

장애의 다중 패러다임에 근거한 통합교육 관련 법률의 성격*

정 희 섭**

원광대학교

《 요 약 》

본 연구는 장애의 다중 패러다임을 통해 우리나라 특수교육법의 통합교육 관련규정이 가지고 있는 성격을 규명하는데 목적을 두고 있다. 이를 위해서 장애의 다중 패러다임별 기본 관점과 법률(정책) 지향에 대해서 살펴보고, 이에 근거해서 특수교육법의 전면 개정 시점을 중심으로 통합교육 관련규정의 성격을 분석해 보았다. 그 결과 특수교육법의 통합교육 관련규정은 손상과 장애를 결부시키되 장애와 사회를 결부시키는데 부족한 시각을 가지고 있었다. 또한 장애로 인하여 발생하는 현상은 인식적-표상적 요인으로 해결하기 보다는 물리적-기능적 요인을 통해서 해결하려는 의도에 집중되어 있었다. 따라서 향후 특수교육법의 통합교육 관련 규정은 사회적 모델에 입각해서 '손상과 장애'의 관계보다 '장애와 사회'의 관계로 중심을 이동하는 보완이 필요하고, 관념론적 관점을 반영해서 물리적-기능적 요인과 인식적-표상적 요인이 균형을 이루도록 하는 개정이 바람직할 것으로 제언하였다.

주제어 : 장애학, 다중 패러다임, 통합교육, 특수교육법

* 본 논문은 2015학년도 원광대학교의 교비지원에 의해서 수행함.

** 주저자, 원광대학교 중증특수교육과 교수 (jhs4030@wku.ac.kr)

1. 서론

최근 통합교육은 integration 용어를 사용하여 오다가 inclusion 용어를 더 많이 사용하고 있다. 통합교육의 inclusion은 exclusion에 대비되고 integration을 대체하는 용어가 된 것이다(정동영 외, 2012). 즉 integration은 ‘분리를 전제로 필요시 통합’을 의미하고 특수교육과 일반교육이 일정부분의 상호역할을 분담하여 교육을 수행해 가는 통합교육이다. 반면 inclusion은 ‘통합을 전제로 필요시 분리’를 의미하는 것으로 일반교육 주도의 교육을 수행해 가는 통합교육을 강조한다(박혜준, 2010; Bowe, 2005; Smith et al., 2004). 이러한 용어변화는 통합교육이 인간으로서 누려야 하는 기본권 중의 하나로 교육에 대한 접근성(access)과 평등성(equity)의 관점¹⁾에 기반하고 있고(박혜준, 2010), 장애학생을 특정 교육장면에 배치하는 것에만 초점을 두고 있는 제도적 차원의 통합교육 당위성을 넘어 배제와 고립을 도외시 않는 진정한 교육의 질에 초점을 두는 효과성 차원의 통합교육을 강조하고 있는 것이다(정동영 외, 2012; Evans & Lunt, 2002).

그러나 현실적으로 통합교육은 각 국가들이 가지고 있는 교육환경에 따라 접근과 실천 등에서 다양하게 전개되고 있는 상황이고, integration에서 inclusion으로의 의미 있는 진전을 이루기까지 다양한 장벽들이 존재하고 있다. 즉 통합교육의 의미 있는 진전을 저해하는 장벽들은 시설접근을 방해하는 물리적 장벽, 교육과정과 교수 접근을 방해하는 제도적 장벽, 장애로 인한 특별한 요구를 부정하는 사회적 장벽 등이 존재하고 있는 것이다(정동영 외, 2012 : 27). 특히 우리나라의 경우, 통합교육은 교육적 요구의 보편성과 특수성에 대한 논쟁, 개별학생의 사례에 기반 한 지원의 미비, 통합을 지향하는 일반학교의 변화 부족 등으로 많은 해결 과제를 가지고 있다(권요한 외, 2015; 이소현·박은혜, 2011). 이러한 장벽 해소와 과제 해결은 실질적인 통합교육에 대한 ‘지원체제’(support system)이자 그 질의 관리를 위한 ‘지원서비스’(support service)를 조성하는 법률 제정을 중심으로 행정·재정 등의 집행이 내실 있게 이루어질 때 가능하게 된다.

실제 통합교육은 일반교육과 특수교육의 관계 속에서 이루어지는 교육방식이기 때문에, 일반교육적 요구에 대한 지원활동과 독특한 교육요구에 대응한 지원활동이 동시에 제공되어야 한다. 그러므로 관련 법률에 기반 한 통합교육 지원의 ‘체제’와

1) inclusion은 1994년 스페인의 살라만카에서 개최된 UNESCO 회의에서 채택된 살라만카선언문에서 최초 사용되었다. 이 선언문에 사용된 inclusion은 모든 이들을 위한 교육(education for all)을 강조하고 있고, 모든 이들을 위한 교육에 신체적, 지적, 사회적, 정서적, 언어적 장애를 가진 이들 뿐 아니라 언어와 민족, 인종과 종교 또는 사회경제적 지위나 문화적 차이로 인한 사회적으로 불이익을 받거나 주변인의 지위에 있는 이들 모두를 포함한다(박혜준, 2010: 105-106).

‘서비스’가 부실하게 되거나 제대로 이루어지지 못하게 되면, 통합교육의 성과가 산출될 수 없고, 오히려 장애학생의 많지 않은 교육시간을 허비하게 되는 부정적인 결과를 초래할 수 있다(정희섭, 한현민, 김향지, 2004). 결국 통합교육의 성과는 교육활동을 전개하는 학교에 의해 달성되는 것이지만, 이를 뒷받침하는 법률과 이를 실행하는 행·재정 등의 교육지원활동이 전제되어야 한다. 바꾸어 말하면, 학교에서 통합교육 성과를 위한 목표를 설정하고, 교육활동을 전개해 나가는 것 못지않게 교육지원활동도 본연의 역할과 기능을 최대한 발휘하는 것이 중요한 것이다.

우리나라의 경우, 1977년 특수교육진흥법이 제정된 이후 수차례의 제·개정과정을 거쳐 2007년 장애인 등에 대한 특수교육법으로 변천되어 왔고, 그 이후에도 조금씩 변화가 거듭 되었다. 물론 이들 법률들은 통합교육에만 한정된 것이 아니고 특수교육 전반을 규율·지원하고 있지만, 통합교육의 진전 추세에 맞추어 시기적으로 관련 규정을 수정·보완해 오면서 변화들이 이루어졌다(김남순, 2005; 김원경, 2004; 이석진 2005). 하지만, 통합교육 관련 법률은 학교 현장에서의 실천 그 자체를 위한 규정을 마련하는 ‘형식적인 접근’이 되어서는 안 되고, 최적 수준의 통합교육 상태를 상징하고 규정을 마련하는 ‘내용적인 접근’이 더 중요하다. 그럼에도 불구하고, 특수교육법의 통합교육 관련규정은 규정 자체의 성격 이해보다 존재 여부에만 더 많은 관심을 가져 온 것이 사실이다(정희섭, 한현민, 김향지, 2004). 따라서 그 동안의 특수교육법 내 통합교육 관련 법률은 어떠한 통합교육 지원을 위한 체제와 서비스를 마련하고, 이를 통해서 학교현장에서 전개되어 질 통합교육의 모습을 의도하여 왔는지에 대한 법률 자체의 성격을 분석해 보고, 더 나아가 수정·보완되어야 할 사항을 검토해 보는 것이 매우 중요한 작업이 되는 것이다.

이러한 과정에서 최근에 논의와 연구가 활발히 전개되고 있는 장애학(disability studies)의 장애에 대한 다중 패러다임은 그 성격 분석을 위한 근거로서 중요한 함의를 제시해 줄 것으로 본다(김경미·김미옥, 2003; 이동석, 2004; 이선자·정윤옥, 2010). 장애학은 사회학 및 다양한 사회과학 방법을 동원하여 장애를 만드는 사회를 연구하는 분야로서, 장애인 권리 운동과 밀접한 관련성 속에서 진전되어 왔다(조한진, 편, 2013). 지난 30년이 넘는 시간 동안 미국과 영국 모두 장애학이 장애인 권리 운동과 손을 맞잡고 발전해 온 것이다(Shakespears, 2010). 이러한 장애학은 개별적 모델(의료적 모델)을 비판하면서 사회적 모델을 정립하였고, 더 나아가 유물론적 관점과 관념론적 관점이 추가되면서 장애와 그 현상을 이해·설명하는 다양한 시각을 제공해 주고 있다. 소위 장애에 대한 다중 패러다임은 특수교육법 내 통합교육 관련 규정들이 가지고 있는 기본 성격들을 보다 정확하고 합리적으로 분석해 주는 데 유용한 틀(framework)이 될 것으로 본다.

따라서 이 연구는 장애의 다중 패러다임에 입각해서 우리나라 특수교육법의 통합교육 관련규정이 가지고 있는 성격을 분석해 보고, 그 법률들이 특수교육 실천의

근원이 되는 장애와 그 현상을 어떻게 이해·설명하고 있는지에 대한 내재된 함의를 검토하는데 목적이 있다. 이를 위하여, 장애학 분야에서 활발히 논의가 전개되고 있는 장애의 다중 패러다임의 성립 배경과 기본 관점을 살펴보고, 각 패러다임별로 어떤 법률(정책)적 함의를 가지고 있는지를 검토하고자 한다. 이러한 선행적 검토를 근거로 해서, 그 동안의 특수교육법 변천 과정에서 통합교육 관련규정은 어떠한 성격을 가지고 있는지를 규명하고자 한다. 이를 통하여 향후 특수교육법 내 통합교육 관련 규정의 개정을 위한 방향성을 제시하고, 더 나아가 법률을 집행하는 행정당국의 특수교육 정책에 대한 시사점을 제공하고자 한다.

II. 장애의 다중 패러다임과 장애접근 관점

1. 장애의 다중 패러다임 성립 근거

최근에 ‘장애’와 그로 인해 발생하는 다양한 ‘현상’들을 공통 관심주제로 하고 있는 장애학과 특수교육학은 그 분야 내에서 주요 관점들을 재검토하는 시도들이 나타나고 있다. 우선, 장애학은 ‘손상을 통해서 장애를 보는’ 개별적 모델(의료적 모델)을 비판하고 ‘사회를 통해서 장애를 보는’ 사회적 모델을 정립했지만, 이들 두 모델의 대립하는 이분법적 관점으로는 장애와 그 현상에 대한 이해와 설명에 한계를 가진다고 보고 있다(이동석, 2004; 조한진 편, 2013; Priestley, 1998). 이러한 변화는 손상과 장애, 그리고 사회의 상호관련성을 재검토하고, 더 나아가 장애인론 자체의 확장을 모색하는 시도들이 나타나고 있는 것이다(김원영·문영민, 2011; Nabbali, 2009; Priestley, 1998; Shakespeare, 2010). 반면, 특수교육학은 장애학생 삶의 질에 대한 관심이 더욱 강조되면서 생물학적 환원주의에 입각한 진단-처방 중심의 개별적 모델(의료적 모델)이 지배하고 있는 교육현실을 비판하면서 사회적 모델에 근거한 다양한 교육적 시도들이 이론과 실제 모두에서 이루어지고 있는 상황이다(강정구, 2013; 김병하, 2015; 박승희, 2004). 이러한 인식은 장애학생에 대한 ‘결함중심’ 교육에서 ‘지원중심’ 교육으로의 변화가 나타나고(Snell & Brown, 2006), 학교 교육에 대한 ‘개인병리’에서 ‘학교병리’로의 관점 전환이 강조되면서 학교교육의 재구조화 주장 등의 논의와 실천으로 전개되어 지고 있다(김정권, 1997; Skrtic, 1991).

이러한 시점에서 장애와 그 현상에 접근하기 위한 이론적 틀로서 제시된 다중 패러다임은 특수교육학과 장애학의 공감역역을 넓히고, 상호연계를 가능하게 하는 핵심적인 연결고리가 될 것으로 본다. 장애의 다중 패러다임은 장애에 대한 개별적

모델과 사회적 모델을 하나의 차원으로 하고, 그 현상에 대한 유물론적 관점과 관념론적 관점을 또 다른 하나의 차원으로 해서 이분모델에서 사분모델로 진전되고 확대·재생산된 것이다(그림 II·1 참조). 그리고 이러한 사분모델이 종전의 이분모델에 비교하여 장애와 그 현상을 보다 잘 이해하고 설명할 수 있어서 합리적이고 바람직 한 것으로 보는 것이다(김경미·김미옥, 2003; Priestley, 1998). 이러한 장애에 대한 다중 패러다임은 장애 자체에 대한 개념 규정, 그 현상에 대한 이해·설명 방식, 장애에 관한 이론과 실제, 그리고 장애인을 대상으로 하는 법률과 정책 등에서 다양한 관점을 제시하는 말 그대로의 기본 틀(접근 방식)을 형성하고 있다.

<표 II·1> 장애에 대한 다중 패러다임

구분	유물론자	관념론자
개인적 모델	<개별적 유물론> <ul style="list-style-type: none"> 신체적 손상(impairment)에 완벽한 신체의 정상성이 결핍된 것 의료적 모델, 신체적 재활모델 	<개인적 관념론> <ul style="list-style-type: none"> 손상에 따라 정체성이 훼손된 상태 및 개인 간 사회적 역할에 대한 협상의 결과 일상생활을 영위하기에 상호관계에 이상이 있는 것 사회적 결핍 모델, 복지모델, 심리 환경적 모델
사회적 모델	<사회적 생성주의> <ul style="list-style-type: none"> 장애는 사회에 의해 생성되어진 억압과 차별에 의한 것 Oliver의 사회적 모델 	<사회적 구성주의> <ul style="list-style-type: none"> 사회의 문화적 표상에 의해 그 사회에 받아들일 수 없는 존재로 인식됨에 따라 발생하는 것 Wolfensberger의 정상화 이론 & 사회적 역할의 가치화

출처 : Priestley, 1998. p. 78, 이동석, 2004, p.232에서 재인용.

이와 같은 장애와 그 현상에 대한 접근 방식으로서 장애이론이 ‘이분모델’에서 ‘사분모델’로 전환하게 된 배경을 몇 가지로 나누어 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 종전 개별적 모델과 사회적 모델의 이분모델이 가진 한계를 기반으로 확장되어야 하는 필요를 반영하고 있다. 즉, 장애의 다중 패러다임은 개별적 모델이 사회적 모델로의 단순한 패러다임 이동으로 볼 수 없다는 점과 다양하고 복잡하게 나타나는 장애와 그 현상을 단일 패러다임으로 모두 설명하기에 역부족이라는 점을 통해 제기된 것이다(김경미·김미옥, 2003). 이와 같은 장애의 다중 패러다임은 특수교육학과 장애학의 공통 관심대상이 되고 있는 ‘장애’와 그 ‘현상’에 대해서 Kuhn식의 단일 패러다임 이동과는 다른 의미를 가진다는 것을 뜻한다. Burrell & Moragan(1979)에 의하면 자연현상을 설명하는 패러다임 이동은 낱고, 위기에 선 패러다임의 폐기와

새로운 패러다임의 채택에 의해 일어난다. 반면 사회현상을 설명하는 패러다임은 그 현상을 설명하고 조망하는 다양한 패러다임이 서로 공존하게 된다는 것이다. 따라서 장애와 그 현상도 다양한 이론 패러다임을 통해서 조망하고 설명하는 것이 보다 바람직하고 합리적인 것으로 보는 것이다(김정권, 1997; 민천식, 1997). 결국, 이러한 근거는 이분모델로 장애와 그 현상을 이해·설명하는 접근이 너무 단순하다는 비판에 직면하면서 사분모델로의 전환이 모색된 것으로 볼 수 있다.

둘째, 손상과 장애를 구분하는 분명한 기준이 부재하고, 손상의 중요성에 대한 새로운 인식을 그 바탕으로 하고 있다. 우선 개별적 모델은 다양한 원인으로 신체 내·외부의 결합 혹은 지체로 나타난 손상으로 인해서 기능제한과 능력부족을 초래하는 장애를 형성하게 되는 것으로, 손상과 장애를 동일한 것으로 보는 관점을 취하고 있다. 반면, 사회적 모델은 사회에서 만들어진 억압과 차별에 의해서 장애가 발생하는 것으로 손상에 의해 장애가 생성되는 것은 아니라는 관점을 취하고 있다(Brunzy, 1997; Hahn, 1987) 즉, 개별적 모델은 장애의 문제는 '개인 안'의 문제로 규정하고, 그 문제의 원인을 장애로부터 기인된 것으로 추정되는 기능적 제한성으로부터 나온 것으로 본다. 반면, 사회적 모델은 장애의 문제는 '사회 안'에 위치하는 것으로 사회의 구조가 장애를 생산하게 된다는 것이다(Gill, 2001; Oliver, 1996). 이에 대해서 Shakespeare는 개인적 생물학적 '손상'과 사회적 구조적 '장애'의 구분이 개념적으로 그리고 경험적으로 유지되기 어렵다고 주장하면서 손상과 장애 구분의 문제점을 제시하고 있다. 그에 의하면, 손상과 장애 구분의 문제점은 손상이 전제되지 않은 장애는 성립되기 힘들다는 점, 손상 그자체가 사회적으로 생성되는 것이라는 점, 손상의 의미는 문화적 주체이며 광범위한 사회의 가치와 태도와 관련된다는 점 등에 있다는 것이다(이지수 역, 2013). 결국 Shakespeare의 주장은 사회가 없는 '손상'은 있을 수 없고, 손상 없는 '장애'도 있을 수 없다는 점에서 손상을 도외시하면서 사회에 의해 나타나는 장애에 집착하는 사회적 모델을 비판하고 있다. 그러므로 손상이 생물학적인 것이고, 장애는 사회적인 것으로 구분하는 개별적 모델과 사회적 모델 모두의 접근에 대해서 문제 제기를 하고 있는 것이다. 이것은 손상과 장애를 연결고리로 하는 개별적 모델과 사회적 모델 모두의 존재 가능성을 강조한 것으로 볼 수 있다. 손상과 장애는 어디에서 손상이 끝나고, 어디에서 장애가 시작되는지 구분하고 결정하기는 쉽지 않는 것으로, 이분법적인 것이 아니라 유동적인 연속체로 가장 잘 표현될 수 있다는 것이다.

셋째, 장애와 그 현상을 발생시키는 여건과 조건으로의 대상을 구분하는 것이 보다 구체적이고 명확한 접근 가능성을 높여 준다는 것이다. 이는 종전의 개별적 모델과 사회적 모델이 장애와 그 현상을 이해·설명하기 위해서 어떤 사회현상을 볼 것인지에 대한 명확한 입장을 갖고 있지 못한 것에서 제기된 것이다(이동석, 2004; Oliver, 1996). Burrell과 Morgan(1979)은 물리적인 존재를 가지고 있지 않으면서 사고의 영역에서만 존재하는 정신과정, 규범, 가치, 문화 등의 사회현상을 주관적인 사회현상

으로 보고, 물리적인 존재를 가지면서 실제적인 행위, 상호작용, 관료구조, 법, 국가 기구 등을 객관적인 사회현상으로 구분하고 있다(이동석, 2004). 한편, Priestley(1998)는 장애에 관련된 사회현상을 유물론과 관념론으로 구분하여 보고 있다. 다시 말해서, 유물론은 장애와 그 현상을 유발하는 원인으로 직접적인 경험의 대상이 되는 물리적-기능적 요인에 초점을 두는 반면, 관념론은 장애와 그 현상을 유발하는 원인을 인식적-표상적 요인에 초점을 두고 있다. 이러한 주장 배경에는 개별적 모델과 사회적 모델의 양 모델이 유물론적인 객관적 사회현상과 관념론적인 주관적 사회현상 모두에 관심을 가지고 있기 때문에 그 구분을 통하여 장애와 그 현상에 접근해 가는 것이 보다 바람직하다고 보는 것이다.

이와 같이, 장애의 다중 패러다임은 장애와 그 현상에 대한 다양성과 복잡성에 대응하기 위한 자체 확장의 필요성, 손상-장애-사회의 관계에 대한 새로운 조망의 적절성, 장애를 생성하는 여건과 조건으로서의 사회현상을 구분한 접근의 유용성 등에서 제기되어 진 것이다. 따라서 장애와 그 현상에 대한 이해·설명 방식으로서 개별적 모델에서 사회적 모델로 진전되고, 그 이후 유물론적 관점과 관념론적 관점이 더하여 지면서 이분모델에서 사분모델로 구분되는 접근법이 나타난 것이다. 이러한 다중 패러다임은 장애와 이로 인하여 발생하는 현상에 대한 보다 구체적이고 체계적인 이해와 설명을 가능하게 함으로써 장애이론의 확장을 보다 촉진하게 된 계기를 만들게 된 것으로 본다(김원영·문영민, 2011).

2. 장애의 다중 패러다임별 기본 입장과 분석 단위

장애와 그 현상에 대한 패러다임은 장애를 보는 기본 관점 혹은 인식 기반을 의미하는 것으로 장애 전반의 이론과 실체를 포섭하게 된다(Khun, 1970, Skrtic, 1991). 장애에 대한 다중 패러다임은 종전의 개별적 모델과 사회적 모델을 하나의 차원으로 하고, 그 현상을 설명하는 방식으로서 유물론적 관점과 관념론적 관점을 다른 차원으로 한 사분체계를 형성하고 있다. 여기서는 장애와 그 현상을 설명하는 다중 패러다임이 함의하고 있는 기본 관점을 설명하고, 장애의 이해·설명 방식으로서 분석단위를 검토해 보고자 한다.

1) 개별적 유물론

개별적 유물론은 장애를 개인의 신체적·심리적·해부학적 구조·기능의 상실이나 이상을 가져 온 손상(impairment)으로 발생하고(Union of Physically Impairment Against Segregation: UPIAS), 그러한 손상이 개인에게 기능 결함과 능력 부족을 초래하게 되며, 그 결과로 비장애인을 중심으로 구축된 사회전반의 물리적·기능적

환경에 부적응하게 된 상태로 규정한다(이지수 역, 2013). 이 모델은 소위 기능과 능력에서의 '정상'이라는 표준에서 이탈된 '이상'(abnormal)을 손상에 의한 것으로 보기 때문에 손상과 장애를 동일선상에 두는 입장을 가지고 있다.

그러므로 장애는 개인적 생물학적 손상이 원인으로 작용한 것이기에 사회 문제라기보다는 개인 문제이며, 그 손상을 정상으로 회복하거나 아니면 정상성(normality)을 가지도록 할 필요가 있다. 이는 장애인이 최대한의 범위에서 정상 환경에 적응하기 위한 필요한 조치가 되는 것이다(이동석, 2004, 조한진 편, 2013). 이를 위하여, 장애를 가져온 손상은 치료와 재활을 통한 기능 개선 및 능력 보안을 도모해야 하고, 장애인만을 위한 특별한 시설, 도구를 제공해서 주류사회의 환경에 적응·통합되도록 지원할 필요를 강조한다. 더 나아가 장애인은 개인적인 비극의 소산으로 자칫 사회 부적응 집단이 될 개연성이 높기 때문에 예방과 보호적인 조치가 필요한 것으로 본다. 따라서 장애인은 치료와 재활의 대상이기에 이를 지원하는 전문가와의 관계에서 수직적 관계를 형성하게 되고, 시설·도구의 제공과 예방·보호의 필요로 인해서 자선의 대상, 시혜의 대상이 되는 소극적인 장애인의 위치에 머물게 되는 상태를 형성하게 된다.

개별적 유물론은 장애에 대한 개별적 모델과 그 현상에 대한 유물론적 관점이 결합된 것으로 의료적 모델 혹은 재활모델(rehabilitation model)로 알려져 있다(Finkelstein, 1996). 따라서 이 모델에 입각한 장애 정책과 활동은 사회의 부담경감 차원에서 장애를 예방하고 최소화하는데 주력하면서, 이를 위해서 안락사, 낙태, 불임 등이 허용되는 정책을 마련하는데 초점이 있다(이동석, 2004). 또한 장애인을 위하여 다양한 서비스라는 이름으로 치료, 재활, 복지 등의 수혜를 제공하기 위한 정책이 수립·시행되어 진다. 따라서 이 모델은 그 기본 관점에 함의된 것처럼 손상이 장애와 그 현상을 발현하는 주된 원인으로 보는 관점을 취하기 때문에 생물학적 측면에서의 '신체'를 통하여 장애와 그 현상을 이해·설명하는 분석단위를 가지고 있다(김경미·김미옥, 2003; Priestley, 1998).

2) 개별적 관념론

개별적 관념론은 손상과 장애를 동일선상으로 보는 개별적 유물론의 입장을 취하고 있지만, 손상된 신체에 초점을 두기 보다는 장애를 가진 당사자의 인식과 감정의 변화에 더 초점을 둔다(이선자·정윤옥, 2010). 즉, 장애 원인은 개인이 가지게 된 손상에 대한 심리적 이상과 타인과의 상호관계 부적응 등의 경험에서 나타난 부정적인 자기 정체성에 있다는 것이다. 이 모델의 장애에 대한 기본관점은 개별적 유물론과 마찬가지로 장애에 대한 개별적 모델에서 파생되어 나온 것으로(이선자·정윤옥, 2010), 최근 장애이론에서 상당히 지배적인 위치를 차지하고 있다(김경미·김미옥,

2003; 김정우·박경수, 2005). 즉, 장애 당사자가 자신의 손상을 통해 경험하게 되어진 개인과 자신이 가져야 하는 정체성 둘 다를 강조하고 있어 장애학 이론의 논리적 기초를 제공하고 있다(이선자·정윤옥, 2010).

개별적 관념론에서의 장애는 신체적·정신적 구조와 기능의 손상에 대한 장애인 자신의 정체성 문제와 비장애인의 태도에 의해 결과된 것으로 사회적 결핍모델(social deficit model)이라고도 한다(Finkelstein, 1996). 이 모델은 정책적으로 장애를 가진 개인의 사회 적응능력 함양을 위한 다양한 노력은 물론이고, 장애를 가진 개인의 사회능력의 결핍으로 인한 부족분을 비장애인의 태도를 통해 개선하려는 노력의 일단이 있게 된다. 따라서 이 모델에서는 심리적 갈등을 해소할 수 있는 심리 상담, 장애에 대한 인식 개선, 지역사회 중심의 통합교육 프로그램 등이 정책과 활동으로 마련되고 서비스되어 지게 된다(이선자·정윤옥, 2010). 결국, 개별적 관념론은 개인이 생물학적으로 가지게 된 손상 보다는 손상을 가진 개인 당사자의 객관적·주관적 경험 속에서 얻게 된 자아에 대한 정체성을 통하여 장애를 이해·설명하려고 하기 때문에 분석단위는 심리학적 ‘정체성’이 된다(김경미·김미옥, 2003; 이동석, 2004; Priestley, 1998).

3) 사회적 생성주의

사회적 생성주의는 장애와 그 현상에 대한 사회적 모델과 유물론적 입장이 결합한 것으로 사회적 유물론적 모델이라 할 수 있다(조한진 편, 2013). 이 모델이 함의하고 있는 장애는 개인에게 발생한 손상이 원인이 되는 것이라기보다는 사회적으로 생성된 각종 제약 요인들이 장애를 만들게 되는 직접적인 원인으로 본다. 다시 말해서 장애는 개인의 다양한 원인에 의해서 가지게 된 신체적·심리적·해부학적 구조와 기능의 손상에 의한 것이 아니라 사회에 의해서 만들어지게 된 물리적·제도적·구조적 요인들이 차별을 만들고 억압을 형성하기 때문이라는 것이다(이동석, 2004). 이 모델은 ‘사회’ 자체가 주류사회를 형성하고 있는 비장애인을 위한 물리적인 시설 및 설비, 구조적인 제도와 정책 등의 각종 사회시스템이 장애를 만들게 되고 장애인을 주류사회에서 배제하는 결과를 가져오게 된 것을 강조하고 있다.

사회적 생성주의는 손상을 가진 개인에 대한 개입이 중요한 것이 아니라 억압과 차별을 만드는 사회 구조의 변혁이 우선되어야 하며, 이를 위해서 사회에 존재하고 있는 물리적·구조적·제도적으로 장애를 만드는 장벽을 제거하는 것이 중요하다고 본다. 즉, 이 입장은 기본적으로 자본주의 사회에서의 지식과 노동에 의한 권력의 유물론적 관계에 입각해 있지만, 보완 수단으로 장애를 만드는 사회에 형성되어 있는 억압과 차별을 제거하는 것이 중요한 것으로 본다(이동석, 2004: 235).

그러므로 사회적 생성주의는 이동권, 정보접근권 등 물리적 장벽 제거, 자립생활,

차별 금지운동, 사회적 기회(교육, 취업, 결혼 등) 장벽 제거 운동, 인권 확보 운동, 자본주의 모순 타파 등이 정책과 활동으로 강조되어 진다(김정우·박경수, 2005; 박경수, 2010; 이선자·정윤옥, 2010). 따라서 이 모델은 장애에 대한 사회적 모델과 그 현상에 대한 객관적 사회현상이 결합된 것으로, 그 분석 단위는 장애를 만드는 물리적·구조적·제도적 장벽으로서 '구조'가 된다. 즉, 이 모델은 장애와 그 현상에 대해서 억압과 차별을 만드는 장벽으로서 구조를 통해서 이해·설명하려는 관점을 취하고 있는 것이다(김경미·김미옥, 2003; Priestley, 1998).

4) 사회적 구성주의

사회적 구성주의는 장애를 장애인들이 소속된 특정사회 구성원들의 인식 작용과 가치 판단에 의해 생성된 구성개념(construction concepts)으로 본다(조한진 편, 2013). 일반적으로 사회라는 공동체는 해당사회에 소속된 사람들에 의해 만들어진 문화가 존재하고, 그 문화에 기반 해서 대부분이 공유하고 있는 인식과 가치를 형성하고 있다. 따라서 장애는 특정사회 구성원들의 문화, 그 문화에 기반을 둔 인식 작용과 가치 규정에 의한 결과물로 보는 것이다. 또한 사회적 구성주의는 장애에 대한 사회적 모델을 견지하면서 주관적 사회현상에 초점을 두고 있으며, 특정사회마다 장애에 대한 다른 인식과 가치를 반영하고 있는 것으로 보는 문화적 상대주의(cultural relativism) 입장을 취하고 있다. 즉, 이 입장의 근거에는 모든 사회에 장애를 가진 사람들이 존재하고, 그들이 사회에 통합되거나 배제되는 정도는 다양하고, 각 사회마다 장애인에 대한 억압과 차별의 정도에서 상대성을 가지는 것으로 장애를 만들고 장애를 고착하는 문화에 의해 생성된다는 것이다(이동석, 2004: 235).

사회적 구성주의는 장애에 대한 개별적 모델을 비판하는 사회적 모델에 입각해 있고, 그 현상에 대한 사회 제도에 초점을 두는 객관적 사회현상 보다 사회적 의미에 초점을 두는 주관적 사회현상에 초점을 두고 있는 입장을 취하고 있다. 다시 말해서 이 모델은 장애에 대한 사회적 모델을 견지하면서 주관적 사회현상에 초점을 두고 있으며, 특정 사회마다 장애에 대한 다른 인식과 가치를 반영하고 있는 것으로 보는 문화적 상대주의 입장을 반영한 것이다. Wolfensberger의 정상화 이론과 그 이후 발전되어진 '사회적 역할의 가치화(Social Role Valorization)'가 이 입장을 대변하는 대표적인 모델이다(이동석, 2004).

사회적 구성주의는 정책과 활동으로서 인권교육, 인식개선사업, 언론매체의 활용을 통한 인식전환 등 그 사회의 편견적 문화를 변화시키는 노력이 있게 된다(이선자·정윤옥, 2010). 이러한 정책과 활동은 해당 사회 구성원들의 인식 작용과 가치 규정으로 일반적으로 형성되어진 장애에 대한 편견적이고 부정적인 이미지를 변화시키는 법률, 제도와 서비스에 초점을 두게 되는 것이다. 사회적 구성주의는 장애와 그 현상에

대해서 문화적인 ‘표상’을 통해서 이해·설명하려는 관점을 취하고 있다(김경미·김미옥, 2003; 이동석, 2004; 조한진 편, 2013; Priestley, 1998).

III. 통합교육 관련 법률의 변천과 성격

우리나라의 통합교육 전개과정은 특수교육을 위한 법률의 제·개정 과정을 통해 살펴보는 것이 필요하다. 그 이유는 통합교육의 기회 제공과 교육 실천 등이 입안된 법률로 제시되고, 이를 학교현장에서 장애학생을 대상으로 현실적인 교육으로 실천되는 연계성을 가지기 때문이다. 또한 관련 법률은 통합교육을 관리, 지원하는 관련 기관들이 추구해야 하는 목표 설정, 목표 달성을 위한 정책 수립, 행·재정 지원이 이루어지게 되는 근거로 작용하게 된다. 따라서 우리나라 통합교육의 전개과정을 특수교육 관련 법률을 통해서 살펴보는 것이 중요하고, 그 속에서 어떠한 변화를 가져와서 현재에 이르게 되었는지 분석하는 것이 의미를 가진다.

지금의 특수교육 근거법률(이하 특수교육법)은 1977년에 특수교육진흥법(법률 제3053호, 1977. 12. 31)으로 제정된 이후에 수차례의 변화를 거쳐 2007년 장애인 등에 대한 특수교육법(법률 제8483호 2007. 7. 25)으로 변천되었고, 그 후로도 조금씩 개정되어 오면서 현재에 이르고 있다. 특수교육법의 변천 과정은 특수교육 전반의 변화를 주도해 가는데 중점을 두고 있지만, 통합교육 진전에 대한 중요한 시사점을 제공해 주고 있다. 그 일련의 법률 제·개정으로 통합교육 측면에서 발전적 변화를 이끌었던 관련규정은 1977년 특수교육진흥법이 제정될 당시부터 규정된 ‘특수학급 정의’ 규정과 1994년 특수교육법에 신설되었던 ‘통합교육 정의’ 규정, ‘통합교육 운영’ 규정으로 볼 수 있다. 따라서 여기서는 특수교육법의 전면 개정이 이루어진 시기를 중심으로 통합교육 관련규정을 검토하여 각 시기별 통합교육 성격을 장애의 다중 패러다임 관점에서 분석하고자 한다.

1. 1994년 이전의 통합교육 관련 법률

1994년 이전의 특수교육법은 1977년에 제정·공포된 특수교육진흥법을 근간으로 2차에 걸쳐 개정²⁾된 법률을 포함하고 있다. 이 시기 동안 특수교육법에는 통합교육에 대한 직접적인 규정을 법률로 제시되지는 않았다. 다만, ‘특수학급 정의’ 규정(이하

2) 특수교육진흥법은 1977년 법률 제정이후에 1987년 10월 24일 법률 제3936호로 1차 개정이 있었고, 1990년 12월 27일 법률 제4268호로 2차 개정이 이루어졌다.

특수학급 관련규정)이 제시³⁾된 것은 통합교육 시작을 위한 정초를 놓게 된 의미 있는 진전으로 해석될 수 있다. 따라서 그 당시의 특수학급에 대한 규정과 그 규정을 둘러싼 배경들을 살펴봄으로써 통합교육에 대한 인식과 실천의 면모를 추출해 볼 수 있다.

특수학급 관련규정은 1949년 12월 31일 법률 제86호로 제정·공포된 교육법 제 145조에서 최초로 제시되었고, 다시 교육법 자체의 개정과 동반하여 규정 자체가 두 차례에 걸쳐 조금씩 다듬어져 왔다⁴⁾. 그 이후, 1975년 미국의 장애인교육법(P. L. 94-142) 제정과 일본의 양호학교 의무제 실시 등 세계 특수교육의 발전 동향, 교육법 자체로 특수교육의 수요를 감당하기 힘들다는 국내의 요구 등에 의해서 1977년 12월 31일 법률 제3053호로 특수교육진흥법이 제정·공포 되었다(김원경, 2004; 이석진, 2005). 당시 이 법에는 특수교육 전반의 진흥을 주된 목적으로 다양한 사항들을 규정으로 제시하였지만, 통합교육에 관한 사항이 규정되지 않은 채 제정·공포되어졌다. 다만, 특수학급은 특수교육진흥법 제2조 3항에 특수학급에 대한 용어 정의를 통하여 관련규정을 제시하고, 그 시행규칙 제2조에서 특수학급 교육대상자의 선정 기준을 제시하고 있다. 그리고 이들 규정은 1994년 전면 개정 이전까지 변화 없이 그대로 특수교육법에 유지되었다.

역사적으로 보면, 우리나라 특수학급은 1971년에 대구 칠성국민학교에 정신지체 학생을 위한 특수학급이 설치되면서 시작되고, 그 이후 1974년에 전국 각 시군 소재지 국민학교에 각1개 학급씩 설치되면서 전국적으로 확대되어졌다. 또한 중학교와 고등학교 특수학급은 당시 국민학교 특수학급 졸업생의 연계 교육의 필요성이 나타나면서 설치·운영되기 시작했다. 즉, 중학교 과정은 1984년에 경도 정신지체 학생을 위한 특수학급이 경상북도교육청 소속 10개 공립중학교에 병설되면서 시작되었고, 고등학교 과정은 1996년도에 전남보성실업고등학교에 최초 설치되고, 그 이후에 1997년 전남장성실업고등학교, 충북진천농업고등학교에서 특수학급이 설치되면서 시작된 것이다⁵⁾(곽정란, 2010; 여광웅, 2003) 이러한 과정을 거쳐, 1994년 통합교육

3) 특수학급 설치의 법제화는 1949년 12월 31일 제정 시행된 교육법 제145조 “초등학교 또는 중학교는 신체허약자, 성격이상자, 정신박약자, 농자 및 난청자, 맹자 및 난시자, 언어자유자, 기타 불구자를 위하여 특수학급을 둘 수 있다”라는 규정으로 나타났다. 하지만, 당시 한국 전쟁과 같은 격변의 시대를 겪으면서 특수학급의 설치는 상당 기간 본격화 되지 못했다(곽정란, 2010: 281).

4) 1948년 교육법 제정 시에 145조는 “특별한 경우에는 공회당 기타 사용가능한 건물을 이용하여 초등학교 또는 중학교는 가음 각호의 1에 해당하는 학생을 위하여 특수학급을 둘 수 있다”고 제시하였고, 그 후로 1988년 4월 6일 법률 제4009호에서 각호 1의 장애유형의 명칭이 개정되었으며, 1992년 12월 8일 법률 제4523호에는 고등학교 과정에서 특수학급 설치 가능한 것으로 확대된 사항으로 개정되었다(이석진, 2005).

5) 역사적 시기를 중심으로 우리나라에 최초 설립된 특수학급을 보면, 초등학교는 1937년 일제 강점기에 병허약 학생을 위해 설립된 서울 동대문 국민학교와 해방이후에 1969년 약시 학생을 위해 설립된 월계 국민학교가 있다. 중학교와 고등학교는 약시학생을 위해 설립된 것으로 1981년 여의도 중학교와 1982년 여의도 고등학교가 있다. 여기서 병허약 학생을 위한 동대문 국민학교는 일제의 군사적 목적으로 설립·운영된 것이고, 약시학생을 위한 월계 국민학교, 여의도 중, 고등학교는 일시적으로 설립·운영된 것이다(여광웅, 2003; 이석진, 2005)

관련규정이 법률로 신설되어 본격적으로 실시되기 이전까지, 당시 특수학급은 초등학교 과정에 2,741개 학급 22,799명의 학생이 재학하게 되었으며, 중학교 과정에 659개 학급 4,870명의 학생이 재학하게 되었다. 그 이후에 고등학교 특수학급의 지속적인 발전으로 연계 되는 기반을 마련하게 되었다(교육부, 2016).

이 기간 동안의 특수교육법에 제시된 특수학급 관련규정과 제정배경을 근거로 우리나라 초기 통합교육의 모습과 성격을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 일반학생의 임시방편의 학력구제를 목적으로 초창기 특수학급 설치가 추진되고 확대된 특성을 가지고 있다(곽정란, 2010). 당시(1971년 특수학급 설치와 1974년 특수학급 확충)의 특수학급은 특수아동을 위한 통합교육의 기회 확대라는 문제의식 보다는 일반학교의 교실교육에서 문제거리로 제기되는 소위 문제아동을 일반아동들로부터 분리하기 위한 조치로서 특수학급 설치가 모색되고 운영되어 온 것이다(김병하, 1994: 119). 또한 특수교육대상자의 의무교육 실시와 특수교육 발전을 위한다는 명분하에, 특수학급의 증설은 예산이 더 많이 드는 특수학교의 증설 보다는 효율적일 것이라는 정책당국의 판단이 작용한 것이다(이석진, 2005). 이는 당시에 특수학급 설치를 주장해 오던 초기 특수교육 관련인사들의 통합교육에 대한 열망과 법률입안자들의 통합교육에 대한 인식에서 다소 다른 견해를 가진 것으로 볼 수 있다(김병하, 2005). 따라서 특수학급은 당초 통합교육의 본래 취지에도 부합되지 않았고, 전초기지로서의 기능에도 상당히 훼손된 채 설립·확대된 것이다.

둘째, 일반학교 내에 병설된 학급이라는 범주에서 벗어나지 못한 채 특수학급의 운영이 이루어지게 되었다. 1977년 제정된 특수교육진흥법에 의하면, 특수학급은 ‘특수교육을 위하여 고등학교 이하의 각급학교에 병설된 학급’으로 정의되고 있다(김원경 외, 2010). 그 이후에도 두 차례의 법률 개정이 이루어졌지만 그 성격 규정이 그대로 유지되어 이어져 왔다. 특수학급은 그 자체의 의미대로 병설학급으로 일반학교 안에 있는 또 다른 분리학교의 성격을 반영하고 있었던 것이다(여광웅, 2003). 1994년 특수교육법이 제정되기 이전까지 특수학급이 전일제로 운영되는 경우가 상당히 많았고, 일반교육과 특수교육이 물리적으로 병설된 채 연계 교육이 제대로 실시되지 못했다. 이러한 특성은 1948년 당시에 교육법 내 특수학급 규정 제145조에 대한 심의과정에서 특수학급은 초등학교와 중학교의 구내가 아닌 별도의 장소, 즉, 공회당, 기타 사용 가능한 건물을 이용하여 교육시키는 분리교육을 지향하게 되는 논의 의견들이 특수학급이 설치된 일반학교 현장에도 상당히 오랜 동안 투영된 것으로 볼 수 있다(이석진, 2005).

셋째, 장애유형과 장애정도에 따라 특수학교 대상자와 특수학급 대상자를 구분하고, 그 기준을 규정으로 제시하고 있었다. 1977년 제정 법률부터 특수학급 대상학생의 장애유형과 장애정도를 별도로 구분 제시하고 있었고, 그 이후에 1987년 개정 법률과 1990년 개정 법률에서도 동일한 규정을 그대로 유지하고 있었다. 따라서 특수교육 대상자의 적격성을 판정하는 당시 ‘판별위원회’는 특수학급에 취학할 학생으

로 각각의 장애유형에서 장애정도가 상대적으로 경도인 학생을 대상으로 하고, 특히 대상 장애유형으로 정서장애, 언어장애, 기타의 심신장애자는 취학할 수 있도록 기준을 정하고 있다(특수교육진흥법 시행규칙 제2조, 1977). 다시 말해서 특수학급 대상자는 장애 유형과 장애 정도를 기준으로 취학하여 교육받을 수 있도록 하는 차별화된 규정을 가지게 됨으로써 장애 내에서 장애를 구분하는 조치를 취하고 있었다.

1994년 이전 특수교육법(1977년~1994년)에 규정된 ‘특수학급 정의’를 중심으로 하는 초기의 통합교육 성격을 장애의 다중 패러다임 관점에서 검토해 보면, 법률 적용기간의 통합교육은 다분히 개별적 유물론 모델의 전형을 보여주고 있다. 그 근거를 보면, 통합교육(특수학급) 대상자가 차별적으로 선정·배치된 점, 특수학급 설립 정책이 당국의 시혜적 차원에서 이루어진 점, 활용 가능한 공간 설치와 특수학급의 전일제 운영 등으로 일반학교 내 분리교육이 된 점 등에서 찾을 수 있다. 이러한 상황을 개별적 유물론적 모델로 환원해 보면, 통합교육은 개인이 가진 손상이 장애를 발생시켰고, 그 장애 자체는 개인 책임이기 때문에, 시혜 차원에서 마련된 통합교육 기회에 따른 참여 여부와 교육 성과는 교육을 제공해 주는 ‘학교 문제’가 아니라 교육을 제공 받는 ‘개인 문제’로 보게 되는 기본적인 시각에서 이루어진 것이다. 이는 1994년 이전 특수교육법에 반영된 통합교육은 개인적이고 생물학적으로 손상된 ‘신체’가 통합교육과 관련된 모든 의사결정의 근거가 되고, 자선과 시혜 차원으로 통합교육 관련 규정이 입안·시행된 것으로 장애의 다중 패러다임 중 개별적 모델과 유물론적 관점이 결합된 개별적 유물론적 성격을 반영하고 있는 것이다.

2. 1994년 이후의 통합교육 관련 법률

1994년 이후의 특수교육법은 1994년 1월 7일에 법률 제4716호로 제정·공포된 특수교육진흥법(이하 1994년 특수교육법)을 기점으로 2007년 장애인 등에 대한 특수교육법(이하 2007년 특수교육법) 이전까지의 6차례 이루어진 개정 법률⁶⁾을 포함하고 있다. 이 기간 동안 우리나라 통합교육은 보다 의미 있는 진전이 이루어진 시기로 볼 수 있으며, 이전 법률을 전면 개정한 1994년 특수교육법이 그 진전을 주도한 법률이 된다(김병하·조원일, 2005).

당시 1994년 특수교육법은 특수교육의 기회를 확대·제공하고, 특수교육지원체제를 강화하며, 새로운 선진특수교육방법을 도입하는 등 특수교육 전반에 질적 향상을 도모하기 위한 목적으로 개정된 것이다(김원경, 2004; 이석진, 2005). 이 법률에서

6) 특수교육진흥법이 1994년 1월 7일 전문이 개정된 이후 법률 제5069호(1995.12.29.), 법률 제5440호(1997.12.13.), 법률 제6217호(2000. 1. 28), 법률 제6400호(2001. 1. 29), 법률 제6742호(2002. 12. 5), 법률 제7395호(2005. 3. 24) 등 6차례의 개정이 있었다.

제시된 통합교육 관련규정은 ‘특수학급 정의’ 규정, 신설된 ‘통합교육 정의’ 규정과 ‘통합교육 운영’ 규정 등이 된다. 이들 통합교육 관련규정은 종전에 비하여 통합교육의 기회 확대는 물론이고 질적 향상을 도모한 중요한 계기를 마련한 것으로 현재의 우리나라 통합교육의 모습과 실천을 만들어 낸 토대를 제공한 것으로 평가된다. 실제, 1994년 특수교육법에 제시된 통합교육 관련규정은 이 기간 동안 수차례의 법률 자체의 부분 개정이 이루어졌지만, 큰 변화 없이 2007년 특수교육법에 이르기까지 존속되어 왔다.

1994년 전면 개정된 특수교육법을 중심으로 통합교육 관련규정과 그 제정 배경을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 특수학급 설치·운영의 목적이 통합교육 실시를 위한 것임을 보다 분명하고 명시적으로 규정되어 왔다. 1994년 특수교육법에 의하면, 특수학급은 ‘특수교육대상자에게 통합교육을 실시하기 위하여 고등학교 이하의 각급학교에 설치된 학급’으로 규정하고, 그 운영에 대해서 ‘그들의 능력에 따라 전일제, 시간제, 특별지도, 순회교육 등으로 운영’ 되는 학급으로 정의하고 있다(특수교육진흥법 제2조, 1994). 이러한 특수학급 정의규정의 변화는 특수학급이 통합교육을 위한 기관이라는 점을 명확히 한 것이고, 전일제 중심의 운영 방식을 탈피한 다양한 운영 방식을 의도한 것이다(김원경, 2004). 이는 소극적인 통합교육에서 적극적인 통합교육으로의 변화를 시도한 의미 있는 진전으로 볼 수 있다. 다만, 1994년 특수교육법을 기점으로 하는 법률 적용기간의 특수학급 규정은 운영 방식을 ‘특수교육대상자의 능력’을 고려하도록 하는 단서를 통해 단위학교 결정사항으로 한 것이 의미 있는 진전을 다소 훼손한 사항으로 볼 수 있다. 이와 같은 특수학급 규정은 2007년 특수교육법에서 일부 개정이 이루어지기 전까지 지속되어 법률 속에서 규정되어 왔다.

둘째, 통합교육을 법적으로 새롭게 도입, 정의함으로써 통합교육이 보다 본격적으로 시행될 수 있는 근거를 제공했다. 당시 1994년 특수교육법 제2조 6에 의하면 통합교육이라 함은 ‘특수교육 대상자의 사회적응능력의 발달을 위하여 일반학교에서 특수교육대상자를 교육하거나, 특수교육기관의 재학생을 일반학교의 교육과정에 일시적으로 참여시켜 교육하는 것’으로 규정하고 있다. 이러한 통합교육은 일반교육과 특수교육의 연계와 장애학생과 일반학생의 통합을 전제로 한 교육이라는 것을 명시한 것으로, 그 당시의 세계적인 통합교육 방법의 주요 동향을 반영한 것이 된다(김원경, 2004). 이는 통합교육을 본격적으로 강화하려는 취지로 볼 수 있다. 특히, 그 일환으로 특수교육대상자를 선정하여 배치할 때는 일반학교 일반학급, 일반학교 특수학급, 특수학교의 순으로 배치하는 것을 우선 고려하도록 규정하고 있고, 실제 특수학급이 설치되지 않은 일반학교의 일반학급에 배치되는 학생 수가 늘어나게 된 계기를 마련하기도 하였다(이석진, 2005).

셋째, 통합교육 운영 규정을 신설함으로써 보다 내실 있는 통합교육 실천의 근

간을 놓게 되었다. 이 기간 동안 지속 되어 온 통합교육 관련규정은 현실여건에서 성공적인 통합교육을 실시하기 위한 조건에 해당하는 사항을 제시한 것으로 ‘일반학교의 장이 특별한 사유가 없는 한 통합교육 요구에 대한 학교배치를 거부할 수 없다’는 것과 장애학생이 ‘통합교육을 받을 수 있는 물리적 여건을 갖추기 위하여 교재, 교구, 시설 등의 편의를 제공할 것’을 의무화하였다⁷⁾. 그리고 이 기간 적용법률 시행령의 규정을 통하여 통합교육의 효율적 실시를 위하여 ‘일반학교 교원의 특수교육에 관한 사항을 연수 내용에 포함’ 되도록 하였다. 그 이후 개정된 1997년 특수교육법에서는 통합교육을 실시하기 위하여 특수학급을 설치·운영하도록 하고, 그 시행규칙에서 특수학급 설치·운영 관련된 사항을 규정하게 되었다. 이러한 법률 규정은 일반학교에 전문적인 특수교육 담당교사 배치를 함의하고 있다(김원경, 2004). 이와 같은 통합교육 관련규정은 일반학교 내에서 장애학생의 성공적인 통합교육을 위한 보다 진전된 규정을 마련함으로써 내실 있는 통합교육 실천 조건을 형성하게 되었다.

1994년 이후 특수교육법(1994년~2007년)의 통합교육 관련규정은 이전 법률에서 특수학급 중심으로 통합교육의 기회 확대에 중점을 두던 것에서 통합교육의 질을 제고하는 주춧돌을 놓은 점에서 중요한 진전을 보여주고 있다(김병하·조원일, 2005). 이러한 통합교육 관련규정을 장애에 대한 다중 패러다임에 입각해서 분석해 보면, 이 기간 동안의 통합교육은 손상과 장애를 동일선상으로 보는 개별적 모델에 입각해 있으면서 유물론적 관점과 관념론적 관점이 혼재한 것으로 분석되어 진다. 다시 말해서 이 기간 동안의 통합교육 관련규정들은 신체 내·외부의 구조와 기능에서 손상된 ‘신체’를 분석단위로 하는 개별적 유물론과 장애를 가진 당사자의 객관적·주관적 경험 속에서 얻게 된 장애에 대한 ‘정체성’을 분석단위로 하는 개별적 관념론이 반영되어 있는 것이다.

우선 개별적 유물론의 근거는 통합교육 실시를 위한 특수학급 운영이 이 기간 동안의 특수교육법 속에서 ‘특수교육대상자의 능력에 따라’라는 단서 조항을 제시함으로써 장애학생이 가진 손상의 정도나 양태가 능력의 척도로 활용되어 장애학생의 통합교육 질에 영향을 미치는 인자가 되고 있다는 것이다. 이에 더하여 특수학급 운영 방식은 ‘특수교육대상자의 능력에 대한’ 단위학교 관련인사의 평가에 근거한 의사결정으로 이루어지는 것이기에 주류 교육에의 의존성이 강하게 반영되어 있다. 또한 통합교육 관련규정에서 편의시설 설치 조항은 통합교육 실시를 위한 여건 조성의 일환으로 ‘예산의 범위 안에서 물리적 편의시설을 설치할 것을 권고’하고 있다. 이러한 일련의 규정은 신체 내·외부의 구조와 기능의 손상으로 장애가 발생하고, 그 결과로 기능 결함과 능력 저하로 인해 사회 부적응력을 가지게 된 것을 전제하고, 이에 근거해서

7) ‘통합교육 운영’ 규정은 2002년 특수교육법에서 일부 개정이 이루어졌다. 즉 종전의 편의시설 설치 의무화 조항과 통합교육 실시를 위한 특수학급 설치 운영 조항이 하나의 조항으로 통합되어 법률로 제시되어 졌다.

자선과 시혜를 베풀어 주어야 할 대상이라는 장애인관으로 각종의 시설·도구를 통하여 정상성을 회복하게 해주는 정책과 활동에 초점을 둔 개별적 유물론의 입장을 그대로 반영하고 있다. 반면, 개별적 관념론의 근거는 통합교육의 효율적 실시를 위하여 일반학교의 장으로 하여금 통합교육 요구에 대한 제한적 의무화를 규정한 것과 일반학교 교원을 대상으로 하는 연수를 강화하는 규정에서 발견되어 진다. 이들 규정은 장애에 대한 개별적 관념론이 가진 지향 정책으로서 장애인 당사자의 자아 정체성을 함양하는 것과 동시에 비장애인의 장애인에 대한 인식 개선에 초점을 두어야 한다는 입장을 반영하고 있는 것이다. 이러한 측면에서 볼 때, 1994년 이후 특수교육법에 반영된 통합교육은 개인적이고 생물학적으로 손상된 ‘신체’를 분석단위로 하는 개별적 유물론과 심리학적 ‘정체성’을 분석단위로 하는 개별적 관념론적 성격에 근거하고 있는 것이다.

3. 2007년 이후의 통합교육 관련 법률

2007년 이후의 특수교육법은 2007년 5월 25일 법률 제8483호로 제정·공포된 장애인 등에 대한 특수교육법(이하 2007년 특수교육법)을 중심으로 하고 있다. 이 법률은 13차례의 부분 개정을 거쳐 오면서 현행 2016년 5월 29일 법률 제14160호의 장애인 등에 대한 특수교육법에 이르고 있다. 현재의 특수교육에 적용·시행되고 있는 근거법률이 되는 2007년 특수교육법은 1997년 12월에 제정된 교육기본법에서 파생되어 진 ‘일반적인 기본법’ 중 하나로 볼 수 있고, 이전에 ‘특수교육을 필요로 하는 사람’을 대상으로 한 것과 달리 ‘장애인과 특별한 교육적 요구가 있는 사람’을 대상으로 확대·규정한 특성을 가지고 있다(김원경 외, 2010).

2007년 특수교육법의 제정 배경은 당시 특수교육 현장을 적절하게 지원하기 위한 법적 근거로서의 역할이 부족하다는 인식이 대두되고, 장애 영·유아 및 장애 성인을 위한 교육지원에 대한 규정 미흡 등이 지적되면서 일련의 절차와 과정을 거쳐 개정이 이루어지게 된 것이다(교육과학기술부, 2008). 이 기간 동안 특수교육법에 포함된 통합교육은 동법 제1조의 목적⁸⁾에도 제시하고 있는 바와 같이 통합교육이 ‘양의 교육’에서 ‘질의 교육’으로 전환하기 위한 내실을 다지는 것에 중점을 두고 있다.

2007년 이후 현재까지의 특수교육법 내 통합교육 관련규정은 종전과 같이 ‘특수학급 정의’ 규정, ‘통합교육 정의’ 규정, ‘통합교육 운영’ 규정이 된다. 물론 특수교육법 내의 다양한 법률 규정들이 통합교육과 일정부분 연관된 것으로 볼 수 있지만, 특수

8) 2007년 장애인 등에 대한 특수교육법의 제1조 목적은 ‘이 법은 교육기본법 제18조에 따라 국가 및 지방자치단체가 장애인 및 특별한 교육적 요구가 있는 사람에게 통합된 교육환경을 제공하고 생애주기에 따라 장애유형, 장애정도의 특성을 고려한 교육을 실시하여 이들이 자아실현과 사회통합을 하는데 기여함을 목적으로 한다’로 규정되어 있다.

학급과 통합교육에 대해 명시적으로 규정된 사항들을 중심으로 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 특수교육대상자의 일반학교 내 통합교육 실시기관으로 특수학급에 대한 확고한 위상을 재확인하여 명확히 제시하고 있다. 특수학급은 ‘특수교육대상자의 통합교육을 실시하기 위하여 일반학교에 설치된 학급’으로 규정함으로써 종전 특수교육법에 규정되었던 ‘전일제·시간제·특별지도·순회교육 등으로 운영되는 학급’이라는 단서를 삭제 규정하였다. 이는 당시 시간제 특수학급이 주된 운영 방식으로 이루어고 있는 상황에서 다른 특수학급 운영 형태가 유명무실해 졌고, 단위학교에서 다양하게 운영형태를 결정할 수 있게 됨에 따른 조치를 법률로 규정한 것이다(교육과학기술부, 2008; 김원경 외, 2010). 이러한 특수학급에 대한 성격·운영을 중심으로 한 용어 정의는 종전까지 여러 가지 단서에 연계시킴으로서 통합교육 본래 취지에 다소 미흡한 대응으로 보여 지는 규정을 보다 적극적으로 보완하려는 의미를 내포한 것으로 볼 수 있다. 이와 같이 특수학급은 일반학교 내에 설치되고 통합교육으로 운영되는 기관이라는 성격을 중심으로 하는 규정이 현행 특수교육법에도 그대로 적용되고 있다.

둘째, 통합교육의 성립조건들을 보다 분명하게 제시함으로써 적극적인 통합교육 실천의 방향성을 제시하고 있다. 2007년 특수교육법은 통합교육을 ‘특수교육대상자의 일반학교에서 장애유형·장애정도에 따라 차별을 받지 아니하고 또래와 함께 개개인의 교육적 요구에 적합한 교육을 받는 것’으로 규정하였다. 이 통합교육 용어 정의를 통하여 종전 ‘특수교육기관의 재학생을 일반학교의 교육과정에 일시적으로 참여시켜 교육하는 것’도 통합교육으로 본 규정을 삭제하였고, 더 나아가 통합교육을 성립시키는 구성 요소들을 보다 분명하게 제시하고 있다. 이러한 통합교육 용어 정의는 통합교육의 ‘형식’ 문제를 넘어 ‘내용’ 문제로 접근해 가야하는 것으로 보고, ‘포함식’ 통합교육이 아닌 ‘참여식’ 통합교육으로의 실천을 강조하고 있다(권요한 외, 2015). 이는 학교현장에서 실천되고 있는 통합교육에 대한 분명한 방향을 제시하고자 하는 의도를 담고 있는 것으로 보인다. 이 규정은 2007년 특수교육법으로 전면 개정된 이후 현행 특수교육법에서도 그대로 유지되고 있다.

셋째, 일반학교 내 통합교육이 확대되어 가는 환경변화에 대응하기 위해서 해당 학교에서의 통합교육 운영 내실화를 위한 구체적인 방안들을 제시하고 있다. 법률속에 제시된 ‘통합교육 운영’ 규정은 통합된 교육환경을 제공하고 사회통합 기여를 위하여 각급학교장에게 ‘교육에 관한 각종 시책을 시행함에 있어서 통합교육의 이념을 실현하기 위한 노력’을 강조하고, ‘교육과정의 조정⁹⁾, 보조 인력의 지원, 학습보조기기의 지원, 교원연수 등이 포함된 통합교육 계획의 수립·시행’해야 하며, 통합교육을 실

⁹⁾ 이와 관련하여, 2007년 장애인 등에 대한 특수교육법 제20조 제2항에는 ‘특수교육기관의 장 및 특수교육대상자가 배치된 일반학교의 장은 제1항에 따른 교육과정의 범위 안에서 특수교육대상자 개인의 장애종별과 정도, 연령, 현재 및 미래의 교육요구 등을 고려하여 교육과정의 내용을 조정하여 운영할 수 있다’라는 규정을 제시하고 있다.

시하는 경우에 ‘기준에 따라 특수학급을 설치·운영하고, 대통령령으로 정하는 시설·설비, 교재·교구를 갖추는 것’을 규정하고 있다. 이와 같은 통합교육 운영규정은 일반 학교와 특수학급에서 교육을 받는 특수교육대상자의 지속적인 증가에 반영하여 통합교육 실시 환경을 정비하려고 하는 의도를 반영하고 있고, 더 나아가 학교현장에서 지속적으로 제기되어 온 통합교육의 운영 부실과 성과 미흡의 문제를 시정하기 위한 내실화를 도모하고자 하는 취지를 반영한 규정이 된다. 이와 같은 통합교육 운영규정은 현행 특수교육법에서도 변함없이 그대로 유지되고 있다.

1994년 특수교육법을 기점으로 하는 기간 동안의 특수교육법은 통합교육 실시의 여건과 기반을 조성하는 규정들이 제시된 것으로 본다면, 2007년 특수교육법을 기점으로 하는 기간 동안의 특수교육법은 통합교육 운영에 중점을 두고 그 내실을 위한 규정들이 제시된 것으로 볼 수 있다. 이러한 통합교육 관련규정을 장애에 대한 다중 패러다임에 입각해서 분석해 보면, 손상과 장애를 동일선상으로 보는 개별적 모델과 장애와 사회를 동일선상으로 보는 사회적 모델이 혼재된 것으로 볼 수 있다. 다시 말해서 이 기간 동안의 통합교육 관련규정은 심리학적 ‘정체성’을 분석 단위로 하는 개별적 관념론과 장벽을 제거하고 차별을 해소하는 것을 중심으로 하는 구조학적 ‘구조’를 분석 단위로 하는 사회적 생성주의의 입장을 직·간접적으로 반영하고 있는 것이다.

개별적 관념론의 근거는 학교장의 통합교육 이념 실현 노력과 교원에 대한 통합교육 관련 연수 실시 등에서 반영되어 있다. 이러한 법률 규정은 개인이 가진 손상에 의해 발생한 장애, 그 장애로 인한 결핍 혹은 부족을 비장애인의 태도를 개선하려는 노력을 통해서 보완·개선하려는 의도를 반영한 것이기 때문이다. 다시 말해서 성공적인 통합교육은 장애학생 자신의 적응능력 함양도 필요하지만 일반교사와 일반학생의 장애에 대한 태도 개선도 필요한 것으로 보는 것이다. 한편 사회적 생성주의의 근거는 각급학교의 장으로 하여금 통합교육 실시의 효율화를 위하여 통합교육을 위한 교육과정 조정은 물론이고 시설·설비, 각종 보조공학기기 등의 관련서비스 제공에 관한 규정 등에서 반영되어 나타난다. 이러한 법률 규정은 억압과 차별을 만드는 물리적·구조적·제도적 장벽을 제거하려는 노력을 반영한 조치이기 때문이다. 다시 말해서, 소위 정당성을 넘어 효과성 차원으로 진전되기 위한 통합교육의 조건은 일반학급 내에서의 교수적 접근과 물리적 접근을 가로막는 장벽을 해소하려는 정책 실천을 통해 이루어져야 한다고 것이다. 그러므로 2007년 이후 현재까지의 특수교육법 내 통합교육 관련규정은 개별적 관념론과 사회적 생성주의(사회적 유물론)가 반영된 성격을 가진 것으로 볼 수 있다. 특히, 이 기간 동안의 특수교육법은 개별적 모델이 여러 형태로 존재해 있지만 사회적 모델로 진입한 의미 있는 특수교육 혹은 통합교육 근거법률을 마련한 것으로 평가되어 진다.

IV. 결론 및 제언

최근 통합교육은 integration에서 inclusion으로 강조점이 전환되면서 정당성을 넘어 효과성을 지향하는 방향으로 진전되어 왔다(박혜준, 2010; 정동영 외 2012). 이러한 진전의 함의는 현실로 제기된 통합교육 실천 문제들을 해결하고, 더 나은 통합교육의 질 보장을 요구하고 있는 것이다. 그리고 통합교육의 질은 학교현장에서 실천되는 ‘교육활동’과 이를 뒷받침하는 ‘교육지원활동’이 동시에 내실 있게 이루어져야 하는 전제를 가지고 있다. 따라서 우리나라 특수교육법의 통합교육 관련규정들에 대한 검토는 해당법률이 의도하고 있는 현장 통합교육 모습과 그 지원 내용에 대한 반성적 회고와 향후에 보다 진전된 통합교육을 위한 중요한 시사점을 줄 것으로 본다.

우리나라의 특수교육법은 1977년 교육특례(별)법으로 제정되어 1979년부터 시행되었고, 그 이후 전면 개정과 일부 개정 등으로 크고 작은 변화를 거듭하여 왔다. 이러한 변화과정에서 통합교육 관련 법률은 1977년 최초 제정된 특수교육진흥법과 이를 전면 개정한 1994년 특수교육법, 그리고 현행 적용 법률의 근간이 되는 2007년 특수교육법을 통해서 의미 있는 변화들이 이루어졌다(김원경 외, 2010). 물론 특수교육법은 특수교육 전반을 규율·지원하기 때문에 대부분의 규정들이 간접적으로나마 통합교육 관련규정으로 볼 수 있지만, 규정 중에서 ‘특수학급 정의’, ‘통합교육 정의’ 그리고 ‘통합교육 운영’ 규정이 직접적으로 관련되어 있다. 따라서 이 연구의 관심은 특수교육법의 변화가 이루어진 시기별로 통합교육 관련규정들이 어떠한 변화와 그 변화에 따른 함의들을 담고 있는지 살펴보고, 특수교육법 내 통합교육 관련규정이 가진 성격을 장애의 이론 패러다임에 근거해 분석해 보는데 있었다.

장애에 대한 다중 패러다임은 장애학과 특수교육학이 공통 관심으로 하고 있는 장애와 이로 인한 현상을 이해·설명하는 기본 관점을 제공하면서 관련 이론과 실제에 대한 다양한 논의의 분석 틀을 제공해 주고 있다(Burrelln & Morgan, 1979; 민천식, 1997; 조한진 편, 2013). 최근 장애에 대한 패러다임은 개별적 모델(의료적 모델)에서 사회적 모델로 진전되고, 그 이후에 관념론적 관점과 유물론적 관점이 연계되면서 '이분모델'에서 '사분모델'로 확장되어졌다(Priestley, 1998). 이와 같은 장애의 다중 패러다임은 각각의 패러다임별로 장애와 현상을 이해·설명하는 관점에 기반 한 분석단위를 가지고 있는데, 개별적 유물론이 생물학적 ‘신체’, 개별적 관념론이 심리학적 ‘정체성’, 사회적 유물론이 구조학적 ‘구조’, 사회적 관념론이 문화적인 ‘표상’으로 하고 있다. 이와 같은 장애에 대한 다중 패러다임은 각각의 분석단위를 근거로 해서 장애개념, 장애이론, 장애법률, 장애정책, 장애관련 활동 등에서 차별화된 시각을 가지고 있다(김경미·김미옥, 2003; 조한진 편, 2013).

1994년 이전 특수교육법은 통합교육 관련규정 없이 ‘특수학급 정의’ 규정만을 제시

하고 있다. 이 기간 동안에 법률로 제시된 특수학급 용어 정의와 그 규정 배경은 간접적으로나마 초기 통합교육의 성격을 유추해 볼 수 있는 단초를 제공해 준다. 통합교육 초기형태로서 특수학급 설치·운영은 장애학생의 통합교육 기회확대를 위한 토대를 마련한 점에서 의미 있는 변화이지만, 일반학교 내에 설치된 다른 형태의 분리교육 시설로서 만족해야 하는 한계를 가지게 되었다(이석진, 2005; 여광웅, 2003). 이에 덧붙이면, 당시 특수학급은 장애학생 내에서 장애 유형과 장애 정도에 따라 특수학급 교육대상자가 선정·배치되었고, 정부당국의 시혜적 차원에서 특수학급 설립 자체가 결정되었으며, 전일제 특수학급 운영이 주로 이루어진 특성을 가지고 있다(곽정란, 2010; 김병하, 1994; 이석진, 2005). 그러므로 이 기간(1977년~1994년)의 통합교육은 장애학생이 가진 개인적이고 생물학적인 ‘손상’ 그 자체가 교육 여부와 교육 실천의 판단근거로 작용하게 되고, 물리적 통합을 넘어선 의미 있는 통합의 성과를 가늠하는 척도를 학교 문제로 보기 보다는 개인 문제로 보는 ‘개인 병리’의 관점이 작용하고 있었다. 이는 1994년 이전 특수교육법 내 통합교육 관련규정이 장애의 다중 패러다임에서 ‘신체’를 분석단위로 하는 개별적 유물론 모델의 전형을 반영한 것으로 볼 수 있다.

한편, 1994년 이후 특수교육법은 학교현장에서 이루어지는 통합교육의 질 제고를 위한 토대 형성에 중요한 계기가 된 것으로 볼 수 있다. 이 기간 동안의 통합교육 관련규정은 ‘특수학급 정의’ 규정, 신설된 ‘통합교육 정의’와 ‘통합교육 운영’ 규정이 된다. 법률 적용기간(1994년~2007년) 동안의 통합교육 관련규정들은 생물학적 ‘손상’을 분석단위로 하는 개별적 유물론 입장과 심리학적 ‘정체성’을 분석단위로 하는 개별적 관념론 입장이 반영되어 있다. 우선 개별적 유물론의 근거는 ‘특수학급 정의’ 규정에서 특수학급 운영 형태가 ‘특수교육대상자의 능력에 따라’라는 단서 조항을 제시함으로써 장애학생이 가진 손상의 정도나 양태가 능력의 척도로 활용되어 통합교육의 양과 질에 영향을 미치는 인자로 작용하게 된 것이다. 이는 ‘특수교육대상자의 능력에 대한’ 단위학교의 평가에 근거한 의사결정을 통해서 장애학생의 통합교육이 좌우된다는 점에서 주류 교육에의 의존성이 강하게 반영되어 있다. 또한 ‘통합교육 운영’ 규정에 제시된 편의시설 설치 조항은 통합교육 실시를 위한 여건 조성의 일환으로 예산의 범위 안에서 물리적 편의시설을 설치할 것을 권고하고 있다. 이러한 편의시설 설치 규정은 신체 손상에 의한 기능 결함과 능력 부족을 시설과 도구의 제공을 통해서 학교 부적응을 방지하고자 하는 보호와 시혜의 차원이 반영되어 있다. 반면, 개별적 관념론의 근거는 ‘통합교육 운영’ 규정에서 일반학교의 장으로 하여금 통합교육 요구에 대한 제한적 의무화를 규정한 것과 장애학생의 통합교육 효율화를 위하여 일반학교 교원을 대상으로 하는 연수를 강화하는 규정에서 발견되어 진다. 이 규정은 장애를 가진 당사자의 자아 정체성 문제를 비장애인의 장애인에 대한 인식 개선을 통하여 보충하려는 의도를 반영하고 있는 것이다. 이러한 측면에서 1994년 이후 특수

교육법에서는 생물학적으로 손상된 '신체'에 근거하거나 심리학적 '정체성'에 근거해서 통합교육을 관련규정에 반영한 성격을 가진 것으로 볼 수 있다.

2007년 이후의 특수교육법은 통합교육의 기회확대를 넘어서 질적 교육으로 전환을 모색하기 위한 다양한 조치들이 법률 조항으로 반영하고 있다. 통합교육 관련 규정은 중전과 같이 특수학급 정의, '통합교육 정의', '통합교육 운영' 규정이 된다. 이 기간 동안의 통합교육 관련규정은 심리학적 '정체성'을 분석단위로 하는 개별적 관념론과 구조학적 '구조'를 분석단위로 하는 사회적 생성주의의 입장이 나타나고 있다. 우선 개별적 관념론은 통합교육 운영규정에서 '각급학교장의 통합교육 이념 실현 노력'과 '교원에 대한 통합교육 관련 연수 실시'등을 근거로 한다. 이들 법률 규정은 장애로 인한 기능 결함과 능력 부족을 전제로 부적응 문제를 해결하기 위하여 장애학생의 부족분을 비장애인의 인식을 통하여 개선하려는 의도를 반영한 것이기 때문이다. 반면, 사회적 생성주의 근거는 통합교육 운영규정을 통하여 '각급학교의 장으로 하여금 통합교육 실시의 효율화를 위하여 통합교육을 위한 교육과정 조정은 물론이고 시설·설비, 각종 보조공학기기 등의 관련서비스 제공'에 관한 규정 등에서 반영되어 나타난다. 이러한 법률 규정은 억압과 차별을 만드는 물리적·구조적·제도적 장벽을 제거하려는 노력을 반영한 것으로 볼 수 있다. 다시 말해서, 소위 정당성을 넘어 효과성 차원으로 진전되기 위한 통합교육의 조건은 일반학급 내에서의 교수적 접근과 물리적 접근을 가로막는 장벽 해소가 필요하고 이를 모색하기 위한 정책 시행에 대한 근거를 마련한 것으로 볼 수 있다. 그러므로 2007년 이후 현재까지의 적용법률로서 특수교육법 내 통합교육 관련규정은 개별적 관념론 모델과 사회적 생성주의 모델에 입각한 성격을 가지고 있다.

이들 분석 결과를 근거로 제안하면, 우리나라 특수교육법은 전면 개정이 이루어진 시기별로 통합교육의 의미 있는 변화를 모색하면서 꾸준히 진전되어 왔다. 즉, 법률을 통해서 학교현장에서 이루어지게 될 통합교육을 이미지화하고, 그 이미지를 구현하는 다양한 수단들로 지원사항을 규정화한 것이다. 그럼에도 불구하고, 특수교육법 내 통합교육 관련규정은 장애를 바라보는 시각이 손상과 장애를 결부시키되 장애와 사회를 결부시키는데 부족한 시각을 가지고 있었다. 또한 장애로 인하여 발생하는 현상은 인식적-표상적 요인으로 해결하기 보다는 물리적-기능적 요인을 통해서 해결하려는 시도에 집중되어 있었다. 따라서 향후 특수교육법의 통합교육 관련규정은 사회적 모델에 입각해서 손상과 장애의 관계보다 장애와 사회의 관계로 중심을 이동하는 보완이 필요하고, 관념론적 관점을 반영해서 물리적-기능적 요인과 인식적-표상적 요인이 균형을 이루도록 하는 개정이 필요한 것으로 본다. 이러한 주장의 배경에는 최근 사회과학 패러다임이 미시적 사회관에서 거시적 사회관으로, 객관주의에서 주관주의로의 이동이 이루어진 것에 있다(김정권, 1997; 민천식, 1997; Skrtic, 1991). 이러한 근거 하에, 장애의 다중 패러다임은 의료적 모델에서 사회적 모델로, 사회적 모델 내에서 생성

주의 관점이 구성주의 관점으로 이동하고 있다(이동석, 2004). 따라서 우리나라 특수교육법의 통합교육 관련규정은 장애에 대한 다중 패러다임의 공전을 전제로 하되, 이에 부응하는 변화가 머지않은 시기에 이루어질 필요가 있다고 본다. 이러한 제언에 첨부하여, 이 연구의 한계로 나타난 특수교육법 전체 조항들의 성격과 통합교육 관련 법률에 근거한 정책 특성 등에 대한 장애의 다중 패러다임에 입각한 분석이 후속연구로 이루어지기를 기대하고, 더 나아가 장애학과 특수교육학이 연계된 연구 결과물이 많이 산출될 필요성을 강조하고자 한다.

참고문헌

- 강정구 (2013). 장애학 관련 외국학술지에 나타난 통합교육 분석. **특수교육재활과학연구**, 52(1), 1-20.
- 곽정란 (2010). 한국 특수학급의 성립과 변용(1970-1974). **특수교육저널: 이론과 실천**, 11(3), 277-305.
- 교육부 (2016). **특수교육 연차보고서**(2016년 정기국회 보고자료).
- 교육과학기술부 (2008). **장애인 등에 대한 특수교육법령 해설자료**.
- 권요한, 김수진, 김요섭, 박중휘, 이상훈 (2015). **특수교육학 개론**, 서울 : 학지사.
- 김경미, 김미옥 (2003). 한국장애인복지학 연구동향에 관한 분석과 고찰: 장애인복지학의 이론적 패러다임 중심으로. **한국사회복지학**, 5(8), 269-294.
- 김남순 (2005). 일반교육과 특수교육의 통합정책 분석 연구. **교육행정연구**, 23(3), 255-277.
- 김병하 (1994). 통합교육의 개념 : 그 강조점의 변천. **현장특수교육**, 1, 119-124.
- 김병하 (2005). 특수교육진흥법의 제정과 개정과정 : 그 역사적 함의와 쟁점. **특수교육저널: 이론과 실천**, 6(1), 449-472.
- 김병하 (2015). 장애학과 한국특수교육론 : 한국장애학회의 창립에 즈음하여. **특수교육저널: 이론과 실천**, 16(2), 649-660.
- 김병하, 조원일 (2005). 한국에서 통합교육의 정책적 지향과 실천과제: 비교사적 관점에서. **특수교육저널: 이론과 실천**, 6(4), 37-53.
- 김원경 (2004). **특수교육법 신론(개정판)**. 서울 : 도서출판 특수교육.
- 김원경, 이석진, 김은주, 권택환 (2010). **특수교육법 해설**. 경기: 교육과학사.
- 김원영, 문영민 (2011). 장애이론의 확장 : 장애학의 다원주의적 적용은 가능한가. **장애의 재해석**, 2, 65-113.
- 김정권 (1997). **완전통합교육과 학교교육의 재구조화**. 서울 : 도서출판 특수교육.
- 김정우, 박경수(2005). 공동모금 재정지원을 통해 본 장애인복지 분야의 서비스 패러다임 동향 분석. **한국사회복지학**, 57(1), 147-167.
- 민천식 (1997). **사회과학 패러다임 이동과 특수교육의 재구조화**, 대구대학교 박사학위논문, 대구대학교 대학원.

- 박경수 (2010). 장애학의 다중패러다임에 근거한 사회복지의 장애개념 인식척도 개발을 위한 기초연구. **한국장애인복지학**, 13, 109-125.
- 박승희 (2004). 장애개념화의 진전이 장애인지원 구축에 지니는 함의. **특수교육학연구**, 38(4), 27-65.
- 박혜준 (2010). 통합교육의 의미 다시 생각하기: 모든 이들을 위한 통합교육과 보편적 학습 설계의 원리를 중심으로. **통합교육연구**, 5(2), 103-128.
- 여광응 (2003). 우리나라 특수교육기관의 설립과정분석과 발전방향 모색. **특수교육학연구**, 37(4), 55-76.
- 이동석 (2004). 장애학의 다중패러다임과 한국 장애인복지의 성격-장애인복지법을 중심으로. **한국사회복지학**, 56(3), 227-251.
- 이석진 (2005). **한국 특수교육정책 발전과정에 관한 연구**. 박사학위논문, 공주대학교대학원.
- 이선자, 정윤옥 (2010). 장애학의 다중패러다임을 통한 장애(인)에 대한 인식의 유형. **주관성 연구**, 20, 165-183.
- 이소현, 박은혜 (2011). **특수아동교육**. 서울 : 학지사.
- 정동영, 김미선, 김주영, 김희규, 남운석 (2012). **장애학생 통합교육론**. 경기 : 교육과학사.
- 정은 (2011). 특수교육학에 대한 반성적 성찰. **특수교육저널 : 이론과 실천**, 12(2), 311-336.
- 정희섭, 한현민, 김향지 (2004). **특수교육 행·재정 지원 실태 분석**. 경기 : 국립특수교육원.
- 조한진 편 (2013). **한국에서 장애학 하기**. 서울 : 학지사.
- 조한진 (2011). 장애학에 대한 재고찰. **특수교육저널: 이론과 실천**, 12(4), 1-25.
- Bowe, F. G. (2005). *Making Inclusion Work*. Pearson Education Inc.
- Brunzy, S. (1997). "Deconstructing disability: The impact of definition." *Journal of Poverty* 1(1): 81-91.
- Burrell, G., & Morgan, G.(1979). *Sociological paradigms and organizational analysis*. London: Heinemann Ed. Books.
- Evans, J. & Lunt, I. (2002). Inclusive education: Are there limits. *European Journal of Special Needs Eduvation*. 17(1), 1-14.
- Finkelstein, V. (1996). Modeling Disability. *Breaking the moulds conference*, Dunfermline, Scotland.
- Gill, C. (2001). What is the 'social model of disability' and why should you care?. *The Newsletter of the Institute on Disability and Human Development*, 12(2), 6-9.
- Hahn, H. (1987). Public policy and disabled infants: A sociopolitical perspective. *Issues in Law and Medicine* 3(19): 3-27.
- Khun, T. (1970). *The Structure of scientific revolution*(2nd ed.). Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Nabbali, E. M. (2009). A "mad" critique of the social model of disability. *The International Journal of Diversity in Organistations, Communities and Nations*, 9(4), 1-7.
- Oliver, M. (1996). *The Social model in content, understanding disability—from theory to practice*. NY : St. Martin's Press.

- Priestley, M. (1998). Constructions and creations : idealism, materialism and disability theory. *Disability and Society*, 13(1). 75-94.
- Skrtic, T. M. (1991). Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization. Denver: Love Publishing.
- Smith, T., Pollway, E., Patton, J. R., & Dowdy, C. A.(2004). *Teaching students with special needs: In inclusive settings(4th ed.)*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Snell, M. E., & Brown F.(2006). *Inclusion of students with severe disabilities(6th ed.)*. Upper Sadd le River, NJ: Merrill/Prentice-Hall.
- Shakespears, T. (2010). The social model of disability, In L. J. Davis(Ed.), *The Disability studies reader(3rd ed)*. NY: Routledge.
- Shakespears, T. (2013). **장애학의 쟁점 : 영국 사회모델의 의미와 한계**(이지수 역). 서울: 학지사. (2013)

Characteristics of Law on The Inclusive Education based on Multiple Paradigms of Disability

Jung, Hee-Sup

Won-Kwang University

<Abstract>

This study aims to investigate the characteristics of regulations on the inclusive education of Special Education Act in Korea by multiple paradigms of disability. To do so, the basic viewpoints and policies were reviewed by multiple paradigms of disability and the characteristics of regulations on the integrated education were analyzed at the time of complete revision for Special Education Act based on these. The result demonstrated that the regulations on the inclusive education of Special Education Act were related to the connection between the impairment and the disability with limited views between the disability and the society. Also, they concentrated to solve the problems caused by the disability with physical and functional elements rather than with perceived and representational elements. Therefore, it is required to supplement the future regulations on the inclusive education of Special Education Act more focusing on the relation between the disability and the society than that between the impairment and the disability based on the social model. This study suggested the amendment be desirable to make balance between physical/functional elements and perceived/ representational ones applying the viewpoint of idealism.

Key Words : disability studies, multiple paradigm, inclusive education,
Special Education Act

논문 접수: 2016. 12. 05 심사 시작: 2016. 12. 10 게재 확정: 2017. 01. 18