

동아시아 특수교육 공동체 구축을 위한 일본 특별지원교육의 위상과 역할*

中村滿紀男

후쿠야마시립대학교 교육학부

홍정숙**

대구대학교 특수교육과

《요약》

본 논문은 일본 특수교육이 동아시아 특수교육 공동체 구축을 위해 어떤 역할을 할 수 있으며, 그 과제는 무엇인지 밝히는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 일본 특수교육이 특별지원 교육 제도로 전환한 배경과 일본 특수교육의 특징 및 형성과정을 검토하였고, 일본 특수교육은 그 장점에도 불구하고 선진국의존, 중앙지향 체질과 밀접한 관련 하에 형성되어 왔음을 밝혔다. 또한 일본 특수교육이 동아시아 특수교육 공동체 구축을 위해 현재 공헌 가능한 활동을 제시함과 동시에, 이러한 역할을 본격적으로 수행하기 위해서는 일본 특수교육의 정체성을 재구축할 필요가 있음을 명시하였다.

주제어 : 동아시아 특수교육 공동체, 일본 특별지원교육

I. 서론

본 논문에서는 국제적 동향과 일본 국내적 상황에 대처하기 위한 성격을 띤 특별지원교육의 현황과 그 형성과정을 검토함으로써 일본 특수교육의 특징과 문제점을 구명하고, 일본 특수교육이 동아시아 특수교육 공동체 구축을 위해 어떤 역할을 담당할 수 있으며 이를 위해 해결해야 할 과제는 무엇인지 구명하는 것을 목적으로 한다.

* 이 논문은 제4회 창과국제학술대회(대구대학교 한국특수교육문제연구소 주관, 2011.01.11)에서 주제 발표한 내용을 수정·보완한 것임.

** 교신저자(jshong@daegu.ac.kr)

일본은 구미에 속하지 않았으나 특수교육 후진국에서 선진국으로 발전하는데 성공한 한편 특수교육의 발전방법이 구미와 다르다는 점에서 국제적으로 볼 때 독자적인 특징을 보인다. 제도로서의 특수교육은 구미의 근대국가에 한정된 현상이었다. 특수교육을 실시하기 위해서는 사회사업제도와 공교육제도, 학교의 창설과 유지를 위한 재원이나 교원·심리학 전문가 등의 인적자원, 교육기회의 제공을 정당화하는 권리 등의 이론적 근거가 필요했으나 이들 모두는 구미에만 존재했기 때문이다. 이와 같은 요소는 명치시대의 일본에는 거의 존재하지 않았기 때문에 구미로부터 이들을 유입하여 이식해야 했다. 그러나 후진국 일본은 구미의 식민지화를 회피하기 위한 정책에 우선순위를 두고 있었기 때문에 구미와는 다른 발전을 하지 않을 수 없었다.

일본이 근대국가로 비약한 30여 년 간, 초등교육의 취학률은 80%에 달한 반면 장애아는 취학유예·면제의 대상으로 교육에서 배제되었다. 따라서 제2차 세계대전 이전의 일본 특수교육제도는 사적인 사업과 한정된 교육대상이라는 편중성을 동반하면서 발전하였다. 제2차 세계대전 이후에는 고도경제성장을 배경으로, 문부성 주도 하에 특수교육이 순조롭게 확대되었으며 모든 장애아가 교육대상이 되었다. 그 결과 중도·중복장애아교육과 같이 세계에서도 유수의 발전된 분야도 출현하게 되었다. 그러나 일본 특수교육의 발전 방향은 통합교육론자들이 비판하는 분리제도, 즉 일반교육과 특수교육의 이원체제에 근거하고 있었다.

구미 특수교육의 영향 하에 전개돼 온 일본 특수교육은 단기간에 선진국 수준에 도달하였으나 구미의존이라는 체질을 완전히 벗지 못하였다. 세계에서 특수교육이 시작된 지 약 2세기 반, 일본에서 특수교육이 시작되어 약 1세기 반이 경과한 현재, 특수교육에서 근대 이래의 제반 문제와 그 해결방향이 명확해 진 것으로 여겨진다. 그 하나는 선진국의 학설·이론·방법의 단순한 유입이 아니라, 지역이나 국가의 문화나 사회적·역사적 조건에 합치한 학설·이론·방법의 자립일 것이다. 이런 점에서 일본의 경험·체질·현상을 재검토하는 것은 동아시아라고 하는 특정한 지리적 조건에서 구미의 특수교육과는 연속성뿐만 아니라 비연속성을 갖는 독자적 특수교육 공동체를 구축하기 위한 일정한 지견(知見)을 제공할 수 있으리라 여겨진다. 또한 이 지견은 동아시아 이외의 지역에도 유용하리라 생각된다. 따라서 비구미권(非歐米圈), 구미 선진국에 필적하는 특수교육의 발전, 분리적 형태와 그 개선이라는 관점에서 일본의 동아시아 특수교육 공동체 구축을 위한 역할 가능성과 과제에 대해 검토하고자 한다.

II. 일본 특수교육의 현상·역사적 형성·특징

1. 일본 특수교육의 현상-취학자수의 증가와 배치의 양극화

1) 특수교육에서 특별지원교육으로의 제도 전환

일본은 2007년도부터 특수교육에서 특별지원교육으로 그 제도를 변경하였다. 2005년 12월 8일에 일본의 교육정책에 관한 최고의 자문기관인 중앙교육심의회는 「특별지원교육을 추진하기 위한 제도의 방식에 관해」라는 답신을 통해 특별지원교육으로의 변경을 권고하였다(中央教育審議會, 2005). 이 답신의 요점은 다음과 같다.

지금까지의 “특수교육”은 장애에 초점을 맞춰, 장애아교육의 장(場)에서 세심하고 집중적인 교육을 시행하는 것에 중점을 두고 있었다. 이에 비해 “특별지원교육”은 자립이나 사회참가를 위한 주체적인 활동을 지원하기 위해 기존의 특수교육 대상자뿐만 아니라 초·중학교의 일반학급에 재적하는 발달장애아까지 그 대상을 확대하였으며, 장애아를 위한 교육의 장애 한정하지 않고 개개인의 교육적 요구에 근거하여 적절한 지도나 지원을 통해 생활이나 학습상의 곤란을 개선 또는 극복하도록 하려는 것이다. 또한 특별지원교육의 이념이나 기본적인 인식은 장애의 유무에 관계 없이 누구나가 서로 인격과 개성을 존중하고 서로 돕는 공생사회 구축의 기반이 되어야 한다.

특별지원교육은 다음에 제시하는 일본 특수교육 발전단계를 살펴볼 때 명확한 것처럼, 오랜 상식이었던 특수교육의 이념과 폐쇄되고 한정적인 공간인 특수교육의 장소를 부분적으로 수정하여 일반교육의 장에서도 교육을 전개할 수 있게 되었다는 점에서 상당히 중요한 변화이다.

(1) 제2차 세계대전 이전

거의 대부분의 특수학교는 사립 맹학교·농아학교였고, 1923년부터 실시된 맹학교와 농아학교의 현립(県立) 이관은 순조롭게 진행된 것만은 아니었다. 초등학교의 특수학급 개설은 늦어졌을 뿐만 아니라 대도시 중심으로 한정되어 있었다.

(2) 제2차 세계대전 이후

① 1945~1978년 제2차 세계대전 이전의 기반 위에 맹학교·농학교가 의무교육 대상이 되었다. 정신박약·지체부자유·병약의 양호학교는 각 현에 1~2개교

개설되었다. 초등학교와 중학교에는 양호학교 대상보다 장애 정도가 경도인 아동을 대상으로 장애별로 특수학급이 개설되었다. 그 중에서도 정신박약 특수학급이 설치되었다.

② 1979 ~ 2007년 1979년도 양호학교 의무제에 의해 모든 장애아가 의무교육 대상이 되어 학교교육을 실시하였다. 이 단계는 교육을 권리로서 인식하고, 종래의 직업자립이라고 하는 교육목적에서 탈피하였다는 의미에서는 특수교육의 개혁을 의미하였고, 장애범주별로 분리적인 교육의 장을 제공하는 특수교육의 완성된 형태였다.

③ 2007 ~ 현재 이상의 문제를 개선하기 위해 전술한 중앙교육심의회의 제안을 기반으로 특별지원교육제도로 전환하였다.

이 발전단계에서 제시된 중앙정부 및 지방정부의 역할과 분담, 전문가의 역할, 장애 당사자와의 관계 등의 과제는, 구미와는 다른 동아시아의 독자적인 특수교육을 구축하는데 있어 교훈과 곤란을 나타낸다고 여겨진다. 향후 국제적 동향을 감안하면서 자국의 역사와 그 제약을 분석할 필요가 있다. 이를 토대로 후술하는 문제를 내포하고 있는 일본 특별지원교육을 개선하기 위한 계획과 실천이 필요할 것이다.

2) 일본 특수교육의 현상

일본 특별지원교육의 배치는 ① 특별지원학교, ② 특별지원학급, ③ 통급(通級)에 의한 지도인데, 특별지원학교와 특별지원학급에 대해서는 30년 간, 통급에 의한 지도는 1994년 이후의 수적변화를 보면 <표 1>, <표 2>, <표 3>과 같다(文部省 「特殊教育資料」; 文部科学省 「特別支援教育資料」 일부 수정).

<표 1> 특별지원학교로의 취학자수(1978-2008)¹⁾

	1978	1988	1998	2008
시각장애	8,589	6,257	4,199	5,763
청각장애	12,393	8,538	6,826	8,413
지적장애	27,353	54,729	53,561	96,924
지체부자유	17,547	19,872	18,464	30,363
병약		6,429	4,395	18,934
합계	71,774	95,825	87,445	112,334
중복장애율	30%	37.2%	45.2%	41.2%

최근 30년 간 특별지원학교 취학자수를 살펴보면, 시각·청각장애 아동은 감소되는 경향인데 비해 그 밖의 장애에서는 급증하고 있다. 또한 특별지원학교 취학자 중 중복장애의 비율이 증가하여 취학자 5명 중 적어도 2명은 중복장애라는 높은 비율 상태가 지속되고 있다.

<표 2> 특별지원학급수·취학자수(1978-2008)

	1978	1988	1998	2008
특별지원학급수	21,508	21,444	23,902	40,004
특별지원학급 취학자수	125,075	85,694	67,974	124,166

일반 초등학교·중학교 내에 설치된 특별지원학급수는 1988년에 일단 감소하였고 취학자수도 1988년부터 1998년에 걸쳐 급격하게 감소하였으나, 21세기 초두에는 학급수가 급증하고 취학자수도 30년 전 수준으로 회복되었다.

<표 3> 통급에 의한 지도대상자수(1994-2008)

	1994	1998	2003	2008
통급지도대상자수	14,069	24,342	33,652	49,685

배치 선택에서의 현저한 변화 중 하나는 통급에 의한 지도 대상자수가 급증한 것이다. 통급에 의한 지도란 초등학교·중학교의 일반학급에 재적하고 있는 경도장애학생에 대해 각 교과 등은 일반학급에서 지도하면서, 별도의 장소에서 장애에 따른 특별지도를 하는 형태를 말한다. 종래의 대상은 언어장애, 정서장애(선택성함묵 등), 약시, 난청 등이었으나, 2002년에는 자폐성 장애, 2006년에는 학습장애 및 주의력결핍과잉행동장애 중 “부분적으로 특별한 지도를 필요로 하는 정도의 학생”도 통급지도의 대상이 되었다. 이러한 배경으로 인해 통급지도대상자가 증가 추이를 보이고 있는 것이며, 향후 이러한 증가추세는 더욱 진전될 것으로 예상된다.

<표 4> 특별지원교육을 받고 있는 장애아의 전 학령아동 중 비율

	1965	1975	1985	1995	2005	2008
b/a(%)	0.73	1.20	0.98	1.02	1.74	2.17
학령장애아수b	114,686	180,951	168,147	132,283	189,879	234,153
전학령아동수a	15,732,162	15,127,288	17,085,555	12,940,636	10,885,415	10,785,303

<표 4>를 통해 알 수 있는 바와 같이 전체 의무교육 대상자수는 저출산으로 인해 급격하게 감소하고 있음에도 불구하고, 특별지원교육 대상자수는 증가하고 있으며 그 비율 또한 늘어나고 있다. 이는 주목할 만한 변화이다.

또한 문부과학성이 제시하는 법령 기준으로는 특별지원학교 대상 장애학생이지만 시교육위원회가 인정하는 일정 절차에 따라, 희망자는 일반 초등학교·중학교에 통학할 수 있다. 이와 같은 장애학생은 ‘인정취학자’라고 일컬어지는데, 2004년 이후의 수적변화를 살펴보면 <표 5>와 같다.

<표 5> 인정취학자수(2003-2008)

	2003	2004	2005	2006	2007	2008
인정취학자수	1,280	1,513	1,757	2,109	2,342	2,561
초등학교	957	1,136	1,312	1,591	1,759	1,899
중학교	323	377	445	518	583	662

이상과 같이 일본의 장애학생 배치는 일반 초등학교·중학교에서 교육을 받는 특별지원학급과 통급에 의한 지도, 그리고 독립적인 특별지원학교, 이렇게 크게 두 가지로 양극화되어 있다. 문부과학성의 기준에 근거한다면 특별지원학교에 입학하는 것이 바람직한 장애정도이지만 일반 초등학교·중학교에 통학하고 있는 ‘인정취학자’도 증가하고 있다.

배치 선택에는 특징이 있다. 중도·중복장애 및 지적장애 학생은 특별지원학교에서, 그 밖의 경우는 초등학교·중학교에서 교육을 받는 경향이 강하다. 특히 발달장애가 2006년도부터 정규 특별지원교육대상이 됨으로써 초등학교·중학교에서 교육받는 대상자가 증가하였다. 이는 결과적으로 전체 특별지원교육 대상자수 증가로 귀결되고 있다.

배치 선택이 양극화되는 가운데 일반 초등학교·중학교를 선호하는 경향은 앞으로도 지속적으로 확대될 것으로 보인다. 현재 통합교육(inclusive education)을 기본으로 하는 장애인권리조약의 비준을 위한 관련법 개정 준비가 이루어지고 있으며, 정부를 담당하는 민주당정부가 통합교육을 지지하고 있기 때문이다. 이와 같이 향후 일본 특수교육에서는 통합교육이 한층 진전될 것으로 예상된다.

2. 일본 특수교육의 역사적 형성

일본이 통합교육을 적극적으로 지향한다고 해도 구미선진국과 동일하게 되지는 않을 것이다. 구미의 통합교육 도입이 긴 세월 형성되어 온 모순 해결을 위한 방법인 점을 고려하면 일본 특수교육이 형성해 온 모순은 구미의 소산과 같지 않을 것이기 때문이다. 여기서 일본의 특수교육이 어떻게 형성·발전되어 왔는가를 개관해 둘 필요가 있다. 일본 특수교육 발전의 시대구분은 제2차 세계대전 이전과 이후로 대별한 후, 전쟁 이전과 이후를 각각 세 시기로 구분하여 제시할 수 있을 것이다.

1) 제2차 세계대전 이전-맹학교·농아학교 중심, 소수의 특수학급

일본은 명치시대에 근대국가제도를 모든 분야에 걸쳐 새롭게 도입하였으며 학교제도 또한 중요한 한 분야였다. 전쟁 이전의 특수교육의 발전상황은 다음과 같이 3단계로 개관할 수 있다.

(1) 제1단계 1870~1900년

구미로부터의 제도 수용과 초등학교 교원에 의한 지도의 모색 시기

당시 초등학교 개설과 유지를 위한 재원은 지역이 담당하고 수업료는 부모 부담이었기 때문에 초등학교 제도를 확립하기 위해서는 중앙과 지방 정부뿐만 아니라 국민들의 절대적인 노력이 필요했다. 취학의무의 유예·면제 규정이 확립된 1900년까지는 초등학교에 통학하고 있던 농아 아동 등에 대해 개인적으로 적극적으로 지도한 초등학교 교사들이 존재하였다.

(2) 제2단계 1900~1910년대 농아학교의 확립과 초등학교 교육으로부터의 배제, 사회사업적 성격의 잔존 시기

제도상으로는 장애가 취학의무를 유예·면제하는 이유가 되었기 때문에 장애아는 초등학교로부터 배제되게 되었다. 맹아와 농아아동의 교육은 20세기 초두에 전국적으로 개설된, 독립적인 맹아학교에서 이루어지게 되었다. 농아학교는 국립학교 1

개교, 시립학교 수 개교 외에는 모두 사립의 소규모 학교였고 형식상으로는 초등학교에 준하는 학교였으나, 재원을 기부에 의존하고 있었기 때문에 학교사업과 자선사업·사회사업의 중간적인 성격을 띠고 있었다. 그러나 맹아 아동에 대한 교육계의 관심이 저하된 것만은 아니었고 현(縣)의 교육회나 현의 사범학교 교원들이 맹아학교의 창설과 유지에 관여하는 예는 적지 않았다.

(3) 제3단계 1920 ~ 1945년

학교교육으로서의 맹학교·농아학교와 초등학교 특수학급의 성립 시기

1923년의 법률에 의해 맹아학교는 맹학교와 농아학교로 분리되었고 현에 설치 의무가 부과되었으며, 초등학교부터는 독립된 정규학교로서 학교제도에 자리 잡게 되었다. 그러나 많은 현에서는 재정난 때문에 조속하게 현립 기관을 이행하지 않았으며 취학률도 20%에 미치지 못했다. 또한 구미선진국은 의무교육 확립기에 공립학교 특수학급을 공통적으로 설치하였으나, 일본의 경우 그 개설 시기가 늦어졌을 뿐만 아니라 대도시에 한정되었다. 나아가 맹·농아 이외의 장애아를 위한 특수학교는 동경시에 지체부자유, 오사카시에 정신박약아 학교가 각각 1개교 설치되었다. 그 밖의 장애아는 사회사업의 정신박약아 또는 지체부자유아시설에 입소할 수 있었으나, 이와 같은 혜택을 누린 것은 예외적인 소수자였고, 나머지 대다수 장애아는 교육의 혜택을 누리지 못했다.

2) 제2차 세계대전 이후

일본 특수교육이 제도적으로 정비된 것은 제2차 세계대전 이후이다. 그 발전상황을 제시하자면 다음 3단계와 같다.

(4) 제4단계 1945 ~ 1978년:

전쟁 전의 기반 위에 초등학교·중학교에 특수학급이 정비된 시기

전후의 특수교육에서 획기적인 점은 학교교육법에 장애아를 포함한 모든 아동의 교육을 동일한 목적 하에 규정한 것과 각 장애에 대응하여 맹학교·농학교·양호학교를 규정한 것이다. 그러나 패전 후의 피폐한 상황에서 특수학교가 개설된 것은 전쟁 전에 이미 기반이 완성되어 있던 맹학교와 농학교 뿐이었다. 그 밖의 정신박약, 지체부자유, 병약 아동을 위한 양호학교의 설치의무는 연기되어 극히 소수의 양호학교 밖에 개설되지 않았다. 경도 정신박약아에 대해서는 초등학교·중학교 특수학급이 대도시 이외에도 점차로 개설되게 되었다. 이는 전쟁 후에 처음으로 나타난 현상으로 많은 유능한 교원이 배출되었다.

(5) 제5단계 1979 ~ 2007년:

모든 장애아를 교육대상으로 한 특수교육의 개혁기

이 시기는 일본 특수교육사상 가장 획기적인 시기였다. 왜냐하면 1979년의 양호학교 의무제로 인해 1948년 학교교육법의 규정대로 모든 장애아가 학교교육의 대상이 되었기 때문이다. 또한 교육기회의 근거가 아동의 권리로서 이해되었고 직업자립에 편중된 교육목적을 탈피하게 되었다. 이 두 가지 획기적 사항은 틀림없이 제2차 세계대전 이전의 특수교육을 혁신하는 것이었으나 이는 중도·중복장애아가 처음으로 학교교육의 대상이 되었던 영향이 컸다. 이 시기는 행정·학교·보호자·전문가 모두에게 활기가 넘친 시기였으며, 이 분야의 보급과 높은 지도기술은 세계유수의 수준에 도달하였다고 말할 수 있다.

(6) 제6단계 2007년 ~ 현재: 특별지원교육제도로 전환한 시기

제2차 세계대전 이후 순조롭게 확대되어 온 일본 특수교육은 선진국 수준에 도달한 듯 하였으나 제5단계에서 특수교육의 혁신을 이루지 못하였다. 즉, 특수교육과 일반교육과의 이원적 관계의 개선책을 마련하지 못하였고 경도장애아교육에 대한 제도적 준비가 지체되었던 것이다. 이는 분명하게 세계적인 동향 인식에 실패한 결과였다. 문부성은 통합교육에도 긍정적이지 않았을 뿐만 아니라, 장애가 있으면서도 적절한 교육적 지원이 제공되지 않았던 장애아에 대해 제도상으로는 방치한 채로 지방자치체나 각 학교·교원의 자발적인 노력에 맡겼던 것이다. 문부성이 세계적 동향에 대응하게 된 것은 21세기에 들어서였다. 특수교육으로부터 특별지원교육으로 제도 전환을 이룬 것이다. 그러나 당초부터 특별지원교육 제도를 명확하게 설계한 것은 아니었다.

3. 일본 특수교육의 특징

1) 전문성의 확립

일본 특수교육의 전문성은 비교적 빨리 성립되었다고 여겨진다. 1890년 일본 유일의 관립맹아학교였던 동경맹아학교 교원, 이시카와쿠라지(石川倉次)가 브라우점자를 일본판 점자로 번안한 이후 일본 국내에 급속하게 확산되었다. 또한 맹인의 주된 직업이었던 침술과 안마도 점자 도입에 의해 그 효과가 현격하게 향상되었다. 농교육에서 수화법은 초창기부터 후루카와타시로(古川太四郎)가 고안하였으나 구화법은 A.M. 벨의 시화법(視話法)을 이자와슈지(伊澤修二)가 1876년에 이미 도입하였다. 그러나 구화법은 1920년에 와서야 본격적으로 수용되게 되었는데, 그 배경으로는

수화법에 의한 획일적인 지도에 의한 농아교육의 정체, 농아의 부모·이론가·실천가가 그 중심을 이루는 권리옹호집단의 결집이 자리하고 있었다.

따라서 일본에서는 맹·농교육에 있어서는 특정 교원에 한정되기는 했으나, 비교적 빨리 전문성이 확립되었다고 여겨진다. 그러나 그 전문성은 교원양성제도가 빈약했기 때문에 일반 교원 간에 확대·침투되는 일은 없었다. 교원양성은 관립동경맹아학교 교원연습과 및 그 후신이 독점하여, 다른 교육의 이념·방법·기술을 가지고 있는 상대파트가 존재하지 않았기 때문에 교원의 전문성의 질이 향상되는 것은 곤란하였다. 예를 들어, 1920년 이후의 구화법이 농아교육계를 지배하게 된 한 요인은 농아학교 교원양성과정을 구화법론자가 독점하였기 때문이다.

제2차 세계대전 이후가 되면, 국립교원양성대학에서 특수교육 교원 양성이 시작되어, 맹·농학교 교원양성뿐만 아니라 양호학교 교원에게도 확대된다. 1973년에는 연간 적어도 천 명 이상 특수교육의 전문적 지식과 기초적 기술을 가진 교원이 대량으로 육성되게 되었다.

2) 적은 지방 간 격차

전쟁 이전에는 농아교육에서 지방간에 현저한 격차가 존재했으나, 이는 현(縣)의 재정력이나 현의 지사·교육계의 의향에 좌우되고 있는 것이었다. 그러나 전쟁 이후에는 문부성에 의한 특수교육진흥과 국립대학의 교원양성제도 정비에 의해 의무교육단계 학교에서는 그 격차가 거의 발생하지 않게 되었다. 한편 전쟁 전의 교원은 어떤 점에서든 탁월한 사람들이 농아교육의 리더가 되었으며, 전쟁 후 얼마 되지 않은 시대에도 정신박약이나 지체부자유 등의 새로운 교육 분야를 비롯한 분야에서, 유능하고 의욕적인 교원이 존재하였다. 그러나 양호학교 의무교육제 이후 교원이 대량으로 필요하게 된 교원대중시대에는 그 시대가 요구하는 인적자원의 사회적인 배분에 근거하여, 특수교육에서 평준화된 교원이 많아지는 것을 피하기는 어려웠다.

3) 전문가 주도

교원양성제도의 확립과 함께 심리관련 직업의 확대에 동반된 장애관련 전문가 육성, 영유아 건강검진 제도에 의한 장애의 발견에서 지도, 복지시설이나 장애아교육기관에의 배치는 국가의 기준에 따라 전문가 주도로 이루어졌다. 선구자에 의해 장애아교육이 개척되었던 초창기에 전문가주도는 불가결의 조건이라 할 수 있었으나, 전후 특수교육 관련 종사자가 일반적인 직업인이 되어도 전문가주도는 그다지 변화하지 않았다. 이들 전문가는 기성제도에 근거하여, 체제적인 발상을 하는 사람들이 많았기에-예를 들어, 국가의 취학기준에 근거해 장애아의 배치를 정하는 역할을 담당하는 것-결과적으로 장애인이나 보호자의 의사에 반하는 행동을 취하는 경우도

있었다.

4) 중앙집권과 중앙지향

경제의 고도성장과 같이 특수교육의 발전도 정부주도에 의한 경우가 많았다. 문부성의 특수교육진흥계획은 1960년 공립양호학교 정비 특별조치법과 지적장애 특수학급의 계획 설치, 대학에서의 교원양성으로 구성되었으며 이는 1979년에 실시된 양호학교 의무제의 기반을 이루고 있었다. 지방간 격차가 적었던 것도 문부성 → 현교육청 → 시교육청이라고 하는 종적(縱的) 행정의 효과였다. 물론 이와 같은 문부성 주도는 장애아부모·교원 등의 운동과 밀접한 상호관련 하에 발생한 것이었다. 한편 중앙집권과 교원의 대량 육성은 교원이나 연구자의 중앙지향을 낳게 되었다.

Ⅲ. 일본의 중앙집권정책의 한계와 특별지원교육의 과제

이상의 일본 특수교육의 특징은 특수교육제도가 확립될 때(일본 특수교육 발전의 제5단계)까지는 유효하게 기능하였으나, 교육의 대상이나 인식이 변화함에 따라 오히려 특수교육의 발전을 저해하고 있으며 개선해야 할 과제이기도 하다.

1. 전문성의 격차와 전문성 계승-교사교육의 기능저하

전문성의 지표 중 하나는 해당 장애 유형의 교원면허 보유율이지만 장애유형에 따라 현저하게 차이를 나타내고 있다. 병약이 71.8%로 가장 높고, 이어 지적장애 70.9%, 지체부자유 69.7%이며, 청각장애는 46.1%, 시각장애는 33.1%에 불과하다(文部科学省, 2008). 이 상황은 초등학교 등의 교원면허를 가지고 있으면 특수교육 교원으로 근무할 수 있다는 50년 이상 계속되고 있는 법령에 기초하고 있다.

이와 같은 보유율 상황에 대응하기 위해서 보유율의 향상책이 문부과학성과 현교육위원회에 의해 진행되고 있다. 그러나 그 방법은 하계·동계의 집중강의에 의해 취득하는 교직원교원면허법인정강습에 의한 것으로, 보유율의 향상은 달성할 수 있어도 실제로 그 향상이 교육상 어느 정도의 효과가 있는지는 의문스럽다. 보유율의 향상이 달성된 단계에서 이와 같은 집중강의 방식에 의한 교원면허의 취득방법은 재고되어야 할 것이다. 신규졸업자의 면허보유율조차도 가장 많은 지적장애의 경우 61.1%, 병약 56.5%, 지체부자유 55.1%, 청각장애 39.1%, 시각장애의 경우는 16.4%

에 지나지 않아(文部科学省, 2008), 상기 보유율의 수치를 큰 폭으로 밀돌고 있다. 따라서 앞으로도 인정강습에 의한 보유율 향상이 장기적으로 계속될 것으로 보인다. 전일제 교원양성, 그리고 신규 채용시에 해당 장애유형 자격 보유 조건이야말로 충족시켜야 할 과제이다.

2007년도부터 특별지원교육 교원면허 제도가 변경되어, LD 등의 발달장애에도 대응할 수 있는 내용으로 변경되었다. 대학 4년간 취득하는 특별지원교육 교원면허에서는 내용이 다기에 걸쳐진 한편 how to 중심이 되었으며, 시간이 한정되어 있기 때문에 표면적인 지식에 편중될 수 밖에 없다. 더욱이 특수교육의 이론적인 내용은 모든 장애유형 공통으로 1과목만 취득하면 되게 되었다. special education에서 special needs education으로의 전환은 이념의 근본적 변경이기도 하며, 이는 장애유형에 따라 다른 의미를 가지고 있어야 할 터이기에 2007년 면허제도의 변경에서 이론이 경시된 점은 일본 교원교육제도의 결합의 상징이기도 하다. 또한 특수교육 교원 면허는 학부 4년간이 아니라 석사까지를 포함한 6년간 취득해야 한다는 오랜 동안 주장되었던 개선의견을 실현해야 할 시기에 이른 것은 아닐까 여겨진다.

향후 우려되는 바는 전문성에 있어 교원 간에 또는 장애유형별 간에 격차가 발생하는 것이며, 전문성을 어떤 식으로 계승할 것인가라는 과제를 해결해야 한다. 이에 대해서는 과제와 관련된 부분에서 진술하도록 하겠다.

전문성과 관련하여 장애인권리조약비준과의 관계에서 추진되고 있는 국내법 제도의 개정 동향에 관해서도 언급해 두고자 한다. 그것은 통합교육에서 저발생장애에 필요한 교육 내용이 커뮤니케이션 유형의 지도에 한정되기 쉽다는 것이다. 즉 시각장애의 점자, 청각장애의 수화이다. 이는 종래 구축해 온 전문성의 의미가 부분적으로밖에 계승되지 않게 되기에 이러한 종류의 통합교육의 내용론은 전문성의 왜소화라고 말하지 않을 수 없다.

2. 불충분한 당사자의 의사존중

장애아의 배치 결정권은 현재도 시초촌(市町村) 교육위원회에 있다. 보호자의 의사존중은 명기되어 있으나, 최종적인 결정은 시초촌 교육위원회에 있는 것이다. 이는 문부과학성의 방침이다. 장애아의 부모가 최적의 배치를 늘 선택한다고는 할 수 없지만 이는 장애 발견 이후의 장애아교육·복지서비스에서 계속적으로 해결해야 할 다른 문제이다. 이러한 지방행정예의 결정권 부여는 특별지원교육이 통합교육 운동의 기본적 이념과 조화되지 않는 한 예이다.

3. 중앙지향·취약한 지방분권 기반·재정문제

상술한 2의 문제는 일본에서 지방분권의 진행이 순조롭지 않다는 것을 나타낸다. 또한 특별지원교육이 또 하나의 통합교육의 기본이념인 지역사회·가족기반과 충분히 조화되지 않고 있다는 예이기도 하다. 인구감소=재정기반의 취약화라는 현실 가운데 특수교육의 전문성 유지와 계승은 지방의 상황과 밀접하게 관계된다. 이미 맹학교는 1학교 당 초등부의 평균 아동수 9.5인, 1학급당 학생수 1.99명에 불과하다(文部科学省, 2008). 학생 중 절반 가량이 중복장애아이며, 시력 등의 다양성을 고려하면 맹학교 초등부 6개 학년에만 한정하더라도 적절한 학습집단을 편성할 수 있는 규모가 아니다. 취학자가 소수라고해서 이에 비례하여 교원수를 삭감할 수는 없다. 더욱이 기숙사를 개설하고 있으므로 경비의 효율은 떨어진다. <표 5>의 '인정취학자수'에서 추측할 수 있는 것처럼 일반학교에 취학하는 시각장애아가 향후 점점 증가할 것을 예상한다면 당연히 맹학교의 폐지·개조·재편성에 착수하지 않을 수 없다.

이 경우 다양한 전문성을 어떻게 확보해 갈 것인가는 취학자수의 감소뿐만 아니라 현의 재정문제 악화와 얽혀 지극히 곤란한 문제이다. 초등교육단계에서는 통합교육이 가능하더라도 중등교육 단계에서는 장애의 자립을 위해 동일 유형의 장애를 대상으로 하는 학교는 필요하기도 하다. 저출산과 경기후퇴에 직면하고 있는 현 단독으로는 해결하기 어려운 문제이다. 이들 문제를 더욱 복잡하게 하고 있는 것은 일본의 중앙지향 체질이다. 이는 명치시대 이후 행정과 국민 모두의 몸에 밴 것이지만, 이 문제의 경감 내지 해결 없이는 국제기준의 통합교육 실현은 불가능하다. 중앙지향을 개선하기 위해서는 지방 간·지방 내 격차가 발생하지 않도록 전국의 모든 지방이 달성하지 않으면 안 되는 최저기준도 설정하면서 각 지방의 자원도 활용하여 대상 아동의 현실과 장애를 직시한 전문성을 개발·유지하고, 향상시켜 갈 필요가 있다.

4. 선진국 의존 체질

중앙지향이 정부나 행정만의 문제가 아니라는 것은 학계의 선진국 의존체질에서 드러난다. 일본의 특수교육이 지방간 격차가 적다는 의미에서 세계 최고수준에 도달한 하나의 요소는 일본 특수교육의 선진국 의존체질이다. 이 체질의 역사는 일본의 근대화 당초부터이며, 20세기 초두 유학생의 장기 해외시찰에 의해 입수된 선진국의 특수교육정보는 일본 특수교육의 존재방식에 결정적인 영향을 미쳐왔다.

그러나 일본 특수교육이 통합교육의 기본요소를 도입할 수 없는 것도 선진국 의존체질을 개선해 오지 않았기 때문이다. 선진국 의존은 자신이 생각해 낸 아이디어나

기술이 아니기에 결국은 모방이 되고 피도 살도 되기 어렵다. 따라서 다음의 새로운 외국정보가 유입되면 그것으로 변경되어 간다. 일본의 교육계는 유행에 약하다고 일컬어져 왔으나 특수교육도 예외가 아니다. 결국은 일본에 맞는 특수교육은 외국의 정보를 참고한다고 해도 일본의 문화적·사회적 풍토를 감안하면서 스스로의 지혜와 실천으로 창출해야 한다.

IV. 동아시아 특수교육공동체 구축을 위한 일본의 역할 수행 가능성과 해결 과제

1. 높은 전문성과 역사적 교훈

단일 장애에서 중복장애, 감각장애에서 발달장애까지 일본 특수교육의 평균적인 전문성은 상당히 높은 것으로 여겨진다. 지도기술을 여러 동아시아의 국가에 이전하는 것은 일본이 공헌할 수 있는 분야일 것이다. 그러나 지도기술은 단독으로 존재하는 것이 아니라 교육목적과 관련된다. 자립과 사회로의 완전참가가 세계의 공통된 특수교육 목적이라 해도 그 내용은 각 나라의 사정에 따라 다를 것이다. 예를 들어 점자는 초기에는 안마·마사지 기술의 기초교양이었던 해부학·생리학, 그리고 안마·마사지 기술 자체를 교과서로 학습할 때 예전의 기억에 의존하는 방법보다 훨씬 유효한 학습기술이었다. 그러나 점자는 맹인의 사회적 향상의 도구로도 기능하였다. 이는 교양과 고등교육으로의 진학과 종교(특히 기독교)에 의해서였다. 따라서 맹교육의 보급은 직업자립과 함께 맹인의 사회적 향상을 초래하였다.

즉 특수교육이 정착되기 위해서는 사회적 지지가 불가결하며, 그 지지의 내용은 모든 나라에서 동일하지는 않을 것이다. 직업습득에 의한 자립이 설득력을 갖는 나라도 있다면 시각장애인을 고등교육을 받게 하여 새로운 직업을 개척하는 것을 지지하는 나라도 있을 것이다. 따라서 일본은 각각의 나라가 필요로 하는 전문성의 내용을 제공할 수 있다.

또한 특수교육의 발전단계에서 어떤 분야가 중심적인 역할을 담당해야 할 것인가에 관해서도 일본의 역사적 교훈을 살릴 수 있다. 제2차 세계대전 이전의 일본은 구미열강으로부터 독립을 확보하기 위해 특수교육은 국가정책이 되지 못하고 독지가와 민간의 기부에 의해 유지되었다. 그러나 전후 특수교육 제도 확립에는 국가주도가 불가결하였지만 향후 저출산 및 재정문제라는 상황과 지역 기반이라는 장애인정책의 근본적 변화에 있어서 국가주도의 장애인정책은 경직화되고 그 지역에 필요한

서비스를 제공할 수 없는 위험이 있다. 이와 같은 장애인 서비스의 주요 분야의 역할과 그 분담은 각각의 시대에서 변화해야 할 것을 인식하고 각각의 나라에서 실시해야만 한다.

2. 일본특별지원교육이 해결해야 할 과제

1) 전문성의 계승과 전문성 간의 네트워크

장애의 전문성 계승과 다양한 전문가 간의 네트워크는 일본에서도 향후 과제이다. 각 장애유형별 전문성 계승은 학회나 교원의 공적 조직보다는 교원의 자주적인 연구조직에서 이루어지고 있다. 학회는 회원의 자유로운 연구발표의 장이고, 교원의 전국조직은 연차별로 주제가 있으나 반드시 계속성이 있는 것은 아니다. 이에 비해 교원의 자주적인 연구회 조직에는 리더가 있고, 각 장애유형별로 전문성의 계승이 도모되고 있다.

이와 같은 조직에는 어느 정도 전국을 커버하는 조직도 있고 지역적인 조직도 있으나, 각각의 분야에서 긴 역사를 가지고 있다. 이들 조직은 회원이 자주적으로 운영하고 있기에 계속적으로 참가할 수 있도록 동기를 부여하는 것이 과제이다. 이 주제는 전문성에 관련된 내용이기 때문에 매년 혹은 매월 열리는 연수회에는 일정 인원의 참가가 유지된다. 이들 자주적인 연구회의 최대 과제는 리더의 원활한 세대교체이고, 또한 각 연구회가 상호 교류하는 완만한 연합을 어떻게 이룰까일 것이다. 이러한 연합은 각 장애유형 간에도 이루어질 수 있고, 장애 유형을 포괄하는 경우도 있을 것이다. 자주적인 연구회가 특정 교육적·사회적 이데올로기를 기반으로 조직되어 있는 경우, 연합은 곤란하게 된다.

교원에 의한 연구회의 연합 문제는 연계 문제와도 관련된다. 현재 일본에서는 행정에서부터 학교·보호자까지, 또는 분야를 가리지 않고 “연계”라는 용어가 강조되고 있다. 그러나 협력관계는 동아시아에서는 비즈니스상의 관계나 직업상의 사명감, 권리-의무 관계만으로 유지되기는 곤란할 것이다. 일본에서도 특별지원교육제도로 전환하여 연계조직이 증가하였다. 그러나 행정에 의해 여기저기 설정된 연계조직이 연계라고 하는 구호만으로 충분히 기능할 지 여부는 불확실하다. 즉 연계의 전제가 되는 요건의 구명과 그 요건의 일반화가 필요할 것이다.

2) 당사자중심주의에 대한 대응

특수교육의 보급은 당사자운동의 성립요건이다. 따라서 일본에서는 비교적 이른 1890년대 초에 농인·맹인의 동창회 조직이 결성되어 각각 기관지를 발행하였다.

그러나 이와 같이 비교적 이르게 당사자조직이 결성되었으나 당사자 간의 조직에 그쳤고 광범위하게 사회적으로 수용된 것은 아니었다. 제2차 세계대전 이후, 장애아 부모와 당사자의 자발적인 운동이 성립·발전하였다. 이들 운동이 장애아의 교육기회 확대나 교육방식에 영향을 미쳐온 결과, 현재에는 장애아(인)의 교육에서도 복지에서도 부모나 당사자의 의견은 존중되고 있다. 그러나 특수교육의 배치 결정에서는 아직까지도 장애아가 거주하는 시의 교육청에 최종적인 결정권이 있다. 이는 온정주의(paternalism)의 잔재이다. 배치결정은 당사자의 의사가 중심이 되어야 하며, 행정이나 전문가는 조언하는 입장에 있어야 한다. 이와 같은 방침이 전환되지 않는 것은 학교나 부모 자신의 혼란을 우려해서일 것으로 추측되지만 장애 발견 이후 장기적으로 공감적 관계가 당사자와 행정·전문가 간에 육성된다면 의외의 배치 선택은 거의 발생하지 않으리라 여겨진다.

3) 중앙지향·지방분권의 기반·재정문제

이미 진술한 바와 같이 특수교육의 발전단계에 있어 어떤 분야가 주도할 것인가는 차이가 있다. 따라서 발전단계에 따라 주도하는 분야는 변화되어야 한다. 특수교육은 일반교육보다도 전문가의 인원수나 종류도 다양하기 때문에 다액의 경비를 필요로 하는 분야이나, 동아시아에서는 윤택한 자원을 일반적으로 기대할 수 없는 것도 통합교육에 대한 기대가 큰 한 이유가 될 것이다. 따라서 분리교육만큼 경비를 필요로 하지 않고 통합적이며 또한 전문성도 어느 정도 뒷받침된 교육모델을 개발하는 것은 동아시아 이외의 국가들에 대해서 큰 공헌이 된다.

4) 선진국의존체질의 개선

선진국의 개발도상국 지원이 적절히 기능하지 않을 경우, 그 원인의 하나는 선진국 모델을 그대로 도입하기 때문이라는 점은 지금까지도 지적되어 왔다. 선진국은 개인주의와 경쟁적 문화에 기반하고 있고 강한 지도력 하에 개발도상국의 선진국 모델로의 접근을 지향해 왔다. 그러나 동아시아는 집단주의와 협력주의의 전통이 있고 각 국가의 역사와 문화에 대한 경의가 있다. 장애관도 이러한 역사와 문화 가운데 육성되어 왔다. 특수교육의 최종적 목표는 자립과 사회참가이지만 그 구체적인 내용은 그 나라의 필요 및 변화에 대응하여 유연하게 설정되어야 한다. 왜냐하면 특수교육의 사회적 효용 또는 공헌에 대한 사회적 지지가 없다면 결국은 특수교육의 발전을 기대할 수 없기 때문이다.

5) 일본 특별지원교육의 정체성의 재구축

일본은 후진국으로서 개국(開國)한 이래 약 30년 동안 초등교육제도를 확립하였으나, 이 제도 하의 초등학교에서 장애아는 배제되었다. 이 때문에 일본 특수교육은 초등학교와는 분리된 학교와 사회사업과의 절충적인 형태로 시작되었다. 교육대상은 시각장애와 청각장애에 거의 한정되었고 교육목적은 직업교육 중심이었으며 거의 모든 학교가 맹아와 농아가 같은 학교(맹아[盲啞]학교: dual school) 또는 같은 교실에 재적하였다. 이는 교육사업으로서는 특이한 학교였다.

거의 사립이었던 맹아학교의 창립에는 지방관료, 교육관계자, 실업가뿐만 아니라 안마·마사지를 직업으로 삼고 있던 맹인이 참가하였고, 재원은 기부금에 의존하고 있었다. 실제로 맹아학교 경영은 창립자가 진력하여도 극한 곤란 가운데 처해 있었으나, 그럼에도 불구하고 창립과 유지에 대한 사회적 지지가 뒷받침되고 있었던 것이다.

또 하나 주목해야 하는 것은 초등학교 교장이나 교원의 관여이다. 그들은 주로 농아와 학습부진아의 처지에 동정과 교육적인 관심을 나타내었다. 의사소통을 할 수 없거나 학업성적에서 다른 아동을 따라갈 수 없는 아동을 위해 농아학교를 초등학교 내에 개설하거나 지도를 시도해 보는 예가 여기저기서 발견된다. 그러나 학교교육제도가 정비되어 장애아를 초등학교에서 배제하는 제도가 확립되자 장애아는 초등학교의 대상이 되지 않고, 맹아·농아의 교육은 초등학교에서 사려져 가게 되었다. 또한 지적장애교육은 특수교육연구자의 관심에도 불구하고 복지시설에서 교육적 활동이 전개되었다.

특수교육으로서의 제도적 확립은 일반교육계와의 관계를 변화시키게 된다. 특수교육제도가 성립한 1920년 이후가 되면 장애아에 대한 교육적 대응은 초등학교 교육의 문제뿐만 아니라 특수교육이 담당해야 할 문제가 되어 그 이전에 보여진 초등학교 교원 개인 또는 집단의 장애아에 대한 관심은 희박해진다. 바꾸어 말하면 장애아는 일반교육과는 분리된 특수교육의 관장사항이 되어, 일반교육의 문제로서의 위상은 저하된다.

이와 같은 지속제 맹학교·농아학교 중심의 특수교육과는 다른 형태가 일본에서도 없었던 것은 아니다. 그 예는 명치시대 초기, 1870년대 교육제도 초창기와 초등교육제도가 확립된 20세기 초두에 보여진다. 1870년대의 교육제도 계획에는 특수교육도 교육제도 전체 가운데 규정하고자 하는, 구미 선진국에도 예를 볼 수 없는 의욕적인 구상이 있었으나 구체화되지 못했다. 또한 일반 초등학교에서 맹아·농아의 교육을 통학제에 의해 비장애아동과 공학으로 시행하고자 하는 제안이 있었다.

이 제안은 맹아·농아의 교육기회 보급을 주제로 하였고 그 이점과 함께 종래에는 없었던 논거를 갖추고 있었다. 통학제와 공학은 맹아·농아에게는 활발·독립심

을, 일반아동에게는 박애심을 키우게 되어, 이는 상호이해로 발전하게 되며 졸업 후 일반사회 생활로의 적응·사회적 지위 향상에 유효하며 장애아의 개인적 특성을 존중함에 따라 보다 다양한 직업에서의 자립이 실현가능하며 단순한 직업자립에서 사회참가로 진행할 수 있다는 점 등이 열거되었다. 또한 이들 제안의 기반에는 국민과 동등한 권리의 향수 요구, 비사회적 존재로서의 취급에 대한 비판이 있었고, 격리·고립·열등한 지위의 세계·특별한 세계로서의 농아학교의 위치가 존재하였다. 1870년대와 20세기 전환기에 제안된 이들 제안은 구미 선진국을 실제로 견문한 것이 결정적인 영향을 미치고 있었다.

V. 결 론

이와 같은 선진국의존의 내력을 가진 일본은 특별지원교육제도에 있어서도 해결되지 않고 있다. 특별지원교육에는 ① 전쟁 이전 그리고 제5단계까지의 일본 특수교육의 체질을 지속시키고 있는 측면과 ② 통합교육·SNE의 영향을 받아 변화하지 않을 수 없었던 측면이 정합성을 갖지 않은 채, 또는 수사적 표현만이 제시되어 있는 체로, 현재에 이르고 있다고 말할 수 있다.

특별지원교육이 등장한 것은 특수교육제도가 복합적인 이유로 변화할 필요가 있었기 때문이었다. 대표적인 이유로는 장애유형별로 교육의 장을 편성한다고 하는 특수교육의 근본방침이 실태에 맞지 않게 되었기 때문이다. 학교유형별을 넘어, 지적장애를 공통항목으로 하는 중도·중복화가 발생하는 한편, 교육적 요구는 있으나 교육적 지원은 이루어지지 않는 발달장애 문제도 두드러지게 되었다. 적절한 학습집단을 편성할 수 있는 정도의 아동수도 확보되지 않는 맹학교와 같은 특수학교도 출현하고 있다.

일본의 특별지원교육은 특수교육시대의 특색을 어떤 식으로 되살려, 그 정체성을 구축해갈 것인가 하는 기로에 서 있다. 이는 일반인들 사이에서 자립과 사회에의 참가 수준이 저하되어 있는 교육정책전체의 실패와 무관계일 리가 없으며, 단지 교육정책의 책임만도 아닐 것이다. 특별지원교육이 그야말로 후퇴하고 있는 일본의 근본적인 재건계획의 명확한 일부로서 충분히 음미된 새로운 이념 하에 규정될 경우, 일본의 특징으로서 소생하지 않을까. 또한 무엇보다도 향후 특별지원교육의 전개는 국가와 지방공공단체의 방대한 부채, 고령화에 동반한 사회보장비의 증가, 저출산, 그리고 확실하게 도래하는 생산연령인구의 급감(2050년에는 1995년의 61.8%)이라는 상황 속에서, 경비가 더 많이 필요하고 현대적 이념에 맞지 않는 분리적인 교육형태는 지지받기 어려운 상황에 있다.

2011년 3월의 동일본대진재(大震災)와 원자력발전소사고에서는 직접적이고 막대한 피해뿐만 아니라, 그 사후 대응에 있어서 지극히 문제가 있는 것이 판명되고 있다. 이는 중앙정부의 정치가와 관료뿐만 아니라 동경전력이라는 일본에서 가장 우량한 기업으로 여겨졌던 회사, 원자력 및 지진의 관계과학자 등의 인적 자원 육성의 실패를 노정한 것이다. 인적자원의 문제는 이 범위에 한정될 리가 없으므로 일본의 유지와 발전에 필요한 인적자원의 육성에 관한 일본전체의 문제일 것이다. 한편 인적자원육성의 기관인 학교가 병적상태에 빠져있는 것이 시사된다. 이는 초등학교·중학교·고등학교 교원의 이직자 문제이다(文部科学省, 2011)²⁾. 난관의 임용시험을 통과한 교원이 근무를 계속하기가 곤란한 상황이 학교에 확대되고 있는 것이다.

일본 특별지원교육의 정체성의 구축은 이상과 같은 일본사회에 내재된 곤란과 대처하면서 수행하지 않을 수 없다. 현실적으로는 이와 같은 작업과정과 병행하면서, 동아시아의 특수교육에 대해 공헌하지 않을 수 없으나, 이러한 공헌을 수행하는 것도 일본의 특별지원교육의 정체성과 명확한 역할에 대한 이미지 형성에 유효할 것이다.

1) 2008년을 제외한 년도는 시각장애는 맹학교, 청각장애는 농학교, 지적장애·지체부자유·병약은 각각 양호학교로 취학하였음.

2) 2009년까지 10년 간 각 학교유형별 이직자 중 정년퇴직자를 제외한 이직자는 초등학교 3,291명에서 6,161명(초등학교 이직자 전체의 36.05%에서 39.83%), 중학교 2,676명에서 3,714명(42.42에서 45.67%), 고등학교 1,373명에서 1,654명(19.75에서 28.52%)으로 증가하고 있다. 가장 많은 이직 이유는 기타이며, 이어서 전직, 가정 사정, 직무상의 문제, 질병, 대학 등으로의 입학순이다(사망자는 거의 고정된 수).

참고문헌

- 中央教育審議会. (2005). 特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申) 2005年 12月 8日. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801.htm (2011.10.21 열람)
- Daniels, H., & Garner, P. (1999). *World Yearbook of Education 1999: Inclusive Education*. Routledge Falmer. 中村満紀男・窪田眞二監訳 (2006). *世界における インクルーシブ 教育－多様性を認め, 排除しない教育を*. 明石書店.
- Ingstad, B., & Whyte, S. (1995) *Disability and Culture*. Berkeley: University of California Press. 中村満紀男・山口恵里子監訳 (2006). *障害と文化－非欧米世界からの問い直し*. 明石書店.
- 中村満紀男・岡典子. (2007). *インクルーシブ教育の国際的動向と特別支援教育*. 教育, 741, p.459-471.
- 中村満紀男・岡典子. (2011). *新しい日本障害児教育史像の再構築のための研究序説*. 障害科学研究, 35, 49-63.
- 文部省. (1978, 1988, 1998). *特殊教育資料*. 文部省.
- 文部科学省. (2007). 「特別支援教育の推進について(通知)」19文科初第125号.
- 文部科学省. (2008). *特別支援教育資料*. 平成19年度. 文部科学省.
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/020.htm
- 文部科学省. (2011). *平成22年度学校教員統計調査中間報告 平成23年7月28日*. 文部科学省.
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2011/08/04/1308729_1.pdf(2011.10.21 열람)
- Pelka, F. (1997). *ABC Clio Companion to the Disability Rights Movement*. Santa Barbara, CA: ABC-Clio.
- Percy-Smith, J. (Ed.) (2000). *Policy Responses to Social Exclusion towards Inclusion?* Buckingham: Open University Press.

The Position and Roles of Japan's Special Support
Education in the Establishment of an East Asian
Special Education Community

Nakamura, Makio

hukuyama siritu University

Hong, Jeong Suk

Daegu University

<Abstract>

This thesis aims to look into what roles Japan's special education can play in establishing an East Asian special education community and what is its tasks. To this end, this paper reviewed the background under which Japan's special education converted to special support education, its characteristics, and its process of formation, and illuminated that the formation of Japan's special education, despite its merits, has involved characteristics of being dependent on advanced countries and center-oriented. Moreover, this paper presented activities Japan's special education can provide in constructing the East Asian special education community and at the same clarified that its identity should be reestablished to perform such roles in earnest.

Key Words

: Establishment of an East Asian Special Education Community,
Japan's Special Support Education

논문 접수: 2011. 11. 04 심사 시작: 2011. 11. 10 게재 확정: 2011. 12. 26