



미국 장애교육학의 주요 논점과 한계*

이 주 화**

Critical Analysis of Primary Arguments and Limitations in Disability Studies in Education within the United States*

Lee, Ju-Hwa**

ABSTRACT

[Purpose] This article critically examines prominent studies in the field of Disability Studies in Education (DSE) in the United States, analyzing their primary arguments and limitations. **[Methods]** A comprehensive literature review was conducted, focusing on significant studies within the Disability Studies in Education Special Interest Group (DSE-SIG) of the American Educational Research Association(AERA). **[Results]** DSE challenges the positivist paradigm prevalent in special and inclusive education, offering a social constructionist perspective on disability. DSE scholars critique the oppressive mechanisms of fictional norms that establish hierarchical binary categories, leading to marginalization of individuals labeled with disabilities. They perceive difference as a natural facet of human variation and advocate for its recognition and celebration. However, these alternative perspectives offered by DSE exhibit certain limitations. While critiquing the adverse impacts of norms and categories used by scholars of special and inclusive education, they simultaneously demonstrate crypto-normative tendencies themselves and employ categories they aim to deconstruct, resulting in self-contradiction. To circumvent this contradiction, they can only assume the role of observers without proposing viable alternatives. **[Conclusion]** Normative judgments and categorizations play a crucial role in discussing and addressing disability-related issues, such as discrimination and exclusion. A neutral stance on differences or the mere normalization of differences proves to be inadequate in resolving disability-related challenges. When existing policies and institutions fall short, the solution does not entail dismantling norms, but rather involves making more informed judgments and presenting improved alternatives.

Keywords : Disability Studies in Education(DSE), Inclusive Education, Poststructuralism, Difference, Norm, Category

* 이 논문은 2022년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2022S1A5B5A17043775)

** 독일 뷔르츠부르크 대학 특수교육학 박사(juh19338@gmail.com)

I. 서론

1970년대 영국과 미국의 급진적 장애 운동과 함께 시작된 장애학(Disability Studies)은 장애 운동의 이론적 기반을 제공해주었을 뿐 아니라, 장애인에 대한 사회적 시각을 개선하고 세계 곳곳에서 장애 정책의 실질적인 변화를 이끌어내는데 큰 기여를 했다. 각국의 장애인 차별금지법이나 <UN의 장애 권리협약(2006)>은 실천지향적인 초기 장애학과 당사자 운동의 직접적인 성과이며, 우리나라의 <교통약자의 이동편의 증진법(2005)>, <장애인 차별금지 및 권리구제 등에 관한 법률(2007)> 역시 장애학의 등장과 함께 시작된 세계적인 장애 운동의 흐름 안에서 얻어진 성취이다. 장애학이 태동한지 반세기가 지난 현재 장애학적 시각은 학술 공간과 정책 현장에서 그 존재감과 영향력을 확대하고 있다(조한진, 2011).

이러한 장애학적 시각을 통합교육의 이론과 실천에 반영하고자 하는 노력 또한 꾸준히 이어져왔는데, 이것은 자연스러운 귀결이라고 할 수 있다. 장애학은 그것이 1970년대 급진적 장애 운동의 발전에 결정적으로 기여했던 것과 마찬가지로 통합교육의 변화와 발전에도 긍정적인 영향을 미칠 수 있는 풍부한 이론적 자원과 실천적 잠재력을 가지고 있기 때문이다. 일례로 장애학의 여러 이론들은 의료적 모델을 탈피한 다양한 장애관을 제시하면서 편견과 차별 문제를 심도 있게 다루고 있는데, 이러한 논의들은 교사와 학생들의 장애 이해를 개선하고 편견과 차별을 시정함으로써 통합교육의 진보에 기여할 수 있다.

그런데 장애학 논의를 통합교육에 적용하려고 하면 다학제 분야로서 장애학이 지닌 특성으로 인해 곧바로 몇 가지 난제에 직면하게 된다. 우선 장애학은 장애라는 공통의 문제를 다루기 위해 인문사회과학 분야의 다양한 이론과 관점들을 활용하고 있는데, 각 이론들은 집중하는 이슈, 연구 질문, 접근법과 해법 등이 매우 다르고, 서로 대립하는 여러 이론적 입장들이 복잡한 학문적 지형도를 그리고 있다. 그래서 어떤 이론적 줄기를 택하느냐에 따라 장애학을 통합교육에 적용하는 방식과 내용도 달라진다. 또한 각 이론들은 모두 장점과 한계를 가지고 있어서 어느 한 이론만으로 통합교육 현장의 문제를 다 해결하기 어렵다. 그리고 통합교육에는 장애학과 구별되는 교육 현장만의 특수성이 있다는 사실도 고려해야 한다.

이런 사정으로 인해 장애학을 통합교육에 적용하는 일은 생각보다 간단하지 않다. 무엇보다 장애학 내부의 복잡한 지적 지형도와 장애학과 통합교육이 지닌 맥락의 차이를 고려하는 것이 필요하다. 그렇지 않을 경우 장애교육학적 논의는 장애학이 지닌 난점과 한계를 그대로 답습하거나 통합교육의 맥락을 제대로 반영하지 못한 투박한 대안으로 귀결될 수 있다.

장애학과 통합교육의 관계에 대한 이런 문제의식 속에서 본 연구는 장애학을 통합

교육에 적용하려는 대표적인 시도인 미국의 장애교육학***(*Disability Studies in Education; DSE*) 논의를 종합적으로 살펴보고자 한다. 미국의 장애교육학은 의료적 모델을 기반으로 하는 특수교육이 통합교육을 주도함으로써 통합교육 현장에서도 분리 문제가 여전히 극복되지 못하고 있는 현실을 비판하면서 시작되었다. 미국의 장애교육학자들은 일반교육과 특수 및 통합교육의 분리를 넘어서는 근본적인 교육 개혁의 필요성을 제기하면서 장애학적 논의에서 그 개혁의 단초를 찾고자 했다. 문제는 그들의 이론적 입장이다. 그들은 장애학의 다학제적, 다원주의적 성격을 높이 평가할 뿐 아니라 그 자신이 이를 지향한다고 주장하고 있다(Baglieri et al., 2011). 그러나 이들의 논의를 검토해보면 포스트모더니즘과 포스트구조주의에 경도되어 있고, 다른 관점의 장애학 논의는 배제되어 있음을 볼 수 있다. 그 결과 포스트모더니즘과 포스트구조주의의 맹점은 그대로 답습되고, 다른 관점에서 얻어질 수 있는 대안은 고려조차 되지 않고 있다.

본 논문의 목적은 미국 장애교육학의 주요 논점과 한계를 비판적으로 검토함으로써 장애학을 통합교육에 적용하려고 할 때 어떤 문제에 직면할 수 있는지, 또 이를 피하기 위해서는 어떤 이론적 작업이 필요한지 등에 대해 시사점을 얻는 것이다. 각 나라별로 장애학을 통합교육에 적용하는 학문적 시도들이 많이 있지만 지면의 제약으로 그것을 다 다루기는 어렵고 미국의 장애교육학에 국한해서 살펴보고자 한다.

이러한 분석은 국내의 장애교육학 논의를 진전시키는데도 도움이 될 것으로 보인다. 장애교육학에 대한 기존의 국내 연구들은 주로 장애교육학을 소개하거나 장애교육학적 관점에서 교사교육 등 세부 이슈를 다루는 연구들(엄수정, 2017; 2018; 엄수정, 유애란, 2015)이 주를 이루고 있고, 장애교육학의 이론적 토대와 관점 자체를 비판적으로 검토한 국내 연구는 아직 없는 것으로 보인다. 장애교육학적 관점을 기반으로 교육학적 이슈를 다루는 적용 연구도 의미가 있으나, 이러한 적용 연구의 확대를 위해서는 그 토대가 되는 장애교육학적 관점 자체에 대한 이론적 검토가 필요하다. 장애교육학은 아직 이론적 정합성을 온전히 확보하지 못하고 여러 내적 모순과 한계점들을 나타내고 있기 때문이다.

II. 미국 장애교육학의 태동과 발전

*** *Disability Studies in Education*은 현재 우리나라에서 장애교육학으로 번역되고 있다. 이 번역어는 원어와는 달리 '장애학'이 부각되지 않고, 단순히 '장애인에 대한 교육을 다루는 학문'으로 이해되거나 특수교육의 동의어로 읽힐 우려가 있다. 용어와 관련하여 향후 더 많은 논의가 필요한 것으로 보인다. 본 연구에서는 혼선을 피하기 위해 선례를 따라 '장애교육학' 용어를 사용하였다.

미국의 장애교육학은 1990년대 비판특수교육(critical special education)에 그 뿌리를 두고 있다(Baglieri & Bacon, 2020; Ware, 2001). 비판이론 및 비판교육학의 영향을 받은 비판특수교육은 “전통적 규범적 패러다임”(Ware, 2001, p. 113)에 도전하며 특수교육의 이론과 실천에 비판적 시각을 견지했던 일군의 학자들의 연구 흐름을 일컫는다. 비판특수교육학자들은 특히 특수교육의 통합교육 주도, 실증주의 패러다임의 과학 지식 기반, 특수교육 시스템 하의 차이의 일원화 및 배제의 영속화 등의 문제를 부각시켰는데, 이는 장애교육학의 핵심 논점과 일맥상통하는 사안들이다(Brantlinger, 1997; Gallagher, 1998; Heshusius, 1989; Skrtic, 1991).

그러나 이들의 논의는 당시 비판특수교육학계를 넘어 확장되거나 유의미한 변화를 추동해내지는 못했다. Ware(2001, p. 113)는 비판특수교육학 연구들이 “비판교육학자들에 의해 인정받지 못하고” 있으며, 교육계에서 “부차적인 지위”에 머물러 왔음을 지적한 바 있다.

1990년대 말은 비판특수교육학자들이 이러한 고립 상황을 타파하고자 다각도로 연대를 모색하던 시기였다. 1990년대에 미국 장애학회(Society for Disability Studies; SDS)에서 꾸준히 활동해 온 Gabel은 미국교육연구협회(American Educational Research Association; AERA)에 장애교육학 분과(Disability Studies in Education Special Interest Group; DSE-SIG)를 신청하였고, Ware는 1999년 로체스터 국제 컨퍼런스를 개최하여 비판특수교육 담론의 확장을 시도하였으며, Danforth는 1999년 중증장애인협회(The Association for the Severely Handicapped; TASH) 컨퍼런스에서 ‘특수교육에서의 개방적 연구 연합’이라는 패널 주제를 제안하였다.

이 중 Danforth, Heshusius, Brantlinger, Ferguson 등 미국의 주요 비판특수교육학자들이 패널로 참여한 중증장애인협회(TASH) 컨퍼런스는 미국 장애교육학의 직접적인 효시가 되었다. 컨퍼런스 기간 중 미국, 영국, 캐나다, 호주 등지에서 온 30여명의 학자들은 특수교육의 실증주의를 넘어선 새로운 연구 패러다임을 구축하기 위한 논의를 시작하였고, Gabel이 이미 미국교육연구협회에 신청한 연구 분과명인 ‘장애교육학(DSE)’을 정식 학회 명칭으로 채택하면서 공식적으로 장애교육학을 발족하였다(Baglieri & Bacon, 2020; Connor, 2014a; Connor et al., 2008; Ware, 2001). 비판특수교육학자들은 비판교육학계의 호응이 부재한 상황에서 새로운 연구 패러다임의 가능성을 장애학과의 연대 속에서 찾았고, 미국교육연구협회 산하 장애교육학 분과를 통해 이를 구체화하였던 것이다.

장애교육학은 2000년 교육연구협회의 승인 후 매년 연례 컨퍼런스를 개최하고 있고, 소속 학자들은 다양한 채널을 통해 논문을 발표하고 저서를 출간하며 연구 성과를 축적해가고 있다(Gabel, 2005; Connor, 2014a). 2006년에는 장애교육학의 사명과 기본원리를 보다 적극적으로 규명하기 위해 1년간 집중적으로 리스트서브를 통한 장애교육학회(DSE-SIG) 회원 간의 의견 교환이 이루어지기도 하였다.

Conner et al. (2008, p. 447)은 이러한 수렴 과정을 거쳐 보다 명료하게 정립된 장애교육학의 사명을 “사회적 모델 관점에서 장애에 대한 이해를 증진하여 ... 장애의 의학적, 과학적, 심리적 모델에 도전” 하는 것으로 요약하였고, 장애가 “필연적으로 가치적재적이며 역사/문화적으로 위치지워진” 것으로 “사회적 구성물”임을 분명히 하였다.

이 같은 입장 표명은 미국 장애교육학의 노선을 분명히 표방한 것이기도 하다. 장애교육학이 토대로 하는 것은 바로 “인문학 기반 장애학” (Ware, 2001, p. 110)으로 영국의 강성 사회모델에 비해 보다 “절충적” (Gabel, 2005, p. 5)인 소위 “미국 버전” (Gabel, 2005, p. 5; Connor et al., 2008, p. 443)의 장애학이다. 미국의 장애학은 가장 초기의, 사회정치적 성격의 마이너리티 모델 단계에서부터 “같은 사회적 장벽이라도 사회의 편견을 강조” (아키히로, 2010, p. 103)하며 적대적 태도와 신념, 사회적 가치 등에 초점을 맞추어 왔다. 사회경제적, 사회정치적 측면보다 문화적 측면이 더 부각되는 이와 같은 경향은 1990년대 중후반 이후 “미국 장애학 분야가 인문학의 영향이 지배적이지는 않더라도 강하게 미치는 방향으로 전환” (Gabel, 2005, p. 7) 하면서 더 강해졌다. 특히 포스트구조주의의 영향을 강하게 받은 미국 장애학의 특성은 다음 장애 기술할 미국 장애교육학의 주요 논점에 고스란히 반영되어 있다.

III. 미국 장애교육학의 주요 논점

미국 장애교육학의 주요 논점은 특수교육 및 통합교육 이론과 실천에 대한 비판과 진정한 통합교육 실천을 위한 장애교육학적 관점의 대안 항목으로 나누어 기술할 수 있다. 장애교육학은 실증주의 패러다임의 특수교육뿐만 아니라 특수교육 주도로 수행되어 온 기존의 통합교육 이론과 실천 또한 비판의 대상으로 삼고, 모든 학생을 위한 통합교육의 실천을 위한 대안을 제시한다.

1. 특수교육 및 통합교육 이론과 실천에 대한 비판

1) 실증주의 패러다임과 장애 범주 문제

장애교육학이 특수교육의 기본 패러다임인 실증주의를 넘어선 새로운 연구 방법론과 새로운 장애 이해 가능성을 모색하는 과정에서 태동한 만큼 실증주의와 이에 근거한 장애 범주에 대한 비판은 장애교육학적 논의의 기본 토대를 형성한다. 실증주의는 인간의 판단과 무관하게 실재가 존재하며, 경험적 관찰을 통해 이에 관한 객관

적인 지식을 생성하는 것이 가능하다는 입장이다. 실증주의는 자연과학적 연구 방법을 사회 현상에 적용함으로써 연구의 중립성과 객관성을 담보할 수 있다고 주장한다. 이에 의하면 장애 역시 과학적 절차를 통해 객관적으로 식별 가능한 실체로 특정 개인의 본질적인 상태를 가리킨다. 장애를 개인의 병리적 결함으로 간주하는 의료적 모델도 이러한 실증주의 과학관에 기반한 것이다.

이에 반해 장애교육학자들은 사회구성주의 이론에 입각하여 실증주의 패러다임이 표방하는 연구의 중립성과 객관성이 사실상 실현 불가능하다는 입장이다. 이들은 “이론 없는 관찰은 존재하지 않으며, 우리의 모든 지식은 사회적, 역사적으로 조건 지워져” 있다고 간주한다(Gallagher, 2004, p. 3). 이들에 의하면 모든 관찰은 필연적으로 가치적재적(value-laden)이며 “본질적으로 해석 행위” 이다(Gallagher, 2004, p. 3). 연구자의 가치 판단과 무관하게 실체에 대한 객관적인 지식을 생성하는 것은 불가능하다는 것이다. 장애교육학자들은 장애에 관한 지식을 포함하여 모든 지식이 사회적, 문화적 해석의 산물, 곧 사회적 구성이라고 강조한다(Baglieri et al., 2011; Gabel, 2005; Gallagher, 2004; Valle & Connor, 2019).

따라서 장애교육학은 실증주의 패러다임과 의료적 모델에 근거하여 장애를 개인의 객관적이고 본질적인 상태로 규정하고 이를 교정과 치료의 대상으로 간주하는 특수교육학적 장애 관념에 정면 도전한다. 이러한 장애 관념이 장애가 구성되는 사회적, 정치적, 문화적 맥락을 도외시하고 있기 때문이다. 장애는 이를 진단하는 자의 주관적 판단의 소산으로 그 판단과 무관하게 객관적으로 존재하는 실체가 아니다.

Connor(2019)는 이러한 장애의 구성성을 극명하게 보여주는 것이 “학습장애, 언어장애, 정서행동장애, 지적 장애와 같이 주관적 판단에 의존하는 연성 장애(soft disabilities)” (p. 14)라고 보았다. 그에 의하면 연성 장애는 상황에 따라 진단여부가 달라질 수 있는 범주들로 “학교 기반 장애”(p. 14)이다. 장애교육학자들은 구성된 범주를 마치 고정된 진리인 양 자연화하는 실태가 잘못이라며 이 범주를 교육의 근거로 삼는 특수교육을 강하게 비판한다.

장애교육학자들이 실증주의에 기반한 장애 범주화를 비판하는 가장 큰 이유는 이것이 야기하는 폐해와 장애를 사회적 구성으로 이해할 경우 발생하는 변화 가능성 때문이다. 장애를 범주화하고 이 범주로 타인을 명명하면 낙인과 분리가 조장되고, 교육과 경제적 불평등이 심화되는 등의 부정적인 결과로 이어진다. Ferri(2016, p. 304)는 장애 범주화의 위험을 다음과 같이 기술한다.

장애/비장애 경계는 인위적이며 자의적으로 구성되었으나, 서로 연결되어 병리화하는 진단적, 의학적, 법적 담론들을 통해 시공간을 초월해서 자연적이며 고정된 것으로 보이도록 만들어진 것이다. 많은 경우 특수교육 및 재활과 같은 응용 분야의 특징인 이러한 담론들은 규범적인 것들과 타자 사이에 구성된 경계를 구체화한다. 이 담론들

은 일단 자리를 잡으면 더 나아가 장애인의 배제, 분리, 심지어 제거까지 정당화한다.

반면, 장애가 사회적으로 구성되었다는 사실을 인정하면, 이 범주에 근거한 차별과 분리는 그 정당성을 상실하게 된다. 장애교육학자들이 추구하는, 누구도 분리·배제되지 않는, 모두를 위한 진정한 통합 교육의 기틀이 마련되는 것이다.

2) 정상성 규범과 이분법적 범주 문제

장애교육학자들은 단순히 장애가 사회적으로 구성되었다고 말하는 데 그치지 않고 이 장애 범주가 구체적으로 어떠한 기제를 통해 구성되는지에 주목한다. 즉 장애를 장애로 범주화하는 것이 자의적인 판단의 문제라고 규정할 뿐 아니라 이 판단을 가능하게 하는 기준, 곧 규범을 문제 삼는다.

규범이란 선한 것, 바람직한 것, 옳은 것, 모범적인 것 등 인간이 마땅히 따르고 지켜야 하는 행동과 가치 판단의 기준이다. 규범은 인간 행동과 가치의 긍정적이며 바람직한 기준을 제시함과 동시에 그 기준에 부합하지 않는 부정적인 측면, 예를 들어 결핍되고 일탈된 대상이나 상태에 대한 개념화도 가능하게 한다. 따라서 규범은 그 기준에 부합하느냐의 여부에 따라 선/악, 미/추, 바람직한/바람직하지 않은, 평균/비평균, 비장애/장애, 유능/무능, 정상/비정상 등의 다양한 이분법적 범주를 만들어낸다.

장애교육학자들에 의하면 이러한 규범은 허구적인 것이다. Graham과 Slee(2007, p. 281)는 “규범이 자연스럽고 참된 것으로 단언되지만, 규범의 규칙은 통계적으로 도출되어 자연에서 발견되는 다양성과 그 다양성의 자연스러움을 부정한다”고 주장한다. Gallagher(2004) 또한 정상분포곡선이 자연에 실제 존재하는 다양한 차이들을 반영하는 객관적이고 과학적인 도구로 간주되지만, 이것은 19세기에 우생학적 이데올로기로부터 개발되어 인위적인 정상/비정상 범주를 자연화하면서 차이를 특정 방식으로 해석하는 도구일 뿐이라고 강조한다.

대부분의 교육자와 대중은 정규곡선이 실제 차이를 감지하는 자연발생적이고 과학적으로 객관적인 도구라고 믿게 되었다. 그러나 정규곡선은 발견된 것이 아니라 세상의 사회 구조를 정리하려는 정규곡선 발명자의 소원을 충족하는 방식으로 차이를 해석하는 수단으로 구성되었다(Gallagher, 2004, p. 5).

장애교육학자들에 의하면 규범, 특별히 장애인의 삶에 직결되는 정상성 규범은 자연스럽고 참된 것이 아니라 인간 과학이 구성한 것에 불과하다.

장애교육학자들은 이 규범이 허구적일 뿐만 아니라 억압적이며 폭력적이라고 주장한다. 이들은 규범이 특정한 수행에 가치를 부여하고 특정한 존재 방식에 특권을 부

여함으로써 중심과 주변을 만들어 내며, 주변에 속한 이들을 타자화한다고 보았다 (Graham & Slee, 2007). 규범이 양산한 여러 이분법적 범주들은 단순히 중립적인 차이를 함의하는 것이 아니라 하나의 항이 대립항의 우위를 점하는, 억압적이고 위계적인 구조를 형성하는 것이다.

장애교육학자들은 이렇게 특정 집단을 주변화하며 본질적으로 열등한 존재로 자연화하는 규범의 실천 방식을 폭로하며 이분법적 범주의 폐해를 강도 높게 비판한다 (Connor & Valle, 2017; Valle et al., 2011). 이것은 무엇보다 정상성 규범과 이 규범이 양산한 이분법적 범주들이 학교 현장에서 분리와 배제를 조장하며 모든 학생을 위한 통합교육의 실현을 가로막고 있다는 판단에서 기인한 것이다.

3) 특수교육의 통합교육 주도

장애교육학자들은 정상성 규범이 학교 현장에서 지배적 헤게모니를 유지하고 있고, 이 규범이 생산한 이분법적 범주들이 통합교육 실천 현장에서 사용되면서 분리와 배제가 고착화되는 실태를 비판한다. 교육 시스템에 맞지 않는 학생이 비정상적으로 낙인찍히고 분리조치 되어 지속적인 차별 대우에 노출되는 메커니즘이 통합교육 현장에서도 여전하다는 것이다(Baglieri & Knopf, 2004).

장애교육학자들에 의하면 이것은 무엇보다 특수교육이 통합교육을 주도하면서 통합교육을 특수교육적 이슈로 만들었기 때문이다. Danforth와 Naraian(2015, p. 71)은 “분리된 장애 교육에 대한 과학이 분리의 정치적, 실천적 반대를 위한 연구 기반”이 되었다며 특수교육적 지식은 통합교육을 위한 적합한 토대가 아니라고 비판한다.

장애교육학자들에 의하면 “정상과 비정상이라는 억압적이고 근본적으로 인위적인 이분법에 기여하는 특수교육” (Connor, 2013, p. 499)은 소위 통합된 학생들이 특수교육대상자라는 인식을 유발시키며, 이 인식은 또한 이들이 “특별히 훈련된 사람들(즉, 특수교육자)” (Baglieri et al., 2011, p. 272)에게 맡겨져야 한다는 결론으로 이어진다. Valle와 Connor(2019, p. 53-54)는 이렇게 하여 통합교육 현장에 장애, 비장애의 두 종류의 학생, 두 종류의 교수법, 두 종류의 교사가 존재한다는 신화가 건재하게 되었다고 비판한다.

4) 통합(Inclusion) 개념

통합교육이 여전히 분리교육의 틀을 벗어나지 못하고 있는 것은 특수교육이 주도하는 실천 방식에만 기인하는 것은 아니다. Graham과 Slee(2007, p. 278)는 통합(inclusion) 개념을 비판적으로 분석하면서 통합교육 자체의 한계에 주목한다. 이들에 의하면 현재 통합교육의 실천은 “더 포용적인 학교의 외관을 만들기 위해 가장 자리를 서투르게 수선한 것에 불과” 하며 이를 통해 분리와 배제 문제를 극복하는 것은 원천적으로 불가능하다고 주장한다.

Graham과 Slee(2007, p. 278)에 의하면 통합이라는 것은 특정 대상이 통합될 수 있는 전체, 즉 “암묵적 중심성”을 전제로 한다. 이들은 통합교육을 실천하기 위해서는 배제되었던 타자를 식별하고 명명해야 하는데, 이 과정은 필연적으로 타자성을 구성할 뿐 아니라 암묵적으로 전제되어 있는 보이지 않는 중심을 강화한다고 주장한다. 이들에 의하면 “차이를 통합해야 할 타자성으로 식별하고 가시화하는 규범적 실천”(p. 285)을 통해 타자를 명명하는 것은 동시에, 언급되지는 않았으나 타자의 타자성에 대비되는 특정한 수행과 존재 방식이 정상화, 자연화된다는 것을 의미한다. 그러한 과정을 거쳐 기존의 타자는 통합이 되더라도 여전히 타자로 남게 되고, 기존의 권력 관계는 보이지 않는 자연스러운 방식으로 보존되게 되는 것이다.

우리는 중심을 강화하기 위해 타자성이 다시 중심으로 옮겨진다는 것에 동의한다. 그러나 우리는 이것이 통합 담론이 암시하듯 탈중심성이 갑자기 중심성을 획득하거나 부여받는 것을 의미하는 것은 아니라고 간주한다. 우리는 그 대신 정상성 개념의 유지가 정상화 관행을 강화함으로써 타자성을 영구적 재화에 종속시키는 규율 권력의 행사로 이어진다고 주장한다(Graham & Slee, 2007, p. 289).

Valle et al.(2011, p. 2302)은 통합교육이 이러한 방식으로 주변화된 이들을 동질화시키는 과정에서 실상은 배제시킴으로써 “문제의 해결이 아니라 시스템적인 문제의 일부”가 되었다고 비판한다. Graham과 Slee(2007) 또한 단순히 통합교육 및 통합교육의 외연을 확대시킴으로써 배제를 극복하려는 방식으로는 진정한 의미의 통합교육을 실현할 수 없다고 주장한다. 이들에 의하면 진정한 통합교육은 “정상성의 탈자연화”(p. 280)를 통해 중심을 이상으로 만들지 않음으로써, 즉 통합에 대해 논할 수 있게 만드는 “규범적 가정을 명확하게 하고 이에 대해 의문을 제기”(p. 281)함으로써만 달성될 수 있다.

5) 인종주의(racism) 및 장애차별주의(Ableism) 교차성

미국 장애교육학자들은 인종주의와 장애차별주의가 서로 밀접하게 연관되어 있다며 그 교차성에 주목해야 한다고 주장한다. Connor(2014b)는 장애와 인종 문제가 미국 교육 역사의 전반에 걸쳐 밀접하게 연결되어왔다고 기술하고 있고, Baglieri와 Bacon(2020)은 미국의 특수교육이 인종주의와 계급주의와 결합하여 계급과 인종 불평등을 악화시킨다고 주장하였다.

이들은 장애 범주에 유색인종이 과잉대표(overrepresentation)되고 있는 현상이 인종주의와 장애차별주의 교차성을 방증한다고 보았다(Baglieri & Bacon, 2020; Connor, 2013; 2014b; 2019, 2020; Collins et al., 2016; Danforth & Naraian, 2015). Collins et al.(2016, p. 11-12)은 “가장 주관적 장애 범주들, 즉 임상적 판단에 의존하는 장애

범주들에서만 흑인 학생이 과잉대표” 되고 있다며 이는 단순히 장애 문제가 아니라고 주장한다. Connor(2014b)는 인종에 따른 분리가 불법이 되자 장애에 따른 분리를 통해 인종분열이 허용되고 있다고 비판한다. 특수교육이 인종차별의 도구로 사용되고 있다는 것이다.

장애교육학자들은 유색인종 학생의 과잉대표 현상을 단순히 특수교육대상자 선정의 문제가 아니라 인종차별문제와의 교차성 문제로 간주하며 장애가 사회적으로 구성되었다는 점을 강하게 부각시킨다. Annamma et al.(2013)은 한 걸음 더 나아가 장애학과 비판적 인종 이론 관점을 통합하여 이를 DisCrit이라 칭하고, 인종차별과 장애차별주의의 교차성을 연구해야 한다고 주장하기도 하였다. 이 새로운 연구 분야의 목표는 “인종주의와 장애차별주의의 정상화 과정의 정체를 드러내고 폭로하는 것”으로 이는 정상성 규범의 힘을 조명하고 폭로하고자 하는 장애교육학의 기본 원칙과 일맥상통하는 것이기도 하다(Annamma et al., 2013, p. 7).

2. 통합교육 실천을 위한 장애교육학의 대안

장애교육학자들은 허구적인 규범이 위계적인 이분법적 범주들을 생산해내면서 장애로 명명된 이들을 열등한 존재로 자연화하는 억압적인 메커니즘이 장애 차별과 배제 문제에 도전하고자 하는 통합교육의 이론과 실천에서도 여전히 지배적인 현실을 비판하였다. 이들은 중심성과 규범을 전제로 하는 통합 이데올로기의 내재적인 문제와 특수교육 주도로 수행되는 현 통합교육의 실천 방식이 진정한 통합교육 실현을 가로 막는다고 보았다.

따라서 이들은 정상성 규범과 이분법적 범주에 도전하여 차이를 위계적이지 않은 방식으로 재개념화할 것과, 교수학습법, 교과내용, 교사교육 프로그램 등 교육 실천을 다각도로 변화시킬 것을 촉구한다. 그러나 이들은 근본적으로 기존의 규범체제가 단번에 쉽게 변화되지 않을 것을 예상하고 한편으로 현재 통합교육을 대체할 새로운 용어와 시스템을 성급하게 발명하는 대신 비판적 성찰을 지속하고, 다른 한편으로 다양한 맥락에서 그에 상응하는 전략을 선택할 것을 제안한다.

1) 정상성 규범의 해체와 차이의 정상화

장애교육학자들은 특수교육 및 통합교육의 이론과 실천을 가능하게 한 규범과 범주의 폐해를 폭로하면서 그 해체를 촉구한다. 앞서 언급한 바와 같이 Graham과 Slee(2007, p. 280)는 “정상성의 탈자연화”를 촉구하였고, Valle et al.(2011, p. 2284)은 “고정된 중심(으로 추정되는 것)을 해체함으로써 광범위하게 퍼져있는 정상성 관념들에 문제를 제기해야 한다고” 주장한다. 규범과 이분법적 범주가 야기하는 폐

해를 종식시킬 근본적인 변화는 규범의 해체를 통해서 비로소 가능하다는 것이다.

이전에 바람직하지 않았던 것들이 바람직해진다는 것은 단순히 위계적 세계를 뒤집는 것이 아니다. 이것은 실제로 권력 구조를 단순히 복제시킬 뿐이다; 그보다 그것은 불필요하고 비인간적인 경계가 없는 세상을 위해 정상성의 벽을 해체하는 시도이다 (Valle et al., 2011, p. 2287)

장애교육학자들은 규범과 규범이 생산한 위계적 질서의 이분법적 범주에 도전하면서 이에 대한 대안으로 무엇보다 차별적이고 위계적이지 않은 방식으로 차이와 다양성을 인정하고 존중해야 한다고 강조한다. 이들은 규범에 맞지 않는 이들을 병리화, 이질화, 타자화하며 낙인찍고 궁극적으로 배제하는 일을 중단하고 “인간의 차이를 보다 포용적이며 인도적인 방식으로 개념화” (Connor, 2020, p. 25)할 것을 촉구한다. Valle et al.(2011, p. 2287) 또한 정상성 밖에 위치한 사람들을 지속적으로 타자화하는 실태를 비판하며 “다양성을 진정으로 포용하는” 교육을 지향해야 한다고 주장한다. 이들에 의하면 동질화를 추구하며 사실상 규범에 맞지 않는 것들을 영속적으로 이질화시키는 현재의 통합교육은 진정한 의미에서 포용적이라고 할 수 없다.

차이와 다양성에 대한 인도적 포용과 인정이 함의하는 바는 장애가 비정상적인 것이 아니라 “자연스러운 인간 변이의 일부” (Connor, 2020, p. 23)라는 것이다. Baglieri와 Knopf(2004, p. 525)는 “차이를 평범한 인간 변이로 간주함으로써 정상/비정상 이분법을 재고” 해야 한다고, 즉 “차이를 정상화” 해야 한다고 주장한다. 인간의 차이는 Stiker(2019)가 강조한 것처럼 “예외가 아니고” (p. 12), 오히려 “표준” (p. 192)” 이라는 것이다. 따라서 Baglieri와 Knopf(2004, p. 526)는 규범적 실천을 통해 차이와 결탁되는 부정적 의미를 해체하고 “차이를 주변화하지 않고 중심에 두는 긍정적 담론을 창조” 해야 한다고 주장한다.

2) 교수학습설계, 교육과정, 교원양성 프로그램의 변화

모든 학생의 무수한 차이가 긍정되는 진정한 통합교육의 실현을 위해 장애교육학자들은 교수학습설계, 교육과정, 교원양성 프로그램 등 다양한 교육 실천 상의 변화가 동반되어야 한다고 주장한다.

장애교육학자들이 제안하는 대표적인 통합교육 실천안은 보편적 학습설계(UDL)이다. 이들은 보편적 학습 설계가 특히 통합교육 현장에 고착화된 분리시스템을 극복할 가능성을 제공한다고 보았다(Baglieri et al., 2011). 이 교수학습설계의 핵심 원칙은 계획수립 단계에서부터 “학습자의 다양성을 강조하고 예상” (Baglieri & Bacon, 2020, p. 7)함으로써 모든 학생들이 교육과정에 접근할 수 있도록 하고, “수업 진행 과정에서 교육을 수정하거나 개선할 필요성을 없애는 것” 이다(Connor, 2013, p.

506). 동일한 교육 목표가 설정되고 획일적 교수법 하에 진행되는 수업에서 “별도의 수정사항과 편의시설이 필요한 학생은 이로 인해 규정되고 낙인” 찍힐 수 있기 때문이다(Baglieri, 2020, p. 250). Baglieri와 Knopf(2004, p. 527)는 교사들이 “라벨이 붙은 학생에게만 적용되는 별도의 과제와 활동, 교실 내 좌석 배치, 그리고 낮은 기대치”에 대해 재고해야 한다고 강조한다.

장애교육학자들은 또한 학생들에게 인간 차이에 대한 새로운 관점을 제공하기 위해 문학, 역사, 사회, 예술 등의 교육과정에 장애 관련 주제를 통합시켜야 한다고 주장한다(Connor, 2013; 2014b; Baglieri, 2020). Connor와 Valle(2017)는 장애교육사, 장애권리운동, 우생학 등의 주제를 사회 및 역사 과목에서 다룸으로써 장애를 “개인이 아닌 공적 이슈로 재구성” (p. 207)하고, “정상성에 도전” (p. 205)할 수 있다고 보았다. Ware(2001)는 글쓰기 수업에서 학생들이 “인간 경험의 부분으로서의 장애” (p. 114), “장애의 사회적 구성” (p. 119), “정상성의 헤게모니” (p. 115)와 같은 주제를 접하면서 장애 이해의 새로운 관점을 습득해나가는 과정을 보여주었다. 이들은 일상적인 수업을 통해 학생들이 장애를 자연스러운 인간의 변이이자 바람직한 다양성으로 경험할 수 있어야 한다고 주장한다.

장애교육학자들은 교사양성 프로그램의 변화도 필요하다고 지적한다. Ware(2001)는 많은 교사 준비 프로그램이 “교육적 분리를 영속화하도록 제도적으로 승인되어 있다” (p. 120)고 비판한다. Connor(2014b) 또한 일반 교사와 특수교사의 양성 프로그램이 분리되어 있음을 비판하며, 커리큘럼 측면에서 장애차별주의에 도전하고 장애를 재인식할 수 있도록 하는 장애학적 관점을 도입해야 한다고 주장한다. Cosier와 Pearson(2016)는 미국의 장애학이 인문학 부서에 설치되어 있고 교사교육 프로그램은 사회대 혹은 사범대에 개설되어 있어 서로 물리적으로 분리되어 있으므로 원활한 교류가 어렵다고 지적한다. 이들은 미국의 교사교육 프로그램이 장애학적 관점을 반영할 수 있도록 서로간의 교류가 더욱 활발해져야 한다고 주장한다.

3) 지움 아래(under erasure) 두기와 전략의 맥락화

장애교육학자들은 특수교육과 통합교육의 이론과 실천을 비판하면서 장애와 차이에 대한 새로운 관점을 제시하고 보편적 학습설계와 같은 실천적 방법론을 제안하지만, 사실상 특수교육과 통합교육을 완전히 대체할 대안을 제시하는 것은 아니다. 이들은 성급한 해결책을 제시하는 것보다 오히려 현재 지배적 담론에 대한 성찰적 태도를 꾸준히 견지하는 것이 더 중요하다고 강조한다.

Graham과 Slee(2007, p. 289)는 Derrida의 지움 아래 두기 개념을 차용하여, “통합담론의 위험성을 인식하고 지움 아래 쓰기(writing under erasure)를 통해 그러한 의혹을 지적하는 것이 포용적인 학교 생태계 실현을 위한 중요한 걸음” 이라고 주장한다. 이들은 지움 아래 쓰여진 “단어가 우리 모두에게 익숙한 의미를 나타내지만, 줄

을 그음으로써 완전히 새로운 단어로는 달성할 수 없는 정치적 메시지, 즉 비판의 차원을 추가” (p. 279)할 수 있다는 장점이 있다고 말한다. 이들은 Spivak을 인용하여 “새로운 단어를 만드는 것은 문제를 잊어버리거나 문제가 해결되었다고 믿는 위험” (Spivak, 1997, p. xv; Graham & Slee, 2007, p. 279)이 존재하므로 한편으로 현재 용어와 담론을 유지하면서 다른 한편으로 이에 대한 비판적 시각을 지속할 것을 촉구한다.

한편 Danforth와 Naraian(2015)은 표준화된 평가제도, 결합 중심의 장애 범주화, 특수교육과 일반교육의 분리체제 등 포용의 가치와 대립되는 현재 학교 제도 속에서 통합교육을 지향하는 교사들이 직면할 수밖에 없는 어려움에 주목한다. 이들은 지배 담론의 권력에 대항하기 위해 교사가 “특정 맥락과 상황의 상반된 요구 사항을 해결하기 위해 전략을 맥락화해야” (p. 81) 한다고 주장한다.

교사는 한 맥락에서 라벨에 적극적으로 반발할 수 있지만, 마찬가지로 필요한 경우 학생에게 자유롭게 제공되지 않는 지원을 얻기 위해 라벨을 사용할 수도 있다. 이러한 이념적 입장 간의 이동은 각각의 권력 상황을 읽고 권력의 힘에 대항할 수 있는 최선의 전략적 입장을 자의식적으로 선택해야 하는 구별적(differential) 의식의 특징이다 (Danforth & Naraian, 2015, p. 81).

이들에 의하면 신념체계는 “고정적이고 불변하는 것이 아니라”(p. 81), 맥락에 따라 전략적으로 다양하게, 심지어 서로 모순되게 사용될 수 있는 것이다.

IV. 미국 장애교육학의 한계

1. 장애학에 대한 제한적 이해

장애교육학은 다양한 관점의 다학제적 학문인 장애학의 관점을 적용한 교육학을 표방한다. 물론, 기본적으로 장애교육학은 장애를 개인의 결함이 아니라 “사회적 현상” (Baglieri et al., 2011, p. 270)으로 간주하는 입장이지만, 이를 지지하는 다양한 관점들을 포괄한다. Taylor(2016, p. xiii)는 “장애학도, 장애교육학도 단일한 관점을 대표하지 않는다”고 하였고, Connor (2019, p. 13)은 “하나의 사회적 모델만 존재하는 것은 아니”라고 지적하였다.

그러나 미국의 장애교육학이 그 핵심 논점을 개진할 때 근거로 하는 것은 사실상

포스트모더니즘과 포스트구조주의의 영향을 강하게 받은 인문학 기반 장애학으로 제한된다. Ware(2001, p. 110)는 장애학의 인간 차이에 대한 해석이 “포스트모더니즘과 포스트구조주의적 분석에서 비롯” 되었다고 명시하며, 장애교육학이 이 인문학 기반 장애학과 연대를 구축할 것을 제안하였다. Allan(2016, p. 37) 또한 포스트모더니즘과 포스트구조주의적 관점이 “해체” 라는 효과적인 도구를 제공한다는 점에서 “장애교육학에 특히 유용하다” 고 강조한다.

Gabel(2005, p. 11)은 장애학의 기초가 초기의 강성 사회모델론자들도 “인문학과 포스트구조주의적 사회과학의 관점의 유용성을 인정” 하는 방향으로 변화하고 있다고 보았지만, 현재 장애학의 이론적 지형도는 이보다 복잡하다(Shakespeare, 2013; 이주화 2021a). 그럼에도 불구하고 미국의 장애교육학은 포스트모더니즘과 포스트구조주의적 관점에 경도되어 그 외의 장애학적 관점들을 간과하고 있다. 장애교육학의 장애 범주와 정상성 규범에 대한 비판과 통합 개념에 대한 분석은 포스트모더니즘과 포스트구조주의적 관점이 지닌 상대주의와 반실재론의 한계를 고스란히 드러낸다(이주화, 2021b).

2. 규범의 불가피성

장애교육학자들은 규범이 특정한 존재 방식과 수행을 자연화, 정상화하여 중심과 주변을 생성함으로써 기존의 권력관계는 보존하고 동시에 주변화된 이들을 억압하는 메커니즘을 강하게 비판한다. 이들은 규범과 그 규범이 생산한 이분법적 범주들의 위계질서를 해체하여 차이를 정상화하는 것이 통합교육 실현을 위한 핵심 과제라고 간주한다.

그러나 장애교육학자들은 장애인이 직면한 차별과 배제 문제에 도전하며 통합교육이 지향해야 할 바를 제시한다는 점에서 그 자신이 매우 규범적이다. Vehmas와 Watson(2016, p. 4-5)은 이와 같은 입장을 두고 “규범적 판단과 그 이유를 숨기고 마치 비규범적인 것처럼 논거를 제시하는 ‘암호 규범성(crypto-normativity)’ 의 한 예” 라고 지칭한다. 규범을 비판하기 위해 암묵적 규범에 의존하고 있는 것이다. 규범 자체가 해체된다면 장애인에 대한 차별, 배제, 억압이 잘못되었다는 장애교육학자들의 판단 또한 무위로 될 수밖에 없다는 점에서 이들은 상대주의의 오류를 그대로 답습하고 있다.

장애교육학자들은 규범의 폐해를 폭로하며 이를 해체할 것을 촉구하지만, Vehmas와 Watson은 규범이 없는 사회생활은 불가능하다고 강조한다. 이들은 장애학에서 규범성이 차지하는 비중을 다음과 같이 설명한다.

장애학은 장애인의 삶이 더 나아질 수 있다는 믿음과 차별적 관행과 신념을 식별하고 이에 도전하려는 열망에 기초하여 항상 강력한 규범적 차원을 포함해왔다. 이 분야의 모든 이론적 설명에는 장애인의 삶에 영향을 미치는 윤리적 또는 정치적 문제에 대한 암묵적 또는 명시적 규범적 판단이 포함되어 있다. 장애와 관련된 규범적 차원을 제대로 고려하지 않으면 장애학자들은 장애를 더 잘 이해하고, 적절한 정책 대응을 개발 및 설계하며, 일반적으로 장애인을 위한 더 나은 환경을 조성한다는 장애학의 실천적이고 이론적인 목표를 달성할 수 없다(Vehmas & Watson, 2016, p. 4).

규범에 기초해야 옳고 그름, 정당함과 부당함을 판단할 수 있다. 그러한 판단은 장애 문제를 인식하여 해결하는 데 필수적인 부분이다. 이러한 인식에는 고통과 같이 손상이 야기하는 부정적 측면 또한 포함된다. 장애교육학자들은 규범 해체와 차이의 정상화를 요구하면서 장애를 긍정적으로 바라볼 것을 촉구하지만(Baglieri & Knopf, 2004), 장애의 부정적 측면을 인정하는 것 또한 중요한 일이다. 이와 관련하여 Vehmas와 Watson(2016, p. 14)은 다음과 같이 지적하고 있다.

우리는 장애의 긍정적인 잠재력을 강조할 수 있고 강조해야 마땅하지만, 때때로 손상이 가져오는 바람직하지 못한 효과들을 간과하거나 경시해서는 안 된다. 일부 손상과 관련한 부정적인 요소들을 인정하는 것이 차이를 칭송하는 것과 상충되는 것은 아니다.

규범을 비판하고 다양한 차이들을 긍정하면서 결국 장애의 긍정성만 부각시킬 경우 간과하지 말아야 할 것들을 간과하는 우를 범하게 될 것이다.

3. 범주의 불가피성

장애교육학자들은 규범과 함께 장애 범주에 대해서도 강하게 비판한다. 범주화가 곧 타자화와 주변화를 의미하고 결국 낙인과 배제로 귀결된다고 보기 때문이다. Baglieri와 Knopf(2004)는 차이를 “평범한 인간 변이”(p. 525)로 규정하며, 모든 학생의 차이가 “긍정적이고 정상적이며 심지어 풍요롭게 하는 것”(p. 526)으로 간주되는 교육을 지향한다. 그러나 이들은 이 “차이의 담론”(Stiker, 2019, p. 192)을 구체적으로 실현하는 방안을 제시하지는 못한다. 데블리저 외(2021, p. 19)가 적절히 지적한 바와 같이 “장애를 다름으로 보는 스티케의 분석과 태도를 따를 경우 이의 실행에 의문”이 생길 수밖에 없다. 데블리저 외(2021, p. 20)는 기존의 차이가 사라질 경우 결국 새로운 차이가 생겨날 수밖에 없다며 “세상을 이해하는 방법으로서의 범주화는 없어질 수 없다”고 단언한다.

장애교육학자들은 범주화와 명명하기의 폐해를 비판하나 논지 전개 과정에서 결국 범주화를 피하지 못할 뿐 아니라 이를 적극적으로 활용하는 이율배반적인 모습을 보인다. Baglieri와 Knopf(2004, p. 526)는 “장애라는 경멸적인 꼬리표를 계속 붙이는 한 교사와 학생들은 차이를 계속해서 부정적인 것으로 간주할 것” 이라고 범주화에 기반한 명명하기를 비판한다. Baglieri(2020, p. 147)는 다른 연구에서도 장애 범주와 명명하기가 낙인과 분리를 조장한다고 비판한다.

장애 범주를 교육적 실제에 연결하는 것의 결과는 명명하기이다. 명명하기는 필연적으로 낙인과 분리를 조장하고, 따라서 교육 서비스에서 평등을 달성할 가능성을 줄인다.

그러나 그는 이어지는 논의에서 바로 “통합교육의 실현을 위하여 모든 학교 전문가, 특히 교사가 장애에 관한 기본적이고 정확한 정보를 아는 것이 유용하다” (Baglieri, 2020, p. 149)며 장애 범주별 특성에 대해 기술한다. 그에 의하면,

이러한 영역들에서 나타나는 인간의 다양성에 관한 기본적인 정보는 물리적 환경 및 사회적 상호작용에 대한 접근 방식을 알리는 데 도움이 될 수 있다(Baglieri, 2020, p. 152-153).

결국 범주화나 명명하기 자체를 피할 수는 없다. 장애교육학자들이 강조하는 것처럼 개인 간 다양성을 인정하여 최적의 교육적 기회를 제공하기 위해서, 혹은 개인 간 다양성이 제대로 고려되지 않는 현재의 불평등한 상황을 개선하기 위해서라도 각각의 차이를 분명히 인식하고, 그것을 또한 명명해야하기 때문이다. 범주화는 이론적 차원에서 해체할 수 있을지 모르나 이를 실제 현장에 그대로 적용하는 것은 불가능하다. 부정적인 인식의 문제는 해결해나가야 하나 이는 범주의 폐지만으로 달성할 수 없다. 또 다른 범주가 생겨날 것이기 때문이다.

장애교육학자들의 주장대로 장애와 비장애를 구분하지 않고 중립적인 차이로 간주하는 것이 바람직하다면, 원칙적으로 장애교육학적 논의 자체가 불필요하다. 소위 일반 교육의 다양성 담론만으로 충분할 것이기 때문이다. 원칙적으로는 장애교육학의 해체가 장애 범주화의 해체와 더 일맥상통하지 않겠는가?

4. 특수교육에 대한 환원주의적 비판

장애교육학은 통합교육 현장에서도 여전히 분리체제가 극복되지 않는 주원인을 통합교육 및 통합교육을 주도한 특수교육에서 찾고 있다(Connor, 2013; Danforth &

Naraian, 2015; Valle & Connor, 2019). Connor(2013, p. 494)는 장애와 교육의 두 용어의 조합에서 대다수의 사람들이 특수교육을 연상한다며 “교사 교육의 지식 기반에 대한 특수교육의 무의식적 독점이 주류화나 통합을 위한 학교의 노력에 영향을 미친다”고 주장하였다. 특수교육 제도가 장애 학생의 교육을 독점하고 있기 때문에 진정한 통합교육 실현이 어렵다는 것이다. Valle et al.(2011)은 아예 “통합교육을 특수교육으로부터 분리” (p. 2304)시켜야 한다고까지 주장한다(cf. Slee, 2010).

그러나 장애학자이자 장애교육학의 주장자 중 하나인 Gabel은 장애 학생의 교육 관계자들이 피해갈 수 없는 딜레마에 대해 언급하며 특수교육적 지원의 필요성을 인정한다. 그는 일반 장애학과는 달리 장애교육학에서는 “병리화에 대한 거부”와 “기능 개선의 필요” 사이의 균형을 유지하는 문제에 직면할 수밖에 없다고 적절하게 지적하였다(Gabel, 2005, p. 9). 한 개인이 보이는 차이가 “학생들이 교육의 혜택을 누릴 수 있도록 전형적으로 제공되는 것과는 다른 개입, 지원, 또는 보조”를 필요로 할 정도의 “기능적 한계”를 나타내는 지점이 있다는 것이다(Gabel, 2005, p. 9). 진정한 통합교육 실현을 위해서는 차이에 대한 인정만 필요한 것이 아니라 치료나 교정을 포함한 다양한 방식의 지원 또한 필요하다. Valle와 Connor(2019, p. 54) 또한 “일반교실 외부에서 특별한 교육을 요구할 정도로 장애 정도가 심한 학생들이 분명히 존재한다”고 명시하고 있다. 이러한 측면을 간과한 채 특수교육이 낙인과 분리를 조장하며 통합교육의 실천을 저해한다고 일방적으로 비판하는 것은 매우 환원주의적이다.

더군다나 장애교육학자들은 통합교육에 대한 소위 일반교육의 관심과 의지가 저조한 점은 문제 삼지 않는다. 장애교육학자들은 통합교육을 “비판교육의 하위집합” (Slee, 2010, p. 155; Valle et al., 2011, p. 2304)으로 간주하나, 정작 비판교육학계는 장애 문제를 본격적으로 다루지 않는다(Ware, 2001). 이러한 상황에서 장애교육학자들은 특수교육을 장애 교육을 독점하는 주체로 이해하는 소위 일반 교육과 사회 전반의 낮은 인식에 비판의 초점을 맞추는 것이 아니라 특수교육의 존재 자체를 문제 삼는다.

통합교육을 실천하는 데 있어 장애 학생에 대한 낙인과 무분별한 분리 문제는 결코 경시할 문제가 아니다. 그러나 이것이 과연 장애교육학자들의 주장대로 특수교육을 폐지한다고 혹은 통합교육에서 특수교육을 분리한다고 해결될 문제인지는 의문이다.

5. 인종주의 중심의 교차성 논의

장애교육학자들은 유색인종 학생이 특수교육 영역에서, 특히 학습장애, 정서행동장

애, 지적 장애와 같이 가장 주관적인 장애 범주에서만 과잉대표되는 현실을 비판한다(Collins et al., 2016). 이 비판이 함의하는 바는 두 가지이다. 첫째, 유색인종 학생들이 진단자의 주관적 판단에 의해 백인학생에 비해 더 많은 비율로 특수교육 대상으로 선정되고 있다는 점이고, 둘째, 이것이 단순히 장애문제가 아니라 인종문제가 교차된 사안이라는 점이다.

특기할만한 점은 장애교육학자들의 교차성 논의가 인종문제 중심으로 이루어지고 있다는 사실이다. 장애교육학자들은 유색인종 학생의 과잉대표 현상이 단순히 장애 문제와 인종문제의 교차성을 방증한다고 보지만(Annamma et al., 2013), 이 교차성 논의는 엄밀히 말해 인종차별문제에 무게중심이 기울어져 있다.

첫째 함의에서 방점이 놓인 곳은 주관적 판단이 개입될 소지가 있는 소위 연성 장애가 사회적으로 구성되었다는 측면보다 유색인종 학생들이 백인학생에 비해 ‘과잉’ 되게 즉, 부당하게 차별적으로 특수교육 대상으로 선정되었다는 사실이다. 즉, 이 함의에서의 핵심은 장애가 사회적으로 구성되었다는 점이 아니라, 장애의 진단 과정이 인종 차별의 도구로 사용되었다는 점이다.

둘째 함의도 마찬가지이다. Connor(2014b, p. 114)는 “인종에 따라 학교를 분리하는 것이 불법이 되면서 장애에 따른 분리는 지속적인 인종 분열을 허용하는 창구”가 되었다고 지적하는데, 이것은 특수교육을 편법적으로 이용하여 인종분리를 자행하는 인종차별의 현실을 가리킨다. Annamma et al.(2013, 7)이 제시한 교차성 사례에서도 장애 변수는 고정되어 있고 인종 간 차이에 초점이 맞추어져 있다.

교육 환경에서 동일한 장애로 분류된 유색인종 학생들이 백인 또래 학생들과 비교했을 때 질적으로 다른 경험을 하는 것이 그 예이다. ... 아프리카계 미국인 학생은 위험하다는 이유로 정서행동 문제가 있는 백인 학생보다 학교에서 퇴학당할 가능성이 67% 더 높고, 체포될 가능성은 13배 더 높다(Meiners 2007, 38). ... 대학에 진학하는 학습장애 학생이 증가 했지만, 대다수는 백인이다.

유색인종 학생의 차별 문제가 중요하지 않은 것은 아니지만, 인종문제에 추가 기운 교차성 논의는 장애의 특정 사안만 부각되거나 장애 논의 자체가 부차적으로 다루어질 수 있다는 위험이 있다. 장애교육학에서 연성 장애의 사회적 구성의 측면이 특히 강조되고 있는 것도 이러한 위험성과 무관하지 않다(Annamma et al., 2013; Collins et al., 2016; Connor, 2014a; 2014b; 2020). 예를 들어 2세대 장애학에서 매우 큰 화두였던 손상 문제는 장애 논의에서 간과할 수 없는 부분임에도 불구하고 장애교육학에서 비중 있게 다뤄지지 않는다(Shakespeare, 2013; 이지수, 2014; 이주화, 2021a).

6. 보편적 학습설계의 한계

장애교육학자들은 일반교실로의 접근이 “특권이 아니라 권리” (Baglieri & Knopf, 2004; p. 526)라고 강조하면서 “모든 학습자의 참여와 성취를 가능하게 하는” (Baglieri & Bacon, 2020, p. 7) 학교 환경을 구축할 것을 촉구한다. 이를 위한 구체적인 방안으로 장애교육학자들은 장애 학생만을 대상으로 한 교수적합화와 달리 처음부터 모든 학습자의 다양성을 염두에 둔 보편적 학습설계를 제안한다.

보편적 학습설계는 맞춤형 교육(differentiated instruction; Tomlinson, 1999)과 함께 기존의 통합교육 현장에서도 연구 및 시도되고 있는 사안이다. 보편적 학습설계를 둘러싼 다양한 쟁점을 깊이 다루는 대신 본 논문에서는 보편적 학습설계의 기본 이념이 장애교육학의 주요 논점과 배치된다는 사실에 주목하고자 한다.

Gibson(2014, p. 1329)은 보편적 디자인이 지니는 근본적인 한계에 대해 다음과 같이 지적한다.

보편적 디자인이 신체적 다양성을 인정하고 가능한 한 많은 사람의 접근성을 극대화하기 위해 노력하더라도, 항상 일종의 동일성, 즉 어떤 종류의 신체와 이동성이 디자인을 지향하는지에 대한 고정된 가정에 의존할 필요가 있다. 예를 들어, 이동성을 고려한 디자인에서는 휠체어, 보행기, 지팡이, 유모차, 일반적인 직립보행 등을 포함할 수 있지만 다른 형태는 불가피하게 배제할 수밖에 없다. ... 따라서 보편화를 통한 통합은 선결된 범위의 신체와 행동 방식을 가정하고 (재)생산함으로써 다양성과 차이를 지워버릴 위험이 있다.

보편적 디자인을 모델로 한 보편적 학습설계 역시 이 비판에서 자유로울 수 없다. 보편적 학습설계가 모든 학생들의 다양성을 고려한다고 하지만 사실상 이것은 가능하지 않다. Baglieri(2020, p. 253)가 기술한 교육과정 계획의 시작은 다음과 같다.

오노스코와 요르겐센(1998)을 비롯한 많은 학자는 통합교육과정의 계획이 탐구를 위한 중심 단위 주제 혹은 문제를 확인하는 것부터 시작하기를 제안한다. 이때의 주제나 문제는 학생의 삶과 연관되어 있어야 하며, 그들의 선행적 지식과 경험들을 확인할 수 있어야 한다. ... 문제해결과 주제 탐구에는 많은 방법이 있기 때문에 모든 학생은 자신의 수준에 맞게 탐구에 참여할 수 있다.

특기할만한 점은, 당연한 일이지만, 보편적 학습설계에 기반한 수업이 백지에서 시작하는 게 아니라는 사실이다. 즉, 교사는 적어도 학생들이 조사해야 할 중심 주제와 해결해야 할 문제를 교육과정의 계획 단계에서 선정해야 한다. 그런데 교사가 아무리 학생의 삶과 연관된 주제를 선정하고자 노력한다고 하더라도, 주제 선별 과정은

특정한 기준을 제시하는 것일 수밖에 없고, 이 기준은 장애교육학자들이 그토록 비판하는 규범으로 작용하여 여하간의 배제를 유발할 수밖에 없다.

V. 결론

장애교육학은 실증주의 패러다임 및 의료적 모델에 기반한 특수교육의 연구방법론과 장애 관념에 도전하고, 특수교육이 주도하는 통합교육의 이론과 실천을 비판하며 장애학에 기반한 대안적 패러다임을 표방한다. 장애교육학자들은 특히 장애가 객관적이고 본질적인 실체가 아니라 사회적 구성물임을 강조하며 새로운 장애 이해를 제시하고, 장애/비장애 이분법에 근거하지 않으면서도 차이를 존중하는 진정한 통합교육의 실천을 추구한다.

이 과정에서 장애교육학자들은 단지 장애가 구성되었다고 주장하는 데 머무르지 않고, 수많은 이분법적 범주들의 기준이 되는 규범 자체에 도전한다. 이들은 규범이 차이를 식별하여 명명함으로써 보이지 않는 중심을 자연화하며 중심의 지배력을 유지하고, 동시에 규범에 부합하지 않는 특성을 주변화, 타자화하며 배제하는 매커니즘이 작동한다고 보았다. 따라서 이들은 차별과 배제의 주원인인 규범이 허구임을 보임으로써 그 규범에 의해 생성된 위계적인 이분법적 범주들을 유동적이고 불안정한 것으로 제시하고, 규범적 제약으로부터 자유로운 다양한 차이들을 인정하고 칭송할 것을 촉구한다.

그러나 장애교육학의 논점은 자기모순적인 대안을 제시하거나 아예 대안을 제시하지 않고 비판적 관찰자의 위치에만 머무르는 한계를 지닌다. 장애교육학자들은 규범의 폐해를 지적하며 이를 해체하고자 하나 그 규범에 대한 비판 자체가 이미 규범적이다. 진정한 통합교육의 실현을 지향하며 장애인에 대한 차별과 배제를 비판한다는 것은 이미 무엇이 바람직한 것인지에 대한 모종의 규범을 전제로 하고 있다는 것을 의미하기 때문이다. 이들은 또한 이분법적 범주의 위해성을 비판하나 구체적 대안을 제시하는 과정에서 기존의 장애 범주의 유용성을 인정하고 이것을 활용하여 논지를 전개하는 이율배반적인 모습을 보인다. 보편적 학습설계 역시 수업이 무엇이나 허용되는 백지 상태에서 시작하는 것이 아닌 이상 규범으로 작용하는 보편적인 요소를 포함할 수밖에 없다는 점에서 장애교육학적 논점과 정면 배치되는 방안이 아닐 수 없다. Danforth와 Naraian(2015, p. 81)는 이러한 모순을 “전략의 맥락화”라고 칭하며 오히려 권장하고 있으나 이는 무책임한 발언으로 혼란만 가중시킬 뿐이다.

장애교육학적 대안이 자기모순적일 수밖에 없는 것은 이것이 특정 사안의 잘못된

점을 바람직한 규범에 비추어 잘못된 근거를 제시하여 비판하고 이에 대한 바람직한 대안을 제공하는 방식이 아니라 규범 자체를 무의미하게 만드는 방식을 취하기 때문이다. 이로써 이들은 규범적일 수밖에 없는 자신들의 주장의 토대마저 취약하게 만들어 버리는 우를 범한 것이다. 무엇이 바람직한지, 무엇이 잘못되었는지에 대한 규범적 기준이 없다면 장애학적 논의 자체가 사실상 불가능하다.

일부 장애교육학자들은 이러한 모순 상황을 피하고자 아예 구체적인 대안을 제시하지 않는 방법을 택한다. 이들은 지음 아래 두기를 통해 현재 지배적인 담론에 대해 끊임없이 비판하는 “관찰자”(Willig, 1998, p. 95)의 역할을 고수하고자 하는 것이다. Graham과 Slee(2007, p. 290)는 “통합하려는 노력에서 발생하는 격차를 인정하고 개선해야 한다”고 강조하지만, 구체적으로 어떤 방식을 통해 이것이 가능한지 제시하지 않는다. 이들은 그보다 “근본적으로 통합교육과 관련하여 우리의 개인적, 집단적 철학에 어떤 가정이 영향을 미칠 수 있는지 질문해야 한다”고 결론짓는다(Graham & Slee, 2007, p. 290). 비판적 성찰이 중요하지 않은 것은 아니지만, 문제는 이들이 규범의 허구성을 폭로하고 해체한 후 새로운 실천적 대안을 마련하는 것이 원천적으로 불가능하다는 데 있다. 구체적인 안을 제시하는 순간 그것이 규범이 되어 또 다른 배제를 생산하는 메카니즘을 그 자신이 구축한 형국에 봉착할 수밖에 없기 때문이다. 비판은 하나 대안은 제시하지 않는, 혹은 대안을 제시하지 못하는 이들의 태도는 현 상황을 개선하는 데 별다른 기여를 하지 못한다.

장애인에 대한 차별, 편견, 혐오, 배제의 문제가 사회 전반적으로 여전히 심각한 것이 사실이다. 이를 해결하고자 도입된 통합교육에서조차 이 문제는 여전히 극복되지 못하고 있다. 그러나 이 문제를 포스트모더니즘과 포스트구조주의적 관점으로 해결하려는 시도는 자기모순과 실천적 대안의 부재로 인해 불가능해 보인다.

장애 문제의 해결을 위해서는 무엇이 옳고 그른지, 바람직하고 바람직하지 않은지, 좋고 나쁜지 등에 대한 규범적 판단이 반드시 필요하다. 그 규범적 판단에 기초해야 정책입안과 제도수립도 가능하다. 그 판단에 의견차가 있을 수 있고, 따라서 반드시 사회적 합의의 과정을 거쳐야 하지만, 규범 자체를 도외시킬 수는 없다.

규범적 판단에 근거한 범주화 또한 불가피하다. 차이와 다양성에 대한 인정은 이에 대한 인식을 전제로 하는 것으로 그 과정에서 범주화는 반드시 필요하다. 모든 학생의 다양성과 차이를 인정하는 방안의 일환으로 개별 장애 학생의 손상이 적절하게 고려되어야 함도 물론이다. 손상으로 인한 고통을 포함하여 장애의 부정적인 측면을 고려하는 것은 차이와 다양성을 인정하고 존중하는 일과 상충되지 않는다. 차이를 단순히 중립적인 것으로 간주한다고 해서, 즉 차이를 정상화한다고 해서 장애 문제가 바로 해결되는 것은 아니다.

현재 정책과 제도가 만족스럽지 않다면, 필요한 것은 규범을 해체하는 것이 아니라 더 나은 판단과 더 나은 대안을 모색하는 일이다. 무엇이 잘못되었는지, 어떻게

해야 더 나은 방향으로 나아갈 수 있는지 다시 물어야 한다.

참고문헌

- Akihiro, S. (2007). *Disability Studies: theory formation and projection*. Tokyo: University of Tokyo Press.
- [아키히로, 스기노. (2010). **장애학 - 이론형성과 과정**. 정희경 역. 서울: 한국장애인단체총연합회.]
- Allan, J. (2016). Conversations across disability and difference: teacher education seeking inclusion. In Danforth, S., & Gabel, S. (Eds.). *Vital questions facing disability studies in education, 2nd ed.* (p. 31-43). New York: Peter Lang.
- Annamma, S., Connor, D., & Ferri, B. (2013). Dis/ability critical race studies (DisCrit): theorizing at the intersections of race and dis/ability. *Race Ethnicity and Education, 16*(1), 1-31.
- Baglieri, S. (2017). *Disability studies and the inclusive classroom, 2nd ed.* New York: Routledge.
- [Baglieri, S. (2020). **장애학과 통합교육. 통합학급 운영을 위한 비판적 실제**. 강종구, 엄수정, 홍애령 공역. 서울: 학지사.]
- Baglieri, S., & Knopf, J. (2004). Normalizing difference in inclusive teaching. *Journal of Learning Disabilities, 37*(6), 525-529.
- Baglieri, S., Valle, J., Connor, D., & Gallagher, D. (2011). Disability studies in education: the need for a plurality of perspectives on disability. *Remedial and Special Education, 32*(4), 267-278.
- Baglieri, S., & Bacon, J. (2020). Disability studies in education and inclusive education. Oxford Research Encyclopedia of Education. Retrieved October 18, 2023 from <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1245>
- Brantlinger, E. (1997). Using ideology: cases of nonrecognition of the politics of research and practice in special education. *Review of Educational Research, 67*(4), 425-459.
- Carnwell, R., & Daly, W. (2001). Strategies for the construction of a critical review of the literature. *Nurse Education in Practice, 1*(2), 57-63.
- Collins, K., Connor, D., Ferri, B., Gallagher, D., & Samson, J. (2016). Dangerous assumptions and unspoken limitations: a disability studies in education response to Morgan, Farkas, Hillemeier, Mattison, Maczuga, Li, and Cook (2015). *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners, 16*(1), 4-16.
- Connor, D. (2013). Who “own” s dis/ability? the cultural work of critical special educators as insider-outsiders. *Theory & Research in Social Education, 41*, 494-513.
- Connor, D. (2014a). The disability studies in education annual conference: explorations of working within, and against, special education. *Disability Studies Quarterly, 34*(2).

- Retrieved October 18, 2023 from <https://doi.org/10.18061/dsq.v34i2.4257>
- Connor, D. (2014b). Social justice in education for students with disabilities. In Florian, L. (Eds.). *The SAGE handbook of special education, 2nd ed.* (p. 111-128). London: SAGE.
- Connor, D. (2019). Why is special education so afraid of disability studies? Analyzing attacks of disdain and distortion from leaders in the field. *Journal of Curriculum Theorizing, 34*(1), 10-23.
- Connor, D. (2020). "I don't like to be told that I view a student with a deficit mindset" : Why it matters that disability studies in education continues to grow. *Canadian Journal of Disability Studies, 9*(5), 20-41.
- Connor, D., Gabel, S., Gallagher, D., & Morton, M. (2008). Disability studies and inclusive education - implications for theory, research, and practice. *International Journal of Inclusive Education, 12*(5-6), 441-457.
- Connor, D., & Valle, J. (2017). *Rescripting crips: reclaiming disability history from a disability studies perspective within public school curriculum.* In Musenberg, O. (Eds.). *Kultur-Geschichte-Behinderung* (p. 201-220). Berlin: Humbolt University Press.
- Cosier, M. & Pearson, H. (2016). Can we talk? the underdeveloped dialogue between teacher education and disability studies. *SAGE Open, 1*-10.
- Danforth, S., & Naraian, S. (2015). This new field of inclusive education: beginning a dialogue on conceptual foundations. *Intellectual and Developmental Disabilities, 53*(1), 70-85.
- Devlieger, P., Rusch, F., & Pfeiffer, D. (2003). *Rethinking disability: the emergence of new definitions, concepts and communities.* Antwerpen- Apeldoorn: Garant.
- [페트릭 데블리저, 프랭크 러시, 데이비드 파이퍼 (2021). **장애를 다시 생각한다.** 이동석, 이하림, 이유림 공역. 서울: 그린비]
- Ferri, B. (2016). Teaching to trouble. In Danforth, S. & Gabel, S. (Eds.). *Vital questions facing disability studies in education, 2nd ed.* (p. 303-317). New York: Peter Lang.
- Gabel, S. (2005). Introduction: Disability studies in education. In Gabel, S. (Eds.). *Disability studies in education: readings in theory and method* (p. 1-20). New York: Peter Lang.
- Gallagher, D. (1998). The scientific knowledge base of special education: do we know what we think we know? *Exceptional Children, 64*, 493-502.
- Gallagher, D. (2004). The importance of constructivism and constructivist pedagogy for disability studies in education. *Disability Studies Quarterly, 24*(2), 1-19. Retrieved October 18, 2023 from <https://dsq-sds.org/index.php/dsq/article/view/489/666>
- Gibson, B. (2014). Parallels and problems of normalization in rehabilitation and universal design: enabling connectivities. *Disability and Rehabilitation, 36*(16), 1328-1333.
- Graham, L. & Slee, R. (2007). An illusory interiority: interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory, 40*(2), 277-293.
- Heshusius, L. (1989). The Newtonian mechanistic paradigm, special education, and contours of alternatives: an overview. *Journal of Learning Disabilities, 22*(7), 403-415.
- Jo, H. J. (2011). Disability studies revisited. *The Journal of Special Education: Theory and*

- Practice, 12(4)*, 1-25.
- [조한진 (2011). 장애학에 대한 재고찰. *특수교육저널: 이론과 실천*, 12(4), 1-25.]
- Kang, J. G., & Kim, J. Y. (2020). Reality of Special Research through the Lens of Special Education Theory and Disability Studies (in Education) Theory. *The Journal of Special Education: Theory and Practice, 21(3)*, 95-123.
- [강종구, 김지연 (2020). 특수교육학 및 장애(교육)학 관점에서 바라본 국내 특수교육 연구 현실. *특수교육저널: 이론과 실천*, 21(3), 95-123.]
- Lee, J. S. (2014). The meaning and limitations of social model: a study focusing on the disability definition and the politics of identity. *Journal of Disability and Welfare, 25*, 33-56.
- [이지수 (2014). 장애의 사회적 모델이 가진 의미와 한계: 장애 개념정의와 정체성 정치를 중심으로. *한국장애인복지학*, 25, 33-56.]
- Lee, J. H. (2021a). A review of the impairment debate surrounding the social model of disability. *Journal of Disability and Welfare, 54*, 37-67.
- [이주화 (2021a). 장애의 사회적 모델을 둘러싼 손상 논쟁 고찰. *한국장애인복지학*, 54, 37-67.]
- Lee, J. H. (2021b). A critical review of social constructionist disability studies: focused on relativistic and anti-realistic characteristics of social constructionism. *The Journal of Special Education: Theory and practice, 22(1)*, 23-50.
- [이주화 (2021b). 사회구성주의적 장애 연구의 비판적 고찰: 상대주의와 반실재론적 성격을 중심으로. *특수교육저널: 이론과 실천*, 22(1), 23-50.]
- Meiners, E. (2007). *Right to be hostile: schools, prisons, and the making of public enemies*. New York: Routledge.
- Shakespeare, T. (2006). *Disability rights and wrongs*. New York: Routledge.
- [Shakespeare, T. (2013). *장애학의 쟁점. 영국 사회모델의 의미와 한계*. 이지수 역. 서울: 학지사]
- Skrtic, T. (1991). *Behind special education: a critical analysis of professional culture and school organization*. Denver: Love.
- Slee, R. (2010). *The irregular school: exclusion, schooling, and inclusive education*. New York: Routledge.
- Spivak, G. (1997). *Translator's Preface to J. Derrida's Of Grammatology*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Stiker, H. (2019). *A history of disability*. Translated by Sayers, W. Michigan: UMP.
- Taylor, S. (2016). *Foreword. Before it had a name: exploring the historical roots of disability studies in education*. In Danforth, S., & Gabel, S. (Eds.). *Vital questions facing disability studies in education, 2nd ed.* (p. xiii-xxi). New York: Peter Lang.
- Tomlinson, C. (1999). *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Um, S. J. (2017). Rethinking teacher preparation through disability studies in education:

- reflexive analysis of my subjective experiences as a pre-service teacher, teacher, and teacher educator. *The Journal of Korean Teacher Education*, 34(2), 139-168.
- [엄수정 (2017). 장애교육학의 관점에서 제기하는 새로운 교사교육의 필요성: 예비교사, 교사, 교사교육가로서의 ‘나’의 이야기에 대한 성찰적 분석. *한국교원교육연구*, 34(2), 139-168.]
- Um, S. J. (2018). Post inclusive education: Disrupting habitual framings of ex/inclusion in school. *The Journal of Political Education*, 25(2), 141-163.
- [엄수정 (2018). 포스트 통합교육: 학교에서의 분리와 통합에 대한 탈관습적 접근. *교육정치학연구*, 25(2), 141-163.]
- Um, S. J., & Yoo, A. R. (2015). Rethinking and reimagining special education: stories of three college students. *The Journal of Special Education: Theory and Practice*, 16(3), 1-33.
- [엄수정, 유애란 (2015). 누구를 위한 특수교육인가?: ‘장애학생’들이 갖는 특수교육의 의미를 고찰하기 위한 내러티브 탐구. *특수교육저널: 이론과 실천*, 16(3), 1-33.]
- Valle, J., Connor, D., Broderick, A., Bejoian, L., & Baglieri, S. (2011). Creating alliances against exclusivity: a pathway to inclusive educational reform. *Teachers College Record*, 113(10), 2283-2308.
- Valle, J., & Connor, D. (2019). *Rethinking disability. An disability studies approach to inclusive practices*. 2nd ed. New York: Routledge.
- Vehmas, S., & Watson, N. (2016). Exploring normativity in disability studies. *Disability & Society*, 31(1), 1-16.
- Ware, L. (2001). Writing, identity, and the other: dare we do disability studies?. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 107-123.
- Willig, C. (1998). *Social constructionism and revolutionary socialism: a contradiction in terms?*. In Parker, I. (Eds.), *Social constructionism, discourse and realism* (p. 91-104). London: SAGE Publications Ltd.

<국문 초록>

미국 장애교육학의 주요 논점과 한계

이 주 화

[목적] 본 논문은 미국 장애교육학의 주요 연구들을 비판적으로 고찰하여 주요 논점과 한계를 분석한다. **[방법]** 미국교육연구협회(AERA) 산하 ‘장애교육학’ 분과(DSE-SIG)의 주요 연구들을 문헌 연구를 통해 분석하였다. **[결과]** 장애교육학은 실증주의 패러다임의 특수교육과 특수교육이 주도하는 통합교육의 이론과 실천을 비판하며 새로운 장애 이해의 가능성을 제시하고자 한다. 장애교육학자들은 특히 허구적 규범이 위계적인 이분법적 범주들을 생산해내면서 장애로 명명된 이들을 주변화하는 억압적인 메커니즘을 비판한다. 이들은 차이를 자연스러운 인간 변이로 간주하며, 이를 인정하고 칭송할 것을 촉구한다. 그러나 장애교육학의 대안은 크게 두 가지 측면에서 한계가 있다. 장애교육학자들은 규범과 범주의 폐해를 비판하나 그 자신이 규범적이며, 범주를 활용하여 논의를 진행한다는 점에서 자기모순적이다. 자기모순적인 상황을 피하기 위해서는 대안을 제시하지 않고 관찰자로서 머무를 수밖에 없는데, 이러한 태도 또한 장애교육학의 한계라고 할 수 있다. **[결론]** 차별과 배제와 같은 장애 문제를 논하고 이를 해결하기 위해서 규범적 판단과 이 판단에 근거한 범주화는 반드시 필요하다. 차이에 대한 중립적 시각, 곧 차이의 정상화만으로 장애 문제를 해결할 수 없다. 현재 정책과 제도가 만족스럽지 못할 경우 필요한 것은 규범을 해체하는 것이 아니라 더 나은 판단과 더 나은 대안이다.

주제어: 장애교육학, 통합교육, 포스트구조주의, 차이, 규범, 범주

논문 접수(Received): 2023. 11. 09. / 심사 시작(Examined): 2023. 11. 09. / 게재 확정(Accepted): 2023. 11. 30.