



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

김 명 속 교수 지도  
석사학위 청구논문

중학교 통합교육에 대한  
음악 교사와 특수학급 교사의  
인식비교

2022

성신여자대학교 교육대학원  
교육학과 음악교육전공  
이 정 아

중학교 통합교육에 대한  
음악 교사와 특수학급 교사의  
인식비교

김 명 숙 교수 지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2021년 11월

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 음악교육전공

이 정 아

# 인 준 서

이정아의 석사학위 논문으로 인준함

2021년 11월

심사위원장 현경식 (인)

심사위원 김명숙 (인)

심사위원 임인경 (인)

성신여자대학교 교육대학원

## 논문개요

본 연구는 통합교육에 대한 음악 교사와 특수학급 교사의 인식을 조사하여 그 차이를 알아보고 음악 교과 통합교육의 질적 향상을 위한 방향을 제시하는 데 목적이 있다. 이를 위해 서울·경기지역의 음악 교사 8명, 특수학급 교사 8명을 대상으로 심층 인터뷰를 진행하였다. 인터뷰 내용은 전사하였고 그 자료를 바탕으로 비교 분석해 얻은 결론은 다음과 같다.

첫째, 음악 교사와 특수학급 교사들이 수업에 방해된다고 생각하는 장애 행동 특성은 돌발 행동, 자폐성 장애 학생의 자기 자극적 상동행동과 소리 지르기로 일치하였다. ADHD와 틱장애가 있는 학생의 일부 특성이 수업에 방해된다고 한 교사들도 있었다. 음악 교사와 특수학급 교사들은 돌발 행동의 하위 유형에 대해 생각의 차이를 보였다. 음악 교사들은 자리이탈, 개별 행동, 교실이탈을 돌발 행동으로 인식하였으나 특수학급 교사들은 자리이탈과 개별행동만 돌발 행동으로 인식하고 있었다. 또한 특수학급 교사들은 무기력한 학생은 수업에 방해되지 않는다고 인식하였으나 음악 교사들은 무기력한 학생이 수업에 방해된다고 하였다.

둘째, 음악 교사와 특수학급 교사 간 협력을 방해하는 요인에 대한 인식은 협력을 위한 시간 부족과 협력을 위한 체계의 미흡 순으로 일치하였다. 그러나 현실적으로 협력을 위한 학교의 지원이 이루어진다면 협력과 관련된 체계가 생길 것으로 보인다.

셋째, 통합교육 연수에 대한 음악 교사와 특수학급 교사들의 인식은 교실에서 적용할 수 있는 사례 중심 연수를 원하는 것으로 일치하였다. 그러나 특수학급 교사들은 학교 내 교사 간 협력을 위한 연수를 추가로 원하고 있었다.

넷째, 음악 교사는 ‘장애 학생을 다른 학생과 동등하게 대한다.’를 통합 교육에서 요구되는 음악 교사 역할의 우선순위로 선택하였고 특수학급 교사들은 ‘장애 학생을 대하는 모범을 보이는 것’을 더 중요하게 생각하였다. 그러나 특수학급 교사들은 ‘장애 학생을 대하는 모범을 보이는 것’이 ‘장애 학생을 동등하게 대하는 것’을 포함한다고 인식하고 있어 음악 교사의 인식과 일치를 보였다. 음악 교사들은 교수 학습법 수정 절차를 계획하고 적용하는 일이 음악 교사의 역할이라고 인식하고 있었으나 특수학급 교사들은 특수학급 교사의 역할이라고 인식하는 것으로 나타났다.

# 목 차

## 논문개요

I. 서론 .....	1
1. 연구의 필요성 및 목적 .....	1
2. 연구 문제 .....	3
3. 연구의 제한점 .....	3
II. 이론적 배경 .....	5
1. 특수 학생에 대한 이해 .....	5
2. 통합교육의 정의 및 현황 .....	14
3. 선행연구 고찰 .....	18
III. 연구 방법 .....	23
1. 연구 대상 .....	23
2. 연구 절차 .....	26
3. 연구 도구 .....	26
4. 연구 방법 .....	28
IV. 연구 결과 .....	29
1. 통합교육을 방해하는 장애 행동 특성에 대한 인식 .....	29

가. 학생들의 장애 유형과 교실에서의 행동 특성 .....	29
나. 수업에 방해되는 장애 행동 특성에 대한 교사 간 인식 .....	32
2. 통합교육의 교사 간 협력을 방해하는 요인에 대한 인식 .....	36
가. 음악 교사와 특수학급 교사 간 소통 방법 .....	36
나. 교사 간 협력을 방해하는 요인에 대한 인식 .....	39
3. 통합교육 연수에 대한 인식 .....	43
가. 음악 교사의 통합교육 연수에 대한 인식 .....	43
나. 특수학급 교사의 통합교육 연수에 대한 인식 .....	46
다. 통합교육 연수에 대한 교사 간 인식 .....	48
4. 통합교육에서 요구되는 음악 교사의 역할에 대한 인식 .....	51
 V. 결론 및 제언 .....	 57
1. 결론 .....	57
2. 제언 .....	58

**참고문헌**

**ABSTRACT**

**부 록**

## 표 목 차

<표Ⅱ-1> 적응행동기술의 분류 .....	7
<표Ⅱ-2> 학습장애의 일반적인 특성 .....	9
<표Ⅱ-3> 정서·행동장애의 외현 및 내재적 행동 특성의 예 .....	10
<표Ⅱ-4> 자폐성 장애의 행동 특성에 따른 예 .....	12
<표Ⅱ-5> 통합교육의 목표 및 내용 .....	14
<표Ⅱ-6> 연도별 특수교육대상자 배치 현황 .....	16
<표Ⅱ-7> 장애 영역별 특수교육대상자 현황 .....	16
<표Ⅱ-8> 학교과정별 특수학급 현황 .....	16
<표Ⅱ-9> 2020 특수학급 설치 현황(서울) .....	17
<표Ⅲ-1> 음악 교사의 일반적 사항 .....	23
<표Ⅲ-2> 특수학급 교사의 일반적 사항 .....	24
<표Ⅲ-3> 연구 절차 .....	26
<표Ⅲ-4> 인터뷰 질문 개요 .....	27
<표Ⅳ-1> 지적장애 학생의 행동 특성 .....	30
<표Ⅳ-2> 자폐성 장애 학생의 행동 특성 .....	31
<표Ⅳ-3> 요구되는 통합교육 연수 주제 .....	50

# I. 서 론

## 1. 연구의 필요성 및 목적

학교는 사회·문화적 배경이 다른 다양한 학생들로 구성되어 있다. 학습 부진 학생, 지적장애 학생, 자폐성 장애 학생 등도 포함되며 이들을 특수교육대상자라 한다.<sup>1)</sup> 특수교육대상자 중 경증의 장애 학생들은 비장애 학생들과 같이 일반 학교에 배치되기도 한다.<sup>2)</sup> 최근 통합교육의 확산으로 전국의 일반 학교에 설치된 유·초·중·고등학교의 특수학급 수가 증가하고 있다.<sup>3)</sup> 이러한 내용은 2021년 서울의 중학교 특수학급 현황에서 확인할 수 있다. 207개 학교 중 특수학급은 302개로<sup>4)</sup> 이는 2020년 대비 3개 학교 5학급이 증가한 것이며, 2019년과 비교하면 6개 학교 11학급이 증가한 수치이다.<sup>5)</sup> 이러한 통계는 연구를 통해 통합교육의 긍정적인 효과가 증명되면서 특수학급이 증가하고 있다는 윤문정<sup>6)</sup>의 말을 뒷받침하고 있다.

통합교육은 일반학급 안에서 장애 학생이 비장애 학생과 교육받는 것으로 통합교육을 통해 장애 학생은 또래와의 교류 경험을, 비장애 학생은 장애 학생에 대한 이해를 경험할 수 있다.<sup>7)</sup> 통합교육 환경에서 또래와의 교류를 경험한 장애 학생은 나이에 맞는 적절한 행동을 관찰·학습하여 사회성 및 의사소통 능력이 향상될 수 있다.<sup>8)</sup> 또한 통합교육 안에서 장애 학생을 위해 제공

---

1) 임경옥 외 2인(2018). 특수교육학 개론. 서울: 학지사. p.17.

2) 교육부(2019). 특수교육 연차보고서. p.27.

3) 교육부(2020). 특수교육 연차보고서. 세종: 교육부. pp.36-37.

4) 서울특별시교육청(2021). 2021 서울 특수교육 운영계획. 서울: 서울시 교육청. p.91.

5) 서울특별시교육청(2019). 서울 특수교육 운영계획 2019. p.82.

6) 윤문정(2011). “통합교육에 관한 중등과정 예비 음악교사들의 인식조사”, 음악교육연구, 40(2), p.110.

7) 김원경 외 15인(2021). 최신 특수교육학. 파주: 양성원. p.73.

된 추가적 지원이 비장애 학생의 학업성취 증진에 긍정적인 영향을 미치기도 한다.<sup>9)</sup>

예술 교과인 음악은 장애 학생들의 정서적 안정, 의사소통 문제, 과잉행동 문제 등의 해결에 도움을 주고 사회성 발달, 집단 소속감, 자신감 그리고 성취감을 느낄 수 있도록 한다.<sup>10)</sup> 교육적인 면에서 장애 학생들의 지체된 발달에 맞는 음악교육이 필요하지만, 비장애 학생과의 소통을 통한 사회성 발달과 의사소통 영역에서의 성장을 위해 음악 교과의 통합교육도 필요하다. 이처럼 음악 통합교육 실천의 필요성이 증가하면서 더불어 학생들에게 음악적 경험과 지식을 제공하는 음악 교사의 역할도 통합교육에서 중요하게 인식되고 있다.<sup>11)</sup>

음악 교과는 장애학생과의 통합교육이 수월하다고 인식되고 있으나 통합교육을 위한 학문적·실천적 연구는 미흡하다.<sup>12)</sup> 성공적인 통합교육을 위해서는 음악 교사의 장애 학생에 대한 이해와 함께 통합교육에 대한 바른 인식이 필요하다. 또한 음악 교사의 적절한 역할 수행과 이해와 존중을 바탕으로 한 음악 교사와 특수학급 교사 간 협력이 필요하다. 그러나 최근 장애 통합 음악교육 연구 동향을 살펴보면 통합교육 관련 교사 인식과 수업실태 조사 그리고 교수 학습 방법 및 교육적 접근에 관한 연구<sup>13)</sup>가 대부분으로 음악 교사와 특수학급 교사의 통합교육에 대한 인식비교와 협력에 관한 연구는 부족해 그에 관한 연구가 필요하다.

이에 본 연구에서는 음악 교사와 특수학급 교사를 대상으로 장애 통합교육에 대한 인식을 조사하여 교사 간 차이를 알아보고 음악 교과 통합교육의

---

8) 이소현 외 1인(2012). 특수 아동교육. 서울: 학지사. p.45.

9) 위의 책. p.47.

10) 김희규 외 7인(2011). 특수교육 음악교육론. 파주: 교육과학사. p.87.

11) 윤문정(2011). 앞의 책. p.111.

12) 송윤희(2014). “장애 학생의 교육적 통합을 위한 통합학급의 음악 수업 연구”, 예술교육연구, 12(3), p.69.

13) 송윤희(2021). “특수교육대상 학생의 통합 음악교육을 위한 최근의 국내연구 동향 분석”, 학습자중심교과교육연구, 21(4), p.1061.

질적인 향상을 위한 방향을 제시하는 데 목적이 있다.

## 2. 연구 문제

연구 목적과 관련하여 다음과 같은 연구 문제를 제시한다.

첫째, 통합교육을 방해하는 장애 학생의 행동 특성에 대한 음악 교사와 특수학급 교사의 인식은 어떠한가?

둘째, 통합교육의 교사 간 협력을 방해하는 요인에 대한 음악 교사와 특수학급 교사의 인식은 어떠한가?

셋째, 통합교육 연수에 대한 음악 교사와 특수학급 교사의 인식은 어떠한가?

넷째, 통합교육에서 요구되는 음악 교사의 역할에 대한 음악 교사와 특수학급 교사의 인식은 어떠한가?

## 3. 연구의 제한점

본 연구를 위한 제한점은 다음과 같다.

첫째, 본 연구의 방법은 심층 인터뷰이나 코로나-19 상황으로 학교 방문이 제한된 곳이 있어 대면 인터뷰, 줌 화상 회의 그리고 전화로 진행하였다. 연구에 사용된 심층 인터뷰의 질이 대면 인터뷰와 비교해 낮을 수 있다는 점은 본 연구의 제한점이다.

둘째, 본 연구는 비장애 학생과 장애 학생의 통합교육에 관한 것이나 인터

류 대상학교에는 시·청각 장애 학생이 없었다. 또한 청각 장애와 시각장애는 장애 특성상 일반 중학교의 특수학급이나 통합학급에 편성되는 경우가 거의 없다. 그러므로 본 연구에서는 청각 장애와 시각장애에 대해 다루지 않으며 이론적 배경에서도 제외하였다.

셋째, 본 연구에서 사용한 통합교육은 물리적인 통합교육으로 장애 학생과 비장애 학생이 한 교실에서 학습하는 공간적 통합을 의미한다.

## Ⅱ. 이론적 배경

이 장에서는 본 연구의 이론적 배경인 특수교육 대상자에 대한 이해와 통합교육의 정의 그리고 우리나라 통합교육의 현황에 대해 알아보고자 한다.

### 1. 특수학생에 대한 이해

#### 가. 특수교육대상자의 정의

특수교육이란 “특수교육대상자의 교육적 요구를 충족시키기 위하여 특성에 적합한 교육과정 특수교육 관련 서비스 제공을 통하여 이루어지는 교육”<sup>14)</sup>을 말한다. 또한 특수교육대상자란 “특수교육을 필요로 하는 사람이며, 교육장 또는 교육감은 특수교육을 필요로 하는 사람으로 진단·평가된 사람을 특수교육대상자로 선정할 수 있다.”<sup>15)</sup>라고 명시되어 있다. 특수교육대상자로 선정되는 장애는 시각장애, 청각 장애, 지적장애, 지체 장애, 정서·행동장애, 자폐성 장애, 학습장애 등과 그 밖에 대통령령으로 정하는 장애가 포함된다. 특수교육은 일반 학교의 특수학급과 특수학교에서 이루어지는데 우리나라 교육법에서는 장애 학생이 일반 학교 배치를 원하면 학교장은 이를 거부할 수 없고, 거주지와 가까운 학교에 배치해야 한다.<sup>16)</sup> 또한 일반 학교 특수학급이 아닌 일반학급에 배치될 때 특수교육 교원이 학교로 방문 지원을 나가도록 규정하고 있다.<sup>17)</sup>

특수교육대상자 선정과 학교 배치는 법령이 정한 절차대로 진행되며 진행

14) <https://www.law.go.kr/LSW/lsInfoP.do?efYd=20210421&lsiSeq=220727#> (2021.4 접속)

15) <https://www.law.go.kr/LSW/lsInfoP.do?efYd=20210421&lsiSeq=220727#> (2021.4 접속)

16) <https://www.law.go.kr/LSW/lsInfoP.do?efYd=20210421&lsiSeq=220727#> (2021. 4 접속)

17) 이소현 외 1인(2012). 앞의 책. p.26.

과정에서 부모나 현재 보호자의 의견이 충실히 반영되며 결과에 대한 재심을 요구할 수 있다.

## 나. 장애 유형에 따른 행동 특성

### 1) 지적장애

지적장애란 지능이 평균 이하인 상태로 선천적 또는 후천적인 질병이 지능 발달에 영향을 미쳐 학습이 곤란하거나 어려움을 겪고 일상생활에 적응하는데 어려움이 있는 상태를 의미한다.<sup>18)</sup> 2016년 이전에는 정신 지체라는 용어로 사용되었으나 2016년 2월 3일 법의 개정으로 지적장애로 변경되었다.<sup>19)</sup> 우리나라 장애인 복지법에서는 “정신 발육이 항구적으로 지체되어 지적 능력의 발달이 불충분하거나 불완전하고 신변을 처리하는 것과 사회생활에 적응하는 것이 상당히 곤란한 사람”으로 정의하고 있다.<sup>20)</sup> 또한 미국 발달장애협회의 정의에 따르면 “지적장애는 지적 기능과 개념적, 사회적, 실제적 적응기술로 표현되는 적응행동의 양 영역에서 유의한 제한성을 가진 것으로 특징 지어지며, 18세 이전에 시작된다.”<sup>21)</sup> 지적인 능력은 주로 IQ 검사에 의해 결정되며 장애가 심한 정도에 따라 경도(mild), 중등도(moderate), 중도(severe), 최종도(profound)로 구분된다. 경도는 IQ 50~70 사이로 교육가능급이고 IQ 35~49는 중등도로 훈련가능급으로 구분되며, 중도와 최종도는 교육이나 훈련 불가능한 완전 보호급으로 IQ 20~34, IQ 20 이하이다.

지적장애 학생은 언어발달, 인지·학업적, 사회·정서적인 면에서 특성을 보인

---

18) <http://www.amc.seoul.kr/asan/healthinfo/disease/diseaseDetail.do?contentId=31909> (2021.4 접속)

19) 권순우 외 3인(2017). 특수교육학 개론. 서울: 창지사. p.164.

20) 이소현 외 1인(2012). 앞의 책. p.77.

21) 권순우 외 3인(2017). 앞의 책. p.165.

다. 지적장애 학생은 구문론(문장), 의미론(비유어), 화용론(대화)면에서 전반적인 발달지체를 보이고 언어의 발달 속도와 함께 그 수준도 낮다.<sup>22)</sup> 또한 발음상의 문제와 음의 생략, 대치, 왜곡, 첨가가 발생하는 조음·음운 장애가 흔히 나타난다.<sup>23)</sup> 지적장애 학생 대부분은 집중력과 기억력, 사고력과 창의력 등 학습 능력 면에서 낮은 수준을 보이는데 장기기억보다는 단기기억력이 많이 부족한 것으로 알려져 있다. 또한 낮은 학습 동기로 인해 동기유발이 쉽지 않고 학습에 대한 누적된 실패는 학습된 무기력으로 이어지는 경우가 많다.<sup>24)</sup> 정도의 지적장애 학생은 어려서부터 자신이 또래와 다름을 인지하고 있어 스스로 위축되는 등 자존감이 낮아 사회성 발달에 부정적인 영향을 준다. 적응행동기술의 결합으로 인한 반복된 실패의 경험은 지적장애 학생의 또래 관계에 영향을 주기도 하고 어떤 학생은 주변의 상황에 관심이 없고, 외모나 복장 등에 무신경한 모습을 보이기도 한다.<sup>25)</sup> 지적장애 학생이 어려움을 겪는 적응행동기술은 크게 개념적 기술, 사회적 기술, 실제적 기술로 구분되며 그에 따른 예는 <표Ⅱ-1>과 같다.

<표Ⅱ-1> 적응행동기술의 분류<sup>26)</sup>

분류	관련 기술의 예
개념적 기술	언어 및 문해기술, 금전, 시간, 수 개념, 자기지시
사회적 기술	대인관계기술, 사회적 책임감, 자긍심, 순진성, 사회적 문제해결, 규칙 및 법률 준수, 개인권의 옹호
실제적 기술	일상생활활동, 직업기술, 금전사용, 건강과 안전, 대중교통의 이용, 일과의 계획, 전화하기

22) 위의 책. p.176.

23) 이소현 외 1인(2012). 앞의 책. p.89.

24) 위의 책. p.88.

25) 권순우 외 3인(2017). 앞의 책. p.177.

26) 이미숙 외 3인(2019). 예비교사를 위한 특수교육학 개론. 서울: 학지사. p.189.

또한 적절한 감정 표현에 어려움을 겪거나 자신이 속한 주변 상황 통제가 어려울 때 이를 표출하기 위해 친구에게 해를 가하는 등의 문제행동을 보이기도 한다.<sup>27)</sup>

## 2) 학습장애

학습장애란 “개인 내적 요인으로 인하여 듣기, 말하기, 주의집중, 지각, 기억, 문제해결 등의 학습기능이나 읽기, 쓰기, 셈하기 등 학업성취 영역에서 현저하게 어려움이 있는 사람”으로 정의된다.<sup>28)</sup> 나이에 적합한 교육을 받고 있으나 학업성취가 낮은 상태이며 발달적 학습장애와 학업적 학습장애로 구분된다.<sup>29)</sup> 발달적 학습장애는 취학 이전에 발생하는 장애로 주의집중장애, 지각장애, 기억장애, 사고장애, 구어장애 등 학습에 필요한 기술발달 결함으로 학습의 기본 영역에서 어려움을 겪는다.<sup>30)</sup> 학업적 학습장애는 평균 지능을 가지고 있음에도 취학 이후 읽기, 쓰기, 셈하기 능력에서 기대 수준 이하의 성취를 보이는 것을 의미한다.<sup>31)</sup> 학습장애의 진단은 증상에 대한 청취와 발달 검사를 토대로 소아청소년정신과 전문의와의 상담을 통해 진행되며 지능의 결함이 없고 능력-성취 면에서 1년 정도의 차이를 보여야 정확한 진단이 가능하다.<sup>32)</sup> 학습장애는 <표Ⅱ-2>에서와 같이 여러 영역에서 다양한 특성을 보인다.

---

27) 이소현 외 1인(2012). 앞의 책. p.89.

28) <https://www.law.go.kr/> (2021.4. 접속)

29) 임경옥 외 2인(2018). 앞의 책. pp.117-118.

30) 권순우 외 3인(2017). 앞의 책. pp.274-275.

31) 위의 책. p.276.

32) <http://www.snuh.org/health/nMedInfo/nView.do?category=DIS&medid=AA000616> (2021.4 접속)

<표Ⅱ-2> 학습장애의 일반적인 특성<sup>33)</sup>

학습	사회성	행동
<ul style="list-style-type: none"> <li>·잠재력에 비해 낮은 성취</li> <li>·교육에 대한 무반응</li> <li>·가르치기 어려움</li> <li>·문제를 해결하지 못함</li> <li>·학습 능력의 불균형</li> <li>·수동적인 학습 스타일</li> <li>·빈약한 기초 언어 기술</li> <li>·빈약한 기초 읽기 및 부호 해독기술</li> <li>·비효율적인 정보 처리 능력</li> <li>·일반화하지 못함</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>·사회적으로 수용되지 못함</li> <li>·사회적 또는 비 구어적 단서를 잘못 해석함</li> <li>·잘못된 결정을 내림</li> <li>·괴롭힘을 당함</li> <li>·사회적 결과를 예측하지 못함</li> <li>·사회적 전통을 따르지 못함</li> <li>·거부됨</li> <li>·지나치게 순진함</li> <li>·수줍음, 위축, 불안정</li> <li>·의존적임</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>·주의집중이 어려움</li> <li>·산만함</li> <li>·과잉행동</li> <li>·충동성</li> <li>·빈약한 협응</li> <li>·정돈되지 못함</li> <li>·동기가 결여됨</li> <li>·의존적임</li> </ul>

학습장애 학생은 대개 위의 특성 중 한두 가지 혹은 여러 가지 특성을 동시에 보이기도 하며, 성인기까지 삶의 전반에 걸쳐 나타난다.<sup>34)</sup>

### 3) 정서·행동장애

정서·행동장애는 자신의 성장과 주변 사람의 생활에 해를 가하는 폭력적인 일탈행동이 빈번하게 관찰되는 것으로 장애인 등에 대한 특수교육법에 정의되어 있다.<sup>35)</sup> 정서·행동장애의 특성은 눈으로 관찰 가능해 행동적 측면의 분류체계에 의해 외현적 문제와 내재적 문제로 분류된다. <표Ⅱ-3>은 정서·행동장애 행동 특성이다.

33) 이소현 외 1인(2012). 앞의 책. p.120.

34) 위의 책. p.120.

35) <https://www.law.go.kr/LSW/lsInfoP.do?efYd=20210421&lsiSeq=220727#0000> (2021.4 접속)

<표Ⅱ-3> 정서·행동장애의 외현 및 내재적 행동 특성의 예<sup>36)</sup>

외현적 행동 특성	내재적 행동 특성
<ul style="list-style-type: none"> <li>·사물이나 사람을 향한 공격적 양상을 반복적으로 보인다.</li> <li>·과도하게 언쟁한다.</li> <li>·신체적이거나 언어적으로 다른 사람의 복종을 강요한다.</li> <li>·합리적인 요청에 응하지 않는다</li> <li>·지속적인 성질 부리기 양상을 보인다.</li> <li>·지속적인 거짓말 또는 도벽의 양상을 보인다.</li> <li>·자기 조절력 결핍 및 과도한 행동을 자주 보인다.</li> <li>·만족할 만한 인간관계를 개발하고 유지하는 데 방해가 될 정도로 다른 사람이나 교사, 또는 물리적 환경을 방해하는 기타 특정 행동을 보인다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>·슬픈 감정, 우울함, 자기비하 감정을 보인다.</li> <li>·환청이나 환각을 경험한다.</li> <li>·특정 생각이나 의견이나 상황에서 벗어나지 못한다.</li> <li>·반복적이고 쓸모없는 행동에서 벗어나지 못한다.</li> <li>·갑자기 울거나, 자주 울거나, 특정 상황에서 전혀 예측하지 못한 비전형적인 감정을 보인다.</li> <li>·공포나 불안의 결과로 심각한 두통이나 기타 신체적인 문제를 보인다.</li> <li>·자살에 대하여 말한다-자살 생각을 이야기하고 죽음에 대하여 몰두한다.</li> <li>·과도하게 놀림을 당하거나, 언어적으로나 신체적으로 학대를 당하거나, 무시되거나 또래들에 의하여 기피된다.</li> <li>·활동 수준이 심각하게 제한된다.</li> <li>·신체적, 정서적 또는 성적 학대의 증후를 보인다.</li> <li>·만족할 만한 개인적인 관계 형성 및 유지에 방해가 될 정도로 위축, 사회적 상호작용 회피 또는 개인적인 돌봄의 결여와 같은 기타 특정 행동을 보인다.</li> </ul>

외현화 행동은 주의력이나 집중력이 필요한 상황에서 자신의 행동을 통제할 수 없어 언어적 폭력 또는 행동적인 공격성, 반항적 행동 등 사회가 인정할 수 없는 행동으로 표출된다.<sup>37)</sup> 내면적 행동은 과잉 통제의 상태로 문제행동이 관찰되지 않아 간과될 수 있어 학습과 개인 발달에 심각한 영향을 미치며, 상호작용의 미숙이 또래 관계에 부정적인 영향을 준다.<sup>38)</sup> 이러한 정서·행동장애의

36) 이소현 외 1인(2012). 앞의 책 p.170.  
 37) 임경옥 외 2인(2018). 앞의 책. p.155.  
 38) 위의 책. p.157.

하위 영역에는 주의력결핍 과잉행동장애, 품행장애, 불안장애, 우울장애와 양극성 장애가 포함된다.

#### 4) 자폐성 장애

자폐는 미국 정신과 의사 레오 케너(Leo Kanner)가 사람이나 주변 상황과 보편적인 방법으로 소통하지 못하는 아동을 ‘유아 자폐’라 불리며 시작되었다. 장애인 등에 대한 특수교육법에 따르면 “사회적 상호작용과 의사소통에 결함이 있고, 제한적이고 반복적인 관심과 활동을 보임으로써 교육적 성취 및 일상생활 적응에 도움이 필요한 사람”으로 정의하고 있다.<sup>39)</sup> 또한 장애인복지법에서는 “제10차 국제질병사인분류의 진단기준에 의하면 전반성발달장애(자폐증)로 정상 발달의 단계가 나타나지 않고, 기능 및 능력의 장애로 일상생활이나 사회생활에 간헐적인 도움이 필요한 사람”으로 정의된다.<sup>40)</sup>

자폐성 장애는 70~85% 정도 지적장애와 함께 나타나는데 지적장애를 동반한 학생이 학업이나 일상 수행 능력 면에서 낮은 기능을 갖는다.<sup>41)</sup> 대부분은 언어의 발달이 일반적이지 않아 언어의 맥락에 따른 규칙과 관련된 화용론적 측면에서 일정한 운율이 있는 모노톤을 사용하고, 상황이나 맥락에 맞게 반응하는 데 문제가 있어 의사소통에 어려움을 겪는다. 의미론적 측면에서 자폐성 장애 학생들은 ‘반향어’ 즉 상대방의 질문에 적절한 대답을 하지 못하고 질문을 반복하는 특성을 보이며, 구어 발달이 미숙하여 대화에 어려움이 있다.<sup>42)</sup> 사물의 특정 부분에 관심을 보여 자동차 바퀴에 집중해 계속 돌린다거나 사람의 손에 집착해 타인의 손을 만진다거나 물건으로 줄을 세우는 등 제한되고 반복

39) <https://www.law.go.kr/LSW/lsInfoP.do?efYd=20210421&lsiSeq=220727#> (2021.4 접속)

40) <https://www.law.go.kr/LSW/lsInfoP.do?efYd=20200604&lsiSeq=211959#0000> (2021.4 접속)

41) 이소현 외 1인(2012). 앞의 책 p.220.

42) 임경옥 외 2인(2018). 앞의 책. p.297.

적인 활동에 집착을 보이기도 한다.<sup>43)</sup> 또한 변화와 감각적 자극에 민감하여 상황이 갑자기 바뀌거나 자신이 놓은 물건이 흐트러지거나, 어떠한 일을 순서대로 진행하지 않았을 때 극도의 흥분, 공포, 불안을 느껴 반복적이고 부적절한 행동을 보이며 심한 경우 자신의 신체에 해를 가하기도 한다.<sup>44)</sup> <표Ⅱ-4>는 자폐성 장애의 특성에 따른 구체적인 예이다.

<표Ⅱ-4> 자폐성 장애의 행동 특성에 따른 예<sup>45)</sup>

진단 기준상의 결합	구체적 행동의 예
제한된 범위의 관심 영역에 지나치게 강도 높은 독특한 관심을 보임	<ul style="list-style-type: none"> <li>·특정 주제에만 지나친 관심을 보이고 다른 주제에는 관심을 보이지 않음</li> <li>·특정 주제나 활동을 종료하는데 어려움을 보임</li> <li>·다른 활동에 방해가 됨(활동에 집착하여 식사나 화장실 가는 일 지체함)</li> <li>·독특한 주제에 관심을 보임</li> <li>·특정 관심 영역에 대한 비상한 압기력</li> </ul>
특정 비기능적인 일과나 의례적 행동에 융통성 없이 집착함	<ul style="list-style-type: none"> <li>·정확한 순서에 따라 특정 활동을 수행하기를 원함(자동차에서 내려 문을 닫을 때 정해진 순서에 따라 행동)</li> <li>·일과의 사소한 변경에 대하여 쉽게 흥분함</li> <li>·모든 변화에 대해 사전 통보가 필요함</li> <li>·일과나 의례적인 행동이 지켜지지 않을 때 매우 불안해함</li> </ul>
제한적이고 반복적인 운동성 습관을 보임	<ul style="list-style-type: none"> <li>·흥분했을 때 양손을 펴서 흔들</li> <li>·손가락을 눈앞에 대고 흔들거나 꿈틀거림</li> <li>·손의 자세가 특이하거나 기타 손의 움직임 보임</li> <li>·장시간 빙빙 돌거나 몸을 앞뒤로 흔들</li> <li>·발뒤꿈치를 들고 걷거나 뿔</li> </ul>
사물의 특정 부분에 대하여 지속적인 집착을 보임	<ul style="list-style-type: none"> <li>·사물을 비기능적으로 사용함</li> <li>·사물의 감각적인 부분에 관심을 보임(냄새를 맡거나 가까이에서 봄)</li> <li>·움직이는 사물을 좋아함(선풍기, 흐르는 물, 돌아가는 바퀴)</li> <li>·독특한 사물에 집착함</li> </ul>

43) 위의 책. p.299.

44) 이소현 외 1인(2012). 앞의 책. p.231.

45) 위의 책. p.230.

## 5) 지체 장애

지체 장애란 “기능·형태상 장애를 가지고 있거나, 몸통을 지탱하거나, 팔다리의 움직임 등에 어려움을 겪는 신체적 조건이나 상태로 인해 교육적 성취에 어려움이 있는 사람”으로 정의된다.<sup>46)</sup> 장애인복지법에서는 지체 장애를 다시 지체 장애와 뇌병변 장애인으로 나누어 정의하는데 뇌병변 장애인은 “뇌성마비, 외상성 뇌손상, 뇌졸중 등 뇌의 기질적 병변으로 인하여 발생한 신체적 장애로 보행이나 일상생활의 동작 등에 상당한 제약을 받는 사람”이라고 정의하고 있다.<sup>47)</sup>

지체 장애는 근육이 비정상적으로 긴장하고 있어 불수의적 움직임을 보이며 바르게 앉거나 서기, 걷기 등 발달 속도가 지체되거나 특정 단계에 머물러 있다.<sup>48)</sup> 뇌성마비 학생은 바른 자세 유지와 활동에 제한이 있는 경우가 많고 얼굴이나 입 주변의 근육 조절의 문제로 침을 흘리거나 혀 근육의 조절 문제로 말을 알아듣기 힘들고 말을 천천히 하는 특성을 갖는다. 인지적으로 심한 결함을 보이는 수준부터 평균 이상의 지능을 보이는 수준까지 다양한 분포를 보이는 것이 지체 장애의 특성이나 평균적으로 뇌성마비 학생의 40~60% 정도가 평균 이하의 지능인 IQ 70 이하 수준이다.<sup>49)</sup> 지능이 정상 수준에 있는 지체 장애 학생들은 장애로 인한 열등감, 부모의 과잉보호 그리고 주변의 보호적 태도로 인해 정서적으로 위축되어 있고 신체적 의존 경향이 있어 학습된 무기력이나 우울감이 욕구불만이나 성격적 결함으로 나타나기도 한다.<sup>50)</sup>

---

46) <https://www.law.go.kr/LSW/lsInfoP.do?efYd=20210421&lsiSeq=220727#> (2021.4. 접속)

47) <https://www.law.go.kr/LSW/lsInfoP.do?efYd=20200604&lsiSeq=211959#0000> (2021.4 접속)

48) 권순우 외 3인(2017). 앞의 책 p.226.

49) 위의 책. p.225.

50) 임경옥 외 3인(2018). 앞의 책. p.211.

## 2. 통합교육의 정의 및 현황

### 가. 통합교육의 정의

통합교육은 장애 학생을 일반교육에 포함시켜 학습 공동체를 통해 이들의 교육적 만족을 채워주어야 한다는 측면에서 발생한 개념이다.<sup>51)</sup> 장애인 등에 대한 특수교육법 중 제2조에 의하면 “특수교육대상자가 일반 학교에서 장애 유형·장애 정도에 따라 차별을 받지 아니하고 또래와 함께 개인의 교육적 요구에 적합한 교육을 받는 것을 말한다.”<sup>52)</sup> 라고 통합교육을 정의하고 있다. 통합교육의 핵심적 내용은 특수교육대상 학생이 일반 학교 교육과정에 흡수·통합되는 것이다.<sup>53)</sup> 이와 같은 법적 정의는 모든 학생이 같은 교육 혜택을 누려야 한다는 것을 의미하며, 장애 학생도 일반적인 교육환경에서 교육받을 수 있음을 의미한다. 통합교육의 목표와 내용은 <표Ⅱ-5>와 같다.

<표Ⅱ-5> 통합교육의 목표 및 내용<sup>54)</sup>

목표	내용
다양성의 인정 및 수용	개인 간의 차이를 인정·수용·존중하고 개인의 능력이 서로 다름에 대해 차별하지 않고 독특한 요구로 인정하는 것
교육의 평등성 추구	동일한 교육을 제공하는 것이 아닌 개인이 지닌 학습 능력과 요구에 적합한 교육 서비스를 제공하는 것
교육의 수월성 보장	장애 학생의 잠재력을 최대한 계발시켜준다는 측면에서의 수월성을 보장하는 것
공동체 사회의 구현	단 한 명의 구성원도 소외시키지 않고 각자 역할에 맞는 수행을 하며 공동의 이익에 기여하고 조화를 이루며 살아가는 사회를 구현하는 것

51) 한국통합교육학회(2009). 교사를 위한 특수교육 입문: 통합교육. 서울: 학지사. p.11.

52) <https://www.law.go.kr/LSW/lsInfoP.do?efYd=20210323&lsiSeq=230385#0000>(2021.4. 접속)

53) 조윤경 외 1인(2008). 특수아동 지도. 경기: 공동체. p.28.

54) 한국통합교육학회(2009). 통합교육. 서울: 학지사. pp.20-21.

이처럼 통합교육은 장애 학생을 생활연령에 맞는 학년에 배치하여 차별 없는 수업을 제공해야 할 의무를 갖는다.

#### 나. 우리나라 통합교육의 현황<sup>55)</sup>

통합교육 역사의 시작은 비교적 최근이지만 정상화 원리, 탈시설수용화, 일반교육 주도, 완전 통합 등에 의해 가속화되었다. 1900년대 장애 학생이 일반적인 교육 환경과 비슷한 환경에서 교육받아야 한다는 정상화 원리는 장애 학생이 또래와 같은 기회와 자유를 가질 권리를 가진다는 특수교육 철학의 배경이 되었다. 1960년대 장애인들을 수용한 시설이 적절한 교육을 제공하지 못해 탈시설화를 통해 장애인들이 시설에서 가족과 지역사회로 이동하는 계기를 마련하였다. 1970년대에는 일반 학생들과 장애 학생을 최소한으로 분리해 또래 간 상호작용이 가능한 교육환경을 만들 것을 요구하였고 1980년대 중반에 들어와 장애 학생의 교육을 위해 학교 제도의 개혁이 필요하다고 인식하기 시작하였다. 1990년대 중반에 통합교육은 완전 통합을 지향하며 장애의 유형과 정도에 관계없이 일반학급에 배치하는 원리를 담았다.

통합교육의 대상자는 곧 특수교육대상자를 의미하며 특수교육대상자는 2020년 95,420명으로 2019년에 비해 2,462명 증가하였고 이중 일반 학교에 배치된 학생 수는 68,805명(72.1%)으로 전 학년도와 비교해 2,306명이 증가하였다. 또한 지적장애와 자폐성 장애 학생은 각각 0.5%와 0.3% 증가하였다.<sup>56)</sup> <표Ⅱ-6>은 연도별 특수교육대상자의 일반 학교 배치 현황이다.

55) 권순우 외 3인(2017). 앞의 책. pp.74-77.

56) 교육부(2020). 앞의 책. p.17.

<표Ⅱ-6> 연도별 특수교육대상자 배치 현황<sup>57)</sup>

연도	특수학교	일반 학교			전체학생 수
		특수학급	일반학급	소계	
2018	26,337	48,848	15,595	64,443	90,780
2019	26,459	50,812	15,687	66,499	92,958
2020	26,615	52,744	16,061	68,805	95,420

장애 영역별 특수교육대상자는 지적장애가 50.1%로 가장 많았으며 자폐성 장애 14.6%, 지체 장애 10.4% 순으로 높았다. <표Ⅱ-7>은 장애 영역별 특수교육대상자 현황이다.

<표Ⅱ-7> 장애 영역별 특수교육대상자 현황<sup>58)</sup>

시각 장애	청각 장애	지적 장애	지체 장애	정서 행동 장애	자폐성 장애	의사소통 장애	학습 장애	건강 장애	발달 지체	전체 학생 수
1,908 (2.0)	3,132 (3.3)	50,693 (53.1)	9,928 (10.4)	1,993 (2.1)	13,917 (14.6)	2,404 (2.5)	1,226 (1.3)	1,785 (1.9)	8,434 (8.8)	95,420 (100)

일반 학교에 설치된 특수학급은 11,661개로 전국 학교과정별 현황은 <표Ⅱ-8>과 같다.

<표Ⅱ-8> 학교과정별 특수학급 현황

학교급	학교 수	학급 수	학생 수
유치원	898	1,086	3,866
초등학교	4,568	6,132	27,713
중학교	1,928	2,468	10,327
고등학교	1,111	1,941	10,625
전공과	18	34	213
계	8,523	11,661	52,744

57) 위의 책. p.16.

58) 교육부(2020). 앞의 책. p.23.

2020학년도 서울특별시교육청 소속 특수학급 설치 중학교는 204개 학교 297개 학급으로 현황은 <표Ⅱ-9>와 같다.

<표Ⅱ-9> 2020 특수학급 설치 현황(서울)

	유치원		초등학교		중학교		고등학교		합계	
	학교	학급	학교	학급	학교	학급	학교	학급	학교	학급
2019	88	94	442	731	201	291	88	256	818	1,372
2020	103	109	456	761	204	297	92	259	856	1,426
증감	↑15	↑15	↑14	30↑	↑3	↑6	↑4	↑3	↑36	↑54

### 3. 선행연구 고찰

본 연구에 들어가기에 앞서 중학교 음악 교과 통합수업과 통합수업에 대한 교사의 인식과 관련된 선행연구는 다음과 같다.

오르프 교수법을 활용한 음악 수업이 지적장애 학생의 통합교실 수업 참여도와 또래 관계에 미치는 영향을 알아보기 위해 고정현과 이한열<sup>59)</sup>은 연구를 진행하였다. 오르프 교수법은 장애 학생의 음악적 흥미를 유도하고 음악적 소양을 강화하는 다양한 교수 방법 중 하나로 장애 학생의 음악적인 요구와 특성을 충족시킬 수 있는 효과적인 교수법이다. 경기도 소재 초등학교 2학년 63명을 실험집단과 통제집단으로 나누어 연구한 결과는 다음과 같다. 첫째, 지적장애 학생들은 오르프를 활용한 음악 수업을 받았을 때 주의 집중, 발표, 질문, 도움 요청 등 수업 참여 행동의 빈도와 비율이 증가하였고 수업 주제 외의 행동과 수업에서의 반응 없음 영역은 빈도와 비율이 감소하였다. 즉 지적장애 학생의 통합학급 수업 참여도에 오르프를 활용한 음악 수업이 효과가 있었다. 둘째, 오르프 음악 수업은 지적장애 학생들의 또래 관계 증진에 효과가 있는 것으로 나타났다. 또래와의 공유활동, 친사회적 행동, 자존심, 갈등 해결 등의 영역에 효과가 보였지만 친밀감 향상에는 영향을 미치지 않았다.

특수교육 내 음악교육의 효율적인 운영과 수업 환경 개선을 위한 방안 마련을 위해 이후회<sup>60)</sup>는 전국 26개 지역의 지적장애 특수학교에서 음악을 담당하고 있는 중등부 교사 143명에게 설문하여 연구 결과를 도출하였다. 그 결과 지적장애 학교의 중등부 음악 교사들이 가장 주안점을 두는 음악교육

---

59) 고정현·이한열(2015). “오르프 교수법을 적용한 음악 수업이 통합학급 지적장애 학생의 수업 참여도와 교우관계에 미치는 영향”, 지적장애연구, 17(1), pp.113-132.

60) 이후회(2021). “지적장애학교 음악교과 운영에 대한 중등부 교사의 인식 및 개선방안 탐색”, 학습자중심교과교육연구, 21(2), pp.1303-1322.

의 목적은 소통과 공감 능력의 향상이었으며 교사들은 자신의 수업 중 학생들 개인의 특성에 따른 음악 교수·학습에서 어려움을 나타내고 있었다. 교과 지도 이외의 업무로 인해 교재 연구 시간이 부족하고 교사의 교과 전문성을 높일 수 있도록 국가 및 학교 차원에서 해결해 주어야 할 문제들도 많은 것으로 나타났다. 지적장애 학교에서 음악 교과 전담 교사의 필요성에 대해서는 교사들의 80% 이상이 필요하다고 답하였다. 특히 6년 이상의 경력을 가진 특수교육 전담 교사 집단과 음악 관련 전공을 한 교사 집단에서 그 필요성을 지지했고, 그 이유로 음악 교과의 지식적, 기능적인 전문성을 꼽았다. 하지만 몇몇 교사들은 ICT 자료의 활용이 문제를 어느 정도 해결하기에 음악 전담 교사가 필요 없다고 느끼고 있었다. ICT 자료는 장애 학생들의 교육목표 달성을 위해 적절하지 않으며 교수의 수월성 부분에서 사용한다는 잘못된 사례들도 지적되고 있어 교사들의 ICT 활용 교육에 대한 인식이 필요했다. 교사들은 장애 특성에 맞는 음악 교과 지도 방법의 개선을 해결 과제로 인식하고 있었으며, 특수 음악 전담 교사의 확보에 대한 의견들도 적지 않았다. 지도 방법이 음악교육의 질을 변화시킬 수 있으므로 특수교육 교원 양성 대학에서 특수 음악 교사의 양성이 이루어져야 할 것이다. 결과 중 유의미한 차이를 보인 것으로는 초임 교사는 수업지도 방법에, 고경력 교사들은 연수 및 연구 등을 통한 교사 지원 체제를 강화하는 것을 해결 방법으로 생각하고 있었다.

발달장애 학생의 학교생활 적응에 음악 활동이 미치는 영향을 알아보기 위해 원초롱<sup>61)</sup>은 일반 초등학교 특수반을 대상으로 연구하였다. 특수반에 속한 발달장애 학생 중 대인관계 및 기본적인 규칙을 따르는 일에 어려움을 겪는 학생 셋을 선정하였다. 그 학생이 음악 활동을 함으로써 보여주는 행동의 변화 과정을 분석하고, 그들이 어떻게 학교생활에 적응하는지 그 과정을

61) 원초롱(2021). “음악활동을 통한 발달장애 학생의 학교생활적응 과정”, 학습자중심교과교육연구, 21(1), pp.429-453.

탐색하였으며, 학교생활에 음악 활동이 미치는 영향을 분석하였다. 학생들은 1단계에서 5단계까지의 변화를 보여주었는데, 1단계는 친구, 교사와의 관계를 잘 맺지 못하고 수업에 잘 참여하지 못했으며, 규칙을 인식하지 못하여 지키지 않고, 충동·공격적인 양상을 보였다. 2단계에서는 악기연주 과정에서 음악을 통해 자신, 타인 그리고 사물을 처음 인식하기 시작했고, 피드백을 통하여 자기를 인식하는 등 자신감을 가지게 되었다. 3단계에서는 보다 적극적으로 자신과 자신의 감정을 표출하였고, 4단계에서는 음악 활동을 통한 자유로운 표현을 통해 타인과 소통하고 상호작용을 하기 시작했다. 또한 음악을 만들어가는 과정을 경험했으며, 음악을 통해 교감을 하는 모습도 보였다. 5단계에서는 음악 안에서 음악을 경험하고 즐기며 새롭게 자신을 발견함으로써 자신감을 가지게 되어, 적극적인 수업 태도를 보이기도 했으며 또한 자연스럽게 친구들 및 교사와의 가까워지고 일반학급 교사와의 안정된 관계를 보이게 되었다.

음악 통합교육에 대한 예비 음악 교사들의 인식 조사를 위해 이세희<sup>62)</sup>는 부산의 중등 예비 음악 교사들을 대상으로 연구를 진행하였다. 그 결과 예비 교사들은 물리적 행동을 가하는 학생, 자폐성 장애학생과의 통합수업을 반대하였다. 반면 정서장애 학생과 학업성취도가 1년 낮은 학생의 통합수업 진행을 찬성하였고 그다음으로 건강장애, 타인의 도움 없이 활동할 수 있는 학생 순으로 높은 비율을 보였다. 통합교육에 대한 예비교사들의 우려에서는 특수 교사, 전문적인 보조교사 지원과 통합교육을 위한 프로그램, 자료나 학습교구의 행정적 지원에 대한 우려가 가장 높았다. 예비교사 60명 중 45명이 장애, 비장애 학생 모두에게 통합 음악교육이 도움이 될 것이라고 답하였다. 마지막으로 60명 중 39명의 교사가 통합교육에 대한 지식이나 정보가 부족하므로 관련 음악 통합교육 관련 프로그램이나 수업이 제공된다면 참여하겠

62) 이세희(2017). 음악통합교육에 관한 부산시 중등과정 예비 음악교사들의 인식조사. 동아대학교 교육대학원. 석사학위논문.

다는 의지를 보였다.

음악 통합수업에서의 교수적 수정을 통해 통합학급의 바람직한 수업 방향을 제시하기 위해 승윤희<sup>63)</sup>는 통합학급 구성원인 장애학생과 비장애 학생의 교육적인 통합을 위한 음악 수업을 연구하였다. 초등 음악교육 전공으로 대학원을 졸업하고 통합학급을 맞은 경험이 있는 최소 12년 이상의 경력을 가진 초등학교 교사 5명이 연구 대상이다. 질문지와 개별 및 그룹 면담 방법을 통해 통합학급의 음악 수업 실태 및 교사들의 의견을 조사하였다. 그 결과 대상자들은 통합학급의 음악 수업은 장애 학생들에게 유익한 수업이 되어야 하며, 이를 위한 연구가 필요하다는 점에 공감하였다. 교실 친화적 교사로서 장애 학생을 이해하고 그들을 위한 교수 방법 및 교재 연구를 하는 등의 다양한 역량을 갖추는 자세도 필요하다고 공감하였다. 주어진 지도서의 내용을 장애 학생을 위해 수정할 때 그들이 중점적으로 고려하는 것은 시각적 자료의 활용, 쉬운 접근과 흥미를 유발하는 활동 구성, 음악 경험과 신체적 표현을 중시, 개인차를 인정하고 일반학생과의 의사소통 및 배려를 중시하였다. 또한 일반학생들과 동일한 음악 활동을 함께 할 수 있도록 구성한 것 등이 있었다. 교사들 대부분이 통합학급에서의 음악 수업에 대한 개념 및 실천 방법을 올바르게 숙지하고 있었으며, 지도서의 내용을 수정할 때 교수적합화의 내용을 적절하게 구성했던 것으로 나타났다. 통합학급에서의 교실 친화적 수업이란 교수적합화의 영역들인 교수 환경, 교수 방법, 교수 내용, 교수 집단, 평가 방법 등을 수정하거나 조절하여 학생들의 수업 참여의 양과 질을 최고 수준으로 끌어올리는 수업이라 할 수 있다. 완전 통합교육이 21세기 교육적 과제로 인식되는 만큼 일반·특수교사들과 교육학자들이 공유하여 다양한 연구를 지속하기를 제언하고 있다.

특수학급이 있는 서울시 초등학교의 통합학급 교사 및 특수학급 교사들을

---

63) 승윤희(2014). “장애학생의 교육적 통합을 위한 통합학급의 음악 수업 연구”, 예술교육연구, 12(3), pp.69-86.

대상으로 승윤희<sup>64)</sup>는 서울 시내에 있는 초등학교의 통합교육 실태와 담당 교사들의 의견을 조사하였다. 통합교육의 전반적인 현황 및 앞으로의 개선방안 모색 등의 기초가 되는 자료를 제시하는 것을 목적으로 330개 초등학교 중 특수학급 교사 135명과 15명의 통합학급 교사의 설문조사와 개인별 면담을 통해 연구를 진행하였다. 그 결과 중 통합학급 교사들의 의견으로 예체능 교과에 관한 통합교육 연구가 시급하며, 이들 과목 시간에 교육적 통합이 필요하다고 답했다. 특수학급 교사가 말하는 최대 단점은 장애 학생 왕따와 소외(28명, 20.7%)였고, 통합학급 교사가 말하는 최대 단점은 일반학생이 당하는 역차별 및 피해(46%)였다. 두 그룹 학생들의 화합은 실제적 활동을 하면서 이루어져야 하며 화합 프로그램 운영과 통합학급 교사의 장애 학생에 대한 수용적 태도가 필요하다고 60.7%의 특수학급 교사들이 답하였다. 통합학급 교사들에게서는 일반학생들을 대상으로 한 장애 이해 교육을 제공하고 장애 학생을 돕거나 칭찬했을 때 일반 학생에게 보상해야 한다는 응답이 나왔다. 결과적으로 특수학급 교사와 일반교사의 인식 차이를 좁히고 모든 학생이 통합교육의 대상이라는 인식이 필요하다고 말했다.

음악 교과의 통합수업에 대한 선행연구를 살펴본 결과 대부분 음악 교사 중심의 통합교육에 대한 교사의 인식 조사와 함께 교수 방법에 관한 실태 연구가 많았다. 그러나 통합교육에 대한 음악 교사와 특수학급 교사의 인식을 비교하는 연구는 거의 없었다. 이에 본 연구는 선행연구를 토대로 하여 통합교육에 대한 음악 교사와 특수학급 교사의 인식을 비교하는 연구를 진행하고자 한다.

---

64) 승윤희(2012). “서울시 초등학교 통합교육 실태 및 특수/통합학급 교사들의 의견조사“, 예술교육연구, 10(3), pp.57-82.

### Ⅲ. 연구 방법

#### 1. 연구 대상

본 연구의 대상은 일반 중학교에 근무하는 음악 교사와 특수학급 교사이다. 연구자 지인의 소개로 음악 교사 4명과 특수학급 교사 2명을 모집하였고, 교육실습 학교에서 음악 교사 1명과 특수학급 교사 1명을 추가로 모집할 수 있었다. 서울특별시교육청 중학교 특수학급 현황 문서를 출력하여 204개 학교 중 35개 학교에 전화하였다. 그 결과 음악 교사 3명과 특수학급 교사 3명을 모집할 수 있었고, 특수학급 교사 F를 통해 2명의 특수학급 교사를 모집하였다. 연구 대상과 관련된 일반적인 사항은 <표Ⅲ-1>, <표Ⅲ-2>와 같다.

<표Ⅲ-1> 음악 교사의 일반적 사항

지역	음악 교사	성별	세부 전공	교육 경력	학교 및 지역 특성
서울	A	여	피아노	2년	서울 동부 지역으로 낙후된 지역에 속해 복지대상 학생들이 많은 학교이다. 복지대상 학생에 특수학급 학생들도 다수 포함되어 있으며 근방에 특수학교가 없어 다른 지역 특수학교에 지원했다가 떨어진 심각한 장애가 있는 학생들이 있다.
서울	B	여	국악	4년	강서·양천 지역으로 전교생이 300명 되는 작은 학교로 장애 학생 관리가 잘 되고 있다.
서울	C	여	작곡	4년	서울 동부의 아파트 밀집 지역이지만 임대 아파트도 많다. 현재 3명의 학생이 도움반에서 수업을 받고 있지만, 위생 등 학생 관리 상태가 좋은 편은 아니다.
서울	D	여	작곡	5년	서울 동부의 아파트 주위에 있는 학교로 학생들 가정환경이 다른 지역에 비해 좋은 편이고 가정교육이나 관리 및 지도가 잘 되어 있다.

지역	음악 교사	성별	세부 전공	교육 경력	학교 및 지역 특성
서울	E	남	작곡	6년	서울 동부 지역으로 교육복지 우선지원 학교로 지정되어 장애 학생 중에서도 조금 형편이 어려운 학생들이 많은 편이다.
경기	F	남	국악	8년	경기 남부에서도 외진 지역이라 전체 학생 수도 적고 현재 도움반 학생은 1명이다.
경기	G	여	피아노	8년	경기 북부로 같은 지역 다른 학교와 비교해 도움반의 규모가 큰 편이다.
경기	H	여	피아노	27년	경기 부천지역으로 교사가 열심히 준비하고 노력한 만큼의 성과가 있어 교사들이 가르칠 만한 여건이 어느 정도 잘 갖추어진 지역이다.

음악 교사 중 임용 이전에 장애 학생을 지도한 경험이 있는 대상자는 3명이었다. 이들은 음악이라는 전공의 특성상 개인 레슨과 교육봉사활동을 통해 장애 학생을 지도할 기회가 있었다고 하였다.

<표Ⅲ-2> 특수학급 교사의 일반적 사항

지역	특수 교사	성별	세부 전공	교육 경력	학교 및 지역 특성
서울	a	여	작업 교육	3년	서울 동부 지역으로 가정 형편이 좋지 못한 경우가 많아 장애 학생 관리가 잘되지 않는다. 무관심하거나 부모가 장애를 가지고 있기도 하다.
서울	b	여	교육학	3년	강서·양천지역으로 같은 지역 다른 학교와 비교해 장애 학생 수가 10~12명으로 많은 편이고 중증 학생도 있다.
서울	c	여	중등 국어	5년	강서·양천지역으로 학생 수가 1,100명으로 관내에서 학생 수가 제일 많은 학교로 특수학급 학생도 강서·양천에서 제일 많다.
서울	d	남	특수 체육	8년	강서·양천지역으로 특이하게 지적장애 학생만으로 도움반이 구성되어 있고 지역 특성상 비행기 소음이 심하다.
지역	특수	성별	세부	교육	학교 및 지역 특성

	교사		전공	경력	
서울	e	남	"	9년	강서·양천지역으로 소규모 학교인데 경제적으로 어려운 학생들이 많고, 다문화 가정과 탈북 학생들이 많은 편이다. 도움반 학생 중 중도 입국한 탈북 학생이 있어 좀 독특한 사례를 가진 학교이다.
서울	f	남	"	9년	강서·양천지역으로 특이하게 지적장애 학생들만 있다.
경기	g	여	중등 생물	21년	경기 부천지역으로 장애인 학부모회와 지역기관이 활성화되어 있어 부모님들의 요구가 많아 불편한 감이 있다.
서울	h	여	중등 국어	31년	서울 동부지역으로 초·중·고가 한 지역에 있으며 항상 장애 학생 수가 다른 지역에 비해 많다.

특수학급 교사 f와 h에 따르면 피아노, 작곡, 국악 등 음악 교사의 세부 전공과 같이 특수학급 교사들도 국어, 생물, 작업, 체육 등의 세부 전공과목 지도 자격이 있으나 특수학급 학생들이나 통합교육을 위한 활용도는 낮다고 하였다.

## 2. 연구 절차

본 연구는 2020년 12월부터 2021년 11월까지 진행되었으며 <표Ⅲ-3>과 같다.

<표Ⅲ-3> 연구 절차

과정	연구 내용	연구 일정
준비	- 이론적 배경 확립 및 선행연구 고찰 - 인터뷰 대상자 모집 (1차) - 인터뷰 질문지 제작	2020. 12 ~ 2021. 5
실행	- 인터뷰 실시(1차) (대면, 줌 화상회의, 전화) - 인터뷰 대상자 모집 (2차) - 인터뷰 실시(2차) - 자료 정리(전사) 및 분석	2021. 5 ~ 2021. 7
정리	- 결과 분석 - 결론	2021. 7 ~ 2021. 11

### 3. 연구 도구

특수학급이 설치된 중학교 음악 교사와 특수학급 교사의 통합교육에 대한 인식 조사는 인터뷰를 통해 이루어졌다. 인터뷰를 위한 질문은 윤문정<sup>65)</sup>이 사용한 설문조사 문항을 참고하여 본 연구에 맞게 수정하였다. 장애 유형에 따른 인식 조사 항목을 기반으로 본 연구를 위한 질문지 5번 문항인 통합교육 중 가장 방해되는 장애 행동 특성에 관련된 질문과 장애 학생의 학습 특성에 대한 정보 교환 문항을 작성하였다. 또한 통합교육을 위한 음악 교사의 역할에 대한 문항<sup>66)</sup>과 교사 간 협력을 방해하는 요소에 대한 문항<sup>67)</sup>은 특수

65) 윤문정(2011). “통합교육에 관한 중등과정 예비 음악교사들의 인식조사. 음악교육연구”, 40(2), p.120..

아동교육의 통합학교 교직원의 협력적 역할 중 통합학급 교사 부분과 협력적 접근의 성공 요인과 방해 요인 부분을 발췌하여 작성하였다. 질문지는 음악 교사용과 특수학급 교사용으로 구분하였으며 인터뷰 질문 개요는 <표Ⅲ-4>와 같다.

<표Ⅲ-4> 인터뷰 질문 개요

질문 영역	질문 내용(음악 교사)	
	음악 교사	특수학급 교사
I. 일반적 사항	<ul style="list-style-type: none"> <li>-전공 및 교직 경력</li> <li>-근무 지역 및 학교 특색</li> <li>-통합교육 경험 유·무</li> <li>-학교 외 장소에서 장애 학생 지도 경험 유·무</li> <li>-통합교육 관련 연수 경험</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-전공 및 교직 경력</li> <li>-근무 지역 및 학교 특색</li> <li>-통합교육 경험 유·무</li> <li>-통합교육 관련 연수 경험</li> </ul>
II. 음악 통합 수업에 대한 인식	<ul style="list-style-type: none"> <li>-통합수업에 참여하는 학생의 장애유형</li> <li>-장애 학생의 행동 특성</li> <li>-장애 학생 정보 전달 경로</li> <li>-정보 수집과정의 어려운 점</li> <li>-특수학급 교사에게 협력을 요청한 경험</li> <li>-가장 방해되는 장애 행동 특성</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-통합수업에 참여하는 학생의 장애유형</li> <li>-장애 학생의 행동 특성</li> <li>-장애 학생 정보 전달 경로</li> <li>-추가자료 및 정보 요청 처리 방법</li> <li>-음악 교사에게 협력을 요청받은 경험</li> <li>-가장 방해되는 장애 행동 특성</li> </ul>
III. 교사간 협력	<ul style="list-style-type: none"> <li>-장애 학생의 학습 특성에 대한 정보 교환 유·무</li> <li>-교환된 정보가 장애 학생을 위한 교수법에 미치는 영향</li> <li>-장애 학생 문제행동 중재 방법에 대한 공유</li> <li>-교사 간 협력을 저해하는 요소</li> <li>-통합수업에서의 음악 교사 역할</li> <li>-통합수업의 경험이 교직 생활에 미친 영향</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-장애 학생의 학습 특성에 대한 정보 교환 유·무</li> <li>-교환된 정보가 장애 학생을 위한 교수법에 미치는 영향</li> <li>-장애 학생 문제행동 중재 방법에 대한 공유</li> <li>-교사 간 협력을 저해하는 요소</li> <li>-통합수업에서의 음악 교사 역할</li> <li>-통합수업의 경험이 교직 생활에 미친 영향</li> </ul>

#### 4. 연구 방법

66) 이소현 외 1인(2012). 앞의 책. p.58.

67) 위의 책. p.448.

인터뷰 방식은 교사의 상황에 맞춰 대면 인터뷰, 줌 화상 회의를 통한 인터뷰, 전화 인터뷰 이렇게 3가지 방법으로 진행하였다. 또한 원활한 진행을 위해 SNS를 통해 질문지를 미리 전달한 후 인터뷰를 진행하였다. 대면 인터뷰의 경우 40분에서 1시간 정도 소요되었고, 줌 화상 인터뷰와 전화 인터뷰의 경우 평균적으로 30분 정도 소요되었다. 인터뷰를 시작하기 전 대상자의 동의를 얻어 녹음을 진행하였다.

인터뷰 당시 녹음된 자료를 바탕으로 한글 2020에 전사하고, 녹음 파일을 다시 들으며 전사된 내용을 수정하였다. 전사된 내용을 보며 각 질문에 대한 답변 중 의미 있는 말을 추출하는 작업을 여러 번 반복하여 오류가 없도록 하였다. 의미 단위 추출을 마친 후 음악 교사와 특수학급 교사의 질문 번호 별로 답변을 그룹화한 후 비교하는 과정을 거쳐 결과를 도출하였다.

## IV. 연구 결과

### 1. 통합교육을 방해하는 장애 행동 특성에 대한 인식

#### 가. 학생들의 장애 유형과 교실에서의 행동 특성

인터뷰 대상학교에 재학 중인 학생들의 장애 유형은 지적장애, 자폐성 장애, 뇌 병변으로 인한 지체 장애, 뇌전증<sup>68)</sup>, 선택적 함구증<sup>69)</sup> 등으로 조사되었다. 교사들은 지적장애 학생들이 과하게 위축되어 있어 우울감을 호소하거나 과하게 밝아 자신이 하고 싶은 말을 계속 반복하는 양극단의 모습을 보인다고 말했다. 위축된 모습을 보이는 학생들은 자신감이 없어 충분히 해결 가능한 과제에도 “못해요.”, “모르겠어요.”라고 말하며 도움을 요청하고 무기력한 모습을 보이며 수업에 참여하지 않는다고 하였다. 반면 과하게 밝은 학생들은 수업과 관계없는 질문을 지나치게 하거나 자신이 하고 싶은 말을 반복하는 경향이 있다고 하였다.

“너무 밝아서 하고 싶은 말을 계속해요, 악기를 소독하라고 알코올 스왑을 줬는데 알코올이 많이 있었어요, 알코올이 너무 많다는 말을 세 번 연속으로 하는 거예요, ” 선생님 이거 되게 많네요, 선생님 이거 알코올이 너무 많아요, 선생님... ” 이런 식으로 받아줄 때까지 반복적으로 말하는 특성이 있어요,”

-음악 교사 D-

68) 예전에는 간질 장애로 불렸으나 2015년 11월 4일부터 뇌전증으로 부르기 시작하였다. 만성적인 신경장애의 하나로 이유 없는 발작을 특징으로 하며, 옛날에는 지랄병으로 불렸다. 뇌전증 아동은 일상생활이 가능하지만 예측할 수 없는 발작으로 주변의 편견과 부정적 시선을 받는 경우가 많다.

69) 특정 상황에서 말을 하지 않는 증상으로 발화 능력에 문제가 없음에도 특정 상황이나 사람에 대한 공포와 두려움이 원인이 되어 선택적으로 말하기를 거부하는 증상이다. 선택적 함구증이 있는 아동은 집에서는 말을 하지만 학교나 그 외의 낯선 장소에서 말하기를 거부한다. 불안장애 범주에 속하며 아동기에 주로 나타난다.

또한 교사를 자주 찾아 도움을 청하는데 보통 이러한 행동은 교사의 관심을 자신에게 집중시키기 위한 행동으로 볼 수 있다.

음악 교사들은 지적장애 학생들이 수업에 방해되는 행동을 하지는 않지만, 수업내용을 이해하는 데 어려움이 있다고 말하였다. 지적장애 학생의 행동 특성에 대한 교사들의 인터뷰 내용을 정리하면 <표IV-1>과 같다.

<표IV-1> 지적장애 학생의 행동 특성

	인터뷰 내용
음악 교사	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 수업 방해라든가 그런 특이점은 없고 이해를 어려워하는 정도예요. <span style="float: right;">-A 교사</span></li> <li>● 돌발 행동은 안 하지만 과제를 제시하면 자신감 없는 대답을 먼저 하는 경향이 있어요. <span style="float: right;">-B 교사</span></li> <li>● 도움 요청을 많이 하고, ‘잘 못 하겠어요.’, ‘모르겠어요.’라는 얘기를 많이 해요. <span style="float: right;">-C 교사</span></li> <li>● 하고 싶은 말을 반복적으로 하는 경향이 있어요. <span style="float: right;">-D 교사</span></li> </ul>
특수학급 교사	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 주로 가만히 앉아서 참여하지 않고, 지나치게 질문을 많이 해요. <span style="float: right;">-a 교사</span></li> <li>● 학생마다 다르나 수업과 관련 없는 질문을 하거나 관심을 받기 위해 고집을 부리는 경우가 있어요. <span style="float: right;">-b 교사</span></li> <li>● 일단 수업내용을 잘 못 따라가는 게 크죠. 이해를 못 해요. <span style="float: right;">-c 교사</span></li> <li>● 본인이 좋아하면 좀 과하게 업되고, 어렵거나 안 좋은 기억이 있으면 위축되고.. 좀 극단을 오가는 경향이 있어요. <span style="float: right;">-d 교사</span></li> <li>● 공통적으로 좀 위축돼 있는 것 같아요. 무기력하고 자신을 드러내려고 하지 않아요. 음악 수업에서 자신감이 없는 거죠. <span style="float: right;">-f 교사</span></li> <li>● 같은 지적장애여도 사회성이 좋은 애들이 있어요. 그런데 학습은 안 되는 거죠. <span style="float: right;">-g 교사</span></li> </ul>

교사들은 자폐성 장애 학생들이 자신만의 세계에 갇혀있어 눈맞춤이 어렵고 교사의 말에 집중하지 못한다고 말했다. 또한 반복적인 손동작을 포함한 그 밖의 반복적인 행동과 반향어<sup>70)</sup>, 의미를 알 수 없는 소리와 포효하듯 소

리 지르는 행동, 교실이탈, 자리가탈, 교실 배회 등의 돌발 행동이 교실에서 관찰된다고 하였다.

“전체를 대상으로 수업하고 있는데 갑자기 일어나서 교실 앞에 있는 게시판 식단표를 갑자기 큰 소리로 읽는 돌발 행동을 하고, 수업 중에 의미를 알 수 없는 소리를 많이 내기도 해요.”

-음악 교사 B-

음악 교사 E에 의하면 자폐성 장애 학생들은 특성상 청각적 자극에 예민해 음악을 소음으로 여겨 수업 시간에 귀를 막는 행동을 하고 친구의 악기를 빼앗는 문제행동이 나타난다고 하였다. 특수학급 교사들은 이렇게 돌발 행동이나 문제행동이 지나치게 심한 학생의 경우에는 보조 인력을 배치하여 수업 방해 행동을 통제한다고 말했다. <표IV-2>는 자폐성 장애 학생들의 행동 특성에 대한 교사 인터뷰 내용이다.

<표IV-2> 자폐성 장애 학생의 행동 특성

	인터뷰 내용
음악 교사	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1분도 못 앉아 있고 교실 전체를 돌아다닌다거나 손동작, 반항어가 많이 나타나요. -B 교사</li> <li>• 눈맞춤이 잘 안되고, 의미 없는 소리를 많이 내요. -D 교사</li> <li>• 음악 자체를 굉장한 소음이라고 생각해서 너무 싫어해요. 눈맞춤도 안 되고. -E 교사</li> <li>• 혼자말을 많이 하고 반복적인 행동 발로 툭툭툭툭 친다든지 수업에 방해되는 행동을 해요. -F 교사</li> <li>• 교실을 이탈하는 경우가 많아요. -G 교사</li> </ul>
특수학급 교사	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 노래가 나올 때 갑자기 춤을 추거나 따라 부르는 행동을 보일 때가 있어요. -a 교사</li> <li>• 다른 학생의 악기를 갑자기 뺏는다거나 시끄럽다고 귀를 막고 수업에 참여 못하는 학생도 있어요. -c 교사</li> </ul>

70) 의미도 모른 채 상대방의 말을 메아리처럼 되받아 따라 하는 말

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 자기만의 세계에 빠져있어 무슨 시간인지 선생님이 무슨 이야기를 하는지에 대해 인식하지 못해요.</li> </ul>	-f 교사
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 교실을 돌아다니고, 소리를 지르는 수업 방해 행동을 해요.</li> </ul>	-h 교사

뇌 병변으로 인한 지체 장애 학생의 경우 휠체어와 책상이 같이 움직여야 하므로 선생님의 도움이 없으면 교실 이동이 어렵다고 하였다. 음악 교사 C는 지체 장애 학생 중 발음장애가 있는 학생은 언어적 의미 전달이 어려워 책상을 치는 등 언어 외에 다른 방법으로 소통한다고 말했다. 그리고 음악 교사 E에 의하면 지능이 정상인 선택적 함구증 학생의 경우 자신에게 필요한 말만 한다고 한다. 함구증 학생과 관련된 음악 교사의 인터뷰 내용이다.

“함구증인 학생은 음악 수업에 참여하려고 해요, 그런데, ” 저는 구경만 할게요, ”라고 하거나 악기연주나 노래 부르기 등 뭔가를 표현해야 할 때, ” 저는 보기만 할게요, ” 라고 미리 제스처나 말로 표현을 해요, 그때는 말을 해요, 자신에게 필요한 말만, ”

-음악 교사 E-

음악 교사 G는 뇌전증으로 감정적인 조절이 어려운 학생은 지적인 능력은 정상이고 교사의 관심 유발을 위한 행동으로 쓰러지는 척을 하는데 실제로 호흡 곤란과 발작이 발생한 경우가 있어 주의가 필요하고 하였다. 또한 감정 조절이 어려워 수업 시간에 교사가 다른 학생에게 관심을 주거나 기분의 변화가 생기면 화를 내는 방해 행동을 한다고 하였다.

#### 나. 수업에 방해되는 장애 행동 특성에 대한 교사 간 인식

위에서 살펴본 대로 일반 학교에 배정된 장애 학생들은 통합교실에서 여러 가지 행동 특성을 보여준다. 이러한 행동 특성 중 수업에 방해되는 장애 행

동에 대한 음악 교사와 특수학급 교사의 생각은 다음과 같았다.

8명 중 5명의 음악 교사가 장애 학생이 돌발 행동을 할 때 가장 대처하기 어려웠고 수업을 방해한다고 말했다. 음악 교사들이 말한 돌발 행동에는 자리이탈, 교실이탈, 개별행동 등이 포함된다. 특히 교실이탈 상황이 발생했을 때 문제행동 증재와 교실에 있는 학생들에 대한 책임 사이의 갈등으로 어려움을 겪는다고 하였다.

“애가 자기 멋대로 안된다고 하더니 책상을 ‘팡’ 치고 나갔어요, 애를 데리고 와야 되나 아니면 교실에 있는 애들을 책임져야 하나 어려웠어요, 그 학생은 자기가 속상하면 그런 행동을 보인다고 해요, 다른 과목에서도 여러 번..... ”

-음악 교사 D-

“일단, 그냥 정말 뜬금없이 일어나서 ‘저 안 할래요’ 하고 나가요, 그러면 조금 기분이 안 좋아요. ”

-음악 교사 G-

음악 교사 B는 돌발 행동 중 장애 학생의 개별행동이 수업의 흐름을 끊어서 방해된다고 하였다. B가 말한 개별행동은 갑자기 노래를 흥얼거리거나, 춤을 추는 행동이다.

“아마 개별 행동 하는 게 가장 방해가 되었던 것 같아요, 특히 돌발 행동 중에도 갑자기 일어나 나와 가지고 본인이 하고 싶은 행동 노래나 춤 이런 걸 한다거나 갑자기 학습지를 찢거나 하거든요, 그러면 수업 중간에 흐름도 끊기고 다른 학생들도 집중이 흐트러져서 이런 점이 좀 어려웠어요. ”

-음악 교사 B-

자폐성 장애 학생의 특징을 가장 방해되는 행동으로 꼽은 교사도 있었다. 이들은 자폐성 장애 학생의 혼잣말이나 의미 없는 소리 지르기 그리고 자신

의 감각자극 충족을 위한 행동이 수업을 방해한다고 하였다. 음악 교사 F에 의하면 특히 자폐성 장애 학생의 혼잣말을 질문으로 오인하는 경우가 있어 수업의 흐름이 끊긴다고 말했다.

“갑자기 드러누워 소리 지르는 행동 때문에 통합수업도 음악에는 안되겠다 해서 특수학급 선생님이 데려가셨어요, 통합수업을 시도하려다 못했던 케이스예요, ”

-음악 교사 E-

“학생의 혼잣말을 제가 질문으로 듣는 경우가 가끔 있어요, 그래서 흐름도 끊기고... 발을 툭툭툭 친다든지 그 외 다른 소리를 막 내면서 반복적인 행동을 하는데 그게 저는 무척 거슬려서 저조차 수업에 집중하기가 어려울 때가 있어요, ”

-음악 교사 F-

특수학급 교사 e는 음악 교과는 일반적으로 학생들의 상동행동<sup>71)</sup>이나 다른 친구들의 이목을 끄는 행동들이 허용되는 분위기라는 인식이 있어 수업에 크게 지장이 없을 것이라고 말하였다. 그러나 e를 제외한 특수학급 교사들은 돌발 행동, 자폐성 장애 학생들의 상동행동과 소리 지르기, 그리고 위축되고 무기력한 특성이 수업에 방해가 된다고 말하였다. 특수학급 교사들이 말하는 돌발 행동에도 자리 이탈과 개별행동이 포함되며 음악 교사들과 달리 교실 이탈 행동을 포함하지 않았다. 특수교사 d에 의하면 학생이 자리를 이탈하는 가장 큰 이유는 집중력의 문제로 대부분의 장애 학생들이 45분 수업을 힘들어하기 때문이라고 말했다.

음악 교사들은 ADHD와 틱장애가 있는 일반학급 학생의 경우 돌발 행동과 과잉행동을 보여 오히려 특수학급의 학생보다 수업에 방해가 된다고 하였다.

---

71) 제한적이고 반복적인 행동.

특수학급 교사들도 ADHD 학생이 옆 친구와 떠들고 교사에게 계속 질문하는 과잉행동이 무기력하게 앉아 아무 이야기도 안 하는 장애 학생들보다 수업에 방해가 된다고 생각하고 있었다. 그러나 음악 교사들은 오히려 무기력하게 앉아 있는 학생과 소통할 수 없는 게 수업을 어렵게 만든다고 말하였다.

“아이들이 40분 45분 수업을 힘들어해요, 본인의 집중력이 떨어지면 자리에서 일어나 소리는 내거나 노래를 부른다든지 하는 수업 방해 행동이 발생하는데 그럴 때 일반 학생들 수업을 방해하니까 힘들죠, ”

-특수교사 d-

“사실 대화가 안 되는 게 가장 어려워요, 이해가 낮은 학생은 반복해서 학습하면 될 것 같은데 알아듣고 있는지 못 알아듣는 건지 판단을 할 수가 없어요, 말을 안 하고 무기력하게 있으니까, ”

-음악 교사 A-

특수학급 교사 c는 청각 자극에 예민한 자폐성 장애 학생들은 주변의 소리에 과잉 반응하는 경향이 있어서 음악 수업에 방해될 것이라고 말하였다. 특수학급 교사들은 음악 교사들이 말한 자폐성 장애 학생의 혼잣말, 소리 지르기, 상동행동 외에 추가로 공격적인 행동을 이야기하였다. 공격성이 있는 학생은 다른 학생을 다치게 할 수 있어 수업에서 주의가 필요하다고 특수학급 교사 g는 말하였다.

“수업에 방해되는 행동이 많지만 그중에서도 특히 자폐성 장애 학생들은 감각 자극에 과잉 반응하는 학생이 있어요, 청각 자극에 예민해져서 막 귀를 막고 소리를 지른다거나 심하면 예민한 감각을 다른 자극으로 덮으려고 자해를 하기도 해요, 그래서 음악 수업에 참여가 어려운 경우가 있어요, ”

-특수교사 c-

“공격적인 행동이 제일 문제이고 수업에 방해되는 것 같아요. 그 학생은 누가 건드리지만 않으면 괜찮은데 날카로운 것을 손에 들고 다니면서 다른 학생에게 해를 가하기 때문에 제재가 꼭 필요해요, 그래서 그냥 제가 데리고 있을 때가 더 많아요.”

-특수교사 g-

수업에 방해된다고 인식하는 장애 행동 특성은 각 교사의 수업에 참여하는 장애 학생에 따라 달랐다. 하지만 장애 학생의 돌발 행동, 자폐성 장애 학생의 문제행동 그리고 ADHD와 틱장애 학생들의 행동이 수업을 방해하는 것으로 조사되었다. 장애 학생의 돌발 행동에 포함되는 행동과 무기력한 장애 학생에 관련된 내용에서 인식의 차이가 있음을 알 수 있었다. 음악 교사들은 돌발 행동으로 자리가탈, 개별행동, 교실이탈을 말하였으나 특수학급 교사들을 교실이탈을 돌발 행동으로 포함하지 않았다. 또한 특수학급 교사들은 무기력한 학생이 수업에 방해되지 않는다고 생각하고 있었으나 음악 교사들은 무기력한 학생이 수업에 방해된다고 하였다. 학생과의 소통이 어려워 수업에 잘 참여하고 있는지 확인할 수 없는 것이 그 이유였다.

## 2. 통합교육의 교사 간 협력을 방해하는 요인에 대한 인식

### 가. 음악 교사와 특수학급 교사 간 소통 방법

장애 학생이 교실에서 보이는 문제행동을 중재·해결하며 수업을 이어나가기 위해서 음악 교사는 수업 전 학생의 행동 특성 및 문제행동에 대해 숙지하고 있어야 한다. 음악 교사가 수업에서 지도하는 장애 학생에 관한 정보를 수집하는 방법과 특수학급 교사의 학생 관련 정보 전달 방법을 알아보았다.

A 교사를 제외한 음악 교사들이 지도하는 장애 학생에 관한 정보를 받는 방법은 크게 두 가지로 조사되었다. 5명의 교사는 교직원 연수를 통해, 2명의 교사는 장애 학생의 담임교사를 통해 학생 관련 정보를 전달받고 있었다. 특히 교직원 연수에서는 특수학급 교사의 언어적 전달이 아닌 문서를 전달하고 있었다. 수업 중 문제행동이 발생하거나 정보가 부족할 때 6명의 음악 교사가 전화와 교내 메신저, 그리고 대면을 통해 문제를 해결한다고 하였다. 그러나 음악 교사 D는 교내에 있는 담임교사나 특수학급 교사의 도움을 받지 않고 포털 사이트를 통해 장애의 특징에 대해 검색하고 심리적인 문제에 대한 궁금증을 해결하고 있다고 말하였다.

“사실 네이버 같은 거를 많이 활용하는 편이에요, 제가 모르는 특징이 있을까 봐 장애에 대한 특징을 좀 많이 찾아봤고, ‘이런 학생 이렇게 가르치세요.’ 하는 광고를 보고 심리치료센터 페이지에 들어가서 문제행동에 대해 검색하기도 했고, 아쉽게도 학교 교육 현장에서의 실제 사례들이 많이 없어서 정보 수집에 어려움이 있어요, ”

-음악 교사 D-

반면 교내에서 통합교육 관련 연구를 진행하는 음악 교사 A는 위의 교사들과는 달리 특수학급 교사와 직접 소통하며 정보를 교환하고 있었다. 각 학년 담당 특수학급 교사와 이야기를 많이 하는 편이라고 하였고, 학생들의 이차 성징과 관련된 이야기를 비롯하여 많은 질문이 오고 간다고 말하였다. A 교사는 장애 유형과 진단명이 같아도 장애 학생들의 특성이 각기 다르고 연수에서 들은 내용을 모든 학생에게 일반화할 수 없어 특수학급 교사와의 원활한 대화가 통합교육에 큰 도움이 된다고 말하였다.

“특수교사 세 분이 한 학년씩 담당하셔서 학년 담당 선생님과 이야기를 많이 나눴어요. 애가 수업 시간에 보인 행동의 의미에 대한 것부터 애들이 이제 사춘기가 오는데 장애 학생들은 절제가 안 되는 부분이 있거든요, 그래서 이차 성장에 대한 것 어떻게 대처해야 하는지 등 많이 질문하고 답변해 주시고 수업할 때 정말 도움이 많이 되는 것 같아요.”

-음악 교사 A-

음악 교사 A와 D는 장애 학생 관련 정보에 접근하는 방법이 전혀 다르다는 것을 알 수 있었다. 장애 학생 관련 정보에 접근하는 두 교사의 방법이 통합교육에 어떤 영향을 미치는지는 알 수 없다. 하지만 포털 사이트를 통해 혼자 문제를 해결하는 방법보다 직접 소통하며 문제를 해결하는 것이 상황적 변수가 많은 장애 학생을 지도하는 데 더 도움이 될 것으로 생각된다.

8명의 특수학급 교사 중 음악 교사와 면담을 통해 학생 관련 정보를 전달하는 교사는 1명이었다. 특수학급 교사 5명은 학기 초에 연수 없이 문서만 전달하였다.

장애 학생에 대한 학교 내 교사들의 전반적인 인식이 좋다고 말한 특수학급 교사 b는 교내 연수를 통해 학생 관련 내용을 정리해서 전달하고 있지만 이렇게 전달할 수 있는 내용은 일부분이라고 말하였다. 또한 학생들의 기분이나 컨디션에 따라 행동이 변하고 새로운 문제행동이 발생할 수 있기에 학생과 관련된 여러 가지 사항을 실시간으로 주고받는 것이 통합교육에서 중요하다고 특수교사들은 말하였다.

16명의 교사 중 음악 교사 1명, 특수학급 교사 1명만이 교사 간 직접적인 소통을 통해 장애 학생 관련 정보를 교환하고 있었고 그 외의 교사들은 문서만 교환하는 것으로 조사되었다. 더 효과적인 정보 전달 방법을 본 연구를 통해 밝힐 수 없지만, 음악 교사 A, G 그리고 특수학급 교사 b의 의견과 같이 음악 교사와 특수학급 교사가 필요할 때마다 직접 소통하는 방법이 통합교육에 더 효과적임을 짐작할 수 있었다.

## 나. 교사 간 협력을 방해하는 요인에 대한 인식

음악 교사 A, B, C, E, G는 수행평가 기준마련을 위해 특수학급 교사에게 협력을 요청한다고 하였다. C 교사는 정서장애 학생의 문제행동 중재를 위해 위클래스 교사에게 협력을 요청한 경험이 있다고 하였다. 반면 특수학급 교사들은 수행평가 기준마련과 코로나-19로 인한 원격수업 지도에 대한 요청을 받고 있다고 하였다.

특수학급 교사 b가 “통합교육에서 중요한 것은 학생 관련 정보를 실시간으로 주고받는 것.”이라고 말한 바와 같이 통합교육을 위한 교사 간 협력을 위해서는 음악 교사와 특수학급 교사 간의 의사소통이 원활해야 한다. 이러한 이유로 학교 내에서 교사 간의 협력을 방해하여 통합교육에 영향을 미치는 요인에 대한 음악 교사와 특수학급 교사의 생각을 알아보았다. 교사들에게 제시한 협력을 방해하는 요인은 협력 체계의 미흡, 협력 기술의 부족, 각자의 역할에 대한 이해 부족, 협력을 위한 시간 부족, 협력에 대한 지원 부족 이렇게 5가지이다.

인터뷰 결과 통합교육을 방해하는 요소에 대한 음악 교사와 특수학급 교사의 인식은 거의 일치하였다. 위에 제시된 다섯 가지 요소 중 협력을 위한 시간 부족, 협력 체계의 미흡, 협력 기술의 부족 순으로 일치하였고 각자의 역할에 대한 이해 부족과 협력에 대한 지원 부족에서 음악 교사와 특수학급 교사 간 순서 차이를 보였다. 그러나 협력 기술의 부족, 각자의 역할에 대한 이해 부족, 협력에 대한 지원 부족이 의미 있는 차이를 보이지는 않았다.

음악 교사 7명과 특수학급 교사 3명은 협력을 위한 시간 부족이 교사 간 협력을 방해하는 가장 큰 요인이라고 말하였다. 담임교사 업무와 개인 업무로 통합교육을 위한 시간이 부족하다는 것이 이들의 의견이었다. 음악 교사 A에 따르면 특수학급 교사와 협력을 제대로 하려면 추가 시간을 들이는 노

력이 필요해 통합교육에 대한 교사의 의지가 강하지 않으면 협력하기를 포기하는 것 같다고 하였다. 또한 특수학급 교사 f는 “시간 부족 문제해결을 위해 음악 교사와의 면담 자리를 만들려는 적극적인 노력이 필요하다.”라고 하였는데, 이는 음악 교사 A가 언급한 ‘추가 시간을 들이는 노력’과의 통일성을 보였다. 음악 교사 D는 시간을 쪼개서 통합교육을 위해 사용하면 되지만 중요 업무로 인해 늘 시간이 부족하다고 느낀다고 하였고, 음악 교사 E는 시간이 부족하지만 사실 시간 부족이라는 이유는 핑계인 것 같다고 하였다.

“사실 특수 애들에 드는 시간은 쪼개면 돼요, 그런데 막상 더 중요한 일에 밀려요, 담임 일이라든지 다른 일들에...”

-음악 교사 D-

“시간 부족은 어떻게 보면 그냥 핑계 같아요, 저도 뭔가 장애 학생들을 위해 하려고 메모 해뒀다가 항상 제 업무가 우선이라 빠뜨리는 경우가 많아요.”

-음악 교사 A-

음악 교사 5명과 특수학급 교사 3명이 생각하는 통합교육에 방해되는 두 번째 요소는 협력 체계의 미흡이었다. 이들은 협력을 위한 체계가 미흡하여 제도적으로 시간 부족이 발생한다고 생각했다. 음악 교사 B는 특수학급의 위치가 학교에서 구석진 장소에 위치해 눈에 잘 띄지 않으며, 교무실과도 거리가 있어 교사들이 필요할 때 찾아가기 애매하다고 말하였다. 또한 특수학급 교사 b는 협력에 대한 시간 부족과 협력에 대한 지원 부족으로 인해 협력 체계의 미흡이 발생하는 것 같고, 학교 분위기에 따라 그 정도에는 차이가 있다고 말하였다.

“학교마다 차이는 있지만, 협력을 위해 투자할 시간이 너무 열악해서 협력 체계가 미흡해요. 체계의 미흡은 지원 부족과 시간 부족으로 인해 발생하는 것 같아요. 또 학교 분위기에 따라 더 어려워질 수도 있고 아니면 특수에 관심이 있는 교사들이 많고 장애에 대한 이해가 높은 경우 더 원활할 수도 있다고 생각해요.”

-특수교사 b-

특수학급 교사 h는 협력 기술의 부족이 통합교육의 방해요인이라고 말하였다. 미술은 그냥 하면 되지만 음악은 특수해서 교사가 기능적인 면을 알지 못하면 통합교육 시 도움을 줄 수 없다고 말하며, 그 예로 리듬이나 게이름과 관련된 수업, 리코더 운지법 수업을 언급하였다. 반면 협력 기술의 부족을 후 순위에 넣은 음악 교사 A는 체계가 잘 잡혀 있고 교사 간에 사적 친목이 있다면 통합을 위한 특별한 기술이 필요하지 않다고 말하기도 하였다. 특수학급 교사 b는 협력에 대한 기술 부족은 통합교육 연수 부족과 관련이 있어 양질의 연수를 통해 통합교육 관련 기술을 습득할 수 있을 것이라고 말하였다.

특수학급 교사 h는 각자의 역할에 대한 이해 부족은 교직에 대한 자긍심과 학생 지도에 대한 열의가 부족하여 발생한다고 생각하고 있었다. 그는 필요하다면 학생을 따로 불러서 지도해주는 교사도 있지만, 반면 너무하다 싶을 정도로 연락도 안 하고 장애 학생을 열외 시키는 교사도 있다고 말하였다. 음악 교사 B는 특수학급 교사와 업무가 분리되어 있어 특수학급 선생님들이 어떤 일을 하는지 알지 못하기 때문에 협력에 방해가 된다고 하였다. 또한 음악 교사 D는 어느 선까지 장애 학생을 도와주어야 하는지와 특수학급 교사 역할의 경계가 명확하지 않아 통합교육에 방해가 된다고 말하였다. 특수학급 교사 h는 교과 수업에 협력하는 일은 어려운 문제로 자칫 교권 침해도 발생할 수 있다고 하며 장애 통합수업 시 교사 간 간섭을 언급하였다. 특수학급 교사 h의 말을 통해 음악 교사 D가 말한 통합교육 시 교사 간 역

할의 경계가 명확해야 하는 이유가 분명해졌다.

“이건 현장에서 아주 어려운 문제예요, 교권 침해도 될 수 있어요, 예를 들어 수업을 하는데 특수교사가 들어가면 선생님이 수업하는 내용을 제가 보조적으로 지도하는 문제잖아요, 굉장히 어려운 문제죠 간섭하는 거니까, ”

-특수교사 ㄱ-

협력에 대한 지원 부족을 통합교육의 방해 요인이라고 말한 교사들은 행정적, 인력적, 기능적 지원이 필요하다고 하였다. 음악 교사 A는 양질의 통합교육을 위해 연구를 중심으로 협력할 수 있는 인력을 채용할 필요를 말하였다. 그러나 인력의 추가 채용은 학교 예산 문제로 이어지므로 관리자들이 행정적인 지원을 한다면 교사들이 편하게 협력할 수 있을 것이라고 말했다. 또한 음악 교사 C와 E는 전문 강사를 채용하여 교사 연수를 시행하거나 장애 학생을 위한 프로그램을 만들면 양질의 장애 통합 음악교육이 가능할 것이라고 하였다. 특수학급 교사 b와 d는 학교의 지원이 부족하여 시간도 부족하고 체계도 미흡해진다고 말하며 협력에 대한 지원이 이루어진다면 협력 기술과 각자의 역할에 대한 이해도 충분히 해결될 것이라고 하였다.

“지원 부족이 학교의 행정 업무죠, 학교의 배려나 지원이 부족해서 시간도 부족해지고 다 연결된다고 생각해요, ”

-특수교사 b-

“지원이 잘 된다면 기술이나 역할이해 같은 건 충분히 잘 되지 않을까 이렇게 생각 돼요, ”

-특수교사 d-

다수의 교사가 협력을 위한 시간 부족과 체계 미흡이 통합교육을 위한 교사 간 협력을 방해한다고 하였다. 그리고 인터뷰 내용을 분석한 결과 음악 교사 A와 특수교사 b, d의 말처럼 결과적으로 통합교육에서 교사 간 협력을 위해 중요한 건 학교의 지원이었다. 학교장의 관심에서 비롯된 학교의 지원이 있다면 교사들이 통합교육을 위해 원활히 협력할 수 있을 것이다.

이밖에 추가돼야 할 방해 요소에 대한 질문에 음악 교사 D는 장애 학생 학부모님들의 ‘부정적인 태도와 간섭’을 꼽았다. 일부 학부모는 학교와 교사에게 대한 신념이 부족하여 과연 자신의 자녀를 믿고 맡겨도 되는지, 학생이 학교에서 소외되지 않는지에 대해 끊임없이 확인하는 부정적인 태도를 보인다고 하였다. 또한 장애 학생들이 음악 교과에는 쉽게 참여할 수 있다고 생각하는 경향이 있어, 학생의 여가를 위해 음악적 욕심을 내는 부모의 경우 음악 교사에게 직접 연락하여 자녀의 수행평가 문제에 관여하기도 해 통합교육에 방해 요소가 된다고 말하였다.

### 3. 통합교육 연수에 대한 인식

#### 가. 음악 교사의 통합교육 연수에 대한 인식

과거에 장애 학생을 지도한 경험이 있는 음악 교사들은 장애에 대한 편견이 없었고, ‘다르다’라는 관점의 차이를 중요하게 인식하고 있었다. 장애 학생 지도 경험이 있는 음악 교사 A는 특수학급 학생들이 들발 행동을 했을 때 놀라지 않고 대처할 수 있었다고 하였다. 그러나 음악 교사 D는 장애 학생 지도 경험이 통합교육에는 도움이 되지 않았다고 하였다.

음악 교사 8명 중 통합교육 관련 연수 경험이 있는 교사는 4명이었다. 음악 교사 중 A, D, F, G 교사가 통합교육 관련 연수 경험이 있었고, 특히 음

악 교사 A는 교감 선생님의 권유로 교내에서 통합교육 관련 연구를 진행 중이라며 통합교육에 관심을 보였다.

인터뷰 대상자들은 국립특수교육원, 교육부 중앙교육연수원, 서울특별시교육청 교육 연수원, 경기도 교육 연수원 등에서 실시되는 연수에 참여하였다. 연주 주제는 장애 유형별 학습 지도, 통합교육의 의미, 학급 놀이, 학급 게임하기, 장애 이해 교육 등으로 통합교육과 직접적으로 관련된 연수는 통합교육의 의미 정도였다.

2021년 중앙교육연수원에서 실시되는 온라인 교육<sup>72)</sup> 중 중등교원 대상 과정은 32개로 이 중에 통합교육 관련 연수는 없었다. 중앙교육연수원에서 실시되는 장애와 관련된 연수로는 장애인식 개선 과정인 ‘인식의 길라잡이’와 ‘인식의 새로고침’이 있었다. 하지만 그 대상이 일반 국민인 것으로 보아 교사를 위한 연수가 아닌 전반적인 인식개선을 목표로 하는 교육으로 볼 수 있다. 또한 서울특별시교육청 교육 연수원의 2021년 연간 연수 일정표<sup>73)</sup>에도 연수 과정에 중등교원을 위한 통합교육 연수는 없었다.

음악 교사 D는 서울특별시교육청 교육 연수원에서 학급 놀이와 학급 게임 하기에 대한 연수를 경험하였으나 학급에서 활용할 수 없었기 때문에 도움이 되지 않았다고 하였다. 또한 음악 교사 G는 통합학급에서의 아이들 지도와 관련된 연수가 크게 도움이 되지 않았고 오히려 필요할 때마다 특수학급 교사와 직접 소통하는 것이 연수보다 도움이 된다고 하였다. 음악 교사 F는 장애 이해 교육을 통해 몰랐던 부분을 알게 되었고, 장애에 대한 선입견을 버리는 데 도움을 받았으나 교육적인 도움은 받지 못했다고 하였다.

---

72) <https://www.neti.go.kr/homepage/html/htmlConvert.go?menuId=1000004559> (2021. 8 접속)

73) <https://www.seti.go.kr/common/bbs/management/selectCmmnBBSMgmtDetail.go> (2021. 10 접속)

“우선, 제가 몰랐던 부분들에 대해서 알게 된 부분이 좀 있고 어떻게 대처해야 하는지에 대해 알게 된 부분이 있죠, 교육적인 도움을 받았다기보다 그냥 애들을 대하는 자세나 이런 것들에 대해서 편견이나 선입견을 버리고 보통 아이들 대하듯 똑같이 대하고 당황하지 않고, 이런 부분에 가장 큰 도움이 되었어요.”

-음악 교사 F-

국립특수교육원의 2021년 직무연수 계획<sup>74)</sup>에는 전문 역량 영역에 「장애 이해 및 공감」과 「중·고등학교 통합교육 이해와 실천」이라는 과목이 제시되어 있었다. 「장애 이해 및 공감」에는 장애 학생의 특성이 포함되어 있고, 「중·고등학교 통합교육 이해와 실천」에는 통합교육의 실천 사례가 교육내용으로 포함되어 있었다. 그러나 수강 대상자가 중·고등학교 교장(감) 및 교육 전문직 등 관리자로 명시되어 있었다. 교감 선생님의 권유로 교내 통합교육 관련 연구를 진행하며 국립특수교육원에서 연수를 받은 음악 교사 A만이 ‘장애 유형별 학습 지도 방법’과 ‘통합교육의 의미’에 대한 교육이 통합학급 운영에 도움이 되었다고 하였다.

“중도 중복 장애 이런 단어들은 관심을 가지지 않으면 어려운데 연수를 들으면서 익숙하게 하는 데 도움이 많이 됐고요, 장애 유형별 학습 지도를 통해 걸음으로 전혀 티가 나지 않는 애들부터 자폐 1급까지 다양하게 있는 애들 특성을 이해하는 데 도움이 된 것 같아요.”

-음악 교사 A-

인터뷰 내용을 통해 중학교 음악 교사들의 접근이 어려운 국립특수교육원에서 통합교육 관련 연수가 활발히 진행되고 있음을 알 수 있었다. 이와 같은 사실은 음악 교사 E가 언급한 선택할 만한 통합교육 관련 연수가 없었다는 말을 뒷받침하고 있다.

74) <https://www.nise.go.kr/sub/info.do?m=0202&page=020201&s=nise> (2021. 10 접속)

“제가 주의 깊게 연수에 대해 선택을 할 경우 실질적으로 저한테 먼저 도움이 될 것을 선택하게 되잖아요, 아쉽게도 지금까지 제 눈에 들어오는 통합교육 관련 연수는 없었어요.”

-음악 교사 E-

## 나. 특수학급 교사의 통합교육 연수에 대한 인식

특수학급 교사 d, f, h가 통합교육 연수를 받은 경험이 있었고, 특수학급 교사 g는 교내 연수를 일반교사들에게 직접 진행한 경험만 있다고 하였다. 특수학급 교사 b는 과거에 임용고시를 위한 과목으로 통합교육을 공부한 경험이 있고, 학교에서는 연수가 아닌 관련 서적으로 부족한 부분을 보충하고 있었다. 특수학급 교사 e는 특수교육이 통합교육을 포함하고 있다고 생각해 통합교육 연수를 들어야 할 이유가 명확하지 않고, 필요하다고 생각하는 적절한 연수를 찾기도 어렵다고 하였다.

특수학급 교사들은 국립특수교육원, 서울특별시교육청 교육 연수원, 대한장애인체육회, 교육지원청에서 실시된 연수에 참여하였다. 연수 주제는 통합교육이나 학급 운영 관련 연수, 통합수업에 적용할 수 있는 체육 수업의 실제, 장애 학생 생활지도 및 통합 생활지도로 모두 통합교육과 관련된 주제였다. 연수 경험이 있는 교사들은 연수가 통합교육에 도움이 되었다고 하였고 그중 1명은 도움이 되었지만, 여건상 실제 현장에서 적용해 본 경험은 없다고 말했다.

국립특수교육원에서 통합교육과 학급 운영 관련 연수를 경험한 특수학급 교사 d는 연수가 학생별 문제행동 중재에 도움이 되었다고 하였다.

"통합학급에 있다 보면 문제가 있을 수 있는데, 문제행동별 사후 처리라든지 행동 중재하는 게 제공된 연수 자료에 예시로 잘 나와 있어서 그거 보고 중재하고 또 처리도 했어요."

-특수 교사 d-

특수학급 교사 f는 '통합수업에 적용할 수 있는 체육 수업의 실제'라는 연수를 통해 일반체육 교사에게 조언할 수 있는 자신감을 얻었으나 통합수업에 적용할 기회가 없어서 아쉽다고 말했다.

"실질적으로 예시와 시범을 보여주면서 연수를 했었는데 통합수업을 일반 체육 선생님과 같이하거나 일반 체육 선생님이 조언을 구하면 제가 답변해 줄 수 있는 내용이 생겨서 자신감이 붙었던 것 같은데 실제 현장에서 적용해 본 적은 없어요. 여러 가지 여건상 못했고 체육 선생님들도 우리 애들을 통합시키는 거에 크게 관심이 없고 도움을 요청하거나 그런 적이 없어서 아쉬워요."

-특수 교사 f-

장애 학생 생활지도와 통합 생활지도 관련 연수를 받은 특수학급 교사 h는 연수가 통합교육을 위해 필요하지만, 현장에서는 담임교사와 일반교사들의 관심이 중요하게 작용하는 것 같다고 하였다.

"몰랐던 내용을 알게 되고 아무래도 경험이 많은 선생님들이 오셔서 하시니 도움이 많이 되죠. 또래 관계 형성 및 교실 안에서의 생활지도 역할 분담 이런 것들이 도움이 되고, 그럭저럭 담임 선생님들이 애쓰시기는 하지만 솔직히 우리 애들 신경 안 쓰세요."

-특수 교사 h-

같은 학교에 근무하는 일반교사를 대상으로 연수를 직접 진행한 특수학급 교사 g는 학교에 재학 중인 학생들의 활동사진과 영상을 사용하여 일반교사

들에게 연수를 진행하였고 실제로 도움이 많이 된 것 같다고 말했다.

“이론적인 부분도 중요하나 일반교과 선생님들은 특수학급에서 뭘 하는지 모르는 경우가 많아서 다른 선생님들이 볼 수 없었던 특수학급에서의 활동을 사진이나 영상으로 보여주면서 연수했어요, 아이들이 실제로 생활하는 사례를 보며 연수를 하니 선생님들의 학생에 대한 이해에 도움이 많이 되는 것 같아요.”

-특수 교사 g-

통합교육 연수에 대해 7명의 특수학급 교사가 긍정적인 생각을 드러냈다. 연수에 참여한 경험이 없는 특수학급 교사 c는 학기 중에 통합교육 연수의 필요성을 느꼈지만 다른 연수로 시간이 부족해 책을 참고한다고 하였다.

“통합교육에 대한 연수가 아무래도 필요한데 제가 계속 안 듣다가 학기 중에 필요성을 좀 느껴서 서울시에서 마련한 ‘통합학급 길라잡이’ 라는 책을 참고했어요, 그런데 연수에 대한 필요성을 느끼고 있어요.”

-특수교사 c-

#### 다. 통합교육 연수에 대한 교사 간 인식

인터뷰 분석 결과 통합교육 연수에 대한 음악 교사와 특수학급 교사의 인식을 종합하면 다음과 같다.

통합교육 연수는 음악 교사가 장애 용어에 대해 알고 다양한 유형의 장애 특성을 이해하여 편견을 없애는 데 도움을 주었다. 그러나 장애 유형별 특징에 적용할 적절한 교수 방법이나 문제행동 중재 방법 등 교실에서 적용 가능한 내용이 부족함을 알 수 있었다. 학생의 장애를 이해하는 일은 통합교육을 위한 기본단계로 연수가 통합교육을 위한 기본교육에서 벗어나지 못하고 있음을 시사한다. 그리고 이러한 실정을 반영하듯 음악 교사들은 통합교육

연수가 장애 유형과 특성에 따른 효율적인 지도 방법, 수업 중 돌발 행동의 대처 방법에 관한 실제 사례 중심으로 진행되기를 원하고 있었다.

반면 특수학급 교사의 통합교육 연수는 문제행동별 사후 처리와 중재 방법 등 실질적 사례를 중심으로 제공되어 교실에서 적용하는 데 도움이 되었다고 하였다. 이는 음악 교사들이 받은 기본적인 장애 이해 교육보다 한 단계 나아간 것으로, 음악 교사들이 요구한 통합교육 연수에 근접해 있다고 볼 수 있다.

특수학급 교사들도 음악 교사와 마찬가지로 교실에서 적용할 수 있는 사례 중심 연수를 원하고 있었다. 또한 음악 교사들이 재학 중인 특수학급 학생과 관련된 내용의 연수를 받길 원하는 것은 특수학급 교사 g가 진행한 교내 연수가 실제로 도움이 되고 있다고 한 말을 뒷받침하고 있다.

통합교육 연수에 대한 가장 큰 인식 차이는 특수학급 교사들이 일반교과 교사와 협력하여 교육과정을 재구성하고 운영하는 방법론적 연수를 원한다는 것으로 특수학급 교사들이 음악 교사보다 교사 간 협력에 더 관심이 있다는 것을 알 수 있었다. 특수학급 교사 f와 h의 인터뷰 내용<sup>75)</sup>에서 알 수 있듯이 특수학급 교사들은 담임교사나 음악 교사의 바쁜 업무에 대해 이해하면서도 그들이 특수학급 학생들을 통합시키는 일과 특수학급 학생에 많은 관심을 두지 않는데 아쉬움을 표현하였다.

이처럼 실제 사례를 중심으로 한 통합교육 연수를 원한다는 면에서 음악 교사와 특수학급 교사 간 인식의 일치를 보였다. 그러나 통합을 위한 교사 간 협력과 관련 연수를 특수학급 교사들이 원한다는 면에서 인식 차이가 있음을 알 수 있었다. 요구되는 통합교육 주제에 대한 음악 교사와 특수학급 교사의 인터뷰 내용을 비교하여 정리하면 <표IV-3>과 같다.

---

75) p.32 인터뷰 내용 참조

<표IV-3> 요구되는 통합교육 연수 주제

음악 교사	특수학급 교사
<ul style="list-style-type: none"> <li>● 학생들 장애에 따른 실제 수업 방법적 내용이 있으면 좋을 것 같아요.</li> <li style="text-align: right;">-A 교사</li> <li>● 특성과 관련한 학습 지도 방법, 발달 행동에 도움을 줄 수 있는 방법 등을 공유하고 배울 수 있으면 도움이 될 것 같아요.</li> <li style="text-align: right;">-B 교사</li> <li>● 장애에 맞춰 어떻게 지도하면 효율적인지에 대한 부분이 보완되면 훨씬 낫지 않을까 생각해요.</li> <li style="text-align: right;">-D 교사</li> <li>● 상황별, 행동 특성별 사례를 중심으로 연수하면 좀 더 도움이 되지 않았을까 생각됩니다.</li> <li style="text-align: right;">-F 교사</li> <li>● 보편적인 연수보다 학생 개개인의 특성에 관련된 연수가 없는 게 아쉽고 그냥 각 학교의 특수학급 선생님과 연계한 주기적인 연수가 더 도움이 되지 않을까 싶기는 해요.</li> <li style="text-align: right;">-G 교사</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 일반교과 선생님들과 특수교사가 협력해서 교육과정을 재구성하고 운영하는 실질적 방법론 같은 연수들이 많이 개발되면 좋겠다고 생각해요.</li> <li style="text-align: right;">-b 교사</li> <li>● 통합수업에 적용할 수 있는 실질적인 사례 위주의 프로그램 연수를 하면 좋겠어요.</li> <li style="text-align: right;">-d 교사</li> <li>● 일반교사와 특수교사가 협력해서 한 학기 혹은 1년 단위의 수업을 계획하고 운영하도록 돕는 연수가 있다면, 시간적 여유나 의지가 있는 선생님들은 시도해볼 수 있지 않을까 하는 생각이 들어요.</li> <li style="text-align: right;">-e 교사</li> <li>● 대규모 연수보다 소그룹으로 실질적인 사례 중심으로 하는 게 연수는 제일 좋을 것 같아요.</li> <li style="text-align: right;">-g 교사</li> </ul>

음악 교사를 포함한 일반교사와 특수학급 교사에게 통합교육 연수가 필요한 이유는 각기 다르지만 통합된 교실에서 장애 학생을 소외시키지 않고 그들에게 적합한 양질의 교육을 제공하기 위함이라는 공통점을 갖는다. 그러므로 중앙교육연수원과 국립특수교육원 그리고 상위 교육기관에서 장애 통합교육 관련 연수 대상자를 일반교원으로 확대하고 현장에서 적용 가능한 과목을 증설하여 연수에 대한 접근성을 높여준다면 통합교육에 대한 질적인 향상을 기대할 수 있을 것이다.

#### 4. 통합교육에서 요구되는 음악 교사의 역할에 대한 인식

통합교육에서 요구되는 음악 교사의 역할에 대해 음악 교사와 특수학급 교사에게 질문하였다. ‘장애 학생을 다른 학생과 동등하게 대한다.’, ‘비장애 학생에게 장애 학생을 대하는 모범을 보인다.’, ‘장애 학생을 위한 교수 학습법 수정 절차를 계획하고 적용한다.’, ‘통합교육 협력을 위한 구성원으로 역할을 다한다.’, ‘융통성을 가진다.’ 이렇게 다섯 개의 주요 역할을 제시하고 우선 순위를 매기도록 하였다.

음악 교사와 특수학급 교사 모두 ‘장애 학생을 다른 학생과 동등하게 대한다.’와 ‘비장애 학생에게 장애 학생을 대하는 모범을 보인다.’를 상위로 생각하고 있었다. 음악 교사들은 ‘장애 학생을 다른 학생과 동등하게 대한다.’를 중요하다고 하였고, 특수학급 교사들은 ‘비장애 학생에게 장애 학생을 대하는 모범을 보인다.’가 더 중요하다고 하였다.

장애 학생을 다른 학생과 동등하게 대해야 한다고 생각하는 교사들의 공통된 생각은 교사가 먼저 장애 학생을 차별 없이 대하는 모습을 보여야 학급 구성원들도 장애 학생을 특별하지 않게 대하므로 동등하게 대하는 것이 중요하다고 말했다. 하지만 불필요한 배려는 오히려 역차별 문제를 일으킬 수 있다고 하였다. 특수학급 교사 b는 교사의 무분별한 편의 제공을 악용하는 장애 학생이 있으므로 장애 학생에게만 편의를 제공하지 말고 동등하게 대하는 것이 낫다고 하였다. 특수학급 교사 b가 말한 무분별한 편의 제공에는 “너는 좀 잘 못 해도 괜찮아.”, “쉬어도 돼.”, “얘들아 00이는 좀 이해해 주자.”와 같은 언행이 포함되어 있다.

"동등하게 대하는 게 정말 중요하지만 쓸데없는 배려까지 준다면 애들마저도 그렇게 대우해줘야 한다고 생각하고 행동할 것 같아요, 그래서 저는 정말 똑같이 대해요, 장난도 치고, "

-음악 교사 C-

"뭔가 장애 학생에게만 편의를 제공하면 다른 학생들이 재는 역차별 아니냐고 해요, 이런 말 안 나오게 최대한 동등하게 하는게 중요, 특수 애들도 선생님이 뭐라 하지 않는다는 걸 알고 어느 순간 그걸 악용하기도 해요, 일반교과 선생님 간을 보기도 하고, "

-특수교사 b-

특수학급 교사들은 장애 학생들을 어떻게 대하는지 모범을 보이는 것이 중요하다고 하였는데 '모범을 보이는 것' 안에 장애 학생을 다른 학생과 동등하게 대하는 행동이 포함된 것으로 인식하고 있었다. 또한 교사가 수업하는 과정에서 관찰되는 장애 학생을 대하는 말과 태도가 학생들에게 모델링이 되기 때문에 음악 교사는 장애 학생을 교실에서 동등하게 대하는 모범을 보여야 하는 것이 중요하다고 하였다.

"모범을 보이는 게 가장 큰데 선생님이 장애 학생을 대하는 모습 그대로 일반 학생들이 장애 학생을 대하더라고요, "

-특수교사 d-

"제일 좋은 건 경험상 장애 학생을 어떻게 배려하는지 대하는 모습만 보여줘도 아이들이 수업에서 애를 좀 참여시키려고 하고 효과가 제일 크더라고요,, "

-특수교사 f-

'교수 학습법 수정 절차를 계획하고 적용한다.'와 '통합수업을 위한 구성원으로 역할을 다한다.' 그리고 '융통성을 가진다.' 항목은 양자 간 의미 있는

차이가 없었다. 그러나 ‘교수 학습법 수정 절차를 계획하고 적용한다.’ 항목에 대해 음악 교사와 특수학급 교사는 다른 인식을 보였다. 음악 교사들은 장애 학생들을 위해 교수 학습법 수정 절차를 계획하고 적용하는 것을 음악 교사의 업무 인식하고 있었다. 그러나 특수학급 교사들은 교수 학습법 수정은 일반교사가 할 수 없는 일이라는 인식을 가진 것으로 나타났다.

음악 교사 A는 장애 학생의 특성을 이해하여 그에 맞는 교수 학습법 수정을 하는 것은 자신이 노력해야 할 부분이며 학생들에게 베풀 수 있는 배려라고 하였다. 또한 A 교사는 음악 교과에서 이해가 필요한 감상이나 창작보다 가창과 기악 부분에서 교수 학습법 수정을 계획하고 적용할 수 있다고 생각하고 있었다. 실제로 음악 교사 B는 학습지를 비장애 학생과 다르게 제작하여 제공하고 있었다. 그는 비장애 학생에게 주관식을 제공할 때 장애 학생에게는 두 가지 보기 중 하나에 동그라미 하도록 수정하여 적용하고 있었다. 이처럼 음악 교사들은 장애 학생들이 수업에 참여할 수 있도록 교수 학습법 수정 절차를 계획하고 적용하는 것이 음악 교사의 역할이라고 생각하였다. 그러나 같은 항목에 대해 특수학급 교사들은 교수 학습법 수정 절차는 일반교과와 음악 교사가 실행하기 어려운 부분이라고 하며 이는 특수교사의 역할이라고 말하였다.

“교수 학습법 수정 계획 및 적용은 일반교과 선생님들이 하기 어려운 것 같아서 마지막으로 꼽았어요, ”

-특수교사 b-

“교수 학습법 수정은 개인적으로 특수교사의 역할이라고 생각해요, 통합교사가 할 수 없는 부분이라고 생각해요, ”

-특수교사 f-

마지막으로 ‘통합수업을 위한 구성원으로서 역할을 다한다.’와 ‘융통성을 가진다.’ 항목은 교사의 당연한 역할이라는 것이 음악 교사와 특수학급 교사들의 공통된 생각이었다.

항목의 순서에 음악 교사와 특수학급 교사 간 차이는 있었지만, 교사들은 모범을 보이는 행동이 장애 학생을 동등하게 대하는 행동을 포함하는 것으로 인식하였다. 그런 의미에서 장애 학생을 비장애 학생과 동등하게 대하고 장애 학생을 대하는 모범을 보이는 것이 음악 교사의 역할이라는 맥락이 교사 간에 일치하였다. 또한 음악 교사들은 교수 학습법 수정 절차를 계획하고 적용하는 일이 음악 교사의 역할이라고 인식하고 있었다. 교수 학습법 수정은 특수학급 교사들이 도움을 줄 수 있는 영역이므로 이 부분에서 교사 간 협력이 원활해진다면 통합교육의 질적인 향상을 기대할 수 있을 것이다.

이밖에 추가되어야 할 항목에 관한 질문에 음악 교사 C는 ‘장애 학생을 관찰하는 자세’를 말하였다. 학생에 관한 일반적인 특성은 있지만 일관되지 않고 실제 수업에서 일반화되어 드러나지 않으므로 학생의 강점과 약점에 대한 의식적인 관찰이 필요하다고 말하였다. 또한 그는 교사가 학급 전체를 주시하는 일은 어려워 장애 학생이 돌발 행동을 하기 전에는 보이지 않는다고 하였다. C 교사의 의견은 앞서 음악 교사 A가 언급한 ‘장애 학생들의 특성이 너무 다르고 연수에서 들은 내용을 모든 학생에게 일반화할 수 없는 어려움이 있다’<sup>76)</sup>와 일치되었다. 그는 관찰을 통해 장애 학생의 행동과 수업 안에서 잘하는 과제와 그렇지 않은 과제를 파악할 수 있다면 통합교육에 더 도움이 될 것이라고 하였다.

교사들과의 인터뷰를 마무리하는 단계에서 통합교육이 교직 생활에 미친 영향에 대해 질문하였다. 16명의 교사 모두 통합교육 경험이 교직 생활에 긍정적인 영향을 주었다고 답했다. 음악 교사들은 통합교육을 통해 장애 학생

---

76) p.37 내용 참조.

도 반복적인 교육을 통해 충분히 학습할 수 있다는 사실을 알게 되었고, 학생들을 이해하는 폭이 넓어졌다고 말했다. 특수학급 교사들은 학교를 졸업하고 사회의 일원으로 살아가야 하는 장애 학생들에게 또래와 어울리며 사회 구성원으로서의 경험을 가능하게 하는 통합교육이 긍정적이라고 말하였다. 특수학급 교사 b는 3년간 성장한 장애 학생의 모습을 보았을 때 보람을 느꼈고 이로 인해 긍정적인 영향을 받았다고 말했다.

“다른 사람들이랑 관계를 맺고 살아가는 것을 점점 배워가는 게 눈에 보이고, 자기를 통제하고 조절하고 어떻게 행동해야 하는지 일반 학생들을 보면서 비교하고 깨닫고 하는 모습이 시간은 오래 걸려도 통합수업에서 정말 의미 있구나 생각해요, 3학년 때 보면 1학년 때랑은 정말 다르게 변하거든요, ”

-특수교사 b-

특수학급 교사 f는 장애 학생들이 통합된 교실에서 생활하는 모습을 보며 교육에 대한 구상을 할 수 있어서 교직에 긍정적인 영향을 준다고 하였다.

“저희 특수교사는 비장애 학생들과 섞여 있는 상황을 보지 못하는데 통합교육을 지원할 때 가서 보면 장애 학생들이 비장애 학생들과 있을 때 어떤 모습인지 볼 수 있어서 어떤 부분에 중점을 맞춰 교육해야 하는지 구상할 수 있어요, 그런 면에서 저에게 긍정적이죠, 어차피 나중에 일반인과 섞여 살아야 하니까, ”

-특수교사 f-

16명의 교사 중 음악 교사 1명과 특수학급 교사 1명이 부정적인 측면을 언급하였다. 음악 교사는 장애 정도가 심한 학생이 통합되어 수업 진행의 어려움을 겪거나 늦어진 수업 진도로 비장애 학생이 힘들어하는 모습을 볼 때 통합교육이 부정적으로 느껴진다고 말했다. 또한 특수학급 교사는 통합교육의 긍정적인 면이 더 많다고 하면서도 통합교육을 시도조차 할 수 없는 선

생님을 만났을 때 느껴지는 좌절감이 자신에게 부정적인 영향을 주기도 한다고 말하였다.

## V. 결론 및 제언

### 1. 결론

본 연구는 통합교육에 대한 음악 교사와 특수학급 교사의 인식을 조사하여 그 차이를 알아보고 음악 교과 통합교육의 질적 향상을 위한 방향을 제시하기 위하여 인터뷰를 진행하였고 다음과 같은 결론을 얻었다.

첫째, 음악 교사와 특수학급 교사들이 수업에 방해된다고 생각하는 장애 유형은 그들의 수업에 참여하는 학생의 장애 유형에 따라 다르게 조사되었다. 하지만 장애 학생의 돌발 행동, 자폐성 장애 학생의 문제행동 그리고 ADHD와 틱장애 학생들의 행동이 수업을 방해한다는 것이 교사들의 공통적인 의견이었다. 음악 교사들이 인식하는 돌발 행동은 자리이탈, 교실이탈, 개별행동이고 특수학급 교사들은 교실이탈을 돌발 행동에 포함하지 않았다. 또한 장애 학생의 무기력한 행동에 대해서도 차이를 보였다. 특수학급 교사들은 무기력한 학생은 수업에 방해되지 않는다고 인식하였으나 음악 교사들은 학생과의 소통이 어렵다는 이유로 무기력한 학생이 수업에 방해된다고 하였다.

둘째, 음악 교사와 특수학급 교사는 학기 초 문서로 장애 학생 관련 정보를 교환하거나 담임교사를 통해 문서로 정보를 교환하였다. 음악 교사 1명과 특수학급 교사 1명만이 면담을 통해 정보를 교환하고 있었는데 이러한 교사 간 협력을 방해하는 요인은 시간 부족으로 일치하였다. 교사들은 협력을 위한 시간 부족과 협력을 위한 체계의 미흡이 교사 간 협력을 방해하는 요인이라고 하였다. 그러나 현실적으로 협력에 대한 학교의 지원이 이루어진다면 협력을 위한 체계가 생기고 시간 부족 문제도 해결될 것으로 보인다.

셋째, 음악 교사를 위한 통합교육 연수는 음악 교사에게 장애 유형과 특성을 이해하고 편견을 줄이는 데 도움을 주었지만, 교실에서 실제 적용 가능한 내용이 부족하다고 하였다. 반면 특수학급 교사들의 통합교육 연수는 문제행동별 사후 처리와 중재 방법 등 실질적 사례를 중심으로 제공되어 교실에서 장애 학생들을 지도하는 데 도움이 되었다고 하였다. 음악 교사와 특수학급 교사들은 실제 사례를 중심으로 한 연수를 통해 교실에서 장애 학생에게 적용할 수 있기를 기대하고 있어 요구하는 통합교육 연수 내용에 대한 인식은 일치하였다. 그러나 특수학급 교사들은 통합교육을 위한 교사 간 협력과 관련된 내용의 연수를 추가로 원하고 있어 통합교육을 위해 교사와 협력하기를 기대하는 것으로 분석되었다.

넷째, 통합교육을 위한 음악 교사의 역할에 대해 음악 교사는 ‘장애 학생을 다른 학생과 동등하게 대한다.’를 특수학급 교사는 ‘비장애 학생에게 장애 학생을 대하는 모범을 보인다.’를 우선순위로 선택하는 차이를 보였다. 그러나 특수학급 교사들은 ‘모범을 보이는 것’이 ‘동등하게 대하는 것’을 포함한다고 인식하고 있어 장애 학생을 동등하게 대하는 모습을 통해 모범을 보이는 것이 음악 교사의 역할이라는 인식의 일치를 보였다. 음악 교사들은 교수 학습법 수정 절차를 계획하고 적용하는 일이 음악 교사의 역할이라고 인식하고 있었으나 특수학급 교사들은 음악 교사의 역할이 아닌 특수학급 교사의 역할이라고 인식하는 것으로 나타났다.

## 2. 제언

위 내용으로 볼 때 음악 교사와 특수학급 교사가 필요로 하는 통합된 교실에서 발생할 수 있는 다양한 상황을 사례로 한 양질의 통합교육 연수를 제

공하여 연수에 대한 접근성을 높인다면 통합교육의 질적 향상을 기대할 수 있을 것이다. 이를 위해서는 통합교육 현장에서 교사들이 분기별 또는 학기별로 의견을 나눌 수 있는 자리가 필요해 보인다. 또한 필요할 때 언제나 음악 교사와 특수학급 교사 간 소통이 가능하도록 도움반(특수학급)의 교실을 교무실과 가까이 배치하고, 장애 학생의 돌발 행동으로 인한 수업 방해를 최소화할 수 있도록 보조 인력을 확충하는 등 학교 차원에서 통합교육에 대한 지원을 확대하여 통합교육을 하는 교사들을 배려할 필요가 있다. 그렇다면 교사 간 협력을 방해하던 요소들이 해결되어 양질의 통합교육을 학생들에게 제공할 수 있을 것이다.

본 연구의 결과와 관련하여 다음과 같은 후속 연구를 제안한다.

첫째, 본 연구는 연구 문제의 하나로 통합교육 연수에 관해 다루었다. 통합교육의 질적 향상을 위해 우리나라 통합교육의 연수 현황과 교사들이 원하는 연수 주제에 대해 좀 더 깊이 있게 알아보는 연구가 필요하다.

둘째, 본 연구는 인터뷰 대상자 모집의 어려움으로 음악 교사와 특수학급 교사의 근무학교를 일치시키지 못하였다. 통합교육에 대한 지역별 학교별 차이가 있을 것으로 예상된다. 그러므로 같은 학교에 근무하는 음악 교사와 특수학급 교사를 연구 대상을 하여 지역 또는 학교 간 통합교육을 비교하는 연구가 필요하다.

## 참 고 문 헌

### <단행본>

- 교육부(2019). **특수교육 연차보고서**. 세종: 교육부.
- 교육부(2020). **특수교육 연차보고서**. 세종: 교육부.
- 권순우·김영익·정은·팽재숙(2017). **특수교육학개론**. 서울: 창지사.
- 김원경·신진숙·박현옥·김용욱·김미숙·윤광보·김경화·김정현·김창욱·박정식·김정연·곽승철·한홍석·박미혜·변찬석·홍종관(2021). **최신평가특수교육학**. 파주: 양서원.
- 김희규·김찬수·김현자·민경훈·손상희·송민경·이종열·정동영(2011). **특수교육 음악교육론**. 파주: 교육과학사.
- 서울특별시교육청(2019). **서울 특수교육 운영계획 2019**. 서울: 서울시 교육청.
- 서울특별시교육청(2021). **2021 서울 특수교육 운영계획**. 서울: 서울시 교육청.
- 이미숙·구신실·노진아·박경옥·서선진(2019). **예비교사를 위한 특수교육학개론**. 서울: 학지사.
- 이소현·박은혜(2012). **특수아동교육**. 서울: 학지사.
- 임경옥·박경화·조현정(2018). **특수교육학개론**. 서울: 학지사.
- 조윤경·김수진(2008). **특수아동지도**. 경기: 공동체.
- 한국통학교육학회(2009). **교사를 위한 특수교육입문: 통합교육**. 서울: 학지사.

### <학술논문>

- 고정현·이한얼(2015). “오르프 교수법을 적용한 음악수업이 통합학급 지적장애 학생의 수업참여도와 교우관계에 미치는 영향”, **지적장애연구**, 17(1), 113-132.
- 승윤희(2012). “서울시 초등학교 통합교육 실태 및 특수/통합학급 교사들의 인

- 식조사”, **예술교육연구**, 10(3), 57-82.
- 승윤희(2014). “장애학생의 교육적 통합을 위한 통합학급의 음악 수업 연구”, **예술교육연구**, 12(3), 69-86.
- 승윤희(2021). “특수교육대상 학생의 통합 음악교육을 위한 최근의 국내연구 동향 분석”, **학습자중심교과교육연구**, 21(4), 1061-1080.
- 원초롱(2021). “음악활동을 통한 발달장애 학생의 학교생활적응 과정”, **학습자중심교과교육연구**, 21(1), 429-453.
- 이후희(2021). “지적장애학교 음악교과 운영에 대한 중등부 교사의 인식 및 개선방안탐색”, **학습자중심교과교육연구**, 21(2), 1303-1322.

#### <학위논문>

- 이세희(2017). 음악통합교육에 관한 부산시 중등과정 예비 음악교사들의 인식 조사. 동아대학교 교육대학원 석사학위 논문.

#### <인터넷>

- 보건복지부(2019). 장애인등록현황. <http://www.mohw.go.kr>
- 보건복지부(2020). 장애인등록현황. <http://www.mohw.go.kr>
- <https://www.law.go.kr/LSW/lsInfoP.do?efYd=20210421&lsiSeq=220727#>  
(2021.4 접속)
- <https://www.law.go.kr/LSW/lsInfoP.do?efYd=20210421&lsiSeq=220727#>  
(2021.4 접속)
- <https://www.law.go.kr/LSW/lsInfoP.do?efYd=20210421&lsiSeq=220727#J17:0>  
(2021.4 접속)
- <http://www.amc.seoul.kr/asan/healthinfo/disease/diseaseDetail.do?contentId=31909> (2021.4 접속)

<https://www.law.go.kr/> (2021.4. 접속)

<http://www.snuh.org/health/nMedInfo/nView.do?category=DIS&medid=AA000616> (2021.4 접속)

<https://www.law.go.kr/LSW/lsInfoP.do?efYd=20210421&lsiSeq=220727#0000>  
(2021.4 접속)

<https://www.law.go.kr/LSW/lsInfoP.do?efYd=20210421&lsiSeq=220727#>  
(2021.4 접속)

<https://www.law.go.kr/LSW/lsInfoP.do?efYd=20200604&lsiSeq=211959#0000>  
(2021.4 접속)

<https://www.law.go.kr/LSW/lsInfoP.do?efYd=20210421&lsiSeq=220727#>  
(2021.4. 접속)

<https://www.law.go.kr/LSW/lsInfoP.do?efYd=20200604&lsiSeq=211959#0000>  
(2021.4 접속)

<https://www.law.go.kr/LSW/lsInfoP.do?efYd=20210323&lsiSeq=230385#0000>  
(2021.4. 접속)

<https://www.neti.go.kr/homepage/html/htmlConvert.go?menuId=1000004559>  
(2021. 8 접속)

<https://www.seti.go.kr/common/bbs/management/selectCmmnBBSMgmtDetail.go> (2021. 10접속)

<https://www.nise.go.kr/sub/info.do?m=0202&page=020201&s=nise> (2021. 10 접속)

## **ABSTRACT**

### **A comparison of the perceptions of Music Teachers and Special Class teachers on integrated Middle School Education.**

**Lee, Jeong - Ah**  
**Department of Education**  
**Music Education Major**  
**Graduate School of**  
**Sungshin University**

The purpose of this study is to investigate the perceptions of music teachers and special class teachers on integrated education to find out the differences and to suggest directions for improving the quality of integrated music education. To this end, in-depth interviews were conducted with eight music teachers and eight special class teachers in Seoul and Gyeonggi. The contents of the interview were transcribed, and the conclusions obtained by comparative analysis based on the data are as follows.

First, the consensus among teachers is that the perception of behavioral characteristics of disabled students interfering with class include unexpected behavior, shouting and self stimulation behavior. In addition, teachers agr

eed that some characteristics of students with ADHD and tic disorders also interfere with class. However, there was a difference in thoughts on the subtypes of unexpected behavior. Music teachers perceived departure, individual behavior, and classroom departure as unexpected behavior, but special class teachers perceived departure and individual behavior as unexpected behavior. In addition, special class teachers perceived that helpless students did not interfere with the class, but music teachers said that helpless students interfered with the class.

Second, the perception of factors that hinder cooperation between teachers was consistent in the order of lack of time for cooperation and insufficient system for cooperation. However, in reality, if the school's support for cooperation is provided, a system related to cooperation will be created.

Third, teachers' perception of integrated education training was consistent among teachers as they wanted case-based training that could be applied in the classroom. However, only special class teachers wanted additional training for cooperation between teachers in the school.

Fourth, music teachers chose 'treat disabled students equally with other students' as a priority, and special class teachers considered 'setting an example' more important. However, special class teachers perceived that "setting an example" includes "treating disabled students equally," which was consistent with music teachers' perceptions. In addition, music teachers perceived that planning and applying the correction procedure for teaching and learning methods was the role of music teachers, but it was found that special class teachers perceived those roles as theirs.

## 부 록

### 중학교 장애 통합교육에 대한 음악 교사와 특수학급 교사의 인식비교

안녕하십니까?

저는 성신여자대학교 교육대학원 음악교육 전공 석사학위 논문을 준비하고 있는 이정아입니다.

본 질문지는 중학교 장애 통합교육에 대한 음악 교사와 특수학급 교사의 인식을 알아보고 비교하는 데 그 목적이 있습니다. 수집된 자료들은 중학교 음악과 장애 통합수업의 방향을 제시하여 음악 수업의 질적 향상에 도움이 되는 귀중한 자료가 되리라 생각합니다.

인터뷰 녹취는 연구를 위한 목적 이외에는 사용되지 않으며, 비밀을 철저히 보장할 것을 밝힙니다. 또한 녹취는 전사 후 완전히 폐기될 것입니다.

바쁘신 중에 인터뷰에 응하여 주셔서 진심으로 감사드립니다.

2021년 5월

성신여자대학교 교육대학원

음악교육 전공 이정아

E-mail: 32019534@sungshin.ac.kr

## <음악 교사용>

### I. 일반적 사항

1. 선생님의 세부 전공은 무엇입니까?
2. 선생님의 교직 경력은 몇 년입니까?
  - 2-1. 현재 근무학교 외의 학교에서 통합교육 경험이 있습니까? 있다면 몇 년입니까??
3. 선생님의 근무 지역은 어디입니까?
  - 3-1. 근무 지역의 특성은 어떠합니까? (장애 학생의 비율 정도, 장애 학생의 관리 등)
4. 학교 이외의 장소에서 장애 학생을 지도해본 경험이 있습니까?
  - 4-1. 경험이 있다면 자세히 말씀해 주십시오.
  - 4-2. 과거 장애 학생을 지도해본 경험이 통합학급 수업에 도움이 되었다고 생각 하십니까?
5. 통합교육과 관련된 연수 경험이 있습니까?
  - 5-1. 연수 기관과 연수 주제는 무엇이었습니까?
  - 5-2. 제공된 연수가 통합수업 현장에 도움이 되었습니까?
  - 5-3. 도움이 되었다면 어떤 내용을 어떻게 활용하였나요?
6. 연수의 장점과 아쉬웠던 점에 대해 말씀해 주십시오.

### II. 음악 통합수업에 대한 인식

1. 현재 음악 통합수업에 참여하는 학생은 몇 명입니까? (전체, 학년별)
2. 음악 통합수업에 참여하는 학생들의 장애 유형(장애 진단명)을 알고 있습니까?
  - 2-1. 알고 계신다면 참여하는 학생들의 장애 유형을 말씀해 주십시오.
3. 음악 통합수업에 참여하는 장애 학생이 교실에서 보이는 행동 특성에 대해

알고 있습니까?

- 3-1. 참여하는 학생들이 교실에서 보이는 행동 특성을 말씀해 주십시오.
4. 장애 유형과 행동 특성에 대한 정보를 어떤 경로를 통해 전달받나요?
  - 4-1. 혹시라도 부족한 정보는 어떻게 수집하나요?
  - 4-2. 장애 학생에 대한 정보 수집 과정에서 가장 어려운 점은 무엇인가요?
  - 4-4. 장애 학생에 대한 정보 수집 외에 음악 통합수업과 관련해서 특수학급 교사에게 협력을 요청한 경험이 있나요? (문제행동 중재, 학생의 학습 특성 등)
5. 음악 통합수업 중 가장 방해되는 장애 행동 특성은 무엇이라고 생각하며, 그 이유는 무엇입니까?

### Ⅲ. 교사 간 협력

1. 특수학급 교사와 통합된 장애 학생의 학습 특성에 관한 정보를 교환하십니까?
  - 1-1. 어떤 내용의 정보 교환이 이루어집니까?
  - 1-2 교환된 정보는 음악 통합수업에서 장애 학생을 위한 교수법에 어떠한 영향을 미치나요?
2. 통합된 장애 학생의 문제행동 중재 방법에 대한 특수학급 교사의 조언이나 중재 방법 시범을 경험하였나요?
3. 교사 간 협력에 저해를 주는 요소는 무엇이라고 생각하나요? 가장 큰 요소부터 나열해 주세요. (그리고 빠진 사항이 있다면 말씀해 주십시오.)

1. 협력 체계의 미흡
2. 협력 기술의 부족
3. 각자의 역할에 대한 이해 부족
4. 협력을 위한 시간 부족
5. 협력에 대한 지원 부족

4. 통합수업을 위한 음악 교사의 역할은 무엇이라고 생각하나요? 가장 큰 역할이라 생각되는 것부터 나열해 주세요. (이외에 다른 내용이 있다면 말씀해 주십시오.)

시오.)

1. 장애 학생을 다른 학생과 동등하게 대한다.
2. 일반학생들에게 장애 학생을 대하는 모범을 보인다.
3. 장애 학생을 위한 교수 학습법 수정 절차를 계획하고 적용한다.
4. 통합수업 협력을 위한 구성원으로서의 역할을 다한다.
5. 융통성을 갖는다.

5. 통합교육의 경험이 선생님의 교직 생활에 긍정적/부정적 영향을 주었나요?

5-1. 그 이유는 무엇입니까?

6. 음악 통합수업의 질적인 향상을 위해 나누고 싶은 의견이 있다면 무엇입니까?

♪ 인터뷰에 응해주셔서 진심으로 감사합니다.

## <특수학급 교사용>

### I. 일반적 사항

1. 선생님의 세부 전공은 무엇입니까?
2. 선생님의 교직 경력은 몇 년입니까?
  - 2-1. 현재 근무학교 외의 학교에서 통합교육 경험이 있습니까? 있다면 몇 년입니까??
3. 선생님의 근무 지역은 어디입니까?
  - 3-1. 근무 지역의 특성은 어떠합니까? (장애 학생의 비율 정도, 장애 학생의 관리 등)
4. 통합교육과 관련된 연수 경험이 있습니까?
  - 4-1. 연수 기관과 연수 주제는 무엇이었습니까?
  - 4-2. 제공된 연수가 통합수업 현장에 도움이 되었습니까?
  - 4-3. 도움이 되었다면 어떤 내용을 어떻게 활용하였나요?
5. 연수의 장점과 아쉬웠던 점에 대해 말씀해 주십시오.

### II. 음악 통합수업에 대한 인식

1. 현재 음악 통합수업에 참여하는 학생은 몇 명입니까? (전체, 학년별)
2. 참여하는 학생들의 장애 유형을 말씀해 주십시오.
3. 음악 통합수업에 참여하는 학생들이 교실에서 보이는 일반적인 행동 특성에 대해 알고 있습니까?
  - 3-1. 참여하는 학생들이 교실에서 보이는 행동 특성을 말씀해 주십시오.
4. 장애 유형과 행동 특성에 대한 정보를 어떤 경로를 통해 음악 교사에게 제공하나요?
  - 4-1. 혹시라도 부족한 정보를 요청받을 때도 있나요? 그럴 땐 어떻게 전달하나요?

- 4-2. 장애 학생에 대한 정보 외에 음악 통합수업과 관련해서 음악 교사에게 협력을 요청받은 경험이 있나요? 있다면 어떤 분야입니까? (문제 행동 중재, 학생의 학습 특성 등)
5. 음악 통합수업 중 가장 방해되는 장애 행동 특성은 무엇이라고 생각하며, 그 이유는 무엇입니까?

### Ⅲ. 교사 간 협력

1. 음악 교사와 통합된 장애 학생의 학습 특성에 관한 정보를 교환하십니까?
- 1-1. 어떤 내용의 정보 교환이 이루어집니까?
- 1-2. 교환된 정보가 음악 통합수업에서 장애 학생을 위한 교수법에 도움이 된다고 생각하나요? 2. 장애 학생의 문제행동 중재 방법에 대해 음악 교사에게 조언하거나 직접 시범을 보이시나요?
3. 교사 간 협력에 저해를 주는 요소는 무엇이라고 생각하나요? 가장 큰 요소부터 나열해 주세요. (그리고 빠진 사항이 있다면 말씀해 주십시오.)

1. 협력 체계의 미흡
2. 협력 기술의 부족
3. 각자의 역할에 대한 이해 부족
4. 협력을 위한 시간 부족
5. 협력에 대한 지원 부족

4. 통합수업을 위한 음악 교사의 역할은 무엇이라고 생각하나요? 가장 큰 역할이라 생각되는 것부터 나열해 주세요. (이외에 다른 내용이 있다면 말씀해 주십시오.)

1. 장애 학생을 다른 학생과 동등하게 대한다.
2. 일반학생들에게 장애 학생을 대하는 모범을 보인다.
3. 장애 학생을 위한 교수 학습법 수정 절차를 계획하고 적용한다.
4. 통합수업 협력을 위한 구성원으로서의 역할을 다한다.
5. 융통성을 갖는다.

5. 통합교육의 경험이 선생님의 교직 생활에 긍정적/부정적 영향을 주었나요?

5-1. 그 이유는 무엇입니까?

6. 음악 통합수업의 질적인 향상을 위해 나누고 싶은 의견이 있다면 무엇입니까?

♪ 인터뷰에 응해주셔서 진심으로 감사합니다.