 및 시사점을 정리하자면, 우선 특징은 교육과정 구성요소 측면과 교육과정 구성요소간 관계 및 설계 방식 측면으로 나누어 생각해볼 수 있다.

교육과정 구성요소로는 교육 목적, 역량, 음악교과 내용지식, 성취기준 등이 제시되었다. 외국의 역량 중심 음악과 교육과정에서는 교육 목적으로서 역량 개발뿐만 아니라 다양한 내용들을 제시하였다. 이러한 교육 목적은 음악교과에서 추구하는 역량 설정의 중요한 바탕이 되고, 음악교과 내용지식과 성취기준에 이르기까지 역량 중심 교육과정의 전체적인 방향성을 잡아주는 역할을 한다.

외국의 역량 중심 음악과 교육과정들은 역량 설계에 있어서 음악 교과역량과 범교과적 역량 두 측면을 모두 고려하였다. 음악 교과역량은 교육과정 문서 상에서는 음악교육자들의 이해를 돕기 위해 여러 역량 범주 및 하위 요소로 나누어져 설명이 된다. 그러나 음악 교과역량이 지식, 기술, 태도, 의지,

동기 등이 가동되어 개발되는 하나의 총체적 능력인 만큼 실제 수업에서는 각 역량 범주들이 개별적으로 개발되는 것이 아니라 상호 연계 및 보완되며 개발된다. 역량을 음악교과 내용 구조화 관점으로 접근해보면, 역량과 음악교과 내용지식은 상호 연계되는 특성을 가지는만큼 기본적으로 제시된다. 다만 음악 교과역량을 상세화할 경우에는 역량과 음악교과 내용지식만 제시해도 되지만, 음악 교과역량을 포괄적으로 제시할 경우에는 역량과 음악교과 내용지식뿐만 아니라 그 둘 간의 간극을 메우기 위해 제 3의 범주를 첨가하는 방법도 가능함을 알게되었다.

교육과정 구성요소 간의 관계 및 설계 방식에 있어서는 몇 가지 특징들이 발견되었다. 교육 목적과 역량의 관계에 있어서 교육 목적은 역량을 구성하는 근간이 되고 '역량 개발'이 주요 교육 목적으로서의 역할을 하였다. 역량 개발 이외의 다른 목적들도 많이 제시되었는데, 이러한 다양한 목적들을 성취하고자 역량을 교육과정 내용으로 제시하였다.

역량 설계에 있어 중요한 고려 사항인 음악 교과역량과 범교과적 역량 설계를 위한 접근 방법에는 음악 교과역량 중심 접근, 범교과적 역량 중심 접근, 음악 교과역량과 범교과적 역량 이원 접근 등의 3가지 방식이 있다. 또한, 음악 교과역량과 음악교과 내용지식 설계를 위한 접근 방법에는 음악 교과역량 중심 접근, 음악교과 내용지식 중심 접근, 음악 교과역량과 음악교과 내용지식 이원 접근 등의 3가지 방식이 있다. 마지막으로 역량과 성취기준의 관계에 있어서 일반적으로 성취기준은 역량에 근거하여 제시된다. 역량과 성취기준의 설계 방식에는 역량의 의미를 자세히 진술하고 성취기준을 별도로 제시하거나, 성취기준으로 역량의 의미를 제시하는 방식이 있다. 성취기준을 별도로 제시하는 경우에는 각 음악 교과역량별로 제시하거나 아니면 통합하여 하나의 성취기준으로 제시하는 방식이 있다.

결국, 역량 중심 음악과 교육과정의 설계는 음악교과가 추구하는 역량의 규명뿐만 아니라 음악 교과역량과 범교과적 역량과의 관계 및 설계 방식, 음

악 교과역량과 음악교과 내용지식의 관계 및 설계 방식, 또한 역량과 성취기준과의 관계 및 설계 방식 등에 대한 충분한 논의가 필요한 작업이라고 볼 수 있다.

넷째, 외국 사례와 델파이 조사 결과를 바탕으로 하여 본 연구에서 최종적으로 제안하는 역량 중심 음악과 교육과정의 설계 방안에 대해 정리하자면, 교육과정 구성요소 측면과 구성요소간 연계 방안 측면으로 나누어 논의할 수 있다.

우선 교육과정 구성요소로는 학교 음악교육의 목적, 음악 교과역량과 범교과적 역량, 음악교과 내용지식, 성취기준 등을 들 수 있다. 학교 음악교육의 목적은 음악교과적 목적과 범교과적 목적으로 구성된 총 17개 항목을 제안하였다. 음악교과적 목적은 심미적 경험, 음악에 대한 애호심 및 향유하는 태도, 표현력, 음악을 생활화하는 능력, 음악적 능력 및 잠재력, 성취감 등의 개발을 포괄하고 있으며, 범교과적 목적은 문화이해력, 삶의 질, 인성, 전인성, 창의성, 정서, 가치관, 시민성, 다중지능 등의 개발을 포괄한다. 역량 중심 음악과 교육과정은 주로 음악 교과역량에 중심을 두고 역량을 설계하지만 범교과적 역량을 어떤 방식으로 연계하느냐에 따라 다양한 접근 방법이 가능하다. 본 연구에서는 델파이 조사 결과에 따라 음악 교과역량과 범교과적 역량이 상호 연계하는 이원 접근 방법을 선택하였다. 따라서 '듣기 및 이해', '성찰', '표현' 등의 범주로 이루어진 음악 교과역량과 '학습역량', '사회적 역량', '개인적 역량' 등의 범주로 이루어진 범교과적 역량을 제안하였다.

학교 음악교육의 목적, 음악 교과역량과 범교과적 역량, 음악교과 내용지식, 성취기준 등은 역량 중심 음악과 교육과정의 주요 구성요소로서 상호 연계되는 특징을 지니는 만큼 이들 간의 연계 방안은 역량 중심 교육과정 설계에 있어 반드시 고려되어야 하는 측면이라고 할 수 있다.

학교 음악교육의 목적은 역량 중심 교육과정의 모든 구성요소의 근간이 되어야 하는 만큼 학교 음악교육의 목적에 기반을 둔 역량과 음악교과 내용지

식이 제시되어야 한다. 음악 교과역량과 범교과적 역량은 상호 연계되어 설계되어야 하는데, 본 연구에서는 교육과정 문서 체제와 연관 지어 음악 교과역량과 범교과적 역량을 연계시키는 방안을 모색하였다. 즉 교육과정 '목표' 부분에 범교과적 역량을 제시하고, 음악 교과역량은 '내용' 부분에서 범교과적 역량과 연계하여 제시하며, '교수 · 학습 방법', '평가', '부록' 등에 상호 연계되는 내용을 제시하여 주는 방안을 제안하였다.

역량 중심 음악과 교육과정에서 음악 교과역량과 음악교과 내용지식은 상호 연계되어야 하며, 성취기준도 음악 교과역량에 기반하여 제시되는 만큼 음악 교과역량과 연계되어 진술되어야 한다. 즉 음악 교과역량은 음악교과 내용지식과 성취기준 모두와 밀접하게 연관성을 맺고 설계되어야 한다. 따라서 음악 교과역량 · 음악교과 내용지식 · 성취기준을 상호 연계적인 관점으로 보고 교육과정 설계를 할 필요가 있다. 구체적인 설계 방안으로는 음악 교과역량의 의미를 서술형으로 제시하고, 각 음악 교과역량 범주별로 음악교과 내용지식을 연계하여 제시하며, 성취기준은 별도로 각 음악 교과역량 범주별로 제시하는 방안을 제안하였다.

2. 제언

21세기 지식기반사회에서 학교 음악교육은 학생들이 성인이 되어서도 어느 맥락에서든지 자신의 음악적 의미를 찾을 수 있는 역량을 키워주어야 하며, 음악이 평생 그들에게 의미 있는 친구가 될 수 있는 다양한 경험을 제공해야 한다. 학생들 스스로가 의미 있는 정보를 탐색 및 수집하여 자신의 지식체를 구성해가는 능동적인 학습자인 만큼 이제 역량 개념은 지식기반사회의 학생들에게는 매우 필요한 개념이 되었다. 더욱이 음악교육의 경우, 음악교육의 근간을 이루는 음악 활동 자체가 지식과 기술뿐만 아니라 감정, 동기,

가치, 태도, 의지 등 다양한 인간 내적 자원들이 총체적으로 가동되어 이루어지는 복잡하고 심층적인 성격을 지니고 있는 만큼 음악교과는 이미 자생적으로 역량 발현적인 교과라고 해도 과언이 아닐 것이다. 결국, 역량은 학생들이 학교 음악교육을 통해 의미 있는 자신만의 음악적 삶을 구성해 나가는데 기여하는 동시에 음악교육의 고유성을 더욱 돈독히 하게 된다는 의의를 지닌다.

본 연구의 연구결과를 바탕으로 역량 중심 음악과 교육과정의 설계에 관한 제언을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 국가 수준 음악과 교육과정에서 역량 중심으로 교육과정을 개정할 시 설계 방안에 대한 우리나라 음악교육계의 전체적 합의안을 도출할 필요성이 있다. 본 연구에서 제시하는 설계 방안은 교육과정 개발을 위한 기초 연구로서의 의미를 지닌다. 그러나 이러한 제안 이외에도 다른 설계 방안도 얼마든지 가능하다. 따라서 국가 수준 역량 중심 음악과 교육과정을 개발하기 위해서는 이러한 제안을 참고로 하여 이에 대한 우리나라 음악교육계의 전체적인 합의를 이끌어내어야 한다.

둘째, 음악과 교육과정 설계에 있어 음악 교과역량과 범교과적 역량의 관계에 있어 범교과적 역량 중심 접근 방법을 채택할 시, 음악교과적 측면에서의 충분한 합의가 내부적으로 필요하다. 범교과적 역량은 우리나라의 많은 연구들에서는 핵심 역량이라는 용어로 표현된다. 엄밀히 말해 범교과적 역량과 핵심 역량이 차이가 있지만, 역량 중심 교육과정에서는 실질적으로 21세기 지식기반사회에서 누구나 가져야 할 필수적이고 보편적 성격의 역량이라는 의미를 지니는 것으로 대략 합일점을 이루게 된다. 일반적으로 역량 중심 교육과정에서 범교과적 역량은 각 교과 교육과정 수준에서 규정되기보다는 국가 수준 교육과정의 총론에서 선언적으로 제시된다. 우리나라의 경우 역량 중심 교육과정의 개발 방향이 아직 정형화되지 않았지만, 역량 중심 교육과정을 도입하기 위해서는 "우선적으로 모든 교과교육을 통해서 강조할 필요가

있는 핵심 역량을 국가 수준에서 규정해 줄 필요가 있다"(소경희, 홍원표, 송주현, 강지영, 2013, p. 137). 따라서 음악과 교육과정 입장에서는 현실적으로 총론에서 제시되는 범교과적 역량을 어느 수준으로 수용할 것인지, 어떤 방식으로 설계할 지에 대한 구체적이고 심도 있는 논의가 필요하다. 범교과적 역량을 음악교과에 적용하기 위해서는 음악교육 내부적으로 어떠한 범교과적 역량들이 개발 가능한지, 어떻게 개발 가능한지에 대해 충분한 논의가 필요하다. 또한, 국가 수준에서 제시하는 범교과적 역량들을 음악과 교육과정에 적용할 시 음악 교과적으로 재해석 및 적용할 수 있는 방안에 대한 논의도 필요하다.

셋째, 음악과 교육과정 설계에 있어 음악 교과역량과 범교과적 역량의 관계에 있어 음악 교과역량 중심 접근 방법 또는 범교과적 역량과 음악 교과역량 이원 접근 방법을 채택할 시, 음악 교과역량의 설정을 포함한 음악교과의 교육내용에 대한 전반적 검토 및 재구조화 작업이 필요하다. 음악 교과역량 중심 접근 방식 또는 범교과적 역량과 음악 교과역량 이원 접근 방식으로 설계할 경우, 음악 교과역량은 교육과정 구성에 있어 핵심축의 역할을 하게 된다. 따라서 기존 교육과정에 역량을 첨가하는 수준이 아니라 역량을 중심으로 하는 음악교과 교육내용에 대한 재편이 요구된다. 더욱이 기존의 음악교과 내용지식은 역량 개발에 필수적인 요소인 만큼 음악 교과역량과 반드시 연계되어야 한다. 따라서 심층적 연구를 통해 역량을 중심으로 한 음악과 교육과정의 내용 재구조화 작업이 필수적으로 이루어져야 한다.

넷째, 음악 교과역량 평가에 대한 충분한 연구가 필요하다. 전술한 바와 같이 역량은 수행을 관찰함으로써 얻게 되는 증거에 기초하여 추론된다(Rychen & Salganik, 2003b). 따라서 수행은 역량 중심 교육과정에 있어서 필수적인 평가 요소가 된다. 그러나 겉으로 드러나는 외현적 활동의 결과에 초점을 두는 기존의 수행이 아니라 인간 내적 자원들이 총동원되는 역량에 초점을 두는 수행이라면 평가방식이 달라져야 할 것이다. 즉 음악적 결과물

도 중요하지만 학생이 어떤 맥락에서든지 음악적으로 잘 적응할 수 있는 음악 교과역량이 개발되었는지를 평가하기 위해서는 수행 결과물을 일회성으로 평가하는 기존의 방식으로는 한계가 있다. 따라서 활동 결과보다는 장시간에 걸쳐 역량의 발전 과정에 초점을 둔 평가 방식으로 전환해야 하며, 이러한 평가를 효율적으로 하기 위한 국가 수준의 음악 교과역량 성취기준, 성취수준, 평가지표 등의 개발도 함께 요구된다.

다섯째, 역량 중심 음악과 교육과정을 현장에서 효율적으로 실행하기 위해서 교육과정은 더욱 친절하고 자세한 '절차상의 원리(principles of procedure)'와 과정이 담긴 교육과정으로의 질적인 역할 변화가 필요하다. 여기서 '절차상의 원리'란 "교육적 과정이나 절차를 지원하는 가치, 즉 교육자가 교수 전략을 실행하는 데 있어 준수해야 하는 기준이자 교수법과 상호작용을 조절하는 중심적 가치"(McKernan, 2008, p. 87)를 말한다. 역량 중심 교육과정의 효율적 실행을 위해서는 현장 교사들이 교육과정에 대해 충분히 이해하는 것이 필수적이다. 그런데 우리나라 음악교육계의 경우 아직 역량에 대한 인식이 부족한 현 상황에서는 간단히 역량 관련 핵심 내용들만 제시하는 대략적인 교육과정만으로는 교사들의 이해를 돕기에 역부족일 것이다. 역량 중심 교육과정이 교육 현장에서 실질적으로 실행되기 위해서는 상당히 자세한 안내가 필요하다. 설계 자체는 구성요소별로 제시되지만 현장에서는 모든 구성요소들이 통합되어 총체적으로 이루어진다. 역량 중심적 설계는 인지적 요소뿐만 아니라 비인지적 요소도 교육 내용에 포함되기에 그 과정을 드러내기는 쉽지 않은 만큼 역량 중심 교육과정은 교육과정 실행 과정에 필요한 원칙을 세우고, 그것에 대한 상세한 안내를 해줄 필요가 있다(송주현, 2011). 따라서 교사들이 역량 중심 음악과 교육과정에 대해 충분히 이해할 수 있도록 교육과정이 좀 더 친절하고 상세하게 절차적 과정을 안내하는 교육과정으로 변모해야 할 것이다. 또한, 해설서나 부록에서 그러한 측면을 대폭적으로 보강해야 할 것이고, 그에 따른 교사 연수 자료도 충분하게 제시되

어야 한다. 결국, 역량 중심 음악과 교육과정이 현장에서 잘 실행되기 위해서는 교육과정이 가이드라인으로서의 역할을 다해야 할 것이다.

여섯째, 음악교사들의 적극적 참여를 유도하여 교사들이 역량 중심 교육과정을 만들어가는 풍토가 조성되어야 할 것이다. 역량 중심 음악과 교육과정이 아무리 잘 개발이 되어도 현장에서 잘 실행되지 않는다면 아무 의미가 없을 것이다. 따라서 교사들의 적극적인 참여가 역량 중심 음악과 교육과정 성공의 핵심 역할을 하게 될 것이다. 더욱이 우리나라 음악교사들은 현장 여건상 실질적으로 교육과정의 재구성 작업을 할 수 밖에 없는 것이 현실이다. 역량 발현적인 음악교과의 의미를 충분히 살리기 위해서는 음악교사들이 교육과정을 충실히 실행하는 것을 넘어서 교사들이 현장에서 창의적으로 학교 맥락에 맞게 교육과정을 재구성함으로써 역량 중심 교육과정을 손수 만들어가는 과정이 필수적이다. 이에 대한 인식이 공유되어 교육현장에서 실질적인 연구 풍토가 이루어진다면 역량 중심 음악과 교육과정은 국가와 교사가 함께 만들어가는 교육과정으로 바람직한 선례를 남길 수 있으리라 예상해본다.

일곱째, 학교 음악교육에서 학생들의 음악 교과역량을 개발하기 위한 다양한 교수 · 학습 방법 개발에 대한 연구가 필요하다. 역량 중심 교육과정이 성공적으로 실행되기 위해서는 역량 개발을 위한 다양한 교수 · 학습 방법이 공유되어야 한다. 아직 역량 연구 초기인 우리나라에서 이에 대한 연구가 부족한 만큼 음악교육 분야에서 이에 대한 활발한 연구가 요청된다.

여덟째, 역량 중심 음악과 교육과정을 자체적으로 개발 및 실행하는 학교 및 교사들을 대상으로 하는 질적 연구가 필요하다. 우리나라에서도 학교 수준 음악과 교육과정을 이미 역량 중심으로 개발 및 운영하는 학교 및 교사들이 있다. 외국의 사례도 중요하지만 우리나라의 맥락에 맞게 개발 및 운영하는 사례가 우리나라 현실에는 더욱 중요한 의미를 가져다 줄 것이다. 따라서 역량 중심 교육과정을 이론적으로만 연구하는 것을 넘어서 국내 학교 및 현장 교사들을 대상으로 하는 실질적인 연구를 통해 역량 중심 음악과 교육과

정의 성공적 개발 및 실행에 중요한 의미를 발견할 수 있도록 해야 한다.

아홉째, 음악교과에서 추구하는 역량에 대한 철학적 논의가 심층적으로 진행될 필요가 있다. 본 연구는 역량에 대한 교육과정적 접근을 하였는데 사실 이보다 더 근본적인 것은 역량에 대한 음악교육 철학적 접근이다. 따라서 역량에 대한 음악교육 철학적 측면의 연구를 보충할 필요성이 제기된다.

역량 중심 교육과정은 심도 있는 연구와 철저한 준비가 뒷받침되어야 한다. 21세기 급변하는 지식기반사회에서 어떤 상황과 맥락에서든 적응할 수 있도록 학생들의 역량을 키워주자는 역량 중심 교육의 취지는 좋지만, 제대로 된 준비와 계획없이 시작된 역량 중심 교육은 표류할 수도 있다. 이와 같은 인식을 공유하고, 지금부터라도 충분한 준비와 계획을 통해 21세기 지식기반사회에 적합한 교육과정으로의 변화 모색을 추구해야 한다. 21세기 지식기반사회에서 역량 중심 교육을 완전히 무시하고 기존의 지식 중심 교육만을 유지할 수는 없다. 역량을 수용하려는 입장의 차이는 있을 수 있지만 어느 수준, 어떤 형태로든 역량 중심 교육과정에 대한 고려는 피해갈 수 없는 상황이다. 따라서 음악교과에서는 역량 중심 교육과정의 도입에 앞서 장기적 안목을 갖고 체계적인 연구 과정에 근거한 개발 및 실행 과정을 거쳐야 할 것이다. 학교 음악교육이 21세기 지식기반사회의 구성주의적 속성을 지닌 학생들에게 의미 있는 학교 음악교육으로서 자리매김하기 위해서 역량 중심 교육과정이 기여할 수 있는 기회를 음악교육계 스스로가 깨닫고 더욱 나은 음악교육의 미래를 위해 노력하려는 모습이 요구된다.

참고문헌

강순희, 신범석(2002). **지식경제와 핵심 역량**. 서울: 한국노동연구원.

강현석(2000). '지식기반사회'가 추구하는 지식 개념의 비판적 검토. **교육과정연구, 18**(1), 135-161.

교육과학기술부(2008). **교육살리기, 과학기술강국 건설 - 2008년 주요 국정과제 실행 계획**. 서울: 교육과학기술부.

교육과학기술부(2010). **교육과학기술부 2011년 업무보고 - 창의인재와 선진과학기술로 여는 미래 대한민국**. 서울: 교육과학기술부.

교육과학기술부(2011). **교육과학기술부 2012년 업무보고 - 인재대국 진입으로 선진 일류국가 실현**. 서울: 교육과학기술부.

김경진(2010). 역량의 개념과 교육적 함의. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.

김광자(2004). **포괄적 음악교육에 기초한 유아의 음악적 능력 증진 프로그램 개발 및 효과검증**. 서울여자대학교 대학원 박사학위 논문.

김기정, 이정희(1999). 대학생을 위한 대인관계향상 집단상담의 효과연구. **학생생활연구, 17**, 17-37.

김기헌, 김지연, 장근영, 소경희, 김진화, 강영배(2008). **청소년 생애핵심 역량 개발 및 추진방안연구 1-총괄 보고서-**(연구보고 08-R15). 서울: 한국청소년정책연구원.

김무정(2010). Hirst의 "사회적 실제"가 교육과정과 통합교육과정에 주는 의미. **한국통합교육과정학회 월례회자료집, 2**, 1-23.

김안나, 김남희, 김태준, 이석재, 정회욱(2003). **국가 수준의 생애능력 표준 설정 및 학습체제 질 관리 방안 연구(Ⅱ)**(연구보고 RR 2003-15). 서울: 한국교육개발원.

김종인(2005). 역량에 대한 새로운 정의와 인적자원개발에의 적용 가능성 탐색. **임금연구, 가을호**, 33-48.

나승일, 정철영, 박동열, 이해선, 한홍진, 김강호(2002). 전문대학 학생의 학습능력 신장 프로그램 개발 연구. **직업교육연구, 21**(2).

대통령자문 교육혁신위원회(2007). **학습사회 실현을 위한 『미래교육 비전과 전략(안)』**. 서울: 교육혁신위원회.

매일경제지식프로젝트팀(1998). **지식혁명보고서**. 서울: 매일경제신문사.

박민정(2008). 대학교육의 기능과 역할 변화에 따른 대안적 교육과정 담론; 역량기반 교육과정의 교육적 함의. **교육과정연구, 26**(4), 173-197.

박민정(2009). 역량기반 교육과정의 특징과 비판적 쟁점 분석: 내재된 가능성과 딜레마를 중심으로. **교육과정연구, 27**(4), 71-94.

박순경, 김사훈, 김진숙, 백경선, 변희현, 안종욱, 양정실, 이광우, 이근호, 이미경, 이미숙, 이승미, 이혜원, 정영근, 한혜정(2014). **국가 교육과정 총론 개선을 위한 기초 연구**(연구보고 CRC 2014-1). 서울: 한국교육과정평가원.

박은실(2004). 다중지능 이론에서 본 음악지능척도 개발 연구. 서울대학교 대학원 석사학위논문.

박지환(2012). 고등학생의 대인관계능력 향상을 위한 학급단위 집단상담 프로그램 개발. 서울대학교 대학원 석사학위논문.

소경희(2001). 지식기반사회에 적합한 새로운 교육과정 설계 방식 탐색 – 호주의 '뉴 베이직 프로젝트'를 중심으로. **비교교육연구, 11**(2), 133-159.

소경희(2006a). 학교지식의 변화에 따른 교육과정 설계 방향 탐색. **한국교육과정학회 2006년 춘계 학술대회 및 국제 심포지엄 발표 자료집**. 327-340.

소경희(2006b). 학교지식의 변화요구에 따른 대안적 교육과정 설계방향 탐

색. **교육과정연구, 24**(3), 39-59.

소경희(2007). 학교교육의 맥락에서 본 '역량(competency)'의 의미와 교육과정적 함의. **교육과정연구, 25**(3), 1-21.

소경희(2009). 역량기반 교육의 교육과정사적 기반 및 자유교육적 성격 탐색. **교육과정연구, 17**(1), 1-20.

소경희, 송주현, 홍원표, 강지영(2014). 독일 함부르크 주의 역량 중심 음악과 교육과정 개발 사례 탐색. **음악교육연구, 43**(2), 25-45.

소경희, 이상은, 박정열(2007). 캐나다 퀘백주 교육과정 개혁 사례 고찰: 역량기반(competency-based) 교육과정의 가능성과 한계. **비교교육연구, 17**(4), 105-128.

소경희, 이화진(2001). **지식기반사회에서의 학교교육과정 구성을 위한 기초연구(Ⅱ)**. 서울: 한국교육과정평가원.

소경희, 장주경, 이선영(2011). 호주 국가교육과정의 개발 과정 및 주요 특징. **비교교육연구, 21**(2), 51-73.

소경희, 홍원표, 송주현, 강지영(2013). **주요국의 핵심 역량 중심 교육과정 운영 실태 조사 연구**. 서울: 교육부.

손민호(2006). 실천적 지식의 일상적 속성에 비추어 본 역량의 의미: 지식기반사회? 사회기반지식! **교육과정연구, 24**(4), 1-25.

송경오, 박민정(2007). 역량기반 교육개혁의 특징과 적용가능성 탐색. **한국교육, 34**(4), 155-182.

송주현(2011). 역량 중심 음악과 교육과정 비교 연구 – 영국과 캐나다 퀘백 주 중심. **음악교육연구, 40**(3), 215-249.

승윤희(2000). 신경과학 연구에 근거한 음악교육의 중요성. **연세음악연구, 7**, 201-225.

승윤희(2002a). 음악교육의 심리학적 기반의 중요성에 관한 연구. **음악교육연구, 23**, 145-179.

승윤희(2002b). 전뇌(全腦) 계발의 이해와 홀리스틱 관점에서 본 음악 교육의 중요성 **한국홀리스틱교육학회지, 6**(2), 139-156.

신춘호(2010). '역량'과 '심성' : 초등교육의 성격에 관한 성찰. **초등교육연구, 23**(4), 1-20.

심진예, 윤중오, 이한선(2012). **기초학습능력 향상 훈련지원 프로그램 개발** (현장연구 2012-07(1)). 서울: 한국장애인고용공단 고용개발원.

양은주, 조경원, 임현식(2001). 지식기반사회 학교교육과정의 인식론적 대안 탐색: Polanyi의 지식이론을 중심으로. **교육과정연구, 19**(1), 363-386.

오지향, 정진원, 정은경(2013). 음악교과에서의 '핵심 역량' 수용 가능성 탐색을 위한 델파이 조사 연구. **학습자중심교과교육연구, 13**(4), 209-229.

오헌석(2007). 역량중심 인적자원개발의 비판과 쟁점 분석. **경영교육논총, 47**, 191-213.

유재봉(2000). 피터스와 허스트의 교육사상 비교 : 교육과 자유교육의 관련성을 중심으로. **한국교육사학, 22**(2), 139-156.

유재봉(2001). 허스트의 '사회적 실제에 기반을 둔 교육' : 교육내용관을 중심으로. **교육철학, 25**, 73-89.

유재봉(2006). 허스트의 실천적 이성과 교육. **교육철학, 36**, 65-82.

유현숙, 김남희, 김안나, 김태준, 이만희, 장수명(2002). **국가 수준의 생애능력 표준 설정 및 학습체제 질 관리 연구(Ⅰ)**(연구보고 RR2002-19). 서울: 한국교육개발원.

유현숙, 김태준, 이석재, 송선영(2004). **국가 수준의 생애능력 표준설정 및 학습체제 질 관리 방안 연구(Ⅲ)**(RR 2004-11). 서울: 한국교육개발원.

윤명희, 김진화(2008). 청소년의 생활역량 진단척도 개발과 프로그램 설계

를 통한 효과분석. **한국청소년연구, 19**(2), 173-197.

윤정일, 김민성, 윤순경, 박민정(2007). 인간능력으로서의 역량에 대한 고찰 : 역량의 특성과 차원. **교육학연구, 45**(3), 233-260.

윤현진, 김영준, 이광우, 전제철(2007). **미래 한국인의 핵심 역량 증진을 위한 초·중등학교교육과정 비전 연구(Ⅰ) - 핵심 역량 준거와 영역 설정을 중심으로**(연구보고 RRC 2007-1). 서울: 한국교육과정평가원.

이경언(2011). 음악과 교육과정 개발에서 핵심 역량 논의의 방향. **음악교육공학, 13**, 1-15.

이광우, 민용성, 전제철, 김미영(2008). **미래 한국인의 핵심 역량 증진을 위한 초·중등학교교육과정 비전 연구(Ⅱ) - 핵심 역량 영역별 하위 요소 설정을 중심으로**(연구보고 RRC 2008-7-1). 서울: 한국교육과정평가원.

이광우, 전제철, 허경철, 홍원표, 김문숙(2009). **미래 한국인의 핵심 역량 증진을 위한 초·중등학교교육과정 설계 방안 연구- 총괄보고서**(연구보고 RRC 2009-10-1). 서울: 한국교육과정평가원.

이근호, 김기철, 김사훈, 김현미, 이명진, 이상하, 이인제(2013). **미래 핵심 역량 계발을 위한 교과 교육과정 탐색 : 교육과정, 교수·학습 및 교육평가 연계를 중심으로**(연구보고 RRC 2013-2). 서울: 한국교육과정평가원.

이근호, 이광우, 박지만, 박민정(2013). **핵심 역량 중심의 교육과정 재구조화 방안 연구**(연구보고 CRC 2013-17). 서울: 한국교육과정평가원.

이돈희, 강인애, 강태중, 김태완, 이무근(1999). **지식기반사회와 교육**. 서울: 교육부.

이병준(2006). 예술교육에 대한 교육학적 성찰. **미술교육논총, 20**(2), 1-22.

이석원(1991). 음악심리학의 이해. **한국음악학회논문집 음악연구, 8**(1), 105-135.

이상은, 소경희(2008). 각국의 교육과정 문서에 제시된 범교과적 교육과정(Cross-Curricula) 접근 방식 분석: 영국, 호주, 캐나다, 한국을 중심으로. **교육과정연구, 26**(1), 59-79.

이석원(1993). 음악과 인간의 심성 - 역사적 개관 -. **한국음악사학보, 11**, 273-290.

이선영(2011). 역량기반 교육과정 설계에 대한 국제비교연구. 서울대학교 대학원 석사학위논문.

이종성(2001). **델파이 방법**. 서울: 교육과학사.

이종성, 정향진(2003). **전문대학생의 기초학습능력 증진 방안**(기본연구 03-13). 서울: 한국직업능력개발원.

이종재, 송경오(2007). 핵심 역량 개발과 마음의 계발: 중용(中庸)의 관점. **아시아교육연구, 8**(4), 137-159.

정영근, 임찬빈, 신동광, 이근호(2009). **2009 교육과정·교육평가 국제 동향 연구 - 뉴질랜드·호주 -**(연구보고 RRO 2009-9-2). 서울: 한국교육과정평가원.

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

정진원, 오지향, 정은경, 곽지현(2012). **미래사회 대비 국가 수준 교육과정 방향 탐색- 음악**. 서울: 교육과학기술부.

정철영, 나승일, 서우석, 송병국, 이종성(1998). **직업기초능력에 관한 국민공통 기본교육과정 분석**(기본연구 98-7). 서울: 한국직업능력개발원.

정철영, 서우석, 나승일, 송병국, 강경종(2000). 초중등학교에서의 직업기초능력 강화방안. **직업교육연구, 19**(2), 1-22.

조성기(2011). 미래사회를 위한 초·중등학생의 음악 역량 연구. **음악교육공학, 12**, 1-15.

조효임, 최은식, 정진원(1996). 한국 초등 학생의 음악 적성에 관한 연구 -

고든의 중급 음악적성검사(IMMA)에 근거하여 –. **음악교육연구, 15**, 437–471.

주대창(2000). 음악성의 교육적 의미. **음악과 민족, 19**, 216–243.

최상덕, 서영인, 황은희, 최영섭, 장상현, 김영철(2013). **미래 인재 양성을 위한 핵심 역량 교육 및 혁신적 학습생태계 구축(Ⅰ)**(연구보고 RR 2013–20). 서울: 한국교육개발원.

한명희(2001). 지식기반 사회에서의 학교교육의 철학과 역할 문제. **교육과학연구, 32**(2), 119–161.

한명희(2002). 지식기반 사회에서의 학교역할에 관한 철학적 반성. **교육철학, 27**, 151–172.

함희주(2006). 음악과 교육과정에서 사회학적 접근의 필요성. **음악교육연구, 31**, 223–244.

허경철, 강창동, 소경희(2000). **지식기반사회에서의 학교교육과정 구성을 위한 기초 연구 (Ⅰ)**(연구보고 RRC 2000–10). 서울: 한국교육과정평가원.

허경철, 조덕주, 소경희(2001). 지식 생성 교육을 위한 지식의 성격 분석. **교육과정연구, 19**(1), 231–250.

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

홍원표, 이근호(2011). 역량기반 교육과정의 현장 적용 방안 연구: 캐나다 퀘벡의 사례를 중심으로. **교육과정연구, 29**(1), 67–86.

홍은숙(2004a). "입문으로서의 교육"의 재음미. **교육과학연구, 35**(2), 253–271.

홍은숙(2004b). 자유교육 전통의 역사적 고찰 – 자유교육의 새로운 방향 모색. **교육과정연구, 22**(4), 1–25.

Abeles, H. F., Hoffer, C. R., & Klotman, R. H. (1995). *Foundations of Music Education*. New York: Schirmer Books.

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing : a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives.* New York: Addison Wesley Longman.

Arndt-Robra, G., Dertz, A., Franzelius, I., Jäschke, R., Maas, G. & Vogt, H. (2012). *Fachlehrplan Sekundarschule - Musik*. Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt.

Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority. (2012). *The Shape of the Australian Curriculum Version 4.0*. Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority.

Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority. (2013). *Australian Curriculum: The Arts, Foundation to Year 10*. Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority.

Badenhop, K., Bode-Vogt, H., Goltermann, F., Kramer, K.-L., Kroll, M., Mende, S., Niemeyer, H. & Schöning, J.-M. (2012). *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10 - Musik*. Niedersächsisches Kultusministerium.

Berliner Landesinstitut für Schule und Medien. (2006). *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I - Jahrgangsstufe 7-10 - Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium - Musik*. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin.

Brinner, B. (1995). *Knowing music, making music : Javanese gamelan and the theory of musical competence and interaction.* Chicago: University of Chicago Press.

Chisholm, L. (2005). Cheat Sheet on Recognition Terminology. In J.

Bowyer & T. Geudens (Eds.), *Report Bridges for Recognition – Promoting Recognition of Youth Work across Europe* (pp. 41–49). Leuven: SALTO–Youth Inclusion Resource Center.

Commission of the European Communities. (2005). *Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning*. Brussels: Commission of the European Communities.

Coolahan, J. (1997). Competencies and knowledge. In W. Hutmacher (Ed.), *Key competencies for Europe. Report of the Symposium (Berne, Switzerland, 27–30 March 1996). A Secondary Education for Europe Project* (pp. 28–38). Strasbourg: Council for cultural Cooperation

Creswell, J. W. (2000). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions. 조흥식, 정선욱, 김진숙, 권지성 역(2009). **질적 연구방법론.** 서울: 학지사.

Delors, J., Mufti, I. A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M.–A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., Nanzhao, Z. (1996). *Learning: the Treasure Within. Highlights: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty–first Century.* Paris: UNESCO Pub.

Der Senator für Bildung und Wissenschaft – Freie Hansestadt Bremen. (2001). *Pädagogische Leitideen – Rahmenplan für die Primarstufe*. Der Senator für Bildung und Wissenschaft, Freie Hansestadt Bremen.

Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft, Freie Hansestadt Bremen.

(2007). *Musik – Bildungsplan für das Gymnasium Jahrgangsstufe 5–10*. Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft, Freie Hansestadt Bremen.

Drucker, P. F. (1993). *Post-Capitalist Society*. New York: Harper Collins.

Elliott, D. J. (1995). *Music Matters: A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.

Engelmann, H., Meier, B., Schaberg, G., Wolf, E., & Vogt, H. (2007). *Fachlehrplan Grundschule – Musik*. Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt.

European Commission/EACEA/Eurydice. (2012). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy – 2011/12. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eurydice. (2002). *Key competencies – A developing concept in general compulsory education*. Brussels: Eurydice.

Fautley, M. (2005). Baseline assessment of pupil composing competencies on entry to secondary school: a pilot study. *British Journal of Music Education, 22*(2), 155-166.

Gonczi, A. (2003). Teaching and learning of the key competencies. In D. S. Rychen, L. H. Salganik & M. E. McLaughlin (Eds.), *Contributions to the Second DeSeCo Symposium* (pp. 119-131). Neuchâtel: Swiss Federal Statisical Office.

Goody, J. (2001). Competencies and Education: Contextual Diversity. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies* (pp. 175-189). Kirkland, WA: Hogrefe &

Huber Publishers.

Gordon, E. E. (1987). *The Nature, Description, Measurement, and Evaluation of Music Aptitudes*. Chicago: G.I.A. Publications, Inc.

Gordon, J., Halasz, G., Krawczyk, M., Laney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E., Wiśniewski, J. (2009). *Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education*. Warsaw: CASE-Center for Social and Economic Research on behalf of CASE Network.

Hallam, S. (2006). *Music Psychology in Education*. London: Bedford Way Papers.

Hallam, S. (2010). 21st century conceptions of musical ability. *Psychology of Music, 38*(3), 308-330.

Hallam, S., & Prince, V. (2003). Conceptions of musical ability. *Research Studies in Music Education, 20* (1), 2-22.

Hansen, M., Wallentin, M., & Vuust, P. (2013). Working memory and musical competence of musicians and non-musicians. *Psychology of Music, 41*(6), 779-793.

HaperCollins (2004). Collins Cobuild English Usage. 김방이 역(2008). **콜린스 코빌드 어법사전**. 서울: (주)도서출판 넥서스.

Hargreaves, D. (1996). The development of artistic and musical competence. In I. Deliege & J. Sloboda (Eds.), *Musical beginnings: origins and development of*

musical competence (pp. 145-170). New York: Oxford University Press.

Hessisches Kultusministerium. (2011a). *Bildungsstandards und Inhaltsfelder - Das neue Kerncurriculum für Hessen -*

Primarstufe – MUSIK. Hessisches Kultusministerium.

Hessisches Kultusministerium. (2011b). *Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen – Sekundarstufe I – Gymnasium – MUSIK*. Hessisches Kultusministerium.

Hintze, L., Reusner, C. v., & Simsa-Zugck, R. (2006). *Kerncurriculum für die Grundschule – Schuljahrgänge 1-4 – Musik*. Niedersächsisches Kultusministerium.

Hoffmann, T. (1999). The meanings of competency. *Journal of European Industrial Training, 23*(6), 275-286.

Höfer, D., Steffens, U., Diehl, G., Loleit, P., & Maier, D. (2010). *Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum fur Hessen – Eine Darstellung für Lehrerinnen und Lehrer an hessischen Schulen*. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung (IQ).

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E., Vollmer, H. J. (2004). *The Development of National Educational Standards – An expertise.* Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung(BMBF).

Kouwenhoven, W. (2003). *Designing for competence in Mozambique: Towards a competence-based curriculum for the Faculty of Education of the Eduardo Mondlane University.* Doctoral thesis, University of Twente, Enschede, Netherlands.

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. (2011a). *Bildungsplan Grundschule – Musik*. Freie und Hansestadt

Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung.

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. (2011b). *Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I – Musik*. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung.

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. (2008). *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I – Jahrgangsstufen 7-10 – Musik*. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg.

Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg, Berliner Landesinstitut für Schule und Medien, & Landesinstitut für Schule und Ausbildung Mecklenburg-Vorpommern. (2004). *Rahmenplan Grundschule – Musik*. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern.

Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg, Landesinstitut für Schule und Ausbildung Mecklenburg-Vorpommern, Berliner Landesinstitut für Schule und Medien & Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der FU Berlin. (2004). *Rahmenlehrpläne Grundschule – Pädagogische Begriffe*. Berliner Landesinstitut für Schule und Medien, Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg.

Landesinstituts für Schule und Medien Brandenburg , Landesinstitut für Schule und Medien Berlin, & Landesinstitut für Schule und Ausbildung Mecklenburg-Vorpommern. (2004). *Rahmenplan – Grundschule – Musik*. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport

des Landes Brandenburg, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern.

Lundin, R. W. (1967). *An objective psychology of music* (2nd ed.). New York: Ronald Press Co.

Lundvall, B.-Ä., & Johnson, B. (1994). The Learning Economy. *Journal of Industry Studies, 1*(2), 23-42.

Mang, E. (2006). The effects of age, gender and language on children's singing competency. *British Journal of Music Education, 23*(2), 161-174.

McKernan, J. (2008). *Curriculum and imagination - process theory, pedagogy and action research*. New York: Routledge.

McPherson, G., & Hallam, S. (2009). Musical Potential. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 255-264). New York: Oxford University Press.

Merrifield, J. (2000). *Equipped for the Future Research Report: Building the Framework, 1993-1997*. Washington, DC: National Institute for Literacy.

Ministère de l'Éducation. (2001). *Québec Education Program - Preschool Education, Elementary Education*. Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation. (2004). *Québec Education Program - Secondary Education, Cycle One*. Ministère de l'Éducation.

Ministerium für Bildung Saarland. (2011). *Kernlehrplan - Musik - Grundschule -Klassenstufen 1-4*. Ministerium für Bildung, Saarland.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz. (2009). *Weiterentwicklung der Grundschule – Rahmenplan Grundschule – Teilrahmenplan Musik*. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2003). *Bildungsplan 2004 Grundschule*. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2004). *Bildungsplan 2004 – Allgemein bildendes Gymnasium*. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2008). *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen.* Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2011). *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen – Musik*. Ministerin für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

Murphy, C. (1999). How far do tests of musical ability shed light on the nature of musical intelligence? *British Journal of Music Education, 16*(1), 39-50.

Mursell, J. L. (1948). Education for Musical Growth. 한국음악교재연구회 역(1986). **음악적 성장을 위한 교육**. 서울: 세광음악출판사.

North Carolina Department of Public Instruction. (2000). *The North Carolina Arts Education Standard Course of Study*. North Carolina Department of Public Instruction.

OECD. (2002). *Definition and selection of competences(DeSeCo): Theoretical and conceptual foundations-Strategy paper*. Neuchâtel: OECD Press.

OECD. (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. Neuchâtel: OECD Press.

Parncutt, R. (2009). Prenatal development and the phylogeny and ontogeny of music. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 219-228). New York: Oxford University Press.

Parry, S. B. (1996). The quest for competencies: Competency studies can help you make HR decisions. But the result are only as good as the study. *Training, 33*(7), 48-54.

Radocy, R. E., & Boyle, J. D. (1997). *Psychological Foundations of Musical Behavior* (3rd ed.). Springfield: Charles C Thomas Publisher, LTD.

Radocy, R. E., & Boyle, J. D. (2003). *Psychological Foundations of Musical Behavior* (4th ed.). Springfield: Charles C Thomas Publisher, LTD.

Révész, G. (1953). *Introduction to the Psychology of Music* (G. I. C. de Courcy, Trans.). London: Longmans, Green and co.

Rosenthal, I., Schoof, H., Uhlendorf, G., Fröde, B., Nickel, A., & Lesanowski, I. (2002). *Rahemenplan - Regionale Schule, Verbundene Haupt- und Realschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Integrierte Gesamtschule - Jahrgangsstufen 7-10 - Musik*. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern.

Rothwell, W. J., & Rindholm, J. E. (1999). Competency identification, modeling and assenssment in the USA. *International Journal of Training and Development, 3*(2), 90-105.

Rychen, D. S. (2003). Key competencies: Meeting important challenges in life. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*(pp. 63-107). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber Publishers.

Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2000). *Definition And Selection Of Key Competencies, A Contribution Of The OECD Program Definition And Selection Of Competencies: Theoretical And Conceptual Foundations. INES GENERAL ASSEMBLY.* Neuchâtel: Swiss Federal Statistical Office.

Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003a). *Highlights from the OECD Project Definition and Selection Competencies: Theorectical and Conceptual Foundations(DeSeCo)*. Neuchâtel: Swiss Federal Statistical Office.

Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003b). A holistic model of competence. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*(pp. 41-61). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber Publishers.

Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003c). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Cambridge, MA: Hogrefe & Huber Publishers.

Salganik, L. H., & Stephens, M. (2003). Competence priorities in policy

and practice. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*(pp. 41-61). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber Publishers.

Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany. (2011). *The Education System in the Federal Republic of Germany 2010/2011*. Bonn: Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany.

Short, E. C. (1984). Competence Reexamined. *Educational Theory, 34*(3), 201-207.

Short, E. C. (1985). The Concept of Competence: Its Use and Misuse in Education. *Journal of Teacher Education, 36*(2), 2-6.

Shuler, S. C. (2011). Music Education for Life: The Three Artistic Processes – Paths to Lifelong 21st-Century Skill through music. *Music Educators Journal 97*(4), 9-13.

Shuter-Dyson, R. (1999). Musical Ability. In D. Deutsch (Ed.), *The Psychology of Music*. San Diego: Academic Press.

Spencer, L. M. J., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: Models for Superior Performance*. New York : John Wiley & Sons, Inc.

Stefani, G. (1987). A theory of musical competence. *Semiotica, 66*(1-3), 7-22.

Stoof, A., Martens, R. L., Merriënboer, J. J. G. v., & Bastiaens, T. J. (2002). The Boundary Approach of Competence: A

Constructivist Aid for Understanding and Using the Concept of Competence. *Human Resource Development Review, 1*(3), 345-365.

The Ministry of Education. (2007). *The New Zealand curriculum*. Learning Media Limited.

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (2010a). *Lehrplan für die Grundschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Grundschule - Musik*. Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (2010b). *Leitgedanken zu den Thüringer Lehrplänen für die Grundschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Grundschule*. Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (2011). *Leitgedanken zu den Thüringer Lehrplänen für den Erwerb der allgemein bildenden Schulabschlüsse*. Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (2012). *Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife Musik.* Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.

Victorian Curriculum and Assessment Authority. (2007). *The Victorian Essential Learning Standards*. Victorian Curriculum and Assessment Authority.

Wallentin, M., Nielsen, A. H., Friis-Olivarius, M., Vuust, C., & Vuust, P. (2010). The Musical Ear Test, a new reliable test for measuring musical competence. *Learning and Individual Differences, 20*, 188

-196.

Webb, M. (2008). Gilles Apap's Mozart cadenza and expanding musical competences of twenty-first-century musicians and music educators. *Music Education Research, 10*(1), 15-39.

Weinberger, N. M. (1998). The music in our minds. *Educational Leadership, 56*(3), 36-40.

Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies*(pp. 45-65). Kirkland, WA: Hogrefe & Huber Publishers.

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review, 66*(5), 297-333.

Yeung, A. K. (1996). Competencies for HR professionals: An Interview with Richard E. Boyatzis. *Human Resource Management 35*(1), 119-131.

http://cac.coti.go.kr/interests%20/interests0102.jsp

http://eff.cls.utk.edu /fundamentals/default.htm

http://eff.cls.utk.edu/fundamentals/standards.htm

http://eff.cls.utk.edu/fundamentals/16_standards.htm

http://ec.europa.eu/education/lifelonglearningpolicy/framework_en.htm

http://oxforddictionaries.com

http://www.iqb.hu-berlin.de/bista

http://www.australiancurriculum.edu.au/

http://www.acara.edu.au/curriculum/curriculum_design_and_development.html

http://www.acara.edu.au/curriculum/curriculum.html
http://www.acara.edu.au/default.asp
http://www.australiancurriculum.edu.au/
http://www.australiancurriculum.edu.au/Curriculum/Overview
http://ko.wikipedia.org/wiki/%EB%B9%84%ED%8C%90%EC%A0%81_%EC%82%AC%EA%B3%A0
http://terms.naver.com/entry.nhn?docId=1913788&cid=2885&categoryId=2885
http://www.cidh.es/en/social-inclusion.html
http://www.p21.org/index.php
http://de.wikipedia.org/wiki/Sekundarschule

-부록 목차-

<부록 1> 델파이 조사 설문지 (1차) 375

<부록 2> 델파이 조사 설문지 (2차) 382

<부록 3> 델파이 조사 설문지 (3차) 394

<부록 4> 독일 교육과정 총론의 교육 목적 402

<부록 5> 독일 음악과 교육과정 음악 교과역량 각 역량 범주의 의미 404

<부록 6> 독일 음악과 교육과정 음악 교과역량 각 하위 요소의 의미 406

<부록 1> 델파이 조사 설문지 (1차)

안녕하십니까?
신목고등학교 음악교사 **송 주 현** 입니다.
바쁘신 와중에도 귀한 시간을 내어 주셔서 진심으로 감사드립니다.

저는 서울대학교 사범대학 협동과정 음악교육 전공 박사과정에 재학 중으로, 박사 학위 취득을 위하여 <역량 중심 음악과 교육과정 설계 방식 및 음악 교과역량 모델 탐색(가제)> 연구를 진행 중에 있습니다. 본 연구는 미래 사회의 주역이 될 우리 학생들의 삶에 진정한 의미가 있는 음악과 교육과정 설계를 위한 기초 연구로서, 21세기 사회 학생들의 행복한 삶을 위해서 학교 음악교육이 추구하는 역량의 의미는 무엇인지, 역량 중심 교육과정의 설계 방식은 무엇인지, 음악 교과역량 모델은 무엇인지 탐색하는 것을 목적으로 합니다. 따라서, 본 연구의 일환으로 역량 중심 음악과 교육과정의 설계 방식과 교과역량 모델 구성에 대한 전문가 여러분들의 고견을 듣고자 본 델파이 조사를 실시하게 되었습니다.

이번 델파이 조사는 총 3회에 걸쳐 실시될 예정입니다. 1차 조사인 본 조사는 개방형 질문을 통해 기본적인 의견을 수렴하고자 합니다. 1차 조사에 보내주신 의견들은 분석 및 정리되어 좀 더 구조화된 2차 조사에 반영되고, 2차 조사의 결과들을 바탕으로 3차 조사는 간단한 설문 형식으로 실시될 예정입니다.

여러 전문가님들의 솔직한 고견을 표시하여 주시면 연구에 커다란 도움이 될 것입니다. 전문가님들께서 응답해주신 내용은 본 연구를 위한 자료로만 활용될 것이며, 연구 이외의 목적으로는 절대 사용하지 않음을 밝혀 드립니다. 연구에 도움을 주시는 모든 전문가 여러분들께 진심으로 감사드립니다.

2014. 02. 08.
서울대학교 음악교육 전공 박사과정
송 주 현 올림

■ 용어정의

1. 음악교육에서의 역량

다양한 유형의 음악적 지식(사실적 지식, 개념적 지식, 절차적 지식, 메타인지적 지식 등), 실천적·인지적 기술뿐만 아니라 자아 개념, 태도, 가치, 동기, 개인적인 특질 등과 같은 인간 내적 자질들을 총체적으로 가동(mobilization)하여 다양한 음악적 상황과 맥락에 적응하는 능력

2. 역량 중심 교육과정

기존의 지식 중심 교육과정 설계를 뛰어넘어 역량을 중심으로 설계되는 교육과정으로, 지식과 역량은 상보적 관계임

3. 음악 교과역량

음악교과에 한정된 음악교과 고유의 역량

4. 범교과적 역량

학교교육을 통해 누구나 길러야 되는 보편적이고 공통적인 역량으로 어느 한 교과에만 한정되지 않고 다양한 교과에서 개발이 가능한 역량. 보통 총론차원에서 제시됨.

■ 질문

1. 학교 음악교육의 목적

21세기 학생들의 성공적이고 행복한 삶을 위해 학교 음악교육이 추구해야하는 목적은 무엇이라고 생각하시는지 자유롭게 기술해주시기 바랍니다.

2. 음악 교과역량

1번에 기술하신 학교 음악교육의 목적을 달성하기 위한 음악 교과역량에는 구체적으로 어떤 것들이 있을까요? 다음 <참고자료 1>에 제시된 음악 교과역량 모델 사례를 검토해보시고, 우리나라 음악과 교육과정에 있어 중요하다고 생각되시는 음악 교과역량에 대해 자유롭게 기술해주시기 바랍니다.

<참고자료 1> 음악 교과역량 모델 사례

국가 및 주	역량 범주(대영역)	하위 요소(소영역)
캐나다 퀘백 주 중등(2004)	×	음악작품 창작하기, 음악작품 연주하기, 음악작품 감상하기
독일 브란덴부르크 주 중등(2008)	×	음악 지각 및 이해하기, 음악 형성하기(gestalten), 음악에 대해 숙고하기
독일 헤센 주 초등, 중등(2011)	×	음악 듣기, 음악 만들기, 음악 변환시키기, 음악문화 이해하기
독일 니더작센 주 초등(2006)	과정관련 역량	의사소통하기, 지식 획득하기, 학습전략 획득하기, 판단 및 평가하기
	내용관련 역량	지각하기, 형성하기, 문화역사적 차원의 형성
독일 노르트라인-베스트팔렌 주 중등(2011)	음악적-심미적 역량	×
	행위관련 역량영역	생산, 수용, 성찰

3. 음악교과에서 개발 가능한 범교과적 역량

역량 중심 교육과정에서는 보통 총론차원에서 범교과적 역량이 제시됩니다. 아직 우리나라는 총론차원에서 선언적으로 공표된 범교과적 역량은 없지만, 음악교과에서 개발이 가능한 범교과적 역량에 대해 고민해볼 필요성이 대두됩니다. 다음의 <참고자료 2>에 제시된 범교과적 역량 모델 사례를 검토해보시고, 음악교과에서 개발 가능한 범교과적 역량에는 구체적으로 어떤 것들이 있을지 그 종류에 대해 자유롭게 기술해주시기 바랍니다.

<참고자료 2> 범교과적 역량 모델 사례

국가 및 주	역량 범주(대영역)	하위 요소(소영역)
캐나다 퀘백 주 중등(2004)	지적 역량	정보의 사용, 문제 해결, 창의력의 활용, 비판적 판단의 실행
	의사소통 관련 역량	적절한 의사소통
	개인적·사회적 역량	타인과의 협력, 자신의 잠재력 성취
	방법적 역량	효과적 작업 방법 선택, ICT의 활용
독일 베를린 주 초등(2004)	×	방법역량, 사회적 역량, 개인적 역량
호주 국가 수준 (2012)	×	문해력, 수리력, ICT역량, 비판적·사회적 사고, 윤리적 행동, 개인적·사회적 역량, 문화상호간 이해
한국 교육과정 평가원 (2009)	개인적 역량	자기관리능력, 기초학습능력, 진로개발능력
	사회적 역량	의사소통능력, 시민의식, 국제사회문화이해, 대인관계능력
	학습 역량	창의력, 문제 해결능력, 정보처리능력

4. 음악 교과역량과 총론의 범교과적 역량의 설계 방식

역량 중심 음악과 교육과정 설계 시 음악 교과역량과 범교과적 역량은 중요한 설계 요소가 됩니다. 음악 교과역량과 범교과적 역량의 설계 방식 유형에 대한 다음의 <참고자료 3>을 검토해보신 후, 우리나라 음악과 교육과정의 경우 음악 교과역량과 범교과적 역량의 설계 접근 방법은 어떠한 유형이 적합한지 선택하여 주시고, 기타 의견이 있으시면 자유롭게 기술해주시기 바랍니다.

<참고자료 3> 음악 교과역량과 범교과적 역량 설계 접근 방법

접근 방법	설명	
범교과적 역량 중심 접근	① 총론의 범교과적 역량을 교과에 반영하는 입장으로, 범교과적 역량만 제시하고 음악 교과역량은 제시하지 않는다.	
음악 교과역량 중심 접근	② 음악 교과역량만 상세화하여 제시하고 총론의 범교과적 역량은 제시하지 않는다.	
범교과적 역량, 음악 교과역량 이원 접근	연계형	③ 범교과적 역량과 음악 교과역량을 모두 제시한다. 범교과적 역량을 음악 교과역량에 적절히 포함하여 진술함으로써 범교과적 역량과 음악 교과역량을 연계시킨다.
	비 연계형	④ 범교과적 역량과 교과역량을 모두 제시한다. 범교과적 역량과 음악 교과역량을 연계시키지 않고 각각 독립적으로 제시한다.

5. 음악 교과역량과 음악교과 내용지식 간의 설계 방식

역량 중심 교육과정에서 교과내용지식은 역량 개발의 기초이자 필수조건이며 교과내용지식의 발전을 통해 역량이 발전된다고 봅니다. 또한 역량은 기존의 지식을 심화. 발전시키는 발판이 되기도 합니다. 음악 교과역량과 교과내용지식 간의 설계 방식 유형에 대한 다음의 <참고자료 4>를 검토해보신 후, 우리나라 음악과 교육과정의 경우 음악 교과역량과 교과내용지식의 설계 접근 방법은 어떠한 유형이 적합한지 선택하여 주시고, 기타 의견이 있으시면 자유롭게 기술해주시기 바랍니다.

<참고자료 4> 음악 교과역량과 교과내용지식 설계 접근 방법 유형

접근 방법	설명
음악 교과역량 중심 접근	① 음악 교과역량을 상세화하고, 각 음악 교과역량과 연계하여 음악 교과 내용지식을 제시한다.
	② 음악 교과역량을 상세화하고, 음악교과 내용지식은 뒷부분에 간략한 개요 정도로만 설명한다.
음악교과내용지식 중심 접근	③ 음악교과 내용지식 위주로 제시하고, 음악교과 내용지식별로 관련되는 음악교과역량을 표시해준다.
음악 교과역량, 음악교과 내용지식 이원 접근	④ 음악 교과역량과 음악교과 내용지식을 동등한 비중으로 각각 상세화하여 독립시켜 제시한다.

6. 성취기준의 제시 방식

역량 중심 교육과정에서는 학생들이 일정기간의 교육을 마치고 획득할 것으로 기대되는 학습 성과를 성취기준으로 제시하게 됩니다. 성취기준 설계 방식 유형에 대한 다음의 <참고자료 5>를 검토해보신 후, 우리나라 음악과 교육과정의 경우 성취기준의 제시 방식은 어떠한 유형이 적합한지 선택하여 주시고, 기타 의견이 있으시면 자유롭게 기술해주시기 바랍니다.

<참고자료 5> 성취기준 제시 방식 유형

방식	설명
음악 교과역량별 성취기준	① 각 음악 교과역량별로 각각의 성취기준을 제시한다.
통합성취기준	② 모든 음악 교과역량을 통합한 하나의 성취기준을 제시한다.

7. 역량 제시 방식

역량 중심 교육과정에서는 역량을 제시하는 방식에 있어 몇 가지 유형이 사용됩니다. 역량 제시 방식 유형에 대한 다음의 <참고자료 6>을 검토해보신 후, 우리나라 음악

과 교육과정의 경우 역량 제시 방식은 어떠한 유형이 적합한지 선택하여 주시고, 기타 의견이 있으시면 자유롭게 기술해주시기 바랍니다.

<참고자료 6> 역량 제시 방법 유형

방식	설명
서술형 기술	① 각 음악 교과역량의 의미를 자세하게 서술형으로 기술한다.
성취기준으로 제시	② 각 음악 교과역량의 의미를 성취기준으로 제시한다.

<부록 2> 델파이 조사 설문지 (2차)

안녕하십니까?
서울대학교 음악교육 전공 박사과정 **송 주 현** 입니다.
바쁘신 와중에도 1차 델파이 조사에 적극 참여해주신 여러 전문가 여러분들께 진심으로 감사드립니다.

지난 1차 델파이 조사에 이어 2차 델파이 조사를 실시하고자 합니다. 2차 델파이 조사는 1차 조사의 결과를 바탕으로 구조화된 문항으로 제시되거나, 좀 더 구체적인 기술 문항으로 구성되어 제시됩니다.

전문가님들께서 응답해주신 내용은 본 연구를 위한 자료로만 활용될 것이며, 연구 이외의 목적으로는 절대 사용하지 않음을 밝혀 드립니다.
지속적 참여에 모든 전문가 여러분들께 진심으로 감사드립니다.

2014. 02. 18.
서울대학교 음악교육 전공 박사과정
송 주 현 올림

1. 학교 음악교육의 목적

1차 델파이 조사에서 학교 음악교육이 추구해야하는 목적을 묻는 질문에 대한 여러분의 답변을 다음과 같이 구조화였습니다. **학교 음악교육이 추구하는 목적으로서 각각의 항목이 어느 정도 중요한지** 5점 척도 상에 의견을 표시(√)하여 주시기 바랍니다. 다른 의견이 있으시면 <기타의견>에 기술하여 주십시오.

순번	목적	① 전혀 중요하지 않음	② 중요하지 않음	③ 보통	④ 중요함	⑤ 매우 중요함
1	음악의 아름다움에 대한 이해 및 심미적 경험					
2	음악적 표현력 및 자기 표현력 개발					
3	음악에 대한 애호심 개발 및 음악을 즐기는 태도 함양					
4	음악성 및 음악적 잠재력 개발					
5	음악적 성취감 고취					
6	음악적 지식 획득 및 음악에 대한 인지능력 개발					
7	음악 감상능력 및 태도 개발					

8	음악의 생활화					
9	인성함양(사회성,협동심,타인존중,배려,소통,자존감 발달,조화,공감능력)					
10	우리 문화를 포함한 다양한 문화에 대한 이해 및 포용력 개발					
11	전인적 인간 형성					
12	창의성 계발					
13	글로벌 인재 및 교양있는 세계 시민 양성					
14	정서 함양					
15	다중지능 개발					
16	바람직한 가치관 형성					
17	행복한 삶의 질 추구					

<기타의견>

2. 음악 교과역량

2.1

1차 델파이 조사에서 우리나라 음악과 교육과정에 있어 중요한 음악 교과역량을 묻는 질문에 대한 여러분의 답변을 다음과 같이 구조화였습니다. 이러한 **음악 교과역량의 범주화가 타당한지** 5점 척도 상에 의견을 표시(√)하여 주시기 바랍니다. 범주화에 대한 다른 의견이 있으시면 <기타의견>에 기술하여 주십시오.

역량 범주 (대영역)	하위 요소(소영역)	① 전혀 타당하지 않음	② 타당하지 않음	③ 보통	④ 타당함	⑤ 매우 타당함
듣기 및 이해	음악 듣기					
	음악 탐색 및 인지하기					
	지식 획득하기					
	음악 분석 및 해석하기					
표현	노래하기					
	악기연주하기					
	움직이기					
	말하기 및 기술하기 (describing)					
창조	음악 창작 원리 탐색하기					
	음악 만들기					
	음악변환하기(transforming)					
	음악 활용하기					
성찰	음악에 대해 숙고하기					
	반성하기					
	공감하기					
	판단, 평가, 비평하기					
음악 문화 이해						
의사소통						
심미적 역량						
학습전략 획득						

<기타의견>

2.2

음악 교과역량은 표면적으로 나타나는 음악 활동을 의미하는 것이 아니라, 그 활동을 통한 인지적, 정의적, 심동적, 사회적, 심미적 경험의 과정들을 구체적으로 제시함으로써 그 활동들이 궁극적으로 성취하고자 하는 것이 활동 자체가 아닌 총체적이

고 심층적인 역량이라는 것에 차별성을 갖습니다. 즉 음악을 연주하거나 창작할 때 인간의 지식, 기술, 태도, 정서, 방법, 원리 등 다양한 요소들이 가동되고 작동하는 과정에 초점을 두는 것이 역량임을 주목할 필요가 있습니다. 외국의 음악 교과역량의 의미 설명에 대한 다음의 <참고자료 1>을 검토해보시고, 위의 2.1번에 제시된 **각각의 '역량 범주(대영역)'의 의미는 무엇이라고 생각하시는지 간단하게 한 두 문장 정도로 기술**하여 주시기 바랍니다. 기술방식은 서술식이든 개조식이든 상관없습니다. 기타 다른 의견이 있으시면 <기타의견>에 기술하여 주십시오.

<참고자료 1> 외국의 음악 교과역량의 의미 설명 사례

국가 및 주	역량	의미
캐나다 퀘백 주 중등 (2004)	음악 작품 창작 하기	창작은 생각, 느낌, 정서 등을 구체적이고 신중하게 표현하기 위해 음악의 특수한 언어, 규칙, 도구 등을 사용하는 것을 포함한다. 개성, 경험, 열망, 세계관 등을 반영하는 다양한 성악곡이나 기악곡의 창작을 통해 학생들은 창의성을 계발하고 그것을 다양한 맥락에 적용한다. 학생들은 개인적이고 문화적인 자원을 결집시키는 동시에 그들의 창의적 상상력과 발산적이고 수렴적인 사고를 활성화한다. 그들은 음악적 언어(소리와 변수), 규칙(작곡 진행과 음악 형식), 도구(목소리와 악기) 등을 사용하는 방법을 점차적으로 확대한다.
	음악 작품 연주 하기	음악 작품은 그 의미를 드러내기 위해 연주자를 필요로 한다. 작품을 연주하는 것은 생각, 느낌, 감정, 감각 등을 표현하고 소통하는 의도와 함께 그것을 연주함으로써 창작물에 생명을 불어넣는 것을 의미한다. 따라서 연주는 음악적 표현 및 다양한 테크닉 기술에 대한 이해를 요구한다. 또한, 작품의 성격적 특성, 즉 그것들을 전달하기 위해 선호되는 테크닉과 전략뿐만 아니라 음악적 내용과 표현적 성격으로의 동화가 중요하다. 학생들이 작품을 연주할 때 그들은 음악적 언어(소리와 변수), 규칙(작곡 진행과 음악 형식), 음악의 특수한 도구(목소리와 악기) 등을 사용하는 방법을 통합한다.
	음악 작품 감상 하기	음악 작품의 감상은 작품의 다양한 의미 탐구, 그리고 비평적이고 심미적인 관점으로 작품을 탐구하는 것을 포함한다. 따라서 감상은 감상이 자신과 다른 사람들에게 주는 영향을 판단하기 위해 작품과 소통하고 감상에 의해 감동받고자 하는 의향을 일으킨다. 다양한 음악적 창작물의 접촉은 악곡의 표현적, 상징적, 기술적, 심미적 질에 대한 학생들의 예술적 인식과 감수성을 개발한다. 그렇게 함으로써 그들은 음악에 대한 더 깊은 이해력을 키우게 된다. 그들은 또한 그들의 자아-지식(self-knowledge)을 개발하고 그들의 문화적 정체성을 풍부하게 하며, 다른 문화에 대한 개방성을 획득한다.
독일 브란덴부르크 주 중등 (2008)	음악 지각 및 이해 하기	•다양한 듣기방식으로 음악을 지각하고 다양한 표현형식으로 묘사하기 •음악적 구성수단, 구성원칙 및 형식 고려하기 •기악 및 성악 음악 장르 탐색하기 •음향발생자와 음향창작자로서의 악기와 목소리 묘사하기
	음악 형성 하기	•경험 지향적으로 노래부르기, 연주하기, 움직이기 •음악 창작하기, 생산하기, 편곡하기, 표현하기 •음악 기보 및 녹음하기 •다른 표현형식의 음악을 해석하고 표현하기 •다양한 문화의 음악에 실제적으로 접근하기

	음악에 대해 숙고하기	•음악의 기능 고려하기, 기술하기, 평가하기 •문화적, 사회적, 역사적 맥락에서의 음악 경험하기 •음악의 효과 및 다른 예술과 표현형식과의 연계성을 인식하기 •음악적 환경(최신 음악경향/록음악)을 탐색하고 성찰하기 •음악적 구성의 의도 관점에서 악곡을 해석하기
독일 노르트라인-베스트팔렌 주 중등 (2011)	생산	생산역량은 음악하기와 음악 형성하기와 관련된다. 이것은 음악을 다루는 직접적인 경험을 가능하게 한다. 이것은 음악의 음향적 모방, 악기연주, 같이 노래하기, 교실 음악의 다양한 형식 안에서 노래하기, 스스로 만들거나 편곡한 음악의 구조와 함께 맥락과 관련된 음향구성의 창작 등을 통해 발전한다. 맥락과 관련된 음향구성은 내용적 또는 형식적인 구성 아이디어에 기초한다. 음악하기와 형성하기는 적절한 음악적 수단의 시험 및 실현, 음향적 표현 등을 포함한다.
	수용	수용역량은 음악의 분석 및 해석과 관련된다. 주관적인 청각적 인상에 기초하여 음악을 분석하고 해석하는 능력은 특정한 내용적 맥락 안에서 목적지향적인 논의를 위한 것이다. 분석과 해석은 과정상 상호 관련되고 상호 침투하는 것이다. 따라서 음악 분석 시 음악적 구조의 고려와 명명은 해석접근법과 맥락과 관련된 문제제기로 이끈다. 또한 음악적 구조의 해석은 더 넓은 연구 측면과 새로운 문제제기로 이끈다.
	성찰	성찰역량은 음악에 대한 설명 및 평가와 관련된다. 출발점은 음악의 분석 및 해석뿐만 아니라 음악하기의 결과이다. 여기서 상황, 주제 또는 음악적 맥락이 구체적으로 설명되고 경우에 따라 문제화 된다. 따라서 이것은 작업결과를 언어화하고, 주어진 주제적 관계를 분류하며 평가하는 능력에 관한 것이다. 또 한편으로는 교과지식을 포함하여 상황과 문제를 교과적으로 올바르고 또한 기초에 근거하여 판단하는 것에 관한 것이다.

역량 범주 (대영역)	하위 요소(소영역)	의미
듣기 및 이해	음악 듣기	
	음악 탐색 및 인지하기	
	지식 획득하기	
	음악 분석 및 해석하기	
표현	노래하기	
	악기연주하기	
	움직이기	
	말하기 및 기술하기 (describing)	
창조	음악 창작 원리 탐색하기	
	음악 만들기	
	음악변환하기(transforming)	
	음악 활용하기	
성찰	음악에 대해 숙고하기	
	반성하기	
	공감하기	
	판단, 평가, 비평하기	
음악 문화 이해		
의사소통		
심미적 역량		
학습전략 획득		

<기타의견>

3. 음악교과에서 개발 가능한 범교과적 역량

1차 델파이 조사에서 음악교과에서 개발 가능한 범교과적 역량을 묻는 질문에 대한 여러분의 답변을 다음과 같이 구조화였습니다. 이러한 **범교과적 역량의 범주화가 타당한지** 5점 척도 상에 의견을 표시(√)하여 주시기 바랍니다. 범주화에 대한 다른 의견이 있으시면 <기타의견>에 기술하여 주십시오.

역량 범주 (대영역)	하위 요소(소영역)	① 전혀 타당하지 않음	② 타당하지 않음	③ 보통	④ 타당함	⑤ 매우 타당함
학습역량	창의적 사고					
	문제 해결능력					
	ict 능력					
	비판적 사고					
	문해력					
	기초학습능력					
	조작능력					
	분석, 해석, 통합능력					
	상황인식능력					
	수리력					
	발표력					
	언어적 능력					
사회적 역량	의사소통능력					
	타인과의 협력					
	문화이해능력					
	대인관계능력					
	공동체의식					
	시민의식					
	감정 표현 및 소통					

	타인존중					
	공감능력					
개인적 역량	진로개발능력					
	자기관리능력					
	자신의 잠재력 인식 및 성취					
	자존감 및 자기이해 능력					
	자기표현					
	예술적 감수성					

<기타의견>

4. 음악과 교육과정에서의 범교과적 역량과 음악 교과역량 연계 방안

1차 델파이 조사에서 음악 교과역량과 범교과적 역량의 설계 방식을 묻는 질문에 대해서 대부분의 전문가님들께서 범교과적 역량과 음악 교과역량이 연계되는 이원 접근 방식을 선택해주셨습니다. 이원 접근의 경우 교육과정 문서 체제와 연관되면 다양한 연계 방안이 있을 수 있습니다.

우리나라 교육과정의 문서 체제는 대략 **'목표 – 내용 – 교수· 학습 방법 – 평가'** 등으로 구성됩니다. 이러한 문서 체제를 참고하시어 우리나라 음악과 교육과정에서는 어떤 부분에서 어떠한 방식으로 범교과적 역량과 음악 교과역량을 연계시킬 수 있는지 구체적 방안을 한 두 문장 정도로 간단하게 기술하여 주시기 바랍니다.

<기술예시>

예시1) 범교과적 역량은 '목표'에 제시하고, '내용'부분에서 음악 교과역량을 제시할 때 범교과적 역량을 포함하여 진술한다. 예시2) 범교과적 역량과 음악교과 역량 모두 '내용' 부분에 독립적으로 표로 제시하고, 상호 연계시킬 수 있는 방법을 '교수·학습 방법' 부분에서 제시한다. 또한 상호 연계되는 활동 예시를 '부록'으로 제시한다.

5. 음악 교과역량, 음악교과 내용지식, 성취기준 간의 설계 방식

1차 델파이 조사의 5번~7번 문항의 경우, 다음과 같은 결과가 도출되었습니다(극소수의 의견 배제).

문항 / 순위	5. 음악 교과역량과 음악교과 내용지식 간의 설계 방식	6. 성취기준 제시 방식	7. 역량 제시 방식
1	① 음악 교과역량 중심 접근(음악 교과 역량별로 음악교과 내용지식 연계)	①음악 교과역량별 성취기준 제시	② 성취기준으로 제시
2	③ 음악교과 내용지식 중심 접근(음악교과 내용지식별로 관련되는 음악 교과역량을 표시)		①서술형 제시
3	④음악 교과역량, 음악교과 내용지식 이원 접근(각각 상세화하여 동등한 비중으로 독립적으로 제시)		①과 ② 이원 제시

이를 토대로 했을 때 음악 교과역량, 음악교과 내용지식, 성취기준 간의 설계방식은 다음의 <참고자료 2>와 같은 6개의 설계 방식 유형이 가능합니다. 다음의 <참고자료 2>를 검토해보시고, **1) 6개의 설계 방식 유형 중 어떤 유형이 우리나라 음악과 교육과정에 가장 적합한지, 2) 선택한 이유, 3) 기타 보충 의견이나 다른 방안** 등에 대해 자유롭게 기술하여 주시기 바랍니다.

<참고자료 2>

▣ 유형 1. 각 음악 교과역량 별로 음악교과 내용지식을 연계하여 제시하고, 음악 교과역량의 의미는 각 역량별 성취기준으로 제시한다.

음악 교과역량	음악교과 내용지식
창의적인 음악 활용	•음향기호 •리듬악기의 그래픽적 상징 •신체악기(박수치기, 손가락 튕기기, 때리기, 두들기기 등) •소리실험

'창의적인 음악 활용' 역량 성취기준
•음향과 소음을 의식적으로 지각하기(음향산책) •선율적, 리듬적, 가사적 구성요소 만들기 •노래와 기악작품에 맞게 몸의 일부 또는 전체를 사용하여 움직임의 형식을 만들기 •회화적 또는 그래픽적인 기술로 음악적 인상을 묘사하기 •노래와 기악소품을 장면에 적합하게 만들기(예. 역할극, 그림자극, 인형극)

▣ 유형 2. 각 음악 교과역량 별로 음악교과 내용지식을 연계하여 제시하고, 음악 교과역량의 의미를 서술형으로 제시하며, 성취기준은 별도로 각 역량별로 제시한다.

음악 교과역량	음악교과 내용지식
음악 듣기	•듣기 예시(클래식, 대중음악, 비유럽음악) •악기군 및 대표악기 •형식: 카논, 간단한 가곡형식, 론도 •변주곡 및 형성원칙; 반복, 변화, 대조 •음악용어 •음표: 온음표, 2분음표, 4분음표, 8분음표 •음악적 매개 변수: 강약, 빠르기, 리듬, 음높이, 아티큘레이션, 음색, 박자

'음악 듣기' 역량의 의미
음악수업의 중심 목적은 학생들이 의식적이고, 집중적이고, 다양하게 듣는 것뿐만 아니라 이전에 알지 못했던 소리와 음악 양식과의 만남을 위한 교육을 하는 것이다. 더 나아가 아이들은 처음에는 자기 고유의 단어로 그다음에는 점차적으로 음악적 용어를 사용해서 들은 것을 묘사하는 것을 배운다. 음악 듣기는 다양한 청각적 지각뿐만 아니라 새로운 것에 대한 개방성과 관용을 증대시킨다.

'음악 듣기' 성취기준
•음향과 소음을 의식적으로 지각하기(음향산책) •선율적, 리듬적, 가사적 구성요소 만들기 •노래와 기악작품에 맞게 몸의 일부 또는 전체를 사용하여 움직임의 형식을 만들기 •회화적 또는 그래픽적인 기술로 음악적 인상을 묘사하기 •노래와 기악소품을 장면에 적합하게 만들기(예. 역할극, 그림자극, 인형극)

▣ 유형 3. 음악교과 내용지식별로 관계되는 음악 교과역량을 표시하고, 음악 교과역량의 의미는 각 역량별 성취기준으로 제시한다.

음악교과 내용지식	음악 교육역량
음악과 광고: 시그널 음악, 슬로건, 광고방송, 스토리보드, 주제	•음악 변환하기 •음악에 대해 소통하기

'음악에 대해 소통하기' 역량 성취기준
•광고 텍스트의 용어와 정보 내용을 분석하고 평가하기 •음악으로 인한 연상 및 분위기를 기술하기 •광고음악의 기능을 강조하기

▣ 유형 4. 음악교과 내용지식별로 관계되는 음악 교과역량을 표시하고, 음악 교과역량의 의미를 서술형으로 제시하며, 성취기준은 별도로 각 역량별로 제시한다.

음악교과 내용지식	음악 교과역량
배경음악	•음악 듣기 •음악 변환하기

'음악 변환하기(transforming)' 역량의 의미
학생들은 의식적 형성, 성찰, 수정을 통해 음악을 다른 표현형식으로 바꾼다. 아이들은 음악을 비박절적인 움직임과 박절적인 움직임으로 변환한다. 또한 학습자들은 언어적, 회화적, 장면적인 음악의 변환을 위해 그들의 역량을 개발한다. 음악과 다른 교과영역의 지식 및 기술과의 결합을 통해 아이들은 음악의 구조적이고 심미적인 특성을 가시화하고, 공감각적 형태로 그것을 해석한다.

'음악 변환하기' 역량 성취기준
• 다양한 장소 및 맥락에서의 배경음악 예시 수집하기 • 배경음악의 특성(양식, 악기, 빠르기, 음량, 연주자)을 탐색하고, 효과에 대해 설명하기 • 배경음악을 듣고 다양한 다른 예술양식으로 바꾸어 표현하기

▣ 유형 5. 음악 교과역량과 음악교과 내용지식을 연계시키지 않고 각각 별도로 제시하고, 음악 교과역량의 의미는 각 역량별 성취기준으로 제시한다.

음악 교과역량	성취기준
음악 지각하기와 이해하기	•학생들은 시간적이고 양식적인 맥락 안에서 악곡을 분류한다. •전형적 형식을 인식한다. •음악적 구성 의도의 관점에서 악곡을 해석한다.

음악교과 내용지식	
•노래와 춤	•세계 각국의 노래와 카논 •노래를 악기로 반주하기 •세계 각국의 춤 •목소리 테크닉, 목소리 훈련
•악기와 음향	•악기, 음향생성, 음색 •음향 실험
•이야기, 그림, 움직임	•표제음악 •움직임 놀이, 음향이야기 •노래와 가사에 맞춰 즉흥연주하기

▣ 유형 6. 음악 교과역량과 음악교과 내용지식을 연계시키지 않고 각각 별도로 제시하고, 음악 교과역량의 의미를 서술형으로 제시하며, 성취기준은 별도로 각 역량별로 제시한다.

'수용' 역량의 의미
수용역량은 무엇보다도 음악의 분석과 해석과 관련된다. 주관적인 청각적 인상에 기초하여 음악을 분석하고 해석하는 능력은 중심적 의미의 특정한 내용적 맥락 안에서 목적지향적인 논의를 위한 것이다. 분석과 해석은 과정적으로 상호 관련되고 상호 침투하는 것이다. 따라서 음악 분석 시 음악적 구조의 고려와 명명은 해석접근법과 맥락관련 문제제기로 이끈다. 또한 음악적 구조의 해석은 더 넓은 연구 측면과 새로운 문제제기로 이끈다.

음악교과 내용지식		
맥락, 환경, 세계 관련	음악과 사회	•사회적 사건으로서의 음악 •경제적 요소로서의 음악 •스타와 팬, 이벤트 문화 •음악 직업 •도시의 음악 생활
	청소년 문화	•음악 스타일, 옷, 뮤직 비디오 •청소년 방송과 잡지 •춤 스타일과 음악, 동아리, 공연장소

'수용' 역량 성취기준
• 학생들은 내용적 맥락에 기초하여 차별화된 주관적인 청각적 인상을 설명한다. • 학생들은 기보법과 관련된 음악적 매개변수의 조직체계 및 형식적 구성의 관점으로 음악적 구조를 분석한다. • 학생들은 전문용어를 사용하여 분석결과를 공식화한다.

1) 우리나라 음악과 교육과정에 적합한 유형	
2) 선택한 이유	
3) 기타 보충 의견 또는 다른 방안	

<부록 3> 델파이 조사 설문지 (3차)

안녕하십니까?
서울대학교 음악교육 전공 박사과정 **송 주 현** 입니다.
바쁘신 와중에도 1,2차 델파이 조사에 적극 참여해주신 여러 전문가 여러분들께 진심으로 감사드립니다.

이제 마지막 3차 델파이 조사를 실시하고자 합니다. 2차 델파이 조사는 1,2차 조사의 결과를 바탕으로 구조화된 문항으로 제시됩니다.

전문가님들께서 응답해주신 내용은 본 연구를 위한 자료로만 활용될 것이며, 연구 이외의 목적으로는 절대 사용하지 않음을 밝혀 드립니다.
지금까지의 모든 델파이 조사에 성심성의껏 응해주신 모든 전문가 여러분들께 진심으로 감사드립니다.

2014. 02. 28.
서울대학교 음악교육 전공 박사과정
송 주 현 올림

1. 음악 교과역량 범주화 타당성 및 용어 선정의 적절성

음악 교과역량 범주화 타당성에 대한 2차 델파이 조사 결과는 다음과 같습니다.

역량 범주 (대영역)	하위 요소(소영역)	① 전혀 타당하지 않음	② 타당하지 않음	③ 보통	④ 타당함	⑤ 매우 타당함
듣기 및 이해	음악 듣기	1 (3.45%)	0 (0.00%)	2 (6.90%)	9 (31.03%)	17 (58.62%)
	음악 탐색 및 인지하기	0 (0.00%)	0 (0.00%)	2 (6.90%)	10 (34.48%)	17 (58.62%)
	지식 획득하기	1 (3.45%)	1 (3.45%)	11 (37.93%)	11 (37.93%)	5 (17.24%)
	음악 분석 및 해석하기	0 (0.00%)	3 (10.34%)	6 (20.69%)	14 (48.28%)	6 (20.69%)
표현	노래하기	0 (0.00%)	0 (0.00%)	0 (0.00%)	5 (17.24%)	24 (82.76%)
	악기연주하기	0 (0.00%)	0 (0.00%)	0 (0.00%)	7 (24.14%)	22 (75.86%)
	움직이기	0 (0.00%)	1 (3.45%)	5 (17.24%)	13 (44.83%)	10 (34.48%)
	말하기 및 기술하기 (describing)	0 (0.00%)	1 (3.45%)	9 (31.03%)	12 (41.38%)	7 (24.14%)

창조	음악 창작 원리 탐색하기	0 (0.00%)	0 (0.00%)	6 (20.69%)	14 (48.28%)	9 (31.03%)
	음악 만들기	0 (0.00%)	0 (0.00%)	2 (6.90%)	9 (31.03%)	18 (62.07%)
	음악변환하기(transforming)	0 (0.00%)	0 (0.00%)	3 (10.34%)	14 (48.28%)	11 (37.93%)
	음악 활용하기	0 (0.00%)	0 (0.00%)	0 (0.00%)	13 (44.83%)	16 (55.17%)
성찰	음악에 대해 숙고하기	0 (0.00%)	0 (0.00%)	6 (20.69%)	11 (37.93%)	12 (41.38%)
	반성하기	1 (3.45%)	0 (0.00%)	12 (41.38%)	11 (37.93%)	4 (13.79%)
	공감하기	0 (0.00%)	0 (0.00%)	3 (10.34%)	9 (31.03%)	17 (58.62%)
	판단, 평가, 비평하기	0 (0.00%)	0 (0.00%)	3 (10.34%)	13 (44.83%)	13 (44.83%)
음악 문화 이해		0 (0.00%)	1 (3.57%)	2 (7.14%)	13 (44.83%)	12 (42.86%)
의사소통		0 (0.00%)	2 (7.14%)	5 (17.86%)	13 (44.83%)	8 (28.57%)
심미적 역량		0 (0.00%)	2 (7.14%)	2 (7.14%)	8 (28.57%)	16 (57.14%)
학습전략 획득		1 (3.57%)	7 (28.57%)	9 (32.14%)	9 (32.14%)	1 (3.57%)

이외 여러 가지 기타의견을 주신 내용들을 반영하여 다음과 같이 음악 교과역량 모델을 재구조화 하였습니다. 재구조화된 다음 모델을 검토하시고, **범주화 타당성 및 용어 선정의 적절성**에 관해 5점 척도 상에 의견을 표시(√)하여 주시기 바랍니다. 그리고 '① 전혀 타당하지 않음'이나 '② 타당하지 않음'을 선택하신 분께서는 <기타의견>에 범주화 방안 또는 용어 선정에 관한 대안을 반드시 기술해 주시기 바랍니다.

역량 범주 (대영역)	하위 요소 (소영역)	범주화 타당성					용어 선정의 적절성				
		① 전혀 타당하지 않음	② 타당하지 않음	③ 보통	④ 타당함	⑤ 매우 타당함	① 전혀 적절하지 않음	② 적절하지 않음	③ 보통	④ 적절함	⑤ 매우 적절함
감상	음악의 아름다움을 느끼며 듣기										
	음악 탐색 및 인지하기										

	음악 분석 및 해석하기										
	음악적 개념 및 음악문화에 대해 이해하기										
	말하기 및 기술하기										
표현	노래하기										
	악기 연주하기										
	몸으로 표현하기										
	음악 창작 원리 탐색하기										
	음악 만들기										
	음악 변환하기										
	음악 활용하기										
성찰	음악에 대해 숙고하기										
	음악이 주는 느낌 공감하기										
	판단, 평가, 비평하기										
	의사 소통하기										

<기타의견>

2. 역량 범주의 의미

2차 델파이 조사 결과를 바탕으로 음악 교과역량의 '역량 범주(대영역)' 의 의미에 대해 다음과 같이 구조화하였습니다. 이러한 **'역량 범주(대영역)' 의미의 타당성**에 대해 5점 척도 상에 의견을 표시(√)하여 주시기 바랍니다. '① 전혀 타당하지 않음'이나 '② 타당하지 않음'을 선택하신 분께서는 <기타의견>에 대안을 반드시 기술해 주시기 바랍니다.

역량 범주 (대영역)	의미	① 전혀 타당하지 않음	② 타당하지 않음	③ 보통	④ 타당함	⑤ 매우 타당함
감상	학생들은 다양한 듣기방식을 통하여 소리를 탐색하며, 음악을 인지하고, 음악적 경험을 긍정적으로 수용 . 지각 . 변별한다. 또한, 소리 조직 안에 내재하는 음악 구성의 원리 . 조직 . 체계 . 방법 등을 탐구 . 분석 . 해석함으로써 음악을 의미 있는 추상적 구조물로 이해한다. 음악 작품을 듣고 악곡의 특징적 구성요소를 분석하여 말이나 글로 묘사하며, 음악에 대한 깊이 있는 감동을 향유한다. 학생들은 다양한 악곡을 감상함으로써 예술적 인식과 감수성을 개발하고, 문화적 . 사회적 . 역사적 맥락에서 다양한 음악을 경험함으로써 문화적 정체성을 풍부하게 하며, 다양한 문화에 대한 이해 . 존중 . 개방성을 획득하게 된다. 학생들은 예술 경험이 주는 아름다움과 가치를 경험하고 내면화함으로써 이를 자발적으로 추구하고 실현하고자 하는 의지와 능력을 갖게 되고, 음악의 심미적 . 예술적인 의미에 대해 지각하고 반응하는 체험을 통해 삶에 대해 통찰하게 된다.					
표현	학생들은 자발적인 음악적 의도를 가지고 음악의 의미와 자신의 내면을 다양한 방식으로 표현한다. 노래하고, 연주하고, 움직임으로써 자신의 감각을 개발하고, 느낌과 감정 등을 섬세하게 다루며, 음악 표현을 통하여 다른 사람과 소통하고, 심미감을 느끼며, 음악을 좋아하는 토대를 형성한다. 학생들은 음악을 통해 자신의 생각, 느낌, 아이디어를 표현하기 위하여 음악 창작의 기본 원리를 탐색하고, 소리를 구조적으로 조직하며, 다양한 매체를 사용하여 독창적으로 음악을 만들고, 창의적으로 변화 및 활용하는 구성능력을 갖는다. 학생들은 음악적 아이디어를 창출하며, 자기 자신을 구현하고, 음악의 구성요소 및 원리에 대한 이해를 확장시킬 수 있으며, 이러한 과정들을 통해 창의성과 상상력을 계발하고 성취감을 고취한다.					

성찰	성찰은 음악을 수용하고 향유하며 창조해내는 모든 과정에서 필요한 능력이다. 학생들은 음악과 관련된 다양한 주제에 대해 다양하게 생각하고 공유하며, 추상적 구조물로서의 음악을 이해하여 내면화할 뿐만 아니라 그 안에 담긴 가치, 의미, 기능, 맥락 등에 관심을 가지고 관조한다. 다양한 맥락에서의 음악을 경험함으로써 공감능력과 비평능력을 형성하고, 음악 작품이나 음악 활동들을 특정한 관점에 입각하여 평가 및 판단한다. 학생들은 음악 및 음악하기에 대해 높은 인지적 수준의 음악적 사고를 하게 되고, 음악을 언어화한다. 학생들은 음악 전체에 대한 인식이 문화적, 사회적, 역사적으로 올바르게 형성되었는가에 대한 다양한 의견 교환 및 평가, 판단, 반성을 하게 된다. 또한, 학생들은 음악을 통해 음악과의 소통, 사람(자신 및 타인)과의 소통의 과정을 통해 내적 성찰, 공감, 협력, 상호작용을 경험하게 된다. 결국 학생들은 자신 및 타자와의 음악적 대화를 통해 자신의 음악세계를 알아가고 구축하게 된다.					

<기타의견>

3. 음악교과에서 개발 가능한 범교과적 역량

음악교과에서 개발 가능한 범교과적 역량 범주화 타당성에 대한 2차 델파이 조사결과는 다음과 같습니다.

역량 범주 (대영역)	하위 요소(소영역)	① 전혀 타당하지 않음	② 타당하지 않음	③ 보통	④ 타당함	⑤ 매우 타당함
학습역량	창의적 사고	1 (3.45%)	0 (0.00%)	0 (0.00%)	13 (44.83%)	15 (51.72%)
	문제 해결능력	2 (6.90%)	0 (0.00%)	5 (17.24%)	16 (55.17%)	6 (20.69%)
	ict 능력	0 (0.00%)	2 (6.90%)	12 (41.38%)	11 (37.93%)	4 (13.79%)

	비판적 사고	1 (3.45%)	1 (3.45%)	8 (27.59%)	14 (48.28%)	5 (17.24%)
	문해력	1 (3.45%)	3 (10.34%)	13 (44.83%)	10 (34.48%)	2 (6.90%)
	기초학습능력	0 (0.00%)	7 (24.14%)	14 (48.28%)	4 (13.79%)	4 (13.79%)
	조작능력	0 (0.00%)	5 (17.24%)	8 (27.59%)	12 (41.38%)	4 (13.79%)
	분석, 해석, 통합능력	0 (0.00%)	1 (3.45%)	7 (24.14%)	11 (37.93%)	10 (34.48%)
	상황인식능력	2 (6.90%)	2 (6.90%)	14 (48.28%)	10 (34.48%)	1 (3.45%)
	수리력	1 (3.45%)	7 (24.14%)	14 (48.28%)	4 (13.79%)	3 (10.34%)
	발표력	1 (3.45%)	0 (0.00%)	5 (17.24%)	14 (48.28%)	9 (31.03%)
	언어적 능력	0 (0.00%)	2 (6.90%)	13 (44.83%)	10 (34.48%)	4 (13.79%)
사회적 역량	의사소통능력	0 (0.00%)	0 (0.00%)	6 (20.69%)	8 (27.59%)	15 (51.72%)
	타인과의 협력	0 (0.00%)	0 (0.00%)	1 (3.45%)	12 (41.38%)	16 (55.17%)
	문화이해능력	0 (0.00%)	0 (0.00%)	2 (6.90%)	11 (37.93%)	16 (55.17%)
	대인관계능력	0 (0.00%)	0 (0.00%)	5 (17.24%)	14 (48.28%)	10 (34.48%)
	공동체의식	0 (0.00%)	0 (0.00%)	5 (17.24%)	13 (44.83%)	11 (37.93%)
	시민의식	2 (6.90%)	3 (10.34%)	12 (41.38%)	10 (34.48%)	2 (6.90%)
	감정 표현 및 소통	1 (3.45%)	0 (0.00%)	0 (0.00%)	7 (24.14%)	21 (72.41%)
	타인존중	0 (0.00%)	0 (0.00%)	5 (17.24%)	13 (44.83%)	11 (37.93%)
	공감능력	0 (0.00%)	0 (0.00%)	3 (10.34%)	12 (41.38%)	14 (48.28%)
개인적 역량	진로개발능력	1 (3.57%)	3 (10.71%)	8 (28.57%)	12 (42.86%)	4 (14.29%)
	자기관리능력	0 (0.00%)	4 (13.79%)	6 (20.69%)	13 (44.83%)	6 (20.69%)
	자신의 잠재력 인식 및 성취	0 (0.00%)	0 (0.00%)	2 (6.90%)	15 (51.72%)	12 (41.38%)
	자존감 및 자기이해 능력	0 (0.00%)	0 (0.00%)	0 (0.00%)	19 (65.52%)	10 (34.48%)
	자기표현	0 (0.00%)	0 (0.00%)	0 (0.00%)	5 (17.24%)	24 (82.76%)
	예술적 감수성	0 (0.00%)	1 (3.45%)	0 (0.00%)	3 (10.34%)	25 (86.21%)

위 범교과적 역량 모델의 각 하위 요소(소영역) 중 **각 역량 범주(대영역)별로 우선**

시되어야 하는 하위 요소(소영역) 항목들을 1~3 순위까지 적어주시기 바랍니다. 통합이나 삭제 등 기타의견이 있으시면 아래의 <기타의견>에 적어주시기 바랍니다.

역량 범주 (대영역)	1순위	2순위	3순위
학습 역량			
사회적 역량			
개인적 역량			

<기타의견>

4. 범교과적 역량과 음악 교과역량 구체적 연계 방안

범교과적 역량과 음악 교과역량의 구체적 연계 방안에 대한 2차 델파이 조사 결과를 다음과 같이 구조화하였습니다. 다음에 **제시된 방안 중 최선의 방안이라고 생각하시는 방안 3가지를 선택하셔서 항목번호를 1~3 순위까지** 적어주시기 바랍니다. 기타의견이 있으시면 아래의 <기타의견>에 적어주시기 바랍니다.

항목 번호	방안
1	•'목표'에 범교과적 역량을 제시하고, '내용'에 범교과적 역량과 연계된 음악 교과역량을 제시함 •'교수·학습 방법', '평가', '부록' 등에 상호 연계되는 내용 제시
2	•'목표'에 범교과적 역량과 음악 교과역량을 모두 분리하여 제시 •관련 내용을 '내용', '교수·학습 방법', '평가', '부록' 등에 연계하여 제시
3	•'목표'에 범교과적 역량을 제시하고, 음악 교과역량은 '내용 성취기준' 에 포함하여 진술함
4	•'성격'에 범교과적 역량을 제시함, 연관성 제시하지 않음
5	•'내용'에 범교과적 역량과 음악 교과역량 모두 독립적인 표로 제시 •'교수·학습 방법'에 상호 연계 방법 제시 •'부록'에 상호 연계 활동 예시 제시
6	•'목표'에서 범교과적 역량에 대한 상위 진술을 하고, 세부적인 내용을 '음악 교과역량'으로 부연 설명 •'내용', '교수·학습 방법', 평가' 부분에서는 '음악 교과 역량'에 초점을 두어 제시
7	•'목표'와 '내용'에서 음악 교과역량을 제시함 •'교수·학습 방법' 에서 상호 연계시킬 수 있는 방법을 제시함
8	•범교과적 역량은 총론에서 제시 •음악 교과역량은 음악과 교육과정에서 범교과 역량의 의미와 수용 방향을 제시 •'교수·학습 방법' 에서 역량 개발의 단계를 위계적으로 제안 •역량별/ 영역별 역량의 단계적 성취기준을 제시

순위	항목번호
1순위	
2순위	
3순위	

<기타의견>

<부록 4> 독일 교육과정 총론의 교육 목적[16]

주	초등	중등
바덴-뷔르템베르크 (2003/2004)	•초등학교의 목적과 과제는 각 아동이 학습 기회를 제공받고, 기본 기술, 능력, 역량의 획득을 가능하게 하는 것이다.	•태도(자세, 각오, 자제력, 습관, 신념, 확신과 의심 등)의 획득 •능력(개인적 역량, 사회적 역량, 방법적 역량, 교과역량)의 획득 •지식의 획득
베를린 (2004/2006), 브란덴부르크 (2004/2008)	•학교는 개인의 사회에 대한 교육적 기대와 사회의 개인에 대한 기대를 현실화하는 과제를 갖는다. •초등학교에서의 기초 교육은 아동들의 행위역량을 개발하고, 연계능력을 보장한다.	•학교의 과제는 학생들의 인성 개발을 최대로 지원해주는데 있다. 따라서 학교는 학생들의 학습 경험뿐만 아니라 세계에 대한 이해를 연계시키고 흥미에 관심을 갖는다. •중등교육 I단계에서 학생들은 미래와 직업 세계의 요구에 대비한다는 목표와 함께 그들의 능력과 기술을 증진시킨다.
브레멘 (2001)	•초등학교 시기로의 진입은 아이들에게 새로운 삶의 시기를 제공한다. 이를 위해 다양한 기대, 태도, 능력, 기술, 지식 등을 제공하며, 다른 다양한 아이들과 함께 존재하고, 학습하고, 만들고, 작업해야 한다. •초등학교의 과제는 모든 아이들의 기초적인 교육을 가능하게 하는 것이다. •모든 아이들은 교과역량, 개인적 역량, 사회적 역량, 방법적 역량을 개발해야 한다. •기초 교육은 행위역량을 제공하고 학생들을 돕는다.	온라인상 공시 안되어 비검토

[16] 출처: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2003, p. 5; 2004, pp. 12, 14; Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg, Landesinstitut für Schule und Ausbildung Mecklenburg-Vorpommern, Berliner Landesinstitut für Schule und Medien & Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der FU Berlin, 2004, p. 5; Berliner Landesinstitut für Schule und Medien, 2006, p. 5; Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg, Landesinstitut für Schule und Ausbildung Mecklenburg-Vorpommern, et al., 2004, p. 5; Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, 2008, p. 5; Der Senator für Bildung und Wissenschaft Freie Hansestadt Bremen, 2001, p. 5; Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, 2011a, p. 4, 5; 2011b, pp. 4, 6; Landesinstituts für Schule und Medien Brandenburg , Landesinstitut für Schule und Medien Berlin, and Landesinstitut für Schule und Ausbildung Mecklenburg-Vorpommern, 2004, pp. 3, 4; Rosenthal et al., 2002, p. 4; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2008, p. 11; Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2010b, p. 4; 2011, pp.4, 8에서 재구성

함부르크 (2011/2011)	•초등학교는 모든 학생들에게 공통 교육과정에서 기본적 역량을 제공하고, 더 나아가 그들의 재능과 흥미를 발전시키는 가운데 그들을 총체적으로 지원한다. •초등학교의 교육적 작업은 인성, 학습동기, 노력준비 등을 증진시키고, 모든 학생들의 지적 호기심을 불러일으키고 유지시키는 것에 초점을 둔다. •초등학교는 계속되는 교육제도에 성공적 참여하기 위해서 기본적이고 확대된 역량의 획득을 위한 동등한 기회를 제공한다. •학교에서의 학습은 학생들이 교과 역량과 범교과적 역량을 개발하도록 하는 목적을 갖는다.	•김나지움은 학생들의 다양한 교과의 지식 기반을 전이하고 통합하는 능력을 장려한다. •김나지움은 학생들이 사회적으로 책임감 있는 인성을 개발하도록 지원한다. •학교에서의 학습은 학생들이 교과 역량과 범교과적 역량을 개발하도록 하는 목적을 갖는다.
메클렌부르크-포어폼메른 (2004/2002)	•초등학교의 과제는 학생들이 사회적 삶에 적극적인 참여가 가능하도록 하는 것이다. •체계적 학습과 기본 지식, 능력, 기술의 획득을 가능하게 하는 것은 초등학교의 과제에 속하고 이는 중등학교에서 계속 개발될 것이다. •기초 교육은 다음의 세가지 과제를 결합한다: -인성 강화 -연계능력과 평생 학습 -공동참여능력과 부분참여능력 •초등학교의 목표는 학생들의 총체적인 인성의 개발이다. 그러한 교육적 이해는 역량의 개발을 전면에 부각시킨다.	•학교교육은 사회적 삶으로의 참여, 의미 있는 삶의 설계, 직업에서의 요구 충족 등을 위해서 필수적인 역량의 개발에 헌신한다.
노르트라인-베스트팔렌 (2008)	•학교교육으로의 접근은 모든 학생들에게 학습준비상태와 수행능력을 향해 열려있다. •학교는 교육적 과제를 완수하기 위해 개인의 상황을 고려하여 필요한 지식, 능력, 기술, 태도, 가치 등을 가르친다. •학교는 개인의 발달, 의사결정과 행동의 독립성, 공익과 자연 환경을 위한 책임감 등을 증진시킨다. •학생들은 사회적, 경제적, 직업적, 문화적, 정치적 삶에 참여하고 그들 고유의 삶을 만들도록 강화된다.	온라인상 공시 안되어 비검토
튀링겐 (2010/2011)	•튀링겐의 학교법은 튀링겐 학교의 공통적인 과제로서 다음을 위한 교육을 공지하였다. - 인간적인 삶에 대한 존중 - 공동체를 위한 책임 - 환경과 자연을 책임감있게 다루기 - 튀링겐과 독일에서의 고향과의 유대 장려 - 유럽에 대한 개방성 - 세계의 모든 사람들을 위한 책임감 •학습역량의 개발은 중심적인 교수목표이다.	•학교의 객관적 목적은 다음과 같다. -앎과 지식의 전달 -능력과 기술의 개발 -직업적 삶에 대한 준비 -공동체적 책임과 자유로운 민주 기초 질서의 공동 형성을 위한 능력 -미디어를 의식적으로, 자기결정적으로, 비판적으로 다루기 위한 능력 -문화와 학문에 대한 개방성을 위한 교육 -다른 사람들의 종교적, 철학적 신념에 대한 존중 -각 학생들을 개별적으로 지원하기 •중등학교에서 학습의 근본적 목적은 목표로 하는 졸업에 상응하는 기본적이면서도 심화된 일반 교육을 보장하고, 모든 학생들의 흥미, 재능, 능력에 따라 개별적으로 지원하는 데 있다. 이를 위해 역량이 길러진다. •학습역량의 개발은 중심적인 교수목표이다.

<부록 5> 독일 음악과 교육과정

음악 교과역량 각 역량 범주의 의미[17]

용어	주	의미
교과 특수 역량	튀링겐 초등(2010), 중등(2012)	교과특수역량은 음악적 역량으로, 다양한 음악 학습영역을 통해 개발되는 음악적 경험능력, 음악적 행위능력, 음악에 대한 지식 등을 일컫는다. 이는 음악수업을 구축하는 원칙의 기초로서 '음악 형성하기와 경험하기', '음악 듣기와 이해하기', '음악 시각화하기' 등의 학습 영역 안에서 이루어진다.
교과 관련 역량 영역	베를린 중등(2006), 브란덴부르크 중등(2008)	'음악 지각하기와 이해하기', '음악 형성하기', '음악에 대해 숙고하기' 등의 영역들로 구성되는데, 이들 하위 영역들은 수업에서 의미있게 상호연관되며, 지각과정, 행위과정, 사고과정이 상호보충된다. 음악적 지각, 음악 실제적 경험, 언어적-지각적 논의 등의 상호관계는 포괄적인 음악 이해의 기초를 형성한다
행위 관련 역량 영역	노르트라인-베스트팔렌 중등(2011)	다양한 음악을 다루는 데 있어서 모든 경험분야, 지식분야, 행위분야와 관계된 음악관련 능력과 기술이다. '행위관련 역량'은 '수용역량', '생산역량', '성찰역량' 등의 3가지 역량을 과정관련적으로 조합한 것이다.
음악적 행위 역량	작센-안할트 중등(2012)	중등학교의 학생들은 음악적 행위역량으로 이끄는 재생산적, 수용적, 생산적인 음악적 역량을 획득한다. 이러한 음악적 행위역량은 총체적 인성을 풍부하게 하고, 정서적, 운동적, 사회적, 지적 발달 및 언어발달의 기초를 계속 숙성시키며, 따라서 음악교육의 지속적 순환이 생겨난다. 이는 음악적 수용역량, 음악적 창의성 등을 통해 음악교과가 최종적으로 도달해야할 역량이다.
교과 역량	함부르크 초등(2011)	음악의 '생산', 음악의 '수용', 음악에 대한 '성찰' 등의 하위 영역 안에서 개발되는 음악적 역량
음악적 - 예술적 역량	튀링겐 중등(2012)	음악적-예술적 역량은 다음의 것들을 통해 개발되는 것으로, 대체로 문화적 교육의 의미에서 가치 체계의 구축을 위한 자아역량과 사회적 역량을 의미한다. -일상의 요구를 창의적이고 상상력이 풍부하게 다루기 -재료와 표현형식을 실험하기 -고유의 독창적인 문제 해결책 찾기 -특별한 것의 지각 -연상을 위한 여유공간의 이용 -언어의 차별화 -사태에 대한 개인적 및 정서적 의미를 반영하는 표현형식의 개발 -창의적 과정을 작동시키기 위해 동기를 포착하는 것 -내적 이미지와 표상세계의 창조 -새로운 사고방식에 대한 용기 -자기 고유의 표현능력 존중 -예술적 표현/수행 맥락에서 다른 사람에 대한 의식적 지각 -공감 및 경험능력의 교육

[17] 출처: Thüringer Ministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur, 2010a, p. 6; 2012, p. 6; Berliner Landesinstitut für Schule und Medien, 2006, p. 10; Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, 2008, p. 12; Ministerin für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011, p. 10; Arndt-Robra et al., 2012, p. 5; Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, 2011a, p. 12; Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2012, p. 6; Ministerin für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011, p. 10; Hintze et al., 2006, pp. 6, 8에서 재구성

		-자기 주장 관철과 철회 간의 균형 유지하기 -예술을 통해 정서, 비전, 소망을 비언어적으로 표현할 수 있다는 것을 인식함 -심미적 판단력
음악적 - 심미적 역량	노르트라인- 베스트팔렌 중등(2011)	음악적-심미적 역량은 개별적으로 만들어지며, 대부분 표준화된 검사를 벗어난다. 이것은 4개의 보충적인 측면에서 구체화된다: **지각, 공감, 직관, 신체 민감성**. 음악에 참여하고 잠재적 경험에 의해 작동되는 의지, 아울러 집중하여 듣고 음악을 통해 유발된 분위기, 정서, 연상을 탐색하는 능력 등이 **지각**에 속한다. **공감**은 관심, 민감성, 상상력을 갖고 음악에 참여하고, 음악에 몰두하기 위한 자신의 경험세계를 활용하는 의지와 능력을 기술한다. **직관**은 주관적인 것이고, 성찰과정에 상관없이 자신 고유의 경험능력에 의거하여 만들어진 결정을 의미한다. 이것은 창의적 과정 또는 들으면서 분석하는 것에 자신의 경험, 아이디어, 지식을 개방적이고 직접 도입하는 의지를 요구한다. **신체 민감성**은 자신의 신체적 경험 안에서 움직임의 표상이 일어나게 하고, 따라서 음악의 역동적 내용에 반응할 수 있도록 하는 것이다. 이것은 자기의 몸에 관여하고, 수행 안에서뿐만 아니라 음악의 지각 안에서 자신의 가능성과 한계를 가지고 자신의 몸을 탐색하는 의지를 요구한다.
과정 관련 역량 영역	니더작센 초등 (2006)	•과정 관련 역량영역은 지식을 적용하기 위해 학생들에 의해 이해되고 완수되는 절차와 연관된다. 이 영역은 내용 관련 역량영역의 준비와 처리를 위한 기초이자 목표인 지식과 기술을 포함한다. 예를 들면, - 상징적 언어나 교과 언어를 알고 이해하고 적용하기 - 교과 전문적인 방법과 절차를 알고 지식생산에 이용하기 - 독립적 학습을 하고 학습에 대해 성찰하는 과정을 알고 활용하기 - 문제 해결에 있어 자신의 지식뿐만 아니라 상관관계를 발전시키고 인식하기 •과정 관련 역량영역은 내용을 처리하는데 기초적인 지식 및 기술에 관련된다: 의사소통하기, 교과관련 방법과 테크닉을 통한 지식의 획득, 학습하는 것에 대한 학습 획득, 판단하고 평가하기.
내용 관련 역량영 역	니더작센 초등 (2006)	•내용 관련 역량영역은 교과연관적이다; 학생들이 각각의 내용영역에서 어떤 지식을 가져야 하는지를 결정한다. •내용 관련 역량영역은 지각하기, 형성하기, 문화역사적 맥락 등의 역량 영역 안에서 획득한 교과지식 및 기술과 관련된다.

<부록 6> 독일 음악과 교육과정
음악 교과역량 각 하위 요소의 의미

1. 음악적 수용 관련 역량[18]

용어	주	의미
음악 듣기	노르트라인-베스트팔렌 초등 (2008)	모든 역량영역에서 듣기는 결정적인 역할을 한다. "음악 듣기" 역량영역 안에서 중요한 것은 다양한 음악(팝과 재즈, 클래식과 현대 음악, 다른 나라와 문화권의 음악)과 관련된 감상이다. 학생들은 적극적으로 다양한 듣기능력을 발전시킨다. 학생들은 증대되는 풍부한 음악적 경험의 관점에서 광범위한 듣기 지식을 얻는다. 따라서 그들의 개방성과 호기심이 유지되고 개발된다. 청각적 이해력의 형성은 총체적인 음악 수업의 개괄적 과제이다. 왜냐하면 "음악 만들기"와 "음악 변환하기" 학습 분야도 지속적인 듣기에 의존하기 때문이다. 다음의 사항이 중요하다: -다양성 안에서의 음악과 만나기 -음악의 효과 경험하기 -기보법 요소 사용하기
	자를란트 초등 (2011)	1. 음악수업의 중심 목적은 학생들이 의식적이고, 집중적이고, 다양하게 듣는 것뿐만 아니라 이전에 알지 못했던 소리와 음악 양식과의 만남을 위한 교육을 하는 것이다. 더 나아가 아이들은 들은 것을 기술하는 것을 배운다 - 처음에는 자기 고유의 단어로 그다음에는 점차 음악적 용어를 사용해서. 음악 듣기는 다양한 청각적 지각뿐만 아니라 새로운 것에 대한 개방성과 관용을 증대시킨다. 2. 의무적인 기대역량 -다양한 양식의 음악을 집중하여 듣기 -음악을 들을 때 느낌과 연상을 기술하기 -악기 또는 악기군을 알고, 인식하고, 구별하기 -간단한 음악 형식과 형식 원칙을 인식하기 -기초적인 음악적 매개변수를 인식하고 명명하기 -기초적인 음악 개념을 적용하기 -기보 원칙을 이해하고 악보에 숙달되기 -작곡가의 전기적 지식을 처리하기 -중요한 음악작품을 알기

[18] 출처: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2008, pp. 88-89; Ministerium für Bildung Saarland, 2011, p. 7; Engelmann et al., 2007, pp. 13-14; Badenhop et al., 2012, p. 10; Berliner Landesinstitut für Schule und Medien, 2006, p. 10; Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, 2008, p. 12; Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, 2008, p. 20; Ministerium für Kultus Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2004, p. 271; Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft, 2007, p. 5; Ministerium für Bildung, 2009, pp. 11-12; Hintze et al., 2006, p. 11; Ministerin für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011, pp. 12-13; Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, 2011b, p. 13; Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, 2011c, p. 13; Engelmann et al., 2007, p. 7; Arndt-Robra et al., 2012, pp. 5-6 에서 재구성

	헤센 초등 (2011)	아이들은 듣는 태도 측면뿐만 아니라 구체적인 듣기 방식의 측면에서도 역량을 개발한다. 이러한 기초 위에 아이들은 들은 것을 기술하고 들은 음악에 대해 의사소통할 수 있다. 아이들은 음악을 설명하는 개념과 용어를 사용함으로써 청각적 인상을 언어화한다. 학습자는 점차 구별하여 듣고, 기준에 근거하여 들으며, 내적인 음향적 표상을 발전시킨다. 이는 듣기 역량의 체계적 확대를 의미한다. 동시에 듣기 역량의 개발은 음악적-심미적 감정과 경험의 강화를 가능하게 한다.
	헤센 중등 (2011)	학생들은 듣는 태도 측면뿐만 아니라 구체적인 듣기 방식의 측면에서도 듣기역량을 개발한다. 그들은 개념과 용어를 특정 목표를 향하여 사용함으로서 그들이 들은 것을 기술한다. 이러한 기초위에 그들은 들은 음악에 대해 의사소통할 수 있다. 학생들은 음악을 점차 구별하여 듣고, 기준에 근거하여 들으며, 내적인 음향적 표상을 발전시키고, 그들의 듣기역량을 체계적으로 확대한다. 동시에 듣기 역량의 개발은 음악적-심미적 감정과 경험의 강화를 가능하게 한다.
음악 듣기와 성찰	작센-안할트 초등 (2007)	• 2학년 작은 악곡을 주의깊게 그리고 차별화하여 듣기 및 진심으로 성찰하기 •4학년 나이에 맞는 과거와 현재의 음악 작품을 알고 경험하며 성찰하기
음악 듣기와 기술 하기	니더 작센 중등 (2012)	음악 듣기와 기술하기 역량은 학생들의 의식적인 지각 능력, 음악적 표상능력, 청각기억력을 발전시킨다. 인식적 듣기는 음악적 상황 묘사 및 음악에 대한 적절한 의사소통을 가능하게 한다.
음악 지각 하기와 이해 하기	베를린 중등 (2006) 브란덴부르크 중등 (2008)	학생들은 다양한 듣기 방식들을 다루는 것을 배운다; 정서적이고 즐거운 듣기부터 지각 중심적, 음악에 대한 감각 개발적인 이해까지. 수용, 집중, 인내, 자신이 들은 것을 구조화하는 능력 등은 적극적인 듣기의 특성이다. 학교에서 음악 듣기는 학생의 지각과 지식의 지평을 확대하고, 다양한 음악적 발현 형식을 다루는 것을 의미한다. 음악에 대한 집중적 연구 안에서 학생들의 경험 능력을 촉진하고 경험의 지평을 확대할 수 있는 분위기, 감정, 의미의 다양한 스펙트럼이 나타난다.
음악 듣기와 이해	바덴-뷔르템베르크 중등 (2004)	모든 음악적 경험의 기초는 음악의 의식적 지각과 이해가 바탕이 된 듣기이다. 음악 작품의 의식적 듣기 경험과 이해는 집중력을 필요로 하고, 음악적 상상력 및 듣기 기억의 훈련을 촉진한다. 구체적 음악 작품에 의거하여 학생들은 기초 음악적 형성 수단(음의 크기, 음길이, 음높이, 음색)을 의식적으로 이해하고, 움직임, 미술적으로 형상화하기, 질문에 대해 답하기 등의 다양한 방식으로 그들이 지각한 것을 표현하는 것을 배운다. 또한, 학생들은 각각 구체적으로 적용된 음악적 형성 수단과 그것의 효과와의 관계를 배운다. 학생들은 그들의 표현과 의도뿐만 아니라 형식적 구조 안에서의 음악을 이해하게 된다. 음악적 메세지를 경험하고 음악작품의 의미와 의도를 고려하고 이해하며, 음악에 대해 소통하도록 음악의 언어와 언어 수단을 아는 것이 중요하다; 이것은 악보뿐만 아니라 기초적인 음악 형성수단에 대한 지식(음악이론)을 다룰 수 있는 능력을 포함한다.
	브레멘 중등 (2007)	• 지각능력과 다양화된 듣기능력 개발 • 음악적 문화의 다양성을 다루는 가운데에서 듣기 경험의 확대 • 음악적-심미적 판단능력과 비평능력의 개척, 선입견의 감소, 허용의 발전
지각 역량	라인란트-팔츠 초등 (2009)	음악적 지각과 음악적 이해는 상호의존적이다. 외적 듣기는 관념 속에 존재하는 구조와 관계된다. 듣기는 우선 내적 관념과 연계됨으로써 의미와 개념을 얻는다. 따라서 이러한 맥락에서 음악의 지각은 잘 알게되는 것이며 또한 이미 내면화된 구성요소의 인식을 의미한다. 음악적 경험의 선례없이, 또한 실제적인 경험을 통해 획득한 행위지식의 사전 구성없이 어떠한 음악적 형성에 대한 의식적 지각도 가능하지 않다. 아이들은 음악을 통해 발생되는 감정, 연상, 삶세계와의 연계등을 이용할 수 있는 가능성이 있다. 물론 이러한 정서적 접근이 우선이지만, 이것이 음악적 역량을 확대하지는 않고, 종종 듣기 습관으로 남게된다. 뿐만 아니라 기존 경험과의 비교를 통해 아이들은 특정한 음악적 특성이나 영역에 주의집중할 수 있다. 역량개발은 고유의 음악적 감각 안에서 지각한 음악을 이해하는 능력을 통해 이 영역 안에서 나타난다. 이를 위해서 적극적인 듣기 레파토리의 개발이 중요하다.

지각하기	니더 작센 초등 (2006)	지각은 음악작품과 다른 음향적 현상에 대한 주의집중과 관여를 촉진한다. 그것의 이해는 그것의 형식적 조화와 구조적으로 차별화된 지각을 전제로 한다. 따라서 듣기능력의 개발과 차별화는 음악수업의 주요 과제이다. 음악수업은 심미적 생산물을 평온하게 관찰하고, 세심하게 듣고, 전체와 부분을 상호 관련시키는 능력을 촉진시킨다.
수용	노르트라인-베스트팔렌 중등 (2011)	행위관련적 수용역량은 무엇보다도 음악의 분석 및 해석과 관련된다. 주관적인 청각적 인상에 기초하여 음악을 분석하고 해석하는 능력은 특정한 내용적 맥락 안에서 목적지향적인 논의를 위한 것이다. 분석과 해석은 과정적으로 상호관련되고 상호침투하는 것이다. 따라서 음악 분석시 음악적 구조의 고려와 명명은 해석접근법과 맥락관련 문제제기로 이어진다. 또한 음악적 구조의 해석은 더 광범위한 연구 측면과 새로운 문제제기로 이어진다.
	함부르크 초등 (2011)	**•지각능력과 경험능력** 수용 역량영역에서 음악수업은 학생들의 감성적 지각능력과 경험능력, 그리고 세부적인 것, 뉘앙스, 맥락성 등에 대한 관심과 수용을 촉진한다. 음악수업은 심미적 이해, 경험, 형성을 위한 기초를 제공한다. 음악수업은 침묵하려는 의지, 침묵을 지각하는 능력, 그것을 활용하고 지키는 능력을 촉진한다. 이러한 기초 위에서 음악수업은 더 큰 주의집중, 더욱 강한 청각집중력과 청각지구력을 위한 길을 열어준다. 음악적 기억력, 그리고 청각적 인상을 구조화하는 능력의 훈련이 촉진된다. **•정서적 개발** 음악의 표현 및 효과에 대한 논의를 통해 감각능력 및 경험능력의 수용을 촉진하고, 음악에 대한 감정적 연계를 구축한다. 따라서 음악수업은 공감의 형성에 기여하고, 학생들의 정서적 개발을 촉진한다.
	함부르크 중등 (2011)	음악수업은 학생들의 감각능력과 경험능력을 촉진시킨다. 듣기와 음악하기의 과정 안에서의 의사소통은 학생들의 지각적 능력과 언어적 표현능력을 교육시키고, 학생들이 음악 특수적 용어를 학습하도록 한다.
음악적 수용 역량	작센-안할트 초등 (2007)	•4학년 말 수준으로서의 과정관련 역량 -음악을 들을 때 느낌과 감정을 지각하기 -음악을 다룰 때 대화문화를 만들기: 자기고유의 의견을 나타내고, 서로 듣고, 다른 의견을 수용하기 -음악을 분석적으로 듣기 -음악적 인상과 분석을 말과 글로 기술하기
	작센-안할트 중등 (2012)	음악을 세심하게 듣고 성찰할 때, 존중과 흥미를 갖고 낯선 것을 지각할 때, 음악에 대한 논의가 세련되어질 때 자기 고유의 노래와 연주가 더욱 발전한다. 이를 위해 음악수업에서 음악적 수용역량의 발전은 매개적 요구를 충족시킨다. 10학년 말에 학생들은 다음을 할 수 있다: -음악을 주의깊게 듣고 자신의 성찰을 의식적으로 지각한다(기분, 감정, 연상) -음악을 분석적으로 듣고 교과개념을 의미있게 사용한다. -음악을 역사적 및 사회적 맥락 안에서 정리한다. -음악을 다룰 때 자신의 의견을 표현하고, 서로 들으며, 다른 의견을 수용하고, 대화에 적절히 응한다(대화문화) -다른 문화와 공동작업한다. 미디어 맥락 안에서 또한 그 특수성을 고려한다. -음악적 인상과 분석결과를 말, 글, 멀티미디어로 표현한다. -자신의 음악적 수행과 익숙치 않은 음악적 수행을 교과에 맞게 평가한다.

2. 음악적 생산 관련 역량[19]

용어	주	의미
음악 형성 하기	베를린 중등 (2006)	음악하기, 즉흥연주와 작곡하기, 춤추기, 음악을 위한 장면 디자인과 그림그리기 등은 자기 표현의 공간을 제공하고 자존감의 발달에 기여한다. 학생들은 목소리와 악기의 표현 형식의 사용뿐만 아니라 안무적인, 미술적인, 언어적인 형성수단을 다루는 것을 연습한다. 그들은 그들의 삶을 풍부하게 하는 것으로서, 그리고 심미적인 자아발견 수단으로서의 음악적 표현을 배운다. 성공적인 심미적 과정 안에서 그들은 일치됨을 통해 자신을 경험하는데, 그 일치는 언어적 의사소통과 일상의 의사소통을 뛰어넘는 의미를 지닌다. 음악하기(노래하기, 연주하기)를 할 때 학생들은 몸의 느낌과 조정 능력을 발전시키고, 구성적인 협력과 상호 배려를 배운다. 음악 창작하기를 할 때 학생들은 자료의 기초로서 소음과 음향, 선율 구성요소와 반주형태를 다룬다. 더불어 학생들은 형성 원칙과 규칙에 따라 음악이 구성되는 것을 경험한다. 즉흥연주를 할 때는 음악이 소리로 만들어지는 그 순간에 창작이 이루어진다. 음악을 움직임, 그림, 장면, 또는 상상력 가득한 텍스트로 바꿀 때 학생들은 창의적인 방식으로 음악작품의 구조와 표현내용을 이해한다.
	브란덴부르크 중등 (2008)	•하위역량 -경험 지향적으로 노래부르기, 연주하기, 움직이기 -음악 창작하기, 생산하기, 편곡하기, 표현하기 -음악 기보 및 녹음하기 -다른 표현형식의 음악을 해석하고 표현하기 -다양한 문화의 음악에 대한 실제적 접근
	바덴-뷔르템베르크 중등 (2004)	기초적인 음악적 경험은 무엇보다도 음악하기와 음악적 형성을 하는 동안 주로 이루어진다. 따라서 음악수업은 근본적으로 음악하기 경험을 가능하도록 해야 한다. 음악하기와 음악관련 행위는 음악적-심미적 경험의 전달뿐만 아니라 개인적인 음악적 활용 실제를 발전시키는데 헌신한다. 그룹으로 음악을 하고 즉흥연주하는 것은 팀웍과 창의성 또한 촉진시킨다. 따라서 음악수업의 중요한 목표는 음악을 형성할 수 있고, 직접적인 음악적 경험(노래하기, 연주하기, 움직이기)을 통한 음악에 대한 즐거움을 일깨우고, 유지하며, 장려하고, 모든 학생들의 음악적 능력을 발견하고 촉진시키는데 있다.
	브레멘 중등 (2007)	• 자신 고유의 형성노력을 통한 창의력의 개발 • 성악적 역량, 기악적 역량, 미디어적 역량의 교육 • 감각능력과 경험능력의 발전 • 움직임, 춤, 장면, 언어, 그림 안에서의 음악의 변용을 통한 개인적 표현 능력의 개발 • 그룹으로 음악하기를 통한 (심리적) 사회적 역량의 개발
	니더작센 중등	음악적 학습은 고유의 행동을 통해 지속적으로 일어나기때문에 음악 형성하기 역량은 음악적 이해과정과 습득과정 안에서 본질적인 요소를 나타낸다. 따라서 음악하기는 음악수업의 중심을 형성한다. 음악 형성하기는 포괄적이면서 각 학생의 적절한 음악실제적인 능력과 기

[19] 출처: Berliner Landesinstitut für Schule und Medien, 2006, pp. 10-11; Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, 2008, p. 20; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2004, p. 271; Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft, 2007, p. 5; Badenhop et al., 2012, pp. 10, 12, 13; Hintze et al., 2006, p. 12, 7; Ministerin für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011, p. 13; Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, 2011a, p. 12; Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, 2011b, p. 13; Arndt-Robra et al., 2012, p. 5; Engelmann et al., 2007, p. 7; Engelmann et al., 2007, pp. 8-9; Engelmann et al., pp.10-11; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2008, p. 89; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2008, p. 88; Ministerium für Bildung Saarland, 2011, p. 11; Ministerium für Bildung, 2009, p. 5; Engelmann et al., 2007, p. 7; Arndt-Robra et al., 2012, pp. 6-7; Engelmann et al., 2007, pp. 15-16; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2008, p. 89; Hintze et al., 2006, p. 10; Ministerium für Bildung, 2009, p. 12; Badenhop et al., 2012, p. 11; Ministerium für Bildung Saarland, 2011, p. 13; Engelmann et al., 2007, p. 12에서 재구성

	(2012)	술 안에서 나타난다. 음악 형성하기는 노래하기 및 악기연주하기 분야뿐만 아니라 움직임에서 그 의미를 갖는다. 독립적이고 공동적인 음악하기를 하는 동안 기초적인 음악적 능력이 점차 개발된다. 덧붙여 자기 고유의 목소리의 개발, 교실에서 노래하기, 가창 레파토리의 개발 또한 리듬, 가락, 음향적 경험을 가능하게 하는 다양한 교실 음악하기 같은 음악적 능력의 획득을 위한 기초이다. 음악하기와 음악관련 행위를 기초로하여 음악을 변주하고, 협의에 따라 즉흥연주하고, 독립적으로 편곡하고, 스스로 가창법을 개발함으로써 창의적 능력이 개발된다. 앙상블과 교실음악하기를 할 때 음악적, 사회적 의사소통과정이 촉진되며 개별적인 음악적 능력이 향상된다. 적절한 움직임 형식은 음악을 다룰 때 리듬적-박자적인 측면과 더불어 학생들의 형성적인 활동의 여지를 지원한다. 음악적 형성은 음악적 수행, 연주, 표현을 통해서 특별한 가치을 얻는다. 프로젝트 중심 수업은 이를 위해 적절한 틀을 제공한다.
형성하기	니더작센 초등 (2006)	"형성하기"영역은 음악과 움직임, 노래와 목소리, 악기, 음악 창작, 악보 등을 포괄한다. 움직임을 통해 음악의 형식과 구조를 체험한다. 또한, 학생들은 그들의 몸을 의식적으로 활용하고, 음악적 요구에 따라 고유의 움직임을 조절한다. 음악수업은 학생들의 노래준비를 촉진하고 성악적 표현시의 즐거움을 유지하는 데에 적절한 상황(연주, 오디션, 공연)을 만든다. 그러자면 목소리의 보호와 개발이 필요하다. 연주하기는 오르프악기, 자체 제작 악기, 대중음악 악기 및 전통 오케스트라 악기 등을 고려한다. 이러한 것에 기초하여 실험과 즉흥연주를 통한 음향생산과 연주법에 대한 기초적인 통찰을 얻게 된다. 또한, 새로운 테크놀로지의 사용은 음악을 만들고 음향 공간을 탐색하는 기회를 제공한다. 음악을 습득하고 경험하는 효과적인 형식은 음악 창작이다. 이것은 기초적인 작곡, 즉흥연주, 편곡 등을 포함한다. 이를 통해 기존의 음악을 발견하고 음악이론적 지식을 획득하고 적용하기 위한 모델과 규칙을 찾을 수 있다. 음악을 기보하는 것은 전통적 기보법뿐만 아니라 그래픽적 기보법 형식을 포함한다. 이것은 학생들이 스스로 찾은 기호와 규정된 기호로 들은 것을 기록하는 것을 가능하게 한다. 이러한 기초 위에서 그들 고유의 소리 구성은 시각화되고 소리에 대한 기대가 형성된다. 음악수업에서 기보형식은 음악적 맥락과 떨어져 고려되어서는 안될 뿐만 아니라 독립적인 교과과정이 되어서는 안된다.
생산	노르트라인-베스트팔렌 중등 (2011)	행위관련 생산역량은 무엇보다도 음악하기와 음악 형성하기와 관련된다. 이것은 음악을 다루는데 있어서 직접적인 경험을 가능하게 한다. 이것은 음악의 음향적 모방, 악기연주, 같이 노래하기, 교실 음악의 다양한 형식 안에서 노래하기, 스스로 만들거나 편곡한 음악의 구조와 함께 맥락과 관련된 음향구성 만들기 등을 통해 발전한다. 맥락과 관련된 음향구성 만들기는 내용적 또는 형식적인 형성 아이디어에 기초한다. 음악하기와 형성하기는 적절한 음악적 수단의 실험 및 실현, 음향 결과의 제시 등을 포함한다.
	함부르크 초등 (2011)	**•음악실제** 생산 역량 영역은 모든 실제적인 음악하기를 포함하고, 노래하기, 악기 연주하기, 음악과 움직임 및 음악 창작하기 영역으로 세분된다. 음악실제 안에서 형성되는 역량은 학생들의 개인적 역량 및 사회적 역량 강화로 이어진다. "성취기준" 챕터에서 상세히 기술된 음악실제의 자아-역량은 악기 및 신체 악기에 대한 기술 및 지식과 관련된다. 또한, 같이 연주하는 능력, 리듬적 및 구성적인 느낌과 표현 능력은 자아-역량으로 간주된다. **•창의성** 학생들은 성악적, 기악적, 신체타악기적, 무용적, 즉흥 움직임적인 표현수단 및 형성 수단을 활용하는 연습 기회를 갖는다. 이것은 음악의 재생산을 통해, 그리고 고유의 소리와 움직임 시퀀스의 창조를 통해 생긴다. 연합, 상상력, 자발성을 위한 여유가 생긴다. 음악수업은 학생 스스로 음악적 구성을 시도해보도록 하고, 필요한 지원을 제공함으로써 창의적 과정을 만든다. 학생들은 스스로 창조한 것과 일치하는 기회를 갖는다. 음악의 생산은 학생들에게 자신의 감각과 경험능력을 개발하는 기회를 제공한다. **•학교생활** 음악수업은 음악시간에만 한정되는 것이 아니라 전체 학교 생활로 확장된다. 학생들은 학급 축제나 학교공연같이 교과 수업 안팎에서 작업결과를 보여준다. 따라서 학생들은 학교 생활을 만들고, 공동체를 위한 서비스를 제공하고, 청중의 인정을 경험한다.
	함부르크 중등	음악에서는 개인적인 표현능력과 의사소통능력을 형성하는 것이 가장 중요하다. 이런 능력은 음악적 행위 안에서만 학습될 수 있다. 초등학교에서 획득한 역량을 바탕으로 학생들은 그들의 음악적 표현능력을 성악적인 측면과 기악적인 측면에서 더욱 발전시킨다. 덧붙여, 음악과

<table>
<tr><td></td><td>(2011)</td><td>함께 다양한 전통과 양식이 다루어진다. 학생들의 개인적 역량과 사회적 역량은 이러한 교과 관련 역량과 함께 형성된다.</td></tr>
<tr><td>음악적 재생산 역량</td><td>작센-안할트 중등 (2012)</td><td>노래부르기, 춤추기, 연주하기는 인간의 실존적이고 보편적인 표현 가능성과 의사소통 가능성의 일부이고, 젊은이들의 필수불가결한 정서적 성숙을 촉진하며, 음악수업의 중심요소이다. 10학년 말에 학생들은 다음을 할 수 있다:
-노래할 때 그들의 목소리를 건강하게(생리적으로 올바르게)사용한다.
-음정과 리듬을 정확하게 노래한다.
-자기 고유의 노래 레파토리를 갖는다.
-몸의 일부 또는 전체를 사용하여 그리고 악기로 리듬을 만든다.
-연주할 때 악보를 보고 간단한 멜로디를 음정과 리듬을 정확하게 하여 연주한다.
-미디어를 음악관련적으로 적극적으로 다룬다.
-그룹 안에서 노래하고 연주하며 음악을 표현한다.
-표현이 풍부하게 음악을 만든다.</td></tr>
<tr><td>음악적 행위 역량</td><td>작센-안할트 초등 (2007)</td><td>• 4학년 말 수준으로서의 과정관련 역량
-성악적, 기악적, 무용적 음악하기 역량: 목소리 훈련, 연주테크닉, 움직임의 기초 익히기
-음악하기 및 움직임의 즐거움을 유지하고, 연마하기
-공동으로 노래하기, 악기연주하기, 춤추기를 할 때 음악적으로 의사소통하고 음악을 표현하기
-표현이 풍부하게 음악 만들기</td></tr>
<tr><td>노래 하기</td><td>작센-안할트 초등 (2007)</td><td>*2,4학년 말 수준으로서의 내용관련 역량
<table>
<tr><td></td><td>2학년</td><td>4학년</td></tr>
<tr><td>내용 관련 역량 영역</td><td>기초적인 노래 기본기술과 지식을 노래 구성에 적용하기</td><td>노래 기본기술부터 다성음악까지 소유하고 적용하기</td></tr>
<tr><td>하위 역량</td><td>•적절한 노래 부르는 자세, 호흡, 음색 및 발음으로 노래부르기
•c’ ~ c“ 까지의 음역 안에서 노래부르기
•노래수업에서 자기 고유의 목소리를 어울리게 하기
•단성 노래에서 용기를 갖기
•간단한 다성음악 노래부르기 (보르동, 오스티나토, 기악반주)
•노래를 의식적으로 형성하기(셈여림, 빠르기, 발음, 음악적 아티큘레이션, 연주방식의 변화)
•최소한 10개의 전통 및 현대의 민속 노래와 동요를 선율적, 리듬적, 가사적으로 확실히 노래부르기</td><td>•노래부르는 기초 기술을 의식적으로 사용하고 표현이 풍부하게 노래부르기
•h ~ d“ 까지의 음역안에서 노래부르기
•노래수업에서 의식적으로 자기고유의 목소리 내기
•단성 노래에 확신을 갖기
•2성부 노래부르기(돌림노래, 아래성부, 윗성부, 병진행과 반진행)
•음악이론적 기초지식(조성적-선율적 및 리듬적-박자적 관계)의 적용
•조화로운 음정으로, 안정된 인토네이션으로, 장조와 단조로 노래부르기
•최소한 10개의 전통 및 현대의 민속 노래와 동요를 선율적, 리듬적, 가사적으로 확실히 노래부르기</td></tr>
</table></td></tr>
</table>

<table>
<tr><td>연주
하기</td><td>작센-
안할트
초등
(2007)</td><td>*2,4학년 말 수준으로서의 내용관련 역량
<table><tr><td></td><td>2학년</td><td>4학년</td></tr><tr><td>내용
관련
역량
영역</td><td>연주할 때 오르프 악기/리코더를 다루는 기초 기술을 적용하기</td><td>소리표상의 생성과 기보법의 기초를 위하여 악기를 적극적으로 다루기</td></tr><tr><td>하위
역량</td><td>•간단한 연주기술을 알고 적용하기
•리듬적-박자적 기초
-2/4, 3/4, 4/4 박자의 기본박 연주하기
-강세가 있는/강세가 없는 박을 인식하고 박자에 적용하기
•기초적인 조성적-선율적 소리 표상:
-위쪽 및 아래쪽으로의 간단한 선율 움직임을 연주하기
-악보(다장조) 안에서 방향찾기
(이하 생략)</td><td>•간단한 연주기술을 확실히 구사하기
•복잡한 리듬 구조:
-함께 연주하는 악곡과 노래반주
-박자와 리듬의 연계를 알고 적용하기
•조성적-선율적 및 리듬적-박자적 구조의 연계:
-5도권, 3화음, 음계로 선율 움직임 연주하기
-악보대로 연주하기(이하 생략)</td></tr></table></td></tr>
<tr><td>음악
변환
하기</td><td>노르트
라인-
베스트
팔렌
초등
(2008)</td><td>학생들은 음악을 총체적으로 경험한다. "음악 변환하기" 역량영역은 제스쳐, 얼굴표정, 언어, 움직임, 춤, 장면, 그림 등과 음악의 연계를 통해 아이들에게 적절한 접근법과 다양화된 경험방식을 가능하게 한다. 아이들의 창의적 잠재력은 그들의 생각이 구성의 기초로서 관심을 받게 될때 특히 촉진되고 개발된다. 음악에 맞춰 스스로 움직일 때 그들의 스타일에 맞게 내용적, 형식적, 정서적, 의사소통적 측면을 경험하게 된다.
음악적 장면을 구성할 때 학생들은 음악극의 원칙을 따른다. 이것은 그들에게 이러한 예술형식에 대한 생산적인 접근법을 열어준다. 또한, 음악을 그림으로 변환시킬 때 자연스러운 활동요구를 충족시킨다. 아이들은 정서적, 구조적 또는 연합적인 지각과 반응을 함으로써 음악에 참여하게 되고, 그들 고유의 방식으로 자신을 발견한다. 소리와 기호의 유사성이 밝혀질 때, 악보의 본질에 대한 통찰을 촉진한다.
중요한 점은 이것이다:
-음악에 맞춰 움직이기
-음악적 장면 만들기
-음악을 그림으로 변환하기</td></tr>
<tr><td>음악
만들기</td><td>노르트
라인-
베스트
팔렌
초등
(2008)</td><td>목소리로 음악 만들기
학교입문시기에도 매일 노래 부르기는 필수적이다. 왜냐하면 그것은 자연스러운 표현충동을 따르는 것이며, 학교 이전의 음악적 실제와 연계되며, 의식적 듣기와 더 큰 음악적 행동을 위한 전제조건을 표시하는 것이기 때문이다. 따라서 아이들이 그들의 욕구, 능력, 교과적 요구에 상응하는 노래 레파토리와 목소리 문화를 갖도록 해야한다.
아이들의 장난스러운 특징에 맞게 목소리를 즉흥적으로 다루는 것은 창의성을 촉진하고, 새로운 음악장르에 대한 접근이 가능하도록 하는 것이다.
중요한 점은 이것이다:
-노래 알기
-목소리로 노래 만들기
-목소리로 즉흥연주하기

악기로 음악 만들기
몸악기에 기초하여 아이들은 주변 사물들의 놀이가능성과 소리가능성을 시험해본다. 음악수업은 스스로 만든 소리발생장치, 오르프 악기, 문화악기 같은 악기류에 관심을 갖는다. 따라서 학생들은 기초적인 기술을 얻고, 자극을 받으며, 악기를 배우고, 차별화된 듣기능력을 개발한다.
중요한 점은 이것이다:
-악기로 즉흥연주하고 실험하기
-악기로 음악 연주하기</td></tr>
</table>

	자를란트 초등 (2011)	음악적 실제는 음악에 대한 직접적인 정서적 접근이 가능하도록 하는 것이다. 특히 노래를 하고 악기를 다양하게 다루는 것은 학생들에게 직접적인 음악적 경험의 가능성을 열어준다. 노래나 다른 음악작품에 몰두함으로써 학생들은 음악문화의 핵심적인 요소를 알게 된다. 아이들은 음악적 총체의 일부로서 음악하기 경험을 한다. 실제적인 음악하기 경험은 아이들의 음악성뿐만 아니라 감수성, 창의성, 집중력 등을 증대시킨다. •의무적인 기대역량 -광범위한 노래 레파토리를 다루고, 노래 가사에 대해 생각하고, 노래를 외워서 부르기 -목소리를 실험하고 리듬적 말하기를 통해 훈련시키기 -몸악기, 채를 사용하는 악기, 소음발생장치 등으로 음향, 소리, 소음 만들기 -악기의 재료로 인한 음향적 차이와 소음만들기를 지각하고 묘사하기 -다양한 소리생산과 관련된 연주테크닉을 지각하고 묘사하기 -간단한 그래픽 악보를 읽고, 보고 연주하기 -관습적인 악보의 기본원칙을 이해하기 -노래형식 인식하기 -음악적 매개변수를 음악적으로 경험하기 -악기로 이야기, 시 또는 그림을 음악 안에서 변화시키기 -악기로 노래를 간단하게 반주하기
표현역량	라인란트-팔츠 초등 (2009)	음악적 표현역량, 음악적 "이야기"는 음악적 '사고'에 기초한다. 이것은 외적 행위를 통해 표현하기 위해 내적 듣기 안에서 또는 음악적 사고 안에서 발전되는 음악적 표상능력과 기술을 포함한다. 더불어 이는 음악적 표상능력뿐만 아니라 음악적 표현의 질을 위해 결정적인 목소리, 움직임, 악기같은 표현매체에 대한 능숙함이다. 음악적인 표현역량은 무엇보다도 자발적인 견해와 고유의 음악적 사고의 형성 안에서 나타낸다. 이것은 또한 한 개인의 표현으로서 작곡된 음악을 보여주는 것을 가능하게 한다. 이 영역에서의 역량개발은 표현의 적절성, 순수성, 다양성으로 나타난다. 아이들은 순수한 음악적 표정, 제스처, 춤 등의 지원을 받고 총체적인 경험을 표현하도록 장려된다.
음악적 창의성	작센-안할트 초등 (2007)	*4학년 말 수준으로서의 과정관련 역량 • 음악적 창의성 -상징역량: 음악적 아이디어를 상상력이 풍부하고 창의적으로 변환하기 -문제 해결: 음악 변주시키기, 즉흥연주하기, 창작/작곡하기 -통합역량: 음악과 음악외적 현상간을 연계시키기, 장면에 적합하게 만들기
	작센-안할트 중등 (2012)	음악수업은 음악의 창의적 요소가 개발되고 촉진되지 않는다면 음악적 행위역량을 이끄는 임무를 지향하지 않는다. 음악은 수용과 재생산뿐만이 아니다. 학생들은 스스로 음악을 발견하고 만드는 것을 배우며, 독립적인 음악적 삶 안에서 적극적일 수 있다. 10학년 말에 학생들은 다음을 할 수 있다: -노래와 악곡을 개별적으로 적절하게 해석한다. -노래에 적절한 반주를 개발한다. -노래와 악곡을 변주시키고 스스로 창작한다. -다른 심미적 표현영역과의 연계 안에서 음악을 만든다. -음악을 장면에 적합하게 만든다. -다양한 미디어와 함께 음악관련 프레젠테이션을 만든다.
창의적인 음악 활용	작센-안할트 초등 (2007)	•2학년 상상력 풍부하게 음악을 다루고 음악적 실험의 즐거움을 느끼기 •4학년 음악을 창작할 때 창조적 능력을 사용하기
음악에 대해 의사소통하기	노르트라인-베스트팔렌 초등 (2008)	"악보" 및 "교과용어"와 함께 하는 "음악에 대한 의사소통"은 독립적인 학습 분야를 표현하는 것이 아니다. 따라서 이것에 대해 고유의 역량이 제시되지 않는다. 음악에 대해 소통할 때 요구되는 능력은 다른 역량영역의 하위 역량 안에서 명료해진다. 어떤 형식이든지간에 악보는 의사소통의 기초 또는 결과 확보의 관점에서 음악적 아이디어를 포착하고, 자신의 음악하기를 편하게 해주는데 도움이 되어야 한다. 학생들이 음악적 경과를 통찰하고, 이해하고, 실제로 체험할 수 있도록 악보는 "음악 듣기"시 듣기 조력자로서 도움이 되어야 한다. (중략) 각각의 근간을 이루는 음악적 현상은 그 경험가치와 함께 음악적 개념을 사용함에 있어 중

		요한 의미에 접근한다. 개념 그 자체는 부차적으로 중요하다. 교과용어의 사용은 그자체의 중요성을 갖는 것이 아니다. 개념과 음악이론 규칙은 "음악 만들기", "음악 듣기", "음악 변환하기"등과 관련하여 발견되고, 도입되며, 적용된다.
의사소통하기	니더작센 초등 (2006)	학생들은 음악관련 언어체계와 상징체계(음악적 교과개념, 기보법)를 획득하고 적절히 적용한다. 학생들은 앙상블을 할 때 질서있고 교과관련적으로 의사소통하며, 그들의 작업결과를 나타낸다.
의사소통역량	라인란트-팔츠 초등 (2009)	음악적 의사소통 역량은 리듬, 멜로디, 소리, 움직임 등의 음악적 표현 수단을 통해 맥락 안에서 다른 사람과 접촉하는 능력과 기술이다. 이는 음악에 대해 의사소통 하는 것이 아니라 음악 안에서 의사소통 하는 것에 관한 것이다. 규칙을 알고 이름을 아는 것이 우선적으로 중요한 것이 아니라 음악적 의사소통을 할 수 있느냐가 중요하다. 학교 음악수업은 결코 개인적인 수업이 아니고, 아이들의 동기에 기여를 하는 음악적 의사소통의 다양한 형식들을 가능하게 한다. 음악적 의사소통역량을 위한 가장 중요한 전제조건은 표현역량과 지각역량이다. 왜냐하면 의사소통은 표현과 지각 간의 상호작용으로부터 생겨나기 때문이다. 그리고 음악적 표현과 음악적 지각에서처럼 음악적 의사소통을 위해서는 내적인 음악적 표상(음악적 사고)이 필수적이다. 특히 의미의 성공적 음악적 의사소통에 대한 집단능력과 집중력 같은 일반적 역량 또한 그를 통해 두드러지게 촉진될 수 있다.
의사소통적 역량	니더작센 중등 (2012)	기악이든 성악이든 음악에 대해 비언어적으로 상호 의사소통하는 능력은 교과의 독특한 특성이다.
음악과 움직임	자를란트 초등 (2011)	음악은 움직이고, 움직임 동기를 전제로 한다. 움직임 동기는 움직임의 내외 형식 안에서 지각되고 경험될 수 있다. 아이들은 그들의 몸을 느끼고 음악에 따라 움직인다. 아이들은 공동의 움직임 속에서 전체의 일부로서 경험한다. 음악을 향한 움직임은 몸 지각과 조정뿐만 아니라 집중 및 사회적 역량을 증대시킨다. • 의무적인 기대역량 -음악에 몰두하고 정서를 허용하기 -리듬을 위한 느낌을 개발하고 움직임으로 변화시키기 -아이에 맞는 파트너댄스, 원형댄스, 그룹댄스를 연습하고 만들기 -자기 고유의 무용적인 움직임을 창작하기 -두 부분 및 더 많은 부분 형식을 다양한 움직임을 통해 표현하기 -빠르기, 음량, 음고 등과 같은 음악적 매개변수를 감지하고 움직임으로 변화시키기 -움직임 노래 형식 안의 노래가사를 판토마임적으로 변화시키기 -리듬을 신체 타악기를 활용하여 변화시키기 -음악소품의 기본박을 알고 움직임으로 변화시키기
	작센-안할트 초등 (2007)	•2학년 즉흥적 움직임을 위한 음악에 대한 개방성의 각인 •4학년 음악에 대한 움직임 형성을 발견하고 간단한 안무로 변환하기

3. 음악적 성찰 관련 역량[20]

용어	주	의미
음악에 대해 숙고하기	베를린 중등 (2006)	음악에 대해 숙고하고, 말하고, 기술할 때 개인적 경험이 명료화되고, 구조화되며, 기존 지식과 연계된다. 개인적 흥미 중심을 벗어나서 학생들은 자신 고유의 흥미에 대한 앎의 영역을 밖으로 확대한다. 음악에 대해 소통하고자 할 때 학생들은 점차 그들의 인식을 기술하는 것과 더불어 음악의 객관화된 사실들을 명명하기 위해 교과언어를 다루는 것을 배운다. 학생들은 교과 지식과 작업 방법을 습득하고, 음악의 이론적 측면을 다룬다. 한편으로는 음악에 대해 숙고하고 말하는 것은 음악듣기나 음악 만들기를 할 때 몰두하는 구체적인 상황으로부터 멀어지는 것이다. 다른 한편으로는 숙고하기는 교과 텍스트의 기초위에서 일어난다. 음악관련 성찰의 중요한 측면은 자기 고유의 음악적 취향, 좋아하는 것과 싫어하는 것, 일치와 한계 등에 대한 숙고이다. 학생들은 음악의 취향이 바뀔 수 있다는 것과 다른 평가와 판단에 대한 관용을 깨닫는다.
	브란덴부르크 중등 (2008)	•음악의 기능 고려하기, 기술하기, 평가하기 •문화적, 사회적, 역사적 맥락에서의 음악 경험하기 •음악의 효과 및 다른 예술과 표현형식과의 연계성을 인식하기 •음악적 환경(최신 음악경향/록음악)을 탐색하고 성찰하기 •음악적 구성의 의도 관점에서 악곡을 해석하기
음악 성찰하기	바덴-뷔르템베르크 중등 (2004)	음악작품은 순수한 음향적인 것을 뛰어넘어 다양한 맥락과 시야를 반영한다. 모든 음악은 고유의 방식으로 상황을 전하고, 주관적 감정과 세계관을 나타내며, 다양한 기능을 한다. 결국, 음악은 개인적이고 주관적인 방식으로 지각되고 이해된다. 이러한 기초하에 학생들은 자신의 삶뿐만 아니라 우리 문화와 다른 문화를 위한 음악의 의미를 성찰한다; 학생들은 다양한 역사, 문화, 사회적 맥락에서의 음악에 대한 이해를 발전시킨다; 학생들은 개별적으로 특징이 있는 음악적 작품과 다양한 음악적 형식뿐만 아니라 음악적 장르와 양식을 다룬다; 학생들은 음악의 다양한 활용을 알고 음악의 평가를 위한 척도를 독립적으로 적용하게 된다.
	브레멘 중등 (2007)	•교과 관련적인 음악이론 지식과 이해의 발전 •음악용어를 사용하여 음악에 대해 그리고 성찰을 위한 말하기 능력의 개발 •음악분석적 역량의 개발 •역사적 맥락에서 음악, 음악가, 작곡가의 사회적 수용에 대한 인식 전달
성찰	노르트라인-베스트팔렌 중등 (2011)	행위관련 성찰역량은 무엇보다도 음악에 대한 설명 및 평가와 관련된다. 주어진 음악적 맥락에서의 출발점은 음악의 분석 및 해석뿐만 아니라 음악하기와 형성하기 등의 결과이다. 여기서 상황, 주제 또는 음악적 맥락이 구체적으로 설명되고 경우에 따라 문제화된다. 따라서 이것은 작업결과를 언어화하고, 주어진 주제적 관계를 분류하며 평가하는 능력에 관한 것이다; 또 한편으로는 교과지식을 포함하여 상황과 문제를 교과적으로 올바르고 또한 기초에 근거하여 판단하는 것에 관한 것이다.
	함부르크 초등 (2011)	*언어적 표현능력 성찰 역량영역에서 음악수업은 음악에 대해 자신의 언어로 그리고 점차 교과 언어적으로 적절히 의사소통할 수 있는 목적을 위해 학생들의 언어적 표현능력을 개발한다. 학생들은 다른 사람의 말을 경청하고 상호 관계하는 것을 배운다. 음악은 형태와 구조 안에서, 표현 및 언어에 미치는 영향 안에서 형성된다. 음악은 역사적 연계성 안에서 경험되고 표현형식과 기능 안에서 지각된다.

[20] 출처: Berliner Landesinstitut für Schule und Medien, 2006, p. 11; Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, 2008, p. 20; Ministerium für Kultus Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2004, p. 271; Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft, 2007, p. 5; Ministerin für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011, p. 13; Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, 2011b, p. 13; Ministerium für Bildung, 2009, p. 12; Hintze et al., 2006, p. 11; Hintze et al., 2006, p. 13; Hessisches Kultusministerium, 2011a, p. 12; 2011b, p. 12에서 재구성

	함부르크 중등 (2011)	음악수업은 음악을 분류하고 평가하는 능력을 개발시킨다. "그들"의 음악과 "다른 사람들"의 음악을 비교함으로써 일치성(역사 및 사회적 수용)에 대한 학생들의 호기심이 유발되고, 음악의 빈번한 기능적 연계성에 대한 깊은 이해에 도달한다.
성찰역량	라인란트-팔츠 초등 (2009)	행위지향적 음악수업에서 음악적 성찰 역량은 무엇을 하는지 아는 것을 의미한다. 이는 음악적 '사고', '이야기', '이해' 등에 똑같이 기초하고 있고, 음악적 행동과 이러한 행동에 대한 사고는 따로따로 생기는 것이 아니기 때문에 이미 이러한 방식으로 음악에 일부 참여하고 있다. 협의의 성찰은 학교 음악 수업 안에서 주로 적극적인 음악 활동 맥락에서 음악에 대한 '숙고'가 되어야 한다. 우선 이러한 구체적으로 알게되고 경험된 음악에 대해 성찰할 수 있어야 한다. 즉 이론적 및 체계적 형식 안에서 나이에 적합한 추상수준에 대해 숙고하고 이야기하게 된다. 따라서 기초적 구성요소가 내면화되고 구조 또한 발견될 수 있을 때 듣기경험에 대한 성찰이 최고로 성공하게 된다.
판단 및 평가 하기	니더작센 초등 (2006)	일상의 삶 세계, 자연, 음악 등에서의 심미적이고 음향적인 현상은 개별적인 판단역량을 요구한다. 학생들은 작곡된 음악 및 스스로 만든 음악에 대해 비평적으로 성찰한다. 음악수업은 익숙하지 않고 신기한 것을 다루는데 있어서 개인적인 관점을 개발하는 역량의 개발에 기여한다. 초등학교 시기에 음악수업은 심미적 과정과 생산을 표현하고, 성찰하고, 평가하는 역량을 기본적으로 개발한다.
문화 역사적 차원의 생산	니더작센 초등 (2006)	음악수업은 과거와 현재를 검토함으로써 우리 사회의 음악적-문화적 전통 맥락을 전수한다. 학생들은 도서관과 인터넷의 도움하에 음악의 역사적, 전기적, 종교적 배경에 대해 알게된다. 학생들은 음악을 다양한 과제를 충족하는 사회적, 역사적 증거로 알게 된다. 학생들은 음악이 다양한 목적을 위해 활용되는 특정한 효과를 갖는다는 것을 깨닫는다. 또한, 인지적 흥미는 음악을 하고, 듣고, 다양한 시대의 음악적 목적과 실제에 대해 기술하고 탐색하는 것을 지향한다. 과거와 현재의 차이뿐만 아니라 관련성은 다양한 관찰, 기술, 명명, 고유의 위상을 위한 자극이 된다.
음악 문화 이해 하기	헤센 초등, 중등 (2011)	아이들은 자신의 그리고 다른 사람의 활용실제에서의 음악을 지각하고 성찰하기 위한 역량을 개발한다. 아이들은 이것을 모범적으로 재생산할 수 있다. 학교 내외의 맥락에서 감각적이고 심미적인 경험 중심적인 문화 참여에 초점을 두고 적극적으로 참여함을 통해 아이들은 지식, 능력, 기술을 습득한다. 이러한 기초 하에 아이들은 그들의 심미적 판단력을 증대시킨다. 낯선 문화와 관습의 음악을 고려하여 아이들은 자신의 관점과 문화적 관용을 형성한다.

4. 종합적 음악 교과역량[21]

<table>
<tr><th>용어</th><th>주</th><th>의미</th></tr>
<tr><td rowspan="2">교과 역량</td><td>베를린 초등 (2004), 브란덴부르크 초등 (2004), 메클렌부르크-포어폼메른 초등 (2004)</td><td>음악수업에서 교과역량은 음악과 음악의 요소를 적극적으로 다루는 능력을 통해 현실화된다. 음악적 선경험을 다양하게 연결하는 것은 학생들이 기초적인 음악실제적 능력(성악적/기악적)을 개발하고, 이것을 의미있게 사용하는 것을 지향한다. 학생들은 다양한 노래 레파토리, 가락과 노래형식의 다양한 특징을 다루며, 노래와 연주에서 음악적 변수를 창조적으로 고려한다. 음악을 독립적으로 활용하기 위해서 리듬, 음색, 소리와 소음으로 즉흥연주하고 움직임의 형식과 춤을 개발하고, 움직임, 그림, 장면, 언어 안에서 음악을 변화시킨다. 음악 활용 경험 개발을 기초로 하여 다양한 사용맥락 안에서의 음악을 발견하고, 다양한 측면(자료, 구조, 기능, 효과, 활용)으로 음악을 관찰하고 기술한다. 학생들은 음악활용을 위해 필요한 교과개념을 적절히 사용하고, 음악적 현상의 이해를 위한 지식을 소유한다. 학생들은 그들의 음향적 지각능력을 다양화하고 미디어를 성찰적이고 생산적으로 다룬다.</td></tr>
<tr><td>메클렌부르크-포어폼메른 중등 (2002)</td><td>
<table>
<tr><th>활동분야</th><th>중등 1단계 말의 교과역량</th></tr>
<tr><td>음악 만들기</td><td>•행위 맥락 안에서 획득한 지식과 기술을 구성요소와 형식에 적용하기</td></tr>
<tr><td>음악듣기</td><td>•음악수용을 위해서 획득한 지식을 구성요소와 형식에 적용하기</td></tr>
<tr><td>음악 알기</td><td>•구성요소와 형식에 대한 원리의 숙달
•사회와 음악 생산 간의 연계성 인식
•교과관련 판단 지식 고려</td></tr>
</table>
</td></tr>
</table>

5. 방법적 역량[22]

주	의미
베를린 초등(2004), 브란덴부르크 초등(2004), 메클렌부르크-포어폼메른 초등(2004)	초등학교 음악수업에서 방법역량의 개발은 예술적 행위를 일컫는다. 학생들은 그들의 생각, 사고, 감정을 음악적으로 표현하기 위하여 상황 및 목적 관련적으로 선택한다. 따라서 학생들은 음악의 형성을 위해 소리 재료를 갖고 즉흥연주하고, 실험하고, 작곡을 한다. 학생들은 노래, 연주, 움직임, 다른 변환형식 등을 존재하는 예술적 구조를 모방하는 방법으로 생각한다. 학생들은 음악의 재료, 구조, 기능, 효과, 활용(차별화, 연결, 해석)을 비교하고 정리한다. 학생들은 움직임, 장면, 조형적 표현이 음악을 다른 예술적 표현수단으로 변환시키는 수단이라고 생각한다. 또한, 특정한 기능을 위한 음악의 선택뿐만 아니라 프로그램의 설계와 실행도 방법적 역량의 형성에 기여한다. 음악수업에서 방법역량의 개발은 자주적 학습을 위한 능력을 말한다. 학생들은 음향재료들의 시험, 비교, 정리를 통해 음악에 대한 자주적인 지식을 획득한다. 학생들은 미디어로부터 음악에 대한 자주적 정보를 만들고, 수집하고, 정리하며, 그것을 표현한다. 음향 재료와 음악을 다루는 방법과 과정에 대한 숙고와 관련하여 학생들은 과제로부터 행위전략을 얻고, 계획적이고 목적지향적으로 작업하며, 이전의 지식과 능력을 의식적으로 생각하고, 음악의 획득, 연습, 해석 및 예술적 결과물의 공연과 표현의 방법을 활용한다.

[21] 출처: Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg, Berliner Landesinstitut für Schule und Medien, et al., 2004, pp. 18-19; Landesinstituts für Schule und Medien Brandenburg, Landesinstitut für Schule und Medien Berlin, and Landesinstitut für Schule und Ausbildung Mecklenburg-Vorpommern, 2004, p. 15; Rosenthal et al., 2002, p. 14에서 재구성

[22] 출처: Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg, Berliner Landesinstitut für Schule und Medien, et al., 2004, p. 19; Landesinstituts für Schule und Medien Brandenburg et al., 2004, p. 15; Rosenthal et al., 2002, p. 14; Thüringer Ministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur, 2010b, p. 5; 2012, p. 7; Badenhop et al., 2012, p. 11에서 재구성

<table>
<tr><td>메클렌부르크-포어폼메른 중등(2002)</td><td><table>
<tr><th>활동분야</th><th>중등 1단계 말의 방법적 역량</th></tr>
<tr><td>음악 만들기</td><td>•목소리, 몸, 악기, 미디어를 의식적으로 다루기
•목적지향적인 계획과 필요한 조치의 적용</td></tr>
<tr><td>음악듣기</td><td>•음악에 대한 지각, 설명, 정보교환
•음악적 과정의 인식 및 분석</td></tr>
<tr><td>음악 알기</td><td>•교과지식, 역사적 지식, 생산지식의 획득
•분석과 해석을 위해서 학습한 작업기술과 전략의 네트워크적이고 의식적인 적용</td></tr>
</table></td></tr>
<tr><td>튀링겐 초등 (2010)</td><td>학생들은 다음에 의해 방법적 역량을 개발한다.
•노래하기, 연주하기, 움직이기를 통해 음악적 구조를 이해한다.
•즉흥연주, 실험, 작곡을 할 때 상상력과 창의성을 발견하고 개발한다.
•리듬적 잠재력의 개발을 통해 공간과 시간 안에서 자유롭게 움직일 수 있으며, 이를 통해 학습의 심동적 구성요소뿐만 아니라 개념, 절차, 핵심문장 및 언어구조 등의 학습과 유지를 지원한다.
•지도하기, 즉흥연주, 비교하기, 구별하기, 구조화하기, 분석하기, 성찰하기, 논의하기, 발표하기 등과 같은 상황 관련 방법을 학습하기</td></tr>
<tr><td>튀링겐 중등 (2012)</td><td>학생들은 다음을 함으로써 방법역량을 개발한다.
•특정 목표를 향한 듣기의 다양한 요구를 충족하기
•노래하기, 연주하기, 움직이기를 통해 음악 만들기
•음악적 구조를 고려하고 설명하기
•즉흥연주/실험하기 및 작곡을 할 때 아이디어의 풍부함과 창의성을 발견하고 개발하기
•음악사적 맥락에서 생각하기
•상황관련적으로 분석, 구조화, 체계화, 성찰, 논의, 표현을 학습하고 적용하기
•다양한 미디어를 선별적으로 사용하기</td></tr>
<tr><td>니더작센 중등(2012)</td><td>음악수업에서 획득되는 방법적 역량은 다각적이다. 이것은 음악실제적 기술의 획득과 더불어 공동으로 개발된 음악작품 연주같은 표현형식에 관계된다.</td></tr>
</table>

6. 사회적 역량[23]

<table>
<tr><th>주</th><th>사회적 역량의 의미</th></tr>
<tr><td>베를린 초등(2004), 브란덴부르크 초등(2004), 메클렌부르크-포어폼메른 초등(2004)</td><td>학생들은 예술적 행위형식과 표현형식이 연관된 사회적 상호작용 안에서 사회적 역량을 획득한다. 따라서 학생들은 다양한 음악적 지각과 다양한 예술적 표현형식을 개방적으로 다룬다. 학생들은 형성 아이디어, 음악적 실행, 내용적 방법적 접근을 위한 이론에 대해 긍정적 태도와 존중을 갖고 서로를 만난다. 음악적 과제를 해결하는데 있어서 학생들은 서로 협력하고, 적응하며, 서로 도와주며 공동의 생각을 발전시킨다. 음악을 형성하고, 변형하고, 표현할 때 학생들은 자발성과 책임감을 발전시킨다. 학생들은 교과와 관련된 비평을 발표하고, 비판을 견딜뿐만 아니라, 다른 비판들을 수정하는 것을 배운다. 학생들이 규칙에 합의한 음악수업에서의 행동형식과 관련하여 그들은 규칙에 대한 대안을 수립하고 논의를 발전시키는 것을 함께 실천한다.</td></tr>
<tr><td>메클렌부르크-포어폼메른 중등(2002)</td><td>
<table>
<tr><th>활동분야</th><th>중등 1단계 말의 사회적 역량</th></tr>
<tr><td>음악 만들기</td><td>•음악적 활동 시 협력하기
•책임감 갖기
•기초적인 협력기술과 의사소통기술 구사하기</td></tr>
<tr><td>음악듣기</td><td>•새로운 것과 낯선 것에 대한 인내
•분석적이고 융통성 있는 의사소통</td></tr>
<tr><td>음악 알기</td><td>•지식 획득의 협력적 형식의 숙달
•음악세계의 기능 이해</td></tr>
</table>
</td></tr>
<tr><td>튀링겐 초등 (2010)</td><td>학생들은 다음을 함으로써 사회적 역량을 개발한다.
•사회적 상호작용 즉,
-다른 사람과 협력하기
-공동으로 다른 아이디어 개발하기
-건설적인 비평하기
-책임지기
•목소리, 몸, 악기로 표현하는 것을 배우기
•다른 사람과의 매개체로서 비언어적 의사소통 사용하기</td></tr>
<tr><td>튀링겐 중등 (2012)</td><td>학생들은 다음을 함으로써 사회적 역량을 개발한다.
•사회적 상호작용 즉,
-다른 사람과 협력하기
-공동으로 다른 아이디어 개발하기
-건설적인 비평하기
-책임지기
•목소리, 몸, 악기로 표현하는 것을 배우기
•비언어적 의사소통을 위해 음악을 사용하기
•책임감있게 미디어를 다루기</td></tr>
<tr><td>니더작센 중등 (2012)</td><td>사회적 역량은 특히 공동으로 음악하기를 할 때 개발된다. 이것은 서로 듣기, 책임감 갖기, 존중과 팀작업 등과 관련된다. 여기서 음악 만들기의 틀 안에서뿐만 아니라 음악 성찰하기의 맥락 안에서 중요한 역할을 하는 의사소통적 역량과 관련된다.</td></tr>
</table>

[23] 출처: Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg, Berliner Landesinstitut für Schule und Medien, et al., 2004, p. 19; Landesinstituts für Schule und Medien Brandenburg et al., 2004, pp. 15-16; Rosenthal et al., 2002, p. 14; Thüringer Ministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur, 2010b, p. 6; 2012, pp. 7-8; Badenhop et al., 2012, p. 11에서 재구성

7. 개인적/자아 역량[24]

<table>
<tr><th>용어</th><th>주</th><th>자아역량의 의미</th></tr>
<tr><td>개인적 역량</td><td>베를린 초등(2004), 브란덴부르크 초등(2004), 메클렌부르크-포어품메른 초등(2004)</td><td>개인적 역량은 형성력과 가치관을 의식하게 되는 학생들의 능력을 포함한다. 음악수업은 학생들의 고유의 가치관과 음악적 및 음악관련 표현 가능성을 발견하고 개발하는 상황과 자유공간을 만든다. 학생들은 고유의 형성력 안에서 자신감을 획득하고 음악 연주에서 신뢰감을 얻으며, 예술적 성취를 위한 그들의 판단력을 개발한다. 학생들은 자기 고유의 창의적 능력을 점차 현실적으로 평가할 수 있고 음악적인 형성을 위해 스스로 동기부여할 수 있다. 학생들은 음악관련 과제 해결 시 목적적이고 독립적으로 작업을 하고 자신의 장점을 파악하며, 음악수업에 참여한다. 학생들은 음악을 다룰 때 자신 고유의 성과를 지각하고 향유하며, 자긍심을 강화하며, 두려움을 더 잘 다룰 수 있다.</td></tr>
<tr><td rowspan="3">자아역량</td><td>메클렌부르크-포어품메른 중등(2002)</td><td><table><tr><th>활동분야</th><th>중등 1단계 말의 자아역량</th></tr><tr><td>음악 만들기</td><td>•목소리, 몸, 악기를 안전하게 다루기
•상상력과 창의성의 계발
•고유의 장점과 단점을 인식하기
•구성요소와 표현형식을 독립적이고 융통성있게 다루기
•통합능력의 획득</td></tr><tr><td>음악듣기</td><td>•자기 고유의 지각 능력에 대한 인식</td></tr><tr><td>음악 알기</td><td>•독립적인 지식획득을 위한 학습과정의 숙달</td></tr></table></td></tr>
<tr><td>튀링겐 초등(2010)</td><td>학생들은 다음을 함으로써 자아역량을 개발한다.
•고유의 가치관 개발하기
•자신의 형성력을 자각하기
•경청하는 것 배우기
•자신의 음향적 지각능력을 차별화하기
•자신의 인내력과 집중력 훈련하기
•예술적 성취를 위한 자신의 판단력 개발하기
•음악적 활동에 있어서 고유의 성과를 지각하고 향유하는 것 배우기
•자긍심 강화하기
•두려움과 비판을 다루는 것 배우기</td></tr>
<tr><td>튀링겐 중등(2012)</td><td>학생들은 다음을 함으로써 자아역량을 개발한다.
•고유의 가치관 개발하기
•자신의 형성력을 자각하기
•청감각에 대해 집중하기
•자신의 음향적 지각능력을 차별화하기
•자신의 인내력과 집중력 훈련하기
•예술적 성취를 위한 자신의 판단력 개발하기
•음악적 활동에 있어서 고유의 성과를 지각하고 향유하는 것 배우기
•자긍심 강화하기
•두려움과 비판을 다루는 것 배우기</td></tr>
</table>

[24] 출처: Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg, Berliner Landesinstitut für Schule und Medien, et al., 2004, pp. 19-20; Landesinstituts für Schule und Medien Brandenburg et al., 2004, p. 16; Rosenthal et al., 2002, p. 14; Thüringer Ministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur, 2010b, p. 6; 2012, pp. 7-8; Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, 2011a, p. 10; 2011b, p. 11; Badenhop et al., 2012, p. 11에서 재구성

	함부르크 초등(2011), 중등(2011)	자아개념과 동기 영역에서는 자기 자신에 대한 지각 및 동기적 입장이 핵심이다. 따라서 학생들은 특히 자신의 능력에 대한 신뢰를 발전시킬 뿐만 아니라 자아비평적이 되는 것을 배운다. 또한, 학생들은 자신의 견해를 주장하고 자신의 목표를 세우고 추구하는 것을 배운다.
	니더작센 중등 (2012)	자아역량과 관련하여 음악만들기를 할때 자기책임감과 자주성을 기르는 것이 가능하다. 즉, 음악적 상호작용 안에서 자신의 한계를 경험할 수 있고 극복할 수 있다. 개별평가를 통해 자기 고유의 능력 안에서 자신감이 증대된다.

ABSTRACT

A Study on Competency-Based Music Curriculum Design Plan

Song, Joo-Hyun
Department of Interdisciplinary Program
in Music Education
Graduate School
Seoul National University

In recent years, issues about existing knowledge-centered education have been raised with the importance of tacit knowledge due to the advent of the knowledge-based society in the 21st century. For this reason, it has been required to suggest alternatives that seek macroscopic paradigm shifts and contemplate the life and future of students. In this context, 'competency' appears as the education paradigm for the future and life of students in the 21st century. In particular, the 'competency' concept through the OECD 'DeSeCo' project has been recognized as an important aspect of human life in general and emerged as the main concept of curriculum design around the world. Therefore, the need for research and attention about competency-

based curriculum has also emerged in the field of music education. Based on such a need of study, the purpose of this study is to explore a design plan of Korean competency-based music curriculum including the competency pursued in a school music education.

To this aim, the meanings of competency and music education competency in schools were discussed through investigating previous studies. Then the features and implications of competency-based music curriculum were discussed through an investigation of competency-based curriculum development cases in the province of Quebec in Canada, 13 states in Germany, and Australia. Based on this review, the Delphi survey of the appropriate competency-based curriculum design for Korea was conducted with 30 music education professionals in Korea and their opinions were gathered. Based on this result, competency-based music curriculum plans were proposed. The results of this study can be summarized as follows.

First, to summarize the features and implications of a foreign competency-based music curriculum, four components of competency-based music curriculum were presented: the aim of education, competency, music subject content knowledge, and achievement standards. The aim of education was an important foundation for the competency that music education pursues. In the music curriculum, both music subject competency and cross-curricular competency were considered. In curriculum document, music subject competency was explained as it is divided into the various categories of competency and sub-elements. But music subject competency is an overall ability, and so each category of competency is interconnected, supplemented, and

developed in a real instruction. Because music subject content knowledge is interconnected with music subject competency, it was also a basic component of the competency-based music curriculum.

Some features were discovered in terms of relationships and design approaches of the curriculum components. Educational objectives are the basis to set up the competency and 'competency development' is also presented as the main educational objective. The major design issue is the relationship between music subject competency and cross-curricular competency. There are three approaches for designing music subject competency and cross-curricular competency: the music subject competency-centered approach, the cross-curricular competency- centered approach, and the two-way approach both of the music subject competency and the cross-curricular competency. There are also three approaches for designing music subject competency and music subject content knowledge: the music subject competency-centered approach, the music subject content knowledge-centered approach, and the binary approach of the music subject competency and the music subject content knowledge. There are two ways for designing competency and achievement standards: to describe the meaning of competency and to present achievement standards separately; to present the meaning of competency by means of presenting achievement standards. In the case of the separate presenting of achievement standards, there are presenting methods either by each of the music curriculum competencies or by integrating all the music subject competencies. The design of a competency-based music curriculum requires sufficient consideration of the relationships

and design approach of music subject competency and cross-curricular competency, music subject competency and music subject content knowledge, and competency and achievement standards as well as the enactment of the competency to be pursued in a school music education.

Second, the design plan of competency-based music curriculum suggested in this study can be summarized in the aspects of the curriculum components and interconnection between the curriculum components.

First of all, curriculum components are the aim of school music education, music subject competency and cross-curricular competency, music subject content knowledge, achievement standards. The aim of school music education was proposed as a total of 17 items consisting of music subject purposes and cross-curricular purposes. This study adopted a two-way approach in which music subject competency and cross-curricular competency are interconnected, in accordance with the results of the Delphi survey. Thus, both music subject competency and cross-curricular competency were suggested. Music subject competency consists of 'listening and understanding', 'reflection' and 'expression' categories, and cross-curricular competency consists of 'learning competency', 'social competency' and 'personal competency' categories.

As the curriculum components are correlated, the interconnection between them should be considered in competency -based curriculum design. Because the aim of the school music education is the foundation of all components of the competency-based curriculum, the competency and the music subject content knowledge

based on the aim of the school music education should be presented. According to the Delphi survey, the approach that music subject competency and cross-curricular competency are interconnected was selected, and then the way of association of music subject competency and cross-curricular competency was suggested in connection with the music curriculum documental system. Therefore, cross-curricular competency should be presented in the 'Aim' section of curriculum, music subject competency should be presented in the 'Content' section of curriculum in connection with the cross-curricular competency, and the interconnected contents should be in 'Teaching-Learning Method', 'Assessment' and 'Appendix'. The music subject competency should be designed in the way that it is closely related with music subject content knowledge and achievement standards. When the curriculum is designed, the meaning of music subject competency should be described first, music subject content knowledge should be presented in the connection with each music subject competency category, and achievement standards should be separately presented by each music subject competency category.

The traditional knowledge-based education cannot be solely maintained in the 21st century knowledge-based society. There may be a difference in the position of accepting competency, but a competency-based curriculum needs to be considered at any level and in any way. Therefore, if we apply a competency-based curriculum to the music subject, we should have a long-term perspective, and it is necessary to have the development and an implementation process based on systematic research. In order to create meaningful school

music education for students in the 21st century, it is required for music education circle to strive for a better future for music education by making good use of the opportunity that a competency-based curriculum could contribute to music education.

* Key Words: competency-based music curriculum,
competency-based curriculum design,
music subject competency,
cross-curricular competency

* Student Number: 2006-30368