https://doi.org/10.30775/KMES.55.3.103
음악교육연구 제55권 제3호 pp. 103-131 (2026년 8월) ISSN 1229-4179 (Print)
Korean Journal of Research in Music Education Vol.55, No.3, (August, 2026) ISSN 2713-3788 (Online)

음악과 교육과정을 통해 살펴본 음악 문해력 개념의 변화와 시사점

The Evolution of the Concept of Musical Literacy in the Music Curriculum and Its Implications

김성지*
Sung-Ji Kim

초록 본 연구는 우리나라 음악과 교육과정의 변천을 음악 문해력 관점에서 분석하여, 교육과정에 나타난 음악 문해력의 의미와 강조점이 어떻게 변화되어 왔는지를 밝히고 교육적 시사점을 도출하는 데 목적을 두었다. 이를 위해 음악 문해력 개념을 고찰하고 그 의미의 변화를 기술적 문해력, 음악적 의미 구성 문해력, 사회・문화적 맥락 문해력의 세 층위로 구조화하였다. 그리고 시기별 국가 수준 음악과 교육과정을 음악 문해력의 관점에서 분석하고, 그 결과를 3층위 구조에 비추어 검토하였다. 분석 결과, 교육과정의 변천에 따라 음악 문해력은 악보 해독 중심의 기술적 문해력에서 구조 이해와 해석을 중시하는 음악적 의미 구성 문해력으로, 그리고 사회적 참여와 문화적 맥락에 대한 이해, 디지털 환경에서의 소통을 포괄하는 사회・문화적 맥락의 문해력으로 그 의미와 강조점이 점진적으로 확장・재구성되어 왔으며, 이러한 변화는 각 시기의 사회・교육적 환경과 맞물려 있는 것으로 해석되었다. 본 연구는 음악 문해력 개념을 세 층위가 상호보완적으로 작동하는 다층적 구조로 제시하고, 향후 음악과 교육과정 설계, 학교급 간 연계, 수업과 평가 등에서 이들 층위가 유기적으로 연계될 필요가 있음을 제안한다.

주제어: 음악 문해력, 음악과 교육과정, 기술적 문해력, 음악적 의미 구성 문해력, 사회・문화적 맥락 문해력

Abstract This study examined the development of the Korean national music curriculum from the perspective of musical literacy to identify changes in its meaning and emphasis and to draw educational implications. The concept of musical literacy was reviewed and conceptualized into three layers: technical literacy, musical meaning-making literacy, and socio-cultural contextual literacy. National music curricula across curriculum periods were then analyzed through this framework. The analysis showed that, across successive curriculum revisions, musical literacy has gradually expanded and been reconfigured from technical literacy, centered on music notation and score reading, to musical meaning-making literacy, emphasizing the understanding and interpretation of musical structure, and further to socio-cultural contextual literacy, encompassing social participation, cultural understanding, and communication in digital environments. These changes were interpreted as related to the social and educational contexts of each curriculum period. This study proposes a multilayered conception of musical literacy in which the three layers operate complementarily and suggests that they should be organically interconnected in future music curriculum design, articulation across school levels, and classroom instruction and assessment.

Key words: musical literacy, music curriculum, technical literacy, musical meaning-making literacy, socio-cultural contextual literacy

* First author, E-mail: kkksjsj@hanmail.net
Teacher, Halla Elementary School, 42, Yeonhwa-ro, Jeju-Si, Jeju-do, South Korea

Received: 31 May 2026, Reviewed (Revised): 30 June 2026 (12 August 2026), Accepted: 21 August 2026
© 2026 Korean Music Education Society.

Ⅰ. 서론

학교 음악교육 현장에서는 학생들의 기초적인 독보 및 기보 능력 저하에 대한 우려의 목소리를 어렵지 않게 듣게 된다. 간단한 악보도 읽지 못하는 학생들이 많다는 현장의 진단은 음악 문해력의 약화, 나아가 학교 음악교육의 질적 저하에 대한 문제 제기로 이어지기도 하고, 전통적 의미의 음악 문해력 교육을 회복해야 한다는 요구로 확장되기도 한다. 그러나 오늘날 음악을 둘러싼 환경은 과거와는 현저하게 달라져, 음악을 이해하고 다루는 방식이 더 이상 악보 중심의 텍스트에만 한정되지 않고 음원, 영상, 디지털 플랫폼 등 다양한 매체를 통해 경험되고 해석되며 생산・공유되고 있다. 이러한 변화 속에서 오늘날 학생들의 독보와 기보 능력에 대한 우려는 단순히 기능 저하의 문제로 환원되기보다, 음악 문해력의 의미와 범위를 어떻게 이해할 것인가의 문제로 확장하여 이해될 필요가 있다.

음악 문해력 개념은 20세기 초반 코다이(Z. Kodály), 고든(E. Gordon), 콜웰(R. Colwell) 등의 학자들에 의해 주로 악보 읽기와 음악 이론 이해 능력으로 정의되었다. 이들은 음악 문해력을 측정 가능한 기술적 능력으로 보았으며, 이는 당시 음악교육이 서양 고전음악의 표기 체계를 중심으로 이루어졌던 시대적 배경을 반영한다(Campbell, 1998). 그러나 1980년대 이후 음악교육학계에서 음악 문해력을 보다 확장된 의미에서 바라보기 시작하며, 음악 문해력은 악보 텍스트를 정확히 읽고 재현하는 기술에 국한되지 않고 다양한 형태의 음악 텍스트를 해석하고 그 속에서 의미를 구성하는 폭넓은 문해 행위로 재개념화되고 있다. 이러한 변화는 미국의 국가핵심예술표준(NCAS; National Core Arts Standards)과 전미음악교육협회(NAfME; National Association for Music Education)가 제시한 음악 성취기준 등에서도 뚜렷이 나타나는데, 이들 기준에서는 음악 문해력을 단순한 기보 숙달을 넘어 다양한 맥락 속에서 창의적으로 표현하고 소통하는 능력으로 정의하고 있다(National Association for Music Education, n.d.). 최근에는 음악의 사회・문화적 맥락과 역할을 비판적으로 이해하는 능력으로까지 그 외연이 더욱 확장되는 추세이다.

최근 국내 음악교육 연구에서도 변화하는 음악 문해력 개념에 대한 논의를 찾아볼 수 있다. 오지향(Oh, 2018)은 음악 리터러시를, 지각과 기억을 통해 음악의 의미를 만들고 이를 유창하게 표현하기 위해 개발해야 하는 능력으로 보고, 음악이 발생한 역사, 사회, 문화적 맥락 등에서 다양한 음악을 이해하는 음악적 이해 능력으로 재개념화할 필요가 있음을 주장하였다. 윤성원(Yoon, 2020)는 음악 리터러시와 음악과 리터러시(music subject literacy)를 구분하고, 상위 개념인 음악과 리터러시를 음악교과의 핵심역량의 측면에서 논의하고 있다. 민병선과 백재연(Min & Pak, 2022)은 음악 문해력의 관점에서 초등학교 음악 지도서를 분석하고 이를 바탕으로 음악 문해력 향상을 위한 수업 설계의 기초 자료

를 제공하고 있다.

그러나 이러한 선행 연구들은 음악 문해력의 개념이 시대의 변화에 따라 어떻게 변형・확장되어 왔는지, 그리고 이러한 개념 변화가 국가 수준 음악과 교육과정에 어떻게 반영되어 왔는지를 다루고 있지는 않다. 특히 국가 수준의 음악과 교육과정이 변천하는 과정에서 음악 문해력의 패러다임이 어떻게 수용・재구성되어 왔는지를 체계적으로 추적한 시도는 거의 이루어지지 않았다.

이에 본 연구는 우리나라 음악과 교육과정의 변천 과정을 음악 문해력의 관점에서 분석하고, 그 개념의 변화 양상을 구조적으로 밝히는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 먼저 전통적 의미부터 현대적으로 확장된 담론에 이르기까지의 음악 문해력 개념을 고찰하고, 이를 '기술적 문해력', '음악적 의미 구성 문해력', '사회・문화적 맥락 문해력'이라는 3층위 구조로 체계화하여 제안한다. 이어서 1차 교육과정부터 2022 개정 교육과정에 이르기까지의 국가 수준 음악과 교육과정 문서를 분석하여, 각 시기 교육과정이 어떠한 문해력 층위를 전제하거나 강조하고 있는지를 입체적으로 살펴본다. 나아가 이러한 분석 결과를 토대로, 우리나라 음악과 교육과정에서 음악 문해력 개념의 의미와 강조점이 시간의 흐름에 따라 어떻게 변화되어 왔는지를 구조적으로 규명하고, 향후 음악과 교육과정 및 학교 음악교육이 지향해야 할 방향성을 제안한다.

본 연구는 음악 문해력의 변화를 특정 기술의 약화나 강화의 문제로 단순화하기보다, 시대 변화 속에서 음악 문해력의 의미가 어떻게 재구성되어 왔는지를 교육과정이라는 공적 텍스트를 통해 조망함으로써, 한국 음악교육에서 음악 문해력 논의를 보다 정교하고 생산적인 방향으로 확장하는 데 의의를 둔다. 나아가 본 연구가 제안한 세 개의 문해력 층위를 아우르는 관점은 향후 음악과 교육과정 설계와 교육 현장의 실천적 변화를 유도하는 데 유용한 시사점을 제공할 것으로 기대된다.

Ⅱ. 음악 문해력의 개념과 층위

1. 음악 문해력 관점의 필요성

우리나라 음악과 교육과정에 대한 연구는 주로 목표, 내용 체계, 성취기준, 음악 요소, 교과 역량 등을 중심으로 이루어져 왔다. 이러한 연구들은 각 시기 교육과정이 어떠한 내용을 강조하고 어떤 방식으로 음악 학습을 조직하였는지를 파악하는 데 중요한 정보를 제공하였다. 예를 들어, 음악 요소의 변화, 표현・감상・생활화 영역의 구성, 국악과 서양음악의 비중, 음악 교과 역량의 특성 등을 분석함으로써 교육과정의 구조적 특징과

변화 양상을 이해하는 데 기여해 왔다(Choi, 2023; Ju, 2022; Lee, 2023).

이와 같은 분석은 교육과정의 구성과 내용 변화를 이해하는 데 유용하나, 교육과정이 학습자에게 어떠한 방식으로 음악을 경험하고 이해하도록 요구하는지, 어떠한 음악적 실천을 강조하는지를 충분히 설명하기에는 어려움이 있다. 교육과정에서 사용되는 용어나 영역 구조가 유사하더라도, 음악을 이해하고 활용하는 방식은 시대에 따라 다를 수 있다.

음악 문해력 개념은 이러한 변화를 분석할 수 있는 유용한 관점을 제공한다. 현대의 문해력은 단순히 기호를 읽고 쓰는 기능을 의미하지 않는다. 오히려 특정 텍스트를 이해하고 해석하며, 그 의미를 구성하고 사회적 맥락 속에서 활용하는 방식을 포괄하는 개념으로 이해된다(Freire & Macedo, 1987; New London Group, 1996). 이러한 관점을 음악에 적용하면, 음악 문해력은 학습자가 음악적 기호와 소리, 다양한 매체와 맥락을 어떻게 이해하고 활용하는지를 설명하는 개념이 된다.

음악 문해력은 음악적 능력, 음악적 소양, 음악성 등의 인접 개념과 부분적으로 겹치지만, 본 연구에서 다루는 음악 문해력의 개념은 이 개념들과 구분된다. 일반적으로 음악적 능력은 표현, 창작, 감상 등 각종 음악 활동을 수행하는 기능적 숙련도를 뜻하는 개념으로 사용되며, 음악적 소양은 특정 개인의 음악적 기술, 전문 지식, 성취 및 관련된 행동을 포괄적으로 나타낸다(Kwon et al., 2025). 음악성 개념에 대한 입장은 학자들마다 이견이 있지만, 음악적 지각 및 산출뿐 아니라 음악에 대한 정서적 반응, 음악을 통한 정서 표현, 음악 활동에 대한 흥미와 동기까지 포함하는 개념으로 이해된다(Buren et al., 2021). 이러한 개념들은 주로 개인이 지닌 음악적 잠재력이나 수행 능력, 혹은 특정 상황에서 발휘되는 역량을 설명하는 데 초점을 두는 경우가 많은 데 비해, 음악 문해력은 특정 음악 텍스트와 매체를 어떻게 이해・해석하고 의미를 구성하며 사회・문화적 맥락 속에서 소통하는지에 초점을 두는 개념이라 할 수 있다(Broomhead, 2021). 즉, 문해력은 특정 능력을 지칭하기보다는 인간이 의미를 이해하고 구성하며 실천하는 방식을 설명하는 분석적 틀로 기능할 수 있다.

따라서 음악 문해력 관점에서 교육과정을 분석한다는 것은 단순히 교육과정의 내용 요소를 분류하는 작업을 넘어, 교육과정이 무엇을 음악적 텍스트로 간주하고 있으며 학습자에게 어떠한 방식의 음악적 의미 구성과 참여를 요구하는지를 살펴보는 일이라 할 수 있다. 이는 각 시기 교육과정이 전제하고 있는 음악 이해의 방식과 교육적 지향을 보다 구조적으로 파악하게 해 준다.

본 연구는 이러한 관점에 기초하여 우리나라 음악과 교육과정의 변천을 음악 문해력의 관점에서 분석하고자 한다. 이를 통해 음악 문해력의 초점이 시대에 따라 어떻게 변화해 왔는지, 그리고 그 과정에서 음악교육이 강조해 온 음악적 이해와 실천의 양상이 어떻게 재구성되어 왔는지를 살펴보고자 한다.

2. 음악 문해력 개념의 변화

1) 전통적 음악 문해력

문해력(literacy)이라는 용어는 본래 문자를 읽고 쓰는 기본적인 능력을 의미하며, 이는 서구 근대 교육에서 핵심적 기초 역량으로 간주되는 3R(Reading, wRiting, aRithmetic) 개념과 긴밀히 연결된다. 이러한 문자 중심 문해력 개념이 음악 영역으로 확장되면서 형성된 것이 흔히 말하는 전통적 음악 문해력이다. 이 관점에서 음악 문해력은 표준화된 기보 체계를 해독하고 부호화하는 기술적 숙련도, 즉 악보를 읽고 쓰는 능력으로 정의되어 왔다(Csíkos & Dohány, 2016).

서양 음악교육에서 이러한 악보 중심의 음악 문해력 개념은 19~20세기 공교육 체제가 확립되는 과정에서 본격적으로 제도화되었다(Campbell, 1998). 합창, 시창・청음, 악보 읽기와 쓰기는 학교 음악교육의 핵심 요소로 자리 잡았으며, 특히 헝가리의 코다이 계열 음악교육에서는 아동이 궁극적으로 악보를 유창하게 읽고 쓰는 능력을 갖추는 것을 중요한 교육 목표로 설정하였다(International Kodály Society, n.d.; Kodály Society of Canada, 2019). 20세기 중반 이후에는 고든의 아이오와 음악 문해력 검사(Iowa Tests of Music Literacy)나 콜웰의 음악 성취 검사(Music Achievement Test)에서 볼 수 있듯이, 음정과 리듬 중심의 악보 읽고 쓰기 능력과 음악 이론 지식 등을 표준화된 검사 형식으로 측정하여 학생들의 음악 성취를 판단하는 중요 지표로 활용하였다(Csíkos & Dohány, 2016; GIA Publications, n.d.).

전통적 음악 문해력이 악보 중심으로 정의된 데에는 서양 음악 문화와 근대 교육 제도의 특성이 복합적으로 작용한 것으로 보인다. 서양 예술음악은 다성부 구조와 복잡한 형식을 지니고 있어 작품을 정확히 보존・전승하기 위해 정교한 기보 체계가 필수적이었으며, 이에 따라 악보 해독과 기보 능력은 음악가의 기초 소양으로 간주되었다(Campbell, 1998). 또한 근대 학교교육 체제 안에서 음악도 다른 교과와 마찬가지로 읽기・쓰기에 대한 평가가 가능한 지식으로 조직될 필요가 있었고, 악보는 음악을 표준화된 평가 가능한 대상으로 전환하는 핵심 매개로 기능하였다(Csíkos & Dohány, 2016). 이러한 맥락에서 악보 읽기와 쓰기는 단순한 실용 기술을 넘어, 음악을 체계적이고 논리적으로 이해하는 수단으로 정당화되었으며, 학교 음악교육의 중심 목표로 자리 잡게 되었다.

그러나 전통적 음악 문해력이 악보 읽기와 쓰기를 전면에 내세웠다고 해서, 귀로 듣는 소리의 중요성이 무시된 것은 아니다. 코다이, 달크로즈(J. Dalcroze), 오르프(C. Orff) 등 주요 음악교육자들은 공통적으로 기보 이전 단계에서 충분한 소리 경험과 신체적・음악적 체험이 선행되어야 한다고 보았다. 고든 역시 음악 문해력을 단순한 기호 해독 기술이

아니라, 오디에이션(audiation)을 통해 내면화된 음악적 이해를 바탕으로 읽기와 쓰기가 의미를 획득하는 과정으로 설명하였다(Gordon, 1997; National Association for Music Education, n.d.). 이는 전통적 음악 문해력에서도 청각적 경험과 음악적 사고의 중요성이 지속적으로 인식되어 왔음을 보여 준다.

그럼에도 불구하고 전통적 음악 문해력은 기본적으로 서양 표준 기보법과 악보 중심의 문화에 뿌리를 두고 있기 때문에, 구전 전통음악, 대중음악, 디지털 매체 기반의 음악 실천을 충분히 포괄하지 못한다는 한계를 지닌다. 20세기 후반 이후 녹음과 영상 매체, 디지털 제작 도구 등이 음악의 주요 생산・유통 수단으로 자리 잡으면서, 악보를 거의 사용하지 않고도 복잡한 음악을 창작하고 공유하는 사례가 급증하고 있다(Lawson, 2010). 이러한 변화 속에서 일부 연구자들은 음악 문해력을 악보 해독 능력으로 한정하지 말고, 다양한 매체와 텍스트 형식 속에서 음악을 이해하고 표현하고 비판하는 능력으로 재개념화할 필요성을 제기하고 있다(Broomhead, 2021). 즉, 전통적 음악 문해력은 오늘날에도 중요한 기초를 제공하지만, 변화하는 음악 환경과 학습자의 실제 음악 경험을 반영하기 위해서는 확장된 관점에서 재구성될 필요가 있다.

2) 확장된 음악 문해력

앞에서 살펴본 바와 같이, 전통적 음악 문해력은 서양 고전음악 전통과 학교 음악교육의 맥락에서는 일정한 타당성을 지니지만, 구전되는 전통음악이나 대중음악, 지역 공동체의 음악과 같은 다양한 음악 실천을 주변화하고 디지털 환경 속에서 변화하는 음악 문화를 충분히 설명하지 못한다는 한계를 지닌다. 이러한 문제의식 속에서 최근 음악교육 연구에서는 악보 중심 문해력에 국한되지 않고, 학습자의 실제 음악 경험을 폭넓게 포괄할 수 있는 음악 문해력 개념을 모색하는 논의가 활발히 전개되고 있다. 레비(R. Levi)는 음악 문해력을 단순한 악보 해독 능력이 아니라 의미 생성과 사회적 실천을 포함하는 개방적 체계로 이해하였다(Levi, 1989; McQueen, 2021). 이후 여러 연구에서는 이러한 문제의식을 바탕으로 문해력 개념을 다중 모드(multimodal), 다중 문해력(multi literacy), 디지털 환경과 연결하여 이론적으로 심화하고 구체적인 교육적 제안을 제시해 왔다(Argyriou, 2025; Broomhead, 2021; Lohmeyer, 2023; McQueen & Cavett, 2024; Nedělka & Selčanová, 2018). 이러한 흐름을 종합하면, 확장된 음악 문해력 개념은 대체로 다음 네 가지 특징으로 정리할 수 있다.

첫째, 음악 텍스트 개념의 확장이다. 전통적 음악 문해력에서는 음악 텍스트를 오선보와 같은 인쇄된 기호의 읽기와 쓰기로 한정해 왔다면, 확장된 관점에서는 인간이 음악적 의미를 부여하는 거의 모든 자원을 텍스트로 이해한다. 지휘자의 몸짓, 교사의 모델링,

악기의 소리, 앙상블의 사운드, 실황 및 녹음된 공연, 온라인에 유통되는 디지털 음원과 뮤직비디오 등은 모두 학습자가 의미를 해석하고 협상하며 새롭게 구성해야 할 음악 텍스트로 간주된다(Broomhead, 2021). 이러한 텍스트 개념의 확장은 디지털 기술의 발달과 맞물려 더욱 두드러지는데, 녹음・영상・디지털 신호가 결합된 다중 모드 형식이 음악 경험의 중요한 매개로 부상하고, 학습자들은 디지털 오디오 워크스테이션이나 각종 소프트웨어를 활용하여 음악을 작곡하고 편집・재구성하는 과정에서 새로운 형태의 음악 텍스트를 생산하게 된다(Argyriou, 2025; Lohmeyer, 2023).

둘째, 기호 해독에서 음악적 의미 해석으로의 전환이다. 확장된 음악 문해력은 악보에 제시된 기호를 소리로 변환하는 기술적 해독을 넘어, 다양한 음악 텍스트 속에서 음악 요소들이 어떻게 조직되고 어떠한 표현적 특성을 지니며 어떤 인상을 형성하는지를 이해하고 해석하는 사고 과정을 중시한다(Lohmeyer, 2023; Nedělka & Selčanová, 2018). 로마이어(A. Lohmeyer)는 음악 요소 사이의 구조와 관계를 파악하여 구문적 의미를 이해하는 능력과, 악보에 명시되지 않은 음악적 어조나 뉘앙스, 움직임 등을 통해 전달되는 역동적이고 운율적인 의미를 해석하는 능력을 설명하며(Lohmeyer, 2023), 음악적 구조와 표현적 의미를 이해하고 해석하는 능력이 음악 문해력의 핵심적인 요소임을 보여준다. 이러한 의미 해석 능력이 소리를 기반으로 한 음악적 사고를 전제로 한다는 점에서, 오디에이션의 역할 또한 중요하게 부각된다. 물리적 소리가 존재하지 않는 상황에서도 음악을 마음속으로 듣고 구조와 흐름을 조작・예측하는 오디에이션 과정은 음악적 의미 해석의 필수 조건으로 강조되어 왔다(Herzberg, 2020; Mills & McPherson, 2015; Shouldice, 2015). 오디에이션은 음을 단순히 재현하는 수준을 넘어 음악적 맥락을 형성하고 예측하는 내적 사고 과정으로, 기술적 해독과 의미 해석을 매개하는 핵심 기제로 이해된다.

세 번째는 학습자의 주체성(agency)의 강조이다. 확장된 음악 문해력 담론에서 학습자는 더 이상 주어진 음악 지식을 수동적으로 수용하거나 기존의 음악 텍스트를 충실히 재현하는 존재가 아니라, 음악적 자원을 주체적으로 다루어 새로운 의미를 생성하는 능동적 행위자가 된다. 뉴런던 그룹(New London Group)은 학습자를 기존 텍스트의 수용자가 아니라 의미 자원을 재맥락화하고 변형하여 새로운 의미를 창조하는 디자이너로 이해하며, 이러한 디자인 과정을 문해력의 핵심으로 보았다(NLG, 1996). 음악교육 맥락에서 이는 학습자가 악보에 제시된 음악을 정확히 연주하는 것에 그치지 않고, 자신의 해석을 덧붙여 의미를 구성하고 음악 요소를 변형하며 새로운 음악을 창조하는 능력을 포함한다. 브룸헤드(P. Broomhead)는 음악 문해력을 “음악 텍스트를 협상하고 생성하는 능력”(Broomhead, 2021, p. 16)으로 정의하면서, 기존 음악을 자신의 관점에서 해석하는 협상 능력과 새로운 음악을 만들어내는 생성 능력이 모두 필요하다고 보았다. 이 밖의 연구들 역시 음악 문해력을 음악적 문제 상황에서 판단하고 결정하며 자신의 생각과 정체성을 표현하고 타인과

소통하는 주체적 능력과 연결시켜 논의한다(Argyriou, 2025; Lohmeyer, 2023; Nedělka & Selčanová, 2018). 음악 문해력을 단순한 음악적 기술의 숙련이 아니라 의미를 스스로 구성하고 판단하는 능동적 역량으로 이해할 필요가 있음을 보여준다.

넷째, 사회・문화적 차원으로의 확장이다. 확장된 음악 문해력은 음악에 대한 개인의 인지적 이해나 표현 능력을 넘어, 사회・문화・역사적 맥락 속에서 의미를 협상하고 참여하는 역량으로 본다. 숄다이스(H. Shouldice)는 음악 문해력이 악보 읽기와 쓰기를 통해 자신의 음악적 목표를 달성하고 잠재력을 계발하는 것에 머물지 않고, “음악 공동체와 더 넓은 사회에서 독립적으로 의미 있게 음악 활동에 참여할 수 있는 능력”(Shouldice, 2015, p. 266)이라고 설명한다. 이러한 관점에서는 음악이 연주되고 청취되는 사회적 장에서 형성되는 규범과 기대, 역할 관계, 의미 공유 방식에 대한 이해가 음악 문해력의 중요한 요소가 되며, 음악은 공동체의 정체성과 사회적 연대, 문화적 소통의 매개로 기능한다(Lohmeyer, 2023). 이러한 참여의 장은 물리적 공동체에 국한되지 않고 디지털 환경으로도 확장되며, 디지털상에서 음악을 공유하고 협업하며 논평하는 참여 행위 역시 온라인 공동체에서 이루어지는 음악 문해력의 사회적 실천으로 이해된다(Argyriou, 2025).

확장된 음악 문해력의 사회・문화적 차원은 공동체의 사회적 실천과 참여가 이루어지는 사회 구조 자체를 비판적으로 성찰하는 역량까지 포함하고 있다. 프레이리(P. Freire)와 마세도(D. Macedo)는 텍스트를 통해 세계를 이해・분석하고 사회 구조를 비판적으로 성찰하는 능력을 비판적 문해력의 핵심으로 제시하였는데(Freire & Macedo, 1987), 이러한 비판적 문해력의 관점을 음악교육의 맥락에 적용하면, 어떤 음악이 중심이 되고 배제되는지, 음악적 가치 기준이 누구에 의해 형성되는지, 교육과정이 어떠한 문화적 전제를 담고 있는지를 비판적으로 질문하는 능력으로 확장하여 이해할 수 있다. 이러한 논의는 다양한 문화적 배경과 정체성을 존중하는 수업 설계, 소외된 목소리를 가시화하는 프로젝트, 공동체 문제 해결에 음악적으로 참여하는 활동 등에서 보여진다(Argyriou, 2025; Beach & Bolden, 2018; Campbell, 1998; NLG, 1996).

종합하면, 현대의 음악 문해력은 전통적인 악보 해독 능력을 출발점으로 하여, 다양한 양식과 매체로 제시되는 음악 텍스트를 해석하고, 오디에이션을 매개로 음악의 구조와 표현을 이해하여 의미를 구성하며, 학습자의 주체성을 가지고 스스로 음악을 해석하고 표현하고 판단하며, 사회・문화적 맥락 속에서 타인과 소통하고 공동체적 담화에 참여하며 음악과 세계를 비판적으로 성찰하는 역량으로 확장된다. 이는 음악 문해력을 하나의 단일한 능력이 아닌 폭넓은 음악적 경험과 실천을 포괄하는 다차원적 개념으로 바라보는 것으로, 전통적으로 강조되어 온 악보 해독 능력을 확장된 음악 문해력에 의해 대체하거나 배제하는 것이 아니라 보다 넓은 음악 문해력 체계 안에서 그 토대가 되는 요소로 이해하는 개념적 전환이라 할 수 있다.

3. 음악 문해력 개념의 층위

앞서 살펴본 바와 같이 음악 문해력은 전통적으로 악보를 읽고 쓰는 능력을 중심으로 이해되어 왔으나, 음악 텍스트의 범위가 확장되고 학습자의 주체성이 강조되면서 음악을 해석하고 의미를 구성하는 능력, 나아가 사회・문화적 맥락 속에서 음악을 이해하고 실천하는 능력까지 포괄하는 개념으로 확장되고 있다. 이러한 외연의 확장은 단순히 새로운 역량을 추가하는 차원을 넘어, 음악을 인식하고 향유하는 패러다임 자체의 변화를 반영한다. 이에 본 연구는 앞 절의 고찰을 토대로, 시대에 따라 음악과 교육과정이 어떠한 음악적 이해와 실천을 강조해 왔는지를 보다 구조적으로 분석하기 위한 개념적 틀을 재구성하고자 한다.

본 연구는 전통적 문해력 및 확장된 음악 문해력의 특성을 체계화하여 아래 표와 같이 세 개의 층위로 구조화하였다. 구체적으로는 음악 기호를 해독하고 활용하는 '기술적 문해력', 음악의 요소와 구조를 해석하여 의미를 산출하는 '음악적 의미 구성 문해력', 음악을 사회적 맥락 속에서 이해하고 소통하는 '사회・문화적 맥락의 문해력'의 세 가지로, 이는 음악을 인식하고 실천하는 행위의 성격을 기준으로 구분된 층위이다. 확장된 음악 문해력 논의에서 살펴보았듯이 개별 연구자들의 강조점에는 차이가 있으나, 악보의 해독(Csíkos & Dohány, 2016; GIA Publications, n.d.), 음악의 이해와 의미 구성(Broomhead, 2021; Lohmeyer, 2023; Nedělka & Selčanová, 2018), 맥락적 이해와 사회적 참여(Argyriou, 2025; Lohmeyer, 2023; NLG, 1996; Shouldice, 2015)라는 특징들이 여러 연구에 걸쳐 지속적으로 다루어지고 있다는 점에서 이러한 층위 구분의 타당성을 뒷받침한다.

다만 이 세 층위를 구조화하는 과정에서, 확장된 문해력의 논의 중 강조되었던 음악 텍스트의 다양화와 학습자의 주체성은 독립된 개별 층위로 설정하지 않았다. 텍스트의 다양성은 음악 문해력이 무엇을 대상으로 작동하는가에 관한 문제이고, 학습자의 주체성은 음악 문해력에 어떠한 태도로 관여하는가에 관한 문제이다. 반면 세 층위를 구분한 기준은 음악 문해력이 어떠한 성격의 행위를 요구하는가에 초점을 두고 있어, 범주 자체가 서로 다르다. 즉, 텍스트의 다양화는 음악 문해력이 다루는 대상의 범위를 확장하는 요인이고 학습자 주체성은 음악 문해력이 실제로 발현되고 실천되는 방식을 변화시키는 요인으로서, 특정 층위에 국한된 요소가 아니라 세 층위 전체를 유기적으로 연결하는 전제 조건으로 해석할 수 있다.

<Table 1> Characteristics and analytic focuses of the levels of musical literacy

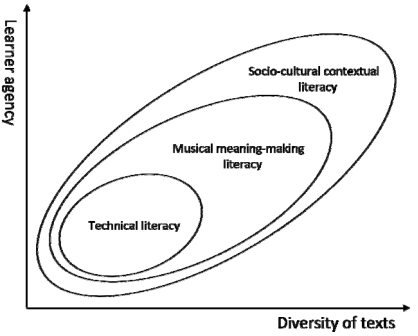
Layer	Main focus	Key descriptors
Technical literacy	Technical handling skills centered on music notation reading and writing	Staff notation decoding, music notation, basic music theory knowledge, reproducible and assessable skills
Musical meaning-making literacy	Interpretation of musical meaning based on structure, expression, and audiation	Understanding and interpreting musical elements and forms, audiation, construction of meaning in listening and creative activities
Socio-cultural contextual literacy	Understanding of sociocultural contexts, participation, and critical reflection	Community and cultural contexts, digital and online participation, critical literacy, reflection on identity and power relations

첫째, 기술적 문해력은 독보와 기보를 중심으로 하는 전통적 의미의 문해력에 해당한다. 표준화된 기보 체계를 해독하고 부호화하는 능력을 중심으로 하며, 음악 텍스트에 접근하기 위한 도구적 기반을 제공한다. 악보의 해독 및 표현, 음악 기호 이해, 기초 이론의 습득 등이 여기에 포함된다.

둘째, 음악적 의미 구성 문해력은 음악 요소와 구조를 인지하고 이를 바탕으로 음악적 의미를 해석하고 구성하는 능력을 의미한다. 이는 단순한 기호 해독을 넘어 가창・기악・창작・감상 활동 속에서 음악적 의미를 조직하고 실현하는 과정에 초점을 둔다. 이 층위에서 학습자는 음악을 수동적으로 재현하는 존재가 아니라, 음악적 의미를 해석하고 구성하는 주체로 이해된다.

셋째, 사회・문화적 맥락 문해력은 음악을 사회・문화・역사적 맥락 속에서 이해하고, 다양한 매체와 공동체 속에서 음악적 의미를 소통하고 실천하는 능력을 의미한다. 이 층위에서 학습자는 음악과 사회, 문화, 정체성, 공동체 사이의 관계를 성찰하며, 음악을 통해 타인과 소통하고 사회적 의미를 구성하는 주체로 기능한다.

이 세 층위는 상하의 가치 위계를 지닌 단계적 구조가 아니라, 앞선 층위에서 강조된 음악적 능력과 기능이 유지되는 가운데 새로운 의미와 실천의 범위가 더해지고 확장되는 구조라 할 수 있다. 즉, 기술적 문해력은 음악적 의미 구성에 활용될 수 있는 기초적인 능력을 제공하며, 음악적 의미 구성은 사회・문화적 맥락 속에서의 음악 이해와 실천으로 연결될 수 있다. 따라서 세 층위는 개인의 음악적 발달이 반드시 순차적으로 이루어져야 함을 의미하는 것이 아니라, 음악 문해력의 개념적 범위가 점차 확대되면서 각 층위의 의미와 관계가 함께 재구성되어 온 것으로 이해할 수 있다. 이러한 누적과 확장의 관계를 나타내기 위해 본 연구에서는 '층위'라는 용어를 사용한다. 아래 그림은 이러한 음악 문해력의 유기적이고 층위적인 구조를 도식화한 것이다.



[Figure 1] Three layers of the concept of musical literacy

그림에서 제시된 바와 같이, 세 층위는 상호 배타적인 독립 범주가 아니라 긴밀하게 연관된 구조를 이룬다. 이 모델은 한국 음악과 교육과정의 역사적 변천 과정에서 각 시기별로 어떠한 문해력 층위가 강조되었고, 그 비중과 중심축이 어떻게 이동・재배치되어 왔는지를 규명하는 본 논문의 핵심적인 분석 틀로 기능한다.

Ⅲ. 음악과 교육과정에 나타난 음악 문해력의 의미 변화

본 장에서는 1차 교육과정부터 2022 개정 교육과정에 이르기까지 우리나라 음악과 교육과정에서 음악 문해력의 의미가 어떻게 변화・확장되어 왔는지를 국가 수준 교육과정 문서를 중심으로 분석하고자 한다. 이를 위해 국가 수준 음악과 교육과정의 목표, 내용 체계 및 성취기준을 중심으로 분석을 실시하고, 그 결과를 시기별 변화와 종합적 변화 양상의 측면에서 논의하였다.

1. 음악과 교육과정의 분석 관점 및 절차

음악과 교육과정 분석은 Ⅱ장에서 살펴본 음악 문해력 개념의 확장에 대한 논의를 바탕으로, 교육과정 문서에 나타난 관련 진술을 체계적으로 검토하여 각 시기 교육과정에서 음악 문해력의 의미가 어떻게 변화해 왔는지를 파악하는 데 목적을 둔다. 이를 위해 본 연구는 교육과정 분석의 관점을 ‘음악 텍스트의 다양성’, ‘음악적 의미 구성’, ‘학습자의 주체성’, ‘사회・문화적 맥락의 확장’의 네 가지로 설정하였다. 이 네 관점은 음악 문해력 개념이 확장되면서 나타나는 핵심적 특징들을 각 시기 교육과정에서 다면적으로 조망하

기 위한 범주로, 전통적 음악 문해력에서 강조되었던 악보 읽기・쓰기의 모습은 '음악 텍스트의 다양성' 관점 속에서 함께 검토된다.

네 가지 관점을 기준으로 한 구체적인 분석 내용은 다음과 같다.

첫째, 음악 텍스트의 다양성 관점에서는 음악 텍스트가 오선보 중심의 기보 체계에 한정되는지, 아니면 실음・녹음・영상・디지털 매체・ICT・다문화 음악 자료 등으로 확장되는지를 살펴보았다. 이를 위해 악보 읽기・쓰기에 대한 진술의 비중, 국악 및 세계 음악 텍스트의 등장 방식, 디지털 매체와 기술 환경이 명시되는 정도 등을 주요 지표로 삼았다.

둘째, 음악적 의미 구성 관점에서는 교육과정이 음악을 단순히 기호를 소리로 전환하는 기술로 다루는지, 아니면 음악적 구조와 표현을 이해・해석하고 근거를 제시하며 의미를 구성하도록 요구하는지를 분석하였다. 구체적으로 '이해', '해석', '비평', '설명', '근거 제시' 등의 용어 사용, 음악 요소 학습이 가창・기악・창작・감상 활동 속 의미 구성 과제와 어떻게 연결되는지, 감상 활동이 음악적 근거를 포함한 설명으로 확장되는지 등을 지표로 삼았다.

셋째, 학습자의 주체성 관점에서는 학습자가 교육과정 속에서 수동적 수용자로 설정되는지, 아니면 선택과 판단, 창작과 성찰의 주체로 규정되는지를 살펴보았다. 학생의 선택권 명시 여부, 자기・동료 평가 및 과정 중심 평가의 등장, 창작 활동이 단순 기능 습득을 넘어 의미 구성 행위로 제시되는 정도 등이 주요 지표이다.

넷째, 사회・문화적 맥락의 확장 관점에서는 다문화・세계 음악이 단순한 레퍼토리 소개에 머무는지, 맥락 이해・비교・성찰로 확장되는지, 음악 활동이 공연 관람을 넘어 공유, 참여, 프로젝트, 캠페인 등 공동체적 실천으로 연결되는지, 기술과 미디어가 단순 도구가 아니라 문화적 환경이자 소통 방식으로 다루어지는지를 주요 지표로 삼았다.

이상의 분석 관점과 지표에 따라, 다음과 같은 절차에 따라 분석을 진행하였다. 먼저 각 시기 교육과정 문서의 목표, 내용 체계, 성취기준을 검토하여 음악 문해력과 관련된 용어와 서술 방식을 추출하였다. 다음으로 추출된 진술을 네 가지 분석 관점에 따라 분류하고, 동일 교육과정 내의 반복성과 학교급 간 차이를 비교하여 특징적인 경향을 도출하였다. 하나의 진술이 복수의 관점에 해당하는 경우에는 중복 코딩을 허용하였으며, 분류 이후에는 상충하거나 판단이 모호한 진술을 재검토하고 교육과정의 목표와 내용 체계를 함께 참고하여 분류의 일관성을 점검하였다. 또한 시기 구분의 경계에 있는 교육과정은 인접 시기와 비교하여 소속 시기를 재확인하였다. 마지막으로 이러한 분석 결과를 Ⅱ장에서 제안한 음악 문해력의 3층위 구조에 비추어 해석함으로써 우리나라 음악과 교육과정의 변화 양상을 종합하였다.

교육과정 문서의 코딩과 해석은 단일 연구자에 의해 수행되었으며, 반복적인 대조와

재검토를 통해 분류의 자의성을 최소화하고자 하였다. 그러나 다른 연구자와의 상호 검토 절차를 거치지 못하였다는 점에서 범주 설정과 교육과정 진술의 해석에 연구자의 관점이 개입될 가능성이 있으며, 분석 결과는 이러한 방법론적 한계를 고려하여 해석할 필요가 있다.

2. 음악과 교육과정의 분석

앞서 제시한 분석 관점을 토대로 1차부터 2022 개정 음악과 교육과정까지 차례로 검토한 결과, 시기별로 음악 문해력 관련 진술에서 서로 구별되는 특징과 변화 양상이 나타났다. 이에 음악 문해력의 의미와 강조점이 유사하게 나타나는 교육과정들을 묶어 초기 교육과정 시기, 과도기 및 체계화 시기, 다원화 및 맥락 확장 시기, 역량 중심 및 미래지향적 시기의 네 시기로 구분하였다.

1) 초기 교육과정 시기 (1차~3차 교육과정)

1차에서 3차 교육과정 시기의 음악 문해력은 악보를 읽고 쓰는 기술에 초점을 둔 기보 중심의 기술적 문해력이 교육과정을 전반적으로 주도하는 시기이다. 국민학교에서 기초 기능을 형성하고 중학교에서 이를 이론적・형식적 지식으로 심화하는 단계적 구조가 제시되었으나, 네 가지 분석 관점에서 보았을 때 음악적 의미 구성이나 사회・문화적 맥락, 학습자의 주체성은 부차적 위치에 머무르는 양상을 보인다.

음악 텍스트의 관점에서, 이 시기 교육과정은 악보를 핵심 텍스트로 두고 실음과 아날로그 매체를 보조적으로 활용한다. 1차 교육과정에서 국민학교 1~2학년은 듣고 부르는 청창법(聽唱法)을 중심으로 학습하고, 3학년부터는 오선보를 보고 부르는 시창법(視唱法)을 병행하면서 기호 해독을 본격화하도록 하였다(Ministry of Education, 1955). 이 시기의 청창 활동은 독립적인 소리 텍스트를 확장하기보다는 음정감과 리듬감을 길러 이후 악보 학습으로 이행하도록 돕는 준비 단계의 성격이 강하다. 독보와 기보 지도는 국민학교에서 다장조 중심의 오선보와 글자 악보에 한정되다가, 중학교에 이르러 보다 다양한 조성과 보표로 확장된다. 제3차 교육과정의 “독보와 청음 및 기보의 기초적 능력을 길러, 모든 음악 활동에 활용할 수 있게 한다”(Ministry of Education, 1973, p. 85)는 목표 진술은 실음과 매체 활용을 언급하면서도 여전히 음악 이해의 기반을 악보 읽기와 쓰기 능력에 두고 있음을 보여준다.

음악적 의미 구성 측면에서는 악보에 사용되는 기호를 소리로 정확히 전환하는 기능 연마가 학습의 중심에 놓인다. 1차 교육과정에서는 오선보에 사용되는 음악 기호의 의미를

알고 파악하는 활동이 주로 명시되었으며(Ministry of Education, 1955), 2차와 3차 교육과정에서는 악보의 기호와 내용이 실음과 연결되어야 함을 강조하였다(Ministry of Education, 1963, 1973). 창작 활동은 생활 소리나 리듬을 모방하거나 간단한 선율을 만들어 보는 수준에 머무르는 경우가 많고, 감상 역시 음악을 감각적으로 파악하기, 음악의 종류와 연주 생활 이해하기, 악기와 인성 이해하기 등 기초적・이론적 이해에 치중한다. 고학년과 중학교 단계에서 동기・악절・한도막 형식, 론도・소나타 형식, 음악사 등의 학습을 제시하지만, 이 역시 악전 중심의 이론적 지식과 결합된 형태로 제시되는 경향이 강하다.

학습자 주체성의 관점에서 보면, 학습자의 개성이나 창의성에 대한 언급은 있으나 전반적으로 교사의 모범을 따르는 재현 중심의 학습자상이 두드러진다. 1차 교육과정의 지도 내용에는 학생이 창작한 멜로디를 “교사가 채보한다”, “교사가 부자연한 곳만 말해 준다”(Ministry of Education, 1955, p. 81) 등의 지침이 명시되어 있는데, 이는 학생의 창작 활동에서 교사의 안내와 개입이 중요한 역할을 하고 있었음을 보여준다. 2차와 3차 교육과정에서는 창의적인 표현 능력을 목표로 제시하고 개성에 따라 자유롭게 독창하거나 협동하여 표현하도록 명시하고 있지만(Ministry of Education, 1963, 1973), 이러한 활동들이 기보 숙달과 기능 연습 중심의 내용 체계 안에 배치되는 경우가 많아, 학습자가 새로운 의미를 능동적으로 구성한다기보다는 기존에 익숙한 양식을 반복적으로 습득하는 데 초점을 두는 경향을 보인다.

사회・문화적 맥락의 관점에서, 이 시기 교육과정은 애국・애족 정신과 건전한 생활습관 형성과 같은 국가적・도덕적 목적을 전면에 제시한다. 1차 교육과정의 ‘음악의 생활화’ 영역은 음악을 통해 명랑하고 건전한 학교・가정・사회생활을 영위하도록 하는 것을 중요한 목표로 삼고, 음악 놀이나 행사 중심의 지도 내용을 비교적 구체적으로 제시하고 있다(Ministry of Education, 1955). 중학교에서는 클럽 합창단・학교 합창단 조직, 지역별 관악・현악 합주 활동 장려 등 공동체적 참여를 독려하는 진술이 나타나지만, 이러한 활동은 주로 학교 행사나 동아리 차원에 머무르며, 음악을 사회적 쟁점이나 공동체 문화 형성과 긴밀히 연결하는 수준으로까지 확장되지는 않는다.

2) 과도기 및 체계화 시기 (4차~6차 교육과정)

4차에서 6차 교육과정 시기는 오선보 중심의 기보 체계를 유지하면서도 음악을 실제 소리의 경험과 구조적 이해를 통해 파악하려는 방향으로 전환된 과도기적 단계라 할 수 있다. 기술적 문해력은 여전히 중요한 기반으로 유지되지만, 음악적 의미 구성의 문해력이 교육과정 내에서 체계화되기 시작하고, 사회・문화적 맥락에 대한 고려가 점차 확대되는 시기로 정리할 수 있다.

음악 텍스트의 관점에서, 이 시기에는 오선보를 중심으로 한 전통적인 기보 문해력이 유지되는 가운데, 실음을 중심에 두려는 경향이 뚜렷해진다. 4차부터 6차 교육과정에 걸쳐 실음을 중심으로 한 음악 학습을 강조하는 지침이 제시되면서(Ministry of Education, 1981a, 1987a, 1992), 음악을 악보에 나타난 기호뿐 아니라 실제 소리를 통해 경험하고 이해하도록 하는 방향이 강화된다. 이와 함께 교육과정에서 악보 자체를 직접적으로 강조하는 정도는 점차 줄어드는 양상을 보인다. 4차와 5차 교육과정에서는 독보와 기보, 악보에 의한 표현 등이 지속적으로 다루어지지만, 6차 교육과정에서는 '악보'라는 용어를 직접적으로 제시하기보다 '보고 부르기', '가락 지어 적기' 등 구체적인 음악 활동 속에서 기보와 독보를 다루고 있다(Ministry of Education, 1981a, 1987a, 1992). 감상에서 다루는 음악의 장르도 점차 다양해져, 특히 5차와 6차 교육과정에서는 국악곡(전래동요, 민요, 농악, 시조, 산조, 판소리 등)과 서양 음악(춤곡, 행진곡, 서곡, 모음곡, 예술가곡, 변주곡, 오페라, 소나타 등)의 구체적 장르를 명시하여 감상 텍스트의 범위를 넓히고 있다(Ministry of Education, 1987a, 1992).

음악적 의미 구성의 관점에서, 이 시기에는 음악의 구성 요소와 구조를 파악하고 이를 표현과 감상에 활용하는 방향이 점차 체계화된다. 4차 교육과정은 "청각에 의하여 악곡의 구성 요소를 구조적으로 파악"(Ministry of Education, 1981a, p. 72)하도록 요구하고, 리듬, 가락, 화음, 형식, 빠르기, 셈여림, 음색 등의 음악 요소를 '기본 능력'의 내용으로 제시하였다. 5차 교육과정에서도 악곡의 구성 요소에 대한 감각을 기르는 것을 강조하고, 음악적 특징을 감지하고 표현하는 활동을 지속적으로 다루었다(Ministry of Education, 1987a). 6차 교육과정에서는 '이해' 영역을 신설하고 학년별 내용 체계에 음악의 기초적인 구성 요소를 체계적으로 제시함으로써, 음악 요소와 구조에 대한 이해를 보다 명료하게 조직하였다(Ministry of Education, 1992). 이처럼 4차부터 6차까지의 교육과정에서는 음악의 구성 요소를 중심으로 학년별 내용을 구체화하고 이를 표현・감상 활동과 연계하는 방향이 점차 뚜렷해진다. 이는 음악 학습의 초점이 악보 해독 자체에 머무르지 않고, 음악 요소를 실제 소리와 연결하여 구조와 특징을 파악하고 이를 다양한 음악 활동에 적용하는 방향으로 확장되었음을 보여주며, 음악적 의미 구성 문해력이 점차 체계화되는 과정으로 해석할 수 있다.

학습자의 주체성 관점에서는 이를 강조하는 경향이 점차 확대되는 양상이 나타난다. 4차 교육과정에서는 이전 교육과정의 학년별 내용에서도 나타났던 개성과 창조적 표현에 대한 강조가 교과 목표 수준으로 확대되어, "악곡을 개성에 따라 창조적으로 표현할 수 있는 능력"(Ministry of Education, 1981a, p. 72)이라고 명시하였다. 5차 교육과정에서는 악기 선택이나 표현 방식에서 학생의 희망과 학교의 실정을 반영하도록 하는 지도 지침을 포함한다(Ministry of Education, 1987a, p. 90). 6차 교육과정에서는 "음악 학습의 모든 과정

은 자유스러운 분위기 속에서 학생들의 생각과 느낌이 자유롭게 표현될 수 있도록 한다"(Ministry of Education, 1992, p. 98)고 명시하며, 작품에 대한 적극적 감상과 평을 요구한다. 특히 평가 지침에 학생 스스로 음악에 대한 느낌이나 생각을 글로 표현하도록 한 점은(Ministry of Education, 1992, p. 99), 학습자의 개성과 선택, 생각과 느낌을 음악 학습에 반영하려는 방향이 점차 구체화되고 있음을 보여준다.

사회・문화적 맥락의 관점에서 보면, 이 시기의 교육과정은 음악을 시대・지역・문화적 배경과 관련지어 이해하려는 시도가 점차 확대된다. 4차 중학교 교육과정은 작품의 문화적 배경을 이해하도록 해야 한다는 교과 목표를 제시하고 있으며(Ministry of Education, 1981b, p. 48), 5차 중학교 교육과정에서는 고전에서 현대에 이르기까지 우리나라 음악과 다른 나라 음악을 체감하고 이해할 수 있도록 하였다(Ministry of Education, 1987b, p. 57). 이는 음악을 개별 악곡의 내적 요소에 한정하지 않고 시대와 지역, 문화의 차이 속에서 이해하도록 범위를 넓힌 것으로 볼 수 있다. 6차 초등학교 교육과정의 감상활동 내용에서 "여러 시대 및 지역의 음악에 관심 가지기"(Ministry of Education, 1992, p. 98) 역시 이러한 흐름을 이어간다. 또한 우리 음악 문화에 대한 올바른 이해와 계승・발전의 태도를 강조함으로써(Ministry of Education, 1992), 음악을 문화적 전통과 관련지어 이해하려는 관점이 보다 분명하게 나타난다. 반면, 이 시기에는 음악을 통한 공동체 참여나 실생활에서의 음악 경험, 사회적 실천으로까지 확장되는 양상은 뚜렷이 나타나지 않는데, 이는 이 시기의 교육과정이 음악 요소와 구조 등 음악 내적 이해를 체계화하는 데 상대적으로 더 큰 비중을 두고 있었던 것과 관련하여 이해할 수 있다.

3) 다원화 및 맥락 확장 시기 (7차~2009 개정 교육과정)

7차 교육과정부터 2009 개정 교육과정에 이르는 시기는 전통적인 오선보 기반 기보 능력을 유지하면서도, 다양한 악보 체계와 멀티미디어 매체를 활용하고 음악의 맥락을 해석하며 비판적으로 성찰하는 방향으로 음악 문해력이 확장되는 시기이다. 기술적 문해력 위에 음악적 의미 구성의 문해력이 본격적으로 중심을 차지하고, 사회・문화적 맥락의 문해력이 뚜렷하게 부각되기 시작한다.

음악 텍스트의 관점에서 보면, 이 시기에도 오선보 이해는 문해력의 기본 토대로 남아 있으나 음악을 접하고 표현하는 방식과 텍스트의 범위가 점차 다양해진다. 2007 개정과 2009 개정 교육과정에서는 오선보와 정간보뿐 아니라 구음보, 가락선 악보 등 다양한 기보 방식을 활용하도록 하고, 음악 만들기에서도 그림・기호・문자 등을 활용하여 표현하도록 함으로써 음악을 읽고 표현하는 방식이 보다 다양해진다(Ministry of Education, Science and Technology, 2007, 2011). 학습 대상으로 다루는 음악의 범위도 넓어져, 7차 교육과정에서

는 다양한 시대와 문화권의 음악을 접하도록 하고, 2007 개정과 2009 개정 때는 다양한 쓰임에 따른 악곡을 학습 대상으로 포함하고 있다(Ministry of Education, 1997; MoEST, 2007, 2011). 이와 함께 오디오・비디오・멀티미디어와 디지털 매체 등 다양한 교수・학습 자료의 활용도 점차 강조된다(Ministry of Education, 1997; MoEST, 2007, 2011). 다만 이러한 매체의 확대를 음악 텍스트 자체의 개념이 확장된 것으로 해석하기보다는, 음악 학습을 지원하기 위한 교수・학습 자료와 음악 경험의 방식이 다양해진 것으로 보는 것이 적절하다.

음악적 의미 구성의 관점에서 보면, 이 시기에는 음악의 구성 요소에 대한 이해를 바탕으로 악곡의 특징과 구조를 파악하고, 이를 실제 음악 활동과 연결하려는 경향이 보다 분명해진다. 7차와 2007 개정 교육과정에서는 음악의 구성 요소 또는 음악 개념에 대한 이해를 목표에 명시하고, '이해' 영역에서 학년별로 학습해야 할 음악 요소와 개념을 체계적으로 제시하였다. 특히 감상 활동에서 악곡의 특징을 파악하거나 악곡의 내용과 구조를 이해하며 감상하도록 하는 등, 음악 요소와 개념에 대한 이해를 실제 악곡의 감상과 관련지어 다루는 방향이 분명해진다(Ministry of Education, 1997; MoEST, 2007). 2009 개정 교육과정에서는 '이해' 영역이 사라지고 대신 '감상' 영역에 '음악의 요소 및 개념 이해하기'와 '악곡의 특징을 이해하며 감상하기'라는 내용 체계를 함께 배치하고 '음악 요소 및 개념 체계표'를 별도로 제시하였는데, 음악 요소에 대한 이해를 토대로 악곡의 음악적 특징을 파악하도록 구성되어 있다(MoEST, 2011). 이는 음악 요소와 개념에 대한 이해를 독립된 지식 영역으로 다루기보다 실제 악곡을 듣고 그 특징을 파악하는 과정과 연결하여 다루는 방향으로 내용 조직이 재구성된 것으로 볼 수 있다. 이와 더불어, 2009 개정에서는 악곡의 내적 특징에 대한 이해에서 나아가, 중학교 단계에서는 "역사와 문화적 맥락 속에서 악곡의 특징을 이해"(MoEST, 2011, p. 4)하도록 제시하고 있다. 이는 악곡의 특징을 음악 요소와 구조의 관계 속에서 파악하는 데 그치지 않고, 그것이 형성된 역사・문화적 맥락과 관련지어 이해하도록 의미 구성의 범위를 넓힌 것으로 볼 수 있다. 이처럼 이 시기에는 음악 요소와 개념에 대한 이해가 지속적으로 강조되는 가운데, 이를 악곡의 성격이나 특징, 구조와 관계지어 파악하고 감상 활동과 연결하여 이해하도록 하는 방향이 보다 분명해졌으며, 음악적 의미 구성의 범위가 점차 확장되는 양상을 보인다.

학습자의 주체성 관점에서 보면, 이 시기에는 학습자가 음악 학습에 스스로 참여하고 자신의 생각과 느낌을 표현하며 학습 과정을 성찰하는 주체로 점차 강조된다. 7차 교육과정은 교수・학습 방법에서 학생 스스로 학습에 참여하여 문제 해결력과 창의적인 사고력을 기르고 자기 주도적인 학습 능력을 높이도록 명시하고 있다(Ministry of Education, 1997, p. 18). 이는 이전 교육과정에서부터 강조되어 온 개성과 창의적 표현에 더하여, 학습 과정에서 학생의 자기 주도적 참여를 보다 분명하게 드러낸다는 점에서 주목할 만하다.

이러한 경향은 2007 개정과 2009 개정 교육과정에서 더욱 구체적으로 나타난다. 영역별 지도 내용에서 “표현 활동에서는 학생의 느낌과 생각을 창의적으로 표현하도록 지도한다. 노래 부르기에서는 … 악곡에 따른 자신의 느낌을 개성 있게 표현하도록 한다”(MoEST, 2007, p. 224; 2011, pp. 12-13) 등의 진술은 학습자를 주어진 음악을 그대로 재현하는 데 머무르지 않고, 자신의 느낌과 생각을 바탕으로 음악을 주체적으로 표현하는 존재로 보는 관점이 보다 분명해졌음을 보여준다. 교수・학습 및 평가 방법에서는 개별 학습과 모둠별 협력 학습, 프로젝트, 포트폴리오, 자기・상호 평가 등 다양한 방법을 제시하여 학습자가 음악 활동과 학습 과정에 능동적으로 참여할 수 있도록 하고 있다(MoEST, 2007, 2011) 이처럼 이 시기에는 기존의 창의적・개성적 표현에 대한 강조가 지속되는 가운데, 자기 주도적 학습과 능동적 참여, 자신의 생각과 느낌에 따른 표현과 성찰이 보다 분명하게 제시되면서 학습자의 주체성이 확대되는 양상을 보인다.

사회・문화적 맥락의 관점에서 보면, 이 시기에는 음악을 개인적 취미나 기능 습득에 한정하지 않고, 역사・사회・문화적 맥락 속에서 이해하며 다양한 문화와 공동체의 음악 활동에 참여하도록 하는 경향이 보다 분명해진다. 7차 음악과 교육과정은 성격에서 “역사적, 사회적, 문화적 맥락 속에서 음악을 이해하고 애호하며 즐기는 태도”(Ministry of Education, 1997, p. 26)를 제시하고, 다양한 시대와 문화권의 음악을 경험하며 생활 속 음악의 역할과 가치를 이해하도록 하였다. 또한 지역 사회의 문화 행사에 참여하여 음악의 역할과 가치를 이해하도록 함으로써 음악 경험을 생활과 공동체의 맥락으로 확장하고 있다(Ministry of Education, 1997). 2007 개정 교육과정에서는 ‘생활화’ 영역이 신설되어 음악의 가치 인식, 학교 내외 음악 행사 참여, 생활 속 음악 활용, 사회 속 음악의 역할 탐구 등을 다루었으며(MoEST, 2007), 이러한 방향은 2009 개정 교육과정에서도 이어진다. 특히 2009 개정에서는 문화 행사 참여와 우리 음악의 가치 인식을 강조하고, “세계 인류 문화재로 지정된 우리의 음악 유산에 대해 조사・발표하고 그 가치를 찾아본다”(MoEST, 2011, p. 17)와 같은 활동을 통해 음악을 문화유산과 사회・문화적 맥락 속에서 이해하고 경험하도록 하고 있다.

4) 역량 중심 및 미래지향적 시기 (2015 개정~2022 개정 교육과정)

2015 개정과 2022 개정 교육과정 시기는 음악 문해력의 여러 측면이 역량 중심 교육과정의 틀 안에서 보다 통합적으로 제시되는 시기이다. 2015 개정 교육과정에서는 음악 교과 역량을 중심으로 교과의 성격과 목표, 내용 체계를 구성하였으며, 2022 개정 교육과정에서는 이러한 흐름을 이어가면서 디지털 환경, 학습자 주도성, 공동체와의 소통 등 변화된 사회・문화적 환경을 보다 적극적으로 반영하고 있다. 이에 따라 기존의 기술적

문해력과 음악적 의미 구성 문해력이 지속되는 가운데, 사회・문화적 맥락 속에서 음악을 이해하고 활용하며 참여하는 문해력의 중요성이 한층 커지는 양상을 보인다.

음악 텍스트의 관점에서, 이 시기에는 전통적인 기보 체계를 지속적으로 다루면서도 음악을 읽고 표현하는 방식과 이를 매개하는 자료의 범위가 더욱 다양해지는 특징을 보인다. 두 교육과정 모두 초등학교에서는 간단한 악보를, 중학교에서는 오선보와 정간보를 활용하도록 하고 있어 기보를 통한 음악 이해는 여전히 유지된다. 그러나 2015 개정 교육과정에서는 음악을 만들 때 일반 악보뿐 아니라 그림, 기호, 문자 등을 활용하도록 하고 있으며, 전통적인 매체와 디지털 매체를 포함한 다양한 교수・학습 자료의 활용을 제시하여 음악을 표현하고 경험하는 방식을 넓히고 있다(Ministry of Education, 2015). 2022 개정 교육과정에서는 보다 구체적으로 "오선보나 정간보 등 기존의 기보법과 앱이나 프로그램 등 다양한 소프트웨어를 활용"(Ministry of Education, 2022, p. 20)하고 온・오프라인 수업에서 디지털 기기와 미디어를 교수・학습의 내용과 특성에 맞게 활용하도록 제시한다(Ministry of Education, 2022, p. 24). 이처럼 이 시기의 음악 텍스트는 일반 악보뿐 아니라 그림이나 기호, 문자, 그리고 디지털 매체 및 소프트웨어 등 다양한 방식으로 확대되는 특징을 보인다.

음악적 의미 구성의 관점에서 보면, 이 시기에는 음악 요소에 대한 이해를 표현과 감상 등의 음악 활동과 연결하여 악곡의 특징과 의미를 파악하고 표현하도록 하는 방향이 보다 분명하게 나타난다. 2015 개정 교육과정은 음악의 구성 및 표현 방법에 대한 이해를 바탕으로 음악을 창의적으로 표현하고, 악곡의 특징을 이해하며 감상하도록 한다(Ministry of Education, 2015). 이전 시기에서 음악 요소 및 개념의 이해가 주로 감상 영역과 관련지어 제시되었다면, 2015 개정에서는 표현 영역에서도 음악의 구성 요소와 악곡의 특징을 살려 노래하거나 연주하고 음악을 만들어 표현하도록 함으로써, 음악 요소에 대한 이해를 다양한 음악 활동과 연결한다. 이러한 방향은 2022 개정 교육과정에서도 이어져, 감상뿐 아니라 연주 영역의 성취기준에서도 음악 요소를 살려 노래 부르거나 악기로 연주하도록 명시하고 있다(Ministry of Education, 2022). 2022 개정 교육과정에서는 음악의 의미를 보다 폭넓은 맥락에서 탐색하도록 하는 경향이 나타나는데, 음악 교과의 성격에서 음악이 인간・문화・사회・산업・과학・환경 등과 관련하여 다양한 의미와 가치를 지닌다고 명시하고 있으며(Ministry of Education, 2022, p. 6), 음악 교과의 목표 중 하나로 "음악의 의미를 탐색하고 새롭게 표현하며 만들어 갈 수 있는 창의성을 기른다"(Ministry of Education, 2022, p. 7)고 제시한다. 이는 음악적 의미 구성이 악곡 내부의 요소와 구조를 파악하는 데 머무르지 않고, 음악이 지닌 다양한 의미를 탐색하고 이를 자신의 음악 활동을 통해 표현하는 방향으로 확장되고 있음을 보여준다.

학습자 주체성의 관점에서 보면, 이 시기에는 학습자가 음악 활동에 주도적으로 참여

하고 자신의 학습을 성찰하는 주체로 더욱 분명하게 제시된다. 2015 개정 교육과정은 음악정보처리 역량과 자기관리 역량 등을 제시하고, 음악의 구성 및 표현 방법을 이해하여 창의적으로 표현하고 음악 활동에 적극적으로 참여하도록 한다(Ministry of Education, 2015). 2022 개정 교육과정에서는 이러한 경향이 보다 직접적으로 나타나 “감성, 창의성, 자기주도성을 발휘하여 음악 활동을 하며, 삶 속 공동체 내에서 음악적으로 소통”(Ministry of Education, 2022, p. 3)하도록 제시한다. 평가에서도 “학생을 평가 과정에 포함하여 평가의 주체로서 자신의 음악 학습을 성찰할 수 있는 기회를 제공”(Ministry of Education, 2022, p. 26)하고, 자기 평가와 동료 평가를 활용하도록 함으로써 학습자가 평가 과정에도 직접 참여하도록 하고 있다(Ministry of Education, 2022). 이처럼 학습자의 주체성은 창의적 표현이나 적극적 참여뿐 아니라 자기주도적 학습과 성찰, 평가 참여로까지 구체화 되는 양상을 보인다.

사회・문화적 맥락의 관점에서 보면, 이 시기에는 음악을 사회・문화적 맥락 속에서 이해하고 이를 생활과 공동체의 음악 활동으로 연결하려는 경향이 더욱 뚜렷해진다. 2015 개정 교육과정은 ‘문화적 공동체 역량’을 음악 교과 역량으로 제시하고, 생활화 영역에서 학교 내외의 행사 참여, 생활 속 음악 활용, 세계 속의 국악, 음악과 산업 등을 다룸으로써 음악의 사회・문화적 가치와 역할을 이해하도록 한다(Ministry of Education, 2015). 2022 개정 교육과정은 음악을 “사회・문화적 양상과 변화하는 시대상을 반영하는 인간 활동의 산물”(Ministry of Education, 2022, p. 6)로 규정하고, 음악 활동을 디지털 환경과 공동체 참여의 맥락으로 더욱 넓힌다. 특히 “학교, 마을, 지역의 행사나 축제에 온・오프라인 네트워크를 활용하여 다양한 형태의 연주를 계획하거나 참여”(Ministry of Education, 2022, p. 18)하도록 하는 것은 음악 학습을 학교 안의 활동에 한정하지 않고 지역사회와 온・오프라인 공동체에서의 참여로 연결하는 사례라 할 수 있다. 또한 음악 관련 매체와 창작물을 활용하면서 저작권과 책임을 인식하도록 하는 성취기준 또한 변화된 음악 문화와 매체 환경 속에서 책임 있게 음악을 활용하고 참여하는 태도가 강조되고 있음을 보여준다(Ministry of Education, 2022, p. 21).

3. 음악과 교육과정의 변화 양상

앞선 분석을 통해 우리나라 음악과 교육과정에 나타난 음악 문해력의 의미 초점이 점진적으로 이동하고 확장되어 왔음을 확인할 수 있었다. 이를 음악 문해력의 3층위 구조, 즉 기술적 문해력, 음악적 의미 구성 문해력, 사회・문화적 맥락 문해력 관점에서 종합하면 아래 표와 같다. 이를 통해 각 시기 교육과정이 무엇을 음악 이해의 핵심으로 두고 어떠한 실천을 요구해 왔는지를 보다 구조적으로 파악할 수 있다.

<Table 2> Changes in the levels of musical literacy across periods of the national music curriculum

Period	Dominant layer of musical literacy	Main characteristics
Initial period (1st to 3rd curriculum)	Technical literacy	Basic skills in music notation reading and writing are emphasized, with notated scores positioned as the core text, while musical meaning-making and socio-cultural contexts remain only at a partial level.
Transitional and systematization period (4th to 6th curriculum)	Technical & Musical meaning-making literacy	Classroom music-making is strengthened and a separate 'understanding' area is introduced, expanding the connection between structural understanding through musical elements and activities of performance and listening.
Pluralization and contextual expansion period (7th to the 2009 revision)	Musical meaning-making & Socio-cultural contextual literacy	A wider range of notation systems and media are used, greater emphasis is placed on interpretation, critique, and justification, and multicultural, everyday-life, and community contexts are expanded.
Competency-based and future-oriented period (2015 revision, 2022 revision)	Socio-cultural contextual literacy	The curriculum is restructured around competencies, with an emphasis on digital environments and community participation, bringing socio-cultural musical practices to the fore on the basis of technical and meaning-making levels of musical literacy.

먼저 1차부터 3차 교육과정 시기에는 국민학교에서 기보・독보 중심의 기초 기능을 연마하고, 중학교에서는 이를 음악 이론 지식으로 심화하는 구조가 두드러진다. 전반적으로 악보 중심의 기술적 문해력이 핵심을 이루며, 음악적 의미 구성이나 사회・문화적 맥락에 대한 고려는 부분적으로 드러나며 체계적으로 전면화되지는 않았다. 제3차 교육과정의 목표 중 "독보와 청음 및 기보의 기초적 능력을 길러, 모든 음악 활동에 활용할 수 있게 한다"(Ministry of Education, 1973, p. 85)는 내용에서도 확인되듯, 음악 이해의 기초를 악보 읽기와 쓰기 능력에 두고 있음을 보여준다. 다시 말해, 첫 번째 층위가 중심을 이루고 두 번째와 세 번째 층위는 아직 본격화되지 않은 단계로 볼 수 있다.

4차부터 6차 교육과정 시기는 기술적 문해력을 유지하면서도, 실음 중심의 음악 경험과 음악의 구성 요소 및 구조에 대한 이해가 점차 체계화되는 과도기적 단계로 파악된다. 악보 해독 능력이 여전히 중요하게 다루어지는 가운데, 음악의 구성 요소에 대한 이해가 교육과정 내용 구성에서 점차 중요한 비중을 차지하고, 이를 표현과 감상 활동에 연결하려는 경향을 보여주었다(Ministry of Education, 1981a, 1987a, 1992). 동시에 국악 레퍼토리가 확대되고 작품의 문화적 배경과 여러 시대・지역의 음악에 대한 관심이 나타나면서, 사회・문화적 맥락 문해력의 요소도 부분적으로 드러나기 시작하였다. 따라서 이 시기는 기술적 문해력이 여전히 중요한 비중을 차지하는 가운데 음악적 의미 구성 문해력이

점차 강화되고, 사회・문화적 맥락 문해력의 요소가 나타나기 시작한 전환기로 이해할 수 있다.

7차부터 2009 개정 교육과정 시기에는 음악의 구성 요소에 대한 이해를 바탕으로 악곡의 특징과 구조를 파악하고, 이를 실제 음악 활동과 연결하여 의미를 구성하는 방향이 보다 분명해진다. 전통적인 기보・독보 능력을 지속적으로 다루면서도 정간보・구음보・가락선 악보 등 다양한 기보 방식을 활용하고, 디지털 매체를 비롯한 다양한 교수・학습 자료를 활용하는 등 음악을 접하고 표현하는 방식도 다양해졌다. 또한 음악을 역사・문화적 맥락과 관련지어 이해하려는 경향이 강화되었으며, 2007 개정 교육과정에서 신설된 '생활화' 영역을 통해 음악의 가치와 사회적 역할, 생활 속 음악 활동 등을 다루면서 사회・문화적 맥락 문해력의 비중도 점차 확대되었다(Ministry of Education, 1997; MoEST, 2007, 2011). 따라서 이 시기는 음악적 의미 구성 문해력이 중심을 이루는 가운데 사회・문화적 맥락 문해력이 본격적으로 강화되는 시기로 볼 수 있다.

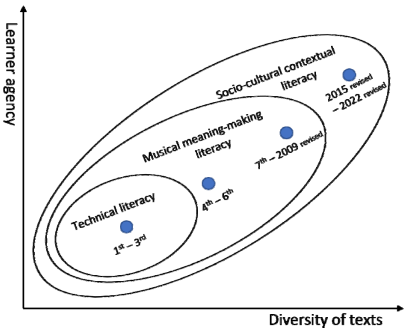
2015 개정부터 2022 개정 교육과정 시기에는 이러한 흐름이 역량 중심 교육과정과 디지털 환경, 공동체 참여 등의 변화 속에서 보다 통합적으로 나타난다. 전통적인 기보 체계와 음악 요소에 대한 이해가 지속되는 가운데 음악을 표현하고 경험하는 방식은 다양한 텍스트와 디지털 환경으로 확대되고, 음악적 의미를 사회・문화적 맥락과 관련지어 이해하고 생활과 공동체의 음악 활동으로 연결하려는 경향도 한층 뚜렷해진다(Ministry of Education, 2015, 2022). 특히 2022 개정 교육과정은 음악을 "사회・문화적 양상과 변화하는 시대상을 반영하는 인간 활동의 산물"(Ministry of Education, 2022, p. 6)로 규정하고 있어 이러한 변화의 방향을 분명하게 보여준다. 이 시기에는 세 번째 층위의 중요성이 한층 커지는 가운데 첫 번째와 두 번째 층위 역시 다양한 음악 활동 속에서 함께 다루어지는 구조를 보인다.

이상의 역사적 변화를 종합하면, 우리나라 음악과 교육과정에서 음악 문해력은 어느 한 단계가 다음 단계로 완전히 바뀌며 발전해 온 것이라기보다는 시대가 요구하는 교육 방향에 따라 세 가지 층위의 비중과 강조점이 달라지며 점차 확장되어 온 과정으로 이해하는 것이 타당하다고 보인다. 즉, 초기에 강조되었던 첫 번째 층위(기술적 문해력)의 악보 읽기와 쓰기 능력은 오늘날에도 음악교육의 기본 바탕으로 여전히 남아 있다. 다만 시대가 변함에 따라 음악의 구조와 특징을 파악하고 표현하는 두 번째 층위(음악적 의미 구성 문해력)가 점차 강화되었고, 최근에는 음악을 통해 타인과 소통하고 참여하는 세 번째 층위(사회・문화적 맥락 문해력)까지 아우르는 방향으로 음악 문해력의 범위가 넓어진 것이다.

이제까지 교육과정의 변화 양상을 음악 문해력의 3층위 구조 관점에서 살펴봄으로써, 각 시기 교육과정이 무엇을 음악 이해의 중요한 요소로 보았으며 학습자에게 어떠한

음악 활동을 요구해 왔는지를 보다 체계적으로 파악할 수 있었다. 특히 우리나라 음악과 교육과정은 기술적 문해력에서 음악적 의미 구성 문해력으로, 다시 사회・문화적 맥락 문해력으로 단순히 대체되어 온 것이 아니라, 기존의 문해력이 유지된 상태에서 새로운 문해력이 더해지며 확장되어 온 것으로 나타났다. 이러한 결과는 앞으로의 음악과 교육과정이 특정 문해력만을 강조하기보다, 세 층위의 문해력이 균형 있게 연계될 수 있도록 설계될 필요가 있음을 시사한다. 또한 학교급 간 교육과정의 연속성과 수업 설계를 논의하는 데에도 유용한 관점을 제공할 수 있을 것이다.

아래 그림은 음악 문해력의 3층위 구조를 바탕으로, 우리나라 음악과 교육과정에서 각 시기마다 어떠한 문해력이 강조되었으며 그 초점이 어떻게 변화해 왔는지를 나타낸 것이다.



[Figure 2] Evolution of the concept of musical literacy across curriculum periods

Ⅳ. 결론 및 제언

1. 요약 및 논의

본 연구는 우리나라 음악과 교육과정의 변천을 음악 문해력의 관점에서 분석함으로써, 교육과정 문서에 나타난 음악 문해력의 의미와 강조점이 시간의 흐름에 따라 어떻게 변화하고 확장되어 왔는지를 살펴보고자 하였다. 이를 위해 음악 문해력에 관한 전통적 개념과 확장된 개념을 검토하고, 이를 토대로 기술적 문해력, 음악적 의미 구성의 문해력, 사회・문화적 맥락의 문해력이라는 3층위 구조를 교육과정 분석을 위한 개념적 틀로 제안하였다. 그리고 확장된 음악 문해력 논의에서 도출한 네 가지 분석 관점(음악 텍스트의 다양성, 음악적 의미 구성, 학습자의 주체성, 사회・문화적 맥락의 확장)에 따라 1차 교육과정부터 2022 개정 교육과정까지의 음악과 교육과정 문서를 분석하고, 그 결과를

3층위 구조에 비추어 해석함으로써, 각 시기 교육과정이 어떠한 음악 문해력을 강조하였으며 그 의미가 어떻게 변화해 왔는지를 살펴보았다.

연구 결과, 우리나라 음악과 교육과정에 나타난 음악 문해력의 의미는 기술적 해독 중심에서 음악적 의미 구성 중심으로, 다시 사회・문화적 맥락 속 실천 중심으로 점진적으로 확장되어 온 것으로 나타났다. 1차부터 3차 교육과정 시기에는 악보 읽기・쓰기와 기초 기능을 중심으로 한 기술적 문해력이 중심을 이루었으며, 4차부터 6차 교육과정 시기에는 음악 요소와 구조를 이해하고 표현하는 음악적 의미 구성의 문해력이 점차 체계화되기 시작하였다. 7차부터 2009 개정 교육과정 시기에는 다양한 음악 텍스트와 문화적 맥락을 이해하고 해석하는 활동이 보다 강조되었으며, 2015 및 2022 개정 교육과정에서는 사회・문화・디지털 환경 속에서 음악을 이해하고 참여하는 문해력의 요소가 더욱 뚜렷하게 나타났다.

이러한 변화는 특정 문해력 층위가 다른 층위를 대체한 결과라기보다, 기존의 기술적 문해력을 바탕으로 음악적 의미 구성과 사회・문화적 실천의 범위가 점차 확대되면서 음악 문해력의 의미가 재구성되어 온 과정으로 이해할 수 있다. 즉, 우리나라 음악과 교육과정은 기술적 문해력을 지속적으로 다루면서도, 시대적 요구에 따라 음악적 의미 구성과 사회・문화적 참여의 영역을 지속적으로 확대해 온 것으로 볼 수 있다.

이러한 문해력 층위의 이동 배경에는 각 시기 한국 사회의 교육적・문화적 조건 변화가 자리하고 있는 것으로 해석된다. 1차부터 3차 교육과정 시기에 기술적 문해력이 두드러졌던 것은, 전쟁 후 국가를 재건하던 시기의 공교육 체제가 표준화된 지식 전달과 평가 가능성을 우선시하였고, 당시 학교 음악교육이 서양 음악 이론과 기보 체계를 중심으로 정착되어 가던 교육 환경을 반영한 결과로 이해할 수 있다. 4차에서 6차 교육과정 시기에 음악적 의미 구성의 문해력이 점차 제도화된 것은, 실음을 중시하는 음악 교수법과 아동 중심 교육 사조가 국내에 소개되면서, 음악교육이 기호의 정확한 재현을 넘어 실제 소리 경험과 구조적 이해를 중시하는 방향으로 전환된 흐름과 무관하지 않다. 7차 교육과정부터 2009 개정 교육과정 시기에 사회・문화적 맥락 문해력의 비중이 점차 커진 배경에는 세계화와 다문화 사회로의 이행, 정보화 사회 진입에 따른 매체 환경의 다변화로 인한 영향이 컸던 것으로 해석된다. 2015 개정과 2022 개정 교육과정에서 사회・문화적 맥락 문해력이 한층 전면화된 것은, 역량 중심 교육과정으로의 전환과 디지털 대전환, 학습자 주도성을 강조하는 최근 교육 담론이 음악교육에도 본격적으로 반영된 결과로 볼 수 있다. 이러한 해석은 음악 문해력의 층위 변화가 단순히 교육적 역량의 추가가 아니라, 시대적 요구에 따라 음악교육이 중요하게 여기는 음악적 이해와 실천의 범위가 점차 확장되어 왔음을 보여준다.

2. 시사점 및 제언

이상의 연구 결과를 바탕으로 음악과 교육과정 및 학교 음악교육에 대한 시사점을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 음악 문해력의 확장을 기술적 문해력의 약화나 대체로 이해하기보다, 기술적 문해력과 확장된 문해력의 관계를 보다 균형 있게 이해할 필요가 있다. 최근 음악교육은 역량, 사회・문화적 맥락, 디지털 환경, 공동체 참여 등을 강조하는 방향으로 변화하고 있으며, 이에 따라 음악 문해력 역시 악보를 읽고 쓰는 능력을 넘어 다양한 음악적 이해와 실천을 포괄하는 개념으로 확장되고 있다. 이러한 변화 속에서 음악 문해력을 독보와 기보 능력에 한정하여 이해하는 것은 오늘날의 다양한 음악 경험과 실천을 충분히 포괄하기 어렵다. 그러나 다른 한편으로 악보를 읽고 쓰는 능력은 음악을 이해하고 표현하며 다양한 음악 활동에 참여할 수 있게 하는 중요한 음악적 자원이므로, 확장된 음악 문해력의 강조가 기술적 문해력의 가치를 간과하는 방향으로 이어져서도 안 될 것이다. 따라서 향후 음악과 교육과정에서는 기술적 문해력을 지속적으로 다루면서도, 이를 음악적 의미 구성 및 사회・문화적 맥락에서의 음악 실천과 유기적으로 연결함으로써 세 층위의 문해력이 상호 연계될 수 있도록 할 필요가 있다.

둘째, 학교급 간 연계를 고려한 음악 문해력의 계열성을 보다 체계적으로 안내할 필요가 있다. 예를 들어 초등학교 단계에서 기초적인 소리 경험과 기보 이해, 음악 요소에 대한 감각적 이해를 다루고, 학교급이 올라감에 따라 이를 음악의 구조와 맥락에 대한 이해, 자신의 관점에 따른 표현과 비평으로 확장하는 방안을 고려할 수 있다. 사회・문화적 맥락 문해력 역시 음악의 사회・문화적 맥락에 대한 단순한 이해나 활동 참여에 머무르지 않고, 학년과 학교급이 올라갈수록 공동체와 문화, 디지털 환경, 사회적 책임에 대한 성찰을 포함하는 방향으로 심화될 수 있다. 이와 같은 계열성이 교육과정 문서 안에서 보다 분명하게 드러날 때, 각 학교급의 음악교육은 단절되지 않고 연속성을 가지며 확장될 수 있을 것이다.

셋째, 수업과 평가에서는 세 층위가 분절적으로 다루어지지 않도록 설계할 필요가 있다. 악보 읽기와 쓰기, 음악 요소의 이해, 표현과 감상, 문화적 맥락의 탐구와 공동체 참여는 서로 별개의 활동으로 병렬적으로 다루기보다, 하나의 음악 경험 안에서 상호 연결되도록 조직할 때 보다 통합적인 문해력 교육으로 이어질 수 있다. 예컨대 한 곡을 학습하는 과정에서도 기보와 소리를 연결하여 읽고, 음악의 구조와 표현을 이해하고 해석하며, 그 음악이 지닌 문화적 배경과 오늘날의 의미를 탐구하고 공유하는 활동을 유기적으로 연결할 수 있다. 평가 역시 기능의 정확성뿐 아니라 음악적 의미를 해석하고 설명하는 능력, 자신의 생각과 느낌을 음악적으로 표현하는 능력, 타인과 소통하며 음악적 실천에

참여하는 능력 등을 함께 고려하는 방향으로 확장될 필요가 있다.

한편, 본 연구는 다음과 같은 한계를 지니며, 후속 연구를 통해 보완될 필요가 있다. 첫째, 본 연구에서 제안한 3층위 구조는 교육과정 변화를 분석하기 위한 개념적 틀로 제시된 것으로, 음악 문해력의 모든 측면을 포괄하는 완결된 분류 체계라기보다 교육과정의 변화 양상을 해석하기 위한 틀로 이해될 필요가 있다. 둘째, 분석 대상이 국가 수준 교육과정 문서에 한정되어 있으므로, 실제 교과서와 수업, 학생들의 음악 경험 속에서 각 문해력 층위가 어떠한 방식으로 구현되고 있는지는 직접적으로 다루지 못하였다. 따라서 후속 연구에서는 교과서, 수업 실행, 학생 수행 자료 등을 함께 분석하여 음악 문해력의 각 층위가 실제 교수・학습 과정에서 어떻게 나타나고 상호 연계되는지를 검토할 필요가 있다. 셋째, 본 연구는 단일 연구자에 의한 질적 코딩으로 수행되어 문서의 해석 과정에 연구자의 관점이 개입될 가능성이 있다는 한계를 지닌다. 이에 후속 연구에서는 복수 연구자에 의한 교차 코딩을 통해 분석의 신뢰성을 높일 필요가 있다.

이상의 논의를 종합하면, 음악 문해력은 더 이상 악보를 읽고 쓰는 기술에 한정되는 개념이 아니라, 음악을 이해하고 해석하며 사회・문화적 맥락 속에서 실천하는 능력을 포괄하는 다층적 개념으로 이해될 필요가 있다. 우리나라 음악과 교육과정은 이러한 방향으로 점진적으로 변화해 왔으며, 앞으로의 음악교육은 세 층위의 문해력이 상호 연계되고 통합적으로 작동할 수 있도록 교육과정과 수업, 평가를 설계하는 방향으로 나아갈 필요가 있을 것이다.

References

Argyriou, M. (2025). Musical literacy as multimodal and multicultural practice: Reimagining education, identity, and social inclusion in a globalised context. *European Journal of Social Sciences Studies, 10*(6). https://doi.org/10.46827/ejsss.v10i6.1927

Beach, P., & Bolden, B. (2018). Music education meets critical literacy: A framework for guiding music listening. *Music Educators Journal, 105*(2), 43-50. https://doi.org/10.1177/0027432118808580

Broomhead, P. (2021). A new definition of music literacy: What, why, and how? *Music Educators Journal, 107*(3), 15-21. https://doi.org/10.1177/0027432121991644

Buren, V., Müllensiefen, D., Roeske, T. C., & Degé, F. (2021). What makes babies musical? Conceptions of musicality in infants and toddlers. *Frontiers in Psychology, 12*, 736833. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.736833

Campbell, P. S. (1998). *Songs in their heads: Music and its meaning in children's lives.* Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780195111002.001.0001

Choi, E. S. (2023). *A comparative study on the revised music curriculum between 2015 and 2022: Focusing on the elementary level.* Master's thesis, Chung-Ang University.

Csíkos, C., & Dohány, G. (2016). Connections between music literacy and music-related background variables: An empirical investigation. *Visions of Research in Music Education, 28,* Article 2. https://opencommons.uconn.edu/vrme/vol28/iss1/2

Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world.* Bergin & Garvey.

GIA Publications (n.d.). *Iowa tests of music literacy.* https://www.giamusic.com

Gordon, E. E. (1997). *Learning sequences in music: Skill, content, and patterns* (1997 ed.). GIA Publications.

Herzberg, K. (2020). *Sound to symbol: Teaching music literacy.* Master's thesis, Concordia University, St. Paul.

International Kodály Society (n.d.). *About Zoltán Kodály.* https://www.iks.hu

Ju, D. C. (2022). Developing a music curriculum based on competencies: A case analysis study of German music curricula. *The Journal of Curriculum Studies, 25*(1), 53-78. https://doi.org/10.29221/jce.2022.25.1.53

Kodály Society of Canada (2019). *What is Kodály-inspired music education? https://www.kodalysocietyofcanada.ca*

Kwon, S. M., Yang, H. Y., & Choi, J. E. (2025). The Preliminary Validity Study for the Development of the Goldsmiths Musical Sophistication Index in Korean (Gold-MSI-K). *Korean Journal of Research in Music Educational, 54*(1), 1-30. https://doi.org/10.30775/kmes.54.1.01

Lee, K. E. (2023). Exploring issues and future research directions related to music elements in the music curriculum. *The Journal of Curriculum and Evaluation, 26*(2), 145-165. https://doi.org/10.29221/jce.2023.26.2.145

Lohmeyer, A. (2023). Minds that know: Seeking a new music literacy through syntax, prosody, and community. *Action, Criticism, and Theory for Music Education, 22*(3), 144-178. https://doi.org/10.22176/act22.3.144

McQueen, H. (2021, March). *Questioning the gap in music literacy in England: Defining a role for the society for music analysis in preparing students for music degrees in higher education today* (Summarized version of the final research report). Society for Music Analysis.

McQueen, H., & Cavett, E. (2024). 'Lowering the bar' or widening access? Reflections on key findings from a music literacy project commissioned by the Society for Music

Analysis. *Music Education Research, 26*(1), 7-20. https://doi.org/10.1080/14613808.2024.2306649

Mills, J., & McPherson, G. E. (2015). Musical literacy: Reading traditional clef notation. In G. E. McPherson (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development* (2nd ed., pp. 177-191). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198744443.003.0009

Min, B. S., & Pak, J. Y. (2022). Analysis of teachers' guidebooks of music for 3rd graders in elementary school based on music literacy. *Korean Journal of Research in Music Education, 51*(1), 17-44. https://doi.org/10.30775/kmes.51.1.17

Ministry of Education, Science and Technology (2007). *2007 Revised Music Curriculum* (Notification No. 2007-79) [In Korean].

Ministry of Education, Science and Technology (2011). *2009 Revised Music Curriculum* (Notification No. 2011-361) [In Korean].

Ministry of Education (1955). *Elementary school curriculum.* Ministry of Education.

Ministry of Education (1963). *Elementary school curriculum.* Ministry of Education.

Ministry of Education (1973). *Elementary school curriculum.* Ministry of Education.

Ministry of Education (1981a). *Elementary school curriculum.* Ministry of Education.

Ministry of Education (1981b). *Middle school curriculum.* Ministry of Education.

Ministry of Education (1987a). *Elementary school curriculum.* Ministry of Education.

Ministry of Education (1987b). *Middle school curriculum.* Ministry of Education.

Ministry of Education (1992). *Elementary school curriculum.* Ministry of Education.

Ministry of Education (1997). *The 7th National Music Curriculum.* No. 1997-15. Ministry of Education.

Ministry of Education (2015). *The 2015 Revised National Music Curriculum.* No. 2015-74. [Supplementary 12]. Ministry of Education.

Ministry of Education (2022). *The 2022 Revised National Music Curriculum.* No. 2022-34. Ministry of Education.

National Association for Music Education (n.d.). *Music standards.* Retrieved May 23, 2026, from https://nafme.org/publications-resources/standards/

Nedělka, M., & Selčanová, Z. (2018). Musical literacy. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání, 2*(3), 5-16. https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/en/2018-3/

New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review, 66*(1), 60-92. https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u

Oh, J. H. (2018). The meaning of multiliteracy education and methods of practicing multiliteracies in music education. *Teacher Education Research, 57*(4), 27-48. https://doi.org/10.1581

2/ter.57.4.201812.601

Shouldice, H. N. (2015). Helping students develop music literacy. In C. Conway (Ed.), *Musicianship-focused curriculum and assessment* (pp. 266-297). GIA Publications.

Sborgi Lawson, F. R. (2010). Rethinking the orality-literacy paradigm in musicology. *Oral Tradition, 25*(2), 429-446.

Yoon, S. W. (2020). A study on music subject literacy. *Journal of Music Education Science, 43,* 1-19. https://doi.org/10.30832/jmes.2019.43.1