

통합음악교육을 위한 교수·학습 실천 모형 개발 연구*

A Study on Developing Model for Inclusive Teaching and Learning Practice in General Music Education

정윤정** · 김경화*** · 백고은**** · 이지예*****

Yoon Jeong Jung · Kyoung-hwa Kim · Go-eun Baek · Jee-ye Lee

초록 본 연구의 목적은 모든 학습자가 음악수업 안에서 유의미한 음악적 경험을 가질 수 있는 ‘사회적 통합을 위한 음악수업’의 교수·학습 실천 모형을 개발하고 제시하는 것에 있으며, 그에 대한 방법으로 학생들의 다양성을 존중하는 ‘개별화 수업의 원리’를 적용하고자 한다. 이를 위해 사회적 통합 및 통합교육의 의미 변화를 고찰하고, 중학교 음악 교사들의 통합음악교육에 관한 인식을 조사하였다. 이후 학교 음악교육의 통합 교수·학습 실천 모형 가안을 개발하고 FGI를 통한 검증 절차를 거쳤으며, 개발된 모형에 대한 전문가 의견을 파악하고 최종 모형을 완성하였다. 본 연구를 통해 통합교육의 방향과 대안을 음악교육의 맥락에 적용함으로써, ‘사회적 통합’을 위한 음악수업 설계와 그 실천의 실제적 기초를 마련하는 데 의의를 두고자 한다.

주제어: 통합교육, 통합음악수업, 개별화 수업, 사회적 통합, 교수학습모형개발, 학습자 다양성

Abstract The purpose of this study is to develop a music teaching and learning model for social integration so that all learners can have a meaningful musical experience in music classes, and as a method, the ‘principle of individualized instruction’ that respects students’ diversity is applied. For this purpose, changes in the meaning of social integration and inclusive education were examined, and the perception of middle school music teachers on inclusive music education was investigated. After that, a teaching and learning model for inclusive music education was developed and verified through focus group interview(FGI), and the final model was completed by collecting expert opinions on the developed model. By applying the direction and alternatives of integrated education to the context of music education, this study is meaningful in laying the practical foundation for designing music classes for ‘social integration’.

Key words: inclusive education, inclusive music education, individualized classes, social integration, development of teaching and learning models, learner diversity

* This study was supported by the Korea Arts & Culture Education Service in 2022.

** First author, E-mail: jjy5294@gmail.com

Instructor, Korea National University of Education, 250 Taeseongtabyeon-ro, Gangnae-myeon, Heungdeok-gu, Cheongju-si, Chungbuk, Korea

*** Corresponding author, E-mail: khkim3748@gmail.com

Teacher, Seoul Jung-heung Elementary School, 82, Bonghwasan-ro, Jungnang-gu, Seoul, Korea

**** Co-author, E-mail: illiya86@hanmail.net

Instructor, Cheongju National University of Education, 2065, Cheongnam-ro, Seowon-gu, Cheongju-si, Chungbuk, Korea

***** Co-author, E-mail: wldp77@naver.com

Instructor, Kyung Hee University, 7-13, Kyungheedaero 6-gil, Dongdaemun-gu, Seoul, Korea

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

몇 해 전, 우리나라 영화 ‘기생충’이 세계적으로 인정받았다. 이 영화에서는 뚜렷이 보이는 또는 보이지 않는 사회적 계층이 있음을 얘기하고 있는데, 영화 속에서 비춰지는 이러한 요소에 관해 세계의 많은 사람들이 공감했고 그에 관한 이슈를 나누었다. 더불어 최근 논쟁거리가 된 ‘전국장애인차별철폐연대(전장연)’의 지하철 승차차 시위는 사회 속에서 여전히 해결되지 않은 불평등의 모습을 우리에게 상기시킨다. 그뿐만 아니라 선호되는 학군의 비정상적인 집값 급등도 교육적 불평등과 불균형의 문제를 드러낸다. 교육계에서는 최근 통합교육의 지속적 확대에 따라, 일반학교에 특수교육대상자, 다문화학생, 학습부진학생 등이 증가됨을 보고한다(Ministry of Education, 2021; Kang & Lim, 2021). 그리고 특수교육대상으로 구분되지 않는 않지만, 사각지대에 놓인 경제선 지능 학생들의 학교교육 실태에 대한 점검의 필요성도 제기된다.

이와 같은 여러 가지 사회적 불평등의 상황에 비춰볼 때, 본 연구자들은 사회적 통합에 대한 재고가 필요하며 교육의 영역에서 먼저 불평등과 불균형을 해소할 수 있는 사회통합적 접근을 고민할 필요가 있다고 보았다. 이러한 문제에 대한 교육적 고민은 먼저 통합교육의 의미를 재고해보는 것으로 시작할 수 있다. 즉 상술한 사회적 이슈가 보여주듯이 ‘통합교육’의 의미와 관련하여 학생을 포함한 사회의 구성원들을 신체적, 경제적, 언어적 특성 등의 사회문화적 맥락에 따라 구분하지 않고, ‘다양성의 시각’을 바탕으로 교육적 이해에 접근하는 것이다. 최근 들어 통합교육의 의미 또한 ‘특수교육 대상 학생의 일반학교에서의 교육’으로 보는 협의의 관점에서 벗어나 포괄적으로 새롭게 개념화되고 있다. 다시 말해, ‘학습에 참여하는 모든 학생을 대상으로 한 교육’, ‘학습자 다양성에 초점을 두는 교육’으로 그 의미가 변화하는 추세이다(IBE-UNESCO, 2021).

통합교육에 관한 이러한 접근은 문화예술교육이 지향하는 철학과도 맞닿아있다. 문화예술교육의 철학은 모든 사람에게 균등한 문화예술교육의 기회를 제공하는 것을 지향한다(Gwak, 2017). 문화예술 활동 안에서 모든 이에게 공평한 참여 기회를 주는 것은 모든 이에게 균등한 사회적 권리를 보장하고 다양한 사회적 참여를 높이는 결과를 낳을 것이다. 한편, 학교에서의 문화예술교육 관련 활동이 다양해지고 있으며 그와 관련한 문화예술교육 활동의 양적 증대는 긍정적으로 평가되고 있으나, 해당 활동 안에서 모든 학생들에게 의미 있는 배움이 실제로 일어났는지에 관한 질적 측면의 평가는 점점이 필요한 실정이다. 학생들에게 실제로 유의미한 문화예술 경험이 이루어질 때, 비로소 그 활동을 통한 학교에서의 사회적 통합을 기대할 수 있기 때문이다. 즉 문화예술교육을

통해 경험되는 학생의 교육적 경험은 예술적 경험을 통한 자기 이해(self-understanding)를 이끌어낼 수 있는데, 이는 음악을 포함한 예술 활동이 제공하는 특별한 경험이 학생의 배움에 대한 창조적 동력으로 작동할 수 있다는 점을 일깨워줄 수 있다. 더 나아가 이러한 경험은 예술적 경험이 제공하는 특별한 경험이 자기 자신뿐만 아니라 타자 역시도 경험할 수 있는 것임을 이해하게 만들며, 이는 곧 자기 이해를 넘어서서 타자에 대한 이해로 연결될 수 있게 만든다. 궁극적으로 예술적 경험이 이끌어내는 자기 이해와 타자 이해는 예술적 경험의 공유를 통한 사회 구성원 간의 상호이해 확대와 상생을 이끌어내고, 보다 넓게는 지역사회의 발전을 이끌어낸다.

그렇다면 학생 각자에게 의미 있는 문화예술교육의 경험은 어떻게 가능할 것인가? 이는 학생의 다양한 사회·문화적 배경과 학습 배경 등을 고려한 교수·학습이 일어날 때 가능할 것이다. 다양성과 개별성을 고려하지 못한 획일적 교육 방법으로는 ‘교육을 통한 사회적 통합’을 기대할 수 없으며, 학생 모두에게 유의미한 교육적·예술적 경험을 제공하기도 어렵다.

이에 본 연구에서는 통합교육의 환경 속에서 문화예술교육의 경험 중에 소외되는 학습자 없이 학생 모두에게 의미 있는 음악적 경험을 제공할 수 있는 수업의 방법을 탐색하고자 한다. 음악수업에 참여하는 다양한 학습자를 포용하는 것을 지향하면서 이를 통해 궁극적으로는 진정한 사회적 통합을 지향하는 방향으로 한 걸음 더 나아가는 것을 목적으로 한다. 그간 통합음악수업에 대한 연구들이 많이 이루어져 왔지만(Kim, 2021a; Seung, 2012; Yoon, 2011; Darrow & Adamek, 2018), 지금까지의 연구는 통합수업에 대한 범위를 특수교육대상자로 한정하고 있어 최근 전개되는 통합교육 정의에 대한 변화를 품지 못하고 있는 것으로 보인다. 또한 그 논의들의 연구 내용을 넘어서서 보다 광의의 실제적 통합음악수업 모형 개발을 위한 연구가 필요한 실정이다. 이에 본 연구의 목적은 ‘사회적 통합을 위한 음악수업’의 교수·학습 실천 모형을 제시하는 것에 있으며, 그에 대한 방법으로 학생들의 다양성을 존중하는 ‘개별화 수업의 원리’를 적용하고자 한다. 이를 위해 본 연구는 통합교육의 의미를 재고하는 것에서 출발하여, 음악교육에 대한 교사의 인식 및 현황을 파악하고, 관련 문헌들의 고찰을 통해 학교 음악교육의 통합 교수·학습 실천 모형을 개발하는 것으로 그 절차를 진행하고자 한다.

2. 연구 내용

위와 같은 연구의 필요성 및 목적에 따라 본 연구에서 다룰 연구 내용은 구체적으로 다음과 같다.

- 통합교육의 의미 변화 고찰
- 개별화 수업 이론 고찰
- 통합음악수업에 관한 선행연구 고찰
- 음악 교사들의 통합음악교육에 관한 인식 조사
- 통합음악교육을 위한 교수·학습 실천 모형 가안 개발 및 검증
- 모형에 대한 전문가 의견 수렴 및 최종 모형 완성

II. 이론적 배경

1. 통합교육의 의미 변화

특수교육법에서는 통합교육을 다음과 같이 정의한다. “통합교육이란 특수교육대상자가 일반학교에서 장애유형·장애정도에 따라 차별을 받지 아니하고 또래와 함께 개개인의 교육적 요구에 적합한 교육을 받는 것을 말한다(장애인 등에 관한 특수교육법, 제2조 6항).” 통합교육의 초기 형태는 장애학생이 거주하는 지역의 학교에서 일반학생과 함께 교육받을 권리가 보장되는 ‘시간적·물리적 통합의 형태’로 시작되었으나, 시간이 지남에 따라 일반교육 환경 배치에서 나아가 일반교육과정에 의미 있게 참여하는 ‘교수·학습 측면에서의 통합’과 교사 및 또래와 안정된 상호작용을 하는 ‘사회적 통합’의 측면이 강조되고 있다(Wood, 2002). 특수교육대상자를 일반학급 환경에 배치한 형태만을 통합교육으로 정의한다면, 이는 통합교육을 오해하는 것이며 학급에 속한 모든 학습자의 상호작용과 발달을 방해할 수 있다. 실제로 이와 같은 오해는 통합교육을 공교육 제도 안에 자리하지 못하게 하는 근본적인 원인으로 작용한다(Kim, 2013). 따라서 통합음악교육의 논의에 앞서 통합교육의 변화와 진정한 통합교육의 의미를 먼저 간단하게 고찰해보고자 한다.

1960년대, 미국에서는 대규모 시설에 돌보기 힘든 장애인들을 수용하였다. 하지만 1966년, 시설에서의 장애인 인권유린이 폭로되면서 대규모 시설로부터 작은 지역사회 내 소규모 시설, 공동생활가정, 지원주거 형태로 장애인을 이동시키려는 탈수용시설화(deinstitutionalization) 운동이 일어나 장애인의 사회통합을 위한 중대한 전환이 이루어지기 시작하였다. 교육의 영역에서, 본격적인 통합교육의 시작은 1975년 ‘전장장애아교육법(All Handicapped Children Education Act)’ 제정으로부터 볼 수 있으며, 이에 포함된 용어로 ‘최소 제한 환경(least restrictive environment)’을 들 수 있다. 이 용어는 비장애학생과 지역사회 등으로부터 장애학생의 분리를 가능한 최소화한다는 것을 뜻한다. 나아가 1980년대와 1990년대에는 주류화(mainstreaming) 및 통합(inclusion)이라는 용어를 사용하면서, 장애

학생이 학교 교육 안에서 일반적인 환경에 속해있는 동안에 개별화된 특수교육을 제공하기 시작하였고, 보다 적극적으로 장애학생을 일반학급에 포함하기 시작하였다.

이와 더불어, 장애인과 아동의 교육을 위한 노력은 1989년 UN의 아동권리협약(United Nations Conventions on the Rights of the Child)과 1993년 UN의 장애인의 기회 평등에 관한 표준규범(United Nations Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities) 등으로 이어졌다(Park, 2010). 이와 같은 내용을 기반으로 스페인의 살라만카에서 1994년에 개최된 UNESCO 회의에서는 ‘특별 필요 교육의 원칙, 정책, 실천에 관한 살라만카 선언’이 발표되었다. 이 선언에서는 장애가 있는 학습자를 위한 특수교육에서 나아가 모든 학습자가 일반교육의 체제에서 차별받지 않고 동등하게 교육받을 수 있는 교육, 즉 모두를 위한 교육(Education for All)을 강조하였으며, 이는 통합교육의 의미 변화의 직접적인 계기가 되었다. 여기서 의미하는 ‘모든’ 사람은 신체 및 언어, 사회적 결함, 인종, 성별, 문화의 차이 등으로 불이익을 받는 모두를 포함한다(UNESCO, 1994). 살라만카 선언에서는 통합교육을 모든 학생을 교육하는 데 가장 효과적인 수단으로 보았으며, 이는 학습자에 대한 차별적인 태도 없이 통합된 사회를 형성하는 것을 목표로 함을 의미한다. 다시 말해, 통합교육의 궁극적인 지향은 통합된 사회의 실현으로 볼 수 있는 것이다(Hong, 2006). 여기서 말하는 “통합된 사회의 실현”이 바로 ‘사회적 통합’을 의미하는 것으로, 이는 앞서 언급한 것처럼 특별한 지원이 요구되는 대상자들과 그렇지 않은 대상자들 모두가 사회적 삶 속에서 차별과 불편을 겪지 않고 자연스럽게 통합되어 살아갈 수 있는 환경이 마련되어 있는 상태를 의미한다고 말할 수 있겠다. 다시 말해, 사회의 전반적 측면에서 모든 이들이 차별을 겪지 않고 안정되게 상호작용할 수 있는 환경의 구축을 의미하는 것이다.

이는 교육적 맥락에서도 동일하게 적용될 수 있다. 최근 학교 현장에는 특수교육대상자로 선정되지 않았지만 그에 준하는 특별한 지원이 필요한 다문화 학생, 학습부진학생과 같은 다양한 형태의 학습자가 지속적으로 증가하고 있다. 그리고 이는 통합교육이 특수교육 차원이 아닌 교육의 전반적 차원에서 다루어져야 할 내용임을 시사한다(Kang & Lim, 2021). 다시 말해, 현재 요구되는 통합교육은 수업에 참여하는 학습자를 비장애와 장애로 이분하지 않고, 개인의 다양성을 존중하면서 학교 교육의 질을 높이기 위한 노력으로 접근되어야 한다(Park, 2002). 이러한 포괄적 접근으로서의 노력은 살라만카 선언에서의 ‘모든 이를 위한 교육’의 관점과(UNESCO, 1994) 맥을 같이 한다.

정리해보면, 기존 통합교육에 관한 논의는 주로 특수교육 내에서 이루어졌으며 장애학생을 일반교육과정에 포함하는 것에 국한되었다. 하지만 통합의 의미가 모든 학습자를 포함하는 것으로 확대되면서, 교육에서 학습자 다양성에 초점을 두는 것으로 그 의미가 변화하고 있다(IBE-UNESCO, 2021). 통합교육은 학습자 다양성에 대응하는 방법을 모색

하기 위한 탐색의 과정으로, 불필요한 장벽들을 제거하고 모든 학습자의 참여 및 성취를 돕는 것으로 해석할 수 있다(Ainscow, 2005). 즉 오늘날 우리가 추구해야 할 진정한 통합 교육의 의미는 장애 학생만을 염두에 두는 것이 아닌, 수업에 참여하는 모든 학생이 배움의 과정에서 소외되지 않고 이탈하지 않도록 돕는 것에 있으며, 학습자가 지닌 다양성을 인정하는 포용의 교육이라는 의미로 정리할 수 있겠다.

2. 통합음악교육의 교수 · 학습 방법: 모형 개발의 근거

통합교육은 수업에 참여하는 모든 학생에게 질 높은 수준의 수업을 제공함으로써 모두가 소외됨 없이 의미 있는 학습 경험을 하게 하는데 그 의의가 있다. 이에 본 연구에서는 통합음악교육의 방법으로 ‘개별화’에 초점을 두고자 한다. 개별화는 영어로 “Differentiated Instruction(DI)”으로 불리는데, 번역되면서 맞춤형, 수준별 혹은 차별화라는 용어로도 혼용되지만, 본 논문에서는 ‘개별화’로 기술하고자 한다.

앞서 ‘통합교육의 의미 변화’에서 살펴보았듯이, 본 연구가 지향하는 통합수업에서 “모든 학생”은 일반학생, 다문화 학생, 경계선 지능 학생, 장애 학생 등 교실의 현장에서 만날 수 있는 모든 유형과 특징의 학생들을 포함한다. 그렇다면 이러한 모든 유형과 특징의 학생들을 포함하는 통합 음악 교수 · 학습에서는 무엇을 어떻게 개별화하는 것인가? 다시 말해, 다수의 학생이 모인 한 교실 안에서 그저 같은 시간과 공간에 있도록 하는 물리적 통합을 넘어서서, 음악수업을 어떻게 설계해야만 모두에게 의미 있는 수업이 가능할 것이며 더 나아가 진정한 사회적 통합을 이룰 수 있을 것인가? 먼저 이 질문에 대한 답을 찾는 과정으로, 개별화 지도의 창시자로 불리는 Tomlinson(2014)의 연구와 Tomlinson의 DI를 발전시켜 연구한 Gregory와 Chapman(2012)의 연구에 관해 살펴보하고자 한다.

1) Tomlinson의 개별화 대상

Tomlinson의 Differentiated Classroom(개별화 수업 혹은 개별화 교실)에 관한 저서 안에서 설명하는 개별화 수업의 요소들, 즉 교육과정에서 맞추고 변경해야 할 요소 세 가지는 학습내용(content), 학습 과정(process), 그리고 학습 결과물(product)이다(Tomlinson & Allan 2000; Tomlinson 2014). 개별화 대상으로서 이 세 가지의 내용을 살펴보면 다음과 같다.

(1) 학습내용(content)

학습내용이란 교수 · 학습에 있어서 교사가 학생들이 학습하기를 원하는 것 혹은 학생들이 스스로 학습하기를 희망하는 것을 말한다. 학습내용은 ‘Input(투입)’이라고도 표현되

는데, 이는 학습 결과로 알게 되는 사실, 이해되는 개념과 원리, 할 수 있는 기능, 그리고 이를 통해 갖추게 되는 태도를 말한다. 이들을 ‘개별화’한다는 것은 학생의 현재 수준과 상황, 흥미, 그리고 학습양식에 따라 그것을 교사가 지정해 줄 수 있다는 뜻이기도 하다. 즉 준비도, 흥미 그리고 학습양식에 부합하는 것으로 내용을 구성한다는 것에 개별화의 의미가 있다.

흥미는 학생의 현재 흥미와 필요 및 요구에 따라 교사의 조절이 요구되며, 학습양식은 시각적·청각적 학습 방법 혹은 집단 및 개인 활동 선호도 등 학생이 학습 스타일을 기준으로 개별화할 수 있다. 또한 준비도에 대한 개별화는 다음과 같이 ‘이퀄라이저’를 제시할 수 있다(Tomlinson & Allan 2000; Tomlinson 2014; Sousa & Tomlinson, 2011).

<Table 1> The equalizer: Differentiated instruction tools according to the students' readiness



Basic	Information, concepts, materials, ideas, applications	Transformational
Concrete	Expressions, concepts, applications, textbooks	Abstract
Simple	Data, research, investigation, issues, problems, skills, objectives	Complex
Smaller leaps	Application, transfer, insight	Greater leaps
Slow	Learning speed	Fast
Fewer-facets	Subject guidance direction, plan design	Multi-facets

위와 표와 같이, 학생의 학습 준비도에 따라 학습 과제, 학습자료, 교재, 목표, 지도법, 계획, 적용, 그리고 통찰 등에 대한 개별화가 이루어질 수 있고, 이는 오디오의 이퀄라이저처럼 상황에 따라 융통성 있게 조절할 수 있어야 한다.

(2) 학습 과정(process)

개별화 수업에서 학습 과정이란 학습 내용에 대한 지식이나 기능들을 적용해 볼 기회를 의미한다(Tomlinson & Allan, 2000). 이는 배운 내용을 자신의 것으로 내면화하여 소유하는 과정을 말한다. 일반적으로 학습 과정은 수업에서 활동(activity)으로도 표현되는데(Tomlinson, 2014), 투입된 학습 내용을 분석, 적용, 문제 제기, 그리고 의미 창출 등의 과정을 통해 내면화하고 적용시키는 것을 의미한다. 이 과정을 수행함에 있어서는 집단, 개인, 짝, 혹은 소그룹을 편성하여 상호작용을 계획할 수 있으며, 그 상호작용의 방법은 다양하고 차등적으로 이루어져야 한다는 점이 개별화 수업에서 중요한 점이다.

(3) 학습 결과물(product)

Tomlinson과 Allan(2000)은 양질의 학습 결과물은 교사의 관심과 생각 속에서 가능하다고 단언한다. 이들에 따르면, 우선 양질의 학습 결과물이 뜻하는 바가 무엇인지 학생들과 의견을 나누고, 소그룹 안에서 결과물에 대해 충분히 음미할 수 있도록 해야 한다. 단순히 학습의 끝에 만들어내는 수준의 것이 아니라, 진정한 학습의 결과로서 자신이 배운 지식, 기능 그리고 태도를 적용하여 확장시켜야 한다는 것이다. 이 때 주의할 점은 학생들이 성실하게 학습의 과정을 마친 후에 성취감과 성공을 경험할 수 있도록 해야 한다는 점, 그리고 과도한 활동으로 혼란을 부추겨서는 안 된다는 점이다. 학습의 결과물은 학생마다 다양한 형태로 제시될 수 있음을 알게 해야 하고, 학생들로 하여금 성찰의 시간을 갖게 하여 아이디어, 과정, 개선해야 할 점 등에 대해 함께 발표할 수 있게 해야 한다. 개선의 과정에서는 학생들의 준비도, 흥미 그리고 학습양식에 근거하여 작업할 수 있도록 도와야 한다.

2) Tomlinson의 개별화 기준

앞서 기술한 개별화 요소인 학습내용(content), 학습 과정(process), 그리고 학습 결과물(product)은 학습자에 따라 서로 다른 학습준비도(reediness), 흥미도(interest), 그리고 학습양식(leaning profile)에 따라 다르게 구성된다(Tomlinson & Allan 2000; Tomlinson 2014). 개별화의 기준과 관련한 내용을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

(1) 학습준비도(reediness)

학습준비도는 학습의 특정 영역에서 핵심 사항으로 나타난 지식, 이해, 기능에 학생이 어느 정도 숙달되었는가를 지칭한다. 나아가 Sousa & Tomlinson(2011)에 따르면, 이미 학생들이 능숙하게 해내는 수행능력을 가지고 있어도, 교사가 제시한 해당 과제가 이를 충분히 발휘할 수 있게 하는 것이 아니라면 그 과제는 의미가 없다고 한다. 또한 학생이 어느 정도 가능할 것이라고 예상했지만 실제로 그 수행력이 뒷받침 해주지 못하는 경우도 있다. 이렇게 개인마다 모두 다른 학습 준비도에 대한 교사의 관심은 개별화 수업 설계에 매우 필수적이라 할 수 있다. 하지만 Sousa & Tomlinson(2011)은 학습준비도와 학습능력(ability)이 구분되어야 한다고 했다. 더불어 이를 구분할 수 있는 것은, 학습준비도가 학습능력보다 더 가변적이라는 성장 마인드 셋이 있을 때 가능하며, 학습능력을 변화시키는 것보다 학습준비도를 보정할 수 있는 가능성이 훨씬 크다고 보아야 한다고 언급한다(Sousa & Tomlinson, 2011). 학습준비도는 학습 주제나 해당 학습이 요하는 기능

에 따라 다를 수 있기 때문이다. 따라서 교사는 학습능력을 보정하기는 어려울지라도, 학습준비도를 개선할 전략을 연구해야 할 것이다.

(2) 흥미도(interest)

흥미는 학습동기와 학습내용이 개인의 삶과 연관되어 있는 학습의 연결통로이며, 학습의 지속과도 결부된 매우 중요한 요소이다(Sousa & Tomlinson, 2011). 따라서 교사가 지정한 내용과 학생의 흥미가 일치하지 않는다면, 더 이상 학습이 일어나지 않을 수 있다. 그러므로 학생 개인별로 몰입하는 주제와 관심이 다르기에 이러한 부분을 고려하여 학습을 촉진시켜야 할 것이다. 학생의 흥미와 관련한 개별화 수업 핵심 원리는 다음과 같다. 첫째, 흥미는 뇌의 주의체제를 동원해 인지적 참여를 촉진한다. 둘째, 학생들끼리 서로 공통의 흥미도 있고 다른 흥미도 있음을 고려한다. 셋째, 교육과정과 수업의 맥락을 고려하면서 학생의 흥미를 잘 이끌어내면 수업에 몰입할 가능성이 더 커진다. 넷째, 학생의 흥미와 더불어 핵심 지식, 이해, 기능도 고려해야 한다. 다섯째, 학생들의 관심과 주의가 그 안에서 일어나도록 해야 한다(Sousa & Tomlinson, 2011).

(3) 학습양식(learning profile)

Tomlinson과 Allan(2000)에 의한 학습양식(learning profile)은 학습에 대한 4가지 접근 방식으로 설명된다. 즉 ‘어떻게 학습하는가’, ‘어떻게 생각하는가’, ‘어떻게 정보처리하는가’, ‘어떻게 기억하고 이용하는가’이다. 이러한 측면에는 문화적 배경, 다중지능, 성별 등이 영향을 끼친다. 참고로, Gardner(2006)와 Sadler-Smith(2001)는 학습양식을 ‘인지 양식과 학습 전략’으로 구분하여 이해하는 것이 바람직하다고 말한다(Sousa & Tomlinson, 2011, Requoted from p. 264).

인지 양식은 정보를 조직하고 처리하는 방식에서의 일관된 개인차로서, 이는 시간이 지나도 안정적이고 자동적이며, 지능과는 무관하다고 본다. 한편, 학습 전략은 많은 외적인 요인들과 인지 양식 사이의 접점을 지칭한다(Rayner & Riding, 1997; Sousa & Tomlinson, 2011, Requoted from p. 265).

또한 Sousa & Tomlinson(2011)은 학습양식에 대해 사전조사가 필요함을 말한다. 예컨대, 단독학습을 선호하는지 협동학습을 선호하는지, 경쟁적 환경을 선호하는지 활동적 학습을 선호하는지, 구체적 정보를 추구하는지 추상적 의미를 추구하는지, 글쓰기나 다른 표현을 선호하는지 등이다.

3) Gregory와 Chapman의 개별화 수업 전략

Gregory와 Chapman(2012)은 *Differentiated Instructional Strategies*라는 저서를 통해, 더 이상 한 가지 전략으로는 모두를 위한 수업을 할 수 없다고 하였다. 이들은 학습환경, 학습자, 평가, 수업의 실제, 그리고 교육과정을 포함한 다양한 개념들을 소개하였고, 무엇보다 이와 관련해서는 현장 적합성을 많이 고려하여 설명하고 있다.

이들의 연구에서는 Tomlinson(2014)의 개별화 수업(DI)과도 접점이 있는데, 즉 내용, 평가, 수행, 수업전략의 개별화에 대해 설명한다. 여기서 주목할 점은 개별화에 대한 이유를 다음과 같이 정리한 점이다(Gregory & Chapman, 2012, pp. 32-33). 첫째, 국가, 시, 도가 설정한 기준을 충족해야 한다. 둘째, 더 이상 뒤쳐진 학생들을 방치할 수 없다. 셋째, 다문화 학생이 증가하고 있다. 넷째, 학습 선호와 다중지능에 대해 서로 다른 강점을 가지고 있다. 다섯째, 학습 과정, 사회적 상호작용, 도전의 중요성에 대한 연구들이 증가하고 있다. 여섯째, 급속한 사회적 변화, 테크놀로지의 변화가 일어나고 있다.

이러한 이유를 바탕으로, Gregory와 Chapman(2012)은 학생의 다양성을 파악한 다양한 수업 전략을 계획해야 함을 강조한다. 이를 통해 통합환경에서 모든 학생들이 만족하는 학습 분위기를 조성해야 한다는 것이다. 나아가 Gregory와 Chapman(2012)은 6단계에 이르는 개별화 수업 설계를 다음과 같은 요소와 과정으로 설명한다.

- 1단계 성취기준 및 필수 질문: 무엇을 가르칠지를 정하고, 학습과정 동안 계속 고민할 수 있는 필수 질문을 개발하라
- 2단계 내용 및 기능: 지식, 이해, 기능을 포함하는 내용을 확인하라
- 3단계 활성화(동기부여 및 사전평가): 현재 무엇을 알고 있으며, 다음에 무엇을 학습해야 하는지 결정하라
- 4단계 지식습득(교수 · 학습방법): 새로운 내용을 어떻게 습득하게 할 것인지 결정하라
- 5단계 적용 및 조절(집단 편성): 새로 배운 내용에 대해 적용하게 하고, 다양한 수준의 도전의식을 제공하라
- 6단계 평가: 학생이 습득한 내용을 시연할 수 있는 방법을 모색하라

Tomlinson(2014) 및 Gregory & Chapman(2012)의 연구에서도 알 수 있듯이, 개별화 수업(DI)은 학습자의 특성을 고려한 수업 설계를 추구한다는 점에서는 특수교육 환경에서의 개별화 교육 계획, 즉 Individual Education Plan(IEP)과 유사하다(Hwang, 2004). 하지만 Tomlinson(2014)의 개별화 수업을 기반으로 한 본 연구에서는 사회적 통합을 위한 수업의 한 방법으로 개별화 수업(DI)을 ‘다양성의 추구’라는 맥락에서 보다 적극적으로 해석하고

적용하여 설계한다. 다시 말해, 본 연구에서는 한 학급 내에서의 사회적 통합을 기대하면서, 보다 포괄적 진술로 제시되는 학습목표를 설정하고 있으며, 다양한 학습자 특성에 따라 이 학습목표를 다양한 스펙트럼으로 해석한다. 이를 통해 성취기준과 학습목표의 유연한 적용을 의도하며, 학습 성취의 다양성까지도 기대한다.

3. 관련 선행연구

앞서 제시된 Tomlinson(2014)의 연구 및 Gregory와 Chapman(2012)의 연구는 개별화 수업을 위한 통합교육의 교육과정적 접근을 다루는 것이라 할 수 있다. 이들의 연구와 더불어 통합교육과 관련한 국내외 선행연구를 살펴보면, 크게 ‘통합교육에 관한 관련자들의 인식에 관한 연구’와 ‘통합학급에서의 음악수업 방안’을 논의한 연구로 나누어 볼 수 있다. 이와 관련한 선행연구들을 간략히 살펴보면 다음과 같다.

1) 통합교육에 관한 인식 연구

황인선과 임정원(Hwang & Lim, 2019)은 “통합학급 중학생에게 들은 통합교육 경험과 그 의미”라는 연구에서 학생들의 관점을 고찰함으로써 통합교육의 방향을 모색하였다. 중학교 환경에서의 통합교육 내실화를 위해서는 장애에 대한 의료적 관점을 벗어나 사회적 모델 관점에서 생태학적 접근을 통한 인식개선 노력이 필요하며, 급변하는 중학생의 심리정서적 상태와 발달단계적 특성을 고려하여 보다 역동적인 통합교육 프로그램을 제공할 필요가 있고, 비학업적 시간을 활용하여 비장애학생과 특수교육대상 학생이 소통할 수 있는 통합교육 프로그램을 더 많이 제공해야 한다는 점을 연구결과로 도출하였다.

승윤희(Seung, 2012)는 “서울시 초등학교 통합교육 실태 및 특수/통합학급 교사들의 의견 조사 - 통합학급 음악교육 연구를 위한 기초 자료”라는 연구에서 서울시 초등학교 통합교육의 실태 및 특수/통합학급 교사들의 의견을 조사하였고, 이를 근거로 장애학생이 통합된 음악교육 연구의 진전을 위한 방안과 바람직한 통합학급 음악교육 방향 등의 기초 자료를 제시하였다.

더불어 김희선과 김재철(Kim & Kim, 2021)은 “통합학급 음악교사의 장애학생 음악교육에 대한 인식 및 수업 실태 분석”이라는 연구를 수행함으로써 통합학급 음악교사의 장애학생 음악교육에 대한 인식과 수업실태를 분석하여 통합학급 음악수업의 문제점이 무엇인지 알아내고 통합학급 음악수업의 개선방안을 제시하고자 하였다. 특히, 통합학급 음악수업에서 나타나는 문제점으로 장애 학생의 문제 행동으로 인한 수업 방해, 장애 정도의 편차로 인한 지도의 어려움, 학습 매체와 교구의 부족, 장애 학생의 낮은 음악

수행 수준 등이 있음을 제시하였다.

또한 Hoffmann, Närhi, Savolainen, & Schwab(2021)은 “Classroom behavioural climate in inclusive education - a study on secondary students’ perceptions”의 연구에서 통합학급에서의 교실 행동 환경(Classroom behavioural climate, CBC)을 83명의 특수교육 학생이 있는 중학교의 학생들 650명을 대상으로 설문하였다. 연구 결과에서는 사회적 통합, 정서적 경험, 교사 지원 및 보살핌이 교실 행동 환경(CBC)에 영향을 주는 것으로 나타났다.

더불어 Cumming, H.(2021)는 “Teachers’ perceptions of inclusive education in Nova Scotia”의 연구에서 캐나다의 노바 스코티아 지방의 초등학교 교사들을 대상으로 통합교육에 대한 인식을 조사하였다. 이 연구 결과에서는, 공립학교에서 통합교육이 모든 학생을 위한 교육임을 인지하면서도 실제로는 부가적인 교육 방침으로 이해하고 있다는 점이 부각되고 있다.

2) 통합학급에서의 음악수업 방안 연구

승윤희(Seung, 2014)는 “장애학생의 교육적 통합을 위한 통합학급의 음악수업 연구”에서 장애학생의 교육적 통합을 위한 보편적 음악학습 설계(UDL) 원리를 제시하고 그 적용 방안을 제시하였다. 이 연구는 UDL의 원리를 음악교육에 접목하여 제시하였다는 점에서 의의가 있다.

더불어 김지은(Kim, 2021a)은 “통합학급 음악 수업을 위한 동료지원학습의 개발 방안”이라는 연구에서 동료지원학습(PAL)을 제시하고 있는데, 여기서 말하는 동료지원학습(PAL)은 통합학급 음악수업에서 학생들이 서로의 개별성을 수용하면서 함께 학습하는 방법을 찾아가는 기회를 제공할 수 있는 학습 방법을 말한다. 이 연구에서는 특히 장애 유형, 일반 학생과 장애 학생의 비율 등에 따라 상호적 동료 교수 방안과 협동학습 방안을 제안하였다.

또한 김은애(Kim, 2020)는 “장애-비장애 아동의 사회적 통합을 위한 사회정서학습(SEL) 기반 음악활동 프로그램 개발”이라는 연구에서 장애-비장애 아동 간의 사회적 통합을 기대하며 사회정서학습(SEL)을 기반으로 프로그램의 내용을 구성하였다. 다만 장애 유형을 정도 및 중증도 지적장애로만 설정하여 다른 장애 유형을 고려하지 못한 점과 수업 시연에서 제한된 악기 사용 등을 제한점으로 둔 것은 보다 확장된 연구의 필요성을 환기한다.

마지막으로, Darrow와 Adamek(2018)은 “Instructional Strategies for the Inclusive Music Classroom”이라는 연구에서 통합음악수업 방안으로 보편적 설계(UDL)와 개별화 수업(DI)을 통합수업의 전략으로 제시하고 있다. 특히 학생에 관한 정보를 “강점, 한계(장애), 학

습 태도, 해당 학생을 위한 교수전략”으로 구성하여 제시하고 있으며, 더불어 다양한 능력을 가진 학생들의 욕구를 충족할 수 있는 모종의 교수 접근들을 포괄할 수 있는 보편적 설계와 개별화 수업의 원리를 제시하고 있다.

위와 같은 관련 선행연구들을 살펴본 결과, 현재 시점에서 학교에서 이루어지는 통합 음악수업에 관한 실태 및 교사 인식에 관한 전반적이고도 추가적인 설문조사를 실시할 필요가 있음을 파악하였다. 그리고 설문조사 및 FGI를 바탕으로 통합음악수업에서 요구되는 사항을 구체적으로 파악하고 실제적인 교수·학습 실천 모형 개발에 반영될 수 있도록 연구의 방향을 설정할 필요가 있음을 파악할 수 있었다. 궁극적으로 연구자들은 설문조사의 분석 결과를 바탕으로 통합 교수·학습 실천 모형 가안을 개발하고 수정해 나가으로써 통합음악교육을 위한 유의미한 교수·학습 실천 모형을 개발해 나가고자 한다.

Ⅲ. 연구방법

본 연구를 수행하기 위해 전체적인 방향 설정을 위한 문헌연구를 실시하여 통합교육의 의미, 방향 등을 고찰하였고, 이를 바탕으로 양적연구인 설문조사, 질적연구인 초점집단면접(FGI: focus group interview)을 활용하는 혼합연구설계(mixed design)의 방법을 활용하였다.

설문조사는 김성애(Kim, 2013)에서 제시한 인적요소, 물리적 요소, 교육과정 요소, 행정적 요소, 제도적 요소를 참고 및 재구성하여 서술 응답과 리커트 척도로 30문항을 구성하였다. 문항 내용은 통합교육의 정의 및 필요성을 비롯하여 통합음악수업 계획 및 수행과 관련된 내용을 중심으로 이루어졌고, 문항에 대해 중등 음악교사 2인을 통해 현장적합성을 검토하면서 의견에 따라 수정하여 설문을 실시하였다. 문항의 일부는 다음과 같다.

<Table 2> Sample questions for survey

Factor	Item
Teachers/ students	How do you define inclusive education?
	Do you think that inclusive education is necessary for students with various characteristics, such as special education students, multicultural students, and slow learners?
	How difficult is it to practice inclusive education in music class? Please briefly describe the reason.

<Table 2> Continued

Factor	Item
Curriculum	Do you present various materials and differential tasks that meet students' cognitive levels and needs for inclusive music classes?
	What is the easiest(or most difficult) area to plan and carry out inclusive music classes?
	Do you diversify the evaluation contents and standards for inclusive music classes?
Facility/ administration	Do you provide textbooks(or teaching tools) and technologies that consider the various characteristics of learners in inclusive music classes?
	What are the administrative factors for creating an inclusive music educational environment that is beneficial to all students?

2022년 8월 23일부터 9월 14일까지 구글폼(Google forms)을 이용한 온라인 설문조사를 실시하였으며, 최종적으로 전국 중등학교 음악교사 72명의 응답지를 수합하였다.

연구자들은 설문조사의 분석 결과를 바탕으로 통합음악교육을 위한 교수·학습 실천 모형 가안을 개발하였고, 개발된 모형 가안에 대해 2022년 10월 14일 전문가 4인을 대상으로 FGI를 실시하였다. 참여한 전문가들은 중등음악교사로서 5년에서 20년의 교육경력을 가지고 있으며, 모두 통합음악수업 경험이 있는 대상자들로 구성하였다. 전문가들의 주요 특징은 다음과 같다.

<Table 3> Characteristics of experts

Experts	Career			Participation	
	Position in charge	Teaching career (year)	Teaching experience in inclusive class	FGI	Written review
A	Vice Principal (music major)	20	■	■	■
B	Secondary school music teacher	20	■	■	
C	Secondary school music teacher	10	■	■	
D	Secondary school music teacher	5	■	■	■

FGI에서는 김태기(Kim, 2021b)의 연구와 최효선, 남창우, 강이화, 이지경(Choi et al, 2020)의 연구에 제시된 문항 중 성격이 중복된 것은 제외하고 ‘모형의 타당화 요소’와 ‘통합음악수업의 실천 요소’로 나누어 의견을 수렴하였다. ‘모형의 타당화 요소’의 하위 요소로 설명력, 적용가능성을 설정하여 검증하고, ‘통합음악수업의 실천 요소’의 하위요

소로는 다양성 존중, 개별적 의미 추구, 응집성과 사회적 통합의 확대 기대, 테크놀로지매체 활용(보조 공학적 도구)을 설정하여 검증하였다. 이후, FGI를 통해 수정된 모형에 대해서면 검토를 실시하여 적합성 및 타당도를 검증받았고, 종합적인 의견을 수렴하여, 2차 수정 절차 과정을 통해 통합음악수업의 최종 모형을 제시하였다.

IV. 교수·학습 실천을 위한 통합음악교육 모형 개발

1. 모형의 내용

‘모형의 내용’ 절에서는 본 연구가 개발하는 모형의 요소들이 어떤 근거로 포함되었는지를 설명한다. 통합음악교육을 위한 교수·학습 실천 모형을 개발하기 위해, 우선 본 연구는 중등음악교사 72명을 대상으로 한 설문조사를 거쳐 통합음악교육에 대한 현황과 인식을 조사하였다.

1) 설문조사 결과에 의한 요소

모형 개발에 반영할 설문의 질문과 그에 대한 분석 결과를 표로 제시하면 다음과 같고, 이러한 내용들을 바탕으로 모형을 구성하였다. 반영된 핵심 내용은 수업 난이도 조절, 수업 자료의 다양성, 차등적 과제 제시, 평가의 다양성 조절, 전체 및 그룹 활동, 영역 통합 활동(가창, 기악, 창작, 감상의 영역간 통합) 등이다. 아래의 표는 위와 같은 핵심 내용들 가운데 몇 가지 예시를 제시하고 있다.

<Table 4> Presenting various materials and differential tasks according to cognitive level and needs

Detailed answer	Factor applied to the model
- Considering role assignment in team projects - Assigning individual projects according to the student level - Providing feedback - Providing learning materials and scores suitable for the level - Presenting a variety of musical activities	• Assignments for total, small groups, and individual • Diversification of teaching and learning materials

<Table 5> Recognition of teaching and learning according to the musical area

Musical area	Positive	Negative	Factor applied to the model
Singing	- Not much skills required - Various options for selecting songs	- Difficulty in singing in the correct pitch - Difficulty in vocalizing	• Activities replacing singing as instruments, and vice versa • a learning and teaching coverage that is not significantly affected by prior learning • Presenting a variety of music genre • Transferring musical activities to various musical expressions • Enhancing learning efficiency and interaction through group organization
Playing instruments	- Presenting different assignments according to the level - Using a relatively easy instrument	- Each student has different physical conditions. - Having one's own learning curves to learn instruments. - There is a large gap between students who have prior learning and those who have not.	
Creating music	- Wide range of selection - Applying creative activities by group - Possibility of convergence approach - Possibility of the various musical expressions	- Difficulty in creating because of music theories - devising simple forms and creation requirements represented by other symbols (e.g., picture scores and diagram scores, etc.) - Difficulty in writing using a pen - Body movement, ideas, expressiveness, thinking ability, and cooperative spirit are all required. - Lack of understanding of the activities - Students' psychological burden	
Appreciating music	- After listenig to music, there are many ways to express feeling freely, such as writing and drawing. - Taking less time in providing individual feedback	- Difficulty in understanding the form, genre, and social context of music - Difficulty in listening to music carefully - Limited materials - Difficulty in expressing one's thoughts in writing	

<Table 6> Evaluation method

Ranking	Method	Respondent N/%	Factor applied to the model
1	Extension of test time	40/55.6%	• Establishing the best evaluation environment to present and verify learning outcomes
2	Providing a separate testing place	32/44.4%	
3	Oral examination	21/29.2%	
4	Assistive devices(touchpad, laptop etc.)	17/23.6%	
5	Native language support	3/4.2%	

2) DI 이론에 근거한 요소

Tomlinson(2014)에 의한 개별화 요소로는 교육내용, 교육과정, 결과 산출물, 그리고 정서 및 환경이다. 그리고 Gregory와 Chapman(2012)에 따라, 이 요소들을 세분화 해보면, 교육내용은 성취기준으로 해석할 수 있으며 여기에는 성취기준에 도달하기 위한 필수질문이 포함된다. 이때, 수업에서 제공되는 성취기준은 그 성취기준에 대한 해석의 스펙트럼 범주가 다양해질 것을 의도하며, 그에 따라 교육내용으로서 수업의 내용과 방법이 개별화된다는 점이 본 연구에서 제안하는 개별화 수업의 핵심이다. 또한 이 교육내용이라는 것은 사실, 개념, 원리, 기능으로 세분화될 수 있다. Tomlinson(2014)의 교육과정은 Gregory와 Chapman(2012)에 의해 다양한 형태의 조구성을 포함한 다양한 교수·학습 전략 등으로 제시되고 있으며, 이는 지식습득에 해당된다.

Tomlinson(2014)에 의한 개별화 기준인 학생의 흥미도, 준비도, 그리고 학습양식은 Gregory와 Chapman(2012)이 제시한 활성화 단계에서 사전평가를 통해 이루어질 수 있다. 더불어 조절과 적용 과정은 학습과정의 일부로서, 습득한 내용을 반복적으로 적용 및 응용할 수 있도록, 이를 위한 집단 편성에 대한 결정을 요구한다. 마지막으로 학습 내용에 대한 평가는 학습 결과에 대한 시연을 각 학생의 특징에 부합하여 다양화할 수 있는 방법으로 제시될 것이다.

<Table 7> Differentiated instruction design elements

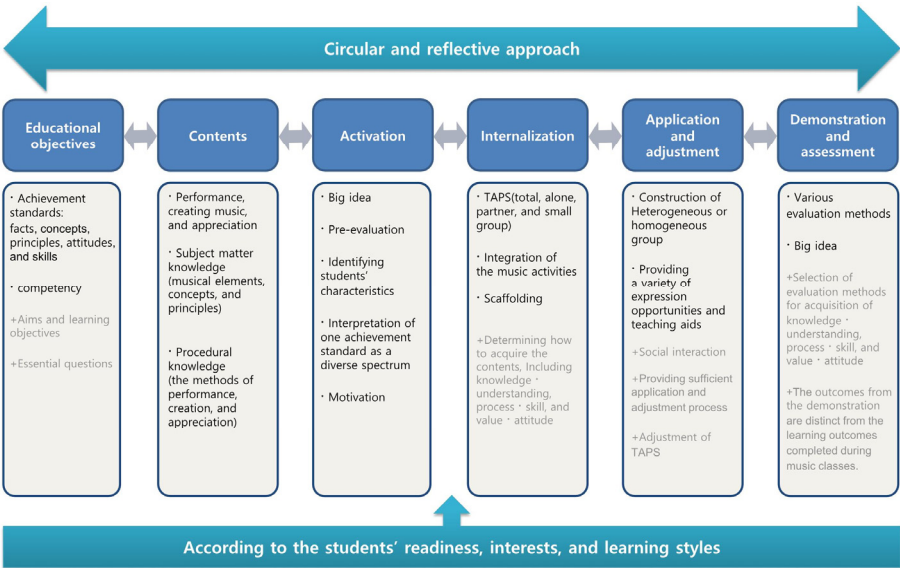
Tomlinson(2014)		Gregory & Chapman(2012)
according to the students' readiness, interests, learning styles	Contents (fact, concept, principle, skill)	Educational objectives
		Contents and skills
		Activation(pre-evaluation and motivation)
	Process	Acquirement of knowledge
	Learning environment	Adjustment and application
	Product	Assessment

2. 모형의 구조

1) 모형 가안 개발

초기 모형 가안을 개발하는 과정에서 연구자들은 문헌과 설문 조사를 통해 추출된 위의 요소들을 아래 모형과 같이 그림과 표로 제시하고자 하였다. 전체 그림의 상단에는

교육목표, 내용, 활성화, 내면화, 조절과 적용, 그리고 평가의 6단계가 제시되었고, 이들은 반복·순환적 접근으로 필요에 따라 전 단계로 돌아와 다시 조율할 수 있도록 순환성찰적 접근을 의도하였다. 또한 각 단계마다 중점을 두어야 하는 핵심 하위요소를 4-5개로 제시했으며, 이에 대한 세부 내용은 현장에서 적용할 때 참고할 수 있도록 하였다.



[Figure 1] Inclusive music class design model (draft version)

<Table 8> Details of the inclusive music class design model (draft version)

Section	Factor	Detail to apply
Educational objectives	Achievement standards	Achievement standards include elements of facts, concepts, principles, attitudes, and skills about learning content.
	Competency	Expectations for competence that can be developed through an inclusive music class
Contents	Performance, creating music, and appreciation	Performance(singing, playing instruments), creation, and appreciation are the contents of the 2022 revised national curriculum. Depending on the purpose of the inclusive class, these contents can be applied and adjusted for the practice of various musical expression activities.
	Subject matter knowledge	Differential design for musical elements, concepts, principles
	Procedural knowledge	Differential design for the methods of performance, creation, and appreciation

<Table 8> Continued

Section	Factor	Detail to apply
Activation	Big Idea	General knowledge that students acquire as a result of learning
	Pre-evaluation	It identifies the difference between the achievement standards and the current level of students, and later it can be used as information based on the design of musical internalization, application, adjustment, and assessment(evaluation).
	Identifying students' characteristics	Identification of readiness, interests, and learning styles: application of the questionnaire suggested by Gregory & Chapman
	Interpretation of one achievement standard as a diverse spectrum	Even if there is only one achievement standard for all students in a class, it is interpreted into various categories and organized into individualized objects that meet the conditions of each student(diverse spectrum).
	Motivation	Motivation suitable for the achievement standards: contents that involve the real life and interest of students
Internalization	TAPS	In the inclusive class, social interaction is pursued along with individualization, and according to the task(project) total group (Total), individual(Alone), partner activity(Partner), and small group(Small group) activities are carried out.
	Integration of the music activities	Performance, appreciation, creation
	Scaffolding	According to the students' readiness, interests, and learning styles
Application and adjustment	Construction of Heterogeneous or homogeneous group	Seeking the social interaction: organizing into groups or pairs that are heterogeneous or homogenous in readiness, interests, and learning styles
	Providing a variety of expression opportunities and teaching aids	Offering various genres and levels of music, sound sources, differentiated learning materials and teaching aids
Demonstration and assessment	Various evaluation methods	Content diversification, educational technology diversification
	Big idea	General knowledge that students acquire as a result of learning. Through the evaluation, it is possible to check how big ideas are expressed.

2) 모형 1차 수정

위와 같이 개발된 모형 가안에 대해 전문가 4인으로 구성된 FGI를 실시하였다. 이 과정에서 면담 내용을 모두 전사하여 분석하였고, 다음과 같은 전문가 의견을 바탕으로 모형을 수정하였다.

<Table 9> Major reviews on model description and applicability of the model

Section	Experts' review	Revision in model
Term	- The educational objectives is a term that encompasses the entire music subject. - The internalization should eventually lead to problem solving with musical competences Musical internalization is achieved through the demonstration and presentation. - The terminology of the part corresponding to 'acquisition of knowledge' should be modified more appropriately. - It is necessary to think about the term other than internalization.	• Revised the educational objectives as learning objectives • Revised the internalization as learning process • Revised the demonstration and assessment with assessment and internalization • Positioned the knowledge acquisition in learning process
Stage	- Understanding the overall environment should be prioritized over learning goals. - Considering the principle of DI the implementation of the steps requires a hierarchical and cyclical approach, which is suggested as such.	• Added a stage called 'exploration of learning environment' at the beginning of the model • Positioned the musical internalization in the evaluation stage
Sub-factor	- In an inclusive environment, it may be necessary to set the learning goal in a more comprehensively larger concept. - It would be nice if the evaluation stage is clearly stated. - In order to pursue the students' diversity and individuality, various methods to internalize the achievement standards should be presented.	• Expressed the comprehensive goals in the stage of 'set learning objectives.' Stated the evaluation stage as 'assessment and internalization' • Added assessment of various musical competencies as sub-factors in the assessment and internalization stage

FGI의 구체적 내용은 다음과 같다. 통합음악수업의 실천적 요소와 관련해서는 학습자의 개별성을 존중하고, 평가 방법의 다양성 확보와 학생의 특성에 따라 체화된 학습에 대한 서로 다른 가치를 부여해야 한다는 의견이 있었다. 다시 말해, 학습자의 다양성 및 개별성 존중 측면에서 학생들이 내면화하는 가치가 모두 다르다는 것이 전제되어야 한다고 하였고, 이는 음악적 역량을 목표로 하거나 통합음악수업을 통해 얻어지는 그 이면의 가치를 평가하는 것과 관련될 수 있다고 언급하였다. 또한 학생부 종합전형, 수시 전형 등의 중요성이 더욱 강화되는 시점에서 학생 간 상호작용 등에 대한 부분, 개인의 음악적 성장에 대한 부분에 대한 평가가 중요하고, 통합수업 후에 함양된 6가지 역량에 대한 평가 기록도 수반되어야 한다고 강조하였다.

또한 사회적 통합의 확대 기대 측면에서 공동체, 리더쉽 등과 같은 가치의 중요성에 대해서도 교사가 계속해서 지도해야 하고, 이 부분에 대해서도 교사와 학생이 잘 소통해야 한다고 언급하였다. 그리고 테크놀로지 매체 활용(보조 공학적 도구) 측면에서 다양한

교구 및 보조 공학적 도구를 사용함에 있어서 기술적 활용이 잘 될 수 있다고 본다는 의견도 있었다.

전체적으로 모형의 단계가 위계적으로 진행되지만, 순환적으로 접근할 수 있다는 점을 긍정적으로 평가하였으며, ‘모두를 위한 교육’을 추구하는 차기 교육과정의 철학과도 맞물려 시기적으로 매우 필요한 연구라는 점에서 연구의 의의가 있다고 하였다. 마지막으로 위 내용을 더욱 간결하게 표현하여 모형의 가독성을 높이는 디자인에 대한 고려가 필요하다는 의견도 제시되었다.

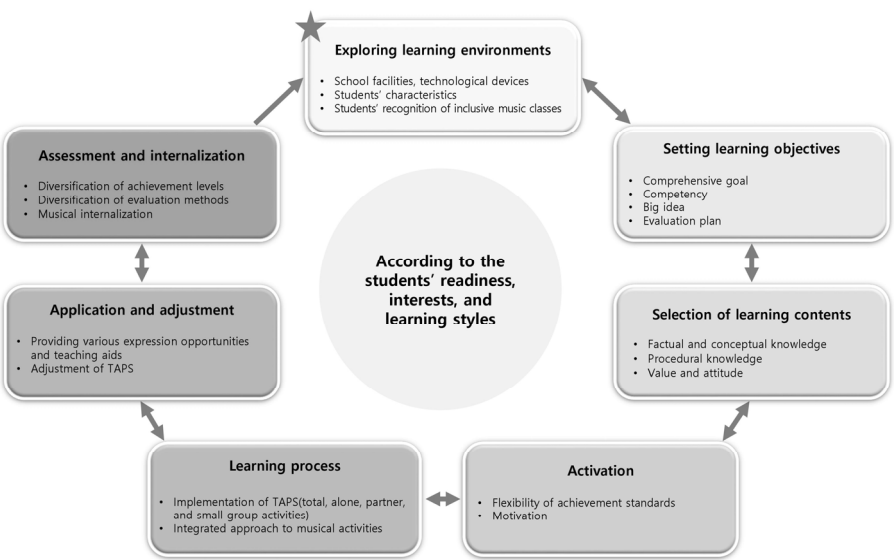
3) 모형 2차 수정

위와 같은 내용을 근거로 모형을 수정한 후, 다시 두 명의 전문가에게 서면 검토 과정을 거쳐 수정된 모형에 대한 전반적인 의견을 요청하였다. 전문가들의 의견은 크게 모형의 용어 및 하위요소, 그리고 세부 내용과 관련된 내용에 관한 것들이었다. 구체적 내용은 다음과 같다.

첫째, 모형의 용어 및 하위요소 부분이다. ‘학습내용 설정’보다는 ‘학습내용 선정’이 더 적합하다는 의견을 수렴하였다. 또한 학습내용을 선정할 때 각각의 내용에 따라 학습과정의 TAPS를 어떤 형태로 구성할지가 마련되어 있어야 한다는 의견이 있었다. 이에 하위요소를 학습과정에서는 ‘TAPS 실행’으로, 조절과 적용 단계에서는 ‘TAPS 조절’로 수정하였다. 또한 ‘하나의 성취기준을 다양한 스펙트럼으로 해석’ 부분에 대해 조금 더 부가적인 설명이 필요할 것이라는 의견에 따라 이를 ‘성취기준의 유연화’로 수정하고, 세부 내용도 ‘설정된 학습목표와 학생의 현재 수준의 차이 파악하여 성취기준을 유연화함으로써 한 가지 성취기준을 다양한 스펙트럼으로 해석함’으로 수정하였다.

둘째, 모형의 하위 요소에 대한 세부 내용과 관련된 부분이다. ‘학습목표 설정의 핵심 아이디어 진술’에서 핵심아이디어(사실, 기능, 가치, 태도)의 ‘사실’ 부분이 지식·이해인지, 개념인지 명확하지 않다는 의견이 있어 이를 ‘지식·이해’로 변경하였다. 더불어 ‘기능’은 ‘과정·기능’으로 ‘가치, 태도’는 ‘가치·태도’로 수정하였다. ‘적용 및 조절에서의 ‘다양한 표현 기회 도구를 함께 제시’에서 도구라는 용어가 적절치 않다는 전문가 의견에 따라 ‘다양한 표현 기회 및 교구를 함께 제시’로 변경하였다. ‘평가 및 내면화’ 단계의 ‘평가 방법의 내용 및 공학적 다양화’라는 표현의 의미전달이 잘되지 않아, ‘평가 방법 및 공학적 지원 다양화’로 수정하였다. 또한 같은 단계의 ‘학생마다의 개별적 가치와 음악적 역량 기대’ 부분에서 음악의 내적역량 성장과 음악의 외적역량 차이를 구별하는 것에 대한 의견이 있어 ‘학생마다의 기대되는 음악적 역량 및 음악외적 역량을 기대함’으로 그 의견을 수용하였다.

서면 검토 과정 거친 후, 완성된 최종 모형은 다음과 같다.



This model is a circular and reflective approach, and the <Exploration of learning environment> is the starting stage of this model.

[Figure 2] Stage and sub-factors of inclusive music class design model (final version)

<Table 10> Details of the inclusive music class design model (final version)

Stage	Sub-factor	Detail
Exploring learning environments	School facilities	Identifying all conditions, such as school music facilities, accessibility, technological devices, and assistant teachers, etc.
	Students	Consideration of students' characteristics(musical experiences, interests, learning styles, cultural backgrounds, types of disability, etc.), recognition of inclusive classes, and TAPS
Setting learning objectives	Comprehensive goal	In the inclusive music class, the comprehensive goals in a larger framework, such as the achievement standards presented in the curriculum, are more suitable.
	Competency	Expected competencies cultivated through the learning process
	Big idea	Statements about the internalized educational values(knowledge · understanding, process · skill, attitude)
	Evaluation plan	Establishment of evaluation plan is required at the stage of setting objectives.

<Table 10> Continued

Stage	Sub-factor	Detail
Selection of learning contents	Factual and conceptual knowledge	Musical elements, concepts and principles
	Procedural knowledge	Required knowledge in skills and methods for performance, creation, and appreciation
	Value and attitude	Values and attitudes internalized through the learning process
Activation	Flexibility of achievement standards	By identifying the difference between the learning goal and the student's current level, one achievement standard can be interpreted in various spectrum with flexibility of the achievement standard.
	Motivation	Motivation based on the students' interests and needs considering the students' real life.
Learning process	Implementation of TAPS	Total, alone, partner, and small group activities. Pursuing social interaction in the inclusive class. Organizing into groups or pairs that are heterogeneous or homogenous in readiness, interests, and learning styles. Providing individual activities as needed.
	Integrated approach to musical activities	Considering the students' diversity and the musical contents, an integrated approach to performance, appreciation, and creation is also possible.
Application and adjustment	Providing various expression opportunities and teaching aids	Various expression methods and teaching aids are presented so that the newly learned musical contents can be adequately adjusted and applied.
	Adjustment of TAPS	Reviewing TAPS in the learning process, and revising and improving if necessary.
Assessment and internalization	Diversification of achievement levels	Providing various achievement levels for achievement standards
	Diversification of evaluation methods	Pursuing diversity of students through various evaluation methods and technological supports
	Musical internalization	Expected musical and extra-musical competencies within each student, which are internalized after completing the learning

3. 모형의 활용

위와 같이 설계된 모형을 현장에서 활용할 때의 적용점을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 학교 제반 환경에 대한 파악은 수업 설계의 시작이다. 음악실로의 접근이 용이한지, 다양한 음악 교구들이 구비되어있는지, 다문화 학생을 위한 이중 언어 교사가 배치 가능한지 등에 대한 파악 등이 그 예이다. 수업에 참여하는 학생에 대한 체크리스트를 만들어 활용할 수 있는데, 여기서는 이전의 음악적 경험, 음악에 대한 흥미, 그리고 학습

양식, 문화적 배경, 장애 유형 등을 파악할 수 있다. 또한 다양한 특성의 학생들과 함께 학습하는 통합 환경에 대해 학생이 어떤 인식을 가지고 있는지, 공동체에 대한 인식, 리더십 역량은 어떻게 되는지 등에 대한 파악은 이후 학습 과정, 조절과 적용 과정에서 집단 편성에 활용할 자료가 될 것이다.

둘째, 일반적인 수업에서 학습목표를 매우 구체적으로 설계하는 것과 달리, 본 모형의 통합 환경에서는 학습목표를 보다 포괄적으로 제시하는 것을 제안하는데, 이는 학습과정에서 다루어지는 성취기준을 보다 유연하게 해석하기 위한 여지를 주기 위함이다. 즉 한 학급의 모든 학생이 향하고 있는 학습목표는 하나일지라도, 해당 학습목표를 다양한 하위 범주로 해석하여, 각 학생의 조건에 맞게 유연화하여 하나의 성취기준을 다양한 스펙트럼으로 해석한다는 것이다. 이에 본 모형에서는 학습목표를 교육과정의 성취기준 정도로 포괄적으로 설정하고, 학습내용 설정과 활성화의 단계에서 해당 성취기준을 학생의 개별적 특성에 맞게 더 세밀하고 다양하게 재해석할 것을 의도하고 있다. 가령, 학습목표를 “다양한 주법과 표현 기법을 활용하여 노래나 악기로 개성 있게 연주한다”로 설정했다면, 이를 다양한 범주로 해석하여 “1. 자신이 원하는 음악 표현 방법(목소리, 가락악기 등)을 선택하여 풍부한 소리로 개성 있게 연주한다. 2. 자신의 연주를 향상하기 위해 그룹 안에서 주도적으로 연습한다.” 등으로 성취기준을 유연화할 수 있다. 이를 통해, 한 교실 혹은 공동체가 포괄적인 공동의 목표를 향한 모종의 학습과정을 경험함과 동시에, 수업에서 정한 학습목표에 이르는 ‘수행 과정상의 다양성’까지도 경험할 수 있을 것이다.

셋째, 기대역량에 대한 설정은 학생에게 내면화되는 가치를 염두에 두어 고려할 수 있다. 학생마다 그 특성에 맞게 통합음악수업을 통해 내면화할 수 있는 가치가 다를 것이다. 음악적 능력의 발달을 기대할 수 있는 학생도 있고, 리더십이나 공동체에서의 상호작용에 가치를 두는 학생도 있을 수 있다. 기대역량이라는 것은 학생들이 학습 후에 함양하거나 체화할 것으로 예상할 수 있는 가치로도 해석할 수 있겠다.

넷째, 기대역량에 대한 다양성을 인정하는 것은 곧 평가의 다양화를 준비하는 것과 연결된다. 예컨대, 학습자 특성에 맞는 표현 방법을 제공하는 것을 생각해볼 수 있다. 기악 수업의 경우, 해당 악곡에서 요구하는 대로 학생들이 모두 동일한 악기를 사용하게 하는 것이 아니라, 또 다른 표현 방법을 위해 다른 악기를 선택하게 하거나 악기의 주법을 해당 학생에게 적합하게 달리 구안하도록 유도할 수 있다. 예를 들어, 우쿨렐레의 연주에 있어서 모두가 현을 튕기면서 연주하는 것을 넘어서서, 악기 몸을 두드리거나 다른 방식으로 소리내도록 유도함으로써 해당 악곡을 연주할 수도 있다. 또한 평가의 다양화를 위해서 모두가 같은 곡을 연주하는 것을 넘어서서, 수준별로 혹은 흥미에 따라 다른 제재곡으로 평가할 수 있는 가능성도 열어두는 것이다. 평가 기간도 유연하게 설정할 수 있으며, 보조교사의 도움을 받거나 하는 등의 다양한 내용 및 공학적 방법을 제공

할 필요도 있겠다. 이런 평가 과정을 진행함에 있어 평가의 형평성 및 공정성 문제에 관해 교사와 학생들 간의 어느 정도 합의를 이루는 것이 필요하다는 본 연구의 FGI 참여 전문가 의견도 참고할 수 있다.

다섯째, TAPS(집단편성)을 통해 사회적 상호작용도 기대해 볼 수 있지만, 더 나아가 이는 학습의 효율을 높이는 목적이 있다. 따라서 제반 상황 탐색에서 학생의 학습양식이나 준비도 및 흥미를 고려하여 집단을 이질적이거나 동질적으로 편성할 수 있다. 가령, 집단보다는 짝 활동을 더 선호하는 학습자가 있다면, 이를 수용해야 한다는 것이 본 모형의 적용 방침이다. 때로는 개인 학습을 선호하는 학생이 있다면 이 역시도 존중해야 할 것이다.

V. 결론 및 제언

지금까지 연구자들은 학교 음악수업 맥락에서 사회적 통합과 교육적 통합을 실천한다는 것의 구체적 의미를 찾고자 하였다. 이를 위해 연구자들은 학습자 다양성을 고려한 통합음악수업의 구체적 실천 방안을 논하기 위해, 통합음악교육을 위한 교수·학습 실천 모형을 구안하였다.

연구자들의 이러한 노력은 학습자 다양성을 고려한 더 나은 음악수업 방법을 찾기 위한 하나의 탐색 과정으로서, 음악수업에 참여하는 모든 학생의 존재를 인정하고 존중하면서 그들의 음악학습 성취를 돕기 위한 것이다. 즉 본 교수·학습 실천 모형을 개발하는 것의 목적은 기존의 통합수업에 대한 인식을 넘어서는 것을 바탕으로 하여, 장애 학생만을 염두에 두는 것이 아닌 수업에 참여하는 모든 학생을 염두에 두면서, 음악수업의 과정에서 한 학생이라도 소외되거나 이탈하지 않도록 음악학습의 전 과정을 ‘교육적으로’ 점검하기 위한 것이다. 궁극적으로 이 연구는 학습자가 지닌 다양성을 인정하는 ‘포용의 음악 교수·학습방법’에 관한 연구로 정리할 수 있겠다.

앞서 ‘통합교육의 의미 변화’에서 살펴보았듯이, 본 연구가 지향하는 통합음악수업에서는 일반 학생, 다문화 학생, 경계선 지능 학생, 장애 학생 등 교실의 현장에서 만날 수 있는 모든 유형과 특징의 학생들을 포괄한다. 그래서 본 연구에서 제안하는 교수·학습 실천 모형의 철학적 배경 속에는, 통합음악수업에 참여하는 모든 학생에게 개별적 역량을 고려한 적절하고도 유의미한 음악 학습경험을 제공하는 것이 중요한 교육 목적이라는 점을 내포하고 있다. 따라서 학생의 개인적 특성과 다양성을 고려할 수 있는 교육적 방안으로서, ‘개별화 지도’라는 교육의 방법을 중요한 교수·학습적 가치로 품고 있다.

본 연구에서 제시한 <통합음악교육을 위한 교수·학습 실천 모형>은 음악수업을 계획하는 교사들의 역량과 그 활용 방식에 따라 다양한 스펙트럼으로 구체화되고 다양화될

수 있다. 모형 내의 흐름이 음악수업의 한 차시 안에서 구성될 수도 있으며, 혹은 한 학기 수업 분으로까지도 확장하여 활용될 수 있다. 여기서 중요한 것은, 수업 안에서 설정될 음악 성취기준은 개별 학생의 특성에 따라 유연하게 적용되어야 하며, 제시되는 성취기준의 평가적 적용에서 역시 다양한 수준으로 적용되고 평가되어야 한다는 것이다. 통합음악수업을 통해 학생들이 내면화하는 것의 구체적 음악적 역량이 어떠한 종류의 것인지는, 실제로 학생의 개별적 특성을 파악함으로써 수업을 계획하고 실천하는 교사가 예상할 수 있고 또 평가할 수 있을 것이다.

마지막으로 연구자들은 본 연구가 실제 교육현장에 적용됨으로써 수정·보완되기를 기대한다. 통합음악교육을 위한 교수·학습 실천 모형이라는 것 자체는 실제 교육현장에서 적용되고 실천될 때 그 교육적 의도와 가치가 실현될 수 있으며, 통합음악수업을 실천하는 교사들의 실제적 적용 속에서 모형이 더욱 구체화되고 보완될 수 있다. 그리고 그 과정에서 연구자들이 의도하는 통합음악수업의 철학과 목표도 실현될 수 있다고 본다. 따라서 본 연구에서 개발된 교수·학습 실천 모형이 교수·학습의 구체적 과정에 적용되는 것뿐만 아니라, 통합음악교육을 실천하는 활동 전반에 적용되고 실천되는 것을 기대한다.

위와 같은 결론을 바탕으로, 연구자들이 제안할 점을 기술하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서 개발된 통합음악교육을 위한 교수·학습 실천 모형은 보다 구체적인 수업 설계안의 개발로 연결될 필요가 있다. 이를 통해 학교 현장에서 계획하고 실천하는 통합음악수업의 구체적 모습이 그려질 수 있고, 수정·보완이 필요한 부분도 파악할 수 있을 것이다.

둘째, 본 연구에서 개발된 모형은 중등 음악교육 현장을 염두에 두었다. 이를 초·중등 음악교육 현장적용 연구로 확장하여 통합음악교육 교수·학습 실천 모형을 개발한다면, 통합음악교육을 위한 이론적 연구의 확장을 도모할 수 있고 그 실천의 가능성도 높일 수 있을 것이다.

셋째, 본 연구에서 개발된 통합음악교육을 위한 교수·학습 실천 모형은 구체적이고 실천적인 행정적 지원이 뒷받침될 때 더욱 실현 가능할 것이다. 따라서 학교 현장에서의 통합음악수업 실천을 위해 학교 및 지역교육청 수준에서의 보다 원활한 행정적 지원 및 예산의 확충이 요구된다.

넷째, 학교 현장교사와 학생들을 대상으로 통합음악교육의 필요성과 의의를 제고시킬 방안이 요구된다. 궁극적으로 본 연구에서 추구하는 “사회적 통합을 위한 음악수업”으로 나아가기 위해, 통합교육에 관한 인식개선에 요구되는 교육적 방안들에 대한 활발한 논의가 더욱 요청된다고 볼 수 있다.

본 연구가 통합음악교육의 질적 향상을 가져올 수 있는 하나의 교수·학습방법 이정표가 될 수 있기를 기대하며 본 연구를 마친다.

References

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- Choi, E. A. (2014). A study on development and application of an inclusive music education program for students with intellectual disabilities. *Korean Journal of Research in Music Education*, 43(2), 115-138.
- Choi, H. S., Nam, C. W., Kang, E., & Lee, J. K. (2020). The development of a learning-centered instructional design model applied principle of universal design for learning (UDL). *Journal of Educational Technology*, 36(2), 297-326.
- Cumming, H. (2021). Teachers' perceptions of inclusive education in Nova Scotia, Canada. Doctoral dissertation, University of Glasgow.
- Darrow, A. A., & Adamek, M. (2018). Instructional strategies for the inclusive music classroom. *General Music Today*, 31(3), 61-65.
- Gregory, G. H., & Chapman, C. (2012). *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all*. CA: Corwin Press.
- Gwak, S. G. (2017). *Modern people's life and culture and arts education*. Seoul: Jipmundang.
- Hoffmann, L., Närhi, V., Savolainen, H., & Schwab, S. (2021). Classroom behavioural climate in inclusive education - a study on secondary students' perceptions. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(4), 312-322.
- Hong, J. S. (2006). A study of the origin of inclusive education theories in the United States(1) - Focusing on the relationship of the human services. *Journal of Special Education: Theory and Practice*, 7(4), 582-600.
- Hwang, I. S., & Lim, K. W. (2019). The experience and meaning of inclusive education for middle school students in inclusive classes. *The Journal of Inclusive Education*, 14(2), 27-57.
- Hwang, Y. (2004). Exploratory study of the foundations of differentiated instruction. *The Journal of Elementary Education*, 17(2), 269-300.
- IBE-UNESCO (2021). *Reaching out to all learners: A resource pack for supporting inclusive education*. Geneva: Author.
- Kang, S. G., & Lim, K. W. (2021). The analysis of teachers' subjectivity on inclusive education implementation. *The Journal of Inclusive Education*, 16(1), 47-81.
- Kim, E. A. (2020). Social-emotional learning-based music program development for social

- inclusion of children with and without disabilities. *Journal of Music and Human Behavior*, 17(2), 83-100.
- Kim, H. S., & Kim, J. C. (2021). A survey on music teachers' recognition of music education for students with disabilities in the integrated classes and the actual conditions. *Journal of Educational Research*, 27, 80-114.
- Kim, J. E. (2021a). Developing peer-assisted learning in inclusive music settings. *Journal of Music Education Science*, 48, 23-42.
- Kim, S. A. (2013). A study on institutional system reforms for improvement of inclusive educational environment. *Korean Journal of Special Education*, 48(2), 1-18.
- Kim, T. K. (2021b). Learning analytics instructional design model development. *Asian Journal of Education*, 22(2), 201-228.
- Kim, Y. H. (2013). The development of inclusive music program for the students with intellectual disabilities. *Korean Journal of Research in Music Education*, 43(4), 27-52.
- Ko, H. S. (2022. 6. 21). The Seoul metropolitan government opens the nation's first slow learner lifelong education center... customized support. *Yonhap News*. Retrived 23 July, 2022, from <https://www.yna.co.kr/view/AKR20220620142000004?input=1195m>
- Lee, D. S., Kim, G. B., & Jung, G. H. (2022). Experiences and perceptions on inclusive education in general schools, innovative schools, and jeongdaun schools: A focus on elementary schools of the Incheon area. *Korean Journal of Special Education*, 56(4), 251-277.
- Ministry of Education (2021). *2021 Special education annual report*. Sejong: Special Education Policy Division of Ministry of Education.
- Park, H. J. (2010). Rethinking the meaning of inclusion - education for all and the universal design for learning. *The Journal of Inclusive Education*, 5(2), 103-128.
- Park, S. H. (2002). A model for building-level curricular planning for curricular inclusion of students with disabilities in inclusive schools. *Korean Journal of Special Education*, 37(1), 199-235.
- Rayner, S., & Riding, R. (1997). Towards a categorisation of cognitive styles and learning styles. *Educational Psychology*, 17(1-2), 5-27.
- Seung, Y. H. (2010). A study of the academic basis for inclusive music education. *Korean Journal of Research in Music Education*, 38, 1-29.
- _____ (2012). A survey of the current status of inclusive education and special/general education teacher opinions in Seoul - basic research for inclusive music education. *Korean Journal of Arts Education*, 10(3), 57-82.

- _____ (2014). A study of music classes for curriculum integration in inclusive classes. *Korean Journal of Arts Education*, 12(3), 69-86.
- _____ (2021). An analysis on recent domestic research trends for inclusive music education of students in need of special education. *The Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 21(4), 1061-1080.
- Sousa, D. A., & Tomlinson, C. A. (2011). *Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom*. IN: Solution Tree Press.
- Tomlinson, C. A. (2008). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. VA: Ascd.
- _____ (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. VA: Ascd.
- Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. VA: Ascd.
- UNESCO (1994). *The salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: Author.
- _____ (2015). *Education 2030, Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all* (adopted by the world education forum, Incheon, 19-22, May, 2015). Paris: Author.
- _____ (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris: Author.
- Won, C. R. (2022). A Study on Elementary School Music Assessment Plan for the Realization of Appropriate Evaluation of Students with Special Education Needs in the Inclusive Classes. *Korean Journal of Research in Music Education*, 51(1), 45-70.
- Wood, J. W. (2002). *Adapting instruction to accommodate students in inclusive settings* (4th ed.). NJ: Prentice-Hall.
- Yoon, M. J. (2011). The perceptions of secondary pre-service music teachers regarding inclusive education. *Korean Journal of Research in Music Education*, 40(2), 109-133.