

RESEARCH ARTICLE

The place of listening in university liberal arts music education: From 'knowledge about music' to 'the education of listening'

Kim, Joonhee

Lecturer, Institute of Liberal Education, Incheon National University, Republic of Korea

대학 교양 음악교육에서 감상의 위상: '음악에 관한 지식'에서 '듣기의 교육'으로

김준희

국립인천대학교 기초교육원 강사

Corresponding Author: Kim, Joonhee (pianistkim@inu.ac.kr)

Abstract

Purpose: This study constructs a reasoned argument that liberal arts music courses centered on listening are appropriate for university general education, and identifies the condition on which that appropriateness rests. **Object of study:** Survey data on liberal arts music curricula in Korean universities, the Standard Model for General Education, the 2022 revised national music curriculum, and the critical lineage running from Thomson (1939) through Kivy (1991) to Mann (1999). **Method:** Documentary analysis establishes what these courses actually teach, tests the standing of appreciation against codified criteria rather than impression or advocacy, and derives a content framework from the national curriculum and from empirical research on listening guidance. **Result:** Music history accounts for 65.25% of theory-based liberal arts music courses at 40 Korean universities, while courses addressing listening method account for only 6.78%. Although the Standard Model classifies the appreciation of art under experiential literacy education, the same document requires that emotional response involve the capacity for aesthetic perception and construction, and education that systematically cultivates this capacity belongs to the liberal arts rather than to experience. The standing of appreciation therefore depends on the presence and design of guidance, and establishing a content framework at university level continues an unfinished project of the national curriculum rather than importing a foreign model.

Keywords: Liberal Arts Music Education, Music Appreciation, Listening Guidance, Active Listening, General Education



OPEN ACCESS

Citation: Kim, Joonhee. The place of listening in university liberal arts music education: From 'knowledge about music' to 'the education of listening'. Journal of Meditation based Psychological Counseling, 37, 87-99.

DOI: <https://doi.org/10.12972/mpca.2026.37.7>

Received: August 05, 2026

Revised: August 09, 2026

Accepted: August 12, 2026

Copyright: © 2026 Meditation based Psychological Counseling Association.



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Non-Commercial License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>) which permits unrestricted non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium provided the original work is properly cited.

I. 들어가는 말

1. 오래된 비판

최근 국내 교양교육 연구에서는 교양 음악 교육이 음악사와 작곡가 중심의 내용 구성에 치우쳐 감상 교육의 본래 목적을 충분히 구현하지 못한다는 비판이 제기되고 있다. 장명재(2025: 547)는 음악 비전공자 대상 예술교육의 질을 높이려면 “음악감상 등의 단순 체험 위주 교육을 지양”하고 전문성을 갖춘 새로운 교육이 필요하다고 논한다. 그는 한국교양기초교육원이 제시한 체험소양교육의 틀 위에서 논지를 편다. 감상을 ‘체험’으로 규정하는 순간, 그것을 정규 교과에서 축소해야 한다는 결론은 제도적 논리를 얻는다.

그러나 이 비판은 새로운 것이 아니라 상당히 오래된 역사를 가진다. 작곡가이자 비평가인 톰슨(V. Thomson)은 1939년에 이미 감상 교과를 신랄하게 공격했고, 반세기 뒤 철학자 키비(P. Kivy)는 감상 교과가 학생에게 가르치는 것이 작품의 주제를 차례로 짚어 읊는 일에 불과하다고 보아 그것을 “익힐 가치 없는 응접실 재주”(Kivy, 1991: 93)라고 혹평했다. 키비는 연주와 가창을 함께 가르치지 않고는 교양 교과에서 음악을 효과적으로 가르칠 수 없다고 결론지었다. 86년의 간격을 두고 세 사람이 같은 논지를 펴고 있는 셈이다. 즉, 감상은 수동적이며 그것을 가르친다는 교과는 실속이 없다는 것이다.

그리고 이 비판은 한국의 실태 앞에서 상당한 설득력을 가진다. 전국 4년제 대학 40개교의 교양 음악 이론강의 118과목 가운데 음악사가 65.25%를 차지하는 반면, 음악의 기초이론과 감상법을 다루는 개론 강의는 8과목으로 6.78%에 그친다(김소연, 2024a: 10). ‘음악 감상’이라는 이름으로 개설된 강좌에서 실제로 학생들이 학습하는 것은 대체로 음악에 관한 지식이며, 어떻게 들을 것인가는 교육 내용으로 정립되어 있지 않다.

그렇다면 감상을 교양 음악교육의 중심에서 내려놓아야 하는가. 본 논문은 그렇지 않다고 본다. 다만 결론으로 이르는 그 과정과 방식이 중요하다. 만(B. Mann, 1999)이 키비에게 답한 방식, 곧 비판이 겨냥한 현상의 실재는 인정하되 그로부터 교과의 폐기를 도출하는 추론은 반박하는 형식이다. 그 응답의 내용은 III장에서 상세히 다루겠다. 본 논문이 취하는 형식도 이와 같다.

특별한 가이드라인 없이 음악을 들려주고 작품 정보를 전달하는 데 그치는 수업이라면, 그것을 ‘단순 체험’이라 부르는 비판은 정당하다. 그러나 그 비판이 감상 교과 자체의 폐기로 이어지는 것은 다른 문제다. 비판의 대상은 ‘감상’ 그 자체가 아니라, 특정한 지침을 따르지 않은 단순한 ‘청취’ 행위이다.

이 구분을 세우기 위해 본 논문은 논의를 명문화된 표준 위로 옮긴다. 감상 교과가 교양 교과로 적합한가는 학생의 흥미나 교수자의 편의로서 판단할 문제가 아니라, 한국교양기초교육원이 규정한 교양기초 교과목의 요건에 비추어 따져야 할 문제이다. 본 논문은 그 기준을 바탕으로 감상 교과의 지위를 검토하고, 그 결과로 감상의 교양적 정당성이 안내의 설계에 달려 있음을 논증하고자 한다.

2. 연구 문제와 논문의 성격

본 논문이 답하려는 질문은 세 가지이다. 첫째, 한국 대학의 교양 음악교육은 실제로 무엇을 가르치고 있는가. 감상을 명목으로 내건 강좌에서 무엇이 교육 내용을 이루고 있으며, 그 구성은 어떻게 형성되었는가. 둘째, 그럼에도 감상은 교양 교과로 적합한가. 적합하다면 어떤 조건에서 그러하며, 연주나 작곡 같은 대안과 견주었을 때 감상을 중심에 두어야 할 근거는 무엇인가. 셋째, 감상을 교양교육의 내용으로 세운다면 그 내용 체계는 무엇이며, 강의 현장에서 어떻게 구현되는가. 첫 번째 질문은 II장에서, 두 번째 질문은 III장에서 다룬다. 세 번째 질문은 내용 체계를 다루는 IV장과 구현 설계를 다루는 V장으로 나누어 답하기로 한다.

미리 밝히지만 본 논문은 논증 연구이다. 특정 교수법의 효과를 검증하거나 선행연구를 정리하는 것이 목적이 아니라, 감상에 초점을 둔 교양강좌가 대학 교양교육에 적합하다는 방향을 논리적으로 구성하는 것이 목적이다. 따라서 인용되는 실태 조사와 실험 연구들은 그 자체가 검토 대상이 아니라 논증의 전제를 입증하는 근거로 쓰인다. 이러한 성격에서 따라 나오는 한계, 즉 미처 검증하지 못한 점과 근거 문헌의 제약성은 VI장에서 한데 모아 다룬다.

아울러 범위를 한정하여 본 논문을 전개할 것이다. 국내 교양 음악교육이 다루는 대부분의 주제가 서양 클래식에서 치우쳐 있다는 문제는 그 자체로 중요하나 본 논문에서는 깊이 다루지 않으며, 이 역시 VI장에서 후속 과제로 언급한다. 본 논문의 축은 ‘무엇을 듣게 할 것인가’가 아니라 ‘어떻게 듣게 할 것인가’이기 때문이다.

II. 한국 대학 교양 음악교육의 실태: 명목과 실질의 괴리

1. 무엇을, 어떻게 가르치고 있는가

1) 과목의 분포: 무엇을 가르치는가

한국 대학에서 음악 비전공 학생이 음악을 만나는 통로는 대부분 교양 강좌이며, 그 대표적 형태는 감상을 중심에 둔 수업이다. 그렇다면 ‘음악 감상’이라는 이름 아래 실제로 학생들이 학습하는 것은 무엇인가.

이 질문에 답할 수 있는 가장 포괄적인 자료는 김소연(2024a)의 조사이다. 전국 4년제 일반종합대학 40개교의 2023학년도 교양 음악과목 225개를 분석한 연구로, 음악 단독 이론강의 118과목의 주제를 분류한 결과는 <Table 1>과 같다. ‘음악사’가 77과목으로 65.25%를 차지했다. 그 내역은 클래식 음악사 49과목, 한국음악사 20과목, 대중음악사 7과목, 그리고 국악에서 대중음악에 이르는 흐름을 아우르는 과목 1과목이다. 특정 장르를 다루는 과목이 31과목으로 뒤를 이었고, 기타 음악은 2과목에 그쳤다.

Table 1. Distribution of topics in general education music theory courses at 40 Korean universities

주제 범주	과목 수	비율
음악사	77	65.25%
음악 장르	31	26.27%
기초이론·감상법 개론	8	6.78%
기타 음악	2	1.69%
계	118	99.99%

출처: 김소연(2024a: 10)의 자료를 재구성함. 비율은 소수점 셋째 자리에서 반올림하였으므로 합계가 100%와 일치하지 않는다.

주목해야 할 것은 세 번째 범주이다. 음악의 기초이론과 감상법을 다루는 개론 강의는 8과목, 6.78%에 불과했다. ‘어떻게 들을 것인가’를 교육 내용으로 삼는 과목이 스무 과목 중 한 과목 남짓이라는 뜻이다.

이 수치는 다음과 같이 해석할 수 있다. 한국 대학의 교양 음악교육은 ‘음악에 관한 지식’을 상당히 많이 담고 있다. 음악의 역사를 비롯해 작곡가와 작품의 배경, 특징 등이 그 내용이다. 그러나 그러한 지식과 반드시 병행되어야 할 활동인 ‘듣기’ 자체는 교육 내용으로 정립되어 있지 않다. 감상은 강좌의 명칭에 포함돼 있을 뿐, 교육과정의 실질적 내용으로 구현되지 않고 있다는 것이다.

강의 방법의 분포도 유사하다. 음악 과목 중 이론강의가 68.21%인 데 비해 실기과목은 55과목으로 31.79%이다. 그중 가창 25과목(합창 17과목)과 기악실기 25과목이 대부분이며 창작은 4과목, 지휘는 한 과목이다(김소연, 2024a). 감상, 즉 ‘듣는 능력의 교육’은 제자리를 차지하지는 못했다.

2) 교육의 지향점: 어떻게 가르치는가

과목 분류에서 나타난 편중은 강의계획서에 제시된 교육 목표에서도 확인된다. 박지영·손민정(2023)은 서울 소재 12개 대학의 2022학년도 교양 음악 강좌 80과목의 강의계획서를 질적 분석 소프트웨어를 이용해 분류했다. 그 결과 이들 강좌는 “서양 클래식 음악을 중심으로 역사와 문화적 측면을 강조하는 이해 중심적 교육을 지향하고 있는 양상”(박지영·손민정, 2023: 105)이 강한 것으로 나타났다. 강의 목표를 음악의 다섯 가지 사회적 역할 범주에 따라 분류했을 때 가장 중시된 가치는 ‘음악적 지식과 가치’였다. 저자들은 “대부분의 교양 음악 강좌는 음악을 ‘이해’하는 행위에 맞춰져 있으며, 창조, 연주를 경험하는 실기 과목은 부족한 것으로 나타났다”(같은 글: 105)고 정리한다.

과목의 역사·문화적 맥락에 대한 강조는 융합 강좌에서도 확인된다. 음악 융합 이론강의 47과목 가운데 인문학과 융합이 33과목(70.21%)으로 가장 많았으며, 이 가운데에서도 “문화, 역사와의 융합이 33과목 중 15과목으로 가장 많았다”(김소연, 2024a: 12). 융합을 표방한 강좌에서도 역사와 문화에 관한 내용이 중요한 비중을 차지하고 있음을 보여준다.

두 연구는 조사 대상과 분석 방법에서 차이가 있다. 하나는 전국 40개교의 과목을 분류한 연구이고, 다른 하나는 서울 소재 12개 대학의 강의계획서를 분석한 연구이다. 그러나 서로 다른 자료를 대상으로 한 두 연구에서 모두 역사·문화적 맥락을 중심으로 음악을 이해하도록 하는 교육 목표가 두드러진다는 공통점이 확인된다. 이는 한국 대학의 교양 음악교육이 음악을 직접 경험하거나 감상하는 활동보다 작품의 역사

적·문화적 배경과 의미를 설명하고 이해하는 데 상대적으로 더 큰 비중을 두고 있음을 보여준다.

2. 양적 팽창, 질적 정체

이러한 경향은 최근에 새롭게 나타난 현상이 아니다. 이미 십여 년 전 장지원(2012)은 교양 음악 과목의 종류가 다양해지고 세분화되었음에도 “여전히 해당 과목의 전문적 내용만을 다루고 있으며 타 영역과의 관련성을 통한 통합적 접근 방식의 교수는 이루어지지 않고 있다”(장지원, 2012: 194)고 지적하였다. 이는 관련 문헌에 대한 검토를 바탕으로 제시된 분석이었다.

그로부터 11년 뒤 이루어진 연구에서도 유사한 경향이 확인된다. 박지영·손민정(2023)에 따르면, 서울 소재 12개 대학의 교양 음악 강좌는 2008학년도 47과목에서 2022학년도 80과목으로 증가했으며, 2022학년도 강좌의 68%가 3학점으로 편성되었다. 과목 수와 학점 편성이라는 측면에서는 교양 음악 강좌의 규모와 비중이 확대된 셈이다. 그러나 “주제별 분류에 의하면 2008년과 2022년 모두 ‘서양 클래식 음악’이 약 40%-50%를 차지할 정도로 높고”(같은 글: 98), 두 시점 사이의 변화도 뚜렷하지 않았다. 결국 양적 측면에서는 과목 수와 학점이 증가했지만, 무엇을 가르치고 어떤 방식으로 접근할 것인가라는 교육 내용의 구성에서는 큰 변화가 나타나지 않았다.

3. 미국의 경우: 하위분야의 분화

이러한 정체가 교양 음악교육의 본질적인 특성을 보여주는 것은 아니다. 해외 사례와의 대비가 그것을 보여준다. 김소연(2024b)은 국내 조사 연구를 발표한 같은 해에 같은 방법으로 미국 동북부 4개 대학의 교양 음악 과목 106개를 분석했다. 두 연구는 같은 연구자가 동일한 분석틀을 사용하여 수행했으므로, 연구자나 분석 방법의 차이를 배제한 상태에서 결과를 비교할 수 있다.

미국 4개교의 이론 과목 69개에서도 음악사가 26과목으로 가장 많다. 그러나 그 비중은 37.68%로 국내의 절반 수준이며, 나머지는 <Table 2>와 같이 여덟 개의 하위분야에 걸쳐 있다(김소연, 2024b: 100). 국내 이론강의의 범주가 음악사·장르·개론·다문화의 넷에 그치는 것과 대조적이다.

Table 2. Sub-disciplines of music theory courses at four universities in the northeastern United States

하위분야	과목 수	비율
음악사	26	37.68%
음악이론 및 분석	14	20.29%
음악사회학	12	17.39%
종족음악학	10	14.49%
음악미학	2	2.90%
음악비평	2	2.90%
음악심리학	2	2.90%
문헌학	1	1.45%
계	69	100%

출처: 김소연(2024b: 100)의 자료를 재구성함.

특히 미학, 비평, 심리학에 주목할 필요가 있다. 국내 교양 교육과정에는 이에 해당하는 과목이 전혀 없다. 이 부재가 갖는 의미는 III장에서 학술적 대표성을 논할 때 다시 다루겠다. 다만 이 자료를 해석할 때 유의할 점이 있다. 미국 조사는 대학 홈페이지의 공개 자료에 근거한 것이다. 개설 현황은 보여주되 실제 수업 운영의 질은 말해 주지 않는다는 점을 저자 자신이 밝히고 있다(김소연, 2024b).

4. 소결

이 장의 분석은 교양 음악교육의 목표와 실제 교육 내용 사이에 간극이 있음을 보여준다. 감상을 주요 목표로 제시하면서도 음악사 지식의 전달이 65.25%로 가장 큰 비중을 차지하고, 기초이론·감상법 개론은 6.78%에 그친다. 이러한 구성은 십수 년간 크게 달라지지 않았다.

문제는 음악 지식의 가치가 아니라, 그것이 음악을 듣고 이해하는 능력으로 이어지도록 교육 내용이 구성되어 있는가에 있다. 따라서 감상 은 여전히 교양 음악교육의 중심이어야 하는지, 그렇다면 ‘듣기의 교육’에는 무엇을 담아야 하는지를 살펴볼 필요가 있다. 전자는 III장에서, 후자는 IV장에서 다룬다.

III. 감상은 교양 교과로 적합한가

1. 적합성의 준거와 요건의 충족

1) 기준: 명문화된 세 요건

감상 중심 교양강좌의 적합성을 논하기에 앞서, 무엇이 교양 교과의 요건을 갖추게 하는지 먼저 살펴볼 필요가 있다. 한국교양기초교육원의 『대학 교양기초교육의 표준 모델』(이하 ‘표준모델’)은 교양기초 교과목이 “보편적 포괄성, 학술적 대표성, 전인교육의 요건을 두루 갖추어야 한다”(한국교양기초교육원, 2022: 7)고 규정한다. 보편적 포괄성은 특정 분야를 넘어 폭넓은 기초 지식을 제공하는 것, 학술적 대표성은 학문적 가치를 갖춘 내용을 다루는 것, 전인교육은 지식 습득과 인격 형성을 함께 추구하는 것을 뜻한다.

또한 표준모델은 교양기초교육을 자유학예·기초문해·체험소양으로 구분하고, 자유학예 교과목에는 핵심적 주제, 넓은 시각, 다양한 관점, 유기적 통일성, 통합적 개방성, 시의성이라는 학술성 요건을 제시한다. 이 가운데 ‘넓은 시각’은 해당 학문 영역을 폭넓게 조망할 수 있는 시야를 제공해야 한다는 기준이다(같은 책: 8).

본 논문은 이러한 기준을 바탕으로 감상 교과의 적합성을 검토한다. 판단의 기준은 학생의 흥미나 만족도가 아니라, 해당 교과가 교양교육의 요건을 충족하는가에 둔다.

2) 감상 교과는 요건을 충족하는가

첫째는 보편적 포괄성이다. 이는 전공에 관계없이 누구나 접근할 수 있어야 할 뿐 아니라, 다양한 학문 분야를 이해하는 데 필요한 기초적 식견을 제공해야 한다는 의미이다. 음악 감상은 이러한 조건을 충족한다. 전공이나 악기 연주 능력에 관계없이 참여할 수 있고, 학생들이 일상에서 이미 다양한 음악을 접하고 있기 때문이다. 최진호(2016)의 조사에 의하면, 대학생의 하루 평균 음악 감상 시간은 1.97시간이었다. 나아가 음악 감상을 통해 기를 수 있는 미적 감각은 특정 전공에만 필요한 능력이 아니라, 다양한 학문과 활동을 이해하고 경험하는 데 필요한 기본적인 감각이라고 볼 수 있다. 2022 개정 교육과정 총론이 ‘심미적 감성 역량’을 특정 교과가 아닌 학교 교육 전체의 핵심역량으로 규정한 것도 이 감수성의 범학문적 성격을 뒷받침한다(교육부, 2022a). 교양 교과가 다루어야 할 대상으로서 음악은 특수하지 않고 이미 보편적이다.

둘째는 학술적 대표성이다. 이 요건은 흔히 음악감상 교과의 한계로 지적되어 왔다. 그러나 음악 감상 자체의 학문적 기반이 부족한 것은 아니다. 오히려 국내 교양교육에서 이러한 학문적 기반과 감상 교육의 연결이 충분히 이루어지지 않았다고 볼 수 있다. 앞의 <Table 2>에서 보았듯이, 미국 4개 대학의 교양 음악 이론 과목은 음악사, 음악이론 및 분석, 음악사회학, 종족음악학, 음악미학, 음악비평, 음악심리학, 문헌학 등 여덟 분야를 포괄한다(김소연, 2024b). 이 가운데 음악미학·음악비평·음악심리학은 음악을 어떻게 듣고 이해하며 판단하는지를 직접 다루는 분야이다. 따라서 음악감상을 학문적으로 다룰 근거가 부족한 것이 아니라, 국내 교양강좌에서 이러한 내용을 충분히 활용하지 못해 왔다고 보는 편이 적절하다.

셋째는 전인교육이다. 2022 개정 교육과정 총론은 “인간에 대한 공감적 이해와 문화적 감수성을 바탕으로 삶의 의미와 가치를 성찰하고 향유하는 심미적 감성 역량”을 여섯 핵심역량의 하나로 규정한다(교육부, 2022a). 표준모델 역시 ‘심미적 공감 능력 함양’을 교양기초교육의 여섯 목표에 포함시킨다(한국교양기초교육원, 2022: 3). 음악감상 교육은 이러한 역량을 기르는 데 적합한 교양교육의 한 영역으로 볼 수 있다.

세 요건을 기준으로 볼 때 감상 교과를 교양교육에서 배제할 이유는 없다. 그러나 배제할 이유가 없다는 사실만으로 감상 교과의 적합성이 증명되는 것은 아니다. 교양 교과로서 감상 교과가 적합한지를 판단하기 위해서는 별도의 기준이 필요하다. 따라서 감상 교과의 지위를 결정하는 핵심적인 질문을 따로 살펴볼 필요가 있다. 이 문제는 다음 절에서 자세히 다룬다.

2. 감상 교과는 체험소양인가 자유학예인가

표준모델은 교양기초 교육과정을 자유학예교육, 기초문해교육, 체험소양교육의 세 영역으로 나눈다. 감상은 어디에 속하는가. 표준모델의 관점에서는 그 방향을 비교적 분명하게 확인할 수 있다. 체험소양교육의 ‘심미적 체험’ 항목에서 “예술의 감상 및 실기는 학생 스스로 새로운 체험을 통해 정서적 순화 및 창의적 발상의 계기를 갖도록 해야 한다”(같은 책: 8)고 규정하기 때문이다. 감상은 실기와 나란히 체험소양으로 분류되어 있다.

이 분류에는 교육과정상 의미가 따른다. 표준모델은 체험소양교육이 “교육 내용과 과정이 매우 다양하고 경우마다 고유하여 정규 수업만으로 감당해 내기 어려우며, 정량적인 객관적 평가도 어렵다”는 이유로 “가급적 비교과 프로그램으로 운영하고 정규 교육과정에는 최소로 설치하는 것이 바람직하다”(같은 책: 7)고 권고한다. 감상이 체험소양교육에 포함된다면, 정규 교과로서의 비중이 작아질 수 있는 근거가 마련된다. 앞서 본 장명재(2025)의 비판이 주목되는 것도 이러한 분류와 관련된다. 따라서 감상 교과의 교육적 위상을 논의하기 위해서는 이 분류가 감상 교육의 성격을 적절하게 설명하는지 함께 검토해야 한다.

본고는 음악 감상을 정서적 순화에 한정할 경우 체험소양교육으로 볼 수 있지만, 음악을 이해하고 해석하며 판단하는 학습으로 확장할 경우 자유학예의 교육적 성격을 가질 수 있다고 본다. 이는 감상을 체험소양교육으로 분류한 표준모델의 내용을 달리 해석하자는 주장이 아니다. 표준모델에서도 감상과 심미적 경험을 보다 폭넓게 다루고 있으며, 국가 교육과정 역시 이를 정서적 경험에만 한정하지 않는다. 따라서 감상 교과를 어느 영역에 둘 것인지는 감상을 어떤 교육적 활동으로 구성하느냐에 따라 달라질 수 있다. 이하에서는 이를 뒷받침하는 세 가지 근거를 살펴본다.

1) 자유학예의 목표

표준모델은 교양기초교육의 여섯 목표를 제시하면서 각 목표를 담당하는 교육 영역을 함께 명시한다. 이 중 ‘심미적 공감 능력 함양’의 담당 영역은 “자유학예교육/체험소양교육”으로, 두 영역에 공동으로 배정되어 있다(한국교양기초교육원, 2022: 3). 앞 절에서 감상 교과가 겨냥하는 역량으로 지목한 바로 그 목표가 이미 자유학예의 교육 영역에도 포함되어 있는 것이다.

여기서 표준모델의 구조를 구분해서 볼 필요가 있다. ‘심미적 공감 능력 함양’은 목표의 차원에서 자유학예교육과 체험소양교육 모두에 배정되어 있다. 반면 감상을 체험소양교육으로 분류한 조항은 체험소양 교과목의 요건을 설명하는 맥락에서 제시된 것이다(같은 책: 8). 따라서 감상을 통해 ‘심미적 공감 능력 함양’이라는 목표를 달성하고자 한다면, 이를 자유학예교육의 관점에서도 해석할 수 있다. 더욱이 표준모델은 교양기초교육을 “인간, 사회, 자연, 예술에 대한 종합적 이해를 바탕으로 세계관과 가치관을 스스로 확립하는 데 기여하는 교육”(같은 책: 3)으로 정의한다. 예술에 대한 이해 자체가 교양기초교육의 중요한 목표와 범위에 포함되어 있는 셈이다.

2) 감상: 학습을 통해 형성

여기서 한 가지 오해를 먼저 해소할 필요가 있다. 본 논문은 정서적 체험의 교육적 가치를 부정하지 않는다. 감상에서 정서적 감응이 발생하는 것은 자연스럽지만, 이를 정서적 체험에만 한정하는 것은 별개의 문제다. 표준모델 역시 “정서적 감응은 먼저 감성적 공감 능력을 전제하고 나아가 미적 지각 및 구성 능력을 요구한다”(같은 책: 7)고 밝힌다. 즉 감상은 정서적 경험에 그치지 않고, 미적 지각과 구성 능력을 길러야 하는 교육적 활동으로 볼 수 있다.

특히 표준모델이 미적 지각 및 구성 능력을 ‘요구한다’고 명시한 점은 이러한 능력이 교육을 통해 형성되어야 함을 보여준다. 따라서 이를 체계적으로 기르는 감상 교육은 체험소양에만 한정되지 않고 학예적 교육의 성격을 가질 수 있다. 또한 “해당 학문 영역을 폭넓게 조감할 수 있는 시야를 제공한다”(같은 책: 8)는 자유학예의 요건은 음악에도 적용될 수 있다. 무엇을 듣고, 무엇을 놓치며, 소리의 어떤 요소가 의미를 만드느지를 이해하도록 하는 교육은 정서적 체험을 넘어 음악에 대한 학술적 이해를 형성하는 교육이다.

3) 국가 교육과정에서의 감상

이는 표준모델의 내용만으로 도출한 해석이 아니라, 국가 교육과정에서도 확인된다. 2022 개정 음악과 교육과정은 감상 영역의 성취기준에서 학습자에게 음악을 듣고 음악 요소를 분석하며, 여러 시대·사회·문화권의 음악을 비교하도록 요구한다(교육부, 2022b: 19). 해당 성취기준의 구체적인 내용은 IV장에서 살펴보겠지만, 여기서 주목할 점은 분석과 비교가 정서적 체험을 넘어 인지적 능력을 요구하며, 국가 교육과정 역시 듣기를 교육을 통해 길러야 할 능력으로 본다는 것이다.

이상의 논의는 하나의 결론으로 이어진다. 감상은 정서적 체험에 머물 수도 있지만, 능력을 기르는 교육으로 구성될 수도 있다. 그 차이는 감상 자체에 있는 것이 아니라, 감상을 어떻게 가르치느냐에 달려 있다. 이는 문학 감상과 비교하면 더욱 분명하다. 문학은 텍스트를 읽고 해석하는 능력을 기르는 교육으로 다루어지며, 문학 감상을 단순한 체험으로만 보지는 않는다. 해석을 수반하는 예술 감상이 인문학의 교육 방식으로 자리 잡고 있다면, 음악 감상 역시 그 가능성을 배제할 이유가 없다.

따라서 별도의 학습 안내 없이 음악을 듣게 하는 수업은 체험소양의 성격에 가깝지만, 음악을 듣고 이해하는 능력을 기르는 수업은 자유학예의 교육적 성격을 갖는다. II장에서 확인한 실태는 이 차이를 더욱 분명하게 보여준다. 음악에 관한 지식은 충분히 제공되지만, 그 지식을 바탕으로 음악을 듣고 이해하도록 돕는 학습 내용과 방법은 충분히 제시되지 않는다. 따라서 문제는 감상 자체가 아니라 감상을 교육으로 전환할 학습 내용과 방법의 부재에 있다.

3. 왜 연주나 작곡이 아니라 감상인가

수동적 감상만으로는 부족하다는 지적에는 두 갈래의 대안이 따라온다. 키비(Kivy, 1991)는 연주와 가창을 함께 가르치지 않고는 교양 교과에서 음악을 효과적으로 가르칠 수 없다고 논했고, 장명재(2025)는 MIT의 사례를 들어 작곡 교육을 제안한다. 두 대안을 검토할 필요가 있다.

첫째, 실기과목이라고 해서 교양 교과의 요건을 자동으로 갖추는 것은 아니다. 표준모델은 예술 실기에 대해서도 “단순한 취미 활동이나 기술 습득을 위한 것”(한국교양기초교육원, 2022: 10)은 배제해야 한다고 규정한다. 따라서 실기가 교양 교과로 인정되려면 기능 습득을 넘어서는 교육적 목적과 내용이 필요하다. 이는 감상에도 동일하게 적용되는 기준이다. 감상을 실기라는 대안으로 제시한다고 해서 교양교육의 요건까지 달라지는 것은 아니다.

둘째, 실행 가능성의 문제가 있다. 김소연(2024a)의 조사에서 국내 교양 음악 실기과목은 55과목이고 그중 창작은 4 과목, 지휘는 1 과목에 그친다. 기악 실기는 소수 대학에 집중되어 있다. 대형 강의가 일반적인 교양교육의 운영 여건에서는 실기 중심으로의 전환을 단기간에 추진하기 어렵다. 수강생이 많을수록 개별 실습과 지도가 제한되고, 연주와 실습에 필요한 공간과 설비도 별도로 마련해야 하기 때문이다. 따라서 현실적인 대안은 실기 중심으로 교육과정을 전환하는 것보다, 기존 강좌 안에서 학생의 음악적 경험과 듣기 능력을 확대하는 데 있다.

셋째, 실기는 개인의 연습 시간을 전제로 한다. 연주는 가창이든 기능을 익히고 다듬는 데에는 학습자마다 다른 시간과 반복이 필요하다. 음악적 경험의 편차가 큰 다수의 비전공 학생을 한 강의실에 두고 저마다의 연습을 지도하는 일은 대학 교양의 조건에서 현실적으로 감당하기 어렵다. 이는 앞의 실행 가능성 문제를 설비의 차원을 넘어 교수-학습의 차원에서 다시 확인해 준다.

넷째, 그리고 가장 중요한 것은 지속 가능성이다. 최진호(2016)에 따르면 대학생은 앞서 본 하루 평균 1.97시간의 청취에 비해 최근 3년간 음악 관련 공연 참석은 평균 1.09회로 연 1회에 미치지 못했다. 같은 기간 영화 관람은 11.70회였다. 졸업 이후의 삶에서 유지되는 음악 경험은 연주도 작곡도 아닌 듣기다. 교양교육이 평생의 향유를 겨냥한다면 그 교육은 이미 지속되고 있는 형식 위에 세워지는 편이 합리적이다.

이는 감상수업이 실기수업보다 우월하다는 주장이 아니다. 현재의 교육 여건에서 더 많은 학생이 참여하고 지속적인 음악 경험을 이어갈 수 있는 방식이 감상이라는 판단이다. 실기수업을 운영할 여건이 되는 학교에서는 감상과 실기를 병행할 수 있다.

4. 감상교육의 중요성

감상 교육 비판의 계보를 다시 살펴보면 한 가지 공통점을 찾을 수 있다. 비판의 대상은 감상 자체가 아니라 감상을 가르치는 방식이었다. 키비가 감상 교과의 구조 나열식 해설을 비판한 것은 앞서 본 바와 같다. 그러나 그는 같은 글에서 “음악 듣기가 교양교육의 한 부분에 그치지 않고 필수적인 부분일 수 있다는 옹호론이 성립할 수 있다”(Kivy, 1991: 91)고 썼다. 그가 문제 삼은 것은 감상의 교양적 가치가 아니라 당시의 교수 방법이었다.

툼슨(Thomson, 1939)도 마찬가지다. 그는 감상 교과를 비판하면서도 “감상 사기극을 음악 분석의 실천이나 음악사 서술과 혼동해서는 안 된다”(같은 책: 129)고 했다. 비판의 대상은 음악에 대한 지식이나 교육 자체가 아니라, 음악을 이해하는 데 필요한 내용을 충분히 제공하지 못하는 감상 수업의 방식이었다. 만(Mann, 1999) 역시 감상 교과가 “제1주제, 제2주제, 종결주제의 나열”에 머무는 문제는 인정하면서도, 음악에 가르칠 내용이 없다는 주장에는 반박했다(Mann, 1999: 89, 106).

이처럼 비판의 계보는 감상교육의 폐지를 요구한 것이 아니다. 문제는 감상 자체가 아니라 그것을 어떻게 가르칠 것인가에 있었으며, 따라서 필요한 것은 폐지가 아니라 더 나은 교육 방식의 설계였다.

5. 소결

이 장의 논의는 다음과 같이 정리된다. 교양 교과와의 적합성 준거는 보편적 포괄성, 학술적 대표성, 전인교육이며 감상 교과는 세 요건 모두에서 배제될 이유가 없다. 다만 감상이 정서적 체험에 머물면 체험소양으로 분류되어 정규 교과에서 밀려나는 것이 제도적으로 정당해진다. 그러나 표준모델 자신이 목표의 층위에서 심미적 공감 능력을 자유학예에도 배정하고, 정서적 감응에 길러야 할 능력을 요구하며, 국가 교육과정 또한 감상을 분석과 비교의 활동으로 규정한다. 세 근거는 감상이 능력의 교육이 될 수 있음을, 그리고 그때 자유학예의 지위를 주장할 수 있음을 가리킨다.

따라서 감상 중심 교양강좌의 적합성은 감상이라는 활동이 아니라 안내의 설계에 달려 있으며, 비판자들이 겨누는 곳도 거기였다. 그렇다면 남은 물음은 하나다. 그 안내는 무엇을 내용으로 삼아야 하는가. 다음 장에서 다루겠다.

IV. ‘듣기의 교육’은 무엇을 내용으로 삼는가

III장의 결론은 감상 교과의 교육적 성격이 어떤 안내를 제공하느냐에 달려 있다는 것이었다. 그렇다면 그 안내는 무엇을 가르쳐야 하는가. 이 장에서는 그 내용을 구체화한다.

먼저 한 가지를 분명히 할 필요가 있다. 본고가 제안하는 내용은 새로운 구상이 아니다. ‘어떻게 들을 것인가’를 가르치는 내용은 이미 국가 교육과정에 포함되어 있다. 다만 고등학교 단계에서 충분히 구체화되지 못한 채 대학 교육으로 이어지지 않았을 뿐이다.

1. 국가 교육과정에 이미 포함된 ‘듣기의 교육’

2022 개정 교육과정 총론은 ‘심미적 감성 역량’을 학교 교육 전체가 길러야 할 여섯 핵심역량의 하나로 규정한다(교육부, 2022a). 이 역량은 음악과 교육과정에서 감상 영역의 성취기준으로 구체화된다.

주목할 것은 그 성취기준의 구성이다. 중학교 감상 영역은 “[9음02-01] 음악을 듣고 다양한 음악 요소에 집중하여 분석한다”와 “[9음02-03] 다양한 시대·사회·문화권의 음악을 듣고 음악의 배경과 역할을 비교한다”를 나란히 둔다(교육부, 2022b: 19). 앞의 것은 음악 내적 구조에 대한 분석이고 뒤의 것은 사회·문화적 맥락에 대한 이해다. 국가 교육과정은 이 둘을 대립시키지 않고 감상이라는 하나의 활동 안에서 함께 요구한다.

고등학교 진로 선택 과목 ‘음악 감상과 비평’에서는 이 기획이 한층 뚜렷해진다. 이 과목은 “음악의 미적 본질과 다양한 가치를 경험하고, 변화하는 삶 속에서 감상자나 청중 등의 역할을 지속적으로 수행”하도록 하는 것을 목표로 삼는다(같은 책: 65). 감상자로서의 역할 수행이 교과의 목표로 명문화된 과목이 이미 존재하는 것이다. 나아가 이 과목은 학습자가 자신이 느낀 바를 언어로 표현하도록 요구하는데, 그 조항과 함의는 V장에서 상세히 다루겠다.

즉, 국가 교육과정은 이미 구조 분석, 맥락 이해, 감상 내용의 언어화라는 세 가지 내용을 제시하고 있다. 이것이 본고가 말하는 ‘듣기의 교육’을 구성한다. 대학 교양교육에서 필요한 것은 새로운 내용을 발명하는 것이 아니라, 이 내용을 대학 수준으로 확장해 이어 가는 것이다.

2. 대학으로 이어지지 못한 듣기의 교육

반명진(2020)은 ‘음악 감상과 비평’ 과목에 음악 요소 및 개념 체계가 마련되어 있지 않다는 점을 지적했다. 일반 선택 과목인 ‘음악’에는 리듬·가락·화음·형식 등을 다루는 체계가 있지만(반명진, 2020: 120), 감상과 비평을 전담하는 과목에는 이러한 기준이 없다. 무엇을 감상할지는 제시되어 있지만, 무엇에 주목해 들을지는 충분히 제시되지 않은 것이다.

이 문제는 대학에서도 이어진다. 대학 교양 과정에서 기초이론 및 감상법 개론에 해당하는 강좌는 118개 중 8개에 불과하며(김소연, 2024a: 10), 최진호(2016: 197)의 조사에서도 응답자의 57%가 학교 음악교육이 현재의 감상 활동에 영향을 미치지 않았다고 답했다. 고등학교에서 충분히 구체화되지 못한 듣기의 교육이 대학에서도 이어지지 않고 있는 것이다.

따라서 대학 교양 감상 교과의 내용 체계를 세우는 일은 새로운 내용을 만드는 것이 아니다. 고등학교에서 충분히 이루어지지 못하고 대학에서 끊긴 ‘듣기의 교육’을 대학 단계에서 이어가는 일이다.

3. 감상 과정의 단계화

그렇다면 대학 교양에서의 ‘듣기 교육’은 어떤 방식으로 구성되어야 하는가. 유지민·김유진(2024)은 스완윅(Swanwick)과 틸만(Tillman)의 나선형 발달 모델을 바탕으로 비평 학습을 직관적·표현적·분석적·심미적 비평의 네 단계로 구분한다. 이 가운데 주목할 점은 감상이 먼저 이루어지고, 이후 구조와 맥락에 대한 이해가 더해진다는 순서이다. 김준희(2023: 28) 역시 구조를 파악하기에 앞서 곡의 형태와 악기, 장르를 먼저 듣도록 제안한다.

이를 바탕으로 대학의 ‘듣기 교육’은 세 가지 원칙을 갖출 수 있다. 첫째, 학습자의 수준에 따라 출발점을 조정한다. 둘째, 들은 내용을 말과 글로 표현하도록 한다. 셋째, 교육의 목표를 구체적인 행동으로 제시한다. 이때 언어화는 감상에 덧붙이는 활동이 아니라, 들은 것을 이해하고 판단하는 과정을 완성하는 단계로 볼 필요가 있다.

이러한 교육이 지향하는 것은 능동적 감상이다. 톰슨(Thomson, 1939)이 비판한 ‘사실에 묶인 청자’와 달리, 능동적 청취는 음악을 스스로 듣고 구별하며 이해하고 표현하는 청자를 길러내는 데 목적이 있다.

4. 소결

‘듣기 교육’의 내용 요소는 새롭게 창안되어야 할 대상이 아니다. 구조 분석, 맥락 이해, 언어화는 이미 국가 교육과정이 감상 영역의 성취 기준으로 규정하고 있는 항목들이다. 문제는 그 기획이 고등학교 단계에서 체계를 갖추지 못하였고, 대학 단계로도 계승되지 못하였다는 데 있다.

대학 교양은 이를 계승하되 비전공 학습자의 특성에 부합하도록 재구성해야 한다. 정서적 반응에서 구조 분석으로 이행하는 단계적 배열, 학습자의 배경에 따른 출발점의 조정, 언어화의 명시적 배치, 그리고 확인 가능한 행동으로의 목표 진술이 그 골격을 이루며, 궁극적 도달점은 능동적 청취이다. 이제 남은 과제는 이를 실제 강의에서 어떻게 구현할 것인가에 있다.

V. 감상수업의 설계

IV장에서 제시한 ‘듣기의 교육’을 실제 강의로 구현하려면 세 가지를 설계해야 한다. 교수자가 무엇을 어떻게 안내할 것인가(지침), 학생이 들은 것을 어떻게 표현하게 할 것인가(언어화), 학생을 어떻게 수업에 참여시킬 것인가(참여)가 그것이다.

1. 지침

음악 감상에서 제공되는 언어적 지침은 크게 구조를 설명하는 말, 음악을 서사적으로 풀어내는 말, 작품의 배경을 설명하는 말로 나눌 수 있다(Margulis, 2010: 298; Halpern, 1992: 42; Blom et al., 2020: 6). II장에서 살펴본 것처럼 국내 강의는 이 가운데 배경 정보에 치우치는 경향이 있다.

연구 결과에서 주목할 원리는 두 가지다. 첫째, 지침의 제시 시점이다. 청취 직전에 많은 정보를 제공하면 감상을 방해할 수 있으므로(Margulis, 2010: 285), 듣기 전에는 최소한의 방향만 제시하고 구체적인 설명은 청취 후에 제공하는 방식이 적절하다. 둘째, 학습자의 수준이다. 같은 정보도 음악적 배경지식이 부족한 학습자에게는 도움이 되지만, 익숙한 학습자에게는 오히려 감상을 방해할 수 있다(Halpern, 1992; Margulis et al., 2015: 596-597; 이지혜, 2021). 다만 세 유형의 지침을 어떻게 조합하는 것이 가장 효과적인지는 아직 충분히 검증되지 않았다.

2. 언어화

언어화에서는 교수자의 해설을 전달하는 것에서 학생이 자신의 감상을 표현하는 것으로 방향을 바꿀 필요가 있다. 이는 국가 교육과정에서도 이미 제시되어 있으며(교육부, 2022b: 68), 선행연구에서도 감상 활동의 한 방식으로 다루어져 왔다(반명진, 2020: 117; 유지민·김유진, 2024: 158).

여기서 언어화는 청취 이전에 타인의 설명을 제공하는 것과 다르다. 학생이 음악을 들은 뒤 자신의 언어로 듣고 느낀 것을 표현하는 활동이기 때문이다. 과제는 비전공 학습자가 실제로 사용하는 언어를 바탕으로 구성하고(Larsen & Whitaker, 2013: 77), 앞서 제시한 세 가지 지

침과 네 단계의 비평 과정을 평가와 과제 구성에 활용할 수 있다.

3. 참여

참여는 학생이 실제 감상 활동에 얼마나 능동적으로 관여하는가의 문제다. 한수정(2024)의 조사에서는 음악감상활동 시간이 학습몰입을 유의하게 예측했지만, 학습지속의도에는 유의한 영향을 미치지 않았다. 반면 개별적 참여와 교수자·학습평가에 대한 만족은 학습지속의도를 예측하는 요인으로 나타났다. 구체적인 결과는 <Table 3>에 제시한다.

Table 3. Predictors of learning flow and persistence intention in an appreciation-based liberal arts music course

예측 변인	학습몰입	학습지속의도
음악감상활동 시간	$B=.135, t=3.555, p<.001$	$B=-.037 (n.s.)$
개별적 참여(수업참여도)	-	$B=.563, t=6.068, p<.001$
교수자 및 학습평가 만족	-	$B=.519, t=6.734, p<.001$

출처: 한수정(2024: 294, 296)의 결과를 발췌·재구성함.

이는 음악을 들려주는 것만으로는 학습이 졸업 이후까지 이어지기 어렵다는 뜻이다. 이지선(2025: 56)에서 흥미를 매개로 한 몰입이 학습 지속을 예측한 결과도 같은 방향을 보여준다. 개별적 참여를 높이는 방법으로는 감상문, 문제 중심 과제(한수정, 2023), 실연과의 연계(최진호, 2016; 이지혜, 2021) 등을 활용할 수 있다. 평가 역시 그 과정에 포함된다. 실제 음악을 듣고 판단한 뒤 자신의 감상을 표현하도록 하는 평가라야 평가 자체가 ‘듣기의 교육’으로 기능한다.

4. 사례

필자가 두 대학에서 운영해 온 교양 감상 강좌는 이러한 원칙을 실제 수업에 적용한 사례다. 강좌의 목표를 음악 지식의 전달보다 음악을 듣고 이해하고 표현하는 능력의 형성에 두고, 가이드라인에 따라 작성한 감상문에 전체 평가의 20%를 배정했다. 또한 기말에는 실제 음악을 듣고 판단하는 듣기평가를 실시하고, 공연 관람을 교과 내용에 포함하여 수업 밖에서도 음악을 직접 경험하도록 구성했다. 이러한 사례가 보여주는 것은 이와 같은 설계가 이미 보편적으로 이루어지고 있다는 사실이 아니다. 오히려 기존 교양 강좌의 틀 안에서도 감상교육을 지식 전달에서 능력 형성으로 전환하는 것이 가능하다는 점이다.

5. 소결

지침은 무엇을 언제 제시할 것인지, 그리고 학습자의 수준에 따라 무엇을 제공할 것인지를 함께 고려해야 한다. 언어화는 교수자의 설명을 받아들이는 데 머물지 않고, 학생이 자신의 청취 경험을 말과 글로 표현하도록 방향을 전환할 필요가 있다. 참여는 개별적인 활동 기회를 충분히 제공하고, 그 과정과 결과를 신뢰할 수 있는 방식으로 평가할 때 지속적인 학습으로 이어질 수 있다. 다만 이 장에서 제시한 설계 원리는 하나의 가능성을 제안한 것이며, 그 효과와 적절성은 후속 연구를 통해 검증할 필요가 있다.

VI. 결론

1. 논의의 요약

본 논문은 감상에 초점을 둔 교양강좌가 대학 교양교육에 적합한가를 물었다. 답은 ‘적합하다’이다. 다만 그 적합성은 감상이라는 형식 자체에서 보장되는 것이 아니라, 감상을 어떻게 가르치고 안내하느냐에 달려 있다. 이를 밝히는 것이 본고의 목적이었다.

II장에서는 한국 대학 교양 음악교육의 실태를 검토했다. 전국 40개교의 교양 음악 이론강의 118과목 가운데 음악사가 65.25%를 차지하는 반면, 기초이론과 감상법을 다루는 강좌는 6.78%에 그친다(김소연, 2024a). 강의계획서의 언어를 분석한 연구에서도 유사한 경향이 확

인된다. 한국 대학의 교양 음악교육은 '음악에 관한 지식'을 풍부하게 제공하지만, '어떻게 들을 것인가'를 독립적인 교육 내용으로 충분히 다루지 않았다. 감상은 강좌의 명목에는 존재하지만 교육과정의 중심에는 놓이지 않았다.

III장에서는 이러한 실태에도 불구하고 감상이 교양 교과로 적합한지를 검토했다. 판단의 준거는 한국교양기초교육원이 제시한 보편적 포괄성·학술적 대표성·전인교육의 세 요건이었다. 감상 교과는 이 요건에서 배제될 이유가 없었다. 다만 표준모델이 예술 감상을 체험소양교육에 포함하고, 체험소양교육의 비교과 운영을 권고한다는 점에서 감상이 정서적 체험에 머문다면 정규 교과로서의 근거가 약해진다.

본고는 이에 대해 표준모델이 심미적 공감 능력을 자유학예에도 배정하고, 정서적 감응에 미적 지각 및 구성 능력을 요구한다는 점에 주목했다. 국가 교육과정 역시 감상을 분석과 비교의 활동으로 규정한다. 따라서 감상은 정서적 체험에 머물 때와 능력을 기르는 교육으로 구성될 때 그 교육적 성격이 달라진다. 감상 교과의 교양적 지위는 감상이라는 활동 자체보다 그것을 가능하게 하는 안내의 설계에 달려 있다. 감상교육에 대한 86년에 걸친 비판의 계보 역시 감상 자체보다 당시의 교수 방법을 문제 삼았다는 점에서 이 해석을 뒷받침한다.

IV장에서는 그 안내가 무엇을 내용으로 삼아야 하는지를 검토했다. 결론은 새로운 내용을 발명할 필요가 없다는 것이다. 구조의 분석, 맥락의 이해, 들은 것의 언어화는 이미 국가 교육과정에 제시되어 있다. 문제는 이 기획이 고등학교에서 충분히 구체화되지 못했고 대학에서도 이어지지 않았다는 데 있다. 본고는 이를 대학 단계에서 계승하는 내용 체계로 정서적 반응에서 구조 분석으로 나아가는 단계적 배열, 학습자 배경에 따른 출발점 조정, 언어화의 명시적 배치, 확인 가능한 행동으로의 목표 진술을 제안했다. 그 도달점은 능동적 청취다.

V장에서는 이를 실제 강의로 구현하는 방법을 지침·언어화·참여의 세 측면에서 살펴보았다. 지침에서는 청취와 설명의 순서, 정보의 유형, 학습자의 배경을 함께 고려할 것을 제안했다. 언어화에서는 교수자의 설명을 전달하는 데서 벗어나 학생이 자신의 청취 경험을 말과 글로 표현하도록 방향을 전환할 것을 제안했다. 참여에서는 감상 활동의 양만으로 지속을 기대하기 어렵다는 연구 결과를 바탕으로 감상문, 문제 중심 과제, 실연 연계 등의 방법을 제시했다.

2. 본고의 기여

본 논문의 기여는 세 가지다.

첫째, 감상 교과의 적합성 논의를 명문화된 교육 기준에 근거해 재구성했다. 한국교양기초교육원 표준모델의 교과목 기본요건을 판단 준거로 삼아 감상교육의 지위를 검토했다.

둘째, 감상을 '단순 체험'으로 보는 비판을 그 비판이 근거로 삼은 표준모델의 논리 안에서 검토했다. 표준모델이 정서적 체험에 능력을 요구한다는 점을 근거로, 안내된 감상이 자유학예의 교육적 성격을 가질 수 있음을 논했다.

셋째, 제안한 내용 체계를 국내 교육과정에 이미 제시된 감상교육의 연장선에서 구성했다. 해외 사례를 그대로 가져오는 대신, 국내 교육과정에 제시된 감상교육의 요소를 대학 단계에서 이어가는 방향을 제안했다.

3. 한계와 후속 과제

본 논문은 문헌과 이론에 근거하여 논의를 전개했으며, 제안한 내용 체계와 수업 설계의 효과는 아직 확인하지 못했다. 이는 형식적으로 한계를 덧붙이는 것이 아니라, 본 논문이 참고한 실증 연구가 충분하지 않기 때문이다.

감상 안내 방식의 효과를 실제로 비교한 연구는 본 논문이 확인한 범위에서 각 유형별로 두 편을 넘지 않았으며, 극적 서술의 경우 한 편에 불과했고 연구 대상도 16명이었다. 따라서 현재의 연구 결과만으로 특정 안내 방식을 효과적인 방법으로 제시하기는 어렵다.

또한 국내 연구에서는 여러 안내 방식을 함께 사용하는 수업을 제안하고 있지만, 이를 실제로 비교한 연구는 확인되지 않았다. 지금까지의 연구는 각 안내 방식을 따로 비교한 경우가 대부분이다. 따라서 본 논문에서 제안한 여러 안내 방식을 함께 사용하는 수업이 실제로 더 효과적인 인지는 아직 확인되지 않았다.

필자가 운영한 강의 사례에도 한계가 있다. 강의계획서는 실제 수업의 결과를 보여주는 자료가 아니므로, 이를 통해 교육 효과를 주장할 수는 없다. 이 사례가 보여주는 것은 음악 지식의 전달보다 듣는 능력의 형성을 목표로 하는 감상 강좌를 설계할 수 있다는 점이다.

따라서 후속 연구에서는 감상 안내 방식이 학습몰입과 학습지속의도에 미치는 영향을 직접 비교할 필요가 있다. 현재까지 안내 방식을 비교한 연구는 주로 음악 감상의 즐거움, 주의, 이해 등을 측정했으며, 학습몰입이나 학습지속의도를 측정한 국내 연구에서는 안내 방식을 직접 비교하지 않았다. 이지선(2025)은 유럽 문화에 대한 이해가 음악적 흥미를 통해 학습몰입과 학습지속에 영향을 미칠 가능성을 확인했지만, 설문을 통한 관계 분석이므로 안내 방식의 효과를 직접 확인한 연구는 아니다.

이 문제는 본 논문의 핵심 주장과도 연결된다. 본 논문은 감상 중심 교양강좌의 장점 가운데 하나로 졸업 이후에도 이어질 수 있는 음악 경험을 제시했다. 그러나 V장에서 살펴본 것처럼 감상활동의 양만으로 학습지속의도를 설명하기는 어려웠다. 어떤 교육 방식이 감상을 지속적인 음악 경험으로 이어지게 하는지는 앞으로 확인해야 할 문제이며, 안내 방식이 그 과정에 어떤 영향을 미치는지도 검증할 필요가 있다.

이를 위한 연구 조건은 어느 정도 마련되어 있다. 학습몰입과 학습지속의도를 측정하는 도구는 국내 교양 음악 수업에서도 이미 사용되었다(한수정, 2024; 이지선, 2025). 후속 연구에서는 안내 방식을 실제 수업에 적용하고, 그에 따른 학습몰입과 학습지속의도의 변화를 비교할 필요가 있다.

마지막으로 I장에서 연구 범위에서 제외한 음악의 범위와 선택 문제도 별도로 검토할 필요가 있다. 국내 교양 음악교육이 서양 클래식 음악에 치우쳐 있고 다문화 음악의 비중이 낮다는 문제는 ‘어떻게 들을 것인가’와 구별되는 ‘무엇을 들을 것인가’의 문제이기 때문이다.

4. 맺음말

감상은 대학 교양 음악교육에서 가장 많은 학생이 경험할 수 있는 교육 방식이다. 학생들은 이미 하루 두 시간 가까이 음악을 듣고 있으며, 졸업 이후에도 지속되는 음악 경험 역시 대체로 듣기를 통해 이루어진다. 문제는 감상이 교양교육의 방법으로 부족하다는 데 있지 않고, 감상을 체계적으로 안내하지 못해 왔다는 데 있다.

교양 음악교육의 중심을 ‘음악에 관한 지식’에서 ‘듣기의 교육’으로 옮기는 것은 교육의 범위를 줄이는 것이 아니라 감상교육이 담당할 교육적 역할을 구체화하는 일이다. 학생이 무엇을 들을지 아는 데서 나아가 어떻게 들을지를 배울 때, 감상 교과는 대학 교양교육이 요구하는 능력을 기르는 교육으로 자리매김할 수 있다.

국문초록

연구의 목적: 감상에 초점을 둔 교양강좌가 대학 교양교육에 적합하다는 방향을 논리적으로 구성하고, 그 적합성이 성립하는 조건을 밝히는 데 목적이 있다. 연구대상: 한국 대학의 교양 음악교육 실태를 조사한 국내 연구들, 한국교양기초교육원의 『대학 교양기초교육의 표준 모델』, 2022 개정 음악과 교육과정, 그리고 톰슨(1939)에서 키비(1991)와 만(1999)으로 이어지는 감상 교육 비판의 계보를 주요 분석 대상으로 삼는다. 연구방법: 문헌 분석을 통해 먼저 국내 교양 음악교육이 실제로 무엇을 가르치는지를 확인하고, 다음으로 감상 교과와 적합성을 인상이나 당위가 아니라 명문화된 교과목 요건에 비추어 검토하며, 끝으로 국가 교육과정과 감상 안내를 조정한 소수의 실증 연구로부터 내용 체계와 구현 원리를 도출한다. 연구결과: 전국 40개교의 교양 음악 이론강의 118과목 가운데 음악사가 65.25%를 차지한 반면, 기초이론과 감상법을 다루는 개론은 6.78%에 그쳤다. 이에 따라 감상은 강좌의 명칭에는 포함되어 있지만 교육과정의 주요 내용으로 자리 잡지 못한 것으로 나타났다. 감상 교과는 보편적 포괄성·학술적 대표성·전인교육이라는 세 요건에서도 배제될 이유가 없다. 다만 표준모델은 예술 감상을 체험소양교육에 포함하고, 체험소양교육은 비교과로 운영할 것을 권고한다. 따라서 감상을 정서적 체험에 한정한다면 정규 교과로서의 비중이 줄어드는 것은 제도적으로 설명할 수 있다. 그러나 같은 문서가 정서적 감응에 미적 지각 및 구성 능력을 요구하고 있다는 점에서, 이러한 능력을 체계적으로 기르는 감상교육은 체험을 넘어 학예의 성격을 갖는다. 결국 감상 교과와 교양교육적 성격은 감상 자체보다 이를 어떻게 안내하고 구성하느냐에 달려 있다. 구조에 대한 분석, 맥락에 대한 이해, 들은 것의 언어화는 이미 국가 교육과정의 감상 영역 성취기준에 제시되어 있다. 따라서 대학 교양 감상교과와 내용 체계를 마련하는 일은 새로운 내용을 만드는 것이 아니라, 고등학교 단계에서 충분히 이어지지 못한 교육 내용을 대학에서 발전시키는 작업이다. 본고는 그 내용 체계로 단계적 배열, 학습자에 따른 출발점 조정, 언어화의 명시적 배치, 확인 가능한 행동으로 목표를 제시하는 방식을 제안했다. 이를 실제 수업에 적용하기 위해 안내·언어화·참여의 세 영역으로 나누어, 청취와 설명의 순서를 조정하고, 청취 이후 학생 자신의 언어로 감상을 표현하게 하며, 개별적 참여를 높이는 수업 구조를 제시했다. 다만, 본 논문은 문헌과 이론에 근거한 논증적 연구로서, 본고에서 제안한 내용 체계와 수업 설계의 효과는 아직 실증적으로 검증되지 않았다는 한계가 있다.

주제어

교양 음악교육, 음악 감상, 감상 안내, 능동적 청취, 교양기초교육

참고문헌

- 교육부(2022a). 2022 개정 교육과정 총론[교육부 고시 제2022-33호], 교육부.
- 교육부(2022b). 음악과 교육과정[교육부 고시 제2022-33호, 별책 12], 교육부.
- 김소연(2024a). 2023학년도 대학 교양 음악 교과목의 운영 실태 분석. *음악교육연구*, 53(2), 1-19. <https://doi.org/10.30775/KMES.53.2.01>
- 김소연(2024b). 미동북부 지역 대학교의 교양 음악교과 운영현황 분석: 예일 대학교, 존스 홉킨스 대학교, 컬럼비아 대학교, 바너드 대학교를 중심으로. *음악교육공학*, 60, 89-108. <https://doi.org/10.30832/JMES.2024.60.89>
- 김준희(2023). 클래식 음악 수업, 사람in.
- 박지영, 손민정(2023). 2022학년도 교양 음악교육 실태 연구: 서울 소재 12개 대학을 중심으로. *음악이론포럼*, 30(1), 89-111. <https://doi.org/10.16940/YMR.2023.30.1.89>
- 반명진(2020). 진로 선택 과목 ‘음악 감상과 비평’의 음악 개념 지도 방향. *교육과정평가연구*, 23(3), 107-127. <https://doi.org/10.29221/jce.2020.23.3.107>
- 유지민, 김유진(2024). 단계적 음악 비평 교육을 위한 교수-학습 모형 개발 연구: 고등학교 진로 선택 교과 ‘음악 감상과 비평’을 중심으로. *음악이론포럼*, 31(2), 153-179. <https://doi.org/10.16940/YMR.2024.31.2.153>
- 이지선(2025). 대학 교양 음악에서 유럽 문화의 이해가 음악적 흥미, 학습몰입 및 학습 지속에 미치는 영향 연구. *콘텐츠와산업*, 7(4), 53-57. <https://doi.org/10.55387/JCI.2025.07.04.09>
- 이지혜(2021). 대학 교양 음악 교육의 필요성과 교육방향: 체험중심의 음악교육. *지식과 교양*, 8, 309-327. <https://doi.org/10.54698/kl.2021.8.309>
- 장명재(2025). 비전공자 대상 예술교육의 가능성 연구: MIT 음악교과목을 중심으로 한 체험소양교육 모델 제안. *지식과 교양*, 19, 529-583. <https://doi.org/10.54698/kl.2025.19.529>
- 장지원(2012). 21세기 대학 교양 음악수업의 발전 방향에 관한 고찰. *예술교육연구*, 10(3), 183-197.
- 최진호(2016). 대학생들의 음악 감상활동 및 초중고교 음악교과와의 관계. *음악교육공학*, 29, 183-200.
- 한국교양기초교육원(2022). 대학 교양기초교육의 표준 모델, 한국교양기초교육원.
- 한수정(2023). 대학 교양수업에서 문제중심학습 활용 사례 연구: 음악감상 기반 수업을 중심으로. *교양교육연구*, 17(5), 259-280. <https://doi.org/10.46392/kjge.2023.17.5.259>
- 한수정(2024). 음악감상활동 기반 교양수업 참여 대학생의 학습몰입 및 지속에 관한 연구. *음악교육연구*, 53(4), 275-303. <https://doi.org/10.30775/KMES.53.4.275>
- Blom, D., Bennett, D., & Stevenson, I. (2020). Developing a framework for the analysis of program notes written for contemporary classical music concerts. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 376. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00376>
- Halpern, J. (1992). Effects of historical and analytical teaching approaches on music appreciation. *Journal of Research in Music Education*, 40(1), 39-46. <https://doi.org/10.2307/3345773>
- Kivy, P. (1991). Music and the liberal education. *Journal of Aesthetic Education*, 25(3), 79-93. <https://doi.org/10.2307/3333155>
- Larsen, C., & Whitaker, N. (2013). Verbal responses to music listening by adult nonmusicians. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 197, 77-95. <https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.197.0077>
- Mann, B. (1999). A response to Kivy: Music and “music appreciation” in the undergraduate liberal arts curriculum. *College Music Symposium*, 39, 87-106. <https://www.jstor.org/stable/40374571>
- Margulis, E. H. (2010). When program notes don't help: Music descriptions and enjoyment. *Psychology of Music*, 38(3), 285-302. <https://doi.org/10.1177/0305735609351921>
- Margulis, E. H., Kisida, B., & Greene, J. P. (2015). A knowing ear: The effect of explicit information on children's experience of a musical performance. *Psychology of Music*, 43(4), 596-605. <https://doi.org/10.1177/0305735613510343>
- Thomson, V. (1939). The state of music, William Morrow.