

지역사회중심 통합교육의 전개과정과 특수교육적 함의 : 포항 M어린이집을 중심으로

김 용 욱*

충남 교육연수원 교사

송 정 희**

대구대학교 대학원 특수교육학과 박사과정

김 병 하***

대구대학교 특수교육과 교수

《 요 약 》

본 연구는 M어린이집에서 12년간 실시한 지역사회중심 통합교육 프로그램의 사례를 중심으로 지역사회중심 통합교육의 실천 과정을 종단적으로 분석하고 여기에서 얻어진 지역사회중심 통합교육의 특수교육적 함의를 밝히고자 하였다. 연구 방법은 장애부모 2명, 교사 2명, 비장애아동 2명, 지역주민 2명에게 비구조적 심층 면담을 실시하고 문서수집을 통한 자료 분석을 하였다. 질문 내용은 지역사회중심 통합교육에 관한 실시배경과 내용, 경험담, 생각의 변화, 행사 이후 지역사회와의 관계 등 지역사회중심 통합교육 전반에 걸쳐 광범위하게 조사하였다.

연구의 결과는 첫째, M어린이집에서 실시한 지역사회중심 통합교육 프로그램의 구안과 운영방법이 전기에는 기능주의 입장이 강조되어 출발하여 후기에는 인간중심주의 입장이 강조되는 교육으로 이행되었다. 둘째, 지역사회중심 통합교육에서 비장애아동과 지역주민의 참여는 전기에는 지인을 중심으로 이루어졌으나 후기에는 포항 전 지역으로 참여대상을 확대시키나갔다. 셋째, 지역사회중심 통합교육에서 참여자의 역할을 살펴보면, 전기에 교사는 장애아동의 기능습득을 위한 훈련자, 비장애아동과 지역주민은 보조교사 내지는 보조진행자로서의 역할이 강조되었으며 후기에는 교사는 안내자, 비장애아동은 친구, 지역주민은 동반자로서 역할이 강조되었다.

본 연구 결과에서 도출된 특수교육적 함의는 첫째, 지역사회중심 통합교육은 장애아동을 사회화시키는데 효과가 있다. 둘째, 비장애인의 참여를 통해 통합교육의 실천 지평이 확대된 것을

* 제1저자(k960905@hanmail.net)

** 교신저자(710629@hanmail.net)

*** 제2저자(kimha@daegu.ac.kr)

의미한다. 셋째, 교육 내용이 외부로 개방되고 함께한 경험의 축적으로 상호 관계의 질적인 변화를 가져오게 된 것으로 해석된다. 이에 따라 특수교육 지원은 지역사회 교육, 지역사회 협력 등에 대하여 보다 더 적극적인 역할을 해야 하고 장애아동 교육의 장을 지역사회 전체로 확장해 나가야 할 필요가 있다.

주제어 : 지역사회중심, 통합교육, 특수교육

I. 서 론

1. 문제 제기

장애아동의 사회통합에 대한 다양한 개념이 있지만 현장에서 실천적으로 정립된 사회통합의 개념이 필요하다. 영유아기에서 장애청소년기에 이르기까지 장애아동의 사회통합이 지향하는 바는 결국 장애를 개선하는 것이 아니라 사람들과 지역사회 속에서 함께 살아가기 위한 문제이다. 오랜 기간 동안 통합교육이 이루어지는 현장에서 시도된 교육적 실천이 지역사회 속에서 만들어내는 변화들에 대한 검증의 과정이 필요하다.

통합교육의 과정은 의식과 삶, 그리고 문화의 소통 과정이라 할 수 있다. 하지만, 오늘날 우리나라의 교육현장에서 정책적 지향으로서의 통합교육 지향(指向, vision)과 구체적 실천문제로서 통합교육 실재(實在, reality)와는 상당한 괴리가 존재하고 있다(김병하, 2008). 그것은 우리나라의 특수교육 학풍이 장애영역별 전문성을 강조하는 쪽으로 영역을 칸막이 치는데 열중한 나머지 장애와 특수교육의 문제를 역사적·사회문화적·정치적 맥락과 연관 지워 전체를 볼 수 있는 거시적·총체적 관점이 크게 부족했기 때문이다(김병하, 2002). 해마다 통합교육을 주제로 한 수많은 논문과 저서들이 쏟아져 나오고 있지만, 이것은 통합교육의 관심이 증대되고 있음에도 실재는 결코 단순하지 않으며 여전히 여러 측면에서 해결하고 정리해야 할 문제와 쟁점들이 남아 있다는 것을 보여준다.

우리나라 특수교육계에서 통합교육에 대한 논의가 시작된 것은 1980년대 중반으로 그 당시 교육정책은 오로지 특수교육 요구 학생들의 교육기회 확대를 위해 분리교육을 위한 특수학교와 특수학급의 수가 급증하던 시기였다. 이후 1994년 특수교육진흥법의 전면 개정으로 통합교육이 도입되고, 2007년 ‘장애인 등에 관한 특수교육법’과 ‘장애인 차별금지법’의 제정으로 장애아동의 사회통합은 포괄적으로 확

대되기에 이르렀다. 특히, 2008년 5월부터 시행된 ‘장애인 등에 대한 특수교육법’ 제21조에서는 통합교육을 시행함에 있어서 그 이념을 실현하기 위해 노력해야 함을 밝히고 있다. 이것은 진정한 의미의 통합교육이란 교육과정 및 사회적 통합을 포함해야 함을 의미한다고 볼 수 있다(홍정숙, 2008).

이렇게만 본다면 장애학생들의 연령이 증가하고 상급학교에 진학할수록 이들과 어떻게 함께 살아갈 것인지에 대한 내용과 방법이 깊어져야 하겠지만, 현실은 좀 다르다. 상급학교로 진학할수록 입시위주의 학업분위기와 경쟁적 풍토가 강조되면서 장애학생들은 적응하지 못하거나 가르칠 수 없는 아이가 되고(류경원, 2011), 적절한 또래관계 형성 역시 더욱 어렵게 되어버리고 만다(김주영, 이미선, 이유훈, 최세민, 2001). 통합교육 그 ‘이념’의 아름다움에도 불구하고 이들은 학력중심의 경쟁체제를 유지하는데 걸림돌이 되기 때문이다(김병하, 2005). 연령이 증가할수록 통합교육의 실천이 제자리걸음을 벗어나지 못하고 있다는 것은 유·초등 통합교육에 대한 연구들에 비해 중등 통합교육에 대한 연구가 상대적으로 빈약하다는 사실에서도 잘 드러나고 있다(이숙향, 2010).

장애학생의 중등 과정은 학령기에서 성인기로 학교에서 지역사회 참여로 나아가는 전환시기로, 통합된 지역사회에서의 성공적인 삶을 준비시키기 위해서 매우 중요한 시기이다. 이때, 지역사회는 장애아동에게 사회화가 이루어지는 교육의 장이며 삶의 터전이 되는 곳이라 할 수 있다. 이와 관련하여 Vygotsky(1962)는 “생각과 말”(2011)에서 풍부한 사회적 접촉은 관계수단의 발달을 가져온다는 구체적인 경험의 중요성을 강조한바 있고, 이것은 장애아동이라고 예외가 될 수는 없다. 이러한 사실은 아동 발달이 사회적 상호작용에 충분히 참여할 기회로부터 얻어진다는 것을 시사함과 동시에 교육과 삶의 과정은 결코 분리가 될 수 없다는 점을 드러낸다.

연구자가 주목하고자 하는 점은 장애아동의 사회통합을 위한 많은 교육적 노력이 시도됨에도 불구하고 여전히 장애아동은 학교를 졸업하고 나면 다시 가정으로 돌아갈 수밖에 없는 현실이다. 김병하(2001)는 특수교육에 직접 간접으로 관여하는 모든 사람들은 일차적으로 교육현장의 내재자(inner)로서 협력과 상호소통, 통합교육을 위한 리더십의 발휘, 특수아동 부모와 일반아동 부모간의 공감적 이해의 폭을 넓혀가는 것이 무엇보다 중요하다. 따라서 지역 사회 안의 다양한 상황 자체가 가장 적합한 교수 장소이며 교육과정의 핵심이 될 수 있다는 생태학적 교육과정과 지역사회중심교수 접근은(장혜성, 박승희, 2003) 장애아동 교육이 이루어짐과 동시에 지역사회와 자연스런 접촉이 이루어 질 수 있는 방법이며 지역사회와 상호소통 할 수 있는 통합(inclusion)의 장으로 이어 질 수 있다. 즉, 지역사회중심 교육은 구체적인 삶과 지식을 이어주는 과정이다(정은희, 허유성, 2010). 김남순(2001)은 구체적인 상황에서 통합교육 사례연구와 분석연구를 통한 질적 변화를 찾아내고 일선 현장에 적용하도록 하는 노력이 필요하다.

따라서 본 연구에서는 이러한 생각을 토대로 M어린이집의 사례를 통합교육의 구체적 실천 문제로서 분석해 보고, 그 가치를 제시해 보고자 한다.

2. 연구 목적

이러한 문제의식을 바탕으로 본 연구는 M어린이집에서 실시한 지역사회중심 통합교육 프로그램을 12년간 실천한 것에 대해 다음 두 측면을 중점적으로 밝히고자 한다.

첫째, M어린이집 사례를 중심으로 지역사회중심 통합교육의 실천 과정을 중단적으로 분석하여 통합교육의 구체적 실천 문제를 살펴보고자 한다.

둘째, 위의 분석에서 얻어진 지역사회중심 통합교육의 특수교육적 함의를 밝힌다.

II. 연구 방법

M어린이집 지역사회중심 통합교육은 흥해 지역 M어린이집에서 1999년부터 2010년 5월까지 지역사회 현장에서 장애아동과 비장애아동이 함께 어우러져 실시하고 있는 교육이다. M어린이집은 0세에서 12세까지 이용할 수 있으며 12세가 지나고 나면 장애청소년 방과 후 특별프로그램으로 지역사회중심 통합교육을 이어가고 있다. 프로그램은 전기에는 일상생활중심의 사회적응훈련, 치료활동으로 이루어졌으며 후기에는 동아리 활동, 봉사활동, 직장탐색 등의 지역사회와 연계된 활동들로 구성되어 있다.

1. 연구 참여자

본 연구는 장애아동 부모, 비장애 아동, 교사, 지역 주민 등의 연구 참여를 통해 수행되었다. 이들을 순서대로 소개하면 다음과 같다.

장애아동 부모는 M어린이집의 지역사회 중심 통합교육에 월 2회, 연간 총 20회 이상 참여한 자로서 통합교육에 적극성을 보인다고 판단된 학부모 중 2인을 선정하였다. 비장애 아동은 M어린이집의 지역사회중심 통합교육에 월 2회, 연간 총 20회 이상 참가한 아동들로, 자발성이 강하거나 부모의 사회참여에 대한 요구를 가진 아동이다. 교사는 M어린이집의 지역사회 중심 통합교육에 10년 이상 참여한 자로서,

현재 본 기관에 근무하고 있는 교사 2인을 선정하였다. 지역 주민은 M어린이집의 지역사회 중심 통합교육에 8년 이상 참여한 자로서, 통합교육에 관심을 가지고 장애 아동의 성장과정을 지속적으로 바라보며, 유의미한 상황을 기술할 수 있는 2인을 선정하였다.

연구 참여자의 기본 정보는 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구 참여자의 기본 정보

분류	*이름	성별	나이	지역사회 중심 통합교육 참여 경력
장애아동 부모	김원순	여	48	8년
	윤덕현	여	45	8년
비장애 아동	김영진	남	16세	5년
	김철수	남	15세	5년
교사	전현자	여	45세	10년
	강선영	여	43세	10년
지역 주민	김수희	남	43세	8년
	김경영	여	38세	8년

* 표의 성명은 모두 가명임.

2. 연구 절차

본 연구의 절차는 <표 2>와 같다.

<표 2> 연구 절차

단계	기간	주요활동
1단계	1999. 09 - 2010. 12	지역사회 중심 통합교육 기획, 참여 문서수집 및 자료 분석
2단계	2011. 03 - 05	장애아동 부모, 비장애 아동, 교사, 지역 주민 면담
3단계	2011. 06 - 07	문서, 비디오 자료 분석, 보충 면담

본 연구에서는 주된 연구 도구로 참여 관찰, 문서 수집 및 자료 분석, 면담, 비디오 녹화의 방법을 사용하였다.

참여관찰은 1999년 9월부터 2010년 12월까지 연 12회, 총 144회 M어린이집에서 실시한 지역사회 중심 통합교육에 본 연구자가 직접 참여하면서 수행되었다. 그리고 참여 기록물을 중심으로 프로그램의 개발과 진행에 적극적으로 참여한 교사 2명을 대상으로 비구조적 심층 면담을 실시하였다. 질문 내용은 지역사회중심 통합교육에 관한 실시배경과 내용, 경험담, 생각의 변화, 행사 이후 지역사회와의 관계변화 등 지역사회중심 통합교육 전반에 걸쳐 광범위하게 조사하였고, 연구 문제에서 언급하지 않은 내용일지라도 논문 구성에 필요한 부분이라고 판단된 것에 대해서는 일부 발췌하여 포함시켰다. 비장애아동 면담은 주말을 이용하여 M어린이집에서 실시하였고 참여 동기와 인식의 변화 등에 대하여 조사하였다. 지역주민 면담은 M어린이집 봉사활동 참여 시간을 활용하여 통합교육에 대한 인식의 변화와 그 의미에 대하여 조사하였다.

모든 면담 시 면담참여자의 허락 하에 모든 자료는 녹음되었으며 녹음자료는 전사되었다. 면담자료는 '글자크기 10, 줄 간격 160, 자간 0'으로 작성했을 때 A4용지로 80장의 분량이었다.

참여 관찰과 면담 외에도 비디오 녹화 자료와 문서를 분석하였다. M어린이집은 2002년부터 2010년까지 9년간의 지역사회중심 통합교육 동영상 자료를 찍어 보관하고 있다. 'SONY DCR-HC15'로 촬영된 6mm 테이프는 총 32개였고, 이것은 문서와 함께 면담과 자료집만으로 파악하기 어려운 상황을 설명하고 보충하는 데에 유용하게 사용되었다.

지역사회중심 통합교육 프로그램의 교육활동 주요내용을 시기별 정리하면 다음과 같다.

<표 3> 지역사회중심 통합교육 프로그램 전기(1999-2002년) 교육활동

교육 활동	주요 내용	
사회적응훈련	목표	폭넓은 학습 경험 제공 일상생활 기초 기능 습득
	내용	교실 밖 환경 체험 → 교육과정을 통한 사회적응훈련 → 개별 과제분석을 통한 사회적응훈련
	형태	7, 8명 집단 수업 → 6명의 집단 수업
	참여 대상	장애아동, 교사자녀, 연계기관 아동, 장애 아동 가족, 봉사자 자녀, 또래 봉사자
치료 활동	목표	정상발달에서 일탈된 부분의 정상화
	형태	1:1 개별 교육 6개월 단위 발달검사 및 평가
부모 교육	내용	학부모회 자생 조직 월 2회 자체 연수
교사 교육	내용	장애영역별 수업 기법, 사회적응훈련 프로그램개발, 직업교육, 연계 기관 교류 시도

<표 4> 지역사회중심 통합교육 프로그램 중기(2003-2005년) 교육활동

교육 활동	주요 내용	
사회적응훈련	목표	사회적·심리적 부적응 행동 개선 일상생활 기초 기능 신장
	내용	원만하고 즐거운 사회 생활에 필요한 기능 습득 → 더불어 살아가는데 필요한 사회적 기술 습득
	형태	급당 5명 집단 수업
	참여 대상	공격성이 없는 장애아동 선별 참여 비장애 아동
치료 활동	목표	일상생활 지원
	형태	1:1 개별 교육 → 개별화 교육 1년 단위 발달검사 및 평가
동아리 활동	목표	음악, 미술과 기초 기능 습득
	형태	주 1회 → 주 2회 교사 주도 → 교사 및 비장애 아동 주도 → 장애·비장애 아동 공동 학생회 조직
부모 교육	내용	월 1회 자체 연수, 회의, 세미나
교사 교육	내용	발도르프, 통합, 생태, 예술 교육 자체 세미나

<표 5> 지역사회중심 통합교육 프로그램 후기(2006-2010년) 교육활동

교육 활동	주요 내용	
지역 사회 연계 활동	목표	지역사회 참여 기능 신장
	내용	봉사활동, 직장탐색, 동아리활동, 통합캠프, 마을축제만들기, 일상생활 활동, 주말여가선용, 교류활동
	형태	급당 5명 집단 수업
	참여 대상	희망자 전원
치료 활동	목표	재활 치료 개념 도입 손상 지원과 생활 지원
	형태	개별, 개별화 교육 병행 1년 단위 발달검사 및 평가
부모 교육	내용	장애 아동 부모와 비장애 아동 부모 합동 프로그램 운영
교사 교육	내용	아동에 대한 생태학적 접근, 교사 동아리 조직 및 활동

3. 자료 분석 및 해석

위의 연구절차에 따라 수집된 문서와 개별 심층 면담 결과를 단계별로 질적 분석 기법에 의해 분석을 하고, 분석 결과를 바탕으로 연구 목적을 규명하였다. 이를 위해 본 연구 프로그램의 구안과 운영방법에 영향을 미쳤던 시점을 기준으로 시기별로 유목화하여 분석하였으며 이를 바탕으로 12년간의 지역사회중심 통합교육 실천 과정에 나타난 종단적 특성을 종합적으로 논의하고자 하였다.

또한 본 연구는 질적 연구의 신뢰도와 타당도를 높이기 위해 자료 분석은 면담을 진행한 연구자, 연구에 참여한 특수교육학 박사 1명, 지도교수와 함께 분석 결과를 검토하는 과정을 거쳤고, 면담 자료에 대한 분석이 끝난 후 결과를 요약하여 면접에 참여한 교사, 비장애아동, 장애아동부모, 지역주민에게 전달한 후 전화 통화를 통해 추후 확인 면담(member check)을 실시하였다. 확인 면담을 통해 참여자들이 말하고자 한 내용이 정확하게 요약되고 해석되었는지, 혹은 추가하고자 하는 내용이 있는지에 대한 확인을 하여 이를 분석결과에 반영하였다.

Ⅲ. 지역사회중심 통합교육 실시 결과

자료를 분석하여 얻어진 결과를 지역사회 중심 통합교육의 전개 시기별로 구분하여 그 특징을 정리하면 <표 6>과 같다.

<표 6> 지역사회 중심 통합교육의 시기별 구분 및 특징

구분	전기(1999-2002)	중기(2003-2005)	후기(2006-2010)
교육 철학	기능주의	기능주의·인간 중심주의 혼재	인간 중심주의
목표	일상생활 기초 기능 습득	일상생활 기초 기능 신장	지역 사회 참여 기능 신장
내용	목표 중심의 규격화된 프로그램	규격 프로그램 + 탄력 프로그램	탄력적 프로그램
방법	통제, 지시, 훈련	부분통제와 부분교류	상호소통과 교류
홍보	지인 중심	특정기관 연계	포항 전 지역 공개 홍보
대상	장애아동 중심	문제 행동이 없는 장애 아동 선별 참여	희망자 전원 참가자 전원
참여자의 역할	비장애 아동 = 도우미 교사 = 훈련자 봉사자 = 보조자	비장애 아동 = 도우미 교사 = 가르치는 사람 봉사자 = 보조자	비장애 아동 = 친구 교사 = 안내자 봉사자 = 동반자

단계별 전개 상황을 세부적으로 설명하면 다음과 같다.

1. 전기

전기에는 사회적응훈련, 치료교육, 부모교육, 부모교육, 교사 교육을 중심으로 정상화에 입각하여 교육활동이 실시되었다. 그것을 세부적으로 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 사회적응훈련. 사회적응훈련은 다양한 문화체험을 통한 폭넓은 학습 경험의 제공과 일상생활 기초 기능의 습득과 자립생활 기능을 향상하기 위하여 실시된 것이다. 이 시기 M어린이집의 장애 아동들은 공격성이 심하여 집단생활이 어려운 중증의 장애 아동으로 구성되어 있었다.

수업시간은 전쟁터라는 말이 딱 맞아요. 겉으로 보기에는 '중증의 가난한 장애아동들과 함께한다'고 하니 취지는 그럴듯 했지만 구체적인 방법은 없었지요. 어머니들은 눈에 보이는 성과를 원했고, 교사들은 그걸 맞추려다보니 애들하고 매번 싸우다시피 수업했어요. (중략) 처음에는 자부심으로 시작했는데 아이들은 변하지 않고, 다람쥐 쳇바퀴돌듯 생활은 반복되고, 나도 모르게 점점 더 과격해지고... (전현자, 2011, 3, 2)

이러한 아동들이 함께 어울려 좁은 공간에서 교육을 받으며 인격적인 관계를 맺는다는 것은 분명 한계가 있었다. 또한 장애 치료에 치우쳐 이루어지던 기존의 교육 내용과 방식에 문제점을 인식하고 있던 터라 정형화된 틀에서 벗어나고자 하는 욕구가 강하게 일어나던 시기였다. 때문에 지역사회 중심 통합교육의 시작은 교실이 아닌 그 외부에서 실시해 보자는 결단과 함께 물리적 교육환경 개선을 진행하게 되었던 것이다. 그 시작을 교사 전현자는 다음과 같이 전하고 있다.

어떤 이론적 지식이나 배경이 있어 바깥으로 나가는 수업을 실시한 것이 아니었어요. (중략) 뭐 하나라도 꼭 가르쳐야 한다는 생각 때문에 매일매일 구체물과 실물을 사진으로 찍어서 자료를 만드는 일에 열중했어요. 그렇게 열심히 준비해도 애들은 물어뜯거나 창박으로 버려서 애를 먹곤 했지요. 그러다가 이렇게 교재 만드는데 힘 빠지 말고 현장에서 바로 수업 하는게 훨씬 낫겠다는 생각이 드는 거예요. 그래서 회의 시간에 돈을 실제로 사용하면서 '돈'을 가르쳐보자, 수영장에서 진짜 수영을 하면서 '수영해요'를 가르쳐 보자고 제안했지요. 교사들은 괜찮은 생각이라고 느끼면서도 선뜻 나서기는 두려워했어요. 그래서 제가 말고 있는 반부터 현장수업을 한번 해 본거예요. (중략) 그러다가 우리반 나갈 때 다른반 함반해서 따라오고..., 현장에서는 가르치지도 않았는데 용어들이 쑥쑥 습득되었어요. 신기했죠. 현장수업의 효과를 인정할 즈음, 그러니까 1999년 여름이 지나고 하반기 9월부터 장애아동들의 사회적응력 향상이라는 명분으로 바깥으로 나가서 본격적으로 수업을 실시했어요. (전현자, 2011, 3, 11)

물론 학교 외부에서 실시되는 수업에 교사의 많은 에너지가 요구되기는 하였으나, 교재나 교구를 만들어야 하는 잡무로부터 자유로워질 수 있었고, 무엇보다도 실내에서 할 수 있는 제한된 주제에서 벗어나 보다 폭넓은 자료를 다양하게 사용할 수 있다는 이점을 누릴 수 있게 되었다.

일상생활 속에서 고착된 문제행동과 일탈행동을 발견하고 교정하기 위하여 문화 체험을 실시하였는데, 주요 활동 내용은 버스타기, 동네 한바퀴 돌기, 친구집 방문, 은행, 분식집, 마트, 극장, 시장, 바다, 노래방, 오락실, 전시회장, 수영장, 목욕탕, 백화점 등 다양한 장소를 견학하는 것으로 구성하였다. 이후 계획적인 교육과정과 체계적인 개별 과제분석을 통해 월요일은 마트 이용, 화요일은 은행 이용, 수요일은 분식집 이용, 목요일은 관공서 이용, 금요일은 다양한 문화체험활동 등으로 요일별 프

로그그램을 배정하였고, 매월 마지막 주 금요일에는 경주 소재의 콘도미니엄에서 1박 2일 생활훈련을 실시하였다. 이때, 교사는 장애 아동들의 사회적 기술을 반복적으로 훈련하여 습득되도록 하는 훈련자로서의 역할을, 비장애 아동들은 수업 보조 및도우미로서의 역할을, 그리고 봉사자는 활동 보조인의 역할을 수행하였다. 이러한 역할의 설정은 장애아동을 가르치는 교사가 결정적 영향을 미쳤다고 할 수 있다. 이러한 영향은 통합교육 참여자들의 장애이해교육과 역할 설정을 교사들이 담당한 것에서 기인한 것이다. 비장애아동들의 교육내용은 주로 장애아동들의 특성에 대한 설명과 함께 비장애아동들이 많이 양보하고 이해할 것을 가르쳤다.

장애아동 가르치는 것도 벅찬데 비장애아동들의 기분을 생각할 여유는 없었던 것 같아요, 우리 애들이 때리고 사고치고 그래도 "이해해라" 는 말밖에는 할 말이 없었지요, 별로 위로가 되지는 않았겠지만, (중략) 장애아동들이 수업에 잘 따라올 수 있도록 도와만 주면 된다고 생각했어요(강선영, 2011, 4, 12)

저는 수지라는 아이를 담당했어요, 수지는 돌아다니는 걸 좋아해서 수업시간에 도망가면 나는 수지를 잡아오는 거예요, 그리고나선 도망가지 못하게 지키는 일도 내 몫이었어요, (중략) 수지는 나보다 나이도 많은 누나인데도 나는 '이리와' 라고 소리 쳤어요, 처음에는 이래도 되나 싶었지만 도망가는 아이를 잘 잡아오니 선생님도 칭찬해 주셔서 나의 더 충실하려고 노력했죠, (김영진, 2011, 3, 11)

둘째, 치료 활동. 본 활동은 정상발달에서 일탈된 부분을 치료하여 정상화시키는 것을 목적으로 언어, 심리, 음악 치료를 실시하였던 것이다. 당시에는 장애 아동에 대한 국가적 교육지원이 미미할 뿐만 아니라, 이들의 다양한 교육적 요구를 충족시킬 수 있는 교육을 선택할 수 있는 상황은 아니었다. 게다가 당시의 통합교육 상황은 일반 학교에 입학하여 적응에 실패하고 특수학교로 다시 돌아가는 현상이 종종 나타났기 때문에 장애아동 부모들은 자녀들의 성공적인 일반학교 적응을 위하여 치료실 수업에 전념하고 매달리는 상황이었다.

담임선생님이 너무 힘들다고 매일 전화가 왔어요, 은경이 심리 안정시키려고 미국에서 수입한 약을 먹여 보기도 하고, 일주일에 한 번씩은 서울에 올라가서 소아정신과 선생님 상담도 받았어요, (중략) 그래도 은경이만 괜찮아 질 수 있다면 무엇이든지 다 할 수 있다는 마음이에요, (2000, 4, 8, 부모 상담 일지 중).

치료 활동에 대한 부모의 강한 요구와 높은 기대 수준은 장애를 교정하고 문제행동을 소거하는 강도 높은 치료 활동으로 나타났고, 사회적응 훈련 현장에서 절대

적으로 부족한 부분을 집중 보완할 수 있도록 그 내용을 구성하였다. 치료 활동의 형태는 1999년부터 2년간은 아동과 교사 1:1 개별치료 활동으로 이루어졌고, 2001년부터 2년간은 아동과 교사 2:1로 또래 학습을 유도하기도 하였다. 그리고 6개월마다 사회적 기술, 학습의 수행여부를 평가하기 위한 발달 검사를 실시하였고, 이에 기초하여 6개월마다 반편성을 하여 교사와 아동들의 관계가 일상적 습관에 길들여 지지 않도록 하였다. 그러나 여기에는 또 하나의 예상치 못한 문제가 기다리고 있었다.

치료사들은 지방으로 내려와서 방도 구해야 하고, 다른 데보다 월급도 작고, 다른 곳에서는 하지 않아도 되는 현장 학습에 대한 부담감을 많이 가지고 있었어요. 원장선생님 인맥으로 겨우 들어오면 얼마 견디지를 못했지요. (중략) 치료사들이 일자리가 없는 것도 아니고, 경력 좀 쌓다 싶으면 다른 데서 스카웃 제의 받아서 나갔죠. 그럴 때마다 우리는 많이 속상했어요. (전현자, 2011, 3, 11).

이렇듯 치료사 채용의 어려움과 높은 이직률로 안정적으로 치료활동을 이어 나가는 데에는 어려움이 있었다.

셋째, 부모 교육. 부모 교육은 자생적인 부모회 조직의 형태로 발생되어 교육의 진행방향에 대해서 참여하고 협조하는 역할을 수행하기 위하여 진행된 것이다. 1999년에는 월 2회의 정기적인 모임을 하면서 자녀와 삶에 대한 이야기를 하며 스트레스 해소와 소통의 통로를 마련하였던 것이, 2000년에 들어서면서 월1회 정기회의, 연 2회 초청강연회로 꾸러지게 되었다. 당시 교사를 대하는 학부모의 마음은 다음의 글에 잘 드러나 있다.

M어린이집 선생님과는 이야기가 잘 되요, 솔직히 그전 교육기관에 다닐 때는 수정이가 워낙 별나서 참 말하기가 어려웠어요, 장애아이를 둔 게 잘못이지 싶어서 말입니다. (중략) 아무리 힘든 요구라도 들어주고 해결해 주려고 노력하는 모습을 보여주니 눈물이 날 정도로 감사해요(2002, 3, 5, 김원순, 비디오자료).

부모의 요구를 파악하고 교육과정에 반영하는 과정에서 교육기관과 가정의 신뢰가 형성되었고, 초청강연을 통하여 장애에 대한 부모의 인식 개선, 보다 멀리 바라보고 교육하고자 하는 안목을 기를 수 있게 되었다.

넷째, 교사 교육. 1999년부터 실시된 교사 교육은 초창기에 주로 장애영역별 특성에 따른 교수기법, 아동의 발달정도, 사회적응훈련에 대한 내용으로 필요시 자체 세미나를 진행하는 것으로 운영된 것이다. 그러던 것이 아동의 성장과 진로에 따른 전환교육을 고민하는 과정에서 2002년부터는 월 2회 정기 모임으로 확정·운영되었

고, 분기별로는 타 교육기관과의 토론회도 겸하여 실시되었다. 이때의 교육은 실제 현장에서 필요한 기능을 습득하고 전문영역의 지식을 확장하는데 치중하였다. 이 당시 교사교육의 필요성에 대하여 전현자는 다음과 같이 회상한다.

아이들을 가르치는 것도 어려웠지만, 가장 부담스러웠던 것이 부모와의 상담이었어요, 부모들은 우리가 가진 열정도 좋아했지만 궁극적으로는 장애아동을 잘 가르치고 눈에 보이는 아동들의 발전을 기대했거든요.(중략) 아이들을 잘 가르쳐야 한다는 생각도 있었지만 부모와 전문적 상담을 위해 장애에 대해 잘 알아야 한다고 생각을 했거든요. (전현자, 2011, 3, 5)

2. 중기

중기에는 전기에 비하여 보다 폭넓은 다양한 방법을 시도하였던 것이다. 그것을 세부적으로 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 사회적응 훈련. 훈련의 목표는 사회적·심리적 부적응 행동 개선, 일상생활 기초 기능 신장을 위하여 실시된 것이다. 전기의 사회적응 훈련이 지시와 반복 위주였고, 훈련이 이들의 신체적, 정서적 성장을 따라가지 못하다보니 그 효과와 결과는 여전히 제자리에 머문다는 문제점이 제기되었다. 그리고 아동들의 돌발행동과 공격행동의 반복적인 순환 과정은 교육의 환경만 바뀌었을 뿐 일정 수준을 벗어나지 못하였으며 장애아동들의 삶은 여전히 단조로웠다.

애들이 변하는 게 눈에 보이니까 무리해서라도 야외수업을 강행하려고 했어요, (중략) 부모님들 생각은 다르더라고요, 열정은 감사하지만 애가 힘들어 하는건 보지 못하겠다는 거지요, 부모의 생각이 이런데 우리끼리 노력하면 뭐 하나?라는 생각도 들고..., 솔직히 서운했지요. (전현자, 2011, 4, 4)

이러한 딜레마는 교수방법, 교사중심의 사회적응훈련에 대한 평가와 반성으로 이어졌다. 그 때문에 반복훈련보다는 부적응행동의 개선 쪽으로 목표를 수정하게 되었고, 상기 목표를 달성하기 위하여 기능습득보다는 아동들의 정서적 순화에 더 큰 목적을 두며 아동들의 감정을 존중하는데 초점을 두게 되었다. 거기에는 무엇보다도 다음과 같은 계기가 크게 작용하였다.

최선을 다 했다고 우리는 자부하는데 여전히 달라진 것은 별로 없었어요, 마침 다른 기관에서 인권에 관한 초청특강을 열었는데, 거기에서 우리를 돌아보게 되었지요, (중략) 우리가 지금까지 교육이라는 이름으로 장애아동들에게 교육적 폭력을 행사하고 있었던 건 아니었나?

교사의 교육적 목표를 벗어난 일은 모두 문제행동으로 규정하지 않았던가? 머리를 한 대 맞은 것 같았어요, 정신이 번쩍 들었죠, (중략) 지금까지 한 번도 장애아동들의 인격이라든가 교류 같은 것은 생각해 보지도 않았던 거예요, (중략) 이후에는 아이들의 눈빛과 행동, 몸짓을 통하여 내면의 소리를 들으려고 노력했지요, (전현자, 2011, 4, 4)

그리고 이 시기에는 공격성이 없는 장애아동들이나 집단생활이 가능한 장애아동들을 우선적으로 선별하여 참여시켰다. 전기에 모든 장애아동을 참여시켰던 것은 지역사회 의사를 고려하지 않은 일방적인 실천이었고, 이러한 활동은 장애인에 대한 올바른 지 못한 인식과 혐오감을 키워주는 역할을 한다고 판단하였기 때문이다. 그리고 학급당 인원도 1명 감소시켜, 5명의 아동을 배정하고 각기 다른 성향이 있는 아동들을 한반으로 구성하여 교사중심의 교수방법을 탈피하고자 노력하였다. 주요활동으로는 전기에 실시했던 다양한 문화체험 활동과 함께 실생활 기능 훈련, 거기에 따르는 적절한 사회적 행동을 자연스럽게 가르치고자 하였다. 생활훈련은 매월 실시하던 것을 2004년부터는 격월로 실시하였는데, 선행활동과 습득된 기능의 누적으로 매달 진행할 필요성이 점차적으로 줄어들게 되었기 때문이다. 비장애아동의 참여는 전기와 큰 변화 없이 이어지게 되었고, 타 교육기관과의 교류는 각각 월 1회의 통합교육과 통합동아리 활동으로 구성되게 되었다. 이 시기에 통합교육에 참여한 비장애인은 자신들의 성취감이나 필요에 의한 자발적 참여라기보다 주변의 권유와 독려로 이루어졌다.

둘째, 치료활동. 이 시기 치료활동의 목표는 일상생활을 지원하기 위하여 실시된 것이었다. 그것을 세부적으로 설명하면 다음과 같다. 치료의 형태는 전기의 개별교육에서 개별화 교육으로 바뀌게 되었다. 하지만 부모님과 치료사의 개별교육에 대한 선호로 인해 2005년부터는 다시 개별교육의 형태를 취하게 되었다. 부모의 개별교육에 대한 요구는 다음의 진술에 잘 드러나 있다.

우리 은경이는 발음만 정확하면 되니까 다른 애들이랑 사회적응훈련 나가는 것 싫습니다, 솔직히 현장에 데리고 다니는 것은 언젠든 할 수 있지만 언어치료는 그렇지 않잖아요, (중략) 그리고 다른 애들(중증)하고 다니는 것은 우리 은경이한테 아무런 도움이 되지 않아요, 그냥 언어치료만 해주세요, (2003, 5, 7, 장애부모 윤덕현 상담일지)

위의 진술은 집단 안에서의 개별화 교육은 아동의 인지 발달에 큰 영향을 미치지 못하고 결국에는 내 아이가 큰 효과를 얻지 못할 것이라는 부모의 '내 아이 중심적'인 사고를 보여준다. 한편, 치료사는 치료사대로 다인수를 상대하는 개별화보다는 개별수업쪽이 부담이 적었기 때문에 치료교육은 다시 개별교육으로 돌아서게 되었다. 발달검사는 검사도구에만 의존하는 평가가 무의미하다는 생각 때문에 종전

의 6개월 단위에서 1년 단위로 바뀌게 되었고, 이에 따라서 반편성도 1년 단위로 재편성 되었다. 이 시기에는 검사도구에 의해 나타나는 결과보다는 과정에서 보여지는 아동들의 태도와 성격들에 훨씬 더 많은 초점을 두어 평가하였다.

셋째, 동아리활동. 동아리 활동이 생겨나게 된 배경은 장애아동들이 성장하면서 나타나는 신체적 변화에 대한 아동들의 욕구를 해결하기 위하여 실시된 것이다. 당시 장애 아동 가족들의 고민거리 중 하나는 아동들의 성교육에 관한 것이다. 자발적으로 의미 있는 행동을 해 본 경험이 거의 없는 장애아동들은 여가 시간을 거의 자위행위로 보내곤 하였다. 이러한 행동을 단순히 문제 행동으로만 간주 할 것이 아니라 관심을 돌리고 흥미를 가질 수 있는 다른 활동을 마련해 주자는 의도에서 기획하게 되었다. 당시 부모고충 상담을 하던 교사 강선영은 다음 같이 회고한다.

“우리 은경이가 ○○의 고추장난 치는 것을 따라 할까봐 걱정이예요, 전 은경이가 자기보다 중증인 장애아동들과 함께 있는 게 정말 싫어요, (중략) 클수록 어떻게 해야 되는지 모르겠어요,” 라고 하더라고요, 같이 장애 아이를 키우는 입장에서 어떻게 저렇게 말 할 수 있을까? 양체 같았어요, 하지만 무언가 다른 활동이 필요하겠다는 생각이 번쩍 들었지요, (강선영, 2011, 3, 4).

이렇게 막연히 느끼고 있던 여가 활동 마련과 지도에 대한 필요성은 동아리활동으로 구체화 되었고, 초기 동아리 활동은 음악과 미술의 기초 기능 습득에 목표를 두었다. 당초 동아리활동의 목표는 장애아동들의 정서순화가 목적이었으나 실제교육 상황 속에서는 음악과 미술을 통한 인지교육을 실시하였다. 초기에는 장애아동들이 중심으로 동아리가 꾸려졌고 교사가 주도해 나가는 형식을 취하였다. 하지만 점차 비장애아동이 참여하는 동아리 활동이 되면서부터 교사와 비장애아동들이 주도해 나가게 되었으며 장애아동과 비장애아동의 공동 학생회조직이 결성되어 학생회 단위에서 주도할 수 있도록 발전되어 나갔다. 동아리 활동의 목표를 달성하기 위하여 미술부, 노래부, 풍물부, 등산부 4가지 영역으로 구성하였다. 그러나 동아리반을 배정하는 과정에 있어서 아동들의 의사는 고려되지 않았고, 교사와 부모의 판단에 의존하여 운영하였다.

넷째, 부모교육. 부모 교육은 월 1회 자체연수, 세미나를 정기적으로 진행되었다. 그것을 세부적으로 살펴보면 다음과 같다. 이때에 부모들은 아동의 성장에 따른 불안감과 교육에 대한 기대감 등에 대해 이야기를 나누게 되었고, 이러한 과정에서 상호 연수를 하며 상호 긍정적인 에너지를 주고받는 효과를 거두게 되었다. 그리고 전문가 초청 연수 등으로 불안감을 풀어나가거나 돌파구를 마련하고자 노력하였다. 아동의 성장에 따른 불안한 심정이 다음의 면담내용에서 알 수 있다.

대변보고 뒤처리도 제대로 못하는데 생리를 시작하는 거예요, 너무나 절망스러웠어요, 벌써 생리를 시작하니 눈앞이 캄캄하더라고요, 수현이가 할 줄 아는 것은 아무 것도 없는데, 의사표현도 잘 안되는데, 어떻게 해야하나? 아무데나 드러눕고 펄펄 뛰는데, 집안에 묶어둘 수도 없고, 앞으로 펼쳐질 일과 가족들을 생각하니 내가 수현이 데리고 사라져 버리는 게 모두를 편하게 하는 일이라는 생각부터 별 생각이 다 들었어요. (김원순, 2011, 3, 4)

아이에게 2차 성장이 나타나는 것이 기쁨이 아니라 고통이고, 차라리 무성(無性), 중성(中性)이 되길 바라는 심정인 것이다(이진주, 2006).

다섯째, 교사교육. 통합교육이 해를 거듭할수록 교사는 특수교육에만 머물 것이 아니라 전체 교육의 포괄적인 틀 안에서 특수교육을 바라보아야 한다는 생각을 가지게 되었고, 그에 따라 일반 교육의 연수를 강하게 필요로 하게 되었다. 이러한 상황은 다음의 면담내용에 잘 나타나 있다.

아이들은 자라남에 따라 장애영역별 특성과 발달이론으로는 한계가 있었어요, 장애아동의 수준이 3-4세를 벗어나지 못 한다고 해서 계속 그것만 가르칠 수 없잖아요.(중략)더군다나 통합교육 상황속에서는 장애아동과 비장애아동 간의 어느 정도의 수준에 맞추어 가르쳐야 할지 애매했어요, 억지로 비장애아동의 참여를 강요하니 매번 어렵고 오래 이어갈 수 없겠다는 생각이 들었어요. (전현자, 2011, 3, 4)

더욱이 지역사회 중심 통합교육에 참여하는 비장애 아동을 위해서라도 그러한 연수는 반드시 필요한 과정이었다. 이러한 필요성과 요청에 따라 발도르프 교육, 통합교육, 생태교육, 예술교육 등에 관한 자체 세미나를 실시하며 통합에 대한 인식과 범위를 확장시켜 나갔다.

3. 후기

전기와 중기의 다양한 시도와 시행착오 덕분에 후기에는 자신감과 확신으로 통합교육을 더욱 적극적으로 실천할 수 있게 된 것이다. 지역사회에 참여하고 소통을 중요시 한 후기의 교육활동을 지역 연계 활동, 치료활동, 부모교육, 교사교육을 중심으로 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 지역연계활동. 이 시기에는 ‘사회적응훈련’, ‘생활훈련’ 이라고 사용하던 용어를 지역 사회 연계활동 또는 생활캠프라는 교육적 용어로 바꾸어 사용하였던 것이다. 이것은 ‘훈련’ 이라는 용어가 통합교육 활동에 참여하는 비장애 아동의 입장을 고려하지 않고, 사람보다는 장애를 부각시키는 부적절한 용어라고 판단되었기 때

문이다. 용어의 변화에 따라 특수교육의 울타리 안에 갇혀 있을 때는 생각하지 못하였던 보편적인 교육, 그리고 다양한 교수 방법, 실천 역량과 자질등의 필요성에 관하여 더욱 필요성을 느끼게 되었던 것이다.

본 활동의 목표는 지역사회 참여 기능 신장에 있었던 것이다. 왜냐하면 아동들은 전기와 중기를 거쳐 후기에 접어들면서 청소년이 되었고, 이들은 곧 성인기를 준비해야할 전환기에 있었기 때문이다. 교사들은 지역사회 속에서 다문화가정의 자녀, 이주여성, 빈곤가정 등 지역사회 내의 소외된 사람들과 함께 장애아동 문화와 삶의 기반을 만들어 보고자 하였던 것이다. 그리고 지역연계활동이라는 틀을 구축하여 곧 닥칠 성인기를 대비한 지역사회 비장애 청소년들과 함께 할 수 있는 활동들로 구성하였던 것이다. 지역연계활동은 봉사활동, 직장탐색, 동아리활동, 통합캠프, 마을축제 만들기, 일상생활활동, 주말여가선용, 교류활동으로 구성하였다. 예를 들어, 푸드뱅크 음식배달 봉사활동을 통하여 독거노인들과 만남을 할 수 있었고, 마을청소를 통하여 마을 주민들의 관심을 받을 수 있게 되었던 것이다. 이러한 활동들은 장애인은 늘 도움을 받는 사람이 아니라 도움을 주는 사람이 될 수도 있다는 인식의 변화를 가져왔던 것이다.

처음엔 세차장에 와서 세차하는 것을 지켜보게만 해달라고 하였지요, 그 대신에 세차장 사무실을 이 애들이(장애아동) 청소해 주겠대요, 정신없고 다칠까싶어 신경이 많이 쓰였지만, 이것도 좋은 일이다 싶어서 그렇게 하라고 했어요, (중략) 사무실도 깨끗이 해주고, 세차장 주변까지도 청소를 곧 잘 하는 거예요, 애들도 가르치면 되는구나 하는 생각이 들더라구요, 이게 교육인가 싶기도 하고..., (김경영, 2011, 2, 26)

이러한 세차, 주유, 참기름 배달 등의 직장 탐색 활동을 통하여 지역주민과 자연스럽게 접촉할 수 있었고, 생활에 필요한 행동 양식 또한 습득할 수 있었다. 그리고 동아리활동으로 미술부, 밴드부, 풍물부를 결성하여 지역 청소년들에게 문화예술활동의 기회를 제공하고 독서, 기악, 연극, 통합캠프 등의 시도를 통하여 지역 내 문화적 거점이 되고자 노력하였다.

교육형태는 학급당 5명으로 구성하여 지역 공부방과 연계하여 다양한 문화프로그램으로 비장애아동의 자연스런 참여를 유도하였으며 2007년 이후부터는 지역의 학교와 공부방 연계, 비장애아동이 참여할 수 있는 다양한 문화프로그램 운영, 가족봉사단, 문화활동가 등 사람중심의 네트워크 형성, 기업체의 사회공헌 유도 등 지역 사회를 향하여 체계적이고 다양한 접근을 시도하였다. 교육 활동의 선택은 아동의 선호도와 관심을 가장 존중하였다. 그리고 아동들과 관련된 주요 행사들은 학생회를 통하여 의견을 수렴하고 안내하도록 하였다. 이와 같이 교사는 학생들이 학생회를 통하여 자신과 관련된 일에 참여하고 문제를 풀어나가도록 적극 지원하게 되었다.

후기에는 참여자에 많은 변화가 있었다. 전기와 중기에는 교사 자녀, 형제자매, 봉사자 자녀들로 비장애아동 참여자가 구성이 되었다면, 후기에는 이러한 강제성이나 권유를 통하지 않더라도 자발적인 참여가 늘어나게 되었다. 그리고 일반 학교에서 실시하고 있는 의무적 봉사활동과 기업의 봉사활동은 M어린이집 통합활동을 풍성하게 하는 또 다른 돌파구가 되기도 하였던 것이다.

둘째, 치료활동. 후기에는 재활치료의 개념이 도입되었던 것이다. 그것을 세부적으로 살펴보면 다음과 같다. 이 시기에는 전기와 중기의 장애극복이나 정상화를 위한 치료보다는 잔존 능력을 최대한 향상시키고 일상생활을 지원하는 것을 중점적으로 다루게 되었다. 따라서 치료 활동도 기계적인 기능 습득이나 결과에 치중하기 보다는 기능을 습득해 나가는 과정에서의 다양한 경험과 신뢰 구축을 중요시하게 되었고, 개별 교육과 개별화 교육을 병행하며 탄력적으로 운영하게 되었다.

개별화 수업으로 집단 안에서 아동을 지원만 할 때는 치료사인 나의 정체성이 헛갈렸거든요, 반의 보조교사 같은 느낌도 들고, 집단수업에 방해될까 아무래도 담임의 눈치를 보게 되죠, (중략) 개별과 개별화 수업을 함께 하다보니 아이에 대하여 단면적으로 이해했던 것을 전체적인 상황 속에서 이해하게 되요, 그리고 수업의 형태만 탄력적으로 된 것이 아니라 우리가 진행하는 수업이 정말 아이들을 위한 것인지 수업을 위한 수업인지 우리의 생각들도 기존 치료 교육에 대한 고정관념으로부터 벗어날 수 있는 계기가 된 것 같아요.(강선영, 2011, 4, 3)

셋째, 부모교육. 부모교육은 장애아동과 비장애 아동 부모의 합동 프로그램으로 운영되었던 것이다. 특히, 비장애아동 부모에게는 장애이해교육과 통합교육의 효과를 중점적으로 교육하였다. 장애 아동 부모들의 활동은 내 아이의 문제에만 집착하여 이루어졌던 활동에 그치지 않고 지역사회 통합을 위하여 소외된 어린이들을 포함하는 의미있는 활동들을 만들어 나가기도 하였다. 이러한 활동을 통하여 교사와 부모는 동반자의 관계로 인식되기 시작하였고, 교사와 부모 간의 단합대회를 통하여 이러한 관계는 더욱 돈독해졌다.

이전에 부모들을 만나면 전문적 지식으로만 만나려고 했지요, 그리고 부모들에게 상처 주는 말은 가급적이면 하지 않고 서로 실수를 하지 않으려고 애썼어요, 래프팅활동 등 부모들과 비공식적 만남은 인간적으로 서로를 잘 알 수 있게 되는 것 같아요, 원에서 볼 때는 늘 누구의 엄마였으며, 아이를 걱정하는 부모로만 이해하곤 했는데, 그게 아니더라고요, 그런 모임을 몇 번하고 서로 인간적으로 친해지게 되자 속상 한 일이나 걱정꺼리가 있으면 술 한잔하자고 편하게 전화를 해요, 어떨 때는 ○○이를 혼자두고 나갈 수 없으니 집으로 와서 밥 한끼하자고 해요, 예전에는 집안의 구질구질한 모습을 보여주지 않으려고 했거든요, 저도 아이 키우며 사는 이야기, 남편 이야기 삶의 낯두리를 함께 풀어놓지요, 그러다 보면 서로 비슷한 지점에서

만나게 되더라고요. (전현자, 2011, 3, 28)

넷째, 교사교육. 교사교육은 아동에 대한 생태학적 접근, 장애학, 그리고 특수교육의 보편성을 강조한 인권, 환경, 철학 분야의 연수와 동아리 조직 및 활동으로 삶과 삶의 범주를 넓혀나가하고자 하였던 것이다.

통합에 참여하면서 인간에 대한 기본적인 예의를 갖추는 것이 가장 먼저라는 것을 알게 되었어요, 나를 비롯한 교사들은 의도적으로 공부했어요, 이러한 학습과 실천은 결국 아이가 달라지는 것이 아니라 교사를 달라지게 하더라고요, 그리고 그동안 내가 얼마나 아이들에게 함부러 했는지를 깨닫게 되었어요, 그리고 현장교육과 함께 이론적 공부는 나의 의식을 변화시키고 실천하는 삶의 기쁨과 보람을 알게 했어요, (강선영, 2011, 3, 28)

처음 아동들을 대할 때보다 지금이 더 조심스러워요, 자칫하면 교사의 만족에 빠져 아이들에게 함부러하게 될까 두렵기도 하구요, 아이들의 눈빛과 행동을 통해서 아이를 이해하려 많이 노력해요, 그러다 보니 다양한 영역의 공부가 필요하고 그러한 학습은 도움이 많이 되요, (전현자, 2011, 3, 38)

IV. 결 론

본 연구에서는 1999년부터 2010년까지 12년간의 M어린이집 지역사회중심 통합교육 프로그램을 다음의 기준에 의거 삼단계로 나누어 보고자 한다. 특수교육의 패러다임적 관점이 프로그램의 목적과 성격에 영향을 미쳤던 시기를 기준으로 전기(1999년-2002년) 기능주의, 중기(2003년-2005년) 기능주의와 인간중심주의의 혼재, 후기(2006년-2010년) 인간중심주의로 구분할 수 있다. 이것을 단계별로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 전기. 1999년부터 2002년까지 M어린이집 지역사회중심 통합교육 프로그램의 구안과 운영방법이 기능주의 입장이 강조되었다. 이때에는 과학적이고 실증주의적인 방법을 중시하고 장애를 일종의 질병 혹은 병리적 현상으로 인식하여 치료에 관한 교육과 전문성이 강조되었다. 따라서 실생활 기능 습득을 위한 반복 훈련과 치료활동, 그리고 기관과 부모와의 협조적인 관계 속에서 학습의 장을 개선하고자 하는 노력들이 지속적으로 이루어졌다.

둘째, 중기. 2003년부터 2005년까지 M어린이집 지역사회중심 통합교육 프로그램의 구안과 운영방법이 기능주의와 인간중심주의 입장이 혼재되었다. 이때에는 기존 실시해오던 프로그램의 분석을 통하여 교사 중심의 경직된 운영과 지시·통제 위주의 교육방법에 대한 문제점을 스스로 드러내기 시작하였다. 따라서 기계적이고 반복적인 프로그램의 운영보다는 특수아동 내면의 주관성에 보다 집중하고자 노력하였고 비장애아동과의 교류가 시작되었다. 하지만 정상화를 지향하는 기능주의적 관점을 완전히 벗어나지는 못하였다.

셋째, 후기. 2006년부터 2010년까지 M어린이집 지역사회중심 통합교육 프로그램의 구안과 운영방법이 인간중심주의 입장이 강조되었다. 이때에는 장애의 사회적 모델의 도입과 실천에 대한 인식, 그리고 기능주의에 의거한 프로그램의 실천 결과에 대한 분석과 비판에 따라 장애학생들의 잠재 가능성을 실현하는데 도움이 되도록 소통과 교류, 지원 중심의 프로그램 전환을 주된 특징으로 하고 있다. 따라서 M어린이집을 중심으로 한 지역사회와의 연계프로그램과 교육지원을 강조하고, 특수아동 부모의 조직 활동이 두드러진 시기이다.

이를 통하여 얻어진 결론은 다음과 같다.

첫째, M어린이집에서 실시한 지역사회중심 통합교육 프로그램의 구안과 운영방법은 기능주의 입장을 강조하여 출발하였으나 인간중심주의의 입장이 강조되는 교육으로 이행되었다. 기능주의 입장이 강조되던 전기에는 주로 교정과 통제, 지시에 의한 기능 습득만을 강조하였다. 따라서 행동의 실제적이고도 양적인 변화는 가져왔으나, 그러한 변화는 아동을 둘러싼 환경과 여전히 불연속적으로 존재하였다. 그러던 것이 중기와 후기를 거치며 인간중심주의 교육으로 강조점이 이행하였다. 이 시기에는 상호소통과 교류를 통한 지역사회 참여 기능 신장을 강조하였다. 이에 따라 교사들이 기능주의 수업의 한계상황을 인식하고 교육의 재구조화를 위한 실천을 강조하였다.

둘째, 지역사회중심 통합교육에서 비장애아동과 지역주민의 참여는 전기에는 지인을 중심으로 이루어졌으나 후기에는 포항 전 지역으로 참여대상을 확대시켜 나갔다. 이것은 전기에는 장애아동 중심의 교육 프로그램을 실시하여 이들만 이익을 얻는 듯 한 모습을 보였으나, 시간이 지날수록 상호 유기적인 관계 속에서 통합교육에 참여하는 모든 사람들에게 의미 있는 교육 프로그램이 실행되었기 때문이다. 이것은 특수교육이 비장애인의 참여를 통해 통합교육의 실천 지평이 확대된 것을 의미한다.

셋째, 지역사회중심 통합교육에서 참여자의 역할을 살펴보면, 전기에 교사는 장애아동의 기능습득을 위한 훈련자, 비장애아동과 지역주민은 보조교사 내지는 보조진행자로서의 역할이 강조되었다. 이것이 후기에 교사는 안내자, 비장애아동은 친구, 지역주민은 함께 살아가는 동반자로 역할이 변화되었다. 이것은 교육 내용이 외부로 개방되고 오랜 시간 함께한 경험이 축적됨에 따라 상호 관계의 질적인 변화를 가져오게 된 것으로 해석된다.

V. 특수교육적 함의

이 연구의 목적은 M어린이집의 사례를 중심으로 12년간 실천한 지역사회중심 통합교육의 실천 과정을 중단적으로 분석하고 지역사회중심 통합교육의 특수교육적 함의를 밝히고자 하였다. M어린이집에서 실시한 지역사회중심 통합교육의 중단적 분석에 의해 도출될 수 있는 특수교육적 함의는 다음과 같다.

첫째, 기능주의의 입장이 강조되던 전기의 지역사회중심 통합교육에서는 장애아동을 사회화시키는데 효과가 있었다. 그러나 지역사회의 여건을 고려하지 않은 일방적인 교육활동 실천과 참여의 강요는 장애에 대한 부정적인 인식을 심어주기도 하였다. 현장학습으로 인하여 장애아동들은 다양한 환경을 경험해 보는 데에는 성공하였지만, 학습자와 학습자를 둘러싼 환경간의 상호작용에 관한 질적인 경험은 부족하였다. 즉 통합교육이란 학령기의 일시적 경험에 그치는 체험활동이 아닌 아동의 성장과 이들이 몸담고 있는 사회의 틀 속에서 중형으로 가로지르며 소통해할 문제라는 점을 간과했기 때문이다. 이것은 성공적인 장애아동의 사회통합은 우선 지역사회 공감대를 얻는 과정으로부터 시작하여 사회적 합의 과정을 충분히 거치면서 시행되어야 함을 의미한다. 이를 두고 Skrtic(1995)은 현실을 무시한 이상주의의 실현으로서 무작정 통합교육을 도입하는 것을 경계하면서 특수교육(학)자들이 진정한 의미에서 ‘교육의 수월성’을 최전선에서 구현해 가야 함을 강조한 바 있다.

둘째, 기능주의와 인간중심주의 입장이 혼재되었던 중기에는 일상생활에 필요한 기초기능을 습득하고 연마해나가면서 장애아동들의 사회화 과정이 더욱 자연스러워졌던 시기이다. 당시 학습 효과의 양적인 측면에서는 큰 수확이 있었지만, 여전히 교육 자체가 질적으로 변화하는 데에는 한계를 느끼며 방법상의 변화를 시도하기도 하였다. 그것은 무엇보다도 교사의 전문성 부족에 기인한다고 판단된다. 김병하(2000)는 특수교육 전문가 집단에서부터 장애에 대한 관점의 변화와 그에 따른 특수교육 전문성의 재편(restructuring)을 위해 환골탈태(換骨奪胎)해야 한다고 지적한 바 있다. 즉 교사는 통합교육을 향한 기능적이고도 일방적인 노력에서 한걸음 더 나아가 사회통합을 저해하는 근본요소인 편견, 차별, 억압의 과정에 대한 비판적 인식과 가치관, 그리고 차별과 억압의 상황을 변화시키기 위한 실천적 행동능력을 강화해야 함을 의미한다. 이것은 교사란 기술적인 전문성 뿐 만 아니라 역사적인 책무성과 헌신성을 요구하는 Freire의 진보적인 교사관과도 맞닿아있다고 할 것이다.

셋째, 전기와 중기를 거치는 동안 교사는 장애를 사회적 모델의 관점에서 이해하려는 안목을 가지게 되었고, 따라서 교육의 내용과 방법도 인간중심주의로 변화하게 되었다. 즉 지역사회를 변화시키고 상호 소통하는 과정에서 장애아동의 사회통합

을 실현하고자 하였던 시기라고 볼 수 있다. 여기에서 우리는 특수교육이 단순히 재활 프로그램을 활용하거나 장애인들을 비장애인들의 사회로 끌어들이는 차원을 넘어서 서로 쉽게 사랑하고 더불어 살 수 있는 인간화된 사회를 만드는 한 차원 높은 역할을 수행하는 데에서 그 정당성을 찾아야만 한다. 서로 삶과 앎을 나누게 되고, 이들이 진정 지역주민으로서 정착할 수 있도록 특수교육은 그 역할을 확장해야 할 것이다.

이와 같은 결론이 뒷받침되기 위해서는 다음 두 가지 측면이 충족되어야 한다.

첫째, 특수교육은 장애 인식 변화를 위한 지역사회 교육, 지역사회 협력 등에 대하여 보다 더 적극적이고 능동적인 역할을 해야 한다. 장애아동의 통합은 장애아만의 문제가 아니라 장애아동을 둘러싸고 있는 사회적 관계 속에서 이루어지기 때문이다. 이를 위하여 장애에 대한 올바른 인식과 관점을 공유할 수 있도록 실천적 노력이 따라야 할 것이다.

둘째, 장애아동 교육의 장을 지역사회 전체로 확장해 나가야 할 필요가 있다. 교육과 삶의 과정은 결코 분리가 될 수 없고 지역 사회 그 자체가 가장 적합한 교육장소가 되기 때문이다. 앞으로는 지역사회 자원을 충분히 활용함과 동시에 이러한 과정이 지역사회가 장애인에 대한 이해의 폭을 넓힐 수 있는 자연스러운 기회가 되도록 해야 할 것이다.

참고문헌

- 김남순 (2001). 한국 특수교육 발전을 위한 통합교육 운용방안 연구. 박사학위 논문, 대구대학교 대학원.
- 김병하 (2000). 특수교육 패러다임 이동과 특수학교의 재구조화. **특수교육학연구**, 35(3), 137-162.
- 김병하 (2001). 통합교육을 위한 특수학급의 재구조화: 한국적 상황과 딜레마. **특수교육저널: 이론과 실천**, 2(2), 1-22.
- 김병하 (2002). **특수교육의 역사와 철학**. 대구: 대구대학교 출판부.
- 김병하, 조원일 (2005). 한국에서 통합교육의 정책적 지향과 실천과제. **특수교육저널: 이론과 실천**, 6(4), 37-53.
- 김병하 (2008). **한국특수교육론**. 대구: 대구대학교 출판부.
- 김주영, 이미선, 이유훈, 최세민 (2001). **중등 특수학급 운영 개선 방안**. 안산: 국립특수교육.
- 류경원 (2011). 모두를 위한 학교는 없다, 선생님, 우리 반에서 공부하고 싶어요. **오늘의 교육**, 2011 7·8, 56-67.
- 배희철, 김용호 역 (2011). **비고츠키 생각과 말**. 서울: 살림터.

- 이숙향 (2010). 국내 중등 통합교육 연구의 동향 및 향후 과제 고찰. **특수교육저널: 이론과 실천**, 11(3), 339-369.
- 이진주 (2006). **장애여아의 성장이 기쁨이 될 수 있기를**. 중등 우리교육.
- 장혜성, 박승희 (2003). 중도 정신지체 고등부 학생의 지역사회 기능 증진을 위한 지역사회 중심 교수의 효과. **정서·행동 장애연구**, 19(2), 23-51.
- 정은희, 허유성 (2010). 특수교사와 일반교사의 교육관, 효과적인 교수-학습방법 및 상호협력관계에 대한 인식 비교. **특수교육저널: 이론과 실천**, 11(3), 227-251.
- 홍정숙 (2008). A. Gartner를 통해 본 미국 통합교육론과 그 사상적 배경에 관한 고찰. **특수교육저널: 이론과 실천**, 9(4), 215-238.
- Skrtic, T. M. (1995). The Functionalist view of special education and disability: Deconstruction the conventional knowledge tradition. In Skrtic, T. M. (Ed), *Disability and democracy: Reconstructing [special] education for post-modernity*. New York: Teachers College Press.
- Vygotsky, L. S. (1962), *Thought and Language*. edited and translated by Hanfmann & G. Vakar, The M.I.T. Press.

M어린이집 관련 문헌

- 부모상담일지 (2003, 2008, 2009).
- 한마음의 밤 부모 인터뷰 비디오 자료 (2002).
- 2011년 교사 연수 지역주민 인터뷰 비디오 자료.
- M어린이집 소식지 세상속으로 (2001, 2009, 2010).

The Process and Implications of Special Education
in Community-Based Inclusive Education

: Focused on Pohang M Nursery

Kim, Yong Wook

Nonsan Dongsan Primary School Teacher

Song, Jung Hee

Daegu University Special Education Major

Kim, Byung Ha

Daegu University Professor Special Education

<Abstract>

This research, carried out by M nursery for 12 years, is concerned with the application and analysis of Community-Based inclusive education as well as the examination of its implications. 2 disabled parents, 2 school teachers, 2 non disabled children and 2 local residents participated in deeply unstructured interviews with the analysis of documents also aiding the research. The questions included the application of background and context, experience, change of thought, the relationship with the local society after the event, thus encompassing a broad range of possibilities. The results of the research included the following, Firstly, the method of management by M nursery has changed from skill specific to human specific method. Secondly, although normally participated by solely non-disabled and local residents of acquaintances, now all people from Pohang will participate. Thirdly, usually the participants' role such as that of school teacher, included improving the skill of disabled children, yet now non-disabled and local residents' duty as teaching assistants has been emphasized, and later on, the role of guidance for teachers, role of friends for the non-disabled, the role of companion for the local residents were emphasized. The special educational undertone of the results deduced from this research shows that; first, the Inclusive Education centered on local

region has effects in socializing the disabled children. Second, through participation of the non-disabled, the prospect for Inclusive Education plan has been widened. Third, it can be interpreted that accumulated experience of educational contents exposed to the outside brought on the qualitative changes between this mutual relations.

For this to be executed, special education support should do more for regional education and corporation. Secondly, the education of disabled should become an area of greater interest of the locals.

Key Words

: Community-Based, Inclusive education, special education

