

특별지원교육을 통해 본 일본 통합교육과 한국에의 시사*, **

홍정숙***

대구대학교 특수교육과

《요약》

본 논문에서는 일본 특별지원교육 제도를 통해 일본 통합교육의 특징과 과제를 밝히고, 한국에의 시사점을 도출하고자 하였다. 이를 위해 일본 특별지원교육의 전환배경을 밝히고, 일본 특별지원교육 제도 개혁이 통합교육의 국제적 동향에 비춰 어떤 특징을 가지는지 고찰하였다. 또한 일본 통합교육의 과제를 일반교육개혁 제기의 부재, 특별지원학급과 통급에 의한 지도의 이원적 운영, 불충분한 재정적 지원, 취학·배치 문제를 중심으로 명시하였다. 이를 바탕으로 한국에의 시사점을 논의하였다.

주제어 : 통합교육, 특별지원교육, 일본

I. 서론

통합교육(inclusive education)은 1990년대 이후 국제적인 교육정책이 되었다. 국제적 표준으로서의 통합교육의 흐름을 나타내는 대표적인 예는 1994년 스페인 살라망카에서 유네스코와 스페인 정부 공동주최로 열린 ‘특별요구교육(special needs education)에 관한 세계회의’에서 채택된, 특별요구교육에 관한 살라망카 선언과 행동강령, 2006년 12월 국제연합 총회에서 채택된 국제장애인 권리조약을 들 수 있을 것이다.

* 본 논문은 2009년 대구대학교 학술연구비 지원에 의해 연구되었음.

** 본 논문은 2011 한국통합교육학회 동계학술대회(한국통합교육학회 주관, 2011.12.10)에서 발표한 내용을 수정·보완한 것임.

*** 교신저자(yonohikari@yahoo.co.kr)

살라망카 선언과 행동강령에서 제기된 통합교육의 주요 특징으로는 다음과 같은 사항을 들 수 있겠다. 첫째, 만인을 위한 교육 (Education for All)을 전제로 하며, 특별한 교육적 요구를 가진 아동의 교육에 초점을 맞추고 있다는 것이다. 즉, 통합교육의 대상은 장애학생에 한정되는 것이 아니라 사회·경제적 이유 등으로 교육에서 배제되거나 학습곤란을 겪는 광범위한 아동을 중요한 대상으로 상정하고 있다. 둘째, 지역사회에 기반을 둔 통합학교(inclusive school)를 창출하여 발전시키고자 하는데, 이는 필연적으로 교육제도의 개혁과 학교재구조화를 필요로 한다. 셋째, 통합교육을 통합사회(inclusive society) 내지는 사회통합(social inclusion)을 이루기 위한 한 방법으로 생각하고 있다는 것이다. 사회통합이란 1980년대에 프랑스에서 도입된 사회정책 용어로서, 사회의 저변에 위치하는 집단, 특히 빈곤과 주거·교육·건강 등의 권리가 충분히 보장되지 않은 결과로 개인과 집단, 지역사회가 불이익을 받는 상황(social exclusion)을 의식하여 사용되었다(Percy-Smith, 2000). 이러한 사회적 배제를 극복하기 위한 수단으로 통합교육을 추구하는 것이다.

넷째, 특수학교나 특수학급의 존재의의를 확인하면서 그 역할의 확대에 대해 제기한 것을 들 수 있다. 관련 부분은 다음과 같다.

특수학교 또는 통합학교 내의 특수학급은 일반학급이나 일반학교에서는 적절한 서비스를 받을 수 없는 비교적 소수의 장애아동에 대해 최적의 교육을 계속 제공할 것이다. 기존의 특수학교는 일반학교가 특별한 교육적 요구에 대응할 수 있도록 전문적 지원을 제공하는, 지금까지보다도 확장된 새로운 역할을 수행하는 방향으로 노력을 기울여야 할 것이다(UNESCO, 1994).

한편 장애인권리조약의 제24조(교육) 1항에는 “교육권의 무차별평등의 보장. 제반 능력이나 인격 등의 최대한 발달을 지향하는 통합교육 원칙”, 2항에는 “일반교육제도(general education system) 또는 초등·중등교육에서 배제되지 않고, 지역의 교육에 접근하여 일반교육제도 내에서 필요한 지원과 발달을 최대로 하는 환경에서 효과적이고 개별화된 지원을 받을 것”에 관한 내용이 규정되어 있다. 이는 모든 아동의 학교교육에 접근할 권리를 승인하면서 통합교육을 강력하게 추진할 것을 명확히 한 것이다. 즉 일반학교·학급이 모든 아동을 수용하고 최대한의 발달을 이끌어 내는 환경을 조성하는 것을 지향하고 있다.

그러나 현실적으로 통합교육은 나라마다 다양한 양상을 띤다. 이탈리아와 같이 특수학교를 철폐하는데 중점을 두고 일반학교의 지원체제 강화를 도모하는 나라가 있는가 하면 영국과 같이 다양한 학교형태를 존속시키면서 각 학교에서 학생의 특성에 적합한 지원을 모색하고 통합교육의 내용과 방법을 논의하는 나라도 있다. 한편, 경제적인 문제로 충분한 물리적 교육환경을 마련하기에 곤란을 겪는 경우에는 열악

한 환경에 처한 아동들의 교육기회보장을 통합교육으로 여기는 나라도 존재한다.

일본은 1979년 양호학교(지적장애·지체부자유·병약 특수학교) 의무화 이후 장애를 이유로 취학이 유예·면제되는 경우가 거의 없다는 점에서 중도장애학생을 포함한 모든 장애학생의 취학기회보장이 이루어졌고 그 질적 수준도 우수한 특수교육의 선진국이다. 그러나 역사적으로 볼 때 특수교육 선진국 가운데서 통합교육에 대해서는 소극적인 자세를 견지해 온 대표적 국가라 할 수 있을 것이다.

이러한 일본이 최근 특수교육에서 특별지원교육으로의 제도전환을 통해 통합교육의 국제적 흐름에 합류하는 경향을 보이게 되었다. 특별지원교육이 장소적 개념이 강했던 기관중심 특수교육에서 특별한 교육적 요구에 따르는 교육을 그 기본인식으로 삼고 있는 점, 일반학급에 재적하고 있는 경도장애 학생에 대한 교육적 지원을 중요하게 고려하고 있는 점, 특별한 교육적 요구가 있는 학생의 교육책임을 개별교사가 아닌 학교 전체의 책임으로 인식하고 이에 대해 전체적·총합적으로 대응하고자 하는 점, 지역에서 특수학교의 센터적 기능을 강조하고 있는 점 등에서 통합교육의 진전을 이루는 변화로 볼 수 있기 때문이다.

한국에서는 정책적인 차원에서 일본 특별지원교육의 특징을 소개하는 연구가 이루어져 왔으나(김정희, 2009; 박향매, 2004; 박화문, 2006; 이재욱, 민정아, 2006; 細瀨 富夫, 박경란, 2006), 통합교육의 관점에서 일본 특별지원교육의 의미에 천착한 논문으로는 落合俊郎, 姜美羅(2002)의 연구가 유일하다. 그러나 이 연구는 특별지원교육으로의 전환을 모색하는 단계에서 이루어져 주된 분석대상도 2001년 1월 15일에 발표된 정책문서 ‘21세기 특수교육의 방향에 관하여-각 아동의 필요에 부응하는 특별한 지원의 방향에 관하여(최종보고)’에 한정되어 있다.

특별지원교육은 학교교육법의 일부 개정으로 2007년부터 시행되고 있으나 그 전부터 문부과학성을 중심으로 하는 관련 기관은 다양한 정책문서를 통해 특별지원교육의 방향, 내용 등을 제시해 왔다. 그 대표적 정책문서로는 전술한 2001년의 최종보고와 2003년의 ‘향후 특별지원교육의 방향에 관하여(최종보고)’, 2005년의 ‘특별교육을 추진하기 위한 제도의 방향에 대해’, 2007년의 ‘특별지원교육의 추진에 관하여’, 그리고 2010년의 특별지원교육의 방향에 대한 특별위원회 ‘논점정리’ 등을 들 수 있다. 본 논문에서는 이들 정책문서를 중심으로 한 관련 문헌의 분석을 통해 일본 통합교육의 특징 및 과제를 밝히고 한국에의 시사점을 도출하고자 한다. 구체적인 연구 목적은 다음과 같다.

첫째, 일본이 특수교육에서 특별지원교육으로 전환한 배경을 밝힌다.

둘째, 일본 특별지원교육의 통합교육 관련 주요 내용 및 국제적 동향에 비춰 본 일본 통합교육의 특징을 밝힌다.

셋째, 일본 통합교육의 과제를 밝히고, 이를 통해 본 한국에의 시사점을 제시한다.

일본과 한국은 구미 선진국에 비해 그 역사와 사회·문화적 맥락이 유사하기 때문에, 본 논문은 우리나라 통합교육 위상에 대한 자각과 통합교육을 향한 정책지향과 실제 간의 간극을 좁히기 위한 참고자료로써 기여할 수 있으리라 본다.

II. 특수교육에서 특별지원교육으로의 전환 배경

일본에서는 1947년 제정된 학교교육법에 의해 맹·농·양호학교의 분리 특수교육 체제가 확립되었으며, 비교적 경도인 장애학생을 위해 초등학교와 중학교에 특수학급¹⁾이 장애유형별로 설치되어 왔다. 1994년에는 ‘통급(通級)에 의한 지도²⁾’가 제도화되어 일반학급에 재적하는 경도장애학생에 대한 교육적 지원의 계기가 되었다. 즉, 일본의 특수교육은 맹·농·양호학교, 특수학급, 통급에 의한 지도가 중심적인 교육 형태로 이루어져 왔으며 내용적으로는 장애의 유형이나 정도에 따라 특별한 장소에서 세분화된 교육을 실시하는 기관중심 특수교육에 중점을 두어온 것을 알 수 있다.

그러나 2000년에 접어들면서 특수교육을 둘러싼 여러 상황의 변화에 대처하기 위해 장애학생을 장애 정도 등에 따라 특별한 장소에서 지도하는 ‘특수교육’에서 장애학생 개개인의 교육적 요구에 따라 적절한 지원을 하는 ‘특별지원교육’으로 전환을 도모하게 되었으며, 2007년도부터 제도로써 시행에 이르게 되었다. 이에 따라 특수교육은 특별지원교육으로, 맹·농·양호학교는 특별지원학교로, 특수학급은 특별지원학급으로 명칭이 변경되었다. 일본의 정책문서에 따르면 특별지원교육은 다음과 같이 정의된다.

특별지원교육은 장애가 있는 유아 및 초·중등학생의 자립과 사회참가를 위한 주체적인 활동을 지원한다는 관점에서, 유아 및 초·중등학생 개개인의 교육적 요구를 파악하고, 그 가지고 있는 능력을 고양하고, 생활이나 학습상의 곤란을 개선 또는 극복하기 위해, 적절한 지도 및 필요한 지원을 하는 것이다. 또한 특별지원교육은 지금까지의 특수교육 대상의 장애뿐만 아니라 지적으로 지체되지 않은 발달장애를 포함하여 특별한 지원을 필요로 하는 유아 및 초·중등학생이 재적하는 모든 학교에서 실시되는 것이다(文部科学省, 2007).

1) 대상이 되는 장애유형은 지적장애, 지체부자유, 신체허약, 약시, 난청이다.

2) ‘통급에 의한 지도’란 초·중학교 등의 일반학급에 재적하는 비교적 경도장애 학생에 대해, 그 장애 상태에 따라 주에 1~8회에 걸쳐 이루어지는 특별한 지도를 의미한다. 대상이 되는 장애유형은 언어장애, 정서장애, 약시, 난청이었으나, 특별지원교육 시행에 따라 2006년부터 언어장애, 자폐증, 정서장애, 약시, 난청, 학습장애, ADHD로 학교교육법 시행규칙 제140조에 규정되어 있다.

이러한 특별지원교육으로의 전환 배경으로는 다음과 같은 사항을 들 수 있다(文部科学省, 2003).

첫째, 특수학교(맹·농·양호학교)와 특수학급, 통급에 의한 지도를 받는 특수교육대상 학생들이 양적으로 확대되었으며 중도·중복장애 학생들이 증가하였다. 이에 따라 맹·농·양호학교의 학교유형이 특수교육대상 학생의 실태와 합치하지 않게 되었다.

둘째, 장애영역의 다양화 경향에 대한 대책이 과제로 대두되었다. 특히 LD, ADHD 등 일반학급에 재적하고 있는 경도장애학생에 대한 적절한 지도, 필요한 지원이 학교교육에서 긴급 과제로 인식되고 있었다.

셋째, 특수교육에 대한 전문성 확보를 위해 폭넓은 분야의 전문가 활용, 관련 행정기관 및 전문기관 간의 연계가 요구되었다.

넷째, 교육방법에 있어 장애학생 개개인의 교육적 요구를 전문가나 보호자의 의견을 토대로 정확히 파악하여 이들의 자립과 사회참가를 지원한다는 인식전환의 필요성이 제기되었다.

다섯째, 곤란한 재정 여건을 고려할 때 기존의 인적·물적 자원의 배분에 관한 재검토, 지방분권을 고려한 새로운 체제·시스템 구축을 도모할 필요가 있었다.

일본에서는 이와 같은 문제를 해결하기 위해 특별지원교육으로의 전환이 필요하였으며, 통합교육의 국제적인 흐름도 특별지원교육의 등장을 촉진하는 매개체로 작용하였다(文部科学省, 2003, 2005).

Ⅲ. 특별지원교육과 통합교육

일본 특별지원교육의 통합교육 관련 주요 내용 및 국제적 동향에 비춰 본 일본 통합교육의 특징은 다음과 같다.

1. 공생(共生)사회를 지향하는 특별지원교육의 이념

특별지원교육이 정식으로 실시된 2007년 4월 1일, 문부과학성은 ‘특별지원교육의 추진에 관하여’ (초등중등교육국장 통지)를 제출하였다. 이 통지의冒頭에 있는 ‘특별지원교육의 이념’이라는 항목에 다음과 같이 기술하고 있다.

특별지원교육은 장애가 있는 유아 및 초·중등학생에 대한 교육에 그치지 않고, 장애의 유무나 그 밖의 개별적인 차이를 인식하면서 다양한 사람들이 활기차게 활약할 수 있는 공생 사회 형성의 기초가 되는 것으로 일본의 현재 및 미래 사회에 중요한 의미를 가진다.

여기서 알 수 있는 바와 같이 특별지원교육은 통합교육의 국제적 흐름과 맥을 같이 하여 장애인을 포함하는 모든 이들이 공생하는 사회(inclusive society)를 형성해 가는데 중요한 역할을 담당하는 것으로 자리매김하고 있다. 그러나 특별지원교육이 통합교육이 지향하는 바와 같은 사회적 배제의 해소와 사회통합이라는 개혁을 지향한다면 落合俊郎(2012)가 지적하는 것과 같이 일본이 직면하고 있고, 향후 확대될 가능성이 큰 ‘사회적 격차’ 문제와도 관련지어 구상될 필요가 있을 것이다. 일본의 현재 특별지원교육 구상에서 공생사회의 실현과 실질적인 연관성을 도출하는 것은 곤란하다. 공생사회를 실현하기 위해서는 이 목표가 내각전체의 정책과제로 합의될 필요성이 있으나 특별지원교육의 구상에서는 문부과학성 내의 정책목표로 추진되고 있는 한계를 내포하고 있기 때문이다(中村満紀男, 岡典子, 2007).

2. 교육대상의 확대

특별지원교육에서는 종래의 특수교육 대상 장애학생뿐만 아니라 LD, ADHD, 고기능자폐증 등 경도발달장애 학생이 그 대상이 되었다. 이들 학생에 대해서는 2002년에 문부과학성이 실시한 ‘일반학급에 재적하는 특별한 교육적 지원을 필요로 하는 학생에 관한 전국실태조사’ 결과, 6.3% 정도의 비율로 일반학급에 재적하고 있을 가능성이 제기되었다(文部科学省, 2003). 특별지원교육 전환 배경에서 전술한 바와 같이, 일본 교육계에서는 이들에 대한 교육대책이 긴급하고 중요한 과제로 인식되고 있었다. 1990년대 후반부터 적절한 지도 및 지원 없이 이들이 일반학급에 재적함으로써, 소위 ‘학급붕괴’로 일컬어지는 현상을 초래하는 중요한 한 요인으로 작용한다는 문제의식이 커졌다. 이러한 이유도 문부과학성의 긴급한 과제의식에 중요한 영향을 미친 것으로 여겨진다.

특별지원교육이 갖는 중요한 의의로는 지원의 대상이 된 일반학급 재적 장애학생이 대폭 늘어나게 되었다는 점이다. 교육대상의 확대는 동시에 특별지원교육 대상자의 양적 증대를 의미한다. 특별지원교육을 받고 있는 장애아의 전 학령아동 중 비율은 <표 1>과 같다(文部科学省 「特別支援教育資料」 일부 수정).

<표 1> 특별지원교육을 받고 있는 장애학생의 전 학령아동 중 비율

구 분	1985	1995	2000	2005	2008	2010
b/a(%)	0.98%	1.02%	1.299%	1.74%	2.17%	2.34%
학령장애아수 b	168,147	132,283	149,660	189,879	234,153	251,000
전학령아동수 a	17,085,555	12,940,636	11,520,797	10,885,415	10,785,303	10,740,000

<표 1>을 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. 일반학급에서도 특별지원교육을 실시한다는 점에서 통합교육의 진전을 의미한다.

한편 전술한 유네스코의 살라망카 선언과 행동강령에서는 ‘특별한 교육적 요구를 갖는 아동’이라는 용어를 사용하여, 장애아를 포함하는 학습곤란을 갖는 광범위한 아동들을 일컫고 있다. 이는 행동강령에 포함되어 있는 다음의 기술에 명시되어 있다.

이 행동강령의 특징이 되는 기본원칙은 학교는 아동의 신체적, 지적, 사회적, 정서적, 언어적 조건, 그 밖의 조건 여하에 관계없이 모든 아동을 받아들여야 한다는 것이다. 이는 장애아나 우수아, street children이나 노동을 강요받고 있는 아동, 벽지의 아동이나 유목민의 아동, 언어적·민족적·문화적 마이너리티의 아동, 그 밖의 불리한 입장에 처해 있거나 변경에 사는 아동들을 포함해야 한다. -중략- 이 행동대강의 문맥에서 ‘특별한 교육적 요구’라는 용어는 그 요구가 장애나 학습곤란으로부터 발생하고 있는 모든 아동 및 청년과 관련되어 있다 (UNESCO, 1994).

일본의 특별지원교육은 장애아동 외에 교육상 특별한 교육적 요구를 갖는 아동에 대한 대응책이 명확히 제시되지 않고 있다. 일본의 경우, 학업부진, 이지메, 학대받은 아동, 가족관계상의 문제나 경제적 곤란을 배경으로 갖는 아동, 외국인 자녀 등 다양한 요인에 의해 특별한 교육적 요구를 갖는 아동들이 적지 않게 존재한다. 따라서 장애아동뿐만 아니라 이들을 포함하는 특별한 교육적 요구에 대한 대응책을 적극적으로 검토할 필요가 있을 것이다.

3. 일반학교의 교내지원체제 정비

특별지원교육은 학교단위에서 특별한 교육적 요구가 있는 학생들에 대해 지원하기 위한 제도개혁의 측면을 가진다는 점에서 통합교육의 성격을 띠고 있다. 즉 특별지원교육은 특별지원교육 대상 학생의 곤란이나 과제에 적절하게 대응하기 위해 학교 전체가 지원체제를 구축하여 구체적인 지도나 지원을 계속적으로 수행하는 것을 지향하고 있다.

의무교육단계인 초·중학교의 일반학교를 중심으로 살펴볼 때 교내지원체제는 특별지원교육에 관한 교내위원회 설치, 실태파악, 특별지원교육 코디네이터의 지명 등을 통해 구현되는 것이라 할 수 있다. 그 구체적 내용은 다음과 같다(文部科学省, 2007).

1) 특별지원교육에 관한 교내위원회의 설치

각 학교에서는 발달장애를 포함한 장애가 있는 학생의 실태파악 및 지원방법 등을 검토하기 위해 교내에 특별지원교육에 관한 위원회를 설치한다. 위원회는 교장, 교감, 특별지원교육 코디네이터, 교무주임, 통급지도교실 담당교원, 특별지원학급 교원, 양호교사, 대상 학생의 학급담임, 학년주임, 그 밖에 필요하다고 여겨지는 자 등으로 구성한다.

2) 실태파악

각 학교에서는 재적하는 학생의 실태 파악에 노력하고 특별한 지원을 필요로 하는 학생의 존재나 상태를 확인한다. 나아가 특별한 지원이 필요하다고 여겨지는 학생에 대해서는 특별지원교육 코디네이터 등과 검토한 후, 보호자의 이해를 얻을 수 있도록 신중히 설명을 하고 학교나 가정에서 필요한 지원이나 배려에 관해 보호자와 연계하여 검토하도록 한다.

3) 특별지원교육 코디네이터의 지명

각 학교의 교장은 특별지원교육의 코디네이터적인 역할을 담당할 교원을 '특별지원교육 코디네이터'로 지명하여 교무분장에 명확하게 규정한다. 특별지원교육 코디네이터는 각 학교에서 특별지원교육을 추진하기 위해 주로 교내위원회·교내연수의 기획·운영, 관련기관·학교와의 연락·조정, 보호자로부터의 상담창구 등의 역할을 담당한다.

그렇다면 특별지원교육 전환에 따른 일반학교 내의 제도 정비 상황은 어느 정도 진전되고 있을까? 문부과학성에서는 2008년부터 매년 유치원, 초등학교, 중학교, 고등학교 등에서 LD, ADHD, 고기능자폐증 등이 있는 유아 및 장애학생에 대한 교육 지원체제 정비 상황 조사 결과를 발표해 왔다. 2010년도의 조사결과를 토대로 일반학교 내 특별지원교육 제도 정비 현황을 살펴보면 다음과 같다.

<표 2> 국공사립 유초중고별·항목별 실시율-전국집계표

조사항목		유치원	초등학교	중학교	고등학교	합계	
1. 교내위원회의 설치	설치	48.5%	99.3%	95.3%	80.8%	83.6%	
	개최 회 수	0회	4.5%	1.5%	3.2%	21.5%	4.3%
		1회	15.4%	15.0%	21.9%	27.3%	18.0%
		2회	21.9%	23.1%	26.3%	18.2%	23.2%
		3회	17.3%	18.0%	14.9%	9.2%	16.3%
		4회 이상	41.0%	42.4%	33.8%	23.8%	38.3%
2. 실태파악의 실시	실시	89.1%	98.3%	92.8%	72.5%	92.1%	
3. 특별지원 코디네이터의 지명	지명	56.4%	99.3%	94.8%	79.1%	85.3%	
	연락조정 등의 실시	82.3%	89.2%	82.2%	61.0%	83.7%	
4. 개별지도계획의 작성	작성	37.0%	87.3%	76.3%	16.9%	64.9%	
	작성예정	6.6%	3.9%	5.9%	6.7%	5.3%	
	합계	43.6%	91.2%	82.2%	23.6%	70.2%	
5. 개별교육지원 계획의 작성	작성	28.1%	64.1%	58.4%	14.0%	48.5%	
	작성예정	8.0%	11.9%	11.7%	6.6%	10.3%	
	합계	36.1%	75.9%	70.1%	20.7%	58.8%	
6. 순회상담원의 활용	활용	67.6%	80.6%	63.8%	35.8%	69.1%	
	활용 예정	2.8%	3.4%	4.6%	3.4%	3.5%	
	합계	70.4%	84.0%	68.5%	39.2%	72.6%	
7. 전문가팀의 활용	활용	50.7%	54.9%	44.3%	25.0%	48.5%	
	활용 예정	2.6%	3.5%	3.6%	2.7%	3.2%	
	합계	53.3%	58.3%	47.9%	27.7%	51.7%	
8. 특별지원교육에 관한 교원연수의 수강상황	수강	46.4%	72.7%	55.3%	41.7%	58.1%	
	그 중 관리직 수강률	57.3%	79.9%	70.9%	54.2%	70.3%	

* 이 표에서 합계의 비율은 전체학교수를 기준으로 산정되었음.

출처 : 文部科学省(2010b) 平成22年度特別支援教育体制整備状況調査結果について(일부 수정)

조사결과를 살펴볼 때 유치원·고등학교는 초·중학교와 비교하면 전체적으로 체제정비가 다소 늦어지고 있지만, 초·중학교에 대해서는 전체적으로 체제정비가 원활하게 진행되고 있음을 알 수 있다. 초·중학교의 경우, ‘교내위원회’는 95% 이상 설치되었고, ‘특별지원교육 코디네이터의 지명’은 각각 98.3%, 92.8%로 실시되고 있다. 순회상담원의 활용’은 약 60~80%, ‘개별지도계획의 작성’은 약 80~90%, ‘개별교육지원계획의 작성’은 각각 64.1%, 58.4%로 실시되고 있음을 알 수 있다.

특별지원교육은 이와 같이 특별지원교육 대상자를 장애학생에 한정하고는 있으나 일반학교의 교내지원체제의 적극적인 활용을 통해 장애학생뿐만 아니라 등교거부나 학교폭력 등을 포함하는 특별한 교육적 요구를 갖는 학생들에 대한 지원 가능성은 열려 있다고 여겨진다.

2003년 등교거부문제에 관한 조사연구협력자회의가 제출한 ‘향후 등교거부에 대한 대응의 방향에 대해(보고)’에서는 등교거부에 대한 대응방법으로 학교전체의 지도체제 강화를 제안하고 있는데, 이 내용이 특별지원교육에서의 제안과 유사한 내용으로 구성되어 있다. 즉, 교내체제 정비와 등교거부 문제에 대응할 코디네이터적인 존재의 역할이 그것이다. 교내지원체제 구축을 통해 교사 개인의 책임이 아니라 학교 전체적으로 특별한 교육적 요구를 가진 학생들을 인식하고 이들의 요구에 대처한다면 LD 등의 장애학생뿐만 아니라 등교거부 등의 문제해결에도 긍정적인 효과를 올릴 수 있으리라 본다.

4. 특별지원학교의 센터적 기능

전술한 바와 같이 살라망카 선언에서는 특수학교의 기능을 확대할 필요가 있다는 인식이 제시되었다. 또한 장애인 권리조약에는 특수학교나 학급 등의 존재에 관련된 구체적인 문맥은 존재하지 않는다. 단, 장애인 권리조약에는 ‘개인의 필요에 대응하는 합리적인 배려’와 ‘효과적이고 개별화된 지원’에 대한 사항이 명기되어 있다. 의무교육제도를 정비해 온 국가들이 오랜 기간, 그리고 현재도 특수학교·학급 등을 설치·운영해 온 것을 고려하면, 향후 이들을 존치하면서 통합교육의 제도 구상을 계승해 가는 것이 현실적일 것이다.

일본에서 특별지원교육 전환 후 요구되고 있는 특별지원학교의 센터적 기능은 이러한 통합교육의 국제적 흐름과 맥을 같이 하고 있다. 특별지원학교는 특별지원학교에 재적하고 있는 학생의 교육을 담당함과 동시에 지역의 특별지원교육 센터로서의 기능을 담당할 것이 강하게 요구되고 있는 것이다. 현재 일본 특별지원학교에 요구되는 센터적 기능은 다음과 같다. ① 초·중학교 등 교원에 대한 지원기능, ② 특

별지원교육 등에 관한 상담·정보제공기능, ③ 장애가 있는 유아 및 초·중등학생에 대한 지도·지원 기능, ④ 복지, 의료, 노동 등 관계기관과의 연락·조정 기능, ⑤ 초·중학교 등 교원에 대한 연수협력기능, ⑥ 장애가 있는 유아 및 초·중등학생에 대한 시설설비 등의 제공기능(文部科学省, 2005). 이와 같이 특별지원학교는 지금까지 축적해 온 장애학생에 대한 교육에 관한 지식과 경험 등을 활용하여 지역에서 특별지원교육의 중심기관으로서의 역할을 담당할 것이 기대되고 있다.

특별지원학교의 센터적 기능은 구체적으로 지역의 보건·의료·복지·노동 등과 관련된 제반 기관과 유기적 연계시스템을 구축하면서 ‘지역’의 센터적 기능을 담당한다는 것이다. 여기서 말하는 지역이란 ‘광역’과 ‘각 지역’으로 구분된다. 후자는 보다 작은 단위이나 이것이 어떻게 구분되는가는 도도부현(都道府県)의 면적이나 인구규모, 시정촌(市町村)의 분포상황 등에 따라 달라진다(茂木俊彦 `2007).

이상과 같이 현재 일본에서는 특별지원교육으로의 전환을 통해 특히 일반학교의 경도장애학생에 대한 통합교육이 중요한 관심사로 대두되고 있음을 알 수 있다. 교육 분야뿐만 아니라 2004년 발달장애인지원법의 성립으로 지역별로 발달장애인지원센터 설치 의무화를 통해 일반학교의 경도장애학생에 대한 복지 측면에서의 지원도 강화되고 있다. 또한 특별지원학교의 센터적 기능을 통해 그동안 축적해 온 특수교육의 전문성을 활용하여 일반학교의 통합교육을 지원하는 체제를 구축해 가고 있다. 장애 이외에 특별한 교육적 요구를 가진 학생에 대한 지원의 입장에서 보면 특별지원교육이 일정한 한계를 가지는 개혁이지만 지원을 필요로 하는 학생들의 존재와 이들에 대한 체계적인 지원의 필요성을 보다 선명하게 부각시켜 주었다는 점에서는 다음 단계로 이행하는 접점으로서의 역사적 역할 또한 담당하고 있다 여겨진다. 일본 특별지원교육이 내포하는 발전적 측면을 전제로 하면서 다음으로는 일본 통합교육의 과제에 초점을 맞춰 논해 보기로 하겠다.

IV. 일본 통합교육의 과제

1. 일반교육개혁 제기의 부재

일본에서는 1994년에 통급에 의한 지도가 제도화되어 일반학급에 재적하는 장애학생에 대한 공적인 지원이 시작되었으나, 대상이 된 것은 일부 경도장애아였다. 한편 특별지원교육으로의 전환에 따라 LD, ADHD, 고기능자폐 등 지원의 대상이 된 일반학급 재적장애학생이 늘어나게 되었다. 2002년의 학교교육법시행령 개정에 의

해 ‘인정취학자³⁾’ 제도 또한 실시되고 있다. 이와 같이 일본에서는 장애학생에 대한 일반학급에서의 지도·지원 가능성을 서서히 확대해 왔다.

그러나 일반학급에 재적하고 있는 상당수의 특별한 교육적 요구를 가진 학생들에 대한 지원내용은 명확하지만은 않은 게 사실이다. 통합교육의 관점에서 볼 때 특별지원교육의 한계는 일반교육의 교육과정이나 지도법 또는 학급정원 등을 포함하는 통합교육을 의식한 일반교육 개혁의 제기가 없다는 점을 들 수 있다. 본론에서 살펴 보았듯이 특별지원교육 전환에 따른 일반학교 내 특별지원교육 제도는 착실하게 정비되고 있다. 그러나 교내위원회의 설치, 특별지원교육 코디네이터의 배치 등을 통해 개별 아동의 특별한 교육적 요구에 적합한 교육을 원활히 수행할 수 있을지 확신하기에는 이른 감이 있다.

일본에서는 전 학령기 아동의 감소추세에도 불구하고 특별지원학교·학급에 재적하는 학생이 1990년대 중반부터 지속적으로 증가 추세를 보이고 있다. 특히 특별지원학교 재학생수를 보면 1998년 87,445명에서 2001년 92,072명, 2010년에는 121,815명으로 증가하고 있는 것이다(文部科学省「特別支援教育資料」). 이는 특별지원학교의 전문적 지도·지원에 대한 보호자의 신뢰나 기대가 높아졌기 때문일 수도 있다. 그러나 荒川智(2008)가 지적하듯이, 경쟁과 관리가 강해진 일반교육의 현실 속에서 적응하지 못하고 배제된 학생들이 늘어나고 있는 것을 시사하는 것일 수도 있다. 또한 일본 특별지원교육의 통합교육적 요소가 제한받는 이유로 시장원리를 배경으로 하는 교육에서의 능력주의와 이에 근거한 경쟁원리를 들고 있는 古山萌衣(2011)의 주장은 한국의 현실에 비춰보더라도 타당한 인식으로 여겨진다.

2. 특별지원학급 및 통급에 의한 지도의 과제

본론에서 살펴본 바와 같이 일반학교 내의 주된 특별지원교육의 형태는 특별지원학급 및 통급에 의한 지도에 의해 이루어지고 있다. 통합교육의 관점에서 볼 때 특별지원학급 재적 학생은 일반학급의 구성원으로 간주되지 않고 따라서 이들의 교육에 대한 책임 또한 특수교사에게 한정되는 문제점을 가질 수 있으며, 통급에 의한 지도 또한 지도 시간 및 대상이 되는 장애가 제한되어 학생들의 교육적 요구에 따른 지도가 융통성 있게 이루어지기 어려운 문제 등을 가질 것으로 예상된다.

실제로 ‘향후 특별지원교육의 방향에 관하여(최종보고)’(2003)에서는 ‘특수학급이나 통급지도 교실에 관해 그 학급편제나 지도 실태에 입각해 필요한 재검토를

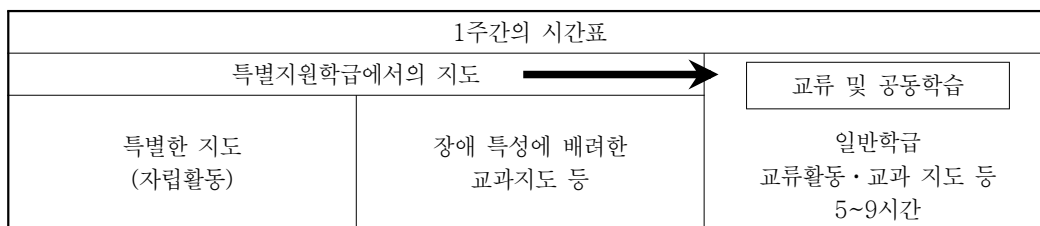
3) 인정취학자란 시정촌(市町村) 교육위원회가 학생의 장애상태에 비춰, 초·중학교에서 적절한 교육을 받을 수 있는 특별한 사정이 있다고 인정된 경우에 초·중학교에 취학할 수 있게 된 것으로, 이에 해당하는 학생을 일컫는다.

하면서 장애의 다양화에 입각해 유연하며 융통성 있는 대응이 가능하도록 제도의 방향에 대해 구체적으로 검토해 갈 필요가 있음' 과 동시에 '체도로서 전 수업시간 고정식 학급을 유지하는 것이 아니라 일반학급에 재적한 다음 장애에 따른 교과지도나 장애에 기인한 곤란을 개선·극복하기 위한 지도를 필요한 시간만큼 특별한 장에서 행하는 형태(예를 들어, 가칭 특별지원교실)로 하는 것에 대한 구체적인 검토가 필요하다' 는 제언이 이루어지고 있음을 볼 수 있다.

현재 특별지원교육 대상으로 확대된 학습장애, ADHD 등의 경도장애 학생들이 통급에 의한 지도의 대상으로 확대되었으나 제도적으로는 특별지원학급과 통급에 의한 지도는 이원적으로 유지되고 있다. 예를 들어, 교육활동 수준에서의 통합교육으로 간주할 수 있는 일본의 '교류 및 공동학습⁴⁾' 을 교내교류에 한정해 살펴보면 초·중학교의 '특별지원학급' 에 재적하면서 교류 및 공동학습을 수행하는 경우와 초·중학교의 일반학급에 재적하여 교류 및 공동학습을 수행하면서 '통급에 의한 지도' 를 받는 경우로 구분할 수 있을 것이다.

<그림 1>에서 보는 바와 같이 특별지원학급 재적 학생은 주의 대부분의 시간을 특별지원학급에서 학습하고, 가능한 범위에서 교류 및 공동학습을 하게 된다. 독립행정법인 국립특별지원교육종합연구소에서 실시한 '교류 및 공동학습 추진에 관한 실제적 연구' (2008)에서의 실태조사에 따르면 특별지원학급에서의 교류 및 공동학습은 주에 5~9시간 정도 이루어지는 경우가 가장 많다.

앞서 진술했듯이 통급에 의한 지도는 보통은 일반학급에서 학습이 이루어지고, 일부 특별한 지도를 필요로 할 때에 '통급지도교실' 에서 특별한 지도를 받는 형태이다. 통급에 의한 지도는 주에 1~8시간(학습장애나 ADHD의 경우는 월 1시간~주 8시간)으로 규정되어 있다. 일반학급에서의 지도시간은 주 25시간 시간표의 아동이라면 17~24시간이 되는 것이다. 결국 이 17~24시간 동안 통급 대상 장애학생이 일반학급에서 교류 및 공동학습을 하고 있는 것으로 해석할 수 있는 것이다<그림 2>.



<그림 1> 특별지원학급의 지도와 교류 및 공동학습

4) 교류 및 공동학습의 형태는 교내교류, 학교 간 교류, 거주지 교류, 지역교류 등이 있다. 또한 학생들이 직접 만나 함께 활동을 하는 경우와 편지나 메일교환을 행하는 등 간접적으로 이루어지는 경우가 있다.

1주간의 시간표	
통급지도교실에서의 지도	← 통급
1~8시간까지	일반 학급
특별한 지도·교과의 보충지도	교과 지도 등 주 17~24시간

<그림 2> 통급에 의한 지도와 교류 및 공동학습

이와 같은 이원적인 제도 운영을 LD·ADHD·고기능자폐증 등의 학생을 포함하여 장애학생이 원칙적으로 일반학급에 재적하면서 경우에 따라 분리특수교육환경에서 적절한 지도 및 필요한 지원을 받을 수 있는 융통성 있는 제도개편이 필요하다 여겨진다.

3. 재정적 지원의 과제

2003년의 ‘향후 특별지원교육의 방향에 관하여(최종보고)’에서는 특별지원교육 전환의 배경으로 곤란한 재정 여건을 고려하여 인적·물적 자원의 재배분에 의해 발달장애 등에 대한 새로운 시책을 진행시킬 것이 주장되었다. 이는 새로운 재원을 투입하여 특별한 교육적 요구를 가진 학생들에 대한 지원을 충실히 하려는 것보다는 기존의 인적·물적 자원을 활용하여 확대된 대상에 대해 지원하려는 의도로 읽힌다.金子健(2006)가 지적하듯이, 특별지원교육 코디네이터가 추가 배치되는 것이 아니라 지명된다고 하는 것을 그 대표적 예로 들 수 있을 것이다.

또한 전술한 바와 같이 초·중학교 등에서 경도장애학생들을 교육하기 위해 특별지원학교는 지역의 센터로서의 기능을 담당할 것이 강조되고 있다. 실제로 특별지원학교에서는 교내 교원이 특별지원교육 코디네이터로 지명되어 지역의 유치원, 어린이집, 초·중학교 등에 가서 거기에서 재적하고 있는 아동의 교육에 대한 컨설팅을 하고 있다. 이러한 특별지원학교의 지역지원의 역할은 특수학교 중심으로 발전해 온 일본 특별지원교육의 역사 속에서 축적된 전문성과 특별지원학교가 2010년 현재 전국 1,039개에 달하는 양적인 뒷받침을 고려할 때 현 단계에서는 상당히 현실적이고 건설적인 대안이라 여겨진다.

그러나 특별지원교육의 새로운 대상이 된 경도발달장애 학생이 통합된 학급을 지원하기 위한 전문성과 특수학교가 축적해 온 전문성과의 정합성 문제를 비롯하여, 특별지원교육으로의 전환으로 지원대상이 크게 확대되었음에도 불구하고 교원의 충

원이 충분하지 않다는 점이 문제점으로 지적되고 있다(荒川智 `2008). 또한 전술한 바와 같이 특별지원학교의 재학생수가 증가함에 따라 교원의 인원수 부족뿐만 아니라 일부 지역에서는 교실부족 또한 문제가 되고 있다(茂木俊彦 `2007). 이러한 상황 속에서 일부 교원이 외부에서 주로 활동하게 됨으로써 특별지원학교 자체의 교내 교육의 질이 떨어질 수 있음에 유념해야 할 것이다. 특별지원학교의 센터적 기능은 해당 학교 자체가 지속적으로 전문성을 유지·발전시켜 갈 때에만 효과적으로 이루어질 수 있기 때문이다.

따라서 가장 기본적으로는 어려운 재정 여건에도 불구하고 전문가의 증원과 전문성 향상을 위한 노력이 요구된다 할 것이다. 그러나 한편으로는 한정된 재원을 효율적으로 활용할 수 있도록 분리교육만큼 경비를 필요로 하지 않고 통합적이며 또한 전문성도 어느 정도 뒷받침된 교육모델을 개발하기 위한 노력 또한 경주되어야 한다.

4. 취학·배치 문제

일본의 취학·배치에서는 장애의 정도별 원칙을 중시해 왔다. 즉 일반적으로 장애 정도에 따라 특별지원학교, 특별지원학급, 통급에 의한 지도의 순으로 배치되는 것이 적절하다는 인식이 지배적이었다. 따라서 통급에 의한 지도는 일반 수업을 대체적으로 이해할 수 있는 학생을 대상으로 하는 경향이 있으며 이러한 원칙에 위배될 때 ‘부적정(不適正) 취학’으로 여겨왔다. 그러나 통합교육의 관점에서 볼 때 적정 취학이란 장애유형과 정도 별 적절한 배치가 아닌 보호자에게 충분한 정보가 제공되고 보호자의 의견을 충분히 반영한 배치결정이 이루어지는 것을 말할 것이다. 일본에서는 2007년 학교교육법 시행령 개정에 따라 지자체가 학교지정을 할 때 보호자의 의견청취를 하도록 규정하였고 실질적으로 보호자의 의향에 따른 학교지정은 가능하게 되었으나 부모의 선택권이 보장되어 있는 것은 아니다. 또한 교육내용이나 지원내용을 결정할 때 부모가 참가할 권리가 보장될 필요가 있다.

V. 논의 및 제언

이상 특별지원교육 제도 하에서의 일본 통합교육의 특징과 과제에 대해 살펴보았다. 일본의 특수교육정책을 돌아볼 때 교류교육이나 통급에 의한 지도와 같이 넓은 의미에서 보면 통합교육의 한 형태로 간주할 수 있는 정책이 존재해 왔다. 그러나 오랫동안 문부과학성은 원칙적으로 통합교육에는 소극적인 태도를 취해왔다.

이러한 경향이 특별지원교육으로의 전환을 전후하여 통합교육을 추진하는 방향으로 변경되었다. 단 문부과학성의 통합교육에 대한 인식은 inclusion보다는 integration에 가깝다. 그 대표적인 예로 inclusion은 일원적인 제도를 지향하면서 장애뿐만 아니라 가정·민족·문화적 배경 등 다양한 요인에 의한 학습부진 학생이 주된 관심대상인데 반해, 일본의 특별지원교육은 장애학생에 그 대상을 한정하고 있기 때문이다. 일본의 특별지원교육은 이원화된 교육제도를 존속시키면서 일반교육환경에 통합되어 있는 정도 장애학생을 교육지원의 대상으로 확대한다는 점에서 통합교육과 이원화된 분리교육제도의 중간 지점에 위치하는 형태를 취하고 있는 것이다.

통합교육의 형태가 각 나라의 역사적·문화적 배경에 따라 다를 수 밖에 없다는 것은 자명한 이치이다. 특별지원교육대상의 확대, 특별한 교육적 요구를 가진 학생에 대한 일반학교 전체적인 대응 노력, 높은 전문성을 가진 특별지원학교와 지역사회 학교와의 연계 등을 통해 일본은 자국의 역사적 맥락 속에서 통합교육의 보편적 목표를 지향하고 있다고 여겨진다.

본론의 내용을 통해 본 한국에의 시사점은 다음과 같다.

첫째, 한국의 경우도 일본과 같이 특수교육대상의 확대를 중요한 정책 과제로 삼을 필요가 있다. 일반학급에 재학하고 있는 경도발달장애 학생에 대한 적절한 지원뿐만 아니라 더 나아가 특별한 교육적 요구를 가지는 학생들에 대한 교육정책을 심각하게 고민해야 할 시점이다.

교육과학기술부(2010)에 의하면 2010년 현재 유·초·중·고에 재학 중인 국제결혼가정 자녀가 34,338명이고, 외국인 근로자 자녀가 2,058명이다. 최종근(2011)이 지적하는 바와 같이, 이들 중 상당수는 언어적, 사회·문화적으로 다른 학생들과 다른 교육적 요구를 가지고 있을 가능성이 매우 크다. 이들뿐만 아니라 특수교육대상자로 선정되지 않고 일반교육의 틀 안에 겨우 끼어 있기는 하지만 일반교사로부터도 특수교사로부터도 방치되어 있는 교육의 사각지대에 위치한 학습부진 학생들이 다수 존재한다는 것은 주지의 사실이기 때문이다.

둘째, 학습이나 행동 상의 문제가 있는 학생들을 모두 아우르는 통합교육이 더욱 확산될 수 있기 위해서는 기본적으로 학급당 인원을 줄이는 노력이 요구될 것이다. OECD 평균 학급 규모는 초등학교가 21.4명, 중학교에서는 23.9명이지만 한국의 경우 초등학교 31명, 중학교 35.6명으로 한 학급당 학생 수가 특별히 많음을 알 수 있다(OECD, 2009; 落合俊郎, 2012에서 재인용).

셋째, 일본 특별지원교육 코디네이터 제도는 그 도입을 검토해 볼 여지가 있다고 여겨진다. 학급당 인원수가 줄어든다고 하더라도 다양한 원인으로 특별한 교육적 요구를 갖는 학생들의 필요를 정규 수업과 학급운영에 주력하는 일반교사가 다 해결하기에는 무리가 따르기 때문이다. 일본에서는 학교마다 특별지원교육 코디네이터를 지명하도록 의무화되었기 때문에 이들이 교내위원회의 핵심멤버가 되어, 학교단위에

서 특별한 교육적 요구를 가진 학생들의 필요에 공동으로 대처하는 기반을 마련하였다. 또한 경우에 따라서는 지역사회의 관련기관과의 연계를 통해 특별한 교육적 요구를 가진 학생들이 필요로 하는 보다 광범위한 필요를 충족해 줄 수도 있는 것이다.

넷째, 일본 통합교육의 과제로 제시한 재정 지원 문제는 우리나라의 경우 더욱 심각하다 할 수 있다. 이는 가장 기본적인 교원충원 문제에서 여실히 드러나고 있다. 교원충원이 충분히 이루어지지 않을 뿐만 아니라 비정규직은 나날이 늘어나고 있어 문제는 더욱 심각하다. 경기도의 일반학교 내 특수학급의 경우 특수교사 56% 정도가 비정규직인 것으로 나타나고 있다(에이블뉴스, 2011년 10월 13일). 불안정한 지위는 업무의 효율을 떨어뜨린다. 또한 교사와 학생, 교사와 학부모 간의 신뢰관계 형성도 제한될 수 있어, 당연히 질 높은 교육을 기대하기 어려운 것이다. 이러한 현실은 반드시 개선되어야 한다.

다섯째, 통합교육의 성공적 실행을 위해서는 일반학교의 상황 변화를 필요로 한다. 본론에서 제시한 것과 같이 일본의 연구자들이 학령기 아동의 감소추세에도 불구하고 특별지원학교 재학생이 증가하고 있는 중요한 한 원인을 일반학교의 현황에서 찾았고(荒川智, 2008; 古山萌衣; 2011), 미국의 통합교육논쟁에서도 보수적 특수교육자들이 일반교육의 현황을 들어 급진적인 개혁을 반대했듯이(홍정숙, 2006), 일반교육의 현황은 통합교육의 진전에 가장 큰 영향을 미치는 요소이기 때문이다.

일본은 최근 들어 공식적으로 통합교육으로의 전환을 강조하고 있으나 한국은 1990년대 이후 특수교육 정책으로 통합교육을 표방해 왔다. 그럼에도 불구하고 통합교육의 적절한 실행을 위해 일반교육체계가 변화되어야 하는 부분에 대한 활발한 지적과 적극적인 의사소통과 변화 요청이 부족하였다(박승희, 2003). 현재 한국에서의 통합교육 관련 각종 논의와 정책들은 주로 특수교육 전공 영역 내에서만 이루어지고 있으며, 통합교육이 아직 완전하게 일반교육의 한 부분으로 여겨지지 않고 있다. 한국적 상황에서 통합교육을 저해하는 가장 근본적인 원인은 일반교육 내의 경쟁적인 학력위주의 풍토에 있으며, 이러한 풍토가 바뀌지 않는 한 학교재구조화로서의 통합교육의 실효성에는 큰 제한이 따르리라 본다. 더구나 현 정권에서는 일제고사로 상징되는 지식위주 경쟁적 교육풍토는 초등학교까지를 포함하여 더욱 박차를 가하고 있는 실정이기 때문이다.

통합교육의 현주소는 한국사회의 가치와 철학이 교육 분야에 반영된 일면으로 해석될 수 있다. 우리 사회에 내재하는 공동체 의식(박호성, 2009)을 학교교육에 어떻게 구현할 수 있을지에 대한 진지한 고민이 요구되는 한편, 한국적 토대 위에서 통합교육은 공동체적 협동을 확장시키는 실천과정의 문제로 접근될 필요가 있을 것이다.

참고문헌

- 교육과학기술부 (2010). '10년 다문화가정 학생 교육 지원계획. 교육과학기술부 인터넷 홈페이지 교육복지국 정보자료실.
- 교육과학기술부 (2011). 특수교육연차보고서.
- 김정희 (2009). 일본 특별지원교육의 주요 내용과 시사점. **비교교육연구**, 19(1), 189-209.
- 박승희 (2003). 한국 장애학생 통합교육: 특수교육과 일반교육의 관계 재정립, 교육과학사.
- 박향매 (2004). 일본 특별지원교육 체제의 특징에 관한 연구. **중복·지체부자유아교육**, 44, 63-82.
- 박화문 (2006). 일본 특별지원교육 성립 배경과 특징. **특수교육저널: 이론과 실천**, 7(1), 243-259.
- 박호성 (2009). 공동체론. 효형출판.
- 이재욱, 민정아 (2006). 일본 특별지원교육에 관한 논의. **한국일본교육학연구**, 11(1), 93-105.
- 최종근 (2011). "미국의 통합교육 현황 분석을 통한 한국적 과제 도출"에 대한 토론. 한국통합교육학회 동계학술대회 자료집, 39-48.
- 추연구 (2008). 일본의 특수교육 변화에 따른 특별지원학교의 센터적 기능에 관한 연구. **지역장애연구**, 10(1), 161-184.
- 홍정숙 (2006). 미국 통합교육의 역사-메인스트림과 일반교육주도의 역사적 전개와 사회적 배경에 관한 고찰. **특수아동교육연구**, 8(4), 189-211.
- 홍정숙 (2011). 일본 통합교육의 현황과 과제. 한국통합교육학회 동계학술대회 자료집, 79-98.
- 落合俊郎 (2012). 東アジアにおけるインクルーシブ教育の現状と課題-市場主義とインクルーシブ教育: 日本と韓国の比較から. 제5회 창과국제학술제 자료집, 1-20.
- 落合俊郎, 姜美羅 (2002). 일본의 21세기 특수교육의 방법과 한국에의 시사-완전통합교육을 중심으로-. **특수교육학연구**, 37(1), 1-23.
- 細瀨 富夫, 박경란 (2006). 일본 특별지원교육에 대한 자치단체의 정책 동향. **특수교육저널: 이론과 실천**, 7(2), 197-218.
- 荒川智 (2008). 인클루시브教育入門: すべての子どもの学習参加を保障する学校地域づくり. クリエイツかもがわ.
- 大南英明 編 (2006). 特別支援教育の校内支援体制づくり. 明治図書.
- 金子健 (2006). 特別支援教育への期待と課題. 「ノーマライゼーション 障害者の福祉」12月号.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2008). 「交流及び共同学習」推進に関する実際的研究.
- 中村満紀男, 岡典子 (2007). 인클루시브教育의 國際的動向. **教育**, 57(10), 75-81.
- 中村満紀男, 前川久男, 四日市章 (2003). 理解と支援の障害児教育, コレール社.
- 古山萌衣 (2011). わが国の障害児教育におけるパラダイム変化とその課題, 人間文化研究, 第14号.
- 文部省 (1978, 1988, 1998). 特殊教育資料. 文部省.
- 文部科学省 (2001). 21世紀の特殊教育の在り方について(最終報告). —一人一人のニーズに 応

じた特別な支援の在り方について一.

- 文部科学省 (2003). 今後の特別支援教育の在り方について(最終報告).
- 文部科学省 (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).
- 文部科学省 (2007). 「特別支援教育の推進について(通知)」.
- 文部科学省 (2008). 特別支援教育資料. 文部科学省.
- 文部科学省 (2010a) 特別支援教育の在り方に関する特別委員会 論点整理.
- 文部科学省 (2010b) 平成22年度特別支援教育体制整備状況調査結果について.
- 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. 文部化学省.
- 茂木俊彦 (2007). 障害児教育を考える. 岩波新書.
- 渡辺昭男 (2011). 日本型インクルーシブ教育システムへの道. 特別支援教育研究, 650, 7-10.
- OECD. (2009). Education at a Glance.
- Percy-Smith, J.(Ed.) (2000). Policy Responses to Social Exclusion towards Inclusion?
Buckingham: Open University Press.
- UNESCO. (1994) The Salamanca statement and framework for action on special needs education. World Conference on Special Needs Education: Access and Equality.
New York: UNESCO.

A reflection on Inclusive Education in Japan and Its Implications for Korea

Hong, Jeong Suk

Daegu University

<Abstract>

The objective of this paper is to observe the inclusive education in Japan through the perspective of Special Support Education system to define characteristics, present conditions, and assignments, and also to produce applications for Korea. To achieve the objective, I studied the characteristics of international trend on the inclusive education and compared the major details of system reform of Special Support Education in Japan to the international trend. Assignments for the Japanese inclusive education was stated and at the same time, the current condition of the inclusive education in Japan was provided by analyzing the present condition of system modification for Special Support Education in general schools, the reality of exchange and group study, and the concept of recently announced 'continuity of various places for learning for the compulsory education course of Japan.' Based on these, applications for Korea were proposed.

Key Words : Inclusive education, Special support education, Japan