

경도의 지적장애학생을 포함하는 통합음악수업 프로그램 개발*

김 용 희**

본 프로그램의 목적은 경도의 지적장애학생을 포함하는 초등학교 통합음악수업 프로그램을 개발하여 제시하는 것이다. 이를 위하여 애다맥과 대로우(Adamek and Darrow, 2005) 및 룡(Loong, 2013)의 제안을 근거로 하였다. 본 연구의 통합음악수업 프로그램은 2009 개정 음악과 교육과정의 5-6학년 내용체계에 근거하였으며, 지적장애학생의 인지적, 의사소통적, 사회적, 신체적, 정서적 발달을 도울 수 있는 학습활동을 포함하였다. 또한 다문화 악곡들을 프로그램에 다수 사용하였으며, 음악통합수업을 위한 학급환경, 수업목표, 참여도, 교재 난이도, 내용제시 양식, 학생 반응 양식의 수정 방안을 함께 제시하였다.

※ 주제어 : 통합음악수업, 통합음악교육, 지적장애학생, 특수음악교육

차 례

I. 서 론

II. 지적장애학생을 위한 음악통합수업

1. 지적장애의 정의와 특성
2. 교수적 수정
3. 지적장애학생의 음악수업

III. 지적장애학생을 포함하는 통합음악수업 프로그램 개발

1. 프로그램 개관
2. 차시별 수업 계획

IV. 논 의

* 이 논문은 2012년 정부의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(한국연구재단 2012S1S5S2S03034252)

** 경인교육대학교 교수, musica@ginue.ac.kr

I. 서 론

현재 우리나라의 초·중등교육은 ‘장애인 등에 대한 특수교육법(2007)’에 근거한 통합교육을 추구한다. 위의 법에 따르면 장애학생은 자신의 거주지에서 가장 가까운 학교에 다닐 권리를 가지며(제21조 시행령 제16조), 또한 학교장은 학생의 장애를 사유로 입학할 수 없다(제41조). 이러한 법적 시행의 결과, 일반학교에서의 장애학생 통합교육은 날로 증가되는 추세에 있어서, 2013년 현재 전국의 장애학생 86,633명 중 61,111명(약 70.7%)이 일반학교에 다니며, 이들 중에서 15,930명(약 26%)은 일반학급에서 통합수업을 받고 있다(교육과학기술부, 2013).

그러나 정작 현장의 교사들은 사용할 수 있는 통합수업에 관한 실제적 교수 학습 자료가 많지 않다는 어려움을 호소한다. 이러한 현상에 관하여, 이대식·김수연(2013)은 특수교육학이 교과교육에 관심을 기울인 것이 최근의 일이며, 따라서 통합교과교육에 관한 자료는 국내는 물론 해외에서도 미흡하다고 말한다. 음악에 관한 통합수업 연구물 또한 많지 않다. 국내학술지 데이터베이스 KISS에서 검색할 수 있는 몇 편의 통합음악수업 연구물은 음악통합교육의 실태, 요구 조사, 이론적 기초, 의미, 사회성 및 흥미발달 등에 관한 것들이다. 음악통합수업의 실천에 관한 연구가 있기는 하지만, 현장 교사들의 어려움을 덜어주기 위해서는 더 많은 교수 학습 자료의 구안과 제공이 필요할 것이다.

<표 1> KISS 음악통합수업 연구물 분석

학교급	주제	연구자	년도
유아	통합유아교육기관에서 장애유아가 경험하는 음악활동의 의미	장혜원	2008
유아	음악활동 실태 및 교원 요구	황은영 외	2008
일반	음악교과의 통합교육적 기초	승윤희	2010
초등	오르프 음악활동에 기초한 실천	승윤희	2011
중등	통합교육에 관한 예비 중등교사 인식	윤문정	2011
초등	서울시 통합교육 실태 및 의견	승윤희	2012
유아	음악을 통한 언어 능력 발달	오숙현	2012
유아	유아의 사회성 및 음악적 흥미	김혜영 외	2013

본 연구는 초등학교 지적장애학생을 포함하는 통합음악수업 프로그램을 구안하는 것을 목적으로 한다. 본 연구에서 지적장애학생을 통합음악수업 프로그램 개발

의 대상으로 삼은 이유는 지적장애가 우리나라 특수교육대상학생들의 장애 중 가장 다수를 차지하기 때문이다(교육과학기술부, 2013). 이 연구에서는 지적장애학생을 포함하는 통합음악수업에 관한 애다멕과 대로우(Adamek and Darrow, 2005) 및 룡(Loong, 2013)의 제안을 이론적 근거로 삼는다. 따라서 본 연구는 먼저 지적장애학생을 포함하는 통합음악수업에 대한 애다멕과 대로우(2005)와 룡(2013)의 제안을 고찰한 뒤, 이에 근거하여 우리나라 초등학교 현장에 적용될 수 있는 프로그램을 구안하여 제시할 것이다.

II. 지적장애학생을 위한 통합음악수업

1. 지적장애의 정의와 특성

우리나라 특수교육대상학생의 장애 중 가장 많은 비중을 차지하는 것은 지적장애이며, 이는 다른 말로 정신지체라고도 부른다. 2013년 현재 특수교육대상학생의 숫자는 86,633명인데 지적장애학생은 이들 중 54.4%를 차지하는 47,120 명이다. 이들 중 4,000명이 일반학교 일반학급에서 통합교육을 받고 있는데, 이는 일반학급에서 통합교육을 받는 전체 학생(15,647 명)의 약 25.1 퍼센트에 달한다(교육과학기술부, 2013).

‘장애인복지법시행규칙(1999)’에 따르면 지적장애인은 3등급으로 분류된다. 제1급은 지능지수 34이하를 가지며 일상생활과 사회생활에 적응하는 것이 현저하게 곤란하다. 제2급은 지능지수 35이상 49이며, 일상생활의 단순한 행동을 훈련시킬 수 있다. 제3급은 지능지수 50이상 70이하이며 교육을 통하여 사회적·직업적으로 재활할 수 있다(백은희, 2005).

미국정신지체협회는 지적장애가 단순히 지능지수의 문제는 아니라고 말하며, 지능지수 뿐 아니라 ‘개념적, 사회적, 실용적 기술에 있어서 심각한 제한’을 가져야 지적장애로 부를 수 있다고 규정한다. 개념적 기술이란 수용 및 표현 언어, 읽기와 쓰기, 금전 개념, 자기 지시(self-direction) 등을 포함한다. 사회적 기술이란 대인관계와 책임감, 자아존중감, 속임수에 넘어가지 않기, 규칙이나 법률 지키기와 같은 것 등을 말한다. 실용적 기술은 요리나 교통수단 이용, 배변 등과 같은 일상생활의 기술을 포함한다(Gargiulo and Metcalf, 2010; Turnbull, Turnbull and Wehmeyer, 2010).

지적장애를 갖는 학생은 일반학생과 마찬가지로 인지발달 과정을 거치지만 그 과정이 일반 학생보다 느리게 진행된다. 지적장애학생은 대부분 학습에 있어서 문제를 보여주며, 주의집중력과 기억력이 떨어진다. 또한 어떤 과업을 수행할 때에는 중요한 것과 중요하지 않은 것을 구분하지 못하기 때문에, 어떤 것에 집중하고 어떤 것은 지나칠 지를 구별하지 못한다. 그리고 단기 기억력에 문제가 있기 때문에 여러 단계를 포함하는 지시는 이해하지 못한다. 그밖에 한 가지 문제를 다른 맥락에서는 적용하지 못하는 일반화의 문제, 학교에서의 실패의 반복 경험으로 인하여 무기력증과 낮은 동기, 낮은 기대 수준 등도 일반적인 특성이다. 그리고 이러한 열등감은 공격적인 성향으로 나타나기도 한다(백은희, 2005; 최애나·한용희·정광조, 2009; Adamek and Darrow, 2005).

2. 교수적 수정

통합수업에서는 장애학생이 일반학급의 수업에 최대한 참여할 수 있게 하기 위하여 교수적 수정을 실시한다. 교수적 수정은 장애학생의 필요에 맞도록 학급환경, 학습 집단, 교수방법, 교수내용 등을 수정하는 것이다(박승희, 1999). 교실 내 구조, 자리 배치를 조절하는 것, 학생이 참여하는 정도를 다른 학생과 다르게 하는 것, 다양한 보조물과 학습방식을 제시하여 내용을 이해할 수 있도록 하는 것, 학습한 내용을 표현하는 방식을 다양하게 하는 것, 난이도나 시간을 조절하는 것 등이 모두 교수적 수정에 포함된다(Adamek and Darrow, 2005).

에다맥과 대로우(2005)는 지적장애학생의 개인차가 매우 크기 때문에, 모든 통합수업에 적용할 수 있는 교수적 수정의 모범 사례는 존재할 수 없다고 이야기한다. 통합수업을 위한 교수적 수정은 특정학생을 염두에 두고 구안될 수밖에 없다. 그럼에도 불구하고 다음의 지침은 대부분의 통합학급에서 일반적으로 적용될 수 있다.

첫째, 지적장애학생이 수업에 성공적으로 참여할 수 있도록 참여의 정도를 수하여야 한다(Adamek and Darrow, 2005). 에다맥과 대로우(2005)는 중도나 최종도의 지적장애학생은 전체 음악 수업 전체에 참여하지 못할 수도 있다고 말한다. 룡(2013) 역시 지적장애학생이 수업 전체에 참여하는 것이 아니라 부분적으로 참여하는 것을 고려하라고 한다.

둘째, 수업이 지적장애학생에게 전달되는 인풋(input)을 수정하여야 한다. 지적장애학생에게는 제시되는 정보는 추상적이고 복잡한 것이 아니라 구체적이고 단순하여야 하며, 주의집중력이나 기억력이 제한적이기 때문에 1-2단계만 포함하는

간결하고 명료한 지시를 필요로 한다. 복잡한 정보는 여러 단계로 쪼개서 설명하는 과제분석을 하여야 하며 또 반복적 설명, 중요한 것에 집중하게 하기 위한 큐등을 사용하여야 한다. 또한 청각, 시각, 운동 감각 등 다양한 감각 양식을 사용하도록 정보로 제시하는 것이 지적장애학생의 이해를 돕는다(Adamek and Darrow, 2005; 이대식 외, 2011; 이주영, 2011; 이주연·정광조, 2006).

셋째, 학생이 수업에 대하여 반응하는 아웃풋(output)을 수정하여야 한다(Adamek and Darrow, 2005). 예를 들어, 교사는 지적장애학생을 위해서 시험이나 과제의 문항을 더 쉽게 하거나 문항수를 줄여야 한다. 룡(2013)은 지적장애학생의 평가에 있어서 지필 검사에 집착하지 말고 말이나 수화, 카드나 보조기기(예: Easy Talker) 등 대안적 방법을 사용하라고 말한다. 또한 지적장애학생이 과제를 해결하거나 시험을 치르는 시간을 일반학생보다 길게 허용하여야 한다.

넷째, 학생이 해야 하는 기능이나 문제 유형을 수정한다. 예를 들면, 학생의 지적 기능에 맞도록 음악을 단순화시키든지 악곡을 편곡하도록 한다. 편곡의 수준은 지적장애학생이 성공할 수 있으면서도 지나치게 쉽지 않아 도전이 될 정도여야 한다(Adamek and Darrow, 2005). 룡(2013)은 지적장애학생을 위하여 합주 파트의 일부 리듬을 단순하게 바꾸거나 교사의 안내 하에 즉흥연주를 할 수 있게 하라고 한다.

다섯째, 지적장애학생은 일반학생과 같은 교재로 수업할 수 있지만, 이럴 경우 교사는 그를 위한 성취목표를 수정하여야 한다. 경도의 지적장애학생은 일반학생과 유사한 내용의 과제나 숙제를 할 수 있는 반면에, 중도나 최중도의 학생은 그러지 못한다. 지적장애학생을 위한 기대 수준은 그들의 기능에 따라 달라질 수 있으며, 어떤 경우 이들을 위한 수업 목표는 단지 일반학생과의 사회적 상호작용이 될 수도 있다(Adamek and Darrow, 2005; Loong, 2013).

여섯째, 지적장애학생의 필요에 맞는 학급 구조를 만들어야 한다. 한 가지 예는 주의집중을 하기 어려운 학생을 교사나 보조 교사 옆에 앉게 하는 것이다. 룡(2013)과 이대식 외(2011)는 또래 도우미 체제를 통하여 장애학생을 도울 것을 제안한다. 또래 도우미 체제는 장애학생을 도울 수 있는 학생을 바로 옆에 앉게 하여 수업을 돕도록 하는 것을 말한다.

일곱째, 지적장애학생이 성공적으로 사용할 수 있도록 교재, 특별히 악기를 수정하도록 한다. 경도의 장애를 가진 학생에게는 악기 수정이 필요하지 않을 수도 있으나, 중도나 최중도의 장애학생은 신체적으로도 제한적인 경우가 많기 때문에 일반악기를 사용할 수 없을 수 있다. 룡(2013)은 장애학생을 위하여 별도로 제작된

악기를 구입하거나 혹은 교사가 악기를 만들거나 변형하여 사용할 것을 권한다.

3. 지적장애학생의 음악수업

미국에서는 음악치료사가 학교에 파견되어 장애학생을 위한 음악치료를 병행하는데, 때로는 음악치료사가 음악교사에게 요청하여 경도나 중도의 지적장애학생의 통합음악수업을 치료적 목적에 맞게 수정하도록 하기도 한다(Adamek and Darrow, 2005). 다시 말하면 일반 음악수업을 실시하되, 이 수업이 지적장애학생의 인지적 기술이나 의사소통, 사회적·정서적 기술, 신체 발달을 돕도록 수정하여 진행하는 것이다. 이 때 통합음악수업은 지적장애학생이 흥미를 느끼고 동기를 부여받을 수 있는 제재곡, 학습활동들로 구성되어야 한다(Adamek and Darrow, 2005).

지적장애학생의 인지적 기술을 돕는 음악통합수업은 장애학생이 숫자나 색깔, 글자나 읽기와 같은 학업적 개념, 주어진 지시를 따르는 능력, 혹은 과제에 집중하는 능력을 발달시킬 수 있도록 계획되거나 수정된다. 국내의 김민경(2007), 김영주·정광조(2006), 이주연·정광조(2006), 정영주·김광태(2008) 등 다수의 연구자들이 음악을 통해서 지적장애학생의 집중력, 언어발달, 인지능력 등에 영향을 미칠 수 있다고 보고하였다. 이들이 제안한 음악활동은 가창과 오르프 연주 활동 등인데, 교사는 이러한 활동들을 통합수업에 활용할 수 있다.

음악통합수업을 통하여 지적장애학생은 사회성과 의사소통 기술도 발달시킬 수 있다(김혜영 외, 2013; 장혜원, 2007; 장혜원, 2011). 지적장애학생의 사회성과 의사소통 기술을 발달시킬 수 있는 대표적 활동은 동료와의 상호작용을 강조하는 음악놀이인데, 이러한 학습활동을 통하여 지적장애학생은 사회적 상호작용에 대한 흥미를 느끼고 동기를 부여받을 수 있다.

동료와 함께 하는 신체활동은 또한 지적장애학생의 감각 발달을 도울 수 있다. 룡(2013)은 신체를 많이 사용하는 달크로즈 활동이나, 신체표현과 함께 부르는 찬트(예: “Three Little Pigs” 등)가 지적장애학생의 감각 발달에 도움이 된다고 말하는데, 이러한 신체활동이 신체 각 부위의 협응과 구조화된 운동을 요하기 때문이다. 김혜영 외(2013), 이주연·정광조(2006), 최지현(2009) 등도 신체 활동이나 오르프 연주 활동이 지적장애학생의 대근육 및 소근육 발달을 돕는다고 보고한다.

Ⅲ. 지적장애학생을 포함하는 통합음악수업 프로그램 개발

1. 프로그램 개관

다음의 통합음악수업 프로그램은 애다맥과 대로우(2005), 룡(013)의 제안을 반영하며, 경도의 지적장애학생을 포함한다. 다시 말하면 지적장애학생과 일반학생이 함께 수업을 하되, 장애학생의 인지적, 의사소통, 사회적, 정서적, 신체적 기술을 도울 수 있는 수업을 구안한다. 그러나 이 프로그램은 일반학생을 포함하는 통합음악수업 프로그램이기 때문에 2009 개정 음악과 교육과정의 내용 또한 포함한다.

2009 개정 음악과 교육과정은 표현, 감상, 생활화의 3가지 영역에 7가지 내용 체계를 제안한다. 본 통합음악수업 프로그램은 연구자의 전공 관계상 국악과 관련된 내용을 배제하고 6가지 내용 체계에 근거하여 구안된다. 여기서 제외된 1가지 내용 체계는 ‘우리 음악의 가치 인식하기’이다. <표 2>는 2009 개정교육과정의 내용 체계와 본 연구의 제재곡 활동들 사이의 연관을 보여준다.

<표 2> 2009 개정 교육과정의 내용 체계와 제재 활동의 연관

영역	내용 체계		제재곡
표현	1-1 바른 자세로 표현하기	(2) 바른 자세와 주법으로 악기를 연주할 수 있다	<양쯔 강 뱃노래> <산사 크로마> <타이디오> 카엔 연주
	1-2 악곡의 특징을 살려 표현하기	(1) 5-6학년 수준의 음악 요소 및 개념을 이해하며 노래 부르거나 악기로 연주할 수 있다	<알 라 리몬> <양쯔 강 뱃노래> <웃장 열쇠>
		(2) 악곡에 어울리는 신체 표현을 할 수 있다	<에이큰 드럼> <누굴 찾고 있나요> <찰리 바다에 갔네> <알 라 리몬> <양쯔 강 뱃노래>

영역	내용 체계		제재곡
			<타이디오> <옷장 열쇠> <머리, 어깨, 베베, 하나, 둘 셋> 신호등 게임 거울 게임 공간 게임 중국 사자춤
		(3) 악곡의 특징을 살려 혼자 또는 여럿이 외워서 노래 부르거나 악기로 연주할 수 있다	<찰리 바다에 갔네> <양쯔 강 뱃노래> <타이디오> 카엔 합주
	1-3 창의적으로 음악 만들어 표현하기	(1) 상황이나 이야기를 음악으로 표현할 수 있다	<에이큰 드럼> <머리, 어깨, 베베, 하나, 둘 셋>
감상	2-1 음악의 요소 및 개념 이해하기	(1) 5-6학년 수준의 음악 요소 및 개념에 대해 구별할 수 있다	<옷장 열쇠> 카엔 합주 거울 게임 <북청 사자춤>
	2-2 악곡의 특징을 이해하며 감상하기	(1) 다양한 문화권의 음악을 듣고 음악의 특징에 대하여 이야기할 수 있다	<북청 사자춤> <타이디오> 카엔 합주
		(2) 의식음악, 축제음악, 풍류음악 등을 듣고 음악의 쓰임새에 대해 이야기할 수 있다	<북청 사자춤>
생활화	3-1 음악을 즐기는 태도 갖기	(1) 생활 속에서 음악을 활용하며 즐길 수 있다	<에이큰 드럼> <누굴 찾고 있나요> <찰리 바다에 갔네> <머리, 어깨, 베베, 하나, 둘 셋> 신호등 게임 공간 게임

본 프로그램은 지적장애학생의 인지적, 의사소통적, 정서적, 사회적, 신체적 필요를 돕기 위한 제재곡과 학습활동들을 포함하며, 선행 연구들을 제재곡 및 학습활동 선정의 근거로 사용한다. 본 프로그램은 지적장애학생의 인지 기술 발달을 돕기 위해 많은 노래를 포함한다(채민, 2008; 최애나·한용희·정광조, 2009 참조). 특별히 특정 개념 발달을 의도로 하는 노래, 지시를 따르게 하는 노래, 음악 놀이를 사용하는 노래를 포함하여 지적장애학생의 인지 기술의 발달을 돕고자 한다(김관일, 2001; 정영주·김영태, 2008; 곽은미, 2010 참조). 그리고 지적장애학생의 의사소통 능력 및 사회성 발달을 위하여 메기고 받기 구조의 노래를 사용한다(장혜원, 2011; Loong, 2013 참조), 지적장애학생의 사회성 발달을 돕기 위하여서는 가사 창작 활동, 썸여림 변화가 있는 노래의 사용, 같은 프레이즈가 반복되는 노래의 사용, 음악에 맞추어 신체 활동하기, 지시적 가사를 가진 노래를 사용한다(장혜원, 2011 참조). 신체적 발달을 위해서는 대근육과 소근육의 신체조작 활동을 향상시키는 기악합주와 놀이 활동을 사용한다(이주연·정광조, 2006; 채민, 2008 참조). <표 3>은 본 연구에서 사용된 제재곡의 특성들을 보여준다.

<표 3> 제재곡 및 장애영역 기술발달을 위한 특성

제재명	노래	개념	영어	메기고 받기	가사 창작	썸여림	지시 따르기	놀이	협응
<에이큰 드럼>	○	○	○		○		○	○	
<누굴 찾고 있나요>	○			○	○			○	
<찰리 바다에 갔네>	○		○	○	○			○	
<알 라 리몬>	○					○		○	○
<양쯔 강 뱃노래>	○							○	○
<타이디오>	○		○					○	○
<옷장 열쇠>	○		○			○	○	○	○
카엔 합주							○		○
<머리, 어깨, 베베, 하나, 둘, 셋>	○	○			○			○	
신호등 게임		○					○	○	○
거울 게임							○	○	○
공간 게임							○	○	○
중국사자춤						○			○

본 프로그램은 지적장애학생의 통합음악수업을 위하여 학급 구조, 참여도, 인풋과 아웃풋, 제재곡, 수업 목표의 수정을 포함한다. 경도의 지적장애를 가정하기 때문에 학생은 음악수업 전체에 참여하지만, 지적장애학생은 학급의 교사 가까이에 또래 도우미와 같이 자리 잡도록 한다. 학생의 기능에 비추어 어려운 활동에는 참여하지 않아도 되고 자신의 수준에 맞는 활동에만 참여할 수 있다. 지적장애학생을 위한 인풋 수정의 예로는 진행되는 과제나 수업에 집중할 수 있도록 단서나 피드백 주기, 다양한 감각 양식으로 정보 제공하기, 단순하고 명료한 문장 사용하기, 복잡한 문제는 여러 단계로 쪼개기가 포함된다. 아웃풋 수정으로는 다른 학생과 다른 반응 양식(카드 사용, 한국어 사용 등)을 허용하는 것이 사용된다. 제재곡에는 지적장애학생이 참여할 수 있도록 쉽게 편곡한 파트를 포함시키고, 학생의 기능에 맞추어 수업 목표도 일반학생의 것보다 단순하고 쉽게 수정된다.

본 프로그램의 학습활동은 특별한 학습 모형을 따르지 않는다. 본 프로그램의 매 차시 수업은 한 가지 활동에 치중하지 않으며, 적어도 2가지 이상의 활동으로 구성된다. 그 이유는 2009 개정 음악과 교육과정이 “음악에 관한 포괄적 이해력을 발달시킬 수 있도록 영역별 연계성을 고려하여 지도”(교육과학기술부, 2011, 8)할 것을 명시하기 때문이다. 본 연구는 특정 학습모형을 사용하지 않지만, 굳이 학습 모형의 이름을 붙이자면 포괄적 음악성 학습모형이라 말할 수 있다.

본 프로그램에 많이 포함된 다문화 악곡들 포괄적 음악성의 원칙과 관련된다고 말할 수 있다. 그러나 다문화 악곡들을 포함하는 주된 이유는 다음과 같다. 첫째, 2009 개정 교육과정은 문화적 소양과 다양한 가치, 세계와 소통하는 인간상을 추구한다. 둘째, 2009 개정 교육과정은 모든 영역의 음악활동에서 다양한 악곡을 활용하여 교수·학습할 것을 권장한다. 셋째, 다문화 악곡은 학생들에게 즐겁고 흥미로운 경험을 제공할 수 있다. 넷째, 다문화 악곡은 학생들의 음악적 감수성과 이해의 폭을 더욱 증가시킬 수 있다(김용희·박선경, 2011).

본 연구의 통합음악수업 프로그램의 전체적 모습은 <표 4>와 같다. 1, 2차시는 인지적 기술을 돕기 위한 노래 및 놀이로 구성되어, 학생들은 가사에 맞추어 그림을 그리거나, 가사에 따르는 동작을 하거나, 가사를 창작하며 음악놀이에 참여한다. 3, 4차시는 소근육과 사회성 발달을 돕기 위한 기악 합주로 구성되며, 학생들은 음악놀이와 함께 오르프 합주를 하게 된다. 5, 6차시는 창의성과 사회성 발달을 주요 목표로 하였는데, 특별히 6차시는 자기표현과 공감을 통한 정서적 발달에 집중한다. 7차시는 주의집중과 소근육 발달을 위한 감상과 오르프 합주로 구성된다. <표 4>는 본 연구에서 개발되는 통합음악수업 프로그램의 개관을 보여준다.

<표 4> 통합음악수업 프로그램

순서	학습활동	제재곡	기술 영역	교육과정
1	가창+창작+신체표현	<에이큰 드럼> <누굴 찾고 있나요>	언어 의사소통 사회성	1-2 (2) 1-3 (1) 3-1 (1)
2	가창+창작+신체표현	<찰리 바다에 갔네> <알 라 리문>	언어 주의집중 사회성	1-2 (2) 1-2 (3) 3-1 (1)
3	기악+신체표현	<양쯔 강 뱃노래> <타이디오>	주의집중 소근육 발달 사회성	1-1 (2) 1-2 (1) 1-2 (2) 1-2 (3)
4	기악+신체표현+감상	<옷장 열쇠> 카엔 합주	자신감 소근육 발달 사회성	1-2 (1) 1-2 (2) 2-1 (1)
5	창작+감상+신체표현	<머리, 어깨, 베베, 1, 2, 3> 신호등 게임	언어 상호작용 대근육 발달	1-2 (2) 1-3 (1) 3-1 (1)
6	창작+감상+신체표현	거울 게임 공간 게임	자기표현 공감 신체조작활동	1-2 (2) 2-1 (1) 3-1 (1)
7	감상+기악	북경 사자춤	주의집중 소근육 발달	1-2 (2) 2-1 (1) 2-2 (1) 2-2 (2)

2. 차시별 수업 계획

각 차시별 수업에 공통적으로 포함되는 교수적 수정은 학급구조, 참여도, 수업 목표의 수정이다. 즉, 지적장애학생은 또래 도우미 학생과 함께 교사와 가까운 자리에 위치하며, 너무 하기 싫은 활동에는 참여하지 않아도 된다. 수업 목표는 다른 학생보다 지식과 기능 수준을 단순하게 기대하거나, 단지 사회적 상호작용만을 목표로 하기도 한다. 인풋과 아웃풋의 수정은 차시별로 다르며, 이하에서 수업 개요와 함께 제시된다.

1) 1차시 수업

<에이큰 드럼>은 스코틀랜드 동요로써 ‘음식’을 주제로 노래 가사에 맞추어 그

림을 그리는 게임을 동반한다. 이 노래를 제재로 수업할 때 학생들은 음식 이름을 영어로 익히며, 노래 가사의 일부를 영어로 부름으로써 영어 문장도 익힐 수 있다.

1 저 달에 사는 사람 있었 다 네 저
 2 그의 얼굴은 O O O O O O -
 3 그의 눈은 X X X X X X -

영 그 에 사 람 사 람 His- namewas Ai- ken Drum -
 그 의 눈 은 O O His- namewas Ai- ken Drum -
 그 의 눈 은 X X His- namewas Ai- ken Drum -

[악보 1] 에이큰 드럼

<누굴 찾고 있나요>는 연구자가 구안한 노래 게임인데, <우리 집에 왜 왔니> 곡조에 맞추어 부를 수 있다. <누굴 찾고 있나요>를 통하여 지적장애학생을 포함하는 모든 학생들은 새로운 쉬운 노래 게임에 참여할 수 있고 자신이 주인공이 될 수 있으며, 가사의 내용을 신체로 표현함으로써 가사에 집중할 수 있다.

누굴 찾고있나요 있나요 있나요 O O 이를찾는다 찾는다 찾는다

O O 이는왜 찾고 있나요 있나요 A자 를만든다 만든다 만든다

[악보 2] 누굴 찾고 있나요

1차시 수업에서 사용되는 인풋의 수정으로는, 내용에 집중하거나 회상할 수 있도록 단서를 주는 활동, 지적장애학생에게 복잡하게 여겨질 수 있는 문제를 단순하고 명료하게 설명해 주기가 포함된다. 아웃풋의 수정을 위해서는 일반학생이 영어로 답해야 하는 문제를 한국어로 답하거나 다른 학생이 지필로 작성하는 문제를 말이나 그림으로 표현하는 것이 포함된다.

<표 5> 1차시 수업 개관

단계	교수 학습 활동	지적장애학생을 위한 수정
도입	- 음식에 관한 영어 단어를 그림 카드와 함께 복습하기	- 교사가 단어의 첫음절을 살짝 가르쳐 준다. 그래도 어려우면 한국말로 말하도록 허용한다.
전개	- 스코틀랜드 동요 ‘에이큰 드럼’을 따라 부르기로 익히기. - 한 명씩 돌아가면서 얼굴, 눈, 코, 입, 귀 등 신체 부분을 영어 음식 단어로 말하기. - 준비된 도화지 위에 학급 학생들이 말하는 단어에 따라 신체 부위를 그린다. - 완성된 그림을 서로 비교한다. - <무얼 찾고 있나요> 게임을 배운다. 교사와 학생들은 일렬로 서고 교사가 맨 앞에 선다. - 교사는 마지막 악구에서 한 아이를 호명하고, 주변의 아이들이 바구니 모양을 만들어 그 아이를 담는다. 그는 교사가 호명한 글자(예:A자) 혹은 물체의 모양을 몸으로 표현한다.	- 한 명씩 돌아가면서 영어 단어를 말하는 활동에 참여를 거부한다면 허용한다. - “여기에 딸기를 그려라”, “여기에 사과를 그려라”와 같이 단서를 줄 수 있다. - 도우미 친구가 도와서 열 가운데 참여할 수 있도록 한다. - 교사는 장애학생을 처음에 호명하지 않고, 장애학생이 다른 학생들은 충분히 관찰한 다음인 끝부분에 호명한다. ‘A자가 어떻게 생겼지?’, ‘몸으로 A자를 만들어’와 같이 단서를 주거나, 자기가 원하는 모양이 무엇인지 묻고 표현하게 한다.
정리	- 자기평가지를 기록한다.	- 글로 쓰는 대신 말로 표현하거나 그림으로 그리게 한다.

2) 2차시 수업

2차시 수업은 노래와 함께 하는 원형 게임으로 구성된다. <찰리 바다에 갔네>는 아프리카계 미국 어린이의 동요로써, 가사의 일부를 학생들이 창작하도록 되어 있다. <알 라 리몬>은 푸에르토리코의 동요인데, 이를 위해 앤더슨과 캠블

(Anderson and Campbell, 1996)의 수업안을 사용한다.

2차시 수업 시 인풋의 수정으로는 복잡한 문제 단순화하기, 피드백과 단서 주기가 포함된다. 아웃풋의 수정으로는 다른 학생과 다르게 반응하는 것, 즉 일반학생이 지필로 작성하는 문제를 말이나 그림으로 표현하는 것이다.

<표 6> 2차시 수업 개관

단계	교수 학습 활동	지적장애학생을 위한 수정
도입	- 메기고 받는 형식에 대하여 복습한다. 메기고 받는 형식의 기습곡을 불러 본다.	- 노래 하나를 지정하여 주고 교사가 불러주면 따라 부르게 한다.
전개	- 아프리카계 아메리카 동요 ‘찰리 바다에 갔네’를 따라 부르기로 익힌다. - ‘찰리 바다에 갔네’를 메기고 받기로 부른다. 교사, 학생, 소그룹 등 메기는 집단과 받는 집단을 여러 차례 바꾼다. - 가사의 ‘검정새를 잡네’ 부분을 다른 가사로 바꾼다. - 원형으로 둘러앉아 노래 게임을 한다. 자원하는 학생이 ‘찰리’가 되어 메기는 부분을 노래하며 원의 바깥쪽 부분을 돈다. 나머지 학생들은 받는 부분을 노래한다. ‘검정새를 잡네’ 부분에서 찰리는 한 학생의 등을 친다. 학생은 찰리를 잡으러 쫓아가고 찰리는 도망쳐 원을 한 바퀴 돈 다음 그 학생의 자리에 앉는다. - 교사는 전 세계의 어린이들이 원형 게임을 가지고 있다고 말한다. 학생들은 <알 라 리몬> 노래를 배운다. 자리에 서서 발 구르기로 일정박을 맞춘다.	- 수업에 집중할 수 있도록 ○○이 잘 하네“와 같은 피드백을 준다. 이 때 한 두 학생의 이름을 같이 호명한다. - 가사를 바꾸는 활동에 참여를 거부한다면 허용한다. - 장애학생이 노래나 게임을 정확하게 하지 못할 수가 있다. 그러나 다른 친구들과 함께 노래 게임에 즐겁게 참여하는 것만으로 이 학생을 위한 목표를 달성할 수 있다. 장애학생은 게임의 초반이 아닌 끝부분에서 찰리 역할을 담당하게 한다. - 교사가 일정박을 발 구르기로 보여주면서 따라 하게 한다. 혹은 친구들이 발 구르면서 부르는 노래를 듣는다.

단계	교수 학습 활동	지적장애학생을 위한 수정
	- 학생들은 원을 만든다. <알 라 리몬> 노래를 다시 부르면서 일정박에 맞추어 걷는다. 액센트가 나오는 부분에서는 점프를 한다.	- 교사가 장애학생의 옆에서 걸거나 점프하는 모습을 보여준다. 점프를 1번 이상 따라하게 한다.
정리	- 활동 소감 및 어려웠던 점이나 재미있었던 점을 발표한다. - 자기평가지를 기록한다.	- 글로 쓰는 대신 말로 표현하거나 그림으로 그리게 한다.

3) 3차시 수업

3차시 수업은 학생들이 기악합주에 참여하는 시간으로써, 제재곡은 <양쯔 강 뱃노래>와 <타이디오>이다. <양쯔 강 뱃노래>는 중국 동요인데, 여기선 오르프 악기를 위하여 편곡한 버전을 사용한다. <타이디오>는 미국의 플레이파티(play party) 동요인데 춤과 노래는 물론, 기악반주를 하도록 한다(김용희·박선경, 2011).

3차시 수업에서 참여도, 제재곡, 인풋 및 아웃풋의 수정을 실시한다. 3차시 수업에서도 장애학생이 원하지 않는 활동은 강요하지 않도록 하지만, 만일 여러 사람 앞에 드러나는 것을 좋아하는 학생이라면 도입부에 교사의 도우미로 장애학생을 활용하도록 한다. 제재곡은 지적장애학생이 참여할 수 있는 단순한 성부를 포함하도록 편곡된다.

<표 7> 3차시 수업 개관

단계	교수 학습 활동	지적장애학생을 위한 수정
도입	- 수업에 사용할 리코더, 멜로디언, 실로폰, 리듬 스틱의 주법을 간단하게 복습한다.	- 장애학생이 다른 사람 앞에 드러나기를 좋아한다면 교사에게 악기를 가져다주고 도와주도록 부탁한다.
전개	- 중국 동요 <양쯔 강 뱃노래>를 따라 부르기로 익힌다. - <양쯔 강 뱃노래>를 메기고 받기와 돌림노래로 부른다.	- 보조교사나 또래 도우미가 옆에서 크게 불러준다.

단계	교수 학습 활동	지적장애학생을 위한 수정
	- <양쯔 강 뱃노래> 에 나오는 음들을 찾아보고, 미, 솔, 라, 시의 4음으로 구성되었음을 발견한다. 이와 같은 구성을 4음 음계라 한다고 말한다. 각 음의 음높이를 신체로 표현한다. - <양쯔 강 뱃노래>에 따른 신체동작을 한다. - 학급을 5그룹으로 나누고 <양쯔 강 뱃노래>를 기악합주로 연주한다. - <타이디오> 노래를 듣고 부르기로 배운다. - 학급을 4그룹으로 나누고 <타이디오> 노래에 따른 반주를 배운다. - 학생들은 이중원을 만들고 <타이디오> 노래에 동반되는 플레이파티 율동을 배운다. - 학생들은 <타이디오>의 다른 버전을 감상한다. - 학생들은 민속음악에 왜 여러 버전이 나오는지 토론한다.	- 학생에게 음높이 별로 색깔을 다르게 표시한 악보를 제시한다. 짝과 함께 손을 잡고 음높이를 신체로 표현한다. - 보조교사나 또래 도우미가 옆에서 시범을 보여준다. - 장애학생은 이분음표로만 구성된 실로폰 파트를 연주한다. 필요하다면 교사가 연주할 타이밍을 손짓으로 가르쳐준다. - 장애학생은 A음 팔분음표로만으로 구성된 실로폰 파트를 맡는다. 혹은 교사가 연주할 타이밍을 손짓으로 가르쳐준다.
정리	- 활동 소감 및 어려웠던 점이나 재미있었던 점을 발표한다. - 자기평가지를 기록한다.	- 개별 학습지를 보고, 파일에 끼워 넣는다.

4) 4차시 수업

4차시 수업도 기악합주로 구성되는 데, 제재곡은 <옷장 열쇠>와 라오스의 카엔(kaen) 음악 합주이다. 미국 동요 <옷장 열쇠>는 셈여림의 크기에 맞추어 술래를 찾는 게임인데, 여기서는 기악 합주를 동반한다. 카엔은 라오스의 전통악기로서 16개의 대나무 통으로 만든 생황과 비슷한 관악기다. 여기서는 카엔 음악을 앤더슨과 캠블(1996)이 3대의 실로폰을 위하여 편곡한 악보를 그들의 수업안과 함께 사용한다. 단, 악보에는 장애학생을 위한 쉬운 성부를 만들어 넣는다.

4차시 수업에서도 제재곡, 인풋 및 아웃풋의 수정을 실시한다. 지적장애학생이 합주에 참여할 수 있도록 편곡된 악보를 사용하며, 시각, 청각, 운동 감각 등 다양한 양식으로 내용을 제시하고, 수업 활동을 돕기 위한 단서를 제시한다. 또 장애학생이 다른 학생들과 다른 양식으로 반응하는 것을 허용한다.

<표 8> 4차시 수업 개관

단계	교수 학습 활동	지적장애학생을 위한 수정
도입	- 셈여림 기호를 복습한다.	- 셈여림 기호를 그림, 신체표현, 소리로 익히게 한다.
전개	- 미국 동요 <옷장 열쇠>를 따라 부르기로 익힌다. - <옷장 열쇠>에 동반되는 노래 게임을 배운다. 학생들은 원을 만들고 앉는다. 한 학생에게 ‘열쇠’를 주고 술래가 ‘열쇠’를 가진 학생을 찾는다. 술래가 ‘열쇠’를 가진 학생에게 가까이 다가갈수록 나머지 학생들은 세게 노래 부른다. - 학급을 4그룹으로 나누고 <옷장 열쇠>를 노래와 기악합주로 연주한다. - 라오스의 전통악기 카엔의 연주를 감상한다.	- 장애학생이 느리거나 미숙한 점이 있어도 조급해 하지 않고 격려해 준다. - 장애학생은 사분음표로만 구성된 드럼 파트를 연주한다. 또래도우미, 그리고 다른 학생들이 번갈아 가며 장애학생과 함께 연주한다. - 학생이 감상에 집중하지 않으면 강요하지 않는다.

단계	교수 학습 활동	지적장애학생을 위한 수정
	- 카엔 연주에서 소리가 끊어지지 않고 계속 나는 것에 주목한다. - 카엔 연주에서 화음이 발생하는 것에 주목한다. - 카엔 연주를 4파트로 나누어 실로폰으로 연주한다.	- 장애학생을 위하여 D와 A의 이분음표로만 구성된 성부를 추가한다. 
정리	- 활동 소감 및 어려웠던 점이나 재미있었던 점을 발표한다. - 자기평가지를 기록한다.	- 개별 학습지를 보고, 파일에 끼워 넣는다.

5) 5차시 수업

5차시 수업에서 학생들은 가사 및 신체동작을 창작하는 활동에 참여한다. 아프리카 계 미국 노래 <머리, 어깨, 베베, 하나, 둘, 셋>은 본래 당김음, 점음표, 변박자를 포함하는 노래지만 이 프로그램에서는 지적장애학생을 포함하는 초등학교 학생들이 쉽게 부를 수 있도록 단순화시켜 사용한다.

신호등 게임에서는 활동목표를 수정하는데, 일반학생은 규칙에 어긋날 때 곧바로 주차장으로 이동하지만 장애학생은 몇 차례 눈감아 준다. 단서나 피드백 주기, 복잡한 지시 나누어 설명하기 등의 인풋 수정도 활용한다.

<표 9> 5차시 수업 개관

단계	교수 학습 활동	지적장애학생을 위한 수정
도입	- <머리, 어깨, 무릎, 발> 영어로 불러보기	- 노래를 부르지 못하더라도 동작을 따라 한다.
전개	- 미국 동요 <머리, 어깨, 베베, 하나, 둘, 셋>를 신체 동작과 함께 따라 부르기로 익힌다.	- 학생에게 ‘먼저 머리를 짚고’, ‘다음에 어깨를 짚고’, ‘다음에 짹하고 마주 보고’ 하는 식으로 세분화된 지시를 한다.

단계	교수 학습 활동	지적장애학생을 위한 수정
	- 4명씩 소그룹을 만들고, 이 노래를 위한 3절 가사와 율동을 창작한다. - 각 소그룹은 만든 가사와 율동을 발표한다. - 2명씩 짝을 짓고 한 사람은 차, 한 사람은 운전수가 된다. 짝끼리 '정지', '직진', '우회전', '좌회전'을 위한 신호를 만든다. '직진'시에는 걷기, '우회전'에는 스키핑, '좌회전'에는 호핑으로 동작하도록 지시한다. - 교사가 연주하는 음악에 맞추어 앞의 '차'는 뒤의 '운전수'의 지시에 따라 나아간다. 틀리거나 다른 사람과 부딪힌 짝은 주차장으로 이동한다.	- 장애학생이 만들고 싶어 하는 가사에 대한 몸동작 힌트를 살짝 보여준다. - '우리 ○○이가 멈추는 신호를 만들어 볼까?'와 같이 집중을 위한 단서를 준다. 걷기, 스키핑, 호핑 스텝을 교사나 보조교사가 옆에서 하고 따라 하게 한다. - 장애학생이 실수를 하는 경우에는 몇 차례 눈감아준다.
정리	- 활동 소감 및 어려웠던 점이나 재미있었던 점을 발표한다.	- 오늘 한 활동이 무엇인지 발표한다. 가능하다면 느낌도 이야기한다.

6) 6차시 수업

6차시 수업은 학생들이 신체동작을 창작하면서 다른 사람에게 공감하는 활동으로 구성된다. 거울 게임과 공간 게임은 둘 다 고경순(2013)의 수업안을 사용한다. 여기서는 복잡한 문제 나누어 제시하기, 단순화하기, 단서 주기 등 인풋의 수정과 다른 학생과 다른 양식의 반응을 허용하는 아웃풋의 수정을 포함한다.

<표 10> 6차시 수업 개관

단계	교수 학습 활동	지적장애학생을 위한 수정
도입	- 다른 사람과의 사이에서 기쁨을 느낀 경험과 그렇지 못한 경험을 토론했다.	- 다른 사람 때문에 기분이 좋거나 나쁜 적이 있었는지 물어본다.
전개	- 교사는 잔잔한 음악을 들려준다. 학생들은 둘 씩 마주 보고 선다. 옆에 가상의 페인트 통이 있다고 생각한다. 한 학생이 먼저 가상의 페인트로 그림을 그린다. 다른 학생은 그 그림을 따라 그린다. - 역할을 바꾼다. - 상대방이 어떤 그림을 그렸는지 추측한다. - 상대방이 그린 그림에 어떤 일이 일어났는지, 무슨 감정을 표현했는지 서로 이야기한다. - 교사는 음악을 틀고 학생들은 음악에 맞추어 자유롭게 걷는다. - 한 명의 학생이 어떤 동작을 시작한다. 그것을 본 학생들은 자연스럽게 따라 한다. 모든 학생이 따라할 때까지 계속 한다. - 모든 학생이 한 가지 동작을 하고 있으면 누군가가 동작을 멈춘다. 그것을 본 학생들도 자연스럽게 동작을 멈춘다. 모든 학생이 동작을 멈출 때까지 계속 한다. - 모든 학생이 동작을 멈추면 다른 학생이 동작을 시작한다. 이런 식으로 동작을 시작하고 멈추는 활동을 계속 한다.	- ‘○○이가 그린 그림이 무엇 같아?’ ‘무슨 색이야?’ ‘무슨 소리가 날까?’ 등으로 질문하고 답하게 한다. - 교사나 보조 교사가 옆에 서서 같이 걸어 준다. - ‘xx를 봐’와 같이 말로 살짝 단서를 준다. - 가능하면 장애학생도 한 가지 동작을 시작하거나 멈추게 한다. 교사가 동작을 시작하거나 멈추라고 말로 살짝 단서를 준다.
정리	- 다른 사람과 친밀함을 보여주기 위한 방법이 무엇인지 발표한다.	- 어떤 때 다른 사람과 친하다고 느끼는지 발표하게 한다.

7) 7차시 수업

중국의 사자춤은 중국의 명절이나 사회적 행사 때 자주 공연되는 춤으로 타악기 반주를 동반한다. 7차시 수업에서는 축제음악으로서의 사자춤을 이해하고 중국의 타악기 합주를 경험해 본다. 수업안과 악보는 앤더슨 및 캠블(1996)의 것을 사용한다. 지적장애학생을 위해 단순화된 질문을 사용하고 장애학생이 일반 학생과 다른 방식으로 반응하는 것을 허용하는 인풋과 아웃풋의 수정도 사용된다.

<표 11> 7차시 수업 개관

단계	교수 학습 활동	지적장애학생을 위한 수정
도입	- 스무 고개를 통하여 중국에 관하여 질문한다.	- 지적장애학생도 대답할 수 있도록 염두에 두고 점점 쉽게 문제를 진행한다.
전개	- 학생들에게 중국 사자춤에 대한 설명을 한다. - 중국 사자춤의 음악을 감상한다. 감상한 후 느낌을 학습지에 기입한다. - 학생들에게 중국 사자춤에 사용되는 4가지 악기인 보, 시알루오, 달루오, 다구에 대하여 설명한다. - 학급을 4-5명씩의 소그룹으로 나눈다. 각 소그룹 별로 중국 사자춤1과 2를 연주한다. 북을 맡은 학생이 시작과 끝부분에 신호를 한다. - 각 소그룹 별로 연습한 것을 발표한다. 2곡의 사자춤을 연이어 발표한다.	- 개별 학습지를 보고 사자춤에 대하여 이해한다. - 그림이 첨가된 개별 학습지를 보고, 동그라미를 치게 한다. - 장애학생은 리듬이 쉬운 북 파트를 교사나 다른 학생과 함께 연주한다.
정리	- 중국 사자춤의 쓰임새와 구성 악기에 대하여 배운 내용을 정리한다.	- 오늘 수업에서 배운 활동과 느낌에 대하여 말한다.

V. 논 의

에다맥과 대로우(2005)는 지적장애학생의 음악수업에 대하여 다음과 같이 말한다: “음악과 음악활동은 학생이 반응하고, 학습하고, 새로운 기술을 연습하기 위한 재미있고 동기유발적 수단을 제공한다”(p. 175). 본 연구는 경도의 지적장애학생이 음악수업에서 노래하고, 연주하고, 창작하고, 감상하고, 신체표현을 하면서 그들에게 필요한 인지적, 사회적, 정서적, 신체적 기능 발달을 도모할 수 있는 프로그램을 제시하였다. 본 프로그램 내용 중 일부(<에이콘 드럼>, <찰리 바다에 갔네>, 거울 게임, 신호등 게임, <머리, 어깨, 베베, 하나, 둘, 셋>)는 서울 시내 모 초등학교에서 적용되었다. 여기에 참여한 지적장애학생 A는 처음 “에이콘 드럼”에서 그림을 그리는 활동은 좋아했으나, 한 명씩 돌아가면서 신체 부위에 따른 음식 이름을 말할 때, 말하는 것을 거부하였다. A는 <찰리 바다에 갔네> 게임을 완벽하게 하지는 못했지만 즐겁게 참여할 수 있었다. 이 게임은 모든 학생이 ‘찰리’가 되기를 원하였기 때문에 예정 시간을 넘겨서 하였다. A는 거울 게임에서는 다른 학생을 수동적으로 따라 하는 정도였지만, 신호등 게임에서는 매우 즐거워하며 끝까지 살아남기 위해 최선을 다했다. A를 우승자로 만들기 위하여 연구자는 최종 6쌍의 그룹이 남았을 때 게임을 종료하였다. 최종 우승자 그룹에 포함된 A는 매우 기뻐하였다. <머리, 어깨, 베베, 하나, 둘, 셋>에서는 자발적으로 가사를 만들겠다고 자원하였는데, 학생이 만든 가사는 “김치를 만들자 하나, 둘, 셋”이었다. 이 활동에서는 장애학생은 일반학생과 거의 다른 모습을 보여주었다.

20세기의 교육개혁가 홀트(Holt, 1988)는 “학교는 지식 뿐 아니라 호기심, 용기, 자신감, 독립심” 등에서 성장할 수 있는 장소가 되어야한다고 주장하였다(p. xii). 지식이나 기술적인 요소만 강조하는 통합학습은 지적장애학생의 정의적 발달에 효과적이지 않을 수도 있다. 그들이 흥미를 느끼고 즐겁게 참여할 수 있는 통합학습을 통하여 지적장애학생은 음악 교과를 더 효율적으로 학습할 수 있을 것이다.

참고문헌

- 고경순 (2013). **소통을 위한 몸짓 -공감-**. 한국달크로즈학회 상반기 학술발표회 발표자료집, pp. 1-9. 4월 26일. 서울: 삼익아트홀.
- 교육과학기술부 (2011). **음악과 교육과정**. 교육과학기술부 고시 제2011-36호 [별책 12]. 저자.
- 교육과학기술부 (2013). **특수교육연차보고서**. 2013년 정기 국회 보고 자료.
- 곽은미 (2010). 지적장애 영유아의 수학개념 발달을 위한 음악치료 활동에 대한 이론적 고찰. **음악치료교육연구**, 7(1), 1-15.
- 권택환 외 (2010). **특수교육 교과교육론**. 서울: 양서원.
- 김관일 (2001). 음악활동이 정신지체아의 문제행동에 미치는 영향. **난청과 언어습득연구**, 24(1), 17-36.
- 김민경 (2007). 자일로폰 악기연주 활동이 정신지체 청소년의 주의집중력 향상에 미치는 효과. **한국음악치료학회지**, 9(2), 32-50.
- 김영주 · 정광조 (2006). 가창활동이 정신지체아동의 언어발달에 미치는 영향. **예술심리치료연구**, 2(2), 27-52.
- 김용희 외 3인. (2013). **통합교육 음악교과 교수자료**. 인천광역시 교육청 용역연구.
- 김용희 · 박선경 (2011). **동요로 만나는 세계의 어린이**. 서울: 대교출판.
- 김혜영 외 4인. (2013). 놀이동요 활동이 통합학급 유아의 사회성 및 음악적 흥미에 미치는 효과. **미래유아교육학회지**, 20(2), 53-82.
- 박승희 (1999). **한국 장애학생 통합교육: 특수교육과 일반교육의 관계 재정립**. 서울: 교육과학사.
- 백은희 (2005). **정신지체**. 서울: 교육과학사.
- 승윤희 (2010). 통합교육(Inclusive Education)을 위한 음악교과교육의 학문적 기초에 관한 연구. **음악교육연구**, 38, 1-29.
- 승윤희 (2011). 통합교육(Inclusive Education)의 실천을 위한 음악 수업 연구, **학습자중심교과교육연구**, 11(4), 245-265.
- 승윤희 (2012). 서울시 초등학교 통합교육 실태 및 특수/통합학급 교사들의 의견조사 -통합학급 음악교육 연구를 위한 기초 자료, **예술교육연구**, 10(3), 57-82.
- 오숙현 (2012). 통합적 음악활동 프로그램이 발달장애유아의 언어능력 및 일반유아의 정서지능에 미치는 효과. **미래유아교육학회지**, 19(1), 509-531.

- 윤문정 (2011). 통합교육(inclusive education)에 관한 중등과정 예비 음악교사들의 인식 조사. **음악교육연구**, 40(2), 109-133.
- 이대식 · 김수연 (2013). **통합교육을 위한 초등학교 교과교육 교수자료 개발 연구 - 최종보고서-**. 인천광역시교육청 용역연구.
- 이대식 외 3인 (2011). **통합교육의 이해와 실제 통합학급에서의 실제적인 교육방법**. 서울: 학지사.
- 이주연 · 정광조 (2006). 오르프 음악치료활동이 정신지체 청소년의 인지능력 및 운동능력 향상에 미치는 효과. **예술심리치료연구**, 2(1), 50-82.
- 이주영 (2011). **신나는 음악치료 교육**. 서울: 파라다이스 복지재단.
- 장혜원 (2007). 음악놀이를 통한 발달지체유아와 일반유아의 관계 변화에 대한 질적 연구. **정신지체연구**, 9(4), 45-65.
- 장혜원 (2008). 통합유아교육기관에서 장애유아가 경험하는 음악활동의 의미. **한국음악치료학회지**, 10(2), 83-102.
- 장혜원 (2011). 사회성을 촉진하는 음악활동이 통합어린이집 발달장애유아의 사회성 발달에 미치는 영향. **지적장애연구**, 13(4), 223-249.
- 정영주 · 김영태(2008). 음악을 이용한 언어중재가 지적장애 아동의 상대어 개념 습득에 미치는 효과. **특수교육**, 7(2), 139-159.
- 채민 (2008). 지적장애 청소년을 위한 음악치료 교육적 접근에 관한 연구. **Korean Journal of Music Therapy**, 7(1), 83-92.
- 최애나 · 김명현 · 최낙천 (2009). 음악치료가 지적장애아동의 주의집중과 부적응 행동에 미치는 효과. **예술심리치료연구**, 5(3), 17-40.
- 최애나, 한용희, 정광조(2009). 집단음악치료가 정신지체청소년의 자기표현에 미치는 영향. **예술심리치료연구**, 5(1), 109-128.
- 최지현 (2009). 지적장애 학생을 위한 음악교육 연구. 한국달크로즈유리드믹스학회 국내학술심포지엄, 12, 109-127.
- 황은영 · 장혜성 · 장혜원 (2008). 통합보육기관에서 시행되는 음악활동의 실태와 교사 지원 요구 조사:자폐, 정서행동장애 대상 포함. **정서 · 행동장애연구**, 24(2), 275-301.
- Adamek, M. A. and Darrow, A. (2005). *Music in Special Education*. Silver Spring, MD: The American Music Therapy Association, Inc.
- Anderson, W. A. and Campbell, P. S. (1996). *Multicultural Perspectives in Music Education(2nd Eds.)*. Reston, VA: MENC.

- Bond, J. et al. (2003). *Share the Music*. New York: Macmillan/McGraw-Hill Education.
- Gargiulo, R. and Metcalf, D. (2010). *Teaching in Today's Inclusive Classrooms*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Greenburg, M. (1970). Musical achievement and self concept. *Journal of Research in Music Education*, 18, 57-64.
- Holt, J. (1983). *How Children Learn*, Reading, MA: Perseus Books.
- Loong, C. (2013). Learners with Intellectual and Developmental Disabilities. **2013 춘계 학술발표회 자료집**, pp. 1-27. 2013년 4월 20일, 서울: 삼경교육센터, 한국음악교육학회.
- Tomlinson, J., Derrington, P., and Oldfield, A. (2012). *Music Therapy in Schools*, London: Jessica Kingsley Publishers.
- Turnbull, A., Turnbull, R. and Wehmeyer, M. (2010). *Exceptional Lives Special Education in Today's Schools*. Upper Saddle Rivers, NJ: Pearson Education, Inc.
- Wolfe, D. and Noguchi, L. (2009). The use of music with young children to improve sustained attention during a vigilance task in the presence of auditory distraction. *Journal of Music Therapy*, 44(1), 2-21.
- Yesseldyke, J. E. and Algozzine, B. (1995). *Special Education*. 권요한 외 역. (1999). 특수교육학 서설. 교육과학사.

ABSTRACT

**The Development of Inclusive Music
Program for the Students with
Intellectual Disabilities**

Kim, Yong Hee

This study was designed to develop an inclusive music program for the students with intellectual disabilities based on the suggestions of Adamek and Darrow(2005) and Loong(2013). Before developing the program, this study examined the suggestions of Adamek and Darrow(2005) and Loong(2013) about the inclusive music education for the students with intellectual disabilities. This program was characterized by (a) its basis on the 2009 National Music Curriculum for the Elementary Students (b) the learning activities and the materials to promote the disabled student's cognitive, communicative, social, emotional, and physical development, (c) the use of multicultural music, and (d) the adjustments of educational environments, learning objectives, learning materials, content presentations and students' responses.

key words : inclusive music class, inclusive music education, students with intellectual disabilities, special music education

투고일: 2013년 8월 30일, 심사(수정): 10월 3일(11월 5일), 게재확정일: 11월 8일