

읽기곤란 용어 사용에 대한 소고*

우 정 한**

대구사이버대학교 특수교육학과

김 남 진***

대구대학교 한국특수교육문제연구소

김 용 욱

대구대학교 특수교육과

김 인 서

대구대학교 특성화사업단

《 요 약 》

현재 우리나라의 학습장애 학생 수는 지속적으로 감소 경향을 보이고 있다. 이러한 경향의 가장 문제점은 읽기를 포함한 교과학습에 심각한 어려움을 가지고 있으면서도 학습장애로 진단되지 않음으로써 학생의 특성과 요구에 적합한 교육적 서비스를 제공받지 못한다는 것이다. 이와 같은 학습장애 및 읽기장애의 진단·판별을 기피 또는 거부하는 이유 중의 하나는 명칭불임으로 인한 낙인효과 때문이다. 이에 본 연구는 학습에 어려움을 가지고 있으면서도 적합한 교육적 서비스를 받지 못하는 문제점을 해결하기 위한 접근의 하나로써 “장애”라는 분류 및 진단 명칭이 들어있는 “읽기장애” 대신에 학생의 읽기 어려움과 같은 교육적 현상과 교육적 서비스 제공에 초점을 맞춘 대안적인 용어로 “읽기곤란”의 제안을 연구목적으로 한다. 이를 위해 용어 사용과 관련되는 사회적, 교육적 함의를 살펴보고, 다음으로 읽기곤란이란 용어가 갖고 있는 개념 및 가능성에 대한 고찰을 연구문제로 선정하였다. 선행연구 고찰을 통해 연구문제별 결과를 도출하였을 뿐만 아니라 읽기곤란 용어를 사용하였을 경우 사회적 합의, 진단기준 마련 등과 같은 고려점에 대해서도 언급하였다. 마지막으로 이 연구를 계기로 학습장애 분야 및 특수교육학계 내에서 용어 사용에 대한 본격적인 논의가 활성화되어야 함을 제언하였다.

주제어 : 읽기곤란, 읽기장애, 학습장애

* 이 논문은 한국연구재단 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2017S1A5A2A03069138)

** 제 1저자

*** 교신저자 (njkim@daegu.ac.kr)

Ⅰ. 연구의 필요성 및 문제

1. 연구의 필요성

“현재 우리나라 학습장애 영역에서 가장 큰 이슈는 무엇인가?”라고 물으면 대개는 학습장애 학생 수의 지속적 감소라고 답할 것이다. 그것도 그럴 것이 2017년의 전체 특수교육대상자 중 학습장애 학생의 비율은 약 2.3%로 10년 전인 2008년의 학습장애 학생 비율 약 9.4%보다 적을 뿐만 아니라 지속적으로 감소하고 있기 때문이다. 문제는 2008년 이후 전체 특수교육대상자의 수는 계속 증가함에도 불구하고 유독 학습장애 학생 수만 지속적으로 감소하는데 있으며, 이러한 현상은 세계적으로도 찾아보기 힘들 뿐만 아니라 교육현장 분위기와도 다르다는 데 있다(김중훈, 2014; 김향리, 이대식, 2009; 이대식, 2015).

학습장애 학생 수의 감소는 2010년이라는 특정 시점을 전후해 발생한 현상인 만큼 이에 대한 원인 및 해결 방안을 수립하기 위한 많은 연구들이 진행되었다. 학습장애 학생의 수가 감소한다는 사실을 단순히 양적 측면에서의 변화로만 받아들여서는 안된다. 교육적 서비스 제공이 필요한 학생으로 진단받지 못함으로써 적절한 교육서비스를 제공받지 못하는데 더 큰 문제가 있음을 인식할 필요가 있다. 즉 학습이 필요한 시기에 적절한 학습기회가 제공되지 못하고 그 결과 학습결손이 누적된다는 점이다. 특히 읽기의 경우는 더욱 심각하다고 할 수 있는데, 왜냐하면 읽기는 기초학습능력으로 학교 학습에서 가장 중요한 영역이면서 도구이기 때문이다. 이와 같은 문제의 심각성 그리고 중요성에 기인하여 2010년 이후 진행된 학습장애 관련 연구들을 크게 두 가지 경향으로 범주화할 수 있다. 먼저, 학습장애 학생 수 감소 현상의 원인을 학습장애 선정 조건 및 절차에서 찾고 이를 해결하기 위한 방안을 제시하고자 하는 연구이다(김애화 외, 2013; 김요섭, 2012; 나경은, 서유진, 2013; 이경미, 변찬석, 2015; 이대식, 2014; 정대영, 2013). 해당 연구들은 중재반응모델(Response to Intervention)을 적용한 교육과학기술부의 “학습장애 학생 선정 조건 및 절차”지침이 갖고 있는 절차상의 어려움 그리고 이에 따른 교육현장의 부적합성을 원인으로 제시하였으며 이에 대한 대안 수립을 주장하였다. 그러나 2014년에 기존 지침에 대해 새로운 “학습장애 선정 조건 및 절차”가 제안되어 적용되고 있음에도 학습장애 학생 수는 여전히 감소 추세임을 고려할 때 근본적인 해결책은 되지 못함을 의미한다.

다음은 학습장애 및 장애라는 용어 사용의 낙인효과에서 그 원인을 찾고 대안적 용어를 탐색하고자 하는 연구들(강옥려 외, 2014; 김윤옥 외, 2014; 김중훈, 2014; 정대영, 2013)이 있다. 관련 연구들은 학습장애 및 읽기장애 등과 같은 용어가 내포

하고 있는 ‘장애’의 부정적 이미지 그리고 이에 따른 낙인효과에 초점을 두고 있다. 이와 같은 장애라는 용어에 대한 부정적 인식은 읽기에 심각한 어려움이 있는 읽기 장애의 하위 유형인 난독증은 인정하지만 읽기장애 나아가 특수교육대상자는 인정하지 않으려는 난독증 자녀를 둔 학부모들의 용어 선호도를 통해서도 드러난다(김중훈, 2013). 그러면서 일반교육 내에서 난독증을 포함한 읽기 문제의 해결을 요구하였으며, 그 결과 2016년 「초·중등교육법」 제28조(학습부진아 등에 대한 교육)에서 “성격장애나 지적(知的) 기능의 저하 등으로 인하여 학습에 제약을 받는 학생 중 「장애인 등에 대한 특수교육법」 제15조에 따른 학습장애를 지닌 특수교육대상자로 선정되지 아니한 학생”에게도 교육적 지원을 제공하도록 개정되었다. 더불어 2014년 교육부의 ‘난독증 현황과약 연구보고’에 의하면 전국 초등학생의 약 1% 정도가 난독증으로 추정된다는 연구(김윤옥 외, 2015) 그리고 학교 현장의 많은 교사들이 해독 및 읽기이해에 심각한 어려움이 있는 학생을 경험했다는 연구(김중훈, 2014) 등을 고려해볼 때 현재의 학습장애 학생 수는 “장애”라는 용어 사용 및 이로 인한 낙인효과와 무관하지 않다고 볼 수 있다. 따라서 학교 현장에는 읽기를 포함한 교과학습에 심각한 어려움이 있지만 학습장애로 진단되지 않은 다수의 학생들이 존재한다고 볼 수 있다.

실질적으로 장애인의 79.9%가 차별을 인식하고 있으며(보건복지부, 한국보건사회연구원, 2018), 낙인에 대한 우려로 인해 적절한 서비스 혹은 지원 기회 포기 등과 같은 부정적 결과를 초래한 사례들이 여러 선행연구를 통해 강조되고 있다. 김보영 등(2003)의 연구에 의하면, 간질에 대한 사회적 낙인으로 인해 간질 아동을 양육하는 부모가 갖게 되는 지각된 낙인은 아동에게도 전달되어 간질치료에 악영향을 가져올 수 있는 것으로 분석되었다. 또한 김경미(2001)는 정신장애인을 대상으로 장애인 등록을 하지 않는 이유가 장애인으로 낙인찍히는 것이 두렵다는 이유에서(2순위)이며, 이로 인해 재활에 어려움이 있다는 조사 결과를 밝혔다. 뿐만 아니라 2017년 장애인 실태조사 결과에 의하면 25세 미만의 장애인들 중 약 7%가 주위의 시선 및 편견(4순위)을 이유로 학교를 다니지 않거나 중도에 그만둔 것으로 보고하였다. 낙인이라는 것이 받아들이는 사람의 주관에 따라서도 낙인화에 매우 큰 편차가 존재한다는 주장(백영경, 2017)을 인정한다고 하더라도, 선행연구 결과들은 비장애인으로부터 부여된 낙인은 장애인 스스로 자신에게 차별(두려움, 수치심, 공포 등과 같은 지각된 낙인)을 부여하며 결과적으로 사회적 거부와 고립을 가져오는 것임(김경미, 2001; 김보영 외, 2003; 신은경, 탁선자, 신형익, 2014)을 시사한다.

살펴본 바와 같이 낙인은 개인에게 심각한 불명예와 함께 신뢰를 극도로 상실하게 하는 속성이 있는 개념이다(백영경, 2017; 신은경 외, 2014). 그리고 고정된 것이 아닌 사회적 역동 속에서 만들어지고 작용한다(백영경, 2017)는 특성이 있다. 따라서 일련의 사회적 변화를 통해 변형시킬 수 있는 가능성을 내포하고 있다. 이는

적절한 용어의 사용을 통해 낙인의 효과를 최소화시킴으로써 교육현장의 변화를 유도할 수 있다는 중요한 의미를 갖는다. 즉 중요한 것은 장애명칭이 아니라 학생의 특성과 요구에 적합한 교육적 서비스를 제공하는 것이다. 그럼에도 불구하고 학습장애 분야에서는 지금까지 진단·판별이라는 과학적, 실증적 부분에 집중했을 뿐 용어의 사용이 갖고 있는 부정적 효과, 대안적 용어를 통한 사회적 변화 등에 대한 논의는 별로 이루어지지 못했다. 이에 본 연구는 학습장애 학생 수의 지속적 감소에 직·간접적으로 영향이 있다고 생각되는 “학습장애”란 용어 및 명칭붙임 대신에 “학습곤란”이란 용어 사용에 대한 단초로써 “읽기장애”에 대한 대안적 용어로 “읽기곤란”이란 용어 사용을 탐색하고 제안하고자 한다.

2. 연구문제

읽기에 어려움을 가진 학생들에게 적절한 교육적 서비스 제공을 위한 대안적 용어 사용 제안이라는 연구목적을 달성하기 위한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 용어 사용의 사회적, 교육적 함의 그리고 학습장애 학생의 감소와 대안적 용어의 도입 필요성에 대해 고찰한다.

둘째, “읽기장애”에 대한 대안적 용어로 제시된 “읽기곤란”이란 용어가 갖는 개념 및 가능성을 고찰한다.

II. 용어 사용 및 학습장애 관련 고찰

1. 용어 사용의 사회적, 교육적 함의

1) 용어 사용과 낙인과의 관계

장애를 진단하고 분류하는 것이 사회적 그리고 교육적으로 타당하고 정당한 것인가에 관한 논쟁은 역사적으로 지속되어 왔다(Dev, Doyle, & Valente, 2002; Ho, 2004; Lauchlan & Boyle, 2007; Turnbull & Stowe, 2001; 이미숙, 2010 재인용). 장애를 진단하고 분류하는 과정에서 발생하는 명칭은 한 개인의 교육적, 직업적, 사회적 기회를 크게 뒤바꾼다는 점에서 어떠한 형태의 명칭붙임도 위험스러운 것임에 분명하다(Kauffman, 1989; 김황용, 양명희, 1997 재인용). 뿐만 아니라

사회적 약자에 대한 차별적 표현은 그 대상에 대한 사회적, 경제적 지위를 반영하는 것으로 시대에 따라 민감하게 변해왔다(조홍중, 전리상, 2017). 그러므로 판별된 대상들에게 붙여질 명칭은 해당 명칭으로 인한 피해를 최소화할 수 있는 용어로 표현되어야만 한다(김황용, 양명희, 1997). 정신박약(전용호, 1988)과 정신지체(이영철, 2007)에 관한 국내의 논쟁은 물론 미국 특수교육학계의 장애 명칭불임 논의에 대한 이미숙(2010)의 연구를 통해서도 명칭불임은 재정지원, 교육서비스, 의사소통 등과 같은 명칭불임의 목적(김황용, 양명희, 1997; 이미숙, 2010) 그 이상의 의미를 갖는다는 것을 살펴볼 수 있다.

명칭불임은 장애인의 삶의 질에 매우 중요한 영향을 미칠 뿐만 아니라 특수교육적 측면에서도 상당한 의미를 갖는다. 이미숙(2010)은 특수교육에서 장애분류체계를 향상시키기 위한 노력은 일반교육을 포함한 교육 자체를 향상시킬 수 있는 중요한 역할을 담당한다고 할 수 있음을 주장하였다. 조홍중과 전리상(2017)도 최근 수행한 연구를 통해 차별 용어는 전문가들 사이의 다양한 전문용어 사용에 있어서 통일성이 없음을 나타내거나, 반대로 전문가의 전문성의 문제이기도 함을 비판하였다. 더불어 다른 관점에서 보면 이러한 용어의 변천은 서비스 전달체계의 변화, 전문가 양성 등에 있어서 중요한 변화의 반영, 사회의 변화에 따른 법률용어의 변화, 전문가들이 지식체계의 논리를 갖추기 위한 노력 등의 일환으로 볼 수 있음을 언급하였다.

이에 전용호(1988)는 명칭불임에 관한 이론과 정신박약이라는 명칭불임의 영향에 대해 언급하면서, 정신박약이라는 부정적인 명칭보다는 발달 가능성을 보여주는 용어로의 대체 필요성을 제시하였다. 이후 정신박약은 ‘정신지체’로 대체되었으나 이영철(2007)은 ‘정신지체’라는 명칭이 주는 부정적 영향을 감소시킬 수 있는 그리고 장애라는 명칭에 대한 부정적인 편견들을 없앨 수 있는 새로운 대안이 필요함을 다시 한 번 지적하였다. 이와 같이 정신박약을 정신지체로 그리고 정신지체를 최근의 지적장애로 변경하여 부르는 것은 정용석과 노치규(2001)가 표현한 바와 같이 핸디캡리즘(handicapism)을 감소시키기 위한 노력의 일환이라고 할 수 있다.

2) 장애 분류 방법과 교육적 서비스

‘전반적 발달장애(pervasive developmental disorder, PDDs)’는 『정신장애의 진단 및 통계 편람(Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM)』 제3판에 새롭게 등장한 이후 2013년 DSM-5에서는 ‘자폐스펙트럼장애(autism spectrum disorder, ASD)’로 대체되었다. 정신장애는 범주적 접근(혹은 임상적 접근)과 차원적 접근(혹은 통계적 접근)으로 분류할 수 있는데, 이와 관련하여 전반적 발달장애의 하위유형은 범주적(categorical) 혹은 임상적(clinical)인데 반해 자폐스펙트럼의 하위유형은 차원적(dimensional) 혹은 통계적(statistical) 접근

방식을 채택하고 있다(이승희, 2015). 범주적 분류에서는 진단에 의뢰된 대상들이 어떠한 범주에도 해당되지 않을 수 있지만 차원적 분류에서는 모든 차원에서 대상별로 다양한 수준을 나타낼 수 있다는 이점에서이다.

이와 같이 분류 방법의 변화 혹은 용어의 변화는 특별한 교육적 요구를 지닌 대상을 교육서비스의 대상에 포함시킬 수도 있으며, 반대로 제외시킬 수도 있다. 김황용과 양명희(1997)에 의하면 정서장애를 의미하는 ‘seriously emotionally disturbed’는 특수교육 분류 영역들 가운데 유일하게 ‘seriously’라는 수식어를 사용하고 있다는 점, ‘emotionally’라는 용어는 그 의미를 복잡한 감정적 영역에 한정하고 있기 때문에 구체적으로 기술하거나 정의내리기 어렵다는 점 그리고 ‘emotionally disturbed’는 의학용어로 임상적 판단에 더 가까운 상태를 의미한다는 점을 지적하고 대체를 주장함과 동시에 명칭은 교육적 본질과 연계되어야 함을 밝혔다. 이상훈(2013)은 특수교육대상자로서의 정서·행동장애라는 명칭의 적절성 및 타당성과 관련하여 정서적, 행동적 문제는 비교적 과도기적이거나 일시적이라는 점, 경계선급(주의군, 고위험군)으로 분류된 학생들이 ‘장애’라는 표찰이 붙여짐에도 불구하고 특수교육대상자로 선정되기를 희망하리라고 기대하기 어렵다는 점 등을 이유로 제시하였다. 이에 중재의 효과가 낙인의 영향을 상쇄할 수 있어야 할 것과 장애라는 명칭을 보다 순화된 용어로 대체할 필요가 있음을 주장하였다. 뿐만 아니라 장애종별 학교 구분에서 정서장애를 ‘자폐성장애’ 또는 ‘발달장애’ 등으로 대체해야 한다고 하였다.

‘발달장애’라는 용어의 사용도 같은 맥락에서 이해할 수 있다. 발달장애는 국내외를 막론하고 다양한 영역에서 보편적으로 널리 사용되는 있는 용어임에도 개념이 명확하지 않을 뿐만 아니라 합의된 정의도 존재하지 않는다. 문헌에 의하면 발달장애의 개념은 1969년, 전미지체아동협회(National Association for Retarded Children, NARC), 미국정신결함협회(Americans Association on Mental Deficiency, AAMD), 전미정신지체프로그램코디네이터협회(National Association of Coordinators of State Programs for the Mentally Retarded, NACSPMR), 전미정신건강프로그램책임자협회(National Association of State Programs for the Mental Health Program Directors, NASMHPD), 특수아동학회(Council for Exceptional Children, CEC), 미국뇌성마비협회(United Cerebral Palsy Association, UCPA)의 대표자 연합회에서 제일 먼저 제안되었다(박경숙, 2002). 연합회가 발달장애의 개념을 제안한 것은 예외성의 범주에 대한 지나친 강조, 미국 연방법률이 정신지체에 한정되게 초점을 맞춘 것, Nixon 행정부의 장애인에 관한 법적 실행의 제안 부재라는 세 가지 이유에서 비롯되었다(박경숙, 2002).

그리고 법률적으로는 1970년 「발달장애 서비스 및 시설 건축법(Developmental Disabilities Services and Facilities Construction Act, P.L. 91-157)」에 대두

되었으며, 이후 1975년에 제정된 「발달장애 원조 및 권리장전법(Developmental Disabilities Assistance and Bill of Rights Act, PL 94-103)」을 통해 정의가 처음 규정되었다(김홍선, 2015; 조홍중, 이미정, 2012; 허채원, 2017). 동법에서는 발달장애를 ‘18세 이전에 발생하는 정신지체, 자폐증, 뇌성마비, 뇌전증에 기인한 지속적, 본질적 장애’라고 정의하고 있다. 1978년 「재활, 포괄적 서비스 및 발달장애법(Rehabilitation Comprehensive Service and Development Disability Act, P.L. 95-602)」을 통해 발달장애의 개념은 보다 정교화되었다. 여기서 발달장애를 ‘무기한 지속되며 3가지 이상의 생활 활동 영역의 신변처리, 자기관리, 독립생활, 언어, 학습, 정신적, 신체적 모두에 기인하는 중증의 만성적인 장애’라고 한다(허채원, 2017). 이어 2000년 「발달장애지원 및 권리장전법」에 의하면 발달장애란 1) 심각한 선천적인 장애로 정신 또는 지체장애, 정신 및 지체장애의 혼합이 원인이고, 2) 22세 이전에 나타나고, 3) 무기한 지속적으로 나타나며, 4) 자조기술, 수용 및 표현언어, 학습, 이동성, 자기지시, 독립적 생활능력, 경제적 자급자족과 같은 주요 생활영역 중 3가지 혹은 그 이상의 영역에서 상당한 기능적 제한을 보이며, 5) 평생 또는 장기간에 걸쳐 개별적으로 계획되고 조정된 특수한 지원, 학문적이거나 포괄적인 지원, 개별화된 지원 또는 다른 형태의 지원에 대한 개별적 요구를 필요로 한다는 특성을 가진 것으로 정의되고 있다(송진성, 2017).

일본에서 발달장애의 개념 소개는 1970년대, 정신박약을 대신하되 이보다 광범위한 개념으로 이해되는 용어의 하나로서 제안되었다(추연구, 2011). 즉 2004년에 문부과학성이 실시한 조사 결과에 의하면 학교에서 학습 혹은 행동 측면에서 학습장애, ADHD, 고기능자폐증 등이 의심되어 특별한 교육적 지원을 필요로 하는 학생의 비율이 6.3%였던 것이다. 그러나 이들을 지원하기 위한 법적 근거의 부재가 문제시 되었으며, 이에 대한 방안으로 2004년 12월 「발달장애자지원법」이 제정, 2005년 4월부터 시행되었다. 해당 법률에 의하면 발달장애는 자폐증, 아스퍼거 증후군 그 외의 전반적 발달장애, 학습장애, 주의결함 다동성 장애, 그 외의 부류로 뇌기능의 장애가 있고, 그 증상이 일반적으로 저연령에서 발견하는 것으로서 정부령에 정해져 있는 것으로 정의되고 있다.

미국과 일본의 사례를 통해 살펴본 바와 같이 발달장애에 대한 정의와 기준은 다양하지만 대체적으로 발달장애를 특정 장애로 제한하기 보다는 매우 포괄적인 접근을 취하고 있다. 미국의 경우는 장애유형을 명시하지 않고 몇 가지 기준을 충족하면 발달장애에 포함시키는 비범주적 접근방식을 채택하고 있다. 일본 역시 학습장애, ADHD, 뇌기능 장애 등 다양한 장애유형(또는 증상별 장애범주)을 포함하여 발달장애를 폭넓게 정의하고 있다. 이는 발달장애가 진단 범주에 의한 접근이 아닌 서비스의 적격성에 의해 장애인을 지원하고자 하는 기능적 접근 차원에서 제안되었음을 의미한다(김홍선, 2015; 박경숙, 2002; 조홍중, 이미정, 2012; 추연구, 2011; 허채원,

2017). 즉 의학적 모델이나 심리학적 모델에서 벗어나 일상생활 수행기술을 강조하는 기능적 모델로의 변화된 시각을 나타내는 중요한 패러다임의 전환으로 인식이라고 할 수 있다(허채원, 2017).

우리나라의 경우, 발달장애인의 의사를 최대한 존중하여 그들의 생애주기에 따른 특성 및 복지 욕구에 적합한 지원과 권리옹호 등이 체계적이고 효과적으로 제공될 수 있도록 필요한 사항을 규정함으로써 발달장애인의 사회참여를 촉진하고, 권리를 보호하며, 인간다운 삶을 영위하는 데 이바지함을 목적(제1조[목적])으로 하는 「발달장애인 권리보장 및 지원에 관한 법률」(이하 발달장애인법)이 2014년 5월 제정되어 2015년 11월부터 시행되고 있다. 발달장애인법은 발달장애인을 별도로 정의하고 있지 않으며 제2조(정의)에 「장애인복지법」 제2조 제1항의 장애인을 발달장애인의 범주에 포함시키는 것으로 되어 있다. 이에 따라 발달장애에 포함되는 장애범주는 지적장애인과 자폐성장애인 그리고 그 밖에 통상적인 발달이 나타나지 아니하거나 크게 지연되어 일상생활이나 사회생활에 상당한 제약을 받는 사람으로서 대통령령으로 정하는 사람으로 한정하고 있다. 그리고 여기에 적시되어 있는 지적장애인과 자폐성장애인의 정의는 「장애인복지법 시행령」 제2조(장애인의 종류 및 기준) 관련 [별표 1]에 제시되어 있는 지적장애인, 자폐성장애인의 정의와 동일하다. 따라서 발달장애인법은 1978년 이전까지 발달장애란 정신지체의 뜻으로 받아들여졌다는 점(김홍선, 2015), 그리고 1999년 「장애인복지법」 개정을 통해 법률적으로는 처음 자폐성장애가 발달장애로 명시하였다는 점, 마지막으로 등록장애인 중 가장 많은 비율을 차지하고 있는 지체장애인들과는 다른 욕구와 특성을 지니고 있는 만큼 이들만을 위한 법률의 제정 필요성을 주장해온 당사자들(단체들)의 요구를 포괄적으로 받아들여 정리한 법이라고 할 수 있다. 이에 발달장애인법에서 발달장애인의 개념은 기존의 장애명칭과 장애조건을 인위적으로 모두 한데 모은 개념에 불과하다. 뿐만 아니라 의학적 정의에 의한 장애의 판단이 근간을 이룬다는 한계를 가지고 있다(김기룡, 김삼섭, 나경은, 2016; 조홍중, 이미정, 2012)

이에 반해 「장애인복지법」 제정 전까지는 학문적, 특히 특수교육학계에서는 발달장애의 개념을 광의적으로 접근하는 경우도 많았던 것이 사실이다. 『특수교육 용어사전』(대한특수교육학회, 2000)과 국립특수교육원이 발간한 『특수교육학 용어사전』(국립특수교육원, 2009)에 제시되어 있는 발달장애의 정의를 각각 살펴보면, 비록 두 정의 모두 미국의 「발달장애인법」(P.L. 98-527)을 근거로 발달장애를 정의하고 있으나 미국 발달장애인법과 같이 특정 장애로 한정하고 있지는 않음을 알 수 있다. 실질적으로 발달장애를 대상으로 하고 있는 연구에서 발달장애의 범주를 파악하더라도 지적장애 및 자폐성장애 외의 장애를 포함하는 경우는 물론, 경우에 따라서는 현재의 장애명칭과 장애조건을 모두 포함시키는 경우도 상당 수 발견할 수 있다(유경미, 2008; 윤치연, 2004; 이승희, 조홍중, 2001; 임준구, 2001, 정진희,

2008). 그리고 발달장애의 범주에 특정 장애가 아닌 다수의 장애를 포함시켰던 것은 명칭불임으로 인한 사회적 차별 요소를 최소화시키고자 하는 이유도 있었으나 법률적으로, 행·재정적으로 그리고 교육적으로 유리한 지원을 제공하고자 하는 의도도 있었음은 부인할 수 없다.

이와 같이 기능적 접근 차원에서 진단명을 발달장애로 대치하는 것은 교육적으로 또 다른 의미를 갖는다. 추연구(2011)에 의하면 낙인찍기가 될 뿐만 아니라 부정확하며, 경우에 따라서는 역효과를 가져올 수 있는 여타의 진단명을 배제하기 위한 한 가지 시도이기도 하다는 점이다. 교육대상자에게 명칭을 붙이는 것은 그 명칭이 함축한 전형적인 행동 기대치에 그 교육대상자의 행동이 맞춰져야 한다는 것을 그 대상 주변 사람들에게 암시하는 것이다(김황용, 양명희, 1997). 예를 들어 어떤 학생이 지적장애로 진단받을 경우 많은 사람들의 일반적인 경향은 해당 학생을 지적장애학생으로 다루고, 기대수준이 낮아지며, 다른 학생들에 비해 최대한의 가능성을 개발하기 위한 노력을 덜 기울일 수 있다는 것이다. 따라서 가치중립적 용어의 사용은 전문가들이 장애와 이에 따른 실패를 기대하게 하는 것이 아니라, 정상화되기 위해 필요한 개인의 요구에 더 집중할 수 있게 한다. 같은 맥락에서 Wang, Walberg, 그리고 Reynolds(1992)는 진단적 장애명칭 대신 아동에게 제공할 프로그램과 관련된 명칭의 사용을 주장하였다(이미숙, 2010 재인용). 그들은 아동에게 장애 명칭을 부여하기 보다는 아동에게 제공할 프로그램에 명칭을 부여하는 것이 더 적합하다고 주장하면서 진단적 명칭이나 진단적 정의들은 가능하면 단기간에만 사용할 것을 추천하였다.

2. 학습장애 학생의 감소와 새로운 용어의 도입

1) 학습장애 학생 감소 원인 추정

학습장애는 1960년대 의학분야를 통해 국내에 소개된 이후(김동일, 이대식, 신종호, 2016; 한국학습장애학회, 2014), 1994년 「특수교육진흥법」 개정을 통해 특수교육대상자 선정 기준에 포함되었다. 이에 한국학습장애학회(2014)는 1994년을 국내 학습장애 교육사에 있어 도입기와 정착기를 구분짓는 시점으로 삼기도 한다.

그러나 학습장애 학생 수가 점차적으로 감소하여 2017년에는 지난 10년 전에 비해 3분의 1수준도 채 되지 않는 2,040명으로 나타났다(<표 1> 참조). 2008년 당시 정신지체(56.3%)→지체장애(12.3%)에 이어 많은 비중을 차지했던 학습장애 학생 수는 2011년 조사에서는 정신지체(54.6%)→지체장애(13.0%)→자폐성장애(8.2%)에 이어 네 번째로 많은 특수교육대상자 비율을 보인다. 2014년 조사에서는 자폐성장애는 물론 청각장애(4.1%)의 비율보다 낮아졌을 뿐만 아니라 발달지체의

172 특수교육 저널: 이론과 실천(제19권 제2호)

비율과 동일한 3.9% 수준에 머물게 되며, 급기야 2017년에는 2,000명을 조금 넘기는 2.3%수준으로 건강장애(1.8%) 및 동일한 비율을 보인 의사소통장애(2,038명), 시각장애(2,026명)학생 수 보다 많을 뿐이었다.

<표 1> 최근 10년간 학습장애 학생 수 변화 추이 (단위: 명, %)

연도	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
전체 특수교육 대상자	71,484	75,187	79,711	82,665	85,012	86,633	87,278	88,067	87,950	89,353
학습장애 학생수	6,754 (9.4)	6,526 (8.7)	6,320 (7.9)	5,606 (6.8)	4,724 (5.6)	4,060 (4.7)	3,362 (3.9)	2,270 (3.1)	2,327 (2.7)	2,040 (2.3)

출처: 각 연도별 <<특수교육연차보고서>>

통계적으로 전체 특수교육대상자 중 학습장애 학생의 구성 비율이 높은 것이 좋다고는 할 수 없다. 그럼에도 불구하고 전체 특수교육대상자의 수가 꾸준히 증가하고 있는 추세임을 고려할 때 유독 학습장애 학생 수의 구성 비율만 감소하고 있음은 여러 가지 측면에서 그 원인을 파악해야 할 필요가 있음을 의미한다. 또한 전체 학생의 10% 그리고 장애학생의 절반정도가 학습장애 학생인 미국은 차치하더라도, 여타의 다른 나라와 비교하더라도 학습장애 출현율이 비교하기 어려울 정도로 낮다는 점(이대식, 2014)에서도 학습장애 학생 수의 급감 원인 규명 및 대책 수립이 시급하다.

이와 같이 전체 특수교육대상자 중 차지하는 비율이 급감한 시점을 2010년 교육과학기술부가 '학습장애 학생 선정 조건 및 절차'에 대한 지침을 마련하여, 2011년부터 일선학교에 적용하기 시작하면서 부터라고 보는 시각이 다수이다(김애화 외, 2013; 이대식, 2014; 정대영, 2013; 한국학습장애학회, 2014). 한국학습장애학회(2014)에 의하면 3단계의 엄격한 학습장애 선별기준이 포함되어 있는 학습장애 학생 선정 조건 및 절차가 시달되자 과소 선정되는 부작용이 나타나기 시작하였으며, 일부 시·군에서는 1년에 학습장애로 선정되는 학생이 단 한 명도 없는 경우가 나타나기도 하였고, 전국적으로 학습장애 학생의 통계는 감소 경향을 보였다고 한다. 이대식(2014) 역시 학교에서 중재반응접근의 적용을 가장 큰 특징으로 하는 교육과학기술부 지침에 따라 학습장애로 진단되는 학생은 거의 없을 정도였다고 한다. 이와 같은 교육과학기술부의 지침에 대해 김애화 등(2013)은 진단 기준의 문제로 진단 기준의 애매성, 비구체성, 국내 상황에의 부적절성을 지적하였다. 그리고 정대영(2013)은 교육과학기술부의 지침은 교육현장에서 적용하기 어려운 조건들이 포함됨으로써 교사들이 학습장애의 진단 의뢰를 포기하는 부작용을 초래하였음을 언급하고,

학습장애 판별은 “실패대기 모델”에서 “판별포기 모델”로 전환되었다고 평가할 정도였다.

살펴본 바와 같이 학습장애 학생 수 감소 원인을 진단의 문제와 관련지으면서 이를 해결하기 위한 다양한 대안이 담긴 연구들이 2011년 이후 상당수 발표되었다. 2014년 한국학습장애학회는 기존 지침에서 선별 및 의뢰의 요건으로 포함시켰던 3개월 간의 중재 부분을 삭제한 개선안을 제시함으로써 각급학교에서 학습부진 증거만으로도 학습장애 진단 및 판별 절차를 의뢰할 수 있도록 하였다. 2013년 5월 개정·발표된 DSM-5 중 학습장애 관련 내용을 검토하고, 이를 토대로 국내 학습장애 진단기준을 비교한 연구(나경은, 서유진, 2013), 학습장애 진단에 대한 지원방안 마련을 위해 의료적 관점에서 접근한 연구(이경미, 변찬석, 2015), 학습장애 학생 선정 절차에 따른 현장 교사들의 어려움과 문제점을 파악한 연구(김요섭, 2012) 등은 모두 동일한 문제의식에서 파생된 연구라고 할 수 있다.

학습장애 진단 절차상의 복잡성 그리고 이에 따른 교육현장 부적합성과 함께 학습장애 진단에 있어 가장 기본적으로 고려해야 할 지능의 기준도 학습장애 학생 수와 관련이 있다는 주장이 제기된다(나경은, 서유진, 2013; 정대영, 2013). 주장의 타당성 검증을 위해 DSM-5, 2010년 교육과학기술부 지침, 2014년 한국학습장애학회가 제시한 학습장애 진단기준 중 지능의 기준을 정리하면 <표 2>와 같다. DSM-5에 의하면 정상수준의 지능은 일반적으로 70 정도이며 측정오류를 고려할 때 70 ± 5 이상이라고 밝혔다. 이에 반해 교육과학기술부는 최소 2가지 이상의 지능 검사로 측정하고 지능의 평균이 75 이상, 그리고 측정오류를 고려하여 75 ± 5 로 규정하였는데, 이는 DSM-5와 비교했을 때 5 정도가 높은 수준이다. 마지막으로 한국학습장애학회는 한국 웨슬러 아동 지능검사(K-WISC), 카우프만 아동용 지능검사(K-ABC), KISE 한국형 개인지능검사(KISE-KIT) 등과 같은 표준화 개인 지능검사 결과 전체 지능이 70 이상이어야 한다고 명시하고 있다.

<표 2> 학습장애 진단을 위한 지능 기준

구분	DSM-5	교육과학기술부	한국학습장애학회
지능 기준	<ul style="list-style-type: none"> • 70 정도 • 측정오류를 고려하여 70 ± 5 이상 	<ul style="list-style-type: none"> • 최소 2가지 이상의 지능검사로 측정하고 지능의 평균이 75 이상 • 측정오류를 고려하여 75 ± 5 	<ul style="list-style-type: none"> • 표준화된 개인 지능검사 결과 전체 지능이 70 이상

출처: 나경은, 서유진(2013). p. 65에서 수정 후 인용

이와 관련하여 정대영(2013)은 교육과학기술부가 학습장애의 IQ 절취점을 75로 결정한 것에 문제를 제기하였다. 즉 지적장애의 상한 절취점과 학습장애의 하한

절취점은 지적장애의 과잉 진단, 학습장애의 과소 진단이라는 관계 하에서 결정되어야 한다는 것으로 표준편차를 고려할 때 지능의 하한 절취점은 70 이상, 표준오차를 고려할 때 하한 절취점은 65로 설정하는 것이 적절하다는 것이다. 결국 교육과학기술부 지침에 제시되어 있는 학습장애의 지능기준은 과소 진단을 가져올 수 있다는 것이다. 다양한 논의를 거쳐 2010년의 교육과학기술부 지침, 즉 중재반응법에 기반한 학습장애 선정 절차는 교육현장에서의 부적합성으로 포기되고 현재는 능력-성취불일치 모델을 근간으로 하는 한국학습장애학회의 제안에 따라 학습장애 선정이 이루어지고 있다. 그럼에도 불구하고 앞서 살펴본 <표 1>을 통해 확인한 바와 같이 여전히 전체 특수교육대상자 중 학습장애 학생의 구성 비율은 감소하고 있다. 결국 문제 해결을 위해서는 다른 관점에서의 접근이 필요함을 의미한다.

2) 교육 현상에 기반한 새로운 용어의 도입

2017년 국가수준 학업성취도 평가 결과에 의하면 중학생의 경우 국어 2.5%, 수학 6.9% 그리고 고등학생은 국어 4.7%, 수학 9.2%가 기초학력 미달이다(교육부, 한국교육과정평가원, 2017). 기초학력 미달에 속하는 학생들 모두가 학습장애라고 할 수는 없지만, 전혀 포함되어 있지 않다고 단언할 수도 없다. 왜냐하면 DSM-5 그리고 한국학습장애학회의 기준에 의하면 국가수준 학업성취도 평가에서의 저조한 수행능력(부진학생)을 보인 경우는 학습장애 선별 및 의뢰 기준에 해당되기 때문이다. 뿐만 아니라 기초학력 미달학생의 특성 분석상 학습장애가 25.6%를 차지한다는 점(정대영, 2013)을 고려했을 때도 그렇다. 그러나 이들에 대한 학습장애 선정 의뢰는 여전히 이루어지고 있지 않으며, 적절한 교육적 서비스의 제공 여부도 확신하고 있지 못한 상황이다.

학습장애 학생 수의 급감이 실제 교육 현장의 현상을 그대로 반영하고 있는 것이라면 교육적 측면에서 전혀 문제될 것이 없다. 오히려 반길 일임에 분명하다. 그러나 학교 현장 교사들을 대상으로 한 연구들은 통계 수치와는 다른 결과를 보인다. 김중훈(2014)에 의하면 87.84%의 교사들이 해독에 문제를 보이는 학생을 경험한 것으로 드러났다. 뿐만 아니라 읽기이해(독해)에 심각한 어려움이 있는 학생을 경험한 비율은 90.54%에 이른다. 다른 교과에 비해 해독과 독해를 직접적인 교과내용으로 가르치는 국어 교사들에 의하면 해독의 문제는 93.10%, 독해의 문제는 96.55%를 경험한 것으로 조사되었다. 최근 많은 논의가 이루어지고 있는 난독증과 관련해서도 58.88%의 교사들이 난독 현상을 보이는 학생을 만나 본 경험이 있는 것으로 나타났다. 초등학교 교사를 대상으로 학습장애로 의심되는 아동의 교육에 대한 인식을 파악한 김향리와 이대식(2009)의 연구를 통해서도 80% 이상의 초등학교 교사들이 학습장애로 의심되는 학생을 경험한 적이 있다고 답한 것으로 파악되었다. 이

대식(2015) 역시 《학습부진학생의 기초학력 향상을 위한 정부 지원 사업의 특징과 발전 방향》에서 국가수준 학업성취도 평가에 참여했던 기초학력 미달자보다 훨씬 많은 학생들이 기본적인 읽기와 쓰기에서 어려움을 겪고 있고, 그 중 일부는 난독증과 같은 특별한 지원 요구를 갖고 있음을 언급하면서 이들에 대한 정부 대책 부재를 지적하였다.

이상의 연구결과들을 통해 유추할 수 있는 바는 생각하고 있는 것 이상으로 학습장애 학생들이 교육현장에 존재하고 있을 가능성이 높다는 것과 어떠한 이유에서든 학습장애로 선정되지 못하거나 이를 거부함으로써 결과적으로는 적절한 교육적 서비스를 받고 있지 못하다는 점이다. 이에 해당 학생들의 학습장애 여부를 떠나 적절한 교육적 서비스를 제공하기 위한 대안 마련에 교육 및 관련 정책의 초점이 맞춰져야 할 것이다. 더불어 다소 소극적 방안이라고 평가될 수도 있는 용어의 변경도 그중 하나이다.

정대영(2013)은 특수교육은 역사적으로 중증의 장애를 대상으로 해왔기 때문에 용어에 대한 부정적인 낙인효과가 매우 크다고 하였다. 최근의 사례를 보더라도 난독증이 읽기 학습장애의 하위 유형임에도 불구하고 학부모들은 학습장애보다는 난독증이란 용어의 사용을 선호하는 것은 학습장애와 난독증에 대한 사회적 낙인효과를 포함한 사회·문화적 요인이 영향을 미친 것으로 볼 수 있다(정애라, 허유성, 2015). 즉 난독증을 읽기장애로 인정하거나 학습장애로 진단되면 특수교육대상자로 낙인될 우려가 있기 때문이다(강옥려 외, 2014). 이에 정대영(2013)은 영국을 중심으로 많은 국가들이 장애란 용어 대신에 ‘특별한 교육적 요구(special education needs: SEN)’와 ‘곤란(difficult)’이란 용어를 사용하고 있는 점에 주목할 필요가 있다고 하면서, 학습장애 대신 ‘학습곤란(learning difficulties)’이란 용어의 사용을 검토해 볼 것을 제안하였다. 이와 같은 의견이 더욱 타당성을 갖는 것은 의학과 특수교육에서 현저한 어려움 또는 특정한 병리적 현상의 개념을 적용하기 위해 사용하는 ‘~증(症)’, ‘~장애’ 등은 진단(diagnosis)이 필요하다는 특성을 가지고 있음에 반해, 읽기곤란이나 읽기부진의 개념은 진단 이전 또는 진단보다 실제 교육적 상황에서 학생이 보이는 읽기현상에 주목하여 설명하고 있다는 특징(김중훈, 2014)을 가지고 있기 때문이다.

III. 읽기곤란에 대한 고찰

1. 읽기 문제에 사용되는 용어와 차이점

1) 읽기 문제에 사용되는 용어

읽기란 글을 바르게 읽고 이해하는 과정으로, 이러한 읽기에 어려움 또는 문제가 있는 학생들을 언급하는데 사용되는 용어에는 읽기장애(reading disability), 난독증(dyslexia) 및 읽기곤란(reading difficulties) 등이 있다. 우선 이러한 용어들의 정의를 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 읽기장애란 읽기를 위한 학습에 심각한 장애를 보이는 것으로 정의된다(Chall & Curtis, 2003). 읽기장애는 학습장애의 하위 유형으로 읽기 학업성취 영역에서 현저하게 어려움을 나타내는 장애이다. 우리나라의 『특수교육학 용어사전』에서는 읽기장애를 읽기수행(정확성, 속도, 이해)이 생활연령, 지능, 교육정도에 비하여 유의미하게 뒤떨어지는 것으로 정의하고 있다(국립특수교육원, 2009). 읽기장애 학생들이 나타내는 읽기의 어려움은 다양한데 이를 분류하면 읽기의 영역에 따라 크게 단어를 정확하게 읽는데 어려움이 있는 단어인지 읽기장애, 글을 정확하고 빠르게 읽는 유창성에 어려움이 있는 유창성 읽기장애, 글을 읽고 내용을 파악하는데 어려움이 있는 읽기이해 읽기장애로 나눌 수 있다(한국학습장애학회, 2014; Fletcher et al., 2002).

둘째, 난독증은 신경학적 원인을 가진 특정학습장애의 하나이다. 국제난독증협회에서는 난독증을 정확한 또는/동시에 유창한 단어인지의 어려움, 빈약한 철자, 해독화 능력의 문제 등으로 특징 지워진다. 이러한 어려움은 전형적으로 다른 인지능력 및 효과적인 교실수업의 제공 등과 관련하여 흔히 예기치 못하는 언어의 음운요소의 결합으로부터 기인한다. 이차적인 결과는 독해문제를 포함할 수 있으며, 어휘와 배경 지식의 성장을 방해하는 읽기 경험을 감소시킬 수 있다고 정의하고 있다(International Dyslexia Association, 2002). 그리고 우리나라의 『특수교육학 용어사전』에서는 난독증을 듣고 말하는 데에는 어려움이 없지만 문자를 판독하는 데에 어려움을 겪는 읽기장애의 한 유형이다. 이 증상을 가진 대다수의 아동들은 낱말에서 말의 최소단위인 음소를 잘 구분하지 못한다. 어느 언어권에서나 난독증을 지닌 아동이 생길 수 있지만, 비교적 발음체계가 복잡한 영어권에서 많이 발생하는 경향이 있다고 정의하고 있다. 이와 같이 난독증의 주요 증상은 특정학습(읽기)장애의 한 유형으로 해독, 단어인지 및 철자 등에서 어려움 또는 문제를 겪는다는 것이다. 이러한 난독증은 단어인지를 하는데 언어의 소리단위인 음운경로 즉 음운론적 정보처리과정에서의 문제로

인한 음운성 난독증과 단어를 인지하는데 언어의 형태단위인 어휘경로 즉 단어의 시각적 분석문제로 인한 난독증인 표면성 난독증으로 나눌 수 있다(김용욱, 우정환, 신재한, 2015).

셋째, 읽기곤란이란 읽기에 어려움을 겪고 있는 현상 모두를 포함하는 포괄적인 개념이다. 즉 읽기곤란 학생들은 읽기에서 또래에 비해 느리고, 학습에 더 많은 시간이 필요하며, 보다 집중적인 읽기지도 프로그램이 필요하다(Drummond, 2005). 이러한 읽기곤란은 유기체 내의 어떤 결함뿐만 아니라 비문자적인 환경이나 부적절한 읽기지도에 기인하는 모든 읽기의 곤란을 포함한다. 따라서 읽기곤란이란 용어는 읽기에 곤란을 일으키는 원인에 초점을 두기보다는 읽기에 어려움을 겪고 있는 현상 자체를 나타내는 기술적 개념이다(Lerner, 2003).

이상에서 살펴본 바와 같이 읽기에 어려움 또는 문제를 가진 경우는 읽기장애, 난독증 및 읽기곤란 등이 있는데, 주목할 점은 이러한 용어들이 혼용되어서 사용된다는 것이다. 예를 들면, Gough와 Tunmer(1986)는 읽기의 단순관점모델에서 읽기장애/읽기곤란의 하위유형을 난독증, 과독증 및 혼합형으로 분류하였다. Das(2001)는 읽기장애는 읽기의 어려움이 유기체 내의 어떤 결함에 기인하는 것이라고 하면서 읽기장애를 정원다양성 읽기장애(garden variety reading disability)와 난독증으로 구분하였다. Drummond(2005)는 읽기장애는 난독증과 연관된다고 하면서 난독증은 읽기학습에 지속적인 어려움을 나타내는 읽기곤란이라고 하였다. Kilpatrick(2015)은 읽기장애를 읽기가 부족하거나 어려운 경우라고 하면서 읽기곤란이란 용어를 사용하였다. DSM-5(2013)에서는 특정학습장애에서 읽기장애는 단어읽기 정확도, 읽기속도 또는 유창성 및 독해력에 손상이 있는 경우라고 하면서, 난독증은 학습장애의 한 종류를 일컫는 다른 용어라고 하였다. 위키피디아 백과사전(<https://en.wikipedia.org>)에서는 읽기장애를 읽기에 어려움을 나타내는 것이라고 하면서, 발달적 난독증(developmental dyslexia), 실독증(alexia) 및 과독증(hyperlexia) 등이 읽기장애의 예라고 하였다. 그리고 이와 같이 읽기장애, 난독증 및 읽기곤란이란 용어가 혼용되어서 사용되지만, 일반적으로 난독증은 읽기장애의 하위 유형이므로 읽기에 어려움 또는 문제가 있는 학생을 크게 나누면 읽기장애와 읽기곤란으로 구분할 수 있다.

2) 읽기장애와 읽기곤란의 차이점

그러면 읽기장애와 읽기곤란은 어떤 차이점이 있을까? 이에 대해 생각해보면, 읽기장애와 읽기곤란은 원인, 진단과정 및 기준, 교육서비스 제공 측면 등에서 차이점이 있다. 첫째, 원인론적인 측면에서 읽기장애는 읽기의 어려움이 개인 내적 요인 즉 유기체 내의 어떤 결함에 기인하는 것을 말한다. 보다 구체적으로 말하면 구어와 문어의 이해와 사용에 포함된 기본적인 심리과정 중 한 가지 또는 그 이상의 장애로

인하여 읽기에 문제를 나타낸다. 그러므로 지각장애, 뇌손상, 미세뇌기능장애, 난독증, 발달적 실어증 등의 조건을 포함하지만, 다른 장애 또는 환경적·문화적·경제적 실조에 의한 학습문제는 포함하지 않는다(PL 108-446, IDEA, 2004). 이에 비해 읽기곤란은 읽기에 어려움을 가져오는 유기체 내의 결합뿐만 아니라 다른 장애, 환경적·문화적·경제적 실조 및 교육적 요인 등 읽기에 어려움을 가져오는 모든 요인을 포함하는 개념이라고 볼 수 있다. 결국 읽기 문제의 원인이 읽기장애는 개인 내적 요인임에 비해 읽기곤란은 개인 내적요인과 외적 요인 모두가 해당된다고 볼 수 있다. 그러므로 읽기 어려움의 원인과 관계없이 읽기에 어려움이 있다면 사용할 수 있는 용어가 읽기곤란이라고 할 수 있다.

둘째, 진단과정 및 기준과 관련하여 읽기장애는 진단명칭으로, 읽기에 어려움이 있다고 모두가 읽기장애로 진단되는 것은 아니다. 읽기장애로 진단되기 위해서는 선별과 진단과정을 거쳐야 한다. 우리나라의 경우 학습장애로 진단되기 위해서는 4가지 조건 즉 선별 및 의뢰, 지능, 학력 조건 및 배제요인을 충족시켜야 한다. 그 중에서도 지능의 경우 표준화된 개인별 지능검사에서 70 이상이어야 하고, 학력의 경우 표준화된 개인별 학업성취도 검사에서 하위 16%(백분위 16) 혹은 -1 SD에 해당해야 한다(한국학습장애학회, 2014). 그리고 이러한 진단과정은 교육청의 특수교육지원센터에서 이루어져야 한다.

미국의 경우도 읽기장애를 포함한 학습장애의 경우 일반적으로 선별 및 의뢰, 진단·평가, 진단위원회 결정의 절차를 거쳐서 판별되는데, IDEA 2004에서는 중재 반응모델을 포함한 대안적 판별 모델의 적용을 허용하였고, 적절한 교수를 제공하지 않은 경우에는 학습장애로 판별하지 말아야 한다는 점을 강조하였다. 또한 DSM-5의 “특정학습장애” 진단기준에는 학습기능을 배우고 사용하는데 있어서의 어려움이 적절한 개입을 제공했음에도 불구하고 6개월 이상 지속되어야 한다. 그리고 학습기술이 개별적으로 실시한 표준화된 성취도 검사와 종합적인 임상평가를 통해 생활연령에 기대되는 수준보다 현저하게 양적으로 낮으며, 학업적·직업적 수행이나 일상생활의 활동을 현저하게 방해한다는 것이 확인되어야 한다고 하였다(American Psychiatric Association, 2013). 그래서 Shaywitz(2003)와 같은 학자는 미국에서 읽기곤란은 인구의 최소 20%에서 발생하지만, 취학 연령의 학생 중 약 4%만이 읽기장애로 진단된다고 하였다.

이와 같이 읽기곤란의 경우 읽기에 어려움을 나타내는 현상 자체에 초점을 두어 기술하는 용어이다. 그러므로 읽기에 어려움이 있다면 읽기장애와 같이 공식적이고 특별한 진단기준이나 진단과정 보다는 일정한 기준에 부합하면 사용할 수 있는 용어가 읽기곤란이라고 할 수 있다.

마지막으로 교육서비스 제공과 관련하여 읽기장애의 경우 학습장애에 해당됨으로 특수교육서비스를 제공받게 된다. 따라서 개별화교육지원팀이 구성되어 학생이

읽기학습에서 성공하기 위해 필요한 교육목표와 서비스가 포함되어 있는 개별화교육 계획을 수립하고, 이에 기초하여 교육서비스가 제공된다(장애인 등에 대한 특수교육법, 2007). 이에 비해 읽기곤란의 경우 읽기장애학생의 특수교육서비스 제공과 같은 과정을 거치지 않고, 학생의 읽기 어려움에 대한 교육이 제공될 수 있다.

위에서 살펴본 바를 토대로 읽기곤란이란 용어가 갖고 있는 의미를 정리하면 다음과 같다. 읽기곤란이란 읽기에 어려움을 보이는 현상에 초점을 두는 용어로, 읽기 문제가 개인 내적이든 외적 환경에 의한 것인지에 무관하며 공식적인 특별한 진단기준과 진단과정 그리고 교육적 서비스 제공 절차를 거치지 않아도 되는 상태라고 할 수 있다.

2. 읽기곤란 용어 사용의 장점 및 고려점

읽기곤란이란 읽기에 어려움을 겪는 현상을 포괄하는 개념으로, 읽기곤란이란 용어를 사용했을 때의 장점 및 고려점에 대해 살펴보려고 한다. 먼저 읽기곤란 용어 사용의 장점은 다음과 같다.

첫째, 낙인효과를 최소화할 수 있다. 읽기장애 대신에 읽기곤란이란 용어를 사용한다면 “장애”라는 용어가 사용되지 않음으로써 부정적 인식 및 이로 인한 낙인효과를 최소화할 수 있다. 일반적으로 우리가 장애라는 명칭붙임과 분류를 하는 이유는 교육의 본질인 교육적 서비스 제공과 연계되어야 한다. 이런 차원에서 읽기장애라는 명칭붙임은 학생의 읽기지도에 대한 일반적인 원리나 지침은 제공해줄 수 있지만, 읽기에서 다양한 어려움을 가진 학생 개개인의 특성과 교육적 요구에 적합한 구체적인 지도내용이나 방법 등을 제시해 주기에는 부족하다. 교육적 서비스 제공에서 중요한 것은 명칭붙임이나 장애유형이 아니라 학생이 겪고 있는 읽기의 문제 또는 어려움이고, 교육적 서비스는 여기에 초점이 맞춰져야 한다. 즉 명칭붙임은 학생에게 보다 적합한 교육적 서비스를 제공하기 위한 목적일 때만 정당화되어야 한다.

둘째, 읽기에 어려움 또는 문제가 있는 학생이라면 조기에 적절한 읽기교육 서비스를 제공받을 수 있다. 읽기곤란이란 용어는 읽기문제의 원인, 진단기준 및 교육 서비스 제공 등에서 읽기장애보다는 형식성에서 구애를 적게 받고 사용할 수 있는 용어이다. 그리고 읽기에 어려움 또는 문제가 있다면 사용할 수 있는 포괄적인 용어이며, 이 용어의 사용을 통해 읽기교육 서비스를 제공받을 수 있다. 따라서 읽기장애라는 명칭의 낙인 또는 거부로 인해 읽기교육을 제공받지 못했거나 소외된 학생들도 읽기교육을 제공받을 수 있다. 또한 이를 통해서 조기에 적절한 읽기중재가 제공되기 때문에 읽기중재를 받기 위해 읽기에서 실패할 때까지 기다려야 하는 “실패대기 모형(wait-to-fail model)”을 방지할 수 있고, 읽기 관련 문제와 어려움이 악화되는

것을 예방할 수 있다.

셋째, 읽기 어려움 또는 문제에 대해 보다 체계적이고 집중적인 읽기교육 서비스를 제공할 수 있다. 즉 읽기에서의 학업성취가 저조한 학생은 일차적으로 일반교육에서 읽기중재를 제공받는다. 그리고 이러한 중재를 제공받고도 이에 반응하지 않는 학생의 경우 읽기곤란으로 의뢰될 수 있다. 따라서 읽기곤란 학생의 경우 보다 체계적이고 집중적인 읽기교육 서비스를 제공받을 수 있고, 읽기곤란으로의 과잉 또는 과소 의뢰 및 선정을 예방할 수 있다.

이상과 같은 읽기곤란 용어 사용의 장점을 위해서 고려해야 할 점은 여러 가지가 있겠지만 가장 중요하게 고려할 점은 다음과 같다.

첫째, 읽기곤란이란 용어 또는 명칭의 사용에 대한 합의이다. 용어란 사물이나 대상을 지칭하면서 그것을 다른 것과 구별할 수 있어야 하고 사용하기 편리해야 한다. 이러한 용어의 사용은 복합적인 요인을 안고 있다. 예를 들면 “장애” 또는 “특수교육대상자”라는 용어의 사용은 학생이 나타내는 장애유형이나 특성에 대한 정의와 개념 및 분류, 진단 및 평가, 적합한 교육제공의 문제와 책무성, 적합한 교육환경에의 배치, 특수교육의 정책 방향 및 관련된 행정 절차, 교사 및 사회의 인식 등의 여러 요인들과 관련된다(이미숙, 2010; 정대영, 2013). 따라서 용어의 사용 및 개념적 정의는 구성적 개념이며 사회적 합의가 필요한데, 우리나라에서 읽기장애에 대한 대안적 용어로서 읽기곤란이란 용어의 사용 또한 마찬가지이다.

학습장애에 대해 미국은 특정학습장애(specific learning disabilities)라는 용어를 사용하고 있지만, 영국은 학습곤란(learning difficulties)이란 용어를 사용하고 있다. 이와 같은 현상은 결국 사회적 합의에 대한 결과이다. 우리나라도 「장애인 등에 대한 특수교육법」에 의하면 장애인이 아니더라도 특별한 교육적 요구가 있고 특수교육을 필요로 하는 사람이라면 특수교육대상자가 될 수 있음에도 불구하고 낙인이 될 수 있는 장애라는 용어를 사용하고 있다(이상훈, 2013). 즉 11개 특수교육대상영역에서 “발달지체” 1개를 제외하고는 모두 “장애”라는 명칭을 사용하고 있다. 이것은 모든 장애인이 특수교육대상자가 아님에도 불구하고 특수교육을 제공하기 위해 장애라는 명칭을 쉽게 사용해 온 측면이 없지 않다. 결국 우리나라의 경우 특수교육은 장애가 있거나 장애와 관련되어야 한다는 것을 고착화시키는 경향이 있다고 볼 수 있다. 그러나 학습장애는 다른 특수교육대상영역과는 달리 「장애인복지법」에는 해당되지 않는 영역이다. 왜냐하면 학습장애는 학업적 성취에서만 현저한 어려움이 있기 때문이다. 우리나라에 학습장애가 처음 「특수교육진흥법」에 도입된 1994년의 경우는 지금과는 상황이 많이 달라서 특수교육을 제공받기 위해서는 “장애”라는 용어를 사용할 수밖에 없었을 수 있다. 왜냐하면 우리나라의 특수교육은 중증의 장애를 중심으로 이루어져왔기 때문이다(정대영, 2013). 그러나 그로부터 20여 년이 흐른 지금은 상황이 많이 달라졌으므로, 읽기장애 나아가 학습장애에 대한 용어 또한

학습자들의 요구를 고려하고 교육적 서비스 제공에 초점을 맞춰 변화될 필요가 있다.

둘째, 읽기곤란의 진단기준이다. 진단기준이란 특정한 교육에 대한 학생의 특성 및 요구를 파악하고 이에 기초하여 교육적 서비스의 적합성을 결정하는 기준이다. 우리나라의 「장애인 등에 대한 특수교육법」과 미국의 「장애인교육법(IDEA)」은 특정한 장애유형/범주에 포함될 때 특수교육서비스를 제공하는 범주적 진단분류 접근법을 채택하고 있다. 마찬가지로 읽기장애도 학습장애 범주에 포함되어야지만 특수교육서비스를 제공받을 수 있다. 진단분류 접근법에는 범주적 접근법과 차원적 접근법이 있는데, 범주적 접근법이 장애의 유무를 설명한다면 차원적 접근법은 장애의 정도를 설명한다고 볼 수 있다(권정혜 외, 2014). 각각의 방법이 장단점이 있겠지만 학습장애 영역에서 지금까지 사용해 온 범주적 접근법에 대해 정대영(2013)은 학습장애와 저성취, 학습부진, 미성취의 구별에 대한 명확한 답을 내놓지 못하고 있다면서, 영국 교육부가 학습곤란에 대한 개념을 규정할 때 퍼센트의 개념을 도입한 점에 주목할 필요가 있다고 하였다.

그러므로 우리도 이제는 특수교육을 결정할 때 장애 자체에 초점을 두는 방식에서 벗어나서 진단기준을 능력, 손상, 결함 등이 아닌 학습자의 교육적 요구와 정도에 초점을 맞출 필요가 있다. 즉 읽기장애의 경우 읽기장애의 유무가 아니라 읽기의 어떤 영역에서 얼마나 어려움이 있는지를 파악하여 읽기곤란으로 진단할 수 있도록 진단기준을 설정하는 것이 필요하다. 이렇게 한다면 읽기에 어려움을 가진 읽기곤란을 진단할 때 일반교육과의 협력 또한 자연스럽게 이루어질 수가 있고, 현재 우리나라 학습장애 진단기준에서 제외된 중재반응법도 적용할 수 있어 읽기곤란 및 학습곤란을 보다 효과적으로 진단하고 체계적인 교육적 서비스를 제공할 수 있을 것이다.

IV. 맺는 말

이 연구는 교육현장에서 읽기장애나 학습장애라는 용어 또는 명칭의 사용으로 인한 낙인효과 때문에 학습장애로의 선정을 거부하여 적합한 읽기교육서비스를 제공받지 못하는 학생들에게 적합한 교육을 제공하기 위해서는 읽기장애나 학습장애 등의 용어 사용에 대한 재고가 필요하다는 인식에서 시작되었다. 그리고 그 대안적인 용어로 읽기곤란이라는 용어를 제안하고 이에 대해 고찰하였다.

그동안 여러 선행연구들이 특수교육 관련 “장애”라는 용어 사용에 대해 문제점을 지적하면서 대안적인 용어 사용을 제안하였지만, 이를 위한 실제적인 움직임은 별로 일어나지 않았다. 학습장애 영역도 예외가 아니었다. 하지만 이제 더이상 미룰

수가 없다. 왜냐하면 장애라는 용어 사용으로 인한 낙인효과 및 관련되는 문제 때문에 여기에 해당되는 학생들이 더이상 교육에서 소외되거나 배제되어서는 안되기 때문이다. 그래서 이 연구에서는 학습장애 영역에서 약 80% 이상을 차지하는 읽기장애(Lyon & Moats, 1997)에 대해 읽기곤란이라는 대안적 용어를 제안하였다.

이 연구에서 제안한 읽기곤란이라는 용어는 읽기에 어려움을 겪는 현상에 초점을 맞춘 용어로, 이 용어를 사용할 경우 낙인효과를 최소화할 수 있고, 읽기에 어려움이 있는 학생이 조기에 적절한 읽기교육서비스를 체계적이고 집중적으로 받을 수 있는 등의 장점이 있다. 용어 또는 명칭의 사용은 여러 가지 요인들과 관련되기 때문에 사회적 합의가 필요하다. 이 연구에서는 나름의 이론적 배경과 논리에 근거하여 읽기곤란이라는 용어를 제안하였지만, 실제로 이 용어가 사용되기 위해서는 많은 연구와 논의가 이루어져야 한다. 예를 들면, 앞에서 언급한 읽기곤란 용어 사용에 대한 합의와 읽기곤란 진단기준의 마련을 포함하여 이 연구에서는 읽기장애의 대안적인 용어로 읽기곤란을 제안하였지만 이를 확대하여 읽기장애가 포함된 학습장애 용어 전체를 영국과 같이 학습곤란으로 변경할 것인가이다. 그리고 용어를 변경하더라도 특수교육대상자로 선정됨으로써 여전히 존재할 수 있는 낙인효과를 어떻게 최소화할지, 일반교육과 어떻게 효과적으로 협력할지 등이다. 그러므로 이 연구가 보다 직접적인 계기가 되어 학습장애 및 특수교육학계에서 보다 본격적인 움직임이 일어나기를 기대해본다.

참고문헌

- 강옥려, 김윤옥, 우정환, 변찬석 (2014). 난독증 선별 체크리스트를 이용한 난독증 위험학생, 읽기기초부진학생 및 읽기보통이상 성취학생의 읽기 특성 연구. **학습장애연구**, 11(3), 93-116.
- 교육부, 한국교육과정평가원 (2017). 2017년 국가수준 학업성취도 평가 결과 발표. 11월 30일 (조건)보도자료.
- 국립특수교육원 (2009). **특수교육학 용어사전**. 서울: 하우.
- 권정혜, 강연옥, 이훈진, 김은정, 정경미, 최기홍 (2014). **임상심리학8판**. 서울: CENGAGE LEARNING.
- 김경미 (2001). **장애인 등록제도에 대한 정신장애인의 인식과 태도: 부산, 경남을 중심으로**. 한국정신보건사회복지학회 학술발표논문집, 236-255.
- 김기룡, 김삼섭, 나경은 (2016). 한국, 미국 및 일본 발달장애인법 비교: 장애인 정책의 핵심 개념에 기반한 비교 분석. **발달장애연구**, 20(2), 129-174.
- 김동일, 이대식, 신종호 (2016). **DSM-5에 기반한 학습장애아동의 이해와 교육(3판)**. 서울: 학지사.

- 김보영, 이선주, 김원덕, 조성민, 김두권, 최성민 (2003). 간질아동 부모의 지각된 낙인의 영향요인. **대한소아신경학회지**, 11(1), 82-89.
- 김애화, 김의정, 금미숙, 김주혜 (2013). 현행 학습장애 진단 실태 및 이론과 현장 실제에 적합한 학습장애 정의 그리고 판별 모델에 대한 제안. **학습장애연구**, 10(3), 21-51.
- 김요섭 (2012). 학습장애 학생 선정 절차 실태 조사: 경상남도 지역을 중심으로. **학습장애연구**, 9(3), 53-79.
- 김용욱, 우정환, 신재한 (2015). 난독증 연구에 대한 고찰. **특수교육저널: 이론과 실천**, 16(2), 213-242.
- 김중훈 (2013). **학습장애, 그 아픔과 희망**. 국회의원 강은희 정책 자료집(학습장애로 인한 학습부진. 학부모들이 원하는 정책은?), 1-9.
- 김중훈 (2014). **조기개입 학습부진 정책을 제안한다**. 2014년 배움찬찬이 연구 프로젝트 발표 (2014. 4. 10.) 자료집(pp. 4-136). 교육을 바꾸는 사람들, 좋은교사운동.
- 김향리, 이대식 (2009). 학습장애로 의심되는 아동의 교육에 대한 초등학교 교사들의 인식 조사. **초등교육연구**, 22(2), 257-280.
- 김홍선 (2015). 「발달장애인 권리보장 및 지원에 관한 법률」 제정과정의 정책 네트워크분석. 석사학위논문, 단국대학교 특수교육대학원.
- 김황용, 양명희 (1997). Seriously Emotionally Disturbed (정서장애) 명칭과 정의의 문제점 및 대안. **정서·행동장애연구**, 13(2), 123-149.
- 나경은, 서유진 (2013). DSM-5에서 특정학습장애 진단기준의 변화가 국내 학습장애 학생 선정에 주는 시사점. **학습장애연구**, 10(3), 53-77.
- 대한특수교육학회 (2000). **특수교육용어사전**. 경북: 대구대학교출판부.
- 박경숙 (2002). 발달장애학생의 교육대책과 과제. **발달장애학회지**, 6(2), 89-117.
- 박승희 (2005). 장애인등록제도에 대한 특수교육교사의 인식 및 활용. **특수교육학연구**, 40(2), 1-31.
- 백영경 (2017). 아픈 몸에 대한 사회적 낙인은 어디에서 오는가. **문화와 융합**, 39(3), 193-224.
- 법제처 (2007). 장애인 등에 대한 특수교육법(법률 제15234호). <https://www.law.go.kr>
- 법제처 (2016). 초·중등교육법(법률 제14603호). <https://www.law.go.kr>
- 보건복지부, 한국보건사회연구원 (2018). 전국 장애추정 인구는 267만 명, 1만 명 당 539명 수준: 2017년 장애인 실태조사 결과 발표. 4월 20일 (조건)보도자료.
- 송진성 (2017). 「발달장애인 권리보장 및 지원에 관한 법률」에 대한 비판적 검토. **사회보장법연구**, 6(1), 181-209.
- 신은경, 탁순자, 신형익 (2014). 장애인의 생활기능과 사회적 장벽이 낙인감에 미치는 영향: WHODAS-II 활용. **Crisisonomy**, 10(3), 95-118.
- 유경미 (2008). 발달장애아동의 사정 모형과 과정에 대한 고찰. **발달장애연구**, 12(2), 57-86.
- 윤치연 (2004). 심리학적 관점에서 본 발달장애의 진단·평가의 과제. **발달장애학회지**, 8(2), 101-115.
- 이대식 (2015). 학습부진학생의 기초학력 향상을 위한 정부 지원 사업의 특징과 발전 방향. **학습장애연구**, 12(3), 101-132.

- 이대식 (2014). 국내 학습장애 분야 이론과 실제의 현황과 과제. **학습장애연구**, 11(2), 129-158.
- 이미숙 (2010). 미국 특수교육학계의 장애 명칭불임 논의에 대한 소고. **특수교육저널: 이론과 실천**, 11(1), 75-97.
- 이미경 (2015). 학습장애 진단에 대한 의사관점 연구. **학습장애연구**, 12(1), 145-177.
- 이영철 (2007). “정신지체”라는 명칭의 해체를 위한 담론. **지적장애연구**, 9(1), 23-42.
- 이상훈 (2013). ‘정서·행동장애’의 명칭과 정의에 대한 특수교육학적 고찰. 2013년 한국정서·행동장애아교육학회 춘계학술대회 자료집, 31-58.
- 이승희 (2015). **자폐스펙트럼장애의 이해(2판)**. 서울: 학지사.
- 이승희, 조홍중 (2001). ‘발달장애’의 개념에 대한 특수교육학적 고찰. **발달장애학회지**, 5(2), 17-30.
- 임준구 (2001). 발달장애 아동의 개별 사회적응훈련에 관한 실증적 연구. 석사학위논문, 경기대학교 행정대학원.
- 전용호 (1988). 정신박약이라는 명칭이 교사의 초기기대에 미치는 영향. **특수교육학회지**, 10, 47-98.
- 정대영 (2013). 한국에서의 학습장애 진단 및 판별의 쟁점과 개선 방향. **학습장애연구**, 10(3), 1-20.
- 정애라, 허유성 (2015). 초·중등 일반교사의 학습자 유형별 학습문제 원인과 효과적인 교수·학습 방법에 대한 인식: 학습장애, 학습부진, 지적장애, 일반 학생 간 비교를 중심으로. **학습장애연구**, 12(2), 115-134.
- 정용석, 노치규 (2001). 특수교육에서의 명칭불임과 핸디캡리즘: 정신지체와 정서장애를 중심으로. **정서·학습장애연구**, 17(2), 1-18.
- 정진희 (2008). 발달장애아동의 색상·모양·크기 변별훈련의 효과. 석사학위논문, 대전대학교 대학원.
- 조홍중, 전리상 (2017). 차별 용어에 대한 비판적 검토: 직업·교육·질환·장애 관련 차별 용어를 중심으로. **발달장애연구**, 21(2), 23-44.
- 조홍중, 이미정 (2012). ‘발달장애’의 개념에 관한 고찰: 관련 법률과의 관계를 중심으로. **발달장애연구**, 16(3), 1-21.
- 추연구 (2011). 발달장애아동의 연구 동향 고찰: 한국·일본·미국을 중심으로. **발달장애연구**, 15(4), 21-43.
- 한국학습장애학회 (2014). **학습장애 총론: 전문성 구축을 위한 입문서**. 서울: 학지사.
- 허채원 (2017). 장애인부모와 전문가의 발달장애인지원법 인식과 실효성 연구. 박사학위논문, 대구대학교 대학원.
- Chall, J. S., and Curtis, M. E. (2003). “Children with reading difficulties.” In J. Flood, D. Lapp, J. R. Squire, and J. M. Jensen(Eds.), *Handbook of research on teaching the English languagearts* (2nd ed., pp. 413-420). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Das, J. P. (2001). *Reading difficulties & dyslexia*. 이영재 역 (2007). *읽기곤란에서 난독증까지*. 서울: 학지사.

- Drummond, K. (2005). About reading disabilities, learning disabilities, and reading difficulties. <http://www.readingrockets.org/article/about-reading-disabilities-learning-disabilities-and-reading-difficulties>
- American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders fifth edition(DSM-5). Arlington, VA
- Fletcher, J.M., Lyon, G.R., Barnes, M. Stuebing, K.K., Francis, D.J., Olson, R., et al. (2002). Classification of learning disabilities: An evidence-based evaluation. In R. Bradley, L. Danielson, & D. P. Hallahan, (Eds.), Identification of learning disabilities: Research to practice (pp. 185-250). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Individuals with Disabilities Education Act: <https://sites.ed.gov/idea/?src=policy-page>
- Kilpatrick, D. A. (2015). *Essentials of Assessing, Preventing, and Overcoming Reading Difficulties*. Hoboken, NJ. John Wiley & Sons.
- Lerner, J. W.(2003) *Learning disabilities theories, diagnosis, and teaching strategies*. NY, Houghton Mifflin Company.
- Reading Disabilities: https://en.wikipedia.org/wiki/Reading_disability
- Lyon, G., & Moats, L. (1997). Critical conceptual and methodological considerations in reading intervention research. *Journal of Learning Disabilities*, 29(4), 344-354.
- Shaywitz, S. (2003). *Overcoming Dyslexia : A new and complete science-based program for reading problems at any level*. NY: Random House.
- U. S. Department of Education (2004). Public law 108-446-Individuals with disabilities education improvement act of 2004. <https://www.gpo.gov/>

A note on the use of Reading difficulties terms

Woo, Jeong-Han

Daegu Cyber University

Kim, Nam-Jin

Daegu University

Kim, Yong-Wook

Daegu University

Kim, In-Seo

Daegu University

<Abstract>

At present, the number of students with learning disabilities in Korea is continuously decreasing. The most problematic aspect of this tendency is that it is not diagnosed as a learning disorder even though it has serious difficulties in learning the subject including reading. This means that they are not provided with educational services tailored to the characteristics and needs of students. One of the reasons for avoiding or refusing diagnosis or discrimination of learning and reading disorders is stigmatization effect due to naming. In this study, it was suggested that the problem of "reading disorder", which includes the classification and diagnosis of "disability" as an approach to solving the problem that does not receive suitable educational services while having difficulties in learning. And the proposal of "difficulties to read" as an alternative term focusing on the provision of educational services. For this purpose, the social and educational implications related to the use of the terms were examined, and then the concept and possibility of the term "difficulty in reading" was considered as a research problem. In addition to deriving the results of the research problems through consideration of previous research, this study also discussed considerations such as social consensus and the establishment of diagnostic criteria when using "reading difficulties" terms. Finally, this study suggested that the discussion about the use of terminology in the field of learning disabilities and special education should be activated.

Key Words : Reading Difficulties, Reading Disabilities, Learning Disabilities,

논문 접수: 2018. 05. 16 심사 시작: 2018. 05. 16 게재 확정: 2018. 06. 15