

## 아시아-태평양 지역의 통합교육 현황 비교분석

강 경 숙\*

국립특수교육원 교육연구사

### 《요 약》

아시아-태평양 지역의 국가는 나름대로 각 국가의 맥락과 상황에 맞게 통합교육을 정착하여 실현해야 한다. 따라서 선진외국의 지식과 철학을 그대로 모방하고 적용하기보다는 이 지역의 독특한 통합교육의 모델을 형성하고 정체성을 확립하여 우리나라에 토착화할 수 있는 방안을 모색해야 한다.

본 연구는 아시아-태평양 지역 국가 중 호주(A), 중국(C), 홍콩(H), 일본(J), 한국(K), 대만(T) 등 6개국의 통합교육 실태 및 현황을 다음과 같이 비교·분석하였다: 첫째, 각 국가의 전반적 교육체제와 특수교육 개관; 둘째, 각 국가의 통합교육의 일반적인 현황 비교; 셋째, 각 국가의 통합교육 관련 도전 및 성과; 넷째, 각 국가 통합교육의 맥락과 독특성; 다섯째, 시사점 및 향후과제.

한국 통합교육 운영에 주는 시사점으로 특수교육관련 용어 사용, 장애학생에 대한 태도 및 인식개선교육, 장애학생의 판별 및 진단, 특수학급교육 배치, 교사양성과정 및 교사연수, 특수교사의 역할 및 교사간 협력, 통합교육 맥락의 교육과정 운영, 특수학교의 통합교육 및 운영 방향에 대한 부분을 제시하였다.

주제어 : 아시아-태평양 지역, 통합교육, 국제비교, 비교연구

## I. 서 론

### 1. 연구의 필요성

오늘날 특수교육에서 지향하고 있는 통합교육(inclusive education)은 장애학생의 학습권을 보장하기 위한 노력의 일환으로 매우 중요한 비중을 차지하고 있다. 전 세계적으로 장애학생의 통합교육이 주요 방향으로 정착되어 가고 있는 현 시점에서 아시아-태평양 지역에서도 많은 국가에서 통합교육을 실시할 것을 법적으로 명시하여 보장하고 있으며, 국가적인 차원에서 행·재정적으로 통합교육을 지원하고 있다고 할 수 있다(강경숙 외, 2004; 김진숙, 강경숙, 2005; Qian & Yan, 2001; Lian, 2004). 지금까지 특수교육

\* 교신저자(grace@kise.go.kr)

에서 통합교육의 효율성을 강조하고 있는 연구들이 지속적으로 발표되고 있지만(강경숙 외, 2000; 정해진, 2002; Halvorsen & Neary, 2001; Sailor, 2002; Smith, et al., 2001), 실제 교육현장에서는 통합교육으로 인해 장애학생을 대상으로 한 교육의 내실화가 구현되고 있다고 할 수 있는가? 과연 역기능이나 부작용은 없는가? 통합교육에 대한 주장과 타당성이 강하게 주장되고 있는 한편, 통합교육의 실현에 대한 비판도 적지 않은 것 같다(Kauffman & Hallahan, 1995; Thousand, Villa, & Nevin, 2002).

이제는 통합교육이 명분이나 특수교육계의 일방적인 구호로만 존재할 것이 아니라, 구체적인 성과를 거두고 교육계 전체의 책무성 차원에서 접근해야 할 때가 되었다. 이에 통합교육 실현에 대한 문제를 되짚어보고 함께 논의하는 과정을 통해 진정으로 장애학생이 소외되지 않으면서 일반학생과 동등한 학습의 구성원 자격을 가지고 함께 어울리고 잘 살아갈 수 있는 교육환경을 만들어가야 한다. 이러한 노력과 지향은 장애학생이 학교 울타리를 벗어나 사회에서 독립해야 할 때, 진정한 사회통합과 완전참여를 가져오게 되는 계기가 될 것이다.

그러나 통합교육이 서구중심의 세계관에 영향을 받아 그들의 통합교육 철학과 최근 동향의 분석을 통해 “선진국 모델”을 중심으로 추구해야 한다는 제안은 탈역사성의 한계가 있는 것으로 지적할 수 있다(김병하, 조원일, 2005). 다시 말하면 구미중심의 통합교육론이 국제비교의 관점에서 하나의 표준이 되고 있지만(Mazurda & Winzer, 1994), 우리나라의 역사적 상황에서도 적합한가를 문제 삼으면서 한국에서 통합교육을 향한 정책지향성과 실제간의 간극을 좁혀나가는 노력이 필요하다. 하지만, 여전히 국제적으로 통합교육에 대한 어떠한 시도와 실재가 존재하는지 비교하고 분석하는 작업은 우리가 어디쯤 가고 있는지에 대한 자각과 더불어, 때로는 전진의 계기가 되는 도전과 자극을 줄 수도 있다. 즉 우리나라가 처한 통합교육적 상황과 맥락을 인근한 지역과 비교하여 통계적·사실적으로 어떠한 차이가 있는지, 전체 그림 안에서 파악하고 점검해 보는 시도는 이를 위한 하나의 작은 노력이 될 것이다.

아시아·태평양 지역은 그 역사와 사회·문화적 맥락이 특수교육 분야에서 앞서가고 있는 서양외국과는 상당부분 동일하지 않기 때문에 미국을 비롯한 서양식 특수교육을 그대로 도입하다가는 몸이 맞지 않는 옷을 입어 어색해진 사람처럼 어설픈 수도 있다. 실상, 일인당 국민총생산·경제성장률과 같은 국가적 경제상황의 차이, 인종 및 종교, 교육제도와 같은 독특한 역사·문화·교육적 맥락, 국민의 장애에 대한 인식 형성의 차이로 인해 한 국가에서 정체성을 가지고 특수교육이 정착하는데 있어 그 배경을 달리하고 있다.

그러나 아시아·태평양지역의 통합교육에 대해 비교하고 분석한 연구는 많지 않다. 특수학교 교육과정 개정 당시 국제동향을 파악하기 위해 대한특수교육학회에서 1987년도에 실행한 “특수학교 교육과정 국제비교” 연구와 1998년도에 행해진 “특수학교 교육과정 국제비교” 연구를 특수교육에 대한 국내의 국제비교 연구로 꼽을 수 있지만, 아시아

-태평양 지역의 비교는 많지 않다. 최근 강경숙 등(2004)은 “특수교육 교육과정 국제동향 분석”에서 아시아권 국가인 중국, 일본, 홍콩의 교육과정 개발 및 운영과 통합된 환경에서 운영되는 교육과정 중심으로 소개하였고, 후속연구로 김진숙, 강경숙(2005)이 초등학교의 통합교육을 중심으로 이 세 국가의 통합교육 현황을 비교·분석하였다.

이제 아시아-태평양 지역의 국가는 나름대로 각 국가의 맥락과 상황에 맞게 통합교육을 정착하여 실현해야 한다. 따라서 선진외국의 지식과 철학을 그대로 모방하고 적용하기보다는 이 지역의 특수교육 전문가의 발표와 연구를 토대로 독특한 통합교육의 모델을 형성하고 정체성을 확립하여 우리나라에 토착화할 수 있는 방안을 모색해야 할 것이다. 이와 같이 통합교육의 역사적 배경, 문화적 차이, 운영 면에서의 현황과 실제적 차이를 아시아-태평양 지역을 중심으로 비교·분석하여 우리나라 통합교육의 개선방안을 모색하는데 목적을 두고 본 내용을 기술하게 되었다.

## 2. 연구문제 및 범위

본 연구는 교육인적자원부 국립특수교육원의 제12회 국제세미나에서 발표국으로 선정된 호주(A), 중국(C), 홍콩(H), 일본(J), 한국(K), 대만(T) 6개국의 통합교육을 비교·분석한 글로 통합교육 현황에 대해 각 국가에서 발표자들이 작성한 원고를 기본으로 삼았으며, 각 국가 원고의 내용구성상 차이로 인해 국가간 비교분석 내용이 누락된 부분은 2004년 발표한 “특수교육 교육과정 국제동향 분석(강경숙 외, 2004)”연구와 “일본·중국·홍콩의 초등 통합교육과 교육과정 운영동향(김진숙, 강경숙, 2005)”에 의거하거나 각 국가의 강사에게 직접 질문하여 구성하였다.

단, 각 국가를 대표하여 발표한 강사는 해당국가의 정부조직이나 대학에서 특수교육 정책 및 학문 분야의 전문가임을 밝힌다. 또한 부족한 자료를 보완하기 위해 일부 국가 내용은 OECD본부에서 발간한 ‘2004년 OECD 통계보고서’와 한국의 교육인적자원부에서 발간한 ‘2005년도 해외교육정보 자료집’을 참고하여 구성하였다. 비교·분석 내용으로는 각 국가의 통합교육 현황에 대해 공동의 틀로 구성할 수 있는 부분을 추출하였으며, 일반교육체제의 큰 맥락에서 접근하여 통합교육의 현황과 구체적인 맥락에 대해 범위를 좁혀가면서 분석한 후 각 국가의 독특성에 대해 제시하였다. 이에 다음과 같이 5개의 내용으로 구성하였다: 1) 각 국가의 전반적 교육체제와 특수교육 개관; 2) 각 국가의 통합교육의 일반적인 현황 비교; 3) 각 국가의 통합교육 관련 도전 및 성과; 4) 각 국가 통합교육의 맥락과 독특성; 5) 시사점 및 향후과제.

위의 다섯 가지 비교내용은 우선 특수교육이 일반교육 제도에서 따로 떼어 논의될 수 없으므로 전반적인 교육체제 안에서 통합교육 현황을 비교하기 위함이며, 특수교육 일반현황을 개괄적으로 파악한 다음 각 국가의 통합교육을 비교·분석하였다. 현황 및 실태에 대한 내용을 근간으로 통합교육에 대한 도전과 성과 그리고 각 국가의 독특한 통

4 특수교육 저널 : 이론과 실천(제7권 1호)

합교육의 맥락과 독특성을 비교한 후, 결론에서 우리나라에서 통합교육 실현을 위해 쟁점이 될 만한 몇 가지 내용을 중심으로 아시아·태평양 지역에서는 어떠한 노력을 기울이는지에 대한 시사점과 향후 공동과제와 미래 전망을 제시하였다.

단, 본 연구가 기존의 연구와 발표 내용을 비교·분석 자료의 토대로 삼은 까닭에 현실적으로 자료 수집이 가능한 6개 국가만을 대상으로 삼았다는 제한점을 밝혀두는 바이다. 아시아-태평양 지역의 모든 국가를 대상으로 하는 것은 자료수집에 대한 현실적인 한계를 지니며, 6개 국가를 선정한 사유는 이 지역의 국가로는 비교적 근대적 의미의 특수교육이 활발하게 운영되고 있기 때문이라는 점 외에 어떤 기준에 의한 것은 아니다.

## II. 아시아-태평양 지역의 교육제도 및 특수교육 개관

### 1. 전반적 교육제도의 실태와 국가적 지원

각 국가별로 전반적인 교육체제와 범위, 제도 등을 비롯한 국가적 지원과 사회·문화적 맥락을 살펴보면 다음 <표 1>과 같다.

<표 1> 아-태 지역 국가의 전반적 교육체제와 국가적 지원

| 구분       | 호주(A)  | 중국(C)                              | 홍콩(H)                                       | 일본(J)   | 한국(K)                                     | 대만(T)         |
|----------|--|------------------------------------|---|---|---|---------------|
| 학교 교육 체제 | 1) 학교교육 (유치 1, 초등 6-7, 중등 5-6)<br>2) 직업교육 및 훈련(VET)<br>3) 고등교육 | 6-3-3 제도 (이후, 4-5년 대학 단기직업학교, 대학원) | 소학교(6)<br>초등중학교(3)<br>고등중학교(2)<br>제6과정(2-3) | · 6-3-3제<br>· 5수준:<br>유치원,<br>초등학교(6)<br>중학교(3)<br>고등학교(3)<br>대학교 | 6-3-3-4제도<br>초등학교(6)<br>중학교(3)<br>고등학교(3) | 3-9-3<br>특수교육 |
| 의무 교육    | 총 학령기 13년 (유치원 1년 초등 6-7년)                                     | 총 9년 (초등6년, 중3년) (특수교육: 7-18 세)    | 총 9년 (6-14세, 초등 및 중등 전반기)                   | 총 9년 (초등 / 중등학교)  | 총 9년 (초등 / 중등교육)                          | 총 9년          |

| 구분                 | 호주(A)  | 중국(C)   | 홍콩(H)   | 일본(J)   | 한국(K)   | 대만(T)   |
|--------------------|--|---|---|---|---|---|
| 국가 차원의 장애인 보호법/교육법 | <ul style="list-style-type: none"> <li>연방정부: 직업 교육 및 고등교육법 (1988; 1992)</li> <li>각 주별 교육 및 고용법</li> </ul>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>기본교육과정법 (1992)</li> <li>교육법(1995)</li> <li>직업교육법 (1996)</li> <li>고등교육법 (1998)</li> <li>인민법 45조</li> <li>의무교육법 (1987): 장애교육 기본권 보호</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>균등한 기회제 활과 서비스에 관한 정부보고서 (1995)</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>교육기본법</li> <li>학교교육법</li> <li>학교교육법 실행지침</li> <li>노인·장애인 시설접근법</li> <li>사회교육법</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>교육기본법</li> <li>초중등교육법</li> <li>장애인복지법</li> </ul>                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>혁신적인 정책성명서 (innovative policy statement) (MOE, ROC, 1995)</li> </ul> |
| 특수 교육 관련 법 제도, 지침  | <ul style="list-style-type: none"> <li>연방법: 장애차별법 (1992), 장애인서비스법 (1992, 퀸즈랜드 주)</li> <li>장애교육기준법 (2005)</li> </ul>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>장애인 보호법</li> <li>1988년 최초로 특수교육관련국 화: 특수교육발 전을 위한 정책 -1993, 1999 특수교육 정책 제안</li> <li>장애인을 위한 보호기본법</li> </ul>                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>장애차별에 관한 법령 (1996, Disability Discrimination Ordinance)</li> <li>통합교육관련 규정과 조항 (2001)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>장애인기본법 (2004. 6 개정)</li> <li>발달장애 지원법</li> <li>시청각 장애, 지체장애, 정신지체 특수 학교 출석장려법</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>특수교육 진흥법 (Special Education Promotion Law) (제정 1977, 개정 1997)</li> </ul>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>특수교육법 (Special Education Act) (제정 1984, 개정 1997, 2001)</li> </ul>    |
| 사회 문화적 맥락          | <ul style="list-style-type: none"> <li>약 24% 외국 출생</li> <li>인구의 절반 가량은 외국출생 직계친척</li> </ul>                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>거대규모국가로 인한 도전: 의무 교육, 질적 교육 제공(교구 및 환경 미비)</li> <li>사회체제 및 교육실행의 중앙 집권화</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>높은 교육열</li> <li>상급학교의 교육매체: 영어</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>21세기의 지식 기반사회정보화 사회에 호응하는 교육 실시</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>차이에 대한 수용 미흡</li> <li>통합교육에 대한 부모의 강력한 요구</li> <li>학력중시 교육 및 부모의 강한 교육열</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>유연한 학교 체제: 평생 학습의 실현</li> </ul>                                      |
| 교육계 동향             | <ul style="list-style-type: none"> <li>21세기 학교교육을 위한 애들레이드 국가목표 선언(2002, 교육부장관회의): 학교교육의 공평성과 차별철폐</li> </ul>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>교육의 재구조화 과정</li> <li>학교개혁: 모든 학생의 참여와 노력, 성공체험이 가능케 함.</li> <li>교사훈련 중시</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>학교중심 교육과정의 발달</li> <li>중등 및 고등교육 개혁안 신학문구조 3+3+4</li> <li>홍콩 교육부의 10개년 계획 교육과정</li> </ul>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>교육개혁</li> <li>학업성취 및 학업 저하에 방</li> <li>지방분권화</li> </ul>                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>교육개혁; 불이익 아동 (저성취) 보상교육; 자기주도적 학습; 지방분권화 및 교사 자율성 부여</li> </ul>                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>교육개혁 위원회</li> <li>융통성있는 학교 교육 과정, 교수 수 (instruction) 채택</li> </ul>   |
| 기타                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>연방정부는 각 주와 특별기 교육정책의 방향과 학교 교육목적 제시,</li> <li>실제교육 제도는 특별기가 자치적으로 운영</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>학급당 학생수 과다, 공식적인 교수방법, 통일된 교육과정, 국정교과서 사용,</li> <li>확립화된 학교평가와 학생평가 제적용</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>홍콩 교육부 (2000)의 통합교육 지침에 완전통합 명시됨</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>교육제도는 국가, 도도부현 시정촌의 역할이 구분되어 실행된다.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>이원화된 구조의 교원양성제도</li> <li>부모의 참여 활발</li> </ul>                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>장애학생에 대한 명백한 강조와 특수교육과 우수아/재능아 교육을 결합</li> </ul>                     |

\* 출처: Adrian, Chen, Lian, Tanaka, Wu-Tien, 김원경(2005). 아시아-태평양 지역의 통합교육 국제비교. 국립특수교육원 제12회 국제세미나.

6 특수교육 저널 : 이론과 실천(제7권 1호)

위의 <표 1>에서 알 수 있듯이 호주를 제외한 아시아권의 의무교육연한은 대부분이 9년이며, 학교교육체제도 6-3-3-4제로 거의 유사하다. 또한, 장애인을 보호하기 위한 법령과 특수교육을 진흥하고자 하는 법규가 있어 세부적인 실행 내용에서의 차이는 있겠으나, 국가차원에서 특수교육이 지원되고 있는 모습을 볼 수 있다. 한편, 아시아지역과는 달리 호주의 주와 특별구 법은 각 주에서 연방 장애차별법을 토대로 유사한 법령을 제정·시행하고 있음을 알 수 있다.

2. 일반적인 특수교육 현황

전체 교육학제 내에서 장애학생의 비율과 특수교육 대상학생 범위, 특수교육서비스가 이루어지는 기관과 같은 특수교육의 현황 및 통합교육 운영에 대해 살펴보면 다음 <표 2>와 같다.

<표 2> 아-태 지역 국가의 특수교육 일반현황 비교

| 구분                       | 호주(A)  | 중국(C)  | 홍콩(H)  | 일본(J)   | 한국(K)   | 대만(T)   |
|--------------------------|--|--|--|---|---|---|
| 장애 학생 출현율 (prevalence)   | 3.6%(2002) (호주 정부 DDA(1992) 의거 5명중 1명 장애인 으로 판정됨)                            | 1-80세 중국인 구 중 5% 장애인 (국립설문조사, 1987년)               |  | 1.48%(출현율을 특수교육대상아 동 비율로 보기 때문에 수치가 적은 경향)                          | 2.71% (KISE, 2001)                                    | 2.135% 6-15세, 11개 장애범주 (제2국가 출현 율연구, 1992)                                      |
| 특수교육 대상 학생수 (비율) 일반학생 대비 | 3.8% (장애학생 17,155명/ 전체학생 444,600명) (퀸즈랜드 2005)                               | 2.66% (장애학생 1,000 만명)                              | 0.96% ( 장애 학생 11,220/ 전체 학생수: 1,115,246)                   | 1.6% (의무교육단계: 179,413명/약 1,092만명) (문부 과 학생, 2005)                   | 0.74% (장애학생 58,362 명/ 7,796,401명 전체 학생수)              | · 2.04% (장애학생 78,264명)<br>· 1.27% (우수 아/ 재능아 45,537명) (교육 부, 2005)              |
| 학령기 학생 중 특수교육 대상아동 범위 분류 | 언어장애 지체장애 정신지체 청각장애 시각장애 농/맹 정신건강문제 자폐증 (NSW, 2001)                          | 시각장애 청각장애 언어장애 정신지체 지체장애 정서장애 복합장애 다른 장애조건 을 지닌 학생 | 시각장애학교 청각장애학교 지체장애학교 정신지체학교 정서장애학교 병원학교 실업학 교 기술학교 (2004년) | 맹학교, 농학교, 양호학교 (지적장애, 지체 부자유, 병약) 각 장애를 위한 특수학급 및 Tsukyu 학급 (통 급학급) | 시각장애 청각장애 정신지체 지체부자유 정서장애 건강장애 학습장애 (교육인적자원부, 2005)   | 정신지체, 학습 장애, 복합장애 지체장애, 청각 장애, 건강장애 자폐증, 시각장애, 언어장애 심한정서장애, 발달지체 (우수 아 100% 별도) |
| 진단 및 평가 (assessment)     | · 요구진단시 전문가적 지원수준 필요<br>· 전문가의 확인 (ascertainment)과 정을 거침<br>· SCOLR<br>· EAP |  |  | 학교위원회에 의한 진단  | 진단·평가 도구를 활용하여 학교에서 특수교육 담당교사가 진단을 실시함. 결과는 IEP 에 반영함 | · 전 지방정부 특수아동 관별 과 배치 자문위원회 (IPC 위원 회)<br>· 의료진단                                |

| 구분                     | 호주(A)  | 중국(C)  | 홍콩(H)  | 일본(J)  | 한국(K)   | 대만(T)  |
|------------------------|--|--|--|--|---|--|
| 특수학교 및 통합교육 수혜비율       | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 일반학급 (36.1%)</li> <li>· 특수학급 (9.8%)</li> <li>· 특수단위 43.1%</li> <li>· 특수학교 10.8%</li> </ul>                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 일반학급 (77.2%)</li> <li>· 특수학급 (7.6%)</li> <li>· 특수학교 (15.2%)</li> <li>· 통합학급: 10만개 초등학교에 설치 (1996 통계)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 특수학교 73개, 재학생수: 9,354(0.8%)</li> <li>· 일반학교 특수학급 재학생수: 1,866 (0.16%) (2002년)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 특수학교 999개, 98,796명</li> <li>· 초중특수학급: 90,851명</li> <li>· 통급지도: 35,757명 (문부과학성, 2004)</li> </ul>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 일반학급 (2,187개, 5,110명, 9%)</li> <li>· 특수학급 (3,724개, 29,803명, 51%)</li> <li>· 특수학교 (142개, 23,449명, 40%)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 특수학교: 24개, 5,846명(7%)</li> <li>· 통합교육 수혜학생: 72,372명 (93%) (일반학급 (34%), 자료실(33%), 특수학급 (18%))</li> </ul>                           |
| 특수교육 실시기관 (통합 교육) 및 유형 | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 일반학급</li> <li>· 특수교육학급 (SECs)</li> <li>· 특수교육단위 (SEUs)</li> <li>· 특수교육개발 센터/단위(SED Us)</li> <li>· 특수학교</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 일반학급</li> <li>· 특수학급</li> <li>· 특수학교 통합학급</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 특수학교</li> <li>· 특수학급이 있는 일반학교</li> <li>· 통합되지 않은 일반학교</li> </ul>                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 고정특수학급</li> <li>· 통급특수학급</li> <li>· 특수학교의 교류 및 공동학습형태: 집단· 개별· 학교간· 거주지학교· 지역과 혹은 지역간 교류</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 통합학급</li> <li>· 특수학급 (전일제, 시간제)</li> <li>· 특수학교(순회교육 포함)</li> <li>· 병원학급</li> </ul>                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 통합학급 (34%)</li> <li>· 순회서비스 (6%)</li> <li>· 자료실(33%)</li> <li>· 특수학급 (18%)</li> <li>· 특수학교(7%)</li> <li>· 기타, 기관소속(2%)</li> </ul> |
| 비고                     | <p>주마다 다른 학생진단과 교육제공방법 (1987년과 1997년 사이, 장애학생수 급격한 감소)</p>   | <p>특수학교 시설의 미비로 일반학교에 남게 된 장애학생을 위한 프로그램 실행을 통해 통합교육 실시</p>  | <p>중국적이기보다는 영국적인 모습</p>  | <p>특수학교의 통합 및 교류교육이 활성화되어 있음</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 초·중등 의무교육, 유치·고등부는 무상교육</li> <li>· 특수학급 배치학생 비율 중 초등학교 72.3%</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 특수교육 예산의 지속적 증가</li> <li>· E우수아/재능아 특수학급에서 교육받음</li> </ul>  |

\* 호주 통계는 퀸즈랜드 주 자료임

\* 출처: Adrian, Chen, Lian, Tanaka, Wu-Tien, 김원경(2005). 아시아-태평양 지역의 통합교육 국제비교. 국립특수교육원 제12회 국제세미나.

각 국가의 일반교육 체제와 함께 특수교육 일반현황에 대한 분석결과를 비교하면, 특수교육의 유형은 거의 특수학교와 일반학교의 특수학급 및 일반학급 체제로 크게 세 가지로 구분된다. 특히, 아시아권 국가는 공통적으로 특수학교의 증가세는 둔화되거나 감소하고 있으며, 특수학급 및 일반학급 배치의 증가추세가 매년 뚜렷하다. 각 국가별로 특수교육 운영에 있어 특이한 점을 중심으로 살펴보면 다음과 같다.

호주는 전체 학생 수의 약 3%가 넘게 장애로 인한 지원을 받고 있고, 진단과정에서 전문가의 확인(ascertainment) 절차를 중시하기 때문에 교육예산을 지원할 때 단순히 출현율 수치에 의거하기보다는 이러한 전문가의 진단 및 확인과정에 기반한다. 퀸즈랜드 주는 장애학생 진단 시 확인과정을 통해 자문/진단 진행경과에 따라 '자원배분모델'에 의거하여 장애학생을 위한 자금을 조달한다. 확인결과를 '장애학생 중앙온라인 보고서 데이터베이스 SCOLR(Students with Disability Central On-Line Reporting)'에 저장하

는데, 이 시스템은 교육부장관의 관리 하에 2001년부터 사용하고 있다. 더 나아가 학생에 관한 진단과 요구 수준 그 이상의 추가정보까지 알려주는데 사용할 수 있는 ‘교육조정 프로그램 조정프로파일(Education Adjustment Program Adjustment Profile: EAP)’을 통해 학생의 적격성 여부를 진단하고 조정지원을 위한 자금을 지원받는다.

중국의 실태를 보면, 80년대 후반에 특수학교에서 교육받는 장애학생이 1% 미만이었으며, 44% 이상의 학생이 가정이나 복지시설에서 거주했었다. 또한 문맹률도 일반인의 2배에 이르고 있어, 80년대 말 정부의 특수교육에 대한 반성의 목소리를 통해 국회에서 정책을 제언하여 ‘특수교육 발전을 위한 지침서(1990)(Document Guideline for the Development of Special Education (People’s Education Publishing, 1990)’을 문서화하여 특수교육의 기초를 마련하였다. 이 규정 혹은 법안과 같은 문서에서는 의무교육법에서 제안하고 있는 것처럼 학습계획, 경영, 실행 및 학습점검에 이르는 통일된 제도를 갖춰나가기 시작했다. 즉, 의무교육의 형태로 장애학생 교육기본권을 보장하고 있는 것이다. 그러나 장애아동 1,000만 명중 상당수가 아직은 전문적인 특수교육의 혜택을 받고 있지 못한 것으로 추정된다.

홍콩은 일본이나 중국에 비해 늦게 통합교육을 실시하고 있지만, 홍콩의 특수교육은 홍콩 교육부(2000)의 통합교육 지침에 완전통합을 명시하고, 통합교육에 대한 전체학교(Whole School) 차원의 점진적이면서 철저한 구현 그리고 후기 중등단계 특수교육에 대한 관심에서 그 특징을 찾을 수 있겠다.

일본의 경우, 특수교육 서비스가 이루어지는 기관은 특수학교, 일반학교 내 고정 특수학급, 통급학급으로 대별되며, 특수학교인 맹학교, 농학교, 양호학교에서는 교류 및 공동 학습을 실시하고 있으며, 그 유형은 집단교류(group exchange), 개별교류, 학교간 교류, 거주지학교교류, 지역과의 교류 혹은 지역간 교류(community and inter-regional exchange)로 구분할 수 있다. 향후 일본 특수교육의 유형은 특별지원학교와 특별지원교실(A, B, C)로 나뉜다.

한국은 장애학생이 특수학교와 같은 분리교육기관보다는 통합교육상황에 점차적으로 배치되고 있는 추세이다. 위의 <표 2>에 의하면 현재 분리교육을 받는 학생은 전체 58,362명의 장애학생 중 23,449명(40%), 통합교육을 받는 학생은 특수학급 29,803명(51%), 일반학급 5,100명(9%)으로 전체 60%에 달하는 학생이 일반학급 및 특수학급을 비롯한 통합교육환경에 노출되어 있다. 특수학급 운영에서도 시간제 특수학급이 전체의 98%를 차지하고 있어 일반학교에 배치된 장애학생도 거의 일반학급에서 통합교육을 받고 있다고 볼 수 있다.

대만 장애학생의 주요배치는 일반학급(통합학급)과 자료실 프로그램(통합된 유형)임을 알 수 있다. 유치부-12학년(K-12) 장애학생의 대부분(72,372명)은 일반학교에서 특수교육서비스를 받고 있고, 재능아를 특수학급에 배치하여 초·중등 수준의 지적우수아가 분리교육 프로그램의 32%를 차지한다. 이상으로 각 국가의 통합교육이 어떠한 사회·교

육적 맥락에서 이루어지는지 분석하기 위해 그 배경지식으로 일반교육제도 및 특수교육의 일반현황을 알아보았다.

### III. 일반적인 통합교육 현황 비교

다음은 6개 국가의 통합교육의 실행시기, 발전, 실행중심기관, 교육과정운영 등 통합교육을 실시하는 일반적인 현황에 대해 살펴보고자 한다.

<표 3> 아-태 지역 국가의 통합교육 현황비교

| 구분             | 호주(A)  | 중국(C)   | 홍콩(H)   | 일본(J)   | 한국(K)  | 대만(T)   |
|----------------|--|---|---|---|--|---|
| 통합교육의 명칭       | 완전통합교육 (full inclusion)  | 수반취득(隨班就讀)교육(Learning in the regular classes) | · 융합(融合) 교육 (one curriculum framework for all),<br>· 전체학교 접근        | · 특별지원교육 (1994)<br>· 교류 및 공동 학습(exchange & cooperative study) | 통합교육   | 통합교육 (inclusive education)                            |
| 통합교육의 시행시기     | 1960년대 초반  | 특별학급: 1994년 (1874년 시각장애학교설립)                  | 1970년대 일반학교 통합을 위한 국가 정책수립 및 지침서 (특별학급 1997년)                       | · 특별학급: 1992년<br>· 시간제특수학급: 1993년<br>· 특별지원교육: 2004년          | 1971년 특수학급, 90년대 시간제 특수학급 운영의 활성화,                                   | 1967년 시각장애 학생대량                                       |
| 통합교육의 전개       | 차별교육 철폐 → 부분 통합 (integration) → 완전 통합 (inclusion)                      | 10년간의 교육의 재구조화과정을 통한 일반학교 통합실행                | 기회학교, 대안학교 설립 - 전체학교 접근 (WSA)을 통한 학교차원의 통합교육                        | 치료교육 발전 (1960년대), 특수교육 → 심신장애 교육 → 특별지원교육                     | · 분리교육 → 통합교육<br>· 사회적 통합을 위한 장애인식 개선 프로그램 운영 활성화                    | 1967년 시각장애아 주류화 프로그램 → 청각장애 발달장애                      |
| 통합교육의 실행 중심 기관 |  | 초등학교 중심                                       | 초등학교 중심, 중등학교도 적극 참여  | 의무교육기관 (소학교, 중학교) 동시 실행; 특수학교의 교류교육                           | 초등학교 중심  | 유·초등학교 중심   |
| 교육과정           | · 특수교육 교육과정과 일반교육과정 문서가 유기적으로 통합됨<br>· 교육과정의 융통성있는 선택조항: 접근과 참여 가능하게 함 | · 획일화된 국가 수준의 교육과정 적용                         | · 일반 및 특수교육과정의 내용과 목표, 효과적인 교육전략, 평가도구와 접근, 학교의 H/W, S/W, 전문가교육의 차이 | · 학습지도요령: 교류교육에 대한 규정 있음<br>· 맹농양호학교의 학습지도요령 별도 존재            | · 일반 및 특수교육 과정 별도. 단, 감각 장애학생은 일반교육 과정을 적용함.<br>· 특수학급에서 활용할 교육과정 부제 | · 교육과정의 유연한 실행<br>· 일반·특수교육과정의 결합 (개별 아동 요구 및 특성에 부응) |

<표 3>에서 계속

| 구분                     | 호주(A)  | 중국(C)                                       | 홍콩(H)  | 일본(J)                           | 한국(K)                                       | 대만(T)   |
|------------------------|--|---|--|---------------------------------|---|---|
| 통합교육 교육과정 개발과 실행의 주체   | 주정부 책임관 할  | 국가중심 개발 학교-교사                               | 국가, 지역(홍콩)-학교  | 지역-학교 교사 공동                     | · 개발: 국가 지역, 학교<br>· 운영: 교사 자율성 부여          | · 학교중심 교육과정 개발<br>· 법·장학에 의한 교육 과정 및 교사의 유연성 장려 |
| 통합교육 교육과정에서 국가의 역할     | 통합학교 교육과정의 방침 제공 (접근 및 참여 가능한 선택)                | 교육과정보다 구체적인 법령을 통해 규정                       | 연구개발 프로젝트로 확산 장려   | 학교 교육법과 국가수준 교육과정에서 지원          | 국가의 지원: 특수학급 운영비(교구, 교재, 보조원, 프로그램 지원)      |   |
| 기타                     | · 행정정책에서 가장 기본적인 합의개념으로 완전 통합<br>· 지원정도: 6 단계 구분 | · 교육서비스의 네트워크<br>· 일반, 특수 분리된 교육 및 교원양성 시스템 | 교사개인의 노력보다 학교차원의 전반적 지원 영국의 영향: WSA                                    | 일반 및 특수 학습지도요령에 상호간 연대와 교류를 명시함 | · 특수교육 보조원제 도입 (2004)<br>· 통합환경의 치료교사 배치 시작 | 실현적 기초 위에 통합프로그램 및 모델 개발                        |
| 특수교육 대상에 대한 교육과정에서의 명칭 | 특수한 교육 요구를 지닌 학생 (Special Education Needs)       | 잔질(殘疾) 아동                                   | 특수한 요구를 지닌 아동 (Children with special education needs: SEN) (有特殊教育需要兒童) | 장애(障害)아동                        | 특수교육 대상학생, 장애학생                             | 장애학생  |

\* 출처: Adrian, Chen, Lian, Tanaka, Wu-Tien, 김원경(2005). 아시아-태평양 지역의 통합교육 국제비교. 국립특수교육원 제12회 국제세미나.

각 국가의 통합교육에 대한 분석결과를 비교하면 다음과 같다. 통합교육이 발전적으로 실시된 시기는 호주를 제외한 아시아국가 모두 1990년대로서 양적으로 가장 빠른 성장을 보이고 있는 곳은 전 초등학교의 10분의 1에서 통합교육을 실시할 만큼 확산된 중국으로 보고되고 있다(Yang, 2002). 각 국가 모두 일반학교에서의 통합교육을 특수교육의 방향으로 설정해놓고 있으나 그 교육과정적 실행의 실제에 대해서는 아직 외부에 구체적으로 보고되지 않은 실정이다. 일본과 홍콩의 경우, 특수학급이 장애유형별로 구분되어 설치되고 있다는 점에서 우리나라의 특수학급은 이들 나라의 특수학급 보다는 통합학급, 통합학급과 유사한 형태라고 할 수 있다.

호주에서는 교육행정 정책에서 가장 기본적인 개념으로 완전통합에 합의하였으며, 통합교육의 의미를 학생의 기술, 능력, 재능, 교육과정의 요구사항과 일치하는 것으로 보고, 장애의 수준을 지원이 필요한 정도에 따라 6단계로 나누어 장애영역을 비범주적으로 구분하여 지원하고 있다. 1수준은 장애로 인한 지원요구가 가벼운 아동이며, 6단계는 대안적 프로그램개발과 대안적 교육과정이 필요하며 부분통합 환경이나 격리된 환경에서 지원을 제공하도록 한다(Ashman, 2005).

중국의 경우, 1980년대 이전까지 대부분의 특수학교들이 대도시에 있었기 때문에 통

통합교육이 그다지 활성화되지 못했고, 이에 1980년대 지방을 중심으로 통합교육이 대두되게 되었다(강경숙 외, 2004). 일반학교 교사들이 각자의 판단에 따라 장애학생을 입학시키기 시작했고, 1988년에 중국 교육부 장관이 처음으로 ‘일반학급에서의 특수교육(LRC: Learning in Regular Classes)’라는 용어를 특수교육 컨퍼런스에서 사용하였고, 이를 계기로 통합교육을 일컫는 ‘수반취독(隨班就讀)’이 등장하게 된 것이다. 중국은 사회·경제적 수준이 복지를 향해 나아가고 있는 즈음 통합교육을 하지 않으면 소수의 특수학교로는 감당할 수 없을 정도로 장애인 인구가 많다는 현실적인 이유에 의해 일반학급에서의 특수교육이 실시되었다.

홍콩은 통합교육을 특수교육을 넘어서 일반학교의 인성교육 측면과 관련지어 융합된 사회를 지향하는 슬로건으로 연차적인 실험연구처럼 확산하고 있다. 연구학교 결과로서 요구사항을 모니터링 함으로써 일반학교에서 혼자서 고군분투하는 특수학급 교사들의 애로사항을 접수하고 지원할 수 있다. 또한, 홍콩은 교육과정이 이분화 되어있기는 하지만, 홍콩 ‘교육과정개발위원회’ 산하 ‘특수교육요구위원회’의 “21세기를 향하여: 특수교육 교육과정의 방향” 제안은 특수교육 교육과정이 통합교육 교육과정(mainstream curriculum)의 기초 위에서 통합교육을 지향하여 만들어져야 한다는 점을 제안하고 있다(김진숙, 강경숙, 2005).

일본에서 2004년 현재 추진되고 있는 ‘특별지원교육’에서는 현재까지의 특수교육을 지칭하던 ‘심신장애교육’이란 공식용어부터 바꾸면서 대대적인 변화를 시도하는 중에 있다. 특별지원교실은 일반학교에서의 특수교육의 세 가지 형태로서 현재의 고정과 통급 특수학급을 특수교사 및 시설의 상황에 따라 순환지도교육을 보완하여 융통성있게 변화시킨 형태이다. ‘특별지원교육’은 통합교육의 의미를 보다 확대하여, 분리 대 통합이 아니라 특수교육 전체를 통합교육으로 보고 ‘특별지원교육’으로 명명하여 지역사회와 특수교육 대상자, 의료와 복지 등 관련기관과 학교와의 네트워킹이 보다 더 효율적으로 이루어지는 체제를 구축하고자 한다. 특수학교의 경우, 특별지원교육의 시행에 있어 핵심적 역할을 하는 ‘센터학교’가 되며, 의무교육기인 소학부, 중학부와 고등부를 구분하여 고등부의 경우 진로교육과 직업교육을 위한 전문성을 제고하고자 하고 있다. 특수교육에 대한 지원과 전문성이 필요한 일반학교에는 ‘특수교육 협력자(coordinator)’를 두어 특별지원교육의 내실을 기하고 있다(Tanaka, 2005).

한국은 일반학교에 특수학급 설치율이 점점 증가하고 있는 추세이지만 초등학교가 압도적으로 많아 학교 간 연계교육 면에서 어려움을 겪고 있다. 특수학급은 장애영역별로 설치되지 않아 시·청각장애학생보다는 주로 정인지체, 정서장애, 자폐증 학생과 같은 발달장애학생이 교육받고 있다. 신설되는 일반학교는 편의시설을 설치하도록 하고 있으며, 2004년도부터는 국가에서 특수교육보조원을 정식으로 채용하여 통합교육의 내실화를 기하기 위해 통합학급과 특수학급에 우선 배치하여 장애학생을 지원하고 있다. 교육과정은 일반/특수교육과정이 별도로 운영되지만 통합교육 상황에서는 일반교육과정을

수정·보완하여 활용하도록 하고 있다(김원경, 2005).

대만에서는 1990년이 되어서야 완전통합 운동이 소개되었고, 정신지체, 자폐증, 중복장애학생을 위한 통합 프로그램이 시작되었으며, 이후 지체장애, 학습장애, 언어장애, 정서장애에까지 확대되었다. 홍콩과 같은 점은 단계적이고 체계적으로 통합교육을 실시하고자 실험적 통합프로그램 및 통합교육 모델을 시험적으로 운영해보고 보급한다는 점이다. 대만에서는 특수학급이 모든 학생과 교직원을 위한 '학습자원센터(Learning Resource Center)'로 재계획되고 특수교사는 전문가 상담과 자문의 역할도 담당하고 있다(Wu-Tien, Wu, 2004).

이상에서 비교한 6개 아시아 지역 통합교육에 대한 공통점과 유사점들은 결국 통합교육에 대한 개념에서의 차이, 그리고 현재 통합교육의 발전 정도의 차이에서 기인하는 것으로 해석된다. 통합교육의 추진에 있어 위 지역 모두 일반학교 교사들의 지원과 호응이 문제가 된다. 중국의 통합교육은 1990년대 후반부터 전격적으로 실시되었으며 일반교사들의 참여를 끌어내고 전문성을 향상시키기 위한 교사연수가 진행 중이다. 일본에서 통합교육은 이미 특수교육 대상학생의 69% 가량이 일반학교에서 교육을 받는 현실 속에 대세로서 받아들여지고 있다고 할 수 있다. 통합교육에 대한 강조는 실제 일반교육정책이나 교육과정 문서에서 특수교육에 대한 언급을 통해 드러난다. 또한, 특수학급 교사를 위한 교육청 차원의 지원 문건 등을 지속적으로 개발·보급하고 있다. 2004년부터 3년간 실행 중인 동경도(東京都)의 특별지원교육·부적 모델사업은 통합교육을 위한 프로그램의 대표적 사례로 볼 수 있다(강경숙 외, 2004). 홍콩 역시 일반학교의 지지를 받으면서 서서히 진행해 가고 있다.

#### IV. 통합교육의 도전 및 성과

각 국가의 통합교육은 서두에서 언급한 바와 같이 각각 사회·역사·문화적 맥락에서 그 실행 배경과 관련 법·제도·정책을 달리 하고 있다. 이 절에서는 통합교육을 실행하는데 있어 어려움, 요구, 통합교육을 위한 노력 및 성과에 대해 살펴보고자 한다.

통합교육을 실행하는데 있어 겪게 되는 어려움과 도전은 각 국가간마다 비슷하거나 정도의 차이가 있을 수 있지만, 통합교육 실천이 그 힘든 여정에도 불구하고 달려갈 길임을 명시하고 있는 점은 동일하다. 그러나 이를 극복하기 위해 국가별로 특별히 힘쓰고 있는 내용과 방법은 사회·교육적인 배경과 맥락에 따라 조금씩 다르다. 앞에서 제시한 <표 2>의 통계적인 수치를 보면 호주를 제외한 나머지 국가는 특수교육을 받는 장애학생 수도 증가하고 있고, 특수교육의 범위를 확장하는 것을 확인할 수 있다. 그러나 양적 확대에만 관심을 기울일 것이 아니라 교육의 질 향상 및 질 관리, 장애학생 성

취도 평가, 교원 연수 및 향상 프로그램에 좀더 관심을 기울여야 할 것이다.

<표 4> 아-태 지역 국가의 통합교육의 도전 및 성과

| 구분            | 호주(A)  | 중국(C)  | 홍콩(H)  | 일본(J)   | 한국(K)  | 대만(T)  |
|---------------|--|--|--|---|--|--|
| 통합교육의 어려움     | 1) 아동성 장애 학생을 위한 물리적 조건 마련<br>2) 학생의 행동이 교사에게 스트레스를 줌<br>3) 낮은 학업성취도로 일반학급의 부담           | 1) 학생에게 주어지는 교육기회 불평등<br>2) 낮은 특수학교 등록률<br>3) 장애학생 요구와 시설과의 괴리<br>4) 장애학생이 특수학교 재학, 44% 이상은 가정이나 복지시설 거주<br>5) 특수학교와 일반학교 사이의 동료의식과 협력 | 1) 엘리트 주위와 평가<br>2) 학교문화와 교사의 태도<br>3) 교사교육과 자격증<br>4) 자원의 분배와 모니터링<br>5) 현재 학교시스템의 문제: 학업성취도에 따른 학교평가 (banding system)<br>Kim Fong (2004) | 1) 교류활동시 일반학교와 특수학교의 대응하지 못한 교류관계<br>2) 학교간 교류에서 학교행사의 교류의 교육과정 운영상 교류가 필요함<br>3) 거주지 학교류에서 안전 확보와 책임소재, 예산 및 인솔자의 확보, 교과서차이 해소 | 1) 일반교사 및 관리자의 통합교육 인식 부족<br>2) 장애인 인식의 부족<br>3) 학업성취 중 심의 교육 경쟁적 교육 풍토                            | 1) 교사의 자 신감과 능력, 교육과정 수정, 수용, 3) 또래수용, 4) 지원적 자원 부족  |
| 통합교육발전을 위한 요구 | 1) 학교 밖에서도 진정한 유망성 기대도록 사회적 기술 구비<br>2) 장애학생의 요구에 따른 다양한 지원 요구<br>3) 통합교육 환경의 예산 배분 및 지원 | 1) 대중매체를 통한 장애인식 개선<br>2) 교육과정 변화와 학교개혁<br>3) 분권화  |  | 1) 특수학급 외 일반학급에서도 장애학생 지원 노력 요구<br>2) 연구개발 학교와 모델학교의 실시<br>3) 특별지원 교육을 위한 일반교사의 지원요구 (교사자격제도의 보완)                               | 1) 일반교사 대상 통합교육 연수<br>2) 일반 교육과정 참여 및 연계<br>3) 보조공학활용 도구 보급 및 활용                                   | 1) 통합교육에 대한 바른 지식, 교사 능력, 협동 3) 교육과정과 교수수정 4) 또래수용, 부모참여 환경 확보   |
| 통합교육을 위한 노력   | 1) 장애학생 진 단절차의 철저 및 데이터화<br>2) 제도적 수준의 학급실제 변화 및 예 비교사 및 교사 교육개발 계획 변화                   | 1) 장애인을 위한 국가 5개년 프로젝트(1988-2001-2005) 규정 및 법안<br>2) 교실통합 프로젝트 (1994): 정부의 중재, 일반 초 등학교, 특수학교의 역할<br>3) 특수학교의 자원센터화                    | 1) 행정지원<br>2) 통합교육의 총 체적 학교접근' 과 체계적 실행(1997년 시작)<br>3) 통합교육을 위한 시험적 프로젝트 (초 80, 중 3개 학교)  | 영향을 미친 노력<br>1) 총합적 학습시간(장의성, 탐구성)의 창설<br>2) 완전학교 5일제의 도입<br>3) 취학기준의 개정과 인정취학제의 도입<br>4) 하드빌딩법 개정(편의시설 증진)                     | 1) 특수교육 보조원 배치<br>2) 장애인해 개선 교육자료 보급(KISE, 2003, 2004)<br>3) 교육과정 수정 자료 보급(KISE, 2001, 2003, 2004) | 1) 일반교사의 대처전략<br>2) 진단·평가체제 개선<br>3) 기술·직업교육 강화<br>4) 지체장애·정신지체를 위한 특수체육 교육<br>5) 지원시스템 강화<br>6) 특수교육 네트워크 |

<표 4>에서 계속

| 구분 | 호주(A)                                    | 중국(C)  | 홍콩(H)  | 일본(J)   | 한국(K)   | 대만(T)                          |
|----|--|--|--|---|---|--------------------------------|
| 성과 |  | 1) 정부의 개입 특수교육을 의 무적이고 통합 적인 성격으로 변화시키기 위 한 노력:<br>1986-1994 장애 학생 학교등록 을 10배 증가<br>2) 일반학교에 통 합교육<br>3) 경도 및 중등 도장애학생 통 합실행 10여년 간 실행 | 1) 의사소통, 학교조직 및 운영의 개선<br>2) 특수교육 요 구 및 장애에 대한 유연한 정의<br>3) 교수전략 개선<br>4) 또래지원 | 1) 용어: 심신장애 교육, 특수교육 에서 특별지원 교육으로 전환<br>2) 일본 보고서 (The Japan Report)의 언급 된 정책 실행으 로 교류·공동 학습 및 장애이 해 촉진 | 1) 분리교육 에 서 일반 및 특수학급 배 치학생, 즉 통 합교육 비율 의 증가<br>2) 물리적 통합 을 넘어 사회 적 통합(또래 관계)<br>3) 특수교육 예 산 증가<br>4) 특수교육 발 전 5개년 계 획의 기저: 통 합교육 | · 장애학생의 학업성취, 사회적 적응, 교수의 질 향상 |
| 기타 | 통합교육의 성 과에 대한 다양 한 집단 의견 (통합교육 반대 론자 등장) | · 태도의 문제<br>· 우선순위: 경제 개혁이 필요한 시점에서 장애 인의 교육문제는 다급하지 않 다는 인식   |  |   | 유아교육의 제도 화 및 통합 환경 내 치료교육 실 시, 건강장애학생 의 병원학교, 특수교육지원센터 추진 중   |                                |

\* 출처: Adrian, Chen, Lian, Tanaka, Wu-Tien, 김원경(2005). 아시아-태평양 지역의 통합교육 국제비교. 국립특수교육원 제12회 국제세미나.

호주는 장애학생의 진단을 철저히 하여 지속적으로 관리하고 있지만, 통합교육이 일반학교를 물리적·교육과정적으로 재조정하고, 모든 학생을 대상으로 하기 때문에 이 제는 통합교육이 가지는 의미가 단지 장애학생들만을 대상으로 하지는 않는다. 그러나 격 리시설에서 교육받는 장애학생보다 일반학교에 배치된 장애학생에게 주어지는 서비스지 원금이 낮게 책정되어 일반학교에서 통합교육을 좀더 효율적으로 실행하도록 하기 위해 통합교육 환경의 예산 배분 증가와 지원에 대한 요구가 확대되고 있다.

중국의 경우, 국가의 많은 인구에 따른 교육의 형평성에 대해 도전을 받고 있으며, 특수학교에서 장애학생을 수용할 수 있는 기반이 취약하기 때문에 특수학교로 하여금 인 터넷을 주요도구로 하여 지역의 자원센터학교로서 충분히 기능할 수 있음을 보여주고 있다. 또한, 교육서비스의 네트워크를 통해 특수학교가 자원센터가 되어 특수학급과 통합 학급을 포함한 일반학교에서 제공하고 있는 프로그램과 연계하고 있다. 통합교육 촉진 을 위한 ‘교실통합 프로젝트’는 1989년부터 5년간 8개에서 22개 지역에서 실시한 국가수 준의 실행연구 프로젝트를 들 수 있는데, 이 프로젝트에서는 장애학생이 학교에 등록하 고 학교에 머무르면서 효과적으로 학습할 수 있도록 돕는 것을 목표로 하며, 장애학생

중 약 3분의 2는 일반학교의 통합학급에서 교육을 받고 있다는 사실을 감안하면 자연스럽게 통합교육을 실행할 수 있는 조건을 갖추었다고 할 수 있다. 그러나 중국은 아직 개발도상국으로서 교구부족, 교사의 과로와 박봉 등의 요인으로 특수교육이 환영받지 못하는 상황이며, 이에 대한 개선책이 좀더 요구된다. 한편, 장애인식개선을 위해 장애인의 날(매년 5월 셋째 주 일요일)을 국경일로 제정하고, 대중매체를 활용해서 장애인의 기본권에 대해 전사회적으로 알리기도 한다(Yunying Chen, 2005).

홍콩은 사회적으로 엘리트주의와 평가, 학교문화와 교사의 태도를 통합교육 실행의 어려운 요소로 꼽았다. 또한, 학생의 학업성취도에 따라 5개의 “수준(band)”으로 나누어 학교평가를 실시하는 “수준 제도(banding system)” 때문에 학업성취도가 낮은 장애학생을 통합시키는 데 있어 적지 않은 방해로 받고 있다. 교육과정 운영에 대해서는 학교중심 교육과정의 전통이 강하여 국가·지역수준의 교육과정은 일반 교육과정이든 특수교육 교육과정인든 학교에서의 교육과정 개발과 실행을 위한 지침(Guide)의 형태를 띠고 있다. 홍콩 일반학교에서 통합교육의 개념은 학습부진아 반의 교육과 비슷하며, 장애이해교육을 위한 ‘전체학교차원의 통합(Whole School Approach)’과 같은 교육과정 실행에서의 문화와 교육관계자의 관심의 변화에 초점을 두고 있다(강경숙 외, 2004).

일본은 당초 통합교육보다는 분리교육 및 중복장애에 대한 지원이 많이 있었던 상황이었으나 최근 통합교육 실행 면에서 상당한 발전을 이루고 있다고 할 수 있다. 일본에서는 특수교육 요구가 있는 학생에게는 100% 특수교육 서비스를 제공하는 것을 원칙으로 하고 있다. 통합교육에 영향을 미친 요인으로 첫째, 총합적 학습시간(창의성, 탐구성)의 창설; 둘째, 완전 5일제 학교의 도입; 셋째, 취학기준의 개정과 인정취학제의 도입; 넷째, 일종의 편의시설 증진법인 하드빌딩법을 개정한 것이다. ‘총합적 학습시간’이란 스스로 배우고 활동중심의 참여수업이며, 학교의 수업시수가 주당시간이 아니라 연간수업시수로 제시되어 있고 블록스케줄링과 같이 수업시간을 유연하게 사용할 수 있는 기초가 마련되어 있다는 점이 통합교육을 위한 긍정적인 측면으로 인정된다. 그러나 특수학교와 일반학교의 교육 시 대등하지 못한 관계는 통합교육을 위한 해결과제라 할 수 있다.

한국의 경우, 통합교육이 시작된 지 30여년이 지났으나 일반교육계에서 공동의 책무성을 공감하지 못하고 있는 상황에서 일반교사를 대상으로 한 연수를 적극적으로 실시하고 있다. 1990년대부터는 일반학교에서 장애인식개선 프로그램을 통해 장애학생의 사회적 통합에 노력을 기울였으며, 최근에는 일반학급 수업 참여시 교육과정에 참여할 수 있는 방법이 연구되고 있다. 또한 주5일 수업제로 인해 교육과정 운영의 다양화가 요구되고 있다.

대만은 인본주의적이고 효과적인 통합교육의 목표를 향해 지원전략들이 특수교육법조항(1997, 2001)에 소개되었고, 미국의 IDEA에서 보장하고 있는 주요 요소, 즉 최소제한 환경, 통합학급의 크기 축소, 무상교통서비스, 전문가의 팀워크, 적절한 평가, 부모참여, 보조도구 및 관련서비스 제공 등이 포함되어 서구의 통합교육의 장점을 살리고 있는 것으로

로 보인다. 통합교육을 위한 요구로는 교육과정 수정 및 교수수정을 꼽아 장애학생의 실제적인 교육의 질 관리를 중시하는 것으로 보인다. 또한, 대만은 다양한 통합교육 모델과 연구를 통해 통합교육 프로그램을 확대 보급하고 있는 점이 홍콩처럼 통합교육에 대한 모델을 연구하여 실험적 프로젝트를 거친 후 학교에 적용하고 확대하는 방식의 체계적인 적용 절차를 밟고 있는 것으로 나타났다.

## V. 각 국가 통합교육의 특징

앞에서는 각 국가의 원고 및 기타 자료를 토대로 정해진 틀을 가지고 비교해 보았으나 본 절에서는 각 국가별로 통합교육을 실행하는데 나타난 전반적인 특징을 중심으로 몇 가지를 열거하면서 기술하고자 한다.

호주는 1960년대 초반 장애학생이 일반학교로 통합되면서 교육제도의 변화를 겪게 되는데 최근에는 완전통합교육이 주요 내용이 되고 있으며, 일반교사와 특수교사의 협력을 통해 ‘특수교육 요구학생(SEN: Special Education Needs)’ 학생을 위한 통합교육이 이루어지고 있다. 특수교사의 역할이 변화되어 직접서비스를 제공하기 보다는 여러 학교를 순회하면서 학교와 SEN학생이 속해있는 일반학급교사에게 간접서비스를 제공하는 역할이 증가하였는데, 순회지원교사, 학습곤란지원교사, 청각/시각순회지원교사 등이 그 대표적인 예이다(강경숙, 김용욱, 김태준, 2005).

또한, 1992년 제정된 ‘장애차별법(Disability Discrimination Act: DDA)’이 장애인의 삶 전반에 걸친 광범위한 규정이기 때문에 학령기 장애인의 교육과 관련되어 제한점이 있다는 의견이 여러 기관으로부터 제기되면서 일종의 우리나라의 ‘특수교육진흥법’이라 할 수 있는 ‘장애교육기준법(Disability Standards for Education)’의 제정이 추진 중이고, 2004년 현재 국회 승인 절차를 앞두고 있다(2005년 8월 시행예정, 연방정부 제정). 이는 장애학생의 교육과 관련하여 학생과 교육기관 양측의 권리와 의무를 명시함으로써 ‘장애차별금지’에서 좀더 구체적으로 나아가 현실적이고 다양한 영역들인 입학, 참여, 및 학점인정과 수강방식을 비롯한 교육과정개발(the curriculum), 학생지원서비스(support services), 괴롭힘 방지 등에 대한 교육적 지침(educational standards)을 제공하고 있다. 통합교육의 오랜 역사를 지닌 호주에서 특수교육 직접 관련법이 최근에 와서야 제정된다는 사실은 연방정부에서 제시한 큰 테두리 법규만으로 통합교육이 별 무리 없이 실행되고 있다는 것을 반증하는 것인가?

중국에서 세계적인 통합교육의 추세와 경향을 반영하게 된 것은 독특한 상황이라 할 수 있는데, 통합교육이 갑자기 확대되게 된 원인이 특수교육의 질적인 발전에 따른 자연스런 현상이 아니라 국토가 광활하여 특수학교가 대도시에만 집중되어 있기 때문에

특수교육의 확대라는 정책과 함께 일반학교에 장애학생이 취학하게 된 것이 계기가 되어 대안으로 채택되었다고 볼 수 있다. 이와 같이 통합교육의 확산의 정도와 양적 증가와 더불어 특수학교의 긍정적인 위상의 변화를 주목할 만하다. 즉, 특수학교가 해당 지역사회에서 특수교육에 관한 자료를 공유하고 지원하는 센터로서의 기능을 하게 된 것이다. 종전 특수교육의 중심이었던 특수학교는 통합교육에 밀려 그 자리를 내어주는 것이 아니라 특수교육의 전문적인 경험이 축적된 리소스센터로 자리매김함에 따라 또 하나의 특수교육의 중요한 중심이 되었다고 할 수 있다.

일반교사의 이해부족을 개선하려는 노력으로 일반교사 양성대학에 특수교육 교육과정을 삽입하고 교사연수 때 특수교육 프로그램을 전달하기도 한다. 이는 6백만이나 되는 학령기 장애학생이 1백만 개의 초등학교에 통합하는데 효과적으로 통합교육을 이룰 수 있는 가장 빠른 수행가능성이 있는 방안이기도 하다.

홍콩은 통합교육을 연차적이고 체계적인 실험적 시도를 하고 있다. 통합학급을 운영하는 학교를 'Seed Project'에 참가시켜 확대하고 있으며 이 실험결과를 통합교육을 위한 정책적 자료로 계속 활용하고 있다. 지난 몇 년 사이, 통합교육을 시도하는 학교가 증가하는 과정에서 일반학교에 대한 지원과 교원연수를 통해 통합교육에 대한 일반학교의 지원과 지지를 지속적으로 얻어내고 있다. 또한, 통합교육을 시도하고 있는 학교는 학교전반적인 영역에서 통합을 시도하려는 취지의 학교차원 통합인 '총체적 학교접근(Whole School Approach)'을 시도하고 있다. 이러한 시도는 아동이 체제에 맞추는 것이 아니라 학교차원에서 아동의 요구에 반응적(responsive) 되도록 하는 것이기 때문에 통합교육(integration)에서 완전통합(inclusion)을 실행하기 위한 노력이자 변화라고 할 수 있다(강경숙 외, 2004; Lian, 2005).

학교중심 교육과정을 강화하기 위한 '신교육과정 10개년 계획'에서는 학교의 재량권을 강화했기 때문에 이러한 시도가 좀더 자유롭게 될 수 있는 여지가 생긴 것이다. 이는 특수교육 대상학생을 '특수한 요구를 지닌 학생(SEN children)'으로 칭하고 있는 것과 같이 영국의 영향을 받아 특수교육을 분리적인 관점에서 보지 않고, 일반교육의 일부로 보려는 것으로 해석할 수 있다.

일본은 국가수준의 교육체계에서 특수교육이 소개되고 있다. 이는 매우 중요한 포인트로써, 일반교육과정 문서에 특수교육관련 내용이 함께 언급되고 있다(박승희, 강경숙, 2003). 일본의 문부성령 교육과정 문서 '학습지도요령'을 접하는 일반교사는 책자의 맨 앞 쪽을 차지하고 있는 학교교육법 시행규칙 중의 하나인 '특수교육' 편의 2쪽 분량을 보고 특수교육에 대한 정부의 확고한 의지를 읽을 수 있게 될 것이다. 또한, 특수교육을 의무교육의 한 중요한 부분으로 소개됨으로써 자연스럽게 교육의 일부로서 특수교육이 전체 교육에 맞추어 교육개혁의 동반자가 되고 있음을 확인할 수 있다.

또한, 일반학교의 특수학급 지원체제를 강화하고 있는데, 최근 일반학교 내 특수학급이 '심신장애학급'이라는 명칭에서 '특별지원교실'로 바뀌면서 완전통합의 길을 향해 전

면적인 변화를 모색하고 있다고 할 수 있다. 특별지원교육의 대상으로 일반학교 내 학습장애(LD), 주의력결핍·과잉행동장애(ADHD), 자폐증의 세 장애영역에 집중하여 접근함으로써 학업에 어려움이 있는 학습장애, 학습부진아동에 대한 교육적 조치에 구체성을 더할 수 있게 되고, 전 교원이 참여할 수 있는 동기를 제공해주고 있다.

한국은 통합교육을 받는 장애학생의 수가 매년 증가하고 있다. 그러나 특수학급 수를 살펴보면 유치원 2.6%, 초등학교 72.3%, 중학교 18.1%, 고등학교 7.0%를 차지하여 통합교육이 초등학교에서 주로 이루어지고 있기 때문에 학교 간 연계의 불일치를 문제로 지적할 수 있다. 특수학교의 통합교육을 위해서는 자원센터와 같은 기능전환과 운영 면에서 지역안배를 이루어야 하며, 일반학급 담임교사의 통합교육에 대한 소양을 강화하고, 더불어 특수교사의 자질을 강화하여 일반교사와의 협력관계를 잘 유지할 수 있도록 해야 한다. 또한, 최근 특수교육대상학생의 수가 출산율 감소로 인한 특수교육 모집단 감소와 첨단의학 및 공학의 발달로 장애가 제거되고 경감할 것을 염두에 두고 일반교육과의 관계재정립이 필요한 시점이라 할 수 있다. 이러한 점은 향후 급속하게 맞이하게 될 변화를 예상하게 한다.

마지막으로 대만의 특징을 살펴보면, 1984년 특수교육법 개정 내용과 달리 1997년, 2001년 개정내용은 입학거부 불가, 물리적 장애물 제거, 통합교육에 대한 장기적 목표를 가지고 다양하고 융통적인 배치정책을 채택하고 있다. 또한, 특수교육 요구학생의 범위를 장애학생 뿐 아니라 우수아/재능아로 확대하고, 중앙정부 3%, 지방정부 5%의 예산 할당제를 특수교육예산에서 사용하도록 하고 있다. 또한 장애유아를 무상공교육 3세로 확대하며, 개별화교육계획을 법규로 규정하며, 필요한 관련서비스를 무상으로 제공한다. 장애학생을 배치할 때 장애정도에 근거를 두어 경도 및 중등도학생은 일반학급, 자료실, 특수학교로, 중도 및 최중도학생은 분리된 특수학급, 특수학교에 배치하거나 가정방문교육을 실시하는데, 특수교육서비스 대상학생의 지원정도 및 서비스에 따른 배치보다 장애유형 및 범주와 정도에 따라 배치하는 우리나라와 상당히 유사한 면을 보여주고 있다. 또한, 초등학교 통합학급이 중등학교 통합학급보다 교육과정 수정, 협동활동, 또래지원, 개별적 교수가 더 많이 활용되고 있는 점도 그러하다. 즉, 통합프로그램이 주로 유치원과 초등학교 수준에서 개발되고 있으며 고등학교 수준에서는 거의 없다는 것이 명확하다.

대만 통합학급의 모델은 지역사회중심 통합모델, 협동적 통합모델, 역통합교육 모델, 국립 Xin-Chu 교육대학의 부속 통합프로그램과 같은 다양한 모델을 토대로 통합학급에서 프로그램을 실행하는 것을 알 수 있다(S. M. Wu, 2005). 일반교사로 하여금 통합교육을 이해하여 교육현장에서 효과적으로 실행하도록 하기 위해 신입교사 및 교원 연수 시 교육프로그램에 특수교육관련 과목을 포함하도록 하여 특수교육만 아니라 일반교육의 변화를 더불어 도모한다. 일반학교에서의 통합교육의 실현을 위해 교사의 3C인 돌봄(Caring), 능력(Capability)과 협동(Cooperation), 교육과정과 교수수정, 또래수용, 부모참

여와 같은 지원적 환경을 중요한 요소로 꼽으면서 이에 대한 개선의 여지가 있음을 명시하고 있다.

위 국가 중 중국, 홍콩, 대만의 공통점을 찾자면, 통합교육 프로그램을 전반적으로 실행하기 전에 예비연구와 모델 프로그램의 실행을 통해 전국에 보급하는 양상을 띠는 것이다. 홍콩과 대만은 비슷한 방식으로 통합교육을 실행한다. 일반교사들은 개선의 여지를 지니고 있으며, 특수교사와의 협력, 협력교수, 협동학습 중비, 또래지원과 상담을 통해 통합교육을 실행하고 있는데, 홍콩의 훌륭한 사례로는 일반아동을 ‘보살핌 대사(Caring Ambassadors)’로 선정하여 또래지원을 도모한다는 점이다. 이 외, 일반교육에 특수교육이 편입되는 것이 아니라 교육자체를 통합교육으로 보는 일본의 ‘특별지원교육’ 교육과정 실행에서 문화와 교육관계자의 관심 변화에 초점을 두는 홍콩의 장애이해교육을 위한 “전체 학교차원의 통합”은 일반학교에서 통합교육을 준비하는 좋은 사례라 할 수 있다(김진숙, 강경숙, 2005).

## VI. 시사점 및 향후 과제

아시아-태평양 지역은 지리적으로 가까울 뿐만 아니라 아시아권 국가는 한자문화권이 며, 서구의 영향을 받아 근대교육의 기초가 확립되어 오늘에 이르고 있다는 점에서 유사하다. 이 지역의 통합교육을 살펴보고 상호간 연대를 형성하여 공동의 비전을 제시하고자 하는 이유는 서양 외국보다 더 선진적이기 때문이라거나 공통적 요소를 찾아 그것만을 고수하고자 하는 것은 아니다. 반대로 서양 외국의 통합교육관련 연구를 비롯한 성과를 검토하고, 방법적 측면에서 도입하고 수정·적용해야 할 측면이 많이 있다. 이러한 노력을 기울임과 동시에 지리적으로 가까운 점을 충분히 살려 서양 일변도에서 탈피하여 독특한 사회·문화적 맥락을 살린 모델을 탐색하고 커뮤니티를 형성하고 상호 협력하여 교류하는 작업을 계속 유지할 필요가 있다. 또한, 경제·사회적으로 앞서가기 때문에 장애학생 한 명의 요구마저 수용하기 위해 편의시설 구비, 물적·인적 지원과 같은 시스템적 변화마저 시도하는 미국 혹은 유럽지역과는 달리 아-태 지역의 특수교육은 다른 여러 교육적 요구와 우선순위에 뒤쳐질 수도 있다는 점을 자각하여 특수교육전문가로서 발전을 위한 방안을 모색하는 것도 절실히 요구된다.

### 1. 한국 통합교육 운영에 주는 시사점

과거 10-20년 동안에 아-태 지역의 교육실행가들은 통합교육을 실행하고 발전시키는 것에 대해 실제적이고 효과적인 경험들을 많이 가지고 있으며, 이러한 경험들은 확산되

고 공유할 만한 가치가 있는 것이다(Lian, 2005). 이에 각 국가별로 한국 통합교육 운영에 주는 시사점을 살펴보고자 한다. 한국의 경우, 특수교사 자원의 질이 우수하고 장애 학생 통합교육에 대한 상당한 열의가 있지만(강경숙 외, 2000), 일반관리자·교사 및 일반학생의 인식, 특수교육에 대한 공유되지 못한 책무성 인식, 통합교육 맥락에서의 교육과정 운영, 일반교사의 지식 및 협력체제의 미흡 등으로 통합교육을 실행하는데 다소 어려움을 겪고 있다.

다음은 우리나라에서 통합교육을 실시하면서 문제점으로 지적할 수 있는 내용을 중심으로 다른 아-태지역 국가에서는 어떻게 대처하고 있는지 비교·검토해보고자 한다. 이는, 한국 통합교육을 재조명하고 향후 발전을 도모하는데 작지만 귀중한 작업이 되리라 믿는다.

### 1) 특수교육관련 용어 사용

우리나라에서는 장애학생을 일컫는 용어에서 상당한 변화를 겪어오고 있다. 정신박약(feble minded)에서 정신지체(students with disabilities)로, 정신지체의 교육배치를 결정할 때 교육가능급, 훈련가능급, 보호가능급과 같이 지능지수를 중심으로 명명하던 것을 경도(mild), 중등도(moderate), 중도(severe), 최중도(profound) 등으로 바꾸어 사용하고 있다.

이제는 특수교육 관련, 대상학생, 특수학교와 관련한 용어에서도 그 변화를 맞이하고 있음을 알 수 있다. 일본에서는 특수교육을 ‘심신장해교육’에서 ‘특별지원교육’이라는 명칭으로 바꾸고, 호주와 홍콩은 장애아동보다는 ‘특수교육 요구아동(Special Education Needs)’이란 장애를 지니고 있다는 측면보다는 이를 극복하기 위한 “지원”에 초점을 두고 있다.

유럽 국가 독일의 예를 들면, 특수교육의 목표가 장애학생의 삶의 질, 자기결정력 향상에 두는 만큼 특수학교의 명칭도 바뀌어가고 있다. 정신지체 학교인 경우, ‘생활극복을 위한 학교’, ‘삶의 질 향상을 위한 학교’ 등 잠재력을 살려줄 수 있는 긍정적인 측면을 부각한 용어를 사용하고 있음을 알 수 있다(국립특수교육원 국외출장보고서, 2004).

### 2) 장애학생에 대한 태도 및 인식개선교육

우리나라에서는 통합교육을 실행하는데 장애학생에 대한 태도나 인식이 개선되지 않아 곤란을 겪는 경우가 적지 않다(강경숙 외, 2000; 이유훈 외, 2003). 아-태 지역의 국가에서도 이러한 문제를 지적하고 있으며, 일부 국가에서는 국가차원에서 적극적으로 대처하기 위해 장애학생에 대한 인식을 개선하기 위해 장애인식개선 프로그램을 운영하고 있기도 하다.

호주 NSW 시드니교육부에서도 일반학생의 장애인식개선을 위해 자료를 개발하여 학교에 보급하고 있다. 장애이해를 위한 교육 자료의 제목은 “Everyone Counts, Everyone

Belongs: A disability awareness kit for school communities”이다. 중국에서도 장애인에 대한 태도의 문제를 통합교육 저해요인으로 지적하며, 대중매체를 통해 장애인식을 개선하기 위한 노력을 촉구하고 있고, 장애인의 날을 국경일로 제정하여 국가에서 주도적으로 인식을 개선하고자 노력하고 있다. 홍콩은 엘리트주의와 교사의 태도를 어려운 점으로 지적하고 있는데 ‘총체적 학교접근(Whole School Approach)’을 통해 전체학교 차원에서 통합교육 및 인식개선을 위해 힘쓰고 있다.

### 3) 장애학생의 판별 및 진단

호주의 장애학생 판별 및 진단은 까다롭게 이루어지며, 그 결과는 ‘진단결과 관리시스템’을 통해 장애학생이 요구하는 자원수준을 예상하고 결정하는데 사용된다. 진단과정에서 전문가의 확인(ascertainment) 절차를 중시하며, 장애학생의 교육예산을 지원할 때 단순히 출현율(incidence) 수치에 의거하기보다는 이러한 과정에 기반한다. 또한, 확인결과를 ‘장애학생 중앙온라인 보고서 데이터베이스(Students with Disability Central On-Line Reporting: SCOLR)’에 저장하여 지속적으로 활용한다.

대만에서도 모든 지방정부에 ‘특수아동 판별 및 배치자문 위원회(IPC 위원회)’가 구성되어 개별아동의 요구를 토대로 한 적절한 교육적 배치를 제공하고 있다. 배치 전 전문가에게 위탁하여 공식적인 진단을 받게 된다. 이처럼 판별 및 진단과정을 중시하는 점은 우리나라의 장애학생 진단 및 배치, 평가체제 및 질 관리에 필요한 절차와 자료관리를 통해 요람에서 무덤까지 장애학생의 진단 및 평가 자료가 누적·관리되는 사례관리(case management) 측면에서 상당한 시사점을 제공한다.

### 4) 특수학급교육 배치

우리나라는 특수학급에 전맹·농 학생보다는 지적·정서적 문제가 있는 학생이 주로 통합되어 있다고 할 수 있는데 호주, 일본, 대만 등은 시각장애·청각장애·지체부자유 등을 대상으로 하여 통합교육이 활발하게 이루어지는 것을 볼 수 있었다. 이는 미국이나 유럽도 마찬가지이다. 통합교육의 범위를 확장해서 장애영역 혹은 장애범주와 상관없이 통합교육을 필요로 하는 장애학생의 지원요구에 따라 교육배치가 이루어져야 하며, 이를 위해 편의시설 및 조정된 교육자료 및 교구가 구비되어야 할 것이다.

또한, 우리나라에서 특수학급은 초등학교에 주로 설치되어 있어 학교간 교육연계가 잘 이루어지지 못하고 있고 통합교육의 실행도 학업을 중시하는 중·고등학교에서는 초등학교에 비해 잘 이루어지지 못하고 있다. 이는 중국, 대만도 비슷한 상황인데, 학업이 어려운 경우 일반학급에 통합될 수 있는 교과기술(교육과정 수정), 교육자료 제공, 특수교원의 지원 등이 보다 절실히 요구된다고 할 수 있다.

### 5) 교사양성과정 및 교사연수

중국을 소학교 수준의 특수교육 교사에게 자격증을 주는 것이 중등사범단계로 되어 있고, 한국과 같이 일반과 특수교육교원 양성시스템이 분리·이원화되어 있다. 일본에서는 특수교육의 체제는 정비가 잘 되어 있으나 특수교육을 담당하는 교사들 중 특수교육 자격증을 소지한 교사의 비율은 매우 낮은 편이다. 이러한 현상은 일반교사가 통합교육에 대해 공동의 책무성을 공유하기에는 개선의 여지가 있다고 할 수 있다.

한편, 통합교육의 추진에 있어 6개 국가 모두 일반교사들의 지원과 호응이 문제가 된다. 중국에서는 일반교사들의 참여를 끌어내고 전문성을 향상시키기 위한 교사연수가 한창 진행 중이다. 또한, 일반교사 양성대학과 교원연수 프로그램에 특수교육을 포함하도록 하고 있다. 아-태 지역간 통합교육을 위한 개론과정 커리큘럼 등은 서로 얼마나 공유할 점이 있는지 살펴보는 작업도 필요하다. 참고로 홍콩의 통합교육 교사연수 30시간 교육과정을 보면, 통합과 완전통합에 대한 철학과 원리, 통합적 학교교육을 위한 계획, 효과적인 교수전략, 교육과정 수정 및 평가 수정, 행동분석기법과 학급 운영, “모든” 학생을 위한 통합활동, 부모협력 등으로 구성되어 있어 일반교사에게도 실제적으로 장애학생을 통합하는 기술에 대해 중점을 두고 있는 것을 알 수 있다.

### 6) 특수교사의 역할 및 교사간 협력

호주의 경우, 특수교사가 여러 학교를 순회하면서 통합학급 교사에게 간접서비스를 제공하는 역할이 증가하였고, 일본은 특수교육에 대한 지원과 전문성이 필요한 일반학교에 ‘특별지원교육 코디네이터’를 두어 분리된 특수학급이 아니라 특별지원교실을 마련하여 일반학급에서 만족하지 못하는 특별한 요구를 해결할 수 있도록 지원하고 있다. 이러한 코디네이터 모델은 영국의 ‘특수교육전문상담가(SENCO: Special Education Coordinator)’ 모델과 그 운영내용이 유사한 것으로 여겨진다.

이처럼 일반교사들의 협력을 얻어내는 일은 특수교육에 대해 알리는 일만이 아니라 역으로 특수교사들이 일반교육과정에 대한 연구와 관심을 가지고, 상담 및 자문을 담당하는 역할이 상당히 중요하다. 우리나라에서의 교사간 협력은 아직도 교사 개인적인 차원에서의 노력에 기대고 있어 일회적인 경우에 지니지 않기 때문에 학교전체적인 차원의 체계적이고 협력적인 접근이 필요한 때인 것을 시사한다고 할 수 있다.

### 7) 통합교육 맥락의 교육과정 운영

우리나라는 교육과정이 국가수준, 지역수준, 학급수준으로 구성되어 있고, 개별화교육 계획을 작성하도록 하고 있으며, 학급 운영시 교육과정의 연계를 이루어 교사가 자율적으로 운영하고 있다. 장애학생을 통합하는 데 있어 필요한 교육과정수정 및 교수자료는 국가지원이 부족하여 교사가 자작하여 활용하는 경우가 많다. 호주의 경우, 교육과정 운영은 기준(standards)과 지침(guidelines)만이 제시되어 있다. 교육 개혁적 차원인 국가적 책무성 맥락에서 이해할 수 있는데, 장애학생도 주를 비롯한 국가수준에서 성취해야 할

교육내용을 제시하여 “모든” 학생의 성취를 보장하도록 하고 있다. 이러한 경향은 미국, 영국, 캐나다에서 거의 흡사하다고 할 수 있다(강경숙 외, 2004).

홍콩은 학교중심 교육과정, 학급교육과정, 개별교육계획을 중시하는 영국 중심의 교육 관행과 전통에 따라 홍콩정부 차원의 교육과정 문서조차 학교에 강제하는 것이 아니라 순전히 “지침(guide)”만을 제공하고 있다. 일본에서 특수교육 교과서는 검정제를 거치는 일반학교용과는 달리 국가가 저작권을 갖는 제108조 도서라고 하는 국가발행 국정도서이다. 교재는 특수학교와 특수학급 교사들이 자체적으로 만든 것을 사용한다. 홍콩과 중국 또한 교사들이 제작한 교재를 사용하는 경우가 많다.

### 8) 특수학교의 통합교육 및 운영 방향

중국의 특수학교는 교육서비스의 네트워크를 통해 자원센터가 되어 특수학급과 통합학급을 포함한 일반학교에서 제공하고 있는 프로그램과 연계한다. 또한, 국가주도적인 계획적이고 꾸준한 통합교육 지원, 통합교육 프로그램 정착을 위한 예비연구 실행 및 모델 프로그램 적용, 일반학급에 정착하도록 지원하는 ‘교실통합프로젝트’와 특수학교의 자원센터화를 통한 교육서비스의 네트워크화, 기관 간 연계는 홍콩과 대만에서도 구현 중에 있으며, 일본 특수학교의 경우도 특별지원교육의 시행에 있어 핵심적 역할을 하는 ‘센터학교’가 되고 있고, 특수학교에서 일반학교 혹은 특수학급과 교류하는 공동활동을 통해 통합교육을 활성화하고 있는바, 이제 우리나라도 특수학교 차원의 통합교육 및 교류교육을 위해 새로운 모습을 모색해야 한다. 주먹구구 혹은 밀어붙이기 식 실행이 아닌 장기적인 안목을 갖게 하는 대목이다. 우리나라에서는 특수학교에 배치되어 있던 장애학생이 통합교육을 위해 일반학교로 나오는 경우가 많기 때문에 이러한 상황을 적극적으로 대처하여 자원을 최대한 활용하도록 힘써야 한다고 사료된다.

이상으로 통합교육을 실행하는데 있어 용어사용, 장애인식, 판별 및 진단, 교수-학습 자료의 보급 및 활용 등의 소프트웨어적 부분과, 교사양성 및 교사연수, 교육배치 장면의 다양성, 특수학교의 통합교육을 위한 연계를 위한 국가의 실행 예와 같은 하드웨어적 부분을 토대로 시사점을 도출해보았다.

## 2. 향후 공동의 과제

이제 6개 국가의 내용을 종합하여 유사한 점을 중심으로 공동으로 인식될 만한 문제를 선정하여 향후 과제를 전망해보고자 한다. 비록 장애학생의 완전참여를 위한 노력에 어려움을 상당부분 공감하고 있으나, 모든 국가에서 완전통합(inclusion)이란 용어를 소개함으로써 장애학생 한 개인을 바꾸기보다는 시스템과 체제상 변화를 요구하는 움직임이 있는 것을 알 수 있다. 장애학생의 개별적인 요구에 충실을 기하며 통합교육 장면에서 완전한 통합교육을 실행하고 있지는 못하지만 점진적으로 발전적인 통합교육 운영을

피하고 있다.

첫째, 실제 통합교육이 이루어지는 현장에서 장애학생을 위한 교육의 질이 얼마나 보장될 수 있는가 하는 문제이다. 특히, 통합된 일반학급에서의 장애학생에 대한 최상의 질적 교육을 제공할 수 있는지에 대해 의문을 제기하고 있다. 그러나 통합교육에 대한 몇몇 긍정적 경험의 실례를 보임으로서 이러한 의혹을 떨쳐버리고 꾸준히 통합교육 성과를 향해 전진해야 한다.

둘째, 일반교육과의 연계 혹은 ‘일반교육과정으로의 접근(access to the general curriculum)’을 문제로 들 수 있다. 특수교육의 위상 제고를 위해 일반교육과 대등한 입장에서 교육을 실시할 수 있도록 노력하면서 아-태 지역의 새로운 통합교육 모델을 형성해 갈 필요가 있다. 통합교육 장면에서의 교육과정 운영 면의 유기적인 연계성을 들 수 있는데, 특수교육교육과정이 통합교육 교육과정 기초 위에서 어떻게 개발·운영되도록 해야 하는지에 대한 문제를 제기할 수 있다.

셋째, 아시아권 국가는 단일한 평가와 검사체계를 사용한다. 다시 말하면, 중등교육이나 대학교육의 입시에 대한 중압감과 경쟁 때문에 학습에 어려움을 지닌 학생들을 제외하여 왔고 장애학생의 성취도 평가에 대해서는 소홀한 경향이 있다. 장애학생의 학업적·사회적·기능적 측면에서 상대적이기보다는 절대적인 평가를 통해 진보 및 향상 정도를 관리할 수 있는 시스템적 지원이 필요하다.

넷째, 장애영역을 구분하기보다 특수교육적 요구가 필요한 학생을 대상으로 다양한 교육기관에서 특수교육이 실행되도록 하는 노력이 요구된다. 한국은 건강장애(health impairment) 및 병·허약학생까지 포함하여 병원학교를 운영하기 시작했는데, 특수교육 대상학생의 범위를 확대하여 장애학생의 요구 및 지원에 중점을 두어 특수교육 서비스를 다양하게 제공하는 것이 필요하다.

다섯째, 장애학생을 위한 지원체제 및 지원인력의 다양화를 통해 팀 접근을 피할 수 있다. 한국에서는 일반학교에 보조원과 치료교사를 배치하여 지원하고 있는데, 이들 인력만으로는 장애학생들의 독특한 요구를 충족시키기에는 다소 무리가 있는 바, 특수교육 현장에 심리학자, 상담가 등 다양한 인력이 팀을 형성하여 장애학생에게 필요한 지원을 제공할 수 있다.

여섯째, 장애학생 부모의 증대된 힘과 참여를 들 수 있겠는데, 80년대 중반에 대만의 타이페이에서 정신지체아동의 부모는 자녀들이 공립특수학교에 배치되는 것을 거부했고 홍콩에서도 장애학생 부모가 소송을 제기하는 사례가 늘고 있다. 서양의 움직임과 같이 부모들은 자녀가 특수학교 혹은 일반학교에 다닐 것인지를 결정하는 권리를 가지게 되었다. 이는 한국도 예외가 아니다. 이제 점점 장애학생 및 부모와 같은 당사자가 참여하는 방향으로 갈 것이라 예상되는 바, 각 국가에서 이러한 당사자주의를 어떻게 반영할 수 있을까하는 것도 과제라 할 수 있겠다.

일곱째, 학교개혁의 움직임으로 장애학생도 제외시키지 않으려는 교육계 철학이 수용

되어 통합교육이 제도화되는 측면이 있다. 어떻게 일반교육 제도 및 교육적 맥락에서 “모든” 학생을 위한 교육적 접근과 ‘보편적 설계(universal design)’의 측면에서 특수교육의 실행이 처음부터 일반교육의 테두리 안에서 일반교육과 특수교육이 이원화되지 않고 일원화를 지향해 갈 수 있는가 하는 점은 장기적인 과제라 아니 할 수 없다.

이 외에도, 통합교육을 위한 장애인식의 개선, 장애학생의 참여 보장, 과학의 발전 및 출산율 하락에 따른 학생수 감소, 초·중등학교간 통합교육 서비스의 연계 등도 풀어야 할 과제라 할 수 있겠다(김원경, 2005). 현재 직면한 도전과 문제는 각 국가의 맥락에 따라 다른 모습이기도 하지만 미래의 비전은 유사하다고 할 수 있다. 향후 미래에 펼쳐 갈 통합교육 실행에 대해 각 국가에 적용할 수 있는 모델과 시사점을 건설적으로 논의하고 도출하며, 미래 공동의 비전을 제시함으로써 좀더 발전적으로 전진해갈 수 있기를 기대한다.

## 참고 문헌

- 강경숙(2004). 2004 독일 국외여행보고서. 경기: 국립특수교육원.
- 강경숙(2005). 미국·캐나다·영국의 특수교육 교육과정 국제비교. *현장특수교육* 12(3), 36-39.
- 강경숙, 권택환, 김수연, 김은주(2000). 세 학교의 통합교육 운영사례. 경기: 국립특수교육원.
- 강경숙, 김용욱, 김태준(2005). 2005 호주, 뉴질랜드 공무국외여행보고서. 경기: 국립특수교육원.
- 강경숙, 김진숙, 정해진, 황윤한(2004). 특수교육 교육과정 국제동향 분석. 경기: 국립특수교육원.
- 교육인적자원부.(2005) 2005년도 해외교육정보자료집. 교육인적자원부.
- 김병하, 조원일(2005). 한국에서 통합교육의 정책적 지향과 실천과제: 비교사적 관점에서. *특수교육 저널: 이론과 실천*, 6(4), 37-53.
- 김원경(2005). 한국적 통합교육 현상과 통합교육 변화전망. 제12회 국제세미나 교재. 경기: 국립특수교육원.
- 김진숙, 강경숙(2005). 일본·중국·홍콩의 초등 통합교육과 교육과정 운영 동향. *특수교육연구* 12(1), 27-55.
- 박승희, 강경숙(2003). 초등학교 학교교육운영계획서에 포함된 장애학생 통합교육 관련 내용분석. *초등교육연구*, 16(1), 423-447.
- 이상춘, 김정권, 김춘일, 임안수, 김병하, 윤점룡, 박화문(1987). 특수학교 교육과정 국제비교 연구. 대구: 대한특수교육학회.
- 이석진(2005). 관리자의 통합교육 이해 및 지원방향. 2005년도 직무연수 제5, 6, 7기 연수교재. 경기: 국립특수교육원.
- 이유훈, 권택환, 김희규, 유장순, 최세민(2003). 유·초등학생 장애이해교육. 경기: 국립특수교육원.
- 이호자, 정대영, 정동영, 정해동(1998). 특수학교 교육과정 국제비교. 경기: 국립특수교육원.
- 정동영, 김형일, 정동일(2001). 특수교육 요구아동 출현율 조사연구. 경기: 국립특수교육원.
- 정해진(2002). 학교문화(School Culture)가 교사의 통합교육에 대한 평가에 미치는 영향. *특수교육학연구*, 37, 95-117.
- 정해진, 강경숙(2005). 학습장애 법제화 방안: 호주 사례. 2005 춘계 심포지엄: 학습장애의 학문적 토대 확립. 103-118. 서울: 한국학습장애학회.
- Ashman, A. F. (2005). Inclusive education practices in Australia: A commentary. *A*

- Comprehensive Seminar of Inclusive Education in the Asia-Pacific Region. 12nd Special Education International Seminar.* Gyeonggi: Korea Institute for Special Education.
- Chen Yunying (2002). CHINA- Online resource center in supporting inclusive education. *UNESCO final report of the 23rd Asian and Pacific Internationals Seminar on Special Education.* Tokyo: NISE.
- Chen Yunying (2005). Policy and development of inclusive education in China. *A Comprehensive Seminar of Inclusive Education in the Asia-Pacific Region. 12nd Special Education International Seminar.* Gyeonggi: Korea Institute for Special Education.
- Halvorsen, A. T., & Neary, T. (2001). *Building inclusive schools: Tools and strategies for success.* Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Kauffman, J. M. & Hallahan, D. P. (1995). *The illusion of full inclusion: A comprehensive critique of current special education bandwagon.* Austin, TX: Pro Ed.
- Kim Fong Poon-McBrayer (2004). To integrate or not to integrate: Systemic dilemmas in Hong Kong. *Journal of Special Education, 37(4), 249-256.*
- Gu Ding Qian, Li Cai Yan(2001). 21세기를 향하여: 중국 특수교육의 최근동향. 대구대학교 두뇌한국21 특수교육 교육·연구단 “21세기 특수교육·재활의 방향과 과제” 학술대회 자료집.
- Lian, M. J. (2001). The Learning-to-learn curriculum reform in Hong Kong and school education for children with severe disabilities, *Journal of Asia-Pacific Special Education, March 2001, 1(1), 1-21.*
- Lian, M. J. (2004). Curriculum and assessment adaptation for students with mild to severe mental and multiple disabilities in Hong Kong. 장애학생의 통합교육을 위한 교육과정 운영. 제11회 특수교육 국제세미나. 경기: 국립특수교육원.
- Lian, M. J. (2005). Enhancing inclusive education for learners with special education needs in Hong Kong. *A Comprehensive Seminar of Inclusive Education in the Asia-Pacific Region. 12nd Special Education International Seminar.* Gyeonggi: Korea Institute for Special Education.
- Mazur다, K., & Winzer, M. A.(1994). *Comparative Studies in Special Education.* Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- OECD(2004). *Equity in Education: Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages.* OECD. Centre for Educational Research and Innovation.
- Sailor, W. (Ed.) (2002). *Whole-school success and inclusive education: Building partnerships for learning, achievement, and accountability.* New York: Teachers College Press.
- Smith, T. C. Polloway, E. A., Patton, J. R., & Dowdy, C. A. (2001). *Teaching students with Special Needs in Inclusive Settings.* Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Thousand, J., Villa, R., & Nevin, A. (2002). *Creativity and collaborative learning(2nd ed.).* Baltimore: Brookes.
- Wu, S. M. (2005). The development of inclusive education in Taiwan. <http://www.nhctc.edu.tw/~smw/>
- Wu-Tien Wu (2005). Inclusive Education in Taiwan. *A Comprehensive Seminar of Inclusive Education in the Asia-Pacific Region. 12nd Special Education International Seminar.* Gyeonggi: Korea Institute for Special Education.
- Yang Xijie (2002). China-Rewrite the Lives of Children with Hearing Impairments: A Case Study of an LRC Teacher. *UNESCO Final Report of the 22nd Asian and Pacific International Seminar on Special Education,* Tokyo: NISE.

Yoshihiro Tanaka (2005). Current status and issues of inclusive education(Exchange & Cooperative study) in Japan. *A Comprehensive Seminar of Inclusive Education in the Asia-Pacific Region. 12nd Special Education International Seminar*. Gyeonggi: Korea Institute for Special Education.

K C I

## A Comparative Study on the State of Inclusive Education in the Asia Pacific Region

Kang, Kyung-Sook

Korea National Institute for Special Education

### <Abstract>

Asia Pacific area countries need to establish special education that fits each country's circumstances. To do so, instead of imitating and applying philosophy and knowledge of advanced foreign countries, we have to build unique inclusive education model and clear educational identity, so that we can find a way to establish special education that fits our country.

This paper deals with 6 countries, namely Australia (A), China (C), Hong Kong (H), Japan (J), Korea (K), and Taiwan (T) and is organized into 5 sections based on papers from each country. here is the list of the sections; 1) education structure in general and special education outlook of each country, 2) comparing present states of inclusive education in each country, 3) challenges and results of inclusive education in each country, 4) context and unique quality of inclusive education in each country, 5) implications and future tasks.

And next, implications for inclusive education in Korea are suggested: use of special education related terms; attitude toward students with disabilities and awareness improvement education; diagnose and assessment of students with disabilities; special classroom education placement; process of educating teachers and teacher training; role of special teacher and cooperation between teachers; operate curriculum in operation conjunction with inclusive education; and inclusive education in special school and operation direction.

Key Words : Asia-Pacific Region, Inclusive Education, International Comparison, comparative study