

## 아시아·태평양지역의 중복장애학생 교육지원 실태 비교분석

김 현 진\*

국립특수교육원 교육연구관

### 《요 약》

최근 아시아, 태평양지역에서는 중복장애학생교육에 대한 관심이 고조되고 있다. 특히 감각장애를 가진 중복장애학생의 교육적 지원에 대한 활동이 활발히 이루어지고 있는 실정이다.

본 연구는 아시아, 태평양지역에서의 중복장애교육 지원의 실태를 5개국의 문헌 및 각국가의 보고서를 중심으로 출현율 및 현황, 법적지원근거, 국가의 정책방향, 지원체제 및 지원내용을 비교 틀로 분석한 결과 우리나라 중복장애교육에 다음과 같은 시사점을 얻게 되었다. 첫째, 중복장애를 별도의 장애영역으로 범주화하여 그에 대한 정확한 실태조사를 해야한다. 둘째, 중복장애교육관련 지원은 교육과정, 중재연구, 교사훈련등 이 국가적 수준에서 이루어져야 한다. 셋째, 중복장애학생도 통합교육에서 배제되어서는 안된다. 넷째, 중재에 있어서 부모 및 관련기관과 협력을 계획하여 제공하여야 한다. 다섯째, 중복장애학생의 교육중재중 우선적으로 이들과의 적합한 의사소통방법을 찾아야 한다. 여섯째, 교사들에게 중복장애에 대한 전문적 기술과 지식을 교수하는 것이 필요하다.

주제어 : 중복장애, 아태지역특수교육, 특수교육 출현율, 특수교육 법적근거, 호주, 중국, 일본, 인도

## 1. 서론

최근 아시아·태평양지역에서는 중복장애학생 교육에 대한 관심이 고조되고 있으며, 특히 감각장애를 수반한 중복장애학생의 교육적 지원에 대한 연구 및 활동이 활발히 이루어지고 있다. 중복장애란 원인이나 장애유형과 정도에 관계없이 단일장애를 동시에 두가지 이상 갖는 상태로 하나의 원인으로 동시에 2개 이상의 장애를 수반할 수도 있고, 전혀 다른 원인으로 2개 이상의 장애를 가질 수도 있으며, 하나의 장애가 필연적으로 다른 장애를 수반하는 경우도 있을 수 있다. 실제 중복장애아동 중 몇몇은 일차적인 장애를 판정하는 것이 불가능한 복합적 증상과 상태를 나타내고 또 다른 아동은

\* 교신저자(hjkim@kise.go.kr)

일차적인 장애와 여러장애가 너무 심각해서 하나의 장애로 분류된 서비스를 받고 있는 아동이 있는 교실에 배치할 수 없을 정도이기도 하다(권요한 외, 1999). 이처럼 정의하는 데에도 많은 어려움이 있는 중복장애학생에 대한 연구는 생태학, 유전학, 의사소통학, 인지적 신경과학, 발달심리, 언어학과 사회학적인 측면에서 다각적으로 이루어지고 있으며, 이들의 특징을 기능적 평가와 이들의 강점과 약점을 통해 행동적 특징, 의사소통능력, 정서적 특징, 신경학적인 특징을 규명하고 있고, 지원부분에 있어서도 의사소통 중재, 교육적 지원, 행동수정, 삶의 질 측면의 지원, 현직교사 훈련과 관련자의 전문성 신장을 통한 지원, 관련정보의 보급, 그리고 다학문간의 팀워크를 통한 지원을 하고있다(Judd, 1999)

아시아·태평양지역 국가의 특수교육 현장에서는 중복장애학생과 관련된 연구, 이들의 특성규명, 관련 중재를 하는데 있어서 임상적 연구와 실재를 연결하려는 많은 노력을 하고 있으며 특히 교사들에게 중복장애학생 교육을 위한 현직연수의 기회를 강조하고 있다. 현직연수에서는 교사들이 그들의 경험, 지식, 기술을 향상시키고 축적하기 위해서 다른 분야와 함께 연결하여 그들의 전문성을 개발할 수 있도록 하는 것을 강조하고 있다(Sugai & Tsuchiya, 2000). 또한 아시아·태평양지역 국가들은 다양한 형태로 교육지원을 하고 있는데 몇몇 나라에서는 별도의 장애범주로 구분하여 구체적인 연구 및 교육적 지원을 하고 있고 몇몇 나라들은 별도의 장애범주가 구분되지 않은 채 전체적인 특수교육맥락에서 중복장애학생에 대한 연구 및 지원을 하기도 하며 또한 몇몇 나라에서는 학생이 지닌 장애영역 중 주 장애영역을 중심으로 지원을 하기도 한다.

우리나라의 경우 특수교육정책이 장애학생을 포함한 모든 학생의 교육성과 최대화라는 큰 목표하에 특수교육지원이 이루어지고 있으며, 모든 학생에는 중복장애학생이 포함되어 있고 이들의 교육성과를 최대화하기 위해 많은 노력을 기울이고 있으며(교육인적자원부, 2007). 현재 많은 중복장애학생들은 특수학교에서 교육받고 있고 이들의 수가 점차 증가되고 있음에 따라 이들에 대한 교육적 지원대책을 새롭게 마련하는 것이 필요한 실정이다. 따라서 본 연구는 우리나라의 중복장애학생에 대한 지원대책을 모색하기 위한 시도로 아시아·태평양 국가 중 우리나라와 정서적·문화적으로 유사성을 갖고 있는 나라 중 중복장애교육에 대한 활동이 두드러진 국가인 일본, 중국, 인도, 호주, 우리나라를 중심으로 중복장애학생 교육지원이 어떻게 이루어지고 있는지 실태를 비교분석하여 우리나라에 적합한 시사점을 찾고자 한다.

본 연구의 구체적인 연구목적은 첫째, 아시아·태평양 지역의 중복장애학생 출현율 및 현황에 대한 비교분석을 한다.

둘째, 아시아·태평양 지역의 중복장애학생지원의 법적근거에 대한 비교분석을 한다.

셋째, 아시아·태평양 지역의 중복장애학생 교육에 대한 국가의 정책방향에 대한 비교분석을 한다.

넷째, 아시아·태평양지역의 중복장애교육 지원체제 및 지원내용에 대한 비교분석을 한다.

다섯째, 이와 같은 비교분석을 바탕으로 우리나라에 주는 시사점을 찾고자 한다.

본 연구의 연구방법은 아시아·태평양국가의 중복장애교육지원 실태와 관련된 문헌을 분석하고 본 연구와 관련된 주제의 세미나 자료집, 국제회의 자료집, 국제회의 참석 등을 통하여 자료를 수집한 후 연구자가 출현율 및 현황, 법적근거, 국가정책방향, 지원체제 및 지원내용등 교육활동 전반에 걸친 비교분석의 틀로 각 국의 지원실태를 비교분석한 후 우리나라에 주는 시사점을 찾고자 하였다.

## II. 지원실태 비교분석

### 1. 중복장애아동의 출현율 및 현황

국가의 교육정책을 수립하고 이에 대한 실천을 하는데 있어서 가장 기본이 되는 자료는 교육받을 학생이 얼마만큼 있는지와 관련된 출현율에 대한 파악이 선행되어야 한다. 그들의 수를 추정하고 그들의 교육장면 및 교육요구를 분석하여 이들에 대한 교육권 및 학습권을 보장하는데 필요한 합리적인 교육정책 및 지원 대책을 수립하는데 필요한 기초자료를 수립하는 것이 중요하다. 이러한 점에서 중복장애아동에 대한 출현율에 대한 정보를 각국에서는 어느 정도 산출하고 있는지 실태를 분석하는 것은 의미있는 일이라 할 것이다.

그러나 각 국가들은 중복장애에 대한 정확한 출현율 실태조사에 많은 어려움을 갖고 있다. 중복장애의 출현율을 파악하기 어려운 이유는 중복장애의 정의가 확립되어 있지 않으며, 단일장애의 판정에도 어려움이 많은 시점에서 두 가지 이상의 장애를 겸한 자의 진단방법에는 더 많은 연구가 필요하고 중복장애의 판정은 단순히 현상만으로는 불충분하며 오랜 시일을 두고 지속적인 관찰이 필요하기 때문으로 볼 수 있다(곽승철, 1995)

일본의 경우, 장애학생을 둘러싼 최근의 동향으로 장애의 중증·중복화나 다양화 등으로 조기교육적 대응에 관한 요망이 높아지고 있으며, 고등부예의 진학률 상승, 졸업 후 진로의 다양화, 정상화의 진전 등이 진행되고 있는 가운데 문부과학성은 학교교육법을 개정하여 종래의 맹·농·양호학교제도를 중복장애학생들을 받아들일 수 있는 특별지원학교 제도로 전화하여 초·중등학교에 대한 특별 지원교육을 법률상 명확히 규정하였다. 특별지원학교의 재학생수를 보면, 지적장애자의 수가 크게 증가하고 있으며, 중증장애로 통학할 수 없는 학생에 대해서는 교원이 가정, 시설, 병원 등으로 찾아가 방문교

육을 실시하고 있다.

2006년 통계에 의하면 전체 특수학교의 수가 1,006개이며 이들 학교에 재학하고 있는 학생수가 56,315명인데, 이중 중복장애학생의 비율은 특수학교 전체 학생수 중 43%를 차지하고 있으며, 3개 이상의 중복장애를 가진 비율이 9%이상이다. 구체적으로 보면 시각장애 중 중복장애의 비율은 49%이며, 청각장애 중 중복장애의 비율은 17%이며, 지적장애 중 중복장애는 34%, 지체장애중 중복장애는 73%, 건강장애중 중복장애는 38%로 보고하고 있다(OECD, 2007).

중국의 경우, 인구의 문제로 실태파악이 쉽지 않은 상황으로 1987년 중국에서 장애인에 대한 국가조사에 따르면 0-18세에 이르는 아동 중에 장애아동이 2.58%로 그 당시 1,000만명이 장애를 가지고 있으며 중복장애는 0.26%로 약 100만명이 중복장애라고 하였다. 이 숫자는 15년이 지난 지금은 변화되었지만, 중복장애의 출현율은 생활과 건강의 진보로 아동을 의학적인 어려움에서 살려내었기 때문에 수치는 비슷하다고 본다. 따라서 중복장애아동은 전체아동의 0.3%로 보고 있다. 현재 중국은 0세에서 17세까지 3억 5천만명의 아동이 있는데 그들 중 약 100만명이 중복장애라고 추정하고 있다(Peng, 1997). 또한 0-14세의 시각장애아동중 35%는 정신지체, 청각장애, 언어장애, 신체장애를 포함한 부가적 장애를 지니고 있다(Peng, 1997)고 보고한다.

인도의 경우 2002년 6월부터 12월 까지 1,853백만명의 인구를 대상으로 조사한 결과 장애학생의 수는 21,906,769명으로 추정되는데 이중 시각장애는1,063,488명, 언어장애는1,640,868명, 청각장애 1,261,722명, 운동장애 3,105,477명, 그리고 정신장애 2,263,821명으로 추정할 수 있는데 이러한 수는 전체 인구의 1.8%로 볼 수 있으나 이 가운데 별도의 중복장애의 수는 기록하지 않고 있다. 인도의 경우 장애를 가진 수의 9%만이 중등교육이상을 받고 55%가 문맹인 실정이며, 5세에서 18세까지의 장애아동 중 약 11%만이 특수학교에 등록한 상황이다(Census of India, 2001).

호주의 경우, 중복장애학생 출현율을 단독으로 제시한 문건은 없으며, 시각, 청각, 지적장애, 신체적, 사회 정서적 그리고 중복장애를 가진 학생들은 호주 전체 학령기 학생 중에 3~5%라고 보고하고 있고(Van Kraayenoord, Elkins, Palmer & Richards, 2000), 호주의회에서는 장애학생의 비율은 정부에서 운영하는 전체 학령기 학생의 3.9%이고, 카톨릭에서 운영하는 학교의 학령기 학생중에서는 장애학생은 2.2%라고 보고하고 있다(호주 부모협의회, 2002). 그러나 호주 통계청(Australian Bureau of Statistics: ABS)에 따르면 최소 5세에서 17세까지 277,400명의 아동이 장애를 갖고 있고 이것은 전체인구의 8%라고 한다. 호주의 경우 장애아동에 대한 정의와 기준이 주와 지역에 따라 다르기 때문에 장애아동 출현율에 있어서도 차이가 나타난다.

우리나라의 경우 6~11세 특수교육 요구아동의 출현율은 2.71%로 추정하고 있는데 이중 중복장애아동은 0.01%로 추정하고 있다. 여기에서 사용한 중복장애의 정의는 시각장애, 청각장애, 지체부자유, 자폐성 발달장애 등의 장애 가운데 두가지 이상의 장애

가 결합되어 학습활동이나 일상생활에서 특별한 지원을 지속적으로 요구하는 자로 단 두가지 이상의 장애가운데 하나의 장애가 두드러지게 나타나는 자는 제외하였다. 중복장애 출현율 0.01%를 구체적으로 세분해보면 농·맹 0.001%, 농·지체 0.003%, 맹·지체 0.002%, 맹·농·지체 0.001%, 맹·정신지체 0.001%, 기타 0.002%로 구분하고 있다(국립특수교육원, 2001). 중복장애에 대한 실태보고는 구체적으로 제시되지 않고 있지만 2002년 국정감사 제출자료에 의하면 중증·중복장애학생수를 13,677명으로 보고하였는데 이중 유치원과정에 있는 학생수는 696명, 초등학교생 7,120명, 중학교 3,192명 고등학교 2,699명으로 보고하였다(교육인적자원부, 2002).

## 2. 중복장애학생교육지원의 법적 근거

중복장애아동 교육에 대한 법적 근거를 살펴보면 각 국가들은 별도의 법적근거조항을 갖기 보다는 장애아동을 위한 전반적인 교육법의 틀안에 중복장애아동을 포함하고 있는 실정이다.

일본의 경우 중복장애를 공립의무교육 제 학교의 학습편제 및 교직원 정수의 표준에 관한 법률(학교교육법 시행령 제22조 제2항)에서 규정하고 있으며, 맹·농·정신지체·지체부자유·병허약의 5개 장애유형을 두개 이상 동시에 갖는 사람으로 규정하고 있다(總理部, 2000). 平成17(2005)년 12월 8일, 중앙교육심의회가 제시한 「특별지원교육을 추진하기 위한 제도의 현황」에 관하여 문부과학대신이 답신한 내용 중 장애유아의 중도중복화에 대응하여 개개인의 교육적 요구에 응하는 적절한 지도 및 필요한 지원을 수행하는 것이 가능하도록 하였으며, 맹·농·양호학교의 장애 유형을 통합하도록 하는 학교제도로 전환할 것을 밝혔다. 이러한 답신 등을 통하여 「학교교육법 등의 일부를 개정」하는 법률안이 결정되어 국회에 제출되면서 平成 19(2007)년도에 지금까지의 「맹·농·양호학교」가 「특별지원학교」로, 「특수교육」이라는 용어가 「특별지원교육」으로 바뀌게 되어 일본의 장애아동교육에 있어서 많은 변화를 불러일으키고 있다.

중국의 경우 장애인 보호법(the Act of Protection of Disabilities of China)에 의하면 특수교육은 시각장애, 청각장애, 언어장애, 정신지체, 지체장애, 정서장애, 중복장애, 다른 장애조건을 가진 학생을 그 대상으로 한다고 명시하여 중복장애는 특수교육 6개의 장애영역중 하나의 범주로 정의하고 있다. APD는 장애인의 법적 권리를 보호하고 장애인의 프로그램을 개발하고, 장애인이 통합적인 사회생활의 동등한 참여를 하고 사회의 부와 문화를 누리는 것에 대해 설명을 하고 있다. 1990년 APD는 인민의회에서 제기되어 중국장애인의 중요한 법적인 기준이 되었으며, 재활, 교육, 고용, 문화, 복지, 환경과 법령에서 장애인에 대한 권리가 규정되었다. 중국교육의 신념은 교육에서 개인의 차이에 부응하는 사고를 지지한다. 한편 중요한 신념은 장애의 다양한 유형에 따른 요구에 관해서 모든 발달영역에서 공평하게 다룬다는 것이다. 그러므로 특별한 요구를 가진 모

든 아동은 일반학급, 일반학교 그리고 다양한 교육과정과 프로그램이 있는 특수학교에서 교육을 받는다. 이것은 중복장애에게도 유사한 배려가 되었다. APD의 요구를 따르기 위해서 장애인의 교육 조항(Education Regulation of the Disabilities) the ERD)이 1994년에 만들어 졌는데 ERD에서 중국에 있는 모든 장애아는 학령전교육을 포함하여 9년의 의무교육, 직업교육, 고등교육, 그리고 성인교육을 받도록 하였다. 이런 모든 교육프로그램은 공식적인 문서를 통해 중복장애학생도 해당이 된다고 밝혔다. 그러나 중복장애의 복잡성이 잘 연구되지 못했기 때문에 공식적인 문서로 밝히는 것과 실제 지원하는 데에는 별개가 되기도 하였다(Chen, 2004). 그외 장애학생을 위한 질과 기회에 관한 폭넓은 의견이 거론되면서 특수교육의 발전을 위한 지침서(People's Education Publishing, 1990)를 문서화하고 장애인을 위한 법안과 규정, 정책을 수정하였는데 대표적인 예로 장애인의 기본적 보호법, 장애인을 위한 교육법, 장애인을 위한 국가 5개년 프로젝트 1988, 1992, 1993, 1998, 2003, 또 특수교육을 위한 8번째 5개년 프로그램(FPSE) 1991, 1995, 9번째 FPSE 1996, 2000, 10번째 FPSE 2001, 2005이 있다.

인도의 경우 중복장애아동을 위한 별도의 법령이 제시되어 있지는 않지만 장애아동을 위한 다음과 같은 법령 틀 안에서 교육지원을 명시하고 있다. 즉 특별한 요구아동의 교육과 복지를 증진시키기 위한 법령으로 재활위원회 법령 (Rehabilitation Council of India Act, 1992)과 동등한 기회, 권리보호와 완전 참여 법령(The Persons with disabilities Act)이 있는데 이 법령은 장애인에게 동등한 기회를 제공하고 모든 차별을 막고 교육, 훈련, 고용에 있어서 그들의 참여를 촉진하도록 만든 법으로 이법에 의해 모든 장애아동은 그가 18세가 될 때까지 적절한 환경에서 무상교육을 받도록 명시하였다. 이 법은 장애학생의 일반학교에서의 통합을 촉진하도록 노력해야 하며 특별한 요구아동을 위해 특수학교를 세우며 특수학교는 직업훈련시설을 가지도록 함을 명시하였으며, 특별한 교재와 장비가 모든 장애학생에게 제공되어야 하며 특수학교와 통합학교에서 교육할 교사훈련이 이루어 져야 함을 명시하였다. 그 외 법령으로는 자폐, 뇌성마비, 정신지체 중복장애아동의 복지를 위한 국가 복지법(The National Trust for Welfare of Persons with Autism, Cerebral Palsy, Mental Retardation and Multiple Disabilities Acts, 1999)이 있다.

호주의 경우 형평성(equity)을 중요한 과제로 삼고 있는데(WWDA, 1992), 장애아동의 교육서비스는 주의 장애아동 차별금지법 내에서 제공되고 있다. 가장 중요한 법률은 장애아동 차별금지조항인데(The Disability Discrimination Act 1992(DDA)인데, 이것은 복지부에 의해서 제정되고 서비스제공을 평가하고 있으며 이 법은 모든 주와 속령을 통치하는 호주정부법 중에 인권보호의 반차별법으로 교육환경내의 차별을 반대하는데 적용된다. 이 법에서는 장애에 대한 정의를 신체적, 지적, 정신적, 감각적 장애뿐만 아니라 학습장애, 행동문제, 주의력 결핍 장애, 또 신체기형까지 폭넓게 포함하는 것으로 하였으며, 교육기준을 정하는데 중요한 지침서가 되며, 교직원의 책임영역을 확인시키는데

도움을 준다. 이 법에서는 장애학생의 입학과 참여, 교육과정과 지원서비스, 타인을 괴롭히거나 피해를 입히는 행동에 대한 조정을 주요 내용으로 다룬다. 교사는 장애학생이 교육프로그램뿐만 아니라 시설 및 서비스의 이용에 접근 가능한 지에 대해 반드시 학생과 논의해야 하며, 그렇게 협의된 내용에 따라 학생의 적합한 참여가 이뤄질 수 있는 교수 학습 환경을 만들기 위해 어떠한 조정이 필요한지를 결정하게 된다. 또한 호주에서는 20세기 학교교육을 위한 국가적 목표 선언(Adelaide Declaration of National Goals for Schooling in the Twenty First Century)을 2002년 발표하였는데 주와 속령, 그리고 호주정부의 교육부 관계자들이 다 같이 모여 학교교육은 사회적으로 공평해야 하며, 학생은 성별, 언어, 문화, 인종, 종교나 장애, 또 사회 경제적 환경 및 지리적 위치의 차이로 인해 어떠한 차별도 받지 않아야 한다고 명확하게 말하였다.

우리나라의 경우 헌법, 교육기본법, 초·중등교육법, 특수교육진흥법을 근거로 중복장애학생 교육이 이루어지고 있다고 볼 수 있다. 교육기본법 제3조와 제4조에는 모든 국민은 평생에 걸쳐 학습하고, 능력과 적성에 따라 교육받을 권리를 가진다고 명시하였으며, 또한 모든 국민은 성별, 종교, 신념, 사회적 신분, 경제적 지위 또는 신체적 조건 등을 이유로 교육에 있어서 차별을 받지 아니한다고 하였기에 중복장애를 갖고 있다고 하여도 이들에게는 교육받을 권리와 차별받지 아니할 권리가 있음을 명시하였다. 또한 교육기본법 제18조에는 국가 및 지방자치단체는 신체적·정신적·지적장애 등으로 인하여 특별한 교육적 배려가 필요한 자를 위한 학교를 설립·경영하여야 하며 이들의 교육을 지원하기 위하여 필요한 시책을 수립·실시하여야 한다고 하여 중복장애를 가진 아동들을 위한 특수학교설립에 대한 근거도 제시하였으며, 초·중등교육법 제55조를 통해 이들이 특수학교에서 유치원·초등학교·중학교 또는 고등학교에 준하는 교육과 실생활에 필요한 지식·기능 및 사회적인 교육을 받을 수 있음을 명시하였다. 또한 특수교육을 필요로 하는 사람에게 국가 및 지방자치단체가 적절하고 고른 교육기회를 제공하고, 교육방법 및 여건을 개선하여 자주적인 생활능력을 기르게 함으로써 그들의 생활안정과 사회참여에 기여함을 목적으로 1977년 12월 31일 에 특수교육진흥법을 제정하여 실시하고 있다. 이 법은 제1장 총칙, 제2장 특수교육의 선정·취학 등, 제3장 특수교육법의 확장, 제4장 보칙, 제5장 벌칙으로 구분하여 총 28개의 조항으로 구성되어 있으며, 하위법령으로 동법 시행령과 시행규칙이 있다. 이와 같은 관련 법령에는 중복장애학생에 대한 별도의 조항은 없으나 특수교육대상학생에 포함되어 모든 지원과 서비스를 받고 있다. 한편 장애인 등록법 제6조(중증장애인 보호)에서 “국가와 지방자치단체는 장애의 정도가 심하여 자립하기가 현저히 곤란한 장애인에 대하여 평생 필요한 보호 등을 행하도록 적절한 시책을 강구하여야 한다”고 하였으며, 주 장애와 수반장애로 나누어 생각할 때 중복이 되어 있다면 장애등급을 상향조정하며, 동등한 장애가 복합되어 있는 경우는 전문의에 의해 등급을 조정할 수 있도록 하였다.

### 3. 중복장애학생 교육에 대한 국가의 정책방향

중복장애학생 교육에 대한 국가의 정책방향은 국가의 실정에 따라 다양하게 제시되고 있는데 대부분의 국가들은 공통적으로 이들은 매우 특별한 교육적 요구사항을 가지고 있기에 특별히 훈련된 교사에 의해 잘 고안된 계획과 중재를 통해 지원되어야 한다고 생각한다. 또한 많은 국가들이 중복장애의 통합에 관한, 좀더 많은 연구가 이루어질 필요를 동감하고 있으며 좀더 구조적인 접근으로 계획, 자료개발, 연구지원, 교사훈련, 학급조직, 부모와 지역사회복지 등을 통한 국가의 정책방향을 필요로 하고 있다.

일본의 경우 장애의 중복화 경향에 대응한 적절한 교육을 실시하기 위해 현행의 맹아, 농아, 양호학교를 장애종별 범주를 뛰어넘은 특별지원학교로 전환하자는 특별지원교육과 관련한 제도개정이 이루어져 2007년 4월 1일부터 시행되었다(사사모리 히로키, 2007). 장애정도에 따라 특별한 장소에서 지도하는 방식의 특수교육에서 장애아 한사람 한사람의 교육적 필요에 따라 적절한 교육을 지원하는 특별지원교육으로 전환을 하면서 지금까지의 특수교육대상이 되어 온 장애인 시각장애, 청각장애, 지적장애, 지체부자유, 병약함, 언어장애, 정서장애, 중복장애 뿐 아니라 학습장애, 주의력결핍 과잉행동장애, 고기능 자폐증 까지도 포함하여 이들에게 필요한 교육적 지원을 실시하는 것을 내용으로 하였으며, 교육기관 뿐만 아니라 복지, 의료, 노동 분야 등 다양한 관련기관과 연계, 협력이 필요함을 강조하였다. 이와 같은 움직임으로 특수학교의 경우, 2006년 까지 시각, 청각장애, 지적, 지체장애, 건강장애학생을 위한 특수학교들이었으나 중복장애학생의 수가 증가함에 따라 2007년부터는 특별지원교육(Special Needs Education) 학교들이 여러종류의 장애를 가진 학생들을 받을 수 있도록 변화하고 있고, 각 지역교육청에서는 장애학생의 교육센터로서 역할을 하는 것으로 제도가 변화하고 있다. 또한 교사자격증에 있어서도 2006년까지는 맹학교의 교사 자격증, 농학교의 교사자격증, 지적장애, 지체장애, 건강장애학교의 교사자격증으로 단일화 하였던 것이 2007년부터는 특별필요교육을 위한 학교의 교사자격증제도 변화하고 있어(OECD, 2007), 중복장애학생을 지도하는데 있어서 교사들이 보다 폭넓은 장애영역의 전문성을 가지고 지도할 수 있게 되었다.

중국의 경우 거대한 땅덩어리의 과다한 인구를 가진 나라에서 모든 학생에게 양질을 교육기회제공을 의무화한다는 사실을 엄청난 도전이다. 또한 대다수의 중국 국민은 정상아동으로 불리는 모든 학생이 교육의 혜택을 받기 전까지는 개발도상국인 중국이 장애학생에게까지 교육을 제공할 수 없다고 믿고 있으며 장애학생의 학습능력을 상당부분 의심하고 있다. 그들에게 있어서 학습이란 학업 지식과 기술을 습득하는 것이기 때문에 생활과 자기관리에 관한 학습이란 가정교육이 담당하는 기능이지 학교에서 책임지지 않아도 될 사항으로 여기게 되면서 장애학생을 집에 머물게 하는 것을 당연하게 생각하고 있다. 따라서 이런 시점에서 중국에서는 장애학생에 대한 긍정적인 태도를 조장해줄 프로그램 및 광고 다른 활동 등이 필요하다고 강조하고 있는 실정으로 중복장애



학생을 위한 국가의 지원방향등을 찾아보기는 어려운 실정이다. 장애의 정의에서는 중복장애를 명시하고 있지만, 중국교육부에서 발표한 통계(1996)에 의하면 장애학생의 77.2%가 일반학급에서 교육을 받고 있으며, 7.6%는 특수학급에서 15.2%는 특수학교에서 교육을 받는데, 장애정도가 중등도나 중도일 경우 정신지체학생을 위한 특수학교에 배정되어 교육을 받는다고 밝히고 있을 뿐이다. 그러나 이런 실정에도 불구하고 중국은 장애학생을 위한 질과 기회에 관한 폭넓은 의견을 내놓으면서 특수교육의 발전을 위한 지침서(People's Education Publishing, 1990)를 문서화하고 그 다음해에 장애인에 관한 법안과 규정, 정책을 수정하였는데 장애인을 위한 기본적 보호법에서는 특수교육 발전의 목표를 보편화와 전체평균의 상승을 결합해야 하는 것, 의무교육과 직업훈련이 최우선순위를 차지해야 하는 것, 유아기 중재 프로그램 개발을 위해 적극적인 활동을 취해야 하는 것, 중등 및 그 이후의 교육을 단계적으로 개발해야 하는 것으로 제시하면서 장애학생에게 교육의 동등한 기회를 증가시켜주고, 교육의 질을 개선하기 위한 노력을 보여주고 있다(Chen, 2005).

인도의 경우 중복장애학생이 특수교육대상의 별도 범주로 포함되어 있지 않고 있으며, 적절히 고안된 계획과 교육적 중재가 필요함에도 불구하고 그들을 위한 특별한 계획과 지원이 없는 실정이다. 인도의 특수교육에 있어서 현재 통합이 주류를 이루고 있기는 하지만 특수학교의 필요성도 강조하고, 특별히 훈련된 교사들이 장애학생을 교육하여야 한다고 주장하여 교사훈련을 현장에서 가장 필요로 하는 것으로, 비정부조직에 의해서 교사교육이 강조되고 있다. 이러한 실정에서 중복장애교육에 대하여는 중복장애의 통합에 관한한 좀더 많은 연구가 이루어져야 함을 강조하고 계획, 자료개발, 연구지원, 교사훈련, 학급조직, 부모와 지역사회 지지 등에 대하여 다양한 토의 등을 하고 있는 실정이다. 이처럼 인도의 경우 국가의 교육정책(The National Policy of Education, 1986, 1992)에서 locomotor handicap(운동장애)와 다른 경도장애를 가진 아동을 위해서는 일반학교에서 통합교육을 할 것을 권고하고 일반교사가 특수교육요구아동을 교육할 수 있도록 사전교사훈련 교육을 실시하는 것을 강조하고 있지만 중복장애를 위해서는 특수학교를 설립할 것을 권고한다. 국가 교육정책 중 Programme of Action(1992)에서는 단지 일반학교에서 교육받을 수 있는 장애아동은 일반학교에서 교육받아야 함을 명시하였으며, 특수학교에 다니는 아동이 일상생활기술, 의사소통기술, 기본적인 학업기술을 습득하면 일반학교로 전학갈 것을 권고하였다. 또한 인도 정부의 계획과 프로그램은 중복장애학생을 포함하여 장애학생을 위해 프로그램을 국가수준에서 운영하고 있는데 그 예로는 ① 장애학생을 위한 통합교육 ② 장애인을 위한 재정 및 발달 협력(NHFDC) ③ 보조도구 구입을 위한 보조금 지원 ④ 의족기 생산회사(ALOMCO) ⑤ 지역센터 설립(CRCs) ⑥장애출현예방을 위한 인식개선과 장애인의 재활을 위한 계획 ⑦ 장애인 고용계획 ⑧ 가족보호 계획 ⑨ 장애인의 재활을 위한 국가프로그램(NRPD) ⑩ 그외 장애인의 재활과 복지를 위한 기술적용의 관점에 따른 과학과 기술프로젝트, 초등교육프로

그럼 등이 있다(Shukla, 2004)

호주의 경우, 중복장애학생의 경우 내실있는 지원책을 모색하기 위한 많은 노력을 기울이고 있는데, 이들을 판별하기 위해서 학생의 담당교사와 특수교사, 관리교사, 부모, 학생 그 외 관련전문가와 같은 관계자들이 모여 장애의 수준을 심도있게 논의한다. 호주에서는 장애의 수준을 제1단계부터 제6단계로 구분하는데 중복장애학생의 경우 마지막 6 단계인 가장 높은 강도의 요구를 필요로 하는 것으로 분류되며, 6단계로 분류되는 중복장애학생들을 위해서는 대안 프로그램을 개발하고 개별적 교육계획안과 대안적 교육과정을 준비하며 필요할 경우 통합이나 분리교육까지 지원하는 것으로 이 수준에 대한 지원을 내실있게 하도록 노력하고 있다. 중복장애학생의 경우 대부분 특수학교에서 고도의 전문화된 프로그램을 제공받게 되며, 교사는 개인별 요구에 따라 맞춤형 프로그램을 짜고 반드시 개별화 교육계획 문서에 그 모든 내용을 기록하고 특수교사와 보조교사, 치료사, 간호사, 전문교사와 같은 전문가의 도움을 받아 수업을 지도하게 된다. 특수학교에 남아있는 중복장애학생들은 강도 높은 지원을 지속적으로 요구하고 있기 때문에 이들을 위한 지원이 더 활발히 이루어지도록 노력한다(Ashman, 2005). 아주 강도 높은 교육지원을 필요로 하는 중복 장애학생의 개별화교육에는 학습이 일어나는 상황과 장소까지 자세히 기록하며 교수 학습상황에 누가 참여하는지에 대해서도 기록한다. 보충서비스와 보조 장비, 대안적 교수전략과 교육과정 수정은 학생이 가능한 한 빨리 효과적으로 학습할 수 있도록 도움을 주며 특별한 주의가 요구되는 부분을 특별한 보호와 관심만으로도 혜택을 얻는 학생, 부가적인 교육자료 및 개별 자원을 필요로 하는 학생, 중재가 아닌 이해를 필요로 하는 학생으로 구분할 때 중복장애 학생의 경우 부가적인 교육자료 및 개별자원을 필요로 하는 학생으로 구분한다. 지적 및 중복장애와 중복장애학생의 경우에 교사는 일반교육과정과는 많이 다른 학습경험의 교육과정을 제공하며, 특수학교의 경우 장애학생에게 일반학교의 프로그램과는 분명하게 구별되는 고도의 전문화된 개별화된 프로그램을 제공하고 있으나, 주요 학습영역과 능력부분에 대해서는 학생의 발달 수준과 연령에 적합한 방법으로 개인별 요구에 따라 맞춤형 프로그램을 짜고, 반드시 개별화 교육계획 문서에 그 모든 내용을 기록하며, 특수교사와 보조교사, 치료사, 간호사, 전문교사와 같은 전문가의 도움을 받으며 협력하여 수업을 지도한다.

우리나라의 경우 중복장애교육방향은 첫째, 주거환경이나 학교과정에 관계없이 모든 특수교육대상학생에게 학교교육의 기회를 균등하게 제공하여 교육받을 권리를 보장하는 것이다. 이를 위해 중복장애학생들이 교육받을 수 있는 특수학교(급) 신설등을 추진하고 있으며 재택 중복장애학생에게도 학교교육기회를 제공하고 지원을 강화하고 있다. 또한 이들의 요구에 적합한 특수교육 진단체계를 확립하고 있다. 이를 위해 장애발견 및 진단체계를 확립하는 정책을 추진하고 있다. 또한, 이들에게도 통합교육을 할 수 있는 여건을 조성해주고 내실화를 도모할 수 있도록 하는 정책을 추진한다.

둘째, 이들을 위해 교육방법이 다양화 및 개선을 통한 특수교육의 질을 제고하고자

한다. 이를 위해 학교차원의 교육과정을 개발하고 이들을 위한 교재·교구를 개발하고 확대하고 있다. 이를 위해 실태조사, 기초연구, 학습자료개발 등을 추진하고 있다. 다섯째, 이들도 정보화 사회에서 정보화의 도움을 받을 수 있도록 하고 이들에게 정보 접근권을 확대시키고자 노력하고 있다. 또한, 이들은 중복장애로 인하여 발생한 결함을 보충함과 동시에 생활기능을 회복시켜 줄수 있는 심리치료, 언어치료, 물리치료, 작업치료, 청능훈련, 보행훈련 및 생활적응훈련 등의 교육활동을 지원하고 있다. 그외에도 중복장애학생에게는 이들의 신변자립과 일상생활, 학습활동을 보조할 수 있는 보조원을 배치하여 활용하고 있다. 셋째, 중복장애학생을 교육할 교원의 책무성 및 전문성을 제고하기 하도록 한다. 중복장애학생을 지도하는데 있어서 특수교원의 현직연수, 일반교원의 연수 등을 실시하고 있다. 넷째, 중복장애학생의 특별한 요구를 전문적으로 지원하는 특수교육지원센터의 설치, 운영을 통해 중복장애학생의 교육권과 학습권지원의 효율화를 도모 하도록 하고 있다.

#### 4. 중복장애학생 지원 체계 및 지원 내용

##### 1) 지원체계

중복장애학생의 지원체계로서 관련 정부조직을 살펴보면 중복장애교육만을 담당하는 별도의 부서는 거의 대부분의 국가에서 없는 실정으로 중복장애교육은 특수교육을 담당하는 부서에서 담당하고 있으나 이들 부서는 국가에 따라 여러 부처에 나누어져 있는 실정이다. 또한 중복장애를 가진 아동을 포함하여 특별한 요구를 가진 아동에 대한 교육적 요구는 법으로 보호받고 있으며, 특별한 요구를 가진 아동은 다양한 교육과정과 프로그램으로 일반학급, 일반학교, 특수학교에서 교육받고 있다.

일본의 경우 중복장애교육에 있어 장애인 지원이나 처우 대책의 중심적인 역할을 하는 곳은 후생노동성과 문부과학성의 두 군데이다. 후생노동성은 출생시의 선천성 대사 이상의 선별에서, 취학 전 장애영유아의 조기 발견과 조기치료·요육까지 담당하고 있다. 또 취학 이후의 복지 작업장의 정비 등도 이 후생노동성의 중요한 역할이다. 또, 일본에서는 장애인이 사회복지 서비스를 받는 체제로서, 수첩 제도(신체장애인수첩, 요육수첩, 정신장애인 보건복지수첩)라는 것이 있는데, 이에 관한 법률도 후생노동성의 관할이다. 문부과학성의 역할은, 장애 아동·학생에 대한 특수교육을 제공하는 것과 관련이 있다. 국립특수교육종합연구소도 문부과학성의 전신인 문부성의 직속연구소로서 설치되었다. 일본의 경우 중복장애중 맹농을 동시에 가진자를 위한 사회단체로 1991년 사회적 보장연합회로서 맹농인의 자활, 사회적 참여를 도와주기 위한 단체로 정부보조와 개인기여자들에 의해 운영되는 일본 맹농연합회(Japan Deafblind Association, JDBA)가 설립되었으며 현재 JDBA에 등록된 맹농인들은 약 600명이며, 그들에 대한 서비스는 번역, 통역안내서비스를 위한 훈련, 지원을 하고 있다. 지역 맹농클럽은 지역센터를 운영

하고 있는데 일본 47개현중 80%가 자체클럽조직을 가지고 있으며 매년 전국적인 수준의 모임이 개최되고 있다.

중국의 경우 특수교육을 개념적으로 복지나 자선의 문제로 여기지 않게 되면서 중국정부는 장애인에게 서비스를 제공해야 할 전적인 책임을 맡게 되면서 특수교육에 대한 지도와 운영의 원리는 지방정부가 책무를 갖고 중앙정부는 지침을 내리며, 관계부서는 협력하고 사회의 모든 구성원들은 적극적으로 지지해야 한다는 것이다. 모든 부서를 연합 통솔하는 인민정부에서 교육부가 핵심 운영 본체이고 내무부와 보건부, 노동부, 기획부, 재정부, 중국 장애인 연맹과 같은 기관 모두 각각의 기능과 책임영역에 따라 특수교육 발전에 협력할 책임이 있는 것이다. 또한 중국의 경우 특수교육의 빠른 발전을 지원하기 위해 각종 교사양성 대안책을 마련하는데 중점을 두고 있으며, 연구와 교사 양성, 자료개발을 위해 국립연구소인 국립자원센터가 건립되었고 중국 국립연구소의 특수교육분과, 북경노말대학과 난징 특수교육대학과 그 외 대학에 특수교육센터를 설립하고 있다. 중국 공립학교는 장애학생에게 폭넓은 서비스 혜택을 주기 위해 주력하면서 지원교사, 재활 및 점검 서비스와 같은 대안책을 마련하고 있다.

인도의 경우 인적자원개발부(The Ministry of Human Resource Development)와 사회정의와 노동부(the Ministry of Social Justice & Empowerment)에서 중복장애아동을 포함하여 특별한 교육적 요구가 있는 아동의 교육적 요구에 부응하기 위한 프로그램을 개발하고 계획을 세우고 있다. 특수학교와 일반학교는 특별한 요구를 가진 학습자의 요구에 초점을 두고 국가 초등교육의 일반화에 이바지하기 위해 노력을 하고 있다. 장애학생교육을 맡고 있는 기관들로 ① 국립 교육연구와 훈련협회(National Council of Educational research and Training, NCERT) ② 교육계획과 행정을 위한 국립기관(National Institute of Educational Planning and Administration, NIEPA) ③ 교사교육을 위한 국립 협회(National Council for Teacher Education, NCTE) ④ 국립개방학교(National Institute of Open Schooling, NIOS) ⑤장애인을 위한 국립기관(National Institute for Disabled)이 있다. 그외 시각,청각, 정신지체, 운동장애영역의 장애학생의 요구에 부응하기 위해 각기 다른 지역에 6개의 국립기관이 설립되었다. 매년 훈련된 인력자원을 배출하는데 2002년말까지 이미 41,346명의 전문가를 훈련하고 있으며, 각 기관들은 대형도서관, 최신평가 도구, 교육 중재 시설등을 구비하고 있다.

호주의 경우 교육체계가 연방 교육제도와 6개의 독립된 주 교육제도로 운영되고 있는데 연방제도를 근간으로 하여 각 주는 각기 특성에 맞는 교육제도를 가지고 있고 독립된 정책과 기구에 의해서 독립된 교육과정을 운영하고 있으며 교사양성제도를 운영하고 있다. 대부분 교육제도는 공립학교 교육과 사립학교 교육제도가 있으며, 공립학교 교육을 관할하는 부서가운데 교육훈련부의 특수학생 지원부서는 장애영역을 분류하고 장애정도에 따라 중복, 경도, 중도 등으로 분류하여 지원을 하고 있다. 는 호주는 최근의 완전통합으로 변화과정을 겪으면서 특수교육계의 많은 부서와 지도자들은 일반학급에

모인 다양한 능력의 학생들의 지원에 관심을 기울였다. 호주의 학령기 아동에 대한 교육법 조항은 주정부의 권한이며, 주 입법기관이 교육제공 방법에 관한 법률을 제정한다.

우리나라의 경우 중복장애교육을 담당하고 있는 곳은 교육의 경우 교육인적자원부의 특수교육정책과이고, 중복장애의 복지를 담당하는 곳은 보건복지부의 재활지원팀 장애인정책팀, 장애인 소득보장팀이다. 이와 같은 조직에서는 중복장애만을 전담한다기 보다는 장애인 전반에 걸친 교육과 복지를 담당하는 정부조직이다.

## 2) 지원내용

일본의 경우 장애학생에게 의무교육이 부여된 이후 100%의 입학원칙을 수행하기 위하여, 시각장애학교, 청각장애학교, 다른 장애학교들이 중도(Severe), 중복(Multiple)장애학생의 입학에 허용했다. 그 결과 특수학교는 중도·중복장애를 가진 아동이 많아지는 경향이 있다. 중복장애학생들은 맹, 농, 다른 장애학교와 같은 단일 장애학교에 다니기도 하고 특수학급(중복장애)에 배치되기도 하며, 가정이나 다른 지역에서 순회교육을 받기도 한다. 중복장애학생들은 그들의 주된 장애에 따라 학교를 다니게 된다. 최근에는 장애의 정도가 심하여 지고 있고 의학적인 보호가 학교프로그램의 일부분이 되고 있다. 일본에서는 중복장애를 위한 기본적인 접근은 아동의 전인적 자아를 인식하고 받아들이는 것부터 시작한다. 중복장애를 교육하기 위해서는 생활환경, 교육 환경, 학습과정, 여러 기능 평가에 대한 아주 자세한 이해를 요구한다. 그들이 필요로 하는 것은 문제행동에 초점을 두는 단순한 안내이다. 제한된 교수이론과 현재 할 수 있는 기술에 너무 많이 의존하는 것은 바람직하지 않다고 본다. 중복장애학생 지원에 중요한 것은 다양한 방법으로 그들의 현재 장애상태 및 발달 상황을 평가하는 것이다. 중복장애아동을 위한 교육적 프로그램은 아동을 프로그램에 맞추기보다는 프로그램을 아동에게 맞추도록 한다. 효과적인 프로그램은 아동이 지금 할 수 있는 것, 아동이 동기화되는 것 아동에게 합리적인 것을 근간으로 하는 것이다. 어떤 활동이 소개될 때, 아동들이 완전히 노출되도록 하고 아동이 정보를 모을 수 있도록 충분한 시간을 주도록 한다. 낮은 출현율, 한 그룹내의 다양성이 나라에 걸쳐 일어나고 있다. 그것은 전문가의 축적, 훈련자원 연구가 현 또는 지역수준에서 유지되기가 어렵고 국가적 수준에서 지원체계를 요구한다는 것을 의미한다.

중국의 경우 교사와 관계자들은 모든 학생의 요구를 충족시키려는 노력을 기울이면서 교육철학과 학교실행의 변화 없이는 교육의 질이 개선될 수 없다는 사실을 깨닫고 학교와 학급이 변해야 하는데 모든 학생의 참여와 노력, 성공 체험이 가능한 상황으로 변해야 함을 강조하였다. 중국은 자금 부족, 자격을 갖춘 교사의 부족, 교육과정 개발의 어려움, 지속적 발전에 대한 변화 점검, 교육자원의 평등한 분배 정책의 어려움, 학교체제의 재구성 요구 등등 풀리지 않은 문제가 남아 있어 많은 악조건이 가로막고 있는 실정이지만, 현재 모두를 위한 교육의 실현이란 목표를 하에 중복장애교육을 지원하고자

노력하고 있다(Chen, 2005).

인도의 경우 국가 교육연구와 훈련위원회가 학교교육과정을 위한 국가교육과정 틀(National Curriculum Framework for School Education)을 2000년 마련하였는데 이것은 학습자의 폭넓은 배경과 능력을 수정하여 학습경험을 증가시킴으로 통합교육을 실행하는 학교에서 융통성있게 사용하도록 하였다. 따라서 각 학교들은 이와 더불어 개별화된 교육을 채택하고 개인의 적성에 맞는 교육적 연구가 필요하게 되었는데, 이와 같은 사실은 중복장애를 가진 아동도 통합 환경에서 배울 수 있게 되었다는 것을 의미한다. 인도의 경우 효과적인 통합교육을 하는데 있어서 교사교육이 중요한 역할을 한다고 하여, 모든 과정의 교사준비과정 기관을 설립하여 운영하고 있다. 또한 통합교육에 대한 자기주도의 학습 패키지를 준비하여 여러 훈련프로그램을 통해 실현하도록 함으로, 프로그램에서 훈련받은 사람들은 훈련후 지역에 있는 전문가와 일반학교에서 일하고 있는 또다른 교사를 교육하도록 한다. 이 패키지는 통합의 개념, 통합을 위한 학교의 준비, 학급경영, 교사의 능력 안내와 상담, 지역사회자원, 평가와 같은 주제를 포함하고 있다. 이처럼 인도의 특수교육은 통합(integration)에서 완전통합(inclusion)으로 가고 있으나 중복장애와 중도장애아에 대한 통합학급교사의 준비는 덜 되어 있어, 모든 지역에 산재해 있는 중도·중복장애아동의 문제가 심각하다. 따라서 중복장애학생의 교육을 위한 교사들의 현직연수 및 학습자료 제공 등을 강조하고 있다.

호주 장애학생에게 주어지는 지원금 시스템은 일반적으로 지원을 필요로 하는 학생에게 법적 권리금 규칙에 따라 정해진 액수를 제공하는 방식이다. 즉 장애의 심각성 정도에 따라 평균 금액을 정한다. 그리고 보통은 장애학생수와 장애판정을 받은 장애정도에 정비례한 금액을 각 학구에 전달하는 방식을 취한다. 그렇게 받은 지원금에 대한 사용권한은 학교의 융통성에 맡긴다. 그러나 호주에서 중도장애를 가진 학생은 장애로 인해 학습을 성공적으로 성취할 수 없고 그들은 관할지역에서 실시하는 장애학생 공식 평가과정에서 제외되고 있으며, 이들을 위한 추가 지원의 재원공급은 다른 지원금 공급처가 관리하고 있다. 중복장애교육을 위한 교사 양성이 활발히 이루어지고 있지 않으며, 의사소통이 어려운 중복장애학생을 위한 보완대체의사소통기구 제공 및 프로그램 제공이 활발히 이루어지지 못하고 있다. 그러나 중복장애 교육 전문가는 학생의 교육계획을 수립 및 서비스지원에 있어서 지역사회와 부모와 함께 모든 단계에서 협력, 의사소통, 이해 그리고 적절한 지원을 실행함을 보여주고 학생들에게는 미리 예견된 일정을 가지고 실행하는 것이 효과적임을 보여주고 있다.

우리나라의 경우 중복장애아동의 교육을 받고 있는 장소는 특수학교라고 한정짓지는 않지만 많은 경우 일반학급과 특수학급에는 없으며, 특수학교에 37.21%, 기타에 62.79%가 교육받고 있을 것으로 추정하고있다(국립특수교육원, 2001). 교사양성 관련하여 중복장애교육담당교사가 별도로 양성되는 것이 아니라 특수교사양성으로 통일되고 있는 실정이기에 교사임용 후 중복장애학생을 위한 지원이라는 별도의 직무연수과정을 개설

하여 연수를 담당하고 있으며, 또한 대학이나 관련협회등에서 중복장애학생지원이라는 주제별 테마연수를 진행하고 있다.

### III. 결론 :우리나라에 주는 시사점

지금까지 아·태지역의 중복장애학생 교육지원에 대한 실태를 출현율 및 현황, 법적근거, 국가의 정책방향, 지원체계 및 지원내용의 틀로 중복장애학생의 지원실태를 살펴본바와 같은 비교분석을 통하여 다음과 같은 시사점을 얻을 수 있다.

첫째, 중복장애를 별도의 장애영역으로 범주화하여 그에 대한 정확한 실태조사를 해야 하며 그에 대한 지원책을 모색해야 한다는 것이다. 아·태지역의 많은 나라들은 중복장애를 별도의 장애범주로 분류하여 정확한 실태를 파악하고 그에 대한 지원방안을 모색하고 있다. 그러나 우리나라의 경우 특수교육진흥법에 중복장애를 별도의 특수교육 대상자로 분류하지 않고 있어, 현재 몇 명의 중복장애학생이 어떤 교육장면에서 교육받고 있는지 파악할 수 없는 실정이다. 또한 중복장애 교육지원에 관한 연구 및 활동은 주로 뇌성마비와 정신지체를 가진 아동이나, 감각장애와 정신지체를 가진 아동을 중심으로 이루어지고 있어 시각장애와 청각장애를 동시에 가진 아동에 대한 연구는 부족한 실정이다. 따라서 우리나라의 경우 우선 중복장애를 별도의 장애영역으로 범주화하여 그 실태를 파악하는 것이 필요하며, 중복장애의 다양한 형태에 따른 교육지원 방법 등을 연구하여 일선 학교현장 교사 및 부모에게 중재 방법 등을 소개하는 것이 필요하다.

둘째, 아·태지역의 모든 나라에서 감각장애를 지닌 중복장애학생들은 낮은 출현율을 나타내고 있기 때문에 이들에 대한 지원이 소홀할 수 있고, 지역적 수준에서 연구활동이나 지원방안이 수립되기가 어렵다는 것이다. 따라서 중복장애 교육에 관한 한 지역적 수준이 아닌 국가적 수준에서 지원체계를 수립하는 것이 필요하다는 것이다. 특히 전문가들 훈련이나, 이들을 위한 교육과정, 중재 연구 등은 국가적 수준에서 이루어져야 할 것이다.

셋째, 중복장애학생들도 통합교육에서 배제되어서는 안 된다는 것이다. 중복장애학생들도 그들의 집 가까운 일반학교에서 또래 친구들과 함께 생활하고 공부할 수 있도록 법적·물리적·사회적 여건을 조성해주며 일반학생과의 사회적 상호작용에 중점을 두고 공동 활동과 실제 생활경험 사용을 강조하는 것이 필요하다. 또한, 중복장애를 가진 학생들의 삶의 질과 존엄성을 지원하기 위해 지역사회와 밀접한 관계를 갖고 이들의 사회적 참여와 가능성을 넓힐 수 있는 지원방안을 모색해야 한다.

넷째, 교육적 중재에 있어서는 교사외의 부모 및 관련기관과 협력을 계획하여 서비

스를 제공하는 것이 필요하다. 특히 중복장애아를 가진 부모들은 정보의 부족으로 자녀들을 교육하는데 많은 어려움을 호소하고 있는 실정이며, 교사들도 부모를 포함하여 다른 관련 기관과 협력하여 하는 것이 필요하다고 주장하기 때문에 인적환경을 잘 활용하여 교내외의 다른 전공 영역의 사람과 연계하여 서비스를 제공하여야 할 것이다. 또한 인적 환경이외에 아동 개개인에게 적합한 지원을 명확화하고 학습의 일관성을 생각하며, 아동에게 이해하기 쉬운 , 아동이 배우기 쉬운 환경, 환경의 구조화, 아동에게 적합한 환경을 제시하는 것이 필요하다.

다섯째, 중복장애 교육에 있어서 다양한 교육적 중재가 있지만 우선적으로 고려할 내용은 이들과 의사소통을 할수 있는 중재방법을 찾아야 한다는 것이다. 의사소통은 아동과 교사의 역동적인 관계라고 받아들이고, 서로간의 의사소통 기술을 증가하는 것이 중요하며 결코 의사소통의 원활한 정도는 아동만의 책임이 아니라는 것을 강조해야 한다. 또한 중복장애 개인들은 그들에게 적합한 의사소통 방법이 있기 때문에 이들이 이해할 수 있고 쉽게 사용하는 방법을 찾아서 시작해야 하며, 아동을 교육프로그램에 맞추기보다는 프로그램을 아동에게 맞추도록 해야 한다.

여섯째, 중복장애를 교육하는데 있어서 교사들에게 중복장애교육에 대한 전문적 기술과 지식을 교수하는 것이 반드시 요구된다. 특수교사의 대부분은 단일장애만을 가르치는 것들을 교육받았기에 중복장애를 가르칠 준비가 되어 있지 않다. 따라서 향후 교사교육의 중요성과 전문인력 개발이 이루어져야 중복장애의 질높은 서비스를 제공할 수 있을 것이라 본다.

## 참고문헌

- 곽승철 외 7인(1995). **지체부자유 교육**. 경북 : 대구대학교 출판부
- 교육인적자원부(2002). **2002년 정기국회 요구자료**. 교육인적자원부
- 교육인적자원부(2003). **특수교육 발전종합계획('03~'07)**. 교육인적자원부
- 국립특수교육원(2001). **특수교육요구아동 출현율 조사연구**. 국립특수교육원
- 권요한 외 7인 역(1999). **특수교육학**. 서울; 교육과학사
- 文部省(1967). **兒童心身障礙狀況**
- 總理付(2000). **障礙者白書**. 大將省印刷局
- 文部省(1999)盲學校、聾學校及び養護學校幼稚部教育要領、小學部・中學部學習指導要領、高等部學習指導要領.
- 文部科學省初等中等教育局特別支援教育課(2001)特殊教育資料
- 21世紀の特殊教育の在り方に關する調査協力會議(2001)21世紀の特殊教育の在り方について—一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について—.
- 小塩允護(2000)日本の知的障害教育における移行教育. 第7回KISE國際セミナー, 117-131.
- Peng S. G. (1997). *Theory and Practice of Education to Visually Impaired Children*. Huaxia Publishing House.



- 사사모리 히로키(2007). 통합교육을 목표로 한 일본의 교육시책동향. 제7회 한·일 특수교육세미나 : 통합교육을 위한 특별지원서비스의 한일간 동향 및 실제비교. 일본: 일본 국립특수교육종합연구소.
- Ashman, A. F. (2005) Inclusive Education Practices in Australia. *A commentary. A Comparative Seminar of Inclusive Education in the Asia-Pacific Region*. Korea Institute for Special Education.
- Australian Bureau of Statistics (ABS) (2004). *Disability, ageing and carers, Australia : Summary of Findings*.
- Australian Parents Council (2002). *Inquiry into the education of students with disabilities. Submission to the Senate Employment, Workplace Relation and Education Reference Committee*.
- Census of India, 2001, www.censusindia.net
- Chen Yunying( 2004). Education to Multiple Disabilities in China. *The 24th Asia-Pacific International Semina on Speacil Education*. National Institute of Special Education Japanese National Commission for UNESCO.
- Chen, Y. (2005). Policy and Development of Inclusive Education in China. 국립특수교육원 제12회 특수교육 국제세미나: 아시아 태평양지역의 통합교육 국제비교 45-88, 경기 ; 국립특수교육원
- Judd, T. (19999). *Neuropsychotherapy and Community Integration*. Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Nakazawa, M. (2004). The Development of deafblind Education in Japan and Its Contribution to Education for the Multily Disabled. *The 24th Asia-Pacific International Semina on Speacil Education*. National Institute of Special Education Japanese National Commission for UNESCO.
- Nicholas J. (2004). Deafblindenss and Neuroscience : educational implications, *APEID Semina*. National Institute of Special Education in Japan.
- OECD. (2007). Special Needs Education in Japan. OECD SENDDD 내부 회의자료
- Sawer, G. (1975). *The Australian constitution*. Canberra : AGPS.
- Shukla, N. (2004). Educational Supports for Children with Multiple Disability with Sensory Impairment. *The 24th Asia-Pacific International Semina on Speacil Education*. National Institute of Special Education Japanese National Commission for UNESCO.
- Sugai, H. & Tsuchiya, Y. (2000). *1999 survey-the educational situation of deafblind students in Japan*. DbI review. The magazine of Deafblind International. January-june.
- Van Kraayenoord, C. E., & Chandler, F. (1995). *Teaching and researching in schools : Guidelines for the evaluation of instructional approached for students with disabilities and learning difficulties*. A paper presented at the Australian Association for Special Eduction (Queensland ) Conference, Rockhampton.
- Women With Disabilities Australia(WWDA)(1992). *Submission to the National Competition Policy Review of the Disability Discrimination Act (DDA)*

## A Comparartive Study on Education Supports for children with multiple disabilities in Asia · Pacific Region

Hyun Jin Kim

The Senior Education Researcher, Korea Institute for Special Education

### <Abstract>

Recently concerns of educational supports for children with multiple disabilities in Asia-Pacific Region are increasing. This study is done to find ways to improve education supports for children with multiple disabilities in Korea by comparing and analyzing other countries.

This paper is organized into 5 sections based on literatures, papers, reports from each country. This paper was written based on comparison studies of from 1) prevalence and statical situation of multiple disabilities 2) legal basement 3) national educational political direction 4) organization and education place, teacher's in-service training, education contents and method.

Through comparing and analyzing, we conclude five implications and future tasks in Korea. 1) We have to survey about the multiple disabilities over the country. Through survey, we have to collect the status of the multiple disabilities. 2) With the basic information the Nation has to supply properly devised planning and educational interventions for the multiple disabilities. Also it is required special support in education services and curriculum for them. 3) Since it is very difficult for them to integrate, there is a need to devise a plan for them and open schools. And in order to include them into regular school, first of all, we should create the inclusive atmosphere in regular classes, regular schools and society. Based on this improvement, we have to provide vast range of support for multiple disabled students to study with regular student. 4) We have to cooperate with multi disciplinary teams including the parents. 5) We have to find the appropriate communication method for them. 6) In order to teach them appropriately, teacher training is an important. We should prepare resource materials for teacher and the multiple disabilities to promote. Planning, material development, research support, teacher training, classroom organization, parental and community support are needed.

**Key words** : multiple disabilities, Asia-Pacific special education, prevalence, legal, Australia, China, Japan, India, Malaysia

---

논문 접수: 2006. 11. 7    심사 시작: 2006. 11. 17    게재 확정: 2007. 9. 26