

특수교육대상학생 관련 일반 교육과정 총론 및 시·도 교육청 지침 분석

정은주*

한국교육과정평가원

《 요약 》

본 연구에서는 일반교육 현장에 통합되어 있는 특수교육대상학생의 교육에 대해 일반 교육과정에서 어떻게 기술하고 있는지 분석하고 개선방안을 논의하고자 하였다. 이를 위하여 2009 개정 교육과정 총론과 17개 시·도 교육청의 초등학교와 중학교 교육과정 편성·운영 지침에서 특수교육대상학생과 관련된 지침을 분석하였다. 분석 결과, 교육과정 총론에는 특수교육대상학생의 교육에 대해 총 세 가지 지침이 있었으며, 대부분의 시·도 교육청에서는 총론에서 제시한 지침과 동일한 내용을 제시하고 있었다. 별도의 시·도 지침이 있는 경우, 그 내용의 범위와 구체성은 교육청별로 다양하였다. 일부 교육청의 경우 시·도 지침에 구체적으로 언급하기 보다는 특수교육 관련 문서를 참고하도록 한 경우가 있었다. 또한 시·도 지침에 기술된 내용과 용어 사용에서 특수교육전문가의 검토가 필요한 경우가 있었으며, 일반 교사의 책무성과 관련하여 보다 구체적인 지침이 필요한 경우도 있었다.

주제어 : 특수교육대상학생, 일반 교육과정, 시·도 교육청 교육과정 편성·운영 지침, 통합교육

* 제 1저자(irene209@hanmail.net)

1. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

우리나라 특수학급은 1971년 처음 설치된 이후 급격한 양적 성장을 보였고, 2000년대에 들어서면서부터는 특수학급과 일반학급 수업에 모두 참여하는 경우뿐만 아니라 일반학급에 완전 통합되는 특수교육대상학생의 수도 현저히 증가하고 있다. 실제로 2015년 특수교육통계에 따르면 전체 특수교육대상학생 88,067명이 19,868개 특수학급에 46,351명, 일반학급(전일제 통합학급)에 15,622명이 재학하고 있어 일반 학교 수업에 참여하는 특수교육대상학생의 수는 전체 특수교육대상학생 중 70.4%에 이른다(교육부, 2015). 이러한 통합교육의 양적 성장은 특수교육이 필요한 학생에게 ‘교육에의 접근 기회’를 마련했다는 점에서 의의가 크다(박승희, 1999a).

그러나 한편으로는 통합교육의 양적인 성장이면에 특수교육대상학생을 위한 교육 과정 운영상의 어려움, 통합교육을 위한 교사의 준비 부족, 특수교육대상학생에 대한 부정적인 인식 등 통합교육의 질적인 성장을 저해하는 구조적인 문제들이 여전히 산재해 있다(박은혜, 이대식, 전창원, 2016). 박승희, 이효정, 허승준(2015)의 연구에 따르면, 통합교육을 지지하면서도 설문대상 일반교사의 약 3%만이 교과와 관련된 개별화교육계획의 장단기 목표를 파악하였고, 약 40%가 특수교육대상학생을 위한 별도의 수업목표를 수립하지 않았으며, 교과와 관련된 평가는 일반학생과 동일한 방법과 기준으로 실시하는 경우가 67%에 달하였다. 이러한 상황에 대하여 박승희(1999b)는 특수교사가 아무런 교수적 지원없이 특수교육대상학생을 일반학급에서 수업을 받게 하거나, 일반교사가 본인의 학급에서 수업을 받는 특수교육대상학생에게 적합한 교육을 제공하지 못하는 경우에는 통합교육이 오히려 ‘교수의 사각지대’를 초래할 수 있다고 지적하였다. 한편, 통합학급 교사들도 수업장면에서 특수교육대상 학생과 관계 맺기가 어렵고, 교사 스스로 이 학생들을 위해 무언가를 해 줄 수 없는 상황에 대한 자괴감 때문에 힘들다고 토로하고 있어(윤점룡, 원종례, 권효숙, 유장순, 김주영, 2006), 통합학급 교사를 위한 지원도 시급하다.

이제 통합교육은 단지 장애학생을 일반학교에 배치하느냐의 문제가 아니며 또한 이 문제는 더 이상 특수교육만의 문제가 아니다(이주화, 2011). 그동안 통합교육에 대한 쟁점은 주로 특수교육 관계자 사이에서만 논의되고, 일반교육 현장과 연계된 내실 있는 통합교육을 제공하기보다는 주로 외형적인 성장에만 치중해 왔던 것이 사실이다(이대식, 2007; 정주영, 2015). 그러나 이제 특수교육대상학생의 교육적 성과가 특수학급 교사만의 책임이라는 시각에서 벗어나 통합교육의 질적 성장을 위해서는 일반교육과 특수교육의 협력적 접근이 필요하다(Turnbull, Turnbull, & Wehmeyer,

2010; 이소현, 박은혜, 2011).

통합교육의 쟁점이 단순한 물리적 통합을 넘어서 일반교육 현장에서 특수교육 대상학생이 어떻게 교육받고 있는지에 대한 것임을 감안할 때, 학교 교육과정의 공통적, 일반적 기준을 제시하는 교육과정 문서에서 특수교육대상학생의 교육을 어떻게 기술하고 있는지 검토할 필요가 있다. 미국, 영국, 호주 등 선진 사례로 언급되는 대부분의 국가에서는 일반 교육과정 내에 특수교육대상학생을 위한 지침과 내용이 포함되지만, 우리나라를 비롯하여 일본, 독일의 경우에는 일반 교육과정과 특수교육 교육과정이 별도로 존재한다(이덕순, 2010; 이덕순, 정희섭, 2010).

최근 우리나라 특수교육 분야에서 교육과정에 대한 관심이 높아지고 그와 관련된 연구가 활발하게 이루어지고 있다. 그동안의 연구는 특수교육 교육과정 개정 및 적용과 함께 기본 교육과정의 교과 또는 교과용 도서에 대한 연구(예, 김정연, 박은혜, 2016; 박향숙, 박재국, 김은라, 2016; 백종남, 2016; 이동원, 권주석, 2016; 이동원, 이숙정, 조해란, 2015; 이명숙, 김명희, 전병운, 2015; 정동영, 김영석, 2015; 하정희, 추연구, 2015 등)가 주를 이루었고, 외국의 특수교육 교육과정에 대한 동향 파악(예, 이덕순, 정희섭, 2010; 이덕순, 2010), 그리고 우리나라 특수교육 교육과정의 주요쟁점을 토대로 개선방향을 탐색한 연구(예, 정희섭, 2015)도 있었다. 그러나 통합 교육환경에 있는 특수교육대상학생에 대한 일반 교육과정 문서에 대한 연구는 발표되지 않아 전체 특수교육대상학생 중 70%를 상회하는 이들의 교육에 대한 정보는 제한적이었다. 따라서 통합되어 있는 특수교육대상학생을 위한 일반교육 분야의 지원을 살펴보기 위해서는 일반 교육과정 문서를 분석하는 연구가 필요하다. 실제로 우리나라의 일반 교육과정에서는 1987년 제5차 교육과정에서 처음으로 심신 장애 학생을 위한 특수학급 설치·운영의 유의사항을 명시하여(교육부, 2014a), 1971년 처음 특수학급 설치 이후 15년 이상 일반 교육과정에서는 아무런 언급 없이 특수학급의 설치와 운영이 전개되었다고 볼 수 있다. 이러한 사실은 결국 우리나라의 통합교육이 정작 통합교육의 장(場)인 일반교육 현장과는 그다지 밀착되지 못하였음을 입증한다.

한편, 우리나라 교육과정은 제5차 교육과정까지는 주로 교육부 주도의 중앙집권적 교육과정 결정방식으로 학교 교육과정은 모두 중앙에서 결정되고 학교는 이를 시행하는 역할을 하도록 하였다(교육부, 2014b). 이후 교육과정 결정의 분권화와 교육과정 자율화가 확대되면서 제6차 교육과정과 그 이후 현재까지는 초·중등 교육의 다양화, 지역화, 자율화를 위해 교육과정 결정방식의 분권화를 시도하고 있다(교육부, 2014b). 특히, 제6차 교육과정기부터는 국가에서 개발하는 교육과정기준 외에 각 시·도 교육청이 ‘교육과정 편성·운영 지침’을 매년 별도로 개발하고 이를 시·도의 단위학교에 보급하고 있다(임유나, 홍후조, 2016). 따라서 지역 수준의 교육과정 편성·운영 지침은 국가 기준과 학교 교육과정을 연결하는 교량적 역할과 장학자료, 교수·학습자료, 그리고 지역 교재 개발의 기본 지침이 되고 있다(교육부, 2014b).

교육과정 분권화와 교육과정에 대한 학교의 자율성 확대로 교사의 역할이 기존의 교육과정 실행자나 사용자, 교수자에서 벗어나 교육과정에 대한 의사결정자로 확대되었지만(교육부, 2014b), 여전히 교실에서의 수업은 국가 수준의 교육과정과 시·도 교육청의 교육과정 편성·운영 지침과 동떨어져서 운영될 수는 없다. 따라서 본 연구에서는 통합교육현장에서 특수교육대상학생의 교육이 어떻게 구현되고 있는지 알아보기 위하여, 학교 교육과정과 교실수업에 영향을 미치는 국가 수준의 교육과정과 시·도 교육청의 교육과정 편성·운영 지침에 제시된 특수교육대상학생 관련 지침을 분석하였다. 이러한 분석 결과를 통해 현재 개발 중인 시·도 지침에 개선방향을 제공하고 궁극적으로는 통합교육현장의 특수교육대상학생을 위한 지원을 개선하고자 하였다.

2. 연구문제

위에서 제기한 연구의 필요성과 목적에 따라 본 연구에서는 국가 수준의 교육과정과 17개 시·도 교육청의 교육과정 편성·운영 지침에 제시된 특수교육대상학생 관련 지침을 분석하여 아래 연구문제들에 대한 해답을 모색하고자 하였다.

- 첫째, 일반 교육과정 총론에서 제시된 특수교육대상학생 관련 지침은 무엇인가?
그 내용이 시·도 교육청의 교육과정 편성·운영 지침에서 제시되고 있는가?
- 둘째, 시·도 교육청의 교육과정 편성·운영 지침에서 자체적으로 제시하고 있는 특수교육대상학생 관련 지침은 무엇인가?

II. 연구방법

1. 분석대상 및 분석범위

본 연구에서는 특수교육대상학생과 관련된 국가 수준의 교육과정과 시·도 교육청의 지침을 분석하여 그에 따른 문제점을 제시하고 개선방안을 논의하고자 하였다. 본 연구의 분석대상 문서는 2009 개정 교육과정에 따른 교육과정 총론 및 초등학교, 중학교 교육과정 해설서와 2015년 현재 적용되고 있는 시·도 교육청의 교육과정 편성·운영 지침이다¹⁾. 시·도 교육청에 따라 학년별로 연차적으로 지침을 적용하는 경우도 있었으나, 그러한 경우에는 가장 최근에 고시된 지침을 분석대상으로 하였다.

초등학교와 중학교의 경우 국민공통기본교육과정을 따르며 고등학교의 경우 선택 교육과정을 따르는 점과 입시와 진로지도가 강조되는 고등학교의 특수성을 감안하여 분석대상 문서의 학교급을 초등학교와 중학교로 제한하였다. 구체적으로 분석대상 17개 시·도²⁾의 지침은 초등학교 및 중학교 편성·운영지침 33권³⁾과 교육과정 편성·운영 지침 총론 1권⁴⁾ 등 총 34권이였다.

본 연구에서는 분석 범위를 특수교육대상학생 또는 장애학생의 교육과 관련된 내용으로 한정하였다. 따라서, ‘장애이해교육’ 등의 일반학생을 대상으로 하는 교육과 관련된 내용은 포함하지 않았다.

2. 분석방법 및 분석기준

본 연구에서는 통합교육현장에서 특수교육대상학생의 교육이 어떻게 이루어지고 있는지를 살펴보고자 하였다. 이를 위하여 국가 수준의 일반 교육과정 총론에서 특수교육대상학생과 관련해서 어떠한 지침을 제시하고 있는지, 그리고 그 내용은 시·도 지침에 어느 정도 반영되고 있는지와 시·도 교육청 자체적으로는 특수교육대상학생과 관련하여 어떠한 지침을 제시하고 있는지를 분석하고자 하였다. 따라서 국가 수준의 특수교육대상학생 관련 지침과 시·도 지침을 다음의 두 가지 기준으로 분류하고 그에 따른 사례를 제시하였다.

- 국가 교육과정에서 제시한 지침 반영 여부
- 국가 교육과정에서 제시한 지침외의 별도 지침 유무
 - 별도의 지침이 있는 경우, 내용분석

시·도 지침에서 별도의 특수교육대상학생 관련 지침을 제시한 경우에는 구체적으로 어떠한 내용을 제시하고 있는지 살펴보았다. 이를 위하여, 일반학교에서 특수교육대상학생을 통합할 때 고려되어야 하는 행정적인 측면과 교육적인 측면에 대한 사항을 고려하여 분석기준을 ‘특수교육대상학생 관리’와 ‘특수교육대상학생 지도’의 두 차원으로 나누었다. 우선, ‘특수교육대상학생 관리’에서는 대상학생의 선정과 배치에 대한 기술이 있는지, 특수교육대상학생의 학적에 대해 명시하고 있는지, 특수학급은

1) 2015년 개정 교육과정은 2017년부터 적용되고 관련 시·도 지침은 현재 개발 중이므로 분석대상 문서는 2009 개정 교육과정으로 하였음.
 2) 본 연구에서는 시·도 교육청의 명칭을 영어 알파벳을 무작위로 부여하여 표기하였음.
 3) 경기도 교육청의 경우, 초·중·고등학교 합본 문서로 발행함.
 4) 대구교육청의 경우, ‘대구행복역량교육과정’으로 총론 및 각론(유치원, 초등학교, 중학교, 고등학교, 특수교육)을 개발함.

어떤 형태로 운영되고 있는지, 특수교육대상학생이 일반학교에서 공부하기 위해 어떠한 관련 서비스를 제공하는지에 대해 세부적으로 살펴보았다.

다음으로 ‘특수교육대상학생 지도’에서는 교실에서의 수업에 초점을 맞추어 특수교육대상학생이 어떠한 교육과정을 적용받도록 하고 있는지, 특수교육대상학생의 수업을 위해 어떠한 교수학습 방법을 활용하도록 하고 있는지, 평가에 관련하여 어떠한 지침이 있는지, 그리고 개별화교육계획에 대해서는 어떻게 명시하고 있는지 분석하고자 하였다(<표 II-1> 참조).

이러한 분석 기준은 서로 엄밀하게 구분되기 어려운 경우도 있었으나, 가급적이면 시·도 지침 문서에 제시되어 있는 용어에 충실하게 분석하고자 하였다. 도출된 분석 기준에 대해서는 현장 특수교사 1인(학부 및 석사과정에서 특수교육전공, 특수교사 경력 14년, 특수학급 경력 8년)의 검토를 받았다.

<표 II-1> 시·도 지침 분석 기준

분석 영역	분석 내용
특수교육대상학생 관리	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 대상학생 선정·배치 ◦ 대상학생 학적 ◦ 특수학급 운영 형태 ◦ 관련 지원 제공
특수교육대상학생 지도	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 교육과정 ◦ 교수학습 ◦ 평가 ◦ 개별화 교육 계획

III. 연구결과

본 연구는 국가 및 지역 수준의 일반 교육과정에 제시된 특수교육대상학생 관련 지침을 분석하여 통합교육환경에 있는 특수교육대상학생을 지원하기에 어려움이 없는지 확인하고 그에 따른 개선방안을 모색하고자 하였다. 이를 위하여 우선 국가 교육과정에 제시된 특수교육대상학생과 관련된 지침을 살펴보았으며, 이러한 지침이 시·도 교육청 수준에서는 어떻게 구현되고 있는지, 그리고 시·도 자체의 지침이 있는 경우 어떤 내용인지 분석하였다. 연구문제에 따른 본 연구의 결과는 다음과 같다.

1. 교육과정 총론에 제시된 특수교육대상학생 교육

2009 개정 교육과정 총론의 경우 여러 차례 수시 개정이 이루어졌으나, 특수교육대상학생과 관련한 내용에 대한 개정은 없었다. 총론에서 다루는 내용 중 특수교육대상학생과 관련한 내용들은 특수교육대상자뿐만 아니라 항목에 따라서는 학습부진아, 귀국학생, 다문화 가정 학생, 특정 분야에 탁월한 학생 등의 교육과 함께 기술되고 있었다. 교육과정 총론에서는 특수교육대상학생의 교육과 관련하여 특수학급 설치와 운영, 학습경험 제공을 위한 배려와 지원, 교육적 배려가 필요한 학생을 위한 지원 등 총 세 가지 지침을 제시하였다. 이와 관련한 초등학교와 중학교 총론 해설서의 안내내용과 시·도 교육청의 교육과정 편성·운영지침에의 반영여부 분석결과는 다음과 같다.

1) 특수학급 설치와 운영

우리나라 2009 개정 교육과정 총론에서는 II장 ‘학교급별 교육과정 편성과 운영’에서 특수학급 설치와 운영에 관련한 내용을 다음과 같이 제시하고 있다.

- (19) 심신 장애 학생을 위한 특수 학급을 설치, 운영하는 경우, 학생의 장애 정도와 능력을 고려하여 이 교육과정을 조정·운영하거나, 특수학교 교육과정 및 교수·학습 자료를 활용할 수 있다.

국가 수준의 총론에서는 특수학급 학생을 위해 일반 교육과정을 적용하되, 학생의 능력에 따라 일반 교육과정을 수정하거나 특수교육 교육과정을 병행하도록 하는 내용을 담고 있었다. 이와 관련하여 초등학교 해설서에서는 위의 내용에 덧붙여, 시각장애, 청각장애, 정인지체, 지체부자유, 학습지체 및 발달 지체 등 심신 장애 학생들이 해당 특수학교의 교육과정과 학습자료를 활용하도록 안내하고 있으며, 개별화된 교육을 강조하고 매 학기마다 학생의 개별화교육계획을 수립하고 운영할 것을 명시하고 있다(교육부, 2014a). 초등학교의 경우, 17개 시·도 교육청 중 3개의 교육청을 제외한 14개의 교육청에서 위의 지침을 동일한 문구로 가지고 있었다(<표 III-1> 참조).

중학교 해설서에서는 학교 교육과정 편성·운영에 교원, 학생, 학부모, 지역사회 인사가 참여할 것을 명시하였다(교육부, 2014b). 또한, 학생들의 요구와 창의성 계발을 위한 교육계획 수립, 학습의 개별화 및 자율화 등이 강조되었으며, 다양한 체험 활동과 교수·학습자료의 활용을 통해 새로운 환경에 적응할 수 있는 기회를 제공하고 가정과 지역사회 연계지도를 강조하였다(교육부, 2014b). 중학교의 경우, 일반학생과 장애학생간의 사회적 통합, 일반 교육과정과 장애학생의 개별화 교육이 접목된 교수적

통합을 토대로 심리적인 통합까지 설명하고 있으며, 장애학생과 일반학생의 진정한 통합을 위해 친화적인 학교환경조성을 강조하고 있다(교육부, 2014b). 중학교의 경우, 17개 시·도 교육청 중 한 교육청을 제외한 16개의 교육청에서 위의 지침을 동일한 문구로 가지고 있었다(<표 III-1> 참조).

2) 충실한 학습경험 제공을 위한 배려와 지원

다음으로, 우리나라 2009 개정 교육과정 총론에서는 II장 ‘학교급별 교육과정 편성과 운영’에서 다음과 같이 장애를 가진 학생에 대한 배려와 지원을 강조하고 있다.

- (21) 학습부진아, 장애를 가진 학생, 귀국 학생, 다문화 가정 자녀 등이 학교에서 충실한 학습 경험을 누릴 수 있도록 특별한 배려와 지원을 하도록 한다.

국가 수준의 총론에서는 장애학생을 포함하여 교육 소수자들에게 충분한 학습경험을 제공하도록 하기 위하여 특별한 배려와 지원을 하도록 명시하였다. 이와 관련하여 초등학교에서는 장애를 가진 학생을 위한 특수학급의 설치·운영, 교육과정조정, 보조인력 및 학습보조기기의 지원, 교원 연수 등을 포함하는 통합교육계획을 수립하고 시행해야 한다고 안내하고 있다(교육부, 2014a). 중학교에서는 장애학생에게 해당 학교의 교육과정을 적용하고 이러한 학생의 교육이 개별화되어야 한다고 강조하고 있다(교육부, 2014b). 초등학교와 중학교 모두 17개 시·도 교육청 중 1개의 교육청을 제외한 16개의 교육청에서 위의 지침을 가지고 있었다. 그러나, 지침이 없는 교육청은 학교급에 따라 각기 다른 교육청이므로 동일한 교육청에서 초등학교와 중학교 모두 위의 지침이 없는 경우는 없었다(<표 III-1> 참조). 또한 교육청에 따라서는 지원 대상에 북한 이탈 주민 학생을 포함하여 기술한 경우도 있었다(예, C, L 교육청 등).

3) 교육적 배려가 필요한 학생을 위한 지원

마지막으로, 우리나라 2009 개정 교육과정 총론에서는 III장 ‘학교 교육과정 지원’ 중 ‘교육청 수준 지원 사항’에 학습장애 학생을 위한 지원 내용을 다음과 같이 제시하고 있다.

- (11) 특정 분야에서 탁월한 재능을 보이는 학생과 학습 장애가 있는 학생들을 위한 교육 기회를 마련하고 지원한다.

국가 수준의 교육과정 총론에는 영재 학생과 학습장애 학생을 위한 교육기회 제공을 명시하고 있었다. 이와 관련하여 초등학교와 중학교 해설서에서는 학생의 개인차에 따른 다양한 교육기회 제공을 강조하면서, 교육청이 정상적인 수업을 받는데 어려움을 보이는 학생을 위해 별도의 과정을 설치하여 대상 학생들에게 다양한 교육서비스가 제공될 수 있도록 적극적인 지원을 할 것을 명시하고 있다(교육부, 2014a, 2014b).

17개 시·도 교육청 중에서 초등학교의 경우 12개 교육청, 중학교의 경우 8개 교육청에서 위의 지침을 포함하고 있었으며, 초등학교와 중학교 모두 위의 지침이 없는 경우는 5개 교육청이 있었다(<표 III-1> 참조). 교육청에 따라 기술된 지원 대상을 ‘학습 우수 학생, 학습 부진 학생, 심신 장애 학생’ 등으로 기술한 경우도 있었다(예, C, L 교육청 등).

<표 III-1> 총론의 특수교육대상학생 관련 내용 시·도 지침 반영여부

내용	학교급	교육청																	빈도 (%)		
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q			
특수학급 설치와 운영	초	-	-	○	○	○	-	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	14 (82.4)
	중	○	○	○	○	-	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	16 (94.1)
충실한 학습경험 제공을 위한 배려와 지원	초	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	-	16 (94.1)
	중	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	17 (100.0)
교육적 배려가 필요한 학생을 위한 지원	초	○	○	○	-	-	○	-	-	○	○	○	○	-	○	○	○	○	○	12 (70.6)	
	중	○	○	○	-	-	○	-	-	○	-	-	○	-	-	○	-	○	-	○	8 (47.1)

2. 시·도 교육청 지침에 제시된 특수교육대상학생 교육

교육청 수준의 특수교육대상학생 교육 지침을 파악하기 위하여 2015년 현재 시행되고 있는 17개 시·도 교육청 교육과정 편성·운영 지침에서 특수교육대상학생과 관련된 지침을 분석하였다. 먼저 시·도 교육청 지침에 특수교육대상학생과 관련하여 국가 수준에서 제시한 내용 이외의 별도 내용의 유무를 확인한 결과, 초등학교의 경우 17개 시·도 교육청 중에서 14개의 교육청, 중학교의 경우 16개의 교육청에서 특수교육대상학생과 관련한 별도의 지침을 가지고 있었다(<표 III-2> 참조).

<표 III-2>

시·도 자체 지침 유무

학교급	교육청																빈도 (%)	
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P		Q
초	○	○	○	○	○	○ ⁵⁾	○	○	○	○	○	○	-	○	-	○	-	14 (82.4)
중	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	-	16 (94.1)

학교급에 따른 교육과정 편성·운영 지침에 나타난 별도의 특수교육대상학생 관련 지침 분석 결과는 다음과 같다.

1) 초등학교

14개 교육청에서 초등학교 교육과정 편성·운영 지침에 특수교육대상학생과 관련된 별도의 지침을 마련하고 있었다. 14개 교육청 초등학교 교육과정 편성·운영 지침에 나타난 특수교육대상학생 관련 지침을 분석하면 다음 <표 III-3>와 같다.

<표 III-3>

초등학교 시·도 지침 분석 결과

		교육청														빈도 (%)
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	N	P	
특수교육 대상학생 관리	대상학생 선정·배치	○	-	○	○	○	-	-	-	○	-	○	○	○	-	8 (57.1)
	대상학생 학적	○	-	○	○	-	○	○	-	-	-	-	○	-	○	7 (50.0)
	특수학급 운영형태	○	○	○	○	-	○	○	-	-	-	-	○	○	-	8 (57.1)
	관련지원 제공	-	○	○	-	-	-	○	○	○	○	○	-	-	-	7 (50.0)
특수교육 대상학생 지도	교육과정	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	-	○	○	13 (92.9)
	교수학습	-	○	○	○	○	-	○	-	-	○	-	-	○	○	8 (57.1)
	평가	○	-	○	○	○	○	○	○	○	-	-	○	○	-	10 (71.4)
	개별화 교육계획	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	-	13 (92.9)

5) F교육청의 경우, 부록의 교육과정 운영 참고자료로 '특수·통합학급 교육과정 편성·운영'에 대한 지침을 별도로 제시하고 있음.

우선 특수교육대상학생 관리 측면에서 특수교육대상학생의 선정·배치와 관련하여 지침을 제시한 교육청은 8개 교육청으로 특수교육대상학생 관련 별도의 지침을 제시한 14개 교육청 중 57.1%였다. 선정·배치와 관련하여 대부분의 교육청이 간략한 선정·배치 과정을 기술하고 있었고, 이 중 C교육청의 경우 특수교육대상학생의 진단과 평가 의뢰, 특수교육운영위원회 심사, 거주지에서 가장 가까운 곳으로의 배치 등 비교적 상세하게 선정·배치 절차를 제시하고 있었다. 또한, D교육청의 경우에는 ‘특수교육대상자가 일반 학교로 지정·배치하여 줄 것을 요구할 때는 장애인 등에 대한 특수교육법 제17조 제2항에 의거 당해 특수교육대상자를 그 주거지와 가까운 일반 학교에 학생의 정원과 관계없이 배치한다’는 법적 근거를 제시하였다. 한편, G교육청에서는 특수교육대상학생이 특수교육대상자 선정·배치 취소 요구를 하는 경우 또는 개별화교육지원팀에서 특수교육대상자로 적절하지 않다고 결정한 경우에 특수교육대상자로서의 선정·배치를 취소할 수 있다는 지침이 있었다.

특수교육대상학생의 학적과 관련하여 특수교육대상학생으로 선정·배치된 학생의 학적을 일반학급(통합학급)에 둔다고 명시한 교육청은 14개 교육청 중 7개 교육청이었다. 특히, F교육청의 경우 ‘특수학급에 배치된 특수교육대상자의 학적은 효율적인 통합교육을 위하여 통합학급에 두며, 학교장은 교육에 관한 각종 시책을 시행함에 있어서 통합교육의 이념을 실현하기 위하여 노력하여야 한다’고 명시하여 통합교육을 위한 학교장의 노력을 강조하기도 하였다.

특수학급 운영 형태와 관련하여 8개 교육청에서 대상 학생의 능력과 학급 규모에 따라 다양한 형태로 특수학급을 운영하도록 하고 있었다. 교육청 지침에서 제시된 특수학급 운영 형태는 전일제, 시간제, 혼합제, 특별지도, 순회교육, 협력지도, 완전통합 지원 등이었다. B교육청의 경우 ‘전일제 특수학급 운영을 지양하고 시간제 특수학급으로 운영하며, 통합교육을 지원한다’, J교육청의 경우 ‘특수학급 편성·운영은 학생의 특성에 따라 융통성 있게 편성·운영하되 가능한 완전통합교육을 지향한다’라고 명시하고 있었다.

관련지원 제공에서는 7개 교육청에서 특수교육대상학생의 통합교육을 위한 다양한 지원을 제공하도록 하고 있었다. 특수교육대상학생을 위한 지원으로는 장애인 편의시설 등의 제반 여건(B, H교육청), 시청각 자료, 각종 교재 교구, 도서 확충, 인쇄자료, 감각 자료, 영상 자료, 언어 자료, 음향 자료, 치료지원 자료(이상 C교육청), 필요시 보조인력, 장애인용 각종 교구, 학습 보조기, 보조 공학 기기, 취학 편의를 위한 통학 차량 지원 또는 통학비 지원(이상 G교육청), 등 다양하게 나타났다.

다음으로 특수교육대상학생 지도와 관련하여 13개 교육청에서 특수교육대상학생의 교육과정 운영에 대해 지침을 제시하고 있었다. 대체로 국가 수준에서 이미 언급된 대로 일반학교 교육과정을 적용하되, 학생의 능력에 따라 일반 교육과정을 수정하거나 특수교육 교육과정을 병행하는 내용을 담고 있었다. J교육청에서는 이와

관련하여 비교적 상세하게 아래와 같이 기술하였다.

- (1) 공통 교육과정 적용 대상자는 통합학급에서 통합교육을 받는 것이 바람직하지만, 장애 정도가 심하거나 학습상의 특성으로 인하여 별도의 교육과정이 필요한 교과에 대해 그 학생의 특성에 알맞도록 특수학급 담임과 통합학급 담임교사가 협의하여 기본 교육과정을 구안·적용한다.
- (2) 기본적으로 해당학년의 공통 교육과정을 따르되, 학생의 특성과 요구를 고려하여 재구성하여 적용한다.
- (3) 공통 교육과정의 적용이 어려운 경우, 기본 교육과정을 재구성하여 적용한다.

다만, E교육청의 경우, 특수교육 교육과정 및 교과용 도서를 활용하거나, 학생의 수준에 맞게 재구성하도록 하고 있었다. 이 경우는 특수학급 교육에 대한 기술로 완전통합학생 등을 포함한 포괄적인 의미에서의 특수교육대상학생에 대한 교육인지에 대한 지침인지는 명확하지 않았다. 한편, N교육청에서는 ‘교육과정을 작성하기 전에 출발점 행동을 정확히 진단하여 분리교육 교과목과 지도 내용 및 방법을 결정하여야 한다’고 명시하여, 교육과정 적용 전에 학생의 현재 수준 파악을 위한 진단을 우선 시행하도록 하였다.

특수교육대상학생의 교수학습에 대해 8개 교육청에서 지침을 제시하고 있었다. D교육청에서는 특수교육대상학생을 위해 ‘교수환경의 수정, 교수 내용의 수정, 교수 방법의 수정, 평가 방법의 수정 등 교수 적합화가 이루어지도록 계획하고 추진’ 하고 ‘문제행동에 관심을 갖고 행동 수정이 이루어지도록 지도’ 하도록 하고, ‘학습도움실과 통합 학급에서 통합 교육과정을 적용하도록 하여 효과적인 협력 교수가 되도록’ 하는 등 특수교육대상학생의 교수학습에 대한 상세한 지침을 제시하고 있었다. G교육청에서는 각 교과별로 학습 목표 성취를 위해 학습 내용을 개별화하고, 특수교육 대상 학생의 학습 의욕 저하나 학습결손이 누적되지 않도록 발표, 토론, 토의, 관찰, 실험, 조사, 견학 등의 다양한 학습기회 및 방법을 제공하도록 하고 있었다.

특수교육대상학생의 평가와 관련해서는 10개 교육청에서 지침을 제시하고 있었다. A교육청에서는 특수교육대상학생의 개인별 진보 및 발달상황을 누가 기록하고 이를 연계지도를 위한 기초자료로 활용하도록 하고 있었다. C교육청은 평가의 방법으로 면접, 관찰, 지필 등 다양한 방법을 활용할 것과 학교생활기록부와 출석부는 통합학급에서 기록하고 필요시 보조 자료를 특수학급에 배치하도록 하였다. D교육청에서도 다양한 평가도구와 방법활용, 개개학생의 학습목표 도달도 확인, 평가 결과를 수업의 질 개선을 위한 자료로 활용하도록 하고, 평가결과를 서술식으로 기록하도록 하였다. F, G, I교육청에서는 장애학생 학력 평가 관련 평가 조정제 운영을 하도록 하고 있

었으며, L교육청에서는 특수교육대상학생 평가계획 수립 및 실시, 통합학급에서의 학교생활기록부와 출결사항 관리, 보조 자료 특수학급 배치 등을 명시하였다. N교육청에서도 다양한 평가도구와 방법, 내용요소에 따라 개별목표를 정하도록 하였다.

특수교육대상학생과 관련된 별도 지침을 제시한 교육청 중 한 곳만 제외하고 13개 교육청에서 개별화교육계획에 대한 내용을 포함하고 있었다. 개별화교육계획에 대한 내용은 간략하게 개별화교육계획을 작성하고 시행해야 한다는 내용만 언급한 경우(예, A, B교육청 등)에서부터 지원팀 구성, 개별화교육계획 구성요소, 시행방법 등 상세하게 제시한 경우(예, K교육청)까지 다양하였다.

이 외에도 특수교육대상학생의 통합교육을 위한 일반교사의 특수교육관련 연수 참여에 대한 지침을 제시한 교육청(C, F, G, P교육청)이 있었다. 특히, P교육청의 경우 일반교사의 특수교육 관련 교육 및 연수(60시간)를 권장하고 있었다. 또한, G교육청의 경우에는 학년초, 특수학급 입급 학생의 통합 학급 환경에의 적응력 신장과 비장애학생과의 통합교육촉진을 위한 장애이해교육 실시를 위한 통합 학급 적용 기간 운영을 할 수 있다고 제시하는 등, 특수교육학생의 통합을 위한 노력을 권장하고 있었다.

2) 중학교

중학교의 경우, 1개의 교육청을 제외한 16개 교육청에서 교육과정 편성·운영 지침에 특수교육대상학생과 관련된 별도의 지침을 마련하고 있었다. 초등학교 지침과 중학교 지침은 유사하거나 다르게 기술되어 있는 경우도 있었는데, E교육청과 I교육청은 초등학교와 중학교 동일한 지침을 제시하고 있었다. 16개 교육청 중학교 교육과정 편성·운영 지침에 나타난 특수교육대상학생 교육 관련 내용을 분석하면 다음 <표 III-4>와 같다.

<표 III-4> 중학교 시·도 지침 분석 결과

		교육청																빈도 (%)
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	
특수교육대상학생관리	대상학생 선정·배치	-	○	-	○	○	-	-	-	○	○	○	-	-	-	○	-	7 (43.8)
	대상학생 학적	-	-	○	-	-	○	○	○	-	○	-	-	-	-	-	-	5 (31.3)
	특수학급 운영형태	-	-	-	○	-	-	○	-	-	○	-	-	-	○	-	-	4 (25.0)
	관련지원 제공	○	-	○	-	-	-	○	○	○	○	○	○	○	-	○	○	11 (68.8)

<표 III-4>

중학교 시·도 지침 분석 결과(계속)

		교육청														빈도 (%)	
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N		O
특수 교육 대상 학생 지도	교육과정	-	○	○	○	○	○	○	○	○	-	-	○	○	○	-	12 (75.0)
	교수학습	-	-	-	○	○	-	○	-	-	○	○	-	-	-	-	5 (31.3)
	평가	-	-	-	○	○	-	○	-	○	○	○	-	○	○	○	9 (56.2)
	개별화 교육계획	○	-	○	○	○	-	○	○	○	○	○	○	○	○	-	13 (81.5)

특수교육대상학생 관리 측면에서 우선 대상학생 선정·배치와 관련해서 7개 교육청에서 지침을 제공하고 있었다. 이 중 D교육청은 초등학교 지침과 마찬가지로 비교적 상세하게 지침을 제공하고 있었다. 특이한 사항으로 B교육청은 대상학생의 선정·배치와 관련하여 ‘장애학생 중 특수교육을 필요로 하는 학생을 위하여 특수학급을 설치하여 운영할 수 있으며, 장애 정도가 심한 경우에는 특수학교로의 전학을 권장할 수 있다.’고 기술하고 있었다. 또한 G교육청의 경우 초등학교에서와 마찬가지로 특수교육대상학생의 선정·배치 과정에 대한 내용은 언급이 없으나, 선정·배치를 취소하는 것과 관련된 절차는 안내되어 있었다.

대상학생의 학적과 관련하여 특수교육대상학생으로 선정·배치된 학생의 학적을 일반학급(통합학급)에 둔다고 명시한 교육청은 16개 교육청 중 5개 교육청이었다. H교육청의 경우 특수교육대상학생의 학적에 대한 기술에 덧붙여 대상학생의 학습권을 최대한 보장하기 위하여 학교장의 노력을 강조하고 있었다.

특수학급 운영 형태와 관련하여 4개 교육청에서 대상 학생의 능력과 학급 규모에 따라 다양한 형태로 특수학급을 운영하도록 하고 있었다. D교육청에서는 전일제, 혼합제, 시간제, 협력제, 특별지도, 완전통합지원 형태, G교육청에서는 시간제, 특별지도, 순회교육, J교육청에서는 전일제, 시간제, 학습 도움실, 특별 지도, 순회 교육, 그리고 N교육청에서는 전일제, 시간제, 특별지도, 순회 교육 등을 제시하였다.

관련 지원 제공에서 중학교의 경우, 11개 교육청에서 특수교육대상학생의 통합교육을 위한 다양한 지원을 제공하거나 위탁하여 교육하도록 하고 있었다. 구체적으로 A, J, L, O, P교육청의 경우 심리 치료, 언어 치료, 물리 치료, 보행 훈련, 청력 및 생활 적응 훈련 등의 교육활동을 특수교육기관에 위탁하여 교육할 수 있음을 명시하고 있었다. 이 외에도 통합교육의 원활한 운영을 위해 장애인 편의시설을 포함하여 제반 여건을 마련할 것을 지침으로 제시하고 있었으며(C, H, K교육청 등), 구체적으로 상담지원, 가족지원, 치료지원, 보조인력지원, 보조공학기기지원, 학습보조기기지원,

통학지원 및 정보접근지원 등의 관련 서비스를 제공하도록 명시한 교육청도 있었다 (M교육청).

다음으로 중학교 특수교육대상학생 지도와 관련하여 12개 교육청에서 교육과정 운영에 대한 지침을 제시하고 있었다. 대체로 일반 교육과정을 따르되 특수교육대상 학생의 요구에 따라 이를 조정·운영하거나 특수교육 교육과정을 병행해서 적용하도록 하고 있었다. E교육청의 경우, 초등학교에서와 마찬가지로 특수교육 교육과정 및 교과용 도서를 활용하거나, 학생의 수준에 맞게 재구성하도록 하고 있었다. J교육청에서는 해당학교의 편제와 시간 배정을 적용하되, 장애정도와 능력에 따라 기본 교육과정 및 지역 특성을 반영하여 편성하도록 하였다.

특수교육대상학생의 교수학습에 대하여 5개 교육청에서 지침을 제시하고 있었다. E교육청에서는 학생의 특성에 맞게 특수교육 교육과정 및 교과용 도서를 재구성하여 활용하도록 하고 있었고, D교육청에서는 비교적 상세하게 교수 환경의 수정, 교수 내용의 수정, 교수 방법의 수정, 평가방법의 수정 등 교수 적합화가 이루어지도록 할 것을 명시하였으며, 소규모학습 집단 편성 및 개인차를 고려한 지도방법과 프로그램을 활용하도록 하고 있었다. G교육청에서는 초등학교에서와 마찬가지로 각 교과별로 학습 목표 성취를 위해 학습 내용을 개별화하고, 특수교육대상학생의 학습 의욕 저하나 학습결손이 누적되지 않도록 다양한 학습기회 및 방법을 제공하도록 하고 있었다. 한편 J교육청에서는 특수교육대상학생을 ‘개별 지도’ 하는 것을 언급하였으며, K교육청에서는 생활관련 체험 중심위주의 내용으로 지도계획을 수립하도록 하고 추상적이고 개념적인 지도보다 구체적이고 실제적 내용으로 지도하도록 하였다.

평가와 관련하여 중학교에서는 9개 교육청에서 지침을 제공하고 있는데, D, E 교육청에서는 평가 내용 구성, 평가 방법 등에 대해 제시하고 있었으며, N교육청에서는 대상학생의 개별화교육계획과 학교의 ‘학업성적 관리 규정’에 의해 평가하도록 하고 있었다. G, I교육청에서는 특수교육대상학생이 평가에서 차별과 불이익을 받지 않도록 장애학생 학력 평가 관련 평가 조정제를 운영하도록 하였다. 특히, G 교육청에서는 국어, 영어, 체육 교과 등의 지도와 평가시에 시각, 청각, 지체 장애학생의 장애 유형과 특성을 최대한 반영할 것을 명시하고 있었다. 한편, J교육청에서는 학교장이 학기마다 개별화교육계획에 따른 학업성취도 평가를 실시하고 그 결과를 대상 학생 또는 보호자에게 통보하도록 하였다. K교육청에서는 지도 결과를 누가기록하여 차기 계획 수립시 또는 진로 선택시 판단의 기준이 되도록 할 것을 명시하였으며, O교육청에서는 다양한 방법과 도구를 통해 측정된 학생 발달 상황을 서술형으로 기록하도록 하고 있었다.

개별화교육계획에 관련하여 13개 교육청에서 지침을 제시하고 있었는데 간략하게 개별화교육계획을 작성하고 시행해야 한다는 내용만 언급한 경우(예, C교육청 등)에서부터 상세하게 지원팀 구성, 개별화교육계획 구성요소, 시행방법 등을 제시한 경우

(예, D, E교육청 등) 등 다양하였다.

이 외에도 중학교 시·도 지침에서도 통합교육을 위한 일반교사의 특수교육관련 연수 참여를 명시하거나(G, K교육청), 부모교육 및 학습도움실과 통합학급간의 협조를 강조하는(D교육청), 등 특수교육대상학생의 통합교육을 위한 노력을 권장하고 있었다.

IV. 논 의

본 연구에서는 일반교육 현장에 통합되어 있는 특수교육대상학생의 교육 현황을 파악하고자 국가 수준의 일반 교육과정 총론과 시·도 수준의 교육과정 편성·운영 지침에서 특수교육대상학생의 교육에 대하여 어떠한 지침을 가지고 있는지 분석하였다. 본 장에서는 연구결과를 토대로 각 연구문제에 대한 논의를 제시하고자 한다.

1. 교육과정 총론에 제시된 특수교육대상학생 교육

국가 수준의 일반 교육과정에서 제시된 특수교육대상학생 관련 지침을 분석한 결과, 총론에서는 ‘학교급별 교육과정 편성과 운영’에서 특수교육대상학생의 교육과 관련하여 특수학급 설치 및 운영, 충실한 학습경험 제공을 위한 배려와 지원에 관한 내용, 그리고 ‘교육청 수준 지원 사항’에서 교육적 배려가 필요한 학생을 위한 지원 등 총 세 가지 지침을 제시하고 있다. 총론에서는 비교적 간략하고 추상적으로 기술되고 있었으며, 총론에 대한 초등학교 해설서 및 중학교 해설서에서는 보다 구체적으로 각 항목에 대한 해설을 하고 있었으나, 총론의 같은 항목에 대해서 학교급에 따라 그 해설 내용에는 다소 차이가 있었다. 또한, 특수학급 설치 및 운영과 관련한 내용 외에 두 항목의 경우에는 특수교육대상학생을 위한 규정이라기보다는 특수교육대상학생을 포함하는 교육 소수자를 위한 배려와 지원을 포함하는 내용이었으며, 이러한 학생을 위한 ‘특별한 배려와 지원’, ‘교육 기회를 마련하고 지원’이라는 추상적인 내용으로만 기술되었으며, 해설서에서도 그 구체성이 부족했다. 특히, ‘학습 장애가 있는 학생들을 위한 교육 기회를 마련하고 지원한다’는 총론의 내용에 대해 초등학교와 중학교의 해설서에는 ‘개인차에 따른 교육기회 제공과 별도의 과정을 설치한다’는 내용만 기술되고 있어, 이러한 내용만으로 시·도 교육청이나 학교에서 학습장애 학생을 위해 어떠한 지원을 할 수 있을지 의문이다. 국가 수준 교육과정의 ‘대강화’ 추세를 감안하더라도(정희섭, 2015), 해설서에는 시·도 교육청 또는 현장의 교사가 이해가능하도록 구체적이고 상세한 설명이 기술되어야 할 것이다.

다음으로 국가 수준에서 제시한 특수교육대상학생 관련 지침이 시·도 교육청 지침에 반영되고 있는지를 분석한 결과, 특수학급 설치 및 운영과 관련한 내용은 초등학교의 경우 82.4%, 중학교의 경우 94.1%의 시·도 지침에 반영되고 있었다. 충실한 학습경험 제공을 위한 배려와 지원의 경우에는 중학교의 경우 모든 시·도에서 초등학교의 경우 94.1%의 시·도에서, 교육적 배려가 필요한 학생을 위한 지원에 관한 내용은 초등학교 시·도 지침에는 70.6%, 중학교 시·도 지침에는 47.1% 반영되고 있었다. 국가 수준에서 다루고 있는 지침을 반드시 지역 수준에서 그대로 다루어야 하는 것은 아니다. 오히려 국가 수준에서 제시된 지침을 반복적으로 지역 수준에서 다루기보다는 각 지침에 대하여 교육청과 학교에서 활용할 수 있는 구체적이고 실질적인 지침을 제공하는 것이 더 바람직할 수도 있다(이승미, 2014). 다만, 본 연구에서는 교육청 수준의 지침을 분석하기에 앞서 국가 수준의 지침과 자체 지침 모두 누락되는 경우가 있는지, 국가 수준에서 제시된 지침이 다르게 기술되었다면 어떻게 기술되고 있는지 확인하고자 하였다. 실제로 A교육청 초등학교 지침의 경우 특수학급 설치와 운영에 관한 국가 수준의 지침을 그대로 가지고 있지는 않았으나(<표 III-1> 참조), 시·도 교육청의 자체 지침을 가지고 있었고(<표 III-2> 참조), 이러한 지침에 특수교육대상학생의 선정 및 배치, 학적, 특수학급 운영 형태 등에 대한 내용을 포함하고 있었다(<표 III-3> 참조). F교육청의 경우 초등학교 지침에서 총론의 특수학급 설치와 운영에 관한 내용은 누락되었으나, 시·도 지침에서 부록의 교육과정 운영 참고자료로 ‘특수·통합학급 교육과정 편성·운영’에 대한 지침을 별도로 제시하고 있었다. 그러나 Q교육청의 경우에는 총론의 충실한 학습경험 제공을 위한 배려와 지원에 관한 내용이 초등학교 시·도 지침에 제시되지 않았고 이와 관련한 시·도의 별도 지침도 없었다.

총론 및 시·도에서 제시하고 있는 지침의 내용을 살펴보면, 특수학급 설치와 운영에 관련한 항목은 1971년 제5차 교육과정에서부터 기술되고 있는 항목으로 비교적 상세하게 기술되어 있어 시·도 지침에서도 대체로 총론에서의 문구 그대로 반영되고 되고 있었다. 반면, 총론에서 학교급별 교육과정 편성과 운영 지침으로 소개된 충실한 학습경험 제공을 위한 배려와 교육청 수준 지원 사항으로 제시된 교육적 배려가 필요한 학생을 위한 지원과 관련된 내용은 총론에서 기술된 내용이 유사하고 구체성도 부족하였다. 특히, 총론에서는 교육청 수준 지원 사항으로 제시한 지침에 ‘...학습 장애가 있는 학생들을 위한 교육 기회를 마련하고 지원한다.’라고 특정 장애를 언급하고 있으나 시·도 지침에는 ‘학습부진’ 등으로 다르게 기술된 경우도 있었다(예, C, L 교육청). 학습장애와 학습부진에 대하여 현장에서는 여전히 구분이 어렵다는 점을 감안할 때, 이러한 공식적인 문서에서의 명칭 표기의 혼란은 오히려 현장의 혼란을 더욱 가중시킬 것으로 보인다. 차후에는 일반 교육과정의 공식 문서에서 언급하고 있는 특정 장애명칭 등 특수교육과 관련한 부분에 대해서는 특수교육

전문가의 참여 또는 검토가 필요하다.

2. 시·도 교육청 지침에 제시된 특수교육대상학생 교육

교육청에 따라 그 내용의 범위와 구체성은 상이하였으나 국가 수준의 일반 교육과정에서 제시된 내용과는 별도로 대부분의 시·도 교육청에서 특수교육대상학생 관련 지침을 포함하고 있었다. 그러나 일부 시·도에서는 지침에 명시되지 않은 사항에 대해 특수교육대상학생의 교육과 관련하여 해당 교육청의 ‘특수학교 교육과정 편성·운영 지침’을 따르도록 언급한 경우도 있었는데, 현실적으로 이러한 안내만으로는 일반교사들의 접근성이 떨어진다. 따라서 별도의 지침을 찾아보도록 안내하기보다는 시·도의 일반 교육과정 편성·운영 지침에 통합된 특수교육대상학생의 교육관련 지침을 상세하게 기술하는 것이 바람직하다.

본 연구에서는 시·도 교육청의 지침을 특수교육대상학생 관리의 측면과 지도의 측면으로 나누고 그 안에서 4개의 세부항목을 각각 두어 분석하였다. 전반적으로 초등학교의 시·도 지침이 중학교보다 자세하게 기술되어 있었다. 특수교육대상학생의 관리와 관련된 내용은 별도의 지침을 가지고 있는 시·도의 과반 정도에서, 지도와 관련된 내용은 초등학교 지침에서는 항목별로 50.0%~92.9%, 중학교 지침에서는 25.0%~81.5%의 교육청에서 관련 지침을 제시하고 있었다. 여기서 제시한 비율은 별도의 지침을 가지고 있는 교육청에 대한 비율이므로 사실상 별도의 지침이 없는 교육청을 포함한 전체 시·도 교육청으로 보면 그 비율은 더 낮다고 볼 수 있다.

특수교육대상학생의 관리 측면 중 특수교육대상학생의 선정·배치에 대하여 과반의 교육청에서 관련 지침을 제시하고 있었고, 이렇게 배치된 학생의 학적을 통합학급에 둔다는 것에 대해서는 초등학교의 경우 분석대상 교육청 14개 중 7개 교육청에서, 중학교의 경우 16개 교육청 중 5개 교육청에서만 명시하고 있었다. 사실 통합되는 일반학급을 ‘원적학급’으로 명시하는 것은 교육행정상 특수학급 학생이 공식적으로 일반학급에 소속된다는 것을 인정하는 것이므로 매우 중요한 의미를 지닌다(박승희, 1995). 특수교육대상학생의 교육에 대하여 일반교육과 특수교육이 ‘공동주인의식(joint ownership)’을 갖고 책무성을 공유하기 위해(이소현, 박은혜, 2011), 시·도 지침에 특수학급 학생의 학적을 일반학급에 둔다는 지침은 반드시 필요하다. 한편, B교육청 중학교 교육과정 편성·운영 지침에서는 대상학생의 선정·배치와 관련하여 ‘장애가 심한 경우에는 특수학교로의 전학을 권장할 수 있다.’라고 제시되어 있다. 그러나 ‘장애가 심한 경우’라는 판단의 기준이 모호하고, 일반학급에서 분리를 결정하기 전에 통합 환경에 배치하기 위한 노력이 반드시 선행되어야 한다는 점을(이소현, 박은혜, 2011) 감안할 때, 이러한 지침은 자칫 일반교사로 하여금

특수교육대상학생의 교육에 대한 책임을 특수교육으로 전가하게 하는 결과를 초래할 수도 있어 삭제 또는 수정이 반드시 필요하다.

특수학급 운영 형태와 관련하여 시·도 지침에서는 다양한 특수학급 운영 형태가 언급되었으며 일부 교육청에서는 전일제 특수학급을 지양하고 시간제 특수학급을 운영 하거나 완전통합교육을 지향한다고 명시한 경우도 있었다. 특수교육대상학생을 최소한의 제한된 교육환경에 배치하도록 하는 이러한 지침은 매우 바람직하다. 다만, 아쉬운 점이 있다면, 다양한 특수학급 운영 형태를 단순히 나열하기 보다는 어떠한 기준으로 최소제한환경 배치를 결정하는지에 대한 구체적인 정보도 함께 제공하여 일반교사의 이해를 도울 필요가 있다. 예를 들어, 특수교육대상학생을 위한 교육환경에 대한 결정을 돕기 위해 Rozalski, Stewart, 그리고 Miller(2010)가 제안한 최소제한환경을 결정하는 의사결정나무(The LRE decision tree)와 같은 그림을 우리 실정에 맞게 재구성하여 제공할 수 있을 것이다.

특수교육대상학생의 통합교육을 위한 지원에 대하여 시·도 교육청에서는 다양한 지원 형태를 지원하거나 관련기관에 위탁이 가능하다고 명시 하고 있었다. 그러나 학교급에 따라 다소 차이가 있으나 이러한 지원의 형태에 관한 정보를 제시하지 않은 교육청도 전체 교육청 수를 감안하면 여전히 다수 존재한다. 실제로 특수교육대상 학생이 특수학급보다는 일반학급에서 더 많은 시간을 보내고 있다는 점을 감안할 때, 일반학급 교사가 본인의 학생을 위한 어떤 특별한 지원이 있는지를 인지하고 나아가 특수교사와의 협의 등을 통해 관련 지원을 적극 활용할 수 있도록 이에 대한 시·도 지침에서의 보완이 필요하다.

특수교육대상학생의 지도와 관련된 지침은 대체로 특수교육대상학생의 관리와 관련된 지침보다 그 내용이 상세한 편이었다. 우선 대부분의 시·도에서 특수교육 대상학생을 위한 교육과정 운영 지침을 가지고 있었다. 실제로 교육과정 운영과 관련하여서는 총론에서 이미 제시하고 있었으나, 대부분의 시·도 자체 지침에서도 보다 구체적인 내용을 포함하고 있었다. 대체로 총론에서 언급한대로 일반 교육과정을 적용 하되 필요에 따라 교육과정을 수정하거나 특수교육 교육과정을 병행한다는 내용이 주를 이루고 있었다.

특수교육대상학생의 교수학습과 관련해서는 교수적 수정(또는 교수 적합화)이 가장 많이 언급되었고, 소집단 교수, 개인차를 고려한 지도방법, 문제행동 지도, 체험 중심 지도, 구체적이고 실질적인 지도 등을 언급하고 있었다. 그러나 현실적으로 아무런 지원없이 일반교사에게 교수적 수정이나 특수교육 교육과정을 병행하는 등의 전문성을 기대하기는 어려운 상황이다. 특수교육대상학생의 교육적 성취는 단순히 일반학급에 배치하는 것으로 이루어지는 것이 아니라, 일반 교육과정 내에서의 성취를 위한 ‘최고 수준의 지원’이 전제되었을 때 가능하다(이소현, 박은혜, 2011). 따라서 특수교육대상학생을 위한 ‘최고 수준의 지원’을 위해서는 일반교사를 위한 최고 수준의

지원도 필요하다. 실제로 통합학급 교사들은 ‘무엇을 어떻게 가르쳐야 할지에 대한 지침’을 가장 갈급하고 있었다(윤점룡 외, 2006). 성공적인 통합교육을 위해서는 통합교육을 담당하는 일반교사의 전문성을 향상시키는 프로그램을 개발하고 실행하는 것이 필요하다(김희규, 2009). 한편, 일부 교육청에서는(예, J교육청) ‘장애가 심하거나 학습상의 특성으로 인하여 별도의 교육과정이 필요한 교과에 대해 그 학생의 특성에 알맞도록 특수학급 담임과 통합학급 담임교사가 협의하여 기본 교육과정을 구안·적용한다’라고 명시하고 있다. 이러한 지침은 특수교육대상학생의 교육에 일반교사와 특수교사의 협의를 전제하고 있어 고무적이다. 다만, 여기서의 ‘기본 교육과정’이 특수교육 교육과정의 기본 교육과정인지 모호한데, 문맥상 특수교육 교육과정의 기본 교육과정은 아닐 것으로 추측된다. 정보제공에서의 혼란을 피하기 위하여 시·도 지침에서 이러한 용어 사용에 대해서도 문서 작성시 특수교육전문가의 참여 또는 검토가 필요하다.

특수교육대상학생의 평가와 관련해서 다양한 평가 방법과 도구, 서술식 기록, 학력 평가 관련 평가 조정제 운영 등에 대한 지침을 제시하고 있었다. 드물게 C교육청의 초등학교 지침에서는 학생생활기록부와 출석부는 통합학급에서 기록하고 필요시 보조 자료를 특수학급에 배치하도록 하였지만, 대체로 특수교육대상학생을 누가 평가하고 관리하는지에 대해서는 그 주체가 다소 모호하였다. 특히 시·도 지침에서 언급되고 있는 다양한 평가 방법과 평가조정제 등은 일반교사가 실시하기에 어려움이 있는데 단순히 이러한 지침을 제공하는 것으로 특수교육대상학생의 평가가 일반 교육현장에서 가능한지 의문이다. 특수교육대상학생의 평가가 어떤 경우에 누구에 의해 어떤 방법으로 이루어지고 어떻게 그 결과를 활용할지에 대한 구체적인 지침이 필요하다.

개별화교육계획과 관련해서는 시·도 자체 지침이 있는 거의 모든 교육청에서 언급을 하고 있었다. 그러나 대체로 간략히 개별화교육계획을 실시해야 한다는 정도만 언급된 경우가 많았고 개별화교육계획의 구성요소, 지원팀 구성, 시행방법 등에 대한 구체적인 정보가 기술되는 경우는 드물었다. 실제로 개별화교육계획의 구성요소는 인적사항, 현재 학습수행수준, 교육목표, 교육내용, 교육방법, 평가계획, 특수교육관련서비스의 내용과 방법 등 특수교육대상학생의 교육에 대한 모든 것을 담고 있다고 해도 과언이 아니다. 그러나 개별화교육계획은 대체로 특수학급 교사에 의해서 작성되고 통합학급에서 실행되지 못하고 있는 실정이다(손영화, 2012). 통합교육현장에 있는 특수교육대상학생의 개별화교육계획에는 반드시 일반교사의 참여가 필요하고, 일반 교육과정과 연계하여 개발하여야 한다. 따라서 시·도 지침에 개별화교육계획에 대한 내용을 보장하고 통합학급 교사가 개별화교육계획팀의 구성원이며 개별화교육계획 회의에 반드시 참석하도록 명시할 필요가 있다.

V. 결론 및 제언

본 연구에서는 일반교육 현장에 통합되어 있는 특수교육대상학생들에 대하여 일반 교육과정 문서에서 어떻게 기술되고 있는지를 살펴보고자 하였다. 구체적으로 국가 및 지역 수준 교육과정에서 기술된 특수교육대상학생과 관련된 내용을 분석하기 위하여 2009 개정 교육과정 총론과 17개 시·도 교육청 지침에 제시된 특수교육대상 학생 관련 지침을 분석하였다.

연구 결과, 특수교육대상학생과 관련하여 교육과정 총론에서는 세 가지 지침을 제시하고 있었다. 특수교육대상학생과 직접적인 연관이 있다고 판단되는 지침은 특수 학급 설치 및 운영과 관련된 내용뿐이었으며, 나머지 두 지침의 경우에는 다른 교육 소수자와 함께 교육적 지원을 제공한다는 차원에서 언급되고 있었다. 총론에서 제시된 내용은 대체로 시·도 교육청 지침에도 반영되고 있었으나, 지침이 누락된 경우도 있었으며 특정 장애 명칭이 다르게 언급된 경우도 있었다. 초등학교의 경우 3개, 중학교의 경우 1개의 시·도를 제외하고 모든 교육청에서 특수교육대상학생과 관련하여 별도의 지침을 제시하고 있었다. 그러나 그 내용의 범위와 구체성은 교육청별로 차이가 있었다. 일부 교육청에서는 특수교육대상학생과 관련하여 해당 교육청의 특수 학교 교육과정 편성·운영 지침을 따르도록 언급하고 아무런 지침을 제시하지 않은 경우도 있었다. 통합교육현장의 일반교사를 위해서는 반드시 일반 교육과정 편성·운영 지침에 특수교육대상학생과 관련된 내용을 상세하게 제시하는 것이 필요하다. 또한, '장애가 심한 경우에는 특수학교로의 전학을 권장할 수 있다'라고 지침을 제시하거나, '기본 교육과정' 용어 사용의 문제 등을 고려할 때 교육청 차원에서 시·도 교육과정 편성·운영지침을 마련할 때 특수교육전문가의 참여 또는 검토가 필요하다. 마지막으로, 특수교육대상학생의 교육과 관련하여 특수학급 운영, 특수교육대상학생 교육 등 다양하게 범주화되어 기술되고 있어 기술 목적이 일반교사에게 특수교육대상 학생의 교육에 대한 안내차원인지 정보제공자원인지가 모호하였으며, 경우에 따라서는 행위의 주체가 누구인지를 명시해서 기술할 필요가 있었다.

2015 개정 교육과정이 발표된 지 1년 정도 되었다. 내년부터 새 교육과정이 순차 적으로 적용이 될 예정이고, 현재 시·도에서는 관련하여 교육과정 편성·운영 지침을 개발하고 있다. 물론 시·도의 지침이 문서만이 아니라 공문이나 연수 등의 다양한 형태로 전달되기도 하지만 여전히 학교 교육과정의 일반적, 공통적 기준을 제시하는 것은 시·도 교육과정 편성·운영지침이다. 본 연구에서 제기된 시·도 교육과정 편성·운영 지침에서의 특수교육대상학생 관련 내용의 문제점이 개선되고 보완되어, 통합 교육현장의 특수교육대상학생에 대한 일반교사들의 이해를 도울 수 있었으면 한다. 이를 통해 통합교육현장에 있는 특수교육대상학생의 교육이 더 이상 특수학급 교사

만의 몫이 아니라 일반교사와 책무성을 공유하고 협력하여 특수교육대상학생을 위한 ‘최고 수준의 지원’을 제공할 수 있게 되기를 기대해 본다.

참고문헌

- 교육부 (2015). **특수교육통계**. 세종: 교육부.
- 교육부 (2014a). **2009 개정 교육과정의 부분 개정에 따른 초등학교 교육과정 총론 해설 총론 중보편**. 세종: 교육부.
- 교육부 (2014b). **2009 개정 교육과정의 부분 개정에 따른 중학교 교육과정 해설 총론 중보편**. 세종: 교육부.
- 김정연, 박은혜 (2016). 2011 특수교육 기본교육과정 교과용 도서 활용 경험과 인식에 관한 질적 연구. **특수교육**, 15(3), 177-202.
- 김희규 (2009). 통합학급 교사의 장애학생을 위한 교육과정 수정 실태 및 요구. **특수아동교육연구**, 11(3), 19-50.
- 박승희 (1999a). 2000년대 한국 특수학급의 정체성과 발전 방향: 특수학교, 특수학급, 및 일반학급의 관계구도의 진전. **특수교육학연구**, 33(2), 35-66.
- 박승희 (1999b). 일반학급에 통합된 장애학생의 수업의 질 향상을 위한 교수적 수정의 개념과 실행 방안. **특수교육학연구**, 34(2), 29-71.
- 박승희 (1995). 장애학생의 통합교육 여건 조성을 위한 한 탐색. **인간발달연구**, 23, 47-67
- 박승희, 이효정, 허승준 (2015). 전국 중학교 특수학급 및 통합학급 수업의 실제: 중학교 통합교육의 실상과 허상. **특수교육**, 14(1), 27-62.
- 박은혜, 이대식, 전장원 (2016). 한국 통합교육정책의 효과와 개선방안에 관한 교사, 학교 관리자, 학부모 인식 비교. **특수교육학연구**, 51(1), 101-128.
- 박향숙, 박재국, 김은라 (2016). 정신지체학생의 기본 교육과정 국어과 운영 실태 및 특수 교사의 인식. **특수아동교육연구**, 18(1),
- 백종남 (2016). 2011개정 특수교육과정 초등 실과 교과서 활용 실태 및 2015개정 특수교육과정 초등 실과 교육과정에 대한 특수교사의 요구 분석. **한국실과교육학회지**, 29(1), 19-33.
- 손영화 (2012). 통합교육 문제점에 대한 질적 연구. **특수아동교육연구**, 14(2), 91-113.
- 윤점룡, 원종례, 권효숙, 유장순, 김주영 (2006). 학령기 장애학생 통합교육 현황 실태 조사 연구. **정서·행동장애연구**, 22(3), 81-117.
- 이덕순 (2010). 국가(주) 수준 교육과정과 학교 수준 교육과정 국제 비교 연구: 특수교육 요구 반영 방안(시각장애학교 사례)을 중심으로. **특수교육저널: 이론과 실천**, 11(3), 1-29.
- 이덕순, 정희섭 (2010). 특수교육 교육과정의 국제적 동향과 시사점 고찰-총론 중심으로. **특수교육학연구**, 45(1), 41-60.
- 이동원, 권주석 (2016). 기본 교육과정 과학과의 내용 구성에 대한 초등 특수교사의 인식 분석. **발달장애연구**, 20(1), 1-19.

- 이동원, 이숙정, 조혜란 (2015). 2011 특수교육 기본 교육과정 초등학교 "내용 성취기준" 적합성 조사 연구. *지체·중복·건강장애연구*, 58(2), 137-161.
- 이명숙, 김명희, 전병운 (2015). 2011 특수교육 기본교육과정 국어과 수업 목표 분석 -Bloom의 개정된 교육목표 분류학을 중심으로. *특수교육저널: 이론과 실천*, 16(1), 237-260.
- 이대식 (2007). 성공적인 통합교육에 필요한 일반교육의 조건. *통합교육연구*, 2(1), 1-27.
- 이소현, 박은혜 (2011). 특수아동교육. 서울: 학지사.
- 이승미 (2014). 시·도 교육청의 창의적 체험활동 편성·운영 지침 비교 연구. *교육방법연구*, 26(2), 267-292.
- 이주화 (2011). 통합교육의 발전 방안에 관한 소고 - 독일 통합교육 운영 사례를 중심으로. *특수교육연구*, 18(1), 137-158.
- 정동영, 김영석 (2015). 지적장애학교 교사의 2011 특수교육 기본교육과정 교과용 도서 평가 및 만족도 분석. *특수교육저널: 이론과 실천*, 16(4), 133-148.
- 정주영 (2015). 통합교육을 위한 특수교육 교육과정 개발의 해결과제. *통합교육연구*, 10(2), 151-175.
- 정희섭 (2015). 한국 특수교육 교육과정의 주요 쟁점 및 개선 방향. *특수교육교과교육연구*, 8(1), 45-67.
- 임유나, 홍후조 (2016). 우리나라 교육과정기준 문서 다층화의 문제점과 개선 방안 탐색. *교육방법연구*, 28(1), 55-77.
- 하정희, 추연구 (2015). 특수교육 기본 교육과정 초등학교 과학교과용 도서의 인물삽화 분석 -양성평등 관점에서-. *발달장애연구*, 19(4), 149-170.
- Rozalski, M., Stewart, A., & Miller, J. (2010). How to determine the least restrictive environment for students with disabilities, *Exceptionality*, 18(3), 151-163.
- Turnbull, R., Turnbull, A., & Wehmeyer, M. L. (2010). *Exceptional lives: Special education in today's schools*(6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice-Hall.

<시·도 교육청 지침>

- 강원도교육청 (2014a). 2015 강원도 초등학교 교육과정 편성·운영 지침. 강원도교육청 고시 제2014-13호.
- 경기도교육청 (2014b). 2015 강원도 중학교 교육과정 편성·운영 지침. 강원도교육청 고시 제2014-6호.
- 경기도교육청 (2014). 경기도 초·중·고등학교 교육과정 총론. 경기도교육청 고시 제2014-232호.
- 경상남도교육청 (2014a). 경상남도 초등학교 교육과정 편성·운영 지침. 경상남도교육청 고시 제2014-25호.
- 경상남도교육청 (2014b). 경상남도 중학교 교육과정 편성·운영 지침. 경상남도교육청 고시 제2014-7호.

392 특수교육 저널: 이론과 실천(제17권 4호)

- 경상북도교육청 (2014a). **경상북도 초등학교 교육과정 편성·운영 지침**. 경상북도교육청 고시 제 2014-10호.
- 경상북도교육청 (2014b). **경상북도 중학교 교육과정 편성·운영 지침**. 경상북도교육청 고시 제 2014-8호.
- 광주광역시교육청 (2014a). **2015학년도 광주광역시 초등학교 교육과정 편성·운영 지침**. 광주광역시교육청 고시 제2014-12호.
- 광주광역시교육청 (2014b). **2015학년도 광주광역시 중학교 교육과정 편성·운영 지침**. 광주광역시교육청 고시 제2014-12호.
- 대구광역시교육청 (2015a). **대구행복역량교육과정 총론**. 대구광역시교육청 고시 제 2015-5호.
- 대구광역시교육청 (2015b). **초등학교 대구행복역량교육과정 각론**. 대구광역시교육청 고시 제 2015-7호.
- 대구광역시교육청 (2015c). **중학교 대구행복역량교육과정 각론**. 대구광역시교육청 고시 제 2015-7호.
- 대전광역시교육청 (2014a). **대전광역시 초등학교 교육과정 편성·운영 지침**. 대전광역시교육청 고시 제2014-2호.
- 대전광역시교육청 (2014b). **대전광역시 중학교 교육과정 편성·운영 지침**. 대전광역시교육청 고시 제2014-3호.
- 부산광역시교육청 (2015a). **부산광역시 초등학교 교육과정 편성·운영 지침**. 부산광역시교육청 고시 제2015-73호.
- 부산광역시교육청 (2015b). **부산광역시 중학교 교육과정 편성·운영 지침**. 부산광역시교육청 고시 제2015-74호.
- 서울특별시교육청 (2012). **서울특별시 초등학교 교육과정 편성·운영 지침**. 서울특별시교육청 고시 제2012-12호.
- 서울특별시교육청 (2012). **서울특별시 중학교 교육과정 편성·운영 지침**. 서울특별시교육청 고시 제2012-13호.
- 세종특별자치시교육청 (2013a). **세종특별자치시 초등학교 교육과정 편성·운영 지침**. 세종특별자치시교육청 고시 제2013-30호.
- 세종특별자치시교육청 (2013b). **세종특별자치시 중학교 교육과정 편성·운영 지침**. 세종특별자치시교육청 고시 제2013-31호.
- 울산광역시교육청 (2013a). **울산광역시 초등학교 교육과정 편성·운영 지침**. 울산광역시교육청 고시 제2013-580호.
- 울산광역시교육청 (2013b). **울산광역시 중학교 교육과정 편성·운영 지침**. 울산광역시교육청 고시 제2013 - 582호.
- 인천광역시교육청 (2015a). **인천광역시 초등학교 교육과정 편성·운영 지침**. 인천광역시교육청 고시 제2015-54호.
- 인천광역시교육청 (2015b). **인천광역시 중학교 교육과정 편성·운영 지침**. 인천광역시교육청 고시 제2015-55호.
- 전라남도교육청 (2012). **전라남도 초등학교 교육과정 편성·운영 지침**. 전라남도교육청 고시 제2012-22호.

- 전라남도교육청 (2014). **전라남도 중학교 교육과정 편성·운영 지침**. 전라남도교육청 고시 제2014-2호.
- 전라북도교육청 (2013). **전라북도 초등학교 교육과정 편성·운영 지침**. 전라북도교육청 고시 제2013-9호.
- 전라북도교육청 (2014). **전라북도 중학교 교육과정 편성·운영 지침**. 전라북도교육청 고시 제2014-1호.
- 제주특별자치도교육청 (2012). **제주특별자치도 초등학교 교육과정 편성·운영지침**. 제주도특별자치도 고시 제2012-3호.
- 제주특별자치도교육청 (2014). **제주특별자치도 중학교 교육과정 편성·운영지침**. 제주도특별자치도 고시 제2014-2호.
- 충청남도교육청 (2014a). **2015학년도 충청남도 초등학교 교육과정 편성·운영지침**. 충청남도교육청 고시 제2014-8호.
- 충청남도교육청 (2014b). **2015학년도 충청남도 중학교 교육과정 편성·운영지침**. 충청남도교육청 고시 제2014-9호.
- 충청북도교육청 (2014a). **충청북도 초등학교 교육과정 편성·운영지침**. 충청북도교육청 고시 제2014-19호.
- 충청북도교육청 (2014b). **충청북도 중학교 교육과정 편성·운영지침**. 충청북도교육청 고시 제2014-04호.

An analysis of the General Guidelines in 2009 Revised Curriculum and MPOE Curriculum Arrangement and Implementation Guidelines – focusing on the education for students with disabilities

Jung, Eunju

Korea Institute for Curriculum and Evaluation

<Abstract>

The purpose of this study was to investigate how the general education documents at the national and regional level present the education for students with disabilities. To do this, this study reviewed the General Guidelines in 2009 Revised Curriculum and 17 MPOE(Metropolitan·Province Office of Education) Curriculum Arrangement and Implementation Guidelines at the elementary and middle school level. The results are as follows. First, the General Guidelines mentioned 3 times on education for students with disabilities and most of MOPE have the same contents as the General Guidelines includes. In the cases of having additive guidelines in MOPE, the scope and specificity varied depending on MOPE. Some MOPE did not describe in detail on education for students with disabilities but only inform the teachers to reference the documents related to special education. Also, there were needed special educator's review on the contents and terms in MOPE Curriculum Arrangement and Implementation Guidelines for the exact guidance. Finally, there needed more concrete guidelines for general education teachers to support their students with disabilities.

Key Words : students with disabilities, general education curriculum, MOPE Curriculum Arrangement and Implementation Guidelines, inclusive education.

논문 접수: 2016. 09. 05 심사 시작: 2016. 09. 10 게재 확정: 2016. 10. 26