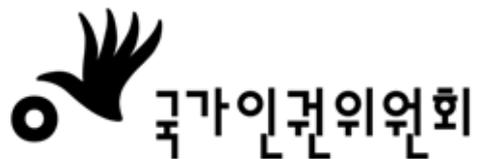


2005년도 인권상황 실태 조사  
연구용역 보고서

# 학령기 장애아동 통합교육 현황 실태 조사





# 학령기 장애아동 통합교육 현황 실태 조사

2005년도 국가인권위원회 인권상황 실태 조사  
연구용역 보고서를 제출합니다.

2005. 12. 20.

연구수행기관	한국재활복지대학
연구책임자	윤점룡(한국재활복지대학 교수)
연구원	원종례(한국재활복지대학 교수) 권효숙(국제평화대학원대학교 교수) 유장순(서울경운학교 교사) 김주영(한국재활복지대학 교육연구사)

이 보고서는 연구용역수행기관의 결과물로서,  
국가인권위원회의 입장과 다를 수 있습니다.

# “학령기 장애아동 통합교육 현황 실태조사” 요약

## 1. 연구의 필요성

현재 우리나라의 통합교육은 관심의 주체가 아직 이해 당사자들로 매우 제한적이어서 통합된 환경인 일반학교 진입이 만만치 않고, 물리적으로도 시각이나 청각, 지체장애학생들은 통합교육을 받기에 어려움이 많을 뿐만 아니라, 적절한 서비스를 받을 수 없는 것도 큰 문제이다. 국가에서도 그동안 통합교육 확대를 위해 지속적인 노력을 기울여 왔다. 그 중요한 예로 제2차 특수교육발전종합계획을 들 수 있다.

그러나 이러한 계획이 실제로 추진되는지는 꾸준히 지켜보아야 할 일이다. 그리고 경우에 따라서는 수정을 요구할 수도 있어야 한다. 통합교육이 아무리 훌륭한 이념이자 교육의 방향이라 하더라도 그것을 수용할 일반교육의 인식이 전환되지 않고서는 불가능한 일이기 때문이다. 이러한 관점에서 본 연구는 그동안의 선행연구를 바탕으로 통합교육의 인식과 제도, 활동을 살펴볼 필요가 있다고 하겠다.

## 2. 연구 목적

본 연구의 목적은 다음과 같다.

첫째, 학령기 장애학생 통합교육 현황을 밝히고 분석한다.

둘째, 통합교육의 개선방안을 제시한다.

셋째, 통합교육의 발전을 위한 정책방안을 제시한다.

## 3. 연구 방법

첫째, 본 연구와 관련된 국내외 문헌들을 수집하여 고찰하고, 국가의 제도와 정책, 통계 등의 자료를 수집 분석하여 통합교육의 이론적 배경과 현황을 제시하였다.

둘째, 중앙 및 지방 교육행정가, 학교관리자, 교사, 부모, 학생 등 총 170명을 대상으로 한 심층면담, 5개 초·중·고등학교를 대상으로 한 현장관찰, 초·중·고 교사, 학부모, 학생 1,900명을 대상으로 한 설문조사 등 조사연구를 실시하여 현장의 통합교육 현황을 조사 분석하였다.

셋째, 통합학급 교사와 장애자녀를 둔 부모를 대상으로 2개월간 일기형식의 자기보고서를 작성 제출케 하여 분석하였다.

넷째, 분석된 결과를 토대로 통합교육의 개선방안과 국가의 개혁조치에 대한 연구자들의 제안에 대한 전문가 협의를 실시하여 의견을 수렴하였다.

#### 4. 통합교육 현황

##### 1) 통합교육 인식

일반교사와 행정가, 학교관리자들은 대부분 장애학생들에 대해 수용적인 인식 태도를 가지고 있으며, 특히 초등학교 관리자의 수용태도가 높았다. 일반학부모들은 장애학생에 대한 당위적 차원의 인식과 실제적 차원의 인식에 차이를 보이고 있다. 반면 장애자녀를 둔 부모들은 통합교육에 대해 매우 정당하고 필요한 것으로 인식하고 있다. 특히, 장애자녀를 둔 부모는 그렇지 않은 부모보다 학교관리자의 장애인식이 높다고 생각하고 있다. 이것은 상대적으로 장애자녀의 부모가 다른 부모들보다 자녀의 학교교육에 관심이 그만큼 높다는 것을 반영하는 것이다. 한편 일반학생들은 개인적인 배경에 따라 장애학생을 인식하는 방식에 차이를 보인다. 즉, 특수학급이 있는 학교의 일반학생들은 그렇지 않은 학교의 학생들보다 장애학생에 대해 덜 긍정적 인식을 지니고 있다. 통합교육의 효과를 짐작케 하는 부분이다.

통합교육에 대한 인식으로 교육 행정가들은 통합교육이 ‘교육’과 ‘복지’라는 두 차원을 만족시킬 수 있어야 한다고 생각한다. 교육정책 입안과 지원체제를 구축하는 역할을 하는 이들의 통합교육의 당위성에 대한 인식은 통합교육 발전에 중요한 영향을 미칠 수 있다고

본다. 학교 관리자와 교사들은 통합교육이 일반학생들의 장애학생에 대한 인식 전환에 도움을 줄 것이며, 장애학생들의 사회적응력 증진을 기대할 수 있다는 생각에 무게를 두고 있다. 특수학급 교사들은 후자에 더 많은 의견을 내고 있으나, 전반적으로 학교 관리자든 교사이든 통합교육이 긍정적이라는데 모두 동의한다. 부모들의 경우 지역보다는 대도시로 갈수록 통합교육에 보다 긍정적인 생각을 갖고 있다. 통합교육에 대한 긍정적 인식은 장애자녀를 둔 부모일수록 높다. 일반학생들은 통합교육에 대해 일반적으로 긍정보다는 부정적 인식이 다소 높았으나 개인적인 배경에 따라 다소 차이가 있다. 예를 들어, 장애학생과 짝을 했거나 도우미를 했던 학생은 그렇지 않은 학생보다 통합교육에 대한 긍정적인 인식을 가지고 있다.

## 2) 통합교육 환경

학교의 이동 및 접근 편의에 있어서 읍면동보다는 대도시의 경우가 더 불만족스러운 상태인 것으로 파악되었다. 또 중·고등학교보다는 초등학교의 경우가 더 불편하다고 느낀다. 그 이유는 장애학생들의 연령이 어릴수록 통합 환경을 통한 가능성을 찾고자 하는 요구가 강하게 피력되기 때문이라고 파악된다. 장애자녀를 둔 학부모들은 통합교육 환경으로 교사와의 원활한 의사소통 환경을 중요요소로 꼽는다. 또한 교사들의 태도에 대해 초점을 맞추고 있다.

통합교육의 체계적 접근이 제대로 이루어지지 않고 있다. 학교의 통합교육계획 수립 및 실천은 도시나 읍면지역보다 대도시 지역이 열악한 것으로 파악되고 있으며, 학교관리자와 특수학급 교사가 이 부분에 대해 가장 심각하게 문제의식을 가지고 있는 것으로 나타났다.

통합교육환경에 대한 일반교사들도 전체적으로 불만족스러워하고 있다. 일반교사들은 학급운영에 있어서 가장 큰 어려움을 호소하고 있다. 그 가운데서도 수업장면을 통해 학생과 관계를 맺는데 좌절감을 겪는다. 따라서 교사들은 통합교육을 원활히 하기 위해서 보조원의 지원을 요구하기도 한다.

현장관찰을 통해서 살펴보았을 때 통합학급에서 장애학생이 적극적으로 수업활동에 참여하고 있다고 판단하기는 어려웠다. 수업소외를 시키지 않으려는 교사의 의도적 노력이 개입되는 순간이나 자신이 좋아하는 활동을 제외하고는 수업상황에서 일반학생들이 경청하거나 과제 수행에 함께 동참하지 못한다. 이에 비해 학생들끼리의 상호작용은 경계 없이 이루어지고 있는 편이라 할 수 있다. 그러나 학생간의 상호작용도 교사의 중재 노력과 태도가 상당히 영향을 미치고 있는 것으로 판단된다.

한편, 교내에서 학교 관리자와 교사들이 통합교육에 관해 논의하는 빈도는 매우 낮았다. 여기에도 학교 관리자나 특수학급교사의 입장에서는 그나마 어느 정도 논의되고 있다고 밝힌 반면, 일반교사들은 매우 낮은 응답을 하고 있다. 통합교육 환경이 잘 이루어지고 있다는 것은 얼마만큼 학교 사회에서 빈번히 통합교육이 논의되고 있는가와 비례한다고 볼 때 이는 매우 아쉬운 현황이다. 통합학급과 특수학급 교사 간의 의사소통은 비교적 원활히 이루어지고 있는 것으로 파악된다. 특히, 대도시 지역의 학교에서, 그리고 초등학교에서 보다 활발히 이루어지고 있는 것으로 나타났다.

통합학급을 운영하는 교사들은 무엇을 어떻게 가르쳐야 할지에 대한 지침이 없어 어려움을 겪고 있다고 호소한다. 그 방안으로 연수를 꼽고 있다. 전체적으로 자격연수(1정, 교감, 교장 자격연수)에서 통합교육 관련 비율 상향조정이 가장 필요하다고 밝히고 있다. 학교 구성원들은 통합학급의 원활한 운영을 위해, 나아가 학교 내 통합교육 환경을 향상시키는데 있어서 특수학급교사의 역할이 중요하다는 데 동의하면서, 전체적으로 특수학급 교사들이 교직원 및 학생 대상 장애인식 개선 프로그램을 운영해 주길 바라고 있다. 그러나 특수학급교사들은 교사들과의 인화관계가 무엇보다 중요하다고 생각하고 있다.

### 3) 통합교육 실제

장애학생들은 어떤 변인에도 상관없이 통합학급에서 공부하는 것을 만족스러워 하고 있다. 그러나 반드시 같은 공간에 일반학생과 공존하고 있다는 것이 만족을 주는 것은 아니다. 장애학생들이 통합학급에서 얻는 즐거움의 근원은 친구관계를 깊고 넓게 확장하는

일에 있다. 따라서 교과를 따라가지 못하는 것이 문제가 아니라 교과 이외의 맥락에 대한 교육적 고려가 매우 중요하다.

그러나 통합학급에서 일반학생들이 겪는 어려움을 간과해서는 안 된다. 교사들은 일반 학생들이 장애학생들과 함께 공부하는 과정에서 대부분 어려움을 겪고 있다고 생각한다. 그 중에서도 학습활동 지연 혹은 방해가 가장 심각했으며, 과잉행동에 따른 활동 방해나 신체적 상해, 늘 도와줘야 하는 것에 대한 부담감 등이었다. 일반학생들의 어려움의 원인으로 장애학생의 산만함과 공격적 행동과 지원인력의 부족, 협력교수의 부진을 꼽고 있다.

장애학생과 일반학생들의 원만한 상호작용을 위해서도 역시 무엇보다 중요한 것은 장애학생에 대한 인식과 태도의 변화였다. 그리고 장애학생을 지속적으로 증재하고 학습에 참여시킬 수 있는 프로그램의 제공을 지적하고 있다.

## 5. 통합교육 개선 방안

첫째, 통합교육을 활성화 할 수 있도록 학교를 운영해야 한다. 이를 위해 학교는 (1) 관할교육청에 연간 운영계획 수립 및 보고를 의무화 하고, (2) 통합교육 업무 규정을 제정하여 추진부서를 지정 관리하며, (3) 통합학급 교사 배정 및 방법을 합리적으로 개선해야 한다. 또한, (4) 통합교육 내실화를 위한 학교 내 결정기구로 통합교육 조정위원회를 설치하여 교내외 지원 인프라와의 연계 활동을 통해 다양한 수준의 교육 서비스를 제공해야 한다.

둘째, 특수학급과 통합학급 교사의 역할 및 책무성을 강화해야 한다. 이를 위해서는 (1) 경력, 출신학교, 인력의 양적인 면에서 소외되기 쉬운 특수학급 교사의 역할과 위상을 분명히 정하고, (2) 학교의 전체적인 인식 개선을 통해 통합학급교사의 책무성을 강화해야 한다.

셋째, 통합학급 교사들의 통합교육 운영 내실을 기할 수 있도록 양질의 특수교육보조원을 배치하여야 한다. 이를 위해서는 (1) 특수교육보조원의 자질 개선 대책을 마련해야 하며, (2) 이들의 위치와 역할을 명확히 제시하고, (3) 배치 방법을 합리적으로 정하여야

한다.

넷째, 통합교육을 원활히 운영하기 위한 통합학급 교수-학습 프로그램 데이터 뱅크를 구축하여야 한다.

다섯째, 상대적으로 통합이 부진한 시각장애학생과 청각장애학생 등의 통합교육 지원을 확대해야 한다.

여섯째, 통합교육을 촉진할 수 있도록 관련 법규 개정도 이루어져야 한다.

## 6. 국가의 핵심적 개선 과제

앞서 제시한 여러 가지 개선 방안도 시급하지만, 통합교육의 도약을 위해 국가 주도의 개혁적 조치를 필요로 하는 부분을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 최소한 5년 이내에 국가 주도의 전면적 통합교육 연수를 실시하여 일반교원의 장애인식과 통합교육 책무성을 획기적으로 개선해야 한다.

둘째, 교원 양성 과정 및 배치 체계를 획기적으로 조정해야 한다. 이를 위해서는 (1) 일반교사 양성과정 중 특수교육 심화과정 등을 설치하고, (2) 교육대학원 및 특수교육대학원 양성과정의 내실화, 특수교육교사의 일반교사 자격증 취득 보장 등 대학원 양성과정의 내실화와 특수교육교사와의 자격 부여 형평성을 도모해야 한다. 또한 (3) 장애학생이 있는 모든 학교에 특수교육 지원 전문교사로서의 특수교육교사를 전면 배치해야 한다.

셋째, 특수교육지원센터를 실질적으로 운영해야 한다. 이를 위해서는 (1) 특수교육지원센터의 구성과 기능을 부여하고, (2) 필요 인력을 배치하며, (3) 설치장소 또한 부처간 협력을 통해 접근성과 인프라가 갖추어진 곳에 둘 수 있도록 해야 한다.

넷째, 일반학교 내 이동 및 접근 편의시설을 경과조치 없이 갖추도록 해야 한다.

# 차 례

## ▣ “학령기 장애아동 통합교육 현황 실태 조사” 요약

I. 서론	1
1. 연구의 필요성	3
2. 연구의 목적	6
3. 용어의 정의	7
II. 이론적 배경	9
1. 통합교육의 개념	11
2. 통합교육의 제도적 변천과 동향	26
3. 통합교육에 관한 선행연구 고찰	59
III. 연구방법	75
1. 문헌고찰	77
2. 조사연구	77
3. 자기보고	92
4. 전문가 협의	94
IV. 통합교육의 현황	95
1. 통합교육 인식	97
2. 통합교육 환경	127
3. 통합교육 실제	153

V. 통합교육 개선 방안	163
1. 통합교육 활성화를 위한 학교 운영	165
2. 특수학급과 통합학급 교사의 역할 및 책무성 강화	172
3. 특수교육보조원 운영의 내실화	182
4. 통합학급 교수-학습 프로그램 데이터 뱅크 구축	185
5. 사·청각 장애학생 통합교육 지원 확대	188
6. 관련법 개정	190
VI. 국가의 핵심적 개선 과제	195
1. 국가 주도의 전면적 통합교육 연수 실시	197
2. 교원양성과정 및 배치체계 조정	199
3. 특수교육지원센터의 실질적 운영	205
4. 일반학교 편의시설 완비	209
■ 참고문헌	213
■ 부록	223
1. 심층면담 분류 자료	225
2. 현장관찰 기록	241
3. 설문조사지	249
4. 자기보고서	272
5. 전문가 협의회 결과 자료	286

## 표 차 례

<표Ⅱ-1> 통합교육에 대한 다양한 용어 및 정의 .....	19
<표Ⅱ-2> 통합교육 용어의 변천 과정 .....	21
<표Ⅱ-3> 통합학급 교사와 특수교사 간 협력 내용 .....	36
<표Ⅱ-4> 협력교수 유형에 따른 협력 형태 .....	47
<표Ⅱ-5> 통합교육 관련 법률과 근거 조항 .....	48
<표Ⅱ-6> 특수학급이 있는 일반학교 현황 .....	50
<표Ⅱ-7> 특수학급이 없는 일반학교 현황 .....	50
<표Ⅱ-8> 시·도별, 초·중·고등학교의 장애학생 편의시설 평균 설치 현황 .....	51
<표Ⅱ-9> 시·도별 특수학급 설치학교의 장애학생 편의시설 평균 설치 비율 .....	52
<표Ⅱ-10> 시·도별 특수학급 미설치학교의 장애학생 편의시설 평균 설치 비율 .....	53
<표Ⅱ-11> 시도 교육연수원 일반학교 교원 연수과정 중 특수교육 강좌 개설비율 .....	54
<표Ⅱ-12> 일반교원의 특수교육 연수이수 인원 .....	55
<표Ⅱ-13> 시·도별 특수교육보조원 배치 수 .....	56
<표Ⅱ-14> 시·도별 특수교육지원센터 설치 수 .....	57
<표Ⅱ-15> 시·도별 통합학급 담당교사 승진가산점 부여 현황 .....	58
<표Ⅲ-1> 개별심층면담자의 분포와 규모 .....	78
<표Ⅲ-2> 소그룹집단면담 대상자 분포와 규모 .....	79
<표Ⅲ-3> 교육부·교육청 관계자 및 학교 관리자용 질문 내용 .....	80
<표Ⅲ-4> 교사(통합학급/특수학급)용 질문 내용 .....	81
<표Ⅲ-5> 학생(일반/장애)용 질문 내용 .....	82
<표Ⅲ-6> 부모(일반학생부모/장애학생부모)용 질문 내용 .....	83
<표Ⅲ-7> 학교현장 관찰일지 .....	85
<표Ⅲ-8> 학교 관리자교사용 설문지 질문 구성 .....	86

<표Ⅲ-9> 학생용(일반학생용) 설문지 질문 구성 .....	87
<표Ⅲ-10> 학생용(장애학생용) 설문지 질문 구성 .....	88
<표Ⅲ-11> 학부모용 설문지 질문 구성 .....	89
<표Ⅲ-12> 설문조사 대상 기관 .....	90
<표Ⅲ-13> 설문조사 대상자 수 .....	90
<표Ⅲ-14> 설문지 조사 대상자 .....	91
<표Ⅲ-15> 자기보고 참여 대상자 .....	92
<표Ⅳ-1> 일반교사의 장애학생 수용태도 .....	98
<표Ⅳ-2> 교장의 장애학생 수용태도에 대한 교사의 반응 .....	100
<표Ⅳ-3> 학교장의 장애학생에 대한 수용태도에 대한 학부모 인식 .....	103
<표Ⅳ-4> 일반교사의 장애학생 수용 태도에 대한 학부모인식 .....	105
<표Ⅳ-5> 일반학생의 개인배경에 따른 장애학생에 대한 인식정도 .....	106
<표Ⅳ-6> 장애가족이 있는 일반학생의 장애학생에 대한 인식 .....	107
<표Ⅳ-7> 통합교육에 대한 학교관리자와 교사의 이해 .....	112
<표Ⅳ-8> 학부모의 통합교육에 대한 인식 .....	114
<표Ⅳ-9> 학부모들의 통합교육 환경에 대한 만족 .....	118
<표Ⅳ-10> 장애학생과 공부하는 것에 대한 일반학생의 인식 .....	119
<표Ⅳ-11> 짝의 학습도움 여부에 대한 장애학생의 인식 .....	121
<표Ⅳ-12> 장애학생의 개인배경에 따른 교우관계 .....	123
<표Ⅳ-13> 장애학생의 개인배경에 따른 담임교사의 관심에 대한 인식 .....	126
<표Ⅳ-14> 장애학생 이동 및 접근 편의 .....	128
<표Ⅳ-15> 장애학생 부모의 학교 운영 참여 .....	133
<표Ⅳ-16> 학교의 통합교육 계획 수립 및 실천 .....	135
<표Ⅳ-17> 교사들의 통합환경 만족도 .....	137
<표Ⅳ-18> 장애학생으로 인한 일반교사의 어려움 .....	138

<표Ⅳ-19> 장애학생의 통합교육에 관한 논의 .....	142
<표Ⅳ-20> 교사들의 통합교육 논의 .....	145
<표Ⅳ-21> 일반교사와 특수학급 교사와의 의사소통 .....	147
<표Ⅳ-22> 일반교원들의 통합교육 연수 방법 .....	149
<표Ⅳ-23> 특수학급 교사의 통합교육 운영 .....	150
<표Ⅳ-24> 특수학급 교사가 통합교육 구성원으로서 해야 할 일 .....	151
<표Ⅳ-25> 장애학생의 개인배경에 따른 학습흥미 .....	153
<표Ⅳ-26> 장애학생들로 인한 일반학생들의 불편함 .....	156
<표Ⅳ-27> 일반학생이 겪는 구체적 문제점 .....	157
<표Ⅳ-28> 일반학생들이 장애학생들로 인해 불편을 겪는 이유 .....	158
<표Ⅳ-29> 장애학생들이 일반학생과 통합을 이루는 중요한 요소 .....	160
<표Ⅴ-1> 일반적인 학교의 부서 및 업무 .....	168
<표Ⅴ-2> 장애학생에 대한 초기 정보 .....	179
<표Ⅴ-3> 특수교육진흥법 중 통합교육 관련 조항 .....	190
<표Ⅴ-4> 초·중등교육법 중 통합교육 관련 조항 .....	193
<표Ⅴ-5> 유아교육법 중 통합교육 관련 조항 .....	193
<표Ⅵ-1> 초·중등교육법 시행령 별표2의 개정안 .....	203
<표Ⅵ-2> 초·중등교육법시행령 중 개정안 .....	205
<표Ⅵ-3> 학교 내 편의시설 설치 우선순위 .....	210

## 그림 차례

[그림 V-1] 통합교육지원부서 모델 .....	169
[그림 V-2] 특수학급 교사의 위상 .....	176
[그림 V-3] 통합학급 교수-학습자료 데이터 흐름도 .....	187
[그림 V-4] 시각장애 특수학급이 있는 일반학교 및 지역 환경 .....	189
[그림 VI-1] 특수교육지원센터의 구성과 기능 .....	207

# I. 서론

1. 연구의 필요성
2. 연구의 목적
3. 용어의 정의



# I. 서론

## 1. 연구의 필요성

교육의 효율성 측면에서 볼 때 장애아동을 특성이나 수준에 따라 동질집단으로 구분하여 지도하는 분리교육이 유리할 수 있다는 생각은 전통적으로 특수교육의 발생초기 치료학적 접근과 그 이후 발달론적 입장이 지배적으로 작용해온 결과라 할 수 있다. 그러나 구성주의적 인식론과 생태학적 접근에 의한 기능생활 중심 교육과정의 대두와 장애인을 분리된 시설에 수용하는 것은 바르지 못하다는 인식의 확산으로, 1950년대 서구에서 불기 시작한 정상화(normalization) 운동에 영향을 받아 장애인 교육의 패러다임은 분리교육에서 통합교육으로 꾸준히 전환되어 왔다. 미국에서는 1975년 전 장애아 교육법에 처음으로 장애인의 ‘최소제한환경’과 ‘주류화’가 제도화된 이후 1980년대와 1990년대를 거쳐 오면서 일반학교 중심의 특수교육, 완전통합교육 등이 장애인 교육의 주요 화두로 자리 잡기에 이르렀다.

이러한 서구 중심의 영향으로 우리나라에서도 1994년 특수교육진흥법을 전면 개정하여 통합교육을 제도화하고, 국민의 정부 이후에는 국가의 장애인교육 정책도 본격적으로 통합교육 기조로 전환되어 왔다. 그 가시적 성과로 나타난 것이 ‘진단-평가-선정-지정-배치’라고 하는 특수교육운영위원회의 역할 강화와 특수학급의 지속적인 확충, 특수교육보조원제 도입, 특수교육지원센터 설치 등이라 할 수 있다.

열린 정부의 장애인차별금지법 제정 공약과 제17대 국회의 장애인 교육·노동·복지에 대한 높은 관심으로 장애인의 교육권에 대한 관심도 그 어느 때보다 높아지고 있다. 또 그동안 통합교육의 법적 근거를 이루고 있던 특수교육진흥법에 대한 폐기와 대안 법안 마련에도 관심이 모아지고 있다. 장애인교육권연대에서는 현행 특수교육진흥법이 총체적으로 장애인의 교육권을 보장하지 못하고 있다는 비판과 함께 장애인교육지원법 제정을 요구

하고 있다. 이 법안은 그동안 사각에 놓여있던 영·유아교육을 비롯하여 고등교육과 평생 교육을 포함하고, 장애의 영역을 넓혔으며, 관련 서비스와 지원 전달체계를 매우 상세화하여 제안하고 있다. 이와 관련하여 교육인적자원부에서도 특수교육 관련법률에 대한 검토를 진행하고 있다.

이러한 움직임의 중심 맥락을 이루고 있는 것은 결국 장애인들이 사회 전 분야에서 당면해 있는 불리한 여건을 벗어나야 한다는 명제이다. 당연하게도 교육에서의 당면과제는 교육기회의 완전 보장과 통합교육이다. 법적인 보장이 되어 있음에도 불구하고 장애인들은 아직 완전한 교육기회를 누리지 못하고 있다. 가까운 학교에 입학하는 것이 당연함에도 불구하고 장애아동들은 먼 거리까지 형편에 맞는 학교를 찾아다니지 않으면 안 된다. 이러한 현실을 하루속히 청산하기 위해서는 어느 학교나 장애학생들이 입학할 수 있고 제대로 교육받을 수 있는 통합교육 환경이 조성되어야 하는 것이다.

그러나 우리나라에서는 통합교육이 교육계 전체와 사회 전반의 공감대를 기반으로 추진되어 왔다기보다는 주로 특수교육계 종사자들(특수교육 교사, 교수, 전문직, 관련 행정가)과 이해당사자인 부모, 장애인 단체 등 소수 그룹에 의해서만 확산되고 논의되어 왔다는 인상을 지울 수 없다.

이러한 점에서 볼 때 우리나라의 현 통합교육 상황은 많은 제약과 한계를 보이고 있다. 그리하여 법은 있으나, 교육현장에서는 실천되지 않거나 정책을 입안하여도 정부 내에서 조차 지지를 얻지 못하여 충분한 예산과 실질적인 변화를 제대로 이끌어내지 못하는 것이다. 그 결과 장애학생들은 통합교육을 희망하여 일반학교에 입학은 하지만, 물리적 시설은 물론 교사와 학교 경영자, 동료 학생과 학부모 등 이중 삼중의 장벽에 고립되어 결국 더 큰 분리와 곤란을 겪기 일쑤다.

장애학생들은 통합교육의 기회에서부터 많은 어려움을 겪고 있다. 최근 5년 동안 일반 학교에 다니고 있는 뇌성마비 장애학생의 55.8%와 정신지체 장애학생의 53.3%가 전·입학 과정에서 해당학교로부터 거절 받은 경험을 갖고 있다. 거절당한 경험이 있는 장애학생들 중 42%가 넘는 학생들은 3회 이상의 경험을 갖고 있다.

장애학생들은 학교의 물리적 환경 때문에 통합교육을 받는데 어려움을 느끼고 있다. 전반적으로 교육환경에 대한 만족도는 특수학교가 가장 높고, 특수학급이 있는 일반학교가 다음으로 높았으며, 특수학급이 없는 일반학교가 가장 낮았다. 편의시설 면에서 일반학교가 특수학교에 비해 매우 열악한 실정이기 때문이다.

통합교육을 가로막는 요인은 또 있다. 적절한 교육 서비스의 부재가 바로 그것이다. 장애학생들은 그들의 특성에 따른 교육 서비스를 제대로 받지 못하며, 특정 교과나 교내외 행사에서 장애를 이유로 참여하지 못하는 경우도 있다. 특수학급이 없는 일반학교에 다니는 장애학생들은 장애에 따른 교육 서비스를 겨우 12.9%밖에 못 받고 있는 반면, 특수학급이 있는 일반학교에 다니는 장애학생들은 57.3%가, 특수학교에 다니는 학생들은 78.4%가 장애 특성에 따른 교육서비스를 제공받고 있다고 하였다(김주영, 2003).

통합교육이 어려운 이유로 배국한(2003)은 우리나라에서 일반교사들의 장애에 대한 이해 부족, 전문적성 부족, 통합교육에 대한 교사 연수의 미비 등으로 일반교사들의 인식수준이 부정적이며, 장애학생을 단순히 일반학급에 배정하는 수준이라고 밝혔다. 또 통합되어 있는 대다수의 장애학생이 국어, 영어, 수학 교과를 제외한 수업의 대부분을 일반학급에서 준비 없이 배우고 있어 통합교육이 갖는 목표에 대한 기대감을 충족시키기 어려운 실정이라고 하였다.

교사의 태도는 통합교육을 성공으로 이끄는 가장 중요하고 우선적인 요인이라고 주장한다. 일반학생과 장애학생이 함께 배울 수 있도록 적합한 교수법을 수행하고, 인성적 측면의 원만한 인간관계 유지 등에 대한 교사의 태도가 다른 어떤 행정적인 지원이나 교육과정적 지식 및 기술, 전략보다 통합교육의 성공을 결정짓는 중요한 요인이라 하겠다.

따라서 통합교육이 성공하려면 일반교사, 특수교사, 학교관리자, 학부모, 행정적인 지원 등의 역할이 매우 중요한 변수들이지만, 더욱 중요한 변수는 실제로 일반학급에 몸담고 있는 통합학급 교사 즉, 담임교사와 교과담당 교사의 자질과 태도, 능력과 지식, 관심과 노력 등이라 하겠다(배국한, 2003).

이상에서 밝힌 것처럼 현재 우리나라의 통합교육은 관심의 주체가 아직 이해 당사자들로 매우 제한적이어서 통합된 환경인 일반학교 진입이 만만치 않고, 물리적으로도 시각이나 청각, 지체장애학생들은 통합교육을 받기에 어려움이 많을 뿐만 아니라, 적절한 서비스를 받을 수 없는 것도 큰 문제이다. 국가에서도 그동안 통합교육 확대를 위해 지속적인 노력을 기울여 왔다. 그 중요한 예로 제2차 특수교육발전종합계획('03~07년)을 들 수 있다. 이 기간 중에 국가는 모든 교원에게 특수교육의 책무성을 강화하고, 특수교육교사의 일반학교 배치를 획기적으로 늘리며, 기존의 특수학교와 특수학급을 통합교육을 지원하는 센터로서의 기능으로 전환시키겠다는 의지를 담고 있다. 또한 교과서의 장애인 이해 단원을 풍부화 하여 일반학생들의 장애이해를 개선해 나가겠다는 방안을 제시하고 있다(교육인적자원부, 2002).

그러나 이러한 계획이 실제로 제대로 추진되는지는 꾸준히 지켜보아야 할 일이다. 그리고 경우에 따라서는 수정을 요구할 수도 있어야 한다. 통합교육이 아무리 훌륭한 이념이자 교육의 방향이라 하더라도 그것을 수용할 일반교육의 인식이 전환되지 않고서는 불가능한 일이기 때문이다. 따라서 당분간 통합교육 제도 역시 인식 개선에 무게를 두어 추진되어야 하지 않을까 한다.

이러한 관점에서 본 연구는 그동안의 선행연구를 바탕으로 통합교육의 인식과 제도, 활동을 살펴보고자 한다. 이를 위해 다양한 방법을 동원하여 다음의 목적을 수행할 것이다.

## 2. 연구의 목적

본 연구의 목적은 다음과 같다.

첫째, 학령기 장애학생 통합교육 현황을 밝히고 실태를 분석한다.

둘째, 통합교육의 개선 방안을 제시한다.

셋째, 통합교육의 발전을 위한 정책 방안을 제시한다.

### 3. 용어의 정의

본 연구에서 사용하는 용어의 정의는 다음과 같다.

- 통합학급 : 일반학교에 통합된 장애학생이 입급되어 있는 학급을 가리킴
- 통합학급 교사 : 장애학생이 입급되어 있는 학급의 담임교사를 가리키는 것을 원칙으로 하나, 중·고등학교의 경우 장애학생이 입급되어 있는 학급의 각 교과담당 교사도 포함함
- 일반학급 교사 : 특수학급 교사와 통합학급 교사 이외의 교사를 가리킴



## Ⅱ. 이론적 배경

1. 통합교육의 개념
2. 통합교육의 제도적 변천과 동향
3. 통합교육에 관한 선행연구 고찰



## II. 이론적 배경

### 1. 통합교육의 개념

통합교육의 개념, 용어 및 정의는 시대적 배경과 변화에 따라 변화해 왔다. 통합교육은 문화적 변인 및 시대적 사상과 불가분한 관계를 유지하며 복합적인 성격을 갖게 되었다. 통합교육은 역사성과 더불어 시대의 가치와 철학을 바탕으로 모습을 달리하고 있기 때문에 이를 개념화하기란 쉽지 않다. 이 장에서는 통합교육의 이념과 배경을 먼저 기술한 후에 통합교육 용어를 규정짓고 통합교육의 개념적 정의와 법적인 정의를 다루고자 한다.

#### 1) 통합교육의 이념과 배경

##### (1) 통합교육의 이념

장애학생을 일반학교에서 분리하거나 배제하지 않고 일반학생들과 동일한 학급에 배치하여 그들의 특별한 욕구를 지원하며 교육하자는 통합교육은 근본적으로 장애인도 비장애인과 동일한 인간으로 인권을 존중받아야 하며, 사회 정의의 측면에서 동일하게 교육받아야 한다는 이념을 바탕으로 한다.

교육을 인간으로서 누려야 할 지극히 당연한 권리라고 할 때, 사회는 그 구성원인 개인이 어떠한 조건을 가졌더라도 소외되는 일이 없도록 마땅히 책임을 다해 교육하여야 한다. 개인의 조건이 열악하면 열악할수록 사회는 그를 위해 더욱 적극적으로 교육을 받을 수 있는 여건과 기회를 마련하고 지원하여야 한다. 이러한 교육의 필요를 절실히 느끼는 구성원들이 바로 장애인이다. 장애인은 분명 열악한 조건을 지닌 사회의 구성원이다. 따라서 사회는 이들의 교육을 그 어떤 구성원의 경우보다 더 세심하게 배려하고 지원하여야 한다. 그럼에도 불구하고, 사회는 편의와 이질감이라는 다수 중심의 논리를 앞세워 최근

까지도 이들의 교육을 분리하거나 소홀히 해 왔다. 장애인이 교육을 받아야 한다는 것, 그것도 별도로 아닌 다른 여느 학생들과 같이 교육을 받아야 한다는 것은 무엇보다 인본주의에 바탕을 둔 인권 존중의 사고이다.

인본주의는 인류가 스스로의 존엄성과 동등한 가치를 깨닫기 시작하면서부터 싹터 온 실천의지로 인간의 존엄과 가치가 파괴되는 불행으로부터 서로를 지키려는 사이다. 따라서 인본주의는 사람들의 자존감을 억압하거나 박탈하는 독단과 힘의 논리에 대해 항상 준엄하게 대처해 왔다. 그러므로 인본주의는 바로 인류가 자아에 눈뜨고 타인을 인식하기 시작한 이래 지금까지 중단 없이 강조되어 온 화두(話頭)인 것이다(김주영, 1999).

장애인을 사회에서 추방하고 격리하던 시대가 있었지만, 수많은 성현과 철학자, 박애주의와 인본주의 실천가에 의하여 약자인 장애인에 대한 생각들도 많이 변화되어 왔다. 더 나아가 오늘날의 인류는 서로의 다양성을 추구하고 인정하는 새로운 사회를 지향해 가고 있다. 이제까지의 보편성과 객관성에 집착하던 고정관념을 버리고 상대가 누구이든 그가 지닌 바를 인정하고 존중하며, 그것을 출발점으로 관계를 형성해 가는 사회가 되어 가고 있다. 이러한 사회에서는 장애 역시 개인이 지닌 다양성의 하나일 뿐이며, 그들은 비장애인과 동일한 존엄성과 권리를 지닌 인간으로 존중되어야만 한다.

인간은 대부분 주어진 규범적인 틀 속에서 짜여진 생의 경로를 거치며 살아간다. 때문에 장애를 입어 특별한 상황에 처한 사람들을 규범적인 환경으로부터 배제하여 일탈된 삶을 살아가도록 하는 것은 그들의 존엄한 권리를 인정하지 않는 경우가 된다. 장애학생도 궁극적으로는 사회의 구성원으로 살아가야 하는 만큼 일반학생과 격리된 상태에서 특수한 장애보상 교육을 받기보다는 처음부터 일반학생들과 더불어 학습하고 일반적인 경험을 하도록 하는 것이 사회성 신장에 효과적이며, 그들의 존엄성과 권리를 보장하는 길이 된다.

따라서 장애인도 비장애인과 마찬가지로의 생활과 직업을 유지하도록 하자는 데서부터 시작된 생각들이 교육으로 옮겨진 것이 바로 통합교육이며, 이는 바로 인간의 존엄성과 권리를 인정하는 새로운 교육 이념이라 할 수 있다.

오늘날 특수교육의 현안은 인권과 평등에 이어 이익과 지원을 공정하게 분배하고자 하는 사회정의에 있다. 즉, 장애를 지니고 있다고 하더라도 다른 학생들과 동등한 교육을 받아야 한다는 것이다. 이러한 관점에서 보면, 장애학생들이 일반학교와 일반학급에 다니지 못하는 것도 정의롭지 못한 것이다. 학습에 문제가 있어도 능력의 다양성과 학생에 대한 교육 서비스의 다양성을 생각하면, 학생들은 어떤 학생이든 전체 학생 집단의 한 일원으로 보여 져야 한다. 그러나 학교는 장애학생들에 대해 그들의 문제와 결함에만 초점을 맞추어 왔다.

이와 같은 태도는 가족과 학교, 지역사회 안에서 학생들의 역할과 기능을 무시하는 것으로 결코 바람직한 관점은 아니었다. 특히 학교는 장애학생들에게도 일반적인 교수방법만을 고집함으로써 결과적으로 이들에게 아무런 도움을 주지 못하는 결과를 초래하였다. 이에 대해 학교는 모든 학생들의 요구를 인간 경험의 구조적인 일부로 받아들이고, 개인의 차이를 없애도록 하는 제도를 펼쳐 나가야 한다고 주장한다. 이를 위하여 학교는 장애학생들이 불편을 겪지 않도록 지원해야 한다.

학교는 이제 장애학생들도 다른 학생들과 똑같이 모든 편의와 지원을 제공받도록 안전을 도모해야 하고, 경우에 따라서는 학교의 구조와 내용, 학교 평가, 학생의 개인발달기록, 지원 정도를 결정하는 방식들도 조정하여야 한다. 그리고 실질적으로 학교 내에 장애학생들을 받아들여려면 교사들을 비롯하여 장애학생들을 지도하는 모든 구성원들이 의식의 변화를 보여야 한다. 교사들은 학생들의 약점과 결함을 평가하는데 그치지 않고 흥미와 강점도 평가해야 한다. 이 또한, 교사가 지도 계획을 세우고 실행하면 학생들이 성장하고 발달할만한 잠재력이 있다고 믿는 긍정적인 태도가 있어야만 가능하다. 교사의 이러한 태도 변화는 결과적으로 학생들의 자긍심을 높여 준다(Foreman, Dempsey, Faurman, Conway, & Robison, 1994). 즉, 그들은 그들의 실수를 학습경험의 일부로 받아들이며, 더 이상 자신의 활동을 방해하는 요인으로 파악하지 않는다. 이것이 학교에서 평등을 보장하는 방법이고 사회정의를 실천하는 방법이다.

따라서 통합교육은 차별이나 분리가 아닌 평등이라는 사회정의를 실현하는 방법이 된

다. 장애를 이유로 배제되지 않고 동등한 기회와 참여를 보장하는 통합교육은 바로 사회 정의를 실현하는 바탕으로 인류의 이상을 실현하는 방법이 된다.

## (2) 통합교육의 배경

장애인 통합의 역사는 비교적 최근에 시작되었으며, 전문가들이 통합을 주창하고 그 실시를 강조한 것은 약 30~40년에 불과하다. 그러나 이 시기 동안 통합교육의 발달은 비교적 꾸준하게 이루어져 왔으며, 특히 정상화 원리와 같은 철학적 믿음, 탈수용시설화와 같은 사회적 움직임, 최소제한환경의 의무화와 같은 법률 제정 등에 의해서 그 속도가 가속화되어 왔다. 통합교육의 역사적 배경이라고 할 수 있는 기본 개념의 발달과 사회적 동향을 좀더 자세히 살펴보면 다음과 같다(이소현·박은혜,1998).

### ① 정상화의 원리

장애인의 사회 통합을 향한 움직임의 가장 기본은 정상화 원리(the principle of normalization)이다. 정상화 원리란 문화적으로 정상적인 개인의 행동 및 특성을 형성하고 유지하기 위해서는 가능한 한 문화적으로 정상적인 수단을 사용해야 한다는 철학적인 믿음으로, 1960년대 중반에 스칸디나비아에서 처음으로 주창되었다. 이와 같은 정상화의 원리를 장애인에게 적용하게 되면 장애인을 위한 교육의 목적 및 수단이 가능한 한 정상인들을 위한 교육의 목적 및 수단과 같아야 한다는 것이다. 다시 말해서, 장애인들은 가능한 한 한 정상적인 사회로 통합되어야 한다는 것을 의미한다. 여기서 말하는 교육의 목적에 있어서의 정상화란 장애인을 교육하는 목적이 비장애인의 교육 목적과 마찬가지로 좀더 큰 사회에 적응하고 생활 할 수 있게 하는 것이다. 또한 그 방법으로는 장애인들도 가능한 한 한 비장애인들의 교육 환경과 비슷한 환경에서 교육해야 하며, 비장애인들에게 사용하는 교육 방법과 가장 닮은 방법을 사용해야 한다.

Wolfensberger(1995)는 정상화를 ‘사회적 역할의 안정(social role valorization)’이라고

재해석한 바 있는데, 이는 사회 구성원은 누구나 저마다 직업인으로서, 배우자로서, 자녀로서, 또는 예술가로서 각각의 역할을 지닌다는 인식에 바탕을 두고 있다. 이러한 역할은 하나하나가 그 자신의 권리로서 가치롭다는 것이다. 그러나 많은 장애인들이 지역사회에서 그러한 가치를 인정받지 못하는 역할을 하거나, 활동을 하면서도 무의미한 역할을 맡는 경우가 많다고 지적하였다. 이러한 지적은 장애학생들이 학교에서 가치 있는 구성원의 일원이 될 수 있도록 환경을 변화시켜야 한다는 의미를 담고 있다. 학교환경이 긍정적인 변화를 꾀한다면 장애학생들은 분명 자신들의 탁월함과 실력을 나타내게 된다.

따라서 장애인을 일탈된 존재나 부족한 존재로 보지 않고 그들도 비장애인들과 똑같이 생활하고, 주어진 역할을 감당하며, 자신의 의미를 찾아갈 수 있다는 정상화는 통합교육의 가장 기본적인 원리가 된다.

### ② 탈수용시설화

과거에는 장애인들(특히, 심한 장애의 경우) 시설에 수용하는 것이 보편화 된 추세였다. 그러나 1960년대와 1970년대를 거쳐 장애인을 시설에 수용하는 것에 대한 강한 비판이 일어나기 시작하였으며, 사회 운동의 일환으로 이들을 분리된 시설에서 지역사회로 이동시키기 시작하였는데, 이러한 움직임을 탈수용시설화(deinstitutionalization)라고 부른다. 탈수용시설화로 인해서 점점 더 많은 장애학생들이 가정에서 성장하게 되었으며, 지역사회 내의 작은 규모의 시설들(예: 장애인 공동가정)이 보편화되기 시작하였다. 이와 같은 탈수용시설화 움직임은 장애인의 사회 통합을 위한 주요 역할을 한 것으로 인식되고 있다.

탈수용시설화를 주도하는 데 가장 큰 영향을 미친 요인은 1960년대의 많은 수용시설에서 적절한 교육/양육을 제공하지 못하고 있다는 사실을 일반교육과 특수교육의 전문가들이 인식하기 시작하였다는 데서 찾을 수 있다. 교육과 특수교육의 전문가들이 인식하기 시작하였다는 사실이다. 실제로 이 당시의 많은 문헌들이 수용시설에서의 장애인의 삶이 얼마나 비참할 수 있는지에 대해서 서술하고 있다.

그러나 최근에 들어오면서 몇몇 전문가들은 수용시설도 그 크기와 관계없이 잘만 운영하면 장애인들에게 최적의 환경을 제공해 줄 수 있다는 주장을 제기하기 시작하였다(Zigler, Hodapp, & Edison, 1990). 이들은 수용시설의 장소나 크기가 문제가 아니라 개별 장애인들을 위해서 얼마나 잘 계획된 프로그램이 운영되는가가 주요 초점이 되어야 하며, 계획없이 무분별하게 행해지는 탈수용시설화는 오히려 더 부정적인 영향을 미칠 수도 있음을 강조하고 있다. 결과적으로, 현재 탈수용시설화에 대해서는 두 가지 서로 상반된 의견이 제시되고 있는데, 그 첫 번째 의견은 가장 좋은 조건하에서의 수용시설도 장애인들에게 해가 되는지를 먼저 연구해 보야 한다는 것이다. 둘째는 탈수용시설화는 의심할 여지없이 도덕적이고 윤리적이 측면에서 가장 바람직한 정책이라는 주장이다(Greenpan & Cerreto, 1989).

### ③ 제한된 환경의 극소화

제한된 환경의 극소화(the least restrictive environment)란 미국의 장애인교육법(IDEA)에 명시된 법적 용어로서, 장애학생을 비장애 또래, 가정, 지역사회로부터 가능한 한 최소한으로 분리시켜야 한다는 개념이다. 이것은 장애학생의 삶이 가능한 한 “정상적”이어야 한다는 의미로, 장애학생을 위한 교육은 학생의 개별적인 필요에 의해서 이루어져야 하지만 절대적인 필요 이상으로 개인의 자유를 침해해서는 안 된다는 개념으로 해석될 수 있다(Hallahan & Kauffman, 1994). 예를 들어서, 시간제 특수학습(또는 학습도움실)에서 공부 가능한 학생을 전일제 특수학습에 배치해서는 안 되며, 일반학교 특수학습에서의 교육이 가능한 학생을 분리된 특수학교나 수용시설에 배치해서는 안 된다는 것이다.

이렇게 장애학생을 최소한의 제한된 교육 환경에 배치한다는 것은 매우 바람직한 움직임이다. 그러나 이를 실행하는 과정은 개념을 정의하는 것처럼 단순하지만은 않다. 미국의 장애인 교육법(IDEA)은 모든 장애학생의 교육에 있어서 최소제한환경의 개념을 적용하도록 의무화되고는 있지만 그 실행에 관한 기준을 제시하지 않고 있기 때문에 최소제한환경을 적용하고 실행함에 있어서 여러 가지 문제가 제기되고 있는 것이 사실이다.

최소제한환경의 적용과 관련된 문제들을 해결하기 위해서 장애인 교육법(IDEA)과 그 시행령, 관련 판례들을 분석하여 현장의 교사들이 최소제한환경을 결정하는 데 도움을 주는 다섯 가지 지침들을 제시하였다.

첫째, 최소 제한된 환경은 개별 학생의 필요를 근거로 결정하여야 한다.

둘째, 장애학생을 분리해서 교육시키겠다는 결정을 하기 이전에 통합 환경에 지속적으로 배치하기 위한 진정한 의미에서의 노력이 선행되어야 한다.

셋째, 개별 학생이 필요로 하는 정도로 특수교육 서비스를 받을 수 있는 연계인 특수교육 서비스 체계가 운영되어야 한다.

넷째, 최소제한환경을 결정함에 있어서 대상 학생의 또래들의 필요도 함께 고려되어야 한다. 이것은 학생의 장애 정도나 특성에 따라서 또래들의 권리를 침해하는 경우도 있을 수 있다는 사실을 인식해야 한다는 것이다. 예를 들어서, 교사가 장애학생에게 너무 많은 관심과 주의를 기울이고 다른 학생들의 필요를 무시함으로써 수업 활동이 방해를 받는다면 이것은 바람직한 교육 현장의 모습이 될 수 없다는 것이다.

#### ④ 완전통합

최근의 특수교육 영역에 있어서 가장 활발한 논의가 진행되고 있는 논제 중의 하나는 완전통합(full inclusion)의 개념이다. 현재까지도 “inclusion”이라는 용어가 사용되고 있으나(Stainback & Stainback, 1992), 이 용어는 장애학생을 분리시키고 있는 현행 교육제도를 개혁해야 한다는 “완전통합”의 움직임으로 이어졌다. 완전통합을 주장하는 사람들은 정도 장애학생뿐만 아니라 중도 장애학생을 포함하는 모든 장애학생을 위해서 일반학급이 가장 적절한 교육 환경임을 강조하고 있다. 이들은 분리교육을 포함하고 있는 현행 특수교육 제도가 학생의 개별적인 필요를 충족시키는 데 실패했다고 생각한다. 그리고 현행 특수교육 제도는 결국 교육 서비스 자체를 분할시키는 결과만을 도출함으로써 장애학생에게 불필요한 낙인만 찍고, 학생의 학업적, 사회적 발달을 위해서 필요한 풍부하고도 다양한 일반교육 환경으로부터 장애학생을 제외시키고 있다고 주장하고 있다(Hardman,

Drew, Egan, & Wolf, 1993).

그러나 많은 특수교육 전문가들은 완전통합이 장애학생을 위한 유일한 적절한 선택이라는 주장에 동의하지 않는다. 이들은 개별 학생의 특별한 필요를 충족시키기 위해서는 특수학습이나 학습도움실과 같은 기타 선택의 여지가 포함된 연계적인 특수교육 서비스 체계가 갖추어져 있어야 한다고 주장한다(Vergason & Anderegg, 1991). 이들은 또한 일반학급 교사들이 장애학생의 독특한 필요를 충족시킬 수 있을 정도로 준비되지 않았거나 적절한 훈련을 받지 못하고 있다는 현실적인 문제를 지적하고 있으며, 연구 결과를 중심으로 하는 실증적인 자료들을 근거로 하지 않고 윤리적인 논리만을 앞세운 완전통합의 주장은 잘못된 것임을 지적하고 있다. 다시 말해서, 지금까지 실행되고 있는 여러 가지 형태의 통합에 대한 많은 연구 결과들에 의해서 통합교육의 장단점들이 밝혀지고 이러한 밝혀진 결과들을 통해서 통합교육의 실행이 결정되는 것과 마찬가지로, 완전통합도 단순한 윤리적인 차원에서가 아니라 실험적인 입증자료들을 기반으로 그 실행 여부가 결정되어야 한다는 것이다. 그러나 현재까지는 완전통합을 주장하는 연구 결과들의 불합리한 면들이 지적되고 있는 실정이다(Fuchs & Fuchs, 1991). 미국의 특수교육 전문가들의 협회인 특수아동협회(CEO : the Council for Exceptional Children)는 통합에 관한 입장을 표명하면서 다음과 같이 주장한다. 곧 통합교육은 궁극적으로 성취해야 할 의미 있는 목표이고 장애학생은 가능한 한 일반학급과 지역사회에 통합되어야 하는 것이 사실이지만 장애학생들을 위해서는 다양한 종류의 특수교육 서비스가 반드시 존재해야 한다고 주장함으로써 특수교육의 연계적인 서비스 체계를 공식적으로 지지하고 있다.

## 2) 통합교육 용어의 규정

최근에는 주류화(mainstreaming)나 합친다는 개념으로서의 통합(integration)보다는 포함(inclusion)의 개념으로서의 통합교육이 강조되고 있다. 이것은 통합교육이 장애아동과 일반 아동을 두 개의 분리된 집단으로 나눈 후에 하나로 합치는 과정으로 인식하던 것에

서 벗어나 처음부터 서로 포함되어 있는 하나의 집단으로 인식하고 함께 교육해야 한다는 개념으로 변화한 것이라고 할 수 있다.

<표 II - 1> 통합교육에 대한 다양한 용어 및 정의

용어	출처	정의
통합교육	특수교육진흥법 (1994)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 특수교육 대상자의 정상적인 사회적 능력의 발달을 위하여 일반학교에서 특수교육 기관의 재학생을 일반학교의 교육과정에 일시적으로 참여시켜 교육하는 것을 말한다.(제2조 제6호)</li> </ul>
통합(혼합) Integration	Odom&McEvoy (1988)  Richey & Wheeler (2000)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 두 집단의 아동을 혼합하는 적극적인 과정을 의미한다.</li> <li>• 분리(segregation)와 반대되는 개념으로 장애가 있는 아동과 장애가 없는 아동을 같은 학급에 함께 있게 하기 위한 체계적이고도 주의 깊은 노력을 의미한다.</li> </ul>
주류화 Mainstreaming	Turnbull & Turnbull (1990)  Hallahan & Kauffman (2003)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 장애아동을 가능한 한 일반아동들의 생활흐름에 포함시키는 것을 의미한다.</li> <li>• 하루 전체나 일정 시간동안 학급활동 전체나 부분적으로 일반학급에 장애아동을 배치하는 것을 의미한다. 이때 교사가 장애아동의 교육에 대한 주요 책임을 진다.</li> </ul>
역통합 Reversed Mainstreaming	Guralnick (1981)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 장애아동을 위한 학급에 일반아동을 배치하는 것을 말한다. 역통합이라는 용어가 사용되며 통합된 특수교육(Odom &amp; Speltz, 1983)이라고도 칭한다.</li> </ul>
통합(포함) Inclusion	• Kerzner - Lipsky & Gartner (1994)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 중도 장애를 포함하는 모든 장애아동들이 거주 지역 학교의 나이에 맞는 일반학급에서 아동과 교사 모두에게 필요한 적절한 서비스 및 보조를 통해서 교육받는 것을 말한다.</li> </ul>

※ 자료의 출처 : 이소현(2003). 유아특수교육 (p.499). 서울 : 학지사.

그러므로 현재 논의되고 있는 포함의 개념으로서의 통합교육은 장애아동들의 교육선택권 및 구성원 자격에 대한 동등한 권리를 인정하고 모든 교육환경에서 동등한 소속감을

지녀야 한다는 가치를 인정하는 개념이다. 이러한 통합교육의 용어와 개념에 대한 변천사는 <표Ⅱ-1>의 각 용어에 따른 통합교육의 정의에서 알 수 있다.

통합교육에 관한 용어들은 다양하게 사용되고 있다. 이러한 용어들은 시대적 요구나 철학, 문화, 역사 등의 배경에 따라 생성되고 새로운 용어로 대체되는 발달과정을 거치고 있다. 용어의 선정은 학문적 보편성과 특수성에 비추어 볼 때 매우 중요한 의미를 갖는다.

그러나 국내에서는 이에 관한 충분한 논의가 없는 가운데 *integration*을 ‘통합교육’으로, *full integration*, *inclusion*, *full inclusion*을 ‘완전통합교육’으로, 또는 *inclusion*을 ‘통합교육’, ‘포괄교육’, *full inclusion*을 ‘완전포괄교육’으로 *full inclusive education*을 ‘모든 학생을 위한 일원화된 교육공동체로서 통합교육’ 등으로 다양하게 번역하고 있다. UN을 비롯한 일부 국가들의 시대적 배경과 용어 변천 과정을 검토해보면 다음의 <표Ⅱ-2>와 같다.

사전적 의미를 보면 ‘*integration*’은 분리된 개체들을 목적에 따라 조합 또는 단일화하는 것을 의미하고, ‘*inclusion*’은 성분이나 요소로 내포 또는 포함된 상태를 의미한다. ‘*inclusion*’(포함)은 ‘*integration*’(통합)의 개념적 한계를 극복하기 위해 급진적 교육개혁주의자들이 주장한 것이며, 통합과 포함이란 용어에는 수단과 목적, 과정과 목표, 실제와 철학 등이 포함되어 있다. 따라서 철학적 배경이나 이념을 고려하면 ‘*integration*’을 모음식 통합교육으로, ‘*inclusion*’을 포함식 통합교육으로 명명하는 것이 바람직하다.

‘*integration*’이나 ‘*inclusion*’의 목적과 목표는 동일하다. 즉, 두 용어가 지닌 개념은 최종적으로 통합된 삶이나 공동체적 삶 또는 공동체 사회를 실현하고자 한다. 그러나 과정 측면에서 보면 ‘*integration*’은 ‘선 분리 후 통합’을 지향하며, 이와 같은 맥락에서 사용된 용어들로는 ‘*mainstream*’, ‘*least restrictive*’, ‘*regular education initiative*’ 등이 있다.

메인스트림은 장애아동을 학교생활의 일부나 전부를 일반학급에 배치하는 것을 말하는 것으로 물리적 배치를 중시한다. 그러나 메인스트림은 추가의 지원을 제공하지 않고 예산을 절감하기 위해 장애아동을 일반학급에 배치했다는 비판과 더불어 메인덤핑이란 비난을 받았다. 일반교육 중심의 특수교육(REI)은 장애아동들에게 적절한 교육을 보장하기 위해 일반교사와 특수교사가 공동의 책임을 진다는데 목적이 있다. 하지만 일부에서는 특수

교육 서비스를 받는 경도장애아동의 수를 줄여 연방예산을 절감하려는 의도였다고 비판했으며, 일반교육과 특수교육의 역할을 재평가하는 결과를 가져왔다(Hardman, Drew, & Egan, 2005). 최소 제한적 환경(LRE)은 법적 용어로서 배치 시 제한이 가장 적은 환경, 즉 가능한 한 일반교육환경에 가깝게 배치한다는 의미이다.

<표 II - 2> 통합교육 용어의 변천 과정

연 대	한 국	영 국	유 엔	북유럽 국가	미 국
1950	이념분쟁		세계인권선언 ('48), 평등	전후 사회통합	시민권운동
1960	자주/자립 운동	전후 사회통합	인권, 평등, 비차별 운동	정상화/환경적 요인에 의한(낮은 인구밀도-이점은 호주, 뉴질랜드와 유사함) 완전통합교육 실천	자유의 여름 ('65) 메인스트림 서비스연속체제
1970		위낙보고서('78) 통합교육 건의			LRE ('75/PL94-142) 서비스연속체제
1980	통합교육 개념도입	교육법('84) 모음식 통합 (INT)	세계장애인의 해('81) 만인을 위한 교육		REI('86) 서비스연속체제
1990	특수교육진흥법개정('94)-통합교육 규정 (INT) 특수교육발전 방안 (도움학급, '96)	그린페이퍼('97) 포합식 통합 (INC)	살라만카선언 ('94) 포합식 통합교육 선언 비분리 운동	포합식 통합지향 서비스의 연속 체제	Inclusion('80년대 후반-모음식 통합교육 서비스연속체제)
2000	포합식 통합지향 서비스의 연속 체제	포합식통합지향 서비스의 연속 체제	완전참여 권리주장		포합식통합지향 서비스의 연속체제

※ 자료의 출처 : 정대영(2005). 통합교육의 개념과 쟁점 고찰. 한국통합교육학회 창립총회 및 학술대회. p.7

한편, ‘inclusion’은 ‘선 장애인 포함교육 후 필요에 따라 분리’라는 방향을 취하고 있고, 그 기본 전제는 ‘비분리 후 필요에 따른 분리’(no separation → pull out program)라는 관점이므로 ‘inclusion’과 ‘full inclusion’을 함께 완전통합으로 전달하는 데는 한계가 있다. ‘inclusive education’이란 장애학생이 일반교육 환경에서 개인의 요구에 적절한 서비스와 지원을 받는 접근 방식이다. ‘full education’이란 장애학생이 일반학급에서 모든 수업을 받는 포합식 교육의 유형으로써 지원적 서비스가 학생을 찾아가는 것을 말하고, ‘partial inclusion’은 장애학생이 일반학급에서 교육을 받으며 필요에 따라 개인의 교육적 요구에 적합한 또 다른 교수적 환경으로 차출되는 포합식 통합교육을 말한다. 따라서 이러한 체제 내에서는 의뢰 전 중재가 도입되어야 하고, 다양한 학습자에게 최적의 교수적 서비스를 제공하기 위해 코디네이터의 활동이 요구된다. 아울러 다양한 학습자의 특성에 접근하기 위해 교수적 적합화 과정이 이루어져야 한다.

통합교육 체제에서는 특수교육(special supportive education or supportive education)으로 명명하는 것이 의미적 차이를 명확히 구분하는 대안이 될 수 있고, 영국과 일본 등 일부 국가에서는 이 용어를 채택하고 있다(Dyson & Millward, 2000; 洛合俊, 2004; 정인호, 2003).

유럽의 여러 나라들은 전후 사회통합 정책을 추진하였고 그 결과 자연스럽게 장애인의 정상화 개념을 끌어냈으며, 나아가 통합교육과 포합교육 정책으로 이어졌다. 미국의 경우, 유럽에서 주장된 정상화 개념을 메인스트림으로 이해하고, 모음식 통합교육과 병용하였으며 이어 법적인 용어(LRE : 제한적 환경의 최소화)로 공식화하였고, 일반교육 중심의 통합교육운동(REI)을 거쳐 포합교육 단계로 이어갔다. 세계 장애인의 인권과 교육의 중핵 역할을 한 UN은 인권선언(인권, 평등, 비차별), 만인을 위한 교육, 모두를 포함, 완전 참여/권리주장 등의 철학과 이념을 제시하며 장애인의 교육과 복지 정책의 방향을 제시하였다.

우리나라 역시 이러한 세계적 흐름에 따라 생성된 다양한 용어들을 그때마다 받아들였지만 대부분 통합교육이란 포괄적인 용어로 이해하고 사용하고 있다. 이러한 접근 방식은

학문적 오류에 빠지게 된다. 통합에 대한 기본적인 패러다임과 접근 방식을 완전히 바꾸었음에도 불구하고 과거의 전통적인 용어를 고수한다는 것은 정치 체제를 대통령제에서 내각제로 바꾸고 이름은 그대로 대통령제라고 부르는 것과 다를 바가 없다. 특수교육은 이제 포스트모더니즘 강에서 세례를 받고 인테그레이션의 모습을 벗고 인클루전으로 다시 태어났다.

통합교육을 목적과 의미 차원에서 보면 ‘공동체 교육’을 의미한다. 공동체의 개념은 비분리 원칙, 모두를 포함, 구성원 각자의 역할 분담, 상호의존과 지원, 구성원들 간의 조화의 대화 추구 등을 통해 더불어 잘 사는 사회를 지향한다. 정대영(2005)은 철학적 및 역사적 배경을 고려한 새로운 용어를 선택한다면 가장 합리적인 용어는 ‘공동체 교육’일 것이나 특수교육적 접근의 의미를 부여한다면 ‘포함교육’이 적절하다고 하였다.

### 3) 통합교육의 개념적 정의와 법적 정의

전문가들은 물론 교육자들 역시 통합교육과 관련된 용어들을 사회적, 정치적, 철학적, 경제적, 문화적 배경 등 다양한 변인들을 고려하여 인식하고 받아들일 필요가 있다. 메인스트림은 다양하게 정의되어 왔다. 초기의 정의는 일시적, 교수적, 사회적 통합(Kauffman et al, 1975), 일정 시간동안 일반교육 환경에서 일반 또래들과 함께 배치되는 경우, 일반 학급의 학습활동에 의미 있는 참여, 교사와 학급동료들로부터 일원으로 수용되는 것 등으로 정의되었다. 메인스트림은 분리를 전제로 하여 소수 집단이 다수 집단을 향해 점진적으로 통합된다는 것과 일반교육 환경 쪽으로 배치 장소를 이동시킨다는 의미를 지니고 사용되었으며 다음과 같이 정의되고 있다.

메인스트림이란 장애학생들을 일반교육 과정에 포함시키는 것을 의미한다. 학생들이 학교생활의 일부를 일반학급에서 동료들과 보내면 메인스트림되었다고 여긴다. 가장 보편적인 메인스트림 프로그램에서는 일반학급에 있는 장애학생들이 그들의 동료와 함께 나란히 교수적 및 사회적 활동에 참여한다. 흔히, 그들은 특수교육자로부터 추가의 교수와

지원을 받는다. 이 때 교수활동은 일반학급 내에서나 학습도움실(resource room)에서 이루어진다.(Lewis & Doorlag, 1999).

한편, 포합식 통합교육은 비분리를 전제로 하고 있으며, 개인을 자연스럽게 지역사회 학교에 함께 포함시켜 교육시키거나 그의 교육적 요구를 도저히 충족시켜 줄 수 없을 경우에는 필요에 따라 분리하여 특수교육서비스를 제공한다는 입장을 취하며, 다음과 같이 정의된다.

포합식 통합교육이란 장애학생을 포함하여 모든 학생들이 사회의 온전한 구성원으로서 생산적인 삶을 살아갈 수 있도록 준비시키기 위해 자신의 생활 근거의 학교에서, 그리고 나이에 적합한 학급에서 필요한 보충 지원, 지원 서비스와 더불어 효과적인 교육서비스를 받을 수 있는 공평한 기회를 제공하는 것이다. (National Study, 1994).

한편, 다양하고 복잡한 차원으로 포합식 통합교육을 정의하기도 한다. Alan과 Alan(2000)은 국가체제, 지역사회, 학급, 교육과정, 학습경험, 학습결과 차원으로 구분하여 교육 서비스 형태와 정도에 따라 통합교육을 정의하였으며, Sailor(1989)는 중증 장애학생들을 위한 포합식 통합교육을 배치, 비율, 상호작용, 비학업적 활동 및 교육과정 등 다섯 가지 차원에서 정의하고 있다. 미국 교육부는 특수교육 서비스 전달 체제의 연속적인 개념을 바탕으로 완전포합교육에 해당되는 일반학급을 일반교육 참여비율에 근거하여 다음과 같이 규정 하고 있다.

일반학급에 배치된 학생들은 교육의 대부분을 일반학급 내에서 받고, 일반학급 밖에서 특수교육과 관련서비스를 받는 시간은 학교생활의 21%미만이다. 일반학급에는 일반학급에 배치된 아동, 일반학급 내에서 특수교육을 받는 아동, 일반학급 밖에서 특수교육을 받는 아동이 있다(Eighteen Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 1996).

뉴질랜드의 경우 통합교육을 정의하면서 소수집단을 그 사회의 지배적인 사고와 행위 양식에 동화시키기보다 다양성을 강조했다.

포함식 통합교육이란 장애, 문화, 성이나 사회가 의미를 부여하는 요소에 따라 차별하지 않는 교육을 의미한다. 포함식 통합교육은 학생들이 지적, 신체적, 감각적 차이나 다른 어떤 차이를 보이든지 관계없이 생활 연령을 기준으로 배치한 일반학급의 학생들처럼 모두 문화적으로 가치로이 여기는 그 사회의 교육과정에 평등하게 접근할 수 있는 공동체에 포함시킨다(Ballard, 1997. 244-245).

또한 특수교육진흥법에서는 통합교육을 다음과 같이 규정하고 있다.

통합교육이라 함은 특수교육대상자의 정상적인 사회적응 능력의 발달을 위하여 일반 학교에서 특수교육대상자를 교육하거나 특수교육기관의 재학생을 일반학교의 교육과정에 일시적으로 참여시켜서 교육하는 것을 말한다(특수교육진흥법 제2조 6항).

특수교육진흥법에서는 통합교육을 광범위하게 규정하고 있지만 미국의 IDEA처럼 근본적인 이념이나 방향을 구체적으로 명시하지 못하고 있다. 예를 들어, 미국 공법 94-142에서 규정한 완전수용, 제한적 환경의 최소화 등의 규정은 근본적인 가치와 본질을 제시하여 다양하게 접근할 수 있도록 하였다. 특수교육진흥법에 의하면 통합교육은 일반교육과 특수교육의 교류 및 통합이라는 두 가지 차원으로 규정하고, 특수교육의 연속적인 서비스 체계 속에서 이루어질 수 있게 기준을 제시하고 있다.

통합교육은 기본적으로 모든 아동들이 학교와 지역사회 생활의 주류에서 학습할 수 있고 소속될 수 있다는 가정에 근거하여 장애를 지닌 학생들이 장애가 없는 또래의 일반학생들과 함께 교육받는 것을 말하며 다음과 같은 몇 가지 요소를 내포하고 있다(정대영, 2005).

통합교육은 장애인이 비장애인과 더불어 함께 살아가는 삶을 지향하고, 다양성의 인정과 수용, 교육의 평등성과 수월성의 보장, 구성원들의 조화의 극대화란 가치를 목표로 한

다. 장애학생이 지역사회 내의 학교에 배치되어 사회적으로 함께 할 기회를 제공하며, 각 학교별로 장애학생을 출현율에 근거하여 사회구성의 자연비율에 따라 배치한다. 완전수용의 철학을 바탕으로 하며, 연령과 학년 수준에 맞게 배치한다. 전통적 교수법 대신에 협동학습과 팀티칭이 강조되며, 통합된 환경에서 특수교육이 제공된다. 이것은 인사, 자료, 설비 등 특수교육 자원이 포함학급에서 학급 내의 모든 학생들이 이용할 수 있게 재분배됨을 의미한다.

## 2. 통합교육의 제도적 변천과 동향

통합교육은 장애아동이 정상적인 환경에서 성공적으로 행동하고 적응하여 독립적인 삶을 성취하도록 하는 하나의 방법론적인 수단일 뿐만 아니라 그 자체로도 이미 목표를 성취해 가고 있는 과정적인 현실이다. 통합교육은 교육 목적의 측면에서는 우리가 지향하는 교육의 외형적인 형태에 있어서 궁극적으로 성취해야 할 과제이며, 실천 수단의 측면에서는 아동의 개별적인 필요에 대응하는 다양한 특수교육 서비스 체계상 하나의 선택적 배치이며 수단이다(이소현, 박은혜, 1998). 다시 말해서, 통합교육은 일련의 단계와 과정을 통해 다양한 내용과 수단을 실천함으로써 교육이 목적하는 바를 도달하는 수단인 동시에 과정이라 볼 수 있다. 통합교육이란 조건과 환경이 다르고 문화와 전통이 다양한 상황에서 동일한 철학과 법적 근거를 두고 실천하더라도 그 내용과 수단 및 과정은 다양할 수밖에 없다. 그러나 통합교육의 실천과정에는 소속과 참여, 통합에 대한 공통된 정의 및 신념, 프로그램의 준비, 협력, 특별하게 계획된 교수, 적절한 지원, 장애 및 일반 아동에 대한 혜택 등의 질적 요소들이 포함되어야 한다.

이와 같이 교육의 기본적인 목적이자 수단으로서 그 중요성이 강조되고 있는 통합교육에 관한 관련 법규의 변천과 교육과정 및 교원 정책의 변천과 동향 등 다양한 측면에서 제도적 변천과 동향을 살펴보고자 한다.

### 1) 통합교육의 역사적 변천과 동향

장애아동의 통합교육은 단순히 교육에 국한되는 것이 아니라 재활 및 복지 등 개인의 삶의 질과 기본권 보장이라는 차원에서 고려되어야 한다. 모든 역사는 계단과 같아서 첫 계단은 다음 계단의 바탕이 되며 그 문화와 역사가 존재하는 한 지속되는데 다만, 그 비중이 점차 줄어들고 모습이 변화되는 특성을 지닌다. 토인비는 농경사회, 산업사회, 정보사회로 시대를 구분하였는데 역사적 구분에서 농경사회는 산업사회나 정보사회에 매몰되는 것이 아니라 후속사회의 바탕이 되고 있다. 이러한 관점에서 통합교육의 역사도 특수교육사에서 주요 이슈가 되었던 사건을 중심으로 시대를 구분하여 살펴보고자 한다(한국통합교육학회편, 2005).

첫째, 제외기(1850년대 이전)는 장애인들이 유기되거나 무시되었던 시기였다. 고대국가들의 사회적 환경은 적자생존의 상황이므로 국가들은 주로 이민족이나 이웃 국가로부터 자신의 부족을 지킬 수 있는 신체적으로나 정신적으로 건강한 조건을 갖춘 국민을 매우 중요시했다. 결국, 이러한 조건을 제대로 갖추지 못한 국민은 집단의 구성원으로서 인정을 받지 못하고 버려지거나 살해되었다.

둘째, 분리특수교육기(1850~1959년)는 오랜 세월 동안 장애인들이 제거되거나 고립된 채 살아오다가 19세기와 20세기에 들어와서 현대 특수교육시설의 설립과 더불어 분리특수교육이 실시되었다. 국내에서는 물론, 고대국가 시기부터 시각장애인을 비롯한 장애인들의 구휼과 교육 및 국가차원의 시혜정책이 있기는 했지만 로제타 홀 여사가 평양에서 맹인 소녀를 가르친 1898년을 근대특수교육의 시발로 간주하기도 한다. 미국의 경우, 1900년대 초부터 통합교육에 대한 논의가 시작되었고 교육현장에서도 실험적 통합교육이 시도되었다.

셋째, 통합교육기(1959~1989년)는 제2차 세계대전이 끝나고 산업화가 가속됨에 따라 노동시간이 단축되었으며 의무교육제도가 도입되었다. 1960년대에 이르러 가난한 사람이나 장애인들에게 관심을 보이기 시작했고, 이들을 위해 사회통합이란 새로운 정책을 개발

하게 되었다. 이러한 사회적 맥락과 상황에서 스칸디나비아 국가들은 장애인의 정상화와 완전통합을 슬로건으로 세웠다. 정상화의 개념은 미국에 도입되어 시민권 운동 및 메인스트림 개념과 결합되었다. 메인스트림은 다민족으로 구성된 미국이 이들을 하나의 국민으로 결합시키기 위해 고심하던 가운데 사회적 통합 운동으로 나타난 사회학적 용어였다.

1972년 미국 공법 94-142가 제정되었는데 이 속에 장애인들의 통합교육과 관련되어 있는 최소제한환경에 관한 내용이 포함되었다. 이 내용은 장애를 가진 학생들을 가급적 제한된 시설이나 교육기관에 두지 말고 일반적인 교육환경에서 교육하여야 한다는 것을 법률적으로 명기한 것이다. 최소제한환경에 포함된 내용을 보면 다음과 같다. 첫째, 장애 학생은 가능한 한 일반학생과 함께 교육을 받아야 한다. 둘째, 장애의 정도나 장애의 특성상 필요한 경우나 혹은 일반학급에서 정상적인 교육이 불가능한 경우에만 장애학생을 일반학생과 분리해서 교육한다. 셋째, 장애학생은 가능한 집에서 가까운 학교에 배치하여야 한다. 이와 같은 최소제한적환경이란 법적 용어를 특수교육 분야에 적용함으로써 장애학생들을 분리된 특수학교나 시설보다 가능한 한 일반학교환경에 배치하고, 나아가 학령기 이후의 사회통합을 고려한 특수교육을 시도하게 되었다. 이 시기에 국내에서는 특수학급이 처음으로 설치되었다. 특수학급은 장애아동을 일반학급으로부터 분리시켜 교육하려는 취지에서 설치되었지만 일반학급환경 내에 특수교육 서비스가 제공되는 물리적 통합교육이 시작된 계기가 되었다. 특수학급의 설치에 이어 특수교육진흥법(1979)이 마련됨으로써 특수교육은 보다 발전하게 되었다.

영국에서는 워녹보고서(1978)가 제출됨으로써 북유럽국가의 통합정책이 유럽전체로 확산되는 계기가 되었다. 통합정책과 학교개혁이 시작되고, 개혁전략은 특수교육의 경우, 분리교육 중심의 체제를 탈피하고 교육서비스의 연속성을 지향하게 되었으며, 일반학교의 개혁은 학교체제의 변화에 중점을 두었다. 즉, 종합학교체제를 지향하거나 학교 차원의 통합체제를 지향했다. 1984년 영국의 교육법에서는 정식으로 통합교육을 규정하였다.

UN은 1981년 ‘세계 장애인의 해’를 선언하였고 후속적으로 ‘장애인인권선언’ 및 ‘만인을 위한 교육’ 운동을 전개하여 각국의 통합교육을 촉진시키는 계기가 되었다. 이를 기점

으로 하여 유엔장애인 10년, 아태장애인 10년, 한국장애인 10년으로 이어지면서 국내의 통합교육에 대한 관심과 연구가 가속화되었다.

1986년 미국 연방정부는 부채에 시달리게 되고 복지예산 감축정책은 사회의 인권운동과 결합되어 일반교육 주도의 특수교육이란 일반교육 중심의 통합운동이 시작되었다. 미국 정부가 장애인을 대규모로 수용하여 교육하거나 훈련하던 고비용정책을 탈피하려는 노력은 통합교육을 가속화시키는 계기가 되었다. 이러한 노력들은 분리를 전제로 했던 장애학생들의 특수교육을 일반교육환경으로 접근시키려고 하였으며, 결국 점진적 통합교육이 이루어졌다.

넷째, 완전 통합교육기(1990이후)로 이 시기는 매우 중요한 현상들이 나타나고 특수교육의 본질을 변화시키려는 노력들이 시도되었다. 1990년대를 전후로 해서 그때까지 사용되어 오던 통합교육에 대한 반작용으로 완전 통합교육이란 용어가 등장하였다. 통합교육은 분리를 전제로 한 통합이므로 완전수용과 비분리를 전제로 한 특수교육적 접근은 완전 통합교육이라고 하는 것이 타당하다는 주장과 더불어 철학적 근거와 용어에 있어 역사적 전환점을 맞게 되었다.

유네스코는 1994년 90여 개 국가들이 함께 모여 완전 통합교육을 지향하는 살라망카 선언을 하게 되었다. 이 선언이야말로 일부 선진국 중심으로 이루어지던 통합교육을 세계 각국의 주요 특수교육정책으로 확산시키는 데 커다란 역할을 하게 되었다. 영국의 경우 1997년 그린페이퍼에서 완전 통합교육을 언급함으로써 통합교육보다 적극적인 통합교육 정책을 요구했다.

국내에서는 특수교육진흥법(1994)이 전면 개정되고, 교육인적자원부는 특수교육발전방안(1996)에서 통합교육의 한 방법으로 학습도움실을 공식적으로 제시하였다. 당시 학문적으로 논의되고 일부 도입을 시도했던 통합교육은 법적으로 근거가 확립됨으로써 연구와 실체가 활성화되었다. 국립특수교육원에서는 통합교육 관련과제를 연이어 수행함으로써 일선학교들의 통합교육에 대한 관심을 높였고, 한국특수교육학회의 학술발표 주제로 채택되어 관심이 확대되었다. 그 과정에서 교육인적자원부에서는 통합교육 우수학교를 선

정하고 발표하는 등 대학, 국가기관 및 학교에서 통합교육에 대한 관심과 접근이 고조되어 특수교육환경에 지대한 영향을 미치고 있다(한국통합교육학회편, 2005).

## 2) 우리나라의 통합교육 정책의 변천과 동향

정책이란 국가나 공공단체가 공공복리에 영향을 미치는 주요 관심사에 관하여 정치적 과정을 거쳐 내린 일련의 결정이며, 국민들의 동의를 바탕으로 하면서도 공권력을 배경으로 강제성을 지닌 가치 지향적 집단행동의 지침이라고 할 수 있다(이석진, 2005). 이러한 정책에 대한 정의를 바탕으로 통합교육정책이란 특수교육정책 중에 통합교육과 관련된 여러 가치 있는 대안들 중에서 정부가 의도적으로 선택한 것으로써, 정부 및 공공단체가 국민들을 위하여 통합교육에 관련된 어떤 문제를 해결하고자 장기적이고 지속적인 계획과 실천을 바탕으로 하여 장애아동들의 성장발달을 도모하기 위하여 공권력을 가지고 추진하고자 하는 행위와 그 결과라고 정의할 수 있다. 통합교육정책은 장애아동들에게 교육권을 보장하자는 교육권의 평등성 보장과 교육 효율성 측면에서 이루어지게 되며, 정책의 내용으로는 관련 법규와 교육과정을 중심으로 살펴볼 수 있다.

통합교육정책에 관한 역사적 접근에 있어서는 시대 구분의 문제가 제기되나, 통합교육 정책의 모체인 특수교육정책의 정의와 관련하여 특수교육정책이 정부나 공공단체가 공권력을 바탕으로 의도적으로 결정한 것인가, 특수교육정책이 과거의 정책과 비교하여 획기적인 차이가 있었는가, 근대적 신교육 사상에 의하여 장애아동들에게도 교육이 필요하다는 인식으로 정책적 배려를 하였는가라는 측면에서 시점을 설정하고 시대를 구분할 수 있다. 이러한 것을 바탕으로 이석진(2005)은 개화기부터 미군정시대까지를 태동기(1870~1948), 교육법에 특수학교와 특수학급을 규정하고 특수교육대상자의 교육을 제도화한 특수교육정책 정초기(1949~1976), 1977년 12월 31일 교육법보다는 우선하여 적용할 수 있는 특수교육진흥법을 특별법으로 제정함으로써 특수교육정책이 이전의 정책보다 특별법의 제정 취지에 맞추어 발전적으로 이루어진 특수교육정책 발전기(1977~1993), 특수교

육진흥법을 현실에 맞게 전문 개정하고 정책을 추진하여 특수교육이 한 단계 도약한 특수교육정책 도약기(1994~현재)로 구분하였다.

### (1) 통합교육의 관련 법규 정책의 변천과 동향

특수교육 관련 법규 정책의 태동기(1870~1948년)를 개화기(1870~1910년), 일제강점기(1911~1945년), 미군정기(1946~1948년)로 구분하여 살펴보고자 한다(이석진, 2005).

개화기(1870~1910년)에 제정된 교육관련 관제와 규칙들 중에는 특수교육과 관련된 관제나 규제, 학교 등에 관한 기록은 찾아보기 어렵다. 그러나 근대식 교육을 실시하는 각종 학교들이 설립되어 이들 학교에 입학이 가능한 장애학생들에게는 교육 기회가 제공되었을 것으로 추정된다. 또한 외국의 특수교육이 소개되었고, 평양에서는 외국의 선교사가 맹아와 농아를 대상으로 일반 학생들과 함께 교육받도록 하고, 점자와 뜨개질 등을 지도하는 특수교육을 실시하여 주민들에게 특수교육의 효과를 실증적으로 보여 줌으로써 장애학생들의 교육의 필요성과 직업교육의 중요성을 깨닫게 한 시기이다. 이 때는 특수교육 정책 제기 단계의 싹을 심은 시기였다고 할 수 있다.

일제 강점기(1911~1945년)에는 교육의 기초가 되는 조선교육령을 제정하고 3차례 개정을 하였지만, 특수교육과 직접적으로 관련된 규정은 없었다. 그러나 8세 이상의 자는 보통학교에서 4년간 교육을 받을 수 있도록 규정함에 따라 보통학교에 입학이 가능한 장애학생들은 교육을 받을 수 있었을 것으로 추정된다. 조선총독부가 제생원 규정과 규칙을 제정하여 12세 이상의 맹아에게는 3년, 10세 이상의 농아에게는 5년의 보통교육을 보장하고 일부 무상교육을 실시하여 특수교육이 제도화하기 시작한 시기라고 할 수 있다.

미군정기(1946~1948년)에는 미 군정청의 공권력에 의하여 특수교육과 관련한 법규의 제정은 없었으나, 종족과 종교에 관계없이 교육을 실시한다는 군정청 법령에 의하여 장애학생들도 차별 없이 교육받을 수 있는 민주적 교육의 토대가 마련되었다. 이 토대는 교육법 제정에 특수교육 관련 규정이 반영되도록 연계되었으며, 특수교육은 국립맹아학교와

사립맹아학교에서 맹·농아를 중심으로 특수교육이 실시되었다. 따라서 이 시기는 특수교육이 제도화 될 수 있는 이념적 토대가 마련된 시기라고 할 수 있다.

특수교육의 태동기에는 특수교육정책조차도 아직 확립되지 못한 시기로 통합교육에 대한 관련 정책은 이루어지지 않았고, 특수교육이 발전되지 않은 시기이므로 오히려 자연스럽게 일반학교에 통합될 가능성이 있을 수 있던 시기로 추정된다.

특수교육 정책의 정초기(1949~1976)에는 헌법의 교육 조항과 교육법의 특수교육 관련 규정에 근거하여 특수학교에서는 맹자, 농아자, 정신박약자, 기타 심신에 장애가 있는 자에게, 특수학급에서는 신체허약자, 성격이상자, 정신박약자, 농자 및 난청자, 맹자 및 난시자, 언어부자유자, 기타 불구자들에게 특수교육을 실시하여 맹, 농아 중심의 교육에서 그 교육대상의 범위를 확대하였다. 그리고 특수교육대상자들에게 국민학교 과정의 의무교육이 확대 실시되었고, 특수학교에서는 고등학교과정까지 교육하도록 교육법을 개정하였다. 1971년에는 교육법 제145조에 근거하여 대구칠성학교에 정신지체아 및 학습지진아를 대상으로 한 특수학급이 최초로 설치되어 통합교육의 시발점이 되었다. 특수학급 현황은 1971년 대구칠성학교에 특수학급이 1학급 설치되어 학생수는 30명이었고, 1974년에는 국민학교 특수학급이 210학급, 학생수 4,418명, 1976년에는 국민학교 특수학급이 350학급, 학생수는 6,931명이었다(한국특수교육총연합회, 1999).

특수교육정책의 발전기(1977~1993)에는 1977년 12월 31일 특별법인 ‘특수교육진흥법’을 제정, 공포하고 이어 1978년 8월 30일에는 ‘특수교육진흥법시행령’, 1978년 12월 30일에는 ‘특수교육진흥법시행규칙’이 제정되어 1979년 1월 1일부터 시행되도록 하였고, 1992년 10월 1일에는 ‘특수학교시설·설비기준령’을 제정하여 특수교육 발전의 토대를 마련한 시기로 볼 수 있다. 1984년에는 초등학교에 이어 중학교에도 특수학급이 본격적으로 설치되기 시작했으며, 1985년부터는 처음으로 특수학급 학생수가 특수학교 학생 수를 넘어서기 시작하였다. 1993년에는 국민학교 특수학급 2,724학급에 23,126명, 중학교 특수학급 567학급에 5,084명이 취학하여 통합교육을 받고 있는 학생은 전체 28,210명이 되었다(한국특수교육총연합회, 2004). 따라서 발전기에는 통합교육이 실시되는 학교급 편제가

초등학교에서 중학교로 확대되었고, 통합교육을 받는 학생의 수가 증가하여 양적으로 발전한 시기라 할 수 있다.

특수교육정책의 도약기(1994~현재)에는 1994년 1월 7일 특수교육진흥법을 전문 개정을 통해 통합교육을 법제화하여 강화하였다. 특수교육진흥법 제 2조는 특수학급과 통합교육의 정의, 제 15조는 통합교육, 제 26조는 재심청구가 명시되었고, 특수교육진흥법시행령 제 10조는 각급학교의 지정·배치, 제 13조는 특수교육에 관한 연수, 특수교육진흥법시행규칙 제 3조는 학급학교의 지정·배치 등이 보다 상세히 제시되었다. 즉, 특수교육대상자를 배치하는 교육기관을 특수학교와 특수학급에서 일반학급, 특수학급, 특수학교의 순서로 배치하도록 하여 통합교육을 강조하였다.

1996년에는 고등학교 및 유치원에도 특수학급이 설치되어 학령기 통합교육이 보다 활성화되었고, 2005년 4월 현재 전국 3,724개의 유·초·중·고등학교에 설치된 4,697개 특수학급에서 29,803명의 특수교육대상 학생이 교육을 받고 있으며 이는 2004년에 비해 특수학급 설치교는 276개교 증가, 특수학급은 331개 학급 증설되었다. 또한 전국 2,127개 유·초·중·고등학교에 설치된 3,663개 일반학급에서 5,110명의 특수교육대상 학생이 교육을 받고 있다. 통합교육 실시 학생수는 34,581명으로 전일제 통합학급의 학생수는 5,110명, 시간제 통합학급의 학생수는 29,471 명이다(교육인적자원부, 2005). 여기서 전일제 통합학급이란 특수교육대상자의 교육활동을 100% 실시하는 일반학급을 의미하고, 시간제 통합학급이란 특수교육대상자의 교육활동을 특수학급과 분담하여 운영하는 일반학급을 의미한다.

1995년에는 특수교육대상자 대학입학 특별전형제도와 국립 한국재활복지대학의 설립 등을 통해 고등교육기관에서의 통합교육도 이루어졌다. 이와 더불어 통합교육의 질적인 측면을 제고하기 위하여 2003년에 이어 2005년 두 차례에 걸쳐 대학 장애학생 교육복지 지원 실태 조사를 국가차원에서 실시하였다. 따라서 특수교육정책 도약기에는 통합교육이 양과 질의 두 측면에서 한 단계 도약한 시기라고 할 수 있다.

## (2) 통합교육 관련 특수교육 교육과정 정책의 변천과 동향

태동기의 특수교육 교육과정은 소학교와 보통학교의 교과목에 준하는 교과목과 선교 목적에 관련된 교과목, 직업과 관련된 뜨개질, 수공예 등의 교과목을 자체적으로 선정하여 교수 한 것으로 추정된다. 국립맹아학교와 대구맹아학교에서는 교과목 편제에 준하여 학교가 자체적으로 교과목을 정하여 교육하였을 것으로 추정되며, 직업과목으로 의학, 침구, 안마 등의 직업교육을 강화하였다.

정초기의 특수교육 교육과정은 일반학교의 교육과정에 준한 교육과정 또는 특수학교가 자체적으로 작성한 교육과정에 의해서 운영되다가 1967년 4월 15일에 제1차 맹학교 및 농학교 교육과정, 1974년 1월 31일에 제1차 정신박약학교 교육과정을 제정·공포하였다. 제1차 맹·농학교 교육과정은 생활중심, 경험중심 교육과정으로, 기초학력의 충실에 역점을 두고, 일반학교의 교육과정과 연계하여 특수성을 고려하여 구성하였다. 여기서 특수성이란 맹학교에는 잔존시력과 그 활용, 농학교는 잔정력의 활용과 구화 및 언어지도를 강조하였다. 제1차 정신박약학교 교육과정은 학생의 특성을 고려하여 생활형을 바탕으로 교과형을 가미한 교육과정으로 편성하였으며, 그 운영에 있어서 개별화 지도를 강조한 교육과정이었다. 교육과정정책의 결정 과정에서는 일반학교 교육과정에 비하여 늦었지만 국가가 특수학교의 정상적인 운영을 위하여 특수학교 교육과정 편성의 책무를 시작한 교육과정이라고 평가할 수 있다.

특수교육정책 발전기의 특수학교 교육과정은 유치부, 초등부, 중학부, 고등부의 교육과정을 고시하였고 특수학교 명칭을 맹·농·정신박약학교에서 시각장애·청각장애·정신지체로 각각 변경하여 사용하였다. 지체부자유학교의 교육과정은 유치부, 초등부, 중학부, 고등부의 교육과정을 정상적인 학습 가능 학생, 정상적 학습지체 학생, 정상적 학습곤란 학생의 세 가지 유형으로 구분하여 고시하였다. 특히 유치부 교육과정의 제정으로 유치부에서 고등부까지 완성된 교육과정 체제가 확립되었으며 학생들의 요구와 국가, 사회적 요구들을 반영하여 치료교육과 직업교육을 강화하는 교육과정을 편성하였고, 학생들의 특성에 적합한 교육과정을 편성하기 위하여 학교가 학교수준의 교육과정을 편성하고 감독청

이 승인하는 체제를 갖춘 교육과정이었다(이석진, 2005).

특수교육정책 도약기의 특수학교 교육과정은 정신지체·정서장애학교 교육과정은 기본 교육과정을 편성, 적용하도록 하고 시각장애·청각장애·지체부자유학교 교육과정은 국민 공통 기본교육과정으로 편성, 적용하도록 하였다. 이 교육과정에서는 시도교육청과 학교의 자율성 부여, 개별화교육계획 구안, 적용, 직업교육과 치료교육을 강조하였다. 그리고 이 교육과정에서 특히 주목할 것은 통합교육의 추세에 맞추어 일반학교 교육과정 체제와 동일하게 하고 일반학급과 학습도움실, 특수학급에 배치된 장애학생과 순회교육 대상 학생의 교육과정 운영에 대해서도 제시하고 있다. 이것은 통합교육 추세와 중도 중복장애학생의 학습권을 보장하려는 국가의 정책적 의지로 평가할 수 있을 것이다(이석진, 2005).

장애아동의 통합교육에 대한 필요성과 요구는 점차 증대되고 있는데 실제적인 교육의 문제인 교육과정적인 통합에 대한 과제는 실현하기 쉽지 않은 주제로 부각되고 있다. 즉 장애아동이 물리적으로 통합되고, 사회적으로 일반아동과의 관계를 형성하는 단계에서 교사 간 협력과 관련된 프로그램이 개발되고 있지만, 교육과정적 통합 측면에서는 아직 장담하기 어려운 상황이다.

### (3) 통합교육을 위한 포괄적 교육과정 운영

통합학급에서의 교육과정 계획은 각 장애아동의 IEP를 근거로 교수계획안을 구성하되 교수적 수정이 이루어져야 한다. 교육과정의 통합을 보다 활성화시키기 위해서는 학교운영계획과 특수학급운영계획안이 한 권의 책 안에 함께 작성되어 관리되어야 일반교사들도 특수학급 운영에 대해 관심을 가질 수 있다고 보고하고 있다(박승희, 강경숙, 2003).

특수학급 운영 계획안의 내용에는 특수학급을 운영하기 위한 각종 정보를 알 수 있도록 필요한 요소가 제시되고 있지만, 일반학교에서 통합교육을 실시하기 위한 교육과정이므로 일반 교과에 대한 접근, 일반교사와의 협력 부분이 좀더 구체화되어 제시되어야 할 것이다.

특수학급이 설치된 학교수준의 교육과정은 크게 교과활동, 특별활동, 재량활동으로 운영되나, 특별활동 대신 치료교육을 한 부분으로 운영하기도 한다. 이러한 교육과정 영역

외에 학부모교육계획, 방과 후 지도계획, 특수교육보조원 운영계획 등이 제시된다.

특수학급에서의 교과지도는 운영계획에 목표, 운영방침, 교과별 지도내용, 평가방법과 유의점 등이 제시되어 특수학급에서 주지교과중심의 수업에 대한 교육과정이 제시되고 있다.

특별활동은 학년별 아동의 발달수준에 맞는 영역으로 자치활동, 적응활동, 계발활동, 봉사활동, 행사활동으로 구분하여 운영하는데 특수학급 입급 아동의 특별활동은 통합학급에서 주로 이루어진다. 치료교육은 장애아동의 개별적으로 요구되는 영역을 진단하여 방과후 개별 치료교육을 실시하기도 하고 가정이나 지역사회 복지관과 연계하여 교육 계획을 세워서 실시할 수 있다.

재량활동은 1학년은 60시간 이상, 2~6학년은 68시간 이상으로 학생, 학부모의 요구와 교사 및 학교실태 등을 고려하여 편성 운영한다. 재량활동 내용으로 문화체험학습, 사회성 증진을 위한 놀이학습 프로그램, 활동중심 교육과정 운영 등이 포함된다.

<표 II - 3> 통합학급 교사와 특수교사 간 협력 내용

내용	시기	세부내용
아동정보제공 및 지원을 위한 기초조사	3월	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3월 초 적응기간 동안 장애아동에 대한 사전 정보제공</li> <li>• 통합학급 지원을 위한 기초 조사                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- 교사 질문지, 교우관계 조사, 참관</li> </ul> </li> </ul>
IEP 협의	3월/9월	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 교사 간 협의를 통해 IEP 목표 설정</li> </ul>
주간계획 참고 지원	매주	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 통합학급 주간계획을 참고해 특수교사가 지원할 수 있는 방법을 모색해 실시한다.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- 선수기술, 수업관련기술 가르치기</li> <li>- 수정된 학습자료 제공하기</li> </ul> </li> <li>• 특수학급의 주간계획서를 통합학급 교사와 학부모에게 알린다.</li> </ul>
협력지원	매월 2회 이상	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 통합학급 교사와 특수학급 교사의 협의를 위해 통합통신을 활용한다.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- 나눔의 편지 : 의사소통을 위한 통신란</li> <li>- 학기말 평가 : 학기말에 학습참여도, 행동상황 등을 함께 평가해 작성한다.</li> <li>- 연수자료 : 매월 2회 이상 수시로 장애아동의 이해를 도울 수 있는 내용의 연수물을 제공</li> <li>- 통합교사연수 : 간담회 및 일대일 상담</li> </ul> </li> </ul>
수정된 목표와 수업방법 제시	수시	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 장애아동이 통합학급 수업에 참여할 수 있도록 교수목표나 방법을 수정하여 지원해준다.</li> </ul>
수정 자료 제시	수시	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 통합학급 수업에 참여할 수 있도록 자료를 수정해 제공</li> </ul>

장애아동의 통합교육을 성공적으로 실행하기 위해서는 일반교육과 특수교육의 결합을 통한 포괄적인 교육 실재와 교사 수행능력이 필요하다. 이를 위해서는 교사 간 협력이 선행되어야 하며, 구체적인 교사 간 협력 내용은 <표II-3>에 제시되어 있다.

### 3) 통합교육을 위한 일반교육과 특수교육의 협력적 접근

성공적인 통합교육을 위해서는 일반교육과 특수교육의 협력적 접근을 통해 각기 다른 두 영역의 교육철학과 교육과정 및 교수방법이 포괄적인 하나의 체제로 운영되어야 한다. 따라서 일반교사와 특수교사 간의 긴밀한 상호 협력과 공동의 책임 형성은 통합의 질에 직접적으로 연관되는 필수 요소가 된다. 또한 장애아동의 발달 및 학습에 있어서 한 영역에서의 발달지체나 이탈은 다른 영역의 발달에 영향을 미치므로 장애아동의 교육을 제공하는 데 있어서 다양한 전문 영역의 협력은 교육적 성과의 보장을 위해서 매우 중요한 의미를 지닌다(이소현, 2003). 통합교육을 실천하는데 있어서 일반교육과 특수교육의 협력적 접근은 다음 네 가지 요인으로 그 중요성과 함께 필요성이 강조된다(이숙향, 1999).

첫째, 효율적이며 일관성 있는 교수를 제공해야 할 필요성으로 인하여 협력적 접근이 강조된다. 장애아동은 주의집중이 짧고, 한 번 배운 것을 다른 상황으로 일반화시키기 어렵다는 특징이 있다. 따라서 배운 내용을 다양한 상황에서 일관성 있게 반복 연습할 수 있는 기회를 제공하는 것이 중요하다. 일관성 있는 교수와 지도는 장애아동의 행동문제를 예방하고 통제하는 데도 도움이 된다. 그러므로 장애아동을 가르치는 모든 전문가들이 협력적인 접근을 통하여 일관성 있는 교수를 유지해야 할 필요가 있다.

둘째, 전문가들 간의 상호 이해를 증진하기 위하여 협력적 교수가 필요하다. 통합교육에 있어서 특수교사와 일반교사의 책임 및 역할이 분명하지 않으면 서로에게 책임을 전가하기 쉽고, 그에 따른 쌍방간 협력적인 의사소통을 하기 어렵다. 따라서 각자의 책임과 역할에 대한 자리매김을 분명히 하고 이를 바탕으로 서로 협력하면서 각자의 어려움을 이해하는 것이 중요하다.

셋째, 아동에게 가장 적합한 교수방법을 창출하기 위하여 협력적 교수를 실행해야 한다. 다양한 특성과 능력을 가진 아동들로 구성된 통합교육환경에서 모든 아동들의 최대한의 참여와 발달을 보장하기 위해서는 교사 간 전문성을 존중하고 지식과 정보를 교환하여 각 아동을 위한 가장 적합한 새로운 교수 방법의 논의 및 창출이 필요하다.

마지막으로, 장애위험이 있는 아동들에 대한 접근을 위해서도 협력적으로 접근해야 한다. 장애아동뿐 아니라 장애를 지닌 것으로 진단받지는 않았지만 일반학급에 있는 경계선급의 아동이나 장애위험 아동에 대한 교육적 접근이 필요하며, 이를 위해서는 일반교육과 특수교육이 협력하는 협력적 접근이 선행되어야 한다.

#### (1) 협력적 접근의 정의 및 특성

통합교육에서의 협력적 접근이란 일반교사와 특수교사, 부모 뿐 아니라 치료사, 사회복지사, 간호사 등의 다양한 전문가가 참여와 발달 측면에서 서로 다른 아동들을 공동으로 가르치기 위해 협력하는 교육적 접근이다. 이는 팀 구성원이 같은 공간에 단순히 존재하는 것을 의미하는 것이 아니라 팀 구성원 개개인의 신념체계를 중요시하고, 효과적인 상호작용 기술을 통해 교사 및 전문가 간의 의견을 교환하여 학급의 모든 아동들의 학습을 촉진시키며, 지원적인 교육환경을 조성하기 위해 함께 노력하는 것을 의미한다. 이러한 협력적 접근의 특성은 개별적인 협력 스타일, 팀 구성원의 성격, 기관의 상황 등에 따라 다르게 나타난다. 일반적으로 전문가 간 협력적 접근의 바람직한 특성들은 다음과 같이 요약될 수 있다.

첫째, 초학문적 접근으로서의 협력이 강조된다. 교사는 아동의 성과를 위해 교수에 직접 참여하며, 협력교사나 관련 전문가들은 교사와 협력적인 역할을 수행하면서 문제해결에 참여하거나 지원, 강화함으로써 아동에게 간접적인 서비스를 수행한다.

둘째, 긍정적인 협력관계가 형성된다. 신뢰를 기반으로 한 긍정적인 관계는 성공적인 협력의 기초로 협력적인 탐색을 할 수 있는 환경적인 요소를 제공한다. 중요한 것은 어느

한 영역의 일방적인 자문이나 전문적인 지식의 제공보다는 전문가의 역할이 동등하게 발휘되고 원활하게 조정될 수 있도록 해야 한다는 것이다.

셋째, 협력의 자발적인 관계가 수립되고 거부권이 보장된다. 협력을 위해서는 반드시 자발적이어야 하며 협력에 참여하는 사람들은 여러 제안들과 생각들을 거부할 수도, 수용할 수도 있다는 점을 강조한다.

넷째, 적극적인 교사의 참여가 이루어진다. 협력에는 적극적인 촉진자와 수동적인 수용자라는 개념보다는 교사의 능력과 적극적인 참여가 전제되어야 한다.

마지막으로, 공동의 목표를 수립한다. 교사 간 협력의 목표는 아동의 수행이나 기능과 관련된 현재의 문제를 교정하기 위한 것과 이후에 일어날 수 있는 문제들을 예방하기 위한 것이다.

이와 같은 특성을 지닌 협력적 접근은 (1) 여러 전문가들이 교수 활동에 참여함으로써 전문성을 개발하고, (2) 팀 구성원 간의 의사소통을 증진시키고, (3) 불필요한 노력의 중복을 피하고, (4) 스트레스로 인한 고립과 소진감을 감소시키고, (5) 자원과 교수자료를 공유하며, (6) 각 전문가의 지식과 능력 및 기술 등을 결합할 수 있다(원종례, 2005; Campbell - Whatley & Drakeford, 1994; Cook & Friend, 1995; Stainback & Stainback, 1990). 특히 통합교육에서 교사 간 협력을 통해서 얻을 수 있는 이점은 다음과 같이 정리될 수 있다(원종례, 2004)

- 기존의 교육 환경을 활용함으로써 비용 면에서 효과적이다.
- 학급에 소속되어 있는 장애아동뿐 아니라 일반아동들도 보다 다양화된 교수방법의 혜택을 받을 수 있다.
- 일반학급에서 장애아동의 교육적 지원이 제공된다면 장애아동들이 개별화교육, 언어치료, 물리치료 등 특수교육적 서비스를 받기 위해 일반학급에서 나가는 것으로부터 오는 ‘장애’와 관련한 표찰들의 영향을 최소화할 수 있다.
- 한 교실에서 두 교사가 함께 수업을 함으로써 교사-아동 비율이 낮아짐에 따라 체

계적인 교수를 더 많이 제공하기 때문에 교육의 강도가 높아지고, 장애아동이 분리된 특수학급에 오가는 사이 일어나는 통합학급과의 시간적, 교육과정적 단절을 감소시킬 수 있다.

- 교사와 관련 전문가들에 대한 지원을 강화할 수 있다.
- 부모를 만족시키고 보다 적극적으로 교육에 참여할 수 있도록 한다.

그러나 협력적 접근을 실시하는 것은 팀 구성원들의 역할에 대한 이해 부족, 협력 체계의 미흡, 협력에 대한 평가와 지원 부족, 협력 기술에 관한 훈련 부족(Dettmer et al., 1993), 협력 절차에 대한 불확실한 정의, 개념상의 장벽, 협력교사의 신뢰성 부족(Johnson et al., 1984) 등과 같은 실질적 문제점들로 인해 어려움을 가질 수 있다. 따라서 통합의 성공 가능성을 높이기 위해서는 협력 촉진을 위한 협력팀의 구조적인 문제 및 전문가 간의 관계와 관련된 문제들을 해결할 필요가 있다.

효과적인 팀 운영과 관련되는 팀의 구조적인 문제에는 팀의 서비스전달 모델이 무엇인가, 팀의 목적이 무엇인가, 구성원 자격이 어떻게 부여되는가, 어떻게 서비스가 형성되고 전달되는가, 회의는 누구에 의해 어떤 방식으로 운영되는가, 자원이 어떻게 운용되는가 하는 문제들이 포함된다(Blackstone, 1990). 팀의 구조는 팀의 유형에 따라 달라질 수 있는데 특히 각 지역사회나 해당 기관에 전문 인력이 충분하지 않은 경우에 기관중심의 서비스 전달 모델이나 순회 교사에 의한 지원이 이루어질 수 있다. 이와 같은 경우 팀의 목적 및 운영에 있어서 개별 아동의 특성과 자연적인 환경을 고려하는 팀 접근이 되어야 한다. 이때 학급에서 아동의 교육을 직접 수행할 교사나 관련 전문가들이 팀 운영과정에서 소외되지 않도록 하는 것이 중요하다. 또한 보조공학이나 보완·대체의사소통과 같은 기자재와 재원을 필요로 하는 경우에는 이러한 자원의 운용방법도 중요한 구조적 요인에 속한다.

전문가 간의 관계적인 문제는 구조적인 문제보다 더 많은 연구의 대상이 되어왔다. Thousand와 Villa(1990)는 이러한 연구들을 검토하여 바람직한 협력관계에 있는 교사들은 (1) 각 교사의 기여도가 동등하게 존중되는 정기적인 모임을 가지며, (2) 긍정적인 상호의존성이 존재하고, (3) 대인관계 기술을 잘 적용하며, (4) 개별구성원이 책무성을 갖는

다고 보고하였다. 협력팀의 근간이 되는 정기적인 모임은 여러 구성원들의 스케줄 문제와 팀 구성원의 선택, 팀의 크기 등에 영향을 받는다. 또한 팀 구성원끼리의 신뢰와 공동체 의식을 의미하는 긍정적인 상호의존성의 형성에 대하여 **Beukelman**과 **Mirenda(1998)**는 서로의 관점, 역할 및 필요에 대하여 솔직하게 토의하고 학습 및 작업스타일에 대하여 서로 파악하여 상호적인 팀 목표를 도출하며, 이에 따른 긍정적인 자원, 역할, 수행과제에서의 상호의존성을 형성할 수 있다고 필요한 과정을 설명하였다. 협력팀 운영에서 중요시되는 대안관계 기술에는 집단의 기준을 정하고 지키는 것과 함께 집단 형성 초기에 신뢰를 구축하는 팀 형성 기술(예 : 시작 시간에 늦기 않기, 타인을 존중하는 태도 등), 팀의 운영 및 조직을 위한 의사소통과 리더십 기술을 발휘하는 팀 운영 기술(예 : 느낌이나 아이디어 나누기, 도움이나 확인을 요청하기), 학습, 문제해결 및 의사결정에 필요한 팀 참여기술, 팀 내 갈등과 대립되는 의견에 대해 추가적인 정보를 찾고 더 나은 해결책을 찾을 수 있는 갈등해결 기술이 필요하다(**Johnson, Johnson, Holubec, & Roy, 1984**), 마지막으로 개인적 책무성이란 각 구성원이 자신의 책임과 역할에 대하여 적절한 내적 혹은 외적 보상을 받으며, 개인의 역할을 충실히 하지 않는 구성원에 대한 적절한 피드백이 존재함을 의미한다.

## (2) 협력적 접근의 기본적인 전략

장애아동 통합교육을 성공적으로 실행하기 위하여 다양한 협력적 접근 방안과 전략들이 제시되고 있다. 먼저 협력적 접근 방안은 구성원의 크기와 협력 유형에 따라 일대일 자문, 소규모 구성원들 간의 협력, 협력교수의 세 가지 유형으로 나누기도 하고(**Pugach & Johnson, 1995**), 협력 단계에서 나타나는 협력자들의 참여도, 직업적 영향력, 친밀도의 정도에 따라 협력적 교환, 협력적 모델링, 협력적 코우칭, 협력적 감독, 협력적 조언 등 다섯 단계별로 분류되기도 한다.

통합교육환경 안에서 바람직한 전문가들 간의 협력이 이루어지려면 기본 이념과 원리를

실천하고자 하는 노력이 필요하다. 협력적 접근이 이루어지려면 협력팀의 정기적인 만남, 상호의존적 관계 인식, 신뢰구축 및 협력 기술 습득, 정기적인 평가, 자유와 자율성의 포기 등의 기본적인 전략이 요구된다(Thousand & Villa, 1990). 또한 교사 간의 협력 체제를 형성하기 위한 전략으로 책임과 경험의 공유를 통한 협력적인 파트너십 형성, 정기적인 만남과 상호작용, 모든 아동의 참여를 촉진시키기 위한 협력적인 교수 계획과 평가, 기존의 체제를 활용하는 접근, 행정적인 지원 획득, 가족 지원 등을 들 수 있다(이숙향, 1999). 전문가들 간의 협력적 접근의 기본적인 전략을 정리하면 다음과 같다(박은혜, 2000).

- 협력교사들은 각자의 교수를 향상시키도록 노력해야 한다. 지원과 피드백을 서로 주고받을 수 있는 협력교수의 구조 속에서 협력교사들이 학급에서 각자의 교수를 향상시키고자 합의하는 것이 중요하다.
- 협력교사들은 모든 아동들에 대한 책임을 공유해야 한다. 학급의 아동을 ‘내 학생’과 ‘상대교사의 학생’으로 구분하기 보다는 모든 아동은 하나의 집단으로 인식되어야 한다.
- 협력교사들은 교수에 대한 책임을 공유해야 한다. 교수적 책임의 공조로서 각 교사가 교수의 어느 부분에 있어서는 주요한 역할을 해야 한다는 것이다.
- 협력교사들은 정기적으로 의사소통해야 한다. 의사소통 시간을 정해놓고 규칙적으로 만나 협의하는 것도 중요하지만, 무엇에 대하여 의사소통하는가도 매우 중요하다. 이때 서로간의 이견이 있는 경우에 상대방의 의견을 무시하지 않고 존중하며 협의하여 합의를 도출하는 능력도 매우 중요하다.
- 협력교사들은 자신의 파트너를 지원해야 한다. 서로간의 지원은 새로운 교수방법의 시도 등에 대한 비공식적인 정서적인 지지와 실제적인 동료 지도(peer coaching)의 형태가 있다.
- 모든 아동을 교수에 포함시키기 위한 적극적인 노력을 기울여야 한다. 적극적인 중재나 특별한 교수의 도입이 필요한 아동들을 위한 노력을 해야 한다.

- 행정적인 지원이 이루어져야 한다. 행정적인 지원은 협력이 이루어지도록 기관의 분위기를 조성해 주는 것에서부터 교사의 업무 경감, 시간표의 유동성 보장, 협의할 장소 확보 등 다양한 영역에서 이루어질 수 있다.

### (3) 협력적 접근을 위한 교사들의 역할

교사 간의 협력적인 관계는 구조적인 변화를 통해서 즉각적으로 이루어지기 보다는 긍정적인 협력관계를 개발하기 위한 지속적인 노력과 계속되는 상호작용의 기회를 통해서 점진적으로 이루어지는 과정이다. 협력적인 관계는 다음과 같은 4단계로 발달되어 간다. (1) 기본 절차들을 익숙히 알아가는 단계, (2) 서로간의 상호관계성을 인정하고 신뢰관계를 구축하는 단계, (3) 각 영역의 역할을 구분하여 책임을 분담하는 단계, (4) 책임의식을 갖고 다른 전문가와 협력적으로 자기가 맡은 책임을 수행하는 단계. 이와 같은 역동적인 과정을 통해 구성원의 역할이 규정되고 구성원 개개인이 각자의 역할을 책임 있게 수행할 때 비로소 교사 간의 협력적 접근이 이루어진다.

협력적인 교사들은 장애아동들에게 교육 서비스를 제공하기 위해서는 각자 자신과 상대방 영역의 교수 실재를 이해하고, 두 영역의 철학과 방법론의 차이와 공통점을 알아 장애아동들의 개별적인 욕구와 이들을 위한 교수방법들을 발달에 적합한 실재에 적용하여야 한다. 통합교육을 위한 특수교사와 일반교사 간 협력을 구조적 측면을 중심으로 탐색한 연구(이소현, 황복선, 2000)에서는 협력교사들의 구체적인 역할과 역할 수행에 필요한 기본 기술 및 역동적인 협력과정의 조직을 위한 전략을 세 가지로 제시하였다. (1) 두 영역의 교사들이 담당하고 있는 서비스 제공자와 협력자로서 이중적인 역할을 인지하는 전략이다. 이를 위해 협력적인 교사들은 장애아동의 교육적 목표를 성취할 수 있도록 전문적인 지식과 기술들을 제공하고, 상대교사를 지원하고 자문하며, 성공적인 통합교육 환경을 개발하기 위하여 협력하는 역할들을 담당해야 한다. (2) 협력 촉진을 위한 구조를 개발하는 전략이다. 이는 함께 작업에 참여할 수 있도록 포괄적으로 시간을 배당하는 방법과

배당된 시간동안 효율적인 상호관계를 증진시킬 수 있는 전략을 의미하는 것이다. (3) 협력교사들의 역할 수행 시 요구되는 정보나 기술을 교환하는 기술, 문제를 해결하는 기술, 일치된 의견으로 결론에 합의하는 기술을 주어진 기회나 상황에 따라 적절하게 사용하는 전략이다.

일반적으로 교사들은 서비스가 제공되는 상황에 따라 서비스 제공자와 협력자로서 이중적인 역할을 담당하게 된다. 이에 따라 교사들은 통합교육 프로그램 내에서 협력적 접근이 필요한 영역을 찾아내고, 일관성 있고 효과적인 협력 체제를 모색하기 위해서는 각자의 담당 역할을 인식하여야 한다(이소현, 황복선, 2000).

먼저 일반교사는 전형적인 아동 성장과 발달에 대한 전문 지식을 가지고 있고, 장애아동과 일반아동들의 행동을 관찰하고 평가하는 것이 가능한 위치에 있다. 그러므로 일반교사는 정상집단의 규준과 개별 장애아동의 발달을 비교하여 장애아동의 목표행동을 설정할 수 있으며, 아동 문제에 대한 의견을 전달할 수 있다. 또한 일반교사는 학급 내에서 교육과정을 실행하는 전문가로서의 역할을 담당해야 하므로 학급에 있는 일반아동뿐 아니라 장애아동의 교육에도 책임감을 지녀야 한다. 따라서 일반교사는 일반교육과정을 실행하면서 일반학급 내에서 장애아동에게 실행할 수 있는 효과적인 전략을 찾아내고, 장애아동이 개별화교수목표를 학습할 수 있는 기회를 학급 활동에서 다양하게 제공하며 장애아동이 학습할 수 있는 긍정적인 학급환경을 구성하기 위한 노력을 기울여야 한다. 그러나 일반교사의 주요 역할은 장애아동의 학습을 확장시키기 보다는 학급 내 모든 아동들을 위하여 교수를 제공하는 것이다. 이에 따라 일반교사는 일반학급 내에 장애아동을 포함시키기 위한 방법을 모색하고 지원체제를 구축하여야 한다.

특수교사는 장애아동의 진단 및 프로그램의 평가와 더불어 아동의 특별한 학습 및 행동 문제를 교정하기 위한 목적으로 중재를 제공하는 역할을 담당한다. 다시 말해서, 특수교사는 여러 영역에 걸친 장애아동의 현행수준과 요구 등을 진단하기 위하여 다양한 검사를 실시하고 일반학급 내에서 장애아동의 행동 특성을 관찰하고 평가하며, 아동에게 가장 적합한 교육환경과 고려되어야 하는 아동의 문제에 관하여 보육교사에게 정보를 제공해준

다. 또한 각 아동을 위한 개별화 교육 프로그램이 실시될 때 지속적인 평가를 통하여 장애 아동에게 적용된 프로그램의 효과를 측정한다.

특수교사는 일반교사가 학급중심의 중재 프로그램을 실시할 수 있도록 장애아동의 교육적 요구와 행동 특성, 적합한 교수방법, 교구 및 교재에 대한 정보를 제공하는 협력자로서 역할을 한다. 다시 말해서 특수교사는 일반교사가 장애아동의 개별 교수목표가 고려된 학습기회를 교수 활동에 삽입하여 중재할 수 있도록 그들의 능력을 증진시키는데 중요한 역할을 담당한다. 이때 특수교사는 수정계획안을 작성하고, 다양한 자연적 중재 전략과 교재 및 교구 수정 방법을 구안하여 장애아동의 개별화 교육 프로그램이 포함된 학급중심의 교육과정을 원활하게 진행할 수 있도록 일반교사를 지원하는 것을 의미한다.

#### (4) 진단 및 평가에서의 협력

통합 환경에서 장애아동의 적절한 교육을 실시하기 위해서는 우선 장애아동에 대한 보다 정확한 교육 진단이 이루어져야 한다. 교육 진단은 아동에게 적절한 교육을 실시하기 위하여 필요한 정보를 수집하는 과정으로써 장애아동을 직접 가르치는 교사들에게는 가장 중요한 진단과정이라고 할 수 있다. 장애아동 교육과 관련된 전문가들은 대상 아동의 특수교육의 필요성 여부를 결정하고 개별화교육 프로그램을 제공하기 위해서 아동의 발달 상태와 장애의 특성에 대한 끊임없는 결정을 내려야 한다. 이에 따라 장애아동의 특수교육 필요성 여부만을 제공하기 보다는 아동이 현재 가지고 있는 기술과 습득하지 못한 기술이 무엇이며 또한 앞으로 반드시 습득해야 하는 기술이 무엇인지를 결정하는 교육 진단에 의해서 개별화교육 프로그램이 계획되어야 한다.

진단과 평가 활동에서는 특수교사가 주로 직접 서비스 제공자로서의 역할을 수행하게 된다. 특수교사는 장애아동을 판별하고, 아동 발달에 대한 검사를 실시하고, 다양한 측면에서 장애아동의 행동을 관찰하여 각 발달 영역에 있어서 습득한 기술의 정도, 강점, 약점 등을 평가한다. 또한 특수교사는 이러한 진단 과정을 통해 장애아동의 개별화 교육 프로

그램을 개발한다. 이때 일반교사는 학급 관찰을 통해 장애아동의 발달을 확장할 수 있는 정보와 지원을 제공하고, 가족은 진단과 관련된 아동의 다양한 정보를 제공해준다.

#### (5) 교수 활동에서의 협력

통합학급에서 장애아동의 개별화교육 프로그램의 실행이 포괄적으로 진행되기 위해서는 일반교사와 특수교사 간의 체계적인 협력 방법이 제시되어야 한다. 교수 활동에서의 일반교사와 특수교사 간의 협력은 다음과 같은 절차에 의해서 이루어진다. (1) 특수교사는 장애아동의 개별화 교육 목표를 학급 활동에 맞도록 수정한다. (2) 특수교사는 장애아동이 학습할 기회를 구성한다. (3) 일반교사는 장애아동의 교육목표가 삽입된 활동을 계획하여 실행한 후 평가한다.

먼저 특수교사는 학급 활동에 맞게 장애아동의 개별화 교육 목표를 수정하기 위해 교육 목표의 기능성, 일반성, 교수 상황, 측정 가능성, 장단기 목표의 위계성 등의 다섯 가지 질적 측면을 점검한다. 그리고 이러한 장애아동의 개별교육 목표가 주간 및 일일 교육활동에서 학습의 기회가 이루어질 수 있도록 수정한다.

학습기회의 구성은 일반교사와 특수교사 간의 협력을 통해 삽입교수가 가능한 기회를 판별하거나 만들고, 장애아동에게 학급활동을 통해서 교육목표를 연습할 기회를 제공하는 것이다 학습기회의 구성 절차는 (1) 일반교사가 주간 및 일일활동 계획안을 작성한다. (2) 특수교사가 이것을 장애아동의 학습을 촉진시키기 위해 환경 변경, 교재 수정, 활동의 단순화, 선호도 활용, 적응 도구의 사용, 교사와 또래의 지원, 눈에 보이지 않는 지원 등의 수정 전략(Sandall & Schwartz, 2000)에 따라 수정한다. (3) 활동도표를 작성한다. 이는 일반교사가 학급 중심의 활동을 용이하게 계획하고 운영할 수 있도록 특수교사가 작성한다.

마지막으로 특수교사가 일반교사의 협력적 교환과 협력적 조언을 받아 삽입교수를 계획하고 일반교사는 특수교사의 협력적 모델링과 협력적 코우칭을 받아 학급중심의 삽입교수를 실행하며 평가에서는 두 교사가 모두 자기 평가와 협력적 감독을 받는다. 학급중

심의 삽입교수 활동을 실행할 때는 두 교사의 전문성, 아동의 연령, 학급의 환경적인 요소 등을 고려하여 다양한 협력교수 방법을 사용할 수 있다. <표II-4>는 다양한 협력 교수의 유형과 협력의 형태의 예를 보여주고 있다.

<표II-4> 협력교수 유형에 따른 협력 형태

교수 유형	협력 형태
교수-지원	1개의 대집단을 대상으로 한 교사가 수업을 진행하고 다른 한 교사는 조력자의 역할을 하는 형태이다.
스테이션 교수	교육 내용을 몇 개로 나누어 교사가 각 스테이션에서 다른 활동을 교수한다. 학생들은 소집단을 구성하여 스테이션을 돌아가면서 수업할 수 있다. 각 교사가 따로 교수를 진행한다는 점이 협력 교사 간의 부담을 줄일 수 있고, 교실 내 지위도 동등하게 유지할 수 있다.
평행교수	대상학생들을 두 이질 집단으로 나누어 각 집단이 같은 내용을 같은 시간에 배우도록 두 교사가 미리 계획하여 교수한다.
대안적 교수	일반적 수준의 대집단 하나와 수행능력이 평균 이상 또는 이하인 소집단 하나를 만들고, 두 교사가 각 집단을 맡아서 교수한다.
팀 교수	학급 전체를 하나의 학습 집단으로 하며 두 교사 모두가 반 전체 아동에게 교수 역할을 공유한다. 협력교사 간의 상호 신뢰와 협력이 많이 요구되는 형태이다.

#### 4) 학령기 장애학생의 통합교육 주요 현황

우리나라 학령기 장애학생의 통합교육에 관한 2005년도 현재의 주요 현황을 법률적 근거와 학교 현황, 물리적 환경, 관련연수, 지원체제, 우대책 등을 중심으로 교육인적자원부의 발표자료(특수교육연차보고서, 2005)를 인용하여 제시하면 다음과 같다.

##### (1) 통합교육에 관한 법률적 근거

우리나라의 통합교육에 관한 법률적 근거는 특수교육진흥법과 초·중등교육법, 그리고 고등교육법에서 찾아 볼 수 있다.

<표 II - 5> 통합교육 관련 법률과 근거 조항

법률	조항
특수교육 진흥법	<p><b>제2조(정의)</b> 6. "통합교육"이라 함은 特殊教育對象者의 正常的인 社會適應能力의 발달을 위하여 一般學校(特殊教育機關이 아닌 學校를 말한다. 이하 같다)에서 特殊教育對象者를 教育하거나, 特殊教育機關의 在學生을 一般學校의 教育課程에 일시적으로 참여시켜 教育하는 것을 말한다.</p>
	<p><b>제15조(통합교육)</b> ① 一般學校의 長은 特殊教育對象者 또는 그의 보호자나 特殊教育機關의 長이 統合教育을 요구하는 경우에는 특별한 사유가 없는 한 이에 응하여야 한다. ② 삭제 &lt;2002.12.5&gt; ③ 일반학교의 장은 제1항의 규정에 의하여 통합교육을 실시하는 경우에는 대통령령이 정하는 기준에 따라 특수학급을 설치·운영하고, 예산의 범위 안에서 특수교육에 필요한 교재 및 교구를 갖추어야 한다. &lt;개정 2002.12.5&gt;</p>
	<p><b>제11조(각급학교의 지정·배치)</b> ① 特殊教育對象者가 高等學校 課程 이하의 各級學校에 就學하고자 할 때에는 당해 學校에 직접 志願하거나 高等學校 課程은 教育監에게, 中學校 課程 이하의 各級 學校는 教育長에게 學校를 지정·配置하여 줄 것을 요구할 수 있다. &lt;개정 1997.12.13&gt; ② 教育監 또는 教育長은 第1項의 요구를 받은 때에는 당해 運營委員會의 審査를 거쳐 적절한 學校를 지정·配置하여야 한다. 이 경우 다른 특별시·광역시 및 도(이하 "시·도"라 한다)에 所在하는 特殊學校 또는 國立特殊學校를 지정·配置하고자 할 때에는 당해 市·道教育監, 教育長 또는 당해 學校의 長과 協議하여야 한다. &lt;개정 1997.12.13, 2005.3.24&gt; ③ 運營委員會는 第2項의 規定에 의하여 學校의 지정·配置要求를 審査할 때에는 特殊教育對象者의 障碍程度·能力·居住地등을 종합적으로 판단하여야 하며 그 保護者의 의견을 참작하여야 한다. &lt;개정 1997.12.13&gt; ④ 第2項의 規定에 의하여 特殊教育對象者를 配置받은 學校의 長은 大統領令이 정하는 특별한 사유가 없는 한 이에 응하여야 한다. ⑤ 第1項 및 第2項의 規定에 의한 各級學校의 지정·配置要求 및 審査節次등에 관하여 필요한 사항은 大統領令으로 정한다.</p>
	<p><b>제12조(취학편의 등)</b> ④ 각급학교의 장은 특수교육의 편의를 위하여 장애인·노인·임산부등의편의증진보장에관한법률 제2조제2호의 규정에 의한 편의시설을 설치하여야 한다. &lt;신설 2002.12.5&gt;</p>

법률	조항
특수교육 진흥법	<p><b>제13조(차별금지 등)</b>                      ① 各級學校의 長은 特殊教育對象者가 당해 學校에 入學하고자 하는 경우에는 그 가 지닌 장애를 이유로 入學의 志願을 거부하거나 入學銓衡合格者의 入學을 거부하는 등의 불이익한 처분을 하여서는 아니 된다. &lt;개정 1997.12.13&gt;                      ② 各級學校의 長은 特殊教育對象者의 入學銓衡 및 修學등에 있어서 特殊教育對象者의 장애의 種別 및 정도에 적합한 편의를 제공하여야 한다. &lt;개정 1997.12.13&gt;</p> <p><b>부칙&lt;제6742호, 2002. 12. 5.&gt;</b>                      ② (장애인 편의시설 설치에 관한 경과조치) 이 법 시행당시 특수학급이 설치된 일반학교의 장은 이 법 시행 후 3년 이내에 장애인 편의시설을 설치하여야 한다. 다만, 특수학급이 설치되지 아니한 일반학교에 대하여는 초등학교부터 단계적으로 편의시설을 설치할 수 있다.</p>
초·중등 교육법	<p><b>제57조(특수학급)</b>                      高等學校이하의 各級學校에 管轄廳의 認可를 받아 特殊教育을 필요로 하는 學生을 위한 特殊學級을 둘 수 있다.</p> <p><b>제59조(통합교육)</b>                      國家 및 地方自治團體는 特殊教育을 필요로 하는 者가 초등학교·中學校 및 高等學校와 이에 준하는 各種學校에서 教育을 받고자 하는 경우에는 별도의 入學節次, 教育課程등을 마련하는 등 統合教育의 실시에 필요한 施策을 강구하여야 한다. &lt;개정 2004.1.29&gt;</p>
고등 교육법	<p><b>제45조(부설학교)</b>                      ① 教育大學·師範大學 및 綜合教員養成大學에는 다음 各號의 구분에 따라 在學生의 現場研究 및 實習을 위한 學校를 附設한다.                      1. 教育大學：初等學校                      2. 師範大學：中學校 및 高等學校                      3. 綜合教員養成大學：初等學校·中學校 및 高等學校                      ② 第1項의 規定에 불구하고 특별한 사정이 있는 경우에는 國·公·私立의 初等學校·中學校·高等學校 및 特殊學校를 附設學校로 代用할 수 있다.                      ③ 教育大學·師範大學 및 綜合教員養成大學에 필요한 경우 第1項의 規定에 의한 附設學校외에 幼稚園·初等學校 및 特殊學校를 附設할 수 있다.                      ④ 教育大學·國·公립의 사범대학 및 종합교원양성대학에 부설하는 유치원·초등학교·중학교 및 고등학교에는 특수교육을 필요로 하는 학생을 위한 특수학급을 둔다. &lt;신설 2005.11.8&gt;                      ⑤ 제4항의 규정에 의한 특수학급의 설치기준은 「특수교육진흥법」 제15조제3항의 규정을 준용한다. &lt;신설 2005.11.8&gt;</p>

(2) 통합교육을 실시하고 있는 학교 현황

2005년 4월 현재 전국 3,622개의 초·중·고등학교에 설치된 4,573개 특수학급에서 29,328명의 특수교육대상 학생이 특수교육을 받고 있으며, 특수학급에서 특수교육을 담당하고 있는 교원은 4,702명이다.

<표Ⅱ-6> 특수학급이 있는 일반학교 현황

(2005. 4. 1 현재)

과 정 별	학 교 수	학 급 수	학 생 수	교사수
초등학교	2,698	3,393	20,698	3,413
중 학 교	715	852	5,685	909
고등학교	209	328	2,945	380
계	<b>3,622</b>	<b>4,573</b>	<b>29,328</b>	<b>4,702</b>

2005년 4월 현재 전국 1,601개 초·중·고등학교의 3,011개 일반학급에서 3,716명의 장애학생이 통합교육을 받고 있다.

<표Ⅱ-7> 특수학급이 없는 일반학교 현황

(2005. 4. 1 현재)

구 분	학 교 수	학 급 수	학 생 수
초등학교	716	1,396	1,667
중 학 교	335	550	648
고등학교	550	1,065	1,401
계	<b>1,601</b>	<b>3,011</b>	<b>3,716</b>

(3) 통합교육의 물리적 환경

2005년 8월 현재 초·중·고등학교의 장애학생 편의시설 평균 설치율은 특수학급 설치학교가 72.3%, 특수학급 미설치학교가 52.5%로, 전체적으로 62.4%를 나타내고 있다.

<표 II - 8> 시·도별, 초·중·고등학교의 장애학생 편의시설 평균 설치 현황

(단위 : 교, %)

시·도	초·중·고 학교수	특수학급 설치교		특수학급 미설치교		전체 평균 설치비율
		학교수	평균 설치비율	학교수	평균 설치비율	
서울	1,214	434	61.9	780	59.3	60.6
부산	571	313	86.6	258	76.0	81.3
대구	404	159	50.5	245	36.0	43.3
인천	420	183	63.1	237	53.0	58.1
광주	264	106	89.6	158	85.4	87.5
대전	256	75	92.0	181	86.8	89.4
울산	197	58	75.9	139	62.4	69.2
경기	1,821	613	60.9	1,208	21.5	41.2
강원	724	228	80.4	496	60.3	70.4
충북	454	139	66.6	315	42.5	54.6
충남	739	277	88.1	462	85.1	86.6
전북	755	176	60.8	579	38.9	49.9
전남	852	264	60.2	588	31.1	45.7
경북	985	272	76.6	713	21.8	49.2
경남	911	266	60.5	645	15.2	37.9
제주	176	48	82.5	128	65.4	74.0
<b>합계</b>	<b>10,743</b>	<b>3,611</b>	<b>72.3</b>	<b>7,132</b>	<b>52.5</b>	<b>62.4</b>

세부적으로, 2005년 현재 특수학급 설치 초·중·고등학교의 장애학생 편의시설 설치율은 매개시설인 주출입구 접근로 설치학교가 79.3%, 장애인주차구역 설치학교가 75.7%, 주출입구 높이차이 제거 학교가 82.0%이며, 내부시설인 출입구/출입문 설치학교는 68.8%, 복도 손잡이 설치학교는 63.0%, 승강기/경사로/휠체어/리프트 설치학교는 33.6%, 위생시설인 화장실의 대변기 설치학교는 84.1%인 것으로 나타났다.

<표 II - 9> 시·도별 특수학급 설치학교의 장애학생 편의시설 평균 설치비율

(단위 : 교, %)

시·도	초·중·고 특수학급 설치교	매 개 시 설						내 부 시 설						위생시설		평균 설치 비율
		주출입구 접 근 로		장 애 인 주차구역		주출입구 높이차이 제		출입구 출입문		복도 손잡이		승강기 경사로 휠체어 리프트		화장실 대변기		
		설치 교수	설치 비율	설치 교수	설치 비율	설치 교수	설치 비율	설치 교수	설치 비율	설치 교수	설치 비율	설치 교수	설치 비율	설치 교수	설치 비율	
서울	434	300	69.0	288	66.0	261	60.0	238	55.0	253	58.0	144	33.0	400	92.0	61.9
부산	313	311	99.4	312	99.7	312	99.7	313	100	265	84.7	76	24.3	311	99.4	86.6
대구	159	98	61.6	127	79.9	86	54.1	63	39.6	26	16.4	42	26.4	120	75.5	50.5
인천	183	146	79.8	122	66.7	138	75.4	118	64.4	62	33.9	73	40.4	149	81.4	63.1
광주	106	106	100	106	100	106	100	106	100	105	99.1	25	23.6	106	100	89.6
대전	75	75	100	75	100	75	100	75	100	75	100	33	44.0	75	100	92.0
울산	58	41	70.7	35	64.8	42	77.8	53	98.1	53	98.1	22	40.7	41	75.9	75.9
경기	613	403	65.7	312	50.9	588	96.1	311	50.8	257	41.9	318	51.9	422	68.9	60.9
강원	228	206	90.3	219	96.0	206	90.3	192	84.2	194	85.0	67	29.3	200	87.7	80.4
충북	139	113	81.3	106	76.3	98	70.5	72	51.8	64	46.0	89	64.0	106	74.8	66.6
충남	277	277	100	277	100	277	100	277	100	277	100	48	17.3	277	100	88.1
전북	176	122	69.3	116	65.9	121	68.8	92	52.3	82	46.6	75	42.6	142	80.7	60.8
전남	264	183	69.3	188	71.2	179	67.8	153	58.0	163	61.7	39	14.8	207	78.4	60.2
경북	272	244	89.7	216	79.4	242	89.0	199	73.2	209	76.8	104	38.2	244	89.7	76.6
경남	266	189	71.1	187	70.3	182	68.4	175	65.8	142	53.4	58	21.8	193	72.6	60.5
제주	48	48	100	47	97.9	48	100	48	100	48	100	1	2.1	45	77.5	82.5
<b>합계</b>	<b>3,611</b>	<b>2,862</b>	<b>79.3</b>	<b>2,733</b>	<b>75.7</b>	<b>2,961</b>	<b>82.0</b>	<b>2,485</b>	<b>68.8</b>	<b>2,275</b>	<b>63.0</b>	<b>1,214</b>	<b>33.6</b>	<b>3,038</b>	<b>84.1</b>	<b>72.3</b>

한편, 2005년 현재 특수학급 미설치학교의 세부적인 장애학생 편의시설 평균 설치비율은 52.5%인 것으로 나타났다.

II. 이론적 배경

<표 II - 10> 시·도별 특수학급 미설치학교 장애학생 편의시설 평균 설치비율

(단위 : 교, %)

시·도	학교수	매 개 시 설						내 부 시 설						위생시설		전체 설치 비율
		주출입구 접 근 로		장 애 인 주차구역		주출입구 높이차이 제 거		출입구 출입문		복도		승강기 경사로 휠체어 리프트		화장실 대변기		
		설치 교수	설치 비율	설치 교수	설치 비율	설치 교수	설치 비율	설치 교수	설치 비율	설치 교수	설치 비율	설치 교수	설치 비율	설치 교수	설치 비율	
서울	780	478	61.0	496	64.0	401	51.0	506	65.0	530	68.0	182	25.0	634	81.0	59.3
부산	258	232	89.9	243	94.2	228	88.4	256	99.2	146	56.6	37	14.3	227	88.0	76.0
대구	245	122	49.8	138	56.3	99	40.4	63	25.7	12	4.9	64	26.1	119	48.6	36.0
인천	237	135	57.0	142	60.0	150	63.3	134	56.5	82	34.6	63	26.6	173	73.0	53.0
광주	158	154	97.5	158	100	154	97.5	158	100	140	88.6	30	20.0	152	96.2	85.4
대전	181	175	96.7	173	95.6	179	98.9	181	100	180	99.4	45	24.9	167	92.3	86.8
울산	139	79	56.8	59	42.4	70	50.4	133	95.7	139	100	44	31.7	83	59.7	62.4
경기	1,208	314	25.9	348	28.8	293	24.3	235	19.5	100	8.3	151	12.5	374	30.9	21.5
강원	496	303	61.0	428	86.2	309	62.2	311	62.7	311	62.7	91	18.3	343	69.1	60.3
충북	315	154	48.9	148	47.0	139	44.1	104	33.0	82	26.0	68	21.6	242	76.9	42.5
충남	462	451	97.6	451	97.6	451	97.6	451	97.6	451	97.6	42	9.1	451	97.6	85.1
전북	579	231	39.9	384	66.3	243	41.9	169	29.2	146	25.2	143	24.7	268	46.3	38.9
전남	588	272	46.3	399	67.9	132	22.4	115	19.6	124	21.1	71	12.1	167	28.4	31.1
경북	713	199	27.9	202	28.3	182	25.2	137	19.2	114	16.0	54	7.6	202	28.3	21.8
경남	645	118	18.3	142	22.0	107	16.6	108	16.7	25	3.9	45	7.0	141	21.9	15.2
제주	128	116	90.6	51	39.8	84	65.6	124	96.9	126	98.4	4	3.1	81	63.3	65.4
합계	7,132	3,533	49.5	3,962	55.6	3,221	45.2	3,185	44.7	2,708	38.0	1,134	15.9	3,824	53.6	52.5

(4) 일반교원을 위한 특수교육 연수

2003년부터 특수교육 발전 종합계획('03~'07년)에 따라 유·초·중·고등학교 교원의 모든 연수과정(직무연수, 자격연수 등)에 특수교육관련 강좌 및 시·도 교육연수원에 특수교

학령기 장애아동 통합교육 현황 실태 조사

육 직무연수(60시간) 개설을 권장해 왔다. 그 결과 2005년 8월 현재 시·도 교육연수원의 일반학교 교원 연수과정 중 특수교육 강좌개설 비율은 전체 강좌의 77.5%로 늘어났다. 그러나 시·도별로 특수교육 강좌개설 비율을 비교해 보면 최저 43.1%에서 최대 100%까지 큰 차이가 있다.

<표Ⅱ-11> 시·도 교육연수원 일반학교 교원 연수과정 중 특수교육 강좌 개설 비율

(단위 : 수, 명, %)

시·도	자격연수				직무연수				계		
	개설 과정수	특수교육 강좌개설 과정수	연수 이수 인원	개설 비율	개설 과정수	특수교육 강좌개설 과정수	연수 이수 인원	개설 비율	개설 과정수	특수교육 강좌개설 과정수	개설 비율
서울	20	20	2,439	100	106	45	9,897	42.5	126	65	51.6
부산	15	15	1,399	100	54	43	2,848	79.6	69	58	84.1
대구	9	9	981	100	12	12	475	100	21	21	100
인천	8	6	456	75	32	24	845	75.0	40	30	75.0
광주	9	6	360	66.7	42	16	1,520	38.1	51	22	43.1
대전	11	9	684	82.0	23	23	610	96	34	32	94
울산	7	7	360	100	50	50	2,294	100	57	57	100
경기	6	6	1,300	100	21	15	4,109	71.4	27	21	77.8
강원	9	9	355	100	52	52	1,245	100	61	61	100
충북	6	4	412	67.0	35	27	1,704	77	41	31	76
충남	8	8	542	100	26	26	1,230	100	34	34	100
전북	9	9	588	100	37	37	849	100	46	46	100
전남	8	6	511	75.0	40	38	3,415	95	48	44	91.7
경북	9	9	876	100	25	12	1,435	48	34	21	61.8
경남	9	8	1,037	88.9	18	13	1,528	72.2	27	21	77.8
제주	5	5	187	100	25	9	426	36	30	14	46.6
계	148	136	12,487	91.9	598	442	34,430	73.9	746	578	77.5

2005년 8월 현재 일반교원의 특수교육 연수 이수 인원은 시·도 교육연수원에서 245과정 17,002명, 국립특수교육원에 212과정 1,748명으로 총 18,750명이었다.

<표 II - 12> 일반교원의 특수교육 연수이수 인원

(단위 : 회, 명)

시·도	시·도교육연수원		국가(국립특수교육원 등)		계	
	과정수	참여인원	과정수	참여인원	과정수	참여인원
서울	29	2,007	10	105	39	2,112
부산	11	1,770	12	72	23	1,842
대구	1	40	15	209	16	249
인천	7	845	26	82	33	927
광주	10	1,740	12	74	22	1,814
대전	34	1,744	15	52	49	1,796
울산	4	1,100	13	20	17	1,120
경기	23	1,429	30	715	53	2,144
강원	2	160	10	50	12	210
충북	19	171	15	36	34	207
충남	18	720	14	60	32	780
전북	37	849	11	44	48	893
전남	32	2,874	8	68	40	2,942
경북	12	1,143	11	43	23	1,186
경남	6	410	7	21	13	431
제주	-	-	3	97	3	97
<b>계</b>	<b>245</b>	<b>17,002</b>	<b>212</b>	<b>1,748</b>	<b>457</b>	<b>18,750</b>

(5) 통합교육 지원체계

① 특수교육보조원 배치

장애학생의 원활한 교육 지원을 위해 지난 2003년부터 특수교육 발전 종합계획('03~'07년)에 따라 유급 특수교육보조원제 시범 운영을 시작하여 2005년 1학기 현재 전국적으로 3,628명의 특수교육보조원이 배치되었다. 특수교육보조원은 특수학교와 일반학교에 모두 배치되어 있으며, 2005년 1학기 국고 및 지방비 지원 특수교육보조원은 특수학교 476명, 특수학급 1,351명, 통합학급 277명 총 2,104명이다. 또 공공근로·공익근무요원·무급 특수교육보조원도 1,000명이 배치되어 있다.

<표 II - 13> 시·도별 특수교육보조원 배치 수

(단위 : 명)

시·도	특수학교					특수학급					통합학급					계
	유급			공공 근로 · 공익 · 무급	소계	유급			공공 근로 · 공익 · 무급	소계	유급			공공 근로 · 공익 · 무급	소계	
	국고 · 지방비	자치 단체	기타			국고 · 지방비	자치 단체	기타			국고 · 지방비	자치 단체	기타			
서울	114	11	23	660	808	230	7	139	22	398	35	-	24	5	64	1,270
부산	62	-	6	-	68	101	-	30	-	131	27	-	6	-	33	232
대구	28	30	1	-	59	66	-	13	-	79	8	-	2	-	10	148
인천	16	-	5	14	35	103	-	-	-	103	2	-	-	-	2	140
광주	8	-	3	-	11	43	-	5	4	52	1	-	-	-	1	64
대전	16	-	-	-	16	34	-	32	-	66	-	-	2	-	2	84
울산	-	-	-	-	-	34	-	-	-	34	5	-	-	-	5	39
경기	27	-	-	-	27	287	-	104	6	397	6	-	15	-	21	445
강원	26	-	-	52	78	72	-	-	70	142	2	-	-	100	102	322
충북	20	-	-	22	42	-	-	-	-	-	63	-	-	-	63	105
충남	20	-	-	-	20	79	-	-	-	79	9	-	-	-	9	108
전북	23	-	-	33	56	45	-	5	-	50	34	-	5	-	39	145
전남	16	7	-	-	23	75	32	-	6	113	9	-	-	-	9	145
경북	41	-	-	1	42	72	-	-	4	76	41	-	-	1	42	160
경남	55	4	-	-	59	95	7	-	-	102	20	5	-	-	25	186
제주	4	1	-	-	5	15	-	-	-	15	15	-	-	-	15	35
총계	476	53	38	782	1,349	1,351	46	328	112	1,837	277	5	54	106	442	3,628

② 특수교육지원센터 설치 운영

통합교육을 지원 등을 위해 국가에서는 지난 2000년부터 전국적으로 특수교육지원센터의 설치를 권장해 왔다. 그 결과 2001년 26개 특수교육지원센터의 시범 설치·운영 이후 2002년 57개, 2003년 61개, 2004년 24개, 2005년에는 19개가 더 설치되어 현재 187개 특수교육지원센터가 운영되고 있다. 결과적으로 전국 182개 모든 지역교육청에 특수교육지

II. 이론적 배경

원센터가 설치된 것이다. 그러나 특수교사를 전담인력으로 배치하고 있는 곳은 대구, 광주, 대전, 경기, 강원, 충북, 충남, 전북, 전남, 경북, 경남, 제주 12개 시·도이고, 부산(해운대2, 동래2, 남부3), 충북(본청에 1개소 설치)은 지역교육청 수보다 더 많은 지원센터를 두고 있다.

<표 II - 14> 시·도별 특수교육지원센터 설치 수

(단위 : 천원)

시·도	설 치 수					2005년도 운영예산
	지원센터 수	전담인력 배치수				
		특수교사	치료교육교사	사무직	소계	
서울	11	-	-	1	1	233,575
부산	10	-	-	-	-	28,544
대구	4	4	-	-	4	37,840
인천	5	-	-	-	-	13,000
광주	2	2	-	-	2	38,300
대전	2	5	-	-	5	14,921
울산	2	-	-	-	-	2,400
경기	25	1	3	-	4	200,000
강원	17	2	2	-	4	224,420
충북	12	3	1	-	4	205,880
충남	15	2	2	-	4	420,000
전북	14	3	1	-	4	282,380
전남	22	4	-	-	4	266,000
경북	23	3	3	-	6	310,000
경남	20	2	2	-	4	250,000
제주	3	2	-	-	2	109,944
<b>계</b>	<b>187</b>	<b>33</b>	<b>14</b>	<b>1</b>	<b>48</b>	<b>2,637,204</b>

(6) 통합교육 수행 교사에 대한 우대

2001년 7월 7일 통합교육의 내실화를 위해 교육공무원승진규정 제41조 제3항의 개정을 통해 통합교육을 위한 학급을 직접 담당한 경력에 대해 선택 가산점을 부여하여 우대할 수 있도록 하였으며, 이에 따라 2005년 8월 현재 통합학급 담당교사에게 승진가산점을 부여하고 있는 시·도 교육청은 인천, 울산, 경기, 충남, 전남, 경북의 6개 지역이다. 이 가운데 경기, 경북의 2개 교육청은 초등학교 통합학급 담당교사에게만 승진가산점을 부여하고 있다.

<표Ⅱ-15> 시·도별 통합학급 담당교사 승진가산점 부여 현황

(2005. 8. 현재)

시·도	부여여부	월평정점	비 고
서울	-	-	-
부산	-	-	-
대구	-	-	-
인천	부여	0.0053	유·초·중·고등학교
광주	-	-	-
대전	-	-	-
울산	부여	0.0053	유·초등학교
경기	부여	0.005	초등학교
강원	-	-	-
충북	-	-	-
충남	부여	0.005	유·초·중·고등학교
전북	-	-	-
전남	부여	0.005	유·초등학교
경북	부여	0.0053	초등학교
경남	-	-	-
제주	-	-	-
<b>총 계</b>	<b>6개</b>		

※ 전남은 전보 시 승진가산점 부여

### 3. 통합교육에 관한 선행연구 고찰

#### 1) 통합교육에 대한 인식

우리나라의 통합교육은 1994년 특수교육진흥법의 개정으로 통합교육의 당위성과 효율적인 통합교육을 위한 연구가 다양하게 이루어지고 있다. 즉, 통합교육에 대한 연구는 주로 장애학생의 사회 적응력을 위한 통합교육모형(김승국 외, 1996), 통합교육의 여건 조성(박승희, 1994), 통합교육의 효율적인 운영 방안(김성애 외, 1997)으로 이루어졌다. 최근에는 통합된 장애학생의 인권에 관한 집단 따돌림(박재승, 이병인, 2003), 통합된 학급에서의 장애의 교육과정 통합(박승희, 1999; 2002)에 대한 논의가 활발하게 이루어져 각 교과에 대한 교육과정적 통합(국립특수교육원, 2005)에 대한 연구가 다양한 측면에서 이루어지고 있다. 뿐만 아니라 장애학생들의 질적인 교육활동을 위한 교사들 간의 협력이 강조되면서 교사들 간의 협력 모델의 연구(원종례, 2005)와 일반교사와 특수교사가 함께 공동의 교수활동을 하는 협력교수에 대한 연구(유장순, 2001)가 이루어지므로써 장애학생이 통합된 학급의 환경에 변화를 가져오고 있다.

이들 연구 결과를 종합해 보면 효율적인 통합교육을 위해서는 물리적 환경의 구비, 행정적·재정적 지원, 일반교육교사 및 학교행정가들의 특수교육에 대한 인식 개선, 장애학생을 위한 교수적 수정, 장애학생에 대한 일반학생들의 인식 및 태도 개선 및 상호작용 증진 그리고 일반교사와 특수교사간의 협력이 강조되고 있음을 알 수 있다.

따라서 통합교육에 대한 선행 연구는 우선 장애학생 인식에 관한 연구를 살펴보고자 한다. 장애학생의 인식에 관한 연구를 살펴보고자 한다. 장애학생의 통합교육은 기본적으로 장애학생이 통합된 학급의 사회 심리적 통합 환경이다. 이는 장애학생에 대한 바른 이해며 이는 긍정적인 장애인관을 형성하는 초석이 되는 것이며 결국 장애학생이 통합학급에서 학급 구성원으로 위상을 갖고 역할을 하게하는 학급의 문화가 되는 것이다. 통합교육의 환경이 물리적으로 사회적으로 심리적으로 수용적이냐에 따라 장애학생과 일반학생

은 긍정적인 관계를 형성하며, 특히 장애학생은 학급의 구성원으로 위상을 갖게 된다. 즉, 장애학생에 대한 사회적 태도에 관한 Baglieri & Knopf(2004)연구에 의하면 통합교육과 특수교육은 장애에 관한 연구물들의 전망을 통해서 그 양상이 변환될 수도 있다고 보고 있다. 즉 ‘당연한 것으로’ 혹은 ‘받아들일 수 있는 것으로’ 그리고 ‘일반적인 것으로’와 같이 차이를 보일 수 있는 것이다. 비록 통합이 사회정의를 증진하는 측면에서 도덕적으로 강제적인 것이라 하더라도, 그중에는 아직도 장애를 가진 학생들을 무시하는 경향이 잔존해 있다. 진정한 통합교육은 민주적 철학을 반영하는 것이며, 모든 학생이 가치 있고 그리고 교육자들은 차별화된 교육을 통하여 그 차이를 정당화시키는 것이다. 또한 학교문화는 보살핌의 윤리, 공동체의 윤리를 반영해야 한다. 장애학생에게 진정으로 도움을 준다는 것은 차별의 모멸감을 없애도록 하고 치료나 훈련과는 반대되는 관계와 대화가 중심이 되는 학급을 만들고, ‘사막’과 같은 경쟁 혹은 비정상이나 정상이나 하는 것에 바탕을 둔 것이 아니고 다양성과 상호적이고 사회적 정의에 바탕을 둔 공동체의 개념을 만드는 것을 의미한다(Dudley – Marling & Diplo, 1995, p. 411).

또한 Ferri & Connor(2005) 연구에 의하면 최근까지도 통합교육에 대하여 이런 저런 논리를 들어 반대하는 사람들도 존재하는 것도 사실이다. 분리교육에 관하여 학교 내 인종 차별과 유사한 것이라는 맥락에서 해석하는 경우도 있다. 그들은 이 문제와 관련하여 과거의 학교 내 인종차별 문제와 최근의 분리교육 및 통합교육에 대하여 조명하였다. 과거 1950년대 법정에 확정된 인종차별금지 판결들에 대한 언론매체의 편집자, 독자, 그리고 기고자들의 반응과 1980년대 그리고 1990년대 통합교육에 대한 반응을 서로 비교하면서, 이들 반대 이론의 중심에는 민족우월주의와 능력우선주의가 각각 주장의 중심에 있음을 강조하고 있다. 이들이 공통으로 주장하는 것은 사회적 정의를 고려한다는 차원에서 실행은 하되 급격한 실행보다는 ‘점차적으로 실시하거나 혹은 실시를 연기하자’는 주장으로 현재는 이 상태를 유지하자는 것이었다. 그러나 그들은 인종과 장애는 일차적으로 원초적인 생물학적 잣대로 볼 것이 아니고 상호적인 사회 구조 형태로 이해되어야 한다고 주장하고 있다.

그리고 Thomas(2003)의 연구에서는 통합교육을 사회적 편견이나 능력주의의 희생물이 되어서는 안 된다고 주장하고 있다. 과거 20-30년 동안 장애학생들의 일반학급에 통합되는 비율이 높아졌다. 이러한 움직임은 대부분의 장애학생을 위해서 긍정적인 일일 뿐만 아니라, 모든 아이들이 ‘장애는 인간 다양성의 한 요소일 뿐이다’라고 배울 수 있게 함으로써 장애인의 사회통합이라는 광의의 목적을 지지한다는 측면에서도 대단히 바람직한 일이라고 피력한다. 더욱이 초,중,고등학교에서의 통합교육의 움직임은 잘 수립된 통합적 방법은 대부분 장애학생을 완전 분리 배치하는 방법보다 효과 면에서 상위에 있다는 많은 연구에 의해서 지지 받고 있다. 그러나 완전 통합이라는 획일적인 모델(one-size-fits-all)이 어떤 학생에게는 적절하지 않은 경우가 있다는 것을 많은 교육 관리자나 장애 관련 인사들도 알아둘 필요가 있다. 예를 들면, 청각 장애인 단체에서는 완전 통합 프로그램이 고립된 청각장애인의 사회성 개발과 의사소통 개발요구에 부합할 수 있는지에 대하여 의문을 나타내고 있다. 학습장애학생과 많은 특수교사들은 읽기에 집중적인 도움이 필요한 학생에 대하여 완전 분리 교육(all pull-out services)를 금지하는 것에 대해 격렬히 반대하였다. 결국 통합교육이라는 것이 단순한 통합에 가치를 두는 것보다는 장애학생들의 다양한 요구에 부합할 수 있는 통합적 교육이 되어야 할 것이다. 논쟁을 뛰어넘는 움직임의 중심에는 장애학생의 목표에 초점을 맞추는 것이 필요하다. 가장 중요하고도 첫 번째 우리의 목표는 장애학생들이 자신의 삶 전체에서 완전히 참가할 수 있도록 교육적 개발을 극대화시키는 것이라 할 수 있다. 그러나 우리는 또한 교육이라는 것이 장애학생들이 향후 들어가야 할 사회를 변화시키는 중요한 역할을 한다는 것을 알아둘 필요가 있다. 예를 들면, 일반인과 비교하여 높은 교육수준을 보이는 시각장애인의 경우 사회에서 같은 급의 고용의 혜택을 받지 못하고 있다. 이러한 이유는 바로 사회적으로 팽배해 있는 부정적인 태도와 편견인 능력주의(‘ableism’)에 기인한 것이라 볼 수 있다. 즉 우리는 이제 통합을 뛰어 넘어 교육으로 ‘능력주의’에 대항해야 하는 것이다.

또한 통합교육에서 중요한 변인으로 작용하는 요인 중 하나는 교사들의 태도이며 그들의 통합교육 경험은 장애학생들의 효율적인 통합교육에 성패를 좌우한다. 많은 연구에 의

하면 통합교사들이 통합교육프로그램에 참가를 하지 않는 교사들보다 통합에 대하여 긍정적으로 생각하고 있는 것으로 나타나고 있다.

Semmel, et al(1991)과 Vaughn, et al(1996)의 연구결과에 의하면 통합교육 프로그램 대한 교사의 부정적인 반응은 적어도 부분적으로는 잘 설계된 통합 프로그램에 대한 경험이 부족하거나 혹은 변화에 대한 저항감 때문이라고 한다. 특히 통합 교육이 실시되고 있는 학교 교사들보다 실시되지 않고 있는 학교 교사의 경우 그 저항감은 더 심한 것으로 나타났다. 결국 이것은 ‘통합을 위하여 얼마나 준비를 하는가’ ‘통합 프로그램에서 자기의 역할과 기능’ 그리고 ‘학생에 대한 통합 프로그램’에 대한 통합교육을 실시하지 않는 학교 교사들의 관심도를 반영하는 것이라고 할 수 있다. 특히 저항감은 학교의 체제가 변화됨에 따라 교사 자신에게 주어지는 직업적 역할, 책임성의 변화, 그리고 학습이나 행동에 문제가 있는 학생을 담당하게 된다는 것이 부담으로 작용하는 것으로 나타났다. 이러한 것은 통합에 대하여 막연히 반대한다는 감정보다도 더 민감하게 받아드리는 것으로 보인다.

또한 McLeskey, Waldron, So, & Loveland,(2001) 연구에 의하면 ‘장애가 있는 학생도 일반학교에서 교육을 받을 기본적인 권리가 있다’라는 ISP(Inclusive School Program)과 관련된 명제에 대하여 통합교육을 실시하지 않는 학교의 교사는 전체교사의 20%, 통합학교 교사의 경우는 10%정도의 교사가 동의하지 않는 것으로 나타났다. 소수이기는 하지만 그들은 장애학생 교육과 관련하여 분리교육과 같은 좀 더 다른 체제를 염두에 두고 있는 것으로 보였다. 하지만 다수는 통합에 대한 개념에 강력한 지지를 보이는 것으로 볼 수 있다. 교사들은 ISP의 설계에 대하여도 관심이 많은 것으로 나타났다. 즉 ISP의 설계가 현실적으로 얼마나 잘 설계되느냐에 따라 통합의 성공여부가 결정된다고 생각하는 것 같았다. 예를 들면, ISP에서는 특수교육자원이 계속해서 유지되어야 하고, 몇몇 장애학생의 과잉행동에 대한 대응 방안이 수립되며, 장애가 없는 일반학생, 특히 높은 학업 성취도를 나타내는 학생들에게 통합이 미칠 영향에 대하여 고려를 해야 하고, 장애학생의 요구사항에 대하여 일반교사들이 제대로 부응할 수 있도록 사전 준비가 되어야 한다는 것 등이다. 대체로 ISP 개발과 실행에 참여하는 교사들일수록 통합에 대한 긍정 정도는 상대적으로 높

았다. 결국, 학교현장에서 ISP가 제대로 정립되기만 한다면, 교사들이 통합에 대하여 긍정적인 생각을 가지고 있는 이상 적극적인 참여가 가능할 것이고 그 성공확률도 높을 것으로 보고 있다.

## 2) 통합교육에 대한 제도

장애학생의 효율적인 통합은 모든 학교교육과정에 반영되는 것이다. 즉, 장애학생들의 통합교육을 위한 제도적 준비로 장애학생들을 위한 물리적 환경은 어떤지, 다양한 장애유형에 따라 시설 설비는 잘 갖추어져 있는지, 일반교사들은 장애학생들의 통합을 위한 준비는 되었는지, 일반학생들은 장애학생과 함께 수업할 준비가 되었는지 등은 결국 장애학생들의 통합에 중요한 요인이다.

통합교육은 지원환경을 필요로 한다. 통합교육이 효율적으로 이루어지기 위해서는 학교장의 지원을 필요로 하며, 시간활용에 대한 협조도 필요하다. 교사가 통합교육의 실행 방안(협력교수 등)을 계획하고 자료를 준비하며 협의하는 일련의 과정 등에 할애되는 시간은 전혀 무시 할 수 없는 부분이다. 현실적으로 이러한 과정에 소요되는 많은 시간을 확보하기 위해서는 학교장의 지도성과 관련된다. 따라서 통합교육은 학교문화의 변화를 요구하고 있다. 교사가 특수교육요구학생을 학급에서 독자적으로 지도하는 고립의 단계에서 벗어나 협력적인 관계를 중시하는 통합교육의 체제로의 변화를 요구하게 된다. 이것은 결국 학교 전체의 문화를 변경함으로써 모두가 더불어 사는 공존의 원리 속에서 교육이 이루어지게 하려는 방향(Friend & Bursuck, 1999; Putman, 1998)으로 변화시키려는 학교 문화의 변혁 과정이라고 할 수 있다.

진정한 통합교육은 전통적인 학교체제의 변화와 교실문화의 개혁을 요구하는데 이에 관련된 연구를 보면, Burstein, Sears, & Wilcoxon(2004)는 미국 캘리포니아 남부의 2개 학교지역에서 3년 동안 통합교육(학교변화 모델)에 대한 연구를 실시하였는데, 수행된 통합교육은 장애학생, 일반학생 그리고 일반 및 특수교사의 교육수행에 이점이 있다는 것을

바탕으로 통합을 지지하였다. 그들의 연구에서는 ‘학교에서 어떤 변화가 일어나고 있는가?’ ‘변화에 학교구성원과 학부모들은 얼마나 만족하고 있는가?’ 학교 변화에 영향을 주는 요소에는 어떤 것이 있는가?’ 학교변화와 관련하여 참가자들의 관심사항은 무엇인가?’에 중점을 두었다. 실험집단을 보면, 1집단은 완전통합(특수학급 폐쇄)에 중점을 두고, 2집단은 특수학급지원 형태를 유지하면서 통합교육시간의 비율을 높이는 방향으로 실시하였으며, 3집단은 기존의 특수학급 형태에서 특수교사의 역할을 확장하여 장애가 있는 학생뿐만 아니라 일반학급에서 학습이 부진한 학생을 지원하는 것까지 담당하는 것이었다. 이 실험에서의 모든 수업은 일반교사와 특수교사가 협력교수를 하는 것을 전제로 하는 것이었다. 교사, 학교관리자, 부모들을 중심으로 이루어진 면담에 의한 데이터 결과에 의하면 이들 모두 통합결과에 대하여 대단히 만족하는 결과를 보였다. 일반 및 장애학생의 부모들은 “연령에 맞는 교과과정을 접하고 다양한 또래와 함께하고 그들로부터 배울 수 있어서 좋다”고 지적했다. 또한 예전과 같은 상황은 없어지고 아이들의 자긍심과 기대치가 높아진 것을 지적하고 있다. 교사들은 “아이들은 도전성이 있다고 보는데 새로운 좋은 역할을 가지게 되었고 그로 인하여 아이들이 변하는 모습을 보게 되었다. 또한 전체적으로 학생들이 예전의 학급형태보다 문제행동이 줄어드는 모습을 보이고 있는데, 전에는 대리 교사가 이러한 문제행동으로 학급을 담당하는 것을 꺼려했지만 이제는 그런 모습이 없어졌다. 이는 문제행동이 줄어들었고 설사 있다하더라도 팀의 지원을 받을 수 있어서 그런 것 같다”고 지적한다. 학교관리자의 경우 “예전에는 교장실을 뺏길나게 드나드는 학생들도 이제는 다른 일반학생과 같이 행동들이 양호해졌다”라고 통합교육에 대한 긍정적인 측면을 강조하고 있다. 교사들의 경우 다양한 교수기법 및 지원과 관련하여 많은 도움을 얻는 것으로 나타났다. 전반적으로 통합교육은 교사간의 상호작용과 협력을 이끌어내고 이로 인하여 교사, 학생들을 하나로 묶는 팀의 역할을 하는 것으로 나타났다. 하지만 통합이 되더라도 장애학생을 학급 내에서 한 곳에 모아서 관리하는 것은 논쟁의 대상이 되고 있다. 이는 장애학생을 분리 교육하여 각종기회를 박탈하는 것이라고 주장하는 측면이 있다며 자유스럽게 일반학생과 섞여 있어야 한다는 주장이 있는 반면 또 한편으로는

학습의 효율성(적절한 지원)을 고려할 때 이것이 최상이라는 주장도 있다. 또한 장애학생이 한 학교로 몰리는 현상도 지적하고 있는데 이도 통합교육을 위해서는 지양되어야 할 내용으로 지적하고 있다(Burstein, N., Sears, S., & Wilcoxon, A. 2004).

Weiner(2003)에 의하면 대부분의 교사들은 학교 및 교실의 학습 환경 변화에 대한 믿음은 모든 학생이 배울 수 있어야 한다는 개념을 가지고 있다는 것이다. 즉, 교사들은 학생 각자가 잘 학습할 수 있다고 확신시킬 수 있는 모든 것을 하려는 기대를 분명히 가지고 있다는 것이다. 그러나 이러한 효과적인 교수 실행에는 높은 개시력과 책임성이 요구된다는 사실이다. 특히 교사들에게 요구되는 사항은 지속적인 전문성 개발과 학습 수용을 위해서는 많은 시간과 노력이 뒤따른다는 것이다. 세부적으로 보면 ‘경험으로부터의 지속적인 학습’ ‘반성적 사고’ 학생 개개인의 요구사항을 개별적으로 혹은 집합적으로 부합시키기 위한 가장 좋은 방법에 대한 이론화, ‘동료와의 지속적인 협력을 통한 학습’ 등이 포함된다. 최고의 교사가 되게 하기 위해서는 기술뿐만 아니라 의지를 가지고 있는 교사를 돕고 촉진하고 교실에 있는 교사들을 지원하는데 초점을 맞추어야 한다고 제안하고 있다. 교사는 학생들을 성공이 가능한 다양한 존재로 보는 것이 중요하다. 지원만 제대로 갖춰진다면, 교사들은 성공률을 높일 수 있도록 모든 학생들에게 자원을 제공할 수 있는 것이다.

효율적인 통합교육의 필요충분조건 중의 하나가 교사들 간의 협력이 될 수 있는데, 이에 대한 연구를 보면 Henning & Mitchell(2002)는 통합 환경에서 학생들에게 효과적인 교육이 되기 위한 기본적인 요소로 인용되고 있는 협력(Bauwens & Hourcade, 1995)을 증진시키기 위한 방법을 제시하고 있다. Voltz & Elliott(1997)는 사범대 교수들이 교사 준비 프로그램에서 학생들이 이수하길 희망하는 ‘협력적 통합’ 교과목에 관련한 것 중에 이상적인 것과 실제적인 것과는 많은 차이가 있음을 지적한 연구가 있었다. 따라서 특수교육과정과 초등학교교육과정 교수들은 협력에 대한 모델화를 실시하고 초기 수업 수준에서 공동계획과 협력교수에 대한 노력을 기울이는 수업을 해야 한다고 주장하고 있다. 향후에 교사들은 다른 교육적 시각을 가지고 있는 전문가들에 대한 자문과 협력적 계획에 직접 경험하게 되는 기회가 많을 것이다. 사범대 교수들은 예비교사(학생)뿐만 아니라 특수교

사와 일반교사를 포함하여 공동으로 통합이 되었을 때 학생들에게 어떤 것을 제공할 수 있을 것인가에 대하여 모델링하도록 지도해야 할 것이다. 통합을 위한 준비는 단지 한 두 개의 수업으로 만으로도 시작될 수 있는 지속성 있는 프로젝트이다. 많은 연구자들이 경험한 것을 바탕으로 혹은 사범학교에서 배운 내용을 바탕으로 장애학생의 요구사항에 부합하는 협력적인 계획을 세워 학급에 적용해 보도록 그러면서 수정하기를 반복하도록 제안하고 있다. 이럴 때 특히 중요한 것이 교사간의 팀 협력임은 반론의 여지가 없다. 또한 긍정적 협력에 필요한 기술들을 알아두는 것에 주의를 기울일 필요가 있다. 여기에는 상대방 교사에 대한 능력, 인성, 이미지를 고려하는 것도 필요하고 협력을 위한 개방된 마음가짐도 중요하다. 이러한 것을 고려하면, 성공적인 팀-교수를 위해서는 예비교사들을 위한 분명한 인성 훈련이 필요하다고 볼 수 있다. 이러한 내용들은 사범대 교수들이 관심을 가지고 분명하게 분석적으로 짚어보아야 할 내용이라고 주장하고 있다. 통합교육을 실행함에 있어서 구체적인 방법인 협력교수에 대한 연구에서도 통합교육의 긍정적인 측면이 나타나고 있다.

유장순(2001) 연구에 의하면 학생들에게 주는 개별화 교수가 활성화되었고, 교사와의 유대가 더욱 친밀해짐으로써 정서적 안정감을 주었으며, 동료간 사회성 또한 향상됨이 밝혀졌고, 특수교육요구학생의 경우는 완전통합의 계기가 되었고, 사회성 및 언어발달이 향상되었으며 기타 적절한 서비스가 가능하게 되었다. 교사들에게는 기존의 교수활동 체계에서 느끼는 피로감과 소진감을 경감시켜주고 교사간 피드백을 통해 기존 교수기술의 제고 및 새로운 전문영역을 개발하는 계기가 되었다.

그러나 문제점도 있었다. 통합교육 수행과정에서 대두된 문제점으로는 특수교육요구학생이 통합된 학급의 학생 수가 많음으로 해서 협력교사들이 학생들의 요구사항에 충분히 부합코자 하는 협력교수의 제한된 협력교수의 시간 그리고 교사들의 협력교수에 대한 사전 지식 및 임상적 경험 부족에 의한 효율성의 한계, 장애 정도를 고려하지 않은 편중적 학급배치 등에 의한 교실환경의 불균형과 이에 따른 교사들의 불만 등이 그것 이었다 또 한 아직도 팽배해 있는 일반 및 특수교사들의 교실 영역의 공유에 대한 거부감과 의사결

정 과정에서 교사들이 느끼는 긴장감 등도 협력교수의 활성화에 장애 요소가 되었다. 따라서 이러한 문제 해결은 국가적 차원의 교육여건 개선 즉, 교실환경개선, 완전통합을 위한 특수교사의 증원, 협력교사의 양성을 위한 일반교사의 연수기회 확대, 대학의 협력교수에 관한 강의 개설 등이 요구된다.

협력교수는 지원환경이 매우 중요한데 특히 관리자인 학교장의 태도와 지원이 통합교육의 성공을 좌우한다고 볼 수 있다.

그리고 학교현장에서 실제적으로 이루어지고 있는 통합교육의 다양한 성공사례와 과제 그리고 문제점에 대한 정보 공유는 통합교육을 처음 실시하는 학교에서 통합교육의 시행착오를 줄이면서 통합교육을 실행하는데 매우 중요한 자료가 된다. 최근 네트워크를 기반으로 한 연구들이 이루어지고 있는데, Andrews(2002)에 의하면 미디어 망을 이용한 현장의 사례와 직접적으로 연결된 통합교육에 대한 사전교육 시스템의 활용이 적극적으로 고려되고 있음을 언급하였다. 이는 통합교육에서 수시로 일어날 수 있는 현장의 문제점에 대하여 전문가의 조언과 지침을 실생활에 널리 퍼져있는 통신망을 활용하여 받을 수 있다는 점에서 큰 장점을 가지고 있다. 교사들은 일종의 협력자를 얻는 결과이며, 서로간의 피드백을 통해서 지속적인 교수적 수정이 가능하다는 이점을 가지게 된다. 피드백을 통해 수업을 재 진행한 후에는 교수수정분석표(Adapted Lesson Analysis Guide)와 같은 도구를 활용하여 현재의 진행상황을 체크할 수 있게 한 것도 특이한 것이라 할 수 있다. 실제 활용연구에서도 호응도가 좋았으며, 교수적 수정의 밀도가 예전보다도 구체화되었다는 결과가 나왔다. 또한 이러한 현장과 이론의 접목은 교사를 양성하는 사범대에서도 유용한 교육방법의 하나로 지적되고 있다. 통합의 이론적 측면을 현장교사들과의 의사교환을 통하여 간접 체험할 수 있도록 함으로써 통합에 대한 거부감을 사전에 예비할 수 있는 것으로 본다.

하지만 통합과 관련하여 사전에 교사들을 준비시키는 것에 회의적인 시각을 보이는 의견도 있다. 일반적으로 완전통합을 옹호하는 사람들은 학생들은 상이점 보다는 유사한 점이 더 많다는 가정을 한다. 따라서 ‘일반교실에서 모든 학생이 교육을 받는 것이 가장 적

당하다'라고 말한다. 하지만 Mock & Kauffman(2002)연구에 의하면, 언제 일어날 지도 모르는 돌출 사건에 대해 교사들을 사전 준비시킨다는 것은 장애학생을 교수하는데 철저히 훈련되어야 하고 다양한 장애 형태에 대하여 차분히 훈련되어야 한다는 것을 의미한다. 예를 들면, 의학 분야 혹은 다른 분야에 있는 사람 중에는 가장 좋은 환경에서도 이러한 훈련은 회의적이라고 설명하는 경우도 있다고 밝히고 있다. 이것은 통합에 대한 극단적인 회의론을 가진 사람들의 변이 될 것이다. 그들의 변은 다음과 같다.

“완전통합주의자들은 지금 열심히 마케팅을 하고 있다. 그들은 공평과 정의 그리고 평등, 향후의 행복을 약속하는 것(Stainback & Stainback, 1992)처럼 말한다. 그러나 이것은 추상적인 꿈에 불과하다. 실제로 이것에 대한 비용은 엄청나다. 예를 들면, 공평을 위해서 교사들은, 특수한 환경이나 교육을 필요로 하는 사람들조차도, 자기의 모든 학생들을 일반학급으로 격하시켜야 한다. 정의를 구하기 위해서 교사들은 '학생들의 요구사항이 상이한 것이 아니라 유사하다'고 생각하는 척 해야 하고 결국에는 같게 만든다. 평등을 추구하기 위해 대학 교육은 모든 교사들이 모든 것에 최소의 능력만 가졌고 그래서 실제에는 아무 능력도 없다는 것을 확인하는 척 해야 한다. 차후의 행복을 위해서 교사들은 모든 진전을 멈추어야 할지도 모른다. 완전통합교육의 대가는 특별하다. 솔직히 너무 위험성이 따른다. 이 모델이 현실적으로 공평성과 정의, 평등 그리고 행복을 가져다준다는 증거 없이, 교육자들이 학생과 교사 그리고 지식을 보증해줄 수 있을지에 대한 질문을 받는다. 손실에 대한 잠재성이 내재하고 있다. 그러면 교사들을 위한 준비는 무엇인가? 그것은 간단하다. 완전통합교육 실현을 위해 교사를 준비시킬 방법은 없다. 교사들은 학생들을 충분히 교육시킬 준비를 할 수 없다. 지금 현재도 교사들은 지정된 훈련과 전문성을 갖춘 전문가다. 따라서 그들은 그들의 장점과 한계를 분명히 알고 있다. 완전통합이 실행된다면, 그들은 자기가 훈련받고 그리고 전문성을 키운 것을 벗어난 영역에서의 또 다른 능력을 요구 받게 될 것이다. 만약 교사가 긍정적으로 반응을 한다면 그는 그의 사무실에서 외과수술을 수행하는 일반개업의와 다름이 없을 것이다. 교사들의 기술은 못쓰게 될 것이고, 교사들의 학습방법은 낡은 것이 된다. 이에 따라 학생들은 피해를 입게 된다. 결국 교사들은 자신에 대한 확신감과 자존감 모두를 손실하게 되는 것이다. 그러므로 교사들은 자기가 할 수 있는 것을 확실하게 교수하여야 하고 그리고 할 수 없는 것에 대해서는 분명하게 알고 있어야 한다는 것이다. 교육자(Educators)들은 학생들을 잘 가르친다는 것의 어려움을 과소평가해온 긴 역사를 가지고 있다. 특수교육자들도 이러한 역사를 공유해왔다. 우

리는 완전통합교육 운동 과정의 어려움을 과소평가하는 그로테스크(인간, 동물, 식물의 공상적인 형상을 결합시킨 괴상한 모습)풍의 또 다른 예가 될 것이다(Mock & Kauffman, 2002).”

이와 같이 완전통합교육에 대한 부정적인 견해가 있다는 점 또한 고려하는 것이 통합교육 실현 시 내재할 수 있는 문제를 사전에 예비할 수 방법이 될 것이다. 그러나 통합교육이라는 주제는 움직임이 포함되어 있는 것이라 할 수 있다. 담당자들은 끊임없는 협의를 통해서 도출되는 문제점을 해결해가고 이를 통해서 담당자 자신들도 발전해가는 모습을 볼 수가 있는 것이다. 통합교수 실행과정에서 협력교수는 실행의 방법으로 중요한 역할을 하는 것으로 나타나고 있다. 유장순(2001) 연구에서 실행초기 협력교수들에 대한 태도를 보면 의욕단계, 갈등단계, 적응 단계의 과정을 거치면서 긍정적으로 변화하였다. 협력교수 수행 초기인 의욕단계에서 교사들은 협력교수의 취지와 효율성에 관심과 의욕을 가지고 임했으며 동료 협력교사와도 원만한 관계를 유지하려고 하였다. 그러나 협력교수가 진행되면서 협력교사간의 모호한 역할 관계, 비 전문분야에 대한 교수의 한계, 기존의 교수환경의 포기에 대한 두려움, 업무량이 배가되는 느낌 등으로 협력교수에 대해 부정적이고 회의적인 태도를 보이는 갈등단계가 진행되었다. 적응단계에서는 도출된 문제 해결을 위해 교사 간에 적극적인 의견교환을 수행하고 새로운 교수환경에 점차 적응되어 감에 따라 초기에 가졌던 협력교수에 대한 인식에 만족감을 갖게 되고 오히려 확고한 신념과 의지를 나타내고 발전적 요소를 제안하는 과정으로 발전해 갔다. 물론 여기에는 주변의 지원이 필요하다. 즉, 협력교수를 촉진하는 요인은 협력교사간의 지속적인 의사소통 및 동등한 동료관계 유지, 협력교수 수행을 위한 계획, 그리고 평가를 위한 시간 확보, 학교장의 지지와 지원이었다. 완전통합으로 인해 학생들의 요구사항이 다양해지고 교수환경이 기존보다 복잡해짐에 따라 예상치 못한 문제 또한 다양하고 빈번해졌다. 이러한 문제점들의 해결은 문제해결을 위한 협력교사간의 적극적인 의사소통에 의해서 가능했다. 따라서 이를 더욱 촉진하기 위해서는 의사소통 당사자인 협력교사 상호간의 관계 설정이 우선적으

로 이루어져야 하는데 주교사와 보조교사의 관계가 아닌 각자 전문적 영역을 가진 동료 교사로서 능력을 발휘할 때 의사소통의 원활함 및 문제 해결 능력이 증진되는 것을 볼 수 있었다.

### 3) 통합교육 활동

진정한 통합은 장애학생들이 통합학급에서 모든 수업에 적극적으로 참여하는 것이다. 즉, 통합교육은 같은 공간에 일반학생과 장애학생, 그리고 일반교사와 특수교사가 단순히 공존한다는 배치적 개념을 의미하지 않는다. 진정한 통합이 이루어지려면 통합학급의 교육활동이 장애학생의 능력에 맞는 교육목표 수립과 개별화교육이 이루어져야 한다는 것이다. 그리고 일반학생과 장애학생의 상호작용이 끊임없이 이루어져야 하며, 질적으로 수업활동에 참여하여야 한다는 것이다. Paisner(2003)는 408개의 초등학교 교장을 대상으로 훈련과 경험이라는 변인을 가지고 통합에 대한 입장 혹은 태도와 관련한 내용을 조사하였다. 그 결과 25%의 교장들은 통합교육에 대하여 긍정적 시각을 가지고 있고 나머지는 불확실한 모습으로 나타났다. 장애학생과의 경험이 있거나 혹은 특수교육 개념에 접할 기회가 있었던 교장의 경우는 통합에 대해서 좀 더 긍정적인 태도를 보였다. 더욱이 긍정적인 태도나 경험을 했던 교장들의 경우는 장애학생을 제한적 환경에 배치하는 경향이 거의 없었다. 그에 의하면 통합을 시행하는 것이 교장들로 하여금 색다른 훈련을 하게 하는 것뿐만 아니라 모든 형태의 장애학생들을 긍정적으로 경험하게 할 수 있다는 점을 강조하고 있다. 그간 20년 동안 장애학생을 일반학교에 통합시키려는 움직임이 있어왔는데, 이것은 통합학급을 실시함으로써 장애학생에 대한 책임을 지지 않으려는 것이 아니다. 오히려 특수교육과 협력적으로 함께 함으로써 모든 학생에게 양질의 프로그램을 제공하기 위함이다. 하지만 이러한 서비스를 제공하기 위한 새로운 체제는 교장들을 포함한 많은 교육 전문가들의 반대에 직면하기도 한다. 통합으로 인해서 학교 교장들의 서류업무나 대인관계 등 새로운 업무가 추가 되었다. 즉 장애학생을 포함한 모든 학생을 대상으로 한

새로운 프로그램의 계획, 주도, 관리, 그리고 시행 등과 같은 일들이 새로 생겼다는 말이다(Sage & Burrello, 1994). Falvey(1995)에 의하면 “학교관리자는 학생, 교사, 학부모, 그리고 학교 구성원의 입장에서 긍정적 활동을 지원하고 격려하는 시각과 가치를 촉진시켜야 한다. 현재의 다른 행정적 역할이 있다면 그것은 학교와 다른 지역 공동체 사이의 관계를 연결시켜 주는 역할을 하고 통합학급의 요구사항을 인지하고 지원하는 것이 되어야 한다.”라고 주장하고 있다. 따라서 학교 전반에 걸친 개혁에서 교장의 지도력은 성공의 중요한 열쇠가 되고 있다(Hipp & Huffman, 2000). 그러므로 통합의 성공을 위해서, 교장이 장애학생을 일반학급에 통합시키고, 적응하도록 하며, 성공을 촉진하는 행동을 나타내는 것이 대단히 중요한 것이 된다. Goodlad & Lovitt(1993)에 의하면, 통합학급의 설치에 대한 결정은 전적으로 지도의 가치관과 신념에 좌우된다고 강조하고 있다. 지도자의 신념과 우선순위는 다음과 같은 내용으로 나타난다. ‘어떻게 위원회를 만들고 운영할 것인가?’ ‘공식적 혹은 비공식적 구성에서 무엇을 언급할 것인가?’ ‘관심 사항이 무엇이며, 의문을 가지고 있는 것은 무엇인가?’ ‘목표는 무엇으로 할 것인가 그리고 누구와 함께 할 것인가?’ ‘언제 행동할 것인가 그리고 그들의 행동을 어떻게 알릴 것인가?’ ‘참모들과 주변 환경을 어떻게 조직할 것인가?’(Nanus, 1992). 학교의 지도자로서 교장은 자원의 배분, 보조, 구조, 정보의 흐름, 그리고 조직에 의해서 실행되어야 하거나 혹은 되지 말아야 할 것이 무엇인지를 결정하는 과정을 추진하는 것과 관련하여 직접적으로 영향을 미치게 된다(Nanus, 1992). 이러한 지도자적 위치 때문에, 통합에 대한 교장의 태도는 일반교육에서 학습 받는 학생들의 기회를 늘려주거나 아니면 제한된 노력으로 특수교육수업의 분리성을 줄이는 선에서 그칠 것인가가 결정되게 되는 것이다. 그러므로 통합이 성공적이기 위해서 가장 중요하고도 우선적인 것은 학교 관리자가 통합에 대하여 긍정적이고 적극적인 태도를 보여야 한다는 것이다(Evans, Bird, Ford, Green, & Bischoff, 1992; Rude & Anderson, 1992). Paisner(2003)는 ‘일반학급에 중증 장애학생의 통합에 대한 교장들의 태도는 어떤가?’ ‘통합에 대한 교장 개인의 성향, 훈련, 경험 그리고 학교의 특징, 태도와는 어떠한 관계가 있는가?’ ‘장애학생에 대한 배치에 대한 교장의 인식과 태도 그리고 경험

에는 어떠한 관계가 있는가?’라는 과제를 가지고 연구에 대한 결과를 내놓았다. 통합은 일반학급에 장애학생을 배치하는 데 초점을 두면서 학생들에 대한 서비스를 전달을 증진시키기 위한 개혁 노력의 중요한 일부분이라고 할 수 있다. 통합에 대한 많은 문헌에서도 성공적인 통합 환경을 만들고 지탱하는 데는 학교장의 책임과 많은 역할이 필요하다고 밝히고 있다. 그러나 이러한 변화의 노력을 지지하는 학교장의 정도는 관리자 자신이 가지고 있는 가치관과 태도에 따라 결정되는 수가 많다. 그러므로 통합이 분리교육 배치에 대한 융통성 있는 대안이 되어야 한다면, 통합교육의 성공은 일반교육에 속해 있기 위해 장애학생들의 요구사항을 적절하게 지원할 수 있도록 결정할 수 있는 일반교육 관리자의 의지와 준비성에 전적으로 의지하게 되는 것이다. 따라서 Paisner(2003)는 연구에서 장애학생 통합에 대한 학교장의 태도와 관련한 3가지의 변인을 제시하였는데 그 내용을 보면 다음과 같다.

첫째는 배치인식과 관련한 요인이다. 비록 장애학생에 대한 배치 결정이 각 학생의 IEP에 의해 결정되지만 학교장의 인식과 행동이 배치 결정에 상당히 영향을 주는 것은 사실이다. 더욱이 통합의 성공적인 수행을 위해서는 교장의 지원이 필수적이다. 예를 들면, 통합에 대하여 긍정적인 생각을 가지고 있는 교장이 ‘덜 제한된 배치(less restrictive placement)’가 장애학생에게는 더 적절하다고 믿고 있는 것 같다. McAneny(1992)도 주류화와 관련한 배치 결정과 태도 사이에 대하여 유사한 관계성을 보고한 바 있다. 프로그램에 강력한 영향을 준다는 점에서, 관리자로서의 태도와 태도의 개발은 전문적인 개발 과정과 평가에 있어서 없어서는 안 될 부분이라는 것으로 중요한 의미를 가진다. 학생이 가지고 있는 장애의 범위 혹은 낙인은 배치에 관한 사항과 관련이 있다. 중증의 정서 장애, 자폐 및 발달장애, 정신지체, 운동신경장애, 그리고 중복장애를 가진 학생들은 조금 더 제한된 환경에 배치될 가능성이 있다. 분명한 것은 정서적 및 사회성에서 문제가 없는 것과 같은 장애의 범주에 속한 학생의 경우는 학습적으로 ‘적절하다(fit)’라고 여기고 통합 환경에 좀 더 적합하다고 믿는 경향이 있는 것은 사실이다. 이것은 모든 학생이 일반교육환경에서 교육을 받을 기회가 있어야 한다는 완전 통합에 완전히 반하는 생각이다. Barnett &

Monda - Amaya(1998)의 연구에서도 교장들은 일반적으로 통합에는 경도 장애학생이 가장 적합하다는 견해를 피력하고 있다고 밝히고 있다. 이러한 현상은 미국 의회보고서 (Office of Special Education Program, 2000)에서도 나타나고 있다. 이것은 제한된 환경에 중증 장애학생이 점점 많아지고 있다는 것에서도 알 수 있다. 결과적으로 좀 더 진보된 통합을 위해서는 이들 집단에 대한 세심한 관심이 필요하다는 것이다.

둘째, 경험의 역할이다. 장애학생에 대한 경험의 유형이 중요한 것으로 판명되었다. 긍정적인 경험이 많으면 많을수록 통합에 대한 교장들의 태도가 더 긍정적이었다. 이러한 결과들은 여러 연구에서도 나타나고 있다(Villa, Thousand, Meyers, & Nevin, 1996; Wisniewski & Apler, 1994). 그러나 일반교육, 특수교육, 초등행정의 경험과 태도사이에는 중요한 관련성은 없는 것으로 나타난다(McAneny, 1992). 이것을 보면 통합에 대한 태도에 영향을 주는 것은 경험의 양이 아니라 학교환경의 성격임이 분명해진다. 비록 대부분의 경험이 '약간 긍정적' '긍정적' '경험이 없다' 형식으로 분류되고 있지만, 장애학생에 대한 교장의 경험은 장애에 따라 다양하다. 중증 정서 장애, 자폐 및 발달장애, 중복장애와 같은 집단에 대한 교장의 인식을 변화시키기 위하여서는 교장으로 하여금 모든 장애 영역에 대하여 긍정적인 경험을 갖도록 하는 것이 필수다. 또한 장애학생에 대한 긍정적인 경험은 배치와도 관련이 있다. 장애학생과 긍정적인 경험을 많이 할수록, '덜 제한된 환경'을 더 선택하는 것이다. 이러한 관련성은 중증 정서 장애 그리고 자폐를 포함하는 모든 장애범주에도 찾아볼 수 있다. 그러므로 비록 몇몇 장애학생들의 경우 처음에는 일반교육에 적합하지 않은 것으로 보였을 지도 모르나, 긍정적인 경험을 많이 할수록 교장은 모든 학생에 대하여 더욱더 열린 마음을 가지게 되는 것으로 보인다.

셋째는 훈련의 형태이다. 교장을 위한 준비 프로그램과 수업 훈련 프로그램에서는 교과 과정에 통합을 포함할 필요가 있다. Hegler(1995)과 Stoler(1992)는 교장에 대한 수업시간과 태도와의 관계성을 연구하였다. 교장의 긍정적인 태도를 개발하기 위해서는 교육과정에 특수교육과정의 중요성을 강조하는 연구도 있다(Greyerbiehl, 1993; Hyatt, 1987, Valesky & Hirth, 1992). Paisner(2003)는 교장을 위한 통합 준비 프로그램은 통합교육 실

행에 있어서 중요한 것으로서 특수교육 전문가들이 제시하는 지식 중 단지 일부분만을 제공한다고 지적하였다. 예를 들면, 장애의 특징, 특수교육법, 행동 관리 등이 그것이다. 통합을 지원할 과정과 실제적 전략을 다룰 주제는 부족하다는 점이다. **Patterson, Bowling, & Marshall(2000)** 연구에서도 일치된 결과를 언급하고 있는데, 결국 통합교육과 특수교육 연수에 대한 교장의 훈련이 잘못되고 있다는 결론을 내고 있다. 결국 이러한 연구들은 성공적인 통합교육에는 교장의 태도가 중요한 역할을 한다는 점을 강조하는 것이다. 교장의 연수에서 통합교육에 관한 교과, 혹은 워크숍 등과 같이 정식 교육과정의 일부분으로 이러한 주제가 다루어지면 질수록, 교장의 통합에 대한 태도는 더욱 긍정적으로 될 것이다. 또한 현실적으로 보더라도 학교장이 통합 프로그램의 개발과 실행에 참여하는 것이 중요하며, 그렇게 하도록 준비하는 것도 필요한 것이다. 미국의 일부 지역에서는 지방교육청이 교장을 고용할 때에 통합에 대한 태도를 고려하는 것으로 나타나고 있다(**Paisner, 2003**).

이상의 선행 연구결과를 종합하면 통합교육은 학교 체제와 문화의 변화를 요구하고 교사간의 상호작용과 협력이 필요하며 무엇보다도 학교장의 경영 마인드와 일반학생과 교사들의 장애인식이 통합교육을 좌우한다는 것을 강조하지 않을 수 없다.

장애학생의 완전통합교육에 대한 끊임없는 논쟁과 연구가 이루어지고 있는 시점에서, 가장 원초적이고 본질적인 문제인 장애학생들의 장애정도에 따른 교육적 배치에 대한 논란이 지속되고 효과 검증에 대한 연구가 이루어지고 있음을 우리는 간과해서는 안 될 것이다. 특히 우리나라 학교현장을 토대로 한 통합교육 연구들이 수없이 이루어지고 있지만, 학교교육 전반에 걸친 교육 프로그램을 근간으로 한 연구들이 미비한 현실을 감안할 때 선행연구 결과에서 지적하였듯이, 현재 이루어지고 있는 우리 통합교육의 현상과 실태를 꼼꼼히 따져보고 장애학생에게 가장 적합한 통합교육 환경이 무엇인지를 분석하고 검증하여 교육 서비스 전달체계를 제공해야 할 것이다.

### Ⅲ. 연구방법

1. 문헌고찰
2. 조사연구
3. 자기보고
4. 전문가 협의



## Ⅲ. 연구 방법

본 연구에서는 문헌고찰을 비롯하여 조사연구와 현장관찰, 전문가 협의회 등 다양한 연구방법을 수행하여 이론적 배경과 현황 및 실태, 개선방안 및 새로운 정책 방안을 제안하는데 활용하였다. 각각의 연구방법은 다음과 같다.

### 1. 문헌고찰

본 연구와 관련된 국내외 문헌들을 수집하여 고찰하고, 국가의 제도와 정책, 통계 등의 관련 자료를 수집 분석하여 통합교육의 이론적 배경과 현황 제시에 활용하였다.

### 2. 조사연구

본 연구에서는 연구의 특성상 실태조사에 충실해야 하므로 다음과 같이 다양한 방법의 조사연구를 수행하였다.

#### 1) 심층 면담

심층면담은 본 연구에서 매우 비중 있는 연구방법으로 활용되었다. 통합교육의 현황과 실태를 고정된 틀 속에 박제화 되어 있는 문헌으로서가 아닌 현장에서 직접 활동하고 있는 사람들을 통해 얻게 되므로 정교하지는 않지만, 생생하고 살아 있는 실태를 볼 수 있기 때문이다.

#### (1) 면담 방법

면담은 ‘개별심층면담’과 ‘소그룹 집단 면담’으로 대상에 따라 효과적인 정보를 이끌어

학령기 장애아동 통합교육 현황 실태 조사

내고자 하였다. 면담은 2005년 9월 26일부터 10월 15일까지 2주 동안 사전 협조 공문을 통해 5명의 연구자가 직접 각각 전국의 3~4개 교육행정 기관 및 학교를 방문하여 1대1 또는 소그룹 대상 면담을 실시하였으며, 면담 내용은 면담대상자들의 허락 하에 모두 녹음하였다. 이 중 1명은 직접 면담이 어려워 양해 하에 전화 면담을 실시하였다.

개별심층면담은 1대1 면담으로 주로 행정부 관계 공무원, 교육청 담당 전문직, 교장 교감 등 학교 관리자에게 실시하였다.

소그룹집단면담은 3~5명씩의 면담참여자를 대상으로 동시에 이루어지는 면담으로 일선 교사와 학생, 학부모 등을 대상으로 하였다.

(2) 면담 대상과 규모

개별심층면담 대상자는 교육인적자원부 관계자 2명, 교육청 전문직 4명, 학교관리자 10명 등 총 16명이다. 분포는 “특별시·광역시”와 “지역”으로 구분하였고, 대상자의 직위는 교육인적자원부 관계자, 교육청 교육전문직, 일선 학교의 학교 관리자(교장 혹은 교감)로 구분하였다. 이에 따른 개별심층면담의 규모는 <표Ⅲ-1>과 같다.

<표Ⅲ-1> 개별심층면담자의 분포와 규모

지 역	교육인적자원부 행정책임자(과장)	교 육 전문직	학교관리자			총계
			초	중	고	
특별시·광역시	2	2	3	1	1	16
지역		2	3	1	1	

반면에 소그룹집단면담 대상자는 교사 64명, 학생 80명, 부모 10명 등 총 154명이다. 지역별로는 면담대상자의 수를 같은 비율로 하였으며, 다만 학교별로는 초등학교와 중·고등학교의 학생수 비율을 감안하여 차등을 두었다. 또한 일반교사와 특수교사, 일반학생과 장애학생의 면담대상자 수도 차등화 하였으나 부모는 동일 수로 하였다. 자세한 규모는

<표III-2>와 같다.

<표III-2> 소그룹집단면담 대상자 분포와 규모

학 교	교 사				학 생				부 모		총 계
	일반교사		특수교사		특별/광역		지역		일반	장애	
	특별/광역	지역	특별/광역	지역	일반	장애	일반	장애			
초 3개교	15명	15명	5명	5명	15명	9명	15명	9명	3명	3명	
중 1개교	3명	3명	3명	3명	5명	3명	5명	3명	1명	1명	
고 1개교	3명	3명	3명	3명	5명	3명	5명	3명	1명	1명	
소계	21명	21명	11명	11명	25명	15명	25명	15명	5명	5명	
계	64명				80명				10명		154명

(3) 면담 내용

면담 내용으로는 반 구조화된 질문지법을 사용하였으며 크게 교육제공자 측면과 교육수혜자 측면으로 나누어 내용을 달리하였다.

교육제공자 측면은 주로 교육부·교육청 관계자 및 학교 관리자, 그리고 교사를 들 수 있는데, 이들에 대한 질문의 틀은 비슷하게 유목화 할 수 있지만 좀더 나누어 보면 교육부·교육청 관계자 및 학교 관리자는 결정자적 역할이 가능한 직위자이며, 교사는 교육제공자 이기는 하지만 결정된 사항을 제공하는 것이므로 같은 제공자라 하더라도 하나로 유목화하기에는 무리가 있다고 보인다. 따라서 이들에 대한 면담 질문지는 다르게 제작하였다.

또 학생들에 대한 면담 내용은 대상에 따라 질문에 대한 이해도가 다를 수 있으나 면담자가 대상에 따라 융통성 있게 질문함으로써 해결하도록 하였다. 이는 교사(일반/특수)와 부모(일반학생부모/장애학생부모)의 질문 내용을 구분하지 않은 것과도 동일하다. 각각의 면담대상자용으로 제작된 각각의 질문지를 제시하면 <표III-3>~<표III-6>과 같다.

<표Ⅲ-3> 교육부·교육청 관계자 및 학교 관리자용 질문 내용

순	구분	주요 질의 내용	세부 질의 내용
1	장애학생에 대한 교육관	교육과 관련한 장애인식	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 장애인에 대한 교육관</li> <li>• 장애인 교육에서 중요하다고 생각하는 점</li> </ul>
2	통합교육에 대한 이해	통합교육의 필요성과 이해	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 통합교육의 필요성</li> <li>• 통합교육의 주무부서</li> <li>• 통합교육의 효과</li> </ul>
3	통합교육의 현황과 문제점	현재의 통합교육 정책	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 초중등교육 통합교육 기조와 주요 정책</li> </ul>
		통합교육 현황과 실태, 문제점 (전체 면)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 교육종사자의 인식(면담대상자 중심)</li> <li>• 법, 제도적인 측면(교육부, 교육청의 추진사항)</li> <li>• 교원·학생·예산 등</li> </ul>
		통합교육 현황과 실태, 문제점 (운영 면)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 통합교육 연수·교육과정의 수정</li> <li>• 관련서비스 제공·학급활동 중재</li> <li>• 통합교육 프로그램 개발 보급</li> <li>• 통합교육을 위한 지역사회 (특수학교, 그 외 복지관 등)</li> <li>• 통합교육 촉진을 위한 투자 사업 등</li> </ul>
		통합교육의 문제점과 해결과제	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 정책상의 문제</li> <li>• 운영상의 문제</li> <li>• 기반의 문제(인식, 물리, 제도 등)</li> </ul>
4	통합교육 발전방안	정책 발전 방안	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 국가·지역·학교</li> </ul>
		운영 개선 방안	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 교원·교육과정·제반 여건</li> </ul>
5	자유 의견		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 하고 싶은 말(당부, 기대)</li> </ul>

※ 심층면담 요령

- 세부내용을 체크하며, 이미 나온 대답에 대해서는 추가 질문을 피하고 나오지 않은 대답에 대해서는 답변을 유도한다.
- 교육부·교육청 관계자/학교 관리자는 주로 현 정책의 평가와 통합교육 발전을 위한 분야별 정책발전 방안에 대한 의견 청취에 노력한다.

<표III-4> 교사(통합학급/특수학급)용 질문 내용

순	구분	주요 질의 내용	세부 질의 내용
1	장애학생에 대한 교육관	교육과 관련한 장애인식	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 장애인에 대한 교육관</li> <li>• 장애인 교육에서 중요하다고 생각하는 점</li> </ul>
2	통합교육에 대한 이해	통합교육의 필요성과 이해	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 통합교육의 필요성</li> <li>• 통합교육의 주무부서</li> <li>• 통합교육의 효과</li> </ul>
3	통합교육의 현황과 문제점	현재의 통합교육 정책	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 초중등교육 통합교육 기조와 주요 정책</li> </ul>
		통합교육 현황과 실태, 문제점 (전체 면)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 교육종사자의 인식(면담대상자 중심)</li> <li>• 법, 제도적인 측면(교육부, 교육청의 추진사항)</li> <li>• 교원</li> <li>• 학생</li> <li>• 예산 등</li> </ul>
		통합교육 현황과 실태, 문제점 (운영 면)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 통합교육 연수</li> <li>• 교육과정의 수정</li> <li>• 관련서비스 제공</li> <li>• 학급활동 중재</li> <li>• 통합교육 프로그램 개발 보급</li> <li>• 통합교육을 위한 지역사회 (특수학교, 그 외 복지관 등)</li> <li>• 통합교육 촉진을 위한 투자 사업 등</li> </ul>
	통합교육의 문제에 대한 해결과제	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 정책상의 문제</li> <li>• 운영상의 문제</li> <li>• 기반의 문제(인식, 물리, 제도 등)</li> </ul>	
4	통합교육 발전방안	정책 발전 방안	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 국가</li> <li>• 지역</li> <li>• 학교</li> </ul>
		운영 개선 방안	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 교원</li> <li>• 교육과정</li> <li>• 제반 여건</li> </ul>
5		자유 의견	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 하고 싶은 말(당부, 기대)</li> </ul>

※ 심층면담 요령

- 세부내용을 체크하며, 이미 나온 대답에 대해서는 추가 질문을 피하고 나오지 않은 대답에 대해서는 답변을 유도한다.
- 교사들은 주로 운영 면에 초점을 두고 정책관계자나 관리자의 변화 측면에 대한 의견 청취에 노력한다.

<표Ⅲ-5> 학생(일반/장애)용 질문 내용

순	구분	주요 질의 내용	세부 질의 내용
1	장애학생에 대한 인식	장애급우에 대한 인식	<ul style="list-style-type: none"> <li>장애(일반) 급우에 대한 생각</li> <li>장애급우와의 접촉 경험(일반급우의 반응에 초점)</li> </ul>
2	통합교육에 대한 이해	통합교육의 필요성과 이해	<ul style="list-style-type: none"> <li>함께 공부해야 하는 이유</li> <li>함께 공부하며 좋은 점</li> <li>장애(일반) 급우와 생활하는 데 대한 만족</li> </ul>
3	통합교육의 현황과 문제점	통합교육 환경	<ul style="list-style-type: none"> <li>등교에 대한 기대</li> <li>불편함의 정도 등</li> </ul>
		수업 및 교내외 활동 등 참여 기회	<ul style="list-style-type: none"> <li>수업활동(예체능, 과학실습 등)의 동등한 참여 기회 제공 여부</li> <li>학급활동(학급회의, 환경미화, 각종 이벤트 등)의 동등한 참여 기회 제공 여부</li> <li>교내외활동(소풍, 현장학습, 견학, 학예 및 운동회 등)에서의 동등한 참여 기회 제공 여부</li> </ul>
		갈등과 중재	<ul style="list-style-type: none"> <li>급우(장애/일반)에 대한 불만</li> <li>교사의 중재(갈등 해소, 상담, 설명, 역할 중재 등)</li> <li>예외적 처우(과잉 혹은 과소)</li> <li>교사의 학생 옹호 태도(공정 혹은 편중)</li> <li>학급 이외의 상황에 대한 의견(시설, 일반적인 교사의 태도, 학생의 행동)</li> </ul>
4	통합교육 발전방안	함께 공부하기 위한 노력	<ul style="list-style-type: none"> <li>학생에게 바라는 점(면담대상자와 반대로)</li> <li>교사에게 바라는 점</li> <li>학교에 바라는 점</li> </ul>
5	자유 의견		<ul style="list-style-type: none"> <li>하고 싶은 말(당부, 기대)</li> </ul>

※ 심층면담 요령

- 세부내용을 체크하며, 이미 나온 대답에 대해서는 추가 질문을 피하고 나오지 않은 대답에 대해서는 답변을 유도한다.
- 면담자는 세부 질의 내용을 학생들이 쉽게 이해할 수 있는 용어로 질의하도록 유의하시기 바랍니다.
- 면담대상자 중 장애학생은 가능한 한 다양한 장애유형(감각, 지체, 발달)의 의견을 청취할 수 있도록 그룹을 설정한다.

<표III-6> 부모(일반학생부모/장애학생부모)용 질문 내용

순	구분	주요 질의 내용	세부 질의 내용
1	장애학생에 대한 인식	장애급우에 대한 인식	<ul style="list-style-type: none"> <li>장애(일반) 급우에 대한 생각</li> <li>장애급우와의 접촉 경험(일반급우의 반응에 초점)</li> </ul>
2	통합교육에 대한 이해	통합교육의 필요성과 이해	<ul style="list-style-type: none"> <li>함께 공부해야 하는 이유</li> <li>함께 공부하며 좋은 점</li> <li>장애(일반) 급우와 생활하는 데 대한 만족</li> </ul>
3	통합교육의 현황과 문제점	통합교육 환경	<ul style="list-style-type: none"> <li>장애학생이 함께 공부할 수 있는 여건                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- 물리적 여건</li> <li>- 제도적 여건</li> <li>- 인적(학생, 교사, 부모 등) 여건</li> </ul> </li> </ul>
		수업 및 교내외 활동 등 참여 기회	<ul style="list-style-type: none"> <li>수업활동(예체능, 과학실습 등)의 동등한 참여 기회 제공 여부</li> <li>학급활동(학급회의, 환경미화, 각종 이벤트 등)의 동등한 참여 기회 제공 여부</li> <li>교내외활동(소풍, 현장학습, 견학, 학예 및 운동회 등)에서의 동등한 참여 기회 제공 여부</li> </ul>
		갈등과 중재	<ul style="list-style-type: none"> <li>급우(장애/일반)에 대한 불만</li> <li>통합교육에 따른 자녀의 피해</li> <li>교사의 중재(갈등 해소, 상담, 설명, 역할 중재 등)</li> <li>예외적 처우(과잉 혹은 과소)</li> <li>교사의 학생 옹호 태도(공정 혹은 편중)</li> <li>학급 이외의 상황에 대한 의견(시설, 일반적인 교사의 태도, 학생의 행동)</li> </ul>
4	통합교육 발전방안	함께 공부하기 위한 노력	<ul style="list-style-type: none"> <li>학생에게 바라는 점(면담대상자와 반대로)</li> <li>교사에게 바라는 점</li> <li>학교에 바라는 점</li> <li>자녀의 피해에 대한 해소책</li> </ul>
5	자유 의견		<ul style="list-style-type: none"> <li>하고 싶은 말(당부, 기대)</li> </ul>

※ 심층면담 요령

- 세부내용을 체크하며, 이미 나온 대답에 대해서는 추가 질문을 피하고 나오지 않은 대답에 대해서는 답변을 유도한다.
- 면담자는 세부 질의 내용을 부모들의 입장에서 쉽게 이해할 수 있도록 상황을 바꾸어 질문한다.
- 면담대상자 중 장애자녀의 부모는 가능한 한 다양한 장애유형(감각, 지체, 발달)의 의견을 청취할 수 있도록 그룹을 설정한다.

#### (4) 결과 처리

녹음한 면담 자료는 각각 “교육부·교육청 관계자 및 학교 관리자”, “일반교사”, “특수학급교사”, “일반학생”, “장애학생”, “일반학생부모”, “장애학생부모”로 나누어 속기사들로 하여금 전사하고, 그 내용을 5명의 연구자가 질문 내용에 따른 응답별로 분류하여 각 면담대상자별 응답 내용을 분석하였다. 이렇게 분석된 대상자별로 분석된 결과는 통합교육 현황 실태 파악과 개선방안의 제안에 활용하였다.

#### 2) 현장관찰

현장관찰은 심층면담을 통해 파악한 통합교육 현장의 현황과 실태를 직접 확인하는데 의의가 있다. 따라서 연구자들은 초등학교 3개교, 중학교 및 고등학교 각 1개교씩을 맡아 3회 이상 직접 방문하여 장애학생 1인을 중심으로 하루 일과를 관찰하였다.

관찰은 2005년 10월 17일부터 20월 29일까지 2주간 실시되었으며, 사전 공문협조를 통해 이루어졌다. 관찰 시간은 ① 수업과 쉬는 시간, ② 점심시간과 5교시 또는 4교시와 점심시간, ③ 등교 후 아침자습시간과 1교시 수업, 또는 수업과 하교 시간으로 하되, 반드시 ①~③은 포함되도록 하였다.

관찰은 상호작용에 중점을 두어 기록하되, 학생과 학생, 학생과 교사 간 상호작용이 주 관찰이었다. 또 관찰 상에서 드러난 의문이나 보완점에 대해서는 교사들과의 관찰 후 간단담회나 학교 자료 수집을 통해 파악하였다. 이렇게 관찰된 내용은 모두 관찰일지에 작성하여 본 연구의 현황 및 실태 분석의 근거자료로 활용하였다. 학교현장 관찰일지는 <표Ⅲ-7>과 같은 형식으로 관찰자의 재량에 따라 다소 변형하여 사용할 수 있도록 하였다.

<표III-7> 학교현장 관찰일지

관찰 연구자		관찰 일시	
관찰 대상 학교	학교	대상 학생	학년 반 성명
학교 상황 기술 ※ 학교운영계획서 첨부로 대체할 수 있음			
상황	행위 기술	관찰자 의견(메모)	시 분

수집자료 첨부

<p>※ 작성 요령</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>·상황 - 행위가 발생한 시점의 상황 간략 기술(예, 출석 부르는 중)</li> <li>·행위 기술 - 대상자의 행위를 사실적으로 기술함</li> <li>·관찰자 의견 - 특정행위에 대한 관찰자의 부연 설명</li> <li>·시 분 - 특정 행위나 상황이 발생한 시간(필요시에만 기술)</li> <li>·수집자료 첨부 - 관찰학교에 대한 기본적 정보 수집</li> </ul>
---

### 3) 설문조사

문헌고찰과 심층면담에서 나타난 통합교육의 현황과 실태분석 결과에 대한 양적 경향성을 파악하고 심층면담 등에서 파악되지 않은 사항들을 보완 질문하기 위하여 2005년 11월 14일부터 11월 21일까지 전국 80개 초·중·고등학교를 대상 기관으로 2주간 설문조사를 실시하였다.

#### (1) 도구 개발

설문조사 내용은 심층면담 결과를 토대로 각각의 연구자들이 질문지를 만들었다. 설문

학령기 장애아동 통합교육 현황 실태 조사

지는 관리자용 1종, 교사용 2종, 학생용 2종, 학부모용 2종으로 총 7종으로 제작하였으나, 연구자 협의회를 통해 문항검토 과정에서 관리자와 교사는 하나의 설문지로 통일하고, 학생용은 일반학생과 장애학생용으로 구분하며, 학부모용은 일반과 장애 구분 없이 하나로 통일하여 총 4종의 설문지만 개발하기로 하였다. 도구는 최종 선정한 다음 각 그룹을 대표하는 2~3명의 대상자에게 예비조사를 실시하거나 전문가의 검토를 받아 최종 확정하였다. 최종 확정된 설문지의 질문 구성은 각각 <표Ⅲ-8>~<표Ⅲ-11>과 같다.

<표Ⅲ-8> 학교 관리자·교사용

구분	내용	문항수
개인적 배경	1. 근무지 2. 근무기관 3. 자격 4. 경력 5. 특수교육연수 및 재교육 유무	5
통합교육에 대한 전반적 견해	1. 통합교육이 효과 2. 통합교육 환경에 대한 만족도 3. 통합교육 환경 변화 영향 요인	3
통합교육환경에 대한 만족도	1. 장애학생 이동 및 접근 편의 2. 장애부모의 학교 운영 참여 3. 교내외 학급 및 학교 활동 참여 4. 학교의 통합교육 계획 수립 및 실천 5. 통합교육 교사의 중재 6. 일반학생들의 장애학생 수용 태도	6
통합교육에 대한 실제적 관심	1. 관리자의 장애학생 수용 태도 2. 일반교사의 장애학생 수용 태도 3. 교무회의 등 공식적 자리에서 통합교육 논의 빈도 4. 교사들 사이의 실제적 통합교육 논의 빈도	4
통합교육과 특수학급 교사의 역할	1. 일반교사와 특수학급 교사 사이의 장애학생 논의 빈도 2. 통합교육 운영에 따른 특수학급 교사의 기여도 3. 통합교육 촉진을 위한 특수학급 교사의 역할 조건 4. 통합교육 촉진을 위한 특수학급의 역할	4

III. 연구 방법

통합교육 운영에 따른 학생들의 어려움	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 학교 내에서 현재 장애학생들이 직면하고 있는 문제</li> <li>2. 장애학생들로 인해 일반학생들이 불편을 겪는 정도</li> <li>3. 장애학생들로 인해 일반학생들이 불편을 겪는 분야</li> <li>4. 장애학생들로 인해 일반학생들이 불편을 겪는 이유</li> <li>5. 장애학생과 일반학생들의 원만한 통합을 이루기 위한 요소</li> <li>6. 장애학생들로 인해 일반교사가 겪는 어려움의 유형</li> </ol>	6
통합교육 개선 방안	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 전반적인 통합교육 개선을 위해 시급히 취해야 할 정책</li> <li>2. 일반교사 대상 통합교육 연수 방법</li> <li>3. 통합교육 개선을 위해 학교가 시급히 취해야 할 일</li> </ol>	3
특수학급 보조원의 역할	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 특수교육 보조원이 학교에서 해야 할 역할</li> </ol>	1
계		32

<표III-9> 학생용(일반학생용)

구분	내용	문항수
개인적 배경	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 학교가 있는 지역</li> <li>2. 학교 학년</li> <li>3. 장애학생과 공부한 경험</li> <li>4. 다니는 학교의 특수학급 유무</li> <li>5. 장애학생과 짝이 되었던 경험</li> <li>6. 가족 중 장애인 유무</li> </ol>	6
장애학생에 대한 인식	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 장애학생의 성격</li> <li>2. 장애학생의 청결</li> <li>3. 장애학생의 행동</li> <li>4. 장애학생의 책임감</li> <li>5. 장애학생의 교우관계</li> <li>6. 함께 공부하는 것에 대한 느낌</li> <li>7. 장애학생과 함께 공부하는 것의 유익한 점</li> <li>8 장애학생 돕기</li> </ol>	8

학령기 장애아동 통합교육 현황 실태 조사

장애학생의 교육활동 참여	1. 수업활동에서 함께 참여하는 기회의 정도 2. 학급활동에서 함께 참여하는 기회의 정도 3. 교내외활동에서 함께 참여하는 기회의 정도 4. 장애학생과 문제가 생기면 교사는 상대편을 더 나무람 5. 학생들이 장애학생을 괴롭히는 경우가 있음	5
장애학생에 대한 호감	1. 장애학생은 나의 친구 2. 장애학생과 같은 모둠조가 됨 3. 학급구성원 모두가 장애학생과 함께 공부하기 위해 노력	3
학교 및 교사의 태도	1. 장애학생을 위한 편의시설 및 학습지원이 잘 이루어짐 2. 장애학생에 대한 이해를 높일 수 있는 프로그램 공부	2
계		24

<표Ⅲ-10> 학생용(장애학생용)

구분	내용	문항수
개인적 배경	1. 학교가 있는 지역 2. 학교 학년 3. 다니는 학교의 특수학급 유무 4. 특수학급 이용 여부	4
통합학급에 대한 호감	1. 통합학급에서 공부하는 것의 즐거움 2. 통합학급 교사에 대한 호감 3. 통합학급 짝에 대한 인상 4. 다른 학생들로부터의 괴롭힘 5. 친구들과의 어울림	5
통합학급 교사의 태도	1. 다른 학생들로부터의 보호 2. 수업 참여 3. 수업 방관 4. 교외 활동 참여 5. 학급활동 참여	5
장애학생에 대한 호감	1. 장애학생은 나의 친구 2. 장애학생과 같은 모둠조가 됨 3. 학급구성원 모두가 장애학생과 함께 공부하기 위해 노력	3
계		15

<표III-11> 학부모용

구분	내용	문항수
개인적 배경	1. 거주지 2. 장애자녀의 여부	2
통합교육의 효과	1. 통합교육의 효과	1
통합교육환경에 대한 만족도	1. 전반적인 통합교육에 대한 만족도 2. 통합교육 환경 변화의 요인	2
통합교육에 대한 실제적 관심	1. 관리자의 장애학생 수용 태도 2. 일반교사의 장애학생 수용 태도 3. 장애학생의 인성에 대한 인식 4. 장애학생의 정결에 대한 인식	4
장애학생들로 인한 피해	1. 장애학생들로 인한 일반학생들의 불편 정도 2. 장애학생들로 인한 일반학생들의 피해 유형 3. 장애학생들로 인한 이란학생들의 불편 이유 4. 장애학생과 일반학생의 원만한 통합을 이루는 중요 요소 5. 이란교사가 장애학생으로 인해 겪는 어려움	5
통합교육 운영	1. 장애학생의 수업 태도 2. 장애학생과 일반학생의 모둠조 수업 3. 장애학생이 수업활동에서 일반학생과 동등한 참여기회를 제공받아야 함 4. 일반학생들이 장애학생과 함께 공부하는 것이 도움이 됨 5. 일반학생들이 장애학생을 이해하는 프로그램을 받고 있음 6. 통합교육의 이해를 높이기 위한 부모간담회 등 정기 모임 참여 희망	6
계		20

(2) 설문조사 대상 및 규모

설문조사는 학교관리자와 교사, 학생, 부모에게만 실시하였다. 지역으로는 “서울을 포함한 광역시”와 “그 외 지역”으로 나누고, 이를 다시 특수학급이 있는 학교 40개교와 특수학급이 없는 학교 40개교로 나누어 초·중·고 학교급별로 무선표집하였다.

특수학급이 설치된 학교에는 학교 관리자용 1부, 일반교사용 3부, 특수학급교사용 2부,

학령기 장애아동 통합교육 현황 실태 조사

일반학생용 5부, 장애학생용 5부, 일반학생 학부모용 5부, 장애학생 학부모용 3부 등 총 22부의 설문 조사지를 보냈으나, 특수학급이 있는 40개의 학교 중 20개의 학교는 특수학급 교사가 1명인 곳으로 21부만 보냈다. 또 특수학급이 없는 학교에는 학교 관리자용 1부, 일반교사용 5부, 일반학생용 10부, 학부모용 10부 등 총 26부의 설문 조사지를 발송하였다. 조사대상 기관과 설문조사 대상자 수는 각각 <표Ⅲ-12>, <표Ⅲ-13>과 같다.

<표Ⅲ-12> 설문조사 대상 기관

지역	학교	특수학급 설치 학교	특수학급 비 설치학교
서울 및 광역시	초등학교	10	10
	중학교	5	5
	고등학교	5	5
소계		20	20
그 외 지역	초등학교	10	10
	중학교	5	5
	고등학교	5	5
소계		20	20
계(80)		40	40

<표Ⅲ-13> 설문조사 대상자 수

특수학급 설치 학교 대상자	수	특수학급 비 설치 학교 대상자	수
학교 관리자	40	학교 관리자	40
통합학급 교사	120	교사	200
특수학급 교사	60	특수학급교사	
학생(일반 200, 장애 120)	320	일반학생	400
부모(일반 200, 장애 120)	320	부모	400
계	860	계	1,040

(3) 회수 및 결과처리

2주 후 회수된 설문지는 1,277부로, 학교관리자 40명, 일반교사 249명, 특수교사 49명, 일반학생 411명, 장애학생 61명, 일반학생 학부모 381명, 장애학생 학부모 77명이었다. 회수율은 총 1,900부 중 67.21%였다. 초·중·고별 조사 대상자의 구체적인 인원수는 <표 III-14>와 같다.

<표 III-14> 설문지 조사 대상자

조사 대상자		초등학교	중학교	고등학교	계
학교관리자		23	16	10	49
교사	일반교사	117	70	62	249
	특수교사	26	11	12	49
	소계	143	81	74	298
학생	일반학급	185	124	102	411
	특수학급	27	22	12	61
	소계	212	146	114	472
학부모	일반	184	109	88	381
	장애	36	26	15	77
	소계	220	135	103	458
총계		598	378	301	1,277

이 연구에서는 학령기 장애학생들의 통합교육 현황과 실태를 파악하고 실제적인 개선 방안을 모색하기 위하여 학교관리자와 교사, 일반학생, 장애학생 그리고 학부모들에게 조사한 자료는 통계처리 프로그램인 SPSS PC<sup>+</sup>을 사용하여 분석하였고, 분석 결과는 모두 유의수준  $p < .05$ 에서 검증하였다. 본 연구에 사용된 구체적인 분석 방법은 다음과 같다.

첫째, 장애학생들의 통합교육에 관한 전체적인 현황과 실태를 파악하기 위하여 빈도분석을 실시하였다.

둘째, 학교관리자와 일반교사, 그리고 특수교사들 간에 차이와 근무지별, 근무기관별 차이를 알아보기 위하여  $X^2$ 검증을 하였다.

셋째, 일반학생들이 특수학급이 있는 학교에 다니는 일반학생과 특수학급이 없는 학교에 다니는 학생들의 차이와 장애학생 짝이 되어 본 학생과 그런 경험이 없는 학생의 차이를 알아보기 위하여 X<sup>2</sup>검증을 하였다.

넷째, 장애학생들의 지역별, 학교별 차이를 알아보았다.

다섯째, 일반학생들의 부모와 장애학생들의 부모들이 통합교육을 보는 시각 차이는 어떠한지, 초등·중·고등학교별로 학부모들은 통합교육을 어떻게 생각하고 있는지를 분석하였다.

### 3. 자기보고

통합교육 현장의 실태를 보다 정확히 파악하기 위해 통합학급 교사와 장애 자녀를 일반 학교에 통합시키고 있는 학부모를 대상으로 자유기술 방식의 자기보고서를 작성토록 하였다. 자기보고서는 희망하는 교사와 부모를 모집하여 주 2~3회 정도 일기형식으로 작성하되, 일체의 개인 정보를 공개하지 않고 본 연구의 목적으로만 사용하였다.

#### 1) 참여 대상

자기보고에 참여한 대상은 교사 6명, 부모 8명 등 총 14명으로(<표Ⅲ-15> 참조) 2005년 10월 10일부터 12월 3일까지 약 2개월 동안 기록하였으며, 기록 방법은 컴퓨터 문서 편집이나 자필 모두 허용하였다.

<표Ⅲ-15> 자기보고 참여 대상자

대상	학교	수	계
통합학급 교사	초등학교	3	6
	중학교	1	
	고등학교	2	
장애자녀 부모	초등학교	3	8
	중학교	2	
	고등학교	3	

## 2) 기록 및 유의 사항

기록에 필요한 유의사항을 전달하기 위해 부모는 2005년 10월 5일 15:00부터 약 1시간에 걸쳐 서울 경운학교 회의실에서 설명회를 가졌다. 그러나 교사들은 분포 지역이 넓어 유인물을 일기장과 함께 우편으로 발송하여 숙지토록 하였다. 참여한 교사와 부모에게 전달한 유의사항은 다음과 같다.

### (1) 교사용

첫째, 통합학급(일반학급) 장면에서 장애학생이 겪는 여러 상황에 대한 느낌과 교사로서의 대처 행동을 기록한다.

둘째, 통합학급 교사로서 장애학생을 지도하며 겪는 고충을 기록한다.

셋째, 장애학생을 중심으로 학교생활 전반에 대한 그때그때의 생각들을 기록한다.

넷째, 평소 갖고 있는 장애학생 통합교육에 대한 입장을 기록한다.

다섯째, 기록한 내용을 다른 사람(교사, 다른 학부모)에게 공개하거나 협의하지 않는다.

여섯째, 과거의 내용은 1년 전까지의 사항에 대해서만 기록한다.

일곱째, 그러나 위 사항들에 지나치게 얽매이지 말고 자유롭게 기술한다.

### (2) 부모용

첫째, 통합학급(일반학급)상황에서 차별적인 교육활동이 일어난 상황이나 사건을 기록한다.

둘째, 차별적인 행위나 부당한 행위를 한 사람이 학교장, 교사, 학생 혹은 일반학생 학부모일 경우에는 반드시 대상자를 밝힌다.

셋째, 기록할 때는 보고, 듣고, 경험한 사실을 있는 그대로 구체적으로 기록한다.(누가 읽어도 그 상황이나 장면을 생생하게 떠올릴 수 있도록 기록한다.)

넷째, 다른 사람과 협의하여 내용을 기록하지 않는다.

다섯째, 기록한 내용을 다른 사람(교사, 다른 학부모)에게 공개하지 않는다.

여섯째, 과거의 차별적이고 부당한 교육활동을 기록하고자 할 때는 1년 전까지의 내용에 대해서만 기록한다.

### 3) 회수 및 결과처리

참여 대상자 14명의 자기보고서는 2005년 12월 5일까지 100% 회수하였으며, 2개월 평균 교사는 15.5회, 부모는 16.2회 작성한 것으로 나타났다. 자기보고 내용은 우선 대상별, 개인별, 기록일별로 나누어 기록일별로 핵심 내용을 추출한 다음 대상별로 다시 유목화하여 경향성을 파악하였다.

파악된 결과는 통합교육 현황과 실태를 기술하는데 활용하였으며, 대상별, 학교급별로 대표성을 띤 내용을 임의 선정하여 “부록4”에 실었다.

## 4. 전문가 협의

본 연구에서 사용한 문헌고찰과 조사(심층면담, 현장관찰, 설문조사) 및 자기보고 분석 등을 통해 얻어진 통합교육의 현황과 실태를 바탕으로 연구자들이 제안한 개선방안을 가지고 2005년 12월 13일 17시부터 네 사람의 각계 인사들과 함께 국가인권위원회 회의실에서 전문가 협의회를 실시하였다.

이 자리에 참석한 전문가로는 강남대학교 특수교육과 정정진 교수, 이화여자대학교 특수교육과 박승희 교수, 경인교육대학교 교육학과 이대식 교수, 그리고 건양대학교 특수교육과 정주영 교수로 연구자들이 제안한 통합교육 개선방안에 대한 비판적 의견을 제시하였다(부록5 참조). 연구자들은 이날 협의회에서 제기된 문제들 가운데, 다음과 같은 사항을 수렴하였다.

첫째, 개선방안 체제를 ‘국가→학교’ 순을 ‘학교→국가’ 순으로 재구성하였다.

둘째, 개선방안 중 ‘3년 내 전 교사 연수’를 현실적 상황을 고려하여 다시 제안하였다.

셋째, 대부분 전문가의 일치된 의견에 따라 개선방안 중 ‘우수교원 해외 연수’는 제외시켰다.

넷째, 본 연구에서 적용하고자 수집 중이었던 통합교육 차별사례는 객관성 확보가 어려워 전문가들의 제안에 따라 이번 연구에서 제외하기로 하였다.

## IV. 통합교육의 현황

1. 통합교육 인식
2. 통합교육 환경
3. 통합교육 실제



## IV. 통합교육의 현황

### 1. 통합교육 인식

통합교육 인식은 크게 두 가지 차원으로 나누어 생각해 볼 수 있다. 하나는 장애학생에 대한 관점이고, 또 다른 하나는 통합교육 자체에 대한 관점으로서 양자는 상호 밀접한 관련성을 갖는다. 통합교육에 참여하는 구성원들이 장애학생을 어떤 대상으로 규정하는가에 따라 교육의 방법과 내용이 결정되며, 이 과정은 다시 통합교육 자체에 대한 관점을 형성하는 데 영향을 미치기 때문이다. 이러한 점에서 양자는 통합교육의 현황을 이해하는데 토대가 되는 중요 요인이라 볼 수 있다.

#### 1) 장애학생에 대한 인식과 수용 태도

통합교육에 직·간접적으로 참여하는 구성원들은 다양한 방식으로 장애학생을 인식하고 있다. 평등한 교육권을 가지는 한 인간으로서, 자립적인 생활기반 마련이라는 중차대한 현실적 과제를 가진 인간으로서, 그리고 일반인과 더불어 살아가야 하는 대상으로서 장애학생을 인식하는 것 등이 그것이다. 장애학생에 대한 인식은 각기 처한 입장과 맥락에 따라 초점을 맞추는 바가 달라진다. 이하에서는 통합학급을 담당하는 일반학급 교사와 정책가 및 관리자, 그리고 일반학생과 학부모들의 장애학생 인식에 대하여 살펴보고자 한다.

##### (1) 일반교사, 행정가, 학교관리자의 인식

장애학생과 대면하는 통합학급 교사들의 장애학생에 대한 인식은 매우 중요하다. 이들이 장애학생에 대하여 갖는 관점은 공식적·비공식적으로 교육장면 일반에 영향을 미치기 때문이다.

<표IV-1>에 제시한 바와 같이 일반교사의 장애학생 수용태도를 조사한 설문결과에

따르면, 47.9%가 수용적이라고 반응하였으며, 35.8%가 보통이라고 응답하여 일반교사의 대부분이 장애학생을 수용적인 태도로 받아들이고 있는 것으로 나타났다. 근무지별, 근무기관별, 그리고 자격별로는 유의미한 차이가 없었다.

<표IV-1> 일반교사의 장애학생 수용태도

		매우 비수용적임	비수용적임	보통	수용적임	매우 수용적임	합계	유의도	
근무지	서울 및 광역시	사례수	4	7	43	77	12	X <sup>2</sup> =4.30 df=4 p>.05	
		백분율	2.8%	4.9%	30.1%	53.8%	8.4%		100.0%
	그 외 시·도	사례수	5	14	79	89	15		202
		백분율	2.5%	6.9%	39.1%	44.1%	7.4%		100.0%
근무기관	초등학교	사례수	3	10	47	89	17	X <sup>2</sup> =11.69 df=8 p>.05	
		백분율	1.8%	6.0%	8.3%	53.6%	10.2%		100.0%
	중학교	사례수	3	4	38	45	6		96
		백분율	3.1%	4.2%	39.6%	46.9%	6.3%		100.0%
	고등학교	사례수	3	7	37	33	4		84
		백분율	3.6%	8.3%	44.0%	39.3%	4.8%		100.0%
자격	학교 관리자	사례수	3	5	17	21	3	X <sup>2</sup> =12.44 df=12 p>.05	
		백분율	6.1%	10.2%	34.7%	42.9%	6.1%		100.0%
	일반교사	사례수	6	11	92	119	18		246
		백분율	2.4%	4.5%	37.4%	48.4%	7.3%		100.0%
	특수교사	사례수		5	13	25	6		49
		백분율		10.2%	26.5%	51.0%	12.2%		100.0%
합계	사례수	9	21	125	167	27	349		
	백분율	2.6%	6.0%	35.8%	47.9%	7.7%	100.0%		

통합교육의 일선에 선 일반교사의 대부분이 장애학생에 대하여 수용적 태도를 가지고 있다는 것은 교사들이 일반교육의 대상으로서 장애학생들을 바라보고 있다는 것을 의미

한다. 그리고 한편으로 이러한 현상은 장애학생들의 교육방향에 대한 사회적 합의를 함의하는 것이라고 해석할 수도 있다. 통합교육을 위하여 무엇보다도 중요한 요소가 교사의 의지라고 할 때, 위와 같은 조사결과는 통합교육에 대한 준비도가 긍정적임을 의미하는 것이다.

한편, 심층면담을 통하여 통합학급 교사의 장애학생관을 살펴본 바에 의하면, 그들은 주로 교실생활 맥락을 중심으로 장애학생을 범주화하고 있음을 발견할 수 있다. 다음 내용은 어떤 학생을 장애학생으로 구분하는가하는 질문에 대한 초등학교 통합학급교사의 답변이다.

“다른 애들에게 방해가 되지 않으면 특별히 장애아라고 인식되지 않더라고요. 학업 쪽보다는 같이 생활하는데서 많이 생각을 하는 것 같아요.”

이 답변에 나타나듯이, 학교나 교육의 맥락에서 중시되는 장애학생의 범주는 신체와 정서장애를 모두 포함하는 장애학생에 대한 일반적인 범주화 방식과는 차이가 난다. 교사들에게 장애학생은 “일상적인 학급생활이 가능하지 않지만 통합이 불가능하지는 않은 상태에 있는 학생”으로 한정하여 규정하는 경향이 있다. 즉, 통합학급 교사들은 인지적·정서적 장애를 가지고 있지만 교실에서 함께 생활할 수 있을 정도의 수준에 있는 학생을 장애학생이라 규정하고 있다. 이는 통합학급을 운영해야 하는 입장에 있는 교사들이 통합맥락에서 규정하는 독특한 장애학생관이라고 할 수 있다.

학교교육을 유지하고 지원하는 체제로서 정책가와 학교관리자의 태도는 매우 중요하다. 통합교육 장면에서도 이들이 장애학생을 인식하는 태도는 공식적·비공식적으로 영향을 미친다. 그들이 장애학생에 대하여 갖는 인식에 따라 교사들의 실제 학급 운영을 지원하는 방식이 다를 것이기 때문이다. 바쁜 학교 일상 속에서 통합학급을 운영한다는 것은 교사의 노력을 요청한다. 그러한 가운데 정책가 및 관리자의 적극적 지원 및 의지 혹은 반대로 통합교육에 대한 소극적 의지는 교사가 통합교육에 임하는 자세에 영향을 미치게 된다.

설문조사에 의하면, 학교관리자인 교장의 장애학생 수용태도에 관하여 45.3%의 교사들

학령기 장애아동 통합교육 현황 실태 조사

이 ‘수용적’이라는 반응을 하였으며, 29.8%가 ‘보통’으로 반응을 나타냈다. 그리고 ‘매우 수용적’이라고 응답한 교사도 17.4%로 나타남으로써 일반교사들이 평가하는 교장선생님들의 장애학생 수용태도는 매우 우수한 것으로 나타났다. 근무기관별로는 초등학교의 경우는 70.6%가 ‘수용적’ 및 ‘매우 수용적’에 응답하였고, 중학교는 58.4%, 고등학교는 53.2%로 나타났으며, 통계적으로도 1%수준에서 유의한 차가 나타났다. 또한 특수학급 교사들의 69.4%가 교장선생님이 수용적이라고 반응한 반면, 일반학급 교사들은 60.2%가 수용적이라는 응답을 하였으며, 통계적으로도 5%수준에서 유의한 차이가 있었다(<표IV-2> 참조).

<표IV-2> 교장의 장애학생 수용태도에 대한 교사의 반응

			매우수용적임	비수용적임	보통	수용적임	매우수용적임	합계	유의도
근무지	서울 및 광역시	사례수	3	2	35	64	27	131	X <sup>2</sup> =7.10 df=4 p>.05
		백분율	2.3%	1.5%	26.7%	48.9%	20.6%	100.0%	
	그 외 시·도	사례수	7	12	60	81	29	189	
		백분율	3.7%	6.3%	31.7%	42.9%	15.3%	100.0%	
근무기관	초등학교	사례수	3	4	38	70	38	153	X <sup>2</sup> =30.13 df=8 p<.001
		백분율	2.0%	2.6%	24.8%	45.8%	24.8%	100.0%	
	중학교	사례수		3	34	40	12	89	
		백분율		3.4%	38.2%	44.9%	13.5%	100.0%	
	고등학교	사례수	7	7	23	36	6	79	
		백분율	8.9%	8.9%	29.1%	45.6%	7.6%	100.0%	
자격	학교 관리자	사례수	1	1	5	15	7	29	X <sup>2</sup> =23.58 df=12 p<.05
		백분율	3.4%	3.4%	17.2%	51.7%	24.1%	100.0%	
	일반교사	사례수	6	9	81	113	32	241	
		백분율	2.5%	3.7%	33.6%	46.9%	13.3%	100.0%	
	특수교사	사례수	3	4	8	18	16	49	
		백분율	6.1%	8.2%	16.3%	36.7%	32.7%	100.0%	
합계	사례수	10	14	96	146	56	322		
	백분율	3.1%	4.3%	29.8%	45.3%	17.4%	100.0%		

학교 관리자 개개인은 각기 처한 맥락에 따라 통합교육에 대하여 다양한 관점을 가질 수 있지만, 사회적 합의에 기반한 교육정책을 학교 운영에 적극적으로 반영해야 하는 입장은 통합교육에 대하여 어느 정도 관심을 갖고 지원하도록 하는 데 긍정적 영향을 미친다. 학교급별로 나타나는 유의미한 차이는 장애학생의 연령이 높아짐에 따라 입시준비 등 여타의 현실적 여건 때문에 통합교육이 점점 더 어려워지는 상황을 반영하는 것이라고 할 수 있다.

## (2) 학부모의 인식

학부모들이 학교 교육 및 운영에 참여할 수 있는 통로가 다양한 방식으로 열려있는 가운데 학부모들의 장애학생에 대한 인식은 통합교육의 실제에 직접적으로 영향을 미칠 수 있다. 학부모의 인식은 외적 조건에 따라 크게 둘로 나누어 볼 수 있다. 하나는 장애학생 학부모의 인식이고, 다른 하나는 일반학생 학부모의 인식이다. 심층면담을 통하여 일반학부모들이 드러내는 장애학생들에 대한 인식은 ‘장애학생을 동등한 인간으로 대하여야 함’, ‘장애학생 부모들의 애환에 대한 안타까움’, ‘일반자녀를 둔 부모로서 가지는 감사함’ 등으로 요약할 수 있다.

이처럼 일반학생 학부모들의 인식은 장애학생 학부모의 입장을 동일시해봄으로써 이루어지기도 하고, 윤리성에 기반하여 이루어지기도 한다. 때문에 일반학생 학부모들의 장애학생에 대한 긍정적 인식은 다소 당위성의 차원에서 이루어지는 경향이 있다. 그러나 구체적으로 자신의 자녀와 이웃한 장애학생에 대한 인식의 방식은 조금 다르다. 다음은 위면담집단에 속한 한 학부모의 이야기이다.

“식사를 할 때, 너무 지저분하게(구토 등) 먹는 것을 겪게 되면 비위가 상해 꺼려지기도 해요. 솔직히 심한 장애학생과 딸애가 같이 공부하게 된다면 싫을 것 같은데, 다행히 현재 함께 공부하는 학생은 눈만 이상하고 마음이 너무 착한 아이예요.”

일반학부모들의 장애학생에 대한 당위적 차원의 인식과 구체적 실제 속에서의 인식 간

에 차이가 나타난다. 이는 장애학생을 수용하는 사회적 차원의 과도기적 현상을 반영하는 것으로서 장애학생을 수용하는 것과 일반학생의 권익을 보장하는 것 사이에서 나타날 수 있는 갈등에 관심을 두는 경향이 나타나고 있다.

일반학부모들이 장애학생을 객관적인 대상으로 인식하는 것과 달리 장애학생 학부모들은 장애학생들과 스스로를 동일시하는 경향을 갖는다. 장애학생 학부모들은 면담과정에서 장애학생이라는 존재 자체에 대한 견해를 드러내는 대신 공통적으로 통합교육의 정당성 및 필요성을 강하게 피력하고 있다. 다음은 초·중·고등학교 장애학생 부모들의 이야기 내용을 정리한 바이다.

“일반사회에서 꼴찌를 하더라도 특별하게 고립되는 것보다는 낫다는 신념으로 통합교육을 지지해요”(고등학교 학부모)

“어차피 사회인으로 살아가야 하므로 어렵더라도 통합교육을 시키는 것이 효과적이라고 생각해요. 장애라는 이유로 장애아들끼리만 갈라놓는 것은 옳지 않은 것 같아요. 실제로 우리 아이가 다른 아이에게 배워오는 것도 참 많아요. 또 일반아이들에게도 통합교육이 장차 다양한 아이들과 살아가는데 도움이 될 거구요. 힘들게 지내지만 일반학교에서 지내고 나면, 특수학교에서 지낸 것 보다 훨씬 아이를 바르게 키웠다는 생각이 들어요.”(중학생 학부모)

“초등에서 성년까지는 긴 기간이 아니에요. 그래서 미리부터 일반아이들과 어울리지 못하면 커서 힘들 것이라고 생각해요. 일반아이들도 마찬가지구요. 우리 아이들을 이해하지 못하는 사람들이 많은 것이 현실인데, 부모가 없어도 사회에 살아갈 수 있으려면, 일반아이들이 장애 아이를 미리 알아야 하지 않을까요? 어느 날 갑자기 우리 아이들을 보는 것보다 일찍부터 우리아이들과 지내야 나중에 자연스럽게 수용하게 되잖아요.”(초등학생 학부모)

장애학생 부모들은 장애학생들로 하여금 한 사회의 구성원으로서 삶을 영위하도록 하는 과제는 통합교육을 통하여 접근해야 한다고 주장한다. 이러한 주장에 내재해 있는 장애학생 인식은 일반학생 학부모들이 당위적으로 생각하는 것보다 훨씬 절실하고 현실적

#### IV. 통합교육의 현황

인 차원에서 이루어지는 것이다. 장애학생 학부모들은 장애학생을 일반학생들과 비교하여 동등한 수준은 포기하더라도 사람답게 관계형성을 하며 살아갈 권리가 있는 존재로서 인식하고 있다고 볼 수 있다.

이처럼 장애학생을 인식하는 두 집단의 학부모들이 학교장과 일반교사들의 수용태도에 대하여 갖는 인식은 다음과 같다. 전체적으로 교장선생님의 장애학생들에 대한 수용태도는 ‘보통’에 48%, ‘수용적임’에 34%가 반응하여 교장선생님의 장애학생들에 대한 태도가 대체로 수용적인 것으로 평가하고 있다. 지역별에 따라서는 통계적으로 유의한 차를 나타내지 못하고 있으나 학교급별은  $p < .01$  수준에서, 자녀의 장애유무는  $p < .001$  수준에서 통계적으로 유의한 차를 나타내고 있다(<표IV-3> 참조).

학교급별에 따른 교장선생님의 장애학생에 대한 수용 태도를 알아보면 초등학교 학부모는 12%, 중학교 학부모는 5%, 고등학교 학부모는 8%가 ‘매우 수용적임’에 응답하였고, 초등학교 학부모의 1%, 중학교 학부모의 2%, 고등학교 학부모의 8%가 ‘매우 비수용적임’에 응답하여 학교급별 차이를 드러내고 있다.

또한 자녀의 장애유무에 따른 교장선생님의 장애학생에 대한 수용태도를 알아보면 자녀의 장애가 없는 학부모는 ‘매우 수용적임’에 7%가 응답하였고, 자녀의 장애가 있는 학부모는 ‘매우 수용적임’에 21%가 응답하여 자녀의 장애가 있는 학부모가 상대적으로 교장선생님이 장애학생에 대하여 수용적이라고 여겼다.

<표IV-3> 학교장의 장애학생에 대한 수용태도에 대한 학부모 인식

			매우 비수용적임	비수용적임	보통	수용적임	매우 수용적임	합계	유의도
거주지	서울 및 광역시	사례수	5	15	74	71	23	188	$X^2=10.15$ $df=4$ $p<.05$
		백분율	2.7%	8.0%	39.4%	37.8%	12.2%	100.0%	
	그 외 시·도	사례수	8	18	153	86	21	286	
		백분율	2.8%	6.3%	53.5%	30.1%	7.3%	100.0%	

학령기 장애아동 통합교육 현황 실태 조사

			매우 비수용 적임	비수용 적임	보통	수용 적임	매우 수용 적임	합계	유의도
자 녀 학 교	초등학교	사례수	3	12	98	80	26	219	X <sup>2</sup> =22.47 df=8 p<.01
		백분율	1.4%	5.5%	44.7%	36.5%	11.9%	100.0%	
	중학교	사례수	2	10	73	42	7	134	
		백분율	1.5%	7.5%	54.5%	31.3%	5.2%	100.0%	
	고등학교	사례수	9	10	49	31	8	107	
		백분율	8.4%	9.3%	45.8%	29.0%	7.5%	100.0%	
자 녀 장 애	없다	사례수	8	28	195	131	27	389	X <sup>2</sup> =19.59 df=4 p<.001
		백분율	2.1%	7.2%	50.1%	33.7%	6.9%	100.0%	
	있다	사례수	4	2	30	25	16	77	
		백분율	5.2%	2.6%	39.0%	32.5%	20.8%	100.0%	
합계		사례수	12	30	225	156	43	466	
		백분율	2.6%	6.4%	48.3%	33.5%	9.2%	100.0%	

일반선생님들의 장애학생에 대한 수용 태도에서 학교급별, 자녀의 장애유무에 따라 통계적으로 유의미한 차이(p<.05, p<.001)를 보였다. 학교급별에 따라서는 ‘매우 수용적임’에 초등학교 학부모의 11%가, 중학교 학부모의 2%가, 고등학교 학부모의 8%가 응답하여 초등학교 선생님들이 장애학생에 대하여 수용적임을 알 수 있다. 또한 자녀의 장애유무에 따라서는 ‘매우 수용적임’에 장애가 없는 아동을 둔 학부모는 6%의 반응을 보였고, 자녀가 장애가 있는 학부모는 17%가 반응하여 자녀가 장애가 있는 학부모가 일반선생님에 대하여 보다 수용적으로 장애학생을 대한다고 여겼다(<표IV-4> 참조).

&lt;표IV-4&gt; 일반교사의 장애학생 수용 태도에 대한 학부모인식

			매우 비수용 적임	비수용적 임	보통	수용 적임	매우 수용 적임	합계	유의도
거주지	서울 및 광역시	사례수	2	22	73	75	16	188	$X^2=8.89$ df=4 p>.05
		백분율	1.1%	11.7%	38.8%	39.9%	8.5%	100.0%	
	그 외 시·도	사례수	3	22	150	91	20	286	
		백분율	1.0%	7.7%	52.4%	31.8%	7.0%	100.0%	
자녀 학교	초등학교	사례수		21	102	71	25	219	$X^2=16.25$ df=8 p<.05
		백분율		9.6%	46.6%	32.4%	11.4%	100.0%	
	중학교	사례수	2	10	68	51	3	134	
		백분율	1.5%	7.5%	50.7%	38.1%	2.2%	100.0%	
	고등학교	사례수	3	11	49	36	8	107	
		백분율	2.8%	10.3%	45.8%	33.6%	7.5%	100.0%	
자녀 장애	없다	사례수	2	32	191	140	24	389	$X^2=18.70$ df=4 p<.001
		백분율	.5%	8.2%	49.1%	36.0%	6.2%	100.0%	
	있다	사례수	3	8	29	24	13	77	
		백분율	3.9%	10.4%	37.7%	31.2%	16.9%	100.0%	
합계	사례수	5	40	220	164	37	466		
	백분율	1.1%	8.6%	47.2%	35.2%	7.9%	100.0%		

이러한 결과는 장애학생의 부모가 상대적으로 학교교육에 관심을 갖고 학교교육 활동에 참여하고 있음을 나타내는 것이기도 하다. 통합교육이 확산되고 있는 가운데 일선 관리자와 교사는 이에 대한 관심을 갖지 않을 수 없는 상황이며, 현장에 자주 참여하는 장애학생의 학부모들은 그러한 상황을 상대적으로 잘 파악하게 된다. 한편 이러한 결과는 통합교육을 원하는 장애학생 학부모가 일반학부모에 비하여 교사의 교육활동에 대하여 높은 기대를 갖는다는 것을 나타내는 것이라고 할 수 있다. 이러한 과정에서 학교장 및 교사는 장애학생 부모와의 빈번한 교류를 통하여 장애학생을 새롭게 볼 수 있는 기회를 갖게

되기도 한다. 장애학생 부모와 교사 및 관리자가 형성하는 일종의 순환적·협동적 유대관계는 위와 같은 설문결과로 나타난다.

### (3) 일반학생의 인식

일반학생들은 개인적인 배경에 따라 장애학생을 인식하는 방식에 다소 차이를 보인다. <표IV-5>에서 보는 바와 같이 전체적으로 “장애학생은 착하다”의 문항에 대하여 “그렇다”에 36%, “그저 그렇다”에 56%, “그렇지 않다”에 8%가 반응하여 “장애학생은 착하다”는 반응이 많았다. 지역별, 학교급별, 장애학생과 같은 반에 공부한 경험의 유무에 따라서는 통계적으로 유의미한 차를 나타내지 못하고 있다. 한편 특수학급이 있는 학교의 학생들은 “장애학생이 착하다”에 42%가 반응한 반면에 특수학급이 없는 학교의 학생들은 31%가 반응하여, 특수학급이 있는 학교의 학생일수록 “장애학생은 착하다”는 반응이 높게 나타나 통계적으로  $p<.05$ 수준에서 유의한 차를 나타내고 있다. 이 역시 특수학급의 존재여부가 학생들에게 간접적인 교육환경으로 역할하고 있음을 나타내는 것이다.

<표IV-5> 일반학생의 개인배경에 따른 장애학생에 대한 인식정도

			그렇다	그저 그렇다	그렇지 않다	합계	유의도
지역	서울시	사례수	64	115	16	195	$X^2=1.46$ df=2 p>.05
		백분율	32.8%	59.0%	8.2%	100.0%	
	광역시	사례수	80	111	17	208	
		백분율	38.5%	53.4%	8.2%	100.0%	
학교	초등	사례수	71	101	13	185	$X^2=2.64$ df=4 p>.05
		백분율	38.4%	54.6%	7.0%	100.0%	
	중	사례수	46	69	9	124	
		백분율	37.1%	55.6%	7.3%	100.0%	
	고등	사례수	31	59	11	101	
		백분율	30.7%	58.4%	10.9%	100.0%	

IV. 통합교육의 현황

			그렇다	그저 그렇다	그렇지 않다	합계	유의도
장애학생과 같은 반	있다	사례수	77	110	21	208	X <sup>2</sup> =3.02 df=2 p>.05
		백분율	37.0%	52.9%	10.1%	100.0%	
	없다	사례수	70	119	12	201	
		백분율	34.8%	59.2%	6.0%	100.0%	
특수학급	있다	사례수	72	83	16	171	X <sup>2</sup> =6.34 df=2 p<.05
		백분율	42.1%	48.5%	9.4%	100.0%	
	없다	사례수	74	143	17	234	
		백분율	31.6%	61.1%	7.3%	100.0%	
장애학생과 짝	있다	사례수	32	32	9	73	X <sup>2</sup> =5.88 df=2 p>.05
		백분율	43.8%	43.8%	12.3%	100.0%	
	없다	사례수	114	196	24	334	
		백분율	34.1%	58.7%	7.2%	100.0%	
합계		사례수	146	228	33	407	
		백분율	35.9%	56.0%	8.1%	100.0%	

또한 <표IV-6>에서 보는 바와 같이, 가족 중에 장애인이 있는 경우의 학생들은 “장애 학생은 착하다”에 66.7%가 반응한 반면에 가족 중에 장애인이 없는 학생은 34.9%가 반응하여 가족 중에 장애인이 있을수록 “장애학생은 착하다” 는 반응이 높게 나타나 통계적으로 p<.05수준에서 유의한 차를 나타내고 있다. 가족 중에 장애인이 있을수록 장애학생을 긍정적으로 인식하고 있다.

<표IV-6> 장애가족이 있는 일반학생의 장애학생에 대한 인식

장애 가족	있다	사례수	10	5		15	X <sup>2</sup> =6.72 df=2 p<.05
		백분율	66.7%	33.3%		100.0%	
	없다	사례수	137	224	32	393	
		백분율	34.9%	57.0%	8.1%	100.0%	
합계		사례수	147	229	32	408	
		백분율	36.0%	56.1%	7.8%	100.0%	

일반학생들이 장애학생을 인식하는 방식은 그 스펙트럼이 매우 넓다. 초등학생의 경우 상황과 교사들의 통합에 대한 오리엔테이션 정도에 따라 인식방식의 차이를 나타내는 경향이 있으며 중·고등학생의 경우 장애학생의 동등한 인권 보장에 대하여 관심을 드러내는 경향이 있다. 다음은 초등학생들과 중·고등학생들이 장애학생에 대한 생각을 드러내는 바를 정리한 것이다.

“저랑 잘 노는데요..피해는 별로 안줘요”(초등학생 1)

“저는 5학년 때도 같은 반 했는데요 밝고 그런데 수업시간에 이해 못할 행동을 하는데 애들이 잘해줘요”(초등학생 2)

“선생님이 도움반 갔을 때요, 혜석이 좀 도움이 필요한 아이라고 말씀하셨어요. 혜석이 만약에 어른이 되고 저도 어른이 됐는데, 제가 만약 혜석을 몰라요. 그런데 어른이 됐다면 혜석을 보면 ‘병신’이라고 그럴 것 같아요”(초등학생 3)

“애들을 안 만났다면 좀 불편한 애들은 무조건 장애인이라고 생각하고요, 그랬을 것 같아요”(초등학생 4)

“그 오빠는 저희 오빠보다도 1살 많고, 키도 크고 덩치도 커서 굉장히 무서웠는데, 방학 때마다 같이 놀러다니면서 점점 나아지는 모습이 보기 좋았어요”(초등학생 5)

“똑같은 인간이라고 생각을 하고 따뜻하게 잘 대해줘야 하는데 걔네들 왕따 시키고 그러니까 참 마음이 안타까워요”(중학생 1)

“우리같은 많이 접해보지 못한 학생들 아무리 그 사람이 겉으로 모양으로 멀쩡하고 사고 능력에 차이가 없어도 그 사람의 소리만 딱 들으면 그냥 인식이 인식자체가 저는 우리랑 뭔가 다르다 그런 인식을 가지고 있는게 대부분의 학생들이거든요 그러니까 그런 의식 개선이 필요한거죠 의식개선은 남이 도와줘서 하는 것도 있지만 제일 처음으로 자기 스스로가 다를 게 없으니까 우리도 배워야 되고 걔네가 모르는 거 우리가 가르쳐 주고 또 우리가 더 배울 점은 배우고 이런 자체적인 의식을 다 생각해보는 게 있어야 될 것 같구요”(중학생 2)

#### IV. 통합교육의 현황

“맨 처음에는 그게 저희와 다르니깐 거리감이 생겼어요. 처음에는 어색해서 별 말 안 하고, 수업 시간에 조를 짤 때 어울리고 하는데, 저희들과 다르게 학습 능력이나 언어 능력이 딸리고, 가끔씩 수업시간에 막 돌아다니기도 하고 통제가 안 될 때가 있거든요. 그럴 때는 애들도 신경도 안 쓰고 그래요. 원래 저런 애들이구나 하고 그냥 넘기는 경우가 있었는데요. 지금은 애들하고 많이 친해졌어요”(고등학생 1).

“장애인에 대한 인식이 우리와 모든 조건이 똑같고 모든 동등한 인격이 있는 친구인데 그렇게 생각은 하지만 정말 가까운 친구로써는 잘 해주지 못하고...”(고등학생 2)

“장애인이란도 일단 똑같은 사람이니까 평등하게 대해주고 동정을 하면 기분 나쁘니까. 가능하면 동정은 안 해줘요”(고등학생 3)

“수련회요..그 친구가 아무도 같이 안 하려고 하니까 선생님께서 하라고 해서 같이 했는데 귀찮게 하더라고요. 제가 너무 힘들어서 별로 좋아하지 않게 됐는데요. 그래도 그 아이에 대해서 이해를 해야 되니까요. 또 그 친구랑 버스를 같이 앉아서 타고 가는데 이상한 행동을 하고 그러니까 좀 싫어졌어요 거리가 멀어졌는데 막상 생각해보니까 그 아이도 자기애, 그런게 있을거니까 다시 좋아진 거 같아요”(고등학생 4)

“개인적으로 성우를 꺾꺾럽게 생각했나면 5학년 때 잘해줬더니 뭐라 그러지? 자기가 절 좋아한다고 그러는 거예요 잘해주니까 고마워서 그런가보다 그랬는데 중학교가 되가지고 성우가 다 까먹었을 줄 알았어요. 저는 회장선거에 나가기 싫어서 애들한테 다 얘기를 해놓고 있었는데 성우가 특수반을 그날 안 간 거예요. 성우가 회장선거에 절 추천을 해버렸어요..전 정말 하기가 싫었는데 ...다른 선생님은 성우가 하는 말을 무시할 때도 있고 그러시기도 하는데 저희 담임선생님은.. 그래 좋아 그러시면서 저를 써가지고 하신 거 예요. 기권을 하려고 했는데 못했구요 그래서 어찌저찌해서 부회장이 됐는데요. 나중에 생각해 보니까 성우 때문인 거 같다고 생각이 드는 거예요. 그래서 ‘성우, 넌 왜 나설 때 안 나설 때 구분을 못하는 거지?’ 그랬는데요. 친구가 ‘니가 잘해줘서 그래’ 그렇게 이야기도 하구요”(고등학생 5)

위의 내용은 연령이 높은 중고생들은 장애학생을 규범적 맥락에서, 초등학생들은 실제 경험을 통하여 장애학생을 인식하는 경향이 있다는 것을 나타내 준다. 또 공통적으로는 일상적인 생활 속에서 장애학생들과 같이 생활한 경험이 장애인에 대해서 긍정적인 인식

을 갖도록 작용하고 있는 것으로 나타나고 있다. 양자의 빈번한 만남이 서로에 대한 심층적인 이해에 다가갈 수 있는 환경을 제공한다는 점에서 통합교육은 그 필요성을 확보하고 있다고 말할 수 있다. 또 일반학생들이 드러내는 장애학생들에 대한 인식은 학교급별로 통합교육이 연계되어 이루어져야 할 필요를 제기하고 있다.

지금까지 장애학생에 대한 교사, 학부모, 일반학생의 관점을 살펴보았다. 그들이 형성하고 있는 장애학생에 대한 관점은 그들이 처한 입장에 따라 다소간의 차이를 드러내고 있다는 점에서 맥락적 관점이라고 할 수 있다. 이러한 다양한 맥락적 관점의 양상은 통합교육을 활성화하기 위하여 무엇을, 어떻게 시도해야 할지에 대한 시사점을 내포하고 있다.

## 2) 통합교육에 대한 인식

통합교육에 참여하는 구성원들이 통합교육을 바라보는 관점은 통합교육의 현주소를 정확히 진단하고 미래를 기획하는 데 중요하다. 이하에서는 정책가, 학교관리자 및 교사와 일반학생, 그리고 학부모들의 인식을 살펴보았다.

### (1) 교육행정가

교육행정가들의 관심은 통합교육을 어떻게 바람직한 방향으로 이끌고 갈 것인가와 더불어 어떻게 지원체제를 마련할 것인가에 집중되어 있다. 교육행정가들은 통합교육의 본래 취지를 잘 살리기 위하여 현장에서 주체적이고 융통성 있는 활동을 해 나가는 것이 가장 중요하다는 데 의견을 모은다. 다음은 교육현장에 대한 바램이 드러난 한 교육행정가의 이야기이다.

“통합교육의 기본입장은 장애우에 대한 인식개선, 그리고 어느 정도 잠재가능성이 있는 장애우들에 대해 같이 살아갈 대상이라는 인식을 일반학생들이 가지게 한다는 목적을 가지고 있으며 당연히 해야 하는 것입니다. 그러나 통합불가능한 학생까지 일반학생과 억지

로 섞이게 하는 것은 장애를 가진 사람에게도 보람이 없고 일반학생에게도 보람이 없습니다. 그러니까 전체 분위기가 통합교육쪽으로 나아가는 것은 바람직한 일이지만 그것이 하나의 장애가 되어서는 안 된다는 것이지요. 분리교육이나 통합교육이냐를 결정하는 것이 중요한 것이 아니라 학생의 능력과 가정의 선택에 의한 서비스 제공 차원이어야 한다는 것이죠.”

교육행정가들은 통합교육이 ‘교육’과 ‘복지’의 두 차원을 만족시킬 수 있어야 한다고 생각한다. 교육정책입안과 지원체제를 구축하는 역할을 하는 이들의 통합교육의 당위성에 대한 인식은 통합교육의 발전에 중요한 역할을 할 것이다.

## (2) 학교관리자 및 교사

통합교육 현장인 학교에서 관리자와 교사의 통합교육에 대한 인식은 교육실제를 좌우하는 중요한 요인이 된다. 학교조직이라는 특수한 현장 속에서 이들 양자는 서로 피드백을 주고받으며 실재를 구성해 나간다. 예컨대, 교장이 통합학급의 특수성과 교사의 애로를 이해하는 상황이라면 교사 역시 전체적인 집단의 논리 속에서 상대적인 학급 운영의 자율성을 얻고 외적인 압박을 받지 않고 학생들과 호흡을 맞춤으로써 교육적 성과를 거둘 수 있고, 그러한 상황은 교장으로 하여금 발전적인 교육기획을 할 수 있는 계기를 마련해 줄 수 있다. 실제로 학교 현장에서 교사와 교장의 협력관계 양상이 통합교육 현실에 긍정적·부정적 영향을 미치는 장면은 자주 찾아 볼 수 있다.

통합교육 장면에서 교사와 교장의 협력관계는 우선 그들이 각기 통합교육에 대하여 어떻게 인식하고 있는가에 따라 달라질 수 있다. <표IV-7>에서 보는 바와 같이 학교관리자와 교사들은 “통합교육에 대하여 어떤 생각을 가지고 있는가”라는 질문에 ‘일반학생들의 장애학생에 대한 인식 전환을 기대할 수 있다’라는 항목을 최우선으로 응답한 비율은 전체의 38%였다. 그 다음, ‘장애학생들의 사회적응력 함양을 기대할 수 있다’에 대하여 전체의 28.3%가 응답하였으며, 세 번째는 16.9%가 ‘평등과 기회균등의 정신을 구현하는데 기여할 수 있다’에 응답하였다. 한편, 특수교사들은 전체의 44.9%가 통합교육이 장애

학령기 장애아동 통합교육 현황 실태 조사

학생들의 사회적응력 함양에 도움이 된다는 항목에 우선순위를 두었으며, 근무지별, 근무기관별, 그리고 자격별로는 통계적으로 유의미한 차이를 나타내지 않았다.

<표IV-7> 통합교육에 대한 학교관리자와 교사의 이해

			장애 학생 인식 전환	모두 불평등	평등과 기회 균등	일반 학생권 침해	장애 학생 사회 적응	부정적 효과	합계	유의도
근 무 지	서 울 및 광역시	사례수	56	7	25	4	38	13	143	$\chi^2=.75$ df=5 p>.05
		백분율	39.2%	4.9%	17.5%	2.8%	26.6%	9.1%	100.0%	
	그 외 시·도	사례수	76	8	33	5	61	20	203	
		백분율	37.4%	3.9%	16.3%	2.5%	30.0%	9.9%	100.0%	
근 무 기 관	초등 학교	사례수	60	7	27	6	52	15	167	$\chi^2=9.26$ df=10 p>.05
		백분율	35.9%	4.2%	16.2%	3.6%	31.1%	9.0%	100.0%	
	중학교	사례수	33	3	19	2	26	13	96	
		백분율	34.4%	3.1%	19.8%	2.1%	27.1%	13.5%	100.0%	
	고등 학교	사례수	40	5	12	1	21	5	84	
		백분율	47.6%	6.0%	14.3%	1.2%	25.0%	6.0%	100.0%	
직 위	학교 관리자	사례수	20	2	7	1	16	3	49	$\chi^2=18.717$ df=5 p>.05
		백분율	40.8%	4.1%	14.3%	2.0%	32.7%	6.1%	100.0%	
	일반 교사	사례수	98	13	41	8	61	26	247	
		백분율	39.7%	5.3%	16.6%	3.2%	24.7%	10.5%	100.0%	
	특수 교사	사례수	13		10		22	4	49	
		백분율	26.5%		20.4%		44.9%	8.2%	100.0%	
합계	사례수	133	16	59	9	99	34	35		
	백분율	38.0%	4.6%	16.9%	2.6%	28.3%	9.7%	100.0%		

교사와 학교관리자 모두 통합교육이 일반학생과 장애학생 모두에게 긍정적인 효과를 가져 올 수 있다고 인식하고 있는 것은 통합교육이 일반학생 중심이든, 장애학생 중심이든 실시하는 것 자체에 대해서는 서로 합의를 이루고 있다는 점을 의미하는 것이라 볼 수 있다. 핵심 구성원들의 통합교육에 대한 긍정적 인식은 통합교육의 질을 높이는 데 밑바

탕이 된다는 점에서 의미 있는 바이다.

위에서 특수교사와 일반교사의 의견이 다소 달리 나타나는 이유는 물리적으로 동일한 장면에서도 어떤 대상에 초점을 맞추는가에 따라 현상을 달리 볼 수 있기 때문이다. 특수교사의 경우, 일반학생들과의 교류가 장애학생에게 가져오는 미세한 변화에 주목하며, 일반교사의 경우는 확연히 달라지는 일반학생들의 태도에 주목한다. 다음은 통합학급 교사가 통합교육이 무엇보다도 일반학생의 인성교육에 도움을 주고 있다는 점을 이야기한 내용이다.

“저희 반 같은 경우, 학기 초부터 생활했던 애들은 잘 모르겠는데 전학 왔던 애들은 솔직히 심한 경우 용선이가 물건을 만지면 만지지도 않았거든요. 그런데 지금 와서는 스스로 없이 어깨동무를 하는 것을 보면 통합이 일반학생들의 인성교육에 도움을 많이 주는 것 같아요.”

통합교육이 일반학생에게 인성교육의 장이 된다는 점은 매우 바람직하다. 통합교육에서 일방적인 수용이나 배려가 아니라 상호작용적인 이해를 추구하는 것이라면 이처럼 일반학생의 태도함양은 통합교육의 의미를 부분적으로 실현시키고 있다고 볼 수 있다. 또, 통합교육이 장애학생의 사회적응력을 함양하는 일에도 도움을 주고 있다는 응답은 고무적이다. 물론 통합교육이 질과 양적인 측면에서 일반학생과 장애학생에게 동등한 교육기회를 제공하기 위해서는 앞으로 해결해야 할 과제가 많다. 그럼에도 불구하고 현장의 교사들이 이야기하는 교육적 성취는 통합교육의 가능성을 확인하는 차원에서 의미를 갖는다.

### (3) 학부모

학부모 역시 통합교육의 주요 구성원이라는 점에서 그들의 통합교육에 대한 관점은 살펴 볼만한 가치가 있다. 학부모의 개인배경에 따라 통합교육에 대한 인식을 분석한 결과는 <표IV-8>과 같다.

<표IV-8> 학부모의 통합교육에 대한 인식

		인식 전환	모두 불리	평등과 기회 균등	일반 학생 학습권 침해	장애 학생 사회 적응력 함양	학교 내 부정적 효과	합계	유의도	
거주지	서울및 광역시	사례수	82	11	22	9	34	32	X <sup>2</sup> =12.72 df=5 p<.05	
		백분율	43.2%	5.8%	11.6%	4.7%	17.9%	16.8%		100.0%
	그외 시도	사례수	106	20	55	22	61	27		291
		백분율	36.4%	6.9%	18.9%	7.6%	21.0%	9.3%		100.0%
자녀 학교	초등학교	사례수	96	12	32	14	40	30	X <sup>2</sup> =14.76 df=10 p>.05	
		백분율	42.9%	5.4%	14.3%	6.3%	17.9%	13.4%		100.0%
	중학교	사례수	54	7	27	7	31	9		135
		백분율	40.0%	5.2%	20.0%	5.2%	23.0%	6.7%		100.0%
	고등학교	사례수	34	12	18	9	20	16		109
		백분율	31.2%	11.0%	16.5%	8.3%	18.3%	14.7%		100.0%
자녀 장애	없다	사례수	161	31	60	26	65	53	X <sup>2</sup> =17.90 df=5 p<.01	
		백분율	40.7%	7.8%	15.2%	6.6%	16.4%	13.4%		100.0%
	있다	사례수	25	2	14	3	27	6		77
		백분율	32.5%	2.6%	18.2%	3.9%	35.1%	7.8%		100.0%
합계	사례수	186	33	74	29	92	59	473		
	백분율	39.3%	7.0%	15.6%	6.1%	19.5%	12.5%	100.0%		

<표IV-8>에서 보는 바와 같이 학부모의 통합교육에 대하여 한 인식은 학교급별에 따라서는 통계적으로 유의한 차를 나타내지 못하고 있으나 지역별에 따라 p<.05수준에서 유의한 차를 나타내고, 자녀의 장애 유무에 따라 p<.01수준에서 유의한 차를 나타내고 있다. 지역별에 따라 서울 및 광역시 지역의 학부모는 통합교육을 통해 “일반학생의 장애학생에 대한 인식전환을 기대한다”에 43%가 반응한 반면에 그 외 시·도지역의 학부모는 36%가 반응하여 서울 및 광역시 지역의 학부모일수록 통합교육이 일반학생들의 장애학생에 대한 인식 전환을 기대한다는 반응이 높게 나타났다. 대도시와 그 외 지역에서 나타나는 이러한 차이는 다양한 현상을 접함으로써, 새로운 이해를 추구할 수 있는 기회의 차

이이기도 할 것이다.

또한 자녀의 장애 유무에 따라 자녀의 장애가 없는 학부모는 “통합교육을 통해 장애학생들의 사회적응력 함양을 기대한다”에 16%가 반응한 반면에 자녀의 장애가 있는 학부모는 35%가 반응하여 자녀의 장애가 있는 학부모일수록 통합교육을 통해 장애학생들의 사회적응력 함양에 도움을 줄 것으로 생각한다고 하겠다. 이는 자녀의 장애가 없는 서울 및 광역시 지역의 학부모일수록 통합교육을 통하여 일반학생의 장애학생에 대한 인식전환을 기대하지만, 자녀의 장애가 있는 학부모는 통합교육을 통해 장애학생들의 사회적응력 함양을 기대하고 있음을 시사한다.

학부모들의 통합교육에 대한 이해는 대체로 장애학생 인식관과 맥을 같이한다. 위에서 살펴보았듯이, 일반학생의 학부모와 장애학생의 학부모 모두 장애학생의 교육권에 대하여 모두 긍정적으로 인식하고 있으며, 그 방향 역시 대체로 통합교육으로 이어지고 있다.

심층면담한 바에 따르면, 두 집단의 학부모들은 대체로 통합교육이 분리교육에 비하여 교육적 이상을 실현하는 데 적합하다는 의견을 공유하고 있었다. 다음은 어느 일반고등학교 학부모들의 이야기내용이다.

“장애학생들이 자기네들끼리만 모여 있는 것보다는 어차피 사회에 나가면 장애인만 모여 사는 것이 아니므로 사회에 대한 두려움을 극복하는 데도 많은 도움이 되지 않을까 합니다”(학부모 1)

“똑같은 사람으로 태어났는데 안 됐다고 생각해요. 그리고 그 아이들을 둔 부모의 고통이 말할 수 없을 것예요. 그래서 그 아이들이 분리되어 공부하도록 하는 것은 너무 심하다고 여겨져요”(학부모 2)

이처럼 통합교육에 대한 필요성을 인정하는 가운데 이들이 또 공통적으로 제기하는 것은 통합교육을 통하여 도움을 받을 수 있는 장애학생과 분리교육을 통하여 오히려 도움을 받을 수 있는 학생을 구분할 필요가 있다는 의견이다. 예컨대, “너무 심한 아이들을 통합시킬 경우 일반아이들의 인식에 역효과를 낼 수도 있지 않을까 생각한다”, “심한 아이들

은 특수학교에 보내는 것도 필요하지 않은가 생각한다. 별 도움도 안 되는 아이들이 인문계 고등학교에 와서 공부하는 것이 과연 어떤 의미가 있는가 생각이 든다”라고 무조건적인 통합에는 이견을 제시한다.

일반학생 학부모와 장애학생 학부모의 통합교육에 대한 이견은 ‘선별적 통합’과 ‘선택적 통합’이라고 표현할 수 있다. 전자가 학생의 장애 정도에 따라 어느 정도의 기준을 가지고 통합을 실시하는 것이 바람직하다고 주장하는 것이라면, 후자는 장애학생의 선택, 엄밀히 말하면 장애학생 학부모에게 통합결정 여부의 선택권을 부여하자고 하는 의견이다. 대개의 장애학생 학부모들은 실제로 통합교육은 당연한 것으로 간주하며, 정작 통합 환경 개선에 초점을 맞추어 의견을 제시한다. 다음은 한 장애학생 학부모가 자기 보고서 형식으로 써 낸 글로서 장애학생 학부모가 통합교육에 대하여 가지는 기대와 현실적 어려움이 드러나 있다.

“1학기 초에 있었던 일이다.

담임선생님의 얼굴도 성함도 모른채 애가 타는 마음으로 학기 첫날을 맞이했다. 불안한 마음 반, 기도하는 마음 반으로 아이를 등교시간 보다 일찍이 서둘러 새로이 배정된 교실로 데리고 갔다. 자리도 배정되어 있지 않은 상태여서 제일 앞에 아이를 앉히고 초조하게 담임선생님을 기다려야 했다. 교실에 있는 TV화면으로 담임선생님들이 소개되고 있었다. 그저 인품이 좋으시고, 마음이 넉넉하시어 사랑이 많으신 분, 그리고 우리 아이를 이해하실 수 있고 교육에 열의가 있으신 분이기를 그저 초조하게 기도해야만 했다.

1시간 정도가 지나서야 드디어 담임선생님께서 교실에 모습을 드러냈고 덜덜 떨리는 마음을 진정시키고 다짜고짜 우리아이를 선생님 앞에 세우고 나름대로 간단하게 아이에 대해 설명을 하기 시작했다.

선생님께서서는 무척 당황하는 모습이셨고 개학식 끝난 후 대화 나눌 것을 원했다. 그때서야 내가 너무 마음이 앞섰구나 하는 생각이 들었다. 그렇지만 황당한 것은 담임선생님이 우리아이에 대한 전혀 아무런 정보 없이 약 한 시간가량 진행하게 될 교실 내의 풍경을 생각해 보라. 우리 아이의 돌발행동에 대해 선생님께서는 얼마나 난감할 것이며 어떻게 대처할 것인가, 또 같은 반 아이들은 어떻게 생각할 것인가를 생각하면서 이런 상황을 만들어 낸 학교가 원망스럽기 그지없었다. 개학식이 끝난 후 잠깐 동안 아이에 대하여 설명하였지만 선생님은 여전히 부담스러워하는 표정이 역력했다. 어떻게 해야 할지 자신은

장애아를 처음 맡아 보기 때문에 잘 모르겠다고만 말할 뿐이었고 나는 아이에 대한 모든 일은 특수학급 선생님과 의논하실 것을 말씀드렸다. 그 다음날부터 선생님께서 교육하실 때 필요한 참고사항을 적은 자료와 여태껏 받아온 교육내력과 통합교육에서 필요한 사항 등 나름대로 열심히 준비해서 보냈지만 선생님의 대답은 부모가 너무 많은 것을 요구한다는 말을 특수학급 선생님을 통해서 듣게 되었을 뿐이다. ---<중략>---선생님 앞에서 나와 우리아이는 마치 죄인이 된 듯 잔뜩 주눅이 들어 있는 모습을 발견하였다. ---<중략>--- 주위의 대부분의 장애아를 둔 학부모들은 통합교육을 시키면서도 과연 이 선택이 옳았는가에 대한 끊임없는 회의를 갖게 된다. 혹 자신의 욕심으로 인해 통합교육을 선택하여 이해가 부족한 교사를 상대로 아이가 겪을 고통, 수모에 가슴이 아픈 것이다. 엄연히 장애아들을 위해 마련된 통합교육이 왜 부모들로 하여금 이러한 갈등을 갖게 하는가? 당연한 권리조차 내세우지 못하고 주위의 눈치만을 살피야 하는 부모들의 마음이 너무도 안타깝다“.

위 글에서 살펴 볼 수 있듯이, 장애학생 학부모의 통합교육에 대한 기대는 종종 현실적 여건과 갈등을 형성한다. 특히 교사에 대한 의존도가 클 수밖에 없는 학부모들은 교사와의 관계형성, 교사의 태도와 관련하여 가장 큰 갈등을 겪는다. 장애학생 학부모들이 통합교육을 받고 있는 현실에 대하여 회의를 느끼는 것 역시 통합교육의 원리 자체가 본질적으로 문제를 내포하기 때문이 아니라 여건이 미비함으로 인해 발생하는, 그래서 당연히 시정되어야 하는 문제들이 그들의 기대를 충족시킬 만큼 발 빠르게 이루어지고 있지 않다는 데서 그 이유를 찾고 있다.

다음 <표IV-9>는 학부모의 개인배경에 따라 통합교육 환경 대한 만족을 분석한 바이다. 통합교육 환경에 대한 만족도는 ‘보통이다’의 문항에 57%, ‘불만이다’의 문항에 24%, ‘만족하다’의 문항에 12%가 반응하여 전반적으로 통합교육 환경에 대하여 보통 이하로 만족하고 있지 못하였다. 그러나 지역별, 학교급별, 자녀 장애 유무에 따라 통계적으로 유의한 차를 나타내지는 못하였다.

<표IV-9> 학부모들의 통합교육 환경에 대한 만족

			매우 불만족	불만족	보통	만족	매우 만족	합계	유의도
거주지	서울 및 광역시	사례수	7	50	107	23	3	190	X <sup>2</sup> =1.81 df=4 p>.05
		백분율	3.7%	26.3%	56.3%	12.1%	1.6%	100.0%	
	그 외 시·도	사례수	11	69	167	36	10	293	
		백분율	3.8%	23.5%	57.0%	12.3%	3.4%	100.0%	
자녀 학교	초등학교	사례수	8	53	130	25	7	223	X <sup>2</sup> =11.84 df=8 p>.05
		백분율	3.6%	23.8%	58.3%	11.2%	3.1%	100.0%	
	중학교	사례수	3	25	86	21	2	137	
		백분율	2.2%	18.2%	62.8%	15.3%	1.5%	100.0%	
	고등학교	사례수	6	35	53	11	4	109	
		백분율	5.5%	32.1%	48.6%	10.1%	3.7%	100.0%	
자녀 장애	없다	사례수	17	98	230	46	7	398	X <sup>2</sup> =8.36 df=4 p>.05
		백분율	4.3%	24.6%	57.8%	11.6%	1.8%	100.0%	
	있다	사례수	1	18	41	12	5	77	
		백분율	1.3%	23.4%	53.2%	15.6%	6.5%	100.0%	
합계	사례수	18	116	271	58	12	475		
	백분율	3.8%	24.4%	57.1%	12.2%	2.5%	100.0%		

교육수혜자의 입장에서 교육환경은 항상 개선의 여지를 내포하는 대상이다. 교육수혜자인 직접적인 대상인 학생과는 또 다른 시각을 가지는 학부모의 요구 또한 교사와 학생의 요구와 더불어 교육개선을 위하여 경청해야 할 바이다. 반복하여 언급하면, 위의 자료들은 현재의 통합교육 환경은 일반적으로 학부모들의 교육기대를 충족시키는 데 도움을 줄 수 있을만한 수준에 있지 않다는 것을 의미하고 있다.

#### (4) 학생

통합교육에서 가장 핵심적인 구성원은 학생 당사자이다. 그러한 점에서 일반학생과 장애학생이 통합교육에 대하여 어떠한 생각을 가지고 있는가를 살펴 볼 필요가 있다. 통합

IV. 통합교육의 현황

교육은 비단 수업장면에 국한하는 것은 아니지만, 양자가 수업장면에서 서로의 존재에 대하여 어떠한 의식을 가지고 실천을 하느냐는 그들의 통합교육에 대한 관점을 가장 잘 드러내는 영역이라고 할 수 있다. 우선 <표IV-10>은 다양한 배경을 가진 일반학생들이 장애학생과 함께 공부하는 것에 대하여 어떠한 생각을 가지는지 살펴 본 바이다.

<표IV-10>에서 보는 바와 같이 “한 교실에서 장애학생과 함께 공부하는 것이 좋다”에 대해서 ‘그렇다’에 19%, ‘그저그렇다’에 62%, ‘그렇지 않다’에 19%가 반응하여 장애학생과 함께 공부하는 것에 대해서 긍정적인 반응보다는 부정적인 반응이 높은 것으로 나타났다. 또 학교급별, 장애학생과 같이 공부를 했던 경험 유무, 장애학생과 짝이 되었던 경험, 가족 중 장애의 유무에 따라서도 통계적으로 유의미한 차를 나타내 있다.

<표IV-10> 장애학생과 공부하는 것에 대한 일반학생의 인식

			그렇다	그저 그렇다	그렇지 않다	합계	유의도
지역	서울시	사례수	42	117	36	195	X <sup>2</sup> =2.23 df=2 p>.05
		백분율	21.5%	60.0%	18.5%	100.0%	
	광역시	사례수	33	136	40	209	
		백분율	15.8%	65.1%	19.1%	100.0%	
학교	초등	사례수	46	107	32	185	X <sup>2</sup> =59 df=4 p<.05
		백분율	24.9%	57.8%	17.3%	100.0%	
	중	사례수	20	82	22	124	
		백분율	16.1%	66.1%	17.7%	100.0%	
	고등	사례수	12	65	25	102	
		백분율	11.8%	63.7%	24.5%	100.0%	
학급 장애	있다	사례수	54	118	36	208	X <sup>2</sup> =14.27 df=2 p<.01
		백분율	26.0%	56.7%	17.3%	100.0%	
	없다	사례수	23	137	42	202	
		백분율	11.4%	67.8%	20.8%	100.0%	
특수 학급	있다	사례수	45	98	28	171	X <sup>2</sup> =11.34 df=2 p<.01
		백분율	26.3%	57.3%	16.4%	100.0%	
	없다	사례수	31	155	49	235	
		백분율	13.2%	66.0%	20.9%	100.0%	

학령기 장애아동 통합교육 현황 실태 조사

			그렇다	그저 그렇다	그렇지 않다	합계	유의도
장애 학생 작	있다	사례수	24	36	13	73	X <sup>2</sup> =12.21 df=2 p<.01
		백분율	32.9%	49.3%	17.8%	100.0%	
	없다	사례수	52	219	64	335	
		백분율	15.5%	65.4%	19.1%	100.0%	
가족 장애	있다	사례수	5	9	1	15	X <sup>2</sup> =2.97 df=2 p>.05
		백분율	33.3%	60.0%	6.7%	100.0%	
	없다	사례수	72	246	76	394	
		백분율	18.3%	62.4%	19.3%	100.0%	
합계	사례수	77	255	77	409		
	백분율	18.8%	62.3%	18.8%	100.0%		

심층면담을 통해서 살펴 본 결과 통합학습에 대하여 일반학생들은 긍정적인 견해와 부정적인 견해를 골고루 드러내고 있었다. 다음은 통합학습에 대하여 자신의 견해를 말하는 고등학교 일반학생들의 이야기 내용이다.

“수업시간 외에 각반 자치활동이나 아니면 보충수업이 없는 비는 시간에 반 별로 돌아가서 그 애들과 솔직히 공부같은 거는 평소에 배운 게 틀리니까 그런 건 할 수 없지만 서로 체험을 해본다던지 바뀌서 체험해본다던지 아니면 같이 할 수 있는 협동놀이 같은 거 그런 거 할 수 있는 시간을 만들어서 우리는 계네들에 대해서 좀더 이해심을 넓히고 계네도 우리에게 대해서 더 잘 알 수 있는 그런 계기를 만들어서 좀더 차별같은 게 없고 이해하고 배려심을 기를 수 있는 그런 기회가 생겼으면...”

“일반학교에 장애우들이 있다는 게 사회적응 이런 거잖아요 그런데 그게 말처럼 쉽지는 않은 것 같아요 아직까지, 아직까지는 자기 수준에 맞고 자기 비슷한 처지라기보다는 자기와 비슷한 친구들끼리 우정을 쌓고, 그렇게 거기서 나중에 커서 사회에 나가서 적응할 수 있도록 그런 교육을 따로 받고, 지금처럼 일반 친구랑 마음과 마음으로 통하는 친구로 지내자 이거는 좀 안되는 것 같아요 자기 수준에 맞는 교육을 따로 받아야 좀더 도움이 되는 것 같아요”

#### IV. 통합교육의 현황

장애학생들과 함께 수업을 받는 일반학생들은 공통적으로 장애학생들이 학업성취도 측면에서 좋은 성과를 낼 수 있을 것이라 생각하지 않고 있다. 장애학생들과 함께 하는 시간 자체가 양자에게 도움을 줄 것이라 기대하는 학생들은 통합교육을 긍정적으로 생각하는 경향이 있다. 반면, 동등한 수준에 있지 않은 장애학생들과 마음과 마음이 통하는 우정을 나누는 것이 가능하지 않다고 생각하는 학생들은 통합교육의 효용성에 대하여 부정적으로 인식하고 있다.

학교 급별로 보면 초등학교 학생들이 통합교육에 대하여 상대적으로 긍정적인 인식을 하는 것을 살펴볼 수 있는데, 이는 초등학교의 경우 상대적으로 장애학생과의 인지적, 정서적 발달상의 차이가 고등학생에 비하여 현저하지 않기 때문이라고 볼 수 있다. 더불어 교과에 대한 부담이 덜 한 것도 긍정적인 차원을 부각시키는 데 영향을 미치고 있는 요인으로 볼 수 있다.

한편, 장애학생의 경우 수업맥락에서의 통합교육관을 직접적으로 확인하기는 어렵다. 장애학생이 경험하는 수업과 일반학생이 경험하는 수업이 성격상 다른 것일 수 있기 때문이다. 그러한 이유를 고려하여, 여기에서는 장애학생의 통합교육에 대한 인식을 그들이 맺는 관계성에 초점을 맞추어 확인해 보고자 한다. 다음 <표IV-11>, <표IV-12>, <표IV-13>은 각각 장애학생이 통합학급에서 짝의 도움여부, 교우관계, 담임교사에 대한 관심을 어떻게 인식하고 있는가를 살펴 본 바이다.

<표IV-11> 짝의 학습도움 여부에 대한 장애학생의 인식

			그렇다	그럴 때도 있다	그렇지 않다	합계	유의도
지역	서울시	사례수	13	8	10	31	X <sup>2</sup> =1.51 df=2 p>.05
		백분율	41.9%	25.8%	32.3%	100.0%	
	광역시	사례수	8	8	13	29	
		백분율	27.6%	27.6%	44.8%	100.0%	

학령기 장애아동 통합교육 현황 실태 조사

		그렇다	그럴 때도 있다	그렇지 않다	합계	유의도	
학교	초등학교	사례수	11	7	9	27	X <sup>2</sup> =3.49 df=4 p>.05
		백분율	40.7%	25.9%	33.3%	100.0%	
	중학교	사례수	6	8	8	22	
		백분율	27.3%	36.4%	36.4%	100.0%	
	고등학교	사례수	3	2	7	12	
		백분율	25.0%	16.7%	58.3%	100.0%	
특수 학급	있음	사례수	23	12	22	57	X <sup>2</sup> =8.94 df=2 p<.05
		백분율	40.4%	21.1%	38.6%	100.0%	
	없음	사례수		5	2	7	
		백분율		71.4%	28.6%	100.0%	
특수 학급	간다	사례수	22	12	22	56	X <sup>2</sup> =6.22 df=2 p<.05
		백분율	39.3%	21.4%	39.3%	100.0%	
	안간다	사례수	1	5	2	8	
		백분율	12.5%	62.5%	25.0%	100.0%	
합계	사례수	23	17	24	64		
	백분율	35.9%	26.6%	37.5%	100.0%		

<표IV-11>에서 보는 바와 같이 전체적으로 장애학생은 내 짝은 학급시간에 나를 많이 도와준다는 문항에 ‘그렇다’에 36%, ‘그럴 때도 있다’에 27%, ‘그렇지 않다’에 37%가 반응하여 장애학생은 짝이 학급시간에 나를 많이 도와준다는 반응이 많았다. 지역별, 학교별에 따라서도 통계적으로 유의한 차를 나타내지 못하고 있다.

그러나 특수학급이 있는 학교에 다니는 장애학생들은 41%가 짝이 학급시간에 도와준다고 반응한 반면에 특수학급이 없는 학교에 다니는 장애학생들은 짝이 학급시간에 도와주지 않는다고 반응하여 특수학급이 있는 학교의 장애학생일수록 짝이 학급시간에 도와준다는 긍정적인 반응이 높게 나타나 통계적으로 p<.05수준에서 유의한 차를 나타내고 있다. 이는 일반학생들에게 특수학급이 일종의 교육적 환경으로서 작동하고 있음을 나타내는 것이다.

또한 특수학급과 통합학급을 오가며 장애학생은 39%가 짝이 학급시간에 도움을 준다

고 반응한 반면에 그렇지 않은 장애학생은 12%가 짝이 학급시간에 도움을 준다고 반응하였다. 이는 특수학급이 장애학생에게 통합교육에 참여할 수 있도록 수업시간의 태도, 수업준비, 예절 등에 대하여 준비시키는 역할을 공식적·비공식적으로 하고 있음을 의미하는 것이다.

<표IV-12> 장애학생의 개인배경에 따른 교우관계

			그렇다	그럴 때도 있다	그렇지 않다	합계	유의도
지역	서울시	사례수	15	9	7	31	$X^2=.04$ df=2 p>.05
		백분율	48.4%	29.0%	22.6%	100.0%	
	광역시	사례수	14	9	6	29	
		백분율	48.3%	31.0%	20.7%	100.0%	
학교	초등학교	사례수	14	9	4	27	$X^2=3.57$ df=4 p>.05
		백분율	51.9%	33.3%	14.8%	100.0%	
	중학교	사례수	9	5	8	22	
		백분율	40.9%	22.7%	36.4%	100.0%	
	고등학교	사례수	6	4	2	12	
		백분율	50.0%	33.3%	16.7%	100.0%	
특수 학급	있음	사례수	28	16	13	57	$X^2=.28$ df=2 p>.05
		백분율	49.1%	28.1%	22.8%	100.0%	
	없음	사례수	4	2	1	7	
		백분율	57.1%	28.6%	14.3%	100.0%	
특수 학급	간다	사례수	27	16	13	56	$X^2=.68$ df=2 p>.05
		백분율	48.2%	28.6%	23.2%	100.0%	
	안간다	사례수	5	2	1	8	
		백분율	62.5%	25.0%	12.5%	100.0%	
합계	사례수	32	18	14	64		
	백분율	50.0%	28.1%	21.9%	100.0%		

<표IV-12>에서 보는 바와 같이 전체적으로 장애학생은 학급에 놀아주는 친구가 많은 문항에 ‘그렇다’에 50%, ‘그럴 때도 있다’에 28%, ‘그렇지 않다’에 12%가 반응하여 장

애학생은 학급에 놀아주는 친구가 많다는 반응이 많았으며, 지역별, 학교별, 특수학급의 유무, 장애학생과 같은 반에 학습한 경험의 유무에 따라 통계적으로 유의한 차를 나타내지 않고 있다.

다음 내용은 일반학생에 대해 어떻게 생각하는가에 대한 장애학생의 긍정적인 답변으로서 그들이 가지는 일반학생에 대한 기대와 만족감을 드러내고 있다.

“제 친구들은 아주 참 좋은 애들이라고 생각해요. 수업시간에 제가 어디 가면 데리러 오고. 과학시간에도 제 짝은요 소형인데요. 제 친구도요 지금 과학시간인데 왜 안 오나 생각할 거예요. 지금”

위 내용과 같은 장애학생의 만족감은 일반학생과의 원활한 상호작용을 통해 이루어지며, 그러한 상황을 구성하는 기제로서 일반학생의 도우미 활동을 들 수 있다. 교사 혼자 힘으로 장애학생을 보호하고 교육하는 일을 맡을 수 없기 때문에 일반학생들 가운데 도우미 역할을 맡겨 학급생활을 돕도록 한다. 다음은 점심시간에 초등학교 3학년인 은식이와 도우미 아동인 정학이의 활동을 기술한 것이다.

“점심식사를 마친 은식이는 식판을 교실 앞 수거하는 장소에 가져다 놓고 곧장 교실 밖으로 나간다. 뒤따라 “은식아, 기다려! 같이 가”하며 정학이가 급히 식판을 가져다 놓고 교실 밖으로 따라 나간다. 은식이와 정학이는 운동장에서 축구팀에 합류를 하여 공을 찬다. 공을 따라 이리저리 뛰어다니던 은식이가 공을 쫓아다니는 것을 그만두고 화단으로 걸어가자 정학이도 그 쪽으로 따라간다. 잠시 화단에서 뛰어내리기를 하던 아이들은 종이 치는 소리를 듣고 교실 쪽으로 걸어온다. 정학이는 운동장 스탠드 앞에서 은식이에게 실내화로 갈아 신으라고 이야기를 한다. 그리고 손을 잡고 스탠드 옆에 설치된 수돗가로 데려간다. 정학이가 먼저 얼굴을 씻자, 은식이도 따라서 씻는다. 둘은 교실로 들어간다.“

이처럼 도우미활동을 맡은 학생은 수업 이외의 시간에 장애학생에 대하여 밀착보호를 한다. 이러한 도우미활동에 대하여 교사가 상을 주기도 하지만, 시간이 지날수록 도우미 학생과 장애학생은 개별적인 친밀감을 형성하는 관계로 바뀌어 간다. 장애학생과 일반학

#### IV. 통합교육의 현황

생들 간의 관계맺음 양상은 실제로 통합교육의 본질적 목표의 성취도를 가장 단적으로 확인할 수 있는 지표라고 할 수 있다. 그러한 점에서 구체적인 대면현장인 학급상황을 호혜적인 관계형성을 할 수 있는 장으로 구성하는 일은 통합교육의 중요한 과제로서 부각된다.

그러나 모든 장애학생이 일반학생들의 태도에 만족감을 표현하는 것은 아니다. 다음 내용은 일반학생에 대한 부정적 인식이 드러나는 면담내용이다.

“애들이 놀리고 애들한테 잘 맞고, 애들이 잘 때리고 양수정이 특히..... 양수정 진짜 잘 맞거든요. 양수정. 아무 말도 안했는데 계속 때리거든요. 때리는데 막았거든요. 근데... 막”

“근데 다툼적 있어요. 홍근(장애학생)이가 이런 거 들고..... 내친구 홍근이한테 던져 버렸어요. 게다가 새로운 여자친구한테.... 현석이가 홍근이를 잡아와서 막 패버리고.....”

위 내용에서 보듯이 장애학생들은 불공평한 상황에서 ‘그들’과 ‘우리’라는 분리된 의식을 가지게 된다. 통합교육은 단지 일반학생들로 하여금 장애학생들을 수용하도록 하는 것에 그치는 것이 아니라 한 사람의 구성원으로서 장애학생들 스스로 자신에 대한 자긍심을 갖도록 하는 것에 목적을 둘 필요가 있다.

실제로 장애학생은 봉사활동, 행사활동 등 다양한 학습활동에 참여함으로써 학급구성원으로 자격을 부여받고 역할과 책임을 갖기를 기대하기도 한다. 다음은 그러한 장애학생의 요구를 엿볼 수 있는 면담 내용이다.

“체육대회는 있는데 참가는 안하고 응원만 해요. 왜냐면은 애들은 하고 싶어하는데 과 대항 경기고 한 게임당 인원이 정해져 있는데 한반에서 나가는데 아니고 한 학년 총 6반에서 뽑혀 나가기 때문에 일반 애들도 잘 안되요. 원칙은 배구나간 애들은 축구 못나간다 그런 규칙은 있는데 과 대항이라서 잘하는 아이만 나가다 보니까 자기 반이 우승하기 위해 나간 애들이 계속 나가고 그래요....”

통합 상황에서 장애학생은 강점이 있음에도 불구하고 학습경험의 기회 제한으로 발휘되지 않거나 그들의 요구가 충족되지 않는 경우가 있다. 이는 학교현장의 경쟁체제 혹은

점수체제로 인해 장애학생의 인지적 결함이나 신체적 결함을 고려하지 않은 교육 현실이라고 볼 수 있다. 만약에 장애학생이 특정교과나 영역에서 흥미를 보이고 잘하는 것이 있다면 그들의 수행성이 잘 나타날 수 있도록 일반학생들 앞에서 능력을 발휘할 수 있도록 기회를 주어야 할 필요가 있다. 이러한 점은 장애학생들이 모든 학교교육과정에 참여할 수 있는 교육 프로그램 개발과 그들의 욕구를 충족시킬 수 있는 학교교육과정 수정안의 구비를 촉구한다.

한편, 장애학생은 담임선생님과 어떤 관계를 맺는가에 따라 통합학급의 참여태도를 달리한다. 즉, 그들이 인식하는 교사의 태도는 실제통합교육에 중요한 요인으로 작동할 수 있다는 것이다. 다음은 장애학생이 담임선생님의 관심에 대하여 인식하고 있는 바에 대하여 응답한 결과를 분석한 것이다.

<표IV-13> 장애학생의 개인배경에 따른 담임교사의 관심에 대한 인식

			그렇다	그럴 때도 있다	그렇지 않다	합계	유의도
지역	서울시	사례수	21	5	5	31	X <sup>2</sup> =4.07 df=2 p>.05
		백분율	67.7%	16.1%	16.1%	100.0%	
	광역시	사례수	13	5	11	29	
		백분율	44.8%	17.2%	37.9%	100.0%	
학교	초등학교	사례수	19	4	4	27	X <sup>2</sup> =7.64 df=4 p>.05
		백분율	70.4%	14.8%	14.8%	100.0%	
	중학교	사례수	12	3	7	22	
		백분율	54.5%	13.6%	31.8%	100.0%	
	고등학교	사례수	3	3	6	12	
		백분율	25.0%	25.0%	50.0%	100.0%	
특수 학급	있음	사례수	32	8	17	57	X <sup>2</sup> =3.18 df=2 p>.05
		백분율	56.1%	14.0%	29.8%	100.0%	
	없음	사례수	5	2		7	
		백분율	71.4%	28.6%		100.0%	

			그렇다	그럴 때도 있다	그렇지 않다	합계	유의도
특수 학급	간다	사례수	31	8	17	56	X <sup>2</sup> =3.41 df=2 p>.05
		백분율	55.4%	14.3%	30.4%	100.0%	
	안간다	사례수	6	2		8	
		백분율	75.0%	25.0%		100.0%	
합계		사례수	37	10	17	64	
		백분율	57.8%	15.6%	26.6%	100.0%	

<표IV-13>에서 보는 바와 같이 전체적으로 장애학생은 학급시간에 선생님이 여러 가지로 도와주신다는 문항에 ‘그렇다’에 58%, ‘그럴 때도 있다’에 16%, ‘그렇지 않다’에 26%가 반응하여 학급시간에 선생님이 도와주신다는 반응이 많았다. 이러한 결과는 통합학급의 교사들이 대체로 통합교육의 필요성을 인식하고 노력하는 모습을 나타내는 것이라 할 수 있다. 또한 통합학급을 맡은 교사에 의해 통합교육의 질이 좌우되리라는 것도 짐작해 볼 수 있다.

## 2. 통합교육 환경

통합교육의 물리적 환경을 구성하는 요인은 다양하다. 통합교육의 세부적 환경으로 장애학생 이동 및 접근 편의, 장애부모의 학교 운영 참여, 교내외 학급 및 학교 활동 참여, 학교의 통합교육 계획 수립 및 실천, 통합학급 교사의 중재, 통합교육 환경에 대한 부모의 반응, 그리고 학생들의 상호작용 양상 등으로 나누어 그 만족도를 보았다.

### 1) 학교의 이동 및 접근 편의

장애학생에게 학교에 접근이 용이한가의 여부는 가장 기본적인 교육환경이 구비되어 있는가를 살필 수 있는 지표가 된다. 설문조사에 의하면, <표IV-13>에서 보는 바와 같이 장애학생 이동 및 접근 편의는 응답자의 35.4%가 ‘불만’이었고, ‘매우 불만’도 15%나 되었다. 서울시 및 광역시는 57.1%가 불만족 또는 매우 불만으로 나타 난 반면 그 외 지역

은 46%로 나타나, 소도시나 읍면지역 보다 대도시 지역에 장애학생 이동 및 접근 편의가 불편한 것으로 나타났다. 통계적으로도 5%수준에서 유의한 차이가 있었다. 한편 근무 기관별로 보면, 초등학교의 61.2%가 불만족 또는 매우 불만으로 응답하였고, 고등학교는 47.8%, 중학교는 35.1%, 순으로 나타났으며, 통계적으로는 5%수준에서 유의한 차이가 있었다. 초·중·고등학교에 따라 이처럼 유의미한 응답차이가 있는 것은 상대적으로 중고등학교 학생들보다는 초등학교 학생들에게 등하교 과정이 실제적 어려움으로 부각될 수 있기 때문이라고 할 수 있다. 또 장애학생의 연령이 어릴수록 통합 환경을 통한 가능성을 찾고자 하기 때문에 강한 요구를 피력하고 있는 것이라고도 해석해 볼 수 있다.

<표IV-14> 장애학생 이동 및 접근 편의

			매우 만족	만족	보통	불만족	매우 불만족	합계	유의도
근무지	서울 및 광역시	사례수	4	25	22	48	20	119	X <sup>2</sup> =16.05 df=4 p<.05
		백분율	3.4%	21.0%	18.5%	40.3%	16.8%	100.0%	
	그 외 시·도	사례수	28	23	42	55	24	172	
		백분율	16.3%	13.4%	24.4%	32.0%	14.0%	100.0%	
근무기관	초등학교	사례수	7	22	29	57	31	146	X <sup>2</sup> =24.51 df=8 p<.05
		백분율	4.8%	15.1%	19.9%	39.0%	21.2%	100.0%	
	중학교	사례수	13	13	24	22	5	77	
		백분율	16.9%	16.9%	31.2%	28.6%	6.5%	100.0%	
	고등학교	사례수	12	13	11	25	8	69	
		백분율	17.4%	18.8%	15.9%	36.2%	11.6%	100.0%	
자격	학교 관리자	사례수	3	3	8	10	10	34	X <sup>2</sup> =18.22 df=12 p>.05
		백분율	8.8%	8.8%	23.5%	29.4%	29.4%	100.0%	
	일반교사	사례수	24	38	52	68	25	207	
		백분율	11.6%	18.4%	25.1%	32.9%	12.1%	100.0%	
	특수교사	사례수	5	7	4	24	9	49	
		백분율	10.2%	14.3%	8.2%	49.0%	18.4%	100.0%	
합계	사례수	32	49	65	104	44	294		
	백분율	10.9%	16.7%	22.1%	35.4%	15.0%	100.0%		

#### IV. 통합교육의 현황

장애학생들에게 학교를 비롯한 교육기관에 접근하는 것을 도와주는 것은 그들의 교육 기회를 확대한다는 점에서 다양한 방식으로 모색해야 할 필요가 있다. 다음 예는 한 초등학교 장애학생 학부모가 특기적성 교육에 참여하기 위하여 이동하는 과정이 쉽지 않음을 토로하면서 다른 나라에서 경험한 서비스 시스템을 예로 드는 글이다.

“2학기에 들어서면서 우리아이의 학교에서는 일반아동들이 방과후에 받고 있는 특기적성 교육의 일환으로 특수학급의 장애아들에게도 교육청에서 지원하는 방과후 교육의 기회가 주어졌다. ---<중략>---예산 지원이 있었기에 학부모의 부담은 아주 적은 편이 큰 장점이었다. 그런데 우리 아이가 방과 후에 학교 앞(학교 정문에서 불과 4~5m 거리)에 있는 복지관에서 이미 특수교육을 받고 있어서 특수교육을 받고 있는 도중에 그 교육을 받기 위해서는 다시 학교로 이동해야만 했다. 주 2회로 이루어졌기 때문에 조금 번거롭기는 했지만 교과내용이 좋아서 그렇게하기로 결정한 것이다. 그런데 문제는 현재 보조교사가 하교지도를 하면서 복지관까지 데려다 주고 있었기 때문에 나의 할 일은 오전에 아이를 학교에 등교시켜주고 집으로 돌아와있다가 오후에 복지관의 교육이 끝나는 시간에 맞추어 아이를 데리러 가기만 하면 되었었는데 이 방과 후 교육으로 인하여 내가 집에서 복지관으로 가서, 다시 복지관으로 아이를 데리고 학교로 이동, 다시 학교에서 50분간 기다렸다가 아이를 복지관으로 데려다 주고 다시 한 시간 기다렸다가 집으로 와야 하는 여간 복잡하고 고된 일이 아닐 수 없다. ---<중략>---

우리식구 모두는 1년전 남편의 1년간의 안식년으로 인하여 영국에서 생활하게 되었다. 그곳 영국학교에서는 장애아가 학교 입학 전에 여러 과정을 통해 아이의 상태에 가장 적합하다고 판단된 학교 3~4 곳을 학부모에게 추천해 준 다음 부모로 하여금 그 학교들을 방문하게 하여 학교장과의 상담을 통하여 학교교육상황을 충분히 인식시킨 후 학부모로 하여금 학교를 선택하게 한다. 그리고 나서 학부모가 충분히 휴식을 취해야만 장애아에게 집안에서의 최상의 교육이 이루어진다고 생각하여 부모를 편안하게 해 주는데 초점을 맞추어 여러 서비스가 이루어지고 있었다. 그것의 일례로 등하교 택시 서비스를 들 수 있다. 아이를 집 앞에서 학교까지 안전하게 데려다주고 데리고 오는 제도가 있었다. 물론 비용은 전적으로 국고부담이었다. 감탄할 일은 차를 운전하는 운전자뿐만 아니라 차 안에서 아이를 돌보는 한 명의 교사를 반드시 아이와 동승시킨다는 점이다. 부모뿐만 아니라 아이의 안전에 대해서도 최상의 배려였다. ---<이하생략>---

장애학생 학부모로서 가지고 있는 이러한 국가적 차원의 서비스 시스템에 대한 요구는

때로 일반교육 환경과의 형평성 논란을 불러일으키는 경향이 있기도 하다. 그러나 국고보 조금의 확대를 통해서만이 아니라 현재의 시스템 속에서 보다 효율적인 인력 활용을 모색하고, 지역사회와의 네트워크 형성을 모색함으로써 학생과 부모가 겪는 불편을 해소하고자 하는 노력도 필요할 것이다. 이러한 물리적 환경 개선은 장애학생들이 통합교육에 참여할 수 있는 실제적 기반으로 작동하기 때문이다.

## 2) 학부모의 참여

통합교육을 실시하는 경우 장애학생의 학부모는 일반학부모에 비하여 상대적으로 학교와 빈번하게 교류하게 된다. 때문에 학부모가 판단하는 학교는 통합교육 환경의 현황을 드러내는 한 지표 역할을 하기도 한다.

학부모들은 먼저 통합교육 환경으로서 교사와의 원활한 의사소통 환경을 중요요소로 꼽는다. 학부모들이 학교교육에 참여하는 과정에도 이 두 교사를 매개하며, 교사들의 인식과 태도에 따라 학부모들의 의견이 교육장면에 잘 반영될 수도 있고 그렇지 않을 수도 있기 때문이다. 대부분의 장애학생 학부모는 특수학급 선생님과 통합학급 선생님의 개별적 자질이 자녀의 일년을 좌우할 수 있기 때문에 학기 초에 기도하는 마음으로 “좋은 선생님을 만나게 해 달라고 기도한다”고 밝힌다. 이러한 장애학생 학부모의 희망은 현재 통합교육이 두 집단의 교사들에 의해 좌우된다고 판단하기 때문이다. 다음은 장애학생 부모들이 쓴 자기보고서 내용 중 일부를 발췌한 바이다.

고등학교에 다니는 장애아를 둔 이경선씨는 아들이 일반학급 남학생들에게 성적 놀림을 당한 상황에 대하여 학교 측과 합의를 하는 과정에서 겪은 일과 감정을 다음과 같이 표현하고 있다.

“교장선생님을 만나고 온 그 주 학교는 발각 뒤집히고 내가 학교 안에서 처리한다는 말을 듣고는 신속히 처리하려고 선생님들은 바빠 움직이셨다. 내가 외부에 알리는 법적인 대응을 했다면 학교 측과 특수교사가 어떻게 나왔을까는 잘 모르겠지만, 내부적으로 처리하겠다고 해서인지 학교 측, 학생부 측 선생님들이 적극적으로 처리해 주었다. 처리과정 전부

내 의견을 적극적으로 수용해 주었다. 학교 갈 때마다 순시하시는 교장선생님과 꼭 만나게 되었고, 특수학급에도 얼굴을 항상 내미신다. 우리 아이가 그런 일을 겪지 않았더라면 좋았겠지만 그 일로 학교 측 관심과 배려가 더 많아진 것은 사실이었다. ---<중략>--- 나는 이 곳에서 통합을 계속 시킬 것인가, 특수학교로 옮길까 생각이 많아졌다. 가해자 아이들, 아니 우리아이와 같은 교복을 입은 아이들만 쳐다봐도 다 도둑처럼 나쁜 놈들로 보였다. ---<중략>--- 초등학교 5학년 때 이제 더 이상 통합교육 못하겠다는 생각과 알아듣지도 못하면서 지루하게 앉아 있는 우리아이 모습에서 ‘이게 아니다’라는 생각이 들었다. 특수학교에 가려고 단단히 마음먹었는데 특수교사가 적극적으로 말했다. 정말 그 선생님이 이 일을 겪으면서 너무 원망스러웠다. ---<중략>--- 유치원부터 15년 정도를 통합교육에 매달렸다. 얻은 것은 무엇이고 잃은 것은 무엇일까. ---<중략>--- 지금까지 통합교육을 지속했다는 것이 결코 자랑스럽지도 않고 잘했다는 생각도 들지 않는다. 하지만 내가 지금까지 이 어려운 길을 선택한 이유는 뭘까? 아마도 내 맘 속에 ‘함께 하는 사회-장애인과 일반인이 어울릴 수 있는 이상향’에 대한 환상을 아직도 가지고 있었나 보다. 그 꿈을 아직도 버리지 못했기에 이 곳에 남아 있나보다. 어려운 환경 속에서도 특수교사들이 현장에서 열심히 뛰고 있는 점도 아마 그 때문일 것이다”

위 학부모가 이야기하는 통합교육에 대한 회한은 통합교육이 설정한 목표 그 자체에 대한 문제제기가 아니라 그러한 목표로 나아가는 데 필요한 제반 여건, 특히 장애학생에 대한 세심한 배려와 교사들의 헌신적 노력에 대한 강력한 요구의 또 다른 표현이라고 할 수 있다.

다음은 중학교에 다니는 장애학생을 둔 학부모가 학교 교육활동에 대한 의견을 내거나 마음 놓고 참여하지 못하는 현실을 드러내는 내용이다.

“아침부터 김밥싸고 주의 사항을 준호에게 전해주며 학교 운동장에 모였다. 1학년부터 2학년 모두 특수학급 아이들은 1학년 소풍 장소인 과천 서울대공원으로 간다고 했다. ---<중략>--- 우리학교에는 특수학급 아이들 수가 많아 볼론티어 선생님이 한 분 계신다. 부모 입장에서는 1학년과 2학년 소풍 장소가 다르면 선생님이 두분이시니 각각 학년에 맞춰 따라가면 될 터인데 선생님 편의주의로 모두 동물원에 가는 것이다. ---<중략>--- 아이들 입장에서 생각하지 않고 선생님 편의대로 부모에게 상의도 없이 일방적으로 결정한 것에 대해 속상했다. 아이들의 안전이 걱정이 되면 부모들이 따라가 줄 수도 있는데 말이다. 소풍때 일반 아이들과 함께 어울리지도 못하고 따로 장소도 한 장소가

아닌 곳에 간다니 이것이 일반학교 특수학급의 현실이다. 나는 엄마들의 모임에서 이 문제를 이야기하였다. 모두들 나의 의견에 동의하지만 선생님께 이야기하지는 못했다. 혹시라도 오해하시고 월권행위라고 하실 것 같아서. 중요한 문제, 잘못된 것을 지적하기도, 말하기도 힘든 현실에 절망이 앞선다. 즐거워야할 소풍이 서글픈 소풍날이 되었다”

학부모들이 쓴 자기보고서 내용 역시 특수학급 교사와 통합학급 선생님의 감사와 실망이 이야기의 중심축을 이루고 있다. 다음은 초등학교 학부모의 자기보고서 내용이다.

“하늘학교로 ‘작업치료’ 가는 날이다. 특수학교라서 그런지 선생님께서 강일이의 수준에 맞추어서 잘 지도해 주신다. 선생님께 늘 감사한 마음이다. 다른 학교 어머님들과도 만나게 되는데 그중 달님초등학교 4학년 민선이 어머님께서 말씀을 하시는데, ‘올해가 빨리 지나가 버렸으면 좋겠다’고 하시며 한숨을 쉬신다. 원반(통합학급)선생님을 잘 못 만났다는 것이다. 이유인 즉, 현장학습 때도 민선이를 못 데려간다고 했고, 수련회를 가는데 못 데려간다고 했다는 것이다. 민선이는 문제행동도 하지 않고, 단지 반복해서 질문을 많이 한다고 한다. 언어도 가능하고, 몸도 건강하고, 혼자서 이탈행동은 하지 않는데도 힘들다고 하신다는 것이다. 우리 강일이는 봄에 다녀왔다. 도움반 선생님께서 같이 가 주셨다. 친구들과 잘 어울리고 문제행동도 하지 않고 잘 다녀왔다. ---<중략>--- 강일이가 1학년때부터 지금까지는 좋은 선생님을 만났다. ‘내년에도 좋은 선생님을 만나게 해 주세요’, ‘내년에도 좋은 친구들 만나게 해 주세요’가 나의 기도제목이다”

학부모들의 자기보고서 내용은 위에서 언급한 바처럼 교사들의 태도에 대하여 초점을 맞추고 있다. 교사들의 개별적 자질에 의하여 자녀의 학교생활 질이 달라질 것이라 판단하기 때문이다. 많은 것을 희생하면서 통합교육을 택하고 있는 학부모들은 누구보다도 섬세한 정책 제안가가 될 수 있다. 학교 현장에서, 그리고 정책을 입안하는 과정에서 이들이 내는 목소리에 귀를 기울이는 일이 필요하다.

&lt;표IV-15&gt; 장애학생 부모의 학교 운영 참여

			매우 만족	만족	보통	불만족	매우 불만족	합계	유의도
근무지	서울 및 광역시	사례수	8	29	46	24	8	115	X <sup>2</sup> =10.81 df=4 p<.05
		백분율	7.0%	25.2%	40.0%	20.9%	7.0%	100.0%	
	그 외 시·도	사례수	29	46	59	35	3	172	
		백분율	16.9%	26.7%	34.3%	20.3%	1.7%	100.0%	
근무기관	초등학교	사례수	16	31	51	38	8	144	X <sup>2</sup> =15.99 df=8 p<.05
		백분율	11.1%	21.5%	35.4%	26.4%	5.6%	100.0%	
	중학교	사례수	10	18	33	14	2	77	
		백분율	13.0%	23.4%	42.9%	18.2%	2.6%	100.0%	
고등학교	사례수	11	26	22	7	1	67		
	백분율	16.4%	38.8%	32.8%	10.4%	1.5%	100.0%		
자격	학교 관리자	사례수	3	8	12	9	2	34	X <sup>2</sup> =11.79 df=12 p>.05
		백분율	8.8%	23.5%	35.3%	26.5%	5.9%	100.0%	
	일반교사	사례수	25	59	77	36	6	203	
		백분율	12.3%	29.1%	37.9%	17.7%	3.0%	100.0%	
특수교사	사례수	9	8	16	13	3	49		
	백분율	18.4%	16.3%	32.7%	26.5%	6.1%	100.0%		
합계	사례수	37	75	107	60	11	290		
	백분율	12.8%	25.9%	36.9%	20.7%	3.8%	100.0%		

위 <표IV-15>는 장애부모의 학교 운영 참여에 대한 만족도를 묻는 설문결과이다. 이 설문결과를 통하여 우리나라의 통합교육이 학부모와 교사의 긴밀한 상호 협조 관계에 토대를 두고 있음을 잠정적으로 확인할 수 있다. 응답자의 25.9%가 ‘만족’이었고, ‘매우 만족’도 12.8%나 되었다. 서울시 및 광역시는 32.2%가 만족 또는 매우 만족으로 나타난 반면 그 외 지역은 43.6%로 나타나, 대도시 지역보다 소도시나 읍면지역에 장애부모의 학교 운영 참여가 만족스러운 것으로 나타났으며, 통계적으로도 5%수준에서 유의한 차이가 있었다. 이러한 지역별 차이는 학부모들의 학교운영 참여가 공식적으로 이루어지기보다는 비공식적으로 교사와의 관계를 통하여 이루어지며, 익명화된 대도시 학교에서보다는

소도시의 학교 상황이 교사와 학부모의 접촉을 원활하게 할 수 있기 때문에 해석해 볼 수 있다.

물론 교육은 교사와 학부모, 학생의 긴밀한 협조를 통하여 이루어지는 것이라고 할 때, 교사와 학부모의 개별적 상호작용이 통합교육의 성과를 좌우한다는 것은 당연한 일일 수 있다. 그러나 다양한 요인에 의해 그러한 상호작용이 원만하지 않을 때에도 교육이 파행으로 이루어지는 일을 막기 위해서는 지원시스템의 안정화가 필요하다.

### 3) 통합교육의 체계적 접근

#### (1) 통합교육 계획 수립 및 실천 현황

학교의 교육활동은 다양한 과정을 거쳐 전개된다. 통합교육을 중심에 놓고 생각할 때, 학교현장에서 통합교육의 가장 기본적인 틀이 되는 것은 교육계획이다. 통합교육 계획이 어떻게 수립되고 실천되는지에 대하여 교사들에게 묻은 결과는 <표IV-16>와 같다.

표에서 보는 바와 같이 학교의 통합교육 계획 수립 및 실천은 응답자의 30.3%가 ‘불만’이었고, ‘매우 불만’도 12.8%나 되었다. 서울시 및 광역시는 47.8%가 불만족 또는 매우 불만으로 나타난 반면 그 외 지역은 43.2%로 나타나, 도시나 읍면지역 보다 대도시 지역의 학교에 통합교육 계획 수립 및 실천에 불만이 있는 것으로 나타났으며, 통계적으로도 5%수준에서 유의한 차이가 있었다. 그리고 근무 기관별로 보면, 초등학교의 53.2%가 불만족 또는 매우 불만으로 응답하였고, 고등학교는 33.9%, 중학교는 32.5% 순으로 나타났으며 통계적으로는 0.1%수준에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 또한, 자격별은 학교관리자의 58.8%가 불만족 또는 매우 불만으로 반응하였고, 특수학급 교사가 60%, 일반교사가 37%의 순으로 응답하였으며 통계적으로는 5%수준에서 유의한 차이가 나타났다.

<표IV-16> 학교의 통합교육 계획 수립 및 실천

			매우 만족	만족	보통	불만족	매우불만족	합계	유의도
근무지	서울 및 광역시	사례수	1	16	43	35	20	115	X <sup>2</sup> =10.95 df=4 p<.05
		백분율	.9%	13.9%	37.4%	30.4%	17.4%	100.0%	
	그 외 시·도	사례수	14	31	58	52	17	172	
		백분율	8.1%	18.0%	33.7%	30.2%	9.9%	100.0%	
근무기관	초등학교	사례수	1	20	46	49	27	143	X <sup>2</sup> =31.15 df=8 p<.001
		백분율	.7%	14.0%	32.2%	34.3%	18.9%	100.0%	
	중학교	사례수	11	11	30	20	5	77	
		백분율	14.3%	14.3%	39.0%	26.0%	6.5%	100.0%	
	고등학교	사례수	3	16	26	18	5	68	
		백분율	4.4%	23.5%	38.2%	26.5%	7.4%	100.0%	
자격	학교관리자	사례수		3	11	8	12	34	X <sup>2</sup> =29.53 df=12 p<.001
		백분율		8.8%	32.4%	23.5%	35.3%	100.0%	
	일반교사	사례수	14	37	77	56	19	203	
		백분율	6.9%	18.2%	37.9%	27.6%	9.4%	100.0%	
	특수교사	사례수	1	7	14	22	5	49	
		백분율	2.0%	14.3%	28.6%	44.9%	10.2%	100.0%	
합계	사례수	15	48	102	88	37	290		
	백분율	5.2%	16.6%	35.2%	30.3%	12.8%	100.0%		

교사들이 인식하는 이러한 상황은 통합교육의 필요성을 인식하는 차원과는 다른 통합교육 실제 차원에서 부딪치는 현실적 어려움이 많음을 의미하는 것이라 볼 수 있다.

(2) 통합교육 환경에 대한 일반교사의 반응

일반교사에게 통합학급을 운영하는 일은 쉬운 일이 아니다. 통합학급을 운영할 수 있도록 물리적 환경이 조성되는 일에서부터 시작하여 장애학생들을 이해하고 가르치는 데 도움이 될 만한 정보를 얻는 일에 이르기까지 교사의 요구는 다양할 수 있다.

앞에서도 언급한 것처럼 통합교육에 있어서 단순한 신체장애는 거의 일반학생으로 간

주되기 때문에 현장에서 통합교육을 위한 물리적 환경을 뜻할 때는 주로 수업환경을 의미한다. 심층면담 과정에서 교사들은 개인별 편차가 많은 장애학생들이 수적으로 균등하게 배정하는 것이 수업환경을 구성하는 데 어려움을 가져다준다고 이야기한다. 통합학급에서 장애학생의 수는 매우 중요한 물리적 환경일 수 있음은 교사들의 공통적인 의견이었다.

또한 현장의 교사들은 통합교육이 제대로 이루어지기 위하여 통합학급 수업장면을 보조해 줄 수 있는 특수교육 보조원이 필요함을 주장한다. 다음은 한 광역시의 초등학교 1학년 통합학급 선생님의 이야기이다.

“보조 선생님 도움이 1학기 때는 계속 있었어요. 야외활동 같은 거, 체육대회, 운동회 같은 거 하다가도 대열에서 나가고 이러니까. 그런데 선생님이 옆에 계시면 아이가 딱~ 하는 거예요.”

학교에 따라 특수교육 보조원들이 통합학급 수업을 적극적으로 지원하는 경우도 있고, 그렇지 않은 경우도 있는데 보조교사의 도움이 적절하게 이루어질 경우 전체 학급의 분위기에 매우 긍정적으로 영향을 미치고 있음을 알 수 있다.

다음 설문은 학교의 관리자, 일반교사 및 특수교사가 통합교육 환경에 대한 만족도를 나타낸 것이다. <표IV-17>에서 보는 바와 같이 “현재의 전반적인 통합교육 환경에 대해 어느 정도 만족하십니까?”라는 질문에 대해 전체의 50.9%가 보통이라고 응답했으며, 32.7%가 불만족이라는 반응을 나타냄으로서 전반적으로 통합교육 환경에 대해 불만족스럽게 생각하고 있었다.

<표IV-17> 교사들의 통합환경 만족도

			매우 만족	불만족	보통	만족	매우 만족	합계	유의도
근 무 지	서 울 및 광역시	사례수	7	46	70	20		143	$X^2=3.67$ df=4 p>.05
		백분율	4.9%	32.2%	49.0%	14.0%		100.0%	
	그 외 시·도	사례수	11	68	106	18	2	205	
		백분율	5.4%	33.2%	51.7%	8.8%	1.0%	100.0%	
근 무 기 관	초등학교	사례수	7	61	73	26		167	$X^2=15.14$ df=8 p>.05
		백분율	4.2%	36.5%	43.7%	15.6%		100.0%	
	중학교	사례수	4	29	57	7	1	98	
		백분율	4.1%	29.6%	58.2%	7.1%	1.0%	100.0%	
	고등학교	사례수	7	24	47	5	1	84	
		백분율	8.3%	28.6%	56.0%	6.0%	1.2%	100.0%	
자 격	학교관리자	사례수	1	15	22	10	1	49	$X^2=14.48$ 5df=12 p>.05
		백분율	2.0%	30.6%	44.9%	20.4%	2.0%	100.0%	
	일반교사	사례수	14	80	131	24		249	
		백분율	5.6%	32.1%	52.6%	9.6%		100.0%	
	특수교사	사례수	3	19	22	4	1	49	
		백분율	6.1%	38.8%	44.9%	8.2%	2.0%	100.0%	
합계	사례수	18	115	179	38	2	352		
	백분율	5.1%	32.7%	50.9%	10.8%	.6%	100.0%		

근무지별, 근무기관별, 자격별 반응 차이는 거의 없었으며, 통계적으로도 의미 있는 차이를 나타내지 않았다. 어느 상황에서나 교육을 위한 최선의 환경은 계속 추구되기 때문에 항상 요구사항을 있기 마련이다. 그러나 전반적으로 통합교육의 환경에 대하여 불만을 표시하는 상황은 통합교육 참여자가 전반적으로 어려움을 겪고 있다는 것과 일맥상통한다는 점에서 깊이 살펴보아야 할 일이다.

다음 내용은 통합학급을 담당한 교사의 자기보고서로서 장애학생을 담당한다는 것에 부수되는 각종 책임이 담임교사에게 모두 전가되는 현실에 대하여 어려움을 토로하는 글이다.

“특수학교 선생님과 특수학급 선생님이 선중이를 우리 학교에서 통합교육을 받았으면 하고 해당학급을 찾게 되었다. 그러나 3학년 다른 학급 선생님들이 부담스러워하셔서 우리

학령기 장애아동 통합교육 현황 실태 조사

학급에 문의가 왔고 선중이가 우리 반으로 오게 되었다. 3학년은 교과목 수가 열개나 되고 교과전담교사가 주당 한 과목 1교시만 맡아주기 때문에 학급 인원이 한 명 더 는다는 것과 그것도 신체가 자유롭지 못하고 중병을 앓고 있는 아동을 맡는다는 것에 심적 부담을 느끼는 것은 당연하다. 선중이가 우리 학급으로 오면서 어떤 사고에도 책임을 묻지 않겠다는 서약서를 가지고 오긴 했지만 학교 내외에서의 안전사고에 대한 대책이 미비하고 경제적 윤리적 책임이 모두 담임교사에게 있는 현실에서 안전에 대한 문제는 통합교육을 방해하는 심각한 요소이다”

다음 <표IV-18>은 일반교사들이 제시한 장애학생들로 인하여 생기는 어려움을 분석한 결과이다.

<표IV-18> 장애학생으로 인한 일반교사의 어려움

			업무의 중압감	제대로 교육적 조치를 취하지 못함	부모 항의 대처 부담	학급 운영 곤란	안전 사고 위험	수업 준비 곤란	합계	유의도
근 무 지	서 울 및 광역시	사례수	12	35	5	46	34	7	139	X <sup>2</sup> =1.84 df=5 p>.05
		백분율	8.6%	25.2%	3.6%	33.1%	24.5%	5.0%	100.0%	
	그 외 시·도	사례수	23	50	5	59	49	14	200	
근 무 기 관	초등 학교	사례수	15	46	4	51	34	13	163	X <sup>2</sup> =12.64 df=10 p>.05
		백분율	9.2%	28.2%	2.5%	31.3%	20.9%	8.0%	100.0%	
	중학교	사례수	8	25	4	28	24	7	96	
		백분율	8.3%	26.0%	4.2%	29.2%	25.0%	7.3%	100.0%	
	고등 학교	사례수	12	14	2	26	26	1	81	
		백분율	14.8%	17.3%	2.5%	32.1%	32.1%	1.2%	100.0%	
자 격	학교 관리자	사례수	1	6	3	22	13	3	48	X <sup>2</sup> =31.33 df=15 p<.01
		백분율	2.1%	12.5%	6.3%	45.8%	27.1%	6.3%	100.0%	
	일반 교사	사례수	30	67	7	69	60	9	242	
		백분율	12.4%	27.7%	2.9%	28.5%	24.8%	3.7%	100.0%	
	특수 교사	사례수	4	11		14	11	8	48	
		백분율	8.3%	22.9%		29.2%	22.9%	16.7%	100.0%	
합계	사례수	35	85	10	108	84	21	343		
	백분율	10.2%	24.8%	2.9%	31.5%	24.5%	6.1%	100.0%		

#### IV. 통합교육의 현황

<표IV-18>에서 보는 바와 같이 “일반교사들이 장애학생들로 인하여 어려움을 겪고 있다면 구체적으로 어떤 부분이라고 생각하십니까?”라는 질문에 대한 응답은 31.5%가 ‘학급 운영에 있어서의 어려움’에 반응하여 1위로 나타났고, 다음이 24.8%로 ‘제대로 교육적 조치를 취하지 못함에 따른 자책감’, 3위가 24.5%가 응답한 ‘안전사고 위험’으로 나타났다. 자격별로는 학교관리자의 45.8%가 ‘학급 운영에 있어서의 어려움’에 1위를 둔 반면 일반교사와 특수교사는 1,2,3위에 해당하는 항목(학급 운영에 있어서의 어려움, 제대로 교육적 조치를 취하지 못함에 따른 자책감, 안전사고 위험) 모두에 고른 응답을 하였으며 통계적으로 1%수준에서 유의한 차이가 나타났다.

실제 면담을 통해서도 이러한 어려움을 호소하는 교사들이 많았다. 통합학급 교사들이 현장에서 가장 힘들어하는 것은 학생을 보호하고 통제하는 것이기도 하지만, 더 근원적인 문제는 수업장면을 통해서도 교사와 학생의 관계를 맺기 어렵다는 것이다. 교사 스스로 장애학생을 위하여 무언가를 해 줄 수 없는 상황에 대하여 자괴감을 갖는 것이다.

다음은 통합학급을 맡은 한 교사의 이야기이다.

“제가 자폐아들을 많이 봤지만 아이들을 위한 교육과정을 따로 짜는 것이 좀 어려워요. 일반아이들 위주로 교육하면서 사이사이에 수업에 맞추어 막간을 이용해서 잠깐 잠깐 봐 주는 수준이 되요. 따르는 못해주는 실정입니다. 그 아이에게 전적으로 매달리지 못해요. 수업을 하는데 제가 특별히 준비를 못하기 때문에 좀 미안합니다.”

통합교육이 어울려 살아가는 법을 배우는 것을 최상의 목적으로 두기는 하지만, 일상적인 맥락을 통해 그것을 구현해야 하는 교사에게는 수업장면에서 학생에게 접근할 수 없는 상황이 무척 곤혹스럽게 느껴진다. 이는 동일한 인지적 수준을 전제하고 구성된 일반학급에 사전의 준비 없이 일단 장애학생을 물리적으로 투입하는 일부터 이루어지는 현실 때문에 나타나는 문제라고 할 수 있다. 이러한 문제해결을 위해서는 매우 치밀한 계획과 준비가 필요할 것이다.

### (3) 학생들의 상호작용

통합교육의 현황을 가장 생생하게 살펴 볼 수 있는 현장은 통합학급 현장이다. 통합학급 현장에서 실제로 장애학생과 일반학생들의 상호작용 방식은 통합의 준거로서 의미를 가지기 때문이다. 다음 내용은 연구자들이 통합학급 현장을 참여관찰 한 바를 기록한 부분이다.

#### <첫째날>

“지훈이 쪽을 바라보니 지훈이의 짝꿍인 선우가 지훈이의 책을 챙겨서 지훈이가 앉아 있는 틈을 비집고 책상 속에 넣어 준다. 선우가 그 다음 시간 수업교과인 국어책을 꺼내어 펴 놓자 지훈이도 선우가 책 펴는 모습을 살핀다.

재진이는 칠판에 그림을 그리는 여자아이 옆에 다가가 그림을 보다가 그 옆에서 다트를 던진다. 창고에 우유를 가지러 갔던 아이가 우유를 가지고 와서 나누어 주는데 지훈이는 먹지 않는다. 아이들에게 ‘왜 지훈이는 우유 안먹니?’라고 물었더니 “몰라요. 지훈이는 우유 안먹어요”라고 이야기한다. 재진이는 자신의 책상 위에 다트 판을 놓고 두 명의 남자아이들과 다트를 던지고 있다. 재진이 주변에 있던 두 명의 남자아이들 중 한 아이가 다른 곳으로 가자 다른 아이가 와서 다트 던지기에 참여한다.

내가 운동장 쪽 창문있는 곳으로 이동을 하다가 한 남자 아동에게 묻는다.

연구자 : 지훈이가 친구들과하고 잘 놀아?

아 이 : 예, 잘 놀아요.

연구자 : 너도 지훈이랑 잘 노니?

아 이 : 그럼요, 나는 도우미도 한 적 있는데.

지훈이는 아이들이 우유 먹는 틈을 여기 저기 돌아다니는데 두 명의 남자 아이들이 뒤에서 안고, 앞에서 안는 형상을 취하며 발걸음을 맞추어 교실 안을 여기 저기 돌아다니다. 그러다가 한 아이와 손바닥 치기를 하기도 한다.

#### <둘째 날>

선생님이 전통놀이에 대한 설명을 하면서, “선생님이 옛날에 이쪽에 살지 않았기 때문에 모르겠는데~~” 라고 이야기를 시작하다가, “참, 우리가 출석을 안불렀네”라고 하면서 출석을 부르기 시작한다. 제일 먼저 지훈이가 불린다. 지훈이는 “네”하고 짧게 대답한다. 선생님이 출석을 부르는 동안 재진이는 이름이 불리는 아동들의 얼굴을 찾아 쳐다보다가 다시 선생님 얼굴을 쳐다보기를 반복한다.

출석을 부르는 동안 아동들은 선생님이 내 준 과제를 해결하고 있는데, 지훈이는 선우가 하는 것을 보고 함께 책에 줄을 친다(9시 16분). 선우는 지훈에게 책의 부분을 짚어주며 이야기를 해 준다. F도 손을 뻗어 지훈에게 무엇인가를 이야기한다. 선우는 책에 줄을 긋다가 다른 쪽을 쳐다보기도 한다. 선우는 지훈이에게 연필을 쥐어주고 연필을 제대로 쥐도록 손가락을 조정해 준다. 재진이는 사진이 붙어 있는 종합장을 들쳐본다.

---<중략>---

수업이 계속 진행되는 가운데 지훈이는 교과서를 뒤적이다. 정현이와 미진이가 이야기를 하고 채영이는 그 이야기에 주목을 한다. 재진이는 팔을 위로 뻗어 기지개를 펴면서 정현이가 샤프심 끼우는 것을 살펴본다. 정현이와 미진이가 이야기하는 것을 재진이가 다시 쳐다본다.

---<중략>---

재진이는 선생님의 이야기를 듣다가 책상 속에서 흰 비닐봉지를 꺼내어 그 속에서 무엇인가를 꺼낸다. 선생님이 이야기를 하고 있는 동안 재진이는 계속 비닐봉지 속을 들여다보고 무엇인가를 꺼내었다 집어 넣었다 한다.

지훈이는 책을 보고 있다. 선우는 입을 벌리고 선생님의 이야기를 주의깊게 듣는 표정을 짓고 있다. 지훈이도 책을 보다가 조금씩 선생님을 쳐다보기 시작한다. 이때 재진이는 계속 비닐봉지에서 장난감을 넣었다 꺼내었다 한다. 재진이 옆에 앉은 정현이는 선생님을 쳐다보지 않는다. 재진이도 선생님을 간혹 쳐다보지만 이내 자신의 비닐봉지로 다시 눈을 돌린다. 지훈이는 다른 아이들을 한 번 쳐다보고 선생님을 쳐다보고 다시 아이들에게 천천히 눈을 돌렸다가 다시 선생님을 쳐다보곤 한다.

교탁 옆 교사 책상에서는 안경을 쓴 여자 어린이가 선생님에게서 눈을 떼지 않고 웃음 띤 표정으로 설명을 듣고 있다. 선생님이 무슨 이야기인가를 하자 아이들이 웃는다. 지훈이는 하품을 한다. 하품을 하면서 다른 곳을 본다.

위 초등학교 통합학급에서 관찰한 바에 따르면, 장애학생의 수업참여도는 적극적이라고 할 수는 없는 상황이다. 수업소외를 시키지 않고자 하는 교사가 의도적으로 개별화 지도를 하는 순간이나, 자신이 좋아하는 작업인 쓰기작업을 제외하고 수업상황에서 일반학생들이 경청하거나 과제 수행하는 일에 함께 동참하지 못한다. 이에 비하여 학생들 간의 상호작용은 장애학생과 일반학생이라는 경계를 자연스럽게 넘어서 활발히 이루어지고 있

는 편이다. 그러나 모든 통합학급에서 이러한 활발한 교류가 이루어지는 것이 아니며, 교사가 일상적으로 장애학생을 대하는 태도가 학생 간 교류에 큰 영향을 미칠 수 있음을 앞에서 여러 종류의 자료를 통하여 제시한 바 있다.

#### 4) 통합교육 논의의 빈도

교육목적에 입각한 교육실천이 제대로 이루어지기 위해서는 그를 둘러싼 충분한 논의가 이루어짐과 동시에 그 교육적 실천을 담당할 교사를 준비시키는 일이 필요하다. 이하에서는 현장에서 어떻게 그러한 조건들이 구성되고 있는지 살펴보고자 한다.

##### (1) 학교관리자 및 교사

우선 각 학교에서 통합교육에 대한 논의가 어느 정도 이루어지고 있는지에 대한 질문에 대하여 관리자 및 교사들은 다음과 같이 응답하였다.

<표IV-19> 장애학생의 통합교육에 관한 논의

		매우 잘 이루어짐	잘 이루어짐	이루어지고 있음	별로 이루어지지 않음	거의 이루어지지 않음	합계	유의도	
근무지	서울 및 광역시	사례수	3	15	34	70	19	X <sup>2</sup> =5.11 df=4 p>.05	
		백분율	2.1%	10.6%	24.1%	49.6%	13.5%		100.0%
	그 외 시·도	사례수	2	19	50	87	45		203
		백분율	1.0%	9.4%	24.6%	42.9%	22.2%		100.0%
근무기관	초등학교	사례수	1	20	43	83	19	X <sup>2</sup> =23.41 df=8 p<.001	
		백분율	.6%	12.0%	25.9%	50.0%	11.4%		100.0%
	중학교	사례수		9	24	42	22		97
		백분율		9.3%	24.7%	43.3%	22.7%		100.0%
	고등학교	사례수	4	5	17	32	24		82
		백분율	4.9%	6.1%	20.7%	39.0%	29.3%		100.0%

IV. 통합교육의 현황

		매우 잘 이루어짐	잘 이루어짐	이루어 지고 있음	별로 이루어 지지 않음	거의 이루어 지지 않음	합계	유의도	
자 격	학교 관리자	사례수	3	11	16	13	5	48	X <sup>2</sup> =39.92 df=12 p<.001
		백분율	6.3%	22.9%	33.3%	27.1%	10.4%	100.0%	
	일반 교사	사례수	2	18	50	129	47	246	
		백분율	.8%	7.3%	20.3%	52.4%	19.1%	100.0%	
	특수 교사	사례수		5	17	14	13	49	
		백분율		10.2%	34.7%	28.6%	26.5%	100.0%	
합계	사례수	5	34	84	160	65	348		
	백분율	1.4%	9.8%	24.1%	46.0%	18.7%	100.0%		

<표IV-19>에서 보는 바와 같이 “교무회의나 공식적인 자리에서 장애학생의 통합교육에 관한 논의가 이루어지고 있다고 생각하십니까?”라는 질문에 관한 응답은 ‘별로 이루어지지 않고 있다’가 전체의 46%를 차지하고 있고, 다음이 ‘이루어지고 있다’가 24.1%, ‘거의 이루어지지 않고 있다’가 18.7% 순으로 나타났다. 근무 기관별로는 초등학교에서는 ‘별로 이루어지지 않고 있다’가 50%로 응답하였으나, 24.7%가 ‘이루어지고 있다’로 응답한 점은 학교별로 차이가 있는 것으로 생각할 수 있다. 중등학교에서도 중학교의 22.7%, 고등학교의 29.3%가 ‘거의 이루어지지 않고 있다’에 응답한 반면 중학교의 24.7%, 고등학교의 20.7%가 ‘이루어지고 있다’에 응답하여 학교 간에 현격한 차이가 있음을 알 수 있다. 통계적으로는 0.1%수준에서 유의한 차이가 있었다. 자격별로 보면, 학교관리자들은 62.5%가 장애학생의 통합교육에 관한 논의가 이루어지고 있는 것으로 응답하였고, 특수교사들은 34.4%, 일반교사들은 28.9%순으로 나타났으며, 통계적으로도 0.1%수준에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 학교관리자들이 볼 때는 통합교육에 관한 논의가 대체로 잘 이루어지고 있다고 보고 있으나, 교사들, 특히 일반교사들은 충분히 논의가 되고 있지 못하고 있다고 생각하고 있다. 학교관리자와 일반교사가 느끼는 만족감의 차이는 통합의 기준에 대한 차이를 반영하는 것이라 볼 수 있다. 학교 관리자의

입장에서 먼저 포착되는 것은 통합여부와 그를 뒷받침하는 제도적 장치이지만, 구체적 현장 속에서 일반교사들이 중시하게 되는 것은 장애학생과 일반학생의 전 생활 영역에서의 통합이기 때문이다.

한편, 비공식적인 차원에서 통합교육 논의는 어느 정도 이루어지고 있는가를 살펴보았다. 때로는 공식적인 차원에서보다 비공식적인 차원에서의 논의가 교육현실에 더 영향을 주는 경우도 있기 때문이다.

<표IV-20>에서 보는 바와 같이 “선생님들 사이에서 통합교육에 관한 실제적인 논의가 이루어지고 있다고 생각하십니까?”라는 질문에 관한 응답은 ‘별로 이루어지지 않고 있다’가 전체의 41.1%를 차지하고 있고, 다음이 ‘이루어지고 있다’가 32.5%, ‘거의 이루어지지 않고 있다’가 14.7% 순으로 나타났다. 근무 기관별로는 초등학교에서는 ‘별로 이루어지지 않고 있다’가 36.1%로 응답하였으나, 41%가 ‘이루어지고 있다’로 반응하여 학교별로 차이가 있는 것으로 생각된다. 중등학교에서도 중학교의 46.4%, 고등학교의 42.7%가 ‘별로 이루어지지 않고 있다’에 응답한 반면 중학교의 28.9%, 고등학교의 20.7%가 ‘이루어지고 있다’에 응답하여 학교간에 현격한 차이가 있음을 알 수 있다. 통계적으로는 0.1%수준에서 유의한 차이가 있었다. 자격별로 보면, 학교관리자들의 62.6%, 특수교사의 61.9%가 선생님들 사이에서 통합교육에 관한 논의가 이루어지고 있다고 응답한 반면, 일반교사들은 62.2%가 이루어지지 않는 것으로 나타났으며, 통계적으로도 1%수준에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 정리하면, 학교관리자들과 특수교사들이 볼 때는 교사들 사이에 통합교육에 관한 논의가 대체로 잘 이루어지고 있다고 보고 있는 반면, 일반교사들은 교사들끼리 통합교육에 관한 논의가 제대로 이루어지지 못하고 있다고 생각한다. 이는 통합교육의 가장 직접적인 실천자인 일반교사들에게는 현재 이루어지는 논의를 통하여서는 그들의 필요를 모두 충족시키기 어려움을 드러내는 것이라 할 수 있다.

<표IV-20> 교사들의 통합교육 논의

		매우 활발히 이루어짐	활발히 이루어짐	이루어짐	별로 이루어 지지 않음	거의 이루어 지지 않음	합계	유의도	
근 무 지	서울 및 광역시	사례수	5	20	51	52	13	141	$X^2=13.38$ df=4 p<.05
		백분율	3.5%	14.2%	36.2%	36.9%	9.2%	100.0%	
	그 외 시·도	사례수	3	13	62	87	38	203	
		백분율	1.5%	6.4%	30.5%	42.9%	18.7%	100.0%	
근 무 기 관	초등 학교	사례수	4	24	68	60	10	166	$X^2=36.88$ df=8 p<.001
		백분율	2.4%	14.5%	41.0%	36.1%	6.0%	100.0%	
	중학교	사례수	1	4	28	45	19	97	
		백분율	1.0%	4.1%	28.9%	46.4%	19.6%	100.0%	
	고등 학교	사례수	3	5	17	35	22	82	
		백분율	3.7%	6.1%	20.7%	42.7%	26.8%	100.0%	
자 격	학교 관리자	사례수	1	9	20	14	4	48	$X^2=27.10$ df=12 p<.01
		백분율	2.1%	18.8%	41.7%	29.2%	8.3%	100.0%	
	일반 교사	사례수	7	17	69	114	39	246	
		백분율	2.8%	6.9%	28.0%	46.3%	15.9%	100.0%	
	특수 교사	사례수		7	23	11	8	49	
		백분율		14.3%	46.9%	22.4%	16.3%	100.0%	
합계	사례수	8	33	113	143	51	348		
	백분율	2.3%	9.5%	32.5%	41.1%	14.7%	100.0%		

한 중학교 통합학급 교사의 다음과 같은 자기보고서 내용은 동료 교사간 협조적인 논의에 대한 요구를 드러낸다.

“도우실 학생들이 있는 학급의 수업을 들어가려면 우선 부담이 되는 것이 사실이다. 도우실 학생을 위해 특별한 다른 프로그램을 준비하지도 못하면서 말이다. 다른 선생님들께서는 어떻게 수업을 진행하는지도 자못 궁금하기만 하다. 언젠가 기회가 되면 동료교사들과 함께 얘기라도 나눠봐야 하겠다. 비단 나만의 고민은 아닐텐데...”

## (2) 통합학급과 특수학급 교사 간 의사소통

통합학급 교사와 특수학급 교사 간 논의는 통합교육의 실제에 가장 긍정적인 영향을 미칠 수 있는 조건이다. 일반교사에게 통합학급을 운영하는 일은 쉬운 일이 아니다. 이러한 상황 속에서 장애학생들에 대하여 상대적으로 많은 정보를 가지고 있는 특수학급 교사가 지원을 하는 일은 교사의 과중한 부담을 경감하기 위해서, 그리고 학생들이 통합 상황에 잘 적응하는 것을 돕기 위해서 꼭 필요한 일이다. 일반교사와 특수학급 교사의 의사소통 정도에 대한 응답을 보면 다음과 같다.

<표IV-21>에서 보는 바와 같이 “일반교사와 특수학급 교사들 사이에 장애학생에 관한 문제에 관한 커뮤니케이션이 어느 정도 만족스럽게 이루어지고 있다고 생각하십니까?”라는 질문에 관한 응답은 ‘보통이다’가 전체의 48.5%를 차지하고 있고, ‘매우 만족스럽다’와 ‘만족스럽다’에 응답한 경우가 25.1%, ‘거의 만족스럽지 못하다’와 ‘만족스럽지 못하다’에 응답한 경우가 26.3%로 일반교사와 특수학급 교사의 의사소통은 보통인 것으로 나타났다. 근무지별로는 서울 및 광역시의 35%가 만족하는 쪽으로 반응한 반면, 그 외 지역은 19.2%만이 만족하는 것으로 나타났으며, 통계적으로도 5%수준에서 유의한 차이가 있었다. 근무 기관별로는 초등학교에서는 16.9%만이 만족스럽지 못한 것으로 나타난 반면, 중학교 35.1%, 고등학교 35.5%가 만족스럽지 못한 것으로 나타났으며, 통계적으로는 0.1%수준에서 유의한 차이가 있었다. 이는 대도시 지역의 교사들이 그 외 지역 교사들보다 일반교사와 특수학급 교사 간에 의사소통이 원활하게 이루어지고 있으며, 중등학교보다는 초등학교 교사들이 특수학급 교사들과 원만한 의사소통을 하고 있음을 나타낸다고 볼 수 있다.

<표IV-21> 일반교사와 특수학급 교사와의 의사소통

			매우 만족스러움	만족스러움	보통	만족스럽지 못함	거의 만족스럽지 못함	합계	유의도
근무지	서울 및 광역시	사례수	5	44	63	22	6	140	X <sup>2</sup> =13.38 df=4 p<.05
		백분율	3.6%	31.4%	45.0%	15.7%	4.3%	100.0%	
	그 외 시·도	사례수	3	34	101	42	18	198	
		백분율	1.5%	17.2%	51.0%	21.2%	9.1%	100.0%	
근무기관	초등학교	사례수	4	54	80	26	2	166	X <sup>2</sup> =35.83 df=8 p<.001
		백분율	2.4%	32.5%	48.2%	15.7%	1.2%	100.0%	
	중학교	사례수		15	46	21	12	94	
		백분율		16.0%	48.9%	22.3%	12.8%	100.0%	
	고등학교	사례수	4	9	38	18	10	79	
		백분율	5.1%	11.4%	48.1%	22.8%	12.7%	100.0%	
자격	학교 관리자	사례수	1	12	26	8	1	48	X <sup>2</sup> =11.06 df=12 p>.05
		백분율	2.1%	25.0%	54.2%	16.7%	2.1%	100.0%	
	일반교사	사례수	5	51	114	48	22	240	
		백분율	2.1%	21.3%	47.5%	20.0%	9.2%	100.0%	
	특수교사	사례수	2	15	23	8	1	49	
		백분율	4.1%	30.6%	46.9%	16.3%	2.0%	100.0%	
합계	사례수	8	78	166	66	24	342		
	백분율	2.3%	22.8%	48.5%	19.3%	7.0%	100.0%		

다음은 일반학급 교사가 특수학급 교사의 조언을 통하여 학급 운영에 많은 도움을 받는다는 점을 이야기하는 내용이다.

“도움반 선생님이 계셔서 훨씬 마음이 편해요. 예전에는 반에서 그런 아이들이 무슨 이상 행동을 하거나 하면 참 어찌해야 할 바를 몰라서 힘들었는데 요즘은 도움반 선생님께 도움을 청할 수 있어서 좋아요. 아무래도 전문적인 지식을 갖춘 분들의 조언을 듣는 것이 좋잖아요. 실제로 아이들을 이해하는 데도 많은 도움이 되고요”

이처럼 통합교육운영과 관련하여 장애학생들에 대하여 가장 잘 파악하고 있는 특수학급 교사의 역할은 매우 중요하다. 이는 개별적 교사들의 필요에 부응한다는 차원을 넘어서 일반교육 영역과 특수교육 영역간의 교류 증대가 하나의 인프라로서 구축되어야 할 필요성을 제기하는 것이라 볼 수 있다.

## 5) 통합교육 내실을 위한 지원

### (1) 통합교육 연수

통합학급을 운영하는 교사들은 가장 시급히 요청되는 것으로서 “무엇을 어떻게 가르쳐야 할지에 대한 지침”이라고 의견을 모은다. 그리고 그러한 지침을 교실 내에서 구현할 수 있기 위하여 연수프로그램의 필요성을 제기하며 연수방법에 내실을 기할 것을 요구한다. 일반학교 교원들을 대상으로 한 통합교육 연수 방법에 대한 질문을 한 결과를 살펴보면 <표IV-22>와 같다.

<표IV-22>에서 보는 바와 같이 “일반학교 교원들을 대상으로 통합교육 연수를 한다면 어떤 방법이 좋을 것으로 생각하십니까?”라는 질문에 대한 응답에서는 1위가 27.3%로 ‘자격연수(1정, 교감, 교장)에서의 특수교육 과목 비중 상향 조정’이라고 반응하였으며, 2위는 23%로 ‘교육청 주최의 일반연수에 일정 비율의 특수교육 강좌 포함 운영’, 3위가 17.2%로 ‘국립특수교육원 중심의 통합학급교사 일반연수 프로그램 운영’에 반응하였다. 자격별로 보면 학교관리자의 40.8%, 특수교사의 51.0%가 1위로 ‘자격연수(1정, 교감, 교장)에서의 특수교육 과목 비중 상향 조정’에 응답한 반면에 일반교사는 1위로 ‘교육청 주최의 일반연수에 일정 비율의 특수교육 강좌 포함 운영’에 응답하였으며, 통계적으로는 1%수준에서 유의한 차이를 나타냈다. 일선현장에서 활성화되어 있는 자격연수의 형태로 통합교육 연수를 실시하자는 교사들의 의견은 그만큼 교사들이 통합교육의 중요성을 인지하고 있다는 것을 나타내는 것이라고 할 수 있다.

<표IV-22> 일반교원들의 통합교육 연수 방법

		자격연수 에서의 특수교육 과목 비중상향	교육청 주최의 일반연수에 일정비율 특수교육 강좌	원격 특수교육 연수 프로그램 운영	국립특수 교육원 중심의 통합학급 교사연수	교육청 주최 학교 순회 연수	학교 중심의 자체 연수	합계	유의도	
근 무 지	서 울 및 광역시	사례수	35	34	27	23	16	6	X <sup>2</sup> =3.25 df=5 p>.05	
		백분율	24.8%	24.1%	19.1%	16.3%	11.3%	4.3%		100.0%
	그 외 시·도	사례수	60	45	27	36	28	7		203
		백분율	29.6%	22.2%	13.3%	17.7%	13.8%	3.4%		100.0%
근 무 기 관	초등 학교	사례수	39	43	29	26	20	7	X <sup>2</sup> =11.31 df=10 p>.05	
		백분율	23.8%	26.2%	17.7%	15.9%	12.2%	4.3%		100.0%
	중학교	사례수	27	16	16	19	17	2		97
		백분율	27.8%	16.5%	16.5%	19.6%	17.5%	2.1%		100.0%
	고등 학교	사례수	29	20	9	15	7	4		84
		백분율	34.5%	23.8%	10.7%	17.9%	8.3%	4.8%		100.0%
자 격	학교 관리자	사례수	20	8	10	7	3	1	X <sup>2</sup> =44.66 df=15 p<.001	
		백분율	40.8%	16.3%	20.4%	14.3%	6.1%	2.0%		100.0%
	일반 교사	사례수	49	55	42	51	36	12		245
		백분율	20.0%	22.4%	17.1%	20.8%	14.7%	4.9%		100.0%
	특수 교사	사례수	25	16	1	2	5			49
		백분율	51.0%	32.7%	2.0%	4.1%	10.2%			100.0%
합계	사례수	95	80	54	60	46	13	348		
	백분율	27.3%	23.0%	15.5%	17.2%	13.2%	3.7%	100.0%		

(2) 특수학급 교사의 역할

일반교사들이 현장에서 느끼는 통합교육 연수에 대한 갈증은 특수학급 교사와의 교류를 통하여 현실적으로 일부 해결하고자 하는 양상을 보이기도 한다. 일반교사들은 특수학급 교사의 전문적 지식과 그들의 역할을 기대함으로써 통합교육의 실체를 개선하고자 하는 요구를 드러낸다. 다음은 특수학급 교사가 통합교육 운영에 어떤 영향을 미치고 있는지를 살펴 본 결과이다.

<표IV-23> 특수학급 교사의 통합교육 운영

			무응답	확실한 역할 수행	어느 정도 역할 수행	역할을 수행함	별로 역할을 수행 하지 못함	전혀 역할을 수행 하지 못함	합계	유의도
근 무 지	서울 및 광역시	사례수		24	59	43	12	2	140	$X^2=13.90$ df=5 p<.05
		백분율		17.1%	42.1%	30.7%	8.6%	1.4%	100.0%	
	그 외 시·도	사례수	1	17	65	76	34	5	198	
		백분율	.5%	8.6%	32.8%	38.4%	17.2%	2.5%	100.0%	
근 무 기 관	초등 학교	사례수		24	68	59	12	2	165	$X^2=19.42$ df=10 p<.05
		백분율		14.5%	41.2%	35.8%	7.3%	1.2%	100.0%	
	중학교	사례수		7	32	34	20	2	95	
		백분율		7.4%	33.7%	35.8%	21.1%	2.1%	100.0%	
	고등 학교	사례수	1	10	24	27	14	3	79	
		백분율	1.3%	12.7%	30.4%	34.2%	17.7%	3.8%	100.0%	
자 격	학교 관리자	사례수		7	20	13	7		47	$X^2=15.25$ df=15 p>.05
		백분율		14.9%	42.6%	27.7%	14.9%		100.0%	
	일반 교사	사례수	1	32	80	91	30	7	241	
		백분율	.4%	13.3%	33.2%	37.8%	12.4%	2.9%	100.0%	
	특수 교사	사례수		2	23	15	9		49	
		백분율		4.1%	46.9%	30.6%	18.4%		100.0%	
합계	사례수	1	41	124	121	48	7	342		
	백분율	.3%	12.0%	36.3%	35.4%	14.0%	2.0%	100.0%		

<표IV-23>에서 보는 바와 같이 “특수학급 교사가 학교 내에서 통합교육 운영을 촉진할 수 있는 중요한 역할을 수행하고 있다고 생각하십니까?”라는 질문에 관한 응답에서는 전체의 16%만이 역할을 제대로 못하고 있다고 반응하고 있어서 대부분의 특수학급 교사가 맡은 역할을 잘 수행하고 있는 것으로 나타났다. 근무지별로는 서울 및 광역시가 10%만 역할을 수행하고 있지 않다고 한 반면, 그 외 지역에서는 19.7%가 역할 수행을 잘 못하고 있다고 반응하였으며, 통계적으로 5%수준에서 유의한 차이를 보였다. 근무 기관별로는 초등학교인 경우에 8.5%, 중학교 23.2%, 그리고 고등학교의 21.5%가 특수학급 교사

#### IV. 통합교육의 현황

가 통합교육 운영의 촉진 역할을 수행하고 있지 않다고 반응하였으며 통계적으로 5%수준에서 유의한 차이를 나타내었다. 이와 같은 결과로 미루어 볼 때 대도시 지역의 특수학급 교사가 지방의 특수학급 교사보다, 그리고 중등학교보다는 초등학교의 특수학급 교사가 통합교육 장면에서 역할 수행을 적극적으로 하고 있는 것으로 해석할 수 있다. 이러한 현상은 지역별, 학교급별 교사의 능력이나 자질문제라기보다는 그러한 참여를 독려하고 지원하는 체제 및 제반 상황이 얼마나 잘 구축되어 있는가의 차이를 드러내는 것이라고 볼 수 있다. 또한 이는 통합교육의 적절한 환경을 구성하는 일의 중요성을 다시 한번 확인하게 한다.

<표IV-24>에서 보는 바와 같이 “특수학급 교사가 통합교육 운영을 촉진할 수 있는 중요한 인적 구성원으로서의 역할을 수행하기 위해서는 어떠한 조치가 필요하다고 생각하십니까?”라는 질문에 관한 응답에서는 전체의 52.5%가 ‘교직원 및 학생 대상 장애인식 개선 프로그램 운영’이 가장 중요한 조치라고 답변 하였다. 자격별로 보면, 학교관리자는 53.2%, 일반교사는 57.8%가 ‘교직원 및 학생 대상 장애인식 개선 프로그램 운영’을 첫 번째의 조치라고 응답한 반면, 특수교사는 40.8%가 ‘교사들과의 인화관계’가 가장 중요한 조치라고 답변하였으며, 통계적으로는 0.1%수준에서 유의한 차이를 보였다. 이러한 결과는 특수교사들이 일반학교의 특수학급에서 생활하면서 교사들과의 인간관계가 가장 중요하다는 것을 절실히 느꼈기 때문으로 해석된다.

<표IV-24> 특수학급 교사가 통합교육 구성원으로서 해야 할 일

			일반 교육 이해	학교 업무에 적극 참여	교직원 및 학생대상 장애인식	교사들과의 인화관계	관련법 개정을 통한 역할규정	합계	유의도
근 무 지	서울 및 광역시	사례수	13	12	70	25	21	141	X <sup>2</sup> =1.05 df=4 p>.05
		백분율	9.2%	8.5%	49.6%	17.7%	14.9%	100.0%	
	그 외 시·도	사례수	15	18	109	32	26	200	
		백분율	7.5%	9.0%	54.5%	16.0%	13.0%	100.0%	

학령기 장애아동 통합교육 현황 실태 조사

		일반 교육 이해	학교 업무에 적극 참여	교직원 및 학생대상 장애인식	교사들과의 인화관계	관련법 개정을 통한 역할규정	합계	유의도	
근 무 기 관	초등 학교	사례수	13	15	77	34	26	165	X <sup>2</sup> =8.02 df=8 p>.05
		백분율	7.9%	9.1%	46.7%	20.6%	15.8%	100.0%	
	중학교	사례수	6	8	55	15	13	97	
		백분율	6.2%	8.2%	56.7%	15.5%	13.4%	100.0%	
	고등 학교	사례수	9	7	47	8	9	80	
		백분율	11.3%	8.8%	58.8%	10.0%	11.3%	100.0%	
자 격	학교 관리자	사례수	3	6	25	10	3	47	X <sup>2</sup> =39.43 df=12 p<.001
		백분율	6.4%	12.8%	53.2%	21.3%	6.4%	100.0%	
	일반 교사	사례수	21	22	141	26	34	244	
		백분율	8.6%	9.0%	57.8%	10.7%	13.9%	100.0%	
	특수 교사	사례수	3	2	13	20	11	49	
		백분율	6.1%	4.1%	26.5%	40.8%	22.4%	100.0%	
합계	사례수	28	30	181	57	49	345		
	백분율	8.1%	8.7%	52.5%	16.5%	14.2%	100.0%		

다음은 통합학급 교사와의 원활한 교류를 하고 있는 한 중학교 특수학급 교사의 경험담이다.

“우리 아이들 생각하면 낫추지 못할 것이 없어요. 저는 학교에서 제가 할 수 있는 한 일반 학급 선생님들과 잘 지내려고 노력해요. 교실이 필요하다고 하면 청소 싹 해서 비워주고, 무슨 일을 해 달라고 하면 다 해주고 그래요. 선생님들이 나하고 친해야 특수학급에 한 번이라도 더 왔다 가시고, 그래야 우리 아이들 한 번이라도 더 마주치잖아요. 그러면 수업 시간에 우리 아이들에게 관심을 쏟아 주시더라고요. 우리가 먼저 다가가야 해요”

특수학급 교사의 이러한 노력은 제도적 차원의 환경을 마련해 주는 것만큼 통합교육의 실재를 개선하는 데 중요한 역할을 담당한다. 이러한 의지를 교사 개인의 자질에 의존하는 것보다는 교사교육의 영역으로 포함시키는 일이 필요할 것이다. 교사교육을 통하여 일

반학급 교사의 특수교육에 대한 이해와 더불어 특수학급 교사의 일반교육에 대한 이해를 함께 도모하는 일이 필요할 것이다.

### 3. 통합교육 실제

#### 1) 장애학생들의 학습 흥미도

통합교육의 실재를 이해하는 일은 현재의 통합교육이 처한 현실을 어떤 방식으로 극복할 것인가에 대한 방향을 제시한다. 우선 통합교육의 당사자인 일반학생과 장애학생들이 통합교육 상황을 어떻게 이해하고 있는지 살펴볼 필요가 있다. 다음은 장애학생의 개인배경에 따라 학습흥미를 분석한 결과는 <표IV-25>와 같다.

<표IV-25>에서 보는 바와 같이 전체적으로 장애학생은 학급에서 학습하는 것이 즐겁다는 문항에 ‘그렇다’에 49%, ‘그럴 때도 있다’에 35%, ‘그렇지 않다’에 16%가 반응하여 장애학생은 학급에서 학습하는 것이 즐겁다는 반응이 많았으며, 지역별, 학교별, 특수학급의 유무에 따라 통계적으로 유의한 차를 나타내지 못하고 있다.

<표 IV-25> 장애학생의 개인배경에 따른 학습흥미

			그렇다	그럴 때도 있다	그렇지 않다	합계	유의도
지역	서울시	사례수	17	11	3	31	X <sup>2</sup> =2.44 df=2 p>.05
		백분율	54.8%	35.5%	9.7%	100.0%	
	광역시	사례수	12	10	7	29	
		백분율	41.4%	34.5%	24.1%	100.0%	
학교	초등학교	사례수	15	10	2	27	X <sup>2</sup> =5.21 df=5 p>.05
		백분율	55.6%	37.0%	7.4%	100.0%	
	중학교	사례수	11	6	5	22	
		백분율	50.0%	27.3%	22.7%	100.0%	
	고등학교	사례수	3	6	3	12	
		백분율	25.0%	50.0%	25.0%	100.0%	

학령기 장애아동 통합교육 현황 실태 조사

			그렇다	그럴 때도 있다	그렇지 않다	합계	유의도
특수 학 급	있음	사례수	27	19	10	56	X <sup>2</sup> =1.49 df=2 p>.05
		백분율	48.2%	33.9%	17.9%	100.0%	
	없음	사례수	4	3		7	
		백분율	57.1%	42.9%		100.0%	
특수 학 급	간다	사례수	27	18	10	55	X <sup>2</sup> =2.05 df=2 p>.05
		백분율	49.1%	32.7%	18.2%	100.0%	
	안간다	사례수	4	4		8	
		백분율	50.0%	50.0%		100.0%	
합계		사례수	31	22	10	63	
		백분율	49.2%	34.9%	15.9%	100.0%	

장애학생들에게 통합교육은 같은 공간에 일반학생과 장애학생이 단순히 공존한다는 배치적 개념을 의미하지 않는다는 것을 장애학생들의 실제 면담을 통하여 알 수 있다.

다음은 장애학생들이 통합학급에서의 활동을 이야기하는 내용이다.

“친구들하고 사이좋게 지내구요... 뭐더라.. 친구들 하고요 집에 갈 때 소풍 갈 때 같이 친구들하고 같이 김밥 먹는 것도 좋아요”

“친구들하고 같이 장난을 할 때도 있구요. 친구들이 청소를 도와줘요”

장애학생들이 통합학급에서 얻는 즐거움의 근원은 친구관계를 깊고 넓게 확장하는 일에 있다. 그러므로 그들에게는 교과지식을 학습하는 수업시간보다 수업 이외의 일상적 맥락이 더 중요한 학습의 장으로 작동할 수 있다. 통합교육의 궁극적 목표 역시 그러한 일상 장면에서 자연스럽게 서로가 융화하며 삶을 영위하는 것이라는 점을 생각할 때 수업이외의 맥락에 대한 교육적 고려가 이루어져야 할 필요가 있다.

## 2) 통합 환경에서 겪는 일반학생들의 어려움

통합교육이 장애학생들의 사회적 능력을 향상시키기 위한 것을 중요한 목표로 설정한다면, 통합 상황에서 장애학생과 일반학생들 간의 상호작용을 어떻게 촉진시킬 것이냐에 초점을 맞추게 된다. 통합 상황에서 일반학생들은 교사가 미처 신경을 쓰지 못하는 상황에서 장애학생을 돕거나, 학습활동에 참여할 수 있도록 도와줄 수 있다. 또한 장애학생을 경험함으로써 이전에 발견하지 못했던 새로운 의미를 발견하고 의미화하는 과정에서 장애학생들과 어울려 놀면서 자신들의 세계를 더 넓힐 수 있는 기회를 가질 수 있다. 그러므로 통합교육현장에서 장애학생과 일반학생이 함께 어울릴 수 있는 사회적 환경을 구축하고 또한 그들 간의 동시적 상호작용이 일어날 수 있도록 일반학생에게 기술을 지도하고 장애학생에게는 자신의 요구를 긍정적으로 표현할 수 있는 지도가 요구된다.

다음은 교사의 관점에서 학생중심으로 통합교육 활동의 현황을 살펴 본 바이다. 통합교육의 궁극적인 목적이 함께 사는 세상을 만드는 것이라고 할 때 장애학생에 대한 일방적인 양보나 피해의 감수는 긴 안목으로 볼 때 긍정적이지 않다. 실제로 통합학급 교사는 일반학생과 장애학생의 관계성에 대한 특성과 문제점을 다음과 같이 지적한다.

“우리 반 애들이 배려라는 인성적인 측면이 많이 발달하는 것 같아요. 항상 그 애를 먼저 생각해주자, 우리와 다르니까 인정을 하고. 그런데 문제점이 아이들이 너무 아이로 봐요. 너무 아이 다루듯이 거의 아이처럼 다루니까 그것도 보기 안 좋더라고요. 너희 친구로 생각해라, 지훈이가 1살 더 많은데 말투가 애기처럼 말하니까 그게 귀여워서 그런 반응을 나타내는데 저는 친구처럼 대하라고 말을 하거든요.”

위 교사가 고민하는 것처럼 학생들이 잘 어울리는 단계를 넘어서 동등한 관계성을 확보하는 일은 쉽게 이루어질 수 있는 일이 아니며, 또 다른 교육의 과제라고 할 수 있다. 이러한 과제는 또 한편으로 일반학생들이 장애학생들과 함께 함으로써 무엇을 얻고 무엇을 잃는지 살펴 볼 필요성을 제기한다.

<표IV-26> 장애학생들로 인한 일반학생들의 불편함

			심각한 불편을 겪고 있음	어느 정도 불편을 겪고 있음	상황에 따라 불편을 겪고 있음	별로 불편을 겪고 있지 않음	거의 불편을 겪고 있지 않음	합계	유의도
근무지	서울 및 광역시	사례수	6	43	63	22	7	141	X <sup>2</sup> =8.54 df=4 p>.05
		백분율	4.3%	30.5%	44.7%	15.6%	5.0%	100.0%	
	그 외 시·도	사례수	2	44	103	38	16	203	
		백분율	1.0%	21.7%	50.7%	18.7%	7.9%	100.0%	
근무기관	초등 학교	사례수	7	48	79	22	9	165	X <sup>2</sup> =12.39 df=8 p>.05
		백분율	4.2%	29.1%	47.9%	13.3%	5.5%	100.0%	
	중학교	사례수		20	52	19	7	98	
		백분율		20.4%	53.1%	19.4%	7.1%	100.0%	
	고등 학교	사례수	1	20	35	19	7	82	
		백분율	1.2%	24.4%	42.7%	23.2%	8.5%	100.0%	
자격	학교 관리자	사례수	1	18	21	7	1	48	X <sup>2</sup> =12.76 df=12 p>.05
		백분율	2.1%	37.5%	43.8%	14.6%	2.1%	100.0%	
	일반 교사	사례수	7	57	116	47	19	246	
		백분율	2.8%	23.2%	47.2%	19.1%	7.7%	100.0%	
	특수 교사	사례수		12	28	6	3	49	
		백분율		24.5%	57.1%	12.2%	6.1%	100.0%	
합계	사례수	8	90	167	60	23	348		
	백분율	2.3%	25.9%	48.0%	17.2%	6.6%	100.0%		

<표IV-26>은 교사들이 생각하기에 일반학생들이 장애학생들 때문에 겪는 불편함을 분석한 결과이다. “장애학생들로 인하여 일반학생들이 불편함을 겪고 있다는 점에 대해 어떻게 생각하십니까?”라는 질문에 대한 응답에서는 전체의 48%가 ‘상황에 따라 불편을 겪고 있다고 생각한다’라고 반응하였으며, 전반적으로 볼 때 76.2%가 불편함을 가지고 있는 것으로 볼 수 있다. 근무지별, 근무기관별, 자격별보면 다소 차이는 있으나, 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 불편함을 해소하는 데 도움을 줄 수 있는 물리적 환경의 지원과 더불어 불편함을 어떻게 해석하고 어떻게 해결할 것인가 하는 논의는 교육의 소재로 다시 환원될 수 있을 것이다.

<표IV-27> 일반학생이 겪는 구체적 문제점

			학습 활동 지연	선생님의 편애와 상대적 불평등	도우미 역할의 과중한 부담	조별 활동 시 불리한 평가	과잉 행동에 따른 활동 방해나 신체적 상해	현장 탐구 활동 에서의 부담	합계	유의도
근 무 지	서 및 광역시	사례수	71	3	13	8	38	3	136	X <sup>2</sup> =8.86 df=5 p>.05
		백분율	52.2%	2.2%	9.6%	5.9%	27.9%	2.2%	100.0%	
	그 외 시·도	사례수	92	7	19	18	38	15	189	
		백분율	48.7%	3.7%	10.1%	9.5%	20.1%	7.9%	100.0%	
근 무 기 관	초등 학교	사례수	90	2	15	9	42	3	161	X <sup>2</sup> =22.46 df=10 p<.05
		백분율	55.9%	1.2%	9.3%	5.6%	26.1%	1.9%	100.0%	
	중학교	사례수	44	3	9	12	15	9	92	
		백분율	47.8%	3.3%	9.8%	13.0%	16.3%	9.8%	100.0%	
	고등 학교	사례수	30	5	8	5	19	6	73	
		백분율	41.1%	6.8%	11.0%	6.8%	26.0%	8.2%	100.0%	
자 격	학교 관리자	사례수	24		4	2	14	1	45	X <sup>2</sup> =19.19 df=15 p>.05
		백분율	53.3%		8.9%	4.4%	31.1%	2.2%	100.0%	
	일반 교사	사례수	116	10	25	19	46	16	232	
		백분율	50.0%	4.3%	10.8%	8.2%	19.8%	6.9%	100.0%	
	특수 교사	사례수	22		3	5	16	1	47	
		백분율	46.8%		6.4%	10.6%	34.0%	2.1%	100.0%	
합계	사례수	164	11	32	26	78	18	329		
	백분율	49.8%	3.3%	9.7%	7.9%	23.7%	5.5%	100.0%		

구체적으로 일반학생들이 겪는 문제점이 무엇인가에 대하여 교사들은 <표IV-27>과 같이 답변하였다. “일반학생들이 장애학생들로 인하여 불편함을 겪고 있다면 구체적으로 어떤 부분이라고 생각하십니까?”라는 질문에 대한 응답에서는 1위가 49.8%로 ‘학습활동 지연 혹은 방해’라고 반응하였으며, 2위는 23.7%로 ‘과잉행동에 따른 활동 방해나 신체적 상해’, 3위가 9.7%로 ‘도우미 역할에 따른 필요 이상의 부담감’에 반응하였다. ‘학습활동 지연 혹은 방해’에 응답한 내용을 근무기관 별로 보면 초등학교는 55.9%, 중학교는

47.8%, 고등학교는 41.1%로 순으로 나타났으며, 통계적으로 5%수준에서 유의한 차이를 보였다. 교사들의 이러한 답변은 비단 학생들의 불편함을 대변한 것일 뿐 아니라 교사 스스로가 교육장면에서 부딪치는 문제점과 상통하는 것일 것이다.

일반학생들이 장애학생들로 인하여 불편을 겪고 있는 이유는 다양하지만 그 자체는 통합교육 지원의 방향을 내포하고 있다. 교사의 눈으로 장애학생으로 인해 일반학생이 불편을 겪는 이유를 제시해 보면 <표Ⅳ-28>과 같다.

<표Ⅳ-28> 일반학생들이 장애학생들로 인해 불편을 겪는 이유

			통합 학급 교사의 효과적 중재 부족	일반 학생 부모의 필요 이상의 우려와 개입	협력 교수의 부진	일반교사와 특수학급 교사 간의 상담부재	지원 인력의 부족	장애 학생의 산만함 공격적 행동	합계	유의도
근 무 지	서 울 및 광 역 시	사례수	8	10	14	4	40	61	137	$X^2=6.37$ df=5 p>.05
		백분율	5.8%	7.3%	10.2%	2.9%	29.2%	44.5%	100.0%	
	그 외 시·도	사례수	14	12	19	15	65	66	191	
		백분율	7.3%	6.3%	9.9%	7.9%	34.0%	34.6%	100.0%	
근 무 기 관	초등 학교	사례수	10	7	13	4	49	79	162	$X^2=24.25$ df=10 p<.01
		백분율	6.2%	4.3%	8.0%	2.5%	30.2%	48.8%	100.0%	
	중학교	사례수	9	7	9	10	29	28	92	
		백분율	9.8%	7.6%	9.8%	10.9%	31.5%	30.4%	100.0%	
	고등 학교	사례수	3	8	11	5	27	20	74	
		백분율	4.1%	10.8%	14.9%	6.8%	36.5%	27.0%	100.0%	
자 격	학교 관리자	사례수	2	6	6	1	11	19	45	$X^2=33.90$ df=15 p<.01
		백분율	4.4%	13.3%	13.3%	2.2%	24.4%	42.2%	100.0%	
	일반 교사	사례수	13	16	23	14	89	79	234	
		백분율	5.6%	6.8%	9.8%	6.0%	38.0%	33.8%	100.0%	
	특수 교사	사례수	6		4	4	4	29	47	
		백분율	12.8%		8.5%	8.5%	8.5%	61.7%	100.0%	
합계	사례수	22	22	33	19	106	129	331		
	백분율	6.6%	6.6%	10.0%	5.7%	32.0%	39.0%	100.0%		

<표IV-28>에서 보는 바와 같이 “일반학생들이 장애학생들로 인하여 불편함을 겪고 있다면 그 이유가 무엇이라고 생각하십니까?”라는 질문에 대한 응답에서는 1위가 39%로 ‘장애학생들의 산만함· 공격적 행동 등’이라고 반응하였으며, 2위는 32%로 ‘지원인력(특수교육보조원)의 부족’, 3위가 10%로 ‘협력교수의 부진’에 반응하였다. 근무기관 별로 보면 초등학교는 48.8%가 ‘장애학생들의 산만함· 공격적 행동 등’에 1위로 응답한 반면, 중학교 31.5%, 고등학교 36.51%는 ‘지원인력(특수교육보조원)의 부족’에 1위로 응답하였다. 통계적으로 1%수준에서 유의한 차이를 보였다. 또한 자격별로 보면 학교관리자의 42.2%, 특수교사의 61.7%가 1위로 ‘장애학생들의 산만함· 공격적 행동 등’에 응답한 반면에 일반교사는 1위로 ‘지원인력(특수교육보조원)의 부족’에 응답하였으며, 통계적으로는 1%수준에서 유의한 차이를 나타냈다. 이처럼 학교급별로 차이를 드러내는 이유는 학생의 발달 단계에 따라서 학교에서 고려해야 할 통합교육의 환경 또한 다양해야 한다는 것을 의미하는 것이다.

### 3) 원만한 상호작용을 위한 요소들

통합교육에서도 일반교육의 기본 원리는 그대로 적용된다. “교육의 질은 교사의 질을 넘을 수 없다”는 사실이 그러하다. 통합교육의 목표를 통합학급이라는 장면으로 구체화시켰을 때 교사들에게 가장 중요하게 인식되는 요소를 살펴봄으로써 그에 대한 지원을 효율적으로 시도할 수 있다.

<표IV-29>에서 보는 바와 같이 “장애학생이 일반학생들과 통합을 이루는 가장 중요한 요소는 무엇이라고 생각하십니까?”라는 질문에 대한 응답은 46%가 ‘장애학생에 대한 일반학생들의 인식과 태도’라고 반응하였고 29.6%가 ‘장애학생에게 적합한 프로그램 제공’으로 나타났다. 근무기관 별로 보면 초등학교에서 가장 높게 나타난 항목은 ‘장애학생에게 적합한 프로그램 제공’으로 36.4%가 응답하였으며, 그 다음이 ‘장애학생에 대한 일반학생들의 인식과 태도’로 32.7% 응답한 반면, 응답한 중등학교는 ‘장애학생에 대한 일반학생들의 인식과 태도’에 중학교 52.6%, 고등학교 62.7% 응답하여 가장 높게 나타났으

며 통계적으로 0.1%수준에서 유의한 차이가 있었다. 자격별로는 학교관리자와 일반교사, 특수교사 모두 ‘장애학생에 대한 일반학생들의 인식과 태도’에 가장 많이 응답하였으나 특수교사의 경우에는 ‘장애학생에 대한 선생님의 관심’에 29.8%, ‘장애학생에게 적합한 프로그램 제공’에 23.4% 응답하여 고른 관심을 나타내었다. 통계적으로는 0.1%수준에서 유의한 차이가 있었다.

<표IV-29> 장애학생들이 일반학생과 통합을 이루는 중요한 요소

		장애학생 자신의 능력	장애 학생에 대한 일반 학생들의 인식과 태도	장애 학생에 대한 교사의 관심	장애 학생에게 적합한 교사의 프로그램 제공	장애 학생에게 적합한 시설과 설비	합계	유의도		
근무지	서울 및 광역시	사례수	12	56	15	49	9	141	X <sup>2</sup> =6.04 df=4 p>.05	
		백분율	8.5%	39.7%	10.6%	34.8%	6.4%			100.0%
	그 외 시·도	사례수	10	101	22	53	17			203
		백분율	4.9%	49.8%	10.8%	26.1%	8.4%			100.0%
근무기관	초등학교	사례수	13	54	26	60	12	165	X <sup>2</sup> =31.83 df=8 p<.001	
		백분율	7.9%	32.7%	15.8%	36.4%	7.3%	100.0%		
	중학교	사례수	2	51	6	28	10	97		
		백분율	2.1%	52.6%	6.2%	28.9%	10.3%	100.0%		
	고등학교	사례수	7	52	5	15	4	83		
		백분율	8.4%	62.7%	6.0%	18.1%	4.8%	100.0%		
자격	학교관리자	사례수	4	27	5	11	2	49	X <sup>2</sup> =42.36 df=12 p<.001	
		백분율	8.2%	55.1%	10.2%	22.4%	4.1%	100.0%		
	일반교사	사례수	10	115	17	81	24	247		
		백분율	4.0%	46.6%	6.9%	32.8%	9.7%	100.0%		
	특수교사	사례수	7	15	14	11		47		
		백분율	14.9%	31.9%	29.8%	23.4%		100.0%		
합계	사례수	22	160	37	103	26	348			
	백분율	6.3%	46.0%	10.6%	29.6%	7.5%	100.0%			

#### IV. 통합교육의 현황

장애학생과 일반학생의 원만한 상호작용은 저절로 이루어지기 어렵다. 상대의 다름에서 무엇인가를 배우고자 하는 마음자세가 갖추어지지 않고서는 어려운 일이며, 이러한 태도와 학급 분위기 형성은 교실이라는 특수한 상황을 고려할 때 교사의 역량에 절대적으로 의존하게 된다. 통합교육의 본질적 의미를 추구하고자 하는 교사들을 확보하는 노력은 통합교육의 성패를 좌우할 만큼 중요하다고 할 수 있다.



## V. 통합교육 개선 방안

1. 통합교육 활성화를 위한 학교 운영
2. 특수학급과 통합학급 교사의 역할 및 책무성 강화
3. 특수교육보조원 운영의 내실화
4. 통합학급 교수-학습 프로그램 데이터 뱅크 구축
5. 시·청각 장애학생 통합교육 지원 확대
6. 관련법 개정



## V. 통합교육 개선 방안

지금까지 문헌고찰과 심층면담, 현장관찰, 설문조사와 자기보고 등 다양한 연구방법을 통해 본 결과 통합교육은 우리나라 장애인 교육이 마땅히 나아갈 길이라는 데는 대부분 동의하고 있으며, 학교 관리자와 일반교사를 비롯한 장애학생을 에워싸고 있는 학교 구성원 대부분이 각자의 입장에서 열의와 긍정적인 사고로 노력하고 있음을 발견하였다.

또한 교육 행정가들도 어떻게 하면 상대적으로 높은, 장애자녀를 둔 학부모들의 요구에 맞게 통합교육이 학교현장에서 뿌리내리게 할 수 있을까 하는 점에서 고민과 시행착오를 계속해 오고 있음을 알 수 있었다. 그것은 또래학생들의 입을 통해서도 얼마든지 확인할 수 있었으며, 교사와 학부모들이 직접 쓴 2개월간의 자기보고서(부록4 참조)의 행간에서도 누누이 발견되고 있다. 물론 군데군데 아직도 포기하거나 어떻게 해야 할지 몰라 하는 교사들도 심층면담이나 현장관찰을 통해 만날 수 있었다. 하지만 무엇보다 이번 연구에서 얻은 결실은 화려하지는 않지만 통합교육의 가능성을 직접 보았다는 것이다.

그러나 가능성은 완성이 아니다. 출발이다. 그렇다고 비관하거나 포기할 상태가 아니라 조금만 떠받쳐 주면 언제든 가속을 낼 수 있는 준비 상태라는 것이다. 출발을 가속할 수 있는 동인은 대부분 학교 안에 있다. 그것이 체계적으로 조직화되거나 상호 협력적인 관계를 형성하지 못하고, 각자의 소질과 특성을 견인해 주지 못하기 때문에 더딜 뿐이다.

이 절에서는 그러한 통합교육의 실제 상황인 학교 내 동인과 통합교육을 지원할 제도적 변화에 대해 몇 가지 개선 방안을 제시하고자 한다.

### 1. 통합교육 활성화를 위한 학교 운영

#### 1) 연간 운영계획 수립 및 보고 의무화

지금까지 일선 학교에서 운영되어 온 통합교육은 비계획적이고 형식적인 장학에 치우

쳐 온 경향이 있다. 그것은 교육청 내 특수교육 담당자의 잦은 교체와 학교의 일관성 있는 실천 가능한 통합교육 계획이 제시되지 못했기 때문으로 파악된다. 통합교육이 원만히 이루어지기 위해서는 교육청의 장학이 무엇보다 중요하다. 이를 위해 교육청은 학교의 통합교육 계획 수립에 관심을 갖고 방향을 제시해야 하며, 장학을 통해 실재를 살피고 실천 결과에 대한 피드백을 제공해야 한다. 그래서 학교마다 수행하고 있는 통합교육의 특색이 무엇인지, 어떤 애로가 있는지, 그러한 문제를 해결하려면 무엇을 지원해야 하는지 결정하고 협의해 나가야 한다.

따라서 교육청에서는 관할청 내의 각급학교에 대해서 매년 학교운영계획에 전년도 통합교육 수행결과 보고를 의무화 하고 당해년도의 학교운영계획에 통합교육 운영계획을 다음과 같이 수립하여 제출하도록 요구해야 한다.

첫째, 학교의 통합교육 현황

- 학생 현황 : 장애학생, 일반학생, 장애학생 비율
- 교원 및 보조원 현황 : 특수교육교사, 일반교사, 교원의 특수교육 연수 및 자격
- 시설 및 보조공학 지원 현황 : 장애인 이동 및 접근 편의, 학습보상용기자재 등
- 특수교육보조원 현황 : 인원 수, 운영방법 등
- 통합교육 업무 조직 : 결정조직(교장←교감←교무←부서←담당자),  
협의조직(학교운영위원회, 연구조직 등)

둘째, 통합교육 운영계획

- 학교에서 수행할 1년간의 통합학급 운영계획, 특수학급 운영계획, 시즌별 행사 계획, 통합교육 간담회, 부모교육, 교직원 및 학생 이해 교육 일정 등을 제시한다.

셋째, 통합교육 장학계획

- 교내 동료 장학, 학교 간 장학, 교육청 장학 등의 계획 제시
- 다만, 학교 간 장학은 교육청의 협력을 받아 사전 준비가 이루어져야 하며,
- 교육청 장학의 경우 교육청과 사전 협의하여 결정

넷째, 별도의 통합교육 회계

- 당해학교의 원만한 통합교육 운영을 위해 별도의 항목으로 통합교육 예산을 수립

## 2) 통합교육 업무 규정과 추진 부서 지정

학교에서는 관련 법률에 제시된 통합교육을 수행하기 위해 별도의 업무 규정을 체계화하고 그 업무를 추진할 주무 부서를 지정하여 책임감 있는 업무를 수행하도록 한다.

### (1) 통합교육 업무

각급학교에서 시행되고 있는 통합교육 업무는 일반 부서에서 분담하여 이루어지고 있는 업무를 모아놓은 것과 크게 다르지 않다. 특별한 것이 있다면, 장애학생의 특수교육 대상 진단 및 평가, 특수학급 운영 정도를 들 수 있을 것이다. 그러나 실제적으로 통합교육 업무는 일반교사들이 장애학생의 이해와 특수교육의 지식이 부족하다는 이유로 대부분 특수학급 교사에게 맡겨져 있는 것이 현실이다.

### (2) 통합교육 업무 추진 부서

각급학교는 단위학교마다 학교운영의 효율화를 위해 다양한 부서를 조직하여 부서별 업무 활동을 하고 있다. 예를 들어, 초·중·고등학교의 구분 없이 대부분의 학교에서는 교무부, 연구부, 학생부, 과학부, 정보부, 체육부 등 6개 부서를 기본으로 두고 있으며, 학교의 규모나 설립특성에 따라 부서를 통합 운영하거나 임의의 부서를 더 설치하여 운영하고 있다. 또 부서의 명칭도 일정하지 않은 경향을 띠고 있다. 그러나 부서별 업무를 종합해 보면 학생들의 교육활동 전반에 대한 운영이 가능하도록 짜여져 있다. 일반화시켜 위의 부서별 업무를 예시해 보면 <표 V-1>와 같다.

<표 V - 1> 일반적인 학교의 부서 및 업무

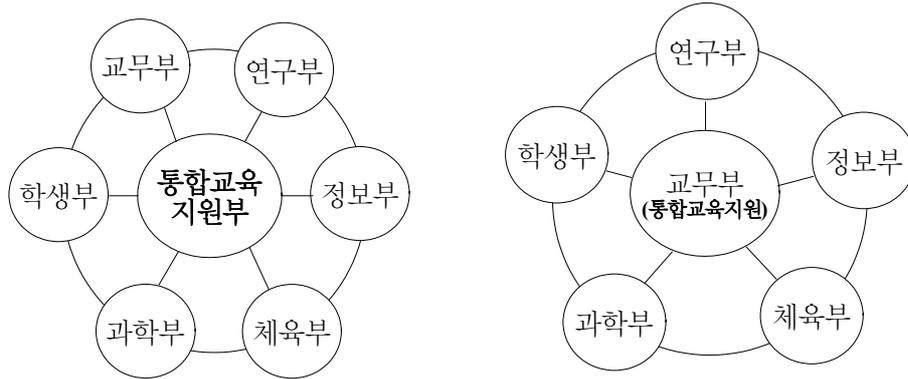
부서	업무
교무부	학교교육과정 편성 및 운영, 학적, 수업, 정기고사 주관, 학업성적관리, 장학지도 (교육청)
연구부	학교교육계획서, 연수 및 포상, 각종학습자료 관리 및 지원, 각종 경시대회 주관
학생부	교내외 생활지도, 학생포상 및 징계, 환경미화 및 청소지도, 급식지도, 학생 행사지도, 각종 상담, 직업반 학생관리, 상담 관련 검사 및 자료 제공
과학부	과학·기술·환경교육 관련 행사, 과학실험실 및 과학교구 관리, 과학·발명 특별활동
정보부	각종 전산교육 주관, 교무 및 학습자료 개발 지원, 고사 성적 및 각종 통계자료 작성
체육부	각종 교내외 체육행사 주관, 학생단체훈련지도, 운동부 관리
문화부	유물전시관 운영 관리, 명상 혼화에 관한 자료 제공, 봉사활동 관리(개별학교의 특성을 살린 부서 : 배재고등학교의 실례임)

이상의 업무는 일반학교에서 통합교육을 받는 장애학생에게도 똑같이 적용되어 마땅하다. 그러나 현실은 그렇지 못하다. 장애학생과 관련된 업무는 대부분 특수학급이 있을 경우 특수학급교사에게 맡겨져 있고, 그렇지 않은 경우는 방치되고 있다고 보는 것이 옳은 실정이다.

장애학생이 일반학교에서 제대로 통합교육을 받으려면 일반학생들과 마찬가지로 위의 부서별 업무의 대상이 되어야 한다. 따라서 각 부서별 업무 담당자(부장을 비롯한 해당 교사)는 장애학생이 해당 업무권에 들어왔을 경우 특수학급 교사에게 업무를 떠넘기거나 책임을 전가하는 것은 옳지 않다. 현실적으로 전문지식의 한계로 장애학생까지를 포함하여 업무를 추진하기 어렵다면, 학교의 규모에 따라 [그림 V - 1]과 같은 부서별 협조체제를 구성하는 것이 바람직할 것이다. 쉽게 말해 큰 규모의 학교에서는 ‘통합교육지원부’라는 별도의 부서를 두고 부장과 부서원들로 하여금 장애학생에 필요한 각종 업무를 해당 부서와 협력하는 체제를 운영하고(모형1 참조), 작은 규모의 학교에서는 기존의 교무부나 연구부, 또는 학생부 등에 통합교육 지원 업무를 분장하여 그 부서의 책임 하에 다른 부서와 협력하는 모형이라 할 수 있다(모형2 참조).

이러한 체제는 현재 통합교육이나 장애학생, 특수교육과 관련된 업무는 무조건 특수학

급 교사에게 일임함으로써 빚어질 수 있는 업무의 과도한 편중과 학교구성원들의 장애 학생 이해 부진과 통합교육 공감대 형성의 한계를 극복할 수 있는 바람직한 모델로 여겨진다.



모형1 : 큰 규모 학교 부서 모델

모형2 : 작은 규모 학교 부서 모델

[그림 V -1] 통합교육지원부서 모델

### 3) 통합학급 교사 배정 방법 개선

통합학급 교사의 배정 방법을 표준화하고 학교별 규정을 두어 일관성 있게 운영해야 한다. 대부분 통합학급 교사의 배정은 신 학년이 개시되기 직전에 일반학급 배정과 함께 결정된다. 그러나 일선 교사들과의 면담 내용을 종합해 보면, 사전에 어떠한 협의나 의사 타진 없이 일방적인 결정에 의해 따르도록 되어 있어, 장애학생에 대한 이해와 지식이 부족한 교사들로서는 매우 당황하기 일쑤다.

그 결과 담임교사로부터 남다른 중재와 지원을 받아야 할 통합학급의 장애학생들이 제대로 교육받지 못할 가능성이 높아진다. 또 자신의 의지와 상관없이 학급을 맡은 교사로서도 장애학생에 대한 책임감을 크게 갖지 못하거나, 무력감이나 자괴감으로 학급을 운영하는 수가 많다. 따라서 통합학급 교사를 다음과 같이 배치하는 것이 바람직할 것이다.

- (1) 통합학급 교사는 ‘통합교육지원부’(혹은 통합교육지원업무 수행부서)에서 교무부와 협력하여 결정한다.

(2) 통합학급 교사의 결정은 다음과 같은 우선순위에 의한다.

- ① 통합학급 운영을 희망하는 교사가 있을 경우 그를 우선 배치한다.
- ② 통합학급 운영을 희망하는 교사가 없을 경우 다음 순서에 의한다.
  - 특수교육교사자격증을 가지고 있는 교사
  - 특수교육 연수를 받은 경력이 있는 교사
  - 무경험 교사 중에서 결정

(3) 통합학급 운영 희망 여부를 막론하고 충분한 사전 협의와 개인의 의사를 존중하여 결정한다.

또한 장애학생은 각 학급의 담임교사와 함께 위의 순서에 따라 통합교사가 정해진 후 배치하는 것이 바람직할 것이다. 이러한 일련의 통합학급 교사의 배정 방법은 담임 배치 규정에 포함하여 제도화하도록 한다.

그러나 거의 모든 수업이 통합학급 담임교사에 의해 이루어지는 초등학교의 경우와는 달리, 중·고등학교는 교과담당 교사들이 훨씬 많은 시간을 학생들과 함께 보내게 되므로 통합학급 교사의 배정이 장애학생의 통합교육을 신장시키는 데 완전한 방법이라고 예단하기는 어렵다. 이러한 이유 때문에 중·고등학교의 통합학급 담임교사 배정은 더욱 신중하게 이루어지지 않으면 안 된다.

4) 통합교육 내실화를 위한 학교 내 결정 기구 설치

(1) 부모의 학교 선택권 존중

대부분의 학교 구성원들은 장애학생의 통합교육의 필요성과 당위성에 대해 적극 공감하고 동의한다. 그러나 모든 장애학생들이 장애의 경중을 가리지 않고 일반학교에 들어오려 하는 것에 대해서는 시기상조 혹은 다수 학생들의 교육권 피해를 들어 동의를 유보하고 있는 것도 사실이다. 즉, 원칙적인 당위론에 대해서는 동의하면서도 현실적으로 선별

되지 않은 무조건적인 통합에 대해서는 동의를 유보하고 있는 것이다. 일반학교 관리자나 교사들은 물론, 특수학급 교사들까지도 이러한 생각에는 크게 다름이 없다.

특히, 특수학급 교사들의 판단은 1994년 개정된 특수교육진흥법 제11조에 의해 ‘특별한 사유가 없는 한 각급학교의 장은 장애학생의 입학에 거부할 수 없다’는 데 고무되어 장애의 경중에 관계없이 학부모들의 통합교육에 대한 요구가 봇물처럼 거세어서 손쓸 방법이 없다는 것이다. 그리하여 해를 거듭할수록 절대 학생수가 늘고 그 가운데서도 중증의 장애학생 비율이 높아짐에 따라 교사와 학생 모두가 어려움을 겪는다는 것이다.

### (2) 학교의 교육 방법 결정에 대한 동의와 협조

우선, 정서 및 행동장애를 갖고 있는 학생들은 지속적인 보호와 주시가 필요하고 공격이나 다동 행동으로 통합학급 수업을 정상적으로 수행하기 어렵게 한다. 이러한 상황이 수차례 반복되면 통합학급 교사는 이 학생의 수업을 특수학급에 일임하거나 철저히 방임함으로써 학생들이 일반학교에는 있지만 통합교육을 받지 못하는 고립상황에 빠지고 만다. 기본적인 교육기회조차 누리지 못하고 마는 것이다. 통합교육의 효과를 누리기보다는 기본적인 교육기회에서조차 소외되고 마는 이러한 상황은 학교현실을 무시한 통합교육 지상주의가 가져온 역기능이라 하겠다.

부모들의 교육 선택권은 존중되어야 한다. 그러나 교육방법에 있어서는 교육전문가들의 결정에 참여해야 할 것이다. 달리 말해, 교육기관을 선택하는 것은 권리로서 인정하더라도 교육기관 내에서 이루어지는 교육 방법의 결정은 그것이 상식을 벗어나지 않는 한 학교의 결정에 동의와 협력이 따라야 한다는 것이다.

### (3) 통합교육 조정위원회 설치와 다양한 수준의 교육 서비스 제공

그러므로 학교는 교육청으로부터 장애학생을 배치 받고 나면, 그 학생에 대한 전반적인 교육적 평가를 시작하여 참여 가능한 통합 상황(교과활동, 학급활동, CA활동, 기타)을 결정하고, 특수학급 교육 비율(전일참여, 시간별 참여, 단속적 참여, 특수학급 교사의 관찰

및 관리), 특수교육보조원의 지원 여부 등을 결정한다. 이러한 결정을 위해 학교 내 통합교육 조정위원회를 설치할 필요가 있다. 학교 내 통합교육 조정위원회를 설치하여 장애학생들의 효율적인 학교 내 배치를 결정하고 평가하며, 조정해 나가는 역할을 수행한다.

이 회의는 학교관리자(교장 혹은 교감)와 통합학급교사, 특수학급 교사, 부모의 참여로 이루어지며, 필요할 경우 지역사회 자문위원(대학 교수 등)을 위촉하여 참여시킬 수 있다. 학교의 여건상 중증중복장애학생들이 무조건 가까운 일반학교 우선으로 배치를 요구할 경우 오히려 교육적인 피해가 예상될 수 있으므로, 학생의 교육적 효과가 현저히 떨어질 것이 예상되거나 오히려 비효과적일 것으로 판단되면 지역 내 학교 특성을 잘 파악하고 있는 특수교육지원센터의 전문가(통합교육 코디네이터)로 하여금 최종상담을 통해 적합한 학교배치를 결정할 수 있도록 유도한다.

## 2. 특수학급과 통합학급 교사의 역할 및 책무성 강화

### 1) 특수학급 교사의 역할과 위상

통합교육은 특수학급 교사의 태도에 따라서도 매우 큰 영향을 받는다. 장애학생과 특수교육에 대한 인식이 미처 성숙되어 있지 않은 학교 관리자를 비롯해 동료교사들에게는 특수학급 교사가 말로 중요한 변화의 메신저가 될 수 있다. 일반학교에서 특수학급 교사는 보는 시각에 따라 또는 자신의 노력 여하에 따라 매우 독특하고 매력적인 위치를 점할 수 있다. 일반교사들은 전통적으로 주어진 역할과 업무의 틀이 정형화되어 있어 마치 기차가 레일 위를 달리는 것처럼 순탄하고 예측 가능하다. 그러나 특수학급 교사들은 그렇지 않다.

#### (1) 특수학급 교사의 현주소

일반교사와 통합학급 교사들은 특수학급 교사에게 매우 의존하고 있는 것이 현실이다. 대학에서 특수교육과 통합교육에 대해 체계적인 공부를 할 기회가 부족했던 일반교사들

로서는 현장에서 겪는 어려움을 대부분 특수학급 교사와 상의하는 것으로 나타나고 있다. 그러므로 어쩔 수 없이 특수학급 교사는 당분간 일반학교에서 통합교육을 주도적으로 이끌지 않으면 안 될 것으로 파악된다. 그럼에도 불구하고, 현재 특수학급 교사는 다음과 같은 몇 가지 이유로 일반학교에서 제도적으로 확고한 정체성을 찾지 못하고 있다.

- ① 다른 교원들과 출신이 다르다.
- ② 매우 적은 수(초등학교·중학교 1~2명, 고등학교 3~4명)를 차지한다.
- ③ 선경험이 없고, 연령이 낮은 초임발령이 대부분이어서 특수학급 교사로서의 위상이나 정체성을 갖기 전에 좌절하여 기대 이하의 특수학급 교사상을 보여줄 가능성 높다.
- ④ 제도적인 신분 보장이나 뒷받침이 마련되지 않아 일반학교 내에서 인정받기 힘들다.

특수학급 교사는 일반교사들의 업무로부터 이탈되어 있거나 비교적 자유롭다. 그러나 장애학생 관련 업무(심지어 장애인 관련 전반에 걸쳐)에 있어서는 총체적인 역할을 맡고 있다. 그 이유는 교내에서 이 분야의 업무를 처리할 수 있는 유일한 교사가 특수학급 교사이기 때문이다.

이 분야에 관한 한 특수학급 교사는 거의 관리자의 역할까지 대행할 정도이다. 학교의 특수교육 예산 편성은 물론, 연간 특수교육 운영계획 수립, 장애학생의 선별(screening), 진단, 평가, 교내 관련 행사 주관, 공문서 수발(受發)을 비롯한 교육청 및 상급기관에서 요구하는 각종 특수교육(장애학생) 관련 사항의 처리, 특수교육 장학에 따른 수업연구에 이르기까지 특수학급 교사는 일반학교의 장애학생 관련 업무의 실질적인 책임자인 것이다.

그러므로 학교관리자와 일반교사들이 갖는 특수학급 교사에 대한 기대는 매우 의존적이고 절박하다. 이것은 바로 장애학생들에 대한 자신감 부재 때문이다. 특수학급 교사의 존재이유 또한 여기에 있다.

특수학급 교사들 가운데는 이러한 관계 구도를 정확히 파악하여 일반교사와 일반학생

이 주류인 학교 사회에서 성공적으로 자신의 역량을 백분 발휘하고 있는 경우도 많다. 특수학급 교사가 자기 역량을 발휘하고 있는 학교에서는 일반교사들이 장애학생들을 훨씬 잘 이해하고 수용하며, 특수학급에 대해 우호적일 뿐만 아니라 특수학급 교사에 대해서도 존경과 찬사를 아끼지 않는다. 또 장애학생 부모들에게도 든든한 배경이 되어 심리적인 안정과 적극적인 학교 활동 참여를 유도해 낸다.

현 단계에서 특수학급 교사나 통합학급 교사 모두가 장애학생들을 일반학급의 교육과정에 참여시키는데 충분한 기술을 갖추고 있다고 보기는 어렵다. 그러나 특수학급 교사의 역량에 따라서는 협력수업도 얼마든지 시도해 나간다. 교수-학습을 제외한다면 그 밖의 학교 활동에 있어서는 장애학생들이 소외를 겪는 경우는 막을 수 있다. 이렇게 볼 때, 특수학급 교사는 학교관리자와 일반교사들에게 통합교육의 정당성을 인식시키고 통합교육에 동참하게 함으로써 학교 내 장애학생과 학부모의 심리적 안정과 자신감을 갖게 하여 활동 영역을 넓혀가면서 통합교육의 발전을 꾀해 나가는 중요한 위치에 있다고 하겠다.

문제는 특수학급 교사들의 역량이 모든 학교에서 동일하게 발휘되지 않는다는 것이다. 또한 현재는 누구도 특수학급 교사들의 위치를 세워주거나 보장해 주지 않는다는 것이다.

## (2) 특수학급 교사의 역할 유지를 위한 체계적 분석 필요

모든 특수학급 교사가 처음부터 자기 역량을 발휘하는 것은 아니다. 개인의 성격과 교육자로서의 자질, 개별 학교의 문화에 따라서는 통합교육이 전혀 발붙이지 못할 수도 있는 것이다. 특수학급 교사가, 소수인 장애학생들과 더불어 완전 소외 내지는 차분하고 조용한 고립 상황에 처하지 않으려면 교사의 역량 강화가 필요하다. 소위 지금까지 통합교육이 잘 이루어지고 있다는 학교들을 관찰해 보면 주로 특수학급 교사의 개인적 성향이 크게 좌우하고 있음을 발견할 수 있다. 특수학급 교사의 적극성과 노력이 통합교육을 지탱하고 있는 것이다. 이것은 장기적으로 볼 때 매우 불안정하고 위태롭다. 그 교사가 부재할 경우 아무도 더 이상 그 학교의 통합교육이 지금처럼 굳게 서 있으리라고 장담 할 수 없는 것이다. 부모들이 불안을 느끼는 까닭도 이 때문이다.

따라서 통합교육 발전의 중요한 구성원의 한 사람인 특수학급 교사의 역량 강화가 필요하다. 이를 위해서는 다음과 같은 조치들을 통해 근본적으로 특수학급 교사의 자기 혁신이 이루어져야 할 것이다.

- ① 일반학교에서 통합교육을 이끌어가는 특수학급 교사의 자질 요인 분석 연구
- ② 요인 분석 결과에 따른 특수학급 교사의 통합교육 역량 강화 프로그램 개발
- ③ 통합교육 환경에 적합한 특수학급 교사상 정립
- ④ 특수교육교원 양성과정의 통합학급 교육실습 의무화
- ⑤ 특수학급 교사의 신규임용 지양 및 경력교사 또는 희망자 우선 배치

### (3) 특수학급 교사의 바람직한 위상 정립

일반교사와 통합학급 교사들은 특수학급 교사에게 매우 의존하고 있는 것이 현실이다. 대학에서 특수교육과 통합교육에 대해 체계적인 공부를 할 기회가 부족했던 일반교사들로서는 현장에서 겪는 어려움을 대부분 특수학급 교사와 상의하는 것으로 나타나고 있다. 그러므로 어쩔 수 없이 특수학급 교사는 당분간 일반학교에서 통합교육을 주도적으로 이끌지 않으면 안 될 것으로 파악된다. 그러기 위해서는 교내외적으로 특수학급 교사들에게 다음과 같은 제도적 위상이 성립되어야 한다.

첫째, 특수학급 교사는 통합교육 운영 기획 및 계획을 수립한다. 특수학급 교사는 학교 내 ‘통합교육지원부’(통합교육지원업무 수행부서)에 소속되어 교내 장애학생 통합교육 운영에 관한 기획업무를 담당하며, 통합교육운영계획을 수립한다.

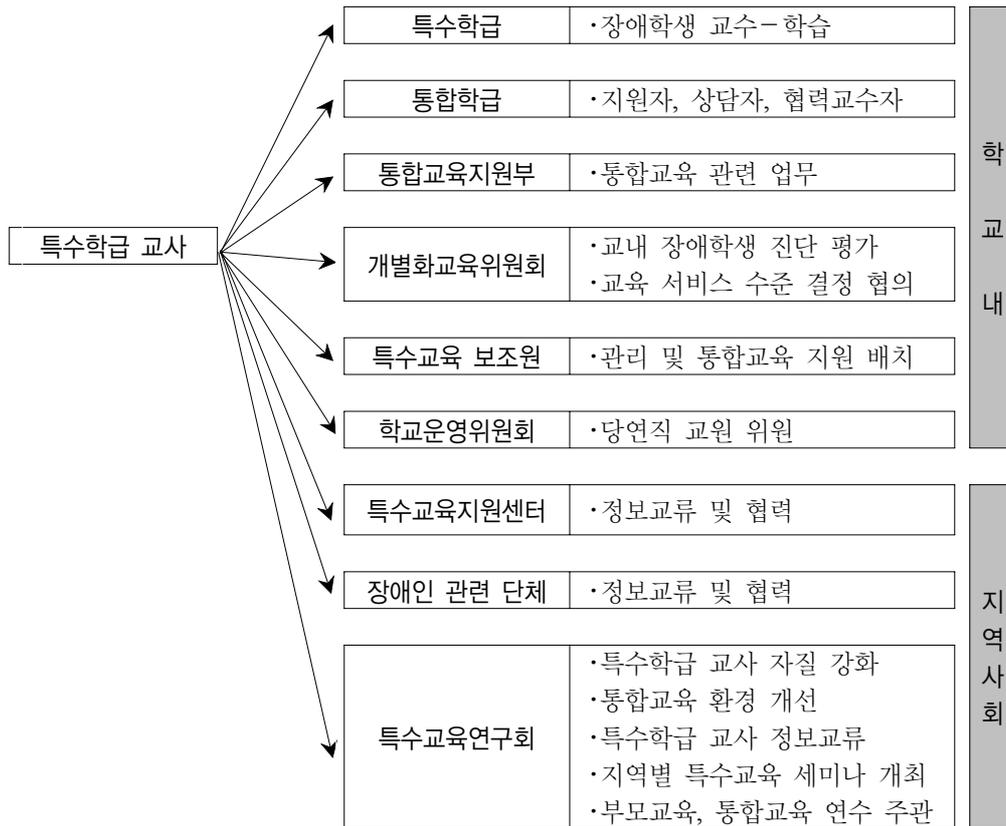
둘째, 특수학급 교사는 통합학급을 자문하고 지원한다. 통합학급의 장애학생들에 대한 특성을 파악하고, 교사들의 궁금증을 해소해 주며, 직간접적인 지원책을 마련하여 제공한다. 또한 필요할 경우 협력교수도 수행한다. 장애학생은 통합학급 소속이며, 통합학급 교사가 최종 책임자임을 주지시키고 그 역할에 충실할 수 있도록 강화하고 지원한다.

셋째, 특수학급 교사는 일반학교에 배치되는 특수교육보조원을 관리한다. 특수교육보조

원에게 능력에 맞는 업무를 분장하고, 통합학급에서 장애학생이 원만한 활동을 수행할 수 있도록 통합학급 교사를 지원한다.

넷째, 특수학급 교사 중 1인은 학교운영위원회 당연직으로 참여한다. 현행 학교운영위원회의 교원 위원 중 학교장을 제외한 교원 위원 중 1인은 특수학급 교사로 한다.

다섯째, 특수학급 교사는 대외적으로도 지역사회와 특수교육지원센터와 밀접한 협력관계를 갖고 정보교류와 통합교육에 관한 지원을 이끌어 내야 한다. 장애인단체 등과의 협력을 통해 장애학생들의 지역사회 취업이나 정착을 도울 수 있도록 하며, 특수교육연구회 활동에 적극 참여하여 지역사회 장애학생부모 및 일반교사의 인식 개선을 위한 자치 연수, 통합교육 개선을 위한 교사연구 등을 수행하도록 한다. 이상의 내용을 도식화하여 보면 [그림 V-2]와 같다.



[그림 V-2] 특수학급 교사의 위상

## 2) 통합학급 교사의 책무성 강화

일반교사와 일반부모와의 면담에서 통합학급 교사들은 장애학생을 담당하고 있는 것에 대해 부가적인 업무로 인식하고 있는 경향이 짙다. 즉, 특수학급 교사나 심지어 특수학교에서 해야 할 일을 부모의 요구에 못 이겨 어쩔 수 없이 맡게 되었다는 것이다. 일종의 피해의식과 장애학생에 대한 손님 의식을 갖고 있는 것이다. 심지어 어떤 장애학생 부모들은 일반학교의 관리자와 교사들의 이 같은 태도에 대해 그 원인을 특수학교가 존재하기 때문이라고 한다. 따라서 특수학교가 있는 한 통합교육은 실현될 수 없다는 것이다. 그러나 일반학교의 의식 변화를 위해 당장 특수학교를 없애는 것은 불가능할 뿐만 아니라 다양한 전달체계의 선택에도 도움이 되지 않는다.

오히려 현재의 여건 속에서 통합학급 교사의 장애학생에 대한 책임감을 고취할 수 있는 방법들을 찾아내어 그 부분을 활성화 시켜주는 것이 현명한 방안이라고 생각한다. 그러한 방안으로 장애학생의 소속에 대한 지지, 통합학급과 통합학급 교사에 대한 부모의 태도, 특수학급 교사의 적극적인 지지, 통합학급에 대한 학교 관리자의 지속적인 관심, 통합학급 교사 및 통합학급에 대한 다양한 인센티브 제공 등이 필요할 것이다.

### (1) 교사 : 우리 반에 있는 장애학생은 내가 맡아야 할 아이이다

우리나라의 교육제도에서는 장애학생의 학적을 특수학급이 아닌 통합학급에 두도록 하고 있다. 이것은 형식적으로는 통합교육에 매우 접근해 있는 것으로 평가할 수 있다. 그러나 통합학급 교사는 학급에서 일어나는 장애학생의 문제에 소극적으로 대처하거나 특수학급 교사에게 의존하는 경우가 많다. 그 주요한 원인 중의 하나가 특수학급 교사에게도 담임수당이 주어진다는 모순 때문이다. 일반교사들은 특수학급 교사들도 담임수당을 받고 있으므로 당연히 장애학생에 대한 책임이 있지 않느냐는 것이다. 매우 설득력 있는 주장이다. 따라서 통합학급 교사가 장애학생의 책무성을 갖게 하려면 우선적으로 특수학급 교사에게 주는 담임수당을 없애거나 별도의 특별수당으로 대체하는 것이 바람직하다.

(2) 부모 : 내 자녀의 학급은 특수학급이 아니라 통합학급이다

대부분의 장애학생 부모들이 자신의 자녀가 통합학급에 소속되어 있다는 사실을 알고 있으면서도 일반학급의 담임교사와 소원한 커뮤니케이션을 이루고 있다. 오히려 특수학급 교사와 대부분의 의사소통을 하고 있다. 그 이유를 물어보면, 특수학급 교사는 일반학급 담임(통합학급 교사)보다 자녀들에 대해 잘 알고 있고, 부모들의 심경을 이해하기 때문이라고 말한다. 또 부족한 자녀를 맡겨 놓고 콩 나라 팔 나라하기도 그렇다는 것이다. 일반학급 담임에 대해서는 일종의 미안함과 자격지심을 갖고 있어 당당하지 못하다. 특수학급 교사가 장애학생과 그 부모를 더 잘 이해한다는 것은 사실일 수 있다. 그러나 그 때문에 부모가 자녀의 담임교사를 멀리하고 특수학급 교사를 통해 학교와의 관계를 유지해 간다는 것은 통합교육에 결코 바람직한 결과를 가져다주지 못한다.

일부 교사들은 오히려 잘 된 일이라고 할 수도 있겠지만, 대부분의 통합학급 교사들로서는 일종의 소외감과 장애학생에 대한 강한 책무를 갖는데 낮은 동기를 주기 때문이다.

따라서 부모는 학년 초부터 자신의 자녀가 갖고 있는 정확한 정보를 담임교사에게 여러 방법으로 주시시키고, 그룹 상황에서 자녀가 보여주는 강점과 약점을 소상히 알려줌으로써(<표 V-2> 참조) 교사가 학급을 운영하는데 미리 대비할 수 있도록 해 주어야 한다.

또 부모는 이후 지속적으로 자녀의 학교생활에 대한 반응과 가정에서 보이는 특이사항, 그리고 사안(특별활동, 특기적성교육, 현장학습, 소풍 등)이 발생할 때마다 특수학급보다 우선하여 담임교사와 상의하는 정당한 관심과 성의를 보여 나가야 할 것이다. 그리고 특수학급 교사도 부모가 이러한 행동방식을 취하도록 지속적으로 유도함으로써 “부모→통합학급 교사→특수학급 교사”의 정보 흐름이 자연스럽게 형성되어 통합학급 교사의 위상이 바르게 형성되도록 해야 한다.

&lt;표 V-2&gt; 장애학생에 대한 초기 정보

구분	내용	전달 방법
장애	장애 특성 : 장애 진단 명, 장애의 일반적 특성 병력(생육사) : 장애 원인, 주요 진료 및 수술, 앞으로 의 예후 등	병원 발급서류 등
발달	신체적 발달 정도, 인지적 발달 정도, 심리적 발달 정 도 등	각종 검사서류 혹은 담임과의 면담
학습	주요 교과와 현행 수준에 대한 전임 교사의 의견 등	전임교사 의견서
행동	또래 집단과의 융화, 이상행동이나 과잉행동, 공격성, 자해 등의 특성 및 대처 방법	전임교사 의견서 및 담임과의 면담
부모의 기대	담임교사에 대한 부탁, 부모로서의 다짐과 약속 등	담임과의 면담

(3) 학교 관리자 : 취약한 학업조건을 가진 학생에게 더 큰 관심을 갖는 것은 학교  
관리자로서의 사명이다

학교관리자는 장애학생에 관한 이해와 교육적 지식이 부족하다는 이유로 모든 업무를 특수학급 교사에게만 맡기거나 특수학급의 운영만 장학하려 해서는 안 된다. 특수학급에서 받고 있는 교육은 통합교육을 받고 있는 장애학생들이 힘에 부치는 부분을 보충하고 다시 재충전하는 곳으로 결코 통합교육의 주 장소가 될 수는 없는 곳이기 때문이다. 그러므로 학교관리자는 장애학생들이 배치되어 있는 통합학급에 대해 정확하게 파악하고, 기회 있을 때마다 그 교사들에 대한 노고를 치하하며, 실질적인 관심을 갖고 정기적으로 교장 주제의 간담회를 마련하여 애로점과 지원할 점 등을 수렴해 주어야 한다. 또 적어도 학기별로 1회 이상은 장애학생의 부모들을 초청하여 간담회를 갖고 자녀들에 대한 학교와 가정에서의 변화를 묻고 통합교육의 만족여부를 파악해야 한다. 학교 관리자의 이러한 격려와 관심은 통합학급 교사들의 장애학생에 대한 책무성을 강화하는데 다른 어떤 방법보다 효과적일 것이다.

#### (4) 다양한 연수 : 기존 연수의 고정관념을 버려라

연수는 장애학생을 이해하고 통합학급 교사에게 책무성을 갖게 하는 중요한 동기의 하나임에 틀림이 없다. 그러나 일반교사들은 대부분 처리해야 할 업무가 많고, 똑같이 관심을 요구하는 일반학생들이 대다수를 차지하고 있어 사실상 장애학생의 문제에만 매달려 있을 수 없다. 또 장애학생의 통합교육을 주제로 한 연수가 주변에 풍부하지 않다. 그에 반해 상대적으로 일반교사로서 들어야만 할 연수는 매우 많다. 그리고 낮은 경력의 교사들에게는 그 적은 연수의 기회조차 우선적으로 주어지지 않는다. 이러한 한계로 장애이해에 대한 적극적인 연수기회를 갖기 어렵다.

세대가 바뀌어감에 따라 장애학생의 통합교육에 대해 젊고 활기찬 의식을 가진 교사들에게는 보다 새로운 개념의 연수 기회를 제공할 필요가 있다. 그러기 위해서는 기존 연수에 대해 갖고 있는 두 가지, 즉 연수는 반드시 연수기관에 가서 받아야 한다는 것과 연수는 전문가가 비전문가에게 새로운 내용을 전수하는 것이라는 고정관념부터 깨뜨려야 한다.

기존 연수의 고정관념을 깨뜨려야 하는 이유는 앞서도 언급한 바와 같이 요즘의 교사들은 매우 바쁘기 때문이다. 또 대등한 입장을 선호한다. 그리고 비판적이다. 무조건 수용하거나 비난하지 않는다. 따라서 이러한 특성과 인성을 지닌 신세대 교사들에게는 다음과 같은 새로운 패러다임의 연수 방법을 도입하는 것이 훨씬 설득력 있을 것이다. 즉, 기존의 연수에서 목적만을 살리고 과감히 방법적인 틀을 벗어던질 필요가 있다.

첫째, 장시간을 요하는 연수는 사이버 연수를 활용한다. 사이버 연수는 일방 전수식인 기존 연수의 성격을 가장 많이 갖고 있지만, 공간적 이동(교사들의 출장)에 따른 시간 낭비를 줄일 수 있고, 일정 기간 동안 개인의 스케줄에 따라 융통성 있게 관리가 가능하다는 점에서 진일보한 연수방법이라 할 수 있다. 또, 체계적이고 조직적으로 전문적인 내용을 전달할 수 있다는 점에서 기존의 강의식 연수를 대체할 수 있다.

둘째, 동아리 형태의 동료연수를 활용한다. 처음에는 특수학급 교사 중심으로 일반교사들을 규합하여 동아리 형식의 통합교육 연구회 등을 운영하면서 동료들끼리 돌아가며 특

정한 과제를 조사하여 발표하고 상호 의견을 나눔으로써 장애학생 지도에 자신감을 고취한다. 학교관리자는 이들의 활동을 보장하고 적극 지원한다.

셋째, 순회 전문가에 의한 간담회 및 워크숍을 활용한다. 교육청 단위로 초등학교, 중학교, 고등학교 순회 연수요원을 위촉하여 각 학교를 순회하며, 그 학교의 교사들과 간담회를 겸한 실무형 워크숍을 갖는다. 이것은 학교의 요청에 따라 실시할 수도 있고, 정기적인 순회를 통해 이루어질 수도 있다. 순회 연수요원은 사전에 연수 대상 학교의 통합교육 정보를 요구하여 학교 내 갈등과 해결과제들이 무엇인지를 충분히 파악하고, 이에 대한 교사들의 생각을 이끌어내어 문제를 해소하고 스스로 해결책을 찾는데 주안점을 둔다.

넷째, 명사초청 강연회를 활용한다. 사회의 저명인사나 장애인으로서 대중적인 인지도를 갖고 있는 사람들을 직접 초청하여 강연을 듣는다. 이때는 교사들뿐만 아니라, 학교운영위원회의 협조를 받아 부모, 지역사회 주민, 가능하다면 학생들까지도 참여할 수 있도록 한다.

(5) 인센티브 : 장애학생 때문에 학급운영에 부담이 생기는 것은 학급 구성원 모두에게 바람직하지 않다

통합교육이 제대로 정착하기 위해서는 통합학급 교사들에게 인센티브를 주어야 한다고 하면서 그 방안으로 ‘승진가산점’을 제시하는 사람들이 많다. 그러나 연구 결과 일반교사들은 승진가산점이 오히려 자발적인 통합학급 운영 의지를 퇴색시켜 우수한 교사들이 통합학급을 맡는데 방해 요소가 될 것이라고 주장한다. 그보다는 장애학생이 일반학급에 통합됨으로써 발생하는 여러 가지 심리적, 시간적, 물리적 부담을 덜어주는 것이 보다 큰 인센티브라고 생각한다. 즉, 교과 외에 주어지는 업무의 경감, 학생 수의 상대적인 경감, 전보 등에 필요한 높은 평점 부여 등이 현실적이라는 것이다.

따라서 학교에서는 통합학급 교사가 장애학생에 대해 책무성을 갖도록 학교의 여건과 상황에 맞게 다양한 방법으로 인센티브를 개발하여 제공해야 할 것이다.

### 3. 특수교육보조원 운영의 내실화

이번 연구에 참여한 특수학급교사들은 특수교육보조원에 대한 나름대로의 평가들을 하였는데, 긍정적인 부분보다는 부정적인 부분을 더 많이 지적한 것으로 여겨진다. 우선 특수교육보조원의 자질이 일정하지 않다는 것과 교육적 배경이 없다보니 단순한 업무 외에는 주문하기가 어렵다는 것, 그리고 보조원들 가운데는 나이가 많아 우리 사회의 연장자 우대 관습상 연하자인 교사들의 입장이 매우 곤란하다는 것, 그리고 통합학급 활동을 지원하려 해도 일반교사의 호응이 높지 않아 투입이 쉽지 않다는 것이 이유였다. 그리고 특수교육보조원을 신청하는 절차에 있어서도 특정 장애학생의 필요에 따라 신청하도록 정해져 있어 특수교육보조원이 마치 특정 장애학생의 도우미처럼 여겨지고 있는 것도 현실이라는 것이다. 그러나 무엇보다 큰 문제는 특수교육보조원의 자질이라 할 수 있다. 다음으로는 특수교육보조원의 역할, 그리고 배치 문제를 짚을 수 있다.

#### 1) 특수교육보조원의 자질 개선 방안

현재 특수교육보조원은 일용 계약직으로 학교의 요청에 따라 관할 교육청이 승인하면, 개별학교에서 모집하여 배치하도록 하고 있다. 인력의 수급은 일부 평생교육원에서 연수를 받은 자이거나, 공공근로를 희망하는 사람들이 대부분이며, 정부에서는 앞으로 공익근무요원(일부에서는 이미 배치하고 있기도 함)도 대폭 활용할 방침을 갖고 있다.

일단 배치가 이루어지면 교육청에서 실시하는 특수교육보조원 연수에 참여하는 것이 일반적이다.

결국 특수교육보조원의 자질은 학력과 경력에 초점을 두어 배치함으로써 해결하는 것이 가장 바람직하다고 본다. 국립특수교육원에서 연구한 자료(강경숙 등, 2002)에 의해서도 특수교육보조원의 자격으로 고등학교나 전문대학 졸업 이상의 아동/교육 관련 전공 경험자를 가장 선호하는 것으로 나타났으며, 오사카의 방과 후 프로그램 운영 교사들도 고등학교 졸업 이상의 전직 간호원, 교사 등이 대부분을 이루고 있다(김주영, 1999). 따라서

우리나라에서도 특수교육보조원을 다음과 같은 세 가지 조건을 갖춘 자로 선발하는 것이 자질 시비를 일으키지 않는 방안이 되리라고 본다.

- ① 경제적인 이유보다는 불런티어 의식이 풍부할 것
- ② 전문대학 이상의 졸업자일 것
- ③ 유치원을 비롯한 초·중등교사 경험이 있거나, 간호 혹은 장애인복지 분야에 종사한 경험이 있을 것
- ④ 배치 6개월 이내에 120시간 이상의 보수교육을 필할 것

지역사회에서 이상의 세 가지 조건을 동시에 갖춘 사람을 찾는 것은 쉬운 일은 아닐 것으로 여겨진다. 따라서 병무청과의 협력을 통하여 교육대학이나 사범대학에 재학하고 있거나 사회복지 분야를 전공하고 있는 재학생 출신의 공익근무요원을 보조원으로 배치하는 것도 자질 향상과 유지에 도움이 될 것으로 본다. 또 특수교육을 전공한 자로서 아직 교직에 진출하지 못한 사람들에게 인턴 쉽 차원에서 특수교육보조원으로 우선 임용하고 추후 교원 임용 시 그 경력에 대해 일정 정도의 가점을 부여하는 것도 특수교육보조원의 자질을 개선하는 방안이 될 것이라 여겨진다.

## 2) 특수교육보조원의 위치와 역할

특수교육보조원의 위치와 역할은 매우 분명하고 뚜렷해야 한다. 특수학급 교사들이 나아가 많은 보조원을 제대로 컨트롤하지 못하는 것도 실은 특수교육보조원의 위치와 역할이 분명하지 않다는데서 그 원인을 찾을 수 있다.

특수교육보조원은 학교 현장에서는 주로 ‘선생님’으로 불리고 있다. 그러나 그것은 어디까지나 일반적이고 관례적인 호칭일 뿐 직급에 따른 호칭은 아니다. 그동안 일반적으로 불려왔던 ‘특수교육보조교사’라는 명칭을 버리고 2002년부터 ‘특수교육보조원’이라는 새로운 명칭을 사용한 것은 교사와 보조원의 위치를 분명히 규정짓기 위한 것이다(강경숙

등, 2002). 따라서 특수교육보조원은 다음과 같은 원칙을 분명히 인식하고 보조원으로서의 역할을 수행하도록 규정해야 할 것이다.

### (1) 특수교육보조원 배치 원칙

첫째, 특수교육보조원은 반드시 특수교육교사가 있는 곳에 배치하여야 한다.

둘째, 모든 특수교육 보조원은 교사의 고유 업무인 수업, 학생지도, 평가, 상담, 행정업무 등을 대리할 수 없다.

셋째, 특수교육보조원은 항상 정규교사의 지시와 감독 아래 주어진 업무를 수행한다.

넷째, 특수교육보조원으로 특수교사의 배치를 대치할 수 없다.

### (2) 특수교육보조원의 역할

특수교육보조원은 특수교육 교사의 지시와 통합학급 교사의 지시에 따라 규정된 역할을 수행해야 한다. 특수교육보조원의 역할 설정을 위해서는 우선 교사가 부재중일 때, 다른 교사의 감독이나 지시 없이 교육에 임하는 것이나 부모와 상담하는 것 등은 보조원의 지위와 자격을 벗어나지 않는 범위 내에서 이루어져야 하므로 그 범위를 정해야 한다. 또한 교사의 역할과 보조원의 역할 충돌을 방지하기 위해 사전에 직무분석표를 만들어 활용하되, 직무과제의 내용은 학교 및 학급의 사정에 따라 달리할 수 있다. 이러한 사전 규정에 따라 특수교육보조원은 다음과 같은 역할을 하여야 한다.

- ① 개인적 욕구 지원 : 화장실 및 식사지도, 각종 보조기기 착용 지원, 착탈의 돕기, 건강보호 및 안전 지원
- ② 교수-학습활동 지원 : 학습 환경의 준비(교실환경 정리정돈, 수업을 위한 자료 및 학용품 준비), 정규교사의 지도에 따라 아동 이동, 교실과 운동장에서의 학생 활동 감독, 교육 자료의 영역별 정리, 교수 기기 준비, 각종 평가 보조, 자료제작 보조
- ③ 문제행동 개선을 위한 지원 : 부적응 행동의 감소 및 적절한 행동 고양, 또래와의

사회적인 통합을 위해 적절하게 강화, 행동지도를 위한 프로그램 도표화

### 3) 특수교육보조원의 배치 방법

특수교육보조원의 배치는 해당 학교장의 요구에 따라 관할 교육청이 승인하고, 학교장이 모집하여 선정하되, 특정 장애학생 개인의 필요보다는 특정 개인을 포함한 전체 장애학생의 교육활동에 필요가 있어야 한다.

## 4. 통합학급 교수-학습 프로그램 데이터 뱅크 구축

통합교육 환경에서 교사나 장애학생 모두를 힘들게 하는 것 가운데 하나는 가르칠 내용이 없다는 것이다. 좀더 정확히 말하자면, 가르칠 내용은 있지만, 어떻게 가르쳐야 하는지에 대한 보다 구체적인 자료들이 없다는 것이다. 일반학생들에 대한 가르칠 내용들은 교육과정을 중심으로 수많은 종류의 다양한 자료들이 있지만, 통합교육 환경에서 공부하는 장애학생들에게는 정작 특수교육이나 일반교육 어느 쪽으로부터도 기댈만한 교육과정과 그에 따른 자료들이 빈약하다. 즉, 이 학생들은 특수학교교육과정과 일반교육과정 어느 쪽으로부터도 확고하게 지지받지 못하고 있는 것이다.

그 이유는 역시 교사에게서 찾을 수밖에 없다. 일반학교에 재학하고 있는 장애학생들의 경우 교육과정 시간 배정을 당해 학년의 일반교육과정을 따르도록 하고 특수학교교육과정을 고려하여 학교교육과정에서 정하도록 하고 있다(교육부, 1998). 그대로만 보면 매우 풍부한 교육과정의 적용을 받는 것 같지만, 일반교사들로서는 특수학교교육과정이 매우 낯설 수밖에 없다. 반면에 특수학급 교사는 통합학급에 있는 장애학생에게 일반교육과정을 적용할 수 있는 프로그램을 제공하는데 한계를 느낀다. 즉, 협력교수가 어려운 것이다. 심지어 특수학급 교사들은 특수학급 교육과정은 왜 만들지 않느냐는 아주 특수한 질문을 하기도 한다. 그 질문 역시 교수-학습 자료의 빈곤에 있다.

이렇게 된 데에는 몇 가지 이유가 있겠지만, 가장 큰 이유는 아무래도 일반교사와 특수

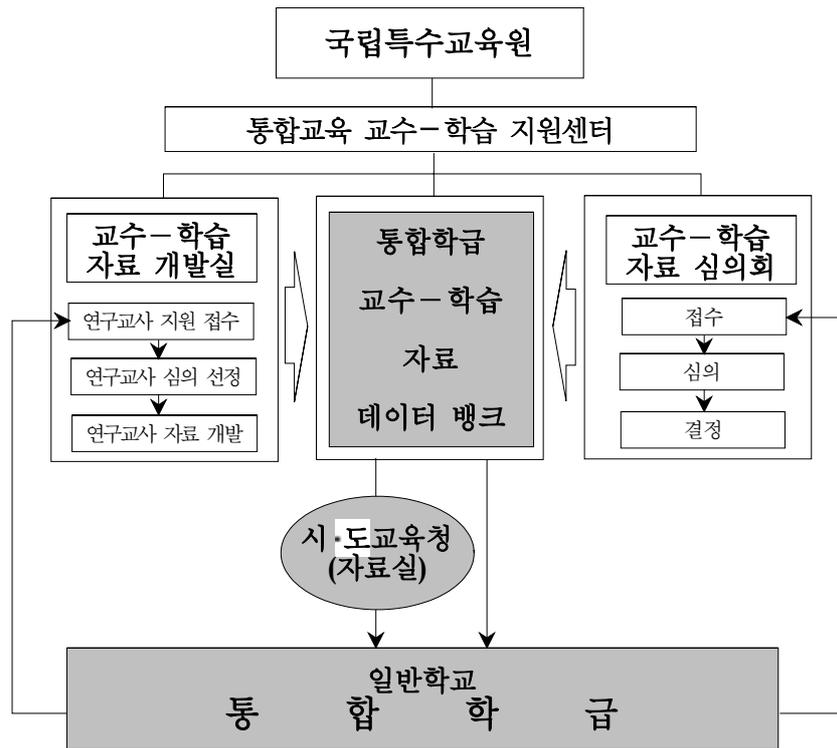
교육 교사의 이원화되어 있는 현 양성체제가 그 원인이 아닐까 한다. 그러나 이것은 당분간 해결하기 곤란한 과제로 여기서는 논외로 할 수밖에 없다. 다만, 현 체제에서 절실히 요구되는 것은 어떻게 하면, 통합학급에서 통합학급교사가 장애학생을 여타의 학생들의 수업에 자연스럽게 참여시킬 수 있겠는가 하는 것이다.

장애학생들은 개인 간 차이가 크기 때문에 개별적인 상황을 고려하여 교육과정의 수정 폭을 결정하고 과제분석의 간극을 결정해야 하므로 결국 개인마다 다른(case by case) 교육 자료를 적용해야 마땅하다. 이러한 자료는 다른 학생들에게는 더 이상 맞지 않는다. 그러나 개인의 학습이나 행동특성이 정확하게 기술된 자료의 경우 그 자체가 또 하나의 기준이 될 수 있다. 그 기준에서 이탈한 정도를 고려한다면 또 다른 학생의 개별적 교육접근이 좀더 쉽게 가능하다고 여겨진다. 그러므로 개인의 학습이나 행동특성이 정확히 제시된 자료는 매우 가치가 있다고 하겠다.

따라서 언제 어디서나 손쉽게 접할 수 있는 일반교육과정에 비해 매우 빈약한 장애학생들의 교수-학습 자료를 풍부하게 하는 방안으로, 학생들의 인지능력과 행동특성에 따라 전국의 교육현장에서 성공적으로 수행된 프로그램들을 수집할 필요가 있다. 이를 위해 통합교육 교수-학습 자료 बैं크를 만들어 수집된 자료들을 누구나 다시 가져다 응용하고 활용할 수 있도록 전문가나 경험이 풍부한 교사들로 하여금 검토 후 저장하게 한다. 즉, 일반교사와 특수학급 교사를 위한 통합교육 교수-학습자료, 협력교수자료를 언제든지 내려받아 활용할 수 있는 데이터 बैं크를 오픈시켜 달라는 것이다. 이것은 국가 수준 혹은 교육청 수준에서 시급히 추진해야 할 주요 개선 과제로 교육과정 통합의 교두보가 되어 줄 것이다.

현재 서울특별시교육청은 산하기관인 교육연구원에 ‘교수-학습 지원센터’를 두고 우수교원 등을 대상으로 수업개선지원단을 선발하여 교육현장에서 활용되고 있는 우수 교수-학습 프로그램을 발굴하여 해당 교사를 포상하고 그 자료를 공유하도록 데이터 बैं크화 하고 있다. 또 학교 현장의 연구 풍토를 활성화하고, 교수·학습 및 평가 방법을 개선함으로써 교육의 질을 향상시키기 위하여 교과, 재량 활동, 특별 활동 등의 영역에서 교수·

학습 지도 능력과 연구 수행 능력이 우수한 교사를 연구 교사로 지정하여 지원하고 있다. 물론 이 과정에는 특수교육도 포함되어 있으나, 자료들이 대부분 특수학급에서 이루어진 것이어서 통합학급 교사들에게 직접 도움이 될만한 것은 찾기 어렵다.



[그림 V-3] 통합학급 교수-학습 자료 데이터 흐름도

따라서 당분간 국가가 주도하여 통합학급 교사를 위한 교수-학습자료 지원센터를 구축하고 전문가 그룹을 위촉하거나 임명하여 교과별, 재량활동 및 특별활동 등에 관한 우수 자료를 발굴하는 한편, 통합학급 교수-학습 프로그램 개발의 역량을 갖춘 우수교원을 인력풀로 확보하여 기본적인 자료의 개발을 촉진해야 할 것이다.

일반교육과는 달리 통합학급 교수-학습 프로그램 데이터 뱅크를 구축하려면 전국을 대상으로 자료를 발굴해야 할 것이며, 그 중심 역할은 앞의 [그림 V-3]에서와 같이 국립

특수교육원이 주축이 되어야 추진해 나가야 할 것이다.

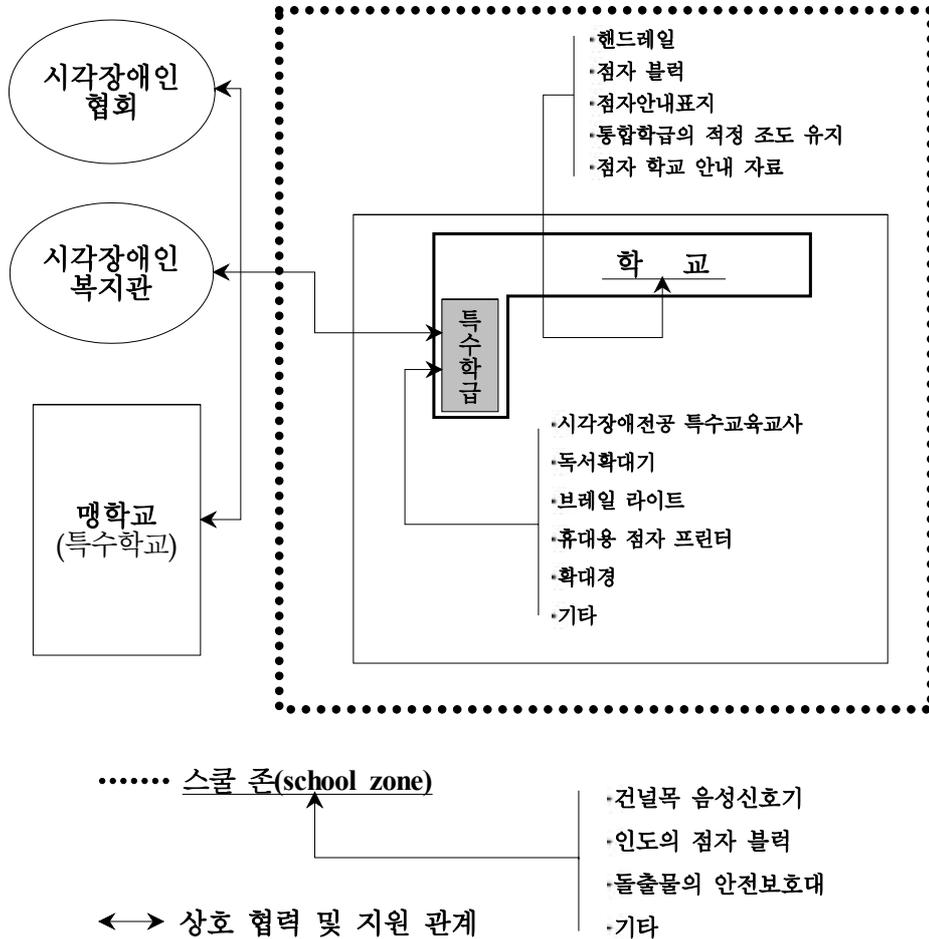
## 5. 시·청각장애학생 등의 통합교육 지원 확대

장애학생들 가운데는 이동에 불편이 없는 정인지체와 정서장애, 학습장애만을 가진 학생들도 있지만, 청각장애학생들처럼 의사소통과 정서적인 부분의 중재가 필요한 학생들도 있다. 또 지체장애학생들처럼 교내 편의시설이 필요하거나 시각장애학생들처럼 교내 편의시설과 특별한 기자재까지 필요한 학생들도 있다. 그러나 현재 도시와 지역을 막론하고 정인지체와 정서장애, 학습장애를 제외한 학생들이 일반학교의 특수학급이나 통합학급에서 특수교육의 지원을 받는 경우는 비교적 적어 보인다.

따라서 일본과 같이 특수학급을 너무 많은 유형으로 분류하여 설치할 것까지는 없겠지만, 적어도 정서 및 행동장애나 정인지체 일변도의 특수학급을 지양하고 시각 및 약시학생과 청각장애학생들도 얼마든지 통합교육을 받을 수 있도록 다양한 특수학급 설치를 시도할 필요가 있다고 하겠다.

예를 들어, 일부 학교에서는 약시 및 시각장애 특수학급을 두어 시각장애학생들을 우선 입학하도록 하고 특별히 시각장애를 전공한 교사를 배치함으로써 그들에게 필요한 교재, 교구, 설비(점자교과서, 점역 프로그램, 점자 프린터, 확대경, 녹음자료 제작 시스템 등) 확보하고, 교육 프로그램 운영, 점자교실 등의 특별활동 개발 등 여러 가지 실제적인 조치들을 할 필요가 있다.

청각장애 특수학급의 경우 특수학급에 수화통역이 가능한 교사를 우선 배치하고 특수학교와 연계하여 체계적인 통합지도를 돕고, 통합 장면에서 학생들과의 원만한 의사소통을 돕도록 평소 수화교실을 운영하며, 학생들에 따라서는 예능 발달과 특기적성의 적극적인 발굴과 심화에 기여할 수 있을 것이다.



[그림 V -4] 시각장애 특수학급이 있는 일반학교 및 지역 환경

특수학급을 지역 내에 설치할 때에는 [그림 V -4]에서 보듯이 지역사회 장애학생 지원 인프라를 충분히 감안하여 시각장애복지관이나 시각장애인협회 등 관련 기관이 있는 곳에는 시각장애학생들을 주로 통합할 수 있는 통합교육 특성화 학교를 지정하고, 청각장애인협회나 수화통역센터 등이 있는 지역에는 청각장애학생을 통합하는 통합교육 특성화 학교를 지정 운영하는 것도 효율적일 것이다. 이들 학교를 지정할 때에는 교내 시설이나 지원 시스템을 각각의 장애영역에 적합하게 집중화시킴으로써 예산의 효율적 분배 효과도 거둘 수 있다.

또 중증의 지체장애학생들은 가급적 신설학교나 구조상 평지에 위치한 학교를 지정하는 것도 좋을 것이다. 특히, 지체장애학생들의 통합을 담당하도록 지정된 학교에는 장애인 검용화장실과 핸드레일, 경사로, 엘리베이터 등의 편의시설을 특수학교 수준으로 설치하도록 한다. 그러나 편의시설의 설치가 모든 공공기관의 의무사항이므로 접근권과 이동권이 확보된다면 이들을 위해 굳이 어느 학교만을 일방적으로 고집할 필요는 없을 것이다. 다만, 교육청에서 이동에 어려움을 느끼는 지체장애학생을 배치할 경우, 학교의 편의시설이 최대한 보장되어 있는 곳으로 지정·배치하거나 거주지로부터 가까운 학교에 입학하고자 할 경우 그 학생에게 꼭 필요한 환경을 갖추도록 강제할 필요가 있다고 본다.

시각이나 청각, 지체장애학생 중심의 통합교육 지정학교들에는 같은 관할 지역 내라 하더라도 학교 수가 적어 원거리일 가능성이 높으므로 등학교 지원 차량을 배치하도록 한다.

## 6. 관련 법 개정

현재 통합교육에 관한 관련 조항은 크게 특수교육진흥법과 초·중등교육법, 유아교육법에 명시되어 있다. 그러나 이들 조항을 살펴보면 통합교육의 원래 취지와 발전에는 크게 미치지 못하고 있어 개정이 시급하다.

### 1) 특수교육진흥법

우선 특수교육진흥법의 개정안을 제시하면 <표 V-3>과 같다.

<표 V-3> 특수교육진흥법 중 통합교육 관련 조항

현행	개정
<p><b>제2조(정의)</b>                      6. “통합교육”이라 함은 특수교육대상자의 정상적인 사회적응능력의 발달을 위하여 일반학교(특수교육기관이 아닌 학교를 말한다. 이하 같다.)에서 특수교육대상자를 교육하거나 특수교육기관의 재학생을 일반학교의 교육과정에 일시적으로 참여시켜 교육하는 것을 말한다.</p>	<p><b>제2조(정의)</b>                      6. “통합교육”이라 함은 장애학생이 원만한 사회적응을 할 수 있도록 개인별 특성과 능력에 따라 각급학교에서 이루어지는 제반 교육을 말한다.</p>

현행	개정
<p><b>제15조(통합교육)</b></p> <p>① 일반학교의 장은 특수교육대상자 또는 그의 보호자나 특수교육기관의 장이 통합교육을 요구하는 경우에는 특별한 사유가 없는 한 이에 응하여야 한다.</p> <p>② 삭제</p> <p>③ 일반학교의 장은 제1항의 규정에 의하여 통합교육을 실시하는 경우에는 대통령령이 정하는 기준에 따라 특수학급을 설치 운영하고, 예산의 범위 안에서 특수교육에 필요한 교재 및 교구를 갖추어야 한다.</p>	<p><b>제15조(통합교육 및 통합교육 교원)</b></p> <p>① 각급학교의 장은 장애학생이나 그의 보호자나 특수학교의 장, 교육감 및 교육장이 통합교육을 요구하는 경우에는 특별한 사유가 없는 한 이에 응하여야 한다.</p> <p>② 각급학교의 장은 당해 학교에 장애학생이 재학할 경우 교원 연수를 포함한 별도의 통합교육계획을 수립하여 운영하여야 한다.</p> <p>③ 각급학교의 장은 통합교육의 원활한 운영을 위해 특수교육 교원을 배치하고, 장애학생의 요구에 맞추어 다양한 특수교육 전달체계를 마련해야 한다.</p> <p>④ 제2항의 통합교육계획에 관한 세부적인 내용과 특수학급 등의 설치에 관하여 필요한 사항은 대통령령으로 정한다.</p>

<표 V - 3>에서 알 수 있듯이 현행 특수교육진흥법 제2조에서는 “통합교육”을 특수교육기관이 아닌 일반학교에서 장애학생을 교육하거나 특수교육기관의 재학생을 일반학교의 교육과정에 일시적으로 참여시켜 교육하는 것을 말한다고 규정하고 있다. 이것은 다음과 같은 사항을 포함하는 것이다.

첫째, 현행법상 특수교육기관은 특수학교와 특수학급이므로 통합교육은 일반학급에서 이루어지는 교육만을 가리키는 것으로 정의하고 있다.

둘째, 특수교육기관인 특수학교에서 일시적으로 인근학교에 장애학생들을 보내 함께 하는 활동도 통합교육으로 정의한다.

셋째, 특수교육기관인 특수학급에 재학하고 있는 장애학생을 일반학교의 교육과정에 일시적으로 참여시켜 교육하는 것을 통합교육으로 정의함으로써, 현재 장애학생들의 학적이 일반학급에 있다는 사실을 부인하는 모순이 빚어지고 있다.

넷째, “정상적인”이라는 용어가 상대적으로 장애학생을 “비정상적”으로 대상화시키고 있다.

이상과 같은 현행 특수교육진흥법의 정의는 보다 광의의 의미를 담아 장애학생들에게 각급학교에서 이루어지는 제반 교육으로 재 정의하는 것이 바람직하다.

또한 <표 V-3>의 현행 특수교육진흥법 제15조에 의하면 통합교육을 실시함에 있어서 다음과 같은 한계를 가지고 있다.

첫째, 현행법에서 통합교육은 장애학생, 그 보호자, 특수교육기관의 장만이 요구하는 것으로 규정되어 있어 실제 특수교육운영위원회의 결정에 따라 교육감 또는 교육장이 지정배치를 명하고 있음을 빠뜨리고 있다.

둘째, 현행법에는 통합교육을 실시하기 위해 요구되는 제반 준비와 여건에 대한 세부 규정을 명시하지 않아 물리적 통합만을 정당화하고 있다.

셋째, 현행법에서는 통합교육을 위해서 특수학급을 두어야 하는 것으로만 규정하고 있을 뿐 장애학생의 특성을 고려한 다양한 학교 내 통합교육 전달체계를 명시하지 않고 있다.

이상과 같은 현행 특수교육진흥법상의 통합교육 실시규정만으로는 현재 학교 현장에서 이루어지고 있는 다양한 방식의 통합교육 형태를 포함하지 못할 뿐만 아니라 자칫 통합교육은 특수학급으로 대변되는 것으로, 즉 특수교육 교사를 포함한 통합학급 교사와 일반학교 구성원 전체의 협력으로 이루어진다는 사실을 담아내지 못할 수도 있다.

따라서 통합교육의 원만한 운영과 실시를 위해서는 현행 특수교육진흥법의 통합교육 조항에 장애학생을 위한 교원 연수 및 통합교육운영계획 수립을 명시하고 특수학급 설치라는 물리적 대안보다는 특수교육 교사의 배치를 통한 다양한 통합교육 전달체계(전일제, 시간제, 통합학급 지원) 등을 포함시켜야 할 것이다. 결국 특수학급도 특수교육 교사에 의해 이루어지는 통합교육 지원의 한 형태이기 때문이다.

## 2) 초·중등교육법 및 유아교육법

초·중등교육법의 개정안을 제시하면 <표 V-4>와 같다. 현행법 제59조의 개정 이유는 특수교육진흥법에서의 통합교육과 통일성을 유지하기 위해서이다. 이는 <표 V-5>의 유아교육법의 경우도 동일하다.

<표 V-4> 초·중등교육법 중 통합교육 관련 조항

현행	개정
<p><b>제59조(통합교육)</b>                      국가 및 지방자치단체는 특수교육을 필요로 하는 자가 초등학교·중학교 및 고등학교와 이에 준하는 각종학교에서 교육을 받고자 하는 경우에는 별도의 입학절차, 교육과정 등을 마련하는 등 통합교육의 실시에 필요한 시책을 강구하여야 한다.</p>	<p><b>제59조(통합교육)</b>                      장애학생이 초등학교·중학교 및 고등학교와 이에 준하는 각종학교에서 교육을 받고자 하는 경우에 해당 학교의 장은 특수교육진흥법 제15조의 규정에 따라 통합교육을 실시하여야 한다.</p>

<표 V-5> 유아교육법 중 통합교육 관련 조항

현행	개정
<p><b>제15조(특수학교 등)</b>                      ② 국가 및 지방자치단체는 특수교육을 필요로 하는 유아가 유치원에서 교육을 받고자 하는 경우에는 별도의 입학절차·교육과정 등을 마련하는 등 유치원과의 통합교육의 실시에 필요한 시책을 강구하여야 한다.</p>	<p><b>제15조(특수학교 등)</b>                      ② 장애학생이 유치원에서 교육을 받고자 하는 경우에 해당 유치원의 장은 특수교육진흥법 제15조의 규정에 따라 통합교육을 실시하여야 한다.</p>



## VI. 국가의 핵심적 개선 과제

1. 국가 주도의 전면적 통합교육 연수 실시
2. 교원양성과정 및 배치체계 조정
3. 특수교육지원센터의 실질적 운영
4. 일반학교 편의시설 완비



## VI. 국가의 핵심적 개선 과제

통합교육을 발전시키기 위한 여러 가지 제안을 하였다. 그러나 장애인의 통합교육은 지금까지의 경험으로 볼 때 일부의 의지나 지엽적인 노력만으로는 일정한 한계가 있음을 간과해서는 안 된다. 통합교육을 위한 국가적인 의지가 반드시 필요하다. 특히, 인식 개선은 국가의 강력한 의지와 조치가 병행되지 않는 단기간에 실효를 거두기가 어렵다. 인식의 변화를 꾀할 수 없다는 것은 기초를 놓지 않고 기둥을 세우는 것과 다를 바가 없다. 통합교육의 기초는 바로 장애이해와 장애학생을 지도할 수 있는 기본 지식이다. 이를 위해 1차적으로 해야 할 것이 기존 교원들에 대한 연수이며, 두 번째가 교원양성단계에서의 특수교육 과정 이수라 할 수 있다. 또한 이러한 인식의 개선을 바탕으로 지원 시스템과 장애인의 학교 접근과 활동 보장이라 할 수 있다. 이 모든 사업이 결코 만만치 않다. 막대한 예산과 인력이 투입되어야 하기 때문이다. 그럼에도 불구하고 통합교육이 헌법정신에 따라 국민의 교육권을 완전하게 보장할 수 있는 하나의 길이라면, 국가는 과감히 다음의 사업을 추진해야 할 것이다.

### 1. 국가 주도의 전면적 통합교육 연수 실시

통합교육이 정착되기 위해서는 교원의 장애학생에 대한 인식과 특수교육에 대한 지식이 함께 갖추어져야 한다는 것이 일반적인 견해이다. 이를 실현하기 위한 방법으로는 일반교원의 연수와 교원 양성단계에서의 특수교육 이수를 꼽고 있다. 교원 양성단계에서의 특수교육 과정 이수는 앞으로 풀어가야 할 과제이지만 이미 교단에서 활동하고 있는 교원들에게는 연수가 거의 유일한 방법일 수밖에 없다.

그러나 2004년도에 특수교육 연수를 받은 일반교원은 학교 관리자를 포함해 총 24,270명(학교 관리자 5,795명)에 불과하다. 여기에 든 예산은 지방비를 포함해 21억2천만 원 정

도였다. 만약 계속해서 이런 추세로 나간다면 일반학교 초·중등교원 전체수 380,389명(교육통계연감, 2005)을 기준으로 약 16년이 지나야만 모든 교원들에게 한 번씩의 연수기회가 돌아간다. 물론 이러한 기간은 기존에 이미 연수를 받았거나 앞으로의 양성과정 개선을 고려하지 않은 것이다.

그렇다고는 하지만 교원의 빠른 변동과 교원양성과정의 개선이 언제 이루어질 것인지 알 수 없는 상황에서 현재의 연수인원은 계속 제자리걸음을 할 가능성이 높다. 그럼에도 불구하고 통합교육은 앞으로 거스를 수 없는 장애인 교육의 방향이므로 일반학교 교원의 인식을 바로잡고 장애학생들이 실질적인 교육을 받을 수 있도록 하기 위해서는 국가가 나서서 전면적인 연수를 실시해 나가지 않으면 안 될 것으로 본다.

이를 위해서는 정부는 특별예산을 확보하고(약 300억 원 정도로 추산), 현재 국립특수교육원을 통해 국가가 담당하고 있는 연인원 1,500명 수준의 일반교원 연수 능력을 전면 제고하여 최소한 5년 이내에 학교 관리자(약 2만여 명)를 포함한 전체 일반교사들에게 특수교육 연수기회가 돌아가도록 해야 할 것이다. 이 기간 중 교육인적자원부를 포함한 교육계 전체를 대상으로 장애 이해와 통합교육에 대한 캠페인을 동시에 벌여나간다면 그 효과는 더욱 커질 것이다.

예산의 효율적 사용과 중복 연수를 피하기 위해 교원 개개인의 연수경력과 특수교육 관련 학력에 대한 파악이 반드시 선행되어야 함은 물론이다. 예를 들어, 신입교원들의 경우 대학에서 특수교육을 이수하였는지, 경력교사의 경우 교육대학원에서 특수교육을 공부하였거나 직무연수를 받은 경력이 있는지 등을 고려하여 연수 대상 여부와 우선대상 순위도 결정하여야 할 것으로 본다.

이때 특히 고려해야 할 점은 학교 관리자와 교육 행정가들에 대한 연수가 한발 앞서 이루어져야 한다는 점이다. 학교 관리자와 일선 교육 행정가의 의식이 통합교육의 실천에 미치는 영향력이 크다는 사실은 이미 선행연구와 본 연구에서도 밝혀진 바 있다.

## 2. 교원 양성과정 및 배치 체계 조정

### 1) 일반교사 양성과정 중 특수교육 심화과정 등의 설치

통합교육의 활성화를 위해 또 하나 생각할 것은 대학의 특수교육과의 교육과정을 어떻게 개선하는가 하는 문제만큼 일반교사의 양성과정에 얼마만큼 특수교육을 투입하는가 하는 것도 중요하다는 것이다. 통합교육의 활성화를 위해 현직교사의 특수교육 연수도 중요하다지만 교사 양성단계에서부터 시작하는 것이 매우 중요하다. 이를 위해 그동안 교육대학교의 양성과정에 특수교육 과목을 포함하도록 권장해 왔으나 현재 11개 교육대학교 가운데 5개 대학교만이 특수교육을 필수로 지정하고 있고 나머지 6개 대학교를 비롯한 교원대학교와 이화여자대학교 초등교육과 학생들은 선택과목으로만 듣고 있는 실정이다(이대식, 2003). 그 이유는 특수교육이 필수과목으로 지정될 경우 기존의 다른 과목이 빠지거나 선택으로 밀려야 하는데, 이것은 해당 교수들의 강의시수 등과 관련된 민감한 사항이므로 쉽게 결정할 수 있는 문제가 아닌 것이다. 또 4년의 양성과정 중 2-3학점 정도의 수강만으로는 일반교사의 의식을 전환하는데 별 영향을 주지 못한다는 비판이 크다.

따라서 기왕에 교육대학교의 교육과정에 특수교육 심화과정을 두어 20학점 정도를 이수케 함으로써 졸업 후 통합학급 교사로 우대 배치하는 방안을 모색해 보아야 할 것이다. 그러나 교육대학교 내의 특수교육 심화과정은 특수교육 전임교수가 있어야 가능하며 일단 전임교수는 수업시수가 확보되어야 채용될 수 있다(이대식, 2003)는 기술적인 어려움이 있으므로 이를 먼저 해결해야 할 것이다.

아울러, 사범대학 내에도 특수교육교직과정을 두어 이수자의 경우 복수자격을 줄 수 있도록 할 필요가 있다. 신현기(2003)는 기존의 사범대학 내 특수교육교사 양성학과(특수교육과)도 특수교직을 담당하는 것이 바람직하다고 전제한 뒤, 문리대학 영문과 학생이 교직 21학점을 이수하면 영어교사 자격을 취득하듯이 특수교직을 이수하면 특수교육교사 자격을 주는 등의 제도를 마련하는 것이 어떻겠느냐는 제안을 하고 있다. 이를 뒷받침하기 위해서는 전국의 교육대학과 사범대학은 부설학교에 특수학급을 설치하거나 여의치

않을 경우 인근 특수교육기관과 협력을 맺어 학생들의 교육실습을 강화토록 해야 한다. 그러나 이대식(2003)은 앞서의 의견서에서 사범대학 내에 특수교육 교직과정을 설치하는 것에 대해 긍정적인 측면과 부정적인 측면을 세밀히 검토해야 한다고 주장하였다. 우선 예상되는 부정적인 측면으로 21학점의 특수교육 교직 수강만으로 복수자격을 부여할 경우 특수교육교사의 전문성 저하가 우려된다는 것이다. 현재와 같이 특수교육 전공자들에게 대해서도 전문성 제고를 논하는 입장에서는 더 말할 것도 없다는 것이다. 따라서 사범대학 내의 특수교육 복수전공 논의는 좀더 시간을 두고 검토해야 할 사항으로 여겨진다.

## 2) 대학원 양성과정의 내실화와 특수교육교사와의 자격 부여 형평성 도모

### (1) 교육대학원 및 특수교육대학원 양성과정의 내실화

또한 교육대학원과 특수교육대학원을 통해 초등 및 중등교사의 특수교육 진출을 확대해 나가야 한다. 이미 현 상황만을 놓고 보더라도 대학에서 배출하는 순수 특수교육교사의 비율(45%)보다 교육대학원이나 특수교육대학원에서 배출하는 현직 일반교사 출신의 특수교육교사의 비율(55%)이 더 높은 실정이다. 이것은 장애인 교육의 흐름이 통합교육을 지향해 가고 있는 것과 맥을 같이하고 있다는 점에서 우선 바람직한 현상이라 할 수 있다.

물론 교육대학원의 특수교육교사 양성과정이 부실하다는 지적이 높다. 특히, 학부에서 이수했다는 이유로 교육대학원에서는 교육실습을 받지 않아도 된다는 것이 큰 문제 가운데 하나로 지적되고 있다. 학부에서는 복수전공의 경우 특수교육기관에서 교육실습을 해야 함에도 오히려 상위과정을 개설해 놓은 교육대학원이나 특수교육대학원에서는 실습을 하지 않아도 된다는 모순이 벌어지고 있는 것이다. 또한 교육대학원에서 특수교육을 전공하는 사람들은 대부분 초·중등학교에 근무하는 현직교사들로 승진에 도움을 받고자 지원하는 경우가 많다. 그러나 이러한 측면에 대해 이대식(2003)은 특수교육 실습 도입 등 교육대학원의 특수교육 과정을 개선해야 한다는 점에 대해서는 동의하지만, 점수를 위해 교육대학원 특수교육과정을 지원하는 사람은 알려진 것처럼 일반적인 현상은 아니며, 대학

원 입시제도 보완으로 통제가 가능하다고 주장한다. 즉, 초등의 경우 특별전형으로 입학하는 경력교사의 비율은 30%이며, 나머지 70%의 교사들은 소신을 갖고 지원한다는 것이다. 70%의 일반지원자들은 면접이나 시험을 통해 얼마든지 거를 수 있다는 것이다. 이러한 측면을 개선한다면, 현재의 교육대학원은 일반교사들이 승진을 위해서든 가산점 획득을 위해서든 특수교육에 관심을 갖고 통합교육 현장에서 만나는 장애학생들을 지원하는 중요한 일군(一群)을 이룰 것임에 틀림없다.

## (2) 특수교육교사의 일반교사 자격증 취득 보장

한편, 교육대학원(특수교육 전공)에서 일반교사들에게 특수교육교사 자격을 부여하는 것에 대한 형평성 논란이 크다. 즉, 그 반대의 경우는 왜 안 되느냐는 것이다. 그러나 교육인적자원부에서는 아무도 그에 대한 명쾌한 답변을 하지 못하고 있다. 다만, ‘교육대학원에서 특수교육을 전공한 자에 대해 특수교육교사 자격을 부여해 줄 것’을 특수교육계에서 먼저 요구한 결과 교원양성과에서 받아들였으며, 현재 교원양성과에서는 그 조항의 폐지를 요구해올 경우 언제든지 받아들일 용의가 있다는 입장이다. 물론 그 반대의 경우는 전혀 가능성을 열지 않고 있다. 또 직접 당사자인 교사들의 질의에 대한 교육인적자원부의 답변에도 책임감이나 일관성이 엿보이지 않는다. 그 이유는 다음과 같다.

첫째, 특수교육교사는 학부의 특수교육과에서도 양성하고 있지만, 교육인적자원부에서는 대학원 중심체제의 양성을 권장하고 있다. 그러므로 학부에서 일반교사 자격증을 취득한 자가 교육대학원에서 특수교육을 전공하였을 경우 특수교육교사 자격증을 주는 것은 당연하다.

둘째, 그러나 특수교육교사가 교육대학원에서 초등교육이나 일반교과를 전공하였다고 하여 일반교사 자격을 부여하는 것은 별개이다. 그것은 일반중등국어교사가 교육대학원에서 국어를 전공하였다고 하여 일반교사 이외의 또 다른 자격을 주지 않는 것과 같은 이치이다. 즉, 재교육(in-service training)의 개념일 뿐인 것이다. 왜냐하면 교육인적자원부에서 그 누구도 일반교사 양성체제를 대학원 중심으로 하겠다고 주장한 바가 없기 때문이다.

이대식(2003)도 일반교사들에게 교육대학원에서 특수교육교사 자격증을 부여하기 때문에 특수교육교사에게도 교육대학원에서 일반교사 자격을 취득할 수 있도록 해야 한다는 논리에는 모순이 있다고 주장한다. 이것은 형평성 문제가 아니라 학문의 성격, 그리고 전반적인 교원임용과 자격에 관한 현행 법률과 관련이 있으므로 대학원에서 특수교육교사에게 일반교사 자격증을 수여한다는 것은 곧 일반교사 자격이 전면적으로 개방되어야 함을 의미하는데, 이는 현재의 제도로서는 당분간 불가능하다는 것이다. 그는 특수교육이 교육학과 다른 별개의 학문이 아닌, 교육학의 한 분야이자 심화로서의 성격을 갖는다면 당연히 순서상으로 일반교육학을 저변에 깔고 나서 특수교육을 심화 전공하는 것이 타당한 것인데, 특수교육교사가 일반교육을 담당하기에는 현재로서는 특수교육 학부의 교육 과정이 너무 특수교육으로 치우쳐 있다고 지적한다. 특히 통합교육적인 안목, 교육 전반에 걸친 안목 등에 있어서는 매우 취약하다(김동일, 이태수, 2003. 특수교육과의 교육과정 분석)고 지적한다. 그러므로 현재의 특수교육교사 양성체제를 일정기간 공통일반교육 이수 후 특수교육을 심화전공으로 이수하고 나서 본인의 선택에 따라 복수자격을 취득하는 방향으로 해결하는 것이 보다 현실적이라는 주장이다.

그러나 이상의 주장들에는 일관성이 적다. 이미 초·중등 특수교육교사의 경우 주어진 총 학점(대부분 140학점) 가운데서 교직과 특수교육 전공, 초등교과(21학점) 내지는 중등교과(42학점)를 나름대로 다 이수한 상태이며, 교육대학원 과정을 통해 학부에서 특수교육전공으로 충분히 다루지 못했던 일반교육전공을 심화하여 초·중등 2급 정교사 자격증을 취득한다는 것이 그 반대의 경우와 견주어 조금도 다를 수 없기 때문이다. 이대식(2003)은 특수교육교사에게 자격을 부여할 경우 다른 쪽에서도 계속해서 같은 방법으로 요구해 올 것이므로 결과적으로는 일반교사 자격을 전면적으로 개방하는 것을 의미한다고 지적하였다. 그러나 그것은 지나친 기우라고 생각한다. 특수교육이 일반교사들에게 개방되어 있는 것과 똑같은 방법으로 특수교육교사에게만 일반교육의 문을 개방하면 될 것이다.

성격이나 명분의 측면에서 보더라도 교원양성과의 답변에서처럼 특수교육교사의 양성

VI. 국가의 핵심적 개선 과제

을 대학원중심체제로 하기 위해 교육대학원에서 특수교육을 전공하는 일반교사들에게 특수교육교사 자격을 허용하였다면, 달리 말하면, 학부출신의 특수교육교사들도 대학원에서 일반교육을 전공할 경우 동등한 복수자격을 부여하는 것이 얼마든지 이치에 닿는다고 볼 수 있다. 왜냐하면, 어차피 특수교육교사를 대학원중심체제로 양성하겠다는 취지로 볼 때 학부에서 길러진 특수교육교사는 일반교육을 충분히 토대로 하고 있지 않기 때문이다.

<표VI-1> 초·중등교육법 시행령 별표2의 개정안

급 별	2급 정교사	
	현행	개정안
중 등 학 교	1-8. 생략	1-4. 현행과 동일 4의2. <b>중등특수학교교사(과목) 정교사(2급) 자격증을 가지고 교육대학원 또는 교육인적자원부장관이 지정하는 대학원에서 교육과를 전공하고 석사학위를 받은 자</b> 5-8. 현행과 동일
초 등 학 교	1-7. 생략	1-3. 현행과 동일 3의2. <b>초등특수학교교사 정교사(2급) 자격증을 가지고 교육대학원 또는 교육인적자원부장관이 지정하는 대학원에서 초등교육을 전공하고 석사학위를 받은 자</b> 4-7. 현행과 동일
특 수 학 교	1. 교육대학 및 사범대학의 특수교육과를 졸업한 자 2. 대학·산업대학의 특수교육 관련학과 졸업자로서 재학 중 소정의 교직과정을 이수한 자 2의2. 대학·산업대학의 특수교육 관련학과 졸업자로서 교육대학원 또는 교육인적자원부장관이 지정하는 대학원에서 특수교육을 전공하고 석사학위를 받은 자 3. 유치원·초등학교 또는 중등학교 정교사(2급)자격증을 가지고 필요한 보수교육을 받은 자 4. <b>유치원·초등학교 또는 중등학교 정교사(2급)자격증을 가지고 교육대학원 또는 교육인적자원부장관이 지정하는 대학원에서 특수교육을 전공하고 석사학위를 받은 자</b> 5. 특수학교 준교사자격증을 가지고 2년 이상의 교육경력이 있는 자로서 소정의 재교육을 받은 자 6. 유치원·초등학교·중등학교 또는 특수학교 준교사자격증을 가지고 2년 이상의 교육경력이 있는 자로서 교육대학원 또는 교육인적자원부장관이 지정하는 대학원에서 특수교육을 전공하고 석사학위를 받은 자	

이것은 80년대 중반부터 특수교육교사들이 일반 초·중등학교에 본격적으로 진출하고 있는 현실을 감안하더라도 그렇다. 현재 특수학급을 맡고 있는 학부전공 특수교육교사들은 일반교사들과 통합학급 담당교사와 협력수업을 하고 싶어도 일반교육과정에 대한 이해가 부족하다는 이유로 외면당하기 십상이다. 따라서 복수자격을 갖게 된다면 통합교육에 실제적으로 기여함은 물론, 일반교사와의 협력과정에서 발생하는 갈등도 훨씬 줄일 수 있을 것이다. 이를 위해서는 초·중등교육법시행령 별표2의 내용을 <표VI-1>과 같이 개정해야 할 것이다.

### 3) 특수교육 지원 전문교사로서의 특수교육교사 전면 배치

통합교육 활성화를 위해서는 장애학생에 대한 일반교사의 주도적인 수용과 역할행동이 필요하다는 데 이의를 제기할 사람은 없을 것이다. 다만, 그러한 주도적 수용과 역할행동을 어떻게 갖게 할 것인가 하는 것이 문제다. 그 첫 번째 대응이 학교 현장에 통합교육을 뒷받침할 수 있는 특수교육 전문교사의 배치라 할 수 있다. 사실상 이것은 특수교육대상자가 1인 이상 12인 이하인 학교에 1학급 이상의 특수학급을 설치하도록 규정하고 있는 현행 특수교육진흥법시행령 제13조의2를 제대로만 시행하더라도 가능하다.

문제는 현재의 특수학급을 학교 수업의 일부를 맡아 책임지는 장소로서의 의미가 아니라 학교 내 장애학생들의 학교생활을 중재하고 대변하는 총체적 지원공간으로 재인식하고 특수학급의 담당 교사는 장애학생지원 전문교사로서의 역할을 할 수 있도록 그 기능과 위상을 제고해야 할 것이다.

따라서 모든 학교에 배치해야 할 특수교육지원 전문교사로서의 특수교육교사는 통합학급 교사와 다른 특수학급 교사, 특수교육보조원 등과 팀을 이루어 조정하고 협력할 수 있는 자질의 소유자여야 할 것이다. 이를 위해 현행 특수교육진흥법시행령 제13조의2를 강력히 적용하고 초·중등교육법시행령 중 제33조~제35조를 <VI-2>와 같이 개정하여 전면 시행하는 것이 필요하리라고 본다.

<표VI-2> 초·중등교육법시행령 중 개정안

현행	개정안
제33조(초등학교 교원의 배치기준) ③ 초등학교에는 제1항 및 제2항의 교사 외에 양호교사·전문상담교사 및 사서교사를 둘 수 있다. 다만, 18학급 이상의 초등학교에는 양호교사 1인을 두어야 한다.	제33조(초등학교 교원의 배치기준) ③ ·사서교사 및 특수학교교사를 둘 수 있다. 다만, 18학급 이상의 초등학교에는 양호교사와 특수학교교사를 각각 1인씩 두어야 한다.
제34조(중학교 교원의 배치기준) ③ 중학교에는 제1항 및 제2항의 교사 외에 실기교사·양호교사·전문상담교사 및 사서교사를 둘 수 있다.	제34조(중학교 교원의 배치기준) ③ ·사서교사 및 특수학교교사를 둘 수 있다.
제35조(고등학교 교원의 배치기준) ③ 고등학교에는 제1항 및 제2항의 교사 외에 실기교사·양호교사·전문상담교사 및 사서교사를 둘 수 있다.	제35조(중학교 교원의 배치기준) ③ ·사서교사 및 특수학교교사를 둘 수 있다.

### 3. 특수교육지원센터의 실질적 운영

지역사회에서 통합교육을 신장시키기 위해서는 특수교육지원센터를 제대로 가동해야 한다. 특수교육지원센터는 학교 내에서 통합학급 교사와 특수학급 교사가 하기 힘든 일들을 대신할 수 있을 것이기 때문이다. 예를 들어, 장애학생의 진단·평가와 지정·배치, 학부모의 교육 및 진로 상담, 치료교육과 같은 관련서비스의 제공, 방과 후 교육 등의 연결, 지역사회 교육 활동 프로그램 개발 등 학교가 미처 하지 못하는 사항과 정보 등을 지원받을 수 있으므로 통합교육의 질을 훨씬 풍부하게 만들어 줄 것이다.

현재 특수교육지원센터는 이미 전국 182개 지역교육청 단위에 187개가 설치되어 있는 것으로 보고되고 있다(교육인적자원부, 2005). 특수교육지원센터에서는 장애학생의 교육적 진단과 평가, 배치는 물론 특수교육 상담, 치료교육, 통합교육 등 지역 내 특수교육 지원의 중심센터를 지향해 가고 있다.

그러나 이러한 구도가 아직은 현실화되고 있다고 보기 힘들다. 인력배치나 운영비 지원

이 제대로 뒤따르지 않고 있기 때문이다. 특수교육지원센터의 인력을 몇 명으로 하는 것이 좋겠는가에 대해서도 통일된 의견이 없다. 다만, 특수교육교사 1명과 치료교육교사 1명은 반드시 전담 인력으로 확보해야 한다는 것이 중론이다.

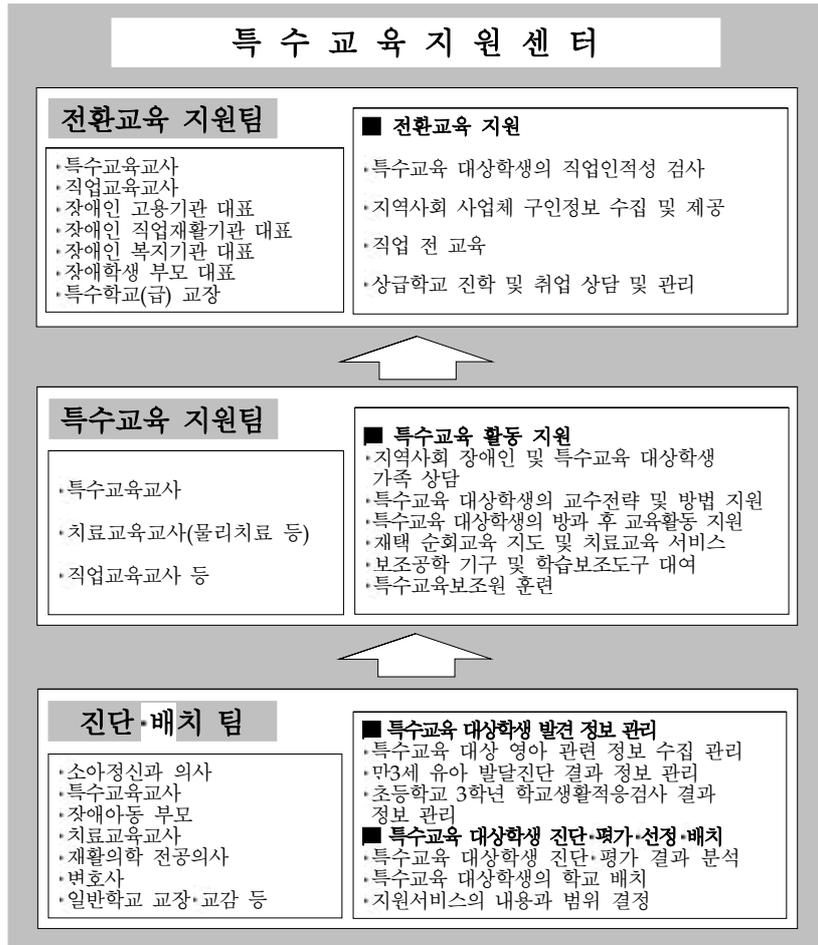
가장 큰 문제는 지역교육청마다 특수교육지원센터를 설치는 하였으나 그 장소가 마땅치 않으며, 운영에 소요되는 전문 인력과 예산이 거의 확보되어 있지 않아 보고용으로만 그치고 있다는 비판을 면키 어렵다. 시도교육청마다 전담인력을 보고하고 있으나 그 대부분이 현장의 교사들을 순환 근무케 하는 무급 파견 근무 형태여서 아랫돌을 빼어다가 위에 쌓는 격이다. S시와 같이 어떤 교육청에서는 청사 내에 공간을 마련하여 특수교육지원센터를 설치하고 특수교육담당 장학관이 직접 상주하여 근무하는 경우도 있으나 원래의 기능을 한다고 보기는 어렵다. K시 교육청의 경우 관할 지역교육청사 내에 특수교육지원센터를 두고 있으나, 정작 서비스에 필요한 인력과 기자재 등을 구비할 예산이 부족하여 공간만 유지한 채 제대로 활용하지 못하고 있는 형편이다. 장애아동 실태를 개선하여 지역 내 통합교육의 질을 높이기 위해서는 특수교육지원센터에 대한 대대적인 검토와 개편으로 다음과 같이 분명한 기능 부여와 그에 따른 전담 인력 배치 및 관련 전문가 팀의 위촉, 운영 등에 소요되는 과감한 예산 투자가 있어야 할 것이다.

### 1) 특수교육지원센터의 구성과 기능

특수교육지원센터는 시·군(구) 지역을 기본 단위로 그 안에서 이루어지는 장애학생의 교육을 총체적으로 지원하는 센터라고 할 수 있다. 따라서 특수교육 대상아동의 출현을 진단·평가하고, 부모상담을 통해 적절한 교육을 알선하며, 지역사회 구성원으로 정착할 수 있도록 생애 단계별로 지원하는 기능을 한다고 할 수 있다.

즉, 특수교육 대상학생의 진단·평가·지정·배치로부터 결정된 학생들에 대한 관리, 특수교육활동의 지원, 전환교육 지원에 이르는 특수교육지원센터의 기능을 진단·배치 팀과 특수교육 지원팀, 전환교육 지원팀에서 각각 해당 관련 전문가와 부모가 팀을 이루어 운영해 간다.

교육인적자원부에서 제시하고 있는 특수교육지원센터의 구성과 기능을 도식화하여 나타내면 [그림VI-1]과 같다.



[그림VI-1] 특수교육지원센터의 구성과 기능

## 2) 특수교육지원센터의 필요 인력

[그림VI-1]에 의하면 진단·배치 팀에는 적어도 7명 이상, 특수교육 지원팀에는 3명 이상, 전환교육 지원팀에는 7명의 인력 등 총 17명 이상의 인력이 필요한 것으로 파악되고 있다. 그러나 장애아동 인력이 항상 상주할 필요는 없다. 진단·배치 업무는 연중 이루어

진단기보다는 많아야 분기별, 보통은 학기별로 이루어진다고 볼 때 상시 배치는 오히려 비효율적이다. 전환교육 지원팀 또한 항상 그 모든 인력을 상시 배치해야 하는 것은 아니다.

누구나 짐작할 수 있듯이, 특수교육지원센터의 상시 업무는 특수교육 활동을 지원하는 것이라 할 수 있다. 그 주된 업무는 지역사회 장애학생(일반학교와 특수학교를 막론한)의 가족 상담, 장애학생의 교수전략 및 방법, 방과 후 교육활동, 순회교육과 치료교육 서비스, 지역사회 장애학생의 학습보상기자재(이동용 보장구 포함) 대여 등 거의 매일 이루어지는 상시 업무이다. 장애아동 업무 가운데는 상담이나 학습보상기자재 등의 대여와 같이 담당자가 직접 수행하거나 방과 후 프로그램이나 치료교육과 같은 관련서비스 종사자를 연결하여 수행하는 경우로 구분할 수 있다. 어떤 상황이든 특수교육 활동을 지원하기 위해서는 상시 업무를 처리해야 할 최소 인력이 필요한데, 장애아동 업무는 특수교육에 대한 전문적 지식과 풍부한 현장 경험을 갖춘 인력에 의해 수행되어야 한다.

그래서 그 지역사회를 가장 잘 파악하는 경력 있는 우수 교원 가운데 특수교육 교사와 치료교육 교사를 각각 1명씩 배치하고 형식상 센터의 장은 다음에서 제시될 센터가 설치된 기관의 장이 겸하도록 하되, 특수교육지원센터의 일관성 있는 기능 유지를 위하여 장의 임무를 통일성 있게 규정할 필요가 있다.

### 3) 특수교육지원센터의 설치 장소

특수교육지원센터는 성격상 인접성이 뛰어난 곳에 설치하여야 한다. 다양한 진단과 평가가 가능한 곳에 설치하여야 한다. 전문가 집단이 두루 형성되어 있는 곳에 설치하여야 한다. 그리고 풍부한 보상기자재가 비치되어 있거나 비치할 수 있는 여건이 마련된 곳이어야 한다. 그런 곳은 아무래도 도시나 지역의 중심권에 있는 특수학교나 장애인종합복지관일 것이다.

특수학교나 장애인종합복지관이 특수교육지원센터의 설치 장소로 유리한 점은 여러 가지다. 우선, 진단평가에 필요한 대부분의 검사 도구를 구비하고 있다는 것이다. 또 웬만한

신체결함을 체크할 수 있는 전문가와 기기들을 갖추고 있다는 것이다. 또한 필요하다고 인정되면, 치료교육 등 관련서비스를 받을 수도 있기 때문이다.

만약 장애아동 조건을 교육청이나 새로운 장소에 별도로 갖추려면 오랜 시간과 비용이 들 것이다. 따라서 특수교육지원센터는 새로 설치하는 것보다 기존의 시설과 장비, 전문 인력이 모여 있는 곳에 두는 것이 가장 효율적인 방안이라 할 수 있다. 그러나 여기에는 예상되는 문제점도 있을 수 있다. 기존 조직 구성원들과의 갈등이나 마찰, 기존 시설 활용에 따른 비용 산출, 특히 장애인복지관의 관할 부서인 보건복지부와 특수교육지원센터의 관할부서인 교육인적자원부와의 긴밀한 협조 등이 해결해야 할 문제이다. 따라서 특수교육지원센터를 어느 곳에 설치하든 별도의 최소 인력과 운영에 소요되는 기본 예산은 반드시 확보하여야 할 것이다.

#### 4. 일반학교 편의시설 완비

경기도에 있는 S중학교 1학년에 재학 중인 김수정(1학년, 여, 가명)은 뇌성마비 장애를 지니고 있으며, 웬만한 거리는 혼자 걸을 수 있으나, 집 근처에 다닐만한 학교가 없어 30분씩 어머니가 운전하는 승용차로 등하교를 하고 있다. 이미 앞 절에서도 언급한 바 있듯이 일반학교에 통합되어 있는 장애학생은 정신지체, 정서장애와 같이 이동에 불편을 겪지 않는 학생들이 대부분이다.

일반학교에서 휠체어를 사용하거나 시각장애, 또는 청각장애가 있는 학생을 만나기란 쉬운 일이 아니다. 이것은 대부분의 학교에 이들이 접근할 수 있는 물리적인 여건과 불편 없이 공부할 수 있는 지원 제도가 제대로 갖추어지지 않음을 반증하는 것이다. 즉, 장벽이 많은 것이다.

시각장애학생들이나 청각장애학생들이 필요로 하는 서비스는 대부분 의사소통과 관련된 것들이다. 약시학생을 위한 확대자료 제공이나 독서확대기 대여, 맹학생을 위한 점역 도서, 녹음도서 등의 제공, 그리고 청각장애학생들을 위한 수화통역 및 문자통역 서비스 등은 학교가 독자적으로 해결하기는 비용과 인력 면에서 매우 어려운 과제이다. 따라서

장애아동 문제는 지역 내 특수교육지원센터와 1차 협력하고, 지역사회의 관련 단체들의 협조를 유도해 개별적으로 해결해 나가거나 앞 절에서 이미 제시한 바와 같이 특정학교를 지정하여 특성화된 특수학급을 구성하는 것도 대안이라 할 수 있다.

이에 반해, 장애학생의 편의시설은 초기비용이 매우 크다는 점을 제외한다면, 한 번 설치하게 되면 건물과 함께 유지 보수만 하면 되므로 지속적인 비용발생이 크지 않다. 특수교육진흥법 제12조 제4항에 의하면 각급학교의 장은 특수교육의 편의를 위하여 장애인·노인·임산부등의편의증진보장에관한법률 제2조 제2호의 규정에 의한 편의시설을 설치하도록 의무화 하고 있다(2002. 12. 5.). 또 부칙 제6742호에는 이 법 시행당시 특수학급이 설치된 일반학교의 장은 이 법 시행 후 3년 이내에 장애인 편의시설을 설치하도록 하고, 특수학급이 설치되지 아니한 일반학교에 대해서는 초등학교부터 단계적으로 편의시설을 설치할 수 있다고 명시해 두었다.

<표VI-3> 학교 내 편의시설 설치 우선순위

순위	편의시설	비고
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>·주 출입로와 출입구의 단차 제거</li> <li>·교실↔화장실 간 이동 불편 제거</li> <li>·장애인 겸용 화장실(표준규격 엄수)</li> <li>·수직이동을 위한 엘리베이터 설치</li> <li>·비상 경고(비상점멸등 등)</li> </ul>	※ 엘리베이터는 특별실이 각층에 분산되어 있을 경우 1순위 설치
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>·교실 내 조도</li> <li>·핸드레일(복도 및 계단 손잡이)</li> <li>·점자 블록, 점자 표시</li> <li>·교정(캠퍼스) 체육관 등의 위험시설 유선형 보호대 설치</li> </ul>	※ 약시학생이 있는 경우 교실 내 조도는 1순위
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>·층간 리프트(경사로)</li> <li>·특장차</li> <li>·기타</li> </ul>	

## VI. 국가의 핵심적 개선 과제

그러므로 현 시점에서 볼 때 특수학급이 설치되어 있는 일반학교는 100% 장애인 편의 시설이 설치되어 있어야 한다. 그러나 2004년 현재 특수학급 설치교의 평균 장애학생 편의 시설 설치비율은 51.2%에 불과한 형편이다. 또한 위의 부칙 조항에 의하면, 특수학급이 설치되어 있지 않은 학교에 대해서는 편의시설설치 계획조차 없는 것이나 마찬가지로 동법 제12조의 규정에 의한다면 특수학급을 더 설치할 수도 없는 법적 모순을 보여주고 있다.

이러한 상황에서는 가까운 학교에 특수학급이 없어 원거리까지 등학교를 해야 하는 김수정과 같은 사례는 계속 발생될 수밖에 없다. 따라서 국가는 신설학교는 물론 증설학교에 대해서도 반드시 기존 건물을 포함시켜 장애인 편의시설을 완비토록 하고, 기존의 학교에 대해서는 특수학급 설치 여부에 관계없이 연차적 계획을 수립하여 가장 시급한 시설 설비부터 설치해 나가도록 해야 할 것이다(<표VI-3> 참조).



## ■ 참고 문헌



■ 참고문헌

- 강경숙·강영택·김성애·정동일(2002). 특수교육 보조원제 운영 방안 연구. 경기:국립특수교육원.
- 교육부(1998). 특수학교 교육과정.
- 교육개발원(2005). 교육통계연감.
- 교육인적자원부(2002). 특수교육발전5개년계획('03~'07년)
- 교육인적자원부(2005). 특수교육 연차보고서.
- 김동일·이태수(2003). 특수교육과의 교육과정 분석.
- 김성애·정대영·박희찬(1997). 통합교육의 효율적인 운영 방안. 경기도:국립특수교육원.
- 김주영(1999). 90년대 장애인교육의 중점과 전망. 장애우 정책 입문. 서울: 장애우권익문제연구소. 203-216.
- 김주영 등(2003). 장애학생 교육차별 실태조사 보고서(국회 교육위원회 정책연구개발과제 2003-01).
- 박승희(1994). 장애학생의 통합교육 여건 조성. 한국특수교육의 발전과제. 제9회 특수교육학회 심포지움.
- 박승희(1999a). 2000년대 한국 특수학급의 정체성과 발전방향: 특수학교, 특수학급 및 일반학급의 관계구도의 진전. 특수교육학 연구, 33(2).
- 박승희(2002). 장애학생의 교육과정적 통합을 위한 일반학교의 학교수준 교육과정 계획 모형. 특수교육학 연구, 37(1).
- 박승희, 강경숙(2003). 초등학교 학교교육운영계획서에 포함된 장애학생 통합교육 관련 내용 분석. 초등교육연구, 16(1), 423-447.
- 박은혜(2000). 통합교육의 한 방법론으로서의 협력교수: 개념과 실행에 관한 논의. 특수교육연구 제7집, 47-66.
- 박재승·이병인(2003). 중학교에 통합된 장애학생의 집단 따돌림 연구. 특수교육요구아동연구 제 12집. 단국대학교특수교육연구소.

학령기 장애아동 통합교육 현황 실태 조사

- 배국한(2003). **통합교육에 대한 대도시와 농·어촌 초등학교 일반교사의 인식 비교**. 대구 대학교특수교육대학원 석사학위 청구논문.
- 원종례(2004). 유아교사와 특수교사의 협력적 접근. **2004년 장애유아 통합교육을 위한 교사 연수: 장애유아 통합교육의 기초적 이해**(pp. 89-112). 서울: 이화여자대학교 특수교육연구소.
- 원종례(2005). **교사 간 협력 모델이 적용된 활동-중심 삽입교수 중재가 장애 유아의 활동 참여와 발달에 미치는 영향**. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 유장순(2001). **통합교육 효율화를 위한 초등학교 협력교수 수행과정 연구**. 박사학위 청구논문, 서울: 단국대학교 대학교.
- 윤점룡 외(2005). **장애의 이해와 교육**. 서울 : 학지사.
- 윤점룡 · 원종례 · 김주영(2003). **특수학교교사 자격 및 양성체제 개선 방안 연구(정책연구 과제 2003 9)**.
- 이석진(2005). **한국 특수교육정책 발전과정에 관한 연구**. 공주대학교 대학원 박사학위논문.
- 이소현(2003). **유아특수교육**. 서울: 학지사.
- 이소현, 박은혜(1998). **특수아동교육**. 서울: 학지사.
- 이소현, 황복선(2000). 통합교육을 위한 특수교사-일반교사간 협력 모형: 구조적 측면을 중심으로. **특수교육연구 제7집**, 67-87.
- 이숙향((1999). 학교에서의 통합교육 협력체제. **제6회 국제 세미나: 장애학생의 통합을 위한 최상의 실제**(pp. 55-86). 안산: 국립특수교육원.
- 정대영(2005). 통합교육의 개념과 쟁점 고찰, **한국통합교육학회 창립총회 및 학술대회**. 한국통합교육학회.
- 정인호(2003). 일본 특수교육의 최근 동향: 특별지원교육 제언의 검토. **일본특수교육의 최근 동향과 발달 상담**. 창원대학교 특수교육센터 초청 특강 자료집.
- 통합교육학회편(2005). **통합교육**. 서울: 학지사.
- 落合俊朗(2004). 일본의 장애아교육 동향과 한일 관련 법규 비교. **부산대학교 특수교육연구소 제2차 특수교육 학술세미나 자료집**.

- Andrews, L.(2002). Preparing General Education Pre-Service Teachers For Inclusion: Web-Enhanced Case-based Instruction. *Journal of Special Education Technology*, 17(3), 27-35.
- Baglieri, S., Knopf, J. H. (2004) Normalizing difference in inclusive teaching. *Journal of Learning Disabilities*, 37(6), 525 - 529.
- Barnett, C. & Monda-Amaya, L. E. (1998). Principals' knowledge of and attitudes toward inclusion. *Remedial and Special Education*, 19(3), 181-192.
- Beukelman, D. & Mirenda, P.(1998). *Augmentative and alternative communication* (2nd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Blackstone, S.(1990). Populations and practices in AAC. *Augmentative Communication News*, 3(4), 1-3.
- Burstein, N., Sears, S., & Wilcoxon, A. (2004). Moving Toward Inclusive Practices. *Remedial and Special Education*, 25(2), 104-116.
- Campbell-Whately, G. & Drakeford, R.(1994). *Collaboration perks, problems, and promising practices*. LD Forum, 19(4), 30-31.
- Cook, L., & Friend, M.(1995). Co-teaching : Guildelines for creating effective Practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16.
- Dettmer, P., Thurston, L. P., & Dyck, N.(1993). *Consultation, collaboration, and teamwork for students with special needs*. Boston: Allyn and Bacon.
- Dettmer, P., Dyck, N. & Thurston, L.P.(1999). *Consultation, collaboration, and work for students with special with special with special needs*, Needham Height, A:Allyn & Bacon.
- Dyson, A. & Millward, A. (2000). *Schools and special needs: Issue of innovation and inclusion*. California: Paul Chapman Publishing.
- Evans, J. H., Bird, K. M., Ford, L. A., Green, J. L., & Bischoff, R. A. (1992). Strategies for overcoming resistance to the integration of students with special needs into neighborhood schools: A case study. *CASE in Point*, 7(1), 1-15.

- Falvey, M. (1995). *Inclusive and heterogeneous schooling*. Baltimore, MD:Brookes.
- Ferri,A.B., Connor, J. D. (2005). Tools of Exclusion : Race, Disabilities, and (Re)segregated education. *Teachers College Record*, 107(3), 453-474.
- Foreman, P., Dempsey, I., Fairbairn, H., Conway, B. & Robinson, G. (1994). *Services to students with mild intellectual disability* (ERIC Document Reproduction Service, No. 380979).
- Friend, M., & Bursuck, D.W.(1999). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*, Boston, MA : Allyn & Bacon.
- Goodlad, J. I., & Lovitt, T. C. (Eds.). (1993). *Integrating general and special education*. New York: Merrill.
- Greenspan, S., & Cerreto, M. (1989). Normalization, deinstitutionalization, and the limits of research: Comment on landesman and butterfield. *American Psychologist*, 44, 448-449.
- Greyerbiehl, D. (1993). Educational policies and practices that support the inclusion of students with disabilities in the general education classroom. Charleston, WV: *West Virginia Developmental Disabilities Planning Council*.
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (1994). *Exceptional Children: Introduction to special education*(6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Handman, M. L., Drew, C. L., Egan, M. W., & Wolf, B. (1993). *Human exceptionality: Society, school, and family* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Hegler, K. L. (1995). The "What, why, how and if" of inclusion processes in rural schools: Supporting teachers during attitude and teaching behavior change. *Paper presented at the 73rd Annual International Convention of the Council for Exceptional Children*, Indianapolis, IN.
- Henning, B.M. & Mitchell, C.L. (2002). Preparing for Inclusion. *Child Study Journal*, 32(1), 19-29.

- Hipp, K. A., & Huffman, J. B. (2000, April). How leadership is shared and visions emerge in the creation of learning communities. *Paper presented at the 81st Annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.*
- Hyatt, N. E. (1987). Perceived competencies and attitudes of a select group of elementary school administrators relative to preparation and experience in administering special education programs (Doctoral dissertation, College of William and Mary, 1987). *Dissertation Abstracts International, 48(02A), 361.*
- Johnson, D., Johnson, R., Holubec, E., & Roy, P. (1984). *Circles of learning*. Arlington, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McAneny, F. X. (1992). The impact of school principals attitudes toward mainstreaming on student referrals. (Doctoral dissertation, Temple University, 1992) *Dissertation Abstracts International, 53(10A), 3495.*
- McLeskey, J., Waldron, L.N., So, H.T. & Loveland, T. (2001). Perspectives of Teachers toward Inclusive School Programs. *Teacher Education and Special Education, 24(2), 108-115.*
- Mock, R.D. & Kauffman, M.J. (2002). Preparing Teachers for full Inclusion: Is it possible?. *Teacher Educator, 37(3), 202-215.*
- Nanus, B. (1992). *Visionary leadership: Creating a compelling sense of directions for your organization*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Patterson, J., Bowling, D., & Marshall, C. (2000). Are principals prepared to manage special education dilemmas?. *National Association of Secondary School Principals Bulletin, 84(613), 9-20.*
- Praisner, C.L. (2000). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities in general education classes. (Doctoral dissertation, Lehigh University, 2000). *Dissertation Abstracts International, 61(07), 2661.*
- Praisner, L.C. (2003). Attitudes of Elementary School Principals toward the Inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children, 69(2), 135-145.*

- Pugach, M. C., & Johnson, L. J.(1995). *Collaborative practitioners and collaborative schools*. Denver: Love.
- Putman, J.W.(1998). the movement toward teaching and leaning in Inclusive classrooms. In Putman, J. W.(ed), *Cooperative learning and strategies for Inclusion*. Baltimore, MD: Paul H Brookes.
- Rude, H. A., &Anderson, R. E. (1992). Administrator effectiveness in support of inclusive schools. *CASE in Point*, 7(1), 31-37.
- Sage, D., &Burrello, L. (1994). Leadership in educational reform: An administrator's guide to changes in special education. Baltimore, MD: Brookes.
- Sandall, S., & Schwartz, I. S.(2000). Building blocks for teaching preschoolers with special needs. Baltimore: Paul. H. Brooks.
- Semmel, M., Abernathy, T., Butera, G., & Lesar, S.(1991). Teacher perceptions of the regular education initiative. *Exceptional Children*, 63, 59-74.
- Stainback, S., & Stainback, W.(1990). Inclusive schooling. In W. Stainback, & S. Stainback (Eds), *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*(pp. 3-23). Baltimore: Paul. H. Brooks.
- Stainback, S., & Stainback, W.(1992). Curriculum consideration in inclusive classroom: Facilitating learning for all students. Baltimore: Paul. H. Brooks.
- Stainback, W., & Stainback, S. (1992). Schools as inclusive communities. In W. Stainback & S. Stainback(Eds.). *Controversial issues confronting special education: Divergent Perspectives* (pp. 29-43). Boston: Allyn & Bacon.
- Stoler, R. D. (1992). Perceptions of regular education teachers toward inclusion of all handicapped students in their classrooms. *Clearing House*, 65(1), 60-62.
- Thomas, H. (2003). Beyond Inclusion. *School Administer*, 60(3), 36 - 39.
- Thousand, J. & Villa, R.(1990). Sharing expertise and responsibilities through teaching teams. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.), *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education* (pp. 151-166). Baltimore: Paul H. Brooks.

- Valesky, T. C., &Hirth, M. A. (1992). Survey of the states: Special education knowledge requirements for school administrators. *Exceptional Children*, 58, 399-406.
- Vergason, G. A., & Anderegg, M. L. (1991). Beyond the Regular Education Initiative and the resource room controversy. *Focus on Exceptional Children*, 23, 1-7.
- Villa, R. A., Thousand, J. S., Meyers, H., &Nevin, A. I. (1996). Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children*, 63, 29-45.
- Weiner, M. H.(2003). Effective Inclusion: Professional Development in the context of the classroom. *Teaching Exceptional Children*, 35(6), 2-18.
- Wisniewski, L., &Alper, S. (1994). Including students with severe disabilities in general education settings: Guidelines for change. *Remedial and Special Education*, 15(1), 4-13.
- Wolfensberger, W. (1995). An "if this, then that" formulation of decisions related to social role valorization as a better way of interpreting it to people. *Mental Retardation*, 33(3), 163-169.
- Zigler, E., Hodapp, R. M., & Edison, M. R. (1990). From theory to practice in the care and education of mentally retarded individuals. *American Journal on Mental Retardation*, 95(1), 1-12.



## ■ 부 록

1. 심층면담 분류 자료
2. 현장관찰 기록
3. 설문조사지
4. 자기보고서
5. 전문가 협의회 결과 자료



■ 부록 1 : 심층면담 분류 자료(1-1)

심층면담 내용 분류(특수교육담당 장학사)

구 분	답 변		
	중 분 류	내 용	
장애 학생에 대한 교육관	장애학생 교육관	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 교육이라는 사명감 이전에 헌신 봉사라는 마음을 내 자신에게 강조했음</li> <li>· 현장에 가서 학문적으로 배운 것으로만 접했음</li> <li>· 아이들이 힘든 부분을 가진 아이들이니까 잘 해줘야 한다는 연민이 생기기도 함</li> <li>· 그래서 잘 가르치기 보다는 같이 잘 편하게 밝게 함께 하는데 특수교사의 임무라고만 생각하였음</li> <li>· 실제생활 자립재활의 관점에서 볼 때 직업적 자립이 이루어질 때까지 성장하여야만 완전한 교육이 된 것이라는 생각이 들면서, 빨리 교육적인 혜택이 있는 것이 우선의 비용보다도 전체 생애를 볼 때 비용적인 측면에서 경제적인 거라는 생각임</li> <li>· 환경적인 요인들로 인하여 제약받고 있는 부분을 발견하여 제거해주고 자기의 능력을 충분히 능력을 발휘할 수 있을 거라고 판단됨</li> </ul>	
통합 교육에 대한 이해	통합교육의 필요성과 이해	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 이론적으로나 철학적으로 통합교육이 마땅하고 바람직 함</li> <li>· 하지만 현재의 교육환경 여건상 통합교육은 시기상조임</li> <li>· 일반교육현장의 여건, 일반교사의 의식이 아직 정립되어있지 않음</li> </ul>	
통합교육의 현황과 문제점	통합교육 현황과 실태, 문제점	교사 연수	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 현재의 상황에서 통합교육관련 인자들, 일반학교 교사와 일반아이들의 인식전환을 위하여 필요한 것은 연수밖에 없음</li> <li>· 인식의 전환 없이 바로 제도적 물리적 통합만을 강요하면 부작용이 반드시 발생함</li> </ul>
		교육 과정	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 학급 내에서 장애학생과 일반학생의 학습능력 면은 차이가 심함</li> <li>· 이러한 상황에서 통합학급이라고 해서 통합교육과정을 전개한다든지 생활지도를 한다는 것은 무리임</li> <li>· 따라서 무조건 정상학급에 장애학생을 입급 시켜서 통합교육을 한다는 것은 맞지 않음</li> </ul>
		지역 사회와의 연계	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 아직도 특수교육기관을 혐오시설쯤으로 여기는 지역사회주민들이 대부분임</li> <li>· 일반학급에 장애학생들이 많이 들어가는 것을 긍정적으로 받아들이기는 어려울 듯 함</li> <li>· 개인적으로 접할 때는 장애학생에 대한 이해라든지 수용태도는 별로 좋지 않음</li> </ul>
		사회적 인식	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 예전에는 특수교사들은 장애인이거나 시설의 보조정도로 인식하였음</li> <li>· 불과 5년에서 10년 사이에 인식이 많이 바뀜</li> <li>· 각 대학에서 특수교육과 입학점수가 최상위임</li> </ul>
		교장의 인식	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 특수교사의 개인적인 역량에 따라 일반학교에서 주도적인 역할을 하기도 하고, 오히려 완전히 소외되어 허드렛일만 하기도 함</li> <li>· 일반학교 교사와 관리자의 인식이 부족함→관리자의 의지에 따라 특수교사의 위치대우가 달라질 수 있음</li> <li>· 현재 배치되고 있는 특수교사의 경력이 짧음→특수교육에 역량 있는 관리자나 장학사가 많이 배치되어야 함</li> </ul>
통합교육 발전방안	운영개선 방안	교사 연수	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 현재 ○○○도교육청에서는 특수학급담당교사와 일반통합학급담당교사를 대상으로 연수를 실시하고 있음</li> <li>· 특수교육 예산도 전년도에 비해 배가 책정이 되었음</li> </ul>
		인식 전환 방안	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 특수교육현장 뿐 아니라 특수교사도 엄청난 이익이 있다고 느낄 정도의 보상 제공</li> <li>· 최고의 교육시설과 좋은 기자재, 일반교사보다 훨씬 좋은 조건 및 대우</li> </ul>

학령기 장애아동 통합교육 현황 실태 조사

		통합교육 정책	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 특수학교, 일반학교를 분리하지 않고 통합학교로 하여 각 장애영역을 분류하지 않는 방법으로 교장도 한 사람을 설정함</li> <li>· 학교는 통합하지만 교육과정은 다르게 구성할 수 있음</li> <li>· 교육과정의 통합이 아닌 생활의 통합이 이루어져야 하며 부족하거나 필요한 부분에 있어서 협력이 이루어지도록 함</li> <li>· 반드시 일반학급에 특수교육대상자를 통합해야 한다는 것은 잘못된 생각임</li> </ul>
		지역사회와의 연계	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 교육활동보다는 체육활동이나 현장학습으로 생활환경을 넓히고 적응능력, 기본생활 기능을 익히는데 관공서 등의 협조가 이루어져야 함→여러 기관이나, 주민 서비스 차원에서 수혜적 배려라고 판단됨</li> </ul>
자유 의견	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 통합교육에 종사하는 교사들의 인식전환이 중요하며 이것을 실현하기 위한 유인책의 구성이 필요함</li> <li>· 교사 전보 시 통합교육의 경험이 있으면 전보 상의 혜택을 주는 것도 한 방법임</li> </ul>		

■ 부록 1 : 심층면담 분류 자료(1-2)

심층면담 내용 분류(학교 관리자)

구 분	답 변		
	중 분 류	내 용	
장애 학생에 대한 교육관	장애학생 교육관	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 전문가의 연수를 들으면서 장애학생의 통합교육의 중요성에 대하여 인식하게 됨</li> <li>· 장애학생들도 배움에 있어 시기가 있다고 판단됨</li> <li>· 일반교육에서 장애학생을 이해하고 인식의 개선이 이루어져야 함</li> </ul>	
	장애인에 대한 사회의 인식	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 사회적인 분위기에서 장애학생에 대한 인식이 많이 개선되었으나 장애학생이 완전히 일반생활을 하려면 좀더 많은 이해가 필요함</li> <li>· 여론의 확산도 필요함</li> <li>· 지역의 특성상 학교에서 교육을 시켜주기를 원하고 있고, 교사들도 충분히 이해하고 있어 수업의 운영이 잘 이루어지고 있음</li> <li>· 학령기에 일반학생들이 장애학생에 대한 경험을 하여야 성장 후 사회생활에서 장애인을 만나도 거부감이 없음</li> </ul>	
통합 교육에 대한 이해	통합교육의 필요성과 이해	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 장애학생의 학부모들은 자신의 자녀가 일반아이들과 같은 대접을 받기를 원함</li> <li>· 인간의 기본적인 사회성, 학생이 크는 과정에서 접하는 동일한 연령들과의 관계형성이 중요함</li> </ul>	
통합 교육의 현황과 문제점	통합교육 현황과 문제점	통합교육 관련 부서	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 진로상담소에 특수교육관련 및 장애인식 개선에 관한 부서가 있음</li> <li>· 장애학생지도는 섬세하고, 교육적인 면이 강조되어야 함</li> </ul>
		특수교육 보조원	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 특수교육보조원이 배치된 것은 중증학생 때문에 다른 학생들이 피해를 보는 것을 예방해주기 때문에 매우 적절한 제도라고 봄</li> </ul>
		교사의 교육적 관점	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 예전의 헌신, 봉사, 희생적인 교사상보다는 합리적이고 현실적인 교사상으로 많이 바뀌었음</li> <li>· 이러한 시대적 흐름에 맞추어 관리자도 교사들의 교육적 관점을 존중해 주어야 함</li> <li>· 특수학급 담당교사를 중심으로 인적 구성원들의 통합교육에 대한 관점의 정립이 필요함</li> </ul>
		부모의 참여	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 일반학생의 부모들이 가끔 담임교사에게 우려의 표현을 함</li> <li>· 고향을 지르거나, 시험기간에 방해가 되는 학생이 있기도 함</li> <li>· 이런 학생은 개별실에서 시험을 보도록 하고 학부모를 안심시킴</li> </ul>
통합 교육 발전 방안	운영개선 방안	통합교육 정책	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 통합교육 대상학생에 대한 판별근거가 필요함</li> <li>· 중증학생의 경우 분리교육도 필요하다고 판단되면 특수학교로 유도하는 것이 바람직함</li> <li>· 무조건 학부모가 원한다고 배치해놓고 학교에 책임을 전가하는 것은 문제가 있음</li> <li>· 특수학급에 대한 적정인원수가 마련되어야 함- 6~7명 정도가 적당하다고 봄</li> <li>· 학부모가 원한다고 다 받아주면 과잉이 되어 교육활동에 지장을 초래함</li> <li>· 초등학교뿐만 아니라 중·고등학교에도 특수학급이 필요함</li> </ul>
		통합교육 연수	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 연수를 실시하는 것도 중요하지만 연수를 받는 교사들의 자세가 매우 중요함</li> <li>· 연수를 실시한다 하더라도 건성으로 듣기만 하면 아무런 효과가 없음</li> </ul>
		치료교육	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 치료교사가 지역에 배치가 되어 순회하면서 치료교육을 실시하고, 교육청에서 장학사가 이 학생들을 관리하도록 함</li> </ul>
자유 의견	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 학교단위 입장에서는 통합교육이 일거리로 비취질 수도 있음(책임져야 하는 업무)</li> <li>· 이러한 정책은 단기간에 이루려고 하지 말고 장기적인 방향으로 접근해야 함</li> <li>· 통합교육 대상학생의 관리도 여러 가지 자원을 구성하여 잘 이루어지도록 함</li> </ul>		

■ 부록 1 : 심층면담 분류 자료(1-3)

심층면담 내용 분류(일반학급 교사)

코딩	해석
<p><b>1000 통합교육관</b>  <b>1100 장애학생관</b>                      1110. 통합가능 장애학생                      1111. 신체장애학생                      1112. 불편을 끼치지 않는 학생                      1120. 통합불가 장애학생                      1121. 정신지체 학생                      1122. 불편을 끼치는 학생  <b>1200 통합교육 인식</b>                      1210. 긍정적                      1220. 부정적</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 통합학급 교사들은 학교교육의 맥락에서 장애학생을 구별하고 있다. 특히 수업참여가 가능한가를 통하여 장애학생을 범주화하고 있다. 통합학급 교사들이 일반적으로 장애학생이라고 할 때는 인지적 능력이 현저히 낮은 학생을 지칭한다.</li> </ul>
<p><b>2000. 통합교육 현황 및 문제점</b>  <b>2100. 제도적 현황</b>                      2110. 학급 내 장애학생 수                      2111. 1-2명                      2112. 3-4명                      2120. 지원현황                      2121. 교사 우대책                      2121-1. 호봉                      2121-2. 가산점  <b>2200. 실제 현황</b>                      2210. 교사들의 학급 운영                      2211. 애로                      2211-1. 제도적 요인                      2211-11. 적절한 수업자료 미지원                      2211-12. 연수부족                      2211-13. 일방적 통보                      2211-14. 적절한 시설 미비                      2211-15. 장애별·수준별 학생 혼재                      2211-16. 교육기획시 교사참여 배제                      2211-2. 장애학생 요인                      2211-21. 자기관리 안됨                      2211-22. 돌발적 상황을 만들                      2211-23. 통제 불가능                      2211-24. 청결문제                      2211-25. 학급활동 지연시킴                      2211-26. 의사소통 어려움                      2211-27. 인지적 한계                      2211-3. 일반학생 요인                      2211-31. 장애학생 괴롭힘                      2211-32. 따돌림                      2211-33. 장애학생에 대한 과잉보호                      2211-34. 성추행                      2211-4. 교사요인                      2211-41. 아이들에 대해 모름                      2211-42. 특별한 준비를 하지 않음                      2211-43. 장애학생 방치                      2211-5. 부모요인                      2211-51. 방치                      2211-52. 무조건적 통합요구                      2211-53. 학교상황에 대한 무지                      2212. 학급운영 전략                      2212-1. 똑같이 대하기</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 교사들은 통합학급을 운영하는 데 필요한 여러 가지 지원책을 제시한다. 가장 중요하게 언급되는 것이 학급당 인원수 축소조정과 수업시간에 장애학생들에게 적용할 수 있는 프로그램 지원이다.</li> <li>● 교사들이 통합학급을 운영하면서 갖게 되는 공통적 상실은 자신들이 실제 장애학생들에게 도움을 줄 수 없다는 점이다.</li> <li>● 교사들은 다양한 장애학생을 일괄적으로 통합교육의 대상으로 간주하는 일은 오히려 장애학생을 수업으로부터 소외시키는 일을 초래할 수 있다고 이야기한다.</li> <li>● 통합교육은 체계적인 준비를 통하여 이루어져야 함에도 불구하고 교육의 질을 좌우하는 교사교육이나 연수프로그램이 잘 이루어지지 않고 있다고 지적한다.</li> <li>● 대체로 많은 교사들이 통합교육의 가장 큰 수혜자가 일반학생이라고 이야기한다. 통합학급에서 일반학생들이 새로이 함양하게 되는 태도는 매우 바람직한 것이나 일방적인 보살핌이 자칫 장애학생을 동등하게 인식하는 태도를 결여하게 할 수도 있음을 지적한다.</li> <li>● 교사들이 통합학급을 운영하면서 사용하는 전략은 다양하다. 교사들은 일차적으로 장애학생들을 안전하게 보호하고, 수업상황을 유지하기 위하여 전략을 구사하게 된다. 이러한 전략들은 통합학급의 상황이 일반학급의 상황과는 현실적으로 다름에도 불구하고 동일한 방식과 수준으로 학급을 운영해야 하는 현실에 대처하기 위한 전략이라고 할 수 있다.</li> </ul>

<p>2212-2. 일반아동 이해시키기  2212-3. 따돌림 방지를 위한 제재  2212-4. 장애학생에 대한 적극적 배려  2212-5. 도우미학생 활용  2212-6. 장애학생의 학급 기여도 높이기</p> <p>2213. 상심  2213-1. 죄책감  2213-2. 역량초과  2213-3. 교육소외</p> <p>2220. 통합의 긍정적 측면  2221. 일반학생  2221-1. 장애학생에 대한 인식 높아짐  2221-2. 새로운 경험  2221-3. 인성함양  2221-4. 좋은 학급분위기</p> <p>2222. 장애학생  2222-1. 언어능력 향상  2222-2. 사회적응력 향상  2222-3. 행동수정</p> <p>2230. 통합의 부정적 측면  2231. 일반학생  2231-1. 수업결손</p> <p>2232. 장애학생  2232-1. 매(구타)  2232-2. 학습소외  2232-3. 적절한 교육 받지 못함</p>	
<p><b>3000. 통합교육 발전방안</b>  <b>3100. 제도적 발전방안</b>  3110. 국가적 인프라 구축  3120. 복지예산 책정  3130. 대학진학 배려  3140. 지역사회 내 협력체제 구축  3150. 일반학교와 특수학교의 통합  3160. 통합학급 학생 수 줄이기  3170. 장애학생 교육시설 증설  3180. 부모교육 실시</p> <p><b>3200. 현장개선방안</b>  3210. 교사양성교육 및 재교육프로그램 실시  3220. 통합교육 프로그램 및 시설 지원  3221. 순화교육프로그램 지원  3222. 학급 내 놀이감 배치  3223. 장애학생을 위한 직업교육의 체계적 실시  3230. 보조교사 배치  3240. 경계지능학생 배려  3250. 통합교육과 분리교육의 융통적 실시  3260. 시간조정과 학급인원수 조정</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>교사들은 통합교육 발전방안으로서 제도적 방안과 현장개선방안을 제시한다. 제도적 방안이 통합교육의 물리적 환경을 개선에 목적을 두고 있다면, 현장개선방안은 학생 개인의 학습권을 보장하는 일에 초점을 맞추고 있다.</li> </ul>

■ 부록 1 : 심층면담 분류 자료(1-4)

심층면담 내용 분류(특수학급 교사)

구 분	답 변		
	중 분류	내 용	
장애학생에 대한 교육관	장애학생 교육관	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 참여기회를 잃지 않도록 돕는 역할자로서의 교사가 되려고 노력</li> <li>· 행복하고 즐거운(재미있는) 수업과 학교생활을 이끌어가는 교사</li> <li>· 기본적인 사회공동체의 구성원으로 살아갈 수 있도록 하는 교육</li> <li>· 사회 적응 능력 신장</li> <li>· 자립하여 살아갈 수 있는 능력</li> </ul>	
	장애인에 대한 사회의 인식	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 10~15년 사이 장애인식이 많이 높아졌음</li> <li>- 가족들이 장애구성원을 사회에 내 보임</li> <li>- 매스미디어에 장애인 출연빈도가 높아짐</li> <li>- (일반)학교 현장에 (중증)장애학생들이 점점 많이 진학함</li> <li>- 용어, 인권, 제도의 비약적인 개선</li> <li>· 지역사회 프로그램/제도 등은 개선되었지만 시민의식은 아직 낮은 형편임</li> <li>· 통합교육 확산으로 학생들의 인식은 높아지고 있으나 성인들의 인식은 낮은 편임</li> <li>· 당위적인 면에서는 개선되었으나, 직접적인 면에서는 아직 그렇지 못함</li> </ul>	
통합교육에 대한 이해	통합교육의 필요성과 이해	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 당연한 교육권임(장애를 이유로 분리하지 않기)</li> <li>· 사회적응(모델링)을 위해 어릴 때부터 같이 공부하는 것이 적절함</li> <li>· 다른 구성원들에게 장애이해 및 올바른 장애인관 확립의 계기</li> <li>· 또래들이 장애친구를 동질구성원으로 인정할 수 있는 기회</li> <li>· 가까운 학교로 가는 것은 당연한 권리임</li> </ul>	
통합교육의 현황과 문제점	통합교육 현황과 실태, 문제점	통합교육 관련 부서	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 학교 내 특수교육 관련 업무는 교육과정부, 연구기획부 등에서 맡고 있음</li> <li>· 사실상 학교 내 특수교육(장애학생, 통합교육 관련)업무는 특수학급교사가 담당하고 있음</li> </ul>
		물리적 환경	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 특수학급의 교실 크기는 일반학급과 동일함(관리자나 동료 교사들도 당연하게 받아들임)</li> <li>· 특수학급 간 환경적(학생 수, 교사 업무 등) 편차가 매우 심함</li> <li>· 지역간 학생의 장애 유형이 다름(강남-중증장애보다는 행동장애가 많음)</li> </ul>
		특수교육보조원	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 특수교육보조원 역할에 일관성이 없음</li> <li>· 방임형, 과보호형, 부모지시 수용형</li> <li>· 특수교육보조원의 집단화로 역할규정을 스스로들 정하여 교사들을 난처하게 하기도 함</li> <li>· 보조원의 역할을 무엇을 해야 한다고 규정하기 보다는 무엇을 하지 말아야 한다고 규제하고 있어 학교에서의 융화에 어려움을 겪고 있음</li> <li>· 보조원의 업무는 학교에서 정함(특수교육운영위원회에서 결정)</li> <li>· 1대1 보조, 특수학급 보조, 통합학급보조 등 다양</li> <li>· 보조원의 학력에 따른 수준차도 심각함(중졸~대졸)</li> </ul>
		교사의 교육적 관점	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 성의를 가진 교사와 그렇지 않은 교사 간의 차이가 큼</li> <li>· 최근 임용된 교대출신 선생님들은 4학점 이상의 특수교육 과목을 이수하여 보다 진취적이고 적극적인 자세로 임함</li> </ul>
		부모의 참여	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 지역 내 네트워크의 활성화로 집단 활동, 교육활동 참여, 민원 등 부모의 요구가 높아짐</li> <li>· 예전과는 달라진 부모들에 대한 교육의 조력자라는 교사들의 인식전환이 시급함</li> <li>· 관리자들에게도 부모들의 요구가 특수학급교사들의 요구보다 훨씬 직접적이고 즉각적으로 수용됨</li> </ul>
		치료교육 등	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 방과 후 공공기관(장애인복지관 등)에서 하는 방과 후 교육, 치료교육을 주로 받음(물리치료, 언어치료 중심)</li> <li>· 특별활동시간을 활용하여 집단상담 프로그램 실시</li> </ul>

		<p>관련 서비스</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 부모들의 능력에 따라 음악치료, 미술치료 등 여러 프로그램에 참여</li> <li>· 부모의 경제력이나 지역사회 여건에 따라 천차만별임</li> <li>· 저소득지역의 장애학생들은 장애인복지관에서 학교로 치료교육을 위해 치료사를 파견해 주거나 방과 후 교실을 운영해 줌. 지역 내 대학생들의 모임인 홈 스쿨도 활동하고 있음</li> <li>· 저소득지역의 경우 오히려 학생들에게 기회가 더 많이 주어짐</li> <li>· 지역사회 인적 자원(대학생, 대학원생, 전문 자원봉사자)을 학교 안으로 끌어들이어 아이들의 교육 프로그램을 풍부화 시키고 있음</li> </ul>
		<p>교육 과정과 협력</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 장애학생들이 따돌림을 당하거나 학급에서 문제가 있을 때, 특수학급 교사가 직접 개입하기도 함(그러나 대부분은 담임교사에게 맡기고 요청 있을 때는 직접 개입)</li> <li>· 통합수업이 어려움 과목에 한해 특수학급에서 교육</li> <li>· 학년에 따라 특수학급에 보내는 과목이 달라짐(예, 1~2학년-국어/수학, 3~5학년-국어/수학/과학, 6학년-국어/수학/사회)</li> <li>· 통합수업 상황에서 교육과정 수정이 전혀 이루어지지 못하고 있음</li> <li>· 교육과정 수정을 하는 교사는 전 과목을 하지 않는 교사는 전 과목을 하지 않음</li> <li>· 교사들은 장애학생을 통합학급 학생으로 인식하기보다는 특수학급 학생으로 인식하는 경향이 강함</li> <li>· 특수학급교사가 협력수업을 하지 못하고 있음</li> <li>· 현재 특수교육교사들은 협력수업(지원수업)에 자신이 없음(일반교육과정을 배운바가 없기 때문)</li> <li>· 개인별 요구가 다른 소수 장애학생들은 위한 특기적성교육은 사실상 불가능함</li> </ul>
		<p>통합 교육 연수</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 일반교사들이 통합교육연수를 자발적으로 받지 않음(아이 가르치는 것도 힘든데 연수까지 받으라니)</li> <li>· 원칙적으로 장애학생들에게 관심이 있는 분들은 참여하지만 특수교사의 입장에서 연수가 필요하다고 여겨지는 교사들은 참여를 회피함(빈익빈부익부)</li> <li>· 젊은 교사들이 나이 든 교사들보다 참여율이 높음</li> <li>· 교육청의 요청에 따라 자발적으로 참여하기보다는 특수학급교사와 개인적인 친분에 의한 권유 등으로 참여</li> <li>· 연수에 관심이 있어도 막상 교육청에서 직접 하는 연수가 없어 국립특수교육원까지 가야 하므로 교사들이 지리적인 거리 때문에 꺼려함. 국립특수교육원에서만 통합교육 연수를 하는 것은 공급측면에서나 공간적으로 불립함</li> </ul>
<p>통합교육 발전방안</p>	<p>운영개선 방안</p>	<p>통합 교육 업무</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 현재와 같은 체제로 유지되는 한 특수교육교사가 맡을 수밖에 없음</li> </ul>
		<p>특수 학급 교사의 태도</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 다방면의 업무에 참여함으로써 학생이나 교사들이 특수학급교사의 존재를 알도록 일깨워야 함</li> </ul>
		<p>교육 과정 운영</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 특수학급 참여 시간을 일률적으로 규정하지 말고 장애학생의 상태에 따라 융통성 있게 조정해야 함</li> <li>· 장애학생들의 특기적성교육은 부모가 개별적으로 받고 그 비용의 일부 혹은 전부를 학교에서 보전해 주도록 함</li> <li>· 교육과정 통합에 도움이 되는 수준별 기준 제시</li> <li>· 특수학급교사의 교육과정 수정 방법(skill)에 대한 지식 강화</li> </ul>
		<p>특수 교육 보조원</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 장애학생 지원에 대한 일정한 원칙과 역할 제시 및 관리</li> <li>· 특수교육보조원을 늘리기보다는 특수교육교사를 먼저 늘려야 함</li> <li>· 보조원 연구사 필요함</li> </ul>
		<p>통합 교육 연수</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 통합교육 연수의 강제화(교사별로 2년에 1회 정도, 융통성 있게)</li> <li>· 관할 교육청 내에서 수업 끝나고 언제든 받을 수 있는 연수 프로그램을 개설해 주었으면 함</li> <li>· 30시간~15시간 정도로 가볍게 받을 수 있는 연수 개발(국립특수교육원에서처럼 60시간은 너무 부담스러움)</li> <li>· 사이버 통합교육 연수</li> <li>· 듣는 연수보다 장애체험과 같은 참여하는 연수 실시</li> </ul>

학령기 장애아동 통합교육 현황 실태 조사

<p>자유 의견</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 무조건적인 통합보다 일반교사에 대한 배려</li> <li>· 보상 기자재 제공 등 감각장애학생들의 통합교육에 대한 관심이 더해져야 함</li> <li>· 인식 전환을 위해서는 특수학급교사가 인정받아야 하고 그러려면 중증장애학생들을 훌륭히 가르칠 수 있어야 함(실천적으로 아이들의 변화를 보여줄 것)</li> <li>· 통합교육은 융통성과 탄력성이 있어야 함</li> <li>· 필요한 학생들의 존재유무에 따라 특수학급도 상황에 따라 생길 수도 있고 사라질 수도 있어야 하는 것임</li> <li>· 특수교육 장학이 제대로 이루어지려면 장학사의 전문성보다 충분한 시간이 주어져야 함(인력을 늘리거나 업무를 줄이거나)</li> <li>· 교사에게 자기연구비, 교수자료 제작비 등 지원</li> <li>· 통합교육을 위해 특수교육과 교육과정도 많은 개선이 필요함</li> <li>· 특수교육교사 양성대학들도 교대처럼 교육실습을 강화할 필요가 있음</li> </ul>
------------------	--

■ 부록 1 : 심층면담 분류 자료(1-5)

심층면담 내용 분류(일반학생)

구 분	중 분 류		답 변	
			내 용	
통합교 육인식	장애학 생에 대한 생각		<ul style="list-style-type: none"> <li>· 처음엔 우리와 다르기 때문에 거리감도 있었지만 지낼수록 서로 알게 되어 이제는 아무렇지 않고 친해지기도 하였다.</li> <li>· 장애친구와 처음부터 잘 지낼 수는 없지만 서로 시간을 두고 알아가는 과정에서 인식의 변화가 일어난다고 생각한다.</li> <li>· 생각은 같다고 여기지만 행동에 있어서는 꼭 그렇지 않은 것 같다.</li> <li>· 주변에서 장애친구들을 따돌리거나 하면 안타깝다.</li> <li>· 피하고 싶은 생각도 든다.</li> </ul>	
		장애학 생과의 관계	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 같이 놀 때가 거의 없다.</li> <li>· 장애아리와 친하게 지내고 싶어하는 아이들도 있지만 주변의 눈 때문에 적극적으로 사귀지 못하는 것 같다.</li> <li>· 담임 선생님께서 시켜서 도우미를 하기는 하였지만 너무 힘들었다.</li> <li>· 아이들이 장애친구에 대해 이중적일 때가 있다. 선생님이 계시면 잘 대해 주다가도 선생님이 안 계시면 놀리거나 때리기도 한다.</li> <li>· 장애아이들의 특이한 반응을 보기 위해 주변 아이들이 괴롭히거나 놀리는 경우가 있다.</li> <li>· 놀리거나 괴롭혀도 선생님께 말하지 않기 때문에 더 괴롭히는 친구들도 있다.</li> </ul>	
		장애학 생의 행동에 대한 인식	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 장애아이들은 마음에 들지 않으면 수업시간에 아무거나 던지고, 욕을 하고, 친구들을 공격한다.</li> <li>· 우리반 장애아이는 글을 순서에 맞지 않게 쓴다.</li> <li>· 공부시간에는 지겨워서 잠을 자고 쉬는 시간에는 그냥 앉아서 선생님께 말을 건다.</li> <li>· 혼자서 논다.</li> </ul>	
	통합교 육에 대한 인식	통합교 육에 대한 긍정적 견해 및 인식		<ul style="list-style-type: none"> <li>· 사회성을 기르기 위해 같이 수업 받는다고 알고 있다.</li> <li>· 사회에 나가서 잘 적응할 수 있도록 미리 배우는 것이다.</li> <li>· 우리반에 있는 장애아이가 좀더 공부에 흥미를 가질 수 있도록 지원을 해 주었으면 좋겠다.</li> <li>· 선생님이 관심을 갖고 지도한 경우 한자를 우리보다 잘 하는 장애학생을 본 적이 있다.</li> <li>· 소속은 우리반이면서 특수학급에 가는데, 특수학급의 명칭을 바꾸었으면 좋겠다.</li> <li>· 우리반 친구인 장애아이에겐 평소에는 무시하고 놀리다가도 어떤 일이 있으면 우리 소속이라는 것 때문에 친밀감을 느끼는 경우가 있다.</li> <li>· 같이 공부하다 보면 정이 든다는 점에서 좋게 생각한다.</li> <li>· 함께 공부하면 그 친구가 조금이라도 나아질 수 있을 것이다.</li> <li>· 사람으로 태어났기 때문에 같이 지내는 것이 당연하다.</li> <li>· 우리와 함께 공부하면서 시간이 지날수록 나아지는 것을 느낀다.</li> <li>· 지금도 우리가 많이 도와주는데 특수학교에 가면 참 안 좋을 것 같다.</li> </ul>
			통합교 육에 대한 부정적 인 견해 및 인식	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 장애아이 때문에 별도의 시간을 내어 도와줘야 한다는 게 너무 손해라고 생각한다.</li> <li>· 수준이 맞지 않아 어렵다.</li> <li>· 수준이 같은 아이들끼리 어울려 배우는 것이 나을 것 같다.</li> <li>· 수업시간에 자꾸만 맥을 끊는다. 같은 학교 내에 있더라도 수업만큼은 따로 배웠으면 좋겠다.</li> </ul>
			통합교 육으로	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 장애아이들도 배우는 바가 많겠지만, 이 아이들로 인해 우리도 배우는 게 많다고 생각한다.</li> </ul>

학령기 장애아동 통합교육 현황 실태 조사

	인한 일반학생들의 혜택	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 장애아이가 있어서 수업이 재미있고 활기가 있다.</li> <li>· 장애친구가 뭔가 잘 할 경우 아이들이 함께 칭찬을 해 주어 분위기가 좋다.</li> <li>· 도우미를 하면서 장애친구를 이해하는 마음이 생겼다.</li> </ul>	
	통합교육으로 인한 일반학생들의 피해	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 수업에 방해가 되는 행동을 해서 맥이 끊긴다.</li> <li>· 수업을 이해하지 못해 탄전을 피우거나 해서 다른 학생들의 수업에 방해가 된다.</li> </ul>	
	장애학생에 대한 요구	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 장애친구들도 학교에 와서 예절을 배워야 한다.</li> <li>· 어떤 수업이든지 우리와 똑같이 참여했으면 좋겠다.</li> <li>· 다른 친구들과 잘 어울렸으면 한다.</li> <li>· 고마워, 안녕 등 서로 좋아하는 말을 잘 하였으면 좋겠다.</li> <li>· 여자애들을 괴롭히지 않았으면 좋겠다.</li> <li>· 국어나 수학시간에도 함께 공부했으면 한다.</li> </ul>	
	물리적 환경	인적 환경	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 선생님들이 장애친구들에게 좀더 관심을 가져주시기 바란다.</li> <li>· 지나치게 무조건 도와주지 않았으면 한다.</li> <li>· 다른 아이들도 장애아이라고 너무 따돌리지 말았으면 한다.</li> <li>· 장애친구가 잘 못하는 것은 서로 챙겨주면서 도와주었으면 한다.</li> </ul>
		학교 및 교실 환경	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 다리가 불편한 친구들을 위해서는 엘리베이터도 설치해 주었으면 한다.</li> <li>· 과제 같은 것도 여럿이 함께 할 수 있는 것을 내 주신다면 서로 도우며 할 수 있을 것 같다.</li> </ul>
통합교육제도	통합교육 논의의 활성도와 교사 연수 현황	교사의 통합교육 활동에 대한 일반학생 인식	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 담임선생님은 장애친구를 열심히 가르치신다.</li> <li>· 담임선생님은 흥분하여 남을 때리는 장애친구를 나무라기는 하시지만 진정시 키려고 노력한다.</li> <li>· 선생님은 장애아이가 아무리 난동을 부려도 그냥 두신다 좀 제재를 해 주셨으면 좋겠다.</li> <li>· 아이들과 분쟁이 생기면 선생님은 장애아이란 감싸셔서 속상하다.</li> <li>· 선생님은 장애아이가 진정되거나 잘 할 때 사탕이나 초코렛 등을 주시는데, 그것보다는 우리들처럼 타이르시면 좋겠다.</li> <li>· 장애친구의 말에 선생님들이 대부분 무시하는 경향이 많은데 좀 진지하게 들어 주시고 대꾸해 주셨으면 한다.</li> <li>· 선생님이 장애친구에게 무엇을 하지 말라고만 말씀하시는데, 그 친구에게 어떻게 하라고 우리의 행동 지침같은 것을 안내해 주셨으면 좋겠다.</li> <li>· 장애아이를 상습적으로 괴롭히는 친구들을 선생님께서 혼을 내 주셨으면 좋겠다.</li> <li>· 장애아이를 편애하지 말았으면 한다.</li> <li>· 장애아이가 수업시간에 스스로 할 수 있는 과제를 내 주셨으면 좋겠다.</li> <li>· 선생님께서 수업시간에 장애친구에게도 관심을 가져주셨으면 한다.</li> </ul>
통합교육 운영 활동	장애학생의 통합교육 활동의 참여		<ul style="list-style-type: none"> <li>· 학예회 때 소란스럽게 할까봐 장애친구를 제외시켜서 아쉬웠다. 그래도 같이 참여할 수 있게 해 주었으면 좋겠다.</li> <li>· 잘 하는 아이들 위주로 수업을 하시고 장애아이에 대해서는 시키는 것이 별로 없다.</li> <li>· 못하지만, 선생님이 시키면 그래도 나름대로 열심히 하려는 아이들이 있다.</li> <li>· 어떤 수업에든 참여하도록 선생님들이 관심을 보여주셨으면 한다.</li> <li>· 수업은 그런대로 참여한다 해도 체육대회 같은 것은 선발을 하는데 장애아이는 절대 선발되는 경우가 없다.</li> <li>· 현장학습이나 체험학습 같은 때는 친구들과 많이 어울렸으면 한다.</li> </ul>

	통합교육 활동의 방해	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 봉사활동 할 때도 장애친구는 예외이다. 좀 불공평한 것 같다.</li> <li>· 이상행동을 하거나 흥분해서 자기 멋대로 할 때 어려움을 느낀다.</li> <li>· 수업시간에 사라져서 모두가 찾으러 다녀야 할 때 힘들다.</li> <li>· 수업 중에 갑자기 자해 행동을 해서 수업이 중단되는 경우가 있다.</li> <li>· 수업 중에 소리를 질러 방해할 한다.</li> <li>· 정신지체아이가 같은 경우 수업 진도를 방해한다.</li> </ul>
	통합교 육의 활동의 촉진	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 편지글을 쓰거나 종이 접기 등을 도와주시니까 다른 아이들도 장애친구를 적극적으로 돕는다.</li> <li>· 장애친구가 다른 아이들한테 괴롭힘을 많이 당하는데 선생님은 잘 대해 주셔서 그나마 다행이다.</li> </ul>
	교사의 조언	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 지시를 하였을 때 장애친구가 못 알아듣자 선생님이 옆 학생 것을 보여주면서 끝까지 지도해 주어 하게 되었다.</li> <li>· 선생님이 가만히 두는 것은 절대 도움이 안 된다.</li> <li>· 선생님께서 장애친구에게 어떻게 하라고 우리들에게 가르쳐 주셨으면 좋겠다.</li> </ul>

■ 부록 1 : 심층면담 분류 자료(1-6)

심층면담 내용 분류(장애학생)

구분	답변	
	중분류	내용
일반 학생에 대한 인식	교우 관계	긍정적인 면 • 남자친구가 좋아요 김지운이요 • 반상호 좋아한데요 • 진옥이랑 놀아요 • 좋다고 생각해요 • 제 친구들을 아주 참 좋은 애들이라고 생각해요 수업시간에 제가 어디 가면 데리러 오고 과학시간에도 제 짝은요 승은인데요 제 친구도요 지금 과학시간인데요 왜 안 오나 생각할 꺼여요 지금. • 긍정이랑 성영이랑 승은이랑 경주랑요 • 친구들과하고 안녕하고요 • 애들이랑 같이 있는 게 좋아요 • 3명이랑 잘 지내요. 부정적인 면 • 애들이 별로라서요 나한테 심한 말을 하고 나한테 심한 욕설을 했답니다.(전학 온 이유) • 근데 다툼 적 있어요 홍석이가 이런 거들고 내 친구 홍석이한테 던져 버렸어요 게다가 새로운 여자친구한테 • 현성이랑 홍석이(장애)를 잡아와서 막 패버리고
	좋아 하는 교실	특수 학급 • 도움반이 1등이요. 도움반에는 장난감이 있어요. • 4학년 2반이 2등, 4학년 4반이 3등, 4학년 5반이 꼴찌다. • 자주반이 좋아요 • 재미있는 것도 할 수 있으니까(이유) • 공부도 쉽게 할 수 있고 이 애한테는 어려웠는데 나한테는 쉬웠으니까 • 학습도움실 여기가 좋아요 통합 학급 • 올라가 있는 시간이에요 • 월, 화, 목에 가요 • 하지만 저는 대부분에 시간은 교실에 있어서 교실이 좋아요.
통합교육에 대한 이해	싫어 하는 교실	특수 학급 통합 학급 • 애들이 놀리고 애들한테 잘 맞고, 애들이 잘 때리고 양수현이 특히. 양수현 진짜 잘 맞거든요 • 양수현. 아무 말도 안했는데 계속 때리거든요 • 때리는데 막았거든요. 근데. 막. • 애가요 집요 가난하다고 가난하구 이상하고 더럽게 해 다닌다고(맞은 이유)
	통합교육의 현황과 문제점	통합 과목 좋아 하는 과목 • 난 음악 · 난 사회 · 체육 축구도 하고 농구도 하고 • 리코더 잘 해요 · 멜로디언 잘해요 • 나는 컴퓨터실에 가면 좋아요 · 미술이요 • 국어 · 뽀샵하고 곱셈 · 컴퓨터요 만화게임하고 • 제가 재밌는 거는 도덕하고 음악하고요 미술하구요 • 타는 거요. • 월, 화, 목에 가요 • 전기요 • 부품 조립하는 거요 • 공업입문이요 • 현재 잘하는 것은 컴퓨터 게임하고 다른 건 텔레비전 보는 것 해요 다 음에 커서는 철도공사나 서울지하철 공사 같은데 들어가서 기차 정비 전동차 운행에 필요한 시설을 정비하는 일을 하고 싶어요 • 공부하는 거요. • 컴퓨터하고.. 게임하고 컴퓨터 직접 다 고쳐요.

			<ul style="list-style-type: none"> <li>· 십자수 잘하고요. 애기 돌보는 거 잘해요.</li> <li>· 제과제빵도 잘해요 케익도 만들어요. 직접.</li> </ul>
		싫어하는 과목	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 영어가 좀 불편하구요.</li> </ul>
통합 상황		점심 시간	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 친구들과하고 먹으면 더 맛있어요.</li> </ul>
		쉬는 시간	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 얼음땡할 때 좋아요.</li> </ul>
또래간의 상호 작용		긍정적인 면	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 친구들과하고 사이좋게 지내구요... 뭐더라.. 친구들과하고요 집에 갈 때 소풍 갈 때 같이 친구들과하고 같이 김밥 먹는 것도 좋아요.</li> <li>· 친구들과하고 같이 장난을 할 때도 있구요. 친구들이 청소를 도와줘요.</li> <li>· 애들이랑 같이 있는 게 좋아요.</li> </ul>
		부정적인 면	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 원래반 애들이 놀면서 놀아주지도 않구요.</li> <li>· 잘 안 놀아요.</li> <li>· 도덕시간에 컴퓨터 밑으로 들어가라고 했어요. 친구들이 들어갈고 했어요. 그냥요. 마음이 안 좋았어요.</li> <li>· 친구들이 안 놀아줘요.</li> </ul>
교사간의 상호 작용		긍정적인 면	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 선생님 생각을 해요. 네 한자 엄자 경자 선생님...1학년 3반이요.</li> <li>· 유자 순자 한자 유자 상자 풍자 선생님 생각해요. 좋다고 생각해요.</li> <li>· 제가 소풍갈 때 선생님 밥 갖다 주구요. 제가 선생님... 음...</li> <li>· 이렇게 선생님 말씀 잘 듣고요. 음.. 싸울때 말리구요. 음.. 친구들과하고요</li> </ul>
		부정적인 면	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 선생님들은 애들이 때려가지고 답답해서 안 가르쳐 주구요.</li> <li>· 미술 같은 거는 안 할 때는요, 못 만들었을 때는 안 해줘요.</li> <li>· 준형아 무서운 선생님 김선근 선생님</li> <li>· 학생주임선생님</li> </ul>
특별 활동		봉사 활동	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 봉사활동 많이 하고 청소도 많이 하고</li> <li>· 네 아침에 오면 화분에 물도 하루에 한번씩 주고 그래요.</li> </ul>
		행사 활동	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 저는 소풍갈 때 초등학교 때 노래 불렀어요.</li> <li>· 제가요 중학교 2학년 땀가 그때 이어달리기 해본 적 있어요. 제가 두 번째였는데 제가 잘 못 뛰어서 우리 반이 3등 했어요.</li> <li>· 3학년은 졸업여행이 원래 없어요. 1학년 수학여행 2학년 극기 훈련 있는데요. 극기 훈련만 갔다 왔어요.</li> <li>· 동물원이요.</li> <li>· 체육대회는 있는데 참가는 안하고 응원만 해요. 왜냐면은 애들을 하고 싶어 하는데 과 대항 경기고 한 게임당 인원이 정해져 있는데 한반에서 나가는 게 아니고 한 학년 총 6반에서 뽑혀 나가기 때문에 일반 애들도 잘 안 돼요. 원칙은 배구나간 애들은 축구 못나간다 그런 규칙은 있는데 과 대항이라서 잘하는 아이만 나가다 보니까 자기 반이 우승하기 위해 나간 애들이 계속 나가고 그래요.</li> </ul>
갈등		학생 중재	
		교사 중재	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 다시는 못하게 해줘요.</li> <li>· 친구들과하고 싸우면 2반 선생님께 말하구요. 그리고 애들이 문을 안 잠그고 가면 음악실에 가요.</li> </ul>
통합교육의 발전방안	자신의 노력	학습적인 면	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 공부 잘해가지고 원래반에 들어갈 거예요.</li> <li>· 노력해가지고 선생님 말씀도 잘 듣고 그랬으면 좋겠다고 생각하는데요.</li> <li>· 시험이요. 점수가 올라갔으면 좋겠어요.</li> </ul>

학령기 장애아동 통합교육 현황 실태 조사

	행동적인 면	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 열심히 공부했으면 좋겠어요.</li> <li>· 부모님한테 약속한 것처럼 좀더 꾸준히 노력하면 가능할거라고 생각해요.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>· 욕하지 말아야 해요.</li> <li>· 사이좋게 지내야 해요.</li> <li>· 욕도 안하고 친하게 지냈으면 좋겠어요.</li> <li>· 친구한테 신경을 써요</li> <li>· 친구하고</li> <li>· 친구들한테 잘 할려고요.</li> <li>· 친구하고 사이좋게 지내구요. 장난하고 건드리지 않고 .. 장난하다 유리 깰거든요... 하도 제가 미안해서 ... 장난하다가요 그리고 이제부터 유리 안 깨고요. 더 열심히 하겠어요.</li> <li>· 우리들하고 애들하고 말 잘 듣는 거요. 애들하고 자꾸 떠들고 있는데 선생님이 보기에 그래요. 옆에서 떠들고 있는데 옆에서 조용히 하고 있으래요. 자습하고 있으라는데 애들이 떠들고 그래서 우리들이 앞으로 노력 할 꺼여요.</li> </ul>
또래	일반 학생에게 당부	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 괴롭히지 말라고</li> <li>· 친구들이 같이 놀아주는 거요.</li> <li>· 나를 놀리지 안 했으면 좋겠어요.</li> <li>· 애들이 사이좋게 지냈으면 좋겠어요.</li> <li>· 아름답고 참 좋은 사람이 됐으면 좋겠어요.</li> </ul>
	장애 학생에게 당부	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 친구들이 제가 욕도 안했으면 좋겠다고 하고요 차안에서 노래를 부르 지 않았으면 좋겠다고 생각해요. 친구들이 저기서서 교가를 부르지 말라고 했어요.</li> </ul>
교사	또래가 괴롭힐 때	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 하지 말라고</li> </ul>
	학습 활동	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 열심히 잘 가리켜줬으면 좋겠어요.</li> <li>· 안 힘들은 거 시켰으면 좋겠어요.</li> <li>· 최동복 선생님한테 하고 싶은 얘기는 전자과 애들을 비롯한 전자과 1학년들이 잘 할 수 있도록 도와달라는 이야기에요. 서로 도와가면서 전자과가 최고의 과로 태어날 수 있도록 도와달라는 거요</li> <li>· 지각했을 때 뭐라고 안했으면 좋겠어요.</li> </ul>

■ 부록 1 : 심층면담 분류 자료(1-7)

심층면담 내용 분류(일반자녀의 학부모)

구분	답변	
	중분류	내용
장애학생에 대한 인식	장애급우에 대한 인식	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 장애 아이들도 우리 아이들과 다르지 않음</li> <li>· 부모님이 얼마나 어려우실까 하는 마음</li> <li>· 우리 자녀의 건강함에 감사함</li> </ul>
통합교육에 대한 이해	통합교육의 필요성과 이해	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 반드시 함께 공부하는 것이 좋다고 생각함</li> <li>· 우리 아이들의 인성함양에 도움이 될 것임</li> <li>· 사람들에 대한 편견 없는 사고를 지니게 됨</li> </ul>
통합교육의 현황과 문제점	통합교육 환경	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 학교운영위원회 등에서 장애학생에 대해 논의하는 것을 듣지 못하였음</li> <li>· 장애 아이들은 오전에는 일반학급에 주로 있고 오후에는 특수학급에 주로 있음</li> <li>· 교사들의 인식이 매우 부족한 것으로 보임</li> <li>· 관심을 갖고 싶어도 교육외적 업무가 많아 제대로 보살펴주기 어려운 상황으로 파악됨</li> <li>· 교장선생님의 관심이 거의 보이지 않음</li> </ul>
	수업 및 교내외 활동 참여기회	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 어떤 장애학생들은 수업에 방해를 주어서 학생들의 진도에 피해를 주기도 하지만 그런 경우는 그렇게 많다고 생각지 않음</li> <li>· 학교 내에서 교직원들 대상으로 장애학생 이해교육을 하는 것을 보거나 초청장을 받은 적이 없음</li> <li>· 만약 그런 연수나 강연이 있다면 가서 참여하고 싶음</li> <li>· 나의 경험으로는 교내외활동(소풍, 현장학습, 견학, 학예 및 운동회 등)에서 제외하는 것 같지는 않지만, 교사가 일반적으로 학생들에게 책임을 지워 아이들이 힘들어하고 불멘소리를 하는 것을 본 적은 있음</li> </ul>
	갈등과 중재	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 급우(장애/일반)에 대한 불만</li> <li>· 교사의 중재(갈등 해소, 상담, 설명, 역할 중재 등)</li> <li>· 예외적 처우(과잉 혹은 과소)</li> <li>· 교사의 학생 옹호 태도(공정 혹은 편중)</li> <li>· 학급 이외의 상황에 대한 의견(시설, 일반적인 교사의 태도, 학생의 행동)</li> </ul>
통합교육 발전방안	함께 공부하기 위한 노력	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 교내에서도 장애이해에 대한 인식 개선 연수가 있었으면 함</li> <li>· 부모간담회를 통해 장애학생 부모와 많은 이야기를 나눌 수 있는 기회를 가졌으면 함</li> <li>· 부모들이 학교 봉사를 통해 장애학생들을 돕고 장애학생부모와 마음을 나눌 수 있길 바랍</li> <li>· 교사 연수가 꼭 필요함</li> </ul>
자유 의견		<ul style="list-style-type: none"> <li>· 장애인부모들도 학교운영위원회와 학교 활동에 적극 참여하였으면 함</li> </ul>

■ 부록 1 : 심층면담 분류 자료(1-8)

심층면담 내용 분류(장애자녀의 학부모)

구분	답변	
	중분류	내용
통합교육에 대한 이해	통합교육의 필요성과 이해	· 일반사회에서 쟁지를 하더라도 특별하게 고립되는 것보다는 낫다는 신념으로 통합교육을 지지함
통합교육의 현황과 문제점	관리자	· 교장선생님의 생각은 모르겠음
	특수학급교사	· 세 분의 특수학급 선생님이 계시는데, 같은 아이들을 졸업 때까지 계속 맡아 가르칩 · 우리 반 특수학급 교사는 부모들이 찾아오거나 모임을 만드는 것, 학급 활동에 참여하는 것을 극도로 꺼림. 3년 동안 이 선생님에게 아이를 맡긴다고 생각하니 절망스러움 · 다른 학급 교사는 그렇지 않음
	통합교육 환경	· 학교가 비교적 최근에 지어져 편의시설에 문제는 없어 보임 · 학교가 걸어서 1시간, 차로 7분 정도 거리에 있음(가장 가까운 학교임) · 초등학교 고학년부터 중학교까지는 학생들로부터 시달림을 많이 받았는데, 고등학교에 올라오니 학생들이 매우 온순하여 따돌림이나 시달림을 거의 받지 않음 · 일반선생님들은 장애학생에 대해 거부감은 없으나 장애에 대해 잘 알고 있지도 못함 · 장애이해를 위한 연례행사나 특별 이벤트 등의 활동은 없음
	수업 및 교내의 활동 참여 기회	· 학습활동은 거의 참여하지 못함(기대도 하지 않음) · 특수학급 시간표가 학생들의 일반학급 시간표를 고려하여 짜여지지 않고 일반적으로 하루 일정한 시간대로 못 박혀 있음 · 중학교까지는 답임은 물론 교과담임선생님들도 아이의 학습에 관심을 보이고 질문도 해 왔으나 고등학교에 오니 그런 교사는 없음
	특수교육보조원	· 특수교육보조원 제도는 들어본 적도 없음
	관련 서비스	· 졸업 후를 대비한 어떠한 도움도 받기 어려움 · 부모들끼리 모여 걱정하고 알아보는 것이 고작임
	협력교수	· 특수학급교사와 일반교사가 함께 수업하는 경우는 없음 · 일반학급에서 문제를 일으킬 때 특수학급 교사가 대부분 해결하는 편임
	갈등과 중재	· 중학교 때까지는 아이들에게 맞거나 놀림을 당하는 경우가 있었음 · 중학교 때는 아이가 도시락 수저를 가지고 가지 않아 손으로 밥을 먹는데도 아이들이 도와주지 않아 직접 찾아가 항의한 경우가 있음 · 고등학교에 와서는 흰 교복에 낙서를 한 경우가 있었음
통합교육 발전방안	· 아이들이 졸업 후 어떻게 해야 하는지 정보와 방법을 학교에서 적극적으로 알려주고 상담해 주고, 대책을 세워 주었으면 함 · 학교와 사회의 연계 고리를 마련해 주길 바람	

■ 부록 2 : 현장관찰 기록(2-1)

현장관찰기록(초등학교)

관찰 연구자		관찰 일시	2005년 10월 25일(화)	
관찰 대상 학교	서울 OO 초등학교	대상 학생	5학년 성명 김 대 승	
관찰 내용	2교시(과학)	담당 교사	5학년 최 종 환 선생님	
상황	행위 기술		관찰자 의견(메모)	시간
<p>학급 구조</p> <p>2교시 (과학) 과학실 이동</p>	<p>· 전체 학생 20명(남10명, 여10명) 6개의 모둠으로 구성(1분단: 4명(남2, 여2), 4명(남2, 여2), 3명(보라, 여2명), 2분단: 3명(남2, 여1), 4명(남2, 여2), 2명(여2). · 장애학생(보라)은 1명이며, 1분단 맨 뒷자석 1번에 자리(창가)가 있고 보라가 옆에는 여자친구가 있다. · 교실은 4층에 있음. 교실 규모는 넓은 편이며, 높이 장소도 있고 소규모 서재 보관 장소도 있음.</p> <p><b>과학시간</b></p> <p>· 아동들이 2층에 있는 과학 실험실로 이동. 보라는 다른 아동을 보고 자연스럽게 대열에 참가함. 보라이가 대열서 옆으로 나가자 옆의 아동이 “아냐!”하면서 통제를 하고 보라는 그런 친구의 언어적 중재에 순응하고 아무런 문제 행동을 보이지 않고 과학실로 입실하고 지정된 자리에 앉음(과학시간에 항상 앉은 자리임) · 수업과제: 화산과 암석 · 교사의 교수(학습목표설명 --- 수업내용의 전개 --- 관찰활동 --- 관찰내용적기)에 집중하지 못하고 옆 친구의 행동에 집중하는 성향을 보임. 그리고 창가를 자주 응시하는 경향이 있음 · 교사의 전체적 지시에 책 페이지를 열 수 있음. · 교사의 잔재를 대상으로 한 질문에 다른 학생들은 손을 들어 적극성을 표시하고 있으나 ‘보라’이는 반응이 없음. · 옆 친구의 필기를 그대로 따라함 · 모둠별 공동 관찰활동(관찰한 내용 말하기)에는 역할을 하지 못함. 주변을 두리번거리며 듣고 있으나 모둠 구성원의 활동은 방해하지 않음, 구성원들은 개의치 않고 활동을 계속함 · 모둠 구성원들의 보라에 대한 거부감은 없는 것으로 보임. · 필기는 또래가 하는 것을 보고 따라하는 정도이며 내용은 정확하지 않음(약 40%정도 복기가 가능) · 의사표현을 전혀 하지 못함. 단지 외마디의 소리로 반응을 보이거나 또래 체제에 행동을 멈추는 정도임. 과학시간에</p>		<p>· 자폐성 장애 · 신체적 발달 정상임 · 음성적 언어표현이 불가능하나 일상 생활의 간단한 지시 따르기 가능하고 학습활동에 필요한 간단한 학습 수행을 할 만큼 수용언어능력이 있음. 그러나 발화는 분명치가 않음</p> <p>· 과학 학습실로의 이동 및 수업시간 내내 보라에 대한 유도자극(교사 혹은 또래)이나 행동이 전혀 없이 방해를 받지 않는 것에 만족하는 그런 모습을 보이고 있음. · 즉 개별적 교육과정은 전혀 이루어지고 있지 않으며 기대를 하지 않는 것 같이 보임.</p>	<p>10:00 -10:40</p>

학령기 장애아동 통합교육 현황 실태 조사

교실이동	<p>또래의 노트를 보고 쓰는 것 이외에 전혀 활동이 없는 상태. 교사가 지적한 페이지를 넘기거나, 창문을 응시하는 것으로 과학시간을 보냄.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>과학 시간을 마치고 교실로 이동하면서 또래들의 이동 대열에 맞추어 이동함. 대열 이탈시 또래들의 통제 ("아냐")에 따라 대열을 이탈하지 않음. 또래들은 서로 이야기를 하고 이동하고 있으나 '보라'이는 전혀 말이 없이 이동하기만 함.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>이동시간과 청소시간에 교사는 보라에 대한 어떠한 지시사항이나 주목하지 않음</li> <li>또래가 보라가 챙김</li> </ul>	10:40
청소시간	<ul style="list-style-type: none"> <li>오전 중간 청소시간에 다른 또래들은 각기 자기가 맡은 영역을 청소하고 있으나 '보라'이는 맡은 영역이 없었으며 교실 주변을 어슬렁거리고 있음(손뼉을 치며, 직선으로 왔다갔다함)</li> </ul>		10:40 -10:50

## ■ 부록 2 : 현장관찰 기록(2-2)

## 현장관찰기록(중학교)

관찰구차	관찰일시	2005년 11월 1일(화)	
관찰대상 학교	수원OO중학교	대상 학생	1학년 4반 성명 장 영 주
관찰내용	등교~교시(국어)	담당 교사	1학년 4반 방은희 선생님
상황	행위 기술	관찰자 의견(메모)	시간
등교 학급구조	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 승용차로 등교</li> <li>· 어머니와 함께 교사 원편 현관 앞까지 들어와 하차</li> <li>· 현관에서 어머니의 배웅을 받고 곧장 혼자 교실로 향함</li> <li>· 전체 학생 42명(남23명, 여19명) 4개 분단</li> <li>· 장애학생은 장영주와 휠체어를 타고 다니는 연진이라는 다운신드롬 여학생이 있음</li> <li>· 교실 규모는 다소 비좁아 보임</li> <li>· 영주의 자리는 창가 쪽 분단 안쪽 앞에서 3번째 자리</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 뇌성마비(경직형)</li> <li>· 혼자 걷기 가능하나 부자유스러움</li> <li>· 성격 명랑(다소 과격)</li> </ul>	08:45
담임시간	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 영주가 들어오자 선생님(방은희)이 “하나가 오늘은 좀 늦었구나. 빨리 자리에 앉으렴.”하고 반김</li> <li>· 하나는 곧장 자리에 앉음.</li> <li>· 앉자마자 옆의 남자 친구(상철)이에게 말을 건넨</li> <li>· 두 친구가 격의 없어 보임</li> <li>· 도우미 친구가 와서 책을 챙겨주고 감</li> <li>· 선생님이 중간고사 성적표를 나누어주며, 영주의 짝인 상철이가 성적이 올랐다고 칭찬을 아끼지 않음</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 영주의 짝인 상철이도 학습부진으로 보임</li> </ul>	08:48
담임훈화	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 안전사고에 대한 몇 가지 사례를 신문 기사를 통해 안내하고 안전사고 예방을 당부하심</li> <li>· 1교시 담임 수업임을 알리고 반장 인사 후 교실을 나가심</li> </ul>		08:55
1교시 전 휴식	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 도우미 친구가 와서 책 정리하는 것을 도와줌</li> <li>· 상철(짝)이와 주희(도우미)와 활발히 이야기를 나눔</li> <li>· 1교시 시작이 가까워 오자 반장이 교단 앞으로 나와 아이들을 정리시킴</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 연진(w/ch)이는 거의 혼자 조용히 있음</li> <li>· 영주는 아이들과 활발하게 상호작용함</li> <li>· 누구에게나 먼저 말을 걸고 다가감</li> </ul>	09:05
1교시 수업	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 선생님이 들어오심</li> <li>· 학생들에게 교과서(국어) 학습활동을 풀도록 지시함</li> <li>· 단원명과 학습목표를 판서함 <ul style="list-style-type: none"> <li>- 단원명: 3. 판단하며 읽기</li> <li>- 학습목표: 사실과 의견을 판단하며 읽을 수 있다.</li> </ul> </li> </ul>		

학령기 장애아동 통합교육 현황 실태 조사

<p>개별지도</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 판서 후 분단을 순회하며 학생들의 학습활동을 개별 지도함(질문→응답→사탕)</li> <li>· 모든 학생들에게 고르게 시간 안배를 하며 지도함</li> <li>· 영주와 상철이 자리로 가서 영주가 상명이보다 답을 더 많이 썼다며 학습활동이 끝나면 발표를 하라고 권함</li> <li>· 상철이에게도 분발하여 학습활동 문제들을 풀어보도록 분발 지시함</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 학습활동 시간에는 사탕을 줌</li> <li>· 다음날 하나는 관찰자에게 점심시간과 국어시간이 가장 좋다고 함</li> <li>· 선생님은 거의 모든 학생들에게 고르게 시간 안배를 하며 개별지도를 함</li> </ul>	<p>09:10</p>
<p>학습활동</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 선생님이 “영주야, 앵초의 꽃말이 뭐니?”하고 질문하자, 하나는 “행운”이라고 대답함</li> <li>· 다른 학생을 지명하며, “붓꽃은 아이리스라고도 하는데, 이 꽃의 꽃말은 무엇일까?” 하고 질문함</li> <li>· 책을 무릎에 놓고 보고 있는 연진에게 다가가 “연진이는 책상에 놓고 하기가 어렵구나.” 하고 말을 건넨</li> <li>· 한 학생에게 선생님은 “쑥쟁이는 어느 나라 전설인가요?” 하고 질문하자 그 학생은 “우리나라”라고 대답함</li> <li>· 선생님은 영주와 상철이에게 붓꽃의 유래에 대해 설명함</li> <li>· 설명하는 동안 영주는 집중하여 듣고 있음</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 선생님은 연진이는 거의 개별지도를 하지 않음</li> <li>· 선생님은 정확히 5분마다 영주와 상철이에게 다가와 질문과 설명을 함</li> </ul>	<p>09:15</p>
<p>설명</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 선생님의 지시에 따라 학생들은 자기의견 쓰기 활동을 시작함</li> <li>· 사실과 의견 설명을 하며, 선생님이 “하나야, 지금 이거 하고 있으면 안 되지, 선생님 설명 들어야지.” 하며 주목 시킴</li> <li>· “영주야, 쑥고쟁이는 어느 계절에 피는 꽃이니?” 하고 묻자 “가을”이라고 대답함</li> <li>· 선생님이 “맞았어요.” 하며 사탕을 줌</li> <li>· 선생님이 학생들을 지명하여 글의 내용을 읽고 사실과 의견에 대한 판단하여 발표하도록 함</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 과제가 바뀌자 실내가 다소 소란스러워짐</li> </ul>	<p>09:17</p>
<p>간담회</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶참석자 : 담임(방은희), 환경부장(이성철), 특수학급 담임(박윤임), 김주영(참관자)</li> <li>▶일 시 : 2005. 11. 1. 09:50-10:20</li> <li>▶장 소 : 특수학급(2학년)</li> <li>▶회의 내용</li> </ul>		

	<p><b>1. 담임선생님의 경력</b> - 기간제 1년 정식교사 1년차→현재 2년차임</p> <p><b>2. 평소 통합교육에 관한 소신</b> - 우리 반 아이는 담임과 우리 반 아이들 모두의 책임이라는 생각이 기본 - 주요과목 시간에는 특수학급에 보내는 것이 일반적이지만, 제 시간만큼은 함께 공부할 수 있도록 하고 있음. 중학교의 경우 사실상 담임과 만날 수 있는 시간이 조화와 종례 뿐이기 때문에 아이를 제대로 파악하려면, 담임교과 시간만큼은 과목에 상관없이 함께 가르치며 이해해야 한다고 봄</p> <p><b>3. 연진(w/ch)이의 경우</b> - 인해도 조화와 함께 가르치고는 있지만, 그 아이는 저로서는 도무지 어떻게 해야 할지 모르겠음. 어찌면, 제가 욕심을 부려 데리고 있는 바람에 그 시간을 손해보고 있는지도 모르겠다는 생각이 들기도 함. 수업상황에서 영주는 참여가 가능하지만 연진은 거의 참여를 못하므로 안타깝기만 한 상태임. 그래서 어떻게 해서든 오늘도 사랑을 주기 위해, 즉 수업에 참여시키기 위해 하나라도 활동을 시키려고 하였음</p> <p><b>4. 통합학급교사에 대한 인센티브</b> - 별로 바람직하게 생각지 않음. 오히려 자발적으로 하려는 선생님들의 의지를 훼손할 가능성이 있지 않을까 저 같은 경우 그럴 것임</p> <p><b>5. 일반선생님들의 통합교육 연수</b> - 절실함. 연수를 받으려 해도 교육청에서 초임 선생님들에게는 그나마 기회를 얻기가 힘든 상태임.</p> <p><b>6. 통합교육에 대한 선생님들의 의지</b> - 경력이 짧은 젊은 선생님들이 훨씬 열성적임. 예전 선생님들은 지식도 부족하고 인식도 적은 편이지만, 요즘 임용되는 선생님들은 의식이 확실히 다름</p> <p><b>7. 통합교육 연수 방법</b> - 교내외 연수 모두 중요함 - 우리학교의 경우 특수학급 선생님들이 주축이 되어 지난 해 부모교육이 있었는데, 장애학생부모, 일반부모, 통합학급 담임, 특수학급 선생님들 모두가 모여 진솔한 얘기들을 나누는 시간을 가졌음. 그 이후 장애학생 부모들의 활동에 자신감이 생기고 일반 부모님들의 이해나 배려 수준도 매우 높아진 것을 느낌 - 올 2학기에는 장애학생 체육대회를 특수학급 선생님들이 마련하여 일요일에 하였음. 그때, 교장선생님도 직접 나오셔서 상품을 내놓으시기도 하였음. 저는 통합학급 담임으로서 영주와 연진이 참가하는 체육대회에 우리 반 친구들과 함께 당연히 참가해야 한다는 신념으로 10여명의 학생들과 함께 참여하였음</p> <p><b>8. 기타</b> - 통합교육, 장애학생 관련 연수가 있다면 꼭 기회를 얻어 받고 싶음</p>
--	--



	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 큰 친구들은 빵을 사서 교실로 갔으나 8분 동안 매점에 있다가 빵 하나를 사서 교실로 들어감</li> <li>· 교실로 가는 도중에 일반학생들이 짐적 거려도 아무런 대꾸도 하지 않은 채 웃으며 사라짐</li> <li>· '학습도움실'에 가서는 pc 게임을 하는 학생들과 어울려 놀다가 5교시 시작중이 울리자 통합반 교실로 이동 함</li> <li>· pc게임을 직접 하지는 못하고 친구들이 하는 것을 구경만 함</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 매점 아줌마에게 8분동안 무엇을 했는지 문의해 본 결과 맛있는 빵을 고르기 위해 종종 매점에서 시간을 보낸다고 함</li> </ul>	
아침자습 시간	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 영어 문제를 가지고 분단학습을 한다고 앞자리의 학생이 같이 하자고 하자 응답은 하지 않고 책만 뒤적거리고 있음</li> <li>· 영어단어 시험을 본다는 이야기를 실장이 전달하지만 아랑곳하지 않고 혼자 앉아 있음</li> <li>· 수준별 영어 수업을 한다고 교실이동을 하고 있지만 심00는 핸드폰을 만지작거리며 아예 관심이 없음</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 장애학생들은 학교에 등교를 하면 학습도움실로 가는 것이 아니라 통합학급에서 아침 자습을 하도록 함</li> <li>· 수준별 영어수업 A B C D반로 구분되어 있으나 심00는 A반인 그 자리에서 수업을 받고 있음</li> </ul>	<p><b>10월31일</b> 08:20</p> <p>08:40</p>
1교시 영어시간	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 책상에 비스듬히 앉아있어 교사가바로 앉으라고 지시를 하자 자세를 고쳐 앉음</li> <li>· 영어 단어 시험을 실시하지만 응하지 않고 노트에 지우개로 계속 무언가를 지우고 있음</li> <li>· 옆드려서 계속 무언가를 지우며 노트를 문지르고 있음</li> <li>· 심심하니까 이제는 지우개로 책상을 문지르고 있다가 매를 맞는 학생들을 관심 있게 쳐다보기도 함</li> <li>· 교사가 영문 따라하기를 학생들과 함께 하지만 심00는 계속 책상만 문지르고 있음</li> <li>· 교사가 책을 읽어보라고 하자 심00는 물끄러미 교사를 쳐다보다가 책상 문지르는 행동을 계속 함</li> <li>· 목에 건 핸드폰을 가지고 놀기 시작함</li> <li>· 자세를 바로 하지 못하고 책상에 옆드려 있음, 교사가 칠판에 중요한 내용을 적으면서 설명을 계속하지만 옆드린 채로 있다가 간간히 일어나 비스듬히 앉아 있기도 함</li> <li>· 마치는 종소리가 들리자 일어나서 가방을 챙겨 들고 교실을 빠져 나감</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 영어단어 시험에서 심00는 제외되어 있음</li> <li>· 채점을 한 후에 벌칙으로 학생들이 매를 맞지만 심00는 제외 됨</li> <li>· 영어교사는 아예 심00에게는 관심을 보이지 않으며 학생들도 심00에게 관심을 보이지 않음</li> </ul>	

학령기 장애아동 통합교육 현황 실태 조사

<p>2교시 기술가정 시간</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. 수업 시작 전부터 옆드려 있었는데, 교사가 수업을 시작하여도 계속 책상에 옆드려 있음</li> <li>. 책상에 옆드린 채 스케치북에 낙서를 하고 있음</li> <li>. 가방 정리를 하여 옆에 놓고 핸드폰을 5분 동안 만지작거리고 있음</li> <li>. 다른 학생들은 교실을 오가며 작업을 하고 있으나 계속 혼자 앉아 손으로 얼굴을 만지고 있음</li> <li>. 옆에 있는 친구들을 거들떠보지도 않고 혼자 왼손을 턱에 껴 멍청히 앉아 있음</li> <li>. 지루한 지 가끔씩 다른 학생들이 작업하고 있는 모습들을 보기도 함</li> <li>. 지나가는 친구가 머리를 쓰다듬어 주어도 반응 없이 그냥 가만히 앉아있기만 함</li> <li>. 급우가 도와주기 위해 자료를 제시하자 싫은 표정을 지으며 핸드폰만 만지작거리고 있음</li> <li>. 다른 학생들이 교사에게 다가가 지도를 받는 사이에 심00는 모처럼 뒤를 돌아보며 다른 학생들을 쳐다보기도 함</li> <li>. 한 학생이 장난을 치자 흥미가 있는 듯이 그 학생만 계속해서 주시하기도 함</li> <li>. 지겨운 듯 책상에 옆드려버림</li> <li>. 한 학생이 너도 한번 해 볼래 하면서 종이를 전하자 아무런 말도 없이 그냥 건네 줌</li> <li>. 또다시 지겨운 듯 목에 건 핸드폰을 만지작거리다가 호주머니에 넣음</li> <li>. 한 학생이 손을 잡고 장난을 치자 손을 잡혀주며 씩 웃고 만다 상대 학생도 재미가 없는 지 그냥 지나가 버림</li> <li>. 교사의 순회지도시 심00에게 말을 건네자 스케치북을 가방에서 내어 펼쳐보고 있음</li> <li>. 수업 마치는 종이 울리자 가방을 둘러매고 나갈 준비를 함</li> <li>. 옆자리에 있는 친구가 말을 건네자 귀찮은 듯이 피해 버림</li> <li>. 1분쯤 앉아 있다가 선생님 뒤를 돌아서 나가버림</li> </ul>	<p>1교시를 마친 시간이지만 벌써부터 지쳐 보임, 쉬는 시간에도 아예 옆드려 있다</p> <p>교사가 순회하며 작업을 하지 않는 학생을 챙기지만 심00는 지나쳐 가심</p> <p>심00는 50분 수업이 무척이나 지겨운 듯 책상에 앉아 있는 모습이 힘들어 보임</p> <p>수업을 마치는 종이 울렸는데도 수업을 마치려고 하는 기미가 보이지 않자 지겨운 자리를 박차고 나갈</p>	<p>11월 3일 09:40</p> <p>10:10</p> <p>10:22</p> <p>10:30</p>
----------------------------	--	---	--

■ 부록 3 : 설문조사지(3-1)

학령기 장애학생  
통합교육 현황 실태조사에 따른 설문지  
(학교관리자/교사용)

안녕하십니까?

학생들의 교육에 여념이 없으신 귀하의 노고에 존경과 감사의 말씀을 올립니다.

국가인권위원회에서는 그동안 국민의 교육권 보장을 위해 학생과 부모 선생님들의 어려움을 해소해 드리기 위해 노력해 왔습니다. 그 일환으로 장애학생들의 통합교육 현황과 실태를 파악하고 실제적인 개선방안을 제안하기 위해 “학령기 장애학생 통합교육 현황 및 실태조사”를 실시하고자 하오니 협조하여 주시면 감사하겠습니다.

귀하가 주신 응답은 본 연구 이외의 목적으로는 사용하지 않을 것임을 약속드립니다. 부디 국민의 교육권 보장에 도움이 될 수 있도록 성실히 응답해 주시면 고맙겠습니다.

감사합니다.

2005. 11. .

책임연구자 한국재활복지대학 교수 윤점룡 올림

■ 선생님에 관한 개인적 배경에 관한 질문입니다. 해당 사항에 “√” 해 주십시오.

근 무 지	①서울 및 광역시( ) ②그 외 시·도( )
근무기관	①초등학교( ) ②중학교( ) ③고등학교( )
자 격	①교장( ) ②교감( ) ③일반교사( ) ④특수교사( )
경 력	①총( )년 ②통합학급경력( )년 ③특수학급경력( )년
특수교육 연수 및 재교육	①없음( ) ②연수기관( ) ③일반대학학점이수( ) ④특수교육대학원특수교육전공( ) ⑤특수교사자격검정시험합격( )

■ 다음 질문들에 대하여 해당 사항의 ( ) 안에 “√” 또는 번호로 답해 주십시오.

1. 귀하는 통합교육에 대하여 어떤 생각을 가지고 계십니까? 3순위까지만 ‘1 2 3’ 번호로 표시해 주십시오.

- ( ) (1) 일반학생들의 장애학생에 인식 전환을 기대할 수 있다.
- ( ) (2) 장애학생과 일반학생 모두가 불리하다.
- ( ) (3) 평등과 기회균등의 정신을 구현하는 데 기여할 수 있다.
- ( ) (4) 일반학생들의 학습권을 침해할 수 있다.
- ( ) (5) 장애학생들의 사회적응력 함양을 기대할 수 있다.
- ( ) (6) 학교 내 교육환경이 통합교육에 적절하지 않아 부정적 효과가 크다.

2. 귀하는 현재의 전반적인 통합교육 환경에 대해 어느 정도 만족하십니까?

- ( ) (1) 매우 불만족
- ( ) (2) 불만족
- ( ) (3) 보통
- ( ) (4) 만족
- ( ) (5) 매우 만족

3. 귀하는 통합교육 환경 변화에 영향을 미치는 요인이 무엇이라고 생각하십니까? 3순위까지만 ‘1 2 3’ 번호로 표시해 주십시오.

- ( ) (1) 통합학교 관리자
- ( ) (2) 통합학급 교사
- ( ) (3) 소속 교육청
- ( ) (4) 일반학생
- ( ) (5) 일반학생 학부모
- ( ) (6) 장애학생 학부모
- ( ) (7) 특수학급 교사

4. 귀하가 근무하고 계신 학교의 교장선생님은 장애학생들에 대해 어느 정도의 수용 태도를 갖고 계시다고 생각하십니까?(교사만 응답해 주십시오.)

- ( ) (1) 매우 비수용적임  
 ( ) (2) 비수용적임  
 ( ) (3) 보통  
 ( ) (4) 수용적임  
 ( ) (5) 매우 수용적임

5. 귀하가 근무하고 계신 학교의 일반선생님들은 장애학생들에 대해 어느 정도의 수용 태도를 갖고 있다고 생각하십니까?

- ( ) (1) 매우 비수용적임  
 ( ) (2) 비수용적임  
 ( ) (3) 보통  
 ( ) (4) 수용적임  
 ( ) (5) 매우 수용적임

6. 귀하가 근무하고 계신 학교의 장애학생 통합교육 환경은 세부적으로 어느 정도 만족할 만 하다고 생각하십니까? 해당 번호 위에 “√” 해 주십시오.

만족 <- 0 -> 불만	통합교육의 세부적 환경
(+2) (+1) ( 0 ) (-1) (-2)	① 장애학생 이동 및 접근 편의
(+2) (+1) ( 0 ) (-1) (-2)	② 장애부모의 학교 운영 참여
(+2) (+1) ( 0 ) (-1) (-2)	③ 교내외 학급 및 학교 활동 참여
(+2) (+1) ( 0 ) (-1) (-2)	④ 학교의 통합교육 계획 수립 및 실천
(+2) (+1) ( 0 ) (-1) (-2)	⑤ 통합학급 교사의 중재
(+2) (+1) ( 0 ) (-1) (-2)	⑥ 일반학생들의 장애학생 수용 태도

7. 현재 근무하고 계신 학교의 장애학생들이 직면하고 있는 문제들은 무엇입니까? 3 순위까지만 '1 2 3' 번호로 표시해 주십시오.

- ( ) (1) 동료 학생들로부터의 따돌림

학령기 장애아동 통합교육 현황 실태 조사

- ( ) (2) 일반학생 부모들의 잦은 문제제기
- ( ) (3) 통합학급 교사의 거부 또는 무관심
- ( ) (4) 수업에서의 소외
- ( ) (5) 특수학급에 대한 부정적 이미지
- ( ) (6) 통합수업에서의 낮은 학습 효과

8. 교무회의나 공식적인 자리에서 장애학생의 통합교육에 관한 논의가 이루어지고 있다고 생각하십니까?

- ( ) (1) 매우 잘 이루어지고 있다.
- ( ) (2) 잘 이루어지고 있다.
- ( ) (3) 이루어지고 있다.
- ( ) (4) 별로 이루어지지 않고 있다.
- ( ) (5) 거의 이루어지지 않고 있다.

9. 선생님들 사이에서 통합교육에 관한 실제적인 논의가 이루어지고 있다고 생각하십니까?

- ( ) (1) 매우 활발하게 이루어지고 있다.
- ( ) (2) 활발하게 이루어지고 있다.
- ( ) (3) 이루어지고 있다.
- ( ) (4) 별로 이루어지고 있지 않다.
- ( ) (5) 거의 이루어지지 않고 있다.

10. 일반 선생님들과 특수학급 선생님들 사이에 장애학생에 관한 문제(학습, 행동, 학급운영 등)에 관한 커뮤니케이션이 어느 정도 만족스럽게 이루어지고 있다고 생각

하십니까?

- ( ) (1) 매우 만족스럽게 이루어지고 있다.
- ( ) (2) 만족스럽게 이루어지고 있다.
- ( ) (3) 보통이다.
- ( ) (4) 만족스럽게 이루어지지 못하고 있다.
- ( ) (5) 거의 만족스럽게 이루어지지 못하고 있다.

**11. 현실적으로 특수학급 선생님이 학교 내에서 통합교육 운영을 촉진할 수 있는 중요한 역할을 수행하고 있다고 생각하십니까?**

- ( ) (1) 확실하게 역할을 수행하고 있다고 생각한다.
- ( ) (2) 어느 정도 역할을 수행하고 있다고 생각한다.
- ( ) (3) 역할을 수행하고 있다고 생각한다.
- ( ) (4) 별로 역할을 수행하고 있지 않다고 생각한다.
- ( ) (5) 전혀 역할을 수행하고 있지 않다고 생각한다.

**12. 특수학급 선생님이 통합교육 운영을 촉진할 수 있는 중요한 인적 구성원으로서의 역할을 수행하기 위해서는 어떠한 조치가 필요하다고 생각하십니까? 3순위까지만 '1 2 3' 번호로 표시해 주십시오.**

- ( ) (1) 일반교육의 이해
- ( ) (2) 학교 업무에 적극 참여
- ( ) (3) 교직원 및 학생 대상 장애인식 개선 프로그램 운영
- ( ) (4) 교사들과의 인화관계
- ( ) (5) 관련법 개정을 통한 역할 규정

13. 귀하는 장애학생들로 인하여 일반학생들이 불편함을 겪고 있다는 점에 대해 어떻게 생각하십니까?

- ( ) (1) 심각한 불편을 겪고 있다고 생각한다.
- ( ) (2) 어느 정도 불편을 겪고 있다고 생각한다.
- ( ) (3) 상황에 따라 불편을 겪고 있다고 생각한다.
- ( ) (4) 별로 불편을 겪고 있지 않다고 생각한다.
- ( ) (5) 거의 불편을 겪고 있지 않다고 생각한다.

14. 일반학생들이 장애학생들로 인하여 불편을 겪고 있다면 구체적으로 어떤 부분이라고 생각하십니까? 3순위까지만 '1 2 3' 번호로 표시해 주십시오.

- ( ) (1) 학습활동 지연 혹은 방해
- ( ) (2) 선생님의 편애에 따른 상대적 불평등
- ( ) (3) 도우미 역할에 따른 필요 이상의 부담감
- ( ) (4) 조별활동에서의 불리한 평가
- ( ) (5) 과잉행동에 따른 활동 방해나 신체적 상해
- ( ) (6) 현장탐구 활동에서의 부담

15. 일반학생들이 장애학생들로 인하여 불편을 겪고 있다면 그 이유가 무엇이라고 생각하십니까? 3순위까지만 '1 2 3' 번호로 표시해 주십시오.

- ( ) (1) 통합학급 교사의 효과적인 중재 부족
- ( ) (2) 일반학생 부모들의 필요 이상의 우려와 개입
- ( ) (3) 협력교수의 부진
- ( ) (4) 일반교사와 특수학급 교사 간의 커뮤니케이션(상담) 부재
- ( ) (5) 지원인력(특수교육보조원 등)의 부족
- ( ) (6) 장애학생들의 산만함·공격적 행동 등

16. 귀하는 장애학생들이 일반학생들과 원만한 통합을 이루는 가장 중요한 요소는 무엇이라고 생각하십니까?

- ( ) (1) 장애학생 자신의 능력
- ( ) (2) 장애학생에 대한 일반학생들의 인식과 태도
- ( ) (3) 장애학생에 대한 선생님의 관심
- ( ) (4) 장애학생에게 적합한 프로그램 제공
- ( ) (5) 장애학생에게 적합한 시설과 설비

17. 일반 선생님들께서 장애학생들로 인하여 어려움을 겪고 계시다면 구체적으로 어떤 부분이라고 생각하십니까? 3순위까지만 '1 2 3' 번호로 표시해 주십시오.

- ( ) (1) 업무의 중압감
- ( ) (2) 제대로 교육적 조치를 취하지 못함에 따른 자책감
- ( ) (3) 부모들의 항의에 대한 대처 부담
- ( ) (4) 학급 운영에 있어서의 어려움
- ( ) (5) 안전사고 위험
- ( ) (6) 수업 준비의 곤란

18. 전반적인 통합교육의 개선을 위해 시급히 취해야 할 정책은 무엇이라고 생각하십니까? 3순위까지만 '1 2 3' 번호로 표시해 주십시오.

- ( ) (1) 일반 교원(관리자 포함)들을 대상으로 한 연수기회 확대 제공
- ( ) (2) 선생님의 사기진작을 위한 우대책 마련
- ( ) (3) 교육 관련법 개정을 통한 통합교육 책무의 제도화
- ( ) (4) 특수교육보조원의 적극 배치와 재교육
- ( ) (5) 모든 학교에 특수전담교사의 의무 배치

( ) (6) 제8차 교육과정에서의 통합교육 강화

**19. 일반학교 교원들을 대상으로 통합교육 연수를 한다면 어떤 방법이 좋을 것으로 생각하십니까? 3순위까지만 '1 2 3' 번호로 표시해 주십시오.**

- ( ) (1) 자격연수(1정, 교감, 교장)에서의 특수교육 과목 비중 상향 조정
- ( ) (2) 교육청 주최의 일반연수에 일정비율의 특수교육 강좌 포함 운영
- ( ) (3) 일반교사 대상의 원격 특수교육 연수 프로그램 운영
- ( ) (4) 국립특수교육원 중심의 통합학급교사 일반연수 프로그램 운영
- ( ) (5) 교육청 주최 학교 순회 중심의 통합교육 연수 프로그램 운영
- ( ) (6) 학교 중심의 자체 개발 통합교육 연수 프로그램 운영

**20. 통합교육을 위하여 학교가 시급히 해야 할 일은 무엇이라고 생각하십니까? 3순위까지만 '1 2 3' 번호로 표시해 주십시오.**

- ( ) (1) 장애인 편의시설 확충
- ( ) (2) 학교 구성원(관리자, 교사, 부모, 학생)을 대상으로 정기적인 인식 개선 교육
- ( ) (3) 장애학생 전담 부서 지정 운영
- ( ) (4) 개별화교육운영위원회의 활성화
- ( ) (5) 특수교육교사 적정 충원
- ( ) (6) 교수학습 자료 및 프로그램 제공

**21. 귀하는 통합교육을 위하여 특수학급이 어떤 역할을 해야 한다고 생각하십니까? 3순위까지만 '1 2 3' 번호로 표시해 주십시오.**

- ( ) (1) 또래 학습과 활동 도우미 교육 및 지원
- ( ) (2) 통합학급 교수-학습지원 프로그램 개발
- ( ) (3) 교내 통합교육 연수 및 관련 교사 상담

- ( ) (4) 통합학급 교육과정 수정 협력
- ( ) (5) 협력교수
- ( ) (6) 특수교육보조원 관리

**22. 귀하는 학교에 특수교육보조원이 배치된다면(혹은 배치되어 있다면) 어떤 역할을 해야 한다고 생각하십니까?**

- ( ) (1) 장애학생의 학습을 전적으로 보조해 주기
- ( ) (2) 장애학생이 병리적인 현상을 일으킬 때만 개입하기
- ( ) (3) 장애학생 뿐만 아니라 그 외 학습지체 학생들의 학습활동까지 보조해 주기
- ( ) (4) 교사가 자리를 비울 때 학생들에 대한 임시 지도하기
- ( ) (5) 특수교육보조원의 필요를 느끼지 않음

■ 귀하의 성의 있는 답변에 깊이 감사드립니다.

■ 부록 3 : 설문조사지(3-2)

학령기 장애학생  
통합교육 현황 실태조사에 따른 설문지  
(일반학생용)

안녕하세요?

여러분의 학교생활에 관하여 몇 가지 질문을 드리려고 합니다.  
평소 학교생활을 하면서 느꼈던 생각을 있는 대로 대답해 주시면 됩니다.  
여러분의 대답은 학교생활을 더욱 알차고 보람 있게 하는 일에 소중하게 쓰일  
것입니다.  
성실하게 답변해 주시면 고맙겠습니다.  
감사합니다.

2005. 11. .

책임연구자 한국재활복지대학 교수 윤점룡 올림

■ ( ) 안의 사항 중에서 해당되는 내용에 '○'표 하세요.

- ♡ 내가 다니는 학교는 (서울특별시, 광역시, 그 외 지역)에 있다.
- ♡ 나는 (초등, 중, 고등)학교 ( )학년이다.
- ♡ 나는 장애학생과 같은 반에서 공부한 적이 (있다, 없다.)  
(☞현재 같은 반에 있는 경우 "있다,"에 표시하세요.)
- ♡ 내가 다니는 학교에는 특수학급이 (있다, 없다.)
- ♡ 나는 지금까지 장애학생과 짝이 되었던 적이 (있다, 없다.)  
(☞현재 짝인 경우 "있다,"에 표시하세요.)
- ♡ 우리 가족 중에는 장애인이 (있다, 없다.)

■ 다음 문장을 읽고 자신의 생각과 가장 가깝다고 생각되는 번호에 '○'표해 주세요.

1. 장애학생은 착하다.

(1) 그렇다. (2) 그저 그렇다. (3) 그렇지 않다.

2. 장애학생은 깨끗하다.

(1) 그렇다. (2) 그저 그렇다. (3) 그렇지 않다.

3. 장애학생은 수업에 방해를 주는 행동을 자주한다.

(1) 그렇다. (2) 그저 그렇다. (3) 그렇지 않다.

4. 장애학생은 책임감이 있어 청소 등을 열심히 한다.

(1) 그렇다. (2) 그저 그렇다. (3) 그렇지 않다.

5. 장애학생은 친구가 없이 외톨이다.

(1) 그렇다. (2) 그저 그렇다. (3) 그렇지 않다.

6. 장애학생과 친해지고 싶다.

(1) 그렇다. (2) 그저 그렇다. (3) 그렇지 않다.

7. 우리 교실에서 장애학생과 함께 공부하는 것이 좋다.

(1) 그렇다. (2) 그저 그렇다. (3) 그렇지 않다.

8. 장애학생과 함께 공부하는 것이 우리 모두에게 도움이 된다.

(1) 그렇다. (2) 그저 그렇다. (3) 그렇지 않다.

**9. 장애학생이 등하교 길에 힘들어하면 어떻게 하셨습니까?**

- (1) 기쁜 마음으로 먼저 도와준다.   (2) 불쌍한 마음으로 도와준다.
- (3) 도와달라고 하면 도와준다.       (4) 모른척하고 그냥 지나간다.
- (5) 친구들과 비웃으며 지나간다.

**10. 장애학생은 수업활동(예체능, 과학 실습 등)에서 일반학생과 같이 동등한 참여기회를 제공받는다.**

- (1) 그렇다.   (2) 그저 그렇다.   (3) 그렇지 않다.

**11. 장애학생은 학급활동(학급회의, 환경미화, 각종 행사 등)에서 일반학생과 같이 동등한 참여기회를 제공받는다.**

- (1) 그렇다.   (2) 그저 그렇다.   (3) 그렇지 않다.

**12. 장애학생은 교외내 활동(소풍, 현장학습, 견학, 학예회 및 운동회 등)에서 일반학생과 같이 동등한 참여기회를 제공받는다.**

- (1) 그렇다.   (2) 그저 그렇다.   (3) 그렇지 않다.

**13. 장애학생을 나의 친구라고 말할 수 있다.**

- (1) 그렇다.   (2) 그저 그렇다.   (3) 그렇지 않다.

**14. 나는 장애학생과 같은 모습조가 되는 것을 좋아한다.**

- (1) 그렇다.   (2) 그저 그렇다.   (3) 그렇지 않다.

**15. 장애학생은 선생님의 사랑과 관심을 많이 받는다.**

- (1) 그렇다.   (2) 그저 그렇다.   (3) 그렇지 않다.

16. 학급이나 학교에서 장애학생을 위한 편의 시설 및 학습지원이 잘 이루어지고 있다.

(1) 그렇다. (2) 그저 그렇다. (3) 그렇지 않다.

17. 나는 장애학생에 대한 이해를 높이기 위한 프로그램을 제공받는다.

(1) 그렇다. (2) 그저 그렇다. (3) 그렇지 않다.

18. 장애학생과 문제가 생기면 선생님은 장애학생보다 나를 더 나무라신다.

(1) 그렇다. (2) 그저 그렇다. (3) 그렇지 않다.

19. 학급친구들이 장애학생을 괴롭히는 경우가 종종있다.

(1) 그렇다. (2) 그저 그렇다. (3) 그렇지 않다.

20. 학급구성원 모두가 장애학생과 함께 공부하기 위해 노력한다고 생각한다.

(1) 그렇다. (2) 그저 그렇다. (3) 그렇지 않다.

■ 정말 수고하셨습니다.

■ 부록 3 : 설문조사지(3-3)

학령기 장애학생  
통합교육 현황 실태조사에 따른 설문지  
(일반학생용)

안녕하세요?  
여러분의 학교생활에 관하여 몇 가지 질문을 드리려고 합니다.  
평소 학교생활을 하면서 느꼈던 생각을 있는 대로 대답해 주시면 됩니다.  
여러분의 대답은 학교생활을 더욱 알차고 보람 있게 하는 일에 소중하게 쓰일 것입  
니다.  
성실하게 답변해 주시면 고맙겠습니다.  
감사합니다.

2005. 11. .  
책임연구자 한국재활복지대학 교수 윤점룡 올림

※ 도움을 주시는 선생님께

만약 학생이 설문지를 작성하는데 선생님의 도움이 필요하다면 다음 사항에 유의  
해 주시기 바랍니다.

1. 개인적 배경 질문에 정확히 체크하도록 도와주세요.
2. 본 설문지에서 "우리학급"은 모두 통합학급을 의미한다는 것을 주지시켜 주십  
시오.

■ ( ) 안의 내용 중에서 해당되는 곳에 '○'표 하세요.

- ♡ 내가 다니는 학교는 (서울특별시, 광역시, 그 외 지역)에 있다.
- ♡ 나는 (초등, 중, 고등)학교 ( )학년이다.
- ♡ 내가 다니는 학교에는 특수학급이 (있다, 없다.)
- ♡ 나는 특수학급에 가서 공부(한다, 하지 않는다.)

■ 다음 문장을 읽고 자신의 생각과 가장 가깝다고 생각되는 번호에 '○'표해 주세요.

1. 나는 우리학급에서 공부하는 것이 즐겁다.

(1) 그렇다. (2) 그럴 때도 있다. (3) 그렇지 않다.

2. 나는 우리학급 선생님이 좋다.

(1) 그렇다. (2) 그럴 때도 있다. (3) 그렇지 않다.

3. 우리학급에 있는 내 짝은 공부시간에 나를 많이 도와준다.

(1) 그렇다. (2) 그럴 때도 있다. (3) 그렇지 않다.

4. 우리학급 아이들은 나를 놀리거나 때리지 않는다.

(1) 그렇다. (2) 그럴 때도 있다. (3) 그렇지 않다.

5. 우리학급에는 나와 놀아주는 친구들이 많다.

(1) 그렇다. (2) 그럴 때도 있다. (3) 그렇지 않다.

6. 나를 괴롭히거나 놀리는 아이들이 있으면, 우리학급 선생님은 그 친구를 불러 타  
이르신다.

(1) 그렇다. (2) 그럴 때도 있다. (3) 그렇지 않다.

7. 우리학급에서 공부하는 시간에는 선생님께서 여러 가지로 도와주신다.

(1) 그렇다. (2) 그럴 때도 있다. (3) 그렇지 않다.

8. 우리학급에서 공부할 때는 그냥 있거나 잠을 자거나 한다.

(1) 그렇다. (2) 그럴 때도 있다. (3) 그렇지 않다.

학령기 장애아동 통합교육 현황 실태 조사

9. 우리학급에서 소풍이나 여행을 갈 때 나도 꼭 참석한다.

(1) 그렇다. (2) 그럴 때도 있다. (3) 그렇지 않다.

10. 나는 우리학급 아이들과 청소, 학급미화 등 모든 활동에 함께 참여한다.

(1) 그렇다. (2) 그럴 때도 있다. (3) 그렇지 않다.

■ 정말 수고하셨습니다.

■ 부록 3 : 설문조사지(3-4)

학령기 장애학생

통합교육 현황 실태조사에 따른 설문지

(학부모용)

안녕하십니까?

학생들의 교육에 여념이 없으신 귀하의 노고에 존경과 감사의 말씀을 올립니다.

국가인권위원회에서는 그동안 국민의 교육권 보장을 위해 학생과 부모 선생님들의 어려움을 해소해 드리기 위해 노력해 왔습니다. 그 일환으로 장애학생들의 통합교육 현황과 실태를 파악하고 실제적인 개선방안을 제안하기 위해 “학령기 장애학생 통합교육 현황 및 실태조사”를 실시하고자 하오니 협조하여 주시면 감사하겠습니다.

귀하가 주신 응답은 본 연구 이외의 목적으로는 사용하지 않을 것임을 약속드립니다. 부디 국민의 교육권 보장에 도움이 될 수 있도록 성실히 응답해 주시면 고맙겠습니다.

감사합니다.

2005. 11. .

책임연구자 한국재활복지대학 교수 윤점룡 올림

■ 부모님의 개인적 배경에 관한 질문입니다. 해당 사항에 “√” 해 주십시오.

거 주 지	①서울 및 광역시( ) ②그 외 시·도( )
자녀의 학교	①초등학교( ) ②중학교( ) ③고등학교( )
자녀의 장애	①없음( ) ②있음( )

■ 다음 질문들에 대하여 해당 사항의 ( ) 안에 1문항 당 하나만 “√” 또는 번호로 답해 주십시오.

1. 귀하는 통합교육에 대하여 어떤 생각을 가지고 계십니까? 3순위까지만 ‘1 2 3’ 번호로 표시해 주십시오.

- ( ) (1) 일반학생들의 장애학생에 인식 전환을 기대할 수 있다.
- ( ) (2) 장애학생과 일반학생 모두가 불리하다.
- ( ) (3) 평등과 기회균등의 정신을 구현하는 데 기여할 수 있다.
- ( ) (4) 일반학생들의 학습권을 침해할 수 있다.
- ( ) (5) 장애학생들의 사회적응력 함양을 기대할 수 있다.
- ( ) (6) 학교 내 교육환경이 통합교육에 적절하지 않아 부정적 효과가 크다.

2. 귀하는 현재의 전반적인 통합교육 환경에 대해 어느 정도 만족하십니까?

- ( ) (1) 매우 불만족
- ( ) (2) 불만족
- ( ) (3) 보통
- ( ) (4) 만족
- ( ) (5) 매우 만족

3. 귀하는 통합교육 환경 변화에 영향을 미치는 요인이 무엇이라고 생각하십니까? 3순위까지만 ‘1 2 3’ 번호로 표시해 주십시오.

- ( ) (1) 통합학교 관리자
- ( ) (2) 통합학급 교사
- ( ) (3) 소속 교육청
- ( ) (4) 일반학생
- ( ) (5) 일반학생 학부모

( ) (6) 장애학생 학부모

( ) (7) 특수학급 교사

4. 자녀가 다니는 학교의 교장선생님은 장애학생들에 대해 어느 정도의 수용 태도를 갖고 계시다고 생각하십니까?

( ) (1) 매우 비수용적임

( ) (2) 비수용적임

( ) (3) 보통

( ) (4) 수용적임

( ) (5) 매우 수용적임

5. 자녀가 다니는 학교의 일반선생님들은 장애학생들에 대해 어느 정도의 수용 태도를 갖고 있다고 생각하십니까?

( ) (1) 매우 비수용적임

( ) (2) 비수용적임

( ) (3) 보통

( ) (4) 수용적임

( ) (5) 매우 수용적임

6. 귀하는 장애학생들로 인하여 일반학생들이 불편함을 겪고 있다는 점에 대해 어떻게 생각하십니까?

( ) (1) 심각한 불편을 겪고 있다고 생각한다.

( ) (2) 어느 정도 불편을 겪고 있다고 생각한다.

( ) (3) 상황에 따라 불편을 겪고 있다고 생각한다.

( ) (4) 별로 불편을 겪고 있지 않다고 생각한다.

( ) (5) 거의 불편을 겪고 있지 않다고 생각한다.

7. 귀하는 일반학생들이 장애학생들로 인하여 불편을 겪고 있다면 구체적으로 어떤 부분이라고 생각하십니까? 3순위까지만 '1 2 3' 번호로 표시해 주십시오.

- ( ) (1) 학습활동 지연 혹은 방해
- ( ) (2) 선생님의 편애에 따른 상대적 불평등
- ( ) (3) 도우미 역할에 따른 필요 이상의 부담감
- ( ) (4) 조별활동에서의 불리한 평가
- ( ) (5) 과잉행동에 따른 활동 방해나 신체적 상해
- ( ) (6) 현장탐구 활동에서의 부담

8. 귀하는 일반학생들이 장애학생들로 인하여 불편을 겪고 있다면 그 이유가 무엇이라고 생각하십니까? 3순위까지만 '1 2 3' 번호로 표시해 주십시오.

- ( ) (1) 통합학급 교사의 효과적인 중재 부족
- ( ) (2) 일반학생 부모들의 필요 이상의 우려와 개입
- ( ) (3) 협력교수의 부진
- ( ) (4) 일반교사와 특수학급 교사 간의 커뮤니케이션(상담) 부재
- ( ) (5) 지원인력(특수교육보조원 등)의 부족
- ( ) (6) 장애학생들의 산만함·공격적 행동 등

9. 귀하는 장애학생들이 일반학생들과 원만한 통합을 이루는 가장 중요한 요소는 무엇이라고 생각하십니까?

- ( ) (1) 장애학생 자신의 능력
- ( ) (2) 장애학생에 대한 일반학생들의 인식과 태도
- ( ) (3) 장애학생에 대한 선생님의 관심

- ( ) (4) 장애학생에게 적합한 교육과정 제공(교육과정 수정)
- ( ) (5) 장애학생에게 적합한 시설과 설비

10. 일반 선생님들께서 장애학생들로 인하여 어려움을 겪고 계시다면 구체적으로 어떤 부분이라고 생각하십니까? 3순위까지만 '1 2 3' 번호로 표시해 주십시오.

- ( ) (1) 업무의 증압감
- ( ) (2) 제대로 교육적 조치를 취하지 못함에 따른 자책감
- ( ) (3) 부모들의 항의에 대한 대처 부담
- ( ) (4) 학급 운영에 있어서의 어려움
- ( ) (5) 안전사고 위험
- ( ) (6) 수업 준비의 곤란

11. 귀하는 장애학생의 인성에 대해 어떻게 생각하십니까?

- ( ) (1) 매우 착하다.
- ( ) (2) 착하다.
- ( ) (3) 그저 그렇다.
- ( ) (4) 불량하다.
- ( ) (5) 매우 불량하다.

12. 귀하는 장애학생의 청결에 대해 어떻게 생각하십니까?

- ( ) (1) 매우 깨끗하다.
- ( ) (2) 깨끗하다.
- ( ) (3) 그저 그렇다.
- ( ) (4) 불결하다.
- ( ) (5) 매우 불결하다.

13. 귀하는 장애학생이 수업에 방해를 준다고 생각하십니까?

- (1) 매우 방해를 준다.
- (2) 방해를 준다.
- (3) 그저 그렇다.
- (4) 방해를 주지 않는다.
- (5) 전혀 방해를 주지 않는다.

14. 귀하는 장애학생과 일반학생이 같은 모둠조가 되어 공부하는 것을 어떻게 생각하십니까?

- (1) 적극 찬성한다.
- (2) 찬성한다.
- (3) 그저 그렇다.
- (4) 팀의 학습이 저하되므로 반대한다.
- (5) 팀의 학습이 저하되므로 적극 반대한다.

15. 귀하는 장애학생이 수업활동(예체능, 과학 실습 등)에서 일반학생과 같이 동등한 참여기회를 제공받아야 한다는 데 대해 어떻게 생각하십니까?

- (1) 적극 동의한다.
- (2) 동의한다.
- (3) 그저 그렇다.
- (4) 생각할 문제다.
- (5) 동의할 수 없다.

16. 귀하는 일반학생들이 장애학생과 함께 공부하는 것이 도움이 된다고 생각하십니까?

- (1) 매우 도움이 된다.
- (2) 도움이 된다.
- (3) 그저 그렇다.
- (4) 도움이 되지 않는다.
- (5) 거의 도움이 되지 않는다.

17. 귀하는 자녀가 학교에서 장애학생에 대한 이해를 높이기 위한 프로그램을 제공받고 있다고 생각하십니까?

- (1) 잘 받고 있다고 생각한다.

- ( ) (2) 받고 있다고 생각한다.
- ( ) (3) 그저 그렇다.
- ( ) (4) 받고 있지 않다고 생각한다.
- ( ) (5) 거의 받고 있지 않다고 생각한다.

**18. 통합교육의 이해를 높이기 위해 일반자녀와 장애자녀 부모 간담회 등 정기 모임을 마련한다면 참여하시겠습니까?**

- ( ) (1) 적극 참여하겠다.
- ( ) (2) 참여하겠다.
- ( ) (3) 상황을 보아 참여하겠다.
- ( ) (4) 생각해 보겠다.
- ( ) (5) 참여하지 않겠다.

■ 귀하의 성의 있는 답변에 깊이 감사드립니다.

■ 부록 4 : 자기보고서(4-1)

자기 보고서 기록 안내 사항  
(교사용)

1. 기록 기간 : 2005. 10. 10.~12. 3.(2개월)
2. 주당 기록 회수 : 2~3회 이상
3. 기록 방법 : 자유(워드, 자필 모두 가능)
4. 사례 : 고급 양장 노트(일기장) 1권 외
5. 기록 시 유의 사항

첫째, 통합학급(일반학급) 장면에서 장애학생이 겪는 여러 상황에 대한 느낌과 교사로서의 대처 행동을 기록한다.

둘째, 통합학급 교사로서 장애학생을 지도하며 겪는 고충을 기록한다.

셋째, 장애학생을 중심으로 학교생활 전반에 대한 그때그때의 생각들을 기록한다.

넷째, 평소 갖고 있는 장애학생 통합교육에 대한 입장을 기록한다.

다섯째, 기록한 내용을 다른 사람(교사, 다른 학부모)에게 공개하거나 협의하지 않는다.

여섯째, 과거의 내용은 1년 전까지의 사항에 대해서만 기록한다.

일곱째, 그러나 위 사항들에 지나치게 얽매이지 말고 자유롭게 기술한다.

6. 자기보고서에 대한 처리

수집된 자기보고서는 본 연구의 목적으로만 사용하며, 일체의 개인 정보를 공개하지 않을 것임을 밝힙니다.

## 7. 자기보고 사례

## OO초등학교 노현희 선생님

2005년 00월 00일

효준이는 아주 명랑하고 긍정적인 아이다. 하지만 생활연령이 다른 아이들에 비해 어려서 새로운 환경에 적응하는 것에 다소 어려움이 있다. 학년 초에 새 친구들과 새 선생님을 만나면서 일분일초도 어머니와 떨어지지 않으려고 해서 어머니께서 항상 효준이 옆 자리에 앉아계셔야 했다. 또 여름방학을 보내고 2학기가 시작될 때도 이미 친하게 지내던 아이들인데도 다시 또 적응 기간을 가져야 했다. 또 효준이 어머니께서 당뇨로 잠시 입원을 하셨을 때 효준이가 또 다시 불안해했다. 아버지가 학교에 가지 않으려는 효준이를 데리고 오셨지만 떨어지지 않으려고 하면서 계속 울어댔다. 어머니께서 돌봐주시지 못할 상황이라면 효준이는 정상적으로 학교를 다니지 못할 지도 모른다.

어머니 대신 그 역할을 해줄 보조교사가 있다면 부모님들은 시간의 여유를 갖고 스스로 자신의 삶도 가꾸면서 살 수 있지 않을까? 지금의 우리나라 상황에서는 장애 아이를 가진 부모들은 그 자녀를 위해 너무나 많은 것을 희생해야하는 상황인 것 같다.

엘리베이터가 생기기 전에는 3학년 1반의 환기도 업고 올라와야했고, 휠체어도 들고 오르락내리락 해야 했으니 얼마나 힘들었을까? 태영이도 내가 화장실에서 안아다가 변기에 앉히는 것도 너무 힘이 드는데 태영이를 업고 계단을 올라와서 휠체어에 앉히려면 그동안 자원봉사해주신 분들이 얼마나 힘이 들었을까? 엘리베이터 공사가 거의 다 끝나고 이용이 가능해졌을 때 시승식을 제대로(?) 하지 않았다는 이유로 이용을 못하게 했었다. 누구를 위한 엘리베이터 공사인지 주객이 전도된 것이다. 우리 학교 행정관리자 분들의 의식 수준인 것 같다.

당연히 먼저 배려되어야하고 지원되어야 하는데 담임이나 특수반 교사가 원하고 하겠다고 하는 교육활동마저 지원해주지 않고 곱지 않은 시선으로 보고 안했으면 하는 그런 태도와 자세는 이해하기 어렵다.

태영이 경우는 처음 시작을 주지교과 위주의 시간으로 되어있는 날을 고르다 보니까 일주일에 하루 오는 것에서 또 하루를 추가하여 일주일에 이틀을 함께 수업하지만 사실 일주일 내내 일반학교에서 수업해도 지장이 없다. 오후 방과 후에만 우진학교에서 놀이치료, 물리치료 등을 받더라도 무리가 없을 텐데 특수반 교사와 담임인 내가 그렇게 하겠다고 신청을 하러 갔다가 제대로 된 설명도 듣지 못하고 이상한 논리로 거절당해야만 했다.

자주 우진학교의 시설을 이용하는 것도 기분 나쁘다는 등의 말을 듣고 왜 그런 말이 나오게 되었는지 뒷 배경을 생각하게 만드는 상황이었다.

철저하게 아동이 판단의 기준이 되어 모든 일이 결정되고 지원되었으면 좋겠다.

휠체어 하나만으로도 장애를 가진 아이들이 훨씬 나은 생활을 하지만 아직도 더 고쳐져야 할 부분이 많다. 교실 앞뒤 문의 턱도 불편하다. 아이들이 태영이 휠체어를 미는데 이 문턱 때문에 힘들어한다. 또 운동장의 흙바닥이 아닌 실내체육공간이 교실 두 개 터놓은 정도라도 있다면 효준이나 태영이와 체육 수업 하는 것이 좀더 수월하고 안전할 것 같다.

나 스스로도 태영이와는 체육수업이 불가능하다가 먼저 선을 그어놓고 태영이 오는 날은 절대 체육을 하지 않았다. 내가 가진 선입견의 한계인 것 같다. 혹시라도 발생할지 모를 사고의 책임이 두려운 점도 있다. 효준이는 체육시간에 운동장에 나가는 것을 좋아하기는 하지만 유아 수준의 잡기 놀이나 간단한 게임 정도만 참여하려한다. 교사의 적극적인 지도가 부족하고 전적으로 효준이에게만 매달려서 도움을 줄 수 없기 때문에 교사나 아동 모두 자신이 없고 지금 수준에서만 참여하게 하고 있다.

### ○○중학교 주용무 선생님

난이의 기 빼기 프로젝트 2005년 00월 00일

1학년 학습도움실 학생인 난이를 한 마디로 표현하면 ‘야생마’다. 난이는 학급 교실의 자기 자리에 앉아있는 시간이 하루에 얼마나 될까 궁금할 정도다. 담임선생님의 말

씀에 의하면 도움실 수업을 제외하고는 자리에 앉아 있는 시간이 거의 없다고 한다. 가장 무서운 선생님인 도움실 선생님의 수업 시간에만 그나마 자리하고 있는 것 같다.

아침 자율학습 시간에 난이가 운동장을 열심히 돌고 있다. 무슨 잘못을 했나하는 생각이 들었다. 그런데 난이 혼자 뛰는 것이 아니라, 뒤에는 도움실 보조 선생님이 같이 뛰고 계셨다. 선생님께 여쭙보니, 난이가 너무 산만하고 돌아다니기에 기(氣)를 빼기 위해서란다.

그렇다. 바로 이러한 교육이야말로 도움실 학생들에게 적절한 교육이 아닌가 하는 생각이 순간 머리를 스친다. 지난 번 호석이 손 다친 것을 보고 깜짝 놀라던 선생님의 모습이 연상되면서 학생들에 대한 애정이 남다름에 그저 나 자신이 부끄러울 뿐이다.

과연 나는 도움실 학생들을 위해 무엇을 하고 있는가!

### OO고등학교 지영희 선생님

2005년 00월 00일

2학기가 시작한지도 한 달이 훨씬 넘었다. 2학기를 시작할 때 새로 청소구역도 바꾸고 자리도 바꾸었는데 잘 정착되어가고 있다. 2학기 시작이 확실히 1학기 시작보다 수월하다. 하지만 방학이 지나고 나면 항상 방황하는 아이가 생기는 법. 그런데 <미희>는 2학기 들어서 오히려 조금 좋아졌다. 여전히 <미희>에게 장난치는 아이들도 있을 것이고, 사소한 다툼을 하는 아이들도 있을 것인데 이 때문에 <미희>가 나를 찾아오는 횟수가 줄었다. 아직 없어진 건 아니지만, 확실히 줄었다.

1학기 초에는 정말 힘들었었다. <미희>는 1학년 때부터 이미 학교에 유명인사였다. 어릴 때 사고로 언어장애를 가지게 되었는데 이 때문에 초등학교 때부터 계속 많이 놀림을 받아왔던 모양이다. 그래서 <미희>는 나름대로 급우들에 대해 항상 경계하는 태도이고 때로는 예민하게 반응하기도 하며 자기를 보호했고, 친구들과의 관계가 좋지 않다. <미희>는 이미 몇 년 동안 받아온 놀림 때문에 피해의식이 좀 큰 것 같다. 그 때문인지 <미희>는 자기에겐 조금이라도 장난을 친다던지 우연이라도 피해를 주

게 되면 욕을 해 버린다. 처음엔 그저 인성이 많이 안 좋은 것이라니 했는데, 경험 많은 선생님의 의견으로는 자기 방어 차원에서 이런 방법을 택한 것 같다고 하신다. 언어장애보다는 사회성 장애가 <미희>에게 더 큰 문제인 것 같다.

작년에도 우리 반에 <지수>도 학습능력이 떨어지며 사회성이 부족한 학생이었는데, 역시나 아이들과 자주 다투게 되고 놀림을 받곤 했는데, <지수>도 상대방에게 욕을 해 버려서 피해자이며 동시에 가해자가 되어버리는 상황이 자주 발생했다. <미희>도 <지수>랑 비슷했다. 그리고 이 둘은 상대방 학생을 자주 일러바치러 매일 오곤 했다. 거기에 <미희>는 과장되게 자주 말했다. 자기에게 조금이라도 피해를 주면, 그것이 의도적이지 않은 일이라 해도, 그 학생을 신고해버리겠다는 말을 잘 썼다.

말이 약간 어눌해서 처음에 <미희>를 만나는 사람은 무슨 말인지 알아듣기 힘들어 한다. 몇 번이고 되묻기도 한다. 나는 한 달쯤 지나서야 <미희>의 말을 제대로 알아들을 수 있었지만, 요즘도 몇 번씩 되묻고 한다. 발음상의 문제도 있지만, 무엇보다 언어적인 사고 능력의 발달이 늦은 건지 말의 앞뒤가 맞지 않고 횡설수설할 때가 있다. 이야기가 결론도 나기 전에 다른 이야기를 한다. 글을 쓸 때도 그렇다. 맞춤법도 많이 틀리거니와 주어와 동사가 맞지 않고 문맥을 전혀 파악할 수 없는 편지를 쓸 때가 많다. 그래서 나는 이를 해석하기 위해 종종 노력하곤 한다.

학년 초 3월 한창 정신없이 바쁠 무렵, <미희>는 나를 더 힘들게 했었다. 반 아이들과 자주 다투고, 이 뿐 아니라 다른 반 아이들과도 자주 다투게 되었다. 물론 <미희>를 먼저 괴롭히는 아이들이 많았다. 아직 자신들과 많이 다른 <미희>를 이해하지 못하고 이를 놀리려는 아이들이 많았다. 그래서 <미희>가 자신의 놀림을 호소할 때마다 그 아이들을 불러 처음엔 상담을 하고 (이해할 것을 부탁했다), 또 그러면 타이르고 벌을 주기도 했다. 그런데 그럴수록 아이들은 오히려 <미희>를 더 미워하는 것 같았다. 자기들이 억울하다고 했다. 다른 반 아이가 화장실에서 양치질을 하다가 모르고 물이 튀었는데, 하필 그 자리에 있던 <미희>는 자신에게 물을 뿌려서 몸이 젖었다고 말하는 것이란다. 내가 그 자리에 없었기 때문에 누구 말이 옳고 그른지 분간할 수 없다는 게 늘 곤란했다. 아이들은 괜히 민감하게 <미희>가 반응하는 것이라고 그래서 억울하다고 했다. 내가 타이르수록 <미희>가 더 미워져서 오히려 괴롭히고 싶을 때도

있다고 했다.

내가 <미희>편을 들어준다는 느낌을 받은 반 아이들도 선생님이 <미희>말만 들어 주니까 <미희>가 자기 맘대로 한다고 그런다. 또 여러 아이들과 마주치는 게 싫어서 그런지 수업시간에 한참 늦게 들어오곤 했다. 다른 아이들 같으면 혼이 많이 날 텐데 <미희>는 그렇지 않으니까. 그래서 학급 전체 분위기 잡기가 참 많이 힘들었다. 이래서는 안 되겠다 싶었다. 어떻게 하면 좋을지 고민했다. 작년 <미희> 담임선생님께 자문을 구했다. 그렇지만 별 뾰족한 수가 없어서 <미희>에게 문제가 있을 때마다 다독이고 혼내고 하는 일이 반복되었다.

그러다가 맘을 먹었다. <미희>에게도 적절한 훈계가 필요하다. 그래서 무조건 <미희>말만 듣지 말자. 잘못된 것은 잘못된 것이라고 가르쳐주자고 결심했다. 그래서 2학기 들어서 잘못된 것을 타이르기도 하고, 또 <미희>에게 학급에서 자기의 할일을 배분해 주었는데, 생각보다 <미희>가 잘 해내고 있었다. 1학기 때는 책상밀기만 했는데, 2학기 들어서는 교실 쓸기 청소를 하는데, 같이 쓸기를 하는 아이들에게 오히려 빗자루를 챙겨주며 열심히 청소를 했다. 거의 빠지는 날 없이. 1학기 때는 청소시간에 없던 적도 참 많았다. 그것에 비하면 참 좋아졌다.

무언가 변화가 있다는 사실은 참 좋다. 더욱이 그것이 바람직한 방향으로의 변화라면 더 좋다. <미희>가 성장하고 있는 것일까?

■ 부록 4 : 자기보고서(4-2)

자기 보고서 기록 안내 사항

(부모용)

1. 기록 기간 : 2005. 10. 10.~12. 3.(2개월)
2. 주당 기록 회수 : 2~3회 이상
3. 기록 방법 : 자유(워드, 자필 모두 가능)
4. 사례 : 고급 양장 노트(일기장) 1권 외
5. 기록 시 유의 사항

첫째, 통합학급(일반학급)상황에서 차별적인 교육활동이 일어난 상황이나 사건을 기록한다.

둘째, 차별적인 행위나 부당한 행위를 한 사람이 학교장 교사, 학생 혹은 일반학생 학부모일 경우에는 반드시 대상자를 밝힌다.

셋째, 기록할 때는 보고, 듣고, 경험한 사실을 있는 그대로 구체적으로 기록한다.  
(누가 읽어도 그 상황이나 장면을 생생하게 떠올릴 수 있도록 기록한다.)

넷째, 다른 사람과 협의하여 내용을 기록하지 않는다.

다섯째, 기록한 내용을 다른 사람(교사, 다른 학부모)에게 공개하지 않는다.

여섯째, 과거의 차별적이고 부당한 교육활동을 기록하고자 할 때는 1년 전까지의 내용에 대해서만 기록한다.

6. 자기보고서에 대한 처리

수집된 자기보고서는 본 연구의 목적으로만 사용하며, 일체의 개인 정보를 공개하지 않을 것임을 밝힙니다.

## 7. 자기보고 사례

## ○○ 초등학교 장주민 어머니

2005년 00월 00일

오늘 학교에서 돌아온 아이를 목욕시키다 나는 깜짝 놀랐다. 무릎 위쪽 허벅지 부분에 시퍼렇고 벌겋게 약6~7cm길이로 2개의 자국이 선명하게 나 있었다. 순간 자로 맞았구나 하는 생각에 가슴이 아파오면서 무슨 일이 있었는지에 가슴이 떨리기 시작했다.

바로 담임선생님에게 전화를 해서 자초지종을 따져 물으면 오히려 서로 마음이 상하는 상황이 될 수도 있어 우선 특수교사에게 의논을 한 후 결정을 해야겠다고 생각했다.

특수학급의 선생님은 전혀 이런 상황을 모르고 있는 상태였고 자신이 알아본 후 특수교육차원에서 담임선생님께 체벌이 우리아이에게 전혀 도움이 되지 않는다는 것을 말씀드려 추후에는 이런 일이 일어나지 않도록 최선의 예방을 하겠다 말씀하셨다.

그 일이 있었던 다음날, 학교에 가서 아이의 점심식사 지도를 하고 있었는데 먼저 주변의 아이들이 너도 나도 “정호 어제 맞았어요.”하며 마치 경쟁이라도 하듯 서로 목소리를 높여가며 내게 말을 해주고 있었다. 맞은 이유를 낚시 물어보니 아이들의 말은 정호가 계속 떠들다가 선생님께 맞았다는 것이었다.

아마도 정호의 혼자 중얼거리는 버릇이 수업시간 도중에 나오게 되었고 선생님의 몇 번의 주의에도 아랑곳하지 않는 반응에 아마도 체벌까지 가게 되지 않았나 생각이 든다.

선생님도 아이들의 말을 들었는지 내게 다가오셔서 “정호가 행동이 주희 되지 않아 매를 들 수밖에 없었다.” 하시면서 그리고 이어 말씀하신 내용은 ‘자폐증에 대해 저토록 무지해서 어떻게 1년이라는 시간을 함께 할 것인가’하는 생각에 앞으로의 학교생활에서의 교육이 순간 난감하게 느껴졌다.

그 말씀은 “말을 듣지 않으니 매로 다스릴 수밖에 없습니다. 매는 겁을 내는 것 같으니까요.” 그것이 얼마나 우리아이에게 순간적인 효과만을 기대하는 근시안적인 생

각이라는 것을 모르고 계셨다. 일반아동들에게는 그것이 교육적 차원에서 일부분 효과가 있으리라 본다.

하지만 자폐증을 가지고 있는 아이에게는 일순간의 위협정도 일뿐이며 나중에는 전혀 그것이 아이들의 행동을 통제하는데 큰 힘을 발휘하지 못함을 이해하지 못하고 있었다.

매가 처음에는 한 두 대로 해결이 되는 듯이 보이나 문제행동이 통제가 안 될 때마다 매를 든다면 나중에는 체벌의 강도가 높아질 것이고 강도가 높아지면 높아질수록 교육의 효과는 떨어지고 나중에는 감당하지 못할 상황이 온다는 것을 전혀 모르고 계셨다.

물론 예상치 못한 행동에 대해 대처하기 위한 방법으로 매를 드는 것이 가장 손쉬운 일일 것이다. 하지만 내가 너무 아쉽게 생각이 드는 것은 진심으로 우리아이를 자신의 반 아이의 일원으로 받아들인다면 그 아이의 교육을 위해 조금의 노력은 있어야 한다고 생각된다.

요즈음은 인터넷이 발달되어 있어 마음만 있다면 얼마든지 자폐증에 대한 정보를 얻을 수 있을 것이다. 조금이라도 자폐증에 대한 지식을 가지고 있어도 우리아이를 교육하는데 있어서 상당부분 도움을 줄 수 있다고 생각된다.

통합교육이 반에서 그저 어쩔 수 없이 맡게 된 아이를 한낱 골칫덩이로 자리매김 시키는 것으로 치부할 것인지 아이의 인생에 있어서 크게 도약이 될 만한 계기를 마련해 줄런지에 대해서는 거의 담임선생님의 몫이기에 그저 숨죽이고 처분만 바라는 학부모 입장이 될 수밖에 없는 현실이 정말 안타깝다.

### ○○중학교 이경준 어머니

2005년 00월 00일

경준이가 복지관 수업이 있고 5교시 후에 하교한다. 몇몇 아이가 복지관 때문에 일찍 하교한다. 그런데 CA시간이 대부분 6,7교시에 잡혀있어서 특별활동을 할 수 없다.

CA시간을 철이가 흥미 있고 재미있어 할 것 같아 아쉬웠다.

특수학급에서 미술이나 만들기 시간이 있어 참여했으면 했는데 일찍 가기 때문에 선생님도 서운해 하셨다. 학년이 올라갈수록 수업은 어려워지고 학교생활은 힘들어지고 아침마다 책가방 메고 집을 나서는 아이의 뒷모습에 가슴이 메어진다.

학교생활이 재미있고 기대되는 일이 있으면 좋겠다 싶어 다른 어머니께 우리 특수학급 CA를 수요일이나 토요일에 하면 어떨까 의견을 내었다. 복지관 강사선생님을 학교로 초빙해서 특수학급 선생님과 함께 신나고 재미있는 수업을 하자고 의견을 모았다.

음악치료를 철이가 한 한기 일대일로 하였는데 무척 흥미 있어 하고 그 시간을 늘기다리고 하였다. 나는 음악치료를 그룹으로 해도 좋을 것 같아 특수학급 선생님께 건의하였다. 강사료는 부모들이 부담하더라도 외부강사 초빙해서 우리만의 CA를 하자고 교장선생님께 부모와 교사가 함께 건의 드렸고 흔쾌히 허락을 받았다. 학기당 횡수로 강사료를 지불하고 선생님을 모셔왔다.

보통은 복지관으로 가서하지만 우리는 강사가 학교로 와서 수업해주길 희망했다. 결과는 대 만족이었다. 아이들이 너무나도 좋아했고 수요일을 손꼽아 기다리고 그날은 기분 좋게 학교에 간다.

다른 엄마들은 미술치료도 시작하자고 한다. 미술치료도 외부강사가 오면 아이들이 너무 좋아할 것 같다고 선생님이 옆에서 도와주시고 하면 좋겠다고 빨리 만들자고 하였다.

내 생각은 외부강사료를 부모가 부담하는 것이 부담스러운 가정이 있지 않나 혹시 돈이 부담되어서 의견이 모아지지 않을 수도 있을 것 같아 조심스러웠다.

학기당 횡수로 정해 큰 부담이 가지 않도록 적은 돈을 지출하고 아이들에게 도움이 되었으면 좋겠다. 학교차원에서 보조해주면 더욱 좋을 것 같다. 특수학급 운영비에서 강사료를 지불하면 어려운 형편의 가정에 큰 도움 될 것이다.

교장선생님께서도 학교운영위원회에서 허락받아야하기 때문에 조심스러워하셨다. 하지만 부모입장에서는 공교육에서 우리아이들이 방치되는 것보다는 이렇게 해서라도 우리아이들 눈높이에서 수업이 되었으면 한다.

심리미술치료, 음악치료, 체육활동, 레크레이션 댄스 등 좋은 외부강사와 특수교사, 부모가 한마음이 되어 아이들의 수업개발에 힘썼으면 한다.

지역별 순회교사가 있어서 이런 특별수업이 행해졌으면 하는 기대가 있다. 교육청에서 파견하고 각 학교마다 특성 있는 활동을 해서 발표회도 가졌으면 하는 바람이 있다. 내가 너무 앞서가는 것일까?

### OO고등학교 김현철 어머니

2005년 00월 00일 특수교사의 자질 문제를 생각한다

특수교사에겐 늘 안쓰러운 마음이 있다. 우리 부모는 천형(天刑)과 같은 장애 아이를 두고 평생을 짊어지고 가지만, 특수교사는 각기 문제들이 다른 남의 아이들을 데리고, 길게는 5년씩 짧게는 3년씩 정도를 겪게 된다.

울타리가 일반학교이다 보니 일반교사들의 별별 불평을 다 들어야 하고, 학교에서 또 조금이라도 밀려나지 않으려 애쓰게 된다. 일반학급에서 겪는 피해가 없는지 신경도 쓰면서 또 교사 입장에서의 공적인 자리까지 평형감을 가져야 할 것 같다.

한편, 부모 마음일 테고 한편 학교에서의 공식적인 입지를 세워야 할 테고 무난하게 교사들과 지내기도 해야 하고, 내가 다 알지 못하는 일투성이겠지. 그러나 이 분들은 학과 선택에서부터 '특수'하게 시작했고, 이쪽 일을 시작한 이상 특수하게 움직여야 함은 어쩔 수 없다. 그리고 우리 아이들이 현장에 없다면 그들의 일자리가 어떻게 있을 수 있고 그들의 배움의 목적과 결과가 어떻게 나타날 수 있는가.

일반학교에 가면 유일하게 기댈 수 있는 곳이 특수학급이며 우리 아이들의 방패막이가 되어주는 분이 특수교사이기 때문에 특수교사에 대한 바람과 기대를 갖게 됨은 어쩔 수 없다.

우리 부모에게 특수교사가 아이에 대한 모든 영향권이라 생각되게 되었고, 결국 특수교사가 어떤지 알아보고 학교를 멀리까지 찾아가는 일도 빈번해진다. 그것은 특수교사답지 않은 교사도 꽤 있다는 것이다. 자신의 소명이 무엇인지 모르는 사람.

일반학교에서 지내다가 더욱 일반교사인 것처럼 행동하는 사람. 힘드니까 학교에 못 받겠다고 노골적으로 표현하는 교사도 있다고 하니 특수교사 중에서도 특수아동에 의한 피해 의식이 생긴 사람이 있는지. 부모 입장에서는 내 아이를 통해 세상을 보게 되고 상대 사람들을 보는 수가 허다하다.

장애아 부모가 되면서 시야가 좁혀지고 깊어지는 것이 아이 따라 장애인이 되어간다고 엄마들 끼리 반 자책 반 농담으로 하는 말들이 생기는 것이다. 내 아이 위주로 생각해서 특수교사를 곤란하게 하는 경우도 있고, 내 아이 때문에 세상이 끝나버린 것으로 여기고 목숨이 다할 것처럼 아이에게 매달려 어떤 평형각각을 잃은 행동을 하는 부모도 보인다. 하지만 대부분은 세월따라 지쳐가면서 타협을 하고 포기하는 기술(?)을 실행하는 현실이다. 그런 부모까지 감당하기에 마음 그릇이 얼마만 해야 할까.

그러나 그 중에서도 슬기롭게 이끌어 가는 선생님들을 만나게 된다. 물론 다 만족하지는 못하지만 그러면 인간이 아니지. 우선 특수교사에게 필요한 것이 봉사심과 헌신하는 맘이 필요하고, 일반환경에서도 장애인들이 바람직한 삶을 갖게 하리라는 목표 의식으로 소신을 보이는 분들에게서 힘을 얻게 된다.

그리고 일반교사나 일반아이들에게도 장애인부모와 아이들에 대한 변호를 해줄 수 있는 당당함이 필요함을 느낀다. 어느 교사가 말하기를, 특수학급의 교사가 일반교사와 특수교사의 양면성을 어느 정도씩을 가져야 하는데 그래도 그 정체성은 특수교사이며 일반교사의 입장에 치우친 사람은 일반사람들에게서도 욱먹게 돼 있다는 것이다.

그런 입장을 생각하는 사람은 물론 엄마들에게 돋보이고 사랑 받는 사람이다. 지금 이 ○○고등학교에서의 특수교사는 일반교사 입장을 더 많이 느끼게 한다. 특수학급으로 인한 피해를 일반학급에 주지 않으려 최대한 애쓰고 있다.

지금의 교사가 세 사람인데 한 학년을 3년씩 이어 맡는 제도라서 한 담임을 3년간 겪게 된다. 현재 3학년을 맡은 선생님은 ○○대학 특수체육학과를 나온 남자 선생님인데, 이분은 아이들과는 재미있게(?) 놀아주며 엄마들이 학교에 많이 드나들지 않도록 하며 무던한 사람이라는 평을 들었었다. 3학년 아이들 중 자폐증세는 60%정도는 있는 것 같은데, 그 동안 힘들었었는지 "자폐아는 통합이 안돼요"를 계속 강조하는 사

람이다.

물론 세 명의 교사들 중 한 명이 체육을 담당하는 남자분이라서 아이들에게도 필요한 부분이 될 것 같았고 실제로 아이들끼리 따로 체육시간을 갖고 활동한다.

그런데 이 선생님은 이론에 바탕 한 지식이 별로 없는지 말 습관이 무식한지, 아이들에 대한 표현이나 부모에 대한 배려가 없이 너무 함부로 하는 것을 곤잘 느끼게 한다.

그리고 통합교육에 대한 올바른 소신은 없는듯하다. 그저 잠만 쿨쿨 자더라도 학급에서 조용히 하는 아이들 원할 뿐이라고 한다. 말썽 없는 순둥이를 원하고 있다.

2학년을 맡은 H 선생님은 경기공고에서 이번에 ○○고등학교로 전근오신 분인데, 이분은 일반교사의 모습을 많이 느끼게 한다. 자신이 아이에게 더 할 수 없는 부분을 강조할 때도 있다.

내 아이가 처음에 고등학교 입학을 위한 면담을 할 때 만난 분인데, “애는 특수학교다”라고 처음에 단정 지은 것을 계속 강조하는 선생님이다. 개인적으로 감정이 생기게 한다. 말을 너무 잘라서 하니까 부모에 대한 배려가 없이 얘기하는 품이 보인다.

저런 분이 특수교사를 하면 힘들지 않을까 싶을 때도 있지만, 본인은 관여치 않고 자신의 주관만 내세운다면 어려울 것이 없을 것이다. 우리 아이나 부모가 상처투성이 다 보니 좀더 모성적인 사람을 바라게 되고 수용적인 태도를 원하는 입장에서는 늘 날카롭게 부딪히게 되는 형이다.

1학년을 맡은 기간제 선생님은 ○○대학을 나오신 영리한 인재이다. 예쁘고, 착하다는 인상을 많이 풍기는데, 아이나 부모에게 많이 조심스럽다는 생각도 때로 들게 해서 저런 소양으로 특수교사를 경험 쌓으면 좋을 것도 같다.

그러나 2, 3학년 선생님 의견에 전적으로 따르는 입장이기도 하고 아직 어려서, 어떤 상황에 부딪히면 한계를 느끼고 만다. 결국 특수학교를 권하는 것도 열심히 하는 태도에, 통합교육에 대한 소신을 의심하게 되었다. 그리고 이 학교에서 답습하고 경험해 나갈 것이 부정적 관점인 것 같아서 안타깝다.

결국 통합교육을 원하는 부모의 입장에서는 우선 특수교사가 바른 소신을 가지고 수용적이길 원한다. 어느 학교에서든 특수 교사의 태도와 영향이 커서 첫 조건으로 특

수교사의 통합교육에 대한 바른 인식을 바라게 되는데 자신에게나 일반학교에 꼭 편한 아이가 아니라 어느 정도 독립성을 가지며 일반 환경에서의 영향이 어느 만큼씩 필요한 아이인지를 가능해 주길 원한다. 특히 자폐아이에 대해서 회피하지 않았으면 한다. 어느 정도씩 기능이 있는 아이들과 사회성이 좋은 아이들이 섞여서 소그룹이 될 필요성을 느꼈으면 좋겠다.

긍정적인 생각으로 수용력이 컸으면 한다. 돌발적인 행동이나 발전이 없어 보이는 경우에도 시간과 기다림이 필요한 것을 인정했으면 좋겠다. 일반학교에서의 어려움을 해결할 방법을 적극적으로 모색했으면 한다. 일반교사들에 대한 어려움도 많을 것이고 그들의 인식 개선이 우선 필요할 것이다.

교육이 필요한데, 일반교사의 통합 교육에 대한 인식이다. 그들이 장애인의 특성을 받아들이고 이해하는 것이 우리 장애 아이들의 특징을 고쳐내는 것보다 빠를 것이다. 특수학급을 둔 일반학교, 특히 고등학교의 경우에 겪는 어려움이 대학 입시를 앞둔 분위기의 긴장감 때문인 것으로 안다.

그러나 실제 통합 시간이 하루에 2시간이나 3시간 정도이고 1주일에 한번 이상은 외부활동으로 아예 수업에 들어가지 않으니, 어느 정도의 배려는 해줄 수 있을 것 같다. 그것마저 수업 방해 행동 때문에 어려운 학생의 경우에는 전일제 수업에 대한 방안을 찾았으면 한다. 물론 통합을 시도해보고 그것에 힘든 경우를 말하는 것이다.

이런 얘기들에 특수교사의 화낼 듯한 표정이 생각난다. 그러나 그들의 인식이 바뀌어야 한다. 그들은 웬만하면 특수학교에 보냈으면 하지만 이제 통합교육을 원하는 아이들이 이렇게 많아지는 흐름에서 그들의 인식이 바뀌지 않으면 또 다른 갈등을 만들 것이다.

■ 부록 5 : 전문가 협의회 결과 자료

국가인권위원회 용역과제 전문가 협의회 결과

---

주 제 : 학령기 장애학생 통합교육 현황 및 실태조사에 따른 개선방안

일 시 : 2005년 12월 13일 15:30-17:30.

장 소 : 국가인권위원회 11층 배움터1

참석자 : 윤점룡(책임연구자), 원종례(공동연구자), 김주영(공동연구자), 정정진(강남대학교수), 박승희(이화여자대학교수), 이대식(경인교육대학교수), 정주영(건양대학교수), 최진(국가인권위사무관), 백미숙(국가인권위사무관) 이상 9명

※ 불임 : 국가인권위원회 연구용역 사업 전문가 협의회 자료

---

□ 정정진 교수

1. 통합교육의 개념부터 분명히 제시하지 않고는 본 연구의 결과가 제대로 설 수 없음  
- 일반학교에서 특수학급이 계속적으로 늘어나고 있는 것이 통합교육의 발전이라고 볼 수 있는가? 특수학급이 늘어나면서 상대적으로 특수학교의 학생수가 절대적으로 감소하고 있는가? 그렇지 않다면 그 현상을 어떻게 해석할 것인가.
2. 연구방법과 연구결과가 걸맞지 않음→몇 단계 내려 결과 도출하는 것이 바람직함
3. 보고서 내용으로 볼 때 기존 연구 결과와 달라진 것이 아무것도 없음
4. 통합교육은 일반교육이 움직여 주지 않으면 안 됨. 그동안 특수교육 하는 사람들만 통합교육 이야기를 해 왔다면, 이제 일반교육 하는 사람들에게 과감히 넘길 필요가 있음.

연구진도 마찬가지로

5. 통합교육이 성공할 제안을 하려면. (1) 통합교육을 저해하는 시스템을 제거하고, (2) 일반교사들이 어떻게 참여할 수 있겠는가를 강구해야 함
6. 교사의 역량강화를 강조하면서 정작 “교원 양성 과정”에 대한 개선책은 전혀 언급하지 않고 있음

#### □ 박승희 교수

1. 연구방법에 대한 질의
  - 자기보고는 어떤 기준으로 쓰도록 하였는가, 아무런 “Q”도 주지 않았다는 것인가?
  - 차별사례는 대부분 편향적인 주장인데 보고서에 일반화하여 제시하기는 곤란할 것임
2. “차별”이라는 용어 신중히 사용할 것
3. 지금 통합교육 문제에서 장애학생의 “차별”을 부각시켜 좋을 상황인가, 때로 어떤 문제는 숙성될 때까지 잠재위 둘 필요도 있음. 이게 바로 그런 문제임. 국가인권위원회나 장애인교육권연대 등의 활동이 현실을 모르고 한참 앞서가는 경향을 자주 보게 되어 안타까움
4. 연구방법은 매우 미시적인데 비해 연구결과는 매우 거시적이어서 균형이 맞지 않음. 본 연구의 결과의 규모를 한 단계 낮추어 제시하는 것이 필요함
5. 심층면담 등에서 도출된 현장의 현황을 그대로 내 보이는 것도 좋을 것임

#### □ 이대식 교수

##### 1. 국가수준의 통합교육 개선 방안

- 가. 국가, 교육청, 학교 수준의 통합교육 개선 방안 심층적 제시→매우 좋은 아이디어
- 나. 3년 내 전 교사 통합교육 연수 실시

## 학령기 장애아동 통합교육 현황 실태 조사

- 연수 실시 이전에 도출되어야 할 것은 연수 프로그램의 내용과 방법임
- 평교사와 함께 관리자(교장, 교감) 연수 강화
- 교사 연수와 함께 통합교육 관련 여건, 규정 개선이 더 시급(통합학급 규모 줄이기, 업무 조정, 통합교육 관련 제반 규정 마련, 위원회 설치 등)

### 다. 우수 교원 해외 연수

- 우수 교원 해외 연수 비용으로 제반 여건 마련에 주력함이 더 바람직

### 라. 교과서에 장애관련 단원 포함

- 교과서 관련 노력은 신중 필요
- 장애이해 관련 단원 내용, 방법, 효과에 관한 연구가 선행되어야 함

### 마. 특수교육지원센터 전문인력 인건비 전액 국고 지원

- 지방정부화 추세에 적절한가, 국고는 충분한가.
- 특수교육발전협의회와 특수교육지원센터, 특수교육운영위원회, 개별화교육운영위원회 역할 구분과 정립이 선행되어야

### 바. 통합교육 연간계획 수립

- 통합교육 수행 결과 평가 보고를 의무화하기 전에 통합교육 성과에 대한 합의된 기준이나 지표가 마련되어야 함
- 기초학습부딪학생에 대한 교육청조치가 대표적인 부작용 사례임(연초↑→연말↓)

## 2. 교육청 수준의 통합교육 개선 방안

가. 통합교육 연간계획 수립을 누가 할 것인가, 이것이 업무부담을 더 가중시키지는 않는가, 교육청은 결국 각 일선학교에 해당 자료를 요구할 것이고, 이는 일선학교에 업무 부담 요인으로 작용할 것임. 세세한 운영계획 사항을 학교에게 작성하라고 할 것이 아니라, 구체적인 시행방안과 내용을 위에서 참고자료 형태로 제시해 주고 그렇게 시행할 수 있도록 유도해야 할 것임

### 나. 통합학급 교육 프로그램 개발 보급

→ very good

→ 이제는 그러한 교육 프로그램을 개발하는 일을 시작할 때임

다. 시청각 장애인 등의 통합교육 지원 확대

→ very good

→ 그러나 이것이 이들 학생에게 실제로 도움을 줄 수 있는가, 근거는 무엇인가.

라. 특수교육보조원 운영 개선

→ 교육대상 연수 프로그램에 모범적인 활용 사례 제시

### 3. 학교 수준의 통합교육 개선 방안

가. 통합학급 교사의 인식 제고 및 책무성 강화

→ very good

→ 결국은 연수와 함께 학교 현장에서 통합교육 관련 문제가 발생했을 때 이를 즉시 효과적으로 지원해 줄 수 있는 시스템이 필요함

나. 특수학급 교사의 통합교육 역량 강화

→ 일반교육과정 특히 교과교육, 혁신적인 교수기법 등 개별화 접근과 함께 다인수 학급 내에서의 효과적인 교수-학습 접근에 대한 소양 육성 필요

→ 특수교사 양성 체계의 재구조화 필요, 중도 장애의 특정영역 심화 전공자와 경도 통합교육 전공자로 구분하여 양성

→ 성공적인 통합교육 교사 요인 분석도 좋음. 그러나 결과는 비교적 예상했던 내용들이 나올 것임. 문제는 그러한 요인들을 우리가 모르고 있다기보다는 그것을 어떻게 프로그램화 하느냐 하는 것

### 4. 종합적인 견해

- 여러 가지 획기적이고 실질적이며 강력한 제안을 많이 함

- 자료의 성격(연구의 성격, 연구 진행 단계, 보고서의 성격 등)에 대한 정보 부재

학령기 장애아동 통합교육 현황 실태 조사

- 개선방안 제시도 좋지만 실질적인 프로그램, DB, 제도 및 규정 개선안을 제안할 시점 임
- 학부모 교육 프로그램 필요
- 교사양성기관(일반교사양성기관)에서의 통합교육 능력 형성 방안
- 통합교육 관련 필요규정, 절차, 위원회 등을 상세하게 규정한 다음 이를 가능한 법제화 하거나 행정지침으로 마련해야함
- 구체적인 실행방안보다 전체적인 틀을 갖추는 것이 필요함

□ 정주영 교수

1. 국가 수준의 통합교육 개선 방안

가. 전 교사 대상 통합교육 연수 실시

- 지방과 수도권의 연수에 대한 이원화가 필요
- 연수의 방법을 어떻게 할 것인가(질적 성과와 관련), 연수의 내용은 어떻게 할 것인가(장애에 대한 편견 조성 우려)

나. 통합교육 실천 우수 교원 해외 연수

- 성과를 가시화 해 내고 심사를 엄정히 한다는 그 기준이 모호함
- 해외연수보다는 학급당 인원수 감축, 가산점의 탄력적 부활, 정기적 연수의 의무화 이중 자격 필수화 모색이 더 바람직

다. 교과서의 장애관련 단원 포함

- 무슨 교과를 할 것인지? 사회과의 경우 지역 여건에 따라 다르게 지도
- 독립적 단원을 구성할 경우 생략할 가능성이 높음 따라서 각 단원의 삽화 등에 묻어 들어가게 하는 것이 바람직

라. 특수교육지원센터 지원

- 지방의 경우 거리가 멀어 이동의 문제가 있음
- 지역 내 장애학생 수에 대한 탄력적 운영(최소기준만 제시)

→ 지역 특수학교를 거점화

## 2. 교육청 수준의 통합교육 개선 방안

가. 통합교육 연간계획 수립 시행 관리

→ 예산 비율의 최소기준을 제시할 것

→ 교무분장에 “특수교육”과 “통합교육”을 분리하여 이원체제로 운영해야 함

→ 특수교육담당 장학사 일정 인원을 따로 배정. 한시적으로 제한 기준 완화(지방의 경우 특히)

나. 다양한 통합학급 교육 프로그램 개발 보급

→ 직무과제 분석과 학습위계 분석의 이원화된 자료 제시가 필요함

→ 일반교육과정에 대한 안내 지침 마련(초등학교와 중·고등학교의 차별화)

다. 시청각장애학생 등의 통합교육 지원 확대

→ 교원 수급의 정확한 예측을 통해 교사의 일관성 있는 선발계획을 수립하여 학급당 인원수에 구애받지 말고 지역별 균형 있는 배치가 중요함

→ “국가수준+지역수준”의 복합형태

라. 특수교육보조원 운영 개선

→ 우리나라 군인들은 2006년부터 100% 대학재학 이상의 학력을 가짐. 따라서 군 자원을 활용함으로써 이들의 재교육이나 인성교육에도 도움이 될 것임

→ 보조원의 역할을 구체적으로 명시하여 학교에 전달

→ 지역 예산에 의존하는 현실 타개

## 3. 학교 수준의 통합교육 개선 방안

가. 통합학급 교사의 인식 제고 및 책무성 강화

→ 국가 수준 1, 2와 차이가 없음. 따라서 국가 수준의 1, 2와 연동하여 방안 제시

→ 교육과정, 교수방법 등 특수교육 강좌의 확대 개선

학령기 장애아동 통합교육 현황 실태 조사

→ 교사양성 단계에서 강화해야 함

나. 특수학급 교사의 통합교육 지도 역량 강화

→ 학교장과 지역교육청 담당자의 괴리가 심함. 따라서 지도자 연수를 강화

→ 특수학급 교사의 역할에 대한 안내 지침 제공

다. 체계적 통합교육 수행을 위한 장애학생 지원 부서 지정

→ II-1과 같은 맥락임. 교무분장의 재편성으로 해결

라. 교육 내실화를 위한 학교 내 통합교육 전달체계의 다양화

→ 개별화교육운영위원회 기능 강화를 법적으로 강화하는 것이 바람직

→ IEP의 부실은 곧 교육방법 및 내용의 부실로 이어지므로 IEP구성에 따른 구성요소 명시를 강화

→ 통합교육조정위원회를 설치할 때 조정 기준을 마련하지 않을 경우 부모 등과의 분쟁의 소지가 있음