

## 일본 지적장애 교육과정 분석을 통해 본 한국 기본교육과정에서의 시사\*

홍 정 숙\*\*

대구대학교 특수교육과

---

### 《 요 약 》

---

본 연구는 기본교육과정과 가장 유사한 위치를 점하고 있는 일본 지적장애 교육과정의 역사적 변천과 특징을 분석함으로써 한국 기본교육과정에 대한 시사점을 제공하는 것을 목적으로 수행되었다. 이러한 목적에 따라 도출된 본 연구의 결과는 다음과 같다. 첫째, 일본의 지적장애 교육과정은 대안형 교육과정의 성격과 위상을 가진다. 이 교육과정은 지적장애학생뿐만 아니라 중도·중복장애학생을 포함하여 일반교육과정을 이수하기 곤란한 장애학생들의 요구에 맞춘 내용과 체제로 구성되어 있으며, 특수교육대상 학생들의 중도·중복화를 의식하여 그 내용과 수준을 교육과정을 개정할 때마다 조정해 왔다. 둘째, 일본의 지적장애 교육과정은 생활중심교육의 독자성을 추구하고 있으면서도 일반교육 교과와 상당 부분 공통점을 내포하고 있다. 셋째, 지적장애 교육과정을 포함하는 일본의 특별지원학교 학습지도요령의 개정은 일반교육과정과의 일원적인 체계로 이루어지고 있다. 이러한 결과를 토대로 한국 기본교육과정에서의 시사점에 대해 논의하였다.

---

주제어 : 일본, 지적장애 교육과정, 기본교육과정

## I. 서 론

### 1. 연구의 필요성 및 목적

우리나라에서 지적장애 학생을 위한 교육과정은 1974년 초등부의 교육가능 정신 지체 아동을 위한 교육과정(문교부령 제344호)으로 시작되었으며, 1979년 초·중

---

\* 본 연구는 2010학년도 대구대학교 학술연구비 지원에 의해 수행되었음.

\*\* 교신저자(jshong@daegu.ac.kr)

· 고등부 정신박약 학교 교육과정을 거쳐, 1983년에는 훈련가능과 교육가능으로 구분하여 장애정도에 따라 이원화된 교육과정이 제정되었다. 1998년 7차 교육과정에서는 특수학교 교육과정 안에 ‘기본교육과정’이 편성되었으며, 이는 정신연령 6세 이하의 발달장애학생을 위한 교육과정이었다.

이후 ‘2008 개정 특수학교 교육과정’에서는 교과에서 치료교육이 제외되었고 2010년에는 특수교육 교육과정으로 명칭을 변경하여 총론의 개정이 이루어졌으며, 2011년에는 총론 일부와 교과 교육과정 중 기본 교육과정 및 특수교육 공통교육과정의 개정이 이루어졌다. 기본교육과정은 3단계의 교육과정에서 5개 학년군별로 교육과정의 범위와 수준을 확대하였으며, 2012년에는 일반교육과정의 부분 개정과 연동하여 총론 일부와 공통 국어과 교육과정을 부분 개정하였다.

현행 특수교육 교육과정 개정에서 추구된 목표는 첫째, 일반교육 접근 강화를 통한 교육과정 통합 지원, 둘째, 특수교육의 특수성 제고에 의한 특수교육 정체성 강화, 셋째, 교육과정 운영 자율화를 통한 특수교육기관의 특성화 도모, 넷째 특수교육의 책무성 강화에 의한 교육성과 제고였다(정동영, 2011). 기본교육과정은 특수교육대상자의 장애 종별 및 정도를 고려하여 공통교육과정 및 선택교육과정을 적용하기 어려운 학생을 대상으로 하는(장애인 등에 대한 특수교육법 시행규칙 제3조의 2) 교육과정으로, 특수교육의 정체성을 대표하는 가장 핵심적인 특수교육 교육과정이며, 그 성격상 교육과정의 보편성을 추구하면서도 대상학생을 의식한 특수성을 가장 크게 반영하여야 하는 대안교육과정이라 할 수 있다.

그러나 2011 기본교육과정은 결과적으로 앞서 기술한 특수교육 교육과정의 개정 목표 중 첫째 목표에 치중한 양상을 띠게 되었으며, 특히 둘째 목표인 특수교육의 정체성 강화 부분에 대해서는 부정적인 인식이 존재하는 것이 사실이다(예를 들어, 권주석, 2013; 도경만, 2011; 이숙정, 2013 등). 실제로 일반학생과 동일한 교육경험 공유를 지원하고자 초·중등학교 교과 교육과정의 성취기준 및 내용에서 많은 부분을 차출함으로써, 그 기준이 장애학생의 수행수준보다는 일반교육과정의 학년교육과정 연계에 초점이 모아지게 되었으며, 이로 인해 내용체계나 성취기준 또한 일반교육과정 계열에 따라 상향 조정되어, 수준 및 난이도가 2008년 기본교육과정에 비해 상당히 높아졌다고 평가됨으로써 현장에서 우려의 목소리가 높아졌다(국립특수교육원, 2012).

이에 대한 보완책으로 중도·중복장애학생 교육과정 편성·운영 방안 연구(국립특수교육원, 2012)를 거쳐, 2012년 특수교육 교육과정 개정에서는 교육과정 편성과 운영의 공통사항에 중도·중복 장애학생 교육과정 운영 지침이 추가되어 중도·중복 장애학생이 포함된 학급을 운영하는 특수학교의 경우 해당 학급의 교육과정을 교과(군)별 50% 범위 내에서 시수를 감축하여 창의적 체험활동으로 편성 가능하며 교과의 내용을 대신하여 관련 생활기능 영역의 편성·운영이 가능하게 되는 등 일련의

보완 조치가 이루어졌으며, 이 지침은 2013년부터 전 학년에 걸쳐 시행되고 있다.

그러나 여기서 재고할 필요가 있는 것은 기본교육과정의 성격을 어떻게 규정할 것인가 하는 문제이다. 기본교육과정의 역사를 돌아볼 때 생활중심 교육과정에서 교과중심 교육과정으로 그 강조점이 이동해 온 것을 알 수 있다. 그러나 이 과정 속에서 그 적합성에 대한 충분한 논의가 이루어지지 않았다는 견해가 제기되고 있다(예를 들어, 정동영, 2011; 정희섭, 2013 등).

2011 특수교육 교육과정 개정에 중요한 참고지표가 된 미국의 경우, 표준중심 교육과정이 진전됨에 따라 특별한 교육적 요구가 있는 학생에 대해, 다른 학생과 동일한 교육수준에 근거한 교육과정과 평가항목·방법을 도입하여 지도나 평가가 이루어지는 것에 대해, 다양한 논의가 이루어지고 있다. 특히 지적장애학생이나 중도·중복장애학생에게는 역사적으로 기능적 생활기술 중심의 지도가 이루어져 왔기에 그들이 일반교육 교육과정에 접근하는 것의 타당성 유무가 지적되고 있다(예를 들어, Bouck, 2004; Ford, Davern, & Shnorr, 2001; Wehmeyer, Lattin, & Agran, 2001 등).

한편 우리나라와 교육과정의 체제가 유사한 일본의 경우, 기본교육과정에 해당되는 지적장애 교육과정<sup>1)</sup>은 1960년대 후반에 생활중심 교육과정과 교과중심 교육과정의 논쟁을 거쳐 (全日本特別支援教育研究連盟編, 2010: 20), 역사적으로 일관되게 생활중심 교육과정을 유지해 오고 있으며, 현행 지적장애 교육과정에서는 발달단계 1세 정도부터의 중도 인지장애학생을 그 대상으로 설정하고 있다. 기본교육과정의 정체성을 중도 인지장애 학생들을 위한 대안 교육과정으로 볼 때, 일본의 지적장애 교육과정의 분석은 기본교육과정의 정체성 및 특수교육의 특수성에 대한 탐색에 의미 있는 자료를 제공하리라 본다.

본 연구와 관련된 선행연구로는 우선 몇몇 특수교육 교육과정 국제비교 연구(이효자 외, 1998; 국립특수교육원, 2004)를 들 수 있다. 이들 연구 속에서 선진 각국의 특수교육 교육과정 분석의 일환으로 일본 특수교육 교육과정이 분석되었다. 그러나 개략적으로 소개하고 논의하는 범주 내에서 수행되었다는 점에서 본 연구와의 차별성을 보인다. 다음으로 일본의 특수교육 교육과정에 대한 보다 직접적인 선행연구로는 박화문(2011), 김혜리(2011, 2012)의 연구를 들 수 있다. 그러나 현행 일본 특수교육 교육과정의 전반적인 내용을 소개하고 있거나(박화문, 2011), 분석대상을 달리하고 있다는 점(김혜리, 2011; 2012)에서 본 연구의 독자성을 제시할 수 있다.

이와 같은 문제의식을 바탕으로 본 연구에서는 기본교육과정과 가장 유사한 위치를 점하고 있는 일본 지적장애 교육과정에 대해 그 역사적 변천 및 현행 교육과정의

1) 우리나라의 특수교육 교육과정에 해당하는 일본의 특별지원학교 학습지도요령에서는 일반학교의 교육과정에 준하는 시각·청각 등의 다른 장애영역과는 달리, 지적장애학생을 위한 교과의 목표와 내용을 별도로 마련하고 있으며, 본 연구에서는 이를 '지적장애 교육과정'으로 지칭하고자 한다.

내용을 분석함으로써 그 특징을 명확히 하고, 한국 기본교육과정의 정체성과 개선점 등에 대한 시사점을 제공하는 것을 목적으로 한다.

## 2. 연구 방법

본 연구는 문헌고찰을 통해 수행되었다. 주요 분석대상은 일본 지적장애 교육과정과 관련된 주요 문건인 학습지도요령 및 학습지도요령 해설서 등을 들 수 있다. 그 밖에도 일본 지적장애 교육과정과 관련된 논문과 연구보고서 등이 활용되었으며, 이들 자료는 일본의 대표적인 학술논문 데이터베이스인 CiNii의 검색을 통해 선정되었다. 본 연구는 역사적인 사실을 다루는 문헌연구로서 지적장애 교육과정의 제정 및 개정 시기를 기준으로 시기구분을 하였으며, 각 시기별로 당시 일본 지적장애 교육의 상황을 가능한 한 반영하고자 하였다. 또한 용어 사용에 있어서 일본식 한자표현을 필요에 따라 살리고, 정신박약 등의 역사적인 용어는 당시의 시대상을 반영하기 위해 그대로 사용하였다.

## II. 일본 지적장애 교육과정의 역사적 변천

학습지도요령은 일본의 국가수준 교육과정으로, 각 학교는 관계법령 및 학습지도요령에 제시된 기준을 준수하면서 학생의 발달단계나 특성 및 지역과 학교의 실태에 따라 학교 교육과정을 편성하게 된다. 일본의 특수교육 교육과정은 2009년 2월 까지 맹·농·양호학교 유치부 교육요령, 맹·농·양호학교 초등부·중등부 학습지도요령, 同 고등부 학습지도요령으로 고시되어 교육과정 편성 등의 표준으로 활용되어 왔다. 그러나 학교교육법 개정에 의해 특별지원학교 유치부 교육요령, 특별지원학교 초등부·중등부 학습지도요령, 同 고등부 학습지도요령이 2009년 3월에 고시되었다(大南英明, 石塚謙二, 2012).

일본의 국가수준 지적장애 교육과정은 1963년의 ‘양호학교 초등부·중등부 학습지도요령 정신박약교육편’으로 처음 제정되었고, 그 후 1971년(1972년 고등부 학습지도요령 제정), 1979년, 1989년, 1999년, 2009년의 개정을 거쳐 현재에 이르고 있다. 여기서는 현행 학습지도요령 이전의 일본 지적장애 교육과정의 역사적 변천을 제정 및 개정배경, 대상, 목표, 내용 등을 주된 관점으로 설정하여 고찰하고자 한다.

## 1. 1963년 양호학교 초등부·중등부 학습지도요령 정신박약교육편

일본의 국가수준 특수교육 교육과정은 1957년의 맹학교와 농학교 학습지도요령(초등부·중등부) 제정으로 시작되었으며, 지적장애 교육과정은 이보다 6년 뒤인 1963년에 ‘양호학교 초등부·중등부 학습지도요령 정신박약교육편’(이하, ‘1963년 학습지도요령’으로 표기)이 제정되었다.

2차 세계대전 이후(이하, ‘전후’로 표기)부터 1950년대 초기의 일본 지적장애 교육은 초등학교와 중학교의 특수학급을 중심으로 전개되었다. 이 시기의 특수학급은 일반학급에서 학업부진을 보이는 학생을 대상으로 단지 학년 단계를 낮춘 교육내용을 반복하여 지도하는 형태의 교육이 주로 이루어졌다. 이러한 교육에 대한 비판과 함께 점차로 대상을 지적장애학생으로 한정하게 되었고, 이들의 특성을 고려한 독자적인 교육과정과 지도법을 고려하게 되었다(全日本特別支援教育研究連盟, 2010:20).

이와 같이 지적장애교육의 새로운 방향을 검토하는 과정에서 전후 일본의 교육에 영향을 준 미국 경험주의 교육사상이 일본의 지적장애 교육에도 커다란 영향을 미쳤다. 즉 1950년대 중반 경 일본의 지적장애교육은 교과교육과정에서 생활교육과정으로 이행하여 종합적인 생활경험을 중요시하는 교육실천이 특수학급을 중심으로 전개되었다. 교육목표는 학력형성보다는 생활력의 형성, 즉 사회자립이나 사회적응에 주안점이 두어졌다(米田宏樹, 2009: 212).

지적장애교육이 생활교육 중심으로 이루어졌기 때문에 교육내용의 조직화(교육과정의 편성)는 당초 ‘교과’ 내용이 아니라 생활경험을 중심으로 하여 영역으로 분류하는 방식이 구상되었다. 예를 들어, 1959년에 문부성이 개최한 ‘정신박약 지도자 양성강좌’에서는 생활, 생산, 건강, 정서, 언어, 수량의 6영역의 내용을 초등학교 저학년·중학년·고학년의 3단계로 구분하여 작성한 것이 제시되었다(米田宏樹, 2003: 143).

그러나 1963년 학습지도요령에서는 교육내용이 각 교과 등의 분류 형식으로 구성되어 고시되었다. 이는 지적장애교육이 교육행정상 하나의 학교교육제도 가운데 이루어지는 것이며 다른 학교와 마찬가지로 교육내용이 각 교과 등으로 구성되는 것이 바람직하였기 때문이다(米田宏樹, 2009: 212). 구체적으로 초등부는 국어, 사회, 산수, 이과, 음악, 미술, 가정, 체육, 중등부는 국어, 사회, 수학, 이과, 음악, 미술, 보건체육, 직업·가정과 선택교과로 구성되었으며, 교과 외에 도덕, 특별교육활동, 학교행사 등의 영역이 설정되었다(文部省, 1963). 이 제정과 관련하여 당시 일본 지적장애교육을 이끌었던 지도자들 간에 ‘교과인가? 생활인가?’라는 교육과정 논쟁이 크게 일어나기도 하였다(全日本特別支援教育研究連盟編, 2010: 20).

결국 1963년 학습지도요령에는 “정신박약 양호학교의 교육과정(초등부, 중등부)은 각 교과 및 도덕, 특별교육활동 및 학교행사 등으로 편성하는 것을 기본으로

하나, 필요에 따라 각 교과와 전부 또는 일부를 통합하거나, 각 교과, 특별교육활동 및 학교행사 등의 내용을 통합하는 등의 조정을 통해 적절한 교육과정을 편성하도록 한다” 라는 특별규정이 마련되었다(文部省, 1963). 이는 현재도 일본 지적장애교육의 중요한 교육방식으로 자리 잡고 있으며, 일본에서는 이러한 방식을 일반적으로 ‘교과 영역을 통합한 지도’ 로 부르고 있다.

한편 법제상의 제약으로 교과로 교육내용을 제시한 1963년 학습지도요령은 현장의 교사들로부터 환영받지 못했다. 따라서 현장의 교육실천내용과 학습지도요령의 괴리를 해소하기 위하여 1966년의 해설서에서는 ‘① 정신박약아의 교과는 일반교육의 교과와 그 명칭은 같지만 내용과 성격은 다르다, ② 각 교과로 내용이 제시되어 있지만 교과별로 지도하는 것을 의미하지는 않는다’ 라는 두 가지 사항이 강조되었다(高佐貴美子 & 池本喜代正, 2010).

1963년 학습지도요령에서는 특수학급에서의 적용 또한 고려하여 대상자를 IQ 50~60 정도의 학생으로 상정하였으며, 교육목표는 일반학교와 달리 생활주의교육에 근거하여 일반목표 8항목, 구체적 목표 27항목으로 구성되었다. 일반목표는 초등학교 및 중학교의 교육목표 가운데 지적장애의 상태 등을 고려하여, 일상생활에 필요한 지식·기능, 사회생활에의 적응성, 직업생활에 필요한 태도나 기능 등을 육성하도록 표현·내용을 변경하여, 8항목을 들고 있다. 구체적 목표는 ‘신변생활의 확립과 처리’, ‘집단생활에의 참가와 사회생활의 이해’, ‘경제생활 및 직업생활에의 적응’ 의 세 가지 관점에서 제시되고 있다(文部省, 1963).

## 2. 1971년의 개정과 1972년의 양호학교(정신박약교육) 고등부 학습지도요령 제정

1971년에는 1963년 학습지도요령이 양호학교(정신박약교육) 초등부·중등부 학습지도요령(이하, ‘1971년 학습지도요령’ 으로 표기)으로 개정되었고, 1972년에는 양호학교(정신박약교육) 고등부 학습지도요령이 제정되었다. 1971년의 개정은 특수교육의 보급에 의해 지적장애교육 대상자가 중도·중복화 되는 배경 가운데 이루어졌다. 가장 큰 개정사항은 새로운 영역인 ‘양호·훈련’ 이 제정된 것이다. 양호훈련은 맹·농·양호학교 공통으로 특별한 지도영역으로 신설된 것으로, ‘학생의 심신의 장애 상태를 개선하거나 극복하기 위해서 필요한 지식, 기능, 태도 및 습관을 키우고, 이에 따라 심신의 조화적 발달의 기반을 배양하는 것’ 을 목표로 하고 있으며, 심신의 적응, 감각 기능의 향상, 운동기능의 향상, 의사의 전달이라는 네 가지 항목의 내용으로 구성되었다(文部省, 1971). 지적장애교육의 양호·훈련은 각 학교의 인식에 따라 다양한 실천이 이루어져, 추출에 의한 지도나 특정 시간을 설정하여 지도

하는 등, 다양한 교육방식으로 이루어져 왔다(高佐貴美子, 池本喜代正, 2010).

1963년 학습지도요령에서는 교육내용이 각 교과별로 대부분 10개 이상씩 제시되었고 초등부의 경우 저학년, 중학년, 고학년으로 구분되었던 것과 비교하여, 1971년 개정에서는 교육내용을 초등부 1단계, 중등부 1단계, 각 교과 2개 정도로 개괄적으로 제시하였다(文部省, 1971). 교과는 초등부는 생활, 국어, 산수, 음악, 미술, 체육, 중등부는 국어, 사회, 수학, 이과, 음악, 미술, 보건체육, 직업·가정, 그 밖에 특별히 필요한 교과로 구성되었으며, 교과 이외에 도덕, 특별활동, 양호·훈련의 영역이 설정되었다(文部省, 1971). 또한 1972년의 고등부 학습지도요령에서는 교과는 국어, 사회, 수학, 이과, 음악, 미술, 보건체육, 직업, 가정, 그 밖에 특별히 필요한 교과, 교과 이외의 영역은 초등부, 중등부와 동일하게 도덕, 특별활동, 양호·훈련이 설정되었다.

1971년의 개정에서는 IQ 30~50의 중등도·중도의 지적장애학생을 주된 대상으로 고려하였다. 따라서 정신연령 2세에서 6세 정도의 취학 전 발달단계에 위치하고 있는 아동이 대부분을 점하고 있는 실태에 비춰, 초등부에서는 ‘생활’이라는 교과를 새롭게 편성하고 과목수를 8과목에서 전술한 6과목으로 변경하고 있다(大野由三, 1992: 16-17). 즉, 1963년 학습지도요령의 과목 중 사회, 이과, 가정이 ‘생활’이라는 과목으로 대체되고 있음을 알 수 있다.

山田康広, 米田宏樹(2010)는 일본 지적장애 교육의 독자성의 관점에서 특히 이 ‘생활’이라는 교과에 주목하고 있는데, 1971년 고시의 학습지도요령에서 시작된 ‘생활’은 지적장애 특유의 교과로서 ‘사회’, ‘이과’, ‘가정’, ‘체육’의 보건에 관한 내용을 포함하고 있음을 밝히고 있다.

‘생활’ 교과는 ‘기본적 생활습관’, ‘건강·안전’, ‘놀이’, ‘교제’, ‘역할’, ‘돌기·일’, ‘규칙’, ‘자연’, ‘사회의 구조’, ‘공공시설’을 포함하는 9가지 내용으로 구성되어 있다(文部省, 1974). 이러한 내용은 이전의 교과에서는 내용으로 규정하지 않던 것이었으나, ‘생활’의 신설에 의해 교과의 개념이 확대되었다. ‘국어’나 ‘산수’ 등의 다른 교과의 경우도 교과의 목표 및 내용의 적용 범위가 확대되어, 발달이 미분화된 발달초기단계의 학생들에게도 적용할 수 있게 되었다. 따라서 1971년 학습지도요령의 교과의 목표에는 “(일상) 생활에 필요한 …”이라는 문구가 다수 포함된 특징을 보인다(米田 宏樹, 2003: 143). 이와 같이 1971년의 개정에서는 일반교육의 교과 외의 내용을 지적장애 교과에 포함시키기 위한 노력이 경주되었음을 알 수 있다.

1963년의 학습지도요령은 영역 안 등 생활경험주의에 근거한 교육내용을 편의적으로 교과 별로 제시한 것이었다. 이 때문에 교과의 내용에는 그 교과의 지식·기능에 관한 내용과 그 내용에 관련된, 또는 편의적으로 교과에 포함시킨 생활경험이 포함되어 있었다. 1971년의 지도요령에서 후자는 ‘생활’ 교과의 내용으로 정리되

고, 전자는 그 밖의 교과목의 내용으로 남았다. 1963년 학습지도요령과 비교하여 생활 교과목의 내용항목은 신변·가정·학교·사회생활에서의 생활경험을 망라하도록 항목이 충실하게 구성되어 있다. 한편 그 밖의 교과목의 항목은 그 교과목의 지식·기능에 내용이 한정되는 경향을 보이게 되었다(山田康広, 米田宏樹, 2010: 242-243).

1971년 학습지도요령의 교육목표는 초등부 5항목, 중등부 2항목으로 제시되었다. 초등부의 교육목표는 건강과 기초적 생활습관, 집단생활참가 능력과 태도, 사회생활에 필요한 기능, 일상생활에 필요한 기초지식과 관련되어 있고, 중등부의 교육목표는 첫째, 초등학교의 교육목표를 더 충분히 달성할 것, 둘째, 일상의 경제생활에 대해 관심을 심화시키고, 장래의 직업생활이나 가정생활에 필요한 기초적인 지식과 기능을 몸에 익힘과 함께 근로를 중시하는 태도를 기를 것이다(文部省, 1971). 고등부의 교육목표 또한 중등부와 동일한 맥락에서 제시되었다(文部省, 1972).

한편 전술한 바와 같이 1971년의 개정이 지적장애교육 대상자가 중도·중복화되는 배경 가운데 이루어진 것과 관련하여, 이 학습지도요령에는 중복장애와 관련된 항목이 포함되었으며, 1972년의 고등부 학습지도요령에도 동일한 취지의 내용이 제시되었다. 1971년 학습지도요령의 중복장애 관련 내용을 살펴보면, 정신박약 이외에 다른 심신의 장애를 중복하여 갖고 있는 학생을 ‘중복장애자’로 표기하고 있으며, 이들에 대해 다음과 같은 예외조항(제1장 총칙, 제2 교육과정 일반 5)을 두고 있다. (1) 각 교과목의 목표 및 내용에 관한 사항의 일부를, 중복장애의 유형에 대응하는 양호학교(지체부자유교육) 초등부·중등부 학습지도요령, 양호학교(병약교육) 초등부·중등부 학습지도요령, 맹학교 초등부·중등부 학습지도요령, 또는 농학교 초등부·중등부 학습지도요령에서 제시하는 각 교과목의 목표 및 내용에 관한 사항의 일부로 대체할 것, (2) 중복장애자 중 학습이 심하게 곤란한 학생에 대해서는 각 교과, 도덕 및 특별활동의 목표 및 내용에 관한 사항의 일부를 제외하고, 양호·훈련 위주로 지도할 것, 이 그것이다. 또한 수업시수에 관해서도 특히 필요가 있는 경우는 사정에 따른 수업시수를 정할 수 있음을 규정하여 교육과정운영의 융통성을 부여하였다(文部省, 1971).

이처럼 1971년 학습지도요령에서는 생활주의 교육을 뒷받침하기 위한 초등부의 ‘생활’ 교과목의 신설, 장애학생의 중도·중복화에 대응한 특별조항의 마련, 양호·훈련 영역의 신설 등의 중요한 변화를 보이고 있다.

### 3. 1979년의 개정

#### (맹학교, 농학교 및 양호학교 초등부·중등부·고등부 학습지도요령)

일본에서는 1979년 양호학교교육의 의무제실시에 따라, 이때부터 장애중별에



관계없이 모든 장애아동에게 의무교육이 실시되게 되었다. 이와 같이 특수교육의 상황이 변화함에 따라 1979년 개정에서는 학습지도요령이 장애영역별 편성이 아니라 ‘맹학교, 농학교 및 양호학교 소학부·중학부 학습지도요령’, ‘同 고등부학습지도요령’ 과 같이 통합적으로 편성되게 되었다. 교육목표도 지적장애를 포함하여 각 장애 공통의 두 가지 교육목표가 설정되었다. 첫째는 학교교육법에 규정된 초등학교, 중학교 등의 교육목표에 준한 목표, 둘째는 장애로 인한 학습 또는 생활상의 곤란을 극복하기 위해 필요한 지식, 기능, 태도 및 습관을 형성할 것이 그것이다.

그러나 제2장 교과와 관련하여서는(중 5장으로 구성) 맹학교, 농학교 및 지체부자유자 또는 병약자를 교육하는 양호학교와 정신박약자를 교육하는 양호학교로 구분하여, 전자는 학생의 장애 상태 및 능력·적성 등을 충분히 고려하면서도 각 교과의 목표 및 내용 등을 일반학교에 준하도록 하였으며, 후자는 1971년 학습지도요령과 동일한 교과, 즉 일반학교 교육과정의 교과와는 그 목표와 내용이 다른 독자적인 교육과정을 제시하고 있다(文部省, 1979a, 1979b).

1979년의 지적장애 양호학교 학습지도요령은 양호학교의 의무제실시로 인해

학생의 장애가 보다 더 중도화됨을 고려하여 IQ 50 이하의 모든 학생과 중복장애아를 대상으로 한 교육과정이 제시되었다(藤原志帆, 2004). 중복장애에 대한 특례조항은 학생의 장애 상태 등에 따라 다양한 교육과정을 편성할 수 있도록 한층 탄력화가 도모되었다. 예를 들어, 각 학교에서는 ① 일반학교 교과의 목표, 내용 등에 준한 교육과정(저학년 교과의 목표·내용 등에 준한 교육과정을 포함), ② 지적장애 양호학교 교과의 목표·내용 등에 의한(또는 ‘중점을 둔’) 교육과정, ③ 양호·훈련에 중점을 둔 교육과정 등 다양한 교육과정이 실시되게 되었다(文部省, 1979a, 1979b). 즉, 중복장애 학생의 경우 교과의 목표와 내용의 일부를 지적장애 학생을 위한 교과의 목표와 내용으로 대체할 수 있다는 것과 중복장애자 중 학습이 현저히 곤란한 경우는 양호·훈련을 중심으로 하는 지도를 한다는 것이다.

이 밖에도 양호학교교육의 의무제실시에 대응하여 방문교육<sup>2)</sup>을 교육과정에 규정하였고, 교류교육<sup>3)</sup>에 관한 규정도 신설되었다.

#### 4. 1989년과 1999년의 학습지도요령 개정

1989년에 맹·농·양호학교의 학습지도요령이 개정되었다. 여기서는 이전까지

2) 방문교육이란 학교에 통학하기가 곤란한 학생을 위해, 교사가 가정 또는 시설 등을 방문하여 실시하는 교육제도로 우리나라의 순회교육과 유사한 형태이다.

3) 교류교육이란 맹·농·양호학교의 학생과 일반학교의 학생 및 지역사회의 구성원 등이 활동을 함께 하는 것을 말한다. 2004년부터는 교육과정적 통합의 측면을 명확히 표현하기 위해 법적으로 ‘교류 및 공동학습’으로 명칭을 변경하여 사회적 통합과 교육과정적 통합을 포괄적으로 수용하고 있다.

유치원교육요령을 준용하도록 하였던 유치부에 맹·농·양호학교의 교육요령을 제정하고, 유치부에서 고등부까지의 교육의 조화와 통일이 도모됨과 함께 조기교육의 충실이 지향되었다. 1989년 개정에서 지적장애 교육과정은 초등부 3단계, 중등부 1단계, 고등부 1단계로, 총 5단계로 제시되었고, 맹학교, 농학교, 지체부자유 양호학교 및 병약 양호학교는 일반학교에 준한 학습지도요령이 제시되었다. 또한 양호·훈련 영역은 신체의 건강, 심리적 적응, 환경의 인지, 운동·동작, 의사의 전달로 그 명칭이 변경되고 항목이 확대되었다(文部省, 1989a, 1989b, 1989c).

1999년 개정에서는 초등부 3단계, 중등부 1단계, 고등부 2단계, 총 6단계로 제시되었다. 이 개정에서는 양호·훈련이 ‘자립활동’으로 명칭을 변경하였고, 자립활동의 목표 또한 “개개 학생자신이 자립을 지향하고, 장애에 근거한 곤란을 주체적으로 개선·극복하기 위해 필요한 지식, 기능, 태도 및 습관을 기르고, 이에 따라 심신의 조화적 발달의 기반을 배양한다”로 개정되었다. 또한 세심한 지도를 담보하기 위해서 학습지도요령에서는 중복장애아의 지도와 자립활동의 지도에 관해 개별지도계획을 작성하는 것이 의무화되었다. 자립활동은 건강의 保持, 심리적인 안정, 신체의 움직임, 커뮤니케이션의 항목으로 구성되었다(文部省, 1999a, 1999b).

1999년 개정에서는 일반학교의 학습지도요령에 장애아교육에 관련된 규정이 새롭게 포함됨으로써 일반학급에서 맹·농·양호학교에 이르기까지 교육의 장(場)의 연속성과 일관성이 보장되게 되었다. 구체적으로는 교류교육에 관한 규정과 특수학급 및 통급에 의한 지도에 관한 규정에서 큰 개선이 있었다. 교류교육에 관한 규정은 전술한 바와 같이 1979년의 개정에서 맹·농·양호학교의 학습지도요령에 처음으로 규정되었으나, 일반학교의 학습지도요령에는 그 규정이 없었고 행정문서에 의해 일반학교에 특별한 배려를 촉구하는 형태로 제시되어 왔다. 그러던 것이 1999년 개정에 의해 일반학교의 학습지도요령에도 교류교육의 규정이 마련되었다. 특수학급 및 통급에 의한 지도에 관련되는 규정도 초·중학교 학습지도요령에 처음으로 규정되어 교사 간의 연계나 지도내용·방법을 협력하여 강구하여야 한다는 것이 명기되었다(米田宏樹, 2009b: 215).

이상과 같이 일본의 현행 학습지도요령 이전의 학습지도요령의 변천과정을 지적장애 교육과정을 중심으로 살펴보았다. 다음으로는 현행 특별지원학교 학습지도요령의 분석을 통해 일본 지적장애 교육과정의 특징을 살펴보고자 한다.

### Ⅲ. 일본의 현행 특별지원학교 학습지도요령과 국가수준 지적장애 교육과정

2007년부터 일본에서는 특수교육에서 특별지원교육으로 명칭을 변경하였으며, 이에 따른 다양한 제도 개편이 이루어졌다. 중요한 변화로는 맹·농·양호학교가 특별지원학교로 통일되어 장애유형에 제한받지 않는 학교운영이 가능하게 되었고, 일반학급에 재적하고 있는 학습장애, ADHD, 고기능자폐 등의 경도장애 학생에 대한 지원을 강화하게 되었으며, 특별지원학교가 일반학교의 특수교육적 요구를 지원하는 센터적 기능을 담당하게 된 것 등을 들 수 있다.

특별지원교육으로 전환한 직접적 배경으로는 ① 맹·농·양호학교 재적학생의 장애가 중도·중복화 됨에 따른 교육적 대응의 필요성, ② 일반학급에서 학습과 생활에 곤란을 겪는 학생들에 대한 교육적 대응을 비롯하여, 일반학교에서 충실히 특수교육을 수행할 필요성을 들 수 있다(米田宏樹, 2009a: 107). 岡典子(2009)에 따르면 특별지원교육은 교육내용·방법적으로는 특수교육의 전문성을 계승하면서도, 특수교육의 문제점인 장애별 범주 교육의 결함을 최소화하고, 가능한 한 일반교육에서 교육하고자 하는 일본 독자적인 장애아교육을 나타내는 명칭이며, 영미복구 등의 특별한 교육적 요구 교육 또는 통합교육(inclusive education)의 영향은 있지만 동일하지는 않다 (p. 13).

특별지원교육으로의 전환에 따른 학교교육법 개정에 의해 일본의 특수교육 교육과정은 앞서 제시한 바와 같이 2009년 3월에 특별지원학교 학습지도요령으로 개정·고시되었다. 여기서는 2009년 특별지원학교 학습지도요령의 개정방향과 전반적인 구성 및 지적장애 교육과정의 특징에 대해, 특별지원학교 학습지도요령 및 해설서를 중심자료로 하여 제시하고자 한다.

#### 1. 특별지원교육을 구현하기 위한 학습지도요령의 개정(2009년 3월) 방향과 구성

2009년 특별지원학교 학습지도요령 개정의 기본방침은 크게 다음의 두 가지로 제시되고 있다. 우선 ① 교육기본법 개정 등으로 구체화된 교육의 이념에 입각해 ‘생활력(生きる力)’을 육성할 것, ② 지식·기능의 습득과 사고력·판단력·표현력 등의 균형 잡힌 육성을 중시할 것, ③ 도덕교육이나 체육 등에 충실하여 풍요로운 마음과 건강한 신체를 육성할 것, 의 세 가지 기본방침에 근거하여, 일반학교 교육과정 기준의 개선에 준한 개선을 도모하도록 하였다.

다음으로는 특별지원교육 독자적인 개선으로, ‘사회의 변화 및 장애학생의 중도·중복화, 다양화 등에 대처하고, 장애학생 개개인의 교육적 요구에 적합한 교육과 필요한 지원을 충실히 제공하기’ 위한 개정이 이루어졌다. 개정 작업에서 중시된 관점은 다음의 네 가지이다. ① 장애의 중도·중복화, 다양화에 대한 대처, ② 개개인에 대한 지도의 충실, ③ 자립과 사회참가를 위한 직업교육의 충실, ④ 교류 및 공동학습의 추진.

2009년 특별지원학교 학습지도요령의 전반적 구성을 학교급별로 제시하면 다음과 같다. ① 특별지원학교유치부교육요령: 제1장 총칙, 제2장 목표와 내용 등, 제3장 지도계획의 작성에 있어서의 유의사항, ② 특별지원학교 초등부·중등부 학습지도요령: 제1장 총칙, 제2장 각 교과 제1절 초등부, 제2절 중등부, 제3장 도덕, 제4장 외국어활동, 제5장 종합적학습의 시간, 제6장 특별활동, 제7장 자립활동, ③ 특별지원학교 고등부 학습지도요령은 제1장 총칙, 제2장 각 교과 제1절 시각장애자, 청각장애자 및 병약자인 학생에 대해 교육을 행하는 특별지원학교, 제2절 지적장애학생에 대한 교육을 행하는 특별지원학교, 제3장 도덕(지적장애특별지원 학교), 제4장 종합적인 학습의 시간, 제5장 특별활동, 제6장 자립활동.

## 2. 특별지원학교 학습지도요령과 지적장애 교육과정

특별지원학교 학습지도요령에 있어서도 지적장애교과가 일반교육에 준하는 타 장애영역과는 별도로 설정되어 제시되어 있는 점에는 변함이 없다.

### 1) 지적장애 교육과정 각 교과에 대한 기본인식과 내용 구성

특별지원학교 학습지도요령 해설서에서는 “지적장애란 일반적으로 인지능력이나 타인과의 의사 교환, 일상생활이나 사회생활, 안전, 일, 여가활동 등에 관한 적응 능력이 같은 연령의 학생에게 요구되는 정도로까지 도달하지 못하여, 특별한 지원이나 배려가 필요한 상태이며, 그 상태는 환경적·사회적 조건에 따라 변화가능하다고 여겨지고 있다”고 전제하면서, “학습지도요령에서는 지적장애의 특징 및 학습상의 특성 등에 입각하여 학생이 자립하여 사회에 참가하기 위해 필요한 지식이나 기능, 태도 등을 익히도록 하는 것을 중시하여, 각 교과 등의 목표와 내용 등을 제시하고 있음”을 밝히고 있다(文部科学省, 2009: 247).

지적장애 교과의 구성과 내용을 살펴보면 다음과 같다. 초등부의 각 교과는 생활, 국어, 산수, 음악, 미술 및 체육의 6교과로 구성되어 있으며, 3단계 구성으로 1학년부터 6학년까지 이수하도록 되어 있다. 중등부는 1단계 구성으로 국어, 사회, 수학, 이과, 음악, 미술, 보건체육 및 직업·가정의 8교과에 외국어과를 추가하는 것

이 가능하며, 이들을 1학년부터 3학년까지 이수하도록 되어 있고, 학교의 판단에 의해 그 밖에 필요한 교과를 설정할 수 있다. 고등학교의 교과는 2단계 구성으로 국어, 사회, 수학, 이과, 음악, 미술, 보건체육, 직업, 가정, 외국어, 정보이며, 주로 전문학과에 개설된 각 교과는 가정, 농업, 공업, 유통·서비스, 복지이다. 따라서 총 6단계로 구성되어 있음을 알 수 있다.

이들 교과 중 ‘복지’는 지적장애학생의 직업교육의 충실을 위해 고등부 전문 교과로 신설되었다(文部科学省, 2009: 7). 그 배경으로는 지적장애학생 중 사회복지 관련 취업자가 늘어나고 있는 점이 고려되었으며, ‘복지’ 교과의 내용은 사회복지에 관한 흥미와 관심을 높이는 기초적·기본적 지식과 기술을 습득하는 것으로 구성되어 있다(大南英明, 石塚謙二編, 2012: 19).

지적장애학생을 위한 교과는 내용을 개괄적으로 제시해 놓았으며, 각 학교는 학생의 상태나 학교 및 지역의 실태 등에 따라 각 교과의 내용을 구체화하여 지도내용을 설정하도록 하고 있다. 지적장애 교과에는 발달단계 1세 정도부터의 지도내용이 생활 속에서의 구체적 행동 발달(생활연령적 발달)과 지적 기능의 발달이라는 양면성을 포함하는 대략의 계통성을 가지고 총 6단계로 제시되고 있다(米田宏樹, 野口晁菜, 長島あゆ子, 2010: 253).

학습지도요령에 개괄적으로 제시된 지적장애 교과의 내용 중 ‘국어’의 목표와 내용을 제시하면 다음과 같다(文部科学省, 2009).

<표 1> 특별지원학교 학습지도요령의 지적장애학생교육을 위한 국어의 목표와 내용

<p>[초등부]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 목표: 일상생활에 필요한 국어를 이해하고, 서로 전달하는 능력을 키움과 동시에, 이들을 표현하는 능력과 태도를 육성한다.</li> <li>○ 1단계             <ul style="list-style-type: none"> <li>(1) 교사의 이야기를 듣거나 교사가 그림책을 읽어주는 것을 듣는다.</li> <li>(2) 교사 등이 말을 걸면 대응하여, 표정, 몸짓, 음성이나 간단한 언어로 표현한다.</li> <li>(3) 교사와 함께 그림책 등을 즐긴다.</li> <li>(4) 다양한 필기용구를 사용하여 쓰는 것에 익숙해진다.</li> </ul> </li> <li>○ 2단계             <ul style="list-style-type: none"> <li>(1) 교사나 친구 등의 말에 익숙해지고, 간단한 설명이나 말을 안다.</li> <li>(2) 보고 들은 것 등을 간단하게 이야기한다.</li> <li>(3) 문자 등에 관심을 가지고, 읽으려고 한다.</li> <li>(4) 문자를 쓰는 것에 흥미를 가진다.</li> </ul> </li> </ul>
---

<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 3단계                             <ul style="list-style-type: none"> <li>(1) 가까운 사람의 이야기를 듣고, 내용의 대강을 안다.</li> <li>(2) 보고 들은 것 등의 개요나 자신의 기분 등을 교사나 친구와 이야기한다.</li> <li>(3) 간단한 어구나 짧은 문장 등을 바르게 읽는다.</li> <li>(4) 간단한 어구나 짧은 문장을 히라가나 등으로 쓴다.</li> </ul> </li> </ul>
<p>[중등부]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 목표: 일상생활에 필요한 국어에 관한 이해를 심화시키고, 서로 전달하는 능력을 고양함과 동시에, 이들을 활용하는 능력과 태도를 육성한다.</li> <li>(1) 이야기의 대강의 내용을 들어 이해한다.</li> <li>(2) 보고 들은 것이나 경험한 것, 자신의 의견 등을 상대방이 알 수 있도록 이야기한다.</li> <li>(3) 간단한 어구, 문 및 문장 등을 바르게 읽는다.</li> <li>(4) 간단한 편지나 일기 등의 내용을 순서에 맞게 쓴다.</li> </ul>
<p>[고등부]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 목표: 생활에 필요한 국어에 관한 이해를 심화시키고, 서로 전달하는 능력을 고양함과 동시에, 이들을 적절하게 활용하는 능력과 태도를 육성한다.</li> <li>○ 1단계                             <ul style="list-style-type: none"> <li>(1) 이야기의 내용의 요점을 빠뜨리지 않고 들어 이해한다.</li> <li>(2) 목적이나 장소에 따라 요점을 빠뜨리지 않고 이야기한다.</li> <li>(3) 다양한 어구, 문 및 문장을 바르게 읽고, 내용을 읽어 이해한다.</li> <li>(4) 편지나 일기 등을 목적에 맞게 바르게 쓴다.</li> </ul> </li> <li>○ 2단계                             <ul style="list-style-type: none"> <li>(1) 이야기 상대의 의도나 기분을 생각하면서, 이야기의 내용을 적절하게 들어 이해한다.</li> <li>(2) 자신의 입장이나 의도를 명확히 하면서 상대나 목적, 장소에 따라 적절하게 이야기한다.</li> <li>(3) 목적이나 의도 등에 따라 문장의 개요나 요점 등을 적절하게 읽고 이해한다.</li> <li>(4) 상대나 목적에 따라 다양한 문장을 적절하게 쓴다.</li> </ul> </li> </ul>

※ 출처: 特別支援学校小学部・中学部・高等部学習指導要領(文部科学省, 2009a)

이처럼 국어의 내용은 초등부, 중등부, 고등부에 관해 위와 같이 제시되어 있으나 개괄적이며, 학습지도요령에서는 이들 지도내용을 구체화할 것에 대해 규정하고 있다(제1장 제2절 제2 내용 등의 취급에 관한 공통적 사항). 즉 지적장애 관련 각 학교에서는 학습지도요령에서 개괄적으로 제시하고 있는 내용을 자율적으로 구체화하도록 하고 있는 것이다.

또한 전술한 바와 같이 각 교과 내용은 학년별이 아니고 단계에 의해 내용이 구성되어 있으며, 다음과 같은 내용으로 구성되어 있다.

<표 2> 지적장애 특별지원학교의 각 교과의 단계와 내용

각 교과의 단계	내 용
초등부 1단계	주로 장애의 정도가 비교적 심하고 타인과의 의사소통이 곤란하며, 일상생활을 영위하는데 거의 상시적인 지원을 필요로 하는 자를 대상으로 하는 내용
초등부 2단계	1 단계 정도는 아니지만 타인과의 의사소통이 곤란하며 일상생활을 영위하는데 빈번하게 지원을 필요로 하는 자를 대상으로 하는 내용
초등부 3단계	장애 정도가 비교적 가볍고 타인과의 의사소통이나 일상생활을 영위하는데 곤란이 있으나, 전 단계 정도까지는 이르지 않으며 적절한 때에 지원을 필요로 하는 자를 대상으로 하는 내용
중등부	초등부 3 단계에 입학하여, 생활경험에 따르면서 주로 경험의 축적을 중시함과 동시에, 타인과의 의사소통이나 일상생활적응에 곤란이 큰 학생에게도 배려하면서, 학생의 사회생활이나 장래 직업생활의 기초를 육성하는 것을 목표로 하는 내용
고등부 1단계	중등부의 내용이나 이전까지의 내용에 입학하여 주로 졸업 후의 가정생활 사회생활 직업생활 등을 고려한 기초적인 내용
고등부 2단계	고등부 1 단계에 입학하여, 비교적 장애 정도가 경도인 학생을 대상으로 한 발전적 내용

※ 출처: ([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/032/siryu/06101716/002.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/032/siryu/06101716/002.htm))

## 2) 지적장애 지도의 방법(특징)

지적장애학생의 특성에 따른 지도를 위한 방법으로 특별지원학교 학습지도요령 해설서에서는 다음의 세 가지를 제시하고 있다. ① 각 교과 등을 통합한 지도<sup>4)</sup>, ② 교과별 지도, ③ 영역별 지도. 각각의 내용을 살펴보면 다음과 같다.

### (1) 영역·교과를 통합한 지도

일본 지적장애교육의 초창기부터 현재까지 가장 핵심적이며 오랜 전통의 위치를 점하고 있는 방법으로 ‘영역·교과를 통합한 지도’를 들 수 있다. 영역·교과를 통합한 지도에 관한 법적 근거는 학교교육법 시행규칙 130조 제2항으로, ‘각 교과 및 영역의 전부 또는 일부에 관해 통합하여 수업할 수 있다’는 규정이 포함되어 있다.

4) 해설서에 ‘각 교과 등을 통합한 지도’로 제시되어 있는 방법은 일반적으로 ‘영역·교과를 통합한 지도’로 불리기에 여기서는 이 용어를 사용하기로 한다.

영역·교과를 통합한 지도에 대한 구체적인 예로서 학습지도요령 해설서에는 일상생활지도, 놀이지도, 생활단원학습, 작업학습을 들고 있는데, 구체적인 내용을 살펴보면 다음과 같다(文部科学省, 2009: 250-253).

첫째, 일상생활의 지도. 일상생활의 지도는 학생의 일상생활이 충실하고, 고양되도록 일상생활의 제반 활동을 적절하게 지도하는 것이다. 일상생활의 지도에서는 ‘생활’ 교과의 내용뿐만 아니라 광범위하게 각 교과 등의 내용을 다룬다. 예를 들어, 의복의 착탈, 세면, 손담기, 배설, 식사, 청결 등 기본적인 생활습관의 내용이나 인사, 언어사용, 예의준수, 시간준수, 규칙 지키기 등의 일상생활이나 사회생활에서 필요하고 기본적인 내용이다.

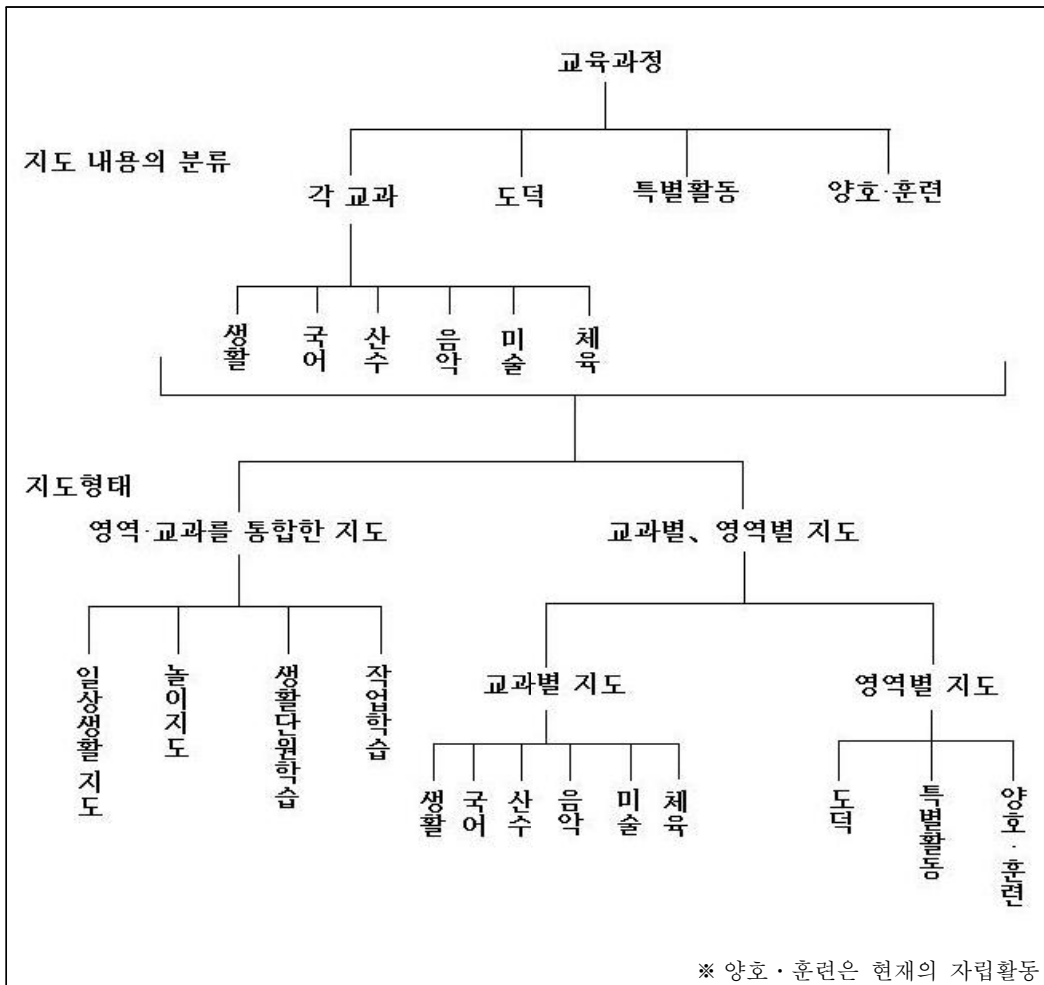
둘째, 놀이지도. 놀이지도는 놀이가 학습활동의 중심이 되며, 활발한 신체활동과 또래와의 관계를 촉진하고, 의욕적인 활동을 키우며, 심신의 발달을 촉진하는 것이다. 놀이지도에서는 ‘생활’ 교과의 내용을 비롯하여 각 교과 등에 관련된 광범위한 내용이 다루어진다. 장소나 놀이도구 등이 제한되지 않고, 아동이 비교적 자유롭게 활동하는 것에서부터 시간이나 시간설정, 제재나 집단 구성 등에 일정한 조건을 설정하여 활동하는 비교적 제약성이 높은 놀이까지 연속적으로 설정된다. 또한 놀이지도의 성과가 각 교과별 지도 등으로 연계될 경우도 있다.

셋째, 생활단원학습. 생활단원학습은 학생이 생활상의 목표를 달성하거나 과제를 해결하기 위해서 일련의 활동을 조직적으로 경험하는 것에 의해, 자립적인 생활에 필요한 사항을 실제적·종합적으로 학습하는 것이다. 생활단원학습에서는 광범위하게 각 교과 등의 내용이 다루어진다. 생활단원학습의 지도에서는 학생의 학습활동은 생활적인 목표나 과제에 따라 조직되는 것이 중요하다. 초등부에서는 아동의 지적장애의 상태 등에 따라 놀이를 도입한 생활단원학습을 전개하는 학교도 있다.

넷째, 작업학습. 작업학습은 작업활동이 학습활동의 중심이 되며, 학생의 일하는 의욕을 키우고 장애 직업생활이나 사회자립에 필요한 사항을 종합적으로 학습하는 것이다. 작업학습의 지도는 단지 ‘직업·가정’ 교과의 내용뿐만 아니라 각 교과 등의 광범위한 내용을 다루게 된다. 작업학습에서 다루는 작업 활동의 종류는 농업, 원예, 종이공예, 목공, 봉제, 직물, 금속세공, 요업, 시멘트 가공, 인쇄, 조리, 식품가공, 클리닝 등을 비롯하여, 판매, 청소, 접객 등을 포함하는 등 다종다양하다.

이와 같은 영역·교과를 통합한 지도는 특별지원학교 학습지도요령 중 지적장애 교육과정의 교과내용으로 제시되어 있는 지도내용과 실제 지도의 형태가 이중구조로 이루어져 있음을 의미한다(全日本特別支援教育研究連盟編, 2010: 23). 이와 관련하여 현 학습지도요령해설서에는 구체적인 설명도가 없으나, 1989년 학습지도요령 해설서에는 <그림 1>과 같이 제시되어 있으며, 현재에도 지역수준 교육과정 편성·운영 지침 등에 이 설명도가 활용되고 있다(예를 들어, 東京都教育委員会, 2011).





<그림 1> 지도내용과 지도의 형태

(2) 교과별 지도

지적장애학생을 교육하는 특별지원학교에서는 영역·교과를 통합하여 지도하는 경우에도 각 교과의 내용을 지도할 수 있지만, 교과 시간을 별도로 설정하여 각 교과 등을 통합하지 않고 지도하는 경우도 있어, 이를 ‘교과별 지도’로 부르고 있다 (文部科学省, 2009: 254).

일본 지적장애교육에서의 교과별 지도를 양적인 측면과 질적인 측면으로 나누어 다음과 같이 제시할 수 있다. 우선 교과별 지도의 양적인 측면으로는 ① 교과별로 지도하지 않음, ② 음악, 미술, 체육의 3교과를 추가하여 지도함, ③ 국어, 수학을 추

가하여 5교과를 지도함, ④ 과학, 사회 등을 추가한 교과를 지도함. 다음으로 질적인 측면에서는 ① 생활단원학습이나 작업학습의 일환으로 교과별 지도를 함, ② 생활단원학습이나 작업학습을 중심적인 위치에 두고, 이를 보조하거나 지원하는 형태로 교과별 지도를 함, ③ 생활단원학습이나 작업학습과 교과별 지도의 연관을 약화시키고, 양자를 거의 동일한 정도로 지도함, ④ 교과 별 지도를 중심으로 함(全日本特別支援教育研究連盟編, 2010: 47-48).

(3) 영역별 지도

지적장애 특별지원학교에서는 영역·교과를 통합하여 지도하는 경우에도 도덕 등의 소위 영역의 내용을 지도할 수 있으나, 도덕, 특별활동 및 자립활동 시간을 별도로 설정하여, 이들을 통합하지 않거나 이들과 각 교과도 통합하지 않고 지도하는 경우도 있어, 이들을 ‘영역별 지도’라 부르고 있다(文部科学省, 2009: 254).

영역별 지도 중에서 특히 자립활동은 일본 특수교육 교육과정에서 독자적인 부분이라 할 수 있다. 자립활동의 목표는 “개개 학생이 자립을 지향하고, 장애에 의한 학습 또는 생활상의 곤란을 주체적으로 개선·극복하기 위해 필요한 지식, 기능, 태도 및 습관을 키우고, 따라서 심신의 조화적 발달의 기반을 배양하는” 것이며, 현 교육과정에서 영역은 다음과 같이 6가지 영역으로 구성되어 있다.

<표 3> 자립활동의 내용

영역	하위항목
1 건강의 보전	(1) 생활의 리듬이나 생활습관의 형성에 관한 것 (2) 질병의 상태의 이해와 생활 관리에 관한 것 (3) 신체 각 부위의 상태의 이해와 영양에 관한 것 (4) 건강상태의 유지·개선에 관한 것
2 심리적인 안정	(1) 정서의 안정에 관한 것 (2) 상황의 이해와 변화에의 대응에 관한 것 (3) 장애에 의한 학습상 또는 생활상의 개선·극복하는 의욕에 관한 것
3 인간관계의 형성	(1) 타자와의 관계의 기초에 관한 것 (2) 타자의 의도나 감정의 이해에 관한 것 (3) 자기이해와 행동의 조정에 관한 것 (4) 집단에의 참가의 기초에 관한 것
4 환경의 파악	(1) 보유하는 감각의 활용에 관한 것 (2) 감각이나 인지의 특성에의 대응에 관한 것 (3) 감각의 보조 및 대행수단의 활용에 관한 것 (4) 감각을 종합적으로 활용한 주위의 상황파악에 관한 것 (5) 인지나 행동의 단서가 되는 개념형성에 관한 것

영역	하위항목
5 신체의 움직임	(1) 자세와 운동·동작의 기본적 기능에 관한 것 (2) 자세보전과 운동·동작의 보조적 수단의 활용에 관한 것 (3) 일상생활에 필요한 기본동작에 관한 것 (4) 신체의 이동능력에 관한 것 (5) 작업에 필요한 동작과 원활한 수행에 관한 것
6 커뮤니케이션	(1) 커뮤니케이션의 기초적 능력에 관한 것 (2) 언어의 수용과 표출에 관한 것 (3) 언어의 형성과 활용에 관한 것 (4) 커뮤니케이션 수단의 선택과 활용에 관한 것 (5) 상황에 따른 커뮤니케이션에 관한 것

이상과 같은 지적장애학생의 지도방법 중 어디에 주안점을 둘 것인지는 각 학교나 학급에서 결정하게 된다. 학습지도요령에 지적장애 학생에 대해서도 총수업시수는 일반학교의 각 학년에 준하도록 규정되어 있으나, 지도해야 할 교과나 해당 교과의 수업시수 등에 대한 규정은 없다. 즉, 학생의 실태와 각 교과 등의 목표를 고려하여, 각각의 연간 수업시수를 적절하게 정하고 있는 것이다. <표 4>는 일본 특별지원학교(특별지원학급) 중등부 시간표의 예를 나타내고 있다(全日本特別支援教育研究連盟編, 2010).

<표 4> 시간표(중등부의 예)

	월	화	수	목	금
1	일상생활의 지도(착탈·학급 역할활동·조회·아침운동)				
2	국어·수학				
3	생활단원학습/작업학습				미술
4					
급식	일상생활의 지도				
5	음악	체육	음악	체육	학생회
6	일상생활의 지도(청소·착탈·종례)				

※ 생활단원학습과 작업학습에 관해서는 시기별 학교생활의 주제에 따라 시간을 배당한다.  
 ※ 도덕, 자립활동은 교육활동 전체를 통해 지도한다.

특별지원학급의 경우 소학교의 예를 들자면 학습지도요령은 소학교와 특별지원학교(지적장애)의 학습지도요령 중 어느 쪽을 적용할지는 학생의 실태에 따라 결정하게 된다. 다음의 표는 특별지원학급에서의 교육과정 편성 예이다(大南英明, 2013: 38).

<표 5> 특별지원학급에서의 교육과정편성의 예

교과·영역 등	학 습 내 용	각 학년의 시수(주당 시수)					
		1년	2년	3년	4년	5년	6년
생활	생활·과학, 사회 과목 관련 내용	2시간					
국어	듣기, 말하기, 읽기, 쓰기, 문장이해	3시간			4시간		
산수	수량의 기초개념, 수와 계산, 도형 등	3시간					
음악	가창, 합주, 신체표현	3시간					
미술	그림, 공작, 점토, 목공	2시간					
체육	체조, 단거리·장거리 달리기, 볼 운동, 기계운동, 수영, 게임	4시간					
도덕·학급활동	도덕, 학급회 등	1시간					
자립활동	심리적 안정, 신체의 움직임, 커뮤니케이션	1시간					
일상생활의 지도	신변처리, 건강안전, 의사전달 등	2시간			1.5시간		
놀이지도	전통놀이, 동요, 게임 등	0.5시간					
생활단원학습	달력제작, 야채재배체험, 수예, 조리실습, 영어체험활동 등	3시간		4시간			
종합적인 학습시간	숙박학습의 사전·사후 학습, 지역과 환경에 관한 학습, 작업소 등과의 교류 등				2시간		
총 수업시수					833	887	962

#### IV. 논의 및 결론

이상으로 일본 지적장애 교육과정의 변천과정과 현행 학습지도요령의 내용에 대해 살펴보았다. 이를 바탕으로 일본 지적장애 교육과정의 특징과 그에 따른 한국 기본교육과정의 시사점을 제시해 보면 다음과 같다.

첫째, 일본의 지적장애 교육과정은 대안형 교육과정의 성격과 위상을 가진다. 이 교육과정은 주로 지적장애 특별지원학교 및 지적장애나 정서장애 학생이 주된 대상이 되는 특별지원학급에서 적용하고 있으며, 특별지원학교 교육과정의 특례조항에 따라 시각장애, 청각장애, 지체부자유, 병약 특별지원학교에 취학하고 있는 학생 중 지적장애를 중복해 갖는 경우에도 이 교육과정을 적용하고 있다.

장애영역별 교육과정으로 편성되었던 초기부터 중도·중복장애 규정이 지적장애 교육과정에 포함되어 있었던 것에서 알 수 있듯이, 지적장애 교육과정은 발달단계 1세 정도부터의 중도 장애학생을 그 대상으로 의식한 지도내용으로 구성되어 있다. 또한 특수교육대상 학생들의 중도·중복화를 의식하여 그 내용과 수준을 교육과정을 개정할 때마다 조정해 온 것을 알 수 있다.

지적장애 교육과정에는 발달의 극히 초기단계에 해당하는 내용도 포함되어 있으며, 각 교과목의 내용이 학년별이 아니고, 총 6단계로 제시되어 있는 것은 목표와 내용이 우선되는 것이 아니라 학생의 특성에 따른 목표와 내용을 준비하기 위함이라 할 수 있겠다.

이와 같이 일본의 지적장애 교육과정은 지적장애학생뿐만 아니라 중도·중복장애학생을 포함하여 일반교육과정을 이수하기 곤란한 장애학생들의 요구에 맞춘 내용과 체제로 구성되어 있다는 점에서 한국 기본교육과정에 시사점을 제공하고 있다. 현행 기본교육과정의 경우, 대안교육과정으로서의 정체성에 대한 논의가 필요한 것으로 보이기 때문이다. 대표적인 예로 지적장애학생들의 교육적 역량을 고려할 때, 교육내용의 양이 과다하고 수준이 높다는 우려(권주석, 2013; 이숙정, 2013; 정희섭, 2013 등)가 제기되고 있다. 이는 기본교육과정의 적용 대상에 대한 문제와도 맞물리는 사안이다.

2012년 특수교육 교육과정 개정에서는 2011 기본교육과정의 수준 및 난이도 등에 대한 현장의 우려와 대책 요구(국립특수교육원, 2012)를 반영하여, ‘교육과정 편성과 운영의 공통사항’에 중도·중복장애학생 교육과정 운영 지침이 추가되었다. 그러나 이 지침의 토대가 된 “중도·중복장애학생 교육과정 편성·운영 방안 연구”(국립특수교육원, 교육원, 2012)에서 “중도·중복장애학생은 장애의 정도가 심하여 집중적이고 지속적인 지원(support)에 대한 요구를 지니고 있는 학생으로서, 기본교육과정의 적용이 어려운 정도의 중도·중복장애를 지닌 학생”으로 정의함으로써, 애초부터 기본교육과정의 대상에서 중도·중복장애학생을 제외시키는 문제를 나타내고 있다.

결과적으로 중도·중복 장애학생 교육과정 운영 지침을 통해 교육과정 편성·운영의 자율성이 담보되었으나, 현실적으로 국가수준의 중도·중복 장애학생을 위한 교육과정은 제시되지 않고 있는 상황이다. 이와 같은 현실을 고려할 때 기본교육과정을 일본과 같이 지적장애학생에게 적용할 뿐만 아니라 중도·중복장애학생의 교육적 요구를 반영한 보다 확장된 개념의 교육과정으로 개발하는 것 등에 대한 모색이 필요하리라 본다.

둘째, 일본의 지적장애 교육과정은 생활중심교육을 추구하고 있다. 일본의 지적장애 교과는 일반교육의 교과내용 습득을 기준으로 한 조정보다는 학생의 자립과 자아실현이라는 교육의 목적을 기준으로 한 지도내용으로 구성되어 있다. 지적장애의

학습특성상 습득해야 할 교과내용은 현재와 장래의 생활에 활용되는 것이어야 한다고 인식되어 왔다(米田宏樹, 野口晃菜, 長島あゆ子, 2010: 254). 즉, 지적장애 교육과정에서는 교과의 내용이 학문적인 체계정보보다는 학생의 발달 단계나 생활의 양상에 근거하여 설정되어 있음을 알 수 있다.

일본에서 지적장애교육의 생활중심교육을 실현하기 위해 일반교육과 다른 독자적인 교육방법으로서 확립되어 있는 것은 지적장애아를 대상으로 한 영역·교과를 통합한 지도형태이며, 영역·교과를 통합한 지도형태를 지적장애교육의 중요한 전문성으로 평가하고 있다(篠原吉徳, 2009). 또한 이러한 교육을 실현하기 위해 각 단위 학교의 교과 편제의 자율성이 보장되고 있다.

일본에서 생활중심교육은 小出進와 疋바대학부속양호학교(現, 疋바대학 교육학부 부속 특별지원학교)의 실천이 커다란 영향을 미쳤다(渡辺健治, 清水貞夫, 2002: 43). 생활중심교육을 주도하고 일본 지적장애 교육과정의 제정 및 개정에 지속적으로 관여해 온 小出進에 따르면 생활중심교육이란 “오늘에 만족하고 내일을 기대하며 기다리는 생활을 학교생활의 중심에 놓고, 학생에게 적절한 생활의 최대한의 실현을 도모하는 것”(小出進, 1993: 2)을 말한다<sup>5)</sup>.

생활중심교육이 일본 지적장애 교육과정의 주류를 형성하고 있으나, 이에 대한 비판 또한 존재한다. 대표적인 예로는 발달보장과 과학의 계통성을 중시하는 입장에서 생활중심교육이 인식하는 힘을 기르는 것을 경시하며, 생활지도내용의 ‘교과’화에 따른 ‘교과’ 개념의 확산, 사회연대·사회변화를 예정하지 않는 순응형 인간상의 추구 등에 대해 비판하고 있으며(渡辺健治, 清水貞夫, 2002: 46), 한편으로는 생활중심교육에서 강조하는 생활단원학습은 동일한 단원이 매년 반복되기 때문에 교육내용이 행사 관련 학습활동에 편중될 뿐만 아니라 교육내용의 계통성이 무시되기 쉽다는 것과 구체적인 생활경험을 강조하는 나머지 언어나 수량의 지적학습을 경시하는 경향이 강하다는 등의 비판(高佐貴美子, 池本喜代正, 2010: 211)이 그것이다.

이와 같은 비판이 존재함에도 불구하고 일본 지적장애 교육과정의 독자성과 일반교육과정과의 공통성의 관점에서 이루어진 山田康広, 米田宏樹(2010)의 연구는 일본뿐만 아니라 한국 기본교육과정의 정체성에 대해서도 중요한 시사점을 제공하고 있다. 이들은 일본 지적장애 교과의 내용항목과 일반교육의 그것을 면밀히 비교·검토하여, 일본 지적장애 교육과정이 생활중심교육의 독자성을 가지면서도 일반교육

5) 小出進는 생활중심교육의 대표적인 방법인 생활단원학습의 지도상의 유의점을 다음과 같이 제시하고 있다(小出進, 1993). ① 학교에서의 학생의 활동(생활)은 ‘시켜서 하는 활동(생활)’이 아니라 ‘하는 활동(생활)’이어야 한다. ② 학생의 생활과 관련하여 주제의식을 갖기 쉬운 단원설정이 중요하다. ③ 주제의식을 갖기 어려운 학생에게는 주제에 따른 활동을 반복하여, 이를 키울 필요가 있다. ④ 학생의 생활에서 자연스럽게 경험하는 삶의 과제를 놀이나 모의적이 아닌 활동으로서 조직할 필요가 있다. ⑤ ‘할 수 없는 학생’으로 보는 것이 아니라 ‘할 수 없는 상황에 처한 학생’으로 보고, 모든 학생이 ‘할 수 있는 상황’을 만들어야 한다.

교과와 상당 부분 공통점을 내포하고 있음을 밝히고 있기 때문이다.

현행 기본교육과정은 중도 인지장애를 가진 학생들의 일반교육접근강화를 통한 교육과정 통합지원에 개정의 중점을 두었다(정동영, 2010). 그러나 이들의 특성과 교육적 요구를 충분히 반영하지 못함으로써 기본교육과정의 정체성에 대한 우려가 제기되고 있다. 기본교육과정의 정체성 문제는 생활중심의 교육과정들 속에 일반교육의 보편성을 담아내는 노력을 통해 그 해결을 모색해야 하리라 본다. 본 연구를 통해 밝힌 바와 같이 이는 일본의 지적장애 교육과정이 추구하고 있는 양상일 뿐만 아니라, 미국의 중도 지적장애 교육과정의 분석(김라경, 강중구, 2011)을 통해서도 기능적 교육과정과 일반교과과정이 적절하게 균형 잡히고, 포괄적인 교육과정을 중도 지적장애학생에게 가르칠 필요성이 주장되고 있다.

셋째, 지적장애 교육과정을 포함하는 일본의 특별지원학교 학습지도요령의 개정은 일반교육과정과의 일원적인 체계로 이루어지고 있다. 문부과학성에서는 학교교육법을 바탕으로 문부과학성의 법적 자문기관인 교육과정심의회<sup>6)</sup>의 답신을 받아서 ‘학습지도요령’을 결정하여 고시한다. 1999년 이전에는 일반교육의 답신이 제출된 후에 맹·농·양호학교의 답신이 제출되는 이중구조로 이루어졌다면, 1999년 이후부터는 일반학교와 특별지원학교 학습지도요령의 심의가 동시에 진행되어 일원화된 답신<sup>6)</sup>이 제출되게 되었다. 이에 따라 특수교육의 정체성을 분명히 하면서도 일반교육의 학습지도요령에 통합교육과 특수학급관련 규정이 포함됨으로써 일반학급에서부터 특별지원학교까지 교육의 장의 연속성과 일관성이 보장되게 되었다.

이는 현행 기본교육과정이 일반교육과정으로의 접근과 지적장애학생들의 원활한 통합교육을 목표로 함에도 불구하고 교육과정 개발 초기부터 일반교육과 특수교육 전문가의 공동참여가 이루어지지 않고 있는 한국 특수교육 교육과정의 개발절차 개선에 중요한 시사점을 주고 있다.

이상으로 일본 지적장애 교육과정의 특징을 바탕으로 한국 기본교육과정의 시사점을 제시해 보았다. 본 연구 결과를 토대로 일반교육과정 접근뿐만 아니라 모든 특수교육대상학생이 접근 가능한 교육과정 개정 및 개선에 시사점을 줄 수 있는 후속 연구가 이루어질 필요가 있다.

6) 1999년 이전에는 ‘유치원, 초등학교, 중학교, 고등학교의 교육과정의 기준의 개선에 관해’라는 답신 후에, ‘맹·농·양호학교 교육과정의 기준의 개선에 관해’라는 답신이 제출되었다. 그러나 1999년 이후부터는 ‘유치원, 초등학교, 중학교, 고등학교, 특별지원학교 교육과정의 기준에 관해’라는 일원화된 답신이 제출되게 되었다.

## 참고문헌

- 국립특수교육원 (2004). **특수교육 교육과정 국제동향 분석**. 서울: 국립특수교육원.
- 국립특수교육원 (2010). **2010 개정 특수교육 교육과정 개정 방향 및 내용**. 서울: 국립특수교육원.
- 국립특수교육원 (2011). **특수교육 기본교육과정 토론회 자료집 특수교육 기본교육과정 적합성 제고 방안(시안)**. 서울: 국립특수교육원.
- 국립특수교육원 (2012). **중도·중복장애학생 교육과정 편성, 운영 방안 연구**. 서울: 국립특수교육원.
- 국립특수교육원 (2013). **‘특수교육 교육과정 및 교과용도서 현장 활용 세미나’ 자료집**. 서울: 국립특수교육원.
- 권요한 외 (2011). **특수교육 교육과정론**. 서울: 학지사.
- 권주석 (2013). “특수교육 교육과정의 적정성에 관한 분석 및 평가”에 대한 토론. **2013 한국 지적장애교육학회 학술대회 자료집**, 73-77.
- 교육과학기술부 (2011). **특수교육 교육과정. 교육과학기술부 고시 제2011-501호**. 서울: 교육과학기술부.
- 김라경, 강종구 (2011). 중도 지적장애학생을 위한 교육과정 모형 변화 및 지침서에 대한 소고. **특수교육재활과학연구**, 50(3), 171-196.
- 김혜리 (2011). 일본 중도중복장애학생 교육과정 분석 및 한국적 시사점 탐색. **특수아동교육연구**, 13(3), 457-477.
- 김혜리 (2012). 일본의 건강장애학생 교육전달체계 및 국가수준 교육과정에 근거한 한국적 시사점 탐색. **특수아동교육연구**, 14(4), 483-503.
- 도경만 (2011). **특수교육 기본 교육과정 대안 교육과정인가? 통합교육과정인가?** 국립특수교육원, 특수교육 기본교육과정 토론회 자료집, 특수교육 기본교육과정 적합성 제고 방안(시안), 111-116.
- 박경란 (2010). 일본 농학교 교육과정 변천에 관한 연구. **특수교육**, 9(3), 91-116.
- 박화문 (2011). 일본특별지원학교 교육과정의 특징. **초등특수교육연구**, 13(1), 1-15.
- 송영준 (2013). “특수교육 교육과정의 적정성에 관한 분석 및 평가”에 대한 토론. **2013 한국 지적장애교육학회 학술대회 자료집**, 79-88.
- 오세웅 (2011). 특수학교 교육과정 변천에 따른 기본교육과정의 체제 특성분석. **지적장애연구**, 13(1), 101-122.
- 윤광보 (2011). 특수교육대상자를 위한 교육과정 개발 방향 연구. **지적장애연구**, 13(2), 56-77.
- 이덕순, 정희섭 (2010). 특수교육 교육과정의 국제적 동향과 시사점 고찰. **특수교육학연구**, 45(1), 41-60.
- 이숙정 (2013). 중도·중복장애 학생 교육과정 운영에 대한 특수학교 교사의 내러티브 분석. **한국지체·중복·건강장애연구**, 56(1), 19-42.
- 이효자, 정대영, 정동영, 정해동 (1998). **특수학교 교육과정 국제비교**. 경기: 국립특수교육원.



- 정동영 (2010). 2010 개정 특수교육 교육과정(총론)의 이해. 국립특수교육원. **2010 개정 특수교육 교육과정 개정 방향 및 내용**, 27-50.
- 정동영 (2011). **특수교육 기본 교육과정 적합성 제고 방안(시안)**. 국립특수교육원, 특수교육 기본교육과정 토론회 자료집, 특수교육 기본교육과정 적합성 제고 방안(시안), 3-64.
- 정동영 외 (2011). 특수교육 기본교육과정의 적합성 제고 방안 연구. **특수교육연구**, 18(1), 73-94.
- 정희섭 (2013). 특수교육 교육과정의 적정성에 관한 분석 및 평가-2012 기본교육과정의 구성 및 개발을 중심으로-. **2013 한국지적장애교육학회 학술대회 자료집**, 56-72.
- 安藤隆男, 中村満紀男編著 (2009). 『特別支援教育を創造するための教育学』明石書店.
- 大南英明 (2013). 特別支援学級・通級指導教室の魅力ある実践. 教育出版.
- 大南英明, 石塚謙二編 (2012) 『一人一人の教育的ニーズに応じた特色ある実践—知的障害—』教育出版.
- 大野由三 (1992). 『精神遅滞児の教育—教育課程の編成と指導』めいけい出版.
- 岡典子 (2009). 「慈善的教育事業としての出発から特殊教育の成立まで」安藤隆男・中村満紀男編著 『特別支援教育を創造するための教育学』明石書店, 13-23.
- 小出進 (1993). 『生活中心教育の方法』学研, 1993.
- 篠原吉徳 (2009). 「知的障害教育の展開」安藤隆男・中村満紀男編著 『特別支援教育を創造するための教育学』明石書店, 273-279.
- 全日本特別支援教育研究連盟編 (2010). 『基礎から学ぶ知的障害教育』日本文化科学社.
- 高佐貴美子, 池本喜代正 (2010). 戦後の知的障害教育における教育内容に関する歴史的研究—大塚養護学校を中心に—, 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 33, 209-216.
- 東京都教育委員会 (2011). 特別支援学級教育課程編成の手引き.
- 中村満紀男, 前川久男, 四日市章編著 (2003). 『理解と支援の障害児教育』コレール社.
- 文部省 (1963). 養護学校小学部・中学部学習指導要領—精神薄弱教育編—.
- 文部省 (1971). 養護学校(精神薄弱教育)小学部・中学部学習指導要領.
- 文部省 (1972). 養護学校(精神薄弱教育)高等部学習指導要領.
- 文部省 (1979a). 盲学校, 聾(ろう)学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領.
- 文部省 (1979b). 盲学校, 聾(ろう)学校及び養護学校高等部学習指導要領.
- 文部省 (1989a). 盲学校, 聾(ろう)学校及び養護学校幼稚部教育要領.
- 文部省 (1989b). 盲学校, 聾(ろう)学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領.
- 文部省 (1989c). 盲学校, 聾(ろう)学校及び養護学校高等部学習指導要領.
- 文部省 (1999a). 盲学校, 聾(ろう)学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領.
- 文部省 (1999b). 盲学校, 聾(ろう)学校及び養護学校高等部学習指導要領.
- 文部科学省 (2009a). 特別支援学校幼稚部教育要領, 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領, 特別支援学校高等部学習指導要領.
- 文部科学省 (2009). 特別支援学校学習指導要領解説総則編(幼稚部・小学部・中学部). 教育出版.
- 藤原志帆 (2004). 知的障害養護学校音楽科の教育課程の変遷—学習指導要領および同解説の分析を通して. 広島大学大学院教育学研究科音楽文化教育学研究紀要, 16, 77-89.
- 渡辺健治, 清水貞夫 (2002). 『障害児教育方法の探求—課題と論点—』田研出版.

- 山田康広, 米田宏樹 (2010). 「昭和38 年と46年養護学校小学部・中学部 指導要領精神薄弱編の独自性と共通性ー「精薄教科」と通常教育との比較と「生活科」新設に伴う各教科の変化ー」中村満紀男『特殊教育とインクルーシブ教育の創造的融合による特別支援教育革新のための総合的研究.平成18年度ー平成21年度科学研究費補助金(基盤研究(A))研究成果報告書』, 228-244.
- 米田宏樹 (2003). 「知的障害児教育の内容と方法」中村満紀男・前川久男・四日市章編 著『理解と支援の障害児教育』コレール社, 140-148.
- 米田宏樹 (2009a). 「障害児教育から特別支援教育への転換」安藤隆男・中村満紀男編著『特別支援教育を創造するための教育学』明石書店, 105-120.
- 米田宏樹 (2009b). 「教育課程に係る法令と学習指導要領」安藤隆男・中村満紀男編著『特別支援教育を創造するための教育学』明石書店, 199-219.
- 米田宏樹, 野口晃菜, 長島あゆ子 (2010). 「特別支援教育における連続性のある学校教育カリキュラムの一類型としての知的障害教育カリキュラムー盲・聾・養護学校及び特別支援学校学習指導要領の展開を概観してー」中村満紀男『特殊教育とインクルーシブ教育の創造的融合による特別支援教育革新のための総合的研究.平成18 年度ー平成21年度科学研究費補助金(基盤研究(A))研究成果報告書』 245-256.
- Bouck, E. (2004). State of Curriculum for Secondary Students with Mild Mental Retardation. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39(2), 169-176.
- Ford, A., Davern, L., & Shnorrr, R. (2001). Learners with Significant Disabilitiesーcurricular relevance in an Era of standards-based reform. *Remedial and Special Education*, 22, 214-222.
- Wehmeyer, Lattin., & Agran. (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.

## An Analysis of Japan's Curriculum on Students with Intellectual Disabilities and Its Implications on Korea's Basic Curriculum for special education

Hong, Jeong-suk

Daegu University

<Abstract>

The purpose of this study was to analyze the historical changes and characteristics of Japan's education curriculum on students with intellectual disabilities, which is most similar to Korea's basic curriculum, thereby suggesting the implications of the findings on Korea's basic curriculum. To this end, this study has drawn the following main points. First, Japan's curriculum on students with intellectual disabilities has the nature and status of an alternative curriculum. This curriculum consists of the contents and structures tailored to disabled students who are unable to complete general curriculums, including not only students with intellectual disabilities, but also students with severe and multiple disabilities. The curriculum has also revised its contents and standards by recognizing the progression of disabilities in terms of severity and multiplicity in students who are subject to special education. Second, while Japan's curriculum on students with intellectual disabilities pursues originality centered on daily living, it also has a large part in common with general curriculums. Third, Japan has revised its teaching guidelines for special education support schools, including the curriculum for students with intellectual disabilities, under a unitary system that also oversees its general curriculums. Based on these results, this study discussed implications on Korea's basic curriculum.

**Key Words :** Japan, Curriculum on students with intellectual disabilities, Basic curriculum for special education

---

논문 접수: 2013. 04. 30 심사 시작: 2013. 05. 12 게재 확정: 2013. 09. 23