국가교육위원회

정책연구 제2024년-17호

특수교육 교육과정 체계의 발전 방향 탐색 연구

국가교육위원회

정책연구 제2024년-17호

특수교육 교육과정 체계의 발전 방향 탐색 연구

연구책임자 | 김수연(경인교육대학교)
공동연구원 | 백선희(경인교육대학교)
서선진(건양대학교)
박일수(공주교육대학교)
백남진(이화여자대학교)
서민경(백석대학교)
연구보조원 | 김한나(서울대학교)

국가교육위원회

정책연구 제2024년-17호

특수교육 교육과정 체계의 발전 방향 탐색 연구

연구책임자 | 김수연(경인교육대학교)
공동연구원 | 백선희(경인교육대학교)
서선진(건양대학교)
박일수(공주교육대학교)
백남진(이화여자대학교)
서민경(백석대학교)
연구보조원 | 김한나(서울대학교)

국가교육위원회

이 연구는 국가교육위원회 정책연구비 지원에 의한 것이나, 본 연구에서 제시된 정책 대안이나 의견 등은 국가교육위원회 공식 의견이 아니라 본 연구진들의 개인 견해임을 밝혀둠

요 약

우리나라는 국가 수준에서 교육과정을 개발하고 있다. 특수교육대상학생을 위한 특수교육 교육과정은 1967년에 처음 고시되었고, 지금까지 모두 12차례 개정되어 2022 개정 특수교육 교육과정에 이르렀다. 그동안 특수교육 교육과정의 중요한 변화는 다음과 같다. 첫째, 초기부터 2008 개정 교육과정까지 특수교육 교육과정의 명칭은 '특수학교 교육과정'이었다. 즉 매우 오랫동안 우리나라 특수교육 교육과정의 대상이 특수학교에 재학하는 장애학생으로 국한되어 왔다는 것을 알 수 있다. 둘째, 초기부터 제 7차 교육과정까지는 장애유형별 교육과정으로 개정, 2010 개정 교육과정부터 학교급별 교육과정으로 변경되었다. 셋째, 2015 개정 특수교육 교육과정 시기부터 비로소 일반교육과정과 동시 개정·고시가 되어왔다. 현재 특수교육 교육과정은 유치원 교육과정, 공통 교육과정, 선택중심 교육과정, 그리고 기본 교육과정으로 이루어져 있다.

특수교육대상학생의 증가와 통합교육 확대에 따라 특수교육 교육과정은 교육과정 내용과 개발 체계에 많은 변화와 발전이 있었다. 그러나 2022 개정 교육과정부터 교육과정 개발 기관이 교육부에서 국가교육위원회로 바뀌었고, 특수교육대상학생 중 70% 이상이 일반학교에서 통합교육을 받고 있는 점을 고려하면 특수교육 교육과정의 정체성 확립과 변화가 필요하다.

이에 이 연구에서는 일반교육과정 전문가와 특수교육 전문가를 대상으로 한 초점집단 면담(FGI), 선행연구 분석, 세계 주요 5개국의 특수교육 교육과정 분석, 국내 특수교육 교육과정 진단 등을 통해 특수교육 교육과정 체제에 대한 개선과 발전 방향을 제시하였다.

○ 세계 주요 5개국 특수교육 교육과정 분석을 통한 시사점

일본, 미국, 독일, 핀란드, 뉴질랜드의 특수교육 교육과정을 국내 특수교육 교육과정과 비교 분석하여 도출한 시사점은 다음과 같다.

■ 미국, 뉴질랜드, 핀란드는 국가 수준의 특수교육 교육과정이 없고, 학생의 개별화교육계획(IEP)이 특수교육 교육과정 역할을 하고 있다. 우리나라는 1994년 특수교육진흥법의 3차 개정으로 IEP 수립이 법적으로 의무화되었다. IEP의 수립과 실행은 특수교육에서

핵심 요인인데 IEP가 행정적인 문서에 그치지 않고 교실 수업에서 개별 학생의 교육 목표 달성에 나침반이 될 수 있는지가 쟁점이 된다. 우리는 미국의 초·중등교육법(ESEA)과 장애인교육법(IDEA)에서 일관되게 IEP의 수립과 실행을 뒷받침하고 있다는 점을 주목할 필요가 있다.

■ 일본, 독일, 핀란드의 특수교육 교육과정에서는 '특수교육'이라는 용어 대신 '특별한 지원'을 사용하고 있었다. 장애/비장애 또는 특수/일반으로 구분지어 교육 환경과 내용을 결정하는 것은 이제 낡은 프레임이 되었다. 이러한 혁신은 특수교육대상학생 수의 차이로 이어졌다. 특수교육대상학생이 전체 초·중·고학생의 2%도 되지 않는 우리나라에 비해 주요 5개국은 평균 10% 내외로 우리와 큰 차이가 있다. 이 차이는 우리나라와 주요 5개국 간 특수교육대상학생의 범위와 정의가 다른 것에서 비롯된 것으로 보이며, 특히 일반교육과정인 초·중등교육과정과 특수교육 기본 교육과정 사이의 사각지대에 놓인 학생에 대한 교육과정적 지원이 필요한 것으로 여겨진다.

■ 주요 5개국은 모두 포용교육의 강화가 공통된 방향성이었다. 포용교육 구현을 위해 학교 수준에서 전체 학생을 대상으로 다층지원체계(MTSS)를 실행하고 있었는데, 핀란드의 경우 다층지원체계의 한계를 넘어 새로운 시도를 앞두고 있다. 우리나라에서 다층지원체계가 시도되려면 무엇보다 일반교육과 특수교육 분야의 협력이 관건이라 할 수 있다.

○ 특수교육 교육과정의 성과와 한계

■ 특수교육에서 공통 교육과정과 선택 중심 교육과정의 도입은 특수교육 교육과정이 일반교육과정의 구성과 편성을 동일하게 적용하는 차원에서 획기적인 변화였다. 특수교육대상학생의 공통 및 선택 중심 교육과정 적용의 방침을 제시하고, 시각장애, 청각장애, 지체장애를 중심으로 장애 특성을 반영한 교육 내용의 조정과 수정 및 공통 교육과정 적용에서 고려할 점에서 의의가 있다. 특히 선택 중심 교육과정의 경우는 일반교육과정의 체제를 준용하면서 특수교육대상학생의 직업 관련 요구를 반영하여 특수교육만의 직업 및 생활적응 관련 교과(목)을 개발했다는 점에서 주목할 만하다. 특수교육 선택 중심 교육과정을 개정하면서 직업 관련 교과목을 정교화하고, 2022 개정 시기에서는 직업뿐 아니라 장애별 특성을 반영한 생활 및 사회적응 관련 교과목이 추가되며 선택 중심 교육과정을 정교화 했다는 차원에서 성과가 있다.

이러한 성과에도 불구하고 특수교육 공통 교육과정은 일반교육과정의 개정 과정에 종

속되어 충분한 시간을 두고 특수교육대상학생의 특성을 반영한 교과 내용 및 성취수준의 조정을 하기 어려운 상황이라는 문제가 자주 언급된다. 일반교육과 특수교육 교육과정의 동시 개정으로 일반교육과정이 완성될 때까지 기다려 급하게 장애 특성 등을 고려한 교육과정 적용의 지침을 개발하기에도 다급한 개발 일정이 한계로 지적되고 있다. 또한 초·중등 교육과정과의 내용 중복으로 인한 비효율성 문제 등이 제시되고 있다.

■특수교육 기본 교육과정은 초·중등학교 교육과정과 연계성을 고려한 보편성과 특수교육대상학생들의 장애 유형과 특성 등을 고려한 특수성 간의 적절한 균형을 유지하기 위해 노력하며 개정을 거듭했다. 특히 2010 개정 특수교육 교육과정 시기부터 특수교육의 특수성을 강조하는 발달 중심·기능 중심 교육과정과 교육의 보편성 확보를 위한 일반교육과정의 기준 중심 교육과정과의 균형을 위해 기본 교육과정의 적용 대상을 장애 유형별로 구분하지 않고, 기본 교육과정이 필요한 특수학교에 재학 중인 초등학교 1학년부터 고등학교 3학년까지의 학생을 대상으로 편성·운영하는 것으로 규정하였다. 반면 선행연구들은 일반교육과정으로의 보편성을 강조하여 중도중복장애 학생을 위한 교육과정의 출발점이 무엇인지 충분히 검토되지 못하였고, 교과 교육과정의 높은 난도와 내용의 부적합성으로 인해 중도중복장애 학생의 교육적 요구를 충족시키기에 어려움이 있다고 지적하였다. 2022 개정 특수교육 교육과정에서는 이러한 점을 보완하여 장애 정도가 심한 학생의 교육적 요구를 반영하여 일상생활 활동 신설, 시수 범위 확대 등을 마련하였으나, 한 학급 내에 장애 정도가 심한 학생과 경도장애 학생이 모두 포함되어 있다는 점, 장애 정도가 심한 학생에 대한 기준이 명확하지 않다는 점, 교과와의 구분이 명료하지 않다는 점, 교과와 교육과정 재구성에 대한 교사의 업무 증가 등의 한계가 있다.

○ 특수교육 교육과정의 개선 방안

	쟁점	설명	개선 방안
내용 체계	내용 중복성	-특수교육 교육과정은 일명 '플러스 알파(+@)' 교육과정임. 특수교육 유치원 교육과정은 2019 개정 누리과정 + @ 이고, 공통교육과정은 초·중등교육과정 + @ 라고 할 수 있을 정도로 내용이 중복됨 -초·중등교육과정 적용이 가능한 특수교육대상학생을 고려하여 특수교육 교육과정에 일반교육과정이 포함되어 있으나, 교육과정 간 내용 중복으로 인한 비효율성이 제기됨	-초·중등교육과정에 특수교육대상학생 대상 내용을 포함하여 내용 중복을 최소화 할 필요성이 있음

	내용 적합성	-특수학교 재학생들의 장애 정도는 매우 다양하여 제 학년의 기본 교육과정을 적용하지 못하는 경우도 있으며, 교과의 개념 원리적인 내용이 많아서 일상생활과 접목한 교과교육과정 운영의 어려움이 있음	-향후 기본 교육과정의 내용 난이도 및 교과 체계의 발전 방향 연구가 요구됨
	편제 적합성	-특수학교 재학생을 위한 기본 교육과정의 편제가 초·중등학교교육과정과 동일한 것에서 오는 문제점이 있음 -기본 교육과정에 신설된 '일상생활 활동' 역시 특수교육적인 내용이나 편제 등은 다른 교과(군)과 동일함. 일상생활 활동도 의무 시수가 고정되어 있으므로 교육과정 운영상의 문제, 교과와의 중복성 등의 문제가 있음	-기본 교육과정의 편제가 초·중등교육과정과 동일한 구조일 때와 새로운 방향일 때의 장·단점 분석 및 추후 연구가 요구됨
	대상 분절성	-교육과정에서 특수교육대상학생과 비장애학생을 분리함으로써 특수교육 지원이 필요함에도 불구하고 적절한 지원을 받지 못하는 사각지대 학습자 발생	-현행과 같이 이원화된 체계와 공동 개발 체계일 때의 장·단점 분석 및 추후 연구가 요구됨
	통합교육 지원	-일반학급에 통합되어 있는 특수교육대상학생에 대한 교육과정적 지원이 미흡하다는 의견이 지속적으로 제기됨 -우리나라는 특수교육대상학생이 주요 세계국과 비교하여 과소추정되므로, 교육과정적 지원이 요구되는 학생이 실제로는 훨씬 더 많다는 것이 중요한 쟁점임	-초·중등교육과정 총론 및 각론에 맞춤형 교수 예시를 제시해야 함
개발 체계	고시 체계	-통합교육을 제공받고 있는 학생을 고려하였을 때 초·중등교육과정과 동시에 고시되어야 함. 그런데 교육과정 개발 팀이 분리되어 있으므로 현실적으로 초·중등교육과정 개정 작업의 틀이 마련된 후에 특수교육 교육과정 개발이 시작되어 일정이 매우 촉박함	-초·중등교육과정과 특수교육 교육과정을 하나의 고시 번호로 통합하는 방안을 고려할 수 있음
	개발 체계	-초·중등교육과정과 특수교육 교육과정 시안 마련 시 공동참여할 수 있는 시스템 마련이 요구됨	-교육과정 전문가 집단의 '모든' 학습자에 대한 공유된 인

		-특수교육 교육과정 개발 기관 변화에 따른 개발 인력, 개발 예산, 협력 기관 등에 대한 재고가 요구됨	식이 요구됨

○ 특수교육 교육과정 체계의 발전 방향

문헌연구 및 주요 5개국의 특수교육 교육과정 분석, FGI 결과를 바탕으로 3개의 대주제에 따라 모두 13가지의 특수교육 교육과정 체계의 발전 방향을 제시하였다.

대주제	하위주제
교육과정 내용 체계	1-1. 초·중등학교, 특수학교 모두를 포괄하는 국가 교육과정 총론 제시
	1-2. 초·중등학교 교과 교육과정에 특수교육대상학생을 위한 교육과정 운영 안내(빅 아이디어 접근 등) 강화
	1-3. 특수학교의 교육과정 운영 상황을 반영한 기본 교육과정 편제 마련
	1-4. 장애가 심한 학생들에게 적용할 수 있는 기본 교육과정 교과 난이도 조정
교육과정 개발 체계	2-1. 교육과정 관련 제도의 정비로 통합과 협력 추구
	2-2. 국가 교육과정 각론 개발 시 일반교육-특수교육 전문가의 협력 강화
	2-3. 국가 교육과정 총론과 각론에서 교육과정 개발 방향의 일관성 구현
	2-4. 국가 교육과정 거버넌스 체계에 특수교사 참여
교육과정 실행 체계	3-1. 학교의 다층지원체계(MTSS)를 지원하는 국가 교육과정
	3-2. 다양한 학생을 지원하는 학습설계에 기반한 교실 수업 지원
	3-3. 특수교육대상학생 포함 모든 학생의 학습 성장에 초점을 맞춘 학생 평가
	3-4. 실질적으로 포용적 교육과정을 운영할 수 있는 교사 역량 배양
	3-5. 특별한 교육적 지원이 필요한 학생의 발굴 및 지원 확대

이 연구는 우리나라에서 최초로 이루어진 특수교육 교육과정에 대한 기초연구로서 향후 다양한 모든 학생을 포용하는 교육과정 개발 체계 수립에 기여할 수 있을 것이다. 학

습 및 사회·정서발달에 있어 어려움이 있는 모든 학생을 포용할 수 있는 교육과정 개발 체계 수립으로 한 명의 아이도 배제되지 않는 교육과정 통합의 단초를 마련하였다는 점에서 의의가 있다.

장애학생 통합교육은 지금까지 전 세계적으로 일관된 방향으로 발전되어 왔다. 통합교육은 가장 이질성의 범위가 큰 장애학생이 일반학교 환경에서 또래들과 동등한 구성원 자격을 갖고 생활하는 것을 추구한다. 또한 대다수의 비장애학생과 동일한 목표와 내용과 방법으로는 인지적, 감각적 제한성이 있는 학생이 수업시간에 적극적으로 참여하며 의미있는 배움이 일어나기 어렵기에 보편적 학습설계와 같은 철학을 이끌어내었다. 이러한 과정을 통해 장애는 물론 취약계층 전체를 아우르는 포용교육을 견인해온 것이다.

결론적으로 '특수교육대상학생'은 특수교육 분야에서 전담한다는 인식의 전환을 촉구하며, 국가 교육과정은 실제적으로 모든 학생을 포함할 수 있어야 한다는 인식의 제고를 통하여 우리나라 교육과정 개발 체계의 패러다임 변화를 선도하고자 하였다.

목 차

Ⅰ. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1
2. 연구의 내용 및 범위 ····· 4
3. 연구방법 ····· 5

Ⅱ. 국내외 특수교육대상학생 현황 분석 및 시사점

1. 통합교육 확대에 따른 특수교육대상학생의 증가 ····· 10
2. 일반학교에서 특별한 지원이 요구되는 다양한 학생의 증가 ····· 11
3. 국내외 특수교육대상 현황과 시사점 ····· 15

Ⅲ. 국외 특수교육 교육과정 분석 및 시사점

1. 일본 ····· 17
2. 미국 ····· 26
3. 독일 ····· 44
4. 핀란드 ····· 62
5. 뉴질랜드 ····· 76

Ⅳ. 국내 특수교육 교육과정 진단 및 쟁점

1. 특수교육 공통 및 선택 중심 교육과정 ····· 87
2 특수교육 기본 교육과정 ····· 91
3. 특수교육 교육과정 개발 체계 ····· 99
4. 특수교육 교육과정 관련 쟁점 ····· 101

Ⅴ. 특수교육 교육과정 체계 발전 방향에 대한 전문가 의견 분석

1. 초점집단면담 결과 ····· 109
2. AHP 분석 결과 ····· 132
3. 토론회 및 전문가 자문 결과 ····· 140

Ⅵ. 특수교육 교육과정 체계의 발전 방향

1. 교육과정 내용 체계 ····· 146
2. 교육과정 개발 체계 ····· 149
3. 교육과정 실행 체계 ····· 152
4. 발전 방향 실행안 ····· 157

Ⅶ. 결론 및 제언

1. 결론 ····· 185
2. 후속 연구를 위한 제언 ····· 187

참고문헌 ····· 189

표 목차

<표 Ⅰ-1> FGI 참여자 명단 ····· 5
<표 Ⅰ-2> AHP 분석을 위한 의견 조사에 참여한 전문가 ····· 7
<표 Ⅰ-3> 현장 적합성 검토 의견서 ····· 9
<표 Ⅱ-1> 최근 20년간 우리나라 특수교육대상학생의 증가 ····· 10
<표 Ⅱ-2> 경계선지능 학생 지원 조례 ····· 11
<표 Ⅲ-1> 미국의 특수교육 관련 법령 ····· 26
<표 Ⅲ-2> 미국 장애인법, 장애인교육법, 재활법 504조 비교 ····· 31
<표 Ⅲ-3> 1993-1994년과 2022-2023년의 배치환경별 학생 비율 ····· 35
<표 Ⅲ-4> 초·중등교육법 제28조 일부 ····· 42
<표 Ⅲ-5> 독일과 한국의 특수교육대상학생 배치 현황 ····· 47
<표 Ⅲ-6> 독일 BWB 주의 학습지원 교육과정 ····· 55
<표 Ⅲ-7> 학습지원 방법과 활용 지원 단계 ····· 67
<표 Ⅲ-8> 핀란드 일반학급 수업 지원 방식 ····· 69
<표 Ⅳ-1> 교육과정 개정 작업 관련 연구 비교 ····· 100
<표 Ⅴ-1> 11가지 특수교육 교육과정 체계 발전방향 ····· 109
<표 Ⅴ-2> 특수교육 교육과정 체계 발전 방향 Ⅰ ····· 110
<표 Ⅴ-3> 세계 주요국 교육과정의 핵심 가치 ····· 111
<표 Ⅴ-4> 우리나라 교육과정 총론 초·중등교육과정 ····· 113
<표 Ⅴ-5> 특수교육 교육과정 체계 발전 방향 Ⅱ ····· 119
<표 Ⅴ-6> 특수교육 교육과정 발전방향 Ⅲ ····· 125
<표 Ⅴ-7> AHP 조사 내용 및 항목별 제안사유 ····· 132
<표 Ⅴ-8> 영역별 하위항목 간 가중치 ····· 137
<표 Ⅴ-9> 특수교육 교육과정의 정체성에 대한 전문가 의견 ····· 142
<표 Ⅴ-10> 특수교육 교육과정 개발 체계에 대한 장단점 분석 ····· 144
<표 Ⅵ-1> 특수교육 교육과정 체계의 발전 방향 ····· 145
<표 Ⅵ-2> 2019 개정 누리과정과 2022 개정 특수교육 유치원 교육과정 비교 ····· 169
<표 Ⅵ-3> 누리과정 해설서 목차에 따른 통합 방향 및 보완 내용 제안 ····· 171
<표 Ⅵ-4> 누리과정 놀이이해자료, 놀이실행자료 내용에 따른 보완 내용 제안 ····· 172
<표 Ⅵ-5> 포용교육 가치 구현 실행안 ····· 174

그림 목차

[그림 Ⅱ-1] 주요국의 전체 학생 대비 특수교육대상학생 비율 ····· 15
[그림 Ⅲ-1] 일본 통급 지원 학생 수 추이 (1993~2023) ····· 18
[그림 Ⅲ-2] 학교급별 일본 통급 지원 학생 수 추이 (1993~2023) ····· 19
[그림 Ⅲ-3] 일본 특수교육 교육과정의 특징 ····· 24
[그림 Ⅲ-4] 2022-23학년도 「장애인교육법(IDEA)」에 따라 특수교육을 받는 3-21세 공립학교 학생의 장애 유형별 비율 ····· 34
[그림 Ⅲ-5] 한국과 미국의 장애유형별 비교 ····· 34
[그림 Ⅲ-6] 2022-2023 장애인교육법(IDEA)에 따라 특수교육을 제공받는 3-21세 학생 비율 ····· 36
[그림 Ⅲ-7] 2012-2022 장애인교육법(IDEA)에 따라 일반학급에서 다양한 시간 비율로 수업을 받는 특수교육대상학생 비율 ····· 37
[그림 Ⅲ-8] 미국 특수교육 교육과정의 특징 ····· 41
[그림 Ⅲ-9] 독일 특수교육대상학생 현황 (2022년 기준) ····· 46
[그림 Ⅲ-10] NRW 주 학교 지원 웹사이트 QUA-LIS NRW의 통합교육 지침 안내 ····· 40
[그림 Ⅲ-11] NRW 주 학교 지원 웹사이트 중 통합교육을 위한 과목별 수업 계획안의 예 ····· 52
[그림 Ⅲ-12] NRW 주 학교 지원 웹사이트 중 초등 5학년 성취기준 단원 수업안의 예 ····· 53
[그림 Ⅲ-13] BWB 주 일반교육과정과 학습지원 교육과정의 독일어 교과 역량의 유기적 구조 비교 ····· 57
[그림 Ⅲ-14] 독일 특수교육 교육과정의 특징 ····· 59
[그림 Ⅲ-15] 핀란드 종합학교에서 집중지원이나 특별지원을 받는 학생의 비율 추이 ····· 65
[그림 Ⅲ-16] 핀란드 종합학교에서 집중지원이나 특별지원을 받는 학생에게 제공하는 지원 유형 ····· 67
[그림 Ⅲ-17] 핀란드 특수교육 교육과정의 특징 ····· 73
[그림 Ⅲ-18] 1-15세 연령별 장애학생 출현율 ····· 77
[그림 Ⅲ-19] 뉴질랜드의 연령에 따른 장애 유형별 출현율 ····· 79
[그림 Ⅲ-20] 뉴질랜드 특수교육 교육과정의 특징 ····· 84
[그림 Ⅳ-1] 우리나라 특수교육 교육과정의 흐름 ····· 88
[그림 Ⅳ-2] 특수교육 교육과정 고시 ····· 99
[그림 Ⅳ-3] 미국 연방정부 발간 통합교육 지침 표지 ····· 105
[그림 Ⅴ-1] 다층지원체계 도식 ····· 118
[그림 Ⅴ-2] AHP 조사 최종 모델 ····· 134
[그림 Ⅴ-3] AHP 분석 결과 항목 간 가중치 ····· 136
[그림 Ⅴ-4] 전문가 집단별 AHP분석 결과 항목 간 가중치 ····· 139
[그림 Ⅴ-5] 국내 특수교육 교육과정의 구조 ····· 141
[그림 Ⅵ-1] 2024 개정 0~2세 장애영아 표준보육과정: 모든 영아를 위한 지원 자료 ····· 173

Ⅰ. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

(1) 연구의 필요성

우리나라의 교육과정은 국가 수준의 교육과정이다. 이 중 특수교육 교육과정은 1967년에 처음으로 고시되어 현재 2022 개정 특수교육 교육과정에 이르고 있다. 현재 특수교육 교육과정은 유치원 교육과정, 공통 및 선택 중심 교육과정, 그리고 기본 교육과정으로 이루어져 있다. 기본 교육과정은 공통 교육과정 및 선택 중심 교육과정을 적용하기 어려운 초등학교 1학년부터 고등학교 3학년까지의 학생을 대상으로 편성·운영되어야 한다. 이에 특수학교 재학생들은 기본 교육과정을, 일반학교에서 통합교육을 받고 있는 특수교육대상학생들은 공통 교육과정을 적용받고 있다. 일반학교에 중도중복장애학생이 통합되어 있더라도 편제는 일반학교의 해당 학년 교육과정을 따라야 하며, 특수학교 교과서와 통합교육 지원자료를 참조하도록 제시되어 있으므로(특수교육 교육과정 총론) 실제로 일반학교에서 기본 교육과정이 참조될 수 있는 근거는 없다.

최근 일반학급 구성원들의 다양성이 증대함에 따라, 공통 교육과정을 적용하는 것만으로는 맞춤형 교육을 제공받기 어려운 학생들이 증가하고 있다. 일반학교에 배치된 특수교육대상학생은 전체 특수교육대상학생 중 73.7%(85,220명)로 지속적으로 증가 추세이다(교육부, 2024a). 이 중 16.6%인 약 2만명 가량의 학생은 일반학급에서 100% 전일제로 교육받고 있다. 교육부(2024b)는 처음으로 '경계선지능' 학생의 실태를 조사하였는데, 전국 단위의 전수 조사 결과 35만 6천여명의 초등학생 중 경계선지능 학생 위험군과 지속적 관찰이 필요한

탐색군은 4.6%인 1만 6천 400여명으로 분석되었다. 이는 어느 초등학교 교실에서든지 경계선지능 학생이 한 두 명은 있다고 봐야 함을 의미한다. 현재 경계선지능 학생은 법적으로 특수교육대상학생이 아니나, 특별한 교육 지원이 절실하게 요구되는 학생들이라고 볼 수 있다.

난독, 난산을 포함한 기초학력부진학생 역시 증가하고 있다. 이를 위해 각 시도교육청에서는 1교실 2교사제, 대학생 튜터링 프로그램, 교사 대상 연수 사업, 관련 교재 개발 사업 등을 시행하고 있다. 미국의 경우 우리나라의 난독, 난산을 포함한 기초학력부진학생, 경계선지능 학생이 학습장애 범주에 포함되어 전체 학생 중 8~9%의 학생들이 특수교육을 제공받고 있으나 우리나라는 단 1.9%의 학생만이 특수교육대상학생이다(교육부, 2024a; 이대식, 2019). 즉 특수교육대상학생 수가 지나치게 적은 이유 중의 하나는 학습장애 범주가 특수교육대상학생 중 0.9%에 그치고 있기 때문이다. 이에 특수교육대상학생 진단 여부와 상관없이 특별한 교육지원이 필요한 학생을 적극적으로 발굴하고 지원하는 것의 중요성이 증대되고 있다(김동일 외, 2019; 손승현, 사쿠라, 유스케, 2020; 이대식, 손승현, 정광조, 2020).

이와 같이 특수교육 교육과정 체계의 발전 방향을 수립하는 데 있어 몇 가지 쟁점이 제기된다. 첫째, 특별한 지원이 필요한 다양한 학습자를 포괄하는 교육과정으로의 변화가 요구된다. 기초학력부진, 경계선지능 학생 뿐 아니라 통합교육 환경에 배치된 인지능력에 제한이 없는 시각장애, 청각장애, 지체장애 학생을 위한 교육과정도 충분히 고려되어야 한다(강종구, 이미숙, 황인영, 2020; 정주영, 2015). 둘째, 개별화교육계획(IEP) 수립에 참고하기 어려운 공통교육과정의 문제점이 있다. 일반학교 특수학급 재학생의 경우는 장애 정도가 심하지 않은 경우 공통 교육과정에 의거하여 개별화교육계획(IEP)이 수립되고 있다. 특수교육대상학생으로 선정되었으나 일반학급에서 100% 전일제로 통합되어 있는 학생의 IEP에는 해당 학년의 교육과정을 따르는 것으로 기술되는

경우가 대부분이다. 경계선지능 학생의 경우, 법적으로 특수교육대상자는 아니나 특별한 교육지원이 필요한 것으로 쟁점화되고 있다. 특수학급 재학생 이외에는 통합학급 담임교사인 일반교사에게 책무성이 주어지는데, 일반교사가 참고하는 초·중등교육과정으로는 적절한 교육 내용과 방법을 찾기 어렵다. 셋째, 특수학교에 재학하고 있는 특수교육대상학생은 기본 교육과정에 의거하여 개별화교육계획(IEP)을 수립하고 있다. 기본 교육과정은 초·중등교육과정과 동일한 내용 체계로 개발되는데, 과연 중도중복장애학생을 포함한 특수학교 재학생들에게 적합한 교육과정인가에 대한 문제가 제기된다. 넷째, 일반교사와 특수교사의 협력교수를 촉진하기 어려운 교육과정의 문제이다. 특수교육대상학생의 수업 참여 지원을 위해서는 일반교사와 특수교사의 협력을 통해 교수적 수정(instructional adaptation) 또는 보편적 학습설계(UDL)를 적용해야 한다. 특수교육대상학생에게 제공되어야 하는 통합학급에서의 최상의 교육 지원은 협력교수를 통해 일반학급 수업에 적극적으로 참여하면서 의미 있는 배움이 일어나는 것일 것이다(김명희, 곽승철, 2019). 이 때 학생의 수준 및 학년 교육과정에서 적합한 성취기준을 찾기 어렵다면 방향성을 잡기 어려워 실제적인 협력교수가 어려워진다. 또한 현재의 성취수준에 의하면 특수교육대상학생들의 성장과 진보를 평가하기 어렵다.

결론적으로 지금까지 특수교육 교육과정은 특수학교 재학생을 위한 기본 교육과정에 초점을 두어 개발되어 왔다고 볼 수 있다. 이제 특수교육 교육과정은 다양한 모든 학생을 위한 질 높은 교육이라는 통합교육의 가치를 뒷받침할 수 있는 방향으로 발전해야 하는 국면에 접어들었다. 특수교육 교육과정의 구성과 개발 체계는 지금까지 초·중등교육과정의 개발 절차와 과정과는 분리되어 왔다. 즉 이원화된 개발 체계로 인하여 실상 특수교육대상학생을 포함하여 통합학급에서 다양한 학생들의 교육과정적 통합은 기대하기 어려운 실정이다. 특히 교과교육의 수준이 심화되는 중학교에서의 교육과정적 통합의 수준과 성과는 매우 빈약하다(박승희, 이효정, 허승준, 2015; 이은별, 박승희, 2020). 2015

개정 교육과정 시기부터 표면적으로는 특수교육 교육과정이 초·중등교육과정과 동시에 고시가 되고 초·중등교육과정 개발팀과의 협의가 강조되고 있으나 실제적으로는 초·중등교육과정에서 개발된 형식을 가져오고 부분적으로 변경하는 수준에 그치고 있는 실정이다.

이에 일반교육과정과 특수교육 교육과정 양 분야의 협력적 교육과정 개발 체계를 수립하는 것이 요구된다. 국가교육위원회 출범 이후, 일반교육과정과 마찬가지로 특수교육 교육과정 개발의 전반적인 방향성과 체계에 대한 탐색이 이루어져야 한다. 특히 통합교육의 실행 수준을 높일 수 있는 교육과정, 교육적 요구가 다양한 모든 학생들을 대상으로 교육의 질을 제고하기 위한 교육과정의 개발 체계를 탐색하기 위해서는 일반교육과 특수교육 양 분야의 '협력적' 개발 체계에 대한 모색이 요구된다. 이는 특수학교 환경에 배치된 학생뿐 아니라 장애 정도 및 수준은 물론이며, 모든 학생의 맞춤형 교육과정 개발과 실행으로 이어질 수 있을 것이다.

(2) 연구 목적

본 연구의 목적은 크게 4가지로 요약할 수 있다.

첫째, 특수학교 재학생에게 초점이 맞추어진 교육과정에서 모든 특수교육대상학생을 위한 교육과정 방향성을 탐색하고자 하였다. 현재 특수교육 교육과정은 전체 특수교육대상학생 중 약 27%의 특수학교에 배치된 학생을 대상으로 한 기본 교육과정에 주력해왔다고 볼 수 있는데, 현실적으로 2/3에 해당되는 73%의 학생들은 일반학교 환경에 배치되어 있기 때문이다.

둘째, 일반학교에서 통합교육을 받고 있는 특수교육대상학생의 증가, 일반학급에서 전일제로 통합교육을 받고 있는 특수교육대상학생의 증가, 경계선지능학생과 같이 특수교육대상학생은 아니지만 특별한 교육지원이 필요한 학생의 증가를 포함하여 사회적 요구를 고려한 특수교육 교육과정의 방향성을 탐색하

고자 하였다.

셋째, 국가교육위원회 출범 이후 국가 교육과정 개발 기관의 변화를 반영한 특수교육 교육과정 체계의 발전 방향을 탐색하고자 하였다. 지금까지 교육부와 교육부 소속기관인 국립특수교육원에서 담당해오던 특수교육 교육과정에 대한 전반적인 평가와 방향성 탐색이 요구되기 때문이다.

넷째, 이 연구를 통해 특수교육과 일반교육과정 양 분야 전문가들의 긴밀한 협력을 촉구하고 개발 체계를 비롯하여 일반교육과 특수교육의 이원화에 따른 문제점에 대한 공유된 인식을 확산시키고자 하였다.

2. 연구의 내용 및 범위

○ 주요 5개국 특수교육 교육과정 비교·분석

일본, 미국, 독일, 핀란드, 뉴질랜드 주요 5개국의 특수교육 교육과정을 비교·분석하여 모든 학생을 포용하는 교육과정으로의 발전 방향을 탐색하고자 하였다.

○ 우리나라 특수교육 교육과정 진단

60년 가까이 이어져 온 우리나라의 특수교육 교육과정이 어떤 형식과 내용으로 개발되어 왔으며, 학교 현장에서 교사들에 의해서 어떻게 실행되어 오고 있는지 쟁점과 과제에 대한 진단을 실시하였다.

○ 모든 학생을 포용할 수 있는 특수교육 교육과정의 요구 분석

현재 특수교육대상학생은 개별화교육계획(IEP)을 통해서 개인에게 적절한 교육과정이 수립되고 실행되어야 하는 절차가 법적으로 보장되어 있다, 그러나 특수교육대상으로 선정되었지만 전일제로 일반학급에 통합되어 있는 학생의

IEP에는 ‘해당 학년 교육과정에 준함’으로 되어있는 경우가 대부분이다. 또한 특수교육대상학생은 아니지만 특별한 교육지원이 요구되는 ‘경계선지능’ 학생이 초등의 경우 전체 초등학생의 4.6%에 달하고 있다(교육부, 2024b). 교육과정은 장애학생을 포함한 모든 학생이 존중받는 통합교육의 실행을 뒷받침하는 핵심임에 틀림없으므로, 모든 학생을 포용할 수 있는 특수교육 교육과정의 요구를 분석하였다.

○ 특수교육 교육과정 체계의 발전 방향 제안

모든 학생을 포용할 수 있는 교육과정, 교사의 실행력을 높일 수 있는 교육과정, 특수교사와 일반교사와의 협력을 이끌어낼 수 있는 교육과정으로의 발전 방향을 제시하였다.

3. 연구방법

(1) 문헌연구

선행연구 고찰 및 각종 통계와 행정자료 등을 분석하여 특수교육 교육과정 정책의 성과 및 한계 등을 분석하였다. 또한 세계 주요 5개국인 일본, 미국, 독일, 핀란드, 뉴질랜드의 교육과정 분석을 통해서 시사점을 도출하였다.

(2) 전문가 초점집단면담(FGI)

2015 개정교육과정과 2022 개정교육과정 개발 작업에 참여한 교육과정 전문가와 현장교사를 중심으로 FGI를 실시하여 전문가들의 합의를 도출해 낼 발전방향을 파악하였다. FGI 참여자들의 배경은 <표 Ⅰ-1>과 같다.

<표 Ⅰ-1> FGI 참여자 명단

순	전문가	교육과정 관련 경력	직위
1	A	2015 개정 교육과정 총론 개발 2022 개정 교육과정 총론 개발	교수
2	B	2022 개정 교육과정 총론 개발	연구위원/센터장
3	C	2022 개정 특수교육 교육과정 총론 개발	교수
4	D	2015 개정 특수교육 교육과정 총론 개발 2022 개정 특수교육 교육과정 총론 개발	교수
5	E	특수교육 교육과정 전문가	명예교수
6	F	2015 개정 교육과정 총론 개발진	일반교사
7	G	보편적 학습설계(UDL) 수업 전문가	일반교사

(3) AHP(Analytic Hierarchy Process) 분석

AHP 분석이란 계층화분석법(Analytic Hierarchy Process)을 의미하며, 계량적 접근이 어려운 분야의 의사결정을 하는 경우 경험을 조직화, 구조화 및 체계화하여 평가요소의 가중치를 설정하는 방법으로 의사결정단계를 수학적 모형에 적합하도록 고안한 의사결정기법이다(Saaty & Vargas, 2001). AHP 기법은 정성적인 대안을 정량적인 방법으로 해석하여 가중치(중요도, 우선순위 등)를 산출하는데 적합한 방법으로 널리 사용되고 있으며, 본 연구에서도 성과영역 및 지표의 가중치를 추정하기 위한 방법으로 AHP 기법을 활용하였다.

AHP 기법은 비구조화 되어 있는 의사결정 문제를 계층적으로 표현하고, 정량적인 요소와 정성적인 요소를 고려할 수 있으며, 우선순위 결정에 대한 논리적 일관성을 검증할 수 있다는 장점이 있다. 또한 정보의 변화에 따른 민감도 분석, 다수 평가자의 다양한 의견을 수치적 통합으로 표현할 수 있다는 특

징을 가지고 있어 다양한 분야에서 활용되고 있다.

특히 AHP는 대안들의 중요도와 우선순위를 도출하는 유연하면서도 강력한 방법으로 대안들이나 평가기준의 상대적인 중요도를 9점 척도로 평가하여 최종적인 중요도를 도출하게 된다. 평가기준의 중요도가 되는 일대일 비교행렬의 고유벡터(eigenvector)와 판단의 일관성을 측정하는 일관성 비율(consistency ratio)이 주요산출물이다. 특히, 평가기준이 20개를 초과할 때 AHP는 다른 다기준 의사결정 방법들보다 유용하다고 알려져 있다. 분석 결과 제시된 우선순위를 고려하여 중·장기 목표를 수립할 수 있겠다.

본 연구에서는 선행연구 분석 및 FGI를 통해 얻어진 11개의 발전방향에 대하 일대일비교 결과를 AHP 기법으로 분석함으로써 최종적인 영역과 지표의 가중치를 산출하였다. 분석에 참여한 전문가는 일반교육과정 전문가 10명, 특수교육 전문가 10명으로 구성하였다(<표 Ⅰ-2> 참조). 일반교육과정 전문가 중 5명은 교육과정 전공자이며 대학 교수이다. 3명은 우리나라에서 지금까지 교육부와 함께 교육과정 개발을 주관해온 기관인 한국교육과정평가원의 연구위원이다. 2명은 총론과 각론 개발팀원이었던 학교장과 일반교사이다. 특수교육 전문가는 2명의 현장교사를 제외하고 모두 대학 교수이다. 특수교육 분야는 전공이 장애 유형별로 구분되므로 감각장애 및 지체장애, 지적장애, 학습장애를 포함시켰으며, 특수교육 교육과정 총론 및 각론 및 교과용 도서 개발 경력이 있는 연구자로 선정하였다.

<표 Ⅰ-2> AHP 분석을 위한 의견 조사에 참여한 전문가

순	일반교육과정 전문가	직위/ 경력	순	특수교육 전문가	직위/ 경력 및 전공
1	GC1	교수	11	SP1	교수/ 2015, 2022 특수교육 교육과정 총론 개발
2	GC2	교수	12	SP2	교수/학습장애
3	GC3	교수	13	SP3	교수/ 2022 특수교육 교육과정 총론 개발
4	GC4	교수	14	SP4	교수/지체 및 중도중복장애
5	GC5	연구위원/ 박사	15	SP5	교수/지적장애
6	GC6	연구위원/ 박사	16	SP6	교수/ 청각장애
7	GC7	연구위원/ 박사	17	SP7	교수/ 시각장애
8	GC8	고등학교 교사/고교 총론 개발팀원	18	SP8	일반교사/박사 수료, 수업 및 통합교육 전문가
9	GC9	학교장/ 고교 교육과정 총론 개발팀	19	SP9	교수/학습장애
10	GC10	교수/ 2015, 2022 교육과정 총론, 각론 개발	20	SP10	중등 특수학급 교사/ 특수교육학박사

(4) 현장 적합성 검토

현장 적합성 검토는 특수교육 전공 교수와 통합교육 경험이 있는 일반교사와 특수교사, 특수교육 교육과정 및 교과서 개발 경험이 있는 특수교사를 중심으로 이루어졌다. 연구 보고서의 양이 방대하므로 전문가들에게 6쪽 분량의 짧은 요약과 20쪽의 요약본 두 가지를 제공하고 <표 Ⅰ-3>과 같은 양식에 따라 적합성을 표시하고 4개의 개방형 문항에 자유롭게 응답하도록 하였다. 총

30명의 전문가를 대상으로 현장 적합성을 검토하였다.

<표 Ⅰ-3> 현장 적합성 검토 의견서

검토 문항	전혀적절하지않음 1	적절하지않음 2	적절함 3	매우적절함 4
본 보고서에서 제시한 특수교육 교육과정의 발전 방향 및 정책적 제언은 ……				
1. 학교 교육 환경의 변화를 예측·반영하고 있다.	1	2	3	4
2. 주요 5개국의 교육과정에 대한 비판적 분석 결과를 우리나라 실정에 맞게 활용하였다.	1	2	3	4
3. 특수교육 교육과정의 한계를 정밀 진단하고 개선방향을 적절히 제시하고 있다.	1	2	3	4
4. 학교 구성원의 다양성 증대와 학생 요구의 다변화에 대응할 것이다.	1	2	3	4
5. 국가 교육과정의 패러다임 변화에 긍정적으로 기여할 것이다.	1	2	3	4
6. 국가 교육과정 개발 과정에서 특수교육의 거버넌스를 강화하는데 기여할 것이다.	1	2	3	4
7. 일반교육과 특수교육 양 분야의 전문성 협력 강화에 기여할 것이다.	1	2	3	4
9. 특수교육대상학생을 포함하여 다양한 수준의 학생을 지도할 수 있는 교사 역량의 중요성에 대한 인식을 확산시킬 것이다.	1	2	3	4
9. 특수교육대상학생을 비롯하여 맞춤형 교육 지원의 대상과 지원 방법	1	2	3	4

다양화에 기여할 것이다.	
10. 일반학교에서의 포용적 교육과정 운영에 기여할 것이다.	1 2 3 4

[개방형 문항]

1. 본 보고서에서 제시한 특수교육 교육과정의 발전 방향 및 정책적 제언의 내용 중에서 특별히 **타당**하다고 생각되는 부분과 그 이유를 기술해 주십시오.

2. 본 보고서에서 제시된 발전 방향이나 정책적 제언 중 **보완 또는 수정**이 필요한 부분이 있다면 지적해 주십시오.

3. 특수교육 교육과정 발전을 위한 정책적 제언 중 **추가적으로 포함**되어야 할 사항이 있다면 제안해 주십시오.

4. 보고서의 발전 방향 및 정책적 제언이 실제 학교 현장에 적용되기 위한 **현실적 방안**이나 **고려**해야 할 사항이 있다면 구체적으로 기술해 주십시오.

5. 기타 자유롭게 연구진에게 의견 주시면 감사하겠습니다.

.

Ⅱ. 국내외 특수교육대상 현황 분석 및 시사점

1. 통합교육 확대에 따른 특수교육대상학생의 증가

우리나라 특수교육대상학생은 특수교육대상자로 선정되어 특수학교, 특수학급, 일반학급에 배치되어 있는 학생을 의미한다. 우리나라 최초의 관립 특수학교는 1913년에 개교한 국립서울맹학교(제생원맹아부)이며, 지적장애 학생을 위한 최초의 특수학교는 1968년에 개교한 대구남양학교이다. 특수학급으로는 저시력 아동을 위한 약시학급이 1968년도 서울월계초등학교에 개설되었으며, 지적장애 학생을 위한 특수학급은 1971년도 대구칠성초등학교에 최초로 개설되었다. 이후 특수교육대상자로 선정되어 교육받는 학생의 수는 특수교육 관련 법인 「특수교육진흥법」(1979년 제정)과 「장애인등에 대한 특수교육법」(2007년 제정)과 1986년 아시안게임, 1988년 서울 올림픽 개최라는 국가 행사를 기점으로 기하급수적으로 증가하였다. 이를 박승희(1994)는 ‘응급처방식 통합교육의 양적 급팽창’으로 명명하였는데, 통합교육이 모든 학생을 위한 질 높은 교육이라는 합의가 이루어지지 않은 채 특수교육대상학생의 교육 수혜율을 단기간에 높이기 위해 특수학교보다는 상대적으로 개설이 쉬운 특수학급의 양적 확대를 가져오게 된 것으로 설명된다.

2024년 현재 특수교육대상학생 수는 115,610 명으로 일반 초・중・고등학생 수와 비교하기 위해 장애영아 및 유치원, 그리고 전공과에 재학 중인 14,274명을 제외하면 101,336명이다. 이는 전체 초・중・고 학생의 1.97% 로 극히 적은 숫자이다. 전체 일반학생 수는 급격히 줄어들고 있는 반면 특수교육대상학생 수는 증가하고 있으며, 특수교육대상학생의 70%가 넘는 학생들이 일반학교에 재학 중이다. 특히 2010년까지 10년 동안 통합교육의 양적 증가 측면에서 급격한 변화

가 있었다(<표 Ⅱ-1> 참조). 단, 그 이상으로 통합교육이 확대되고 있지는 않고, 여전히 특수학교 설치에 대한 요구가 높으며 실제로도 특수학교가 신설되고 있는 것을 보았을 때 통합교육의 수준이 정체되어 있다고 볼 수 있다. 2014년 전국 특수학교는 166개교였으며 2025년 3월 현재 196개교로 증가되었다. 신설 특수학교 역시 인천광역시교육청, 경기도 교육청, 충남교육청에서 5개교로 예정되어 있다.

<표 Ⅱ-1> 최근 20년간 우리나라 특수교육대상학생의 증가

연도	특수학교 및 특수교육지원센터 배치 학생 수	일반학교 배치 학생 수			전체 특수교육대상 학생 수	전체 초·중·고 학생수
		특수학급	일반학급	소계		
2001	24,380 (45.2)	26,815 (40.7)	2,701 (5.0)	29,516 (45.8)	53,896 (100)	7,831754
2005	23,449 (40.2)	29,803 (50.8)	5,110 (8.7)	34,913 (59.8)	58,632 (100)	7,796,401
2010	23,944 (30.0)	42,021 (52.9)	13,746 (17.2)	56,767 (70.0)	79,711 (100)	7,236,248
2015	26,094 (29.6)	46,351 (52.6)	15,622 (17.7)	61,973 (70.4)	88,067 (100)	6,088,827
2020	26,615 (27.2)	52,744 (55.3)	16,061 (16.8)	68,805 (72.1)	95,420 (100)	5,346,874
2024	30,390 (26.3)	65,966 (57.1)	19,254 (16.6)	85,220 (73.7)	115,610 (100)	5,132,180

* 특수교육대상학생수에는 장애영아, 특수유아, 전공과 학생이 포함된 숫자임

2. 일반학교에서 특별한 지원이 요구되는 다양한 학생의 증가

일반학교에서 특수교육대상자로 진단받지는 않았으나 특별한 지원이 요구되는 학생수가 증가하고 있는데 그 대표적인 경우가 ‘경계선지능’ 학생이다. 미국정신의학회의 통계에 의하면 경계선지능 학생은 이론적으로 지능의 정규분포에 있어 -1~ -2 표준편차 사이인 IQ 71~84 까지로 13.59% 에 해당된다. 이는 표준편차 -2 이하인 지적장애학생(2.28%)의 약 6배에 달한다. 통계 추정의 원리에 따라 오차가 발생할 수 있으나, 대략 우리나라에는 약 77만 명의 경계선지능 학생이 존재한다고 추정할 수 있다(2024년 유·초·중·고 총 학생 수 약 568만명 기준). 이는 현재 시점에서 기초학력 미달 학생의 비율이 약 11.1%(2022년, 중학교 3학년 기준)라는 것을 감안할 때, 학업에 어려움을 겪고 있는 학생이 10% 내외인 것은 유사한 비율이라고 볼 수 있다(임태원, 김수연, 이아현, 2024). 2022년을 기점으로 각 시·도 교육청에서는 <표 Ⅱ-2>와 같이 경계선지능 학생을 지원하기 위해 조례를 지정하고 있다.

<표 Ⅱ-2> 경계선지능 학생 지원 조례

시·도교육청 (제정일) *	정의
인천광역시교육청 (2022. 4. 21.)	•경계선지능으로 생활과 학습에 어려움을 겪는 「초·중등교육법」 제2조에 따른 학교에 재학 중인 학생
전라남도교육청 (2023. 2. 16.)	•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
제주특별자치도교육청 (2023. 5. 10.)	•경계선지능으로 학교생활과 학습에 어려움을 겪는 「초·중등교육법」 제2조에 따른 학교에 재학 중인 사람
강원특별자치도교육청 (2023. 6. 9.)	•「발달장애인 권리보장 및 지원에 관한 법률」 제2조제1호에 따른 발달장애인에 해당하지는 않지만 인지능력 등의 부

시·도교육청 (제정일) *	정의
	족으로 학습 및 학교생활에 어려움을 겪는 「초·중등교육법」 제2조에 따른 학교에 재학 중인 학생
울산광역시교육청 (2023. 8. 10.)	•「발달장애인 권리보장 및 지원에 관한 법률」 제2조 제1호에 따른 발달장애인에 해당하지는 않지만, 인지능력 등의 부족으로 학습 및 학교생활에 어려움을 겪는 「초·중등교육법」 제2조에 따른 학교에 재학 중인 학생
충청남도교육청 (2023. 8. 10.)	•경계선지능으로 생활과 학습에 어려움을 겪는 「초·중등교육법」제2조에 따른 학교에 재학 중인 학생
세종특별자치시교육청 (2023. 9. 27.)	•경계선지능으로 인하여 학습 및 학교생활에 어려움을 겪는 「초·중등교육법」 제2조에 따른 학교에 재학 중인 사람
대구광역시 교육청 (2023. 9. 27.)	•지적(知的) 기능의 저하 등으로 인하여 학습에 제약을 받는 학생, 「장애인 등에 대한 특수교육법」 제15조에 따른 특수교육대상자로 선정된 학생은 제외
광주광역시교육청 (2024. 1. 1.)	•경계선지능으로 인하여 학습 및 학교생활에 어려움을 겪는 학생 중 「장애인 등에 대한 특수교육법」 제15조에 따른 학습장애를 지닌 특수교육대상자로 선정되지 않은 학생
충청북도교육청 (2024. 4. 5.)	•경계선지능으로 인하여 학습활동과 학교생활에 어려움을 겪는 「초·중등교육법」 제2조에 따른 학교에 재학 중인 학생, 「장애인 등에 대한 특수교육법」 제15조에 따른 특수교육대상자로 선정된 학생은 제외

* 제정일 순서로 제시함, 출처: 국가법령정보센터 (2024.5.1.)

〈표 Ⅱ-2〉의 조례를 살펴보면 그 내용은 대동소이한데 이는 2016년에 개정된 초·중등교육법의 신설 조항인 28조를 따르고 있기 때문이다. 가장 주목해야 할 점은 특수교육대상자로 선정된 학생을 제외한다는 문구이다. 법적으로 경계선지능은 특수교육의 범주가 아니므로 책무성 또한 일반교육에 있다고 볼 수 있다. 그런데 사실 경계선지능 학생은 과거에 지적장애로 분류되던 학생들임을 간과해서는 안된다. 1876년에 설립된 「미국 지적장애 및 발달장애 학회(AAIDD)」는 지적장애 정의, 분류, 지원체계에 대한 매뉴얼을 정기적으로 개정하고 있는데 이

는 전 세계적으로 지대한 영향을 미치고 있다. 이 학회는 1959년, 1961년 정의에서 정신지체(이후 지적장애로 명칭 변경)를 경계선급, 경도, 중등도, 중도, 최중도 5가지 수준으로 분류하였다. 이중 경계선급 정신지체는 표준편차 -1에서 -2까지, 지능지수 71-84 까지의 급간에 속한다. 그러던 것이 1973년 정의부터 지적장애를 -2 표준편차 이하인 70 이하로 지능지수의 절사점을 낮추어서, 경계선급 정신지체는 지적장애 범주에서 공식적으로 빠지게 되었다. 왜냐하면 -1 이하를 지적장애로 하였을 때 한 나라 또는 한 집단에 지적장애인이 지나치게 많게 되기 때문이다. 그런데 2010년도에 제시된 11번째 정의에서는 다시 '지적장애인으로 더 높은 지능지수를 갖고 있는 사람들'에 대한 챕터가 새로 마련되었다. 여기에는 '지적장애인으로 더 높은 지능지수를 가진 사람(대략 IQ 70-75 상한선 약간 아래)은 지적장애 진단을 받지 않지만 경계선(대략 IQ 70-75 상한선 약간 위로 기술적으로 지적장애를 가지고 있지 않지만 더 낮은 지능지수를 가진 사람들)에 속하는 사람들과 많은 공통점을 가지고 있다'고 기술되었다(박승희 외 역, 2011). 정리하면, 경계선지능은 전통적으로 지적장애 범주에 속했던 것으로 지원의 내용과 방법을 결정함에 있어 단순 학습부진보다는 지적장애와 더 유사성이 있으며 특수교육 접근이 요구된다는 점을 반드시 염두에 두어야 한다(임태원 외, 2024).

경계선지능 외 난독증 역시 일반학급에서 특별한 지원이 요구되는 학생이다. 그런데 사실 난독(난서, 난산 포함)은 학습장애의 한 유형이지만, 우리나라는 학습장애로 진단받는 학생의 수가 미국에 비해 현저히 적은 상황에서 마치 학습장애와는 다르게 인식되는 측면이 있다. 이대식(2019)에 의하면 미국의 경우 학습장애의 비율은 전체 특수교육대상자 중 34%인 것에 반해 우리나라는 1%도 되지 않는다(2023년 기준 0.9%). 지원 체계에서도 마찬가지로 난독증은 학습장애와 다르게 취급되는데, 학습장애로 진단받아 특수교육대상자로 지정된 경우 중복지원을 배제한다는 사유로 난독증 지원 사업에 신청 자격이 제한되는 것이 그 예이다.

임태원 등(2024)은 경계선지능 학생 실태 및 지원 방안 연구에, 경계선지능의 특징을 다음과 같이 요약하였다. 첫째, 경계선지능 학생은 지능지수를 기반으로 표준화 지능검사를 실시했을 때 IQ 71-84에 해당하는 학생이지만, 지능지수는 '경계선지능 학생'을 정의하는 데 필요조건일 뿐 충분조건은 아니다. 즉, 지능지수가 해당 급간(IQ 71-84)에 속한다고 해서 모두 경계선지능 학생이라고 볼 수는 없다. '경계선지능 학생'을 기술하는 조건에서는 '인지적 능력의 저하로 인한 학업 및 사회 적응의 어려움'이 동반되어야만 한다. 따라서 최근의 개념 정의에서는 '경계선지능인은 지적 능력의 제한(IQ 71-84)으로 인해 학업 및 사회 적응에 어려움을 겪고 있긴 하지만, 적절한 지원이 제공된다면 성공적으로 기능할 수 있는 사람(김동일 외, 2021)', '표준화된 지능검사 결과 IQ 71-84 사이에 있는 학습자로 일반학생과 지적장애 학생 사이에 존재하지만 특별한 도움이 필요한 위험군(김은정 외, 2023)' 등으로 실제적인 어려움의 유무와 지원 제공의 필요성을 함께 제시하고 있다.

둘째, '장애'라는 표찰에 대한 낙인효과가 유달리 큰 우리나라의 경우 학습장애는 물론, 경도 지적장애, 경도 자폐성장애, 경도 정서행동장애 그리고 정신장애 학생들까지도 경계선지능의 범주에 속하고 싶은 우산 개념(umbrella concept)이 되었다고 볼 수 있다. 그러나 분명한 것은 경계선지능이 공존장애가 있기는 하나, 다른 장애군과 구별되는 특징이 있으며, 이에 따라 적절한 지원이 제공되어야 한다는 점이다. 교육부(2024b)에서 전국의 초등교사를 대상으로 경계선지능 학생에 대해 전수 조사한 결과 약 4.6% 수준이었다. 이는 25~30명으로 구성된 한 학급이라면 어디에나 경계선지능 학생이 한 명 정도는 있다고 추정할 수 있다. 지능의 정규분포에서 제시되는 이론적인 숫자 13.59%에 비해 턱없이 적은데, 지능지수는 경계선지능의 범주에 속하지만 학교 생활에서 어려움을 겪지 않는 학생이 있으므로 이론상의 숫자에 비해 실제로는 적은 것이 당연한 결과로 보여진다.

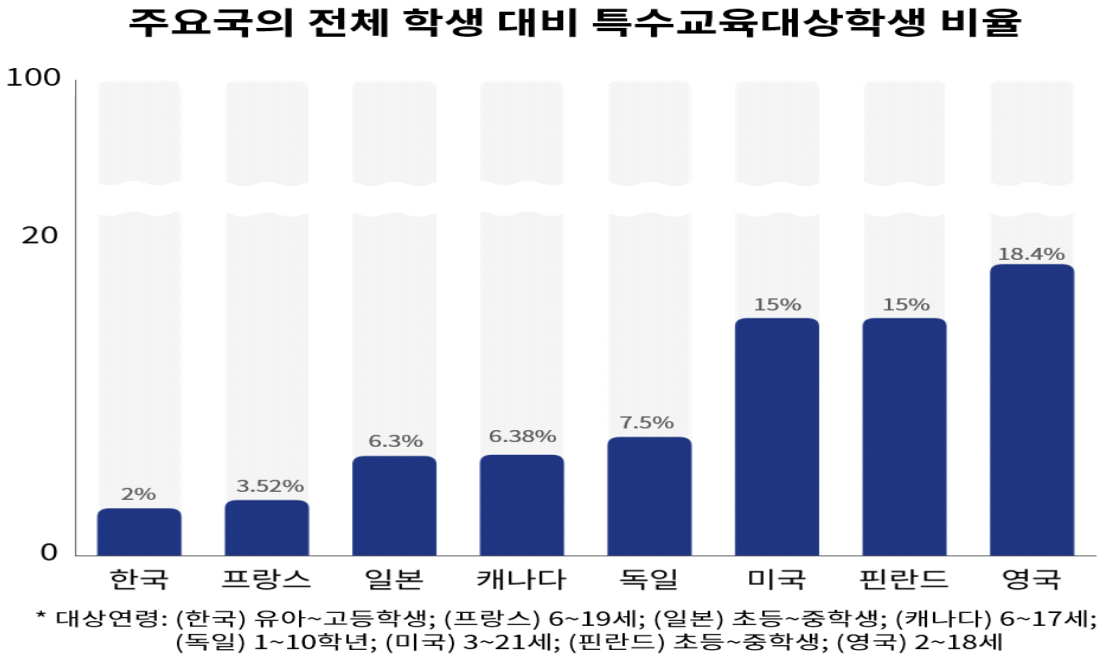
셋째, 경계선지능 학생들이 경험하는 어려움은 이들이 비장애학생과 장애학생

의 경계에 존재함으로써, 특수교육과 일반교육의 사각지대에 놓이게 되는 데서 발생한다. 이러한 위치적 특수성은 경계선지능 학생에게 지원을 제공하는 주체에도 영향을 미치는데, 경계적 위치에 존재하는 학생들을 지원하기 위해서는 특수교육 전문성과 일반교육 전문성의 협력이 이루어져야 한다는 과제를 부여한다. 또한 경계선지능 학생 교육은 우리나라 교육 전반에서 전달체계의 혁신을 촉발할 것으로 기대된다. 바꾸어 말하면, 경계선지능 학생에 대한 지원은 일반교육과 특수교육 양 분야의 전문성이 요구되므로, 현재와 같은 일반교육과 특수교육이 이원화된 행정체계로는 큰 제약이 뒤따를 수밖에 없다는 것이다. 경계선지능 학생의 가장 큰 어려움은 학교생활적응이기 때문에, 이들의 지원은 분리된 학급에서 이루어질 수 없다. 현재와 같이 일반학급에 실재하며 수업 시간에 더 잘 참여하고 배울 수 있는 환경과, 급우들과의 긍정적인 사회적 관계를 맺는 경험이 중요하다. 이러한 경험은 미래에 사회구성원으로서 자립하고, 공동체 속에서 행복하게 살아갈 수 있는 기반이 된다. 경계선지능 학생의 지원은 어떤 특정한 프로그램 제공의 문제가 아니라 이들이 속해있는 일반학급 교육의 질을 높이는 것과 밀접한 관련이 있다. 다시 말해 전체 학교교육의 질적 수준을 높이는 것, 즉 근본적인 교육의 질 제고가 경계선지능 학생을 위한 지원의 근간이 되어야 한다.

결론적으로 특수교육 교육과정의 대상 학생을 특수교육대상자로 진단・선정된 학생으로만 제한한다면 특수교육과 일반교육의 사각지대에 놓여있는 많은 학생들을 놓치는 결과를 초래할 수 밖에 없을 것이다.

3. 국내외 특수교육대상 현황과 시사점

현재 국내 특수교육대상학생은 전체 초, 중, 고등학생 500만명의 약 2%인 10만명 정도에 불과하며, 이들 중 약 30%인 3만명 정도가 특수학교에 재학 중이다. 나머지 7만여명은 일반학교에서 통합교육을 받고 있다. 반면, 미국과 핀란드는 전체 학생의 약 15%, 영국은 ADHD, 정서·행동 위험군, 경계선지능, 학습장애 학생을 포함하여 20%에 육박하는 학생들이 다양한 특수교육 지원을 받고 있다([그림 Ⅱ-1]참조).



[그림 Ⅱ-1] 주요국의 전체 학생 대비 특수교육대상학생 비율

물론 국가별로 진단 기준과 정책적 차이가 존재하므로 단순한 수치 비교는

어렵겠으나 한국의 경우 학습과 행동·정서적 지원이 절실하게 필요한, 결코 적지 않은 수의 학생들이 적절한 개입을 받지 못한 채 일반교육과 특수교육의 사각지대에 놓여있는 점은 분명하다. 우리나라에서 경계선지능 학생들은 학습과 학교 적응에 어려움을 겪지만, 법에 명시된 특수교육대상 범주에 포함되지 않으므로 특수교육적 지원은 받지 못하는 현실에 놓여 있다. 또한 유독 주요 세계국에 비해 학습장애의 진단이 과소 추정되는 경향 역시 이러한 지원 공백을 더욱 심화시키고 있다.

이러한 특수교육대상 현황이 시사하는 바는 첫째, 특수학교 재학생 또는 특수교육대상학생으로 진단받은 학생을 위한 특수교육에서 '일반학생' 범주에 속하지만 분명히 세심한 진단과 지원이 요구되는 학생들을 위한 교육으로 확대되어야 한다. 둘째, 영유아 시기부터 장애위험이 있는 아동을 적극적으로 발굴해야 한다. 이를 통해 궁극적으로 개인의 삶의 질 향상 뿐 아니라 교육 재정과 사회적 비용의 감소로 이어진다는 것은 입증된 결과이다. 셋째, 우리나라는 유독 '장애' 또는 '특수교육대상'으로 진단받는 것에 대한 거부감이 크다. 이제 모든 학습자가 자신의 능력과 적성에 적합한 '맞춤형' 교육을 받는 것이 최상의 교육이라는 사회적인 합의를 이끌어내는 것에 교육계 전체가 힘써야 한다. 넷째, 장애 유형 중 특히 학습장애 범주가 적은 이유와 해결 방안에 대한 숙고가 요구된다. 다섯째, 특수교육과 일반교육이 교사양성과 교육과정 개발을 포함하여 모든 행정에서 이원화되어 있는 문제에 대한 심각한 고려가 요구된다. 우리나라 특수교육은 지난 50년 동안 엄청난 발전을 이루어왔으나, 전체 교육의 질적 수준을 제고하는 과정에서 이루어졌다기 보다는 특수교육 분야 만의 독자적인 발전이라고 해도 과언이 아니다. 교사양성제도에 있어서도 특수교사와 일반교사는 전혀 다른 체제에서 양성되고 있으며, 교육과정 역시 초·중등교육과정과 이원화되어 개발되어 오고 있는데, 이러한 한국의 독특한 상황이 특수교육 교육과정 체계 발전에 있어 고려되어야 할 것이다.

Ⅲ. 국외 특수교육 교육과정 분석 및 시사점

1. 일본

(1) 일본의 특수교육 관련 법령

일본은 2007년 개정된 「학교교육법」(The School Education Law)에서 종래의 '특수교육'을 '특별지원교육'으로 전환하였다. 이전까지 특수교육은 특수학급이나 특수학교를 중심으로 운영되고 있었으나 일반학교 일반학급에 재학 중인 경도장애 학생들도 '지원'의 대상임을 명확히 하기 위하여 명칭을 바꾼 것이다. 동법 제 74조는 특별지원학교의 역할을 규정하며 유치원, 초등학교, 중학교, 고등학교 등의 요청에 따라 일반학교 내 일반학급이나 특수학급 재학 중인 학생이나 담당 교사에게 필요한 조언이나 도움을 제공할 수 있도록 하였다. 이때 특수학교 체제도 개편하여 종래의 맹학교, 농학교, 양호학교(지체장애, 지적장애, 건강장애)를 통합하여 '특별지원학교'로 바꾸었다.

2011년 개정된 「장애인기본법」 개정안(the Basic Act for Persons with Disabilities)과 2013년 개정된「학교교육법」에서 가능한 한 장애학생과 비장애학생이 함께 교육받을 것을 기본으로 하였다. 이전에는 심한 장애를 가진 학생은 특별지원학교에서의 의무교육을 보장하고 한국의 시·도교육청의 역할을 하는 교육위원회의 허가를 받아 일반학교에 취학하였으나 이후 장애유무와 관계없이 일반학교에 취학하는 것이 의무화되었다. 심한 장애를 가진 학생의 경우는 협의를 통해 특별지원학교에 배치하는 형태로 변경하였다. 또한 법적으로 장애학생을 위한 다양한 교육 배치가 가능함을 인정하였다. 장애학생의 배치 교육환경으로는 '특별지원학교', 일반학교의 '특별지원학급'(tokubetsu shien gakkyu)과 '통합학급' 그리고 통합학급에 재학하고 있지만 특별한 교

육적 요구가 있는 경우는 ‘통급’(tsukyu, 미국의 resource room)을 두어 학생들의 요구에 맞는 지도를 받을 수 있게 한다.

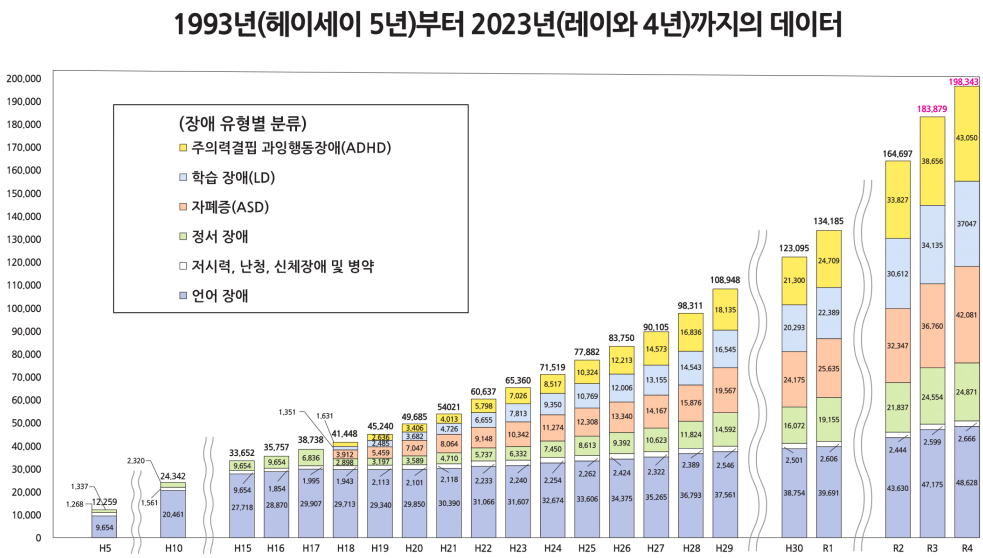
(2) 일본의 특수교육 대상자 기준 및 현황

일본은 특수교육을 ‘특별지원교육’으로 변경하고 2006년 「학교교육법」 시행규칙 개정을 통해 더 많은 학생이 특별지원교육을 받을 수 있게 하였다. 이때 기존의 특수교육 대상자인 시각장애, 청각장애, 지적장애, 지체장애, 병약(한국의 건강장애) 학생을 비롯하여 학습장애(LD), 주의력결핍과잉행동장애(ADHD), 자폐성장애 학생을 특별지원교육 대상에 포함하였다. 특별지원교육의 대상자는 특별지원학교뿐만 아니라 일반 초・중・고등학교에 재학 중인 특별한 교육적 요구가 있는 학생이 된다.

일본문부과학성의 2023년도 5월 특수지원교육 현황 조사[1]에 따르면, 일반학급 내 특수교육지원을 받고 있는 통급 학생의 수는 전체 학생의 1.6%(198,343명)에 해당된다. 통급 지원을 받는 학생의 수는 매해 증가하고 있으며, 최근 10년간 학생 수가 급격히 증가하였다. 2010년(헤이세이 22년)에는 약 60,000명이었으나, 2023년(레이와 4년)에는 198,343명으로 약 3배 이상으로 증가하였고, 이는 2022년 대비 14,464명이 증가한 숫자이다. 이는 특별지원교육이 필요한 학생의 수가 상당하고 특수교육 지원이 계속 늘어나야함을 알려주고 있다. 2023년 기준으로 통급 지원을 받는 학생을 장애유형별로 분류하면 언어장애 48,628명, 자폐성장애 42,081명, ADHD 43,050명, 학습장애 37,047명, 정서장애 24,871명이다. ADHD 및 학습장애를 가진 학생의 지원 비율이 높아지고 있으며, 특히 자폐성장애 학생 비율이 증가하는 경향이 있다([그림 Ⅲ-1]

1) 일본문부과학성에서 발간한 2023년 일본특수지원교육현황(日本の特別支援教育の現状)에 기초하였다. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.mext.go.jp/content/20241107-mxt_tokubetu02-000032436_2.pdf

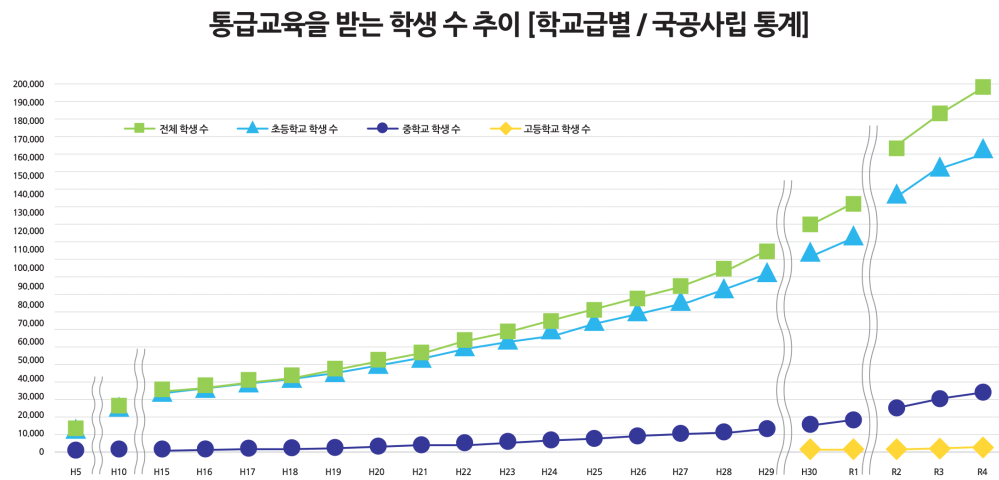
참조).



출처: 일본문부과학성(2023). 일본특수지원교육현황(日本の特別支援教育の現状)

[그림 Ⅲ-1] 일본 통급 지원 학생 수 추이 (1993~2023)

학교급별 특별지원교육 대상학생 자료(2023년)를 보면 ([그림 Ⅲ-2]참조), 통급 교육을 받는 학생의 83% (164,735명)가 초등학생으로, 학습장애, ADHD, 자폐성장애 학생이 주를 이룬다. 중학교 과정 학생 수도 증가세에 있는데, 2023년 기준 31,553명이 통급 교육 대상자이다. 이에 비해 고등학교 과정은 특별지원교육을 받는 학생이 2,055명으로 타 과정에 비해 상대적으로 적어 고등학교 과정에서의 특별지원 확대의 필요성이 제기되었다.



출처: 일본문부과학성(2023). 일본특수지원교육현황(日本の特別支援教育の現状)
*고등학교 과정은 2018년부터 자료가 조사됨

[그림 Ⅲ-2] 학교급별 일본 통급 지원 학생 수 추이 (1993~2023)

특별지원교육 대상 학생 중 분리교육 환경인 특별지원학교에 배치된 학생은 전체 학생의 1% 미만으로, 다수 학생이 통합학교에 배치되어 교육받고 있다. 통합학교에 배치된 학생들을 지원하기 위한 특수교육 코디네이터(전체 학교 내 특별지원교육 관리)와 학급 내 학생 지원을 보조하는 특수교육 지원인력이 있다.

(3) 일본의 특별지원교육 교육과정 편성

일본은 특별지원교육을 받는 학생의 특별한 교육적 요구에 따라 특별지원학교 교육과정과 일반학교 교육과정을 적용한다. 지적장애이거나 지적장애를 동

반하는 학생은 지적장애 특별지원학교 교육과정을 적용하고, 그 외 장애유형의 경우는 일반학교 교육과정을 적용하도록 한다. 일본 특별지원교육 교육과정은 학생의 요구와 학교 사정에 맞추는 개별화된 접근을 강조한다. 원칙적으로 학생의 장애 유형과 장애 정도, 학교와 지역사회 사정에 맞게 교육과정을 수정하도록 하고 일반교육과정과의 통합을 강조한다.

일반학교 교육과정 적용이 적합하다고 판단하기 어려운 특수교육대상학생을 위하여 별도의 교육과정을 적용할 수 있다. '지적장애 특별지원학교 학습지도요령' (2017)은 문부과학성 장관이 고시하는 '학습지도요령' (초・중등학교 교육과정)을 근거로 특수교육 성격과 취지에 맞게 재구성한 특별지원학교 교육과정이다. 지적장애 특별지원학교 학습지도요령은 지적장애 특성을 고려하여 학생이 자립하여 사회에 참여하는 데 필요한 지식, 기능, 태도, 습득에 중점을 둔 대안형 교육과정이다. 학생 장애의 중도중복화, 장애 유형의 다양화, 졸업 후 자립이나 사회참여를 충실히 할 수 있게 일상생활지도, 놀이, 작업학습 등을 강조한다. 이 교육과정은 장애학생이 배치되는 여러 학습 환경에 적응할 수 있게 소·중·고등학교 교육과정간의 연속성을 중시한다[2]. 지적장애 특별지원학교 학습지도요령에서는 '자립활동 ' 의 영역을 추가로 두어 지적장애 학생의 특성이나 요구를 반영한 별도의 교육활동으로 구성하고 있다. 이 교육과정은 한국의 기본 교육과정처럼 특수교육대상학생을 위한 별도의 교육과정이지만 그 내용과 방법 등 교육과정 편성 및 운영에서는 차이가 있다. 일본에서는 학생의 요구에 기초하여 필요한 경우 학습지도요령과 지적장애 특별지원학교 학습지도요령을 혼합하여 적용하는 것도 허용한다.

시각장애, 청각장애, 지체장애 및 건강장애 학생이 다니는 특별지원학교에서는 일반학교 학습지도요령을 따르지만, 각 장애영역에서 특화된 내용은 장애영역별 교육과정을 적용한다. 예를 들어, '자립활동' 과 같이 특별지원교육에

2) https://www.nise.go.jp/blog/2000/05/b2_h130115_02.html

특화된 교육과정은 지적장애가 없는 단일장애라고 하더라도 학생의 필요에 따라 적용할 수 있다. 해당 교육과정을 편성하는 시간은 학생마다 다르고, 일반학교에 다니는 학생이라면 통급 시간에 자립활동을 적용하는 경우가 많다. 보통 지적장애를 중복장애로 가진 학생은 지적장애 특별지원학교 학습지도요령을 적용하지만, 이때도 개별 학생의 요구에 따라 학교와 교사가 다양하게 교육과정을 참고로 개별지도계획(IEP)을 작성하여 적용하기 때문에 일률적으로 특정 교육과정을 적용하는 것은 아니다.

(4) 일본의 특수교육 배치 환경

유치부부터 고등부까지의 학생은 특별지원학교 설립 기준에 따라 특별지원교육 배치를 받을 수 있다. 일본 정부는 학급당 인원의 상한선을 특별지원학교 설립 기준(2021년 9월 공표)에 제시하였다. 유치원 5명, 소학교(초등부)와 중학교는 6명, 고등학교는 8명이고, 중복장애가 있는 학급은 기준의 50%를 적용한다. 예를 들어, 중복장애가 있는 학생이 포함되면 소학교와 중학교의 경우 3명이 학급당 인원수가 된다. 그러나 이것은 법적으로 정한 기준일 뿐이며, 지자체 별로 예산 등을 고려하여 교사를 추가로 배치하고 있기 때문에 실제로는 학생 수 대비 교사의 수는 법적 기준보다 많다.

일본의 특별지원교육에서 학생의 배치는 4가지 유형으로 나뉘는데, 일반학교의 '일반학급'(완전통합학급), 일반학급에 재학하면서 일부 교과에 한하여 특별지도를 받는 '통급', '특별지원학급'과 '특별지원학교'가 있다[3]. 특별지원 대상 학생의 상당수는 경도장애 또는 지적장애 동반하지 않는 장애가 대부분인데, 일반(통합)학교에 배치된다. 통급에서는 일반학급에 재학하는 언어장애, 자폐증, 정서장애, 약시(저시력), 난청, 학습장애, ADHD가 있는 학생

3) 特別支援教育法令等データベース 総則 / 報告・答申等 - Special Education in the 21st Century:- Provision of Special Support to Meet the Needs of Each Child (Final Report) https://www.nise.go.jp/blog/2000/05/b2_h130115_02.htm

의 필요에 따라 주당 일정 시간을 정해 특별지도를 제공한다. 특별지원학급은 일반 초등학교, 중학교, 고등학교에 설치된 학급으로, 학습지도요령에 따라 수업에 참여하기 어려운 학생들이 배치된다. 주로 지적장애를 동반하거나 지적장애가 없더라도 자신의 학년에 해당하는 교육과정을 적용하기 어려운 학생이 배치된다. 이 때문에 이 학급에서는 학생의 요구에 따른 교육을 위해 지적장애 특별지원학교와 일반학교 교육과정을 혼합하여 적용하는 경우가 많다. 저시력이나 난청처럼 장애 특성에 따른 기능을 배워야 할 경우에 특별지원학급에서 지도를 제공한다. 예를 들어, 저시력 학생은 학습에 필요한 광학관련 장비 사용법을 배우며 일반 학업교과도 공부한다.

특별지원학교로 명칭을 변경하면서 기존의 맹학교, 농학교, 양호학교를 통합하고 지적장애와 중도중복장애 학생을 위한 교육을 제공한다. 상대적으로 장애가 심한 학생들이 재학하는 경우가 많으나, 2007년 이후 거주지 일반학교에서 수업을 듣거나 교류활동을 진행하는 '교류 및 공동학습' 등을 강화하면서 지역사회와 의 소통 및 교류 비율을 높이고 있다.

(5) 일본의 특수교육 교육과정 적용 방법

일본은 국가 교육과정 지침인 '학습지도요령'을 준수하면서 개인의 요구에 맞춰 교육과정을 수정하도록 하고 있다. 따라서 학생 개개인의 교육적 요구를 파악하고, 그에 따른 적절한 지도와 필요한 지원을 제공하는데 교육의 초점을 맞춘다. 장애-비장애 학생이 함께 교육을 받는 통합교육을 강조하며 학생에게 적절한 지원을 제공할 수 있는 교육 체제를 구축하였다.

특별지원교육은 개별적 지도와 지원에 초점을 맞추고 있으므로, 여기서 가장 중요한 것은 장애학생의 특별한 교육적 요구가 무엇인지는 파악하는 것이다. 일본의 교육과정은 크게 일반학교 교육과정과 특별지원학교 교육과정으로 나뉘는데, 학교와 교사는 학생의 요구를 반영하여 교육과정을 재편성하는 노

력을 하게 된다. 먼저, 단위학교에서 교육과정 운영의 방향성을 결정하면(예를 들면, 작업학습의 시수 결정, 일반과와 전문과의 설치, 교류 및 공동학습의 형태와 시수 등), 여기에 기초하여 담당 교사가 큰 틀 안에서 개별 학생에게 적합한 개별지도계획을 수립한다. 이때 보호자의 의견을 수렴하고 같은 학교 내 다른 교사들의 의견을 청취하는 경우가 일반적이다. 학생을 위한 개별지도계획은 교육과정과 관계자의 의견 등을 종합하여 연단위로 수립되고, 계획에 기초하여 연간 교육성과를 평가한다.

단위학교에서는 특별지원교육의 구현을 위해서 교내 지원 체제를 구축한다. 특별지원교육에 관한 교내위원회를 설치하여 지적장애를 포함한 장애학생의 실태를 파악하고 지원방법을 검토한다. 위원회에는 교장, 교감, 특별지원교육 코디네이터, 교무주임, 통급 교실 담당교원, 특별지원학급 교원, 양호교사, 대상 학생의 학급담임 등이 참여한다. 해당 위원회에서는 특별지원교육 코디네이터를 지명하는데, 코디네이터는 학교 내 관련 교직원과의 연락을 조정하고 보호자에 대한 상담창구 역할을 담당한다. 2007년부터 일반학교에서 공부하는 지적장애 학생도 교사와 특별지원교육 코디네이터로부터 간접적으로 지원을 받을 수 있다. 특별지원교육 코디네이터는 학교 전체 서비스를 촉진하며, 학교 내 지원인력은 교실 내 직접 서비스에 초점을 맞춘다.[4)]

(6) 일본의 특수교육 교육과정 개발 체계

일본은 문부과학성이 국가 교육과정인 ‘학습지도요령’을 작성・공포하고, 중앙교육심의회에 요청하여 교육과정의 개선 방안을 심의한다. 문부과학성은 2000년대 초 여러 정책문서를 통해 특별지원교육의 방향성을 제시하였고, 이를 토대로 교육과정을 체계적으로 개발하였다. 관련 정책문서로 ‘21세기 특

4) Ito, H., Chang-Leung, C., & Poudyal, H. (2023). Inclusion of students with developmental disabilities in Japan: Barriers and promising practices in primary and secondary education. Asia Pacific Education Review, 24(3), 415-431.

수교육의 방향’(2001)과 ‘특별지원교육 추진 방안’(2007) 등이 있는데, 그 핵심에는 통합교육과 학생의 개별 요구에 맞는 교육이 있다. 이때부터 일반학교에 장애학생이 함께 공부하는 통합교육을 강조하고, 학생의 개별 요구에 맞춤형 지원을 제공하는 특별지원교육 시스템을 도입하였다. 이 시기에 해당 사항을 반영하여 학습지도요령을 개정하였다.

2010년대 이후부터 현재까지 학습지도요령에 제시된 특수교육의 목표는 “개개인의 교육적 요구에 맞는 적절한 지도를 제공하여, 자립심을 키우고 사회참여를 촉진하는 것”이다. 첫째, 개별 학생의 특성과 요구에 맞는 개별지도계획[5]의 수립을 강조하였다. 개별지도계획은 학생의 개별적인 교육 목표, 내용, 방법, 평가 등을 포함하는 계획으로, 학생 중심의 맞춤형 교육을 지원하는 데 중요한 역할을 한다. 둘째, 장애학생의 사회통합을 강조하며 일반 학교로의 통합과 지역사회와의 연계를 강조하였다. 학습지도요령에 특별지원교육 시스템을 명시하고, 다양한 장애 유형과 정도 등을 고려한 다양한 배치 환경과 지원 서비스를 제시하였다.

학습지도요령에 포함된 특별지원교육 관련 내용은 다음과 같다. 장애학생의 학습을 지원하기 위해 다양한 교육 방법 및 자료를 활용하도록 권장하며, 시각 자료, 보조 기기, 수정된 교재 등 다양한 자료와 함께 협동 학습, 체험 학습 등 다양한 교수 방법을 사용하도록 한다. 학생의 개별적인 특성을 고려하여 수행평가, 포트폴리오 평가와 같은 다양한 평가방법을 활용하도록 한다. 또한 특수교육 교원의 전문성을 향상하기 위한 연수를 강화하여 교사들이 장애학생에 대한 이해를 높이고 양질의 교육적 지원을 제공하도록 한다.

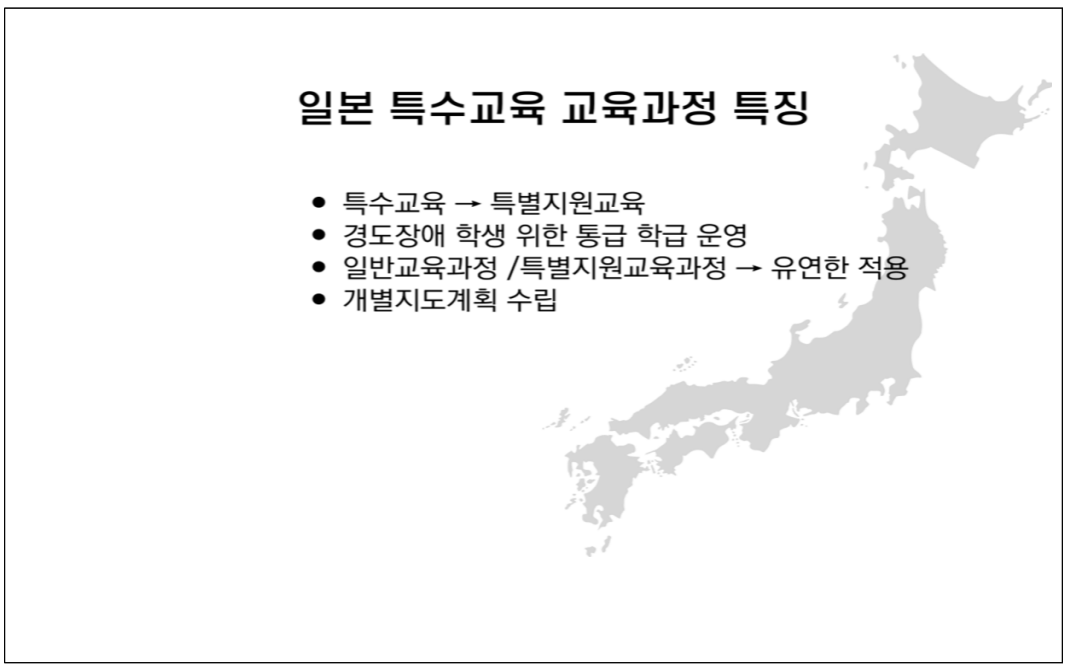
지적장애 특별지원교육 학습지도요령은 특별지원학교에 다니거나 이에 준하는 장애학생의 요구를 고려하여 별도로 개발하였다. 장애가 있는 고등학생의 특별지원학교는 크게 일반과와 전문과로 나뉘는데, 일반과는 일반적인 지적장

5) 우리나라의 개별화교육계획과 같은 개념임

애 특별지원학교 교육과정을 적용하는데 반하여 전문과는 각 지자체와 학교가 준비한 취업용 전문 교과로 구성한다. 전문과는 독립적인 생활과 취업을 준비할 수 있게 별도의 직업과정을 개설하는데, 재봉, 청소, 수공예, 요리, 실내 디자인, 가정 관리, 심기, 축산, 식품 가공, 도자기, 목공, 금속 가공, 석재 가공, 직조, 인쇄, 상품 관리, 판매, 청소 및 사무 작업을 가르친다.[6] 대개 학생과 보호자의 요구에 따라 선택할 수 있지만 모든 특별지원학교에서 전문과를 개설하고 있지는 않다.

(7) 국내 특수교육 교육과정에의 시사점 분석

일본 특수교육 교육과정의 특징을 요약하여 나타내면 [그림 Ⅲ-3]과 같다.



[그림 Ⅲ-3] 일본 특수교육 교육과정의 특징

6) http://www.usjp.org/jpeducation_en/jpEdSpecial_en.html

첫째, 장애 유형보다는 학생의 요구를 중시하는 특별지원교육이다. 일본의 특별지원교육은 대상자 선정에서 장애 여부를 고려하기는 하나 장애 여부가 특별지원교육의 대상자 선정에 필수적인 요건은 아니다. 발달장애로 진단은 받지 않았다고 하더라도 학생이 특별한 지원 요구가 있음을 교육위원회가 인정하면 특별지원교육의 대상으로 수용한다. 이주배경 등을 특별지원의 대상으로 받아들이는 미국, 영국 등과 다른 형태이긴 하나 학생의 개별적인 요구를 중심으로 한 특수교육 체제를 구축하고 있다. 개별 요구에 근거하여 학생을 배치하고, 학생이 배치 환경이 어디든 간에 필요한 지원을 제공한다고 명시하고 있다. 장애유형별 분리교육에서 개별학생의 교육적 요구에 따른 지원으로 교육의 패러다임을 바꾸었으며, 장애유형에 대한 분류는 있지만 학생이 특별한 요구에 적합한 지원을 해야 한다는 점에 초점을 맞춘다. 특별지원교육의 시행으로 기존에 특수교육에 혜택을 받지 못하던 학생들(예: ADHD, 자폐성장애)이 포함되고 학습장애 학생들을 위한 지원도 확대되어 특별지원교육이 활성화 되고 있다. 또한 특별지원교육을 실시하면서 특수교육에 대한 긍정적 인식을 고취할 수 있도록 특별지원교육학교와 특별지원학급으로 학교, 학급의 명칭도 개편하였다. 발달지체와 건강장애와 같이 장애위험성을 감소시키기 위한 유형도 있기는 하지만 우리나라의 특수교육은 장애 유형에 기초한 특수교육대상자 선정 체계가 중심에 있다. 특별지원교육 대상 선정에 장애유형을 고려하긴 하지만 학생의 요구에 기초한 일본의 특별지원교육 체계는 장애보다는 학생의 요구에 기반을 둔 특수교육으로의 변화가 시급하다는 논의를 더 가속화시킬 수 있다. 특히 사회적으로 특수교육에 대한 부정적 인식을 감소시키기 위해서 학교 내 특수교육 관련 명칭을 바꾸는 시도도 고려해볼 수 있겠다.

둘째, 교육과정 적용의 유연성이다. 일본의 국가 교육과정인 학습지도요령에서는 특별지원 요구가 있는 학생을 포함한 교육과정 운영에 대해 언급하고 있다. 국가 교육과정에 특별지원교육 대상 학생을 포함하여 '모든' 학생을 포괄

하고, 각 교육위원회와 일반학교는 장애인차별해소법[7]에 근거하여 특별지원 대상 학생에게 필요한 합리적 배려의 지침이나 내용을 명시하는 추세다. 학습지도요령에는 특별지원교육 대상 학생의 통합교육을 명시하고, 이를 실현할 수 있도록 교육과정 운영을 강조한다. 원칙적으로 일반학교에 배치된 학생들에게 일반교육과정을 적용하지만, 2009년 이후 대부분의 경우 학생의 요구에 따라 개별지도계획을 수립하는 것을 명시하고 있다. 학습장애 등 경도장애 학생의 경우는 통합교육 환경 배치를 고려하여 학습지도요령을 적용할 것을 명시하며 필요에 따른 지도계획을 수립하고 실천한다.

일본은 일반교육과정과 특별지원 교육과정으로 구분하여 교육과정을 개발・고시하고 있으나 적용에 있어서는 유연성이 크다. 맹학교, 농학교 및 지체장애와 건강장애를 위한 특별지원학교에서는 학생이 지적장애를 동반하지 않는 경우에 일반 교육과정을 적용하며 학생의 필요에 따라 특별지원 교육과정 중 자립활동 영역을 함께 적용할 수 있다. 특정 교육과정에 매어 있는 것이 아니라 학생의 요구에 맞게 자유롭게 선정할 수 있도록 한다. 지적장애 특별지원학교에 다니거나 다른 유형의 특별지원학교에 다니지만 지적장애를 동반한 학생의 요구를 맞추기 위하여 별도의 지적장애 특별지원학교 학습지도요령을 개발하고 이 학생들을 위한 자립과 사회참여에 초점을 맞춘 교육과정을 운영한다. 지적장애 학생의 요구를 고려해 자립활동을 강조하고, 이것을 일반 학습지도요령과 함께 활용할 수 있게 한다. 해당 학생들에게 일반 학습지도요령을 모두 적용하기 어려워 이 학생들의 요구에 맞게 내용을 구성하지만 가능한 일반학교 교육과정도 적용할 것을 권장하고 있다. 특별지원학교 학습지도요령은 특정 배치 환경에서만 활용하는 것은 아니고, 학생의 필요에 따라 유연하게 선택할 수 있도록 한다. 이를 위해 소·중·고등학교 교육과정과의 연속성을 중시한다. 배치환경에 따라 학습지도요령과 특별지원교육 교육과정의 구분하

7) 한국의『장애인차별금지법』에 해당함

지 않고 학생의 필요에 따라 혼합형으로 운영해도 무방하다. 우리나라의 경우 배치환경에 기초하여 특정 교육과정만을 적용하도록 되어 있는데, 학생의 필요에 따라 교육과정을 선택하여 운영할 수 있도록 하는 유연성을 참조할 수 있겠다.

셋째, 통합학교에서 배치 유형의 다양화이다. 일반학교에서 학생의 요구에 맞는 특별교육 지원을 위해 특별지원학급 뿐 아니라 **'통급'**을 운영하고 있다. 통급은 통합학급에 배치되어 있으나 학생의 필요가 있을 때 특수교육 서비스를 받을 수 있도록 하는 미국식 자료실(resource room) 형태를 의미한다. 통급에서의 지원은 학습장애, 고기능 자폐와 같이 장애가 다소 경미한 학생 또는 장애는 아니지만 일반교육만으로는 충분한 지원을 받기 어려운 학생(예: 정서문제, ADHD)가 대상이 된다. 최근에는 특별지원학교와 일반학교 두 곳에 재적할 수 있도록 하는 '이중학적제도' 등을 도입하는 지자체도 있다. 통급의 운영은 통합학급에서 공부를 하지만 특수교육적 지원이 필요한 학생들에게 유용하며, 통합교육의 취지와 개별 학생의 요구에 맞춤형 교육을 실시하는 방향성에 맞게 적절히 활용된다. 일본에서 학습장애나 ADHD 등 특별지원교육을 받는 학생 수가 지속적으로 증가하는 추세이므로 통급의 활용은 유용해 보인다. 우리나라의 경우 전체 초·중·고 학생 수 대비 특수교육대상학생의 수가 2%도 안 되는 상황에서 실제로는 3~4 배 이상의 학생들이 아무런 지원 없이 일반학급에 방치되어 있다고 해도 과언이 아니다. 특히 장애 또는 특수교육대상학생으로 진단받는 것에 대한 부정적인 인식이 매우 큰 상황에서, 통급과 같이 통합학교 내 배치 환경을 세분화하여 학생의 교육 요구에 적합한 환경의 선택 폭을 넓히는 방안을 고려해볼 수 있다.

2. 미국

(1) 미국의 특수교육 관련 법령

미국의 특수교육은 1911년 뉴저지 주에서 최초의 특수교육법이 입법된 이후 여러 법을 제정하고 개정하면서 모든 학생에게 동등한 교육기회 제공이라는 목표를 향해 진전되어 왔다고 요약할 수 있다. 미국의 특수교육 관련 법령을 정리하면 <표 Ⅲ-1>과 같다.

<표 Ⅲ-1> 미국의 특수교육 관련 법령

법 이름	핵심 내용	적용 대상
1965년 ESEA (Elementary and Secondary Education Act) 공법 114-95	■모든 학생이 양질의 공정하고 평등하며 양질의 공교육을 받을 수 있는 기회를 제공하여 교육 성취도의 격차를 줄이기 위해 제정되었음. 이후에 ESSA로 개정됨	-모든 공립학교와 그 재학생에게 적용됨
2015년 ESSA (Every Student Succeeds Act) 공법 114-95	■2002년부터 시행되어 온 낙오아동방지법(No Child Left Behind, NCLB)를 대체하는 법안으로 교육 형평성을 증진하고 모든 학생의 혜택을 위해 제정되었음 ■주(state)차원의 학업기준, 학생 학업 평가, 주(state) 책임 체계 등 IDEA에 부합하는 조항을 포함하고 있음 ■개별 주(state)는 연방정부가 명시한 개입이나 전환 전략 없이 자체 책임체계를 설계하며, 여기에는 연간평가, 초등학교 학생성장 또는 기타 학업지표 측정, 고등학교 졸업률, 영어학습자의 숙련도 달성 진척도, 학교의 질과 학생 성공에 대한 추가적인 측정기준 하나 이상의 지표를 사용	-모든 공립학교와 그 재학생에게 적용됨 -Title I은 심한 인지장애 학생을 위한 대안적인 학업성취도 기준을 개발하는 것을 허용함 -Title II는 장애학생을 대상으로 하며, 그

	해야 함 ■주에서는 전체 학생의 95% 이상과 각 학생 하위 그룹(빈곤, 소수 민족, 장애 학생, 영어 학습자)의 95%에 대한 평가 자료를 지속적으로 평가하고 보고해야 함 ■ESSA는 주와 학군에 상당한 권한을 돌려주면서 성취기준 개혁의 핵심요소는 유지하였음. 장애 학생이 주(state) 책임체계에 포함되고 비장애 학생과 동일한 기대치를 충족하도록 보장하며, 심한 인지장애 학생의 경우 대체 성취기준, 대체 평가 등의 주요 조항이 마련되어 있음 ■장애학생의 부모는 자녀의 학교생활을 주 표준과 비교한 성취도를 볼 수 있으며, 다른 학생과 마찬가지로 주 책임체계에 포함되어 있다는 정보를 제공받음 ■주 차원에서 학군이 MTSS, PBIS, UDL 및 기타 증거기반실제를 포함한 전문성 개발에 투자하여 학생의 학업성취도를 높이고자 하였음	외에도 장애아동을 위한 **다층지원체계, 대안평가** 항목을 제시하고 있음
1975년 전장애아교육법 (EAHCA) 공법 94-142	■의무교육이자 권리인 공교육에서 장애를 이유로 분리되고 소외되었던 장애아동에게 장애 유형 및 수준에 상관없이 적절한 공교육을 받을 수 있도록 권리를 보장하였음. 무상의 적절한 공교육, 개별화 교육, 최소제한환경, 비차별적 평가, 절차상 보호 및 부모 참여 등의 주요 원칙을 포함하였고, 향후 많은 나라의 특수교육 정책 수립의 기반이 되었음	3~21세 장애학생
1990년 장애인교육법 (IDEA) 공법 101-476	■장애학생에게 필요한 보조공학 서비스 제공 의무화 ■자폐성장애 및 외상성 뇌손상이 장애유형에 포함 ■장애학생이 16세가 되는 해에 개별화교육계획에 전환교육 서비스 포함을 의무화	장애학생

	■장애학생의 직업교육 강화	
2004년 장애인 향상교육법 공법 108-446	■개정된 IDEA는 장애아동의 교육을 지원하기 위해 주정부에 연방 보조금을 지급할 수 있는 권한을 부여함. IDEA 기금 수령의 조건으로, 주정부가 장애학생을 위한 다양한 서비스와 절차적 보호를 시행하도록 요구함. 예를 들어, 주 교육청(SEA)과 지역 교육청(LEA)은 다음을 수행해야 함 (1) 관할 구역에 거주하는 모든 아동 중 적격 장애가 있을 수 있는 아동을 파악, 위치 파악 및 평가하여 특수교육 및 관련서비스를 받을 자격이 있는 아동을 결정하고, (2) 각 장애아동의 부모가 포함된 팀을 소집하여 해당 아동에게 제공할 구체적인 특수교육 및 관련서비스를 명시한 개별화 교육 프로그램(IEP)을 개발하여 적절한 무상의 공교육(FAPE)을 보장하고, (3) 장애아동과 그 부모를 위한 절차적 보호 장치를 시행하며, 여기에는 자격 결정 및 교육 배정에 이의를 제기할 수 있는 행정 심리에 대한 권리와 판결에 대해 연방법원에 항소할 수 있는 권한이 포함됨. 이 보고서에서 논의한 세 가지 법적 프레임워크 중 교육에 초점을 맞춘 것은 IDEA뿐이며, 장애아동을 위한 서비스에는 IDEA만이 자금을 지원함	장애학생
1973년 재활법 Section 504	■장애인에게 재활 서비스를 제공하는 광범위한 연방법의 차별 금지 조항 ■연방 재정 지원을 받는 프로그램과 활동(연방 행정부 프로그램 포함)에서 장애를 이유로 한 차별로부터 개인을 보호함 ■연방 재정 지원과 연계되어 있으므로 모든 공립 초등학교 및 중등학교는 물론 일부 사립 학교와 대부분의 대학에 적용됨	장애인

	■섹션 504는 적용 대상 기관의 의무를 간략하게 설명하지만, 미국 교육부(ED)의 시행 규정은 더 광범위함 - ED의 시행 규정과 섹션 504를 해석하는 판례에 따르면 해당 학교는 장애학생을 수용하는 것이 학교 프로그램의 성격을 근본적으로 바꾸거나 과도한 재정 부담을 초래한다는 점을 입증하지 않는 한, 장애로 인해 배제, 서비스 거부, 분리 또는 다른 방식으로 차별 대우하지 않도록 보장해야 함. ED의 시행규정은 섹션 504와 일부 중복되는 부분이 있음. 규정 및 IDEA의 요구 사항을 준수해야 함	

장애학생 교육에 관련된 연방법으로는 1965년 초・중등교육법(ESEA)과 전장애아교육법(PL 94-142, EAHCA)으로 각각 1965년과 1975년에 제정되었다. 전장애아교육법에서는 공교육에서 장애학생의 권리를 보장하며 모든 장애학생이 무상의 적절한 공교육(FAPE, Free Appropriate Public Education)을 받을 권리를 명시하였다. 장애학생이 개별적인 요구에 맞는 학습 환경에서 교육받도록 제도와 체계를 제공한 전장애아교육법은 1990년에 장애인교육법(IDEA)으로 개정되었다. 2015년 ESSA (Every Student Succeeds Act)가 제정되기 전까지 초등 및 중등 교육에 대한 연방 정부의 가장 큰 자금 지원은 개정된 초・중등교육법(ESEA)과 장애인교육법(PL 108-446, IDEA)에 의해 이루어졌다. ESEA와 IDEA는 모두 장애학생의 교육 성과를 향상시키는 것을 목표로 하지만, 두 개의 법이 장애학생의 교육성취를 달성하는 방식은 다르다. 우선, 공립학교 재학 중인 6세에서 21세 장애학생은 ESEA에 따라 모든 아동에게 적용되는 학업 내용 표준을 배우고, IDEA에 의해서는 개별화교육계획(IEP)에서 각 아동의 학업 목표에 따른 학습을 한다. 또한, 장애학생은 ESEA에 따라 학업 내용 및 성취도 기준과 관련된 기대치를 충족하기 위한 연간 평가에 참여하며, IDEA에 의

해서는 IEP에 명시된 목표 달성을 위한 진전도 평가를 받는다.

1997년에는 약 540만 장애학생의 학업 성취와 능력 향상을 목적으로 장애인교육법을 개정하였다(PL 105-17). 이 법을 통해 각 학교는 장애학생 교육과정과 일반교육과정과의 차이를 줄이는 노력을 하였고, 일반학급 교사들도 장애학생의 개별화교육프로그램 개발에 참여하게 되었다(Zirkel, 2015). 학령기 아동뿐만 아니라 장애 영유아와 가족에게 포괄적이고 개별화된 조기개입서비스를 제공하는 시스템 구축을 시작하였고, 장애학생의 교육적 성취를 높이기 위해 가정과 학교 간 소통, 교사 연구, 시청각 및 공학 매체를 활용하도록 하였다(Lipkin et al., 2015). 장애인교육법(IDEA)은 모든 FAPE 대상 장애학생이 일반교육과정(비장애 학생과 동일한 교육과정)에의 참여 및 진도에 미치는 영향을 고려한 개별화교육계획(IEP)을 수립하도록 요구하는 반면, 초·중등교육법(ESEA)은 주와 LEA가 주의 장애학생을 포함한 모든 공립학교와 그 재학생에게 동일하고 도전적인 주 학업 기준을 적용하도록 요구한다(주에서 주의 내용기준과 일치하는 대체 학업 성취 기준을 정의할 수 있는 가장 심각한 지적장애 학생은 제외됨)(Zirkel, 2015).

장애인교육법에서 제공하는 가장 핵심적인 교육서비스는 개별화교육프로그램(IEP, Individualized Education Program)이며, 개별 학생의 특성과 교육적 요구를 반영하여 가장 효과적인 교육방법을 계획하고 실행하는 체계이자 장애학생을 위한 교육과정이다. IEP는 장애학생의 발달, 학습 능력, 수행 정도를 판별하고 학습목표를 구체적으로 제시하여 이를 달성하기 위한 학교 안팎의 자원을 제공하고 실행 방안을 수립한다.

2004년 의회가 IDEA를 재승인했을 때, 의회는 장애학생 교육이 ESEA에 따른 개선 노력을 포함하여 다른 LEA, 주 및 연방 학교 개선 노력과 IDEA를 조정함으로써 더욱 효과적으로 이루어질 수 있음을 발견하였다. ‘대다수의 장애학생은 적절한 편의가 제공된다면 일반교육과정에 접근하고 비장애 또래와

동일한 수준의 성과를 거둘 수 있다' 는 점을 인식하여 이러한 조정을 통해 장애학생이 혜택을 받고 특수교육을 물리적 위치가 아닌 서비스로 간주하도록 보장하였다(U.S. Department of Education, 2004).

미국의 교육정책은 연방정부가 중요한 역할을 하고 있으나, 주정부와 함께 양분되어 주요 정책들이 결정되고 실행된다. 연방 정부는 미국 의회에서 제정된 연방 법률을 시행하고 주정부가 연방법을 준수하는지 관리 및 감독을 하며, 주 정부는 교육정책을 실행한다. 50개 주로 이루어진 미국의 교육제도는 개별 주에 따라 차이가 있다. 미국의 특수교육에서 IDEA와 함께 중요한 법령은 재활법 504조 (Section 504 of the Rehabilitation Act of 1973)와 미국 장애인법(ADA, Americans with Disabilities Act, 1990)이다(<표 Ⅲ-3> 참조). 재활법 504조는 장애가 있는 모든 학생이 학교에서 차별 없이 교육을 받을 수 있도록 보장하는 법률이다. 일반교육 환경에서 지원이 필요한 학생들과 다양한 장애학생을 대상으로 하며 학교 환경 내에서 제공되는 교육 활동, 서비스 등에 대한 차별이 없도록 한다. 또한 참여할 수 있도록 특별한 교육 서비스, 시설, 기술 지원 등의 조치를 명시하며 학생에게 맞춘 개별화교육계획 수립, 학생의 참여도 보장, 평가 및 수정을 포함하고 있다. 1990년 미국 장애인법(ADA) 개정으로 학교를 포함하여 모든 공공기관과 사설기관에서 장애인의 평등한 기회를 보장하고 특수교육뿐 만 아니라 대학 입학, 직업교육 등에서도 장애에 대한 차별을 금지하고 있다. 미국 장애인교육법과 재활법 504, 그리고 장애인법의 주요 사항을 비교한 내용은 <표 Ⅲ-2>와 같다. 결론적으로 미국의 특수교육 교육과정과 관련된 법은 매우 일관되게 연계되어 있다는 점이 주목할 만하다.

<표 Ⅲ-2> 미국 장애인법, 장애인교육법, 재활법 504조 비교

	1990년	장 애 인 교 육	1973년

	미국 장애인법(ADA)	법 (IDEA) 파트 B	재활법 504 조
유형 및 목적	•고용, 공공 서비스 및 공공 편의시설에서 장애로 인한 차별을 금지함	•연방 재정 지원으로 주 및 지역 교육 기관에 장애 아동을 위한 특수교육 및 관련 서비스를 보장	•연방 재정 지원을 받는 공공 및 민간 프로그램과 활동에서 장애로 인한 차별을 금지함
적용 대상	(1) 하나 이상의 주요 생활 활동을 실질적으로 제한하는 신체적 또는 정신적 장애가 있거나, (2) 그러한 장애의 기록이 있거나, (3) 그러한 장애가 있는 것으로 간주되는 경우. 주요 생활 활동에는 걷기, 보기, 듣기, 말하기, 호흡하기, 학습하기, 일하기, 자기 돌보기, 수작업 수행 등이 포함됨	•다학제 팀에 의해 13개 특정 장애 범주 중 하나 이상에 해당하며 특수교육 및 관련 서비스가 필요하다고 판단되는 만 3~21세의 초중고 교육 대상 아동.	(1) 하나 이상의 주요 생활 활동을 실질적으로 제한하는 신체적 또는 정신적 장애가 있거나, (2) 그러한 장애의 기록이 있거나, (3) 그러한 장애가 있는 것으로 간주되는 모든 자격을 갖춘 사람. 주요 생활 활동에는 걷기, 보기, 듣기, 말하기, 호흡하기, 학습하기, 일하기, 자기 돌보기, 수작업 수행 등이 포함됨
무상의 공교육 적용 여부	•직접적으로 적용되지 않으나 모든 공립학교와 비종교적 사립학교를 포함한 교육 프로그램에 대한 접근을 보장하고, 정책 및 절차를 합리적으로 수정하며, 장애인과의 효과적인 의사소통을 보장하기 위해 보조 도구 및 서비스를 제공할 것을 요구함.	•직접적으로 적용되며 FAPE에는 특수교육 및 관련서비스가 포함됨 •특수교육은 “장애아동의 고유한 요구를 충족하기 위해 부모에게 무료로 제공되는 특별하게 설계된 교육“을 의미함 •관련서비스(예: 물리치료, 언어 치료, 상담*)는 장애 학생이 특수교육 혜택을 받기 위해 필요한 경우 제공됨	•직접적으로 적용되지 않으나 애 학생에게 비장애 학생에게 제공되는 동등한 교육을 제공해야 함 •문서작성은 의무사항이 아니지만 계획수립이 필요함 •504조에 따른 의무를 이행하기 위해 개별화 교육계획(IEP) 절차를 사용할 수 있음
서비스 실행 예산	•없음 •접근성 향상을 위한 제한적인 세금 인센티브가 제공될 수 있음	•있음 •주(state) 및 지역 교육 기관이 장애 영유아, 아동 및 청소년에	•없음 •주(state) 및 지역 관할권에 책임이 있으며, IDEA 기금은 섹션

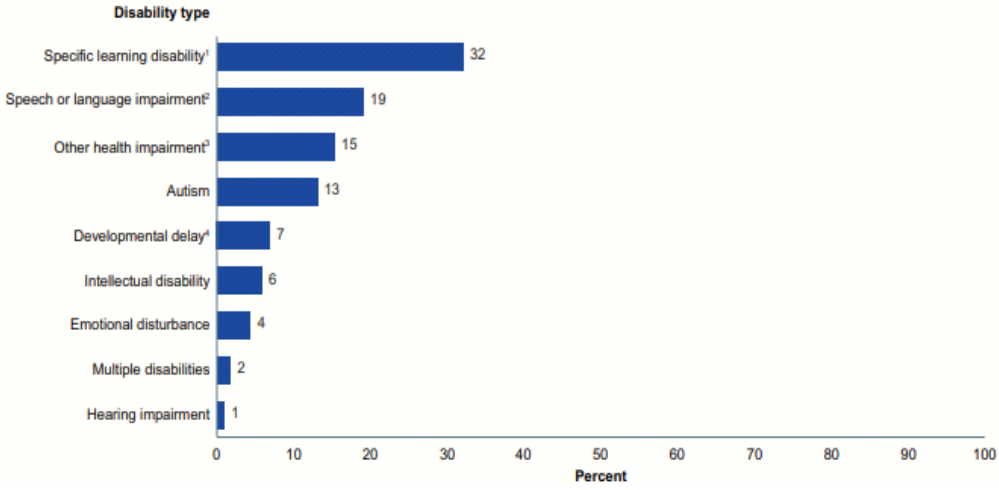
	•연방 기관에서 공공 및 민간 기관에 교육 및 기술 지원을 제공하기 위한 조금을 지급함	게 서비스 제공을 위한 요건을 충족하도록 파트 B와 C에 따라 연방 기금을 제공함	504에 의해서만 자격이 있는 것으로 결정된 아동에게 서비스 제공 명목으로 사용할 수 없음
절차상 보호조항	•특수교육과 관련된 절차적 안전장치를 명시하고 있지는 않음. 다만, 행정 불만 처리 절차 및 미준수 시 처벌에 대해 자세히 설명하고 있음	•학생 신원 확인, 평가 및/또는 배치와 관련하여 학부모에게 서면으로 통지해야 함 •배치가 변경되기 전에도 서면 통지를 해야 하며, 서면 통지의 필수 구성 요소를 명시하고 있음	•학생 신원 확인, 평가 및/또는 배치와 관련하여 부모에게 통지해야 함 •서면 통지를 권장하며, 통지는 배치에 '중대한 변경'이 발생하기 전에만 제공해야 함 • IDEA 절차적 보호조치를 따르는 것은 섹션 504의 의무를 준수하는 방법임
평가 및 배치 절차	•평가 및 배치 절차가 명시되어 있지 않음. 다만 접근할 수 있는 프로그램 및 서비스, 효과적인 의사소통, 정책, 관행 및 절차에 대한 합리적인 수정을 규정하고 있음. 예를 들어 장비 재설계, 보조원 배정, 대체 형식의 서면 의사소통 제공, 시험 수정, 접근 가능한 장소로 서비스 재배치, 기존 시설 변경, 새로운 시설 구축 등이 있음	•다학제적 팀의 종합적인 평가가 필요하며 부모의 동의가 필요함 •재평가는 최소 3년마다 실시해야 함. 평가 및 배치를 결정할 때 하나 이상의 절차 또는 정보 출처를 사용해야 하며, 모든 출처의 정보를 문서화하고 고려해야 함. 학생, 평가 자료 및 배치를 잘 아는 그룹이 자격 결정을 하며, 학생에게 가장 제한적인 환경에서 서비스를 제공하도록 배치해야 함 •배치가 변경되기 전에는 반드시 IEP 회의가 필요함	•평가에 대해 통지를 요구함. 학군에서는 학부모의 동의를 받는 것을 추천함. 다양한 출처에서 정보를 얻고, 자료를 문서화하고, 학생, 평가 데이터 및 배치를 알고 있는 그룹이 결정할 것을 요구함 •장애학생은 적절한 범위 내에서 비장애 또래 학생들과 함께 교육을 받아야 함. 배치 변경을 위한 회의는 필요하지 않음
적법 절차	•구체적인 적법절차가 명시되어 있지 않음 •장애인은 시민법 제7	•지역 교육 기관이 아동의 신원 확인, 평가 또는 배치에 동의하지	•지역 교육 기관은 학생의 신원 확인, 평가 또는 배치에 동의하지

	장에 따라 구제책을 이용할 수 있음 •개인은 관련 연방 기관에 불만을 제기하거나 연방 법원에 소송을 제기할 수 있음 •법 집행 기관은 비공식적인 중재와 자발적인 준수를 권장함	않는 학부모에게 공정한 청문회를 제공하기 위한 구체적인 요건을 명시하고 있음	않는 학부모에게 공정한 청문회를 제공해야 함 •학부모는 청문회 절차에 참여하고 조력을 받을 수 있는 기회를 가져야 함 •이 외에도 적법 절차의 세부 사항은 지역 교육청의 재량에 맡겨져 있으며 학군에서 정책 지침과 절차를 개발하는 것을 추천함

출처: This document, adapted from "A Comparison of ADA, IDEA, and Section504" (dredf.org/legal-advocacy/laws/a-comparison-of-adaidea-and-section-504/) by the Disability Rights Education Defense Fund (DREDF)

(2) 미국의 특수교육 대상 기준 및 현황

미국에서 특수교육대상자를 선정하는 기준은 IDEA에서 제시하고 있는 장애유형과 연령이다. IDEA의 특수교육대상자는 동법이 지정한 13가지 장애유형 중 하나 이상에 해당되는 아동이다. IDEA가 지정한 13가지 장애 유형은 자폐성장애, 특정학습장애, 지적장애, 정서장애, 말 또는 언어장애, 청각장애, 시각장애(맹 포함), 기타 건강 장애, 농, 농-맹, 정형외과적 손상, 중복 장애, 외상성 뇌손상이며 3~9세의 아동은 특정 장애유형으로 진단되지 않아도 발달지체로 분류되어 특수교육 서비스를 받을 수 있다. 다양한 영역의 전문가로 구성된 다학문적팀에 의해 학업 성취에 부정적인 영향을 미치는 장애를 가진 것으로 판정되며, 특수교육 및/또는 관련 서비스가 필요한 것으로 평가된 3~21세의 아동 및 청소년을 포함한다.



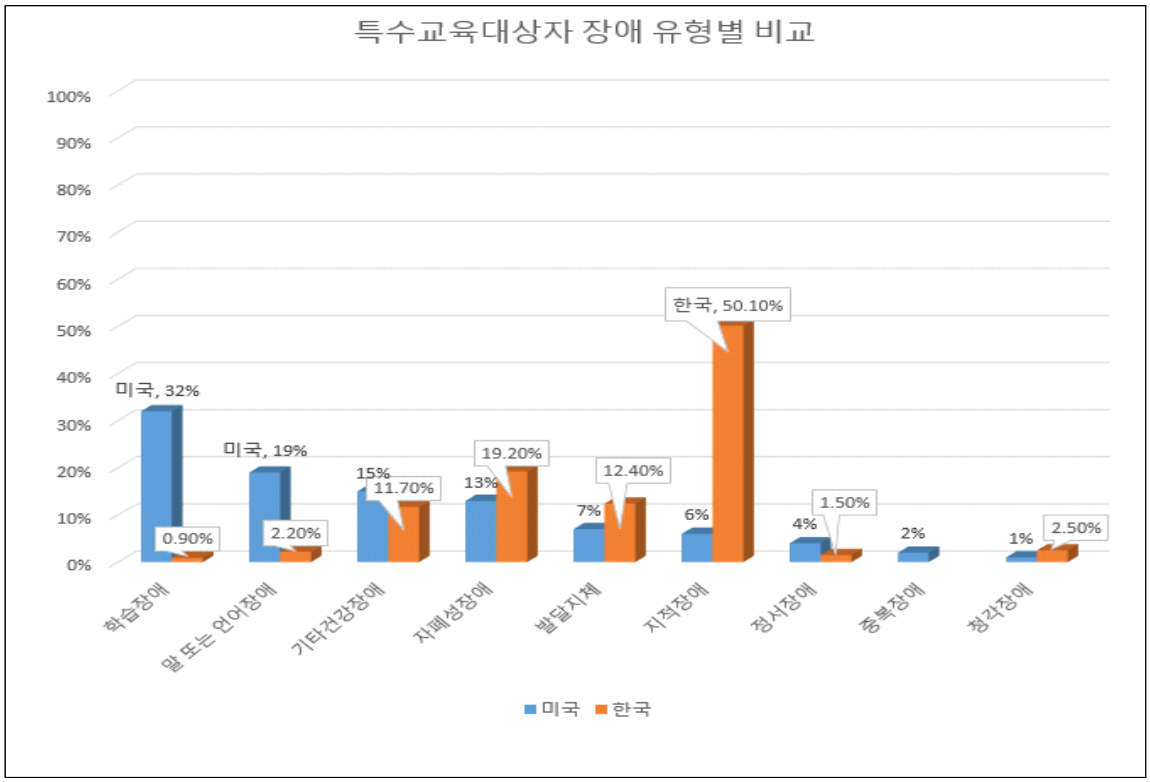
출처: 미국 국립교육통계센터

https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cgg/students-with-disabilities
https://nces.ed.gov/programs/coe/pdf/2024/CGG_508c.pdf

[그림 Ⅲ-4] 2022-23학년도 「장애인교육법(IDEA)」에 따라 특수교육을 받는 3-21세 공립학교 학생의 장애 유형별 비율

미국에서 만 3~21세 IDEA 대상 학생 수는 2012-13학년도 640만 명에서 10년 후인 2023-24학년도에는 790만 명으로 증가하였다. IDEA 대상 학생 수를 전체 공립학교 학생 수와 비교한 비율은 15%이며 이는 2012-13학년도에는 13%, 2019-20학년도 14%로 나타나 지속적인 상승 추세를 보이고 있다. 미국 국립교육통계센터 2022-2023학년도 자료에 의하면 750만명 IDEA 대상 학생 중에서 특정학습장애가 32%로 가장 높은 비중을 차지하며, 말 또는 언어 장애 19%, 기타 건강상의 장애 15%, 자폐스펙트럼장애 13% 순으로 보고되었다. 발

달지체, 지적장애, 정서장애는 각각 7%, 6%, 4%를 나타났으며, 중복장애, 지체장애, 시각장애, 외상성 뇌손상, 농-맹 등은 각각 2% 이하로 보고되었다(National Center for Education Statistics, 2024)([그림 Ⅲ-4] 참조). 우리나라의 특수교육교육대상자 현황과 비교하면 지적장애, 학습장애, 말 또는 언어장애, 자폐성장애 순으로(특수교육통계, 2024) 큰 차이를 보이고 있다([그림 Ⅲ-5] 참조). 우리나라는 지적장애가 50%로 가장 비율이 높은 반면 미국은 학습장애가 32%로 가장 높다. 우리나라는 학습장애가 0.9%에 지나지 않으며, 미국은 지적장애가 6% 수준이다.



[그림 Ⅲ-5] 한국과 미국의 장애유형별 비교

(3) 미국의 특수교육대상학생 배치

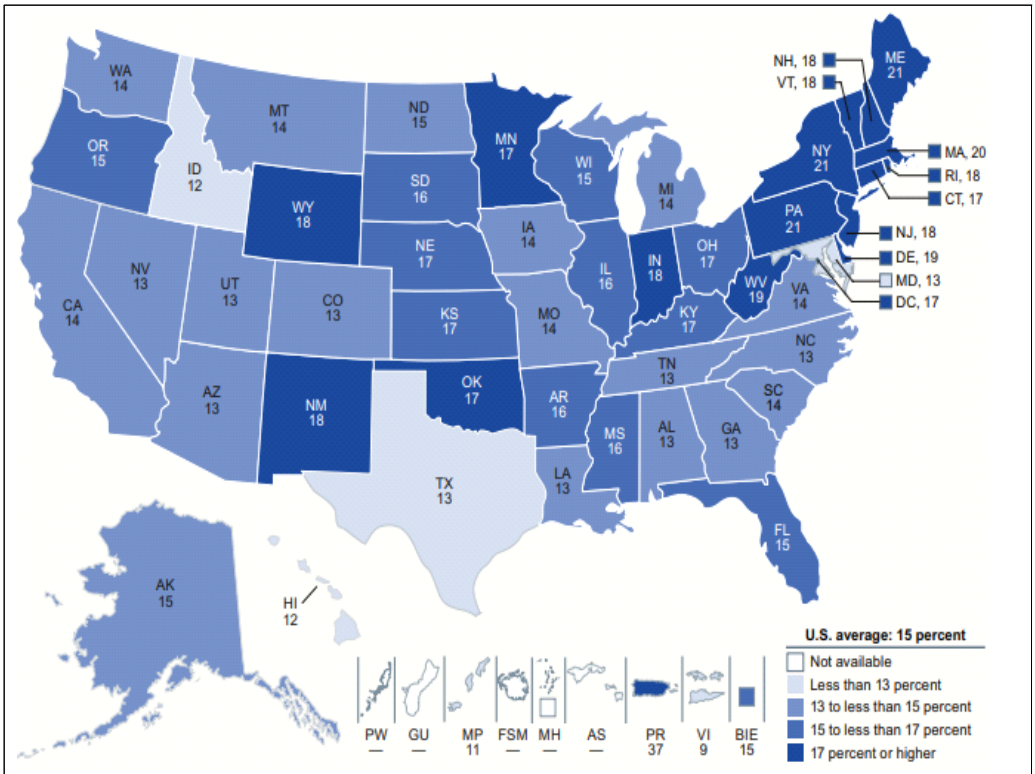
1996년도 미국 연방교육부가 의회에 제출한 보고서에 따르면 당시 미국은 장애학생의 배치를 일반학급, 자료실(resource room), 특수학급, 특수학교, 기숙제 학교, 병원 및 재택 교육환경을 포함하여 6가지로 분류하였다. 일반학급은 장애학생이 대부분의 수업을 일반교육과정에 참여하고, 특수교육이나 관련 서비스는 하루 중 21% 이하를 받는 것을 의미한다. 자료실은 특수교육이나 관련 서비스를 하루 중 21%에서 60% 이하를 받았을 경우를 가리키며, 특수학급은 60% 이상 받았을 경우이다. 특수학교는 장애학생을 위해 설립된 기관에서 하루의 50% 이상을 교육받았을 때를 가리키며, 기숙제 학교는 하루 중 50% 이상을 기숙사가 있는 특수학교에서 교육을 받을 경우를 지칭한다. 병원 및 재택 교육환경은 가정이나 병원에서 특수교육을 받은 경우를 의미한다(<표 Ⅲ-3> 참조).

1996년 국회보고서에 의하면 1993~1994학년도에 장애학생들이 일반학급에서 43.4%, 자료실에는 29.5%, 특수학급에는 22.7%, 기숙제 학교와 병원이나 재택환경은 각각 0.7%와 0.6%로 보고되었다. 일반학급에는 장애학생의 연령이 낮을수록, 언어장애, 시각장애, 학습장애 순서로 통합교육을 받는 것으로 나타났다. 36년 후인 2022년과 비교해 보면, 일반 공립학교 또는 차터스쿨(자율형 공립학교)에 등록 중인 학생은 95%로 대부분이었으며, 특수학교에 재학 중인 학생과 부모의 결정에 따라 일반 사립학교에 재학 중인 학생은 각각 2%, 가정을 포함하여 병원 교육, 공·사립 기숙형 시설, 교정시설 등의 환경에서 교육을 받는 학생은 1%로 나타났다. 즉 과거에는 일반학교의 자료실과 특수학급을 별도의 통계 수치로 수합하였으나 최근에는 구분하지 않는다는 것을 알 수 있다.

<표 Ⅲ-3> 1993-1994년과 2022-2023년의 배치환경별 학생 비율

배치환경	1993-1994년	2022-2023년
일반학급	43.4%	95%
자료실	29.5%	
특수학급	22.7%	
특수학교	0.7%	2%
기숙제 학교		
병원 및 재택 교육	0.6%	1%

미국은 대부분의 주(state)에서 통합교육을 지향하고 있으며, 주에 따라 제공하는 특수교육 방식이 다른 이유로 배치환경 별 학생 수는 다르게 분포한다. 2022-23학년도 동안, 미국 50개 주 및 컬럼비아 특별구에서 장애인교육법(IDEA)에 따라 특수교육을 받은 공립학교 학생의 비율은 12%(아이다호주, 하와이주)에서 21% 범위(펜실베이니아주, 뉴욕주, 메인주)로 나타났다([그림 Ⅲ-6] 참조). 2022년 가을, IDEA에 따라 언어장애(89%), 특정학습장애(76%), 기타 건강장애(71%), 발달지체(70%), 시각장애(69%) 학생의 3분의 2 이상이 하루 중 80% 이상을 일반학급 수업에 참여하였다. 또한, 청각장애(31%), 지적장애(21%), 중복장애(16%) 학생 중 1/3 미만은 수업 중 80% 이상을 일반학급 수업에 참여하였다(National Center for Education Statistics, 2024).

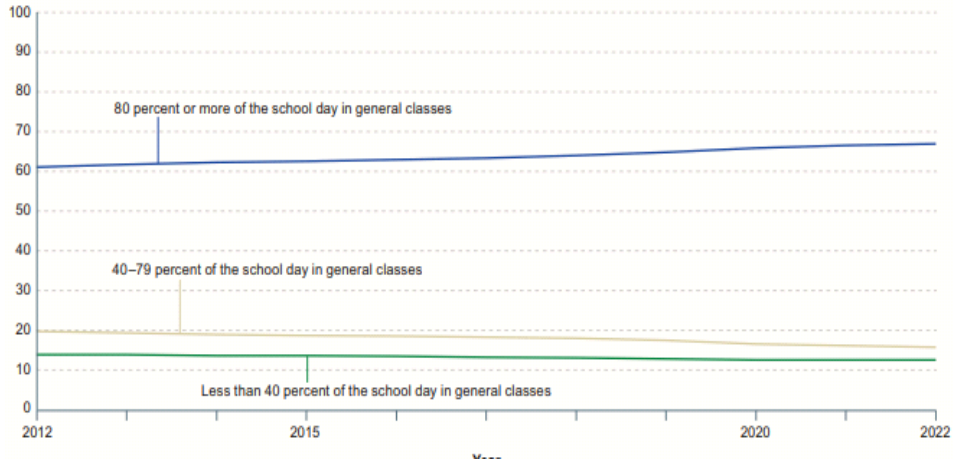


출처: 미국 국립 교육통계센터
https://nces.ed.gov/programs/coe/pdf/2024/CGG_508c.pdf

[그림 Ⅲ-6] 2022-2023 장애인교육법(IDEA)에 따라 특수교육을 제공받는 3-21세 학생 비율

[그림 Ⅲ-7]은 일반 공립학교 또는 차터스쿨에 재학 중인 IDEA 대상 학생들이 하루 중 일반학급에서 보내는 시간 비율을 2012년과 2022년으로 비교한 것이다. 일반학급에서 80% 이상 시간을 보내는 학생 비율은 61%에서 67%로 증가하였고, 일반학급에서 40~79% 시간을 보내는 학생 비율은 20%에서 16%로 감소하였다. 일반학급에서 40% 미만 시간을 보내는 학생 비율은 14%에서 13%

에서 소폭 감소하였다. 즉 10년이라는 기간 동안 일반학급에서 더 많은 시간을 보내는 학생 비율이 증가한 것으로 요약할 수 있다.



출처: 미국 국립 교육통계센터
출처: 미국 교육부, 특수교육 프로그램 사무소, 장애인 교육법(IDEA) 데이터베이스, 2023년 10월 16일,
https://data.ed.gov/dataset/idea-section-618-data-products-state-level-data-files 에서 검색됨. 교육 통계 다이제스트 2023, 표 204.60 참조.

[그림 Ⅲ-7] 2012-2022 장애인교육법(IDEA)에 따라 일반학급에서 다양한 시간 비율로 수업을 받는 특수교육대상학생 비율

특수교육대상학생은 모든 학생과 마찬가지로 학교 전체에서 다층지원체계(Multi-Tiered System of Support: MTSS)를 시행함으로써 혜택을 받는다. 장애인교육법(IDEA) Part B의 아동 발굴(Child Find)과 관련된 요건에 따르면 각 주와 해당 지역교육청(LEA)은 장애 정도에 관계없이 특수교육 및 관련 서비스가

필요한 주에 거주하는 모든 특수교육대상학생을 판별, 배치 및 평가할 수 있는 정책과 절차를 시행해야 한다(34 CFR §§300.111 및 300.201. IDEA). 아동 발굴은 아동이 특수교육 및 관련 서비스를 받을 자격이 있다고 의심되는 사립 및 공립 유치원(예: Head Start) 및 지역사회 기반 프로그램을 포함한 모든 기관의 의뢰를 허용한다. 조기에 확인하려는 노력은 적시에 이루어져야 하며, 관행으로 인해 신원 확인이 지연되거나 거부되지 않도록 하는 것이 중요함을 강조하였다(U.S. Department of Education, 2016). 주와 지역교육청(LEA)는 유치원 프로그램에 등록한 3, 4, 5세 아동의 평가를 포함하여 장애가 의심되는 모든 아동에 대한 평가가 반응중재모형(RTI) 전략의 시행으로 인해 지연되거나 거부되지 않도록 보장할 의무가 있다. 이러한 MTSS는 아동의 필요에 대해 신속하게 지원하기 위한 증거 기반의 체계적 관행의 포괄적인 연속체를 의미하며 데이터 기반의 의사결정을 촉진하기 위한 정기적인 관찰을 포함한다. 미국 연방 교육부 산하 특수교육 프로그램 사무국(Office of Special Education Program: OSEP)는 학업 및 행동에 어려움을 겪고 있는 아동을 조기에 발견하고 필요한 개입을 적시에 효과적으로 제공할 수 있도록 주 및 지역의 RTI(Response to Intervention, 중재반응모형) 전략 실행을 지원한다.

(4) 미국의 특수교육 교육과정 개발과 적용

미국은 국가수준의 일반교육 교육과정이나 특수교육 교육과정을 개발하지는 않지만, 연방정부는 낙오아동금지법(NCLB)이나 장애인교육법(IDEA)을 근거로 학생 교육에 직접 관여한다. 낙오아동금지법(NCLB)에서는 개별 주가 연방정부의 교육예산 지원을 받기 위해서 주정부 차원의 내용 표준과 평가 표준을 제시하도록 명시하였고, 장애인교육법(IDEA)에서는 장애학생의 교육적 필요에 맞춘 개별 교육과정을 개발하도록 절차와 기준을 적시하였다. 학생의 교육에 대한 책임은 주 정부에 있기 때문에 주 정부 차원에서 교육과정을 개발하고

학교에서 실행할 수 있도록 관리 및 감독할 권한을 갖고 있다.

IDEA에 따라 무상의 적절한 공교육(FAPE)은 아동의 개별 요구에 따라 적절하게 개발된 IEP를 통해 제공된다(IDEA 섹션 602(9) 및 614(d), 34 C.F.R. § 300.320.). 아동의 IEP는 IDEA 및 34 C.F.R. § § 300.320~300.328의 시행 규정에 명시된 요건에 따라 개발, 검토 및 수정되어야 한다. IEP 개발 절차는 IEP 팀(IDEA 614(d)(1)(B) 및 (D) 섹션과 34 C.F.R. § 300.321의 IEP 팀 정의와 일치)이 협력하여 다음에 대한 높은 기대치를 강화하는 아동의 교육 비전을 개발할 수 있는 기회를 제공한다.

교육과정을 개발할 때는 주 마다 필수적으로 들어가는 항목을 제시한다. 예를 들어 일리노이 주의 경우 학생의 학업성취도, 목표, 주교육부 및 지역 교육청의 관내 평가 결과, 학급중심 평가, 전환 계획, 행동지원 계획, 보조적인 지원과 서비스, 일반교육과정 참여, 배치 환경 등이다. 또한, IEP에는 학생이 일반교육과정에 참여하고 진보할 수 있도록 학생의 장애로 인해 발생하는 교육요구를 충족하도록 설계된 학업 및 기능 목표를 포함하여 측정 가능한 연간 목표에 대한 진술이 포함되어야 한다(IDEA 섹션 614(d)(1)(A)(i)(II) 및 34 C.F.R. § 300.320(a)(2).).

미국의 경우 별도의 특수교육 교육과정이 개발되어 있지는 않지만, 주 정부는 일반교육과정을 차용하여 특수교육대상학생들의 현행수준과 장애 정도에 따라 개별적으로 교육과정을 개발(개별화교육계획, IEP)하고 실행하도록 안내한다. IEP에는 일반교육과정에 참여하고 진보할 수 있도록 제공될 특수교육 및 관련 서비스, 보조 도구 및 서비스, 학교 직원에 대한 프로그램 수정 또는 지원도 포함되어야 한다(IDEA 섹션 612(a)(5) 및 614(d)(1)(A).). 또한, IEP에는 학생이 연간 목표를 달성하기 위해 적절하게 진전하고 일반교육 수업과 기타 비학업 활동에서 다른 장애학생 및 비장애학생과 함께 교육받고 참여할 수 있도록 제공되는 특수교육 및 관련 서비스, 보충 보조 및 지원, 교직원을 위한

프로그램 수정 또는 지원도 포함되어야 한다(IDEA 섹션 602(9) 및 614(d)(1)(A).).

특수교육대상학생을 위해 개발된 IEP를 학급 차원에서 실행하는 주체는 개별 목표를 담당하는 교사와 치료사이며, 운영에 관한 결정은 일반교사와 특수교사의 합의를 기반으로 한다. 학급 차원에서 운영한 교육과정 평가는 IEP 팀이 최소 1년에 한 차례 이상 하게 된다. IEP에 포함되는 내용으로는 학생의 장애가 일반교육과정의 참여와 성취에 미치는 영향을 포함하여 성취 수준에 대한 기술, 학생의 교육적 요구를 충족시킬 수 있는 측정이 가능한 목표 선정, 특수교육 관련서비스, 보조적인 지원에 관한 서술, 프로그램 조정 또는 교사를 위한 지원에 관한 기술이다.

34 C.F.R. § 300.323 (a) 조항에 따라 미국의 특수교육 교육과정은 주 정부와 지역 교육청(LEA, Local Education Agency)이 연방 법을 기반으로 개발하며, 개별 학생의 필요에 맞게 조정한다. 주(state) 교육부에서는 IEP 양식 개발을 위한 전문적인 문서를 각 지역 교육청에 제시함으로써 IEP에 구체적으로 들어가야 하는 최소한의 요구사항이 반영되도록 안내한다. IEP는 행정 서류이자 교실 수업을 위한 교육과정이므로, IEP 개발을 위한 팀 회의를 최초 평가, 재평가, 최초 IEP, IEP 검토 및 수정 등을 논의하기 위한 목적 하에 진행할 것을 강조한다. 장애인교육법(IDEA) 에 명시된 장애 유형 중 하나에 해당하며 특수교육 및 관련 서비스를 필요로 한다는 종합적이고 개별적인 평가 결과가 나온 후 30일 이내에 IEP 회의를 시작해야 한다. 34 C.F.R. §300.321 (a)에 언급된 IEP 팀 구성원은 학생의 부모, 일반교사 1명 이상(아동이 일반교육 환경에 참여하고 있거나 참여할 수 있는 경우), 특수교사 1명 이상, 특수교육 제공자 1명 이상, 지역교육청 대표, 평가 결과를 설명할 수 있는 전문가, 필요한 경우 학생 본인, 학생의 전환서비스를 계획해야 할 때 서비스 제공 기관의 대표, 필요한 경우 이중 언어 교사 등이며 이들은 의무적 참석자이다. 34 C.F.R. §

300.321 (e)에 따르면 IEP의 특정 팀 구성원이 미팅에 불참하는 것이 허용될 수 있다. 아동의 부모나 공립교육 관계자가 불참하는 경우, 불참하는 팀 구성원이 제공하는 서비스나 교육에 대한 관련사항이 변경되거나 논의되지 않는다는 서면상의 동의를 얻어야 함을 명시하고 있다. 만약 IEP 팀 회의에 불참한 팀 구성원의 교육과정 또는 관련서비스 영역에 대한 수정 또는 논의가 팀 회의에 포함되는 경우, 학부모나 교육 관계자측은 서면으로 그 팀 구성원의 불참을 허용할 수 있다. 불참하는 팀원은 미팅 이전에 부모를 포함한 IEP팀에게 서면으로 IEP에 반영될 내용을 미리 제출할 수 있으며, IEP 팀의 참석자를 의무화함으로써 장애학생의 교육을 관련 당사자들의 논의를 거쳐 목표, 내용, 방법 등을 결정한다는 것을 시사한다.

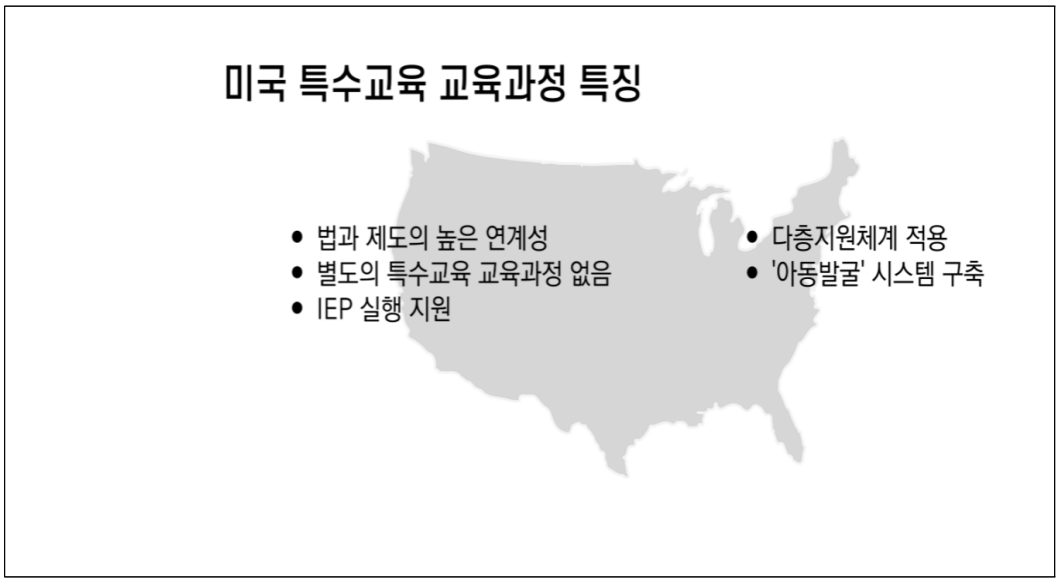
위의 절차를 거쳐 장애학생들에게 직접적으로 적용될 IEP는 교사가 완성한다. 완성된 IEP에는 학생의 개별정보를 포함하여 목표, 내용, 평가, 필요에 따라 전환계획까지 포함되어야 한다. 즉, 목표는 학생의 현행 수준에 근거하여 학업적인 목표나 사회성, 행동 또는 언어와 관련된 목표 등 다양한 교육적인 요구를 의미하며, 내용은 교과별, 학년별 등 학습할 내용을 선정하고 제시하는 방법을 포함한다. 교사는 지역교육청 위원회에서 선정한 교과서를 참고하기도 하며, 일반교육과정에서 내용을 추출하여 장애학생의 수준에 맞는 내용으로 수정・보완할 수도 있다. 교육과정을 수정할 때는 범위, 학습 시간, 지원 수준, 통합 등을 고려한다. 일반교육과정을 학습할 수 있는 장애학생의 경우에는 일반교육과정을 학생의 생활연령에 맞게 설계하고, 또래와 충분한 상호작용을 할 수 있는 기회를 제공하며, 최대한 독립적으로 학습에 참여하고 수행하도록 고려해야 한다. 장애학생을 위한 학습 내용을 선정한 후에는 일반교사와의 상의를 하여 수업준비와 학생의 활동을 구조화한다. 특수교육대사학생의 70%가 학교 수업 일수의 80% 이상을 일반학급에서 보내므로, 일반교사와 특수교사 간의 의미있는 협력과 공동 책임의 가치가 강조되고 있다. IDEA와 ESEA는 각각 일반교사를 IEP 팀원으로 인정하고 전문성 개발 기회를 통해 지원하는 것

과 관련된 요건을 통해 협력의 중요성을 뒷받침한다(ESEA 섹션 8101(42), IDEA 섹션 614(d)(1)(B), 34 C.F.R. 300.321.).

미국의 특수교육 교육과정 적용은 IEP를 개발하고 실행하는 것이라고 할 수 있다. 특히 일반교육과정을 학생들의 장애 특성에 맞게 조정하는 것에 초점을 둔다. 교수적 수정을 통해 교수자가 교수하는 내용, 방법, 교수 환경, 평가 방법을 수정하여 일반학급에서의 적응 및 학습을 지원한다. 교육과정을 중다 수준으로 적용하여 장애학생이 다른 학생과 동일한 교과를 학습하면서 다른 수준으로 학습하도록 지원한다. 예를 들어, 증발과 응축을 학습하는 과학 실험을 수행할 때, 장애학생은 물의 순환 다이어그램을 그리거나 과학목표가 아닌 의사소통이나 사회성 영역의 개별화된 목표를 성취하도록 할 수 있다. 여러 방법을 적용해도 일반교육과정의 교과 내용을 학습하기 어렵거나 교육 성과로서의 의미가 제한될 경우에는 교육내용을 기능적인 측면에 맞출 수 있다. 즉, 다양한 교육적 요구와 특성을 보이는 장애학생을 위한 교수적 접근을 선택하여 차별화된 수업을 운영할 수 있다.

(5) 국내 특수교육 교육과정에의 시사점 분석

미국 특수교육 교육과정의 특징을 요약하여 나타내면 [그림 Ⅲ-8]과 같다.



[그림 Ⅲ-8] 미국 특수교육 교육과정의 특징

첫째, 모든 아동의 교육권 보장을 위해, 적용되는 법령이 분리되어 있지 않다. 2025 연방정부에서 발간한 통합교육 실행지침의 제목을 보면 초·중등교육법과 장애인교육법의 연계가 명시되어 있다. 즉 특수교육대상학생의 교육에 가장 중요한 두 개의 법인 초·중등교육법과 장애인교육법에서 아동을 이원화시키고 있지 않다. 어찌 보면 당연한 것이기도 한데 우리나라의 경우 초·중등교육법 28조, 학업에 어려움을 겪는 학생의 정의를 보면 「장애인 등에 대한 특수교육법」에 의한 특수교육대상학생인 학습장애를 배제하고 있다(<표 Ⅱ-4> 참조). 이와 같이 법에서부터 장애학생과 비장애학생을 구분하여 분리하고 있다는 점은 매우 심각하게 인식해야 할 사항이다.

〈표 Ⅲ-4〉 초·중등교육법 제28조 일부

제28조(학업에 어려움을 겪는 학생에 대한 교육) ①국가와 지방자체단체는 다음 각 호의 구분에 따른 학생들(이하 “학업에 어려움을 겪는 학생”이라 한다)을 위하여 대통령령으로 정하는 바에 따라 수업일수와 교육과정을 신축적으로 운영하는 등 교육상 필요한 시책을 마련하여야 한다. <개정 2016.2.4., 2022.12.27.> 1. 성격장애나 지적(知的)기능의 저하 등으로 인하여 학습에 제약을 받는 학생 중 「장애인 등에 대한 특수교육법」제 15조에 따른 **학습장애를 지닌 특수교육대상자로 선정되지 아니한 학생** (하략)

둘째, 미국의 특수교육 교육과정은 우리나라와 같이 국가수준의 교육과정이 아니라 개인마다 작성되는 **개별화교육계획(IEP)**이라고 할 수 있다. 즉 행정 문서이자 교육과정 자체인 IEP에 의해 특수교육이 운영되고 있으며 IEP의 개발 초기부터 평가까지 공식적인 절차를 따르도록 규정하고 있다. IEP 팀 구성원의 의무적인 참여, 회의 목적 및 논의 내용, 학생의 현행수준 평가, 목표 선정, 성취를 지원하는 구체적인 방법 등을 법적 문서로 기록해야 하고 절차와 구체적인 내용을 명시했기 때문에 성과를 측정할 수 있다는 장점이 있다. 우리나라도 역시 IEP는 법적인 문서로 모든 특수교육대상학생마다 IEP가 개발되고 있으나, 매일의 수업과의 연계성 또는 평가 측면에서 적지 않은 어려움이 보고되고 있는 실정이다(서효정, 박윤정. 2018). 예를 들어, 특수교사 양성과정에서 교육실습을 할 때 IEP 팀 회의 참관, IEP 실행의 실제를 면밀하게 관찰하기 어려운 실정이다(우세진, 김유리, 2020). 교사의 역량과 학교마다 실습생들에게 제공하는 현장성은 다양하겠으나, 교육실습에서 IEP 개발 및 실행 절차에 참여할 수 있는 기회를 제공함으로써 특수교육 교육과정 운영 역량을 높여

야 할 것으로 사료된다.

셋째, 학교차원 다층지원체계(MTSS)의 적용이다. 연방 교육부 산하 특수교육 프로그램 사무국(Office of Special Education Program: OSEP)은 MTSS를 적용하여 학생들의 교육 요구에 대한 신속한 대응을 지원하고 있다. 다층지원체계(Multi-Tiered System of Support)란 기존 교과학습에서의 중재반응모형(RTI, Response To Intervention), 행동지도에서의 PBIS(Positive Behavioral Intervention & Support), 그리고 학생들의 출결과 정신건강, 사회정서영역까지 포괄하는 학교 차원의 예방적 시스템이다. RTI는 현재 우리나라에서도 부분적으로 적용되고 있는데, 말하자면 학년 초 학력진단평가에서 미도달이 나온 학생을 학습지원 대상으로 지정하여 3단계 안전망 속에서 지원을 제공하는 시스템이 그것이다. 1단계는 일반학급 수업에서 담임교사에 의한 수업 차이화(differentiation), 또는 협력교사를 통한 지도(예: 1교실 2교사제 등), 2단계는 소그룹 방과 후 지도(예: 대학생 멘토링 프로그램), 3단계는 특수교육 영역에서의 1대1 지도이다. 이 중에서 1, 2단계가 특수교육 대상으로 의뢰하기 전에 모든 학생을 대상으로 이루어지는 것인데 이를 중재반응모형이라고 한다. 미국의 경우 1980년대에는 PBIS, 90년대에는 RTI, 그리고 2000년대 들어서는 MTSS로 확대되었다. 다층지원체계의 주요 특성은 먼저 학교 차원에서 이루어지며, 모든 학생을 대상으로 한 예방적 시스템으로 설명된다. 또한 증거기반의 실제를 적용하여 개입하며, 지속적인 자료 수집으로 통합 자료 기반의 의사결정 및 평가가 이루어지는 것도 중요한 특징이다. 이 모든 것이 학교 구성원들의 공유된 가치를 기반으로 한 팀 접근으로 이루어지는 것이 핵심이다. 미국 전역을 조사한 결과 현재 50개의 주에서 다층지원체계를 채택하고 있는 주는 49개였다(Zhang, Martella, Kang, & Yenioglu, 2023). 정보가 없는 1개 주가 있었으며, 4단계의 다층지원체계를 채택하고 있는 주도 1개 있었다. 40개의 주에서는 MTSS라는 이름의 다층지원체계를 채택하고 있는 것으로 나타났다.

넷째, 미취학 아동에 대한 조기 진단과 개입 시스템이 구축되어 있다. 미국은 각 주와 해당 지역교육청(LEA)에서 장애의 정도에 관계없이 특수교육 및 관련 서비스가 필요한 주에 거주하는 모든 장애학생을 판별, 배치 및 평가할 수 있는 정책과 절차를 법령에 명시된 대로 시행한다(34 CFR §§300.111 및 300.201. IDEA). 우리나라도 데이터 기반의 교육적 의사결정을 촉진하기 위한 정기적인 관찰을 포함하여 학업 및 행동에 어려움을 가진 있는 아동을 조기에 발견하고 필요한 개입을 제공하도록 체계를 구축할 수 있다. 장애가 의심되는 미취학 아동에 대한 조기 평가를 실시하여 안정적인 교육환경 배치를 고려할 수 있다(U.S. Department of Education, 2016).

다섯째, 일원화된 양성교육 및 현직교사 연수이다. 우선 IEP 개발을 하는 교사들은 가능한 일반교육과정과 연계하고자 하는 노력을 기울인다. 이를 위해서는 교사의 지원 방법, 교육과정 조정 및 수정 기술, 보조적인 지원을 구체화함으로써 일반교육과정 접근성을 높이려는 노력이 필요할 것이다. 미국은 장애인교육법 part B에서 특수교육대상학생을 위한 서비스 및 성과 향상을 위한 전문 인력 개발 조항을 두어 일반교사가 특수교육대상학생을 일반교실에서 효과적으로 교육할 수 있는 기술과 지식을 갖추는 것을 명시하였고, 모든 특수교사는 제 1412(1)(14)(c)조에 명시된 자격 요건을 충족하도록 하였다. 뿐만 아니라 예비교사와 현직교사를 위한 전문성 강화 프로그램에 a) 신기술 활용 교육, b) 조기개입, 교육, 전환 서비스 분야 교육, c) 부모의 효과적인 참여 유도 교육, d) 긍정적 행동지원 교육을 포함하도록 하여 양질의 교육을 실행할 수 있도록 지원하고 있다. 우리나라도 물론 특수교사 및 일반교사 대상으로 지속적인 직무 연수를 실시하고 있다. 또한 2009년부터는 일반교사 양성과정인 교대 및 사범대 교직과목에서 특수교육학개론 2학점을 필수적으로 이수하도록 하고 있다. 교육부는 일반교사를 대상으로 통합에 대한 이해를 돕기 위해 많은 교육을 시행하고 있다(교육부, 2022). 그런데 문제는 이원화된 양성교

육과 현직교사 연수과정에 있다. 예를 들어 모든 학생을 위한 수업 혁신이 연수 주제라면 일반교사 대상 연수의 제목은 '배움 중심 교육'이고, 특수교사 대상 연수의 제목은 '보편적 학습설계'가 되는 것과 같다(김수연, 이희연, 2021). 적지 않은 연구들은 우리나라 통합교육의 가장 큰 걸림돌로 특수교육과 일반교육의 과도하게 이원화된 시스템을 꼽고 있는데, 교사 양성 과정을 일원화하는 작업은 오랜 시간과 많은 연구 결과가 뒷받침되어야 하는 장기적인 연구 주제가 되어야 할 것이다. 다만 향후 교육과정 개정 작업에 있어서 일반교사와 특수교사의 협력을 뒷받침하는 교육과정으로의 개정 방향성이 중요하게 고려되어야 할 것이다.

여섯째, 지역교육청마다 특수교육 전문가가 배치되도록 법령에 명시되어 있다. 각 학교에 IEP 개발팀이 구성되어 있고, 팀 구성원의 역할이 분담되어 있다. 학급차원에서의 교육과정 실행은 교사들이 하지만, IEP 팀 구성원에 학교장과 같이 중심축이 되는 리더가 필요하다. 학교장이 IEP팀의 리더십을 발휘하고 교사, 치료사 및 부모와의 협의와 협력을 이끌어내는 역할을 하도록 법제화 한 면은 우리나라에도 시사하는 바가 크다. 최근 우리나라의 경우에도 특수교육을 전공한 장학사가 늘어나고 있지만, 특수교육 관련 행정 전문가 양성이 좀 더 강화되어야 할 필요성이 있다. 그래야만 실제적으로 특수교육대상 학생들의 교육과정이라고 할 수 있는 IEP 개발 및 운영 체계가 확립될 수 있을 것이다.

3. 독일

(1) 독일의 특수교육 관련 법령

독일의 특수교육은 2009년부터 UN 장애인 권리 협약을 법으로 의무화하여 장애인 교육권 향상에 노력을 하고 그 이후 지속적인 개선 노력을 보이고 있

다. 특히 UN 장애인권리협약 제24조 장애인 교육권 규정을 기초로 2011년부터 교육정책의 기조를 '통합교육' (Inklusive Bildung)에 두고 있다(한국교육개발원, 2016). 연방제 국가인 독일의 특수교육은 독일 최고법령인 '기본법(Grundgesetz)' 이 정한 교육관련 조항에 따라 연방정부와 16개 주정부의 협력 아래 사회법전(Sozialgesetzbuch; SGB), 학교법 등 여러 법령과 UN 장애인권리협약, 중앙정부 주 교육부 장관회의(Kultusministerkonferenz; KMK)등의 지침을 기초로 운영하고 있다. 연방정부 차원의 특수교육 관련 단일법은 존재하지 않으며, 주별 자체적인 '학교법' (Schulgesetz)에 근거하여 특수교육을 운영하고 있다.

(2) 독일의 특수교육 대상 기준 및 현황

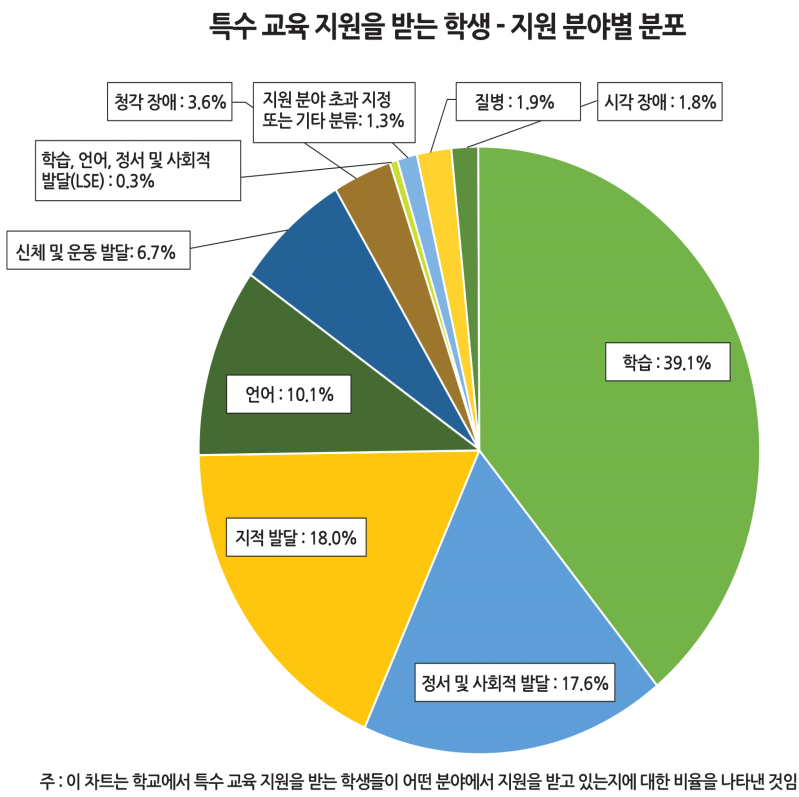
독일 각 주 학교법에는 특수교육대상학생 선정을 위한 단일 기준은 제시되지 않고, 각 장애영역에 대한 일반적 특성 및 지원 목표, 졸업기준 등이 명시되었다[8]. 일례로 노르트라인-베스트팔렌(NRW)주를 살펴보면, 학교법 제19조와 20조에 의거하여 특수교육대상학생을 선정하기 위해서는 부모가 선정을 위한 의뢰를 하고, 주 교육부 및 교육청의 책임 하에 선정 평가를 실시한다. 1차적으로 담임교사가 표준화 검사 등을 실시하나 항상 학생, 보호자의 의견을 반영하고 전문가 협업이 이루어진다. 평가 결과를 기초로 지원영역과 교육적 배치를 결정한다.

---

8) 일례로 학교법에 명시된 '정서행동장애(정서사회성 지원)'에 대한 진단 기준을 제시하고자 한다. "정서적 및 사회적 발달을 위하여 특수교육적 지원이 필요하다는 것은 학생이 나이에 맞는 작업 및 사회적 행동을 발전시키는 데 상당한 지원이 필요하다는 것이 확인된 경우다. 이를 확인하기 위한 전제 조건은 학생의 행동 패턴이 장기간 동안 관찰되었고, 아래와 같은 이유로 해당 행동이 발생했을 때이다.
① 학생이 감정적인 과정을 처리하거나 사회적으로 적절한 행동을 할 수 있는 능력이 현저하게 제한되었거나, ② 정신적 질병으로 인해, ③ 이로 인해 본인이나 다른 학생들의 발달에 심각한 방해나 위험을 초래하며, 일반 학교에서의 수업적 또는 교육적 조치와 외부 지원으로 이를 예방할 수 없는 경우" (출처: 통합교육 및 특수교육 지원 안내서 1. 진단 및 지원 계획 구성. 발행: 함부르크 교육부. 업데이트: 2017년 9월)

특수교육대상학생 현황[9]을 살펴보면 독일 관련법 및 주 학교법은 특수교육대상학생을 장애유형이 아닌 특수교육 지원 영역에 따라 7~10개 유형으로 분류한다. 2022년 KMK 통계를 통해 보면 특수교육대상학생 비율은 다음과 같다([그림 Ⅲ-9]참조). ①학습 (39.1%), ②지적 발달(18%), ③정서 및 사회성 발달(17.6%), ④언어(10.1%), ⑤신체 및 운동성 발달(6.7%), ⑥청각(3.5%), ⑦건강(1.9%), ⑧시각(1.6%), ⑨중복(1.3%), ⑩학습・언어・정서 사회성 발달(0.3%) 순으로 분포한다[10].

9) ① Lepper. Chantel & Steinmann. Vera (2024). Fachsheet. Status quo: Inklusion an Deutschlands Schulen Schuljahr 2022/2023. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/PicturePark/2024-06/Factsheet_Inklusion_an_Deutschlands_Schulen_2022-2023.pdf [10.02.2025].
② Klemm, Klaus, Lepper, Chantal & Hollenbach-Biele, Nicole (2023). Factsheet Inklusion im deutschen Schulsystem. 2021/22. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter: Factsheet Inklusion im deutschen Schulsystem (bertelsmann-stiftung.de) [02.05.2024].
③ KMK (2024). Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2013-2022. Berlin. Online verfügbar unter: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2013 bis 2022 (www.kmk.org) [13.05.2024].
10) 독일의 특수교육 지원 영역은 국내 기준의 장애 유형으로 환치하여 이해할 수 있다. ⑨중복은 국내 중도중복장애에 비견할 수 있으며 자폐성장애가 포함된다. 독일은 자폐성장애만 별도로 지원하는 영역은 없다. ⑩학습·언어·정서사회성 발달은 국내 기준 발달지체와 같다.



출처:Klemm, Klaus, Lepper, Chantal & Hollenbach-Biele, Nicole (2023). Factsheet Inklusion im deutschen Schulsystem. 2021/22. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter: Factsheet Inklusion im deutschen Schulsystem (bertelsmann-stiftung.de) [02.05.2024].

[그림 Ⅱ-9] 독일 특수교육대상학생 현황 (2022년 기준)

독일에서는 특수교육대상학생의 과반수가 여전히 특수학교(Förderschulen)에서 교육을 받고 있다. <표 Ⅲ-5>에 제시된 바와 같이 2024년 특수교육대상학

생의 수는 2009년에 비해 크게 증가하였으며 일반학교에 배치되어 공부하는 특수교육대상학생의 비율도 상당 수준으로 증가하였다(2009년 18.8%→2024년 44.1%). 그러나 특수교육대상학생의 상당수가 특수학교에 배치된 분리교육(Exklusionsquote)을 받고 있다. 지난 10여 년간 독일 학교 현장은 통합교육의 확대에 미온적으로 대처하고 있다는 평을 받았다. 지난 2023년 10월, UN 장애인권리위원회는 제 2차 독일 국가심사를 통해 이러한 분리교육 상황을 강력히 비판하였다. 특히, 특수학교의 존속 및 일반학교 내 여러 형태의 특수학급[11]을 지속적으로 운영하는 등 광범위한 교육 배치 분리 구조가 심각한 문제로 지적되었다(이숙정, 2023). 이것은 독일의 16개 연방주가 주별로 통합교육 시스템 구축 목표를 다르게 두고 있어서 일관된 정책이 이루어지고 있지 않음이 드러난다. 그러나 독일은 전반적으로 특수교육 지원 비율이 증가하고 통합교육이 확대되는 추세를 보이고 있다.

<표 Ⅲ-5> 독일과 한국의 특수교육대상학생 배치 현황

	학생 수 (단위. 명)				비율 (%)			
	전체	특수교육 대상	일반학교 재학	특수학교 재학	특수교육 지원*	분리지원*	통합지원*	통합교육*
독일 (24년)	7.680.319	608.097	263,734	344,363	7.5	4.2	3.3	44.1
독일 (22년)	7,369,505	595,696	258,033	337,663	7.8	4.3	3.5	44.7
독일 (09년)	7.990,121	482,155			5.9	4.8	1.1	18.8
한국 (23년)	5,261.918	100,515	72.642	27,873	1.91	0.53	1.38	72.26

11) 입학 전 학생이나 초등 저학년 학생을 대상으로 초등지원학급(Grundschul-Foerderklasse) 또는 진단지원학급(Diagnose-foerderklasse)이 운영되거나 언어지체나 정서행동장애 등 특정장애 유형을 위한 특수학급이 운영되기도 함

*특수교육 지원 비율(Förderquote):전체 학령기 학생수 대비 특수교육대상으로 선정되어 지원받는 학생 비율
*분리지원 비율(Exklusionsquote): 전체 학령기 학생수 대비 특수학교 재학생 비율
*통합지원 비율(Inklusionsquote): 전체 학령기 학생수 대비 일반학교 재학 특수교육대상학생 비율
*통합교육 비율(Inklusionsanteil): 특수교육대상학생 중 일반학교 재학생 비율
한국 통계: 장애 영아 및 유아 수 제외
독일 통계: 1학년~10학년까지 통계, 건강장애학생수 제외, 연방주 Saarland 통계 제외
출처: 이숙정(2023); Klemm et al. (2023); KMK (2024)

(3) 독일의 특수교육 교육과정 편성 및 유형

독일은 국가수준의 교육과정을 운영하는 있는 국가로, 연방정부 산하 독일 중앙정부 교육부 장관회의(KMK)에서 공시하는 국가수준 교육과정(교육과정 총론, Empfehlung)에 기초하여 각 연방의 주 정부가 다시금 주 정부 교육과정(총론과 각론)과 교육과정 재구성 자료를 개발 배포한다. 그리고 특수교육대상 학생을 위한 교육과정도 이러한 절차에 따라 구성된다. 주 교육부장관의 협의기구인 KMK에서는 각 주의 교육정책을 조율하며, 특히 UN 장애인권리협약 이행 및 통합교육 관련 지침을 논의하는데, 이 사항이 각 주의 학교법 중 특수교육 및 통합교육에 대한 구체적인 법적 근거가 된다. 2011년 KMK가 통합교육 관련 지침을 마련하였고, 이를 근거로 NRW주는 2013년에 학교법 개정을 하면서 통합교육을 강화하였다.

독일의 특수교육 교육과정은 독일 중앙정부 교육부 장관회의(KMK)에서 고시하는 총론(Empfehlung) 수준의 교육과정이 있다. 교육과정 총론에는 ①일반적인 '특수교육 교육과정', ② '장애학생 통합교육 과정' 및 ③ '지원영역별 교육과정'(9개 지원영역, 국내의 장애 영역에 해당)이 포함되어있다. 주 정부에서 개발하는 특수교육 관련 교육과정은 KMK의 총론 고시를 기초로 하지만 편성과 유형은 주별로 다르게 구성한다. 모든 지원영역(이하 장애영역으로 칭함)에서 각론(교과) 교육과정을 개발・고시하는 경우도 있고, 일부 지원영역만 각론 교육과정을 개발・고시하는 곳도 있다.[12)]

1) 통합교육 강화를 위한 교육과정 운영 사례(NRW주를 중심으로)

독일 학교에서 통합교육을 강조하면서 특수교육대상학생을 위해 별도로 지원 영역별 각론 교육과정을 운영하던 것을 폐지하고, 지적장애 학생을 위한 교육과정인 '지적발달 교육과정(Curriculum for Special Educational Focus: Intellectual Development)'만 운영하고 그 외 장애 영역은 일반학교 교육과정을 수정하도록 하는 추세가 두드러진다. 이전에 존재하던 '학습장애' 각론 교육과정은 폐기하고, 통합교육 차원에서 일반학교 각론 교육과정에 준하여 교과 학습을 진행하도록 한다(예: 베를린-브란덴부르크 주, 노르트라인-베스트팔렌주(NRW), 함부르크 주). 시각장애, 청각장애, 정서행동장애 등을 위한 교육과정에 대한 사항은 교육과정 총론(장애특성, 교육목표, 지도상의 유의점 등)만 고시되어 있고, 교과 학습은 일반학교 각론 교육과정에 준하여 가르치도록 하고 있다.

독일 4대 연방주로 인구수가 많은 NRW주는 지적장애 학생과 학습장애 학생을 위한 각론 교육과정(Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, 2021; Förderschwerpunkt Lernen, 2019)을 고시・운영하였으나, 2022년 8월부터 통합교육의 취지에 맞춰 학습장애 학생 지원을 위한 각론 교육과정은 폐지하고, 일반학교 교육과정 재구성을 통해 학습 성과를 달성하도록 변경하였다. NRW주와 베를린-브란텐부르크주는 주 정부 교육부에서는 별도의 웹사이트를 마련하여 통합교육 활성화를 위한 지원 방안과 통합교육 및 개별화교육계획(IEP)을 위한 교과별 수업계획안(Unterrichtsvorgaben)을 탑재하였다. 통합교육을 위해

12) 주요 연방주에서 고시, 적용하는 특수교육 교육과정(총론, 각론)은 특수학교만을 위한 것이 아니라, 특정 지원요구를 지닌 학생이 배치된 모든 학교(일반 및 특수학교)에서 적용되는 것임. 예로 지적장애 학생이 일반학교에 통합된 경우, 이 학생은 '지적발달' 지원이 필요하므로 '지적발달' 교육과정(각론) 적용 대상이 되며, 일반 담임교사는 지적발달 교육과정에 따라 수업을 계획, 운영하는 것이 원칙임. 이런 이유로 독일에서는 특수교육 교육과정 명칭을 과거 지적장애 교육과정에서 지적발달 지원 교육과정으로 변경함

주 정부가 제공하는 지원은 ⑴통합교육 지원 방안과 지침, ⑵수업 지원에 도움을 주는 통합교육 수업계획안, ⑶특수교육전문가와의 협력과 자문, 그리고 ⑷학교 교수학습공동체(Fachkonfenrenz) 운영의 4가지 방안을 기본 축으로 한다.

가. 통합교육 지원 방안과 지침

NRW주 교육부 산하에 학교 지원 웹사이트인 QUA-LIS NRW[13]에는 통합교육에서 활용할 수 있는 지침과 여러 지원 방안을 제시하고 있다.

13) https://www.qua-lis.nrw.de/schulentwicklung-nrw

출처: https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/inklusive-schulische-bildung/

[그림 Ⅲ-10] NRW 주 학교 지원 웹사이트 QUA-LIS NRW의 통합교육 지침 안내

[그림 Ⅱ-10]의 왼쪽 메뉴에서 보는 바와 같이 통합교육의 기본 내용, 통합교육의 개념, 학교 교육과정 구성, 전문가 팀워크, 디지털 학습, 교수 · 학습 및 발달 지원 계획, 전일제 학교, 학급 운영, 보조공학, 집중지원, 통합학교와 특수학교 간 협업, 지역별 전문가 자문, 전문연수에 대한 내용을 제공한다. 그 외에도 주 정부의 통합교육 지침(교수적 수정 방안 등 포함), KMK 통합교육

지침, 주정부 특수교육 지침 등으로 연결되는 링크를 제공하여 쉽게 자료에 접근할 수 있게 지원하고 있다. 해당 사항은 지침서의 형태라 구속력이 강하지 않지만 주 정부가 통합교육을 지향하고 있으므로 학교 현장에서도 통합교육을 강화하는 방안으로 사용하고 있다.

나. 통합교육을 위한 교과별 수업계획안

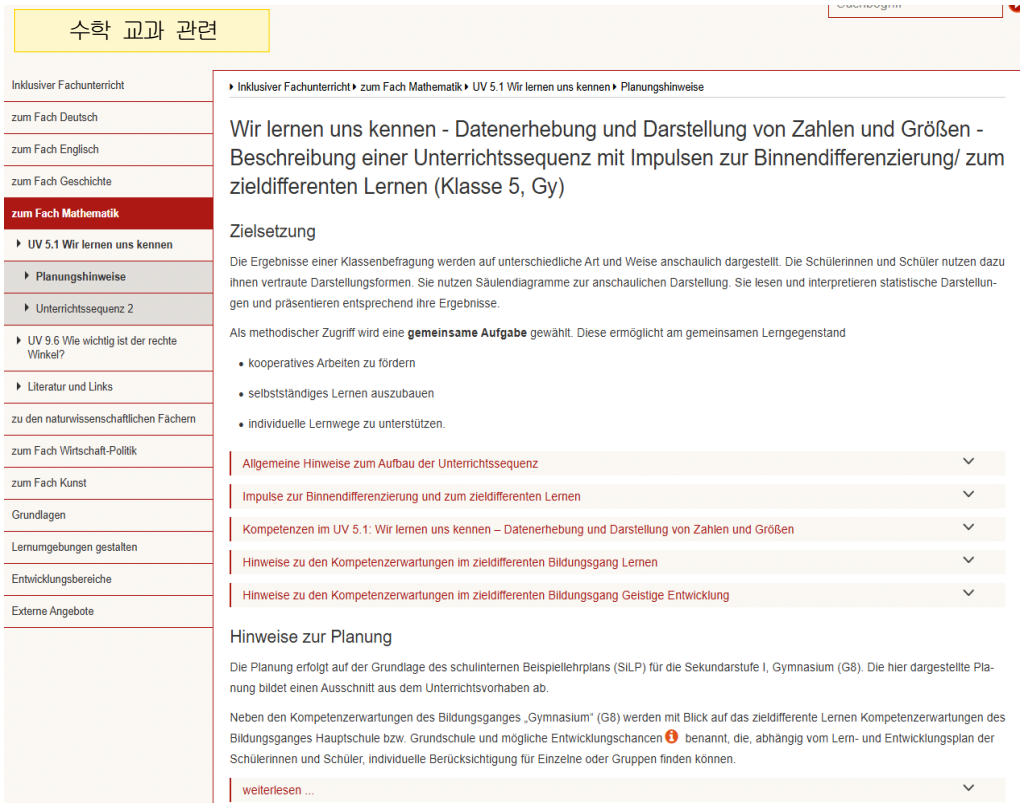
독일 NRW 주에서는 통합교육을 실시하는 교사들을 위해 온라인 사이트를 통해 여러 교과목(국어, 영어, 역사, 수학, 과학 등)의 수업계획안(inclusive subject lesson)을 제공한다. [그림 Ⅲ-11] 화면의 왼쪽 메뉴에는 교과목이 구분되어 있고 간단한 클릭을 통해 교사들이 학년별로 필요한 자료를 쉽게 접근할 수 있다.

https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/inklusiver-fachunterricht/inklusiver-fachunterricht/index.html

[그림 Ⅲ-11] NRW 주 학교 지원 웹사이트 중 통합교육을 위한 과목별 수업 계획안의 예

수업계획안은 계속 업데이트 되며, 신규로 업로드 된 자료도 쉽게 확인할 수 있다. 이러한 수업계획안은 대부분의 주 정부에서 일반교육, 통합교육 또는 분리교육 운영과 상관없이 일선 학교에 제공한다. 이를 통해 일반학교에서도 성취기준 간 연계, 주제통합, 교과통합, 프로젝트 활동 등으로 수업을 운영하

도록 장려하며 관련 예시와 양식을 함께 포함한다. 이러한 자료는 학습장애뿐 아니라 지적발달 교육과정에도 제공하는데, NRW 주가 유일하게 지적발달 교육과정(각론)과 관련된 수업계획안 예시와 양식을 구성하여 학교 현장에 배부하고 있다(이숙정, 2023). [그림 Ⅲ-12]는 초등학교 졸업을 준비하는 5학년 학생을 대상으로 수학 교과를 가르치는 수업계획안의 예시다. 여기에는 수업 목표, 수업구성의 순서, 학습목표의 개별화, 내용 세분화 및 학습장애 학생과 지적장애 학생이 포함된 수업을 구성할 때의 지침이 제시되어 있다.



https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/inklusiver-fachunterricht/zum-fach-mathematik/uv-5.1-wir-lernen-uns-kennen/planungshinweise/index.html

[그림 Ⅲ-12] NRW 주 학교 지원 웹사이트 중 초등 5학년 성취기준 단원 수업 계획안의 예

2)특수교육 각론 교육과정 개발 및 운영 사례(바이에른 주, 바덴-뷔르템베르트 주)

보수적 성향의 남부 독일의 최대 주인 바이에른 주(Bayern)와 바덴-뷔르템베르크(Baden-Bürtemberg: BWB) 주는 통합학교에 다니는 장애학생을 위한 별도의 특수교육 각론 교육과정을 운영하고 있다. 별도로 개발되는 학습장애 교육과정(학습 지원 교육과정)과 지적장애를 위한 지적발달 교육과정이 있고, 모든 지원(장애)영역에 대해서도 교육과정을 개발, 적용하고 있다[14]. '학습 지원 교육과정'과 지적장애 학생을 위한 '지적발달 교육과정[15]'은 별도의 교과 각론으로 제시되며, 개별 교과목에 대한 성취기준이 상세히 설정되고 학습내용과 예시도 구체적으로 기술되어 있다. 그러나 지적 및 학습을 제외한 지원 영역(지체, 시각, 청각, 의사소통, 정서행동장애 등) 교육과정은 교과목 별 각론이 아닌 총론 차원에서 특별 지원이 필요한 영역(신체발달, 이동, 의사소통, 사회적 행동 등)에 대한 성취기준, 학습내용, 예시 등을 세부적으로 개발하여 제공한다. 지적장애와 학습장애를 제외한 장애학생의 교과학습은 일반학교 교육과정 교과목 기준에 준하여 운영된다. 장애 영역별 특별 지원 내용(성취기준, 학습내용)에는 특수교육대상학생의 자립심과 독립심을 도모하고 온전한 사회통합을 실현하기 위해 개인생활, 사회생활, 독립생활, 직장생활 등 '생활영역' 분야를 통합한 지침이 제시된다. 수업시수, 평가방식, 시험내용과 같은 세부적인 내용은 정하지 않고, 고려사항, 차별화·구체화 방안 예시 등을 통해 교사가 일반 교과목과 더불어 이러한 특별 지원 영역을 어떻게 통합하여 지도할지에 대한 방향성과 아이디어를 제공하고 있다(에이블뉴스, 2023. 1.23).

---

14) 바이에른 주의 각론명은 Lehrplan Plus이고, BWB 주의 각론명은 Bildungsplan임.
15) '지적 발달 교육과정'은 지적발달 지원이 필요한 지적장애학생이 재학하는 모든 교육적 배치 장소에서 적용할 수 있음. 해당학생이 배치된 특수학교는 초등~고등과정(의무교육1~10학년)까지, 일반학교는 의무교육 기간인 초등~중학교까지 적용함

(4) 독일의 특수교육 배치 환경

독일은 특수교육대상학생에게 특수학교[16], 특수학급[17], 통합학급의 3가지 교육배치 환경을 활용한다. 통합교육의 확대에 따라 특수학교와 일반학교 간 교수학습 협력을 강화하는 추세로, 특수학교 학생들이 일부 교과나 여가 활동을 일반학교의 비장애 학생과 함께 할 수 있도록 한다. 특히 장애학생을 분리된 존재로 생각하는 인식 개선을 위해 특수학교를 지원학교(Förderschule)로 명칭을 변경하였으며, 특수학교 중 일부는 일반학교 배치 특수교육대상학생을 지원하는 특수교육지원센터(Sonderpädagogisches Förderzentrum: SFZ)로 역할을 확장, 변경하여 운영하고 있다. 장애학생도 되도록 '특수교육 지원이 필요한' 학생으로 표현하고, 전체 학생을 대상으로 학생 개별 특성을 고려한 개별화교육과 지원(Individuelle Bildung und Förderung)도 확대하고 있다(한국교육개발원, 2016). 최근 통합교육의 기조에 따라 학부모는 자녀를 특수학교와 일반학교 가운데 선택할 수 있도록 하고 있다.

일반학교 특수학급 지원은 주별 교육정책 및 학교 운영방식에 따라 다르다. ①일부 주의 경우 일반학교 및 특화된 통합학교(Inklusionsschule)에 특수교사가 정식으로 고용, 배치되어 특수교육을 담당, 통합교육을 지원하기도 하고,

16) 특수학교는 전통적으로 장애영역별로 설치, 운영되고 있으며, 각 유형의 학교에 배치된 아동들의 특별 지원 영역(지적발달, 신체 및 운동성 발달, 시각지원, 청각지원, 언어지원...)에 따른 교육과정을 적용함.

17) 독일에서 특수학급은 지원학급(Foerderklasse; Support class)으로 불리며, 대부분 초등학교 입학초기부터 전일제로 운영함. 일반학교 배치를 희망하는 경우, 발달지체 및 장애 등을 고려하여 입학초기에 전일제 특수학급에 1~3년간 배치되어 집중적인 개별화 지원을 받게 되고, 그 이후 일반학급에 배치되도록 함. 일반 초등학교 내 지원학급은 주마다 명칭이 다름. 바덴-뷔르템베르크 주에서는 초등지원학급 (Grundschul-Foerderklasse)(입학 직전 1년간 재학하되, 의무교육 년수에 합산되지 않음)으로 불림. 바이에른 주 및 메클렌부르크-포어폼먼 주는 진단지원학급(Diagnose-foerderklasse)(최대 초등 1~3학년까지. 3년 재학시, 의무교육 2년으로 정산함)으로 불림. 메클렌부르크-포어폼먼 주에서는 언어지체 학생은 언어지원학급(Sprachheilklasse)에 배치되고(최대 초등1~3학년까지), 소위 정서행동장애 학생은 별도의 특수학급에 배치됨(최대 초등 2~4학년까지)

②일부 주에서는 특수교육지원센터(SFZ)또는 특수학교 소속 교사가 일반학교 특수학급으로 파견되거나 순회교육(Mobiler Sonderpädagogischer Dienst, MSD)을 진행한다. 독일은 학교 배치 유형과 상관없이 모든 특수교육대상학생의 개별화교육계획(IEP)은 즉시 또는 최대 6~8주 이내에 수립해야 하며, 최소 학기별(6개월마다) 또는 필요에 따라 더 자주 평가 및 수정하도록 하고 있다.

일반학교 통합학급에 장애학생이 배치된 경우 담임교사가 교육을 담당하나 필요시 특수교사의 지원이 추가된다. 학생의 특수교육 요구가 낮은 경우(학습장애 등)는 SFZ에서 특수교사가 정기적으로 방문하여 상담 및 지원을 제공한다. 특수교육 요구가 높은 학생(지적장애, 자폐성장애, 중도장애)의 경우는 SFZ에서 특수교사가 정기적 방문하여 지원하고, IEP를 수립하며 학교 보조인력 및 학교 사회복지사, 치료전문가 등을 추가로 배치할 수 있다. 일부 주에서는 2인 교사제를 적용하여 일반교사와 특수교사가 수업을 공동으로 운영한다. 통합교육이 특화된 일반학교의 학급은 대개 일반교사와 특수교사가 협력 교수를 실시하고, 학생 필요에 따라 보조인력을 추가 배치할 수 있다.

(5) 독일의 특수교육 교육과정 적용 방법[18)]

바덴-부르텐베르크(BWB)주 교육부는 UN 장애인권리협약에 의거하여 학습장애 학생을 위한 '학습지원 교육과정'을 고시하였다. 경도장애학생을 위한 교육 지원을 교과목 학습 위주 혹은 학년군 성취기준 달성 등 '성과 지향적'으로 운영하기 보다는 학생이 가능한 독립적이고 능동적으로 교육과정에 참여하고, 자기결정력을 갖추도록 함으로서 주체적 시민으로서 사회에 참여, 기여하는 것을 지원의 목표로 설정하였다. 이를 위해 경도장애 학생의 학습 문제에 대한 생리적, 심리적, 사회적 요인과 그에 따른 환경적 조건을 다면적으로 진단하고, 학습 환경과 관계없이 최대한의 활동과 사회 참여를 목표로 학생에게 지원할 수

18) 바덴-뷔르텐베르크 주(BWB) 학습장애 교육과정(2022 개정) 내용을 중심으로 기술함

있는 모든 가용 자원과 학생 개개인의 학습 출발점과 요구를 고려하여(‘출발점 지향’ 지원모델) 맞춤형 교육을 다각적으로 제공하도록 규정하고 있다.

BWB 주는 2022년에 ‘학습지원 교육과정’(Bildnungsplan für Förderschwerpunkt Lernen)을 개정・고시하였는데, 총 3권으로 그 내용은 <표 Ⅲ-6>과 같다.

<표 Ⅲ-6> 독일 BWB 주의 학습지원 교육과정

1권 (Teil A)	1장: 특수교육지원이 필요한 학생들의 교육 및 학습에 대한 기본개념을 설명. 여기에는 교육 및 양육의 역할, 장애 이해, 활동과 참여, 그리고 ‘개별 화 학습 및 발달 계획(ILEB)’이 포함 2장: 교육과정의 활용 방법, 구성 및 구조 3장: 학생 집단과 특정 교육 지원 분야의 기본 원칙을 설명하며, 성취 평가, 기록, 전환 및 연계 과정에 대한 내용 4장: 학부모, 다학제 팀 및 외부 파트너와의 협력 방안
2권 (Teil B)	실생활과 연관된 역량을 4가지 "생활영역"(Lebensfelder)으로 구성하며 설명 1)개인생활 (Personales Leben) 2)사회 및 공동체 생활 (Soziales und gesellschaftliches Leben) 3)자립적 생활 (Selbstständiges Leben) 4)직업생활 (Arbeitsleben)
3권 (Teil C)	(소위 교과목별 성취기준) 교과목 관련 역량을 구체화하며, 특히 일반학교 교육과정(BWB주 2016고시, BP 2016)의 교과목 체계를 따름. 교과별 성취기준 및 핵심역량은 학습장애학생을 위해 별도로 개발, 고시함

BWB 주는 학습 지원 및 지적발달 교육과정(각론)을 현장에서 구현할 때, 학생 개개인의 IEP를 철저히 구성하도록 강조하면서 BWB 주 만의 고유한 IEP 체계를 제시하며, 이를 ‘개별화 학습 및 발달 계획(ILEB)’이라 칭하고, 관련

제반 사항을 제 1권(Teil A)에서 상세히 안내하고 있다. ILEB에는 특수교육대상학생에 대한 특수교육 진단, 협력적 교육 계획 수립, 개별화교육 제공 방안, 학습 성과 평가 및 지원 과정에 대한 문서가 포함된다. ILEB를 위해서는 학생뿐만 아니라, 부모 및 보호자, 그리고 필요할 경우 외부 기관의 협력이 필수적이다. 개별 학습 및 발달 지원은 교육과정에서 정의된 역량을 학생 개개인의 출발점과 '다음 발달 단계'에 맞춰 조정하고, 교육 프로그램을 이에 맞게 구성하고 실행하는 기초가 되도록 한다. 또한 학습장애 학생 교육을 위한 지원 원칙이 제시되는데, ①학습 지원의 출발점으로서 '개별화 학습 및 발달 지원'(ILEB) ② 학생에 대한 교육적 태도와 관계 형성 ③생활세계 지향, 적용 맥락 고려, 실습활동 지향 ④자원 지향 (resource orientation) ⑤ 차별화, 개별화, 학습기회 제공이 언급되어 있다.

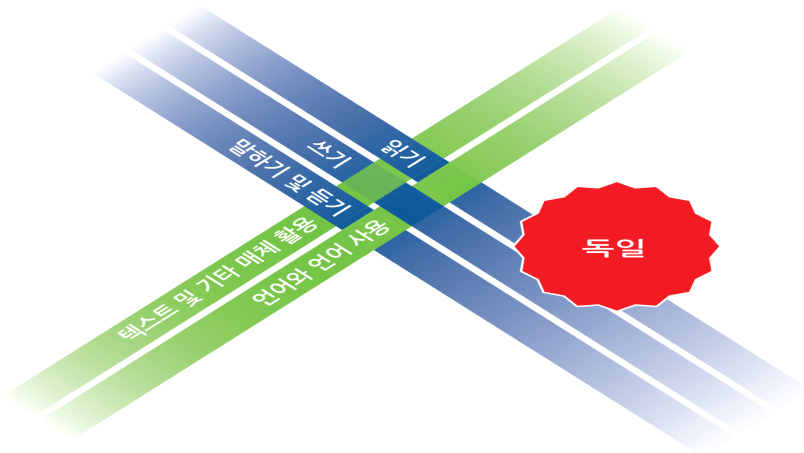
2권(Teil B)의 생활영역은 학생들의 현재 및 미래의 삶에서 중요한 활동과 사회적 참여를 보장하기 위한 내용이 담겨져 있다. 각 생활 영역에는 구체적인 내용 및 방법론적 역량이 포함되며, 이는 교과목(Teil C)과 연계된 역량 영역(Kompetenzfelder)으로 구성된다. 이러한 역량 영역은 개별 학생의 필요에 따라 조정 및 확장될 수 있으며, '개별화 학습 및 발달 계획(ILEB')을 통해 맞춤형 교육이 이루어질 수 있다. 이를 위한 교육지원은 학생들의 생활영역(개인생활, 자립생활, 사회-공동체 생활, 직업생활)과 교과목(독일어, 종교/윤리, 수학, 탐구)이 유기적으로 교차하여 연결된 형태로 구현하는 방향으로 구성하였다. 예를 들어, 수학교과와 자립생활, 직업생활을 연결하여 학생이 학습한 내용을 실생활에 적용할 수 있도록 돕는 방식으로 수업을 운영한다. [그림 Ⅲ-13]은 국어과(독일어)에서 일반교육과정과 학습지원 교육과정에서 역량의 구성을 비교하고, 학습지원 교육과정과 생활영역이 어떻게 유기적으로 연계되었는지를 보여준다.

(6) 독일의 특수교육 교육과정 개발 체계

앞서 언급한 대로 독일은 자치권이 강한 16개 연방주로 구성되어 있고, 교육 체계 특성상 학교법 및 교육과정 결정 권한은 연방주 정부에 있다. 각 주의 교육부 장관은 정기적으로 모여 '주 교육부장관 협의체'(KMK)를 통해 주요 교육정책을 논의하고, 일반학교 및 특수학교 교육과정(및 장애영역별, 통합교육) 총론을 수시 개정, 고시한다. 이를 기반으로 각 주 정부에서는 주의 실정에 맞게 학교법과 교육체계를 개선하며, 나아가 주 정부 수준의 교육과정(총론 및 각론)을 개정, 고시하고, 이를 기초로 단위학교(특수학교 포함)에서 학교수준 교육과정을 편성, 운영한다.

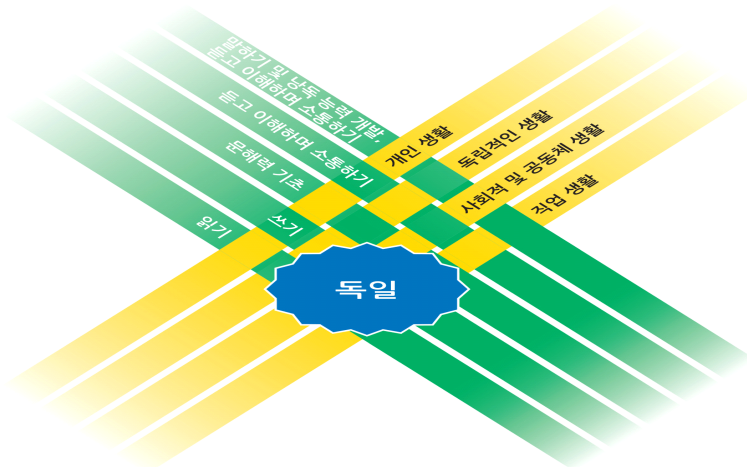
주 정부 교육부에서 개정, 고시하는 교육과정 총론 및 각론은 주 교육부 산하 전담기관에서 진행한다. NRW 주는 교육부 산하 공적 기구인 '학교 품질 보장 지원기관'(QUA-LiS)에서 주도적으로 진행하는데, 초등학교 교육부터 직업교육, 성인교육, 특수교육, 통합교육에 이르기까지 현장 지원 업무와 관련 전문가 양성도 함께 한다. 이 기관에서는 주 정부 수준의 교육과정(총론, 각론) 및 각종 교과별 수업계획안을 개발, 제공하며, 성취기준 표준화 및 학교 교육과정 운영 결과를 평가하는 작업도 함께 하고 있다. 각 주마다 한국의 특수교육 전담기관인 국립특수교육원보다 더 큰 규모의 전담기관이 한 곳

일반교육과정의 독일어 역량



독일어 교육이 단순한 문해력 교육을 넘어, 말하기, 듣기, 쓰기, 읽기, 탐구 활동 및 미디어 활용과 같은 다양한 능력이 유기적으로 연계되어 있다

학습지원 교육과정의 독일어 역량



읽기, 쓰기, 말하기-듣기, 언어와 텍스트 경험하기 및 다양한 텍스트 활용하기 등의 국어과 역량과 4가지 생활영역 역량이 유기적으로 연결되어 있다.

[그림 Ⅲ-13] BWB 주 일반교육과정과 학습지원 교육과정의 독일어 교과 역량의 유기적 구조 비교

씩 운영되고 있으며, 주 정부에서 상당 수준의 인력과 재원을 제공한다.

주 교육부 산하 전담기관에서 교육과정을 개발할 때, 기관 내 과제 책임자를 필두로 현장의 교사 및 관련 연구자 등 전문 인력을 위촉하여 교육과정 개발을 담당하게 한다. BWB 주의 경우, 학습지원 교육과정 및 지적발달 교육과정 개정 시 일선 학교와 특수교사 협의회 대표들로 구성된 위원회가 조직되어 개정작업을 진행하였으며, 대학, 학회, 학교 행정가 및 일반학교 교육과정 연구자들로 이루어진 자문단이 위원회의 작업을 지원한다. 주 정부가 개정, 고시한 교육과정(총론, 각론)은 각 전담기구가 운영하는 학교 지원 웹사이트에 탑재되며,[19] 교사들의 교육과정 문해력 제고를 위한 연수 차원에서 교육과정 홍보 동영상을 탑재한다.[20] 해당 웹사이트에는 과목별 수업계획안을 제공하고, 전문상담 창구 등 다양한 자료와 지원 창구를 개설 운영하고 있다.

(7) 국내 특수교육 교육과정에의 시사점 분석

독일의 특수교육 교육과정 특징을 요약하여 나타내면 [그림 Ⅲ-14]와 같다.

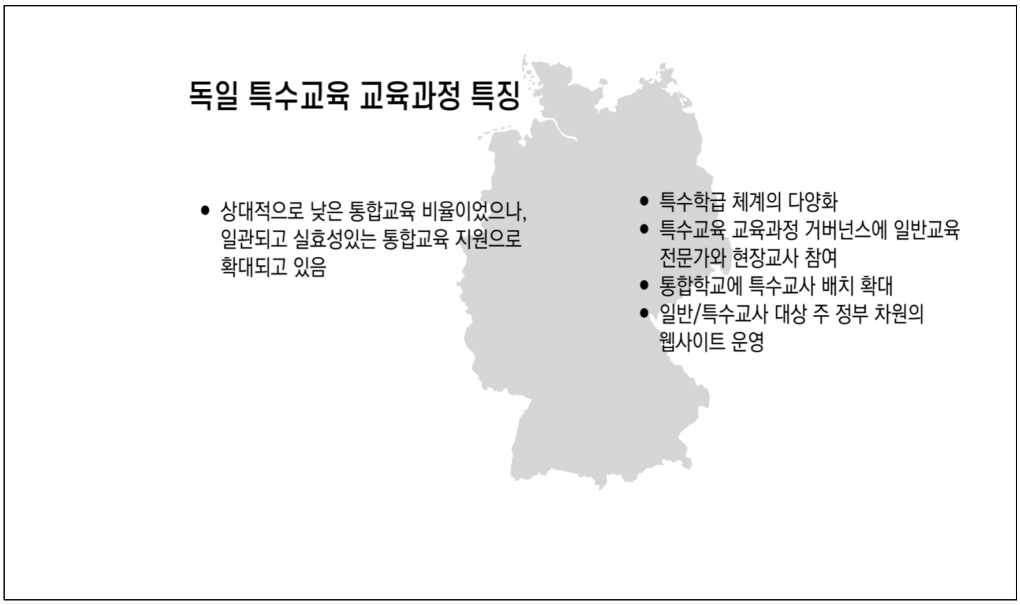
첫째, 연방 주 차원의 학교법과 교육과정 구성 및 통합교육 체제 정비이다. 독일의 특수교육 교육과정은 국가(KMK)가 제공하는 교육과정 지침에 근거하여 지역(주) 단위로 학교법과 지침을 정하여 운영하고 있다. 분리교육이 강세였던 독일이지만, 최근에는 UN 장애인권리협약 제24조 장애인 교육권 규정,

19) https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/inklusiver-fachunterricht/inklusiver-fachunterricht/index.html

20) https://mooc.lehrerfortbildung-bw.de/course/view.php?id=46
https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/uebergreifende-foerderangebote/faecher-und-schularten/schularten/sonderpaedagogische-bildung/unterricht_materialien_medien/handreichungen/handreichungsreihe-foerderung-gestalten

학교법과 주 정부 교육과정(총론 및 각론)에 기초하여 통합교육 체제 구축에 모든 주 정부가 노력을 경주하며, 일반교육과정에서도 특별한 요구를 가진 학생을 지원하는 통합교육 정책을 반영하여 운영한다. 통합교육의 방향성은 전 세계적인 추세로 통합학교에서 학습하는 특수교육요구학생의 지원이 적절히 지원될 수 있도록 교육과정 체제의 정비가 필요하다.

둘째, 통합교육을 반영한 교육과정 개편이다. 독일은 각 주의 정치, 사회문화적 특성에 따라 16개 연방주의 교육과정 개발 정책 및 통합교육 실행 정도가 다르다.



[그림 Ⅲ-14] 독일 특수교육 교육과정의 특징

보수적인 남부 독일 주 정부(바이에른 주, BWB 주)는 분리교육 전통이 이어져 지적장애 및 학습장애 학생을 위한 개별 교육과정(각론)이 여전히 적용되는 반면, 사회진보당이 우세한 북부 및 중부 독일 주정부(베를린 주, 함부르크

주, NRW주 등)는 통합교육을 위해 경도장애, 즉 학습장애 학생을 위한 각론 교육과정을 과감히 무효화하고 전적으로 일반교육과정을 수정하여 적용하도록 하였다. 이와 함께 통합교육 총론/지침을 고지하고, 통합교육을 위한 일반교과의 수정방안, 수업계획서 등 자료를 개발하고 지원한다. 우리나라에도 경도장애 학생을 위한 별도의 교육과정이 없는 것은 동일하나 독일과 같이 통합교육을 위해 일반교육과정의 교과 수정 방안, 학교교육과정 차원의 과목별/학년(군)별 수업 자료를 적극적으로 개발하여 지원할 필요가 있다. 특히 일반교사에게 친숙한 자료로 개발하여 접근가능성을 높여야 한다.

셋째, 경도장애학생을 위한 별도의 교육과정 구성 및 활용이다. 경도장애, 즉 학습장애 학생을 위한 교육과정을 운영하는 BWB 주 정부는 학습장애에 대한 생리적, 심리적, 사회적 요인과 그에 따른 환경적 조건에 대한 충분한 진단과 분석을 통해 '개별화 학습 및 발달계획(ILEB)'을 종합적으로 세우고 점검하도록 하고 있다. 경도장애학생을 위한 교육과정은 학습지원 교육과정으로, 학생들의 주요 생활영역에 필요한 역량과 이 학생들을 위한 교과역량을 유기적으로 연계하여 개발·고시한다. 경도장애학생을 위한 별도의 교육과정을 운영한다 하더라도 일반 교과의 교과 역량과 생활 영역을 연계하여 학생에게 유익한 교육과정 운영에 초점을 맞춘다. 우리나라의 경우 장애 정도가 경할수록, 또는 통합교육 시간이 많을수록 IEP의 개발과 적용이 소홀히 되는 경향이 있는 측면에서 독일의 사례는 충분히 고려해 볼 만 하다.

넷째, 특수교육 교육과정 개발에서 현장교사와 일반교육 전문가의 참여 강조이다. 통합학교 및 특수학교 배치 특수교육대상학생을 위한 교육과정 개발 시에 상당한 규모의 주 정부가 지원하는 특수교육 전담 기관이 특수교육 교육과정 개발을 주도한다. 여기에 학교, 특수교사가 개발에 참여하고, 학교 교육에 관여하는 다양한 주체들이 교육과정 자문단에 합류하여 교육과정 개발을 지원한다. 특히 일반교육 전문가의 참여를 통해 일반교육 교육과정과 연계된

교육과정 개발을 지원하는 점에 주목해야 한다. 우리나라의 경우 특수교육 교육과정 개발 시 일반교육 전문가의 참여가 이루어지지 않는데, 통합학교에 배치된 학생들을 위한 교육과정 활용의 일관성과 특수학교 학생을 위한 교육과정의 일반교육과의 연계성을 고려한다면 일반교육 전문가의 참여가 중요하다. 우리나라의 국가 교육과정 개발에 있어서도 통합된 특수교육대상학생의 요구를 적절히 반영하기 위해 특수교육 전문가의 참여도 함께 이루어져야 한다.

다섯째, 지원 중심의 특수교육 운영이다. 독일은 특수교육이 학생의 요구에 기초한 지원 중심 체제임을 강조하는 차원에서 특수학교의 명칭 대신 지원학교/지원센터로 명칭을 개편하여 분리교육의 부정적 의미를 감소시키는 노력을 하고 있다. 장애 유형에 기초한 분류보다는 학생이 가진 요구에 기초하여 “특수교육이 필요한 학생”으로 특수교육 대상자 판별을 결정한다. 교육과정의 명칭도 학습지원 교육과정, 지적발달 교육과정 등 학생의 요구 충족에 초점을 마주고 있으며, 성취기준의 상세화와 학습의 내용과 예시도 구체적으로 제시하는 노력을 하고 있다. 특수교육대상학생을 위한 교육과정이 교육배치 환경보다 학생의 교육 요구에 따라 적용될 수 있다는 점이 차별적이다.

여섯째, 특수학급 체계의 다양화 및 조기 지원이다. 독일의 일반학교에서 운영하는 특수학급은 대부분 초등학교급에 해당되며, 목적에 따라 주별로 초등지원학급, 진단지원학급, 언어지원학급 등의 다양한 명칭으로 불린다. 발달지체나 장애가 있을 때, 초등학교 입학 전 또는 저학년 때 전일제 특수학급에 1~3년간 배치하여 집중적인 개별화 지원을 제공하고, 그 이후 일반학급에 배치한다. 이는 특수교육 요구를 조기에 지원하고, 교육적 격차를 사전 예방하는 목적이다. 특수학급 배치기간 등 일부는 의무교육기간에 합산되지 않는다. 학생의 요구에 맞게, 조기교육의 효과 등을 고려하여 특수학급 유형을 다양화하고, 적절한 교육이 이루어질 수 있게 할 필요가 있다.

일곱째, 통합학교에 특수교사 배치 확대이다. 일반학교 및 통합교육 특화 학교의 학급에는 일반적으로 2명의 교사(일반교사 1명, 특수교사 1명)가 배치되어 협력 교수를 실시한다. 필요한 경우는 학생 요구를 충족하기 위한 보조인력을 추가로 배치할 수 있다. 통합교육의 촉진과 다양한 요구를 가진 학생들의 지원을 위해 특수교사의 배치를 확대하고, 두 교사가 한 학급에서 교수적 지원을 통합하여 제공할 수 있게 하는 것이 필요하다.

여덟째, 학교교육과정 운영 지원을 위한 주 정부 차원의 웹사이트 운영이다. 주 교육부에서는 모든 학교급 일반교사와 특수교사가 활용할 수 있는 공통의 웹 교육 서버와 웹사이트(NRW주-QUAL-LiS; BWB 주-MOOC)를 운영하며 일반교육 및 특수교육 교육과정(총론, 각론) 및 통합교육 지침, 나아가 개정되는 교육과정, 지침에 대한 홍보 동영상을 탑재하거나 이에 대한 교원 연수 실습 기회도 제공한다. 웹사이트에는 학교교육과정 운영 지원을 위한 과목별 수업 계획안, 교육과정 수정 예시 등을 제공하고, 전문가 상담, 장학 연계 링크도 상시 운영한다. 교육과정 운영에 도움이 되는 자료를 일반교사와 특수교사가 모두 활용 가능한 자료를 제공함으로써 통합교육 활성화를 위한 종합적 지원 방안과 정보의 제공이 용이하다.

4. 핀란드

(1) 핀란드의 특수교육 관련 법령

핀란드는 기본교육(의무교육)과 특별한 요구가 있는 학생을 위한 지원을 법으로 명시하고 있다. 핀란드에서 특수교육을 처음 인정한 법은 1977년「정신장애를 위한 특별지원에 대한 법률」(Regulation on Special Care for the Mentally Handicapped)로, 헌법, 기본교육법, 차별금지법과 학생보호법에서 교

육적 공평함, 통합교육, 개별 지원을 근간으로 통합적이고 유연한 교육 시스템을 지향하고 있다[21].

핀란드 「헌법」(Constitution of Finland, 1999)은 모든 개인이 법 앞에 교육을 받을 권리, 평등할 권리가 있음을 명시하고, 이를 기초로 핀란드 교육이 모든 학생을 포함하는 통합교육을 지향한다.

핀란드의 「기본교육법」 (Basic Education Act, Perusopetuslaki, 628/1998)은 모든 학생이 기본교육(1-9학년)을 완료할 수 있도록 학생 개인의 요구에 적절한 지원을 받을 권리가 있음을 명시하고 있다. 2010년 개정안에서는 3단계의 다층적 지원 체제(3-tiered support model)를 제시하여 모든 학생에게 효과적이고 차별화된 교수를 제공하도록 하고 있다. 동법을 개정하여 2015년에는 유치원과정, 2020년에는 고등학교까지 의무교육 기간을 확대하였다.

핀란드 정부는 2024년 학습 지원을 명확히 하고 유아 교육에서 중등 교육까지 학습 지원의 연속성을 통합하는 것에 초점을 맞추는 입법 개정을 추진하였다(Perusopetuslaki 2025/14)[22]. 기본교육 시기에 학습지원을 빠르게 시작하여 시기적절한 지원으로 바꾸고, 포용교육의 형태를 강화한다. 2025년 8월 1일부터 유치, 초등, 중학 과정에서 3단계 지원 모델은 폐지되고 포용교육의 형태로 적용된다. 단, 직업교육훈련은 2026년 1월 1일부터 적용된다.

「차별금지법」(Non-Discrimination Act, 2014)에서는 모든 학생에게 동등한 기회가 보장되고, 장애나 다른 요인에 의해 차별받는 것을 금지하고 있다. 이 법에 기초하여 특수교육 서비스는 통합적이고, 동등한 교육을 보장한다.

---

21) https://www.european-agency.org/country-information/finland/legislation-and-policy

22) 2024.8.1. 우리나라의 국가교육위원회와 같은 정부기관인 핀란드 국가교육원(EDUFI) 홈페이지에 안내된 정보로, 법 개정에 따라 취학 전~중학교 과정에서 3단계 지원모델을 대신하여 일반학급과 특수학급의 통합을 강화하는 포용교육을 지향한다. 포용교육의 형태는 학교 단위로 결정하도록 제안하고 있다. https://www.oph.fi/fi/uutiset/2024/oppimisen-tuki-uudistuu-kaikilla-koulutusasteilla

「학생보호법」(Student Care Act, 2013)은 학생에게 적절한 보호를 제공하는 것에 초점을 맞추고 있으며, 학교에서 학생이 가진 교육・심리・사회적 요구를 충족하기 위해 학문적 협력을 강조하고 있다.

(2) 핀란드의 특수교육 대상 기준 및 현황

1) 핀란드 학습지원 대상 기준

핀란드는 2010년을 기준으로 그 이전에는 특수교육 대상자로, 그 이후에는 특별한 지원이 필요한 학생으로 대상자의 분류가 변화하였다. 1995~2010년 사이에는 장애, 질병, 발달지연, 정서 문제 또는 기타 특별한 이유로 특수교육이 필요하다고 판별된 학생이 특수교육의 대상이었다. 이 학생들을 위해 개별화된 교육 계획을 수립하고, 학교에서 배우는 일부 과목의 교육과정을 조정하거나 학습목표를 변경할 수도 있으며 교육기간을 연장할 수 있었다. 2011년부터는 특수교육을 받는 학생을 '특별지원'(special support) 대상 학생으로 동등하게 간주하였다.

핀란드는 2011년부터 장애, 질병, 발달지연, 정서문제 또는 이에 상응하는 특별한 이유로 인해 '특별지원'이 필요한 학생[23]에 대해 학습 지원을 제공한다. 2010년 기본교육법을 개정하면서 교육과정[24]에서 특수교육이란 용어 대신에 '학습을 위한 지원(support for learning)(이하 학습지원)'을 사용한다. 학습지원은 3개 수준으로, 1) 일반지원을 통해 학생의 문제에 처음으로 반응하고, 2) 집중지원으로 문제가 심화되는 것을 예방하며, 3) 특별지원은 학습 목표를 성취하지 못하는 학생들에게 특수한 지원을 제공한다. 특별지원의 결정

23) 2010년까지는 특수교육을 받는 학생으로 명명되었다.
24) 기본교육 국가 핵심 교육과정(National Core Curriculum for Basic Education, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014)

은 학생과 보호자에 상의하여 이루어지고, 그 결정을 보호자가 동의하지 않으면 이의를 청구할 수 있다. 특별지원의 결정은 대개 학생이 프리스쿨(Esikoulu, Preschool, 0학년, 6세) 재학 때부터 이루어질 수 있다.

핀란드는 법으로 장애나 학생이 가진 문제에 따라 학습자의 유형을 구분하지 않는다. 핀란드 교육에서는 초기의 지원을 통해 문제의 발생과 확대를 예방하는 것에 초점을 맞추고, 학생의 필요에 따라 유연하게 변화할 수 있어야 하며, 장기적인 교육계획에 기초한다. 학생들을 위한 체계적 지원은 일반지원, 집중지원, 특별지원의 3단계로 구성하여, 일반학급에서 양질의 전반적인 교육을 지원하고, 학생의 어려움을 조기에 발견해서 개별적 요구에 기초한 적절한 교육을 제공하는데 집중한다. 집중지원과 특별지원이 필요한 학생은 특수교육 접근을 활용하여 교육을 제공한다.

2) 집중지원 및 특별지원 학생 현황

핀란드 통계청(Statistics Finland)의 데이터[25]에 따르면, 집중지원과 특별지원을 받는 학생의 수는 매년 증가 추세다([그림 Ⅲ-15] 참조). 2011년 특수교육에서 학습지원 체제로 변경 후 학습지원을 받는 학생의 전체 수는 증가했으나 특별지원을 받는 학생의 수는 약간 감소하다 다시 늘어나는 추세다. 2002년 특수교육 대상자가 전체 학생의 5.7%, 2011년 특별지원 대상자 8.1%, 2023년에 10.5%로 증가하였다. 집중지원이 시작된 2011년에 전체 종합학교[26] 학생

25) Support for learning [online publication]. Reference period: 2023. ISSN=2954-0674. Helsinki: Statistics Finland [Referenced: 19.2.2025]. Access method: https://stat.fi/en/statistics/documentation/erop

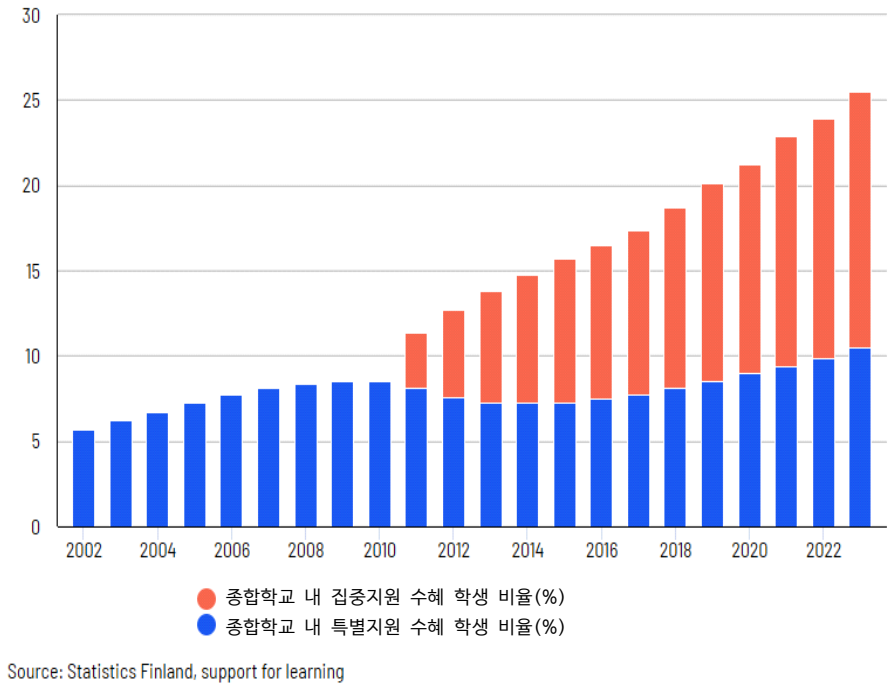
26) 핀란드는 초등 6년 과정과 중등 3년 과정을 한 단위로 운영하는 학교를 종합학교(comprehensive school)라 한다. 일부 지역에서는 6학년까지만 운영하거나 유치원과 초등 2학년까지 운영하는 단위 학교도 있다. 2015년부터 기본교육 기간은 취학 전 1년(프리스쿨 preschool 혹은 0학년)과정을 시작으로 1학년(초1)부터 9학년(중3)까지이다. 2020년 의무교육 연장에 관한 법률은 2021년 8월부터 시행되었으며, 후기 중등과정(고등학교 과정)이 포함되었다.

)

중 3.3%를 차지했던 집중지원 대상자는 계속 늘어나 2023년 기준 전체 학생 중 15%에 해당된다. 2023년 기준 종합학교 학생들 중 학습지원 대상 학생의 수는 전년 대비 1.7%포인트 증가했다. 집중지원 대상 학생은 84,300명으로, 종합학교 전체 학생의 15.0%를 차지했으며, 특별지원을 받은 학생은 59,100명(전체 학생 중 10.5%)이다.

(3) 핀란드의 특수교육 교육과정 편성

핀란드는 2010년 전까지 종합학교에서 특수교육대상학생을 위한 수업 운영(arrangement of teaching in special education)은 3가지 방식으로 이루어졌다. 첫째, '일반적인 방식의 교수'로 일반교육과정에 기초하여 학생의 교육내용과 순서를 결정한다. 둘째는 '일부 교수요목의 개별화'로 하나 또는 그 이상의 교과목에서 상대적으로 부담을 줄이고 개별학생에게 맞춤형 교육을 운영한다. 셋째는 '모든 교수요목의 개별화' 방식인데 모든 교과목에서 학생에게 부담을 대폭 줄이고 교육 내용과 순서를 개인의 요구에 맞춘다. 2011년부터 '과목별 교수요목'(subject syllabuses)을 이전의 특수교육대상학생의 수업 운영 방식과 상응하게 적용하고 있다.



출처: Support for learning [online publication]. Reference period: 2023. ISSN=2954-0674. Helsinki: Statistics Finland [Referenced: 19.2.2025]. Access method: https://stat.fi/en/publication/cln0eg9gfoaai0cut0zyvjce5

[그림 Ⅲ-15] 핀란드 종합학교에서 집중지원이나 특별지원을 받는 학생의 비율 추이

종합학교에서 이루어지는 특별지원(특수교육)에서 과목별 교수요목(subject syllabus)을 다음의 5가지 수준으로 제공한다. 첫째, 별도의 조정 없이 일반적인 교수요목에 따라 모든 교과목의 교수요목을 동일하게 제공한다. 둘째, 한 과목의 교수요목을 개별화한다. 셋째, 2~3개 과목의 교수요목을 개별화한다. 넷째, 최소 4개 교과목의 교수요목을 개별화한다. 교수요목의 개별화에는 더

쉬운 용어로 설명하는 교과서를 사용하거나 다수의 학생이 치르는 시험보다 쉬운 시험에 참여하는 방법, 전문 교사와의 소그룹 또는 개별 수업이 포함될 수 있다. 다섯째, 기능적 기술 영역에 따라 가르친다.

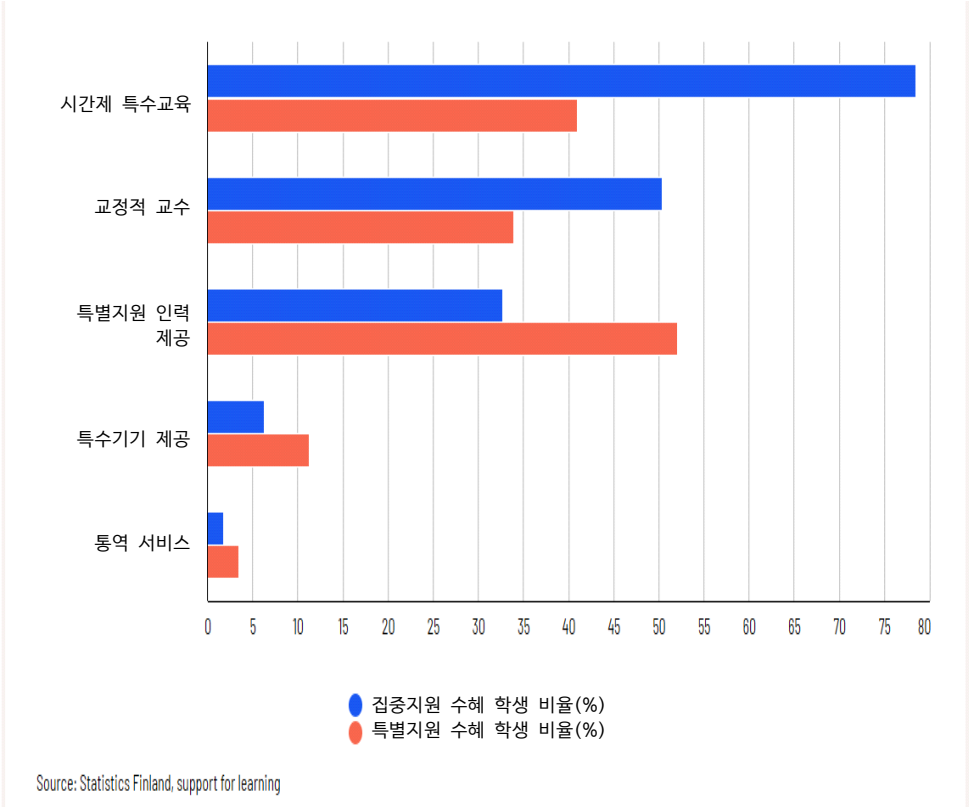
종합학교에서 제공하는 지원 방법에는 교정적 교수, 시간제 특수교육, 개별 학습 계획(과목별 교수요목), 개별화교육계획, 의무교육기간의 유예나 연장 등이 있다. 교정적 교수(remedial instruction)는 학생들이 또래들에 비해 뒤떨어지는 것을 막고자 하며 학생이 어려워하는 것을 중심으로 교수한다. 시간제 특수교육[27](part-time special education)은 학습이나 학교 출석에 있어 어려움이 있는 학생에게 별도의 교육을 제공하는 것을 말한다. 종합학교에서 제공하는 주요 학습지원 방법의 활용 지원 단계는 <표 Ⅲ-7>과 같다.

27) 2010년까지 시간제 특수교육을 받는 학생들은 1차적으로 특수교육적 어려움을 갖는 학생이고, 말장애, 읽기 또는 쓰기에서 어려움, 수학 학습에서의 어려움, 외국어 학습의 어려움, 적응 문제나 정서문제, 다른 학습상의 문제가 있을 경우 그 대상이 되었다. 2011년 이후에도 이에 준하는 어려움을 가진 학생들이 시간제 특수교육 지원을 받는다.

<표 Ⅲ-7> 학습지원 방법과 활용 지원 단계

학습지원 방법	활용 지원 단계
교정적 교수 - 방과 후 추가 지도 제공	일반지원에서 활용할 수 있으나 대개 집중지원이나 특별지원을 받을 때 활용함
시간제 특수교육 - 학교 일과 중 일부 시간을 특수교사가 지원	일반지원
학습 계획(Oppimissuunnitelma) - 필요에 따라 교사가 작성 - 필수 아님	일반지원, 집중지원
개별화교육계획(HOJKS, henkilökohtaisen opetuksen järjrstämistä koskeva suunnitelma) - 필수 작성	특별지원
의무교육 기간 유예/연장	특별지원

[그림 Ⅲ-16]은 2023년 기준 종합학교에서 집중지원 또는 특별지원에서 학생들이 받는 학습지원 방식이다. 집중지원 대상 학생은 주로 시간제 특수교육과 교정적 교육, 지원인력을 제공받고 있으며, 특별지원 대상학생의 경우는 지원인력 제공, 시간제 특수교육, 교정적 교수의 순으로 서비스를 받고 있다.



출처: Official Statistics of Finland (OSF): Support for learning [online publication]. ISSN=2954-0674. Helsinki: Statistics Finland [Referenced: 19.2.2025]. Access method: https://stat.fi/en/statistics/erop

[그림 Ⅲ-16] 핀란드 종합학교에서 집중지원이나 특별지원을 받는 학생에게 제공하는 지원 유형

고등학교(upper secondary education) 과정 중 하나인 직업교육 및 훈련과정에서는 국가 자격 요건(national qualification requirements)에 기초하여 학습 목표와 평가 기준이 설정한다. 특별지원 학생들은 원칙적으로 일반교육과 동

일한 기준을 적용을 받되 개별화된 학습목표를 설정할 수 있으며, 필요할 경우 평가기준도 조정한다. 직업교육으로 전환하는 과정에서 특수교사, 학생 상담사, 사회복지사와의 협력을 통해 학생의 학습과 직업 준비를 지원한다. 또한, 재활-생활준비 교육(preparatory and rehabilitative instruction)에서는 일상생활 기술, 직업 준비, 진로 탐색을 지원하며, 6개월~2년까지 교육을 받을 수 있다. 장애가 심한 학생은 교육 기한을 좀 더 길게 직업 준비 교육에 참여할 수 있다.

(4) 핀란드의 특수교육대상학생 배치 환경

핀란드는 1~9학년 교육을 제공하는 기관으로 '종합학교'(comprehensive school, peruskoulu)가 있으며, 6~17세 연령대의 모든 학생들에게 무상의 의무교육을 제공한다[28]. 종합학교 중에는 특수교육을 시행하는 '특수교육 종합학교'(comprehensive school level special education)와 '고등학교 과정이 포함된 종합학교'(comprehensive and upper secondary school)가 있다. 학생의 요구에 따라 다수의 학생이 다니는 종합학교나 특수교육 종합학교[29] 중에 선택하여 진학할 수 있다.

특별한 지원이 필요한 학생은 대개 일반교육 환경인 종합학교에서 공부하고 있는데, 학생의 필요에 따라 일반지원, 집중지원 또는 특별지원을 받는다. 학습지원을 위해 모든 학교에 특수교사가 배치되어 있다. 2010년 이후 일반학급 내 특별지원 대상 학생은 <표 Ⅲ-8>과 같이 수업 시간을 배정한다.

28) 법적으로 18세가 되면 의무교육을 이행할 의무는 없고 학교를 자퇴할 권리가 생기나 대다수는 고등학교 과정을 수료한다.
29) 우리나라의 특수학교를 의미한다.

〈표 Ⅲ-8〉 핀란드 일반학급 수업 지원 방식

[1]	모든 수업을 일반 또래 집단과 함께 수업을 한다.
[2]	학교에서 교육받는 시간의 51~99%를 일반 또래 집단과 수업을 한다.
[3]	학교 교육 시간의 21~50%를 일반 또래 집단과 수업을 한다.
[4]	학교 교육 시간의 1~20%를 일반 또래 집단과 수업을 한다.
[5]	모든 수업을 특별지원 집단과 함께 또는 특별 교실에서 한다.

핀란드의 학교는 학교 사정이나 형편에 따라 자율적인 운영이 가능하여 학습 지원에 필요한 사항을 학교 자체적으로 결정할 수 있다. 일반적으로 모든 학교에는 특수학급이 있고, 특수학급은 일반학급과 함께 통합수업을 지향한다. 통합학급, 특수학급을 별도로 운영하는 경우도 있지만, 학교 규모, 지원인력, 장애학생 수에 따라 특수학급 없이 통합학급만을 운영하는 학교도 있다. 특수학급 운영 방식은 각 학교의 상황에 따라 다르게 운영할 수 있다.

「기본교육법」(Perusopetusasetus 852/1998)에 따르면 특별지원 결정을 받은 학생의 경우 수업에서 학습 집단을 최대 10명 이내로 구성하게 한다. 만약 이를 초과할 때는 학생 집단의 능력이나 사용하는 방법에 기초하여 그 근거를 밝혀야 하며 이러한 수업배치가 학습목표 달성에 위협이 되어서는 안 된다. 학생의 의무교육을 연장해서 받을 때는 최대 8명 이내로 수업에 참여하게 한다. 학생이 발달장애일 경우 그룹당 최대 학생 수는 6명이다. 학생이 통합학급에서 수업을 받을 때는 최대 20명까지 가능하다.

종합학교 이후 직업계 교육기관인 erityisoppilaitos는 특별한 요구가 있는 학생에게 자격증 교육과 훈련을 제공한다. 교육 및 훈련기간은 1년 더 연장할 수 있고, 필요한 경우는 더 길게 교육을 받을 수 있다. 학생의 장애가 심할 때는 고등학교 이수를 위한 자격 과정을 꼭 밟지 않아도 되고, 직업 또는 일상

생활 준비교육에 참여할 수 있다. 종합교육에서 직업교육으로의 전환을 지원하여 특별지원 학생들이 진로 지도, 현장 학습 기회, 취업 또는 추가 교육으로의 개별화된 경로를 제공한다.

(5) 핀란드의 특수교육 교육과정 적용

핀란드는 꽤 오랫동안 초등학교와 중학교 과정(primary, lower-secondary education, 1~9학년)을 의무교육으로 운영하다가, 2021년 의무교육 연장법이 실행되면서 이전의 추가학년이었던 10학년이 폐지되고 1년 간 후기 중등교육 준비과정(TUVA, tutkintokoulutukseen valmentava koulutus)을 밟는다. 고등학교 과정(upper secondary education)은 대학 입학 자격 취득을 위한 3년제 일반 고등학교와 직업기술 습득을 위한 직업교육학교에서 이루어진다. 2020년부터 핀란드 정부에서 18세까지 의무교육을 확대하면서 고등학교 과정도 의무교육으로 운영하고 있다. 유치원 교육(pre-primary education)은 6세 아동에게 의무적 적용되며(2015년부터 지정), 1년간 이루어진다. 유치원 교육은 학교 및 유아 교육 센터(어린이집, päiväkoti 또는 유치원, esiopetus)에서 하루 약 4시간 동안 진행된다. 의무교육 기간에는 교과서, 학습자료, 급식, 건강복지 서비스(학교 간호사, 치과, 심리상담사, 사회복지사)가 무료로 제공되고, 통학거리가 멀거나 위험한 경우 교통편(택시 서비스)도 제공된다. 모든 학생은 집 근처 학교에서 공부하지만 일부 상황에 한하여 다른 학교를 선택할 수도 있다.

핀란드 교육과정에서 '학습지원'은 일반지원(general support), 집중지원(intensified support), 및 특별지원(special support)으로 나뉜다. 일반지원은 학습이나 학교생활에서 발생할 수 있는 초기 어려움을 해결하기 위해 교사가 일상적인 교육 과정에서 추가적인 지도와 지원을 제공한다. 이때, 특별한 평가나 행정적 결정 없이 즉각적인 지원을 제공한다. 일반지원이 충분하지 못하면 집중지원으로, 집중지원도 충분하지 못하다면 특별지원으로 전환된다, 특별지원

은 성장, 발달, 학습의 목표를 충분히 이루어내지 못한 학생에게 제공하는 것으로, 특별한 지원이 필요하다는 것을 문서화한 학생이 그 대상이 된다. 일반교육이나 확대된 의무교육 기간에 제공되며 특수교육 및 다른 지원의 형태로 이루어진다[30].

1) 일반지원

모든 학생은 양질의 교육과 학습 및 학교생활에 대한 적절한 지도를 받을 권리가 있다. 일반지원은 긍정적인 학교 문화, 질 높은 교수, 그리고 교사와 학부모 간의 협력을 기반으로 한다. 이 단계에서는 학교생활이나 학습을 하면서 발생할 수 있는 어려움을 초기에 해결하기 위해 교사가 일상적인 교육과정에서 추가적인 지도와 지원을 제공한다. 교사는 학생 개개인의 요구에 맞게 수업을 차이화(differentiating)하고, 유연한 학습 환경을 조성하며, 지원을 다양화한다. 일반지원에서는 특별한 평가나 행정적 결정 없이 학생의 어려움이 발견되면 즉각적인 지원을 제공한다.

2) 집중지원

일반지원으로 충분하지 않은 경우, 교사들은 학생의 학습 상태를 종합적으로 평가하고 개별화된 학습 계획을 수립한다. 교사는 지원과 관련하여 평가를 시행하며 학생과 학부모가 함께 논의하며, 일반지원에 비해 보다 체계적이고 개별화된 지원을 제공한다. 집중지원은 학습 계획(learning plan)에 따라 제공되며, 학생이 체계적이고 지속적인 지원을 필요로 할 때 보충 수업, 시간제 특수교육, 지원인력 제공, 개별 상담, 통역 서비스 등을 제공한다.

---

30) https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/special-education-needs-provision-within-mainstream-education?utm_source=chatgpt.com

3) 특별지원

집중지원으로도 충분하지 않은 경우 학생은 특별지원을 받게 된다. 특별지원은 학생의 성장, 발달 또는 학습 목표를 달성하기 위해 포괄적이고 체계적인 도움을 제공하는 것을 목표로, 지속적이고 상당한 수준의 학습 지원이 필요한 학생들에게 적용된다. 특별지원 대상자로의 판별이 있기 전, 해당 학생과 보호자는 특별지원 교육의 필요성을 밝히기 위한 교육 설문에 참여한다. 특별지원의 결정은 2학년 이후부터 7학년 진급 전에 이루어진다. 이 단계에서는 공식적으로 특별지원 대상 여부를 결정하는 행정절차가 포함되며, 특별지원 대상학생을 위해서는 교수 지원을 위한 개별화교육계획(HOJKS)[31]을 수립한다. 개별교육계획은 학생의 개별적 필요를 반영하여 장기적인 학습 및 성장 목표를 설정하는데, 구체적인 교육 내용, 지원 방법, 평가 방식 등이 포함되고, 교사, 학부모, 관련 전문가가 협력하여 수립한다.

개별화교육계획에는 개별화된 과목 목록 및 학습 목표, 학생의 학습 성과를 평가하는 방법과 일정, 다양한 방식으로 지식을 증명할 수 있는 기회 제공, 자기 평가(self-assessment)를 통한 피드백을 제공한다. 개별화교육계획은 최소 연 1회 이상 수정 및 검토되어야 하며, 필요에 따라 추가 지원을 제공한다.

(6) 핀란드의 특수교육 교육과정 개발

1960년대부터 핀란드는 '평등한 교육 기회'를 국가 교육 비전으로 삼고, 모두에게 동등한 기회를 보장하는 교육을 지향해 왔다. 핀란드의 교육과정은 교육의 형평성, 유연성, 개별화 및 분권화를 강조한다. 핀란드 국가교육원은 모든 학생이 양질의 교육 경험을 할 수 있도록 교육의 보편적 목표, 학습 개념, 교과 내용, 학생 상담 및 평가를 포함하는 교육과정을 개발한다. 둘째, 핀란드

31) 핀란드 정부에서 제공한 "Statistics Finland" 자료의 영어 원문에는 "an individual plan on the arrangement of teaching"으로 제시되었고, 개별화교육계획과 동일한 개념임

는 개별 학생의 잠재력을 발휘할 수 있도록, 학습 진도에 따라 유연하게 대처하고 지원하며, 잘하는 학생과 못하는 학생 모두를 고려하는 등 개별 지원 조치가 가능한 교육정책을 추구하고 있다. 학생의 학교생활과 학업 문제에 체계적으로 개입할 수 있도록 한다. 셋째, 국가 교육과정이 있으나 지역이나 학교 특성을 고려하여 학교 및 교사에게 교육과정 운영의 자율권을 보장한다. 핀란드 정부가 각 학년 별 다루어야 할 교과목과 과목별 최소 학습시간 등을 권고하고, 이를 기준으로 수업을 꾸리고 학습 과정을 총괄하는 것은 전적으로 담임교사의 몫이다. 교사들은 본인이 돌보는 학생들의 학습 수준과 흥미도에 따라 교구를 바꾼다거나 진도를 빨리 빼거나 느리게 가는 등 능동적으로 대처하는 편이다.

핀란드의 교육과정은 핀란드 국가교육원에서 국가 핵심 교육과정을 체계적으로 설계・개발하고, 지역 학교에서는 이를 바탕으로 지역 교육과정을 작성・운영한다. 핀란드에서는 지방자치단체가 교육을 운영하며, 법과 규정을 준수하는 범위 내에서 독립적으로 운영 방식을 결정할 수 있다. 모든 학교는 기본교육 국가 핵심 교육과정(National Core Curriculum for Basic Education, 2014)을 따르며, 국가 핵심 교육과정의 범위 안에서 자율적으로 교육과정을 개발할 할 수 있다. 교사 또한 높은 수준의 자율성을 갖고 있으며, 교수법과 교육 자료를 자유롭게 선택할 수 있다.

2014년 개정된 「기본교육 국가 핵심 교육과정」은 두 가지 교육과정 유형을 포함한다. 수학, 핀란드어, 과학 등 교과목 기반 교육과정(subject-based curriculum)과 장애가 심한 학생들을 위한 기능 영역 중심 교육과정(functional domains curriculum)이다. 기능 영역 중심 교육과정은 운동 기능, 언어 및 의사소통, 사회적 기술, 일상생활 활동, 인지 기술 등을 포함한다.

(7) 국내 특수교육 교육과정에의 시사점 분석

핀란드 특수교육 교육과정의 특징을 요약하여 나타내면 [그림 Ⅲ-17]과 같다.

[그림 Ⅲ-17] 핀란드 특수교육 교육과정의 특징

첫째, 모든 학생을 위한 일원화된 포용교육 체제의 강조이다. 핀란드 교육은 학습, 복지, 진로 지원을 위한 일원화 구조를 갖춘 포괄적이고 포용적인 체제이다. 이를 통해 모든 학생이 배경이나 능력, 장애에 관계없이 양질의 교육을 받을 수 있도록 보장한다. 2010년에 개정된 기본교육법부터 일반교육과 특수교육이라는 이원화된 체제를 지양하고, 장애 유형보다는 학생의 요구와 필요한 내용에 따라 학생의 학습 및 복지 경로에 대한 통합적 지원에 중점을 두며, 지원의 내용과 수준은 학생의 필요와 요구사항에 따라 결정한다. 교육과정과 교육 실행의 차원에서 3단계의 다층교육지원 체제는 학생에게 적합한 교육과정을 설계하고 실행하는 것을 강조하여, 개인차와 장애를 인식하고, 학생이

직면할 수 있는 문제에 능동적으로 대응할 수 있도록 한다.

핀란드 교육은 다수의 학생이 일반교육 환경에서 또래 학생들과 함께 공부하고, 일반교사와 특수교사가 학생, 학부모, 보호자 및 관련 전문인들과의 협업을 강조하는 통합교육을 지향한다. 이를 위해 다층적 지원 체제 안에서 이민배경 학생, 정서지원이 필요한 학생, 경계선지능 학생, 장애학생 등을 체계적으로 지원할 수 있도록 일반학교 내에 특수교사 배치를 늘리고 일반교사와 함께 안정적으로 학습지원을 제공할 수 있도록 한다. 또한, 집중지원 학생을 위한 개인별 학습계획과 특별지원 대상 학생의 개별화교육계획 작성을 통해 학생의 성장을 촉진하는 교육을 수행할 수 있는 체제를 마련하고 있다. 핀란드는 다층적 지원을 통해 학생이 가진 문제를 최대한 빨리, 적절히 지원할 수 있는 방안을 운영하고, 더 많은 학생이 양질의 적절한 교육을 받을 수 있는 교육 체제를 실천하였다.

둘째, 조기 개입과 개별화된 지원에 초점을 둔다. 핀란드의 유연하고 포용적인 교육체제는 학생의 요구에 따른 조기 개입과 개별화된 지원을 강조하고 있다는 점에 주목할 필요가 있다. 학생의 어려움이 감지되면 별도의 복잡하고 관료적인 행정 처리 없이 바로 교내에서 지원이 제공되고, 학생의 요구나 필요에 따라 지원의 정도가 강화된다. 이러한 지원의 대다수가 별도의 특수학급이 아닌 일반학급에서 이루어지면서, 교육을 제공하는 주체보다는 학생의 요구 중심으로 지원을 제공하는 방식이라 볼 수 있다. 핀란드 학교에서 제공하는 다층적 지원은 학생의 입장에서는 학교에서 제공받는 지원이 어떤 단계에 해당하는지가 크게 중요하지 않지만, 보호자의 입장에서는 자녀가 속한 단계에 어디인가를 확인하고 지원의 내용을 구체화할 수 있다는 점에 의미를 둔다. 또한 특별지원 대상 학생이 되기 전까지는 별도의 공식적인 판별 절차와 결정을 하지 않고 도움이 필요한 학생을 지원하기 때문에 특수교육대상자 판별로 인한 행정적인 부담과 낙인의 위험성은 낮으리라 본다.

셋째, 유연한 포용형 교육과정의 구성이다. 핀란드는 국가 차원에서 핵심 교육과정을 설계하고, 국가가 제공하는 공통의 틀과 범위 내에서 지역 및 개인의 필요에 따라 교육과정을 현지화할 수 있는 자율성을 부여한다. 이를 통해, 교사가 학생의 다양한 요구와 수준, 지원 필요와 내용을 고려하여 적절한 교육을 제공할 수 있으므로 유연하고 학생 중심의 교육과정을 운영할 수 있다. 핀란드는 학생들이 각자의 생애 경로와 개별역량에 따라 교육을 밟을 수 있도록 2가지 유형의 교육과정을 만들었다. 교과 기반의 교육과정과 중증 장애학생을 위한 기능적 교육과정을 제시하여 학생의 필요에 따라 교육 내용을 선정할 뿐만 아니라, 수업 시간이나 지원을 개별화하는 방안을 제시하고 있다.

넷째, 포용성을 더욱 강화하는 핀란드의 교육 개혁 움직임이다. 2024년 핀란드 국가교육원은 학교 교육의 포용성, 평등성, 차별금지를 더 강화하는 차원에서 학습지원을 개혁하는 움직임을 본격화하였다[32]. 법률 개정을 통해 유치원 과정부터 고등학교까지 교육과정의 연속성을 강화하고, 기본교육법 및 기타 관련 규정에서 학습지원에 관한 규정을 명확히 하고자 한다. 입법적 변화를 통해 학생들이 개인 및 집단의 구성원의 차원에서 학습지원을 받을 수 있는 동등한 기회를 갖도록 보장하는 것을 목적으로 명시하였다. 학생이 받는 지원의 형태를 전국적으로 표준화하고 명확히 하며, 지원 대책을 시행하는 데 필요한 자원과 전문성을 충분히 확보하고자 하는 노력의 일환으로 제시하고 있다. 다층적 지원이 학생 지원에 효과적이라고 하나 지역의 단위학교 수준에서 시행의 어려움이 많이 보고되는 배경과 무관하지 않다. 핀란드의 국가교육원에서는 다층적 지원의 특별지원 단계로 진입하는 데 소요되는 긴 행정절차와 개별화교육계획 작성의 부담을 간소화하여 특별지원에 대한 문턱을 낮추고 낙인 효과도 더 감소시키기 위해 다층적 지원 체제를 종료한다고 하였다. 개별

32) 핀란드 정부 교육문화부의 기본교육법 개정을 위한 정부 제안사항(프로젝트 번호 OKM058:00/2023, 사례번호VN/32974/2023) https://okm.fi/hanke?tunnus=OKM058:00/2023(접근 2025.3.1.)

학교에 특수교사가 충분히 확보되지 않아 일반교사의 부담이 크고, 학습지원 확대에 따른 행정업무 증가 등 다층적 지원보다는 일반학급과 특수학급을 더 융합적으로 운영하는 포용형 교육에 초점을 맞추는 배경이 된다고 한다(이동섭, 간행중). 포용형 교육의 실천을 위해 현재는 교사를 대상으로 한 대응방법에 대한 연수가 실시되고 있는 중이며, 포용교육의 형태는 학교 단위에서 자율적으로 선택하게 될 것이라고 안내되어 있다. 핀란드의 학습지원 개혁의 새로운 노력은 학교 교육 차원에서 특별지원이 필요한 학생을 위한 다층적 지원의 경제적 측면과 실제적 측면을 고려한 모델 변화로 보인다. 2025년 8월부터 시행될 핀란드 포용형 교육의 형태는 어떻게 구체화될지 아직 알 수 없지만 관심을 가지고 지켜봐야할 것이다.

5. 뉴질랜드

(1) 뉴질랜드의 특수교육 관련 법령

뉴질랜드는 UN 장애인권리협약(Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD)을 비준하였으며, 이에 따라 국가적 차원의 'NZ Disability Strategy'를 수립하여 교육 분야에서 장애인의 권리를 보장하고 있다. 그리고 1990년 뉴질랜드의 「권리 장전법」은 교육 분야를 포함한 모든 생활 영역에서 정부와 공무원에 의한 장애인 차별을 금지하고 있다.

「인권법 1993」(Human Rights Act 1993) 역시 장애를 이유로 한 차별을 금지하며, 학교 및 교육 기관이 장애학생들에게 동등한 교육 기회를 제공해야 함을 적시하였다. 또한 장애학생이 적절한 지원을 받을 수 있도록 조정해야 하는 내용이 포함되어 있다.

뉴질랜드 정부는 1989년 「교육법」(Education Act)을 제정하여 모든 아동이

5세부터 19세까지 거주 지역 내 일반학교에 입학할 법적 권리를 가지도록 보장하였다. 미국의 1975년 전장애아교육법(Education for All Handicapped Children Act)과 영국의 Warnock 보고서의 영향을 받은 1989년 교육 개혁으로 포용교육 철학이 확산되었고, 1990년 이후 점진적으로 특수학급 및 특수유치원 프로그램이 폐지되었다. 또한, 경도·중등도 학습장애 학생 대상으로 특수학급 대신 자문 모델을 도입하였고 학습 및 행동지원 교사(Resource Teachers of Learning and Behavior, RTLB) 시스템을 운영하였다.

2020년에 새롭게 제정된「교육 및 훈련법 2020」(Education and Training Act 2020)에서는 특수교육을 포함하여 모든 학생이 공정한 교육 기회를 가질 수 있도록 규정하였다. 제34조 (Section 34)에서는 장애학생을 포함한 모든 학생은 차별 없이 초·중등 교육을 받을 권리가 있고 제35조 (Section 35)를 통해 장애를 이유로 학교 등록을 거부할 수 없으며 제36조 (Section 36)에서는 특수교육 요구가 있는 학생을 위한 추가 지원을 제공한다고 명시하였다(Education and Training Act 2020, 2024). 이 법에 따르면 장애학생(학습 지원이 필요한 학생 포함)은 비장애 학생과 동일한 권리를 가지고 있다. 학습 지원(때로는 '특수교육'이라고도 함)이 필요한 학생은 21세가 될 때까지 학교 교육을 받을 수 있다.

1996년 뉴질랜드 교육부(MoE)는 '특수교육 2000'(Special Education 2000, SE 2000)이라는 정책을 도입하여, 모든 SEND 학생이 일반학교에서 교육을 받을 수 있도록 하는 것을 목표로 삼았다. SE 2000의 공식 목표는 '세계적 수준의 포용교육 시스템(world class inclusive education system)'을 구축하는 것이었다(MoE, 1996). 하지만 Coleman(2011)은 SE 2000이 실제로는 특수교육 예산 배분을 위한 정책에 가까웠으며, 교육 실천을 위한 정책으로는 부족했다고 비판하였다.

2010년 뉴질랜드 정부는 '모두를 위한 성공: 모든 학교, 모든 아동(Success for All – Every School, Every Child)' 정책을 발표하였다(MoE, 2010a). 이 정

책은 완전한 포용교육 시스템(fully inclusive education system) 구축을 목표로 하며, 모든 학교가 특수교육대상학생(SEND, Special Educational Needs and Disabilities)에게 적절한 자원과 역량을 갖추어 그들이 성공적으로 학습할 수 있는 환경을 조성하는 것을 핵심 내용으로 삼았다. 정책의 주요 목표로는 SEND 학생이 거주 지역 내 학교에 다닐 수 있는 선택권을 보장하였고, 모든 학생이 긍정적인 태도, 역량 있는 교사, 지원적인 환경을 경험하도록 보장하고자 하였다.

'뉴질랜드 장애 전략 2016-2026' (New Zealand Disability Strategy, 2016-2026)은 뉴질랜드를 '장애가 없는 사회, 즉 장애인이 자신의 목표와 열망을 달성할 수 있는 동등한 기회를 갖고, 뉴질랜드 전체가 이를 실현하기 위해 함께 노력하는 사회'로 만드는 것이 목표이다(Office for Disability Issues, 2016, p.6). 이를 통해 장애인의 교육권 보장을 위한 정부 정책 방향을 제시하였으며, 특수교육을 포함한 포용교육 시스템 구축을 추구하였다. 학교, 교사, 학부모, 지역사회가 함께 협력하여 장애학생의 교육 환경을 개선하도록 장려하고 있다.

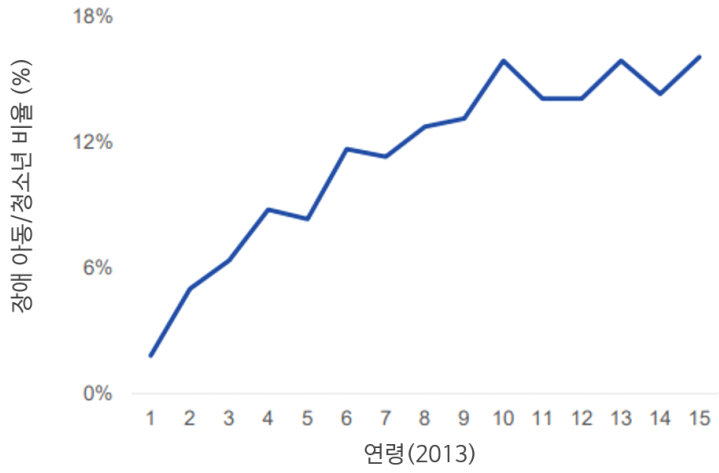
(2) 뉴질랜드의 특수교육 대상 기준 및 현황

1971년 뉴질랜드에서 특수학교 및 특수학급에서 교육받는 학생의 비율은 전체 학생 인구의 약 2% 이상으로 추정되었고(Havill & Mitchell, 1972), 뉴질랜드 전체 장애인 인구조사에 의하면 2013년에는 이 비율이 1% 미만으로 감소하였다(Takala, Pirttimaa & Törmänen, 2009). 현재 1% 미만의 학생만이 기숙학교, 특수학교, 또는 일반학교 내 특수학급에서 교육을 받고 있다.

[그림 Ⅲ-18]은 2013년 1세부터 15세까지의 연령별 장애아동 및 청소년 비율을 보여준다. 1세에서는 전체 아동의 약 2%가 장애가 있는 것으로 확인되었으며, 연령이 증가할수록 출현율도 증가하여 15세에는 약 16%로 보고되었다.

[그림 Ⅲ-19]은 장애아동을 두 개의 연령대(1-7세, 8-15세)로 나누어 장애 유

형별 비율을 비교한 것이다. 모든 장애 유형에서 8-15세 연령대가 1-7세보다 출현율이 더 높게 나타나며, 이는 [그림 Ⅲ-18]의 결과와 일치한다.



[그림 Ⅲ-18] 1-15세 연령별 장애학생 출현율

장애학생의 출현율은 연령이 증가할수록 높아지며, 2017년 기준 초등학교 연령대에서는 8%, 중학교 및 고등학교 연령대에서는 15%로 증가했다. 이러한 장애학생 중 일부는 후천적으로 발생할 수도 있지만, 대부분의 증가 원인은 유아기에 명확히 드러나지 않은 심리적·정신적 장애, 지적장애 및 학습장애가 시간이 지나면서 점점 더 뚜렷해지고, 가족 및 교사들이 발달 지연과 같은 문제를 인식하면서 발견되기 때문으로 분석된다. 국토는 드넓고 인구밀도는 매우 낮은 뉴질랜드의 특성상 조기 진단 체계의 실행이 어려운 것으로 보인다.

유아교육 참여율은 장애학생과 비장애학생 간에 차이가 없다. 장애학생은 뉴질랜드 교육부의 학습 지원(Ministry-funded learning support)을 받지만, 교육부 데이터 및 부모 보고에 따르면 여전히 많은 장애학생이 충분한 지원을

받지 못하는 것으로 보고되었다.

8-15세 연령대에서 가장 흔한 장애 유형은 학습장애(9%)이며, 1-7세 연령대에서는 언어장애(4%)가 가장 흔하다. 이는 언어장애가 학습장애나 정신장애보다 조기에 발견될 가능성이 높기 때문으로 추정된다. 시각장애, 신체(agility impairment) 및 청각장애 등의 장애는 연령대에 따른 차이가 크지 않다. 그러나 이들 장애 유형은 전체적으로 가장 적은 비율(1~2%)을 차지한다.

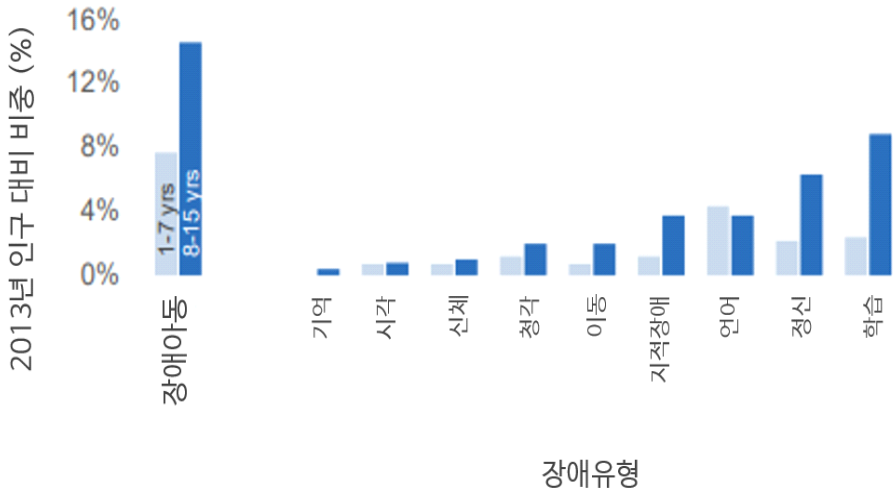
뉴질랜드 교육부는 2012년 특수교육 서비스에 약 5억 뉴질랜드 달러(한화로는 약 4200 억원)를 지출하였으며, 특수교육이 필요한 약 35,000명의 아동과 청소년에게 전문적인 지원을 제공하였다[33]. 약 8,000명의 학생에게 지속적인 자원 지원(Ongoing Resourcing Scheme, ORS)을 제공하며, 6,500명의 학생에게는 의사소통 서비스, 3,500명의 학생에게는 행동 지원 서비스를 제공하였다. 700명의 학생에게는 고위험군 건강관리 서비스, 13,500명의 아동에게는 조기 개입 서비스, 그 외에도 3,300명의 학생에게 필요한 서비스를 제공하였다. 2024-25년 예산에 의하면, 직접적인 특수교육 지원 예산은 감소하였으나(뉴질랜드 달러 약 3억 8천), 특정 학생 집단을 위한 개입 프로그램(뉴질랜드 달러 약 4억), 그리고 학습지원 및 대안교육 예산이 책정되어 있다. 학습지원 및 대안교육 예산은 7억 8천 뉴질랜드 달러인데 이는 2023-24 예산 대비 5.9% 증가한 액수이다[34].

뉴질랜드는 특수교육대상자 통계조사를 하지 않으며, 학교 설문을 통해 특수교육이 필요한 학생들을 등록했음을 확인한다. 뉴질랜드 학교의 90%는 장애학생이 적어도 한 명 이상 있다고 보고하였고, 73%의 학교가 지속적인 자원 지원(ORS)을 통해 지원 학생을 보유하고 있다. 또한, 50%가 넘는 학교가 심각한 행동 계획 또는 임시 대응 기금을 통해 학생들을 지원하였다. 뉴질랜드 학교의 54%는

33) Ministry of Education Supports and Services for Learners with Special Education Needs/Disabilities April 2012 보고서 (https://shapingeducation.govt.nz/wp-content/uploads/2012/09/SpecialEducationOverview.pdf)

34)

의사소통 계획에 따른 학생지원을 제공하였고, 38%의 학교에는 청각장애 또는 난청 학생이 재학 중이며, 20%의 학교에는 시각장애 학생이 재학 중인 것으로 알려졌다.



[그림 Ⅲ-19] 뉴질랜드의 연령에 따른 장애 유형별 출현율

(3) 특수교육대상자 통합교육 관련 현황

1986년 뉴질랜드 정부는 '자율적으로 운영되는 학교(self-managing schools)' 체계를 도입하여, 일반학교 및 특수교육 시설을 포함한 전국적인 교육 관리 체계를 대폭 축소하였다[35]. 이에 따라 교육부의 특수교육 운영에 대한 영향력이 크게 줄었고, 같은 시기에 미국의 통합교육 철학과 특수학급에 대한 비판이 확산되면서, 특히 학습장애 학생을 점차 일반학교로 통합하는 정

35) Hornby, G. (2014). Inclusive special education:development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. British Journal of Special Eudcation,42(3), 234-256.

책이 추진되었다. 학습장애 학생을 위한 특수학급 운영 방식이 '컨설턴트 모델'로 전환되면서, 일반학교 내 특수학급이 점점 폐지되었다.

1970년대 후반 '지도 및 학습 유닛(Guidance and Learning Unit, GLU) 모델'을 시범 운영하면서 특수학급 교사가 주로 일반학급 교사를 대상으로 컨설팅을 제공하며 특수교육대상학생들은 일반학급에서 학습하였다. 1980년대에는 GLU 모델이 지원팀(지원 교사) 형태로 변화하였고, 1990년대에는 '학습 및 행동 지원 교사(Resource Teachers of Learning and Behaviour, RTLB)' 모델로 발전하였다(Thomson, Brown, Jones, & Manins, 2000). RTLB 모델이 도입되면서 중등도의 학습 및 행동 문제를 가진 학생들을 위한 특수학급이 완전히 사라졌다. 다만, 학교에는 자료실(resource room)을 두어 학습부진 학생부터 심한 장애를 가진 학생을 지원한다.

그러나 여러 지표를 통해 이러한 뉴질랜드 교육체계가 장애학생들의 성공을 충분히 포용하거나 지원하지 못하고 있다는 점도 확인되었다[36]. 예를 들어, 장애학생들의 전학율이 높아졌는데, 초등학교 연령대 장애학생의 약 8%가 최소 네 개 이상의 학교를 전학한 경험이 있었다. 장애학생들은 비장애학생보다 일시적 참여 제한, 정학, 혹은 홈스쿨링을 할 가능성이 더 높았다. 장애학생들은 비장애학생에 비해 학습 지원을 받을 가능성이 높았지만, 여전히 많은 장애학생들이 뉴질랜드 교육부로부터 공식적인 지원을 받지 못하고 있었다. 예를 들어, 학습장애 학생의 1/3은 교육부의 지원 기록이 존재하지 않았다. 장애학생의 학부모 및 보호자들은 장애학생의 약 25%가 초등학교에서, 최대 50%가 중등학교에서 현재보다 더 많은 지원이 필요하다고 응답하였다. 이러한 부족한 지원은 학업 성취에도 영향을 미칠 수 있으며, 이로 인해 장애학생들은 비장

36) Hornby, G. (2021). Review of the status of inclusive education in New Zealand. In D. Lane, N. Catania, & S. Semon (Eds.), Progress toward Agenda 2030: A mid-term review of the status of inclusive education in global contexts (pp. 245-260). Emerald Publishing.

애학생에 비해 학력을 취득할 가능성이 낮아졌다. 특히, 현재의 뉴질랜드 교육 체계는 많은 비인지적 장애(non-cognitive impairments)를 가진 학생들에게 성취의 장벽으로 작용하는 경우가 많다.

(4) 뉴질랜드의 특수교육 교육과정 편성 및 유형

뉴질랜드에서 특수교육 서비스를 제공받을 수 있는 학생 그룹은 다음과 같다. 첫째, 뉴질랜드 교육과정 또는 마오리어 중학교 교육과정(Te Marautanga)을 배우면서 연령에 맞는 교육과정 수준을 달성하기 위해 개별 지원이 필요할 경우이다. 이 학생들은 다양한 특수교육 서비스와 자원을 이용할 수 있으며, 점자, 뉴질랜드 수어, 특수 장비를 사용할 수 있고 교실 환경에 적응할 수 있도록 지원한다. 둘째, 학교에서 뉴질랜드 교육과정의 레벨 1을 학교에서 배우고, 지속적인 자원 지원 제도(ORS) 또는 학습 및 행동에 대한 자원 교사를 이용할 가능성이 있는 학생이다. 학교는 약 900명의 학습 및 행동 자원 교사의 지원을 받을 수 있으며 학생 수에 따라 학교에 할당되는 특수교육 보조금으로 추가 예산을 지원받는다.

2019년 뉴질랜드 정부는 장애학생과 가족 및 교육 관계자들의 의견을 수렴하는 공개 협의(Kōrero Mātauranga)를 실시하는데, 장애학생 및 보호자들은 학습지원 시스템(learning support system)이 복잡하여 이용하기 어렵고 모든 장애학생의 요구를 충족하지 못한다는 현황을 파악하였다(Ministry of Education, 2019a; Ministry of Education, 2019b).

학습지원 실행 계획(Learning Support Action Plan)은 교육 시스템의 포용성과 반응성을 향상시키기 위해 새로운 학습지원 조정관(Learning Support Coordinators, LSCs) 배치, 일관된 선별 도구 개발, 조기 개입 강화, 신경다양성 학습자를 위한 추가 지원 제공, 학생 간 데이터 공유 시스템 구축(Te Rito 데이터 공유 플랫폼), 장애학생 지원 성과에 대한 데이터 분석 강화의 우선 과제(six key priorities)를 포함하였다. 이를 통해 장애학생들의 교육요구를 더 신속

하게 파악하고, 지속적인 지원이 제공되도록 보장하며, 장애학생들의 성취를 높일 것이라는 기대가 있다.

(5) 뉴질랜드의 특수교육대상학생 배치 환경

뉴질랜드에서는 특수교육 요구(SEND, Special Educational Needs and Disabilities)를 가진 학생의 정확한 수에 대한 국가 통계가 존재하지 않는다. 이를 추정하기 위해 특수학교 및 특수학급에서 교육을 받는 학생들의 비율을 일반학급에서 교육받는 학생들과 비교할 수 있다. 2013년에는 특수학교 및 특수학급에서 교육을 받는 학생들의 비율이 전체 학생 인구의 1% 미만으로 감소한 것으로 추정된다. 뉴질랜드의 포용교육 정책은 대부분의 국가들에 비해 더 급진적이었으며, SEND 학생 모두 일반학교에서 교육하는 것을 목표로 삼고 있다.

이와 같은 급진적이고 진보적인 변화로 인해 뉴질랜드의 특수교육은 과거보다 상당히 축소되었으며, 오늘날 SEND 아동의 99% 이상이 일반학교에서 교육을 받고 있다. 이는 뉴질랜드가 세계에서 가장 포용적인(inclusive) 교육 시스템을 가진 국가 중 하나로 자리 잡았음을 의미하지만, 동시에 교육 질적 저하 및 지원 부족과 같은 문제도 함께 야기하였다. 주요 대도시의 일부 유치원에서 운영되던 특수학급도 모두 폐지되어서 중증 장애아동을 위한 28개의 주간 특수학교(day special school)와 일부 일반학교 내 위성학급(satellite class, 여러 학교 또는 지역을 망라하는 거점 특수학급과 유사함)이 있으며, 기숙형 특수학교는 여섯 곳만 남아 있는데 2012년에 한 곳이 폐쇄된 후로 나머지도 교육부에 의해 폐쇄될 위기에 처해 있다(Hornby, 2023).

(6) 뉴질랜드의 특수교육 교육과정 적용 방법

뉴질랜드는 모든 학생을 위한 국가 교육과정(NZC: The New Zealand

Curriculum)을 두고 특수교육대상학생에게는 유연한 적용을 원칙으로 한다. 학교별로 IEP(Individual Education Plan) 개발을 하여 교육평가부의 지침에 따라 운영할 것을 권고하고 있다.

특수교육 담당 교사는 다양한 평가 및 진단 도구를 사용하여 학생과 가족의 구체적인 요구 사항을 파악하고, 이러한 요구 사항을 충족하는 적절한 프로그램과 전략을 개발한다. 추천되는 IEP 특징은 첫째, 자료에 기반하여 학생의 현행 수준, 강점과 관심사에 초점을 맞춘 목표, 둘째, 학습, 사회성, 의사소통, 신체, 감각, 행동 및 생활 기술 영역에서 학생의 학습과 발달에 대한 목표, 셋째, 학교가 학습, 진도, 다음 단계를 보여줄 수 있도록 구체적이고 측정가능하며 달성가능하고 적절하며 기한이 있는 목표(SMART: Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Time-bound), 넷째, 교직원에게 교육 전략과 명확한 책임 부여, 다섯째 부모, 교직원, 전문 교사, 전문가, 학생과 정기적인 검토를 통한 목표 점검이다.

교육 평가부(Education Review Office, ER)는 학생의 성취도를 파악하기 위해 뉴질랜드 교육과정 레벨 1을 학습하는 학생의 진전도를 보여줄 수 있는 세부 목표를 개발하도록 권장한다. 또한, 교육 전략과 프로그램의 효과를 검토하도록 하는데, 이를 위해 적절한 교육 전략을 사용할 수 있도록 교사의 전문 역량을 구축하고 모범 사례를 공유함으로써, 학생들의 학업 성취를 지원한다(Education Review Office, 2015).

IEP와 전환 계획 과정은 개별화된 학습과 개발해야 하는 영역을 제공하도록 설계된다. 이 과정은 가족, 교사, 치료사가 협력적으로 설계하도록 장려하여 개별 학생이 성취할 수 있도록 지원한다. 학교는 IEP를 통해 뉴질랜드 교육과정과 핵심 역량 경로(Key Competency Pathway) 또는 성인 교육과정 내에서 우선 순위 요구 사항을 해결하도록 지원 방식을 제시한다.

IEP와 전환 계획은 담임교사의 책임이며, 학교 리더십 팀의 지원을 받는다. 필요한 경우, IEP와 치료 프로그램 계획이 작성되는데, 치료 팀이 그 해에 수

행하고자 하는 작업 내용에 대한 개요를 제공한다. 즉, 전년도 평가, 중재 내용, 진행 상황의 요약이 포함되며 다음 해의 목표를 판별한다.

개별화교육계획에 대한 포괄적인 지침이 학교에 제공되고 있음에도(MoE, 2011), 각 학교는 어떤 학생에게 IEP를 적용할지, IEP의 형식과 내용을 어떻게 구성할지, 그리고 학부모의 참여 범위를 어떻게 정할지 등을 자체적으로 결정한다. 따라서 SEND 학생들이 IEP를 제공받는지 여부는 학교마다 크게 다르며, 특히 학부모의 효과적인 참여 측면에서 IEP 절차가 미흡한 경우가 많다(Hornby & Witte, 2010).

뉴질랜드의 모든 학교에 특수교육 코디네이터(SENCOs, Special Educational Needs Coordinators)를 배치하고, 초등학교에서는 최소 0.2명의 정규직, 중등학교에서는 최소 0.4명의 정규직을 할당하여 교육과정을 운영하는 방안이 권고되었으나(Wylie, 2000), 교육부에 의해 실행되지 않았다. 그 결과, 일부 학교에서 SENCOs 역할을 하는 직원이 배정되지만, 대개 이들이 해당 업무를 수행할 충분한 시간이 주어지지 않는다. 또한, SENCO로 임명되는 이들은 특수교육(SEND, Special Educational Needs and Disabilities) 분야에서 충분한 훈련을 받지 않은 경우도 많다. 뉴질랜드의 학교에서 SENCO가 지정된 경우에도, SEND 관련 자격을 보유하거나 해당 역할을 맡은 후 추가적인 교육을 이수해야 한다는 법적 요구사항은 없다. 뉴질랜드 대부분의 대학에서는 SEND 관련 교육과정을 제공하고 있지만, 교사들이 본인의 비용과 시간을 들여 이를 이수해야 하므로 현재로서는 소수만이 이러한 기회를 활용하고 있다. 실제로, 학교에서 SENCO로 지정된 직원 중 상당수는 SEND 교육이나 경험이 부족하여 SENCO 역할을 효과적으로 수행하기 어렵다는 것이 제한점이다.

최근 통합교육을 강조하면서 일반교육과정 내에서 개별화교육계획을 수립하여 필요에 맞는 지원을 하고 있으며, 지속적인 자원 지원(ORS, Ongoing Resourcing Scheme)으로 중증 장애 학생을 위한 재정적 지원을 제공하고 있

다. ‘RTLB’ (Resource Teachers: Learning and Behaviour)라는 학습 및 행동 문제를 겪는 학생을 지원하는 전문 교사를 배정하여 학생들이 학교에 적응할 수 있도록 지원하고 있다.

2019년 뉴질랜드 정부는 1,052개의 학교에 서비스를 제공하기 위해 623개의 전일제 상근 학습지원 코디네이터(LSC) 직책에 대한 자금을 지원하였다 (Andrews et al., 2021). LSC의 역할은 경도에서 중도장애 학생을 지원하는 것이지만, 기존의 RTLB와 SENCO(이들이 있는 경우)와의 역할이 중복되고, 법적 지침이 부족했던 점으로 인해 실행 시 어려움이 많은 것으로 보고되었다.

(7) 국내 특수교육 교육과정에의 시사점 분석

뉴질랜드 특수교육 교육과정의 특징을 요약하여 나타내면 [그림 Ⅱ-20]과 같다.

[그림 Ⅲ-20] 뉴질랜드 특수교육 교육과정의 특징

첫째, 뉴질랜드의 특수교육 교육과정은 개별적인 교육요구에 맞춰 설계된 것이다. 특수교육이 필요한 학생은 학문 중심의 국가 교육과정을 따르지 않고, 개별 필요에 맞춰 설계된 교육과정을 이수할 수 있다. 예를 들어, 중학교 내 특수교육이 필요한 학생을 위해 사회 및 직업 훈련 중심으로 교육과정을 운영할 수 있으며, 2년 과정의 두 번째 해에는 매주 1회씩 '직업 체험' 활동을 수행한다. 학급에서는 기능적 학업 교과, 일상생활 기술, 사회적 기술 및 직업 기술에 중점을 두며 직업 체험은 담임교사가 계획하고 감독할 수 있다.

둘째, 뉴질랜드는 완전통합교육을 추구하여, 일반교육과정 접근을 강조한다.

뉴질랜드 정부는 모든 특수교육대상학생의 통합교육을 추진하고자 ‘모든 학교, 모든 아동을 위한 성공(Success for All - Every School, Every Child)’ 정책을 발표하며, 모든 학교가 특수교육대상학생들에게 포용교육 환경을 제공할 수 있도록 자원과 역량을 확보하는 것을 목표로 삼았다(MoE, 2010a). 이를 실행하기 위해 일반학교 교육과정을 적용하며 교육과정 재구성을 통해 학생의 성장을 도모한다.

셋째, 뉴질랜드의 학교에서는 행동지원을 위한 다층지원체계를 적용한다. 모든 아동과 청소년의 행동지원을 위해 1,050개의 학교에서 PB4L(Positive Behaviour for Learning, PB4L)을 적용하고 있다. 학교가 학생의 긍정적인 행동과 학습이 삶의 방식이 되도록 문화를 구축하고 있으며, 이를 위해 학생이 긍정적인 행동 선택을 할 수 있는 학교 환경, 체계, 관행을 변화시키는 것에 주력하고 있다. 뿐만 아니라, ‘최고의 해 자폐성장애 프로그램(Incredible Years Autism Program)’ 과 같이 증거기반의 프로그램을 공립학교에 적용함으로써 연구와 자료에 기반한 실제를 학교에 적용하고 확신시키는 노력을 통해 모든 학생이 포용될 수 있는 학교 환경을 구축하도록 노력하고 있다.

넷째, 뉴질랜드에서는 학교와 교사에게 높은 수준의 자율성을 부여한다. 특수교육대상학생을 위한 독립적인 교육 법률이 부재한 상황에서, 뉴질랜드의 학교는 특수교육대상학생들에게 제공할 서비스의 범위를 자체적으로 결정하게 되며 학교의 자율적인 결정에 따라 학생에게 맞춤형 교육과정을 제공할 수 있다.

다섯째, 뉴질랜드 통합교육 정책과 실제 현장의 간극에 대한 이슈는 주목할 만하다. 뉴질랜드의 포용교육 정책은 법적 원칙으로서 높은 수준의 통합을 목표로 하고 있으나, 실제 현장에서는 정책과 실행 간 괴리가 존재한다. 일관된 지원 체계의 미비, 전문 인력 부족 등의 문제가 이를 심화시키고 있지만, 학교 구성원의 결정에 따라 최적의 맞춤형 교육과정을 제공할 수 있는 가능성이 있

기는 하다. 일반학교 내에서 맞춤형 교육과정을 실행할 수 있는 실질적이고 구체적인 정책적 지원이 필요하며, 특히 일반교사 및 특수교사 간의 협력, 전문가의 역량 강화를 위한 노력이 요구된다.

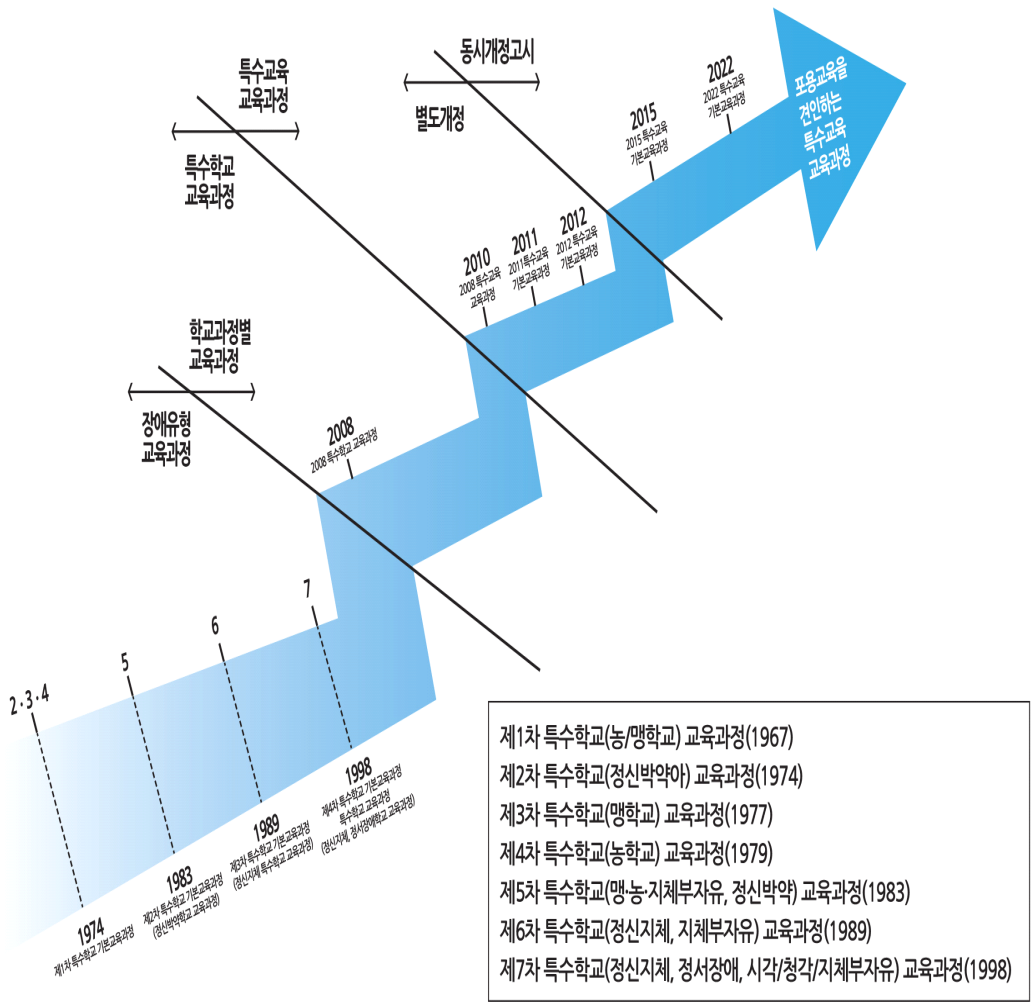
여섯째, 통합교육의 추구와 특별한 지원의 제공은 양립해야 한다. 뉴질랜드에서는 99%라는 놀라운 수준의 통합교육을 이루어내긴 하였으나, 특수교육 관련 법의 부재와 개별화교육계획(IEP)의 의무화를 권고로 낮추면서 개별 특수교육대상학생의 특수교육 지원은 후퇴하였다는 문제제기(Hornby, 2023)가 있다는 것을 간과해서는 안 될 것이다. 뉴질랜드의 사례는 통합교육이 학생 개인의 요구에 적합한 지원이 제공되느냐의 문제이지 교육 장소의 문제가 아니라는 점을 다시 한 번 확인시켜 주는 것이라고 할 수 있겠다.

Ⅳ. 국내 특수교육 교육과정 진단 및 쟁점

우리나라 특수교육 교육과정을 진단하기 위해 먼저 개정 시기별 교육과정 특성을 살펴보고자 한다. 첫째, 우리나라 특수교육 교육과정의 최초 이름은 ‘특수학교 교육과정’이었다([그림 Ⅳ-1] 참조). 즉 특수교육의 대상 학생은 ‘특수학교’에 재학 중인 학생들이었으므로 교육과정의 이름도 당연히 특수학교 교육과정이었음을 알 수 있다. 특수교육 교육과정의 역사가 거의 50년이 흐른 뒤인 2010년에 이르러서 ‘특수학교’ 교육과정에서 ‘특수교육’ 교육과정으로 바뀌었음을 알 수 있다. 다시 말해 2010 특수교육 교육과정부터 특수학교 중심의 특수교육에서 벗어나 통합교육으로 축이 바뀌었다고 볼 수 있다. 법적으로 통합교육은 1994년 특수교육진흥법이 3차 개정되면서 보장되었는데, 교육과정은 이보다 훨씬 늦은 2010년에야 명칭이 바뀐 것을 보았을 때 교육과정이 통합교육을 선도한 것으로 보기는 어렵다.

둘째, 1967년도에 처음으로 농/맹학교 대상의 특수학교 교육과정이 개발되었는데 2008년 특수학교 교육과정이 개발되기 전까지 40여년 동안 ‘장애유형별 교육과정’이었다는 점이다. 2008년 특수학교 교육과정부터는 장애유형별 교육과정에서 학교과정별 교육과정으로 획기적인 변화가 이루어졌다. 이러한 획기적인 변화를 뒷받침한 것은 다름 아닌 ‘장애인 등에 대한 특수교육법’의 제정이다.

셋째, 특수교육 기본 교육과정의 이름을 살펴보면, 지적장애 용어가 2008년 장애인 등에 대한 법의 제정 이후 생겨났으므로 그 이전에는 정신박약과 정신지체로 표현하고 있다. 또한 1974년 첫 번째 기본 교육과정에서는 교육목표를 초등학교 수준으로 잡고 있으며 생활에 필요한 기초적인 기술 교수를 제시하고 있으나, 최근 지적장애 분야에서 제안하는 기능적인 교육과정, 생태학적 접



[그림 Ⅳ-1] 우리나라 특수교육 교육과정의 흐름

근(박승희, 2014)과는 거리가 멀다. 2000년대 넘어서야 비로소 발달적 접근에 의해 지적장애 학생을 정신연령에 근거하여 가르치는 것에서 벗어나 생태학적 접근이나 기능적 교육과정과 같은 최선의 실제가 반영되었다.

넷째, 2015 특수교육 교육과정부터 일반교육과정과 동시에 개정되고 고시되었으며 수시개정이 이루어져 오고 있다. 다시 말해 국가 교육과정 안에 특수교육 교육과정이 자리 잡게 되었다고 볼 수 있다.

1. 특수교육 공통 및 선택 중심 교육과정

(1) 개정 시기별 특수교육 공통 및 선택 중심 교육과정 특징

1) 2011 특수교육 교육과정

특수교육의 교육과정은 제1차 교육과정~7차 교육과정 개정까지는 '특수학교 교육과정'으로 불리다가 2010 개정 시기부터 '특수교육 교육과정'으로 명칭이 변경되었다. 기존에 시각장애, 청각장애, 지체장애 학생의 특수교육적 요구를 충족하기 위하여 일반교육과정에 준하며 이 학생들의 특성을 반영한 별도의 교육과정의 개발이 필요하였다. 특수교육 교육과정을 유치원교육과정, 공통 교육과정, 선택 교육과정으로 편성한 것은 『장애인 등에 대한 특수교육법』에 의거하여 고시된 2011년 11월 개정부터다.

특수교육 공통 교육과정은 초등학교 1학년부터 중학교 3학년까지의 교과(군)과 창의적 체험활동으로 편성하고, 선택 교육과정은 고등학교 1학년부터 3학년까지의 교과(군)과 창의적 체험활동으로 편성하였다. 공통 교육과정의 교과는 교육 목적상의 근접성, 학문 탐구 대상 또는 방법상의 인접성, 생활양식

에서의 연관성 등을 고려하여 교과군으로 재분류한다. 선택 교육과정에서는 학생들의 기초영역 학습 강화와 진로 및 적성 등을 감안한 적정 학습이 가능하도록 4개의 교과 영역으로 구분하고, 필수이수단위를 제시하였다.

특수교육 공통 교육과정은 초등학교와 중학교 과정에서 일반교육과정에 준하여 편제를 구성하고, 학교의 특성, 학생 · 교사 · 학부모의 요구 및 필요에 따라 학교가 자율적으로 교과(군)별 수업시수를 20% 범위 내에서 증감하여 운영할 수 있도록 하였다. 특수교육 공통 교육과정은 국어, 체육, 영어를 포함하여, 국어에서 청각장애 듣기・수화읽기・말 읽기, 청각장애 말・수화하기 영역을 포함한다. 체육은 시각장애, 지체장애가 있는 학생을 위해 교과 내용의 영역과 기준을 제시하고, 영어에서는 청각장애 학생을 위한 음성언어의 지원, 시각장애 학생의 문자언어 지원을 포함하였다. 특수교육 선택 교육과정은 고등학교 과정에서 보통교과, 전문교과 직업교과, 전문교과 이료교과로 구분하였다. 보통교과에는 재활과 복지 1개 과목, 전문교과 직업교과에는 기초공예, 포장・조립・운반, 농업, 전자조립, 기초제과・제빵, 정보처리, 기초 시각 디자인, 직업과 생활의 8개 과목이 포함되었다. 전문교과 이료교과에는 이료, 해부・생리, 병리, 이료 보건, 안마・마사지・지압, 전기 치료, 한방, 침구, 이료 임상, 진단, 실기 실습의 11개 과목이 포함되었다.

2) 2015 개정 특수교육 교육과정

2015 특수교육 개정 교육과정에서도 2011 특수교육 교육과정에서 제시한 유치원교육과정, 공통 교육과정, 선택 중심 교육과정, 기본 교육과정의 틀은 유지하였다. 특수교육 공통 교육과정은 일반 초・중등학교 교육과정에 준하여 적용하고, 국어, 체육, 영어 교과의 교육과정을 제시하였다. 그리고 특수학교는 시각・청각・지체장애 학생에게 국어, 체육, 영어에 한하여 공통 교육과정을 적용할 수 있도록 하였다.

선택 중심 교육과정은 고등학교 과정에서 보통교과와 전문교과로 나누었

다. 보통교과는 기초, 탐구, 체육·예술, 생활·교양으로 구성하며 공통교과와 선택과목으로 구분하였다. 전문교과는 전문 교과Ⅰ과 전문 교과Ⅱ, 전문 교과Ⅲ으로 구분하고,전문 교과Ⅰ은 과학, 체육, 예술, 외국어, 국제 계열에 관한 과목이 포함되며, 전문 교과Ⅱ는 국가직무능력표준에 따라 경영·금융, 보건·복지, 디자인·문화콘텐츠, 미용·관광·레저, 음식 조리 등의 과목이 포함된다. 전문교과Ⅲ은 직업과 이료에 관한 과목이다. 전문교과 Ⅲ 직업교과는 직업준비, 안정된 직업생활, 기초작업기술Ⅰ, 기초작업기술Ⅱ, 정보처리, 농생명, 사무지원, 대인서비스, 외식서비스, 직업현장실습, 직업과 자립의 11개 과목이 포함되며, 전문교과 이료는 해부・생리, 병리, 이료보건, 안마・마사지・지압, 전기치료, 한방, 침구, 이료임상, 진단, 이료실기실습의 총 10개 과목이 포함되었다.

3) 2022 개정 특수교육 교육과정

2022 개정 특수교육 교육과정에서는 공통 교육과정, 선택중심 교육과정, 기본 교육과정으로 편성하고, 특수학교는 특수교육대상학생의 교육적 요구와 학교의 실정을 고려하여 공통 교육과정 및 선택 중심 교육과정을 기본 교육과정과 병행하여 편성・운영할 수 있도록 한다. 공통 교육과정의 교과는 교육 목적상의 근접성, 학문 탐구 대상 또는 방법상의 인접성, 생활양식에서의 연관성 등을 고려하여 교과(군)로 재분류한다. 고등학교 교과는 보통 교과, 전문 교과, 특수교육 전문 교과로 구분하며, 학생들의 기초소양 함양과 기본 학력을 보장하기 위하여 보통 교과에 공통 과목을 개설하여 모든 학생이 이수하도록 한다.

2022개정 특수교육 공통 교육과정은 국어(청각장애), 체육(시각장애), 체육(지체장애), 미술(시각장애), 시각장애인 자립생활(초, 중), 농인의 생활과 문화(초, 중), 점자(초,중,고), 수어(초,중,고)로 구성한다.

2022 개정 특수교육 선택 중심 교육과정은 공통과목과 특수교육 전문교과로 구분한다. 선택중심 공통과목에는 공통국어(청각장애)1과 공통국어(청각장

애)2가 포함된다. 선택중심 교육과정 특수교육 전문교과는 직업・생활과 이료로 구분되는데, ‘직업・생활’은 총 14개 과목(직업준비, 안정된 직업생활, 기초작업기술Ⅰ, 기초작업기술Ⅱ, 정보처리, 농생명, 사무지원, 대인서비스, 외식서비스, 직업현장실습, 직업과자립, 사회적응, 시각장애인자립생활, 농인의 생활과 문화)로 구성된다. ‘이료’는 해부・생리, 병리, 이료보건, 안마・마사지・지압, 전기치료, 한방, 침구, 이료임상, 진단, 이료실기실습의 총 10개 과목이 포함되었다.

(2) 성과와 한계

특수교육에서 공통 교육과정과 선택 중심 교육과정의 도입은 특수교육 교육과정이 일반교육과정의 구성과 편성을 동일하게 적용하는 차원에서 획기적인 변화였다. 특수교육대상학생의 공통 및 선택 중심 교육과정 적용의 방침을 제시하고, 장애 특성을 반영한 교육과정의 적용 방안을 제시했다는 점에서 의의가 있다. 시각장애, 청각장애, 지체장애를 중심으로 장애 특성을 반영한 교육내용의 조정과 수정 및 공통 교육과정 적용에서 고려할 점을 제시하는 데 한정되긴 하였으나 특수교육대상학생을 위한 공통 교육과정을 조정하였다는 차원에서 특수교육과 일반교육 교육과정의 연계의 예시가 될 수 있다. 선택 중심 교육과정의 경우는 일반교육과정의 체제를 준용하면서 특수교육대상학생의 직업 관련 요구를 반영하여 특수교육만의 직업 및 생활적응 관련 교과(목)을 개발했다는 점에서 주목할만하다. 특수교육 선택 중심 교육과정을 개정하면서 직업 관련 교과목을 정교화하고, 2022 개정 시기에서는 직업뿐 아니라 장애별 특성을 반영한 생활 및 사회적응 관련 교과목이 추가되며 선택 중심 교육과정을 정교화했다는 차원에서 성과가 있다.

이러한 성과에도 불구하고 특수교육 공통 교육과정은 일반교육과정의 개정과정에 종속되어 충분한 시간을 두고 특수교육대상학생의 특성을 반영한 교과내용 및 성취수준의 조정을 하기 어려운 상황이라는 문제가 자주 언급된다.

일반교육과 특수교육 교육과정의 동시 개정으로 일반교육과정이 완성될 때까지 기다려 급하게 장애 특성 등을 고려한 교육과정 적용의 지침을 개발하기에도 다급한 개발 일정이 한계로 지적되고 있다.

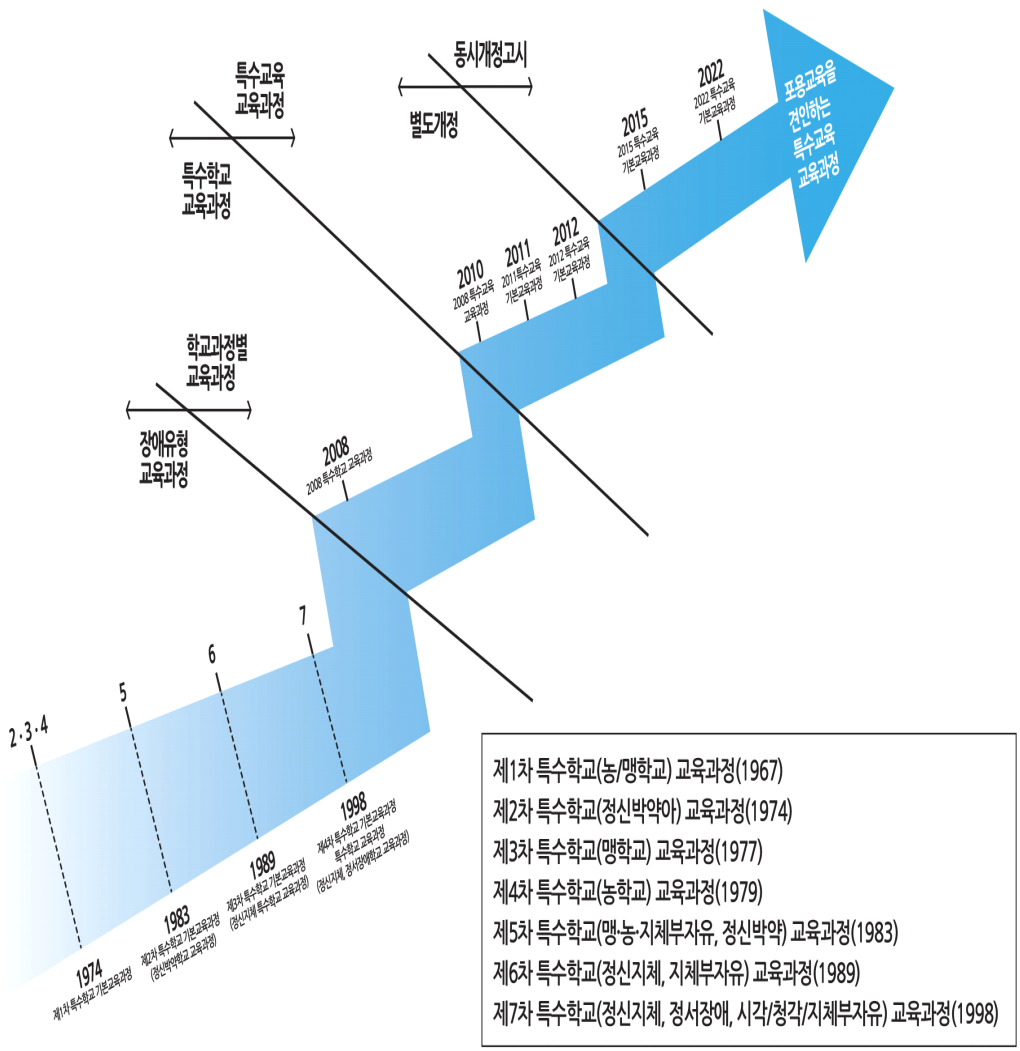
2. 특수교육 기본 교육과정

(1) 개정 시기별 특수교육 기본 교육과정의 특징

특수교육에서 기본 교육과정은 지적장애 특수학교 학생들을 위해 개발된 교육과정이다. 1974년 지적장애(당시 정신박약) 학생을 위한 별도의 특수학교 교육과정이 만들어진 이래로 지금까지 총 10번의 개정이 있었다. 이중 첫 5차에 걸친 기본 교육과정 개정은 지적장애 특수학교에서 적용되는 교육과정으로, 이후 2010년 개정 기본 교육과정부터는 통합교육을 지향하고 일반교육과의 연계를 모색하는 특수교육 교육과정으로 개편되었다. 다음에서는 개정 시기별 특수교육 기본 교육과정의 특징을 간단히 정리하였다.

1) 제1차 ~ 제4차 특수학교 기본 교육과정의 특징

특수학교 교육과정이 처음 만들어진 1967년 이래로 지적장애 학생을 위한 특수학교는 일반교육과정에 준용하여 교육과정을 운영했으나 제2차 특수학교 교육과정 개발에서부터 『정신박약아 초등부를 위한 특수학교 기본 교육과정』을 개발, 고시하였다(문교부, 1974). 이것은 우리나라 최초의 특수학교 기본 교육과정(1차 특수학교 기본 교육과정)으로, 학생의 나이 등을 고려하지 않고 초등학교에 준한 교육을 기본 방침으로 제시하고 사회생활에 필요한 기초·기본적인 학습내용, 개별지도, 중도중복장애 지도, 구체적인 생활 경험을 통한 지도, 부모 교육과 장애학생 이해를 위한 사회 교육이 포함되었다.



[그림 Ⅳ-1] 우리나라 특수교육 교육과정의 흐름

이후로 2차 특수학교 기본 교육과정은 5차 특수교육 교육과정에서 『정신박약학교 교육과정』이라는 이름으로 개정・고시되었다(문교부, 1983). 이 교육과정은 장애 상태를 개선하기 위해 적합한 교육 내용을 선정하는 데 초점을 맞추고, 건전한 심신 육성, 장애 극복 의지와 능력의 신장, 지력과 기술의 배양 등에 역점을 두었다. 이때는 '훈련가능'(초등부), '교육가능'(초등, 중등, 고등)으로 교육과정을 구성하여 지적능력 중심의 구분을 두어 교육과정을 제시하였다.

제3차 특수학교 기본 교육과정은 『정신지체 특수학교 교육과정』이라는 이름으로 개정・고시되었다(문교부, 1989). 3차 기본 교육과정에서 학교급별 편제에 유치부가 신설되었고, 초・ 중・ 고등학교 과정에서 교육목표 및 교육활동, 수업시간 기준을 구분하여 제시하였다. 이때 지적장애 학생의 특성을 고려하여 초등부부터 고등부까지 무학년제의 운영 방법을 도입하여 학교급별 교육 내용이 고착되어 운영되지 않도록 하였다. 2차 특수학교 기본 교육과정의 훈련가능, 교육가능의 용어도 삭제되었다.

제4차 특수학교 기본 교육과정은 제7차 특수학교 교육과정 개정 시기에 『특수학교 교육과정(정신지체・정서장애학교 교육과정)』이라는 이름으로 개정・고시되었다(교육부, 1998). 제4차 특수학교 기본 교육과정에서는 무학년제가 적용되었으나 일반교육과정의 교육 방향성을 유지하면서 특수교육이 가진 특수성을 반영하였다. 지적장애와 정서장애 학생들에게 공통으로 적용할 수 있는 학교 교육목표를 제시하고, 장애유형과 학습 특성에 따른 특수성을 고려하여 학교급별 목표를 제시하고, 치료교육, 재량활동, 특별활동의 편제 및 시간 기준도 제시하였다. 일반교육과의 방향성을 맞추려는 노력을 기울였으나 여전히 특수학교에만 특수교육 교육과정의 범위가 한정되었으며 생활연령 적합성 등을 반영하지 못하고 초등학교 수준으로 제한하고 있다.

2) 2008 특수학교 기본 교육과정의 특징

『2008 특수학교 기본 교육과정』교육인적자원부 고시 제2008-3호: 2008.2.26.) 교육과정이 고시된 '연도'를 표기하는 수시 개정 체제에 따라 개정·고시된 첫번째 특수교육 교육과정이다. 제7차 초·중등학교 교육과정 개정에 따라 발생하는 동시적 개정의 필요성과 기존 특수학교 교육과정이 지닌 문제점의 개선, 국가와 사회적 변화를 교육과정에 반영하기 위한 요구에 따라 개정되었다. 특히 일반학교 교육과정 개정의 방향과 주요 내용을 특수학교 교육과정에 연관·조정하기 위한 방안을 모색하고, 특수교육대상학생의 장애 중도화· 중복화 경향과 통합교육을 강조하는 이념적·정책적 방향에 교육과정이 순발력 있게 대응하지 못한 점, 관련 법령의 변화에 따른 교육과정적 문제 등을 보완하기 위해 개정되었다.

『2008 특수학교 기본 교육과정』은 기존의 교육과정 체제를 유지하면서 교과 교육과정의 내용 개선에 중점을 두고 개정되었다. 이 교육과정에서는 기본 교육과정을 국민 공통 교육과정과 선택 중심 교육과정의 적용이 어려운 특수교육대상학생에게 적용하는 대체·대안 교육과정으로 기본 교육과정을 두었다. 그리고 치료교육 활동 교육과정을 삭제하여 국민 공통 기본 교육과정과 같은 교과활동, 특별활동, 재량활동으로 교육과정을 구성하고, 재량활동 시간에 '치료지원'을 하는 새로운 지침 사항을 두었다.

3) 2010 특수교육 기본 교육과정의 특징

『2010 개정 특수교육 교육과정』(교육과학기술부 고시 제2010-44호; 2010.12.20.)은 교육 전반의 변혁을 요구하는 시대·사회적 요인과 일반 초·중등학교 교육과정 개정에 따른 연관, 조정을 배경으로 총론만 개정되었다. 『2010 특수교육 기본 교육과정』은 첫째, 일반교육 접근 강화를 통한 교육과정 통합 지원을 확대하기 위해 추구하는 인간상, 교육과정 구성 방향, 학교급별 교육목표를 2009 개정 초·중등학교 교육과정과 같게 구성하고, 유치원, 초등학교, 중학교, 고등학교 등의 학교급별로 교육과정을 각각 분리하여 편성·

운영하는 체제를 따랐다. 그리고 교육과정 편제를 2009 개정 초·중등학교 편제와 같이 교과군과 학년(군)제를 도입하였고, 비교과 활동인 창의적 재량활동과 특별활동을 통합하는 창의적 체험활동을 신설하였다. 또한 2009 개정 초·중등학교 교육과정에서 제시한 기준 수업시수제를 채택하였다.

둘째, 특수교육의 정체성 확립을 위해 기본 교육과정의 수준 단계를 3수준에서 5단계 학년(군)제로 확대·확립하고, 선택교과제를 도입하였다. 또한 시각·청각·지체장애와 같은 인지적 장애가 없는 특수교육대상학생의 특성과 요구를 반영한 초·중등학교 교육과정 보완자료를 개발하고, 진로·직업 교육을 강화하는 체제로 교육과정을 구성하였다.

셋째, 교육과정 운영의 자율화를 통한 특수교육 기관의 특성화를 위해 교육과정 운영 시수의 일정 비율 증감을 허용하였고 교과 집중이수제를 도입하였다. 넷째, 특수교육의 책무성 강화에 의한 교육성과 제고를 위해 모든 특수교육대상학생의 학업성취도 평가를 시행하고, 필요한 경우 평가 조정을 할 수 있게 하였으며, 대안평가의 타당도와 신뢰도를 제고하도록 개정되었다.

4) 2011 특수교육 기본 교육과정의 특징

2011년 11월 6일 개정 고시된 『2011 특수교육 교육과정』(교육과학기술부 고시 제2011-501호: 2022.11.6.)은 총론만 개정되었던 2010 개정 특수교육 교육과정(교육과학기술부 고시 제2010-44호: 2010.12.20.)의 성격과 개정 방향을 그대로 계승하면서 특수교육대상학생의 교육역량을 강화하는 데 중점을 두고 교과 교육과정을 중심으로 개정되었다. 특히 이 교육과정은 제7차 특수학교 교육과정에서 정신지체·정서장애 학생을 위해 구성된 기본 교육과정의 한계를 보완하려고 '특수교육대상학생의 전반적 기능 향상을 지원하는 교육과정'으로 성격을 규정했다.

이를 위해 첫째, 기본 교육과정의 학년군별 교육 내용에 초·중등학교 교육과정의 내용을 반영하여 비장애 또래와 동일하거나 유사한 교육 경험을 공유

할 수 있게 하였다. 기본 교육과정에서도 교과 교육의 본질을 강화하고자 개정 초·중등학교 교과 교육과정의 교과별 하위 영역과 요소를 반영하여 특수교육대상학생의 특성을 반영한 교과 교육과정을 개발하기 위해 노력하였다. 이에 따라 일부 교과의 내용 요소가 초·중등학교 교육과정 기준 초등학교 고학년 및 중학교 교육과정 내용 요소 수준까지 확장되었다.

둘째, 특수교육대상학생의 다양한 수행 수준과 개별적 요구에 맞는 지원을 위해 특수교육 선택교과를 신설하고 하위에 여러 과목을 두었다. 이와 함께 특수교육대상학생의 특성과 수준을 고려하여 모든 교과에 기초적인 내용과 생활 관련 내용을 포함하여 구성하였다. 또한 학교 교육과정 운영의 자율성 확보를 위해 기본 교육과정에서는 교과(군)별 기준 수업 시수의 20% 범위에서 시수를 감축하여 선택교과를 편성·운영하도록 하였다.

셋째, 대체·대안 교육과정으로서 기본 교육과정의 성격을 확립하고자 먼저 현행 기본 교육과정의 기초적, 기능적 내용들을 단계적으로 조직하여 일상생활 중심 기초·기능적 교육과정이 되게 하였다. 그리고 '성취기준'과 '학습활동의 예'를 구분하고 성취기준과 학습활동이 유기적으로 연계되도록 구성하여 다양한 활동을 통해 일반화 및 전이 능력, 세분된 사고 체계 확립 등을 돕게 하였다.

5) 2012 특수교육 기본 교육과정의 특징

『2012 특수교육 교육과정』(교육과학기술부 고시 제2012-32호: 2012.12.14.)은 『2011 특수교육 교육과정』의 [별책 1] 총론과 [별책 3] 공통 교육과정 국어과 교육과정의 일부를 개정하여 고시한 교육과정이다. 『2012 특수교육 기본 교육과정』이 불러온 변화는 다음과 같다.

첫째, 기본 교육과정의 교육목표에 인성 함양을 위한 요소가 포함되어 학교급별 목표에 '인성교육 요소'를 체계적으로 반영하였다. 둘째, 집중이수제를 개선하여 체육과 예술(음악/미술) 교과를 학기당 8개 과목 이내 편성에서 제외

하여 체육·예술 교육을 강화하였다. 셋째, ‘학교스포츠클럽활동’을 창의적 체험활동에 편성하는 규정을 두어 학교스포츠클럽활동이 안정적으로 정착하게 하였다. 넷째, 특수교육대상학생 중 다문화 학생이 있을 때 한국어 교육과정을 활용할 수 있는 규정을 두었다. 다섯째, 중도중복장애 학생을 위한 교육과정 편성·운영 지침을 두었다. 먼저 장애가 심해 기본 교육과정 적용이 어려운 학생들에 대한 보완 조치가 마련되었고, 중도중복장애 학생이 포함된 학급의 교육과정을 교과군별 50% 범위에서 시수를 감축하여 창의적체험활동으로 편성하고, 교과의 내용을 대신하여 관련 생활기능 영역으로 편성·운영할 수 있게 하였으며, 중도중복장애 학생이 있는 일반학급에서도 해당 학생에 대해 교과의 내용을 대신하여 관련 생활기능 영역으로 교육과정을 편성·운영할 수 있게 하였다. 여섯째, 『2011 특수교육 교육과정』에서 편제만 하고 시간 배당을 두지 않았던 기본 교육과정 운영하는 중학교 선택과목에 204시간의 시간을 배당하였다.

6) 2015 개정 특수교육 기본 교육과정의 특징

2015년 12월 1일에 개정·고시된 『2015 개정 특수교육 교육과정』(교육부 고시 제2015-81호)은 2015 개정 초·중등학교 교육과정의 연계 반영의 필요성과 장애 특성에 맞는 교과 교육과정 개발의 필요성을 개정의 배경과 목적으로 들고 있다. 그래서 기본 교육과정을 제외하고는 보편성과 공통성 차원에서 2015 개정 초·중등학교 교육과정을 그대로 따르고 있다.

『2015 개정 특수교육 기본 교육과정』의 주요 변화 내용은 다음과 같다. 초등학교 1~2학년군에 바른 생활, 슬기로운 생활, 즐거운 생활 등 통합교과를 신설하였고, 안전 교육을 강화하기 위해 체험 중심의 ‘안전한 생활’을 편성·운영하도록 하였다. 그리고 기본 교육과정을 운영하는 특수학교에서도 특수교육대상학생의 특성과 요구를 고려하여 수준별 교육과정을 운영할 수 있도록 관련 지침을 신설하였다.

7) 2022 개정 특수교육 기본 교육과정의 특징

『2022 개정 특수교육 기본 교육과정』은 대안적 교육과정이라는 기존 기본 교육과정의 성격을 바꾸고 학생 맞춤형 교육과정으로 확립하였다. 이 교육과정에서 나타난 가장 큰 변화와 특징은 장애 정도가 심한 학생을 위한 '일상생활 활동' 교육과정을 신설하면서 교육과정의 편제가 변화하고 학교 교육과정 편성·운영의 시수 증감 범위의 확대를 꼽을 수 있다. 일상생활 활동의 신설로 2022 개정 교육과정의 편재가 교과(군) 교육과정, 창의적체험활동 및 일상생활 활동 교육과정으로 개선되었다. 이는 『2015 개정 특수교육 교육과정』의 중도중복장애 학생을 위한 교육과정 편성·운영 지침을 유지하면서, 장애 정도가 심한 학생을 위한 별도의 교육과정을 마련하고 학교가 교육과정을 유연하게 편성·운영할 수 있는 지침이라는 점에 의미가 크다. 기본 교육과정은 학교 특성과 학생의 필요에 맞춘 학교 교육과정 편성·운영의 자율성을 확대해 교과(군)별, 창의적체험활동, 일상생활 활동 간 50% 범위의 시수(학점) 증감 운영 지침을 확대하였다. 이를 통해 장애 정도가 심한 학생을 위한 실효성있는 맞춤형 교육을 구현하고자 하였다.

또한 『2015 개정 특수교육 기본 교육과정』에서 '최소 수업 시수'였던 교과(군) 수업시수 소계 및 창의적체험활동 수업시수가 2022 개정 교육과정에서는 '기준 수업 시수'로 변경되었다. 이와 같은 시간 배당 기준의 수업 시수의 의미 변화는 교과(군), 창의적체험활동, 일상생활 활동 간 시수 증감 범위를 유연하게 조절할 수 있게 허용하여 2015 개정 특수교육 교육과정에 비해 『2022 개정 특수교육 기본 교육과정』에서는 학교 교육과정 편성·운영의 유연성을 확대한 것으로 해석할 수 있다.

(2) 성과와 한계

특수교육의 교육과정이 특수학교가 아닌 학교과정별 특수교육 교육과정으

로 개편되면서 특수교육 교육과정은 특수교육 현장의 질적 변화를 이끌어 왔다. 그동안 특수교육 기본 교육과정은 초·중등학교 교육과정과 연계성을 고려한 보편성과 특수교육대상학생들의 장애 유형과 특성 등을 고려한 특수성 간의 적절한 균형을 유지하기 위해 노력하며 개정을 거듭했다. 『2010 특수교육 기본 교육과정』에서는 일반교육 접근 강화를 통한 교육과정 통합 지원을 확대하기 위해 『2009 개정 초·중등학교 교육과정』과 같게 구성하고, 유치원, 초등학교, 중학교, 고등학교 등의 학교급별로 교육과정을 각각 분리하여 편성·운영하는 체제를 따랐다. 특히 2010 개정 특수교육 교육과정 시기부터 특수교육의 특수성을 강조하는 발달 중심·기능 중심 교육과정과 교육의 보편성 확보를 위한 일반교육 기준 중심 교육과정과의 균형을 두고 논쟁이 본격화되었다. 또한 특수교육 교육과정에서는 기본 교육과정의 적용 대상을 장애 유형별로 구분하지 않고, 기본 교육과정이 필요한 특수학교에 재학 중인 초등학교 1학년부터 고등학교 3학년까지의 학생을 대상으로 편성·운영하는 것으로 규정하였다.

『2011 특수교육 기본 교육과정』은 학년군별 교육 내용에 초·중등학교 교육과정의 내용을 반영하여 비장애 또래와 동일하거나 유사한 교육 경험을 공유할 수 있게 하였다. 그리고 먼저 현행 기본 교육과정의 기초적, 기능적 내용들을 단계적으로 조직하여 일상생활 중심 기초·기능적 교육과정으로서 기본 교육과정의 대체·대안적 성격을 확립하였다. 그러나 『2011 개정 특수교육 기본 교육과정』은 일반교육과정으로의 보편성을 강조하여 중도중복장애 학생을 위한 교육과정의 출발점은 무엇인지 충분히 검토되지 못하였고(이인, 이주화, 조원일, 2013), 교과 교육과정의 높은 난도와 내용의 부적합성으로 인해 중도중복장애 학생의 교육적 요구를 충족시키기에 어려움이 있다고 지적하였다(김수영, 진영은, 2015).

『2012 특수교육 기본 교육과정』은 장애가 심해 기본 교육과정 적용이 어려운 학생들에 대한 보완 조치가 마련되었고, 중도중복장애 학생이 포함된 학

급의 교육과정을 교과군별 50% 범위에서 시수를 감축하여 생활기능 영역을 포함하여 창의적체험활동으로 편성하여 교육과정 운영의 유연성을 확보하였다. 일반학급에서도 중도중복장애 학생을 위해 교과의 내용을 대신하여 관련 생활기능 영역으로 교육과정을 편성·운영할 수 있게 하였다. 그러나 장애 특성에 따른 특별한 교육적 요구를 고려해 창의적체험활동으로 재구성할 수 있는 근거나 기준이 명확하지 않다는 문제점이 지적되었다(김정연, 김은주, 2013).

『2015 개정 특수교육 기본 교육과정』은 2015 개정 초·중등학교 교육과정의 연계를 반영하고 장애 특성에 맞는 교과 교육과정 개발이 필요하다고 보았다. 그래서 기본 교육과정을 제외하고는 보편성과 공통성 차원에서 2015 개정 초·중등학교 교육과정을 그대로 따르고 있다. 그러나 『2015 개정 특수교육 교육과정』의 현장 적용 과정에서 특수교육 교육과정 총론 내용의 대부분을 2015 개정 초·중등학교 교육과정의 상당량을 거의 그대로 가져왔기 때문에 특수교육대상학생에게 적용하는 데 어려움이 있어 특수교육대상학생의 요구에 적절한 교육과정 운영이 필요하다는 의견이 제기되었다. 먼저 『2015 개정 특수교육 교육과정』은 초·중등학교 교육과정에서 제시한 내용을 부분 수정하여 적용하는 경우가 많았는데, 그 과정에서 특수교육대상학생의 특수성을 충분히 고려하지 않아서 현장 적용 과정에서 어려움을 겪었다는 교육현장의 의견이 많았다. 『2015 개정 특수교육 교육과정』에서 처음 도입한 '핵심역량'이 특수교육대상학생에게 적합한지에 대한 논의가 필요하다는 의견과 함께 특수학급에 재학 중인 학생과 중도중복장애 학생을 위한 교육과정 운영의 유연성이 필요하다는 요구가 많았다. 2015 개정 특수교육 교육과정 활용하는 특수교사의 상당수가 학년군에 따른 교육과정 구성이 특수교육대상학생들에게 적절하지 않다고 보았다(전병운, 2018). 또한 기본 교육과정의 학년군별 성취기준의 난도가 높아서 장애 정도가 심한 학생의 지원에서 여려움이 있다고 하였다. 상급 학교과정으로 진학할수록 어려워지는 교육과정의 난이도로 인해

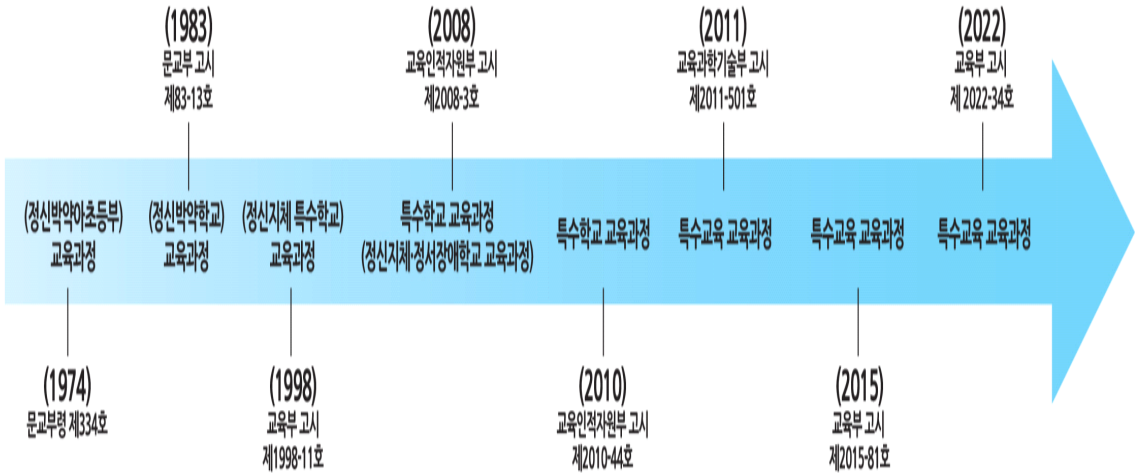
중도중복장애 학생의 교육과정을 편성할 때 수업시수를 더 많이 편성하는 현상도 이를 뒷받침한다(송은숙, 최진혁, 장지현, 2024).

『2015 개정 특수교육 기본 교육과정』에서도 특수교육대상학생과 중도중복장애 학생을 위한 맞춤형 교육과정이 필요하다는 현장의 의견에 따라 이러한 문제를 보완하려고 시도했으나 실제 반영된 내용은 극히 미비했다(전병운 외, 2021). 특수교육 현장에서 중도중복장애 학생에게 맞춤형 교육을 제공하기 위해서는 교과 시수를 감축해 창의적체험활동으로 편성·운영하는 지침이 필요하다는 인식에 비해 실제로 이를 적용하는 특수학교는 많지 않은 것으로 나타났다. 그 이유로 한 학급 내에 중도중복장애 학생과 경도장애 학생이 모두 포함되어 있다는 점과 중도중복장애 학급에 대한 기준이 명확하지 않다는 것, 교육과정 재구성에 대한 교사의 업무 증가 등을 들 수 있다. 이러한 결과는 중도중복장애 학생을 위한 교육과정을 자율적으로 편성·운영하기 위한 국가 수준 교육과정의 지침이 명확하지 않고, 기본 교육과정의 교과 시수를 감축하더라도 중도중복장애 학생의 다양한 장애 특성과 교육적 요구를 반영할 수 있는 교육과정 재구성 방안이 없으며 학교 자체적으로 차별화된 영역 및 프로그램을 개발하기 위한 역량이 부족한 것에 기인한다고 볼 수 있다(김자경, 신서영, 2015).

3. 특수교육 교육과정 개발 체제

(1) 개발주체 및 공고시기

[그림 Ⅳ-2]와 같이 2008 특수교육 교육과정 이후부터는 수시 개정되어 교육과정의 이름이 차수가 아니라 년도가 붙는 것으로 바뀌었다. 그리고 개발 및 고시 주체는 교육부의 다른 이름인 문교부, 교육인적자원부, 교육과학기술부 등으로 이어져왔음을 알 수 있다. 개발주체를 살펴보면 일반교육과정은 교육부와 교육과정평가원인 것에 비해, 특수교육 교육과정은 교육부와 교육부의 소속 기관인 국립특수교육원에서 개발 과정을 주도하여 왔다. 이는 총론과 각론 개발에서 일반교육과정 전문가와 특수교육 전문가의 긴밀한 협력이 요구되는 측면에서 다소 불리하다고도 볼 수 있다. 또한 기본 교육과정을 개발할 때에도 일반 교과교육 전문가의 참여가 절실하다는 측면에서 특수교육 기관인 국립특수교육원에서 교육과정 개정 작업을 일임하는 것에 한계가 있을 수 있다.



[그림 Ⅳ-2] 특수교육 교육과정 고시

(2) 교육과정 개정 방식

우리나라 특수교육 교육과정의 개정 방식은 2015 교육과정부터 일반교육과정과 동시개정 및 고시가 이루어졌다. 이전에는 일반교육과정과 상관없이 별도로 개정이 이루어져 왔는데, 점차 통합교육의 양적 확대로 인하여 동시개정 및 고시에 대한 요구가 높아진 결과이다. 동시개정 및 고시를 통해 국가 교육과정의 체제 안에 특수교육 교육과정이 포함되어 있음을 명시하는 것만으로도 분명 장점이 될 것이다. 나아가 통합교육의 실행 측면에서 한 교실 안에 있는 비장애학생과 특수교육대상학생에게 적용하는 교육과정이 달라서는 안 되므로 동시개정과 고시는 필연적일 수도 있다. 그러나 동시개정 및 고시가 형식적인 측면에서만 이루어진다면 중요한 것을 놓칠 수도 있음을 간과해서는 안 될 것이다. 우선 일반교육과정 개정을 위해서는 2년 전부터 총론과 각론 영역에서 기초연구가 시작된다(<표 Ⅳ-1> 참조). 그러나 특수교육 교육과정 개정 과정에서는 이러한 기초연구가 매우 미흡하다. 특히 각론의 전체 틀을 만들고, 각론을 조정하는 연구는 특수교육 교육과정 개정 작업에서 이루어지지 않았다. 특히 각론 조정 연구 Ⅱ는 교수·학습과 평가에 관한 것으로 더욱 중요한 의미를 갖는다. 이와 같이 특수교육 교육과정을 연구에 기반한 교육과정 개정 작업으로 보기에는 미비한 점이 분명히 있다. 또한 일반교육과정과 공통의 틀 안에서 개정 작업이 이루어져야 하므로 일반교육과정의 틀이 정해진 후에 특수교육 교육과정 개정작업이 시작되는 상황으로 절대적인 시간이 부족한 형편이다. 이에 교육과정 개정 방식에 있어 변화가 요구된다.

<표 Ⅳ-1> 교육과정 개정 작업 관련 연구 비교

	일반교육과정 개정 작업 관련 연구		특수교육 교육과정 개정 작업 관련 연구
총론	■황규호·소경희·백남진·유영식·손미		■전병운, 고은, 김정연, 노진아, 박

	일반교육과정 개정 작업 관련 연구		특수교육 교육과정 개정 작업 관련 연구
기초	현·장은경·홍원표·이승미·김종훈·손민호·온정덕·정혜승·맹은경·김선희·차조일·신영준(2021). 2022 개정 교육과정 총론 주요 사항 설정 연구. 교육부·이화여자대학교.		경옥, 박윤정, 박창언, 서효정, 이대식, 이숙향, 황순영, 홍재영, 함미애, 진미영, 이지선, 이해란, 박창순, 김현태 (2021). 2022 개정 특수교육 교육과정 총론 개발 연구. 교육부·국립특수교육원.
총론 시안	■황규호·소경희·강현석·온정덕·백남진·최종선·이승은·박영출·손미현·김진원(2022). 2022 개정 교육과정 총론 시안 개발 연구. 교육부·이화여자대학교.		■전병운, 강은영, 김소영, 김정연, 문성준, 박경옥, 박윤정, 박찬우, 서효정, 손정호, 이대식, 이숙향, 이지선, 진미영, 황정현, 강병호, 오영석, 김현태 (2022). 2022 개정 특수교육 교육과정 총론 시안 개발 연구. 교육부·국립특수교육원.
각론 기준	■온정덕·김병연·박상준·방길환·백남진·이승미·이주연·한혜정(2021). 2022 개정 교과 교육과정 개발 기준 마련 연구. 교육부·경인교육대학교.		--
각론 조정 연구	■한혜정, 이광우, 민용성, 이주연, 전호재, 온정덕, 박창언, 임유나, 유영식, 이석영, 이영호 (2022). 2022 개정 교육과정 각론 조정 연구(Ⅰ). 교육과정평가원 연구보고 CRC 2022-5.		-- ※ 2022 개정 시 조정연구는 없었으나, 최초로 조정위원회가 열렸음
	■민용성, 이광우, 이주연, 이승미, 전호재, 온정덕, 박창언, 임유나, 홍옥수, 유영식, 박상준, 송호현, 김현숙, 이경진, 이영호, 박성윤, 조은정, 염근영 (2022). 2022 개정 교육과정 각론(교수·학습 및 평가) 조정		--

	일반교육과정 개정 작업 관련 연구		특수교육 교육과정 개정 작업 관련 연구
	연구(Ⅱ). 교육과정평가원 연구보고 CRC 2022-16.		
기본 교육 과정	--		※ 기본 교육과정의 각론 시안만 개발됨
해설서	■2022 개정 초중학교 교육과정 해설서 개발 연구		■2022 개정 특수교육 교육과정 해설서 개발 연구
성취 수준	■2022 개정 교육과정에 따른 성취수준 개발 연구(총론) (각론)		※ 성취수준만 개발되어 현장에 보급됨

4. 우리나라 특수교육 교육과정 관련 쟁점

지난 60여년 동안 특수교육 교육과정이 개정되어 오면서 이루어 온 성과를 정리하면 다음과 같다. 첫째, 인지능력에 손상이 없는 감각장애인 맹학교와 농학교 학생을 위한 교육과정이 1967년에 최초로 개발되었으며, 곧이어 1974년부터 지적장애 학생을 위한 기본 교육과정이 개발되어 현재까지 이르고 있다. 둘째, 초기에는 장애유형별 ‘특수학교’ 교육과정에서 출발하여 2010 특수교육 교육과정부터는 통합되어 있는 특수교육대상학생까지 포함하여 ‘특수교육’ 교육과정으로 진전되었다. 셋째, 특수학교 재학생을 위한 별도의 교육과정에서 국가 교육과정 체제로 포함되었다. 넷째, 통합교육의 확대에 발맞추어 일반교육과정과 동시개정 및 고시를 하게 되었다. 다섯째, 초·중등학교 교육과정 총론에 특수교육대상학생에 대한 내용이 강화되어 제시되었다. 구체적으로 교육과정 편성 및 운영, 평가에 대한 학생 맞춤형 지원사항, 통합교육 지원 기준, 학교급별 지원 방향, 일반-특수교사간 협력 방안, 장애 특성을 고려한 성취기준 재구조화 등 통합교육이 강화되었다(김희은, 조성하, 2024). 여섯째, 초기 특수교육

교육과정을 최근의 것과 비교하면 장애인관의 변화도 엿볼 수 있다. 즉 장애를 절대 불변의 속성이자 큰 결함으로 보고 장애를 극복하고 보상하려는 의료적 관점이 다소 옅어졌다고 볼 수 있다. 일곱째, 2015 개정 특수교육 교육과정의 경우 교육과정 편성·운영의 공통사항에서 중도중복장애학생 교육과정 운영 관련 사항의 단서조항인 '기본 교육과정 운영을 하는 경우에만 해당한다'를 삭제해 공통 교육과정 및 선택교육과정을 운영하는 학교도 가능하도록 하였다(에이블뉴스, 2015).

반면 특수교육 교육과정 개정 작업에 주어지는 시간이 일반교육과정 개정과 비교하면 매우 부족한 점이 가장 큰 문제점이다. 2015 개정 특수교육 교육과정의 경우 5개월 만에 개정한다는 점에서 졸속이라는 비판을 받기도 하였다(에이블뉴스, 2015). 또한 일반교육과정을 기반으로 개정했기 때문에 편제와 시간배당을 제외하고는 교육목표와 편성운영이 일반교육과정과 거의 동일하게 제시되어 특수교육 교육과정의 특수성이 어떻게 반영되어야 하는지 균형을 맞추는 것이 난제이다(이재욱 외, 2017; 정주영, 2015). 셋째, 현장교사들이 개발에 직접 참여하지 않았다는 점에 대한 비판이다(이재욱 외, 2017). 국가 교육과정 개발 과정이 취하는 하향식 접근 방식에서는 현장에서 교육과정의 실행 주체인 교사들의 참여가 제한되고 있다(소경희, 2019). 일반교육과정 개정 작업 시에는 교육과정 거버넌스의 중요성이 강조되면서 현장 교사, 학생 당사자, 보호자의 의견 수렴과정을 중요시하고 있으나 특수교육 현장의 목소리는 배제되어 왔다. 넷째, 일반학급이나 특수학급에 배치된 특수교육대상학생의 편제와 시간은 해당 학년군의 교육과정을 따른다. 따라서 교사나 학교 측에서 학생의 교육적 요구를 판별하여 교육과정을 재구성하는 등 적극적인 노력을 기울이지 않을 경우 학생의 교육 성취가 제한될 수 있다(교육부, 2022). 마지막으로 특수교육대상학생의 교육과정 운영에 대한 사항은 학교 교육과정 위원회에서 결정하도록 명시하고 있다. 교원, 교육 전문가, 학부모 등이 참여하는 학교 교육과정 위원회가 형식적으로 구성 및 운영될 경우, 특수교육대상학생의 교육 내용과

실행이 제한적일 수 있다(교육부, 2022).

지금까지 주요 5개국의 특수교육 교육과정과 관련 법을 분석하고, 우리나라 특수교육 교육과정을 진단한 결과 5가지의 쟁점을 도출하였다.

쟁점 1 특수교육 교육과정 지원 대상 확대

지금까지 우리나라 특수교육 교육과정의 대상은 특수학교 재학생들이라고 봐도 과언이 아닐 것이다. 그런데 특수학교 재학생은 특수교육대상학생의 27%로 1/3도 되지 않는다. 심지어 초・중・고등학교에 재학하는 모든 특수교육대상학생은 전체 학생의 2%에도 못 미치는 숫자로 주요 세계국의 특수교육대상학생과 비교하면 턱없이 모자라다. 우선 경계선지능 학생 또는 경도장애 학생들이 진단, 판별 과정에서 어떠한 이유로 어떻게 누락되고 있는지를 심층 분석하여 다른 나라에 비해 적은 숫자만이 특수교육대상자로 판별되고 있는 이유를 점검할 필요가 있다. 주요 세계국과의 차이는 난독, 난서, 난산을 포함하는 학습장애, 그리고 경계선지능 학생이 특수교육대상으로 선정되지 않기 때문으로 추정할 수 있다. 이대식(2022)은 국내 특수교육은 대상자 선정 시 주로 발달장애를 중심으로 진단하고 판별하는데 이러한 발달장애 학생 위주의 선정 방식은 경계선이나 경도장애 학생이 의도치 않게 특수교육 지원 대상에서 제외되는 결과를 초래하였으며, 일반교육과의 관계도 협력 파트너라기 보다는 일반교육이 ‘다루지 않는’ 학생을 교육하는, 별도의 집단 교육으로서 더 많이 인식되어 왔음을 지적하고 있다. 이는 우리나라 특수교육의 정체성을 규정하는데 있어 핵심을 관통하는 지적으로 볼 수 있다. 유독 우리나라는 일반교육과정과 특수교육 교육과정에서 그 대상을 엄격하게 구분하고 있으며, 이 과정에서 사각지대에 놓이게 된 학습자들이 발생하게 된다. 이에 장애 여부가

아닌 특별한 지원의 요구가 있는지의 여부로 학생들에게 맞춤형 지원이 적극적으로 제공될 수 있어야 한다. 특수교육이나 통합교육 대상자를 법에 제시된 10가지 유형의 특수교육 대상자만으로 한정하지 말고, 다양한 학습자 모두를 통합교육 대상자로 포함해야 한다(이대식, 2022).

쟁점 2 이원화된 제도 및 교육과정 개발 체계 정비

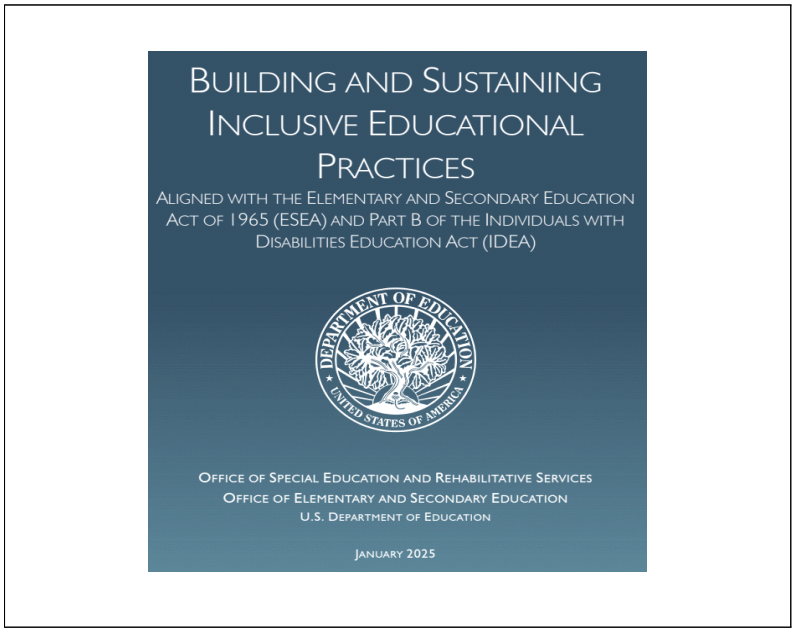
우리나라 특수교육의 발전에 장벽으로 지적되는 것은 바로 일반교육과 특수교육의 과도하게 이원화된 행정이다(박승희, 2003, 김수연, 최하영, 2019). 교사 양성과정은 물론이며 현직교사 연수도 일반교사와 특수교사는 별도의 과정에 참여하게 된다. 2022 개정 교육과정과 2022 개정 특수교육 교육과정에 의하면, '학습 부진 학생, 특정 분야에서 탁월한 재능을 보이는 학생, 귀국 학생, 다문화 가정 학생 등이 학교에서 충실한 학습 경험을 할 수 있도록 필요한 지원을 한다'고 동시에 명시되어 있다. 초·중등교육법에서 2016년에 신설된 조항인 28조에 의하면 '학업에 어려움을 겪는 학생'에 대한 교육을 지원하도록 되어 있다. 학업에 어려움을 겪는 학생이란 '성격장애나 지적 기능의 저하 등으로 인하여 학습에 제약을 받는 학생 중 [장애인 등에 대한 특수교육법] 제 15조에 따른 학습장애를 지닌 특수교육대상자로 선정되지 아니한 학생'과 학업 중단 학생, 그리고 학업 중단 위기에 있는 학생이다.

즉 상위법부터 교육과정까지 다양한 특성을 가진 학생들을 모두 포함하여 맞춤식 교육을 제공해야 하는 것처럼 보이나, 조금만 들여다보면 학생을 특수교육대상자와 나머지로 분명하게 구분하고 있다는 것을 알 수 있다. 다시 말하면 초·중등교육법과 교육과정 상에는 특수교육대상학생을 포함하여 다양한 특성을 가진 학생으로 뭉뚱그려 놓았으나 현실적으로 특수교사가 전문성을 발휘할 수 있는 학생은 특수교육대상학생으로 진단·선정되어 특수학급에 배치

된 학생에 제한될 수 밖에 없다. 일반교육과 특수교육의 사각지대에 놓여있는 학생들을 과연 누가 무엇을 어떻게 가르칠 것인지에 대해서 교육과정 문서에서는 찾아보기 어렵다.

양민화 등(2020)은 현재 학습장애가 있거나 학습장애에 준하는 학업의 어려움을 경험하고 있는 학생들이 적합한 공교육의 지원을 받지 못하고 교육의 사각지대에 방치되고 있음을 지적하며, 관련 법령부터 일반학급에 배치되어 있으나 특별한 교육지원을 필요로 하는 학생들에게 제공되어야 하는 지원을 아우를 수 있는 방향으로 개정되어야 한다고 제안하였다.

미국의 경우 가장 최근 2025년 1월 연방정부에서 발간된 지침의 제목은 [그림 Ⅳ-3]과 같이 '미국의 초·중등교육법(ESEA)과 장애인교육법(IDEA)에 연계된 (aligned) 통합교육 지침'이다. 이와 같이 초·중등교육법과 장애인교육법은 반드시 궤를 같이 해야 한다.



[그림 Ⅳ-3] 미국 연방정부 발간 통합교육 지침 표지

특수교육대상학생의 교육은 장애인교육법에, 비장애학생의 교육은 초·중등교육법에 해당된다는 이원화된 인식을 경계해야 한다. 학교 교육의 실제는 국가 교육과정을 토대로 이루어져야 한다는 측면에서 보자면, 사각지대에 놓인 학생들의 교육에 대해 선언적인 명시로 그치는 것이 아니라 매일의 수업에서 전달되는 교육과정이 되기 위한 논의가 요구된다. 우리나라의 경우 국가 교육과정 개정에 있어 특수교육교육과정과 일반교육과정이 동시에 개정·고시되도록 한 것도 불과 10년 전이다. 교육과정 동시개정과 고시라는 형식을 맞추는 것에도 오랜 시간이 소요되었으나, 향후 실제적으로 특수교육과 일반교육 양 분야의 전문성이 긴밀하게 협력할 수 있도록 법과 제도가 정비되어야 할 필요성이 있다.

쟁점 3 일반교육과정 접근성 강화

2024년 현재 전체 특수교육대상학생 중 73%의 학생들이 일반학교 환경에 배치되어 있으며 이 가운데 30% 가량의 학생들은 일반학급에서 100% 전일제로 통합교육을 받고 있다. 이 73%의 특수교육대상학생 대부분은 특수교육 교육과정이 아닌 초·중등 교육과정을 조정하면 이수할 수 있는 학생들이다. 따라서 교과별 교육목표, 교육내용, 교육 방법, 평가 방법 등의 수준과 제시를 다양화해야 하며, 일반학급에서 보편적 학습설계(universal design for learning), 맞춤형 수업(differentiated instruction), 다수준 포함 교수법(multi-level instruction) 등을 실행할 수 있도록 교육과정이 뒷받침되어야 한다. 이를 위해서는 특수교육과 교과교육 영역의 전문가들이 협력하여 교육목표, 교육내용, 교육 방법, 평가 방법 차원에서 장애유형과 정도에 맞게 하는 것은 무엇을 뜻하며, 그것을 어떻게 실행할 수 있는지를 구체화하려는 노력이 필요하다(이대식, 2022). 또한 현장교사와의 논의를 거쳐 학교 현장에 보급 가

능한 형식을 강구해야 한다. 특수교사뿐 아니라 일반교사 양성과정 및 현직 연수에서 학업에 어려움을 겪는 학생들이 수업에 적극적으로 참여하여 의미 있는 배움을 이룰 수 있도록 해야 한다.

쟁점 4 특수학급 학생을 고려한 교육과정 마련

미국의 경우 개별화교육계획(IEP)이 특수교육대상학생의 실제적인 교육과정이므로 이를 수립하고 실행하는 것에 행정적인 지원이 집중된다. 반면 우리나라는 개별화교육계획의 교육목표와 내용을 설정할 때 국가 교육과정에 근거하여 작성해야 한다. 특수교육대상학생에게 요구되는 기능적인 기술과 국가 교육과정의 성취기준과의 간극이 크면 IEP의 내용이 매일의 수업에 연계되는 것 또한 쉽지 않게 된다. 2022 개정 특수교육 교육과정에서는 기본 교육과정의 성격을 확립하였는데, 기존의 공통 및 선택 중심 교육과정의 내용을 단순화하거나 낮은 수준의 대안으로 보는 기존의 관점을 개선하여 '학생 맞춤형 교육과정'으로 규정하였다. 그런데 과연 공통 교육과정을 적용하기 어려우나 일반학급에 전일제로 통합되어 있는 학생에게 맞춤형 교육과정으로서 기본 교육과정을 적용할 수 있을지는 의문이다. 초등의 경우, 일반학급에 전일제로 통합되어 있는 학생에 대한 특수교사의 지원은 학교마다 천차만별인데 대부분 개별화교육계획에도 '해당학년 교육과정'으로 갈음하고 있다. 현재 우리나라에서는 '완전통합'이 마치 아무런 특수교육 지원이 필요 없는 상태를 의미하는 것으로 오인되고 있다. 완전통합은 교육 환경이 일반학급이라는 것일 뿐 특수교육 지원은 더 세심하고 정교화되어야 한다(Fitzgerald et al., 1992).

기본 교육과정의 성격이 학생 맞춤형 교육과정이라지만 누가 봐도 장애 정도가 심한 학생 대상의 교육과정이며, 기본 교육과정과 공통 교육과정 사이 어느 지점에 있는 학생에게 적용할 수 있는 교육과정은 현재 개별 교사가 오

롯이 교육과정 재구성을 통해 해결해야 하는 실정이다. 기본 교육과정과 공통 교육과정 사이의 간극을 메우기 위해서는 교육과정 조정 또는 재구성이 요구되는 데, 이를 위해서는 적어도 성취기준이 현재와는 다르게 접근되어야 할 것이다. 이러한 점을 고려하여 국가 교육과정은 IEP 수립과 실행을 뒷받침할 수 있는 방향으로 개정이 이루어져야 하겠다.

쟁점 5 특수교육 교육과정의 정체성 확립

통합교육의 양적 질적 확대로 인하여 특수교육 교육과정에서 공통 교육과정의 중요성이 증대되고 있으나, 기본 교육과정 역시 소홀히 할 수는 없다. 뉴질랜드의 경우 혁신적으로 특수교육 교육과정을 아예 없애고 일반교육과정과 통합하였으나, 그 결과에 대해 비판의 목소리가 작지 않다. 세계적 수준의 포용교육 시스템을 구현하고자 뉴질랜드 교육부는 급진적인 정책을 실현하였고, 그 결과 약 99%의 학생이 일반학교에서 통합교육을 받고 있다. 교육과정을 통합하면서 일반교육과 특수교육 운영 주체가 일원화되고 예산도 삭감되었다. IEP 역시 수립과 실행을 권고하기는 하나, 특수교육이 필요한 학생 교육에 대한 교육법, 학교가 준수해야 하는 법적 지침, IEP 실행의 책무성 등을 더 이상 의무화하지 않으며 교사와 학교의 자율성을 강조하였다. 이러한 변화 속에서 학업 성취도 하위 20%에 속하는 많은 아동이 적절한 특수교육 지원을 받지 못하게 되었다(Hornby, 2015; Hornby & Greaves, 2022).

이러한 뉴질랜드 사례는 우리나라 특수교육 교육과정의 정체성과 위상의 재정립에 대한 숙고를 요청한다. 정주영(2015)은 제7차 특수학교 교육과정 개정 주기부터 일반교육과정인 초·중등교육과정 총론의 기본 방향과 내용을 전폭적으로 수용하면서 특수교육의 정체성과 특수성이 약화되었다고 지적하였다. 특히 기본 교육과정의 발전 방향에 대해서는 특수교육 전문가들간에도 이견이

있는데, 김진호(2021)는 기본 교육과정의 내용을 기능적 생활중심 교육과정으로 구성해야 하며, 기존의 교과 체제 대신 아예 통합교과 형태로 개정하는 방안도 제안하였다. 이대식(2020)도 초·중등교육과정의 교과 교육 체계와 동일한 기본 교육과정의 틀과 형식이 장애 정도가 심한 학생들의 교육 요구를 충족시킬 수 있을지 의문을 제기하였다. 최지혜 등(2023)이 2022 개정 특수교육 기본 교육과정의 성취기준을 분석한 결과, 전 교과 전 학년군에서 학업준비기술이 가장 많았으며 직업영역의 성취기준이 가장 적은 것으로 나타났다. 이유를 추론해보면 성취기준 개발은 교과별로 독자적으로 진행되는데 지금까지 특수교육 교육과정 개발 분야에서는 교과 간 성취기준 조정 연구도 이루어지지 않았다. 또한 장애 정도를 고려하자면 교과의 특성보다는 학업준비기술 성취기준이 많을 수밖에 없을 것이다. 이에 연구자들은 특수교사의 높은 수준의 교육과정 문해력과 교육과정 재구성 역량이 요구됨을 지적하였다.

특수교육 교육과정의 주요한 두 개의 축을 공통 교육과정과 기본 교육과정이라고 보았을 때, 지금까지는 기본 교육과정으로 무게 중심이 치우쳤다고 볼 수 있다. 장애 정도가 심한 학생이 대상인 기본 교육과정은 특수교육의 특수성이 반영된 교육과정으로 통합교육의 확대와 상관없이 그 틀은 유지하되 공통 교육과정과의 균형을 맞추려는 노력이 필요하겠다. 이제 특수교육 교육과정은 국가 교육과정의 틀 안에서 배치 환경과 상관없이 어디에서든 특별한 지원이 필요한 모든 학생에게 적합한 교육과정으로 자리매김할 수 있어야 하겠다.

결론적으로 특수교육 교육과정과 관련된 쟁점은 여러 가지이나, 핵심적인 것은 통합교육 환경에 배치된 학생들의 확대에 따라 장애 정도가 심한 학생, 경도장애이지만 특별한 지원이 필요한 학생, 인지적 제한성이 없는 장애학생 모두를 포괄할 수 있는 교육과정, 그리고 특수학급 교사뿐 아니라 일반교사에게도 접근성이 높은 교육과정을 중요한 방향성으로 삼고 논의가 이루어져야 할 것이다. 과거의 통합교육은 장애학생에게 특수교육이 일반학교에서 제공되

느냐 아니면 분리된 환경인 특수학교에서 제공되느냐의 교육 배치 환경이 쟁점이었다. 이제 통합교육은 장애학생뿐 아니라 취약계층 전체를 대상으로 모든 교육 단계에서 차별을 철폐하며 평등한 교육 기회를 보장하는 개념인 포용교육으로 진화하는데 중요한 전환점이 되었다(임후남 외, 2019). 즉 장애학생 통합교육의 확장과 발전은 모든 사람이 다르다는 것을 전제하면서 그들의 다양성을 자연스러운 것으로 받아들이고 나아가 환영하며 다양성의 가치를 존중하는 교육 체계 전반에 걸친 변화와 재구조화에 기여한다(박승희, 2003; 임후남 외, 2019). 특수교육 교육과정 역시 학교 교육의 전반적인 구조와 풍토, 문화, 시스템 개혁을 이끌어내어 포용교육을 견인할 수 있어야 한다.

Ⅴ. 특수교육 교육과정 체계 발전 방향에 대한 전문가 의견 분석

1. 초점집단면담(FGI) 분석 결과

선행 연구 고찰 및 전문가 초점집단면담(FGI) 결과를 바탕으로 도출된 특수교육 교육과정 체계의 발전 방향은 3개의 대주제와 총 11가지의 하위주제로 <표 Ⅴ-1>과 같다.

<표 Ⅴ-1> 11가지 특수교육 교육과정 체계 발전방향

대주제	하위주제
Ⅰ. 다양한 학습자를 포용하는 국가교육과정의 개발 및 운영	1-1. 총론에 지향해야 할 방향으로서 핵심 가치의 선포
	1-2. 빅 아이디어 중심의 개념 기반 교육내용 선정 및 조직의 보강
	1-3. 특별한 교육적 지원이 필요한 학생의 발굴 및 지원 확대
	1-4. 일선 학교의 다층지원체계(MTSS)를 지원하는 국가 교육과정
Ⅱ. 교실 수업 및 평가의 실행력 강화	2-1. 보편적 학습설계에 기반한 교실 수업 지원
	2-2. 특수교육대상학생 포함 모든 학생의 학습 성장에 초점을 맞춘 맞춤형 학생 평가
	2-3. 실질적으로 포용적 교육과정을 운영할 수 있는 교사 역량 배양
Ⅲ. 국가교육과정 개발 체계 및 과정의 정비	3-1. 교육과정 관련 법과 제도의 정비로 통합과 협력 추구
	3-2. 국가 교육과정 각론 개발 시 일반교육-특수교육 전문가의 협력 강화
	3-3. 국가 교육과정 총론과 각론에서 교육과정 개발 방향의 일관성 구현
	3-4. 국가 교육과정 거버넌스 체계에 특수교사 참여

대주제 Ⅰ에 대한 하위주제별 구체적인 설명과 제안 이유는 <표 Ⅴ-2>와 같다.

<표 Ⅴ-2> 특수교육 교육과정 체계 발전 방향 Ⅰ

발전 방향 1: 다양한 학습자를 포용하는 국가 교육과정의 개발 및 운영

1.-1. 총론에 지향해야 할 방향으로서 핵심 가치의 선포

: 장애 정도 및 유형, 능력, 배경에 관계없는 평등한 교육의 핵심 가치를 구체적으로 명시

세계 주요국의 경우 mission statement에 장애 및 다양한 학습자를 포괄하는 교육의 핵심 가치를 강조하여 선포하고 있음

1-2. 빅 아이디어 중심의 개념 기반 교육내용 선정 및 조직의 보강

: 다양한 능력과 요구가 있는 학생들을 포용하기 위해 세분화된 성취기준 보다는 빅 아이디어 접근을 통해 다양한 수준의 학생들이 같은 개념으로 수업을 하면서 함께 성장할 수 있게 함

제안한 이유: 다양한 수준의 학습자를 포함시키기 위해 성취기준을 세분화하여 일일이 열거할 수는 없음. 현재 핵심 아이디어가 제시되어 있으나 빅 아이디어 중심의 개념 기반 교육내용 선정과 조직을 좀 더 보강할 필요가 있음. 이는 2-1, 2-3 항목과도 연계됨

1-3. 특별한 교육적 지원이 필요한 학생의 발굴 및 지원 확대

: 특수교육대상학생 뿐 아니라 경계선급 지적기능 학생 포함 특별한 교육적 지원이 필요한 학생의 적극적인 발굴과 지원

제안한 이유: 우리나라의 특수교육대상학생 수는 전체 초·중·고 학생의 2%에도 못 미치고 있어, 세계 주요국과 비교하면 턱없이 적은 숫자임(영국 12%, 스웨덴 13%, 미국 15%, 일본 5~6.5% 등). 좀 더 특별한 지원이 필요한 학생을 적극적으로 발굴하여 지원할 필요성이 있음

1-4. 일선 학교의 다층지원체계(Multi-Tiered System of Support)를 지원하는 국가 교육과정

: 학교 수준에서 다층지원체계를 통해 학업과 사회정서기술의 성공을 도모하도록 견인함

제안한 이유: 현재 세계 주요국에서는 MTSS(Multi-Tiered System of Support)를 채택하여 모든 학생들의 학업 및 사회정서영역에서의 성공을 추구하고 있음. 이는 학교 수준에서 전체 구성원(교사, 직원, 학생, 보호자 포함)이 공동의 목표와 방법을 적용하여 체계적으로 학업 및 생활지도를 실행하는 접근으로, 매우 높은 효과가 보고되고 있는 증거기반의 실제임

(1) 총론에 지향해야 할 방향으로서 핵심 가치의 선포

세계 주요국의 경우 교육과정 문서 맨 앞에 있는 미션 스테이트먼트(mission statement)에 장애 및 다양한 학습자를 포괄하는 교육의 핵심 가치를 강조하여 선포하고 있다. 즉 장애 정도 및 유형, 능력, 배경에 관계없는 평등한 교육의 핵심 가치를 구체적으로 명시하고 있다(<표 Ⅴ-3> 참조).

<표 Ⅴ-3> 세계 주요국 교육과정의 핵심 가치

국가	용	출처
호주	■ ACARA는 모든 호주 학생을 위해 우수성과 교육의 형평성을 증진하는 고품질 커리큘럼을 개발하는 데 전념한다. ■ 호주 교육과정은 교사가 모든 학생이 잠재력을 발휘할 수 있도록 학생의 관심사, 강점, 목표 및 학습 요구 사항을 기반으로 포괄적인 교육 및 학습 프로그램을 개발할 수 있는 기회를 제공한다. **장애가 있는 학생**, 영재 학생, 영어가 추가 언어/방언인 학생을 포함한 학생의 다양성은 학교에 엄청난 약속과 잠재적인 과제를 모두 제공할 수 있다. ACARA는 모든 학생이 잠재력을 최대한 발휘할 수 있도록 지원하는 커리큘럼을 제공한다.	https://www.australiancurriculum.edu.au/resources/student-diversity/ https://acara.edu.au/about-us
영국	■ 교사는 모든 학생에게 높은 기대치를 설정해야 한다. 성취도가 예상 기준보다 훨씬 높은 학생을 위해 확장 학습을 계획해야 하며, 성취도가 낮은 학생이나 불우한 환경에서 온 학생을 위한 수업을 계획해야 할 의무가 훨씬 더 크다. 교사는 적절한 평가를 통해 의도적으로 높은 목표를 설정해야 한다. ■ 교사는 인종, **장애,** 성별, 종교 또는 신념, 성적 지향, 임신 및 출산, 성전환 등을 포함하는 평등한 기회 법규에 따른 의무를 고려해야 한다.	https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7db9e9e5274a5eaea65f58/Master_final_national_curriculum_28_Nov.pdf
프랑스	■ 장애 유무에 관계없이 모든 어린이가 교육을 받을 권리는 기본권이다. 이 권리는 교육 시스템이 학생들의 특별한 교육적 요구에 적응하도록 요구한다.	https://www.education.gouv.fr/bo/16/

	■ **장애**가 있는 학생을 환영하고 교육하는 것은 모든 사람의 차이에 대한 긍정적인 시각을 키우는 데 도움이 된다. 모든 성인은 모든 아동이 모든 상황에서 공정한 대우를 받을 수 있도록 보장한다.	Hebdo30/MENE%201612034C.htm?cid_bo=105511
미국	**주 핵심 성취기준 (Common Core State Standards)** ■ 이 성취기준은 인종, 사회·경제적 지위, 또는 **장애**와 관련 없이 모든 학생이 접근가능하도록 설계되어 있다.	https://www.mathlearningcenter.org/sites/default/files/pdfs/CCSS-K12-EdInAmerica-2013s.pdf
캐나다 온타리오 주	■ 모든 수준의 온타리오 교육 체제는 다양성을 존중하고, 포용교육을 촉진하며, 학생의 학습, 성장 및 사회 기여 능력을 제한하는 교육에서 평등한 대우에 대한 장벽을 식별하고 제거하기 위해 노력해야 한다. 차별적 편견, 괴롭힘, 비포용적 환경, 편의 제공 부족, 체계적 장벽, 권력 역학, 사회적 빈곤, 인종 차별은 학생들이 사회에서 성공하고, 경쟁적이며, 생산적인 구성원이 되는 데 필요한 기능을 습득하기 어렵게 만든다. 온타리오 학교는 전통적으로 공교육의 약속에서 혜택을 받지 못했던 학생들의 학업 성취도와 경험을 개선하는 것을 목표로 한다.	Ontario Ministry of Education(2024a). Considerations for program planning.

우리나라 초·중등교육과정에서 다른 나라 교육과정의 미션 스테이트먼트(mission statement)에 해당되는 것은 첫 번째 파트인 ‘Ⅰ. 교육과정 구성의 방향’ 중에서 ‘1. 교육과정 구성의 중점’과 가장 유사하다. <표 Ⅴ-4>에 정리한 교육과정 구성의 중점을 살펴보면 학생의 주도성 함양, 공동체 의식 함양, 기초소양 습득, 학생 맞춤형 교육과정 체계 구축 등이 제시되어 있는데, 명시적으로 ‘장애’, ‘특수교육’, ‘특별한 지원’ 등의 용어가 제시되어 있지는 않다. 대신 두 번째 파트인 ‘Ⅱ.학교 교육과정 설계와 운영’의 ‘4. 모든 학생을 위한 교육기회의 제공’에 따로 학습 부진 학생, 특별한 분야에서 탁월한 재능을 보이는 학생, 귀국 학생, 다문화 가정 학생과 함께 특수교육대상 학생 교육에 대해 제시되어 있다.

FGI 에서도 특수교육 전문가들은 특히 이 점을 강조하였다.

> 교육과정 총론 앞부분 어디쯤엔가에 이 선언적인 부분, 그러니까 각 개별 학생의 지원과 성장을 지원한다라는 그러한 명시적인 부분이 조금 더 강화돼야 된다고 봐요. 일반 교육과정 총론을 보시면 앞에 보면 구성이 나오고 무슨 핵심 역량이 나오고 이렇게 쭉 나가잖아요. 앞부분이 굉장히 중요한데 (...) 한동안 뒤로 갈 때까지 이 다양한 학습자를 고려한다라는 점이 크게 안 다가와요. 다른 나라의 교육과정 문서 같은 걸 보면 앞부분에 그런 부분을 굉장히 강조하는 걸 볼 수 있어요. 예를 들면 학교는 모든 학생의 무엇을 위해서 노력을 해야 된다라는 등 UDL 원리를 적용해야 된다는 그런 문구가 앞에 굉장히 딱 못박혀 있거든요.
>
> (D, 특수교육 전문가)

<표 Ⅴ-4> 우리나라 초·중등교육과정 총론

Ⅰ. 교육과정 구성의 방향	Ⅱ. 학교 교육과정 설계와 운영
1. 교육과정 구성의 중점 가. 디지털 전환, 기후 · 생태환경 변화 등에 따른 미래 사회의 불확실성에 능동적으로 대응할 수 있는 능력과 자신의 삶과 학습을 스스로 이끌어가는 주도성을 함양한다. 나. 학생 개개인의 인격적 성장을 지원하고, 사회 구성원 모두의 행복을 위해 서로 존중하고 배려하며 협력하는 공동체 의식을 함양한다. 다. 모든 학생이 학습의 기초인 언어·수리·디지털 기초소양을 갖출 수 있도록 하여 학교 교육과 평생 학습에서 학습을 지속할 수 있게 한다. 라. 학생들이 자신의 진로와 학습을 주도적으로 설계하고, 적절한 시기에 학습할 수 있도록 학습자 맞춤형 교육과정 체제를 구축한다. 마. 교과 교육에서 깊이 있는 학습을 통해 역량을 함양할 수 있도록 교과 간 연계와 통합, 학생의 삶과 연계된 학습, 학습에 대한 성찰 등을 강화한다. 바. 다양한 학생 참여형 수업을 활성화하고, 문제 해결 및 사고의 과정을 중시하는 평가를 통해 학습의 질을 개선한다. 사. 교육과정 자율화·분권화를 기반으로 학교, 교사, 학부모, 시·도 교육청, 교육부 등 교육주체들 간의 협조 체제를 구축하여 학습자의 특성과 학교 여건에 적합한 학습이 이루어질 수 있도록 한다.	**4. 모든 학생을 위한 교육기회의 제공** 가. 교육 활동 전반을 통하여 남녀의 역할, 학력과 직업, **장애,** 종교, 이전 거주지, 인종, 민족, 언어 등에 관한 고정 관념이나 편견을 가지지 않도록 지도한다. 나. 학습자의 개인적 특성이나 사회·문화적 배경에 의해 교육의 기회와 학습 경험에서 부당한 차별을 받거나 소외되지 않도록 한다. 다. 학습 부진 학생, 특정 분야에서 탁월한 재능을 보이는 학생, **특수교육대상학생**, 귀국 학생, 다문화 가정 학생 등이 학교에서 충실한 학습 경험을 누릴 수 있도록 필요한 지원을 한다. 라. **특수교육대상학생**을 위해 특수학급을 설치·운영하는 경우, 학생의 장애 특성 및 정도를 고려하여, 초·중등학교 교육과정을 조정하여 운영하거나 특수교육 교과용 도서 및 통합교육용 교수·학습 자료를 활용할 수 있다. 마. 다문화 가정 학생을 위한 특별 학급을 설치·운영하는 경우, 다문화 가정 학생의 한국어 능력을 고려하여 초·중등학교 교육가정을 조정하여 운영하거나, 한국어 교육과정 및 교수·학습 자료를 활용할 수 있다. (하략)

출처: 2022 개정교육과정 총론, p. 4-5, 13.

(2) 빅 아이디어 중심의 개념 기반 교육내용 선정 및 조직의 보강

빅 아이디어는 학생의 '이해'를 이끄는 학습이 필요하다는 학자들의 주장에서 찾아볼 수 있다. 대표적으로, Wiggins와 McTighe(2005)는 '영속적 이해'를 위해 빅 아이디어를 학습해야 한다고 한 바 있다. '영속적'이란 의미는 학생이 상세한 것들을 잊어버린 후에도 계속 유지되고 남아있기를 원하는 것으로, Wiggins와 McTighe(2005)는 이해를 "주어진 정보를 뛰어넘는 것"으로 보고, 무언가를 진정으로 이해했다는 것은 그것을 다른 상황에 전이시킬 수 있다는 것을 의미한다고 하였다. 학생이 정보와 사실, 기능을 학습하는 것도 필요하지만, 학습의 전이를 위해 기초가 되는 빅 아이디어의 학습이 필요하다는 것이다.

2015 개정 교육과정에서는 교과 교육과정의 내용 체계에 빅 아이디어를 도입하였다. 미래사회를 살아가는 데 필요한 핵심역량의 함양과 창의융합형 인재 양성을 주된 방향으로 삼았던 2015 개정 교육과정은 핵심 개념을 중심으로 학습내용을 구조화하고 학습량을 적정화하여 학습의 질을 개선하는 방향을 교육과정 구성의 중점을 통해 제시하였다. 그간 우리나라의 교과 교육은 단편적 지식의 암기 위주 교육, 학습량 과다 및 학생의 학습 부담, 학년 간 교육내용의 연계 미흡 등의 문제를 가지고 있었다(김경자 외, 2015). 학생들이 교과 내용에 대한 피상적 이해를 넘어 심층적 이해에 도달하기 위해서는 무수한 사실들 자체를 기억하기보다는 그러한 지식들 간의 관련성과 그 속에 내재된 구조를 꿰뚫어 볼 수 있는 사고체계와 안목을 갖추는 능력이 더욱 중요하다고 생각되었다. 따라서 교육은 학생들이 교과 내용의 기저에 놓인 큰 개념 또는 빅 아이디어를 복잡한 사고를 통해 자기 주도적으로 '이해'하는 것을 추구해야 한다는 것이 강조되었다(김경자 외, 2015). 빅 아이디어는 단어, 구, 문장 혹은 질문과 같은 다양한 형태로 나타낼 수 있는데(Wiggins, McTighe, 2005), 2015

개정 교과 교육과정 문서의 내용 체계에서 제시된 ‘핵심 개념’과 ‘일반화된 지식’은 빅 아이디어로 볼 수 있다. 핵심 개념은 단어나 구로, 일반화된 지식은 문장으로 표현된 빅 아이디어이다. 학습자가 빅 아이디어의 의미나 가치를 분명히 이해하기 위해서는 심층적인 학습이 필요하다(Wiggins, McTighe, 2005). 즉, 빅 아이디어의 학습은 학습자 자신의 의미를 구성해 나가는 탐구의 과정을 통해 가능해진다(백남진, 2018).

이후 2022 개정 교육과정에서도 학생들의 핵심역량 함양을 강조하며 교과 교육에서는 깊이 있는 학습 및 개념적 이해에 기초한 창의융합적 문제해결 능력을 기를 것을 강조하였다(황규호 외, 2022). 빅 아이디어 중심의 교과 교육과정 내용 구성은 2022 개정 교육과정의 개정 과정에서도 강조되며 개정의 방향으로 제시된 바 있으나(온정덕 외, 2021; 황규호 외, 2022), 2022 개정 교과 교육과정의 내용 체계에서 핵심 개념은 제시되지 않고 문장 형태의 빅 아이디어인 ‘핵심 아이디어’가 제시되어 있을 뿐이다. 학생들의 심층적 이해를 이끄는 학습을 위해서는 핵심 개념을 포함한 다양한 형태의 빅 아이디어가 교과 교육과정을 통해 제시될 필요가 있을 것이다.

FGI 에서도 특수교육대상학생을 비롯한 다양한 학습자를 포용하는 교육과정이 되려면 더욱 교과 교육과정에서 빅 아이디어가 강조되어야 한다는 의견이 제시되었다.

> 예를 들어서 우리 아이들이 시계 읽는 거를 어려워해요. 그런데 여기에서 시계의 낱낱의 분초를 모르더라도, 아, 시간의 흐름에 따라서 사이클이 있구나, 하루에 사이클이 있구나. 이것만 알면 되거든요. 그리고 사회시간도 보게 되면 계절에 따라서 사람들의 삶이 달라진다 이런 거 나와요. 저학년에서. 그렇다면 그것도 어떻게 보면 보통 규칙이라고 하는 것은 이 사이클에 맞춰서 뭔가 사람들이 만들어 놓은 거네 라고 하는 빅 아이디어가 들어가야 된다....
>
> (A, 일반교육과정 전문가)

(3) 특별한 교육적 지원이 필요한 학생의 발굴 및 지원 확대

우리나라의 특수교육대상학생 수의 비율은 전체 초·중·고 학생의 2%에도 못 미치고 있어, 세계 주요국과 비교하면 턱없이 적은 숫자이다. 영국은 12%, 스웨덴은 13%, 미국은 15%, 일본은 5~6.5% 등 10% 내외인 것에 비해 우리나라는 심각하게 적은 수의 학생들이 특수교육 지원을 받고 있다. 그리고 현재 특수교육대상학생의 73%는 일반학교에 재학하고 있다. 세계 주요국에서 특수교육대상학생 수가 많은 이유는 ADHD를 포함한 정서행동 위험군 학생, 경계선지능 학생, 난독·난산 등의 학습장애 학생이 포함되기 때문이다.

> 사실상 우리나라 특수교육대상자가 너무 적고 (특수교육대상자이든, 진단 받지 못한 학생이든)그냥 다 일반학급에 배치되어 있는 상황인데 결국에 통합교육의 흐름이 꼭 장애학생이 아니어도 지원이 필요한 학생들을 다 지원하자 이런 취지라면 (후략)
>
> (G 일반교사)

미국은 '아동 발굴(Child Find)'이라는 제도를 통해 특별한 교육적 지원이 필요한 학생을 적극적으로 발굴하고 있다. 이는 미국 「장애인교육법(IDEA: Individuals with Disabilities Education Act)」에 근거한 연방 정책이다. 주(state) 및 지역 교육기관이 출생부터 21세까지 장애·아동 청소년을 조기에 발견하고 평가하도록 규정하고 있다(Child Find, 2024). 근거가 되는 세 개의 법령으로는 IDEA Part B(34 CFR § 300.111)에서 3~21세 아동의 특수교육 권리를 보장하고, IDEA Part C(34 CFR § 303.302)에서 영유아 조기 개입 서비스를 규정하며, Section 504(재활법 504조) 및 ADA(장애인차별금지법)로 장애학생의 평등한 교육 접근을 보장한다(Comprehensive Child Find System, 2024). 이 법의 취지는 기관이 절차와 의뢰 과정을 마련하여 특수교육 및 관련

서비스가 필요한 아동을 찾고(locate), 판단하며(identify), 평가(evaluate)하는데 있다. 즉, 장애의 정도와 관계없이 특수교육 및 관련서비스가 필요한 모든 아동이 교육의 기회를 평등하게 누리도록 보장하는 것이며, 공립, 사립학교 재학생을 포함하여, 홈스쿨링, 유치원, 보육기관, 위탁 가정, 노숙 아동까지 포함된다(Zirkel, 2015).

아동 발굴의 체계 및 운영 주체를 좀더 구체적으로 살펴보자면 출생~2세는 주 정부의 조기 개입 프로그램(Early Intervention Program, Part C)이 담당하고, 3~21세의 학령기 아동과 청소년은 지역교육청(LEA: Local Education Agency, Part B)이 담당한다(Comprehensive Child Find System, 2024). 각각의 운영 주체는 아동 발굴 서비스를 공개 홍보하여 지역사회와 학교의 협력으로 장애 의심 아동을 적극적으로 탐색한다. 교사, 의료진, 부모 등 장애 의심 아동을 의뢰할 수 있으며, 의뢰된 아동에 한하여 발달, 학업, 행동 및 정서 등에 대한 다학제간 종합 평가(evaluation)를 한다. 평가 결과를 바탕으로 특수교육 서비스의 적격성을 판단하고 연령에 따라 개별화가족서비스계획(IFSP) 또는 개별화교육계획을 수립하여 교육서비스를 제공한다(Early Intervention Program for Infants and Toddlers with Disabilities, 2025).

우리나라도 미국의 아동 발굴 의뢰 체계와 같이 법령으로 의무조항과 운영 주체를 명시하고, 잠재적 수요가 있는 모든 아동을 효과적으로 찾아내기 위한 교육기관 내 체계 구축, 특수교육 제공에 미치는 의뢰 체계의 영향을 분석하는 노력이 필요하다. 아동 발굴에 필요한 예산을 확보하여 활발한 홍보, 선별검사, 전문가 교육을 시행해야 한다. 보육기관, 유아교육기관, 소아과, 지역사회 프로그램에서 다층적 선별 검사(multi-tiered screening system)를 하여 접근성을 높일 수 있으며, 기간 간 협력체계를 운영하여 의뢰-평가-후속 조치를 효과적으로 할 수 있다. 미국의 전국 표본연구 결과, 영유아의 조기 선별 검사 참여와 유아교육기관 이용 경험이 특수교육 서비스 이용 가능성을 증가시켰다. 조기 선별 검사 결과를 교육기관과 공유하여 특수교육 수요가 있는 아동

을 조기에 발굴함으로써, 학교 현장에서 필요한 교원 수를 확보하고 전문 역량을 강화하는 등 운영체계에 중요한 정보를 제공할 수 있다.

우리나라는 '영유아 건강검진' 시스템을 통해 생후 14일부터 만 6세까지 8회에 걸쳐 무료로 검사를 받을 수 있도록 되어있다(국민건강보험법, 2023). 선별 검사 시스템 자체는 문제가 없으나 중요한 것은 선별 검사 결과에서 심화평가나 추적검사가 필요하다는 소견이 나온 이후이다. 심화평가는 의무사항이 아니므로 전적으로 부모의 의사에 달려있다. 부모 및 어린이집과 유치원에 정확한 안내와 기관연계가 되어있지 않으므로 개입 시기를 놓치기 될 위험이 크다. 이에 전문가들은 소아과에서 발달상의 위험이 있는 영·유아에 대한 정보가 연계되어야 하며 이러한 정보를 관리하고 개입할 수 있는 종합적인 컨트롤타워 역할을 수행할 수 있는 기관이 필요하다고 지적한다(강은진 외, 2022).

특수교육 수요가 있는 아동의 비율과 실제 서비스를 받는 아동의 비율 간 격차는 미국에서도 물론 존재하는 것으로 보고되었다. Bolyle 등(2011)은 미국 전국 가구조사 결과를 분석하여 2006년 3세에서 17세 아동 중 15%가 의료나 특수교육 개입이 필요한 장애를 보였음을 확인했다(Boyle et al., 2011). 미국 교육부의 특수교육 프로그램 보고서에 따르면 특수교육 서비스를 받는 학령전기(유아기)에 특수교육 수요와 서비스 참여 간 격차를 조사한 연구에서 표본 유아의 20.9%가 특수교육 필요성을 보였으나, 실제 5.9%만이 학령전기 특수교육 서비스를 받은 것으로 나타났다. 2001년 미국에서 태어난 특수교육이 필요한 유아를 대상으로 한 전국적 표본(ECLS-B: Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort 데이터 활용)을 통해, 대표적 의뢰 메커니즘인 영유아 조기 선별 검사, 정기 건강 검진(Well-Care Visits), 유아교육 기관 제공자의 의뢰, 부모의 발달 지식이 유아특수교육 참여에 미치는 영향을 다변량 로지스틱 회귀분석으로 분석하였다. 그 결과, 유아 조기 선별 검사 참여와 유아교육 기관 이용 경험이 특수교육 서비스 이용 가능성을 유의하게 증가시켰다. 또한 출생 체중은 유아교육 기관 이용과 특수교육 참여 간 관계에 영향을 미쳤다(U.S.

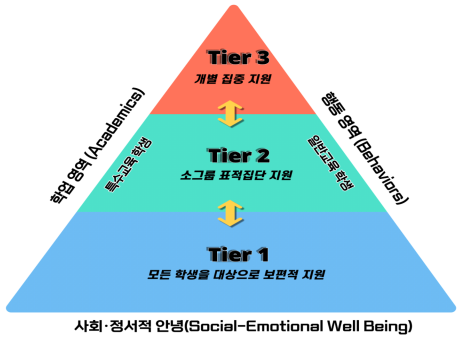
Department of Education, 2017).

우리나라의 경우 적극적인 아동 발굴이 이루어지려면, 영・유아 조기 선별과 함께 학습장애에 대한 근본적인 재정의, 법령 정비, 그리고 인식의 제고가 요구된다. 학령기 아동 발굴과 관련하여 세계 주요국의 사례를 보면, 학습장애를 비롯한 경도장애학생 대상의 지원이 점차 강화되는 것을 알 수 있다(일본, 독일의 특수교육 교육과정 참조).

(4) 일선 학교의 다층지원체계(MTSS)를 지원하는 국가 교육과정

다층지원체계(Multi-Tiered System of Support) 란 학교의 구성원인 교직원, 학생, 보호자 모두가 같은 목표를 추구하는 협의체계이다. 1980년대에는 학생의 행동문제에 대한 일관된 지도와 강화를 위해 학교차원의 행동지원 체계인 PBIS(Positive Behavior Intervention & Support)가 생겨났고, 1990년대에는 학습에 대한 다층지원체계인 RtI(Response to Intervention), 그리고 2000년대 들어서는 행동, 학습, 그리고 사회・정서영역과 출결까지 포함하는 MTSS로 발전하게 되었다. [그림 Ⅴ-1]은 MTSS의 도식을 보여주고 있는데, 과거에는 어떤 행동문제가 있는 학생 개인, 또는 학습에 어려움이 큰 학생이 있다면 그 학생이 특수교육대상자인지 적격성을 먼저 따지게 된다. 즉 특수교육대상자임이 증명된 이후에야 지원이 제공되는 것이다. 이렇게 선 진단 - 후 지원 모델은 학생의 입장에서 시간이 허비될 수밖에 없으며 제때에 지원이 제공되지 않으면 이후 더 큰 재정과 노력이 소요되는 비합리적인 시스템인 것이다.

■1차원 보편적 지원: 전체 학생을 대상으로 학습 및 생활 지도
■2차원 보충 지원: 위험(at-risk) 학생을 대상으로 표적 집단 지원
■3차원 집중 지원: 1대1 고강도 지원



[그림 Ⅴ-1] 다층지원체계 도식

이에 비해 다층지원체계는 처음부터 모든 학생을 대상으로 한 보편적 지원을 제공하고, 1차 지원에 의해서도 학습이나 행동 영역에서 어려움이 있는 소수의 학생에게 표적 집단 지원이 제공된다. 1, 2차 지원에 의해서도 어려움이 계속되는 경우에는 3차원의 집중 지원에 제공된다. 행동 영역에서의 다층지원체계인 학교차원 긍정적행동지원(SW-PBS)은 전 세계적으로 셀 수 없이 많은 연구에 의해 그 효과가 증명되었다. 학교 차원에서 모든 학생을 대상으로 실행하면 심각한 학교 폭력 및 행동문제가 감소되고 안전한 학교 문화 조성에 기여하는 것으로 나타난 증거기반의 실제이다. 그런데 유독 우리나라에서는 학교차원의 긍정적행동지원은 소수 특수학교에서만 이루어질 뿐 일반학교에서의 적용은 찾아보기 매우 어렵다. 긍정적행동지원은 우선 특수교육 분야에서 제안된 것으로 특수교육대상학생에게만 해당된다는 인식이 매우 강하다. 또한 행동주의에 기반한 것으로 일반학교 및 일반학생에게는 적합하지 않다는 오해가 있다(김수연, 2023).

이제 학생들의 문제행동 대처뿐 아니라 사회적 관계 개선과 긍정적인 학교 분위기 조성을 위한 적극적인 예방적 접근이 될 수 있도록 학교 전체 구성원이 공동의 목표를 향해 소통하는 협의체계인 다층지원체계를 뒷받침하는 교육

과정이 요구된다.

특수교육 교육과정 발전 방향 Ⅱ에 대한 하위주제별 설명과 제안 이유는 <표 Ⅴ-5>와 같다.

<표 Ⅴ-5> 특수교육 교육과정 체계 발전 방향 Ⅱ

발전 방향 Ⅱ: 교실 수업 및 평가의 실행력 강화

2-1..보편적 학습설계에 기반한 교실 수업 지원

: 보편적 학습설계(Universal Design for Learning)를 적용한 교육과정 재구성으로 모든 학생의 적극적인 참여와 배움이 일어나는 수업 지원

제안한 이유: 교실에는 이미 다양한 수준의 학습자가 실재하므로, 교사의 다양한 내용제시 방식, 학생의 다양한 표현 방식, 적극적인 참여 방식의 원리를 적용하여 교육과정을 재구성할 수 있도록 함

2-2. 특수교육대상학생을 포함한 모든 학생의 학습 성장에 초점을 맞춘 맞춤형 학생 평가

: 성취기준에 대한 성취수준의 세분화로 모든 학생의 학습 성장을 평가할 수 있어야 함

: 나이스 체계에 장애 특성과 정도에 따른 평가 방식 조정·반영

제안한 이유: 현재 국가 교육과정 총론에는 평가 조정이 포함되어 있으나, 학교 현장에서 실행되기에는 한계가 있음. 나이스 체계의 변화 및 성취기준에 대한 성취수준의 세분화가 요구됨

2-3. 실질적으로 포용적 교육과정을 운영할 수 있는 교사 역량 배양

: 모든 학생에게 맞춤형 교수(differentiated instruction)을 실천할 수 있는 교수·학습 역량 배양

제안한 이유: 다양성과 포용성을 기반으로 한 국가 교육과정 총론과 각론이 실제 수업에 반영서는 교사들이 모든 학생에게 맞춤형 교수를 확대하여 적용하고자 하는 의지와 더불어 학생비도, 흥미, 학습양식에 따라 학습내용, 과정, 결과물 및 환경을 달리하는 수업을 실천할 수배양이 요구됨

(5) 보편적 학습설계에 기반한 교실 수업 지원

보편적 학습설계(Universal Design for Learning)란 특수교육과 일반교육을 분리된 이원적 체제로 설계하기보다는 모든 학생이 교육 목표를 성취하기 위해 교육과정 계획 단계부터 학생들의 다양한 차이를 고려하여 설계하는 것을 의미한다(정해진, 2004). CAST(2025)에 의해 주창된 보편적 학습설계에서는 장애학생을 개인차에 의해 학습 적응의 차이를 지닌 학습자로 간주하며, 이것은 장애학생뿐만 아니라 일반학생을 포함한 모든 학습자들에게서 나타나는 특성으로 본다. 그러므로 보편적 학습설계에서의 '보편'은 모두를 위한 한 가지 최선의 해결책을 의미하기 보다는, 개별학습자의 독특한 차이를 반영하여, 학습자의 능력을 최대한 발휘하기 위해 적절한 학습경험을 창출하는 것이다(윤광보, 김용욱, 2001). 보편적 학습설계에서 보편성이 의미하는 것은 모든 사람들에게 적용하는 획일적이거나 공통적인 하나의 개념이 아니라 개인의 다양한 특성과 차이를 수용하여 학습형태나 제시방법에 반영할 수 있다(CAST, 2025). 이와 같이, 보편적 학습설계란 모든 학생의 교육적 목적을 성취하기 위하여 국가 수준의 교육과정 개발단계부터 일반학생과 장애학생의 교육적 목표를 고려한 교육내용, 교육방법, 교육환경, 평가 등을 선정하고, 이러한 교육 요소들이 수업운영에서 자연스럽게 지원하는 것을 말한다(한경근, 2007).

보편적 학습설계는 장애학생을 포함한 일반학생의 학습 목표 성취를 위한 교수설계라는 의미로 사용된다. 보편적 학습설계에서는 융통성 있는 설명적 제시와 학생의 표현을 위한 다양한 표현 수단 제시, 그리고 학생의 참여를 위한 다양한 수단 제시가 강조된다(박주연, 2008; Gardren & Whittaker, 2006; Rose & Meyer, 2002). 보편적 학습설계에서는 '다양한 제시방법, 다양한 표현방법, 다양한 참여방법'의 3가지가 핵심 원리로 작용한다(권효진, 2012). 첫째, 다양한 제시방법을 제공한다는 것은 학습자가 정보를 인식하고 이해하는 방법이 서로 다르기 때문에 학습자에게 제시하는 방법이 다양해야 한다는 것을 의미한다. 둘째, 다양한 표현방법을 제공한다는 것은 학습자마다 학습자가 아는 것을 표현하는 방법이 다양하기 때문에, 학습자 스스로 표현 방법을 선

택하게 한다는 것을 의미한다. 셋째, 다양한 참여방법을 제공한다는 것은 학습자마다 학습에 참여하거나 동기를 부여받는 방법이 다르기 때문에, 학습자의 흥미 및 동기 유발, 도전감 제공을 위하여 다양한 참여 방법을 제공해야 한다는 것을 의미한다. 교실에는 다양한 수준의 학습자가 존재하므로 이 3가지 원리를 적용함으로써 모든 학생이 적극적인 참여와 배움을 통하여 모든 학생의 성장에 기여할 수 있다.

그런데 보편적 학습설계를 실제로 적용하는 것에는 매우 큰 어려움이 실재한다. 우리나라의 경우 보편적 학습설계는 특수교육 분야에서 제기되는 개념이라는 인식이 강하게 자리 잡고 있다. 일반학교 교실에 실재하는 학생들의 다양성에 대한 인식이 미흡하며, 통합학급이라면 비장애학생과 특수교육대상학생으로 구분지어 생각하기 쉽다. 2022 개정 교육과정에서는 '맞춤형' 교육이 강조되었지만 이에 대한 구체적인 합의가 이루어졌다고 보기 어렵다.

> 맞춤형이라는 단어가 너무나 사람마다 다르기 해석되기 때문에 그걸 좀 짚어줄 필요가 있다 ...
>
> (D, 특수교육 전문가)

> 맞춤형 교육과정이라고 열심히 주장은 하고 있지만 교육 현장에서 사실상 맞춤형 교육은 거의... 이루어지고 있다기 보다는, 그냥 우리 학교 특색을 반영하거나 학급의 전반적인 특색을 반영하는 거지 개별 학생을 반영하는 것은 아니더라 ...
>
> (B, 일반 교육과정 전문가)

보편적 학습설계가 제대로 실행되려면, 우선 학생들을 특수교육대상학생과 일반학생으로 이분적으로 구분짓는 것부터 바뀌어야 한다. 모든 학생은 다양한 특성과 능력을 갖고 있으며 이에 대한 교육목표와 방법과 내용을 차이화하는 것이 맞춤형이라는 합의가 급선무이다. 즉 특수교육대상학생이 교실에 있

어서가 아니라 모든 학생의 적극적인 참여와 배움을 위해서 보편적 학습설계가 이루어져야 하는 것이다. 또한 다양한 학습자가 실재하는 교실에서 보편적 학습설계가 이루어지려면 교육과정이 이를 뒷받침할 수 있어야 하겠다.

> 학습자 맞춤형 교육과정이라고 체제를 구축을 해야 된다 이렇게 언급이 되어 있는데 실제로 각론 개발된 것들을 이제 들어가 보면 사실상 교사들이 교육과정을 보고 직접 지도하기 보다는 교과서를 참고해서 그걸 지도하게 되는데 교과별 특성에 따라서 이 맞춤형 교육을 어떻게 구현할 것인지에 대해서 좀 아이디어가 더 많이 제시되었으면 좋겠다....
>
> (G, 일반교사)

> 나라마다 예를 들면 광합성의 원리를 안다 이렇게 해놓고만 하고 지나가고 마는데 우리나라 같은 경우는 그거를 꼭 교육과정 문서가 아닌 다른 문서라도 하더라도 그런 부분에 대해서 도달 수준과 도달 속도와 도달 모습이 다 다를 거 아니에요. 아이들의 개인차 때문에. 그런 부분들을 어디선가 좀 언급을 해줘야 되지 않느냐...
>
> (D, 특수교육 전문가)

(6) 모든 학생의 학습 성장에 초점을 맞춘 맞춤형 학생평가

학생 맞춤형 평가는 학습자의 유형, 특성, 수준을 고려하되, 성취수준에 도달하는 과정과 학습 결과를 고려한 맞춤형 피드백을 통하여 학습자의 성장과 발달을 지원하는 평가라고 할 수 있다(조호제 외, 2023). 학습자 맞춤형 평가에서는 학습자의 흥미, 동기, 선행 지식, 학습 기술 등의 수준을 파악하고 이들 학습의 과정과 결과에 반영함으로써 학습자 수준을 고려하여 맞춤형 평가를 실시한다. 단위 학교에서는 학습자의 출발점 수준에 따라 학습과정을 체계

적 관찰하고 개인별 수준을 고려하여 학습을 통해 도달해야 하는 성취기준을 융통성 있게 설정할 수 있다. 학습자는 맞춤형 평가를 통해 자기 수준에 적합한 다양하고 구체적인 피드백을 받을 수 있으며, 자신의 성취수준을 파악함으로써 학습에 대한 흥미와 동기를 유지할 수 있다(교육부, 2022).

디지털 평가 도구를 활용하게 되면, 학습자의 누적된 학습 테이터를 분석하고 활용할 수 있기 때문에 학습자에게 맞춤형 피드백을 제공하는 데 유용하게 사용될 수 있다. 2022 개정 교육과정 총론에서는 다양한 지능정보기술을 활용하여 학생 맞춤형 평가의 활성화를 제시하고 있다. 이것은 개별 학습자의 특성 진단, 학습 과정 모니터닝, 학업성취도 확인 및 피드백 등에서 지능정보기술을 활용하여 개별 학습자의 요구 및 특성을 반영하여 모든 학습자의 개별적인 성장과 지원을 하는 것을 목적으로 하고 있다.

학교는 특수교육대상학생이 학습한 바를 평가 과정에서 장애로 인해 불이익을 받지 않도록 장애 유형과 정도에 맞는 평가조정 방안을 마련해야 한다. 만약 특수교육대상학생이 비장애학생과 동일한 방법으로 평가에 참여하지 못할 경우 담임교사나 교과교사, 특수교사, 학부모, 학생은 학교 학업성적관리위원회에 평가 계획과 평가 방법의 조정을 의뢰할 수 있다. 평가 방법의 조정이란 평가문항의 제시 방식, 답안 작성 방식, 평가 환경, 평가 실시 시간 등을 조정해 주는 것을 말한다. 학업성적관리위원회는 평가조정의 필요성을 조사하고, 필요시 개별화교육지원팀에 필요한 평가조정 방안에 관한 협력을 요청하여 세부적인 평가 방법과 방향 등을 결정한다(교육부, 2022). 그런데 학교 현장에서는 이러한 평가조정이 실제로 이루어지는 것에 어려움이 크다(서선진, 박경옥, 2018). 특히 일반 중・고등학교에서는 평가조정에 대해 비장애학생과 장애학생 모두 전적으로 동의하기 어려운 문제이다. 예를 들어 특수교육대상학생 당사자 입장에서도 대안평가 기록이 남는 것에 대해 선호하지 않는 경우가 있다.

시・도 교육청에서는 학업성적관리 시행지침에 특수교육대상학생의 평가조정 규정을 마련하여 특수교육대상학생이 장애 유형과 정도를 고려한 적절한

평가를 받을 수 있도록 지원해야 한다. 각급 학교에서는 시·도 교육청의 학업성적관리 시행지침에 따라 학교별 학업성적관리규정에 특수교육대상학생의 평가조정 규정을 정하여 시행해야 한다(교육부, 2022). 예를 들어, 성취기준에 대한 성취수준을 세분화하여 모든 학생의 학습 성장을 지원하는 학생 맞춤형 평가가 실질적으로 이루어지도록 할 필요가 있다. 또한 나이스 체계를 보완하여 장애 특성과 정도에 따라 평가 방식을 조정하여 반영함으로써 학생 맞춤형 평가의 내실화 및 고도화가 요구된다.

(7) 실질적으로 포용적 교육과정을 운영할 수 있는 교사 역량 배양

최근 여러 나라의 교육 개혁에서는 학생들이 미래사회를 살아가는 데 필요한 역량의 신장을 강조하고 있다. 이러한 교육 개혁의 방향은 교사에게도 새로운 능력을 요청하고 있다. OECD(2005)는 '효율적인 교사양성' 보고서를 통해 미래사회에 학생을 준비시키고 학생의 학습을 향상시키기 위해 교사의 질이 확보되어야 하며, 이를 위해 교사의 역량이 신장되어야 한다고 보았다. 이와 동일한 맥락에서 미국, 영국, 캐나다, 호주, 싱가포르 등 여러 나라에서도 교사가 길러야 할 역량을 강조하고 있다(백남진, 온정덕, 2017; Darling-Hammond, 2012).

이후 OECD(2012)는 '21세기를 위한 교사와 학교지도자 양성' 보고서를 통해 교사 역량 개발의 필요성을 다시 한 번 강조한 바 있다. 이 보고서에서는 교사가 길러야 할 다양한 역량 중 하나로, 교사는 학생 개개인의 차이점을 인식하는 능력이 필요하다고 제시되었다. 즉, 학생의 사전 지식을 포함하여 모든 학생의 요구에 반응할 수 있는 역량이 필요하며, 이 역량에는 교사가 학습이 어떻게 일어나는지 알아야 하고, 특히 교실 밖에서 개별 학생이 갖게 되는 학습의 동기, 그들의 감정 및 삶에 대해 깊이 이해할 것이 포함된다.

미국의 '주 공통의 교사평가 및 지원을 위한 컨소시엄'(Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium: InTASC)은 핵심교사기준(CCSSO, 2013)을 개발하고, 이를 통해 모든 교사가 길러야 할 핵심역량의 틀을 제시한

바 있다. 이 기준은 교사교육, 교사자격 부여 및 교사의 전문성 개발에서 활용된다. 미국에서 2010년 국가공통기준이 개발되었는데, 이 기준은 유치원부터 12학년(K-12)의 학교교육을 받는 모든 학생이 학교 졸업 후 대학 혹은 직업세계로 진입하는 데 필요한 능력을 갖출 것을 목표로 개발되었다. 핵심교사기준은 국가공통기준과의 연계를 강조하며 개발된 것으로, 변화하는 사회에서 학생에게 새롭게 요구되는 능력을 길러주기 위해 필요한 교사의 능력을 규정한 것이다.

핵심교사기준은 학생의 성취를 향상시키기 위해 개정의 주요 방향을 '다양한 학습자를 위한 개별화된 학습', '지식과 기능의 적용', '평가 능력의 향상', '협력적 전문 문화', '교사 및 행정가의 새로운 지도력'으로 설정하였다. 이 중, '다양한 학습자를 위한 개별화된 학습'은 장애, 문화적·언어적 차이를 포함하여 교사가 학습자의 다양한 특성에 적합한 맞춤식 교육을 해야 한다는 것이다. 즉, 모든 학습자가 학습의 주도권을 가질 수 있도록 권한을 부여하고, 각 학습자가 학습 경험에 가져오는 차이점을 중시하고, 학습을 극대화하고 학습자를 참여시키는 가능성을 인식하는 것을 의미한다. 학습자의 다양한 특성은 교사가 다양한 개인 차이가 있는 학습자를 위해 학습을 맞춤화하기 위한 지식과 기능이 필요하다는 것을 의미한다. 이러한 차이에는 장애가 있는 학생뿐 아니라 학년 수준보다 우수한 성과를 보이는 학생도 포함된다. 또한 문화적, 언어적 다양성과 영어가 새로운 언어인 학생의 요구도 포함된다.

'다양한 학습자를 위한 개별화된 학습'을 위해 교사는 모든 학습자가 학습에 다양한 경험, 능력, 재능, 사전 학습, 그리고 학습을 촉진하는 데 사용할 수 있는 자산인 언어, 문화, 가족 및 지역사회의 가치를 가져온다는 것을 인식하는 것이 필요하다. 이러한 인식을 바탕으로 교사는 각 학생에게 다양한 학습 접근 방식을 제공해야 한다는 점이 강조된다. 핵심교사기준은 모든 학습자가 높은 수준에 도달하도록 보장하면서 각 학습자의 경험을 개인화하는 교육 비전을 구현하며, 개인의 차이점과 다양한 문화, 공동체에 대한 교사의 이해를

바탕으로 모든 학습자가 높은 기준을 충족할 수 있는 포괄적인 학습 환경을 보장하도록 한다.

특수교육 발전 방향 Ⅲ에 대한 하위주제별 설명과 제안 이유는 <표 Ⅴ-6>과 같다.

<표 Ⅴ-6> 특수교육 교육과정 발전방향 Ⅲ

발전방향 Ⅲ: 국가 교육과정 개발 체제 및 과정의 정비

3-1. 교육과정 관련 법과 제도의 정비로 통합과 협력 추구

: 국가 교육과정 총론 개발팀 구성 시 일반교육과 특수교육 전문가가 **하나의 팀**으로 시작하는 것과 같이 법과 제도적인 측면에서 특수교육과 일반교육 전문가들의 협력을 명시하고 보장함

제안한 이유: 초·중등교육법 28조에 의하면 '학업에 어려움을 겪는 학생'을 특수교육대상학생으로 선정되지 **않은** 학생으로 구분지어 정의하고 있음. 즉 국가 교육과정의 대상, 그리고 국가 교육과정을 개발하고 적용하는 전 과정에서 일반교육과 특수교육은 별도의 이원화된 체제임

3-2. 국가 교육과정 각론 개발 시 일반교육 - 특수교육 전문가의 협력 강화

: 국가 교육과정 각론 개발에 특수교육전문가 참여 / 기본 교육과정 각론 개발에 일반 교과교육 전문가 참여

제안한 이유: 궁극적으로 교과수업에서 모든 학생의 적극적인 참여와 의미 있는 배움이 보장되려면, 일반교육과정 각론 개발에 특수교육전문가가 참여하는 것은 물론 기본 교육과정 각론 개발에도 일반 교과교육 전문가 참여가 요구됨

3-3. 국가 교육과정 총론과 각론에서 교육과정 개발 방향의 일관성 구현

: 국가 교육과정 총론에서의 방향성이 각론에서도 일관성 있게 구현되도록 하여, 다양성과 포용성이라는 핵심 가치가 선언적인 의미로만 그치지 않도록 함

제안한 이유: 대부분의 교사들은 수업을 할 때 총론보다는 각론을 참조하므로, 총론과 각론에서 교육과정 개발 방향이 일관성 있게 구현되어야 실제 매일의 수업에서도 다양성과 포용성이라는 국가 교육과정의 핵심 가치가 반영될 수 있음

3-4. 국가 교육과정 거버넌스 체계에 특수교사 참여

: 현장교사 포럼 시 특수교사 참여 및 의견 청취 독려

제안한 이유: 국가 교육과정 거버넌스 체계에서 사실상 특수교사 그리고 특수교육대상학생 및 보호자의 의견 수렴 과정은 배제되어 왔음

(8) 초·중등학교 교육과정과의 통합과 협력 추구

국가 교육과정 개발 과정에 특수교육 전문가가 함께 참여해야 한다는 법이나 규정은 없는 형편인데, 법에서 규정하는 특수교육대상학생의 정의를 보면 그 이유를 짐작해볼 수 있다. 초·중등교육법 제28조 제1항에서는 학업에 어려움을 겪는 학생에 대한 고려를 포함하고 있는데 '국가와 지방자치단체는 다음 각 호의 구분에 따른 학생들(이하 "학업에 어려움을 겪는 학생"이라 한다)을 위하여 대통령령으로 정하는 바에 따라 수업일수와 교육과정을 신축적으로 운영하는 등 교육상 필요한 시책을 마련하여야 한다'라고 명시하고 "학업에 어려움을 겪는 학생"을 성격장애나 지적(知的) 기능의 저하 등으로 인하여 학습에 제약을 받는 학생 중 「장애인 등에 대한 특수교육법」 제15조에 따른 학습장애를 지닌 특수교육대상자로 선정되지 아니한 학생을 언급하고 있다. 즉 초·중등교육법에 의하면 국가 교육과정의 대상이 되는 학생은 특수교육대상학생, 그리고 학업에 어려움을 겪는 학생으로 구분되어 있음을 알 수 있다. 학업에 어려움을 겪는 학생은 특수교육대상학생이 아니어야 하므로, 특수교육대상학생과 비(非)특수교육대상학생으로 구분되어 특수교육대상학생은 장애인 등에 대한 특수교육법에 적용되고 비(非)특수교육대상학생은 초·중등교육법에 적용됨을 알 수 있다.

> 우리나라는 아직까지도 일반학급 특수학급 이렇게 자꾸 나누고 일반교사 특수교사 나누는데 교육과정까지 이렇게 나눠져 있으니까 계속 분리해서 생각할 수밖에 없다는 생각이 들고 ....
>
> (G, 일반교사)

이와 같이 우리나라는 국가 교육과정에서부터 특수와 일반을 분리하고 있다는 점을 명확하게 인식해야 하겠다. 교육과정에서부터 특수와 일반이 나누어질 수밖에 없는 것은 관련 법과 제도에서부터 그 원인을 찾아볼 수 있겠다.

법으로 규정된 바는 없지만 국가 교육과정의 대략적 개발 절차는 계획 수립, 기초 연구, 교육과정 연구・개발, 최종안 선정, 확정 고시의 절차를 거친다(홍후조, 2018). 특히 국가 교육과정 총론의 경우 교육과정 전문가가 주축이 되고, 이외 교과교육 전문가, 교육관료, 교원 등이 참여하여 개발한다(홍후조, 2018). 한편 국가 교육과정 개발에 있어 교육과정 개정 체제의 개선은 주로 국민 의견 수렴의 확대라는 방향으로 추진되어왔다. 국민적・사회적 합의를 통해 국가 교육에 대한 전 국민의 관심과 이해도를 높이고자 하였다. 실제로 2022 개정 교육과정 개발 시 개정추진위원회의 정책연구를 통해 개정안을 논의 및 마련하고, 교육과정 심의회에서 개정안을 심의한 후 교육부, 국가교육회의, 시・도교육감 협의회를 통한 현장 의견 수렴을 반영하여 교육과정 총론 주요 사항이 결정되었다(한혜정, 2021; 홍원표, 온정덕, 2024). 이때, 주요 역할을 한 주체들은 개정추진위원회, 국가교육회의, 시・도교육감 협의회 현장 네트워크 등에 소속되어 있는데, 이들이 어떠한 전문성을 가져야 하고, 어떠한 비율로 포함되어야 하는지에 대한 구체적인 규정은 없는 형편이다.

FGI에 참여한 전문가들은 특히 교육과정 개발팀의 일원화에 대해 강조하였다. 서로 다른 두 팀의 협력보다 처음부터 원-팀(one team) 으로 시작하되 분과로 나뉘자는 의미이다. 하나의 팀에 특수교육 전문가가 어느 정도의 비율로 참여할지는 추후 논의가 필요하겠으나, 중요한 것은 법과 제도에 의해 특수교육 전문가의 참여가 고정 비율로 보장되어야 한다는 점이다.

> 특수교육 교육과정이랑 초·중등학교 교육과정 총론을 일원화하는 것은 2015 때도 논의가 되었던 것으로 알고 있어요. 이제 큰 맥락 안에서는, 통합교육을 잘 이루기 위해서는 일반교사, 특수교사 그러니까 일반학교에 있는 특수교사들도 이런 전체적인 교육과정 문해력을 좀 높이려면 같이 일원화되는 것이 좀 바람직하지 않을까... 물론 이제 그 안에 디테일로 들어가면 정말 많은 것들을 고민해야 되는 부분이 있고 생각지 못한 부분들이 있긴 하겠지만 이제 지금 생각으로는 이렇게 일원화하는 것이 조금 더 장점이 있지 않을까...

(C, 특수교육 전문가)

이렇게 특수교육 교육과정이 따로 있으면 많은 일반 선생님들이 의도치 않게 특수는 특수교육과정에 따르면 돼 이런 생각을 하는 그런 부분이 있는 것 같아요. 국가 교육과정이라는 것이 사실 일반 아이와 특수 아이 모두를 포함한 교육과정이어야 되잖아요. 그런데 어느 샌가 그렇게 서로 나눠서 생각을 하게 된다는 거죠. 그게 이 교육과정 현재 틀 자체가 그런 사고방식을 지속시키고 강화할 가능성이 있다라고 봐요. 그런 의미에서 시급히 통합을 해야 된다고 봐요. (D, 특수교육 전문가)

일반교육과정이 몇 년에 한 번씩 이렇게 바뀔 때 특수교육대상학생들의 교육적 요구에 반응적이 되려면 그 교육과정 개정팀에 처음부터 특수교육 전공자 중에 교육과정에 관심있는 연구자가 함께 합류를 해야 된다고 생각하고요. 그러니까 일단 일반교육과정 소위 공통 교육과정 개발할 때부터 특수교육 전문가하고 함께 개발을 하든 개정을 하는 게 한가지 방법일 것 같습니다. (E, 특수교육 전문가)

(9) 국가 교육과정 각론 개발 시 일반교육 – 특수교육 전문가의 협력 강화

2022 개정 교육과정의 총론에서 개발 과정에 참여한 주요 관계자는 국가교육회의, 개정추진위원회, 교육부, 현장 네트워크 등에 참여한 바 있으나(홍원표, 온정덕, 2024), 특수교육 대상자를 고려한 전문가는 눈에 띄지 않는다. 이는 국가 교육과정 각론, 즉 교과 교육과정 개발 과정에도 동일하게 적용된다. 일례로 2009 개정 교육과정 과학 교과 교육과정 개발에 참여한 전문가들은 과학자, 과학교육학자, 과학교사, 총론 개발자, 과학교육 정책 담당자 등 11명으로 구성된 바 있으나(이상은, 2013), 이외 특수교육대상학생을 고려한 전문가

가 포함되지는 않았다. 반대의 경우도 마찬가지이다. 즉 일반 교과교육과정에 특수교육 전문가가 포함되어야하는 것과 같이 특수교육 교육과정의 각론 개발에 일반 교과교육 전문가의 참여가 요구된다.

> 방정식이라는 것은 사실 χ 라는 모르는 숫자를 찾아내는 그 방법이거든요. (...) 중학교 3학년 지적장애 아이를 맨날 덧셈뺄셈 연습만 할 수는 없다는 거죠. 그러니까 중학교 방정식을 배우는데 방정식이라는 게 수학에서 어떻게 나오게 되었고 방정식의 의미는 뭐고 이런 거에 아주 가장 근본적인 것을 모아서 중학교 특수교육과정 수학을 만들어야 하는데 우리는 지금 기본 교육과정에 수학 전문성 있는 사람이 다 빠져 있다는 거에요.
>
> (B, 특수교육 전문가)

> (캐나다 온타리오 주에서) 교과 교육과정 문서에서 지금 수학을 보고 있거든요. 수학 프로그램의 크리티컬 익스팩테이션스가 우리나라로 치면 성취기준하고 조금 유사하다고 볼 수 있는 거에요. 그리고 이 아이들을 이러한 수학적 과정을 경험할 수 있어야 되고 성취도 평가에 대한 이야기가 이제 나와요. 그런데 이 수학과 관련된 프로그램, 어떻게 보면 단원을 개발하는데 있어 고려 사항 중에 하나가, 세 번째 중요한 항목이 특수교육대상자를 위한 수학 프로그램의 계획이라고 하는게 아예, 그 문서 체제의 항목으로 들어가 있거든요. 그래서 저는 이 해외문서를 보면서 우리나라도 이 파트가 좀 들어가면 좋겠다라는 생각이 들었습니다.
>
> (A, 일반 교육과정 전문가)

(10) 국가 교육과정 총론과 각론에서 교육과정 개발 방향의 일관성 구현

우리나라 국가 교육과정에서 총론과 교과 교육과정(각론)의 연계성 부족 문제는 교육과정 개정 시기마다 문제로 지적되며 주요 개선 과제로 논의되어 왔다(한명희 외, 1991; 소경희, 2000; 홍은숙 외, 2019). 총론과 각론의 연계성 부족은 ‘총론과 각론의 괴리(소경희, 2000)’의 문제로 불리어지기도 한다. 홍은숙 등(2019)의 초·중등학교 교육과정 총론-각론 연계성 제고 방안 연구에서는 총론-각론 연계성의 의미는 총론과 각론 간의 일치성이 아니라 일관성으로 이해되어야 한다고 하였다.

이광우, 정영근(2017)의 연구에서는 총론과 각론의 연계성 부족 문제를 총론에 담겨 있는 교육과정의 기본 방향에 대한 아이디어들, 예를 들어 교육의 목표, 교육적 인간상, 교육과정 구성의 중점 등에 담겨진 바람직한 교육에 대한 생각들이 각론에 충실하게 반영이 되지 못하고 있는 현상으로 보았다. 우리나라 국가 교육과정에서 총론과 각론의 연계성 부족으로 각론에서는 총론에서 제시하고 있는 방향을 각론에 충분히 구체화하고 있지 못하고, 총론에서는 각론의 다양한 특성을 반영한 교육과정 전반의 방향을 제시하고 있지 못하고 있다(박순경, 2017). 한명희 등(1991)은 총론의 구성 방향은 각 교과의 성취목표, 성취내용, 교수-학습 방안, 그리고 평가 및 전체적 운영원리로 이어져야 하는데 총론과 각론의 연계성 부족 문제로 이제까지 그렇게 구성되지 못해온 것이 현실이며, 총론의 기본 정신은 구호에만 그치고, 각론은 그와는 별 상관없이 구성되어 왔다는 것이다. 이 연구는 총론과 각론의 연계성 문제의 해결이 교육과정 개혁의 성공 여부의 관건이 되며 교육과정 개혁의 핵심적인 부분이 되는 중요한 과제라고 보았다.

총론과 각론의 괴리 문제를 다룬 소경희(2000)는 우리나라의 국가 교육과정은 각급 학교 교육과정 모두를 전면적으로 일시에 개정하는 ‘전면적·일시적 개정’, 그리고 ‘총론 우위적인 개발’의 특징을 지닌다고 보았다. 이러한 전면적·일시적 개정 방식은 총론에서 먼저 개정의 기본 방향과 교과 편제 및 시간 배당을 설정해야 교과별 교육과정이 이에 비추어 개발될 수 있으므로 총

론 우위의 교육과정 개발을 수반하게 된다. 이 연구는 총론과 각론의 괴리에 대한 원인을 각론의 학문적 동향이 총론이 요구하는 개정 방향과 일치하지 않거나, 총론의 방향을 따르기에 개발 기간이 불충분하거나, 혹은 각론의 의견을 반영하지 않은 총론의 일방적인 의사결정 등인 것으로 보았다. 또한 이 연구는 우리나라 교육과정 개발에 있어서 총론과 각론의 괴리 문제를 해결하기 위해서는 지금까지 추진되어 온 국가 수준 교육과정 개발을 심도 있게 재고하고, 국가 수준의 교육과정 개정에 있어서 총론과 각론은 쌍방향으로 의사소통이 이루어질 필요가 있음을 제언하였다.

FGI 에서도 역시 총론과 각론의 연계성 문제가 제기되었다.

> 학습자 맞춤형 수업에 대한 이야기하고 있고, 다양성을 이해하고 존중하고, 총론 안에는, 예를 들면 대상 학생들을 위한 필요한 경우 지원한다 이런 내용들이 있거든요. 그런데 이게 왜 작동하지 않는가를 봤을 때는 교과과정 문서에서 이런 거를 못 담아내고 있다는 생각이 드는 거에요. 총론에는 분명히 있는데도 불구하고... (A, 일반 교육과정 전문가)

총론과 각론의 연계성 문제를 해소하고자 2015 개정 교육과정 개정과정에서 총론 연구와는 별도로 각론 조정 연구를 수행하였다(박순경, 2017). 이와 함께 2015 개정 교육과정 개정에서 총론 연구에 각론 연구진을 참여하게 하고 각론 연구에 총론 연구진이 참여할 수 있도록 함은 물론, 총론 연구진과 각론 연구진의 공동 워크숍 개최, 각론조정위원회의 도입 등 다양한 노력을 기울이기도 하였다(홍은숙 외, 2019). 2022 개정 교육과정 개발 과정에서도 교과 교육과정을 개발하는 과정에서 각론 조정 연구를 통해 총론과 각론의 연계성을 높이고 교과 간 소통과 조정이 이루어질 수 있도록 하였고, 각론조정위원회를 두어 교과 교육과정 개발의 과정과 내용을 공유하고 관련 쟁점에 대해 의견 수렴

및 조정이 이루어질 수 있도록 하였다. 그럼에도 불구하고 개정·고시된 교과별 교육과정이 내용상에 있어서 총론의 교육과정 구성의 중점 사항 등 개정 요구나 방향을 일관되게 따르거나 충분하게 반영하고 있다고 보기는 어렵다는 문제가 제기되기도 하였다(홍은숙 외, 2019). 그런데 특수교육 교육과정 개정 시에는 이러한 각론조정 연구가 한 번도 이루어지지 않았다. 다만 2022 특수교육 교육과정 개정 시에 최초로 각론조정위원회가 열렸다.

(11) 국가 교육과정 거버넌스 체계에 특수교사 참여

교육과정 거버넌스란 교육 주체들이 일정한 권한을 가지고 교육과정의 편성과 운영, 평가 과정에 참여하는 권한 배분체계를 의미한다. 교육과정 거버넌스에서는 국가 수준 교육과정, 지역 수준 교육과정, 학교 수준 교육과정의 각 차원에서 교육과정과 관련된 각 주체들(국민, 주민, 학생, 교사, 학부모 등)이 수동적 객체가 아니라 어떻게 수평적 관계를 맺고 관계를 맺고 어떻게 권한과 책임을 나눌 것인지에 대하여 논의하게 된다(박휴용, 2019). 이러한 점에서 볼 때, 교육과정 거버넌스는 교육과정 개발의 기관 수준, 교육과정 결정 및 참여구조, 의사결정 대상의 교육과정 요소의 세 가지 차원으로 구분하여 살펴볼 수 있다(정영근 외, 2021).

본 연구에서는 국가 교육과정 개발 체제에 초점을 두고 있기 때문에 교육과정 개발의 기관 수준을 국가수준으로 한정하고, 교육과정 결정 및 참여구조를 중심으로 논하고자 하였다. 황규호(2013)는 교육과정 거버넌스를 ‘교육과정이 개발·운영되고 평가되어 재개정되는 일련의 과정에서 누가 어떠한 절차에 의해 그 과정을 통제하고 필요한 의사결정을 내릴 것인지에 대한 기본 체제’로 정의하였다. 김대현(2014)은 교육과정 거버넌스를 교육과정 개정, 고시, 적용, 평가에 이르기까지의 진행되는 일련의 의사결정에 대한 기본 체제로서, 의사결정 주체들의 역할과 관련된다고 정의하였다. 이들에 의하면 국가수준의 교

육과정 거버넌스는 교육 주체들이 일정한 권한을 가지고 교육과정의 편성과 운영, 평가 과정에 참여하는 권한 배분체계를 의미한다(정영근 외, 2021).

신현석, 정양순, 윤기현(2018)은 국가 교육과정 정책에서 협력적 거버넌스 구축이 이루어져야 한다고 제안하였다. 협력적 거버넌스는 기존의 국가주도의 위계적인 거버넌스를 극복하고 다원화된 사회에서 문제 해결을 위한 적합한 방식으로 적용할 수 있다. 신현석, 정양순, 윤기현(2018)이 정의한 협력적 거버넌스는 '교육과정 정책의 추진과정에서 국가, 지역, 학교단위와 관련된 정책의 다양한 이해당사자들이 교육과정의 형성, 집행, 평가 등 교육과정 정책의 모든 단계에서 형식적인 참여와 타협을 넘어 상호 협력과 의존성을 높이고, 서로 협력하여 문제를 해결해 나가고 책임을 지는 절차적 거버넌스'이다. 이러한 협력적 거버넌스 구축을 위한 방안으로서, 첫째, 교육공동체의 공론의 장 마련을 위한 제도화된 기구 설치 모색, 둘째, 적법하고 권능화된 협력적 거버넌스의 원활한 작동을 위한 법규 및 조직체계 등 기반 조성, 셋째, 정부의 적절한 관리 역할 수행 및 정책 역량 강화, 그리고 마지막으로 교육과정 정책의 형성-집행-평가 단계에서의 실질적 협력 체계 마련 및 합의 원칙과 책임성 확보를 제시하였다.

국가수준의 일반교육과정과 특수학교 교육과정의 일관성, 적합성, 연계성 확보를 위해서는 국가 교육과정 거버넌스의 교육과정 결정 구조와 참여구조가 다음과 같이 변화될 필요가 있다. 첫째, 국가 교육과정 개발의 첫 단계에서부터 일반교육과 특수교육 전문가 또는 이해당사자가 함께 참여할 필요가 있다. 둘째, 국가 교육과정 각론 개발 과정에서 특수교육 전문가와 이해당사자의 참여가 필요하다. 셋째, 특수학교의 기본 교육과정 개발 과정에서 일반 교과교육 전문가(각론)의 참여가 필요하다. 넷째, 일반교육과정과 선택교육과정의 총론과 각론 개발 과정에서 특수교육과 관련한 이해당사자가 배제되어 있는 데, 이들이 필수적으로 참여할 수 있도록 체제가 개선될 필요가 있다. 예를 들어, 공통/선택 교육과정 개발을 위한 현장교사 포럼에서 특수교사 참여가 의무화

되어야 할 것이다.

2. AHP 분석 결과

(1) AHP 조사 개요

특수교육 교육과정의 방향성 탐색을 위하여 문헌 연구와 전문가 협의회 등을 통해 미래 방향성과 이에 따른 실행안을 선정하고 해당 안들에 대한 가중치를 산정하고자 하였다. 본 연구에서는 가중치 산정방법으로 AHP 기법을 채택하였다. AHP 기법은 전문가들의 집단의사결정을 체계화할 수 있는 방법론으로서 의사결정의 대상들에 대한 상대적 중요도를 결정하는데 유용한 방법이다. 구조화된 설문을 통하여 전문가들의 의견을 수집·분석하여 전문가들의 의견을 종합한 가중치를 산정할 수 있다는 점에서 특수교육 교육과정의 방향성 탐색에 적합한 방법으로 판단하였다. 또한, 미래방향성 분류체계 및 항목별로 개방형 응답란을 제시하여 수정 및 보완 방안에 대한 의견을 추가적으로 수렴하였다.

AHP 조사 대상은 교육과정 및 특수교육 분야에 전문성이 높은 학계 및 현직 교사 등 20명의 전문가를 섭외하여 이들의 다양한 시각과 논의를 담고자 하였다. AHP 조사는 다음과 같이 이루어졌으며, AHP 조사 문항과 각 항목의 제안 사유는 <표 Ⅴ-7>과 같다. 설문은 전통적인 AHP 기법을 적용하여 9점 척도를 이용한 쌍대비교형식을 취하였다. 설문기간은 2025년 2월 23일부터 3월 7일이었으며 조사방법은 온라인 설문방식을 활용하였다. [그림 Ⅴ-2]는 최종적으로 구성된 AHP 조사 모델을 보여준다.

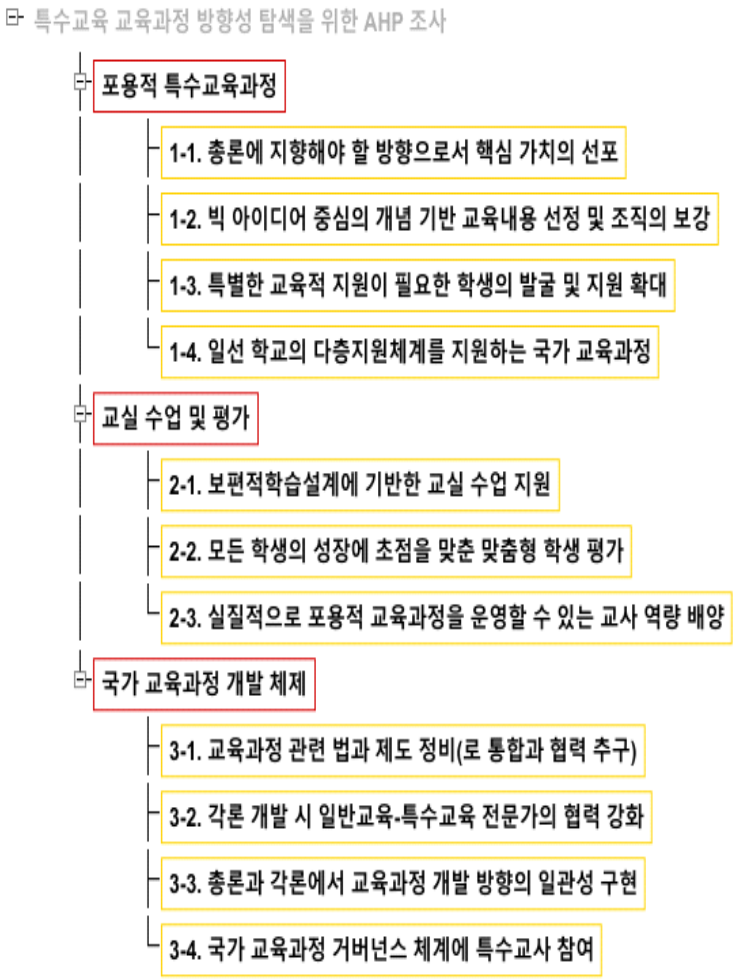
<표 Ⅴ-7> AHP 조사 내용 및 항목별 제안사유

하위영역	제안 사유
① 미래 방향성 1: 다양한 학습자를 포용하는 국가 교육과정의 개발 및 운영	
1-1. 총론에 지향해야 할 방향으로서 핵심 가	세계 주요국의 경우 mission statement 에 장

하위영역	제안 사유
치의 선포 장애 정도 및 유형, 능력, 배경에 관계없는 평등한 교육의 핵심 가치를 구체적으로 명시	애 및 다양한 학습자를 포괄하는 교육의 핵심 가치를 강조하여 선포하고 있음
1-2. 빅 아이디어 중심의 개념 기반 교육내용 선정 및 조직의 보강 다양한 능력과 요구가 있는 학생들을 포용하기 위해 세분화된 성취기준 보다는 빅 아이디어 접근을 통해 다양한 수준의 학생들이 같은 개념으로 수업을 하면서 함께 성장할 수 있게 함	다양한 수준의 학습자를 포함시키기 위해 성취기준을 세분화하여 일일이 열거할 수는 없음. 현재 핵심 아이디어가 제시되어 있으나 빅 아이디어 중심의 개념 기반 교육내용 선정과 조직을 좀 더 보강할 필요가 있음. 이는 2-1, 2-3 항목과도 연계됨
1-3. 특별한 교육적 지원이 필요한 학생의 발굴 및 지원 확대 특수교육대상학생 뿐 아니라 경계선급 지적기능 학생 포함 특별한 교육적 지원이 필요한 학생의 적극적인 발굴과 지원	우리나라의 특수교육대상학생 수는 전체 초·중·고 학생의 2%에도 못 미치고 있어, 세계 주요국과 비교하면 턱없이 적은 숫자임(영국 12%, 스웨덴 13%, 미국 15%, 일본 5~6.5% 등). 그리고 현재 특수교육대상학생의 73%는 일반학교에 재학하고 있음
1-4. 일선 학교의 다층지원체계(Multi-Tiered System of Support)를 지원하는 국가 교육과정 학교 수준에서 다층지원체계를 통해 학업과 사회정서기술의 성공을 도모하도록 견인함	현재 세계 주요국에서는 MTSS(Multi-Tiered System of Support)를 채택하여 모든 학생들의 학업 및 사회정서영역에서의 성공을 추구하고 있음. 이는 학교 수준에서 전체 구성원이 공동의 목표와 방법을 적용하여 체계적으로 학업 및 생활지도를 실행하는 접근으로, 매우 높은 효과가 보고되고 있는 증거기반의 실제임
② 미래 방향성 2: 교실 수업 및 평가의 실행력 강화	
2-1. 보편적 학습설계에 기반한 교실 수업 지원 보편적 학습설계를 적용한 교육과정 재구성으로 모든 학생의 적극적인 참여와 배움이 일어나는 수업 지원	대부분의 교사들은 수업을 할 때 총론보다는 각론을 참조하므로, 총론과 각론에서 교육과정 개발 방향이 일관성 있게 구현되어야 실제 매일의 수업에서도 다양성과 포용성이라는 교육과정의 핵심 가치가 반영될 수 있음
2-2. 특수교육대상학생을 포함한 모든 학생의	현재 국가 교육과정 총론에는 평가 조정이 포

하위영역	제안 사유
학습 성장에 초점을 맞춘 맞춤형 학생 평가 - 성취기준에 대한 성취수준의 세분화로 모든 학생의 학습 성장을 평가할 수 있어야 함 - 나이스 체계에 장애 특성과 정도에 따른 평가 방식 조정·반영	함되어 있으나, 학교 현장에서 실행되기에는 한계가 있음. 나이스 체계의 변화 및 성취기준에 대한 성취수준의 세분화가 요구됨
2-3. 실질적으로 포용적 교육과정을 운영할 수 있는 교사 역량 배양 모든 학생에게 맞춤형 교수(differentiated instruction)을 실천할 수 있는 교수·학습 역량 배양	다양성과 포용성을 기반으로 한 국가 교육과정 총론과 각론이 실제 수업에 반영되기 위해서는 교사들이 모든 학생에게 맞춤형 교수를 확대하여 적용하고자 하는 의지와 더불어 학생의 학습 준비도, 흥미, 학습양식에 따라 학습내용, 과정, 결과물 및 환경을 달리하는 수업을 실천할 수 있는 역량 배양이 요구됨
③ 미래 방향성 3: 국가 교육과정 개발 체제 및 과정의 정비	
3-1. 교육과정 관련 법과 제도 정비 국가 교육과정 총론 개발팀 구성 시 일반교육과 특수교육 전문가가 하나의 팀으로 시작하는 것과 같이 법과 제도적인 측면에서 특수교육과 일반교육 전문가들의 협력을 명시하고 보장함	초·중등교육법 28조에 의하면 '학업에 어려움을 겪는 학생'을 특수교육대상학생으로 선정되지 않은 학생으로 구분지어 정의하고 있음. 즉 국가 교육과정의 대상, 그리고 국가 교육과정을 개발하고 적용하는 전 과정에서 일반교육과 특수교육은 별도의 이원화된 체제임
3-2. 국가 교육과정 각론 개발 시 일반교육 - 특수교육 전문가의 협력 강화 국가 교육과정 각론 개발에 특수교육전문가 참여 / 기본 교육과정 각론 개발에 일반 교과교육 전문가 참여	궁극적으로 교과수업에서 모든 학생의 적극적인 참여와 의미 있는 배움이 보장되려면, 일반교육과정 각론 개발에 특수교육전문가가 참여하는 것은 물론 기본 교육과정 각론 개발에도 일반 교과교육 전문가 참여가 보장되어야 할 필요성이 있음.
3-3. 국가 교육과정 총론과 각론에서 교육과정 개발 방향의 일관성 구현 국가 교육과정 총론에서의 방향성이 각론에서도 일관성 있게 구현되도록 하여, 다양성과 포용성이라는 핵심 가치가 선언적인 의미로만 그치지 않도록 함	대부분의 교사들은 수업을 할 때 총론보다는 각론을 참조하므로, 총론과 각론에서 교육과정 개발 방향이 일관성 있게 구현되어야 실제 매일의 수업에서도 다양성과 포용성이라는 국가 교육과정의 핵심 가치가 반영될 수 있음

하위영역	제안 사유
3-4. 국가 교육과정 거버넌스 체계에 특수교사 참여 현장교사 포럼 시 특수교사 참여 및 의견 청취 독려	국가 교육과정 거버넌스 체계에서 사실상 특수교사 그리고 특수교육대상학생 및 보호자의 의견 수렴 과정은 배제되어 왔음

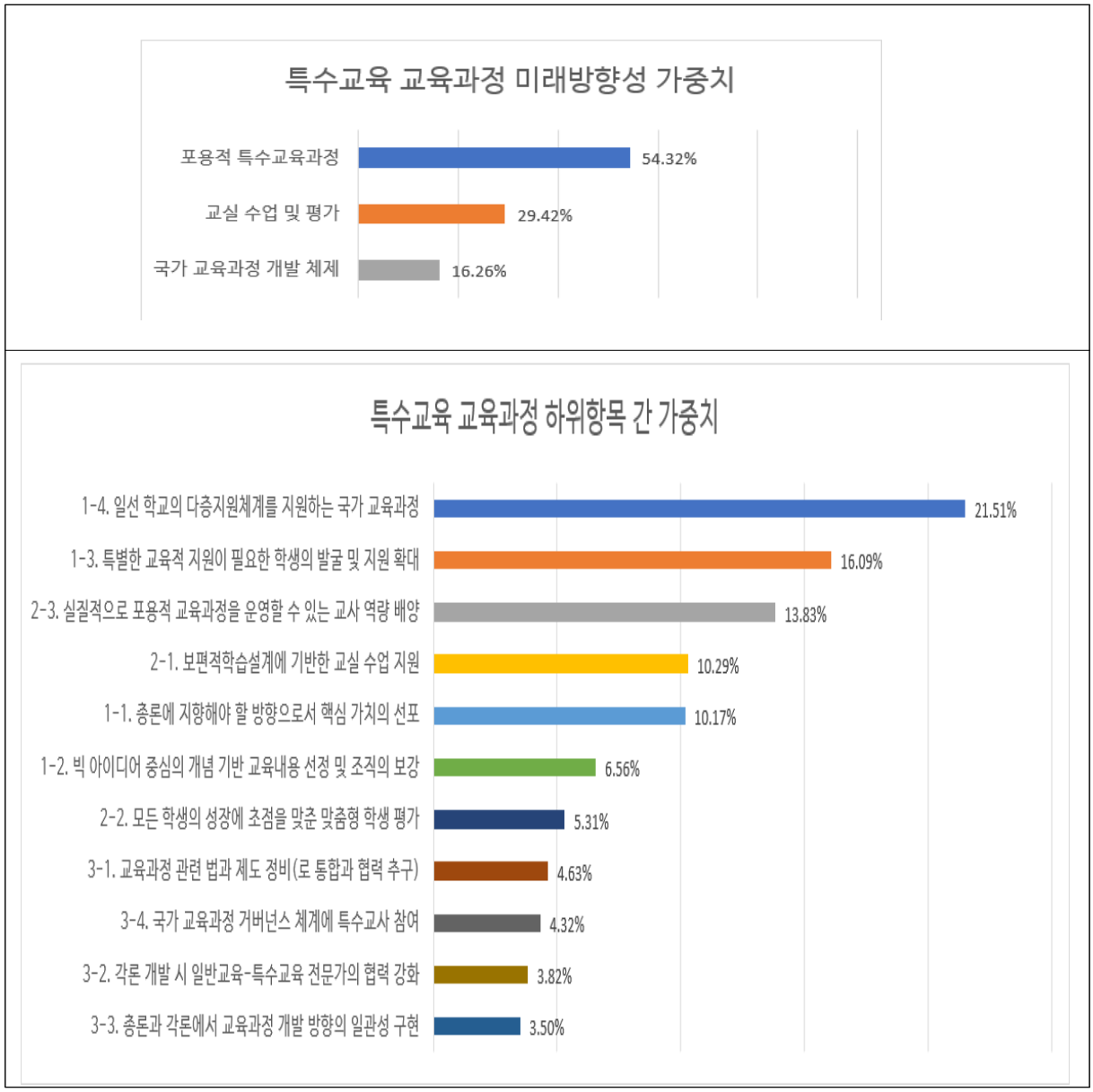


[그림 Ⅴ-2] AHP 조사 최종 모델

(2) AHP 조사 결과

수집된 총 20개의 설문을 분석하여 개인별 11개의 하위항목간 가중치를 구하고, 이를 개인별판단통합법(aggregate by individual judgement method)으로 종합하여 전체 집단의 가중치를 구하였다. 설문분석과정에서 응답의 일관성이 없는 응답자를 제거하기 위하여 비일관성비율(inconsistency ratio)이 0.2를 초과하는 응답자의 결과는 분석에서 제거하였다. 이 기준을 적용한 결과 최종적으로 19명의 응답자들이 분석대상에 포함되었다.

[그림 Ⅴ-3]은 제1계층의 3요소와 제2계층의 11개 하위항목의 가중치를 최종적으로 분석한 결과이다.



[그림 Ⅴ-3] AHP 분석 결과 항목 간 가중치

위 결과에서 볼 수 있듯이 상위계층에서는 다양한 학습자를 포용하는 국가 교육과정의 개발 및 운영(54.3%), 교실 수업 및 평가의 실행력 강화(29.4%), 국가 교육과정 개발 체제 및 과정의 정비(16.3%)의 순서로 상대적 중요도가 높았다. 11개 하위항목별로는 일선 학교의 다층지원체계를 지원하는 국가 교육과정(21.5%), 특별한 교육적 지원이 필요한 학생의 발굴 및 지원 확대(16.1%), 실질적으로 포용적 교육과정을 운영할 수 있는 교사 역량 배양(13.8%), 보편적학습설계에 기반한 교실 수업 지원(10.3%), 총론에 지향해야 할 방향으로서 핵심 가치의 선포(10.2%), 빅 아이디어 중심의 개념 기반 교육내용 선정 및 조직의 보강(6.6%), 모든 학생의 성장에 초점을 맞춘 맞춤형 학생 평가(5.3%), 교육과정 관련 법과 제도 정비(4.6%), 국가 교육과정 거버넌스 체계에 특수교사 참여(4.3%), 각론 개발 시 일반교육-특수교육 전문가의 협력 강화(3.8%), 총론과 각론에서 교육과정 개발 방향의 일관성 구현(3.5%) 순서로 가중치를 부여하고 있다. 즉, 전문가들은 특수교육 교육과정 체계의 방향성에 있어 '포용성'을 특히 중시하고 있으며, 이 중에서도 일선 학교의 다층지원체계를 지원하는 국가 교육과정을 통해 일반학생과 특수교육 학생을 포함하여 학교 내 전체 구성원이 공동의 목표와 방법을 적용하여 체계적으로 학업 및 생활지도를 실행하는 접근 방식이 중요한 것으로 인식하고 있음을 알 수 있다.

<표 Ⅴ-8> 영역별 하위항목 간 가중치

1. 다양한 학습자를 포용하는 국가 교육과정의 개발 및 운영		2. 교실 수업 및 평가의 실행력 강화		3. 국가 교육과정 개발 체제 및 과정의 정비	
하위항목	중요도	하위항목	중요도	하위항목	중요도
1-1. 총론에 지향해야 할 방향으로서 핵심	18.72 %	2-1. 보편적학습설계에 기반한 교실 수업	34.96 %	3-1. 교육과정 관련 법과 제도 정비(로	28.45 %

1. 다양한 학습자를 포용하는 국가 교육과정의 개발 및 운영		2. 교실 수업 및 평가의 실행력 강화		3. 국가 교육과정 개발 체제 및 과정의 정비	
하위항목	중요도	하위항목	중요도	하위항목	중요도
가치의 선포		지원		**통합과 협력 추구)**	
1-2. 빅 아이디어 중심의 개념 기반 교육 내용 선정 및 조직의 보강	**12.07 %**	2-2. 모든 학생의 성장에 초점을 맞춘 맞춤형 학생 평가	**18.04 %**	3-2. 각론 개발 시 일반교육 -특수교육 전문가의 협력 강화	**23.46 %**
1-3. 특별한 교육적 지원이 필요한 학생의 발굴 및 지원 확대	**29.62 %**	**2-3. 실질적으로 포용적 교육과정을 운영할 수 있는 교사 역량 배양**	**47.00 %**	3-3. 총론과 각론에서 교육과정 개발 방향의 일관성 구현	**21.53 %**
1-4. 일선 학교의 다층지원체계를 지원하는 국가 교육과정	**39.59 %**			3-4. 국가 교육과정 거버넌스 체계에 특수교사 참여	**26.55 %**
합계	**100%**		**100%**		**100%**
비일관성 비율	0.00013	비일관성 비율	0.00071	비일관성 비율	0.00071

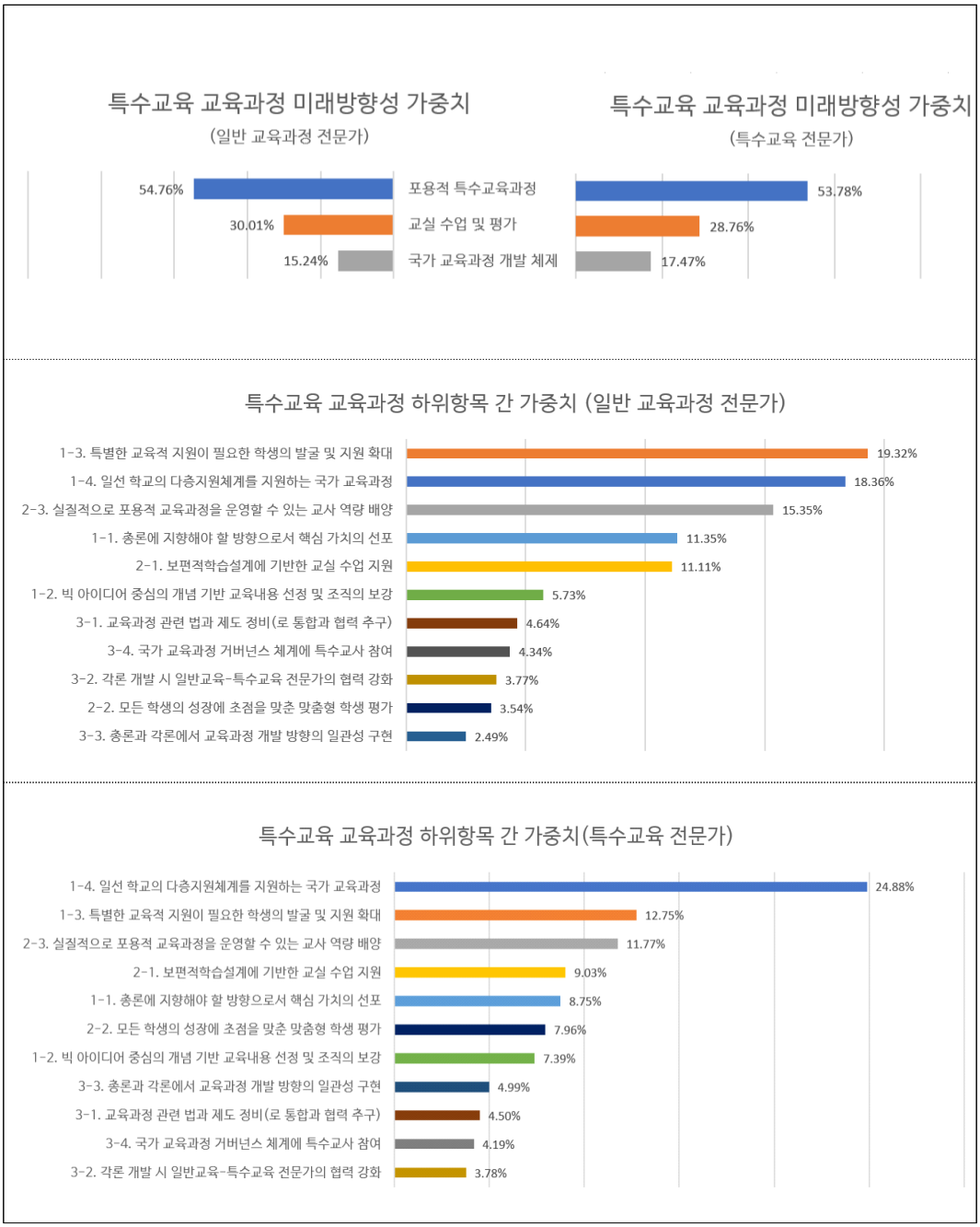
<표 Ⅴ-8>과 같이 주제영역별로 살펴보면, 먼저 '다양한 학습자를 포용하는 국가 교육과정의 개발 및 운영' 측면에서는 '일선 학교의 다층 지원체계를 지원하는 국가 교육과정(39.6%)'과 '특별한 교육적 지원이 필요한 학생의 발굴 및 지원 확대(29.6%)'를 중요하게 인식하고 있었다. 다음으로, '교실 수업 및 평가의 실행력 강화' 측면에서는 '실질적으로 포용적 교육과정을 운영할 수 있는 교사 역량 배양(47.0%)'과 '보편적 학습설계에 기반한 교실 수업 지원(35.0%)'을 중요하게 인식하였다. 마지막으로, '국가 교육과정 개발 체제 및 과정 의 정비' 측면에서는 하위항목의 중요도가 전반적으로 유사하게 나타났으며, '교육과정 관련 법과 제도 정비(28.5%)', '국가 교육과정 거버넌스 체

계에 특수교사 참여(26.6%)', '각론 개발 시 일반교육-특수교육 전문가의 협력 강화(23.5%)', '총론과 각론의 교육과정 개발 방향의 일관성 구현(21.5%)' 순으로 높게 나타났다. 종합하면, 특수교육 교육과정이 나아가야 할 방향성에 대해 전문가들은 일반학교 내 포용적 교육의 체계적인 실현을 가장 중요하게 인식하고 있으며, 이를 뒷받침하기 위한 교사 역량 개발과 교육과정 관련 법·제도 정비를 강조하고 있음을 확인할 수 있다.

(3) 집단별 AHP 조사 결과 분석

일반 교육과정 전문가와 특수교육 전문가 간 인식 차이를 살펴보고자 집단별 AHP 분석을 실시하였다. 상위계층 분석 결과, [그림 Ⅴ-4]와 같이 두 집단 모두 다양한 학습자를 포용하는 국가 교육과정의 개발 및 운영, 교실 수업 및 평가의 실행력 강화, 국가 교육과정 개발 체제 및 과정의 정비의 순서로 상대적 중요도를 높게 인식하고 있었다.

11개 하위항목은 집단 간에 다소 차이가 나타났는데, 일반 교육과정 전문가 집단에서는 '특별한 교육적 지원이 필요한 학생의 발굴 및 지원 확대'(19.3%)를 가장 중요하게 인식하였고, 다음으로 '일선 학교의 다층지원체계를 지원하는 국가 교육과정'(18.4%)을 유사한 수준으로 중요하게 인식하였다. 반면, 특수교육 전문가는 '일선 학교의 다층지원체계를 지원하는 국가 교육과정'(24.9%)을 최우선 순위로 인식하는 것으로 나타났다. 두 집단 모두 '실질적으로 포용적 교육과정을 운영할 수 있는 교사 역량 배양'에 대해서도 중요하게 인식하고 있었으며, 다음으로 '총론에 지향해야 할 방향으로서 핵심 가치 선포', '보편적 학습설계에 기반한 교실 수업 지원'을 중요하게 인식하는 것으로 나타났다.



[그림 Ⅴ-4] 전문가 집단별 AHP분석 결과 항목 간 가중치

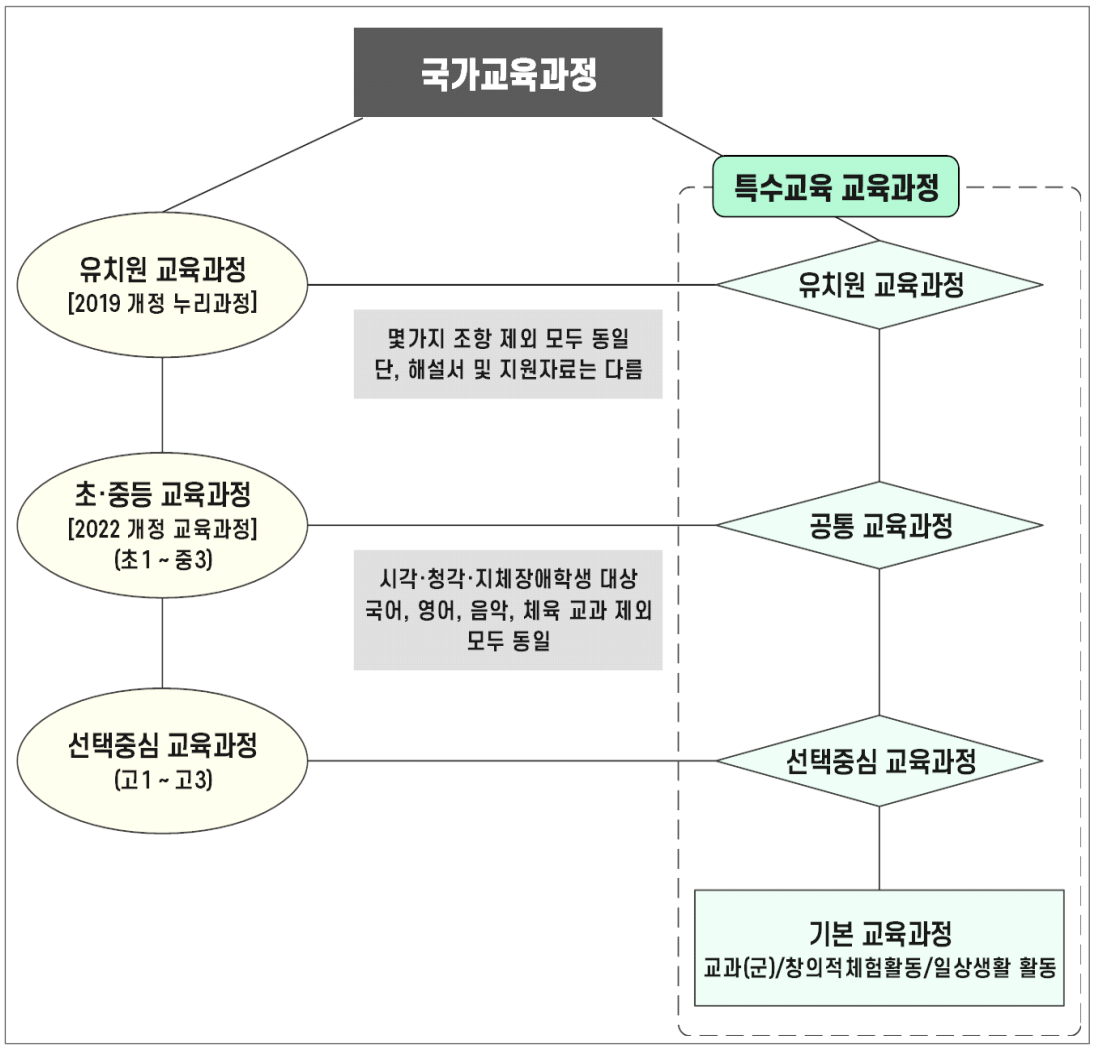
종합하면, 두 집단 모두 일반 학교 내 ‘포용적 교육과정’ 운영의 중요성을 강조하며, 이를 실현하기 위한 교사의 전문성 개발과 보편적 학습설계에 기반한 교실 수업 지원을 핵심 요소로 인식하고 있었다. 구체적인 우선순위에 있어서는 일반 교육과정 전문가가 개별 학생의 발굴 및 지원에 조금 더 높은 비중을 두는 반면, 특수교육 전문가는 학교 차원의 다층지원체계 구축을 상대적으로 중요하게 인식하는 것으로 나타났다. 즉, 일반 교육과정 전문가가 개별 학생에 대한 직접적 지원에 초점을 두는 데 비해, 특수교육 전문가는 전체 학교 차원의 포용적 시스템 정비를 보다 강조하고 있음을 확인할 수 있다. 이러한 차이는 특수교육의 효과적인 운영을 위해 개별 학생 지원과 학교 차원의 체계 구축이 동시에 이루어져야 하며, 이를 법·제도·거버넌스 측면에서 체계적으로 뒷받침하는 통합적 접근이 필요함을 시사한다.

3. 토론회 및 전문가 자문 결과

지금까지 국내외 특수교육 교육과정을 분석하고 전문가 초점집단면담 및 AHP 분석 결과를 총정리하여 현장 적합성 검토를 통해 전문가 자문을 받은 결과 몇 가지 쟁점과 해결 방안이 제기되었다. 우선 국내 특수교육 교육과정의 구조는 [그림 Ⅴ-5]와 같다. 국내 특수교육 교육과정은 유치원 교육과정과 공통 및 선택 중심 교육과정, 그리고 기본 교육과정으로 이루어져 있는데, 유치원 교육과정과 공통 및 선택 중심 교육과정은 일반 교육과정인 2019 개정 누리과정 그리고 초·중등교육과정과 거의 같다고 봐도 무방하다. 즉 2019 개정 누리과정에 특수교육과 관련된 사항이 몇 가지 추가되거나, 초·중등교육과정 국어, 음악, 체육, 영어 교과에서 시각장애, 청각장애, 지체장애 학생을 위한 지침이 간략하

게 제시되어 있는 수준이다. 따라서 특수교육 교육과정으로 묶여져 있기는 하나 사실상 특수교육 교육과정의 정체성은 기본 교육과정에 있다고 할 수 있다. 이에 대해 현장 적합성 검토에 참여한 전문가들은 한결같이 특수교육 교육과정의 정체성에 대해 문제제기를 하였다. 이를 정리하여 나타내면 <표 Ⅴ-9>와 같다.

<표 Ⅴ-9>에 제시한 여러 가지 쟁점 중에서 가장 핵심적인 것은 초·중등교육과정과 특수교육 교육과정의 분리된 이원화된 체제에 대한 문제제기일 것이다. 이에 대한 장단점을 분석하여 제시하면 <표 Ⅴ-10>과 같다.



[그림 Ⅴ-5] 국내 특수교육 교육과정의 구조

<표 Ⅴ-9> 특수교육 교육과정의 정체성에 대한 전문가 의견

	쟁점	설명	개선 방안
내용 체계	내용 중복성	-특수교육 교육과정은 일명 '플러스 알파(+@)' 교육과정임. 특수교육 유치원 교육과정은 2019 개정 누리과정 + @ 이고, 공통 교육과정은 초·중등교육과정 + @ 라고 할 수 있을 정도로 내용이 중복됨 -초·중등교육과정 적용이 가능한 특수교육대상학생을 고려하여 특수교육 교육과정에 일반교육과정이 포함되어 있으나, 교육과정 간 내용 중복으로 인한 비효율성이 제기됨	-초·중등교육과정에 특수교육대상학생 대상 내용을 포함하여 내용 중복을 최소화 할 필요성이 있음
	내용 적합성	-특수학교 재학생들의 장애 정도는 매우 다양하여 제 학년의 기본 교육과정을 적용하지 못하는 경우도 있으며, 교과의 개념 원리적인 내용이 많아서 일상생활과 접목한 교과교육과정 운영의 어려움이 있음	-향후 기본 교육과정의 내용 난이도 및 교과 체계의 발전 방향 연구가 요구됨
	편제 적합성	-특수학교 재학생을 위한 기본 교육과정의 편제가 초·중등학교교육과정과 동일한 것에서 오는 문제점이 있음 -기본 교육과정에 신설된 '일상생활 활동' 역시 특수교육적인 내용이나 편제 등은 다른 교과(군)과 동일함. 일상생활 활동도 의무 시수가 고정되어 있으므로 교육과정 운영상의 문제, 교과와의 중복성 등의 문제가 있음	-기본 교육과정의 편제가 초·중등교육과정과 동일한 구조일 때와 새로운 방향일 때의 장·단점 분석 및 추후 연구가 요구됨
	대상 분절성	-교육과정에서 특수교육대상학생과 비장애학생을 분리함으로써 특수교육 지원이 필요함에도 불구하고 적절한 지원을 받지 못하는 사각지대 학습자 발생	-현행과 같이 이원화된 체계와 공동개발 체계일 때의 장·단점 분석 및 추후 연구가 요구됨
	통합교육 지원	-일반학급에 통합되어 있는 특수교육대상학생에 대한 교육과정적 지원이 미흡하다는 의견이 지속적으로 제기됨 -우리나라는 특수교육대상학생이 주요 세계국과 비교하여 과소추정되므로, 교육과정적 지원이 요구되는 학생이 실제로는 훨씬 더 많다는 것이 중요한 쟁점임	-초·중등교육과정 총론 및 각론에 맞춤형 교수 예시를 제시해야 함

개발 체계	고시 체계	-통합교육을 제공받고 있는 학생을 고려하였을 때 초·중등교육과정과 동시에 고시되어야 함. 그런데 교육과정 개발팀이 분리되어 있으므로 현실적으로 초·중등교육과정 개정 작업의 틀이 마련된 후에 특수교육 교육과정 개발이 시작되어 일정이 매우 촉박함	-초·중등교육과정과 특수교육 교육과정을 하나의 고시 번호로 통합하는 방안을 고려할 수 있음
	개발 체계	-초·중등교육과정과 특수교육 교육과정 시안 마련 시 공동참여할 수 있는 시스템 마련이 요구됨 -특수교육 교육과정 개발 기관 변화에 따른 개발 인력, 개발 예산, 협력 기관 등에 대한 재고가 요구됨	-교육과정 전문가 집단의 '모든' 학습자에 대한 공유된 인식이 요구됨

현행대로 이원화된 체계를 유지하는 것과 공동 개발 체제로의 변화는 각기 장단점이 있을 것이다. 다만 공동 개발 체제로 교육과정이 개발된다면 <표 Ⅴ-9>에서 제시한 내용의 중복성과 대상 분절성, 그리고 고시와 개발 체계에서 발생하는 문제점들을 많은 부분 개선할 수 있게 된다. 또한 기본 교육과정은 추후 연구가 필요하겠으나, 지금까지 초·중등교육과정과 동일한 내용 체계로 개발이 되는 과정에서 오히려 특수교육의 '특수성'이 잘 드러나지 않는 결과를 가져왔다는 비판의 목소리도 작지 않다. 예를 들어 특수학교에서는 기본 교육과정을 사용하는데, 장애 정도가 너무나 다양하게 때문에 학년에 따른 교과 체제로 된 교육과정을 적용하는 것이 결코 쉽지 않다는 것이다. 특수교육 교육과정에서 공통 교육과정을 개발한 이유는 일반학교에 통합된 특수교육대상학생을 위한 것이었으므로 교육과정 편제 및 내용 요소 등을 동일하게 구성한 것이다. 교육과정 개발 체제를 공동참여 체제로 변화되어 공통 교육과정은 초·중등교육과정에 편입시켜 하나의 교육과정으로 만든다면, 기본 교육과정

은 좀더 자유롭게 특수학교에 재학하는 학생들에게 적합한 교육과정으로 발전될 수 있을 것이다.

<표 Ⅴ-10> 특수교육 교육과정 개발 체계에 대한 장단점 분석

체제	현행 분리된 이원화 체계	공동 개발 체계
교육과정	- 유치원 교육과정 vs 특수교육 유치원 교육과정 - 초·중등교육과정 vs 공통 교육과정	-유치원 교육과정(통합교육에 대한 내용 강화) -초·중등교육과정(통합교육에 대한 내용 강화) -기본 교육과정
장점	-특수교육의 전문성 확립	-이미 통합되어 있는 다양한 학습자를 실제적으로 지원하는 교육과정이 될 수 있음 -교육과정적 통합을 추구할 수 있음 -교육 전반에서 포용성이 강화됨 -기본 교육과정은 특수교육 교육과정으로서 자유롭게 '특수성'을 드러낼 수 있음(현재는 기본 교육과정임에도 초·중등교육과정과 동일한 교과(군) 체계 및 내용 요소와 같은 형식이 동일하기 때문에 발생하는 어려움이 많음)
단점	-개발 체제는 분리되었으나 교육과정 고시는 동시에 이루어져야 하므로, 초중등 교육과정의 시안이 마련된 후에 특수교육 교육과정의 공통 교육과정이 개발되어야 하는 과정에서 시차가 발생하여 공통 교육과정 개발 시간이 턱없이 부족하여질적 수준을 담보하기 어려움 -일반교사는 공통 교육과정을 참조하지 않음 -특수교육대상학생과 나머지 학생으로 분리되어 통합교육에 대한 일반교사와 특수교사의 책무성 공유가 이루어지지 않음 -교육과정 문서의 분리는 교육과정 실행의 분리로 이어짐 -특수교육 영역 단독으로는 초·중등교육과정 개발 수준의 연구 및 거버넌스가 이루어지기 어려움	-'통합교육 지원교사' 배치와 같은 지원체계가 뒷받침되지 않으면 문서상의 통합교육에 그치게 됨 -일반교사와 특수교사가 '모든' 학습자에 대한 책무성을 공유할 수 있도록 지원이 제공되지 않는다면 사각지대 학습자는 없어지지 않고 특수교육의 위상만 위축되는 결과를 초래하게 됨

Ⅵ. 특수교육 교육과정 체계의 발전 방향

지금까지 주요 5개국의 특수교육 교육과정 분석, 우리나라 특수교육 교육과정 진단, 전문가 대상 초점집단면담과 AHP 분석 결과, 현장적합성 검토를 통한 개선 방안 도출에 근거하여 특수교육 교육과정 체계의 발전 방향을 제시하면 <표 Ⅵ-1>과 같다. 교육과정 내용 체계, 개발 체계 그리고 실행 체계의 3가지 대주제에 따라 13가지의 하위주제를 제안하였다.

<표 Ⅵ-1> 특수교육 교육과정 체계의 발전 방향

대주제	하위주제
교육과정 내용 체계	1-1. 초·중등학교, 특수학교 모두를 포괄하는 국가 교육과정 총론 제시
	1-2. 초·중등학교 교과 교육과정에 특수교육대상학생을 위한 교육과정 운영 안내 (빅 아이디어 접근 등) 강화
	1-3. 특수학교의 교육과정 운영 상황을 반영한 기본 교육과정 편제 마련
	1-4. 장애가 심한 학생들에게 적용할 수 있는 기본 교육과정 교과 난이도 조정
교육과정 개발 체계	2-1. 교육과정 관련 제도의 정비로 통합과 협력 추구
	2-2. 국가 교육과정 각론 개발 시 일반교육-특수교육 전문가의 협력 강화
	2-3. 국가 교육과정 총론과 각론에서 교육과정 개발 방향의 일관성 구현
	2-4. 국가 교육과정 거버넌스 체계에 특수교사 참여
교육과정 실행 체계	3-1. 학교의 다층지원체계(MTSS)를 지원하는 국가 교육과정
	3-2. 다양한 학생을 지원하는 학습설계에 기반한 교실 수업 지원
	3-3. 특수교육대상학생 포함 모든 학생의 학습 성장에 초점을 맞춘 학생 평가
	3-4. 실질적으로 포용적 교육과정을 운영할 수 있는 교사 역량 배양
	3-5. 특별한 교육적 지원이 필요한 학생의 발굴 및 지원 확대

1. 교육과정 내용 체계

1-1. 초·중등학교, 특수학교 모두를 포괄하는 국가 교육과정 총론 제시

☞ 총론에 포용교육의 핵심 가치 선포

☞ 교육과정 전문가 집단의 '모든' 학습자에 대한 공유된 인식 촉구

☞ 실행안 5 참조

현재 특수교육 교육과정의 총론과 초·중등교육과정의 총론은 흡사하지만 분리되어 있다. 총론이 구분되어 있으면 사실상 다른 교육과정을 의미한다. 공통교육과정이라는 이름으로 구분 짓는 것이 아니라 총론은 초·중등학교와 특수학교 모두를 포괄하여 국가 교육과정으로 제시될 것을 제안한다.

국가 교육과정 총론에는 다양한 학습자를 포용하는 핵심 가치가 좀더 강화되어 교육과정 총론에 반영될 필요가 있다. 세계 주요국에서는 우리나라의 교육과정 총론에 해당되는 부분에 장애 및 다양한 학습자를 포괄하는 교육의 핵심 가치를 명시하고 있다. 이에 첫째, 국가 교육과정 총론에 지향해야 할 방향으로 '다양한 학습자를 포용하는 핵심 가치'를 제시한다. 교육과정 구성의 중점 사항에 장애, 특수교육, 특별한 지원 등의 용어를 명시적으로 제시한다. 국가 교육과정 개발 체계를 미래의 방향에 맞게 합리적이고 타당하게 개선함으로써 다양한 학습자를 포용하는 핵심가치를 총론과 각론에 일관성 있게 반영하여, 모든 이를 위한 포용교육의 실현을 기대할 수 있다.

1-2. 초·중등학교 교과 교육과정에 특수교육대상학생을 위한 교육과정 운영 안내(빅 아이디어 접근 등) 강화

☞ *각론에 '핵심 아이디어(빅 아이디어)'를 구현한 예시 제시*
☞ *실행안 2 참조*

빅 아이디어는 2015 개정 교육과정에 처음 도입되었으며 2022 개정 교육과정에서는 '핵심 아이디어'라는 이름으로 제시되어 있다. 특수교육대상학생을 비롯한 다양한 학습자를 포용하는 교육과정이 되려면 빅 아이디어 중심으로 교과 교육과정이 구성되어야 한다. 장애 정도 및 유형, 능력, 배경과 관계없이 모든 학습자를 위한 평등한 교육의 핵심 가치의 구현은 각론, 즉 교과교육과정 교육내용의 선정과 조직이 빅 아이디어 중심으로 제시될 때 가능성이 높아진다. 왜냐하면 다양한 능력과 요구가 있는 학생들을 포용하기 위해서는 세분화된 성취기준을 제시하기 보다는 빅 아이디어 접근을 통해 다양한 수준의 학생들이 같은 개념으로 수업을 하면서 함께 성장하는 데 적합하기 때문이다. 또한 빅 아이디어 중심의 교과교육과정의 구성은 특수교사와 일반교사의 통합수업과 교육과정 재구성에 대하여 다양한 아이디어를 제공할 뿐만 아니라 교육과정에 대한 교사의 상상력을 발휘함으로써 교사의 전문성 신장에 기여할 가능성이 있다. 빅 아이디어는 단편적인 사실과 기능이 아니라, 여러 주제에 걸쳐 적용되는 보편적인 아이디어로서, 모든 학습자들에게 요구된다. 따라서 다양한 수준의 학습자가 있는 교실에서 유용하게 적용될 수 있다. 특수교육대상학생의 경우, 개별화교육계획(IEP) 목표와 빅 아이디어를 함께 고려하여 교육과정 재구성을 실시한다면 일반교육과정 접근이 강화된다는 잇점이 있다. 특수학급에 입급된 학생들과 특수학교 학생들에게도 역시 빅 아이디어 접근은 유용하다. 2022 개정 특수교육 교과 교육과정에도 역시 핵심 아이디어가 제시되어 있으나 체계성과 일관성을 강화하여 제시한다.

1-3. 특수학교의 교육과정 운영 상황을 반영한 기본 교육과정 편제 마련

☞ *기본 교육과정 편제에 대한 후속 연구가 요구됨*

☞ *중도중복장애 학생을 위해 교과 중심, 학년군별 교육과정에서 주제 중심, 수준별 교육과정 제안*

☞ *기본 교육과정 선택 과목의 과목 확장*

특수교육 기본 교육과정은 특히 특수교육대상학생의 특별한 필요와 요구를 반영한 교육과정으로 개발되어야 한다. 『2022 개정 특수교육 기본 교육과정』에 신설된 일상생활 활동 교육과정은 일반 초·중등학교 교육과정에 없는 것으로, 특수교육대상학생의 특별한 필요와 요구를 반영한 교육과정이라고 할 수 있다. 그러나 교과 교육과정과 창의적 체험활동 교육과정은 초·중등학교 교육과정의 편제와 내용을 그대로 준용하고 있다. 향후 개발되는 특수교육 기본 교육과정은 전통적인 과목 중심의 편제에서 벗어나, 학생이 알아야 하고 수행할 수 있어야 하며 경험해야 할 내용을 유목화하고, 유목화된 내용과 관련 있는 여러 교과의 내용과 연계하여 주제 중심 또는 활동 중심으로 편제하여 구성하는 것이 필요하다. 이를 위해 현행 학년군별 단계형 교육과정에 학생 수준을 고려한 수준별 교육과정 운영을 접목한 융합 방식으로 교육과정을 편제할 필요가 있다.

또한 고교학점제 시행의 취지 반영과 목적 달성을 위해 기본 교육과정 고등학교의 선택교과 내 과목을 확대하여 학생별 특성과 요구에 맞는 과목을 선택할 수 있는 학생 선택권을 보장해야 한다. 2025학년도는 특수학교 고교학점제가 전면 시행되는 첫해이자, 『2022 개정 특수교육 교육과정』이 고등학교에 적용되는 첫해이다. 기본 교육과정은 일반 고등학교 교과 교육과정 편제와 달라서 학생의 교과 선택권은 선택교과에 국한한다. 고교학점제는 학생의 진로

와 적성에 따라 과목을 선택하는 것을 기본 전제로 한다. 그러나 『2015 개정 특수교육 기본 교육과정』에 있던 5개의 선택과목을 2022 개정 특수교육 기본 교육과정에서는 3개로 축소하였다. 3개의 선택과목은 학생 과목 선택권을 고려할 필요 없이, 학년당 한 과목을 편성하여 운영하면 되는 것이다. 향후 개발되는 기본 교육과정은 선택교과 내 선택과목의 양적 확대가 필요하다.

이러한 변화를 위해서는 특수교육 교원 양성대학의 교육과정 변화가 뒷받침되어야 한다. 특히, 중등 특수교사는 초·중등학교 교육과정의 과목 중 하나를 선택해야 한다. 그러나 기본 교육과정을 운영하는 대부분 특수학교는 특정 과목을 제외하고는 학급담임제로 운영한다. 졸업 후 특수교사가 되어 학교 현장에 진입하는 동시에 중등 교원자격증의 표시 과목은 무의미하게 된다. 반면 학생 생활 지도와 관련이 깊은 섭식 지도, 용변 지도, 건강 관리 지도, 장애 보상 교육 등은 양성대학의 교육과정에서 그 비중이 작다. 생활 지도는 장애의 정도, 발생 시기, 장애 중복 여부 등과 같은 요인에 따라 지도 방법과 지원 방법이 달라진다. 따라서 특수교육 교원 양성대학에서는 교과 교육 중심에서 학생 지원 중심으로 변화하고, 장애 유형과 장애 정도에 따른 교육과 지원 서비스 등을 포함하는 교육과정으로 변화해야 할 필요성이 있다.

1-4. 장애가 심한 학생들에게 적용할 수 있는 기본 교육과정 교과 난이도 조정

☞ *기본 교육과정의 교과 난이도에 대한 후속 연구가 요구됨*

☞ *중도중복장애 학생의 학업 수행 능력과 성취도를 고려한 난이도 조정*

특수교육 기본 교육과정 적용 대상을 특수학교에 재학 중인 지적장애 학생과 정서·행동장애 학생은 물론 중도중복장애 학생으로 범위를 확대하여 논의되어야 한다. 지난 제7차 교육과정까지 기본 교육과정은 주로 지적장애 학생

과 정서・행동장애 학생을 대상으로 운영하는 대체・대안 교육과정이었다. 그러나 2008 개정 특수학교 교육과정 이후 기본 교육과정은 장애 유형에 제한을 받지 않는다. 최근에는 특수학교 재학생의 중도화・중복화로 인해 공통 교육과정 및 선택 중심 교육과정을 기본 교육과정과 병행하여 편성・운영하는 시각장애・청각장애・지체장애 특수학교가 늘어났다. 기본 교육과정의 성취기준 적용에 관한 연구(전병운 외, 2018)에 따르면 기본 교육과정 학년군별 성취기준의 난이도에 대하여 특수학교 교사는 대부분 난도가 높다고 응답했다. 특수학교에 재학하는 특수교육대상학생의 장애 정도가 중도화・중증화 되어 가는 추세를 반영한다면, 기본 교육과정의 주요 적용 대상에 중도중복장애 학생이 포함되어야 한다. 따라서 기본 교육과정 각론의 교과별 성취기준은 기본 교육과정 적용 주요 대상의 범위를 중도중복장애 학생으로 확대하고, 그들의 학업 수행 능력과 성취도를 고려하여 개발하여야 한다.

2. 교육과정 개발 체계

2-1. 교육과정 관련 제도의 정비로 통합과 협력 추구

☞ 국가 교육과정 총론 및 각론 개발, 거버넌스에서 특수교육 전문가의 공동 참여에 대한 공식적인 근거 마련

☞ 2-1, 2-2, 2-3 항목과 연계됨

교육과정이 분리된 상태에서 교육과정적 통합을 바라는 것은 어불성설일 것이다. 특수교육대상학생을 포함하여 다양한 학습자들의 통합교육을 일관되게 지원할 수 있도록 관련 제도의 정비가 요구된다. 다양한 학습자를 포용하는 핵심 가치를 구현하려면 국가 교육과정 개발 체계가 정비될 필요가 있다. 지금까지 국가 교육과정 총론 개발 과정에서 특수교육 전문가의 참여가 거의 배

제되었다. 특수교육 전문가가 국가 교육과정 총론 개발 과정에서 배제됨에 따라 특수교육 대상자의 요구가 충분히 반영되지 못하고 있다. 국가 교육과정 총론 개발에 특수교육 전문가가 참여할 수 있는 법과 제도가 정비되어 특수교육과 일반교육 전문가들이 협력할 수 있는 제도적 장치가 마련될 필요가 있다. 국가 교육과정 총론 개발 과정에서 일반교육과 특수교육 전문가가 함께 참여할 수 있도록 제도화한다. 또한, 일반교육과 특수교육 전문가가 원-팀(one team)을 구성하여 상호 협력하여 교육과정 총론을 함께 개발하도록 제도를 개선한다. 교육과정 총론 개발 과정에서 특수교육 전문가의 참여가 실질적으로 보장될 수 있도록 관련 제도를 정비한다.

또한 국가 교육과정 총론의 개발 방향이 각론 개발에 충분히 반영될 수 있도록 총론 개발자와 각론 개발자의 협력과 협조 체제가 구축되도록 제도를 정비한다. 총론에 반영된 핵심 가치가 각론에 구현될 때, 국가 교육과정 총론에서 지향하는 방향이 실천 및 실현된다. 특수학교 교육과정의 총론과 각론에서도 교육과정 개발 방향의 일관성이 구현될 필요가 있다. 왜냐하면 총론에서 제시된 다양성과 포용성이라는 핵심 가치는 각론, 즉 교과교육을 통해서 구현되기 때문이다. 따라서 총론에서 중시하는 다양성과 포용성이라는 핵심 가치가 각론, 즉 교과 교육과정에 일관되게 구현될 필요가 있다.

국가 교육과정 각론 개발 시에도 일반교육과 특수교육 전문가의 협력을 강화할 수 있도록 교육과정 관련 제도가 정비될 필요가 있다. 국가 수준의 일반교육과정과 특수교육 교육과정의 연계성 확보를 위해서도 국가 교육과정 거버넌스가 교육과정 관련 제도의 정비로 통합과 협력을 추구하도록 변화되어야 할 것이다.

특히 교육과정 개발 및 고시의 주체가 교육부에서 국가교육위원회로 변화되었으므로, 이에 따른 교육과정 관련 기관과의 협력 방안이 모색될 필요성이 있다. 지금까지 특수교육 교육과정 개발은 교육부의 소속 기관인 국립특수교육원에서 담당해왔으나, 국가교육위원회와 국립특수교육원은 동일한 국가 기

관이다. 초중등교육과정을 총괄해왔던 ‘한국교육과정평가원’, 유치원 교육과정을 담당해 온 ‘육아정책연구소’, 직업 관련 선택중심교육과정 개발 시 대학과 컨소시엄 형태로 참여해왔던 ‘직업능력연구원’과 같은 출연기관과는 달리 국립특수교육원은 교육과정 개발과 관련하여 수탁 과제 형식으로 참여하는 것이 불가능하다. 또한 교육과정은 개발과 고시 이후에 이루어지는 교과용 도서 개발, 교사 연수와 같은 후속 작업도 매우 중요한데, 이러한 후속 작업은 교육부 소관이며 특수학교 교과서는 국립특수교육원이 담당하는 것으로 규정되어 있다(행정권한의 위임 및 위탁에 관한 규정 제 22조(교육부 소관) 6항). 이에 향후 교육과정 개발과 고시 작업에 있어서 국립특수교육원이라는 기관과의 협력 방안이 구체적으로 마련되어야 할 것이다.

2-2. 국가 교육과정 각론 개발 시 일반교육-특수교육 전문가의 협력 강화

☞ 일반교육과정 각론에 특수교육 전문가 공동 참여

☞ 기본 교육과정 각론에 일반 교과교육 전문가 공동 참여

우리나라의 국가 교육과정 개발은 일반교육과정과 특수교육 교육과정을 분리하여 이루어지고 있다. 즉 총론과 각론의 개발 과정에 특수교육 전문가는 참여하지 않으며, 국가 교육과정 개발 과정에 특수교육 전문가가 함께 참여해야 한다는 법이나 규정은 제시되지 않는 상황이다. 이에 일반교육과정 전문가와 특수교육 전문가가 국가교육과정 개발에 공동으로 참여하는 것이 포함된다. 즉, 총론과 각론의 개발에서 개발의 첫 단계에서부터 일반교육과 특수교육 전문가 또는 이해당사자가 함께 참여하며, 일반교육과정 각론 개발에 특수교육 전문가가 참여할 뿐 아니라 기본 교육과정 각론 개발에 일반 교과교육 전문가가 참여할 것이 요구된다.

2-3. 국가 교육과정 총론과 각론에서 교육과정 개발 방향의 일관성 구현

☞ 특수교육 교육과정 개정 시 각론조정 연구(교수·학습/ 평가) 실행

☞ 3-2, 1-2와 연계됨

우리나라 국가 교육과정 개정에서 총론과 각론의 연계성 부족 문제는 지속적으로 제기되어 왔다. 이러한 문제를 해소하고자 2015 및 2022 개정 교육과정 개정에서는 교과 교육과정을 개발하는 과정에서 각론 조정 연구를 통해 총론과 각론의 연계성을 높이고자 하였고, 각론조정위원회를 두어 교과 교육과정 개발의 과정과 내용을 공유하고 관련 쟁점에 대해 의견 수렴 및 조정이 이루어지도록 하였다. 그러나 여전히 개정·고시된 교과별 교육과정에 대해 총론의 개정 방향이나 중점 사항들을 충분히 반영하고 있다고 하기는 어렵다.

특히 2022 특수교육 교육과정 개정에서 최초로 각론조정위원회가 열렸지만, 특수교육 교육과정 개정 시에는 각론조정 연구가 이루어지지 않았다. 일반교육과정 개정에서는 교수·학습과 평가를 포함하여 각론조정 연구들이 이루어졌으나, 특수교육 교육과정 개정 시에는 각론조정 연구가 전혀 이루어지지 않은 것이다.

총론과 각론에서 교육과정 개발 방향의 일관성을 확보하기 위해서는 특수교육 교육과정 개정 과정에서 각론조정 연구가 이루어질 필요가 있다. 즉, 특수교육 교육과정 개발 시 각론 개발의 전체적인 틀을 이해하고 이를 개정 작업에 반영하도록 각론조정 연구가 이루어지고, 이와 연계하여 각론조정위원회가 더욱 활성화될 필요가 있다. 특수교육의 특성 상 교수·학습과 평가는 더욱 중요한 의미를 가지므로, 이를 포함한 각론조정 연구 또한 필요하다. 이에 각론 조정 연구 실행을 통해, 연구에 기반한 특수교육 교육과정의 개발을 제안

하는 바이다. 각론조정 연구를 통해 특수교육 교육과정을 보다 연구에 기반한 교육과정이 되도록 하여 총론과 각론의 연계성까지 확보할 수 있다.

2-4. 국가 교육과정 거버넌스 체계에 특수교사 참여

☞ *거버넌스 체계에서 특수교사 참여 확보*

국가 교육과정 거버넌스 체계에서 사실상 특수교사의 참여 및 의견 수렴은 충분히 이루어지지 않고 있다. 교육과정 개발 과정에서 현장교사 포럼과 같은 특수교사의 참여 및 의견 청취를 독려하는 기회를 활발히 제공해야 할 것이다.

국가 교육과정 거버넌스에 특수교사를 참여시킴으로써 일반교육과정과 특수교육 교육과정의 연계성 확보 및 국가 교육과정 거버넌스의 일관성을 추구할 수 있고, 보다 학교 현장을 고려하여 특수교육의 여건 개선에 기여할 수 있다.

3. 교육과정 실행 체계

3-1. 학교의 다층지원체계(MTSS)를 지원하는 국가 교육과정

☞ 국가 교육과정 총론에 MTSS 기반 교육지원 시스템을 명문화

☞ MTSS 실행을 위한 교사 연수 및 협력 체계 마련

☞ 3-5와 연계됨

일선 학교에서 학업 또는 정서적 지원이 필요한 학생들에게 단계적인 개입을 제공할 수 있는 다층지원체계(Multi-Tiered System of Supports: MTSS)의 도입이 필요하다. 다층지원체계는 개별 학생의 학습 및 행동 요구를 고려한 단계적 지원 체계를 통해 학습격차를 줄이고, 보다 포용적인 교육 환경을 조성하는 예방적 모델이다. 특히, 다층지원체계는 학생의 학습과 정서 및 행동을 지원하기 위해 분화된 단계(Tier)로 제공하는 체계적인 접근법으로, 미국을 비롯한 여러 국가에서 교육적 효과가 입증된 바 있다. 이를 통해 조기 발견 및 예방적 개입이 가능해지며, 장애 여부와 관계없이 모든 학생이 학습, 행동, 정서, 건강을 포함한 다양한 영역에서 적절한 지원을 받을 수 있다.

다층지원체계 구축 및 실행을 통해 1차원의 보편적 지원을 강화하고, 2차 지원이 필요한 학생들을 선별하여 집중적 지도를 제공할 수 있는 체계가 마련된다면, 경계선지능 및 학습장애 가능성이 있는 학생들도 학급 내에서 지원을 받을 수 있다. 또한, 특수교육대상자로 선정되지 않은 학생들도 1차원의 지원을 받음으로써 행동, 사회·정서적 지원, 학습 지원을 통해 학업 성취도를 높일 수 있다.

나아가, 다층지원체계는 초·중등 교육에서의 학습 및 정서·행동 지원을 넘어 조기 개입 및 영유아기 발달 지원에도 적용 가능하다. 예를 들어, 영유아 건강검진 결과로 심화평가 권고(3.1%) 또는 추적검사 요망(11.8%)을 받는 영유

아의 비율이 매년 증가하고 있으며(국민건강보험공단, 2023), 심화평가 권고를 받은 영유아는 2019년부터 2022년까지 약 24%의 증가율을 보였다. 이는 약 15%에 해당하는 유아가 유치원 입학 시 특수교육대상자로 선정되지 않을 경우, 일반학급에서 적절한 지원을 받지 못하고 사각지대에 놓일 가능성이 높음을 의미한다. 따라서, 유치원 단계에서도 다층지원체계를 구축하여, 선별된 아동에게 적절한 중재를 제공하는 것이 필요하다.

결과적으로, 한국 교육체제의 구조적 한계를 해결하고 보다 포용적인 학교 환경을 조성하기 위해 교육과정 총론에 다층지원체계 기반의 학습 및 행동지원 체계를 도입하고, 단계적 지원을 실행하는 방안을 모색하는 것이 요구된다. 이를 통해 특수교육대상학생뿐만 아니라, 학교차원의 적절한 지원이 필요한 모든 학생들이 실질적인 도움을 받을 수 있을 것이다.

구체적인 적용 방법을 살펴보면, 첫째, 교육과정 총론에 MTSS 기반 교육지원 시스템을 명문화할 수 있다. ‘모든 학습자를 위한 다층지원체계’를 교육과정 총론에 포함하여 일반학급 내 보편적 학습설계(UDL) 적용과 함께 학교차원의 다층적 지원이 가능하도록 3단계 지원 구조를 마련한다. 1단계 보편적 지원에서는 모든 학생을 대상으로 한 예방적 개입을 제공하여 학습 접근성을 높인다. 이 단계에서는 보편적 학습설계를 기반으로 한 교수 및 학습 전략이 제시된다. 2단계에서는 추가적인 지원이 필요한 학생을 선별하여 소집단 지도 및 개별화된 중재 전략을 제공한다. 3단계에서는 1, 2단계 지원으로 충분한 성과를 보이지 않는 학생에게 개별화교육계획을 적용하여 보다 집중적이고 지속적인 지원을 제공한다. 이러한 단계적 지원을 통해 학습장애 및 경계선지능 학생 뿐만 아니라, 다양한 학습, 행동, 정서적 지원이 필요한 학생들이 보다 효과적으로 개입을 받을 수 있도록 한다.

둘째, 다층지원체계 실행을 위한 교사 연수 및 협력 체계가 필요하다. 다층지원체계는 모든 학생들을 대상으로 예방적 지원을 단계적으로 제공하는 취지를 이해하고 포용적인 학교 문화를 조성하는 협의체계(김수연, 2022)에 가까우

므로, 실행 주체가 되는 학교 구성원들의 공유된 인식이 기반이 되어야 시작할 수 있다. 이를 위해 일반교사와 특수교사를 포함한 교육지원 인력을 대상으로 연수 프로그램을 개발하고 운영한다. 연수 내용은 다층지원체계의 개념과 지원 구조 이해, 팀 접근 실습, 자료 기반의 의사결정, 행동지원 및 사회·정서학습(SEL) 연계를 중심으로 국내외 사례를 포함하여 개념을 이해하고 실행을 위한 필수 역량을 강화할 수 있도록 구성한다. 이러한 노력을 통해 교사 및 교육지원 인력이 학생별 요구를 분석하고 적절한 개입을 제공할 수 있도록 하며, 일반학급에서의 효과적인 실행을 위한 협력 체계를 구축한다.

3-2. 다양한 학생을 지원하는 학습설계에 기반한 교실 수업 지원

☞ 일반교육과정 각론에 맞춤형 수업 예시안 제시

☞ 실행안 1 참조

국가 교육과정 총론에서는 모든 학생의 학습권을 보장하기 위한 철학과 방향성을 제시할 필요가 있으며, 구체적으로는 포용성과 형평성을 구현하기 위한 교수·학습의 원리를 좀 더 상세하게 제시할 필요성이 있다. 현재 2022 개정 교육과정에는 이미 '모든 학습자를 위한 교수·학습 원리'가 제시되어 있기는 하나 각론에는 충분히 반영되었다고 보기 어렵다. 특히, 국가 교육과정 총론의 교수·학습 원칙 항목에 다양한 학생을 지원하는 학습설계로서- ① 다양한 방식으로 정보 제시, ② 다양한 방식의 표현과 활동, ③ 다양한 방식의 동기와 참여—를 제도적으로 포함함으로써, 모든 수업이 '다름'을 전제로 설계되고 실행될 수 있는 철학적 기반을 마련해야 한다.

이러한 철학이 실제 수업에서 구현되기 위해서는 교과 교육과정 각론에 해당 교과의 특성에 적합한 맞춤형 교수 전략이 제시되어야 한다. 현재 교과 교육과정은 단일 성취기준에 맞춘 수업 예시 중심으로 서술되어 있어, 다양한

수준과 방식의 학습 참여를 전제로 한 수업 설계에 대한 정보가 제한적이다. 따라서 각 교과별 성취기준 설명 항목에 맞춤형 교수·학습 원리인 세 가지 원리를 반영한 수업 설계 예시(예: 시각자료와 청각자료 병행 제공, 구두 표현과 신체 활동 통합, 협동학습과 개별 탐구 과제 병행 등)를 체계적으로 제시하고, 교사들이 이를 바탕으로 자신의 교육 맥락에 맞게 수업을 재구성할 수 있도록 교과서 및 교수·학습 자료에 반영할 필요가 있다.

3-3. 특수교육대상학생 포함 모든 학생의 학습 성장에 초점을 맞춘 학생 평가

☞ 맞춤형 평가 방법 다양화

☞ 나이스(NEIS) 평가 시스템에 대한 후속 연구가 요구됨

교육과정 설계 방식의 변화와 더불어 평가 방식 또한 함께 변화해야 한다. 현행 국가 교육과정 각론의 평가 체계는 다양한 학습자의 특성을 충분히 반영하지 못하는 구조적 한계를 안고 있다. 특히 일반학교 내에서 함께 생활하고 학습하는 일반학생과 특수교육대상학생에게 동일한 평가 도구와 기준을 적용하는 것은, 학습 기회의 형평성을 저해할 수 있으며, 나아가 특수교육대상학생을 일반학급에서 배제하는 결과로 이어질 수 있다. 따라서 일반학생과 특수교육대상학생 모두를 포괄할 수 있는 맞춤형 학생 평가 방식이 교과 교육과정 각론에 구체적으로 반영되어야 한다. 또한 나이스(NEIS) 평가 시스템에서 다양한 평가 방법을 어떻게 구현할 수 있을지에 대한 후속 연구가 요구된다.

3-4. 실질적으로 포용적 교육과정을 운영할 수 있는 교사 역량 배양

☞ *교원의 포용교육 실행 역량 강화*

☞ *협력교수 제도화*

우리나라의 특수교육 교육과정은 전반적으로 특수학교 중심의 기본 교육과정에 집중되어 왔으며, 통합교육 환경에서 일반학급에 배치된 특수교육대상학생을 위한 공통 교육과정은 실질적인 지원에 한계를 드러내고 있다. 특히 일반학교에서 전일제로 통합된 학생들과, 경계선지능이나 난독 등 학습적 특성이 있는 학생들은 법적 특수교육대상으로 분류되지 않아, 교육적 사각지대에 놓이는 문제가 심각하다.

포용교육을 실현하기 위해서는 '모든 학습자'를 위한 교육과정 체계의 재정비와, 교사들의 실행 역량 강화를 위한 실질적이고 현장 중심의 지원이 병행되어야 한다. 미국, 핀란드, 일본 등의 사례에서 확인할 수 있듯이, 국가 차원의 유연한 교육과정 운영, 보편적 학습설계(UDL)에 기반한 교수·학습 전략, 다양한 학습자를 포괄하는 맞춤형 평가 방안, 교사 전문성 강화를 위한 정책적 제도 마련 등이 통합적으로 추진되어야 할 것이다.

맞춤형 교수·학습 방법과 맞춤형 평가 체제를 실질적으로 실행하는 주체는 다름 아닌 현장의 교원이다. 이를 위해서는 교원의 역량을 체계적으로 강화할 수 있는 국가 차원의 정책적 지원이 반드시 뒷받침되어야 한다. 예비교사 교육과 현직교사 연수에서는 맞춤형 수업(보편적 학습설계 또는 차이화 수업 원리), MTSS(다층지원체계), 핵심 아이디어와 IEP(개별화교육계획)의 목표를 연계시키는 방안 등 포용적 수업 설계와 운영의 핵심 원리와 실제를 체계적으로 학습할 수 있는 기회가 보장되어야 한다. 이를 위해, 예를 들어 일반교사와 특수교사가 '한 팀(one team)'으로 협력하여 수업을 공동 설계·운영할 수 있도록 지원하는 코티칭(Co-teaching) 모델을 시범학교 및 연구학교를 통해 개발

하고, 이를 전국 단위로 확산하기 위한 전략적 체계 마련이 필요하다. 아울러, 교육청 단위의 컨설턴트 풀(pool) 운영, 맞춤형 수업 워크숍, 사례 기반 학습 공동체 운영 등 현장 밀착형 지원 전략도 함께 고려되어야 한다.

이와 같이 국가 교육과정 총론 및 각론에 맞춤형 수업과 평가 방법을 적용하며, 이를 실행하기 위한 교원 역량 강화 및 시범학교·연구학교 운영을 체계적으로 추진하는 일은, 단지 특수교육대상학생이라는 특정 집단을 위한 지원을 넘어 모든 학습자를 위한 교육의 질적 향상을 지향한다는 점에서 우리나라 국가 교육과정 개발에 중대한 전환점을 마련할 것이다. 교과 교육과정이 모든 학습자를 위한 '빅 아이디어' 중심으로 재편되고, 맞춤형 수업 설계 및 맞춤형 평가 체계가 도입되며, 교사들이 이를 실행할 수 있는 역량을 갖추게 된다면, 기존의 획일적 성취기준 중심의 수업에서 벗어나, 학생 개인의 성장과 발달을 중심에 둔 수업과 평가가 가능해질 것이다. 이러한 변화는 국가 교육과정의 총론과 각론 개발 전 과정에서 특수교육대상학생을 고려하는 교육적 시선이 반영된다는 점에서, 교육적 공동체성과 국가의 책무성을 다시금 강조하는 계기가 될 것이다.

3-5. 특별한 교육적 지원이 필요한 학생의 발굴 및 지원 확대

☞ 모든 학생을 대상으로 한 1단계 지원 강화

☞ 경계선지능 학생을 포함하여 경도장애학생을 위한 교수·학습 방법 강화

☞ 3-1과 연계됨

우리나라의 특수교육은 교육과정을 포함하여 교육 전반이 특수교육대상학생을 위한 별도의 체계로 운영되며 일반교육과 유기적으로 연결되지 않는 구조를 보인다. 가장 큰 문제점은 특수교육 대상자로 선정되어야만 개별화된 특

수교육 지원을 받을 수 있다는 것이다. 최근 지원이 시작되고 있는 경계선지능 학생의 경우도 지능지수가 정해진 급간(표준편차 -1~-2, IQ 71-84) 안에 포함되어야만 가능하다. 그런데 만약 어떤 학생이 지능지수는 65여서 -2 표준편차에 속하나 적응행동은 평균보다 조금 낮다면 지적장애로 진단받지 못하고 경계선지능 진단 기준에도 속하지 않게 된다. 매일의 학교 생활에서 학업 및 교우관계에 어려움을 겪고 있으나 적절한 지원을 받지 못하는 사각지대 학습자가 되는 것이다. 결과적으로 현행 교육체제는 공식적인 진단명이 없으면 학습과 행동 및 정서적 지원이 필요한 학생들에게 적절한 개입을 제공하지 못하는 구조적인 한계를 안고 있다.

이는 한국과 해외 특수교육 운영 방식의 차이에서도 확인할 수 있다. 현재 한국의 특수교육 대상자는 전체 학생의 약 2%에 불과하며, 이들 중 약 73%가 일반학교에서 통합교육을 받고 있다. 반면, 미국과 핀란드는 전체 학생의 약 15%, 영국은 ADHD, 정서・행동 위험군, 경계선지능, 학습장애 학생을 포함하여 20%에 육박하는 학생들이 다양한 특수교육 지원을 받고 있다

물론 국가별로 진단 기준과 정책적 차이가 존재하므로 단순한 수치 비교는 어렵겠으나 한국의 경우 학습과 행동・정서적 지원이 절실하게 필요한, 결코 적지 않은 수의 학생들이 적절한 개입을 받지 못한 채 일반교육과 특수교육의 사각지대에 놓여있는 점은 분명하다. 우리나라에서 경계선지능 학생들은 학습과 학교 적응에 어려움을 겪지만, 법에 명시된 특수교육대상 범주에 포함되지 않으므로 특수교육적 지원을 받지 못하는 현실에 놓여 있다. 또한 유독 주요 세계국에 비해 학습장애의 진단이 과소 추정되는 경향 역시 이러한 지원 공백을 더욱 심화시키고 있다.

유아 및 초등 저학년 교육과정에서의 다층지원체계를 통한 아동발굴은 특히 중요하다. 유치원 및 초등학교 1학년 교육과정에 다층지원체계 기반 지원을 포함하여, 학교 적응을 돕고 학습 준비도를 향상시킨다. 또한, 영유아 건강검진 데이터를 활용한 조기 발굴 체계를 구축하여, 유치원 입학 전부터 발달 위

험군인 아동을 선별하고 개입할 수 있도록 한다. 예를 들어, ‘추적검사 요망’ 또는 ‘심화평가 권고’를 받은 유아를 대상으로 유아특수교사 및 관련 전문가가 추가 평가를 실시하고, 필요한 경우 단계적 지원 계획을 수립한다. 뿐만 아니라, 유아기부터 학습 및 행동의 어려움을 보이는 아동을 다층지원체계 2, 3단계 지원 대상자로 포함하여 조기 지원이 필요한 아동들이 특수교육 및 개별화교육계획과 연계될 수 있도록 한다. 이를 통해 학습, 행동 및 정서적 어려움을 보이는 학생들을 조기에 적극적으로 발굴하여 특수교육 지원과 연계하도록 한다.

모든 학생을 대상으로 단계별로 지원을 제공하고 맞춤형 지원을 확대함으로써 장애여부와 관계없이 모든 학생의 학습권을 보장할 수 있다. 또한, 유치원과 연계하여 실행함으로써 조기 발견 및 개입을 강화하게 되며, 학습을 포함한 정서 및 행동 측면의 어려움을 사전에 예방할 수 있겠다.

4. 발전 방향 실행안

지금까지 제시한 특수교육 교육과정 체계의 발전 방향에 대한 구체적인 실행안을 5가지로 제시하고자 한다.

첫째, 통합교육의 성공적인 실행을 뒷받침할 수 있는 교육과정을 위해 2개의 실행안을 제시하고자 한다. 특수교육 교육과정은 그동안 초·중등교육과정과는 구분되어 독자적으로 개발되고 실행되어 왔다. ‘특수학교’ 교육과정에서 ‘특수교육’ 교육과정으로 확대되었으나 실상은 명칭만 바뀌었을 뿐 내용적인 측면에서는 여전히 전체 10만명 남짓한 특수교육대상학생의 1/3 수준인 3만명의 특수학교 재학생들을 위한 교육과정으로 국한되어 그 한계가 뚜렷하게 드러났다. 즉 특수교육의 가장 큰 축이 통합교육으로 옮아갔으나 특수교육 교육과정은 통합교육의 실행을 뒷받침하고 있지 못하다. 통합교육은 특수교육

분야의 움직임만으로는 결코 이루어질 수 없다. 이에 일반학급의 수업에서 장애를 포함한 다양한 학습자들의 적극적인 참여와 배움을 촉진하는 방향성으로 두 가지를 제안하고자 한다. 먼저 '맞춤형 수업 예시'를 제공하고자 한다. 맞춤형 수업은 보편적 학습설계를 적용하면 효율적으로 이루어질 수 있는데, 2022 개정 교육과정에서 표방하고 있는 맞춤형 교육과정이 실제적인 맞춤형 수업으로 실행될 때 효과적인 전략이 될 수 있다. 현재 국가 교육과정의 총론에는 맞춤형 교육이 제시되어 있으나 각론에서는 구체적인 맞춤형 수업 방법을 어떻게 해야 하는지 매우 미흡하다. 각론에 맞춤형 수업의 예시가 보편적 학습설계를 기반으로 제시된다면, 총론과 각론의 연계성을 높이는 효과도 가져오게 될 것이다.

둘째, 총론과 연계되어 각론에 제시할 또 다른 방향성은 빅 아이디어 중심의 접근이다. 빅 아이디어 접근은 초·중등교육과정에 제시된 성취기준을 적용하기에 인지적인 제한성이 큰 학생이 통합되어 있을 때 교육과정 재구성에 있어 매우 중요한 나침반이 될 수 있다.

셋째, 현재 특수교육 교육과정은 유치원 교육과정, 공통 및 선택교육과정, 그리고 기본 교육과정으로 이루어져 있다. 유치원 교육과정은 2019 개정 유치원 교육과정인 누리과정에서 획기적인 통합을 이루어내었으나 2022 개정 특수교육 교육과정에서는 다시 특수교육 교육과정만의 조항이 신설되었다. 또한 놀이 실행자료 및 이해자료와 별도의 교사용 지원자료가 6종 개발되었다. 유치원에는 특수교육대상 유아가 특수학급 배치가 아닌 일반학급 배치를 선택하는 경우가 점점 증가하고 있다. 또한 발달 시기의 특성상 진단받지 않은 장애위험 유아도 늘어나는 추세이다. 이러한 상황에서 일반 유아교사 대상의 놀이 지원 자료와 특수교사 대상의 놀이 지원 자료가 별도로 개발되는 것은 통합교육 측면에서 아쉬움이 매우 크다. 이에 현재 특수교사 대상의 놀이 지원 자료의 내용을 어떤 방식으로 누리과정의 지원 자료와 연계할 수 있는지 제안하였다.

넷째, 국가 교육과정의 총론에서 포용성을 강화할 수 있는 실행안을 두 가지로 제안하였다. 현재 ‘모든 학습자를 위한 교수·학습’에 포함되어 있기는 하나 좀더 명확하게 특수교육대상학생의 통합교육이 강조될 수 있도록 제안하였다.

마지막으로 포용성의 철학이 잘 구현되어 있는 국외 교육과정의 사례로 캐나다 온타리오주의 교육과정을 제시하였다.

실행안 1: 총론과 각론에 포함될 맞춤형 수업 예시

1) 총론 실행안

원안과 비교하여 파랑색으로 표시된 부분이 추가 삽입될 수 있는 내용이다.

II. 학교 교육과정 설계와 운영
  2. 교수·학습
    다. 학생 맞춤형 수업

(원안)

다. 교과의 특성과 학생의 능력, 적성, 진로를 고려하여 학습 활동과 방법을 다양화
학교의 여건과 학생의 특성에 따라 다양한 학습 집단을 구성하여 학생 맞춤형 수업
성화한다.

1) 학생의 선행 경험, 선행 지식, 오개념 등 학습의 출발점을 파악하고 학생의 특성
려하여 학습 소재, 자료, 활동을 다양화한다.

2) 정보통신기술 매체를 활용하여 교수·학습 방법을 다양화하고, 학생 맞춤형 학습
해 지능정보기술을 활용할 수 있다.

3) 다문화 가정 배경, 가족 구성, 장애 유무 등 학습자의 개인적·사회문화적 배경의
성을 이해하고 존중하며, 이를 수업에 반영할 때 편견과 고정 관념, 차별을 야기하지
록 유의한다.

4) 학교는 학생 개개인의 학습 상황을 확인하여 학생의 학습 결손을 예방하도록 노
며, 학습 결손이 발생한 경우 보충 학습 기회를 제공한다.

(맞춤형 수업을 위한 2) 학생의 다양한 표현 방법 추가)

다. 교과의 특성과 학생의 능력, 적성, 진로를 고려하여 학습 활동과 방법을 다양화
학교의 여건과 학생의 특성에 따라 다양한 학습 집단을 구성하여 학생 맞춤형 수업
성화한다.
1) 학생의 선행 경험, 선행 지식, 오개념 등 학습의 출발점을 파악하고 학생의 특성
려하여 학습 소재, 자료, 활동을 다양화한다.
2) 학생이 자신의 생각을 표현할 수 있도록 다양한 방법을 제공하고, 선택의 기회를
함으로써 학습에 대한 흥미와 동기를 향상시켜 모든 학생이 적극적으로 학습 활동에
할 수 있도록 한다.
3) 정보통신기술 매체를 활용하여 교수·학습 방법을 다양화하고, 학생 맞춤형 학습
해 지능정보기술을 활용할 수 있다.
4) 다문화 가정 배경, 가족 구성, 장애 유무 등 학습자의 개인적·사회문화적 배경의
성을 이해하고 존중하며, 이를 수업에 반영할 때 편견과 고정 관념, 차별을 야기하지
록 유의한다.
5) 학교는 학생 개개인의 학습 상황을 확인하여 학생의 학습 결손을 예방하도록 노
며, 학습 결손이 발생한 경우 보충 학습 기회를 제공한다.

2) 각론 실행안

3. 교수·학습 및 평가
가. 교수·학습

예시 1(초등학교 바른 생활과): 전반적 교수·학습 방법 제시

(2) 교수·학습 방법
(라) (교수·학습 방법) 바른 생활과 교수·학습은 문제 상황에 따라 다양한 방법을 활용할 수 있다. 특히 상황극, 역할놀이, 봉사, 캠페인 등 협력 학습, 협동학습, 토의·토론 학습, 성찰 학습 등을 활용할 수 있다.
• 디지털 도구를 활용한 대면 학습과 비대면 학습 또는 둘을 연계한 학습을 활용할

수 있다. 이 과정에서 가상 현실, 증강 현실 등 학생의 탐구 대상을 확장할 수 있는 다양한 도구를 활용할 수 있다.

• 교사와 학생은 서로의 요구를 바탕으로 학습을 계획하고 여러 방법을 광범위하게 활용할 수 있다.

• 맞춤형 수업을 위한 교수·학습 방법 예시

(기초학력 부진)

- 핵심 개념에 대한 간단한 문장이나 그림, 영상 자료 등을 함께 제시하여 이해를 촉진한다.
- 말하기, 짧은 문장 쓰기, 그림 그리기, 디지털 프로그램 등을 통해 학습 내용을 표현할 수 있도록 한다.
- 학습에 대한 선택권(예: 문제 난이도 선택, 학습 순서 조정)을 제공하여 자기주도적인 학습 활동 참여를 촉진한다.

(지적장애)

- 시각적 지원(그림 카드, 영상), 신체 활동, 구체물 등을 활용하여 학습 내용을 다양하게 제시한다.
- 보완대체 의사소통(AAC) 도구, 간단하게 말하기, 역할극 등을 통해 자신의 생각을 다양하게 표현할 수 있도록 지원한다.
- 간단한 놀이, 역할 분담 활동 등 흥미를 높이는 학습 방식을 제공하고, 작은 성공 경험을 통해 지속적인 참여를 유도한다.

(저시력)

- 고대비 색상, 확대 가능한 디지털 자료, 음성 안내자료 등을 함께 제공하여 시각 정보 접근성을 높인다.
- 말하기, 청각 자료, 점자 또는 확대 인쇄물 등을 활용하여 학습 결과를 표현할 수 있도록 한다.
- 조명 조절, 화면확대 기능 사용 등의 환경을 조정하고, 개별적 속도에 맞춘 학습 진행을 허용하여 편안한 참여를 돕는다.

(청각장애)

- 그림, 사진, 자막이 포함된 영상 등을 활용하여 청각 이외의 정보를 다양하게 제공한다.
- 수어, 글쓰기, 그림 그리기 등 다양한 표현 방법을 활용할 수 있도록 안내한다.

- 실시간 문자 통역(TTS, Text-to-Speech), 모둠 활동 시 비언어적 의사소통 방법을 활용하여 의사 표현과 상호작용을 원활하게 할 수 있도록 지원한다.

예시 2(중학교 국어과): 교과영역(듣기·말하기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학, 매체) 별 제시

(2) 교수·학습 방법

(바) '국어' 학습 과정에서 학습자의 깊이 있는 학습이 이루어질 수 있도록 영역별 성취기준의 특성을 고려하여 효과적인 교수·학습 방법을 적용한다.

• '읽기' 영역에서는 지엽적인 지식이나 세부적인 기능, 전략에 대한 분절적인 학습을 지양하고, 상황 맥락과 사회·문화적 맥락을 고려하여 다양한 유형의 글이나 자료를 토대로 적절한 읽기 전략을 적용하고 그 효과성을 점검·조정하며 읽는 활동을 강조한다. 학습자의 수준, 관심, 흥미, 적성, 진로 등을 고려한 자기 선택적 읽기 활동을 안내하고 특히, 읽기 상황과 학습자의 읽기 수준을 고려하여 읽을거리의 난도나 분량 등을 결정하되, 짧고 쉬운 글이나 자료에서 한 권 이상의 책 읽기로 심화할 수 있도록 지도한다. 또한 읽기 과정에서 학습자가 스스로 질문을 생성하고 학습자 간의 발표, 대화, 토론 등의 과정을 통해 다른 독자들의 다양한 반응을 공유함으로써 학습자가 개인적 읽기에 머무르지 않고 사회적 읽기에 참여하는 독자로 성장할 수 있도록 지도한다.

• 맞춤형 수업을 위한 교수·학습 방법 예시

(기초학력 부진) 읽기의 핵심 내용을 시각적 자료(도표, 그림 요약 등)나 동영상으로 함께 제시하고, 읽기 후에는 주요 내용 짧은 글쓰기, 이야기 재구성하기 등 다양한 방식으로 생각을 표현할 수 있도록 한다. 또한 읽기 분량과 난이도에 대한 선택권을 제공하여 학습자가 자신의 수준에 맞는 읽을거리를 선택하고 읽기 활동에 능동적으로 참여할 수 있도록 지원한다.

(지적장애) 학습자가 읽기 내용을 이해하기 쉽도록 이야기의 흐름을 간단히 요약한 자료나 시청각 자료 등을 제공하고, 글의 내용을 카드로 정리하거나 장면의 순서를 배열하는 등의 활동을 통해 표현할 수 있도록 한다. 읽기 후에는 친구들과 함께 이야기 장면을 꾸며보거나 주요 인물의 마음을 짧은 글이나 말로 표현하는 활동을 선택할 수 있게 하여 자연스럽게 읽기 활동에 참여하도록 안내한다.

(저시력) 확대 가능한 전자자료, 고대비 인쇄물, 오디오북 등 다양한 형식의 자료를

제공하고, 읽은 내용을 짧게 녹음하여 요약하거나 구술로 발표하는 등 시각적 부담을 줄인 다양한 표현 방법을 안내한다. 읽기 중에는 텍스트를 들으면서 요점을 메모하거나, 읽기 후 짧은 발표나 대화로 반응을 공유하는 방식 등을 통해 학습자의 접근성과 참여를 높인다.

(청각장애) 글의 주요 내용을 글자 자료, 자막 영상, 시각적 도식 자료(인물 관계도, 사건 흐름도 등)로 함께 제시하고, 읽기에 대한 반응은 수어, 필담, 그림 그리기, 요약문 작성 등 다양한 방법으로 표현할 수 있도록 장려한다. 실시간 채팅, 게시판 글쓰기, 시각적 신호 사용 등을 통해 학습자 간 의사소통을 지원하고 읽기에 대한 사회적 참여를 확장할 수 있도록 한다.

예시 3 고등학교 수학과: 교수·학습의 방향에서 교과별 역량과 함께 제시

(1) 교수·학습의 방향

(가) 수학과 교육과정에 제시된 성격, 목표, 내용 체계, 성취기준, 평가와 일관성을 가지도록 교수·학습을 운영한다.

(나) 핵심 아이디어를 중심으로 수학의 지식·이해, 과정·기능, 가치·태도를 통합적으로 교수·학습하여 수학 교과 역량을 함양하고 수리 소양을 갖추게 한다.

(다) 학생이 주도적으로 수학을 학습하여 수학과 교육과정에 제시된 목표를 달성하도록 교수·학습을 운영한다.

(라) 수학 내용 특성에 적합한 교구나 공학 도구를 선택하여 효율적인 교수·학습이 이루어지도록 하고 학생들의 디지털 소양 함양을 도모한다. 그리고 수학 교과서 읽기, 수학 학습 과정과 결과 쓰기, 문장제 해결 등을 통해 학생들의 언어 소양 함양을 도모한다.

(마) 수학 내용의 특성, 학교 여건, 학생의 학습 능력과 수준 등을 고려하여 교수·학습을 운영한다.

(바) 학생 개인의 필요, 수학 학습 속도, 학습 능력 등을 고려하여 학생 맞춤형 수업을 실시하고 보충 학습과 심화 학습의 기회를 제공한다.

- 맞춤형 수업을 위한 교수·학습 방향 예시
  - 수학적 개념이나 원리를 다양한 방식(도표, 그래프, 시뮬레이션, 구체적 모델 등)으로 제시하여 학습자의 수학적 추론력과 정보처리능력을 신장하고, 복잡한 수학적 내용을 단계적으로 구조화하여 접근성을 높이도록 한다.
  - 문제해결 과정이나 수학적 탐구 결과를 글쓰기, 발표, 포스터, 영상 등 다양한

방식으로 표현할 수 있도록 하여 학습자의 강점과 선호를 반영한 수학적 의사소통 능력을 함양한다.

- 학습자의 흥미와 수준을 고려하여 문제 유형이나 문제해결 방법을 선택할 수 있는 기회를 제공하고, 협력 학습, 프로젝트 학습 등 다양한 참여 방식을 통해 수학적 문제해결력, 수학적 태도 및 실천력을 기를 수 있도록 한다.

(사) 수학 교수·학습에서 범교과 학습 주제(안전·건강, 인성, 진로, 민주 시민, 인권, 다문화, 통일, 독도, 경제·금융, 환경·지속가능발전 등)를 현상이나 소재로 선택하여 활용할 수 있다.

(아) 사회적 환경, 학생의 요구, 수학 내용의 특성, 수업 방식 등에 따라 온라인을 활용한 교수·학습을 운영할 수 있다.

(자) 학교급 전환에 따라 변화되는 수학 내용과 수업 방법을 파악하여 교수·학습에 적용하고, 진로연계교육에서 이를 고려한다.

(차) 수학과 교수·학습 계획을 수립하거나 교수·학습 자료 개발 등을 할 때 교육과정을 재구성할 수 있다.

실행안 2: 초·중등학교 교과 교육과정에 특수교육대상학생을 위한 교육과정 운영 안내(빅 아이디어 접근 등) 강화

1안) 각론에 ‘Education for All’ 을 위한 빅 아이디어 접근 추가 설명

과학은 모든 학생이 과학적 소양을 갖추어 더불어 살아가도록 하는 기본 학문이다. 과학적 소양은 현대 사회를 살아가는 데 필수적인 역량이며, 이는 특수교육대상학생을 포함한 모든 학습자에게 보장되어야 한다. 그러나 실제 수업 현장에서는 과업 수행에 그치는 활동이 반복되거나, 의미 있는 개념 탐구로 연결되지 않는 경우가 여전히 많다. 과학은 누구도 배제되지 않고 참여할 수 있는 학문이어야 하며, 이를 위해 수업 설계 단계부터 전략적인 구조 조정이 요구된다.

2022 개정 과학과 교육과정은 모든 성취기준과 내용을 핵심 아이디어 중심으로 재구성하였다. 핵심 아이디어는 과학 개념의 본질을 간결하고 명료하게 담아내며, 학생들의 사고 전이와 개념 연결을 촉진하는 역할을 한다. 효과적인 수업 설계는 학생이 알아야 할 본질적 개념, 즉 빅 아이디어(Big Idea)를 중심에 두고 학습 경로를 설계하는 방향으로 전환되어야 한다. 이는 단순한 활동 변경이 아니라, 과학적 이해를 이끌어내기 위한 구조적 접근을 의미한다. 교수적 수정은 단순한 과업 대체가 아니라, 핵심 아이디어를 유지하면서 수업 구조를 전략적으로 조정하는 과정이다.

특수교육대상학생의 경우, 더욱 명확한 핵심 아이디어 중심 접근이 필요하다. 단순히 과제를 줄이거나 생략하는 것이 아니라, 핵심 개념을 유지한 채 다양한 탐구 경로와 표현 방식을 전략적으로 조정해야 한다. 학생들은 실생활 속 경험과 연결하여 과학 개념을 의미 있게 이해할 수 있어야 하며, 이를 통해 모든 학습자가 과학적 소양을 기를 수 있는 수업 구조를 설계하는 것이 중요하다. 핵심 아이디어를 유지하면서도 생활 맥락과 연계한 탐구 활동은 학습자의 참여를 촉진하고, 개념의 깊이를 확장하는 데 기여할 수 있다.

핵심 아이디어를 중심으로 수업을 설계하는 과정에서는, 과학과 교육과정을 기본으로 삼되 기본 교육과정과 통합교육과정(바른생활, 슬기로운생활, 즐거운생활)과의 연계를 함께 고려한다. 이를 통해 학습자의 감각적 경험과 실생활 상황을 자연스럽게

과학 개념과 연결지을 수 있도록 한다. 다양한 교육과정 요소를 유기적으로 연계하는 접근은, 학생들의 과학 문해력을 키우고, 탐구 참여를 활성화하는 데 기여할 수 있다.

이러한 방향을 바탕으로 1) 어려운 실험 대신 빅 아이디어가 포함된 활동 제시, 2) 교수자료의 수정으로 빅 아이디어 성취, 3) 감각과 경험 중심 활동으로 빅 아이디어 성취를 중심으로 핵심 아이디어 기반 교수적 수정 사례를 제시한다. 각 사례에서는 과학과 교육과정을 중심으로, 기본 교육과정과 통합교육과정(바른생활, 슬기로운생활, 즐거운생활)과의 연계를 고려하여 수업을 재구성하였다. 이를 통해 모든 학생이 실생활 맥락 속에서 과학 개념을 경험하고, 의미 있게 개념에 도달할 수 있도록 하는 탐구 활동을 설계하였다.

2안) 어려운 실험 대신 빅 아이디어가 포함된 활동 제시

1. 개요

가. 단원명: 6학년 1학기 3. 식물의 구조와 기능

나. 핵심 아이디어: (생명 영역) 식물은 광합성으로 양분을 만들며, 생물은 호흡을 통해 생명 활동에 필요한 에너지를 얻는다.

2. ‘광합성’ 관련 교육과정 요소 비교

교육과정 체제	성취기준 / 내용 요소
과학과 교육과정	[6과11-02] 식물의 각 기관의 구조를 관찰하고, 기능을 알아보는 실험을 수행하여 식물 각 기관의 구조와 기능을 설명할 수 있다.
기본 교육과정	[4과학03-03] 여러 가지 식물을 관찰하고 특징을 표현한다. [6과학03-04] 여러 가지 식물을 뿌리, 줄기, 잎, 꽃과 열매의 특징에 따라 분류하고 식물을 소중히 여기는 방법을 실천한다.
통합교육과정	[2슬03-02] 계절과 생활의 관계를 탐구한다. [2슬01-04] 사람과 자연, 동식물이 어우러져 사는 생태를 탐구한다.

3. 재구성한 수업 설계 전략

가. 탐구활동에 관한 문제의식

- 기존 교과서 활동(아이오딘-아이오딘화칼륨 반응을 통한 녹말 확인)은 실험 절차가 복잡하고, 안전상의 위험이 있으며, 색 변화 해석이 어려워 많은 학생들의 광합성 개념 이해에 한계가 있다. 특히 이 실험은 화학적 반응에 기반하고 있어, 절차와 결과 해석 과정이 학생들에게 높은 인지적 부담을 준다.

나. 수정 아이디어

- 복잡한 화학 실험 대신, 햇빛을 받아 성장한 과일(사과, 포도 등)을 맛보고 관찰하는 감각적 탐구 활동을 설계한다.

• 학생들은 과일의 맛, 냄새, 색, 모양을 감각적으로 탐구하면서 광합성 결과 생성된 양분(포도당)이 과일에 저장되었음을 자연스럽게 이해한다.
• 과일 포장지에 표시된 브릭스(Brix) 수치를 제공하고 비교함으로써, 양분 생성과 저장 과정을 수치 기반으로 구체화할 수 있다.
• “광합성 → 양분 생성 → 저장“이라는 빅 아이디어 흐름을 실생활 경험과 연계하여 체득할 수 있도록 한다.

다. 핵심 흐름 정리
• 실험을 단순히 생략하는 것이 아니라, 광합성 → 양분 생성 → 저장이라는 빅 아이디어를 유지하면서, 모든 학생이 감각 기반 경험을 통해 과학적 개념에 체험적으로 도달할 수 있도록 구조화하였다.

3안) 교수자료의 수정으로 빅 아이디어 성취

1. 개요
가. 단원명: 5학년 1학기 2. 온도와 열
나. 핵심 아이디어: (운동과 에너지 영역) 열은 온도가 높은 곳에서 낮은 곳으로 이동하며, 일상생활에서는 단열 등 다양한 분야에 물질의 열적 성질이나 열의 이동 방식이 이용된다.

2. ‘온도’ 관련 교육과정 요소 비교

교육과정 체제	성취기준 / 내용 요소
과학과 교육과정	[6과07-02] 온도가 다른 두 물체가 접촉했을 때 두 물체의 온도 변화를 관찰하고 그 원인을 추리할 수 있다.
기본 교육과정	[6과학01-02] 물체의 차가운 정도와 따뜻한 정도를 온도로 표현함을 알고, 온도계를 이용하여 물체의 온도를 정확하게 측정한다.
통합교육과정	[2슬03-02] 계절과 생활의 관계를 탐구한다.

3. 재구성한 수업 설계 전략

가. 탐구활동에 관한 문제의식

• 기존 교과서 활동(알코올 온도계, 적외선 온도계를 이용한 온도 측정)은 복잡한 조작, 깨짐 위험, 높은 시지각·수 인지 요구로 인해 특수교육대상 학생의 참여와 개념 도달에 어려움을 겪을 수 있다.

나. 수정 아이디어

• 탐구 활동의 기본 구조는 유지하되, 참여 방식을 유연하게 조정한다.

• 온도계를 다루는 복잡한 절차 대신, 열변색 온도계를 활용하여 색 변화로 따뜻함과 차가움을 직관적으로 인식하는 활동을 설계한다.

• 열변색 온도계는 즉각적이고 직관적인 시각 피드백을 제공하고, 온도 변화의 과정을 실시간으로 시각화할 수 있으며, 안전하고 다루기 쉬운 장점을 지닌다. 이를 통해 학생들은 복잡한 수 인지나 시지각 조작 없이, 온도 변화에 따른 열 이동 개념을 직관적으로 체험할 수 있다.

• 학생들은 따뜻한 물과 차가운 물을 열변색 온도계로 관찰하고, 색의 변화를 말하기, 스티커 붙이기, 그림 그리기 등의 다양한 방식으로 표현한다.

다. 핵심 흐름 정리

• 실험 구조를 단순화하지 않고, 도구와 표현 방식을 전략적으로 조정함으로써 “열은 온도가 높은 곳에서 낮은 곳으로 이동한다“는 핵심 아이디어를 모든 학생이 경험 기반으로 이해할 수 있도록 한다.

4안) 감각과 경험 중심 활동으로 빅 아이디어 성취

1. 개요 및 교육과정 요소 관련 내용은 2)안과 같다.

2. 재구성한 수업 설계 전략

가. 탐구활동에 관한 문제의식

• 기존 교과서 활동은 온도계 눈금 읽기와 수 기록 중심으로 구성되어 있어, 감각적 탐구나 생활 경험과의 연계가 부족하고, 숫자 인식이 어려운 학생은 참여에 제약을 받을 수 있다.

나. 수정 아이디어

• 학생들이 손 감각을 통해 따뜻함과 차가움을 느끼는 활동을 통해, 계절 변화에 따른 온도 경험을 자연스럽게 연결짓는다. 계절이 달라질 때마다 체감하는 온도의 차이를 생활 경험과 과학 개념으로 이어주는 흐름을 설계한다.

• 감각적 경험을 바탕으로 학교 내 다양한 장소를 탐색하며 '우리 학교 온도지도'를 제작한다. 학생들은 따뜻한 곳과 차가운 곳을 색깔 스티커 등으로 표현하고, 공간별 온도 차이를 시각적으로 나타낸다.

• 감각 기반 경험은 곧 '온도의 차이' 경험을 통해 이해하는 구조로 이어진다. 또한, '온도는 따뜻함과 차가운 정도'라는 초등 과학의 핵심 아이디어에 자연스럽게 접근할 수 있도록 한다.

• 계절 변화와 생활 속 온도 경험을 슬기로운 생활의 '계절' 단원과 연계하여 확장할 수 있으며, 이를 과학 수업의 '온도' 개념과 통합함으로써, 감각적 인식 → 일상 경험 → 과학 개념의 연계가 자연스럽게 이루어진다.

다. 핵심 흐름 정리

• 실험을 생략하는 것이 아니라, "열은 온도가 높은 곳에서 낮은 곳으로 이동한다"는 핵심 아이디어를 유지하면서, 학생들의 계절적 변화 경험과 공간적 온도 인식을 감각적으로 연결하는 수업 구조를 재구성한다.

실행안 3: 유치원 교육과정 및 교사 지원 자료의 통합 실행안

2019 개정 누리과정은 유아 중심과 놀이 중심을 강조하며, 국가 수준의 공통 교육과정으로서 유치원과 어린이집 모두에 적용 가능한 체계를 마련하였다(교육부, 2019). 한편, 2022 개정 특수교육 교육과정은 2019 개정 누리과정과 동일한 틀에서 개별화교육계획과 특수교육적 요구를 반영하여, 장애유아의 발달 특성과 권리를 보장하는 방향으로 구성되었다. 이러한 두 교육과정의 공통점과 차이점을 고려할 때(<표 Ⅵ-2> 참조), 유치원 현장에서 모든 유아를 위한 통합 교육과정의 마련이 필요하다.

통합 유치원 교육과정은 모든 유아의 학습권과 발달권을 보장하기 위해 다음의 다섯 가지 원칙을 중심으로 구성된다. 첫째, ‘보편성과 특수성의 조화’이다. 이는 국가 수준에서 고시한 공통 교육과정의 보편적 기준을 유지하면서도, 특수교육대상 유아를 포함한 개별 유아의 특성과 요구에 따라 교육과정을 적용할 수 있는 유연성을 확보하는 것을 의미한다. 둘째, ‘유아 중심 및 놀이 중심’ 원칙은 모든 유아가 흥미와 관심을 바탕으로 자율성과 창의성을 발현할 수 있도록 놀이를 중심에 두고 교육을 설계하고 실행함을 강조한다. 셋째, ‘다양성 존중’의 원칙은 유아 개개인의 발달 수준, 장애 정도, 문화 및 가정 배경 등을 고려하여 교육과정을 유연하게 운영하고, 차이를 존중하는 통합적 교육환경을 조성함을 의미한다. 넷째, ‘연계성 확보’는 0~2세 표준보육과정과 초등학교 교육과정과의 연계성을 강화하여, 교육적 경험을 제공하고자 하는 방향을 지향한다. 마지막으로, ‘현장 실천 중심’ 원칙은 교사의 자율성과 전문성을 존중하고, 실제 교육현장에서 실현 가능한 교육과정이 되도록 계획·운영하는 것을 중시한다. 이러한 구성 원칙은 통합 교육과정이 모든 유아

의 전인적 발달과 학습을 촉진하는 데 실질적으로 기여하도록 하는 토대가 된다.

■ 2019 개정 누리과정에 기반한 통합 교육과정의 근거 및 보완점

2019 개정 누리과정은 유아 중심·놀이 중심 교육의 철학을 기반으로 '국가 수준 공통 교육과정'으로서 유치원과 어린이집 모두에 적용 가능한 통합적 체계를 마련하였다. 그러나 장애유아를 포함한 모든 유아의 교육권을 실질적으로 보장하기 위해서는 몇 가지 보완이 요구된다. 본 절에서는 개정 누리과정이 모두를 위한 교육과정으로 확장되기 위한 방향을 제시한다.

<표 Ⅵ-2> 2019 개정 누리과정과 2022 개정 특수교육 유치원 교육과정 비교

항목	공통점	차이점
교육과정의 성격	-3~5세 유아를 위한 국가 수준의 공통 교육과정 -유아 중심, 놀이 중심 교육과정	-개별화교육계획과의 연계를 강조 -장애 특성 고려, 차별 없는 운영 명시
추구하는 인간상	-강한 사람, 자주적인 사람, 창의적인 사람, 감성이 풍부한 사람, 더불어 사는 사람	없음
목적과 목표	-이를 통해 심신의 건강, 조화로운 발달, 인성과 민주 시민의 기초 형성	없음
구성의 중점	-영역 중심 구성, 3~5세 모든 유아에게 적용 가능하며, 개별화교육계획과의 연계 가능성을 부가 설명	[추가 항목] 바. 개별화교육계획과 연계 가능성
편성·운영	-1일 4~5시간 기준 -유아의 놀이 중심 일과 구성 -바깥놀이 포함 -차별 없는 운영 강조	[추가 항목] 사. 장애 정도에 따른 조정 자. 개별화교육계획과의 연계 운영 카. 순회교육 운영
교수·학습	-유아의 흥미와 관심을 반영한 놀이 중심 수업 -유아-교사-환경 간 상호작용 강조 -실내외 환경 구성	[추가 항목] 아. 개별화교육계획 실행 및 놀이 참여 지원 자. 특수교육 관련서비스 제공 가능 차. 가정 및 지역사회와의 연계 강화
평가	-교육과정 운영의 질 진단 및 개선 목적 -유아의 특성과 변화에 대한 평가 -평가 결과의 교육적 활용	[추가 항목] 마. 개별화교육계획 운영 평가 - 유아 이해 및 가정 연계를 위한 평가 강조

가. 개별화 지원에 대한 명확한 제시가 필요

누리과정은 교사의 ‘자율성’을 중심 가치로 삼고 있지만, 특수교육대상 유아를 위한 지원에 대한 구체적 기술이 부족하다. 통합안에는 이를 ‘개별화교육계획과 연계하여 운영’하고 ‘발달과 장애 정도에 따라 조정 가능함’을 명시할 필요가 있다(<표 Ⅵ-3> 참조).

나. 특수교육대상 유아의 발달 및 장애 특성에 따른 교육과정 적용 방안이 필요

2019 개정 누리과정은 기존 「3-5세 연령별 369개 세부내용을 연령 구분없이 59개로 축소하며 대강화를 실현하였다. 이는 교사의 융통성을 주었으나, 다양한 발달 수준 및 장애 특성을 가진 유아를 지원할 때 혼란을 초래할 수 있다. 이에 따라 구체적인 적용 방안이 제시되어야 한다. 특히, 국립특수교육원에서 출간한 『놀이중심교육지원 2권:놀이중심 관찰·기록』에 수록된 관찰 기준, 기록 방식, 해석 예시 등을 『놀이실행자료』 제 I부(교사의 역할)와 제 II부(평성과 교수학습 실천)에 포함시킬 필요가 있다. 또한, 제 IV부에 제시된 '교사의 놀이지원 사례' 6편 중에서 통합학급 사례는 단 1편에 그친다. 따라서, 놀이실행자료 제 IV부에 놀이중심교육지원 4권(통합유치원편)과 5권(특수학교)에 제시된 다양한 사례를 추가하고, 교사의 놀이 지원 실제와 편성 및 교수학습을 보완할 것을 제안한다(<표 Ⅵ-4>).

다. 특수교육대상 유아지원을 위한 교수·학습 전략의 제시가 필요

개정 누리과정은 "유아가 흥미와 관심에 따라 놀이에 자유롭게 참여하고 즐기도록 한다"는 원칙을 강조하며, 자율성과 참여 중심 교수·학습을 지향한다. 그러나 특수교육대상 유아의 경우, 놀이 참여 자체가 어려울 수 있으며, 교수·학습 접근 방식에 있어 보편적 설계(UDL)나 개별적 지원 전략이 구체적으로 제시될 필요가 있다.

예를 들어, 『놀이중심교육지원 4권(통합유치원편)』과 『5권(특수학교편)』에서는 다음과 같은 보완 전략을 제시하고 있다.

· **삽입 교수(embedded instruction)**: 유아의 놀이 흐름을 방해하지 않으면서 개별화된 목표를 통합적으로 지원

· **시각적 지원 및 AAC 도구 사용**: 유아의 이해를 돕고 자율적인

의사표현을 가능케 하는 다양한 도구 사용

· **또래 모델링 및 구조화된 놀이 환경**: 또래와의 협력 및 반복적 놀이 구조를 통해 사회적 상호작용 기회 확대

이러한 전략은 누리과정의 놀이 중심 철학과 충돌하지 않으며, 오히려 다양한 유아가 함께 놀이에 참여하도록 하기 위한 실천 기반으로 기능한다. 따라서 『놀이실행자료』 제Ⅱ부의 교수·학습 실천 항목에 위와 같은 보편적 설계 기반 교수전략을 예시로 제시할 것을 제안한다.

〈표 Ⅵ-3〉 누리과정 해설서 목차에 따른 통합 방향 및 보완 내용 제안

누리과정 해설서	통합방향	특수교육대상유아 지원자료 1권 ---> 누리과정 해설서
교육과정의 성격	“3~5세 유아를 위한 국가 수준의 공통 교육과정”으로 정의하되, "개별화 교육계획과 연계하여 운영할 수 있음"을 명시하여 특수성을 포용함	동일하게 ‘하나의 교육과정’으로 정의하며, 특수교육대상유아도 동일한 교육과정 안에서 지원되어야 함을 강조
추구하는 인간상	“건강한 사람”, “자주적인 사람”, “창의적인 사람”, “감성이 풍부한 사람”, “더불어 사는 사람”을 모든 유아에게 공통으로 제시	동일한 인간상을 추구하되, 이를 실현하기 위한 ‘개별화 접근 전략’의 필요성 명시 필요
목적과 목표	“유아가 놀이를 통해 심신의 건강과 조화로운 발달을 이루고 바른 인성과 민주 시민의 기초를 형성하는 데에 있다.”는 목적과 5가지 목표를 공통으로 유지	유사하나, 특수교육대상유아가 목적에 도달할 수 있도록 ‘삽입 교수, 시각적 지원’ 등 구체적 지원 전략이 필요
구성의 중점	5개 영역 중심 구성, 3~5세 모든 유아에게 적용 가능하며, 개별화교육계획과의 연계 가능성을 부가 설명	놀이의 개별 특성과 발달적 수준 고려가 필요하며, 유아마다 도달점이 다를 수 있다는 관점에서 교사의 관찰 기반 조정 강조
편성·운영	1일 4~5시간 기준, 바깥놀이 포함, 차별 없는 운영 원칙 아래 “유아의 발달과 장애 정도에 따라 조정 가능” 및 “순회교육 가능성”을 명시	특수교육대상유아의 참여 보장을 위한 ‘놀이 접근 진단, 순회교사 협력, 개별화계획 연계’ 등 명확한 실행 체계 필요
교수·학습	“유아의 흥미와 관심에 따라 놀이에 자유롭게 참여하도록 한다”는 원칙을 중심으로, “개별화교육계획 실행”, “특수교육 관련서비스 지원” 항목을 포함하여 모든 유아의 참여를 보장	놀이 흐름에 맞춘 삽입 교수, 구조화된 놀이 기회 제공, 보조공학 및 UDL 적용 필요. 놀이 참여-또래 상호작용-개별 목표 병행 강조
평가	“교육과정 운영의 질 진단 및 개선”을 위한 평가 체계를 유지하되, “개별화교육계획 운영 평가” 및 “가정 연계를 위한 평가 결과 활용”을 추가	진도점검, 삽입교수 성취 여부, 놀이 관찰 체크리스트 등 구체적 도구와 체계적 기록을 통한 적응 평가 제시 필요

〈표 Ⅵ-4〉 누리과정 놀이이해자료, 놀이실행자료 내용에 따른 보완 내용 제안

누리과정 자료	통합방향	특수교육대상 유아 지원자료 --> 누리과정 자료
놀이이해자료 제Ⅰ부	‘놀이하며 배우는 유능한 유아’와 ‘유아 놀이의 의미’	『1권, 『5권』』에서 제시한 ‘특수유아의 유능성’ 및 ‘개별 놀이의 의미’ 통합 기술 필요
놀이이해자료 제Ⅱ부	놀이 사례에서 의미 읽기 (배움, 과정, 통합성 등)	『2권』의 놀이 관찰 유형과 절차를 통해 교사의 의미 읽기 과정 구조화 보완
놀이이해자료 제Ⅲ부	놀이에 대해 교사의 질문과 응답을 중심으로 놀이의 의미 탐색	『2권』의 교사 Q&A 및 고민 기반 해석 추가, 『4·5권』의 교사 성찰 사례 반영 제안
놀이실행자료 제Ⅰ부	개정 교육과정의 변화에 따른 교사의 역할 설명	『4권』 및 『5권』에서의 특수유아 교수·놀이 중 교사 역할 실제 사례, 교사 협력사례 삽입
놀이실행자료 제Ⅱ부	놀이 중심 교수·학습 실천 및 평가 예시	『2권』 놀이관찰 도구와 『5권』의 개별화 계획 실행 사례를 구체 예시로 제시 필요
놀이실행자료 제Ⅲ부	동료교사, 가정, 지역사회와의 협력 방법	『4권』의 특수교사-유아교사 협력 및 부모 협력 사례 수록
놀이실행자료 제Ⅳ부	교사의 실제 놀이지원 사례 6편	『4권』의 통합유치원 사례, 『5권』 특수학교 사례를 추가하여 다양성 확보(예: AAC 사용, 감각 민감 유아 등)

라. 평가 방법의 다각화 및 적응평가의 필요

개정 누리과정은 평가를 “교육과정 운영의 질을 진단하고 개선하기 위한 자율적 실천”으로 규정하고, 교사의 자율적 판단과 과정 중심 평가를 강조한다. 그러나 통합학급에서 특수교육대상 유아를 함께 교육할 경우, 개별화된 평가 방식이 요구되며, 단일한 자율적 평가는 이러한 요구를 충분히 반영하기 어렵다.

국립특수교육원 『놀이중심교육지원 2권』 및 『6권: 관찰기반 교육계획 수립』에서는 다음과 같은 평가 방안을 제시하고 있다.

• **놀이 관찰 체크리스트**: 일상 속 유아 행동을 구조화된 틀로 정리하며 변화 관찰 가능

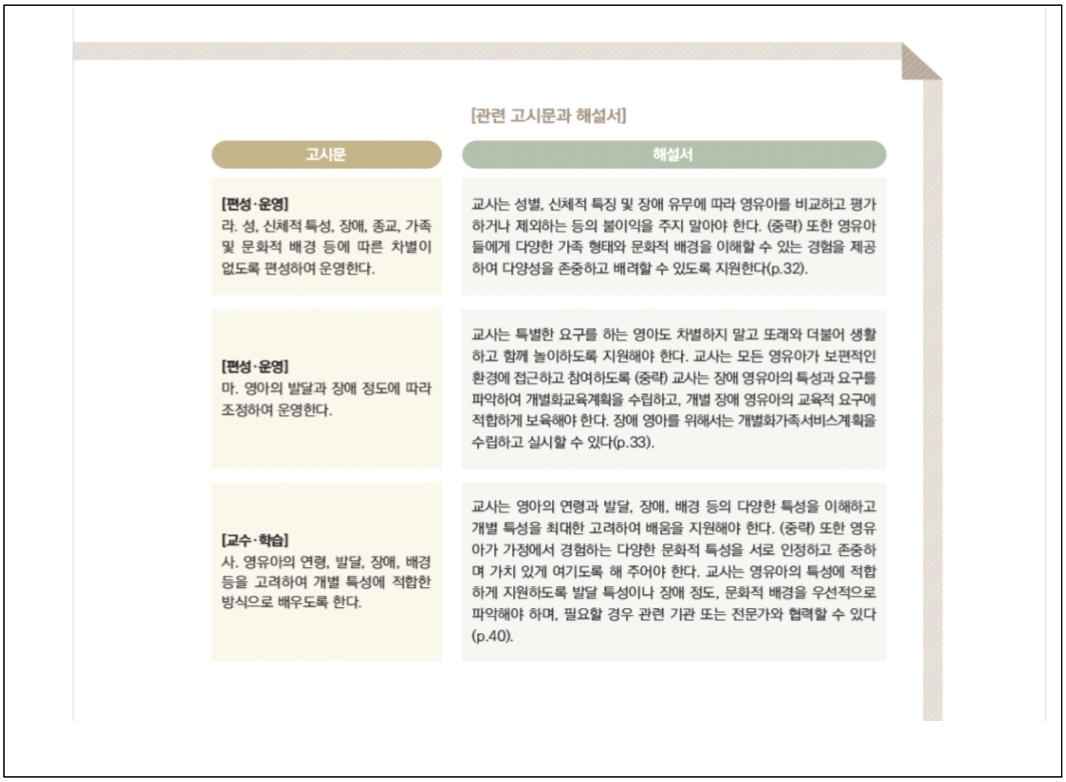
• **삽입 교수 성취 확인지**: 교사가 설정한 개별 목표에 대한 관찰 성취 확인

• **가정과 연계한 피드백 자료**: 부모 의견과 유아 행동 변화를 연계한 평가 시도

따라서 『놀이실행자료』 제Ⅱ부 '평가하기' 항목에 이러한 다층적 평가 도구와 적응평가 예시를 포함함으로써, 모든 유아의 배움과 성장을 보다 객관적이고 구체적으로 기록할 수 있도록 해야 한다. 특히, IEP 운영의 일환으로서의 평가 결과 활용 방안도 병기하여 일반유아와 특수교육대상 유아 모두의 발달을 고려하는 통합 평가 체계로 발전시킬 필요가 있다.

■ 결론

통합 유치원 교육과정은 개정 누리과정의 유연성과 현장중심성을 계승하되, 특수교육과정의 개별화 접근과 지원 체계를 보완적으로 통합한다. 이는 모든 유아의 권리 보장과 전문성 있는 실천을 위한 기반이 될 것이며, 교육의 통합성과 형평성을 동시에 추구하는 방향을 제시한다. 향후 국가 교육과정 개정 시 이러한 관점을 반영하는 것이 요구된다.



[관련 고시문과 해설서]

고시문	해설서
[편성·운영] 라. 성, 신체적 특성, 장애, 종교, 가족 및 문화적 배경 등에 따른 차별이 없도록 편성하여 운영한다.	교사는 성별, 신체적 특징 및 장애 유무에 따라 영유아를 비교하고 평가하거나 제외하는 등의 불이익을 주지 말아야 한다. (중략) 또한 영유아들에게 다양한 가족 형태와 문화적 배경을 이해할 수 있는 경험을 제공하여 다양성을 존중하고 배려할 수 있도록 지원한다(p.32).
[편성·운영] 마. 영아의 발달과 장애 정도에 따라 조정하여 운영한다.	교사는 특별한 요구를 하는 영아도 차별하지 말고 또래와 더불어 생활하고 함께 놀이하도록 지원해야 한다. 교사는 모든 영유아가 보편적인 환경에 접근하고 참여하도록 (중략) 교사는 장애 영유아의 특성과 요구를 파악하여 개별화교육계획을 수립하고, 개별 장애 영유아의 교육적 요구에 적합하게 보육해야 한다. 장애 영아를 위해서는 개별화가족서비스계획을 수립하고 실시할 수 있다(p.33).
[교수·학습] 사. 영유아의 연령, 발달, 장애, 배경 등을 고려하여 개별 특성에 적합한 방식으로 배우도록 한다.	교사는 영아의 연령과 발달, 장애, 배경 등의 다양한 특성을 이해하고 개별 특성을 최대한 고려하여 배움을 지원해야 한다. (중략) 또한 영유아가 가정에서 경험하는 다양한 문화적 특성을 서로 인정하고 존중하며 가치 있게 여기도록 해 주어야 한다. 교사는 영유아의 특성에 적합하게 지원하도록 발달 특성이나 장애 정도, 문화적 배경을 우선적으로 파악해야 하며, 필요할 경우 관련 기관 또는 전문가와 협력할 수 있다(p.40).

[그림 Ⅵ-1] 2024 개정 0~2세 장애영아 표준보육과정: 모든 영아를 위한 지원 자료 (p.5)

[그림 Ⅵ-1]과 같이 2024 개정 표준보육과정(0~2세)에서는 보육과정을 특수교육대상유아와 비장애유아를 구분하지 않고 ‘모든 영아를 위한 지원 자료’(교육부, 2024)를 통해 하나의 보육과정을 제시하고 있다. 향후 개발되는 3~5세 유치원 교육과정 또는 보육과정도 역시 ‘모든 유아’를 위한 지원 자료를 통해 통합교육의 실행을 뒷받침할 수 있어야 하겠다.

실행안 4: 포용성을 강화한 총론 실행안

포용교육 가치 실현의 교육과정 총론 구현 방안을 1안과 2안으로 제시하였다. 2022 개정 교육과정 총론과 어떻게 관련이 있는지 비교하여 제시하면 <표 Ⅵ-5>와 같다.

<표 Ⅵ-5> 포용교육 가치 구현 실행안

2022 개정 교육과정 총론	1안(현안에 추가)	2안(분산 배치)
교육과정의 성격 Ⅰ. 교육과정 구성의 방향 1. 교육과정 구성의 중점 2. 추구하는 인간상과 핵심 역량 3. 학교급별 교육 목표 Ⅱ. 학교 교육과정 설계와 운영 1. 설계의 원칙 2. 교수·학습 3. 평가 4. 모든 학생을 위한 교육기회의 제공 Ⅲ. 학교급별 교육과정 편성·운영의 기준 1. 기본 사항 2. 초등학교 3. 중학교 4. 고등학교 5. 특수한 학교 Ⅳ. 학교 교육과정 지원 1. 교육과정의 질 관리 2. 학습자 맞춤교육 강화	교육과정의 성격 Ⅰ. 교육과정 구성의 방향 1. 교육과정 구성의 중점 2. 추구하는 인간상과 핵심 역량 3. 학교급별 교육 목표 Ⅱ. 학교 교육과정 설계와 운영 1. 설계의 원칙 2. 교수·학습 3. 평가 **4. 모든 학생을 위한 교육기회의 제공 (추가)** Ⅲ. 학교급별 교육과정 편성·운영의 기준 1. 기본 사항 2. 초등학교 3. 중학교 4. 고등학교 5. 특수한 학교 Ⅳ. 학교 교육과정 지원 1. 교육과정의 질 관리 **2. 학습자 맞춤교육 강화**	교육과정의 성격 Ⅰ. 교육과정 구성의 방향 **1. 교육과정 구성의 중점 (추가)** 2. 추구하는 인간상과 핵심 역량 3. 학교급별 교육 목표 Ⅱ. 학교 교육과정 설계와 운영 **1. 설계의 원칙 (추가)** **2. 교수·학습 (추가)** **3. 평가 (추가)** **4. 모든 학생을 위한 교육기회의 제공 (삭제)** Ⅲ. 학교급별 교육과정 편성·운영의 기준 1. 기본 사항 2. 초등학교 3. 중학교 4. 고등학교 5. 특수한 학교 Ⅳ. 학교 교육과정 지원 1. 교육과정의 질 관리

3. 학교의 교육 환경 조성	나-3)에서 하위 항목 3개 추가 3. 학교의 교육 환경 조성 나-2)에서 하위 항목 4개 추가	2. 학습자 맞춤교육 강화 나-3)에서 하위 항목 3개 추가 3. 학교의 교육 환경 조성 나-2)에서 하위 항목 4개 추가

(1안) 포용교육 가치와 관련 내용을 현안에 추가하여 제시

- 현행 교육과정 총론 구조를 유지하면서 포용교육의 가치를 강조할 수 있음
- 일반교사 입장에서 '모든 학습자'의 의미를 오히려 비장애학생과 구분지어 인식할 수 우려가 있음

- 2022 개정 교육과정 총론의 구조에서 볼 때, (1) 'Ⅱ-4. 모든 학생을 위한 교육기회의 제공' 이 포용가치 교육 구현과 관련성이 깊으므로, 이 부분에 추가하여 보완할 수 있다.

Ⅱ-4. 모든 학생을 위한 교육기회의 제공

(원안) 다. 학습 부진 학생, 특정 분야에서 탁월한 재능을 보이는 학생, 특수교육대상 학생, 귀국 학생, 다문화 가정 학생 등이 학교에서 충실한 학습 경험을 누릴 수 있도록 필요한 지원을 한다.

(수정안) 다. (원안 그대로)
(신설) 학교는 특별한 교육요구를 가진 학생들이 교수-학습 과정에 유의미하게 참여하고 학습에 실질적으로 성공할 수 있도록 교육목표, 교육내용, 교수-학습과정, 교수-학습자료, 교육평가 등에 맞춤형 수업(differentiated instruction) 원리를 반영하여 수정 혹은 재구성해야 한다.
(신설) 학교는 학생의 요구에 따라 모든 학생을 위한 일반적인 지원, 소집단 집중 지원, 개인별 집중 지원 등 3단계 학습안전망 혹은 이와 유사한 요소를 가진 학습안전망을 구축한(신설)
가) 국가와 교육청은 맞춤형 교수, 평가 조정 등에 관한 연수를 주기적으로 제공한다. 또한 지속적인 관련 자료 공유를 위한 플랫폼을 구축한다.
나) 국가와 교육청은 보편적 학습설계 및 맞춤형 교수를 위한 수업 자료 개발 및 배포를 적극 지원한다.
다) 국가와 교육청은 통합교육을 위한 교사 간 협의회가 원활히 운영될 수 있도록 적극 지원한다.

(2안) 포용교육의 가치와 관련된 내용을 분산하여 배치

- 현재 **‘Ⅱ-4. 모든 학생을 위한 교육 기회의 제공’ 내용을 삭제하는 대신 다른 항목에** 분산 배치함
- **별도의 항목이 아니라 분산 배치하여 포용교육의 가치 구현이 초·중고등학교 교육과정 편성 및 운영의 공통사항으로 인식될 수 있음**

Ⅰ-1. 교육과정 구성의 중점

(자리이동 및 추가)
- 장애, 학습능력, 적성과 같은 학습자의 개인적 특성이나 사회·문화적 배경에 의해 교육의 기회와 학습 경험에서 부당한 차별을 받거나 소외되지 않도록 한다.

Ⅱ. 학교 교육과정 설계와 운영

1. 설계의 원칙

(신설)
- 학교는 학생의 요구에 따라 모든 학생을 위한 일반적인 지원, 소집단 집중 지원, 개인별 집중 지원 등 3단계 학습안전망 혹은 이와 유사한 요소를 가진 학습안전망을 구축한다.
- 학교는 특수교육대상자, 경계선지능 학생, 기초학력부진학생, 특정한 분야에서 탁월한 재능을 보이는 학생, 귀국 학생, 다문화 가정 학생 등을 포함한 모든 학생이 학습에 유의미하게 참여하고 자신의 잠재력을 최대한 발달시킬 수 있도록 교육과정을 편성하여 운영한다.

2. 교수·학습

(원안)

나. 학교는 학생들이 수업에 능동적으로 참여하고 학습의 즐거움을 경험할 수 있도록 교수·학습을 설계하여 운영한다.

(신설)

- 학교는 특별한 교육요구를 가진 학생들이 교수-학습 과정에 유의미하게 참여하고 학습에 실질적으로 성공할 수 있도록 교육목표, 교육내용, 교수-학습과정, 교수-학습자료, 교육평가 등에 맞춤형 수업(differentiated instruction) 원리를 반영하여 수정 혹은 재구성해

야 한다.

3. 평가

(추가)

-평가과정에서 모든 학생이 자신의 학습된 상태를 드러내는 데 제한을 느끼지 않도록 검사조정, 대안평가 등 다양한 평가조정 방안을 마련하여 학생을 평가해야 한다.

Ⅳ. 학교 교육과정 지원

2. 학습자 맞춤교육 강화

나. 교육청 수준의 지원

3) 학습자의 다양성을 존중하고 학습 소외 및 교육 격차를 방지할 수 있도록 맞춤형 교육을 지원한다.

사) 교육청은 맞춤형 교수, 평가 조정 등에 관한 연수를 주기적으로 제공한다. 또한 지속적인 관련 자료 공유를 위한 플랫폼을 구축한다. (신설)

아) 교육청은 맞춤형 교수를 위한 수업 자료 개발 및 배포를 적극 지원한다. (신설)

자) 특별한 교육요구를 가진 학생 교육을 지원하기 위해 통합학급 담당 교사가 특수교사, 보건교사, 언어·심리치료사, 상담사 등 여러 분야의 전문가들과 협력할 수 있도록 여건과 환경을 마련하고 지원한다. (신설)

3. 학교의 교육환경 조성

나. 교육청 수준의 지원

2) 학교가 새 학년도 시작에 앞서 교육과정 편성·운영에 관한 계획을 수립할 수 있도록 교육과정 편성·운영 자료를 개발·보급하고, 교원의 전보를 적기에 시행한다.

가) 교육청은 특별한 교육요구를 가진 학생을 지원하기 위해 필요시 학급당 인원 수 조정, 다학문적 지원팀 운영, 필요한 지원인력 배치 등 학습권 확보에 필요한 조치들을 적극적으로 취한다. (신설)

나) 교육청은 통합교육을 위한 교사 간 협의회가 원활히 운영될 수 있도록 적극 지원한다. (신설)

다) 교육청은 단위 학교에서 학생의 교육요구에 따라 맞춤형으로 지원을 할 수 있도록 모든 학생을 위한 일반적인 지원, 소집단 집중 지원, 개인별 집중 지원 등 3단계 혹은 이와 유사한 형태의 학습안전망을 구축하도록 지원한다. (신설)

라) 교육청은 통합학급 담당 교사와 특수교사 등이 통합학급 내에서 특수교육대상자가 교수-학습 과정에 유의미하게 참여할 수 있도록 교수-학습자료, 교육내용, 학습에의 참여 방식, 평가 방법 등에서 맞춤형 수업 원리 등을 반영하여 협력하도록 지원한다. (신설)

실행안 5: 캐나다 온타리오 주 교육과정 예시

1) 온타리오 주의 전반적인 교육과정 개발 원칙

(원문)

Ontario Ministry of Education(2024a). Considerations for program planning. Retrived from https://www.dcp.edu.gov.on.ca/en/program-planning/considerations-for-program-planning/human-rights-equity-and-inclusive-education

(번역문)

◦ 프로그램 계획에서의 고려 사항

인권, 형평성 및 포용적 교육

- 긍정적이고 포용적이며 공평하고 차별 없는 초등학교와 중등학교 경험은 학생의 개인적, 사회적, 학업적 발전, 미래의 경제적 안정, 그리고 잠재력의 실현에 매우 중요하다. 인권 원칙은 각 개인의 존엄성과 가치에 대한 이해와 상호 존중의 분위기를 조성하는 것의 중요성을 인식하여 각 개인이 지역사회의 발전과 복지에 온전히 기여할 수 있도록 한다. 실제로 인권법은 교육에서 평등한 대우를 받을 권리를 보장한다. 교육자와 학교 지도자는 차별과 괴롭힘을 예방하고 적절하게 대응하고, 포용적인 환경을 조성하고, 학생의 능력을 제한하는 장벽을 제거하고, 필요한 경우 편의를 제공해야 한다.
- 모든 수준의 온타리오 교육 체제는 다양성을 존중하고, 포용적 교육을 촉진하며, 학생의 학습, 성장 및 사회 기여 능력을 제한하는 교육에서 평등한 대우에 대한 장벽을 식별하고 제거하기 위해 노력해야 한다. 차별적 편견, 괴롭힘, 비포용적 환경, 편의 제공 부족, 체계적 장벽, 권력 역학, 사회적 빈곤, 인종 차별은 학생들이 사회에서 성공하고, 경쟁적이며, 생산적인 구성원이 되는 데 필요한 기능을 습득하기 어렵게 만든다. 온타리오 학교는 전통적으로 공교육의 약속에서 혜택을 받지 못했던 학생들의 학업 성취도와 경험을 개선하는 것을 목표로 한다.

문화적으로 반응하고 관련성 있는 교육학(Culturally Responsive and Relevant Pedagogy: CRRP)

- 포용적 교육 체제에서 학생들은 교육과정, 물리적 주변 환경, 더 넓은 환경에서 자신을 반영해야 학습 경험에 참여하고 힘을 얻을 수 있다. 학생들은 자신의 필요와 정체성을 반영하는 교육과 학습을 경험해야 한다. 이를 위해 온타리오 학교의 교육자들은 모든 학생이 배경, 언어, 가족 구조, 사회적 또는 문화적 정체성과 관련된 방식으로 학습한다는 것을 인식하는 문화적 반

응과 관련성 있는 교육학(CRRP)을 채택한다.

- CRRP는 긍정적인 환경을 구축하고, 학생의 책임감과 성공을 개선하고, 학부모-학교 관계를 장려하고, 강력한 지역사회 연결을 구축하기 위한 프레임워크를 제공한다. 또한 교육자와 학교 지도자가 자신의 편견을 조사하고 자신의 정체성과 경험이 모든 학생을 보는 방식, 이해 및 상호 작용하는 방식에 어떤 영향을 미치는지 분석하는 것이 중요하다는 점을 강조한다. 이를 통해 차별, 괴롭힘 및 오염된 환경 조성을 방지하는 데 도움이 될 수 있다. 교육자는 교실과 학교에 있는 사람을 인식하고 대응하는 의미 있는 교육과 학습을 담당한다.
- “우리 학생이 누구인지”를 알면 교육자와 지도자는 다양한 학생 집단의 요구를 더 잘 충족하고 인권법이 지정한 요구를 수용하며 모든 학생이 성공할 기회를 갖도록 정책, 프로그램 및 교육 실제를 맞춤화할 수 있다.

포용적 교육 원칙 구현

- 교육에서 포용적 교육 원칙을 구현하는 것은 학교 생활의 모든 측면에 영향을 미친다. 모든 학생이 높은 수준의 성취를 위해 노력하도록 격려하고, 모든 학생의 가치를 확인하며, 학생이 정체성을 강화하고 긍정적인 자아상을 개발하도록 돕는 학교 분위기를 조성한다. 교직원과 학생 모두가 학교와 더 넓은 사회에서 다양성을 중시하고 존중하도록 격려한다. 포용적 교육은 형평성, 건강한 관계, 적극적이고 책임감 있는 시민권을 증진한다. 교육에 대한 포용적 접근 방식이 없으면 차별적인 환경이 조성될 수 있으며, 특정 개인이나 집단은 정체성의 측면에 따라 공정한 대우나 공평한 경험을 기대할 수 없다.
- 교사는 학생들에게 다양성과 다양한 관점에 대해 배울 수 있는 다양한 기회를 제공할 수 있다. 역사적으로 소외된 집단의 기여와 관점에 주의를 기울이고, 그들의 경험이 확인되고 가치 있게 평가될 수 있는 기회를 만들어

냄으로써 교사는 다양한 배경을 가진 학생들이 교육과정에 반영된 자신을 볼 수 있도록 할 수 있다. 교육과정을 지원하는 데 사용되는 학습 활동과 자료는 온타리오 사회의 다양성을 반영하는 것이 필수적이다. 또한 교사는 모든 학생의 배경과 경험, 관심사, 적성, 학습 요구 사항을 고려하여 교육 및 평가 전략을 차별화해야 한다.

2) 온타리오 주의 특수교육 교육과정 개발 원칙

(원문)

Ontario Ministry of Education(2024b). Planning for Students with Special Education Needs.

Ontario Ministry of Education(2024b). Planning for Students with Special Education Needs. Retrived from https://www.dcp.edu.gov.on.ca/en/program-planning/considerations-for-program-planning/planning-for-students-with-special-education-needs

(번역문)

◦ 특수교육이 필요한 학생을 위한 계획

- 교실 교사는 특수교육이 필요한 학생의 핵심 교육자이다. 그들은 모든 학생의 학습을 도울 책임이 있으며, 필요한 경우 특수교육 교사와 협력하여 이 목표를 달성한다. 교실 교사는 모든 학생이 가능한 한 최고 수준의 독립성으로 살아갈 수 있는 준비를 하도록 돕기 위해 노력한다.
- 모든 학문 분야에서 프로그램이나 과정을 계획하는 교사는 다음과 같은 신념에 특히 주의를 기울여야 한다.
  - 모든 학생은 성공할 수 있다.
  - 각 학생은 고유한 학습 패턴을 가지고 있다.

- 성공적인 교육 실제는 경험에 의한 증거 기반 연구에 기초한다.
- 보편적 설계와 차별화된 교육은 모든 학생 집단의 학습 요구를 충족시키는 효과적이고 상호 연결된 수단이다.
- 교실의 교사는 학생의 문해력과 수리력을 개발하기 위한 핵심 교육자이다.
- 교실의 교사는 특수교육이 필요한 학생을 지원하는 학습 환경을 조성하기 위해 더 큰 지역사회의 지원이 필요하다.
- 공정성은 동일성이 아니다.

• 보편적 학습 설계(UDL)의 목표는 연령, 기능 또는 상황에 관계 없이 모든 학생에게 개방적이고 접근 가능한 학습 환경을 조성하는 것이다. 보편적 설계 원칙에 기반한 교육은 유연하고 지원적이며, 다양한 학생의 요구에 맞게 조정할 수 있으며, 모든 학생이 교육과정에 최대한 접근할 수 있도록 한다.
(원문: The goal of Universal Design for Learning (UDL) is to create a learning environment that is open and accessible to all students, regardless of age, skills, or situation. Instruction based on principles of universal design is flexible and supportive, can be adjusted to meet different student needs, and enables all students to access the curriculum as fully as possible.)
• 차별화된 교육은 학생의 특정 학습 선호도, 관심사 및 학습 준비도에 따라 각 학생의 학습 경험을 형성하는 효과적인 교육이다.
(원문: Differentiated instruction is effective instruction that shapes each student's learning experience in response to the student's particular learning preferences, interests, and readiness to learn.)

- 어떤 교실에서든 학생들은 다양한 강점과 필요를 보일 수 있다. 교사는 이러한 다양성에 맞춰 프로그램을 계획하고, 각 학생의 고유한 강점과 필요에 부응하는 통합적인 평가 및 교육과정을 활용한다. 보편적 설계 원칙과 차별

화된 교육 방식을 결합한 접근 방식을 통해 교육자는 모든 학생에게 개인 맞춤형의 정밀한 교수 및 학습 경험을 제공할 수 있다.

- 특수교육이 필요한 학생들을 위한 프로그램이나 과정을 계획할 때, 교사는 먼저 해당 학년 또는 과정의 교육과정 기대치와 학생의 특별한 강점 및 학습 필요를 모두 검토하여 다음 중 어떤 옵션이 학생에게 적합한지 결정해야 한다.

- 편의 제공 또는 수정된 기대치 없음
- 편의 제공만 있음
- 수정된 기대치(편의 제공 가능성 있음)
- 해당 학년 또는 과목의 교육과정 기대치에서 파생되지 않고 대체 프로그램 및/또는 과목을 구성하는 대체 기대치

- 학생이 편의 제공이나 수정된 기대치 중 하나 또는 둘 모두를 필요로 하는 경우, 다음 단락에 설명된 관련 정보를 개별 교육 계획(Individual Education Plan: IEP)에 기록해야 한다. 대체 프로그램 및/또는 과목이 필요한 학생을 포함하여 특수교육이 필요한 학생을 위한 프로그램 계획에 대한 자세한 내용은 2017년 온타리오 특수교육, 유치원~12학년: 정책 및 자료 가이드(초안)(Special Education in Ontario, Kindergarten to Grade 12: Policy and Resource Guide, 2017 (Draft),)(이하 “2017년 온타리오 특수교육“)에서 확인할 수 있다. 교육부의 IEP 요건에 대한 자세한 내용은 온타리오 특수교육(Special Education in Ontario) E부를 참조할 것.

편의 제공(Accommodations)만 필요한 학생

- 특수교육이 필요한 일부 학생들은 특정 “편의 제공“을 통해 정규 학년 또는 교육과정에 참여하고 독립적으로 학습을 수행할 수 있다. 편의 제공은

특수교육이 필요한 학생이 정규 교육과정의 기대치를 변경하지 않고도 교육과정에 접근할 수 있도록 한다. 학생의 학습을 촉진하기 위해 필요한 모든 편의 제공은 학생의 개별화 교육 프로그램(IEP)에 명시되어야 한다(온타리오 특수교육, 2017, p. E38). 학생의 개별화 교육 프로그램(IEP)은 여러 과목 또는 모든 과목에 대해 동일한 편의 제공을 요구할 가능성이 높다.

- 특수교육이 필요한 학생에게 편의 제공은 프로그램 계획 시 가장 먼저 고려해야 할 사항이다. 보편적 설계 및 차별화된 교육 원칙에 기반한 교육은 학습자의 다양한 요구를 충족하는 편의 제공에 중점을 둔다.
- 편의 제공에는 다음 세 가지 유형이 있다.
  - 교수 편의 제공: 발표 스타일, 구성 방법, 기술 및 멀티미디어 활용 등 교수 전략의 변화를 의미한다. 그래픽 오거나이저, 복사 노트, 적응형 장비 또는 보조 소프트웨어 활용 등이 그 예이다.
  - 환경적 편의 제공: 학생이 교실 및/또는 학교 환경에서 필요로 할 수 있는 변화로, 선호 좌석이나 특수 조명 등이 있다.
  - 평가 편의 제공: 학생이 학습을 입증할 수 있도록 평가 절차를 변경하는 것으로, 시험이나 과제를 완료하기 위한 추가 시간을 제공하거나 시험 문제에 대한 구두 답변을 허용하는 등이다.

(더 많은 예시는 2017년 온타리오 특수교육 안내서 E39페이지를 참조할 것.)

- 학생이 “편의 제공만“ 필요한 경우, 평가 및 성취도 평가는 정규 학년 또는 교육과정 기대치와 특정 교육과정에 명시된 성취 수준을 기준으로 한다. 학생의 주 정부 성적표에 있는 IEP 칸에는 체크 표시가 없으며, 편의 제공에 대한 정보는 포함되지 않는다.

수정된 기대치(Modified Expectations)가 필요한 학생

- 대부분의 특수교육대상학생에 대한 수정된 기대치는 정규 학년 또는 과정 기대치를 기반으로 하며, 기대치의 수 및/또는 복잡성은 변경될 수 있다. 수

정된 기대치는 구체적이고, 현실적이며, 관찰 가능하고, 측정 가능한 목표를 나타내야 하며, 적절한 평가 조정을 통해 학생이 독립적으로 입증할 수 있는 구체적인 지식 및/또는 기능을 설명해야 한다.

- 기대치가 수정된 정도를 모니터링하고 학생의 IEP에 명확하게 반영하는 것이 중요하다. 중등학교에서 교장은 수정된 기대치 달성이 과정을 성공적으로 이수한 것으로 간주되는지 여부를 판단하고, 학생이 해당 과정에 대한 학점을 받을 자격이 있는지 여부를 결정한다. 이 결정은 학부모와 학생에게 전달되어야 한다.
- 수정된 기대치는 학생이 입증해야 하고 각 보고 기간에 평가될 지식 및/또는 기능을 명시해야 한다(온타리오 특수교육, 2017, p. E27). 수정된 기대치는 학생과 학부모가 학생이 무엇을 알고 있거나 독립적으로 입증할 수 있어야 하는지 정확히 이해할 수 있도록 표현되어야 하며, 학생의 성취도가 평가되는 기준 또한 이해해야 한다. 이를 통해 주 정부 성적표에 기록되는 성적 또는 점수가 결정된다. 학생의 학습 기대치는 보고 기간마다 최소 한 번 학생의 진척도와 관련하여 검토되어야 하며, 필요에 따라 업데이트되어야 한다(온타리오 특수교육, 2017, p. E28).
- 학생에게 수정된 기대치가 필요한 경우, 학생의 성취도 평가는 IEP에 명시된 학습 기대치와 “평가 및 평가“ 섹션의 성취 수준(Levels of Achievement)에 명시된 성취 수준을 기반으로 한다.

<수정된 기대치의 사례>

<**전반적인 기대**>(Overall Expectations) 이 과정 전체에서 학생들은: a1. 4가지 기능 영역(시작 및 계획, 수행 및 기록, 분석 및 해석, 의사소통)에서 과학적 조사 기능(탐구 및 연구 모두와 관련됨)을 보여준다. a2. 연구 중인 과학 분야와 관련된 다양한 직업을 알아보고 설명하고, 캐나다인을 포

함하여 해당 분야에 기여한 과학자를 알아본다. (과학, 9학년, 응용, (SNC1P))

⇒

<특수교육 학생을 위해 일부 수정된 기대의 사례> 학년 말까지 [학생]은 과학을 환경과 연관시킬 수 있다. 과학적 탐구에 필요한 기본 기능, 전략 및 사고 습관을 개발하고, 과학의 기본 개념 중 일부에 대한 이해도를 개선할 수 있다. (과학, 9학년, 응용, (SNC1P))

(사례 원문: 아래 사이트의 문서 E25쪽 참조)

Ontario Ministry of Education(2017). Special Education in Ontario, Kindergarten to Grade 12: Policy and Resource Guide, 2017 (Draft)**.**

Ontario Ministry of Education(2010). Growing Success. Retrived from https://www.ontario.ca/document/special-education-ontario-policy-and-resource-guide-kindergarten-grade-12

Ⅶ. 결론 및 제언

1. 결론

첫째, 특수교육 교육과정의 범위와 역할을 모든 학습자를 포괄하는 통합적 체제로 재정립해야 한다. 지금까지 특수교육 교육과정은 주로 특수학교 재학생을 대상으로 운영되어 왔으나, 현재 특수교육대상학생의 70% 이상이 일반학교에서 통합교육을 받고 있다. 이에 특수교육 교육과정은 특수학교 중심의 분리된 체제에서 벗어나 장애 여부와 무관하게 모든 학생의 학습권을 보장하는 방향으로 전환되어야 한다. 통합교육을 적극 추구하되, 장애학생 개개인의 교육적 요구에 부응하는 지원 체계(예: 개별화교육계획)를 함께 강화하여 통합과 지원이 조화를 이루는 정책이 필요하다.

둘째, 국가 교육과정 총론에 포용성과 형평성 등 모든 학생을 위한 교육의 핵심 가치를 명시적으로 천명해야 한다. 교육과정 총론에서 지향하는 철학과 비전에 장애 정도나 배경에 관계없이 모든 학습자를 포함하는 가치를 선언함으로써, 향후 교육과정 개발 및 운영의 기본 방향을 통합교육의 이념 아래 일관되게 설정할 필요가 있다. 이러한 핵심 가치의 천명을 통해 특수교육대상학생을 비롯한 다양한 학습자의 권리가 교육과정 차원에서 보장될 수 있도록 해야 한다.

셋째, 교육과정 내용 구성은 '빅 아이디어'와 같은 핵심 개념 중심으로 재구조화하여 다양한 수준의 학생이 함께 학습할 수 있도록 해야 한다. 성취기준을 세분화하여 나열하는 기존 방식은 모든 학습자의 요구를 포괄하기 어려우

므로, 대신 중요한 개념과 원리를 중심으로 교육내용을 조직해야 한다. 이러한 개념 기반 교육과정은 학습자 간 차이를 존중하면서도 공동의 학습 경험을 제공하여, 장애 유무에 관계없이 모든 학생의 학습 참여를 높이고 통합교육 환경에서 협동 학습을 촉진할 것으로 기대된다.

넷째, 특별한 교육적 지원이 필요한 학생을 적극적으로 발굴하고 조기 지원을 확대할 수 있도록 선별 및 지원 체계를 개선해야 한다. 현재 우리나라 특수교육대상학생은 전체 학생의 2% 미만으로 세계 주요국에 비해 현저히 낮은 수준이다. 공식적 장애 진단을 받지 않았더라도 학습 부진, 경계선지능 등으로 인해 지원이 필요한 학생들을 조기에 발견하고 맞춤형 교육을 제공함으로써, 일반교육과 특수교육 사이의 지원 공백을 해소해야 한다. 이를 통해 장애 유무와 관계없이 교육적 지원이 필요한 모든 학생에게 다가가는 포용적 교육체제를 구축할 수 있다.

다섯째, 학교 현장에서 다층지원체계(MTSS)를 원활히 구현할 수 있도록 국가 교육과정에 관련 지원 방안을 명문화해야 한다. MTSS는 학습자 개개인의 필요에 따라 단계적 지원을 제공하는 체계로, 국가 수준 교육과정에서 이를 공식적으로 뒷받침하고 안내할 필요가 있다. 예를 들어, 교육과정 문서에 학급 내 단계별 학습 지원 모델과 가이드라인을 포함하면 일선 학교가 일반학급에서 다양한 학생들의 요구를 체계적으로 지원하기가 용이해질 것이다. 이러한 다층지원체계의 도입은 일반교육과 특수교육 간 연계성을 강화하고, 추가 지원이 필요한 학생들에게 적시에 적절한 도움을 제공하는 기반이 된다.

여섯째, 교수·학습 설계 측면에서 보편적 학습설계(UDL) 원리를 적용한 맞춤형 수업을 통하여 교실 수업의 포용성을 높여야 한다. 교육과정 문서와 수업 자료 개발 시 다양한 방식의 정보 제시, 표현, 참여를 보장하는 UDL의 핵심 원리를 반영함으로써, 장애학생을 포함한 모든 학생이 접근할 수 있는 수업 환경을 조성해야 한다. 이를 위해 교사들에게 UDL 기반 수업 설계의 구체

적 사례와 자료를 제공하고 현장에서 활용할 수 있도록 지원하는 정책이 뒷받침되어야 한다. UDL의 전면적 적용은 개인차를 전제로 한 수업 구현을 가능하게 하여 실제 교실에서 모든 학생의 학습 참여도를 높이는 결과로 이어질 것이다.

일곱째, 학생 평가 체제를 개선하여 모든 학생의 성장과 학습 진전을 측정할 수 있는 맞춤형 평가 방식을 도입해야 한다. 획일적인 평가 기준과 도구를 모든 학생에게 동일하게 적용하는 현재 방식은 다양한 학습자의 특성을 반영하지 못해 형평성을 저해할 수 있다. 따라서 교육과정에 평가 방법의 다양화와 성취기준의 유연화를 반영하고, 학생 개개인의 능력 발달과 노력에 주목하는 평가가 이루어지도록 해야 한다. 이러한 맞춤형 평가 체제로의 전환은 특수교육대상학생의 통합학습을 지원하고 학습 격차를 줄이며, 모든 학생의 개별적 성장에 초점을 맞춘 교육문화를 조성할 것이다.

여덟째, 포용교육 실현을 위해 교원의 전문성을 체계적으로 강화하고 일반교사와 특수교사의 협력체제를 구축해야 한다. 예비교사 양성과 현직교사 연수 과정에 UDL, MTSS, IEP 등 통합교육을 위한 핵심 개념과 실천 전략을 필수적으로 포함하여, 모든 교사가 다양한 학습자 지원 역량을 갖추도록 해야 한다. 아울러 학교 현장에서는 일반교사와 특수교사가 한 팀으로 수업을 설계·운영하는 협력교수(Co-teaching) 모델을 도입·확산하고, 교육청 단위의 전문컨설턴트 운영이나 공동 연수 프로그램을 통해 교사 간 협력적 실천을 지원해야 한다. 이러한 교원 전문성 강화와 협력체제 구축은 포용적 교육과정의 현장 실천력을 높이는 핵심 기반이 된다.

아홉째, 특수교육과 일반교육의 연계를 강화할 수 있도록 교육과정 관련 법령과 제도를 정비해야 한다. 특수교육 교육과정과 일반교육 교육과정이 분리된 체제로 운영되지 않도록, 상위 법령부터 두 체계를 유기적으로 연계하고 통합하는 방향으로 개선할 필요가 있다. 예를 들어 초·중등교육법과 장애인교

육법 등 관련 법규를 정합적으로 개정하여 모든 학생을 포괄하는 단일한 교육과정 체제를 구축함으로써, 통합교육 실천에 지속성과 안정성을 부여해야 한다. 이러한 법·제도적 기반 마련은 국가 차원에서 포용교육을 일관되게 추진하는 데 필수적인 전제 조건이다.

마지막으로, 국가 교육과정의 개발 및 운영 거버넌스에 특수교육 전문가의 참여를 확대하고 협력 시스템을 제도화해야 한다. 교육과정 총론과 각론을 개발하는 과정에 특수교사와 일반교사가 공동 참여하여 다양한 학습자의 요구를 반영하도록 하고, 정기적인 협의 절차를 마련해야 한다. 또한 국가교육위원회 등 교육과정 결정 기구에 특수교육 분야의 전문성을 지닌 인력을 포함시켜, 정책 결정 단계부터 통합적 관점이 구현되도록 해야 한다. 이러한 거버넌스 개선을 통해 일반교육과 특수교육의 협력적 동반 관계가 공고해지고, 교육과정 정책 전반에 걸쳐 포용성과 일관성이 확보될 것이다.

2. 후속 연구를 위한 제언

후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 이 연구는 특수교육 교육과정을 주제로 한 국내 최초의 연구이다. 지금까지 교육과정 개발 작업에 있어서도 특수교육 교육과정은 연구에 기반하지 않은 채 이루어져왔다. 이에 기본 교육과정의 명칭과 내용요소, 편제 등에 대해 특수학교 교사를 대상으로 한 기초 조사부터 이루어져야 할 것이다. 현재 지적장애와 정서장애 특수학교는 전국에 149개교인데 이 중 140개 학교에서 기본 교육과정을 사용하고 있었다(2025년 5월 6일 현재). 기본 교육과정을 사용하지 않는 학교는 9개로 공주대학교 부설 특수학교와 영유아 대상의 유아특수학교였다. 공주대학교 부설 특수학교는 전공과만 있으므로 선택 중심 교육

과정을 사용하며, 영유아 대상의 유아특수학교에서는 2019 개정 누리과정을 사용하고 있었다. 기본 교육과정 사용의 어려움은 무엇인지, 특히 2022 개정 특수교육 교육과정에서 신설된 '일상생활 활동'이 어떻게 실행되고 있는지에 대한 면밀한 조사가 요구된다.

둘째, 2022 개정 교육과정은 맞춤형 교육과정을 표방하고 있으나, 실제 각론에서는 맞춤형 수업이 어떻게 실행될 수 있는지 구체적으로 안내되지 않았다. 이에 학교 현장에서는 맞춤형의 의미를 학교 특색 사업의 하나로 생각하는 경우도 있었는데, 바로 이 부분이 특수교육이 교육 전반에 기여할 수 있는 지점으로 여겨진다. 특수교육 분야에서는 인지 능력, 동기 수준, 감각 양식, 흥미, 적성 등에서 다양한 학생들을 가르칠 수 있는 전략이 꾸준히 발전되어 왔기 때문이다. 이에 각론 교과 교육과정에 포함될 맞춤형 수업의 예시를 특수교육 분야에서 풍부하게 제공할 수 있을 것이다.

셋째, 교육과정 개발체제가 공동참여형으로 변화된다면 단순히 양 분야의 전문가가 모여서 교육과정을 개발하는 것을 넘어 지원 체계의 변화가 동시에 뒷받침되어야 한다. 이를 위해서는 교사양성 대학의 교육과정 변화와, 통합교육 지원교사의 선발과 배치가 뒷받침되어야 한다. 통합교육 지원교사는 일반학급에 전일제로 배치된 특수교육대상학생 및 특별한 지원이 요구되는 학생과 담임교사를 위해 절실하게 요구되는 제도이다.

참고문헌

강은진, 박혜원, 최일선 (2022). 어린이집과 유치원 장애위험 영유아 조기발견 및 발달지원 종합 대책 방안(I): 실태조사 및 조기선별 도구 개발. 육아정책연구소.

강종구, 이미숙, 황인영 (2020). 특수교육 교육과정 운영 실태 및 개선 방안에 대한 인식. 특수교육교과교육연구, 13(3), 1-30.

교육과학기술부 (2011). 2011 특수교육 교육과정. 과학기술부 고시 제2011-501호(2011.11.16.).

교육부 (1998). 특수학교 교육과정(교육부 고시 제1998-11호(별책 1))

교육부 (2015). 특수교육 교육과정 총론 교육부 고시 제 2015-81호 [별책 1]

교육부 (2017). 2015 개정 특수교육 교육과정 총론 해설서. 세종: 교육부.

교육부 (2022a). 기본 교육과정 교육부 고시 제 2022-34호 [별책 3]

교육부 (2022b). 초등학교 교육과정[별책 2]. 교육부.

교육부 (2022c). 특수교육 교육과정 총론 교육부 고시 제 2022-34호 [별책 1]

교육부 (2024a). 2024 특수교육연차보고서. 세종: 교육부.

교육부 (2024b). 경계선지능인 지원 방안. 세종: 교육부.

국립특수교육원 (2014) 2015 교육과정 개정을 위한 특수교육 교육과정 총론 개정 연구, 충남: 국립특수교육원.

국립특수교육원, 한국특수교육총연합회 (2010). 2010년 특수교육 교육과정 개정 방향 및 내용. 충남: 국립특수교육원.

국민건강보험공단 (2023). 건강검진통계연보. 국민건강보험공단.

권효진 (2012). 보편적 학습설계를 적용한 과학 수업이 중학교 장애학생과 비장애학생의 과학학업성취도, 수업참여도 및 교수·학습활동에 미치는 영향. 박사학위논문. 이화여자대학교 대학원.

김경자, 곽상훈, 백남진, 송호현, 온정덕, 이승미, 한혜정, 허병훈, 홍은숙 (2015). 2015개정 교육과정 총론 시안[최종안] 개발 연구. 국가 교육과정개

정연구위원회.
김대현 (2014). 국가・지역・학교 수준의 교육과정 거버넌스 체제 탐색. 한국교육과정학회, 부산대학교 교육발전연구소, 교육부, 서울특별시교육청, 부산광역시교육청. 국가・지역・학교 수준의 교육과정 거버넌스 체제 탐색 (pp. 1-32). 국가 교육과정 포럼 제2차 전문가 토론회.
김동일, 안예지, 이연재, 최서현, 박지현, 한은혜, 황지은, 최가람 (2021). 서울시 경계선지능 청소년 실태 및 지원방안 연구 용역. 서울특별시.
김동일, 임희진, 김주선, 김희은, 문성은, 이연재, 장혜명, 조은정, 안제춘 (2019). 교육사각지대 학습자 지원 방안에 대한 초・중・고등학교 교사의 인식 연구. 아시아교육연구, 20(1), 25-46.
김명희, 곽승철 (2019). 배움의 공동체 수업을 적용한 통합교육 실행연구. 특수교육학연구, 53(4), 241-275.
김선희 (2016). 2015 특수교육 교육과정의 이해와 적용: 기본 교육과정. 현장특수교육 웹진, 23권.
김세영, 안용순, 신은희 (2024). 교육과정현장네트워크를 통해 2022 개정 교과 교육과정 개발에 참여한 교사들의 경험 탐구. 교육과정연구, 42(3), 51-76.
김수연 (2023). 긍정적 행동지원(PBS)은 왜 일반학교에서 실행되기 어려운가: Tier 1 보편적 지원을 실행한 초등교사의 경험 분석. 학습자중심교과교육연구, 23(6), 681-699.
김수연, 이희연 (2021). 배움중심수업과 보편적 학습설계의 비교 분석: 모든 학생을 위한 수업 혁신에 대한 고찰. 학습자중심교과교육학회, 21(21), 307-324.
김수연, 최하영 (2019). 일반교육 주도의 학교재구조화 운동과 장애학생 통합교육의 관계 탐색. 교육문화연구, 25(1), 27-48.
김수영, 진영은 (2015). 중도, 중복 장애 교육 연구의 동향 및 과제. 지체・중복・건강장애연구, 58(4), 73-98
김은정, 이후희, 홍원준, 이재진, 박진주 (2023). 경계선지능 학생 지원을 위한 기초 연구. 세종: 세종특별자치시교육청 교육원 교육정책연구소.
김자경, 신서영 (2015). 중도・중복장애 교육과정 편성・운영에 관한 지적장애

특수학교 교육과정 부장교사들의 인식. 지적장애연구, 17(1), 175-197.
김정연, 표윤희 (2025). 학교 차원의 일상생활 활동 교육과정 운영의 어려움과 지원방안 탐색. 교육공동체 연구와 실천, 7(1), 163-186.
김진호 (2021). 특수교육 기본 교육과정의 개정 방향을 위한 제언. 특수교육학연구, 56(3), 1-22.
김현숙, 이병인, 황인영 (2024). 통시적 분석을 통한 '특수교육 유치원 교육과정' 문서의 변화와 쟁점에 대한 고찰: 「2022 개정 특수교육 교육과정」을 중심으로. 특수교육학연구, 59(2), 153-176.
김희은, 조성하 (2024). 2022 개정 특수교육 기본 교육과정 수학과 현장 적용에 대한 특수교사의 인식 분석. 특수교육교과교육연구, 17(3), 49-72.
문교부 (1974). 특수학교(정신박약아초등부) 교육과정. 문교부 고시 제 334호 (1974. 1. 31.)
문교부 (1983). 정신박약학교 교육과정(문교부 고시 제83-13호, 1983.12.31.)
문교부 (1989). 정신지체 특수학교 교육과정 기준(문교부 고시 제89-10호, 1989.12.29.)
민용성, 이광우, 이주연, 이승미, 전호재, 온정덕, 박창언, 임유나, 홍옥수, 유영식, 박상준, 송호현, 김현숙, 이경진, 이영호, 박성윤, 조은정, 염근영 (2022). 2022 개정 교육과정 각론(교수·학습 및 평가) 조정 연구(Ⅱ). 교육과정평가원 연구보고 CRC 2022-16.
박순경 (2017). 총론 교육과정. 교육과정학 용어 대사전. 한국교육과정학회(편). 539-540. 학지사.
박승희 (1994). 통합교육의 여건조성. 한국특수교육학회 편, 한국특수교육의 발전과제(pp.41-61).
박승희 (2003). 한국 장애학생 통합교육: 특수교육과 일반교육의 관계 재정립. 교육과학사.
박승희 (2014). 지적장애 학생 교육의 최선의 실제: 현재 진전과 미래 진전을 위한 과제. 지적장애연구, 16(2), 1-31.
박승희, 김수연, 장혜성, 나수현 역 (2011). 지적장애: 정의, 분류 및 지원체계. 파

주: 교육과학사.
박승희, 우충완, 박지연, 김원영 역 (2016). 장애란 무엇인가? :장애학 입문. 서울: 학지사.
박승희, 이효정, 허승준 (2015). 전국 중학교 특수학급 및 통합학급 수업의 실제: 중학교 통합교육의 실상과 허상. 특수교육, 14(1), 27-62.
박주연 (2008). 보편적 학습 설계에 기초한 통합 미술수업이 자폐 범주성 장애 학생의 학습행동에 미치는 효과. 박사학위논문. 단국대학교 대학원.
박휴용 (2019). 시장주의적 국가 교육과정 거버넌스의 등장과 확산. 교육혁신연구, 31(1), 1-27.
백남진 (2018). 내러티브와 빅 아이디어의 공통점 탐구. 교육논총, 38(4). 81-106.
백남진, 온정덕 (2017). 미국 InTASC 핵심교사기준의 교사역량 탐구: 교사역량 기반 교사양성 교육과정 설계에 주는 시사점. 교육과정연구, 35(3). 29-57.
백수진 (2019). 우리나라 특수교육 기본 교육과정 변천 연구: 교육목표 및 구성체계를 중심으로. 특수・영재교육저널, 6(2), 119-138.
서선진, 박경옥 (2018). 일반 초・중・고 통합학급 배치 특수교육대상자의 교육평가 실태 분석. 통합교육연구, 13(1), 1-27.
서효정, 박윤정 (2018). 특수교육학개론 수업을 통한 예비 일반교사의 통합교육, 교수적 수정 실행, 교사 효능감에 대한 인식 변화 및 관련성 분석. 특수교육, 17(3). 103-125.
소경희 (2000). 우리나라 교육과정 개정에 있어서 총론과 각론의 괴리 문제에 대한 고찰. 교육과정연구. 18(1). 201-218.
소경희 (2019). 한국의 국가 교육과정의 변천과 최근의 개혁 동향. The SNU Journal of Education Research, 28(1), 87-103.
손승현, 사쿠라, 유스케 (2020). 장애진단과 특수교육지원 (정책)에 대한 연구: 일본과 핀란드 사례가 한국 특수교육에 주는 함의. 한국특수교육학회 학술대회 자료집(pp. 493-509).
송은숙, 최진혁, 장지현(2024). 2015 개정 특수교육 중도중복장애 학생 교육과

정 편성・운영 실태와 2022 개정 특수교육 일상생활 활동 교육과정 편성・운영에 관한 인식 분석. 정서·행동장애연구, 40(2), 51-76

신현석, 정양순, 윤기현 (2018). 국가 교육과정 정책에서의 협력적 거버넌스적 용: 쟁점과 과제. 교육행정학연구, 36(2), 31-62.

양민화, 이예다나, 손승현, 나경은, 최승숙, 민수진 (2020). 특수교육법 개정을 위한 학습장애 관련 법령 분석과 제안. 학습장애연구, 17(3), 1-25.

양장신(2024). 중도중복장애 학생 일상생활 활동 교육과정 실행에 대한 초등 특수교사의 경험과 인식. 석사학위 논문. 단국대학교 대학원

에이블뉴스 (2015) 무늬만 '특수교육 교육과정' 지적 쏟아져 https://www.ablenews.co.kr/news/articleView.html?idxno=60201

에이블뉴스 (2023. 1.23). '생활영역 교육' 사회통합 위한 독일의 통합교육 (백민 기자). https://www.ablenews.co.kr/news/articleView.html?idxno=200941

오철진, 신현기, 김이경 (2015). 특수교육 교육과정 연구의 최근 통향 분석: 2025년 이후를 중심으로. 특수교육저널:이론과 실천, 16(4). 337-362.

온정덕, 김병연, 박상준, 방길환, 백남진, 이승미, 이주연, 한혜정 (2021). 2022 개정 교과 교육과정 개발 기준 마련 연구. 교육부・경인교육대학교.

우세진, 김유리 (2020). 개별화교육계획(IEP) 회의 참여 프로그램이 장애 초등학생의 IEP 회의 지식 및 기술, 자기결정력에 미치는 영향, 특수아동교육연구, 22(1), 131-158.

우이구, 김규일, 김선희, 김정연, 박경옥, 윤광보,……전병운 (2014). 2015 교육과정 개정을 위한 특수교육 교육과정 총론 개정 연구. 충남: 국립특수교육원.

윤광보, 김용욱 (2001). 모든 학생의 접근과 학습권이 가능한 보편적 교육과정 설계 방안. 한국 특수교육학회 춘계학술발표대회 자료집.

이광우・정영근 (2017). 2015 개정 교육과정의 총론・각론 간 연계 양상에 대한 반성적 논의: 국가 교육과정 각론조정을 중심으로. 교육과정연구, 35(3). 59-80.

이대식 (2019). 학습 어려움, 어떻게 이해하고 대처할 것인가?: 국내 학습장애 교육 마련을 위한 과제와 방향.

이대식 (2020). 한국 특수교육의 현황과 발전 방향. 교육을 바꾸는 사람들 칼럼.

이대식 (2022). 한국 특수교육의 현황과 발전 방향. 연구정책포럼.

이대식, 손승현, 정광조. (2020). 학습부진 및 학습장애 등 일반학급 내 특별지원 요구학생 지원을 위한 특수교육의 역할과 정체성. 한국특수교육학회 학술대회 자료집(pp. 3-25).

이숙정 (2023). 독일 특수교육 교육과정 각론과 학교교육과정 지원방안의 특징 및 시사점-노르트라인-베스트팔렌주를 중심으로. 특수교육논총, 39(4), 1-35.

이은별, 박승희 (2020). 중학교 발달장애학생의 완전통합교육. 이대로 지속가능한가? 지적장애연구, 22(1), 139-175.

이인, 이주화, 조원일 (2013). 독일과 일본의 중도·중복장애학생 교육과정 탐색. 특수아동교육연구, 15(2), 109-127.

이재욱, 정윤우, 송지아, 유성균 (2017). 2015 개정 특수교육 교육과정 정책 추진 과정과 쟁점 분석. 특수교육교과교육연구, 10(2), 141-164.

임태원, 김수연, 이아현 (2024). 경계선지능 학생 실태 및 지원 방안 연구. 인천광역시교육청 정책기획조정관 교육정책연구소.

임후남, 이대식, 류방란, 박성호, 김혜자, 윤선애, 조혜승, 이은지 (2019). SDG4-교육 2030: 포용성과 교육에 관한 연구. 한국교육개발원.

전병운, 강은영, 김소영, 김정연, 문성준, 박경옥, 박윤정, 박찬우, 서효정, 손정호, 이대식, 이숙향, 이지선, 진미영, 황정현, 강병호, 오영석, 김현태 (2022). 2022 개정 특수교육 교육과정 총론 시안 개발 연구. 교육부·국립특수교육원.

전병운, 고은, 김정연, 노진아, 박경옥, 박윤정, 박창언, 서효정, 이대식, 이숙향, 황순영, 홍재영, 함미애, 진미영, 이지선, 이해란, 박창순, 김현태 (2021). 2022 개정 특수교육 교육과정 총론 개발 연구. 교육부·국립특수

교육원.
전병운, 고은, 김정연, 노진아, 박경옥, 박윤정,……이해란 (2021). 2022 개정 특수교육 총론 개발 연구. 충남: 국립특수교육원.
전병운, 최상배, 서효정, 함미애, 이지선 (2018). 2015 개정 특수교육 교육과정 활용 실태 분석 연구. 충남: 국립특수교육원.
정영근, 민용성, 이병천, 권점례 (2021). 우리나라 학교 교육과정 거버넌스 변화의 방향 탐색: 교사와 교육전문직의 인식을 기반으로. 교육과정평가연구, 24(4), 1-29.
정주영 (2015). 통합교육을 위한 특수교육 교육과정 개발의 해결과제. 통합교육연구, 10(2), 151-175.
정해진 (2004). 유니버셜 디자인-보편적 설계. 장애아동과 테크놀로지, 3. 8-10.
조호제, 김남준, 김민상, 김정숙, 김정윤, 김혜숙, 박은하, 박일수, 백종민, 채은경 (2023). AI와 연계한 맞춤형 수업 설계의 이론과 실제. 박영스토리
최지혜, 정유진, 최효언, 임누리 (2023). 개인중심접근 기반 개별화교육계획 수립을 위한 2022 개정 특수교육 기본 교육과정 성취기준 분석. 학습자중심교과교육연구, 23(23), 485-506.
최진혁, 고진복, 권순황, 김대용, 김은라, 김정현,……황지원 (2022). 2022 개정 특수교육 기본 교육과정 일상생활 활동 시안 개발 연구. 충남: 국립특수교육원.
한경근 (2007). 장애인 특수교육법 제정. 시행에 따른 한국 통합교육의 방향. 한국통합교육학회, 2007 동계 학술대회 자료집, 31-34.
한국교육개발원 (2016). 독일 특수교육의 동향 및 중점사항, from https://edpolicy.kedi.re.kr/frt/boardView.do?nTbBoardArticleSeq=150028&pageCondition=10&pageIndex=1&strCurMenuId=54I
한명희 외 (1991). 제6차 교육과정 개정을 위한 초・중등학교 교육과정의 체제 및 구조 개선 연구. 한국교육개발연구원 교육과정 개정연구위원회.
한혜정 (2021) 2022 개정 교육과정의 총론 및 교과 교육과정 개발 방향. 2021년 한국실과교육연구학회 춘계학술대회 자료집(pp.1-12).

한혜정, 이광우, 민용성, 이주연, 전호재, 온정덕, 박창언, 임유나, 유영식, 이석영, 이영호 (2022). 2022 개정 교육과정 각론 조정 연구(Ⅰ). 교육과정평가원 연구보고 CRC 2022-5.

홍원표, 온정덕 (2024). 국민과 함께 혼돈 속으로? 2022 개정 교육과정 거버넌스의 의미와 과제. 교육과정연구, 42(2), 1-25.

홍은숙, 김경자, 황규호, 온정덕, 이경진, 정혜승, 권오남, 모경환, 송진웅 (2019). 초·중등학교 교육과정 총론-각론 연계성 제고 방안. 교육부·성결대학교.

홍후조 (2018). 알기 쉬운 교육과정(2판). 서울: 학지사.

황규호 (2013). 국가 교육과정 개정과 학교 교육의 질. 교육과정연구, 31(3), 27-52

황규호, 소경희, 강현석, 온정덕, 백남진, 최종선, 이승은, 박영출, 손미현, 김진원 (2022). 2022 개정 교육과정 총론 시안 개발 연구. 교육부·이화여자대학교.

황규호, 소경희, 강현석, 온정덕, 백남진, 최종선, 이승은, 박영출, 손미현, 김진원 (2022). 2022 개정 교육과정 총론 시안 개발 연구. 교육부·이화여자대학교.

황규호, 소경희, 백남진, 유영식, 손미현, 장은경, 홍원표, 이승미, 김종훈, 손민호, 온정덕, 정혜승, 맹은경, 김선희, 차조일, 신영준 (2021). 2022 개정 교육과정 총론 주요 사항 설정 연구. 교육부·이화여자대학교.

Andrews, S., Appleton-Dyer, S., Ansari, Z., Masari, E., & Clarke, H. (2021). *Learning support coordinator evaluation: Phase 1 formative and process evaluation.* Synergia. https://www.educationcounts.govt.nz/publications/learning-support/learning-support-coordinators-evaluation-phase-1

Boyle, C. A., Boulet, S., Schieve, L. A., Cohen, R. A., Blumberg, S. J., Yeargin-Allsopp, M., Kogan, M. D. (2011). Trends in the prevalence of developmental disabilities in US children, 1997-2008. *Pediatrics, 127,* 1034-1042. doi:10.1542/peds.2010 298910.1542/peds.2010-2989

CAST(2025). Universal design for learning. Retrieved February 20, from https://www.cast.org/what-we-do/universal-design-for-learning/

CCSSO(2013). InTASC model core teaching standards and learning progressions for teachers 1.0. Retrieved from https://learning.ccsso.org/intasc-model-core-teaching-standards-and-learning-progressions-for-teachers

Child Find, 34 CFR § 300.111 (2024).

Coleman, P. (2011). Special education 2000 policy: our leaky home? *Kairaranga, 12*(1), 10-22.

Comprehensive child find system, 34 CFR § 303.115 (2024)

Darling-Hammond, L.(2012). Teacher preparation and development in the U. S.. In L. Darling-Hammond, & A. Lieberman (Eds.), Teacher education around the world: changing policies and practices (pp. 130-150). London; New York: Routledge.

Early Intervention Program for Infants and Toddlers with Disabilities, 34 C.F.R. Part 303 (2025). https://drafting.ecfr.gov/current/title-34/part-303/section-303.302

Education Review Office. (2015). Inclusive practices for students with special needs in schools. New Zealand Government.

Finnish National Board of Education. (2016). *National Core Curriculum for Basic Education 2014*. Helsinki: Finnish National Board of Education. Retrieved from https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-primary-and-lower-secondary-basic-education

fitzgerald, M. A., Glodoski, J., Knox, H., McCaskill, Y., Pelzek, K., Szopinski, E., & Toshner, J. (1992). 1992). Inclusion of special education students in general education clsses. *LD Forum, 18*(2), 14-16.

Gardren, D., & Whittaker, C. (2006). Planning differentiated, multicultural instruction for secondary inclusive classrooms. *TEACHING Exceptional*

Children, 38(3), 15.

Hornby, G. (2015), Inclusive Special Education. *British Journal of Special Education, 42*, 234-256. https://doi.org/10.1111/1467-8578.12101

Hornby, G. (2023). Review of the Status of Inclusive Education in New Zealand. 10.1108/S1479-363620230000021016.

Hornby, G., & Greaves, D. (2022). Metacognitive Strategies. In *Essential Evidence-Based Teaching Strategies* (Vol. 0, pp. 95-104) https://doi.org/10.1007/978-3-030-96229-6_7

Hornby, G., & Witte, C. (2010). Parental involvement in secondary schools in New Zealand: implications for school psychologists. *School Psychology International, 31*, 495-508.

https://doi.org/10.1177/0143034310382611

Individual with Disabilities Education Act. https://sites.ed.gov/idea/idea-files/osep-memo-16-07-response-to-intervention-rti-and-preschool-services/

Lipkin, P. H., Okamoto, J., Council on Children with Disabilities, & Council on School Health. (2015). The Individuals With Disabilities Education Act (IDEA) for children With special educational needs. Pediatrics, 136(6), e1650-e1662. https://doi.org/10.1542/peds.2015-3409

Ministry of Education. (1996). *Special Education 2000 Policy*. July, Wellington, New Zealand: Ministry of Education.

Ministry of Education. (2010a). *The review of Special Education. Public response document.* August, Wellington, New Zealand: Ministry of Education. Retrieved from https://thehub.sia.govt.nz/assets/documents/42295_Review-of-Special-Education-2010_0.pdf

Ministry of Education (2011). *Collaboration for success: Individual education plans*. Wellington: Ministry of Education.

Ministry of Education (2019a). Learning support action plan 2019–2025. Ministry of Education (New Zealand). Retrieved from https://web-assets.education.govt.nz/s3fs-public/2024-11/1320371-Update-on-priorities.pdf?VersionId=opiEB5LYCUr7KMdErxrwcHZXNq5tS4Is

Ministry of Education (2019b). Disability and learning support action plan. Ministry of Education (New Zealand). Retrieved from https://web-assets.education.govt.nz/s3fs-public/2024-03/R-1-2-BN-1137722.pdf?VersionId=YPLukCAcg_D4FrcGIk9UXQip6BPnLBXL

National Center for Education Statistics. (2024). Students With Disabilities. *Condition of Education*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. Retrieved [date], from https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cgg.

OECD (2005). Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers.

OECD (2012). Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: lessons from around the world. A. Schleicher(Ed).

Office for Disability Issues (2016). *New Zealand Disability Strategy 2016–2026*. Wellington, New Zealand: Ministry of Social Development.

Office of Special Education and Rehabilitative Services (OSERS). https://www.ed.gov/about/ed-offices/osers

Rose, D., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development(ASCD).

Saaty, T.L. and Vargas, L.G. (2001) Models, Methods, Concepts and Applications of the Analytic Hierarchy Process. Kluwer Academic Publishers, Norwell. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4615-1665-1

Thomson, C., Brown, D., Jones, E., Manins, E., & Livingstone, I. (2000). A quarter century of paradigm change: The development of resource

teachers in New Zealand. New Zealand Annual Review of Education. Wellington, NZ: Victoria University of Wellington.

U.S. Department of Education. (2004). Individuals with disabilities education act. Public Law 108-446. https://www.congress.gov/bill/108th-congress/house-bill/1350/text

U.S. Department of Education. (2016). Office of Special Education and Rehabilitation Services. Memo 17-07-Response to Intervention(RTI) and preschool services. https://sites.ed.gov/idea/files/idea/policy/speced/guid/idea/memosdcltrs/oseprtipreschoolmemo4-29-16.pdf

U.S. Department of Education (2015). Building and sustaining inclusive educational practices.

U.S. Department of Education (2023). 45th Annual Report 45th Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 2023

U.S. Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services, Office of Special Education Programs, 39th Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 2017, vol. 1, Washington, D.C., 2018.

van Beek, P. E., van de Par, K., van der Horst, I. E., van Baar, A. L., Vugs, B., & Andriessen, P. (2021). The need for special education among ELBW and SGA preterm children: A cohort study. *Frontiers in Pediatrics, 9,* 719048. https://doi.org/10.3389/fped.2021.719048

Wiggins, G., & McTighe, J.(2005). Understanding by design(2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

Wylie, C. (2000). *Picking up the pieces: Review of special education.* New Zealand Council for Educational Research.

Zhang, J., Martella, R. C., Kang, S., & Yenioglu, B. Y. (2023). Response to

Intervention (RTI)/Multi-Tiered Systems of Support (MTSS): A Nationwide Analysis. Journal of Educational Leadership and Policy Studies, 7(2), 1-26.

Zirkel, P. A. (2015). Special Education Law: Illustrative Basics and Nuances of Key IDEA Components. Teacher Education and Special Education, 38(4), 263-275. https://doi.org/10.1177/0888406415575377