

지적장애학생을 위한 통합음악교육 프로그램 개발 및 적용*

최 은 아**

본 연구는 지적장애학생을 위한 통합음악교육 프로그램을 개발하고, 이를 학교현장에 적용함으로써 통합음악교육이 지적장애학생의 음악적 표현력 및 사회적 상호작용 능력에 미치는 효과를 고찰하는 것에 목적을 두었다. 이를 위해 지적장애아동의 발달적 특징, 현행 일반음악교육과정 및 특수음악교육과정과 교과서, 음악과 관련된 놀이 및 지도법 등을 분석하고, 통합교육을 위한 교수적합화를 거쳐 프로그램을 개발하였으며, 현장 적용을 통해 수정·보완하였다. 프로그램은 80분씩 8회기에 걸쳐 서울의 C초등학교에서 경도지적장애학생이 통합된 5학년 학급의 음악수업에 적용되었으며, 적용 후, 수업영상 전사자료, 연구자의 수업관찰일지, 담임교사 면담일지 등의 자료를 통해 결과를 분석하였다. 또한 연구 결과를 토대로 지적장애학생의 음악적·사회적 측면에서 나타난 변화 및 통합음악수업에 주는 시사점에 대해 논의하였다.

※주제어: 지적 장애, 통합음악교육, 교수적합화

차 례

- I. 서 론
- II. 이론적 배경
 - 1. 지적장애에 대한 이해
 - 2. 통합교육의 방향 및 방법
- III. 통합음악교육 프로그램 개발
 - 1. 프로그램의 목표 및 개발 원칙
 - 2. 프로그램 개발 절차 및 방법
 - 3. 일반-특수 음악교육과정 분석
 - 4. 프로그램의 교수-학습 모형
 - 5. 프로그램의 단위 구성
 - 6. 프로그램의 단위 예시
- IV. 교수·학습지도방안의 적용 및 결과 분석
 - 1. 수업에의 적용
 - 2. 결과 분석
- V. 논의 및 결론

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

** 천왕초 교사, University of Hawaii 교환연구원

I. 서론

통합교육이란 특수교육 대상자가 일반학교에서 장애 유형, 장애 정도에 따라 차별을 받지 아니하고 또래와 함께 개개인의 교육적 욕구에 적합한 교육을 받는 것을 뜻한다.(장애인 등에 대한 특수교육법, 2008) 이는 장애학생과 일반학생이 서로 다를 뿐이며, 상호작용을 통해 장애학생의 사회성과 자아존중감이 향상될 뿐 아니라 일반학생의 성장에도 긍정적 영향을 끼친다는 관점에 근거한다. 통합교육이란 기본적으로 다양한 교육적 필요와 능력을 가진 학생들이 함께 교육받고, 함께 성장하는 것을 돕는 과정인 것이다.

우리나라에서의 통합교육은 특수학급이 설치·운영된 1970년대 이후 양적으로 꾸준히 향상되어왔으며, 통합교육의 방향과 의의를 비롯하여 여러 관점에서 이와 관련한 연구가 이루어져왔다. 그러나 통합교육의 양적 성장과 이를 위한 다양한 연구의 전개에도 불구하고 사실상 많은 장애학생들이 학교현장에서 사회적 고립감을 경험하며 통합된 환경에 적응하지 못하는 것 또한 간과할 수 없는 현실이다.

특히 전체 장애학생의 약 54.4%(특수교육통계, 2013)를 차지하는 지적장애학생은 지적인 기능이 부족할 뿐 정서장애나 행동장애로 인한 어려움이 없음에도 불구하고, 고착된 열등감으로 인해 스스로 고립된 채 자신을 제대로 표현하지 못하고 또래친구들과 어울리지 못하는 것(유지혜, 2011; 양지선, 2011)은 매우 안타까운 일이다. 음악교과는 본질적 특성상 이와 같은 상황을 해결하는 과정에서 중요한 역할을 담당할 수 있다. 말이나 글보다 악기연주, 노래, 감상 등을 통해 전개되는 음악교과의 특성은 지적장애학생들이 자연스럽게 자신을 표현하고 일반학생과의 상호작용을 경험하도록 이끌 수 있기 때문이다.

이에 따라 본 연구는 지적장애학생을 위한 통합음악교육 프로그램을 개발하고, 이를 학교현장에 적용함으로써, 통합음악교육이 지적장애학생의 음악적 표현력 및 사회적 상호작용 능력에 미치는 효과를 고찰하는 것에 목적을 두었다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 지적장애에 대한 이해

1) 지적 장애의 정의

지적장애에 대한 정의는 관점에 따라 약간씩의 차이가 나타난다. 우리나라의 경우에는 이와 관련된 명칭이 ‘정신박약’(1982)에서 ‘정신지체’(1991)를 거쳐, ‘지적장애’(2007)로 변경되었으며, 장애인복지법의 시행령(2007)에서는 이를 “정신발육이 항구적으로 지체되어 지적 능력의 발달이 불충분하거나 불완전하고 자신의 일을 처리하는 것과 사회생활에 적응하는 것이 상당히 곤란한 사람”이라고 정의하고 있다.(신진숙, 2010)

또한 미국지적·발달장애협회(American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, AAIDD)는 11차 정의(2010)에서 ‘정신지체(mental retardation)’라는 용어를 ‘지적장애(intellectual disabilities)’로 바꾸어 공식적으로 사용했으며, 지적장애는 개인의 결함이 아니라 개인을 둘러싼 생태적 요인과의 상호작용적 맥락 내에서 기능의 제한성을 일컫는다고 지적하였다.(신진숙, 2010) 지적장애는 “지적 기능성과 개념적, 사회적, 실제적 적응기술로 표현되는 적응행동에서 유의미한 제한성을 가진 장애”(박정식, 2010)로 특징지워진다는 것이다.

이와 같은 용어와 정의의 변화에는 지적장애가 정신적으로 내재한 결함이라기 보다는 여러 가지 기능 중 특정한 기능이 제한된다는 것과 이러한 판단이 환경과의 상호적 맥락에서 이루어진다는 담겨있다. 즉 이러한 용어와 정의의 변화는 지적장애아에 대한 교육이 개인의 수준차를 고려하는 개별화 교육의 연장선상에서 이루어져야하며, 개인의 적응을 돕는 한편 주변 환경과의 원활한 상호작용을 위해 통합교육의 맥락에서 이루어져야함을 시사하고 있는 것이다.

2) 지적 장애의 분류

장애인복지법(2010)에서는 지적장애를 <표 1>과 같이 분류하고 있다.

<표 1> 지적 장애의 단계

단계	정의
1급 (중증)	지능지수가 34이하인 사람, 일상생활과 사회생활에 적응하는 것이 현저하게 곤란하여 일생동안 다른 사람의 보호가 필요한 사람
2급 (중등도)	지능지수가 35-49인 사람으로서 일상생활의 단순한 행동을 훈련시킬 수 있고, 어느 정도의 감독과 도움을 받으면 복잡하지 아니하고 특수 기술이 필요하지 아니한 직업을 가질 수 있는 사람
3급 (경도)	지능지수가 50-70이하인 사람으로서 교육을 통한 사회적·직업적 재활이 가능한 사람

지적 장애의 진단 및 통계 편람 제4판(DSM-IV)에 따르면 지적장애인 중 가장 많은 부분을 차지하는 단계는 3급으로 전체 집단의 약 85%를 차지하며, 이어 2급이 약 10%, 1급이 약 3-4%를 차지한다. 이는 본 연구에 시사하는 바가 크다. 지적 장애의 단계 및 특징은 지적장애의 경우 각 단계에 따라 교육의 목적과 방법을 달리하는 것이 필요하며, 특히 3급에 해당하는 지적장애학생의 경우 제한된 범위 내에서만이나 다른 사람들과의 상호작용을 통해 자기 몫을 하며 살아갈 수 있도록 교육하는 것이 필요함을 함축하고 있는 것이다.

3) 지적장애의 일반적 특징

지적장애학생들을 지도하기 위해서는 이들의 발달상 특징을 이해하는 것이 선행되어야 한다. 이들의 발달상 특징은 선천적인 발달의 차이와 후천적 환경의 상호작용에 의해 영향을 받게 되는데, 여러 연구를 종합하여 일반적 특징을 정리하면 다음과 같다.(최지혜, 2008; 김영숙, 윤여홍, 2009; 신진숙, 2010)

첫째, 학습특징으로 일반학생에 비하여 주의집중 시간이 짧고, 정보의 일반화 등 학습 정보의 양과 속도가 느리며 사회화되기가 어렵다. 또한 이들의 장기 기억은 정상아에 비교할만하나 단기기억에 결함이 있으며, 새로운 일이나 돌발적인 상황에서 지식이나 기술을 적용하는데 어려움을 느낀다. 이에 따라 선행경험을 문제해결에 사용하지 못하며 추상적으로 사고하는 능력이나 추상적 자료를 가지고 일하는 능력이 제한된다.

둘째, 사회·정서적 특징으로 지적능력의 부족으로 집단놀이에 흥미가 없고, 지나친 열등감으로 능력의 퇴보현상을 초래하게 되어 능력이상의 요구상황에 대한 공포와 공격성을 드러내는 등 인성장애와 부적절한 행동을 유발하게 된다. 특히 자기 지향성, 책임감, 사회적 기술 등의 부족으로 인해 부적절한 행동을 나타내어

외면당하는 것을 볼 수 있으며, 전반적으로 자주 실패감에 부딪히기 때문에 실패를 미리 예상하고 상황을 미리 회피하려는 경향을 나타낸다.

셋째, 신체·운동적 특징으로 자세가 나쁘고 신체적 활동이 미진하여 뇌성마비, 간질 등의 다른 신체장애나 신경의 기능장애를 가지기 쉽다. 이들은 비장애 아동에 비해 근력, 지구력, 민첩성, 달리기속도, 유연성, 반응시간 등 모든 일반 운동기능과 체력이 뒤떨어진다. 비록 신체적으로 정상적으로 성장한다고 하여도 기능면에서는 차이가 있기 때문에 이를 면밀히 관찰하여야 한다.

따라서 지적장애학생을 지도할 때는 단기 기억의 결함이나 추상적 사고의 어려움을 돕기 위해 구체적인 자료의 제시 및 반복, 자기 지향성이나 사회적 기술을 향상시키기 위한 전략이 필요하며, 신체적 특징은 변화시키기 어려운 부분이므로 이를 배려한 교육이 이루어져야 할 것이다.

2. 통합교육의 방향 및 방법

1) 통합교육의 방향

1970년대 특수학급이 개설된 이래 통합교육에 대한 관심이 높아지면서 최근에는 통합교육의 양적 확대 뿐 아니라 질적인 부분에 대한 관심이 높아지고 있다. 장애학생의 통합교육이 증가되었지만 장애학생이 일반학급의 교과수업에 물리적으로만 실재할 뿐 개별화 목표 성취에는 도움이 되지 않았다는 반성을 출발점으로 장애학생에 대한 통합교육의 질적 제고에 대한 연구에 관심이 기울어지고 있다. 일정시간 동안 일반학생들과 동일한 교육환경에 배치되는 단순한 ‘물리적 통합’을 넘어 학업활동에 의미있게 참여하는 ‘교육과정적 통합’이나 학급의 구성원으로 수용되는 ‘사회적 통합’으로 나아가기 위한 방안에 대한 연구가 초점이 맞추어지고 있는 것이다.

2) 통합교육의 방법

이와 같이 교육과정적 통합이나 사회적 통합을 위해 장애학생의 특성에 맞도록 교육과정을 수정하는 과정을 교수적합화(Curricular adaptation, Instructional adaptation)라고 하며, 교수적합화란 “다양한 교육적 요구를 지닌 학생들의 수행의 향상과 수업 참여의 범위와 양을 확장시키기 위하여 교수 환경, 교수 집단, 교수 내용, 교수 방법, 평가 방법을 포함하는 교육의 전반적인 환경을 조절

(accommodation)하고 수정(modification)하는 과정”을 뜻한다.(정주영, 2003) 교수 적합화란 장애학생과 일반학생이 동일한 시간과 장소에서 각각의 요구에 알맞은 경험을 제공하여 학업활동에 의미있게 참여하도록 돕고자 하는 것으로 다음과 같이 나누어 볼 수 있다(김희규, 2010).

(1) 학습목표의 수정

일반학교 교육과정의 목표가 장애학생의 IEP(개별화 교육프로그램, Individualized Education Programs) 장단기 교육목표에 반영되기 위해서는 통합학급의 교수환경 및 요구를 확인한 후 장애학생의 강점과 약점을 확인하는 과정이 선행되어야 한다. 그런 다음 이를 바탕으로 장애학생에게 알맞은 목표를 설정하게 된다. 학습목표는 수업이 끝난 후 학생들이 습득해야 하는 학습결과로서, 통합학급에서 장애학생을 위한 학습목표의 설정과 진술은 장애아동의 특성에 따라 구체적으로 이루어져야 한다.

(2) 교육 내용 및 교수·학습 방법의 수정

교사는 일반교육과정의 내용을 장애학생의 특성과 수준에 적합하게 다양한 형태로 수정하여 제시해야 하는데, 우선 교육과정의 내용은 교육과정 내용의 보충, 교육과정 내용의 단순화, 교육과정 내용의 변화의 방법으로 수정할 수 있다. 또한 이를 전달할 교수활동의 수정은 주요 과제를 작은 단계로 나누는 것, 과제의 양을 줄이는 것, 과제를 쉽게 구체적으로 제시하는 것, 활동 중심으로 구성하는 것 등을 포함한다.

교수 방법의 수정은 장애학생과 일반학생에게 동일한 교육과정 영역에서 다양한 목표와 난이도 수준을 맞추어 교수하기 위한 방법으로 다중수준 교수(multi-level instruction)라고도 한다. 여기에는 같은 시간과 공간에 있는 학생들을 서로 다른 방법으로 교수하는 것이 전제되어 있다. 이를 위해서는 첫째, 가르칠 기본 개념을 규명하고, 둘째, 기본 개념을 가르치기 위한 다양한 방법을 탐색하며, 셋째, 학생의 특성에 적합한 방법을 제시하는 것이 필요하다.

(3) 교수환경·교수집단 형태의 수정

교수환경의 수정은 일반학급의 물리적·사회 심리적 환경을 장애학생의 교육목표 달성을 위해 수정·보완하고 조절하는 것으로, 이대식 등(2005)은 자리배치와 자리구조를 들고 있다. 또한 심리사회적 환경을 위해서는 장애학생에 대한 수용적인 분위기를 조성하고, 교수적 활동과 비교수적 활동의 안배, 장애학생과 일반학생의 관계 형성 등 다양한 영역을 고려해야 한다. 이와 관련하여 본 연구에서

는 장애학생이 수업에 집중할 수 있도록 칠판이나 교사 가까이 배치하였으며, 또래교수가 가능한 학생 가까이 배치하여 원만한 관계 속에서 배움이 일어날 수 있도록 하였다.

또한 다양한 능력의 학생들이 공존하는 통합학급에서 장애학생들의 개별화목표를 달성하기 위해서는 장애학생들의 제한된 능력을 고려하여 교수적 집단 형태를 수정해야한다. 본 연구에서는 교수-활동 내용에 따라 협동학습, 또래교수, 직접교수 모형 등을 활용하였다

Ⅲ. 통합음악교육 프로그램 개발

1. 프로그램의 목표 및 개발 원칙

통합음악교육 프로그램의 목표는 지적장애학생이 음악수업에 적극적으로 참여하여 음악적 표현력이 향상되고, 일반학생과 활발한 상호작용을 함으로써 장애학생과 일반학생이 함께 성장하는 것에 있다. 이에 따라 본 프로그램은 다음과 같은 원리에 바탕을 두고 개발되었다.

첫째, 음악과 교육과정의 표현 및 생활화 영역과 특수학교 교육과정의 활동 및 생활화 영역이 포함되도록 하며, 일반음악수업의 교수-학습 구조와 원리를 바탕으로 특수음악교육의 지도 원리를 변형 또는 보완하여 적용한다.

둘째, 음악과 관련된 놀이, 노래부르기, 악기연주하기, 표현하기를 중심으로 조직하며, 장애학생을 포함한 모든 학생이 활동과 함께 음악 개념을 익히도록 한다

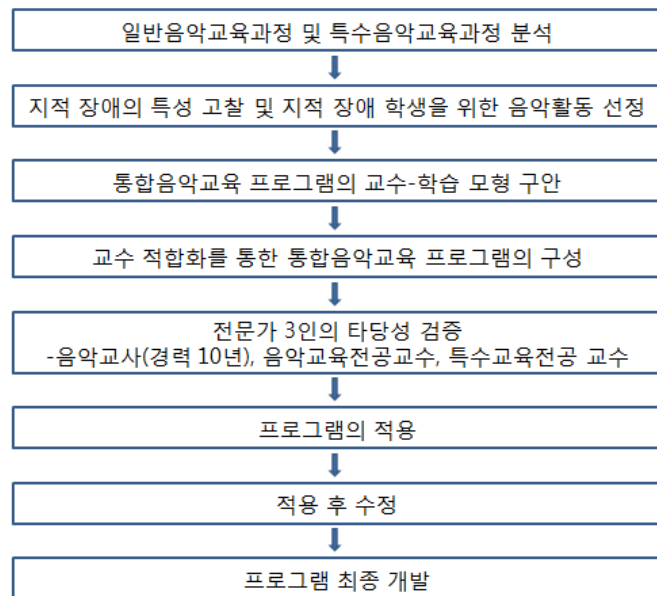
셋째, 학생들의 상호작용 증진을 위해 짝 활동이나 모둠 학습 등 두 명 이상의 학습자들이 공통의 목적 달성을 위해 협력하는 협동학습의 형태를 중심으로 활동을 구성한다.

다섯째, 교수적합화를 통해 장애학생과 일반학생이 동일한 시간과 장소에서 각각의 요구에 알맞은 경험을 제공하고 학업활동에 의미있게 참여하도록 돕는 다양한 전략을 제시한다.

2. 프로그램 개발 절차 및 방법

본 프로그램의 개발을 위한 첫 단계에서는 일반음악교육과정 및 특수음악교육

과정을 분석하고, 통합음악교육의 교수-학습 모형을 구안하였다. 이어 지적장애학생에게 적합한 활동을 선정하였으며, 이를 바탕으로 일반음악프로그램을 구성하고, 수업목표, 교수환경, 집단 등 장애학생을 위한 교수적합화를 거쳐 프로그램을 개발하였다. 개발한 프로그램은 전문가 3인 - 음악교사(교사경력 10년), 음악교육전공교수, 특수교육전공교수 -의 타당성 검증과정을 거쳐 현장에 적용되었으며, 2시간씩 8회기에 걸쳐 초등학교 현장에 적용한 후 재수정을 통해 최종 개발되었다.



[그림 1] 프로그램 개발 절차 및 방법

3. 일반-특수 음악교육과정 분석

본 연구에서 개발한 통합음악교육 프로그램은 기본적으로 일반학급에서 지적장애학생이 자신의 학습능력과 수준에 맞게 일반교육과정의 음악수업을 받을 수 있도록 하는 것에 목적을 두고 있다. 이에 따라 우선 일반음악교육과정과 특수음악교육과정 중 5-6학년군에 해당되는 내용을 분석하여 프로그램 구성의 기초로 삼았다. 일반 및 특수음악교육과정은 각각의 영역과 내용체계를 제시하면 <표 2>와 같다.

<표 2> 일반-특수 음악교육과정의 영역 및 내용체계

일반음악교육과정 (5-6학년군)		특수음악교육과정 (5-6학년군)	
영역	내용체계	영역	내용체계
표현	1-1. 바른 자세로 표현하기	표현	가-1. 가창 : 자연스러운 발성으로 노래부르기
	1-2. 악곡의 특징을 살려 표현하기		가-2. 연주 : 가락악기로 연주하기
	1-3. 창의적으로 음악 만들어 표현하기		가-3. 창작 : 4박자 리듬과 3음을 이용한 즉흥가락 만들기
	가-4. 감상 : 악기의 음색을 탐색하며 음악듣기		
감상	2-1. 음악의 요소 및 개념 이해하기	이해	나-1. 4박자 리듬꼴/ 세마치 장단
	2-2. 악곡의 특징을 이해하며 감상하기		나-2. 같은 가락과 다른 가락
	나-3. 점점 빠르게와 점점 느리게		
	나-4. 점점 커지는 소리와 점점 작아지는 소리		
	나-5. 단음과 화음		
	나-6. 건반악기의 종류와 음색		
생활화	3-1. 음악을 즐기는 태도 갖기	생활화	다-1. 생활 속에서 음악활동에 적극적으로 참여하는 태도 기르기
	3-2. 우리 음악의 가치 인식하기		

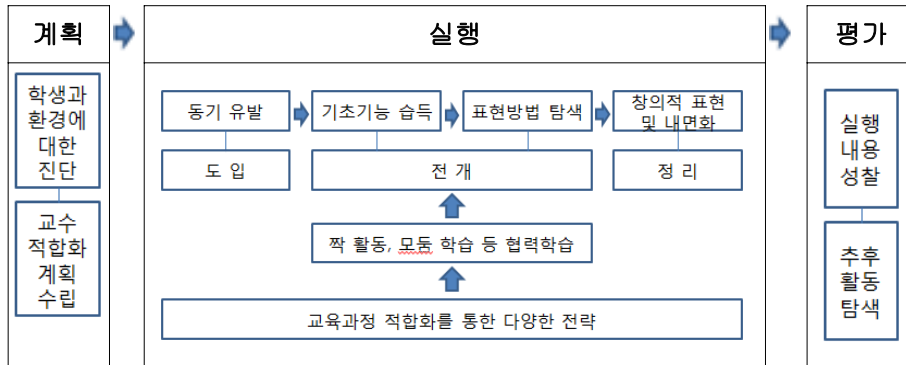
4. 프로그램의 교수-학습 모형

통합음악교육 프로그램의 교수-학습 모형은 [그림 2]와 같다.

첫째, 계획 단계에서는 장애학생의 특성과 이를 둘러싼 환경에 대한 진단을 바탕으로 프로그램의 각 회기별 주제에 따른 주요활동들을 구성하고, 장애학생의 수준에 맞는 교수적합화 계획을 수립한다.

둘째, 실행단계에서는 통합수업에 소극적으로 참여해온 장애학생이 수업에 보다 적극적으로 참여할 수 있도록 동기를 유발하는데 초점을 맞춘다. 또한 전개 과정을 통해 음악적 표현을 위한 기초기능과 표현방법을 습득하도록 하고, 특히 전개단계에서는 짝 활동이나 모둠활동을 통해 장애학생과 일반학생의 원활한 상호작용이 이루어지도록 한다.

마지막으로, 평가단계에서는 주요활동에 대해 반성적 고찰과 추후활동에 대한 탐색을 하고, 이를 근거로 프로그램에 대한 수정과 보완이 이루어지도록 한다.



[그림 2] 프로그램의 교수-학습 모형

5. 프로그램의 단위 구성

본 프로그램은 80분씩 총 8회기의 단원으로 이루어져있으며, 각 단원은 일반 및 특수음악교육과정과 현행 초등학교 5학년 음악 교과서(3종)의 내용 및 오르프, 코다이, 고든 등 다양한 교수-학습 활동에 대한 분석을 바탕으로 구성하였다. 또한 각 단원에 따른 학습목표를 일반목표와 지적장애학생을 위해 수정된 목표로 나누어 제시하였으며, <표 3>의 교육과정 요소에 일련번호를 제시하여 단원의 내용과 일반 및 특수음악교육과정과의 연계성이 드러나도록 하였다.

<표 3> 프로그램의 단위 구성

회	단원	학습목표	교육과정 요소
1	리듬과 놀아요	일반 - 여러 가지 음표의 종류와 길이를 이해하고 표현할 수 있다. 4/4박자에 적합한 리듬꼴을 만들어 표현할 수 있다.	1-3
		수정 4/4박자의 리듬꼴을 알 수 있다. - 말리듬을 만들어 표현할 수 있다.	
2	전래 동요를 배워요	일반 - 제재곡의 구성음을 알고, 다양한 방법으로 음의 높낮이를 표현하며 노래할 수 있다. - 장구 연주의 바른자세를 알고 자진모리 장단의 기본형을 연주할 수 있다.	1-1, 1-2
		수정 - 자연스러운 발성으로 노래부를 수 있다. - 작, 모듬과 협동하여 3음의 높낮이를 표현할 수 있다. - 자진모리 장단의 기본형을 구름으로 부르거나 장구로 연주할 수 있다.	

회	단원	학습목표		교육과정 요소
3	가사 바꾸어 노래 해요	일반	- 가사의 뜻을 생각하며 외워 부를 수 있다. - 가사에 어울리는 동작을 만들어 표현할 수 있다. - 모듬별로 가사를 바꾸어 부를 수 있다	1-2, 1-3
		수정	▷ 가사를 정확하게 읽고, 자연스러운 발성으로 노래부를 수 있다. ▷ 가사에 어울리는 동작을 따라서 표현할 수 있다.	▷ 가-1
4	그림 그리며 노래 해요	일반	- 음식을 뜻하는 여러 가지 단어를 알고 노래를 부를 수 있다. - 노래를 부르며 가사에 어울리는 그림을 그릴 수 있다.	1-1, 1-2
		수정	▷ 음식을 뜻하는 1-2가지 단어를 알고 노래의 후렴부분을 부를 수 있다. ▷ 노래를 들으며 가사에 어울리는 그림을 그릴 수 있다.	▷ 가-1, 가-3
5	아프 리카 노래를 배워요	일반	- 아프리카 민요의 특징을 생각하며 ‘시마마카’를 듣고 노래 부를 수 있다. - 가사의 뜻에 따라 동작을 하며 노래 부를 수 있다. - 모듬별로 악기를 정하여 리듬반주를 할 수 있다.	1-1, 1-2
		수정	▷ ‘시마마카’를 듣고 노래 부를 수 있다. ▷ 동작을 따라하며 노래부를 수 있다. ▷ 간단한 리듬으로 리듬반주를 할 수 있다.	▷ 가-1, 가-3, 나-1
6	놀이 하며 노래 해요	일반	- 노래가 불리워진 사회문화적 맥락을 이해하고 뜻을 생각하며 노래 부를 수 있다. - 동작과 규칙을 익혀 노래 부르며 놀이할 수 있다.	1-2
		수정	▷ 자연스러운 발성으로 노래부를 수 있다. ▷ 동작과 규칙을 익혀 노래에 맞춰 놀이할 수 있다.	▷ 가-1, 가-3
7	함께 연주 해요 -1	일반	- 바른 자세와 방법으로 리코더를 연주할 수 있다. - 모듬별로 주어진 곡을 연습하여 발표할 수 있다.	1-1, 3-1
		수정	▷ 바른 자세와 방법으로 실로폰을 연주할 수 있다. ▷ 모듬별로 주어진 곡을 연습하여 발표할 수 있다.	▷ 가-2, 3-1
8	함께 연주 해요 -2	일반	- 제재곡을 게이름으로 노래부를 수 있다. - 봄웨커의 연주법을 익히고 모듬별로 도레미송을 연습하여 발표할 수 있다.	1-1, 1-2, 3-1
		수정	▷ 제재곡의 일부를 게이름으로 노래부를 수 있다. ▷ 봄웨커의 연주법을 익히고 모듬별로 도레미송을 연습하여 발표할 수 있다.	▷ 가-1, 가-2, 3-1

6. 프로그램의 단위 예시

프로그램의 각 단원의 목표는 일반목표와 수정된 목표를 제시하였으며, 교수-학습활동에서는 부분적으로 수정된 활동을 일반활동과 나누어 제시하였다. 또한 도움이 줄 수 있는 학생이나 교사 가까이에 배치하기, 별도로 제시해야 할 자료 등 지적 장애학생을 위한 학습 전략을 구체적으로 제시하였다.

<표 4> 프로그램의 단위 예시

학습 목표	일반	- 가사의 뜻을 생각하며 외워 부를 수 있다. - 가사에 어울리는 동작을 만들어 표현할 수 있다. - 모둠별로 가사를 바꾸어 부를 수 있다	
	수정	▷ 가사를 정확하게 읽고, 자연스러운 발성으로 노래부를 수 있다. ▷ 가사에 어울리는 동작을 따라서 표현할 수 있다.	
단계	교수-학습활동		학습 전략
	일반	수정	
동기 유발	- 교사가 본 회기에 배울 제재곡의 가사를 동작으로 표현하고 학생들은 내용을 추측하여 이야기한다. - 교사가 가사를 읽어주고 각자의 생각과 어느 정도 일치했는지 확인한다. - 각자 가장 마음에 드는 가사에 대해 이야기한다.		▶ 모둠별 구성, 도움을 줄 수 있는 학생과 짝이 되도록 배치한다.
기초 기능 습득	♣ 듣고 따라부르기 노래 익히기		▶ ppt: 가사의 일부분을 빈칸으로 만든 화면 ▶ 가사 외우는 활동에서는 자연스러운 발성으로 노래부르는 것으로 난이도를 조절한다.
	- 기본박을 치면서 교사의 노래를 2마디씩 듣고 따라 부른다. - 손으로 높낮이를 표현하면서 노래 부른다. - 가락의 같은 부분과 다른 부분을 찾아본다. - 가사의 뜻을 생각하며 노래부른다. - 부분적으로 가사가 빈칸으로 된 화면을 보면서 노래부른다.(빈칸의 개수를 점차적으로 늘린다.) - 가사를 외워서 노래부른다.	▷ 교사의 노래를 2마디씩 듣고 따라 부른다. ▷ 가락의 같은 부분과 다른 부분이 있음을 안다. ▷ 가사의 뜻을 생각하며 자연스러운 발성으로 노래 부른다.	

Ⅳ. 교수·학습지도방안의 적용 및 결과 분석

1. 수업에의 적용

1) 수업참여자 : 지도교사 및 학생

통합교육 지도방안을 적용한 수업은 서울의 C초등학교 음악교과전담교사로 근무하고 있는 본 연구자가 하였으며, 수업에는 C초등학교 5학년 지적장애아동이 속한 1개반 전체학생이 참여하였다. 지적장애아동의 정보는 <표 5>와 같다.

<표 5> 수업참여자: 지적장애아동

이름: A(가명) 학년: 5학년 지적장애3급	
강점 · 악기의 종류와 이름을 많이 알고 있음 · 음악듣기를 좋아하고, 신체표현을 잘함 · 좋아하는 활동에는 집중함 · 성격이 온순한 편임 · 문장제를 제외한 수학계산을 잘함	약점 · 문장 이해 능력이 또래보다 떨어짐 · 하기 싫은 일은 회피하려고 함 · 리코더 연주 등 연습이 필요한 악기를 연주하려고 하지 않음 · 친구들과 적극적으로 어울리려고 하지 않음
개별화 목표 · 문장에 대한 이해력을 높인다. · 하기 싫은 일도 끝까지 완수하려는 태도를 기른다. · 리코더 연주 능력을 향상시킨다. · 친구들과 잘 어울릴 수 있도록 한다.	유용한 전략 · 가사의 뜻을 생각하며 노래부른다. · 가사의 뜻을 다양한 방법으로 표현한다. · 동기유발, 적절한 강화방법 등을 마련한다. · 또래교수법을 활용하여 악기를 연습한다. · 모둠활동을 많이 한다.

2) 수업 실행 시간

본 연구를 통해 개발한 교수-학습 지도방안은 2013년 4월부터 7월초까지 서울에 소재한 C초등학교 음악실에서 지적장애학생이 통합된 5학년 학급을 대상으로 80분씩 총8회에 걸쳐 적용되었다. 수업은 기본적으로 한 주에 한 번꼴로 진행되는 것으로 하되 학교나 학급행사, 수업의 흐름 등을 고려하여 조정하였다.

3) 자료 수집

자료는 본 연구자의 수업관찰일지, 수업동영상, 장애학생·일반학생·담임교사·특수학급교사의 인터뷰로 구분하여 수집하였으며, 수집한 방법은 다음과 같다.

첫째, 연구자는 직접 수업을 진행하면서 수업현장을 관찰하였다. 수업 관찰을 통해 수업의 분위기와 개발한 지도방안을 실제 수업현장에 적용했을 때의 반응을 살펴보았으며, 수업 중 일어나는 상황들 중 중요한 내용들은 간단히 기록해두고 수업 후 수업관찰일지를 작성하였다.

둘째, 매 수업이 동영상을 촬영하고 유의미한 활동들을 발췌하여 기록하였다.

셋째, 담임교사와의 인터뷰를 통해 수업에 대한 반응, 효과, 지원이 필요한 사항 등을 반성적으로 고찰하였다.

2. 결과 분석

본 프로그램의 적용 결과는 크게 ‘음악적 표현력’, ‘사회적 상호작용’, ‘통합교육을 위한 수업전략’, ‘한계점’의 네 범주로 나누어 분석하였다.

1) 음악적 표현력

무엇보다 음악과 관련된 놀이와 표현 중심으로 이루어진 통합음악수업이 A가 지니고 있던 음악적 잠재력을 자연스럽게 표현할 수 있도록 이끌었음을 알 수 있었다. 제한된 기능에 따른 누적된 실패감과 일반학생과의 거리감으로 인해 표현되지 못했던 음악적 능력이 교수적합화 과정과 다양한 활동을 통해 조금씩 발현된 것으로 보인다. 다음은 신체표현활동을 하면서 박자감과 리듬감을 나타낸 예이다.

A는 음표와 쉼표를 익히는 활동에 뛰어난 집중력을 보였으며, 음표를 제시하는 활동에서는 그동안 표현을 안했을 뿐이지 박자감을 갖고 있는 것을 확인할 수 있었다. (1회기 관찰일지)

A는 <암뽀바>를 노래를 할 때 4번째 박 또는 2번째와 4번째 박에 박수를 칠 때 잘 맞추어 손뼉을 쳤다. (1회기 관찰일지)

무릎, 손뼉, 오른손, 왼손의 신체활동을 동시에 하지 않았고, 손을 흔들며 박을 맞추었지만, 본인 차례가 되었을 때 친구들의 손뼉에 맞추어 “아이 모비모비모비”라는 단어를 4박자에 맞는 말리듬으로 표현하였다.(1회기 관찰일지)

A는 또한 작활동을 통해 음높이를 표현하는 과정 및 모듬별 봄웨커 합주 과정에서 음감과 창의성, 템포 인지력을 보여주었다.

A는 작과 손을 잡거나 모듬별로 스카프를 잡고 음높이를 표현하는 과정에서, 처음에는 간혹 손을 멈추기도 하였지만, 미, 라, 도의 음높이를 인지하고 표현하였다.(2회기 관찰일지)

오늘의 수업목표를 이야기해준 뒤, 봄웨커를 직접 보기 전에 봄웨커로 연주할 도레미송의 게이름에 대해서 학습하였다...우선 게이름으로 반복적으로 노래부르는 연습을 하는데, 부분적으로나마 자신이 알고 있는 게이름이 나올때는 큰소리로 노래하였다...A는 모듬내에서 높은 '시'음을 맡아 참여하였고, 게이름 전체를 외우지는 못했지만, 자신이 나오는 부분은 거의 정확하게 기억하고 있었다.(8회기 관찰일지)

친구들 앞에 나와서 연주할 때는 A 혼자서 실로폰을, 다른 친구들은 리코더를 연주하였는데, 모듬 연주 중에 박자를 실수하는 친구가 있었지만 A는 자신이 연주해 왔던 빠르기대로 흔들림 없이 정확하게 멜로디를 표현하며 음악을 완성하였다. (7회기 전사자료)

또한 이와 같은 음악적 표현력이 자존감 향상으로 이어질 수 있는 가능성을 발견하였다. 자존감 자신에 대한 가치를 존중하고 자신을 소중하게 생각하는 마음을 뜻하는데, 이는 자신의 행동이나 결과에 대한 성취감이나 성공감을 경험하였을 때 형성된다. 내면적 심리과정인 자존감의 향상 정도를 교사의 관찰에 의해서 판단하기는 어렵지만, 학생이 수업목표 도달 후 나타낸 말이나 표정, 동작 등을 통해 A의 자존감이 향상되고 있음을 볼 수 있었다.

A는 '태양을 사랑하는 아이들아' 노래를 '햇님을 사랑하는 아이들아'로 개사하여 앞에 나와 고개를 들고 불렀다. 노래를 듣던 급우 중 한 명이 '잘 부른다'고 큰소리로 감탄하였다. A는 계속 열심히 노래하는 중에 오른손, 왼손으로 종이를 번갈아 잡고 옷이나 얼굴을 만졌다. 또 다른 급우가 또 '잘 부른다'고 큰소리로 말했다. A의 노래가 끝난 후 급우들은 모두 손뼉을 쳤다. A는 신나게 펄쩍 단을 내려와 자신의 자리로 돌아갔다. (3회기 전사자료)

A는 매우 진지한 모습으로 처음부터 끝까지 모듬원들과 맞추어 연주를 하였다. 연주 도중에 연주를 지켜보던 누군가가 'A 잘한다'라는 말을 했다. A도 그 말을 들었을 것이고 하나의 과제를 다른 친구들과 함께 성취한 뿌듯함을 느꼈으리라 생각한다.(7회기 관찰일지)

2) 사회적 상호작용

타인과의 상호작용을 위해서는 기본적으로 자신의 감정이나 의사를 표현할 수 있어야 하는데, 지적장애학생은 일반적으로 자신의 감정을 잘 표현하지 않거나 혹은 적절하게 표현하지 않는다. A 역시 “말 대신에 씩 웃거나 대답 대신에 고개를 젓거나 끄덕이는 것, 간혹 자신의 주장대로 하고 싶을 때는 때를 쓰거나 소리를 지르며 고집을 피우는 것”(담임교사 면담일지, 2013년 4월 9일) 등으로 자신의 감정을 표현해 왔다.

그러나 본 프로그램에서 A는 자신의 감정을 표현하고, 또래 및 교사와 상호작용할 수 있는 가능성을 보여주었다.

특히 박에 맞추어 몸 동작을 표현할 때 모두 앞에서 거리낌없이 표현하며 소리 내어 웃었다. (1회기 전사자료)

A는 손을 들고 앞에 계신 선생님을 향해 질문하였고, 선생님과 대화를 나누었다. (4회기 전사자료)

다음으로는 가사에 따른 동작을 익히는 과정이다. A가 가장 좋아하는 것이 신체표현. 역시나 앉고, 일어서고, 특히 제자리에서 났 때는 팔짝팔짝 뛰며 좋아했다.(5회기 관찰일지)

중성음절이나 신체동작 등을 통해 각자의 감정을 표현하고 대화를 나누는 수업에서 A는 자신을 드러내고 다른 사람과 감정을 나눌 수 있는 모습을 보여주었으며, 프로그램의 마지막 부분에서는 자신의 의견을 교사와 학생들에게 제시하기도 하였다.

첫 번째로 시마마카의 가사를 익히는 활동을 했다. 시마마, 카, 루카루카, 캬비아 등의 단어로 기쁨, 슬픔, 화남, 실망 등의 감정을 담아 표현하는 활동을 했는데, 처음에는 뭐지? 하는 표정을 하던 아이들이 저마다의 감정을 표현하기 시작했다. A이 또한 짝과 함께 시마마카 가사로 대화나누기를 하는데 즐겁게 참여했다. 어감도 재미있고, 같은 말로 화도 내고 슬퍼도 하고 위로도 하는 게 재미있는 듯하다.(5회기 관찰일지)

A는 친구들이 먼저 시작한 <도레미송>의 연주를 들으면서 자신이 연주할 차례가 점점 다가오자 좋아하였다. 자신이 연주해야 하는 첫 부분에서 자기 차례 보다 빨리 들어가는 바람에 다시 하겠다고 선생님과 친구들에게 말하였다. (8회기 전사자료)

프로그램 진행과정 중 몇 번의 또래 간 갈등이 생겼으나 또래 도우미를 짝으로 선정한 것은 갈등을 중재하고 긍정적 관계를 맺는 데 도움을 되는 것을 알 수 있었다. 다음은 또래 도우미의 역할을 잘 나타낸 예이다.

첫번째로는 음높이를 친구들과 함께 표현하는 활동을 하였다. 미, 라, 도 3음으로만 이루어져 있기 때문에 음간격을 생각하여 각 음의 위치를 정보도록 하였다...4명이 한 모듬이 되어 스카프로 높낮이를 표현하는 활동에서, A는 스카프를 혼자서만 갖고 놀려고 하였다. 그러나 이 때, A의 짝이 'A아, 그러면 안돼'라고 말하면서 다른 친구들과 A이 사이를 중재하였다. (2회기 관찰일지).

모듬원 내에서 리코더를 잘 불고 배려심이 있는 아이와 A를 짝을 지웠는데 짝을 지워준 아이 뿐 아니라 모듬원에 있는 대부분의 아이들이 A가 실로폰을 열심히 치는 것에 대해 관심을 가졌고, 서로의 속도를 맞추어서 열심히 연습을 하였다.(7회기 관찰일지)

무엇보다 A가 음악수업에서 작은 성취들을 이뤄낸 것은 일반학생과의 긍정적 관계 형성에 도움을 준 것으로 나타났다.

“어, A가 실로폰 연주를 잘 하네!”, “A가 아주 크게 잘 웃는구나!” 뭐 이런 식으로요. A를 무관심하게 대하던 학생들이 A가 잘하는 부분에 대해 진심으로 칭찬하고, 협조적으로 활동하는 모습을 보니 제 마음이 더 흐뭇해지는 것 같았습니다. 우리 반 아이들이라서가 아니라 정말 예뻐더라고요. (담임교사 면담일지, 2013년 6월 20일)

3) 통합교육을 위한 수업전략

통합학급에서 장애학생이 받는 수업이 의미를 갖기 위해서는 교수적합화가 반드시 필요하다. 교수적합화를 통하여 장애학생은 수준에 맞는 수업목표, 교수학습과정, 교수환경 등을 제공받고 이로 인하여 성취감을 느낄 수 있기 때문이다.

우선 ‘장애학생을 교사 옆자리에 배치하기’, ‘장애학생을 잘 도와줄 수 있는 또래로 짝을 정하기’ 등 수업환경의 수정은 통합음악수업의 효과를 증진시킴을 알 수 있었다.

이 활동은 원으로 등글게 앉아서 하였는데, A는 의도적으로 교사의 왼쪽에 앉았으며, 교사의 오른쪽에 앉은 아동부터 시작하도록 함으로써 친구들의 활동을 지켜보는 시간을 많이 가질 수 있도록 하였다. (1회기 관찰일지)

4명이 한 모듬이 되어 스카프로 높낮이 표현하는 활동을 구성하였으며, 이 때 의도적

으로 평소 A를 잘 챙겨주는 학생을 짝으로 배치하여 또래교수가 이루어지도록 하였으며, 모듬활동을 통해 협동학습이 이루어지도록 하였다. (2회기 관찰일지)

모듬원 내에서 리코더를 잘 불고 배려심이 있는 아이와 A를 짝을 지웠는데 짝을 지워준 아이 뿐 아니라 모듬원에 있는 대부분의 아이들이 A가 실로폰을 열심히 치는 것에 대해 관심을 가졌고, 서로의 속도를 맞추어서 열심히 연습을 하였다. (7회기 관찰일지)

또한 ‘리코더 연주하기’의 교수학습 내용은 근육의 힘이 약하고 리코더에 대한 실패 경험이 누적된 A를 위하여 ‘실로폰 연주하기’로 바꾸어 진행하였는데, 이는 A의 연주능력을 개발하여 음악적 표현력을 높이는 한편 자신감 향상으로 이어짐을 알 수 있었다.

리듬분할놀이에는 A도 즐겁게 따라왔는데, 막상 리코더를 연주하려고 하니 특유의 고집스러운 태도로 전혀 손을 대지 않는다. …… 일반이나 특수교육과정에 가락악기로 연주하라고 했지 리코더를 연주하라고 명시되어있는 것은 아니기에 [A에게], “그렇다면 실로폰을 해보겠니?”라고 하니까 고개를 끄덕였다. 그래서 아이들에게는 잘 안되는 부분을 연습하라고 시간을 주고 실로폰을 가져와서 A에게 연주시범을 보여주며 쳐보라고 하니까 다시 눈을 반짝이며 실로폰 채를 들고 치기 시작하였다. (7회기 관찰일지)

저는 더 나아가 장애학생과의 통합수업에서 뿐 아니라 일반학급에서도 기본 원칙은 지키되 필요에 따라 수정을 가할 필요가 있겠다는 생각을 했어요. 자꾸 제 자신이 어떤 틀 속에 갇히는데 다양한 아이들의 차이를 인정하고 차이에 맞는 교육을 하려면 제 자신이 먼저 그 틀 속에서 나오는 것이 필요하다는 생각을 했어요. 그런 관점에서 실로폰 연주로의 수정은 교육적 효과가 있었다고 생각합니다. (담임교사 면담일지, 2013년 6월 20일).

이외에도 ‘수업목표에 대한 수정’, ‘장애학생을 위한 여분의 음표카드 준비’와 같은 ‘교구 수정’, ‘같은 내용 반복 제시’등 지도방법의 수정을 실시하였는데, 이는 단기기억이 짧고, 추상적 사고가 어려운 지적장애아의 수업 참여 및 표현력을 이끌어내는데 도움이 됨을 확인할 수 있었다.

그런 의문점을 갖고 관찰을 하다 보니 일단은 선생님께서 A의 속도에 맞춰 A가 표현을 하도록 이끈다는 것을 발견했어요. 어떤 것에 대해 한 번 질문한 후 잘 대답을 못하면 “잠시 생각해봐.”라고 말하고 다른 학생들에게 질문하다가 다시 돌아와서 “생각해봤니?”라고 말하는 식이죠. (담임교사 면담일지, 2013년 6월 20일).

무엇보다 놀이 및 신체표현활동에 중심을 두고 구성된 본 프로그램의 특성이 A의 능동적 참여를 이끌어낸다는 것을 알 수 있었다.

3절까지 있는 ‘태양을 사랑하는 아이들아’ 노래의 가사의 뜻에 이야기하는 과정과 노래를 익히는 과정에서 A는 자꾸 딴 곳을 바라보거나 손장난 등을 하며 판청을 피웠다. 그러나 가사에 어울리는 신체표현을 하는 과정에서 여러 아이들이 새로운 것을 만들어 나가자 처음에는 물끄러미 쳐다보기만 하더니, 점차 친구들이 발표한 것을 따라하는 등 관심을 나타내기 시작하였다.(3회기 관찰일지).

처음에는 술래가 된 학생들이 놀이방법을 잊어버려서 여러 번 설명을 해줘야했다. 이러한 과정에서 A는 자신감을 얻었는지 자신도 술래를 하고 싶다고 이야기했고, 술래가 되자 다소 쑥스러워하면서도 놀이방법을 기억하고 음악에 맞춰 술래의 역할을 잘 수행하였다. (5회기 관찰일지)

저는 솔직히 A가 아이들과 함께 이런 활동을 할 수 있으리라고 생각하지 못했어요, 특수반 아이인데 말썽을 거의 일으키지 않아서 다행이다, 라고만 생각했지요. 그런데 이렇게 활발하게 참여하는 것을 보니 교사로서 제가 간과한 부분이 많은 것 같아 반성하게 됩니다.(담임교사 면담일지, 2013년 6월 20일)

4) 한계점

본 통합음악수업 프로그램이 진행되면서 조금씩 나아지는 모습을 보이기는 했지만 A는 기본적으로 신체 협응 능력이 부족한 모습과 특정활동을 기피하는 모습 등을 나타내었다.

무릎, 손뼉, 오른손, 왼손으로 신체활동을 할 때, A는 선생님 옆에 앉아서 다른 친구들이 <나는 너는>에 맞추어 말리듬을 하는 것을 들으며 신체활동을 박에 맞게 제법 잘 따라하였다. 부분적으로 멈추기도 하며, 입으로는 말리듬까지 따라하지는 않았다. (1회기 전사자료)

노래에 맞추어 교사의 몸동작을 제법 잘 따라하였으며, 자신이 좋아하는 동작에서는 얼굴에 환한 웃음을 짓고 조금 더 격하게 표현하였다. 다른 친구들과 달리 노래를 동시에 부르지는 않는다. (3회기 전사자료)

음악을 듣고 노래 가사에 맞추어 자신의 그림을 그렸으며, 노래를 하지는 않았다. 동시에 두 가지 이상의 활동을 하지는 않는다. (4회기 전사자료)

A는 노래의 분위기에 따라 신체표현을 다르게 하며, 노래에 맞추어 제자리에서 뛰거나 새처럼 나는 동작 등의 신체표현에 매우 적극적이고 이를 무척 잘하고 즐거워하며 좋아한다... 그러나 신체 표현을 할 때 노래를 함께 하지는 않는다. (6회기 전사자료)

무엇보다 A는 ‘영어 가사로 노래하기’, ‘리코더 연주하기’와 같은 특정 활동을 기피하는 모습을 나타내었다.

[영어] 가사 따라 읽기를 하는데... A는 걱정했던 대로 입을 열 생각을 하지 않는다. A에게 가까이 가서 듣고 따라하도록 반복해서 말을 하니 겨우 조금씩 입을 떼었다. 그래도 Little Johnny Brown은 반복이 되니까 이 말만큼은 모두가 하게 되어 다행이었다. (6회기 관찰일지)

리듬분할놀이에는 A도 즐겁게 따라왔는데, 막상 리코더로 연주하려고 하니 특유의 고집스러운 태도로 전혀 손을 대지 않는다. 일단 계획한대로 수업을 진행하며 A에게 가까이 가서 손모양을 보여주며 따라해 보라고 했지만 여전히 방어적인 자세로 가만히 있기만 하였다. (7회기 관찰일지)

또한 A는 특정 교구를 혼자 차지하려고 하는 것과 같은 고집을 나타내기도 하였다.

[모듬 활동에서] A는 스카프를 혼자서만 갖고 놀려고 하였다. 그러나 이 때, A의 짝이 ‘A야, 그러면 안 돼!’라고 말하면서 다른 친구들과 A 사이를 중재하였다. 다행히 A는 잠시 고집을 피우다 짝의 말을 듣고 모듬 활동에 참여하였다. (2회기 관찰일지)

간단히 악기설명을 하는데, A는 악기가 나오면 자기가 좋아하는 악기를 하고 싶어 하며 약간 고집을 피우는 경향이 있다. 악기를 번갈아가면서 할 거라고 설명해도 잘 듣지 않는다. 같은 모듬 아이가 양보를 해주어서 자기가 좋아하는 악기를 연주했지만, 장애아동이라고 항상 양보만 받는 것이 아니라 양보를 할 수 있는 태도도 길러야 할 텐데, 어찌해야할까 라는 생각이 들었다. (5회기 관찰일지)

V. 논의 및 결론

본 연구는 지적장애아를 위한 통합음악교육 프로그램의 개발에 목적을 두었으며, 프로그램을 초등학교의 통합학급에 적용함으로써 통합교육프로그램이 지적장애학생의 음악적 표현력 및 사회적 상호작용 능력의 향상에 미치는 효과를 알아보고자 하였다. 프로그램의 적용 결과를 토대로 논의 및 결론을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 통합음악교육을 통한 음악적 표현력이 향상되기 위해서는 지적장애학생의 수준에 따른 교수적합화와 다양한 활동의 구성이 필요함을 확인할 수 있었다. 예를 들어 언어의 형태로 박자와 리듬, 게이름 등에 대해 질문할 때는 방어적으

로 입을 다물고 있던 A가 교수적합화를 통하여 활동을 바꾸거나 교사 옆에 자리를 배치하여 반복적으로 천천히 안내를 하거나 또래 도우미와 함께 활동할 때에는 음악적 잠재력을 자연스럽게 표현하였다. 또한 음악을 통한 놀이, 교육용 스킴프와 같이 자료를 활용한 활동, 봄웨커와 같은 합주 활동은 자연스럽게 지적장애 학생의 참여를 이끌어내는 한편 잠재되어있던 음악적 능력들을 표현하게 하였다.

특히 놀이란 자발적 활동이면서도 그 자체로 즐거움과 만족을 줄 뿐 아니라 교육적 의미를 내포하는 한편 일상생활에 활력을 부여하는 보다 긍정적인 행위로서, 놀이를 통한 음악학습이 지적장애학생의 자연스러운 참여를 유도하여 음악적 잠재력을 자연스럽게 이끌어내는 한편 일반학생들과 함께 어울릴 기회를 제공해줄 수 있음을 확인할 수 있었다.

둘째, 통합음악교육은 지적장애학생의 사회적 상호작용 능력의 향상을 위해서는 지적장애학생이 누적된 실패감과 일반학생이 장애학생에 대해 갖고 있는 편견을 극복하고 함께 어울릴 수 있도록 이끌 수 있음을 알 수 있었다. 지적장애 3급을 지닌 A는 학습 능력이 낮은 편이지만 서술형을 제외한 수학 계산에 무리가 없고, 악기의 종류와 이름을 많이 알고 있는 등 적지 않은 장점들을 갖고 있었다. 그러나 5학년이 되기까지 누적된 실패의 경험과 소외감 등으로 인해 자신이 지닌 장점들을 제대로 표출하지 못한 상태에 있었다. 그러나 통합음악수업 활동에 참여하면서 A는 자신의 잠재력들을 자연스럽게 발휘하였으며, 이를 통해 작은 성취들을 이루어내며, 나타낸 말이나 표정, 동작 등을 통하여 향상된 자존감을 보여주었다. 또한 자신의 감정이나 의사를 표현하며, 마음껏 웃기도 하고, 발표를 하겠다고 손을 들기도 하고, 자신의 의사를 개진하는 모습을 통하여 사회적 상호작용의 향상을 볼 수 있었으며, 친구들을 배려하는 모습을 나타내기도 하였다. 이는 본 프로그램이 짝 활동이나 모듈활동 위주의 협동학습에 기반을 두고 다양한 상호작용이 이루어지도록 이끈 결과라고 여겨진다.

셋째, 통합음악수업의 발전적인 방향을 위해서는 통합음악수업을 위한 다양한 방법들이 꾸준히 개발될 뿐 아니라 연구자나 현장교사의 네트워크를 통해 공유와 피드백이 이루어질 필요가 있다. 업무와 일반수업의 교재연구로 바쁜 학교생활 중에 매번 통합수업의 목표와 내용을 수정하여 제시하는 것은 현실적으로 쉬운 문제가 아니다. 따라서 통합교육을 위한 프로그램 개발과 함께 내용과 적용방법에 대한 연수와 보급이 이루어지고, 연구자와 현장교사, 현장교사와 현장교사 사이의 네트워크를 통해 공유와 피드백이 이루어질 때, 진정한 통합교육의 실천이 담보될 수 있으리라 생각한다.

참고문헌

- 곽규란 (2008). 일반초등학교에서 장애아동의 상호작용 · 수업에서의 통합에 관한 질적 연구. 청주교육대학교 석사학위논문.
- 김영숙·윤여홍 (2009). **특수아 상담의 이해**. 교육과학사.
- 김용희 (2013). 경도의 지적장애학생을 포함하는 통합음악수업 프로그램 개발. 음악교육연구, 43(3). 27-52
- 김희규 (2010). 통합학급 장애학생의 교육과정적 통합을 위한 초등학교 음악과 교육과정 수정 방안. **지성과 창조**, 205-239.
- 박정식 (2010). AAIDD 11차 지적장애 정의와 분류 체제의 함의. **지적장애연구** 12(4). 1-19.
- 신진숙 (2010). **지적장애아 교육**. 양서원
- 신현기 (2004). **교육과정의 수정과 조절을 통한 통합교육 교수적합화**. 서울: 학지사.
- 승윤희 (2010). 통합교육을 위한 음악교과교육의 학문적 기초에 관한 연구. 음악교육연구, 38, 1-29.
- 양지선 (2011). 통합교육을 받는 지적장애 중학생의 학교스트레스 감소를 위한 음악놀이활동. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 유지혜 (2011). 지적장애학생의 학업스트레스 특성. 대구대학교 석사학위논문.
- 이대식·김수연·이은주·허승준 (2005). **통합교육의 이해와 실제**. 학지사.
- 정동영 (2010). 2010년 개정 특수교육 교육과정의 이해. 2010 개정 특수교육 교육과정 설명회.
- 정주영 (2003). 초등학교 통합학급의 정신지체아 교수적합화 과정 연구. 단국대학교 대학원 박사학위논문.
- 최지현 (2008). 지적(知的)장애 학생을 위한 음악 교육 연구. 청주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- Adamek, M. S. and Darrow, A. (2005). Music in Special Education. MD: The American Music Therapy Association, Inc.
- Ashby, Christine. (2012). Disability Studies and Inclusive Teacher Preparation: A Socially Just Path for Teacher Education. Research & Practice for Persons with Severe Disabilities. 37(2), 89-99.

- Barnes, Colin (2007). Disability, higher education and the inclusive society. *British Journal of Sociology of Education*, 28(1), 135-145.
- Peel, Deborah & J. Posas, Paula (2009). Promoting disability and inclusive learning in planning education. *Innovation in Education and Teaching International*, 46(2), 227-235.

ABSTRACT

A Study on Development and Application of an Inclusive Music Education Program for Students with Intellectual Disabilities

Euna Choi

The purpose of this study is to develop and applicate an inclusive music program for the student with mild intellectual disabilities. The inclusive music program in this study was consisted of games, singing, playing and creating. These activities were to be designed for the interaction between students as well as the learning of musical concepts and expressive abilities of students.

The developed program was implemented in C elementary school in Seoul from April, 2013 to July, 2013. The data was gathered through the instructor's journals, video clips of classes, and the interviews with the homeroom teacher. The gathered data was analyzed and themes were induced and the conclusion was made based on the data analysis. Finally, the report was written based on the above data.

The adaptation results of the inclusive music program are the following: First, the potentials of the students with Intellectual Disabilities were expressed. Second, the subject student reveals improvements in social skill. Third, the deficiency in coordination was found in the subject student, resulting in limitations of some learning activities. Her excess stubbornness against some learning activities and materials affects falsely in the inclusive music program. Fourth, the curricular adaptations increased the efficiencies of the inclusive music program.

key words : intellectual disabilities, inclusive music education, instructional adaptation

투고일: 2014년 2월 28일, 심사(수정): 4월 25일(4월 30일), 게재확정일: 5월 12일