

## 장애학생의 교수적 통합을 위한 교육과정 차원의 지원 방향: 한국과 일본의 교육과정에 제시된 지침을 중심으로\*

박 남 수\*\*

대구대학교 초등특수교육과 교수

---

### 《 요 약 》

---

본 연구의 목적은 일반학교에서 통합교육을 받고 있는 장애학생의 교수적 통합을 위한 교육과정 차원의 지원 방향에 대해 탐색하는 것이다. 이를 위해 한국과 일본의 국가 수준 교육과정에 제시된 통합교육 관련 지침을 분석하였다. 분석 결과, 한국의 교육과정에서는 장애학생의 통합교육에 대한 지침이 총론에만 제한적으로 제시되고 있어 장애학생의 교수적 통합에 도움을 주기에는 한계가 있었다. 반면, 일본의 교육과정에서는 총론에서의 개괄적인 지침과 더불어 각 교과 및 교과외 교육과정, 그리고 교육과정 해설서에 장애학생의 통합교육에 대한 지침이 다양한 수준과 범위에서 제시되어 있어 교수적 통합에 실질적인 도움을 주고 있었다. 하지만 이러한 지침은 각 교과 및 교과외 수업에서 장애학생이 직면할 것으로 예상되는 일반적인 학습곤란 상황을 중심으로 제시되고 있어 장애유형에 따라 다양한 특성을 지닌 학생들의 교수적 통합과 관련한 방향을 제시하는 데는 한계가 있었다. 이러한 결과를 바탕으로 장애학생의 교수적 통합을 위한 교육과정 차원의 지원 방향으로 총론에서의 교수적 통합을 위한 방향 제시와 더불어 각론에서는 이러한 총론의 지침에 토대해서 각 교과나 교육활동의 성격과 학생의 장애 유형별 특성을 고려한 교수적 통합을 위한 지침의 제시가 필요함을 지적하였다. 또한 교육과정 해설서 및 교사용 지도서에는 이러한 지침을 반영한 교육과정 수정 전략과 사례들이 보다 체계적이고 다양하게 제시될 필요가 있음을 지적하였다.

---

주제어 : 통합교육, 교수적 통합, 교육과정 지침, 한국과 일본의 교육과정

---

\* 이 논문은 대구대학교 연구장학금 지원에 의한 것임

\*\* 주저자 (pohiro@hanmail.net)

## 1. 서론

### 1. 연구의 필요성 및 목적

일반학교에서 통합교육을 받고 있는 장애학생은 학교에서 이루어지는 교실수업에 참여해서 목표하는 바를 충분히 달성하고 있는가? 교육과정에는 장애학생의 의미 있는 교실수업 참여를 위한 통합교육 관련 지침이 적절하게 제시되고, 교사들은 이러한 지침을 통해 장애학생의 교수적 통합에 실질적인 도움을 받고 있는가? 본 연구는 장애학생의 교수적 통합과 관련한 이러한 문제의식에서 출발한다.

통합교육의 강조는 특수교육의 국제적인 동향이다(이덕순, 정희섭, 2010). 우리나라의 「장애인 등에 대한 특수교육법」 제4조에서도 특수교육 대상자가 학교에 입학하고자 하는 경우에는 그가 지닌 장애를 이유로 입학의 지원을 거부하거나 입학전형 합격자의 입학 거부 등과 같은 교육기회에 있어서의 차별 금지를 명시하고 있다(<http://www.law.go.kr>). 이러한 특수교육의 동향과 법규에 근거해서 일반학교에서 통합교육을 받고 있는 특수교육 대상학생의 수는 지속적으로 증가되어 왔다. 예컨대, 2018년 시점에서 특수교육 대상학생의 71%(64,443명)가 일반학교에서 통합교육을 받고 있으며, 특히 17.2%(15,595명)의 장애학생은 일반학급에 완전 통합되어 교육을 받고 있다(교육부, 2018).

이처럼 통합교육의 강조로 장애학생이 일반학교의 한 구성원이 됨으로써 장애학생과 비장애학생의 상호작용과 사회적 관계형성의 기회가 생겼지만(박승희, 1999), 교수적 통합은 여전히 잘 이루어지지 않고 있다. 완전한 통합교육을 위해서는 일반학교에서 함께 교육을 받게 된 장애학생과 비장애학생이 교육과정에서 서로 아무런 관련성 없는 별개의 교육내용으로 이분화 되지 않아야 하며, 장애학생의 일반교육과정의 참여가 가능하여야 한다(박승희, 2002). 하지만 아쉽게도 현실은 여기에 미치지 못하고 있다. 이러한 현실은 통합학급 담당 교사의 준비 부족(이영선, 2010, 황순영, 2008) 등과 같은 다양한 이유에 기인하지만 교육과정 운영 측면의 어려움(Brower, Wakeman, Flowers, Rickelman & Pugalee, 2007; 박명화, 2010 재인용)도 중요한 원인이라고 할 수 있다. 통합교육과 관련한 선행연구(박명화, 2010; 박승희, 1999; 이동주, 권요한, 2009)에서 교사들은 통합학급에서 장애학생의 의미 있는 수업 참여와 관련한 방법적 측면에서 어려움을 겪고 있다고 한다. 이것은 교사들이 현장에서 장애학생의 교수적 통합과 관련해서 교육과정에 제시된 지침으로부터 실질적인 도움을 받고 있지 못함을 의미한다.

교육과정은 교과서와 교사용 지도서, 그리고 다양한 교수-학습자료 개발의 근거가 되며, 학교 현장에서 교육과정 운영의 안내서 역할을 한다. 학생들에게 적절한 학습

경험을 제공하기 위해 노력하고 있는 교사들은 무엇을, 언제, 어떻게 가르치고, 그 결과를 어떻게 평가할 것인가와 관련해서 많은 의사결정 상황에 직면한다(Ochoa & Shuster, 1980). 따라서 교육과정에는 교사들이 교육과정을 운영할 때 참고할 수 있는 지침이 제시되어 있어야 한다. 이러한 지침은 국가 수준 교육과정에서 지역 수준 교육과정, 그리고 학교교육과정에 이르기까지 그 유형에 따라서 그 제시 범위와 수준이 달라진다. 국가 수준 교육과정에서는 일반적, 공통적, 표준적인 범위와 수준에서 지침이 제시되며, 지역 수준과 학교교육과정에서는 지역이나 학교의 특성을 반영하여 보다 구체적, 실제적인 수준과 범위에서 지침이 제시된다. 홍후조(2002)는 교육과정의 정상화를 위해서는 ‘국가 교육과정 기준의 대강화’와 ‘학교 교육과정 계획의 특성화’가 수레의 두 바퀴처럼 균형을 이루어야 한다고 지적한다. 전자의 일반적, 공통적 기준 위에 지역과 학교, 교원, 학생, 학부모 등의 요구를 담은 특성화된 구체적인 교육과정 계획이 수립되고 실천되어야 한다는 것이다. 이러한 관점에서 본다면, 장애학생의 교수적 통합과 관련한 지침 역시 교육과정의 유형에 따라서 상이한 범위와 수준에서 제시될 필요가 있다. 국가 수준 교육과정에 이러한 지침이 어떻게 제시되고 있는지는 하위 유형의 교육과정에 제시되는 지침의 근거가 된다는 점에서 중요하다. 한편, 국가 수준 교육과정을 개발하지 않는 미국 등의 경우에는 이덕순과 정희섭(2010)의 연구에서 제시한 바와 같이 지역(州)수준 교육과정에서 장애학생의 통합과 관련한 일반적, 공통적인 지침이 제시되고, 이에 근거해서 구체적, 실제적인 학교 교육과정의 개발을 통해 장애학생의 통합교육을 지원하고 있다는 점에서 한국과는 차이가 있다.

그렇다면 현행 교육과정에는 장애학생의 통합교육과 관련한 지침이 어떻게 제시되고 있는 것일까? 이에 대한 답을 얻기 위해 본 연구에서는 우리나라와 더불어 비교 대상으로서 일본의 국가 수준 교육과정을 중심으로 교육과정에 장애학생의 교수적 통합과 관련한 지침이 어떻게 제시되고 있는지 살펴보고자 한다. 일본의 교육과정을 비교 대상으로 한 이유는 특수교육의 방향을 통합교육에 두고 있으며(김진숙, 강경숙, 2005), 교육과정 개발 체제 및 특수교육 교육과정의 구조가 한국과 유사하기 때문이다. 일본 역시 국가 수준 교육과정을 개발하고 이를 바탕으로 지역 수준 교육과정과 학교교육과정을 편성하도록 하고 있으며, ‘기본교육과정’과 ‘특별지원학교 학습지도요령’이라는 특수교육 요구학생을 위한 별도의 교육과정을 편성하는 등 이원적 교육과정 편성 체제를 띠고 있다. 또한 통합학급에서는 공통교육과정을 중심으로 하면서 교수적 수정 등 다양한 전략과 방법을 통해 장애학생이 접근 가능하도록 하는데 주안점을 두고 있어 양국 모두 어떤 형태로든 공통교육과정에 통합교육과 관련한 지침이 제시되어 있을 것이라고 예상된다.

이러한 문제의식에서 본 연구에서는 한국과 일본의 국가 수준 교육과정에서 장애학생 통합교육 관련 지침에 대한 분석을 통해 장애학생의 의미 있는 학습경험이라는 측면에서 교수적 통합을 위한 교육과정 차원의 지원 방향을 제시하고자 한다.

## 2. 연구 문제

본 연구에서는 장애학생의 교수적 통합을 위한 교육과정 차원의 지원 방향을 알아보기 위해 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

첫째, 한국의 국가 수준 교육과정에는 장애학생 통합교육과 관련된 지침이 어떻게 제시되고 있으며, 그 의의와 한계는 무엇인가?

둘째, 일본의 국가 수준 교육과정에는 장애학생 통합교육과 관련된 지침이 어떻게 제시되고 있으며, 그 의의와 한계는 무엇인가?

셋째, 장애학생의 교수적 통합을 위한 교육과정 차원의 지원은 어떠한 방향에서 이루어질 필요가 있는가?

## 3. 연구 대상 및 방법

### 1) 연구 대상

본 연구에서는 교육과정에 제시된 장애학생 통합교육 지침을 분석하기 위해 한국과 일본의 국가 수준 교육과정을 연구 대상으로 하였다. 국가 수준 교육과정은 국가가 지향하는 교육의 방향 제시와 더불어 교육의 질을 일정하게 관리하기 위한 기준으로 지역 수준 및 학교교육과정 편성의 토대가 된다는 점에서 의의가 있다. 또한 통합교육 관련 지침은 지역 수준 교육과정이나 학교교육과정에 보다 구체적으로 제시되지만 이러한 교육과정은 그 다양성으로 인해 비교가 어렵다는 점에서 국가 수준 교육과정을 대상으로 하였다.

한편, 양국의 국가 수준 교육과정에서 주로 특수교육 요구 학생을 대상으로 하는 ‘기본교육과정(한국)’이나 ‘특별지원학교 학습지도요령(일본)’이 아니라 공통교육 과정에 연구 대상을 제한하였다. 모든 학생을 위한 통합교육 장면에서는 학생들의 특성에 따라서 다양한 교육과정을 적용할 수 있으며, 이들 교육과정에도 통합교육 관련 지침이 제시될 필요가 있다. 그러나 국가 수준의 특수교육 교육과정은 주로 특수교육 요구 학생을 위한 것으로 통합교육 장면에서는 공통교육과정을 수정한 것을 사용하는 것이 일반적이다(김진숙, 강경숙, 2005). 또한 특수교육의 동향 역시 공통교육과정을 기준으로 장애학생이 이 교육과정에 접근할 수 있도록 다양한 지침을 제시하는 형태를 띠고 있다는 점, 통합학급에서 특정 시간이나 장면에서 기본교육과정 활용에 대한 언급 역시 공통교육과정에 지침의 형태로 제시될 수 있다는 점 등에서 분석 대상을 공통교육과정에 국한하였다. 구체적으로는 한국의 2015개정 교육과정(교육부, 2015)과 해설서(교육부, 2016), 2017년에 개정된 일본의 소학교 학습지도요령(文部科學省, 2017a)과 해설서(文部科學省, 2017b)의 총론과 각론에 제시된

통합교육 관련 지침 및 해설을 연구 대상으로 하였다.

## 2) 연구 방법

양국의 교육과정에는 통합교육과 관련한 지침이 매우 제한적으로 제시되어 있다. 따라서 본 연구에서는 분석 준거를 설정하고, 이에 바탕을 둔 엄밀한 계량적 비교·분석보다는 교육과정에 제시된 통합교육 관련 지침을 기술하고 그 의미를 밝히고 통합교육의 관점에서 의의와 한계를 밝히는 데 초점을 두었다. 자료수집과 분석은 다음과 같은 절차와 방법으로 진행하였다.

먼저, 양국의 교육과정 및 해설서 원문을 웹사이트를 통해 1차 자료로 수집하였으며, 지침의 의미를 이해하고 분석에 참고하기 위해 양국의 교육과정 관련 문헌과 선행연구들을 2차 자료로 수집하였다.

다음으로 분석을 위해 수집된 1차 자료를 바탕으로 통합교육을 분석 준거로 하여 이와 관련된 지침이 포함된 내용을 발췌하였다. 분석에 있어서는 통합교육과 관련한 특정 주제나 요소를 중심으로 양국의 교육과정에 제시된 지침을 직접적으로 상호 비교하는 형식이 아니라 해설서 등을 참고하면서 통합교육의 관점에서 특징과 의미를 기술하고, 그 의의와 한계점을 제시하는 방법을 사용하였다. 마지막으로 이러한 결과와 2차 자료를 바탕으로 교실수업에서의 교수적 통합을 실현하기 위한 교육과정 차원의 지원 방향에 대해 논의하였다.

## II. 한국과 일본의 교육과정에 제시된 통합교육 지침

특수교육의 최근 동향은 장애학생을 위한 별도의 교육과정을 개발하지 않고 공통(일반)교육과정을 기준으로 하면서 교수적 수정 등의 다양한 지원을 통해 모든 학생들이 이 교육과정에 접근할 수 있도록 하는데 주안점을 두고 있다. 한국과 일본의 경우, 공통교육과정과 특수교육 대상 학생을 위한 별도의 교육과정을 개발하고 있다. 이러한 체제를 통해 장애학생이 일반교육과정에 접근하도록 하거나 장애 유형이나 특성에 따라서 두 유형의 교육과정을 병행해서 운영하는 형태를 띠면서 필요한 경우 양 교육과정을 연계하도록 하고 있다. 통합학급에서는 일반적으로 전자의 형태가 중심이 된다는 점에서 볼 때, 공통교육과정에는 교과서 및 교사용 지도서 개발이나 통합학급에서 교육과정을 운영하는 교사가 참고할만한 다양한 사항들이 지침의 형태로 제시될 필요가 있다.

### 1. 한국의 교육과정에 제시된 통합교육 지침

한국의 국가 수준 교육과정은 총론과 각론으로 구성되어 있는데, 통합교육과 관련한 지침은 총론에만 제시되어 있을 뿐 각 교과 및 교과외 교육과정으로 구성된 각론에는 제시되어 있지 않다. <표 1>은 총론의 전체적인 체계를 제시한 것이다.

I. 교육과정 구성의 방향 1. 추구하는 인간상 2. 교육과정 구성의 중점 3. 학교 급별 교육 목표  II. 학교 급별 교육과정 편성·운영의 기준 1. 기본 사항 2. 초등학교 3. 중학교 4. 고등학교	III. 학교교육과정 편성·운영 1. <u>기본 사항</u> 2. 교수·학습 3. 평가 4. <u>모든 학생을 위한 교육기회의 제공</u>  IV. 학교교육과정 지원 1. <u>국가 수준의 지원</u> 2. <u>교육청 수준의 지원</u>
---	---

표에서 보는 바와 같이 총론은 교육과정 구성의 방향, 학교 급별 교육과정 편성·운영의 기준, 학교교육과정 편성·운영, 학교교육과정 지원이라는 네 개의 장으로 구성되어 있다. 장애학생 통합교육 관련 지침은 III장의 1절과 4절, IV장의 1절과 2절에만 제한적으로 제시되어 있다. III장의 학교교육과정 편성·운영에서 ‘2. 교수·학습’이나 ‘3. 평가’에도 통합교육 관련 지침은 찾아보기 어렵다. 총론에 제시된 통합교육 관련 지침을 제시하면 <표 2>와 같다(교육부, 2015: 29-40).

<표 2> 교육과정 총론에 제시된 통합교육 관련 지침

III. 학교교육과정 편성·운영  1. 기본 사항 라. 교육과정의 합리적 편성과 효율적 운영을 위해 교원, 교육과정 전문가, 학부모 등이 참여하는 학교교육과정 위원회를 구성하여 운영하며, 이 위원회는 학교장의 교육과정 운영 및 의사결정에 관한 자문의 역할을 담당한다. 단, (중략) 통합교육이 이루어지는 학교의 경우에는 특수교사가 참여할 것을 권장한다.
--

<표 2> 교육과정 총론에 제시된 통합교육 관련 지침(계속)

4. 모든 학생을 위한 교육기회의 제공

- 나. 학습부진 학생, 장애를 가진 학생, 특정 분야에서 탁월한 재능을 보이는 학생, 귀국 학생, 다문화 가정 학생 등이 학교에서 충실한 학습경험을 누릴 수 있도록 필요한 지원을 한다.
- 다. 특수교육 대상 학생을 위해 특수학급을 설치·운영하는 경우, 학생의 장애 특성 및 정도를 고려하여 이 교육과정을 조정하여 운영하거나 특수교육 교육과정 및 교수·학습 자료를 활용할 수 있다.

V. 학교교육과정 지원

1. 국가 수준의 지원

- 마. 특수교육 대상 학생의 교육과정 편성·운영을 위해 관련 교과용 도서와 교수·학습 자료 개발, 평가 등에 필요한 제반 사항을 지원한다.

2. 교육청 수준의 지원

- 카. 특정 분야에서 탁월한 재능을 보이는 학생, 학습 부진 학생, 장애를 가진 학생들을 위한 교육기회를 마련하고 지원한다.

1) 학교교육과정의 편성·운영

(1) 학교교육과정 위원회 구성 및 운영에 있어서 특수교사의 참여

학교교육과정 편성·운영의 기본 사항에서는 교육과정의 합리적 편성과 효율적 운영을 위해 여러 인사가 참여하는 학교교육과정 위원회의 구성과 운영이 필요한데, 통합교육이 이루어지는 학교의 경우에는 특수교사가 참여하도록 하고 있다. 이러한 지침은 교육과정 편성 및 운영에 있어서 통합학급 또는 특수학급에서 교육받고 있는 특수교육 대상 학생의 요구를 반영하도록 한 것으로 볼 수 있다.

(2) 모든 학생을 위한 교육기회의 제공

총론에서는 학교교육과정 편성·운영 관련 사항으로 모든 학생을 위해 교육기회를 제공할 것을 명시하고 있다. 여기에는 교육 활동 전반을 통하여 남녀의 역할, 학력과 직업, 종교, 이전 거주지, 인종, 민족에 관한 편견 배제, 다문화 가정 학생을 위한 지원, 종교 과목 개설 시의 선택의 기회 제공 등에 대한 지침과 더불어 다음 두 가지 관점에서 통합교육 관련 지침이 제시되어 있다.

첫째, 장애학생이 학교에서 충실한 경험을 가질 수 있도록 지원해야 한다는 것

이다. 교육과정에서는 학습부진학생과 장애를 가진 학생, 특정 분야에 재능을 보이는 학생 등 특수교육 요구를 가진 학생들이 충실한 학습 경험을 누릴 수 있도록 충분한 배려와 지원을 제공해야 함을 밝히고 있다. 해설서에서는 구체적인 방법으로 학교에서는 장애학생들을 위해 특수학급을 설치·운영하고, 교육과정의 조정, 보조 인력의 지원, 학습 보조기기의 지원, 교원 연수 등을 포함한 통합교육 계획의 수립과 시행을 제시하고 있다(교육부, 2016: 104). 그러나 교육과정 조정 방법이나 학습 보조기기의 지원 등과 관련한 설명은 충분하게 제시되어 있지 않다.

둘째, 특수학급을 설치·운영하는 경우 장애 특성과 정도를 고려해서 교육과정을 조정하고, 특수교육 교육과정 및 자료를 활용해야 한다는 것이다. 이와 관련해서 교육과정 적용에 있어서는 해당 학년(군)의 공통교육과정을 따르되 대상 학생의 특성에 따라 이 교육과정의 조정만으로는 충분하지 않을 경우에는 특수교육 교육과정의 총론 및 교과 내용을 반영하여 운영할 수 있도록 하고 있다. 또한 대상 학생의 특성을 고려한 개별화된 교육이 필요하며 이를 위해 개별화 교육 계획을 수립해서 운영하도록 하고 있다(교육부, 2016: 105).

이처럼 국가 수준 교육과정에서는 모든 학생을 위한 교육기회의 제공이라는 측면에서 장애학생이 학교 수업에서 의미 있는 경험을 가질 수 있도록 필요한 사항들을 다양한 측면에서 지원하도록 하고 있다.

## 2) 학교교육과정 지원

통합교육을 위한 학교교육과정 편성·운영을 위해 국가에서는 교과용 도서와 교수·학습자료 개발, 평가 등에 대한 제반 사항을 지원하고, 교육청에서는 장애학생에 대한 교육기회를 마련하고 지원하도록 하고 있다(교육부, 2015: 35-40).

### (1) 교과용 도서와 교수·학습자료 개발, 평가 등에 필요한 제반 사항 지원

특수교육 대상 학생을 위한 학교 교육과정의 원활한 편성·운영을 위한 국가 수준의 지원으로 관련 교과용 도서와 교수·학습자료 개발, 평가 등에 필요한 제반 사항을 지원하도록 하고 있다. 이와 관련해서 해설서에서는 특수교육 대상 학생의 교수·학습에 사용할 수 있는 자료로 초·중등학교 교육과정에 따른 교과용 도서 및 교수·학습 자료, 특수교육 교육과정에 따른 교과용 도서 및 교수·학습 자료, 또한 장애 유형과 특성으로 인해 일반적인 평가에 참여하기 어려운 특수교육 대상 학생들을 위해 평가의 타당도 및 신뢰도를 유지하면서 참여 가능한 평가 방법과 절차, 도구 등의 개발이 필요함을 명시하고 있다(교육부, 2016: 105).



## (2) 특수교육 대상 학생을 위한 교육기회의 제공

통합교육을 위한 학교교육과정 지원과 관련하여 교육청 수준에서는 장애학생을 위한 교육기회를 마련하고 지원해야 한다. 학교는 모든 학생의 능력을 일정 수준 이상 향상시키고, 능력에 따른 재능 발휘의 기회를 부여하기 위해 지역 및 단위 학교의 특수성에 대한 기초 실태 조사를 통한 장애학생들을 위한 교육과정 편성, 학교 급별로 이를 위한 방과 후 교육 활동 등을 위한 교육기회 제공을 제시하고 있다. 또한, 지역 사회의 인적·물적 자원을 최대한 활용할 수 있는 지원 체계 확립, 학생들의 적성과 능력에 따른 다양한 장학 자료의 개발과 보급, 이에 대한 홍보 및 연수 활동 병행 등을 들고 있다(교육부, 2016: 106).

## 3) 통합교육 지침의 의의와 한계

지금까지 살펴본 바와 같이 통합교육 관련 지침은 학교 교육과정의 편성·운영과 관련한 대략적인 방향과 학교교육과정의 원활한 편성·운영을 위한 국가 및 교육청 지원 사항을 중심으로 제시되고 있으며, 해설서에서는 이와 관련해서 부가적으로 설명하고 있다. 이처럼 국가 수준 교육과정에서 학교교육과정 편성 및 운영과 관련해서 장애학생의 교수적 통합을 위한 기본적인 사항을 명시하고 있다는 점은 의의가 있다. 하지만 다음과 같은 한계점이 지적된다.

먼저, 통합교육 관련 지침이 매우 제한적으로 제시되고 있다는 점이다. 총론에 제시되어 있는 통합교육 관련 지침은 교육과정 편성·운영이나 학교교육과정 지원과 관련해서 제한적으로 제시되고 있을 뿐 통합학급에서의 교수·학습과 평가의 방향과 전략 등에 대한 지침은 찾아보기 힘들다. 따라서 통합교육 장면에서의 교수·학습 및 평가의 방향과 전략을 수립하는 데 도움을 주지 못하고 있다.

둘째, 각론을 구성하는 각 교과 및 교과외 교육과정에는 통합교육 관련 지침이 제시되어 있지 않다는 점이다. 교육과정은 총론과 각론으로 구성된다. 전술한 바와 같이 총론에서는 제한적이지만 통합교육 관련 지침이 제시되어 있지만, 각론에서는 관련 지침이 제시되어 있지 않아서 교육과정 운영의 대부분을 차지하는 각 교과나 교과외 활동에서의 교수적 통합에 필요한 실질적인 도움을 제공하지 못하고 있다.

셋째, 총론에 제시된 통합교육 관련 지침들이 해설서 등을 통해서 구체화 되지 않고 있다는 점이다. 국가 수준 교육과정의 성격이나 기능으로 볼 때, 국가 수준 교육과정의 지침들은 큰 방향을 제시하는 수준이지만 이러한 지침은 해설서 등을 통해서 구체화 되어 제시될 때 교사들에게 실질적인 도움을 줄 수 있다. 그러나 해설서에서는 총론에 제시된 지침들이 사례 등을 통해 구체적으로 제시되어 있지 않다.

## 2. 일본의 교육과정에 제시된 장애학생 통합교육 지침

일본의 국가 수준 교육과정에서는 총론뿐만 아니라 각론에도 통합교육과 관련한 지침들이 제시되어 있어서 교과서나 교사용 지도서 개발이나 현장의 교사들이 교육 과정을 운영할 때 도움을 받을 수 있게 되어 있다는 점에서 한국과 차이가 있다.

### 1) 총칙에 제시된 통합교육 지침

일본의 국가 수준 교육과정은 크게 총칙(이하 총론, 제1장)과 각론이라고 할 수 있는 각 교과 및 교과외 교육과정(제2장)으로 구성되어 있다. <표 3>은 총론에 해당하는 제1장의 내용 체계를 제시한 것이다(文部科學省, 2017a).

<표 3> 교육과정 총론의 내용 체계

제1. 소학교 교육의 기본과 교육과정의 역할	제4. 아동 발달의 지원
제2. 교육과정의 편성	1. 아동 발달을 지원하는 지도의 충실
1. 각 학교의 교육 목표와 교육과정 편성	2. 특별한 배려를 필요로 하는 아동 지도
2. 교과 횡단적인 시점에 입각한 자질·능력의 육성	제5. 학교 운영상의 유의사항
3. 교육과정의 편성에 있어서 공통적 사항	1. 교육과정의 개선과 학교 평가 등
4. 학교급 간의 연계	2. 가정 및 지역사회와의 연계 및 협력과 학교 간의 연계
제3. 교육과정의 실시와 학습평가	제6. 도덕교육에 관한 배려 사항
1. 주제적·대화적이고 깊이 있는 배움의 실현을 향한 수업 개선	
2. 학습평가의 충실	

표에 제시한 바와 같이 총론은 교육의 기본과 교육과정의 역할, 교육과정의 편성, 교육과정의 실시와 학습평가, 아동 발달의 지원, 학교 운영상의 유의사항, 도덕교육에 관한 배려 사항이라는 6개의 절로 구성되어 있다. 통합교육 관련 지침은 '제4-2. 특별한 배려를 필요로 하는 아동 지도'와 '제5-2. 가정 및 지역사회와의 연계 및 협력과 학교 간의 연계'부분에 제시되어 있다. 이 부분에 제시된 통합교육과 관련한 지침을 정리하면 다음과 같다(文部科學省, 2017a: 10-11).

<표 4> 학습지도요령 총론에 제시된 통합교육 관련 지침

제4. 아동 발달의 지원

2. 특별한 배려를 필요로 하는 아동에 대한 지도

(1) 장애아동 등에 대한지도

- 가. 장애아동 등에 대해서는 특별지원학교 등의 조언 또는 지원을 활용하면서 개별 아동의 장애 상태 등에 따른 지도내용 및 지도방법의 연구를 조직적이고 계획적으로 하도록 한다.
- 나. 특별지원학급에서 실시하는 특별한 교육과정에 대해서는 다음과 같이 편성하도록 한다.
  - 1) 장애로 인한 학습 또는 생활상의 어려움을 극복하고 자립을 도모하기 위해 특별 지원학교 초등부·중학부 학습지도요령 제7장에 제시된 자립 활동을 도입할 것.
  - 2) 아동의 장애 정도나 학급의 실태 등을 고려하여 각 교과목의 목표와 내용을 이전 학년의 교과목과 내용으로 변경하거나, 각 교과를 지적장애아 교육을 담당하는 특별지원학교의 각 교과로 교체 등을 통해 실태에 맞는 교육과정을 편성할 것.
- 다. 장애아동에 대해 통급(일반학급에 적을 둔 학생이 특수학급에서 교육을 병행하는 형태: 필자) 의해 지도하고, 특별 교육과정을 편성하는 경우에는 특별지원학교 초등부·중학부 학습지도 요령 제7장에 제시되어 있는 자립 활동의 내용을 참고하여 구체적인 목표와 내용을 결정하고 지도하도록 한다. 이 경우, 효과적인 교육이 이루어질 수 있도록 각 교과 등과 통급에 의한 지도와의 관계를 도모하는 등 교사 간의 연계에 노력하도록 한다.
- 라. 장애아동 등에 대해서는 가정, 지역 및 의료나 복지, 보건, 노동 등의 업무를 수행하는 관계 기관과의 제휴를 모색하고, 장기적인 시점에서 아동에 대한 교육적 지원을 위해 별도의 교육 지원 계획을 작성하여 활용하도록 노력함과 동시에, 각 교과 등의 지도에서는 개별 아동의 실태를 정확하게 파악하고 개별지도 계획을 작성하여 활용하기 위해 노력하도록 한다. 특히 특별지원학급에 재적하는 아동이나 통급에 의한 지도를 받는 아동에 대해서는 개별 아동의 실태를 정확하게 파악해서 개별교육지원 계획과 개별지도 계획을 작성하고 효과적으로 활용하도록 한다.

제5. 학교 운영상의 유의사항

2. 가정 지역사회와의 연계 및 협동과 학교 간의 연계

교육과정 편성 및 실시에 있어서는 다음의 사항을 배려하도록 한다.

- 나. 다른 초등학교와 유치원, 공공 어린이집, 보육원, 중학교, 고등학교, 특별지원 학교 등과의 협력과 교류를 모색함과 동시에 장애가 있는 유아, 아동, 학생과의 교류 및 공동학습의 기회를 만들어 함께 서로 존중하면서 협력해서 생활해가는 태도를 기르도록 할 것.

## (1) 특별한 배려를 필요로 하는 아동으로서 장애아동에 대한 지도

총론에서는 장애가 있는 아동, 귀국 아동, 불출석 아동 등 학교 현장에서 특별한 배려를 필요로 하는 아동에 대한 지도에서 배려해야 할 사항을 명시하고 있다. 장애 아동에 대한 지도와 관련된 지침은 다음과 같다.

첫째, 특별지원학교 등의 조언 또는 지원을 활용하면서 개별 장애아동의 장애 상태 등에 대응한 지도내용과 지도방법의 모색을 조직적이고 계획적으로 할 것을 명시하고 있다. 장애 유형이나 정도에 대한 정확한 파악을 바탕으로 장애아동이 직면하는 어려움에 대한 지도상의 대응 방법을 이해하고, 개개인에게 맞는 다양한 방법을 검토해서 지도해나가야 한다는 것이다. 이러한 지침은 각 교과 교육과정 해설서와 더불어 문부과학성이 작성한 「교육지원자료」 등에 구체화 되어 모든 교사가 장애에 관한 지식과 배려 사항 등에 대해 이해하도록 함으로써 장애아동 지도에 조직적으로 대응해 나가도록 하고 있다. 예컨대, 해설서에는 장애아동의 장애 상태 등을 고려한 지도내용과 지도방법 모색의 구체적인 예시를 다음과 같이 제시하고 있다.

예를 들면, 약시 아동에게 체육과에서의 공 운동 지도나 과학과에서의 관찰, 실험 지도, 난청이나 언어장애 아동에게 국어과에서의 음독 지도나 음악과에서의 가창 지도, 지체부자유 아동에게 체육과에서의 실기 지도나 가정과에서의 실습 지도, 병약·신체허약 아동에게 미술과나 체육과에서의 알레르기 등을 배려한 지도 등, 아동의 장애 상태나 특성 및 심신의 발달 단계 등에 대응해서 개별적으로 특별한 배려가 필요하다. 또한, 읽고 쓰기나 계산 등을 어려워하는 학습장애 아동에게 국어과에서의 받아쓰기나 산수과에서의 계산과 암산의 지도 등에서 활동의 순서를 나타낸 시트를 배부하는 등의 배려를 통해 대응할 필요가 있다. 나아가 ADHD나 자폐아동에게 말로 전달하는 방법뿐만 아니라 메모나 그림 등을 부가하는 지도 등의 배려도 필요하다(文部科學省, 2017b: 107).

둘째, 특별지원학급이나 통급에 의한 지도에서는 학생의 특성을 고려해서 특별지원학교 학습지도요령과 연계할 것을 명시하고 있다. 예컨대, 장애로 인한 학습 또는 생활상의 어려움을 극복하고 자립을 도모하기 위해 특별지원학교 학습지도요령에 제시된 ‘자립 활동’을 도입하거나 아동의 장애 정도나 학급의 실태 등을 고려하여 각 교과의 목표와 내용을 이전 학년의 교과 목표와 내용으로 변경하거나 각 교과를 지적 장애아 특별지원학교의 각 교과로 교체하는 등을 통해 실태에 맞는 교육과정을 편성하도록 하는 등 보다 구체적으로 제시하고 있다. 예컨대, 지적장애 아동의 실태에 맞춘 각 교과의 목표를 설정하기 위한 절차의 예를 해설서에서는 다음과 같이 제시하고 있다(文部科學省, 2017b: 110).

<표 5> 아동의 실태에 맞춘 교과 목표 설정 절차의 예

- (각 교과목의 목표 설정에 이르는 절차의 예)
- a. 소학교 학습지도요령의 제2장 각 교과 교육과정에 제시되어 있는 목표 및 내용에 대해서 다음 순서로 아동의 학습상황과 선행 학습의 사항을 확인한다.
    - 해당 학년의 각 교과목의 목표 및 내용에 대해서
    - 해당 학년 이전의 각 학년의 각 교과목 목표 및 내용에 대해서
  - b. a의 학습이 곤란 또는 불가능한 경우, 특별지원학교 학습지도요령의 제2장에 제시되어 있는 지적장애아동을 교육하는 특별지원학교 초등부의 각 목표 및 내용에 대해 검토한다.
  - c. 아동의 습득상황과 선행 사항을 파악한 다음 소학교 졸업까지 육성을 목표로 하는 자질과 능력을 검토하고, 재학 기간에 제공해야 할 교육내용을 충분히 정선한다.
  - d. 각 교과목의 목표 및 내용의 계통성을 파악한 다음 교육과정을 편성한다.

셋째, 장애아동 등에 대해서는 다양한 관계 기관과의 제휴를 모색하고, 장기적인 시점에서 아동에 대한 교육적 지원을 위해 별도의 교육지원계획을 작성하여 활용하도록 함과 동시에, 각 교과 등의 지도에서 개별 아동의 실태를 정확하게 파악하고 개별지도 계획을 작성하여 활용하도록 하고 있다.

## (2) 가정 및 지역사회와의 연계 및 협동과 학교 간 연계

학교 운영상의 유의점에서도 통합교육 관련 지침이 제시되어 있다. 여기서는 학교교육과정 편성 및 운영과 관련하여 가정이나 지역사회와의 연계 및 협동, 학교 간의 연계를 명시하고 있다. 예컨대, 다른 일반 학교와 특별지원학교 등과의 협력과 교류를 모색함과 동시에 장애아동과 비장애 아동의 교류 및 공동학습의 기회를 제공해서 서로 존중하면서 협력해서 생활하는 태도를 기르도록 한다는 것이다.

이처럼 일본의 국가 수준 교육과정의 총론에서는 특별한 배려를 필요로 하는 아동으로서의 장애학생의 지도와 관련해서 지도 과정에서 어떤 점을 배려해야 할 것인가에 대해 교육과정 지침으로 제시하고 있으며, 해설서에서는 이를 사례와 함께 구체적으로 제시하고 있다. 따라서 이러한 지침을 통해 학교 현장에서 통합교육을 실시하고 있는 교사들에게 실질적인 도움을 제공할 수 있도록 하고 있다.

## 2) 각 교과 및 교과외 교육과정에 제시된 통합교육 지침

한국의 교육과정과는 달리 일본의 교육과정에서는 총론뿐만 아니라 각 교과 및 교과외 교육과정으로 구성된 각론에도 장애학생의 통합교육과 관련한 지침이 구체적으로 제시되어 있다. 각 교과 및 교과외 교육과정의 “제3. 지도계획의 작성과 내용의

취급”에서는 <표 6>에 제시한 바와 같이 해당 교과 등의 지도에 있어서 장애아동 등에 대한 학습활동에서 발생하는 곤란함에 대응해서 지도내용과 지도방법을 계획적이고 조직적으로 모색할 것을 명시하고 있다(文部科學省, 2017a: 46). 이 지침은 모든 교과 및 교과외 교육과정에 공통으로 제시되어 있다. 이것은 전술한 총론의 ‘2. 특별한 배려를 필요로 하는 아동에 대한 지도’에서 제시한 지침에 바탕을 두고 있는 것으로 총론의 지침과 각론의 지침이 연계되어 있음을 알 수 있다.

<표 6> 교과 및 교과 외 교육과정에 제시된 통합교육 지침

제3. 지도계획의 작성과 내용의 취급

1. 지도계획의 작성에서는 다음 사항을 배려하도록 한다.
  - (4) 장애아동 등에 대해서는 학습활동에서 발생하는 어려움에 따른 지도내용 및 지도방법의 연구를 계획적이고 조직적으로 실시한다.

이 지침에서는 통합교육 시스템을 구축하고 아동의 자립과 사회 참여를 더욱 촉진하기 위해서는 모든 장면에서 아동의 충분한 학습을 보장하고, 개별 아동의 장애 상태와 발달 단계에 맞는 지도와 지원을 더욱 충실히 할 필요가 있음을 밝히고 있다. 모든 교과 등에서 개개인의 교육적 요구에 부응한 지도와 지원을 할 수 있도록 장애 유형뿐만 아니라 각 교과 등의 학습 과정에서 예측되는 어려움에 대응한 지도방법에 대한 연구를 계획적이고 조직적으로 실시할 것을 명시하고 있다. 예컨대, 사회과 학습지도요령 해설서의 내용을 제시하면 다음과 같다(文部科學省, 2017c: 139).

<표 7> 사회과 교육과정 해설서에 제시된 통합교육 지침

사회과의 목표와 내용의 취지, 학습활동의 목적을 바탕으로 학습 내용의 변경이나 학습활동의 대안을 소홀히 하지 않도록 유의하고, 아동의 학습 부담과 심리적인 면에서도 배려가 필요하다. 예컨대, 사회과에서의 배려로서 다음과 같은 것을 생각할 수 있다.

지도 등의 자료에서 필요한 정보를 찾아내거나 읽기가 곤란한 경우에는 읽기 쉽도록 지도 등의 정보를 확대하거나, 볼 범위를 제한하거나 해서 제시된 정보를 정선하고 관점을 명확히 하는 등의 배려를 한다.

사회 현상에 흥미·관심이 없는 경우에는 사회 현상의 의미를 이해하기 쉽도록 사회의 영위와 신변 생활이 연결되어 있다는 것을 실감할 수 있도록 특별활동 등과의 연계 등의 방법을 통해서 구체적인 체험이나 작업 등을 도입해서 학습의 순서를 알기 쉽게 설명하고, 안심하고 학습할 수 있도록 배려하는 방안을 모색할 수 있다.

<표 7> 사회과 교육과정 해설서에 제시된 통합교육 지침(계속)

학습 문제를 인식하기 어려운 경우에는 사회적 사건을 읽기 쉽도록 사진 등의 자료와 발문을 궁리하고, 예상하는 활동이 곤란한 경우에는 예측할 수 있도록 힌트가 되는 사실을 카드 등에 정리하여 보여주고, 학습 순서를 생각할 수 있게 하며, 그리고 정보 수집 및 고찰, 정리 단계에서 시점이 정해지지 않은 경우에는 건본을 제시한 워크시트를 작성하는 등의 지도방법을 모색한다.

위의 내용을 보면, 우선 통합학급에서 장애학생을 위한 사회과 지도에서는 사회과의 목표와 내용의 취지, 학습활동의 목적에 토대해서 학습내용을 변경하거나 학습활동을 수정하도록 하고, 아동의 학습 부담과 심리적인 측면도 배려하도록 하고 있다. 또한, 사회과 수업에서 장애학생이 직면하게 될 다양한 곤란 상황과 그러한 상황에 적합한 배려 사항을 제시하고 있다. 예컨대, 지도 등의 자료에서 필요한 정보를 찾아내거나 읽기가 곤란한 경우에는 읽기 쉽도록 지도 등의 정보를 확대하거나 불범위를 제한하는 등의 방법을 통해 정보를 정선하고 관점을 명확히 하도록 하고 있다. 또한, 학습 문제를 인식하기 어려운 경우에는 사회적 사건을 읽기 쉽도록 사진 등의 자료와 발문을 궁리하는 등의 수정 전략을 활용하도록 하고 있다. 이처럼 사회과 학습에서 장애학생이 직면할 것으로 예상되는 곤란한 상황을 제시하고, 각각에 대해서 구체적인 대응 방안을 제시함으로써 장애학생이 사회과 수업에 참여하도록 하는데 필요한 지도 방안에 대해 교사들이 참고할 수 있도록 하고 있다.

이처럼 교육과정 해설서에서는 각론에 제시된 지침에 근거해서 각 교과나 교과외 활동 영역 전반에 걸쳐 교육과정 운영에서 예상되는 곤란 상황을 중심으로 배려 사항을 구체적으로 제시하고 있다. 참고로 주요 교과와 교과외 교육과정인 '총합학습의 시간(한국의 '창의적 체험활동'과 유사)'의 해설서의 내용을 정리하면 다음 <표 8>과 같다.

<표 8> 주요 교과 및 교과외 활동의 해설서에 제시된 통합교육 지침

교과	곤란 상황	지도시 배려 사항
국어	· 문장을 눈으로 따라가면서 소리 내어 읽는 것이 곤란한 경우	↳ 자신이 어디를 읽고 있는지 알 수 있도록 교과서의 문장을 손가락 등으로 따라가면서 읽도록 촉구하며, 행간을 구분하기 위해 확대 복사한 것을 준비하고, 어구나 단락의 구분을 알 수 있도록 띄어쓰기가 된 것을 준비. 읽는 부분만 보이는 보조 도구(슬릿) 활용 등의 배려
	· 자신의 입장 이외의 관점에서 생각하거나 타인의 감정을 이해하는 것이 어려운 경우	↳ 아동의 일상적인 생활 경험에 관한 예문을 제시하고, 행동이나 회화문에 감정이 담겨 있음을 깨닫게 하거나 감정의 변화를 보여주는 문장 속의 키워드를 제시하거나 감정의 변화를 그림이나 화살표 등 시각적으로 알 수 있도록 제시하고 나서 말로 표현하게 하는 등의 배려

<표 8> 주요 교과 및 교과외 활동의 해설서에 제시된 통합교육 지침(계속)

교과	곤란 상황	지도시 배려 사항
국어	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 큰소리로 발표하는 데 어려움이 있거나 여러 사람 앞에서 말하는 것에 대해 불안해하는 경우</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ 종이나 화이트보드에 쓴 것을 제시하거나 ICT 기기를 활용하여 발표하는 등 다양한 표현 방법을 선택할 수 있도록 모색하고, 자기 생각을 표현하는 것에 자신감을 가질 수 있게 배려</li> </ul>
산수	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 「뭉」, 「같다」 등과 같이 아동이 일상적으로 사용하지 않던 낱말이 적고 추상도 높고 이해가 어려운 경우</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ 아동이 구체적인 이미지를 가질 수 있도록 아동의 흥미·관심이나 생활 경험과 관련이 깊은 주제를 다루어서 이미 배운 말이나 알고 있는 말로 바꾸는 등의 배려</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 문장 관계를 읽고 수량의 관계를 이용하여 나타내는 것이 어려운 경우</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ 아동이 수량 관계를 떠올릴 수 있도록 아동의 경험에 바탕을 둔 장면이나 흥미 있는 제재를 다루거나 장면을 구체물을 이용하여 조작하도록 하거나 해결법에 필요한 정보에 주목할 수 있도록 문장을 부분별로 보여 주거나 도식화 하는 등의 방법을 모색</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 공간 도형이 갖는 특성을 이해하는 것이 어려운 경우</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ 공간에서 직선과 평면의 위치 관계를 떠올릴 수 있도록 입체 모형에서 특징이 있는 부분을 만져보게 하면서 말로서 그 특징을 설명하거나 개요도나 전개도와 비교해서 위치 관계를 파악하는 등의 방법을 모색</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 데이터를 목적에 맞게 그래프로 나타내는 것이 어려운 경우</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ 목적에 맞게 그래프로 나타내는 방법이 있다는 것을 이해하도록 같은 데이터를 꺾은 선 그래프의 세로축의 폭을 바꾼 그래프로 나타내거나 막대 그래프와 꺾은 선 그래프, 띠 그래프 등 다른 그래프로 나타내거나 해서 보다 나은 표현 방법을 알 수 있도록 배려</li> </ul>
이과	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 실험 활동에서 실험 절차 곤란하거나 예상이 어려워 학습 활동에 참여하기 어려운 경우</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ 학습에 대해 예상할 수 있도록 실험의 목적을 명시하거나 실험 절차와 방법을 시각적으로 표현한 프린트 등을 게시하거나 배포하는 등의 배려</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 연소 실험처럼 위험을 동반하는 학습 활동에서 위험을 감지하기 어려운 경우</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ 교사가 확실하게 실험 활동 모습을 볼 수 있는 장소에서 활동할 수 있도록 배려</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 자연의 사물·현상을 관찰하는 활동에서 지속적으로 관찰하는 것이 어려운 경우</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ 관찰 포인트를 제시하거나 ICT 자료를 활용하는 등의 배려</li> </ul>
총합습의 시간	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 다양한 사건을 조사하거나 연은 정보를 정리하는 데 어려움이 있는 경우</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ 필요한 사건이나 정보를 선택하고 구성할 수 있도록 주목할 점이나 조사 내용, 정리 절차 및 검사 방법에 대해 구체적으로 제시하는 등의 배려.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 관심 있는 일을 넓히는 것이 어려운 경우</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ 관심을 가질 범위를 확대할 수 있도록 현재의 관심사를 중심으로 하여 그와 관련된 구체적인 내용을 보여주는 것 등의 배려.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 다양한 정보 중에서 필요한 사항을 선택하고 비교가 어려운 경우</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ 구체적인 이미지를 가지고 비교할 수 있도록 비교 시점의 초점을 명확하게 하고, 보다 구체화하여 제시하거나 하는 등의 배려</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 학습의 회상이 어려운 경우</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ 학습한 장면을 상기할 수 있도록 학습 내용을 문장이나 그림, 사진 등 시각적으로 보여주는 등, 기억할 수 있는 실마리를 얻을 수 있도록 배려</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 다른 사람 앞에서 말하는 것에 대해 불안하거나 자기 생각 등을 발표하기 어려운 경우</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ 안심하고 발표할 수 있도록 발표 내용을 종이에 정리하고, 그 종이를 보면서 발표할 수 있도록 하거나 ICT 기기를 활용하는 등 아동의 표현을 지원하기 위한 수단을 강구할 수 있도록 배려</li> </ul>

\* 각 교과 및 교과외 교육과정의 해설서를 바탕으로 작성



### 3) 통합교육 지침의 의의와 한계

일본의 교육과정에서는 총론뿐만 아니라 각론에서도 장애학생의 통합교육과 관련한 지침이 제시되어 있으며, 총론의 지침도 구체적으로 제시되어 있다. 특히 각론에서는 교수적 통합 과정에서 발생하는 어려움에 따른 지도내용 및 지도방법의 연구를 계획적이고 조직적으로 실시하도록 명시한 총론의 지침을 모든 교과와 교과외 교육과정에서 그대로 반영하고 있다. 또한, 해설서에서는 장애학생이 공통교육과정에 접근할 때 일반적으로 직면할 것으로 예상되는 다양한 학습곤란 상황을 중심으로 교실수업에서 배려해야 할 사항을 매우 구체적으로 제시하고 있어 교육과정을 운영하는 교사들에게 실질적인 도움을 주고 있다는 점에서 의의가 있다. 통합교육의 관점에서 일본의 교육과정을 분석한 김진숙과 강경숙(2006)도 일반학교 국가 수준 교육과정에서 통합교육과 관련해서 가장 눈에 띄는 것은 일반 교육계획 혹은 교육과정 문서에서 대체로 특수교육의 문제가 같이 거론되고 있다는 점이라고 밝히고 있다.

그러나 공통교육과정에 통합교육 관련 지침이 총론뿐만 아니라 각론에서도 제시되고 있으나 장애 유형별로 학생들이 지닌 다양한 특성에 대한 고려가 미흡하다는 점은 한계로 지적된다. 특히 각 교과나 교과 외 활동에서 일반적으로 직면하게 될 곤란 상황을 중심으로 지도 시의 배려 사항을 제시하고 있는 점은 의미가 있지만 장애 유형별 특성으로 인해 직면하게 될 곤란 상황에 따른 교수·학습 과정에서 배려해야 할 사항에 대해서는 충분한 정보를 얻기에는 불충분하다.

## III. 장애학생의 교수적 통합을 위한 교육과정 차원의 지원 방향

교육과정은 교사들에게 교육활동의 안내서 역할을 해야 한다. 이러한 측면에서 볼 때, 양국의 교육과정에서는 통합교육 관련 지침을 제시하고 있지만 몇 가지 한계 점도 발견할 수 있었다. 통합교육 장면에서 장애학생들이 교육과정 내로 의미 있는 통합이 되고 있지 못하는 이유는 무엇보다도 교사들이 장애학생들을 위한 수업계획을 수립하는 과정에서 의미 있는 교육과정을 만들기 위해서 무엇을 깊이 있게 생각해야 하는지 등에 대한 공통적인 구조(또는 내용)를 제공받지 못하였기 때문이다(신현기, 2008). 따라서 장애학생이 교실수업에 의미 있게 참여해서 수업을 통해 달성하고자 하는 바를 충분히 달성할 수 있도록 하기 위해서는 다음과 같은 몇 가지 점에서 교육과정 차원의 지원이 요구된다.

첫째, 총론에서 통합교육과 관련한 지침을 다양한 측면에서 제시할 필요가 있다. 특수교육 교육과정의 국제적 동향은 특수교육 대상 학생이 일반교육과정에 접근할

수 있도록 구체적이고 차별화된 교육과정 접근 방법을 단계적으로 제시해주는 데 있다(이덕순, 정희섭, 2010). 앞에서 살펴본 바와 같이 한국과 일본 모두 총론에서 제한적으로 통합교육 관련 지침이 제시되고 있다. 양국의 교육과정에서 교육과정 운영에서 중요한 부분을 차지하는 ‘교수·학습’이나 ‘평가’부분에서 통합교육 관련 지침을 찾아보기 어렵다. 물론 국가 수준 교육과정에서 통합교육 관련 지침을 어느 정도의 범위와 수준에서 제시할 것인가는 논의가 필요한 사항이다. 그러나 국가 수준 교육과정이 교육의 기본 방향을 제시하며, 지역 수준이나 학교교육과정 작성의 토대가 된다는 점에서 이러한 영역에서도 교수적 통합이란 관점에서 일반적, 공통적, 표준적인 범위와 수준에서 지침을 제시할 필요가 있다. 이와 관련해서 국가 수준 교육과정이나 장애학생을 위한 별도의 교육과정을 개발하지 않고 지역 수준의 교육과정을 중심으로 장애학생들이 접근 가능하도록 하는 시스템을 택하고 있는 미국의 지역 수준 교육과정에 제시된 통합교육 관련 지침은 시사를 주고 있다. 예컨대, 루이지애나주 교육과정의 경우, 총론에 해당하는 ‘루이지애나 주 학교 행정가를 위한 교육과정 지침서(Louisiana Handbook for School Administrators, 2007)이나 노스캐롤라이나 주의 표준교육과정(North Carolina Standard of Study, 2002) 등에서 특수교육 요구 학생들을 위한 특수교육 프로그램의 제공이나 운영과 관련한 지침을 제시하고 있다(이덕순, 정희섭, 2010). 따라서 완전한 통합을 위해서는 통합교육 관련 지침을 교수·학습과 평가 등 보다 다양한 측면에서 제시함으로써 교과서와 교수·학습자료의 개발, 지역 및 학교교육과정 편성의 근거를 제시함과 동시에 특수교육 요구 학생을 위한 교육과정 운영 방향에도 도움을 줄 수 있도록 할 필요가 있다.

둘째, 총론뿐만 아니라 각론을 구성하는 교과 및 교과외 교육과정에서도 통합교육 관련 지침을 제시할 필요가 있다. 통합교육을 실시하고 있는 현장의 교사에게 직접적인 도움을 주는 것은 총론보다는 각론, 즉 교과 및 교과외 교육과정에 제시된 지침이라고 할 수 있다. 왜냐하면, 학교 교육의 핵심활동인 교육과정 운영은 이들 영역에 대한 수업으로 이루어지며, 교수적 통합 또한 이 장면에서 가장 많이 요구되기 때문이다. 한국의 경우 각 교과 및 교과외 교육과정으로 구성되는 각론에서는 통합교육 관련 지침을 찾아볼 수 없었다. 총론의 “모든 학생을 위한 교육기회의 제공”에서 “장애를 가진 학생 등이 학교에서 충실한 학습경험을 누릴 수 있도록 필요한 지원을 한다.”라고 규정하고 있지만 이러한 지침이 각론에서는 반영되지 않고 있다. 반면, 일본의 경우, 총론에 제시된 “특별한 배려를 필요로 하는 아동에 대한 지도”와 관련한 지침을 각론의 모든 교과 및 교과외 교육과정의 “지도계획의 작성과 내용의 취급”에서 “장애아동 등에 대해서는 학습활동에서 발생하는 어려움에 따른 지도내용 및 지도방법의 연구를 계획적이고 조직적으로 실시한다.”라는 지침으로 제시하고 있다. 또한 해설서에서는 보다 구체적으로 장애학생이 직면할 것으로 예상되는 곤란 상황을 제시하고, 각 상황별로 지도시에 배려해야 할 사항을 제시하고 있다. 따라서

일본의 교육과정 및 해설서에 제시된 지침처럼 각 교과 교육과정에 교수적 통합과 관련한 지침을 제시함으로써 교실수업에 도움을 받을 수 있도록 할 필요가 있다.

셋째, 교육과정에 제시된 통합교육 관련 지침들이 해설서 등을 통해서 구체화되어 제시될 필요가 있다. 한국의 경우 총론만 해설서를 발간하고 있지만 지침의 부가적인 설명에 국한되어 있는 경향이 있으며 구체적인 사례의 제시는 미흡한 실정이다. 반면, 일본의 경우는 총론뿐 아니라 각 교과 교육과정에서도 해설서가 발간되어 지침에 대한 상세한 설명과 더불어 필요한 경우 사례들도 함께 제시되어 통합교육 실행에 참고할 수 있도록 되어 있다. 교육과정의 정상화를 위해서는 ‘국가 교육과정 기준의 대강화’와 ‘학교교육과정 계획의 특성화’가 수레의 두 바퀴처럼 균형을 이루어야 한다(홍후조, 2002)는 점에서 볼 때, 국가 수준 교육과정에서는 총론이든 각론이든 교육과정의 기준을 구체적이고 상세하게 제시하기는 어렵다. 하지만 해설서 등을 통해 국가 수준 교육과정에서 제시된 지침의 함의 등이 구체적으로 제시된다면 이를 태도로 지역 수준 교육과정이나 학교교육과정 개발, 교사의 교육과정 운영에 도움을 줄 수 있을 것이다.

넷째, 장애학생의 교수적 통합에 도움을 주기 위해서는 각 교과 및 교과 외 교육과정의 경우 해설서나 교사용 지도서에서 교과의 특성뿐만 아니라 학생의 장애 유형별 특성을 고려한 접근 방법에 대해서 제시할 필요가 있다. 전술한 바와 같이 일본의 경우, 장애아동이 각 교과나 교과외 수업에서 일반적으로 직면하게 될 다양한 곤란 상황을 중심으로 교실수업에서 배려해야 할 사항을 제시하고 있다는 점이 의미가 있다. 그러나 교과뿐만 아니라 장애 유형에 따라 학생이 직면하게 되는 곤란 상황은 차이가 있다고 본다면 이를 고려한 접근 방향의 제시가 필요하다. 예컨대, 사회과 교육과정 운영에서 시각장애학생과 지체장애학생이 직면하는 학습상의 곤란 사항은 다르다고 볼 수 있으며, 결과적으로 그 접근 방법도 달라야 한다. 이러한 두 유형의 장애학생이 통합학급에서 사회과 수업을 받는다고 가정한다면 사회과 수업에서 직면하게 될 일반적인 곤란 상황에 대한 접근에 대한 이해만으로 이들을 수업에 의미 있게 참여할 수 있도록 하는 데는 한계가 있다. 더구나 통합학급 담당교사의 경우 장애유형별 특성에 대한 이해가 부족할 수 있다는 점을 감안한다면 장애유형별 특성과 이에 대응한 접근 방향의 제시가 필요하다는 것이다. 따라서 교육과정에는 이와 관련한 개괄적인 지침을 제시하고, 해설서나 교사용 지도서에는 각 교과의 성격, 장애 유형별 특성, 장애 유형별로 예상되는 학습상의 문제, 이를 고려한 교수적 수정 전략의 순으로 구체적인 지침을 제시하는 방법을 생각해 볼 수 있다. 이와 관련해서 통합학급에서 장애학생의 통합을 위한 사회과 교수적 통합의 방향으로 먼저 장애 유형별 특성을 제시한 다음 관련된 학습상의 문제를 제시하고, 이를 토대로 교수적 수정 전략과 수정 사례를 제시한 Ochoa와 Shuster(1980)의 연구는 시사를 제시하고 있다.

## IV. 결론 및 제언

### 1. 결론

통합교육이 강조된 지 많은 시간이 지났으며, 많은 특수교육 대상 학생들이 일반 학교의 특수학급이나 통합학급에서 수업을 받고 있다. 그러나 학교 현장의 교실 수업에 장애학생들의 의미 있는 참여가 이루어지고 있는가에 대해서는 여전히 그렇다고 말하기 어려운 실정이다. 결과적으로 교실수업에서 장애학생은 여전히 방치되거나 소외되고 있어 형식적인 통합교육에 그치는 경우가 많다. 따라서 완전한 통합교육을 위해서는 이러한 문제의 원인에 대한 정확한 진단과 분석, 그리고 이에 바탕을 둔 대안 모색이 필요하다.

본 연구는 이러한 문제의 원인의 하나로 교육과정에 주목하였다. 교육과정은 교사가 수업을 운영하는 데 있어서 중요한 안내서 역할을 한다는 점에서 이 문서에 통합교육 관련 지침이 어떻게 제시되어 있는가는 중요한 문제라고 보았기 때문이다. 일반교육과정을 중심으로 진행되는 통합학급에 일반교육과정 접근에 대한 지원이 없다면 통합교육은 배치 이상의 의미를 가지기는 힘들 것이다(이은주, 2008:161). 이러한 문제의식에서 본 연구는 장애학생의 교수적 통합을 위한 교육과정 차원의 지원 방향을 알아보기 위해 한국과 일본의 국가 수준 교육과정에 제시된 통합교육 관련 지침을 분석하였다.

양국의 교육과정을 분석한 결과, 한국의 경우 장애학생의 교수적 통합과 관련한 지침이 총론에만 간략하게 제시되고 있으며, 해설서에서도 지침의 해설이나 사례 제시 등 구체화가 미흡한 것으로 나타났다. 요컨대, 현재의 교육과정에 제시된 지침은 교실수업에서 장애학생의 교수적 통합을 실현하는데 실질적인 도움을 주는 데는 한계가 있었다. 한편, 일본의 경우, 총론은 물론 각 교과 및 교과 외 교육과정에 장애학생의 교수적 통합과 관련한 지침이 비교적 상세하게 제시되어 있었다. 특히, 각 교과 및 교과 외 교육과정에서는 장애학생이 직면하게 될 학습곤란 상황을 중심으로 교실수업에서 배려해야 할 사항을 구체적으로 제시하고 있다는 점은 교수적 통합에 시사점을 제시하고 있다. 하지만 이러한 지침은 교수·학습 과정에서 장애학생이 직면하게 될 일반적인 곤란 사항을 중심으로 제시되고 있어서 장애 유형별로 다양한 특성을 지닌 장애학생의 교수적 통합에 도움을 주기에는 미흡한 측면이 있다.

이러한 결과를 바탕으로 본 연구에서는 장애학생의 교수적 통합을 위해서 교육과정에서는 교육과정 총론뿐만 아니라 각 교과 및 교과 외 교육과정에서도 통합교육과 관련한 지침이 다양한 측면에서 제시될 필요가 있음을 지적하였다. 또한, 국가 수준 교육과정이 지닌 특성으로 인해 이러한 지침을 구체적으로 제시하기 어렵다는 측면

에서 볼 때, 해설서나 교사용 지도서를 통해 교과와 장애 유형별 특성을 고려한 교육과정 운영 방향이 보다 구체적으로 제시될 필요가 있을 것이다.

## 2. 제언

본 연구는 한국과 일본의 국가 수준 교육과정에 제시된 통합교육 지침을 분석 대상으로 하였기 때문에 이 교육과정에 근거한 지역 수준 교육과정이나 학교 현장에서의 통합교육의 계획과 실행이 이루어지는 학교교육과정 차원에서는 어떠한 지원이 이루어지고 있는가에 대해서는 밝히지 못하였다. 따라서 후속 연구에서는 본 연구에서 살펴본 국가 수준 교육과정에서의 통합교육 관련 지침이 지역 수준, 그리고 학교 교육과정에서 어떻게 구체화 되어 제시되고 있는지, 그리고 적절하게 제시되고 있는지 등에 대한 연구가 요청된다.

## 참고문헌

- 강창욱 (2011). 청각장애교육 정상화를 위한 교육과정 탐색. **특수교육저널: 이론과 실천**, 12(3), 275-297.
- 교육부 (2015). **2015개정 교육과정**
- 교육부 (2016). **2015개정 교육과정 총론 해설(초등학교)**
- 교육부 (2018). **특수교육실태조사서**. 서울: 교육부
- 김진숙, 강경숙 (2005). 일본·중국·홍콩의 초등 통합교육과 교육과정 운영 동향. **특수교육연구**, 12(1), 27-55.
- 박명화 (2010). 초등학교 통합학급교사와 예비교사의 통합교육 준비도와 교수적 통합실태 분석. **특수아동교육연구**, 12(3), 369-388.
- 박승희 (2002). 장애학생의 교육과정적 통합을 위한 일반학교의 학교수준 교육과정 계획 모형. **특수교육학연구**, 37(1), 199-235.
- 박승희 (1999). 일반학급에 통합된 장애학생의 수업의 질 향상을 위한 교수적 수정의 개념과 실행 방안. **특수교육학연구**, 34(2), 29-71.
- 신현기 (2009). 모든 학생을 위한 교육표준에 대한 가정과 그에 기반한 교육의 실제에 대한 검토. **특수교육연구**, 15(2), 3-31.
- 이덕순 (2009). 2008년 개정 특수학교 교육과정의 일반학교 교육과정으로의 접근성 고찰. **시각장애연구**, 25(3), 91-123.
- 이덕순, 정희섭 (2010). 특수교육 교육과정의 국제적 동향과 시사점 고찰-총론을 중심으로-. **특수교육학연구**, 45(1), 41-60.

374 특수교육저널: 이론과 실천(제20권 제2호)

- 이동주, 권요한 (2009). 초등학교 통합학급의 과학과 교육과정 조정에 관한 질적 연구. **특수 아동교육연구**, 11(2), 165-209.
- 이영선 (2010). 예비 일반교사의 통합교육 지원을 위한 특수교육 관련 교직과목의 효과적 교수: 개념적 구조. **특수교육**, 9(1), 95-120.
- 이은주 (2008). 통합교육에서 장애아동의 일반교육과정 접근을 위한 개별화교육계획 활용 문제. **특수아동교육연구**, 10(2), 147-167.
- 장애인 등에 대한 특수교육법[법률 제15367호, 2018.2.21., 일부개정]. ([http:// www.law.go.kr](http://www.law.go.kr))
- 홍후조(2002). 국가 수준 교육과정 개발 패러다임의 전환(II)-국가 교육과정 기준 변화 관련 기본 개념 정립을 중심으로-. **교육과정연구**, 20(2), 197-226.
- 황순영 (2008). 통합학급 교사의 통합교육에 대한 직무스트레스 분석. **통합교육연구**, 3(2), 107-124.
- 文部科學省 (2017a). 小学校学習指導要領(平成29年告示)
- 文部科學省 (2017b). 小学校学習指導要領(平成29年告示)解説【総則編】
- 文部科學省 (2017c). 小学校学習指導要領(平成29年告示)解説【社会編】
- 文部科學省 (2017). 小学校学習指導要領(平成29年告示)解説【国語編】
- 文部科學省 (2017). 小学校学習指導要領(平成29年告示)解説【算数編】
- 文部科學省 (2017). 小学校学習指導要領(平成29年告示)解説【理科編】
- 文部科學省 (2017). 小学校学習指導要領(平成29年告示)解説【相互学習の時間編】
- 文部科學省 (2017). 特別支援学校幼稚部教育要領・小学部・中学部学習指導要領(平成29年4月告示)
- Brower, D., Wakeman, S., Flowers, C., Rickelman, R., & Pugalee, D. (2007). Creating access to the general curriculum with links to grade level content for students with significant cognitive disabilities. *The Journal of Special Education*, 41(1), 2-16.
- Ochoa, A. S., & Shuster, S. K., (1980). *Social studies in the mainstreamed classroom, K-6*. Colorado: Social Science Education Consortium, Inc.
- Snell, M. E., & Brown, F. (2006). *Instruction of students with severe disabilities(6th ed)*. NJ: Prentice-Hall, Inc.
- [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/)

## The Direction of Support on the Curriculum-Level for Curricular Inclusion of Students with Disabilities: Based on the Curriculum Guidelines of Korea and Japan

Park, Nam-Su  
Daegu University

### <Abstract>

The purpose of this study is to explore the direction of support on the curriculum-level for curricular inclusion of students with disabilities. To this purpose, I analyzed the guidelines presented on the national curriculum in Korea and Japan. As a result of this analysis, in the curriculum of Korea, guidelines for curricular inclusion of the students with disabilities is briefly presented in the general part only, so there is a limit to practical assistance for the curricular inclusion of the students with disabilities in each subject class. On the other hand, in the curriculum of Japan, guidelines on the curricular inclusion of the students with disabilities were presented in detail in the general part, as well as in the subjects and extra subject, and they provided practical support in each class. However, these guidelines focus on the learning difficulties that students with disabilities will face in situation of each class, and thus they have limitations in presenting practical directions related to the curricular inclusion according to the characteristics of each disability area. Based on these results, I discussed the necessity of guideline considering the characteristics of each subject and disability area in the curriculum for the curricular inclusion of the students with disabilities integrated into the general class.

**Key Words :** inclusive education, curricular inclusion, curriculum guideline,  
curriculum of Korea and Japan

---

논문 접수: 2019. 05. 13 심사 시작: 2019. 05. 13 게재 확정: 2019. 06. 24