

음악적 행위주체성 관점에서 바라본 2022 개정 통합교과 음악교육의 구조적 한계와 재구조화 방안

Structural Limitations and Restructuring Strategies of the 2022 Revised Integrated Curriculum's Music Education: A Musical Agency Perspective

박송이*

Song Ie Park 

초록 본 연구는 2022 개정 통합교과 음악교육이 지닌 구조적 한계를 비판적으로 진단하고, 학생의 주체적인 성장을 위한 재구조화 방안을 모색하는 데 목적이 있다. 통합교과 체계 내에서 음악은 단편적이고 비정기적인 활동에 머물러 있기 때문에 학생들은 음악을 통해 자신의 존재를 해석하고 구성하는 경험에 도달하지 못하고 있다. 본 연구는 이러한 문제의식에 따라 음악적 행위주체성 개념을 분석 틀로 활용하여 현재 교육과정의 결핍을 진단하였다. 음악적 행위주체성은 학생이 음악을 매개로 감각과 정서를 조직하고 자신을 표현하며 세계와의 관계 속에서 의미를 형성하는 실천적인 능력이다. 연구 결과, 통합교과는 자기표현 및 정체성 형성의 기회 상실, 자기조절 전략 부재, 자기효능감 약화, 협력적 활동 결여, 경험의 확장성 단절 등 5가지 구조적 한계를 지니고 있음이 드러났다. 본 연구는 이것을 극복하기 위한 방안으로 학생의 자기조절 전략, 음악적 자기효능감, 음악적 자기표현, 협력적 음악 활동, 음악적 경험 확장이 유기적으로 발달할 수 있는 교육과정 재구조화 방안을 제안하였다. 이 연구는 음악 교육을 학생의 존재 형성과 삶의 주체성 차원에서 새롭게 성찰할 수 있는 계기를 마련할 수 있을 것이다.

주제어: 음악적 행위주체성, 음악적 행위주체성 구성요인, 즐거운 생활, 통합교과, 교육과정 재구조화

Abstract This study aims to critically diagnose the structural limitations of the 2022 revised integrated curriculum for music education and explore restructuring strategies to foster students' autonomous growth. Within the integrated curriculum system, music remains fragmented and irregular, thus preventing students from reaching experiences where they interpret and construct their own existence through music. Guided by this problem awareness, this study utilized the concept of musical agency as an analytical framework to diagnose deficiencies in the current curriculum. Musical agency refers to the practical ability of students to organize their senses and emotions through music, to express themselves, and form meaning within their relationship to the world. The research revealed that integrated studies possess five structural limitations: loss of opportunities for self-expression and identity formation, absence of self-regulation strategies, weakened self-efficacy, lack of collaborative activities, and disruption of experiential expansion. To overcome these limitations, this study proposes a curriculum restructuring plan that organically develops students' self-regulation strategies, musical self-efficacy, musical self-expression, collaborative musical activities, and the expansion of musical experiences. This research provides an opportunity to reflect anew on music education from the perspective of students' existential formation and life agency.

Key words: musical agency, components of musical agency, Pleasant Life, integrated curriculum, curriculum restructuring

* Corresponding author, E-mail: kia1057@paran.com

Instructor, Ewha Womans University, Department of Elementary Education, 52, Ewha-yeodae-gil, Seodaemun-gu, Seoul, South Korea

Received: 31 August 2025, Reviewed (Revised): 22 September (28 September) 2025, Accepted: 21 October 2025

© 2025 Korean Music Education Society.

I. 서론

학생이 감각과 경험을 통해 세계를 해석하고 삶의 의미를 창출하는 실천적 주체로 거듭나야 한다는 패러다임의 전환은 음악교육의 존재론적 의미를 다시금 주목하게 만들고 있다(Park & Park, 2025). 음악은 인간이 감정을 표현하고 정체성을 형성하며 타인과 관계를 맺는 고유한 매개로서, 학습자는 음악을 통해 자기 자신을 발화하고 세계를 이해하는 주체로 성장할 수 있다.

그러나 초등학교 1~2학년의 음악교육은 ‘즐거운 생활’의 통합교과 체제 속에 편입되어 음악만의 고유한 위상과 체계성을 확보하지 못하고 있다(Kim & Kim, 2025; S. I. Park et al., 2025; Yang, 2024). 학생들은 단편적인 놀이와 활동에 참여할 뿐, 음악적 감각을 심화시키고 정서를 구조화하며 삶과 연결하는 경험을 지속적이고 체계적으로 제공받지 못한다. 실제로 통합교과 교과서에는 일부 영역에만 지나치게 편중되어 음악의 고유한 활동이 충분하지 않은 것으로 나타났다(Kim & Kim, 2025; Song, 2025). 또한 음악적 요소의 체계적인 학습이 이루어지지 못하고(Park & Kim, 2025), 음악 학습의 위계성과 연계성이 부족하여 음악적 개념 지도에 한계가 드러나기도 하였다(S. I. Park et al., 2025). 이것은 학생이 자신을 음악적 주체로 경험할 기회 자체를 잃게 만든다는 점에서 교육적으로 심각한 한계를 내포한다.

이와 관련하여 기존 연구들은 통합교과 음악교육의 문제를 다양하게 지적해 왔는데, 음악의 위계 및 연계성의 부족, 교과 위상의 약화, 내용 체계의 결여와 같은 현상적 측면들을 주로 다루었다. 구체적으로 통합교과에서의 음악 수업은 음악 학습의 체계성이 부족하고 초등학교 3학년 이후 음악 교과와의 연계성이 떨어진다는 점이 반복적으로 언급되었다(S. I. Park et al., 2025; J. H. Park et al., 2025). 또한 교과서에 다양한 장르가 제시되어 있음에도 불구하고 가창 활동에 지나치게 편중되어 있으며 학생의 발달 단계에 적합하지 않은 제재곡이 많다는 비판도 제기되었다(Kim & Kim, 2025; Song, 2025). 교사들 역시 통합교과 내에서 음악 교과가 종속적인 위치에 있어 전문성을 발휘하기 어렵다고 인식하는 것으로 나타났다(Yang & Yeon, 2024). 지금까지의 이러한 논의들은 통합교과 음악교육의 문제점을 파악하는 데 있어 중요한 기여를 하였다. 그러나 학생이 음악을 통해 ‘나는 누구인가’라는 물음을 던지고 자기 자신을 구성해가는 존재론적 차원의 경험을 박탈당하고 있다는 근본적 결핍까지는 충분히 조명하지 못한 것이 사실이다.

이에 따라 본 연구는 음악교육의 구조적 한계를 이제 더 이상 ‘무엇을 배우지 못하는가’의 문제가 아니라, ‘누구로 성장하지 못하는가’라는 본질적 물음으로 확장할 필요가 있다고 판단하였다(Park, 2025). 이를 위해 초등학교 1~2학년 음악교육의 구조적 한계를 음악적 행위주체성이라는 분석 틀을 활용하여 진단하고자 한다. 음악적 행위주체성은

학생이 음악을 매개로 자기 자신을 표현하고 타인과 상호작용하며 삶의 맥락을 구성하는 능동적 실천의 과정이다(Park, 2025).

본 연구는 개념 비평과 문헌 기반 정책 제언 연구로서, 박송이(Park, 2025)의 연구에서 개발되어 초기 검증 단계에 있는 음악적 행위주체성의 5가지 구성 요인을 탐색적 분석 틀로 적용하였다. 이와 더불어 칼슨(S. Karlsen)의 음악적 행위주체성 렌즈와 매핑하여 상호 보완성을 검토하였다. 연구 자료는 2022 개정 교육과정 관련 문헌, 음악교육 및 행위주체성 논의를 다룬 국내외 선행연구 등으로 한정하였다. 분석은 음악적 행위주체성의 5가지 구성요인을 탐색적 분석 틀로 정리하고, 이것을 토대로 통합교과 음악교육의 구조적 한계를 진단하며, 교육과정 재구조화의 방향을 제안하는 절차로 이루어졌다.

이것을 통해 기존의 현상적 비판뿐만 아니라 학생이 음악을 통해 자기 자신을 구성하고 성장하는 과정에서의 제약을 구조적으로 진단하고자 한다. 이러한 문제 의식을 바탕으로 본 연구는 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

첫째, 2022 개정 통합교과 체제 속 음악교육은 음악적 행위주체성의 관점에서 어떤 구조적 한계를 지니고 있는가?

둘째, 이러한 한계를 극복하고 학생의 음악적 행위주체성을 함양하기 위한 재구조화 방안은 무엇인가?

II. 음악적 행위주체성의 개념과 구성 요인

1. 음악적 행위주체성의 개념

비에스타(G. Biesta)와 테더(M. Tedder)는 행위주체성을 개인 내부의 고정된 속성이 아닌 특정한 사회적·교육적 조건 속에서 발현되는 관계적 성취로 규정하며, 교육의 핵심 과제가 바로 이러한 조건을 창출하는 데 있다고 강조하였다(Biesta & Tedder, 2007). 에미르바이어(M. Emirbayer)와 미셰(A. Mische) 역시 행위주체성을 과거의 습관, 현재의 상황, 그리고 미래의 가능성을 동시에 고려하는 시간적·관계적 실천으로 이해하며, 주체적 행위는 언제나 맥락적이고 개방적이라고 보았다(Emirbayer & Mische, 1998). 이와 같은 논의를 통해, 행위주체성은 지속적인 관계 속에서 형성되고 변화하는 역동적인 과정임을 알 수 있다.

이러한 행위주체성에 대한 관점은 음악교육에서도 새로운 전환점을 열었다. 음악적 행위주체성(musical agency)은 노래를 부르거나 악기를 연주하는 기능적 수행뿐만 아니라 학생이 음악을 매개로 자기 자신을 탐색하고 타인과 관계를 맺으며 삶의 맥락을 구성하

는 능동적인 실천을 의미한다(Karlsen, 2011). 이 개념은 음악을 ‘무엇을 배우는가’라는 지식의 차원에서 ‘누구로 되어가는가’라는 존재론적 차원으로 확장시키는 핵심 토대를 제공하였다.

스몰(C. Small)은 이러한 전환을 뚜렷하게 보여주었다. 스몰은 음악을 결과물이나 작품으로 보던 전통적 관점에서 벗어나 연주·감상·창작을 포함한 모든 음악 행위를 뮤지킹(musicking)이라 부르며 음악을 관계적 실천으로 규정하였다(Small, 1998). 음악은 작품 자체에 머무르지 않고 사람들이 서로 관계를 맺고 공동체적 의미를 창출하는 과정 속에서 비로소 그 본질이 드러난다는 것이다. 드노라(T. DeNora)는 음악이 일상에서 감정을 조율하고 정체성을 형성하며 사회적 관계를 조직하는 실질적 도구로 작동한다고 주장하였다(DeNora, 2000). 음악은 예술적 형식이 아니라 개인이 자기 자신과 세계를 구성하는 핵심적인 매개체로서 학습자가 음악을 통해 자신을 이해하고 삶을 재조직하는 능력을 제공한다는 것이다. 배트-로던(K. Batt-Rawden)과 드노라의 연구는 이러한 논의를 확장하여 음악이 비형식적 맥락에서 협력적 창의성과 웰빙을 촉진하는 수단임을 보여주었다(Batt-Rawden & DeNora, 2005). 이렇듯 음악은 삶 속에서 주체적 역량과 공동체적 실천을 이끌어내는 힘을 지녔음을 알 수 있다.

엘리엇(D. Elliott)은 『뮤직 매터스』(Music Matters, 1995)에서 음악교육의 목적을 실제적 음악 행위 속에서 의미와 가치를 창출하는 실천적 과정으로 이해하였다(Elliott, 1995). 엘리엇은 음악을 지식의 축적이 아닌 다양한 맥락 속에서 학습자가 주체적으로 참여하고 의미를 구성하는 과정이라고 하였으며, 이러한 관점을 통해 음악적 행위주체성이 삶과 맥락 속에서 발현되는 주체적인 것임을 알 수 있다.

칼슨은 이러한 논의들을 통합하여 음악적 행위주체성 개념을 체계화하였다(Karlsen, 2011). 칼슨은 음악적 행위주체성 렌즈를 제시하며, 학습자가 음악적 경험 속에서 자율적이고 창의적인 존재로 형성되는 과정을 개인적 차원과 집단적 차원에서 분석하였다. 음악적 행위주체성을 자기조절, 정체성 탐색, 사회적 관계 맺기, 협력적 실천 등의 범주에서 분석함으로써, 음악이 학습의 내용뿐만 아니라 학생이 자기 자신을 구성하고 공동체 속에서 주체적으로 참여할 수 있도록 하는 교육적 영역이라는 점을 이론적으로 보여주었다(Park, 2025).

본 연구가 활용한 박송이(Park, 2025)의 틀은 칼슨의 이러한 음악적 기반을 수용하면서도 초등학생의 학습 맥락에 적합한 5가지 요인 구조로 구체화한 것이다. 즉, 기존의 철학적 논의가 음악교육의 존재론적 의미를 규명하는 데 주력했다면, 본 연구의 틀은 이것을 실제 교육 현장에서 분석과 적용이 가능한 준거의 틀로 구체화하였다는 차이점이 있다.

결국 음악적 행위주체성은 학생이 언어로 표현하기 어려운 자신의 감정과 경험을 음악을 통해 조직하고 반복적이고 심화된 실천 속에서 정체성을 형성하며 타인과의 관계를

조율하고 협력하면서 학교 밖의 삶과 공동체로 경험을 확장하는 총체적인 과정이다. 이것은 곧 교육을, ‘무엇을 가르칠 것인가’의 물음에서 ‘학생이 누구로 되어갈 것인가’라는 존재론적 물음으로 전환시키며(Biesta, 2010; Park, 2025), 학생이 음악을 통해 자기 자신이 되어가는 실천적 가능성을 보여준다.

이러한 개념을 보다 분명히 하기 위해 <Table 1>을 통해 OECD가 제시한 행위주체성의 정의, 초등 맥락에서의 일반 교과에서 제시한 학생 행위주체성 개념, 그리고 본 연구에서 제시하는 음악적 행위주체성의 개념을 비교하였다.

<Table 1> Comparative analysis of the concept of agency

Category	Definition and key points	Emphasis	Implications for music education
OECD (2019)	The capacity for learners to take charge of their own lives and learning, collaborate with others, and prepare for the future together with their community	Autonomy, collaboration, shared, responsibility, Future orientation	Music learning can be expanded into a communal and future-oriented practice
General subjects in the elementary school context (Kim & Kim, 2023)	The process by which learners set and adjust goals, engage in self-directed learning, and reflect	Self-regulation, self-direction, reflection	Recognizing the need for a structure of goal setting, self-assessment, and reflection in music learning as well
Musical agency (Park, 2025)	Active practice of exploring and expressing oneself through music, collaborating with others, and expanding experiences	Execution, efficacy, expression, ensemble, expansion	A concept of subjectivity unique to music education, focusing on self-expression, identity formation, and experience expansion through music

2. 음악적 행위주체성의 5가지 구성 요인

본 연구는 박송이(Park, 2025)가 초등학생을 대상으로 한 연구에서 도출한 음악적 행위주체성의 5가지 핵심 요인을 분석의 틀로 설정하였다. 5가지 요인은 자기조절 전략, 음악적 자기효능감, 음악적 자기표현, 협력적 음악 활동, 음악적 경험 확장으로 구성되었으며, 학생이 음악 활동을 통해 주체로 성장하는 경로를 보여줌과 동시에 음악교육이 지향해야 할 핵심 역량이 무엇인지를 보여준다.

이러한 5가지 구성요인은 기존 이론적 렌즈와의 교차적 논의 속에서 그 의미가 한층 더 분명해진다. 특히 칼슨이 제안한 음악적 행위주체성의 5가지 포괄 주제와 본 연구의

5가지 구성요인은 상호 대응관계를 이루는 부분이 있다. <Table 2>는 그 대응 구조를 정리한 것이다.

<Table 2> Mapping table of Karlson's five themes and the five components of this study

Karlson's five overarching themes	The five components of this study	Response logic
Performance	Expression, ensemble	Concrete forms of self-expression and collaborative practice
Transformation	Execution, expansion	Inner transformation and the establishment of existential direction
Identity	Envision	Becoming and self-exploration through musical participation
Ability to access learning experiences	Expansion, efficacy	Enhancing opportunities for music participation across diverse contexts
Empowerment	Efficacy, execution	Autonomous execution and the formation of a sense of control over one's life

이 매핑을 통해 칼슨이 강조한 5개의 포괄 주제가 본 연구의 요인들과 상호 보완적 의미를 지닌다는 점을 확인할 수 있다. 요인별로 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 자기조절 전략이다. 자기조절 전략은 학습자가 음악 학습의 목표를 스스로 설정하고 그 목표 달성을 위한 계획을 수립하며 학습 과정 전반을 점검하고 성찰하는 순환적 실천이다(Bandura, 2001; Zimmerman, 2000). 자기조절 전략은 음악 학습의 주체적 실천을 구체적으로 보여주는 핵심 요인으로써 음악적 목표 지향성, 자기 점검 및 성찰, 음악적 지속성이라는 세 가지 구성 개념을 포함한다. 예를 들어 학생이 리코더를 연습할 때, 이번 주 안에 오른손 운지법까지 정확하게 익히겠다는 목표를 스스로 세우고 연습 중 오류를 점검 및 수정하며 반복적인 연습 속에서 끝까지 과제를 완수하는 태도는 자기조절 전략의 대표적인 사례이다. 이러한 전략은 학습자가 무엇을 해야 하는지에서 더 나아가, 어떻게 하면 더 잘할 수 있을지에 대한 성찰적 질문을 던지는 능동적 주체로 변화하도록 이끈다. 결국 자기조절 전략은 음악적 행위주체성의 기반이자 학생이 스스로 학습의 방향을 설계하고 책임지는 핵심 실천이라고 할 수 있다.

둘째, 음악적 자기효능감이다. 음악적 자기효능감은 학습자가 특정 음악 과제를 성공적으로 수행할 수 있다는 자신의 능력에 대한 주관적인 신념 체계이다(Bandura, 1997; Park, 2022; Park, 2009). 이것은 객관적인 능력 자체보다 학습자가 자신의 가능성을 어떻게 인식하고 믿는가에 따라 크게 달라지며 도전 의지와 지속적인 참여를 이끄는 심리적 동력으로 작용한다. 음악적 자기효능감은 음악적 자신감, 음악적 수행 결과 기대, 음악적

자기결정이라는 세 가지 측면의 구성 개념을 포함한다. 음악적 자신감은 학생이 연습하면 이 곡을 잘 연주할 수 있다는 긍정적인 신념을 가지는 것을 뜻하며(Jo et al., 2022; Park et al., 2019), 이것은 발표나 협동 상황에서 긴장을 완화하고 적극적인 표현이 가능하도록 한다. 수행 결과 기대는 자신의 노력이 성취감, 또래의 인정, 실력 향상과 같은 가치 있는 결과로 이어질 것이라는 믿음으로, 학습의 지속성을 강화한다(Park et al., 2019). 마지막으로 음악적 자기결정은 외부의 통제가 아닌 자신의 선택에 기반하여 곡이나 악기를 고르고 학습을 수행하는 자율성의 발현이다(Choi & Han, 2023; Deci & Ryan, 1985; Kim & Kim, 2023; Vaughn et al., 2020). 이처럼 음악적 자기효능감은 학습자의 내적 자원을 실제 행동으로 이끌어내는 심리적 토대이며 음악적 행위주체성이 발현되도록 돕는 핵심 요인이다.

셋째, 음악적 자기표현이다. 음악적 자기표현은 학습자가 음악을 통해 자신의 정체성과 감정을 창의적으로 발화하는 과정이다. 박송이의 연구에서는 음악적 정체성과 창의성이 초등학생에게서 독립된 요인으로 구분되지 않고 하나의 통합된 요인으로 수렴되었다(Park, 2025). 이것은 피아제(J. Piaget)의 구체적 조작기 아동 발달 이론과 일치하는데(Piaget, 1972), 이 시기의 아동에게 ‘나는 누구인가’라는 추상적인 개념은 ‘내가 무엇을 만들고 표현하는가’라는 구체적인 행위와 분리되지 않는다. 따라서 새로운 멜로디를 구상하거나 음악을 들으며 이야기를 상상하는 활동은 곧 자기 정체성 형성과 직결된다. 에릭슨(E. Erikson) 역시 아동이 구체적인 과제 성취를 통해 나는 유능하다는 자아 개념을 획득한다고 보았다(Erikson, 1963). 즉, 음악적 자기표현은 창의적인 산출 뿐만이 아니라 학생이 자기 자신을 이해하고 존재를 탐색하는 핵심 과정인 것이다. 이것은 음악교육에서 창의성 훈련이나 정체성 탐색 과제를 별개로 두는 접근보다, 두 과정을 유기적으로 통합하여 지도해야 함을 의미한다(Park, 2025).

넷째, 협력적 음악 활동이다. 협력적 음악 활동은 학습자가 타인과 함께 공동의 목표를 설정하고 의견을 조율하며 함께 음악을 만들어가는 관계적 역량을 의미한다. 이것은 집단 활동에서 확장된 개념으로써 공동체 속에서 주체로 자리매김하는 경험이라고 볼 수 있다. 존슨(D. Johnson)과 존슨(R. Johnson)의 긍정적 상호의존성 개념(Johnson & Johnson, 1994), 위긴스(J. Wiggins)의 학생 중심 음악학습 논의(Wiggins, 2015), 그리고 OECD의 공동 행위주체성(co-agency) 개념(OECD, 2019)은 모두 협력적 상호작용이 학습자의 주체성 발현을 촉진한다는 점을 강조하였다. 합주나 창작 활동 속에서 학생은 타인의 의견을 경청하고 자신의 표현을 조정하는 과정을 통해 공동의 음악적 결과에 기여하게 된다. 그 경험은 곧 책임 있는 주체로 성장하고 관계적 자아와 사회적 감수성을 기르는 기반이자 음악적 행위주체성을 사회적 차원으로 확장시키는 계기가 될 수 있다.

마지막은 음악적 경험 확장이다. 이것은 학생이 주도적으로 교실에서 배운 음악 경험

을 다양한 삶의 맥락으로 전이하고 확장하는 역량으로써 실천적 확산, 디지털 음악 기술 활용, 음악 공동체 참여라는 세 가지 구성 개념으로 설명될 수 있다. 대표적인 예로 학생이 수업 시간에 배운 노래를 가족 앞에서 부르거나 온라인 플랫폼을 통해 자작곡을 공유하며 피드백을 받는 경험을 들 수 있다. 또한 디지털 환경은 학생이 능동적인 창작자가 되는 기회를 제공하며, 지역사회 참여는 학생으로 하여금 음악이 사회적 책임과 기여를 경험할 수 있도록 한다.

이러한 5가지 요인은 각각 독립된 역량으로 작동하면서도 상호 순환적 구조 속에서 긴밀하게 연결되어 있다. 자기조절 전략은 음악적 자기효능감을 고양시키고, 이것은 음악적 자기표현과 협력적 음악 활동으로 이어지며, 나아가 음악적 경험 확장으로 구체화된다. 이것은 에미르바이어와 미세가 설명한 시간적 행위주체성의 순환 구조를 잘 보여주는 사례라고 할 수 있다(Emirbayer & Mische, 1998). 하나의 작은 성취가 또 다른 역량으로 전이되고 이러한 상호작용을 통해 학생은 점차적으로 음악적 행위주체성의 총체적인 구조를 형성하는 것이다. 따라서 음악적 행위주체성은 병렬적인 단일 능력이 아니라 톱니바퀴처럼 맞물려 돌아가는 유기적 구조를 이룬다.

이때 구체적으로 자기조절 전략과 음악적 자기효능감은 행위주체성의 발현을 가능하게 하는 기반적 요인, 음악적 자기표현과 협력적 음악 활동은 이것을 구체적인 활동으로 심화시키는 과정적 요인이 될 수 있다. 마지막으로 음악적 경험 확장은 학습의 결과를 교실 밖 삶과 공동체로 연결하는 확장적 요인이 될 수 있다. 이렇듯 구조적 구분과 상호 순환적 연계성은 기존의 독립된 개념들이 하나의 총체적인 틀로서 음악적 행위주체성으로 통합되어야 하는 논리적 근거를 제공한다(Park, 2025).

Ⅲ. 음악적 행위주체성의 관점에서 본 통합교과 음악교육 비평: 구조적 결핍을 중심으로

지금까지 살펴본 바, 음악적 행위주체성은 학생을 음악을 통해 자기 자신과 세계를 능동적으로 연결하고 재구성하는 실천적 주체로 규정한다. 하지만 초등학교 1~2학년 음악교육은 음악적 행위주체성을 발현할 수 있는 구조가 마련되어 있지 않다. 본 연구는 이러한 현실을 성찰하기 위해 음악적 행위주체성이라는 렌즈를 통해 현행 교육과정이 내포한 결핍을 비판적으로 진단하고자 한다. 이러한 진단은 문제 제기와 더불어 음악교육의 본질적 의미를 재정립하는 출발점이 될 것이다.

1. 자기표현과 정체성 형성의 기회 상실

초등학교 1~2학년의 음악 수업에서는 주로 교사의 지시나 교과서의 안내에 따라 노래 부르기, 정해진 신체 표현하기, 소리 모방하기와 같은 활동이 이루어진다(J. H. Park et al., 2025; J. Y. Park et al., 2025). 이 과정에서 학생들은 음악적 행위를 통해 자신의 감정과 생각을 자유롭게 발산하고 정체성을 탐색하기보다는 이미 주어진 형태를 모방하는 것에 그친다. 예를 들어 2학년 <나> 단원의 ‘소중한 꿈’ 제재곡을 배울 때 율동 만들기 활동이 진행된다. 그러나 후속 활동은 마음에 드는 율동을 골라 노래에 맞추어 함께 따라하기로 마무리된다. 이것은 개별적인 창의 표현이 동일한 모방 행위로 수렴하도록 유도하여 자기표현의 기회를 축소시키는 대표적인 사례이다. 또한 동일한 단원의 ‘꼬르륵 남남 쿵쿵’ 제재곡에서는 몸에서 나는 소리 찾기 활동이 진행되어 겉보기에는 다양한 소리 탐색 활동이 진행되는 듯 하지만, 리듬이나 음높이 등 음악의 구조적 요소와 유기적으로 연결되지 못한 단편적 체험에 그치면서 자기표현의 의미를 충분히 제공하지 못하고 있다. 즐거운 생활 지도서에는 교사가 학생들에게 친구들이 하는 대로 똑같이 따라해 보도록 하는 지시가 많은 부분 포함되어 있는데(Ministry of Education, 2024c), 이것은 학생들이 자신의 내면적 소리나 상상력을 펼치기보다 주어진 틀 안에서 수동적으로 움직이도록 유도하는 현행 교육의 한계를 보여준다(Lee & Park, 2024; Park & Kim, 2025; J. Y. Park et al., 2025). 특히 1학년 <약속> 단원의 ‘함께 노는 날’ 수업에서 ‘남생아 놀아라’ 제재곡을 익히고 정박을 손뼉으로 치며 노래 부르는 활동이 제시된다. 그러나 지도서에는 ‘음악 활동이 추가 되는 수업이 되지 않도록 유의’하라는 명시적인 지침이 포함되어 있다(Ministry of Education, 2024c). 이것은 음악적 행위가 통합교과 내에서 도구적인 역할에 불과하여, 교과서와 지도서가 결국 학생의 주체적인 음악적 사고와 자기표현을 배제시키고 있음을 보여주는 결정적 근거이다.

결국 학생들은 음악이라는 언어를 통해 나는 누구인가를 탐색할 기회를 상실하게 되며 음악적 자기표현과 정체성 형성의 가능성이 근본적으로 차단된다(Park, 2025). 피아제에 따르면 구체적 조작기 아동에게 자기 정체성이라는 추상적 개념은 ‘내가 무엇을 만들고 표현하는가’라는 창의적 표현의 구체적 행위를 통해서만 비로소 이해될 수 있다(Piaget, 1972). 이러한 맥락에서 볼 때 정체성을 탐색할 수 있는 구체적 음악 활동이 보장되지 않는 현재의 통합교과 수업 구조는 아동의 존재론적 성장 경험을 현저히 축소시키는 셈이다. 에릭슨 역시 어린이가 구체적인 과제의 성취를 통해 나는 유능한 존재라는 긍정적 자아개념을 획득한다고 보았다(Erikson, 1963).

저학년 시기는 모방 자체가 발달의 원리가 될 만큼 감각으로 지각할 수 있는 모든 것을 모방한다. 이 시기의 아동들은 가르침을 통해서 배우는 것이 아니라 모방을 통해서

배우기 때문에, 자연성, 상호성, 자발성, 비형식성, 그리고 비구조화된 교육을 강조해야 한다(Park, 2008). 그러나 현재의 통합교과 활동은 이러한 모방의 구조와 원리를 이해하지 못하고 ‘단순 따라하기’에만 머물러 있기 때문에 모방 경험을 자기표현으로 자연스럽게 확장하는 설계가 불가능하며, 결과적으로 학생이 자신만의 음악적 정체성을 탐색할 기회를 충분히 제공하지 못한다. 필요한 것은, 모방을 부정하는 것이 아니라 모방을 발판 삼아 창의적 표현으로 이어질 수 있는 학습 구조를 마련하는 것이다.

2. 자기조절 전략 부재와 주체적 학습 과정의 결핍

현행 통합교과 체제 속에서의 음악은 독립 교과가 아니라 즐거운 생활 교과에 편입되어 있기 때문에, 학생들이 스스로 음악 학습의 방향을 탐색하거나 최소한의 목표를 세워 보는 경험조차 충분히 제공되지 않는다. 1~2학년에서도 학생의 학습 주도성 강화를 언급하고 있지만 실제 활동은 교사가 정해진 순서와 방법을 그대로 따를 수 밖에 없는 한계를 지닌다. 이러한 경향은 1학년 <하루> 단원의 ‘달팽이의 하루’ 제재곡 익히기 활동에서 찾아볼 수 있는데, 이 활동은 리듬 막대 장단에 맞추어 따라 부르기를 교사가 정한 고정된 단계를 따라 수행하도록 제시한다(Ministry of Education, 2024b). 학생들이 어떤 부분을 더 잘해보고 싶은지 스스로 생각해본다거나, 방금 했던 연주를 다시 해보면 어떻게 달라질 수 있을지 스스로 점검하는 기회가 제공되지 못하고 있다. 또한 1학년 <사람들> 단원의 제재곡 ‘정다운 이웃’의 경우, 지도서에서 다양한 리듬 악기 활용 가능성을 언급하고 있음에도 불구하고 학생들이 악기를 선택하고 리듬 패턴을 탐색하여 연주 방식을 주체적으로 설계하는 과정이 활동 내용에 포함되어 있지 않다(Ministry of Education, 2024a). 구체적인 조작기 단계에 있는 아동에게 고차원적인 목표 설정과 성찰을 기대할 수는 없다. 하지만 최소한의 자기 점검과 간단한 선택 경험은 가능하다. 그럼에도 현행 통합교과 구조에서는 이러한 최소 수준의 경험조차 누적되지 못하고 있다(Yang & Yeon, 2024).

자기조절력은 외부의 통제 없이 학습자가 자신의 생각·감정·행동을 주도적으로 계획하고 조절하는 핵심 기제로서, 학생이 학습의 주인이 되도록 하는 심리적 토대이다(Bandura, 2001; Park, 2025). 특히 음악 학습처럼 개별 연습과 지속적 피드백이 필수적인 교과에서 자기조절 전략은 학생의 주도성과 몰입을 이끌어내는 결정적 요인으로 작용한다(McPherson & Zimmerman, 2002). 그러나 통합교과 체제는 음악의 학습 과정을 생활 주제 속 짧은 활동으로 한정함으로써 학생들에게 이러한 자기주도적 전략을 발휘할 기회를 구조적으로 차단한다.

그린(L. Green)은 학생이 자신이 선호하고 의미를 부여할 수 있는 음악을 스스로 선택하여 학습할 때 학습 전반에 대한 결정권과 책임감을 획득하며, 이것이 자기조절 학습

능력과 연결된다고 강조하였다(Green, 2008). 하지만 현행 통합교과의 틀에서는 학생이 자신의 음악을 선택하고 심화시킬 수 있는 구조가 마련되어 있지 않다. 결국 음악을 통한 자기주도성의 성장은 제도적·구조적 한계 속에서 근본적으로 제약을 받고 있는 것이다.

3. 음악적 자기효능감 약화와 성취 경험의 부족

음악적 자기효능감이란 ‘나는 음악을 잘할 수 있다’는 자기 능력에 대한 신념으로, 도전적인 음악 활동을 선택하게 하는 원동력이다(Bandura, 1997). 그러나 초등학교 1~2학년 단계의 음악 수업에서는 학생 개개인이 성취감을 느낄 만한 도전이나 주도적 성과 경험은 거의 전무하다고 볼 수 있다(S. I. Park et al., 2025). 통합교과서에 주어진 제재곡의 대부분이 노래를 모두 함께 부르거나 가사 바꾸기, 간단한 리듬 패턴을 따라하기 등의 수준에 머물기 때문에, 학생들은 자신의 노력과 도전으로 무엇인가를 해냈다는 성공 경험을 축적하기 어렵다(Kim & Kim, 2025; Song, 2025). 예를 들어 1학년 <탐험> 단원의 ‘우주 탐험가’ 제재곡에서는 노랫말을 바꾸어 부르고 발표하는 활동이 제시되어 있다(Ministry of Education, 2024a). 그러나 이렇게 단순히 가사를 바꾸어 부르는 발표만으로는 음악 요소를 활용한 음악적 성공 경험을 축적하기 어려우며 음악적 유능감으로 이어지는 도전의 기회도 부족하다. 설령 이러한 수업 활동을 잘 수행하더라도 그 활동을 통해 자신이 유능한 음악적 존재라는 내적 확신으로 이어질 수는 없다. 또한 2학년 <인물> 단원의 ‘나무로다’ 활동은 원곡과 재해석해서 만든 편곡의 비교 감상을 제시하지만 지도서에서 음악적 요소 차이점 비교를 하지 않는다고 명시하였다(Ministry of Education, 2024d). 학생들이 스스로 음악적 요소인 빠르기, 장단, 음색 등을 깊이 있게 탐색하고 분석하는 주체적인 지적 활동을 교육과정 자체가 의도적으로 배제하고 있음을 보여주는 안타까운 사례라고 할 수 있다.

이처럼 교육과정 자체가 음악의 근본 요소를 분석하고 탐구하는 지적인 도전을 허용하지 않는 것은 학생들의 음악적 성취의 기회를 박탈하는 것과 다름없다. 진정한 음악적 자기효능감은 음악의 핵심 구성 요소를 주체적으로 이해하고 활용하는 과정에서 형성되지만, 음악적 요소의 비교 불가라는 지도서의 지침은 이러한 심층적인 성취 경험을 봉쇄하는 장벽이 된다.

반두라(A. Bandura)의 자기효능감 이론에 따르면 스스로 설정한 목표를 달성해 보는 경험이 자기효능감 발달의 핵심 요인이다(Bandura, 1997). 학생이 단 한 두개의 계이름만으로 자신만의 음악 작품을 만들어 보고 가사를 붙여 노래 부르는 활동이나 모듬원들끼리 리듬 악기를 함께 합주해 보는 경험 등이 바로 그러한 목표 달성의 즐거움을 줄 수 있다. 그러나 현재의 수업에서는 이러한 도전 기회가 거의 없으므로 음악에 대한 학생의

자기효능감이 자라날 토대가 부족하다. 에릭슨의 이론도 마찬가지로 어린이는 스스로 무언가를 성취해볼 때 나는 해낼 수 있다는 신념을 갖게 되는데, 지금의 교육구조는 이러한 긍정적 자기인식의 형성을 방해하고 있다(Erikson, 1963).

한편 음악적 행위주체성 연구에서는 작은 성공 경험 하나가 다른 역량에까지 긍정적 영향을 파급시키며 선순환을 만든다고 강조한다(Park, 2025). 이것은 곧 수업 속에서 작은 성취를 맞본 학생은 더 큰 자신감을 가지고 다음 음악적 도전에 나설 수 있다는 뜻이기도 하지만, 현재의 구조 아래에서는 그러한 선순환의 고리가 애초에 형성되지 못하는 것이다. 가령 한 학생이 수업 시간에 스스로 멜로디 몇 마디를 만들어 본 뒤 교사와 친구들에게 인정받았다면 음악에 더욱 적극적으로 참여하려고 할 수 있지만, 현실의 수업에서는 그런 음악적 감동의 순간을 기대하기 어렵다. 음악적 자기효능감 형성의 결핍은 장기적으로 학생들이 새로운 음악 활동에 도전하기를 주저하게 만들 수 있으며 이것은 음악적 성장의 잠재력을 제한하는 심각한 문제이다.

4. 협력적 음악 활동 결여와 공동체 역량 형성의 실패

음악은 본질적으로 사회적 예술로서, 함께 만들고 나누는 경험을 통해 더욱 깊은 학습이 이루어진다. 하지만 통합교과 형태의 1-2학년 음악활동은 집단적으로 노래를 부르거나, 정형화된 가사 관련 활동을 반복하는 공동 활동에 머무는 경우가 많다(Kim & Kim, 2025; Song, 2025). 1학년 <학교> 단원의 제재곡 ‘안녕’과 ‘모두 제자리’, <하루> 단원의 제재곡 ‘저금통’은 음악적 활동이 전혀 제시되지 않고 제재곡을 듣고 가사와 관련된 활동으로 곧장 이어지는 방식이다(Ministry of Education, 2024a). 심지어 1학년 <학교> 단원의 제재곡 ‘맛있는 밥은 없어’에서는 교과서 내 악보나 가사 조차 없이 동요를 부르며 음식을 골고루 먹으면 좋은 점 알아보기 활동으로만 제시된다. 그 외 2학년 <자연> 단원의 ‘동물 흥내’, ‘숲으로 가자’(Ministry of Education, 2024c), 1학년 <탐험> 단원의 ‘우주탐험가’, <사람들> 단원의 ‘다섯 글자 예쁜 말’, <학교> 단원의 ‘당신은 누구십니까’, ‘친구가 되는 멋진 방법’ 등의 제재곡들도 대부분 제재곡을 듣고 가사를 바꿔 다 같이 노래 부르는 활동 정도만 제시될 뿐, 또래 간 상호작용이 발생하지 않는다(Ministry of Education, 2024a). 이러한 교과서 체제 속에서는 학생들이 음악적 구성 요소를 두고 협의하거나 역할 분담을 통해 공동의 음악적 창작물을 만들어내는 경험이 차단된다. 표면적으로 학생이 다 같이 활동하며 협력의 기회가 주어지는 듯 하지만, 음악적 결정을 공동으로 논의하거나 음악적 결과물을 위해 힘을 모으는 협력 구조로 발전하지 못한다(Park & Kim, 2025; J. H. Park et al., 2025). 교사의 안내에 따라 동일한 가사를 부르고 동시에 움직이는 수업 방식에서는 의견 교환이나 역할 조정의 기회가 부족할 수 밖에 없다.

협력적 음악 활동 역량은 교실이라는 구조화된 환경에서 학생들이 갖춰야 할 중요한 사회적 역량으로, 음악적 행위주체성의 핵심 토대를 이룬다(Park, 2025). 그런 역시 학생 개개인의 주체적 참여와 자율적 결정, 그리고 협력적 실천을 촉진하는 것이 음악교육의 본질적 가치임을 강조한 바 있다(Green, 2008). 그러나 현재의 통합교과 교육과정은 음악 수업에서 이러한 협력 학습의 구조를 충분히 제공하지 못하고 있다. 이것은 결국 학생들로 하여금 음악을 공동의 창조 행위로 경험할 기회를 잃게 만들어 음악적 소통 능력과 공동체적 성취감 형성의 결핍을 초래한다. 나아가 협력 경험의 부족은 음악을 통한 민주적 참여와 타인에 대한 공감 학습의 기회를 제한한다는 점에서 그 교육적 손실이 크다. 음악 수업에서의 협력은 함께 문제를 해결하고 창의적 산출물을 만들어내는 과정이어야 한다. 그런 점에서 볼 때 현재의 통합교과는 목표와 평가에 ‘협력’과 ‘협동’을 명시하고 있지만, 실제 교과서의 구성과 수업에서는 이러한 협력이 피상적인 수준에 머무르고 있으며 실질적인 협력적 음악 실천으로 이어지지 못하고 있다(Ministry of Education, 2024a).

5. 음악적 경험의 단절과 확장성의 한계

음악교육이 학생의 삶과 유리되어 교실 안에만 머무른다면 학생들은 음악을 단지 학습 과제로 인식할 뿐 자신의 삶의 일부로 인식하지 못하게 될 것이다. 통합교과 속에서는 음악이 대부분 생활 주제와 연결된 노래나 활동으로 제시된다(Kim & Kim, 2025). 교과서에는 계절, 놀이, 가족, 전통놀이 등과 연계된 제재곡들이 포함되어 있어 표면적으로는 학생들의 생활과 밀접하게 연관된 듯 보인다. 그러나 실제 학생들의 음악적 생활과 비교해 보면 괴리가 존재한다. 오늘날 많은 학생들은 TV, 유튜브, 스마트 기기 등을 통해 다양한 음악을 접하며 때로는 게임 음악이나 애니메이션 음악을 즐기기도 한다. 하지만 이러한 경험은 교실 수업 안에서 공유되거나 확장될 기회를 거의 갖지 못한다. 그 결과 학생들은 학교에서 배우는 음악과 일상에서 즐기는 음악을 서로 다른 범주로 인식하며 음악을 자기 삶과 연결하는 경험을 놓치게 된다.

음악적 행위주체성의 관점에서 바라볼 때, 학생이 교실 안팎의 다양한 맥락 속에서 음악 경험을 주도적으로 확장하는 것이 진정한 의미의 주체적 학습이다. 비에스타와 테더가 강조했듯이 행위주체성은 개인이 처한 시간적·문화적·구조적 맥락과의 상호작용 속에서 성취된다(Biesta & Tedder, 2007). 하지만 통합교과 체제는 학생들이 수업에서의 음악 경험을 일상으로 확장하거나, 반대로 교실 밖에서 접하는 음악을 학습 안으로 가져오는 순환 구조를 마련하지 못한다. 예를 들어 수업 시간에 배운 노래를 가족 앞에서 불러보고 교실에서 그 경험을 나누거나, 지역 행사에서 새롭게 접한 음악을 교실 수업에서 함께 이야기하는 등의 확장적 경험이 충분히 설계되지 못했다. 이러한 단절은 학생들

의 학습 경험을 축소시키며 학생 스스로 자기 존재와 세계를 이해하는데 음악을 활용하지 못하도록 만든다. 결국 음악교육이 지닌 존재론적 의미는 약화될 수 밖에 없다.

초등학교 통합교과 내 음악교육이 학생의 삶 속에서 진정한 의미를 갖기 위해서는 다양한 시도와 실험이 이루어질 수 있는 개방적인 교실 풍토를 조성해야 한다. 이러한 환경 속에서 학생들은 교실 밖의 일상적인 음악 경험을 능동적으로 수업에 가져와 공유하고 성찰할 수 있는 순환적 구조가 필요하다. 학생들이 스스로 좋아하는 노래를 소개하거나 가족과 함께 불러본 경험을 나누는 활동은, 그 자체로 수업 속 새로운 음악 활동의 토대가 되어 음악을 교실 활동이 아닌 삶과 이어지는 살아있는 경험으로 만들 수 있다.

지금까지의 비평적 고찰이 드러내는 통합교과 음악교육의 문제점은 결국 학생이 음악을 통해 자기 삶을 조직하고 타인과 관계를 맺으며 존재를 구성하는 실천적 경험이 구조적으로 배제되어 있다는 점이다. 따라서 앞으로의 교육과정은 학생을 행위의 주체로 세우는 방향으로 재구조화되어야 할 당위성을 갖는다. 이러한 관점에서 앞서 심층적으로 진단된 5가지 결핍은 향후 제언할 5가지 개선 원칙의 근거가 될 수 있다. 이후 장에서는 이러한 문제들을 해결하고 음악적 행위주체성을 구현하기 위한 교육과정 및 수업 설계 방향을 모색하고자 한다.

IV. 음악적 행위주체성 함양을 위한 교육과정 재구조화 방향 제안

앞선 논의에서 살펴본 바와 같이 현행 초등학교 1~2학년 통합교과 음악교육의 근본적인 문제는 학생의 음악적 행위주체성이 발현될 수 있는 다섯 가지 핵심 통로가 모두 구조적으로 차단되어 있다는 점에 있다. 따라서 본 장에서는 분석에서 도출된 5가지 결핍을 재구조화의 5가지 핵심 원칙으로 전환하여 학생의 행위주체성이 실질적으로 발현될 수 있는 교육과정 재구조화 방향을 다음과 같이 제안하고자 한다.

그 예시로 <Table 3>에서는 2학년 <인물> 단원의 제재곡 ‘나무로다’(p. 44)의 내용을 재구조화한 수업 모형과 평가 준거를 제시하였다. 이것을 통해 음악적 행위주체성의 요인들을 실제 수업 안에서 구체적으로 어떻게 실현할 수 있는지를 보여주고자 하였다.

<Table 3> Restructuring the ‘Namuroda’ class based on restructuring principles

Domain	Restructuring principles	Restructuring activity content	Evaluation criteria
• Execution • Efficacy	• Cyclical self-regulation process • Providing challenging achievements	Step 1 (Exploration): Listen to the original and arranged versions, then each group autonomously selects two musical elements (timbre, tempo, dynamics, etc.)	• Do they clearly explain the musical elements they selected?
• Ensemble • Expression	• Proactive decision-making • Expanded opportunities for creative expression	Stage 2 (Execution): Group members select different instruments and divide roles according to the musical characteristics chosen by the group to perform together.	• Do group members actively discuss performance approaches? • Do they listen attentively to others' sounds and play in harmony during the performance?
• Expansion	• Cyclical connection of experience	Step 3 (Reflection): After playing, consider why we chose that musical element. Play it the same way for family at home, then share your feelings next time.	• After the activity, do you attempt to connect your playing experience to your daily life?

<Table 3>은 자기조절-실행-성찰의 순환적 과정이 구체적인 활동 내용과 평가 준거로 어떻게 구현될 수 있는지 제시하고 있다. 이러한 재구조화는 학생의 주도적 의사 결정과 음악적 성취 경험을 학습 과정 전반에 내재화함으로써, 기존 통합교과의 단편적이고 수동적인 활동 구조가 현실적인 범위 내에서 어떻게 개선될 수 있는지를 보여줄 수 있다. 즉, 통합교과 대부분의 활동이 감상과 가사 변형 등 단편적인 것에 국한되어 있었지만, 이것을 음악적 행위주체성의 5가지 요인의 관점에서 재구성하면 학생의 주체적 참여와 학습 전이가 가능해진다.

이와 유사한 방식으로 재구조화 방안을 제시하면 다음과 같다. 먼저 학생의 음악적 자기표현과 협력적 음악 활동은 교실이라는 구조화된 환경에서 아동이 갖춰야 할 중요한 사회적 역량으로, 음악적 행위주체성의 핵심 토대를 이룬다(Park, 2025). 이 시기의 아동은 추상적인 자기 탐색보다는 지금-여기의 감정과 상황을 소리와 신체로 표현하는 경험을 통해 자신을 이해한다(Erikson, 1963; Piaget, 1972). 따라서 재구조화는 개별적이고 창의적인 표현 기회를 확대하고 주도적인 음악적 의사 결정과 문제 해결 과정을 마련해야 한다. 예를 들어 2학년 <나> 단원의 ‘소중한 꿈’ 활동의 경우, 개별 울동을 함께 따라하기로 획일화시키는 대신, 모두가 창작한 울동의 핵심 동작에 ‘각자의 감정을 담은 소리’를 악기 음색과 연계하여 발표하게 할 수 있다(Ministry of Education, 2024c). 학생들이

자신이 만든 동작이 어떤 악기의 어떤 소리, 예를 들면 맑은 소리, 탁한 소리, 높은 소리, 낮은 소리 등과 같이 생각해 보고 어떤 소리와 어울리는지 자율적으로 선택한 후 이것을 친구나 가족, 선생님 등 다른 사람 앞에서 표현하게 함으로써 개별적 표현이 존중받고 음악적 정체성이 형성될 토대를 마련한다. 이러한 경험은 정해진 정답이 없기 때문에 학생이 스스로 선택한 방식으로 자신을 드러낼 수 있으며, 교사와 또래들이 이것을 인정하고 함께 소리로 반응해줄 때 학생은 음악을 통해 자신의 감정과 생각이 존중받는 경험을 할 수 있다.

협력적 음악 활동은 단지 모듬을 나누고 그 안에 같이 노래하거나 무언가를 두드리는 활동을 의미하는 것이 아니라, 공동의 음악적 목표 달성을 위해 주도적으로 역할을 분담하고 문제 해결을 경험하는 과정이어야 한다. 2학년 <마을> 단원의 ‘장 서는 날’ 활동은 모듬 별로 가사를 나누고 동작을 연결하는 수준이기 때문에 음악적 협의가 부재했다(Ministry of Education, 2024d). 하지만 재구조화를 통해 모듬원들이 음악의 개별적인 표현 역할을 주도적으로 맡아 공동 연주의 변화 지점을 협의할 수 있도록 유도할 수 있다. 예를 들어 한 학생은 처음에는 느린 걸음으로 시작해 점점 빠르게 뛰는 움직임의 변화를, 다른 학생은 소고, 캐스터네츠 등 악기를 선택해 그 악기의 음색으로 소리 색깔을 담당하는 역할을, 나머지 학생은 모두가 멈추거나 시작할 때 손 신호 등을 통해 모듬원 전체의 연주를 주도적으로 시작, 중단, 변화시키는 지휘자로서의 경험을 할 수 있다. 이처럼 복잡한 음악적 용어를 사용하지 않는 대신 1~2학년 학생들이 직관적으로 이해할 수 있는 구체적인 역할과 음악적 요소를 연결하는 활동을 통해 실질적인 협력 과정을 경험할 수 있다. 스몰의 뮤지킹 개념처럼 음악은 이렇게 또래와 관계를 맺고 함께 음악적으로 놀이하는 순간, 사회적 의미를 지니게 된다.

음악교육이 학생의 삶과 유리되어 교실 안에만 머무르거나 일회성 활동으로만 끝난다면, 학생들은 음악을 그저 학습 과제로 인식할 뿐 자신의 삶의 일부로 받아들이지 못하게 될 것이다. 1학년 <약속> 단원의 ‘왜 이렇게 덥지?’에서는 환경에 관한 내용을 뮤직비디오를 제작하는 활동을 제시하는데, 이러한 수행을 다음 학습에 연결하거나 개인의 삶 속에서 성찰하는 순환적 구조를 마련하지 않았기 때문에 경험의 단절을 심화시킨다(Ministry of Education, 2024b). 따라서 재구조화는 교실 경험의 일회성을 극복하고 일상과의 순환적 연결 구조를 확립하는 방향으로 이루어져야 한다. 이러한 경험 확장은 1~2학년의 발달 단계를 고려하여 거창한 성과보다는 학생이 교실에서 한 번 해본 음악을 가정, 놀이, 또래 관계로 가볍게 이어갈 수 있도록 설계하는 것이 중요하다. 예를 들어 ‘왜 이렇게 덥지?’ 활동의 뮤직비디오 제작 후, ‘이 곡을 가족에게 보여주거나 부를 때 어떤 부분이 가장 마음에 들었는지, 또는 어떤 부분을 수정하고 싶은지’ 등을 성찰적 질문을 통해 고민할 수 있도록 한다. 더 나아가, 이 경험을 다음 제재곡으로 제시되는 ‘바다를 부탁해’

와 같은 환경 주제 음악 활동에 연계한다. 이전 활동과 현재 활동에서 환경에 대해 음악적으로 어떻게 확장되고 연결되는지를 경험하도록 할 수 있다. 빠르고 세게 치는 소리나 강한 소리 등을 통해 지구 온난화에 대한 불안, 걱정, 경고 등을 표현할 수 있고, 그 이전 소리를 느끼고 부드럽게 연주하거나 바뀌봄으로써 바다를 지키려는 희망이나 간절함을 표현하도록 할 수도 있다. 이렇게 학생들이 복잡한 지식이 아니라 자신이 이미 만들어 본 소리를 주체적으로 조정하고 탐색하고 전이시키는 과정을 통해 음악적 경험이 단절되지 않고 삶 속에서 누적되는 순환적 구조를 확립하게 된다.

V. 결론

학생이 자신의 삶을 주체적으로 해석하고 구성하도록 하는 오늘날의 이러한 요청은 음악교육에 있어 더욱 절실하게 제기된다. 음악은 인간 존재의 감각적, 정서적, 사회적 차원을 동시에 구성하는 예술적 언어이기 때문이다. 그러나 현행 초등 1~2학년 음악교육은 통합교과 체제 속에서 본래의 예술성과 실천성을 충분히 발현하지 못한 채 단편적이고 비정기적인 활동에 머물러 있다. 학생이 음악 활동을 수행하기는 하지만 그 과정을 통해 자신을 해석하고 구성하는 경험은 할 수 없는 것이다. 음악이 놀이의 수단으로 전락하고 감각적 경험은 구조화되지 않은 채 흩어지며 표현은 모방의 틀에 갇히는 현실이다. 이러한 교육 실태는 학생의 행위주체성이 교육 안에서 어떻게 제한되는지를 보여주는 증거이다.

본 연구는 이러한 문제의식에서 출발하여 음악적 행위주체성이라는 개념을 통해 음악교육의 존재론적 전환을 모색하였다. 음악적 행위주체성의 개념과 구성 요인을 고찰하고 현행 초등학교 1~2학년 음악교육의 5가지 구조적 결핍을 비판적으로 분석하였으며, 나아가 이것을 해결하기 위한 재구조화의 원리와 구체적인 방향을 제시하였다.

본 연구의 결과는 다음과 같은 의의와 시사점을 지닌다. 첫째, 비판적 진단의 중심을 존재론적 질문으로 전환하였다. 본 연구는 기존의 통합교과 음악교육의 문제점을 체계 부족, 연계성 및 위계성 약화, 음악교과의 위상 약화 등 현상적 차원에서 다루던 것에서, 학생이 음악을 통해 ‘누구로 되어가는가’라는 존재적 질문을 중심에 두고 교육의 본질적 한계를 진단하였다. 즉, 통합교과 음악교육의 구조적 결핍은 지식 전달의 부재가 아니라 학생이 자신을 형성하고 주체적으로 성장할 기회를 빼앗는다는 점에서 문제의 심각성이 드러난다.

둘째, 행위주체성 개념을 교육과정 설계의 핵심 준거로 구체화하였다. 본 연구는 음악적 행위주체성의 구성요인을 초등학교 저학년 맥락에서 탐색적으로 적용하고, 이것을

바탕으로 재구조화를 시도하였다. 이것을 통해 학생이 성취를 경험하며 자기표현으로 정체성을 탐색하고 협력을 통해 공동체적 감수성을 기르며 교실 경험을 일상과 지역사회로 확장하는 과정을 구조적으로 보장해야 함을 강조하였다.

셋째, 구체적인 활동을 재구조화함으로써 음악교육의 실천적 대안을 제시하였다. 본 연구는 교사 개인의 노력에만 의존하지 않고 교육과정 차원의 구조적 재구성이 필수적이라는 점을 강조하며 구체적인 재구조화 사례를 도출하고자 하였다. 이러한 시도는 저학년 음악교육이 놀이 활동으로만 치환되지 않고 학생의 행위주체성을 함양하는 중요한 교육으로 자리매김해야 함을 강조한다. 특히 가정 · 지역사회 · 디지털 환경으로의 경험 확장을 교육과정 차원에서 설계하는 일은 향후 교육과정 개정 논의에 시사점을 제공할 수 있다.

본 연구는 교과서 분석을 통해 현행 통합교과 음악교육의 한계를 진단하고 재구조화 모형을 제안하는데 집중하였다는 한계를 지닌다. 따라서 후속 연구에서는 본 연구가 탐색적으로 제안한 음악적 행위주체성의 구성요인들이 실제 수업 현장에서 어떻게 구현되는지 구체적인 수업 모형과 평가 방안으로 연결하여 그 효과를 검증할 필요가 있다. 또한 다양한 지역과 학교 맥락에서 학생들의 음악적 행위주체성 발현 정도를 비교 · 분석하는 연구를 통해 교육과정과 정책적 대안을 마련할 수 있을 것이다. 마지막으로 저학년 단계에서 마련된 5가지 구성요인의 기초가 3학년 이후 독립 교과로서의 음악과 교육과정과 어떻게 긴밀히 연계되어 심화된 음악 학습으로 이어질 수 있는지에 대한 위계적 연구도 필요할 것이다.

결국 음악적 행위주체성은 교육이 인간의 삶과 존재를 어떻게 사유하고 실천할 것인가에 대한 철학적 요청에 응답하는 개념이다. 학생이 음악을 통해 자기 자신이 되어가는 과정을 경험하고, 이것을 반복과 성찰을 통해 구성해나갈 수 있도록 돕는 것이야말로 오늘날 음악교육이 수행해야 할 가장 본질적인 책무일 것이다.

References

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Batt-Rawden, K., & DeNora, T. (2005). Music and informal learning in everyday life. *Music Education Research*, 7(3), 289-304.

- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149.
- Choi, H., & Han, J. (2023). A study on the development of preliminary questions for student agency testing of elementary school students in 3rd to 6th grades. *The Journal of Yeolin Education*, 31(6), 271-297.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge University Press.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). W. W. Norton & Company.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Ashgate.
- Jo, Y., Park, S., & Jung, W. (2022). Development of tools to measure student agency for middle and high school students. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 22(11), 189-211.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *Cooperation in the classroom* (8th ed.). Interaction Book Company.
- Karlsen, S. (2011). Using musical agency as a lens: Researching music education from the angle of experience. *Research Studies in Music Education*, 33(2), 107-121.
- Kim, G. T., & Kim, M. J. (2025). An analysis of the elementary integrated curriculum 'Pleasant Life' textbooks and teachers' perceptions under the 2022 revised curriculum. *Korean Journal of Research in Music Education*, 54(2), 25-48.
- Kim, J., & Kim, H. (2023). Theoretical analysis of the concept of student agency. *Korean Journal of Elementary Education*, 30(1), 35-72.
- Lee, D., & Park, J. (2024). Analysis of Korean traditional music content in 'Pleasant Life', the 2022 revised integrated textbook for 1st and 2nd grade elementary school students. *Korean Journal of Research in Music Education*, 53(4), 133-163.
- McPherson, G. E., & Zimmerman, B. J. (2002). Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 327-347). Oxford University Press.
- Ministry of Education (2024a). *The teacher's guidebook for disciplined life, intelligent life*,

- pleasant life curriculum 1-2*. Jihaksa.
- Ministry of Education (2024b). *The teacher's guidebook for disciplined life, intelligent life, pleasant life curriculum 1-2*. Jihaksa.
- Ministry of Education (2024c). *The teacher's guidebook for disciplined life, intelligent life, pleasant life curriculum 2-1*. Jihaksa.
- Ministry of Education (2024d). *The teacher's guidebook for disciplined life, intelligent life, pleasant life curriculum 2-2*. Jihaksa.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2019). *OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass*. OECD Publishing.
- Park, J. H. (2009). The role of musical experience, teacher expectancy, parental support and environment in enhancing musical self-efficacy. *Journal of Music Education Science*, 8, 153-167.
- Park, J. H., Park, J. Y., Kim, E. J., Song, J. J., Lee, D. H., Park, S. A., Jeong, D., & Ju, D. C. (2025). Exploring the direction of music contents reconstruction in the 'Pleasant Life' in the 2022 revised elementary school integrated curriculum. *Korean Journal of Research in Music Education*, 54(2), 103-120.
- Park, J. Y., & Kim, E. J. (2025). Current status and practical strategies of music education in lower elementary grades through 2022 revised integrated curriculum 'Pleasant Life'. *Journal of Music Education Science*, 64, 81-101.
- Park, S. I. (2022). Relationship between teacher support perceived by students, self-efficacy and motivation for music learning in the elementary music classroom. *Korean Journal of Research in Music Education*, 51(2), 47-74.
- Park, S. I. (2025). *Development of a musical agency measurement tool for elementary school students*. Doctoral dissertation, Seoul National University.
- Park, S. I., & Park, Y. (2025). Examining the educational significance and implications of musical agency. *Korean Journal of Culture and Arts Education Studies*, 20(1), 43-69.
- Park, S. I., Park, S. H., & Han, J. S. (2025). The analysis of the connections in the 'Pleasant Life' in the 2022 revised elementary school integrated subject and music subject for 3rd grade: Focusing on the music pieces. *Korean Journal of Research in Music Education*, 54(1), 127-156.
- Park, S., Keel, I., & Ra, J. (2019). Study on musical self-efficacy scale validation. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 19(6), 561-577.
- Park, Y. S. (2008). Understanding of development process during childhood, focused on

- rudolf steiner's anthroposophy. *Journal of Early Childhood Education & Educare Administration*, 12(3), 265-294.
- Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Wesleyan University Press.
- Song, J. (2025). Analysis of music-related content in the 2022 revised integrated textbook “Pleasant Life” and directions for improvement. *The Journal of Future Music Education*, 10(1), 121-142.
- Vaughn, M., Jang, B. G., Sotirovska, V., & Cooper-Novack, G. (2020). Student agency in literacy: A systematic review of the literature. *Reading Psychology*, 41(7), 712-734.
- Wiggins, J. (2015). *Teaching for musical understanding* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Yang, S. Y. (2024). An analysis of the elementary school curriculum integration of ‘Pleasant Life’ over time through the music curriculum. *Global Creative Leader: Education & Learning*, 14(3), 25-46.
- Yang, S., & Yeon, E. (2024). Analysis of teachers’ perceptions of the integrated curriculum ‘Pleasant Life’ in elementary schools from the perspective of music education. *The Journal of Future Music Education*, 9(3), 115-133.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.