

## \*누구를 위한 특수교육인가? : ‘장애학생’ 들이 갖는 특수교육의 의미를 고찰하기 위한 내러티브 탐구

엄수정

나사렛대학교\*\*

유애란

나사렛대학교

---

### 《요약》

---

본 연구는 장애교육학을 근거로 특수교육이 장애학생을 ‘위한’ 교육이라는 보편적이고 지배적인 가정을 특수교육 대상자로 선정된 학생들의 시각에서 재탐색하는 데에 목적이 있다. 본 연구는 초, 중, 또는 고등학교 때 특수교육을 경험한 대학생 세 명을 대상으로 그들이 특수교육을 어떻게 경험했다고 인식하고 해석하는지에 대하여 탐구했다. 본 연구는 질적 연구의 장르 중 내러티브 탐구방법을 사용했으며, 반 구조화된 개별적 심층 인터뷰를 자료 수집의 주요 도구로 사용하였다. 연구 결과, 연구 참여자들은 특수교육을 잔혹한 일반교육에 대한 유일한 대안, 사회적 고립과 심리적 위축을 심화시키는 수단, 또는 비장애인중심의 가치와 삶의 방식을 강조하는 교육 등으로 다양하게 의미화 했다. 연구 참여자들의 이야기는 특수교육 시스템의 근간을 지지하는 다양한 지배담론의 영향을 받아 형성되었을 뿐 아니라 그러한 지배담론에 다양한 방법으로 대항하며 반-지배담론을 형성하기도 하였다.

---

주제어 : 장애학, 장애교육학, 특수교육, 지배담론, 반-지배담론, 내러티브 탐구

---

\* 이 논문은 한국장애인재단 2014 논문지원사업으로 수행된 연구의 결과보고서를 수정·보완한 것임

\*\* 제1저자, 교신저자(sujung0911@gmail.com)

## 1. 연구의 필요성 및 목적

우리나라를 포함한 많은 나라에서 특수교육은 역사적으로 장애인들의 배제와 차별에 맞서고 장애인들의 교육권을 보호하기 위해 만들어진 교육체계라는 인식이 지배적이다 (Ferri, 2009; Valle & Connor, 2011; Ware, 2004). 특수교육이라는 개념은 인본주의와 평등주의적 가치와 결부되어 있기 때문에 많은 사람들은 특수교육이 사회정의 실현의 목표를 가진 것으로 이해한다. 그러나 1970년대 후반부터 북미와 서유럽에서 발전해온 장애학(Disability Studies)에 영향을 받은 장애교육학(Disability Studies in Education) 학자들은 좋은 의도에도 불구하고 특수교육이 장애로 진단받은 학생들의 교육적 배제 및 차별을 가져온다고 주장한다(Brantlinger, 2004; Ferri, 2009; Slee, 2004; Valle & Connor, 2011; Ware, 2004, 2005).

Valle와 Connor(2011)는 특수교육이 정상성(normalcy)의 이데올로기에 의해 수립되고 이루어져왔으며, 이로 인해 발생하는 여러 문제가 있다고 주장한다. Valle와 Connor(2011)에 따르면, 정상성의 이데올로기에 의해 학생들의 다양함은 '정상'과 '비정상'으로 나누어지고, 비정상은 장애라는 범주에 포함된다. 진단도구를 통해 사회적·문화적 규범(norm)에서 어느 정도 벗어나는지가 측정되고, 특정 종류의 다양성과 특정 정도의 다양성이 장애로 분류된다. Valle와 Connor(2011)는 특수교육이 정상성의 이데올로기에 의해 장애 학생이 지닌 다양성을 '비정상성'으로 치부함으로써 장애 학생을 비장애 학생들과 존재론적으로 다른 집단으로 구분하기 때문에 장애 학생들의 사회적 고립감을 가중시킨다고 주장한다. 또 다른 장애교육학자인 Gallagher(2004)에 따르면, 특수교육의 패러다임 안에서 장애는 사회의 가치체계와 무관하게 객관적으로 장애 학생 '안'에 존재하는 것으로 가정된다. 따라서 장애 학생의 다양성을 문제로 둔갑시키는 학교 전반에 깔려있는 장애차별주의(ableism)적 가치와 비장애 학생 중심의 교육과정 및 교육적 실제에 대해 의문을 제기하고 재정비하는 데에 소홀해왔다. 이와 같이, 장애교육학자들은 특수교육이 장애 학생의 배제와 차별을 근본적으로 해결하지 못하며, 오히려 장애 학생의 '비정상성'을 공식화하고 그들에 대한 차별적인 교수를 정당화해왔다고 비판한다(엄수정, 2012).

장애교육학자들은 특수교육적 지식체계가 사회의 불평등한 힘의 구조와 어떠한 관계를 가지고 있는지 살펴보아야 하며, 장애 학생을 '위해서' 수립된 지식체계가 역설적으로 장애 학생을 어떻게 억압하고 차별할 수 있는지에 대해 보다 자기성찰적(self-reflexive)이고 비판적인 시각으로 분석해야한다고 강조한다. 장애교육학자들은 우리가 현 특수교육체계에 의문시하지 않는다면, 장애 학생들을 이방인의 위치에 자리매김하고 학습에서의 적극적인 참여를 방해하는 장애차별적인 학교 구조 및 교수방법의 개혁에 대한 가능성은 열리지 않을 것이라고 주장한다(Dudley-Marling,

2004; Reid & Valle, 2004). 다시 말해, 학교에 깊숙하게 자리 잡은 정상성에 입각한 학습자에 대한 기대치의 변화, 교육과정의 재정비, 교수방법의 개혁을 위해서는 현 특수교육체계에 대한 보다 자기 반성적이고 비판적 분석이 필요하다는 것이다.

지금까지 수많은 연구자들은 특수교육의 효과성과 효용성을 입증해왔다. 특정 교수방법이 장애로 진단받은 학생의 학업적·사회적·정서적·행동적 어려움을 감소시켰는지를 보여주는 많은 연구들이 쏟아져 나오고 있다 (예: 조윤경, 2003; Fletcher, Lyon, Fuchs, & Barnes, 2007; Kauffman & Hallahan, 2005). 이러한 연구들은 대부분 교육연구가 또는 교사가 장애로 진단받은 학생들을 대상으로 하여 교육 프로그램을 실시한 후 그에 대한 효과성을 보고한다. 이러한 연구들은 비장애인의 시각에서 이루어졌으며 장애로 분류된 학생들의 목소리를 배제해왔다. 즉, 장애로 진단 받은 학생 본인들이 특수교육 시스템을 어떻게 경험하는지를 분석하는 연구는 많이 이루어지지 않고 있다. 특수교육이라는 체계가 장애 학생들을 '위해' 고안되고 유지되고 있음에도 불구하고 정작 장애 학생들이 특수교육을 어떻게 경험하고 있는지에 대한 학문적 관심이 크지 않다.

최근 북미와 서유럽의 장애교육학자들은 장애로 진단받은 학생들과의 협력을 통해서 그들이 특수교육에 대해 어떠한 의미를 부여하는지에 대한 연구를 하기 시작했고, 그러한 연구들은 특수교육이 특수교육 대상자로 선정된 학생들의 최고 이익을 위한 것이 아니었음을 보고한다(Biklen & Burke, 2006; Connor, 2006; Ferri & Connor, 2007). 현재 한국에서도 장애학의 영향으로 장애를 이해하는 패러다임의 변화를 겪고 있다(조한진, 2011). 이러한 영향으로 장애교육학에 대한 연구들도 학계에 발표되기 시작했다. 정은(2007, 2008, 2009)은 장애학의 시각에서 장애아동교육에 대한 비판적 성찰을 시도했다. 2010년 이후부터는 보다 다양한 장애교육학 관련 연구가 발표되고 있다. 장애교육학과 관련한 외국 학술지의 동향(강종구, 2013; 강종구, 김건희, 2010), 장애교육학에 근거한 통합교육의 재개념화(엄수정, 2012), 장애학에 근거한 미국 교사교육의 사례(원종례, 엄수정, 2010), 장애학 관점에서 본 한국의 장애 이해 교육의 실태분석(이수연, 박종영, 박정자, 이은숙, 2013), 통합교육에 대한 교사들의 입장에 대한 장애학적 분석(강종구, 김라경, 2012) 등이 이를 뒷받침한다. 그러나 장애로 진단받은 학생 당사자들의 시각에서 특수교육체계를 분석하려는 시도는 아직 한국에서는 이루어지지 않고 있다. 한국의 특수교육 관련 연구에서 특수교육 대상자들의 목소리가 부재한 상황이다. 특수교육에 대한 보다 반성적이고 비판적인 분석을 위해서 특수교육 대상자로 분류된 장애 학생들이 현 특수교육 체계 안에서 어떠한 경험을 하는지에 대한 논의가 시작될 필요가 있다.

본 연구는 장애교육학을 근거로 특수교육이 장애학생을 '위한' 교육이라는 보편적이고 '상식적인' 가정을 특수교육 대상자로 선정된 학생들의 시각에서 재탐색해보고자 한다. 본 연구의 목적은 특수교육 대상자로 선정된 당사자들이 특수교육 시스

#### 4 특수교육 저널: 이론과 실천(제16권 3호)

템을 어떻게 경험했다고 이야기하는지를 분석하여 그들이 갖는 특수교육의 의미를 고찰하는 것이다. 또한 특수교육 대상자로 선정된 학생들이 특수교육의 지배적 담론(dominant discourses)을 어떻게 받아들이고, 저항하고, 거부하고, 또는 교섭함으로써 본인들의 경험을 형성해왔는지 분석하는 데에 목적이 있다. 본 연구는 초, 중, 고등학교 때 특수교육 대상자로 선정되었던 대학생 3명을 대상으로 다음과 같은 연구 문제를 탐구한다. 첫째, 연구 참여자들은 본인이 특수교육을 받았던 경험에 대한 이야기를 통해서 특수교육에 어떤 의미를 부여하는가? 둘째, 연구 참여자들의 이야기는 특수교육의 지배담론(dominant discourses)에 어떠한 영향을 받았으며 반-지배담론(counter-dominant discourse)의 형성에 어떠한 영향을 미치는가?

## II. 이론적 배경

본 연구는 장애교육학과 Michel Foucault의 담론(discourse)이론을 근간으로 한다. 먼저, 장애교육학에 대해서 간단히 알아보도록 한다. 1970년대 후반부터 북미와 서유럽에서 장애를 개인이 가진 문제가 아닌 특정 맥락에서 만들어진 사회적 부산물로 재 개념화하는 장애학이 태동하기 시작했다. 이러한 장애학을 교육연구자와 실천가들에게 알리고 장애와 관련된 교육문제를 장애학의 관점에서 분석하고 탐구하기 위해 장애학의 파생학문인 장애교육학이 탄생하였다(Gabel, 2005). 장애교육학자들은 다양한 교육 불평등과 관련된 현상들을 장애를 중심으로 설명하며, 학교 현장에 만연해 있는 장애차별주의가 특정 집단의 아동들을 어떻게 소외하는지에 대해서 비판적으로 탐구해오고 있다. 장애교육학자들은 장애로 진단받은 학생들과 관련된 교육 연구, 정책 및 교육적 실재는 다음의 가정에 근거해야 한다고 주장한다(Valle & Connor, 2011). 첫째, 장애는 문화적, 사회적, 정치적 맥락 안에서 이해되어야 한다. 둘째, 장애로 분류된 사람들의 목소리를 근거로 의사결정이 이루어져야 한다. 셋째, 사회정의 구현을 위해서 장애로 분류된 사람들의 동등한 교육권뿐만 아니라 사회에의 참여권을 존중해야 한다. 넷째, '결함'에 근거한 장애모델이 아닌, 강점과 능력에 근거한 장애모델이 교육과 관련된 연구, 정책, 실재에 사용되어야 한다. 장애교육학의 관점에서 장애는 사회적 규범과 무관하게 존재하는 객관적인 사실이라기보다 특정한 맥락에서 생성되는 개념이다. 다양한 사회적·문화적 맥락에 따라서 어떠한 종류 그리고 어떠한 정도의 다양성이 장애로 진단되는지 다르기 때문이다. 장애교육학자들은 장애 학생들을 '위해' 만들어진 특수교육체계와 특수교육적 지식은 사회의 불평등한 힘의 논리와 따로 떨어져서 이해될 수 없다고 본다. 따라서 장애차별주의가 만연

한 비장애인 중심 사회에서 존재하고 기능하는 특수교육체계는 의도치 않게 장애 학생을 억압하는 기재로 작용할 수 있다는 것이다. 본 연구는 이러한 장애교육학의 관점에서 연구 참여자들이 특수교육 대상자로서 특수교육을 어떻게 경험했으며, 그들에게 특수교육은 어떤 의미인지에 대해서 고찰하고자 한다.

이 연구는 또한 Michel Foucault의 담론(discourse)이라는 개념을 근간으로 이루어진다. Foucault의 담론이라는 개념을 이해하기 위해서는 권력(power)과 지식(knowledge)이라는 개념에 대해 먼저 이해해야 한다. 여기서 권력이라 함은 단순히 정치적으로 어떤 그룹이 어느 정도의 힘을 소유하는지를 뜻하는 것이 아니다. Foucault는 권력을 한 개인이 타인에 대해 혹은 한 집단이 다른 집단에 대해서 행사하는 단순한 지배 형태로 개념화하지 않으며, 사회 속에서 유통되며 사슬처럼 엮여있는 '그물망'이라고 표현한다. 따라서 권력은 지배층이 피지배계층에게 행사하는 이분법적 사고로 정의되는 것이 아니라, 다양한 사회의 메커니즘을 통해서 권력이 행사되며 그로써 지배가 지속된다는 것이다. Allan(1999)은 Foucault의 이론을 사용하여 특수교육이라는 체계가 인본주의적인 의도에도 불구하고 비장애인의 권력을 보호하는 하나의 사회적 메커니즘으로 작용하고 있음을 주장한다. Foucault(1980)는 권력과 지식이 서로 맞물려 있다고 주장한다. 지식은 권력과 관계없이 창출되지 않으며, 권력은 지식의 힘을 빌리지 않고는 유지될 수 없다고 이야기한다. 어떠한 지식도 진공상태에서 만들어지는 것이 아니며, 지식은 권력의 그물 안에서 태어날 뿐이다. 어떠한 지식이 진리라고 간주된다면, 그것은 그 지식 자체가 가진 과학성·정확성·객관성 때문이 아니라, 권력의 그물망과 어느 특정한 방식으로 연관되었기 때문이다. '진리' 혹은 '진실'로 간주되는 지식을 근거로 권력이라는 것이 만들어지고 유지될 수 있다.

Foucault의 지식과 권력이라는 개념을 바탕으로 그의 담론이론을 이해할 수 있다. Foucault는 담론을 언어학적 의미로 좁게 개념화하지 않으며, 담론을 인간의 인식을 제한하는 특정한 표상체계라고 보다 포괄적으로 개념화한다(Foucault, 1980). Foucault에게 담론이란 진실이나 현실을 반영하는 것이 아니라 오히려 진리나 현실의 효과를 생성해 내는 것이다. Foucault에 따르면 담론은 권력과 직결되어 있으며, 우리는 주변 담론의 영향을 받아 우리의 주체성(subjectivity)을 형성한다. 다시 말하면, 우리가 스스로를 어떠한 사람이라고 인식하는지 그리고 어떠한 경험을 하고 있다고 인식하는지는 우리가 위치해 있는 사회 문화적·경제적·역사적 맥락 안에 존재하는 다양한 담론들이 낳은 결과이다. 예를 들어, 특수교육의 근간을 형성하는 지배담론은 특수교육과 관련된 개인들의 인식체계 및 주체성 형성에 영향을 미친다. 따라서 이들은 특수교육의 지배담론을 통해 본인들의 경험을 해석하고 이해한다. Foucault는 우리가 우리 주변에 존재하는 지배담론의 영향을 지대하게 받지만, 우리는 또한 지배담론에 저항 또는 대항하기도 하며 그 결과로 지배담론의 균열을 가져올 수 있는 반-지배담론(counter-dominant discourse)을 생성하기도 한다고 주장한

다. 예를 들면, 장애로 진단받은 학생은 특수교육의 지배담론에 의해 부여받은 고정된 정체성에 의문하고 대항하기도 한다는 것이다. 이러한 과정 자체가 지배담론의 철폐를 가져온다고 보기는 힘들지만 지배담론의 절대성 및 권위에 도전함으로써 작은 균열을 만들어낼 수 있다. 영국의 장애교육학자인 Allan(1999)은 Foucault의 담론이론을 사용하여 장애로 진단받은 11명의 고등학생들이 자신들 주변에 존재하는 지배담론을 어떻게 받아들이며 동시에 거부하고 저항하는지에 대해 분석한다. Allan(1999)은 연구 참여자들이 지배담론의 영향을 지대하게 받지만 유머러스하며 감지하기 힘들 정도로 미묘한 방법으로 그러한 지배 담론에 저항하고 있음을 보고한다. 본 연구는 이와 같이 Foucault의 담론이론을 사용하여 연구 참여자들이 본인들의 특수교육 경험에 대해 이야기함에 있어서 특수교육의 지배담론에서 어떠한 영향을 받았으며 반-지배담론의 형성에 어떠한 영향을 미치는지에 대해 초점을 둔다.

### III. 연구 방법

본 연구는 질적 연구의 장르 중에서 내러티브 탐구방법을 사용한다. 본 연구는 연구 참여자들의 경험을 이해하는 수단으로서 그들의 내러티브를 수집하고 분석하며, 이 때 내러티브란 “개인이 자신의 삶에 대해 말한 이야기”라고 정의한다(Creswell, 2007/2010, p.86). 따라서 본 연구자들은 특수교육 경험에 대한 연구 참여자들의 이야기를 수집함으로써 자료를 모으고 그들의 개별적인 경험을 해석하고 분석한다. 이를 바탕으로 각 연구 참여자들의 이야기를 재구성 하도록 한다. 내러티브 탐구방법을 사용함으로써 독자들로 하여금 연구 참여자의 상황을 보다 심도 있고 총체적으로 이해할 수 있도록 하고자 한다(Moen, 2006; Clandinin & Connelly, 2000). 또한 이야기라는 형태로 연구 결과를 제시하기 때문에 독자들 스스로가 결과에 대한 다양한 의미를 형성할 수 있도록 촉진하고자 한다(Barone, 2009; Coutler & Smith, 2009; Moen, 2006). 다만, 본 연구자들은 연구 참여자가 자신의 경험을 이야기화 하는 과정뿐만 아니라 우리 스스로가 그들의 이야기를 이해하고 해석하며 재현하는 과정에서 주변 담론의 영향을 받을 수밖에 없음을 가정한다. 따라서 이 연구에서 재구성되는 연구 참여자들의 이야기를 통해 그들의 경험을 객관적이고 중립적으로, 그리고 온전히 이해하는 데에는 한계가 있을 수밖에 없음을 밝힌다(Britzman, 1995; Miller, 2005; Smith & Watson, 2000).

본 연구에는 세 명의 대학생이 참여하였다. 연구 참여자들은 초등학교, 중학교, 또는 고등학교에서 특수교육 대상자로 선정되었고, 적어도 3년 이상 특수교육을 받

은 경험이 있으며, 현재 4년제 대학에 재학 중이다. 본 연구자들은 접근하기에 용이한 대학교와 학과를 선정하였고, 해당 대학 학과에 재학 중인 학생들 중 연구 참여자의 기준에 부합한다고 판단되는 학생들에게 연구 참여 모집 안내문을 이메일을 통해 발송하였다. 즉, 본 연구는 편의 표집과 의도 표집 방법을 사용하여 연구 참여자들을 선정하였다. 연구 참여 모집 안내문에는 연구 내용 및 목적, 연구 문제, 연구 참여자 선정 기준, 연구 참여 방법, 연구 참여에 따른 위험성 및 혜택, 연구 결과의 사용 및 연구 참여자의 권리에 대한 내용이 포함되었다. <표1>은 본 연구에 참여할 세 명의 학생들에 대한 배경 정보를 보여준다. 연구 참여자의 이름은 모두 가명이다.

<표1> 연구 참여자의 배경 정보

이름	성별	나이	학년	장애 진단명	특수교육 경험
김민주	여	23	대학교 4학년	시각장애	유치원 때부터 고등학교 졸업 때까지 13년 간 맹학교 재학.
박재민	남	22	대학교 2학년	뇌병변 및 지시력	일반 초, 중, 고등학교를 졸업하였고, 초등학교와 중학교 때 일부 과목 수업을 위해 시간제 특수교육을 받음.
정연희	여	23	대학교 4학년	청각장애	유치원과 초1 때 농학교에 재학. 초2 때부터 고3 때까지 일반학교 재학. 초2 때부터 중3 때까지 사설 언어치료 받음.

반 구조화된 심층 인터뷰를 자료 수집의 주요 도구로 사용하였다. 각 연구 참여자들을 대상으로 네 번에서 다섯 번의 개별 인터뷰를 실시하였고, 총 13번의 인터뷰가 이루어졌다. 각 인터뷰는 40분에서 60분 동안 진행되었다. 반 구조화된 개별 인터뷰 질문지를 작성하여 사용하였으며, 완성된 질문지는 개별 연구 참여자의 이야기 내용 및 전개에 따라 질문을 수정, 보완하여 사용하였다. 인터뷰는 4월 초부터 7월 초까지 대략 2-4 주에 한 번씩 이루어졌고, 연구 참여자의 편의에 따라 인터뷰 스케줄과 인터뷰 장소를 결정하였다. 인터뷰는 참여자들의 편의에 따라 교수실, 빈 강의실, 또는 학생회실 등 해당 학교 내의 장소에서 이루어졌다. 인터뷰 진행 시 참여자들이 자신의 견해를 충분히 표현할 수 있도록 인터뷰 결과에 대한 익명을 보장했으며, 참여자가 질적인 인터뷰를 준비할 수 있도록 인터뷰 1-2일 전에 이메일로 질문지를 사전에 제공하였다. 인터뷰가 진행되는 동안 연구 참여자들의 동의를 얻어 인터뷰 내용을 녹음하였다. 인터뷰 내용에 대한 질문이나 보충 설명이 필요한 경우에는 전화나 이메일로 추후 면담을 실시하였다. 면담을 통하여 녹음된 모든 자료는 전자본으로 작성되었으며, 최종 13개 전자본의 분량은 총 A4용지 304쪽이었다. 전자본은 각 연구 참여자들에게 보내졌고, 참여자 확인 절차를 거쳤다.

개별 심층 인터뷰를 통하여 수집되어 전자본 자료를 분석하기 위해 Riessman(2008)이 제시하는 두 가지의 내러티브 분석 방법을 사용하였다. 첫 번째

방법은 주제 중심적 분석법(thematic analysis)이고 두 번째 방법은 대화 및 수행적 분석법(dialogic/performative analysis)이다. 주제 중심적 분석을 통해서 연구 참여자들의 내러티브의 내용을 중심으로 분석하였다. 즉, 각 연구 참여자가 특수교육과 관련한 경험에 대해서 ‘무엇을’ 보고하는지에 중점을 두어 자료 분석을 실시하였다. 또한 대화 및 수행적 분석 방법을 사용하여 연구 참여자들의 내러티브가 그들이 위치한 특정 맥락에 존재하는 특수교육의 담론들에 어떠한 영향을 받아서 형성되었는지에 대해 분석하였다. 대화 및 수행적 분석 방법을 토대로 연구 참여자들이 말한 내러티브의 내용 자체 보다는 그 이면에 보다 초점을 두어 자료를 분석하고자 하였다. 본 연구자들은 인터뷰 전사본을 여러 번 읽은 후 이러한 두 가지 분석 방법에 근거하여 개별적으로 초기 분석을 실시하였고, 그 분석 결과를 기록하였다. 그 후 연구자 회의를 통해서 연구자 간 점검인 동료검토를 실시하였고, 이 과정에서 서로의 초기 분석 작업을 비교 분석하였다. 본 연구자들은 협력 과정을 통해서 연구 결과를 도출하였다.

## IV. 연구 결과 및 분석

### 1. 연구 참여자들의 특수교육 경험에 대한 재구성된 이야기

#### 1) 김민주 학생 이야기: 맹학교, 완전히 만족스럽지는 않지만 나에게 주어진 유일한 선택

김민주 학생은 음악을 사랑하고, 도전해보고 싶은 게 많은 대학교 4학년 학생이다. 대학에서 좋은 성적을 유지하여 교직이수를 할 수 있는 기회를 얻었고, 교사가 될 수 있는 가능성을 열어두기 위해 다른 학생들보다 더 많은 과목을 수강하며 치열하게 대학생활을 하고 있다. 김민주 학생은 어릴 적 조산으로 인한 미숙아망막증으로 생후 100일 쯤에 시각장애진단을 받았다. 유치원부터 초등학교 3학년 때까지 집 근처에 위치한 맹학교를 다녔고, 초등학교 4학년에 다른 지역의 맹학교로 전학을 가서 그 곳에서 고등학교까지 졸업하였다.

김민주 학생에게 맹학교란 자신의 잠재력을 최대한으로 발현하는데 한계점이 있었지만 본인이 선택할 수 있는 학교 기관 중 가장 나은 곳이었다. 부모님은 김민주 학생이 유치원에 입학할 때 일반 유치원을 선택할 수 있다는 가능성에 대해서 전혀 생각해보지 않았다. 집에서 가장 가까운 곳의 맹학교에 딸을 입학시키는 것이 당연한 것이라고 믿었다. 김민주 학생이 진단을 받았던 대학 병원에서 맹학교를 추천 받았고,

이로 인해 맹학교 이외의 교육기관에 대한 생각을 하지 못했다. 그러나 학년이 올라가며, 김민주 학생은 일반학교에 갔으면 좋겠다는 생각을 많이 하게 되었다. 한 반에 7명이 있고, 고등학교 졸업할 때까지 같은 친구들과만 학교생활을 해야 한다는 것이 답답하게 느껴졌고, 일반 학급에 가면 대인관계가 더 넓어질 수 있을 것 같다는 생각에서였다. 그러나 일반학교에서 적응하지 못해서 맹학교에 전학 오는 학생들을 보면서 그런 생각이 점차 줄었고, 특히나 한 예술 고등학교에 피아노 전공으로 들어간 아는 동생이 학교생활에 어려움을 겪는다는 이야기를 듣고 나선 더 이상 일반학급에 대한 미련은 없어졌다.

맹학교 동생이 있었는데 [...] 중 3때 00예술고등학교 콩쿨을 나가서 2등을 하고 00예술 고등학교에 입학했어요. [...] 점자로 교재도 다 지원이 되고 그랬대요, 부럽잖아요, 처음에는 부럽다는 생각을 했는데요, 아무래도 그런 지원이 있다고 해도 선생님들 자체가 그런 [장애 학생에 대한] 인식이 조금 부족하다보니, 예를 들어 예술 고등학교 같은 경우에는 앙상블 수업 같은 것이 있는데 다른 애들이 같이 안하려고 한대요, 아무래도 개랑 같이 맞추려면 시간이 많이 걸리고 자기네들도 연습 하느라 시간이 없는데 애랑 더 시간을 내서 맞추기도 힘들고 그렇게 된대요, 그리고 모의고사를 볼 것 아니에요, 그런데 교과서까지는 맹학교에 의뢰를 해서 지원해준다고 해도 모의고사 같은 문제지는 맹학교 학생이 아니기 때문에 지원이 안 된대요, 그러니까 [그 학생은] 모의고사를 못 보는 거예요, [...] 생활이 진짜 녹록치가 않았나봐요, 개가 실기 우수자가 되고 막 연주회도 하고 학교에서 독주회도 만들어주고 그랬는데도 불구하고 공부가 안됐기 때문에 결국에는 대학을 못 갔거든요, [...] 저도 가만히 생각을 해보니까 만약에 일반 고등학교에 갔으면 물론 교과서야 어떻게 지원을 받았을지 모르지만 다른 것에 의해서 제가 소외받는 것들이 공부 쪽에서 많다보면 아무래도 또래관계도 조금 위축이 되고 그러지 않았을까? 성적에도 영향을 받았을 것이고, 대학을 진학하는 것도, 그래서 그 사례를 보면서 통합교육에 대한 엄청난 욕심은 없어졌던 것 같아요. (김민주, 인터뷰, 2014/05/13)

김민주 학생은 맹학교에 있으면서 일반학교는 시각장애 학생들의 교육적 요구를 지원하는 데 한계가 있고, 교사나 또래들의 장애에 대한 편견 때문에 학교생활이 쉽지 않다는 이야기를 많이 들었다. 특히나 일반학교에 입학했다가 적응하지 못해서 맹학교로 전학 오는 학생들을 종종 보았다. 일반학교에서 더 많은 사람들과 교류하고 싶었지만 김민주 학생은 일반학교에서 “잘 버틸 수 있는 자신”이 있는지에 대해서 확신하지 못했고, 맹학교를 다니는 것이 본인의 심리적 안녕 뿐만 아니라 학업성취도에도 더 나을 것이라는 생각을 하게 되었다 (김민주, 인터뷰, 2014/06/24).

김민주 학생은 맹학교가 본인에게 필요한 많은 지원을 해준 것에 대해서 감사하고 있다. 점자도 맹학교에서 배웠고, 점자 교과서 및 다양한 교재도 지원받았다. 저시

## 10 특수교육 저널: 이론과 실천(제16권 3호)

력 학생들을 위해서 글자 크기를 크게 한다거나 확대기를 사용하게 해주는 등 개별 학생의 요구를 충족시켜주려는 맹학교의 지원이 있었다. 뿐만 아니라 일부 교사들이 신간도서를 접역해줌으로써 아주 최근의 책은 아니지만 2-3년 정도 지난 책들을 읽을 수 있는 기회도 갖게 되었다. 따라서 김민주 학생에게 맹학교란 그 당시에 본인이 선택할 수 있는 학교 기관 중 가장 나은 곳이었다. 그럼에도 불구하고 김민주 학생은 맹학교의 교육시스템 및 교육과정에 대해 완전히 만족하는 것은 아니었다.

김민주 학생은 특수학교에서 경험할 수 있는 또래관계가 너무 좁다고 생각하였다. 만약 일반학교에서 공부했다면 1년이 지나고 학생들이 다른 반으로 흩어지니 보다 다양한 친구들을 만날 수 있고, 대인 관계가 보다 넓어질 수 있고 사회성을 기르는데 더 도움이 되었을 것이라는 생각을 안 할 수 없었다고 김민주 학생은 말한다. 또한, 김민주 학생은 맹학교의 획일적인 교수방법으로 인해 본인의 학습적 잠재력이 충분히 발휘되지 못했다고 생각한다. 물론 일반학교와 비교하여 시각 장애로 진단받은 학생들의 특수성을 고려해주는 하였지만, 그럼에도 불구하고 모자란 점이 많았다. 대부분의 교사들이 비장애인이었고, 제한적 시력을 가지거나 전맹인 학생들이 수업내용을 이해하기 위해 어떠한 교수적 수정이 필요한지에 대한 이해가 부족했다. 예를 들어, 초등학교 때부터 영어 수업을 했는데, 초등학교 영어 교과서는 접역이 되어있지 않아서 단어와 문장을 듣고 통째로 외워야 했고, 이로 인해서 김민주 학생은 영어 수업을 따라가기가 어려웠다. 뿐만 아니라 청각적 정보만으로 이해하기 어려운 비디오를 사용하여 수업을 진행하는 교사도 있었다.

제한된 직업 선택의 기회 또한 김민주 학생이 꿈은 맹학교에 대한 만족스럽지 못한 점이였다. 김민주 학생은 어릴 때부터 음악이 너무나 좋았으나 언제나 다른 학생들에 비해 실력이 떨어진다고 평가받아 음악을 하려는 꿈을 접었다. 그러나 많은 학생들이 하는 것처럼 맹학교를 졸업한 후에 안마사가 되고 싶지는 않았다. 최근에 안마사라는 직업에 대한 대중적 인식이 개선되었지만 그럼에도 불구하고 안마사라는 직업에 대한 편견 및 부정적 인식 때문에 안마사가 되고 싶지 않았다. 맹학교의 학생들 중 공부 잘하는 학생들은 특수교육 전공으로 대학에 진학하는 경우가 대부분이었고, 그 다음으로 공부를 잘하는 학생들은 사회복지 쪽으로 대학에 진학했다. 그 누구에게도 지고 싶지 않고, 언제나 학급의 1등을 하고 싶다는 갈망을 해온 김민주 학생은 특수교육과를 목표로 열심히 공부했다. 맹학교 학생들이 졸업 후에 갖는 직업이 한정적이었고, 그러한 한정적인 선택 중에서 공부를 잘해야만 갈 수 있는 특수교육과에 진학하는 것이 김민주 학생에게 가장 매력적인 선택이였다.

맹학교에서 대학수학능력시험을 준비하는 것은 쉽지 않았다. 고등학교 2학년 때부터 수능을 준비할 수 있는 교과목 시수가 대폭 축소 또는 아예 없어졌고 이료과목에 치중되었기 때문이였다. 그 당시 대부분의 맹학교에는 인문계 계열이 없어서 모든 학생들이 안마사를 양성하기 위한 이료과목을 중점적으로 배워야 했다고 김민주

학생은 말한다. 김민주 학생이 재학 중이던 학교에서도 학생들이 안마사 자격증을 딸 수 있도록 기초적인 한의학 지식, 해부생리, 병리학 등의 다양한 이료과목들을 가르쳤다. 이로 인해 김민주 학생이 수능을 준비하기가 어려웠다.

기본적으로 해부생리를 배우고 뼈와 몸에 대해서 배우고, 한의학 오장육부 같은 것을 배우기 때문에... 한방 배우고, 침구 배우고, 안마 배우고, 마사지 배우고, 지압 배우고, 전기치료, 병리, 진단, 뭐 이런 것을 다해요, 고1에서 고3까지, 그러니까 대학과목이 줄잖아요, 대학과목들은 우리가 알아서 하고 선생님들이 보충을 해 주기는 하지만 그 보충도 걸핍기식의 보충이니까 우리가 스스로 공부를 해야 하고, EBS강의도 우리가 해야 되고, 이러니까 상대적으로 대학 가는 사람들한테는 진짜 이게 너무 싫었어요, [...] 고3 때 수능을 준비하면서 실습도 해야 하니깐, 임상실 같은 곳에서 손님 받고 막 이랬던 말이에요, 선생님들이 손에 힘이 없고 그러면 손님들이 싫어한다고, 그 실습 시간에 여자애들이 막 2-3명씩 손님을 받아요, 저 진짜 손 너무 아프고 손이 퉁퉁 붓고 짜증이 나는 거예요, 공부도 해야 하는데 이것 때문에 시간도 없고, (김민주, 인터뷰, 2014/06/03)

대학입시를 준비하던 김민주 학생에게 이료과목 위주로 짜인 교육과정은 하나의 장벽으로 느껴졌다. 사실 맹학교에서 특수교사로 임용되는 시각장애인 교사들은 대부분 이료과목을 가르치며, 김민주 학생도 본인이 맹학교에서 미래에 일하고자 한다면 이료과목을 가르쳐야 하고 그러기 위해서 안마사 자격증이 있어야 한다는 것을 알고 있다. 그럼에도 불구하고 대학입시준비에만 매달려도 모자를 시간을 이료과목 때문에 허비해야 하는지 이해하기 어려웠다.

김민주 학생은 수능시험에서 기대에 미치는 성적을 거두지 못했고, 현재 다니고 있는 대학의 장애재활과에 입학하게 되었다. 대학에 처음 들어오면서 지금까지 있었던 것과는 다른 환경에 던져진다고 생각하니 많이 떨렸다. 어떻게 하면 새로운 환경에서 '생존'할 수 있을까에 대한 고민을 많이 했다. 어떻게 하면 비장애 학생들과 공감대를 형성하고 좋은 관계를 유지할 수 있을까에 대한 고민이 있었지만 지금까지 4년 동안 만족스러운 대학 생활을 하고 있다고 김민주 학생은 생각한다. 다행히 교직 이수를 할 수 있는 자격이 주어져서 졸업 후 특수교사로 일할 수 있는 기회도 가질 수 있게 되었다. 아직 앞으로 어떠한 직업을 갖게 될지 모르겠지만 오늘도 김민주 학생은 최선을 다해서 생활한다.

## 2) 박재민 학생 이야기: 장애 학생을 위한 것이 아닌 억압하는 수단으로서의 특수교육

대학교 2학년인 박재민 학생은 카랑카랑한 목소리와 명료한 발음, 논리적인 언어 구사로 그 작은 체구에서 큰 카리스마를 뽐어낸다. 본 연구에 대한 설명을 듣고 박재민 학생은 연구 참여에 대한 강한 의지를 보였다. 본인이 겪은 특수교육 경험에 대해서 많은 사람들에게 들려주고 싶으며 특히 특수교육 전문가들에게 하고 싶은 말이 많다는 이유였다. 박재민 학생은 현재 뇌병변 2급과 저시력으로 중복장애라는 진단명을 가지고 있다. 박재민 학생은 본인의 뇌병변 장애가 강직형이기 때문에 힘 조절이 어렵고 대근육보다 소근육 운동이 어렵다고 표현한다. 저시력으로 인한 특성에 대해서는 30미터 안에 있는 물건들의 형태가 보이고 큰 글씨는 가까이에서 읽을 수 있지만 읽는 속도가 매우 느리다고 설명한다.

박재민 학생은 초등학교 2학년 말에 특수교육 대상자로 선정이 되었다. 전 과목에 걸쳐서 특수학급에서 수업 받기를 권고 받았으나, 박재민 학생의 부모님은 이를 전적으로 반대했다. 그러나 박재민 학생 본인은 따라가기 어려운 과목을 특수학급에서 배우기를 원했다. 그 당시에 박재민 학생은 특수교육을 맞춤형 교육으로 생각했고, 특수교육을 받지 않게 하려는 부모님을 이해할 수 없었다. 결국, 제한적인 시각적 정보처리로 인해 일반학급의 수업 속도를 따라가기 어려웠던 국어와 수학 수업을 특수학급에서, 나머지 수업은 일반학급에서 받기로 했다. 그러나 특수학급에서 맞춤형 교육을 받을 수 있다는 기대감은 시간이 지날수록 후회감으로 바뀌었다.

제 속도에 맞춰서 환경을 만들어주고 그런 것은 좋았어요, 그런데도 불구하고 제가 정말 싫었던 것은 주변 사람들의 시선, 보조 선생님이 붙어 다니셨고, 보조 선생님하고 같이 가다보면 애들이 막 웃는 거예요, "저 애는 특수교육 받는 아이다, 떨어지는 아이다." 조금 거북한 말로 써도 될까요? 진짜 미쳐버리겠는거예요, '이거 안 되겠다, 너무 치욕스러운 말을 듣고, 특수교육 받는 게 무슨 죄냐?' [라고 생각했어요], 그 당시엔 '따로 공부하는 거 너무 싫다,' 라고 생각을 했어요. (박재민, 인터뷰, 2014/05/15)

또래 친구들이 본인을 다르다고 생각하며 놀리고 괴롭혔다는 사실에 박재민 학생은 많은 상처받았다고 회고한다. 어떤 아이들은 시력이 좋지 않은 박재민 학생의 수동 휠체어를 복도 한복판에 두고 가버려서 하루 종일 교실을 찾아 헤매고 다닌 적도 있다고 이야기한다. 잘해주는 학생들도 있었지만 그러한 학생들도 박재민 학생을 4-5세 아기 취급 하였고 그 또한 박재민 학생에게 상처를 주었다. 일반학급으로 다시 돌아가려는 생각도 해보았으나, 도저히 수학과 국어과목을 따라갈 엄두가 나지 않았다. 저시력 때문에 읽는 속도가 느리고 이로 인해 정보처리 속도가 느릴 수밖에 없었으

며, 일반학급에서 진행되는 수학과 국어 수업이 벅찼기 때문이었다. 그러나 본인이 수업 내용을 따라가지 못하는 것이 아니었음에도 불구하고 교사, 다른 친구들이 본인을 일반 수업을 못 따라가는 학생으로 생각한다는 것에 자존심 상했음을 토로했다.

본인의 지적능력과 어휘력에 대해서 자부심을 가지고 있는 박재민 학생은 교사가 본인에 대해 낮은 기대감을 가지고 있는 것 자체에 대해 모욕감을 느꼈다. 교사의 낮은 기대감으로 인한 자존감의 하락은 수학 시간에도 일어났다고 회상했다. 수학시간에 또래들은 머릿속으로 수학문제를 해결함에도 불구하고 본인은 실물을 사용한다는 것 자체에 자존심이 상했다. 덧셈과 뺄셈, 곱셈을 위해 또래들은 암산할 때에도 본인은 사과와 같은 실물 또는 바둑돌을 가지고 공부하는 것이 창피했다고 회상한다. 또한 교과서에서도 ‘한걸음 더 나아가기’ 영역은 배우지 않았다. 경쟁심이 강하고 높은 자기 기대를 가지고 있었던 박재민 학생에게 교육내용에서 묻어나는 교사의 낮은 기대감은 상처였다.

중학교 때도 이러한 갈등은 해소될 기미가 보이지 않고 더욱 심해져갔다. 본인을 놀리거나 야기취급 했던 초등학교 때의 또래들과는 다르게, 중학교에서의 또래들은 신체적 폭행을 가했다. 박재민 학생을 향해서 음료수 캔을 던지고, 두 손을 잡은 뒤 박재민 학생의 몸을 때리고, 휠체어를 뺀 뒤에 간지럼을 태우기도 했다. 중학교 때의 교사들의 태도 역시 초등학교 때와 별반 다르지 않았다. 박재민 학생은 본인 스스로 할 수 있는 것조차 도와주려는 교사들이 고마우면서도 싫었다. 야기를 대하는 듯한 말투를 사용하고 작은 것조차 도와려는 교사들의 시도를 마주할 때마다 자존감이 땅으로 떨어지는 듯 했다. 본인의 신체적 제한성을 근거로 체육시간이나 현장 학습에 참여시키지 않은 교사들도 원망스러웠다. 일반 학급에서 빠른 속도로 진행되는 수학 수업을 따라가기가 부담스러워서 특수학급에서 수학을 배웠으나, 특수학급 교사의 수업내용에 불만이 없었던 것은 아니었다.

중학교 수학 수업은 똑같은 교재로 나가되 진도가 느렸어요, 중학교 때 너무나 [교사의] 기대수준이 낮아서 응용문제를 풀 기회를 주지 않았어요, 짜증나서 그거 풀고 싶다고 해서 응용문제를 달라고 했어요, 그런데 선생님이 너무나 어려운 걸 주시는 거예요, 짜증이 나서 ‘이거 풀면 저 앞으로 응용문제도 풀게 해주세요,’ 했어요, 3일 밤낮으로 풀어서 보여드렸어요, 선생님이 놀라셨죠, 그 때 부터 심화학습도 하게 해주셨어요,

(박재민, 인터뷰, 2014/07/10)

박재민 학생은 본인이 가장 예민했을 때가 중학교 때라고 생각한다. 계속 낮아지는 자존감으로 살고 싶지 않다는 생각을 자주했다. 괴로운 마음 때문에 중학교 때 자살시도도 여러 번 했다고 말한다. 박재민 학생은 본인에게 소외감과 낮은 자존감을 갖게 한 특수교육을 받을 수밖에 없었던 것을 “울며 겨자 먹기”이었다고 표현한다(박

#### 14 특수교육 저널: 이론과 실천(제16권 3호)

재민, 인터뷰, 2014/05/15). 특수교육을 받고 싶지 않았지만 일반학급에서는 본인의 특성에 따라 일반교육과정을 수정해주지 않았기 때문에 특정 과목의 수업을 따라가기가 힘들었고, 따라서 특수교육을 받는 것은 어쩔 수 없는 선택이었다는 것이다.

또래들과 교사들이 가지는 본인에 대한 낮은 기대감에 저항하기 위해 박재민 학생은 본인의 ‘똑똑함’을 내세웠다고 이야기한다. 또래를 “지식으로 누르자.”라고 결심했고, 초등학교 때부터 사회이슈에 많은 관심을 가지기 시작했다(박재민, 인터뷰, 2014/05/15). 뿐만 아니라 초등학교 5-6학년 때 교장 선생님은 박재민 학생의 지적능력을 높이 평가했고, 개인적으로 박재민 학생에게 다양한 과제를 주어서 숨은 재능을 찾게 하였다. 그러한 과제 중 하나가 시쓰기 이었다. 교장 선생님은 박재민 학생에게 시를 한 편씩 써오라는 과제를 내주었고, 박재민 학생이 시를 쓰는 것에 재능이 있다는 것을 발견했다. 교장 선생님의 도움으로 박재민 학생은 초등학교 때 <꿈을 먹는 어린이>라는 시집을 발간했다. 교장 선생님의 추천으로 박재민 학생은 학교 대표로 해당 군 어린이 시쓰기 대회에 참여를 하게 되었고, 결국 고창군 전체에서 장려상을 받았다. 박재민 학생은 이 사건을 통해서 본인에 대한 또래들과 교사들의 인식이 바뀌었다고 이야기한다.

군수도 놀래고 다 놀랜 거예요. ‘애, 설마 엘리트 아니야?’ [라는 생각으로] 바뀐 것이죠, 완전히 인식이 바뀐 것이죠, 어떻게 해요? 완전히 바뀌죠, 이제는 특수반에서 물론 [수업을] 받아요, 받지만 인식이 ‘애는 수업을 못 따라가서 그런 게 아니고 그냥 느려서 시간 벌라고 그냥 배우는 거다, 그래서 도움을 주면 얼마든지 할 수 있다’ [라고 생각하게 되죠]. (박재민, 인터뷰, 2014/05/15)

중학교 때에는 다른 사람들의 인식을 변화시킬 수 있는 큰 사건은 없었으나 일반학급에서 수업시간에 적극적으로 참여를 하려고 시도했다. 적극적으로 손을 들고 발표를 함으로써 자신의 지적 능력을 입증해보임으로써 다른 사람의 편견을 없애고자 하였다. 그럼에도 불구하고 또래들과 교사들이 가지는 편견 그리고 본인에 대한 낮은 기대감을 없애는데 한계가 있었다고 박재민 학생은 토로한다.

박재민 학생에게 특수교육이란 장애로 진단받은 학생들의 자존감에 악영향을 주는 하나의 장치이다. 박재민 학생은 특수교육이라는 제 2의 교육체제를 통해서 장애로 진단 받은 학생들의 교육권을 보장하려는 시도 자체가 그들에 대한 ‘실례’라고 표현한다.

특수교사도 일반인이죠? 특수교사도 거의 일반인이기 때문에 일반인의 생각에서 장애인을 교육하려 하지 마세요, [...] 본인들이 잘못된 도움을 주고 있다는 생각은 안하셔요? 그게 과연 진실한 도움일지, 진실로 필요한 도움일지 그러한 생각은 안하셔요? 엄청

위험한 생각이예요, 교육권 보장? 그것은 교육권 보장이 아니라 장애인을 죽이는 거예요! 심리적으로 죽이고, 사회적으로 고립시키고, [...] 우리 인간이 그렇게 완벽하지 않고 그런데 무슨 기준을 딱 정해놓고 이 기준에 못 미치는 사람들은 특수교육을 받아야 된다고 아니요, 저는 그렇게 생각하지 않아요, 차라리 모든 개인에게 맞는 교육을 시켜 개별화 교육을 시켜야 한다는 생각을 가져야하지, 절대 안 돼, 그건 교육권 보장이 아니라 제가 말씀 드렸죠? 장애인을 위한다고 하지만 그것은 위한다고 해놓고 [비장애인들] 본인들이 장애인을 죽이고 그러는 것이죠!

(박재민, 인터뷰, 2014/06/27)

박재민 학생은 격앙된 어조로 특수교육이라는 것이 비장애인들이 그들의 입장에서 장애로 진단 받은 사람들을 위해 고안해낸 장치이며, 이러한 장치가 결국은 장애인들을 '위한' 것이 아님을 주장한다. 비장애인들이 세우는 어떠한 기준에 따라 특수교육 대상자를 선정하고 그들에게 '특별한' 교육을 하는 것이 그들의 교육권을 보장하는 것이라는 생각 자체가 얼마나 위험한 것인지를 재차 강조한다. 박재민 학생은 특수교육이라는 개념 대신에 개별화 교육이라는 개념이 강조되어야 한다고 주장한다. 장애로 진단받은 학생들을 분류하고 고립하며, 그들을 '타자화(othering)'하는 특수교육 대신에 다양한 학생들의 특성과 요구를 충족시키는데 목적을 두는 개별화교육이 강조되어야 한다는 것이 박재민 학생의 주장이다. 미래의 직업재활사를 꿈꾸는 박재민 학생은 장애로 진단 받은 사람들을 장애라는 기준에서 판단하는 것이 아니라 개인이 가지고 있는 강점을 이해하고 개별적 특성을 고려하는 직업재활사가 되고 싶다는 포부를 밝힌다.

### 3) 정연희 학생 이야기: '정상' 도 아니고 '비정상' 도 아닌 나, 그리고 특수교육

대학교 4학년인 정연희 학생은 본인을 “청각장애인이라기 보다는 농아인”이라고 소개한다(정연희, 인터뷰, 2014/06/12). 청각장애인은 병리적인 관점에서 청력적인 장애가 있다고 간주되는 사람들을 일컫지만 농아인은 '다름'을 문화적 정체성의 근간으로 삼는 사람들을 말한다는 것을 대학 와서 알게 된 이후부터 본인을 소개할 때마다 농아인이라는 단어를 의도적으로 선택한다. 태어나고 1년이 채 안되었을 때 청각장애 2급을 진단받은 정연희 학생은 부모님의 결정으로 초등학교 1학년 말에 인공 와우 수술을 받았다. 인공 와우 수술로 인해, 자동차나 비행기 등의 소리를 구별할 수 있고, 일대 일의 대화 상황에서 상대방의 입모양을 추가적인 단서를 사용하여 간단한 말을 이해할 수 있다. 그러나 정연희 학생은 현재 수화로 의사소통하는 것을 선호한다. 본 연구의 인터뷰에 참여할 때 정연희 학생은 인터뷰 질문에 대해서 수화로 대답하였고, 동행한 수화통역사 친구에게 통역을 부탁했다.

## 16 특수교육 저널: 이론과 실천(제16권 3호)

정연희 학생은 유치원 때부터 고등학교 3학년 때까지 특수교육대상자로 분류되었고, 유치원에서 초등학교 1학년 때까지는 농학교에 다녔다. 인공 와우 수술 후인 초등학교 2학년 때 집 근처에 있는 일반 학교로 전학 갔고, 일반 학급에서 수업을 받았다. 중학교와 고등학교 때에도 일반학교의 일반학급에 배치되었다. 초, 중, 고등학교 시절 각 학교마다 한 명의 특수교사가 있었고, 특수교사의 간헐적인 지원을 받았다. 또한 초등학교 2학년 때부터 중학교 3학년 때까지 사설기관에서 언어치료를 받았다.

정연희 학생에게 특수교육이 어떤 의미인지 알기 위해서는 그가 겪었던 정체성 혼란에 대해서 먼저 이해해야 한다. 정연희 학생에게 중학교 때는 돌이키고 싶지 않은 힘들었던 시기로 남아있다. 일반학급에서 본인의 학습적 요구가 대부분 충족되지 않은 상태에서 수업을 따라가기가 힘들었을 뿐 아니라 의사소통의 차이 때문에 또래들과의 관계를 형성하기도 쉽지 않았다. 이로 인해 ‘나는 누구인가?’ ‘왜 난 이 곳에 속해있지 않는가?’ 라는 질문을 가장 많이 했던 시절이 바로 중학교 때였다.

잊지 못할 에피소드도 있었는데요, 선생님께서 웃긴 이야기를 해주셨어요, 다른 학생들은 다 웃고 저는 무슨 말인지 몰랐던 거예요, 뭐냐고 무슨 내용이냐고 했더니 친구가 “기다려봐, 다 끝나고 설명을 해줄게,” 그래서 알았다고 했고, 다 끝날 때까지 저만 웃지도 못하고 가만히 있었어요, 수업이 다 끝나고 다시 설명해달라고 [그 친구에게] 물어봤는데 그 때 내용을 [자세히] 말하지 않고 대충대충 말하는 거예요, 그래서 재미가 하나도 없었고요, 기분이 많이 나빴어요, 그 때부터 일반친구들과는 어울리지 않고 되게 혼자 지내는 게 많았고요, 통합학급에서 저 혼자 되게 외로웠고요, 혼자 청각장애인이라서, 왜 나만 이렇게 혼자 청각장애인일까라는 생각이 있었고요, 정체성... 진짜 그 때는 복잡하고 되게 혼란스러웠어요, (정연희, 인터뷰, 2014/05/20)

정연희 학생은 중학교 시절 ‘외로웠다’라고 표현했다. 왜 자신만 이렇게 다른지, 친구들의 비례 본인만 힘들게 학교생활을 하는지 참으로 많이 생각했었다. 중학교 3학년 때 고등학교 진학을 앞두고 학교를 선택함에 있어서 다시금 본인은 누구인지, 어디에 소속되는지에 대해서 생각해보게 되었다.

[고등]학교를 정할 때 ‘나는 누구인지’ 라는 생각이 들었어요, 학교를 적는 용지를 보면 왼쪽에 특수교육대상자라고 있고, 오른쪽에는 일반학생 이렇게 있어요, 그걸 보면 내가 어디에 속하는지 잘 모르겠어요, 특수교육대상자로 선택을 해야 할지 아니면 일반 학생으로 선택해야 할지, (정연희, 인터뷰, 2014/05/20)

정연희 학생의 소속감과 정체성 문제에 영향을 준 것 중 가장 큰 요인은 본인의

의사소통 방법이였다. 초등학교 2학년 때부터 중학교 3학년 때까지 8년 동안 일주일에 3번에서 4번 정도 방과 후에 언어치료를 받았고, 언어치료 프로그램을 통해서 듣고 쓰는 연습을 하였고, 발음 교정도 받았다. 이 때 입모양을 보고 상대방의 말을 알아듣는 방법도 파악했다. 그러나 아무리 연습해도 완벽해지지 않는 발음 때문에 힘들었다고 정연희 학생은 회상했다.

부모님께서 구화 연습이 많이 필요하다고 계속 반복적으로 [연습하게] 하셨어요, 말하게 하셨고요, 제 입장에서는 부모님 말대로 따라갔어요, 그런데 중학교 1~2학년 때 자기정체성 때문에 조금 복잡하긴 했는데요, 왜냐하면 꼭 구화를 해야 할까 [라는 생각 때문에], 청각장애는 맞지만 왜 꼭 언어치료를 받아야 할 까라는 그런 의문점이 있었고요, 또 부모님을 원망하기도 했고요, (정연희, 인터뷰, 2014/05/20)

구화연습에 회의를 가지기 시작할 즈음인 중학교 때 정연희 학생은 농인들을 위한 프로그램이 있는 한 교회에 다니기 시작했고, 그 곳에서 수화하는 친구들을 보면서 본인의 정체성에 대한 고민을 하게되었다.

[처음에 교회를 갔을 때] 문화충격이었어요, 다 수화를 쓰고 그 교회에 다니는 청인도 수화를 할 줄 아는 거예요, 농인도 수화를 사용하고요, 그것을 보고 '저게 뭐지?' 라고 생각했어요, '여기는 어디지? 나는 어디에 있을까? 나는 누굴까?' 라는 생각을 했었어요, 왜냐하면 저는 구화를 사용했기 때문에, 계속 그렇게 쭉욱 자라왔는데 거기의 교회 분위기는 정말 달랐어요, (정연희, 인터뷰, 2014/05/29)

어릴 때부터 수화라는 것이 무엇인지 알 기회조차 없었던 정연희 학생에게 농 친구들의 수화 사용은 충격이었다. 그 친구들을 보면서 왜 자신은 수화를 배우지 않았는지 생각하기 시작하였다. 일반학교의 친구들과 비교하면, 다른 사람들의 말을 듣고 구화로 의사소통하는 능력이 제한적이었고, 그렇다고 다른 농 친구들과처럼 수화를 할 수 있는 것도 아니었다.

교회 친구들의 권유로 중학교 2학년 때부터 기본적인 수화를 조금씩 배우기 시작했고 고등학교 2학년 때부터 본격적으로 수화를 배우기 시작했다. 정연희 학생이 생각하기에 고등학교 졸업 전까지 중급정도의 수화를 할 수 있었고, 대학에 들어오면서 수화를 사용하는 많은 농인 친구들과 어울리면서 지금은 중·상급 정도의 수화를 사용한다. 구화를 사용할 때에는 말할 때 발음에 한계가 있었고, 길게 말하지 못했기 때문에 의사 표현에 한계가 있었다면 수화를 통해 말할 때에는 본인의 생각을 충분히 표현할 수 있기 때문에 더욱 편하다고 이야기한다. 또한 수화를 사용하여 농인 친구들과 어울릴 때 더 깊은 대화를 나눌 수 있고 그들과 더욱 친밀감을 느낀다고 정연희

학생은 이야기한다. 또한 수화로 의사소통을 하고 대학에서 농아인 친구들과 어울리면서 본인의 정체성에 대한 혼란도 줄어들고 있다고 생각한다. 현재 정연희 학생은 대학에서 농인학생회 회장직을 맡고 있다. 농인 학생회는 다른 대학교의 농인들과 정보를 주고받고 대학 내에서 농인들을 위한 교육적 서비스를 확대하기 위해 만들어진 학생모임으로 약 80명의 회원이 있다. 정연희 학생은 중·고등학교 때의 본인의 소극적인 모습을 생각하면 농인학생회장직을 맡은 현재의 모습이 낯설 때가 있다.

정연희 학생은 청인과 농인 사이에 있는 듯한 본인의 모습에 혼돈을 느꼈을 뿐 아니라, 특수교사의 관심을 받기에 충분치 못한 본인 장애의 정도 때문에도 혼란스러움을 경험했다. 중학교 시절, 학교에 특수교사가 한 명 있었다. 지적장애로 진단받았다고 생각되는 학생들이 세 명 정도가 같은 학년의 다른 일반 학급에 있었는데, 특수교사는 정연희 학생보다 이 학생들을 지원하는 데에 더욱 신경 썼다. 정연희 학생은, “제가 청각장애이다 보니까 다른 장애 친구들에게 [선생님을] 양보해 주는 느낌이었어요.” 라고 이야기한다(정연희, 인터뷰, 2014/05/20). 정연희 학생은 중학교 때 특별하게 특수교사에게 정서적·학업적·사회적 지원을 받은 기억이 없다. 대신, 정연희 학생은 매 학년 첫 날마다 담당 과목 교사들을 찾아가서 자신이 필요한 교육적 요구에 대해 이야기했다. 본인이 설명으로만 이루어지는 수업을 따라가는 데 어렵다고 이야기한 후에 칠판에 필기를 하거나 유인물을 나누어주는 등 가능한 시각적 자료를 많이 제시해 달라고 부탁했다. 중학교 때와 비교하면 고등학교 때에는 특수교사에게 어느 정도의 지원을 받았으나 그 또한 만족스럽지는 않았다.

정연희 학생은 특수교사가 본인보다 더 ‘심한’ 장애를 가진 학생들을 지원하느라 바빴고, 그로 인해 본인을 중점적으로 도와줄 수가 없었다고 회상한다. 따라서 정연희 학생은 본인이 특수교육 대상자였지만 중·고등학교 안에서 제공하는 특수교육을 받았다고 생각하지 않는다. 정연희 학생에게 특수교육은 본인의 ‘특수한’ 요구를 충족시켜주는 교육이 아니었다. 특수교육이란 본인보다 더 ‘특수한’ 심리적·행동적·인지적·학습적 요구를 지니는 다른 장애 학생들을 위한 것이었다. 정연희 학생이 갖는 특수교육의 의미는 본인이 특수교육 대상자로서 받아야하는 교육적 서비스이기는 하지만, 실제로는 본인이 겪었던 학업적 어려움이나 또래 관계에서 오는 정서적인 어려움을 해결하는데 큰 도움을 제공하지 못하는 것이다.

청인 중심의 세계에서 정연희 학생은 본인의 ‘다름’으로 학창시절 여러 가지 심리적인 갈등과 학업적인 어려움을 겪었다. 언어치료라는 특수교육적 서비스는 정연희 학생이 보다 청인 중심 사회에 ‘적응’하도록 지원했으나, 청인 중심의 가치를 부여하고 청인 중심의 의사소통 방법만을 강조함으로써 정연희 학생이 겪었던 정체성의 혼돈을 가중시켰다. 그러나 중·고등학교에서 제공했던 특수교육적 지원은 비장애 학생과 보다 현저한 ‘차이’를 보이는 다른 장애 학생에게 돌아갔다. 정연희 학생에게 특수교육이란, ‘정상’과 ‘비정상’이라는 모호하고 유동적인 잣대로 자신의 ‘특수성’과

‘보편성’ 그리고 ‘다름’과 ‘같음’을 판가름하는 수단이었다.

## 2. 특수교육에 대한 지배담론의 재현 및 반-지배담론의 형성

이 장에서 연구자들은 세 명의 참여자들의 이야기가 현 특수교육 시스템의 근간을 지지하는 지배담론(dominant discourse)에 어떠한 영향을 받았는지 탐색해보고자 한다. 즉, 어떻게 연구 참여자들이 지배담론의 영향을 받아 본인의 특수교육 경험을 재구성하고 해석하는지에 대한 분석을 통해 연구 참여자들의 이야기를 보다 깊게 이해하고자 한다. Riessman(2008)의 대화 및 수행적 분석법(dialogic/performative analysis)을 사용하여 연구 참여자들의 내러티브를 분석하였고, 이러한 분석을 통하여 연구 참여자들이 위치한 특정 맥락에 존재하는 다음과 같은 특수교육의 담론들에 영향을 받아서 형성되었음을 알 수 있었다. 연구 참여자들의 내러티브에 반영된 지배담론들을 열거하면 다음과 같다.

- 특수교육적 요구(Special Educational Needs: SEN)에 대한 지배담론
- 특수교육의 필수불가결성 및 효과성에 대한 지배담론
- 교육평등의 일환으로서의 특수교육에 대한 지배담론

물론 이러한 지배담론들은 각각 독립적으로 작용하지 않고 서로 상호작용하며 복잡하게 얽혀있다. 이러한 지배담론들은 복잡하고 다양한 방법으로 연구 참여자들의 특수교육 경험에 대한 이야기에 영향을 미쳤다. 그러나 연구 참여자들의 이야기는 동시에 이러한 지배담론을 와해 또는 균열시키는 반-지배담론(counter-dominant discourse)을 형성하기도 했다.

### 1) 특수교육적 요구(Special Educational Needs: SEN)에 대한 지배담론 및 반-지배담론

장애 학생들은 일반교육을 통해서도 충족되지 않는 특수성을 지닌다는 것은 현 특수교육 시스템의 근간을 지지하는 주요 지배담론 중 하나이다. 장애로 진단받은 학생들은 비장애 또래들과는 ‘근본적으로 다른’ 교육적 요구를 지닌다고 여겨지며, 그들은 일반 학생들과 확연히 구분되는 ‘특수한’ 학생들로 인식된다(Gallagher, 2004; Valle & Connor, 2011). 따라서 장애라는 라벨은 일반적이고 보편적인 교육적 요구를 지닌 일반 학생과 특수한 교육적 요구를 지닌 특수 학생을 구별하는 장치로서의 역할을 한다(Ferri, 2009). 이러한 관점에서 볼 때, 장애로 진단받은 학생들의 학교 부적응은 그들의 병리학적 특수성 그리고 그로 인한 특수한 교육적 요구로 인해 발생한다.

## 20 특수교육 저널: 이론과 실천(제16권 3호)

특수교육적 요구에 대한 지배담론은 장애로 진단받은 학생들의 특수성만을 강조함으로써, 학생들의 다양한 특성, 흥미 및 요구를 충족시키지 못하는 획일적이고 융통성 없는 학교 시스템에 대한 비판적 시각을 갖지 못하게 한다(Graham & Slee, 2008).

특수교육적 요구에 대한 지배담론의 영향으로 연구 참여자들은 본인이 일반학교에서 적응하거나 일반교육과정을 따라가는 데의 어려움은 비장애 학생들과는 확연하게 구분되는 장애 학생의 신체적·감각적 ‘제한성’ 때문이라고 해석한다. 정연희 학생은 본인의 제한적 청력으로 인한 의사소통의 ‘한계’ 때문에 일반 학교에서 또래 관계를 형성하는데 어려움을 겪었고, 말로만 이루어지는 수업을 따라가기가 어려웠으며, 이로 인해 낮아지는 자존감 때문에 심리적인 어려움을 겪었다고 회상한다. 즉, 학교 생활에의 적응에 어려움을 겪었던 것은 ‘보통’ 학생들은 가지고 있지 않는 본인의 제한성 또는 한계 때문이라는 것이다. 김민주 학생의 내러티브 역시 이러한 지배담론에 영향을 받았다. 김민주 학생은 “같은 공부를 하더라도 우리는 [시각장애 학생들은] 하는데 시간이 걸리고 아무래도 공부를 받아들이고 이해하는 속도나 아무래도 정보접근 같은 것들이 다르다”(김민주, 인터뷰, 2014/05/13)라고 이야기하며, 따라서 시각장애 학생들이 비장애 학생과는 “공부하는 출발점 자체가 다르다”(김민주, 인터뷰, 2014/05/13)라고 표현 한다. 본인의 학습 특성이 비장애 학생들의 특성과는 근본적으로 다르다고 설명한다. 정연희 학생과 김민주 학생은 본인이 비 장애학생들과는 확연히 구분되는 특수한 교육적 요구를 가지고 있고, 본인의 특수성은 친구를 사귀거나 수업을 따라가는 데에 어려움을 유발시키는 주요 원인으로 인식한다. 이처럼 특수교육적 요구에 대한 지배적 담론은 연구 참여자들이 본인이 겪었던 학교생활의 어려움의 원인을 이해하고 그에 대한 경험을 이야기하는데 큰 역할을 한다.

그러나 김민주 학생은 본인의 내러티브를 통해 특수교육적 요구에 대한 지배담론을 재생산함과 동시에 그러한 지배담론을 해체하는 반-지배담론을 생산한다. 예를 들어, 김민주 학생은 일반 예술 고등학교에 입학한 친구의 이야기를 통해서 장애로 진단받은 학생들이 일반학교에의 적응에 어려움을 겪는 이유는 그들의 특수성 때문만은 아님을 강조한다. 김민주 학생은 일반 예술 고등학교에 입학한 친구가 학교 적응에 어려움을 겪었던 이야기를 통해서 교사들의 장애에 대한 부족한 인식, 경쟁만을 강조하는 학교 문화, 학생들의 다양성에 효과적으로 대응하지 못하는 학교의 구조를 비판한다. 또한 박재민 학생은 보다 적극적으로 지배담론에 대항한다. 박재민 학생은 하나의 기준을 정해놓고, 그 기준에 미치지 못하는 사람에게 특수교육을 제공한다는 가정 자체에 오류가 있음을 지적한다.

장애인은 특수교육을 받고...이게 아니고, 그냥 A라는 사람이 A라는 재능이 있다면 그것을 길러주고, B라는 사람이 B라는 재능을 가지고 있으면 B라는 재능을 길러주고, 다른 사람이 다른 재능을 갖고 있으면 그걸 길러주고, 그런데 사람들 속에 장애인이 포함

되는 거죠, 장애인이 분리되는 것이 아니라, 장애인이기 이전에 사람이고, 그렇기 때문에 그렇게 바뀌어야 된다고 봐요, (박재민, 인터뷰, 2014/06/27)

장애로 진단 받았기 때문에 획일화된 '다른' 교육을 받는 것이 아니라 장애이기 이전에 다양한 특성을 가진 사람 중 하나이기 때문에 그 특성에 적합한 맞춤 교육을 받아야 한다는 주장이다. 박재민 학생은 장애학생과 비장애 학생으로 나누는 것 자체에 문제가 있다고 지적한다. 두 집단 간의 이질성뿐만 아니라 각 집단 내의 동질성을 가정하는 자체에 오류가 있다는 것이다. 박재민 학생은 장애로 진단받은 학생들의 교육적 요구는 모든 학생들이 가지는 다양한 요구 중의 일부로 해석되어야 한다고 주장한다. 이와 같이, 박재민 학생은 장애로 진단받은 학생은 비장애 또래와는 구분되는 내재적이고 근본적인 특수성을 지니고 있고 그러한 특수성이 장애 학생들의 학교 부적응의 원인이라는 지배담론에 저항한다. 박재민 학생은 장애로 진단받은 학생들의 교육적 요구는 학생들의 다양성이 일부로 이해되어야 하고 학교는 '모든' 학생들의 다양한 교육적 요구를 충족시켜야 한다는 대안적 담론을 생성하고 있다.

## 2) 특수교육의 필수불가결성 및 효과성에 대한 지배담론 및 반-지배담론

일반교육은 장애로 진단받은 학생들의 '특별한' 교육적 요구를 충족시키지 못하기 때문에 그들에게 반드시 필요한 것은 특수교육이라는 것은 현 특수교육 시스템을 유지시키는 주요 지배담론 중 하나이다. 장애로 진단받은 학생들은 그들이 '가지는' 병리학적인 '문제'로 인해 교육적 어려움을 경험한다는 가정 하에 그러한 교육적 어려움을 해결하기 위해 특수교육은 필수불가결하다는 것이다(Barton, 2004). 김민주 학생은 부모님이 본인의 학교를 선택함에 있어서 맹학교를 유일한 선택으로 여겼다고 이야기한다. 이는 김민주 학생이 어릴 때 시각장애로 진단받았던 병원에서 알려진 정보에 의한 선택이었다. 김민주 학생의 부모님은 맹학교에의 입학은 당연한 것으로 여겼고, 딸을 일반학교에 보낸다는 것은 생각조차 해보지 못했다. 이처럼 김민주 학생의 내러티브는 특수교육의 필수불가결성에 대한 지배담론을 반영한다.

특수교육의 필수불가결성에 대한 지배담론은 특수교육의 효과성에 대한 담론과 긴밀히 연결되어 있다(Barton, 2004). 특수교육은 각 장애 범주에 대한 과학적으로 입증된 지식을 바탕으로 각 장애 학생에게 개별화된 교육을 제공할 수 있다는 신념이 지배적이다(Gallagher, 2004; Heshusius, 2004). 특수교육의 효과성에 대한 담론에 따르면 특수교사들은 전문 지식을 바탕으로 각 장애 학생들이 가지고 있는 신체적, 심리적, 행동적, 학습적 '문제'가 무엇인지 발견할 수 있고, 효과적인 교수방법을 사용하여 그러한 문제를 '해결'할 수 있다(Gallagher, 2004). 또한 특수교육은 분리교육 환경을 마련함으로써 일반교육에서 제공하는 교사 대 학생 비율보다 현저하게 낮은

## 22 특수교육 저널: 이론과 실천(제16권 3호)

비용을 제공하고, 이로 인해 보다 개별 학생에게 적합한 맞춤형 교육을 할 수 있다 것이 강조된다. 일반학급에서 국어와 수학 수업을 따라가는 것이 어려웠던 박재민 학생이 개별화된 교육을 기대하고 특수학급에서 그 두 과목의 수업을 받기로 한 결정도 특수교육의 효과성에 대한 지배담론의 영향이다.

특수교육의 효과성에 대한 지배담론은 김민주 학생의 내러티브의 형성에 큰 영향을 미쳤으며, 다른 연구 참여자들에 비해서 김민주 학생은 특수교육의 효과성에 대한 지배담론을 보다 적극적으로 재생산한다. 김민주 학생은 일반학교에 입학한 시각장애 학생들의 예를 들 때마다 일반학교는 시각장애 학생들에게 적합한 곳이 아니라는 입장을 보인다. 일반학교에서는 시각장애 학생들의 특성을 반영하여 교수적 수정을 해주지 않음을 지적하며, 동시에 맹학교에서는 비교적 시각장애 학생들의 교육적 요구를 보다 만족스럽게 충족시켜줌을 강조한다.

[맹학교는] 환경도 좋고, 시설이나 제반적 여건이 괜찮았는데요, 시설이나 점자로 제공되는 그런 교재들이나 그런 것들 있잖아요, 저시력 애들은 그에 맞는 확대기 같은 것도 있고, 선생님도 그런 배려를 많이 해주시는 편이었어요, 시험지도 몇 포인트로 뽑아달라면 [선생님들께서] 개네들이 보는 포인트로 뽑아주시고, 점자도 양면, 단면 해가지고 애들이 보기 편안하게 해주시고 그런 게 있었어요, (김민주, 인터뷰, 2014/05/13)

김민주 학생은 맹학교에 다님으로써 일반학교에서는 제공해주지 않았을 교육적 지원을 받았고, 이는 본인에게 더 이득이었다고 이야기한다. 뿐만 아니라, 김민주 학생은 본인이 일반학교에 다녔더라면 교사와 또래 학생들의 장애에 대한 차별적인 인식 때문에 본인이 심적으로 보다 위축되었을 것이라고 이야기한다. 이렇게 특수교육의 효과성에 대한 지배담론은 특수교육이 장애 학생들의 교육적 요구를 충족시킨다는 것뿐만 아니라, 장애에 대한 차별적인 인식을 갖는 일반 교사 및 비장애 학생들로부터 장애 학생들을 ‘보호’할 수 있다는 믿음과도 긴밀히 연결되어 있다(Barton, 2004).

그러나 연구 참여자들이 특수교육의 효과성에 대한 지배담론을 재생산해내기만 하는 것은 아니다. 연구 참여자들은 이러한 지배담론의 절대성을 의문하는 반-지배담론을 형성함으로써 특수교육은 효과적으로 장애학생의 요구를 충족시키며 따라서 없어서는 안 되는 필수불가결한 것이라는 지배적 신념을 흔들기도 한다. 김민주 학생은 맹학교가 일반학교보다 시각장애 학생들의 교육적 요구에 더 민감하게 반응함을 주장하지만 맹학교에서 제공하는 교육이 온전히 만족스러운 것은 아님을 강조한다. 김민주 학생은 “[맹학교가 일반학교에 비해] 상대적으로 만족스럽게는 했지만 교수방법 같은 것들이 아쉬웠고요.”라고 이야기 한다 (김민주, 인터뷰, 2014/05/13). 맹학교에서 교사들이 점자 교재 또는 글자를 확대한 교재를 제시해주었지만, 교수방법 자체가 학생들의 개별적 요구를 충족시키지는 못했다. 따라서 김민주 학생은 한 반

에 일곱 명 정도 있었음에도 불구하고 수업을 따라가는 학생들은 일부였다고 회상한다. 같은 반 학생들 간의 다양한 특성에도 불구하고, 많은 맹학교 교사들은 획일적인 교육을 제공했다는 것이다.

박재민 학생은 일반 학급에서 국어와 수학 과목의 수업 속도를 따라가기가 버거워서 본인의 개별적 특성을 반영한 맞춤형 교육을 받기 위해 초등학교 2학년 때부터 특수 학급에서 일부 과목의 수업을 받았다. 그러나 특수학급에서 이루어진 수업은 만족스럽지 못했다. 박재민 학생은 교사 대 학생의 비율이 적은 특수학급에서 보다 효과적인 수업을 받을 것을 기대했으나, 본인의 신체적, 학습적 특성에 따라 특별하게 고안된 교수법은 사용되지 않았다고 생각한다. 특수교사가 교과서를 이해하고 문제를 해결하는 데에 있어서 더 많은 시간을 제공해주는 것은 감사했지만, 특수학급에서의 수업은 박재민 학생에게 충분한 지적 자극을 제공하지 못했다. 단순히 학습 속도만 줄였을 뿐이었다. 박재민 학생은 본인이 정보처리 속도가 느렸지만 지적 능력이 제한적인 것은 아니었음에도 불구하고 특수학급에서 높은 수준의 문제를 해결할 기회를 제공받지 못했다고 회상한다. 이처럼 연구 참여자들은 특수교육이 본인들에게 최소한의 교육적 수정을 제공하지만 개별적 특성을 반영하는 맞춤형 교육을 제공하는 데에 한계가 있었다는 주장을 통해 특수교육의 효과성, 또한 이를 근거로 한 특수교육의 필수불가결성에 대한 반-지배담론을 생성한다.

### 3) 교육평등의 일환으로서의 특수교육에 대한 지배담론 및 반-지배담론

마지막으로 살펴볼 지배담론은 특수교육이 일반교육에 적용하지 못하는 장애 학생들의 교육권을 보장하는 교육평등을 추구하는 교육체계라는 것이다. 역사적으로 볼 때, 많은 나라에서 특수교육은 장애인들에 대한 차별, 소외, 배척을 없애고자 하는 사회적 노력의 일환으로 시작되었다 (Ferri, 2009; Valle & Connor, 2011; Ware, 2004). 따라서 특수교육은 교육평등을 이루기 위한 수단이라는 것이 이 사회의 보편적인 믿음이다. 박재민 학생은 이러한 지배담론에 적극적으로 대항한다. 특수교육 대상자로 분류됨으로써 겪었던 또래로부터의 소외와 사회적 고립, 심리적 위축에 대해 강조하면서 특수교육은 “교육권 보장이 아니라 장애인을 죽이는”(박재민, 인터뷰, 2014/06/27) 것이라고 주장한다. 박재민은 본인의 예를 통해서 특수교육이 장애 학생을 어떻게 사회적 타자화(social othering) 하는지에 대해서 이야기한다. 박재민 학생은 개별화 교육을 기대하며 특수교실에서 일부 과목의 수업을 받기 시작했으나 특수교육을 받는다는 사실 자체가 본인을 일반학생과는 다른, ‘비정상’적이고 ‘결함’있는 사람으로 위치 매김 한다는 것을 깨달았다. 특수교육 대상자라는 이름표로 인해 또래 학생들에게 도와줘야 할 어린아이 취급을 받거나 놀림을 받았다. 또한, 박재민 학생은 비장애 또래들과 일반학급의 교사뿐만 아니라 특수학급의 교사까지도 본인이

## 24 특수교육 저널: 이론과 실천(제16권 3호)

가진 학습 능력에 대해 낮은 기대를 가지고 있었다고 회상한다. 박재민 학생은 그러한 편견을 깨뜨리기 위해 자신의 능력을 부단히 증명해 보여야만 했다. 많은 사람들은 박재민 학생이 특수교육을 받는다는 것을 그의 무능력과 연관 지었고, 박재민 학생은 학창시절 내내 본인의 능력을 증명해야만 한다는 압박감을 가질 수밖에 없었다. 박재민 학생은 특수교육이 교육 및 사회 평등을 이루기 위해 필요한 것이라는 지배담론을 거부한다. 박재민 학생에게 특수교육은 본인을 사회적 타자화한 배제적인 교육체계일 뿐이다.

박재민 학생과는 상반되게 김민주 학생은 맹학교가 일반학교에서는 제공하지 않았을 교육적 서비스를 제공함으로써 본인의 교육권을 보장했다고 믿는다. 다만 김민주 학생은 고등학교 때 제공되는 직업교육 및 진로상담을 통해 맹학교가 미래 직업과 관련하여 시각장애 학생들에게 고정되고 한정된 기대를 가지고 있음을 느꼈다. 김민주 학생은 “[맹학교 학생들은] 안마사를 하거나 대학에 가서 교사가 되는 게 가장 큰 것이고 그 다음에는 사회복지사나 행정직 공무원 이런 쪽인데, 직업이 너무 한정되다 보니까 선택권이 없었어요.” 라고 이야기한다(김민주, 인터뷰, 2014/06/03). 김민주 학생은 일반학교와 비교하여 맹학교는 폭넓은 진로 탐색의 기회를 제공하려는 시도가 없었다고 주장한다. 김민주 학생은 교육평등의 일환으로서의 특수교육에 대한 지배담론을 직접적이고 의도적으로 비판하지 않았지만, 맹학교가 장애 학생들이 가질 수 있는 직업에 대해서 제한적이고 고정적 기대를 갖는다는 사실을 지적함으로써 대항담론을 생산해내고 있다. 교육평등이라는 개념에 대해서는 다양한 정의가 존재한다(Sleeter, 2009). 그러나 신분, 성, 종교, 지역, 인종, 장애 등의 외부 요인이 교육의 기회와 학업의 성취를 결정하는 것을 금지함으로써 누구나 능력이 미치는 데까지 원하는 교육을 받을 수 있도록 하는 것으로 정의한다면, 장애를 근거로 잠재력을 한정하고 다양한 직업을 탐색할 수 있는 교육 기회를 제한하는 것은 교육평등이라는 개념에 부합하지 않는다. 이런 관점에서 볼 때, 김민주 학생은 교육평등의 일환으로서의 특수교육에 대한 지배담론에 균열을 만드는 데에 일조한다고 볼 수 있다.

정연희 학생도 김민주 학생과 마찬가지로 직접적이고 명확한 의도를 가지고 교육평등의 일환으로서의 특수교육에 대한 지배담론에 대항하지는 않지만, 간접적이고 우회적인 방법으로 반-지배담론을 생성한다. 정연희 학생은 구화만을 강조하는 특수교육 서비스로 인해서 수화라는 것을 청소년기 때까지 배우지 못했다. 정연희 학생은 본인의 제한적인 발음과 청력으로 인해 구화능력을 기르는 데에 한계를 느꼈고, 다른 사람들과 구화로 의사소통할 때 어려움을 겪었다고 이야기한다. 짧은 문장으로 본인의 의사를 표현할 수밖에 없었고, 다른 사람의 이야기를 이해하는 것 역시 어려웠다. 이는 단순히 의사소통과 관련된 어려움만을 유발한 것만이 아니었다. 정연희 학생은 본인의 제한적 구화 의사소통 능력으로 인해 사회적 소외감 및 학업적 어려움을 겪었다고 이야기한다. 뿐만 아니라 수화를 사용하는 다른 농인들과 어울리기

시작함으로써 구화를 사용하는 본인의 정체성에 대해 혼란을 경험했다. 정연희 학생은 “수화를 조금 더 일찍 배웠으면 어떻게 달라졌을까?”(정연희, 인터뷰, 2014/06/26)라고 반문한다. 언어치료라는 특수교육 서비스는 청인 중심의 문화와 가치, 그리고 의사소통 방식만을 가르침으로써 정연희 학생이 겪었던 사회적 고립, 학업적 어려움, 그리고 정체성의 혼돈을 가중시켰다. 정연희 학생의 이야기는 많은 특수교육 프로그램이 비장애인 중심의 삶의 방식과 가치를 강조함으로써 장애로 진단받은 학생들의 정상화(normalization)를 꾀한다는 것을 단면으로 보여준다. 비장애인들의 삶의 방식과 가치를 ‘이상적인 것’으로 여기는 특수교육 프로그램을 통해서 장애 학생들은 자신들의 ‘다름’을 ‘열등한 것’으로 해석할 수 있다. 많은 장애교육학자들은 교육이 학생들로 하여금 비장애인 집단의 문화와 신념, 가치를 보편적인 것으로 내면화하도록 함으로써 비장애인 집단의 권익을 옹호하고 장애인 집단에 대한 차별을 정당화한다고 주장한다(Baglieri & Knopf, 2004; Harry & Klingner, 2006; Kliever, Biklen, & Kasa-Hendrickson, 2006; Leonardo & Broderick, 2011; Slee, 2011; Slee & Allan, 2001; Valle & Connor 2011). 이러한 점으로 볼 때, 청인 중심의 문화, 가치, 의사소통 방식만을 강조했던 특수교육에 대해 의문을 제기한 정연희 학생은 직접적이고 의도적이지 않지만 우회적이고 의도치 않은 방법으로 교육평등의 일환으로서의 특수교육에 대한 반-지배담론을 형성했다고 볼 수 있다.

## V. 결론 및 논의

지금까지 장애 학생들은 연구 주체(subject)가 아닌 대상(object)으로 여겨졌기 때문에 학계에서 장애 학생들의 목소리와 시각에 대한 관심이 적었다. 즉, 장애 학생들에 ‘대한’ 연구는 많았지만, 장애 학생들에 ‘의한’ 연구는 많이 이루어지지 않았다. 대부분의 연구자들은 장애 학생들에 ‘대한’ 연구를 통해 얻어진 결과가 당연히 장애 학생들을 ‘위해서’ 사용될 것이라고 믿는다. 그러나 본 연구자들은 장애 학생들에 대한 연구가 곧 장애 학생들을 위한 것이라는 기본 가정에 의문을 제기한다. Spivak(1990)은 사회적 약자의 권익을 위해서 그들의 삶과 경험에 대해 이해하고 재현(representation)하려는 노력 자체가 역설적으로 사회적 약자에게 하나의 폭력으로 작용할 수 있다고 주장한다. 사회의 약자를 대신해서 그들의 요구나 필요에 대해서 이야기하는 시도는 그들을 지식의 객체로 간주함으로써 인식론적 폭력(epistemic violence)을 행하는 것이라는 것이다. 이 연구는 장애 학생들이 어떻게 특수교육을 경험하는지에 대한 주관적 경험과 시각을 이해하는 것이 현 특수교육의 시스템에 대

한 보다 비판적이고 반성적인 분석을 하는 데에 중요하다는 가정 하에 이루어졌다.

본 연구는 초, 중, 고등학교 때 특수교육 대상자로 선정되었던 세 명의 대학생들의 이야기를 통해 이들이 특수교육을 받았던 경험에 대해 이해하고자 하였다. 우리는 그들의 이야기를 바탕으로 이 학생들이 특수교육에 어떤 의미를 부여하는지, 어떠한 지배담론과 반-지배담론을 생산 또는 재생산하는지에 대해서 탐구했다. 연구에 참여한 세 명의 학생들은 본인의 특수교육적 경험에 대해서 다양하게 의미화하였다. 김민주 학생에게 특수교육이란, 본인의 학습적 요구를 충족시키지 못하는 일반교육의 불완전한 대안이었다. 박재민 학생은 특수교육을 본인을 포함한 장애 학생을 억압하는 장치라고 의미화하였다. 정연희 학생에게 특수교육은 애매모호한 기준을 근거로 자신의 특수성과 보편성, 다른 학생과의 다름과 같음을 판가름하는 수단이었다. 이 세 명의 학생들의 이야기는 특수교육의 지배담론에 영향을 받아 형성되었으나, 동시에 이러한 지배담론을 의도적 또는 비의도적으로 와해시키는 반-지배담론을 형성하기도 하였다. 즉, 연구 참여자들은 본인의 특수교육 경험에 대한 이야기를 통해 a)특수교육적 요구에 대한 지배담론, b)특수교육의 필수불가결성 및 효과성에 대한 지배담론, c)교육평등의 일환으로서의 특수교육에 대한 지배담론을 재생산하는 동시에 이런 지배담론에 대항하기도 하였다.

이 연구는 ‘누구를 위한 특수교육인가?’라는 질문에서 시작되었다. 연구에 참여한 세 명의 장애 학생들의 이야기를 통해 이 질문에 대한 간단한 ‘답’을 제시하지 않는다. 대신, 이들의 이야기는 우리로 하여금 특수교육이 장애 학생을 위한 교육이라는 보편적인 가정(assumption)에 의문을 제기하도록 하며, 이들의 이야기는 현 교육 시스템에 대한 보다 반성적인 대화를 유도한다. 먼저, 본 연구에 참여한 장애 학생들의 이야기는 어떻게 장애 학생들의 평등한 교육권을 보장하기 위해 고안된 특수교육이 이에 위배되는 결과물을 초래한다는 사실을 보여주는지 살펴보도록 한다. 이를 토대로 일반교육과 특수교육으로 나뉜 현 교육 시스템에 대한 비판적 논의를 하도록 하겠다.

우리는 참여한 장애학생들의 이야기를 통해 교육평등 및 사회정의와 결부되어 온 특수교육이 그러한 가치에 반하는 결과를 가져올 수 있다는 것을 알 수 있었다. 첫째, 연구 참여자들의 이야기는 학생들이 특수교육을 받음으로써 치러야할 심리적, 정서적인 대가가 크다는 것을 보여준다. 특수교육대상자라는 위치는 많은 비장애또래 또는 교사들로 하여금 낮은 기대치를 갖도록 하며, 이로 인해 장애학생은 자신의 능력을 증명해보여야만 하는 압박감을 가질 수 밖에 없다. 둘째, 연구 참여자들의 이야기는 특수교육의 효과성에 대해 다시 생각해보도록 한다. 그들의 이야기를 통해 특수교육은 장애학생에게 일반교육이 제공하지 않았던 교수적 수정을 해주지만, 그들의 개별적인 강점 및 약점, 흥미, 선호하는 학습 방법 등을 고려한 교육을 제공하거나 지적 자극을 제공하는 데에 효과적이지 못했다는 사실을 알 수 있다. 셋째, 연구에 참여한 학생들의 이야기는 장애교육학자인 Valle와 Connor(2011) 그리고 Gallagher(2004)가

지적인 것과 같이 특수교육이 정상성(normalcy)의 이데올로기에 지대한 영향을 받는다는 것을 보여준다. 비장애인 중심의 가치와 삶의 방식을 강조하는 교육체제로 인해서 장애 학생들은 본인들의 '다름'이 인간이 당연히 지니는 다양성의 일부가 아니라 수정되어야 할 '문제'라는 것을 은연중에 배울 수밖에 없다. 이와 같이, 연구에 참여한 장애 학생들은 본인들의 경험에 대한 이야기를 통해서 특수교육이 특수교육 대상으로 선정된 장애 학생들의 최고 이익을 위한 것이 아니었음을 보여준다.

연구 참여자들의 이야기를 바탕으로 우리는 일반교육과 특수교육으로 분리된 현 교육시스템에 대해서 다시 생각해 볼 필요성을 깨닫는다. 연구 참여자들의 이야기는 일반학교와 일반학급을 포함하는 일반교육 환경이 모든 학생들을 위한 곳이 아님을 명확하게 보여준다. 일반교육 환경은 학생들에게 '정상적'이라고 여겨지는 정보처리 방법, 의사소통 방법 및 학습 하는 방법을 강요하고, 이러한 기대에 미치지 않는 학생들에 대한 차별적 대우를 당연시한다. 시각적으로 정보처리 하는 데 어려움을 겪거나, 구화로 의사소통하는데 제한적이거나, 또는 보다 많은 학습시간을 필요로 하는 학생들에게 일반교육 환경은 잔혹한 곳이다. 그러나 연구 참여자들은 특수교육이 이렇게 잔혹한 일반교육의 완벽한 대안이 될 수 없음을 주장한다. 특수학급 또는 특수학교에서조차 장애 학생들의 개별적인 요구가 효과적으로 충족되지 않을 뿐만 아니라, 장애 학생들의 사회적 고립, 심리적 위축, 낮은 자존감을 초래할 수 있기 때문이다. 뿐만 아니라 특수교육과 일반교육의 이중체제는 특정 학습자들에게만 특혜를 제공하는 현 교육시스템에 대한 비판적인 시각을 갖게 하지 못한다. 이중체제 안에서 모든 학생들을 위한 교육적 환경을 제공하지 못하는 현 교육체계 자체가 문제시되기 보다는, 이러한 환경에 적응하지 못한다고 판단되는 학생들이 문제시된다. 따라서 현 교육체계에 대한 개혁의 의지를 갖기 보다는 특수교육이라는 대안적 노선을 통해서 일반교육 환경에 적응하지 못한다고 판단되는 학생들을 분류하여 따로 관리하고 교육하고자 할뿐이다. 그렇다면, 일부 연구 참여자가 주장한 것과 같이 특수교육과 일반교육이라는 두 노선을 유지하는 대신 모든 학생의 개별성과 다양성에 민감하게 대응하는 교육 시스템을 구축하는 것이 더 생산적이고 바람직하지 않을까?

Slee(2011)는 학교라는 곳이 단 한번도 '모든' 학생들을 위한 공간이었던 적이 없다고 주장한다. 학교에서 많은 학생들은 장애뿐만 아니라 성별, 인종, 종교, 국적, 언어, 사회·경제적 지위, 성적취향 등을 근거로 차별받고 있으며, 이는 그들의 '다름'이 다양성의 일부가 아니라 '비정상성' 또는 '문제'로 여겨져 왔기 때문이다. 이러한 관점에서 볼 때, 교육 불평등은 사회의 규범적 잣대에서 벗어나는 특성을 지닌 집단의 아동들의 다양한 차이를 배제하고 가능한 '정상화'하려는 노력에서 비롯되는 것이며, 교육평등을 이루기 위해서 학교는 다양한 집단의 특성과 문화를 인정하며 그들의 정체성을 보호하는 동시에 동등한 질의 교육을 받을 수 있는 권리를 존중해야 한다. 어떤 누구도 소외되거나 차별받지 않고 즐겁게 공부하고 생활할 수 있는 교육

환경을 만들기 위해서 가장 우선되어야 할 것은 학생들이 가지는 다양성에 대한 존중이다. 학생들이 보이는 인지적·신체적·언어적·심리적·문화적 차이는 그 종류와 정도에 따라서 분류하여 관리하고 궁극적으로 없애야 하는 무언가가 아니라, 학교 또는 교실 공동체에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 간주될 때 보다 평등한 학교 환경을 구성할 수 있다.

모든 학생들을 위한 학교를 만들기 위해서는 다양성에 대한 인정뿐만 아니라 교수 방법적인 개혁 역시 필요하다. 지금까지 우리는 학생들의 보편적인 특성을 가정하고, 그러한 가정에 입각하여 대부분의 학생들에게 적합하다고 판단되는 교수방법을 고수해왔다. 이로 인해 ‘대부분의 학생’이라는 범주 안에 속하지 않은 많은 학생들의 교육적 요구는 충족되지 못했다. 그러나 모든 학생을 위한 교육 시스템을 구축하기 위해서 학생들이 각기 어떻게 다른 방식으로 정보를 습득하고, 의사소통하며, 사회적 관계를 맺고, 행동하는지에 대한 이해가 필요하며, 모든 학생들에게 의미 있고 접근 가능한 수업 설계를 위한 노력이 필요하다. 최근 장애교육학자들은 보편적 학습 설계(Universal Design for Learning: UDL)를 획일적인 교육과정 및 교수방법을 개혁할 수 있는 하나의 대안으로 제시하고 있다(Valle & Connor, 2011). 보편적 학습 설계는 개별 학습자들의 다양한 요구에 따라 유연하게 교수 목표, 방법, 자료, 평가를 계획함으로써 모든 학생들에게 평등한 교육 기회를 제공하는 것을 목표로 한다. 보편적 학습 설계를 실천하는 교사들은 개별적 학생들에 대한 이해를 바탕으로 학생들에게 다양한 수단 또는 경로를 통해 정보를 제공하고, 학생들이 다양한 방법으로 지식을 표현할 수 있도록 허용하며, 학습 동기를 부여하기 위한 여러 가지 전략을 사용한다. 보편적 학습 설계가 모든 학생들을 위한 학교체계를 구축하기 위한 유일한 방법은 아니지만 획일적인 교육과정과 규범적인 교수방법에 대한 효과적인 대안들 중 하나일 수 있다. 우리는 교육평등을 실현하기 위해서 학생들의 다양성에 효과적으로 대응하지 않는 학교문화, 교육과정, 교수방법 등을 개혁해야 한다.

이 연구는 특수교육 대상자로 선정되었던 장애 학생들의 이야기를 바탕으로 현 특수교육체계에 대한 보다 반성적이고 비판적인 분석을 시도하였다. 이러한 시도는 하나의 연구로 그쳐서는 안 되며 지속되어야 한다. 장애 학생들의 목소리에 귀 기울임으로써 우리가 너무나 당연시 여겨온 현재의 교육체계에 대해 다시 생각해볼 수 있을 뿐만 아니라, 더 나은 교육체계의 개혁이 앞당겨질 수 있다. 앞으로의 연구들은 장애 학생들이 성별, 인종, 사회경제적 지위 등에 따라서 특수교육을 어떻게 다르게 경험하는지에 대해서 분석함으로써 장애 학생의 정체성을 복합적으로 구성하는 다양한 요소들의 교차성(intersectionality)에 대한 새로운 시각을 제시할 수 있다. 개별적인 심층 면담 이외에 포커스 그룹 면담이나 특수교육을 경험한 사람들이 쓴 수필이나 소설 등의 자료를 분석하는 등의 다양한 연구 방법을 활용하여 연구를 진행하는 것도 하나의 방법이다. 특수교육을 경험한 연구자가 자서전적인 연구 방법을

통해 특수교육 시스템에 대한 분석을 시도하거나 비장애인 연구자가 특수교육 대상으로 선정된 학생들과 협력 연구를 하는 것도 의미 있는 방법이다. 본 연구자들은 이 연구를 기반으로 현 교육체계의 한계에 대한 반성적 분석과 개혁 가능성에 대한 탐색이 보다 활발하게 이루어지기를 기대한다.

## 참고 문헌

- 강종구 (2013). 장애학 관련 외국학술지에 나타난 통합교육 분석. 특수교육재활과학연구, 52(1), 1-20.
- 강종구, 김건희 (2010). 특수교육에 적용된 장애학의 연구 경향 고찰: 2000-2010 년 외국논문들을 중심으로. 특수교육저널: 이론과 실천, 11(4), 375-414.
- 강종구, 김라경 (2012). 시각장애 및 지적장애 학생들의 통합교육에 대한 교사들의 입장. 시각장애연구, 28(3), 87-112.
- 엄수정 (2012). 통합교육의 이상 실현과 실증주의에 입각한 전통 특수교육적 지식 사이에 존재하는 간극에 대한 철학적 고찰. 유아특수교육연구, 12(2), 247-166.
- 원종례, 엄수정 (2010). 통합교육의 이상을 실현하기 위한 현장교사들의 경계선 넘기 (transgression)와 장애학을 기반으로 한 교사교육 프로그램의 역할. 특수교육연구, 17(1), 25-49.
- 이수연, 박종영, 박정자, 이은숙 (2013). 장애학의 관점에서 본 장애이해교육의 실태분석과 나아갈 방향. 한국청각언어장애교육연구, 4(1), 19-35.
- 정은 (2007). 비고츠키의 '손상학(Defectology)' 연구가 장애아동교육에 주는 시사점 탐색. 특수교육연구, 14(1), 59-76.
- 정은 (2008). 사회신경과학적 관점에서 바라 본 장애아동의 인성발달. 특수교육저널: 이론과 실천, 9(1), 325-345.
- 정은 (2009). 지적 장애아동 발달에 대한 손상학(L. Vicosky)적 접근. 특수교육저널: 이론과 실천, 10(3), 35-53.
- 조윤경 (2003). 특수교육 및 관련 서비스의 효과성에 근거한 학급 교수 전략. 특수교육, 2(2), 81-101.
- 조한진 (2011). 장애학에 대한 재고찰. 특수교육저널: 이론과 실천, 12(4), 1-25.
- Creswell, J. W. (2010). 질적 연구방법론: 다섯 가지 접근(조홍식, 정선욱, 김진숙, 권지성 역). 서울: 학지사 (원출판년도 2007)..
- Allan, J. (1999) *Actively seeking inclusion: Pupils with special needs in mainstream schools*. London, U.K.: Falmer.
- Baglieri, S. & Knopf, J. H. (2004). Normalizing difference in inclusive teaching. *Journal of Learning Disabilities*, 37(6), 525-529. Barone, 2009
- Barone, T. (2009). Narrative researchers as witnesses of injustice and agents of social

- change? *Educational Researcher*, 38(8), 591-597.
- Barton, L. (2004). The politics of special education: A necessary or irrelevant approach? In L. Ware (Ed.), *Ideology and the politics of (in)exclusion*. New York: Peter Lang.
- Biklen, D. & Burke, J. (2006). Presuming competence. *Equity & Excellence in Education*, 39(2), 166-175.
- Brantlinger, E. (2004). Ideologies discerned, values determined: Getting past the hierarchies of special education. In L. Ware (Eds.), *Ideology and the politics of (in)exclusion*. New York: Peter Lang.
- Britzman, D. (1995). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. New York: State University of New York Press.
- Chase, S. E. (2005). Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, vicies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (pp. 651-680). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience in story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Connor, D. J. (2006). Michael's Story: "I get into so much trouble just by walking": Narrative knowing and life at the intersections of learning disability, race, and class. *Equity & Excellence in Education*, 39, 154-165.
- Coutler, C. A., & Smith, M. L. (2009). Discourse on narrative research: The construction zone: Literary elements in narrative research. *Educational Researcher*, 38(8), 577-590.
- Dudley-Marling, C. (2004). The social construction of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37 (6), 482-489.
- Dudley-Marling, C. & Dippo, D. (1995). What learning disability does: Sustaining the ideology of schooling. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 406-414.
- Ferri, B. A. (2009). Doing a (dis)Service: Reimagining special education from a Disability Studies perspective. In W. Ayers, T. Quinn, & D. Stovall (Eds.), *The Handbook of Social Justice in Education*. Lawrence Erlbaum.
- Ferri, B. A., & Connor, D. J. (2007). 'I was the special ed. girl': Urban working-class young women of colour. *Gender and Education*, March, 1-17.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007). *Learning disabilities: From identification to intervention*. New York: Guilford.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977* (C. Gordon, L. Marshall, J. Mepham, & K. Soper, Trans.). New York, NY: Pantheon Books.
- Gabel, S. (2005). *Disability Studies in Education: Reading in theory and method*. New York: Peter Lang.
- Gallagher, D. J. (2004). Entering the conversation: The debate behind the debates in special education. In D. J. Gallagher, L. Heshusius, R. P. Iano, & T. M. Skrtic (Eds.),

- Challenging orthodoxy in special education: Dissecting voices*. Denver: Love Publishing Company.
- Graham, L., & Slee, R. (2008). Inclusion? In S. L. Gabel & S. Danforth (Eds.), *Disability and the politics of education: An international reader* (pp. 81 - 99). New York: Peter Lang.
- Harry, B., & Klingner, J. (2006). Constructing behavior disorders: From *troubling to troubled behavior*. In *Why are so many minority students in special education? Understanding race & disability in schools* (pp. 146-158). New York, NY: Teachers College Press.
- Heshusius, L. (2004). The Newtonian mechanistic paradigm, special education, and contours of alternatives: An overview. In D. J. Gallagher, L. Heshusius, R. P. Iano, & T. M. Skrtic (Eds.), *Challenging orthodoxy in special education: Dissecting voices*. Denver: Love Publishing Company.
- Kauffman, J. M., & Hallahan, D. P. (2005). *Special education: What it is and why we need it*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kliwer, C., Biklen, D., & Kasa-Hendrickson, C. (2006). Who may be literate? Disability and resistance to the cultural denial of competence. *American Educational Research Journal*, 43, 163-192.
- Leonardo, Z., & Broderick, A. A. (2011). Smartness as property: A critical exploration of intersections between whiteness and Disability Studies. *Teachers College Record*, 113(10), 2206-2232.
- Miller, J. L. (2005). *Sound of silence breaking: Women, autobiography, curriculum*. New York, NY: Peter Lang Publishing.
- Moen, T. (2006). Reflections on the narrative research approach. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(4), 1-11.
- Reid, D., & Valle, J. W. (2004). The discursive practice of learning disability: Implications for instruction and parent-school relations. *Journal of Learning Disabilities*, 37(6), 466-481.
- Reissman, C. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Slee, R. (2004). Meaning in the service of power. In L. Ware (Ed.), *Ideology and the politics of (in)exclusion* (pp. 46 - 60). New York: Peter Lang.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling, and inclusive education*. New York, NY: Routledge.
- Slee, R., & Allan, J. (2001). Excluding the included: a reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, 11, 173-191.
- Sleeter, C. E. (2009). Teacher education, neoliberalism, and social justice. In W. Ayers, T. Quinn, & D. Stovall (Eds.), *Handbook of social justice in education* (pp. 611-624). New York: Routledge.

- Smith, S., & Watson, J. (2000). Life narrative: Definitions and distinctions. In S. Smith & J. Watson (Eds.), *Reading autobiography: A guide for interpreting life narratives* (pp. 1-48). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Spivak, G. C. (1990). *The post-colonial critic: Interviews, strategies, dialogues*. New York, NY: Routledge.
- Valle, J. W. & Connor, D. J. (2011). *Rethinking disability: A Disability Studies approach to inclusive practices*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Ware, L. (2004). Introduction. In L. Ware (Ed.), *Ideology and the politics of (in)exclusion* (pp.1 - 8). New York: Peter Lang.
- Ware, L. (2005). Many possible futures, many different directions: Merging critical special education and disability studies. In S. Gabel (Ed.), *Disability studies in education: Readings in theory and method* (pp. 103 - 124). New York: Peter Lang.

## Rethinking and reimagining special education: stories of three college students

**Um, Su Jung**

Korea Nazarene University

**Yoo, Aeran**

Korea Nazarene University

### <Abstract>

This study, grounded in Disability Studies in Education, aims to interrogate the generally accepted assumption that special education is 'for' students with disabilities. This study explores how three college students with disabilities understand and interpret their experiences of special education in K-12 settings. Narrative forms of qualitative inquiry provide the framework for methodology of this study. Semi-structured in-depth interviews serve as the primary means of data collection. The findings show that the research participants conceive special education as the sole alternative to exclusive practices of general education, as a mechanism that exacerbates their materialization in schools, and as an education system that forces the ideology of normalcy. The narratives of the research participants are informed by dominant discourses of disability circulating in wider society, which justify exclusionary practices in education. Yet, their narratives produce some counter-dominant discourses that might challenge and dismantle the status quo at the same time.

**Key Words :** Disability Studies in Education(DSE), special education, dominant discourses, counter-dominant discourses, narrative inquiry

---

논문 접수: 2015. 08. 05 심사 시작: 2015. 08. 12 게재 확정: 2015. 09. 02