

특수학교 교육과정과 일반학교 교육과정의 동행 제안

강성종*

대구대학교 겸임교수

김용욱**

대구대학교 교수

《요약》

본 연구는 국가 교육과정인 특수학교 교육과정이 일반학교 교육과정의 보편성을 준용하여 연관·조정·지원하고 있는 현실에서 특수학교 교육과정과 일반학교 교육과정의 이원화 개발에 대한 문제 제기에서부터 출발하였다. 이에, 세계 선진 주요국의 국가 교육과정 동행, 한국의 국가 교육과정 변천사, 특수교육 기조로써 통합교육의 실태, '2008년 개정 특수학교 교육과정' 과 일반학교 '2009 개정 교육과정'의 주요 쟁점 고찰 등을 통하여 특수학교 교육과정과 일반학교 교육과정의 동행(同行) 가능성을 분석하였다. 연구 결론에서는, 국가 교육과정으로서의 특수학교 교육과정과 일반학교 교육과정 동행을 위한 현실적이고 실현가능한 제안을 하였다. 첫째, 국가 교육과정 자체를 동행하자고 주장한다. 둘째, 국가 교육과정 내용체제의 동행을 주장한다. 셋째, 국가 교육과정 동행을 위한 행정 조직의 동행을 주장한다. 넷째, 교원 양성체제의 동행을 주장한다. 이러한 제안은 특수학교 교육과정과 일반학교 교육과정의 동행을 위한 출발점이며 발전과정과 결과를 함께 공유하는 계기가 되기를 기대한다.

주제어 : 2008년 개정 특수학교 교육과정, 2009 개정 교육과정, 특수성, 보편성, 동행

I. 문제 제기

최근 세계 각국은 국가의 성장 동력과 위상 정립 일환으로 교육개혁을 통한 교육정상화를 도모하고 있다. 이러한 교육개혁 노력은 곧 교육과정 개혁으로 이어지고 있으며, 세계 선진 주요국들의 교육과정 개혁을 통해서도 그 사례는 손쉽게 목도할

* 제1저자(h-gang@hanmail.net)

** 교신저자(yongkim@daegu.ac.kr)

수 있는 것이 현실이다. 대표적인 예로써, 미국의 낙오학생방지법(NO Child Left Behind Law, 2002)을 들 수 있는데, 여기에는 학습능력 향상과 학교문화를 변화시키기 위한 교육개혁 의지가 담겨 있음을 알 수 있다. 그동안 시행해 오던 동법은 오바마(Obama) 정부의 확고한 교육개혁 의지를 담아 수정한 개정안(2010)이 국회에 제출되었다. 이 개정안의 주요내용은 2014년까지 읽기와 수학능력 100% 숙달을 목표로 공립학교 성취도 평가, 평가 미달 학교에 대한 단계적 제재 추진, 개인과외 제공 등(Washington Post, 2010.03.14)이 주요 골자라고 볼 수 있다. 일본은 국가 교육과정이라고 할 수 있는 신학습지도요령(新學習指導要領, 2008) 발표이후 학력, 교육수준, 교원자질, 유아교육진흥, 특별지원교육(特別支援教育), 국제교육 추진 등 교육 전반에 걸쳐 교육개혁을 추진하고 있다(문부과학성, 2010).

일반학교 교육과정과 별도로 특수학교 교육과정 체제를 갖추고 있는 국가로는 한국을 포함해 일본과 독일 등이 있는 것으로 고찰된다. 그러나 국가 교육과정의 선진사례로 반영되고 있는 이들 국가를 포함한 대부분 선진 주요국들은 일반학교 교육과정 내에 특수교육 요구학생들에게 필요한 관련지침 제시를 선호하고 있는 추세로 파악되었다. 이는 통합교육에 역점을 두고 있는 국가들이 주로 채택하는 방식으로, 다양성의 범주화에 ‘모든 학생(all student)’을 포괄하고자 하는 세계적인 교육과정의 동행 추세이기도 하다(강성중, 2009; 정희섭, 2009; 한국교육과정평가원, 2009). 세계 선진 주요국의 교육개혁 사례를 국가 교육과정 동행 관점에서 고찰해보면, 일반학교 교육과정 맥락 내에 특수교육 요구학생을 포함하고 있는 것으로 파악된다. 그 대상국은 영국, 미국, 호주, 캐나다 등 유럽 또는 영어권 국가들과 별도의 특수학교 교육과정 체제를 갖추고는 있지만 일반학교 교육과정 맥락 내에서 학습지도요령을 통해 특수교육 요구학생을 포함하고 있는 일본이 대표적인 국가라고 볼 수 있다.

한국의 경우, 현 정부는 미래 인재상을 창의, 혁신, 글로벌화 등에 두고 인재를 육성할 국가 교육과정의 개혁 속도를 높이고 있다. 이러한 동인에 따라, 국가 교육개혁 의지를 담은 초·중등학교 교육과정이 ‘2009 개정 교육과정’이라는 명칭으로 2009년 12월 17일 총론이 고시되었다. 그 후속조치로 각론 개정을 위한 포럼 즉, 제1차 교과 교육과정 개선을 위한 포럼이 ‘2009 개정 교육과정에 따른 교과 교육과정 개선 방향’이라는 표제로 국가교육과학기술자문회의 주최로 열렸다(2010.05.07). 뒤이어, 동일한 표제로 제2차 포럼을 교과 교육과정 개선 방향에 대한 각 교과 연구 책임자들이 발표하는 형식으로 한국교육과정평가원에서 개최하였다(2010.05.26). 이에 대한, 국가 교육과정적 함의는 다양다각으로 나타나고 있는데 그것은 ‘미래형 교육과정’으로서 거는 기대가 있는가 하면, 일각에서는 졸속 개정된 교육과정이라고 혹평을 하는 현상 또한 나타나고 있는 실정이다(김경자, 2009; 홍후조, 2009).

‘2009 개정 교육과정’에 대한 평가가 어디로 낙착되더라도, 국가 교육과정이 개정될 때마다 교육과정 개발자와 수요자가 자주 만난다는 것은 권장할 만한 현상이라고 볼 수 있다. 물론, 일련의 이러한 현상은 행정적인 절차라고 할 수 있겠으나 국가 교육과정 개정과정을 서캐훤이 하듯 목도한 연구자로서는 행정절차로만 보기 어려운 것이었다. 왜냐하면, 다계층 당사자들의 이견을 수렴하는 장(場)이 되었기 때문이며, 다양한 이견들은 어떤 형태로든 국가 교육과정 개정에 영향을 미쳤기 때문이다. 그 대표적인 이견의 유망 사례는 ‘미래형 교육과정’이 ‘2009 개정 교육과정’으로 귀결된 점, 교과군, 학년군, 창의적 체험활동과 집중이수제 체제 도입, 국민공통 기본교육과정 기간 조정 등에 따른 다양한 쟁점들이다. 반면, 국가 교육과정 개정에서 지속적으로 나타났던 희소 교과목 이해 당사자의 교과 이기주의 재현 등도 목도할 수 있었다. 이처럼 ‘2009 개정 교육과정’이 국가차원에서 대대적으로 개정 작업을 추진하였지만, 일반학교 교육과정에 국한되어 수행된 아쉬움이 있다. 왜냐하면, 그동안 특수학교 교육과정은 일반학교 교육과정의 연관·조정·지원체제에 따라 개발·적용하고 있어서 관심 대상에서 제외되어서는 안 되기 때문이다. 이러한 관점을 특수학교 교육과정과 일반학교 교육과정 동행 차원에서 문제 제기를 하면 다음과 같이 요약할 수 있다.

첫째, 특수학교 교육과정은 일반학교 교육과정 개정 방향과 중점사항, 개정의 주요 내용들을 연관·조정·지원하기 위한 적절한 방안이 요구되고 있다(교육인적자원부, 2008; 국립특수교육원, 2006; 이덕순, 2009; 정희섭, 2008). 이에 따라, 특수학교 교육과정은 국민공통 기본교육과정과 고등학교 선택중심 교육과정 기본틀을 근간으로 하고 특수교육 요구학생을 위한 교육적 요구의 보편성과 특수성을 반영하여 연관·조정·지원하는 체제를 갖추고 있다. 그러나 현행 특수학교 교육과정은 국가 교육과정 성격과 세계 주요 선진국의 교육과정 동행 추세와 대척되기 때문에 국가 교육과정 개발·적용의 동행 주장은 당위성을 담보한다고 보아야 할 것이다.

둘째, 특수학교 교육과정과 일반학교 교육과정이 유·초·중·고등학교 통합교육 현장에서 연계·조정·적용하고 있는 점과 특수교육 요구학생이 일반학교 환경에 배치되어 지속적으로 증가하고 있는 현실에 주목해야 할 것이다. 이러한 특수교육의 물리적 환경 변화는 국가 교육과정 전달체제, 교사양성, 행정조직 등에서 변화를 요구하고 있다(교육과학기술부, 2009). 다시 말해, 국가 교육과정을 적용하는 교육환경의 경우 통합교육 장면에서 특수교육 요구학생의 증가가 지속적으로 나타나고 있으나, 이들을 교육하기 위한 국가 교육과정은 이원화 개발이라는 불합리를 초래하고 있다. 따라서 국가 교육과정 문서에서 제시하고 있는 연관·조정·지원은 교육과정의 동행에 의해 그 이점을 담보할 수 있다는 관점을 견지하게 된다. 정부 통계자료에 의하면, 특수교육 요구학생 중에서 68.3%가 일반학교 내 통합교육 환경에 배치되어 있으며 매년 10~20% 정도 증가하고 있다(교육과학기술부, 2010). 그 구체적

인 내용은 재론하겠지만, 국가 교육과정 동행을 위한 중요한 근거자료라고 볼 수 있을 것이다.

셋째, 국가 교육과정이 학교교육의 방향타 역할을 한다고 전제할 때, 지금까지 특수학교 교육과정과 일반학교 교육과정이라는 국가 교육과정의 이원화 개발은 다양한 문제를 배태하고 있는 것으로 보인다. 즉, 특수교육의 내·외적 효율성 제고를 위하여 특수학교 교육과정과 일반학교 교육과정의 연관·조정·지원의 폭을 넓혀가고 있음에도 불구하고 통합교육이 오히려 일반학교 현장에 친착하지 못하고 있는 점 등을 고려할 때 국가 교육과정 동행 주장은 타당성이 있다고 보아야 할 것이다.

전술한 현행 국가 교육과정 이원화 개발의 문제 제기에 대한 실제적 근거를 간략하게 제시하면, 세계 주요 선진국은 통합교육을 선택의 문제가 아니라 필연적인 현실로 받아들이면서 일반학교 교육과정 내에 통합교육을 명시하거나 모든 초·중등 특수교육은 일반학교 교육과정 맥락 내에서 실현해 가고 있지만(강성중, 2009; 국립특수교육원, 2004; 문부과학성, 2010; 이덕순, 정희섭, 2010), 한국의 경우 통합교육 현장인 일반학교에서 교육의 효율성 증진을 위한 교육과정 적용에 어려움이 있는 것으로 보인다. 이러한 현실에 대한 논증으로써 통합교육을 위한 국가 교육과정 적용상의 문제점과 운영 주체인 교사 인식을 조사한 선행연구는 쉽게 접할 수 있는 것이 현실이다(강경숙, 2005; 강성중, 2009; 강영심, 최인숙, 2003; 신혜영, 김자경, 정남용, 2007; 이윤수, 김자경, 2003; 이혜숙, 2006). 이에, 본 연구는 국가 교육과정으로서 특수학교 교육과정과 일반학교 교육과정이라는 이원화 개발 틀에서 벗어나, 보다 진전된 개발체제로 거듭나기 위하여 현실적이며 실현 가능한 국가 교육과정의 동행 방안을 제시하는데 연구목적이 있다. 덧붙여, 본 연구에서 사용하고 있는 ‘동행(同行)’은 사전적 의미로 보면 ‘같이 길을 감’을 의미하는데, 여기에서는 ‘일반교육의 보편성과 특수교육의 특수성을 고려하면서 국가 교육과정 강령(platform) 단계에서 개발·적용까지 실제적 연관·조정·지원체제의 구축’으로 용어를 정의하여 사용하고자 한다. 또한, 연구목적 해결을 위한 과제으로써 II절에서는 세계 주요 선진 4개국의 국가 교육과정 동행 사례 고찰을 통한 시사점 도출과 III절에서는 국가 교육과정의 변천과 쟁점 고찰을 통하여 국가 교육과정 동행 가능성과 향후 방안을 모색하게 될 것이다. 결론으로써, IV장에서는 실제적이고 현실적인 국가 교육과정 동행 방안을 제안하고자 한다. 본 연구의 결과는 특수학교 교육과정과 일반학교 교육과정의 동행을 위한 출발점이며 발전과정과 결과를 공유하고자 한다.

II. 세계 주요국의 국가 교육과정 동행

1. 미국의 교육과정

미국은 50개 주(州) 5개 보호령과 컬럼비아 특구로 이루어져 있으며 교육체제는 지방분권적이다. 모든 주에서는 미국 헌법과 연방법이 설정한 조항들을 위배하지 않는다면 해당 주의 사법권 테두리 안에서 교육정책을 집행할 수 있는 권한이 있다. 즉, 국가 교육과정을 설정하고 다양한 교육적 국면을 관리할 수 있는 국가차원의 학제나 핵심 법률이 존재하지 않는 것이다. 또한, 국가차원의 교육에 있어서 중요한 역할을 하고 있는 연방정부도 교육기관 설립, 학교 인가, 감독권이 없는 구조를 취하고 있다. 따라서 공립학교를 설립하여 교육활동을 할 수 있는 일반적인 관리는 주정부 책임 하에 있다고 볼 수 있다. 그러나 연방정부 법률은 특수교육 요구학생에 대한 교육서비스 제공을 규정하고 있으며 특히, 연방정부의 재정 지원을 받는 공공단체나 기관이 장애 때문에 가하는 차별금지에 대한 조항을 두고 있다. 미국의 특수교육 요구학생 중 96% 학생들이 일반학교에 다니고 있으며, 단지 4% 학생들만이 특수교육을 위해 만들어진 분리된 교육기관에 취학하고 있다(미국 교육부, 2010). 이러한 국가적 교육 실태에 따른 국가 교육과정은 주정부에서 전체적인 교육과정 틀(curriculum form)만 결정하는 체제로 운영되고 있다.

미국의 국가 교육과정으로서 특수교육과 일반교육 동행 징후를 고찰하기 위해서는 먼저, 특수교육의 특성을 탐색해 보는 것이 순서가 될 것이다. 왜냐하면, 각 국가의 교육특성은 독특한 개별성이 존재하기 때문에 단순 비교는 한계를 가지고 있기 때문이다. 미국의 국가 교육과정 동행은 일반교육주도(Regular Education Initiative; REI) 교육 맥락에서 찾아볼 수 있다. 즉, 특수교육과 일반교육이 동행함으로써 교육 개혁을 시도하겠다는 주장으로 볼 수 있는데 찬반양론이 있는 것도 사실이다. 예컨대, 일반교육주도는 특수교육 요구학생을 위한 현행 교육제도가 일반교육과 특수교육이라고 하는 이중적인 형태를 취함으로써 비기능적이고 비효율적이라고 주장하는 측면도 있다. 이러한 논의의 결과는 특수교육과 일반교육 간의 동등한 협력(collaboration)을 강조하는 통합교육으로 활성화 시켰다(이소현, 박은혜, 2006, 재인용). 또한, 미국의 특수교육은 양적·질적인 발전을 거듭하면서 특수교육과 관련된 법률도 재정비하였는데 이러한 법이 바로, 1990년 개정된 ‘장애인 교육법(Individuals with Disabilities Education Act; IDEA)’이다. 이후 개정된 IDEA(2004)의 핵심 내용은 특수교육 요구학생이 배우는 것과 표준교육과정과의 간극을 좁히려는 의도가 포함되어 있다. 각급학교에서는 ‘특수교육 요구학생을 위한 교육과정은 일반학생의 교육과정과 가능한 한 가깝도록 해야 한다.’라고 규정한데서 시사점을 내포하고 있는

것으로 보인다.

미국의 특수교육 요구학생을 위한 교육과정은 개별화교육 프로그램(Individualized Education Program; IEP)과 캘리포니아의 경우처럼 수정된 평가(California Modified Assessment; CMA) 체제를 갖추고 있다(남상석, 2010). 예컨대, 노스캐롤라이나 주의 교육과정은 1980년대 이후로 표준교육과정(Standard Course of Study) 체제를 유지해 오고 있는데, 공립학교에 취학하고 있는 대부분의 특수교육 요구학생을 위한 교육과정은 일반학교 교육과정에 준하고 있다. 즉, 특수교육 요구학생의 필요에 따라 국어, 예술교육, 사회, 보건과 체육, 수학, 과학, 직업교육에 중점을 두어야 한다고 명시하고 있다(노스캐롤라이나 주교육위원회, 2010).

미국의 국가 교육과정(주 교육과정)에서 얻은 시사점은, 주정부는 낙오학생방지법(NCLB)에 따라 모든 학생들의 교과내용과 성취도 기준을 작성함으로써 낮은 수준의 기대감을 극복하도록 요구하고 있다. 또한, 미국 장애인교육법(IDEA)에서도 일반학교 교육과정에 참여하여 학력이 향상된다는 것을 보여주도록 요구하고 있다. 이러한 국가 교육과정 특성을 특수학교 교육과정과 일반학교 교육과정 동행 관점에서 정리하면, 특수교육 요구학생을 위한 특수학교 교육과정은 일반학교 교육과정 맥락 내에서 가능하면 일반교육과 가깝게 하려는 것이 추세인 것으로 보인다. 즉, 특수교육 요구학생관련 교육과정은 일반학교 표준교육과정을 근간으로 학생의 능력과 필요에 따라 수정·보완하는 것으로 파악되었다. 따라서 미국의 국가 교육과정은 한국적 상황 즉, 일반학교에서 통합교육을 주도하고 있으면서도 국가 교육과정의 이원화 개발에 대한 문제점을 극복할 수 있는 좋은 사례로 고려할 수 있을 것이다.

2. 호주의 교육과정

호주는 6개 주(New South Wales, Victoria, Queensland, South Australia, Western Australia, Tasmania)와 2개 특별구(Australian Capital Territory, Northern Territory)로 구성된 연방 국가이다. 호주의 교육체제는 영국 교육제도를 근간으로 교육과정이 개발되었으며 학교, 직업교육 및 훈련기관, 고등교육기관으로 구성되어 있다. 호주의 교육제도 특징은 대체로 입학 전 교육(0~5세), 초등교육(6~11, 12세), 전기 중등교육(12, 13~16세), 후기 중등교육(17~18세)의 체제이다. 또한, 국가 교육과정이 존재하지 않으며 의무교육 연한, 필수선택교과 등 2010년 시행에 들어간 교육과정 프레임워크(2004)에 관한 국가차원의 대략적인 규정에 준거하고 있다. 따라서 각 주(州) 혹은 특별구가 독립적이고 자율적인 교육과정 개정 및 운영 시스템을 갖추고 있는 것으로 파악된다. 그러나 연방정부에서 국가 교육과정의 통일된 체계를 지향하려는 노력이 꾸준히 이루어지고 있으며, 이러한 노력

일환으로 1989년 각 주의 교육부장관이 합의 하에 8개 ‘핵심 학습영역’ (Key Learning Area)을 공포한 바 있다. 국가차원에서 결정된 8개 핵심 학습영역은 곧 호주 각 주의 공통필수 교과를 구성하고 있다(교육인적자원부, 경상남도교육청, 2008).

호주의 연방정부는 교육제도 개정·운영관련 연구방향 제시와 재정적 지원을 하고 있지만, 실제 운영의 주체는 주와 특별구에서 담당하고 있다. 연방헌법은 학교교육을 주와 특별구 소관으로 규정하고 있기 때문에 호주 교육제도는 각 주의 특성에 따라 다양하게 운영되고 있는 실정이라고 할 수 있다. 또한, 연방 교육·과학부(CDEST)를 통하여 국가차원의 교육관련 업무가 관장되고 있으며, 교육과정 개정과 운영을 포함한 전반적인 교육제도는 각 주와 특별구가 자치적으로 운영하는 것이 특징이다. 호주의 모든 주와 특별구에서 공통으로 적용되는 국가차원의 표준화된 특수학교 교육과정은 없으며 일반학교 교육과정과 철저하게 연계되어 있다. 왜냐하면, 일반교육 자체가 모든 학생의 학습을 중시하고 학생의 다양성을 최대한으로 고려한다는 취지로 개발되었기 때문이다(강성중, 2009).

최근 호주의 각 주에서 이루어지고 있는 교육과정 개정은 공통된 교육과정 프레임워크(Curriculum Framework)가 마련됨으로써 교육에 대한 연방정부의 책무성 제고를 위하여 노력하고 있다. 다시 말해, 호주는 건국 이래 국가 교육과정이 따로 존재하지 않으면서 학교교육과 관련한 모든 책무는 헌법이 규정하고 있으며 각 주와 특별구가 자치적으로 운영하고 있다. 이러한 호주의 교육과정관련 법적체제는 다양한 교육과정 형태를 취하는데 상당한 영향을 미치고 있는 것이 현실이다. 그러나 국가 교육과정 개정에 있어서 일관성을 부여하고 효과적인 통제기제를 마련하고자 하는 등 다양한 시도가 이루어지고 있다(한국교육과정평가원, 2009).

호주의 국가 교육과정 동행 관점에서 얻을 수 있는 시사점은 일반학교 교육과정이 모든 학생의 다양성을 고려한다는 원칙하에 개발되기 때문에 특수학교 교육과정이 일반학교 교육과정과 직접적으로 연계성이 확보되어 있다. 다시 말해, 특수학교 교육과정과 일반학교 교육과정 문서가 유기적으로 동행하여 개정·적용하고 있는 것으로 파악된다. 전술한 바와 같이, 한국 국가 교육과정의 경우 특수학교 교육과정과 일반학교 교육과정 개발의 이원화 개발체제는 인적, 물적자원, 교육과정의 투입대비내·외적 효율성 저하 특히, 통합교육 환경에서의 교육과정 적용의 곤란 등 다층면에서 문제 제기가 상존하고 있어서 수용을 전제한 대안 마련이 필요한 것으로 보인다.

3. 영국의 교육과정

영국은 4개 주(England, Wales, Scotland, Northern Ireland)로 구성되어 있는

국가이다. 오늘날 세계 교육에서 가장 선진국으로 손꼽히고 있는데 1970년대 후반 IMF체제에 들어가면서부터 대폭적인 교육개혁을 시도하고 있다. 1988년부터는 전통적으로 시행해 오던 학교 교육과정 체제를 바꾸어 국가 교육과정을 제시하고 있다. 특수교육도 국가 교육과정에 준하여 실시하도록 규정되어 있어 특수교육을 위한 별도의 표준화된 교육과정이 마련되어 있지 않는 특징을 가지고 있다(국립특수교육원, 2004). 다시 말해, 국가 교육과정 안에서 완전통합교육(full inclusion)을 실시하도록 규정함으로써 모든 학생을 위한 교육과정을 학교에서 개발해야 하기 때문에 다양한 교육과정 형태를 취하고 있다. 또한, 2004년부터 주요 4단계 교육과정을 반영하고 있는 국가 교육과정은 학교 교육과정 이후 학습과 직업생활에 반드시 필요한 일반적인 학습과 경험의 핵심내용을 습득하도록 보장하면서 동시에 학생에게 선택 기회를 제공하고 있다(한국교육과정평가원, 2009).

최근 영국은 국가 교육과정 중심의 교육을 추구하는 한편, 교육 자치를 허용하는 나라이기 때문에 학교 교육과정 개발 경험이 있는 교사로 하여금 학생에게 적합한 교육과정을 개발하도록 자율권 부여를 하고 있다. 즉, 영국은 국가 교육과정 개관 및 교과 교육과정에 국한하여 다루고 있다는 점, 그리고 영국의 교육과정이 교과교육 위주로 운영되며, 과목별 편제나 운영 등은 각급학교에 대부분 자율권을 주어 일임함으로써 구체적인 내용을 국가차원에서 제한하거나 통제하지 않는다는 점이다. 영국의 국가 교육과정 구조(The Structure of the National Curriculum)는 각각의 과목과 주요 단계마다 학습 프로그램에서 학생들이 무엇을 배워야 할지를 명백히 설정하고 있으며, 성취목표는 학생들의 수행에 대한 기대수준을 명백히 제시하고 있다. 이러한 교육 프로그램이 포함된 학교 교육과정을 어떻게 조직할 것인지는 각급학교에 위임하고 있는 것으로 파악된다(교육인적자원부, 경상남도교육청, 2008). 즉, 국가 교육과정 규정과 지방교육과정평가원(Council for the Curriculum Examinations and Assessment; CCEA)의 자료들이 학교 교육과정 개발의 기준이 되고 있으며, 특수교육 요구학생(Special Educational Needs; SEN)들을 위한 교육과정은 장애 유형이나 교육적 요구 등이 고려되어 학교 현장에서 적합하게 개발·적용할 수 있도록 하고 있다. 이는, 본 연구에서 주장하고 있는 특수학교 교육과정과 일반학교 교육과정 동행 제안을 뒷받침해 주는 중요한 시사점이 되고 있다.

영국의 국가 교육과정은 법령으로 지정된 교육과정(The statutory curriculum)에 모든 학습자를 포함(Including all learners)하고 있다. 따라서 특수교육 요구학생을 위한 교육과정 계획과 평가는 학생에 의해 체감될 난이도와 유형을 고려하여야 한다. 특수교육 규정 실행(SEN Code of Practice)에 명시되어 있듯이, 학교 교육과정에 기본을 둔 중재된 형태와 조화를 이룬다. 소수의 학생들은 특별한 장비나 접근법에 대한 선택할 수 있는 대안이나 조정된 활동들에 접근을 필요로 하는데, 특별한 경우는 특수교육 규정 실행에 특수교육의 필요에 대한 진술이 기술되어 있다(한국교육

과정평가원, 2009).

영국의 국가 교육과정 동행 관점에서 얻을 수 있는 시사점은, 전통적으로 학교 교육과정 개발체제를 유지해오다가 1988년 교육개혁을 통해 국가 교육과정 개발체제로 전환한 반면, 한국은 국가 교육과정 체제를 유지해오다가 1995년 교육개혁을 통해 ‘제6차 교육과정’ 시기부터 학교 교육과정 체제를 도입하였다는 점이다. 또한, 영국은 최근에 들어오면서 한국과는 달리 점차 국가 교육과정을 토대로 지역교육청에서 교육과정 개발 시 특수교사의 참여를 확대하고 있는 것으로 파악되었다(강성중, 2009). 이러한 특수학교 교육과정과 일반학교 교육과정의 동행 움직임은 한국의 국가 교육과정 동행 차원에서 시사하는 바가 크다고 할 수 있다.

이상에서 고찰해 본 영국의 국가 교육과정 특징과 교육개혁 노력은 한국의 국가 교육과정 전달체제에 따른 학교 교육과정 적용 현실에 적극적으로 수용해 보도록 고려해야 할 것이다. 즉, 한국이 ‘제6차 교육과정’ 시기부터 학교 교육과정을 편성·운영하도록 하였고 교육과정 편성·운영의 자율화도 확대하고 있기 때문에 그러한 시점에서 적극적으로 수용을 고려하는 것이 타당하다는 것이다.

4. 일본의 교육과정

일본은 지리적 여건과 양국의 역사적 관계 등을 고려해 볼 때 교육체제가 유사한 점은 주지의 사실이다. 또한, 국가 교육과정으로서 신학습지도요령(新學習指導要領)과 특별지원교육(特別支援教育)이라는 통합교육의 중장기 계획은 특수교육의 변화를 예고하고 있다고 보아야 할 것이다.

최근 일본은 특수교육 요구학생의 증도·중복화 추세에 대처하기 위하여 맹학교, 농학교, 양호학교를 ‘특별지원학교(特別支援學校)’ 제도로 변경하였다. 또한, 모든 유치원·초·중·고등학교에서도 특수교육 요구학생에 대한 적절한 교육을 할 수 있도록 법률상으로 명확하게 제시하고 있다. 따라서 일본의 국가 교육과정은 특수학교 교육과정인 학습지도요령과 일반학교의 소학교·중학교·고등학교 학습지도요령으로써 독립된 국가 교육과정을 개발하고 있다(문부과학성, 2010). 전술한 나라들과는 달리 특수학교 교육과정을 개발·적용하고 있으나 국가 교육과정이라고 할 수 있는 학습지도요령에 특수교육 요구학생 교육에 대한 내용을 제시하도록 법제화 하고 있다는 사실이다. 즉, 법적 구속력을 갖는 학습지도요령이라는 국가 교육과정을 고시하여 각급학교에 보급하고 있다. 일본의 학습지도요령은 2008년 3월에 소학교와 중학교가 먼저 고시되었으며, 고등학교는 2009년 3월에 고시되었다. 소학교는 2011년 4월 1일부터, 중학교는 2012년 4월 1일부터, 고등학교는 2013년 4월 1일부터 시행에 들어가게 된다.

일본의 특수교육을 고찰하기 위해서는 ‘특별지원교육(特別支援教育)’에 대해서 이해할 필요가 있는데 이는 특수교육 요구학생이 자립과 사회참여를 위한 주체적 노력을 할 수 있도록 지원하고 있다는 것이다. 즉, 이들 개개인의 교육적 요구를 파악하고 노력을 기울여 생활과 학습의 곤란을 개선 또는 극복하기 위하여 적절한 지도와 필요한 지원을 하고 있는 것이다. 또한, 특별지원교육은 지금까지 특수교육 요구학생뿐만 아니라 지적인 지연 없이 발달장애를 포함하면서 특별한 도움을 필요로 하는 유아·아동·학생이 재학 중인 모든 학교에서 실시하도록 하고 있다(문부과학성, 2010). 이를 구체적으로 보면, 장애가 있는 특수교육 요구학생의 교육에 국한하지 않고, 장애 여부 및 기타 개인적인 차이를 인식하면서 다양한 사람들이 상생할 수 있는 공생사회 형성에 기초가 되는 것이어서 일본의 현재와 미래사회에 대해 중요한 의미를 가지고 있는 것으로 보인다.

일본의 국가 교육과정 동행 관점에서 얻을 수 있는 시사점은 먼저, 국가 교육과정 문서인 학습지도요령에 특수교육의 구체적인 내용을 제시하고 있는 점이다. 이는, 특수학교 교육과정과 일반학교 교육과정으로 이원화하여 개발하고 있는 한국의 국가 교육과정 개발체제에 시사하는 바가 크다. 다음은, 특별지원교육이라는 특수교육 체제를 갖추고 일반학교의 특수학급 지원을 강화하고 있는 것으로 파악된다. 이를 통하여 명시하고 있는 것은 교육 행정기관 간의 유기적 소통을 전제로 국가 교육과정이 개발될 수 있도록 하기 위해서이다. 마지막으로, 소학교, 중학교, 고등학교 등 일반학교의 국가 교육과정 문서에서도 특수교육에 대한 인식이 확산될 수 있도록 교육과정 개발에서부터 규정의 명시가 이루어지고 있는 것으로 파악된다.

이상에서 살펴 본 세계 선진 주요국의 특수학교 교육과정과 일반학교 교육과정 동행 관점에서 고찰한 국가 교육과정 특성은 특수교육 요구학생 교육을 위한 교육과정이 별도로 마련되어 있는 것이 아니라, 일반학교 교육과정을 준용하거나 동행을 위해 노력하고 있는 것으로 파악되었다. 특히, 전술한 일본의 경우는 특수학교 교육과정을 별도로 개발하고 있으나, 한국과는 달리 국가차원의 일반학교 교육계획 즉, 학습지도요령 등에 특수교육에 대한 지원 내용을 포함하고 있다. 이에, 한국의 국가 교육과정 문서에도 특수교육 요구학생의 교육과정과 관련한 내용이 제시될 수 있도록 고려해야 할 것이다. 이러한 세계 선진 주요국의 교육과정 동행은 한국의 특수학교 교육과정과 일반학교 교육과정이 왜 동행해야 하는지를 뒷받침해 주는 중요한 근거자료라 할 수 있을 것이다. 물론, 각국의 교육이 추구하고자 하는 철학과 교육환경은 다르지만 특수교육 요구학생에 대한 교육의 본질적 측면은 일반학생과 동일하기 때문에 그 정당성이 담보된다고 볼 수 있다.

요컨대, 세계 선진 주요 4개국 이외에 다른 나라들도 국가 교육과정에서 특수교육 요구학생의 교육내용을 일반학교 교육과정 내에 포함하고 있다. 지면 관계상 언급을 다할 수는 없지만, 뉴질랜드, 캐나다, 스웨덴 등의 국가들이 그 사례가 될 것이다.

지금까지 국가 교육과정으로서 특수학교 교육과정과 일반학교 교육과정 동행과 관련하여 이들 나라의 특징들을 고찰하면서 실제적으로 교육과정 운영 주체인 교원 양성 제도 등은 간과가 되었으나, 본 연구에서는 한국적 현실을 고려하여 교육과정 운영자로서 국가 교육과정 동행을 위한 교원 양성제도를 하나의 제안으로 결론부분에서 재론하기로 하겠다.

Ⅲ. 국가 교육과정의 변천과 쟁점 고찰

1. 국가 교육과정의 변천과 주요 쟁점

한국의 국가 교육과정은 ‘교육에 대한 긴급조치’와 ‘교수요목시기’를 거쳐 1954년 4월 20일 문교부령 제35호로 제정·공포된 ‘국민학교·중학교·고등학교·사범학교 교육과정 시간배당 기준령’으로 비롯된 것이 주지의 사실이다. 그러나 특수학교 교육과정은 일반국민학교·중학교·고등학교 및 실업 고등학교의 교육과정을 준용하여 각 학교별로 관례나 경험에 의하여 교육과정이 운영되어 왔다. 그 결과, 교과 종류나 시간배당은 물론 교과 지도목표나 내용에 있어서도 특수교육의 특수성을 살리지 못하였다(이경환 외, 2002). 즉, 특수학교 교육과정 제정 전에는 일반학교 교육과정을 준용하여 각 학교별로 관례나 관습에 의하여 운영되어 오면서 정체성을 갖추지 못하였기 때문에 다측면에서 혼란은 불가피한 결과였다. 이에 따라, 문교부는 국민생활의 시급한 향상과 민주 복지사회 건설이라는 당면과제를 해결하기 위해 특수교육 요구학생들의 교육 정상화에 관심을 돌리게 된 것이다. 그러나 한국적 상황은 특수교육의 특수성을 고양하기 위해 일반학교 교육과정 맥락에서 논의보다 특수학교 교육과정을 제정해야 한다는 중압감에 놓여 있었던 것으로 사료된다. 국가 교육과정으로서 다양다각의 검토는 등한시 한 채 수년전부터 국민교육을 위한 모든 국가방침과 그동안 특수학교에서 실천해 온 경험, 전문가들의 연구 등을 종합·정리하여 1967년 4월 15일 문교부령 제181호 ‘교육과정령’에 의해 특수학교 교육과정 ‘별책 5’와 ‘별책 6’으로서 ‘맹학교’와 ‘농학교’ 교육과정을 제정하였다. 최초의 국가 교육과정으로서 특수학교 교육과정 제정은 특수교육의 위상을 정립하는 계기가 되었지만 국가 교육과정 개발의 이원화 길을 걷게 되는 출발점이기도 하였다(교육인적자원부, 2005).

최초로 제정된 특수학교 교육과정 구성방침은 일반교육의 보편성과 특수교육의 특수성이라는 양측면의 조화와 전인성, 자기실현, 자주성 및 유용성과 생산성 강조,

개별성에 두고 있었다. 여기에서 눈여겨 볼 대목은 ‘보편성과 특수성의 조화문제로서 홍익인간 구현이라는 교육이념과 특수교육이 지향하는 특수목표를 보다 고차적인 조화 속에서만이 진정한 특수교육의 성과를 기대할 수 있다.’라는 전제이다. 또한, 국가 교육과정 운영 면에서 ‘개별성’을 강조한 것은 일반학교 교육과정에서 볼 수 없는 특수한 것으로서 장애 또는 그로 인한 2차적인 장애를 보상하고 특수교육 요구학생의 독특한 교육적 요구에 부응하는 교육을 강조한 것이라고 볼 수 있다. 다시 말해, 일반학교 교육과정의 보편성 추구나 특수성을 가미하는 형태의 교육과정으로 제정하였다. 국가 교육과정이 동행의 시각을 뒤로 한 채 이원화 개발 추구는 그 당위성을 담보하고 있는 것으로 보이나 오히려 착시현상일 수 있다는 것이다. 왜냐하면, 세계 선진 주요국의 교육과정 동행, 특수교육 요구학생의 지속적인 통합교육 요구, 일반학교 교육환경에서 통합교육이 천착하지 못하고 있는 점, 국가 교육과정 개발에 대한 투입 대비 효율성 문제 등을 고려할 때, 국가 교육과정에 담은 취지와 목적도 변화되어야 함은 당연할 것이다(김정권, 2002). 따라서 향후, 개정되는 특수학교 교육과정은 이원화 개발보다 국가 교육과정 동행을 적극 검토하는 계기가 되어야 할 것이다.

한국 특수학교 교육과정 변천사로 되돌아 가보자. 특수학교 교육과정은 일반학교 교육과정과 이원화 개발하면서 ‘제5차 특수학교 교육과정’ (문교부 제442호, 1981. 12.31 고시)을 기점으로 교육과정 편제에 일반학교 교육과정과 구별되는 ‘생활적응활동’이라는 특수성이 새롭게 등장시켰다. 이러한 특수학교 교육과정 특수성의 한 영역이라고 할 수 있는 ‘생활적응활동’은 ‘요육활동’, ‘재활훈련’ 등으로 장애영역마다 고유의 특성을 반영하여 교육과정에 편제하여 적용해 오다가, ‘제7차 특수학교 교육과정’에서는 ‘치료교육활동’이라는 명칭으로 개정·통일하여 적용되었다. ‘제7차 특수학교 교육과정’은 기존의 특수학교 교육과정과 차별성을 갖추고 있는데 이는, 감각장애(시각, 청각, 지체장애) 학생을 대상으로 하는 일반학교 교육과정의 ‘국민공통 기본교육과정’ 체제와 발달장애(정신지체, 정서장애 등) 학생을 대상으로 ‘기본교육과정’ 체제를 도입하게 되었음을 말한다. 다시 말해, 특수학교 교육과정이 보편성과 특수성을 내포하는 체제를 갖추었음을 시사하고 있는 것이다.

한국 특수교육에서 또 다른 변화 계기는 ‘2008년 개정 특수학교 교육과정’과 ‘장애인 등에 대한 특수교육법’ (2007.05.25) 고시를 계기로 특수학교 교육과정의 특수성이라고 할 수 있는 ‘치료교육활동’ 영역 삭제라고 할 수 있다. ‘치료교육활동’ 영역이 특수학교 교육과정에 함의하는 바가 크기 때문에 좀 더 구체적으로 제시하면, 언어치료, 청능훈련, 물리치료, 작업치료, 감각·운동·지각훈련, 심리·행동적응훈련, 보행훈련, 일상생활훈련 등 8개 영역활동으로 구분하고 특수교육 요구학생에게 장애영역에 따라 차별화 하여 교과 형태로 제공되어 왔다. 그러나 국가 교육과정과 특수교육관련 법에 의해 그동안 적용해 오던 ‘치료교육활동’ 대신 ‘치료지원’

을 제공하도록 규정하였다. 이 조치에 따라, 시·도교육감 또는 교육장은 진단·평가 결과를 바탕으로 학생 개개인의 교육지원과 학생별로 치료지원 내용, 방법 등을 결정하게 된다. 즉, 특수교육 요구학생의 요청에 의하여 결정된 물리치료, 작업치료 등 치료지원은 국가면허 혹은 국가공인 민간자격증 소지 전문 치료사가 제공하게 된다(교육과학기술부, 2009). ‘치료지원’은 특수학교 교육과정의 한 영역으로서 위상이 라기보다는 교육과정 운영의 한 방법론으로 설명이 가능하기 때문에 논외로 하겠다.

요컨대, 그동안 특수학교 교육과정 영역에서 특수성이라고 할 수 있는 ‘치료교육활동’이 삭제됨으로써 일반학교 교육과정 체제와 외형상 동일한 구조를 갖추게 되었다. 다시 말해, 특수학교 교육과정 체제상의 특수성보다 일반학교 교육과정과 연관·조정·지원을 강조한 것으로써 이는 국가 교육과정 동행 제안의 당위성을 제공하는 근거로 보아야 할 것이다. 물론, 본 연구의 주요 관심사는 국가 교육과정 개발의 동행에 한정하고 있으며 교육활동의 실제적 측면에서의 국가 교육과정 동행은 후속 연구가 더 요구되어 짐을 밝힌다.

2. ‘2009 개정 교육과정’의 쟁점 고찰

일반학교 ‘2007년 개정 교육과정’을 특수학교 교육과정에서 대부분 준용해 왔듯이, 최근 고시된 ‘2009 개정 교육과정’ 역시 특수학교 교육과정에서 연관·조정을 통한 ‘2010 개정 특수교육 교육과정’ 개정 작업이 진행 중이다. 다시 말해, 현행 ‘2008년 개정 특수학교 교육과정’은 일반학교 ‘2007년 개정 교육과정’의 일반적 보편성을 준용하고 있다. 이러한 맥락에서 유추해 본다면, ‘2009 개정 교육과정’ 역시 특수학교 교육과정 개정에 영향을 끼칠 것으로 예측 가능한 논리가 성립한다. 특수학교 교육과정이 개정 시작점에 있고 보면, ‘2009 개정 교육과정’의 쟁점에 대한 고찰은 특수학교 교육과정과 일반학교 교육과정 동행 논지를 펴기 위해서는 중요한 절차가 될 것이다. 이에 따라 ‘2009 개정 교육과정’ 개발에 참여한 주체자가 제시하는 쟁점과 국가 교육과정 문서 고찰 내용을 중심으로 간략하게 제시해 보고자 한다.

2008년 2월 현 정부 출범이후, 지속적으로 추진하고 있는 교육개혁의 일환인 ‘국가 교육과정 선진화 체제 연구’를 통하여 ‘미래형 교육과정(안)’이 만들어졌다. 또한, 2009년 1월 9일 국가교육과학기술자문회의(의장 대통령, 부의장 이돈희) 산하에 교육과정위원회와 미래형 교육과정 연구 T/F팀(팀장 박병선)이 구성되었고, 수차례의 국민대토론회와 협의회를 거쳐서 ‘미래형 교육과정 최종(안)’이 교육과학기술부에 전달되었다. ‘미래형 교육과정’은 ‘2009 개정 교육과정’으로 명명되었고 개정 방향은 글로벌 창의 인재육성이 가능한 구조를 취하고 있다. 이 교육과정

개정의 취지는 학생의 학습경험 양(피상적 학습)보다는 질(심층적 학습)을 강조하였다. 이를 지원하기 위해 단위학교와 지역교육청에 교육과정 편성·운영의 자율성을 대폭 부여하였으며 아울러 교육과정의 다양화와 특성화를 추구하도록 하였다.

‘2009 개정 교육과정’의 구조는 국민공통 기본교육과정을 10년에서 9년으로 조정하고, 고등학교 교육과정을 자율화, 다양화, 특성화하고 교과군 편제 및 집중이수제를 도입하여 이수 교과수의 과다 문제를 해소하고, 교육과정 질 관리 체제를 마련하는 방식으로 수립되었다. 또한, 특별활동과 재량활동을 창의적 체험활동으로 통합함으로써 비교과활동을 강화하도록 하였다(김경자, 2009).

요컨대, 국가 교육과정인 특수학교 교육과정이 일반학교 교육과정과 이원화 개발체제로 재·개정되어 오고 있는 현실을 감안할 때, ‘2009 개정 교육과정’을 보는 다양다각층의 시선은 특수학교 교육과정 개정 관점에서 심도 있는 검토가 선행되어야 한다. 이러한 시선은 교육본질이라는 순수성에 있거나, 이기적인 주장이거나 간에 특수학교 교육과정 개정 시 충분히 검토되어야 한다는 의미를 담고 있다. 왜냐하면, 국가수준 교육과정이 거둬남에 있어서 소수의 의견도 존중되어야 한다는 민주주의 정신에 입각해야 하기 때문이다. 또한, 국가차원의 대규모 국가 교육과정 개정 작업을 추진하면서 또 다른 국가 교육과정인 특수학교 교육과정이 논의의 대상에서 제외되어 있었다는 점은 많은 생각거리를 제공하고 있다.

3. 한국 통합교육의 실태

최근 5년간 특수교육 요구학생의 교육 환경별 배치 현황을 살펴보면, 일반학교에 배치되어 통합교육을 받고 있는 특수교육 요구학생 수가 해마다 증가하고 있다. 즉, 일반학교에 배치되어 통합교육을 받는 학생이 2005년에 전체 특수교육 요구학생의 59.8%이었던 것이, 2006년도 63.0%, 2007년도 65.2%, 2008년도 67.3%, 2009년도 68.3%로 매년 증가하고 있다. 특수교육 요구학생의 통합교육을 위해 일반학교 내에 설치하는 특수학급도 최근 5년간 연평균 500여 학급씩 지속적으로 증설되어 왔다(교육과학기술부, 2009).

(2009년 4월 현재: 단위: 명)

유형 년도	특수학급			통합학급			비 고
	학교수	학급수	학생수	학교수	학급수	학생수	
2006	4,171	5,204	32,506	3,347	5,763	6,741	
2007	4,530	5,753	35,340	3,621	6,263	7,637	
2008	4,971	6,352	37,857	4,790	8,918	10,227	
2009	5,324	6,924	39,380	5,704	10,905	12,006	

※ 출처: 특수교육연차보고서, 교육과학기술부, 2006, 2007, 2008, 2009

한국 통합교육 현황은 최초로 특수학급(통합학급 제외)이 설치된 1971년도 1학급 30명이었는데 2009년 4월 현재 특수학급 학생 수는 39,380명, 통합학급(전일제 일반학급) 학생 수는 12,006명이 취학하고 있다. 여기에 일반학교 통합교육 환경에 취학하고 있는 학생 수를 모두 합하면 51,386명(2009년 4월 기준)으로 전체 특수교육 요구학생 수의 68.3%가 된다(교육과학기술부, 2010). 이러한 추세는 매년 약 10~20% 가깝게 증가하고 있으며 점차 확대되는 추이를 나타내고 있다. 이와 반대 현상을 보이는 일반학생의 경우, 2009년 8,031,964명(유·초·중·고등학교)으로서 2008년 대비 170,073명이 감소하였고, 2000년 대비 517,901명이 줄어 지속적인 감소 추세를 나타내고 있다(교육과학기술부, 2009). 또한, 특수교육 요구학생 증가와 더불어 분리교육을 받는 학생 1인당 교육비가 20,559천원(교육과학기술부, 2009)이며 일반학생 1인당 초등학교 4,101천원, 중학교 4,454천원 고등학교 5,923천원(교육인적자원부, 한국교육개발원, 2007)으로서 평균적으로 약 4,800천원으로 볼 때, 많은 생각거리를 제공하고 있는 것도 현실이다. 다시 말해, 교육재정 투자 적정성, 산출·배분을 통한 특수교육의 내·외적 효율성에 대한 검토도 이루어져야 할 것으로 보인다.

한국 통합교육은 40여년의 역사를 통하여 시작 초기에 비해 양적·질적으로 많은 발전이 있어 왔음은 대부분 동의하는 사실이다. 한국 통합교육의 발전에 대해 재음미를 해 보면, 발전이란? 더 낮고 좋은 상태나 더 높은 단계로 나아감을 의미한다. 과연, '한국 통합교육의 자화상은 어떠한가?'에 대한 고찰의 의미는 결국 정확한 현실 파악을 통하여 통합교육의 미래지향적 발전 방안 설계를 위해서는 필히 거쳐야 하는 절차라는 것이다. 강성종(2009)에 의하면, 한국의 단위학교 외·내형의 현실 진단 결과를 통하여 한국 통합교육의 미래를 설계해야 한다고 주장하면서 다음과 같이 정리하고 있다.

첫째, 한국 통합교육의 외형적 발전 계기는 1977년 「특수교육진흥법」 제정이라고 할 수 있다. 이 계기로 국가 정책은 특수교육에 대한 행·재정적 측면의 지원을 아끼지 않았는데 그 내용을 보면, 통합교육관련 법규 제·개정, 특수교육 중·장기 발전 계획, 교사연수, 교육환경 개선 등에서 전환기를 맞게 되었다. 다만, 한국 통합교육이 괄목할만한 외형의 발전이 있었다 하더라도 그에 따르는 내형의 발전도 함께 수반했는지에 대해서는 세심하게 검토해 볼 필요가 있다. 왜냐하면, 한국 통합교육의 발전에 거는 기대는 통합교육관련 법적 기반과 외형의 확대만으로 성공을 거두었다고 보기 어려우며, 진정한 통합교육 발전은 외형과 내형의 양 측면이 동시에 발전해야 하기 때문이다. 그래서 모든 학생을 위해 잘 개발된 교육과정은 교육의 질적 측면을 담보할 수 있기 때문이며 그 일측면의 근거를 국가 교육과정 동행에서 찾고자 한다.

둘째, 국가적 노력에 의한 한국 통합교육의 외형적 발전에 특수교육 요구학생의 통합교육 기회 확대가 수반되어 학교교육 환경이 개선된 점은 분명해 보인다. 그러나 단위학교에서의 통합교육에 관한 내형의 자화상은 어떠한가? 이에 대한 진단은 선행연구를 중심으로 고찰해 보면 아쉽게도 부정적 결과를 제시하고 있다. 즉, 한국 통합교육을 바라보는 자화상은 ‘울타리 속의 울타리 학교’ 라는 인식이 존속하고 있다는 것이다. 물론, 선행연구들이 한국 통합교육에 대한 문제점만을 제기하고 있지는 않지만 선행연구에서 지적한 한국 통합교육의 문제 제기는 통합교육 40여년 역사에 걸맞은 성찰의 기회를 가져야 할 것이다. 한국은 40여년의 통합교육 역사를 가지고 있으면서도 아직도 일반학교 내에 통합을 위한 자리 매김을 하지 못하고 있는 실정이다(강경숙, 송준만 2007; 강성중, 2009; 박승희, 2004; 이혜숙, 2006). 이는 한국 통합교육이 일반교사들 사이 또는 일반교육 내에 제대로 친착하지 못한 채 표류하고 있다는 증거라고 볼 수 있다.

전술한 한국 통합교육의 자화상에 대한 선행연구들이 주장하는 쟁점을 근거로 일반학생과 특수교육 요구학생이 동등한 일반학교의 한 ‘구성원 자격’을 가지고 학교교육에 동참하기 위해서는 첫째, 학교교육 체제 내에서 교육과정 운영을 비롯한 모든 학급운영이 통합되어야 한다는 것과 둘째, 통합교육은 특수교사 개인의 노력이나 역량을 넘는 것으로서, 성공적인 통합교육의 실현을 위해서는 국가 교육과정 내에 특수학교 교육과정 내용을 명시하도록 정책적인 뒷받침이 있어야 한다(강경숙, 송준만, 2007; 강성중, 2009)는 점을 들 수 있다. 덧붙여, 본 연구를 준비하기 위하여 연구자는 일반학교에 재직하고 있는 특수교사, 통합교사들과 ‘통합교육에 관한 현장 교사와의 대화’를 시도한 적이 있다. 여기서 얻은 내용을 요약하여 제시하면, “지금도 통합학급을 담당하는 건 복불복이다.”, “학교장은 특수교육 요구학생의 안전이 최우선이라고 생각하고 있다.”, “특수교사와 통합학급 교사간의 소통이 부재하다.”, “교육과정이 통합되지 않고 있다.”, “일반학교 통합교육에서 질적 교육의 담보가

안 된다.” 등이다. 현장 교사들이 표명하는 말은 무엇을 의미하는가? 바로, 한국 통합교육의 실태를 대변하는 말일 것이다.

요컨대, 김원경(2005)은 향후 10년 뒤 한국 초등학교의 자화상(自畫像)을 ‘초등학교 폐교 속출, 갈 곳 없는 교사들로 전제하고 초등학교 10개중 3개는 사라진다.’ 라고 진단하였다. 이러한 현상은 지금도 여전히 진행형이며 초등학교를 비롯한 일반학교들은 전교생이 소수인 학교가 계속 늘어나 자연스럽게 특수교육 요구학생이 일반학급에 포함되는 현상이 가속화 된다는 것이다. 세계 최고의 저출산 국가, 출생률 저하에 따른 인구 감소가 현실화 되고 있는 시점에서 김원경의 예측은 가능한 시나리오로 고려해 볼 수 있다. 또한, 한국 통합교육이 발전하기 위해서는 통상 특수교육의 관점에서 논하던 통합교육을 일반교육의 관점에서 논의가 성숙되어야 할 것이다.

4. 국가 교육과정 개발 실태

한국의 국가 교육과정은 태동기부터 특수학교 교육과정과 일반학교 교육과정이라는 이칭으로 대분하여 이원화 개발의 길을 걸어오면서 현재까지 고착화되고 있다(강성중, 2009). 즉, 1967년 최초 특수학교 교육과정이 제정된 후, 현재까지 특수학교 교육과정과 일반학교 교육과정이라는 국가 교육과정 개발의 이원화 길을 걸어오고 있다는 것이다. 이는 세계 선진 주요국의 국가 교육과정 동행과 특수교육관련 교육변인들의 변화에 대처되는 것이며, 이러한 이원화의 길은 교육현상 내에서 여러 가지 문제점을 배태하고 있다고 보아야 한다. 그렇다면, 국가 교육과정 동행 제안의 또 다른 당위성 근거를 제시해 보자.

김병하(2003)는 ‘특수교육의 정체성’이라는 논문에서 보편성과 특수성 논쟁을 통해 특수교육이 특수하지 말아야 하는 이유로 세 가지를 제시하고 있다. 첫째, 특수교육이 보다 추상성이 강한 상위이론 체계 지식을 하나의 가정으로 받아들일 수밖에 없으므로 특수교육 이론이 특수해야 할 이유가 없다는 것이다. 둘째, 전인적 측면에서 특수교육 요구학생이 보이는 ‘장애’의 특수성은 부분적·상대적·계량적인 것이다. 따라서 일반학생이 지닌 전인성(全人性)에서 볼 때, 특수교육 요구학생은 일반학생과의 차이점보다 공통성이 훨씬 많으므로 특수교육이 특수하게 계속 유지되어야 한다는 것은 설득력을 갖기 어렵다는 것이다. 셋째, 특수교육은 일반교육의 하위 종속체계인 2중 구조체제로 계속 존재해야 할 이유가 없다는 것이다. 즉, 특수교육은 전체 공교육 체제 속의 1원 구조체제로 통합되어 보다 품위 있는 하나의 교육공동체(보편성) 속에 자리 잡아야 한다는 것이다. 본 연구자는 김병하의 특수교육 정체성 쟁점에 공감하는 전제에서 특수교육은 모든 학교, 모든 학생의 교육을 위해서 보다 정련된 1원 구조 체제로서 교육공동체 내에 자리 잡아야 하며 그 속에서 특수교육

요구학생이 지닌 개별적 특수성이 존중되어야 할 것이다.

최근 국가 교육과정인 일반학교 ‘2009 개정 교육과정’은 교육과학기술부가 발의하고 ‘한국교육과정평가원’에서 중심이 되어 개발하고 있다. 반면, 특수학교 교육과정은 ‘국립특수교육원’이 개발 주체기관이 되어 ‘2008년 개정 특수학교 교육과정’을 개발·고시하였다. 특수학교 교육과정 개정 관점은 일반학교 교육과정 개정 취지와 내용을 대폭 수용하는 보편성 추구(교육인적자원부, 2008)라고 밝히고 있다. 또한, 특수학교 교육과정 개발체제 역시, 일반학교 교육과정과 동일하게 이루어지면서 개발 주체기관이 상이할 뿐 교육과정 내용을 준용하고 있는 현실이다. 그렇다면, 국가 교육과정 개발의 이원화 체제를 왜? 유지해야 하는지에 대한 문제 제기는 당위성을 갖게 된다고 볼 수 있을 것이다. 이러한 국가 교육과정 개발의 이원화 체제가 갖는 불합리라는 문제 제기는 한국 통합교육 환경에서 일반교사들이 특수교육 요구학생을 지도하는데 어려움을 호소하는 단계로 이어진다. 여기에, 간과할 수 없는 한 가지 현실은 특수교육 요구학생 중에서 통합교육을 받고 있는 학생이 분리교육의 전형인 특수학교에 재학하는 학생보다 많으면서 지속적으로 증가 추세라는 점이다. 이와 같은 한국 통합교육의 현실적 문제는 필히 검토되고 보정되어야 할 중요한 문제인 것이다. 본 연구자는 특수학교 교육과정과 일반학교 교육과정 동행 주장을 학술 논문, 학술대회 등 공공장소에서 지속적으로 주장해 오고 있다. 그것은 학교현장에서 체감하는 다수 교사(초·중등학교 일반교사와 통합학급 교사, 특수학급 교사, 통합교육 업무담당 특수학교 교사 등)들의 의견 수렴 결과를 전제한 선행연구들에 기초하고 있다고 전술한 바 있다.

요컨대, 국가 교육과정의 개발자체는 동행하되, 특수교육 요구학생의 요구 정도에 따라 Tyler가 주창한 교육과정 개발 논리에 따라 교육방법을 다양화 한다면, 교육과정 운영의 효율성을 기대할 수 있다는 것이다. 이를 위해 상위수준의 교육과정 즉, 국가수준 교육과정 준수에 대한 구속력을 강조하기보다는 단위학교와 교사에게 자율권 및 재량권이 확대되어야 할 것이다.

IV. 결론 : 국가 교육과정 동행의 길

1. 국가 교육과정 개발자체의 동행

교육이론학적 교육과정에 대한 광의적 개념은 교육과정 문서를 포함한 물리적 변인, 행정적 조직, 교사변인 등 교육활동을 위해 존재하는 모든 것으로 볼 수 있다.

또한, 교육과정 개발의 본질적 의미는 교육조직, 자료, 교수방법, 기타 지원을 증진하기 위해 고안하는 작업이며, 교육과정 조정(accommodation)은 교육을 위한 참조와 함께 보편성의 보장이라고 할 수 있다(한국교육개발원, 교육과학기술부, 2008). 즉, 교과, 연령, 성(性) 혹은 장애 등의 변인에 따라 교육과정 조정의 보편성은 특수교육 요구학생을 위해 특별히 선정되어야 한다. 이러한 교육과정의 특성은 보편성과 특수성의 분리가 아닌 일반적 보편성 내에서 추구되어야 문제로 보아야 한다.

국가 교육과정 개발자체의 동행 제안 근거는 미국의 낙오학생방지법(NCLB), 영국의 초등교육전략(Excellence and Enjoyment), 일본의 신학습지도요령(新学習指導要領) 등 세계 선진 주요국의 사례에서 쉽게 목도되는 바이다. 이들 국가들은 국가 교육과정 문서 내에 교육과 관련한 모든 학생(all student)을 포함하고 있는데, 모든 학생이라는 철학은 특수교육 요구학생의 교육을 포함하고 있다는 것이다. 국내적 근거로는 현행 특수학교 교육과정이 상당 부분 일반학교 교육과정을 기준으로 하여 개발되고 있다는 점과 최근 교육과정 개정 방식은 일반학교 교육과정과 특수학교 교육과정 모두 수시 개정방식을 취하고 있다는 점을 들 수 있다(국립특수교육원, 2006). 또한, 일반학교 통합교육 환경 내에서 교육과정적 통합이 되지 못하고 울타리 속의 울타리학교에 머물러 있다는 선행연구들이 지속적으로 발표(강경숙, 송준만, 2007; 강성중, 2009; 강성중, 김용욱, 2010; 박승희, 2004; 이혜숙, 2006)되고 있다는 점도 시사하는 바가 크다. 이는 곧, 한국 통합교육의 실태임과 동시에 국가 교육과정 개발자체의 동행 제안에 대한 당위성을 담보하고 있는 것으로 볼 수 있을 것이다. 더불어 교육과정 내적 측면에서 보면 일반학생들이 요구하는 교육내용의 일반적 보편성에 특수교육 요구학생의 교육적 요구, 특성 및 선호에 따른 특수성의 적절한 수정 및 보완을 필요로 하며 교육방법에서도 이 점은 동일하게 적용되어야 한다. 다시 말해, 국가 교육과정 개발자체는 동행하되, 교육방법을 수요자의 요구에 따라 다양화한다면 교육적 성과는 충분히 기대할 수 있을 것으로 판단된다. 학교 교육활동에서의 교육과정적 교육방법론에 대한 연구축적은 충분히 확보되어 있는 것으로 보인다. 이러한 관점은 세계 선진 주요국의 국가 교육과정 개혁 사례와 맥락을 같이 하고 있기도 하다.

전술한 바와 같이, 국가 교육과정을 각각의 교육 상황에 부합하도록 편성·운영하려면 교사의 교육과정 재구성 능력이 요구된다. 예컨대, ‘제7차 교육과정’ 과 이후, ‘2008년 개정 특수학교 교육과정’은 교육과정의 보편성을 중심으로 개발되어 교육과정 전반에 걸쳐 특수학교 교육과정과 일반학교 교육과정이 보편성을 공유하고 있다. 따라서 일반학교 교육과정의 일반적 보편성 즉, 국가 교육과정 개발자체를 동행하자고 주장하는 것이다. 그렇다면, 특수교육의 특수성은 어떻게 할 것인가에 대한 질문에 다음과 같이 제안하고자 한다. 한국의 국가 교육과정은 ‘제6차 교육과정’ 시기부터 학교 교육과정을 편성·운영하도록 하고 있다. 더구나 특수교육 요구학생의

다양성을 수용한다는 교육적 입장에서 볼 때, 학교 교육과정 편성·운영의 다양성과 질적 확보는 국가 교육과정 개발자체 동행으로서의 대안이 될 것이다(강성중, 2009). 이러한 국가 교육과정 개발자체의 동행에 대한 관점에서 간과될 수 없는 일 측면은 학교 교육과정을 편성하고 운영할 수 있는 교사자질에 관한 문제이다. 교사자질 문제는 교원 양성제도가 그 시발점이 된다고 보며 이에 관한 내용은 다른 항에서 언급하기로 하겠다.

2. 국가 교육과정 내용체제의 동행

국가 교육과정 개발은 국가 교육이념 추구를 전제로 교육목적과 교육내용 체제 그리고 이를 효과적으로 전달하기 위한 교육방법, 교육평가, 교육과정 운영 등에 대한 종합적인 계획이 담긴 문서를 만드는 활동이다. 이를 위하여 국가는 지속적으로 교육과정을 개정하게 되는 것이다. 이에, 한국의 국가 교육과정 개발 방식은 중앙집권적 체제에 따른 전통적인 교육과정 틀을 유지하고 있다. 최근 일반학교의 '2009 개정 교육과정' 과 특수학교 '2008년 개정 특수학교 교육과정' 은 이러한 개발 방식의 틀에 근거하면서 국가 교육과정의 이원화 개발체제를 유지하고 있다. 국가 교육과정으로서 특수학교 교육과정과 일반학교 교육과정을 단순 비교해 보면, 개발 주체기관, 개발 참여자만 다를 뿐 교육과정 내용을 대부분 공유하고 있다는 것이다. 그렇다면 왜? 교육과정 개발의 이원화 체제를 유지해야 하는가? 그 문제 제기는 당연할 것이다. 또한, 국가 교육과정 개정을 위한 문서에서 현행 특수학교 교육과정은 일반학교 교육과정과 특수학교 교육과정 간에 '단순 일방적 연관' 과 '부분적인 조정' 을 하고 있는 것이며, 통합교육 상황에서의 교육과정 지원을 위한 '특정한 지원 지침 미비' 의 문제점을 지니고 있다(교육과학기술부, 2009)라고 밝힌 바 있다. 즉, 특수학교 교육과정은 일반학교 교육과정과 특수학교 교육과정 간의 연관·조정·지원 측면에서 재검토해야 할 부분이 상당히 많이 존재한다는 의미가 될 것이다. 국가 교육과정 문제에서 직시한 바와 같이 특수학교 교육과정과 일반학교 교육과정의 내용체제 동행은 특수교육 환경에서 교육의 효율성으로 나타날 수 있을 것이다.

전술한 세계 선진 주요국은 모든 학생을 위한 국가 교육과정의 일원화 체제를 유지하면서 교육내용을 공유하고 있음을 고찰해 보았다. 한국 국가 교육과정 이원화 개발체제는 교육과정의 본질적 특성, 한국 통합교육의 자화상과 투입대비 효율성이라는 다측면에서 볼 때 필히 검토되어야 할 문제로 고려해야 할 것이다. 또 다른 측면에서 국가 교육과정 개발의 동행 제안은 교육의 내재적 특성으로 볼 때, 일반학교 교육과정의 보편성과 특수학교 교육과정의 특수성을 담보하기 위해서는 국가 교육과정 내용체제의 동행이 이루어지고 이는 교육과정 개발 초기부터 공동참여를 필요 요건

으로 한다. 이러한 국가 교육과정 내용체제의 동행은 특수교육의 기조로써 통합교육의 취지에 따른 일반교육의 내실화를 도모할 수 있는 계기와 특수교육 요구학생들의 교수·학습권을 보장하는 시발점이 될 것으로 판단된다(강성중, 2009). 또한, 국가 교육과정 내용체제의 동행을 위해서는 교육과정 개발 변인들 즉, 정부 부처, 전문가, 교육과정 개발 참여자, 수요자 등이 진정한 팀워크를 전제로 동행할 때 국가 교육과정의 효율성을 근거로 국가적 책무성을 다하게 될 것이다.

3. 국가 행정조직의 동행

국가 교육과정 동행을 위한 행정조직의 지원은 무엇보다도 중요한 우선순위를 차지고 있는데, 중앙정부 차원의 지원, 지역교육청 차원의 지원, 지역사회 차원의 지원, 단위학교 차원의 지원 등 다측면에서 고려할 수 있을 것이다. 다시 말해, 국가 교육과정 동행을 위한 행정조직의 재정비를 통해 가속화될 것이다. 동시에 수반되어야 하는 국가 행정조직이 갖추어야 할 철학은 국가 교육과정이 동행되어야 한다는 확고한 믿음과 철학의 실천이 전제되어야 가능할 것이다. 이를 특수교육 관점에서 보면, 정부 부처에 특수교육 행정 전반을 담당하는 특수교육지원과, 정책시행 및 전달을 하는 시·도 교육청과 시·군·구 교육청을 통해 현장에 도달하는 체계를 갖추고 있다. 이러한 정부 부처 조직 내에는 일반교육을 담당하는 부서 역시 존재하고 있으며 국가 교육과정 동행을 위해서는 정부 부처의 조직 연계 역시 중요한 측면이 될 수 있을 것이다. 그러나 아쉽게도 정부 부처의 행정조직 역시 국가 교육과정의 개발에서부터 적용에 이르기까지 이원화 체제를 벗어나지 못하고 있다는 것이다. 이제 국가 교육과정 개발에 있어서 타성에 머물러 있지 말고 동행의 시각에서 행정조직 간의 소통이 필요할 때라고 보여 진다.

국가 교육과정 동행 관점에 행정조직의 재정비 체제를 제안하면, 특수교육 전공자들이 국가 교육과정 정책과 일반학교 교육과정 개정 초기부터 함께 논의할 수 있는 의사결정 창구 마련을 통한 동행 가능성의 확보이다. 즉, 특수학교 교육과정과 일반학교 교육과정 개발의 동행을 위해서는 교육과학기술부 내 교육과정 정책과에 특수교육 전공 담당자(연구관)를 배치시켜 상호 호혜적 강령(platform)의 마련과 효율적인 숙의(deliberation) 과정을 거침으로써 일반교육의 보편성과 특수교육의 특수성에 대한 상호 의견을 교류할 수 있는 행정조직의 동행이다(강성중, 2009). 또한, 일반교육과 특수교육 간의 지속적인 동행 방안 모색을 위하여 지역교육청별(특수교육지원센터 활용 등) 교육과정 연구팀을 의무적으로 신설하여 운영하는 방안 역시, 제고되어야 할 것이다.

4. 교원 양성제도의 동행

한국 교원 양성제도에 관한 국가적, 학술적 선행연구는 충분히 축적되어 있는 것으로 보인다. 특히, 2007년도 이후 학회를 중심으로 특수교원 양성제도와 전문성 관리를 문제 삼아 온 경험을 가지고 있다. 그러나 국가 교육과정의 운영자, 특수교육과 통합교육 운영 주체자로서 교원 양성제도의 논의는 다소 부족한 것이 사실이며 큰 변화도 없는 실정이다. 교육의 질을 대변하는 말로써 ‘교육의 질은 교사의 질을 능가하지 못한다.’ 라는 의미는 교사의 질은 그 교사를 길러낸 교육의 질 즉, 교원 양성기관과 그 기관의 교육과정 질을 능가할 수 없다는 의미로 환언 가능할 것이다. 결국, 교육의 질은 교사를 교육하는 교육과정의 질을 능가할 수 없는 것은 자명한 진실이다. 교사의 질이 교직을 전문적으로 수행하는데 필요한 지식과 기술의 정도를 지칭한다면, 교원 양성 교육과정의 질은 그 교육과정이 교사에게 전문적 수행능력(competence)을 얼마만큼 길러줄 수 있는 교육과정인지를 말하는 것이며 이는 곧 국가 교육과정 운영의 기본이 될 것이다(강성중, 2009).

김병하(2009)는 우리나라 특수학급 담당 교사들이 인지하는 한국에서의 통합교육 실천상 주요 저해요인 가운데 하나는 학년이 올라갈수록 통합교육 실천은 더욱 어렵게 된다고 하였다. 다시 말해, 초등학교 저학년보다 고학년에서, 초등학교보다는 중학교에서, 중학교보다는 고등학교에서 통합교육은 더욱 난제이고 하나의 구호에 불과한 면이 있다고 밝히고 있다. 한국 통합교육 실태를 볼 때, 통합교육 장면에서 일반교사는 특수교육을 회피하고 특수교사는 일반교육을 어려워하는 묘한 관계를 초래하고 있다. 이러한 관계는 통합교육의 질적 담보 부재 형태로 표출되고 있는 것이어서 교원 양성제도의 동행에서 그 출발점을 찾아야 할 것으로 본다. 오늘날 대부분의 교원들은 교육대학교, 종합대학교 내의 사범대학이나 교직과정을 통해서 양성되고 있다. 그러나 특수교육 교원 양성은 일반교육 교원 양성 과정과는 다소 다르게 운영되고 있는 것이 현실이다. 이 문제는 대학의 자율성에 맡길 부분이라고 할 수도 있겠으나, 최근 양성대학의 급격한 증가 추세는 신규 교원의 질 관리와 유지에 대한 국가적 대응이 시급한 부분이라 할 수 있다.

특히, ‘제6차 교육과정’ 시기부터 강조하고 있는 학교 교육과정 개발, 현행 교육과정에서의 학교 교육과정 운영의 자율성 확대 등을 감안할 때, 교사에 의해 교육과정이 재구성되는 과정은 더욱 주목받게 되었다. 더욱이 교사의 역할이 교육과정을 주어진 것으로 보고 전달자의 입장에서부터, 교육과정을 상황에 맞게 자율성의 신장과 반성적 의사결정자로서의 역할 변화와 맞물려 과거에 해 온 것보다 더 체계적으로 교육과정을 운영하도록 요구하고 있음을 주목해야 할 것이다(박현주, 2005). 전술한 바와 같이, 일반학교에서 특수교육 요구학생의 통합교육이 천착하지 못하고 있는 점은 교원의 이원화 양성제도가 매개변수가 된다고 볼 수 있다. 왜냐하면, 일반교사

는 특수교육을 경험할 기회가 없고 특수교사는 일반교육을 경험할 수 없는 구조적 문제점에 기인한다고 볼 수 있다. 국가 교육과정 동행을 위한 교원 양성은 단기적으로는 특수교육을 수행할 수 있는 역량 개발에, 장기적으로는 일반교육과 특수교육을 포함하는 통합교육 전담 교원 양성의 방향 즉, 교원 양성제도를 동행하는 방향으로 나아가야 할 것이다. 환언하면, 국가 교육과정 동행을 위한 교원 양성제도는 일반교육과 특수교육의 분리적 형태가 아닌 일반교육 교원 양성제도 내에서 특수교원 양성이 가능하도록 일원화된 양성체제 구축이 필요하다고 본다. 이를 위해서는 교원 양성제도의 혁신적인 개혁이 수반되어야 할 것이다. 국가 교육과정이 내포하고 있는 함의는 다양하고 포괄성을 지닌다고 볼 때, 본 연구는 학교현장의 실제성에 근거를 두고 있다. 그러나 국가 교육과정의 동행 관철과 진전을 위해서는 다음과 같은 후속 연구가 요구된다. 먼저, 특수학교에 재학하고 있는 장애학생을 위한 교육과정과 다양한 지원 방안 다음으로, 중도·중복장애학생을 위한 대안적 교육과정 개발 등을 통하여 분리된 특수교육 요구학생 교육과정 개발·적용에 관한 연구는 학계, 국가차원으로 확대할 필요가 있을 것이다.

한국 특수교육의 전달체제는 국가가 정해 놓은 법령(헌법, 장애인 등에 대한 특수교육법, 장애인 차별금지법, 국가 교육과정 등)에 의하며, 모든 특수교육 요구학생은 학급 내 동등한 참여 구성원으로 자리매김 되어야 하며 교육과정적 수월성을 제고할 수 있어야 할 것이다. 이러한 성과를 얻기 위한 국가 교육과정 개발의 네 가지 동행 제안은 분리보다는 동시에 성립될 때 동행 가능성은 높아질 것이다. 이것은 특수학교 교육과정과 일반학교 교육과정의 동행을 위한 출발점이며, 나아가 국격을 높이고 선진 복지국가로 향하는 동행의 길이 될 것으로 믿는다.

참고문헌

- 강경숙, 송준만 (2007). 일반초등학교 장애학생의 교육과정적 통합 촉진을 위한 관련변인 간 관계모형 개발 및 검증: 통합학급 담당 교사의 인식을 중심으로. **특수교육학연구**, 41(4), 107-132.
- 강성중 (2009). 일반학교 교육과정과 특수학교 교육과정 연계를 위한 시론(始論). **초등교육연구**, 22(2), 99-122.
- 강성중 (2009). 통합교육 환경에서 학교수준 교육과정의 효율적인 적용을 위한 검토 과제. **중복·지체부자유아연구**, 52(4), 245-269.
- 강성중, 김용욱 (2010). 한국 특수교육에서의 학문융합 사고적 접근. **특수교육학연구**, 44(4), 19-42.
- 교육과학기술부 (2009). 특수학교 교육과정 적용평가 및 개선방안 연구.

- 교육과학기술부 (2010). 2010년 교육기본통계자료.
- 교육인적자원부 (2005). 교육과정 수시개정체제 운영 활성화 방안. 교육과정정책과 내부자료.
- 교육인적자원부 (2006). 제3차 특수교육발전 종합계획('08~'12) 수립을 위한 기초연구.
- 교육인적자원부 (2008). 특수학교 교육과정.
- 교육인적자원부, 경상남도교육청 (2008). 세계 각국의 교육과정[VIII], -총론 비교-.
- 교육혁신위원회 (2006). 학교 교육력 제고를 위한 교원 양성체제 개선 방안.
- 국가교육과학기술자문회의 (2010). 2009 개정 교육과정에 따른 교과 교육과정 개선 방향. 제1차 포럼자료.
- 국가교육과학기술자문회의 (2010). 2009 개정 교육과정에 따른 교과 교육과정 개선 방향. 제2차 포럼자료.
- 국립특수교육원 (2004). 특수교육 교육과정 국제동향 분석. 서울: 서울멀티넷.
- 국립특수교육원 (2006). 특수학교 교육과정 총론 개정 시안 연구 개발. 서울: 도서출판 열린 세상.
- 국립특수교육원 (2008). 특수학교 교육과정 전문가 과정. 서울: 극동디앤씨(주).
- 김경자 (2009). 미래형 교육과정: 우리 교육이 나아갈 길. 2009년 한국교육과정학회 추계학술대회 자료집.
- 김경자 (2010). 미래형(2009) 교육과정에 대한 일 고찰. **교육과정연구**, 28(1), 67-86.
- 김병하 (2003). 특수교육의 정체성; 보편성과 특수성 논쟁. **특수교육학연구**, 38(1), 67-90.
- 김병하 (2009). 우리나라 특수교사 양성과 수급의 쟁점. **특수교육학연구**, 44(2), 1-21.
- 김정권 (2002). 탈현대 패러다임과 21세기 특수교육의 전망. **특수교육재활과학연구**, 41(1), 1-16.
- 김원경 (2005). 한국적 통합교육 현상과 통합교육 변화 전망. 국립특수교육원 국제세미나 자료.
- 남상석 (2010). 통합된 지역사회에서 중증 장애아동들의 삶의 질을 향상시키기 위한 교육과정의 원리와 방법. 제17회 국립특수교육원 국제세미나 자료집.
- 박승희 (2004). 한국 통합교육에서의 교육과정적 통합의 방법론. 국립특수교육원 국제 세미나 자료집.
- 박현주 (2005). **교육과정 개발의 모형과 실제**. 서울: 교육과학사.
- 이경환, 박제윤, 권영민 (2002). **한국교육과정의 변천**. 서울: 대한교과서주식회사.
- 이덕순 (2009). 2008년 개정 특수학교 교육과정의 일반학교 교육과정으로의 접근성 고찰. **시각장애연구**, 43(2), 91-123.
- 이덕순, 정희섭 (2010). 특수교육 교육과정의 국제적 동향과 시사점 고찰. **특수교육학연구**, 45(1), 41-60.
- 이돈희 (2002). 교육학의 학문적 이론 수립의 현황과 발전좌표. 2002년 **한국교육학회**, 추계 학술대회발표 자료집.
- 이소현, 박은혜 (2006). 특수아동교육. 서울: 학지사.
- 이혜숙 (2006). 중학교 통합학급 운영사례를 통해 본 통합교육의 의미. **중등교육연구**, 54(1), 55-77.
- 정희섭 (2008). '2008년 개정 특수학교 교육과정' 개정 과정의 주요 쟁점과 향후 과제. **특수교육학연구**, 43(2), 71-93.

- 정희섭 (2009). 현행 특수학교 교육과정 평가 및 개선 방향. **한국특수교육교과교육학회**, 2009년 학술대회 자료집. 32-71.
- 주일대한민국대사관 교육관실, 한국교육재단 (2007). 일본의 문부과학 백서.
- 한국교육과정평가원 (2008). 공교육 정상화를 위한 기초 연구. 서울: 한솔기획.
- 한국교육과정평가원 (2009). 2009 교육과정·교육평가 국제 동향 연구, -대만·싱가포르·일본·중국-.
- 한국교육과정평가원 (2009). 2009 교육과정·교육평가 국제 동향 연구, -멕시코·미국·캐나다-.
- 한국교육과정평가원 (2009). 2009 교육과정·교육평가 국제 동향 연구, -독일·러시아·영국·프랑스·핀란드-.
- 한국교육과정평가원 (2009). 2009 교육과정·교육평가 국제 동향 연구, -뉴질랜드·호주-.
- 한국교육개발원, 교육과학기술부 (2009). OECD 교육지표.
- 한국특수교육학회 (2010). 통합교육 시대의 특수교육 교과교육의 정체성과 기능성 제고. 한국특수교육학회 2010년 춘계학술대회 자료집.
- 홍후조 (2009). 2009 교육과정 개정에서 핵심 쟁점 분석. 2009년 한국교육과정학회 추계학술대회 자료집.
- 文部科学省 (2008). 新しい学習指導要領幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申).
- http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/index.htm에서 2010.03.13일 검색.
- <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2010/03/13/AR2010031301137.html> Washington Post에서 2010.03.14 검색.
- Levan, L. & Thana, T. (2010). Knowledge, change and possibilities for an inclusive society: a perspective from singapore. 제3회 창파(滄波) 국제학술제 자료집.
- 노스캐롤라이주 교육부 (2010). <http://www.ncpublicschools.org/Homepage>에서 2010.04.15 검색.
- USDOE (2010). Overview of Education in the United States. USDOE Homepage에서 2010.04.15 검색.

A co-opp Proposal for Bridging the gap between Special School and Regular School Curriculum

Gang, Seong jong

Daegu University

Kim, Yong wook

Daegu University

<Abstract>

This study reviews the what changes special schools have undergone, what the nature of integrated education looks like at a time when it that is being proposed as a new alternative, and what are the main issues in the on 2009 revised curriculum in order to figure out explore the possibility of bridging the gap between the that curriculum of special schools get closer to and general schools. This study presents suggests the following four ideas as conclusions. First, the curriculum of special schools need to espouse the universalities of the curriculum of general schools curriculum. Second, an one organization is required to respond to the changes and developments in of education in order to secure the universalities of general schools and the specializations of special schools. Third, unitary training systems need had better to be in placed for both general school teachers and special school teachers. Fourth, from the moment of revising curriculum of general schools, there is a need to establish be a communication channel that will allowing special education experts to immediately participate in the at process of the revision of general school curriculum. This which will lead the a way in bringing for the two systems coming closer. These suggestions are a starting point for the integration of the two system's integration and achieving the desired goal of sharing the fruits of changes and developments are a desired goal.

Key Words

: 2009 revised curriculum, special school curriculum, regular school curriculum, universality, speciality, accompany

논문 접수: 2010. 08. 02 심사 시작: 2010. 08. 12 게재 확정: 2010. 09. 16

논문 접수: 2010. 08. 02 심사 시작: 2010. 08. 12 게재 확정: 2010. 09. 16