

## 초등학교 교사들의 통합교육 실천 어려움에 관한 이야기 : 내러티브 탐구를 중심으로

지 중 민\*

신현초등학교

---

### 《 요 약 》

---

연구자는 교육 실천자인 통합교사들의 통합교육 실천의 어려움을 상황적 맥락에서 구체적으로 파악하고자 내러티브 탐구를 실시하였다. 본 연구의 목적에 따라 초등학교 교사 6명이 연구 참여자로 참가하였다. 연구 참여자들은 통합학급 운영 경험과 관련한 자서전 내러티브 텍스트를 작성하였으며 연구자는 작성된 내러티브 텍스트를 바탕으로 연구 참여자들과 통합교육 실천 경험에 관한 담화 형식의 비구조화된 면담을 실시하였다. 연구자는 내러티브 텍스트와 면담 자료를 분석하여 초등학교 교사들이 경험하는 통합교육 실천의 어려움은 부족한 전문성과 가중된 책임감이라는 결과를 얻었다. 초등학교 교사들은 특수교육 관련 지식이 부족하였을 뿐만 아니라 특수교육 연수에 적극적으로 참여하지 않는 모습을 보였다. 부족한 전문성을 지닌 교사들은 장애학생들에게 교수적 수정과 조정에 기반한 수업을 실시할 수 없으므로 장애학생에 대한 교사로서의 존재감을 느끼지 못하여 심리적 어려움을 경험하였다. 초등학교 통합학급 교사들은 학급 내에서는 장애학생의 문제행동 중재자, 교수적 수정의 주체 역할과 교실 밖의 학교 안 또는 장애학생을 둘러싼 사회 조직 내에서 장애학생을 보호하는 보호자 역할을 수행해야 하는 과중한 책임을 지야했다.

---

주제어 : 통합학급, 통합교육, 통합교육 전문성 부족, 통합교육으로 가중된 책임감

---

\* 교신저자(jongmin4@paran.com)

## I. 서 론

1994년 특수교육진흥법의 전면 개정으로 일반학교에서의 통합교육이 법적으로 보장받게 되어 많은 장애학생들이 일반학교 구성원으로 학교생활을 하고 있다(교육과학기술부, 2010). 그 후 장애학생이 일반학급에서 보내는 시간은 점차 증가하여 교과수업 시간은 물론 아침 자습시간, 점심시간, 특별활동 시간, 현장학습, 운동회, 학예회와 같은 특별한 행사 및 활동 시간에도 장애학생 대부분은 참가하고 있다. 이는 통합교육 초창기 특수학급 교사들이 장애학생의 사회적 통합을 위해 많은 노력과 지원을 했기 때문이다.

최근에는 장애학생의 사회적 통합 뿐 만 아니라 교육과정적 통합에 초점을 두어 교과 수업시간에 장애학생이 수업에 어느 정도 참여하고 있고 어떤 교육적 지원을 할 것인지에 대하여 관심이 커지고 있다(강경숙, 2006; 이은주, 2008; Simpson, De Boer-Ott, & Smith-Myles, 2003). 교육과정적 통합으로 일반학교의 일반교육과정에 장애학생은 의미 있게 접근할 수 있고 개별적인 장애 특성을 고려한 교육적 지원을 받음으로써 장애학생의 학업 성취도는 향상되고 일반학생들에게는 장애학생에 대한 긍정적 인식을 심어줄 수 있다(박승희, 2003; Alper & Wehmeyer, 2001; Cushing, Clark, Carter, & Kennedy, 2005). 그러나 일반교사들은 통합교육에 대하여 긍정적인 인식을 갖고 있으나(박혜진, 이승희, 2008; 손선미, 박남수, 2007; 도성화, 전희선, 2003; 이대식, 2002) 통합교육에 대한 준비를 하고 있지 않거나 미흡하여 전문성이 부족하고 통합교육에 대한 자신감이 결여되어 있어 통합교육을 실천하는데 어려움을 경험하고 있다(김현진, 강옥려, 2008; 이대식, 2002; 박현숙, 조윤경, 2004).

김현진과 강옥려(2008)는 통합학급담당교사의 통합교육에 대한 인식 및 운영에 대한 연구에서 일반교사들은 통합학급 추첨을 통하여 통합학급을 우연히 맡게 되며, 교사들은 장애학생을 가르칠 마음의 준비가 덜 되어 있고, 교육방법과 관련하여 장애학생을 맡을 준비가 되어 있지 않음을 연구 결과로 제시하였다. 교사들은 특수교육 관련 연수에 관심이 적으며 특수 관련 교육도 받지 않은 교사들이 절반 이상이었다. 통합학급 교사들은 장애학생의 문제행동 관리와 교과 학습 지도에 가장 큰 어려움을 느꼈으며 교사들 대부분은 장애아 지도와 관련된 교수적 수정에 관하여 몰랐다. 김기홍(2009)은 통합교육 및 특수학급 운영에 대한 연구에서 통합반 교사를 담임하는 것을 모두 꺼려하여 제비뽑기를 통하여 통합반 담임이 결정되며, 일반학교에 다니는 장애학생들의 장애 정도는 다양화 되고 중증화 되고 있으나 통합교육에 대한 일반교사들의 부정적이고 소극적인 태도와 교사의 통합교육 실천 역량부족으로 통합교육을 실천하는데 어려움이 있다고 나타내었다. 임부연, 남다현, 최남정(2000)은 장애유아의 통합교육 실천 어려움에 관한 연구에서 통합교육을 실천하는 교사들이

경험하는 내면의 어려움, 적절한 교수법의 어려움, 통합교육을 지지하지 않는 부모들과 통합교육을 지지하지 않는 동료교사들과의 관계의 어려움을 통합교육 실천의 어려움으로 제시하였다. 손선미와 박남수(2007)는 통합교육에 대한 교사와 학부모의 인식에 관한 연구에서 통합교사들이 장애학생에 대한 교수학습 지도상의 문제와 장애학생을 둘러싼 또래 친구 관계에서의 문제 발생으로 통합교육 실천을 어려워함을 나타내었다.

연구자는 초등학교 통합교사들의 통합교육 실천에서의 어려움과 관련된 선행연구를 분석한 결과 선행연구들은 주로 통합교육 실천의 어려움과 관련된 단편적 사실을 중심으로 결과를 제시하여 학교 구조 상황 속에서 통합교육을 실천하는 초등학교 교사들의 구체적 어려움을 파악하기 힘들었다. 이에 연구자는 초등학교 교사들의 통합교육 실천 경험에 대한 내러티브 탐구를 통하여 교사들의 통합교육 실천의 구체적 어려움을 밝혀보고자 하였으며 이를 통하여 연구자는 내실 있는 통합교육이 현장에서 실천되기 위한 앞으로의 방향을 제시하는데 기여하고자 한다. 본 연구의 구체적 인 문제는 다음과 같다.

- 첫째, 통합교육을 실천하는 초등학교 교사들은 어떤 경험을 하게 되는지 살펴본다.
- 둘째, 통합교육을 실천하는 초등학교 교사들의 구체적 어려움은 무엇인지 살펴본다.
- 셋째, 통합교육을 실천하는 초등학교 교사들은 어려움에 대하여 어떻게 인식하고 있는지 살펴본다.

## II. 연구 방법

### 1. 내러티브 탐구 방법

내러티브 탐구는 논리-과학적 사고와 대비하여 인간의 상황과 경험을 관련지어 탐구하는 방법으로 인간의 내면세계와 그를 둘러싸고 있는 상황적 맥락과의 관계를 파악하는데 가장 적합한 연구이다(Bruner, 1986). 내러티브 탐구 방법은 인간이 살아가면서 겪는 경험을 이야기(telling)하고 그 경험을 다시 이야기하기(retelling)하는 과정을 통하여 경험의 의미를 찾고(living), 이를 토대로 새로운 삶을 살아가게 되는 과정(reliving)을 탐구하는 방법이다(Clandinin & Connelly, 2000). 인간은 자신의 이야기를 반복해서 이야기하는 과정을 통하여 자신의 경험에 대하여 의미를 구성한다. 내러티브를 구성한다는 것은 살아온 삶을 단순히 나열하는 것이 아니라

삶에서 경험들을 찾아 해석하고 분석하는 활동을 통하여 의미를 부여하는 것이다. 내러티브 탐구는 삶의 과거에 있는 무질서한 경험들에 대하여 어떤 주제와 관련시켜 경험에 관한 텍스트를 구성하고 구성된 텍스트에 관하여 해석을 함으로써 경험 세계를 이해하고 탐구한다(Clandinin & Connelly, 2000; Polkinghorne, 1988).

Clandinin과 Connelly(2000)는 내러티브 탐구의 과정을 연구의 동기와 목적에 맞는 현장 물색하기 단계, 현장에서 현장 텍스트 자료 수집 계획하기 단계, 현장에서 연구 자료 만들기 단계, 연구 자료에서 사회적 맥락을 고려하여 의미를 부여 하며 연구텍스트 만들기 단계, 연구 참여자와 독자를 고려하여 연구텍스트를 바탕으로 연구 텍스트 구성하기 단계의 총 5단계를 제시하였다. 연구자는 Clandinin과 Connelly(2000)의 내러티브 탐구 단계와 본 연구의 목적을 고려하여 내러티브탐구 과정을 5단계로 구성하여 연구를 실시하였다. 1단계인 현장으로 들어가기 단계에서 연구자는 연구의 목적에 맞는 참여자를 선정하여 연구 의도를 설명하며 연구 참가자와 레포를 형성하였다. 2단계에서 연구 참여자들은 그들 자신의 통합학급 운영 경험에 대한 자서전적 현장 텍스트를 기록하였고, 연구자는 자서전 내용을 바탕으로 연구 참여자들과 통합학급 경험에 대한 이야기를 나누었다. 3단계는 연구텍스트 만들기 단계로 연구자는 연구 참여자들이 쓴 자서전과 인터뷰 내용을 바탕으로 사회적 맥락에서 의미 있는 내용을 돌출하여 연구텍스트로 만들었다. 4단계에서는 의미부여한 내용을 바탕으로 연구텍스트를 구성하였고, 5단계에서 연구자는 연구 텍스트를 연구 참여자들과 공유하며 연구 텍스트를 재구성하였다.

## 2. 연구 참여자 선정

연구자는 이 연구를 실행하기 위해 연구 참여자 선정 기준으로 첫째, 초등학교 통합학급에 담임교사 경험이 2년 이상 일 것, 둘째 장애학생 없는 초등학교 일반학급 담임경력이 2년 이상일 것, 셋째 2개 학교 이상에서 교사 경험이 있을 것으로 하였다.

이 연구는 초등학교에서 통합교육을 실천하며 통합교육의 어려움이 무엇인지 실천 경험에 바탕을 둔 연구 결과를 얻고자 하는 연구이다. 따라서 연구자는 통합학급 실천 경험이 있는 연구 참여자를 선정하였고 적어도 2년 이상의 통합교육 실천경험이 있는 연구 참여자를 선정함으로써 연구 결과의 신뢰성을 얻고자 하였다. 장애학생 없는 일반학급 담임 경력을 2년 이상으로 설정함으로써 통합학급 담임의 입장과 장애학생 없는 일반학급 담임의 입장을 비교하여 그 어려움을 명확히 말해 줄 수 있을 것이라 생각했다. 2개 이상의 학교 경험을 연구 기준으로 제시함으로써 학교 문화를 고려한 공통적인 어려움을 제시할 수 있으므로 연구의 신뢰성을 확보할 수 있다. 연구자는 이러한 기준을 만족시키면서도 연구자와 레포 형성에 적절하다고 판단되는

교사 중 연구에 참가하길 동의한 인천지역 남교사 3명, 서울지역 여교사 1명, 인천 지역 여교사 2명을 연구 참여자로 선정하였다.

### 3. 통합교육 인식에 따른 연구 참여자 분석

여교사 1은 교단에 선지 약 14년 되었다. 여교사 1은 특수교육과 관련하여 대학교에서 2학점 수업을 이수하였으며 1급 정교사 자격 연수 때 3시간 교육을 받았다고 한다. 여교사 1은 통합교육에 반대하는 입장을 보였다.

저는 통합교육을 절대 반대합니다, 장애학생 입장에서 보면 그런 아이들만 모아서 가르치는 그런 교사를 만나서 하는 것이 좀 더 효과적이지요, 그렇지 못하면 교육을 받지 못하기 때문에 더 낙오 된다는 거죠, 조금 더 일반아이들에 교사들이 중점을 맞추기 때문에 교사는 좀 더 장애 있는 아이에게 맞출 수가 없죠, 게네들까지 맞추기에는 담임에게 너무나도 큰 업무를 주게 된다는 거죠,  
(여교사 1과의 면담에서)

남교사 3과 여교사 2는 특수교육에 대하여 찬성하는 입장을 보였다. 남교사 3은 5년, 여교사 2는 교단에 선지 약 6년 되었다. 93년 ○○대학교 특수교육과에 입학했으나 개인적인 부적응 요인으로 인하여 2학년을 마친 후 중퇴한 경험이 있다. 남교사 3과 여교사 2는 공통적으로 교육대학교에서 2학점, 1급 정교사 자격연수 3시간, 60시간 직무연수를 받았다고 말했다.

저는 통합교육이 맞다고 봅니다, 왜냐하면 그냥 사람이니까 그냥 같이 지내고 아주 심한 아이는 어렵지만 이미 특수학교에 가있거나 아니면 방치가 되었거나 학교에 올 수 있다면 같이 있어서 같이 보고 그걸 통해서 이친구들이(장애친구들이) 배우는 것이 확실히 있는 것 같아요, 학습을 둘째로 치더라도 같이 생활하는 것에 대해서 얻을 수 있는 것이 있기 때문에, 그리고 저는 확신해요, 부족한 친구들은 다른 친구들을 보면 배울 수 있는 것이 있다고 확신해요,  
(여교사 2와의 면담에서)

남교사 1, 남교사 2, 여교사 3은 여건이 조성될 경우만 통합교육을 찬성하는 입장을 보였다. 남교사 1은 12년, 남교사 2는 13년, 여교사 3은 7년의 교육 경력을 갖고 있다. 남교사 1은 교육대학교에서 2학점 수업, 1급 정교사 자격연수 3시간, 그리고 대학원에서 초등특수교육을 전공하였다. 남교사 2는 교육대학교에서 2학점, 1급 정교사 자격연수 3시간, 그리고 60시간의 직무연수를 받았다. 여교사 3은 교육대학교에서의 3학점과 30시간의 직무연수를 받았다.

장애학생과 함께하는 3, 4교시는 장애학생의 울음 또는 괴성을 무시하며 수업을 진행하기도 했으나 이것 또한 많은 인내를 요하였다. 매일 매일 되는 인내에 많은 스트레스를 받았다. 이때 처음으로 통합학급이 꼭 필요하지만 장애학생들의 장애유형을 심각하게 고민해서 결정해야겠다는 생각을 했다. (남교사 1의 자서전에서)

#### 4. 자료 수집 및 분석

연구자는 연구 참여자 선정 후 연구의 목적을 설명한 후 통합교육 실천 경험과 관련한 경험을 자서전 이야기로 써줄 것을 부탁하였다. 연구자는 자서전의 분량과 형식에 제한을 두지 않았고 컴퓨터로 타이핑을 하되 글자크기 10, 줄 간격 180, 자간 0, 장평 100으로 했다. 통합교육 실천 경험과 관련하여 연구 참여자들은 각각 A4 용지 크기로 하여 많게는 6쪽 적게는 3쪽까지 총 22쪽의 자서전을 썼다. 연구자는 연구 참여자들의 교육활동 중 통합교육 실천과 관련하여 지난날의 인상적인 부분의 경험만을 기억하므로 자서전 내용이 많지 않았던 것으로 생각되었다. 연구자는 연구 참여자들 간에 그들의 자서전을 공유하도록 하여 통합교육과 관련된 지난날의 경험이 생각나도록 도왔다.

연구자이며 동시에 연구 참여자인 남교사 1은 연구 참여자들과 각각 통합교육과 관련한 지난날의 경험을 자유롭게 이야기 하는 담화 형식의 비구조화된 면담을 개별적으로 실시하였다. 면담 내용은 녹음 되었고 면담이 끝난 후 전사하여 텍스트로 구성하였다. 면담은 총 11회 걸쳐 실시하였으며 면담 시간은 30분에서 ~ 2시간까지 다양하게 이루어졌다. 글자크기 10, 줄 간격 180, 자간 0, 장평 100으로 하여 91쪽이 전사되었다. 연구자는 연구 참여자들의 자서전 22쪽을 포함하여 총 113쪽의 자료를 분석하였다.

연구자는 교사들의 통합교육 관련 실천 경험에 대한 자서전과 면담 내용을 반복해서 읽으며 통합교육을 실천하는 교사들의 어려움에 관하여 의미 있는 주제를 생성하여 연구 텍스트를 만들었다. 연구자는 연구 텍스트를 바탕으로 하여 연구 텍스트를 구성하였으며 구성한 연구 텍스트를 연구 참여자들에게 제시한 후 연구 텍스트를 함께 검토하였다. 연구 텍스트 검토 후 연구자는 연구 텍스트를 재구성 하였고 재구성한 연구물은 연구 참여자들에게서 확인(member check)을 받은 후 연구 결과로 결정하였다.

연구자는 연구 자료를 분석하여 초등학교 교사들이 통합교육을 어려워하는 이유로 다음과 같은 2개의 주제(theme)를 도출하였다. 첫째 초등학교 교사들은 전문성 부족으로 통합교육 실천을 어려워했다(부족한 전문성). 둘째 초등학교 교사들은 확대된 책임감으로 인하여 통합교육 실천을 어려워했다(가중된 책임감).

<표 1> 통합교육 실천의 어려움

범주	주제어	주제
부족한 전문성	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 수업하지 못하는 교사</li> <li>- 수용하지 않는 교사</li> <li>- 도움 되지 않는 연수</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 통합교육을 실천하기에 부족한 지식과 경험</li> <li>- 마음으로 받아들이기 어려운 특수교육</li> <li>- 교사들로부터 외면 받고 있는 특수교육 현직 연수</li> </ul>
가중된 책임감	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 문제행동에 힘 빠지는 교사</li> <li>- 교사를 넘어</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 장애학생의 문제행동을 감당해야 하는 교사</li> <li>- 제2의 부모가 되어야 하는 교사의 역할</li> </ul>

### III. 결 과

#### 1. 부족한 전문성

연구에 참가한 초등학교 교사들은 교육대학교를 졸업 한 후 교사 생활을 시작하지만 교육대학교의 교육과정이 일반학생들에게 초점이 맞추어져 있어 일반학교에서 장애학생을 지도하는 교육내용 및 방법에 관하여 잘 알지 못했다. 또한 교육현장에서 교사들은 일반학생들을 지도하는 연수프로그램에는 많은 관심을 보이고 있으나 특수교육 프로그램에 대한 관심은 적었다. 특수교육 연수 프로그램은 현장연수보다는 사이버 연수가 주로 개설되어 연수를 받은 후에도 현장에 적용하기에 어려움이 있었다.

##### 1) 수업하지 못하는 교사

연구 참여자들에게서 조금 차이가 있기는 하지만 이들은 교육대학교에서 특수교육과 관련하여 1학기 2~3학점 과정을 마친 후 현장 교사가 되었다. 교육대학교의 전체적인 교육과정은 일반초등학생들을 대상으로 이들에게 적절한 교육 내용과 방법을 제시하는 데에 초점이 맞추어져 있으므로 연구 참여자들은 특수교육과 관련하여 심도 있는 교육을 받지 못했다.

30명 이상의 학급 비장애학생들 중에는 비록 장애 진단을 받지 않았지만 장애학생 만큼 또는 그 이상의 문제행동을 일으키는 아동이 한 두 명은 있다. 이런 상황에서 교육대학교에서 이수한 몇 학점과 60시간의 특수교육 관련 연수는 실제로 특수 아동을 감당하기에는 역부족했다. (여교사 2의 자서전에서)

장애학생을 교육할 때 교사는 장애학생에 대한 긍정적인 생각을 갖고 있어야 한다. 장애학생에 대한 긍정적 이해를 하기 위해서는 장애아들과 직접 상호작용하는 과정이 필요하다. 그러나 교육대학교에는 이론 위주로 특수교육 과목을 이수하게 하므로 초등학교 교사들은 현장에서 만나는 장애학생을 지도할 준비를 하지 못했다. 여교사 2는 일반대학교 특수교육과에 입학하여 1학년 때는 일반적인 것을 배웠고, 2학년 때 전공을 조금 배우긴 했으나 그 때 많은 것을 배웠다고 생각하지는 않았다. 오히려 교회에서 있었던 일주일에 한 번씩 3시간 동안 다양한 장애를 가진 친구들을 돌봐주었던 체험이 많은 도움이 되었다고 생각했다.

침 흘리는 것도 처음에는 두려웠는데 자꾸 보니까 인식이 전환되는 것 같아요, 대학교 교육은 그다지 작용을 안 한 것 같아요, 다양한 종류의 장애 아이들을 만나서 계속 보니까요, 1년 반 동안의 이러한 경험은 누구나 가질 수 있는 경험은 아니죠, (여교사 2와의 면담에서)

전문적 지식이 없는 통합교사는 물리적으로 통합되어 있는 장애학생에게 어떤 교육을 해야 할지 몰라 장애학생을 방치시켰다. 교사의 방치를 받은 장애학생은 자신만의 세계에 빠져 하루 종일 그림을 그리거나 엮드려 있었다. 장애학생이 그림을 그리며 조용히 앉아있는 것을 관찰한 교사는 장애학생에게 계속 도화지를 주며 그림을 그리게 했다. 장애학생은 학급에서 혼자 앉아 그림을 그렸고 그림을 그리다 지겨우면 엮드려 잠을 잤다.

2002년 3학년과 6학년 영어 전담교사를 했으며 3학년 어느 반에 자폐아동이 한 명 있었다. 그 아동은 하루 종일 스케치북에 그림을 그리거나 잠을 잤다. 이런 활동이 매일 되풀이되었다. 담임선생님께 그 학생에 관하여 이야기 했을 때 선생님은 그 학생을 담임 하게 된 것에 대한 불편한 마음을 이야기 했다. (남교사 1의 자서전에서)

특수교육을 주의 깊게 공부하지 않은 연구 참여자들의 대부분은 장애학생의 수업 참여를 위한 교수적 수정이라는 특수교육 관련 내용을 잘 모르거나 들어보지도 못했다. 이러한 교사들이 수업시간에 장애학생들을 대상으로 할 수 있는 것은 간단한 활동에 참여시키거나 또는 장애학생을 가만히 두는 것이었다.

수업에서 거의 소외되었어요, 준비를 하는 것이 힘들어서 옆에서 하는 친구를 것을 보고 따라 하라고만 했지 그 아이를 위해 특별히 무엇을 만들거나 하지는 않았어요, 마음으로 미안해요, 제가 잘 못해줘서요, 저를 만나서 더 나빠지지는 않았나 하는 생각이에요,  
(남교사 3과의 면담에서)

연구 참여자들은 교사로서 교사의 본분인 가르침을 주지 못하는 것을 통합교육의 가장 큰 어려움으로 고백했다.

뭘 해줘야 할 것 같은데 해주지 못해서 답답하고 엄마랑 이야기해도 할 게 없는 거예요, 학교 와서는 하루 종일 앉아 있고 선생님의 심리상 뭘 해줘야 하는데 부담이잖아요, 심리적으로 부담감은 구체적으로 가르치지 못한다는 부담, 도움이 되지 못한다는 부담감이 가장 큰 것 같아요,  
(여교사 3과의 면담에서)

특수교육 관련 지식을 알지 못해서, 장애학생에 대한 체험 기회가 없어서, 수업 중 학습부진학생을 지도하느라 시간이 없어서, 더 가르칠 에너지가 없어서 등 장애학생을 지도하지 못하는 각자의 원인을 이야기 하지만 공통적으로 가장 큰 어려움은 가르치지 못하고 있다는 자기 자신에 대한 부끄러움이었고 이 부끄러움의 반복은 통합교육을 담당하는 교사를 힘들게 했다.

거의 가르치지 못하지 사실 조용히 있는 것만 해도 고맙지요, 애들하고의 관계에서 내가 게네들에게 줄만한 것이 없다는 것, 한마디로 심하게 이야기 하면 나는 사육한다는 느낌이 들어요,  
(남교사 2와의 면담에서)

여교사 1은 비장애학생들을 대상으로 했던 교육 경험을 바탕으로 장애학생의 수업 참여 유도할 수 있는 간단한 흥미 위주의 활동을 전개하였다. 간단한 활동을 넘어 깊이 있는 사고를 요하는 수업에 참가하지 못한 장애학생들은 수업에서 소외되어 주위친구를 방해하며 수업에 참여하고 있는 다른 학생들에게 피해를 주기도 했다.

우선 한 달 동안 두 아이에게 컴퓨터 게임을 금지시키고 최대한 손 인형극, 손가락 퍼펫, 그림자놀이, OHP인형극과 같은 다양한 교수 방법을 활용하여 두 아이의 시선을 잡기 위해 노력하였다. 그래도 처음보다는 집중하는 시간이 많이 늘었고, 가만히 앉아 있는 시간도 늘어났다. 하지만 깊이 있는 사고를 요하는 부분에서는 여전히 집중하지 못하고 여기저기 시끄럽게 돌아다니며 다른 아이들의 사고를 방해했다,  
(여교사 1의 자서전에서)

반면에 특수교육관련 지식이 있고 장애학생을 체험한 경험이 있는 여교사 2는 장애학생을 관찰하며 문제행동의 원인을 찾으려는 노력을 하였다. 관찰 기록법을 실시하여 특수교사와 함께 협력하여 장애학생의 문제를 분석하였으며 그 결과를 바탕으로 적절한 중재를 하고자 하였다. 그 결과로 장애학생의 문제행동은 감소하였다.

이 장애학생이 어떤 상황에서 공격적인 행동을 하는지 파악하기 위하여 관찰해서 기록해 보았었다. 기록한 내용을 들고 특수반 선생님을 찾아가 분석한 결과, 자신이 무시당하는 느낌이 들 때나 따돌림 받는 느낌을 받을 때에 공격적으로 변한다는 결론을 얻었다. 그 녀석이 특수반 간 사이에 정신지체가 어떤 것인지를 아이들에게 다시 한 번 교육하고 공격적인 행동을 줄일 수 있는 방법도 이야기해 주었다. (여교사 2의 자서전에서)

통합교육이 정착되기 위해서는 예비교사과정에서부터 체계적인 준비 교육이 이루어져야 한다(이대식, 2002; 최진오, 2007). 교사의 장애학생을 바라보는 인식 변화와 그에 따른 교육 실천으로 이어지기 위해서는 지식교육과 함께 장애학생을 체험해보는 경험 교육이 필요하다(이대식, 2002). 여교사 2의 내용에서 알 수 있듯이 장애학생에 대한 인식을 변화시킬 수 있었던 것은 장기간에 걸친 장애학생과의 접촉이었다. 따라서 초등학교 예비교사 기관인 교육대학교와 현직 교사를 대상으로 하는 현직연수 기관에서는 장애학생에 대한 이론과 함께 교수적 체험을 경험할 수 있는 기회를 제공할 필요가 있다.

## 2) 수용하지 않는 교사

통합교육 실천의 어려움은 통합학급을 교사들이 선호하지 않는다는 점에서 출발한다. 학기 초 담임을 배정할 때 교사들은 장애학생이 있는 통합학급을 담임하려고 하지 않아 제비뽑기방법, 한 학년을 이끌어 가시는 부장선생님이 책임지기, 힘이 센 남자교사가 책임지기, 학년의 편리에 따라 배치하기 등의 방법으로 통합학급 담당교사가 정해졌다.

학년을 배정받고 학급 학생을 정할 때의 일이다. 그 해에 남자 정신지체 2명, 여자 정신지체 2명, 지체부자유아 2명이 그 학년에 있었다. 이 아이들을 어떻게 처리해야 하는 문제가 생겼다. 선 듯 이 학생들을 맡겠다는 선생님이 없어서 결국은 희생과 봉사의 마음으로 부장선생님께서 여자 정신지체아 2명을, 남자선생님께서 남자 정신지체아 2명을, 그리고 지체부자유아는 이동 편의상 1층에 배치하여 1층에 계신 선생님 두 분이 지체부자유아 각 각 1명씩을 맡았다. (남교사 1의 자서전에서)

자발적으로 통합학급을 담당하려 하지만 그 담당의 목적이 통합학급을 잘 운영해보겠다는 교사의 자발적 신념보다는 통합학급을 담당할 때 주어지는 승진 인센티브라는 개인적 필요에 의한 경우도 있었다. 이럴 경우 그 학생을 대상으로 하는 통합교육은 기대하기 어렵다. 승진을 생각하고 있는 교사는 기본적으로 학교에서 일을 많이 하는 경우가 많기 때문에 그들은 단지 장애학생을 관리만을 할 뿐 교육시키려는데 마음을 두고 있지 않았다.

솔직하게 승진점수 없으면 통합학급을 담당하지 않았을 것이다. 점수제도 마져 폐지된다면 통합학급 기피 현상은 극에 달할 것이다. (남교사 2의 자서전에서)

교사가 장애학생을 자신의 학생으로 받아들이고 싶지 않지만 제비뽑기 또는 주위 동료들의 보이지 않는 압력으로 뜻하지 않게 통합학급을 담당하게 될 경우 교사들은 통합교육을 마음으로 받아들이는데 어려움을 겪었다. 교사들은 자신은 아무런 도움도 줄 수 없는 존재로 인식하며 장애학생을 받아들이길 거부하기도 했다.

사람에 따라 틀리겠지만 중증장애 같은 경우는 아무런 도움도 줄 수 없습니다. 교사 입장에서는 말이죠, 간단한 학습장애라던지 그 정도면 해볼 수 있겠지만 완전 일등급(장애) 이라든지, 지체장애 같은 중증 장애와 ADHD 같은 경우는 안 된다고 봅니다. 학습장애나 신체의 일부만 못 쓰는 경우는 괜찮습니다. 그런 것도 사실은 힘이 듭니다. (여교사 1과의 면담에서)

장애학생을 수용하기 어려운 이유로 교사들은 비장애학생을 대상으로 하는 교육과 장애학생을 대상으로 하는 교육은 별개의 교육과정으로 자신이 특수교육을 해야 하는지에 대한 이유를 찾지 못하였다.

특수교육은 따로 있는 학문인데 그것을 우리보고 하라는 것은 우리보고 심장 수술하라는 것과 비슷하다고 봅니다. 정신지체면 이걸 의학이 아닌가요, 교사가 그쪽은 아닌 것 같아요, 영재교육이면 모를까요. (여교사 1과의 면담에서)

통합학급 교사들은 장애학생보다는 비장애학생이지만 학업 면에서 또는 친구 관계에서 학교생활을 원만히 하지 못하는 학생들에게 마음으로 우선순위를 두었다. 그 이유로 비장애학생들은 그들의 지도 여하에 따라 학업 성취도나 학교생활이 많이 좋아질 수 있지만 장애학생들은 지도를 하더라도 효과를 보기 어렵다고 생각하였다. 교사들은 장애학생들을 지도하더라도 효과를 얻기 힘들다는 선입관을 강하게 갖고 있었다.

우리 반에 그 아이 말고 해대고 있는 아이들이 한 둘이 아닌데 거기까지 갈 여유가 없어요, 마음속으로 이런 생각을 해요, 게는 내가 가야할 마지막 아이라고요, 애들은 가능성이 있는 아이들이고 마음속 기준인데 그 아이에게 먼저 가지지는 않고 애들이 괜찮으면 그 다음에 간다는 거예요, 그 다음예요, (남교사 2와의 면담에서)

오랜 세월 일반학생들만을 대상으로 교육 활동을 한 교사는 장애학생이 일반학교에 들어옴으로써 비장애학생들의 학교생활에 많은 피해를 야기한다는 이유로 통합교육을 거부했다.

대학원을 다니면서 50대 대학원 동기 선생님과 통합교육에 대한 이야기를 한 것이 기억에 남는데 그 이야기의 결론은 '너나 많이 해라' 였다, 그 선생님은 장애아들이 일반학급에 오는 것에 관하여 상당한 불만을 갖고 있었다, 이유는 장애학생의 문제행동으로 인하여 일반학생들이 수업하는데 많은 피해를 받는다는 것이었다, 즉 장애 학생 1명 때문에 다른 많은 학생들이 너무나 많은 피해를 본다는 것이었다, (남교사 1의 자서전에서)

초등학교 교사들은 통합학급 담임교사가 되는 것을 어려워하였다. 통합학급 담임을 싫어하여 담임을 선정하지 못할 때 동 학년 교사들은 제비뽑기, 부장교사가 떠안기, 저경력 교사가 떠안기와 같은 방법으로 통합학급을 배정하였다. 통합학급을 배정할 때 장애학생의 장애특성을 고려하여 최선의 적절한 중재를 실시할 수 있는 담임을 선정하는 것이 아니라 교사의 운에 의하여 또는 봉사정신에 의하여 통합학급 담임교사가 결정되었다. 교사들은 자신의 능력을 향상시키려는 자세보다는 자신의 현재 능력으로 교육활동을 전개하려하였다. 교사들은 항상 무엇인가를 학습하며 학습능력을 향상시켜가야 함에도 불구하고 현실에 안주하려는 모습을 보였다(이대식, 2002). 현실에 안주하려는 마음이 강한 교사는 장애학생을 마음으로 수용하지 못하여 통합학급을 담당하더라도 장애학생에게 교육을 하기보다는 그들을 관리하는 수준에서 통합교육을 실천하였다. 그러나 통합교육에 대한 긍정적 인식이 학교문화로 자리 잡은 학교에서는 통합학급 담임하기, 교사가 장애학생 받아들이기와 같은 통합교육 수용성의 문제가 조금 나타났다. 여교사 2는 통합교육에 대한 학교문화가 자리 잡은 이유로 교장선생님의 노력을 언급하였다. 학교장의 통합교육에 대한 지적 수준이 높을수록 통합교육에 대한 긍정적인 태도를 보이며 폭넓은 통합교육을 실천할 가능성이 높으므로(최진오, 2008) 통합교육이 학교문화로 정착하기 위해서는 학교 관리자인 교장, 교감을 대상으로 하는 통합교육 연수가 필수로 개설되어 꾸준히 실시될 필요가 있다.

### 3) 도움 되지 않는 연수

초등학교 교사들은 특수교육 관련 연수를 받는 것과 관련하여 시간 낭비일 뿐이라고 생각하기도 했다. 통합학급을 계속할 것도 아니고 한 해 하면 다음에는 하지 않을 텐데 노력해서 연수를 받을 필요가 있겠냐는 생각을 나타내었다. 발문지도와 같이 연수를 받고 당장 활용할 수 있는 연수가 더 의미 있다는 견해를 보였다.

선생님들이 특수 교육 관련 연수를 받는 것은 시간 낭비라고 생각해요, 통합교육을 계속하는 것도 아니고 일시적으로 하고 끝나는 건데, 노력해서 얻은 것을 당장 내년부터는 쓸모가 없으니까요,  
(남교사 2와의 면담에서)

현직교사를 대상으로 하는 특수교육 관련 연수 프로그램은 많지 않으며 그나마도 사이버 연수가 주를 이룬다. 여교사 2는 특수교육 관련 연수가 심각할 정도로 없음을 안타까워했다.

요즘에 연수담당 업무를 하면서 공문으로 받은 연수를 보면 가끔 원격연수에 있는 30시간짜리 뭐 그런 거 한 두개 있고, 그리고 특수교육원에 있는 연수, 그 외에 직접 나가는 직무 연수가 없잖아요, 이 상태로 가면 안 되죠,  
(여교사 2와의 면담에서)

일반학교에서는 사이버 연수가 주를 이루고 있으나 특수교육과 직접 관련이 있는 선생님들 또는 전문가에 의한 면대면 연수가 이루어져야 한다. 일반학교에서 특수교육의 위치가 작은 것은 사실이나 지금처럼 사이버 위주의 형식적 연수를 고쳐져야 할 문제점으로 지적되고 있다.

지금처럼 원격연수에 톡 던져놓고 법률에 근거해서 받는 것은 문제가 좀 있어요, 원격연수에 한계가 있는 것 같아요, 그런 것은 안 되는 거죠, 시간도 충분히 하구요,  
(여교사 2와의 면담에서)

여교사 3은 현장현수를 받으면서 자신의 통합학급 아이와 관련 없는 강의 내용으로 전혀 도움이 되지 않았다고 했다. 자신이 담당한 아이는 학급에서 전혀 문제 행동을 보이지 않는데 강의 내용은 주로 문제 행동 대처법이었다는 것이었다. 강의 내용은 자신의 현 상황과 동떨어진 이야기 이므로 강의 내용의 적용 가능성에 의문을 품었다.

강의 내용은 도움은 되었지만 적용하기는 힘이 들어요, 팔다리가 불편한 친구가 있을 때 어떻게 해야 할까? 교과서 내용이 장애학생을 너무 도외시키고 있다 등 현실과 동떨어진 이야기였어요,  
(여교사 3과의 면담에서)

여교사 1은 현장에서 특수교육관련 연수 프로그램이 적은 것과 관련하여 당연하다는 입장을 보였다. 국가적 입장에서 특수교육관련 연수에 많은 돈을 드릴 필요가 없다는 것이다. 즉 투입은 되나 눈에 띄는 생산이 이루어지지 않는 특수교육에 돈을 들이지 않는 것은 당연하다는 것이다. 또한 교사입장에서 절대 소수인 특수교육 대상자를 위해서 연수를 받는다는 것은 소모적인 일이라고 보았다.

솔직히 국가에서는 그런 아이들을 가르치는데 교사 프로그램을 넣느니 차라리 영어 지도하는 거기에 돈을 넣지 않을 까요? 왜냐하면 어떻게 보면 복지거든요, 국가에서 필요로 하는 것은 복지가 아니라 국가 발전에 기여하는 무엇이라고 생각합니다, 연수를 안 시킨다는 거죠, 한 반에 한 둘(장애학생) 있는데 모든 교사들에게 그런 교육을 시키지는 않는다는 거죠, 교사가 찾아 가면 모를까요,  
(여교사 1과의 면담에서)

통합학급을 담당하는 초등학교 교사들의 대부분은 특수교육과 관련된 전문 연수 교육을 받지 않았다(김현진, 강옥려, 2008). 통합교육을 실천하는 교사들은 특수교육 관련 전문교육이 부족하여 전문교육이 필요하다는 인식과 필요성을 느끼지만(황순자, 2000) 실행으로 옮기지 않는 특성을 보였다(김현진, 강옥려, 2008). 연구자는 여교 참여자들로부터 초등학교 교사들은 1년마다 학년과 담임이 바뀌므로 1년만 참으면 된다는 의식이 있다는 것을 알 수 있었다.

내가 할 수 있었던 최고의 위안은 조금만 참으면 곧 새로운 학년이 된다는 것이었다, 내가 너무 이기적인 교사인가?  
(여교사 1의 자서전에서)

통합학급 교사들은 1년만 잘 참으면 되므로 연수를 굳이 받지 않았고(김현진, 강옥려, 2008) 인기가 없어진 연수는 온라인 위주의 형식적인 연수로 점점 변화되었다. 이로 인하여 초등학교 교사들의 통합교육 전문성 축적은 점점 멀어지게 되었고 통합교육 실천의 어려움은 반복적으로 나타났다.

## 2. 가중된 책임감

장애학생은 자신이 원하는 집 근처의 학교에 입학할 수 있으며 장애학생이 입학

하고자 하는 학교의 학교장은 장애학생의 원활한 교육을 위하여 관련 교육시설을 준비해야함을 법으로 정하여 시행하고 있다. 따라서 장애의 종류와 정도에 관계없이 장애학생과 그 보호자의 요구에 의하여 장애학생들은 일반학교의 일반학급에 원적을 두고 특수교육과 통합교육을 함께 받으며 생활하고 있다. 특수교육 관련 전문적 지식과 경험이 부족하여 장애학생을 어떻게 지도해야 할지 잘 모르더라도 학교에서는 통합학급 담임교사가 장애학생의 문제행동을 책임짐과 동시에 때로는 장애학생 보호를 위한 보호자의 역할 수행해야 했다.

### 1) 문제 행동에 힘 빠지는 교사

일반 교사가 특수교육대상아동을 담임한다는 것은 많은 관심과 사랑 그리고 에너지를 필요로 하는 일이다. 또한 모든 학급에서 특수교육대상아동을 지도하는 것이 아닌 상황에서 상대적으로 더 많은 일거리가 주어지는 통합학급을 맡는 다는 것이 교사들에게 유쾌한 일은 아니었다.

아이들의 수준은 아이들의 수만큼으로 나뉘 수 있다고 본다. 아이들마다 각각의 성격, 성적, 수준 등에 맞게 일일이 신경 써서 지도하기에는 한반에 30명은 버겁다. 그래도 보통의 아이들이라면 아주 세밀하게 지도하지는 못해도 그럭저럭 아이들과 따뜻하게 교감해 가며 반을 운영할 수가 있는데, 특수아가 포함되어 버리면 그 모든 균형이 깨어져 버리게 되는 것 같다. 특수아에게 많은 신경이 쓰이고 그에 대한 교사의 짜증이나 피로는 그대로 다른 아이들에게 피해로 전달되게 된다. '왜 이 아이는 특수학교에 가지 않고 우리 학급에 와서 나와 다른 아이들을 괴롭힐까?' 이 생각을 안 해 본 교사가 과연 있을까? 물론 통합학급을 지도하는 탁월한 능력을 소유한 교사라면 효과적으로 반을 잘 이끌어 나갈 수 있겠지만 그런 능력을 소유한 교사가 과연 얼마나 될까? (여교사 1의 자서전에서)

특수교육대상아동의 증상이 심하여 교실에서 괴성을 지르거나 교실 밖으로 뛰쳐나가는 행동을 보이면 교사는 수업을 중단하고 장애학생의 문제행동을 해결해야 했다. 이 과정에서 교사들은 큰 목소리, 화난 표정을 보이며 비장애학생들에게 좋지 못한 인상을 남기기도 했다. 교사 수업을 중단하고 장애학생의 문제행동을 저지해야 한다는 것은 교사에게 통합교육 실천에 많은 스트레스를 안겨주었다. 중증장애학생의 문제행동의 경우에는 수업을 할 수조차 없었다.

학년이 바뀐 첫날, 첫 수업에서 A군은 교실 뒤 바닥에서 수영을 하고 있었고 B군은 교실 앞에서 뒤까지 미끄럼틀을 타며 놀았다. 처음엔 말로 설명을 했지만 전혀 듣지 않아 직접 아이들을 끌고 자리에 앉혔다. 가만히 앉아 있는 것은 절대 5분을 넘기지 못했고, 또다시 수영

과 달리기가 반복 되었다. 결국에는 교사 바로 옆에 책상 두개를 두고 그곳에 가만히 앉아 있게 하고 계속 움직이지 못하게 지켰다. 양 옆에서 계속 움직이며 돌아다니는 아이들 때문에 반복해서 잔소리를 해야 했고, 나머지 46명의 아이들은 집중하지 못하고 그 아이들을 구경하거나 큰소리를 지르는 교사 때문에 주눅 든 태도를 보였다. (여교사 1의 자서전에서)

교사들은 교육과정 운영 실패 경험으로 통합학급 운영에 대한 부정적인 시각을 갖기도 하였다. 교사는 장애학생의 심각한 증상으로 인하여 절망하기도 했으며 교사들의 절망은 자기 자신에 대한 실망감과 함께 통합학급이라는 것에 대한 강한 부정적인 생각으로 이어졌다.

장애학생은 1, 2교시는 특수학급에서 3, 4교시는 일반학급에서 수업을 받았다. 연구자는 1, 2교시를 제외한 모든 활동에서 이 장애학생을 책임져야 했다. 초등학교 저학년의 교육과정은 많은 활동으로 구성되어 있다. 그래서 1, 2교시는 집중력을 요하는 주지교과를 가르치고 3, 4교시는 활동 중심 교과인 음악, 미술, 체육 활동 내용으로 시간표를 바꾸어 운영했다. 소란한 수업으로 인한 피해를 덜 주기 위한 하나의 방안이었다. 장애학생과 함께하는 3, 4교시는 장애학생의 울음 또는 괴성을 무시하며 수업을 진행하기도 했으나 이것 또한 많은 인내를 요하였다. 매일 매일 되는 인내에 많은 스트레스를 받았다. 이때 처음으로 통합학급이 꼭 필요하지만 장애학생들의 장애유형을 심각하게 고민해서 결정해야겠다는 생각을 했다.

(남교사 1의 자서전에서)

통합학급 교사들은 장애학생의 문제행동으로 예민했으며 어디로 튈지 모르는 장애학생 때문에 항상 긴장을 해야 했다. 통합학급 담임이기에 교사는 장애학생의 문제행동에 대한 책임을 져야 했다. 장애학생이 문제행동을 발생시킬 경우 교사는 수업을 중단하고 장애학생의 문제행동을 처리해야 했고 그로인하여 학급의 비장애학생들은 원활한 수업을 받을 수 없었다(최진오, 2009). 장애학생은 비장애학생들을 중심으로 전개되는 수업활동에 참여하지 못해 수업이 재미없고 지루했다. 따라서 학습관련 행동을 하기보다는 문제행동을 발생시킴으로써 담임교사와 주위 동료들로부터 관심을 받게 되었고 문제행동은 강화되었다(김번영, 박승희, 2007). 수업 중 장애학생의 문제행동은 수업에 참여하지 못하는 것과 밀접한 관련이 있으므로(Lynne, 1999) 장애학생의 문제행동에 대한 적절한 증재와 학습적 측면의 증재가 함께 논의되어야 한다.

## 2) 교사를 넘어

통합학급 담임교사들은 장애학생을 맡게 되면 그들의 부모님, 이전학년의 교사, 특수 교사등과 상담을 하여 장애학생의 특성을 파악하게 된다. 교사들은 특수교육

관련 교사 전문성이 없더라도 이 과정을 통하여 장애학생에 대한 이해의 폭을 넓히게 된다. 학습장애처럼 초등학교 비장애학생들의 시각에 장애학생으로 인식되지 않는 장애를 갖고 있는 학생들은 또래들로부터 수용되기 어려웠다. 도벽, 거짓말과 같은 사회적 문제를 보이는 장애학생은 또래들로부터 왕따라는 라벨링을 얻었으며 학교에서 외로운 존재로 살아가야 했다. 교사는 비장애학생들을 설득하여 함께 잘 지낼 것을 당부하지만 초등학교 수준의 비장애학생들이 장애학생들을 수용하기에는 어려움이 있었다.

장애학생들을 학급 구성원으로 받아들이고 수용해 줄 것을 학급 학생들에게 요구하고 설득하려 했으나 오랫동안 쌓인 불신과 라벨링은 쉽게 회복되지 않았다. 장애학생의 거짓말과 도벽, 하급생 폭행사과 등의 해결에 기운을 빼다,  
(남교사 1의 자서전에서)

장애학생들은 그들의 장애로 인하여 학년이 올라갈수록 왕따를 당하기 쉬웠다. 또래 친구들은 학년이 올라갈수록 어려워진 학교 공부에 장애친구들과 상호작용할 시간적 여유가 없었으며 사춘기에 접어든 비장애학생들은 장애학생을 위하여 무조건 희생해야 하는 것에 대한 거부감을 보였다. 교사는 이런 상황을 개선하고자 하는데 어려움을 겪어야 했다.

어른들은 장애학생들의 장애를 이해하지만 아이들은 그렇지 못하다는 거지, 아이들은 그게 안 돼, 자기에게 괴로우면 괴로운 거야 그전까지 좋은 친밀감이 형성되어 있다가 그 아이는 적으로 변하는 거지,  
(남교사 2와의 면담에서)

통합학급교사들은 장애학생과의 상담을 진행하며 이들의 가정사정과 학교생활상태를 알아가며 가슴아파하고 안타까워했다.

아기 때 엄마가 가출을 해서 할머니 밑에서 자란 아이, 한글을 아직 몰라 읽고 쓰기가 전혀 안 되는 아이, 덧셈 뺄셈도 하지 못하는 아이, 정말 A군이 잘하는 것이라곤 인사밖에 없었다. 그것도 복도에서 너무 크게 인사를 하는 바람에 이 아이는 몇 번이나 지적을 받아야만 했다. 하지만 나는 A군 때문에 힘들고 괴로웠기 보다는 마음이 아팠다고 표현하는 것이 맞을 것이다,  
(여교사 1의 자서전에서)

또한 장애학생의 문제행동으로 인하여 학부모들로부터 항의 전화를 받을 때면 항상 통합학급 담임이라는 이유로 미안한 마음을 가져야 했다.

통합학급에 입급된 장애학생은 정신지체 남자 아이였다. 이 장애학생은 엄마와 함께 살고는 있으나 아빠라고 불러야 하는 사람이 1년에 한 번은 바뀌는 상황이 반복된다고 들었다. 사실 그 아동의 학습능력은 나에게 그리 중요하지 않았다. 하루에도 몇 차례나 다른 아동을 때리고 꼬집고 물건을 던지는 행동이 발생했기 때문이다. 혼을 내도, 혼자 앉혀 보아도, 먹을 것을 사주어도 아무런 변화가 없었다. 학기 초에는 다른 아동의 학부모 전화를 하루에도 3~4 번씩 받았다. (여교사 2의 자서전에서)

여교사 2는 장애학생의 권익을 대변하는 역할을 수행하며 장애인에 대한 사회의 높은 편견과 무시를 경험하기도 했다. 장애학생에게 불합리한 사건이 일어났을 때 교사는 장애학생과 학교 측의 중간에 서서 동료교사 및 학교 관리자인 교감, 교장의 눈치를 살피며 사건을 아무 잡음 없이 해결해야 했다.

그 아이는 성폭력을 당하고 있었던 것이었다. 그래서 관련 조치를 취했다. 가해자의 어머니는 다음 날 아침 법적인 대책을 이미 다 세운 후 보호받아야 할 자신의 아이를 배려하지 않은 나를 고소하겠다고 학교로 찾아왔다. 여름 방학을 전후로 하여 관리자의 책임회피와 과도한 책임감을 질타하는 동료교사의 차가운 눈빛을 견디고 일은 마무리가 되었지만 나의 마음은 이미 추스르기가 어려운 상태가 되었다. 그래도 무상으로 성폭력에 대한 정신과 치료를 받게 되어 학년말이 되어서는 치료를 중단할 수 있게 되었다. 오래된 일을 건드려서 일을 복잡하게 만들었다는 많은 사람들의 이야기로 혼란스러웠으나, 그 아이의 쓴 뿌리를 조금은 빼낼 수 있도록 도와 준 것이 어쨌든 옳은 일이었으니까 그것으로 된 것이다. (여교사 2의 자서전에서)

장애학생의 장애 정도가 심하여 혼자서 배변보기, 식사하기, 교실이동하기와 같은 활동을 하지 못할 때 교사는 부모의 마음으로 이들을 돌봐주어야 했다. 장애아동이 학교에 와서 집에 갈 때 까지 교사들은 장애학생을 돌봐주는 부모의 역할을 대신 수행해야 했다.

2교시가 끝날 때 마다 아이에게 화장실에 가고 싶은지 물어본 후 화장실에 가고 싶다면 화장실에 데려가 바지를 내리고 일을 보게끔 했다. 수업에 바빠 깜빡했을 땐 그 아이가 쉬를 하여 치우기도 하였다. (여교사 3의 자서전에서)

통합학급 교사는 장애학생의 문제 행동을 해결해야 하며, 이들의 사회적 권익을 대변해야 함과 동시에 학교 사람들과 갈등을 빚어서는 안 되는 책임을 지고 있었다(이대식, 2007). 장애학생과 관련된 일을 조용조용 소리 소문 없이 해결해야 하는 책임을 지고 있었으며 장애학생을 맡고 있는 담임교사라는 이유만으로 통합교사는 항상

주위 사람들에게 미안해해야 했다. 장애학생이 학교와 관련된 문제행동을 일으키면 교감, 교장의 눈치를 보아야 했고 학급의 또래들과의 문제로 학부모들의 항의를 받을 때면 장애학생의 방패막이가 되어주어야 했다.

#### IV. 결론 및 제언

연구자는 통합학급교사 경험이 있는 초등학교 교사들을 대상으로 통합교육 실천의 어려움을 알아보기 위하여 내러티브 탐구를 실시하였다. 그 결과 통합교육 실천의 어려움으로는 첫째 통합학급 교사의 부족한 전문성, 둘째 가중된 책임감으로 나타났다. 초등학교 교사들은 예비교사과정에서 통합교육에 대하여 짧은 시간 동안 지식위주의 수업을 받았고, 교사가 된 후에는 체비뽑기 등의 방법에 의하여 가끔 통합학급 교사를 했다. 통합학급 교사가 된 후에는 장애학생과 함께하는 수업을 전개하지 못하여 교사로서 심리적 부담을 느꼈다. 통합학급 교사들은 전문연수가 필요함을 알고 느끼지만 1년만 잘 참으면 된다는 생각으로 전문연수를 받지 않으려 했으며 연수를 받더라도 자신의 교실에 있는 장애학생에게 직접 적용하기에는 어려움이 있었다. 통합교육에 관심을 갖고 전문교육을 받고자 하는 교사는 연수 프로그램이 온라인 강의 중심으로 개설되어있어 현장 실천에는 한계가 있다는 생각에 거부했으며 개설된 현장 연수 프로그램은 거리상, 시간상 받을 수 없는 상황에 놓여 전문 연수를 받지 않기도 하였다. 통합학급 교사들은 장애학생들의 수업 중 문제행동 중재와 교수 학습 중재에 대한 책임을 져야했다. 수업 중 장애학생이 문제 행동을 일으킬 경우 교사는 수업을 중단하고 장애학생의 문제 행동을 해결해야 했다. 그리고 장애학생 만을 위한 교수 학습 계획을 세워야 하므로 수업준비에 동료 교사들보다 더 많은 시간과 노력을 기울여야 했다. 통합학급 교사는 장애학생이 학교 친구들과부터 왕따를 당하지는 않는지, 놀림을 당하지는 않는지, 가정에 큰 문제는 없는지, 장애로 인하여 어떤 불이익을 당하지는 않는지 생활지도에 더 많은 관심과 사랑을 쏟아야 했다. 때로는 장애학생을 둘러싼 문제행동을 해결하며 장애학생을 보호하기 위하여 방패막이 역할을 수행해야 했다.

위와 같은 연구 결과를 바탕으로 연구자는 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

첫째, 초등학교 교사가 통합학급을 원활히 운영하기 위해서는 장애학생의 삶과 통합교육에 대한 이해가 우선되어야 한다. 교수적 수정과 조정의 사용, 일반 교사의 통합에 대한 태도, 그리고 효과성에 관한 교사 평가의 관계에 대한 연구에서 통합교육에 대하여 좀 더 긍정적인 교사들이 좀 더 빈번하게 교수적 수정과 조정을 사용함

을 보고했다(Bender, Vail, & Scott, 1995). 장애학생의 삶을 이해하고 받아들이는 데는 일정 기간 동안 장애학생과 상호작용하며 활동하는 경험이 필요하다(서희선, 권현수, 2009; 이대식, 2002). 이를 위해 교육대학교의 교육과정에는 특수교육과 관련하여 장애학생들의 삶을 이해하고 체험할 수 있는 기회가 있어야 할 것이다. 이와 관련하여 연구 참여자인 여교사 1은 교육대학교 학생들이 일정기간 통합학급에서의 보조원 역할을 수행할 것을 주장하였다. 연구자는 이 의견에 일정부분 동의한다. 장애학생들의 학교에서의 삶을 경험할 기회를 제공함으로써 통합학급 교사로서의 자질을 함양할 수 있기 때문이다. 또는 현재 교육대학교 학생들의 교사수급 문제 및 교사의 전문성 신장과 관련하여 교육대학교를 졸업한 학생들에게 1년간 인턴교사 형식의 보조원 역할을 수행하는 것도 생각해볼 수 있다. 지식위주의 임용시험에 몰입한 예비교사들에게 실천 중심의 보조원 역할을 수행하도록 함으로써 교사 전문성을 향상시킬 수 있으리라 생각된다.

둘째, 통합교육 관련 전문성 향상을 위해서는 현직 교사들이 직접 참여할 수 있는 연수가 개설되어야 한다. 통합학급은 인지 능력, 언어 기술, 학습 스타일, 그리고 행동 패턴에서 다양한 특징을 보이는 장애학생이 포함되어 있다. 이런 학생들을 가르치는 교사들은 학생들이 학습에 성공하도록 돕는데 상당한 새로운 도전에 직면하게 된다(Scott, Vitale, & Masten, 1998). 그러므로 통합학급을 담당하고자 하는 교사는 통합학급 운영과 관련한 전문지식을 소유하고 있어야 한다. 그러나 초등학교 교사들은 특수아 통합교육의 필요성과 긍정적인 효과 등에 대해서는 인식을 같이하나 통합교육 준비도는 매우 미흡하다(김현진, 강옥려, 2008; 이대식, 2002). 일반 교사들은 그들의 교실에 장애학생 배치 이후 불충분한 지원과 부족한 연수를 느끼나(Salend, 1994) 통합학급을 담임하고 있는 1년만 참으면 된다는 생각으로 전문 연수를 받으려 하지 않았다(김현진, 강옥려, 2008). 결과적으로 이들은 장애학생들을 위한 조정을 계획하는 지식과 기술에 있어서 자신감이 없으므로(Schumm & Vaughn, 1992) 통합교육을 실천하기를 어려워했다. 초등학교 교사들의 통합교육 실천 능력을 높이기 위해서는 교사를 준비하는 기관인 교육대학교와 현직 교원을 연수시키는 곳에서의 연수 기회 부여가 뒤따라야 할 것이다. 통합교육 관련 연수와 관련하여 교사의 실천적 지식에 도움이 되는 현장 연수가 개설되어야 한다(김현진, 강옥려, 2008). 지금까지의 주된 연수 개설 형태는 연수 강의가 개설된 후 교사를 모으는 수동적 모습이었다. 학교 현장에 근무하는 교사들은 연수 장소까지 이동하는데 걸리는 시간상, 거리상의 어려움을 감수해야 했기에 연수를 포기하기가 쉬웠을 것으로 생각된다. 따라서 통합교육 실천과 관련한 현직 교사에게 실질적 도움을 주는 연수를 실시하기 위해서는 학교 현장을 직접 찾아가는 형태의 연수가 필요하다. 각 지역의 교육 지원청에서는 특수교육 교사와 통합교육 교사로 이루어진 통합교육 전문가 팀을 구성하여 지역의 학교를 직접 방문하여 통합교육 연수를 실시함으로써 현직 교사들에게 유용

한 지식을 제공할 수 있을 것이다.

셋째 통합학급 교사는 일반교육과정에 입급한 장애학생에 대한 적절한 교육 서비스를 제공하기 위한 방법으로 교수적 수정을 해야 한다(Scott, Vitale, & Masten, 1998). 일반학교의 교육과정은 자료를 이해하고 암기하는 활동에 중점을 두지만 특수교육에서의 교육과정은 수업 후 학생들이 무엇을 알고 무엇을 할 수 있는 지에 더 많은 관심을 둔다. 이러한 교육과정의 차이를 고려해보았을 때 일반학교의 일반학급에 입급한 장애학생의 학업성취를 위해서는 교육과정 자료와 교재들에 관한 수정과 조정이 필요하다(Gunter, Denny, & Venn, 2000). 일반교사를 대상으로 한 장애학생에 대한 교수적 수정 실행에 관한 연구에서 일반 교사들은 교수적 수정을 효과적이고, 타당하고, 공정하고, 사용하기 편리한 것으로 보았으며 교수적 수정의 실현가능성과 관련하여 쉽게 교실에서 통합될 수 있고, 초과 시간을 덜 필요로 하고, 최소한의 준비를 필요로 하는 수정이 실현가능성이 있는 것으로 보았다(Scott, Vitale, & Masten, 1998). 반면 가장 실현가능성이 적은 것으로 규칙적으로 자료를 조정하고, 대체 자료를 사용하고, 개별적인 교수를 제공하는 것으로 보았다. 교사들은 실현가능성과 관련하여 조정의 용이성을 조정의 효과성 보다 더 높게 평가했다. 그러나 실제 교수적 수정의 실천과 관련하여 일반 교실 교사들 대부분은 장애 학생이 반에 있더라도 교수 방법에 차별을 두지 않고 전체 학생을 대상으로 교수를 수행하였다(Ysseldyke, Thurlow, Wotruba, & Nania, 1990). 개별적으로 맞추어진 조정을 수행하도록 요구받은 교사들도 주로 전체학생들을 대상으로 창의적이지 않고, 제한적인 그리고 직접적인 조정에 주로 의존했다(Fuchs et al., 1995). 많은 일반 교사들은 그들의 교실에서 특별한 요구를 필요로 하는 학생들을 위하여 적절히 계획을 세워 교수하는 것과 관련하여 교사들은 지식과 기술에 부족한 점이 많이 있다(Schumm & Vaughn, 1994). 그러므로 통합학급을 효과적으로 운영하기 위해서는 통합학급 교사와 특수학급 교사와의 긴밀한 협력이 필요하나(박현숙, 조윤경, 2004) 현실적 여건으로 인하여 잘 이루어지고 있지 않은 것이 현실이다(김현진, 강옥려, 2008).

특수교육의 전문적 영역인 교수적 수정과 관련한 수업 진행의 어려움은 초등학교 교사가 통합학급을 담당하길 꺼려하는 이유 중의 하나이다. 초등학교 일반 교사들은 주기적으로 통합학급을 담당하는 것이 아니라 제비뽑기(김기홍, 2009)와 같은 운에 의하여 통합학급을 1년 단위로 담당함으로써 인하여 이들은 전문성 축적의 필요를 느끼지만 대부분의 교사들은 전문성 축적을 실천하고 있지 않다(김현진, 강옥려, 2008). 따라서 2년 연속하여 통합학급을 담당하는 것이 제도화될 필요가 있다.

넷째 통합교육 실천의 효과에 대한 평가체계 확립이 필요하다. 통합교육 대상자 수나 특수학급 수의 변화와 같은 기본적인 통계자료 이외에 통합교육의 다양한 효과나 실태 등에 관해 신뢰할만한 자료가 거의 없으므로 통합된 장애학생들이 실제로 어떠한 교육서비스를 받고 있는지 그러한 교육서비스를 받은 결과가 어떠한지, 장애

학생들이 일반교육과정에서의 접근 정도를 높이기 위한 지원은 어떠한지 등에 관한 보다 심층적이고 객관적인 자료가 필요하다(이대식, 2007, 재인용). 통합교육 실천의 효과성에 관한 신뢰할 만한 자료가 없는 이유는 통합교육 효과성에 관한 정의가 확실히 규명되어 통일되지 않았기 때문이다. 즉 통합교육의 효과성에 관한 평가를 장애학생, 비장애학생, 장애학생의 학부모, 비장애학생의 학부모, 관련 교사 등 누구를 대상으로 무엇에 관하여 어떻게 할 것인지에 대한 일치된 의견이 없기 때문이다(조용태, 2006; 김남순, 2005). 통합교육 실천의 효과성에 대한 평가의 부재는 일선 학교에서의 통합교육 실천을 방치하는 결과를 가져올 수도 있다. 이와 관련하여 연구 참여자인 여교사 2는 이와 관련하여 다음과 같은 언급을 하였다.

통합교육에 대한 굉장한 질타가 있는 것도 아니고, "그러면 안 된다." 등의 이런 시스템도 없고, 그냥 던져놓고 1년 가고 당연하죠, 당연한 것 같아요. (여교사 2와의 면담에서)

지금까지 통합교육관련 여러 인사들의 힘과 노력으로 양적 성장을 이루었다면 앞으로는 질적 성장에 힘써야 할 때이다(이대식, 2007). 통합교육의 질적 성장을 위한 구체적 목표가 설정 된다면 그에 따른 적절한 평가가 현장에서 실시되어야 할 것이다. 현장에서는 평가 결과를 바탕으로 부족한 부분에 대한 관리 감독 및 지원 체계를 설정할 수 있을 것이며 관련 기관에서는 평가 자료를 바탕으로 앞으로의 통합교육 방향 설정을 위한 참고자료로 이용함으로써 내실 있는 통합교육 발전에 기여할 것으로 생각된다.

## 참고문헌

- 강경숙 (2006). **장애학생의 일반 초등학교 통합을 위한 관련 변인 간 관계 모형 개발 및 검증**. 박사학위 논문, 이화여자대학교 특수교육과.
- 교육과학기술부 (2010). **2010 특수교육 통계**. 서울: 교육과학기술부.
- 김기홍 (2009). 통합교육 및 특수학급운영에 대한 특수학급교사와 통합학급교사의 인식에 관한 질적 연구. **특수아동교육연구**, 11(2), 17-51.
- 김남순 (2005). 한국 통합교육 평가 정책방향. **정신지체연구**, 7, 15-33.
- 김번영, 박승희 (2007). 통합학급에서 교수적 수정 중재가 장애학생의 문제행동과 수업참여 행동에 미치는 영향. **특수교육학연구**, 42(1), 19-49.
- 김현진, 강옥려 (2008). 통합학급 담당교사의 통합교육에 대한 인식 및 운영에 대한 분석 연구. **특수교육연구**, 15(2), 33-55.

- 도성화, 전현선, (2003). 통합교육에 대한 일반 교사의 인식, **한국지체부자유아교육학회지 중복지체부자유아교육**, 41, 253-270.
- 박승희 (2003). **한국 장애학생 통합교육: 특수교육과 일반교육의 관계 재정립**. 서울: 교육과학사.
- 박혜진, 이승희 (2008). 자폐장애학생의 통합교육에 대한 일반교사와 특수교사의 인식 비교. **특수교육저널: 이론과 실천**, 9(4), 123-144.
- 박현숙, 조윤경 (2004). 학습장애 학생 지원체계에 관한 질적 분석. **특수교육학연구**, 39(1), 121-142.
- 서희선, 권현수 (2009). 장애이해 교육과 통합교육 경험이 초등학교 학생의 장애인식 및 수용 태도에 미치는 효과. **특수교육연구**, 16(1), 63-82.
- 손선미, 박남수 (2007). 통합교육에 대한 교사와 학부모의 인식에 관한 질적 분석. **정신지체연구**, 9(3), 133-155.
- 이대식 (2002). 초등학교에서의 성공적인 장애아 통합교육을 위한 일반교사 교육의 방향. **초등교육연구**, 15(1), 167-187.
- 이대식 (2007). 성공적인 통합교육에 필요한 일반교육의 조건. **통합교육연구**, 2(1), 1-27.
- 이은주 (2008). 통합교육에서 장애학생의 일반교육과정 접근을 위한 개별교육계획 활용 문제. **특수아동교육연구**, 10(2), 147-167.
- 임부연, 남다현, 최남정 (2009). 장애유아 통합교육의 어려움에 대한 유아교사의 내러티브 탐구. **유아특수교육연구**, 2009, 9(4), 1-24.
- 조용태 (2006). 한국통합교육성공예언검사(KSPSI)의 심리측정적 특성 분석. **통합교육연구**, 1(2), 1-25.
- 최진오 (2009). 초등학교사의 문제행동 중재방법 활용실태 조사연구. **특수교육저널: 이론과 실천**, 10(1), 229-248.
- 최진오 (2008). 초등학교 학교장의 통합교육에 대한 인식 및 태도 조사연구. **한국특수교육학회 2008 추계학술대회 자료집**, 89-108.
- 최진오 (2008). 학교장의 개인변인, 통합교육에 대한 인식 및 태도와 통합교육실태간의 상관관계. **특수교육학연구**, 43(2), 137-155.
- 최진오 (2007). 수학학습장애아 통합교육에 대한 일반학급교사의 인식조사연구. **초등교육연구**, 20(3), 37-57.
- Alper, P., & Wehmeyer, R. (2001). Achieving access to the general curriculum for students with mental retardation: A Curriculum decision-making model. *Education and training in mental retardation and Developmental Disabilities*, 36(4), 327-342.
- Bender, W. N., Vail, C. O., & Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 28, 87-94.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Cushing, L. S., Clark, N. M., Carter, E. W., & Kennedy, C. H. (2005). Access to the general education curriculum for students with significant cognitive disabilities. *Teaching Exceptional Children, 38*(2), 6-13.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hamlett, C. L., Phillips, N. B., & Karns, K. (1995). General educators' specialized adaptation for students with learning disabilities. *Exceptional Children, 62*(2), 440-459.
- Gunter, P. L., Denny, R. K., & Venn, M. L. (2000). Modification of instructional materials and procedures for curricular success of students with emotional and behavioral disorders. *Preventing School Failure, 44*(3), 116-121.
- Lynne, L. K. (1999). Young students at risk for antisocial behavior: The utility of academic and social skills intervention. *Journal of Emotional and Behavior Disorders, 7*(4), 211-224.
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative knowing and the human science*. Albany: SUNY Press.
- Salend, S. J. (1994). *Effective mainstreaming: Creating inclusive classrooms (2nd ed.)*. Old Tappan, NJ: Prentice-Hall.
- Schumm, J. S., & Vaughn, S. (1994). Middle school teachers' planning for students with learning disabilities. *Remedial and Special Education, 15*, 152-161.
- Scott, B. J., Vitale, M. R., & Masten, W. G. (1998). Implementing instructional adaptations for students with disabilities in inclusive classrooms. *Remedial and Special Education, 19*(2), 106-119.
- Simpson, R. L., De Boer-Ott, S. J., & Smith-Myles, B. (2003). Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings, *Topics in Language Disorders, 23*(2), 116-133.
- Ysseldyke, J. E., Thurlow, M. L., Wotruba, J. W., & Nania, P. A. (1990). Instructional arrangements: Perceptions from general education. *Teaching Exceptional Children, 22*(1), 4-7.

## Narrative Inquiry about Implementing Inclusive Education of Elementary School Teachers

**Jee, Jong Min**

Shin-Hyun elementary school

<Abstract>

This study is the case study on teachers' experience on implementing inclusive education in elementary school by narrative inquiry. The purpose of this study research on the reality and recognition of general teachers' implementing inclusive education in general classroom. In this study, narrative inquiry is a way of understanding the teachers' experience of implementing inclusive education by telling and retelling the experience of the lives as a teacher. Telling a story about inclusive education, they wrote an autobiography on experience of implementing inclusive education. And then the participants had retold about inclusive education.

The results of this study are summarized as follows:

First, elementary school teachers lack expertise about inclusive education because they lack knowledge of special education, feel difficulty with accepting students with disabilities in mind and try to avoid teachers' training about inclusive education.

Second, elementary school teachers feel burden responsibility for inclusive education because they have to mediate problem behaviors of students with disabilities, practice instructional adaptations and accommodations, and perform guardian role in classroom.

**Key Words**

: Inclusive education, Inclusive classroom, Lack of expertise, Burden responsibility

---

논문 접수: 2010. 11. 03 심사 시작: 2010. 11. 10 게재 확정: 2010. 12. 15

