

학령기 장애학생의 교육권에 대한 실태 조사*

강 영 택**

백석대학교 특수교육과

이 정 현***

교육부

이 성 용

청주교육대학교부설초등학교

《 요 약 》

1948년에 세계 인권 선언이 선포된 이래 모든 사람들은 존중받고, 보호받아야 할 고유한 권리 즉, 인권을 보장받고 있다. 세계 인권 선언(제26조)에 따르면 모든 사람은 교육을 받을 권리를 지니고 있다. 그러나 아직도 장애학생은 교육에서의 차별을 경험하고 있다. 본 연구의 목적은 인권의 영역 중 학령기 장애학생의 교육권 보장 실태를 조사하여 현재 우리나라의 장애학생 교육권 보장 실태를 파악하고, 향후 이 주제에 대한 연구와 정책적 기초자료를 제공하는 데 있다. 이에 본 연구는 우리나라 초, 중, 고등학교의 장애학생을 대상으로 설문 조사를 실시하였고, 총 43,944명이 응답하였다. 조사결과 교육기회(입학 및 전학), 교육환경(물리적, 학습, 심리적 환경), 교육활동 실태 조사에서 다수가 교육권을 보장받고 있다고 인식하였다. 그러나 인권은 개별 차원으로 접근되는 문제이다. 이러한 관점으로 보았을 때 차별을 받은 경우도 상당수 존재하였다. 이에 논의에서는 주요 연구결과를 바탕으로 장애 학생의 교육권을 보장하기 위한 해결방안을 중심으로 제언하였다.

주제어 : 장애학생, 인권, 교육권, 조사연구

* 이 논문은 저자들이 연구진으로 참여하여 수행한 국립특수교육원의 「장애학생 인권실태·인식 조사」 연구결과를 요약·정리하고, 이를 바탕으로 질적으로 향상시켜 새롭게 작성·제출함.

** 제 1저자, 백석대학교 특수교육과 교수 (ytkang@bu.ac.kr)

*** 교신저자, 교육부 교육연구사 (seagullh@moe.go.kr)

1. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

우리는 흔히 인권을 인간이 태어날 때부터 주어지는 권리(천부 인권)라고 말한다. 이러한 인권에 대한 인식은 제2차 세계대전이 끝난 직후 1948년에 UN 총회가 채택한 세계 인권 선언(Universal Declaration of Human Rights)에서 근거를 찾아볼 수 있다. 세계 인권 선언 제1조에서는 “모든 사람은 태어날 때부터 자유롭고, 존엄성과 권리에 있어서 평등하다. 사람은 이성과 양심을 부여받았으며 서로에게 형제의 정신으로 대하여야 한다.” 라고 규정하였으며, 이외 여러 조항에서 인간의 존엄성과 평등권을 규정하였다. 그리고 세계 인권 선언을 구속력 있게 만들기 위해 1976년에 발효된 국제 인권 규약(International Covenants on Human Rights)은 세계 인권 선언을 경제적·사회적·문화적 권리(A규약)와 시민적·정치적 권리(B규약)로 구분하여 구체적으로 인권의 내용을 명시하였다. 그러나 이와 같은 명문화된 인권에 대한 정의가 있음에도 불구하고 인권이라는 용어 자체가 모호하고 불명료하기 때문에 인권을 이론적으로 규정하는 것은 매우 어렵다(국가인권위원회, 2005). 그래서 인권은 보편적으로 인식하는 개념으로 정의한다(이정준, 2011; 정명선, 이정준, 2012). 즉, 우리가 상식적으로 알고 있는 인권은 말 뜻 그대로 ‘사람의 권리’ 혹은 ‘사람이면 누구나 가지는 권리’를 의미한다고 볼 수 있다. 좀 더 구체적으로는 사람으로서 살아가기 위해 마땅히 누려야 할 자유와 권리를 의미하면서 한 국가의 구성원인 시민으로서 행사해야 할 자유와 권리를 함께 뜻하는 말이라고도 볼 수 있다(한국청소년개발원, 2004).

이러한 인권에 대한 정의는 다음과 같은 몇 가지 특징을 내포하고 있다. 첫째, 인권은 기본적인 필수적이다. 인권은 다른 것으로 대체할 수 없는 것이다. ‘기본’이나 ‘필수’라는 의미는 거기서부터 다른 모든 것이 출발된다는 의미가 있다. 둘째, 인권은 보편적이다. 어떤 상황에서도 어떤 곳에서도 모든 사람이 인권을 누릴 수 있어야 한다는 것이다. 셋째, 인권은 국가권력의 정당성을 판단하고 국가권력을 제한한다. 모든 사람이 차별 없이 당연하게 누려야 하는 것이 인권이기 때문에 국민들의 인권을 억압하는 국가권력은 정당성을 얻을 수 없다. 넷째, 인권은 법으로 보장되는 권리 이상의 것이다. 현재 존재하고 있는 법이 보장하고 있지 않더라도 인간의 존엄성을 보장하는데 반드시 필요한 권리라면 인권으로 인정할 수 있다. 다섯째, 인권은 점진적이고 단계적으로 발달한다. 인권은 개인의 차원을 넘어 세계적 연대를 지향하는 국제 사회적 차원으로 발전한다. 여섯째, 인권은 욕구를 충족시키기 위한 법적 명령이다. 인권 사상은 인류가 진화함에 따라 인간적 욕구를 충족시키려는 노력에서 등장하였는데 이는 인간의 본성에 기반한 것이다(오혜경, 2008).

장애인의 인권은 세계 인권 선언과 같은 외부 요인에 의해서 발전하였지만 내부적인 움직임도 크게 기여하였다. 앞서 언급하였듯 1948년에 UN 총회에서 채택한 세계 인권 선언으로 인권에 대한 관심이 촉구되었고, 이후 1976년에는 국제 인권 규약으로 세계 인권 선언을 구속력 있게 만들었지만 장애인 인권에 대한 관심과 요구는 국제 인권 규약이 있기 전인 1971년에 정신지체인들의 사회통합을 증진하고 그들의 잠재력을 다양한 영역에서 최대한 개발하기 위한 지원의 필요성을 강조한 정신지체인 권리 선언(The Declaration of the Rights of Mentally Retarded Persons)과 1975년에 세계 인권 선언의 정신에 입각하여 심신 장애인의 권리를 보호하고 존중하자는 취지의 장애인 권리 선언(The Declaration of the Rights of Disabled Persons)이 있었다. 이외에도 1982년에 UN 장애인에 대한 세계행동 프로그램과 2002년에 비와코 새천년 행동계획도 있었다(이경준, 2011).

최근 학생 인권이 주목을 받고 있는데 우리나라가 UN 아동 권리 협약 당사국으로서 제시한 아동의 권리를 1990년에 서명, 1991년에 비준한 이후 다각적으로 아동·청소년 권리 증진을 위해 노력해오고 있다(박진환, 2010; 우병창, 2011). 이에 대한 예로 한국청소년개발원(2006)은 「국제기준대비 한국 청소년의 인권수준 실태연구 I」를 시작으로 지속적인 연구(예, 청소년 인권실태 조사, 인권 영역 중 생존권과 보호권, 발달권과 참여권 실태 조사 등)를 수행하였다. 여기에서 청소년의 인권은 생존권, 보호권, 발달권, 참여권의 네 가지 권리로 나누어 제시하였는데, 이렇게 제시한 근거는 1989년 UN 아동 권리 협약(Convention on the Rights of the Child)으로 볼 수 있다. 이 협약은 18세 미만의 아동을 단순한 보호대상이 아닌 존엄성과 권리를 지닌 주체로 보고 이들의 생존, 발달, 보호, 참여에 관한 기본 권리를 명시하였다.

장애학생 인권의 범주는 학생 인권의 범주와 맥을 같이 한다고 볼 수 있다. 즉, 장애학생 인권은 생존권, 발달권, 참여권, 보호권의 네 가지 권리로 나누어 볼 수 있다. 이 권리 중 발달권은 개인이 가진 최대한의 잠재력에 도달할 수 있도록 보장하는 권리로 교육적 측면 및 여가생활, 문화적 활동 및 사고의 자유와 정보에 대한 접근 보장, 신념과 종교에 대한 자유 보장이 이에 해당한다(한국청소년개발원, 2006). 여기에서 교육적 측면은 교육을 받을 권리(교육권)로 볼 수 있으며, 대한민국 헌법 제31조에서 명시된 바에 따라 모든 국민은 능력에 따라 균등하게 교육을 받을 권리를 가진다. 그리고 장애학생의 교육권은 대한민국 헌법 이외 10여 개에 이르는 여러 법령에 따라 동등한 교육권의 보장, 개별화된 교육과정 운영, 관련서비스 지원과 정당한 편의 제공, 평생교육의 보장 등 크게 네 가지의 하위 분야로 구분되었다(국립특수교육원, 2012).

장애학생 인권은 지금의 「장애인 등에 대한 특수교육법」(이하 특수교육법) 개정 전에 있었던 1970년대 후반 「특수교육진흥법」을 제정 및 시행하면서 무엇보다 교육을

4 특수교육 저널: 이론과 실천(제17권 1호)

받을 수 있는 권리(발달권 중 교육권) 보장에 초점을 맞추었다. 또한 제1차부터 제4차까지 「특수교육 발전 5개년 계획」 등의 정책 지원으로 향상·발전하였다. 이러한 노력의 결과 교육부(2015a)에서 매년 자료를 수집하여 발표하는 「2015. 특수교육 통계」에서 살펴볼 수 있듯 일반학교 환경에서 교육을 받는 통합학급의 증가와 장애 영역 및 특성에 맞춤형으로 특수교육을 받을 수 있는 특수교육 기관(특수학교, 특수학급, 특수교육지원센터) 등 물리적 환경이 매우 빠르게 증가하였다. 즉, 교육권 보장을 위한 하드웨어가 잘 구축되었다. 그리고 최근 국립특수교육원에서는 장애 학생 인권을 증진하기 위한 여러 가지 교육 자료를 개발 및 제작하고 현장에 배부하고 있다(국립특수교육원, 2013a, 2013b, 2014a, 2014b). 즉, 교육권 보장을 위한 소프트웨어를 공급하고 있는 중이다.

그러나 이러한 노력에도 불구하고 일반학생에 비해 아직까지 장애학생 인권에 대한 연구는 많이 이루어지지 못하고 있는 실정이다. 앞서 언급한 한국청소년개발원의 연구는 2006년 처음 연구를 수행한 다음에도 5차에 걸쳐 연구가 수행되었으며(한국청소년개발원, 2006, 2007, 2008; 한국청소년정책연구원, 2009, 2010), 한국교육개발원(2006)에서는 「중등학생 인권실태 분석」 연구를 수행하였으며, 국가인권위원회(2011a)에서는 「국민인권의식 실태조사」를 비롯하여 「초·중·고등학교 인권교육 실태조사」 연구(국가인권위원회, 2011b)를 수행하는 등 연구를 통하여 인권에 대한 개념 이해뿐만 아니라 실태조사를 통하여 현재 우리나라 학생들의 인권 보장 실태가 어느 정도 수준인지 파악하고, 학생 인권에서 무엇이 보장되어야 하며, 우리나라 학생들이 어떻게 국제기준에 적합한 인권을 보장받을 수 있는지 등의 내용을 분석하고 제언하였다. 이를 보면 일반학생의 인권 보장을 위한 연구는 양적·질적으로 발전하였다. 따라서 장애학생 인권을 현재보다 더욱 잘 보장(보호)하기 위해서는 일반학생 인권 연구와 같은 실태조사 연구가 필요하다.

그리고 우리나라는 약 40년 전 정부 주도로 법적 기준을 마련하고, 제1차부터 제4차까지 「특수교육 발전 5개년 계획」과 같은 행·재정적 지원으로 장애학생의 교육권을 보장하였는데, 어느 정도 성과가 나타났는지 혹은 문제점은 없는지 살펴볼 필요가 있다. 왜냐하면 이러한 실태가 파악되면 앞으로 장애학생 인권 중 교육권을 보다 잘 보장(보호)할 수 있기 때문이다.

이에 본 연구는 인권의 영역 중 학령기 장애학생의 교육권 보장 실태를 조사하여 현재 우리나라의 장애학생 교육권 보장 실태를 파악하고, 향후 이 주제에 대한 연구와 정책적 기초자료를 제공하는 데 그 목적이 있다. 본 연구에서의 학령기 장애학생은 초등학교, 중학교, 고등학교를 다니는 특수교육대상학생으로 한정하였다.

2. 연구 문제

본 연구의 연구 문제는 다음과 같다.

- 첫째, 학령기 장애학생의 교육권 중 교육기회 보장 실태는 어떠한가?
- 둘째, 학령기 장애학생의 교육권 중 교육환경 보장 실태는 어떠한가?
- 셋째, 학령기 장애학생의 교육권 중 교육활동 참여 보장 실태는 어떠한가?

II. 연구 방법

1. 조사 대상

본 연구는 학령기 장애학생의 교육권 보장 실태를 조사하기 위하여 2014년 4월 1일 기준 초, 중등학교 재학 중인 71,413명을 대상으로 하였다. 즉, 본 연구는 전수 조사(전집)를 실시하였다. 본 조사에 참여한 학생은 43,944명이 응답하였으며, 61.5%의 응답률을 보였다. 조사 대상의 구성 형태를 남녀별로 보면 남자가 28,552명, 여자가 15,422명이었으며, 배치유형별로는 특수학교 11,325명, 특수학급 25,375명, 일반학급 7,244명이었다. 또한 학교과정별로는 초등학교 18,179명, 중학교 12,813명, 고등학교 12,952명이 조사에 참여하였다. 이를 정리하면 <표 II-1>과 같다.

<표 II-1> 조사 대상자 일반사항 단위: 명(%)

구분		초등학교	중학교	고등학교	전체
전체		18,179(41.4)	12,813(29.2)	12,952(29.5)	43,944(100)
성별	남	12,138(42.6)	8,232(28.9)	8,152(28.6)	28,522(100)
	여	6,041(39.2)	4,581(29.7)	4,800(31.1)	15,422(100)
지역	대도시	7,849(41.7)	5,467(29.0)	5,513(29.3)	18,829(100)
	중소도시	8,512(39.9)	5,995(28.1)	6,803(31.9)	21,310(100)
	읍면지역	1,818(47.8)	1,351(35.5)	636(16.7)	3,805(100)
배치 유형	특수학교	3,415(30.2)	3,643(32.2)	4,267(37.7)	11,325(100)
	특수학급	11,542(45.5)	7,156(28.2)	6,677(26.3)	25,375(100)
	일반학급	3,222(44.5)	2,014(27.8)	2,008(27.7)	7,244(100)
장애 유형	시각장애	335(32.4)	258(25.0)	440(42.6)	1,033(100)
	청각장애	752(41.6)	506(28.0)	551(30.5)	1,809(100)
	정신지체	9,497(37.4)	7,532(29.7)	8,359(32.9)	25,388(100)
	지체장애	2,506(46.8)	1,494(27.9)	1,353(25.3)	5,353(100)
	정서·행동장애	662(49.5)	419(31.3)	256(19.1)	1,337(100)
	자폐성장애	2,269(46.9)	1,459(30.2)	1,108(22.9)	4,836(100)
	의사소통장애	703(74.6)	154(16.3)	85(9.0)	942(100)
	건강장애	331(41.9)	209(26.5)	250(31.6)	790(100)
	학습장애	529(28.6)	773(41.9)	545(29.5)	1,847(100)
	발달지체	595(97.7)	9(1.5)	5(8)	609(100)

2. 조사 도구

지금까지 장애학생의 교육권 보장 실태를 조사하기 위한 조사 도구가 부재하였기 때문에 본 연구는 조사 도구(일반학교용 조사표, 특수학교용 조사표)를 다음과 같은 절차와 방법으로 개발하였다. 우선, 특수교육 전문가 및 장애인 인권전문가 등으로 공동연구팀을 구성하였으며, 공동연구자 협의회 및 문헌분석을 통하여 조사 문항 요인을 추출하였다. 다음, 5회에 걸친 공동연구자 협의회를 개최하였다. 협의회 주요 내용은 조사 대상 범위 선정, 조사 내용 선정, 조사 부문 분류에 대해 논의하였으며, 조사 문항을 작성하고 검토 및 수정하였다. 그리고 작성된 조사 문항(초안)을 바탕으로 학년, 장애영역 등을 고려하여 특수학교, 일반학교에 다니는 38명의 대상(학생 및 보호자)을 선정하여 사전조사를 실시하였다. 이 조사를 통해 조사항목의 타당도(문항별 타당하고 적절한지 1점~5점 리커트 척도에 해당 부분을 체크)와 신뢰도(내적 일관성)를 분석하였다. 마지막으로 본 조사에 적합한지, 수정 및 추가할 사항은 없는지 알아보기 위해 특수교육 전문가(교수), 장애인 인권 전문가(인권 관련 기관 사무관, 인권 관련 단체 팀장), 학생 인권 전문가(인권 옹호관), 특수학교 및 일반학교 교사 등 10명의 전문가에게 내용 검토를 받아서 최종 조사 도구를 개발하였다(참고, 구체적인 조사 도구는 지면상의 제한으로 생략함). 최종 개발된 조사표의 조사 내용과 타당도 및 신뢰도를 제시하면 <표 II-2>, <표 II-3>과 같다.

<표 II-2>, <표 II-3>과 같이 본 연구에 활용된 조사 도구는 내용타당도 결과 모든 문항이 유의한 것으로 나타나 조사 도구로 적합(타당)하였으며, Cronbach' α 값이 .800이상으로 신뢰도가 높은 것으로 나타났다.

3. 조사 절차 및 방법

본 연구는 위에서 살펴본 바와 같이 타당하고 신뢰할 수 있는 조사 도구를 바탕으로 조사를 실시하였다. 특별히 본 연구는 최근에 많이 활용되고 있는 인터넷 설문 조사를 실시하였는데, 이와 같은 조사 방법은 시간과 비용을 절약하고, 응답 자료의 신뢰도를 높일 수 있다는 장점이 있어 많이 활용되고 있다(황혜정 외, 2011). 구체적인 절차는 다음과 같다.

첫째, 인터넷 설문 조사 시스템을 구축하고 개발된 조사 문항을 탑재하였다.

둘째, 시·도교육청에 협조를 얻어 조사 안내장을 발송하였다.

셋째, 정해진 기간(2014년 9월 22일부터 10월 10일까지 18일간)에 장애학생이 직접 참여하였고, 직접 참여가 어려운 경우에 보호자가 응답하였다.

마지막으로, 수집된 자료를 바탕으로 자료 분석을 실시하였다.

<표 II-2> 일반학교용 조사표 타당도 및 신뢰도

조사 부문	조사 영역(문항)	타당도			신뢰도
		평균	표준편차	유의수준	
교육 기회 (5문항)	입학 거부 경험	4.90	.316	.002	.918
	입학 거부 이유	4.90	.316	.002	
	전학 경험	4.60	.699	.005	
	전학 거부 경험	4.60	.699	.005	
	전학 거부 이유	4.60	.699	.005	
교육 환경 (17문항)	장애인 편의시설 설치 정도	4.30	.949	.011	.939
	학교 시설 이용 시 불편한 곳 유무	4.30	1.059	.012	
	학교 시설 이용 시 불편한 곳	4.80	.422	.003	
	일반학급 수업의 수준 적합성 인식 정도	4.60	.516	.004	
	특수학급 수업의 수준 적합성 인식 정도	4.60	.516	.004	
	일반학급 교수·학습자료의 수준 적합성 인식 정도	4.60	.516	.004	
	특수학급 교수·학습자료의 수준 적합성 인식 정도	4.40	.699	.006	
	관리자의 장애학생 이해정도에 관한 인식	4.80	.422	.003	
	일반학급 담임교사의 장애학생 이해 정도	4.80	.422	.003	
	특수학급 교사의 장애학생 이해 정도	4.60	.699	.005	
	일반학생의 장애학생 이해 정도에 관한 인식	4.50	.972	.007	
	시각장애학생 수업내용 이해 어려움 유무	4.80	.632	.003	
	시각장애학생 수업내용 이해 시 필요한 것	4.80	.632	.003	
	청각장애학생 수업내용 이해 어려움 유무	5.00	0.000	.002	
	청각장애학생 수업내용 이해 시 필요한 것	5.00	0.000	.002	
지체장애학생 수업내용 이해 어려움 유무	5.00	0.000	.002		
지체장애학생 수업내용 이해 시 필요한 것	5.00	0.000	.002		
교육 활동 참여 (6문항)	주지교과 수업시간에 정기적·지속적 참여 배제 유무	4.60	.966	.005	.927
	주지교과 수업시간에 정기적·지속적 참여 배제 이유	4.60	.966	.005	
	활동중심 수업시간에 정기적·지속적 참여 배제 유무	5.00	0.000	.002	
	활동중심 수업시간에 정기적·지속적 참여 배제 이유	4.70	.949	.003	
	교외 학습활동 시간에 정기적·지속적 배제 유무	4.90	.316	.002	
	교외 학습활동 시간에 정기적·지속적 배제 이유	4.90	.316	.002	

<표 II-3> 특수학교용 조사표 타당도 및 신뢰도

조사 부문	조사영역(문항)	타당도			신뢰도
		평균	표준편차	유의수준	
교육 기회 (5문항)	입학 거부 경험	4.90	.316	.002	.974
	입학 거부 이유	4.90	.316	.002	
	전학 경험	4.40	.699	.006	
	전학 거부 경험	4.40	.699	.006	
	전학 거부 이유	4.40	.699	.006	
교육 환경 (13문항)	장애인 편의시설 설치 정도	4.30	.949	.011	.868
	학교 시설 이용 시 불편한 곳 유무	4.30	.949	.011	
	학교 시설 이용 시 불편한 곳	4.40	1.075	.009	
	특수학교 수업의 수준 적합성 인식 정도	4.50	.527	.004	
	특수학교 교수·학습자료의 수준 적합성 인식 정도	4.30	.675	.006	
	관리자의 장애학생 이해정도에 관한 인식	4.50	.527	.004	
	특수학교 담임교사의 장애학생 이해 정도	4.80	.422	.003	
	시각장애학생 수업내용 이해 어려움 유무	4.60	.699	.005	
	시각장애학생 수업내용 이해 시 필요한 것	4.60	.699	.005	
	청각장애학생 수업내용 이해 어려움 유무	4.90	.316	.002	
청각장애학생 수업내용 이해 시 필요한 것	4.90	.316	.002		
지체장애학생 수업내용 이해 어려움 유무	4.90	.316	.002		
지체장애학생 수업내용 이해 시 필요한 것	4.90	.316	.002		
교육 활동 참여 (6문항)	주지교과 수업시간에 정기적·지속적 참여 배제 유무	4.40	1.075	.009	.871
	주지교과 수업시간에 정기적·지속적 참여 배제 이유	4.30	1.059	.012	
	활동중심 수업시간에 정기적·지속적 참여 배제 유무	4.80	.422	.003	
	활동중심 수업시간에 정기적·지속적 참여 배제 이유	4.80	.422	.003	
	교외 학습활동 시간에 정기적·지속적 배제 유무	4.90	.316	.002	
	교외 학습활동 시간에 정기적·지속적 배제 이유	4.90	.316	.002	

4. 자료 분석

본 연구의 자료 분석은 통계패키지 SPSS 21.00을 이용하였다. 조사 도구 개발을 위해 사전조사를 통한 내용타당도를 검정하였으며, 검정방법으로는 비모수적인 방법인 윌콕슨(Wilcoxon)의 부호순위검정(signed rank test)을 이용하여 각각의 문항들에 대한 타당도를 산출하였다. 그리고 Cronbach' α 값으로 신뢰도를 검증하였다. 마지막으로 본 조사 결과 자료는 빈도와 백분율을 산출하였다.

III. 연구 결과

1. 교육기회 보장 실태

교육기회 부문은 입학 거부 경험, 입학 거부 이유, 최근 3년간 전학 경험, 전학 거부 경험, 전학 거부 이유 등의 항목으로 구성하여 그 실태를 알아보았다.

1) 입학 경험 여부, 거부 이유

학생이 입학을 거부당한 경험이 있는지 조사한 결과는 <표 III-1>과 같다.

<표 III-1> 입학 거부 경험 단위: 명(%)

구분		있음	없음	전체
전체		835(1.9)	43,109(98.1)	43,944(100)
배치유형	특수학교	326(2.9)	10,999(97.1)	11,325(100)
	특수학급	432(1.7)	24,943(98.3)	25,375(100)
	일반학급	77(1.1)	7,167(98.9)	7,244(100)
학교과정	초등학교	308(1.7)	17,871(98.3)	18,179(100)
	중학교	237(1.8)	12,576(98.2)	12,813(100)
	고등학교	290(2.2)	12,662(97.8)	12,952(100)

<표 III-1>과 같이 응답자의 98.1%인 43,109명이 학교에서 입학을 거부한 적이 없다고 응답하였으며, 1.9%인 835명은 입학을 거부당한 적이 있다고 응답하였다. 배치유형별로 살펴보면 특수학교는 10,999명(97.2%)이 '없음', 326명(2.9%)이 '있음'으로 응답하였으며, 특수학급은 24,945명(98.3%)이 '없음', 432명(1.7%)이

‘있음’으로 응답하였고, 일반학급은 7,167명(98.9%)이 ‘없음’, 77명(1.1%)이 ‘있음’으로 응답하였다.

그리고 입학 거부 경험이 있는 학생의 입학 거부 이유를 조사한 결과는 <표 III-2>와 같다.

<표 III-2> 입학 거부 이유 단위: 명(%)

구분	학교 편의 시설이 부족해서	특수 교사나 특수 학급이 없어서/ 학급이 부족해서	특수교육 관련 서비스를 제공하기 어려워서	교수·학습 자료가 부족 해서	학생 정원이 다 차서	장애학생 관리가 어려워서	장애 정도가 심해서	기타	전체	
전체	83 (9.9)	207 (24.8)	65 (7.8)	21 (2.5)	181 (21.7)	161 (19.3)	81 (9.7)	36 (4.3)	835 (100)	
배치 유형	특수 학교	28 (7.8)	85 (23.7)	28 (7.8)	6 (1.7)	85 (23.7)	73 (20.3)	37 (10.3)	17 (4.7)	359 (100)
	특수 학급	54 (12.4)	107 (24.6)	31 (7.1)	11 (2.5)	95 (21.8)	79 (18.2)	42 (9.7)	16 (3.7)	435 (100)
	일반 학급	1 (2.4)	15 (36.6)	6 (14.6)	4 (9.8)	1 (2.4)	9 (22.0)	2 (4.9)	3 (7.3)	41 (100)
학교 과정	초등학교	25 (7.7)	56 (17.2)	25 (7.7)	3 (.9)	84 (25.8)	68 (20.9)	49 (15.0)	16 (4.9)	326 (100)
	중학교	44 (10.2)	128 (29.6)	29 (6.7)	17 (3.9)	92 (21.3)	76 (17.6)	28 (6.5)	18 (4.2)	432 (100)
	고등학교	14 (18.2)	23 (29.9)	11 (14.3)	1 (1.3)	5 (6.5)	17 (22.1)	4 (5.2)	2 (2.6)	77 (100)

※ 기타: 관찰구역 또는 지역이 달라서, 일반학생 보호자의 반대로, 과령이라서, 이유를 알 수 없음 등

<표 III-2>와 같이 학교에서 장애학생 입학 거부 이유로는 ‘특수교사나 특수 학급이 없어서/ 학급이 부족해서’가 23.6%(180명)으로 가장 높았으며, ‘장애학생 관리가 어려워서’ 19.3%(161명), ‘학생 정원이 다 차서’ 19%(145명), ‘학교 편의 시설이 부족해서’ 9.9%(83명), ‘장애정도가 심해서’ 9.7%(81명) 등의 순으로 나타났다. 배치유형별로는 특수학교의 경우 ‘학생정원이 다 차서’와 ‘학급이 부족해서’가 23.7%로 가장 높았으며, 특수학급과 일반학급은 ‘특수교사나 특수학급이 없어서’가 36.6%로 가장 높게 나타났다. 학교과정별로 살펴보면, 초등학교는 ‘학생정원이 다 차서’가 25.8%로 가장 높았으며, 중학교와 고등학교는 ‘특수교사나 특수학급이 없어서’가 29.6%, 29.9%로 가장 높게 나타났다.

10 특수교육 저널: 이론과 실천(제17권 1호)

2) 전학 경험 여부, 거부 경험, 거부 사유

학생이 최근 3년간 전학한 적이 있는지 조사한 결과는 <표 III-3>과 같다.

<표 III-3> 전학 경험 여부 단위: 명(%)

구분		있음	없음	전체
전체		3,644(8.3)	40,300(91.7)	43,944(100)
배치유형	특수학교	1,290(11.4)	10,035(88.6)	11,325(100)
	특수학급	1,904(7.5)	23,471(92.5)	25,375(100)
	일반학급	450(6.2)	6,794(93.8)	7,244(100)
학교과정	초등학교	1,833(10.1)	16,346(89.9)	18,179(100)
	중학교	1,054(8.2)	11,759(91.8)	12,813(100)
	고등학교	757(5.8)	12,195(94.2)	12,952(100)

<표 III-3>과 같이 응답자 40,300명(91.9%)이 최근 3년간 전학 경험이 없었으며, 3,644명(8.3%)이 전학경험이 있다고 응답하였다. 배치유형별로 살펴보면 특수학교는 1,290명(11.4%), 특수학급은 1,904명(7.5%), 일반학급은 450명(6.2%)이 전학 경험이 있는 것으로 나타났으며, 학교과정별로는 초등학교는 10.1%, 중학교는 8.2%, 고등학교는 5.8%가 전학 경험이 있다고 응답하였다.

그리고 전학 경험이 있는 학생이 전학 시 거부 경험이 있는지 조사한 결과는 <표 III-4>와 같다.

<표 III-4> 전학 거부 경험 여부 단위: 명(%)

구분		있음	없음	전체
전체		215(5.9)	3,429(94.1)	3,644(100)
배치유형	특수학교	92(7.1)	1,198(92.9)	1,290(100)
	특수학급	106(5.6)	1,798(94.4)	1,904(100)
	일반학급	17(3.8)	433(96.2)	450(100)
학교과정	초등학교	81(4.4)	1,752(95.6)	1,833(100)
	중학교	69(6.5)	985(93.5)	1,054(100)
	고등학교	65(8.6)	692(91.4)	757(100)

<표 III-4>와 같이 응답자의 3,429명(94.1%)이 학교에서 전학을 거부한 적이 없다고 응답하였으며, 215명(5.9%)은 전학을 거부당한 적이 있다고 응답하였다. 배치유형별로 살펴보면 특수학교 1,198명(92.9%), 특수학급 1,798명(94.4%), 일반학급

433명(96.2%)이 전학을 거부당한 적이 없다고 응답하였으며, 학교과정별로는 초등학교 95.6%, 중학교 93.5%, 고등학교 91.4%가 전학 시 학교에서 거부당한 적이 없다고 응답하였다.

그리고 전학 거부 경험이 있는 학생의 전학 거부 이유를 조사한 결과는 <표 III-5>와 같다.

<표 III-5> 전학 거부 이유 단위: 명(%)

구분	학교 편의 시설이 부족해서	특수 교사나 특수 학급이 없어서/학급이 부족해서	특수교육 관련 서비스를 제공하기 어려워서	교수·학습 자료가 부족해서	학생 정원이 다 차서	장애학생 관리가 어려워져서	장애 정도가 심해서	기타	이유를 알지 못함	전체	
전체	18 (8.4)	35 (16.3)	15 (7.0)	9 (4.2)	59 (27.4)	34 (15.8)	15 (7.0)	13 (6.0)	17 (7.9)	215 (100)	
배치 유형	특수 학교	2 (2.2)	13 (14.1)	3 (3.3)	4 (4.3)	34 (37.0)	18 (19.6)	7 (7.6)	4 (4.3)	7 (7.6)	92 (100)
	특수 학급	14 (13.2)	19 (17.9)	12 (11.3)	5 (4.7)	22 (20.8)	10 (9.4)	7 (6.6)	9 (8.5)	8 (7.5)	106 (100)
	일반 학급	2 (11.8)	3 (17.6)	0 (0.0)	0 (0.0)	3 (17.6)	6 (35.3)	1 (5.9)	0 (0.0)	2 (11.8)	17 (100)
학교 과정	초등학교	7 (8.6)	14 (17.3)	5 (6.2)	6 (7.4)	21 (25.9)	12 (14.8)	7 (8.6)	6 (7.4)	3 (3.7)	81 (100)
	중학교	3 (4.3)	10 (14.5)	6 (8.7)	2 (2.9)	24 (34.8)	13 (18.8)	4 (5.8)	4 (5.8)	3 (4.3)	69 (100)
	고등학교	8 (12.3)	11 (16.9)	4 (6.2)	1 (1.5)	14 (21.5)	9 (13.8)	4 (6.2)	3 (4.6)	11 (16.9)	65 (100)

※ 기타: 관할구역 또는 지역이 달라서, 행정절차상의 문제로 인해서 등

<표 III-5>와 같이 학교에서 전학을 거부한 이유로는 ‘학생 정원이 다 차서’ 27.4%(59명)가 가장 높았으며, ‘특수교사나 특수학급이 없어서·학급이 부족해서’ 16.3%(35명), ‘장애학생 관리가 어려워져서’ 15.8%(34명), ‘학교 편의시설이 부족해서’ 8.4%(18명) 등의 순으로 나타났다. 배치유형별로는 특수학교와 특수학급은 ‘학생 정원이 다 차서’ 34명(37%), 22명(20.8%)으로 가장 높았으며, 일반학급은 ‘장애학생 관리가 어려워져서’ 6명(35.3%)으로 가장 높게 나타났다. 학교과정별로는 초등학교, 중학교, 고등학교 모두 ‘학생 정원이 다 차서’가 가장 높은 것을 알 수 있다.

2. 교육환경 보장 실태

교육환경 부문은 학교의 장애인 편의시설 설치 정도, 학교시설 이용 시 불편한 곳이 있는지 유무, 학교 시설 중 불편한 곳, 수업(교육과정)의 수준 적합성 인식 정도, 교수·학습 자료의 수준 적합성 인식 정도, 관리자의 장애학생 이해 정도에 관한 인식, 교사의 장애학생 이해 정도에 관한 인식, 일반학생의 장애학생 이해 정도에 관한 인식 등의 항목으로 구성하여 그 실태와 인식에 대해 알아보았다.

1) 물리적 환경

학생이 재학 중인 학교의 장애인 편의 시설 설치 정도를 조사한 결과는 <표 III-6>과 같다.

<표 III-6> 장애인 편의 시설 설치 정도 단위: 명(%)

구분		잘 설치되어 있어 불편함이 없다	보통이다	잘 설치되어 있지 않아 불편하다	전체
전체		24,548(55.9)	17,658(40.2)	1,738(4.0)	43,944(100)
배치 유형	특수학교	7,842(69.2)	3,178(28.1)	305(2.7)	11,325(100)
	특수학급	13,495(53.2)	10,886(42.9)	994(3.9)	25,375(100)
	일반학급	3,211(44.3)	3,594(49.6)	439(6.1)	7,244(100)
학교 과정	초등학교	9,951(54.7)	7,439(40.9)	789(4.3)	18,179(100)
	중학교	7,241(56.5)	5,074(39.6)	498(3.9)	12,813(100)
	고등학교	7,356(56.8)	5,145(39.7)	451(3.5)	12,952(100)
장애 유형	시각장애	546(52.9)	442(42.8)	45(4.4)	1,033(100)
	청각장애	908(50.2)	827(45.7)	74(4.1)	1,809(100)
	정신지체	14,618(57.6)	9,872(38.9)	898(3.5)	25,388(100)
	지체장애	2,802(52.3)	2,212(41.3)	339(6.3)	5,353(100)
	정서·행동장애	704(52.7)	581(43.5)	52(3.9)	1,337(100)
	자폐성장애	2,811(58.1)	1,863(38.5)	162(3.3)	4,836(100)
	의사소통장애	504(53.5)	400(42.5)	38(4.0)	942(100)
	건강장애	391(49.5)	348(44.1)	51(6.5)	790(100)
	학습장애	951(51.5)	838(45.4)	58(3.1)	1,847(100)
발달지체	313(51.4)	275(45.2)	21(3.4)	609(100)	

<표 III-6>과 같이 장애인 편의시설 설치 정도에 대해 응답자 24,548명(55.9%)이 ‘잘 설치되어 있어 불편함이 없다’고 응답하였으며, ‘보통이다’가 17,658명(40.2%), ‘잘 설치되어 있지 않아 불편하다’가 1,738명(4.0%)으로 나타나 대부분의 응답자들이 학교의 장애인 편의시설이 잘 설치되어져 있거나 보통이라고 인식하고

있는 것을 알 수 있다. 배치유형별로는 ‘잘 설치되어 있어 불편함이 없다’는 특수학교 69.2%, 특수학급 53.2%, 일반학급 44.3%였으며, ‘보통이다’는 일반학급 49.6%, 특수학급 42.9%, 특수학교 28.1%로 나타났다. 장애유형별로 살펴보면, ‘잘 설치되어 있어 불편함이 없다’는 자폐성장애(58.1%), 정신지체(57.6%)가 다른 장애영역보다 응답률이 높게 나타났다.

그리고 학생이 이용하는 학교 시설 중 이용이 불편한 곳이 있는지 조사한 결과는 <표 III-7>과 같다.

<표 III-7> 학교 시설 중 이용이 불편한 곳 유무 단위: 명(%)

구분		있음	없음	전체
전체		4,554(10.4)	39,390(89.6)	43,944(100)
배치유형	특수학교	1,437(12.7)	9,888(87.3)	11,325(100)
	특수학급	2,309(9.1)	23,066(90.9)	25,375(100)
	일반학급	808(11.2)	6,436(88.8)	7,244(100)
학교과정	초등학교	2,112(11.6)	16,067(88.4)	18,179(100)
	중학교	1,275(10.0)	11,538(90.0)	12,813(100)
	고등학교	1,167(9.0)	11,785(91.0)	12,952(100)
장애유형	시각장애	192(18.6)	841(81.4)	1,033(100)
	청각장애	119(6.6)	1,690(93.4)	1,809(100)
	정신지체	2,009(7.9)	23,379(92.1)	25,388(100)
	지체장애	1,380(25.8)	3,973(74.2)	5,353(100)
	정서·행동장애	81(6.1)	1,256(93.9)	1,337(100)
	자폐성장애	490(10.1)	4,346(89.9)	4,836(100)
	의사소통장애	54(5.7)	888(94.3)	942(100)
	건강장애	102(12.9)	688(87.1)	790(100)
	학습장애	87(4.7)	1,760(95.3)	1,847(100)
발달지체	40(6.6)	569(93.4)	609(100)	

<표 III-7>을 보면 39,390명(89.6%)이 학교 시설 이용 시 불편한 곳이 없다고 응답하였다. 배치유형별로는 특수학급 23,066명(90.9%), 일반학급 6,436명(88.8%), 특수학교 9,888명(87.3%)이 불편한 곳이 없다고 응답하였으며, 학교과정별로는 고등학교 11,785명(91.0%), 중학교 11,538명(90.0%), 초등학교 16,067명(88.4%)이 불편함이 없다고 응답하였다. 장애유형별로 살펴보면 학교시설 이용 시 불편함이 없다는 응답은 학습장애 95.3%, 의사소통장애 94.3%, 정서·행동 장애 93.9%, 청각장애와 발달지체가 93.4% 순으로 높은 응답률이 보였으며, 지체장애가 74.2%로 가장 낮은 응답률을 보였다.

그리고 학교시설의 불편함이 있는 학생에게 학교 시설 이용 시 불편한 곳이 어디 인지를 조사한 결과는 <표 III-8>과 같다.

14 특수교육 저널: 이론과 실천(제17권 1호)

<표 III-8> 학교 시설 이용 시 불편한 곳 단위: 명(%)

구분	교실	운동장	화장실	복도	기숙사	체육관 (시설)	식당	도서관	특별실	계단	기타	전체	
전체	767 (9.0)	911 (10.6)	1,822 (21.3)	441 (5.2)	117 (1.4)	822 (9.6)	760 (8.9)	364 (4.3)	679 (7.9)	1,455 (17.0)	416 (4.9)	8,554 (100)	
배치 유형	특수학교	258 (9.3)	479 (17.3)	417 (15.0)	153 (5.5)	87 (3.1)	283 (10.2)	305 (11.0)	90 (3.2)	212 (7.6)	326 (11.8)	162 (5.8)	2,772 (100)
	특수학급	402 (9.5)	315 (7.5)	1,077 (25.6)	210 (5.0)	27 (0.6)	409 (9.7)	312 (7.4)	199 (4.7)	312 (7.4)	759 (18.0)	191 (4.5)	4,213 (100)
	일반학급	107 (6.8)	117 (7.5)	328 (20.9)	78 (5.0)	3 (0.2)	130 (8.3)	143 (9.1)	75 (4.8)	155 (9.9)	370 (23.6)	63 (4.0)	1,569 (100)
학교 과정	초등학교	302 (7.6)	417 (10.6)	890 (22.5)	196 (5.0)	19 (0.5)	379 (9.6)	323 (8.2)	168 (4.3)	287 (7.3)	754 (19.1)	216 (5.5)	3,951 (100)
	중학교	244 (10.3)	245 (10.3)	495 (20.9)	138 (5.8)	41 (1.7)	226 (9.5)	217 (9.1)	100 (4.2)	205 (8.6)	356 (15.0)	107 (4.5)	2,374 (100)
	고등학교	221 (9.9)	249 (11.2)	437 (19.6)	107 (4.8)	57 (2.6)	217 (9.7)	220 (9.9)	96 (4.3)	187 (8.4)	345 (15.5)	93 (4.2)	2,229 (100)
장애 유형	시각장애	32 (7.8)	57 (13.9)	42 (10.2)	28 (6.8)	26 (6.3)	33 (8.0)	37 (9.0)	27 (6.6)	41 (10.0)	72 (17.5)	16 (3.9)	411 (100)
	청각장애	30 (13.3)	27 (12.0)	37 (16.4)	10 (4.4)	11 (4.9)	27 (12.0)	20 (8.9)	8 (3.6)	22 (9.8)	28 (12.4)	5 (2.2)	225 (100)
	정신지체	356 (10.0)	399 (11.2)	856 (24.0)	203 (5.7)	52 (1.5)	334 (9.3)	294 (8.2)	126 (3.5)	245 (6.9)	581 (16.3)	127 (3.6)	3,573 (100)
	지체장애	197 (6.9)	263 (9.2)	527 (18.3)	130 (4.5)	17 (0.6)	276 (9.6)	278 (9.7)	147 (5.1)	261 (9.1)	575 (20.0)	203 (7.1)	2,874 (100)
	정서· 행동장애	19 (14.0)	17 (12.5)	32 (23.5)	5 (3.7)	1 (0.7)	18 (13.2)	13 (9.6)	5 (3.7)	9 (6.6)	16 (11.8)	1 (0.7)	136 (100)
	자폐성 장애	88 (10.5)	123 (14.7)	190 (22.6)	38 (4.5)	6 (0.7)	93 (11.1)	73 (8.7)	30 (3.6)	63 (7.5)	84 (10.0)	51 (6.1)	839 (100)
	의사소통장애	6 (6.2)	7 (7.2)	31 (32.0)	6 (6.2)	1 (1.0)	11 (11.3)	7 (7.2)	6 (6.2)	5 (5.2)	15 (15.5)	2 (2.1)	97 (100)
	건강장애	16 (8.0)	8 (4.0)	46 (23.0)	11 (5.5)	0 (0.0)	19 (9.5)	22 (11.0)	7 (3.5)	14 (7.0)	49 (24.5)	8 (4.0)	200 (100)
	학습장애	18 (12.9)	7 (5.0)	41 (29.5)	8 (5.8)	2 (1.4)	7 (5.0)	11 (7.9)	7 (5.0)	13 (9.4)	23 (16.5)	2 (1.4)	139 (100)
	발달지체	5 (8.3)	3 (5.0)	20 (33.3)	2 (3.3)	1 (1.7)	4 (6.7)	5 (8.3)	1 (1.7)	6 (10.0)	12 (20.0)	1 (1.7)	60 (100)

※ 기타: 주차시설, 엘리베이터(미설치, 노후화, 부족, 이용불편 등), 교문 및 학교 건물 진입로, 경사로(미설치, 접근어려움, 급경사), 학교건물 출입구, 학교 건물(또는 운동장) 간 이동로, 탈의실, 샤워시설, 식수대, 교내 놀이터, 기숙사 등

<표 III-8>과 같이 학교 시설 중 불편한 곳으로는 ‘화장실’이 1,822명(21.3%)으로 가장 높게 나타났으며, ‘계단’ 1,455명(17%), ‘운동장’ 911명(10.6%), ‘체육관 및 체육시설’ 822명(9.6%) 순으로 나타났다. 배치유형별로는 특수학교는 ‘운동장’ 479명(17.3%)이 가장 높은 반면 특수학급은 ‘화장실’ 1,077명(25.6%)이 가장

높았고, 일반학급은 ‘계단’ 370명(23.6%)으로 가장 높게 나타나 배치유형별로 가장 불편한 곳이 다름을 알 수 있다. 학교과정별로는 초등학교, 중학교, 고등학교 모두 ‘계단’이 가장 불편하다고 응답하였으며, 장애영역별로는 시각장애, 지체장애, 건강장애는 ‘계단’이 가장 불편하다고 응답하였고, 그 외 장애영역에서는 ‘화장실’이 가장 불편하다고 응답하였다.

2) 학습 환경

수업(교육과정)의 수준 적합성 인식 정도를 일반학급, 특수학급, 특수학교 수업의 수준 적합성 정도로 구분하여 살펴보았다.

첫째, 학생이 일반학급에서 일반학생과 함께 수업을 받을 때 수업내용이나 교육과정이 학생에게 적합한지에 대해 알아보았으며, 조사 결과는 <표 III-9>와 같다.

<표 III-9> 일반학급 수업(교육과정)의 수준 적합성 인식 정도 단위: 명(%)

구분		매우 적합하다	적합하다	보통이다	부적합하다	매우 부적합하다	전체
전체		3,474(10.7)	6,652(20.4)	12,247(37.5)	7,555(23.2)	2,691(8.2)	32,619(100)
배치 유형	특수학급	2,228(8.8)	4,347(17.1)	9,568(37.7)	6,734(26.5)	2,498(9.8)	25,375(100)
	일반학급	1,246(17.2)	2,305(31.8)	2,679(37.0)	821(11.3)	193(2.7)	7,244(100)
학교 과정	초등학교	1,771(12.0)	3,440(23.3)	5,521(37.4)	3,172(21.5)	860(5.8)	14,764(100)
	중학교	829(9.0)	1,612(17.6)	3,412(37.2)	2,354(25.7)	963(10.5)	9,170(100)
	고등학교	874(10.1)	1,600(18.4)	3,314(38.2)	2,029(23.4)	868(10.0)	8,685(100)

<표 III-9>를 보면 일반학급 수업(교육과정)에 대해 ‘보통이다’가 12,247명(37.5%)으로 가장 높았으며, ‘부적합하다’ 7,555명(23.2%), ‘적합하다’ 6,652명(20.5%), ‘매우 적합하다’ 3,472명(10.7%), ‘매우 부적합하다’ 2,691명(8.2%) 순으로 나타났다. 배치유형별로는 특수학급에 소속된 학생은 ‘보통이다’ 9,568명(37.7%), ‘부적합하다’ 6,734명(26.5%) 순인 반면, 일반학급에만 소속된 학생의 경우 ‘보통이다’ 2,679명(37%), ‘적합하다’ 2,305명(31.8%) 순으로 나타났다. 학교과정별로 살펴보면 초등학교, 중학교, 고등학교 모두 보통이 가장 높았으며, 그 다음으로는 부적합하다, 적합하다 순으로 나타났다.

둘째, 학생이 특수학급에서 수업을 받을 때 수업내용이나 교육과정이 학생에게 적합한지에 대해 조사한 결과는 <표 III-10>과 같다.

16 특수교육 저널: 이론과 실천(제17권 1호)

<표 III-10> 특수학급 수업(교육과정)의 수준 적합성 인식 정도 단위: 명(%)

구분	매우 적합하다	적합하다	보통이다	부적합하다	매우 부적합하다	전체	
전체	8,480(33.4)	11,056(43.6)	5,164(20.4)	517(2.0)	158(0.6)	25,375(100)	
학교 과정	초등학교	3,987(34.5)	5,239(45.4)	2,074(18.0)	196(1.7)	46(0.4)	11,542(100)
	중학교	2,317(32.4)	3,107(43.4)	1,512(21.1)	174(2.4)	46(0.6)	7,156(100)
	고등학교	2,176(32.6)	2,710(40.6)	1,578(23.6)	147(2.2)	66(1.0)	6,677(100)

<표 III-10>을 보면 특수학급 수업(교육과정)에 대해 ‘적합하다’가 11,056명(43.6%)으로 가장 높았으며, ‘매우 적합하다’ 8,480명(33.4%), ‘보통이다’ 5,164명(20.4%), ‘부적합하다’ 517명(2%), ‘매우 부적합하다’ 158명(0.6%) 순으로 나타나 특수학급 수업에 대해 전반적으로 적합하다는 응답비율이 높은 것을 알 수 있다. 학교과정별로는 초등학교, 중학교, 고등학교 모두 ‘적합하다’는 응답이 높게 나타났으며, 그 다음으로는 ‘매우 적합하다’, ‘보통이다’ 순으로 나타났다.

셋째, 특수학교에 재학 중인 학생이 수업을 받을 때 수업내용이나 교육과정이 학생 수준에 적합한지에 대해 알아보았으며, 조사 결과는 <표 III-11>과 같다.

<표 III-11> 특수학교 수업(교육과정)의 수준 적합성 인식 정도 단위: 명(%)

구분	매우 적합하다	적합하다	보통이다	부적합하다	매우 부적합하다	전체	
전체	3,159(27.9)	5,026(44.4)	2,712(23.9)	365(3.2)	63(0.6)	11,325(100)	
학교 과정	초등학교	1,026(30.0)	1,527(44.7)	760(22.3)	88(2.6)	14(0.4)	3,415(100)
	중학교	940(25.8)	1,628(44.7)	921(25.3)	135(3.7)	19(0.5)	3,643(100)
	고등학교	1,193(28.0)	1,871(43.8)	1,031(24.2)	142(3.3)	30(0.7)	4,267(100)

<표 III-11>을 보면 특수학교 수업(교육과정)에 대해 ‘적합하다’가 5,026명(44.4%)으로 가장 높았으며, ‘매우 적합하다’ 3,159명(27.9%), ‘보통이다’ 2,712명(23.9%), ‘부적합하다’ 365명(3.2%), ‘매우 부적합하다’ 63명(0.6%) 순으로 나타나 특수학교 수업에 대해 전반적으로 적합하다는 응답비율이 높은 것을 알 수 있다. 학교과정별로는 초등학교, 중학교, 고등학교 모두 ‘적합하다’는 응답이 높게 나타났으며, 그 다음으로는 ‘매우 적합하다’, ‘보통이다’ 순으로 나타났다.

그리고 수업 시 장애학생에게 필요한 교수·학습 자료의 수준 적합성 인식 정도를 일반학급, 특수학급, 특수학교 교수·학습 자료로 살펴보았다.

첫째, 학생이 일반학급에서 일반학생과 함께 수업을 받을 때 제공된 교수·학습 자료가 학생에게 적합한지를 알아보았으며, 조사 결과는 <표 III-12>와 같다.

<표 III-12> 일반학급 교수·학습 자료의 수준 적합성 인식 정도 단위: 명(%)

구분	매우 적합하다	적합하다	보통이다	부적합하다	매우 부적합하다	전체	
전체	3,423(10.5)	6,941(21.3)	12,374(37.9)	7,381(22.6)	2,500(7.7)	32,619(100)	
배치 유형	특수학급	2,194(8.6)	4,556(18.0)	9,715(38.3)	6,585(26.0)	2,325(9.2)	25,375(100)
	일반학급	1,229(17.0)	2,385(32.9)	2,659(36.7)	796(11.0)	175(2.4)	7,244(100)
학교 과정	초등학교	1,763(11.9)	3,629(24.6)	5,608(38.0)	3,030(20.5)	734(5.0)	14,764(100)
	중학교	809(8.8)	1,710(18.6)	3,391(37.0)	2,346(25.6)	914(10.0)	9,170(100)
	고등학교	851(9.8)	1,602(18.4)	3,375(38.9)	2,005(23.1)	852(9.8)	8,685(100)

<표 III-12>와 같이 일반학급 교수·학습 자료에 대해 ‘보통이다’가 12,374명(37.9%)으로 가장 높았으며, ‘부적합하다’ 7,381명(22.6%), ‘적합하다’ 6,941명(21.3%), ‘매우 적합하다’ 3,423명(10.5%), ‘매우 부적합하다’ 2,500명(7.7%) 순으로 나타났다. 배치유형별로는 특수학급에 소속된 학생은 ‘보통이다’ 9,715명(38.3%), ‘부적합하다’ 6,585명(26%) 순인 반면, 일반학급에만 소속된 학생의 경우 ‘보통이다’ 2,659명(36.7%), ‘적합하다’ 2,385명(32.9%) 순으로 나타났다. 학교과정별로 살펴보면 초등학교는 ‘보통이다’, ‘적합하다’ 순이었으나, 중학교와 고등학교는 ‘보통이다’, ‘부적합하다’ 순으로 높은 응답을 한 것으로 나타났다.

둘째, 학생이 특수학급 수업을 받을 때 제공된 교수·학습 자료가 학생에게 적합한지를 알아보았으며, 조사 결과는 <표 III-13>과 같다.

<표 III-13> 특수학급 교수·학습 자료의 수준 적합성 인식 정도 단위: 명(%)

구분	매우 적합하다	적합하다	보통이다	부적합하다	매우 부적합하다	전체	
전체	8,480(33.4)	11,056(43.6)	5,164(20.4)	517(2.0)	158(0.6)	25,375(100)	
학교 과정	초등학교	3,987(34.5)	5,239(45.4)	2,074(18.0)	196(1.7)	46(0.4)	11,542(100)
	중학교	2,317(32.4)	3,107(43.4)	1,512(21.1)	174(2.4)	46(0.6)	7,156(100)
	고등학교	2,176(32.6)	2,710(40.6)	1,578(23.6)	147(2.2)	66(1.0)	6,677(100)

<표 III-13>을 보면 특수학급 교수·학습 자료의 장애학생 수준 적합성에 대해 ‘적합하다’가 11,056명(43.6%)으로 가장 높았으며, ‘매우 적합하다’ 8,480명(33.4%), ‘보통이다’ 5,164명(20.4%), ‘부적합하다’ 517명(2%), ‘매우 부적합하다’ 158명(0.6%) 순으로 나타나 특수학급 수업에 대해 전반적으로 적합하다는 응답 비율이 높은 것을 알 수 있다. 학교과정별로는 초등학교, 중학교, 고등학교 모두 ‘적합

18 특수교육 저널: 이론과 실천(제17권 1호)

하다'는 응답이 높게 나타났으며, 그 다음으로는 '매우 적합하다', '보통이다' 순으로 나타났다.

셋째, 특수학교에 재학 중인 학생이 수업을 받을 때 제공된 교수·학습 자료가 학생에게 적합한지를 알아보았으며, 조사 결과는 <표 III-14>와 같다.

<표 III-14> 특수학교 교수·학습 자료의 수준 적합성 인식 정도 단위: 명(%)

구분	매우 적합하다	적합하다	보통이다	부적합하다	매우 부적합하다	전체	
전체	3,159(27.9)	5,026(44.4)	2,712(23.9)	365(3.2)	63(0.6)	11,325(100)	
학교과정	초등학교	1,026(30.0)	1,527(44.7)	760(22.3)	88(2.6)	14(0.4)	3,415(100)
	중학교	940(25.8)	1,628(44.7)	921(25.3)	135(3.7)	19(0.5)	3,643(100)
	고등학교	1,193(28.0)	1,871(43.8)	1,031(24.2)	142(3.3)	30(0.7)	4,267(100)

<표 III-14>를 보면 특수학교 수업(교육과정)에 대해 특수학급의 결과와 마찬가지로 '적합하다'가 5,026명(44.4%)으로 가장 높았으며, '매우 적합하다' 3,159명(27.9%), '보통이다' 2,712명(23.9%), '부적합하다' 365명(3.2%), '매우 부적합하다' 63명(0.6%) 순으로 나타났다. 학교과정별로는 초등학교, 중학교, 고등학교 모두 '적합하다'는 응답이 높게 나타났으며, 그 다음으로는 '매우 적합하다', '보통이다' 순으로 나타났다.

3) 심리적 환경

심리적 환경은 장애학생의 주변인에 대해 조사하였으며, 우선 학교 내 관리자인 교장, 교감의 장애학생 이해 정도에 관한 인식을 조사한 결과는 <표 III-15>와 같다.

<표 III-15> 관리자의 장애학생 이해 정도에 관한 인식 단위: 명(%)

구분	매우 높다	높다	보통이다	낮다	매우 낮다	전체	
전체	11,178(25.4)	16,103(36.6)	13,848(31.5)	2,154(4.9)	661(1.5)	43,944(100)	
배치유형	특수학교	3,505(30.9)	4,600(40.6)	2,808(24.8)	324(2.9)	88(0.8)	11,325(100)
	특수학급	6,009(23.7)	8,939(35.2)	8,587(33.8)	1,399(5.5)	441(1.7)	25,375(100)
	일반학급	1,664(23.0)	2,564(35.4)	2,453(33.9)	431(5.9)	132(1.8)	7,244(100)
학교과정	초등학교	4,617(25.4)	6,690(36.8)	5,675(31.2)	942(5.2)	255(1.4)	18,179(100)
	중학교	3,311(25.8)	4,825(37.7)	3,884(30.3)	609(4.8)	184(1.4)	12,813(100)
	고등학교	3,250(25.1)	4,588(35.4)	4,289(33.1)	603(4.7)	222(1.7)	12,952(100)

<표 III-15>에서 보면 관리자의 장애학생 이해 정도는 ‘높다’가 16,103명(36.6%)으로 가장 높았으며, ‘보통이다’ 13,848명(31.5%), ‘매우 높다’ 11,178명(25.4%), ‘낮다’ 2,154명(4.9%), ‘매우 낮다’ 661명(1.5%) 순으로 나타났으며, 배치유형별로는 초등학교, 중학교, 고등학교 모두 ‘높다’가 가장 높았으며, ‘보통이다’, ‘매우 높다’, ‘낮다’, ‘매우 낮다’ 순으로 나타났다.

그리고 학생이 소속된 일반학급 담임교사의 장애학생 이해 정도에 관한 인식을 조사한 결과는 <표 III-16>과 같다.

<표 III-16> 일반학급 담임교사의 장애학생 이해 정도에 관한 인식 단위: 명(%)

구분	매우 높다	높다	보통이다	낮다	매우 낮다	전체	
전체	11,869(36.4)	13,049(40.0)	6,585(20.2)	811(2.5)	305(0.9)	32,619(100)	
학교 과정	초등학교	5,977(40.5)	5,844(39.6)	2,471(16.7)	353(2.4)	119(0.8)	14,764(100)
	중학교	3,168(34.5)	3,745(40.8)	1,943(21.2)	227(2.5)	87(0.9)	9,170(100)
	고등학교	2,724(31.4)	3,460(39.8)	2,171(25.0)	231(2.7)	99(1.1)	8,685(100)

<표 III-16>을 보면 일반학급 담임교사의 장애학생에 대한 이해 정도의 인식 결과로 ‘높다’가 13,049명(40%)으로 가장 높았으며, ‘매우 높다’ 11,869명(36.4%), ‘보통이다’ 6,585명(20.2%), ‘낮다’ 811명(2.5%), ‘매우 낮다’ 305명(0.9%) 순으로 나타나 높다는 응답비율이 높은 것으로 볼 때, 일반학급 담임교사의 장애학생에 대해 잘 이해하고 있다는 것을 알 수 있다. 학교과정별로 살펴보면, 초등학교는 ‘매우 높다’가 가장 높은 반면, 중학교와 고등학교는 ‘높다’는 응답이 가장 높게 나타났다.

그리고 특수학급 교사의 장애학생 이해 정도에 관한 인식을 조사한 결과는 <표 III-17>과 같다.

<표 III-17> 특수학급 교사의 장애학생 이해 정도에 관한 인식 단위: 명(%)

구분	매우 높다	높다	보통이다	낮다	매우 낮다	전체	
전체	14,135(55.7)	8,501(33.5)	2,403(9.5)	216(0.9)	120(0.5)	25,375(100)	
학교 과정	초등학교	6,686(57.9)	3,831(33.2)	913(7.9)	83(0.7)	29(0.3)	11,542(100)
	중학교	3,947(55.2)	2,444(34.2)	663(9.3)	66(0.9)	36(0.5)	7,156(100)
	고등학교	3,502(52.4)	2,226(33.3)	827(12.4)	67(1.0)	55(0.8)	6,677(100)

<표 III-17>을 보면 특수학급 교사의 장애학생에 대한 이해 정도의 인식결과로 ‘매우 높다’가 14,135명(55.7%)으로 가장 높았으며, ‘높다’ 8,501명(33.5%), ‘보통

20 특수교육 저널: 이론과 실천(제17권 1호)

이다' 2,403명(9.5%), '낮다' 216명(0.9%), '매우 낮다' 120명(0.5%) 순으로 나타났다. '매우 높다'는 응답비율이 높은 것으로 볼 때, 특수학급 교사는 장애학생에 대해 잘 이해하고 있다는 것을 알 수 있다. 학교과정별로 살펴보면, 전체 결과와 마찬가지로 초등학교, 중학교, 고등학교 모두 '매우 높다'가 가장 높은 것으로 나타났다.

그리고 특수학교 담임교사의 장애학생 이해 정도에 관한 인식을 조사한 결과는 <표 III-18>과 같다.

<표 III-18> 특수학교 담임교사의 장애학생 이해 정도에 관한 인식 단위: 명(%)

구분	매우 높다	높다	보통이다	낮다	매우 낮다	전체	
전체	6,214(54.9)	3,993(35.3)	1,021(9.0)	71(0.6)	26(0.2)	11,325(100)	
학교 과정	초등학교	1,955(57.2)	1,181(34.6)	256(7.5)	18(0.5)	5(0.1)	3,415(100)
	중학교	1,968(54.0)	1,330(36.5)	318(8.7)	18(0.5)	9(0.2)	3,643(100)
	고등학교	2,291(53.7)	1,482(34.7)	447(10.5)	35(0.8)	12(0.3)	4,267(100)

<표 III-18>을 보면 특수학교 담임교사의 장애학생에 대한 이해 정도의 인식결과, 특수학급 교사 결과와 마찬가지로 '매우 높다'가 6,214명(54.9%)으로 가장 높았으며, '높다' 3,993명(35.3%), '보통이다' 1,021명(9%), '낮다' 71명(0.6%), '매우 낮다' 26명(0.2%) 순으로 나타났다. '매우 높다'는 응답비율이 높은 것으로 볼 때, 특수학교 담임교사는 장애학생에 대해 잘 이해하고 있다는 것을 알 수 있다. 학교과정별로 살펴 보면, 전체 결과와 마찬가지로 초등학교, 중학교, 고등학교 모두 '매우 높다'가 가장 높은 것으로 나타났다.

그리고 학생과 함께 일반학급에 소속된 일반학생의 장애학생 이해 정도에 관한 인식을 조사한 결과는 <표 III-19>와 같다.

<표 III-19> 일반학생의 장애학생 이해 정도에 관한 인식 단위: 명(%)

구분	매우 높다	높다	보통이다	낮다	매우 낮다	전체	
전체	7,035(21.6)	11,000(33.7)	11,357(34.8)	2,515(7.7)	712(2.2)	32,619(100)	
학교 과정	초등학교	3,227(21.9)	5,090(34.5)	5,059(34.3)	1,129(7.6)	259(1.8)	14,764(100)
	중학교	1,842(20.1)	3,047(33.2)	3,296(35.9)	750(8.2)	235(2.6)	9,170(100)
	고등학교	1,966(22.6)	2,863(33.0)	3,002(34.6)	636(7.3)	218(2.5)	8,685(100)

<표 III-19>를 보면 일반학생의 장애학생에 대한 이해 정도의 인식결과, '보통이다'가 11,357명(34.8%)으로 가장 높았으며, '높다' 11,000명(33.7%), '매우 높다' 7,035명(21.6%), '낮다' 2,515명(7.7%), '매우 낮다' 712명(2.2%) 순으로 나타났다.

학교과정별로 살펴보면 초등학교는 ‘높다’가 가장 높은 응답비율을 보인 반면, 중학교와 고등학교는 ‘보통이다’가 가장 높게 응답한 것으로 나타났다.

3. 교육활동 보장 실태

교육활동 참여 부문은 주지교과 수업시간 참여 배제 유무와 배제 이유, 활동중심 수업시간 참여 배제 유무와 배제 이유, 교외학습활동 수업 시간 참여 배제 유무와 배제 이유 등의 항목으로 구성하여 그 실태를 알아보았다.

1) 수업 참여

학생이 장애로 인해 학급에서 주지교과(국어, 영어, 수학, 과학 등) 수업시간에 정기적·계속적으로 참여가 배제된 경험이 있는지 알아보았으며, 조사 결과는 <표 III-20>과 같다.

<표 III-20> 주지교과 수업시간에 정기적·지속적 참여 배제 유무 단위: 명(%)

구분		있음	없음	전체
전체		6,251(14.2)	37,693(85.8)	43,944(100)
배치유형	특수학교	565(5.0)	10,760(95.0)	11,325(100)
	특수학급	5,346(21.1)	20,029(78.9)	25,375(100)
	일반학급	340(4.7)	6,904(95.3)	7,244(100)
학교과정	초등학교	3,069(16.9)	15,110(83.1)	18,179(100)
	중학교	1,882(14.7)	10,931(85.3)	12,813(100)
	고등학교	1,300(10.0)	11,652(90.0)	12,952(100)

<표 III-20>과 같이 주지교과 시간에 정기적·지속적 참여 배제 유무 결과, ‘없음’이 37,693명(85.8%), ‘있음’이 6,251명(14.2%)으로 나타났다. 배치유형별로 살펴보면 특수학교에 소속된 학생은 ‘없음’이 10,760명(95%), 일반학급 학생은 ‘없음’이 6,904명(95.3%), 특수학급에 소속된 학생은 ‘없음’이 20,029명(78.9%)으로 나타났다. 특수학급 소속 학생이 특수학교나 일반학급에만 소속된 학생보다 주지교과 수업시간에 배제되는 비율이 높은 것에 대해서는 특수학급 소속 학생의 경우 주지교과 수업시간에 특수학급에서 수업을 받는 경우가 있다는 것을 감안해야 할 것으로 보인다. 학교과정별로 살펴보면 고등학교는 ‘없음’이 11,652명(90%), 중학교는 10,931명(85.3%), 초등학교는 ‘없음’이 15,110명(83.1%)으로 나타났다.

그리고 주지교과 수업시간에 정기적·지속적으로 참여가 배제된 경험이 있는 학생의 배제 이유를 조사한 결과는 <표 III-21>과 같다.

22 특수교육 저널: 이론과 실천(제17권 1호)

<표 III-21> 주지교과 수업시간에 정기적·지속적 참여 배제 이유 단위: 명(%)

구분	수업 내용이 수준에 맞지 않아서	장애특성에 맞는 교수·학습 자료가 없어서	특수교육 보조 인력 등이 지원되지 않아서	필요한 의사소통기기나 학습 도구가 부족해서	기타	전체	
전체	4,785(76.5)	653(10.4)	412(6.6)	293(4.7)	108(1.7)	6,251(100)	
배치 유형	특수학교	275(48.7)	111(19.6)	100(17.7)	72(12.7)	7(1.2)	565(100)
	특수학급	4,275(80.0)	492(9.2)	283(5.3)	205(3.8)	91(1.7)	5,346(100)
	일반학급	235(69.1)	50(14.7)	29(8.5)	16(4.7)	10(2.9)	340(100)
학교 과정	초등학교	2,400(78.2)	285(9.3)	205(6.7)	136(4.4)	43(1.4)	3,069(100)
	중학교	1,423(75.6)	205(10.9)	124(6.6)	88(4.7)	42(2.2)	1,882(100)
	고등학교	962(74.0)	163(12.5)	83(6.4)	69(5.3)	23(1.8)	1,300(100)

* 기타: 장애학생 특성으로 인한 수업방해, 장애학생 이해 부족으로, 이동수업 시 보행이 불편해서 등

<표 III-21>과 같이 주지교과 시간에 정기적·지속적 참여 배제 이유에 대한 결과, ‘수업 내용이 수준에 맞지 않아서’가 4,785명(76.5%)으로 가장 높았으며, ‘장애 특성에 맞는 교수·학습 자료가 없어서’ 653명(10.4%), ‘특수교육보조인력 등이 지원되지 않아서’ 412명(6.6%), ‘필요한 의사소통기기나 학습 도구가 부족해서’ 293명(4.7%), 기타 108명(1.7%)으로 나타났다. 배치유형별로 살펴보면 전체 결과와 마찬가지로 특수학교, 특수학급, 일반학급 모두 ‘수업 내용이 수준에 맞지 않아서’가 가장 높은 것으로 나타났다. 학교과정별로도 전체 결과가 배치유형별 결과와 문항별로 유사한 응답비율을 보인 것으로 나타났다.

그리고 학생이 장애로 인해 실기, 실습 등 활동중심 수업시간에 정기적·지속적으로 참여가 배제된 적이 있는지를 알아보았으며, 조사 결과는 <표 III-22>와 같다.

<표 III-22> 활동중심 수업시간에 정기적·지속적 참여 배제 여부 단위: 명(%)

구분	있음	없음	전체	
전체	3,355(7.6)	40,589(92.4)	43,944(100)	
배치 유형	특수학교	429(3.8)	10,896(96.2)	11,325(100)
	특수학급	2,519(9.9)	22,856(90.1)	25,375(100)
	일반학급	407(5.6)	6,837(94.4)	7,244(100)
학교 과정	초등학교	1,344(7.4)	16,835(92.6)	18,179(100)
	중학교	1,049(8.2)	11,764(91.8)	12,813(100)
	고등학교	962(7.4)	11,990(92.6)	12,952(100)

<표 III-22>와 같이 활동중심 수업시간에 정기적·지속적 참여 배제 유무 결과, ‘없음’이 40,589명(92.4%), ‘있음’이 3,355명(7.6%)으로 나타났다. 배치유형별로 살펴보면 특수학교에 소속된 학생은 ‘없음’이 10,896명(96.2%), 일반학급 학생은 ‘없음’이 6,837명(94.4%), 특수학급에 소속된 학생은 ‘없음’이 22,856명(90.1%)으로 나타났다. 배치유형에 상관없이 대부분의 학생들이 활동중심 수업시간에 정기적·지속적으로 배제되지 않는 것을 알 수 있다. 학교과정별로 살펴보면, 초등학교와 고등학교가 ‘없음’이 92.6%였으며, 중학교는 ‘없음’이 91.8%로 나타났다.

그리고 활동중심 수업시간에 정기적·지속적으로 배제된 경험이 있는 학생의 참여 배제 이유를 조사한 결과는 <표 III-23>과 같다.

<표 III-23> 활동중심 수업시간에 정기적·지속적 참여 배제 이유 단위: 명(%)

구분	수업 내용이 수준에 맞지 않아서	장애 특성으로 인해 실기, 실습 등의 교수 활동을 함께 할 수 없어서	특수교육 보조인력 등이 지원되지 않아서	필요한 의사소통 기기나 학습 도구가 부족해서	안전사고의 우려 때문에	기타	전체	
전체	1,097 (32.7)	1,244 (37.1)	389 (11.6)	193 (5.8)	396 (11.8)	36 (1.1)	3,355 (100)	
배치 유형	특수학교	105(24.5)	144(33.6)	75(17.5)	47(11.0)	54(12.6)	4(0.9)	429 (100)
	특수학급	914(36.3)	885(35.1)	285(11.3)	130(5.2)	278(11.0)	27(1.1)	2,519 (100)
	일반학급	78(19.2)	215(52.8)	29(7.1)	16(3.9)	64(15.7)	5(1.2)	407 (100)
학교 과정	초등학교	429(31.9)	503(37.4)	175(13.0)	88(6.5)	129(9.6)	20(1.5)	1,344 (100)
	중학교	357(34.0)	395(37.7)	121(11.5)	47(4.5)	119(11.3)	10(1.0)	1,049 (100)
	고등학교	311(32.3)	346(36.0)	93(9.7)	58(6.0)	148(15.4)	6(0.6)	962 (100)

※ 기타: 교사의 요구로, 이동이 어려워서, 건강상의 이유로, 이유를 알 수 없음 등

<표 III-23>과 같이 활동중심 수업시간에 정기적·지속적으로 참여가 배제된 이유에 대한 결과, ‘장애 특성으로 인해 실기, 실습 등의 교수 활동을 함께 할 수 없어서’가 1,244명(37.1%)으로 가장 높았으며, ‘수업 내용이 수준에 맞지 않아서’가 1,097명(32.7%), ‘안전사고의 우려 때문에’ 396명(11.8%), ‘특수교육보조인력 등이 지원되지 않아서’ 389명(11.6%), ‘필요한 의사소통기기나 학습 도구가 부족해서’

24 특수교육 저널: 이론과 실천(제17권 1호)

193명(5.8%), 기타 36명(1.1%) 순으로 나타났다. 배치유형별로 살펴보면 특수학교와 일반학급에 소속된 학생은 ‘장애 특성으로 인해 실기, 실습 등의 교수 활동을 함께 할 수 없어서’가 144명(33.6%), 215명(52.8%)으로 가장 높은 응답률을 보였으며, 특수학급 학생의 경우, ‘수업 내용이 수준에 맞지 않아서’가 914명(36.3%)으로 가장 높게 응답한 것으로 나타났다. 학교과정별로 살펴보면, 전체 결과와 마찬가지로 초등학교, 중학교, 고등학교 모두 ‘장애 특성으로 인해 실기, 실습 등의 교수 활동을 함께 할 수 없어서’가 가장 높은 것으로 나타났다.

2) 교외 학습활동 참여

학생이 장애로 인해 현장 체험 학습이나 수학여행 등의 교외 학습활동 수업시간에 정기적·지속적으로 참여가 배제된 적이 있는지 알아보았으며, 조사 결과는 <표 III-24>와 같다.

<표 III-24> 교외 학습활동시간에 정기적·지속적 참여 배제 유무 단위: 명(%)

구분		있음	없음	전체
전체		2,407(5.5)	41,537(94.5)	43,944(100)
배치유형	특수학교	345(3.0)	10,980(97.0)	11,325(100)
	특수학급	1,619(6.4)	23,756(93.6)	25,375(100)
	일반학급	443(6.1)	6,801(93.9)	7,244(100)
학교과정	초등학교	798(4.4)	17,381(95.6)	18,179(100)
	중학교	875(6.8)	11,938(93.2)	12,813(100)
	고등학교	734(5.7)	12,218(94.3)	12,952(100)

<표 III-24>와 같이 교외학습 활동시간에 정기적·지속적 배제 유무 결과, ‘없음’이 41,537명(94.5%), ‘있음’이 2,407명(5.5%)으로 나타났다. 배치유형별로 살펴보면 특수학교에 소속된 학생은 ‘없음’이 10,980명(97%), 일반학급 학생은 ‘없음’이 6,801명(93.9%), 특수학급에 소속된 학생은 ‘없음’이 23,756명(93.6%)으로 나타났다. 학교과정별로 살펴보면, 초등학교는 ‘없음’이 17,381명(95.6%), 고등학교는 ‘없음’이 12,218명(94.3%), 중학교는 11,938명(93.2%)으로 나타났다.

그리고 교외 학습활동시간에 정기적·지속적으로 배제된 경험이 있는 학생의 참여 배제 이유를 조사한 결과는 <표 III-25>와 같다.

<표 III-25> 교외 학습활동시간에 정기적·지속적 참여 배제 이유 단위: 명(%)

구분	흥미를 보이지 않아서	교외 학습 내용이 수준에 맞지 않아서	특수교육 보조인력 등이 지원되지 않아서	교외 학습 참여를 위한 이동이 불편해서	안전 사고의 우려 때문에	친구들이 싫어해서	선생님의 요구로	기타	전체	
전체	203 (8.4)	212 (8.8)	505 (21.0)	429 (17.8)	796 (33.1)	75 (3.1)	185 (7.7)	2 (0.1)	2,407 (100)	
배치 유형	특수 학교	25(7.2)	20(5.8)	95(27.5)	63(18.3)	119(34.5)	1(0.3)	22(6.4)	0(0.0)	345 (100)
	특수 학급	151(9.3)	165(10.2)	353(21.8)	234(14.5)	514(31.7)	62(3.8)	138(8.5)	2(0.1)	1,619 (100)
	일반 학급	27(6.1)	27(6.1)	57(12.9)	132(29.8)	163(36.8)	12(2.7)	25(5.6)	0(0.0)	443 (100)
학교 과정	초등학교	51(6.4)	65(8.1)	176(22.1)	157(19.7)	287(36.0)	18(2.3)	44(5.5)	0(0.0)	798 (100)
	중학교	76(8.7)	82(9.4)	200(22.9)	141(16.1)	274(31.3)	31(3.5)	70(8.0)	1(0.1)	875 (100)
	고등학교	76(10.4)	65(8.9)	129(17.6)	131(17.8)	235(32.0)	26(3.5)	71(9.7)	1(0.1)	734 (100)

<표 III-25>와 같이 교외 학습활동 수업시간에 정기적·지속적으로 참여가 배제된 이유에 대한 결과, ‘안전사고의 우려 때문에’가 796명(33.1%)으로 가장 높았으며, ‘특수교육보조인력 등이 지원되지 않아서’ 505명(21%), ‘교외 학습 참여를 위한 이동이 불편해서’ 429명(17.8%), ‘교외 학습 내용이 수준에 맞지 않아서’ 212명(8.8%), ‘흥미를 보이지 않아서’ 203명(8.4%), ‘선생님의 요구로’ 185명(7.7%), ‘친구들이 싫어해서’ 75명(3.1%), 기타 2명(0.1%)으로 나타났다. 배치유형별로 살펴보면 특수학교와 일반학교 소속 학생은 ‘안전사고의 우려 때문에’, ‘특수교육보조인력 등이 지원되지 않아서’ 순으로 높은 응답률을 보였으며, 특수학급은 ‘안전사고의 우려 때문에’, ‘교외 학습 내용이 수준에 맞지 않아서’ 순으로 높게 응답한 것으로 나타났다. 학교과정별로 살펴보면 초등학교와 중학교는 ‘안전사고의 우려 때문에’, ‘특수교육보조인력 등이 지원되지 않아서’ 순으로 높은 응답률을 보였으며, 고등학교는 ‘안전사고의 우려 때문에’, ‘교외 학습 내용이 수준에 맞지 않아서’ 순으로 높게 응답한 것으로 나타났다.

IV. 논의 및 제언

본 연구는 학령기 장애학생의 교육권 보장 실태를 조사하여 향후 정책적인 아이디어와 연구의 기초자료를 제공하고자 하였다. 이에 본 연구의 주요 결과를 중심으로 논의 및 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 학령기 장애학생의 교육권 중 교육기회 실태는 입학, 전학의 경험을 위주로 조사하였다. 그 결과 입학 및 전학 거부 경험이 없는 경우는 입학은 98.1%와 전학은 94.1%로 일반적인 해석 기준으로 보면 인권을 잘 보장하고 있는 것처럼 보이지만 반대로 살펴보면 입학 거부 경험이 있는 경우는 총 43,944명 중 835명(1.9%)으로 나타났고, 전학 거부 경험이 있는 경우는 3,644명(43,944명 중 전학 경험이 있는 인원) 중 215명(5.9%)으로 나타났다. 학교에서는 장애를 이유로 입학 및 전학을 거부해서는 안 되며, 일반학생과 동등한 교육기회를 보장해야 한다. 이러한 사항은 우리나라의 「특수교육법」 제4조 제1항, 「장애인복지법」 제20조 제4항, 「장애인 차별금지 및 권리구제에 등에 관한 법률」(이하 장애인차별금지법) 제13조 제1항에 제시되어 있다. 즉, 입학 및 전학은 거부할 수 없도록 법적으로 보장하여 반드시 교육기회를 주어야 하는 사안이다. 따라서 현재 극히 소수의 문제로 볼 수 있겠지만 단 한 명이라도 이러한 사안이 발생하지 않도록(교육권 침해 사례가 발생하지 않도록) 개선할 필요가 있다고 생각한다.

그럼에도 불구하고 본 연구에서는 입학 및 전학을 경험한 사안에 대하여 원인을 찾고 그에 대한 해결방법을 찾고자 추가 문항으로 조사를 실시하였다. 그 결과 입학을 거부한 이유로는 ‘특수교사나 특수학급이 없어서/ 학급이 부족해서’가 835명 중에서 207명(24.8%)이 응답하였고, ‘학생 정원이 다 차서’가 145명(19%), ‘장애학생 관리가 어려워져서’가 161명(19.3%)으로 뒤를 이었다. 또한 전학을 거부한 이유에 대해서도 ‘학생 정원이 다 차서’가 215명 중 59명(27.4%)이 응답하였고, ‘특수교사나 특수학급이 없어서/ 학급이 부족해서’가 35명(16.3%), ‘장애학생 관리가 어려워져서’가 34명(15.8%)으로 그 뒤를 이었다. 이외 다른 이유도 있었지만 이 두 자료의 공통점은 대부분 장애학생을 담당할 인력이나 특수학급이 부족하다는 점과 장애학생을 받아줄 학급 정원이 부족하고 장애학생 관리의 어려움으로 입학 및 전학을 거부하고 있었다는 것이다. 즉, 교육을 시킬 수 있는 여건이 충족되지 않았다는 점이다. 이와 같은 결과에서 2015년 기준으로 전국에 다수의 특수학급(9,868개)이나 특수학교(167개) 내 학급이 있지만(교육부, 2015a) 그 보다 많은 특수교육 수요가 있다는 것을 의미한다. 실제 최근 국립특수교육원(2013c)에서 실시한 「특수교육 교원 수급방안 연구」에서도 학급당 학생 수가 중등의 경우 현재 「특수교육법」에 제시된 학급 설치 기준보다 상회하는 것으로 나타났고, 학급당 적정 학생 수에 대한 질문에도 많은 장애학생의 보호자들은 학급 설치

기준보다 더 적은 학생 수가 적절하다고 응답하였다. 또한 중도·중복장애 학생이 포함된 학생의 적정 학생 수는 예외적으로 그 수를 더 줄여야 한다고 인식하였다. 따라서 본 연구 결과와 선행 연구를 종합적으로 고려해 보았을 때 지금의 특수교육의 양적인 확대가 더욱 필요하다고 사료된다. 구체적으로 특수교육 교원을 더 충원하고, 특수학급 및 특수학교 내 학급을 더 증설하여 장애학생의 교육권을 보장할 필요가 있다.

둘째, 학령기 장애학생의 교육권 중 교육환경 실태는 편의시설과 같은 물리적 환경과 수업 수준의 적합성, 교수·학습 자료의 적합성 등과 같은 학습 환경, 관리자와 교사, 일반학생들의 인식 등과 같은 심리적 환경을 중심으로 조사하였다. 그 결과 우선 물리적 환경은 편의 시설 설치 정도에 대해 총 43,944명 중 24,548명(55.9%)은 잘 설치되어 불편함이 없다고 하였고, 17,658명(40.2%)은 보통으로 인식하여 대부분 잘 설치되어 있거나 보통이라고 인식하고 있었다. 그러나 잘 설치되어 있지 않아 불편하다는 응답도 1,738명(4.0%)으로 나타났다. 또한 편의시설에 관한 연구인 보건복지부(2013)의 「장애인편의시설 실태전수조사」 연구를 살펴보면 편의시설 설치율(매개, 내부, 위생, 안내, 기타 시설)이 67.9%로 아직까지 미진한 것으로 나타났다. 관련 법령을 살펴보면 「특수교육법」 제31조와 「장애인차별금지법」 제14조에 교육활동에 대한 편의제공을 명시하고 있다. 따라서 지금의 학교 현장에서 편의시설에 대한 전수 조사를 실시하고 편의시설을 설치하지 않은 곳은 조속히 설치하게 하여 교육권 보장을 할 필요가 있다.

추가 질문인 학교 시설 이용 시 불편한 곳에 대한 응답을 살펴보면 화장실, 계단, 운동장 등의 순으로 나타났다. 그리고 본 연구에서는 배치유형, 학교과정, 장애유형별 이용 시 불편한 점에 대한 현황도 제시하였는데 서로 비슷한 응답을 한 경우도 있지만 그렇지 않은 경우가 많았다. 이는 학생의 교육활동을 위한 편의 제공에서 시사점이 있다. 즉, 각 배치유형, 학교과정, 장애유형에 따라 원하는 편의 제공이 있다는 것이다. 최근 보건복지부(2012)에서 실시한 「2012년 장애인차별금지법 이행 실태 모니터링」 연구에서도 편의시설에 대한 방문 점검 및 현장조사를 실시하여 문제점을 확인하고 개선점을 찾는 질적 변화를 시도하였다. 따라서 추후 편의시설을 제공하고자 한다면 본 연구 결과를 바탕으로 각각 요구에 맞는 맞춤형 편의시설 등을 제공할 필요가 있다고 사료된다.

학습 환경은 수업의 수준 적합성을 일반학급, 특수학급, 특수학교 수업의 수준 적합성 정도를 구분하여 살펴보았다. 그 결과 학생이 일반학급에서 일반학생과 수업을 받을 때 수업내용이나 교육과정이 적합한지에 대해서는 32,619명 중 '부적합 혹은 매우 부적합하다'는 부정적인 인식이 10,246명(31.4%)으로 나타났고, 특수학급에서 수업을 받을 경우는 부정적 인식이 25,375명 중 675명(2.6%), 특수학교에서 수업을 받을 경우는 11,325명 중 428명(3.8%)으로 나타났다. 또한 추가로 실시된 교수·학습 자료의 수준 적합성 인식도 유사하게 일반학급의 교수·학습 자료가 부적합하다고 생각하고 있었다. 이러한 결과로 보았을 때 일반학급의 수업을 따라가는 것에 있어 장애학생들이 어려움을 겪고 있다고 볼 수 있다. 현재 이를 개선하기 위해 국립특수교육원

에서는 통합교육 교수·학습 자료를 각 학년군에 맞추어 개발하고 보급하는 사업을 하고 있다. 따라서 앞으로도 이러한 통합교육 환경에서 교육을 받을 수 있도록 교수·학습 자료를 개발 및 보급하는 사업을 지속적으로 운영하는 것이 필요하다.

심리적 환경은 장애학생의 주변인(관리자, 일반학급 담임교사, 특수학급 교사, 특수학교 교사, 일반학생)을 조사하였는데 일반학생을 제외한 관리자 및 교사들은 대부분 장애인식 정도가 약 60~90%이상 긍정적으로 인식하고 있었다. 이는 통합교육이 강조됨에 따라 정부 주도로 통합교육 관련 연수를 지속적으로 추진하고, 이외 연수에서도 특수교육의 이해를 포함하여 운영하는 등의 연수를 강화시킨 점과 교육대학교 및 사범대학교에서 교원이 되기 위해 준비하는 대학생들에게 ‘특수교육 관련 개론 수업’을 의무적으로 학점 이수하도록 하는 노력의 결과로 볼 수 있을 것이다(이성용, 2014). 그러나 일반학생은 장애학생의 이해 정도에 대한 인식이 ‘보통이다’가 32,619명 중 11,357명(34.8%)으로 가장 많았고, ‘낮다 혹은 매우 낮다’와 같은 부정적인 인식이 3,227명(9.9%)으로 나타났다. 이러한 결과를 보았을 때 교육부(2015b)의 「2015. 특수교육 운영계획」이 지속적으로 장애이해교육을 강조하고 있고, 관련 법령인 「장애인복지법」 제25조에서도 사회적 인식 개선을 위해 장애인에 대한 인식 개선 교육을 실시하라는 규정이 있고, 「초·중등교육법」에 따라 교과용도서에도 장애인에 대한 인식 개선을 위한 내용이 포함되도록 하고 있고, 「초·중등교육법」 제25조에 따라 장애인에 대한 인식개선 교육 연1회 이상 실시하였음에도 불구하고 현재 일반학생들에 대한 장애에 대한 인식은 크게 개선되지 않았다. 따라서 일반학생들의 장애에 대한 인식 개선을 위한 노력이 무엇보다 필요할 것으로 생각한다. 물론 발달 이론에 의하면 학생들의 도덕성 발달과 인지 발달 특성상 자기중심적인 경향이 있기 때문에 이를 고려한 해석도 필요하다는 반론이 있을 수 있지만 지금보다 더 장애에 대한 인식을 개선하여야 교육권을 보장하는 심리적 환경이 구축될 것으로 사료된다.

셋째, 학령기 장애학생의 교육권 중 교육활동 보장 실태는 수업 참여와 교외 학습 활동 참여에 대해 조사하였다. 우선 수업 참여 실태 중 주지교과 수업시간의 참여에 대해 살펴보면 43,944명 중 6,251명(14.2%)이 정기적·지속적으로 수업 시간에 배제 당한 경험이 있었고, 활동중심 수업시간의 참여에서는 3,355명(7.6%)이 정기적·지속적으로 수업 시간에 배제 당한 경험이 있었다. 이는 관련 법률인 「특수교육법」 제4조 제2항 제2호, 「장애인차별금지법」 제13조 제4항, 제8항과 제33조 제5항 제1호에 의해 법적으로 보장되어야 한다. 즉, 장애를 이유로 수업이나 활동 참여를 제한하거나 거부, 배제하지 않고 모든 교육 활동에 참여해야 한다는 것이다. 따라서 앞으로 이러한 사안이 발생되지 않도록 개선할 필요가 있겠다.

그럼에도 불구하고 본 연구에서는 이러한 원인을 찾고자 추가 문항으로 조사를 실시하였다. 그 결과 주지교과 수업시간은 ‘수업 내용이 수준에 맞지 않아서’가 6,251명 중 4,785명(76.5%)이 가장 많이 응답하였고, 다음으로 ‘장애특성에 맞는 교수·학습

자료가 없어서' 653명(10.4%), '특수교육보조인력 등이 지원되지 않아서' 412명(6.6%) 등으로 나타났다. 그리고 활동중심 수업시간은 '장애 특성으로 인해 실기, 실습 등의 교수활동을 함께 할 수 없어서'가 3,355명 중 1,244명(37.1%)으로 가장 많이 응답하였고, 다음으로 '수업 내용이 수준에 맞지 않아서' 1,097명(32.7%), '안전사고의 우려 때문에' 396명(11.8%), '특수교육보조인력 등이 지원되지 않아서' 389명(11.6%) 등으로 나타났다. 이러한 결과로 보았을 때 수업에서 배제 되는 이유는 수업 내용과 수준이 맞지 않는 것이 주된 원인으로 볼 수 있다. 그리고 공통적으로 특수교육 보조인력에 대한 요구가 있다고 볼 수 있다. 따라서 향후 연구나 정책적 지원에서는 앞서 제시한 통합교육 교수·학습 자료를 잘 개발 및 보급하여 수업내용을 쉽게 이해할 수 있게 해 줄 필요가 있겠다. 또한 특수교육보조인력에 대한 순기능과 역기능이 있다고 하지만 장애학생의 교육권 보장(수업시간 참여)을 위해서는 「특수교육법」 제28조 제3항에 명시된 바 특수교육대상자를 위한 보조인력을 확충 및 지원할 필요가 있겠다.

교외 학습활동 보장 실태를 살펴보면 43,944명 중 2,407명(5.5%)이 교외 학습활동시간에 정기적·주기적으로 참여 배제를 경험한 것으로 나타났다. 그리고 이유를 살펴본 결과에서 '안전사고의 우려 때문에'가 2,407명 중 796명(33.1%)으로 가장 많이 응답하였고, 다음으로 '특수교육보조인력 등이 지원되지 않아서' 505명(21.0%), '교외 학습 참여를 위한 이동이 불편해서' 429명(17.8%) 등으로 나타났다. 따라서 교외 학습활동 보장을 위해서는 안전사고에 대한 우려를 감소시킬 수 있는 교육이 필요하고, 안전 대책이 마련되어야 할 것으로 사료된다. 다행히 최근 안전에 대한 중요성으로 2015. 개정교육과정에서는 창의적 체험활동에 안전한 생활을 추가하게 되었고(교육부, 2015c), 현장체험학습 매뉴얼이 개발되어 일선 학교까지 보급 및 운영되고 있다(교육부, 2014). 이를 활용하여 장애학생의 교외 학습활동을 보장하는 노력이 필요하다. 이 결과에서도 특수교육보조인력에 대한 요구가 있었기 때문에 앞서 언급한 바와 같이 보조인력을 확충 및 지원하여야 할 것이다.

이상에서 살펴보았을 때 현재 우리나라 장애학생의 인권 중 교육권 보장 실태가 긍정적인 것으로 볼 수 있다. 하지만 인권은 개별 차원에서 해석되어야 하는 측면이 있기 때문에 결과에서 나온 인권을 보장하지 못한 부분에 대해서는 논의한 것을 참고하여 모든 개인이 보장받을 수 있도록 노력해야 할 것이다.

끝으로 본 연구는 선행 연구(한국청소년개발원, 2006)에서 제안하는 인권의 여러 영역(생존권, 보호권, 발달권, 참여권) 중에서 발달권의 하나의 영역인 교육권에 한정하여 실태 조사를 실시하였다. 때문에 향후 연구에서는 보다 포괄적인 실태 조사가 요구되며, 인권에는 어떤 것이 있고 무엇이 보장되어야 하는지에 대한 인권 지표(Indicators of Human Rights) 개발과 같은 후속연구가 필요하다고 제언한다.

참고문헌

- 교육부 (2014). **수학여행·수련활동 등 현장체험학습 운영 매뉴얼**.
- 교육부 (2015a). **2015. 특수교육통계**.
- 교육부 (2015b). **2015. 특수교육운영계획**.
- 교육부 (2015c). **2015. 개정교육과정**.
- 국가인권위원회 (2005). **인권관련 정부통계 현황에 대한 실태조사**.
- 국가인권위원회 (2011a). **국민인권의식 실태조사**.
- 국가인권위원회 (2011b). **초·중·고등학교 인권교육 실태조사**.
- 국립특수교육원 (2012). **장애학생 인권 관련 제도 개선 기초연구**.
- 국립특수교육원 (2013a). **마음을 열어 주는 인권 이야기**.
- 국립특수교육원 (2013b). **눈높이 인권 이야기 행복한 동행**.
- 국립특수교육원 (2013c). **특수교육 교원 수급방안 연구**.
- 국립특수교육원 (2014a). **중도·중복장애 학생의 인권역량 강화 프로그램**.
- 국립특수교육원 (2014b). **장애학생 인권침해 예방을 위한 통합학급 운영 매뉴얼**.
- 박진완 (2010). 아동권리협약의 국내적 이행과정에 대한 분석. **세계헌법연구**, 16(1), 181-208.
- 보건복지부 (2012). **2012년 장애인차별금지법 이행 실태 모니터링**.
- 보건복지부 (2013). **장애인편의시설 실태전수조사**.
- 오혜경 (2008). 인권과 장애인복지실천. **사회복지리뷰**, 13, 27-57.
- 우병창 (2011). 아동권리협약의 이행과 우리법의 정비. **안암 법학**, 34, 477-522.
- 이경준 (2011). 장애아동의 인건보장을 위한 법적·정책적 대안. **한국장애아동인권학회 창립 기념 학술발표회 자료집**, 57-69.
- 이성용 (2014). 일반학급 교사와 통합학급 교사의 직무 만족도 및 심리적 소진 비교 연구. **특수·영재교육저널**, 1(2), 43-59.
- 정명선, 이경준 (2012). 국내 장애인 인권관련 연구동향 분석과 제언. **한국위기관리논집**, 8(5), 143-164.
- 한국교육개발원 (2006). **중등학생 인권 실태 분석**.
- 한국청소년개발원 (2004). **청소년 인권론**. 서울: 교육과학사.
- 한국청소년개발원 (2006). **국제기준 대비 한국 청소년의 인권수준 실태연구 I**.
- 한국청소년개발원 (2007). **국제기준 대비 청소년인권 실태조사 연구 II**.
- 한국청소년개발원 (2008). **국제기준 대비 한국청소년의 인권수준 연구 III**.
- 한국청소년정책연구원 (2009). **국제기준 대비 한국아동·청소년의 인권수준 연구 IV**.
- 한국청소년정책연구원 (2010). **국제기준 대비 한국아동·청소년의 인권수준 연구 V**.
- 황혜정, 문혁준, 안선희, 안효진, 이경옥, 정지나 (2011). **아동연구방법**. 서울: 창지사.

A Survey on the Educational Rights of Children with Disabilities

Kang, Young-taek

Baekseok University

Lee, Jeong-hyun

Ministry of Education

Yi, Seongyong. Y.

Affiliated Elementary School of Cheongju National University of Education

<Abstract>

All human beings have inherent rights that need to be respected and protected. This idea has been accepted since the 1948 Universal Declaration of Human Rights. Everyone has the right to education(Article 26.). Unfortunately, children with disabilities continue to experience various forms of discrimination in education. The purpose of this study was to investigate the educational rights of children with disabilities and to provide basic information in order to set up and develop educational policies to protect the educational rights of children with disabilities. This study investigated the educational rights of children with disabilities in South Korea. The participants of study were 43,944 children with disabilities in elementary, middle, and high school. The findings of the study were as follows. Most children with disabilities are recognized as positive to protect the educational rights of children with disabilities. But human rights is a personal matter. In this regard, many children with disabilities still experience various forms of discrimination in education. Detailed suggestions are made as to how governments can further promote, protect, and realize the educational rights of children with disabilities.

Key Words : children with disabilities, human rights, educational rights, survey

논문 접수: 2015. 11. 05 심사 시작: 2015. 11. 10 게재 확정: 2015. 12. 15