

미국 특수교육학계의 장애 명칭붙임 논의에 대한 소고

이 미 숙*

위덕대학교 특수교육학부

《요약》

특수교육대상자로서 특수교육과 관련서비스를 제공받기 위해서 아동은 하나의 장애유형 분류체계에 포함되어야 한다. 기존의 특수교육체계에서는 아동에게 특정한 장애명칭을 부여하는 것이 아동에게 특수교육과 관련서비스를 제공할 수 있는 유일한 통로라고 생각하여 왔다. 하지만 이러한 기존의 특수교육 장애분류체계에 대해 찬성과 반대라는 여러 가지 논쟁들이 존재하였는데, 이에 대해 체계적으로 정리한 연구는 부족한 실정이다. 본 연구에서는 미국 특수교육학계를 중심으로 장애분류 및 명칭사용의 궁극적 목적과 장애분류 및 명칭발달에 대한 역사적 흐름에 대하여 살펴보았다. 또한 장애분류 및 명칭부여의 찬·반 논쟁에 대한 이슈들, 그리고 기존의 장애분류체계를 대신할 수 있는 대안적 장애분류체계의 기본철학 및 방향에 대해 살펴보았다. 본 연구는 특수교육의 장애분류체계가 아동에게 적합한 교육프로그램을 제공할 수 있어야 한다는 본질적 목적에 기반 하여, 기존의 진단적 장애명칭의 한계를 극복하고, 아동에게 적합한 중재의 질을 향상시킬 수 있는 장애분류체계의 필요성에 대하여 언급하였다.

주제어 : 미국, 특수교육, 장애, 명칭붙임

I. 서론

1974년 미국의 전장애아교육법(EHA: Education for All Handicapped Children Act)이 제정되었을 때, 전장애아교육법(EHA)은 장애유형에 따른 장애분류체계를 포함하였다. Hocutt과 Alberg(1995)는 이러한 장애유형 분류가 법에 포함되어진 이유에 대해, 누가 이러한 법에 의해 서비스를 받을 수 있는지 그리고 누가 서비스를

* 교신저자(mslee@uu.ac.kr)

받기에 적합하지 않은지를 알 수 있도록 하는 데 그 이유가 있다고 언급하였다. 미국의 장애인교육법(IDEA: Individuals with Disabilities Education Act)하에서 특수교육대상자로 특정 장애와 관련된 특수교육 및 관련서비스를 제공받기 위해서는 각 장애유형 분류에서 제시하고 있는 적합성 요건을 충족시켜야 한다. 2004년에 개정된 장애인교육법(IDEA)에서는 장애분류로 자폐, 농, 농-맹, 청각장애, 정신지체, 중복장애, 지체장애, 기타 건강상의 장애, 정서장애, 특정학습장애, 말·언어장애, 외상성 뇌손상, 시각장애로 구분하고 있다. 국내의 경우, 장애인 등에 대한 특수교육법(2008)에서는 시각장애, 청각장애, 정신지체, 지체장애, 정서행동장애, 의사소통장애, 학습장애, 자폐성장애, 건강장애, 발달지체, 그 밖에 대통령령으로 정하는 장애로 분류하고 있다. 장애인교육법(IDEA)과 장애인 등에 대한 특수교육법에 명시된 장애분류는 아동이 이러한 분류들 중 특정한 장애유형에 포함될 때, 특수교육과 관련 서비스를 받을 수 있는 특수교육대상자로 분류될 수 있음을 알려준다. 또한 특정 장애영역으로 분류됨으로써 아동은 관련법에 따라 특수교육 관련 지원을 제공받게 된다.

현재까지도 진단적 장애명칭이 관련법을 통해 유효하게 사용되고 있지만, 특수아동에게 특정 장애유형에 따라 명칭을 부여하는 것에 관한 논쟁은 오래전부터 계속되어 왔으며, 이러한 논쟁은 여전히 진행과정 중에 있다(Dev, Doyle, & Valente, 2002; Ho, 2004; Lauchlan & Boyle, 2007; Turnbull & Stowe, 2001). Wolman, Thurlow, 그리고 Bruininks는 1989년 그들의 연구에서 특수교육에서 장애유형에 따라 정의를 내리고 아동을 판별하고 명칭을 부여하는 과정에 대해 관심이 높아지고 있다고 언급하였으며, Kuther(1994)는 진단적 분류의 사용 또는 교육체계에서 장애 명칭을 붙이는 것이 수십년간 논쟁의 주제로 남아있다고 하였다. 또한 1999년에 Norwich는 특수아동의 명칭붙임에 대한 논의는 수세기 동안 지속되어 왔고, 여전히 특수교육분야에서 논쟁적인 주제로 남아있다고 언급하였다. 이러한 특수아동의 명칭붙임에 대한 주제는 Norwich가 언급한 이후로 10년이 지난 현 시점에서도 여전히 계속되어지고 있다. 오랜 논쟁에도 불구하고, 여전히 특수교육 현장에서는 진단적 장애유형에 따라 특수아동에게 특정 명칭을 부여하고 있으며, 이는 연구자 및 교사들에게 장애 명칭 사용을 지속할 것인지 아니면 포기할 것인지에 대한 끊임없는 고민을 요구하고 있다. 특수아동에게 명칭붙임과 관련된 이러한 논쟁은, 기본적으로 명칭 부여로 어떠한 이점이 있으며, 이와 반대로 또 단점은 무엇인가에 대한 것이다. 또한 나아가, 현재의 장애유형에 따른 명칭체계를 보다 특수아동의 교육에 적합한 좋은 대안적인 분류체계가 무엇일지에 대한 논의로 논쟁을 이끌어 오고 있다.

국내에도 특수아동의 장애유형과 관련한 명칭붙임에 대한 연구들이 존재하는데, 명칭붙임과 관련된 초기의 연구로는 전용호(1988)의 ‘정신박약이라는 명칭이 교사의 초기 기대에 미치는 영향’이라는 연구를 들 수 있다. 전용호는 명칭붙임에 관한 이론과 정신박약이라는 명칭붙임의 영향에 대해 언급하면서, 정신박약이라는 명칭이

교사가 처음에 아동에 대한 기대를 할 때 어떠한 영향을 미치는가를 주제로 하여 연구하였다. 그는 연구 결과에서, 정신박약이라는 명칭을 제시받은 교사는 아동에 대한 초기 기대수준이 낮았다는 것으로 보고하면서, 정신박약이라는 부정적인 명칭보다는 발달의 가능성을 주는 수용적인 용어로 바뀌어져야 할 필요성을 제시하였다.

이후 국내 학술지에 게재된 연구로서 김황용과 양명희(1997)의 연구는 정서장애의 명칭과 정의에 대한 문제점과 대안을 언급하면서, 특수교육에서 명칭붙임(labeling)은 명칭 자체가 가져오는 부정적 영향에도 불구하고, 여전히 장애분류에 따라 특수아동들에게 명칭을 붙이고 있다고 하였다. 이들은 명칭붙임이 특수아동에 대한 재정지원, 교육 서비스, 및 전문가들 간의 의사소통 등의 목적으로 지속되어져 왔다고 언급하였다. 그리고 정용석과 노치규(2001)는 특수교육에서의 명칭붙임과 핸디캡리즘(handicapism)의 관계에 대하여 살펴보았는데, 이들은 핸디캡리즘을 장애로 인해 사회로부터 받게 되는 차별이라고 정의하였으며, 특수교육에서 장애학생들에게 명칭을 부여하는 것이 곧 핸디캡리즘으로 유도될 수 있다고 하였다. 즉, 명칭붙임에 의해 특수아동은 분리된 교육을 받게 되고 이렇게 분리 교육을 받도록 분리되어진 집단, 즉 특수아동 집단은 사회로부터 부정적인 편견에 노출되며 이는 곧 차별로 유도된다고 하였다. 따라서 이들은 특수교육에서 명칭붙임에 따른 핸디캡리즘을 감소시키기 위한 노력이 필요하다고 주장하였다.

1988년 전용호의 연구와 1997년 김황용과 양명희의 연구로부터 20년이 지난 시점인 2007년 이영철은 ‘정신지체’라는 명칭이 제공하는 부정적 영향을 지적하면서, 국내에서 ‘정신지체’라는 명칭이 주는 부정적 영향을 감소시킬 수 있는 새로운 대안이 필요하다고 지적하였다. 이에 그는 미국 정신지체협회가 지적 및 발달장애협회로 명칭이 바뀐 사례를 소개하면서, 장애라는 명칭에 녹아있는 부정적인 편견들을 없앨 수 있는 새로운 대안적 명칭이 요구된다고 하였다. 지금으로부터 20년 이전의 연구나 현 시점에서의 연구들은 기존의 장애 명칭붙임에 대한 문제점들을 공통적으로 지적하고 있음을 알 수 있다.

물론 특수아동의 특정 장애유형에 따른 명칭부여에 대한 입장들은 특수교육학 개론서들에서 많이 언급되어져 왔으며, 관련 연구들에서도 언급되어져 왔지만, 이를 체계적으로 정리하고 실제 명칭부여와 관련하여 어떠한 논쟁들이 있으며, 이를 대신할 대안적 체계에 대한 관점과 내용은 무엇인지에 대한 국내에서의 체계적인 연구나 정리가 부족한 실정이다. 따라서 본 연구의 목적은 미국 특수교육학계를 중심으로 언급되었던 특수아동 장애분류와 명칭붙임에 대한 다양한 논의들을 재정리하고, 장애분류 및 명칭붙임의 목적과 그 역사적 흐름을 파악하며, 이와 관련된 여러 가지 논쟁과 이슈는 무엇이었는지를 분석하고, 마지막으로 최근 논의되어지고 있는 대안적 장애분류체계에 대해 살펴보는 데 있다. 본 연구의 목적을 위해, 미국에서 발간되는 학술지를 중심으로 장애분류 및 명칭붙임에 대한 문헌들을 조사하여 분석하였다.

관련된 문헌을 수집하기 위하여, Academic Search Premier_Ebscohost의 데이터베이스를 활용하여 “classification”과 “labeling”이라는 키워드를 중심으로 “disability” 또는 “special education” 등의 키워드 조합을 통하여 자료를 검색하였다. 또한 국내 문헌의 경우, DBPIA와 KISS의 데이터베이스를 활용하여, 국내 학술지를 중심으로 “분류”와 “명칭”이라는 키워드를 중심으로 “장애” 또는 “특수교육”이라는 키워드와의 조합을 통하여 관련 자료를 수집하였다.

본 연구는 많은 특수교육 관련 전문가들이 피상적으로 인식하고 있는 장애유형에 따른 명칭불임에 대한 논쟁들에 대해 보다 구체적으로 이해하며, 앞으로 국내 특수교육대상자들의 분류체계가 어떠해야 하는지에 대한 고민을 시작할 수 있도록 하는데 연구의 의의를 두고 있다.

다음 단락들에서는 특수교육에서 장애 분류 및 명칭 사용의 궁극적 목적, 장애 분류 및 명칭 발달에 대한 역사적 흐름, 장애유형에 따른 장애분류체계의 긍정적 및 부정적 측면, 학교의 재구조화에 따른 장애 명칭의 사용, 대안적 장애분류체계 접근의 방향 및 대안적 체계로의 전환에 대해 살펴보고자 한다.

II. 특수교육에서의 장애분류 및 명칭사용

특수아동의 장애유형에 따른 명칭부여에 대해 논의하기에 앞서, Bricker(1993)의 비유를 소개하고자 한다. Bricker는 특수아동에 대한 명칭불임을 비유하기 위해서 장미를 예로 들었다. 그는 “장미에게 어떠한 이름을 갖다 붙인다 하더라도 장미는 여전히 장미이다. 하지만 노란 장미는 분홍 장미와 다르며, 시든(wilted) 또는 싱싱한(vibrant) 장미는 분명 다른 이미지와 다른 반응을 불러일으킬 것이다”라고 하였다.

생각해 보자. 우리가 ‘노란 장미’라고 듣거나 부르는 것과 ‘분홍 장미’라고 듣거나 부르는 것은 우리에게 다른 이미지와 다른 느낌을 가지도록 한다. 또한 누군가가 길가에 ‘시든 장미가 있다’라고 이야기 한다면, 우리는 그 시든 장미가 곧 꽃잎이 떨어져 죽게 될 것이라는 생각을 떠올리게 될 것이다. 하지만 이와 반대로, ‘싱싱한 장미가 피어있다’라고 한다면 우리는 그 싱싱한 장미를 떠올리며 아름다움과 함께 그 싱싱한 장미를 보고 싶다는 생각도 하게 될지 모른다. Bricker의 비유처럼, 동일한 ‘장미’이지만 이것이 어떻게 이름 붙여지고 불려지는가에 따라서 우리는 다른 이미지와 다른 느낌을 가지게 된다는 것이다.

이는 곧 특수교육에서 특수교육대상자를 분류하기 위해 사용하는 명칭불임에 비추어 생각해 볼 수 있다. 특수교육 관련 전문가들이 특수아동을 어떻게 명칭을 부여하고 부르는가에 따라 우리는 그 아동에 대하여 다른 이미지들을 떠올리게 된다. 즉, 아동에게 부여된 장애명칭은 특수교육 관련 전문가들이 그 아동을 어떻게 이해할 것인지에 대해 지대한 영향을 미친다고 하겠다.

장애유형에 따른 명칭불임이라는 논의에 구체적으로 들어가기에 앞서, 먼저 특수아동의 교육에 대한 기본적인 개념을 살펴볼 필요가 있다. 사실 특수아동에게 어떠한 명칭이 부여되었던지 간에 특수교육에 대한 철학과 목적은 특정한 용어에 대한 사용과 상관없이 동일하다고 할 수 있다. 그 철학과 목적이라고 하는 것은 바로 개별 특수아동에 대한 적합한 최상의 특수교육과 관련 서비스를 제공하는 것이다. 또한 특수교육 관련 전문가들은 특수아동을 개별적인 인간으로 먼저 인식해야 하며, 장애는 두 번째, 즉 인간이라는 인식 뒤에 놓여진 것으로 바라보아야 한다(Cartwright, Cartwright, & Ward, 1995). 이러한 특수교육의 철학과 목적을 바탕으로 할 때, 우리는 기존의 장애분류체계가 어떠한 장점을 취하여 왔는지 그리고 어떠한 이유에서 그러한 비판을 받아왔는지에 대하여 명확히 이해할 수 있을 것이다.

1. 장애분류 및 명칭사용의 궁극적 목적

본 연구에서 사용하고 있는 ‘명칭불임’으로 번역될 수 있는 ‘labeling’이라고 하는 용어는 ‘유형’ 또는 ‘영역’으로 번역될 수 있는 ‘category’, 그리고 ‘분류’로 번역될 수 있는 ‘classification’이라는 용어들과 혼용되어 사용되어져 왔다. 이처럼 혼용되어 사용되어지고 있는 세 가지의 용어를 관계적 측면에서 살펴보게 되면, ‘classification’이라고 하는 도식(scheme)내에서 단위 또는 공통의 기본 개념들로 분류되어진 것이 ‘category’이며, 이러한 ‘classification’을 통해 형성된 ‘category’에 이름을 부여한 것이 ‘labeling’이라고 이해할 수 있다. 하지만 이 세 가지의 용어는 구별되어져 사용되기 보다는, 장애분류, 장애유형, 또는 명칭불임과 같이 혼용되어져 사용되어 왔다. 즉, 특수아동의 분류체계를 언급함에 있어서 ‘classification’, ‘category’, 그리고 ‘labeling’이 특별한 구분 없이 사용되어져 왔다는 것이다.

특수아동에게 특수교육대상자로서의 ‘labeling’이라는 명칭부여는 아동이 나타내는 장애유형이나 행동특성에 대한 정의와 개념, 적절한 진단 및 평가, 특수교육대상자로서의 적합성, 특정 장애영역에 대한 분류, 그리고 적절한 학급환경에의 배치와 상호 연관되어진다고 볼 수 있다. 예를 들어, 장애에 대한 정의는 유동적이라고 할 수 있는데, 이는 지속적으로 재정의(redefinition)되어지고 수정되어지며, 완전히

고정적이거나 객관적이며 불변하는 것이 아니라는 것이다. 이처럼 장애에 대한 정의가 변화한다면, 정의에 대한 변화는 이와 관련된 다른 측면에 영향을 미친다고 볼 수 있는데, 즉 아동을 진단 및 평가하는 사정(assessment)에서부터 아동을 적합한 교육환경에 배치하는 것까지의 모든 과정에 영향을 미칠 수 있다. 이는 곧 새로운 정의에 따라 장애의 명칭 또한 바뀌게 된다고 볼 수 있다.

그렇다면, 어떠한 장애분류체계가 타당성을 가진 정당한 분류체계라고 볼 수 있을까? 특수교육에서 특수아동에 대한 분류가 타당성과 정당성을 가지기 위해서는, 분류에 따른 아동의 배치와 아동에게 제공되는 프로그램이 뚜렷한 질(quality)과 효율성(efficacy)을 나타낼 때 우리는 그 분류체계가 타당하고 정당하다고 언급할 수 있다(Muse, 1992; Sutherland, Algozzine, Ysseldyke, & Freeman, 1983; Wang, Walberg, & Reynolds, 1992). 그렇다면, 우리가 현재 사용하고 있는 장애분류체계는 타당성과 정당성을 가지고 있는가? 이에 대한 답은, 기존의 분류체계가 아동을 적합한 교육환경에 배치하고 적절한 특수교육 프로그램을 제공할 수 있었는가에 대한 답에 따라 장애분류체계의 타당성과 정당성에 대해 논할 수 있을 것이다. 기존의 특수아동에 대한 분류는 비일관적인 분류지침 또는 전문가들 사이에서의 진단에 대한 불충분한 동의 등으로 인해 관련 전문가들 사이에서 분류체계의 타당성 측면에서도 문제를 받아왔다(Glutting, 1986). 하지만 Glutting(1986)은 분류라는 의미가 아동 자체를 특정한 유형으로 구분 짓기보다는 아동이 가지고 있는 다양한 기능들을 여러 가지 측면으로 분류하는 것이 보다 많은 이점을 가질 수 있다고 하였다. 즉 그러한 분류를 통해 아동이 가지고 있는 문제를 정의해 주고 필요한 프로그램이나 치료를 어떻게 제공하여야 하는지 알려줄 수 있다면 그러한 분류는 타당성과 정당성을 가질 수 있다고 언급하였다. 기존의 장애유형에 따른 분류체계의 타당성과 정당성에 대한 구체적인 견해는 이후의 단락들에서 다시 언급되어질 것이다.

이처럼 장애분류체계가 특수아동에 대한 배치, 그리고 특수교육 프로그램의 제공과 관련되어 있기 때문에, 특수교육 관련 전문가들은 특수교육 고려 대상아동에게 적절한 분류적 명칭을 제공하기 위해 고심하게 된다. Gresham, MacMillan, 그리고 Bocian(1998)과 Sutherland, Algozzine, Ysseldyke, 그리고 Freeman(1983)은 교사, 학교 심리학자, 그리고 학교 행정 관련자들이 아동의 장애분류에 대한 의사결정에 참여한다고 하였다. 이들은 무엇이 아동의 교육적 요구와 지원을 최대로 충족시켜줄 수 있는가라는 관점에 기초해서 분류(classification)와 배치 결정을 내리게 된다. 특히 미국 학교 심리학자의 경우 업무시간의 2/3 이상을 아동의 특수교육 적합성 결정에 할애하며, 아동에 대한 심리학적 정보는 아동의 분류(classification)와 배치를 결정하는데 있어서 매우 중요한 가치를 가진다고 하였다. 국내의 경우, 2007년에 제정된 장애인등에 대한 특수교육법 제3장 제14조, 제15조, 제16조, 제17조에 의하면, 특수교육지원센터 및 특수교육운영위원회를 통해 특수교육대상자로 선정 및

배치하고, 제4장 제22조에 따라 개별화교육지원팀을 구성하여 특수교육 대상아동의 개별화교육을 운영하도록 법적으로 명시하고 있다.

이처럼 특수아동에 대한 분류와 명칭은 왜 사용되어지는 것일까? 물론 연구자들마다 이러한 특수아동의 분류나 명칭을 사용하는 목적에 대해 다양한 의견들이 존재하지만, Hobbs(1975)와 Keogh(1983)는 장애 분류나 명칭부여의 주요한 목적을 아동에 대한 서비스를 제공하기 위한 것으로 바라보았다. 즉, 특수아동에 대한 분류는 아동에게 적합한 서비스를 제공하기 위해 필요한 것이라 볼 수 있다. 이러한 목적에 토대해서 볼 때, 특수교육 장애분류체계의 궁극적인 목적은 특수아동들의 중재의 질(quality)을 향상시키고 그 효과를 증대시키는데 있다고 볼 수 있다. 따라서, 이를 위하여 사용되어지는 분류체계는 가능한 부정적 의미를 가지지 말아야 할 것이다.

2. 장애분류 및 명칭 발달에 대한 역사적 흐름

특수교육에서 특수아동을 분류하고 명칭을 부여하는 것은 계속적으로 많은 변화를 겪어왔다. 이는 장애인교육법(IDEA)의 개정과정에서는 물론, 장애인 등에 대한 특수교육법의 제정과정에서도 특수교육대상자에 대한 분류나 명칭이 변화되어온 것을 통해서 알 수 있다. 이러한 변화는 기존의 장애분류 명칭이 다른 명칭으로 대체되기도 하고, 기존에 없던 새로운 장애명칭이 나타나기도 하였으며, 기존의 장애분류 명칭에서 구별되어져 나와 새로운 명칭을 이루기도 하였다. 예를 든다면, 최근에는 정신지체를 지적장애로 부르자는 움직임이 강하지만, 이 지적장애는 정신지체로 불리어져 왔으며, 그보다 더 이전에는 바보 또는 얼간이와 같은 부정적 의미를 가진 명칭으로 불리어져 왔다(Bricker, 1993; Hastings, 1994). 그리고 이전에는 존재하지 않았던 학습장애라는 명칭이 새롭게 나타나기도 하였다. 아동이 명백히 나타내는 장애를 근거로 해서 그 진단에 기초하여 명칭을 부여하고, 이렇게 동일한 명칭이 붙여진 집단을 동일한 특성을 가진 것으로 간주하는 경향이 강하였다. 이처럼 특수교육의 역사는 장애의 진단적 용어(diagnostic terminology)의 변화와 함께 이루어져 왔다고 해도 과언이 아니다.

이처럼 아동을 유사한 장애 특징에 따라 분류하고, 이렇게 분류된 아동들을 하나의 동질집단으로 바라보는 것은 교사나 관련 전문가의 업무를 보다 쉽고 용이하게 하였지만, 이러한 진단적 분류는 여러 가지의 이유들로 인해 많은 문제 제기를 받아왔다(Cartwright, Cartwright, & Ward, 1995). 이러한 문제 제기의 내용들로는, 이러한 명칭부여가 비기능적이며 아동에게 불필요한 낙인을 제공한다는 것이었고(Reschly, 1996; Reschly, Tilly, & Grimes, 1999), 실제 이러한 장애명칭이 아동의 교육과 치료와 특별한 상관관계가 없다는 것이었으며(Reschly, 1996; Reschly,

Tilly, & Grimes, 1999), 이러한 명칭부여가 본질적인 목적보다 과도하게 사용되고 있다는 주장들이었다.

하지만, 진단적 명칭부여가 가지는 이러한 문제점의 지적에도 불구하고, 특수교육서비스를 제공하기 위해 명칭부여는 여전히 사용되어 오고 있다. 미국의 예를 들자면, 실제 거의 모든 주(state)에서 특수교육서비스를 제공하기 위해 이러한 진단적 명칭을 사용하고 있으며, 미국 교육부(The United States Department of Education)는 여전히 개별 주(state)들이 연방재정지원을 받기 위해서는 장애분류에 따라 특수교육을 받고 있는 학생들의 수를 보고하도록 요구하고 있다. 하지만, 통합교육 주창자들은 전통적인 장애분류 체계나 명칭부여가 아동에게 요구되는 교육 프로그램의 구체적인 방향이나 내용을 충분히 알려주지 못한다고 비판한다(Stainback & Stainback, 1992). 이러한 문제 제기나 비판을 해결하기 위한 하나의 방법으로, P.L. 99-457, P.L. 102-119는 3세에서 5세 사이의 어린이들에게는 분류적 명칭을 사용하는 것을 더 이상 요구하지 않는다는 입장에서(Bricker, 1993), 발달지체(developmentally delayed)라는 용어를 각 주(state)에서 채택할 수 있도록 하였으며, 아동에게 서비스를 제공하기 위한 요건으로도 사용할 수 있도록 하였다(Bricker, 1993). 국내에서도 장애인 등에 대한 특수교육법이 제정·시행됨에 따라 이전의 특수교육진흥법에서는 존재하지 않았던 ‘발달지체’라는 장애분류 명칭이 새롭게 생겨나게 되었으며, 이는 9세 이하의 특수아동에게 조기중재를 실시하기 위한 의도에서 새로운 장애분류로 추가되었다.

이러한 진단적 장애명칭의 비판에도 불구하고, 현실적으로 진단적 장애명칭이 계속적으로 사용되어 지고 있는 시점에서, Wang, Walberg, 그리고 Reynolds(1992)는 진단적 장애명칭이 아니라, 대신 아동에게 제공할 프로그램과 관련된 명칭의 사용을 주장하였다. 그들은 21세기의 특수아동에 대한 연구는 교수적 프로그램에 대한 수정의 필요성을 강조하면서, 아동에게 장애 명칭을 부여하기 보다는 아동에게 제공할 프로그램에 명칭을 부여하는 것이 더 적합하다고 주장하였다. 예를 들어, 아동들은 그들의 교육적 요구나 필요에 따라 확장적·집중적 읽기교수를 받는다면, 사회적 기술에 대한 교수, 맹 아동의 경우에는 점자방법을 이용한 읽기 교육이 해당될 수 있을 것이다. 그들은 특수아동에 대한 분류라고 하는 것은 아동의 교수적 요구와 밀접히 관련되어 있어야 하며, 이때 진단적 명칭이나 진단적 정의들은 가능하면 단기간에만 사용할 것을 추천하였다.

이처럼 특수교육에서 장애 분류 및 명칭의 발달은 역사적으로 여러 가지의 이유로 인해 비판의 대상이 되어왔으면서도, 현실에서는 여전히 특수교육에서 특수아동을 분류하고 그들에게 서비스를 제공하기 위한 기준으로 사용되어 오고 있다는 것이다. 하지만 이제는 이러한 진단적 장애분류체계에 대한 무조건적인 비판만이 아니라, 보다 특수아동에게 긍정적인 영향을 제공할 수 있는 장애분류체계에 대한 대안적인

시사점들이 논의되어야 할 것이다.

Ⅲ. 장애분류와 명칭불임의 논쟁과 이슈

장애분류체계에 대한 논쟁의 시작은 현재의 특수교육프로그램 형태가 아동에게 적당한 명칭을 제공하는 것과 아동에게 적절한 교육적 배치를 제공하는데 있어서 충분한 이점을 제공하고 있지 못하다는 점에서 더욱 확대되었다고 볼 수 있다. Wolman, Thurlow, Bruininks(1989), Kuther(1994), 그리고 Norwich(1999)는 장애분류체계에 대한 문제점으로 주로 아동에 대한 낙인, 낮은 신뢰성, 그리고 분류와 중재와의 낮은 관련성 등을 지적하고 있다. 이처럼 장애분류체계와 명칭부여가 특수교육프로그램 제공에 있어서 적절한 방향을 제시하고 있는지와 관련하여, 연구자들은 기존의 장애분류체계와 명칭 사용의 적절성에 대해 여러 가지 논쟁을 이루었다. 특히 이러한 논쟁의 중심은 장애유형에 따른 장애분류체계가 가지는 긍정적 측면과 부정적 측면에 대한 것이었으며, 실제 기존의 장애분류체계는 이러한 두 가지의 측면을 동시에 내포하고 있다고 볼 수 있다. 장애분류체계의 긍정적·부정적 측면에 대한 주장들은 특수교육 관련 서적이거나 연구들에서 간단히 언급되어져 왔지만, 본 연구에서는 장애분류체계에 대한 찬·반 양론의 입장을 보다 체계적이며 구체적으로 제시하고자 한다.

1. 장애유형에 따른 장애분류체계의 긍정적 측면

장애유형에 따른 장애분류체계의 긍정적 측면에 대해 살펴보기 전에, 다음과 같은 질문을 던져 보고자 한다. “아동을 지체된다거나, 농이라거나, 맹이라고 하는 등의 분류 체계는 왜 여전히 지속되고 있으며 또 우세한 것일까?” “이러한 분류나 명칭들은 아동에게 질적인 서비스를 제공하고자 하는 특수교육의 목적과 어떻게 관련되어져 있는가?” 하는 물음들이다. 이러한 질문들은 장애유형에 따른 분류체계가 가지고 있는 긍정적 측면에 대한 답을 제공해 줄 수 있을 것이다. 실제로 특수아동에 관한 대부분의 정보들은 장애분류체계와 연관되어 있다고 할 수 있다. Cartwright, Cartwright, 그리고 Ward(1995)는 비록 기존의 장애분류체계가 얼마나 정확한지에 대해서는 제쳐두고라도 이러한 분류체계는 전문가들의 의사소통을 용이하게 해 주었으며, 특수교육대상자들에게 특정 장애조건에 따라 재정 지원이 이루어지도록 하였고, 이러한 전통적인 장애분류체계에 대한 포기는 곧 제공되는 서비스와 재정을 감

소시키거나 소멸시키는 결과를 가져오게 하였다고 하였다.

그렇다면 연구자들이 제시하는 장애 명칭부여를 통한 긍정적인 결과는 구체적으로 무엇일까. Kirk와 Gallagher(1986)는 명칭부여의 효과성에 대해 3가지의 이유를 제시하였다. 첫 번째 이유는 ‘차별화된 중재’이다. 즉, 명칭을 사용하는 기본적인 이유 중의 하나는 장애유형에 따른 차별화된 중재를 제공하기 위함이다. 우리가 아동에게 어떠한 명칭을 부여하는가에 따라서 매우 다른 중재 프로그램을 사용하게 된다는 것이다. 두 번째 이유는 병인론(etiology)에 대한 관점이다. 즉, 장애의 특성들을 분류화 시켜서 장애의 원인이나 요인들을 밝혀내어야 한다는 것이다. 만약 장애의 원인과 관련된 이러한 분류가 존재하지 않는다면, 다양한 장애를 예방하는 가장 강력한 무기를 잃게 될 것이라고 주장한다. 마지막 세 번째 이유는, 명칭부여가 중재를 위해 필요한 여러 가지 자원들을 얻도록 하는데 도움을 제공한다는 것이다. 많은 특수교육 관련 전문가들은 이러한 분류화된 조건이나 체계를 더 이상 사용하지 않는다면 특수교육과 관련된 훈련, 연구, 서비스를 위한 필요한 자원들은 사라질 것이라고 하였다.

이외에도, Keogh(1983)는 장애분류체계가 아동에 대한 서비스의 제공 및 특수교육과 관련된 지식의 발달을 위해 필요하다고 주장하였다. 그는 장애를 가지고 있는 아동의 연구에 관련된 많은 정보들이 장애유형에 따른 분류체계에 근거하고 있다는 것이다. 또한 Lieberman(1980)은 기존의 장애분류체계가 학교에서 중요한 기능을 담당해 왔으며, Phipps(1982)는 특수교육에서의 장애유형 분류에 반하는 비분류 경향은 많은 특수아동들의 적절한 교육을 위협시킬 수 있다고 하였다. 따라서, 기존의 분류체계를 대신할 다른 무언가가 나타나기 전까지는 지금까지 사용하고 있었던 이러한 분류체계를 포기할 수 없다고 하였다. 또한 Phipps는 기존의 장애 분류 체계가 완전히 정확한 것은 아니라 하더라도 전문가들 사이에서는 특수아동을 언급하는데 편리한 의사소통 체계라고 하였다. 또한 Cartwright, Cartwright, 그리고 Ward(1995)는 많은 자금(예산) 지원이 특정 장애 조건에 해당하는 경우에만 자금이나 서비스를 제공하도록 하고 있다는 것을 강조하였다. 다음은 장애유형에 따른 장애분류체계의 긍정적인 측면에 대해 구체적으로 살펴보려고 한다.

1) 특수교육 서비스를 제공받기 위한 장애명칭 부여

장애명칭의 부여는 아동에게 필요한 특수교육과 관련 서비스를 받도록 하기 위한 입구로서 바라볼 수 있다. 즉, 특정 장애명칭을 가지고 있을 때, 아동들은 그 분류되어진 장애의 특성에 따라 교육과 치료를 제공받을 수 있다는 것이다. 이와 유사하게, Goldstein과 그의 동료들(1975)은 특수아동에 대한 명칭부여를 ‘특수교육에의 여권(a passport to special education)’이라고 비유하였다. 그들의 이러한 비유에

비추어, 우리가 외국으로 여행했던 경우들을 생각해보기를 권한다. 간혹 우리는 외국으로 여행을 떠나기 전에 여권을 찾지 못하거나 분실하여 비행기를 타지 못하였다는 주변인들의 이야기를 듣게 되거나 또는 본인이 직접 경험해 보기도 한다. 그리고 외국 여행 중 도난 등의 사고로 여권을 분실하여 그 지역에 있는 대사관을 찾는 등 발을 동동 구르는 경우도 종종 듣게 된다. 이처럼 여행이나 기타의 목적으로 다른 나라에 입국을 하기 위해서는 여권은 필수적이며, 입국한 나라에서 본인을 증명해 줄 수 있는 가장 기본적인 서류도 여권이라 하겠다. 여행객들이 여권을 분실한 경우는 매우 위급한 상황이 될 수 있으며, 여권이 없이는 중요한 물건을 구입하거나 때로는 돌아올 비행기를 타지 못하는 경우도 발생하게 된다. 이처럼 장애의 명칭 부여를 통해 아동은 자신의 신분을 확인받게 되며, 아동에게 요구되는 서비스들은 아동이 가지고 있는 장애의 명칭 확인을 통해 이루어지게 되는 것이다. 따라서, 장애 명칭의 사용은 아동에게 향후 교육과 치료를 제공하기 위한 가장 첫 단계의 출입문으로 바라볼 수 있는 것이다.

2) 장애명칭을 통한 아동 이해와 인식의 향상

특수아동에게 특정 장애명칭을 부여하고 이를 사용하는 것은 특수아동과 관련된 사람들이 아동을 보다 잘 이해하고 아동에 대한 인식을 향상시킬 수 있다는 긍정적 측면이 존재한다는 것이다(Lauchlan & Boyle, 2007). 예를 들어, 평소 이상하거나 특이한 행동으로 주변인들의 주목을 받아왔던 특정 아동에 대해 그 아동이 ‘ADHD’의 진단명을 가지고 있다는 이야기를 접하게 되면, 우리는 그때 ‘아, 그래서 그 아이가 그런 행동을 나타내었구나’라는 이해를 갖게 된다. 만약 그 아동의 진단에 따른 장애명칭을 듣지 못했다면, 계속 그 아동의 문제 행동에 대해 질타를 하거나 이상한 눈초리로 그 아동을 계속 바라보았을지도 모른다. 이처럼 장애명칭의 부여는 종종 아동의 가족들로부터 선호받기도 하는데, 이는 아동의 가족들이 장애명칭 부여를 아동의 문제가 무엇인지를 밝혀주는 수단으로서 이해하고 있다는 것이다. 즉, 아동의 가족들은 아동의 문제가 무엇인지를 모른 채 모호한 상태에 있는 것 보다는 특정한 장애 명칭을 부여받고 이를 사용함으로써 심리적인 안정감을 가질 수 있다는 것이다(Lauchlan & Boyle, 2007). 이처럼, 장애명칭의 사용을 통해 우리는 그 아동을 보다 잘 이해하게 되며, 아동이 보이는 특성들이 주어진 장애명칭의 특성에 의해 나타난 것임을 알 수 있게 된다. 그래서 종종 아동의 특이한 행동들에 대해 관심을 보이는 가족이나 타인에게 우리는 그 아동의 장애명칭과 이에 대한 설명을 제공함으로써 아동에 대한 타인들의 이해를 돕기도 한다.

2. 장애유형에 따른 장애분류체계의 부정적 측면

앞서 언급하였던 장애 명칭부여와 관련된 긍정적 측면과 달리 부정적 측면들은 어떠한 것들이 있을까. 다음과 같은 질문은 장애 명칭부여가 가지고 있는 부정적 측면들에 대한 답들을 제시해줄 것이다. “아동을 분류하고 명칭을 부여함으로써 얻어지는 이점이 있는가”라는 물음이다. 하지만 많은 특수교육 관련 전문가들은 특수아동의 장애유형에 따른 명칭부여가 정치적, 경제적, 그리고 교육적 적용에 이점을 제공하지 못한다고 주장하여 왔다(Hastings, 1994). 특히 Adelman(1996)은 아동에게 장애 명칭을 부여하는 것이 부정적인 결과를 가져올 것이라는 것에 대해서는 의심할 여지가 없다고 언급하였다. 우리가 일반적으로 알고 있듯이, 대부분의 진단적인 장애명칭은 아동이 가지고 있는 강점보다도 한계나 제한에 중점을 둔다. 이는 곧 부여된 명칭을 뛰어넘어 아동을 바라보거나 그 아동을 개별적인 존재로 인식하는데 있어 실패를 가져올 수 있다는 것이다. 단지 아동에게 명칭을 부여하는 것이 아동에게 자동적으로 보다 나은 서비스를 제공하는 결과를 가져오지 않을 수도 있으며, 아동에게 부여된 명칭이 항상 그리고 모든 상황에서 적절한 것이 아닐 수도 있다는 것이다(Cartwright, Cartwright, & Ward, 1995; Wang, Walberg, & Reynolds, 1992). 본 연구에서는 장애명칭 사용의 대표적인 부정적 결과라고 할 수 있는 아동에 대한 낙인, 교육프로그램에 대한 비연관성, 교사의 아동에 대한 부정적 기대 형성, 그리고 아동의 낮은 자아개념을 중심으로 살펴보았다.

1) 아동에 대한 낙인

특수교육에서 사용되는 장애명칭은 아동의 결함이나 단점에 초점을 맞추고 있으며, 이러한 명칭들은 명칭 붙여진 그 개별 아동의 복잡성(complexity)이나 독특함(uniqueness)에 대해서는 강조하지 않는 듯 하다. Cartwright, Cartwright, 그리고 Ward(1995)에 의하면, 일반인들은 특정한 장애명칭을 부여받은 아동들이 그 명칭과 관련된 모든 행동 특성들을 나타낸다고 생각하거나, 동일한 장애로 명칭을 부여받은 아동들을 개인이 아닌 동일 집단의 형태로 간주하는 오류를 범한다고 하였다. 이처럼, 특수아동에 대한 판단과 기대가 명칭부여에 의해 영향 받을 수 있는데, 이러한 명칭부여는 아동에게 낙인을 부여하고 그들의 가치를 저하시킬 수 있다는 것이다(Kauffman, 2003). 한마디로 명칭부여는 장애아동에 대한 비장애인들의 태도와 행동에 부정적 영향을 미칠 수 있으며, 명칭부여로 인해 아동의 지적 기능 및 아동에 대한 초기 인상을 부정적으로 가질 수 있다는 것이다. 이러한 방식은 명칭을 부여받은 아동들을 결함(deficit)이라는 관점에서 설명하며, 곧 이는 아동들이 어떠한 것에 대해 실패할 것이라는 의미로도 받아들여질 수 있는 것이다. 이러한 장애명칭이 아

동에게 한번 부여되면 아동을 평생 동안 따라다니게 되며, 주류사회로부터 아동을 제외시키고 사회적 불이익을 가져다 줄 수 있다는 우려도 존재한다.

2) 교육프로그램에 대한 비연관성

많은 연구자들은 기존의 장애유형에 따른 장애분류체계가 아동에게 교육적 지원을 제공하는데 있어서 어떠한 정보도 제공해 주지 못한다고 주장한다(Abaglo & Downing, 1990; Cartwright, Cartwright, & Ward, 1995; Norwich, 1999; Wang, Walberg, & Reynolds, 1992). 즉, 아동의 교사나 관련 전문가들이 기존의 분류체계를 통해 아동이 특정 장애영역에 해당하는 것을 이해한다고 해서 그러한 정보가 교사 및 전문가들에게 아동을 어떻게 지도해야 하는지에 대해서 아무것도 말해주지 않는다는 것이다. Gross(1994)는 아스퍼거증후군이라는 명칭의 사용이 아동의 지도나 교육에 대한 일반적인 지침은 내려줄 수는 있지만 아동 개개인의 특별한 요구에 맞는 구체적인 지도에 대한 방법들은 알려주지 않는다고 주장한다. 그리고 Kershaw와 Sonuga-Barke(1998)는 정서·행동장애로 진단받은 아동들을 예로 들면서, 이들은 동일한 장애유형으로 명칭을 부여받았다는 이유로 특수학교 또는 특수학급에 함께 배치되며, 이들 아동들이 가지는 개별적인 요구가 모두 다양함에도 불구하고 종종 동일한 교육과정(curriculum)과 행동중재 방법들을 사용하게 된다는 것이다.

이러한 예는 비단 아스퍼거 증후군이나 정서·행동장애에서만 적용되는 것이 아니라, 지적장애에서도 살펴볼 수 있다. 예를 들어, 두 명의 아동이 모두 다운증후군을 가진 지적장애로 분류되었다고 하더라도, 이 아동들은 동일한 특성을 가진 것이 아니기 때문에 개인적 특징에 따라 구별된 교육적 필요나 요구를 가질 수 있다. 이와 관련해 Cartwright, Cartwright, 그리고 Ward(1995)는 특정 장애로 분류된 아동을 이해할 때 다음과 같은 주의를 기울여야 한다고 주장한다. 첫째, 특수아동은 종종 하나 이상의 장애 문제를 가지고 있다는 것, 둘째, 장애는 다양한 아동에게 다양한 행동을 발생시킨다는 것, 마지막으로, 아동이 나타내는 행동들이 다른 장애영역에 해당하는 아동에게서도 발견될 수 있다는 것이다.

위의 이러한 주장들은 명칭부여가 아동의 교육적 문제를 지적해 줄 수는 있지만, 적합한 해결방법에 대해서는 알려주지 않는다는 것이며, 명칭의 사용이 질 높은 중재를 제공해 주는데 어려움이 있다는 것이다. 또한 아동들이 동일한 장애영역으로 분류되었다고 하여 이러한 아동들을 하나의 동질 집단으로만 이해하여서는 안 되며, 개별 아동에게 적합한 보다 개별화된 프로그램이 요구된다는 것을 시사해 준다. 즉, 아동에 대한 교육적 프로그램은 아동이 어떤 특정 그룹에 속해지느냐 보다는 아동이 가지고 있는 독특한 요구 및 특성에 따라 교육프로그램이 제공되어야 한다는 것을 강조한다.

3) 교사의 아동에 대한 부정적 기대 형성

장애분류체계에 따라 특정한 장애 명칭을 부여받은 아동들을 대하는 교육자 및 전문가들은 실제 아동이 성취할 수 있는 수준보다 불필요하게 낮은 기대를 가지게 된다(Cartwright, Cartwright, & Ward, 1995; Moberg, 1995). Kuther(1994)와 Moberg(1995)는 아동에 대한 교사의 인식이나 기대는 학생과 직접 상호작용하거나 학생을 직접 관찰하기 전에도 형성될 수 있는데, 이것이 바로 아동에게 부여된 장애 명칭에 의해서라고 하였다. 장애명칭은 종종 손상(impairment)과 관련지어 생각해 볼 수 있는데, 이런 손상에 대한 인식은 장애의 원인을 아동 내부에서만 찾게 된다는 것이다. 즉, 아동이 특정한 장애로 명칭을 부여받는 것은 아동 내부에 특정한 문제를 가지고 있기 때문이라는 것인데, 이로 인해 장애명칭의 사용은 아동에게서 비롯된 아동 내부의 결점에 초점을 맞추게 된다. 이는 교사나 관련 전문가들로 하여금 아동의 결점에 초점을 맞추므로써 아동에 대한 낮은 기대를 형성하게 된다(Weisel & Tur-Kaspa, 2002). 즉, 아동에 대한 장애 명칭 부여는 교사로 하여금 아동을 이해하는데 있어서 장애 명칭과 관련된 측면으로만(손상을 중심으로 하는) 이끄는 강력한 힘을 가지게 된다는 것이다. 하지만, 교사들은 장애 명칭을 뛰어 넘어 아동을 바라볼 수 있어야 하며, 아동을 올바르게 이해하기 위해 아동에게 부여된 장애 명칭을 아동을 이해하는 제일 우선순위로 인식해서는 안 될 것이다.

4) 아동의 낮은 자아개념

장애분류체계에 따른 아동에 대한 명칭 부여는 아동으로 하여금 낮거나 부정적인 자아개념을 가지게 한다(Cartwright, Cartwright, & Ward, 1995). 예를 들어, 만약 누군가가 나에게 “못생겼다” 라거나 “어리석다” 라고 말한다면, 처음에는 이것을 기분 나쁘게 여긴다. 하지만, 많은 사람들이 나에게 이러한 표현을 사용한다면, 이후에는 나 스스로도 내가 그러한 것이 아닌가 생각하게 되며, 결국에는 그것에 대한 진위여부와 상관없이 사실로서 믿게 된다. 이처럼 아동에게 특정한 장애 명칭을 부여하는 것은 아동으로 하여금 아동 스스로가 그러한 장애의 틀 가운데 있도록 한다는 것이다. Muse(1992)는 장애 명칭을 부여받은 아동과 비장애아동간에 자아개념에 차이가 있는지를 연구하였는데 그 결과는 다음과 같다. 첫째, 장애 명칭을 부여받은 학생이 그들의 외모와 관련하여 낮은 점수를 나타내었다. 둘째, 장애 명칭을 부여받은 학생은 어떠한 목표가 달성되기 전에 종종 좌절하는 경향을 나타내었다. 셋째, 장애 명칭을 부여받은 학생은 그들의 작품이나 결과에 대해 그들이 할 수 있는 최선이라고 바라보지 않았으며, 또한 그 결과에 대해 자랑스럽게 여기지 않았다. 마지막으로, 장애 명칭을 부여받은 학생은 종종 시험에서 그들의 성공은 그들의 능력이기 보다는 운에 의한 것이라고 생각하였다는 것이다. 이러한 Muse의 연구 결과는,

장애 명칭 부여가 아동 개인의 특성을 묘사해 주기 보다는, 그 자체를 아동 개인으로 인식하게 하여, 아동으로 하여금 낮은 자아개념과 낮은 자아존중감을 갖도록 한 것을 알 수 있다.

IV. 대안적 장애분류체계로의 접근 및 전환

대안적 장애분류체계를 주장하는 학자들은 특수교육에서 아동에게 특별한 명칭을 부여하는 것은 필요할 수 있지만, 이러한 명칭부여는 아동의 교육적 목적을 위해 부여되어야 하는 것이며, 아동이 사회 내에서 효과적으로 대처하며 살아가기 위해 필요한 지원을 제공하기 위한 목적이어야 한다고 주장한다(Abaglo & Downing, 1990; Hastings, 1994; Hobbs, 1975). 따라서 아동의 필요에 의해 사용되어지는 장애 명칭은 그 부정적인 의미가 최소화될 필요가 있다. 하지만 아동의 장애특징에 따라 분류된 현재의 진단적 명칭들은 아동이 가지고 있는 강점이나 능력보다는 아동의 장애 자체를 강조하는 경향이 있어왔다. 앞서 논의된 장애분류체계의 긍정적 및 부정적 측면에 대한 여러 가지 주장들을 바탕으로, 이러한 기존의 장애분류체계를 대체할 수 있는 대안적 장애분류체계에 대한 논의들이 이루어지고 있다. 본 단락에서는 통합교육을 중심으로 하는 학교의 재구조화라는 입장에서 장애 명칭 사용에 대한 이슈와 대안적 장애분류체계의 구체적 방향에 대해 살펴보았다. 또한 기존의 장애분류체계에서 대안적 분류체계로의 전환은 어떻게 이루어져야 하는지에 대하여 알아보았다.

1. 학교의 재구조화에 따른 장애명칭의 사용

장애명칭에 대한 이슈는 학교의 개혁과 재구조화라는 상황에서 중요하게 받아들여지고 있다. Lilly(1992)와 Wang(1992)은 장애명칭 부여에 대한 이슈가 학교를 개혁하고자 하고 재구조화하고자 하는 현재의 상황에서 새롭고 중요한 의미를 가진다고 언급하였다. 또한 Lilly(1992)와 Swartz(1993)는 미래의 새로운 교육 체계를 구축하기를 원한다면 특수교육에서 분류와 명칭을 부여하는 체계는 변화되어야 한다고 주장한다. 학교의 재구조화라는 측면에서 다양한 장애를 가지고 있는 학생들의 장애분류 적합성과 통합교육에 대한 이슈는 더욱 관심을 받으며 논의되고 있다(Fitch, 2002). 통합교육 환경에서 특수아동들에게 부여되는 장애 명칭은 매우 다양하다고 할 수 있으며, 하나의 장애 영역에 포함된다고 하더라도 사실 이 하나의 장애

영역에 해당하는 아동들은 그야말로 아주 다양하다고 할 수 있다. 이러한 이유로 인해, Swartz(1993)는 특수아동에 대한 특정한 명칭의 부여는 사라져야 하고, 모든 아동들이 특정한 장애 영역의 범주에서 벗어나 통합된 환경에서 교육받을 필요가 있다고 주장하였다. 이러한 논의에서 가장 핵심적인 부분은 통합 환경에서 특수아동을 바라볼 때, 그들이 가지고 있는 장애명칭을 중심에 두고 바라보기 보다는 아동이 가지고 있는 능력 및 가능성에 근거하여 바라보는 것이 가장 중요한 태도라는 것을 강조한다.

이러한 학교의 재구조화와 장애명칭에 대한 논의는 특수교육 재정과도 관련지어 생각해 볼 수 있는데, 기존의 특수교육 재정은 대개 각각의 장애유형에 등록되어진 아동의 수에 의해 결정되어졌다. 즉, 교육체계 내에서 아동들은 특정 장애명칭을 부여받은 후, 특수교육을 제공받게 되며, 이에 따라 재정 지원을 받게 된다. 하지만, Reschly(1996)는 기존의 특수아동의 수에 의해 결정되는 재정의 지원이 아닌 새롭게 수정된 재정 체계를 제안하였다. 수정된 재정 체계의 네 가지 요인은 결함의 수(number of deficits), 차이의 정도(degree of discrepancy), 중재의 복잡성(complexity of intervention), 그리고 중재의 강도(intensity of intervention)를 토대로 해서 재정을 책정하고 배당하는 것이 옳다고 주장하였다. 즉 이러한 Reschly의 주장은 특수아동에 대한 재정의 책정이 단지 특정 장애유형에 따라 분류되어진 아동의 수가 아닌, 아동의 장애상태와 특성을 고려한 재정이 책정되고 배정되어야 하며, 이에 따라 교육이 시행되어야 함을 강조하고 있다.

2. 대안적 장애분류체계 접근의 방향

전통적인 장애분류라고 할 수 있는 기존의 진단적 분류(category) 접근법은 아동들이 특정 장애유형이라는 조건하에 분류되어지고, 또 이에 따라 지원받는 것을 의미하였다(Hocutt & Alberg, 1995). 하지만 대안적 장애분류체계는 아동들이 특정한 진단적 장애유형과 관련 없이 특수교육에 배치되어지고 지원받는 것으로 정의할 수 있으며, 기본 철학은 개개 아동을 하나의 개인으로 대하자는 것이다.

이러한 대안적인 접근법의 한 가지 유형은, 가르치고자 하는 주제(subject matter) 또는 학습될 기술(skill being taught)에 근거해 아동들을 서로 관련된 집단으로 구분하는 것이다. 이는 장애유형이 아닌 아동이 가지고 있는 독특한 일련의 행동들, 기술들, 어려움들을 바탕으로 한 교수 프로그램이 설정되어야 한다는 것이다(Cartwright, Cartwright, & Ward, 1995).

이와 달리, 장애를 고출현(high incidence) 장애와 저출현(low incidence) 장애라는 두 가지의 넓은 분류체계로 구분해 볼 수도 있다. 고출현 장애와 저출현 장

에는 그 이름에서도 알 수 있듯이, 각각 현저하게 다른 장애 발생비율을 보인다는 것이다. 즉, 고출현 장애는 전체학생인구에서 1% 또는 그 이상으로 발생하는 반면, 저출현 장애는 전체학생인구에서 1% 미만이라는 매우 적은 비율로 발생된다는 것을 의미한다(Reschly, 2002).

또 다른 대안적 장애분류체계 접근법은 각기 다른 전문가집단이 각기 다른 장애 분류체계를 사용한다는 것이다. 연구자들은 장애분류체계와 관련하여 가장 유용한 명칭과 부정적 효과를 최소화하는 방법을 계속해서 찾고 있다. 좋은 명칭이라고 하는 조건은 명칭부여가 해로운 측면보다는 도움이 되는 측면이 강해야 한다는 것이다(Adelman, 1996). 물론 다음과 같은 질문이 제기될 수 있다. 그 명칭이 누구에게 도움이 된다는 것인가? 연구자? 교사? 장애인? 장애인 가족? 사회? 물론 이들 모두에게 다른 형태로 도움이 될 수도 있을 것이다. 또한, 장애명칭 사용에 있어서 각각 다른 동기를 가지거나 명칭 사용에 대한 요구가 다를 수도 있다. 그리고 실제 서로 각각 다른 명칭을 사용할 지도 모른다. 그리고 각각 이점과 비용을 따지는데 있어서 다른 준거를 사용할 지도 모른다. 따라서, 좋은 명칭이라고 하는 것에 대한 판단은 누구의 이익이나 요구를 고려할 것인지에 기반해야 한다는 것이다. 이에 대해, Cartwright, Cartwright, 그리고 Ward(1995)는 특수교육 전문가, 아동과 관련된 전문가, 연구자, 정책입안자들에게 적합한 각기 다른 분류체계가 필요할지도 모른다고 언급하였다. 이는 특정한 진단적 장애유형에 근거하는 전통적 분류체계가 모든 경우의 사람들에게 유용한 것은 아니라는 것을 말해준다.

3. 기존의 장애분류체계에서 대안적 체계로의 전환

특수교육에서 기존의 장애분류체계와 명칭부여 과정에 대한 반대와 대안적 접근을 위한 제안은 현 시점에도 여전히 지속되고 있다. Adelman(1996)은 새롭고 매우 유용한 대체 분류 체계가 개발되어진다고 하더라도 오래된 분류체계에서 새로운 분류 체계로 이동하기 위한 충분한 전환기간이 필요하다고 언급하였다. 또한 Wolman, Thurlow, Bruininks(1989)와 Cartwright, Cartwright, Ward(1995)는 새롭게 대두되는 분류체계를 발전시켜나가고 이용해 나가면서 전통적인 분류체계가 가지고 있는 긍정적 측면들을 이용하고 통합해 나가야 한다고 주장하였다. 그리고 Cartwright 등(1995)은 행정적 목적으로 분류적 체계의 형태들이 한동안 유지될 것이라고 언급하였다. 기존의 장애분류 체계는 학교에서 중요한 기능을 담당해 왔는데, 이것을 대신할 만한 어떤 것이 나타나기 전까지는 우리는 이것을 포기할 수 없을 것이다.

V. 논의 및 제언

일부 특수아동 본인과 가족, 그리고 교사들은 장애명칭을 통해 어떤 진단을 받기를 갈망한다. 왜냐하면 아동의 문제가 무엇인가에 모호함을 가질 때, 장애 명칭 부여를 통하여 그 문제가 무엇인지를 밝혀주기 때문이다. 또한 장애를 가진 아동 본인과 가족들은 명칭의 사용이 그들의 삶의 경험과 교육 제공을 향상시킬 수 있는 중재나 지원들을 가져올 것이라고 믿는다. 과연 특정 장애유형에 따라 특정 장애명칭을 부여받은 아동들의 개별적인 요구들이 이러한 명칭을 통해 제공된 교육이나 서비스로 인해 충족되어진다고 볼 수 있는가. 만약 명칭의 사용이 보다 향상되고 적합한 교육적 중재를 제공해 줄 수 없다면, 과연 이러한 명칭의 사용이 가치가 있는 것인지에 대해 숙고해 보아야 할 것이다.

Reschly(1996)는 특수교육에서 장애분류체계의 근본적인 목적은 중재의 질(quality)을 향상시키고 특수아동을 위한 결과(outcomes)들을 향상시키는데 있다고 하였다. 특수교육에서의 분류는 중재의 효율성을 향상시키기 위해 필요한 것이며, 분류는 중재 계획, 중재 실행, 중재 평가가 어떻게 이루어져야 하는지와 밀접히 연관된다고 볼 수 있다. 따라서, 장애 명칭이 아동의 학습에 유용하게 사용될 수 있는 구체적인 중재 방법들을 제공해 줄 수 있다면, 이러한 명칭의 사용은 참으로 유익하다고 할 수 있다.

본 연구는 특수아동의 명칭불임에 대한 찬·반 양론 중에서 특정 입장을 지지하거나 주장하기 보다는, 이러한 찬·반 양론의 구체적인 내용은 무엇이며, 이러한 찬·반 양론의 입장에 근거해 우리가 취해야 할 입장은 무엇인가를 고려해 보도록 하는데 주안점을 두었다. 특수아동에게 특정 장애 명칭을 부여하는 것에 대한 긍정적 입장과 부정적 입장에 대한 견해는 우리가 특수교육을 시작함과 동시에 무수히 들어왔으며, 또 언급하고 있는 실정이다. 하지만 이러한 논쟁에 대해 쉽게 결론이 나지 못하는 이유는 명칭불임이 긍정적이고 부정적인 측면을 모두 가지고 있다는 것이며, 명칭불임이 가지고 있는 이러한 부정적 측면들을 최대한으로 감소시켜줄 수 있는 대안적인 장애분류 체계를 결정짓지 못했기 때문일 것이다.

사실 대안적 장애분류체계에 대한 지속적인 관심에도 불구하고, 학교 상황에서 다양하게 발생할 수 있는 여러 가지 변인들을 고려하여 이러한 대안적 접근을 실행하는 실증 연구가 거의 부재한 실정이다. 따라서, 연구자, 교사, 그리고 특수교육 현장에 있는 관련 전문가들은 대안적 접근법이 실제에서 어떻게 이용될 수 있는지, 기존의 분류 접근법과의 실제적인 차이는 무엇인지, 그리고 대안적 접근법을 사용함으로써 발생 가능한 문제나 우려들을 감소시킬 수 있는 방법들에는 어떠한 것들이 있는지를 이해할 수 있는 실증적인 연구가 필요하리라 본다.

본 연구는 미국 특수교육학계에서 논의되어지고 있는 장애분류와 명칭불임에 대한 논의를 중심으로 이루어진 관계로, 국내의 장애분류와 명칭불임에 관한 논의에 있어 차이를 나타낼 수 있다. 국내의 경우, 장애와 관련하여 대표적인 법이라 할 수 있는 장애인 등에 대한 특수교육법과 장애인복지법은 여전히 장애유형에 따른 범주나 분류를 중요하게 다루고 있으며, 국내 특수교육과 장애인 복지의 실체는 이러한 법의 테두리 내에서 적용되어진다고 볼 수 있다. 관련된 법들이 실제 대안적 장애분류체계에 대하여 함께 논의하지 않는 이상에는, 아무리 대안적 장애분류체계에 대한 논의가 풍부하게 이루어지고 있다하더라도 이를 현실에 적용하고 사용하기에는 한계가 존재할 것이다. 비록 본 연구가 장애분류체계와 관련하여 미국의 논의들을 주요하게 다루었으나, 이러한 논의의 내용과 결과들은 국내의 장애분류체계에 대한 논의를 보다 풍성하게 만들어 줄 수 있을 것이다.

앞으로 특수아동의 분류체계를 향상시키기 위한 노력은 특수교육의 개혁에 중요한 역할을 담당하게 될 것이다. 특수교육에서 장애분류체계를 향상시키기 위한 노력은 일반교육을 포함한 교육 자체를 향상시킬 수 있는 중요한 역할을 담당한다고 할 수 있다. 또한 장애분류체계에 대한 어떠한 변화라도 제정과 중재의 실재를 변화시키며, 일반교육 및 특수교육의 교사교육의 변화와도 맞물려지게 될 것이다. 이러한 장애분류체계의 변화에 대한 토의는 정책 입안자, 실행자, 연구자들 사이에서 이론적, 실제적, 법적, 그리고 윤리적 문제를 함께 고려하여야 할 것이다.

참고문헌

- 김황용, 양명희 (1997). "Seriously Emotionally Disturbed(정서장애)" 명칭과 정의의 문제점 및 대안. **정서·학습장애연구**, 13(2), 123-149.
- 전용호 (1988). 정신박약이라는 명칭이 교사의 초기 기대에 미치는 영향. 박사학위 논문, 대구대학교 대학원.
- 정용석, 노치규 (2001). 특수교육에서의 명칭불임과 핸디캡피즘: 정신지체와 정서장애를 중심으로. **정서·학습장애연구**, 17(2), 1-18.
- 이영철 (2007). "정신지체"라는 명칭의 해체를 위한 담론. **정신지체연구**, 9(1), 23-42.
- Abaglo, P., & Downing, J. (1990). Using labels: A study of client preference. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 84(5), 218-220.
- Adelman, H. (1996). Appreciating the classification dilemma. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.), *Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives* (pp. 96-111). Boston: Allyn & Bacon.
- Bricker, D. (1993). A rose by any other name, or is it?. *Journal of Early Intervention*, 17(2), 89-96.

- Cartwright, G. P. Cartwright, C. A., & Ward, M. E. (1995). *Educating special learners* (4th). Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Dev. P. C., Doyle, B. A., & Valente, B. (2002). Labels needn't stick: "At-risk" first graders rescued with appropriate intervention. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 7(3), 327-332.
- Fitch, E. F. (2002). Disability and inclusion: From labeling deviance to social valuing. *Educational Theory*, 52(4), 463-477.
- Forness, S. R., & Kavale, K. A. (1994). The Balkanization of special education: Proliferation of categories for 'new' behavioral disorders. *Education & Treatment of Children*, 17(3), 215-228.
- Glutting, J. J. (1986). The McDermott multidimensional assessment of children: Applications to the classification of childhood exceptionality. *Journal of Learning Disabilities*, 19(6), 331-335.
- Goldstein, H., Arkell, C., Ashcroft, S. C., Hurley, O. L., & Lilley, M. S. (1975). Schools. In N. Hobbs (ed.), *Issues in the classification of children*, Vol. 2. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gresham, F. M., MacMillan, D. L., & Bocian, K. M. (1998). Agreement between school study team decisions and authoritative definitions in classification of students at-risk for mild disabilities. *School Psychology Quarterly*, 13(3), 181-191.
- Gross, J. (1994). Asperger Syndrome: a label worth having?, *Educational Psychology in Practice*, 10(2), 104-110.
- Haring, K. A., & Lovett, D. L. (1992). Labeling preschoolers as learning disabled: A cautionary position. *Topics in Early Childhood Special Education*, 12(2), 51-74.
- Hastings, R. P. (1994). On "Good" terms: Labeling people with mental retardation. *Mental Retardation*, 32(5), 363-365.
- Ho, A. (2004). To be labelled, or not to be labelled: that is the question. *British Journal of Learning Disabilities*, 32, 86-92.
- Hobbs, N. (1975): *The futures of children: Categories, labels and their consequences: Report on the project on classification of exceptional children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hocutt, A. M., & Alberg, J. Y. (1995). Case studies of the application of categorical and noncategorical special education, *Exceptionality*, 5(4), 199-221.
- Kauffman, J. M. (2003). Appearances, stigma, and prevention. *Remedial and Special Education*, 24(4), 195-198.
- Keogh, B. K. (1983). Classification, compliance, and confusion. *Journal of learning disabilities*, 16(1), 25.
- Kershaw, P., & Sonuga-Barke, E. J. S. (1998). Emotional and behavioral difficulties: Is this a useful category?. *Educational & Child Psychology*, 15, 45-56.

- Kirk, S. A., & Gallagher, J. J. (1985). *Educating exceptional children* (5th ed.). Boston: Houghton, Mifflin.
- Kuther, T. L. (1994). Diagnostic classification of children within the educational system: Should it be eliminated?. Reston, VA: National Center for Research on Handicapped and Gifted Children.(ERIC Document Reproduction Service No. ED393259).
- Lauchlan, F., & Boyle, C. (2007). Is the use of labels in special education helpful?. *Support for Learning*, 22(1), 36-42.
- Lieberman, L. M. (1980). The implications of noncategorical special education. *Journal of learning disabilities*, 13(2), 14-17.
- Lilly, M. S. (1992). Labeling: A tired, overworked, yest unresolved issue in special education. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.), *Controversial issues confronting special educationj: Divergent prespectives* (pp. 85-95). Boston: Allyn and Bacon.
- Moberg, S. (1995). Impact of teachers' dogmatism and pessimistic stereotype on the effect of EMR-class label on teachers' judgments in Finland. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 30(2), 141-150.
- Muse, A. F. (1992). *The differences of self-concept of the labeled and non-labeled student*. Chicago, IL: Chicago Public Schools.(ERIC Document Reproduction Service No. ED368125)
- Norwich, B. (1999). The connotatin of special education labels for professionals in the field. *British Journal of Special Education*, 26(4), 179-183.
- Reschly, D. J. (1996). Identification and assessment of students with disabilities. *The Future of Children: Special Education for Students with Disabilities*, 6(1), 40-53.
- Reschly, D. J. (2002). Change dynamics in special education assessment: Historical and contemporary patters. *Peabody Journal of Education*, 77(2), 117-136.
- Reschly, D. J., Tilly, W. D., & Grimes, J. P. (1999). *Special education in transition: Functional assessment and noncagegorical programming*. Longmont, CO: Sopris West.
- Phipps, P. M. (1982). The LD learner is often a boy-Why? *Academic Therapy*, 17, 425-430.
- Stainback, W., & Stainback, S. (1992). *Controversial issues confronting special education: Divergent perspectivs*. Needham Heights, Massachusetts: Ally and Bacon.
- Sutherland, J. H., Algozzine, B., Ysseldyke, J. E., & Freeman, S. (1983). Changing peer perceptions: Effects of labels and assigned attributes. *Journal of Learning Disabilities*, 16(4), 217-220.
- Swartz, S. L. (1993). *Restructuring special education: The third generation of school reform*. Indian Wells, CA: The annual meeting of the California administrators of special education.

- Turnbull, H. R., & Stowe, M. J. (2001). Classification, social contracts, obligations, civil rights, and the supreme court. *Remedial and Special Education, 22*(6), 374-382.
- Wang, M. C. (1992). *Effective school responses to student diversity: Challenges and prospects*. Temple University, Philadelphia. Center for research in human development and education.
- Wang, M. C., Walberg, H., & Reynolds, M. C. (1992). A scenario for better-not separate-special education. *Educational Leadership, 50*(2), 35-38.
- Weisel, A., & Tur-Kaspa, H. (2002). Effects of labels and personal contact on teachers' attitudes toward students with special needs, *Exceptionality, 10*(1), 1-10.
- Wolman, C., Thurlow, M. L., & Bruininks. (1989). Stability of categorical designations for special education students: A longitudinal study. *Journal of Special Education, 23*(2). 213-222.

Consideration of Labeling Children with
Special Needs in the Special Education Academic
World of the U.S.A.

Lee, Misuk

Uiduk University

<Abstract>

It is necessary for a child to be included in a disability classification in order to receive special education and related services as a child with a special needs. Current special education system insists that labeling children based on the disability classification is the only way to be eligible to receive special education and related services. There are several debates that the current disability classification system in special education is useful or not. However, there are not enough studies to discuss about these debates systematically. The study investigated the disability classification in special education, the original purpose of the labeling, and historical movement of disability classification and labeling development. As well, the study looked over the debates to support or deny a disability classification and labeling, and the study investigated primary philosophy and trend about alternative disability classification system to alternate current classification system. The study insisted that a disability classification system had to provide the direction of the appropriate educational program for a child with special needs, and the study also suggested the necessity of the disability classification system to be able to raise the quality of appropriate intervention.

Key Words

: labeling, special needs, special education

논문 접수: 2010. 01. 25 심사 시작: 2010. 02. 10 게재 확정: 2010. 03. 18

