교육소외아동 교육권 확보를 위한 정책 개발,
중복중증장애인 평생교육권 확보를 위한
신변처리 지원 인권 실태 및 정책 개발
연구 보고서

제출일: 2023. 12. 06
사업 수행 기관: 장애인교육아올다

목차

Ⅰ. 서론 ····· 5

1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 5
2. 연구 범위 ····· 11
3. 연구 수행 체계 ····· 12

Ⅱ. 문헌조사 ····· 14

1. 국내외 특수교육대상자와 통합교육 관련 통계 현황 ····· 14
2. 국내외 특수교육대상자 선정 기준 및 선정 과정 ····· 22
3. 특수교육 관련 국내 주요 법령 ····· 33
4. 장애아동의 교육권 관련 국제인권규범 ····· 35

Ⅲ. 초점집단면접 조사 ····· 39

1. 조사개요 ····· 39
2. 초점집단면접 분석 결과 ····· 47
3. 소결 ····· 142

Ⅳ. 살라만카선언문 ····· 174

1. 살라만카선언문 번역자료 ····· 174
2. 살라만카선언문 시사점 ····· 197

Ⅴ.「교육 소외 아동 교육권 확보 정책 개발 간담회 ····· 198

1. 간담회 개요 ····· 198
2. 간담회 의견수렴 ····· 198
3. 간담회 의견수렴 결과 ····· 247

Ⅵ. 「장애인 등에 대한 특수교육법」 개정안 ····· 249

1. 방법 ····· 249
2. 「장애인 등에 대한 특수교육법」 개정안 ····· 249
3. 「장애인 등에 대한 특수교육법」 개정안 설명자료 ····· 256

Ⅶ. 결론 및 제언 ····· 259

1. 결론 ····· 259
2. 제언 ····· 264

참고문헌 ····· 266

목차

Ⅰ. 서론 ····271

1. 연구의 필요성 및 목적 ····271
2. 연구 범위 ····275
3. 연구 수행 체계 ····277

Ⅱ. 문헌조사 ····279

1. 평생교육 전달체계 ····279
2. 중복중증장애인의 평생교육 ····282
3. 장애인평생교육권 관련 국내외 관련 법령 등 ····286

Ⅲ. 실태조사 ····290

1. 조사개요 ····290
2. 실태조사 분석 결과 ····293
3. 소결 ····379

Ⅳ. 중복중증장애인 평생교육권 확보를 위한 신변처리 지원 정책 개발 간담회 ····385

1. 간담회 개요 ····385
2. 간담회 의견수렴 ····385

Ⅴ. 중복중증장애인 평생교육권 확보를 위한 신변처리 지원 관련 법 개정안 ····393

1. 방법 ····393
2. 중복중증장애인 평생교육권 확보를 위한 신변처리 지원 관련 법 개정안 ····394

Ⅵ. 결론 및 제언 ····405

1. 결론 ····405
2. 제언 ····407

참고문헌 ····409

교육 소외 아동 교육권 확보를 위한 정책 개발 연구

연구 책임자	장윤용(장애인교육아올다 전문위원, 교육학 박사)
공동 연구원	강성리(성결대학교 유아교육과 교수) 엄선희(사단법인 두루 변호사) 원영미(남서울대학교 사회복지학과 외래교수)
연구 협력	이혜영(장애인교육아올다 활동가, 교육학 박사)
사업 수행	장애인교육아올다
지 원	다음세대재단 및 오픈소사이어티재단

Ⅰ. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

국제인권규범 중 통합교육을 중요한 교육의 지향점으로 강조하고 있는 유엔 아동권리협약 및 유엔장애인권리협약에서는 장애아동이 그들의 인권보장을 위해 특별한 보호와 적절한 지원을 받도록 명시하고 있다. 유엔아동권리위원회와 유엔장애인권리위원회에서는 우리나라 정부에 대하여 장애학생들이 자신의 장애와 관련된 욕구에 적합한 교육을 받지 못하고 있는 상황을 우려하면서 모든 교육 단계의 주류 교육에서 통합 문화를 촉진하기 위한 전략을 수립하도록 권고하고 있다. 구체적인 권고내용을 보면 통합교육에 대한 포괄적인 교육정책의 수립과 교사 및 비교육 인력을 위한 적절한 훈련을 제공할 것 등에 대한 권고(CRPD/C/KOR/CO/1, para. 46)이다(엄선희, 2022). 이러한 권고뿐 만이 아니라 대한민국의 헌법에서도 '모든 국민은 능력에 따라 균등하게 교육을 받을 권리를 가진다' 고 명시하고 있다(헌법 제 31조 1항).

1994년의 특수교육을 위한 살라만카 선언문 및 행동을 위한 프레임워크에서도 구체적으로 모두를 포함하고, 다양성을 인정하며 각 개인의 필요를 지원하는 '모두를 위한 학교' 를 수립해 가기 위한 정책의 변화를 촉구하였다. 그리하여 세계적인 합의를 이끌어내어 각 국가에서 살라만카 회의의 권고 사항을 실천해 갈 수 있도록 권고하였다.

이러한 국 내외에서의 정책적인 노력에도 불구하고 교육의 기회가 평등하게 돌아가지 않는 현상은 사회 곳곳에서 드러난다.

교육소외란 "정상적인 교육의 기회를 통해 자신에게 필요한 학습경험을 갖지 못함으로써 자신이 지닌 잠재능력을 제대로 개발하지 못하여 정상적인 성장의 길을 걷지 못하고 그로 인하여 질 높은 삶을 누리지 못하는 현상" (김인희, 2006, p236)을 말한다. 이 정의로 볼 때 학교에서의 부적응과 학습 부진을 보이는 아동, 경제적 불평등을 경험하는 아동, 다문화 가정의 자녀, 특수교육 대상자 등(서봉언, 2020)은 학습의 경험을 충분히 누리지 못하는 교육소외의 현상에 노출 될 위험이 있다고 볼 수 있다.

특수교육대상자에서 제외되는 희귀난치성 아동, 부모의 장애로 어려움을 겪는 장애 아동, 정신 장애로 특별한 교육적 지원을 받지 못하는 아동, 다문화 한부모 가정의 아동, 정서 및 학습장애 아동 등 다양한 차이로 특별한 교육적 지원이 필요함에도 「장애인 등에 대한 특수교육법」(이하 '특수교육법')이나 「기초학력보장법」의 지원 대상에서 제외되거나 지원 대상이 되더라도 적절한 지원을 받지 못하고 있는 사각지대 아동들이 존재한다(양민화 외, 2020; 한경근, 2019; 한국교육개발원, 2016)

이 연구에서는 교육소외의 다양한 집단에서 특히 장애라는 또 하나의 복잡한 요인으로 인한 교육의 불평등에 초점을 두고자 한다. 따라서 교육소외의 조작적 정의는 다음과 같다. 교육권을 누리지 못하는 아동은 '특수교육법'에서 제시하는 특수교육대상자의 엄격한 선정기준으로 인해 대상자에서 배제되거나 이미 특수교육대상자이나 적절한 교육적 지원이 부재한 상황에 직면한 아동이다.

특수교육대상자는 일반교육 과정만으로는 교육적 필요를 모두 충족하기 어려운 아동으로 개별적인 교육적 지원이 필요하다. 특수교육이 필요한 학생이 적절하게 선정되는 것은 그 무엇보다도 중요하다고 할 수 있겠다. 우리나라 특수교육 대상자는 전체 학생의 1.9%인 반면, 미국은 7%, 캐나다 10.8%, 덴마크 13%, 핀란드 17.1%, OECD 평균 약 6%로 다른 나라와 비교했을 때 특별한 교육지원 대상자가 적은 것을 확인할 수 있다(교육부,2023; 김중훈, 2022; OECD, 2015). 우리나라와 미국의 교육통계를 비교하여 특수교육대상자의 선정비율을 다시 살펴보도록 하겠다. 2023년도 우리나라의 교육통계를 보면 유·초·중·고 학생

은 약 578만명이고 그 중 특수교육대상자는 10만 703명으로 약 1.9%에 해당한다(교육부, 2023). 미국의 2021/2022년 통계에 따르면 미국장애인교육법(IDEA)에 의해 특수교육 서비스를 제공받은 3-21세의 학생은 720만명이고 전체 공립학교 학생 중의 15%를 차지한다. 우리나라의 특수교육대상자의 비율은 미국의 통계와 비교하면 10% 이상 낮다. 특수교육적 지원이 필요한 학생이 지원을 받지 못하는 상황이 조성될까 우려되는 부분이다. 특수교육이 필요한 학생이 있음에도 불구하고 선정기준이 까다로워 교육을 받지 못하고 있다면 그것은 분명 교육 소외일 것이다.

특수교육대상자는 장애의 가능성이 있는지 판별하는 선별과 특수교육대상자 적격성 판정을 위한 진단을 통하여 선정되고 배치된다. 배치 후 교육진단을 통해 개별화교육계획을 수립하고 실행 그리고 평가하여 교육적서비스를 지원하게 된다. 따라서 조기발견부터 개별화교육계획의 평가까지의 일련의 과정을 전체적으로 검토하는 것은 교육 소외 현상을 알아보는 중요한 단계라 할 수 있다.

교육소외 현상은 크게 조기발견, 진단 · 평가의 과정, 배치의 과정, 실행의 과정에서 일어날 수 있는데 이러한 각 단계의 주체들은 학부모(보호자)를 비롯하여 학교 내의 일반교육교원, 특수교육교원, 특수교육지원센터의 특수교육교원, 장학사, 장학관, 특수교육 관련서비스 담당자로 볼 수 있다.

국가 및 지방자치단체는 특수교육대상자에게 적절한 교육을 제공하기 위해서 다양한 업무를 맡고 있다. 그 업무의 내용은 장애인에 대한 특수교육종합계획의 수립, 특수교육대상자의 조기발견, 특수교육대상자의 취학지도, 특수교육의 내용, 방법 및 지원체제의 연구 · 개선, 특수교육교원의 양성 및 연수, 특수교육기관 배치계획의 수립, 특수교육기관의 설치 · 운영 및 시설 · 설비의 확충 · 정비, 특수교육에 필요한 교재 · 교구의 연구 · 개발 및 보급, 특수교육대상자에 대한 진로 및 직업교육 방안의 강구, 장애인에 대한 고등교육 방안의 강구, 특수교육대상자에 대한 특수교육 관련서비스 지원방안의 강구이다(‘특수교육법’ 제5조 1항). 특수교육지원센터는 이러한 국가와 지방자치단체의 업무가 원활히 진행될 수 있도록 특수교육의 전달 및 지원체계를 구축하여 생성된 기구이다.

특수교육지원센터는 처음 2001년에 시작되어 현재 20여년이 지났고 지역별로 시작시기가 다르기는 하나 전국 교육청에 설치 완료되어 운영되고 있다(김향지, 2019). 특수교육지원센터는 특수교육대상학생의 조기발견, 진단 및 평가, 정보관리, 순회교육 등 통합교육지원, 특수교육 홍보 및 홈페이지 운영, 특수교육관련서비스(가족, 치료, 상담, 보조공학기기, 학습보조기기지원, 진로· 직업교육지원등)제공, 교수학습활동지원(방과후 활동 및 방학중 교육활동지원), 특수교육연수 등 다양한 역할을 담당하고 있다(‘특수교육법’ 제11조 1항, 서울특별시 교육청 북부특수교육지원센터:http://sedu.sen.go.kr/bukbu/index.do, 전북교육정책연구,2021). 이러한 다양한 역할 중에서 특수교육지원센터의 교원은 특수교육대상자 선정을 위한 진단 · 평가를 핵심 업무로 보았다(이예다나, 손승현, 2021). .

특수교육지원센터는 진단 · 평가가 회부된 후 30일 이내에 진단 · 평가를 시행하고 특수교육대상자로의 선정 여부 및 필요한 교육지원 내용에 대한 최종의견을 작성하여 교육장 또는 교육감에게 보고한다(‘특수교육법’ 16조). 특수교육 대상자는 ‘특수교육법’ 15조의 시각장애, 청각장애, 지적장애, 지체장애, 정서 · 행동장애, 자폐성장애, 의사소통장애, 학습장애, 건강장애, 발달지체, 그 밖에 두 가지 이상의 장애가 있는 경우 등 대통령령으로 정하는 장애로 제15조 제1항의 기준에 따라 선정된다.

선행 연구결과를 종합해보면 진단 · 평가 ·배치의 과정에서의 어려움으로 진단·평가 담당 인력 수의 부족과 전문성 확보의 어려움, 업무과다, 명확하고 세밀한 진단·평가 지침이나 매뉴얼의 부족등이 나타났다(강은영, 박윤정, 서효정, 2020, 강은영, 최나리, 강경숙, 김주영, 2021, 김요섭, 2022, 신재현, 정평강,

2021, 이예다나, 손승현, 2021).

특수교육지원센터의 구성원으로는 ‘그 업무를 효율적으로 수행할 수 있도록, 담당 업무를 전담하는 특수교육 분야의 전문 인력’을 두도록 명시하고 있다(‘특수교육법 시행령’ 제7조 2항). 특수교육지원센터의 구성원 중 특수교육운영위원회는 국가 및 지방자치단체의 업무수행에 관한 주요 사항을 심의하는 것이 주 업무로 그들의 자격 기준은 대통령령과 시·도 교육규칙에 명시되어 있다(‘특수교육법’ 제10조 2항). 자격기준은 특수교육교원자격과 일정 경력, 특수교육대상자의 학부모 또는 보호자, 특수교육에 관한 학문을 가르치는 교수, 특수교육에 관한 업무를 수행하는 교육공무원과 기타 필요하다고 인정되는 사람으로 특수교육에 관한 일정 지식을 갖추고 실제의 능력을 행사할 수 있는 인력이다. 그러나 선행연구에서는 특수교육지원센터의 일반 장학사 배치의 문제, 신규인력 배치문제 등, 센터의 전문적인 업무를 담당해 나가기에 어려운 상황이 보고되고 있다(최나리, 강경숙, 김주영, 2021).

특수교육지원센터의 전문성 확보의 어려움을 가속화 시키는 또 다른 원인 중 하나는 지역유관기관과의 협력의 부족이다. 자폐성장애 특수교육대상자 선정과정을 연구한 선행연구에서는 외부기관으로 평가를 의뢰하는 경우가 많으며 그 이유는 적절한 검사도구의 부재였다(박현옥, 이윤경, 이효정, 이영선, 2022).

학습장애를 선정하는 과정에서의 교육소외 현상은 학습장애 아동의 선정과정에서 나타났다. 미국의 경우 학생들 중 가장 많은 장애 영역은 특정한 학습장애로 33%에 해당한다(NCES, 2021). 이에 비해 우리나라의 학습장애 아동은 전체 특수교육대상자에서 2% 내외이다. 생태학적으로 두 나라가 다른 환경에 놓여 있는 것을 감안하더라도 이렇게 크게 수치의 차이가 나는 원인은 학습장애의 선정 기준, 절차, 문화적인 차이 등 여러 방면에서 조사해 볼 필요가 있다.

우리나라에서는 학습장애 학생의 수가 2010년부터 2015년 사이에 매년 700-1,000명씩 줄어들고 있으며 2010년도에 발표된 교육부의 ‘학습장애학생 선정 조건 및 절차’의 새로운 지침의 영향으로 보고 있다(김애화, 김의정, 김자경, 정대영, 2018). 학습장애 학생수는 2015년 이후에도 감소추세를 벗어나지 못해 2015년 2770명, 2019년 1,409명, 2021년 1,114명이었다. 결국 학습장애로 선정되지 않으면서 교육적인 지원을 받지 못하고 있는 현상이 계속될 수 있는 소지가 있다. 우리나라에서의 학습장애 진단의 어려움과 지원의 어려움도 적절한 진단도구나 진단 이후의 효과적인 중재 프로그램과 관련이 있으며 교사의 전문성 신장을 위한 제반 여건의 부족과 학교 구성원과 사회의 전반적인 학습장애 학생 지원에 대한 필요성 인식의 부족등이 원인일 수 있음을 제안하였다(이대식, 2019).

학습장애 이외에 난독증, 학습부진(경계선 지능), 및 학습지원대상 학생 등은 「난독증학생 지원 조례」, 「초중등교육법 개정안」 (느린 학습자 지원법), 「기초학력보장법안 」을 통해 교육적 필요를 지원 할 수 있도록 지자체와 정부는 노력하고 있다. 그러나 학습부진 학생 지원 프로그램 등이 외부강사나 대학생 교사등으로 이루어지며 단기계약등으로 교수자의 전문성을 확보하는 것이 어려운 실정이다((김애화 외, 2018). 초등교사의 기초학력부진아 지도 실태를 분석한 연구에서도 기초학력부진아 지도 전략의 부재, 정서나 행동적으로 어려운 기초학력부진아에 대한 대처의 어려움등을 보고하였다(임영재, 김수현, 박정아, 2021).

미국의 학습장애의 적격기준은 州마다 조금씩 다르지만 연방정부의 기준을 보면 “이해와 언어 사용에 있어서 개인 내적과정에서의 하나 또는 그 이상의 장애를 가진 것” (Legal Information Institute, 2017, CFR 34 §300.8 (c) 10 i.)으로 정의하고 있다. 학생들은 수행, 성취, 혹은 둘 다에서 학생의 연령, 주에서 인정하는 학년 기준, 또는 지적 능력에 비교하여 강·약점 패턴을 보여주어야 한다 (U.S. Department of

Education, 2017, 2 ii)라고 명시되어 있다. 미국에서는 IDEA 2004의 개정안에서 학습장애 판별 방법으로 중재반응모델(Response-to-Itnervention)이 제안되었고 이것은 학교 기반의 예방적 모델이자, 진단 및 중재 모델로 그 자리 매김을 하고 있다. 미국에서도 RTI 중재 실시에 있어서 여러 시행착오와 실행 과정에서의 교사의 전문성 부족등이 지적되기도 하였지만 3단계 교육지원체계는 일반교육과 특수교육의 연계적인 서비스를 제공하며 자문, 개별 지원, 소집단 지원등을 통해 학습장애아의 필요를 충족하고 있다(김애화 외, 2018)

'정서행동장애 학생의 진단평가 매뉴얼 개발 기초연구' 를 보면 정서행동장애 선별 과정에서 특수교육과의 연계가 부족함이 문제로 나타났다(정대영, 2018). 특히 외현화 장애 중심의 매우 제한적인 선정을 하나의 문제로 다루었다. 발달지체 및 정서행동장애의 조기발견을 위해 홍성군에서 조기발견을 실천한 사례를 보면 선별과정에서 지역의 전문기관과 업무협약을 맺어 발달평가 사업을 성공적으로 이끌고 지속적으로 어린이집의 보육역량을 강화하였다(윤치연, 2019).

'독일의 정서 사회 발달 영역 특수교육 대상자 진단 및 평가의 실제' 에서는 통합교육에 있어서의 일반교사의 중요한 역할이 보고되었다. 독일 베를린의 학교에서는 의뢰전 단계로 입학 초기에 아동을 관찰하여 선별 및 예비 지단 단계를 거친다. 그리고 '학급에서의 일반적 개별지원' 의 단계에서는 개별 학생의 정서·행동과 관련해 교사들이 협력하여 교육지원 목표를 수립하고 교육지원을 실행하며 교육지원요구의 여부에 따라 종료 되거나 의뢰의 단계를 거치게 된다. '더 많은 학교 내 교육지원자원 투입' 의 단계 즉, 계속적 관찰과 지원이 필요하다고 판단될 경우 학교 상담사, 지역의 정서 사회 발달 영역 특수순회교사, 학교심리사 등 전문가의 지원을 받도록 되어 있다. 학교 내의 전문가와 지역사회의 전문가를 두루 활용하는 모습에서 정서 행동 장애 아동의 선별과 진단, 배치의 과정이 이루어짐을 알 수 있다(강옥화, 2013).

문헌연구에 의하면 주의력결핍과다행동장애(ADHD)를 가지고 있는 아동의 교육적 지원의 어려움이 계속적으로 보고 되고 있다. 우리나라의 ADHD를 가진 아동은 대부분 특수교육대상으로 속해 있지 않으나 학교의 지원이 절대적으로 필요하며 학령기 ADHD 자녀를 둔 부모는 담임교사와의 협조체계의 중요성을 강조했다(이은희, 2021).

희귀 난치성 질환을 가진 아동을 위한 연구의 대부분이 의료적, 정서적, 경제적인 지원에 관한 내용이 대부분이고 교육적 지원을 중심으로 한 연구(이효정, 이경미, 2014; 박윤정, 한경근, 2008)는 거의 없는 실정이다. 희귀·난치성질환을 가진 아동들은 건강장애로 분류되는 것이 어려웠고 지체장애로 분류되는 경우도 있었다(박윤정 외, 2008). 우리나라에서는 건강장애 특수교육대상자로 선정되기 위한 주요 질환이 무엇인가에 대해 전혀 제시하지 않고 있다는 점에서 미국과 일본의 정의와 달랐다. 미국에서는 12종의 질환을 구체적으로 제시하고 있을 뿐만 아니라 다른 가능한 질환들에 대해서도 언급하고 있었고, 일본에서도 아토피성 피부염 같은 알레르기 질환, 근육 디스트로피, 비만증, 그리고 우울증 등의 다양한 정신질 환 등을 포함하여, 소아암 위주로 건강장애를 진단하는 우리와는 달리 매우 폭넓게 질환들을 다루어 건강장애의 범위가 이루어져 있었다(김영표, 2014). 미국의 경우 ADHD는 기타 건강상의 장애로 분류되어 있다. 미국에서는 2018/2019년 통계를 보면 전체 특수교육대상자의 15%가 기타 건강상의 장애로 분류되어 있다. 우리나라의 희귀 ·난치성 질환을 가진 아동에 관한 연구에서는 학교에서의 교육적 필요, 의료적 도움 등의 미비, 의사소통의 원활하지 못함을 경험하고 있었으며 정서적 지원 등의 심리 상담 지원도 함께 필요함을 보고했다(이효정, 이경미, 2014).

미국에서는 장애인교육법(IDEA)과 재활법 504조를 통하여 교육적 지원을 제공하고 있다. 장애인교육법의 13가지 장애 유형에 속하는 아동들은 개별화교육계획과 필요한 관련서비스를 제공받게 된다. 그러나 장애인교육법의 기준에 준하지 않으나 여전히 교육적 필요가 있는 아동은 재활법(Rehabilitation Act) 504 조항에 근거하여 별도의 지원 계획과 지원을 받게 된다. 예를 들면 자폐범주성 장애 아동 중 학업적으로는 또래 아동들처럼 배울 수 있는 능력이 되나 사회적 기술에 있어서 특별한 수정(시각적 지원 체계인 그림 스케줄)이 필요한 아동이 504 계획에 적합하다고 하겠다. 또 다른 예로 ADHD를 가진 아동 중 특별한 교수법을 요구하지는 않으나 시험 시간이 더 필요하거나 아동에게 적합한 의자나 휴식시간을 제공해야 하는 아동도 여기에 포함된다 할 수 있겠다. 이러한 체계는 교육적 필요가 있는 아동이 차별받지 아니하고 사회참여와 평등권 보장이 이루어지도록 하기 위함인 것이다.

장애 영유아의 조기발견과 조기개입에서의 어려움은 선별도구 사용법을 모르거나 사용하지 않는 부분 또는 선별도구의 부재, 부모의 영유아에 대한 현재 상태 인정의 어려움, 교사의 전문적 지식의 부족과 연수의 부족, 지역사회의 전문기관의 정보 부재와 체계적 네트워크의 미흡에서 비롯되었음을 알수 있다(김태영, 2021; 류혜진, 이병인, 김현숙, 2022; 박체희, 황순영, 차세진, 2021;백유순, 이명희, 2014; 송영희,조윤경, 2016). 또한 교사의 영유아의 양육자에게 발달지연에 관한 내용 전달의 어려움(송영희, 조윤경, 2016)과 지원해야 할 아동의 수가 많은 이유(류혜진, 이병인, 김현숙, 2022)도 장애영유아를 위한 적절한 지원의 어려움으로 드러났다.

장애 영유아의 발달지체 및 정서행동장애의 조기발견의 어려움을 극복하고자 홍성군에서 실천적으로 영유아발달평가 사업을 진행했다. 전문기관과 연계하여 체계적인 발달평가를 실행해보았고 장애 위험군으로 분류된 양육자에게 부모상담을 신청 받아 진행하는 것이었다. 이 연구에서는 발달지체와 정서행동장애의 위험을 가진 영유아들을 전문가와의 연계를 통해 교사와 부모를 모두 지원할 수 있어 장애 위험군의 영유아를 조기에 발견하고 지원하는 지방자치적 지원의 절대적 필요를 피력하였다(윤치연, 2019)

진단 평가 과정을 거쳐 특수교육대상자로 선정이 되면 특수학교나 일반학교로 배치를 받게 된다. 일반학교에 배치가 되면 전형적인 발달을 보이는 아동들과 함께 배우게 되는데 이 경우 통합 상황에 맞게 교육적 필요를 지원하는 것은 특수교육의 핵심이다.

2021년 미국의 교육통계를 보면 일반교실에서 80% 이상의 시간을 지내는 장애 아동은 전체 장애아동 중 67, 40~79% 의 시간을 보내는 장애 아동이 16, 40% 미만의 시간을 보내는 장애 아동이 13%로 나타났다(NCES, 2023). 즉 전체 장애 아동들 중 96%가 통합교육의 서비스를 받고 있다. 독일의 2019/2020학년도의 교육통계를 보면 장애 학생들의 통합교육의 비율은 43.1%로 나타났다. 장애 유형 중 통합교육의 비율이 상대적으로 높은 유형은 학습장애와 정서행동장애로 각각 57%의 통합교육의 비율을 보였다. 통합교육의 비율이 우리나라에 비해 낮으나 통합교육을 실시하는 학교당국과 학교 구성원 전체는 자유, 존중, 개성, 협력, 인성, 책임, 배려, 질서 등의 교육공동체의 의식을 철저하게 갖고 있다(김기홍, 2021). 또한 독일은 통합교육을 실시하고 있는 학교의 장애 학생의 비율이 높아 전체 재학생의 7-20%이다. 통합교실에서도 장애 학생 1명이 배치되도록 하지 않고 3-5명이 배치되도록 하고 있다(김기홍, 2021). 그러다 보니 한 학교의 특수교사와 관련서비스를 당당하는 치료사, 시간제 교육보조원의 수가 많아지게 되고 일반교사와 특수교사 그리고 다른 전문가들이 협력하는 것은 중요한 과제가 된 것이다. 이러한 주체들이 상호존중과 공동책임의식을 가지고 긴밀하게 협력하고 있다.

우리나라에서의 통합교육 수혜자도 매년 증가하고 있어 통합교육에 대한 인식이 확대되고 당위성이

커지고 있음은 분명하다. 「제6차 특수교육발전 5개년 계획」에서도 통학학급에 있는 장애학생의 교육활동을 도울 특수교사 배치에 주력하고 있으며 특수교사 주도의 통합교육에서 일반교사의 통합교육 책무성을 확대 강화하는 통합교육 패러다임 변화를 유도하고 있다. 2023년 우리나라의 특수교육대상자의 통합교육 상황을 살펴보면 전체 특수교육대상자 중 특수학교 및 특수교육지원센터에 배치된 학생의 비율은 26.7%, 일반학교의 특수학급, 56.5%, 일반학급에 배치된 학생은 16.8% 로 총 73.3%의 학생들이 통합교육 상황에 있음을 알 수 있다(교육부, 2023). 우리나라의 경우 통합교육을 받는 대상자의 수가 양적으로 성장한 것에 비해 실제 학급에서의 상황에서는 많은 문제점이 보고 되고 있다. 특수교사가 없는 일반학교에 다니고 있는 특수교육대상자를 위해 특수교육지원센터에서는 순회교사를 보내 교육적 지원을 할 수 있도록 하였다. 그러나 순회교사의 경력이 너무 낮은 신입교사로 아직 전문적 역량이 부족하거나 통합교사의 부담감 등으로 1:1의 개별 교수를 실행하는 경우가 많다(강수진, 하창완, 정대영, 2020). 일반교사와 특수교사 그리고 장애학생 학부모들을 대상으로 통합교육정책의 효과를 알아본 연구에서는 통합교육관련 정채 목적이 공유되거나 달성된 정도 그리고 통합교육의 효과에 대해 교사와 장애 학생의 부모 모두 만족도가 관리자 그룹에 비해 낮은 것으로 나타났다(박은혜, 이대식, 진창원, 2016.). 우리나라에서는 정서행동장애 아동들이 통합교육 환경에서 교육을 받고 있는 상황에서 실제적인 중재 방법을 일반교사가 통합교실에서 실행하는 것은 어려웠다(정대영, 2018). 통합교육은 유아를 대상으로 통합교육이 이루어지는 유치원의 경우는 일반교사와 특수교사의 협력으로 통합교육의 진행이 질적으로 뛰어난 사례들이 있으나 점차 학년기에 접어들면서 통합교육은 물리적 수준의 통합으로 머물러 있는 사례가 증가하였다. ‘통합교육 실태 문헌분석 ’ 에 따르면 중등과 고등학교의 통합교육 실태 조사는 초등교육의 실태조사보다 상대적으로 부족한 것으로 나타났다(김경양, 박은혜, 2016). 권현수(2016)의 연구에서는 조금 더 구체적으로 일반학교의 특수교사와 일반교사의 통학합급의 교사의 역할에 대한 인식을 조사하였는데 통합교육의 주도에 대한 입장차이가 컸으며 특수교사는 장애학생을 위한 지원과 전환교육을 중요하게 생각했고 일반교사는 장애학생의 사회성 증진이 중요하다고 보았다.

통합교육 상황에서는 특수교사와의 협력을 통해 특수교육대상자의 선별에도 도움을 받을 수 있는 이득이 있다. 초등학교의 일반교사의 특수교육대상자 선정 의뢰과정을 연구한 배연옥, 강옥려는 현재의 시스템으로는 일반교사가 학생을 조기에 발견하여 적절한 교육적 조치를 할 수 있는 여건이 마련되어 있다고 보기 어렵다고 보고했다.

본 연구에서는 특수교육대상자의 선정 및 배치에 관해 핵심적 역할을 하고 있는 특수교육센터의 진단·평가 담당자 뿐만이 아니라 실제 선정과정에서 심의를 담당하는 특수교육운영위원회의 구성원도 초점집단으로 구성하여 면담을 진행하였다. 교사의 관점에서의 교육소외를 알아보기 위해 학교의 구성원인 일반교사와 특수교사의 면담을 실시하였다. 또한 교육 당사자의 교육소외 문제를 밝히기 위해 일반학교 일반학급 배치 아동의 부모, 일반학교 특수학급 배치 아동의 부모, 희귀난치성 질환을 가진 아동의 부모를 중심으로 조사하였다. 이러한 조사의 결과를 바탕으로 교육소외아동의 교육권 확보를 위해 법 개정 초안 등의 정책 개발을 위한 의견을 제시하고 시민사회 홍보를 위해 노력할 필요가 있겠다.

2. 연구 범위

가. 대상 범위

이 연구의 주요 대상은 '특수교육법'에서 제시하는 특수교육대상자의 엄격한 선정기준으로 인해 대상자에서 배제되거나 이미 특수교육대상자이나 적절한 교육적 지원이 부재한 상황에 직면한 아동과 특수교육대상자의 진단 평가 및 배치 그리고 중재의 과정에 관여되어 있는 담당자와 특수교육대상자와 특별한 교육적 필요를 보이는 아동의 보호자이다.

- 특수교육지원센터 진단·평가 담당자
- 특수교육운영위원
- 특수교사: 특수교육교원으로 특수학교 교원자격증을 가진 사람으로서 특수교육대상자의 교육을 담당하는 교원
- 일반교사: 정교사(1급·2급), 준교사, 전문상담교사(1급·2급), 사서교사(1급·2급), 실기교사, 보건교사(1급·2급) 및 영양교사(1급·2급)로 나누되 대통령령으로 정하는 바에 따라 교육부장관이 검정·수여하는 자격증을 받은 사람.
- 일반학교 일반학급 배치 아동의 부모
- 일반학교 특수학급 배치 아동의 부모
- 희귀난치성 질환을 가진 아동의 부모

나. 시간적 범위

본 연구는 특수교육이 필요하나 적절한 지원을 받고 있지 못하는 교육소외아동의 교육권을 보장하기 위함이다. 연구 목적을 달성하기 위해서는 현재 특수교육지원센터의 진단 평가 과정에서의 교육 소외 현상과 통합교육에서의 교육 소외의 실태와 원인 그리고 개선방안을 제안할 필요가 있다. 특수교육지원센터가 처음 시작된 것은 2000년 초이나 「장애인 등에 대한 특수교육법」개정이 연구 내용에 포함되어 있으므로 2008년 「장애인 등에 대한 특수교육법」시행 이후를 기준으로 연구의 시간 범위를 제한하고자 한다.

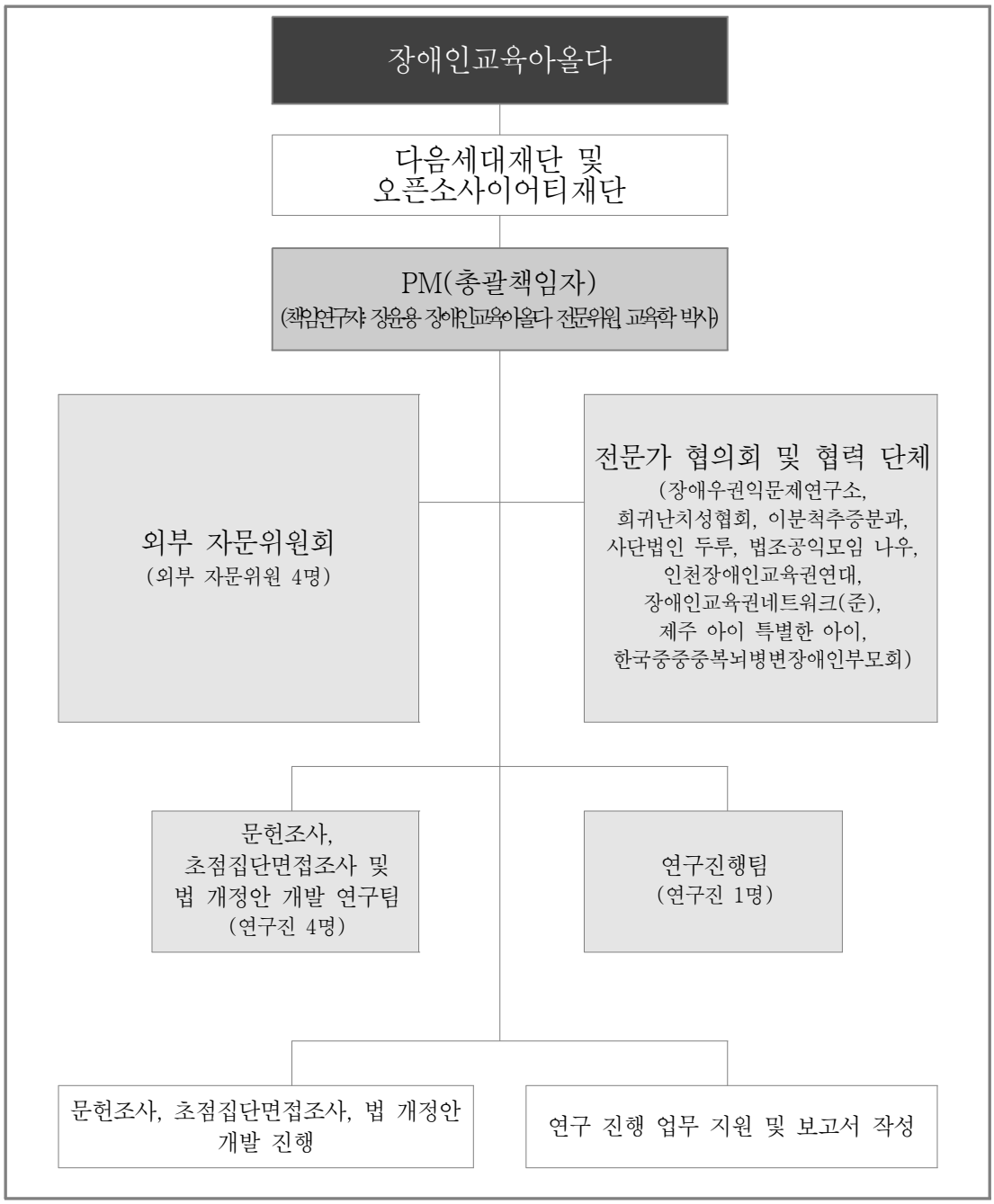
다. 공간적 범위

본 연구는 특수교육대상자 및 특수한 교육적 필요가 있는 영유아와 아동의 교육소외 실태를 알아보고 개선 및 교육권 보장을 위한 지원방안을 파악하기 위해 실시한 연구이므로 교육특수교육지원센터, 어린이집 유치원 , 특수학교, 일반학교 내 특수학급 또는 일반학급, 특수학교, 병원학교, 가정(원격수업)으로 연구 공간 범위를 제한하고자 한다.

3. 연구 수행 체계

가. 연구 운영 체계

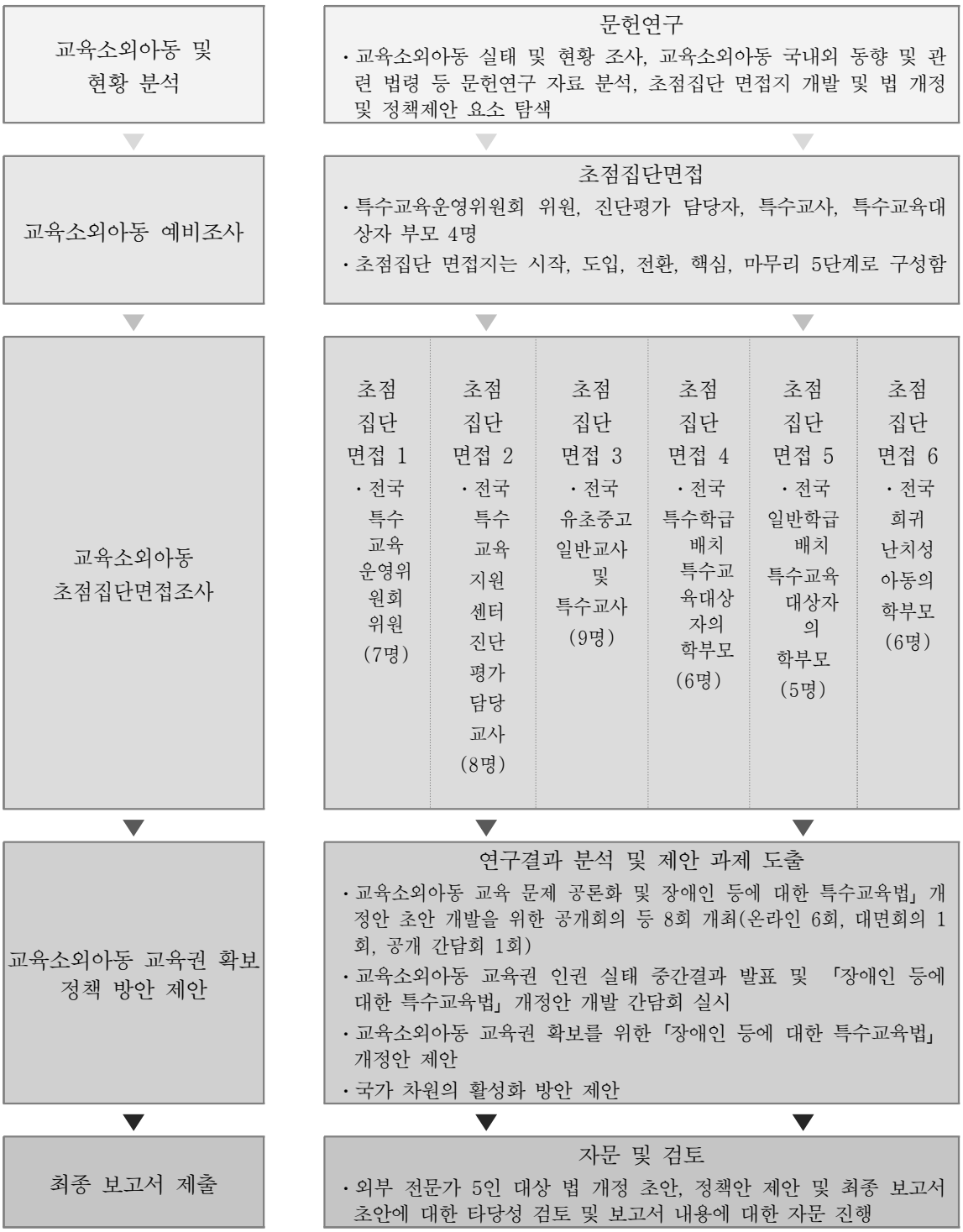
이 연구의 효과적인 운영 및 질 관리를 위하여 [그림 Ⅰ-1]과 같은 연구 조직 체계를 운영하였음



[그림 Ⅰ-1] 전체 연구 운영 조직도

나. 연구 진행 체계

본 연구의 전반적인 진행 과정을 도식화한 결과는 [그림 I-2]와 같다.



[그림 Ⅰ-2] 연구 진행 체계도

Ⅱ. 문헌조사

특수교육대상자 및 특수한 교육적 필요가 있는 영유아와 아동의 교육소외 현상과 개선 방안을 알아보기 위해서 특수교육대상자 관련 통계와 교육적 필요가 있는 대상에 대한 교육권 보장에 관한 성장과 정체의 요인, 그리고 앞으로의 교육권 확대를 위한 잠재 요인을 문헌분석 하였다. 문헌조사는 크게 특수교육대상자 선정과정과 통합교육에서의 경험, 외국의 사례로 나누어 보았다. 세부적으로는 특수교육대상자를 선정하는 과정에서의 어려움과 좋은 실천 사례, 통합교육환경에서의 어려움과 긍정적인 경험의 사례 그리고 외국의 특수교육대상자의 선정, 배치, 통합교육 실천 사례를 조사하였다.

1. 국내외 특수교육대상자와 통합교육관련 통계 현황

가. 전체학생 대비 특수교육대상자

1) 한국

▌표 2-1 전체 유초중고 학생 대비 특수교육대상자 비율 ▐

연도	2020	2021	2022	2023
전체 유초중고 학생 (명)	6,010,006	5,957,118	5,879,768	5,783,612
특수교육대상자 (명)	95,420	98,154	103,695	109,703
전체 유초중고 학생수 대비 특수교육대상자의 비율 (%)	1.58	1.64	1.76	1.9

* 출처: 특수교육 연차보고서; 교육부(2023, 2022, 2021, 2020).

2) 국제 비교: 전체 학생 대비 특수교육대상자

▌표 2-2 국제 비교: 전체 학생 대비 특수교육대상자 ▐

구분	한국 (2023)	미국 (2021-2022)	독일 (2019-2020)	일본 (2020)
전체 유초중고 학생 (명)	5,783,612	54,739,000	약 10,800,000	9,585,714
특수교육대상자 (명)	109,703	7.259,000	571,671	581,500
특수교육대상자의 비율 (%)	1.76	13.26	5.2	6.06

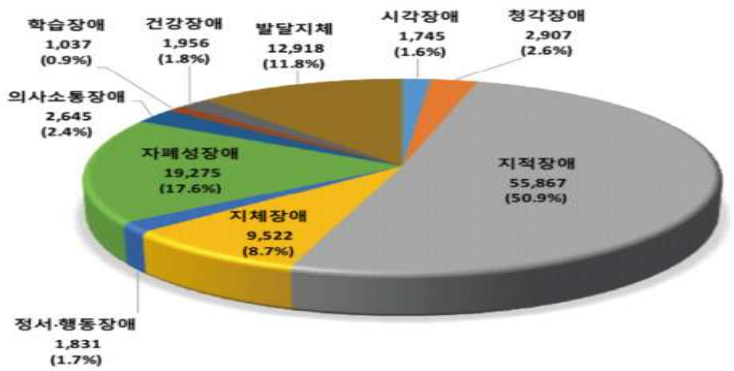
* 한국의 통계치 출처: 교육부(2023). 특수교육 연차보고서.

* 미국의 통계치 출처: NCES, Digest of education statistics(2022). https://nces.ed.gov/programs/digest/d22/tables/dt22_204.30.asp
* 일본의 통계치 출처: 文部科学省[문부과학성] (2021).
* 독일의 통계치 출처: 이미숙 외(2021)에서 재인용.

미국은 전체 6-21세 아동 대비 특수교육대상자 비율이 13.26%로 우리나라에 비해 7배 이상 높은 편이고 일본의 경우도 2배이상 높은 것으로 나타났다. 독일의 경우 2019-2020년도의 특수교육대상자는 571,671명으로 전년도 556,317에 비해 15000명 정도가 증가하였으며 2014년의 특수교육대상자는 500,500명으로 해마다 증가하였음을 알 수 있다. 특수교육대상자의 비율이 우리나라에 비해 3배정도 높다. 일본의 특수교육 현황에 대한 통계를 해석할 때의 알아야할 사항이다. 일본의 총 학생의 수에는 일본의 의무교육인 초등, 중등만 포함되었고 특수교육대상자에 중복장애의 경우는 이중으로 계수되고 있음을 감안해야 한다.

나. 전체 특수교육대상자의 장애유형별 비율

1) 한국



출처: 교육부(2023). 특수교육통계.

▌그림 2-1 2022년 특수교육대상자의 장애유형별 비율▐

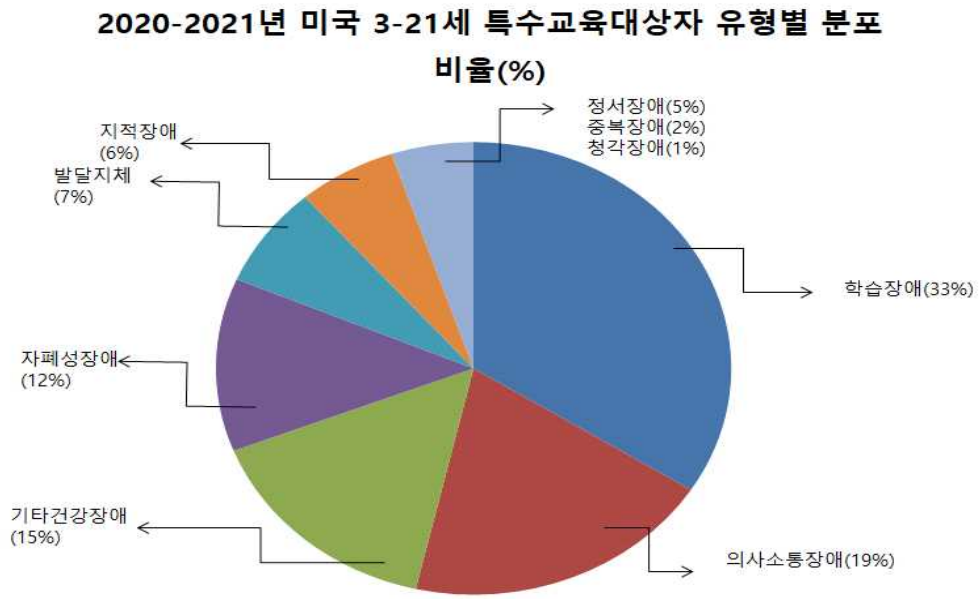
▌표 2-3 2023년 장애영영별 특수교육 대상자 현황▐

<단위: 명, (%)>

시각 장애	청각 장애	지적 장애	지체 장애	정서·행동 장애	자폐성 장애	의사소통 장애	학습 장애	건강 장애	발달지체	전체 학생수
1,745	2,907	55,867	9,522	1,831	19,275	2,645	1,037	1,956	12,918	109,703
(1.6)	(2.6)	(50.9)	(8.7)	(1.7)	(17.6)	(2.4)	(0.9)	(1.8)	(11.8)	(100)

출처: 교육부(2023). 특수교육 연차보고서.

2) 미국

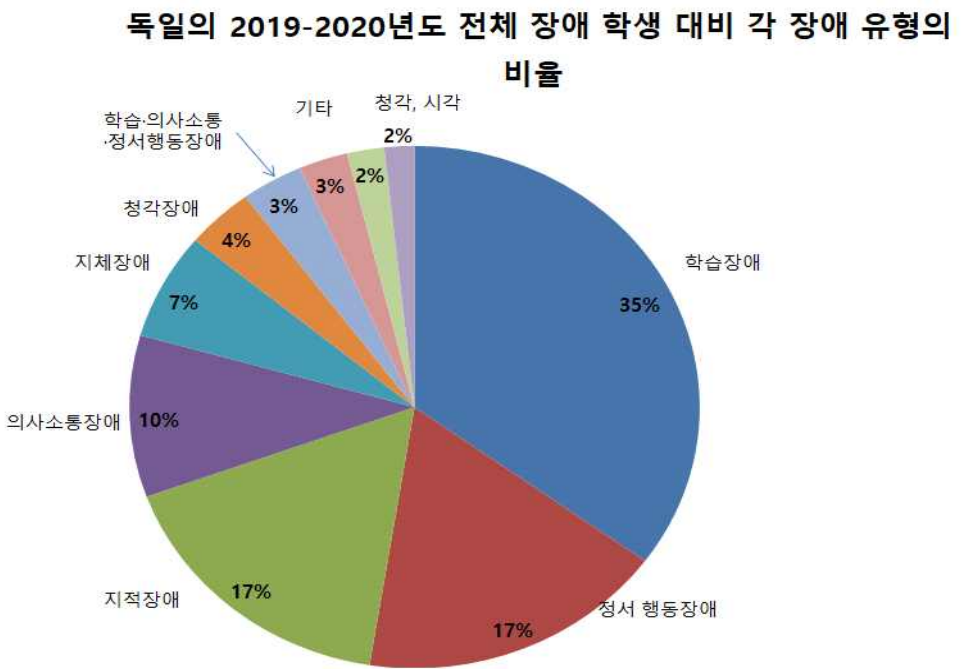


출처: U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs, Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) database. Retrieved from https://data.ed.gov/dataset/idea-section-618-data-products.

▌그림 2-2 2020-2021년 미국 3-21세 특수교육대상자의 장애유형별 비율▐

2020-2021년 미국장애인교육법(IDEA)에 의해 특수교육 서비스를 제공받은 3-21세의 학생은 720만명이고 전체 공립학교 학생 중에 15%에 해당한다. 그 학생들 중 가장 많은 장애 영역은 특정한 학습장애로 33%에 해당한다. 학습장애는 수용언어 또는 표현언어 듣기, 사고하기, 말하기, 읽기, 쓰기, 맞춤법, 수학 중 한 영역 또는 그 이상에서의 심리 발달 과정의 어려움을 보이는 장애를 말한다. 그 뒤를 잇는 영역들은 의사소통 장애, 19%, 기타 건강장애, 15%, 자폐성 장애, 12%, 발달 장애, 7%, 지적 장애, 6%, 정서 행동 장애, 5%, 중도 중복 장애, 2%미만 그리고 청각장애 1%이다. 여기에서 미국의 기타 건강 장애란 (i) 천식, 주의결함장애 또는 주의결함과잉행동장애, 당뇨증, 뇌전증, 심장질환, 혈우병, 납중독, 백혈병, 신장질환, 류마티스열, 그리고 겸상적혈구빈혈증과 같은 만성 또는 급성의 건강 문제로 인하여, (ii) 아동의 교육적 수행에 부정적인 영향을 미치는, 환경적 자극에 대한 각성의 증가를 포함하여 교육 환경에 대한 제한된 각성을 초래하는 한정된 체력, 활동성 또는 각성을 가지는 것을 의미 한다(34 Code of Federal Regulations § 300.7(c)(9)).

3) 독일



출처:http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_Sopae_2019.pdf

▎그림 2-3 2019-2020년 독일의 특수교육대상자의 장애유형별 비율▎

2019-2020년 독일의 장애학생수는 총 571,671명으로 그 중 가장 많은 비중을 차지하는 장애유형으로는 학습장애였으며 총 200,115명, 이전체 장애학생 중 약 35%에 해당한다. 정서・행동장애와 지적장애는 그 다음으로 전체 장애학생 중 약 17%, 의사소통장애는 약 10%, 지체장애는 약 7%, 청각장애는 약 4%였다. 학습과 의사소통 그리고 정서・행동장애를 가진 아동이 3%, 건강장애는 약 3%, 그리고 청각과 시각이 각각 약 2%정도에 해당한다.

우리나라의 학습장애는 전체 특수교육대상자 중 1.0%인데 반해 독일의 경우에는 33%로 현저히 높았으며 정서・행동장애의 비율도 우리나라는 1.7%, 독일의 경우는 17%로 독일의 수치가 훨씬 높다. 독일의 2014년, 정서・행동장애의 비율이 약 14%, 학습장애, 37%로 5~ 6년이 지난 2019-2020년의 통계치와 비슷하였다.

4) 일본

일본의 특수교육일본의 2017년과 2020년의 문부과학성의 자료를 보면 특별지원학교의 대상자의 수가 조금 증가하였고 장애 영역에 따른 특별지원학교대상자의 현황의 비율이 비슷함을 알 수 있다. 일본의 장애 분류는 시각장애, 청각장애, 지적장애, 지체부자유, 병약・신체허약, 복수장애로 나뉘어 진다. **2019년 기준 일본의 전체 유초중고 재학생수는 9,643,935명이고 특별지원학교, 특별지원학급 및 통급지도학급에서 특수교육을 받고 있는 학생은 486,387명으로 5%를 차지한다(文部科学省[문부과학성], (2020)). 이미숙 외**(2021)의 연구를 보면 일본의 특수학교에 해당하는 특별지원학교 대상자 중 가장 많

은 비율을 차지하는 유형은 지적장애였으며 청각장애, 복수장애(중복장애)가 그 다음을 차지하였다. 2016년 기준의 특별지원학교대상자 비율과 비교해볼 때 비율의 정도와 다수의 순위가 비슷하다.
여기에서의 <표 2-4>의 수치는 통합교육 상황에 있는 아동의 숫자를 포함한 것이 아니라 특별지원학교, 즉 우리나라의 특수학교에 해당하는 학교에 재학 중인 학생의 수이다.

▌표 2-4 2019년 일본의 장애 영영별 특별지원학교 대상자 현황▐

<단위: 명, (%)>

시각 장애	청각 장애	지적 장애	지체 장애	정서·행동 장애	자폐성 장애	의사 소통 장애	학습 장애	건강 장애	중복 장애	전체 학생수
1,872 (1.3)	4,525 (3.1)	95,278 (66.0)	3,250 (2.3)	- (-)	- (-)	- (-)	- (-)	2,356 (1.6)	37,153 (25.7)	144,434 (100)

출처: 文部科学省[문부과학성] (2020). 文部科学統計要覧. [문부과학통계요람].

5) 호주

▌표 2-5 2018년 호주의 5-18세 장애 영영별 특수교육대상자 현황▐

<단위: 명>

감각과 언어	지적 장애	지체장애	정서·행동장애	머리외상 및 뇌경색, 뇌손상	기타	전체 학생수
118,600 (31.2%)	232.100 (61.1%)	92,600 (24.4%)	150,500 (39.6 %)	10,700 (2.8%)	84,000 (22.1%)	379,600 (100%)

다. 특수교육대상자의 통합교육 서비스를 받는 비율

1) 국가별 통합교육 현황

우리나라의 특수교육대상자의 통합교육 비율은 72.7%로 일본의 통합교육 비율인, 27.4%와 독일의 43.15보다 높은 편이고 미국의 96%보다는 낮은 비율임을 알 수 있다. <표 2-6>의 일본의 통합교육 대상 특수교육대상자는 통급지도학급의 특수교육대상자의 수만을 포함한 것으로 특별지원학급의 재학생은 제외하였다.

▌표 2-6 국가별 통합교육 대상 특수교육대상자 및 통합교육 비율▐

구분	한국 (2023)	미국 (2021-2022)	독일 (2019-2020)	일본 (2019)	호주 (2018)
전체 특수교육대상자(명)	109,703	7.259,000	571,671	486,387	379,600

통합교육 대상 특수교육대상자(명)	80,467	6,968,640	246,303	133,898	337,900
통합교육 대상 특수교육대상자(%)	73.3	96	43.1	27.4	89

* 한국 통계 출처: 교육부(2022). 특수교육 연차보고서.
* 미국 통계 출처: National Center for Education Statistics. (2022).
* 일본 통계 출처: 文部科学省[문부과학성] (2020). 文部科学統計要覧. [문부과학통계요람]
* 독일 통계 출처: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus Sopae 2019. pdf(검색일 2023.6.30.)
* 호주 통계 출처: Australian Institute of Health and Welfare 2023. People with disability in Australia. https://www.aihw.gov.au/

가) 우리나라

2023년 교육부의 자료에 의하면 우리나라의 통합교육을 받고 있는 특수교육대상자의 비율은 전체 특수교육대상자의 73.3%로 지난 10년간 비슷한 비율을 유지하고 있다.

나) 미국

2021년 미국의 교육통계를 보면 전체 특수교육대상자 중 96%가 통합교육을 받고 있으며 더 자세하게 나누어 보면 다음과 같다. 일반교실에서 80% 이상의 시간을 지내는 장애 아동은 전체 장애아동 중 66%, 40~79% 의 시간을 보내는 장애 아동이 17%, 40% 미만의 시간을 보내는 장애 아동이 13%로 나타났다. 즉 전체 장애 아동들 중 96%가 통합교육의 서비스를 받고 있다.

다) 독일

독일의 2019/2020학년도 통계자료에 따르면 전체 장애학생수는 571.671명인데, 그 중에서 특수학교 재학생은 325,368명, 일반학교 학생 수는 46,303 명으로 통합교육 비율은 43.1%로 나타났다. 전체 장애 학생 중 학습장애가 35%로 가장 높고 정서행동장애 17.5%, 지적장애는 17.0%로 나타났다. 일반학교에 다니면서 특수교육 서비스를 받고 있는 학생들 중에서는 정서행동 및 학습장애의 경우가 57%로 가장 높은 비율을 차지하였다(김기홍, 2021). 독일의 경우 미국과 비교할 때 통합교육 비율이 50% 가까이 차이가 나는데 그 차이에 대한 시사점은 채희태(2006)의 연구를 보면 추측할 수 있다. 독일의 2006년의 문헌을 보면 독일은 학생들이 진로결정을 조기에 하여 조기 분리체계가 보편화되었다는 것이다. 또한 이것은 특수교육체계와 일반교육체계가 유치원 단계부터 특수유치원으로 나뉘어 지는 것도 자연스럽게 연결되게 하였고 특수교육 체계는 장애인 작업장 등 직업교육센터에서 직업교육을 받는 과정을 밟는다고 하였다. 이러한 교육의 역사는 통합교육의 비율이 다른 선진국에 비해 낮은 결과를 가져오는데 영향을 미쳤다.

라) 일본

2019년 기준 특수교육을 받고 있는 학생은 486,387명으로 전체 유초중고 학생의 5%에 해당한다 (文部科学省[문부과학성], 2020). 일본의 통합교육체제는 먼저 우리나라와 달라 일본에서 사용하는 명칭을 이해하

는 것이 우선된다. 우리나라에서 말하는 특수학급이 일본의 경우에는 특별지원학급과 통급지도학급이라는 두 가지 형태로 나타난다. 특별지원학급의 원적학급은 특별지원학급에 있으며 통급지도학급은 일반학급이다. 통급지도학급은 자료실(resourceroom)과 같은 성격으로 문무과학성에서 정의한 '통급지도'의 개념은 ' 각 교과 수업은 일반학급에서 실시하면서 장애에 따라 특별한 지도를 받는 것'이다. 따라서 우리나라의 시간제 특수학급과 비슷한 것이나 통합학급에서 대부분의 시간을 교육받는 것으로 해석된다. 문무과학성의 2020년의 통계자료를 보면 통급지도를 받는 학생의 수가 16만 4,693명으로 나타났으며 초등학교에서 14만 255명(전년도 대비 2만 3,622명 증가), 중학교에서 2만 3,142명(동 6,377명 증가), 고등학교에서 1,296명(동 509명 증가)으로 초중고등학교 모두 전년보다 증가하였다. 또한 2016년부터 2020년까지의 통급지도를 받고 있는 학생 수도 매년 증가하고 있었다(교육신문, 2022년 7월 11일).

김영표(2018)의 연구에 따르면 일본의 특수학교(특별지원학교)대상자는 시각장애, 청각장애, 지적장애, 지체장애, 병허약 아동으로 분류되어 있다. 그리고 우리나라와 달리 단일장애를 대상으로 하는 특수학교와 복수의 장애를 대상으로 하는 특수학교가 나누어져 있다. 단일장애를 대상으로 하는 특수학교 재학생 수는 2017년의 통계로 100,770명, 복수의 장애를 대상으로 하는 특수학교 재학생 수는 39,051명으로 나타났다.

다음 <표 2-7>은 2020년의 문무과학성 자료이며 특별지원교육의 현황에 관한 내용으로 유치부와 고등학교를 제외한 의무교육 대상자를 중심으로 하였다.

▌표 2-7 일본의 2019년도 특별 지원 교육의 현황▐

	특별지원학교	초등학교 및 중학교	
		특별지원학급	통급지도학급
개요	'중증 정도의 장애를 가진 아이들을 대상으로 전문성 높은 교육을 실시	장애의 종류별로 학급을 편성하고 각 학생에 맞는 교육을 실시	대부분의 수업을 소속된 일반학급에서 들으면서, 일부 시간 동안 장애에 맞는 특별한 지도를 시행
대상 장애 유형 및 인원	시각 장애 (약 5,000명) 청각 장애 (약 7,900명) 지적 장애 (약 133,300명) 지체부자유 (약 30,900명) 병약 및 신체 쇠약 (약 19,200명) *중복 장애의 경우에는 이중 계수 됨. 총 인원: 약 144,800명 (2010년도의 약 1.2배)	지적 장애 (약 138,200명) 지체부자유 (약 4,700명) 병・허약 (약 4,300명) 약시(약 600명) 난청(약 2,000명) 언어 장애 (약 1,500명) 자폐증 및 정서 장애 (약 151,100명) 총 인원: 약 302,500명 (2010년도의 약 2.1배)	언어 장애 (약 39,700명) 자폐증 (약 25,600명) 약시 (약 200명) 난청 (약 2,200명) 학습 장애 (약 22,400명) 주의력결핍 과잉행동 장애 (약 24,700명) 지체부자유 (약 120명) 병・허약 (약 50명) 총 인원: 약 134,200명 (2009년도의 약 2.5배) (※2019년도 현재)
학급 편성 및	[초등 및 중등]1학급 6명 [고등]1학급 8명	1학급 8명	13명 중 1명의 교사를 배치. ※2017년부터 기초 정원 배정화

고정 인원 조치			[고등] 추가 배치 조치
교육 과정	각 교과목뿐만 아니라 “자립 활동“을 가르치며, 장애 상태에 따라 유연한 교육 과정을 구성할 수 있다. 또한, 지적 장애 학생을 교육하는 특수 지원 학교에서는 지적 장애의 특성 등을 고려하여 별도의 교과목을 마련하고 있다.	기본적으로는 초등학교와 중학교 교육지침을 따르되, 현실에 따라 특수 지원 학교의 교육지침을 참고하여 특별 교육 과정을 구성할 수 있습니다.	통상 학급의 교육과정을 보완하거나 일부를 대체하기 위해 특별 교육 과정을 구성합니다. [초등 및 중등] 주당 1~8 교시 이내 [고등] 연간 7 단위 이내
	각각의 유아 및 학생에 대해 개별 교육 지원 계획(가정, 지역, 의료, 복지, 보건 등과의 협력을 통해 교육적 지원을 장기적으로 수행하기 위한 계획)과 개별 지도 계획(개개인의 교육적 요구에 따른 지도 목표, 내용, 방법 등을 포함한 계획)을 작성한다.		

* 일본 통계 출처: 文部科学省[문부과학성] (2021).特別支援教育の現状. [특별지원교육의 현황]
※ 학습 장애 (LD), ADHD, 고기능 자폐증 등 발달 장애 가능성이 있는 어린이 및 학생들: 등록 비율 약 6.5% 정도 (2012년 일본 교육부 조사에 따라 판단한 결과이며 학급 담임 선생님을 포함한 여러 교사들에 의해 판단된 응답을 기반으로 하며 의사 진단에 근거하지 않았음에 주의해야 한다.)

마) 호주

2018년 5-18세의 학교 배치 현황을 보면 전체 특수교육 대상자의 89%, 337,900명의 학생이 통합교육 상황에 있음을 알 수 있다. 장애가 심한 학생들도 80.4%가 일반학교에 다니고 있고 그 중 전일제로 일반학급에 있는 학생의 비율도 59.4%로 특수교육 대상자들의 통합교육이 적극 도입되고 있음을 알 수 있다.

▌표2-8 호주의 장애 아동의 특수교육적 배치 현황, 2018▐

배치유형		심한 장애		심한 장애를 제외한 다른 장애		모든 장애	
		총수	%	총수	%	총수	%
특수학교		40,500	19.7	4,000	2.3	45,300	11.9
일반 학교		165,600	80.4	171,500	98.8	337,900	89.0
일반 학교	일반학교의 특수학급	44,100	21.4	23,300	13.4	67,000	17.7
	완전통합 학급	122,300	59.4	148,600	85.6	268,700	70.8
총계		206,000	100	173,600	100.0	379,600	100.0

2. 국내외의 특수교육대상자 선정 기준 및 선정 과정

가. 한국

1) 특수교육대상자 선정 기준

특수교육대상자 선정 기준은「장애인 등에 대한 특수교육법 시행령」 제10조에 명시되어 있다.

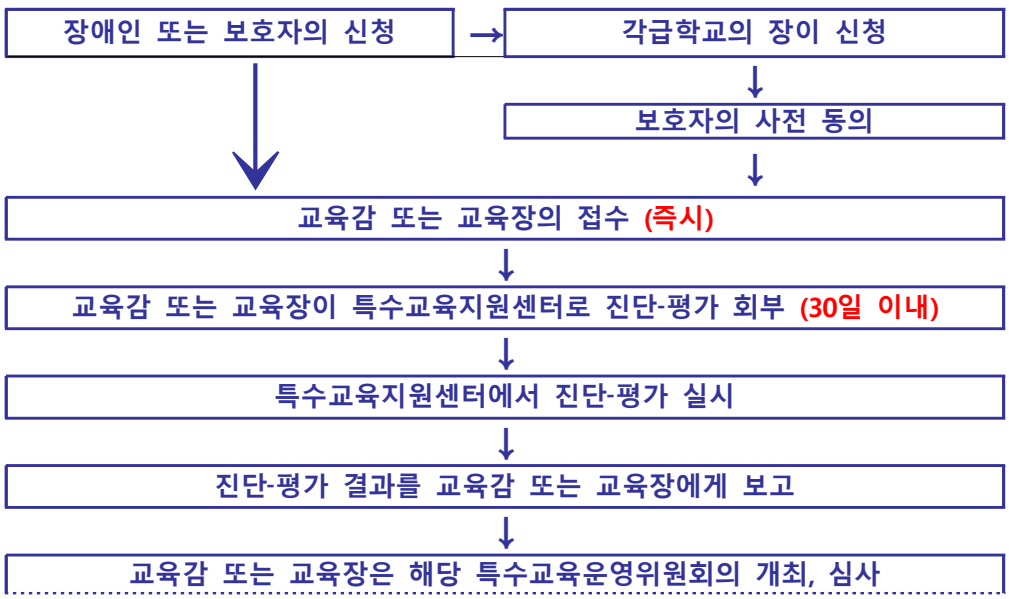
▌표2-9 우리나라의 특수교육대상자 유형 및 정의▐

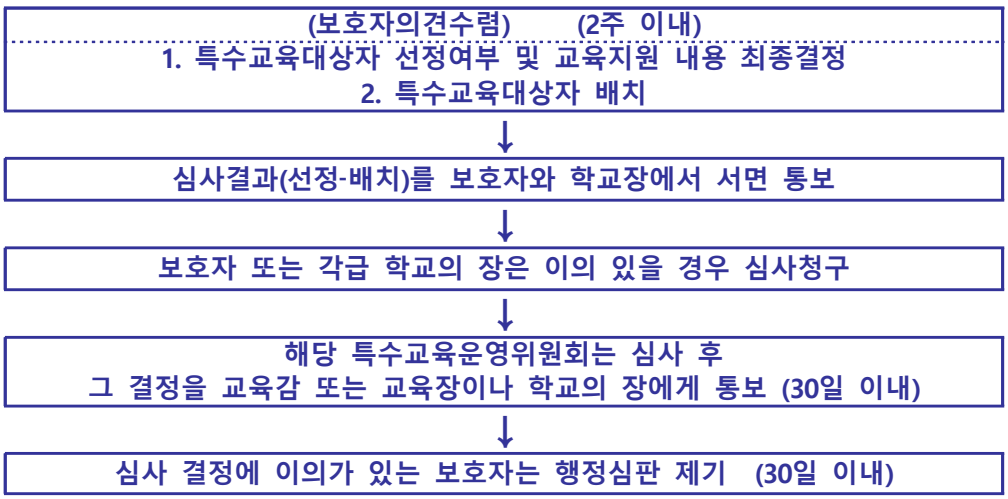
1. 시각장애를 지닌 특수교육대상자
시각계의 손상이 심하여 시각기능을 전혀 이용하지 못하거나 보조공학기기의 지원을 받아야 시각적 과제를 수행할 수 있는 사람으로서 시각에 의한 학습이 곤란하여 특정의 광학기구 · 학습매체 등을 통하여 학습하거나 촉각 또는 청각을 학습의 주요 수단으로 사용하는 사람
2. 청각장애를 지닌 특수교육대상자
청력 손실이 심하여 보청기를 착용해도 청각을 통한 의사소통이 불가능 또는 곤란한 상태이거나, 청력이 남아 있어도 보청기를 착용해야 청각을 통한 의사소통이 가능하여 청각에 의한 교육적 성취가 어려운 사람
3. 지적장애를 지닌 특수교육대상자
지적 기능과 적응행동상의 어려움이 함께 존재하여 교육적 성취에 어려움이 있는 사람
4. 지체장애를 지닌 특수교육대상자
기능 · 형태상 장애를 가지고 있거나 몸통을 지탱하거나 팔다리의 움직임 등에 어려움을 겪는 신체적 조건이나 상태로 인해 교육적 성취에 어려움이 있는 사람
5. 정서 · 행동장애를 지닌 특수교육대상자
장기간에 걸쳐 다음 각 목의 어느 하나에 해당하여, 특별한 교육적 조치가 필요한 사람 가. 지적 · 감각적 · 건강상의 이유로 설명할 수 없는 학습상의 어려움을 지닌 사람 나. 또래나 교사와의 대인관계에 어려움이 있어 학습에 어려움을 겪는 사람 다. 일반적인 상황에서 부적절한 행동이나 감정을 나타내어 학습에 어려움이 있는 사람 라. 전반적인 불행감이나 우울증을 나타내어 학습에 어려움이 있는 사람 마. 학교나 개인 문제에 관련된 신체적인 통증이나 공포를 나타내어 학습에 어려움이 있는 사람
6. 자폐성장애를 지닌 특수교육대상자
사회적 상호작용과 의사소통에 결함이 있고, 제한적이고 반복적인 관심과 활동을 보임으로써 교육적 성취 및 일상생활 적응에 도움이 필요한 사람
7. 의사소통장애를 지닌 특수교육대상자
다음 각 목의 어느 하나에 해당하여 특별한 교육적 조치가 필요한 사람 가. 언어의 수용 및 표현 능력이 인지능력에 비하여 현저하게 부족한 사람 나. 조음능력이 현저히 부족하여 의사소통이 어려운 사람 다. 말 유창성이 현저히 부족하여 의사소통이 어려운 사람 라. 기능적 음성장애가 있어 의사소통이 어려운 사람
8. 학습장애를 지닌 특수교육대상자

개인의 내적 요인으로 인하여 듣기, 말하기, 주의집중, 지각(知覺), 기억, 문제 해결 등의 학습기능이나 읽기, 쓰기, 수학 등 학업 성취 영역에서 현저하게 어려움이 있는 사람
9. 건강장애를 지닌 특수교육대상자
만성질환으로 인하여 3개월 이상의 장기입원 또는 통원치료 등 계속적인 의료적 지원이 필요하여 학교생활 및 학업 수행에 어려움이 있는 사람
10. 발달지체를 보이는 특수교육대상자
신체, 인지, 의사소통, 사회 · 정서, 적응행동 중 하나 이상의 발달이 또래에 비하여 현저하게 지체되어 특별한 교육적 조치가 필요한 영아 및 9세 미만의 아동
11. 두 가지 이상 중복된 장애를 지닌 특수교육대상자
다음 각 목의 구분에 따른 장애를 지닌 사람으로서 제1호부터 제6호까지의 규정에 따른 특수교육대상자에 대한 각각의 교육지원만으로 교육적 성취가 어려워 특별한 교육적 조치가 필요한 사람 가. 중도중복(重度重複)장애: 다음의 구분에 따른 장애를 각각 하나 이상씩 지니면서 각각의 장애의 정도가 심한 경우. 이 경우 장애의 정도는 법 제14조제1항에 따른 선별검사의 결과, 제9조제4항에 따라 제출한 진단서 및 「장애인복지법 시행령」 제2조제2항에 따른 장애의 정도 등을 고려하여 정한다. 1) 지적장애 또는 자폐성장애 2) 시각장애, 청각장애, 지체장애 또는 정서 · 행동장애 나. 시청각장애: 시각장애 및 청각장애를 모두 지니면서 시각과 청각에 의한 학습이 곤란하고 의사소통 및 정보 접근에 심각한 제한이 있는 경우

2) 특수교육대상자 선정 과정

우리나라에서의 특수교육대상자 선정 과정과 학교배치에 관한 내용은 '특수교육법'에 명시하고 있다. 그 일련의 과정은 다음과 같다





▌그림 2-4 특수교육대상자의 선정 및 배치 절차▐

그림 1을 보면 선정과 배치의 과정에서 핵심 역할을 하고 있는 기관이 특수교육지원센터임을 알 수 있다. 특수교육지원센터에서는 특수교육 대상자의 조기발견, 특수교육 대상자의 진단·평가, 정보관리, 특수교육 연수, 교수·학습활동의 지원, 특수교육 관련 서비스 지원, 순회교육' 등을 담당하도록 하고 있다('특수교육법'제11조). 특수교육대상자의 선정 과정에서의 첫 번째는 교육장 또는 교육감은 장애를 가지고 있거나 장애를 가지고 있다고 의심되는 영유아 및 학생을 발견할 시 진단·평가를 특수교육지원센터에 의뢰하여야 하고 다만, 각급학교의 장이 진단·평가를 의뢰하는 경우에는 보호자의 사전 동의를 받도록 하였다(장애인 등에 대한 특수교육법」 제14조). 동법 16조에서는 진단·평가가 회부된 후 30일 이내에 진단·평가를 시행하도록 했으며 특수교육지원센터로부터 최종의견을 통지받은 때부터 2주일 이내에 특수교육대상자로의 선정 여부 및 제공할 교육지원 내용을 결정하여 부모 등 보호자에게 서면으로 통지함을 명시하고 있다. 교육지원 내용에는 특수교육, 진로 및 직업교육, 특수교육 관련서비스 등 구체적인 내용이 포함되어야 한다. 동법 15조에 해당하는 특수교육대상자는 특수교육운영위원회의 심사를 거쳐 일반학교의 일반학급, 일반학교의 특수학급, 특수학교로 배치하게 된다(장애인 등에 대한 특수교육법」 특수교육법, 17조). 각급학교의 장은 특수교육대상자에 대한 교육지원의 내용을 추가·변경 또는 종료하거나 특수교육대상자를 재배치할 필요가 있으면 법 제22조 제1항에 따른 개별화교육지원팀의 검토를 거쳐 교육장 및 교육감에게 그 특수교육대상자의 진단·평가 및 재배치를 요구할 수 있다(「장애인 등에 대한 특수교육법 시행령」 11조).

나. 미국

1) 미국의 장애인교육법에 해당하는 장애아동의 정의

미국의 장애아동은 미국의 장애인교육법(Individulas with Disabilities of Education Act, IDEA)의 Sec. 300.8에 자세히 명시되어 있다. 장애 아동은 지적장애, 청각장애(농포함), 의사소통장애, 시각장애(맹포함), 정서장애, 지체장애, 자폐성장애, 외상에 의한 뇌손상, 건강장애, 학습장애, 시-청각장애, 중복장애를 포함한다. 자세한 정의는 <표 2-10>과 같다. IDEA의 장애 명칭과 정의는 미국의 각 주 (staes)에서 장애를 정의하는 기준이 되며, 특수교육법에 따라 적절한 무상 공립교육 (FAPE)을 받을 수 있는 자격을 구분하는 근거가

된다. 만약 특수교육은 필요하지 않고 관련서비스만 필요한 아동은 IDEA에서 정의한 장애 아동이 아니다. Sec, 300.8(b)에 의하면 3-9세 아동의 경우 주정부 및 지역 교육청(local educational agency)의 재량에 따라 발달 지연도 포함할 수 있다. 이러한 발달 지연은 신체 발달, 인지 발달, 의사소통 발달, 사회적 또는 정서 발달, 또는 적응 행동(자조 기술)으로 구분되며, 해당 주정부가 정의하고 적절한 진단 도구와 절차를 통해 측정되어야 한다. 다음은 장애인교육법의 장애 유형 및 정의이다.

▌표 2-10 미국의 장애인교육법 상의 장애 유형과 정의▐

용어	정의
1. 자폐 autism	(i)구어와 비구어 의사소통 및 사회적 상호작용에 심각한 영향을 미치는 발달장애로, 일반적으로 3세 전에 나타나며 교육적 성취에 부정적인 영향을 미침. 함께 나타나곤 하는 기타 특성에는 반복적인 활동 및 상동적인 움직임, 환경이나 일과의 변화에 대한 저항감, 감각 경험에 대한 특이한 반응이 있음 (ii) 교육적 성취에 부정적인 영향을 미치는 주요 원인이 아래에서 설명하는 정서장애인 경우는 해당되지 않음 (iii) 3세 이후에 자폐의 특성을 보이는 경우 (¡)의 기준에 해당되면 자폐를 지닌 것으로 판별될 수 있음
2. 농-맹 deaf-blindness	청각과 시각의 동시 손상으로, 그 조합이 심각한 의사소통 및 기타 발달적 교육적 요구를 초래함으로써 농이나 맹 중 한 가지만 지닌 아동을 위한 특수교육 프로그램에 적합하지 않음
3. 농 deafness	보청기를 착용하거나 착용하지 않은 상태에서 청각을 통하여 언어 정보를 처리하지 못할 정도로 심각하여 교육적 성취에 부정적인 영향을 미치는 청각 손상
4. 정서장애 emotional disturbance	(i) 다음의 특성 중 하나 이상을 오랜 시간 동안 현저하게 나타냄으로써 교육적 성취에 부정적인 영향을 미치는 상태 (A) 지능, 감각, 건강상의 요소로 설명할 수 없는 학습상의 무능력 (B) 또래 및 교사와 만족할 만한 상호적인 관계를 형성하거나 유지하지못함 (C) 전형적인 환경에서 부적절한 형태의 행동이나 감정을 보임 (D) 일반적으로 전반적인 불행감이나 우울감을 보임 (E) 개인적인 또는 학교 문제와 관련해서 신체적 증상이나 두려움을 보이는 경향 (ii) 조현병을 포함함. 사회적 부적응을 보이는 아동은 (¡)에 해당되지 않는 한 포함되지 않음
5. 청각장애 hearing impairment	'농'의 정의에 해당되지 않으면서 교육적 성취에 부정적인 영향을 미치는 영구적이거나 변동적인 청각 손상
6. 지적장애 intellectual disabilities	적응행동의 결함과 동시에 나타나는 심각한 평균 이하의 지적 기능으로발달시기에 나타나며 교육적 성취에 부정적인 영향을 미침. "지적장애"라는 용어는 이전에 "정신지체"로 사용되었음
7. 중복장애 multiple	동시에 나타나는 손상의 조합(예:지적장애-맹, 지적장애-지체장애)으로, 그 조합이 심각한 교육적 요구를 초래함으로써 한 가지 손상을 보이는 아동을 위한

disabilities	특수교육적 프로그램에 적합하지 않음. 농-맹은 포함되지 않음
8. 지체장애 orthopedic impairment	교육적 성취에 부정적인 영향을 미치는 심각한 정형외과적인 손상으로 선천적 기형, 질병에 의한 손상(예:소아마비, 골결핵), 기타 원인에 의한 손상(예:뇌성마비, 절단, 근육수축증을 일으키는 골절이나 화상)을 포함함
9. 기타 건강상의 장애 other health impairment	환경 자극에 대한 지나친 각성 수준 등 제한된 강도, 체력, 각성으로 인하여 교육적 환경에 제대로 반응하지 못함 (i)천식, 주의력결핍장애 또는 주의력결핍 과잉행동장애, 당뇨, 간질, 심장 상태, 혈우병, 납 중독, 백혈병, 신장염, 류머티즘성 열병, 겸상적혈구빈혈증, 투렛 증후군 등의 만성 또는 급성 건강 문제로 인함 (ii)교육적 성취에 부정적인 영향을 미침
10. 특정학습장애 specific learning disability	(i)듣기, 생각하기, 말하기, 읽기, 쓰기, 철자법, 수학 계산을 수행하는 능력의 결함으로 나타날 수 있는, 말이나 글로 표현된 언어를 이해하거나 사용하는 데 포함되는 기본적인 심리적 과정에 있어서의 한 가지 이상의 장애로, 지각장애, 뇌손상, 미세뇌기능이상, 발달적 실어증 등의 상태를 포함함 (ii)시각, 청각, 운동기능 장애, 또는 지적장애, 정서장애 또는 환경적 문화적, 경제적 불이익이 주원인인 학습 문제는 포함되지 않음
11. 말 또는 언어장애 speech or language impairment	교육적 성취에 부정적인 영향을 미치는 말더듬, 조음장애, 언어장애, 음성장애 등의 의사소통장애
12. 외상성 뇌손상 traumaiic brain injury	교육적 성취에 부정적인 영향을 미치는 전반적이거나 부분적인 기능 장애 또는 심리사회적 손상 또는 두 가지 모두를 초래하는 외부의 물리적 힘에 의해서 발생하는 후천적인 뇌손상. 인지; 언어; 기억; 주의집중; 추론; 추상적 사고; 판단; 문제해결; 감각, 지각, 운동 기능; 심리사회적 행동; 신체 기능; 정보 처리; 말 등의 영역 중 한 가지 이상의 영역에서 손상을 초래하는 개방형 또는 폐쇄형 머리 손상을 포함함. 선천적 또는 퇴행성 또는 출생 중에 발생한 뇌손상은 포함하지 않음
13. 시각장애(맹 포함) visual impairment (including blindness)	교정을 한 후에도 교육적 성취에 부정적인 영향을 미치는 시각 손상으로 저시력과 맹을 모두 포함함

2) 특수교육대상자 선정 과정

미국의 특수교육대상자 선정과정은 장애인교육법(IDEA)에 명시되어 있다(Sec. 300.304 Evaluation procedures).

미국의 IDEA의 기준에 적격한 장애아동은 적합한 평가를 거쳐서 선정된 것이다.

가) 적합한 평가에서 유의해야 할 사항

적합한 평가 절차시 지켜야 할 사항은 다음과 같다.

(1) 다양한 평가 도구와 전략을 사용하여 아동의 기능적, 발달적 및 학업적 정보를 수집해야 합니다. 이

정보는 부모가 제공한 정보를 포함하여 다음을 결정하는 데 도움이 될 수 있다.
(i) 아동이 300.8 조에 따른 장애 아동인지 여부; 및
(ii) 아동의 IEP 내용, 특히 아동이 일반 교육 커리큘럼에 참여하고 진행할 수 있도록 하는 관련 정보(또는 유치원 아동의 경우 적절한 활동에 참여하도록 하는 정보).

(2) 어떤 단일 측정치나 평가를 아동이 장애 아동인지 판단하거나 아동을 위한 적절한 교육 프로그램을 결정하는 유일한 기준으로 사용해서는 안 된다.
(3) 기술적으로 타당한 도구를 사용하여 아동의 인지 및 행동 요소뿐만 아니라 신체적 또는 발달적 요소의 상대적인 기여를 평가해야 합니다.
나) 평가절차
① 대상자 발견 및 의뢰
주(州)정부는 특수교육과 관련서비스가 필요한 아동인지 확인해야 한다. 특수교육대상자의 선정은 두 가지 방식으로 이루어진다. “대상자 발견(Child Find)” 시스템을 통하는 것과 의뢰 또는 평가를 요청하는 것이다. 주정부에서는 특수교육과 특수교육 관련서비스가 필요한 모든 아동을 찾아내어 평가하여야 한다. 그렇게 하기 위해서 주정부는 “대상자 발견”의 과정을 밟아야 한다. 의심이 되는 아동이 발견되면 “대상자 발견”을 통해 아동의 부모에게 평가를 요청할 수 있다. 또한 양육자도 “대상자 발견”을 요청하여 아동이 평가받도록 할 수 있다. 또 하나의 방식은 의뢰하거나 평가를 요청하는 것이다. 학교의 전문가는 학생이 장애를 가지고 있는지 알기 위해 평가를 요청할 수 있다. 아동의 부모는 아동의 평가를 요청하기 위해 아동의 선생님이나 다른 학교의 전문가에게 연락할 수 있다.
②평가
주(州)정부는 아동의 의심되는 장애와 관련한 모든 영역을 평가하여야 한다. 평가를 통해 아동의 특수교육과 관련 서비스의 적격성과 그에 따른 적합한 교육 프로그램을 결정한다. 양육자가 평가 결과에 동의하지 않으면 독립된 교육 평가(Independent Educational Evaluationa: IEE)를 취할 권리가 있다. 양육자는 학교에 평가에 따른 비용을 지불하도록 요청할 수 있다.
③ 적격성 판정
자격이 있는 전문가들과 양육자는 아동의 평가 결과를 검토한다. 그들은 함께 아동이 IDEA의 기준에 따른 “장애 아동”인지 결정한다. 양육자가 적격성 판정 결정에 동의하지 않으면 이의제기를 할 수 있다.
④특수교육과 관련 서비스를 제공
만약 아동이 IDEA의 기준에 적합한 “장애 아동”으로 판정이 되면 특수교육과 관련 서비스를 받을 자격이 된다. 적격성이 주어지면 30일이내에 IEP 팀은 개별화교육계획 작성을 위해 회의를 주최해야 한다. 학생의 적격성이 주어지면 개별화교육계획을 작성해야 한다.
⑤ IEP 미팅
학교는 IEP 회의를 계획하고 실행해야 한다. 학교의 직원은 반드시 다음과 같은 내용을 실행해야 한다.
- 양육자를 포함한 IEP 팀원에게 팀 회의를 알린다.
- 양육자에게 팀 회의를 미리 공지하여 회의 참석을 계획할 수 있도록 한다.
- 회의를 하나씩 계획하여 양육자와 학교가 서로 가능한 날짜를 정할 수 있어야 한다.
- 양육자에게 회의의 목적과 시간 그리고 장소를 알려야 한다.

・양육자에게 누가 회의에 참석하는지 알린다.
・아동에 대한 특별한 전문가나 잘 아는 사람을 초대할 수 있다고 양육자에게 알려야 한다.

⑥ IEP 회의를 반드시 열어야 하고 기록해야 한다.

IEP 팀은 아동의 필요에 대해 논의하고 IEP를 작성해야 한다. 학부모와 학생(적정하다면)은 팀의 한 구성원이다. 만약 학생의 배치가 다른 집단에 의해 결정된다면, 학부모는 반드시 그 집단의 한 구성원이어야 한다.

학교에서 특수교육과 관련서비스를 처음으로 제공하기 전에 부모의 동의를 받아야 한다. IEP 회의 후에 최대한 빠르게 아동에게 서비스를 제공해야 한다. 만약 부모가 IEP와 교육적 배치에 대해 동의하지 않으면 IEP 팀과 그 밖의 구성원과 의논 할 수 있다. 만약 부모가 계속 동의할 수 없으면 부모는 중재를 요청할 수 있고, 또는 학교에서 중재를 제공할 수 있다. 부모가 주정부 교육국에 민원을 제기하고 법적 절차를 요청할 수 있으며 중재는 항상 가능해야 한다.

⑦ 서비스는 항상 제공되어야 한다.

학교는 아동의 IEP가 IEP의 계획대로 실행되고 있는지 확실히 해야 한다. IEP의 사본은 부모에게 전달되어야 한다. 아동의 각 교사와 서비스 제공자는 IEP에 접근할 수 있어야 하고(항상 볼 수 있어야 하고) IEP를 수행하기 위한 세세한 각자의 책임을 알아야 한다. IEP에는 IEP와 일치하는 수정과 지원에 대한 내용이 포함되어야 한다.

⑧ 부모에게 아동의 진전을 측정하여 보고해야 한다.

IEP에 계획한 대로 아동의 연간 목표를 평가해야 한다. 아동의 진전을 부모에게 정기적으로 보고하여 학년 말에는 아동이 목표를 이룰 수 있을 정도로 진전이 충분한지 알려야 한다. 아동의 진전은 적어도 장애가 없는 아동의 진전이 보고되는 만큼 자주 부모에게 전달되야 한다.

⑨ IEP는 다시 검토된다.

아동의 IEP는 최소한 매년 한 번은 IEP 팀에 의해 검토되며, 부모 또는 학교가 검토를 요청하는 경우에는 더 자주 검토될 수 있다. 필요한 경우 IEP는 수정된다. 부모는 팀 구성원으로서 이러한 회의에 참석하도록 초청받아야 한다. 부모는 변경 제안을 할 수 있으며, IEP 목표에 동의하거나 동의하지 않을 수 있으며, 배치에 동의하거나 동의하지 않을 수 있다. 만약 부모가 IEP와 배치에 동의하지 않는다면, 그들은 IEP 팀의 다른 구성원과 우려 사항을 논의하고 합의를 찾으려 시도할 수 있다. 추가 테스트, 독립적인 평가 또는 중재(사용 가능한 경우) 또는 법정 절차를 요청하는 등 여러 옵션이 있다. 그들은 또한 국가 교육 기관에 불만을 제기할 수도 있다.

⑩ 아동을 재평가 해야 한다.

적어도 매년 3년마다 아동을 반드시 재평가 해야 한다. 평가는 "3년마다"라고 자주 불려진다. 평가의 목표는 IDEA에서 정의한 '장애 아동'에 적합한지 그리고 교육적 필요가 무엇인지 알기 위함이다. 그러나 아동의 부모나 교사가 재평가를 요청하거나 평가를 필요로 하는 상황이 생기면 더 자주 재평가를 해야 한다.

다. 독일

1) 특수교육을 위한 장애 기준

독일의 장애 유형은 학습장애, 시각장애, 청각장애, 의사소통장애, 지체장애, 지적장애, 정서・행동장애,

학습・의사소통・정서행동장애, 건강장애, 기타(미 분류 등)으로 나뉜다.

2) 특수교육대상자 선정과정

2016년 강옥화의 연구에는 독일의 정서·행동장애아의 통합교육을 위한 진단·평가의 실제가 사례와 함께 제시되어 있다. 독일에서는 정서행동장애를 문화교육부장관회의의 제안에 따라 '정서와 사회적 발달 영역 특수교육지원요구' 라고 칭하였고 이러한 명칭의 변화는 아동의 정서적 행동적 어려움이 개인, 가족, 학교와 사회적 환경의 복합적인 상호작용 속에서 형성되는 내적 경험의 결과라는 사실을 반영하는 것이다. 따라서 진단과 중재의 과정에서 다학문적 접근이 이루어진다. 일반교사, 특수교사, 지역 상담 서비스 기관의 상담교사, 교육 상담 센터 담당자 등의 다양한 주체가 관여하고 관찰, 공식적 및 비공식적 진단 등 역동적 진단을 활용한다. 독일에서의 교육지원 체제는 특수교육적 필요가 있는 아동을 찾아내는 과정과 맞물려 있었다. 통합교육을 실행하는 과정에서 진단과정처럼 일반교육과 특수교육의 협력, 그리고 특수교육기관과 상담기관의 협력이 이루어지고 있었다. 또한 개별적인 발달요구와 아동의 잠재적 능력을 고려하여 중재 시 학습적인 특성과 요구를 포함하는 것을 중요시 하였다.

3) 독일의 특수교육 운영체계

독일의 전체 학생중 특수교육대상자가 거의 5%정도이다. 우리나라에 비해 4-5배가 높은 편이다. 특수교육대상자의 선정과 운영은 독일의 자치 시스템과도 동떨어져 있지 않다. 독일은 그 지역의 특성에 맞게 교육 시스템이 독특하게 발달해 왔다. 독일은 16개의 주가 각자 헌법・정부・재판소를 두는 연방 국가로서 교육 행정도 주마다 조금씩 다르다. 2017년 정수정, 독일 통신원에 의하면 그 중 노르트라인-베스트팔렌주의 한 도시인 빌레펠트(Bielefeld)시를 조사한 내용을 소개하고자 한다. 이 곳의 특수학교는 지역 공동체와의 긴밀한 협력 아래에서 운영되고 있었다. 노르트라인-베스트팔렌주 빌레펠트(Bielefeld)시에는 15개 특수학교가 있으며 시가 운영하는 공립학교가 4개교, 공익 재단 및 협회 등이 운영하는 사립학교가 11개교 이다. 독일의 일반 학교는 90%가량이 공립인 것을 생각할 때 이 곳의 특수학교는 60% 정도가 지역사회를 기반으로 하는 공익 목적의 사립 재단이 운영하고 있었다. 사립 재단의 목적은 특수학교에 재학 중인 특수 교육적 지원이 필요한 학생을 지원하고, 장애가 있는 아동과 청소년을 일반 학교체계로 통합하기 위한 목적으로 설립되었다고 한다. 프로그램을 운영하기 위해 지역의 대형 서점, 영화-2-관, 근교 도시의 동물원과 놀이 공원, 이벤트 단체, 시립 극장, 출판사, 제과점, 컨설팅 회사, 스파르카세 은행, 지역 스포츠 협회 등이 후원하고 있다.

독일은 1973년 '장애인과 장애 위험성이 있는 아동과 청소년의 교육적 촉진 권고' 를 발표하며 오랫동안의 장애인에 대한 분리교육을 지양하고 통합교육을 실시하려고 노력하였다(재인용:김기홍, 2019). 독일의 통합교육은 주마다 다르기는 하지만 개별통합, 협력학급, 동반자 학급(외부학급), 역 통합 형태 이렇게 크게 4가지의 유형으로 나뉘어져 있다(재인용: 김기홍, 2019, 원문출처:Metzger & Weigl, 2010).

▌표 2-11 독일의 통합교육 형태▐

통합교육 유형	설명
개별통합	장애학생이 거주지 임금의 일반학교나 직업학교에 재학하는 형태이다. 개별적 필요에 따라 특수학교 소속의 교사들로 된 이동식 특수교육서비스(Mobile sonderpaedagogische Dienste: MSD)에 의해 다양한 특수 교육적 지원과 중재를 받는 다. 또한 일반교사나 장애학생 부모들에게 상담활동을 실시하며, 경우에 따라서는 장애학생을 위한 학교동행자(Schulbegleiter)가 투입되어 통합교육이나 수업활동을 보조한다.
협력학급(cooperative class)	주로 의사소통, 학습, 정서・행동이나 지체장애 학생이 일반학교에 입급된 학급형태이다. 이때 일반교사와 특수교사는 매 주마다 각각 일정한 수업을 하며, 시간제로 이동식 특수교육서비스(MSD)의 지원이 제공되기도 한다. 협력학급은 20여명인데, 그 중에 3-5명은 장애학생으로 구성된다. 또한 장애학생과 비장애학생들의 개별적 능력이 고려되어 모든 수업에 함께 참여하기도 한다.
동반자학급(partner class)	2011년까지 외부학급(external class)으로 불렸다. 일반학교 내에 지적 혹은 중복장애 특수학교 소속의 한 학급이 내주하는 형태이다. 이때 특수학교에서 온 학급과 일반학교의 동반자 학급이 교사들 간의 긴밀한 협력을 통하여 개별화된 형태를 바탕으로 정기적으로 다양한 통합 수업과 교육을 실시한다.
개방 학급(open class)	소위 역 통합 형태인 특수학교의 개방 학급(open class) 형태를 말한다. 이는 주로 감각장애나 지체장애 특수학교에 일정한 조건에 따라 비장애학생들로 구성된 학급이 설치・운영됨과 동시에 시간제로 장애학생들과 함께 통합교육을 참여하는 것이다.

라. 일본

우리나라의 특수교육지원센터는 특수교육의 업무를 지원하기 위해 설치되어 특수교육대상자 선발을 위한 진단과 평가를 담당하고 순회교육 제공 및 치료지원 등의 역할을 주로 하고 있다. 일본의 경우에는 특별지원학교(특수학교)에서 특수교육을 지원하고 있다. 이 기관은 주로 학교 교육을 담당하는 인력을 위해 전문적인 지원을 하고 장애아동과 부모를 위한 상담을 제공하고 있다(박경란, 박미정, 2015). 박경란의 연구의 요약을 여기에 수록한다.

첫째, 지원대상으로 한국은 모든 장애 영역의 학생을 대상으로 지원이 이루어지나, 일본은 장애 영역별로 구분되며, 학교 컨설팅을 통해 일반학교 교원의 전문성 함양에 기여한다. 둘째, 지원 내용으로 한국은 '진단·평가' 와 '순회교육' 의 기능에 주력하고 있는 반면, 일본은 학교교육 담당인력에 대한 전문가적 지원을 더 강조하고, 이와 함께 아동 및 보호자에 대한 취학지원이나 상담에 비중을 둔다. 셋째, 인력 구성의 전문성으로 한국은 특수교사와 치료사를 중심으로 구성되어 있으나, 일본은 특수교사, 전문 상담사,

대학 교수로 구성되어 있다. 마지막으로 자료관리 측면에서 한국은 센터 운영 자료 등의 관리가 다소 미흡하나, 일본은 센터 개설 이후부터 관련 자료가 꾸준히 보관되어 있다

라. 호주

1) 교육을 장애의 기준 및 정의

「교육을 위한 장애 기준 2005(Disability Standards for Education 2005)」(이하 'DSE')에서는 장애의 정의를 소개하고 있다. 호주에서는 장애를 다양한 유형으로 분류하고 있으며, 이러한 분류는 정부 기관 및 관련 단체에서 장애인들에게 서비스를 제공하고 정책을 개발하는 데 사용된다. 이 정의는 과거에 장애가 있었으나 현재는 장애가 없거나 미래 또는 추정되는 장애를 포함하고 있다. DSE에서는 DSE의 보호를 받기 위해 장애에 대한 진단을 받을 필요가 없음을 명시했다. DSE에서는 '장애' 라는 개념을 이해하는 방식은 개인적인 것이며 문화마다 많은 차이가 있을 수 있다고 명시하고 있다. 호주에서 일반적으로 사용되는 장애 유형 분류의 몇 가지 예시이다.

- 지체 장애 (Physical Disabilities) 유형은 신체 기능에 문제가 있는 사람들을 말한다. 이에는 움직임 제한, 신체적 손상 또는 다리 마비와 같은 상황이 포함된다.
- 지적 장애 (Intellectual Disabilities)는 학습 능력이나 지적 능력에 영향을 주는 상태를 가진 사람들을 나타낸다. 이에는 정신 지체, 발달 지연 및 학습 장애가 포함된다.
- 감각 장애 (Sensory Disabilities)는 시각 장애 (시력 손상 또는 맹인), 청각 장애 (청력 손상 또는 청각 손실), 혹은 언어 장애와 관련된 상태를 가진 사람들을 나타낸다.
- 정신 건강 장애 (Mental Health Disabilities) 유형은 정신 건강 문제, 우울증, 불안, 조현병 등과 같은 정신 건강 질환을 가진 사람들을 포함한다.
- 만성 병 (Chronic Illness)은 만성적인 건강 문제, 예를 들어 당뇨병, 관절염, 천식과 같은 만성 병을 가진 사람들을 나타낸다.
- 자폐 스펙트럼 장애 (Autism Spectrum Disorders)는 에 속하는 사람들은 사회적 상호 작용과 의사 소통 능력에 영향을 주는 조건을 가지고 있을 수 있다.

호주에서의 장애 유형 분류는 정확한 진단 및 서비스 제공을 위해 사용되며, 정부 및 비영리 단체에서 장애인들에게 지원 및 자원을 제공하기 위한 프로그램과 서비스를 설계하는 데 중요한 역할을 한다.

장애의 정의는 광범위하다. 이는 많은 사람들이 장애로 생각하는 것 이상으로 확장될 수 있다. 다음은 광범위한 장애의 정의를 보여주는 예시이다.

- 척추 갈림증
- 자폐증
- 섬유근육통
- 인체 면역 결핍 바이러스
- 뚜렛 증후군
- 강박 장애
- 청각 장애

• 다운 증후군 • 간질 • 난독증 • 다리 골절

2) 교육을 위한 장애 선정 및 교육적 지원을 위한 절차

호주는 보호자의 장애에 대한 인식이 문화적, 언어적으로 다양함을 인정하고 장애의 정의를 광범위하게 내리고 있다(DSE, 2005). 보호자는

호주는 1992년 장애차별금지법을 제정하여 그들의 권리를 보호하였으며 이 법에 기반하여 2005년 “교육을 위한 장애 기준(Disability Standards for Education)” 을 제정했다. 이 표준의 주요 목적은 장애인 교육 및 훈련 서비스 제공자의 DDA에 따른 의무와 장애인들의 교육 및 훈련과 관련된 권리를 명확하게 하고 더 명시적으로 하기 위한 것이다. 이 표준에 의해 교육 제공기관은 장애가 있는 학생들이 비장애 학생들과 동등한 기회를 제공받고 차별을 받지 않도록 보장하기 위해 합리적인 조정을 취해야 한다. 그 절차는 다음과 같다.

- 학생과의 협의
- 조정이 필요한가의 여부 검토
- 필요한 경우 합리적인 조정 식별
- 합리적인 조정 수행

교육을 위한 장애 표준에서는 합리적인 조정을 할 시 다음을 고려해야 한다고 제시하고 있다.

- 학생의 장애의 성격
- 학생 또는 학생 대리인이 제공한 학생의 장애가 학생의 교육 참여 능력에 미치는 영향에 관한 정보
- 학생 또는 학생 대리인, 장애인 학생에게 제안된 조정이 합리적이며 장애를가진 학생이 장애가 없는 학생들과 동등한 기반에서 교육 및 훈련 기회에 접근하고 참여할 수 있는지에 대한 견해
- 학생 또는 학생 대리인이 선호하는 조정에 관한 정보
- 제안된 조정이 학생에게 미치는 영향으로 학생이 과정 또는 프로그램에 참여하고 학습 결과(목표)를 달성하는 능력을 포함한다.
- 제안된 조정으로 영향을 받는 다른 이해관계자, 교육 제공자, 직원 및 다른 학생들
- 조정의 비용과 혜택

합리적인 조정을 취할 때, 제공자는 프로그램과 평가의 요구사항과의 통합과 실행과정이 유지되도록 해야 한다.

교육 제공자는 조정에 관한 정보를 학생의 교육 또는 훈련 참여를 최적화하는 방식으로 적시에 처리해야 한다.

3. 특수교육 관련 국내 주요 법령

대한민국 헌법은 제31조 제1항에서 “모든 국민은 능력에 따라 균등하게 교육을 받을 권리를 가진다”라고 하여 기본권으로서 교육을 받을 권리를 규정하고 있다. 헌법 제31조 제1항이 보장하는 교육을 받을 권리는 자유권, 사회적 기본권, 평등권을 모두 포함하고 있으나, 모든 국민이 균등하게 교육을 받을 수 있도록 국가가 그 책무를 다하기 위해서는 사회적 기본권 및 평등권의 성격이 특히 중요하게 고려되어야 한다. 헌법 제31조는 교육 영역에서의 평등을 실현하기 위한 조항으로서, 국가는 교육이라는 자원이 각 개인의 성별·종교 또는 사회적 신분에 따른 차별없이 공평하게 분배될 수 있도록 보장하여야 한다. 또한 헌법 제31조를 통하여 수립된 공교육체계 내에서 개인은 국가에게 능력에 따른 균등한 교육을 받을 수 있도록 교육에 관한 물질적 급부와 적절한 배려를 요구할 수 있도록 보장받아야 한다. 장애인 역시 헌법 제31조에 따라 연령·능력·장애의 종류 및 정도에 따른 적절한 교육을 받을 수 있는 권리가 보장된다.

헌법 제31조에 따라 교육 관련 법령에서는 교육을 받을 권리를 구체화하고 있으며, 장애인에 대한 교육권 역시 헌법 제31조 제1항에서 시작하여 「교육기본법」, 「유아교육법」, 「초·중등교육법」, 「특수교육법」, 「장애인 차별금지 및 권리구제 등에 관한 법률」(이하 ‘장애인차별금지법’) 등에서 구체화되고 있다.

「교육기본법」은 모든 국민은 성별, 종교, 신념, 인종, 사회적 신분, 경제적 지위 또는 신체적 조건 등을 이유로 교육에서 차별을 받지 아니하며(제4조), 국가와 지방자치단체가 신체적·정신적·지적 장애 등으로 특별한 교육적 배려가 필요한 사람의 교육을 지원하기 위하여 필요한 시책을 수립·실시하여야 한다고 규정하고 있고(제18조), 특수교육법은 제1조에서 “「교육기본법」 제18조에 따라 국가 및 지방자치단체가 장애인 및 특별한 교육적 요구가 있는 사람에게 통합된 교육환경을 제공하고 생애주기에 따라 장애유형 ·장애정도의 특성을 고려한 교육을 실시하여 이들이 자아실현과 사회통합을 하는데 기여함을 목적으로 한다.”고 명시하고 있다. 특히 특수교육법에서는 특수교육대상자에게 통합된 교육환경을 제공하고 장애유형 ·장애정도의 특성을 고려한 교육을 실시할 수 있도록 통합교육, 개별화교육, 순회교육 등에 대하여 구체적으로 규정하고 있다. 「유아교육법」은 제15조에서 특수학교의 목적 및 국가 및 지방자치단체가 특수교육이 필요한 유아가 유치원에서 교육을 받으려는 경우 유치원과의 통합교육 실시에 필요한 시책을 마련하여야 할 의무에 대하여 규정하고 있다(제15조). 「초·중등교육법」은 특수학교(제55조), 특수학급(제56조) 등에 대하여 규정하면서 국가와 지방자치단체는 특수교육이 필요한 사람이 초등학교·중학교 및 고등학교와 이에 준하는 각종학교에서 교육을 받으려는 경우에는 따로 입학절차, 교육과정 등을 마련하는 등 통합교육을 하는 데에 필요한 시책을 마련하여야 한다고 하여 통합교육에 대하여 별도의 조문을 두고 있다(제59조). 장애인의 복지와 사회활동 참여증진을 통하여 사회통합에 이바지함을 목적으로 하고 있는 「장애인복지법」에서는 국가와 지방자치단체가 사회통합의 이념에 따라 장애인이 연령·능력·장애의 종류 및 정도에 따라 충분히 교육받을 수 있도록 교육 내용과 방법을 개선하는 등 필요한 정책을 강구하여야 한다는 의무를 규정하고 있다(제20조). 장애인차별금지법은 제2절에서 교육에 대한 내용으로서 차별금지(제13조), 정당한 편의제공(제14조)에 대하여 규율하고 있다. 그 외 특수교육 관련 법령 및 관련 조항을 표로 정리하면 다음과 같다.

[표 ** 특수교육 관련 법령[1)]]

법령	관련조항
대한민국헌법	제31조
교육기본법	제3조(학습권), 제4조(교육의 기회균등 등), 제8조(의무교육), 제18조(특수교육)
유아교육법	제15조(특수학교 등)
유아교육법 시행령	제25조(특수학교의 교직원)
초·중등교육법	제2조(학교의 종류), 제12조(의무교육), 제19조(교직원의 구분), 제21조(교원의 자격), 제55조(특수학교), 제56조(특수학급), 제58조(학력의 인정), 제59조(통합교육)
초·중등교육법 시행령	제11조(평가의 대상 구분), 제14조(위탁시의 협의), 제40조(특수학교 등의 교원), 제43조(교과), 제44조(학기), 제45조(수업일수), 제57조(분교장), 제58조(국·공립 학교 운영위원회의 구성), 제63조(사립학교의 운영위원회)
장애인 등에 대한 특수교육법 / 시행령 / 시행규칙	전체
특수학교시설·설비기준령	전체
장애인복지법	제20조(교육), 제25조(사회적 인식개선 등)
장애인복지법 시행령	제16조(인식개선교육의 실시)
장애인차별금지 및 권리구제 등에 관한 법률	제2장 제2절 교육
장애인·노인·임산부 등의 편의증진 보장에 관한 법률	제8조(편의시설의 설치기준)
장애인고용촉진 및 직업재활법	제8조(교육부 및 보건복지부와의 연계)
진로교육법 시행령	제4조(진로전담교사)
학교폭력예방 및 대책에 관한 법률	제16조의2(장애학생의 보호)
평생교육법	제5조(국가 및 지방자치단체의 임무), 제9조(평생교육진흥기본계획의 수립), 제12조(시·도평생교육협의회), 제14조(시·군·자치구평생교육협의회), 제19조의2(국가장애인평생교육진흥센터), 제20조의2(장애인평생교육시설 등의 설치), 제21조의2(장애인 평생교육과정)
평생교육법 시행령	제5조(진흥위원회의 구성·운영), 제11조의2(국가장애인평생교육진흥센터), 제12조의2(장애인평생교육시설의 등록), 제12조의3(장애인평생교육시설에 대한 운영비 지원)
평생교육법 시행규칙	제2조의5(장애인평생교육시설의 등록)

이와 같이 특수교육법을 포함하여 다양한 법령에서 장애인 및 특별한 교육적 요구가 있는 사람의 교육적 요구를 충족시킬 수 있도록 개인의 특성에 적합한 교육과정 및 특수교육 관련서비스 등을 제공하기 위한 근거가 마련되어 있다. 하지만 본 연구 결과에서 나타난 문제 상황에서 알 수 있듯이 현재 우리나라에서 다수의 장애아동은 장애의 종류 및 정도에 따른

1) 교육부, 2023 특수교육 연차보고서(2023. 9.), 14쪽 참조.

적절한 교육을 받을 수 있는 권리를 보장받지 못하고 교육소외의 상황에 놓여있어 법과 제도의 개선이 시급히 요구된다.

4. 장애아동의 교육권 관련 국제인권규범

장애아동의 교육권에 관한 내용을 담고 있는 대표적인 국제인권규범으로는 「장애인의 권리에 관한 협약」(Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 이하 '유엔장애인권리협약')과 「아동의 권리에 관한 협약」(Convention on the Rights of the Child, 이하 '유엔아동권리협약')이 있다. 유엔아동권리협약은 1989년 11월 20일 유엔총회에서 만장일치로 채택되었으며, 대한민국을 포함하여 196개국이 비준한 국제협약으로서 가장 많은 협약 비준 국가를 둔 인권협약이다[2]. 또한 유엔장애인권리협약은 2006년 12월 13일 뉴욕에서 채택되었으며 우리나라는 2007년 3월 30일 협약에 가입하여 2008년 12월 2일 국회 동의를 거쳐 2009년 1월 10일 발효되었다. 유엔장애인권리협약과 아동권리협약은 대한민국 정부가 협약 가입국으로서 헌법 제6조 제1항[3]에 따라 국내법과 같은 효력을 갖는다.

'아동(연령)'과 '장애'라는 취약성이 교차하고 있는 장애아동의 인권 보장을 위하여 유엔장애인권리협약과 유엔아동권리협약에서는 장애아동에 대한 별도의 조항을 두고 당사국으로 하여금 장애아동이 모든 인권과 기본적인 자유를 완전히 향유하도록 보장하기 위하여 필요한 모든 조치를 취하여야 하고, 장애아동과 관련된 모든 조치에 있어서 장애아동의 최대 이익을 최우선적으로 고려하여야 하고, 장애아동에게 특별한 보호를 받을 권리를 인정하여야 한다고 강조하고 있다.

각 협약에서 밝히는 장애아동의 교육권에 대한 내용은 다음과 같다.

1) 유엔아동권리협약에서의 장애아동의 교육권

유엔아동권리협약은 모든 아동이 협약에 규정된 모든 권리를 어떠한 차별도 없이 향유하도록 보장할 것(제2조), 장애아동이 존엄성이 보장되고 자립이 촉진되며 적극적 사회참여가 조장되는 여건 속에서 충분히 품위 있는 생활을 누릴 권리와 장애아동의 특별한 보호를 받을 권리를 인정할 것(제23조), 아동의 교육에 대한 권리를 인정하고 점진적으로 그리고 기회 균등의 기초 위에서 이 권리를 달성하기 위하여 조치를 취할 것(제28조)을 규정하고 있다.

유엔아동권리위원회는 2006년 장애아동에 대한 별도의 논평을 내기도 하였는데(장애아동에 대한 일반논평 제9호), 이 논평에서는 통합교육이 장애아동 교육의 목표이어야 한다고 강조하고 있다(CRC/C/GC/9, para. 66).

유엔아동권리위원회는 2019년에 이루어진 유엔아동권리협약 제5·6차 대한민국 국가보고서에 심의에서 장애아동의 교육권에 대하여 비중 있게 언급한 바 있다. 유엔아동권리위원회는 최종견해에서 대한민국 정부에 대하여 장애아동을 위한 정책을 촉구하면서 장애아동의 통합교육을 지원하기 위해 학교 기반시설 및 체육·여가활동에 필요한 시설 제공, 통학 지원, 특수교사와 특수교육 보조원 배치 및 역량 강화 연수 등을 실시할 것을 권고하였다

2) 대한민국은 1991년 11월 20일 유엔아동권리협약을 비준하였다.
3) 헌법에 의하여 체결·공포된 조약과 일반적으로 승인된 국제법규는 국내법과 같은 효력을 가진다.

(CRC/C/KOR/CO/5-6, para. 36). 또한 '교육 및 교육의 목표'와 관련하여 취약하거나 소외된 집단 아동들의 교육에 대한 제한된 접근, 낮은 수준의 학교통합(school integration), 높은 학교 중퇴율을 우려하고 장애아동을 위한 특수학교가 지배적인 점을 비롯해 장애아동에 대한 교육기회 및 편의제공 부족과 장애아동이 직면한 사회적 낙인을 심각하게 우려하면서, 장애아동 등 취약하거나 소외된 상황에 있는 아동의 일반학교(mainstream school) 접근성과 통합을 보장하도록 이들을 위한 교육 지원을 강화하고 촉진할 것, 장애아동을 위한 통합교육 및 합리적인 편의제공을 보장하고, 장애이해 및 인식 개선을 강화할 것을 권고하였다(CRC/C/KOR/CO/5-6, para. 41-42).

2) 유엔장애인권리협약에서의 장애아동의 교육권

유엔장애인권리협약은 제7조에서 장애아동의 권리와 자유를 별도의 조항으로 명시하면서 당사국은 장애아동이 다른 아동과 동등하게 모든 인권과 기본적인 자유를 완전히 향유하도록 보장하기 위하여 필요한 모든 조치를 취할 것, 장애아동과 관련된 모든 조치에 있어서는 장애아동의 최대 이익을 최우선적으로 고려할 것, 장애아동이 자신에게 영향을 미치는 모든 문제에 대하여 다른 아동과 동등하게 자신의 견해(이 견해에 대하여는 연령과 성숙도에 따라 정당한 비중이 부여된다)를 자유로이 표현할 권리를 갖고, 이 권리를 실현하기 위하여 장애 및 연령에 따라 적절한 지원을 받을 권리가 있음을 보장할 것을 규정하고 있다. 제24조에서는 당사국이 장애인의 교육받을 권리를 균등한 기회에 기초하여 차별 없이 실현하기 위하여, 모든 수준에서의 통합적인 교육제도와 평생교육을 보장한다고 하면서 아래와 같이 규정하고 있다.

제24조 교육

1.당사국은 장애인의 교육을 받을 권리를 인정한다. 당사국은 이러한 권리를 균등한 기회에 기초하여 차별 없이 실현하기 위하여, 모든 수준에서의 통합적인 교육제도와 평생교육을 보장한다. 이는 다음과 같은 목적을 지향한다.

가. 인간의 잠재력, 존엄성 및 자기 존중감의 완전한 계발과, 인권, 기본적인 자유 및 인간의 다양성에 대한 존중의 강화

나. 장애인의 정신적, 신체적 능력뿐만 아니라 인성, 재능 및 창의성의 계발 극대화

다. 장애인의 자유사회에 대한 효과적인 참여의 증진

2.당사국은 이러한 권리를 실현함에 있어 다음의 사항을 보장한다.

가. 장애인은 장애를 이유로 일반 교육제도에서 배제되지 아니하며, 장애아동은 장애를 이유로 무상 의무초등교육이나 중등교육으로부터 배제되지 아니한다.

나. 장애인은 자신이 속한 지역사회에서 다른 사람과 동등하게 통합적인 양질의 무상 초등교육 및 중등교육에 접근할 수 있다.

다. 개인의 요구에 의한 합리적인 편의가 제공된다.

라. 장애인은 일반 교육제도 내에서 효과적인 교육을 촉진하기 위하여 필요한 지원을 제공받는다.

마. 학업과 사회성 발달을 극대화하는 환경 내에서 완전한 통합이라는 목표에 합치하는 효과적이고 개별화된 지원 조치가 제공된다.

3.당사국은 장애인의 교육에 대한 참여 그리고 지역사회의 구성원으로서 완전하고 평등한 참여를 촉진하기 위하여 생활 및 사회성 발달 능력을 학습할 수 있도록 한다. 이를 위하

여, 당사국은 다음의 사항을 포함한 적절한 조치를 취한다.
가. 점자, 대체문자, 보완대체 의사소통의 방식, 수단 및 형식, 방향정위 및 이동기술의 학습을 촉진하고, 동료집단의 지원과 조언 및 조력을 촉진할 것
나. 수화 학습 및 청각 장애인 집단의 언어 정체성 증진을 촉진할 것
다. 특히 시각, 청각 또는 시청각 장애를 가진 아동을 포함하여 이러한 장애를 가진 장애인의 교육이 개인의 의사소통에 있어 가장 적절한 언어, 의사소통 방식 및 수단으로 학업과 사회성 발달을 극대화하는 환경에서 이루어지도록 보장할 것
4.이러한 권리 실현의 보장을 돕기 위하여, 당사국은 장애인 교사를 포함하여 수화 그리고/또는 점자언어 활용이 가능한 교사를 채용하고 각 교육 단계별 전문가와 담당자를 훈련하기 위한 적절한 조치를 취한다. 그러한 훈련은 장애에 대한 인식과 더불어, 장애인을 지원하기 위하여 적절한 보완대체 의사소통의 방식, 수단 및 형태, 교육기법 및 교재의 사용을 통합한다.
5.당사국은 장애인이 차별 없고 다른 사람과 동등하게 일반적인 고등교육, 직업훈련, 성인교육 및 평생교육에 접근할 수 있도록 보장한다. 이를 위하여 당사국은 장애인에 대하여 합리적인 편의 제공을 보장한다.

2022년 9월에 이루어진 제2·3차 대한민국 국가보고서에 대한 심의에서 유엔장애인권리위원회는 '위원회는 이전의 권고(CRPD/C/KOR/CO/1, para. 46)를 다시금 언급하고 당사국에 촉구한다.'는 표현을 사용하면서 2014년 1차 심의에서 내려진 통합교육에 관한 권고를 반복하였다.

[제2·3차 대한민국 정부 국가보고서에 대한 유엔장애인권리위원회의 최종견해(2022)[4)]]

제24조 교육

49. 위원회는 다음을 우려한다.
(a) 당사국이 의료적 손상을 기반으로 한 접근으로 특수교육을 유지하고 있고, 특수학교의 수가 꾸준히 증가하여 여전히 분리된 특수교육을 받는 자폐성, 지적, 심리사회적 또는 중복 장애를 포함하는 장애아동의 수가 증가하는 점.
(b) 점자, 수어 및 접근 가능한 교수법 교육을 받은 교사 수와 지원인력의 수, 그리고 통합교육을 촉진하는데 필요한 기술과 역량에 대한 교사 훈련 수준이 미약함.
(c) 유치원이 아닌 어린이집에 다니는 장애아동이 교육부의 지원을 받지 못하는 점.

50. 통합교육에 관한 일반논평 제4호(2016년)와 지속가능발전목표의 세부목표 4.5를 상기하면서, 위원회는 이전의 권고(CRPD/C/KOR/CO/1, para. 46)를 다시금 언급하고 당사국에 촉구한다.
(a) 교육 욕구와 필요한 편의제공에 대한 개별화된 인권 기반 평가를 포함하여 모든 교육 단계의 주류 교육에서 통합 문화를 촉진하기 위한 전략으로 포괄적인 교육정책을 수립하고, 통합교육에 대한 교사 및 비교육 인력을 위한 적절한 훈련을 제공할 것.

4) 최종견해에 대한 공식 번역본이 나오지 않아 시민사회단체의 비공식번역본을 활용하였으며, 최종견해 원문는 UN Treaty Body Database에서 확인할 수 있다.

(b) 장애학생에게 포괄적인 디지털 접근과 같은 대체가 되고 접근 가능한 형태로서 보조기구 및 학습자료, 그리고 읽기쉬운 자료, 의사소통 보조장치, 보완적 정보 통신기술을 포함한 의사소통 방식과 수단을 제공할 것.
(c) 보건복지부 산하 특수 어린이집에 다니는 모든 장애아동이 교육부 산하 일반유치원으로 편입하는 것을 보장할 것.

협약 이행을 통해 장애아동의 교육권이 보장될 수 있도록 우리나라 정부는 모든 교육 단계의 주류 교육에서 통합 문화를 촉진하기 위한 전략으로 포괄적인 교육정책을 수립하고, 통합교육에 대한 교사 및 비교육 인력을 위한 적절한 훈련을 제공하여야 할 것이며, 장애학생에게 포괄적인 디지털 접근과 같은 대체가 되고 접근 가능한 형태로서 보조기구 및 학습자료, 그리고 읽기쉬운 자료, 의사소통 보조장치, 보완적 정보 통신기술을 포함한 의사소통 방식과 수단을 제공할 것 등의 조치를 취하여야 할 것이다. 또한 유치원이 아닌 어린이집에 다니는 장애아동이 차별없이 의무교육을 받을 권리를 보장받을 수 있도록 적절한 방안을 모색하여야 한다. 이러한 조치들은 본 연구에서 다루고 있는 장애아동의 교육소외 상황을 개선하는 방법과도 상통할 것이다.

Ⅲ. 초점집단면접 조사

1. 조사개요

가. 조사 목적

□ 본 조사는 초점집단면접 조사(Focus Group Interview)를 통하여 특수교육대상 학생의 선정 및 배치와 관련한 교육 전달체계에 대한 경험을 알아보기 위해 수행하였다. 특수교육운영위원회 위원, 특수교육지원센터의 진단평가 담당자, 교육소외 아동을 지도한 경험이 있는 교사(일반교사 및 특수교사), 일반학교 일반학급 배치아동의 부모, 일반학교 특수학급배치 아동의 부모, 희귀난치성질환을 가진 아동의 부모를 대상으로 특수교육 대상자 선정 및 지원과정에서의 교육소외 경험에 대한 공통된 경험과 견해를 이해하고 교육 및 복지관련 욕구, 정책 개선사항 등을 파악하기 위해 실시하였다.

나. 조사 방법

□ 초점집단면접 조사(Focus Group Interview)는 총 6개 그룹으로 구성하였다.

□ 교사 및 전문가 집단은 특수교육 운영위원회 위원, 특수교육 지원센터 진단평가 담당, 일반교사 및 특수교사의 3그룹으로 구성하였다.

□ 특수교육 선정 대상자 및 특수교육과정을 경험하는 주체는 아동이지만 아동과 대부분의 시간을 함께하고 있는 어머니가 학교 및 특수교육 관련 기관을 이용하는 동반자이자 당사자로서의 경험을 대변할 수 있다고 판단하여 본 연구의 연구대상으로 삼았다. 부모그룹의 구체적인 선정 기준은 특수교육 선정 대상자 중 일반학교 일반학급 배치 아동의 부모, 일반학교 특수학급 배치 아동의 부모, 희귀난치성 질환을 가진 아동의 부모를 중심으로 총 3그룹을 구성했다.

□ 연구 참여자는 연구 참여자 모집 공고문을 통해 자발적으로 연구에 참여하기를 희망하고 연구 참여에 동의한 사람으로 선정하였다.

□ COVID-19 바이러스의 재감염 확산 방지와 지방에 거주하는 연구 참여자의 이동시간을 고려하여 온라인 인터뷰를 진행하였다.

□ 인터뷰 시작 전 연구 참여자들에게 연구 목적, 조사 내용을 설명하고, 인터뷰 시 이야기한 내용은 녹화 및 녹음 된다는 것, 추후 보고서에 익명으로 수록된다는 것을 안내

하고 동의를 얻어 녹화하였다.

□ 인터뷰 참여 중 또는 인터뷰가 끝난 후에라도 녹화된 자료가 보고서에 수록되는 것을 원하지 않을 경우 언제든 참여 중단 의사를 표시할 수 있다는 것과 연구 참여 중단 의사를 밝히면 모든 자료는 즉시 삭제하고 연구 결과물에 수록하지 않는 점을 고지하였다. 또한, 인터뷰 종료 후에도 추가 의견을 제시할 수 있다는 점과 분석 과정에서 연구 참여자가 이야기한 내용에 관해 확인이 필요하거나 보완해야 하는 사항이 있으면 추가 인터뷰가 진행될 수 있다는 점에 대해 안내하였다.

□ 공동연구자 2인이 교사 및 전문가 집단과 부모집단을 각각 담당하여 인터뷰를 진행하였다. 2023년 2월 8일 부터 2월 16일 까지 인터뷰를 실시했으며, 그룹 당 1시간 30분~2시간 30분가량의 시간이 소요되었다. 개인사정으로 인해 그룹 인터뷰에 참여하지 못한 연구 참여자는 서면 자료를 제출하였다.

다. 분석 방법

□ 자료 분석은 질적 연구 방법 중 연구 참여자들의 경험 중에 핵심적이고 공통적인 사항을 중심으로 주제어를 추출하고 주제어와 관련된 연구 참여자의 진술을 분석하는 주제어 분석 방법을 사용하였다.

□ 분석 자료는 인터뷰 시 연구자가 기록한 현장 노트, 인터뷰 내용을 녹화하여 전사한 녹취록, 연구 참여자가 미리 작성해 오거나 준비해온 서면 자료를 반복적으로 읽으며 나타나는 의미를 분석하고 주요 개념을 도출하였으며, 유사한 개념의 내용을 모아 범주화하는 과정으로 분석하였다.

라. 주요 조사 내용

□ 초점집단면접 조사(Focus Group Interview)는 반구조화 질문지를 활용하여 연구의 주제 및 내용과 관련하여 연구자가 사전에 질문을 준비한 다음 연구 참여자의 답변에 따라 개방형 질문을 추가로 사용하여 유연하게 진행하였다.

□ 교사 및 전문가 집단과 부모집단을 대상으로 연구주제와 관련하여 면접질문지를 개발하였으며, 장애아동 분야에 다양한 연구 경험이 있는 교수와 연구자, 현장 전문가에게 자문을 받아 질문을 수정하였다.

□ 교사와 전문가 집단으로 구성된 특수교육운영위원회 위원, 특수교육지원센터의 진단평가 담당자, 교육소외 아동을 지도한 경험이 있는 교사(일반 및 특수)를 대상으로 한

면담은 특수교육 운영위원회 업무 관련, 특수교육 지원센터의 진단평가 업무관련, 교육소외 및 장애 위험학생에게 제공되는 교육적 지원 내용 및 교육 소외 및 장애 위험학생의 학습과 심리 · 정서지원 방법 등에 대해 조사하였다.

□ 특수교육 선정 대상자 부모를 대상으로 한 면담은 자녀의 교육 지원 내용 및 어려움, 자녀의 특성으로 인해 필요한 교육을 충분히 지원받고 있다고 생각하는지, 자녀의 전반적인 삶의 질을 향상하는 데 필요한 교육지원, 복지지원 및 의료지원에 대한 의견 등을 묻기 위한 질문을 포함하였다.

□ 인터뷰 중 연구 참여자가 모호하게 진술하는 부분에 대해서는 다시 한번 진술의 의미를 확인하도록 인터뷰를 진행하였다. 구체적인 질문내용은 다음과 같다.

▌표 3-1 특수교육운영위원회, 특수교육지원센터, 특수 및 통합학급 교사 FGI 면담 지침서▐

유형	내용	근거
시작	• 연구 목적 설명, FGI 절차 안내 • FGI 참여자 소개, 근무 기관 및 담당 업무 소개	Krueger & Casey, 2008/2014)
도입	• ‘교육소외아동’에 대한 인식(개념, 대상, 범주 등)	강은영, 강경숙 (2021).
전환	• (1집단) 특수교육운영위원회의 역할과 순향적 서비스 제공을 위한 방법은 무엇이라고 생각하시나요? • (2집단) 특수교육지원센터의 진단평가 역할과 업무 운영의 장단점은 무엇이라고 생각하나요? • (3집단) 특수교육 요구 아동을 지도한 경험을 간략히 소개해 주시기 바랍니다.	
핵심	• (1집단) 특수교육 운영위원회 업무 관련 - 특운위 역할 및 특수교육지원센터와의 연계 - 특수교육대상자 선정 · 배치에 대한 의사결정 문제(운영위원 간 입장차이 등) - 장애 분류에 따른 특수교육 선정 · 배치의 문제 - 경계선(학습, 정서 행동 장애 등) 학생에 대한 특수교육 적격성 결정 문제 - 학부모의 요구(서비스 제공, 장애 등록 기피) 등의 문제 - 진단결과와 학생의 학교 단위 교육지원계획과의 연계 - 교육 소외 아동의 특수교육대상 학생 선정 및 배치를 위한 법적, 제도적 지원방안	강은영 외 (2020). 박영제, 홍정숙 (2019).
	• (2집단) 특수교육 지원센터의 진단평가 업무 관련 - 진단 평가 팀 구성 및 역할 구분(특수교육 운영위원회의 역할 중복 등) - 유관 기관의 연계 - 장애 영 · 유아의 진단 평가 절차 문제와 개선방안 - 정서 행동 장애 학생의 진단 평가 절차 문제와 개선방안	강은영 외 (2020). 류경원(2011) 국립특수교육원 (2021)

	- 지적 장애 학생의 진단 평가 절차 문제와 개선방안 - 학습장애 학생의 진단 평가 절차 문제와 개선방안 - 희귀 난치성 질병 및 건강 장애 학생의 진단 평가 절차 문제와 개선방안 - 기타(다문화 학생 등)에 대한 진단 평가 절차 문제와 개선 방안 - 일반 학급에 배치된 특수교육대상 학생(특수학급 설치학교의 일반 학급 대상 학생 포함)을 위한 지원문제와 개선방안 - 진단결과와 학생의 학교 단위 교육지원계획과의 연계 - 교육 소외 아동의 특수교육 대상 학생 선정 및 배치를 위한 법적, 제도적 지원방안	한현민 (2022). 박승희, 이정은, 최혜리, 윤성희 (2015). 윤치연(0000) 정주희, 정평강(2022).
	• (3집단) 교육 소외 아동 지도 경험을 지닌 일반 및 특수 교사 - 교육 소외 및 장애 위험 아동을 진단(절차, 도구)하거나, 진단 정보를 수집한 경험 - 교육 소외 및 장애 위험 학생에게 제공되는 교육적 지원 내용 - 교육 소외 및 장애 위험 학생의 학습과 심리 · 정서 지원 방법 - 교육 소외 및 장애 위험 아동에게 필요한 지원의 내용: 인적, 제도적, 환경적, 법적 지원 - 일반 학급에 배치된 특수교육대상 학생(특수학급 설치학교의 일반 학급 대상 학생 포함)을 위한 지원문제와 개선방안 - 교육 소외 및 장애 위험 학생을 위한 협력적 체계(일반교사, 특수교사 및 지원 인력 / 학부모-교사 등)를 구축하기 위한 고려점	강은영 외 (2020). 김지연, 김우리 (2017) 한경근 (2019) 박영제, 홍정숙 (2019). 교육과정평가원 (2022).
마무리	• 교육소외 아동을 위한 현 특수교육 전달체계의 과제 및 개선방안에 대하여 자유롭게 의견을 말씀해 주십시오.	국립특수교육원 (2022).

□ 특수교육 선정 대상자 부모 그룹을 대상으로 한 구체적인 질문은 다음과 같다.

▌표 3-2 특수교육 선정 대상자 부모그룹 FGI 면담 지침서▐

유형	내용	근거
시작	• 연구목적 설명, FGI 절차 안내	Krueger & Casey, (2008/2014)
도입	• 자기소개 및 자녀 연령, 자녀의 장애 발생 시기, 장애 유형 및 장애 정도 등	
전환	• 현재 이용하고 있는 기관 소개와 함께 이용하게 된 경로	
핵심	• 자녀의 교육 지원 내용 및 어려움 (진단평가서에 기재된 교육지원 과정에서의 어려움) • 교육과정에서 자녀의 특성을 고려하여 제공 받는 지원 - 특수교육 대상자 선정 및 배치, 교육 지원 과정에서의 어려움 - 자녀의 학교 내 교육지원 사항에 대해 담당 교사와 논의하여 계획하는 과정 (IEP : 개별화교육계획 / 개별화교육지원팀) • 자녀의 특성으로 인해 필요한 교육을 충분히 지원받고 있다고 생각하	강은영, 서효정, 박윤정, 신영숙 (2021). 김동일 (2022). 조광순, 신현기, 조정환, 안수경 (2005).

	시나요? • 그룹별 질문 시 고려사항 - 4그룹(일반학급배치): 과잉행동, 충동, 학습 지연 등을 경험하는 학생을 위해 필요한 지원 - 5그룹(특수학급배치): 완전 통합 환경에서 장애 학생을 위해 필요한 지원 - 6그룹(희귀난치성 질환): 신체적인 병, 허약상태, 수술 및 입원으로 장기결석 등을 경험하는 학생을 위해 필요한 지원 • 자녀를 위해 특별히 마련되거나 제공되어야 하는 교재교구(편의제공) 및 서비스는 어떤 것이 있습니까? • 자녀의 교육을 담당할 전문가(의사, 간호사, 특수교사, 치료사) 양성, 배치, 활용과 관련하여 개선되어야 하는 사항	한경근, 김원호 (2020).
마무리	• 자녀의 전반적인 삶의 질을 향상하는 데 필요한 교육지원, 복지지원 및 의료지원에 대한 의견 • 기타 자녀의 교육권 확보를 위해 바라는 점	

마. 연구 참여자

□ 연구 참여자는 연구의 목적을 이해하고 연구 참여에 동의하는 사람으로서 각 그룹의 특성을 고려하여 목적 표집(purposeful sampling) 방법을 사용하였다.

□ 연구 참여자의 일반적 특성(특수교육운영위원회, 특수교육지원센터, 특수 및 통합학급 교사)

○ 특수교육대상 학생의 선정 및 배치와 관련한 교육전달 체계에 대한 경험이 있는 자를 기준으로 하되 특수교육운영위원회, 특수교육지원센터의 진단평가 담당자, 교육소외 아동을 지도한 경험이 있는 교사(특수 및 일반)을 FGI 집단으로 구성하였다.

○ 특수교육운영위원 7명, 특수교육지원센터의 진단평가 담당자 8명, 통합학급의 특수 및 일반교사 9명으로 총 24명이 참여하였다.

○ 대도시, 중소도시 등 다양한 지역적 균형을 고려하여 서울, 경기, 강원, 충청, 전라, 경상도 지역에서 대상자를 선정하였다.

○ 교육 대상 학생의 연령 편중을 막기 위하여 영유아부터 학령기 아동까지 다양한 연령의 학생을 지도하는 대상이 참여할 수 있도록 구성하였다.

○ 연구 참여자별 구체적인 특성은 아래와 같다.

▌표 3-3 연구 참여자의 일반적 특성(특수교육운영위원회, 특수교육지원센터, 특수 및 통합학급

구분	연구 참여자	성별	연령대	지역	교육 경력	근무기관 및 직위	소지자격	최종 학력
특수교육운영위원	교사1	여	40대	경기	22	일반초등학교 특수학급 특수교사	특수학교(초등) 1급 정교사	학사
	교사2	여	30대	전라	9	특수교육지원센터 특수교사	특수학교(초등) 1급 정교사	학사
	교사3	여	30대	경기	9	경기 특수교육지원센터 특수교사	특수학교(유치원) 1급 정교사 특수학교(중등) 1급 정교사	학사
	교사4	여	50대	전라	28	일반고등학교 특수학급 특수교사	특수교사 1급 정교사	학사
	교사5	여	40대	강원	-	특수교육운영위원회 학부모 위원	-	학사
	교사6	여	50대	충청	-	특수교육운영위원회 학부모 위원	-	학사
	교사7	여	40대	서울	25	일반초등학교 특수학급 특수교사	특수학교(초등) 1급 정교사	석사
특수교육지원센터교사	교사8	여	40대	전라	20	특수교육지원센터 특수교사	특수학교(초등) 1급 정교사	석사
	교사9	여	30대	경기	6	특수교육지원센터 특수교사	특수학교(유치원) 1급 정교사	석사
	교사10	여	20대	경기	5	특수교육지원센터 특수교사	특수학교(유치원) 1급 정교사	학사
	교사11	여	30대	경기	9	특수교육지원센터 특수교사	특수학교(중등) 1급 정교사	학사
	교사12	남	30대	경기	9	특수교육지원센터 특수교사	특수학교(중등) 1급 정교사	석사
	교사13	여	40대	경상	21	특수교육지원센터 특수교사	특수학교(중등) 1급 정교사	석사
	교사14	여	40대	전라	13	일반초등학교 특수학급 특수교사	특수학교(초등) 1급 정교사	학사
	교사15	여	40대	경기	10	특수교육지원센터 특수교사	특수학교(초등) 1급 정교사	학사
통합학급교사	교사16	여	40대	서울	20	일반초등학교 일반교사	초등 1급 정교사	박사
	교사17	여	40대	서울	17	특성화 고등학교 일반교사	디자인 공예 1급, 미술 2급	석사

구분	연구 참여자	성별	연령대	지역	교육 경력	근무기관 및 직위	소지자격	최종 학력
	교사18	여	40대	경기	24	병설초등학교 유아특수교사	특수학교(유치원) 1급 정교사 유치원 정교사 2급	석사
	교사19	남	30대	경기	3	중학교 특수학급 특수교사	특수학교(중등) 1급 정교사	학사
	교사20	남	30대	강원	10	초등학교 일반교사	초등 1급 정교사	학사
	교사21	여	40대	강원	20	초등학교 특수학급 특수교사	특수학교(초등) 1급 정교사	학사
	교사22	여	40대	강원	16	초등학교 일반교사	초등 1급 정교사	학사
	교사23	여	40대	서울	23	고등학교 특수학급 특수교사	특수학교(중등) 1급 정교사	학사
	교사24	여	40대	충청	17	사범대학 부속유치원 특수학급 특수교사	특수학교(유치원) 1급 정교사	석사

교사)▌

□ 연구 참여자의 일반적 특성(특수교육 선정 대상자 부모)

○ 서울, 경기, 인천, 대구, 제주 지역 특수교육 선정 대상 아동의 엄마 총 17명이 참여하였다. 엄마들은 모두 비장애인이었으며, 30대 2명, 40대 12명, 50대 3명으로 구성되었다.

○ 특수교육 대상자 선정 아동은 18명으로, 부모2는 2명의 중증장애아동을 양육하고 있었다. 특수교육 대상자 선정 아동은 외동이 6명이었고, 비장애 형제자매가 있는 아동은 10명이었다.

○ 연구 참여자별 구체적인 특성은 아래와 같다.

▌표 3-4 연구 참여자의 일반적 특성(특수교육 선정 대상자 부모)▌

구분					자녀				거주지역
	연구 참여자	성별	부모 연령대	부모 장애	성별	이용중인 학교	장애 유형	장애 정도	
일반학교 특수학급 배치	부모1	여	40대	무	여	중학교	뇌병변 (CMT)	중증	인천
	부모2	여	50대	무	남	중학교	지적	중증	인천
					여	초등학교	뇌병변, 청각	중증	
	부모3	여	40대	무	여	초등학교	지적	중증	경기

구분	연구 참여자	성별	부모 연령대	부모 장애	자녀 성별	자녀 이용중인 학교	자녀 장애 유형	자녀 장애 정도	거주지역
일반 학교 일반 학급 배치	부모4	여	40대	무	남	초등학교	뇌병변	경증	인천
	부모5	여	40대	무	여	고등학교	지적	중증	인천
					여	고등학교	비장애		
	부모6	여	40대	무	남	중학교	비장애		서울
					여	초등학교	지적장애	중증	
	부모7	여	30대	무	남	초등학교	발달지연 (언어, 인지)	경증	서울
	부모8	여	50대	무	남	중학교	건강장애 (천식)	중증	경기
	부모9	여	40대	무	남	초등학교	뇌병변	경증	인천
					여	초등학교	비장애		
	부모10	여	40대	무	남	초등학교	자폐성	중증	서울
					남	초등학교	비장애		
	부모11	여	40대	무	여	초중학교	시각장애	중증	대구
희귀 난치성 질환 아동 부모	부모12	여	50대	무	남	대학교	비장애		서울
					여	중학교 입학예정	이분척추증	미등록 (경증 요루장애)	
	부모13	여	40대	무	남	대학교	비장애		서울
					여	고등학교	이분척추증 (지체)	중증	
					남	초등학교	비장애		
	부모14	여	40대	무	여	초등학교	비장애		경기
					남	유치원	진행성골화섬유형성이상(FOP)	미등록 (진행성)	
	부모15	여	40대	무	남	중학교	비장애		서울
					여	초등학교	장완미세결실증후군(CATCH22) (지적)	중증	
	부모16	여	40대	무	남	초등학교	비장애		서울
					남	중학교 (15세)	이분척추증 (지체, 요루)	경증	
	부모17	여	30대	무	남	초등학교	비장애		제주
					여	초등학교	펠란-맥더미드 증후군(PMS)	중증, 경증	

구분					자녀				거주지역
	연구 참여자	성별	부모 연령대	부모 장애	성별	이용중인 학교	장애 유형	장애 정도	
							(지적, 뇌병변)		

2. 초점집단면접 분석 결과

가. 특수교육운영위원회, 특수교육지원센터, 특수 및 통합학급 교사

□ 연구 참여자들의 진술을 하위범주로 구분하여 나열한 뒤 유사한 범주를 공통된 속성으로 분류하였다. 분류된 경험이나 견해를 상위, 하위 주제로 묶어 상위범주의 의미를 파악하고 열거된 세부 경험을 주제에 따라 세분화하며 재배치하는 과정을 거쳐 아래와 같이 범주화 하였다.

▌표 3-5 분석결과 범주화 (특수교육운영위원회, 특수교육지원센터, 특수 및 통합학급 교사)▐

대분류	중분류	소분류
1) 특수교육 대상자 선정을 위한 진단평가 내용	(1) 특수교육운영 위원회의 기능	특수교육운영위원회의 역할 특수교육운영위원 내 전문 인력과의 협력
	(2) 진단평가 내용 및 실행 경험	진단평가 실행의 일반적 내용: 상시 평가, 직접 진단 유관 기관 연계를 통한 진단 평가 실시 이차적 의뢰를 통한 진단평가 진단평가 실행 인력의 심리적 부담과 과중된 업무
2) 특수교육 대상자 선정 과정에서 나타나는 교육 소외 현상	(1) 특수교육대상자 선정 제외 아동의 사례	경계선 지능을 지닌 아동의 특수교육대상자 선정 기준이 모호함 ADHD등 정서행동장애 진단 및 선정의 어려움과 선정 불가 사례 학습장애 특수교육대상자 선정의 어려움과 선정 불가 사례 장애 영아 진단 평가를 위한 체계 미흡 희귀 난치성 및 건강 장애 아동의 특수교육대상자 선정 문제
	(2) 특수교육대상자 선정의 예외적 동기와 거부 이유	대입을 위한 특수교육대상자 선정 요구 치료 지원을 위한 특수교육대상자 선정 요구 낙인 효과 및 부모의 거부로 인한 특수교육대상자 선정 거부 개인 환경(사회 경제적)에 따른 특수교육대상자 선정과 지원의 차이가 발생
	(3) 통합학급에 배치된 특수교육대상자 아동의 교육 소외 문제	특수학급 배치를 희망하나, 학급 부족으로 인한 통합학급 배치 사례 교수 활동적 통합이 이루어지지 않음 통합교육에 대한 일반 교사의 부정적 인식 통합학급에 배치된 아동을 위한 인적 지원의 부족(교사 및 특수교육 지도사 등)

대분류	중분류	소분류
		특수교사의 업무 과다로 인한 통합학급 지원 불가 통합학급 교수-학습 자료와 개별화교육 프로그램 연계 부족 순회지도 교육의 한계점 조기 진단 및 지원의 부재로 발생하는 부정적 예후
3) 교육소외 아동의 교육권 보장을 위한 개선 요구 사항	(1) 진단평가 과정의 개선요구 사항	특수교육운영위원회 구성 인력 다양화 진단평가 인력의 전문성 강화 유관 기관 연계의 지역 격차 해소 방안 마련 부모의 이해를 고려한 진단 및 배치 결과에 대한 안내 제공 Wee 센터 지원의 연계
	(2) 희귀 난치성 및 건강 장애 아동을 위한 지원 요구	의료지원 인력 및 환경 지원 방안 마련 온라인 병행 수업에 대한 교육 평가 지침 마련 병원 학교 지원 체계 마련
	(3) 경계선의 정서, 학습장애 아동을 위한 지원 요구	경계선 아동(ADHD, 학습장애, 정서 및 행동장애)의 특수교육대상자 선정 기준 마련 장애 영아 진단 평가를 위한 환경 지원 마련 및 홍보의 활성화
	(4) 통합학급에 배치된 교육 소외 아동을 위한 지원 요구 사항	일반교사와 특수교사 간 협력 교수 제도 마련 정규직, 경력교사의 통합학급 지원 인력 배치 통합교육 실행을 위한 실제적인 내용의 연수 제공 통합학급에서 활용할 수 있는 교수 자료 및 교재 개발
	(5) 교육 소외 아동을 위한 특수교육 서비스 제반 여건 개선	특수교사의 과도한 행정 업무에 대한 개선 특수학급(교) 증설 특수교사 확대 선발 배치 일반학급의 학생 수 감축 예방적 특수교육에 대한 이해 부처 간 협력 및 교육 소외 아동 지원에 대한 거시적 정책 마련

1) 특수교육 대상자 선정을 위한 진단 평가 내용

(1) 특수교육운영위원회의 기능

① 특수교육운영위원회의 역할

연구 참여자들은 특수교육운영위원회는 아동에 대한 정보를 바탕으로 회의를 통해 특수교육대상자 선정 여부와 학교 배치를 결정하는 역할을 한다고 인식하고 있었으며, 이 과정에서 의뢰된 아동의 검사 결과와 아동의 개별적인 상황을 고려하여 특수교육 지원이 필요한지 결정하는 것이 특수교육운영

위원회의 역할이라고 보았다. 장애인등에 대한 특수교육법(2007) 제 5조에 의하면 국가 및 지방자치단체의 임무로 특수교육대상자의 조기발견, 특수교육기관의 배치계획 수립 등을 명시하고 있으며, 제 10조에 보다 구체적으로 국가 및 지방자치단체의 업무수행에 관한 주요 사항을 심의하기 위하여 교육부장관 소속으로 중앙특수교육운영위원회를, 교육감 소속으로 시 · 도특수교육운영위원회를, 교육장 소속으로 시 · 군 · 구특수교육운영위원회를 각각 둔다고 명시하였다. 이에 따라 각 특별시, 광역시, 특별 자치도에서는 이에 근거한 특수교육운영위원회 교육규칙을 정하여 시행하고 있다(장애인등에 대한 특수교육법 개정 2019).

> 원론적인 부분에서 명시하고 있는 특운위의 역할과 거기를 벗어날 수 없다라고 저는 생각을 하거든요. 일단 특수교육 대상자로서 신청을 하게 되면 여기 지금 업무 담당자 선생님도 계시는데 업무 담당자나 진단 평가자들이 사전 자료 서류 면담 면접 학교 전화 또는 가정 보호자로부터 전화 여러 가지 방법을 동원을 해서 학생에 관련된 사전 자료를 수집 해야 되겠죠. 그런 다음에 특운위가 이젠 회의를 가지게 되는데 특운위에서는 2차 수집된 자료라든지 그걸 기반으로 해서 심층 면접이 들어가는 거죠. 그때 새로운 자료를 얻는다기보다는 특수교육 대상자로서 선정하는 게 적합한가 그리고 배치 학교라든지 학급이라든지 신청을 1지망 2지망으로 신청을 했을 경우에 어디로 배치를 하는 게 적정한가라는 부분들을 질문과 협의를 통해서 어떤 결정하는 단위라고 보고 있고. (교사1)
>
> 특수교육운영위원회의 역할 중에 가장 크다고 생각하는 게 특수학급에 이제 들어온 아이들을 선별해 주는 과정이라고 생각 하거든요. 근데 사실 현장에서 지금 많이 문제가 되고 있는 사안이 뭐냐면 학교에서 약간 문제가 있는 아이들 있잖아요. (중략) 이런 아이들이 경계선에 해당하는 거예요. 이제 그 아이들을 단지 검사한 결과만으로 보는 게 아니라 특수교육운영위원회에서는 그 아이에 대한 상황을 다 파악하고 정말 이 아이가 경계선에 있지만 특수교육이 필요하나 특수 교육적 문제가 정말 장애로 인한 게 아니라 다른 부수적인 걸로 인하여 나온 문제라는 걸 파악해서 그 아이에 대한 적정한 선정을 해주는 게 제일 큰 역할이라고 생각하거든요. (교사1)

한 연구 참여자는 지역에 따라 특수교사나 임상심리사가 진단평가를 실시하고, 이에 대한 적격성에 대해 지원센터의 진단평가 위원회에서 논의를 한 후 특수교육운영위원회에서 특수교육대상자의 선정과 배치를 결정하고 있다고

언급하였다.

> 일단 저희 같은 경우에는 임상 심리사분들 이제 검사를 받고 필요한 경우 학교 선생님들이나 학부모님과 연락도 주고받고 하면서 결과를 가지고 그 학생에 대해서 진단평가위원 특수교육 대상자로서의 적격성에 대해서 논의를 합니다. 그 진단평가위원회에는 주로 지역의 선생님들이 많이 오시고 저희 특수교육 지원센터 선생님들 그리고 과정별로 선생님이 나눠져 있어서 유치원 초중고 각 담당 선생님들이 상담을 진행하셔요. 그래서 상담을 진행한 선생님들까지 같이 모여서 진단평가위원회에서는 이 학생이 특수교육 대상자로서 적격한가에 대해서 먼저 논의를 한번 하고요. 그리고 그 건에 대해서 특수교육 운영위원회에서는 일단 진단평가위원회에서는 이 학생이 특수교육 대상자로서 적격하다는 논의가 있다면 이 학생이 특수학급에 배치되는 것이 적격하겠는가 일반 학급이 좋겠는가 이런 것들을 특수학급 to라든지 학교 상황을 고려해서 학생을 선정하고 배치하는 것이 주된 업무 있을 것 같아요(교사11).

② 특수교육운영위원 내 전문 인력과의 협력

특수교육운영위원회는 특수교사, 부모, 관련 전문가 등을 운영위원으로 포함하여 구성할 수 있으며, 연구 참여자들은 특수교육운영위원회가 아동을 위한 집단지성의 단위로서 개인의 판단이 아니라 공동의 결정을 내린다고 하였다. 특히 연구 참여자들은 의사(의료인), 임상심리사, 부모 등 다양한 전문가가 특수교육 운영위원회에 포함되었을 때, 특수교육대상자로 의뢰된 아동에 대한 의료적 처치에 대한 관점이나 부모의 입장 등을 고려할 수 있어 특수교육대상자 선정과 배치 절차에 도움이 된다고 하였다.

한편 특수교육운영위원회에 다양한 전문가를 위촉하는 데 지역 간 특성 및 불균형으로 인한 차이가 존재한다고 보았다. 특수교육 적격성에 대한 장애진단은 다양한 영역의 전문가에 의하여 실시되는 검사, 아동을 직접 관찰한 정보, 가족이 제공해 주는 정보를 통합적으로 수집하는 종합적 평가를 통해 이루어져야 한다(이소현 외, 2015). 그러나 몇몇 연구 참여들은 수도권의 경우 임상심리사 및 의료인 등 다양한 전문가가 특수교육운영위원회로 모집되었으나, 중소도시의 경우 이러한 측면에 차이를 지니고 있었다.

특운위의 가장 큰 역할은 아이를 위한 가장 큰 집단 지성 지성의 단위라고 생각해요. 그래서 거기에서 결정된 사항들은 결코 한 개인의 결정이 아니라 특수교육 전문가와 학부모와 지역사회 이런 관리자 여러 사람들이 모여서 깊게 논의하고 질문하고 자료를 검토를 해서 결정을 내리는 역할을 한다라고 말씀을 드리고 싶어요. (교사1)

현재 지역에 있는 군 단위 특군위에서 활동을 하고 있는데 섭외가 어려운 거예요. 의료 전문인이 그런데 도교육청에 있는 특운위 때는 병원 학교가 있잖아요. 병원 학교를 운영하다 보니까 거기에 계신 소아청소년과 선생님께서 같이 특운위에 함께 자리를 하셨거든요. 근데 이제 우리 교사나 보호자가 보지 못한 의료적인 부분들을 신청을 할 때 의료적 진단서도 많이 가 첨부를 하니까 이제 그런 것들을 읽으시고서 이제 판단도 내리시고 의견도 내주시고 경계선 특수교육대상자로는 선정하기 좀 애매한데 어떤 지원이 필요하고 또는 약물적인 치료가 먼저 지원이 된 다음에 그다음에 2차 3차에서 특수교육대상자 선정을 고민을 해야겠다라는 어떤 상황이 벌어지면 그 의료진이 이제 보호자 면담도 하고 자문도 구해줘서 고민이 되었던 어려운 부분들을 의료인이 좀 해결해 주는 어떤 역할을 담당해서 참 좋았었어요. 그런데 이게 지방에서는 아무래도 어렵다. (교사1)

저도 이제 지원센터의 진단 평가 역할은 특수교육 대상자로서의 적격성을 판단하는 데 가장 큰 비중이 있다고 생각이 들고요 저희는 지역이 수도권이다 보니까 임상 심리사분들을 좀 컨택하기가 상대적으로 수월한 면이 있는 것 같아요. 그래서 저희는 센터에서 임상심리사분 한 분은 저희 센터에 오셔가지고 요일을 정해서 오셔서 이제 평가가 진행이 되고 그리고 좀 경우에 따라서 저희 지역에 있는 센터에서 학생들이 가서 검사를 하는 경우도 있고 그래서 저희는 그분들이 이제 써주신 결과 보고서를 가지고 이 학생의 특수교육적 요구라든가 적격성에 대해서 진단평가 위원회에서 심의를 하고 특운위에 넘어가는 방식으로 진행을 하고 있어요.(교사11).

⑵ 진단 평가 내용 및 실행 경험

① 진단 평가 실행의 일반적 내용: 상시평가, 직접진단

연구 참여자들은 특수교육대상자 선정을 위한 진단 평가에 대한 의뢰와 평가가 상시로 이루어지고 있다고 하였다. 몇몇 연구 참여자들은 다른 기관에서 아동에 대한 검사 결과지를 받은 경우에도, 진단 평가 담당 특수교사의 직접검사를 실시하여 아동에 대한 정보를 수집한다고 하였다. 또한 몇몇 지

역에서는 교육복지 예산이 확보되어 대상이 되는 아동은 특수교육대상자에 대한 진단평가 이전에 포괄적인 검사를 하고 있는 것으로 나타났다.

> 저희는 좀 항시 진행이 되고 있고요 의뢰되는 건수가 달마다 좀 다르지만 22년도 기준에는 많을 때는 한 20명 30명 정도 또 매달 이렇게 의뢰가 들어오기도 하고 진단평가위원회에서 실시하고 특운위에서 이제 논의가 되고요 그리고 그 달에 또 해결이 되지 않아서 다음 달로 이렇게 넘어가는 아이들 수도 꽤 있어서 상시로 진행이 되고 있어요. (교사11)
>
> 그리고 또 이제 저희 아이들 중에서 WEE 센터나 이제 부모님께서 미리 대학병원에 가서 검사를 받고, 지능 검사나 이런 것들을 받아오셔서 그러면 그 결과지를 가져오면 저희가 그걸 토대로 해서 좀 최근인 검사하면 그걸 좀 참고를 해서 진단평가에 이렇게 보고서를 쓸 때 활용하기도 하거든요. 근데 저는 사실 이제 저희가 진단 평가를 한다라는 것은 이 아이가 정말 교육적인 특수교육적인 요구가 있는지를 판별하는 것이 정말 중요한 부분이라고 생각을 해요. 그래서 사실 대학병원에서 이렇게 지능 검사를 받고 왔는데도 불구하고 저희가 좀 이 부분에 대해서 재검사가 필요하다라고 생각할 경우에는 다시 지능 검사를 하기도 하거든요. (교사14)
>
> 학습장애라고 표현하기는 어렵지만 더딘 친구들 그다음에 다문화 친구들 한부모 가정 아이들도 많고 그러다 보니까 어쨌든 정서적인 어려움을 같이 가지고 있는 아이들이 굉장히 많죠. 그래서 교육복지는 솔직히 예산이 굉장히 많아요. 그러니까 저희한테 넘어오기 전에 이미 풀배터리 검사를 다 하고 넘어오는 거예요. (교사15)

② 유관기관 연계를 통한 진단평가 실시

연구 참여자들은 특수교육대상자에 대한 선정 배치를 위한 진단 평가를 병원, 장애인복지관 등의 유관 기관과 연계하여 실시하는 경우도 있다고 하였다. 특히, 검사 결과에 대한 점수가 미묘한 차이로 특수교육대상자 선정의 명확성에 어려움이 있는 경우에는 특수교육지원센터 내 진단 평가 위원들이 재검토 하거나 부모 및 담임 교사를 통한 추가적인 정보를 수집하고 있었으며, 교사가 임의로 진단 평가 할 수 없는 세부영역에 대해서도 관련 전문가 및 기관과 연계하여 진단 평가하였다.

> 장애인 종합 복지관이어서 병원 같은 경우에는 저희가 의뢰를 하면은 이제 의

사 진단서와 함께 결과 보고서를 회신 주셨고요. 복지관 같은 경우에는 기본적으로 이제 병원에 의뢰하지 못하는 기초 학습 기능 검사라든지 언어 발달 검사라든지 k-cdi라든지 이런 부가적인 다른 장애 유형에 대한 검사들을 실시를 했는데 이제 OO시 같은 경우에는 시청각 관련해서 검사가 가능한 기관과 연계가 이루어지지 않아, 시청각에 대한 검사결과는 병원에서의 검사지를 받기도 하고요. 지적장애 아동이 자폐 성향이 보인다고 생각되면 결과 보고서에도 그런 성향들을 다 조금 길게 작성을 해주세요. 또 그러한 성향이 발견되는 경우에는 담임 선생님께도 의뢰 드려서 아동을 오래 보셨던 분이 직접 하실 수 있도록 하고 있어요 (교사15)

아까 OOO 선생님께서 그 점수에 미묘한 차이 얘기하셨는데 그래서 저희는 진단평가 위원이 한 10명 정도 되잖아요. 그 진평팀 선생님들 플러스 외부 인원 10명이 검사를 다 돌고 나면 저희는 사후 협의회를 해요. 또 학부모 검사가 너무 높게 나오면 다시 학교로 보내요 그래서 담임 교사의 또 검사 결과를 받고 일단 지능 검사랑 적응행동 검사했는데 또 필요하다면 자폐성 검사 그다음에 언어 검사 그다음에 자폐성 검사했는데도 뭔가 진행에 어려움이 없으면 아스퍼거 이렇게 계속 가는 거예요. 언어 치료와 아스퍼거를 저희가 진단할 수는 없으니까 이제 고기능 자폐 검사(외부)로 했어요. (교사15)

③ 이차적 의뢰를 통한 진단 평가

연구참여자들은 일부 지역에서 교육복지 중점 사업과 연계하여 특수교육지원센터에 특수교육대상자 선정 신청을 하거나 건강장애에 해당하는 진단을 받을 경우에 특수교육대상자로 선정되는 등 이차적 의뢰를 통하여 진단평가가 이루어진다고 하였다.

전라북도라는 특성 때문에 저희는 또 교육 복지 중점학교가 있어요. 그게 뭔가 교육 복지 대상 아이들의 그런 교육급여 대상 아이들의 프로테이지가 되면 교육복지 중점 학교가 되고 유아 학교가 되고 연계 학교가 되고 하는데 저희 교육청에는 교육복지사가 있어요. 네 교육청에 소속된 교육복지사가 있어서 그 선생님이 이제 모든 학교를 교육복지 또 이제 중점 학교 같은 경우는 교육복지사가 또 있고 그래서 이렇게 정말 학교에서 하다하다 하다 결국은 우리한테 오는 아이들은 교육복지사 선생님들이 많이 알고 계시더라고요 (B,P15,359-365)

건강장애 관련해서는 무조건 특수교육 대상자로 선정되는 시스템보다는 네 장기간 입원이나 치료가 필요한 경우에 한해서 네 원격 수업 대상자로 선정을 해서 지원하는 방법이 저희 전북 같은 경우는 1차적이고요 네 그게 이제 장시간

되거나 오랜 기간 필요했을 경우에 이제 특수교육대상자로 선정을 하는 경우거든요. 무조건 건강장애나 기성 난치병 환자들이 바로 특수교육대상자로 선정되는 건 아니에요. (교사1)

④ 진단평가 실행 인력의 심리적 부담과 과중된 업무

몇몇 지역에서는 특수교육지원센터에서 특수교육대상자 선정을 위한 진단평가 업무를 담당하는 특수교사가 순회업무와 진단평가 업무까지 담당해야 하기 때문에 주말이나 야간에도 진단평가를 실시하기도 하였다. 또한 중소도시의 지역의 한 진단평가 업무 담당 특수교육지원센터의 교사는 대상 학생에 대한 세부 진단평가를 혼자 실시해야 하는 경우가 있어 진단평가 업무가 과중하다고 언급하기도 하였다.

그리고 아까 OOO 선생님 말씀하셨는데 저희는 어쨌든 저희도 재택하는 애들이 8명이고 순회 교육 다 나가고 있지만 진평 선생님들도 특수지 어쨌든 센터에 있는 선생님들도 순회를 빼고 진단평가를 하지는 않아요. 무조건 순회는 다 하고 그래서 실은 정말 우리 이렇게까지는 하지 말자 하는데 주말이나 야간에도 진평(진단평가)을 돌아가고는 있어요. (교사15)

우리가 특수교육 대상자 자체가 복지 카드가 있어서 선정을 해 주는 게 아니고 저희들이 대상자의 요건이 맞냐 안 맞냐를 두고 특수 교육이 과연 필요한가 필요하지 않은가를 판단하기 때문에 지금의 진단평가는 하는 사람 받는 사람 모두 다 너무 힘들고 사실 부모님들이 '전문성이 뭐가 있냐' 이렇게 얘기하면 우리의 전문성을 얼마나 주장할 수 있을까 그러니까 교육적으로는 주장할 수 있겠지만 이런 의문들이 많이 들어서 저는 사실은 지금의 진단평가의 이런 시스템은 조금 바꿔야 되지 않나 이런 생각들을 좀 많이 했었습니다. (교사13)

한편 특수교육지원센터의 진단평가 담당 특수교사는 대상자 선정에 탈락한 아동에 대하여 몇몇 부모들은 진단평가 결과를 요구하기도 하고, 교사의 진단보고 결과에 따라 특수교육대상자 선정 결과에 주요한 영향을 끼치기 때문에 이에 대한 심리적 부담과 직무 스트레스를 경험하는 것으로 나타났다.

진단평가 후 결과 보고서를 항상 작성하는데 한 장짜리 안에 이 내용을 다 담아내야 되고 혹시 부적격 판정이 나게 되면은 부모님들이 진단평가 결과서를

요구하거나 이런 상황들이 발생했을 때는 그 책임을 평가자가 져야 되는 시스템들이 스트레스가 제일 커요. (교사13)

근데 OOO 선생님 말씀도 정말 많이 공감해요. 그 결과 보고서 쓸 때 제가 이 한 장으로 내 아이가 선정이 되고 안 되고 하는 거에 대한 부담 (교사15)

2) 특수교육대상자 선정 과정에서 나타나는 교육 소외 현상

(1) 경계선의 정서, 학습 장애아동 및 장애 영아의 특수교육대상자 선정 문제

① 경계선 지능을 지닌 아동의 특수교육대상자 선정기준이 모호함

연구 참여자들은 특수교육대상자 선정과정에서 애매한 지능 검사의 결과나 경계선의 아동을 특수교육대상자로 선정하는 것이 적절한지 고민하게 되는 사례가 있으며, 경계선 아동의 경우 검사결과만으로 특수교육대상자를 선정하는 것에는 문제가 있기 때문에 아동의 개별 상황을 고려하는 것이 필요하다고 하였다.

저희가 고민하는 건 사실 두 가지 이유 때문이거든요. 아닌 아이가 혹시 장애가 있는 아이로 되지 않을까 그러니까 아닌 아이가 특수교육 대상 학생으로 됨으로 인해서 그게 개한테 좋은 점도 있지만 안 좋은 점도 있을 수 있기 때문에 그런 고민이 되는 거고 하나는 맞는 아이인데 사실은 어떤 애들은 가정 형편에 따라서 집에서 도와주는 친구들이 없으면.. 사회성 기술은 되게 좋은 애들이 있어요. 지적 장애인들 중에 네 혼자서 물건도 살 줄 알고 사다 먹을 수도 있고 그런 애들은 사회 성숙도 검사를 하면 평균보다 높게 나와서 학업적으로는 확실히 떨어지는 게 분명한데 지적장애로 우리나라에 지금 체계로 등록되지 않는 애들이 있거든요. 그렇다고 한편으로는 뭐지 자기가 자기 앞가림을 잘하면 다른 쪽으로 지원이 필요해도 특수교육 대상자가 아닌가 이런 고민들을 하게 되거든요. (교사1)

임상 심리사 선생님들은 충분히 수많은 경험을 통해서 학생들을 많이 봐왔기 때문에 전문성이 어떻게 보면 제가 평가하는 것보다는 더 있다고 생각을 해서 그런 신뢰할 수 있는 자원이 있는 거는 또 다른 방면으로 좀 바람직한 방면인데 약간 조금 애매한 검사 결과가 나왔을 때 조금 이 학생을 특수교육 대상자로 판단할 때 조금 어려움이 있었던 것 같고 또 하나의 조금 아쉬웠던 점들이라고 생각하는 점들이 이제 저희 임상심리사나 외부 기관에서 평가를 받아올

> 때 지능 검사 같은 거를 했을 경우 이제 69면 매우 낮은 수준으로 나오고 70이나 71이면 경계선 이런 식으로 이제 리스크 검사 결과가 나오게 되는데 이 검사 결과를 가지고 진단평가위원회에서 같이 이야기를 할 때 71일만 되면 경계선이어서 얘 되게 애매하다라고 논의가 되는 반면 69면 매우 낮음이야 하면서 얘는 특수교육 대상자야 약간 이런 식으로 흘러가는 경우가 있어서 지능 지수 2점 차이가 이 학생들에게 엄청난 오히려 71점인데 특수 교육이 필요한 학생들이 있을 수도 있고 그날 조금 컨디션이 나빠가지고 충분히 능력이 있는데 69점이 나와서 얘는 특수교육 대상자네라고 선정이 되는 경우가 있어서 조금 그런 부분들은 검사 결과로만 특수교육 대상자를 판단하는 것에는 조금 한계점이 있다고는 생각이 들어요. (교사12)

한편 몇몇 교사들은 과거에는 경계선 지능을 지닌 아동이 학습장애나, 경도의 지적장애로 특수교육대상자 선정이 된 경우가 있었으며, 현재에는 점차 경계선 아동에 대한 특수교육대상자 선정이 이루어지지 않고 있다고 생각하고 있었다. 또한 이러한 현상을 특수교육 지원요구에 따라 아동을 선정하는 것이 아니라, 지원 가능한 숫자에 특수교육대상자의 수를 맞추는 것이라고 인식하고 있었다.

> 저의 경력 초반에는 그래도 학습장애로 선정됐던 친구들이 있었어요. 근데 검사상으로 나타났을 때는 지적 장애로 되지는 않겠지만 어쨌든 학교에서 관계나 여러 가지 작은 행동에 문제가 있단 말이에요. 자기 정리 정동도 안 되고 부분이런 데서 그런 부분 이제 어려움들을 많이 갖고 있고, 학습 장애로 선정됐던 친구들이.. 점점 경력이 이렇게 높아져 가면서 예전에 선정됐던 친구랑 비슷한 정도의 친구들인데 이제는 더 이상 선정이 되지 않는 떨어지는 경우가 많았어요. 숫자에 맞추려고 하는 구나.. 아이의 요구가 아니라, 학생들의 요구가 아니라, 정말 이제 숫자에 맞춰서 우리 제한된 파이를 나눠 가져야 되니 이 친구들한테는 혜택이 안 가게 되는 거죠. (교사21)

② ADHD 등 정서행동장애 아동의 진단 및 선정의 어려움과 선정 불가 사례

연구 참여자들은 치료나 지원이 없는 ADHD 아동의 경우 지적능력과 적응행동 검사 결과가 낮았지만, 중재나 약물 치료 등의 중재를 실시 한 후 아동의 행동 특성과 적응도를 고려하여 특수교육대상자에 대한 선정 판단을 하기로 현 대상자 선정 판단을 보류한 사례가 있다고 하였다. 이처럼 ADHD

아동의 경우 의료적 지원이 이루어지고 있으며, 학교 생활에 있어 특별한 지원이 제공되어야 할 소지가 적은 아동들은 특수교육대상자 선정에 부적격으로 판정되는 경우도 많아, ADHD 대상 아동에 대한 특수교육대상자 선정에 어려움이 있다고 하였다.

> 어떤 아이를 검사를 했는데 적응 행동에서는 약간 경계선보다 조금 아래가 나왔고 지능 지수에서 보면 조금 낮게 나왔어요. 60 정도 65 정도가 나왔어요. 근데 그 친구는 adhd 검사를 했는데 너무 높게 나온 거예요. 정말 높은 점수의 adhd 친구였던 거예요. 그래서 진단평가 선생님들이 다 모여서 사후 협의를 했는데 adhd가 이 정도이면 지능 검사에서 높은 지능이 나올 수가 없다. 그럼 이 친구가 지적장애로 인해서 adhd가 나타났냐 adhd로 인해서 지적 장애가 나타났냐 그럼 후자일 가능성이 더 많지 않느냐 근데 이 친구는 adhd에 대한 약물 치료나 어떠한 상담 치료 이런 것들을 전혀 받지 않은 경우다 그렇다고 하면 이 친구를 특수교육 대상자로 지금 선정하는 것이 맞느냐 라는 질문을 계속한 끝에 그러면 이 친구를 만약에 특수교육 대상자로 선정하기 전에 adh에 대한 중재나 치료를 먼저 진행을 한 다음에 그다음에 판단을 해야 되지 않을까라고 해서 저희는 보류한 적이 있거든요. (교사14)
> 근데 또 여기서 드는 고민이 그러면 adhd는 우리 아이들이 아니냐 이제 이런 부분에서도 또 저희가 조금 혼란스러웠던 경험은 있었거든요. 약물적인 부분에서나 치료적인 부분에서 도움을 받고 학교 생활에 어려움이 없다라고 하면 그건 특수교육 대상자로 선정할 필요는 없을 것 같다라는 저희는 결론이 내려져서 그 친구는 부적격으로 해가지고 이제 저희는 떨어뜨리는 경우도 있었거든요. 근데 그럴 때마다 이제 좀 이런 상관관계나 adhd가 먼저냐 지적 장애가 먼저냐 이런 부분에서 조금 혼란도 조금 오고 그다음에 또 지적 장애 같은 경우에는 문화적이나 가정적인 환경으로 인해서 조금 생기는 경우가 많아서 이제 그 부분에 대한 판별이 조금 어려운 것 같아요. (교사14)

한편 한 연구 참여자는 ADHD나 정신장애(정서장애를 의미)를 지닌 아동의 경우 특수학급에서도 지원이 어렵고, 이들을 특수교육대상자로 선정 배치한다고 하더라도 적절한 교육 지원이 이루어지는지에 대한 고민이 우선되어야 한다고 하였다.

> 대상자로 배치를 한다 하더라도 이들이 제대로 된 어떤 교육적 지원을 받는가에 대한 고민들은 사실 또 다른 문제고 이 특수교육 운영 하면서 가장 좀 안타

까운 게 아까 말씀하셨던 adhd 경계선도 있고 정신장애 관련한 부분도 사실은 상당히 학교 현장에서 너무 많이 힘들어하고 대상자로 만들고자 하더라도 특수교육 대상자에서 어떤 특수학급 안에서 지원해 주기가 가장 어렵다라고 얘기하는 또 대상자가 또 정신장애 대상자도 있었고(교사1)

정서장애 두 건 보류한 적이 있거든요. 두 건 보류요 왜냐하면 조현병하고 정서적인 구분이 모호해서 보류를 한 적이 있어요. 아이가 병원에서 상담이나 이렇게 위센터 상담으로 봤을 때는 식칼을 사용한다든지 위협적인 부분이 있어서 보류를 한 몇 차례 했던 것 같아요. 근데 결국에는 약물을 먹고 얼마큼 통제가 가능해서 폭력성이 이제 좀 줄어드느냐... 아이가 사실은 이제 좀 학교 생활에 어려움이 있었고 지능이 떨어지는 것은 사실이었거든요. 그런데 공격성이 너무 과하게 심하기 때문에 이 아이를 특수학급에 배치했을 경우에 다른 아이들에 대한 안전을 고려해서 보류를 하고 약물 복용을 먼저 권한 다음에 거의 한 1년 가량 약물 복용을 한 이후에 경과를 보고 약물로서 어느 정도 다스려지고 그다음에 지능 검사를 다시 하고 이렇게 추후 검사를 해서 이제 결국에는 적격을 해주기는 했지만 이제 계속 한 두세 차례 같은 아이로 보류를 두 건을 한 적은 있어요. (교사13)

연구 참여자들은 정서 행동 장애를 지닌 아동의 경우 학교생활과 아동의 성장 발달에 특수교육적 지원이 필요함에도, 특수교육대상자로 선정되는 것이 어렵다고 하였다. 앞서 언급한 바와 마찬가지로 '특수교육법' (2007)에서는 특수교육대상자 선정 유형으로 '정서 및 행동 장애'를 명시하고 있지만, 실제 특수교육대상자 선정과정에서는 많은 대상 아동들이 제외되고 있음을 알 수 있다.

우리나라는 특수교육 대상 학생을 너무 협소하게 보지 않나 이런 생각 좀 하고 있거든요. 사실은 정서 행동 장애로는 선정되는 것 자체가 되게 어려워요. 조건이 3개월 이상 동안 뭘 했었어야 되고 지능은 정상 범위인데 학급 수업이 따라가지 못하는 게 되게끔 편차가 커야 되고 이런 것들이 다 있잖아요. 근데 그거를 다 충족시키는 애들은 저는 거의 한 번도 못 봤던 것 같거든요. (교사1)

③ 학습장애 아동의 특수교육대상자 선정의 어려움과 선정 불가 사례

연구 참여자 중 초등학교 일반 교사들은 학급 내 아동 중 정상 혹은 경계선의 지능을 지니고 있으며 난독과 난서가 심하여 교육적 지원일 필요한 아

동을 학습장애로 지정해 줄 것을 의뢰하였으나, 학습장애는 특수교육대상자 선정되지 않았다고 하였다. '특수교육법'(2007)에서는 특수교육대상자의 하위 유형으로 학습장애를 명시하고 있지만, 국내 특수교육대상자 선정 과정에서는 해당 학생들이 제외되고 있음을 알 수 있다. 또한 아동이 기초학력 교실에서 지원을 받게 되었지만, 아동에게 필요한 개별적인 지원이 이루어지지 못하였다고 인식하였다. 이러한 결과는 학습장애 아동에게는 일반적인 학습 지원 외에 개별 아동의 특성(난독, 난서 등의 학습장애 아동에 대한 개별 특성)을 이해하고 개별화된 특수교육적 지원이 제공되어야 함을 알 수 있다. 특히 학습장애 아동이 특수교육대상자로 선정되더라도, 이들을 위한 지원이 특수학급 중심이 아니라 통합학급에서 개별 특성을 반영한 개별적 지원으로 제공되어야 할 것이다.

> 저희 경제선 지능 아이가 있었는데 그 아이가 제가 5학년 때 만났을 때 난독 난서가 굉장히 심했어요. 난독증보다 난서증이 더 심해서 자음, 모음을 인출해서 써 나가는 게 굉장히 힘이 많이 들었고 5학년 때까지 아무런 지원을 받고 있는 게 없었어요. 제가 5학년 때 걔를 만났을 때 부모에게 그러면서 빨리 특수교육 대상자 의뢰를 해야 되겠다고 그래서 제가 지원센터에 의뢰를 했어요. 그랬더니 그 아이가 이제 지능 검사 심리검사 적응행동 검사를 거기서 다 했죠. 적응행동 검사는 제가 했어요. 지능 검사를 한 결과가 iq 70이 나와서 경도의 지적 장애가 되었습니다. 그런데 적응행동 검사는 제가 썼을 때도 거의 다 얘가 다 할 줄 아는 거더라고요 생활상에서 그래서 그거를 이제 평균을 내봤더니 이제 경계선 지능으로 판정이 된 거예요. 그래서 얘는 경계선 지능이기 때문에 특수 대상자 지정이 안 된다는 결과를 받았어요.(교사16)
>
> 그래서 결국 얘는 이제 기초학력 부실에 배정이 되죠. 기초학력 보장법이 2021년에 통화가 됐으니까 겨우 기초학력 교실이에요. 근데 기초학력 교실이 뭐 대단한 교실이냐 아니에요. 방과 후에 방과 후 그러니까 나머지 공부 하는 교실이고 그 나머지 공부하는 교실은 누가 오냐면 외부 강사가 와요. 외부 강사가 학년이 다른 아이들 열 명을 데리고 혼자서 수업을 해 그냥 프린트 나눠주고 하라는 거예요. 저는요 제가 기초학력 교실에 재미를 붙이고 다니는 아이 단 한 번도 본 적이 없어요. 얘도 딱 한 번 갔다가 저 안 갈래요 하더라고요 그래서 너 가지 마 그랬죠 (교사16)

특히 특수교육지원센터의 진단평가 담당의 한 특수교사는 이러한 학습장애 아동의 특수교육대상자 선정 제외 현상을 10, 15년 전 전국의 단위의 교과수

준 평가를 계기로 학습장애 학생에 대한 진단율이 낮아지게 되고, 이들이 교육지원이 필요한 대상자임에도 특수교육대상자 선정에서 제외되게 되었다고 언급하였다.

> 한 10년 15년 전에 특수교육운영위원회 일을 할 때는 그래도 학습 장애가 더 있었어요. 그런데 여러분들이 기억을 하실지 모르겠는데 전국을 대상으로 교과 수준의 평가를 했었어요. 국가 수준 성취 검사를 하면서 학습장애로 그러니까 도달되지 못한 아이들이 자꾸 학습장애로 넘어오니까 저는 분명히 기억을 해요. 그러면서 학습장애에 대한 진단율이 정말 아예 하강 곡선으로 뚝 떨어져요. 학습장애 만들지 말라 또는 학습장애 만들 거면 2년 이상 이 아이들의 뭔가 교육을 한 결과를 내라 그러지 않고서는 학습장애 선정 안 한다 그 시점이 아마 우리나라의 특수교육 대상자에서 학습 장애가 똑 떨어진 계기가 아닐까 싶어요. (교사15)

④ 장애 영아 진단 평가를 위한 체계 미흡

연구 참여자들은 영아 학급의 경우 의뢰된 대상이 영아이기 때문에 연령상의 이유로 검사가 불가능 한 경우가 많고, 대부분 영아 시기에 진단 평가를 받는 아동들은 낮병동이나 사설 치료 센터에서 치료지원을 위한 경제적 지원을 받기 위해 신청한 경우가 많다고 하였다. 또한 특수교육대상자 선정을 위한 영아를 평가하기 위한 놀이 환경 등의 물리적 환경이나 부모와 영아 간의 상호작용을 관찰할 수 있는 체계가 준비되어 있지 않다고 언급하였다.

> 영아 학급을 하면서 아이들이 어쨌든 영 아이들이 진단 평가를 통해서 이제 특수교육 대상자로 배치를 받아야 하는데 저희는 임상심리사 선생님이 한 분 계셔서 그분께서 이제 진단평가를 해 주시는데 아이들의 연령이 너무 어려서 진단 검사가 이제 할 수 없는 경우가 엄청 많더라고요 그래서 일정을 잡아놓고 캔슬를 하는 경우도 많아서 저희는 그래서 아이들이 어머니가 이제 직접 특수교육지원센터를 개인적으로 알고 오시기보다는 지역 내에 있는 낮 병동을 다니시면서 이제 특수교육지원센터를 추천받아서 오시는 경우도 있고.. 아니면 사설 센터 치료를 다니시면서 이제 거기서 꿈이든 카드가 된대요 하면서 특수교육 지원센터로 넘어오는 경우도 있어서 그럴 때 저희는 병원에 있는 의사 진단서나 아니면 센터에서 치료를 받았던 그런 진단받았던 검사 결과를 토대로 저희 쪽에서 따로 진단 평가를 진행하기가 어려워서 그렇게 외부 기관에서 오는

검사 결과지를 가지고 아이들을 선정하고 있어요. (교사9)

검사하는 장소도 조금 영아 아이들에게 맞지 않고 그냥 책상에 의자 하나씩 있는 그런 곳에서 검사하는 경우가 많아서 아이들은 놀이하는 모습이나 엄마랑 이렇게 상호작용하는 모습을 보면서 검사를 해야 된다고 많이 이론적으로 많이 되어 있잖아요. 근데 그런 환경적인 부분이 거의 지원이 되지 않아서 그런 부분이 조금 아쉬운 것 같아요. (교사9)

연구에 참여한 특수교육지원센터의 한 교사는 영아 부모들이 특수교육지원센터의 조기선별 및 특수교육대상자 선정을 위한 서비스를 제공하고 있음을 홍보하고 인식개선을 위해 노력해야 한다고 언급하였다. 또한, 현재 보육시설에 재원 중인 영유아들은 특수교육지원센터를 통한 대상자 선정 및 서비스 제공에서 제외되기 때문에 이와 관련한 논의가 필요하다고 하였다.

일단 영아 학급을 하면서 본 시각으로는 아직도 특수교육 지원센터가 학부모님들이 모르시는 분들이 많다고 생각이 들거든요. 몰라서 진단 평가를 못 받으러 오시는 분들도 있고 이제 교육 소외 아동이라고 하면 다문화 가정이나 아니면 기초생활 수급자 이렇게 아까 말씀해 주셨는데 그런 분들 같은 경우는 어쨌든 정보를 그렇게 받는 것조차도 힘들어 하시는 분들이 있어서 그래서 그런 거에 대한 조금 이제 센터가 점점 더 사람도 많아지고 커지고 있는 반면에 홍보는 조금 덜 되고 있다고 생각이 돼요. 그래서 홍보를 통해서 조금 특수교육이나 이제 특수반 같은 경우도 아직도 조금 부정적으로 보시는 시각들이 많으셔서 개선하면 좋겠다고 생각을 했습니다. (교사9)

통합 현장에서의 이런 부분이 이제 저는 좀 어린 연령을 또 맞다 보니까 특히 어린이집 아이들은 저희 경기도 같은 경우는 아예 특수교육 대상자 선정을 또 안 해주고 있거든요. 조기 발견으로 해서 선정을 해야 한다고 하지만 그 아이들을 배치하는 부분이 애매해서 아예 특수교육 지원을 안 하고 있는 쪽으로 하고 있는데 그래서 이런 부분으로 봤을 때도 교육에서 소외된다고 생각해요. (교사1)

⑤ 희귀 난치성 아동의 특수교육대상자 선정의 문제

연구 참여자들은 현재 희귀 난치성을 지닌 아동의 경우 의료적 판단이 요구되기 때문에 의사의 진단서를 특수교육대상자 선정을 위한 정보로 활용하

고 있었다. 희귀 난치성 질병을 지닌 아동의 경우 많은 질환이 진행성이기 때문에 현 상태에서는 인지적 · 언어적 문제가 없다고 하더라도, 지속적인 보호와 개별 지원을 필요로 하는 경우가 있다. 그러나 몇몇 연구 참여자들은 현 제도에서는 언어 및 인지적 수준에 어려움이 없거나 경계선 수준의 문제를 지닌 경우 특수교육대상자로 선정되기가 어렵고, 이에 희귀 난치성 등의 건강장애를 지닌 아동에 대한 대상자 선정과 지원 과정에 대한 개선이 필요하다고 인식하고 있었다.

> 보통 이런 경우는 저희가 그 학생의 병을 판단하기는 어렵고 의사 진단서나 이런 거 가지고 저희가 진단서 안에 3개월 이상의 입원이나 치료로 인해서 학교 등교가 어렵다든지 뭐 교육적인 어려움이 있다든지 그런 진단서를 보고 저희가 건강장애나 (교사12)
>
> 희귀성 질환이 있지만 또 인지적으로는 문제에 어려움이 없고 하지만 이 친구가 분명히 진행성이 있고 예우가 안 좋을 것을 알고 있음에도 불구하고 지금 인지가 나쁘지 않으니까 지금 걸을 수 있으니까 이런 상황으로 그 친구들을 판단하는 게 문제예요. (교사15)
>
> 희귀성 난치병에 대해서 솔직히 저희가 고민하는 또 다른 한 영역이 만들어졌다고 생각을 해요. 이 친구들은 분명히 예후가 안 좋아요. 그리고 대부분 다 진행성이에요. 그런데 저희가 특수교육 대상자를 선정할 때 인지에 어려움이 없으니까 아니면 지금 당장 걸을 수 있으니까 특수교육 대상자로 선정을 안 해준다는 건 이 친구들한테 '더 나빠지면 와'라는 식이죠. 근데 이게 뭔가 교육 복지 대상이면은 경제적인 거는 더 나빠질 때 지원해줘도 되지만 아이들의 교육에 있어서는 이 아이들이 정말 시기를 놓치면 어쨌든 건강한 사회인으로 자라나는 데 어려움가 있기 때문에 정말 교육적 지원이 제공되어야 하는데 희귀성 난치병에 대한 특수 교육에 이해와 준비가 안 돼 있어요. (교사15)

(2) 특수교육대상자 선정의 예외적 동기와 거부 이유

① 대학 입시를 위한 특수교육대상자 선정 요구

연구 참여자들은 특수교육대상자 선정을 요구하는 이유에는 특수교육적 지원을 받는 목적 보다 고등교육기관(대학) 입시에서 특수교육대상자 전형 등의 제도를 이용하기 위한 목적으로 특수교육 대상자 선정을 의뢰하는 경우

가 있다고 하였다.

> 특대자(특수교육대상자)로 선정이 되면 대입에서 특별 전형으로 그런 경우를 이용하고 싶어서 약간 난청만 있었고 아무런 교육적 특수 교육적 조치가 필요하지 않은 지원도 필요하지 않은데, 본인이 가고자 하는 곳에 특별 전형이 특수교육 대상자 전형이 있는 거예요.(교사1)

> 대학 입학에 대한 얘기가 나왔는데 이게 두 가지의 양면이 있는 것 같아요. 일반 아이들에 비해서 특수교육 대상이 되면 성적 대비 대학은 잘 갑니다. 그래서 부모님들이 이거를 조금 이용하시기도 하세요. 그래서 내가 아이가 지능도 낮고 좀 그런데 검사를 조금 집에 형편이 좀 좋으신 분들 중에 아이를 검사를 시켜보고 이게 조금 지능상에 문제가 있어서 이게 특수교육 대상으로 인정을 받을 수 있겠다 싶으면 이걸 대학 입학에 이용을 하시기도 해요. (교사17)

② 치료지원을 위한 특수교육대상자 선정 요구

연구 참여자들은 특수교육대상자 선정 의뢰 하는 아동 중에는 교육기관 내 특수교육 서비스 지원은 거부하면서도 치료 지원의 도움을 제공받고자 특수교육대상자 선정 과정에 의뢰하는 사례도 있다고 하였다.

> 특수교육 대상자로 신청을 했을 경우에 학급 학생 수가 이미 과원이 법적인 학급당 학생 수가 과원이 되어서 학급 배치가 어려울 경우 일반 학급 배치로 전환도 안내를 했을 경우에 보호자들이 동의해서 일반 학급 배치로 하는 경우도 있지만 반대로 보호자가 자발적으로 ‘나는 교육은 필요 없다.’ ‘나는 지원만 받고 싶다.’(치료지원) 라는 이유로 특수교육대상자 신청을 하는 경우도 많거든요. (교사1)

> 지금 이제 군 단위에서 보니까 이젠 어떤 경우가 있냐면 유아 유치원 대상의 아이들이 보호자들이 교육적인 조치가 필요가 없는데 조금 이제 한글 해독이나 이런 부분들이 좀 발달이 지체되다 보니 이제 사비로 어떤 치료센터를 다녀요. 그러면 그 치료센터에서 방법을 알려주고 그거 방법을 알고 나서 결국은 특수교육대상자로 선정이 되어서 얘는 아무 지원 아무 교육적 지원이 필요 없다. 이렇게 돼서 나는 치료 지원비를 조금 더 도움을 받고 싶다고 공개적으로 요구하는 보호자들도 저는 많이 봤거든요. (교사7)

③ 낙인 효과 및 부모의 거부로 인한 특수교육대상자 선정 거부

연구 참여자들은 보호자들의 요구로 특수교육 대상자 선정을 거부하는 사례도 있다고 하였다. 이는 자녀가 특수교육대상자로 선정되면 또래로부터 낙인 될 것을 염려하여 특수교사가 자녀를 지원하는 것을 부정적으로 인식하기도 하며, 특히 이러한 현상은 고기능 자폐나 정서적 문제를 지닌 아동의 경우 나타난다고 하였다. 이러한 현상은 향후 특수교육 서비스는 개인의 잠재적 역량을 향상시키고, 적응을 돕는다는 점(장애인등에 대한 특수교육법, 2007)에서 지원의 내용과 대상이 보다 포괄적으로 적용 · 해석되어야 함을 시사한다.

> 완전 통합되어 있는 학생들 중에는 특수교사가 개입하는 걸 싫어하는 부모님들이 많아서 사실은 부모님들이 싫다고 하면 할 수 있는 방법은 아무것도 없거든요. (교사2)

> 특수교사라는 존재 자체가 자기 자녀 옆에 있으면 다른 애들은 걔가 특수교육대상자라는 걸 모르는데 저 사람이 나타남으로 인해서 애들이 알게 되고 그러면 다른 특수학급 다니는 애들도 있잖아요. 그럼 걔네들이랑 똑같이 보지 않을까 하는 생각을 갖는 것 같고, 또 별로 지원을 받을 수 있는 게 없을 것 같다고 부모님들도 생각하시는 경우들도 있는 것 같아요. (교사2)
> 특히 중학교 고등학교에서는 아이들이 이제 자폐 아이들이나 아스퍼거가 이들 학습 좀 되잖아요. 그러면 특수학급에 안 보내세요. 아예 왜냐하면 학습이 되기 때문에 거기 가면 낙인 찍히고 안 해도 돼요. 이러고 딱 자르시는 분들도 많이 봤거든요. (교사23)

④ 개인 환경(사회 · 경제적)에 따른 특수교육대상자 선정과 지원의 차이가 발생

연구 참여자들은 특수교육대상자 선정을 위한 과정에서 대상 학생의 사회·경제적 환경에 영향을 끼친다고 하였다. 즉, 특수교육대상자 선정이 개별 아동이 지닌 요구나 필요성에 따라 결정되기보다 대상 아동의 경제적 수준이나 부모의 인식에 따라 영향을 받는다고 인식하였다. 교육기본법에서는 모든 국민은 교육에서 차별받지 않으며 국가와 지방단체는 학습자의 평등한 교육

을 위한 시책을 마련하여야 한다고 명시하고 있으며(교육기본법, 2007), '특수교육법'(2007)에서는 만 3-5세의 유아를 의무교육으로, 만 0-2세의 영아와 고등학교의 특수교육지원을 무상으로 제공할 것을 명시하고 있다. 특수교육 및 관련서비스를 필요로 하는 모든 아동은 이들의 개별적 요구에 따라 관련 지원을 받을 수 있어야 하므로 특수교육대상자 선정과정과 전달체계의 보완이 요구된다.

> 그래서 이걸 좀 들여다보면 제가 약간 느끼는 게 이것도 빈익빈 빈익부 분위기가 있다고 생각이 드는 게 형편이 조금 여유로우신 학부모님들은 오히려 아이들 검사도 받고 치료도 받고 상담도 받으시면서 관리가 돼서 이게 특수 교육대상 안으로 들어가지는데 다문화인 경우나 아이들 어머님 자체가 조금의 장애를 갖고 있거나 하면 결국 그 시스템 안에 넣어주지를 못하시는 경우가 종종 있더라고요 그래서 그 부분이 좀 안타까운 것 같습니다. (교사17)
> 이들이 경계선급 아이들도 만나봤고 그리고 복지 카드가 없는 아이들 그리고 지역마다 좀 다르긴 하지만 교육 소외 아이들도 학교가 어떤 지역에 있느냐 어떤 환경에 있느냐에 따라 또 차이가 많이 나요. (교사23)

(3) 통합학급에 배치된 특수교육대상자 아동의 교육 소외 문제

① 특수학급 배치를 희망하나, 학급 부족으로 인한 통합학급 배치 사례

연구 참여자들은 통합학급에 배치된 특수교육대상자의 경우에도 교육 내용과 실행 과정에서 다양한 교육 소외 문제를 경험하고 있다고 인식하였다. 특히 많은 통합학급에 배치된 특수교육대상 학생들은 특수학급에 배치되기를 희망하였으나, 특수학급 수가 부족하여 통합학급에 배치된 경우가 많고 이에 특수학급에 잔여 인원이 생길 때 까지 기다리는 경우가 많다고 하였다. 이러한 현상은 특수교육대상자 선정 인원에 따라 특수학급을 개설하는 것이 아니라 학급 수에 대상자를 배치하기 때문에 발생하는 문제라고 볼 수 있다.

> 어쩔 수 없이 학교, 학급 설치가 어려워서 부모의 의지와 상관없이 일반 학급에 배치된 애들 저희도 아무리 이렇게 작은 동네지만 일반 학급에 배치를 하고 대기를 하는 거예요. 특수학급에서 졸업하기를 그리고 일반 학급에서 나중에 재배치해서 특수 학급을 가겠다고... 왜냐하면 내가 일반 학급이라도 배치를 안

받고 있으면 신규 대상자 입학생한테 우선이 갈까봐. (교사15)

저희 지역 교육청은 같은 경우는 경기도에서 가장 과밀 학급이 많은 청 중에 하나거든요. 교실이 없어서 컨테이너에서 수업을 하고 교장실도 교실로 만드는 이러한 일반 학생들도 학급이 없는 경우가 많거든요. 너무 안타까운 게 뭐냐면 예를 들어서 아이들은 그 신입생이 초등학교 유치원 앞에 초등학교 한 80명의 신입생이 생겼어요. 근데 특수학급 인원 자리가 60개밖에 없는 경우가 있어요. (교사1)

그런 정책적인 게 필요하다고 이야기를 하고 있거든요. 그래서 저희 교육청에서는 되도록이면 완통 학생들에게 좀 지원을 해주려고 좀 노력을 하고 있는 편이긴 해요. 실제로 특수학급이 들어와야 되는데 들어오지 못하고 졸업하는 학생도 있어요. (교사3)

또한 이러한 문제는 특수교육대상자 선정에도 직접적인 영향을 끼치는 것으로 나타났다. 한 연구 참여자는 특수학급에 배치할 수 있는 인원이 적기 때문에, 특수교육운영위원회에서 특수교육대상자 선정을 위한 기준을 보다 까다롭게 적용한다고 하였다.

특수 학급이 대부분의 학교에 다 있기 때문에 일반 학급에서 저희 정말 너무 창피한 말이지만 자폐 2급 학생도 완전통합 학급에 있거든요. 자리가 없어서 너무 안타까운데 그런데 저희 교육청이 굉장히 특운위에서 진단 평가를 굉장히 깐깐하게 보는 이유가 뭐냐면 어쩔 수 없이 자리는 한정돼 있기 때문에 최대한 정말 필요한 아이들을 넣기 위해서 좀 깐깐하게 보게 되더라고요 교육 소외 아동은 현재는 제가 봤을 때 딱 그런 아이인 것 같아요. (교사1)

한편, 연구 참여자들은 특수학급을 증설하지 못하는 이유로 지역 내 아동 과밀 현상으로 인한 물리적 공간 부족을 언급하였다. 이러한 이유로 특수학급 배치가 필요한 특수교육대상자도 일반 학급에 완전통합으로 배치되는 현상이 나타나고 있었다.

그래서 저희가 재작년 같은 경우는 저희 장학사님이 사립학교 저희는 이제 사립학교가 다섯 군데가 있는데 그 사립학교를 쫓아다니시면서 '한 명씩만 더 받아주세요.' 라고 사정을 하시고... 예로 저희 교육청에 모 학교는 특수교육대상자가 6명인데 일반 학급에 있는 특수교육 대상자가 12명이에요. 왜냐하면

> 그 학교는 특수학급을 만들어 주시고 싶으세요. 근데 교실이 없어요. 일반 아이들도 학급에 40명씩 있거든요. 지금 현재 그런 학급이 특수학급 6명으로 해서 교실을 하나 줄 수 있는 상황이 아니기 때문에... (교사1)

② 교수-활동적 통합이 이루어지지 않음

연구 참여자들은 통합학급에 배치된 특수교육대상 학생을 위한 교육적 지원에 많은 문제점이 있음을 지적하였다. 가장 주된 문제점으로는 개별 특수교육대상 학생의 특성을 고려한 교수-활동적 통합교육이 실행되지 않는다는 것이다. 통합교육은 학급 내 같은 시· 공간에 교육을 받는 '물리적 통합', 학급에서 또래 및 교사와 같은 유대감을 지니고 공동체를 이루는 '사회적 통합', 개별 특성에 적합한 교육 내용을 제공하는 '교수-활동적 통합'을 의미한다(Kauffman, et al, 1975). 또한 '특수교육법'(2007)에서는 특수교육을 특수교육대상자의 교육적 요구를 충족시키기 위하여 특성에 적합한 교육과정에 따른 특수교육 관련서비스 제공을 통하여 이루어지는 교육이라고 명시하였다. 이러한 측면에서 통합교육에서 교수-활동적 통합이 이루어지지 않는다는 결과는 통합학급에 배치된 특수교육대상자에게 주요한 특수교육 서비스가 적합하게 제공되지 않는다는 것을 시사한다.

> 또 하나는 자폐성 장애 친구였는데 그 친구가 2급이었지만 기본적으로 교실에 통합학교에 올라가서 충동성이 나타나지 않을 경우에는 2시간 3시간 앉아서 그 자리에 가만히 앉아서라도 수업을 하고 얘기 한두 마디는 할 수 있는 친구였는데 그런 친구가 제일 소외가 되더라고요. (교사4)

> 중학교에 물리적 통합에만 머물러 있는 게 사실이고 초등은 사회적 통합까지 어느 정도 또 관심을 갖고 있지만 교육과정 통합이 너무나 당연한 건데 초등에서조차도 그냥 투명 인간처럼 앉아 있는 경우가 많기 때문에 교육과정 통합까지 돼야 통합 교육이 되는 거잖아요. (교사22)

> 저는 통합 교육이 실질적으로 물리적인 통합에 좀 멈춰 있다고 생각이 많이 들더라고요 학생이 수업 통합 학급에 들어가서 수업 참여한다기보다는 그냥 자기 할 거 하고 오고 그냥 조금 시간이 좀 흐르는 거에 맞춰서 돌아오는느낌을 많이 받아서 실질적으로 이게 사회적으로 아니면 교수 학습적으로 통합이 된다기보다는 그냥 물리적인 통합에 멈춰 있다고 생각이 많이 들었고요 (교사19)

> 제일 고민이 되는 게 우리가 이렇게 선정을 배치를 한다 하더라도 현장에서 제

대로 된 지원을 받고 있나 (교사1)

한편 연구 참여자들은 교수-학습적인 통합교육이 이루어지기 위해서는 통합학급의 교사와 특수학급의 교사 간 협력이 전제되어야 한다고 언급하였다. 연구에 참여한 일반 초등학교 통합학급 교사는 현 상황에서는 연구학교 등의 특별한 경우를 제외하고는 통합교육을 위한 교사협력이 잘 이루어지지 않는다고 언급하였다. 교사 협력은 통합교육의 질과 성패를 좌우하는 주요한 요인이 되기 때문에(강성리, 2022), 통합교육의 실행과 교사협력에 대한 교원의 인식을 개선하기 위한 노력이 요구된다.

교육 부분에 대해서는 저희가 그렇게 교수적 협력을 저희는 원해요. 학부모들은 원하지만 문제는 학교에서 그렇게 해줄 수 있는 지원하는 선생님이 안 계신다는 거예요. 그게 문제예요. 그러니까 특수교사 선생님은 시간을 내어서 연구를 하고 같이 하고 하자 그러면 할 수는 있다고 하는데 문제는 일반적인 교사가 그것을 꺼려한다는 거예요. (교사1)

왜냐하면 힘드니까 교수적 협력을 통해서 이 아이도 교육을 해야 되고 일반 아이들과 이렇게 해야 되고 저희 같은 동해 같은 경우에는 저희가 연구학교가 있었어요. OO 초등학교라고 물론 인기가 엄청 많았겠죠. 근데 거기서는 그것들이 이루어졌지만 일반 다른 학교에서는 이루어질 수 없었던 게 선생님들의 지원이 안 된다는 거예요. (교사1)

③ 통합교육에 대한 일반교사의 부정적 인식

연구 참여자들은 통합학급에 배치된 특수교육대상 학생의 교육 지원에 일반 학급 교사의 인식과 태도가 영향을 끼친다고 하였다. 한 특수교사는 통합교육 자체가 교육법에 근거하여 보장되어야 할 배치의 한 형태임에도, 많은 일반 교사들이 통합교육이 자신의 직무에 해당하지 않는 것으로 인식한다고 하였다. 또한 특수교육대상자 학생이 지도해야 할 대상이 아니라, 특수학급에 배치해야 하는 아동으로 인식하고 있어, 통합학급에 배치된 개별 아동에 대한 강점이나 특수성을 반영하고자 하는 의지가 부족한 경우도 많은 것으로 나타났다.

통합이 굉장히 중요하다 계속 얘기하지만 사실은 몇 번 안 돼요 일례로 선생님들이 이제 법에도 저희 아이들을 밀어낼 수 없게 되어 있지만 그렇게 말씀하세요. 통합교육이 의무 아니잖아요. 이렇게 얘기하세요. (교사21)

학교 교육 계획이나 이런 거를 세울 때 특수교육 대상 학생들을 포함해서 세운다고 생각되지 않아요. 학교에서 특히 중고등학교 같은 경우는 경쟁 관계도 많고 입시도 많고 근데 단적인 예로 자유학년제나 이런 것들을 할 때 특수교육 대상 학생들이 주제 선택 진로 선택할 때 같이 포함을 시켜주는 그것까지 생각해 주는 선생님들은 통합 교육에 그래도 '이 아이는 내가 담당해야 될 아이고, 안고 같이 가야 될 아이야.'라는 생각을 하시는 분들이거든요. 근데 그런 분들이 얼마나 있는지... 일반 선생님들 중에서도 그런 분들이 있으면 통합 교육이 좀 어렵고 하더라도 부모랑 특수 교사랑 이렇게 같이 갈 수 있는데 선생님들이 '내 우리 반 애가 아니고 특수학급 아이야' 라고 생각하세요 (교사23)

선생님들이 그런 특수 학생을 위해서 할 수 있는 선에서 해보고.. 어느 정도는 해요. 하지만 내가 할 수 있는 범위에서 해보고 아 얘는 안 돼 얘 뭘 해도 안 돼 누가 해도 안 돼 이렇게 쉽게 단정을 내리는 걸 보고 되게 답답하다는 생각을 했어요. (교사22)

한 연구 참여자는 통합학급 일반 교사에게는 배정된 정서 행동 장애 학생이나 고기능의 자폐 학생에 대한 지도 방법에 대한 이해가 요구되는데 이에 대한 전문성을 강화할 수 있는 지원이 필요하다고 하였다.

저는 일반 교사가 어떤 좀 다양한 학생들에 대해서 adhd나 좀 조금 더 이렇게 연수를 통해서 이게 내 아이다. 내가 할 수 있는 것 이렇게 할 수 있는 분위기가 됐으면 좋겠는데 아직은 우리 반에 있는 장애 학생조차도 투명인간.. 그래서 그런 상황에서 이 넓은 범주를 어떻게 일반 교사가 관심을 갖고 할 것인가 하는 과제가 있는 것 같아요. 00 방송 프로그램 같은 것을 많이 보셔서 아스퍼거다, adhd다.. 이런 용어에 익숙해 하시기는 한데 또 내 반에도 그 아이들이 있을 때는 어떤 적용을 잘 하시지는 않는 것 같아서... 그 모든 걸 다 특수교사와 의논할 수는 없잖아요. 특수교사도 내 일에 범주가 있는데 그래서 일반 교사가 조금 더 전문성을 갖추는 게 필요할 것 같아요. (교사22)

④ 통합학급에 배치된 아동을 위한 인적 지원 부족(교사 및 특수교육지도사 등)

통합학급에 배치된 특수교육대상 학생을 지원하기 위해서는 다양한 인력이 필요한데, 연구 참여자들은 특수교사와 특수교육지도사의 인적 자원이 부족다고 언급하였다. 특히 많은 참여자들은 특수교육 대상 학생을 일반 학급에 배치한 후 적절한 지원이 이루어지지 않는다는 점을 강조하였다.

> 가장 큰 거는 지도사 배치가 안 되는 게 가장 큰 민원인 것 같아요. 저희가 특수학급에 배치가 되든 안 되든 지도사가 너무 한정적이다. 보니까 그런 지원 부분에 대한 민원이 제일 많이 들어오고 있어가지고 (교사1)

> 근데 이게 특수학급 배치는 괜찮아요. 근데 일반 학급 배치 때 학부모님도 그렇고 일반 교사들까지도 특히 또 교육 공립 쪽에 있는 곳도 있지만 어린아이들일수록 사립 유치원이나 관리자가 노발대발 하실 때도 있으시거든요. 그냥 배치만 해두고 어떻게 할 거냐 이렇게 할 때마다... 저희도 이제 지원 방법에 대해서 안내를 하고 하지만 저는 그래서 교육 소외 아동이라고 했을 때 이런 아이들도 어떻게 보면은 일반 학교에 배치된 아이들도 전 교육 소외 아동이라고 생각이 들었어요. (교사1)

특히 일반 중학교 이상의 연령에서는 담임교사, 특수교사, 교과 담당 교사 등 아동을 지도하는 교사가 다양하기 때문에 일반학급에 배치된 특수교육대상 학생에 대한 인적 자원 간의 협력과 개별화교육계획(IEP)의 연계가 잘 이루어지지 않다고 하였다.

> 학년 초에는 IEP회의와 관찰을 많이 하잖아요. 3월에 학부모님하고 그런 다음에 개별화 협의를 할 때 이제 들어가야 되는 것들을 담임 선생님과 중학교지만 교과 선생님들이 너무 많아서 들어오시기가 어렵고 담임 선생님과 또 관리자분저(특수교사) 이렇게 할 때도 있고 아니면 부모님이 관리자 부담스러워요. 이렇게 빼시면 선생님하고 담임 선생님하고만 할래요 그러면 그렇게 구성할 때도 있고요 그러면서 거기에서 통합 학급에서 필요한 거 생활 기술 이런 것들도 개별화에 넣기는 하거든요. 그러니까 그게 어느 범위까지 그니까 각자 만족스러울지 안쓰러울지는 잘 모르겠어요. (교사23)

⑤ 특수교사의 업무 과다로 인한 통합학급 지원 불가

연구 참여자들은 특수학급에 배치된 특수교사는 일반 학급에 배치된 특수교육 대상 학생까지 지원하는 것에 현실적인 어려움이 있다고 하였다. 때문에 통합 지원 교사의 도움을 제공 받아야 하는데 통합 지원 교사가 대부분 기간제 교사로 채용되고 교육 경력 기간이 짧아 다양한 아동의 지도 방법에 대한 조언이나 도움을 제공하는데 어려움이 있다고 하였다. 통합지원 교사란 전일제 일반 학급에 재학중인 학생, 다시 말해 완전 통합 상황에서 교육을 받고 있는 특수교육 요구 학생을 담당하는 특수 교사로, 일반학급 배치 특수교육 대상 학생의 지원을 위하여 우선적으로 특수학급 미설치교에 대한 순회교육을 실시하고 있는 기존의 통합교육형 순회교사를 말한다(김주혜, 김희규, 박찬영, 2020). 일반 학급 배치 특수교육 대상 학생의 요구에 적절한 통합교육을 지원하기 위해서 통합교육 지원교사가 갖추어야 하는 전문성과 관련한 경력, 연수 이수 등의 자격, 통합교육 지원교사의 배치와 소속, 담당 학생 수나 시수 등의 교육을 위한 다양한 기준, 근무조건에 대한 제도적인 운영 방안, 법적인 근거 등이 구체적으로 마련되어야 통합교육 지원교사의 역할이 학교 현장에서 효과적으로 이루어질 수 있을 것이다(김주혜 외, 2020 재인용).

> 제가 처음 근무했던 학교는 장애이해교육 같은 것을 전혀 선생님들한테 해 주시는 게 없었어요. 그러니까 그냥 제가 눈치껏 보다가 애하고 도저히 수업이 안 되면 특수교육 담당 선생님한테 찾아가서 제가 너무 수업이 어려우니 지 보조 교사 선생님을 제 수업 시간에만 지원해 주십시오... 라고 찾아가서 아이에 대해서 물어보고, 일반 교사들도 학급 단위 인원에 대한 부담이 너무 크지만 특수 선생님들도 아이들 하고의 업무적인 강도가 너무 커서 제가 이제 혼자 찾아가서 이렇게 계속 도움을 받기에는 항상 좀 죄송스러운 상황이 좀 발생이 됐었습니다. (교사17)

> 통합교육 지원교사나 특수 교사와 협력하면 좋지만 특수교사는 업무 과도한 업무로 여력이 없을 거고 통합교육 지원 교사는 기간제로 오셨기 때문에 경험이 짧고 그래서 그 학생들까지 의논하기에는 그분들의 경험이 짧아요.(교사22)

> 통합지원교사는 학교마다 배치는 안 되고요 저희는 교육청에서 이제 선생님들이 나가서 그런 특수교육 대상자로 선정이 되고 도움이 필요한데 자리가 없어

서 못 들어간 친구들 같은 경우는 신청을 받아서 선생님들이 계속 가 있으시지는 못하시지만 그래도 어느 정도 조금씩이라도 교육적 서비스를 주려고 노력을 하시고 계신 옛날에는 아예 저희가 안 했다면 현재는 조금 방문을 하셔서 그래도 몇 시간이라도 일주일에 몇 시간이라도 좀 수업을 해 주려고 교육청은 최대한 노력을 하고 계시고요 그래서 지원센터에 계신 선생님들이 수업이 저희보다 많으신 경우도 있으시더라고요 계속 가셔야 되는...(교사1)

몇몇 지역에서는 특수교사의 업무에 원거리 통학비 지원, 특수교육 지도사 급여 관련 업무 등 행정적 업무가 교사에게 배정되어 정작 특수교육대상 학생을 위한 지원 업무를 담당할 수 없다고 언급하였다.

결국은 첫 출발은 교사가 마음의 여유를 갖고 어떤 아이들을 바라보고 그 아이들을 내가 어떻게 도와줄 수 있을지 고민하는 마음의 여유부터 시작한다고 생각을 하거든요. 선생님들이 일단 현실적으로 우선순위가 뒤바뀌어버려요. 그래서 특히 또 고경력자 선생님들 같은 경우는 이제 교무 선생님이나 어떤 초등학교 같은 경우 담임도 겸하고 계시다 보면은 굉장히 교육 소외 아동이라든지 아니면 아이들을 다양하게 이렇게 교육 경력도 높으시다 보니까 발견하시고 있는 이런 노하우도 굉장히 그런 눈도 높으신데도 불구하고 그런 선생님들은 오히려 더 업무가 더 많아서 더 네 아이들을 자신의 이제 마음과 좀 다르게 네 우선순위에서 배제하고.. (교사18)

저희 지역 청 같은 경우는 편의시설 같은 경우는 다 교육청으로 이관이 됐어요. 근데 사회복무요원, 특수교육 지도사 업무거든요. 경기도 같은 경우는 특수 교사가 지도사 뿐만 아니라 사회복무요원의 월급까지 모든 거를 특수교육 지도사 특수교사가 다 하고 있어요. 근데 정말 이 사회복무 요원으로 인해서 발생하는 문제가 정말 크거든요. 그러니까 저 같은 경우도 퇴근은 7시 8시에 하는데 특수학급이기 때문에 퇴근은 7시 8시가 하는 게 아니라 사회복무요원이 일으킨 문제를 해결하기 위해서 병무청과 얘기를 하느라고 7시 8시까지 퇴근을 못하는데 실제로 아이들에 대한 고민을 할 시간이 없어요. (교사4)

⑥ 통합학급 교수-학습 자료와 개별화 교육프로그램의 연계 부족

연구 참여자 중 일반 학급에서 특수교육대상 학생을 지도하는 일반 교사의 경우 통합학급에 배치된 아동을 지도하기 위한 교수-학습자료가 부족하다고 하였다. 이에 일반 학급에 배치된 아동을 위한 교육지원 자료가 국가수준에

서 개발되어야 필요가 있다고 언급하였다. 또한 특수교사 중심으로 작성되는 개별화교육계획안(IEP) 통합학급에서 진행되는 학습지원에 대한 내용이 다 담기기 어렵다고 언급하기도 하였다. 장애인등에 대한 특수교육법(2007)에서는 개별화교육지원팀을 구성하여 학기마다 개별화교육계획안을 작성하고 실행할 것을 명시하고 있다. 이에 본 연구 결과는 통합학급 내 배치된 특수교육대상 학생의 교육지원을 위해서는 개별화교육지원팀을 통한 교육계획 수립과 실행에 대한 내실화가 어떠한 방식으로 개선 될 수 있을지에 대한 실제적인 논의와 적용이 이루어져야 함을 시사한다.

> 아이들을 지도할 자료가 필요해요. 교육부 무슨 회의 가면 얘기하고 이거 자료(통합학급에 배치된 특수교육대상학생을 위한 지원 자료) 만들어야 된다 그렇게 몇 년 동안 얘기해도 안 들어줬어요. 국가수준 연구소에 얘기해도 안 들어줬어요. (교사16)

> 담임 선생님한테는 알림장 쓰게 해 주세요. 아이들에 따라서 그리고 수업은 보통 일반 학급에 가면 교수적 수정을 해야 되지만 중학교는 교과가 워낙 강하기 때문에 제가 함부로 얘기는 못해요. (중략) 다른 교과 선생님과 관계가 만들어지면, 그러면 국어시간에는 교과서를 쓰게 해주세요. 이런 식으로 학습지의 답안을 옆에 아이 거 보고 쓰게 해주세요. 이런 식으로도 하긴 하거든요. 그런 것들이 개별화에 다 담기지는 않아요. 통합 학급에 왜냐하면 공기(분위기)를 그냥 따라 하기 때문에... (교사23)

> iep가 중요하다는 얘기를 들었어요. 저희 학교 양식을 봤을 때 제가 참고할 내용이 별로 없었어요. 주로 국어 수학.. 도움반에서 배우는데 그 내용이 들어가 있는 거예요. 그리고 생활 지도면이나 그런 거에서도 그냥 통합학급이랑 연계된 내용이 별로 없었어요. (교사22)

⑦ 순회지도 교육의 한계점

연구 참여자들은 순회교사 인력이 지역 간 격차가 있다고 하였다. 순회 지원 교사가 충분한 지역도 있지만 부족한 지역도 있으며, 순회 교육이 학부모의 신청 후 통합학급의 일반교사와 협의를 통해 동의하는 경우 배치가 이루어진다고 하였다.

저희는 재택 한 명당 특수교사 한 명이 재택 한 명 일반 학교 한 명을 가면 재택 애들이 8명이기 때문에 어떻게 보면 두 학급이 만들어질 수 있는데도, 센터 내에 재택 학급이 없는 거예요. 그렇게 해서 특수교사가 다 감당하려면 순회 교사가 모자라는 상황인 거죠. (교사15)

순회 교육 같은 경우에는 학부모의 요청에 따라서 진행을 하고 있습니다. 그런데 이런 학부모 요청 이라는 게 사실상 그 학교의 상황도 있잖아요. 유휴 교실이 있어야 되고 그리고 유치원 같은 경우에는 이제 담임 교사와 조금 협의 하에 장소가 완전 통합으로 순회 교사가 나가기 때문에 일반 아이들과 저희 특수교육 대상 아이들까지 다 포함해서 수업을 하는 경우도 있거든요. 근데 그런 거에 또 부담을 가지고 계시는 선생님도 계시고 그래서 이제 이러한 모든 상황이 이제 저희가 이제 학부모님께서 신청을 하시고 싶다라고 말씀을 하시면 이제 학교랑 먼저 협의를 해보셔라라고 말씀을 드리거든요. (교사10)

⑧ 조기 진단 및 지원의 부재로 발생하는 부정적 예후

연구 참여자들은 특수교육적 지원이 필요한 많은 학생들이 조기 선별과 지원이 이루어지지 않아 이로 인한 부정적인 예후가 많다고 하였다. 예를 들어 특수교육대상자 선정이 중·고등학교에 된 경우, 초등이나 이전 연령에서 아동에게 필요한 적절한 지원이 이루어졌다면, 많은 발달적 문제를 예방할 수 있다고 인식하였다. 특히 많은 경계선 지능이나 정서행동상의 어려움을 지닌 아동이 조기에 적절한 선별과 지원을 받지 못하는 문제를 지적하면서, 일반 학급 내에 포함된 이러한 문제를 지닌 아동들을 선별하여 지원할 수 있는 시스템이 요구된다고 하였다.

지역이 좀 낙후된 지역의 학교 같은 경우는 얘는 안 와도 될 것 같은데 점점 아이들이 초등학교 때부터 교육을 못 받고 가정 환경에 의해서 지역사회 낙후된 지역에서 그러면 또 문화 실조로 아이들이 인지 기능이 떨어지더라고요 특히 중등 같은 경우는 그런 게 많이 보여요 그러면서 좀 안타까운 친구들이 보이고 근데 그 친구들은 특수교육 대상 안으로 들어왔을 때 좀 더 많은 좋은 모습들을 보여서 그런 거는 괜찮은데 그 친구들이 만약에 초등학교 때 어릴 때 지원을 적절히 받았으면 아니면 가정적인 지원 을 받았으면 특수학교까지 올 필요가 없지 않았을까 이런 친구들도 보이거든요. (교사23)

그래서 그 해에는 그냥 넘어가게 되고 이렇게 그러면서 또 교육 사회 아이들은 또 더 많은 어떤 교육적인 시간을 잃어버린 상태로 계속 계속 올라가서 아까

앞에 선생님께서 말씀하셨다시피 유치원 때부터 발견된 계속 얘기는 나올 수 있었고 선생님들 마음 안에는 다 하고 싶은 말들이 있었는데 놓치면서 어느 단계까지 가느냐 그 와중에 그 시간들 동안에 그 아이들은 어떤 이제 학교 밖 아이들로도 나갈 수 있는 거고요 여러 가지 그런 아쉬운 상황들이 굉장히 많이 나타난다고 생각합니다. (교사18)

3. 교육 소외 아동의 교육권 보장을 위한 개선 요구사항

1) 진단평가 과정의 개선 요구사항

① 특수교육운영위원회 구성 인력의 다양화

연구 참여자들은 특수교육대상자 선정을 결정하는 특수교육운영위원회의 구성인력이 다양화 될 필요가 있다고 하였다. 구체적으로 지방자치단체에서도 특수교육대상 학생을 지원해야 할 근거가 법적으로 명시되어 있기 때문에 관련 공무원, 보건소 담당자, 의사 등의 다양한 인력이 포함되어야 한다고 언급하였다. 한 특수교사는 희귀난치성 교육 소외 아동을 지원하기 위해서는 기존 특수교육 기관이나 서비스의 내용과 다른 종류의 지원이 요구되기 때문에 이를 위해서는 관련 지역 내 관련 사회복지사나 공무원 등의 인력이 함께 협의 할 수 있는 체계가 구축되어야 한다고 하였다.

특수교육 등에 의한 법률 장애인 등에 의한 특수교육 법률에 보면 국가 및 지방자치단체도 만약에 저희가 OO 교육지원청이라고 하면 OO구나 OO구에서 학교 관련 지원 사업을 하거나 아니면 사회복지 관련 사업을 하는 담당자 한 명이 와서 같이 좀 참여를 한다거나.. 어떤 경우에는 의사분들이 참여하는 경우도 있다고 하더라고요 이제 시군구 특수교육운영위원회로 가면 그런 경우 도움을 많이 받았다는 얘기를 하기는 하는데 사실은 이것조차도 봉사직이 될 확률이 많기 때문에 그분들한테 할 수 있는 그런 체계가 될까라는 생각이 좀 들어요. 공무원직 종에서 한다면 보건소에서 근무하시는 분들 중에 파견돼서 오실 수 있겠죠. 런 식의 연결 연결이 가능할 것 같기 때문에 저는 의사가 어려우면 보건소에서 근무하시는 분이라도 나왔으면 좋겠다는 생각이 있습니다. (교사7)

만약에 희귀난치성 질환 학생들이 특수교육 대상자가 된다고 했을 때 지원 방식은 지금의 기존의 특수교육 대상 학생들의 지원 방식이랑은 달라야 될 것 같

아요. 필요한 지원의 종류 자체가 다르기 때문에요. 특수교육운영위원회에 지역 시청이나 구청에 있는 관련 공무원이 들어왔으면 좋겠다는 생각을 해요. (교사7)

② 진단평가 인력의 전문성 강화

연구 참여자들은 특수교육운영위원회에서 아동에 대한 진단평가에서 전문적이며 명확한 진단 평가가 이루어져야 한다고 하였다. 이를 위해서는 특수교육지원센터 내 진단·평가 담당 특수교사들에게 검사 실시에 대한 전문적인 교육을 제공하거나 담당업무에 대한 전문가를 양성할 필요가 있다고 하였다.

한 예로, 아이가 언어 장애로 판정이 났어요. 근데 아이가 그 학년 4학년의 교과서를 다 읽고 교사가 교과서 질문을 하면 다 말을 잘해요. 근데 이 아이는 특수교육운영위원회에서 언어 장애로 선정 배치가 된 거예요. 그래서 특수교육운영위원회에서는 전문적으로 아동을 선별하는 작업을 할수 있어야 한다고 생각합니다. (교사1)

현재 도교육청에서는 경기도 교육청에서는 긍정적 행동 지원 관련해서 이제 교사를 전문가로 양성을 하려고 이제 전문 과정을 신청을 받아서 연수를 지원을 하고 있고요 그다음에 그 과정에 대해서 실질적으로 이수한 교사는 조금 센터에서 직접적으로 그런 진단 긍정적 행동 지원 사업을 맡아서 업무를 할 수 있도록 하고 있거든요. 그래서 이제 진단 평가 같은 경우에도 이렇게 긍정적 행동 지원처럼 조금 교사에게 진단평가 연수에 대한 실질적으로 검사 도구를 어떻게 활용하고 실시를 하는지 검사 결과를 어떤 식으로 도출을 해내야 되는지 이런 거에 대한 실질적인 연수 과정을 지원을 해가지고 이제 그런 전문가를 따로 교사 전문가를 양성을 해야 된다고 생각을 했습니다. (교사15)

한 특수교육지원센터의 진단평가 담당 업무를 맡고 있는 연구 참여자는 조현병 등 정신질환을 지닌 정서·행동장애 학생에 대한 특수교육대상자 선정의 문제는 교사가 아닌 세부 전문가가 실시하는 것이 필요하다고 언급하기도 하였다. 이처럼 교사들은 진단평가 과정에서 표준화 된 검사는 임상심리사 등의 전문가가 평가하고, 교사는 체크리스트 및 부모 상담의 내용을 반영할 수 있도록 하는 체계가 필요하다고 인식하고 있었다.

> 중고등학교 이렇게 가면은 조현병을 가진 아이들이 정서로 너무 많이 들어와서 사실 선생님들도 위험하지만 같이 있는 아이들이 너무 위험해서... 진단 평가에 대한 업무의 어려움도 있지만 이런 경우에 죄책감도 사실은 좀 많이 들어요. 내가 판단을 잘 못할 수 있는 부분에 대한 두려움이나, 이 부분을 특수교사가 해야 하는 것이 맞는지에 대한 생각이 들어요. 이런 부분은 세부 전문가가 검사하는 것이 맞다고 생각해요. (교사13)

> 진단평가는 임상심리사나 기본적인 전문가들이 파악하고 저희들은 이제 교육적인 체크 리스트라든지 사회성 체크 리스트 부모 상담 그러니까 일회성으로 끝나는 부모 상담이 아니라 조금 더 시간을 가지고 할 수 있는 그런 시스템으로 좀 바뀌어야 되지 않나 이런 부분들이 들어요. (교사13)

그러나 또 다른 연구 참여자는 외부 기관의 지능 검사는 낯선 장소에서 긴장한 상태의 아동들이 검사에 임하기 때문에 현 기능 수준과 다른 결과가 나오는 경우가 있으므로, 교사가 친숙한 환경에서 직접 검사를 실시하는 것이 효과적이라고 언급한 경우도 있었다.

> 임상 심리사가 같이 진단 평가를 하시는 전문가들은 어떤 병원이라는 어떤 한정된 공간에서 검사를 하다 보니까 조금 긴장도 많이 해서 검사 결과 좀 다르게 나오는 경우도 있다고 했잖아요. 그래서 선생님하고 편한 환경에서 하는 것과 조금 그런 환경에서 하는 거에서 차이도 있을 것 같고 또 저희가 보고서를 쓰려면 아이가 아이의 행동이나 이런 부분에 대한 섬세한 관찰이 필요한데 그런 부분들을 하려면 직접 검사를 해보면서 아이를 관찰하고 진단 평가를 하는 것이 좀 더 더 효과적이라고 생각을 하기 때문에 그렇게 하거든요. (교사14)

이처럼 보다 명확한 진단평가를 위해서는 세부 진단·평가의 내용에 따라 교사 혹은 다양한 전문가의 검사가 실시되어야 할 필요가 있다. 이를 위하여 특수교육지원센터 내 진단평가 담당 인력의 전문성을 강화할 수 있는 지원이 요구되며, 교사가 직접 검사를 실시하기에 어려움이 있는 세부 내용에 대한 평가에 대해서는 지역사회의 여러 전문가와 연계하여 평가할 수 있는 시스템이 구축되어야 할 것이다.

③ 유관 기관 연계의 지역 격차 해소 방안 마련

연구 참여자들은 대도시는 임상심리사를 통해 진단·평가 업무를 연계하였고, 지방 및 소도시의 경우 외부위원(보건소장, 다문화가족지원센터 등)을 섭외하여 진단·평가를 실시하지만 지역 특성상 병원이나 임상심리사가 부족하기 때문에 세분화 된 진단 평가 업무에 어려움이 있다고 하였다. 또한 시도 지역별 교육청에서 진단평가에 대한 지침(메뉴얼)이 있으나, 지역마다 정서 및 행동장애 학생의 특수교육대상자 선정이나 검사 실시 인력에 대한 세부 부분에 차이가 존재한다고 하였다. 이에 유관 기관의 연계방법에나 진단·평가 실시 과정에서 나타나는 지역간의 격차를 해소할 수 있는 방안이 요구된다.

> OO은 시이지만은 거의 군 단위에 가깝거든요. 반농 반도시 정도라서 정신의학과도 최근에 생겼어요. 한 2~3년 전에 생기고 거의 근처 대도시나 대도시의 대학병원으로 가는 추세였거든요. 그래서 최근에 아동발달센터가 생겨서 거기에 저희가 의뢰를 하고, 경비를 지불을 해요. 대신에 조금 저렴하게 지급을 해주는데 대신에 저희가 이제 거기 보낼 때는 나름 심사를 좀 해요. 그러니까 저희가 이제 특수교사들끼리 있는 집단이다 보니까 우리가 더 이렇게 우리 검사로만 불충분해 보이는 아이들 이런 아이들 그리고 좀 의학적 판단이 필요한 아이들은 보내고 또 보건소장님이 이제 특운위에 계시기 때문에 보건소장님 또 특성상 다문화 가정이 많아가지고 다문화 가족 지원센터랑 협약이 돼 있어서 다문화 가정 아이들이 들어오면 바로 다문화가정센터에 전화를 해서 거기서 어떤 검사를 받았는지 이런 기초적인 자료들을 싹 봤고 거기에서 이제 언어 치료를 받았다는 기록이나 이런 게 있으면 그쪽 소견을 다시 싹 받아서 저희들이 정리를 하고 있어요. 그래서 최대한 지역의 자원을 mou를 맺든 아니면 경비를 일부 지불해서 최대한 공정하게 이제 하려고는 많이 하고 있어요. 근데 이제 워낙 도시는 임상심리사들이 있기도 한데 저희는 그런 것들이 없고 좀 안타까운 게 저희 지역은 발달센터가 있는데 지능 검사는 안 돼요 (교사13)

> 제가 알기로는 저희는 시도별로 아마 저희 같은 경우는 도에서 지침을 마련을 해요. 선정 배치 업무 길라잡이 이런 식으로 해가지고 근데 약간 그런 미묘한 차이는 있어요. 어떤 장학사님은 이제 약간 좀 경상도 14개 시군이거든요. 정서 행동 장애나 이런 데에서 조금 허용적인 그런 시군도 있고 어떤 시군은 감당이 안 되니까 병원 진단서에 좀 많이 의존하는 경우도 있었고 근데 이제 또 그다음에 장학사님이 오셨는데 그러면 우리가 교육의 주권을 병원에 의뢰하면

그건 또 아닌 것 같다. 병원 진단서는 참고만 하자 무조건 교사가 최대한 해가지고 한 번에 다 못하죠. 아까처럼 진짜 어려운 애들 막 이틀 3일씩 와서 띄엄띄엄 하면서 진행하기도 하는데 어쨌든 매뉴얼은 교육청에서 쓰고 있어요. (교사15)

④ 부모의 이해를 고려한 진단 및 배치 결과에 대한 안내 제공

장애 학생의 부모로서 특수교육운영위원회에서 활동하고 있는 한 연구 참여자는 대상자 성정 및 배치의 과정에서 장애 학생의 부모의 이해도를 고려한 언어로 관련 정보가 전달되어야 한다고 언급하였다. 또한 특수교육운영위원회에서 결정된 내용을 실제 아동의 학교 및 담당교사와 어떠한 방식으로 의사소통할 수 있는지에 대한 구체적인 안내가 필요하다고 하였다.

가장 많이 느꼈었던 것은 정보를 제공할 때 부모들의 적절한 눈높이에 맞는 정보가 제공되어야 한다는 것이요. 우리가 말하는 IEP(개별화 교육계획) 이라는 용어 자체도 부모한테는 낯선 언어거든요. 그 언어들을 부모들이 알 수 있는 언어로 녹여서 전달하는 것이 되게 필요한데 (교사6)

진단 결과 통지서에 그 학생이 맞는 지원 같은 통지할 때 적긴 적는데 사실 저희 OO에서는 몇 개의 지원을 그냥 유목화 했어요. 그래서 정말 이 학생에 대한 특별한 어떤 구체적인 그런 지원이 아니라 만약에 치료 지원이라든지 어떤 지원이라든지 그런 약간 뭉퉁그려가지고 그 통지서에다가 적어서 학부모에게.. ‘우리 아이를 낳게 더 좋은 방향으로 나아가기 위해서는 정말 이러한 지원이 필요할 것 같네’ 라고 느끼시기는 조금 어려울 것 같아요. 약간 조금 형식상의 그런 문구들이 적혀 있는 정도로 저희는 내보냈었어요. (교사12)

일반적인 학부모님들은 용어부터 시작해서 이렇게 쉽게 접하는 용어가 아니잖아요. 그러니까 학부모 단체 소속이 되어 있거나 그런 일들을 하는 사람은 보면 ‘너가 이렇게 됐대 이런 이런 지원이 있으니까 나중에 전화를 해보거나 아니면 학교에 갔을 때 담임 선생님이나 특수교사 선생님한테 여쭤봐 그러면 이게 이렇게 될 거야’ 라고 아는데 실제적으로 학부모가 처음 접한 학부모 같은 경우에는 잘 몰라요 그래서 어디 문의했을 때 어떻게 답변을 해줄 수 있는 곳을 정확하게 알려주는 것이 좋을 것 같아요. (교사5)

⑤ Wee 센터 지원의 연계

연구 참여자들은 특수교육대상자로 선정되기 이전에 Wee센터와 연계하여 상담이나 지원을 제공받고 있던 아동들이 특수교육대상자로 선정된 후에는 기존에 이용했던 서비스들이 중단되는데, 이러한 점이 개별 아동에 대한 지원에서 발생할 수 있는 문제라고 인식하였다. 이에 연구 참여자들은 Wee 클래스에서 지원을 받고 있는 학생 중 지속적인 지원이 필요하다고 판단되는 경우, 특수교육대상자로 선정하여도 기존의 서비스를 이용받을 수 있도록 지침이 변경되어야 함을 강조하였다.

> 저희가 사실 올해 특운위를 하면서 저희 특운위 위원들이 가장 안타까워한 부분이 있는데 아이들이 대부분이 요즘은 다 중도 중복(장애)이 많아서 문제를 하나만의 영역만 갖고 있지는 않거든요. 특수교육지원센터에서 해줄 수 있는 영역이 있고 위클래스에서 해줄 수 있는 영역이 있어요. 근데 이 아이 같은 경우는 특수 교육 서비스도 받으면 좋고 위 클래스도 받으면 좋아서 저희는 이걸 두 개를 다 해줬으면 좋겠는 거예요. 근데 저희가 고민한 게 뭐냐면 저희가 이 아이를 특수 교육 대상자로 선정해버리면 그전에 이제 얘가 받기 전에는 위 클래스에서 치료도 받을 수 있었고 의사 이런 거나 아니면 선생님이 방문해서 이런 어떠한 치료 영역을 좀 받을 수 있었다고 하면 저희가 이 아이를 특수 교육 대상자로 선정하는 순간부터 이 아이는 그 모든 서비스를 받을 수가 있는 거예요. 그러다 보니까 저희가 이 아이를 위해서 이 두 가지 중에 어떤 게 이 아이한테 더 지금 시점에서 더 필요한가를 고민하게 되는 거죠. 그러다 보니까 그래 지금은 이 아이한테 우리보다는 위 클래스의 서비스가 더 필요한 상황이다라고 판단이 돼서 저희가 특수교육 대상자로 선정을 못한 경우가 있어요. (교사1)

> 그래서 저희가 뭐라고 얘기했냐면 그냥 특수교육 대상자가 돼도 현재 위 클래스에 이런 서비스를 계속 병행해서 같이 받을 수 있게만 해준다면 저희가 이 아이를 특수 교육 대상자로 선정 배치를 하는데 그게 너무 안타까운 거예요. 그런데 이게 작년보다 올해 이렇게 시간이 지나갈 수록 이런 케이스가 조금씩 늘어나고 있거든요. 그래서 저희가 위클래스에 한번 저희가 건의를 해보자라고 했지만 위클래스에서는 사람이 많다.. 특수교육 대상자는 특수교육 지원 센터의 영역이다. 그래서 우리는 더 이상 지원을 할 수 없다라는 식으로 이제 말씀을 하고 계시거든요. 지금 현재 계속 말씀을 드리고 있는 상황이긴 해요. 특수 교육 대상자로 선정이 돼도 위클래스에서 해주는 걸 함께 해 주셨으면 좋겠다. (교사1)

⑵ 희귀 난치성 및 건강장애 아동을 위한 지원 요구

① 의료지원 인력 및 환경 지원의 방안 마련

연구 참여자 중 한 특수교사는 담당한 아동이 교내에서 석션을 통한 지원이 필요했음에도, 관련 행위가 의료적 지원이므로 이를 수행할 사람이 없었고 해당 학생이 필요한 지원을 받지 못하였다고 언급하였다. 또한 한 교사는 담당 학생 중 소아천식 학생이 있음에도 학급 내 공기 순환기 등의 장비가 마련되지 않아, 부모가 지속적인 민원을 제기하여 공기순환기가 설치된 사례도 있었다고 하였다. 이처럼 학급에서 의료적 행위가 필요한 경우 의료법 상 교사가 이를 지원할 수 없기 때문에 이에 대한 법적, 행정적 내용을 구체화하는 것이 요구되며, 희귀 난치성 및 건강장애 학생의 필요에 따라 시설 설비 및 보조공학도구 등의 환경적 지원이 이루어져야 함을 알 수 있다.

> 약간 그 아이(인지정상, 석션 필요한 성대마비유아) 이런 개별 학생에 대한 지원을 우리가 안내해 줬으면 좋겠다. 이런 말씀도 오갔는데 저희가 이 석션 학교에 배치되었을 때 보건교사도 이런 게 어렵다고 하는 상황이고 부모가 그 학교에 계속 상주하면서 올 수도 없는 어려움이 있잖아요. 근데 어떻게 지원을 해줘야 되는지도 저희도 어렵고 안타까운 사연이 있었는데 (교사2)

> 호흡기, 보조 호흡기 끼고 오는 친구들 있거든요. 근데 이 친구들은 해결 방법이 없어요. 보조 이 친구는 간호사가 붙어야 되지 특수교육 보조원 같은 지도사님이 붙어야 될 사람들이 아닌 거예요. 이 친구들은 그렇다고 보건교사가 이 친구들을 커버할 수 있나요. 저희 학교 같은 경우는 학생 수가 천 명이 넘어요. 초등학교만요. 학생 수가 천 명이 넘는데 보건교사가 하나하나 친구들 도와서 이렇게 가래 흡입 해줄 수 있나요. 가래 흡인 같은 경우는 교사가 해줄 수 없어요. 이건 의료법으로 불가능해요. 이 친구한테 생사예요 (C,P18,923-935)

> 천식이 있어서 이제 교실 내라든가 이제 환경적인 거 이제 미세먼지 같은 부분에 있어서 되게 취약해서 학교에 이제 공기순환기라든 이런 거를 공기청정기 이런 걸 설치를 희망을 하셨는데, 학교 차원에서는 실행해 줄 수 없어서 어머님이 혼자서 교육청에서 이제 민원도 많이 넣으시고 또 싸우셔서 저희 학교에는 이제 또 공기 순환기도 다 설치돼 있거든요. 근데 이런 과정이 어머님이 되게 힘드셨겠다는 생각도 많이 들고요 (교사19)

② 온라인 병행 수업에 대한 교육 평가 지침 마련

건강장애학생은 '특수교육법' 제10조 및 동법 시행령 별표 제9호에 따라 만성질환으로 인하여 3개월 이상의 장기 입원 또는 통원 치료 등 지속적인 의료적 지원이 필요하여 학교생활 및 학업 수행에 어려움이 있는 학생을 말한다. 건강장애학생은 학교에 출석해 교육받기 어렵기 때문에, 학습권을 보장하기 위해서는 체계적인 원격수업시스템이 필요하다. 연구 참여자 중 한 특수교사는 건강장애를 지닌 학생이 경기도의 꿈자람 시스템에서 온라인 학습과 오프라인 학습 두 가지 방법으로 수업에 참여하는데, 이러한 경우 온라인 시스템을 활용하는 부분에 대한 접근성과 교과 내용에 대한 평가에서 어려움을 겪는다고 하였다. 특히 오프라인에서 학습한 내용과 온라인에서 학습 내용이 다름에도, 학습 평가는 오프라인 수업 내용에 근거하여 평가하기 때문에 이에 대한 타당성 문제를 학부모들이 요구한 경우가 있다고 언급하였다. 이처럼 온라인 병행 수업을 해야 하는 대상아동의 경우 교육 평가에 대한 구체적인 지침이 마련되어야 할 필요가 있다.

> 꿈자람학교 경기도에서 운영하고 있는 정책 중에 하나고요 인터넷 원격 수업이라 건강장애 학생들이 매일매일 등교하기가 힘들어서 누락되는 학습 및 학습을 이제 원격 수업으로 이제 출석이 인정되는 시스템으로 인터넷 강의를 들으면서 출석을 지금 인정받고 있고요 (교사19)

> 등교가 가능한 날에 이제 공기가 되게 좋은 날에는 등교를 해서 이제 저희 이제 학교에서 수업을 또 따로 듣고 있고 이렇게 되게 두 가지를 같이 하고 있어서 되게 어려워하는 부분도 있으신 것 같더라고요 어머님(교사19)

> 소아 천식으로 진단받아서 지금 1학년부터 다녔던 학생이 있는데 지금 3학년 됐고요 이 학생 같은 경우에는 어머니가 이제 사실 교육에서 배제되는 거에 있어서 많이 요구를 하셨었어요. 특히 평가적인 부분에서 원격 수업을 듣고 이제 꿈자람 학교에서 수업을 듣는 학생인데 이제 거기서 수업을 듣고 평가는 저희 이제 학교 와서 평가를 받아야 되는 부분에 있어서 조금 타당하지 않다. 배운 내용이 다른데 어떻게 원격 수업에서 배웠던 내용을 다른 여기 학교 와서 평가를 받는 거에 있어서 조금 타당하지 않다고 의견을 주셔서 또 그거에 대해서 이제 다른 선생님들이랑 일반 교사 선생님들이랑 얘기를 나눴었을 때에도 정해진 네 규정에 따라 거에 따라서 성적을 줄 수밖에 없다는 거에 대해서 어머님이 조금 인정은 이해는 못하셨지만 따르셨거든요. 근데 이 평가적인 부분에 있어서 어머님이 조금 부당하다는 의견을 주셨고요 (교사19)

③ 병원학교 지원 체계 마련

연구 참여자 중 병원 학교에서 아동을 지도한 경험을 지닌 교사는 과거에는 병원 내 학급을 구성할 수 있는 물리적 환경이 부족했고, 병원학교가 필요함에도 교사를 배치하고 지원하는 것에 행정적 어려움이 있었다고 하였다. 앞서 언급한 바와 같이 장기 입원 등의 문제로 교육적 지원이 불가능한 아동의 교육 권리를 보장하기 위해서는 병원학교가 필요하다.

현재 초 · 중 · 고등학생을 대상으로 국내 30개 정도의 병원학교들이 운영되고 있으며, 교육시수는 초등은 1일 1시간 이상, 중고등 과정은 1일 2시간 이상으로 운영되고 있다(병원학교홈페이지: https://hospital.s4u.kr/main.do, 한국교육개발원). 이에 따라 병원내 치료를 받는 장기입원 및 건강장애 학생에 대한 병원학교 지원을 보다 적극적으로 안내해야 할 필요가 있으며, 병원 학교 프로그램의 내실화에 대한 구체적인 연구와 논의가 필요하다.

> 병동으로 그리고 일단 제일 먼저 교실이 없는 게 제일 불편했어요. 경기도 교육청에서 그 당시에 공간 하나만 비워주면 무조건 공간 하나만 비워주면 그 공간에 교실을 할 수 있는 모든 예산을 지원하겠다고 했었거든요. 병원 측에서 사실 그걸 받아들이지 않았어요. 그래서 결국은 교실이 없었거든요. 근데 작년인가 재작년인가 도교육청에 모 장학관께서 전화를 하셨더라고요 저 순회했던 경험에 대해서 물어보시면서(교사18)

> 저는 적어도 소아 병동에 수업을 간다든지 이렇게 해서 다른 교육청도 아마 마찬가지이긴 하겠지만 OOO 교육청은 이 문제를 어떤 식으로든지 해결하고 싶어 하시더라고요. 병원학교는 보조인력과 교사 두명.. 정도는 필요해요. (교사18)

(3) 경계선의 정서, 학습장애 아동을 위한 지원 요구

① 경계선 아동(ADHD, 학습장애, 정서 및 행동장애)의 특수교육대상자 선정 기준 마련

연구 참여자들은 경계선의 학습장애와 정서행동장애 아동이 특수교육 서비

스가 필요함에도 불구하고 특수교육대상자 선정이 원활하게 이루어지지 않고 있다고 하였다. 이미 많은 선행연구들은 학습장애 학생들이 특수교육대상자 진단의 사각지대에 놓임으로써 이들에게 필요한 특수교육 지원 없이 오랜 기간 일반학급 내 방치되고 이로 이하여 학습결손과 정서행동 문제를 동반하고 있다고 하였다(신재현, 2019; 신재현, 정평가, 2021; 이대식, 2019).

> 저의 경력 초반에는 그래도 학습장애로라도 이렇게 선정됐던 친구들이 있었어요. 그래서 이제 그렇게 그 정도 되는 친구들 그리고 학급에서 좀 적은 행동이 조금 약간의 어려움이 그래도 보이잖아요. 근데 검사상으로 나타났을 때는 장애 지적장애로 되지는 않겠지만 어쨌든 학교에서 관계나 여러 가지 작은 행동에 문제가 있단 말이에요. 자기 정리 정동도 안 되고 부분이런 데서 그런 부분 이제 어려움들을 많이 이제 해소하면서 학습 장애로 선정됐던 친구들이 네네 점점 경력이 이렇게 높아져 가면서 지역 자체에 이제 과밀 이런 지역에 왔을 때는 똑같은 내가 봤을 때는 그 친구 예전에 선정됐던 친구랑 똑같은 친구들인데 비슷한 정도의 친구들인데 이제는 더 이상 선정이 되지 않는 네 떨어지는 경우가 되게 많이 봤던 것 같아요. 숫자에 맞추려고 하는구나 아이의 요구가 아니라 학생들의 요구가 아니라 정말 이제 숫자에 맞춰서 우리 제한된 파이를 나눠 가져야 되니까 이 친구들한테는 혜택이 안 가게 되는 거죠. (교사21)

같은 맥락에서 경계선의 아동들은 특수교육대상자 선정을 통한 교육적 지원이 필요함에도 불구하고 초등연령에서 대상자 선정에서 제외된 채 기초학습부진 학생을 지원하는 다양한 프로그램에 참여하게 되는데, 해당 프로그램에서 실제적인 효과나 변화가 없어 중등연령에서 다시 특수교육대상자로 신청이 하는 경우가 많다고 언급하였다.

> OO은 이번에 또 이음 학교라고 이음학교에 오는 애들이 다 정서장애예요. 선정되는 학교의 아이들을 보면 다 이제 약간 다문화 가정이 밀집돼 있는 지역이거나 도심지에 있지만 빈민화된 것 같은 기초생활수급자라든지 아니면 저소득층 가정이 많다든지 문화적으로도 많이 떨어지고 하다 보니까 사실은 이제 그런 아이들이 있는 학교들이 많이 지정이 돼요. 이음 학교라고 해가지고 또 경남은 작은 학교 살리기 위해서 20명 미만인 초등학교가 되게 많거든요. 그런 학교들을 계속 이제 학교는 열어서 시내에 있는 애들을 그쪽으로 보내서 이제 살리는 과정들인데 놀이 위주의 그걸 하다 보니까 또 상대적으로 기초 학습이 또 떨어지는 거예요. 또 중학교 가면 전에는 기초학력 부진에 최근에는 중학생

> 애들도 신청이 막 들어오는 거예요. 이런 것들이 상충적으로 작용되어서 서비스는 많아졌는데 일원화되지 않은 상황에서 특수교육대상자가 되는 아이들의 입장에서는 같은 거를 계속 반복하면서 시간을 낭비해 버리는 상황들이 좀 많은 것 같아요. (교사13)

이처럼 학습 장애나 정서행동장애를 지닌 경계선의 아동들이 특수교육대상자 선정에서 제외된 채 “실패할 때까지 기다리는 wait-to-fail 현상”이 일반학급 내에서 지속되고 있다는 것(김동일, 고혜정, 2018)에 주목해야 한다. 현재 기초학력보장법(2022)에서는 학습지원대상 학생의 정의를 ‘학교의 장이 기초학력을 갖추기 못하였다고 판단하여 선정된 학생으로, 학습장애를 지닌 특수교육대상자로 선정된 학생은 제외한다’ 고 명시하고 있다. 이에 학습장애를 지닌 아동이 특수교육대상자 선정에서 제외되지 않고, 조기 선별과 지원이 제공될 수 있도록 경계선 아동에 대한 특수교육대상자 선정기준을 구체화 할 필요가 있다.

또한 정서행동장애 진단평가를 위해 제안되고 있는 다차원 모형은 1차원(보편적 중재, 학교 및 학급 단위의 긍정적 행동지원, 관심학생 특별지도), 2차원(Wee센터의 지도, Wee클래스 연계 상담, 소집단 상담 및 치료), 3차원(개별화 특수교육)의 지원을 강조하고 있으며, Wee센터와 특수교육지원센터의 진단평가 선정 절차의 협력적 구조를 강조하고 있다. 일반학급에 배치된 정서행동장애 학생을 효과적으로 지원하기 위해서는 특수교육지원센터와 Wee센터의 정보공유와 상호 의뢰가 필수적이므로, 이에 대한 내용을 제도적으로 명시하여 실행할 필요가 있다.

② 장애 영아 진단 평가를 위한 환경 지원 마련 및 홍보의 활성화

연구 참여자들은 장애 영·유아의 부모들은 특수교육지원센터의 진단평가 관련 역할과 내용을 이해하지 못하는 경우가 많아 이에 대한 홍보와 인식 개선에 대한 노력이 필요하다고 하였다. 장애나 장애 위험(at-risk)을 지닌 영아를 발견하여 조개중재 하는 것은 향후 나타날 수 있는 장애의 심각성을 예방하는데 효과적이며, 이들의 위한 조기선별과 중재는 유아특수교육 분야

에서 늘 강조되고 있다. 이와 같은 이유에서 '특수교육법'(2007)에서는 특수교육대상자 하위 유형에 0-9세 영유아를 위한 '발달지체' 의 내용을 명시하였고, 3-5세의 장애유아를 의무교육으로, 0-2세의 장애 영아를 무상교육을 제공하도록 하고 있다. 이에 장애 영유아를 조기 선별하고 특수교육대상자 선정을 통해 지원하기 위해서는 특수교육지원센터를 통한 조기 선별과 지원을 제공하기 위한 노력이 되는데, 부모들이 진단 평가 방법에 대한 정보 접근성이 제한적일 수 있다는 측면을 고려하여야 할 것이다. 많은 선행연구들은 장애가 있거나 의심되는 영유아에 대한 선별, 진단평가, 장애등록, 교육배치, 조기중재 서비스 실행까지 모든 부분에서 교육지원을 위해 개입할 수 있는 서비스 조정자 제도가 필요하다고 주장하고 있다(윤치연, 2020; 이소현 외, 2013; 이정현 외, 2009; 조윤경, 2013).

> 저는 일단 영아학급을 하면서 본 시각으로는 아직도 특수교육 지원센터가 학부모님들이 모르시는 분들이 많다고 생각이 들거든요. 그래서 몰라서 이제 진단평가를 못 받으러 오시는 분들도 있고 이제 교육 소외 아동이라고 하면 다문화 가정이나 아니면 기초생활 수급자 이렇게 아까 말씀해 주셨는데 그런 분들 같은 경우는 어쨌든 정보를 그렇게 받는 것조차도 힘들어 하시는 분들이 있어서 그래서 그런 거에 대한 조금 이제 센터가 점점 더 사람도 많아지고 커지고 있는 반면에 홍보는 조금 덜 되고 있다고 생각이 돼요. (교사9)

한편 현재 보육시설에 입급된 영유아들은 특수교육지원센터를 통한 대상자 선정 및 서비스 제공에서 제외되기 때문에 이와 관련한 논의가 필요하다고 하였다. 장애인등에 대한 특수교육법(2007)과 장애아동복지지원법(2010)은 보육시설 내 입급된 장애영유아를 특수교육대상자로 인정하고 있지만, 특수교육대상자 진단평가 절차에서 이들을 제외하는 것은 적합하다고 볼 수 없으므로 장애 영·유아에 대한 진단평가를 활성화 하는 측면에서 보육시설에 입급된 영유아도 동일한 서비스가 제공될 수 있도록 전달체계의 일원화가 요구된다.

> 통합 현장에서의 이런 부분이 이제 저는 좀 어린 연령을 또 맞다 보니까 특히 어린이집 아이들은 저희 경기도 같은 경우는 아예 특수교육 대상자 선정을 또 안 해주고 있거든요. 인제는 조기 발견으로 해서 이제는 선정을 해야 한다고

하지만 그 아이들을 배치하는 부분이 애매해서 아예 특수교육 지원을 또 안 하고 있는 쪽으로 지금 거의도 하고 있는데 그래서 이런 부분으로 봤을 때도 이런 친구들이 또 교육 소외된다고 생각해요. (교사3)

(4) 통합학급에 배치된 교육 소외 아동을 위한 지원 요구 사항

① 일반교사와 특수교사 간 협력교수제도 마련

연구 참여자들은 통합학급에 배치된 교육 소외 아동을 위한 지원 요구사항으로 통합학급 일반교사와 특수교사 간 협력교수제도를 마련해 줄 것을 요구하였다. 한 연구 참여자는 우리나라의 특수학급을 중심으로 실행되는 특수교육에서 더 나아가 일반 학급에 배치된 아동을 지원할 수 있는 시스템이 구축되어야 하며, 이를 위해서는 특수학급에 있는 특수교사 외에 통합학급에 있는 아동을 지원할 수 있는 교사가 배치되어야 하고 해당 교사와 통합학급 담임의 일반교사 간 협력교수가 이루어질 수 있도록 해야 함을 강조하였다.

통합교육 지원 교사 to가 따로 있어서 네네 그분들이 특수 교사와 통합학급 교사랑 협력을 하면서 아이들을 지원하고 그러니까 그 업무를 중심으로 하면 사실은 아이들을 직접 가르치는 부분에 대해서 시간이나 수업 시수라든가 이런 부분을 조절할 수가 있어서 전 도움이 될 거라고 보거든요. 그래서 저는 사실 개인적으로는 협력 교사 배치하는 것이 필요할 것 같아요. (교사7)

지금 현재는 특수학급이나 이런 게 학급 운영을 중심으로 되어 있기 때문에 완전 통합되어 있는 학생들이라던가 다른 친구들에 대한 지원을 하기가 되게 어렵기는 하거든요. 그 수업 실수라든가 여러 가지 문제로 어렵기 때문에 좀 학년별로 한 명씩 그러니까 학교 규모에 따라서 네 아니면 학교 규모가 작은 학교 같은 경우에는 학년 군별로 한 명씩 특수 교사가 배치가 되면 네 그 학년 선생님들이랑 같이 얘기를 하면서 교육 소외되는 아동들을 어떻게 지원할 수 있을지 좀 고민을 같이 나눌 수 있을 것 같아요. (교사7)

몇몇 교사들은 일반학급에 배치된 특수교육대상아동을 지원하기 위해서는 보조인력(특수교유지도사)이나 초임교사 보다는 경력의 특수교사가 배치되어야 함을 언급하기도 하였다.

그래서 원래는 가르치는 사람이 협력을 하면 제일 좋지만 그게 안 된다고 하면 특수교육 실무사나 이런 지원 인력 말고 저는 협력교사 통합교육을 통합교육 지원교사 아니면 통합교육 이런 교사들을 좀 현장에 배치했으면 좋겠고 그러니까 희망하는 학교에 특수교사 이외에 별도로 교육지원청에서 그걸 배치를 해서 뭔가 시범으로 해보든지 아니면 하여튼 점점 확산하는 방식을 할 때 한 번에 쫙 하면 되게 교원 수급에도 문제가 있고 또 여러 가지 문제가 있으니까 우선 저는 그거를 희망하는 학교에라도 배정을 했으면 좋겠고 그리고 학교에 배정을 할 때 초임 교사들이 할 수 있는 부분에 한계들이 있을 수 있거든요. (교사7)

② 정규직, 경력 교사의 통합학급 지원인력 배치

연구 참여자들은 통합학급에 배치된 특수교육대상아동을 지원하기 위해서는 교내 정규직으로 소속될 수 있는 교원을 배치해야 하며, 단순 순회 교사가 아니라 협력을 효과적으로 이끌어 낼 수 있는 고경력의 특수교사가 배치되어야 한다고 언급하였다.

통합지원 지원 교사가 특수교사가 분리 교육을 담당한다면 통합 지원 교사는 정말로 이런 아이들을 좀 계속 지원을 해줄 수 있는 그런 인력들 전문 인력 정규 교사가 좀 많이 배치가 됐으면 좋겠다라는 생각을 했고요 (교사16)

그래서 결국은 나중에 남는 거는 결국 협력밖에 남지는 않겠구나라는 생각이 들었어요. 이 다양성을 만족시켜주어야만 하고 그리고 결국은 이 다양성을 만족시켜주기 위해서는 다양한 전문가들이 들어와야 되는데 사실 정규직으로 들어와야 돼요 근데 지금 다 비정규직을 뽑아버리잖아요. (교사18)

지원센터에 있는 팀장 같은 경우에는 저는 팀장님 대우를 해줘야 된다고 생각을 하거든요. 예를 들면 학교에 부장교사가 있고 그런 것처럼 그리고 원래대로 하면 저는 지원센터에 팀장님은 장학사님급이 하는 게 맞다고 생각을 해요. 뭔가 학교에서 조율도 가능하고 그런 것들이 가능한데 지금은 담임 교사도 아니거든요. 센터 지원센터에 있는 사람이 어떤 형태가 되냐 하면 그냥 순회 교사인 거예요. 학교에 나갈 때도 순회 교사와 나갔다고 하는 거랑 장학사급이 나갔다고 하는 거랑은 되게 다르거든요. 그래서 지원센터의 팀장의 지위나 이런 것들도 좀 고민이 돼야지 될 것 같아요. (교사2)

그런데 특수학급 선생님들이 잘 섞이지 못한 이유 중에 하나도 물어볼 사람도 없고 시행착오를 나눌 사람도 없는 거예요. 한 학교에 많아야 한두 반이기 때문에 그래서 저는 통합교육 지원을 할 수 있는 수석 교사를 특수교육 지원센터

에 배치를 하거나 교육청에 배치를 하거나 그래서 학교가 좀 요구를 하면 가서 좀 같이 수업도 봐주고 아니면 통합 학급 수업 지원하는 것도 같이 고민을 해 보고 아니면 이 단계를 아니면 아까 얘기했던 것처럼 학교에서 원하는 경우에는 특수교사 to 이외에 협력을 주로 할 수 있는 통합교육 지원교사나요. (교사7)

③ 통합교육 실행을 위한 실제적인 내용의 연수 제공

연구 참여자들은 효과적인 통합교육 실행을 위해서는 통합교육에 대한 실제적인 내용의 연수들이 제공되어야 함을 강조하였다. 특히 통합교육에 대한 감수성을 전달하는 호소식 교사교육이 아니라, 학급 운영 및 아동지도에 대한 구체적인 내용들이 전달되어야 한다고 언급하였다.

그래서 일반 교사가 통합 교육에 대한 지식이 올라가야 돼요 그런데 우리 통합 일반 교사를 모아놓고 연수하는 내용을 보면 통합 교육의 당위성 그냥 감성의 호소 여기에서 끝나는 경우가 많아요. 왜냐하면 연수율이 중요하지 성과로 나가는 부분은 연수율로 시도 교육청 평가를 하기 때문에 연수의 내용에 대해서는 관심이 없어요. 교육과정 통합에 대해서 얘기를 교수법에 대해서 얘기를 하면 선생님들이 안 올 거 아니에요. 더 이상 거기에서 머무르면 안 되고 교육과정 통합으로 선생님들을 끌고 가야 되는데 그것은 특수관리 특수교육 장학사의 역할이잖아요. 그분들의 의지가 그분들도 통합 교육을 해본 경험이 부족한 상태에서 관리자로 갔기 때문에 그걸 모르는 거예요. 그래서 연수의 내용도 바뀌어야 될 것 같습니다. (교사22)

어느 정도 경계성인 친구들은 친구보다 자신이 못하다는 것에 조금 더 소극적이게 되고 그러면서 좀 더 관심을 보이려고 더 문제 행동을 더 하는 경향이 있었던 것 같아서 이 아이도 잘하는 것이 있고 그것을 친구들한테 그러니까 선생님에게 인정받는 것만 중요한 게 아니라 이 친구들이 가장 중요하게 생각하는 다른 친구들로부터의 인정을 받을 수 있는 잘할 수 있는 것들을 하나씩 소개해 준다거나 할 수 있는 그런 활동들을 하면 좀 좋았던 것 같아요. 무엇보다 그 친구를 바라보는 다른 친구들의 인식 개선을 할 수 있는 좀 활동들이 많이 있어야 조금 이제 아이들이 초등학교 저학년 단계나 중학년 단계에서는 자존감을 좀 더 회복할 수 있게 돼서 그렇게 인정을 받게 되면서 좀 문제 행동이 나아지는 케이스를 좀 많이 경험을 해서 이런 관심과 이런 연수 같은 거 많이 필요하다고 생각이 들었고 (교사20)

선생님들이 지원 교사가 아무리 들어와도 일반 교사가 이 교육과정 통합에 대해서 모르면 그 사람이 통합교육 지원 교사가 제대로 역할을 할 수 없어요. 그래서 일반 교사가 통합 교육에 대한 지식이 올라가야 돼요 (교사22)

자격 연수 같은 들어야 되는 연수 선택 연수 말고 자격 연수 같은 부분에 좀 이런 내용들을 잘 넣어줬으면 좋겠다고 생각을 한 게 이제 누구나 관심이 있어서 듣는다기보다 하다 보면 관심이 생기는 경우가 훨씬 많다는 생각이 들고 저 또한 이제 반에 아이들이 계속 매년마다 있다 보니까 이제 조금 더 관심을 갖고 어떻게든 해볼까라는 그런 작은 노력을 시작을 했거든요. 그래서 그런 부분이 좀 필요하다는 생각이 들었고 (교사20)

④ 통합학급에서 활용할 수 있는 교수자료 및 교재 개발

연구 참여자들은 통합학급의 일반 교사가 특수교육대상아동을 지도하려고 해도, 통합학급에서 활용할 수 있는 교수자료나 교과서 및 교재가 턱없이 부족하다고 언급하였다. 이에 기존의 교과서나 수업 내용에 대해 난이도가 고려된 교수자료나 매체가 개발 · 제공되어야 할 필요가 있다.

중학교 간다고 해서 관심을 갖고 보니까 통합교육 교재가 중학교 통학교육 교재가 국어하고 사회만 나와 있는 거예요. 근데 과학도 올라가고 영어도 올라가는데 왜 자료가 없냐 국특원이 생긴 지가 얼만데 왜 자료 하나 못 만들어냈냐. 국특원 했다가 교육부 특수교육 정책과 있다가 몇 번을 통화를 했는데 만들 계획이 없어요. (교사22)

통합 교육에 대한 이야기를 많이 나누는데 우리가 하는 얘기가 늘 그거예요. 결국은 인력과 자료다 인력이 너무나 턱없이 부족하다는 거고 우리는 이 아이들을 가르칠 수 있는 자료가 너무 없다. 특수학급에서 가르치는 거 말고요 통합학급에서 가르치는 그런 자료들이 너무 부족하다 (교사16)

(5) 교육 소외 아동을 위한 특수교육 서비스 제반 여건 개선

① 특수교사의 과도한 행정 업무에 대한 개선

연구 참여자들은 교육 소외 아동을 위한 특수교육 서비스 제반 여건 개선 사항으로 특수교사의 과도한 행정 업무에 대한 개선을 요구하였다. 특히 물리적 환경 시설 및 행정 관련 업무(원거리 통학비, 사회복무요원이나 특수교

육지도사 관련 행정 업무)등으로 특수교육대상 아동을 지도하는 데 실제적인 어려움을 경험하고 있기 때문에 시도(지역)교육청과 연계하여 이를 해결하기 위한 노력이 필요하다고 하였다.

> 어쨌든 교육에서 소외되었건 소외되지 않았건 간에 학생에 관련된 부분들을 학교에서 집중할 수 있는 주체는 교사거든요. 네 근데 지금 현재 교사들은 학생들에게 집중할 수 없을 정도로 많은 업무를 담당하고 있어요. 특히나 특수교사 같은 경우는 그냥 특수교육과 관련된 업무뿐만 아니라 특수교육을 하기 위한 물리적인 환경까지도 업무를 맡고 있어요. 예를 들어 시설.. 대표적인 게 시설이긴 한데 그런 업무까지 맡아가면서 우리가 과연 학교 우리 학생에 대한 교육적 지원을 집중할 수 있는 게 가능한가라는 부분들을 매번 질문을 던지거든요. 매번 질문을 던짐에도 불구하고 이게 해결되지 않고 있어요. 이게 바로 이젠 특수교육과 학생에 관련된 부분들을 교사가 다 해야 된다라는 게 아니라 교육부뿐만 아니라 시도교육청 그리고 지역교육청 학교 안에서뿐만 아니라 협업이 중요하다 네 우리 아이들에 대한 교육적 지원은 특수교사가 다 하는 게 아니라 특수교사는 학생의 교육과 생활 지원에 집중을 해야 되고 나머지 부분들은 학교에서 시도 교육청에서 다 협업을 해가지고 지원을 해줘야 해 주는 게 맞다 (교사4)

> 그래서 일단 제가 항상 말씀드리지만 특수 교사와 학부모가 편해야지 아이도 행복하다라고 맨날 말씀을 드리거든요. 그래서 편의시설 그다음에 원거리 통학비 그다음에 방과 후 학교 그다음에 사회복무요원 특수교육 지도사 이 5가지 업무는 최대한 최대 빠져야 된다고 생각해요. (교사1)

> 그러니까 제가 항상 얘기하는 건 그냥 학생이면 학생이지 비장애 학생 장애 학생을 나누기 시작하면서부터 우리는 스스로 오류를 저는 결정 짓고 있다고 좀 생각이 들거든요. 그래서 이러한 과정 안에서 특수교사가 하는 어떤 역할들은 그냥 다른 일반 교사들이 하는 역할 안에서 더 넘지 않아야 된다고 생각해요. 교사가 해야 하는 것 외에 더 부과되는 업무에 대해서는 분명히 좀 따로 떼어 놓고 할 수 있었으면 좋겠고 (교사6)

② 특수학급(교) 증설

연구 참여자들을 교육소외 아동을 지원하는 가장 근본적인 대책으로 특수학급과 특수학교를 증설해야 한다고 요구하였다. 이는 특수학급을 필요로 하는 특수교육대상자는 많지만, 특수학급이 없어 일반학급에 배치하는 사례가

발생하고 있으며 이에 특수학급 증설에 대한 구체적인 기준이 마련되어야 한다고 하였다. 또한 한 연구 참여자는 특히 유아 연령에 특수학급 증설이 필요하다고 강조하기도 하였다.

> 일반 학교의 일반 학급 배치 학생들도 지금 소외 계층이라고 사실 말씀하신 포함이 되어서 저희 OO에는 지금 계속 말씀하신 대로 과밀 학급 과밀인 아이들이 많기는 해요. 초등 같은 경우에는 지금 6명이 정원인데 OO은 거의 7명인데도 부족해서 못 가고 그래서 선정이 됐음에도 불구하고 완전 통합 일반 배치일 수밖에 없는 그래서 저희가 또 순회를 나가는 그런 경우가 계속 생겨서 뭔가 진짜 학생 수가 이만큼이면 그 교실이 있는데도 못 안 생기는 학교들이 좀 있어서 저희가 막 1년 내내 만드시는 게 어쩌냐 어쩌냐 장학사님도 하고 이렇게 되게 많이 그래서 그런 게 진짜 제도적으로 좀 뭔가 이렇게 학생들이 어릴 때는 몇 명일 때는 두 학급이 만들어져야 된다 내지는 한 학교에 몇 명이 있으면 특수학급이 만들어져야 된다 이런 기준이 있으면 진짜 참 좋겠다는 생각을 많이 합니다. (교사10)
>
> 저는 이제 이렇게 아이들이 특수교육 대상자로 신청을 의뢰를 이렇게 하시고 저희가 항상 이제 얘기하는 거 자리가 없어요라는 말을 가장 많이 해요. 그래서 좀 저는 좀 특수학급을 더 많이 좀 늘려주셨으면 좋겠다. 그래도 초등학교나 학교 쪽은 그래도 많이 증설이 많이 되고 있고 그래도 생각보다 많은 퍼센트가 이제 특수학교에 많이 신설이 됐는데 아직 유치원 쪽이나 이런 곳은 저희 OO시에도 16곳밖에 없거든요. 특수학급이 있는 유치원이 그러니까 좀 병이나 단설 유치원이라도 좀 의무적으로 특수학급을 열었으면 좋겠다는 생각이 들고 그리고 (학급을) 신설할 때 정말 힘든 일을 많이 겪었거든요. 분명히 지금 아이들도 적어가고 있는데도 교실이 없다는 이유로 이렇게 얘기를 하시는 게 조금 어려울 때가 있어요. 그래서 조금은 이제는 좀 특수학급 특수 아이들은 정말 많아지고 일반 아이들은 점점 줄어가는 추세인데 좀 특수학급을 좀 많이 열어주셔야 그래야 아이들이 갈 곳이 있고 그래서 항상 자리가 없어서 다른 곳으로 하거나 유예하는 아이들도 많고 그래서 이런 걸 봤을 때 마음이 많이 아프거든요. 정말 치열하게 싸워야 신설이 되는 경우가 있고 이런 걸 보면서 참 좀 특수학급이 좀 이런 공립이 의무적으로 다 설치를 해야 된다고 한다거나 이런 규정이 있으면 조금 더 많이 도와주시지 않을까 생각이 들어서 저는 특수학급이 증대되었으면 좋겠습니다. (교사3)

또한 몇몇 연구 참여자들은 특수학급 시도 지역별로 대상자의 필요에 따라 균등하게 증설되어야 한다고 하였다. 특히 특정 지역에는 특수학교가 없어,

근처 대도시로 이동하거나, 적절한 교육지원을 받지 못하는 경우가 있다고 언급하였다.

> OO이나 OO에는 이제 특수학교가 없어가지고 이제 OO으로 많이 간다고 하셨는데 진짜 어머님들께서 이제 특수학교를 많이 희망하세요. 저희가 OO특수학교라고 해서 27년에 새로 생기기는 하는데 그 지리적 위치가 저희 OO이랑 또 너무 멀어서 사실상 접근이 힘든 곳에 생기거든요. 사실상 OO이라고 이름도 같이 붙여지기는 하지만 저희가 거의 무관한 곳이라고 생각이 들고 (교사11)

> 근데 일단 그 학교에 교실이 사이즈가 있어야 되고 학교에 어쨌든 우리가 특수학급을 만들겠다는 의지가 있으셔야 이제 저희가 속된 말로 어디 학교 뚫는 거죠. (교사15)

③ 특수교사 확대 선발 배치

특수학급(교) 증설과 함께 교육소외 아동 지원을 위해서는 특수교사의 선발을 확대하고 배치해야 한다는 결과가 도출되었다. 연구 참여자들은 교육현장에 다양한 특성과 요구를 지닌 아동을 지원하기 위해서는 교사의 수가 증가되어야 하고, 일반 학급에 배치된 학생을 지원하기 위해서 특수교사와 일반 교사가 함께 협의하여 지원할 수 있는 기준이 마련되어야 한다고 하였다.

> 저는 왜 이렇게 특수 교사를 늘려주지 않는지 학교마다 학급마다 사회복무요원이나 특지사나 봉사사는 계속 구해요. 근데 그분들은 한계가 있거든요. 그러니까 특수교사 선생님 혼자서 그 아이들을 다 봐야 되고 행정까지 다 봐야 되는 그런 부분들이 좀 안타깝더라고요. 저는 근본적으로 특수교사 배치가 좀 많았으면 좋겠어요. 예 한 학급에 두 분은 최소한 들어가서 아이들이 거기에 6명 12명씩 있잖아요. 근데 어떻게 그 한 분이 그걸 다 하실 수가 있겠어요. 특수교사 선생님을 늘려주세요. (교사5)

> 더 많은 인력들이 필요하기 때문에 특수교사를 더 많이 뽑게 되고 그러면서 특수교사가 점점 더 늘어나면서 특수교사들이 해야 할 일이 조금 더 많아져야 할 것 같다고 생각이 들어요. 그래서 꼭 장애가 있는 학생들만을 특수교사가 가르치는 것이 아니라 정말 정서· 행동 장애로 특별한 교육적 요구가 필요하면 일반 교사와 협력해서 어떻게 보면 이상적이라고 생각할 수 있지 않을까라는 생각이 들어서 그런 것들을 지원해 줄 수 있게 조금 특수교육이라는 범위가 커

져서 이게 잘 협력이 될 수 있는 그런 어떤 협의책이나 그런 지원책이 만들어져야 되지 않을까라고 생각이 듭니다. (교사12)

그리고 지금 현재 하고 있는 통합교육 지원교사도 몇몇 시 몇몇 아주 극소수의 시도에서 극소수의 사람이 장학사의 의지에 따라서 배정이 되는 걸로 알고 있어요. 그런가요 그러니까 서울시 교육청도 예전에 협력교사로 to가 난 걸로 알고 있는데 그 협력 교사들이 대부분 순회 교육을 담당하는 지원센터 교사로 바뀌어버렸거든요. 그때 여러 가지 이유로 네 그래서 그리고 그 협력교사 같은 경우를 그냥 이렇게 뭔가 뽑아가지고 그러니까 그렇게 하다 보니까 신규 교사들이 많이 됐기 때문에 그때도 나가는 게 되게 어려워서. 통합교육 지원 교사 같은 경우는 그냥 특수교육 전공을 하면 다 될 수 있다고 생각한다는 게... (문제가 있다고 생각해요.) 왜냐하면 그 일이 쉽지가 않기 때문에 기존에 있는 선생님들은 굳이 그거를 신청해서 가지 않을 확률도 되게 많아요..(교사7)

지금 계속해서 교사 수도 늘려줬으면 좋겠다. 학급도 늘려줬으면 좋겠다. 우리의 가장 큰 바람은 사실 그거라고 생각이 되는데 지금 교사 수를 줄이는 과정에 있고 교육 예산도 줄여 나가는 과정에서 이게 우리 바람으로 그치지 않고 이 부분은 좀 반영이 되었으면 좋겠다라는 말씀을 드리고 싶고 (교사4)

④ 일반학급의 학생 수 감축

연구 참여자들은 통합교육이 원활하게 이루어지기 위해서는 일반학급의 학생 수가 학급 당 20명 정도로 배정되어야 한다고 언급하였다. 일반학급의 학급당 학생 수를 줄여야, 교육소외 아동에 대한 구체적인 지원이 가능하다고 하였다.

아까 말씀하셨던 것처럼 학생 수가 많으면 우리 학생들이 사실 통합 학급에 되는 것이 통합 밖으로 들어가는 것이 과연 얼마나 의미가 있나 좀 싶은 생각이 들고 그래서 저희도 이제 계속 얘기하는 게 한 학급 당 20명 이하의 학생이 있어야 개별적 교육적 지원이 들어간다라는 말씀을 좀 드리고 싶은 거고 (교사6)

우리 아이 통합 학급에서 우리 아이들을 조금 더 집중되는 시선으로 이렇게 봐줄 수 있다라는 건 결국은 아까 경기도는 40명까지도 한 학급 학생 수가 된다고 하던데 정말 그거는 말도 안 되는 거거든요. 가장 시급한 건 일반 학급의 학급당 학생 수가 적어지면 그나마 조금 가능성이 있어요. 교육적 소외되는 학생들이 좀 줄어들 수 있는 어떤 물리적인 환경 환경은 바로 학급당 학생 수가 통합학급에서 적어져야 되는 거고 그리고 특수학급에서도 특수학급에서도 사실

지금 현재 4 6 6 7이지만 유초중고 해가지고 4 6 6 7이지만 이 부분도 줄어들어야 특수 교사가 특수교육 대상자 학생들에게도 더 집중할 수 있고 질적인 어떤 교육적인 어떤 그런 부분들을 제공하는 게 가능하다 그래서 물리적인 가장 중요한 건 학교 시설도 중요하지만 학생이 감당해낼 수 있는 학생 수가 현실화돼야 된다라는 말씀을 꼭 드리고 싶어요. (교사4)

⑤ 예방적 특수교육에 대한 이해

연구 참여자들은 교육소외 아동을 지원하기 위해서는 예방적 특수교육에 대한 이해가 필요하다고 하였다. 구체적으로 현재는 발달적 어려움이 크지 않은 아동이라고 할지라도 향후 희귀난치성의 질환이 심해질 것이 예측되거나, 현 상황에 조개 중재나 개입 없이 방치 될 경우 향후 정서·행동 장애가 발생할 가능성이 있는 아동을 지원하는 것이 예방적 특수교육이라고 인식하고 있었다.

예방적 특수 교육을 할 것이냐 아니면 지금 우리가 제한적으로 힘드니까 우리가 준비가 안 돼 있으니까 되는 애들 선정해서 배치하기도 급급하니까 이 아이들은 어쨌든 개인 부모의 몫이고..(중략) 특히 희귀성 장애 질병은 정말 자연재해처럼 엄청 늘어날 거고 한 개인이 감당할 수 없을 건데 그게 비단 누구에게나 갈 수 있는 건데 개인이 감당하는 것은 아니라고 생각해요. 어쨌든 근육이 굳어가면 호흡도 안 될 것이고 언어도 안 될 것이고 못 움직일 것이고 말도 안 될 것이고 섭식도 안 될 것이고 결국은 특수교육 대상자가 될 건데 될 때까지 하고 안 되면 와 이거는 아니라는 생각이 너무 많이 들었어요. (교사15)

품행장애나 우울이나 예를 들어서 adhd나 이런 아이들은 사건이 벌어질 때야 비로소 아이들에 대한 검사나 이런 것들이 진행되다 보니까 특수교육 대상자로 선정되지 않았지만 도움이 필요한 많은 아이들이 정서 행동상에서 빠져나가는 아이들 수가 어마어마하거든요. 근데 그런 것들 때문에 이제 예방적인 시스템에서 아이들을 계속적으로 관리할 수 있는 것이 이제 필요하겠다. (교사17)

⑥ 부처 간 협력 및 교육 소외 아동 지원에 대한 거시적 정책 마련

교육소외 아동을 지원하기 위한 요구사항으로는 부처 간 협력과 교육소외 아동을 위한 거시적 정책이 마련되어야 한다는 결과가 도출되었다. 특수교육

관련 업무들의 전달체계가 보다 효율적으로 전달되기 위해서는 교육복지나 민주시민교육, Wee 센터 등의 다양한 사업과도 연계되어야 할 필요가 있다고 하였다.

> 특수교육 전달 체계를 보면 사실 특수 업무를 담당하고 있는 교육부 특수교육 업무를 담당하고 있는 시도 교육청 특수교육 업무를 담당하고 있는 지역교육청 특수교육을 업무를 담당하고 있는 학교에서 특수교사 이 한 개의 라인에서는 사실 전달 체계가 직선 라인도 잘 되고 있다고 생각을 해요. 근데 우리가 계속 말하는 아이들에 대한 집중 아이들에 대한 충분하게 지원이 되려고 한다면 그 직선적인 핫라인이 아니라 주변에 달려 있는 교육부 내에서도 다른 관계 부처 또 시도 교육청에서 다른 학생 인권과나 교육 복지 민주시민 교육과 이런 관련된 다른 과 또 지역에서도 그렇고 학교 안에서도 행정실을 비롯하여 이런 부분들까지도 기존의 수직 핫라인에 달려 있는 전달 체계가 아니라 함께하는 전달 체계가 필요하다라는 생각이 들고요 그리고 지금 모르겠어요. (교사4)

한편, 연구 참여자들은 향후 정서행동장애 학생을 특수교육대상자로 선정하게 된다면 대상자 수가 크게 증가할 것이고, 이에 대한 인적, 행정적, 물리적 지원망을 구축하는 거시적 정책이 구상되어야 한다고 언급하였다.

> 여기에 가장 핵심 질문은 정서행동 장애를 특수교육 대상자로 볼 것이냐 안 볼 것이냐에요. 그러면 그 친구들이 특수교육 대상자가 아니라는 거를 계속 우리가 밀어낼 수 있는 것인가 근데 아까 OOO 선생님 말씀도 맞아요. 저희가 일단은 일반 교육의 그 규모나 인원이나 인력이 훨씬 크고 저희 특수 교육은 거기에 굉장히 미비해요. 그 친구들을 준비할 그게 안 돼 있고 그리고 솔직히 그 친구들이 특수교육으로 넘어오면 아마 그걸 다 오로지 특수교육에서 감당해야 될 텐데 아까도 말씀드렸듯이 일반 교육보다 저희는 뭔가 행정적으로든 재정적으로든 인력적으로든 일반 교육에 비해서 월등히 미비한데... (교사15)
>
> 앞으로의 개선점을 얘기하는 거라고 한다면... 조금 더 많은 학생들이 지원받을 수 있는 그런 체계들도 함께 대안들도 함께 고민이 됐으면 좋겠다는 생각이 들어요. (교사4)

나. 특수교육 선정 대상자 부모

□ 연구 참여자들의 진술을 하위범주로 구분하여 나열한 뒤 유사한 범주를 공통된 속성으로 분류하였다. 분류된 경험이나 견해를 상위, 하위 주제로 묶어 상위범주의 의미를 파악하고 열거된 세부 경험을 주제에 따라 세분화하며 재배치하는 과정을 거쳐 아래와 같이 범주화하였다.

▌표 3-6 분석결과 범주화 (특수교육 선정 대상자 부모)▐

대분류	중분류	소분류
1) 특수교육 대상자 선정과정	(1) 정보의 부재	알음알음 찾아야 하는 특수교육 관련 정보 어디에서도 알려주지 않는 전반적인 신청과정 어떤 지원을 받을 수 있는지 알 수 없음 온라인 검색을 통한 정보습득
	(2) 선정과정의 어려움	자녀 발달에 과민 반응을 보이는 엄마로 보여지는 현실 입증해야 하는 '장애' 지자체 내 '선례 없음'으로 선정 기피 불완전하게 스스로 수행하면 혼자 가능한 걸로 인지 중심의 특수교육대상자 선정검사 희귀질환을 가진 아동의 특수교육 대상자와 장애등록 탈락
	(3) 선정 후의 어려움	반드시 방문해서 수령해야 하는 특수교육대상자 결과 통지서 특수학급은 적고 지원자는 많아 탈락되는 특수교육 대상자 특수교육 지원 내용에 대해 안내의 부재 밀리고 밀려 멀리 있는 학교로의 통학
	(4) 장애 등록과 특수교육 대상자 선정의 애증관계	장애 진단 및 등록은 연중 상시, 특수교육 대상자 신청은 지정 기간에만 장애등급이 있으면 의례적으로 수행되는 특수교육 대상자 선정검사 지원받기 위해선 장애 등록을, 아이를 위해서는 완전 통합이 필요한 현실 기능의 상실 과정에서는 불가능한 장애 등록, 불가능한 지원
2) 학교생활	(1) 장애를 고려한 지원	일반 유치원 장애 유아 등록 시 적극적으로 돕는 교직원 특수교육 지원이 필요한 유아를 고려한 일과 운영 학교적응을 지원하는 특수교사 일반교사-특수교사의 원활한 의사소통으로 결정되는 교육활동참여 특수교육 지원아동을 위한 일반교사-특수교사-부모의 원활한 소통 COVID-19 상황에도 계속되는 개별화 지원 담당하는 아동의 장애 유형과 특성을 공부해서 함께 정보를 공유하는 선생님 당연한 권리에 대한 감동, 그리고 회의감

대분류	중분류	소분류
	(2) 어쩔 수 없는 특수학급 행	특수교사가 지원할 수 없는 완전 통합 분리 수업의 당연함 분리 수업은 하루에 무조건 세 시간
	(3) 참여할 수 없는 교육과정	신체기능의 제한으로 스스로 포기하는 수업참여 형평성과 공정성 앞에 내려놓은 수행평가와 성적 받아들여지지 않는 I.E.P. 수업 진도를 따라가기 위한 개별화 교육
	(4) 장애학생을 고려하지 못하는 일반학급의 완전통합	피드백 없는 일반 학교 내 특수교육 완전 통합 상황에서 장애아동지원을 위한 비장애아동의 방치 특수교육 지원 대상 아동을 위한 인력 부족 경증장애학생 지원에 대한 교사의 인식 부족 교사의 번거로움 때문에 두 번 출석해야 하는 특수교육 지원 대상 학생 어떤 벽보다 가장 높은 학교라는 벽 예민한 엄마가 되어야 내 아이가 수업에 참여할 기회를 얻음 특수학교에 갈 정도는 아니고, 일반 학급에서의 지원은 없어서 방치되는 특수교육대상자 전 교과목에서의 개별화 계획을 위한 고려 부재
	(5) 지원체계의 부재	부모 자조 모임에 대한 의지가 없는 교육청 특수교육 실무사 부족을 활동지 원사로 채우는 학교 학교 및 교사에 따라 다르게 운영되는 통합교육 수준 무엇을 어떻게 지원해야 하는지 모르는 교사 교육기관 내 도뇨 지원 거부
	(6) 통합교육을 위한 부모의 노력	우겨서 얻어내야 하는 통합교육 편의시설 찾아 이사, 이사, 이사 자녀의 도뇨 지원을 위한 상시 대기
3) 필요한 지원	(1) 지원인력 및 교직원대상 교육제공	지원 인력 확대 일반교사 및 관리자 대상 통합교육 관련 연수 제공
	(2) 교육환경 개선	학교-가정 연계 체계 강화 완전 통합에서 질적인 개별화 교육 제공 생각의 전환을 통한 물리적 환경개선 특수교육 지원 대상 학생 신변 처리를 위한 공간 마련 학교 내 휠체어 이용을 위한 물리적 환경 개선 학교 수업 내용에 대한 보충자료 제공 중·고등학교 일반 학교 특수학급 확대
	(3) 전문가 협조체계 마련	지역 전문가와의 협력을 통한 특수교육 현장 방문 컨설팅 제공 교직원 간 특수교육 지원 대상 아동에 대한 정보 공유

대분류	중분류	소분류
		장애 학생-장애 당사자 멘토링 프로그램 제공 특수교육 대상자 및 부모 의견 수렴을 위한 공적인 창구마련
	(4) 특수교육 대상자 선정과정	특수교육 대상자 선정 및 지원에 대한 부모 매뉴얼 개발
	(5) 특수교육 지원 대상자를 고려한 교육과정 설계 및 제공	특수교육 대상자 지원 내용에 대한 최저기준선 마련 특수교육 대상자의 질환 및 장애 정도에 따른 수행평가 대체 계획 수립 발달장애 학생을 위한 AAC(보완대체 의사소통) 환경 마련 질환 및 장애 특성을 고려한 맞춤형 교과서 제공 모두를 포함한 재난 안전 대피 매뉴얼 숙지 및 시행
	(6) 의료 및 재활 지원	질환 및 장애 특성에 따른 보조기기 구입지원 재활 (발달재활, 의료재활) 바우처 제공시간 및 제공기관 확대 발달재활 바우처 제공기관 관리감독 강화
	(8) 가족지지체계 마련	비장애 형제자매 지원 가족 단위 자조 모임 지원

1) 특수교육 대상자 선정과정

(1) 정보의 부재

① 알음알음 찾아야 하는 특수교육 관련 정보

연구 참여자들은 자녀가 특수교육 대상자로 선정되기 위해서 어느 기관에 신청하고, 어디를 통해 정보를 얻을 수 있는지 알 수 없었다고 했다. 연구 참여자 중 치료사로 일하고 있는 부모조차 특수교육과 선정과 관련하여 정보를 제공하는 기관이 없었다고 했다. 연구 참여자들은 자녀의 재활 및 치료를 위해 방문하는 병원에서 만난 다른 부모를 통해 알음알음 특수교육과 관련된 정보를 얻고 있었다.

'특수교육법' 시행령 제9조 1항에는 '교육장 또는 교육감은 매년 1회 이상 법 제14조제1항[5]에 따른 홍보를 하여야 한다.' 라고 명시하고 있어 특수교육 대상자를 위해 유관기관에 홍보할 것과 무상으로 선별검사를 시행할 책임이 지역의 교육장 또는 교육감에게 있는 것을 알 수 있다. 그러나 연구 참여자

5) 교육장 또는 교육감은 영유아의 장애 및 장애 가능성을 조기에 발견하기 위하여 지역주민과 관련 기관을 대상으로 홍보를 실시하고, 해당 지역 내 보건소와 병원 또는 의원(醫院)에서 선별검사를 무상으로 실시하여야 한다.

들은 자녀를 양육하는 과정에서 특수교육 대상자들이 필요한 교육관련 정보를 얻을 수 없는 점을 호소하였다. 따라서 지역 내 특수교육이 필요한 아동 및 부모가 관련 정보를 얻을 수 있도록 홍보를 강화할 필요가 있다.

> 특수교육 선정과정이나 절차를 전혀 알지 못하는 상태였어요. 초등학교 때 특수교육 선생님한테 문의를 하니까 교육청에 알아봐라 라고 얘기를 했어요. 그래서 교육청에 전화해서 신청 했어요. (부모8)
>
> 정보들을 주는 기관들이 하나도 없었고요. 알음알음 찾아서.. 제가 치료사로 일하고 있었음에도 불구하고 그런 정보들을 구체적으로 알려주는 곳이 없고 배우지도 못했고... (부모6)
>
> 13개월 때부터 10년 동안 병원을 다녔어요. 병원에서만난 엄마들을 통해서 정보를 얻을 수가 있어요. 인터넷에는 정보를 얻을 수가 없어요. 6시간씩 8시간씩 낮병동 생활을 하면서 이런 병원이 있구나.. 또 다른 치료를 다닐수 있구나.. 복지관이 있구나.. 어느 누구도 알려주는 사람이 없었기 때문에... (부모4)

② 어디에서도 알려주지 않는 전반적인 신청과정

연구 참여자들은 특수교육이 필요한 아동을 대상으로 공적인 특수교육 전달체계 내에서 안내해주는 기관이 없었다고 했다. 또한 장애 진단 후의 재활과정과 이용 가능 기관에 대해서도 공식적인 안내가 없었다는 점을 호소했다.

> 저도 그렇지만 제 주변에서 특수교육 대상자로 선정된 아이들의 부모님 중 누구도 그렇게 해야 된다는 것을 공적인 경로로 들으신 분이 한 분도 없었어요. 이게(특수교육) 의무교육인데 지금은 비장애 아이들이 학교를 안 오면 주민센터에서 (전화나)방문해서 자녀를 학교에 보내지 않는 것은 아동 학대라고 하는데 장애가 있는 아이들은 그렇게 해주는 과정이 없고 (부모2)
>
> (부모)재활이 뭔데요? , (의사)그냥 재활 다니시면 돼요. 그렇게 하고 끝났어요. 대학 병원에서.. 그러고 나서 진짜 다 알아봤던 것 같아요. 이건 어떻게 해야 돼요? 물어봤을 때 어느 누구도 어떤 병원에 가야 하고 어떤 센터를 다녀야 되고 어떤 치료를 받아야 되며 언제까지 어떻게 해야 돼. 이런 걸 얘기해 준 사람이 단 한 사람도 없었어요. (부모4)

③ 어떤 지원을 받을 수 있는지 알 수 없음

한 연구 참여자는 자녀가 특수교육이 필요한 대상자임에도 불구하고 신청방법이나 신청기관, 이용 방법에 대한 전반적인 안내가 없는 것과 더불어 특수교육 대상자로 선정된 후에도 어떤 지원을 받을 수 있는지에 대해 구체적

인 안내가 없다고 하였다.

‘특수교육법’ 제9조에서는 ‘특수교육대상자를 선정한 경우에는 2주일 이내에 보호자에게 해당 사실과 의무교육 또는 무상교육을 받을 권리 및 보호자의 권리 · 책임 등을 통보하여야 한다.’라고 명시되어있다. 그러나 인터뷰 종료 후 연구 참여자들을 통해 전달받은 ‘특수교육 대상 선정결과 통지서’에 기재된 내용은 각 지역마다 차이를 보였다. 일부 지역에서는 어떤 내용을 지원받을 수 있는지에 대해 몇 가지 사항이 구체적으로 기재되어 있었으나, 어떤 지역에서는 지원내용이 누락된 채 특수교육 대상자로 선정되었다는 내용만이 기재되어 있었다. 따라서 특수교육 대상자 선정결과 통지서에 구체적으로 어떤 사항을 기재해야 하는지에 대한 논의가 필요하며, 담당자 교육 및 구체적인 지침이 전달되어야 할 것이다.

> “선정되고 나서 학교나 교육청에서 알아서 하겠지 라고 저는 믿고 기다리고 있었는데, 한 달 이상이 지났는데도 아무 연락이 없는 거예요. 어느 곳에서도 연락이 없었어요. 아는 어머니한테 나 그냥 무작정 기다려도 되는 거냐 이랬더니, 개별교육지원 계획을 위해서 선생님이랑 만나야 하는데 그런 연락을 못 받았냐 그래서 못 받았다.” (부모8)

④ 온라인 검색을 통한 정보습득

연구 참여자들은 특수교육과 관련된 정보를 온라인 검색을 통해 습득하고 있었다. ’특수교육법에서는 지역 내 어린이집, 학교, 병의원 등에 특수교육 관련한 정보를 홍보하도록 명시하고 있지만 실제로 보육 교직원이나 의료진조차도 관련 정보를 모르고 있는 것으로 드러났다. 이러한 현상은 종사자 개인의 책임 보다는 전달체계 내에서 정보의 전달이 원활하게 이루어지지 않아 발생하는 것으로 특수교육 관련 정보에 대한 홍보가 특수교육 전달체계 내에서 강화되고 확대되어야 하는 것으로 해석할 수 있다.

> 인터넷에 검색을 해서 특수교육지원센터 같은 데가 있더라 그런 거를 그냥 개인이 알음알음 찾아서 했지 어린이집이나 이런 데서도 정보 같은 거를 아무것도 못 받은 거 같아요. (부모6)
> 카페 엄마들하고 좀 정보 공유하고 거기에 좀 정보를 얻게 되지 뭐 병원 가면은 사실 정보를 얻고 오지 못해요. 선생님들이 너무 모르다 보니까 오히려 우리 아이들을 관찰하고 지켜보고 그러지.. 그냥 1년에 한 번씩 와서 한번 크는 거 보게 오세요... 이 정도예요. (부모17)

(2) 선정과정의 어려움

① 자녀 발달에 과민 반응을 보이는 엄마로 보여지는 현실

특수학급을 이용하기 전 장애진단을 받은 아동의 부모들 몇 명은 주로 자녀의 행동 특성에서 경미하게 장애의 특성을 포착하여 의료진에게 검사를 요청하는 과정에서 자녀의 발달에 과민 반응을 보이는 엄마로 오해받기도 했다.

> 저는 애가 오른손을 못 쓰는 것 같은데 다들 (저더러) 너무 과민 반응이다.. 그래도 나는 이상하니까 MRI 찍고 싶어서 ㅇㅇ병원을 갔더니 요즘 엄마들은 MRI가 보험 되니까 찍고 싶어 한다는 식으로 우습게 생각하시더니..(MRI찍고) 뇌병변이네요. 라고 결과를 알려주시더라고요. (부모4)
>
> 어렸을 때는 발달 지연으로 치료실 다녔고, (중략) 초등학교 특수학급에 (발달 지연으로는 들어갈 수가 없다고 해서) 가려고 검사를 다시 해서 언어 장애랑 경계성 지능으로 나왔어요. 근데 저는 계속 자폐성 장애 같았거든요. 의사가 저보고 아이가 자폐였으면 좋겠냐고 할 정도로.... 작년 11월에 다시 검사했는데 자폐성 장애로 나왔어요. (부모10)

② 입증해야 하는 '장애'

특수교육 대상자로 선정되는 과정에서 장애를 입증해야 하는 상황에 놓이기도 했다. 특수교육 대상자 선정과정에서 어떤 장애 유형으로 등록할지 결정해야 했으며, 결정된 장애 유형에 따라 재판정 시기에는 장애를 이유로 지속적인 치료를 받았다는 증거가 필요하다고 했다.

장애를 입증해야 하는 상황은 학교생활에서도 나타났다. 걷는 모습이 달라서, 편의시설을 이용하려는 상황에서 또래로부터 자신의 신체에 장애가 있다는 것을 입증해 보라는 요구를 받기도 했다. 또래로부터 발생하는 장애입증에 대한 경험은 장애에 대한 이해의 부족에서 기인한 것으로 해석되어 교과과정에서 학생을 대상으로 지속적인 장애 이해 교육이 제공되어야 할 필요가 있다.

> '품행장애로 하시겠어요, 아니면 발달 지연으로 하시겠어요?' 품행장애로 등록 하면 낙인 찍힌다는 거죠. '행동이 문제가 있는 애' 이러니까 발달 지연으로 하자.. 그런데 2년 지나고 재판정을 받을 때 (특수교육 대상자에서) 안 떨어지려면 ADHD 치료를 받았다는 약을 먹이거나 했던 증거가 있어야된다. (부모7)
>
> 친구들이 너 왜 이렇게 걸어? 그래서 나는 약간 장애가 있어 이렇게 얘기를 했더니 증거 대

봐 이런 식으로 아이들이 얘기를 했었다고 하더라고요. (부모9)

(3학년 때) 끌고 다니는 보조기 없이 어떻게든 걸어서 급식실에서 엘리베이터를 타고 교실로 이동하려고 하는데 6학년 언니들이 '너 왜 엘리베이터 타?' 라고 얘기를 한 거예요. 그래서 우리 아이가 정말 심하게 다리를 못 끄는 것처럼 연기를 했대요. 장애를 표현해야 되는 상황이 되게 부당하다고 느껴지더라고요. (부모1)

③ 지자체 내 '선례 없음'으로 선정기피

희귀 질환을 가지고 있거나 소수의 장애 유형에 해당하는 아동 중에는 지자체 내에서 특수교육 대상자로 지원되었던 사례가 없어서 선정의 어려움을 경험하기도 했다.

OO은 OO교육청에서 한 명도 특수교육 대상자로 선정된 적이 없어서 아마 안 될 거라고 했어요. 아예 딱 확정적으로 말하다시피 했어요. 그럼 어떡하냐 학교를 못가고 있는데, 그만두라는 얘기냐 했더니, 여태 그런 적이 없기 때문에 선례가 없고 굉장히 어렵다. (부모8)

④ 불완전하게 스스로 수행하면 혼자 가능한 걸로

특수교육 대상자 선정과정에서 아동의 일상생활 수행능력은 어느 정도로 수행 할 수 있는지를 고려하지 않고 수행 가능성 여부를 '유, 무'로 체크하도록 되어 있었다고 하였다. 구체적으로 연구 참여자들은 아동이 불완전하게(도움을 얻거나, 행동의 일부 수준에서만) 식사를 하고, 보조기 착용 없이 걸을 수 없지만 보조기를 착용한 후 걸을 수 있다 등의 경우에 일상생활에 대한 독립수행이 가능한 것으로 평가되고 있었다. 이에 보다 구체적으로 수행기술에 대한 정도가 평가되어야 하며, 아동의 수행정도에 따라 적절한 지원이 요구에 대한 필요가 확인되어야 할 필요가 있다.

혼자서 밥먹냐. 잘 안되지만 그래도 먹을 수는 있다. 그러면 밥을 먹는다고 체크가 돼버리고, 걸을 수 있냐 없냐. 보조기를 이용해서 걸을 수 있으나 멀리 가지는 못한다. 보조기가 없으면 한두 발씩 걸어가다가 넘어진다. 그럼 (보조기가 있으면) 걷는군요. 이렇게 체크가 되더라고요. (부모1)

⑤ 인지 중심의 특수교육대상자 선정검사

특수교육 대상자는 '특수교육법 제15조에 의해 '시각장애, 청각장애, 지적

장애, 지체장애, 정서·행동장애, 자폐성장애, 의사소통장애, 학습장애, 건강장애, 발달지체, 그밖에 두 가지 이상의 장애가 있는 경우 등 대통령령으로 정하는 장애’로 정하여 진단·평가를 통해 위의 사항 중 어느 하나에 해당하면 특수교육 대상 아동으로 선정하고 있다.

그러나 특수교육 대상자로 선정되기 위해 진단평가에 참여했던 신체기능에 장애를 가진 아동의 부모들은 진단평가 항목이 지나치게 인지 중심의 항목으로 구성되어 있다고 했다. 이에 인지 기능에 제한이 있는 아동을 우선적으로 특수교육 대상자로 선정하는 것이 차별적 요소가 된다고 인식하였다.

> 제가 2년 연속 특수교육 대상자로 선정되기 위해서 서류 준비하고, 심사받는 과정에서 느꼈던 건 인지를 우선시한다는 거였어요. 인지가 안되는 아이들이 특수교육 대상자로 선정되는데 우선시되는걸 보고 (신체기능에 제한이 있는 아이들에게는) 일종의 차별이라고 느꼈고요. (부모14)
>
> 진단 평가시 아동을 옆에 두고 교육청 담당자가 설문을 시작하였습니다. 저희 아이는 시각기능만 불편한 아동으로 다른 모든 것은 (스스로) 정상적으로 판단할 수 있습니다. (중략) 설문지가 단순 시각장애 아동을 위한 설문지가 아닌 것 같았습니다. 인지와 관련된 질문이 많았습니다. 설문지가 장애 특성에 맞게 만들어진 설문지였으면 합니다. (부모11 서면자료)

⑥ 희귀 질환을 가진 아동의 특수교육 대상자와 장애등록 탈락

희귀 질환을 가진 아동의 부모인 한 연구참여자는 자녀를 직접 관찰한 특수학급 교사가 해당 아동의 특수교육이 필요에 따라 관할 특수교육 지원센터에 특수교육 대상자 선정 요청을 했지만, 대상자 선정에서 제외되었다고 하였다. 또한, 부모 14의 자녀는 의사가 장애등록이 가능할 것으로 예상하였지만 장애등록이 불가능했고, 특수교육 대상자 선정과정에서도 장애등급과 장애인 보장구 이용 여부를 가장 먼저 물어보았다고 언급하였다. 희귀 질환을 가진 아동 중에서도 학교생활에서 특수교육 지원이 필요한 상황이지만 현실적으로 특수교육 대상자로 선정되거나 장애등록 과정에서 어려움을 경험하고 있었다.

> 특수반 선생님은 너무 도와주고 싶어하시는 거예요. 근데 특수교육 지원 대상자가 아니기 때문에 자기가 할 수 있는 게 없다. 그래서 그거 신청서 한번 넣어보자 우리 해보자 해갖고 넣었는데 (희귀질환이라) 탈락됐어요. (부모12)

병원에서는 의사 선생님이 진단서 써줄 때는 장애 등급 나올 거라고 말씀 하시는데 세 번 정도 신청했는데 계속 떨어지고 있어요. 특수교육대상도 가장 먼저 물어보시는 거는 장애 등급 왔냐? 뭐 휠체어 이용하냐? (부모14)

(3) 선정 후의 어려움

① 반드시 방문해서 수령 해야 하는 특수교육대상자 결과 통지서

연구 참여자 중에서는 특수교육 대상자 결과 통지서를 수령할 때 화가 났던 경험을 이야기했다. 직장에 다니고 있어서 특수교육지원센터에 직접 방문할 수 없었던 상황이었는데 결과통지서 수령을 위해서는 반드시 센터로 방문해야 한다고 안내받았다고 했다. 현행 '특수교육법제16조 3항에서 교육지원 내용을 결정하여 부모 등 보호자에게 서면으로 통지하여야 한다고만 명시되어있어 수령방법에 대한 사항은 법에서 정하고 있지 않다. 따라서 특수교육 대상자 결과 통지서는 부모에게 서면으로 안내하되 최근 사용되고 있는 전자문서, SNS 안내, 등기우편 발송 등의 다양한 방법을 고안하여 업무의 효율 및 이용자의 편의를 도모할 필요가 있다.

특수교육 대상 학생이라는 배치표(결과 통지서)를 받으러 지원센터에 와야 한다고 하더라고요. 제가 이러이러한 상황(직장에 다니고 있어서)이어서 서류면 등기 우편으로 보내주세요 했는데 등기우편으로 보낼 수 있는 문서가 아니래요. 꼭 본인이 직접 받아가야 된대요. 학부모가 직접. 그래서 조퇴하고 어렵게 갔는데 종이 문서 하나 딱 주고, 이 문서를 학교에 제출하는 것도 아니고 그 어디에도 쓰이지 않는... 지금도 저희 집에 붙어 있거든요. 도대체 왜 그런 원칙을 가지고 하는지 정말 그때 한번 굉장히 화가 났던... (부모3)

② 특수학급은 적고 지원자는 많아 탈락 되는 특수교육 대상자

특수교육 지원이 필요한 아동의 원활한 학교생활을 위해 부모와 교사들은 특수교육 대상자 신청을 했지만 탈락 되는 경우도 발생했다. 이러한 경험은 특수교육 지원이 필요한 아동의 신체적·정신적 기능 제한이 고려된 환경과 교육과정 이용에 제한이 발생하는 상황으로 이어진다. 따라서 특수교육 지원이 필요한 아동이 학교생활에서 적절한 교육적 지원을 받을 수 있도록 제도와 물리적인 환경이 보완되어야 한다는 것으로 해석할 수 있다.

> 특수반 선생님도 장문의 글을 써가지고 같이 제출 해봤는데 안됐다 했고, 요번에 중학교 배정 받을 때도 근거리 배정 때문에 뭐가 꼬여 가지고 특수교육지원 대상자가 되려고 좀 알아봤는데 쉽지 않더라고요. 어렵더라고요. (부모12)
> 5세 될 때 특수교육 대상자 신청을 했는데 떨어졌었어요. 특수학급, 특수학교 수는 적은데 지원자가 너무 많아서 그렇다고(떨어졌다고) 들었어요. (부모14)

③ 특수교육 지원내용에 대해 안내의 부재

특수교육 지원 대상자로 선정된 후에도 연구 참여자들은 어려움을 경험하고 있었다. 호소 내용으로는 주로 학교에서 지원받게 될 내용에 대한 구체적인 안내가 되지 않아 아무도 신경을 써주지 않는다고 느끼고 있었다.

'특수교육법제 16조 3항에서는 '교육장 또는 교육감은 특수교육지원센터로부터 최종의견을 통지받은 때부터 2주일 이내에 특수교육대상자로의 선정 여부 및 제공할 교육지원 내용을 결정하여 부모 등 보호자에게 서면으로 통지하여야 한다. 교육지원 내용에는 특수교육, 진로 및 직업교육, 특수교육 관련서비스 등 구체적인 내용이 포함되어야 한다.' 4항에는 '진단·평가의 과정에서는 부모 등 보호자의 의견진술의 기회가 충분히 보장되어야 한다.' 라고 명시되어 있음에도 불구하고 학교 입학 전 또는 전학 전에 학교측에 특수교육 대상자임을 밝혔음에도 일부 학교에서는 교육지원 내용에 대한 안내 및 부모와의 협의가 전혀 이루어지지 않고 있는 경우도 있었다.

> 특수교육법에 의해서 한 달 이내에 개별화교육을 계획 하게끔 되어 있잖아요. 그게 안 된 거죠. 학교측도 그렇고 교육청 측도 그렇고 어떤 지원 내용이 있다는 것을 하나도 안내하지 않았어요. (부모8)
> 전학 전에 (학교에) 특수교육 대상자이고 저시력이라고 말씀드렸으나, 학교에서는 아무런 조치도 해주시지 않으시고 (입학 후) 제가 교감선생님께 저시력이다 교실을 찾아갈 수 없다.. 말씀드렸습니다. 그제서야 화의 소집 하시고 저희 딸의 등·하교에 대해 매듭지어 주셨습니다. 미리 확인이 불가능한 사항인지, 전학 시 학교장의 승인이 있어야 전학이 가능할텐데 아무도 신경써주지 않는다고 생각했습니다. (부모11 서면자료)

④ 밀리고 밀려 멀리 있는 학교로의 통학

특수학급의 부족은 특수교육 선정 아동의 원거리 통학을 야기시켰다. 학교급에 따라 교사 대 아동 비율은 정해져 있고, 특수학급 배치는 학년과는 상관없이 구성할 수 있기 때문에 특수학급에 정원이 다 차 있는 경우(6학년 졸

업생 또는 전학생이 없으면) 입학이 불가능한 상황이었다.

'특수교육법제 27조에서는 학급당 교사 대 아동의 비율을 유치원 1:4, 초·중학교 1:6, 고등학교 1:7로 정하고 있으며, 중복장애 및 중증장애 아동일 경우 배치기준의 50%를 가감하여 배치할 수 있다.

따라서 지역 내 특수교육 지원이 필요한 아동과 중증 장애를 가진 아동이 많을 경우 특수교육 대상자로 선정된다 하더라도 원하는 학교에 입학이 불가능한 경우가 발생하고 있었다. 이러한 부분을 해결하기 위해서는 지역 내 특수교육 요구 아동의 실태를 파악하여 특수학급 확대 및 인력지원 등의 환경적인 측면에서의 노력이 요구된다.

> 6학년 아이들이 졸업을 하지 않으면 1학년부터 6학년까지 아이들이 너무 많으니까 밀리는 거예요. 그럼 다른 데로 멀리 가게 되는데.. 나는 가까운 데 보내고 싶잖아요. 우리 애가 잘 걷지도 못하니까 근데 가까운 데는 인원이 찼다고 하면 멀리 가야 되는데 그것도 떨어지면 1지망부터 3지망까지 선택해야 되는 것도 힘들었고.. (부모4)

(4) 장애 등록과 특수교육 대상자 선정의 애증 관계

① 장애 진단 및 등록은 연중 상시, 특수교육 대상자 신청은 지정 기간에만

연구 참여자 중에서는 장애등록은 연중 언제라도 가능한 반면, 특수교육 대상자 신청 관할 특수교육지원센터에 따라 정해진 기간에만 하도록 되어 있는 경우가 있어 번거로움을 겪고 있다고 했다.

인터뷰 종료 후 연구자가 특수교육지원센터의 공지 사항을 검색해본 결과 지역별로 신청 기간을 상이하게 운영하고 있었다. 일부 지역은 연구 참여자의 진술대로 정해진 기간에만 신청을 받고 있는 반면, 대다수의 지역에서는 연중 상시 신청 및 접수 후 월별 혹은 분기별로 심사·선정하고 있었다. 특수교육 대상자 신청·심사·선정과정에 대해서 중앙차원에서의 가이드 라인 제공이 필요한 것으로 보여진다.

> 특수교육대상자 신청을 위해 교육청에 전화했더니, 지금 하는 거 아니라 그러고 몇 월에 전화하라고.. 제가 스스로 챙겨서 전화하고 연락하고 해서 첫째를 보냈어요. 특수교육 대상자로 신청하는 것이 1년 열두 달 늘 특수교육 대상자로 지정을 받을 수 있는 게 아니고요. 시 교육청이 정해놓은 기간이 있어요. 그 기간에만 등록이 가능해요. (부모2)

② 장애등급이 있으면 의례적으로 수행되는 특수교육 대상자 선정검사

연구 참여자들은 장애등록이 된 아동의 경우 특수교육지원센터에서의 진단평가는 의례적으로 진행되고 있다고 했다. 또한 특수교육 대상자로 선정되는 과정도 빠르게 진행이 되었으며, 과거 장애 등급제도가 시행되었을 때 등록된 아동은 등급이 있기 때문에 특수교육 대상자로 우선 선정된다고 했다. 반면 연구 참여자들은 장애등록을 하지 않은경우 특수교육 대상자로 선정되는 것이 매우 어렵다고 느끼고 있었다. 특수교육 지원이 아동의 장애 등록 여부에 따라서 결정되는 것이 아니라 아동 개인의 신체적·정신적인 기능과 학교생활 참여 여부를 고려하여 특수교육 대상자로 선정될 수 있도록 유연한 기준이 마련될 필요가 있는 것으로 보여진다.

> 장애등록을 해야 특수교육 대상자로 선정되기가 더 수월한 거 같더라고요. (부모16)
> 장애등급도 받았기 때문에 조금 빠르게 되긴 했었어요. 그냥 되게 의례적으로... 어차피 등급 있으니까. 다 나와요. 이러면서 의례적으로 평가 받았었고... (부모4)
> 특수교육 학생으로 선정되기까지가 되게 힘들었어요. 장애인복지법상에 장애판정을 받았거나 하진 않았기 때문에 겉으로 보기나 뭐 이렇게 해서는 전혀 티가 나지 않는 거예요. 그러니까 이제 학교 측에서는 이 아이가 왜 특수교육 학생이 인지에 대해서 인지를 못하고 있었고. (부모8)

③ 지원받기 위해선 장애 등록을, 아이를 위해서는 완전 통합이 필요한 현실

연구 참여자들은 자녀를 양육할 때 필요한 보장구에 대한 지원 및 교육적 지원을 받기 위해서는 장애등록이 필요하다고 인식하고 있었다. 그러나 자녀의 거부로 인해 장애 등록을 할 수 없거나 장애 등록을 했다 하더라도 자녀를 위해 완전 통합을 선택했을 경우 이용할 수 있는 제도와 서비스가 현저히 부족하다고 하였다. 완전통합 환경(일반학교 일반학급)에서 생활을 하는 특수교육대상자를 위한 구체적이고 다양한 서비스의 개발이 필요하다.

> 골수염이어서 휠체어를 몇 달 탈 때도 있는데 그런 지원을 받지 못하죠. 일단 장애등록을 해야 되고. (부모16)
> 몇 년 전에 법이 개정되면서 장애등록을 할 수 있게 됐어요. 애가 4학년 때였던 것 같아요. 근데 애가 절대 안 받겠다고 하더라고요. 그래서 기다리고 있어요. 장애 등급이 없다 보니까 희귀난치병 고거는 지원 받고 있는데 어떤 지원받을 수 있는 그런 게 아무 것도 없더라고요. (부모12)

> 저희 아이들이 스펙트럼이 다양한데 장애등급을 받으면 3급 정도고 거의 대부분이 경계거든요. 근데 엄마들이 키워보니 경제적으로 너무 힘들고 뭐라도 지원을 받으려면 장애 등록을 해야 해요. (중략) 장애등록을 했고, 저는 통합을 할 수 있으면 통합을 하는 게 가장 이상적이라고 생각을 하는데 완전 통합을 하니까 실제로 지원받은 건 하나도 없어요. 그냥 선생님한테 저희 아이가 좀 느리니까 좀 천천히 봐달라, 작은 칭찬이라도 많이 해 달라... (부모15)

④ 기능의 상실 과정에서는 불가능한 장애 등록, 불가능한 지원

연구 참여자들은 장애 또는 질병으로 인해 기능의 상실이 진행되는 과정에서는 장애 등록이 불가한 점을 이야기하면서 속상해하고 답답해했다. 현행 장애인복지법에 근거한 장애등록을 하려면 신체 및 정신의 일부가 완전하게 기능이 상실되어야 하지만, 성장기에 있는 아동의 경우 질환이나 장애가 진행중이어서 장애등록이 불가능 하다고 했다.

> 등 쪽에 뼈가 많이 생겼거든요. 한 20개 정도.. 무작위로 몸에 뼈가 생기는 병이라서 어깨랑 목부터 척추, 허리까지 좀 많이 굽기도 하고, 몸을 돌리는 각도도 많이 안 나와요. 장애는 어떤 한 부위의 운동 능력이 아예 상실이 되어야 되는데 저희 아이는 여러 부분이 일부분의 기능 상실이기 때문에 장애 진단이 안 나온다는 거예요. (중략) 온전한 기능의 상실... 병원이든 학교에서든 그걸로만 판단하는 것 같아서 속상하고 답답했어요. (부모14)

2) 학교생활

(1) 장애를 고려한 지원

① 일반 유치원 장애 유아 등록 시 적극적으로 돕는 교직원

장애통합 유치원이나 장애 전문 유치원이 아니라 일반유치원에 다니던 유아가 장애등록을 하게 되는 경우 교직원 및 부모 모두 어떤 서류를 작성해서 어디에 신청해야 하는지 정보가 없었다고 했다. 이 과정에서도 부모들은 주변 지인을 통해 정보를 얻고 있었다. 다만, 일반 유치원에서 장애유아로 등록하는 과정에서 부모가 혼자서만 해결하는 것이 아니라 해당 유치원의 교직원으로부터 적극적인 도움이 있었던 것을 알 수 있었다.

> 유치원에서도 애가 처음이었던 거예요. 장애 아이가 그래서 그런 뭐 서류 같은 거 작성하고 이런 것도 하나도 모르시는 거예요. 그래서 제가 또 아는 분한테 지인한테 물어보고 해 가지고 알려드리고 그래서 원감님이 정말 도움을 많이 주셨었어요. (부모9)

② 특수교육 지원이 필요한 유아를 고려한 일과 운영

교직원 중에는 특수교육 지원이 필요한 아동을 세심히 고려하여 일과를 운영하는 경우도 있다고 했다. 낮병동을 이용하고 있어서 주 3회만 유치원에 등원하고 있었는데 결석하는 날의 일과 내용을 알게 되면 함께 참여하지 못해 속상한 마음을 갖게 될 것을 고려하여 담임교사가 일과 소개를 미리 하지 않는 모습을 보이기도 했다. 또는 특별활동이 있는 날을 변경해 연구 참여자의 자녀도 활동에 참여할 수 있도록 세심한 주의를 기울이고 있었다.

> 애가 낮병동을 다녔었거든요. 유치원을 3일만 다녔는데 선생님이 내일은 뭘 할거라고 얘기하면 저희 아이가 알면 얘도 하고 싶을 텐데 못하면 상처 받을까봐 일부러 애 앞에서는 얘기도 안했어요. 예를 들어서 체육도 목요일인데 얘가 치료를 가면 얘는 빠지게 되잖아요. 그래서 담임선생님께서 애 오는 날로 바꿔주신 거예요. (부모9)

③ 학교적응을 지원하는 특수교사

특성화 고등학교에 다니는 자녀를 양육하는 연구 참여자는 자녀가 할 수 있는 부분을 찾아서 적응할 수 있도록 지원하는 특수교사로 인해 자녀가 학교생활에 어려움이 있기도 하지만 잘 적응하고 있다고 했다.

> 지적 2급이고 윌리엄 신드롬 진단을 받았고요. 본인이 하고 싶은 거 좀 더 할 수 있도록 특성화고에 보냈는데 특성화고 특성상 자기 계발을 하려고 오는 친구들 위주로 모이다 보니까 좀 힘들어하는 부분도 없지 않아 있지만 다행스럽게도 특수학급 선생님께서 그런 부분을 잘 조율해 주시고 우리 아이가 할 수 있는 부분들을 찾아서 잘 적응할 수 있도록 많이 해주시는 것 같아요. (부모5)

④ 일반교사-특수교사의 원활한 의사소통으로 결정되는 교육활동참여

연구 참여자들은 일반교사와 특수교사의 원활한 소통으로 자녀가 교과과정에서 어떤 활동을 참여할 것인지, 어느 정도로 참여할 것인지 결정하는 것에 대해 만족하고 있었다. 일반학급과 통합학급에서 진행하는 교육활동이 특수교육 지원아동에게 필요할 것 같다는 생각이 들면 아동을 특수학급 활동에 참여시키고, 굳이 특수학급의 활동에 참여하지 않아도 되는 활동이면 일반학급의 교육활동에 참여시키거나 아동이 힘들어하면 잠시 쉬는 등 아동의

개별상황을 고려하여 참여시키는 교육활동에 만족하고 있다고 했다.

> 원 반 선생님하고 소통을 많이 하세요. 3학년 때 선생님이 이번 시간에는 특수학급 시간에 아이들 이런 걸 배우니까 왔으면 좋겠다는 생각이 있으시면 원 반 선생님하고 상의하셔가지고 알아서 데리고 가셨다가, 뭐 이런 시간에는 굳이 없어도 될 거 같다 그러면 다시 보내주시고 이러면서 서로 소통을 좀 잘하셨어요. (부모4)
> 통합 어린이집을 다녔는데 너무 만족하면서 잘 다녔어요. 한 반에 일반 선생님하고 특수교사가 같이 아이들을 보는 구조였기 때문에 모든 것들이 잘 협업이 됐고, 아이가 힘들어하는 부분이 있으면 따로 다른 교실에서 수업을 하거나 아니면 좀 쉬었다가 할 수 있게끔 아이 수준에 맞추어서... (부모3)

⑤ 특수교육 지원 아동을 위한 일반교사-특수교사-부모의 원활한 소통

연구 참여자들은 자녀의 학교생활 지원을 위해 일반교사-특수교사-부모가 협력하고 있다고도 했다. 특수교사를 중심으로 일반학급 담임교사와 부모가 함께 교육과정을 의논해서 합의하기도 했고, 자녀에게 적절한 교육방법이 아닐 경우 부모가 의견을 제시하면 교사들 간의 소통을 통해 적절한 교재를 만들어 제공하기도 했다.

> 선생님들끼리 의사소통을 좀 많이 해주는 게 되게 중요하다는 생각도 많이 들었어요. 우린(교사들은) 이렇게 생각하는데 어때요? 하면서 교육 과정 논의할 때 꼭 셋(담임교사, 특수교사, 부모)이서 같이 했거든요. 특수교사 선생님이 나는 이렇게 생각하는데 원반 선생님의 생각은 어떤지, 제 생각은 어떤지 꼭 물어보면서 셋이서 같이 합의했었어요. (부모4)
> 9시부터 일어나 시간 맞춰서 줌 수업을 계속 이렇게 의미 없이 들어야 되냐 했더니, 특수학급 선생님하고 의논하셔서 특수학급 선생님께서 수업 교재를 만들어서 집으로 보내주셨어요. (부모10)

⑥ COVID-19 상황에도 계속되는 개별화 지원

COVID-19가 지속되는 상황에서도 특수교사의 개별화 지원은 계속되고 있었다. 온라인 수업이 활성화되기 전에도 특수교사의 개인 전화로 1~2시간씩 온라인 수업을 진행하거나 수업시간에 활용할 교재 및 재료를 연구 참여자에게 전달하여 아동의 학습을 보장하기위해 노력하고 있었다.

건강장애 학생의 경우 코로나 병원에 입원하는 기간동안에는 일반학급내에서의 교육과정에 참여하기가 어려웠으나 COVID-19로 인해 온라인 수업이

활성화 되면서 병원에 입원하더라도 일반 학급의 비장애 학생들과 동일하게 수업에 참여할 수 있었다고 했다.

> 코로나 시작되고 나서 특수교사 선생님이 먼저 OO이 같은 경우는 학습을 꾸준히 하면 비장애 아이들처럼 진도가 빠르지는 않지만, 좀 나을 것 같은데 어떻게 할까요? 그래서 저도 (학습을) 했으면 하는데 상황이 어떻게 될지 몰라서 걱정이 된다고 했더니 줌도 활성화되기 전에 선생님이 개인 화상 전화로 거의 하루에 1~2시간씩 매일 수업을 해주셨어요. 그리고 중간 중간에 집 근처에 와서 이 교재 이렇게 할 건데 이거 좀 해주세요. 만들기를 준비했는데 집에서 어머님이 좀 같이 만들어 주셨으면 좋겠습니다. 굉장히 잘 챙겨 주셨어요. (부모5)
>
> 병원 입원이 잦으니까 수행평가 같은게 불리하더라고요. 수업도 못 듣게 되고.. 한참 코로나 시기에는 병원에 입원했을 때 아이가 컨디션이 괜찮을 때는 실시간으로 줌을 켜 주시고 선생님이 수업하면 들을 수 있게 해 주셨거든요. 아이가 진도를 이만큼 나가는구나 하고 알 수 있어서 좋았던 것 같아요. (부모16)

⑦ 담당하는 아동의 장애 유형과 특성을 공부해서 함께 정보를 공유하는 선생님

연구 참여자 중에서는 아동의 장애 유형에 대해 공부하고 부모에게 정보를 제공하는 교사를 만났던 경험도 있었다고 했다. 특수교사는 담당하게 된 아동들이 가진 장애 또는 질환에 대해 공부한 후 부모와 정보를 공유한 후 교육기관에서 지원해야 하는 것과 가정에서 지원해야 하는 것에 대해 역할을 분담하고 협력하여 아동 스스로 자신의 질환을 관리하는 방법에 대해 교육하는 역할을 수행하고 있었다. 또한 아동이 자라면서 이용할 수 있는 지원서비스에 대해서도 부모에게 정보를 제공했다. 이러한 교직원의 태도는 부모와 특수교육 지원이 필요한 아동이 자신의 장애(질환)를 가지고 어떻게 살아가야 하는지에 대해 배우는데 있어 중요한지지 체계로 작동하고 있는 것으로 해석할 수 있다.

> 선생님이 아이들 한 명 한 명에 관한 장애특성(질환)을 연구하셔가지고 말씀해 주시더라고요. 예를 들어, 7세부터는 자가 도뇨가 가능하다 하니 연습을 같이 해보면 좋겠다고 하면서 아이에게 연습을 시켜주시고 집에서도 해보라고 하셔가지고. 저희는 초등학교 들어가기 전에 자가 도뇨가 됐어요. 선생님 도움이 되게 컸어요. 그리고 선생님이 특수교육 대상자를 신청해보는게 좋겠다고 조언해 주셨고... (부모16)

⑧ 당연한 권리에 대한 감동, 그리고 회의감

특수교육 지원이 필요한 아동이 교육기관에 입학하고, 교육과정에 참여하는 것은 아동이 가지는 기본적인 권리이다. 그러나 특수교육 지원이 필요한 아동의 경우 교육기관에 입학 허용에 대한 부분이 각 기관장, 학교장에게 있기 때문에 일상에서 교육을 거절당하는 일이 빈번하게 발생한다. 연구 참여자 중에서도 자녀를 유치원에 입학하려고 알아보는 과정에서 입학 거부를 경험하였고, 자녀가 가진 질환에 대해서 지원해야 하는 상황이 발생하면 부모가 기관에 방문하여 지원 할테니 입학만이라도 허용해달라고 하는 입장이었다고 한다. 이러한 과정이 지속적으로 반복되는 일상을 지내는 연구 참여자들은 '자녀가 기본적인 권리를 누리기 위해 학교생활에 참여하는 것을 허용 받는 것에 대해 고마워하고 감동해야 하는 것인가?' 에 대한 회의감을 느끼고 있었다.

> 처음에 알아볼 때 유치원에서 아이가 좀 불편하다고 하니까 한두 군데를 거부당했거든요. 그러고 나니까 어차피 이제 그러면 제가 가서 도뇨는 할 테니까 등원하게 해달라고 하는 입장이라서 특수교사 선생님한테도 (도뇨에 대한 부분을) 말씀 못 드렸는데 선생님이 해주겠다고 하시고 어머니 안 오셔도 된다고 그러니까 (부모16)
>
> 모든 비장애 아이들은 누구나 다 초등학교에서 공부하고 있는데, 나는 이 선생님이 내 아이가 당연히 받아야 되는 교육을 해주는 것에 대해서 나는 이렇게 고마워 해야 되는 건가. 얘가 국어 시간에 국어 수업을 받는 거를 내가 담임선생님한테 이렇게 감동을 해야 되는 건가.. 라는 생각이 들 때가 있어요. (부모2)

이러한 상황들은 특수교육 지원이 필요한 아동이 일반학교 일반학급에 배치될 경우 더 강하게 나타나고 있었다. 비장애아동은 가까운 학교에 입학하고, 학교에서 제공되는 모든 교과과정에 참여하는 것이 당연하게 여겨지고 있는데 특수교육 지원이 필요한 아동의 경우 교육과정에 참여하는 것조차 학교에서 아동에게 친절이나 시혜를 베풀고 있다는 관점으로 수행되고 있는 것으로 보여 진다. 학교 교육과정에서 장애를 가지고 있고, 진행 중인 질환을 가지고 있고, 희귀 질환을 가진 것과 상관없이 교육과정에 참여하여 필요한 지원과 서비스를 이용하는 것이 당연한 권리이며, 국가와 사회가 함께 지원해야 하는 것이 당연한 것으로 여겨질 수 있도록 정책적이고 실천적인 해결방안이 모색되어야 한다.

(2) 어쩔 수 없는 특수학급 행

① 특수교사가 지원할 수 없는 완전 통합

특수교육 지원이 필요한 아동 중에서는 특수학급에 배치되지 않으면 일반 학급 생활에서 지원받을 수 있는 것이 전혀 없다고 했다. 학교생활 시 이동 지원 및 신체 보조가 필요한 아동의 경우에도 일반 학급에만 소속될 경우 지원이 되지 않아 교육 활동에 참여할 수 없는 상황이 발생하였다. 특수교육 대상 선정과정에서 아동이 가진 장애 및 질환 정도에 따라서 지원여부가 결정되는 것처럼 소속학급 배치에 따라 지원 여부가 결정되는 것이 아니라 일반 학급에 소속 되더라도 아동이 학교생활에서 필요한 지원을 받을 수 있도록 제도의 유연화가 필요해 보인다.

> 특수학급에 적을 두지 않으면 신체 보조가 불가능하다고 얘기하시더라고요. 완전 통합을 하게 되면 실무원이 어떻게 지원될지 모른다는 거예요. (중략) 이동권 보장도 안돼, 신체보조도 안돼 그러면 몸으로 활동하거나 움직여야 하는 수업, 이동해야 하는 수업은 참여하기가 힘들잖아요. 말 그대로 교육권에서 소외될 수밖에 없는 상황이 되니까. 어쩔 수 없이 특수학급에 적을 둘 수밖에 없는 거죠. (부모1)
>
> 특수 교육대상자가 됐는데 처음에는 그냥 일반 학교의 특수학급으로 배정받았다가 저희가 통합을 한다고 하니까 배치 신청을 다시 일반 학급으로 해야 한다고 하더라고요. 아이가 완전 통합을 하면 특수교사 선생님께서 도움 줄 수 있는 부분이 없다고 하시더라고요. (부모15)

② 분리 수업의 당연함

특수교육 지원 대상자로 선정된 아동들은 학교 입학 후에 분리 수업을 당연히 요구 받았다고 한다. 특히, 국어 수학 시간에 특수학급에 가는 것을 당연히 이야기 했고, 일부 학교에서는 국에 수학 외에도 특수학급에 오랜 시간 가 있기를 원했다고 했다. 부모가 통합교육을 요구할 경우 통합교육을 할 수 없는 이유가 아동이 못해서, 소리 질러서라고 하며 통합교육을 제공할 수 있는 학교 상황이나 교사가, 지원인력이 준비되지 않은것보다 개인에게서 책임을 찾으려 하는 모습으로 나타났다.

> 자연스럽게 국어 수학은 분리수업 하는 거를 기본 세팅으로 얘기를 하시더라고요. 1학년 때는 아무 정보도 없는 상태에서 국어 수학은 분리해서 수업한다. 뭐 이러니까 그냥 자동으로 그렇게 하는 줄 알고... (부모6)

선생님들이 보시기에도 애가 발음은 약간 떨어지지만 책 낭독할 때 실감나게 잘 읽어내고, 친구들도 박수 쳐주고 이런 경험들을 하면서 수업에 참여하는 것에 크게 거부는 없어지셨는데 매년 학년이 올라가면 일단은 안된다. 국어 수학은 내려가서 하는게 좋겠다. (부모3)

통합교육이라는 거를 저희 학교에서는 그냥 특수학급으로 많이 가주기를 바라세요. (통합교육을) 요구 하면 아이가 못해서... 아이가 안 돼서.. 저(교사)는 하려고 하는데 아이가 싫어해요. 이렇게 하면 소리 지르고 해서 안돼요... 다들 이렇게 특수학급으로 보내버리고, 특수학급에서 좀 수업하고 다시 원반에 오면 천덕꾸러기가 되는 거야. (부모10)

③ 분리 수업은 하루에 무조건 세 시간

특수학급에 소속된 경우 하루에 무조건 세 시간은 교과 과목이나 교육 활동과 상관없이 특수학급에 가서 한 달에 약 20시간을 채워야 하는 규정이 있다고 했다.

부분 통합보다는 완전통합을 하다가 애가 도저히 못 따라가고 집중력이 없으면 그때 특수반에 갔으면 했었거든요. 근데 그 선생님은 무조건 하루에 세 시간 딱 정하시더라고요. 거기 학교는 무조건 정해져 있었어요. 무조건 세 시간. 과목 다 상관없이 무조건 세 시간 내려와 있어야 된대요. 뭐 한 달에 이십 몇 시간 뭐 이런 걸 꼭 채워야 된다고 하시더라고. (부모4)

(3) 참여할 수 없는 교육과정

① 신체기능의 제한으로 스스로 포기하는 수업참여

특수교육 대상자로 선정된 아동 중 신체기능에 제한이 있는 경우 수업참여를 스스로 포기하는 경우가 많다고 했다. 또래와 다른 외형적인 모습으로 인해 활동에 참여하는 것을 꺼리기도 했지만 환경적인 요소가 참여를 제한하는 경우도 있었다. 환경적인 요인으로는 신체활동을 하는 공간까지 이동을 보장하기 위한 엘리베이터가 설치되어 있지 않은 경우, 휠체어 이용 아동이 이용 할 수 있는 기구가 준비되지 않아 참여에 제한을 받는 경우가 있었다.

체육시간에 달리기나 줄넘기를 하면 '선생님 다리 아파요.' 아니면 '힘들어요.' 이러면서 안 하는 경우가 많아서 선생님이 괜찮다고 말씀을 해주시지만 그래도 친구들 앞에서 그런 모습을 보여주기가 싫은지 안 할 때도 있다고 하더라고요. (부모9)

체육 시간에 배제되는 경우가 많은데 엘리베이터가 있어도 탁구실이 있는 지하까지는 엘리베이터가 연결이 안 되어 있어서 자기는 하고 싶지만 포기하는 경우도 많고, 농구를 하고 싶어도 비장애 아이들한테 맞춰서 농구대가 제작되어 있기 때문에 운동을 하고 싶어도 환경적인 요소 때

문에 못하는 경우 이런 경우가 많아서... (부모13)

② 형평성과 공정성 앞에 내려놓은 수행평가와 성적

건강 장애 학생의 경우 학교에 출석할 수 없는 날은 원격 수업을 통해 교육과정에 참여하고 있었다. 그러나 소속 학교와 원격 수업 학교의 교과서와 진도가 달라서 불리한 상황에서 수행평가가 이루어진다고 했다. 소속 학교에 수행평가 부분에 대해 대체 과제 등으로 진행할 수 있도록 요청했으나 형평성을 이유로 거절당했다고 했다.

원격수업 학교의 진도는 별도로 나가고 교과서도 EBS교재로.. 그래서(다니고 있는 일반학교랑) 교재도 진도도 평가도 다르고, 수업은 원격수업으로 받고 평가는 일반 학교에서 받으니까 수업과 평가가 따로 진행되는 굉장히 불리한 상황에서 평가받을 수밖에 없는 상황인 거죠. 수행평가 부분을 담임선생님과 특수학급의 선생님과 함께 상의해서 제가 제안했던 건 대학교 같은 경우에 출석을 못 하게 되면 따로 뭐 리포트나 과제물이 나가게 되잖아요. 그런 식으로 애 맞춤형 리포트나 과제물을 줬으면 좋겠다. 라고 말씀을 드렸어요. 그렇게 말씀드렸을 때 형평성에 어긋난다고 말씀하셨습니다. (부모8)

③ 받아들여지지 않는 I.E.P.

연구 참여자들은 학교에서 수립하는 개별화교육계획에서 교과목 별로 자녀에게 필요한 계획을 수립하기를 원하고 있었지만 요구가 받아들여지지 않는다고 느끼고 있었다. 특히 중·고등학생의 경우 각 과목별로 교과목 선생님이 별도로 있어서 부모가 일일이 교과목 선생님을 만나는 것이 힘들다고 했다. 간혹 담임선생님이 개별화 교육계획 수립 시 의견을 조율해주는 경우가 있으나 담임 교사 또한 담당하는 교과목이 있어 놓치는 경우가 있다고 했다. 수행평가를 할 때도 아동이 가진 장애(질환)를 전혀 고려하지 않는다고 했다.

I.E.P.를 통해서 아이한테 정말 필요한 분리 수업을 하는 게 맞는데 아무리 요청을 해도 학교에서는 들어주시지를 않더라구요. (부모6)

특수교사가 원반에 지원 나가서 아이가 어느 정도 할 수 있는지 눈으로 보고 결정 해야지 부모인 제가 학교에서 어떻게 활동하는지 모르는데 어떻게 국어 수학을 나누느냐 또 더 어려워지는 과목들이 많이 있는데, 뭐 과학은 아이가 잘 따라 하냐? 마찬가지다 아무리 얘기를 해도 거기에 대해서 쉽게 받아들이지 않으시더라고요. (부모3)

중·고등학교에 가면 각각 과목 선생님이 다르기 때문에 이거를 일일이 찾아가서 말하기가

굉장히 힘들어요. 그 역할을 담임선생님이 해주시는 경향이 있는데 담임도 수업 시간에만 들어오기 때문에 놓치는 경우가 굉장히 많거든요. 개별화 교육을 계획 할 때 당연히 개별 과목 선생님들 포함해서 필요시에는 다 해야 된다고 보거든요. (중략) 지체장애 인데 줄넘기 시험이 있다거나 그리고 뭐 단체 줄넘기가 있다거나 뭐 달리기가 있다거나 그럴 때 대체되는 그런 과목이 없는 경우가 굉장히 많고 지나고 나서 얘기하는 경우가 되게 많아요. (부모13)

④ 수업 진도를 따라가기 위한 개별화 교육

연구 참여자는 현재 특수학급에서 수행되는 개별화 교육도 아동의 장애나 질환을 고려하기 보다는 수업진도에 대한 개별화라고 지적했다. 아동이 가진 능력에 따라 교육과정을 조절하는 것보다 이미 설계된 교육수준에 아동이 노력하여 진도를 따라가도록 지원하는 것에 그친다고 했다.

진짜 개별화는 국어 시간에 못 따라간 거 같이 풀어주고 수학 시간에 수학익힘책 못 푼 거 그거 봐주고 끝이거든요. 다른 아이들 열 문제 풀었는데 우리는 5개밖에 못 풀었어 그러면 거기(특수학급) 가서 5개 나머지 풀어주고.. 그거는 이 아이가 수업 못 따라간 거에 대한 수업의 개별화지. (부모4)

(4) 장애학생을 고려하지 못하는 일반학급의 완전통합

① 피드백 없는 일반 학교 내 특수교육

완전통합으로 학교를 다니는 경우 특수교육 지원 대상 아동의 교과 과정에서의 목표는 무엇인지, 어느 정도 수행하고 있는지에 대해 교사와 소통이 부족한 부분에 대해 답답함을 호소했다.

이번 1학년 목표는 뭐고 이런 것들이 좀 잘 공유되어야 된다고 생각이 들더라고요. 사실 얼마나 달성되었는지에 대한 것도 수시 교환이 서로 안 되다 보니까 답답한 부분이 있었고요.” (부모7)

② 완전 통합 상황에서 장애아동지원을 위한 비장애아동의 방치

완전통합학급에서는 특수교육 지원 대상 아동을 위한 별도의 인력이 배치되지 않아 비장애아동과 특수교육 지원 대상 아동을 담임 교사가 혼자서 가르치게 되어 방치의 문제가 발생하고 있었다. 지원체계가 미비하여 발생하는 이러한 교육환경은 특수교육 지원 대상 아동이 특수학급으로 가야만 하는 상황으로 귀결되고 있었다.

> 특수학급에 가게 된 이유는 선생님이 계속 봐주셨던 거예요. 담임선생님은 사실 열다섯 명의 아이들을 봐야 되는데 얘만 계속 봐줄 수 없다. 결국 이것 자체도 다른 아이들이 인제 방치되거나 그 아이들 수준을 맞춰줄 수 없는 부분이 있다. 그러니 이제 저희 아이는 도움반을 가는 것이 좋겠다. (부모7)

③ 특수교육 지원 대상 아동을 위한 인력부족

일반 학급에 배치된 특수교육 지원 대상 아동을 위해 지원 인력이 배치되자 수업 시간에 참여 하거나 집중할 수 있는 시간이 늘어났다고 했다. 이러한 변화는 일반 학급 담임교사로부터 특수교육 지원 대상 아동이 일반학급에서 비장애 아동과 동일한 교육과정에 참여할 수 있도록 하는 계기로 작용하기도 했다. 그럼에도 지원인력이 부족해 지속적으로 지원 인력이 배치될 수 있는지는 모르는 상황이라고 했다.

> 학교에서 해 줄 수 있는 것들이 많은데 저희 아이가 받지를 못한 거예요. 학교에 요구하고, 말씀드리고... 최근에는 실무사님이 오셔서 같이 수업 시간에 참여하게 됐어요. 그랬더니 아이가 5분 집중하던 걸 10분, 15분.. 수업에 완전히 참여하진 못하지만 관심을 갖고, 하려고 하는 걸 담임 선생님께서 보시더니, 이제 원반에 같이 있으면 좋겠다. 말씀 하셔서 제가 실무사 선생님도 계속 계셨으면 좋겠다. 하는데 (실무사 선생님이) 필요한 아이들이 많고 선생님의 인력은 부족해서 어떻게 될지 모르는 상황이거든요." (부모10)

중증장애를 가진 특수교육 대상 아동은 별도의 지원 인력이 배치되고 있었지만 독립보행이 가능한 경증의 장애를 가진 아동은 학급에 경증장애 아동을 위한 지원 인력이 배치되지 않고 있었다. 이러한 인력의 부족은 고스란히 담임 교사의 업무를 과중하게 하여 특수교육 대상 아동을 기피하게 되는 현상으로 나타나기도 했다.

> 중증 아이들 지원해 주는 기초학력 협력강사분이 있는 걸로 알고 있는데, 저희는 그게 안 되어 있어요. 학급에 없는 상태고요. 아이가 반향어도 많이 사용하고 공격성도 있었어요. 그리고 학기 초에는 학교 밖으로 교실 밖으로 나가서 잡으러 가야되고 이럴 때 담임교사 혼자 아이를 감당하기는 사실 좀 어려우셨었거든요. 특수교육 실무사나 뭐 자원봉사자든 지원해 줄 인력이 절대적으로 부족하다는 생각이 들었습니다. (부모7)
>
> 저희 애만 있는 게 아니라 이 애보다 더 심하네. 조금 더 도움이 필요하네. 그리고 (특수교육

> 지원아동에게) 관심이 없는 선생님도 있을 수 있잖아요. 그럼 그런 애들한테 배치가 되더라고요. 담임선생님이 조금 신경 써주면 될 수도 있지만 이 아이까지 케어가 힘들고, 일반 학급에 와있는 게 싫은 선생님도 솔직히 있잖아요. 그러면 그 반으로 실무사가 가게 되더라고요. (부모4)
>
> 특수교사가 두 명이니까 한 선생님이 특수학급에서 친구들을 맡아서 개별 지도를 해주시고, 한 선생님이 교실에 지원을 나가 달라.. 인력이 부족하니까 모두 다 할 수 없으시니까 뭐 일주일에 한 과목, 한 시간이라도 돌아가면서 해 달라... 이렇게 저희가 계획을 짜서 알려드려도 불가하다 어렵다 그건 쉽지 않다. (부모3)
>
> 4학년부터 온라인수업을 했는데 제가 집에서 일대일로 붙어서 처음부터 끝까지 같이 수업하고 여러번 설명했거든요. 근데 그렇게 하면 정말 따라가기는 하더라고요. 근데 학교에서는 지원받을 수 없는 거죠. 눈에 띄게 장애가 있는 친구가 아니기 때문에 그냥 경도의 지적장애가 있으니까 (부모15)

이러한 인력의 부족으로 인한 교육 공백은 부모가 개인적인 노력으로 메우고 있었다. 사비를 들여 지원 인력을 고용해 배치하거나 부모가 직접 학교에 방문해 외부 체험활동에 함께 동행하고 있었다.

> 외부로 뭐 체험활동 나가는 거는 거의 이모님(부모가 개인적으로 고용하는 시터)이나 제가 거의 따라가서 같이 하고 실내에서 하는 활동할 때는 무릎 보호대나 이런 것들을 꼭 착용하고 좀 과격한 활동은 거의 못하고 참관만 하고... (부모14)

④ 경증장애학생 지원에 대한 교사의 인식부족

완전통합 학급으로 배치되어 있는 특수교육 지원 대상 아동에 대한 교사의 인식이 부족한 경우도 있었다. 교사의 인식 부족은 외부 체험활동 시 지원 인력을 배치하는 것에 대해 담임 교사와 특수교사 간의 의견이 엇갈리는 것으로 나타났다. 또한 자폐성 장애를 가진 아동의 담임 선생님은 아동이 수업에 집중할 수 없는 것이 장애로 인한 특성보다 가정에서 교육이 이루어지지 않았기 때문인 것으로 판단하여 장애로 인해 발생하는 여러 가지 현상을 개인의 문제로 여기고 있었다.

> 특수교사 선생님은 충분히 혼자 걸어갈 수 있는 애한테 그렇게 (인력을)붙이면 5학년이기 때문에 다른 아이들은 얘는 왜 선생님이 붙어 있지? 얘는 왜 그러지? 이러면서 다른 아이들이 쟤는 왜 저럴까 이런 생각을 하게 되고. 얘도 자존심이 상할 거다 이렇게 말씀을 하시더라고요. 근데 담임선생님께서는 얘가 힘들까봐 얘만 따로 선생님 붙여주신다고 얘기 하셨어요.

(부모9)

모든 자폐성 장애가 이러는지 모르겠지만, 굉장히 소리에 민감하고 소리 지르고 갑자기 생각나는 노래를 불러요.. 그러면 수업에 방해가 되는 거야. 고학년이니까 같이 수업에 참여할 수 있게 해보고 싶었거든요. 근데 그런 것도 다 안되고 오로지 선생님께서는 가정에서 좀 많이 해달라.. 가정에서 가르쳐서 와야 되는데 그런걸 아이가 모른다... (부모10)

⑤ 교사의 번거로움 때문에 두 번 출석해야 하는 특수교육 지원 대상 학생

완전통합학급에 배치된 학생 중 건강 장애를 가지고 있는 경우 소속된 학교로 등교할 수 없을 때 원격학교로 접속해 교육과정에 참여할 수 있다. 건강 장애를 가진 학생의 경우 당일 컨디션에 따라 등교 여부가 결정되는 상황이어서 학생의 출석 여부를 소속 학교 담임과 원격학교 담임이 함께 체크해야 한다. 그러나 불규칙하게 등교하는 건강 장애를 가진 학생의 출결 사항을 일일이 확인하는 것을 번거롭게 여기는 교사는 원격학교로만 출석하는 것으로 하자고 제안했다고 한다. 이런 경우 소속 학교로 등교한 날에도 원격학교에도 출석 해야 하는 번거로움은 오로지 학생의 몫이었다.

소속된 학교 담임선생님과 원격학교 담임선생님이 같이 출석을 체크를 해야 하는데도 불구하고 이게 번거로우신 거예요. 2학년 때 담임선생님께서 학교는 안 나온 걸로 하자 다 그냥 원격수업으로 한 걸로 하자.. 그러면 애는 학교를 출석을 했는데도 원격 수업을 또 들어야 되는.. (부모8)

⑥ 어떤 벽보다 가장 높은 학교라는 벽

자녀의 교육권 보장을 위해 연구 참여자들은 고군분투 하고 있었다. 학교에 찾아가 교사들과 언성을 높이거나 건의하는 등의 일도 있었다. 연구 참여자들은 그렇게 하지 않으면 학교에서는 지원할 수 있는 방법이 없다는 답변만 들을 수밖에 없다고 했다. 자녀를 키우면서 자녀의 장애로 인해 힘든 것보다 사회가 가지고 있는 장벽으로 인해 힘들었으며, 그 어떤 장벽보다 가장 높은벽은 학교라고 느끼고 있었다.

국어시간에 무슨 프로그램이 있고 영어시간에 무슨 프로그램이 있고, 가고 싶으면 갈 수 있게 보내겠다고 이야기를 하고 보냈는데 그렇게 되기까지가 쉽지 않았어요. 진짜 굉장히 피곤하고 세상에 누가 학교 가서 소리 지르고 선생님들이랑 얼굴 붉히고 싶겠어요. 그런데 그런 과정들

이 없으면 안 해주려고 하고 정말 너무 쉽지가 않은 거예요. (중략) 교장 선생님한테도 했었던 얘기가 나는 아이를 기르면서 아이 장애 때문에 힘들지 않았다. 아이가 나를 힘들게 하지는 않는데 사회에서 사람들이 아이를 바라보는 시선이나 사회가 갖고 있는 장벽들이 그런 것 때문에 내가 힘든 적은 있었는데, 아이는 절대 나를 힘들게 하지 않았다. 그런데 내가 만났었던 그 어떤 벽보다 가장 높은 벽이 난 학교라고 생각한다. (부모2)

통합 교육이라는게 말이 통합교육이지 물리적으로 같은 교실에 있지도 못하게 하는게 무슨 통합교육이냐라는 취지로 여러 건의도 드리고 다 얘기를 해봤는데 결국에는 인력 지원이 되지 않거나 보강이 안되면 학교에서는 도와줄 수 있는 방법이 없다. (중략) 국어 수학 시간이 되면 계단을 내려서 혼자 특수반을 찾아가고 특수반에서 안 오면 찾으러 다니고 심지어는 3학년 땐가 아이가 없어졌는데 혹시 집에 왔냐고 전화가 올 정도로 불안 불안한 상황을 연출하는 거예요 (부모3)

⑦ 예민한 엄마가 되어야 내 아이가 수업에 참여할 기회를 얻음

특수교육 지원 대상 아동이 교육과정에 원활하게 참여하기 위해서는 연구참여자들이 예민한 부모가 되어야만 하기도 했다. 아동 개인이 어떤 활동을 할 수 있는지에 따라서 교육과정에 참여할 수 있는 기회를 제공받는 것이 아니라 '특수교육 지원 대상' 아동이기 때문에 교과과정에서 배제되는 상황이 빈번하게 발생하고 있었다. 또한 교과목 담당 교사에 따라 평가의 기회가 공정하게 주어지지 않는 경우도 발생하였는데 교육과정 참여에 공평한 기회를 얻고자 노력한 것이 교직원에게는 성적에 예민한 엄마로 평가되었다.

저희 아이는 연극 같은 거 굉장히 좋아하거든요. 연극 수업 참여하고 싶습니다 그랬더니 연극 수업은 국어 활동에 포함되기 때문에 참여하기 어렵습니다. 이렇게 표현을 하죠. (글씨를) 쓰는 것도 아니고 누구보다도 좋아할 겁니다라고 이렇게 우기지 않으면 선뜻 받아주지 않아요. 어떤 평가지에는 미실시로 온 거예요. 그래서 궁금해서 왜 미실시 인지 알고 싶습니다. 그랬더니, (아이가) 잘 기억이 안 나니까 못하겠어요 이렇게 얘기를 해서 미실시 였대요. 그래서 제가 이거는 문제가 있다. 아이의 의견도 중요하지만 (교사가) 아이가 어떤 것을 할 수 있고 어떤 걸 할 수 없는지 잘 모르시기 때문에 다시 기회를 주시면 할 수 있다고 생각한다. 그래서 외우게 시켜가지고 그 다음에 평가하면 '좋음' 뭐 이런 거 나오는 거예요. (중략) 저희 아이를 우수한 성적을 내겠다는 것은 아니다. 그렇지만 이 아이에게도 공평한 기회가 주어져야 된다고 생각합니다 라고 따로 교과 선생님한테 일일이 전화를 해서 수행평가를 했어요. 선생님들이 이 엄마가 성적에 예민한 엄마라고 소문이 난 거예요 (부모3)

⑧ 특수학교에 갈 정도는 아니고, 일반 학급에서의 지원은 없어서 방치되는 특수교육대상자

완전통합 학급에 배치된 특수교육 지원 대상 아동의 신체·정신적 기능이 특수학교에 가야 하는 정도는 아니라고 하면서 일반 학급에서 필요한 지원이 제공되지 않는 경우도 있었다. 특수교육 지원 대상자로 선정되었기 때문에 학교생활에서 필요한 일정 부분의 지원이 필요함에도 불구하고 별도의 지원이 이루어지지 않는 것을 보며 연구 참여자들은 일반 학급에서 자녀가 방치되고 있다고 느꼈다.

> 특수학교는 가지 않아도 될 거 같다고 말씀하시면서 지원해주지는 않으시는 거예요. 선생님들 모두가 OO이는 일반 학교를 계속 다녀도 될 것 같다고 말씀하셨어요. 저한테는 그렇게 말씀하시면서 아이한테 신경은 안 써주시는 거죠. 그냥 방치되는 거에요. 특수학교 가면 어머니가 편하죠. 이렇게 말씀하시는 거예요. OO이는 별로 안 좋을 것 같다 뭐 이렇게 말씀하시니까 저는 그래서 그러면 이게(방치되는 게) 맞는 건가? (부모10)
>
> 특수학급에 가면 기능이 낮은 아이들을 모방하기 시작하면 이 아이한텐 오히려 악영향이 될 것이다. 일반 학급에 가서 좀 더 잘하는 친구들 사이에서 모방을 하는 것이 더 좋을 것이다. (부모7)

⑨ 전 교과목에서의 개별화 계획을 위한 고려 부재

연구 참여자들은 개별화 교육이 국어, 수학 과목만 특수학급에서 진행되고 있는지에 대한 궁금증을 표현하기도 했다. 중증의 장애를 가진 특수교육 지원 대상 아동의 경우 국어 수학 외의 다른 과목도 참여가 어렵다고 하면서 개별화 교육에 대한 피드백도 잘 이루어지지 않고 있다고 했다.

> 개별화 교육한다고 해도 대부분 특수반 갈 거냐 말 거냐, 수학 때 갈 거냐 국어에 갈 거냐 이거에만 초점이 맞춰져서 개별화 교육이 이루어지고 특수반에 가면서도 이 아이가 지금 학교에서 얼마만큼은 하고 있는지에 대한 피드백이 거의 오질 않았어요. (부모7)
>
> 왜 꼭 국어 수학만 하냐? 다른 과목도 다 어려운데.. 사회도 어렵고 과학도 어렵고 미술이나 음악이나 체육이라고 해서 쉽지는 않잖아요. 근데 왜 꼭 국어 수학만 계속 분리해서 수업을 하는 것 같은데 일단 완전 통합을 2주간은 그냥 시켜달라고 했어요. (부모6)

신체기능에 제한이 있는 특수교육 지원 대상 아동의 경우에는 신체활동을 중심으로 개별화교육을 계획하고 지원받기를 희망했다.

> 저희 아이 같은 경우에는 몸으로 개별화를 받으면 좋겠거든요. 몸이 안 쓰면 굳기 때문에 치료를 받고 물리도 받고 계속 해야 되는데 이런 거에 대한 개별화는 아예 없어요. (부모4)

국어 수학 외에도 민주시민교육, 인성교육, 생존수영 등에 대한 교육도 개별화 지원이 이루어져야 한다고 했다. 부모11의 경우 자녀가 시각장애를 가지고 있기 때문에 부모님이 생존수영 수업 시간에 와서 지원해야한다는 안내를 받았던 경험을 이야기 하며 완전통합학급에서 생활하는 학생에게는 지원인력이 배치되지 않았다고 했다.

> 성교육이나 민주시민 교육이나 뭐 인성교육이나 뭐 그런 교육은 일체 받지를 못하고 있고 다른 예체능 과목은 마찬가지로 받지 못하고 있고. (부모8)
> 담임선생님이 전화해서 '생존수영 수업을 하는데 어떻게 할실건가요?' 라며 제게 물어보셨습니다. 당연히 교과 과정이라면 해야하는데 저에게만 전화해서 물어보셨습니다. 전국에 있는 3, 4학년의 교과 과정이라고 들었습니다. (중략) 담임선생님은 제 딸이 시각장애인이라 못할 것 같고, 위험할 것 같고 다칠 것 같고 그래서 생존수영 수업을 하려면 어머니가 수영장에 오셔서 OO이를 돌보라 하셨습니다. 실무원 선생님이 계시는걸로 안다고 해도 무조건 오라고 하셨습니다. (부모11 서면자료)

(5) 지원체계의 부재

① 부모 자조 모임에 대한 의지가 없는 교육청

소수인원에 해당하는 장애 또는 질환을 가진 자녀를 양육하는 연구 참여자는 동일한 장애 및 질환을 가진 부모자조모임을 관할 교육청에 요청했다고 한다. 그러나 해당 교육청은 부모자조모임을 운영하는 것에 대해 부정적인 입장을 보였다고 한다.

> 건강장애 학생은 전체 특수교육 대상자 중에는 0.9 %밖에 되지 않고 OO시에는 제가 알기로는 10명이 있다고 들었어요. 제가 이 어머니들을 같이 만나보고 싶다. (중략) 동아리처럼 아니면 학부모 지원 차원에서 더 모이게 해달라고 얘기를 했더니, 단번에 거절을 하셨어요. (중략) 이런 부분에서 의지가 없다는 생각을 저는 했고.. (부모8)

② 특수교육 실무사 부족을 활동지원사로 채우려는 학교

학교측에서는 장애인 개인의 지역사회 활동을 지원하기 위해 국가차원에서 제공하는 활동 지원 서비스를 통해 학교 내 인력 부족의 공백을 메우고 싶어했다. 활동지원서비스 지침에도 학생의 경우 학교장의 허가가 있을 경우 교내에서 장애아동을 지원할 수 있도록 하고 있다. 그러한 지침에 따라 학교에서는 부모들이 협의하여 활동지원사가 학교 안에서 지원하기를 바랐다. 그러나 연구 참여자들은 학교내에서 지원 인력의 부족으로 인해 발생하는 어려움들은 학교에서 해결해 주기를 바랐다. 국가에서 활동지원서비스를 이용하는 장애인 당사자에게 월별로 이용 가능한 활동지원시간은 정해져 있는데, 학교생활시 활동지원 시간을 사용하면 장애 학생이 지역사회 활동 시 사용한 활동지원 서비스 시간은 개인이 추가로 부담하거나 자녀에 대한 돌봄의 책임을 부모에게만 전가하는 상황으로 귀결되었다. 이러한 현상은 학교현장에서 근무하는 교사 및 관리 인력이 장애를 바라보는 관점이 여전히 장애로 인해 발생하는 문제는 개인이 책임져야 하며, 개인이 해결해야 한다는 의료적인 관점(개인적인관점)으로 바라보고 있다는 것으로 해석할 수 있다.

> 휠체어를 탄 친구가 두 명 있었어요. 그래서 실무사 선생님을 추가로 요청했는데 (실무사 선생님이 지원되기) 해결되기 전까지는 부모님들끼리 협의를 해서 활동지원사 선생님이 학교에 들어오면 어떻겠느냐고 학교에서 먼저 말씀을 해주셨는데 학교 안의 일들은 최대한 학교 안에서 해결 해주시면 좋겠다고 이야기를 드렸고, 활동 지원 서비스를 학교 안에서 부득이하게 이용을 해야 된다고 하면 활동지원사 선생님에 대한 급여를 학교에서 해결을 해주셨으면 좋겠다고 이야기를 드렸어요. 못 하겠다고 하시더라고요. (부모2)
>
> 활동 지원사를 신청하려면 심사를 하잖아요. 저희 아이들은 시간이 많이 나오지 않아요. 시간이 많이 안 나오니까 활동지원을 하려는 분이 없어요. 그래서 실질적으로 제가 돌볼 수밖에 없는 상황이 되고 (부모15)

③ 학교 및 교사에 따라 다르게 운영되는 통합교육 수준

연구 참여자들은 일반 학급의 담임 선생님의 인식과 태도에 따라, 재학 중인 학교 급에 따라서 통합교육에 참여하게 되는 수준이 달라진다고 했다. 교과목별로 정해진 진도를 중요하게 생각하는 담임 선생님의 경우 특수교육 지원 대상 아동이 진도를 따라가지 못하는 것에 대해 어려움을 표현했었고,

아동의 개인의 능력에 초점을 맞추는 교사의 경우 비장애아동과 의사소통하며 잘 지내는 것을 더 중요하게 생각하고 있었다. 또한, 관리자인 교장 선생님의 관점에 따라서도 통합교육에 참여할 수 있는 수준이 달라지고 있었다. 이를 통해 특수교육 지원 대상 아동의 통합교육의 참여 정도는 일반 학급의 담임 교사의 인식과 관점뿐만 아니라 관리자의 관점과 태도에 따라서도 현저한 차이를 보이고 있어서 교사뿐만 아니라 교장, 교감 등을 대상으로도 지속적으로 특수교육 대상자 관련 교육을 제공해야 할 것으로 사료된다.

> (일박학급 담임선생님이) 저희 아이들을 가르치다 보면 수업 진도를 못 나가니까 그거를 어려워 하셨어요. 2학년 때 선생님이 특히 그래서 좀 많이(특수학급에)가 있었고, 3학년 때는 담임이 남자 선생님이셨는데 괜찮아요. 원래 이 아이 아니어도 못하는 애들 많아요. 글씨 조금 못 쓰고 느려도 괜찮아요. 진짜 못 쓰는 애들은 이만큼 느려요 라고 하면서 애들하고 노는 거, 애들하고 더 소통하면서 지내는 게 중요하다고 하시면서 일반학급 담임선생님이 특수반을 많이 보내지 않으셨어요. (부모4)
>
> 과학 실험 같은 경우에도 자기도 같이 하고 싶은데 못하게 되니까 서운해서 자기도 하고 싶은데 못한다 이런 얘기를 하면 이 시간에 원래 도움반에 내려가는 시간이긴 하지만 일반학급에서 친구들하고 같이 하고 싶어 하는데 도움을 주시면 어떨까요 라고 얘기를 하면 초등학교 때는 어느 정도 조율이 되고 했었는데 중고등학교를 올라갈수록 점점 더 선생님들하고 소통하는 게 힘들어요. (부모5)
>
> 집 앞에 특수반이 생겨서 전학을 갔어요. 근데 교장 선생님이 일반학급 담임선생님을 이해시키려고 하더라고요. 이런(장애) 아이들의 특성, 교육.. 꼭 특수반에 오지 않아도 된다.. 진짜 필요한 아이들은 오고 아니면 안 와도 된다. 근데 너무 많이 부족한 거 같으면 보내세요. 저희가 다 케어는 할 수 있으니까.. (부모4)

④ 무엇을 어떻게 지원해야 하는지 모르는 교사

교사들은 구체적으로 어떤 아이들이 특수교육 대상자로 선정되는지 정확히 알지 못했다. 특히 아동이 소수의 유형에 해당하는 건강장애, 희귀질환을 가지고 있는 경우에 교사들의 인식이 더 부족한 것으로 나타났다. 또한 통합교육에 대해서도 물리적인 통합만 이루어지고, 일부 교과목을 중심으로만 진행되는 통합교육의 내용에 대해서 ‘제대로 된 교육’ 이 아니라는 평가를 내리고 있었다. 이러한 평가는 교사 개인의 능력이나 소양 부족 등으로 인해 기인하는 것이 아니라 특수교육 지원 대상 아동을 교사가 원활하게 지원 할 수 있도록 전달체계가 충분히 뒷받침 되지 않았기 때문이라고 짚어냈다.

건강장애 학생은 특수교육법에 따라 지원을 하는지 몰랐다고 변명을 하셨어요. 그래서 건강장애 학생에 대한 이해 교육이 전혀 이루어지지 않고 있구나 라고 느꼈거든요. (부모8)

통합이 교실에 같이 넣어 놓는다고 통합이 아니잖아요. 선생님이 그 시간에 무얼 가르치겠다고 교육 목표와 방향을 세우고 시차별로 어떻게 할 건지를 정하는 거.. 특수교육 대상자로 지정받은 아이에 대한 부분을 선생님이 고려하지 않는다면 그거는 제대로 된 교육이 아니라고 생각을 하는데 그런 것을 안 하죠. 그리고 그걸 안 하는 것이 또 선생님 개인을 나쁘다고 할 수도 없는 게 제도적으로 선생님이 할 수 있게 충분하게 지원이나 뒷받침이 있어야 되는데 그걸 해야 되는지도 모르고 있고 선생님들은 지금까지 안해 왔었고 아무런 문제도 없었고.. (부모2)

⑤ 교육기관 내 도뇨 지원 거부

연구 참여자들은 교육기관 내에서는 특수교육 지원 대상 아동의 도뇨 지원 거부 및 입학 거부가 빈번히 일어난다고 했다. 교직원의 입장에서는 도뇨 지원이 교육 활동이 아닌 의료적인 지원이기에 고유의 업무로 인식하지 않았고, 무엇보다 도뇨 지원 시 발생할 수 있는 감염으로 인한 우려로 지원할 수 없다고 했다. 그러나 특수교육 지원 대상 아동 중에는 2~3시간 마다 도뇨를 해야 하는 경우가 있어 주기적으로 도뇨를 하지 않으면 일상생활을 할 수 없다. 따라서 특수교육 지원 대상 아동 중 의료적인 지원이 필요한 아동의 학교생활을 위해 의료적인 처치를 지원할 수 있는 인력에 대한 지정이 필요해 보인다. 특수교육 지원 아동의 의료적인 지원 수준에 따라서 의료적 처치를 실행할 수 있는 추가 인력배치를 함께 고려해야 할 것으로 보여진다.

아이가 스스로 도뇨를 하기 전까지는 학교나 아니면 어린이집에서나 도움을 받아야 되는데 이게 의료적 행위라고 판단을 하시는지 안 해주는 경우가 굉장히 많고, 이걸로 인해서 입학을 거부하는 경우도 있었어요. (부모13)

감염의 문제 때문에 거부를 굉장히 많이 당해요. 선생님들이 도뇨를 하다가 얘가 감염되면 어떡하냐? 이런 문제로 되게 많이 거부하는데 24시간 사생활 없이 학교 앞에서 대기하면서 아이가 자가 도뇨를 할 때까지 저희가 대기 할 수는 없잖아요. 그렇기 때문에 보건 선생님이나 아니면 도움반 선생님 한 분을 지정해서 도뇨지원 방법을 정확하게 알려드리거든요. 근데 이 분들이 이 아이만 보는 게 아니니깐 시간을 지키기가 굉장히 힘들고. 감염이 되면 어떻게 하느냐 그런 걱정 때문에 거부하는 경우가 많기 때문에 (부모13)

학교에 들어가면서 도움을 받아보려고 특수반 선생님, 보건 선생님, 담임선생님 다 요청을 드렸고 담임선생님은 내가 해줄 수 있는 건 없다. 대신 다른 부분을 좀 해주겠다. 그래서 정서

나 심리 쪽으로 더 애를 신경 써 주겠다. 약속을 하셨고, 보건 교사분도 나는 해 줄 수 있는 게 없다. 그래서 제가 부탁을 드려서 아이가 기저귀를 하루 종일 차야 되는데 기저귀를 보건실에 구비를 해놓고 아이가 필요할 때 보건실 이용하는 정도까지만 해주셨어요. (부모12)

(6) 통합교육을 위한 부모의 노력

① 우겨서 얻어내야 하는 통합교육

연구 참여자 중에서는 자녀를 통합교육에 참여시키고 싶으나 특수교사 및 일반 학급 교사와의 협력이 원만하게 이루어지지 않는 부분을 미리 염려하여 진급 후에는 강하게 요구할 것이라고 했다. 일어나지 않은 일에 대해 미리 염려해 걱정하는 모습은 연구 참여자가 그동안 자녀의 학교생활을 통해 경험했던 교직원들의 인식이나 태도가 학습된 것으로 해석된다.

특수교사 선생님하고 마음이 잘 맞는다고 해서 다 되는 것도 아니고 일반 선생님이 1~2학년 그렇게(분리수업) 했는데 갑자기 같이하려고 하냐? 이렇게 얘기할 수도 있을 것 같아서 제가 좀 더 강력하게 얘기를 해볼까 해요. (부모6)

② 편의시설 찾아 이사, 이사, 이사

휠체어를 이용하는 특수교육 대상 지원 아동은 교내에서 휠체어를 이용할 수 있는 편의시설이 마련되어 있어야 한다. 그러나 연구 참여자들은 학교가 지어진 시기에 따라 편의시설이 마련되지 않은 곳이 있으며, 편의시설 설치를 학교에 요청할 경우 부모가 지자체, 교육청 등에 요청하여 해결 하도록 요구했던 경험이 있었다고 했다. 학교생활을 할 때 불편한 것은 부모와 학생 개인의 문제이니 개인이 해결하라는 식의 태도는 편의시설영역에서도 존재하고 있었다. 연구 참여자 중에서는 입학 전에 편의시설 설치여부를 알아보고 자녀의 진학에 따라서 초등학교, 중학교, 고등학교때 마다 이사한 경우도 있었다.

본관에는 엘리베이터가 있는데, 체육관이 있는 별관에는 엘리베이터가 없어요. 그래서 제가 엘리베이터를 만들어 달라고 말씀을 드렸어요. 그랬더니, 학교 힘으로는 안 되니 어머니가 교육청이나 지자체, 구청쪽으로 연락을 해서 힘을 보태주세요. 라고 얘기를 하시더라고요. 왜 학교에서 해결을 하려고 하지 않고.. (부모1)

휠체어 같은 경우에는 어쨌든 아이가 스스로 움직일려면 기본적으로 학교에 엘리베이터가 설치되어야 하고, 그 층에 화장실이 있어야 하고, 운동장을 내려갈 때 경사로가 설치되어 있어

> 야 하는데 요즘에 지은 학교들은 거의 다 잘 되어 있지만 동네에 따라서 안 되어 있는 경우가 되게 많아요. 그래서 저는 환경적으로 (편의시설이) 되어 있는 학교를 찾아서 초등학교때 한 번, 중학교 때, 고등학교 때 이렇게 해서 이사를 하는 방향으로 했는데... (부모13)

③ 자녀의 도뇨 지원을 위한 상시 대기

자녀 스스로 도뇨를 할 수 없고, 학교에서 자녀의 도뇨를 지원해 주는 인력이 없는 경우의 연구 참여자들은 자녀의 도뇨 지원을 위해 오랜 기간 대기했다고 했다. 도뇨 지원으로 인해 입학을 허락하지 않는 경우 부모가 매일 시간을 맞춰 학교에 가서 도료를 지원하거나, 도뇨 지원을 위해 체험학습에 동행하는 경우도 있었다. 또한, 배변 장애로 인해 신변처리 지원이 필요한 경우에도 부모가 학교를 방문해 지원하고 있었다. 일상에서 도뇨 지원과 배변지원이 필요한 특수교육 지원 대상아동을 양육하는 부모들은 긴 기간동안 일상을 불안하게 기다리고, 견뎌내고 있었다.

> 도뇨 문제로 받아주지 않는 경우에는 제가 시간을 맞춰서 가서 도뇨를 해 주거나 체험학습 같은 경우에는 같이 따라가는 경우가 있었고. (부모13)
> 배변장애 배변 실수도 가끔씩 있죠. 그럼 학교로 달려가서 애 데리고 오고 그러다 보니 항상 마음이 불안불안한게 있어요. 또 오늘 무슨 일 생기지 않았을까? 애가 엄마~하고 전화하면 뛰어가서 처리를 해야 되고 데리고 와야 되고 이런 일들이 있는데 초등학교는 어찌저찌 넘어간 거 같아요. 배뇨 배변 장애가 있으니까 1년 반을 대기했구요. (부모12)

3) 필요한 지원

(1) 지원 인력 및 교직원 대상 교육 제공

① 지원 인력 확대

연구 참여자들은 자녀의 교육권 보장을 위해 가장 필요한 것은 지원 인력이라고 했다. 특수교육 지원 대상자로 선정이 되었음에도 지원 인력이 부족하여 원하는 영역의 지원을 받지 못하고 있다고 했다.

> 특수교육 대상자가 되어서도 지원 인력이 부족해서 저희 아이들이 혜택을 못 받는게 그게 제일 부족했죠. 결론은 인력이에요. 인력. (부모1)

연구 참여자들은 특히 '통합교육 지원교사'가 배치된다면 좀 더 나은 교

육적 환경이나 지원이 이루어질 것이라고 생각하고 있었다. 통합교육 지원교사의 배치를 통해 수준별 수행평가가 수행되거나 또래 아이들과의 상호작용에서 익힐 수 있는 긍정적 의사소통 방법을 특수교육 지원대상 아동을 포함한 학급의 모든 아동이 배울 수 있는 기회가 될 것 이라고 여기고 있었다.

> 통합교육 지원사가 계시다면 선생님이 계시다면 조금 더 나은 환경이나 교육 지원을 받을 수 있을 거라고 저는 생각을 하고 (부모8)
> 통합 지원해주는 선생님이 계신다면 수행 평가 같은 것들도 이 아이에게 맞춰서 교육적 지원에 의해서 (아이가) 할 수 없는 부분이 있다면 받침대 같은 역할을 그런 분들이 해 주셨으면 좋겠고 (부모7)
> 초등학교 같은 경우는 아이들이 사회성이 발달하는 시기고 상호작용이 막 일어나는 시기잖아요. 근데 저희 아이는 상호작용을 집에서 제가 말로 가르쳐 주는 거예요. 친구가 이렇게 말하면 이렇게 해야돼 라고... 그게 실제 상황에서 적용이 되지 않잖아요. 그래서 학교에서 놀이 시간이 주어지는 30분 동안 아이들이 긍정적인 상호작용 경험이 쌓여야 되는데 아이도 서툴고 친구들도 어리기 때문에 중간 놀이 시간에 긍정적 상호작용이 일어날 수 있는 거를 관찰해 주거나 또는 지도해 줄 수 있는 누군가가 꼭 필요하다고 저는 생각이 됩니다. 그래서 그런 부분이 좀 이루어지면 좋겠다고 생각하고 있습니다. (부모3)

② 일반교사 및 관리자 대상 통합교육 관련 연수 제공

연구 참여자들은 일반교사를 대상으로 특수교육 지원대상 아동의 특성 및 교수학습 방법에 대한 보수교육이 주기적으로 이루어져야 한다고 했다.

> 일반 교사에게 통합교육이나 특수교육들을 좀 전공할 수 있게. 전공은 아니어도 보수 교육을 좀 정확하게 할 필요는 있는 것 같아요. (부모7)
> 담임 선생님들에 대해서도 장애 아이들의 특성에 맞춰서 어떻게 (교육)해야 하는지 그런 교육이 주기적으로 있었으면 하는 바람은 있어요. (부모9)

학교 관리자를 대상으로도 특수교육 지원대상 아동의 특성 및 교수학습 방법 및 지원에 대한 이해 교육, 인식개선 교육이 이루어져야 한다고 했다. 특히 특수교육 지원 대상으로 선정되었음에도 불구하고 아동이 가진 장애의 정도가 중증이 아닌 경우 지원의 필요성을 낮게 인식하는 등의 태도를 보이는 것을 지적하면서 일반교사를 포함한 관리자를 대상으로도 반드시 교육이 제공되어야 한다고 했다.

> 일반교사, 관리자들.. 원감, 원장, 교장, 교감 이런 분들이 '중증이 아닌데 왜 애를 지원 해줘야 해?' 이런 인식이 있어요. 법에 있는 10개의 장애 중의 하나임에도 불구하고 '얘가 왜요? 얘한테 우리가 왜 지원인력을 투자해야 하죠?' 라는 그런 인식이 저는 되게 너무 힘들더라고요. 그런 부분에 있어서 개선이 분명히 필요하다고 생각하고 관리자나 이런 일반 교사 대상 교육이 꼭 필요하다고 생각합니다. (부모7)

(2) 교육환경 개선

① 학교-가정 연계 체계 강화

연구 참여자들은 학교와 가정의 연계가 잘 이루어지길 바라고 있었다. 특수교육 대상자로 선정된 경우 자녀의 학교생활을 위해 학교에 어떤 지원을 요청할 수 있는지에 대한 내용을 알 수 없다고 했다. 이러한 부분은 학교와의 소통을 통해 학교에서 제공 하는 지원은 어떤 사항이 있는지, 부모가 자녀의 학교생활을 위해 지원을 요청할 수 있는 내용은 어떤 것이 있는지 알고 싶어 했다.

> 아이가 특수교육 대상자지만 학교에서 어떤 교육이 이루어지고 저희가 어떤걸 요구할 수 있는지를 잘 몰라요. 그래서 부모랑 선생님이랑 연계가 잘 이루어졌음 좋겠어요. (부모15)

② 완전 통합에서 질적인 개별화 교육 제공

연구 참여자들은 자녀가 일반 학급에서 완전통합을 보장받기를 원하고 있었다. 장애 유형과 정도에 따라서 각 교과목 마다 자녀가 참여할 수 있는 정도로 참여하면서 또래의 비장애 아동이 누리는 만큼 경험하고, 누리며 성장하기를 바라고 있었다.

> 뇌병변과 청각을 가지고 있어요. (학교에) 교육의 질적인 통합에 대해 계속 이야기 하고 선생님들이 더 많이 고민하고 해결해 달라고 계속 요구하고 있어요. 몇 십 년째.. 그래서 휠체어도 타고 소리도 잘 안 들리는데 체육이나 음악 시간 같은 경우는 그냥 원반에서 친구들이랑 되는 거는 되는 대로 안되는건 안되는대로 같이 하고 (중략) 그냥 그 나이에 장애가 없는 다른 아이들이 누릴 수 있는 것들을 최대한 제 아이가 많이 누리면서 놀 수 있을 만큼 놀고 경험할 수 있는 것들 많이 경험하면서 자랄 수 있으면 좋겠어서 아쉬움이 있는 대로, 못하는 것들은 못하는 채로 하고 있는 것 같아요.(부모2)

완전통합의 보장은 일반 학급 교사 한명에 의해서 이루어 질 수 있는 수준

은 아니라고 하면서 특수교육 지원 대상 아동 한명에 지원 인력 한명이 매칭되기를 바라고 있었다.

> 한 명의 아동에 한 분이 붙지 않으면 다음 이동시간에 어떻게 해야 되고, 다음 교과 시간에 어떤 걸 나갈 거기 때문에 먼저 준비해야 되고, 다음 시간에 필요한 적절한 학습 수준에 맞춘 학습지를 제공해야 되고, 이거를 일반교사 혼자서 할 수 있는 역량은 아닌 것 같아요. 그리고 선생님들이 학생을 다 개별적으로 지원해 주지 않으면 놓치기 쉬운 부분이 너무 많아서 수업 지원교사는 학생 한명 대 한명으로 꼭 필요하다고 생각하고 있고 (부모3)

연구 참여자들이 완전 통합 환경을 원하는 것은 장애인도 비장애인과 동일한 환경에서 살아갈 수 있어야 한다는 것을 전제로 하고 있었다. 자녀가 성인이 된 후에 사회에 통합되어 살아가기 위해 필요한 것을 배우는 곳이 교육기관이며, 그렇기 때문에 교육기관에서부터 완전 통합 환경이 제공되어야 한다고 했다.

> 장애인도 비장애인과 똑같은 교육받고 우정도 쌓고, 사랑도 하고, 연애도 하고, 함께 식사할 수 있고 평범한 일상을 살아가는 통합된 사회를 위해 중요한 것이 교육기관이라고 생각을 하거든요. 그렇기 때문에 교육기관도 완전 통합이 되어야 한다고 생각을 해요. (부모8)

③ 생각의 전환을 통한 물리적 환경개선

연구 참여자는 특수교육 지원 대상 아동을 위해 물리적인 환경개선을 위해서는 생각의 전환이 필요하다고 했다. 부모 1의 경우 휠체어를 이용하는 자녀를 위해 학교에 엘리베이터 설치를 요청하자 도로로 엘리베이터 입구가 넘어가기 때문에 설치가 어렵다는 답변을 들었다고 한다. 그러나 연구 참여자가 직접 학교에 가서 건물 구조를 살펴본 결과 엘리베이터의 입구 방향을 돌리면 설치가 가능한 걸로 보였다고 했다. 또한, 천식으로 인해 학교 수업에 참여하기 어려운 자녀를 양육하는 연구 참여자는 거주 지역에 있는 모든 학교에 공기 정화시설을 설치하는 조례와 정책이 시행되었다고 했다. 실제로 학급에는 공기 정화시설이 설치되었지만 특별활동실에는 공기정화 시설이 설치되지 않아 모든 수업에 참여할 수 없는 상황이라고 했다.

> 엘리베이터에 관한 문제를 특수교육지원센터에 전화를 하면서 도와달라고 부탁을 드렸어요.

> 흔쾌히 장학사님께서 전화를 하셔서 방법도 일러주시고 다른 분들과 방문 하셔서 엘리베이터 설치가 가능한지도 보셨고 시설이 안전한지도 다 따져보시고 저한테 연락을 주셨더라고요. (중략) 근데 이 건물이 허가가 안 된 건물이래요. 엘리베이터를 만들었을 때 그게 차도를 넘어간대요. '그걸 꼭 만들어야 될까요? 안전상에 문제가 있는데...' 그런데 제가 가서 봤을 때는 엘리베이터 출입구를 돌리면 문제가 없어요. 생각의 전환이 필요한 거지. (부모1)
>
> 집에서는 천식 발작이나 천식 증상이 전혀 나오지 않아요. 도서관이나 박물관이나 큰 건물들 빌딩들처럼 환기시설이 잘 돼있는 그런 곳에 가면 아무렇지도 않거든요. 비장애인들과 똑같이 생활할 수 있는데 학교에는 그런 시설이 없기 때문에 애가 학교를 다니지 못하고 있는 거예요. OO도에 있는 모든 학교에 공기정화시설을 설치하는 조례랑 정책이 시행됐어요. 그래서 모든 학급에 다 설치가 됐는데 음악실, 체육실, 영어실 이런 이동 수업하는 교실들은 설치가 안 됐어요. 그래서 지금도 절반밖에는 수업을 듣질못해요. (부모8)

④ 특수교육 지원 대상 학생 신변처리를 위한 공간 마련

연구 참여자들은 학교 내에 특수교육 지원 대상을 위한 신변 처리 공간이 부족하다고 했다. 아동이 가진 장애나 질환에 따라서 요의나 변의를 느끼지 못하는 경우 1년에 몇 번씩 신변 처리를 해야 하는 상황이 발생하는데 교내에 신변 처리를 위한 공간이 마련되어 있지 않아 수업을 중단하고 집에 와서 신변 처리후 다시 학교에 갔던 것이 힘들었다고 했다. 학교에서 신변 처리를 하는 경우 교실 내에 가림막을 설치하거나 보건실에서 신변 처리 했던 경험을 이야기 하며 보건실에 턱이 있어서 접근성이 보장되지 않았던 점과 교실 내 가림막을 설치하고 지원해서 불안했다고 했다.

> 1년에 몇 번씩 이 아이들이 감각이 없어서 대소변 실수하는 문제가 발생했을 때 대처할 수 있는 공간이 없기 때문에 화장실에 누워서 갈아입는 그런 환경이 되어 있지 않으면 이 아이는 수업을 하고 싶어도 도중에 다시 집에 와서 처리를 하고 가는 그런 경우가 많이 발생했어서 그게 좀 힘들었어요. (중략) 기저귀 가는 그런 침대가 없는 학교도 많아서 교실 한켠에 가림막 설치하고 불안하게 했던 경험이 있었어요. 그리고 보건실조차도 침대 위에서 하거나 아니면 입구에 턱이 있는 그런 보건실이 많았기 때문에 접근 자체가 휠체어를 타다보니 어려웠던 점이 있었어요. (부모13)

⑤ 학교 내 휠체어 이용을 위한 물리적 환경 개선

연구 참여자들은 휠체어 이용 아동을 위한 물리적인 환경 개선이 필요하다고 했다. 무엇보다 교실 내 책상과 컴퓨터실 책상 규격이 휠체어 이용 아동이 사용하기 적절하지 않은 점, 손을 사용하는 것이 불편한 아동의 경우 컴

퓨터 교육을 위해 제공할 수 있는 보장구를 고려하지 않는 점, 또래와 그룹 활동 시 신체 이용의 제한으로 인해 교육 소외가 발생하는 점을 언급하였다. 이를 개선하기 위해 휠체어 이용 아동을 위한 높낮이 조절 책상, 신체장애 학생을 위한 컴퓨터 교육 시 보장구 제공, 신체활동에 대한 개별화 교육 지원 등이 필요하다고 했다.

> 휠체어 높낮이가 다르기 때문에 높낮이 책상을 요청해도 중·고등학교에 들어가는 책상보다 훨씬 더 넓고 훨씬 더 커서 다른 학생들의 두세 자리를 차지하다 보니까 (높낮이 조절 책상을) 놓기가 곤란한 경우가 있는데 다른 학생 책상 크기에 비슷하게 맞춰서 수업을 편하게 받을 수 있게끔 그런 것도 필요하고, 컴퓨터실에도 아예 안 보이는 구석 자리에 가거나 따로 노트북을 이용하거나 그런 경우가 많기 때문에 환경 부분이 제일 절실한 거 같아요. (부모13)
> 중학교에 가서 컴퓨터 써야 되잖아요. 손이 불편한 아이들의 컴퓨터를 어떻게 할 것인지... 체육시간에 1:1 아니면 2인이 한 조가 돼서 수업을 해야 되는데 같이 주고받는 게 안되는데 체육시간 어떻게 할 것인지 그러면 다수의 이익을 위해서 어쨌든 우리 아이들이 나올 수 밖에 없잖아. 그럼 거기서부터 교육 소외가 되는거죠. (부모1)

⑥ 학교 수업내용에 대한 보충자료 제공

특수교육 지원 대상 아동 중 오랜 기간 동안 병원에 입원하는 경우 학교 수업 내용에 대해 별도의 보충학습 자료를 제공해주기를 바라고 있었다. 특히, 중·고등학교에 재학 중인 경우 병원입원 및 진료로 인해 수업 결손을 걱정하면서 EBS 연계, 과제 등의 가이드를 제안해주기를 바랐다.

> (병원에 오래 입원할 때) 학교 선생님 영상을 볼 수 있으면 제일 좋겠지만 일일이 다 찍으실 수는 없으니까 선생님이 수업한 부분에 대해서 보충할 수 있는 자료를 좀 주셨으면 좋겠어요. EBS 연계라도.. 이 부분을 학습하고, 이런 과제를 하면 좋겠다든지 그런 가이드를 주시면 수업 따라가는데 더 수월하지 않을까 생각이 들어요. (부모16)
> 학습지원 이거는 좀 필요한 거 같아요. 병 때문에 정기 검진도 많이 다니잖아요. 그러다 보니까 병원을 자주 이용을 하면 의사선생님 시간에 요일에 맞추다 보니까 학교를 빼먹고 가는 경우가 많이 발생하더라고요. 초등학생 때까진 그냥저냥 됐는데 중학생 되니까 한 번 빼먹기가 쉽지 않을 것 같고요. (부모12)

⑦ 중・고등학교 일반 학교 특수학급 확대

연구 참여자들은 상위 학교급으로 진학 할수록 특수학급이 설치된 학교가 부족하다고 했다. 중학교에 진학하는 자녀를 둔 연구 참여자는 자녀 혼자서 등하교 할 수 있는 중학교는 집근처에 한 곳만 있으며, 2순위 3순위 학교의 경우 통학 거리가 30~40분 정도 소요되어 혼자 등하교를 할 수 없는 상황이라고 했다. 이러한 현상은 특수교육 지원 대상 아동의 교육 소외를 야기하는 것으로 중·고등학교 내 특수학급의 설치가 확대되어야 하는 것으로 보여진다.

> 중·고등학교 갈수록 일반 학교에 특수학급이 많이 없다고 하던데 이번에 배정 받을 때도 보니까 집 근처에 중학교가 굉장히 많아요. 그럼에도 불구하고 집에서 가까운 일반 학교에 특수학급 있는 학교는 하나밖에 없어요. 2순위 3순위는 한 30~40분 되다 보니까 아이가 지적장애라 혼자서 이동할 수가 없거든요.(부모15)

(3) 전문가 협조체계 마련

① 지역 전문가와의 협력을 통한 특수교육 현장 방문 컨설팅 제공

연구 참여자들은 특수교육 현장 지원을 위해 지역 전문가와 협조체계를 구축하는 것이 필요하다고 했다. 특수교육 현장을 지원하기 위한 전문가로는 특수교육 전공 교수, ABA전문가, 부모교육 전문가 등을 언급하였다. 전문가가 직접 특수교육 현장을 방문해 특수교육 지원 대상 아동 지원 방법에 대한 컨설팅 및 부모교육을 제공해 주길 기대하고 있었다. 전문가가 순회하며 특수교육 현장을 방문하여 컨설팅을 제공할 수 없다면 수업 지원교사가 배치되어야 한다고 했다.

> ABA 전문가나 부모교육 전문가 분들이랑 교사, 부모를 대상으로 통합 지원이 필요하다고 생각해요. 교사 분들도 잘 몰라서 대처 못 하는 경우들이 많고, 제가 만난 관리자분들은 특수교육 대상자에 대한 이해도 좀 부족하신 분들이 많다 보니까 (부모7)
>
> 특수교육 전공하시는 교수님께서 어린이집 몇 군데를 묶어서 매 주 순회를 하시면서 아이들이 잘 지내고 있는지 적절한 교육을 받고 있는지 부족하거나 지원해야 될 부분이 뭐가 있는지 지원을 해 주시는 체계가 있었거든요. 그러다 보니까, 이 친구는 어떤 어려움을 갖고 있으니까 이렇게 지원해주면 좀 더 교실에서 잘 지낼 수 있다고 했었는데 학교는 너무 폐쇄적이어서 그런 걸 요청해도 당연히 안 된다고 하고요. 그런 전문가 순회 아니면 수업 지원교사가

꼭 배치되어야 된다. (부모3)

② 교직원 간 특수교육 지원 대상 아동에 대한 정보 공유

연구 참여자들은 교직원간에 특수교육 지원 대상 아동에 대한 정보가 공유되어야 한다고 했다. 특수교육 지원 대상 아동에 대해 공유되길 바라는 정보는 아동이 학교생활을 할 때 학교에서 제공해야 하는 편의 지원에 대한 내용이었다. 교직원 회의 시 담임교사가 전체 교직원을 대상으로 특수교육 지원 대상 아동에 대한 편의제공 내용을 공유하여 전체 교직원이 숙지하기를 바랐다.

학교에서 실내화 신으라 하잖아요. 왜 신발 신으면 안 되는지 모르겠어. 선생님들 교직원 회의할 때 우리 반에 이런 아이가 있는데, 실내화 대신에 운동화 신을 겁니다. 한마디 해 주면 되지 않아요? (부모1)

③ 장애학생-장애 당사자 멘토링 프로그램 제공

연구 참여자 중에서는 학교내에서 개별화 교육 지원이 원활하게 이루어지지 않는다면 특수교육 지원 대상 아동의 강점이 강화될 수 있도록 멘토-멘티 프로그램이 제공되길 원하고 있었다. 멘토링 프로그램을 통해 특수교육 지원 대상 아동이 학교 내에서 개별화 교육에 대한 지원을 원활하게 받지 못하더라도 꿈을 가지고 살아갈 수 있을 것이라고 생각하고 있었다.

어떤 애는 그림을 잘 그리고 어떤 애는 몸을 잘 쓰고 할 거 아니에요. 아이들 1:1 교육이 안 되면 멘토라도 붙여줬으면 좋겠어요. 저희 아이는 그림을 그리고 싶어 해요. 근데 이 아이는 비장애 아이들이랑 다르잖아요. 스킬도 다르잖아요. 제대로 그릴 수가 없잖아요. 하지만 이쪽으로 장애인 분야에서 성공하신 분들이나 전공하신 분들이 멘토를 해주시면 우리 아이가 꿈을 잃지 않고 나아갈 수 있잖아요. 저는 만약 (학교 내 지원)인력이 부족하다면 멘토링이라도 좀 해줬으면 좋겠어요. (부모1)

④ 특수교육 대상자 및 부모의견 수렴을 위한 공적인 창구마련

연구 참여자들은 특수교육 지원 대상자의 교육 소외를 예방하기 위해서는 공적인 체계 내에서 특수교육 대상자 및 부모의 욕구를 충족하기 위해 의견

을 제시할 수 있는 창구가 마련되어야 한다고 했다. 특수교육 지원 대상 아동의 부모와 학교는 함께 협력관계에 있다는 것을 강조하면서 부모의 욕구를 개진할 수 있는 공적인 체계가 마련되길 바라고 있었다.

> 교육과정에 대해서 누구한테 얘기를 해야 돼. 담당 선생님한테 얘기 했을 때 받아들여지지 않는다면 우리가 요청할 수 있는 창구가 있어야 되잖아요. 저희는 학교랑 공생관계에 있지 적대적인 관계에 있으면 안 되잖아요. 이런 시스템이 먼저 갖춰져야지 교육 소외가 이뤄지지 않는다고 생각을 해요. (부모1)

(4) 특수교육 대상자 선정과정

① 특수교육 대상자 선정 및 지원에 대한 부모 매뉴얼 개발

연구 참여자들은 특수교육 지원 대상자 선정 및 지원 과정에 대한 부모 매뉴얼이 개발되길 바라고 있었다. 비전공자가 보더라도 쉽게 이해할 수 있는 특수교육 대상자 선정 및 지원 매뉴얼이 개발되면 특수교육 대상자의 지원 유형에 따라 어떤 교육과정과 어떤 지원을 받을 수 있는지 알 수 있을것이라고 생각하고 있었다.

> 교육청 메뉴얼도 너무 어려워요. 솔직히 제가 느끼기엔 무슨 말인지 잘 모르겠어요. 부모가 이해할 수 있게 이 아이들이 어떤 과정이 필요하고, 어떤 지원을 받을 수 있고 좀 명확한 메뉴얼을 개발하는 게 되게 중요한데.. 아직도 특수교육을 전공하신 분들이 봐야 이해가 되는 메뉴얼들이 훨씬 많다고 생각이 들어요. 그래서 그런 부분에 대해서 조금 개선이 됐으면 좋겠다.. (부모7)

(5) 특수교육 지원 대상자를 고려한 교육과정 설계 및 제공

① 특수교육 대상자 지원 내용에 대한 최저기준선 마련

연구 참여자들은 특수교육 지원 대상 아동에 대한 최저기준선이 마련되길 바라고 있었다. 최저기준선 마련을 통해 특수교육 대상자에 대한 관리자, 담임교사, 특수교사의 이해 정도에 따라 교육의 질이 차이가 나지 않도록 법과 제도가 보장해주길 바라고 있었다. 또한 최저기준선이 마련된다면 특수교육 지원 대상 아동이 학교생활을 할 때 안심할 수 있으며, 제대로 된 교육을 받을 수 있을 것이라고 생각하고 있었다.

법적으로 제도적으로 구조적으로 정말 딱 이렇게 지원이 된다. 이렇게 해야 된다고 딱 못 박혀 있으면 성질이 드럽고 인성이 더러운 선생님을 만나더라도 부모가 아이를 안심하고 보낼 수 있고 내 아이가 교육을 제대로 받을 수 있겠구나 라고 안심할 수 있는 상황이 되지 않을까? 그렇게 되었으면 좋겠다는 생각이 들었습니다. (부모8)

학교에 자폐성 장애가 OO이 밖에 없어요. 저희 아이가 예민해서 가리는 게 되게 많거든요. 제가 (잡곡) 섞인 밥을 안 먹이는 게 아니라, 억지로 먹일 수가 없는 거잖아요. 그거를 이해 못 하시는 거예요. 어떤 학교는 이런 친구들을 위해서 다른 반찬을 따로 구비해 놓는데도 있다고 들었어요. 이런 부분도 생각해 주셨으면.. (부모10)

② 특수교육 대상자의 질환 및 장애 정도에 따른 수행평가 대체 계획 수립

연구 참여자들은 특수교육 지원 대상 아동의 경우 가지고 있는 질환이나 장애의 정도에 따라 수행평가의 내용이 달라지길 희망하였다. 가령 신체기능에 제한이 있는 경우 지원 인력 배치보다 수행평가의 내용을 조정해주기를 바라고 있었다.

수행평가나 뭐 이런 거 할 때도 소근육 활동이나 대근육 활동에서 많이 어려움이 있기는 해요. 그래서 저희 아이 같은 경우는 교사 배치보다 수행평가 면에서 아이에 맞는 거를 해주셨으면 하거든요. (부모9)

보조기를 차지만 대부분의 체육시간은 벤치에 앉아 있거든요. 중학교 가면 축구를 한다던지 단체로 아이들이 몸으로 하는게 많은데 몸이 불편한 친구들은 수행평가를 안 보거나 공결로 처리한다고 하셔서 그 부분이 조금 개선되었으면 좋겠어요. (부모16)

또한, 지적능력에 제한이 있는 경우에는 수행평가의 점수 부여 기준을 달리해야 한다고 생각하고 있었으며, 모든 교과목에서 학생의 개별적 특성을 반영한 대안적인 시험과 평가기준이 마련되어야 한다고 생각하고 있었다.

“여태까지 다 미실시로 나가도 아무도 얘기하지 않았고, 그래도 되는 거라고 생각했던 것 같아요. 그래서 수행평가도 사회 수행평가 같은 경우는 비장애 애들이 괄호 치기를 100개 쳐야 하면 우리 애는 30개만 해도 선생님이 100점 주시는 형태로 그렇게 해서 다시 돌려주시더라고요. 미리 I.E.P. 할 때 잘 말씀드리면, 모든 교과에서도 수행평가에 관련돼서 조정된 학습지, 조정된 수행평가 계획 이런 것들을 마련하지 않을까..” (부모3)

③ 발달장애 학생을 위한 AAC(보완대체 의사소통) 환경마련

연구 참여자들은 지적기능에 제한이 있는 특수교육 지원 대상 아동을 위해 학교 내에서 보완대체의사소통 자료를 활용해 학급 내에서 지켜야 할 규칙 등을 더 잘 지킬 수 있을 것이라고 하였다. 교실에서 글씨를 활용한 환경구성과 함께 그림카드를 제시해주길 바랐다.

> 지적 아이들은 그림 단서 같은 거 되게 중요하거든요. (그림카드 같은게 같이 있으면) 훨씬 더 명확하게 어떤 교실의 규칙이나 지켜야 할 것들.. 정리라던가 이런 게 더 잘 될 텐데.. 예를 들면 그림카드라던가.. (부모7)

④ 질환 및 장애특성을 고려한 맞춤형 교과서 제공

연구 참여자들은 특수교육 지원 아동이 가진 질환이나 장애 특성에 따라 적절한 교과서가 제공되어야 한다고 했다. 비장애아동과 동일한 교육 내용을 수록하고 있지만 문제의 난이도를 조절한 교재, 태블릿을 활용하여 학습할 수 있는 디지털 교과서, 저시력 아동이 보기에 편리하게 편집된 확대 교과서 등이 제공되길 원했다.

> 아이들을 위한 맞춤형 교재도 좀 필요하다는 생각이 들었어요. 내용은 같지만 문제는 쉽다던가 뭐 이런 식의 어떤 맞춤형 교재들 (부모7)
>
> 학교에서 프린트나 교과서를 제공받아요. 디지털 교과서나 태블릿으로 텍스트를 읽어주거나 소리를 듣는 지원을 해달라고 사정을 해도 계속 어렵다고만 하거든요. 줌 환경이 되면서 아이들이 다 각각 태블릿을 가지고 있으니 통합반에서 (조작할 수 있게) 교육만 시켜주면 주변에 지원해줄 수 있는 사람이 없어도 스스로 찾아서 할 수 있을 것 같거든요. 정말 지적장애 아이를 위한 다른 지원이 있어야 한다고 생각해요. (부모6)
>
> 초등 1학년때 확대교과서를 배부받았습니다. 일반 교과서가 A4이면, 확대교과서는 A3정도 되었습니다. 책이 너무 커서 책상에 올려놓는 것조차도 힘들었습니다. 내용이 알차면 상관없다고 생각했는데 확대교과서는 저시력 아동을 위해 만들어 놓은 책이 아닌 것 같았습니다. 그냥 생색내기용 확대교과서입니다. 일반 교과서를 아무런 편집 없이 확대 프린트만 한것이니까요.. 확대 교과서를 만들 때 필요 없는 공간은 없애고 학생들이 보기 편하고 알맞은 크기로 만들어야 하는데 불필요한 공간, 그림까지 확대해서 교과서가 너무 크고 무겁습니다. (부모11 서면자료)

⑤ 모두를 포함한 재난안전 대피 매뉴얼 숙지 및 시행

학교에서 시행하는 안전 교육 시 특수교육 지원 대상 아동을 포함한 안전교육과 대피 매뉴얼을 전체 학생 및 교직원이 함께 숙지해야 한다고 했다. 연구 참여자가 학교에 요청해서 안전교육 매뉴얼에 대해 전체 교직원이 함께 숙지하고 재난대비 훈련 시 업무분장을 통해 실제 대피 훈련을 했음에도 이듬해에 교직원이 변경되면 특수교육 지원대상아동을 고려한 재난대비 훈련이 시행되지 않는다고 했다. 또한 생존수영 수업에도 참여할 수 없는 특수교육 지원 아동을 대상으로 생존수영 교육에 대한 계획이 없는 것을 지적하면서 모두를 포함하는 안전교육을 즉시 시행할 것을 바랐다.

> “안전교육을 하잖아요. 화재, 지진, 그런 것들을 너무 표준화된 일반 메뉴얼을 가지고만 이야기 해요. 불이 났을 때 엘리베이터 타지 말라고 하는데 휠체어 타고 있으면 그럼 엘리베이터 안타고 어떻게 가야 하는지에 대해서는 준비가 안 되어 있고, 초등학교 전 교과 과정에 필수로 생존 수영이 들어가 있는데, 수영 수업 안되는 아이들 많잖아요. 특수교육 대상자 아동 중에 안되는 아이들은 생존 수영 시간 어떻게 할 건지, 누구를 위한 안전교육인지 모두를 포함하고 있는 교육인지에 대한 것들이 아주 기본 중에 기본이어서 지금 당장 해야 한다고 생각해요.” (부모2)
>
> “누가 아이를 업고 내려갈 거고, 담임이 원반 애들을 이송할 때 어디에 먼저 연락해야 하고, 보건교사가 어떻게 움직여야 되는지 시뮬레이션을 해 달라 요청을 해서 그 해에는 했다고 하셨어요. 근데 다음 해에 특수교사가 바뀌고, 기간제 교사가 오고 뭐 이러다 보면 매년 얘기해야 되고…. 얘기 한 해에는 하는데 다음에 얘기 안 하면 또 까먹고…. 매년 요구하지 않으면 다음 해에는 메뉴얼이 어디 있는지 아무도 몰라요.” (부모3)

(6) 의료 및 재활 지원

① 질환 및 장애 특성에 따른 보조기기 구입지원

연구 참여자들은 특수교육 지원 대상 아동의 질환 및 장애 특성에 따라 필요한 보조기기 구입에 대한 지원이 있었으면 좋겠다고 했다. 시중에서는 필요한 보조기기를 판매하지 않거나 구입하고자 하는 보조기기의 비용이 비싸다고 하면서 특수교육 지원 대상 아동이 필요한 보조기기의 구입지원 정책이 마련되길 희망하였다.

> 저희 아이는 발목 스냅이 안 움직이기 때문에 실내화에 발이 쏙하고 들어가지 않아요. 앞코가 다 벌어져야지만 신길 수가 있는데, 실내화 하나 못 구해서 매일 이렇게 하는 것도 너무 힘들고 신발 같은 경우에도 솔직히 정말 딱 다 앞 코가 다 타개져 있는 거 아니면 아예 혼자서 신지를 못하니까 학교 시스템 자체 내에서 이런 특수 아동들한테는 지원이 있었으면 좋겠어요. (부모4)
>
> 아직까지는 비장애아동용 카시트를 이용하고 있지만 장애아동 카시트를 이용해야 되거든요. 근데 장애아동용 카시트는 엄청 비싸더라고요. 그런게 타지역 같은 경우는 보조기기 바우처가 있어서 지원이 되던데 저희 지역은 그건 안 되고 있어요. (부모17)

특히, 한 연구 참여자는 아동의 신체발달이 진행됨에 따라 보조기기의 사이즈를 1~2년마다 변경해야 한다고 하였으며, 이에 특수교육 지원 아동 중 보조기기는 필요하지만 장애등록이 안되는 경우 전액 자부담으로 보조기기를 구입하는 것에 대해 부담을 느끼고 있었다.

> 바깥 활동을 할 때 휠체어를 태우고 싶을 만큼 조심해야 하는 상황인데 장애 등급이 안 나오니까 휠체어도 다 저희가 100% 자부담으로 사야되는 거예요. 성장을 계속하니까 지금 사도 1~2년밖에 못 쓰고, 높낮이 맞춰서 또 바꿔줘야 되고... 사이즈에 맞게끔 매 해마다 지금 살 수도 없고 휠체어를... 알아봤는데 장애 진단이 안 나와서 안 된다고 하시더라고요. (부모14)

② 재활 (발달재활, 의료재활) 바우처 제공시간 및 제공기관 확대

연구 참여자들은 재활 기관이 부족하다고 했다. 특히, 상위 학교급으로 진학할수록 하교 후 이동거리를 고려해 이용 가능한 기관이 적다고 했다. 이를 해결하기 위해 지역 내 바우처 제공기관을 확대하고, 체육 및 음악활동 등에 대한 지원도 포함해 주기를 바랐다.

> 아이가 중고등학생이 되면 학교가 늦게 끝나잖아요. 그런데 재활도 계속해야 되고, 치료실도 가야 되는데 (그 시간에 갈 수 있는) 바우처 제공기관이 많이 없어요. 있다 하더라도 학교가 늦게 끝나니까 선택지가 많이 없어요. (부모15)
>
> 특수교육 대상자는 OO카드(교육청 바우처) 주시잖아요. 재활 치료를 할 수 있다고 그래서 재활치료를 받고자 하니까 저희지역에선 한 군데가 있더라고요. 자리 나기도 어렵고, 멀어서 가는 시간도 많이 길고 그러니까 사용을 안 하게 되더라고요. 집 주변이나 학교 주변에 재활병원도 이용 가능할 수 있게 하면 좀 더 효율적으로 사용하지 않을까 싶어요. (부모16)
>
> 심리 상담을 받거나 재활 뭐 쪽 아니어도 체육관이나 악기 이렇게 배우는 거를 이용할 수 있더라고요. 체육관 가서 자유롭게 하다 보니까 선생님들도 (장애에 대해)다 알고 계셔서 상황

에 대비를 잘 하시거든요. 되게 좋더라구요. 땀 흘려서 운동할 수 있는 기회가 별로 없는데 바우처도 그런 바우처로 계속 이어서 할 수 있는 거 있었으면 좋겠고 (부모12)

③ 발달재활 바우처 제공기관 관리감독 강화

상위 학교급으로 진학할수록 재활치료를 포기하는 이유에 대해서 바우처 제공기관의 관리감독이 소홀하기 때문이라고 했다. 갑작스러운 제공기관 인력의 퇴사, 일방적인 스케쥴 변경요구로 인해서 재활치료를 포기하게 된다면서 관리감독이 강화되어야 한다고 했다.

개인이 운영하는 바우처 제공기관 같은 경우에는 불합리한 걸 굉장히 많이 당하거든요. 갑자기 선생님이 관두셨다거나, 아이 스케줄 때문에 월, 수를 했는데 시간이 안 된다. 다른 시간으로 바꿔라 이렇게 갑자기 통보하기도 하고 그런 관리 감독이 잘 안 되는 것 같아요. 그래서 보통 초등학교까지는 시간적 여유가 많아서 치료를 많이 하는데 중고등학교 가면 치료를 할 수 있음에도 엄마들이 치료 자체를 포기하는 경우가 많은 것 같아요. (부모15)

(7) 가족지지체계 마련

① 비장애 형제자매 지원

연구 참여자들은 특수교육 지원 대상 아동의 비장애 형제자매를 대상으로 한 지원도 필요하다고 했다. 장애형제자매와 함께 자라는 비장애 형제자매가 경험하는 정서, 심리적인 측면을 고려하여 교외 상담지원이 제공되었으면 좋겠다고 했다.

저희도 초등학교 2학년 아이 있어가지고 아이가 동생이 이제 아프니까 많이 방해도 하고 그러잖아요. 그래서 되게 힘들어하고 심리적으로 되게 괴로워 하더라구요. (부모17)
좀 틱도 오더라구요. 큰애(비장애)가 불안한 거죠. (부모12)
애 뿐만 아니라 비장애 형제자매도 교육에서 약간 소외되는 감이 있고, 아픈 아이한테 돌봄이 치중되다 보니깐 저희 큰애가 사춘기를 거치면서 문제가 되게 많이 생겼어요. 가정에 있는 형제자매도 교육권 확보가 좀 됐으면 좋겠어요. (중략) 상담할 때도 아이를 배려해주셔서 학교 밖에 있는 사설 상담센터에서 이뤄졌거든요. 그런 게 꾸준히 있었으면 좋겠다는 생각이 들어요. (부모15)

② 가족단위 자조모임 지원

동일 유형의 질환이나 장애를 가진 가족을 대상으로 적절한 지원이 제공되었으면 좋겠다고 했다. 가족단위의 지원을 통해 부모는 부모끼리, 아동은 아동끼리의 고유의 경험과 정보를 공유하는 기회가 제공되길 바라고 있었다. 또한 지원을 통해 자녀가 가진 질환이나 장애에 대해 전문적인 정보를 얻기를 바랐다.

> 발달장애처럼 주변에서 많이 볼 수가 없기 때문에 희귀난치 협회를 통해서 자료를 공유하고 또 아이들은 아이들끼리 서로 얘기하면서 어려움을 나누는 그런 게 있는데 이런 협회들을 많이 지원 해주시면 엄마들이 이 질환에 대해서 전문적으로 알 수 있고 지원도 많이 받고 그랬으면 좋겠어요. (부모13)

3. 소결

가. 특수교육운영위원회, 특수교육지원센터, 특수 및 통합학급 교사

□ 특수교육운영위원회의 역할

○ 연구 참여자들은 특수교육운영위원회는 아동에 대한 정보를 바탕으로 회의를 통해 특수교육대상자 선정 여부와 학교 배치를 결정하는 역할을 한다고 인식하고 있었다.

○ 장애인등에 대한 특수교육법(2007) 제 5조에 의하면 국가 및 지방자치단체의 임무로 특수교육대상자의 조기발견, 특수교육기관의 배치계획 수립 등을 명시하고 있으며, 제 10조에 보다 구체적으로 국가 및 지방자치단체의 업무수행에 관한 주요 사항을 심의하기 위하여 교육부장관 소속으로 중앙특수교육운영위원회를, 교육감 소속으로 시 · 도특수교육운영위원회를, 교육장 소속으로 시 · 군 · 구특수교육운영위원회를 각각 둔다고 명시하였다. 이에 따라 각 특별시, 광역시, 특별 자치도에서는 이에 근거한 특수교육운영위원회 교육규칙을 정하여 시행하고 있다(장애인 등에 대한 특수교육법 개정 2019).

□ 특수교육운영위원 내 전문 인력과의 협력

○ 연구 참여자들은 특수교육운영위원회가 아동을 위한 집단지성의 단위로서 개인의 판단이 아니라 공동의 결정을 내린다고 하였다. 특히 연구 참여자들은 의사(의료인), 임상심리사, 부모 등 다양한 전문가가 특

수교육 운영위원회에 포함되었을 때, 특수교육대상자로 의뢰된 아동에 대한 의료적 처치에 대한 관점이나 부모의 입장 등을 고려할 수 있어 특수교육대상자 선정과 배치 절차에 도움이 된다고 하였다.

○ 특수교육운영위원회에 다양한 전문가를 위촉하는 데 지역 간 특성 및 불균형으로 인한 차이가 존재한다고 보았다. 연구 참여들은 수도권의 경우 임상심리사 및 의료인 등 다양한 전문가가 특수교육운영위원회로 모집되었으나, 중소도시의 경우 이러한 측면에 차이를 지니고 있었다. 특수교육 적격성에 대한 장애진단은 다양한 영역의 전문가에 의하여 실시되는 검사, 아동을 직접 관찰한 정보, 가족이 제공해 주는 정보를 통합적으로 수집하는 종합적 평가를 통해 이루어져야 한다(이소현 외, 2015).

□ 진단 평가 실행의 일반적 내용: 상시평가, 직접 진단

○ 연구 참여자들은 특수교육대상자 선정을 위한 진단 평가에 대한 의뢰와 평가가 상시로 이루어지고 있다고 하였다. 몇몇 연구 참여자들은 다른 기관에서 아동에 대한 검사 결과지를 받은 경우에도, 진단 평가 담당 특수교사의 직접검사를 실시하여 아동에 대한 정보를 수집한다고 하였다.

□ 유관기관 연계를 통한 진단평가 실시

○ 연구 참여자들은 특수교육대상자에 대한 선정 배치를 위한 진단 평가를 병원, 장애인복지관 등의 유관 기관과 연계하여 실시하는 경우도 있다고 하였다. 특히, 검사 결과에 대한 점수가 미묘한 차이로 특수교육대상자 선정의 명확성에 어려움이 있는 경우에는 특수교육지원센터 내 진단 평가 위원들이 재검토 하거나 부모 및 담임 교사를 통한 추가적인 정보를 수집하고 있었으며, 교사가 임의로 진단 평가 할 수 없는 세부영역에 대해서도 관련 전문가 및 기관과 연계하여 진단 평가하였다.

□ 이차적 의뢰를 통한 진단평가

○ 연구참여자들은 일부 지역에서 교육복지 중점 사업과 연계하여 특수교육지원센터에 특수교육대상자 선정 신청을 하거나 건강장애에 해당하는 진단을 받을 경우에 특수교육대상자로 선정되는 등 이차적 의뢰를

통하여 진단평가가 이루어진다고 하였다.

□ 진단평가 실행 인력의 심리적 부담과 과중된 업무

○ 연구참여자들은 특수교육지원센터의 진단평가 담당 특수교사가 과중된 업무로 인하여 어려움을 경험하고 있었다. 또한 교사의 진단보고 결과에 따라 특수교육대상자 선정에 주요한 영향을 끼치기 때문에 이에 대한 심리적 부담과 직무 스트레스를 겪는다고 하였다.

□ 경계선의 정서, 학습 장애 아동 및 장애 영아의 특수교육대상자 선정 문제

○ 연구 참여자들은 특수교육대상자 선정과정에서 애매한 지능 검사의 결과나 경계선의 아동을 특수교육대상자로 선정하는 것이 적절한지 고민하게 되는 사례가 있으며, 경계선 아동의 경우 검사결과만으로 특수교육대상자를 선정하는 것에는 문제가 있기 때문에 아동의 개별 상황을 고려하는 것이 필요하다고 하였다.

○ 과거에는 경계선 지능을 지닌 아동이 학습장애나, 경도의 지적장애로 특수교육대상자 선정이 된 경우가 있었으며, 현재에는 점차 경계선 아동에 대한 특수교육대상자 선정이 이루어지지 않고 있다고 생각하고 있었다. 또한 이러한 현상을 특수교육 지원요구에 따라 아동을 선정하는 것이 아니라, 지원 가능한 숫자에 특수교육대상자의 수를 맞추는 것이라고 인식하고 있었다.

□ ADHD 등 정서행동장애 아동의 진단 및 선정의 어려움과 선정 불가 사례

○ 연구 참여자들은 ADHD 아동의 경우 의료적 지원이 이루어지고 있으며, 학교 생활에 있어 특별한 지원이 제공되어야 할 소지가 적은 아동들은 특수교육대상자 선정에 부적격으로 판정되는 경우도 많아, ADHD 대상 아동에 대한 특수교육대상자 선정에 어려움이 있다고 하였다.

○ ADHD나 정신장애(정서장애를 의미)를 지닌 아동의 경우 특수학급에서도 지원이 어렵고, 이들을 특수교육대상자로 선정 배치한다고 하더라도 적절한 교육 지원이 이루어지는지에 대한 고민이 우선되어야 한다고 인식하고 있었다.

○ 연구 참여자들은 정서 행동장애를 지닌 아동의 경우 학교생활과 아동의 성장 발달에 특수교육적 지원이 필요함에도, 특수교육대상자로 선

정되는 것이 어렵다고 하였다.

□ 학습장애 아동의 특수교육대상자 선정의 어려움과 선정 불가 사례

○ 연구 참여자들은 통합 환경에 배치된 학습장애 아동의 경우 특수교육대상자 선정이 불가능하다고 인식하고 있었다.

○ 장애인등에 대한 특수교육법(2007)에서는 특수교육대상자의 하위유형으로 학습장애를 명시하고 있지만, 국내 특수교육대상자 선정 과정에서는 해당 학생들이 제외되고 있음을 알 수 있다.

□ 장애 영아 진단 평가를 위한 체계 미흡

○ 연구 참여자들은 영아 학급의 경우 의뢰된 대상이 영아이기 때문에 연령상의 이유로 검사가 불가능 한 경우가 많고, 특수교육대상자 선정을 위한 영아를 평가하기 위한 놀이 환경 등의 물리적 환경이나 부모와 영아 간의 상호작용을 관찰 할 수 있는 체계가 준비되어 있지 않다고 인식하였다.

○ 이에 연구 참여자들은 특수교육지원센터의 조기선별 및 특수교육대상자 선정을 위한 서비스를 제공에 대한 홍보와 인식개선을 위한 노력이 필요하다고 하였다.

○ 연구 참여자들은 현재 보육시설에 입급된 영유아들은 특수교육지원센터를 통한 대상자 선정 및 서비스 제공에서 제외되기 때문에 이와 관련한 논의가 필요하다고 하였다.

□ 희귀 난치성 아동의 특수교육대상자 선정 문제

○ 연구 참여자들은 희귀 난치성 질병을 지닌 아동의 경우 많은 질환이 진행성이기 때문에 현 상태에서는 인지적 · 언어적 문제가 없다고 하더라도, 지속적인 보호와 개별 지원을 필요로 하는 경우가 있다고 하였다.

○ 이에 연구 참여자들은 희귀 난치성 등의 건강장애를 지닌 아동에 대한 특수교육대상자 선정과 지원 과정에 대한 개선이 필요하다고 인식하고 있었다.

□ 특수교육대상자 선정의 예외적 동기와 서비스 제공 거부 이유

○ 연구 참여자들은 특수교육대상자 선정을 요구하는 이유에는 특수교육적 지원을 받는 목적 보다 고등교육기관(대학) 입시에서 특수교육대상

자 전형 등의 제도를 이용하기 위한 목적으로 특수교육 대상자 선정을 의뢰하는 경우가 있다고 인식하였다.

○ 연구 참여자들은 특수교육대상자 선정 의뢰 하는 아동 중에는 교육기관 내 특수교육 서비스 지원은 거부하면서도 치료 지원의 도움을 제공받고자 특수교육대상자 선정 과정에 의뢰하는 사례도 있다고 하였다.

○ 연구 참여자들은 보호자들이 자녀가 특수교육대상자로 선정 되면 또래로부터 낙인 될 것을 염려하여 특수교사가 자녀를 지원하는 것을 부정적으로 인식하는 경우가 있다고 하였다.

○ 향후 특수교육 서비스는 개인의 잠재적 역량을 향상시키고, 적응을 돕는다는 점(장애인등에 대한 특수교육법, 2007)에서 지원의 내용과 대상이 보다 포괄적으로 적용 · 해석되어야 할 것이다.

□ 개인 환경(사회·경제적)에 따른 특수교육대상자 선정과 지원의 차이 발생

○ 연구 참여자들은 수교육대상자 선정이 개별 아동이 지닌 요구나 필요성에 따라 결정되기보다 대상 아동의 경제적 수준이나 부모의 인식에 따라 영향을 받는다고 인식하였다.

○ 교육기본법에서는 모든 국민은 교육에서 차별받지 않으며 국가와 지방단체는 학습자의 평등한 교육을 위한 시책을 마련하여야 한다고 명시하고 있으며(교육기본법, 2007), 장애인등에 대한 특수교육법(2007)에서는 만 3-5세의 유아를 의무교육으로, 만 0-2세의 영아와 고등학교의 특수교육지원을 무상으로 제공할 것을 명시하고 있다. 특수교육 및 관련서비스를 필요로 하는 모든 아동은 이들의 개별적 요구에 따라 관련 지원을 받을 수 있어야 하므로 특수교육대상자 선정과정과 전달체계의 보완이 요구된다.

□ 특수학급 배치를 희망하나, 학급 부족으로 인한 통합학급 배치 사례

○ 연구 참여자들은 통합학급에 배치된 특수교육대상 학생들은 특수학급에 배치되기를 희망하였으나, 특수학급 수가 부족하여 통합학급에 배치된 경우가 많고 이에 특수학급에 잔여 인원이 생길 때 까지 기다리는 경우가 많다고 하였다.

○ 연구 참여자들은 특수학급에 배치할 수 있는 인원이 적기 때문에, 특수교육운영위원회에서 특수교육대상자 선정을 위한 기준을 보다 까다

롭게 적용하게 된다고 하였다.

○ 연구 참여자들은 특수학급을 증설하지 못하는 이유로 지역 내 아동 과밀 현상으로 인한 물리적 공간 부족을 언급하였다.

□ 통합학급에서 교수-활동적 통합이 이루어지지 않음

○ 연구 참여자들은 개별 특수교육대상 학생의 특성을 고려한 교수-활동적 통합교육이 실행되지 않는다고 인식하였다.

○ 통합교육은 학급 내 같은 시·공간에 교육을 받는 '물리적 통합', 학급에서 또래 및 교사와 같은 유대감을 지니고 공동체를 이루는 '사회적 통합', 개별 특성에 적합한 교육 내용을 제공하는 '교수-활동적 통합'을 의미한다(Kauffman, et al, 1975). 또한 장애인등에 대한 특수교육법(2007)에서는 특수교육을 특수교육대상자의 교육적 요구를 충족시키기 위하여 특성에 적합한 교육과정에 따른 특수교육 관련서비스 제공을 통하여 이루어지는 교육이라고 명시하였다.

○ 연구 참여자들은 교수-학습적인 통합교육이 이루어지기 위해서는 통합학급의 교사와 특수학급의 교사 간 협력이 전제되어야 한다고 인식하고 있었다.

□ 통합교육에 대한 일반교사의 부정적 인식

○ 연구 참여자들은 통합학급에 배치된 특수교육대상 학생의 교육 지원에 일반 학급 교사의 인식과 태도가 부정적인 경우 통합교육 실행에 어려움을 겪는다고 하였다.

○ 통합교육 자체가 교육법에 근거하여 보장되어야 할 배치의 한 형태임에도, 많은 일반 교사들이 통합교육이 자신의 직무에 해당하지 않는 것으로 인식하고 있으며, 통합학급에 배치된 개별 아동에 대한 강점이나 특수성을 반영하고자 하는 의지가 부족한 경우도 많은 것으로 나타났다.

○ 같은 맥락에서 연구 참여자들은 통합학급 일반교사에게는 배정된 정서행동장애 학생이나 고기능의 자폐 학생에 대한 지도 방법에 대한 이해가 요구되는데 이에 대한 전문성을 강화 할 수 있는 지원이 이루어지길 바랐다.

□ 통합학급에 배치된 아동을 위한 인적 지원 부족(교사 및 특수교육 지도사 등)

○ 통합학급에 배치된 특수교육대상 학생을 지원하기 위해서는 다양한 인력이 필요한데, 연구 참여자들은 특수교사와 특수교육지도사의 인적 자원이 부족다고 인식하고 있었다.

○ 또한 중학교 이상의 연령에서는 담임교사, 특수교사, 교과 담당 교사들이 다양하기 때문에 일반학급에 배치된 특수교육대상 학생에 대한 인적 자원 간의 협력과 개별화교육계획(IEP)의 연계가 잘 이루어지지 않다고 하였다.

□ 특수교사의 업무 과중으로 인한 통합학급 지원 불가

○ 연구 참여자들은 특수학급에 배치된 특수교사는 일반학급에 배치된 특수교육대상학생까지 지원하는 것에 현실적인 어려움이 있다고 하였다.

○ 몇몇 지역에서는 특수교사의 업무에 원거리 통학비 지원, 특수교육 지도사 급여 관련 업무 등 행정적 업무가 교사에게 배정되어 정작 특수교육대상 학생을 위한 지원 업무를 담당할 수 없다고 언급하였다.

○ 또한 통합지원 교사의 도움을 제공 받아야 하는데 통합지원 교사가 대부분 기간제 교사로 채용되고 교육 경력 기간이 짧아 다양한 아동의 지도 방법에 대한 조언이나 도움을 제공하는데 어려움이 있다고 하였다.

○ 통합지원 교사란 전일제 일반학급에 재학중인 학생, 다시 말해 완전통합 상황에서 교육을 받고 있는 특수교육 요구 학생을 담당하는 특수교사로, 일반학급 배치 특수교육대상학생의 지원을 위하여 우선적으로 특수학급 미설치교에 대한 순회교육을실시하고 있는 기존의 통합교육형 순회교사를 말한다(김주혜, 김희규, 박찬영, 2020).

○ 일반학급 배치 특수교육대상학생의 요구에 적절한 통합교육을 지원하기 위해서 통합교육 지원교사가 갖추어야 하는 전문성과 관련한 경력, 연수 이수 등의 자격, 통합교육 지원교사의 배치와 소속, 담당 학생 수나 시수 등의 교육을 위한 다양한 기준, 근무조건에 대한 제도적인 운영 방안, 법적인 근거 등이 구체적으로 마련되어야 할 것이다.

□ 통합학급 교수-학습 자료와 개별화 교육프로그램의 연계 부족

○ 연구 참여자 중 일반학급에서 특수교육대상 학생을 지도하는 일반 교사의 경우 통합학급에 배치된 아동을 지도하기 위한 교수-학습자료가 부족하다고 하며, 이에 대한 자료개발을 바랐다.

○ 연구 참여자들은 특수교육대상학생에게 작성되는 개별화교육계획안(IEP) 통합학급에서 진행되는 학습지원에 대한 내용이 다 담기기 어렵다고 인식하였다.

○ 장애인등에 대한 특수교육법(2007)에서는 개별화교육지원팀을 구성하여 학기마다 개별화교육계획안을 작성하고 실행할 것을 명시하고 있으므로, 향후 통합학급 내 배치된 특수교육대상 학생의 교육지원을 위해서는 개별화교육지원팀을 통한 교육계획 수립과 실행에 대한 내실화가 어떠한 방식으로 개선 될 수 있을지에 대한 실제적인 논의와 적용이 이루어져야 할 것이다.

□ 순회지도 교육의 한계점

○ 연구참여자들은 순회지원교사가 충분한 지역도 있지만 부족한 지역도 있으며, 순회교육이 학부모의 신청 후 통합학급의 일반교사와 협의를 통해 동의하는 경우 배치가 이루어진다고 하였다.

□ 조기 진단 및 지원의 부재로 발생하는 부정적 예후

○ 연구 참여자들은 특수교육대상자 선정이 중·고등학교에 된 경우, 초등이나 이전 연령에서 아동에게 필요한 적절한 지원이 이루어졌다면, 많은 발달적 문제를 예방할 수 있다고 인식하였으며, 조기 중재를 위한 체계가 마련되기를 바랐다.

□ 특수교육 운영위원회 구성 인력의 다양화

○ 연구 참여자들은 특수교육대상자 선정을 결정하는 특수교육운영위원회의 구성인력이 다양화 될 필요가 있다고 하였다. 구체적으로 지방자치단체에서도 특수교육대상 학생을 지원해야 할 근거가 법적으로 명시되어 있기 때문에 관련 공무원, 보건소 담당자, 의사 등의 다양한 인력이 포함되어야 한다고 언급하였다. 한 특수교사는 희귀난치성 교육 소외 아동을 지원하기 위해서는 기존 특수교육 기관이나 서비스의 내용과 다른 종류의 지원이 요구되기 때문에 이를 위해서는 관련 지역 내

관련 사회복지사나 공무원 등의 인력이 함께 협의 할 수 있는 체계가 구축되어야 한다고 하였다.

□ 진단평가 인력의 전문성 강화

○ 연구 참여자들은 특수교육운영위원회에서 아동에 대한 진단평가에서 전문적이며 명확한 진단·평가가 이루어져야 한다고 하였다.

○ 이를 위해서는 특수교육지원센터 내 진단·평가 담당 특수교사들에게 검사 실시에 대한 전문적인 교육을 제공하거나 담당업무에 대한 전문가를 양성할 필요가 있다고 하였다.

□ 유관기관 연계의 지역 격차 해소 방안 마련

○ 연구 참여자들은 대도시는 임상심리사를 통해 진단·평가 업무를 연계하였고, 지방 및 소도시의 경우 외부위원(보건소장, 다문화가족지원센터 등)을 섭외하여 진단·평가를 실시하지만 지역 특성상 병원이나 임상심리사가 부족하기 때문에 세분화 된 진단 평가 업무에 어려움이 있다고 하였다.

○ 이에 연구 참여자들은 유관 기관의 연계방법에나 진단·평가 실시 과정에서 나타나는 지역간의 격차를 해소할 수 있는 방안이 요구된다.

□ 부모의 이해를 고려한 진단 및 배치 결과에 대한 안내 제공

○ 연구 참여자는 특수교육 대상자 선정 및 배치의 과정에서 장애 학생의 부모의 이해도를 고려한 언어로 관련 정보가 전달되어야 하며, 특수교육운영위원회에서 결정된 내용을 실제 아동의 학교 및 담당교사와 어떠한 방식으로 의사소통할 수 있는지에 대한 구체적인 안내가 필요하다고 하였다.

□ Wee센터 지원의 연계

○ 연구 참여자들은 특수교육대상자로 선정되기 이전에 Wee센터와 연계하여 상담이나 지원을 제공받고 있던 아동들이 특수교육대상자로 선정된 후에는 기존에 이용했던 서비스들이 중단되는 점이 아동 지원의 걸림돌이 된다고 인식하였다.

○ 이에 연구 참여자들은 Wee 클래스에서 지원을 받고 있는 학생 중 지속적인 지원이 필요하다고 판단되는 경우, 특수교육대상자로 선정하여도 기존의 서비스를 이용받을 수 있도록 지침이 변경되어야 함을 강조

하였다.

□ 희귀 난치성 및 건강장애 아동을 위한 지원 요구 - 의료지원인력 및 환경 지원 방안 마련

○ 연구 참여자들은 학급에서 의료적 행위가 필요한 경우 의료법 상 교사가 이를 지원할 수 없기 때문에 이에 대한 법적, 행정적 내용을 구체화하는 것이 요구되며, 희귀 난치성 및 건강장애 학생의 필요에 따라 시설 설비 및 보조공학도구 등의 환경적 지원이 이루어지기를 바랐다.

□ 희귀 난치성 및 건강장애 아동을 위한 지원 요구 - 온라인 병행 수업에 대한 교육평가 지침 마련

○ 연구 참여자들은 희귀난치성 및 건강장애를 지닌 특수교육 대상 학생 중 온라인 병행 수업을 해야 하는 대상아동의 경우 교육 평가에 대한 구체적인 지침이 마련되어야 되기를 바랐다.

□ 희귀 난치성 및 건강장애 아동을 위한 지원 요구 - 병원학교 지원체계 마련

○ 연구 참여자 중 병원 학교에서 아동을 지도한 경험을 지닌 교사는 과거에는 병원 내 학급을 구성할 수 있는 물리적 환경이 부족했고, 병원학교가 필요함에도 교사를 배치하고 지원하는 것에 행정적 어려움이 있었다고 하였다.

○ 현재 시행되고 있는 병원학교 지원을 보다 적극적으로 안내해야 할 필요가 있으며, 병원 학교 프로그램의 내실화에 대한 구체적인 논의가 요구된다.

□ 경계선 아동(ADHD, 학습장애, 정서 및 행동장애)의 특수교육대상자 선정 기준 마련

○ 연구 참여자들은 경계선의 학습장애와 정서행동장애 아동이 특수교육 서비스가 필요함에도 불구하고 특수교육대상자 선정이 원활하게 이루어지지 않고 있다고 하였다.

○ 선행연구들은 학습장애 학생들이 특수교육대상자 진단의 사각지대에 놓임으로써 이들에게 필요한 특수교육 지원 없이 오랜 기간 일반학급 내 방치되고 이로 이하여 학습결손과 정서행동 문제를 동반하고 있다고 하였다(신재현, 2019; 신재현, 정평가, 2021; 이대식, 2019).

○ 학습 장애나 정서행동장애를 지닌 경계선의 아동들이 특수교육대상자 선정에서 제외된 채 “실패할 때까지 기다리는 wait-to-fail 현상”이 일반학급 내에서 지속되고 있다(김동일, 고혜정, 2018). 현재 기초학력 보장법(2022)에서는 학습지원대상 학생의 정의를 ‘학교의 장이 기초학력을 갖추기 못하였다고 판단하여 선정된 학생으로, 학습장애를 지닌 특수교육대상자로 선정된 학생은 제외한다’ 고 명시하고 있다.

○ 이에 학습장애를 지닌 아동이 특수교육대상자 선정에서 제외되지 않고, 조기 선별과 지원이 제공될 수 있도록 경계선 아동에 대한 특수교육대상자 선정기준을 구체화 할 필요가 있다.

○ 정서행동장애 진단평가를 위해 제안되고 있는 다차원 모형은 1차원(보편적 중재, 학교 및 학급 단위의 긍정적 행동지원, 관심학생 특별지도), 2차원(Wee센터의 지도, Wee클래스 연계 상담, 소집단 상담 및 치료), 3차원(개별화 특수교육)의 지원을 강조하고 있으며, Wee센터와 특수교육지우언센터의 진단평가 선정 절차의 협력적 구조를 강조하고 있다. 일반학급에 배치된 정서행동장애 학생을 효과적으로 지원하기 위해서는 특수교육지원센터와 Wee센터의 정보공유와 상호 의뢰가 필수적이므로, 이에 대한 내용을 제도적으로 명시하여 실행할 필요가 있다.

□ 장애 영아 진단 평가를 위한 환경 지원 마련 및 홍보의 활성화

○ 연구 참여자들은 장애 영·유아의 부모들은 특수교육지원센터의 진단평가 관련 역할과 내용을 이해하지 못하는 경우가 많아 이에 대한 홍보와 인식 개선에 대한 노력이 필요하다고 인식하고 있었다.

○ 장애나 장애 위험(at-risk)을 지닌 영아를 발견하여 조개중재 하는 것은 향후 나타날 수 있는 장애의 심각성을 예방하는데 효과적이며, 이들의 위한 조기선별과 중재는 유아특수교육 분야에서 늘 강조되고 있다. 이와 같은 이유에서 장애인 등에 대한 특수교육법(2007)에서는 특수교육대상자 하위 유형에 0-9세 영유아를 위한 ‘발달지체’의 내용을 명시하였고, 3-5세의 장애유아를 의무교육으로, 0-2세의 장애 영아를 무상교육을 제공하도록 하고 있다. 이에 장애 영유아를 조기 선별하고 특수교육대상자 선정을 통해 지원하기 위해서는 특수교육지원센터를 통한 조기 선별과 지원을 제공하기 위한 노력이 되는데, 부모들이 진단

평가 방법에 대한 정보 접근성이 제한적일 수 있다는 측면을 고려하여야 할 것이다. a많은 선행연구들은 장애가 있거나 의심되는 영유아에 대한 선별, 진단평가, 장애등록, 교육배치, 조기중재 서비스 실행까지 모든 부분에서 교육지원을 위해 개입할 수 있는 서비스 조정자 제도가 필요하다고 주장하고 있다(윤치연, 2020; 이소현 외, 2013; 이정현 외, 2009; 조윤경, 2013).

○ 연구 참여자들은 현재 보육시설에 입급된 영유아들은 특수교육지원센터를 통한 대상자 선정 및 서비스 제공에서 제외되기 때문에 이와 관련한 논의가 필요하다고 하였다.

○ 장애인등에 대한 특수교육법(2007)과 장애아동복지지원법(2010)은 보육시설 내 입급된 장애영유아를 특수교육대상자로 인정하고 있지만, 특수교육대상자 진단평가 절차에서 이들을 제외하는 것은 적합하다고 볼 수 없으므로 장애 영·유아에 대한 진단평가를 활성화 하는 측면에서 보육시설에 입급된 영유아도 동일한 서비스가 제공될 수 있도록 전달체계의 일원화가 요구된다.

□ 통합학급에 배치된 교육 소외 아동을 위한 지원 요구 사항 - 일반교사와 특수교사 간 협력 교수제도 마련

○ 연구 참여자들은 통합학급에 배치된 교육 소외 아동을 위한 지원 요구사항으로 통합학급 일반교사와 특수교사 간 협력교수제도를 마련해 줄 것을 요구하였다.

○ 구체적으로 우리나라의 특수학급을 중심으로 실행되는 특수교육에서 더 나아가 일반 학급에 배치된 아동을 지원할 수 있는 시스템이 구축되어야 하며, 이를 위해서는 특수학급에 있는 특수교사 외에 통합학급에 있는 아동을 지원할 수 있는 교사가 배치되어야 하고 해당 교사와 통합학급 담임의 일반교사 간 협력교수가 이루어질 수 있기를 바랐다.

□ 통합학급에 배치된 교육 소외 아동을 위한 지원 요구 사항 - 정규직, 경력 교사의 통합학급 지원인력 배치

○ 연구 참여자들은 통합학급에 배치된 특수교육대상아동을 지원하기 위해서는 교내 정규직으로 소속될 수 있는 교원을 배치해야 하며, 단순

순회 교사가 아니라 협력을 효과적으로 이끌어 낼 수 있는 고경력의 특수교사가 배치 되기를 바랐다.

□ 통합학급에 배치된 교육 소외 아동을 위한 지원 요구 사항 - 통합교육 실행을 위한 실제적인 내용의 연수 제공

○ 연구 참여자들은 통합교육에 대한 감수성을 전달하는 호소식 교사교육이 아니라, 학급 운영 및 아동지도에 대한 구체적인 내용으로 이루어지기를 바랐다.

□ 통합학급에 배치된 교육 소외 아동을 위한 지원 요구 사항 - 통합학급에서 활용할 수 있는 교수자료 및 교재 개발

○ 연구 참여자들은 통합학급에서 활용할 수 있는 교수자료나 교과서 및 교재가 부족하기 때문에 기존의 교과서나 수업 내용에 대해 난이도가 고려된 교수자료나 매체가 개발 · 제공되기를 바랐다.

□ 특수교사의 과도한 행정 업무에 대한 개선 요구

○ 연구 참여자들은 교육 소외 아동을 위한 특수교육 서비스 제반 여건 개선 사항으로 특수교사의 과도한 행정 업무에 대한 개선을 요구하였다.

○ 특히 물리적 환경 시설 및 행정 관련 업무(원거리 통학비, 사회복무요원이나 특수교육지도사 관련 행정 업무)등으로 특수교육대상 아동을 지도하는 데 실제적인 어려움을 경험하고 있기 때문에 시도(지역)교육청과 연계하여 이를 해결하기 위한 노력이 필요하다고 하였다.

□ 특수학급(교) 증설

○ 연구 참여자들은 교육소외 아동을 지원하는 가장 근본적인 대책으로 특수학급과 특수학교를 증설해야 한다고 요구하였다.

○ 연구 참여자들은 특수학급을 필요로 하는 특수교육대상자는 많지만, 특수학급이 없어 일반학급에 배치하는 사례가 발생하고 있으며 이에 특수학급 증설에 대한 구체적인 기준이 마련되기를 요구하였다.

○ 특히, 연구 참여자들은 특수학급 시도 지역별로 대상자의 필요에 따라 균등하게 증설되어야 한다고 하였다.

□ 특수교사 확대 선발 배치

○ 연구 참여자들은 교육 현장에 다양한 특성과 요구를 지닌 아동을 지원

하기 위해서는 교사의 수를 늘리고, 일반 학급에 배치된 학생을 지원하기 위해서 특수교사와 일반 교사가 함께 협의하여 지원할 수 있는 기준이 마련되어야 한다고 하였다.

□ 일반 학급의 학생 수 감축

○ 연구 참여자들은 일반학급의 학급당 학생 수가 줄어들어야 교육소외아동에 대한 구체적인 지원이 가능하기 때문에, 통합교육이 원활하게 이루어지기 위해서는 일반학급의 학생 수가 학급 당 20명 정도로 배정되기를 바랐다.

□ 예방적 특수교육에 대한 이해

○ 연구 참여자들은 현재는 발달적 어려움이 크지 않은 아동이라고 할지라도 향후 희귀난치성의 질환이 심해질 것이 예측되거나, 현 상황에 조개 중재나 개입 없이 방치 될 경우 향후 정서·행동 장애가 발생할 가능성이 있는 아동을 지원하는 ‘예방적 특수교육’에 대한 이해가 필요하다고 하였다.

□ 부처 간 협력 및 교육 소외 아동 지원에 대한 거시적 정책 마련

○ 연구 참여자들은 특수교육 관련 업무들의 전달체계가 보다 효율적으로 전달되기 위해서는 교육복지나 민주시민교육, Wee 센터 등의 다양한 사업과도 연계되어야 하며, 교육소외 아동을 위한 거시적 정책을 마련해 줄 것을 요구하였다.

나. 특수교육 선정 대상자 부모

□ 알음알음 찾아야 하는 특수교육 관련 정보

○ 연구 참여자들은 자녀가 특수교육 대상자로 선정되기 위해서 어느 기관에 신청하고, 어디를 통해 정보를 얻을 수 있는지 알 수 없었다고 했다. ’특수교육법시행령 제9조 1항에는 ‘교육장 또는 교육감은 매년 1회 이상 법 제14조제1항에 따른 홍보를 하여야 한다.’라고 명시하고 있어 특수교육 대상자를 위해 유관기관에 홍보할 것과 무상으로 선별검사를 시행할 책임이 지역의 교육장 또는 교육감에게 있는 것을 알 수 있다. 그러나 연구 참여자들은 자녀를 양육하는 과정에서 특수교육 대상자들이 필요한 교육관련 정보를 얻을 수 없는 점을 호소하였다. 따라서 지역 내

특수교육이 필요한 아동 및 부모가 관련 정보를 얻을 수 있도록 홍보를 강화할 필요가 있다.

□ 어디에서도 알려주지 않는 전반적인 신청과정

○ 연구 참여자들은 특수교육이 필요한 아동을 대상으로 공적인 전달체계 내에서 안내해주는 기관이 없었다고 했다. 또한 장애진단 후의 재활과정과 이용 가능 기관에 대해서도 공적인 전달체계에서 안내해 주는 부분이 없었다는 점을 호소했다.

□ 어떤 지원을 받을 수 있는지 알 수 없음

○ 자녀가 특수교육이 필요한 대상자임에도 불구하고 신청방법이나 신청기관, 이용 방법에 대한 전반적인 안내가 없는 것과 더불어 특수교육 대상자로 선정된 후에도 어떤 지원을 받을 수 있는지에 대해 구체적인 안내가 없었던 경우도 있었다.

○ '특수교육법제9조에서는 '특수교육대상자를 선정한 경우에는 2주일 이내에 보호자에게 해당 사실과 의무교육 또는 무상교육을 받을 권리 및 보호자의 권리 · 책임 등을 통보하여야 한다.' 라고 명시되어있다. 그러나 '특수교육 대상 선정결과 통지서' 에 기재된 내용은 각 지역마다 차이를 보였다. 특수교육 대상자 선정결과 통지서에 구체적으로 어떤 사항을 기재해야 하는지에 대한 담당자 교육 및 매뉴얼을 작성하여 배포하는 것이 필요한 것으로 보여진다.

□ 온라인 검색을 통한 정보습득

○ 연구 참여자들은 특수교육과 관련된 정보를 온라인 검색을 통해 습득하고 있었다. '특수교육법에서는 지역 내 어린이집, 학교, 병의원 등에 특수교육 관련한 정보를 홍보하도록 명시하고 있지만 실제로 보육교직원이나 의료진조차도 관련 정보를 모르고 있는 것으로 드러나 특수교육 관련 정보에 대한 홍보가 전달 체계 내에서 강화되고 확대되어야 하는 것으로 해석할 수 있다.

□ 자녀 발달에 과민 반응을 보이는 엄마로 보여지는 현실

○ 특수학급을 이용하기 전 장애진단을 받은 아동의 부모들 몇 명은 주로 자녀의 행동특성에서 경미하게 장애의 특성을 포착하여 의료진에게 검사를 요청하는 과정에서 자녀의 발달에 과민 반응을 보이는 엄마로 오해받기도 했다.

□ 입증해야 하는 ‘장애’

○ 특수교육 대상자로 선정되는 과정에서 장애를 입증해야하는 상황에 놓이기도 했다. 특수교육 대상자 선정을 위해 결정된 장애유형에 따라 재판정 시기에는 장애를 이유로 지속적인 치료를 받았다는 증거가 필요하다고 했다. 장애를 입증해야 하는 상황은 학교생활에서도 나타났다. 걷는 모습이 달라서, 편의시설을 이용하려는 상황에서 또래로 부터 자신의 신체에 장애가 있다는 것을 입증해 보라는 요구를 받기도 했다. 또래로부터 발생하는 장애입증에 대한 경험은 장애에 대한 이해의 부족에서 기인한 것으로 해석되어 교과과정에서 학생을 대상으로 지속적인 장애이해 교육이 제공되어야 할 필요가 있다.

□ 지자체 내 ‘선례 없음’으로 선정기피

○ 희귀질환을 가지고 있거나 소수의 장애 유형에 해당하는 아동 중에는 지자체 내에서 특수교육 대상자로 지원되었던 사례가 없어서 선정의 어려움을 경험하기도 했다.

□ 불완전하게 스스로 수행하면 혼자 가능한 걸로

○ 아동이 불완전하게 스스로 식사를 하고, 반드시 보조기를 착용한 후 걸을 수 있다면 스스로 수행이 가능한 것으로 여겨지고 있었다. 그러나 특수교육 선정과정에서 확인된 사항을 근거 특수교육 대상자로 선정이 되는 것이라면, 각 항목마다 아동이 일상생활을 어느 정도로 수행할 수 있는지, 그에 따라 어느 정도의 지원이 필요한 것인지를 확인하는 내용으로 수정되어야 할 필요가 있다.

□ 인지 중심의 특수교육대상자 선정검사

○ 특수교육 대상자로 선정되기 위해 진단평가에 참여했던 신체기능에 장애를 가진 아동의 부모들은 진단평가 항목이 지나치게 인지 중심의 항목으로 구성되어 있다고 했다. 그로인해 인지기능에 제한이 있는 아동이 먼저 특수교육 대상자로 선정되는 것을 보며 차별받고 있다고 느꼈다.

□ 희귀질환을 가진 아동의 특수교육 대상자와 장애등록 탈락

○ 희귀질환을 가진 아동 중에서는 특수교육 대상자 선정을 신청하고 장애등록을 시도했음에도 탈락되는 상황이 발생하였다. 희귀질환을 가진 아동 중에서도 학교 생활시 특수교육 지원이 필요한 상황이지만 현실적으로 특수교육 대상자로 선정되거나 장애등록 과정에서 어려움을 경험하고 있었다.

□ 반드시 방문해서 수령해야 하는 특수교육대상자 결과 통지서

○ 연구 참여자 중에서는 특수교육 대상자 결과통지서 수령을 위해서는 반드시 센터로 방문해야 한다고 안내받았다고 했다. '특수교육법제16조 3항에서 교육지원 내용을 결정하여 부모 등 보호자에게 서면으로 통지하여야 한다고만 명시되어 있어 수령방법에 대한 사항은 법에서 정하고 있지 않다. 따라서 특수교육 대상자 결과 통지서는 부모에게 서면으로 안내하되 최근 사용되고 있는 전자문서, SNS 안내, 등기우편 발송 등의 다양한 방법을 고안하여 업무의 효율 및 이용자의 편의를 도모할 필요가 있다.

□ 특수학급은 적고 지원자는 많아 탈락되는 특수교육 대상자

○ 특수교육 지원이 필요한 아동의 원활한 학교생활을 위해 부모와 교사들은 특수교육 대상자 신청을 했지만 탈락되는 경우도 발생했다. 이러한 경험은 특수교육 지원이 필요한 아동의 신체적·정신적 기능 제한이 고려된 환경과 교육과정 이용에 제한이 발생하는 상황으로 이어진다.

□ 특수교육 지원 내용에 대해 안내의 부재

○ 특수교육 지원 대상자로 선정된 후에도 연구 참여자들은 어려움을 경험하고 있었다. 호소 내용으로는 주로 학교에서 지원받게 될 내용에 대한 구체적인 안내가 되지 않아 아무도 신경을 써주지 않는다고 느끼고 있었다. 학교 입학 전 또는 전학 전에 학교측에 특수교육 대상자임을 밝혔음에도 일부 학교에서는 교육지원 내용에 대한 안내 및 부모와의 협의가 전혀 이루어지지 않고 있는 경우도 있었다.

□ 밀리고 밀려 멀리 있는 학교로의 통학

○ 특수학급의 부족은 특수교육 선정 아동의 원거리 통학을 야기시켰다. 학교급에 따라 교사대 아동 비율은 정해져 있었고, 특수학급 배치는 학년과는 상관없이 구성할 수 있어 정원이 다 차있는 경우 6학년 졸업생 또는 전학생이 없으면 입학이 불가능한 상황이었다. 지역 내 특수교육 지원이 필요한 아동과 중증 장애를 가진 아동이 많을 경우 특수교육 대상자로 선정된다 하더라도 원하는 학교에 입학이 불가능한 경우가 발생하고 있었다. 이러한 부분을 해결하기 위해서는 지역 내 특수교육 요구 아동의 실태를 파악하여 특수학급 확대 및 인력지원 등의 환경적인 측면에서의 노력이 요구된다.

□ 장애 진단 및 등록은 연중 상시, 특수교육 대상자 신청은 지정 기간에만

○ 연구 참여자들은 장애등록은 연중 언제라도 가능한 반면 특수교육 대상자 신청은 정해진 기간에만 하도록 되어있어 번거로움을 겪는다고 했다. 지역별로 특수교육지원센터의 신청기간은 상이하게 운영되고 있었다. 특수교육 대상자 신청・심사・선정과정에 대해서 중앙차원에서의 가이드라인 제공이 필요한 것으로 보여진다.

□ 장애등급이 있으면 의례적으로 수행되는 특수교육 대상자 선정검사

○ 장애 등록을 한 아동은 특수교육지원센터에서의 진단평가가 의례적으로 진행되며 비교적 쉽게 특수교육 대상자로 선정된다고 했다. 반면

연구 참여자들은 장애등록을 하지 않은경우 특수교육 대상자로 선정되는 것이 매우 어렵다고 느끼고 있었다. 아동 개인의 신체적·정신적인 기능과 학교생활 참여 여부를 고려하여 특수교육 대상자로 선정될 수 있도록 유연한 기준이 마련될 필요가 있는 것으로 보여진다.

□ 지원받기 위해선 장애 등록을, 아이를 위해서는 완전 통합이 필요한 현실

○ 연구 참여자들은 자녀를 양육할 때 필요한 보장구에 대한 지원 및 교육적 지원을 받기 위해서는 장애등록이 필요하다고 인식하고 있었다. 그러나 자녀의 거부로 인해 장애 등록을 할 수 없거나 장애 등록을 했다 하더라도 자녀를 위해 완전 통합을 선택했을 경우 이용할 수 있는 제도와 서비스가 없었다고 했다. 완전통합 환경에서 학교생활을 하는 아동을 대상으로 한 다양한 서비스의 개발이 필요하다.

□ 기능의 상실 과정에서는 불가능한 장애 등록, 불가능한 지원

○ 연구 참여자들은 장애 또는 질병으로 인해 기능의 상실이 진행되는 과정에서는 장애 등록이 불가한 점을 이야기하면서 속상해하고 답답해했다.

□ 장애 유아 등록 시 협력 사례

○ 일반 유치원에서 장애유아로 등록하는 과정에서 부모가 혼자서만 해결하는 것이 아니라 해당 유치원의 교직원으로부터 적극적인 도움이 있었던 것을 알 수 있었다. 그러나 현재 유아특수교육에서 일반 유치원에서의 장애영유아의 장애 등록이나 특수교육 선정 과정에 대한 정보제공이나 협력은 현저하게 낮다는 점을 고려할 때, 일반 교육기관내의 특수교육 전달체계에 대한 홍보가 활성화 될 필요가 있다.

□ 특수교육 지원이 필요한 유아를 고려한 일과 운영

○ 낮병동을 이용하고 있어서 주 3회만 유치원에 등원하고 있었는데 결석하는 날의 일과 내용을 알게 되면 함께 참여하지 못해 속상한 마음을 갖게 될 것을 고려하여 담임교사가 일과 소개를 미리 하지 않는 모습

을 보이기도 했다. 또는 특별활동이 있는 날을 변경해 연구 참여자의 자녀도 활동에 참여할 수 있도록 세심한 주의를 기울이고 있었다.

□ 학교적응을 지원하는 특수교사

○ 특성화 고등학교에 다니는 자녀를 양육하는 연구 참여자는 자녀가 할 수 있는 부분을 찾아서 적응할 수 있도록 지원하는 특수교사로 인해 자녀가 학교생활에 어려움이 있기도 하지만 잘 적응하고 있다고 했다.

□ 일반교사-특수교사의 원활한 의사소통으로 결정되는 교육활동참여

○ 연구 참여자들은 일반교사와 특수교사의 원활한 소통으로 자녀가 교과과정에서 어떤 활동을 참여할 것인지, 어느 정도로 참여할 것인지 결정하는 것에 대해 만족하고 있었다.

□ 특수교육 지원아동을 위한 일반교사-특수교사-부모의 원활한 소통

○ 연구 참여자들은 자녀의 학교생활 지원을 위해 일반교사-특수교사-부모가 협력하고 있다고도 했다. 특수교사를 중심으로 일반학급 담임교사와 부모가 함께 교육과정을 의논해서 합의하기도 했고, 자녀에게 적절한 교육방법이 아닐 경우 부모가 의견을 제시하면 교사들 간의 소통을 통해 적절한 교재를 만들어 제공하기도 했다.

□ COVID-19 상황에도 계속되는 개별화 지원

○ COVID-19가 지속되는 상황에서도 특수교사의 개별화 지원은 계속되고 있었다. 온라인 수업이 활성화되기 전에도 특수교사의 개인 전화로 1~2시간씩 온라인 수업을 진행하거나 수업시간에 활용할 교재 및 재료를 연구 참여자에게 전달하여 아동의 학습을 보장하기위해 노력하고 있었다.

□ 담당하는 아동의 장애 유형과 특성을 공부해서 함께 정보를 공유하는 선생님

○ 연구 참여자 중에서는 아동의 장애 유형에 대해 공부하고 부모에게 정보를 제공하는 교사를 만났던 경험도 있었다고 했다. 해당 교사는 아동스스로가 자신의 질환을 관리하는 방법에 대해 교육하는 역할을 수행하고 있었다. 또한 아동이 자라면서 이용할 수 있는 지원서비스에 대해서도 부모에게 정보를 제공했다. 이러한 교직원의 태도는 부모와 특수교육 지원이 필요한 아동이 자신의 장애(질환)를 가지고 어떻게 살아가야 하는지에 대해 배우는데 있어 중요한 지지체계로 작동하고 있는 것으로 해석할 수 있다.

□ 당연한 권리에 대한 감동, 그리고 회의감

○ 연구 참여자 중에서는 자녀를 유치원에 입학하려고 알아보는 과정에서 입학거부를 경험하였고, 자녀가 가진 질환에 대해서 지원해야 하는 상황이 발생하면 부모가 기관에 방문하여 지원할테니 입학만이라도 허용해달라고 하는 입장이었다고 한다. 이러한 과정이 지속적으로 반복되는 일상을 지내는 연구 참여자들은 자녀가 기본적인 권리를 누리기 위해 학교생활에 참여하는 것을 허용받는것에 대해 고마워하고 감동해야 하는것인가에 대한 회의감을 느끼고 있었다.

□ 특수교사가 지원할 수 없는 완전 통합

○ 특수교육 지원이 필요한 아동 중에서는 특수학급에 배치되지 않으면 일반학급생활에서 지원받을 수 있는 것이 전혀 없다고 했다. 특수교육 대상 선정과정에서 아동이 가진 장애 및 질환 정도에 따라서 지원여부가 결정되는 것처럼 소속학급 배치에 따라 지원여부가 결정되는 것이 아니라 일반학급에 소속 되더라도 아동이 학교생활에서 필요한 지원을 받을 수 있도록 제도의 유연화와 구체적인 방안이 마련되어야 한다.

□ 분리 수업의 당연함

○ 특수교육 지원 대상자로 선정된 아동들은 학교 입학 후에 분리수업을 당연히 요구 받았다고 한다. 부모가 통합교육을 요구하더라도 아동의 성취 수행수준이 낮거나(‘아동이 못해서’) 문제행동(‘소리를 질러

서’)을 보이기 때문에 통합교육에서 제외되고 있으며, 통합교육을 위한 지원 인력 부족이 아니라, 아동 개인에게서 책임을 찾으려 하는 모습으로 나타났다.

□ 분리 수업은 하루에 무조건 세 시간

○ 특수학급에 소속된 경우 하루에 무조건 세 시간은 교과 과목이나 교육활동과 상관없이 특수학급에 가서 한 달에 약 20시간을 채워야 하는 규정이 있다고 했다.

□ 신체기능의 제한으로 스스로 포기하는 수업참여

○ 특수교육 대상자로 선정된 아동 중 신체기능에 제한이 있는 경우 수업참여를 스스로 포기하는 경우가 많다고 했다. 또래와 다른 외형적인 모습으로 인해 활동에 참여하는 것을 꺼리기도 했지만 환경적인 요소가 참여를 제한하는 경우도 있었다.

□ 형평성과 공정성 앞에 내려놓은 수행평가와 성적

○ 건강장애 학생의 경우 학교에 출석할 수 없는 날은 원격 수업을 통해 교육과정에 참여하고 있었다. 그러나 소속 학교와 원격수업 학교의 교과서와 진도가 달라서 불리한 상황에서 수행평가가 이루어진다고 했다.

□ 받아들여지지 않는 I.E.P.

○ 연구 참여자들은 학교에서 수립하는 개별화교육계획에서 교과목 별로 자녀에게 필요한 계획을 수립하기를 원하고 있었지만 요구가 받아들여지지 않는다고 느끼고 있었다.

□ 수업 진도를 따라가기 위한 개별화 교육

○ 연구 참여자는 현재 특수학급에서 수행되는 개별화 교육도 아동의 장애나 질환을 고려하기 보다는 수업진도에 대한 개별화라고 지적했다.

□ 피드백 없는 일반 학교 내 특수교육

○ 완전통합으로 학교를 다니는 경우 특수교육 지원 대상 아동의 교과 과정에서의 목표는 무엇인지, 어느 정도 수행하고 있는지에 대해 교사와 소통이 부족한 부분에 대해 답답함을 호소했다.

□ 완전 통합 상황에서 장애아동지원을 위한 비장애아동의 방치

○ 완전통합학급에서는 특수교육 지원 대상 아동을 위한 별도의 인력이 배치되지 않아 비장애아동과 특수교육 지원 대상 아동을 담임교사가 혼자서 가르치게 되어 방치의 문제가 발생하고 있었다.

□ 특수교육 지원 대상 아동을 위한 인력부족

○ 일반학급에 배치된 특수교육 지원 대상 아동을 위해 지원 인력이 배치되자 수업 시간에 참여 하거나 집중할 수 있는 시간이 늘어났다고 했다. 중증장애를 가진 특수교육 대상 아동은 별도의 지원인력이 배치되고 있었지만 독립보행이 가능한 경증의 장애를 가진 아동은 학급에 경증장애 아동을 위한 지원인력이 배치되지 않고 있었다.

○ 이러한 인력의 부족으로 인한 교육 공백은 부모가 개인적인 노력으로 메우고 있었다. 사비를 들여 지원인력을 고용해 배치하거나 부모가 직접 학교에 방문해 외부 체험활동에 함께 동행하고 있었다.

□ 경증장애학생 지원에 대한 교사의 인식부족

○ 완전통합 학급으로 배치되어 있는 특수교육 지원 대상 아동에 대한 교사의 인식이 부족한 경우도 있었다. 교사의 인식부족은 외부 체험활동 시 지원인력을 배치하는 것에 대해 담임교사와 특수교사간의 의견이 엇갈리는 것으로 나타났다.

□ 두 번 출석해야 하는 특수교육 지원 대상 학생(건강장애 학생)

○ 완전통합학급에 배치된 학생 중 건강장애를 가지고 있는 경우 소속된 학교로 등교할 수 없을 때 원격학교로 접속해 교육과정에 참여할 수

있다. 그러나 불규칙하게 등교하는 건강장애를 가진 학생의 출결사항을 일일이 확인하는 것을 번거롭게 여기는 교사는 원격학교로만 출석하는 것으로 하자고 제안했다고 한다. 이런 경우 소속 학교로 등교한 날에도 원격학교에도 출석해야하는 번거로움은 오로지 학생의 몫이었다.

□ 어떤 벽보다 가장 높은 학교라는 벽

○ 연구 참여자들은 자녀를 키우면서 자녀의 장애로 인해 힘든 것보다 사회가 가지고 있는 장벽으로 인해 힘들었으며, 그 어떤 장벽보다 가장 높은벽은 학교라고 느끼고 있었다.

□ 예민한 엄마가 되어야 내 아이가 수업에 참여할 기회를 얻음

○ 특수교육 지원 대상 아동이 교육과정에 원활하게 참여하기 위해서는 연구 참여자들이 예민한 부모가 되어야만 하기도 했다. 교과목 담당 교사에 따라 평가의 기회가 공정하게 주어지지 않는 경우도 발생하였는데 교육과정 참여에 공평한 기회를 얻고자 노력한 것이 교직원에게는 성적에 예민한 엄마로 평가되었다.

□ 특수학교에 갈 정도는 아니고, 일반학급에서의 지원은 없어서 방치되는 특수교육대상자

○ 완전통합 학급에 배치된 특수교육 지원 대상 아동의 신체·정신적 기능이 특수학교에 가야하는 정도는 아니라고 하면서 일반학급에서 필요한 지원이 제공되지 않는 경우도 있었다.

□ 전 교과목에서의 개별화 계획을 위한 고려 부재

○ 연구 참여자들은 개별화 교육이 국어, 수학 과목만 특수학급에서 진행되고 있는지에 대한 궁금증을 표현하기도 했다.

○ 신체기능에 제한이 있는 특수교육 지원 대상 아동의 경우에는 신체활동을 중심으로 개별화교육을 계획하고 지원받기를 희망했다.

○ 국어 수학 외에도 민주시민교육, 인성교육, 생존수영 등에 대한 교육도

개별화 지원이 이루어져야 한다고 했다.

□ 부모자조 모임에 대한 의지가 없는 교육청

○ 동일한 장애 및 질환을 가진 부모자조모임을 관할 교육청에 요청했다고 했지만 해당 교육청은 부모자조모임을 운영하는 것에 대해 부정적인 입장을 보였다고 한다.

□ 특수교육 실무사 부족을 활동지원사로 채우려는 학교

○ 몇몇 학교에서는 장애인 개인의 지역사회 활동을 지원하기 위해 국가차원에서 제공하는 활동지원 서비스를 통해 학교 내 인력부족의 공백을 메우고 싶어했다. 이러한 현상은 학교 현장에서 근무하는 교사 및 관리 인력이 장애를 바라보는 관점이 여전히 장애로 인해 발생하는 문제는 개인이 책임져야 하며, 개인이 해결해야 한다는 의료적인 관점(개인적인관점)으로 바라보고 있다는 것으로 해석할 수 있다.

□ 학교 및 교사에 따라 다르게 운영되는 통합교육 수준

○ 일반학급의 담임선생님의 인식과 태도에 따라, 재학중인 학교 급에 따라서 통합교육에 참여하게 되는 수준이 달라진다고 했다. 특수교육 지원 대상 아동의 통합교육의 참여정도는 일반학급의 담임교사의 인식과 관점뿐만 아니라 관리자의 관점과 태도에 따라서도 현저한 차이를 보이고 있어서 교사뿐만 아니라 교장, 교감 등을 대상으로도 지속적으로 특수교육 대상자 관련 교육을 제공해야 할 것으로 사료된다.

□ 희귀질환 학생에 대한 지원 내용을 모르는 교사

○ 교사들은 구체적으로 어떤 아이들이 특수교육 대상자로 선정되는지 정확히 알지 못했다. 특히 아동이 소수의 유형에 해당하는 건강장애, 희귀질환을 가지고 있는 경우에 교사들의 인식이 더 부족한 것으로 나타났다. 이러한 평가는 교사 개인의 능력이나 소양 부족 등으로 인해 기인하는 것이 아니라 특수교육 지원 대상 아동을 교사가 원활하게 지원 할 수 있도록 전달체계가 충분히 뒷받침 되지 않았기 때문이라고 짚어냈다.

□ 교육기관 내 도뇨 지원 거부

○ 연구 참여자들은 교육기관 내에서는 특수교육 지원 대상 아동의 도뇨 지원 거부 및 입학거부가 빈번히 일어난다고 했다. 교직원의 입장에서는 도뇨지원이 교육활동이 아닌 의료적인 지원이기에 고유의 업무로 인식하지 않았고, 무엇보다 도뇨지원 시 발생할 수 있는 감염으로 인한 우려로 지원할 수 없다고 했다. 특수교육 지원 아동의 의료적인 지원 수준에 따라서 보건교사의 추가 인력배치를 함께 고려해야 할 것으로 보여진다.

□ 우겨서 얻어내야 하는 통합교육

○ 연구 참여자 중에서는 자녀를 통합교육에 참여 시키고 싶으나 특수교사 및 일반 학급 교사와의 협력이 원만하게 이루어지지 않는 부분을 미리 염려하였다.

□ 편의시설 찾아 이사, 이사, 이사

○ 연구 참여자들은 학교가 지어진 시기에 따라 편의시설이 마련되지 않은 곳이 있으며, 편의시설 설치를 학교에 요청할 경우 부모가 지자체, 교육청 등에 요청하여 해결하도록 요구했던 경험이 있었다고 했다.

○ 연구 참여자 중에서는 입학 전에 편의시설 설치여부를 알아보고 자녀의 진학에 따라서 초등학교, 중학교, 고등학교때 마다 이사한 경우도 있었다.

□ 자녀의 도뇨 지원을 위한 상시 대기

○ 자녀 스스로 도뇨를 할 수 없고, 학교에서 자녀의 도뇨를 지원해 주는 인력이 없는 경우의 연구 참여자들은 자녀의 도뇨지원을 위해 오랜 기간 대기했다고 했다. 일상에서 도뇨지원과 배변지원이 필요한 특수교육 지원 대상아동을 양육하는 부모들은 긴 기간동안 일상을 불안하게 기다리고, 견뎌내고 있었다.

□ 지원인력 확대

○ 연구 참여자들은 ‘통합교육 지원교사’ 가 배치된다면 좀 더 나은 교육적 환경이나 지원이 이루어질 것이라고 생각하고 있었다. 통합교육 지원교사의 배치를 통해 수준별 수행평가가 수행되거나 또래아이들과의 상호작용에서 익힐 수 있는 긍정적 의사소통 방법을 특수교육 지원대상 아동을 포함한 학급의 모든 아동이 배울 수 있는 기회가 될 것 이라고 여기고 있었다.

□ 일반교사 및 관리자 대상 통합교육관련 연수 제공

○ 연구 참여자들은 일반교사를 대상으로 특수교육 지원대상 아동의 특성 및 교수학습 방법에 대한 보수교육이 주기적으로 이루어져야 한다고 했다.

□ 학교-가정 연계 체계 강화

○ 학교와의 소통을 통해 학교에서 제공 하는 지원은 어떤 사항이 있는지, 부모가 자녀의 학교생활을 위해 지원을 요청할 수 있는 내용은 어떤 것이 있는지 알고 싶어 했다.

□ 완전 통합에서 질적인 개별화 교육 제공

○ 장애 유형과 정도에 따라서 각 교과목 마다 자녀가 참여할 수 있는 정도로 참여하면서 또래의 비장애 아동이 누리는 만큼 경험하고, 누리며 성장하기를 바라고 있었다.

□ 연구 참여자들이 완전 통합 환경을 원하는 것은 장애인도 비장애인과 동일한 환경에서 살아갈 수 있어야 한다는 것을 전제로 하고 있었다. 자녀가 성인이 된 후에 사회에 통합되어 살아가기 위해 필요한 것을 배우는 곳이 교육기관이며, 그렇기 때문에 교육기관에서부터 완전 통합 환경이 제공되어야 한다고 했다.

□ 생각의 전환을 통한 물리적 환경개선

○ 연구 참여자는 특수교육 지원 대상 아동을 위해 물리적인 환경개선을

위해서는 생각의 전환이 필요하다고 했다. 부모 1의 경우 휠체어를 이용하는 자녀를 위해 학교에 엘리베이터 설치를 요청하자 도로로 엘리베이터 입구가 넘어가기 때문에 설치가 어렵다는 답변을 들었다고 한다. 그러나 연구 참여자가 직접 학교에 가서 건물 구조를 살펴본 결과 엘리베이터의 입구 방향을 돌리면 설치가 가능한 걸로 보였다고 했다.

□ 특수교육 지원 대상 학생 신변처리를 위한 공간 마련

○ 학교에서 신변처리를 하는 경우 교실 내에 가림막을 설치하거나 보건실에서 신변처리 했던 경험을 이야기 하며 보건실에 턱이 있어서 접근성이 보장되지 않았던 점과 교실내 가림막을 설치하고 지원해서 불안했다고 했다.

□ 학교 내 휠체어 이용을 위한 물리적 환경 개선

○ 교실 내 책상과 컴퓨터실 책상 규격이 휠체어 이용 아동이 사용하기 적절하지 않은 점, 손을 사용하는 것이 불편한 아동의 경우 컴퓨터 교육을 위해 제공할 수 있는 보장구를 고려하지 않는 점, 또래와 그룹 활동 시 신체이용의 제한으로 인해 교육소외가 발생하는 점을 언급하였다. 이를 개선하기 위해 휠체어 이용 아동을 위한 높낮이 조절 책상, 신체장애 학생을 위한 컴퓨터 교육 시 보장구 제공, 신체활동에 대한 개별화 교육 지원 등이 필요하다고 했다.

□ 학교 수업내용에 대한 보충자료 제공

○ 특수교육 지원 대상 아동 중 오랜 기간 동안 병원에 입원하는 경우 학교 수업내용에 대해 별도의 보충학습 자료를 제공해주기를 바라고 있었다.

□ 중・고등학교 일반학교 특수학급 확대

○ 연구 참여자들은 상위 학교급으로 진학 할수록 특수학급이 설치된 학교가 부족하다고 했다. 이러한 현상은 특수교육 지원 대상 아동의 교육소외를 야기하는 것으로 중·고등학교 내 특수학급의 설치가 확대 되어야 하는 것으로 보여진다.

□ 지역 전문가와의 협력을 통한 특수교육 현장 방문 컨설팅 제공

○ 특수교육 현장을 지원하기 위한 전문가로는 특수교육 전공 교수, ABA 전문가, 부모교육 전문가 등을 언급하였다. 전문가가 직접 특수교육 현장을 방문해 특수교육 지원 대상 아동 지원 방법에 대한 컨설팅 및 부모교육을 제공해주길 기대하고 있었다.

□ 교직원 간 특수교육 지원 대상 아동에 대한 정보 공유

○ 특수교육 지원 대상 아동에 대해 공유되길 바라는 정보는 아동이 학교생활을 할 때 학교에서 제공해야 하는 편의 지원에 대한 내용이었다. 교직원 회의시 담임교사가 전체 교직원을 대상으로 특수교육 지원 대상 아동에 대한 편의제공 내용을 공유하여 전체 교직원이 숙지하기를 바랐다.

□ 장애학생-장애 당사자 멘토링 프로그램 제공

○ 특수교육 지원 대상 아동의 강점이 강화될 수 있도록 멘토-멘티 프로그램이 제공되길 원하고 있었다. 멘토링 프로그램을 통해 특수교육 지원 대상 아동이 학교 내에서 개별화 교육에 대한 지원을 원활하게 받지 못하더라도 꿈을 가지고 살아갈 수 있을 것이라고 생각하고 있었다.

□ 특수교육 대상자 및 부모의견 수렴을 위한 공적인 창구마련

○ 특수교육 지원 대상 아동의 부모와 학교는 함께 협력관계에 있다는 것을 강조하면서 부모의 욕구를 개진할 수 있는 공적인 체계가 마련되길 바라고 있었다.

□ 특수교육 대상자 선정 및 지원에 대한 부모 매뉴얼 개발

○ 비전공자가 보더라도 쉽게 이해할 수 있는 특수교육 대상자 선정 및 지원 매뉴얼이 개발되면 특수교육 대상자의 지원 유형에 따라 어떤 교

육과정과 어떤 지원을 받을 수 있는지 알 수 있을것이라고 생각하고 있었다.

□ 특수교육 대상자 지원 내용에 대한 최저기준선 마련

○ 최저기준선 마련을 통해 특수교육 대상자에 대한 관리자, 담임교사, 특수교사의 이해 정도에 따라 교육의 질이 차이가 나지 않도록 법과 제도가 보장해주길 바라고 있었다.

□ 특수교육 대상자의 질환 및 장애 정도에 따른 수행평가 대체 계획 수립

○ 연구 참여자들은 특수교육 지원 대상 아동의 경우 가지고 있는 질환이나 장애의 정도에 따라 수행평가의 내용이 달라지길 희망하였다. 가령 신체기능에 제한이 있는 경우 지원인력 배치보다 수행평가의 내용을 조정해주기를 바라고 있었다. 지적능력에 제한이 있는 경우에는 모든 교과목에서 학습수준이 조절된 시험지와 평가기준이 마련되어야 한다고 생각하고 있었다.

□ 발달장애 학생을 위한 AAC(보완대체 의사소통) 환경마련

○ 연구 참여자들은 지적기능에 제한이 있는 특수교육 지원 대상 아동을 위해 교실에서 글씨를 활용한 환경구성과 함께 그림카드를 제시해주길 바랐다.

□ 질환 및 장애특성을 고려한 맞춤형 교과서 제공

○ 비장애아동과 동일한 교육 내용을 수록하고 있지만 문제의 난이도를 조절한 교재, 태블릿을 활용하여 학습할 수 있는 디지털 교과서, 저시력 아동이 보기에 편리하게 편집된 확대 교과서 등이 제공되길 원했다.

□ 모두를 포함한 재난안전 대피 매뉴얼 숙지 및 시행

○ 학교에서 시행하는 안전 교육 시 특수교육 지원 대상 아동을 포함한

안전교육과 대피 매뉴얼을 전체 학생 및 교직원이 함께 숙지해야 한다고 했다. 생존수영 수업에도 참여할 수 없는 특수교육 지원 아동을 대상으로 생존수영 교육에 대한 계획이 없는 것을 지적하면서 모두를 포함하는 안전교육을 즉시 시행할 것을 바랐다.

□ 질환 및 장애 특성에 따른 보조기기 구입지원

○ 시중에서는 필요한 보조기기를 판매하지 않거나 구입하고자 하는 보조기기의 비용이 비싸다고 하면서 특수교육 지원 대상 아동이 필요한 보조기기의 구입지원 정책이 마련되길 희망하였다.

○ 특수교육 지원 아동 중 보조기기는 필요하지만 장애등록이 안되는 경우 전액 자부담으로 보조기기를 구입하는 것에 대해 부담을 느끼고 있었다.

□ 재활 (발달재활, 의료재활) 바우처 제공시간 및 제공기관 확대

○ 연구 참여자들은 재활기관이 부족하다고 했다. 특히, 상위 학교급으로 진학할수록 하교 후 이동거리를 고려해 이용 가능한 기관이 적다고 했다. 이를 해결하기 위해 지역 내 바우처 제공기관을 확대하고, 체육, 음악 등도 포함해 주기를 바랐다.

□ 발달재활 바우처 제공기관 관리감독 강화

○ 상위 학교급으로 진학할수록 재활치료를 포기하는 이유에 대해서 바우처 제공기관의 관리감독이 소홀하기 때문이라고 했다. 갑작스러운 제공기관 인력의 퇴사, 일방적인 스케쥴 변경요구로 인해서 재활치료를 포기하게 된다면서 관리감독이 강화되어야 한다고 했다.

□ 비장애 형제자매 지원

○ 장애형제자매와 함께 자라는 비장애 형제자매가 경험하는 정서, 심리적인 측면을 고려하여 교외 상담지원이 제공되었으면 좋겠다고 했다.

□ 가족단위 자조모임 지원

○ 가족단위의 지원을 통해 부모는 부모끼리, 아동은 아동끼리의 고유의 경험과 정보를 공유하는 기회가 제공되길 바라고 있었다.

Ⅳ. 살라만카 선언문

1. 살라만카 선언문 번역 자료

특수교육(SPECIAL NEEDS EDUCATION)에 관한

살라만카 선언문

및

행동을 위한 프레임워크

특수교육 : 접근과 질에 관한
세계회의에서 채택됨
스페인, 살라만카, 1994. 6. 7-10.

유엔교육과학문화기구(유네스코) 스페인 교육과학부

본 출판물은 자유롭게
인용 및 복제될 수 있습니다.

인쇄 : UNESCO 1994
ED-94/WS/18

<역자 주>

- Special needs education 을 '특수교육'으로 번역함.
- 원문 그대로의 '특수요구교육'은 국내 법률에서 사용되고 있지 않으므로 일반적으로 사용되고 있는 '특수교육'이라는 용어를 사용하였음.
- Special educational needs 를 '특수한 교육적 요구'로 번역함.
- 특수교육 관련 논문 중에 Special educational needs 를 '특수교육요구'라고 번역하는 등 '특수교육요구'라는 용어가 사용되고 있음을 확인하였음. 그러나 Children with Special educational needs 를 번역할 때, '특수한 교육적 요구를 가진 아동'과 같이 용어를 풀어서 설명하는 것이 자연스러운 것으로 판단되어 위와 같이 번역함. 필요시 '특수교육요구'로 수정할 수 있겠음.
- Inclusive education 을 '포용적 교육'으로 번역함.
- 본 선언문 및 프레임워크에서는 Inclusive education 과 Integrated education 을 구분하여 사용하고 있지 않음.
- 국가인권위원회의 <유엔 인권조약기구 일반논평 및 일반권고 장애인권리위원회 일반논평>은 장애인권리협약(이하 '협약'이라) 제 24 조 'Right to Inclusive Education'에 관한 일반논평 제 4 호(2016)를 국문 번역하면서 '포용적 교육'이라는 용어를 사용한 것을 참고함.
- 위 일반논평 제 4 호에서는 통합(Integration)과 포용(Inclusion)을 구분하고 있는데, 본 선언문 및 프레임워크는 국제기구 관련 문서이므로 위 일반논평의 취지 및 내용에 따라 Inclusive education 을 포용적 교육이라고 번역하였음.

서 문

92개 정부와 25개 국제기구를 대표하는 300명 이상의 참가자들이 1994년 6월 7일부터 10일까지 스페인 살라만카에서 포용적 교육(inclusive education)에 대한 접근을 증진하는 데 필요한 근본적인 정책의 변화, 즉 학교가 모든 아동, 특히 특수한 교육적 요구를 가진 아동에게 서비스를 할 수 있도록 하는 데에 필요한 근본적인 정책 변화를 고려하여 모두를 위한 교육(Education for All)의 목표를 달성하기 위해 만났습니다. 스페인 정부가 유네스코와 협력하여 주최한 이 회의에 유엔 및 전문 기구, 그 외의 국제 정부 조직, 비정부기구와 후원 기관의 대표자들 뿐만 아니라 고위 교육 관료, 행정관, 정책입안자 및 전문가들이 한 자리에 모였습니다. 위 회의에서는 특수교육의 원칙, 정책, 실천에 관한 살라만카 선언문과 행동을 위한 프레임워크를 채택했습니다. 이 문서는 모두를 포용하고, 차이를 기쁘게 받아들이고, 학습을 지원하고, 개인의 요구에 대응하는 기관인 "모두를 위한 학교"를 향해 노력할 필요성을 인식하는 포용의 원칙이 스며들어가 있습니다. 그 결과, 위 문서는 모두를 위한 교육을 달성하고 학교를 교육적으로 더욱 효과 있게 만들기 위한 의제에 중요한 기여를 합니다. 북반구와 남반구의 국가들이 같은 관심을 갖고 있는 주제인 특수교육은 고립된 채 발전할 수 없습니다.

특수교육은 전체적인 교육 전략의 일부를 형성해야 하며, 실제로 새로운 사회 및 경제 정책의 일부를 구성해야 합니다. 이는 일반학교의 대대적인 개혁을 요구합니다.

위 문서들은 특수교육의 미래 방향에 대한 전 세계적인 합의를 나타냅니다. 유네스코는 이번 살라만카 회의와 회의의 중요한 결론에 관여하게 된 것을 자랑스럽게 생각합니다. 모든 관계자는 이제 도전에 맞서 ***모두를 위한 교육****이 실질적으로 모두를 뜻하며, 특히 가장 취약하고 가장 도움이 필요한 이들을 위한 교육을 의미한다는 것을 보장하도록 노력해야 합니다. 미래는 운명적으로 결정되는 것이 아니라, 우리의 가치, 생각, 행동에 따라 결정될 것입니다. 앞으로 몇 년 동안 우리의 성공은 우리가 무엇을 하느냐보다는 우리가 무엇을 성취하느냐에 달려있을 것입니다.*

이 문서를 읽는 모든 독자들이 살라만카 회의의 메시지를 각자의 책임 분야에서 실천에 옮기도록 노력함으로써 살라만카 회의의 권고 사항을 구현하는 데 도움이 되기를 바랍니다.

페데리코 의장

특수교육의 원칙, 정책과 실천에 관한

살라만카 선언문

1948년 세계인권선언에 명시된 모든 개인의 교육권을 재확인하고, 개인차에 상관없이 모두를 위한 권리를 보장하는 1990년 모두를 위한 교육에 관한 세계회의에서 국제 사회가 한 약속을 갱신하며,

1993년 유엔 장애인 기회 균등에 관한 표준 규칙에서 정점을 이루었던, 장애인 교육이 교육 시스템의 필수적인 부분이 되도록 당사국에 촉구하는 여러 유엔 선언을 상기하며,

여전히 도달하지 못하고 있는 특수한 요구를 가진 이들의 대다수를 위한 교육 접근성을 향상시키기 위해 정부, 옹호 단체, 지역사회, 부모 집단과 특히 장애인 단체의 참여가 증가한 것에 만족스럽게 주목하고; 이러한 참여의 증거로서 이번 세계회의에 수많은 정부, 전문 기구 및 정부 간 국제기구의 고위급 대표자들이 적극적으로 참여함을 인식하고,

1.

이로써 1994년 6월 7일부터 10일까지 스페인 살라만카에 모인 92개 정부와 25개 국제기구를 대표하는 특수교육에 관한 세계회의 대표단은 모두를 위한 교육에 대한 우리의 책무를 재확인하고, 정규 교육 시스템 내에서 특수한 교육적 요구를 가진 아동, 청소년 및 성인을 위한 교육을 제공할 필요성과 시급성을 인식하고, 여기서 더 나아가 정부와 단체가 그 조항과 권고의 정신에 의해 인도될 수 있는, 특수교육에 관한 행동을 위한 프레임워크를 승인합니다.

2.

우리는 다음을 믿고 선언합니다:

- 모든 아동은 교육을 받을 기본적인 권리를 가지고 있으며, 만족할 만한 수준의 학습을 성취하고 지속할 수 있는 기회가 주어져야 함,
- 모든 아동은 고유한 특성, 관심, 능력과 학습 요구를 가지고 있음,
- 이러한 특성과 요구의 폭넓은 다양성을 고려하여 교육 시스템이 설계되고 교육 프로그램이 시행되어야 함,
- 특수한 교육적 요구를 가진 아동들이 그 요구를 충족할 수 있는 아동 중심의 교수

법 속에서 그들의 교육편의를 조성해내는 일반학교에 접근할 수 있어야 함,

- 이러한 포용적인 지향을 가진 일반학교는 차별적 태도에 맞서고, 모두를 환영하는 공동체를 만들고, 포용적인 사회를 건설하고, 모두를 위한 교육을 달성하는 가장 효과적인 수단임; 더욱이 일반학교는 대다수의 아동에게 효과적인 교육을 제공하고 전체 교육 시스템의 효율성과 궁극적으로 비용 효율성을 향상시킴.

3.

우리는 모든 정부에게 호소하며 다음의 조치를 취할 것을 강력히 촉구합니다:

- 개개인의 차이나 어려움에 상관없이 모든 아동을 포용할 수 있도록 교육 시스템을 개선하기 위해 최고의 정책과 예산의 우선순위를 부여할 것,
- 다르게 조치할 특별한 이유가 없는 한, 모든 아동을 일반학교에 입학시키는 포용적 교육 원칙을 법이나 정책의 방식으로 적용할 것,
- 시범 프로젝트를 개발하고 포용적 학교의 경험을 가진 국가와 교류할 것,
- 특수한 교육적 요구를 가진 아동 및 성인을 위한 교육 제공을 계획, 모니터링 및 평가하기 위한 지역 분산적인 참여 메커니즘을 구축할 것,
- 특수한 교육적 요구를 충족시키기 위한 교육제공에 관한 계획 및 의사 결정 과정에 부모, 지역사회 및 장애인 단체의 참여를 장려하고 촉진할 것,
- 포용적 교육의 직업적인 측면 뿐만 아니라 조기 식별 및 개입 전략에 더 많은 노력을 투자할 것,
- 체계적인 변화의 맥락에서, 예비 및 현직 교사 교육 프로그램이 포용적 학교 내에서의 특수교육의 제공을 다루도록 보장할 것.

4.

우리는 또한 국제 사회에 요청합니다; 특히 아래의 관련자에게 다음과 같이 호소합니다:

- 국제 협력 프로그램을 가진 정부와 국제 기금 기구, 특히 모두를 위한 교육에 관한 세계회의, 유엔 교육 과학 문화 기구(UNESCO, 유네스코), 유엔 아동 기금(UNICEF, 유니세프), 유엔 개발 계획(UNDP) 및 세계은행의 후원자들은:
  - 포용적 학교 교육의 접근방식을 지지하고 모든 교육 프로그램의 필수적인 부분으로서 특수교육의 개발을 지원할 것;
  - 유엔과 그 전문 기구, 특히 국제노동기구(ILO), 세계보건기구(WHO), 유네스코와 유니세프는:
  - 특수교육의 확대와 통합된 제공에 보다 효율적인 지원을 위해 협력과 네트워킹을 강화할 뿐만 아니라 기술 협력을 위한 자원 투입을 증가시킬 것;
- 국가 프로그래밍과 서비스 전달체계에 관여하는 비정부기구는:
  - 공식 국가 기관과의 협력을 강화하고 특수한 교육적 요구에 대한 포용적인 교육 제공의 계획, 실행 및 평가에 더 많은 참여를 강화할 것;
- 유엔의 교육 기구로서의 유네스코는:
  - 특수교육이 다양한 포럼에서 모두를 위한 교육을 다루는 모든 논의의 일부가 되

도록 보장할 것,

- 특수한 교육적 요구를 충족시키기 위한 교육제공과 관련하여 교사 교육 강화와 연관된 사안들에 교직 조직의 지원을 동원할 것,

- 연구와 네트워킹을 강화하고 지역의 정보문헌센터를 설립하도록 학계를 격려할 것; 또한 그러한 활동과 본 선언문을 이행함에 있어서 국가 차원에서 달성한 구체적인 결과와 진행 상황을 전파하기 위한 정보 센터 역할을 할 것,

- 확산을 위한 새로운 접근법을 제시하는 시범 프로젝트에 착수하도록 하는 포용적 학교와 지역사회 지원 프로그램을 위한 차기 **중기 계획**(1996-2002) 내에 조성한 자금을 동원하고 특수교육의 필요성과 제공에 관한 지표를 개발할 것.

5.

마지막으로, 우리는 본 회의 개최를 위한 스페인 정부와 유네스코에 따뜻한 감사를 표하며, 우리는 이 선언문과 이에 수반된 행동을 위한 프레임워크가 세계 공동체, 특히 세계사회개발정상회담(코펜하겐, 1995)과 세계여성회의(베이징, 1995)와 같은 중요한 포럼에서 관심을 끌 수 있도록 모든 노력을 기울일 것을 촉구합니다.

1994. 6. 10.
스페인 살라만카에서 만장일치로 채택됨

특수교육의

행동을 위한 프레임워크

목 차

서문

I. 특수교육에 대한 새로운 사고

II. 국가 수준에서의 행동을 위한 가이드라인

A. 정책과 조직

B. 학교 요인

C. 교원의 채용과 훈련

D. 외부 지원 서비스

E. 우선순위 영역

F. 지역사회 관점

G. 재원 요구

III. 지역과 국제 수준에서의 행동을 위한 가이드라인

서 문

1. 이 **특수교육의 행동을 위한 프레임워크**는 스페인 정부가 유네스코와 협력하여 주최하고 1994년 6월 7일부터 10일까지 살라만카에서 개최된 특수교육에 관한 세계회의에서 채택되었습니다. 이 프레임워크의 목적은 **특수교육의 원칙, 정책 및 실천에 관한 살라만카 선언문**을 이행함에 있어서 정부, 국제기구, 국가 지원 기관, 비정부기구 및 기타 기관의 정책을 알리고 조치를 안내하는 것입니다. 본 프레임워크는 유엔 시스템과 기타 정부 간 국제기구의 결의안, 권고사항, 간행물, 특히 **장애인 기회 균등에 관한 표준 규칙**[6] 뿐만 아니라 참가국의 국내 경험을 광범위하게 활용합니다. 또한 세계회의를 준비하기 위해 개최된 5개 지역 세미나에서 나온 제안, 지침 및 권고 사항도 고려하고 있습니다.

2. 모든 아동의 교육받을 권리는 **세계인권선언**에서 선언되었으며, **모두를 위한 교육에 관한 세계선언**에서 강력하게 재확인되었습니다. 모든 장애인은 교육과 관련하여 확인이 가능하는 한 자신의 희망사항을 표현할 권리가 있습니다. 부모는 자녀의 요구, 상황 및 열망에 가장 적합한 교육 형태에 관하여 상담을 받을 고유한 권리를 가지고 있습니다.

3. 본 **프레임워크**를 알려주는 지침은 학교가 신체적, 지적, 사회적, 정서적, 언어적 또는 기타 조건에 관계없이 **모든 아동**을 받아들여야 한다는 것입니다. 여기에는 장애아동, 영재아동, 노숙아동, 근로아동, 외딴 곳이나 유목민 출신 아동, 언어적, 민족적, 문화적 소수자 아동, 기타 혜택을 받지 못하거나 소외된 지역이나 집단의 아동이 포함되어야 합니다. 이러한 조건은 학교 시스템에 다양한 도전을 야기합니다. 본 프레임워크의 맥락에서 '특수한 교육적 요구(special educational needs)'라는 용어는 장애나 학습의 어려움으로 인해 요구가 발생하는 모든 아동 및 청소년을 의미합니다. 많은 아동들이 학습의 어려움을 경험하므로 학교 생활 중 때때로 특수한 교육적 요구를 가지게 됩니다. 학교는 심각한 불이익과 장애가 있는 아동을 포함하여 모든 아동을 성공적으로 교육할 수 있는 방법을 찾아야 합니다. 대다수의 아동을 위해 만들어진 교육 제도 안에 특수한 교육적 요구를 가진 아동과 청소년이 포함되어야 한다는 합의가 점차 이루어지고 있습니다. 이것은 포용적 학교라는 개념으로 이어졌습니다. 포용적 학교가 직면한 과제는 심각한 불이익과 장애가 있는 아동을 포함하여 모든 아동을 성공적으로 교육할 수 있는 아동 중심의 교수법을 개발하는 것입니다. 이러한 학교의 장점은 모든 아동에게 양질의 교육을 제공할 수 있다는 것뿐만이 아닙니다. 포용적 학교의 설립은 차별적 태도를 변화시키고, 서로를 환영하는 지역사회를 만들고, 포용적인 사회를 발전시키는 데 결정적인 조치입니다. 사회적 관점의 변화가 꼭 필요합니다. 너무 오랫동안 장애인들의 문제는 그들의 잠재력보다는 그들의 손상에 초점을 맞추는 장애차별적 사회에 의해 악화되어왔습니다.

---

6) 유엔 장애인 기회 균등에 관한 표준 규칙(United Nations Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities), A/ RES/ 48 / 96, 1993년 11월 20일 열린 총회의 제48차 세션에서 채택된 유엔 결의안.

4. 특수교육은 모든 아동이 혜택을 받을 수 있는 건전한 교육학의 검증된 원칙을 결합시킵니다. 특수교육은 개인별 차이가 있는 것은 정상적이며 아동이 학습 과정의 속도와 속성에 있어서 미리 정해진 가정에 맞춰지는 것이 아니라 개인별 차이에 따라 학습이 아동의 요구에 맞게 조정되어야 한다고 가정합니다. 아동 중심의 교수법은 모든 학생에게 유익하며, 결과적으로 사회 전체에도 유익합니다. 실제 사례는 특수교육이 더 높은 평균 성취도를 보장하면서 많은 교육 시스템의 상당 부분을 차지하는 중도 탈락과 반복을 실질적으로 줄일 수 있다는 것을 입증해왔습니다. 아동 중심의 교수법은 질 낮은 교육과 교육에 대한 '일률적인' 사고방식으로 인해 너무 자주 발생하는 자원의 낭비와 희망의 좌절을 피하는 데 도움이 될 수 있습니다. 더욱이 아동 중심 학교는 모든 인간의 차이와 존엄성을 존중하는 사람 중심의 사회를 위한 훈련장입니다.

5. 본 **행동을 위한 프레임워크**는 다음의 장으로 구성되어 있습니다:

I. 특수교육에 대한 새로운 사고

II. 국가 수준에서의 행동을 위한 가이드라인

- A. 정책과 조직
- B. 학교 요인
- C. 교원의 채용과 훈련
- D. 외부 지원 서비스
- E. 우선순위 영역
- F. 지역사회 관점
- G. 재원 요구

III. 지역과 국제 수준에서의 행동을 위한 가이드라인

1.

2. I
특수교육에 대한 새로운 사고

6. 지난 20년 동안 사회 정책의 추세는 통합과 참여를 촉진하고 배제와 싸우는 것이었습니다. 통합과 참여는 인간의 존엄성과 인권의 향유와 행사에 필수적입니다. 이는 교육 분야 내에서 진정한 기회의 균등화를 가져오려는 전략의 개발에 반영됩니다. 많은 국가의 경험에 따르면, 특수한 교육적 요구를 가진 아동과 청소년의 통합은 지역사회 내의 모든 아동에게 서비스를 제공하는 포용적 학교 내에서 가장 잘 달성됩니다. 이러한 맥락에서 특수한 교육적 요구를 가진 이들은 완전한 교육적 발전과 사회 통합을 달성할 수 있습니다. 포용적 학교는 동등한 기회와 완전한 참여를 달성하기 위한 유리한 환경을 제공하지만, 그 성공은 교사와 직원 뿐만 아니라 동급생, 부모, 가족 및 자원봉사자들의 공동의 노력을 필요로 합니다. 사회 제도의 개혁은 기술적인 과제일 뿐만 아니라 무엇보다도 사회를 구성하는 개인들의 신념, 헌신, 선의에 달려 있습니다.

7. 포용적 학교의 기본 원칙은 모든 아동이 어떤 어려움이나 차이가 있든지 상관없이 가능한 한 모든 곳에서 함께 학습해야 한다는 것입니다. 포용적 학교는 다양한 스타일과 학습 속도를 수용하고 적절한 교육과정, 조직적 배치, 교수 전략, 자원 사용 및 지역사회와의 협력을 통해 모두에게 양질의 교육을 보장하여, 학생의 다양한 요구를 인식하고 이에 대응하여야 합니다. 모든 학교에서 직면하게 되는 연속적인 특수한 요구에 대응하는 연속적인 지원과 서비스가 있어야 합니다.

8. 포용적 학교 내에서 특수한 교육적 요구를 가진 아동은 효과적인 교육을 보장하기 위해 필요한 모든 추가적인 지원을 받아야 합니다. 포용적 학교 교육은 특수한 교육적 요구를 가진 아동과 또래 간의 결속력을 형성하는 가장 효과적인 수단입니다. 특수학교에 아동을 배치하는 것은 예외적이어야 하며, 일반 교실에서의 교육이 아동의 교육적 또는 사회적 요구를 충족시킬 수 없다는 것이 명백하게 입증되거나 그 아동이나 다른 아동의 복지를 위해 필요한 경우에만 권장되어야 합니다.

9. 특수교육에 관한 상황은 국가마다 매우 다릅니다. 예를 들어, 특정 손상을 지닌 이들을 위한 특수학교 시스템을 잘 갖춘 국가가 있습니다. 이러한 특수학교는 포용적 학교의 발전을 위한 귀중한 지원을 제공할 수 있습니다. 특수교육 기관의 교직원은 장애아동의 조기 식별 및 발견에 필요한 전문 지식을 보유하고 있습니다. 특수학교는 또한 일반학교 교직원을 위한 훈련 및 지원 센터로서 역할을 할 수 있습니다. 마지막으로, 특수학교 또는 포용적 학교 내의 학급은 일반 학급이나 일반학교에서 적절한 서비스를 받을 수 없는 상대적으로 소수의 장애아동에게 가장 적합한 교육을 계속해서 제공할 수 있습니다. 기존 특수학교에 대한 투자는 특수한 교육적 요구를 충족시키기 위해 일반학교에 전문가를 제공하는 새롭고 확장된 역

할로 조정되어야 합니다. 특수학교 교직원이 일반학교에 할 수 있는 중요한 기여는 교육과정 내용과 방법을 학생의 개별 요구에 맞추는 것입니다.

10. 일반적으로 특수학교가 거의 없거나 전혀 없는 국가에서는, 일반적으로, 포용적 학교의 설치와 대다수의 아동과 청소년에게 서비스를 제공하는 데 필요한 특수한 서비스, 특히 특수교육에 대한 교사 훈련 제공과 학교가 지원을 요청할 수 있는 적합한 교직원과 장비를 갖춘 지원 센터의 설립에 노력을 집중하는 것이 좋을 것입니다. 특히 개발도상국의 사례를 보면, 특수학교의 높은 비용이 실제로는 대개 도시 지역의 엘리트인 소수의 학생만이 혜택을 받는다는 것을 의미합니다. 그 결과, 특수한 교육적 요구를 가진 대다수의 학생들, 특히 농촌 지역의 학생들은 어떠한 서비스도 제공받지 못하고 있습니다. 실제로 많은 개발도상국에서는 특수 교육이 필요한 아동의 1% 미만이 기존 교육에 포함되는 것으로 추정됩니다. 더욱이 경험에 따르면, 지역사회의 모든 아동에게 서비스를 제공하는 포용적 학교는 지역사회의 지원을 이끌어내고 활용 가능한 제한된 자원을 이용하는 창의적이고 혁신적인 방법을 찾는 데에 가장 성공적입니다.

11. 정부의 교육 계획은 공립학교와 사립학교 모두를 통해, 국내의 **모든** 지역의, **모든** 경제 상황에 있는 **모두** 위한 교육에 집중해야 합니다.

12. 과거에는 특히 세계의 개발도상국에서는 상대적으로 소수의 장애아동만이 교육을 받을 수 있었기 때문에, 기본 교육의 기초조차 부족한 수백만 명의 성인 장애인이 있습니다. 따라서 성인 교육 프로그램을 통해 장애인에게 읽고 쓰는 능력, 산술 능력 및 기본 기술을 가르치기 위한 공동의 노력이 필요합니다.

13. 여성이 이중으로 불리한 입장에 처해 있는 경우가 많고, 성별에 따른 편견이 장애로 인한 어려움을 가중시킨다는 점을 인식하는 것이 특히 중요합니다. 여성과 남성은 교육 프로그램 설계에 동등한 영향력을 갖고, 그로부터 혜택을 받을 수 있는 동등한 기회를 가져야 합니다. 교육 프로그램에 장애소녀와 장애여성의 참여를 장려하기 위한 특별한 노력이 이루어져야 합니다.

14. 이 **프레임워크**는 특수교육의 행동 계획에 대한 전반적인 지침으로서의 목적을 가집니다. 분명히 세계의 다양한 지역과 국가에서 직면하는 매우 다양한 상황을 고려할 수 없으며, 따라서 현지의 요구와 상황에 맞게 조정되어야 합니다. **모두를 위한 교육**을 효과적으로 달성하기 위해서는 정치적, 대중적 의지에 의해 고무된 국가적, 지역적, 지방적 행동 계획들이 완전하게 실행되어야 합니다.

3.

4. II

국가 수준에서의 행동을 위한 가이드라인

A. 정책과 조직

15. 통합 교육(Integrated education)과 지역사회 기반 재활(rehabilitation)은 특수한 요구를 가진 이들에게 서비스를 하기 위한 보완적이고 상호 지원적인 접근 방식을 대표합니다. 두 가지 모두 포용, 통합 및 참여의 원칙을 기반으로 하며, ***모두를 위한 교육****의 달성을 목표로 하는 전 국가적인 전략의 일환으로 특수한 교육적인 요구를 가진 이들의 동등한 접근성을 향상하기 위한 잘 검증되고 비용 효과적인 접근 방식을 대표합니다. 각 국가는 교육 시스템의 정책 및 조직에 관하여 다음의 조치를 고려하도록 요청됩니다.*

16. 입법은 가능한 한 통합된 환경에서 시행되는 초등, 중등, 고등 교육에서 장애가 있는 아동, 청소년, 성인을 위한 기회 평등 원칙을 인정해야 합니다.

17. 교육 입법을 지원하고 완전한 효과를 내기 위해서는 보건, 사회복지, 직업 훈련 및 고용 분야에서 병행적이고 보완적인 입법 조치를 채택해야 합니다.

18. 국가 수준에서 지역 수준까지 모든 수준의 교육 정책은 장애아동이 인근 학교, 즉 그 아동이 장애를 가지고 있지 않았을 경우에 다니게 되었을 학교에 다니도록 규정해야 합니다. 이 규칙에 대한 예외를 인정하기 위해서는 특수학교나 시설의 교육만이 개별 아동의 요구를 충족시킨다는 점이 증명될 수 있다는 개별적인 기준을 고려해야 합니다.

19. 장애아동을 '주류화'하는 실천은 **모두를 위한 교육**을 달성하기 위한 국가 계획의 필수적인 부분이 되어야 합니다. 아동이 특수학교에 배치되는 예외적인 경우에도 그들의 교육이 완전히 분리될 필요는 없습니다. 일반학교에 시간제 출석하는 것이 장려되어야 합니다. 또한 특수한 요구를 가진 청소년과 성인을 훈련 프로그램 뿐만 아니라 중등 및 고등 교육에 통합시키는 것을 보장하는 데 필요한 규정도 마련되어야 합니다. 장애소녀와 장애여성의 동등한 접근과 기회를 보장하는 데 특별한 관심을 기울여야 합니다.

20. 중증 또는 중복 장애가 있는 아동 및 청소년의 필요 사항에 특별한 주의를 기울여야 합니다. 그들은 지역사회의 다른 사람들과 동일하게, 성인처럼 최대한의 자립을 달성할 수 있는 권리를 가지고 있으며 이를 위해 그들의 잠재력을 최대한 발휘할 수 있도록 교육을 받아

야 합니다.

21. 교육 정책은 개인의 차이와 상황을 충분히 고려해야 합니다. 예를 들어, 청각장애인의 의사소통 매체로서 수어의 중요성이 인식되어야 하며, 모든 청각장애인이 자국의 수어로 교육을 받을 수 있도록 보장하는 규정이 마련되어야 합니다. 청각장애인 및 시청각장애인의 특별한 의사소통 요구로 인해, 이들의 교육은 특수학교나 일반학교의 특수학급에서 더 적절하게 제공될 수 있습니다.

22. 지역사회 기반 재활은 특수한 교육적 요구를 가진 이들을 위한 비용 효율적인 교육 및 훈련을 지원하기 위한 글로벌 전략의 일부로 개발되어야 합니다. 지역사회 기반 재활은 모든 장애인의 재활, 기회 균등 및 사회 통합을 목표로 하는 지역사회 개발 내의 구체적인 접근 방식으로 보아야 합니다. 이는 장애인 당사자, 가족, 지역사회와 적절한 교육, 보건, 직업 및 복지 서비스의 결합된 노력을 통해 실행되어야 합니다.

23. 정책과 자금 조달 방식은 모두 포용적 학교의 발전을 장려하고 촉진해야 합니다. 특수학교에서 일반학교로의 이동을 가로막는 장애물을 제거되어야 하고 공동의 행정 체제를 조직해야 합니다. 포용을 향한 진전은 일반 학교에 등록한 특수한 교육적 요구를 가진 학생의 수뿐만 아니라 특수교육을 위한 자원, 전문 기술 및 설비의 혜택을 받는 장애학생의 수를 밝힐 수 있는 통계 수집을 통해 주의 깊게 모니터링되어야 합니다.

24. 교육 당국과 보건, 고용, 사회 서비스 담당자 간의 조정은 모든 수준에서 강화되어 집중과 보완을 이끌어내야 합니다. 계획과 조정에서는 준공공기관과 비정부기구가 수행할 수 있는 실제적이고 잠재적인 역할도 고려해야 합니다. 특수한 교육적 요구를 충족시키기 위해 지역사회의 지원을 이끌어내기 위한 특별한 노력이 필요합니다.

25. 국가 당국은 특수교육에 대한 외부 자금을 모니터링하고, 국제 파트너와 협력하여 **모두를 위한 교육** 달성을 목표로 하는 국가적 우선순위 및 정책에 부합하는지를 확인할 책임이 있습니다. 양자 및 다자 지원 기구들은 그들의 입장에서 교육 및 관련 분야의 프로그램을 계획하고 실행할 때 특수교육과 관련된 국가 정책을 신중하게 고려해야 합니다.

B. 학교 요인

26. 도시와 농촌 지역 모두에서 광범위한 학생을 수용할 수 있는 포용적 학교를 설치하려면 다음이 필요합니다: 적절한 재정 제공과 함께 포용에 대한 명확하고 강력한 정책의 명시 - 편견에 맞서고 정보에 입각한 긍정적인 태도를 만들기 위한 효과적인 공공의 정보 노력 - 광범위한 오리엔테이션 및 직원 교육 프로그램과 필요한 지원 서비스의 제공. 포용적 학교의

성공을 위해서는 기타 많은 측면 뿐만 아니라 다음의 학교 교육의 모든 측면들에 있어서의 변화가 필요합니다: 교육과정, 건물, 학교 조직, 교수법, 평가, 교직원 배치, 학교 분위기 및 과외 활동.

27. 필요한 변화의 대부분은 특수한 교육적 요구를 가진 아동을 포용하는 것에 만 국한되지 않습니다. 그것은 교육의 질과 관련성을 개선하고 모든 학생의 학습 성취도를 더 높은 수준으로 향상시키는 데 필요한 광범위한 교육 개혁의 일부입니다. **모두를 위한 교육에 관한 세계선언**은 모든 아동의 성공적인 학교 교육을 보장하기 위한 아동 중심 접근 방식의 필요성을 강조했습니다. 아동의 다양한 요구를 더욱 충분히 고려할 수 있는, 보다 유연하고 적응력이 뛰어난 시스템을 채택하면 교육적 성공과 포용성 모두에 기여할 것입니다. 다음의 가이드라인은 특수한 교육적 요구를 가진 아동을 포용적 학교에 통합시킬 때 고려해야 할 사항에 중점을 둡니다.

교육과정의 유연성

28. 교육과정은 아동의 요구에 맞게 조정되어야 하며, 그 반대가 되어서는 안 됩니다. 그러므로 학교는 다양한 능력과 관심을 가진 아동에게 적합한 교과과정 기회를 제공해야 합니다.

29. 특수한 요구를 가진 아동은 다른 교육과정이 아닌 정규 교육과정의 맥락에서 추가적인 교육 지원을 받아야 합니다. 지도 원칙은 모든 아동에게 동일한 교육을 제공하고 아동에게 필요한 경우에 추가적인 도움과 지원을 제공하는 것입니다.

30. 지식의 습득은 단지 형식적이고 이론적인 교육의 문제가 아닙니다. 교육 내용은 개인이 개발에 완전히 참여할 수 있도록 높은 수준과 개인의 요구에 맞춰져야 합니다. 교수는 학생들에게 동기를 보다 잘 부여하기 위해 학생 자신의 경험 및 실제적인 관심거리들과 관련되어야 합니다.

31. 각 아동의 발전 상황을 추적하기 위해서는 평가 절차를 검토해야 합니다. 형성 평가는 어려움을 확인하고 학생들이 이를 극복할 수 있도록 지원할 뿐만 아니라 학생과 교사에게 달성된 학습 숙달에 대한 정보를 제공하기 위해 정규 교육 과정에 들어가야 합니다.

32. 특수한 교육적 요구를 가진 아동의 경우, 일반학급에서의 최소한의 도움부터 학교 내의 추가 학습 지원 프로그램, 필요한 경우 전문 교사 및 외부 지원 직원의 지원을 제공하는 것까지 확장하여 지속적인 지원이 제공되어야 합니다.

33. 학교 교육과정의 성공을 강화하고 의사소통, 이동 및 학습을 지원하기 위해 필요한 경우 적절하고 제공 가능한 기술이 사용될 수 있습니다. 기술적인 지원은 개인의 요구에 맞는 지

원을 제공하고 지속을 보장하는 전문 지식이 있는 각 지역의 중앙 풀에서 제공되는 경우 보다 경제적이고 효과적인 방법으로 제공될 수 있습니다.

34. 특수교육을 위한 적절한 지원 기술 시스템을 개발하기 위해서는 역량을 강화하고 국가 및 지역 차원에서 연구가 수행되어야 합니다. 피렌체 협정을 비준한 당사국은 장애인의 요구와 관련된 자료 및 장비의 자유로운 유통을 촉진하기 위해 이 수단을 사용하도록 권장되어야 합니다. 동시에 협정을 비준하지 않은 국가들도 교육적, 문화적 성격의 서비스와 상품의 자유로운 유통을 촉진하기 위해 비준한 당사국과 같이 이 수단을 사용하도록 권합니다.

학교 운영

35. 지역 행정관과 학교장은 필요한 권한과 관련된 적절한 훈련을 제공받는 경우, 학교가 특수한 교육적 요구를 가진 아동에게 더 잘 대응할 수 있도록 하는 데 주요한 역할을 할 수 있습니다. 그들이 보다 유연한 운영 절차를 개발하고, 교육 자원을 재배치하고, 학습 선택권을 다양화하고, 아동 대 아동 지원을 동원하고, 어려움을 겪고 있는 학생에게 지원을 제공하고, 부모 및 지역사회와 긴밀한 관계를 발전시키도록 권장되어야 합니다. 성공적인 학교 운영은 교사와 교직원의 적극적이고 창의적인 참여, 학생들의 요구를 충족시키기 위한 효과적인 협력 및 팀워크 개발에 달려 있습니다.

36. 학교장은 학교 공동체 전체에 긍정적인 태도를 장려하고 담임 교사와 지원 교직원 간의 효과적인 협력을 마련하는 데 특별한 책임이 있습니다. 지원을 위한 적절한 운영과 교육 진행 과정에서 다양한 협력자들이 수행할 정확한 역할은 협의와 협상을 통해 결정되어야 합니다.

37. 각 학교는 모든 학생의 성공이나 실패에 대해 공동으로 책임을 지는 공동체가 되어야 합니다. 개별 교사가 아닌 교육팀이 특수한 교육적 요구를 가진 아동의 교육에 대한 책임을 함께 나누어야 합니다. 학부모와 자원봉사자들이 학교 활동에 적극적으로 참여하도록 권장되어야 합니다. 그러나 교사는 교실 안팎에서 이용 가능한 자원을 활용하여 아동을 지원하며, 교육 진행 과정의 관리자로서 중요한 역할을 하여야 합니다.

정보와 연구

38. 모범 사례의 보급은 교수 및 학습을 개선하는 데 도움이 될 수 있습니다. 관련 연구 결과에 대한 정보도 가치가 있을 것입니다. 경험의 공유와 정보문헌센터의 설립은 국가 차원에서 지원되어야 하며, 정보 출처에 대한 접근이 확대되어야 합니다.

39. 특수교육은 연구기관과 교육과정 개발 센터의 연구와 개발 프로그램에 통합되어야 합니다. 이 분야에서는 혁신적인 교수-학습 전략에 초점을 맞춘 실천활동연구에 특별한 관심을 기울여야 합니다.
담임 교사는 그러한 연구와 관련된 실행과 반영에 적극적으로 참여해야 합니다. 의사결정을 지원하고 향후 조치를 안내하기 위해서는 시범적인 실험과 심층 연구도 시작되어야 합니다. 이러한 실험과 연구는 여러 국가들의 협력 기반으로 수행될 수 있습니다.

C. 교원의 채용과 훈련

40. 모든 교육 인력의 적절한 준비는 포용적 학교를 향한 발전을 증진하는 핵심 요소입니다. 나아가, 장애아동의 역할 모델이 될 수 있는 장애교사 채용의 중요성이 점차 인식되고 있습니다. 다음과 같은 조치들이 취해질 수 있습니다.

41. 예비 훈련 프로그램은 초등 및 중등 학교의 모든 학생 교사에게 장애에 대한 긍정적인 지향을 제공함으로써, 지역적으로 이용 가능한 지원 서비스와 함께 학교에서 무엇을 달성할 수 있는지에 대한 이해를 발전시켜야 합니다. 필요한 지식과 기술은 주로 훌륭한 교수에 필요한 지식과 기술이며, 특별한 요구에 대한 평가, 교육과정 내용의 조정, 보조 기술의 활용, 더 넓은 범위의 능력에 맞는 교수 절차의 개별화 등이 포함됩니다. 교사 양성 실습 학교에서는 모든 교사가 전문가와 협동하고 부모와 협력하는 것 뿐만 아니라 자율성을 행사하여 학생의 요구에 맞게 교육과정과 수업을 조정하는 데에 자신의 기술을 적용할 수 있도록 준비하는 것에 특별한 주의를 기울여야 합니다.

42. 특수한 교육적 요구에 대응하는 데 필요한 기술은 연구 및 교사 자격을 평가하는 과정에서 고려되어야 합니다.

43. 우선적으로, 지역 행정관, 감독관, 교장 및 수석 교사를 위한 서면 자료를 준비하고 세미나를 개최하여, 그들이 이 분야에서 리더십을 발휘할 수 있는 능력을 개발하고 경험이 부족한 교직원을 지원하고 훈련할 수 있도록 합니다.

44. 가장 주요한 도전과제는 교사가 근무하면서 맞게 되는 다양하고 종종 어려운 조건을 고려하여 모든 교사에게 보수교육을 제공하는 것입니다. 보수교육은 가능하다면 강사와의 상호작용을 통해 학교 수준에서 개발되어야 하며, 원격 교육 및 기타 자기 교수 기술을 통해 지원되어야 합니다.

45. 추가 자격으로 취득하게 되는 특수교육의 전문 훈련은 일반적으로 보완성과 이동성을 보장하기 위해 일반교육 교사로서의 훈련 및 경험이 통합되거나 선행되어야 합니다.

46. 특수교사 훈련은 그들이 다양한 환경에서 일할 수 있도록 하고 특수교육 프로그램에서 중요한 역할을 할 수 있도록 재고되어야 할 필요가 있습니다. 하나 이상의 장애별 영역을 전문화하기 전에 모든 유형의 장애를 포괄하는 비범주적 접근 방식이 공통 핵심으로 개발되어야 합니다.

47. 대학은 특수교육을 개발하는 과정에서 특히 연구, 평가, 교사 훈련가 준비, 훈련 프로그램 및 자료 설계와 관련하여 중요한 자문 역할을 합니다. 선진국과 개발도상국의 대학과 교육기관 간의 네트워킹이 촉진되어야 합니다. 이러한 방식으로 연구와 훈련을 연계하는 것은 매우 중요합니다. 장애인의 관점이 충분히 고려될 수 있도록 장애인을 연구 및 훈련 역할에 적극적으로 참여시키는 것도 중요합니다.

48. 장애학생에게 훌륭한 교육 서비스를 제공하는 교육 시스템이라 할지라도 교육 시스템에서 반복적으로 발생하는 문제는 그러한 학생들을 위한 역할 모델이 부족하다는 것입니다. 특수한 교육적 요구를 가진 학생들은 성공한 성인 장애인들과 상호 작용할 수 있는 기회가 필요하며, 이로써 학생들은 현실적인 기대에 따라 자신의 생활 방식과 열망을 형성할 수 있습니다. 게다가, 장애학생들은 훈련을 받고 장애 역량 강화와 리더십의 사례를 제공받아야 하며, 이로써 그들은 나중에 자신들에게 영향을 미칠 정책을 구체화하는 것에 조력할 수 있습니다. 따라서 교육 시스템은 장애가 있는 자격을 갖춘 교사 및 기타 교육 인력을 모집해야 하며, 특수한 요구를 가진 아동의 교육에 있어서 지역 내에서 성공적인 장애인을 참여시키도록 노력해야 합니다.

D. 외부 지원 서비스

49. 지원 서비스 제공은 포용적 교육 정책의 성공을 위해 매우 중요합니다. 모든 수준에서 특수한 요구를 가진 아동에게 외부 서비스를 제공하기 위해 교육 당국은 다음 사항들을 고려해야 합니다.

50. 일반학교에 대한 지원은 교사 교육 기관과 특수학교의 외부지원 담당자 모두를 통해 제공될 수 있습니다. 후자는 특수한 교육적 요구를 가진 아동에게 직접적인 지원을 제공하는 일반학교를 위한 자원 센터로서 점진적으로 더 활용되어야 합니다. 훈련 기관과 특수학교는 일반교실에서 제공되지 않는 교육 전략에 대한 훈련 뿐만 아니라 특정 장비와 자료에 대한 접근을 제공할 수 있습니다.

51. 자문 교사, 교육 심리학자, 언어 치료사, 작업 치료사 등과 같이 다양한 기구, 부서 및 기관의 인력에 의한 외부 지원은 지역 수준에서 조정되어야 합니다. 학교 클러스터는 지역사회

참여 뿐만 아니라 교육 자원을 동원하는 데 유용한 전략임이 입증되었습니다. 학교 클러스터에는 해당 지역 학생들의 특수한 교육적 요구를 충족시키기 위한 공동 책임이 부여될 수 있으며 요구된 자원의 할당 범위가 주어질 수 있습니다. 이러한 조치에는 비교육적 서비스도 포함되어야 합니다. 실제로, 경험에 따르면 모든 이용 가능한 전문 지식과 자원을 최적으로 활용하기 위해 더 많은 노력을 기울인다면 교육 서비스가 크게 도움이 될 것입니다.

E. 우선순위 영역

52. 교육 개발 계획에서 다음 목표 영역에 대한 특별한 고려가 이루어진다면 특수한 교육적 요구를 가진 아동 및 청소년의 통합은 더욱 효과적이고 성공적일 것입니다: 모든 아동의 교육 가능성을 향상시키는 유아 교육, 소녀 교육 및 교육에서 일하는 성인기 삶으로의 전환.

유아 교육

53. 포용적 학교의 성공은 특수한 교육적 요구를 가진 아주 어린 아동에 대한 조기 발견, 평가 및 발달 자극에 크게 좌우됩니다. 6세 이하의 아동을 위한 유아 보육 및 교육 프로그램은 신체적, 지적, 사회적 발달과 학교 준비를 촉진할 수 있도록 개발 및 방향의 재설정이 필요합니다. 이러한 프로그램은 장애 상태의 악화를 방지하는 데 있어서 개인, 가족 및 사회를 위한 주요한 경제적 가치를 가지고 있습니다. 이 수준의 프로그램은 포용의 원칙을 인식하고 취학 전 활동과 유아 건강 관리를 결합하여 포괄적인 방식으로 개발되어야 합니다.

54. 많은 국가들이 유치원과 보육시설의 설치를 지원하거나 지역사회 서비스(보건, 모자 보육), 학교 및 지역 가족 또는 여성 단체와 함께 가족 정보 및 인식 활동을 조직하여 유아 교육을 장려하는 정책을 채택했습니다.

소녀들에 대한 교육

55. 장애소녀들은 이중으로 불이익을 받습니다. 특수한 교육적 요구를 가진 소녀들에게 훈련과 교육을 제공하려면 특별한 노력이 필요합니다. 장애소녀들은 학교에 접근할 수 있게 되는 것에 더하여, 그들이 성인 여성으로서 미래의 역할을 위해 현실적인 선택과 준비를 하는 데 도움이 될 수 있는 모델 뿐만 아니라 정보와 지침에 접근할 수 있어야 합니다.

성인기 삶을 위한 준비

56. 특수한 교육적 요구를 가진 청소년은 학교에서 성인기의 일하는 삶으로 효과적으로 전환

할 수 있도록 도움을 받아야 합니다. 학교는 그들이 경제적으로 활동할 수 있도록 지원하고 사회적, 의사소통 요구와 성인기의 기대에 대응하는 기술 훈련을 제공하면서 일상생활에서 요구되는 기술을 제공해야 합니다. 이는 학교 밖의 실생활에서의 직접적인 경험을 포함하는 적절한 훈련 기술을 요구합니다. 상급반의 특수한 교육적 요구를 가진 학생들을 위한 교육과정에는 구체적인 전환기 프로그램, 가능하다면 언제든지 고등 교육 과정에 진학할 수 있도록 하는 지원, 학생들이 학교를 졸업한 후 지역사회 구성원들에게 기여하는 독립적인 구성원으로 활동할 수 있도록 준비하는 후속 직업 훈련이 포함되어야 합니다. 이러한 활동은 직업지도 상담사, 취업 알선 사무소, 노동 조합, 지방 당국, 다양한 관련 서비스 및 기관의 적극적인 참여를 통해 이루어져야 합니다.

성인과 평생 교육

57. 성인 및 평생 교육 프로그램을 설계하고 실행함에 있어서 장애인에게 특별한 관심을 기울여야 합니다. 장애인은 이러한 프로그램에 우선적으로 접근할 수 있어야 합니다. 또한 다양한 성인기 장애인 그룹의 요구와 조건에 맞게 특별 과정이 설계되어야 합니다.

F. 지역사회 관점

58. 특수한 교육적 요구를 가진 아동의 성공적인 교육 목표를 실현하는 것은 교육부나 학교만의 임무가 아닙니다. 이를 위해서는 일반 대중의 지원 뿐만 아니라 가족의 협력, 지역사회 및 자원봉사 단체의 동원이 필요합니다. 특수한 교육적 요구를 가진 아동 및 청소년의 교육 기회 균등화에 있어서 진전을 보인 국가 또는 지역의 경험은 몇 가지 유용한 교훈을 제시합니다.

부모 파트너십

59. 특수한 교육적 요구를 가진 아동의 교육은 부모와 전문가의 공동 과제입니다. 부모의 긍정적인 태도는 학교와 사회 통합에 유리합니다. 특수한 교육적 요구를 가진 아동의 부모 역할을 맡기 위해서는 부모는 지원이 필요합니다. 가족과 부모의 역할은 간단하고 명확한 언어로 필요한 정보를 제공받음으로써 향상될 수 있습니다; 양육 기술에 대한 정보와 훈련의 필요성을 다루는 것은 학교 교육의 전통이 거의 없는 문화 환경에서 특히 중요한 과제입니다. 부모와 교사 모두 동등한 파트너로서 함께 노력하는 법을 배우는 데 지원과 격려가 필요할 수 있습니다.

60. 부모는 자녀의 특수한 교육적 요구와 관련하여 특권을 가진 파트너이며, 가능한 한 자녀

를 위해 원하는 교육 제공의 유형을 선택할 수 있어야 합니다.
61. 학교 행정관, 교사, 부모 간의 협력적이고 지원적인 파트너십이 형성되어야 하며, 부모는 의사결정에 있어 적극적인 파트너로 간주되어야 합니다. 부모는 자녀의 학습을 감독하고 지원하는 것 뿐만 아니라 가정과 학교(효과적인 기술을 관찰하고 자녀의 과외 활동을 계획하는 방법을 배울 수 있는 곳)에서 교육 활동에 참여하도록 권장되어야 합니다.

62. 정부는 부모의 권리에 관한 정책과 입법을 통해 부모 파트너십 증진에 앞장서야 합니다. 부모 단체의 발전이 장려되어야 하며, 그들의 대표자들은 자녀의 교육을 향상시키기 위한 프로그램의 설계 및 실행에 참여해야 합니다. 프로그램의 설계와 시행에 관해서도 장애인 단체와 협의해야 합니다.

지역사회 참여

63. 분권화 및 지역 기반 계획은 특수한 교육적 요구를 가진 사람들의 교육 및 훈련에 지역사회가 더 많이 참여하도록 장려합니다. 지역 행정관은 대표 단체를 지원하고 이들이 의사결정에 참여하도록 권장함으로써 지역사회의 참여를 촉진해야 합니다. 이를 위해, 지방의 민간 행정, 교육, 보건 및 개발 당국, 지역사회 지도자 및 자조 단체로 구성된 인적 동원 및 모니터링 메커니즘은 지역사회의 의미 있는 참여를 보장할 수 있을 만큼 충분히 작은 규모로 지리적인 영역이 구축되어야 합니다.

64. 학교 내 활동을 보완하고, 숙제에 도움을 주며, 가족 지원에 있어서 부족한 부분을 보충하기 위해 지역사회의 참여를 모색해야 합니다. 이와 관련하여 교내외 프로그램에 장애인을 포함하는, 앞서의 내용을 가능하게 하기 위한 이웃 단체의 역할, 가족 단체, 청소년 클럽 및 운동의 역할과 노인 및 기타 자원봉사자의 잠재적 역할의 연계가 이루어져야 함이 언급되어야 합니다.

65. 지역사회 기반 재활을 위한 조치가 외부에서 시작될 때마다, 프로그램이 지속적인 지역사회 개발 활동의 일부가 될지를 결정해야 하는 것은 지역사회입니다. 장애인 단체와 기타 비정부기구를 포함한 지역사회의 다양한 파트너는 프로그램에 대한 책임을 질 수 있는 권한을 부여 받아야 합니다. 적절한 경우, 국가 및 지방 차원의 정부 기관도 재정 및 기타 지원을 제공해야 합니다.

자조 조직의 역할

66. 자조 조직과 국가 비정부기구는 활동에 자유가 더 많고 표현된 요구에 더 쉽게 대응할 수 있기 때문에, 새로운 아이디어를 개발하고 혁신적인 전달 방법을 개척하는 데 지원을 받아야 합니다. 그들은 혁신가와 촉매자의 역할을 할 수 있으며 지역사회가 이용 가능한 프로

그램의 범위를 확장할 수 있습니다.
67. 장애인 단체, 즉 그 자신들이 결정적인 영향력을 갖고 있는 조직은 요구 파악, 우선순위에 대한 견해 표명, 서비스 운영, 성과 평가 및 변화 옹호에 적극적으로 참여하도록 요청되어야 합니다.

대중의 인식

68. 학교 수준을 포함한 모든 수준의 정책 입안자들은 포용에 대한 책무를 정기적으로 재확인하고 아동, 교사, 일반 대중 사이에 특수한 교육적 요구를 가진 이들에 대한 긍정적인 태도를 장려해야 합니다.

69. 대중 매체는 장애인의 사회 통합에 대한 긍정적인 태도를 장려하고 편견과 잘못된 정보를 극복하며 장애인의 능력에 대한 더 큰 낙관주의와 상상력을 불어넣는 데 강력한 역할을 할 수 있습니다. 매체는 또한 장애인 고용에 대한 고용주의 긍정적인 태도를 장려할 수 있습니다. 매체는 모범 사례와 성공적인 경험의 사례를 대중화함으로써, 특히 일반학교의 특수교육 제공과 관련하여 교육의 새로운 접근 방식을 대중에게 알리는 데 사용되어야 합니다.

G. 자원 요구

70. 모두를 위한 교육을 달성하기 위한 가장 효과적인 수단인 포용적 학교의 설치는 주요 정부 정책으로 인식되어야 하며 국가의 개발 의제에서 특권적인 위치를 차지해야 합니다. 그래야만 적절한 자원을 획득할 수 있습니다. 적절한 자원 요구 사항이 충족되지 않는다면 정책 및 우선순위의 변경은 효과적일 수 없습니다. 추가 자원을 확보하고 기존 자원을 재배치하기 위해서는 국가 및 지역사회 차원의 정치적 노력이 필요합니다. 지역사회는 포용적 학교를 발전시키는 데 중요한 역할을 해야 하지만, 효과적이고 경제적으로 알맞은 솔루션을 고안하려면 정부의 격려와 지원도 필수적입니다.

71. 학교에 자원을 분배하는 것은 모든 아동에게 적절한 교육을 제공하는 데 필요한 비용의 차이를 그들의 요구와 상황을 염두에 두고 현실적으로 고려해야 합니다. 확장과 점진적인 일반화에 필요한 전문 지식을 얻기 위해 포용적 교육을 장려하고 일부 영역에서 시범 프로젝트를 시작하려는 학교를 지원하는 것부터 시작하는 것이 현실적일 수 있습니다. 포용적 교육의 일반화에서는 지원과 전문성의 수준이 수요의 성격에 맞춰져야 할 것입니다.

72. 또한 일반교사 훈련, 지원 센터의 제공, 특수교사 또는 지원 교사를 위한 지원 서비스에도 자원이 할당되어야 합니다. 통합 교육 시스템의 성공적인 운영을 보장하기 위한 적절한

기술적 지원도 제공되어야 합니다. 따라서 통합 접근 방식은 중앙 및 중간 수준의 지원 서비스 개발과 연결되어야 합니다.

73. 다양한 행정 부서(교육, 보건, 사회 복지, 노동, 청소년 등), 지역 및 지방 당국, 기타 전문 기관의 인적, 제도적, 물류, 물적, 재정적 자원을 모으는 것은 영향력을 극대화하는 효과적인 방법입니다. 특수교육에 대한 교육적 접근과 사회적 접근을 결합하는 것은 다양한 서비스가 국가 및 지역 수준에서 협력하고 공공 당국과 연합 기구가 힘을 합칠 수 있도록 하는 효과적인 관리 구조를 필요로 합니다.

5. III
지역과 국제 수준에서의 행동을 위한 가이드라인

74. 정부 및 비정부, 지역 및 지역 간 조직 사이의 국제 협력은 포용적 학교로의 전환을 지원하는 데 매우 중요한 역할을 할 수 있습니다. 이 분야의 과거 경험을 바탕으로, 양자 간 후원 기관 뿐만 아니라 국제기구, 정부 간, 비정부기구는 다음과 같은 전략적 접근 방식을 시행하는 데 힘을 합치는 것을 고려할 수 있습니다.

75. 기술 지원은 승수효과가 있는 전략적 개입 분야, 특히 개발도상국에 집중되어야 합니다. 국제 협력의 중요한 임무 하나는 새로운 접근 방식을 시도하고 역량을 구축하기 위한 시범 프로젝트의 시작을 지원하는 것입니다.

76. 지역 파트너십이나 특수교육에 있어서 유사한 접근법을 가진 국가 간 파트너십을 조직하는 것은 기존 지역 메커니즘 또는 기타 협력 메커니즘의 후원으로 공동 활동을 계획하는 결과를 가져올 수 있습니다. 그러한 활동은 규모의 경제를 이용하고, 참가국의 경험을 활용하며, 국가 역량 개발을 촉진하도록 설계되어야 합니다.

77. 국제기구의 최우선 임무는 국가 및 지역 간 특수교육 시범 프로그램의 데이터, 정보 및 결과의 교환을 촉진하는 것입니다. 교육 및 고용에 있어서의 포용의 진전에 대하여 국제적으로 비교 가능한 지표의 수집은 전 세계적인 교육 데이터베이스의 일부가 되어야 합니다. 정보 교환을 촉진하기 위해 하위 지역 센터에 초점을 둘 수 있습니다. 지역적, 국제적 수준의 기존 구조를 강화하고 그 활동을 정책, 프로그램, 인력 훈련과 평가와 같은 분야로 확대해야 합니다.

78. 높은 비율로 장애는 정보 부족, 빈곤, 낮은 건강 수준으로 인한 직접적인 결과입니다. 전 세계적으로, 특히 개발도상국에서 장애 출현율이 증가함에 따라, 장애의 발생과 출현율을 결과적으로 감소시키고 그에 따라 국가의 제한적인 재정적, 인적 자원에 대한 수요를 더욱 줄일 수 있는 교육을 통해, 장애 원인을 예방하려는 국가적 노력과 긴밀하게 협력하는 공동의 국제적인 조치가 있어야 합니다.

79. 특수교육에 대한 국제적, 기술적 지원은 다양한 원천으로부터 나옵니다. 그러므로 유엔 시스템의 조직과 이 분야에 지원을 제공하는 기타 기관 간의 일관성과 보완성을 보장하는 것이 필수적입니다.

80. 국제 협력은 지역 수준의 교육 관리자 및 기타 전문가를 위한 고급 훈련 세미나를 지원해야 하며, 참고 문서 및 교육 자료 출판 뿐만 아니라 비교 연구 수행을 위해 여러 나라의 대학 학과와 훈련 기관 간의 협력을 촉진해야 합니다.

81. 국제 협력은 특수교육 강화와 관련된 지역 및 국제 전문가 단체의 발전을 지원해야 하며, 지역 회의 및 컨퍼런스 개최 뿐만 아니라 뉴스레터나 저널의 작성 및 배포를 지원해야 합니다.

82. 교육과 관련된 주제를 다루는 국제 및 지역 회의에서는 특수한 교육적 요구가 별도의 문제가 아닌 토론의 필수적인 부분으로 다루어지도록 해야 합니다. 구체적인 예로서, 특수교육의 주제는 유네스코와 기타 정부 간 기구가 주최하는 지역 장관급 회의의 의제로 상정되어야 합니다.

83. 모두를 위한 교육의 선제적 주도를 위한 지원 및 개발에 참여하는 국제 기술 협력 및 자금 지원 기구는 특수교육이 모든 개발 프로젝트의 필수적인 부분이 되도록 보장해야 합니다.

84. 새로운 정보 인프라를 뒷받침하는 통신 기술의 보편적인 접근성 규격을 지원하기 위해서는 국제적인 조정이 존재해야 합니다.

85. 본 행동 프레임워크는 1994년 6월 10일 회의의 폐막 세션에서 토론과 수정을 거쳐 만장일치로 채택되었습니다. 본 행동 프레임워크는 특수교육의 원칙, 정책 및 실행에 관한 살라만카 선언문을 이행하는 데 있어 회원국과 정부 및 비정부기구를 안내하기 위한 것입니다.

2. 살라만카 선언문의 시사점

특수교육에 관한 살라만카 선언문 및 행동을 위한 프레임워크(이하 '살라만카 선언문')은 1994년 특수교육에 관한 세계회의에서 채택되었다. 살라만카 선언문은 모두를 위한 교육(Education for All)이라는 목표를 달성하기 위해서는 포용적 교육(inclusive education)에 대한 접근을 증진하는 데 필요한 '근본적인' 정책의 변화가 필요함을 강조한다.

살라만카 선언문은 학교가 특수한 교육적 요구를 가진 아동을 포함한 모든 아동에게 서비스를 제공하는 데에 필요한 '근본적인' 정책 변화를 고려하여야 한다고 선언하고 있다. 특수교육은 전체적인 교육 정책의 일부분을 구성할 뿐만 아니라 사회 및 경제 정책의 일부를 구성해야 하며, 이를 위해서는 일반학교의 대대적인 개혁이 요구된다는 것이다.

교육 제도 안에 특수한 교육적 요구를 가진 아동과 청소년이 포함되어야 한다는 합의가 점차 이루어지면서 모두를 위한 교육(Education for All)은 포용적 학교라는 개념으로 이어져왔다. 포용적 학교의 설립은 차별적 태도를 변화시키고, 서로를 환영하는 지역사회를 만들고, 포용적인 사회를 발전시키는 데 결정적인 조치이기에 사회적 관점의 변화가 꼭 필요하다.

포용적 학교는 특수한 교육적 요구를 가진 이들의 다양한 스타일과 학습 속도를 수용하고 적절한 교육과정, 조직적 배치, 교수 전략, 자원 사용 및 지역사회와의 협력을 통해 그들의 요구에 연속적으로 대응하여야 한다. 따라서 모두를 위한 교육, 포용적 교육을 달성하기 위해 정부는 공립학교와 사립학교를 불문하고, 국내의 모든 지역의, 모든 경제 상황에 있는 모두를 위한 교육에 집중해야 한다. 나아가 성인 교육 프로그램을 통해 장애인에게 읽고 쓰는 능력, 산술 능력 및 기본 기술을 가르치기 위한 공동의 노력이 필요하다.

이처럼 살라만카 선언문은 모두를 위한 교육을 달성하기 위한 특수교육의 행동 계획에 대한 전반적인 지침을 제공하고 있다. 즉, 모두를 위한 교육을 효과적으로 달성하기 위해서는 정치적, 대중적 의지를 토대로 고무된 국가적, 지역적, 지방적 행동 계획들이 완전하게 실행되어야 한다.

Ⅴ. 교육 소외 아동 교육권 확보 정책 개발 간담회

1. 간담회 개요

간담회는 2023년 7월 14일 국회의원회관 제5간담실에서 진행되었다. 이번 간담회에서는 교육소외아동 교육권 인권 실태 중간결과 발표를 바탕으로 한국중중중복뇌병변장애인부모회 부회장, 전국장애인부모연대 교육국장, 전국특수교사노동조합 정책실장, 전국교직원노동조합 특수교육위원회 위원장, 경인교대 특수(통합)교육과 교수의 의견을 수렴하였다. 여러 다양한 관점에서의 교육 소외 아동 교육권을 확보하도록 방안과 정책 개발안이 논의되었다.

2. 간담회 의견수렴

1) 배경민(한국중중중복뇌병변장애인부모회 부회장)

중증중복뇌병변장애아동의 교육소외에 대하여

Ⅰ. 들어가며

저희 “(사)한국중증중복뇌병변장애인부모회(중애모)“는 자기주장의 한계로 항상 복지 사각지대에 놓여 있는 중증중복뇌병변장애인과 그 가족의 행복한 삶을 추구하기 위해 다각적인 노력을 하는 활동단체입니다.

“중증중복뇌병변장애“라 함은 뇌전증, 지적, 지체, 시각, 청각, 언어, 자폐, 섭식장애와 희귀·난치질환까지 적게는 2~4가지 또는 그 이상의 장애를 중복으로 가진 장애를 의미합니다.

이런 장애의 특성으로 인해 생애 전반에 걸쳐 여러 어려움과 차별을 겪고 있어 정책 및 제도의 개선이 필요하나, 이번 간담회에서는 “중증중복뇌병변장애아동”이 교육에서 소외되지 않고, 대한민국 헌법에서 명시하고 있는 ‘능력에 따라 균등하게 교육받을 권리’의 실현을 위한, 교육지원 제도에 대해서 제안하겠습니다.

Ⅱ. 중증중복뇌병변장애아동의 교육 현실

중증중복뇌병변장애아동이 장애의 중함과 현재 특수교육의 문제점으로 인해 겪고 있는 어려움과 개선점에 대해 말씀드리겠습니다.

1. 부모교육의 필요성

중증중복뇌병변장애아동은 대부분 특수교육 대상자로 선정되는 것에는 큰 어려움이 없습니다. 그러나, 부모가 아이의 장애를 이해하고 받아들여, 재활치료만이 아닌 특수교육의 중요성과 필요성을 일찍 깨닫고 계획을 세울 수 있도록 조기에 전문가와 선배 부모 등을 통한 “부모교육”이 이루어져야 하겠습니다.

취학 전 많이 이용하고 있는 재활병원, 어린이집, 유치원 등에서 특수교육 관련 정보, 장애인 등에 대한 특수교육법, 개별화 교육계획(I.E.P)의 내용에 대한 교육뿐 아니라 특수학교, 특수학급 등에 대한 방문도 이루어지는 “부모교육”의 진행을 위한, 제도적 지원이 있어야 취학 후 아동과 부모의 시행착오를 줄이고 불안감도 낮출 수 있을 것입니다.

2. 특수교육지원센터의 역할 강화

특수교육지원센터는 특수교육 대상자의 선정과 배치뿐만 아니라, 각 대상자의 장애정도와 교육적 욕구에 맞게 시설 · 설비, 보조공학기기 그리고, 지원인력에 대한 부분까지 학부모와 논의가 이루어져야 합니다.

현재는, 장애아동이 학교를 배정받은 후에 학부모가 직접 부족한 교육 서비스를 하나 하나 요청해야 하는 실정이라 학교측과 불필요한 마찰이 생기고, 아이가 공공교육을 받기도 전에 상처를 받고 좌절하게 만드는 시스템입니다.

장애아동이 입학하기 전에 특수교육지원센터가 필요한 교육 지원 내용을 파악하여, 배치받는 학교에서 특수교육지원이 바로 이루어질 수 있도록 하는 제도가 마련되어야 하겠습니다.

3. 특수학교(급) 증설

우리나라 아동의 수는 줄어들고 있으나, 특수교육이 필요한 아동의 수는 점점 늘어

나고 있는 것에 비해 특수학교와 학급은 너무나 부족한 실정입니다.

이로 인해 특수학교와 학급은 과밀화되어 중증중복뇌병변장애아동의 경우 교육은 물론 보육조차도 힘들어지고 있으며, 장애아동들은 특수학교와 학급을 찾아 장거리 통학의 고단함을 매일매일 견뎌내고 있습니다.

큰 어려움 없이 집 근처 학교로 진학하는 비장애학생들과 비교해 명백한 차별이기에, 신도시 건설이나 대형 아파트 건축 시 교육시설에 특수학교 및 학급을 꼭 만들도록 하고, 각 지역사회의 특수교육 대상자 수에 비례하여 특수교육시설을 갖추도록 의무화하고 구체적인 기준을 위한 법적 규정이 마련되었으면 합니다.

4. 특수교사 및 특수교육 지원인력 증원

점점 장애의 특성이 다양화, 중증화되는 특수교육 현장에서 현재의 교원 수로는 제대로 된 특수교육이 진행될 수 없습니다.

문서에만 존재하는 개별화 교육이 아니라, 정말 특수교육 현장에서 실현되는 개별화 교육을 위해서도 특수교사가 추가 배치되어야 합니다.

그리고, 학급 당 한 명의 실무사 배치도 곤란하여 전문성도 없고 업무의 한계(장애아동 신변처리 곤란)가 있는 사회복무요원을 배치하는 실정인 바, 특수교육 지원인력의 증원도 꼭 이루어져야 합니다.

특히, 활동 전반에 걸쳐 타인의 도움이 절대적으로 필요한 중증중복뇌병변장애아동들은 학교의 부족한 인력 문제로 여러 어려움이 발생하여, 하교 후에 활동을 지원하는 각자의 인력인 활동지원사와 함께 등교해야만 학교생활이 가능할 정도로 특수교육 지원인력이 부족한 실정입니다.

현재, 명확한 기준이 없는 실무사의 배치기준을, 적어도 학급에 한 명은 배치하고 중증중복장애학생이 있는 학급에는 추가 배치될 수 있는 법적 근거가 마련되길 바랍니다.

5. 보완・대체 의사소통(AAC) 및 보조공학기기 지원

중증중복뇌병변장애아동의 대부분은 의사소통에 어려움이 많고, 생활 및 학습을 위해 다양한 보조공학기기들을 필요로 합니다.

그런데도, 특수교육 현장에서는 전문인력의 부족과 예산 지원이 없어, 학교졸업 후

사회진출 및 자립을 위해 꼭 필요한 AAC(Augmentative and Alternative Communication, 보완대체소통) 교육이 체계적으로 이루어지지 못하고, 장애의 정도에 맞추어 성장단계 때마다 맞춤 지원되어야 하는 보조공학기기를 지원받지 못하여 학습에 어려움을 겪거나 근골격계 변형 등으로 신체건강이 나빠지는 현상이 발생하고 있습니다.

따라서, 개별화 교육계획을 세울 때 전문가가 함께하여 AAC 교육과 보조공학기기 지원에 대한 계획도 세우도록 하고, 그에 따른 예산 지원도 특수교육 안에서 이루어지도록 제도 마련이 되어야 한다고 생각합니다.

6. 건강관리(의료적) 지원

특수교육 대상자 중 도뇨, 기관흡인, 경관영양 등의 건강관리(의료적) 지원이 필요한 아동의 수가 점점 늘어나고 있으며, 중증중복뇌병변장애아동의 비율은 점점 증가하고 있습니다.

그런데도, 학교에서 이를 지원해줄 방안이 마련되어 있지 않아 보호자가 학교에 상주하며 지원을 하거나, 등교를 포기하고 어쩔 수 없이 순회학급을 선택해야 하는 일들도 발생하고 있습니다.

인권위에서 교육을 위해 필요한 서비스를 제공하지 않는 것은 차별임을 인정하고 개선을 권고한 뒤 간호사가 추가 지원되고 있는 특수학교도 있으나, 의료적 지원이 필요한 대상자 수가 많아 간호사가 직접 서비스를 해주기는 어려운 현실입니다.

의료법을 개정하여 특수교육 교원도 교육 현장에서 필요한 의료적 지원이 가능하게 하는 것이 힘들다면, 적어도 건강관리 지원이 필요한 학생 수에 비례하여 간호사 인원을 배정해 주어야만 대상 학생에게 실질적인 도움이 될 것입니다.

7. 신변처리 공간 마련

중증중복뇌병변장애아동의 대부분은 신변처리에 있어서 타인의 도움을 절대적을 필요로하며, 누워서 기저귀를 교체해야 하는 아동도 많이 있습니다.

그런데, 아직도 특수교육 현장에서는 신변처리를 위한 높낮이 조절 침대, 커튼 등의 가림막 설치와 냉난방 및 공기정화 시설 등을 갖춘 신변처리실이 마련되어 있지 않아, 신변처리가 필요한 아동이 제때 지원을 받지 못하여 아동의 인권을 보호받지 못하고 있습니다. 특히, 체험학습 등의 교외 학습 중에는 그 어려움이 더욱 심각합니

다.

아직도 우리 지역사회에는 신변처리를 할 수 있는 공간이 마련된 곳이 거의 없기 때문입니다.

중증중복뇌병변장애아동들도 학교 및 지역사회에서 인권과 건강권을 지키며 신변처리가 이루어질 수 있도록, 신변처리 공간 마련을 위한 제도적 지원이 이루어지길 바랍니다.

Ⅲ. “장애인 등에 대한 특수교육법” 개정 초안에 대한 의견

“중증중복뇌병변장애아동”이 교육에서 소외되지 않고 평등한 교육권을 실현할 수 있도록 발제문의 특교법 개정 초안에 의견을 내겠습니다.

첫째, **제15조(특수교육대상자의 선정)**

제1항에 “중도중복장애”를 신설한 것에 적극적으로 공감합니다.

현재 특수교육에서 대상자로 분류되어 있는 1호에서 11호로는 중증중복장애 아동에 대한 교육적 지원에 대한 계획을 세우기 힘들고, 제4호 지체장애 영역에 이들을 포함시켜 교육을 하고 있어 특수교육 현장에서는 여러 어려움이 발생하고 있습니다.

“중도중복장애”를 대장자 분류에 명확하게 신설하여 이 아동들의 특수교육에 대한 더 많은 고민이 이루어지길 바랍니다.

둘째, **제22조(개별화교육)**

발제문 개정안에 신설을 제안한 제3항 특수교육대상자의 교육적 요구에 적합한 교육을 제공하기 위하여 일정한 “시설 및 설비 지원이 필요한 경우 개별화교육지원팀은 각급학교의 장에게 이를 요청할 수 있다”.를 “시설 및 설비와 인력지원이 필요한 경우”로 제안해 주시길 바랍니다.

개별화교육협의회때 신변처리 및 의료적 지원에 필요한 인력확보에 대한 부분도 구체적으로 논의하여, 향후 중도중복장애학생들이 더 이상 특수교육지원 인력이 없어서 보호자가 학교에 상주하게 되거나 활동지원사를 동반해야 등교가 가능한 상황 또는 순회학급으로 가야만 하는 교육에서의 차별적 요소를 줄이도록 해야 합니다.

셋째, **제27조(특수학교의 학급 및 각급학교의 특수학급 설치 기준)**

제2항 “교육감은 제1항에도 불구하고 두 가지 이상의 장애를 지니면서 장애의 정도가 심한 특수교육대상자가 배치된 학급의 경우에는 2분의 1의 범위에서 학급 설치 기준을 하향 조정할 수 있으며, 순회교육의 경우 장애의 정도와 유형에 따라 학급 설치 기준을 하향 조정할 수 있다.” 를

“중도중복장애학생이 배치된 학급” 으로 개정하여 제15조 제1항에 신설된 중도중복장애 특수교육대상자에 대한 지원을 명확히 할 필요가 있으며, “하향 조정 할 수 있다” 는 문구는 실행하지 않아도 된다는 여지가 있어 “하향 조정 하며” 로 개정하여 책임성을 강화해 주어야 합니다.

발제문에서 제안한 “기준을 하향 조정하거나 특수교육교원을 추가로 배치할 수 있으며” 는 중도중복장애학생의 특수교육에서 교원의 추가 배치에 대한 해결책만을 담고 있어, 휠체어와 보조공학기기의 활용 문제로 교실 공간에 대한 고민도 함께 개선하기 위해, 학급당 정원을 줄이는 방향을 개정안의 목표로 두었으면 합니다.

넷째, **제28조(특수교육 관련서비스)**

제4항 “각급학교의 장은 특수교육대상자의 교육을 위하여 필요한 장애인용 각종 교구, 각종 학습보조기, 보조공학기기 등의 설비를 제공하여야 한다” .를

“교육부장관 및 교육감” 으로 개정하여 특수교육 관련서비스 지원의 주체를 각급학교가 아닌 교육부와 시도 교육청에 둠으로써 그 책무성을 강조해야만 실질적인 특수교육 관련서비스의 지원이 가능해질 것입니다.

또한, 신설 조항으로 “교육부장관 및 교육감은 특수교육대상자의 교육을 지원하기 위하여 의사소통지원(보완대체의사소통체계 포함) 등을 제공하여야 한다.” 를 추가하여 중도중복장애 학생들의 의사소통에 교육소외가 일어나지 않도록 해야 합니다.

마지막으로, 건강관리 지원(의료적 지원)에 대한 부분이 개정안에 담겨 법의 미비로 도뇨 지원, 기관흡입, 경관영양 지원이 필요한 특수교육 대상 학생들에게 관련 서비스가 지원되지 않아, 오히려 위험에 노출되고, 당연히 받아야 하는 교육에서 소외되며, 순회학급으로 내몰려 또래집단과 어울려 학습할 수 있는 권리를 빼앗기지 않도록 해야겠습니다.

Ⅳ. 맺으며

발제문을 보며 우리나라에 여러 유형의 “교육소외 아동” 이 있음을 알 수 있었고, 그들이 겪은 소외와 불평등의 경험은 우리 “중증중복뇌병변장애아동” 들과 많이 닮아 있음을 확인할 수 있었습니다.

대상자 수가 많지 않아, 인력적으로 물리적으로 많은 지원이 필요하다는 등의 이유로 특교법에서 조차 제대로 된 지원 근거를 마련해주지 않아, 그동안 이들은 보호자들의 노력과 헌신, 또는 투쟁이 없이는 교육의 기회조차 갖기 힘들었습니다.

이번 연구와 간담회를 통해 교육소외 아동에 대한 관심을 좀 더 가져주시고, 이들의 너무나도 당연한 권리가 보장될 수 있도록 법의 개정까지 이루어지길 바라며, 저희 "중증중복뇌병변장애인" 과 그 가족들에 대한 제도 개선과 지원에도 노력해주실 것을 부탁드립니다.

간담회를 준비하기 위해 수고하신 "장애인교육아울다" 와 도움 주신 모든 분들께 감사드립니다.

1) 조경미(전국장애인부모연대 교육국장)

모두를 위한 통합교육이 필요합니다

모든 아이는 우리 모두의 아이입니다.
이 모든 아이에서 장애학생을 비롯한 개개인의 특성을 가진 학생들이 배제되지
않아야 합니다. 그것은변할 수 없는 원칙이 되어야 합니다.
그리고 학교라는 공간에서부터 학생이 개별적인 교육적 요구에 부합하는 교육과 관련 서비스를 받으면서 사회의 한 구성원인 민주시민으로 성장해나갈 수 있는 가장 이상적인 공간이 되어야 합니다.

아울다에서 제안해 주신 교육적 요구가 있으나 특수교육대상자 선정과정에서 제외되거나, 선정이 되더라도 통합된 교육환경 내에서 적절한 개별화 지원을 받지 못하는 상황에 문제의식을 공감합니다. 특수교육대상자의 유형을 확대하고 선정기준을 구체화하는 것과 동시에 특수교사와 지원인력을 확충하는 것도 필요합니다. 교육소외 아동을 위한 특수교육법 개정방안에 대한 기본적인 원칙에 대해 공감합니다.

전국장애인부모연대 역시 지난 2017년부터 5년간 총2차례 특수교육법 개정 연구 및 현장토론회 등 함께 참여했으며, 변화되는 사회 흐름에 맞추어 다양한 현장 요구와 목소리를 반영한 현장 중심의 특수교육을 질적으로 발전시킬 수 있는 방향으로 개정될 필요성을 이야기하며 조승래의원실, 전국장애인부모연대 등과 함께 특수교육법 전부 개정안을 준비하였고, 작년 7월 22일 발의했습니다.

이번 토론회를 참여하기 위해 작년 조승래의원실 대표발의한 전부개정안과 아울다의 개정 초안을 함께 보았습니다. 교육 현장의 변화에 맞게 다양한 현장의 요구를 담기 위한 노력이 보였다는 점을 확인할 수 있었습니다.

오늘은 조문 내용이 방대하여 지면에 다 포함하지 않고 몇 가지 내용을 중심으로 이야기 나누고자 합니다.

① 특수교육대상자의 권리와 의무의 안내

○ 제16조 특수교육대상자 선정절차 및 교육지원 내용의 결정에서 선정결과를 2일 이내 특수교육대상자로의 선정 여부 및 제공할 교육지원 내용을 서면으로 통지하라고 되어 있습니다. 이런 선정절차 및 결과통지 과정에서도 보호자에게 충분한 설명이 없는 점에 공감합니다. 관련 내용을 포함하는 것은 필요합니다. 같은 맥락에서 전부개정안에서는

○ 제9조(특수교육대상자의 권리와 의무의 안내) 국가 및 지방자치단체는 제15조제1항 각 호의 장애를 가지고 있는 사람을 알게 되거나 제15조에 따라 특수교육대상자를 선정한 경우에는 2주일 이내에 보호자에게 해당 사실과 의무교육 또는 무상교육을 받을 권리 및 보호자의 권리 · 책임 등을 통보하여야 한다. 란 조항을 서면으로 통보하여야 한다고 개정안을 제안하였고, 서면 안내에 대한 절차를 하위법령으로 위임하는 규정을 마련하였습니다. 서면 안내에 위임할 내용에 선정절차, 교육지원 및 심사청구 절차 등도 포함되어야 합니다.

② 통합교육 지원을 위한 교사 배치 기준

○ 제17조(특수교육대상자의 배치 및 교육) 신설 된 5항 교육감은 통합학급의 통합교육을 위하여 제1항 제1호에 배치된 특수교육대상자를 지원하는 특수교육교원을 배치하여야 한다.

○ 제43조(특수교육교원 배치 기준) ① 특수학교, 특수학급 및 특수교육지원센터에 배치하는 특수교육교원은 특수교육대상자 3명당 1명을 기준으로 배치한다. 현장의 특수교육교원 배치의 어려움 해소 및 국가의 책무 강화를 위해 시행령 제22조의 규정을 법률로 이관하고, 특수교육대상자 개개인의 특성에 맞는 교육을 실현하기 위하여 배치 기준 하향 조정 특수교육대상자가 배치된 학교에 통합교육을 지원하기 위한 별도의 특수교육교원 배치 근거를 포함했습니다.

③ 특수교육대상자 진단 및 평개 체계 개선, 특수교육대상자의 유형 확대 및 선정기준 구체화

제16조(특수교육대상자의 선정절차 및 교육지원 내용의 결정) 신설

⑥ 교육부장관은 제1항부터 제4항까지의 진단 · 평가 시행시 교육부령으로 정하는 특수교육대상자 선정 및 교육지원 평가 도구 등을 활용하여야 한다.
○ **제14조 (장애의 조기발견) →제27조 (특수교육대상자에 대한 조기발견 등)** ⑥ 보호자 또는 각급학교의 장은 **제28조**제1항 각 호에 따른 장애를 가지고 있거나 장애를 가지고 있다고 의심되는 영유아 및 학생을 발견한 때에는 교육장 또는 교육감에게 진단 · 평가를 의뢰하여야 한다. 다만, 각급학교의 장이 진단 · 평가를 의뢰하는 경우에는 보호자의 사전 동의를 받아야 한다.
⑦ 교육장 또는 교육감은 **제6항**에 따라 진단 · 평가를 의뢰받은 경우 즉시 특수교육지원센터에 회부하여 **교육부령으로 정하는 특수교육대상자 선정 및 교육지원을 위한 평가 도구 등을 기초로 하여** 진단 · 평가를 실시하고, 그 결과를 해당 영유아 및 학생의 보호자에게 통보하여야 한다.

○ 제16조 특수교육대상자 선정이 장애를 기준으로 하는 것이 아닌 특별한 교육적 요구 정도를 기준으로 변경할 필요가 있으므로, 별도의 특수교육대상자 선정 및 교육지원 (요구) 평가 도구 활용 근거 규정 포함하고 있습니다.

○ 제27조 특수교육대상자에 대한 조기발견 등 조항에서 특수교육대상자 선정 과정에서 장애가 아닌 특수교육적 요구를 중심으로 특수교육대상 여부를 판단할 수 있는 진단 도구 활용하는 안을 제안하고 있습니다.

<참고자료>

□ **전부개정안 주요 내용**

○ 특수교육대상자 및 장애대학생 완전 무상교육 실현, 특수교육 지원 전달체계 고도화, 사립 특수교육기관에 대한 책무 강화 등 장애학생 교육의 국가책임제 실현에 필요한 사항 제안

– [특수교육대상자 및 장애대학생 완전 무상교육 실현] 특수교육에 대한 국가의 책무를 강화하기 위하여 영아에서부터 대학에 이르기까지 특수교육대상자 및 대학 장애학생 교육을 무상으로 지원하고(안 제11조, 안 제47조), 특수교육기관 확충 및 특수교육교원 배치 등 의무교육 및 무상교육에 대한 국가 및 지방자치단체의 책무를 강화하였으며(안 제11조), 무상의 비용에 특수교육 관련서비스 지원 비용 전체를 포함하는 등 무상교육 지원의 범위를 확대하였고(안 제11조), 장애유아 의무교육 이행을 위하여 유치원 과정의 특수교육기관 확충에 필요한 사항을 제안하였음(안 제14조)

– [조기발견 고도화 및 진단·평가 체제 개선] 의료기관의 선별검사 결과 및 등록장애인에 대한 명부를 활용하여 특수교육 지원의 필요성 및 특수교육대상자 선정

절차 등을 안내할 수 있는 공적 특수교육 조기발견 시스템을 구축(보호자의 동의를 받은 경우에 한함)하였고(안 제27조), 특수교육대상자 선정 과정에서 장애가 아닌 특수교육적 요구를 중심으로 특수교육대상 여부를 판단할 수 있는 진단 도구 활용하는 안을 제안하였음(안 제27조)

- [특수교육 지원 전달체계 고도화] 특수교육 지원에 대한 공적 전달체계 고도화를 위하여 특수교육지원센터의 기능과 역할을 확대하고, 국가 → 시도 → 시군구에 이르는 전달체계를 구축하는 안을 제안하였으며, 특수교육지원센터 내 교육전문직, 특수교사, 전문인력 및 행정인력 등 다양한 전문인력을 배치할 수 있는 근거를 제시하였음(안 제20조). 특수교육 지원 체제를 고도화하기 위하여 특수교육지원센터를 지원하고, 지역의 특수교육 관련 연구 및 연수 업무 등을 효과적으로 수행하기 위하여 시·도별 특수교육원(안 제19조)과 국가특수교육원(안 제18조)을 각각 설치·운영할 수 있는 근거를 제안하였음

- [사립 특수교육기관의 책무 강화] 사립 특수교육기관 위탁 요건을 신설하고(안 제14조), 사립 특수교육기관 위탁 취소에 관한 규정을 신설하였으며(안 제14조), 사립 특수교육기관의 지도·감독에 필요한 규정을 제안하였음(안 제14조)

○ 특수교육 현장에서 장애를 이유로 한 차별 행위에 대한 처벌 강화 및 적법절차 권리 보장 등 인권친화적 교육 환경 조성에 필요한 사항 제안

- [특수교육대상 학생의 보편적 인권 보장] 특수교육대상 학생이 「장애인의 권리에 관한 협약」에 따라 통합된 교육 환경에서 동등한 교육권이 실현되는 방향으로, 「아동의 권리에 관한 협약」에 따라 아동의 발달권, 생존권, 참여권이 보장되는 방향으로 특수교육대상 학생의 실체적 권리가 실현될 수 있도록 아동 최선의 이익 실현 원칙을 명시하였고(안 제3조), 특수교육대상자의 선정 여부 및 교육지원 내용 결정 과정에서 아동 최우선의 원칙 및 장애아동 최대 이익의 원칙에 따라 결정할 수 있도록 하였으며(안 제30조), 특수교육대상자를 개별화교육지원팀의 당연직 구성원으로 명시함으로써 아동 자신에게 중요한 영향을 미치는 행위에 대해 아동의 의사를 반영하고 참여할 수 있는 권리를 보장하고자 하였음(안 제35조)

- [특수교육대상 학생의 자기권리 옹호 역량 교육 실시] 개별화교육지원계획에 특수교육대상자의 자신의 인권을 보호받을 수 있는 지원 내용, 자기결정권을 보장하고 자기결정능력 향상에 필요한 내용 등을 포함시킴으로써 특수교육대상자의 자기권리옹호 역량을 강화할 수 있는 근거를 마련하고자 하였음(안 제35조)

– [특수교육대상 학생의 장애 차별 및 인권 침해 금지 대상 확대] 특수교육대상 학생이 장애를 이유로 차별받지 않고 장애를 고려한 다양한 지원을 제공받을 수 있는 교육 여건을 조성하는데 필요한 내용을 규정하기 위하여 「장애인 차별금지 및 권리구제 등에 관한 법률」에 규정된 교육기관에서의 장애를 이유로 한 차별과 정당한 편의제공 거부에 의한 차별 등을 특수교육법에 의한 장애를 이유로 한 차별로 규정하였고(안 제4조), 특수교육대상 학생의 인격권, 사생활 보호 및 양심의 자유 등 헌법에 따른 기본권을 보장받고, 이를 침해할 수 없음을 규정하였으며(안 제5조), 특수교육대상자에 대한 인권보호 및 인권 침해 예방을 위하여 장애학생인권지원단을 하급교육행정기관별로 설치·운영하는 안을 제안하였음(안 제5조)

– [차별 행위에 대한 처벌 강화 및 적법 절차의 권리 보장] 특수교육법의 실효성을 높이기 위하여 처벌 대상을 장애를 이유로 한 모든 차별 행위로 확대하였고(안 제55조), 벌칙 수준을 상향 조정하였으며(안 제57조), 위반행위자가 법인인 경우에 함께 처벌하는 양벌규정을 마련하고(안 제58조), 심사청구 대상을 확대하고(안 제53조), 심사청구를 신청하는 사람을 보호하기 위하여 심사청구자에 대한 방해 또는 취소 강요 금지 및 불이익 금지 규정을 제안하였음(안 제54조)

– [장애인권교육 실시 근거 마련] 각급학교 등에서 시행해 왔던 장애인식개선교육을 장애인권교육이라는 용어로 새롭게 명명하고, 이에 대한 실시 근거를 「장애인복지법」이 아닌 특수교육법에 두도록 제안하였음(안 제22조)

○ 특수교육기관의 학급당 학생수 기준 감축, 특수교육교원 배치 기준 강화, 특수교육 관련서비스 지원 확대, 장애대학생 교육지원 강화 등 특수교육 여건의 획기적 개선에 필요한 사항 제안

– [특수교육기관의 학급당 학생수 기준 감축] 특수교육 여건 개선을 위하여 유치원은 4명에서 3명, 초등학교는 4명, 중학교와 고등학교(전공과 포함)는 6명과 7명에서 5명으로 각각 1명 또는 2명을 감축하는 안을 제안하였음(안 제42조)

– [특수교육교원 배치 기준 강화] 특수교육교원 배치 기준을 시행령이 아닌 법률에 규정하고, 특수교육교원 배치 기준을 특수교육대상 학생 4명당 특수교사 1명 비율에서 특수교육대상 학생 3명당 특수교사 1명 비율로 강화하였으며(안 제43조), 특수교사를 통합학급과 특수교육지원센터에도 배치하고, 여가·문화·예술·체육 활동, 진로·직업교육 등을 위해 특수교사 추가 배치 안을 제안하였음(안 제43조)

– [특수교육 관련서비스 개념 명료화 및 지원 범위 확대] 특수교육을 보다 효과적으로 지원하기 위한 교육복지서비스 중 하나인 특수교육 관련서비스의 성격을 분명히하고 그 지원 내용을 확대하기 위하여 특수교육과 특수교육 관련서비스를 각각 교육과정과 교육복지서비스라는 개념으로 구분하였고(안 제2조), 특수교육 관련서비스에 상담지원, 행동지원, 의사소통지원, 통역지원, 점역지원 등을 신설하였으며(안 제43조), 치료지원에는 언어재활, 보행재활 및 발달재활서비스를 추가하고(안 제44조), 행동지원 강화를 위하여 행동지원 관련 자격 소지 특수교사 배치에 필요한 근거를 제안하였음(안 제44조)

– [순회교육 지원 내실화] 순회교육 대상에 의무교육 간주 어린이집 포함(안 제2조). 의무교육 간주 어린이집을 복지시설에 포함하고, 복지시설에서의 순회교육을 내실화할 수 있도록 하였고(안 제40조), 일반학교에도 순회학급을 설치·운영하는 근거를 마련하였으며(안 제40조), 복지시설, 의료기관 등에서 순회교육 실시를 위한 학급을 설치·운영하는 경우, 국공립 특수교육기관 수준의 교육을 의무적으로 제공할 수 있도록 그 근거를 제안하였음(안 제40조)

– [장애대학생에 대한 교육지원 강화] 특수교육대상자 또는 등록장애인 등에게 고등교육 기회 확대를 위하여 대학이 장애대학생을 의무적으로 선발할 수 있도록 하였고, 다양한 학과(모집단위)에 진학할 수 있는 근거를 제안하였으며, 이 조항의 실효성을 높이기 위하여 대학의 장애학생 선발 노력 등을 평가하고 정부의 대학에 대한 각종 행정적·재정적 지원시 이 결과를 활용하도록 하였음(안 제47조). 또한 대학의 장애학생지원센터가 대학 장애학생을 위한 실질적인 교육지원 전달체계로 작동될 수 있도록 대학의 장에게 그 지원의 의무를 부과하고, 대학 장애학생지원센터의 업무 담당자에 대한 자격 기준과 직무연수 실시 등에 관한 사항을 제안하였고(안 제48조), 최근 지적장애, 자폐성장애 등 발달장애학생이 대학에 많이 입학하고 있는 점을 감안하여 대학 입학 기회 확대, 학습지원, 편의제공 등에 필요한 사항을 제시하였으며(안 제49조), 대학 장애학생 교육지원을 효과적으로 제공할 수 있는 국가장애인고등교육지원센터 설치·운영하는 안을 제안하였음(안 제51조)

○ 통합교육을 모두를 위한 교육이라는 포괄적 개념으로 정의하고 통합교육 여건 개선 및 질적 수준 향상에 필요한 사항 제안

– [모두를 위한 통합교육 개념 제안] 통합교육의 질적 수준을 높이기 위하여 통합교육을 일반학생과 동일한 교육환경에서 차별이나 편견 없이 이루어지는 교육으로 정의하였음(안 제2조)

– [통합교육에 대한 일반교육교원의 책무 확대 및 특수교사와의 협력 근거 마련] 일반학교에서 일반교사와 특수교사와의 협력을 통해 통합교육계획을 수립하도록 함으로써, 통합교육의 주체가 일반학교의 모든 구성원으로 확장시키고, 공동으로 책임감을 갖고 실천해야 할 교육임을 강조하였음(안 제2조 및 안 제34조)

– [통합교육 여건 개선] 교육과정 수정, 협력교수, 평가조정 등 통합교육의 구체적 실천 방법을 통합교육계획에 포함시키고, 통합교육지원실 설치, 학급당 학생수 감축 등에 관한 근거를 제안하였음(안 제34조)

– [일반교육교원의 통합교육 지원 역량 향상을 위한 근거 마련] 예비 교사의 통합교육 지원을 위한 자질 및 전문성 향상을 위한 교원양성기관의 책무 규정을 제안하였음(안 제17조)

○ 개별화교육계획의 내실화, 다양한 특수교육 지원 환경 구현, 진로 및 직업교육 지원 확대 등에 특수교육의 질적 수준 향상에 필요한 사항 제안

– [개별화교육계획 명칭 변경 및 협의 기반 교육지원 문서로서의 기능 명문화] 기존 개별화교육계획을 개별화교육지원계획으로 명칭을 변경하고(안 제2조 및 안 제35조), 개별화교육지원계획이 개인별 교육과정 운영 계획이 아닌 특수교육대상자 개개인이 학교 생활 동안 필요한 특수교육 지원에 대한 학교 차원의 지원 계획으로 그 성격을 명확히 함으로써, 개개인의 맞춤형 특수교육을 지원할 수 있는 체계를 구축할 수 있도록 하였음. 또한 개별화교육지원계획 수립시 개인별교육지원팀을 구성하고 특수교육대상자와 학부모도 당연직 구성원으로 참여하도록 보장하였고, 개별화교육지원계획에 영유아 특수교육대상자의 경우 가족지원 내용, 중학교 과정 이상의 특수교육대상자의 경우 진로 및 직업교육 관련 내용, 중도중복장애학생의 경우 건강관리 지원 내용 등을 각각 추가할 수 있도록 함으로써 개개인의 특성과 요구를 고려한 교육지원 계획으로 운영할 수 있도록 하였음(안 제35조). 개별화교육지원계획에 예산 소요 내역을 추가하고 이에 대한 예산 지원 근거를 마련하였음(안 제35조)

– [특수교육교육과정 성격 및 교수학습 지원・대안평가 실시 근거 마련] 특수교육교육과정의 체계와 성격을 법률로써 규정함으로써, 특수교육교육과정이 일반교육과정의 대안교육과정으로 그 성격을 명확히 규정하고(안 제32조), 특수교육교육과정을 일반교육과정과 독립 또는 병행 운영할 수 있는 근거를 제시하였으며(안 제33조), 특수교육대상자의 교수・학습 지원을 체계적이고 전문적으로 제공하기 위한 별도의 국가장애학생교수학습지원센터 설치・운영 근거를 마련하고자 하였음(안 제21조)

– [다양한 형태의 특수교육 지원 근거 마련] 특수교육 지원의 다양화 및 질적 수준을 향상시키기 위하여 특수교육대상자의 여가, 문화, 예술, 체육 활동 등을 증진하는데 필요한 사항을 규정하였고(안 제38조), 특성화 특수학교 설치·운영 및 지정에 필요한 사항을 신설하였으며(안 제14조), 일반학교 내 순회학급 설치·운영 근거(안 제40조), 통합학급 내 통합교육지원실 설치·운영 근거를 각각 제안하였으며(안 제35조), 특수교육대상자의 장애유형에 중도중복장애, 시청각장애 신설을 통해 다양한 장애 특성을 고려한 특수교육 지원 근거를 제시하고(안 제28조), 중도중복장애학생을 위한 학급당 학생수를 감축한 학급 운영 근거를 마련하고자 하였음(안 제42조)

– [진로 및 직업교육 확대 시행 근거 마련] 진로 및 직업교육을 중학교부터가 아닌 초등학교 과정부터 시작할 수 있도록 규정하였고(안 제36조), 직업세계 이해, 진로 탐색·설계, 취업·창업·자립생활 등 진로교육의 다양한 방법을 활용할 수 있는 근거를 마련하였으며(안 제36조), 대학 진학 준비에 필요한 사항을 지원하기 위한 절차를 신설하였고(안 제37조), 기존 전공과가 각급학교뿐만 아니라 대학 등 지역사회 유관기관에도 설치·운영할 수 있도록 함으로써, 중등교육 이후 다양한 기관에서 계속교육을 제공받을 수 있는 기반을 구축하고자 하였음(안 제39조)

– [중도중복장애학생 지원 근거 마련 및 다양한 교육지원 내용 명시] 중도중복장애학생의 교육지원을 강화하기 위하여, 특수교육대상자의 장애유형에 중도중복장애를 신설하였고(안 제28조), 중도중복장애학생이 배치된 학급의 경우 학급당 학생수를 감축하는 안을 제안하였으며(안 제42조), 행동지원, 의사소통지원 근거(안 제44조), 건강관리 지원 근거를 마련하고자 하였음(안 제45조)

○ 특수교육대상자의 보호자에 대한 지원 확대 및 특수교육운영위원회 기능 강화 등을 통해 서로 존중하고 협력하는 특수교육 지원 체계 구축에 필요한 사항 제안

– [특수교육대상 보호자에 대한 지원 확대] 보호자에 대한 진학 관련 정보 제공·교육지원·상담 지원 등을 위하여 별도의 국가장애학생학부모지원센터를 설치·운영할 수 있는 규정을 제안하였고(안 제24조), 지역 특수교육지원센터 내 보호자 지원 관련 전담인력 배치, 학교운영위원회의 위원 중 1인 이상을 특수교육대상자 보호자 대표 참여, 개별화교육지원계획 등 자녀의 특수교육 관련 정보를 요청하고 열람·등사를 청구할 수 있는 권리 보장, 열악한 특수교육 환경에 있는 특수교육대상자의 학습권 보장을 위하여 보호자가 특수교육 환경 개선을 요구할 수

있는 권리 보장 등과 관련된 사항을 제안하였음(안 제24조)

– [특수교육운영위원회 명칭 변경 및 정책 협의 기능 강화] 기존 특수교육운영위원회를 특수교육위원회로 명칭을 변경하고(안 제6조), 특수교육위원회가 기존 특수교육대상 학생에 대한 선정·배치 및 심사청구 심사 기능과 함께 다양한 특수교육 현안 과제를 다양한 특수교육 이해당사자 또는 관련 대표 등이 함께 소통하고 논의할 수 있는 정책 협의 기능을 담당하도록 하였음(안 제6조, 안 제7조, 안 제8조)

현행 법률 (2021.12.28. 개정 사항 반영)	조승래 의원 대표 발의 전부 개정안 (2022. 7.22.)	장애인교육아올다 개정 초안
제1장 총칙	**제1장 총칙**	**제1장 총칙**
제1조(목적) 이 법은 「교육기본법」 제18조에 따라 국가 및 지방자치단체가 장애인 및 특별한 교육적 요구가 있는 사람에게 통합된 교육환경을 제공하고 **생애주기에 따라 장애유형 · 장애정도의 특성을** 고려한 교육을 실시하여 이들이 자아실현과 사회통합을 하는데 기여함을 목적으로 한다.	제1조(목적) 이 법은 「교육기본법」 제18조에 따라 국가 및 지방자치단체가 장애인 및 특별한 교육적 요구가 있는 사람에게 통합된 교육환경을 제공하고 **개인의 특성에 따른** 교육을 실시하여 이들이 자아실현과 사회통합을 하는데 기여함을 목적으로 한다.	제1조(목적) 이 법은 「교육기본법」 제18조에 따라 국가 및 지방자치단체가 장애인 및 특별한 교육적 요구가 있는 사람에게 통합된 교육환경을 제공하고 **개인의 특성을 고려한** 교육을 실시하여 이들이 자아실현과 사회통합을 하는데 기여함을 목적으로 한다.
제2조(정의) 이 법에서 사용하는 용어의 정의는 다음과 같다. 1. "특수교육"이란 특수교육대상자의 교육적 요구를 충족시키기 위하여 **특성에 적합한 교육과정 및 제2호에 따른 특수교육 관련서비스 제공을 통하여 이루어지는 교육**을 말한다.	제2조(정의) 이 법에서 사용하는 용어의 정의는 다음과 같다. 1. "특수교육"이란 특수교육대상자의 교육적 요구를 충족시키기 위하여 **각자의 특성을 고려하여 특별하게 고안된 교육**을 말한다.	제2조(정의) 이 법에서 사용하는 용어의 정의는 다음과 같다. 1. "특수교육"이란 특수교육대상자의 교육적 요구를 충족시키기 위하여 개인의 **특성에 적합한 교육과정 및 제2호에 따른 특수교육 관련서비스 제공을 통하여 이루어지는 교육**을 말한다.
6. "통합교육"이란 특수교육대상자**가 일반학교에서 장애유형 · 장애정도에 따라 차별을 받지 아니하고 또래와 함께** 개개인의 교육적 요구에 적합한 교육을 받는 것을 말한다.	6. "통합교육"이란 특수교육대상자**를 비롯한 모든 학생이 또래와 함께 동일한 교육 환경에서 차별이나 편견 없이 개개인의 교육적 요구에 적합한 교육을 받는 것**을 말한다.	6. "통합교육"이란 특수교육대상자를 **포함한 모든 학생이 또래와 함께** 일반학교에서 차별없이 개개인의 교육적 요구에 적합한 교육을 받는 것을 말한다.
7. **"개별화교육"이란 각급학교의 장이 특수교육대상자 개인의 능력을 계발하기 위하여 장애유형 및 장애특성에 적합한 교육목표·교육방법·교육내용·특수교육 관련서비스 등이 포함된 계획을 수립하여 실시하는 교육을** 말한다.	**7. "개별화교육지원계획"이란 각급학교의 장이 특수교육대상자의 요구 및 특성에 적합한 특수교육을 효과적으로 지원하기 위해 필요한 내용과 방법을 주요 구성원들과 협의하여 수립하는 계획을 말한다.**	7. **"개별화교육"이란 각급학교의 장이 특수교육대상자 개인의 교육적 요구에 적합한 교육목표·교육방법·교육내용·특수교육 관련서비스 등이 포함된 계획을 수립하여 실시하는 교육을** 말한다.
<호 신설>	**14. "통합학급"이란 특수교육대상자와 또래의 일반학생이 함께 편성된 학급을 말한다.**	12. **"통합학급"이란 특수교육대상자가 배치된 일반학교의 일반 학급을 말한다.**

현행 법률 (2021.12.28. 개정 사항 반영)	조승래 의원 대표 발의 전부 개정안 (2022. 7.22.)	장애인교육아올다 개정 초안
제9조(특수교육대상자의 권리와 의무의 안내) 국가 및 지방자치단체는 **제15조제1항** 각 호의 장애를 가지고 있는 사람을 알게 되거나 **제15조**에 따라 특수교육대상자를 선정한 경우에는 2주일 이내에 보호자에게 해당 사실과 의무교육 또는 무상교육을 받을 권리 및 보호자의 권리·책임 등을 **통보하여야 한다.**	**제12조**(특수교육대상자의 권리와 의무의 안내) ① 국가 및 지방자치단체는 **제28조**제1항 각 호의 장애를 가지고 있는 자를 알게 되거나 **제28조**에 따라 특수교육대상자를 선정한 경우에는 2주일 이내에 보호자에게 해당 사실과 의무교육 또는 무상교육을 받을 권리 및 보호자의 권리·책임 등을 **서면으로 안내하여야 한다.**	
<항 신설>	**② 제1항에 따른 서면 안내에 필요한 사항은 대통령령으로 정한다.**	○ 서면 안내에 대한 절차를 하위 법령으로 위임하는 규정 마련
제15조(특수교육대상자의 선정) ① 교육장 또는 교육감은 다음 각 호의 어느 하나에 해당하는 사람 중 특수교육이 필요한 사람으로 진단·평가된 사람을 특수교육대상자로 선정한다. 1. 시각장애 2. 청각장애 3. 지적장애 4. 지체장애	**제28조**(특수교육대상자의 선정) ① 교육장 또는 교육감은 다음 각 호의 어느 하나에 해당하는 사람 중 특수교육이 필요한 사람으로 진단·평가된 사람을 특수교육대상자로 선정한다. 1. 시각장애 2. 청각장애 3. 지적장애 4. 지체장애	**제15조**(특수교육대상자의 선정) ① 교육장 또는 교육감은 다음 각 호의 어느 하나에 해당하는 사람 중 특수교육이 필요한 사람으로 진단·평가된 사람을 특수교육대상자로 선정한다. 1. 시각장애 2. 청각장애 3. 지적장애(경계성 장애를 포함한다) 4. 지체장애
5. 정서·행동장애	**5. 정서행동장애**	**5. 정서행동장애**
6. 자폐성장애(이와 관련된 장애를 포함한다) 7. 의사소통장애 8. 학습장애 9. 건강장애 10. 발달지체	6. 자폐성장애(이와 관련된 장애를 포함한다) 7. 의사소통장애 8. 학습장애 9. 건강장애 10. 발달지체	6. 자폐성장애(이와 관련된 장애를 포함한다) 7. 의사소통장애 8. 학습장애 9. 건강장애 10. 발달지체
<호 신설>		
11. 그 밖에 두 가지 이상의 장애가 있는 경우 등 대통령령으로 정하는 장애	**11. 중도중복장애**	11.중도중복장애
	12. 시청각장애 13. 그 밖에 대통령령으로 정하는 장애	**12. 시청각장애** **13. 희귀난치성 질환** 14. 그 밖에 대통령령으로 정하는 장애
제16조(특수교육대상자의 선정절차 및 교육지원 내용의 결정) ① 특수교육지원센터는 진단·평가가 회	**제29조**(특수교육대상자의 선정절차 및 교육지원 내용의 결정) ① 특수교육지원센터는 진단·평가가 회	

현행 법률 (2021.12.28. 개정 사항 반영)	조승래 의원 대표 발의 전부 개정안 (2022. 7.22.)	장애인교육아올다 개정 초안
부된 후 30일 이내에 진단·평가를 시행하여야 한다.	부된 후 30일 이내에 진단·평가를 시행하여야 한다.	
② 특수교육지원센터는 제1항에 따른 진단·평가를 통하여 특수교육대상자로의 선정 여부 및 필요한 교육지원 내용에 대한 최종의견을 작성하여 교육장 또는 교육감에게 보고하여야 한다.	② 특수교육지원센터는 제1항에 따른 진단·평가를 통하여 특수교육대상자로의 선정 여부 및 필요한 교육지원 내용에 대한 최종의견을 작성하여 교육장 또는 교육감에게 보고하여야 한다.	
③ 교육장 또는 교육감은 특수교육지원센터로부터 최종의견을 통지받은 때부터 2주일 이내에 특수교육대상자로의 선정 여부 및 제공할 교육지원 내용을 결정하여 부모 등 보호자에게 서면으로 통지하여야 한다. 교육지원 내용에는 **특수교육, 진로 및 직업교육, 특수교육 관련서비스 등** 구체적인 내용이 포함되어야 한다.	③ 교육장 또는 교육감은 특수교육지원센터로부터 최종의견을 통지받은 때부터 2주일 이내에 특수교육대상자로의 선정 여부 및 제공할 교육지원 내용을 결정하여 부모 등 보호자에게 서면으로 통지하여야 한다. 교육지원 내용에는 **특수교육 지원 방법 및 내용, 제34조에 따른 통합교육, 제36조에 따른 진로·직업교육, 제44조에 따른 특수교육 관련서비스, 제45조에 따른 건강관리 지원 등** 구체적인 내용이 포함되어야 한다.	③ 교육장 또는 교육감은 특수교육지원센터로부터 최종의견을 통지받은 때부터 2주일 이내에 특수교육대상자로의 선정 여부 및 제공할 교육지원 내용을 결정하여 부모 등 보호자에게 서면으로 통지하여야 한다. 교육지원 내용에는 **특수교육, 진로 및 직업교육, 특수교육 관련서비스 등** 구체적인 내용이 포함되어야 하며, 선정 탈락할 경우에는 제36조에 따라 심사청구 할 수 있다는 내용이 포함되어야 한다.
<항 신설>	**④ 교육감은 제3항에 따른 특수교육대상자로의 선정 여부 및 제공할 교육지원 내용을 결정할 때에 학생의 성장 가능성과 학생 최우선의 이익을 고려하여야 한다.**	
④ 제1항에 따른 진단·평가의 과정에서는 부모 등 보호자의 의견 진술의 기회가 충분히 보장되어야 한다.	⑤ 제1항에 따른 진단·평가의 과정에서는 부모 등 보호자의 의견 진술의 기회가 충분히 보장되어야 한다.	**(현행과 같음)**
<항 신설>	**⑥ 교육부장관은 제1항부터 제4항까지의 진단·평가 시행시 교육부령으로 정하는 특수교육대상자 선정 및 교육지원 평가 도구 등을 활용하여야 한다.**	**⑤ 특수교육지원센터는 제1항의 진단 평가를 시행하기에 앞서 특수교육대상자 선정절차, 교육지원 및 심사청구 절차 등에 대하여 부모 등 보호자에게 충분히 설명하여야 한다.**
<조문 신설>	**제24조(보호자에 대한 지원 등) ① 교육부장관 및 교육감은 특수교육대상 자녀의 취학 및 진학 등에 대한 정보를 효과적으로 제공하기 위하여 특수교육기관 취학 또는 진학 설명회를 매년 정기적으로 개최하여야 한다.**	
	② 교육부장관은 보호자가 특수교육대상 자녀에 대한 학교생활 지원, 가정 내에서의 특수교육 지원 등을 효과적으로 제공하고, 보호자의 특수교육대상 자녀에 대한 양	

현행 법률 (2021.12.28. 개정 사항 반영)	조승래 의원 대표 발의 전부 개정안 (2022. 7.22.)	장애인교육아올다 개정 초안
	육 역량을 증진하기 위하여 정보 제공, 상담지원, 교육 및 연수 프로그램 운영 등을 제공하는 국가장애학생학부모지원센터(이하 학부모센터라 한다.)를 설치·운영하여야 한다.	
	③ 교육감은 제20조에 따른 특수교육지원센터가 보호자에 대한 지원 업무를 효과적으로 수행할 수 있도록 전담 지원인력을 배치하여야 한다.	
	④「초중등교육법」제31조의 규정에도 불구하고, 특수교육대상자가 배치되어 있는 학교의 학교운영위원회는 특수교육대상자의 보호자 대표 1인을 포함할 수 있다.	
	⑤ 특수교육대상자의 보호자는 각급학교의 장에게 법 제36조에 따른 개별화교육지원계획 등 교육부장관이 정하는 자녀의 특수교육 관련 정보를 요청할 수 있고 열람·등사를 청구할 수 있다.	
	⑥ 특수교육대상자의 보호자는 교육감에게 특수교육대상자가 재학하고 있는 각급학교의 교육 환경 개선을 요구할 수 있는 권리가 있다.	
	⑦ 제2항의 학부모센터 설치·운영, 제3항의 특수교육지원센터의 보호자 지원 역할 등에 관한 구체적인 사항은 교육부령으로 정한다.	
	제43조(특수교육교원 배치 기준) ① 특수학교, 특수학급 및 특수교육지원센터에 배치하는 특수교육교원은 특수교육대상자 3명당 1명을 기준으로 배치한다.	
	② 특수학교, 특수학급, 특수교육지원센터에는 특수교육대상자의 교육을 담당하는 특수교육교원을 배치하여야 한다.	
	③ 특수교육대상자가 배치된 각급학교의 통합교육 지원을 위하여 제2항의 규정에도 불구하고 별도의 특수교육교원을 배치할 수 있다.	
	④ 중학교 과정 이상의 특수학교 학급 및 특수학급에는 진로·직업	

현행 법률 (2021.12.28. 개정 사항 반영)	조승래 의원 대표 발의 전부 개정안 (2022. 7.22.)	장애인교육아올다 개정 초안
	교육을 담당하는 특수교육교원을 배치하여야 한다.	
	⑤ 제2항부터 제4항까지의 특수교육교원에 대한 구체적인 배치 기준은 대통령령으로 정한다.	

3) 정원화(전국특수교사노동조합 정책실장)

특수교육대상자 확대를 위해 필요한 현장 중심의 의견

서론

저는 초등학교 특수학급에서 근무하고 있는 특수교사입니다. 교육활동속에서 특수교육대상학생 뿐만 아니라 일반 비장애학생도 매일 만나 다양한 사례를 접하게 됩니다. 현장에는 분명히 현재 특수교육 영역안에 들어와 있지는 않으나 개별적 지원이 필요한 학생들이 존재해, 어쩔 수 없는 안타까움을 느끼곤 합니다. 그러나 한편으로 현재 특수학급에 입급되어 있거나, 완전통합으로 배치된 특수교육대상학생을 위한 교육적 지원이나 인력조차도 부족한 현실의 한계 역시 분명히 느끼고 있습니다. 저는 오늘 특수교육대상자 확대를 통한 교육 현장의 발전을 위해서 필요하다고 생각되는 의견을 현장 중심으로 말씀드리고자 합니다.

본론

1. 첫째로 연구 결과에 대한 장애 유형별 일반론적 제언을 현장 교사의 시각으로 말씀드리고자 합니다.

   1) **학습장애:** 학습장애의 하위 유형에 해당함에도 불구하고, 난독증 학생에 대한 선별 등의 절차는 지금 주로 일반교육에서 담당하고 있습니다. 이는 일반교육이 특수교육의 결에 발을 맞춰 함께 가는, 앞으로 통합교육이 나아가야 할 방향을 제시하는 사례라고도 할 수 있겠습니다.
   2) **정서행동장애:** 다른 장애영역과 마찬가지로 특수교육의 도움을 받는다면 학교생활의 질을 높일 수 있는 학생들이지만, 그럼에도 불구하고 교육적 지도만으로는 한계가 있는 경우가 명확히 존재합니다. 학생에게 지금 가장 필요한 지원이 무엇인지 함께 논의하고, 교육적 경험에 의해 도움이 될 것 같다고 판단되는 학생에게는 약물치료 병행을 권유할 수 있는 권한이 학교 현장에 주어져야 합니다. 이 때 민원 또는 아동학대 신고 등을 두려워하지 않을 수 있도록 제도적 뒷받침이 필요합니다. 지금은 교실에서 이루어질 수 있는 행동중재의 영역을 뛰어넘는 어려움을 보이는 아이들을 만나도 의견을

말하기 어려워, 학생이 자신의 잘못이 아닌 도전행동을 극복하는 데에 훨씬 많은 시간과 에너지를 소모하면서도 상황이 좋아지지는 않는 악순환을 겪는 경우들이 발생하고 있습니다.

3) **건강장애:** 학교생활을 위해 보다 특별한 도움이 필요함에도 불구하고, 건강장애 학생들은 특수교사가 학업적인 도움 이외에 전문적인 의료적 처치나 지원 등을 제공하기 어려운 경우들이 존재합니다. 의료 관련 자격증을 가진 전문가와의 충분한 협업 및 지원이 선제적으로 주어질 필요가 있습니다.

2. 둘째로 특수교육법 개정안에 대한 의견을 말씀드리겠습니다. 적극 필요한 부분도, 현장 적용 과정에서 법안의 의도와 다르게 부작용이 우려되는 부분도 있었습니다.

1) 제2조 제6호 통합교육의 재정의 관련

현행	제2조 6. “통합교육”이란 특수교육대상자가 일반학교에서 장애유형·장애정도에 따라 차별을 받지 아니하고 또래와 함께 개개인의 교육적 요구에 적합한 교육을 받는 것을 말한다.
개정안	6. ----------특수교육대상자를 포함한 모든 학생이 ----------일반학교에서 차별 없이 개개인---------
의견	첫눈에 반가운 조항이었습니다. 통합교육은 장애학생만을 위한 것이 아니라 학교 내의 모든 다양성을 존중하는 교육이기도 합니다. 특수교사는 통합교육을 계획하고 지원하지만, 각 교실에서 통합교육을 실현하는 주체는 일반교사입니다. 통합교육의 대상을 올바르게 짚는 이러한 재정의는 학교 현장에서 통합교육의 인식을 바꾸는 데에 도움을 줄 수 있을 것으로 기대됩니다. 또한 이 정의가 실질적 효과를 가지기 위해서는 특수교육법뿐만 아니라 초중등교육법에서도 함께 바뀌어야 합니다.

2) 제5조 3호 유형별 진단평가도구 개발 및 센터 담당인력 연수 및 교육 관련

현행	제5조 3. ~5. (생략)
개정안	3. 특수교육대상자의 유형별 진단·평가 도구의 개발 및 특수교육지원센터 담당 인력에 대한 연수 및 교육
의견	특수교육지원센터마다 진단평가를 운영하는 방식이 다르지만, 병원과의 연계를 통해 실행하는 곳도 점점 많아지고 있습니다. 지금도 과중한 특수교육지원센터의 현황에 대한 충분한 고려 없이 업무 부담을 가중시키기보다 전문적 지식을 가진 병원과의 연계가 활발해지면, 보다 정확하고 객관적인 결과를 얻을 수 있을 것으로 기대됩니다.

3) **제5조 7호 및 제8조 1항 통합교육 관련 연수 및 교육**

현행	제5조 7. (생략) 제8조 2. 국가 및 지방자치단체는 특수교육대상자의 통합교육을 지원하기 위하여 일반학교의 교원에 대하여 특수교육 관련 교육 및 연수를 정기적으로 실시하여야 한다.
개정안	7. 일반교원 및 학교 관리자, 교육지원인력에 대한 통합교육 관련 연수 및 교육 2. -------일반학교의 교원 및 학교 관리자의 통합학급의 운영 및 통합교육에 대한 이해와 전문성 향상을 위한 ----------
의견	이 조항에 제시된 내용은 지금도 전부 시행되고 있는 교육들입니다. 이미 시행되고 있는 연수를 명문화하는 것이라면 그 의도는 이해합니다. 다만 현장의 관련 업무 현황을 반드시 짚고 넘어갈 필요가 있습니다. 현재 교육부, 보건복지부, 고용노동부 등 다양한 부처에서 주관하는 장애 관련 연수가 중구난방으로 법제화되어 있는 실정입니다. 이 너댓 개의 교육은 비슷하면서 시행 대상이나 내용, 법적으로 인정되는 방법들이 모두 다른데, 이 모든 연수를 학교 현장에서 맡아 시행하는 주체는 단 한 명 특수교사입니다. 최근 몇 년 이 법정 필수 교육들이 부쩍 늘면서 특수교사의 업무 피로도가 한계에 달했다고 현장의 호소가 이어지는 상황이며, 이 연수가 법제화되면 그 법을 지켰다는 기록을 남기기 위한 모든 서류 업무를 맡게 되는 주체 역시 특수교사 이외의 누구도 될 수 없습니다. 업무에 들여야 하는 시간만큼 교육의 질이 낮아지는 것은 교사의 역량을 떠난 상관관계임을 말씀드립니다.

4) **제15조 1항 경계선 장애 관련**

현행	제15조 ① 3. 지적장애
개정안	3. 지적장애(경계선 장애를 포함한다.)
의견	특수교육의 범주가 넓어지는 데에 찬성함을 분명히 하나, 현재 과밀로 신음하는 특수학급의 사정을 충분히 고려하여 법 이외에도 여러 제도적 대안을 먼저 강력하게 확충하여야 합니다. 현재 법이 없어서 특수학급이 과밀하고 특수학교가 부족한 것이 아닙니다. 법이 있음에도 불구하고 여러 현실의 한계로 인해 법이 의도하는 바가 구현되지 않는 것입니다.

5) **제22조 1항 IEP팀 구성원**

현행	제22조(개별화교육) ① 각급학교의 장은 특수교육대상자의 교육적 요구에 적합한 교육을 제공하기 위하여 보호자, 특수교육교원, 일반교육교원, 진로 및 직업교육 담당 교원, 특수교육관련서비스 담당 인력 등으로 개별화 교육지원팀을 구성한다.
개정안	제22조(개별화교육) ① ------- 위하여 특수교육대상자, ----------.
의견	학생을 구성원으로 넣는 의의는 분명히 없지 않으나, 필수 구성원으로 포함하는 것에는 신중해질 필요도 있겠습니다. 현재 국가 수준 교육과정에서는 학생 참여의 형태와 방법이 교육과정이 아닌 수업 차원에서 이루어지고 있습니다. 교육계획 자체를 구성하는 데 있어서는 학교와 교사가 교육과정 전문가로서 존중받아야 교육의 방향성이 분명해질 것입니다.

6) **제22조 3항 시설 및 설비지원**

현행	제22조 ③ (생략)
개정안	③ 특수교육대상자의 교육적 요구에 적합한 교육을 제공하기 위하여 일정한 시설 및 설비 지원이 필요한 경우 개별화교육지원팀은 각급학교의 장에게 이를 요청할 수 있다.
의견	학생이 받는 교육과, 교육을 위한 제반 시설의 구분을 먼저 분명히 할 필요가 있습니다. 개별화교육 조항에 건물 차원의 시설 및 설비를 삽입하는 것은 학생 개별적 특성에 맞게 섬세하게 조정되는 교육을 위해 수립하는 개별화교육의 본질을 흐릴 우려가 있습니다. 장애인·노인·임산부를 위한 편의시설은 이미 타 법에 의해 명확하고 세세하게 규정되어 있습니다. 특수교육법에 중복 삽입하는 것은 결국 학교 현장에서 특수 및 장애와 관련된 모든 업무를 도맡는 특수교사에게 시설 및 설비 공사까지 업무로서 얹는 형태로 현장에 안착할 것입니다. 이미 편의시설 업무 자체를 특수교사가 현장에서 맡아 공사 발주까지 행하는 등의 사례가 수없이 보고되고 있는 실정입니다. 특수교사가 모든 관련 업무를 지원하고 조율하도록 한 동 조항 5항(현행법 4항)과 연결되어 특수교사의 업무가 아닌 것까지 분명히 특수교사에게 짐지워지게 될 미래가 선명합니다.

7) **제27조 3항 특수학급 설치 요구**

현행	제27조 ③ (생략)
개정안	③ 특수교육대상자 및 특수교육대상자의 보호자가 교육청 또는 교육지원청에 입학·전학의 의사를 표시한 경우 교육감은 해당 학교의 장에게 특수학급을 설치하도록 요구하여야 한다.
의견	지금도 특수교육지원센터 또는 교육지원청 등에서 특수학급 설치 요구가 있는 학교로 현장 실사 등을 진행하고 있습니다. 그럼에도 불구하고 현재 특수학급이 설치되지 않는 가장 큰 이유 중 하나는 연구 결과로도 제시되었듯이 실질적으로 교실 공간이 없어 물리적으로 불가능하기 때문입니다. 따라서 현실적으로 가능한 해결책을 우선 강구할 필요도 있습니다. 지난 코로나19 시기에 한시적 기간제 교사 추가 배치로 매우 큰 도움을 받은 현장이 많으며, 한시적 기간제 제도가 종료된 후에도 간절히 필요로 하는 목소리가 컸습니다. 특수교사 배치를 더 유연하게 확대할 수 있는 조항이 필요합니다. 특수교사는 개별화교육 실행과 통합교육 지원을 모두 가장 잘 이행할 수 있는 인력이기 때문입니다. 중도중복장애학생 배치 시 특수교사 추가 배치 조항인 2항이 매우 반갑게 느껴진 이유이기도 합니다.

8) **제28조 3항 지원인력**

현행	③ 교육감은 각급학교의 장이 특수교육대상자를 위하여 필요한 경우 지원인력을 제공할 수 있도록 지원하여야 한다.
개정안	③ 특수교육대상자의 특성과 장애정도를 고려하여 개별화교육지원팀에서 지원인력의 배치가 필요하다고 결정할 경우 각급학교의 장은 교육감에게 지원인력의 제공을 요청하여야 한다. 교육감은 각급학교의 장이 개별화교육지원팀의 결정에 따라 지원인력의 제공을 요청할 경우 이를 지원하여야 한다.
의견	법령에 따른 행정절차의 순서를 고려해보면, IEP팀에서 먼저 결의한 후 학교장에게 서면으로 요청, 학교장은 교육감에게 서면으로 요청해야 하는 절차입니다. 그런데 IEP팀 결성은 법적으로 학년 시작 후입니다. 학생이 필요로 하는 시기와도 원칙상 맞지 않고, 행정 서류만 불필요하게 늘어날 우려가 듭니다. 행정 절차를 한 단계 더 늘려서 필요 문서를 복잡하게 만들고 오래 걸리게 유도하고자 하는 이유를 짐작하기 어려웠으며, 불필요한 업무 과중만이 우려되었습니다.

학령기 아동의 수는 축소되고 있으나 특수교육대상자의 수만은 매년 증가하고 있습니다. 특대자 확대 과정에서 지금 현장은 여전히 적응과 진통을 겪는 중이라고 생각하고, 특수교육법 개정안은 그래서 지금 이 시기에 필요합니다. 특수교육은 혼자 달려나갈 수 없습니다. 통합교육이 특수교육의 지향점 중 하나이기 때문입니다. 일반교육에 이정표를 제시하면서, 일반교육이 따라올 수 있는 길을 제시하고 함께 발을 맞추어 발전해나가야 합니다. 현장에 적합한 이상성을 반영한 특수교육법 개정안으로, 더 많은 학생을 더 적절한 방식으로 품으며 특수교육이 원래 가진 의의인 '개인의 특수성과 학생으로서의 보편성을 모두 존중하는 교육'의 뜻이 학교 현장에서 펼쳐지기를 바랍니다.

4) 김정선(전국교직원노동조합 특수교육위원회 위원장)

장애학생 교육현안 및 교육권 보장을 위한 지원방안

국제인권법에 따른 인권 조약인 '장애인의 권리에 관한 협약'(Convention on the Rights of Persons with Disabilities)에서는 협약의 당사국은 **장애인의 다양성을 보다 더 인정**하고, 보다 집중적인 지원이 필요한 장애인을 비롯하여 **모든 장애인**의 인권을 증진하고 보호할 필요성이 있음을 인정하도록 명시하고 있다. 우리나라의 교육기본법과 장애인 등에 대한 특수교육법에도 장애인을 포함한 모든 국민은 교육을 받을 권리를 보장하고 있으나 개개인의 능력과 적성 또는 장애 유형과 장애 정도 적합한 교육의 기회를 제공받지 못하고 있는 교육소외의 문제는 장애아동과 비장애아동 모두가 겪고 어려움이다.

최근 일반 학교에 다문화 학생, 위기 학생과 학습장애 학생 등 특별한 교육적 지원이 필요한 학생이 증가하고 있고, 통합학급에 특수교육대상자도 늘어나고 있다. 특수교육 현장에도 이전보다 다양하고 개별적인 교육적 지원이 더욱 강조되고 있다. 하지만, 교육 현장은 복합적이고 복잡한 요인으로 학생을 포함한 교육의 다양성을 인정하고 실현하는데 한계가 있다.

일반 학교에서의 통합교육을 포함한 특수교육에서의 다양성을 인정하고 교육소외 상황을 감소시키는 방안을 본 간담회의 연구 결과를 중심으로 제안하고자 한다.

Ⅰ. 교육소외아동 교육권 확보

1. 특수교육대상자 선정 기준 확대

각 시, 도 특수교육위원회가 특수교육대상자의 선정 및 배치를 판단하는 과정에서 ADHD 등 정서행동장애와 경계선의 학습장애, 희귀 난치성 및 건강장애가 선정에서 배제되고 있는 이유가 특수교육대상자 선정 기준이 불명확하고 진단 평가 체계의 미흡함 때문일 수 있지만, 현재 특수교육대상자를 배치할 수 있는 특수학급 수가 부족하여 선정 기준이 까다롭게 적용되는 것도 하나의 이유일 것이다.

현재 ADHD 판정 기준도 의료인마다 다르고, 일시적인 기간 발병하고 의료적 지원으로 단기간에 호전되는 경우가 많고, 학습장애의 경우는 특수교육대상자이나 일반학교에서 기초학습지원 등으로 부분

적으로 교육적인 지원을 받고 있다. 희귀 난치성 질병이 있는 아동은 현행 '장애인 등에 대한 특수교육법'의 특수교육대상자 중 건강장애에 포함된다고 본다.

다양한 교육적 요구에 대한 교육권 보장을 위해서 특수교육대상자 선정 기준 범위 확대는 필요하나, 현재 특수교육 현장의 여건이 충분히 고려되어야 한다. 교육 현장의 다각적인 평가와 실질적인 계획이 마련되지 않고 특수교육대상자만 확대된다면 특수교육에 대한 교육권 보장은 더욱 어렵게 될 것이다. 특수교육이 특수교육대상자로 선정된 학생만을 위한 교육이 아니라 다양하고 특별한 교육적 요구를 가진 모든 학생에게 확대될 수 있어야 한다.

2. 통합교육 지원

장애인 등에 대한 특수교육법에서는 특수학급을 특수교육대상자의 통합교육을 지원하기 위하여 존재하는 곳이라고 하나 이는 물리적인 차원에서 일반 학교에 있는 특수교육 기관으로 머물러 있고 교육과정 통합을 위한 역할은 못 하고 대다수가 물리적 통합에 그치고 있는 것이 현실이다. 특수학급 교사는 특수학급 수업과 특수학급 방과후학교 업무 등 과중한 행정업무처리로 통합학급 수업 지원을 위한 여력이 부족하거나 통합학급 교사와의 소통 부재로 통합학급 수업 지원을 하는데 한계가 있다.

통합학급 담임교사 및 교과 담당 교사도 학급 당 학생 수도 많고 특수교육 대상 학생 이외 학습지원이 필요한 다른 학생도 지원하기 어려운 상황에 특수교육 대상 학생의 장애 특성을 고려한 수업을 별도로 지원해 주기는 불가능한 구조이다.

특수교육 지원인력(보조 인력, 사회복무요원)이 있으나 수업에 대한 전문성이 부족하여 장애 학생 특성을 고려하여 수업 내용을 적절하게 조정하거나 교사와 소통하면서 학생의 수업 활동을 적절히 지원해 주지 못하고 있다.

일반 학급에 배치 특수교육 대상 학생은 「장애인 등에 대한 특수교육법 시행령 제11조」에 근거하여 학습지원을 할 수 있다는 조항이 아니라 '하여야 한다'는 조항이지만 학습지원이 적극적으로 실행되고 있지 않아 대부분의 교육청이 법률 위반을 하고 있으며 시정 조치 되지 않고 있다. 일반 학급 배치 특수교육 대상 학생에게 학습지원을 담당하는 특수교육지원센터 특수교육 순회 교사 충원 비율은 37%에 머물러 있으며 충원된 교사는 대부분 일반학급 배치 특수교육 대상 학생을 위한 학습지원보다는 특수교육지원센터 행정업무 수행에 동원되고 있다.

일반 학급 배치 특수교육대상자 학습지원을 위하여 특수교육지원센터 특수교육 순회 교사를 일반학교에 파견하여 일정한 교육 시수를 확보하고 안정적인 통합교육 지원이 이루어지도록 순회 교사 배치기준에 대한 논의가 필요하다.

특수학급 중심 통합교육 지원 시스템을 통합학급 중심 지원 시스템을 개편하고 특수학급은 특수학급대로, 통합학급은 통합학급대로 각자의 역할에 충실하게 운영될 수 있도록 해야 한다. 통합학급에서의 교육소외가 발생하지 않고 다양한 교육적 요구에 안정적으로 통합교육이 이루어질 수 있도록 통합교육지원교사 배치를 현실화하여야 한다.

3. 특수교육 교원 증원

특수학교와 특수학급 수업이 장애 학생 특성을 고려하여 개별화, 개인별 맞춤형 수업이 가능한 구조로 학급 당 학생 수 기준, 교사 배치 기준이 개선되어야 한다. 또한, 현재 특수교사의 법정 정원도

확보되고 있지 않은 상황에 교원 정원 감축은 부적절하다.

2021년 12월에 개정된 법률(장애인 등에 대한 특수교육법 제27조제2항)에 따라 두 가지 이상의 장애를 지니면서 장애의 정도가 심한 특수교육대상자가 배치된 학급의 경우에는 2분의 1의 범위에서 학급 설치 기준을 하향 조정할 수 있으므로 해당 학생이 있는 학급의 경우 학급 당 학생 수를 감축하고 그에 따라 특수교사를 증원해야 한다.

Ⅱ. 「장애인 등에 대한 특수교육법」 개정 초안에 대한 의견

1. 주요 내용
 가. 통합교육 주체 규정
 나. 특수교육운영위원회 위원 구성 조항은 관련 규칙에 포함
 다. 특수교육대상자의 유형 확대 기준
 라. 특수교육지원인력 배치 기준

현 행	개 정 안	의 견
제2조(정의) 이 법에서 사용하는 용어의 정의는 다음과 같다. 1~5 (생 략) 6. "통합교육"이란 특수교육대상자가 일반학교에서 장애유형·장애정도에 따라 차별을 받지 아니하고 또래와 함께 개개인의 교육적 요구에 적합한 교육을 받는 것을 말한다.	6. -----특수교육대상자를 포함한 모든 학생이-----일반학교에서 차별 없이 개개인	-이 법은 '장애인 등에 대한 특수교육법'이니 적용 대상을 명확하게 규정함. "통합교육"이란 특수교육대상자가 일반학교에서 차별 없이 개개인의 교육적 요구에 적합한 교육을 받는 것을 말한다.
제10조(특수교육운영위원회) <신 설>	② 시·도 특수교육운영위원회 및 시·군·구특수교육운영원회는 특수교육대상자의 유형에 따른 특성을 고려하여 운영할 수 있도록 다양성과 전문성을 갖추도록 구성하여야 한다.	-각 시·도교육규칙에 따른 '특수교육운영위원회 구성 · 운영에 관한 규칙'에 포함.
제15조(특수교육대상자의 선정) ① 교육장 또는 교육감은 다음 각 호의 어느 하나에 해당하는 사람 중 특수교육이 필요한 사람으로 진단 · 평가된 사람을 특수교육대상자로 선정한다. 1.~2. (생 략) 3. 지적장애 4.~10. (생 략) 11. 그 밖에 두 가지 이상의 장애가 있는 경우 등 대통령령으로 정하는 장애 ② (생 략) <신 설>	1.~2. (현행과 같음) 3. 지적장애(경계선 장애를 포함한다) 4.~10. (현행과 같음) 11. 중도중복장애 12. 시청각장애 13. 희귀난치성 질환 14. 그 밖에 대통령령으로 정하는 장애 ② (현행과 같음) ③ 제1항의 특수교육대상자의 선정 기준 등에 관한 구체적인 사항은 교육부령으로 정한다.	3. 지적장애 평가 도구 및 진단 · 평가 기준을 조정 12. 시청각장애는 중도중복장애에 포함(관련 법률 시행령 제10조 제1항) 13. 희귀난치성 질환은 포괄적으로 건강장애에 포함
제28조(특수교육 관련서비스) ③ 교육감은 각급학교의 장이 특수교육대상자를 위하여 필요한 경우 지원인력을 제공할 수 있도록 지원하여야 한다.	③ 특수교육대상자의 특성과 장애정도를 고려하여 개별화교육지원팀에서 지원인력의 배치가 필요하다고 결정할 경우 각급학교의 장은 교육감에게 지원인력의 제공을 요청하여야 한다. 교육감은 각급학교의 장이 개별화교육지원팀의 결정에 따라 지원인력의 제공을 요청할 경우 이를 지원하여야 한다.	-개별화교육지원팀의 결정이 실행될 수 있도록 구체적으로 기술한 취지는 이해가 되나 현행법에도 '필요한 경우'라고 명시되어 있어 지원인력 배치 요구에 따른다는 내용이 포함되어 있음.

Ⅲ. 맺음말

현대사회가 복잡해지고 개인의 요구와 사회적 구성원과 시스템이 다양해지고 있는 만큼 최근 특수교육 현장에서도 다양성에 대해 고민하고 있다. 특수교육대상자의 다양성, 특수교육교원의 다양성, 특수교육 교수법의 다양성 등 특수교육에 대한 요구가 다양화되고 있다.

기존처럼 장애인 등록을 하고 특수교육대상자가 되고, 특수학교나 특수학급에서 교육받는 것이 특수교육이라는 개념에서 특수교육대상자를 포함하여 다양한 교육적 요구가 있는 아동

의 교육권을 보장하고자 법적, 제도적 지원방안이 연구되고 있다. 교육에서 소외되고 있는 아동을 위한 다각적인 연구와 제도 마련으로 모든 아동들이 각자의 요구와 특성에 적합한 교육이 실현되기를 바란다.

5) 이대식(경인교대 특수(통합)교육과 교수, 한국특수교육학회 부회장)

교육소외아동 교육권 인권 실태 및 관련 법 개정안에 대한 의견

1. 교육소외아동 교육권 인권 실태에 대하여

우선 다양한 방법과 집단을 대상으로 교육소외아동 교육권 인권 실태를 구체적으로, 때론 적나라하게 제시해준 연구진의 노력에 박수를 보낸다. 흔한 말이지만, 문제 해결을 위해서는 문제의 원인을 정확히 찾아야 한다. 실태에 관한 내용은 현재 우리나라에서 교육소외아동 교육권과 인권이 보장되기 어려운 메카니즘을 잘 보여준다. 예컨대 이미 많이 들어 익숙하지만 토론자가 주목한 다음의 실태는 몇 가지 구조적이면서도 상호 연관된 문제의 원인을 잘 보여준다.

- 특수교육지원센터의 진단평가 담당 특수교사가 과중된 업무로 인하여 어려움 경험
- 진단평가로 인한 심리적 부담과 직무 스트레스
- 특수교육 지원요구에 따라 아동을 선정하는 것이 아니라, 지원 가능한 숫자에 특수교육대상자의 수를 맞추는 것
- ADHD 대상 아동에 대한 특수교육대상자 선정에 어려움
- 학습장애 아동의 특수교육대상자 선정의 어려움과 선정 불가
- 희귀 난치성 등의 건강장애를 지닌 아동에 대한 특수교육대상자 선정과 지원 과정에 대한 개선
- 특수교육대상자 선정을 요구하는 이유에는 특수교육적 지원을 받는 목적보다 고등교육기관(대학) 입시에서 특수교육대상자 전형 등의 제도를 이용하기 위한 목적으로
- 개인 환경(사회.경제적)에 따른 특수교육대상자 선정과 지원의 차이 발생
- 많은 일반 교사가 통합교육이 자신의 직무에 해당하지 않는 것으로 인식하고 통합교육에 대해 부정적으로 인식
- 통합학급에 배치된 아동을 위한 인적 지원 부족
- 통합학급 교수-학습 자료와 개별화 교육프로그램의 연계 부족
- 지역 전문가와의 협력을 통한 특수교육 현장 방문 컨설팅

첫째, 세계적으로 유독 낮은 특수교육대상자 출현율 약 1.76%(국제적으로는 대략 6% 내외임)는 실제 지원 필요 학생 규모가 아닌 예산이나 기타 행정적인 이유 우선 고려, 경도장애학생 판별에의 미온적인 태도, 진단-평가 기준의 모호함 등 여러 가지 요인이 복합적으로 작용한 결과로 보인다. 우리가 고민해야 할 지점은 경도장애를 특수교육대상자로 판별하기를 꺼려하는 이유와 그 해결책, 실존하는 지원요구보다 예산이나 행정 측면을 먼저 고려하

는 사고, 인식의 근본적인 원인과 해결 방안이다.

둘째, 특수교육 혹은 특별한 지원 요구 학생을 진단하고 선정하는 일은 교육소외아동 교육권이나 인권 보장을 위한 첫걸음이다. 따라서 이 부분이 원활하지 않다는 점은 매우 심각하게 인식되어야 한다. 실태 보고서에서 밝혔듯이 이는 관련 전문성 부족과 바로 위에서 언급한 사고방식 때문이라 본다. 전문성 부족 문제는 한편으로는 관련 전문가들이 현장에서 적용 가능한 형태로 지침을 제공하지 못한 측면과, 관련 인력의 진단 전문성 향상을 위한 지원을 별로 제공하지 않는 관계 부서의 사정이 복합적으로 작용한 결과라 본다. 문제는 이러한 측면이 꽤 오래 전부터 지적되어 왔음에도 별다른 변화가 없는 현실의 근본적인 이유와 해결 방안이다.

셋째, 통합교육 실제의 더딘 발전 – 통합학급 내에서의 교수-활동적 통합 미흡, 통합교육에 대한 부정적 인식, 관련 지원 인력 부족, 특수교사 지원의 어려움, 통합학급 교수-학습자료 부족 등 – 은 그 원인이 매우 복잡하다. 특히 일반교사의 인식 부족, 특수교사의 수 부족, 업무 자체의 과다, 통합교육 관련 전문성 부족 등등. 그러나 필자는 그러한 복잡한 원인들에 공통적으로 연관되어 있는 두 가지 측면을 언급하고 싶다. 하나는 학교 관리자, 교육정책 및 행정가의 인식과 교육철학이고 다른 하나는 교사 양성기관의 인식과 교육철학이다.

교육뿐만 아니라 사회의 많은 현안은 리더들의 리더십에 의해 그 양상이 현저히 달라진다. 일례로, 인공지능이나 기초학력 지원에 관한 정부나 학교 관리자의 긍정적이고 적극적인 태도는 그와 관련된 실제를 크게 활성화시키고 있다. 이와 관련하여 정부와 각 지자체가 투입하고 있는 재정 규모를 생각해보자. 또다른 예로, 통합교육 리더교사 양성 필요성을 제기한 제3차 특수교육발전 5개년 계획('08-'12)에 따라 많은 어려움 속에서도 4개 교육대학(경인, 서울, 대구, 광주)에 특수(통합)교육학과가 설치되었다. 즉, 비록 쉽지 않은 현안이라 하더라도 리더들의 의지와 철학이 있다면 꽤 많은 변화가 가능하다.

통합교육 지원 인력의 필요성, 특수교사 증원, 예비교사의 통합교육 전문성 향상, 특수교육지원센터에 다양한 전문 인력 배치 등은 자주 언급되어 왔지만 현실의 변화는 미미하다. 통합교육은 특징과 요구가 다양한 다수의 학생이 저마다 만족스럽게 교육적으로 성장하게 하는 데 주안점을 두기 때문에 학교 교육체제, 교육과정 운영 체제, 평가 방식 등 거의 모든 교육 부분의 질적이고 체제적인 변화를 필요로 한다. 그럼에도 통합교육은 언제나 특수교육계의 사안으로 인식되어 왔다. 일례로 국가 차원의 일반 교육과정 개정 과정에서 특수교육전문가는 언제나 후반부에 의견을 개진하는 정도로만 참여해왔다. 학교 체제나 교육과정 운영 체제는 교사 개인의 열정이나 노력으로 해결하기에는 한계가 있다. 흔히 일반교사 인식 부족이 거론되곤 하는데, 필자가 보기엔 그 '윗선'(교육과정 개발자, 교육 정책 전문가, 교육 고위 관료, 교육 행정가, 학교 관리자 등)의 인식과 철학, 의지가 더 중요하고 시급하다.

교사 양성기관 관련해서도 예비교사들의 장애, 통합교육 관련 인식과 관련 전문성 향상 필요성은 오래 전부터 수없이 언급되어 왔다. 하지만 현실의 변화는 미미하다. 정부의 의지에 힘입어(다른 방법으론 불가능했을 것임) 특수교육대상자 교육과 관련해서는 전국의 모든 예비 교사는 필수로 특수교육개론 1강좌를 듣고 졸업을 한다. 하지만 그 정도로 통합교육 관련 소양은 물론 필요한 전문성을 갖추기에는 물론 역부족이란 점을 모두가 잘 안다. 그럼에도 왜 1강좌 수강이 유지되고 있을까? 답은 간단하다. 교사양성 기관의 구성원이나 관련 규정을 만든 사람들이 그 정도면 충분하다고 여기기 때문이다. 그래서 140여 학점을 듣는 동안 예비교사들은 2학점 수강 기간만 장애, 통합교육 관련 얘기를 듣는다. 물론 학점 자체

를 늘린다고 통합교육 역량이 높아진다는 보장은 없다. 하지만 적어도 현재 상태로 예비교사들에게 통합교육 관련 전문성을 요구하는 것은 무리이다. 캐나다나 미국의 교육과정 운영 관련 지침이나 매뉴얼을 보면 특별한 지원을 필요로 하는 학생에 대한 내용이 반드시 별도의 장이나 절로 포함되어 있고 그 내용도 꽤 구체적이다.(아래 Box 참조) 우리의 경우에는 그나마 2015개정 교육과정때부터 '모두를 위한 교육과정'이라고 아주 조금 언급되다가 2022개정 교육과정에 그 분량이 몇 개의 조항 형태로 조금 늘어난 정도이다.

캐나나 온타리오주의 교육과정 운영 계획시 고려사항
(Considerations for program planning)

- Introduction
- Student Well-Being and Mental Health
- Instructional Approaches
- Planning for Students with Special Education Needs

Teachers planning programs or courses in all disciplines need to pay particular attention to these beliefs, which are as follows:

- All students can succeed.
- Each student has their own unique patterns of learning.
- Successful instructional practices are founded on evidence-based research, tempered by experience.
- Universal design and differentiated instruction are effective and interconnected means of meeting the learning or productivity needs of any group of students.
- Classroom teachers are the key educators for a student's literacy and numeracy development.
- Classroom teachers need the support of the larger community to create a learning environment that supports students with special education needs.
- Fairness is not sameness.

- Planning for English Language Learners
- Healthy Relationships
- Human Rights, Equity, and Inclusive Education
- The Role of the School Library
- The Role of Information and Communications Technology
- Education and Career/Life Planning
- Experiential Learning
- Pathways to a Specialist High Skills Major (SHSM)
- Health and Safety
- Ethics

(출처:
https://www.dcp.edu.gov.on.ca/en/program-planning/considerations-for-program-planning)

요약하자면, 교육소외아동의 교육권과 인권 실태에 관한 보고서의 내용은 문제 해결의 실마리를 '윗선'에서 찾아야 함을 보여준다. 개인 차원의 열정과 헌신, 노력은 정책이나 행정적 지원이 함께 할 때 더 큰 시너지를 발휘할 것이다.

넷째, 거의 철칙처럼 여겨지고 있는 중복 지원 배제 원칙은 교육소외아동 교육권과 인권 보장을 위해서는 재고되어야 한다. 미국의 경우 장애아동은 미국 장애인 교육법(The

Individuals with Disabilities Education Act, IDEA), 미국장애인법(Americans with Disabilities Act), Section 504, 모든 학생 성공법(Every Student Succeeds Act) 등으로 이중 삼중 보호를 받고 있다. 우리 정부나 지자체의 기초학력지원 방안의 핵심도 3단계(교실 내-학교 안-학교 밖) 안전망 구축이다. 가능하면 취약한 집단은 여러 가지 지원이 상호 보완적으로 작용하게 해야 한다. 이 말은 무조건 중복지원을 해야 한다는 뜻이 아니라 특정 법으로 보장이 미흡하면 다른 법으로 보완하게 해야 한다는 뜻이다. 우리는 일반과 특수 구분이 지나치게 엄격하여 한 쪽의 지원 대상자이면 다른 쪽의 지원을 못 받게 하고 있다. 예컨대 학습장애 학생의 경우 대부분이 일반학급에 배치되어 있지만 현행 기초학력보장법이나 학습부진학생 지원 대상에서는 제외하도록 관련 법에서는 규정하고 있어 이들은 실질적으로 일반교육과 특수교육 어느 쪽으로부터도 지원을 받기 어려운 상황에 놓여 있다.

다섯째, 특수교육운영위원회, 특수교육지원센터의 역할이 해당 기관의 명칭에 맞게 재조정될 필요가 있다. 예컨대 특수교육지원센터의 전문 인력, 통합교육에 필요한 인력, 각종 교수-학습자료의 개발 및 보급 등이 특수교육운영위원회나 특수교육지원센터의 핵심 역할 중 하나여야 할 것 같지만 현재로서는 특수교육대상자의 선정 및 배치에 관한 사항, 심사 청구 사항, 취학 유예 및 면제 등 주로 관련 행정적인 사무 지원에 치우쳐 있는 듯 하다.

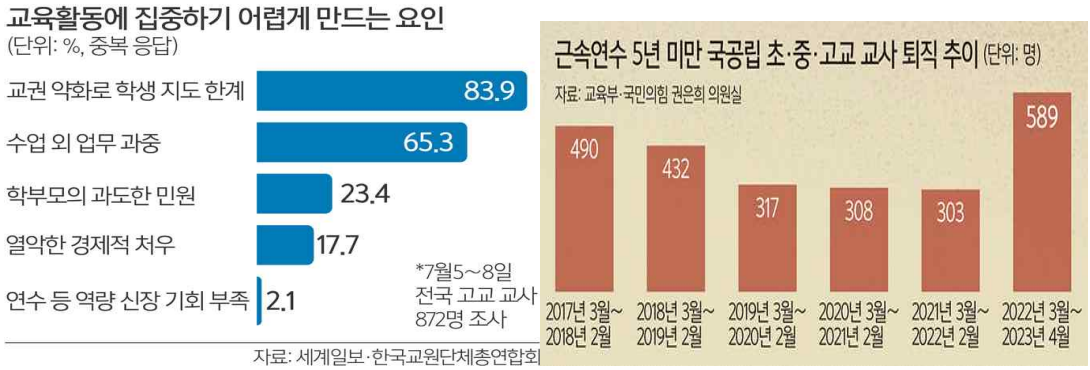
2. 「장애인 등에 대한 특수교육법」 개정안에 대하여

1) 우리는 진정 법에 대해 신경쓰고 있는가?

우리는 진정으로 장.특.법을 신경쓰고 있을까? 왜 장.특.법의 어떤 내용은 현장에서 잘 이행되고 있지 않을까? 아마도 그 이유는 다음 세 가지 중 하나 이상일 것이다. 첫째는 법의 존재를 모른다. 일반교사, 일반교육 담당 장학사, 학교 관리자 등은 일 년에 몇 번이나 장.특.법을 찾아볼까? 교육정책 전문가나 관련 고위직, 교사양성 기관의 교수진들은 장.특.법의 존재와 내용들을 알고 있을까? 학교에서는 누가, 어떤 상황에서 장.특.법을 들여다볼까?

둘째는 법의 존재는 알지만 지켜도 그만 안 지켜도 그만인 것을 경험했기 때문이다. 예컨대 시행령 제7조 2항에 “교육감은 특수교육지원센터가 그 업무를 효율적으로 수행할 수 있도록, 담당 업무를 전담하는 특수교육 분야의 전문인력을 배치하여야 한다.”라고 되어 있지만 실태보고서에 따르면 여전히 다양한 전문가가 부족하다. 특수학급 설치 기준이 있긴 하지만 지켜지지 않는 경우도 있다. 제21조 2항에서는 특수교육대상자를 배치받은 일반학교의 장은 “교육과정의 조정, 지원인력의 배치, 학습보조기기의 지원, 교사연수 등을 포함한 통합교육계획을 수립·시행하여야 한다.”고 되어 있지만 현장에서는 여전히 통합학급 지원 인력이 필요하다고 한다. 제22조에서는 개별화교육지원팀을 구성해야 한다고 하고 있지만 팀이 없는 학교도 있고, 있어도 형식적으로 운영되는 경우가 많다는 게 관련 논문의 한결같은 보고 내용이다. 즉 법에 명시된대로 하지 않아도 큰 문제가 되지 않는다.

셋째는 현실상 법을 지키는 것이 불가능하거나 극히 어렵기 때문이다. 전문인력이든 특수교사든 인력 배치를 위해서는 관련 예산이 필요하지만 언제나 예산은 부족하다. 또한 요즘 학교에서는 교권침해와 업무과중으로 교단을 떠나는 교사들이 늘고 있다(그림 참조). 통합교육 이념을 구현하고 싶어도 이러한 요인들로 교사 자신이 소진될 경우 이들이 통합교육에 전념하긴 어렵다. 그래서 통합교육이나 교육소외 아동 교육권을 논할 때에는 다양한 측면, 거시적인 측면도 함께 고려되어야 한다.



[그림 1] 교사들이 교육활동에 집중하기 어려운 요인과 젊은 교사 퇴직 추이
출처: 세계일보. 2023.7.11.일자 온라인 기사.
(https://www.segye.com/newsView/20230710519711?OutUrl=daum)

그래서 법에서는 통합교육 이념을 실현해야 한다고 규정하지 못하고 "노력하여야 한다"고 규정했는지 모르겠다. 그나마 이전 법의 '특별한 사유가 없는 한' 혹은 '예산의 범위 안에서 '라는 수식어가 빠진 점에 위안을 얻어야 할 것 같다(표 1 참조). 중요한 점은 앞에서 언급한 바와 같이 리더십에 따라 선택과 집중은 가능하다는 점이다.

<표 1> 통합교육 관련 조항의 법적 근거 변화

	「특수교육진흥법」 (1994)	「장애인 등에 대한 특수교육법」 (2007, 2021 개정)
통합교육 실시조항	① 일반학교의 장은 특수교육대상자 또는 그의 보호자나 특수교육기관의 장이 통합교육을 요구하는 경우에는 **특별한 사유가 없는 한** 이에 응하여야 한다. ② 일반학교의 장은 특수교육의 편의를 위하여 **예산의 범위 안에서** 특수교육에 필요한 교재 및 교구를 갖추고 경사로 및 손잡이와 특수교육대상자가 이용하기에 편리한 화장실, 책상 및 의자 등의 편의시설을 설치하거나 갖추어야 한다. (삭제 2002. 12. 5) ③ 일반학교의 장은 제 1항의 규정에 의하여 통합교육을 실시하는 경우에는 대통령이 정하는 기준에 따라 특수학급을 설치 운영하고, **예산의 범위 안에서** 특수교육에 필요한 교재 및 교구를 갖추어야 한다. (개정 2002. 12. 5)	① 각급학교의 장은 교육에 관한 각종 시책을 시행함에 있어서 통합교육의 이념을 실현하기 위하여 **노력하여야 한다.** ② 제17조에 따라 특수교육대상자를 배치 받은 일반학교의 장은 교육과정의 조정, 보조인력의 지원, 학습보조기기의 지원, 교원연수 등을 포함한 통합교육계획을 수립·시행하여야 한다. ③ 일반학교의 장은 제2항에 따라 통합교육을 실시하는 경우에는 제27조의 기준에 따라 특수학급을 설치·운영하고, 대통령령으로 정하는 시설·설비 및 교재·교구를 갖추어야 한다.

출처: 이대식, 정주영, 김수연(2023). 통합교육 분야 학문적 성과와 과제. 2023 한국교육학회 학술대회 발표문.

2) 제안한 법 개정 내용에 대하여

실태 보고서에 나타난 문제를 해결하기 위해서는 그 원인을 해결하는 데 도움이 되는 방향으로 법 개정이 이루어져야 한다. 이러한 측면에서 몇 가지 의견을 제안하면 다음과 같다.

첫째, 통합교육 개념에 '모든 학생'을 포함시킨 취지나 의도에는 공감하지만 이 법 자체가 장애인의 특수교육 관련 법이기 때문에 이 조항은 초.중등 교육법이나 교육기본법에서도 언급하는 것이 지금은 더 필요하다고 본다.

둘째, 현재 국가 및 지방자치단체의 임무 사항으로 통합교육에 필요한 인력, 특수교육지원센터의 적정 인력 확보 방안이 명시적으로 언급되지 않은 점은 아쉽다.

셋째, 특수교육대상자에 경계선 장애를 포함하는 방안에 대해서는 신중한 접근이 필요하다. 경계선 장애 학생 대부분은 기초학력 지원을 필요로 할 것이다. 현재 학습장애 학생이 기초학력지원대상에서 제외되어 있는데 만약 경계선 장애 학생이 특수교육대상자가 된다면 바로 그 이유 때문에 이들은 기초학력이나 학습부진 지원 대상에서 제외될 것이다. 또한 지금처럼 특수와 일반 교육 간 분리가 엄격한 상황에서 특수교육대상자의 급격한 증가는 행·재정적으로 어떠한 영향을 미칠지, 특수교육대상자로의 분류를 꺼려하는 학부모의 인식 등에 대한 세심한 검토와 분석이 필요하다. 뿐만 아니라 현재에도 절대적으로 부족한 통합교육 지원인력, 특수교육지원센터 내 다양한 전문 인력 충원을 어떻게 할지 등에 대한 대책이 필요하다. 따라서 이들을 특수교육대상자로 선정하기보다는 이들의 지원을 위해 특수교육 전공자가 지원 인력의 일부로 참여하게 하는 방안이 당장은 더 현실적일 것으로 본다.

넷째, 일반교사 및 학교 관리자, 교육지원 인력에 대한 통합교육 관련 연수 및 교육 조항 신설에 적극 찬성한다. 그러나 연수의 효과를 전제로 여기에 꼭 포함되어야 할 집단은 교육행정이나 정책을 다루는 사람, 교사양성 기관의 교수 인력들이다. 교육 관련 부서의 고위 관료나 교사 양성기관의 교수진, 학교 관리자들을 대상으로 통합교육 이념, 다양성 수용, 모든 학생의 교육권 등에 대한 연수나 인식 강화 방안이 모색되어야 한다. 연수의 효과에 대해서는 과학적인 검증이 필요하다.

다섯째, 특수교육대상자의 개별적인 교육적 요구를 고려한 교육과정의 설계는 그 의미와 의도가 보다 명료해야 한다. 지금도 특수교육 교육과정과 통합교육용 보완자료 등이 개발되어 적용되고 있기 때문이다.

여섯째, 특수교육운영위원회의 역할 중 하나로 단위 학교에서 해결하기 어려운 인력과 예산 확보, 교재-교구 연구와 개발 등이 중요하게 명시될 필요가 있다. 특히 진단 및 배치 이외에 특수교육이나 통합교육 관련 실질적인 지원사항을 보다 구체적으로 포함시킬 필요가 있다.

일곱째, 현재 학교의 장은 통합교육 계획을 수립하여 시행하게 되어 있는데 이것이 어떻게 이행되고 있는지 실태파악과 함께 보다 강력한 내실화 방안이 강구되어야 한다.

여덟째, 통합교육에 필요한 지원은 어느 부서가 무슨 내용으로 어떻게 해야 하는지에 대한 조항이 신설될 필요가 있다. 현재로서는 일반교육 쪽의 통합교육 지원은 교사 연수나 관련 교재 개발 이외에는 사각지대에 놓여 있다

3. 결론

어쩌면 지금 당장 필요한 것은 법의 내용 보완과 함께 법의 존재와 그 의미, 역할을 교육 관련 구성원들이 인식하고 일상생활에서 행동으로 옮기게 하는 것이 더 급한 것이 아닐까? 법의 내용보다 법의 존재 자체에 대한 구성원, 특히 정책이나 행정 전문가, 관리자, 행정부서, 학교 관리자의 인식과 태도가 문제의 원인이자 해결의 열쇠가 아닐까?

현재의 통합교육의 문제, 넓게는 교육소외 아동 교육권 확보는 일반교사의 인식 부족이나 부재로만 파악해서는 안 된다. 학교 교육에 관한 중요한 의사결정을 내리는 교육행정부서와 학교 관리자의 인식 부족, 법 내용에 대한 무관심, 법 이행 의지 부족이 문제의 핵심이다. 학교 관리자가 리드를 하지 않고 처벌 조항도 없는데 교사 개인의 노력과 열정 이외에 학교의 문화나 관행으로 통합교육이 운영될 가능성은 애초에 많지 않다. 예컨대 통합교육 지원을 위해서 공익요원을 투입한 것은 통합교육에 대한 우리의 인식을 그대로 보여준 대표적인 장면이라 본다.

이제는 일반교사 개인의 인식 탓만 할 것이 아니라 그들이 통합교육에 집중할 수 있게 여

건을 조성해주어야 한다. 그들은 통합교육 지원 인력을 필요로 한다. 그들은 교수-학습 자료에 대한 정보를 필요로 한다. 그들은 모든 아이를 개별적으로 교육할 시간과 전문성을 필요로 한다. 그들은 그렇게 할 수 있는 교육과정과 교육과정 운영 방식을 필요로 한다. 그들은 개별 맞춤형 지도와 평가를 할 수 있는 체제와 여건을 필요로 한다. 이러한 측면에서 정다운 학교 사례는 엄밀한 평가를 거쳐 그 효과가 확실할 경우 전체 학교에 도입하는 접근이 필요하다.

6) 김수연(**한국뚜렛병협회 회장**)

교육소외아동 교육권 인권 실태 및 관련 법 개정안에 대한 의견

뚜렛장애 소아·청소년의 교육소외에 대하여

먼저 <특수교육 소외아동과 평생교육 소외 중복중증장애인 교육권 확보를 위한 정책 토론회>에 참여하게 되어 기쁘게 생각합니다. 한국뚜렛병협회는 뚜렛장애인의 잠재된 능력을 살려 사회발전에 기여하고, 뚜렛장애인의 권익을 보호하기 위한 사회적 인식 제고 및 사회 제반 환경을 조성하고자 활동하고 있는 단체입니다. 그동안 들이신 많은 수고와 노력이 이번 토론회를 통해 뚜렛장애 소아·청소년을 비롯하여 모든 특수교육 소외 소아·청소년에게 좋은 결실로 돌아가길 바랍니다.

Ⅰ. 들어가며

"뚜렛장애(Tourette's Disorder)"는 다양한 음성틱과 행동틱을 특징으로 하는 신경질환입니다. 틱(Tic)은 자신의 의지와 상관없이 특정한 움직임이나 소리를 갑작스럽고 빠르게 반복하여 내는 증상입니다. 뚜렛장애는 주 증상인 틱 이외에 ADHD, 강박장애, 학습장애, 불안, 우울, 언어와 행동 문제 등 다양한 질환이 동반되어 생활하는데 복합적인 어려움을 가지게 됩니다.

2022년 자료에 따르면 뚜렛장애 환자 수는 13,143명이며 이 중 82.5%에 해당하는 10,843명이 19세 이하 학령기 소아·청소년입니다(건강보험심사평가원, 2022). 뚜렛장애 소아·청소년들은 질환에 대한 특별한 교육적 요구가 있고, 이에 따라 특수교육을 받아야 함에도 불구하고 특수교육을 받지 못하는 실정입니다.

Ⅱ. 뚜렛장애 소아·청소년의 교육 현실

1. 뚜렛장애가 교육성과에 미치는 악영향

뚜렛장애의 주 증상은 음성틱과 행동틱입니다. 주증상인 틱 이외에 강박, ADHD, 학습장애, 우울, 불안 등이 동반될 가능성이 매우 높은 장애입니다. 뚜렛장애는 틱 증상과 동반질환이 복합적으로 작용하여 학교생활, 학업성취에 악영향을 줍니다.

○ 틱 증상으로 인한 학교생활의 어려움

· 틱은 뇌의 이상에서 나오는 것으로 고의로 증상을 만들어 내는 것이 아닙니다. 통제할 수 없는 근육의 움직임과 소음을 유발하여 자신에게 피해를 줄 뿐 아니라 학습공동체를 난처하게 합니다. 이는 또래의 놀림과 괴롭힘, 학교폭력의 대상이 될 수 있습니다. 또한 틱 증상을 이해하지 못하는 교사에게 징계와 처벌을 받기도 합니다.
· 생활이 힘들 정도의 심한 음성틱과 근육틱이 지속되는 시기에는 조퇴와 결석을 지속하여 학습권에 지대한 영향을 받습니다.
· 틱 증상 중 하나인 외설증(욕이나 성적인 말 하기)과 외설행동(성적 행동하기, 성적 부분 만지기)은 학습공동체의 오해를 사, 학교생활에서 엄청난 문제를 야기할 수 있습니다.
· 틱 증상을 억제하느라 수업에 집중을 잘 하지 못하고, 빈번한 억제 실패로 깊은 좌절감을 느낍니다.

○ 틱 증상으로 인한 학업성취에서의 어려움

· 미세운동시각장애 : 필기, 맞춤법의 어려움, 매우 지저분하고 읽기 어려운 손글씨, 숫자 글자의 반전 왜곡, 칠판을 보며 복사하기 어려움, 읽기속도장애, 글을 읽을 때 수 차례의 역행도약, 읽기 정확성 저하, 안구의 피로감이 있습니다.
· 언어기능의 어려움 : 자신이 하고 싶은 말(어휘)을 찾는데 어려움을 겪는 수가 많고 의사표현을 제대로 하지 못할 가능성이 많습니다. 음성틱으로 인한 말더듬과 부정확한 발음으로 발표와 의사소통이 원활하지 못합니다.
· 틱을 조절하는 약물의 부작용으로 졸음, 어지럼증, 다한증, 이명, 침 흘림, 빈뇨 등 각종 부작용을 겪고 있어서 수업 참여를 방해합니다.

○ 동반질환

◦강박장애의 영향

· 뚜렛장애는 강박장애를 수반하는 경우가 많습니다.
· 자신의 글을 끊임없이 지워야 하는 대칭 강박증을 가진 학생은 모든 과제에서 뒤처지고 제 시간에 시험을 완료하는 것이 힘듭니다.
· 한 활동에서 다른 활동으로 전환하는데 어려움을 겪고 항상 완고하고 비협조적으로 생각될 수 있습니다.
· 한 가지 행동을 완벽하게 완수하고자 하여 수업 참여를 방해할 수 있습니다. 예를 들어 연필을 완벽하게 깎아야 하는 강박이 있는 경우 수업시간 내내 연필을 깎고 있을 수 있습니다.

◦ADHD 및 실행기능장애

· 생각과 자료를 분석, 계획, 정리하고 작업을 계획하고 시작하고 완료하는 능력이 부족할 수 있습니다.

· 주의집중 시간이 짧아서 장시간 집중이 어려울 수 있습니다.
· 과제의 시작과 계속이 어렵고 제 시간 과제완료가 어려울 수 있습니다.
· 작업 수행 도중 필요없는 자극을 억제하는 능력이 정상 아동보다 저하되어 있습니다.
· 과제를 완료해도 자주 잃어버릴 수 있습니다.
· 충동성을 억제하는데 어려움이 있을 수 있습니다. 생각하지 않고 대답하거나 행동할 수 있습니다.

◦경계선 지능과 사회적 기술 결함
· 틱 증상으로 인해 사회 경험과 기회가 부족하고 양질의 교육에 접근이 제한되어 경계선 지능일 수 있습니다.
· 미성숙한 행동이나 경직된 반응, 사회적으로 부적절한 행동을 보일 수 있으며 친구들과 지속적으로 어울리는 것을 잘 하지 못합니다.
· 상황에 지나치게 예민하게 반응하는 것처럼 보이는 심각하고 파괴적인 행동을 보이거나 실패감을 경험하고 감정을 조절하지 못하고 폭발적인 행동을 보일 수 있습니다.

1. 뚜렛장애, 특수교육대상자 선정의 어려움

뚜렛장애 소아·청소년이 특수교육대상자로 선정된 사례는 손가락으로 꼽아볼 수 있을 만큼 극소수에 불과합니다. 뚜렛장애는 특수교육대상자 유형 중 정서·행동장애에 속한다고 합니다. 우리나라 특수교육대상자는 전체 학생의 1.7%에 해당하며, 2023년 특수교육통계에 의하면 전체 특수교육대상자의 1.7%가 정서·행동장애 유형의 특수교육대상자입니다. 뚜렛장애를 가지고 있는 학생은 특수교육적 요구가 분명함에도 우리나라에서 특수교육대상자가 되는 것은 매우 어렵습니다. 현재 뚜렛장애가 특수교육법 상의 장애로 뚜렷이 명시되어 있지 않고 뚜렛장애의 특수교육적 요구에 대한 인식이 부족하고 정서·행동장애 선정기준이 매우 엄격하기 때문입니다.

다음은 뚜렛병협회 회원들이 특수교육대상자 선정 과정에서 관련인 등에게 직접 들은 바, 그 사례에서 뚜렛장애 소아·청소년이 특수교육대상자로 선정되기 힘든 이유를 찾을 수 있었습니다.

1) 특수교육대상자 선정주체들의 편견

특수교육대상자를 선정하는 과정에 관여하는 담당자가 뚜렛장애가 특수교육대상자로 선정될 수 없다는 편견을 가지고 있습니다.

> **“뚜렛장애는 특수교육대상자가 될 수 없어서 해줄 수 있는 것이 없어요.**
> **안타깝지만 대안학교나 홈스쿨링을 알아보세요”**
>
> **“뚜렛장애는 장애인 등에 대한 특수교육법에는 없는 장애유형입니다.”**

-뚜렛병협회 회원들의 특수교육지원센터 면담 사례 중에서-

뚜렛병협회는 국민권익위원회 신문고를 통해 뚜렛장애의 특성으로 인해 특수교육이 필요한 것으로 판단될 경우 '특수교육법 제15조 제1항에 따른 10개의 장애유형 중 '정서・행동장애 유형의 특수교육대상자'로 선정될 수 있다는 교육인적자원부의 답변을 받은 바 있습니다. 그러니 장애인 등에 대한 특수교육법에는 없는 장애유형이라는 말은 어디서 나온 것인지 모르겠습니다.

뚜렛장애 소아·청소년은 대부분은 담임교사 등 학교 측의 권유와 설득에 의해 특수교육대상자 선정배치를 신청합니다. 일선의 학교 측은 우리 뚜렛장애 소아·청소년의 특별한 교육적 요구를 인정하고 보다 나은 교육적 지원방법을 강구하고자 특수교육대상자 선정을 제안했을 것입니다. 그런데 위와 같이 특수교육대상자 선정관련인들은 뚜렛장애 소아·청소년들의 부모를 향해 '뚜렛장애는 특수교육대상자가 안된다'는 배타적인 자세와 태도로 일관하는 것입니다. 정서·행동장애는 다양한 질환의 집합으로, 뚜렛장애도 엄연한 정서·행동장애 선정대상입니다.

2) 뚜렛장애, 특수교육대상자 진단평가의 문제점

> **"학습에 현저한 어려움이 있는 아이들이 특수학급에 가는 거예요.**
> **뚜렛장애는 안됩니다"**
>
> **"힘들긴 해도 얘들은 학습이 되잖아요. 그래서 선정이 안되는 거예요"**

-뚜렛병협회 회원들의 특수교육지원센터 면담 사례 중에서-

정서・행동장애로 특수교육대상자 선정이 되려면 정서·행동적 특성에 대한 문제와 학업상의 문제가 동시에 존재해야 하는 것으로 알고 있습니다. 뚜렛장애 소아·청소년의 정서·행동적 특성에 따른 어려움과 학습에의 현저한 어려움이 특수교육대상자 선정에서 반영되지 못하는 이유는 진단평가 상의 문제에 있습니다.

장애인 등에 대한 특수교육법상 정서・행동장애의 정의는 다음과 같습니다.

가. 지적, 감각적, 건강상의 이유로 설명할 수 없는 학습 상의 어려움을 지닌 사람
나. 또래나 교사와의 대인관계에 어려움이 있어 학습에 어려움을 겪는 사람
다. 일반적 상황에서 부적절한 행동이나 감정을 나타내어 학습에 어려움이 있는 사람
라. 전반적으로 불행감이나 우울증을 나타내어 학습에 어려움이 있는 사람
마. 학교나 개인 문제에 관련한 신체적 통증이나 공포를 나타내어 학습에 어려움이 있는 사람

뚜렛장애 소아·청소년은 틱 증상과 동반질환으로 인해 정서·행동장애 가, 나, 다, 라, 마 중 여러 항목 또는 모든 항목의 특성을 중첩하여 가지고 있습니다. 따라서 특수교육대상자 선정 시 한

가지 특성에 따른 검사들이 아닌 의학적·심리학적 영역의 검사들을 모두 사용하고 의사, 임상심리사와 같은 전문가의 평가를 수용하여야 합니다.

또한 뚜렛장애 소아·청소년은 분명한 학습 상의 어려움이 있으나 학업성취에는 문제가 없는 경우가 있습니다. 그러나 학업성취가 곧 학습 상의 어려움을 반영하는 것은 아닙니다. 각 학년 수준에 해당하는 학업성취를 보이고, 학업진전도 비율이 빠르다고 하더라도 학습활동에 적절히 참여하지 못하고 학습과제를 완수하지 못하고 학습수행에 문제를 보인다면 학습 상의 어려움인 것입니다.

그러나 이러한 정서·행동적 어려움과 학습상의 어려움이 모든 검사과정에서 제대로 평가되지 않고 있습니다. 특히 뚜렛장애 소아·청소년의 어려움을 보다 명확하게 진단하기 위해 예일 틱 증상 평가척도 (YGTSS)를 사용하여야 합니다. 예일 틱 증상 평가척도 (YGTSS)는 틱의 개수, 빈도, 심한 정도, 복합성, 방해의 5가지 차원을 평가하여 뚜렛장애인의 장애도 판정에도 활용되고 있으니 특수교육대상자 선정에 있어서도 활용하여 주시기 바랍니다.

3) 뚜렛장애의 선정 사례가 없다하여 거부

> **“저희 00도에서는 뚜렛장애가 특수교육대상자로 선정된 사례가 없습니다.”**

-뚜렛병협회 회원들의 특수교육지원센터 면담 사례 중에서-

뚜렛병협회에서는 국민권익위원회 신문고의 답변과 교육부 특수교육정책과와의 전화통화로 모든 병명을 법에 명시할 수 없기에 명시되지 않는 병명을 위해 ‘정서·행동장애’를 개설했으니 정서·행동장애 유형에 맞추어 신청을 하면 된다는 답변을 들었습니다. 뚜렛장애가 선정된 사례가 없어서 선정의 선례를 만들기 어렵다는 해당 시도의 답변을 어떻게 수용해야 모르겠습니다.

장애인복지법상 장애의 종류로 명시되어 있지 않다는 이유로 장애등록이 인정되지 않았던 뚜렛장애는 지난 2019년 10월 31일 “어느 특정한 장애가 장애인복지법 시행령에 명시적으로 규정돼 있지 않다고 하더라도 시행령이 그 장애를 장애인복지법 적용대상에서 배제하려는 전제에 서 있다고 새길 수 없다. 단순한 행정입법의 미비가 있을 뿐이라고 보이는 경우에는 행정청은 그 장애가 시행령에 규정돼있지 않다는 이유만으로 장애인등록 신청을 거부할 수 없다. 일상생활에 상당한 제약이 있는 뚜렛증후군 환자의 장애인등록신청을 거부한 것은 헌법의 평등원칙에 위배되며, 가장 유사한 규정을 유추 적용해 장애 판정을 할 필요가 있다”라는 대법원 판결에 따라 2020년부터 ‘예외적 인정조치’로 장애인등록이 허용되었고 이후 보건복지부는 2021년 장애인복지법 시행령의 일부개정으로 뚜렛장애를 장애인복지법 시행령에 명시하였습니다. 어느 뚜렛장애인의 장애인임를 인정받기 위한 소송은 예외적 장애인 등록의 선례를 만들었고 현재 법안이 추진 중인

것으로 알고 있습니다. 뚜렛장애의 특수교육적 요구를 인정받기 위해 특수교육대상자 선정도 소송을 통해 선례를 만들어야 한다면 안타깝고 통탄할 일입니다.

Ⅲ. 뚜렛장애 소아·청소년을 위한 제안

뚜렛장애는 질환의 특성으로 인한 특별한 교육적 요구가 있습니다. 뚜렛장애 학생들이 특수교육대상자로 선정되어 특수교육을 받을 수 있도록 하여야 합니다.

첫째, 장애인 등에 대한 특수교육법 제15조 제1항 정서·행동장애에 해당되는 장애로서 분명히 뚜렛장애의 이름이 명시되어야 합니다. 뚜렛장애는 영국에서 장애인교육법상 정서·행동장애로 명시되어 있고 미국에서는 기타건강장애로 분명히 명시되어 있습니다.

둘째, 뚜렛장애로 특수교육대상자로 선정함에 있어서 현재의 모호함이 아닌 명확한 선정기준과 진단준거가 마련되어야 합니다.

셋째, 교육당국 및 국립특수교육원은 뚜렛장애와 같은 각 장애 특성에 맞는 화상교육 및 원격교육프로그램을 개발하여 유연하게 적용하고 보조공학과 보조기기를 활용할 수 있도록 하여야 합니다.

Ⅳ. 마치며

현재 뚜렛장애는 성인기인 만20세에 이르러서야 장애인이라는 법적 지위를 얻을 수 있습니다. 이는 뚜렛장애가 성인기 즈음에 완화될 가능성이 있다는 질환적 특성이 반영된 것이라고 합니다. 성인기에 완화될 가능성이 있다는 것으로 인해 소아·청소년기 뚜렛장애가 있는 이들의 일상생활과 학교생활·사회생활의 제약이 없음을 반영한 것이 아닙니다.

뚜렛장애는 초기발병기인 초등학교 입학무렵부터 성인 초기까지 가장 악화기를 겪는 질환적 특성을 가지고 있습니다. 이 시기에 뚜렛장애 소아·청소년에게 특별한 교육적 요구가 있고 특수교육이 필요함을 외면하지 말아주시기 바랍니다.

우리는 일시적인 틱이나 간헐적인 틱, 강도나 빈도가 약한 증상으로 특수교육대상자 선정을 받고자 함이 아닙니다. 뚜렛장애에 대한 교육적 몰이해와 무배려는, 그들의 학업적 성취를 저해하고 나아가 민주시민으로서의 자질을 개발할 수 있는 기회를 박탈합니다.

우리 뚜렛장애가 특수교육대상자로서 교육적 지지와 지원을 받고, 장애인으로서 복지가 제공된다면, 이들이 장애인으로서만이 아니라 우리 사회의 민주시민으로서 그 역할을 다할 것입니다.

모든 이들의 의견을 모은 정책 제안 자료와 토론회를 준비하기 위해 노고를 아끼지 않으신 “장애인교육아울다”와 도움 주신 모든 분들께 감사드립니다.

7) 전지훈(서울경인특수학급교사연구회, 특수교사)

교육소외아동 교육권 인권 실태 및 관련 법 개정안에 대한 의견

특수교육과 일반교육의 경계를 넘어

2015년 세계교육포럼에서 5개 주요 과제를 발표하였다. 교육받을 권리 보장, 교육의 형평성 실현, 통합교육, 교육의 질 보장, 평생교육 실현이다. 이는 통합교육은 장애학생의 교육권 확보에서 모든 학습자로 확대되었고 개별 학생의 다양성 존중으로 그 관심과 대상이 확장되었음을 의미한다. 이제는 유엔협약 국가들은 실천적인 방향성과 도전과제를 공유하고 협력하며 발전을 꾀하고 있다.[7] 이 내용을 보면서 몇 년 전 출판되었고 친한 통합학급교사가 쓴 책이 떠올랐다. 책의 제목은 ‘교사, 통합교육을 말하다’ 이고 부제는 ‘특수교육과 일반교육의 경계를 넘어’ 였다. 특수교육과 일반교육의 경계를 넘어 선 것이 통합교육이며 모두를 위한 교육이라는 점에서 닿아있었다.

초임부터 계속 일반학교 특수학급교사로 근무한 경험을 잠시 나누고자 한다. 지금 근무하는 학교는 혁신학교이다. 혁신초등학교라는 이유로 학생 수도 많고 전입에 대한 문의도 많은 편이다. 다른 학교에서 비해 좀 더 유연한 교육과정 때문일 수 있다. 학급마다 정서, 행동적으로 어려움이 있거나 배움이 느린 학생, 부적응으로 전학을 온 학생, 다문화 학생 등 다양한 특성과 요구를 지닌 학생들이 많은 편이다. 그러다보니 통합학급뿐만 아니라 일반학급에도 9명의 기초학력 협력강사들이 수업 지원을 하고 있다. 통합학급 수업인 경우 담임교사를 포함하여 특수교육실무사, 협력강사까지 함께하는 시간이 있다. 실제 학급별로 따지면 주당 몇 시간되지 않더라도 담임 혼자 수업을 할 때보다 도움이 된다고 한다. 이로써 1교실 1교사제가 아닌 2교사제 또는 지원인력이 필요한 시대가 도래한 것이다.

최근 몇 년 사이에 교육지원청 뿐만 아니라 구청의 교육경비보조금에서 기초학습지원을 위한 예산들이 투입되고 있다. 기초학력협력강사, 디지털 튜터, 방역인력, 안전지도담당 인력 등 교실 안팎의 지원들이 많아지고 있다. 그 외에도 대학생 멘토링, 학습도움센터, Wee센터 등 다양한 사업과 지원이 이어지고 있다. 하지만 발제문에서 문제점으로 제시한 것처럼 전문적으로 교육을 받은 인력보다는 단기계약 등을 통한 한시적 지원인 경우가 많고 다음 해에도 지속 가능한 사업인지 알 수 없다.

그러나 이런 학교와 학생들의 변화를 발맞추기 위해 다양한 지원체계를 갖추고 노력해 가고 있다는 것이다. 최근 몇 년 전부터 다중지원팀 혹은 사례지원팀이라는 형태로 학생들에 대해 논의할 수 있는 다양한 협의체가 생겨나고 있다. 기초학력 지원 또는 정서, 행동의 어려움이 있는 경우, 담임교사의 요청으로 논의가 필요한 학생의 경우 관리자, 담임교사, 상담교사, 교육과정팀장, 특수교사, 학

7) UNESCO(2015). Incheon Declaration and Framework for Action. Retrieved from http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656E.pdf

부모 등이 함께 모여 논의하는 협의체이다. 학교 내의 필요한 지원과 함께 가정이나 외부기관에서 도움을 받을 수 있도록 권유드린다. 특수교사는 해당학생이 장애가 의심되지 않더라도 가정이나 학급에서 적용할 수 있도록 도움을 드린다. 학생 중 특수교육대상자로 입급되는 경우들도 있지만 경계급 학생 또는 정서, 행동의 어려움이 있는 학생이나 학부모의 경우 특수교육대상자로 심사하는 것조차 꺼리는 경우가 많다. 담임교사나 학교에서 '특수'라는 말만 들어도 발끈하시거나 민원부터 들어오기도 한다. 그뿐만 아니라 특수학급의 법정인원 또한 지켜야하기에 원하는 학생들을 모두 받을 수도 없다.

지금까지 경험하거나 주변 학교의 사례를 말씀드린 이유는 학교에는 특수교육대상학생뿐 아니라 다양한 특성을 지닌 학생들이 많고 그 학생들을 지원할 인력이 매우 필요하다는 것이다. 그리고 지원을 필요로 하는 학생수는 계속 늘고 있다. 이는 학교가 모든 학급이 통합학급이며 모든 학생들을 지원하는 시스템으로 변화해야한다는 것이다. 현장에서의 다양한 상황들을 접하면서 고민되는 것은 특수교육 안에서 도움과 지원이 필요한 학생들을 끌어안는 것이 맞나?라는 문제이다. 특수교육이라는 전문성을 가지고 지원을 했을 때 도움을 받을 수 있는 부분이 있을 것이다. 그러나 해당학생이나 학부모의 입장에서 진정 원하는 것일까라는 생각이 든다. 학교 현장에서 만나는 해당학생과 학부모들은 난색을 표하거나 특수학급에서 공부하는 것을 원치 않는 경우들이 훨씬 더 많은 것을 봐왔기 때문이다. 지금의 특수학급의 형태, 통합교육 환경에서의 시간제 특수학급의 운영체계는 그들의 필요로 하는 지원 형태와는 다르다는 것이다. 앞서 말씀드린대로 학교교육의 패러다임뿐만 아니라 교사들이 학생들을 바라보는 시각 또한 특수교육과 일반교육의 경계, 통합교육, 모두를 위한 교육으로 가야만 한다는 것을 현장의 교사들도 느끼고 있다. 김지영(2022)[8]은 통합학급을 경험한 교사들은 특수교육대상학생 뿐 아니라 다양한 교육적 욕구를 가진 학습자들의 참여와 성취를 지원하기 위한 전략들을 실천하고 있다고 말한다. 통합교육의 이념으로 보면 특수교육대상학생 뿐 아니라 다양한 어려움을 겪는 '모든 학습자'가 포함되기에 특수교육분야에서의 통합교육 정책에 대한 부분도 함께 제고해봐야 한다고 제시하고 있다.

내년부터 전면 개정되는 2022 교육과정은 1, 2학년을 시작으로 적용된다. 교과서가 전면 개정되었고 교육방법 또한 많은 변화들이 예상된다. 2022 개정교육과정 총론과 각론에서 처음으로 특수교육과 관련된 용어들이 등장했다. 총론과 각론 모두 합쳐 '모든 학생을 위한 교육 기회의 제공'이라는 항목이 추가되었고 '모든 학생'에 대한 언급이 총 13회가 나온다. 또한 특수교육대상학생이 12회, 특수학급이 2회, 장애학생 1회, 개별화 17회가 언급되었다. 학교 교육과정 설계와 운영 부분에서 '모든 학생을 위한 교육기회의 제공'을 한 영역으로 크게 다루며 모든 학생을 위한 교육과 학교가 되어야함을 강조하고 있다. 교육과정 지원영역은 국가수준에서 학습부진 및 느린 학습자, 특수교육대상학생에 대한 맞춤 교육 강화를 언급했다. 또한 교육지원청 수준에서 통합교육 실행 및 개선을 위해 교사간 협력지원 및 자료 개발과 보급, 연수, 컨설팅을 제공해야한다고 명시하고 있다. 통합교육을 받고 있는 특수교육대상학생들이 수준에 따라 공통교육과정과 특수교육 교육과정을 병행하거나 그중 하나를 따를 수 있다는 점, 두 교육과정을 연계하거나 대체하여 운영할 수 있다는 부분과 학생의 교육적 욕구를 반영하여 학교 교육과정 위원회에서 결정한다고 명시한 부분은 매우 고무적이라고 볼

8) 김지영. (2022). 모든 학습자의 참여와 성취를 지원하기 위한 통합학급 운영전략 및 도전과제. 초등교육연구, 35(3).

수 있다. 특수교사입장에서 통합교육에 대한 근거를 특수교육법과 교육청 매뉴얼이 아닌 초등교육과정 총론과 각론에서 통합교육에 대해 제시한 것은 모든 학교에서 통합교육을 해야만 하는 명백한 근거가 생긴 것이다.

특수교육대상자의 범주 안에 들어오지 못한 학습장애, 정서행동학생, 경계선 지능, 희귀질환 학생들의 경우에도 초등교육과정뿐만 아니라 초등교육법 내에서 다양한 요구와 특성을 지닌 학생들을 위한 대안들이 나와야 할 것이다. 현재 다양한 학습자들을 위한 법안이 있으며 입법이나 발의 중인 법안들이 있다. '느린 학습자 지원법', '경계선지능인 지원에 관한 법률안'[9], '기초학력보장법안', '정서행동 위기학생 지원에 관한 법률안 ' 등이다. 이러한 법안들을 통해 분명 목소리를 내고 요구를 하는 것이 필요하나 실질적으로 학생 당사자들의 이야기와 현장의 요구들이 반영되있는지 검토와 점검들이 필요하다고 본다. 또한 여러 요구들이나 법률안들을 총체적으로 함께 고민하여 기존의 법률안에 담아내어야 할 것들을 추려서 나눠져서 요구되고 지원되던 정책들을 한데 모으는 작업들도 필요할 것이다. 앞서 언급했지만 각 학생마다 개별화된 교육과 지원을 위해서는 사람이 필요하며 그러기 위해서는 예산지원은 필수적이다. 이제는 단기적 정책이나 한시적 지원이 아닌 장기적으로 각 영역에 적합한 전문교사 양성 및 충원, 여러 지원 인력을 통한 교육적 지원이 뒷받침 되어야한다. 특수교육도 장애학생 중심의 통합교육이 아닌 모두를 위한 통합교육을 위해 다양한 교육적 요구를 가진 학생들을 위해 다차원적인 접근을 통해 협력할 수 있는 체계를 마련해야 한다. 특수교사가 통합학급의 다양한 어려움들에 대해 함께 고민하며 지원할 수 있도록, 법에 제시되있듯이 일반학교에서 통합교육을 실시하는 학급이라는 점에서 통합교육을 지원할 수 있도록 기반을 마련해야 할 것이다. 결과적으로 학교 문화 전반에서 통합교육을 통한 다양성 존중과 모두 참여 수업을 위한 보편적 설계의 기반이 마련되어야 할 것이다.

위의 의견에 덧붙여 특수교육법 개정안에 대한 의견을 몇 가지 제시해보고자 한다.

첫째는 특수교육지원센터의 인력 충원 및 전문기관과의 연계는 매우 시급하다고 할 수 있다. 서울시교육청 소속 특수교육지원센터의 특수교육운영위원회 위원 중 의 사또는 전문가 연계가 잘되지 않고 있다고 한다. 지역의 전문가 및 전문기관과의 연계를 위한 예산 부족이 가장 큰 이유이다. 특수교육지원센터의 역할들을 제대로 수행할 수 있도록 예산지원과 인력충원은 꼭 선행되어야 할 것이다.

둘째, 통합교육 및 통합학급에 대한 개념의 정립은 꼭 매우 필요하다. 덧붙여 **특수교육법 2조 10항** '특수교육기관이란 특수교육대상자에게 유, 초, 중 또는 고등학교(전공과 포함) 과정을 교육하는 특수학교 및 특수학급을 말한다'.는 부분에서 특수교육기관을 특수학급만으로 한정에서 명시하고 있다. **2조 11항** 특수학급이란 특수교육대상자의 통합교육을 실시하기 위해서 일반학교에 설치된 학급이라고 제시하고 있다. 제시된 법을 해석해보면 특수학급은 일반학교에서 특수교육기관의 역할을 해야하며 특수교사가 오롯이 통합교육을 담당하는 주체이자 기관이라는 것이다. 지금껏 일반학교에서의 특수교육과 특수교사의 위치와 통합교육의 무게감이 이유를 알게된 것 같았다.

최근 보건복지부에서 특수학급에 있는 일반학교 전체에 공문을 보냈다. 작년에 이어 장애학생을 지도하는 특수교사와 실무사, 시간제 보조인력들의 장애아동학대조회를 위해 주민번호를 제출하라는 것이었다. 일반학교 특수학급의 경우 특수교사 및 특수교육실무사 외에도 학교의 근무하는 모든 교직원들이 장애학생들과 함께 생활하고 있다. 그러나 보건복지부는 장애인 복지법 59조 장애인관련기

9) https://www.kado.net/news/articleView.html?idxno=1194191

관에의 취업 제한 두는 조항에서 장애인학대관련범죄나 성범죄 조회대상 기관을 명시하는데 근거가 특수교육법 2조 10항을 근거로 들고 있다. 특수교육기관은 특수학급이라고 특수교육법에 명시되어 있기에 특수학급 담당교사와 특수교육실무사 및 시간제인력이 대상이라는 것이다. 실제적으로 장애인학대범죄 조회를 위해서라고 한다면 모든 교직원과 시간제 인력이 포함되어야 하는 것이 맞을 것이다. 이런 이유로 수정 및 신설을 건의하고 싶다. 2조 10항을 개정한다면 '통합교육기관이란 특수교육대상자를 포함한 모든 학생들이 교육받는 일반 유치원, 초, 중학교 또는 고등학교를 말한다.' 혹은 ' 특수교육기관이란 ~~ 특수학교와 통합교육을 실시하는 일반학교의 통합학급 및 특수학급을 비롯한 모든 학교를 말한다' 로 제안하고자 한다. 이는 6항에 통합교육에 대한 정의가 있기에 개정안에 포함되어있는 '통합학급에의 조항과 함께 ' 통합교육기관 '에 부분까지 포함되었으면 하는 바람이다.

셋째, 통합교육지원교사 근거 마련을 17조 5항 신설로 특수교육지원교사를 배치하여야 한다고 했는데 17조 1항 1호는 일반학교의 일반학급은 완전통합배치를 의미한다. 이렇게 되면 완전통합학생들을 위한 교사 추가 배치로 오해할 수 있다. 1항의 2호까지 포함시켜 일반학교에 일반학급과 특수학급에 배치된 특수교육대상학생의 통합교육을 위하여 지원할 수 있는 통합교육지원교사 배치부분으로 수정되었음 하는 바람이다. 통합교육지원교사는 현장에서 계속적으로 요구하는 부분이기에 법적근거로 들어가는 것은 매우 필요하다고 본다.

넷째, 27조 2항에서 심한 장애학생이 있는 경우 학급 설치 기준을 하향조정하거나 특수교사 추가 배치를 제안하였다. 서울의 경우 2020년 코로나가 유행하는 무렵 한시적으로 일반교원과 특수교육교원을 과밀학급의 경우 한시적으로 추가 배치하고 있다. 경기도도 급당 법적인원이 초과된 경우 정원외 교사 발령을 한다고 한다. 그러나 매년 예산책정의 이유로 2월 말이 되어서야 알 수 있다. 3월 새학기를 준비하는 중에 기간제 공고 및 채용이 가능하다. 교사 수급과 관련된 부분은 기존의 시도별로 시행되는 정책들을 조사하여 우선적으로 예산이 확정되고 지원이 될 수 있는 법적근거가 될 수 있길 바란다.

마지막으로 발제문을 통하여 다양한 연구참여자들을 통해 교육소외학생들을 위한 고민들을 노력들을 함께 하고 있음을 알게 되었다. 특수교육뿐만 아니라 일반교육과 통합교육차원에서 함께 방법을 찾아야할 문제라고 생각한다. 앞서 제시했듯이 지금 현재 일반학교의 특수학급체계 및 특수교육체계에서 교육권이 소외된 학생들을 포함시키기에는 무리가 있다. 이러한 현장의 상황들을 고려하고 준비할 수 있도록 특수학급 및 특수교육에 대한 다양한 형태들이 나와야하며 이에 맞는 전문교사 양성을 위한 교육이 필요하다. 특수학급의 유무와 상관없이 특수교사가 배치되어 통합학급 학생뿐만 아니라 일반교사 연수 및 학생지원을 위한 여러 기관 및 관계자들과 협력 또한 이끄는 역할들을 할 수 있을 것이다. 이렇듯 특수교육 또한 일반교육과의 협력과 연계로 통합교육을 확장시켜 나가는 움직임이 필요한 시점이다. 분절적으로 구성되어 있는 여러 지원법률들에 대한 보완과 정비가 필요하다. 또한 다양한 특수교육 및 통합교육의 형태가 나와야하며 그를 위한 전문교사 양성과 역량 강화를 위한 정책들이 함께 가야할 것이다. 제언에서 제시한 것처럼 다양한 연구 참여자 중 학생 당사자들의 의견 또한 중요하게 반영되었으면 바람이다.

모든 학생들의 교육권과 행복권을 위해 학교의 구성원과 지역사회, 교육지원청과 국가가 더 협력하여 나아가야할 때이고 함께 고민할 때 그 길은 분명히 열려있을 것이다. 마지막으로 소설 '원더' 에

나오는 “힘겨운 싸움을 하는 모든 이들에게 친절하라”는 대사처럼 국가수준, 교육청차원에서 적극적인 지원과 관심을 통해 학교와 교사들이 교실 속에 있는 힘겨워 하는 아이들을 놓치지 않고 친절하게 들여다 볼 수 있도록 시스템을 마련해주길 바란다.

8) 이수연(법조공익모임 나우 변호사)

교육소외아동 교육권 인권 실태 및 관련 법 개정안에 대한 의견
‘누구도 소외받지 않는 교육’ 을 위한 법 개선 방안
- No One Left Behind -

1. ’OECD와 살라만카 선언문 및 해외 사례를 통해 본 한국 특수교육 소외아동 교육권 문제와 개선 방안(발제 1)‘ 관련

첫 번째 발제의 ’OECD와 살라만카 선언문 및 해외 사례를 통해 본 한국 특수교육 소외아동 교육권 문제와 개선 방안’ 연구는 교육에서 소외된 집단 중 ‘장애’로 인한 교육 불평등에 초점을 두고, 특별한 교육적 지원이 필요함에도 법, 제도에 따른 지원 대상에서 제외되거나 지원 대상이 되지 못하더라도 적절한 지원을 받지 못하고 있는 장애아동의 교육권을 보장하고 개선하기 위한 '특수교육법 개정안을 제안하고 있습니다.

현행 '특수교육법 및 그에 따른 제도 하에서는 특별한 교육적 요구가 있는 아동이 개별화된 지원을 받지 못하고 있기에 관련 법을 개정할 필요성에 대하여 적극적으로 공감하는 바입니다. 이러한 요구는 비단 국내의 장애아동 당사자, 부모 및 보호자, 시민사회단체 뿐만 아니라 국제사회로부터 수차례 요청되고 권고되고 있습니다.

유엔 장애인의 권리에 관한 협약(이하 ‘장애인권리협약’이라고 합니다)은 제24조에서 당사국으로 하여금 장애인의 교육을 받을 권리를 인정하고, 모든 수준에서의 통합적인 교육제도와 평생교육을 보장하도록 명시하고 있습니다. 이에 근거하여 유엔 장애인권리위원회는 대한민국에 대한 제2-3차 심의를 통해 대한민국이 “의료적 손상을 기반으로 한 접근으로 특수교육을 유지하고 있고, 특수학교의 수가 꾸준히 증가하여 여전히 분리된 특수교육을 받는 자폐성, 지적, 심리사회적 또는 중복 장애를 포함하는 장애아동의 수가 증가하는 점”에 대한 우려를 표명하였습니다. 나아가 장애인권리위원회는 통합교육에 관한 일반논평 제4호(2016)와 지속가능한목표의 세부목표 4.5를 상기시키면서, “교육 욕구와 필요한 편의제공에 대한 개별화된 인권 기반 평가를 포함하여 모든 교육 단계의 주류 교육에서 통합 문화를 촉진하기 위한 전략으로 포괄적인 교육정책을 수립하고, 통합교육에 대한 교사 및 비교육 인력을 위한 적절한 훈련을 제공할 것”을 권고하였습니다.

위에서 언급하고 있는 장애인권리협약 일반논평 제4호는 “통합이 추구하는 것은 장애학생의 복지와 성공에 초점을 맞춤으로써 다양성을 인정하며 참여를 촉진하고 학습과 참여의 장벽을 극복하도록 하는 것”이라고 하면서, “법률, 정책 및 재원 조달, 행정, 설계, 전달 및 모니터링에 대한 교육 시스템의 심층적인 변화가 필요하다”고 가이드라인을 제시하고 있습니다.

유엔 아동의 권리에 관한 협약(이하 ‘아동권리협약’이라고 합니다)은 제23조에서 당사국으로 하여금 “장애아동이 가능한 사회적 통합, 문화적 정신적 발달을 포함한 개인의 발달을 성취할 수 있는 방법으로 아동이 교육 훈련, 의료 지원, 재활지원, 취업준비 및 여가 기회에 효과적으로 접근하고 제공받을 수 있도록 보장해야 한다”라고 의무를 부과하고 있습니다.

2. ‘중복중증장애인의 평생교육권 문제와 개선 방안(발제 2)’ 관련

두 번째 발제의 ’중복중증장애인의 평생교육권 문제와 개선 방안’ 연구는 성인 장애인에게 평생교육은 지역사회에서 배제되지 않고, 사회변화에 적극적으로 참여할 수 있다는 면에서 매우 중요할 뿐만 아니라 장애인에게 생의 수단이자 재활의 수단이며 장애인의 평생학습 보장은 장애인의 삶의 질 향상을 위해 장애인 평생교육을 위한 지원은 필수적임에도 불구하고, 이들에 대한 장애인 평생교육 지원은 법과 제도에서 배제되어 있다는 점을 지적하고 있습니다.

현행 '특수교육법, 「평생교육법」 등에서 성인 장애인에 대한 법적 공백이 존재하며 이에 대한 개선이 시급하다는 점에 동의합니다. 이러한 요구는 비단 국내의 장애 당사자 및 그 가족, 시민사회단체 뿐만 아니라 국제사회로부터도 수차례 요청되고 권고되고 있습니다.

1948년 채택된 세계인권선언(Universal of Human Rights) 제26조는 “1. 모든 사람은 교육을 받을 권리를 가진다. 교육은 최소한 초등 및 기초단계에서는 무상이어야 한다. 초등교육은 의무적이어야 한다. 기술 및 직업교육은 일반적으로 접근이 가능하여야 하며, 고등교육은 모든사람에게 실력에 근거하여 동등하게 접근 가능하여야 한다. 2. 교육은 인격의 완전한 발전과 인권과 기본적 자유에 대한 존중의 강화를 목표로 한다. 교육은 모든 국가 , 인종 또는 종교 집단간에 이해, 관용 및우의를 증진하며 , 평화의 유지를 위한 국제연합의 활동을 촉진하여야 한다.”고 선언하고 있습니다.

제4차 유네스코 세계성인교육회의 선언(Declaration of International Conference on Adult Education, 4th, Paris, 1985)에서도 “학습권을 인정하는 것은 이제 그 어느 때보다 인류에게 중요한 인류의 주요 과제입니다. 학습권은 읽고 쓸 권리, 질문하고 분석할 권리, 상상하고 창조할 권리, 자신의 세계를 읽고 역사를 쓸 권리, 교육 자원에 접근할 권리, 개인 및 집단 기술을 개발할 권리”라고 명확히 하였습니다.

살라만카 선언문(The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, 1994)은 “성인 및 평생 교육 프로그램을 설계하고 실행함에 있어서 장애인에게 특별한 관심을 기울여야” 하고, “장애인은 이러한 프로그램에 우선적으로 접근할 수 있어야” 하며, “다양한 성인기 장애인 그룹의

요구와 조건에 맞게 특별 과정이 설계되어야" 한다고 선언한 바 있습니다.

9) 김라경(가톨릭대학교 특수교육과 교수)

교육소외아동 교육권 인권 실태 및 관련 법 개정안에 대한 의견

특수교육 소외아동 및 평생교육 소외
: 제한된 장애의 정의와 협소한 서비스 범위

발제자료 1에서도 정의되었듯이 교육소외란 "정상적인 교육의 기회를 통해 자신에게 필요한 학습경험을 갖지 못함으로써 자신이 지닌 잠재능력을 제대로 개발하지 못하여 정상적인 성장의 길을 걷지 못하고 그로 인하여 질 높은 삶을 누리지 못하는 현상" (김인희, 2006, p236)을 말한다. 누가 이 대상학생에 포함되는가? 학교에서의 부적응과 학습 부진을 보이는 아동, 경제적 불평등을 경험하는 아동, 다문화 가정의 자녀, 특수교육 대상자 등이 주로 소외 가능성이 있는 대상이다. 그리고 안타깝게도 어떤 장애 학생의 경우에는 특수교육 대상 학생으로도 포함되지 못하여 필요한 지원서비스를 받는지 혹은 받지 않는지에 대한 통계에도 잡히지 않는 경우가 있다. 이들은 소외아동 중 소외아동들이다.

본 토론자는 발제자들이 교육소외 아동 교육권 확보를 위해 제시한 방안에 대해 전반적으로 동의하면서, 1) 장애를 바라보는 협소한 정의로 인해 지원서비스 대상도 되지 않는 아동, 그리고 2) 장애서비스 대상자로 선정되었으나 제한된 인력과 서비스로 교육 소외가 발생되는 두 가지 측면에서 추가적 의견을 내려고 한다.

1) 장애를 바라보는 협소한 정의

특수교육이 필요한 학생이 적절하게 선정되는 것은 그 무엇보다도 중요하다고 할 수 있겠다. 발제문에서도 제시되었듯이 2023년도 우리나라의 교육통계를 보면 유·초·중·고 학생은 약 578만명이고 그 중 특수교육 대상자는 10만 703명으로 약 1.9% 밖에 되지 않는다(교육부, 2023). 특수교육 대상자가 전체 학생의 1.9%라는 의미는 미국(7%), 캐나다(10.8%), 덴마크(13%), 핀란드(17.1%) 등 OECD 평균 약 6%로 다른 나라와 비교했을 때, 특수교육 대상자가 매우 적은 것을 확인할 수 있다(교육부, 2023; OECD, 2015).

그럼 우리나라는 장애 학생이, 특수교육 대상자가 태어나지 않는 것인가? 그렇지 않다는 것은 누구나 알 것이다. 서비스 범위 안에 들어오지 않는 대표적인 장애로는 학습장애가 있다. 또한 우리나라의

ADHD를 가진 아동은 ADHD 단독으로는 특수교육 대상자로 선정되기 어려운 것이 현실이다. 특별히 경증, 혹은 경계선 장애학생의 선정기준이 모호하고 이들을 진단평가하기 위한 체계가 미흡하다. 그런데 진단평가체계 미흡 이것만이 근본적인 이유일까?

우리나라의 경우 장애의 정의는 의학적인 진단에 국한되어 매우 협소하다. 그리고 이 협소한 정의에 포함되는 "장애" 인들에게는 보상적 차원과 기회균등을 목적으로 장애인 등 대상자 특별전형을 통하여 정원외 특별전형 실시하고 있으며, 장애인 고용정책에 있어서도 제재 조치가 있는 법적 의무고용 즉 할당제를 실시하는 나라이다. 반면, 미국, 영국, 스위스, 캐나다 등은 '장애인에 대한 정당한 편의제공 불이행으로부터 발생하는 차별을 적극적으로 금지' 하는 실질적인 장애인차별금지법 혹은 포괄적 차별금지법으로 정책을 실현하고 있고, 미국은 적극적 우대조치(affirmative action)를 정당하다고 본다. 발제문에서도 제시된 것처럼 특수교육대상자 선정의 예외적 동기와 서비스 제공 거부 이유로 특수교육적 지원을 받는 목적보다 고등교육기관(대학) 입시에서 특수교육대상자 전형 등의 제도를 이용하기 위한 목적으로 특수교육 대상자 선정을 의뢰하는 경우가 있다고 인식하였다(134p). 이와 같이 "정원 외", "할당제" 와 같은 보상적 차원의 정책들에 대한 잘못된 인식은 선정 과정을 거친 제한된 소수의 장애인만이 교육, 취업시킨다는 문제점이 있으며 장애위험아동, 경계선장애 등 포함될 수 있는 장애의 범위의 외현적 확장을 막을 수 있고 사회적 책임(social responsibility)을 외면하는 결과를 초래할 수도 있다.

이를 위해서는 장애 정의는 의학적 진단을 참조하지만, 의학적 진단만을 근거로 지원을 결정해서는 안될 것이다. 장애는 신체적 손상 혹은 개인의 잠재력과 사회적으로 요구되는 능력 기준 또는 환경 간 불일치의 결과다. 즉, 한 사람이 '할 수 없음' 내지는 '장애' 는 개인적 요인과 사회적 요인 간에 상호작용의 결과이기에 차별없는 정당한 교육에 접근하기 위해서는 보다 강화된 합리적인 편의 제공을 이행해야한다. 이는 유엔장애인권리협약에서 밝히고 있는 장애 정의와도 일치한다(Ministry of Children and Equality, 2016; 오욱찬, 2016).

2) 선정된 학생들 중에서도 제한된 서비스 : 의료기기 의존 학생의 학습권 보호 필요

발제문 2에서 중복중증장애인은 장애인 평생교육안에서 주목받지 못하는 이유로 「특수교육법」의 특수교육대상자 유형에 포함되어있지 않고, 「장애인복지법」의 15개의 장애 유형에도 속해있지 않기 때문이라고 지적하였다. 그러나 중복중증장애인이 특수교육대상자로 선정되지 않을 가능성은 많지 않다. 오히려 이들이 선정되었다고 하여도 학교 내에서 조차 적절한 지원서비스를 제공받기 어렵고 이는 당연히 성인기 지원인력의 부제와 맞물린다.

교육부 자료에 의하면 2019년 기준으로 전국에 의료적 지원이 필요한 장애학생은 총 558명으로 대부분 특수학교에 재학하고 있으며, 의료적 지원의 주된 유형은 가래흡인(석션), 경관 영양 등으로 보건교사 1인이 장애학생의 전반적 건강관리 및 응급처치 안전교육, 의료적 지원 등을 감당하기에는 어려운 실정이

다. 의료적 지원이 필요한 학생의 지원의 제공자는 학부모 28.3%(197명), 보건교사 23.7%(165명), 활동보조인 16.4%(114명), 간호사 0.9%(6명) 순으로 나타났으며 그 외 특수교육 보조인력, 특수교사, 돌봄 교사, 학생 본인, 사회복무요원, 자원봉사자 순으로 나타난다(교육부, 2019).

(단위: 명, %)

구분	시각 장애	청각 장애	지적 장애	**지체 장애**	정서행동 장애	자폐성 장애	의사소통 장애	학습 장애	건강 장애	발달 지체	계
특수 학교	4 (1.1)	1 (0.3)	70 (19.6)	**265** (73.9)	0 (0.0)	11 (3.1)	2 (0.6)	0 (0.0)	5 (1.4)	0 (0.0)	358 (100.0)
특수 학급	0 (0.0)	4 (2.6)	47 (30.7)	**84** (54.9)	2 (1.3)	0 0.0)	4 (2.6)	1 (0.7)	4 (2.6)	7 (4.6)	153 (100.0)
일반 학급	0 (0.0)	1 (2.1)	2 (4.3)	**29** (61.7)	1 (2.1)	0 (0.0)	2 (4.3)	0 (0.0)	11 (23.4)	1 (2.1)	47 (100.0)
합계	4 (0.7)	6 (1.1)	119 (21.6)	**378 (67.7)**	3 (0.5)	11 (2.0)	8 (1.5)	1 (0.2)	20 (3.6)	8 (1.5)	558 (100.0)

〈 장애유형별 의료적 지원이 필요한 학생 현황〉

※ ' 19년 특수교육대상학생

중도중복장애 학생의 의료적 지원은 학생의 생명과 삶의 질에 큰 영향을 미치기 때문에 개개인의 환경을 고려하여 그에 적합한 방법으로 지원해야 한다(김라경, 송승민, 2022; 표윤희, 김정연, 2019; 한경근, 2004). 이러한 상황에도 불구하고, 「장애인 등에 대한 특수교육법(이하 특수교육법)」과 「학교보건법」에는 중도·중복장애학생의 건강관리 지원을 위한 목적과 대상, 내용, 방법에 대한 근거가 미비하고, 제도적 지원 방안이 마련되어 있지 않아, 학교 현장에서는 중도중복장애학생의 건강관리 지원을 비의료인(특수교사, 학부모 등)이 담당하고 있는 현실이다(박경옥, 신윤희, 2019). 또한 전문적인 의료 서비스를 필요하는 학생을 담당하는 학교와 교사는 특수교육의 연속선상에서 그들의 건강관리를 맡고 있으나, 국내에서는 학교 안에서 일과 중 의료인이 시행하는 의료적 지원에 대한 법적 근거와 체계적인 지원정책이 미비하다(박경옥, 신윤희 2019; 표윤희, 김정현, 2019; 박은혜 등 2010).

특수교사, 보호자, 활동지원사 등이 가래 흡인, 경관 영양, 도뇨관 관리와 같은 직접적인 건강에 영향을 미치는 처치를 학교 내에서 제공하였을 때 특수교육법이나 학교보건법에는 학교에서 이를 지원할 수 있는 법적 근거와 제도가 부족하기 때문에 민·형사상의 책임(의료법 27조 1항, 무면허 의료행위 등 금지)으로부터 자유로울 수 없다.

의료기관과 학교의 협력관계 구축이 구조적으로 제도화기에는 한계가 있고 많은 의료적 지원이 필요한 장애 학생들이 치료와 교육 중 하나를 택해야 하는 처지이기 때문에 학습권 보장을 위해 의료기관·학교 간 연계가 매우 절실하다. 김라경, 송승민(2022) 연구에서는 중도중복장애 학생을 담당하는 특수교사도 전문성을 갖춘 의료진의 학교 내 지원을 중요시여겼는데, 일부 인천지역에 전문 간호사를 배치함으로써 의료적 지원에 대한 부담감을 덜 수 있었다. 다만, 학교단위로 개별적으로 계약된 간호사의 경우 방학기간 경력이 인정되지 않고 급여도 제공되지 않기 때문에 경제적인 부분이나 경력의 연속성 측면에서 제약이 있음을 토로하였다. 19년부터 시·도교육청을 중심으로 시범 운영 중인 학교-병원 협력체계 구축사업은 일부 학교에 국한된 지역 조건에 특화된 모형으로 병원서비스가 제한 된 곳과 다소 낙후된 지역의 경

우 보편적 확산에는 한계가 있다.

학생의 건강 및 의료적 문제를 지원할 수 있는 서비스는 학교 내에서 안정적으로 제공될 수 있어야 한다(한형욱, 김라경, 김재형, 2022). 전문 간호사 배치가 어려운 곳에서 간호사 자격증이 있는 보건 교사가 추가로 배치된다면 중도중복장애 학생들에게 교육적 의료적 서비스를 더 적절하게 제공할 수 있을 것이다. 「학교보건법」 시행령에서는 모든 중등학교와 18학급 이상의 초등학교에 보건교사를 학교당 1인 배치하도록 규정돼 있었으나 최근에 개정된 「학교보건법」에서는 36학급 이상의 초·중·고교에는 2명 이상의 보건교사를 확보하고 72학급 이상인 학교에는 보건교사를 3명 배치한다(법률 제18196호, 2021.6.8.공포, 2021.12.9. 시행)고 개정하여 과대학교에서 겪고 있었던 학생 건강관리와 보건교육의 어려움을 해소하고자 하였다. 그러나 「학교보건법」에서 규정하고 있는 학교에 배치되는 의료인·약사 및 보건교사의 수는 일괄적으로 각 학교 내의 총 학급 수나 학생 수를 기준으로 하였기 때문에 의료적 지원이 강도 높게 지속적으로 필요한 중도중복장애 학생에 대한 고려는 여전히 없는 개정이라는 아쉬움이 남는다. 2명의 보건교사가 역할분담이 가능하다면 가래흡인(석션), 경관영양 등 지속적인 의료적 지원이 필요한 장애학생에게 공백 없이 의료적 지원이 가능하며 출장 등으로 한 명의 보건고사가 학교 부재 시 나머지 1명의 보건교사가 장애학생 의료적 지원 및 건강관리가 부분적으로 가능할 수도 있다. 중도중복장애 학생의 의료적 지원이 체계화되기 위해서는 학교 현장 중심의 의료지원을 할 수 있도록 법적 근거가 마련될 필요가 있다.

참고문헌

교육부 (2019). 의료적 지원이 필요한 장애학생 지원 계획.

교육부 (2023). 특수교육통계.

김라경, 송승민 (2022). 중도중복장애 학생의 의료적 지원에 대한 관리자, 특수교사, 의료진 및 보호자의 인식 분석. 지체.중복.건강장애연구, 65(4), 231-262.

김라경, 송승민, 김지수, 박여진, 소현화(2021). **중도중복장애학생 의료적 지원 사업 운영 가이드북 개발.** 인천광역시교육청.

박경옥, 신윤희 (2019). 중도· 중복장애 학생의 정당한 교육지원에 필요한 건강 및 안전관리 실태와 지원방향에 대한 관리자 인식-지체장애 특수학교를 중심으로 한 질적 분석. 지체· 중복건강장애연구, 62(2), 1-28.

박은혜, 이영선, 이명희 (2010). 중도, 중복장애 학생의 특수교육 지원체계에 대한 요구조사. 지체·중복·건강장애연구, 53(4), 31-58.

오욱찬. (2016). 차별금지의 대상으로서 장애 개념의 포괄성: OECD 국가의 차별금지법에 대한 비교연구. 비판사회정책(53), 442-486.

표윤희, 이희연, 김경양 (2017). 일반학교 중도· 중복장애 특수학급 교사의 교육 경험 및 지원요구에 대한 질적 연구-인천광역시를 중심으로. 지체·중복·건강장애연구, 60(2), 33-61.

한형욱, 김라경, 김재형 (2022). 특수학급 중도중복장애 학생 의료컨설팅 사례 -인천광역시를 중심으로-. 발달장애연구(KADD), 26(1), 195-215.

한경근 (2004). 중도·중복장애 학생을 위한 통합교육 현장에서의 건강관리 지원체계. 특수교육저널: 이론과 실천, 5(3), 73-101.

OECD(2015). Education at a glance 2015. OECD Indicators,

3. 교육 소외 아동 교육권 확보를 위한 정책 개발 간담회 결과

첫째, 배경민, 한국중중중복뇌병변장애인부모회 부회장은 중증중복뇌병변장애아동의 교육 현실과 '특수교육법의 개정안에 대한 의견을 피력하였다. 제안된 내용은 부모교육으로 IEP의 내용에 대한 교육과 더불어 특수학교, 특수학급 등의 방문도 할 수 있는 실질적인 내용이 되는 것, 장애아동이 교육기관에 입학하기 전에 특수교육지원센터에서 필요한 교육 지원 내용을 파악하여 제공하는 것, 특수학교와 특수학급의 과밀화 문제로 인한 시설 증원, 특수교사 및 특수교육 지원인력 증원, 보완·대체 의사소통(AAC) 및 보조공학기기 지원, 교육을 위해 필요한 의료적 지원 보장, 신변처리 공간 마련이었다. '특수교육법에 대한 개정안에서는 "중도중복장애"를 대상자 분류에 포함시키는 것과 인력지원의 강화, 특수교육 관련서비스 지원의 주체를 각급학교가 아닌 교육부와 시도 교육청에 두어 그 책무성을 강조하고 건강관리 지원의 강화를 주장하였다.

둘째, 조경미, 전국장애인부모연대 교육국장은 특수교육대상자 선정절차, 교육지원 및 심사청구 절차 등의 정보를 양육자에게 알리기, 통합교육 지원을 위한 교사 배치 기준 마련, 특수교육대상자 진단 및 평가 체계 개선을 제안했으며 '특수교육법의 전부에 대한 개정안의 주요 내용을 포함하였다. 개정안 내용은 현행법률과 조승래 의원 대표 발의 전부 개정안 그리고 장애인교육아울다의 개정 초안을 비교하여 제시하였다. 주요 내용은 특수교육대상자의 유형 확대 및 선정기준 구체화 그리고 특수교육대상자 및 장애대학생 완전 무상교육 실현, 특수교육 지원 전달체계 고도화, 사립 특수교육기관에 대한 책무 강화 등 장애학생 교육의 국가책임제 실현에 필요한 사항이었다.

셋째, 정원화, 전국특수교사노동조합 정책실장은 학습장애 학생의 지원을 위해 일반교육과의 협업과 정서·행동장애 학생과 건강장애 아동을 위한 의료적 처치의 동반의 필요성을 강조하고 민원과 아동학대 신고로부터 교사를 보호할 수 있는 제도적 지지를 호소하였다. 특수교육법 개정안에 대한 의견에 대해 적극적으로 필요한 부분과 부작용이 우려되는 부분들을 밝혔다. 요약하면 특수교육대상자의 통합교육이 일반교육에서 주체적으로 실현됨을 강조하였고 특수교육대상자 선정 시 병원과의 연계를 주장하였다. 연수와 교육에 관한 내용에서는 현재 일반교원도 통합교육에 대한 연수를 모두 받고 있음을 알리고 현재 교원의 연수 확인을 위한 서류 작업으로 특수교사의 업무가 증가하였음을 우려하였다. 지적장애에 관해 경계선 장애를 포함하자는 의견에 대해서 현재 법의 문제를 뛰어넘는 제도적 대안을 먼저 강력하게 확충해야 함을 강조하였다. 개별화교육계획 팀으로 학생을 구성원으로 넣자는 의견에 대해서는 신중한 결정이 필요하다고 제안하였다. 시설 및 설비지원을 학교의 장에게 요청하자는 개정안에 대해서는 특수교사의 업무가 과다해질 수 있다는 의견을 내어놓았다. 특수학급 설치 요구에 관련해서는 실질적으로는 학교 내의 교실 공간의 부족이 심각하여 실현이 어렸다는 의견을 제시하였다. 코로나 19시기 한시적으로 기간제 교사를 배치하였는데 그러한 제도를 계속적으로 활성화하도록 제안하였다.

넷째, 김정선(전국교직원노동조합 특수교육위원회 위원장)은 특수교육대상자 선정 기준 확대도 중요하지만 현재 특수교육대상자를 배치할 수 있는 특수학급 수가 부족하여 선정 기준이 까다롭게 적용되는 이유 중의 하나임을 강조하며 특수교육 현장의 다각적인 평가와 실질적인 계획 마련의 중요성을 알렸다. 통합교육을 위한 지원에서는 특수교육법 시행령 11조의 조항의 문구를 '하여야 한다'는 조항으로 강화하여 특수교육지원센터의 순회 교사 충원을 높

여 실질적으로 일반 학급에 배치된 특수교육 대상 학생을 지원하도록 하는 내용을 강조하였다(통합교육지원교사의 배치 현실화). 특수교육 교원의 증원이 필요함을 피력하여 특수학교와 특수학급 수업에서 장애 학생의 개별화, 개인별 맞춤형 수업이 가능하도록 학급 당 학생 수 기준, 교사 배치 기준의 개선을 강조하였다. '특수교육법 개정 초안에 대한 의견으로 통합교육 주체를 모든 학생으로 규정, 특수교육운영위원회 위원 구성 조항은 '특수교육운영위원회 구성 · 운영에 관한 규칙'에 포함, 특수교육대상자의 유형 확대 기준, 특수교육지원인력 배치 강화 기준을 제시하였다.

다섯째, 이대식, 경인교대 특수(통합)교육과 교수이자 한국특수교육학회 부회장은 현재의 통합교육의 문제, 넓게는 교육소외 아동 교육권 확보는 학교 교육에 관한 중요한 의사결정을 내리는 교육행정부서와 학교 관리자의 인식 부족, 법 내용에 대한 무관심, 법 이행 의지 부족이 문제의 핵심임을 강조하였다. 그러면서 세부적으로 통합교육 지원 인력, 교수-학습 자료에 대한 정보, 모든 아이를 개별적으로 교육할 시간과 전문성, 통합교육을 위한 교육과정과 교육과정 운영 방식, 개별 맞춤형 지도와 평가를 할 수 있는 체제와 여건을 필요로 함을 논의하였다. 정다운 학교 사례는 엄밀한 평가를 거쳐 그 효과가 확실할 경우 전체 학교에 도입하는 접근이 필요함을 강조하였다. 특수교육법 개정안에 대해서는 통합교육의 개념이 초.중등 교육법이나 교육기본법에서도 언급되는 것의 필요성, 통합교육에 필요한 인력, 특수교육지원센터의 적정 인력 확보 방안이 명시적으로 언급되어 특수교육전공자가 지원 인력의 일부로 참여하는 방안, 일반교사 및 학교 관리자, 교육지원 인력 뿐만이 아니라 교육관련 부서의 고위 관료나 교사 양성기관의 교수진, 학교 관리자들을 대상으로 통합교육 이념, 다양성 수용, 모든 학생의 교육권 등에 대한 연수나 인식 강화 방안이 모색되어야 하며 연수의 효과에 대한 검증이 필요함을 제시하였다. 특수교육대상자의 개별적인 교육적 요구를 고려한 교육과정의 설계의 의미와 의도를 명확히 하고 특수교육운영위원회의 역할로 진단 및 배치 이외의 특수교육이나 통합교육 관련 실질적인 지원에 대한 사항을 보다 구체적으로 포함시킬 필요를 피력하였다. 현재 학교의 장의 통합교육 계획 수립과 시행에 대한 실태 파악과 함께 보다 강력한 내실화 방안이 강구되어야 한다고 강조하였다. 마지막으로 통합교육에 필요한 지원은 어느 부서가 무슨 내용으로 어떻게 해야 하는지에 대한 조항이 신설될 필요가 있음을 피력하였다.

Ⅵ. 교육 소외 아동 교육권 확보를 위한 개선 방안 개발

1. 방법

본 연구에서는 교육소외아동 교육권 확보를 위한 조사 결과를 바탕으로 교육소외아동의 교육권 확보를 위한 개선 방안을 개발하고자 하였다. 교육소외아동의 교육권을 위해서 관련법인 '특수교육법의 개선 방안으로 제시하고자 한다. 본 연구에서는 '특수교육법 개정안을 제시하고자 하는 연구 목적에 따라 개발하였다.

교육소외아동 교육권 확보를 위한 '특수교육법개정 초안의 개발은 본 연구를 위한 문헌 분석 결과 및 교육권 인권 면접조사에서 도출된 내용을 반영하였다.

교육소외아동의 교육 문제를 알리고 함께 논의하기 위해 본 연구 주제에 관심 있는 모든 시민들에게 공개 회의 참여 권한을 부여하여 함께 온라인 및 대면 논의하였다(1차 2022년 12월 20일, 2차 2023년 1월 26일, 3차 2023년 2월 28일, 4차 2023년 4월 25일, 5차 2023년 5월 30일, 6차 2023년 6월 22일 7차 2023년 7월 14일, 8차 2023년 7월 26일, 9차 2023년 9월 26일).

교육소외아동 6개 집단 면접조사 1차 결과 분석 이후인 2023년 5월부터 본격적으로 '특수교육법개정 초안 개발 작업을 실시하였다. 면접조사에서 나타난 응답자들의 인식 및 요구를 바탕으로 관련 법 개정 내용 요소들을 확인하고 설정을 위한 논의를 하였다.

이후 관련 단체(특수 교사, 특수교육 지원인력, 장애 학생 가족, 특수교육 관련 단체 활동가 등)와 법 개정 초안의 법적 요소를 검토하기 위한 공익변호사 그리고 본 연구 주제에 관심 있는 모든 시민들에게 공개 회의 참여 권한을 부여하여 함께 온라인 상에서 3차례, 대면회의 1차례, 공개 간담회 1차례(5차 2023년 5월 30일, 6차 2023년 6월 22일, 7차 2023년 7월 14일, 8차 2023년 7월 26일, 9차 2023년 9월 26일)'특수교육법개정 초안 검토 회의를 하였다. 또한 장애인인권단체 및 특수교육단체 등에게 초안 검토를 받았다. 이러한 공개 회의 및 공개 간담회 검토를 거쳐 '특수교육법개정안을 1차로 완성하였다. 2023년 9월 26일 연구진들의 최종 검토를 통해 교육소외아동 교육권 확보를 위한 '특수교육법일부 개정안을 개발하였다.

2. 「장애인 등에 대한 특수교육법」 개정안

본 연구에서 개발한 「장애인 등에 대한 특수교육법」 개정안의 초안은 다음과 같다.

장애인 등에 대한 특수교육법 등부개정법률안
(○○○의원 대표발의)

의 안 번 호	

발의연월일 : 2023. ○. ○○.
발 의 자 : ○○○ 의원(○○인)

제안이유

「유엔아동권리협약」 제2조 및 제28조, 「유엔장애인권리협약」 제24조에 따르면 모든 아동에게 균등한 기회에 기초하여 차별 없이 교육을 받을 권리가 인정되고, 장애아동이 장애를 이유로 일반 교육제도에서 배제되거나 무상 의무초등교육이나 중등교육으로부터 배제되어서는 아니 되며, 장애아동의 교육 받을 권리를 보장하기 위하여 국가는 모든 수준에서의 통합적인 교육제도를 보장하여야 함.

현행 「장애인 등에 대한 특수교육법」(이하 특수교육법)은 장애인 및 특별한 교육적 요구가 있는 사람에게 통합된 교육환경을 제공하고 생애주기에 따라 장애유형 · 장애정도의 특성을 고려한 교육을 실시하여 이들이 자아실현과 사회통합을 하는데 기여함을 목적으로 한다(제1조)고 밝히고 있지만, 희귀난치성질환 아동 또는 정서 및 학습 장애 아동 등의 경우 특수교육대상자 선정에서 제외되거나 특수교육대상자로 선정이 되더라도 통합된 교육환경 내에서 적절한 개별화 지원을 받지 못하는 경우가 많이 발생하고 있음.

이에 특별한 교육적 요구가 있는 아동이 개별화된 지원을 받을 수 있도록 특수교육대상자 진단 및 평가 체계를 개선하고, 특수교육지원센터의 기능 및 역할을 정비하고, 특수교육대상자의 유형을 확대하고 선정기준을 구체화하며, 개별화교육지원팀의 역할을 강화하고, 특수교사 및 특수교육지원인력을 확충하며, 통합교육 지원교사의 근거를 마련하고, 통합교육에 대한 일반교육교원 및 학교 관리자의 역량을 강화하는 등 특수교육에 대한 국가의 책무성을 높일 수 있도록 하려는 것임.

주요내용

가. 통합교육 및 통합학급의 개념 정립(안 제2조 제6호 및 제12호)

나. 의무교육 간주 어린이집을 이용하는 특수교육대상자의 교육을 받을 권리 명시(안 제3조 제3항)

다. 특수교육대상자에게 적절한 교육을 제공하기 위한 국가와 지방자치단체의 책무 강화(안 제5조)

1) 특수교육대상자의 유형별 진단 · 평가도구의 개발

2) 일반교원 및 학교 관리자, 교육지원인력에 대한 통합교육 관련 연수 및 교육

3) 특수교육대상자의 개별적인 교육적 요구를 고려한 교육과정의 설계 및 교재 · 교구의 연구 · 개발 및 보

급

라. 특수교육운영위원회 구성의 다양성과 전문성 강화(안 제10조 제3항 신설)

마. 특수교육대상자의 유형 확대 및 선정 기준 구체화(안 제15조)

바. 특수교육대상자 선정절차 및 교육지원에 대한 설명의무 부여(안 제16조 제5항)

사. 통합학급 배치 특수교육대상자의 통합교육을 지원하기 위한 특수교육교원 배치 (안 제17조 제5항)

아. 개별화교육지원팀의 역할 강화(안 제22조)

자. 특수교육교원 추가 배치의 근거 마련(안 제27조 제2항)

차. 특수교육 지원인력의 지원 강화(안 28조 제3항)

신·구조문대비표

현 행	개 정 안
제1조(목적) 이 법은 「교육기본법」 제18조에 따라 국가 및 지방자치단체가 장애인 및 특별한 교육적 요구가 있는 사람에게 통합된 교육환경을 제공하고 생애주기에 따라 장애유형 · 장애정도의 특성을 고려한 교육을 실시하여 이들이 자아실현과 사회통합을 하는데 기여함을 목적으로 한다.	제1조(목적) ---------- ---------- ---------- ---------- 개인---------- ---------- ---------- --.
제2조(정의) 이 법에서 사용하는 용어의 정의는 다음과 같다. 1. “특수교육”이란 특수교육대상자의 교육적 요구를 충족시키기 위하여 특성에 적합한 교육과정 및 제2호에 따른 특수교육 관련서비스 제공을 통하여 이루어지는 교육을 말한다. 2. ~ 5. (생 략) 6. “통합교육”이란 특수교육대상자가 일반학교에서 장애유형 · 장애정도에 따라 차별을 받지 아니하고 또래와 함께 개	제2조(정의) ---------- --------. 1. ---------- ---------- 위하여 개인의 --------- ---------- ---------- -. 2. ~ 5. (현행과 같음) 6. ---------- 특수교육대상자를 포함한 모든 학생이 ---------- ---------- 일반학교

개인의 교육적 요구에 적합한 교육을 받는 것을 말한다.	에서 차별 없이 개개인----------.
7. “개별화교육”이란 각급학교의 장이 특수교육대상자 개인의 능력을 계발하기 위하여 장애유형 및 장애특성에 적합한 교육목표·교육방법·교육내용·특수교육 관련서비스 등이 포함된 계획을 수립하여 실시하는 교육을 말한다.	7. ---------- 교육적 요구----------.
8. ~ 11. (생 략)	8. ~ 11. (현행과 같음)
<신 설>	12. “통합학급”이란 특수교육대상자가 배치된 일반학교의 일반 학급을 말한다.
12. (생 략)	13. (현행 제12호와 같음)
제3조(의무교육 등) ①·② (생 략)	제3조(의무교육 등) ①·② (현행과 같음)
<신 설>	③ 제19조 제2항의 단서에 따라 유치원 의무교육을 받는 것으로 보는 어린이집을 이용하는 특수교육대상자는 유치원에 배치된 특수교육대상자와 동일한 수준의 교육을 받을 권리를 가진다.
③ (생 략)	④ (현행 제3항과 같음)
제5조(국가 및 지방자치단체의 임무) ① 국가 및 지방자치단체는 특수교육대상자에게 적절한 교육을 제공하기 위하여 다음 각 호의 업무를 수행하여야 한다.	제5조(국가 및 지방자치단체의 임무) ① ----------.
1.·2. (생 략)	1.·2. (현행과 같음)
<신 설>	3. 특수교육대상자의 유형별 진단·평가 도구의 개발 및 특수교육지원센터 담당 인력에 대한 연수 및 교육
3. ~ 5. (생 략)	4. ~ 6. (현행 제3호부터 제5호까지와 같음)
<신 설>	7. 일반교사 및 학교 관리자, 교육지원인력에 대한 통합교육 관련 연수 및 교육

6. · 7. (생 략)	8. · 9. (현행 제6호 및 제7호와 같음)
<신 설>	10. 특수교육대상자의 개별적인 교육적 요구를 고려한 교육과정의 설계 및 교재 · 교구의 연구 · 개발 및 보급
8. 특수교육에 필요한 교재 · 교구의 연구 · 개발 및 보급	<삭 제>
9. ~ 12. (생 략)	11. ~ 14. (현행 제9호부터 제12호까지와 같음)
② ~ ④ (생 략)	② ~ ④ (현행과 같음)
제8조(교원의 자질향상) ① (생 략)	제8조(교원의 자질향상) ① (현행과 같음)
② 국가 및 지방자치단체는 특수교육대상자의 통합교육을 지원하기 위하여 일반학교의 교원에 대하여 특수교육 관련 교육 및 연수를 정기적으로 실시하여야 한다.	② ---------- 일반학교의 일반교사 및 학교 관리자의 통합학급의 운영 및 통합교육에 대한 이해와 전문성 향상을 위한 ----------.
③ · ④ (생 략)	③ · ④ (현행과 같음)
제10조(특수교육운영위원회) ① (생 략)	제10조(특수교육운영위원회) ① (현행과 같음)
<신 설>	② 시 · 도특수교육운영위원회 및 시 · 군 · 구특수교육운영위원회는 특수교육대상자의 유형에 따른 특성을 고려하여 운영할 수 있도록 다양성과 전문성을 갖추도록 구성하여야 한다.
② (생 략)	③ (현행 제2항과 같음)
제15조(특수교육대상자의 선정) ① 교육장 또는 교육감은 다음 각 호의 어느 하나에 해당하는 사람 중 특수교육이 필요한 사람으로 진단 · 평가된 사람을 특수교육대상자로 선정한다.	제15조(특수교육대상자의 선정) ① ---------- ---------- ---------- ----------.
1. · 2. (생 략)	1. · 2. (현행과 같음)
3. 지적장애	3. 지적장애(경계선 장애를 포함한다)

4. ~ 10. (생 략)	4. ~ 10. (현행과 같음)
11. 그 밖에 두 가지 이상의 장애가 있는 경우 등 대통령령으로 정하는 장애	11. 중도중복장애
<신 설>	12. 시청각장애
<신 설>	13. 희귀난치성 질환
<신 설>	14. 그 밖에 대통령령으로 정하는 장애
② (생 략)	② (현행과 같음)
<신 설>	③ 제1항의 특수교육대상자의 선정 기준 등에 관한 구체적인 사항은 교육부령으로 정한다.
제16조(특수교육대상자의 선정절차 및 교육지원 내용의 결정) ①·② (생 략)	제16조(특수교육대상자의 선정절차 및 교육지원 내용의 결정) ①·② (현행과 같음)
③ 교육장 또는 교육감은 특수교육지원센터로부터 최종의견을 통지받은 때부터 2주일 이내에 특수교육대상자로의 선정 여부 및 제공할 교육지원 내용을 결정하여 부모 등 보호자에게 서면으로 통지하여야 한다. 교육지원 내용에는 특수교육, 진로 및 직업교육, 특수교육 관련서비스 등 구체적인 내용이 포함되어야 한다.	③ ---------- ---------- ---------- ---------- ----------. ---------- ---------- 포함되어야 하며, 선정 탈락한 경우에는 제36조에 따라 심사청구할 수 있다는 내용이 포함되어야 한다..
④ (생 략)	④ (현행과 같음)
<신 설>	⑤ 특수교육지원센터는 제1항의 진단·평가를 시행하기에 앞서 특수교육대상자 선정절차, 교육지원 및 심사청구 절차 등에 대하여 부모 등 보호자에게 충분히 설명하여야 한다.
제17조(특수교육대상자의 배치 및 교육) ① ~ ④ (생 략)	제17조(특수교육대상자의 배치 및 교육) ① ~ ④ (현행과 같음)

<신 설>	⑤ 교육감은 통합학급의 통합교육을 위하여 제1항 제1호에 배치된 특수교육대상자를 지원하는 특수교육교원을 배치하여야 한다.
⑤ 제1항부터 제4항까지의 규정에 따른 특수교육대상자의 배치 등에 관하여 필요한 사항은 대통령령으로 정한다.	⑥ ------ 제5항----------.
제22조(개별화교육) ① 각급학교의 장은 특수교육대상자의 교육적 요구에 적합한 교육을 제공하기 위하여 보호자, 특수교육교원, 일반교육교원, 진로 및 직업교육 담당 교원, 특수교육 관련서비스 담당 인력 등으로 개별화교육지원팀을 구성한다.	제22조(개별화교육) ① ---------- 위하여 특수교육대상자, ----------.
② (생 략)	② (현행과 같음)
<신 설>	③ 특수교육대상자의 교육적 요구에 적합한 교육을 제공하기 위하여 일정한 시설 및 설비 지원이 필요한 경우 개별화교육지원팀은 각급학교의 장에게 이를 요청할 수 있다.
③ (생 략)	④ (현행 제3항과 같음)
④ 특수교육교원은 제1항부터 제3항까지의 규정에 따른 업무를 수행하기 위하여 각 업무를 지원하고 조정한다.	⑤ ---------- 제4항----------.
<신 설>	⑥ 각급학교의 장은 제3항의 규정에 따른 요청이 있는 경우 적절한 지원이 이루어질 수 있도록 조치를 취해야 한다.
⑤ (생 략)	⑦ (현행 제5항과 같음)
제27조(특수학교의 학급 및 각급학교의 특수학급 설치 기준) ① (생 략)	제27조(특수학교의 학급 및 각급학교의 특수학급 설치 기준) ① (현행과 같음)
② 교육감은 제1항에도 불구하고 두 가지 이상의 장애를 지니면서 장애의 정도가	② ----------

심한 특수교육대상자가 배치된 학급의 경우에는 2분의 1의 범위에서 학급 설치 기준을 하향 조정할 수 있으며, 순회교육의 경우 장애의 정도와 유형에 따라 학급 설치 기준을 하향 조정할 수 있다.	---------- 기준을 하향 조정하거나 특수교육교원을 추가로 배치할 수 있으며 ----------.
<신 설>	③ 특수교육대상자 및 특수교육대상자의 보호자가 교육청 또는 교육지원청에 입학·전학의 의사를 표시한 경우 교육감은 해당 학교의 장에게 특수학급을 설치하도록 요구하여야 한다.
③ (생 략)	④ (현행 제3항과 같음)
제28조(특수교육 관련서비스) ①·② (생 략)	제28조(특수교육 관련서비스) ①·② (현행과 같음)
③ 교육감은 각급학교의 장이 특수교육대상자를 위하여 필요한 경우 지원인력을 제공할 수 있도록 지원하여야 한다.	③ 특수교육대상자의 특성과 장애정도를 고려하여 개별화교육지원팀에서 지원인력의 배치가 필요하다고 결정할 경우 각급학교의 장은 교육감에게 지원인력의 제공을 요청하여야 한다. 교육감은 각급학교의 장이 개별화교육지원팀의 결정에 따라 지원인력의 제공을 요청할 경우 이를 지원하여야 한다.
④ ~ ⑨ (생 략)	④ ~ ⑨ (현행과 같음)

3. 「장애인 등에 대한 특수교육법」 개정안 주요 내용 설명

○ 장애인 및 특별한 교육적 요구가 있는 사람에게 장애유형 및 장애정도에 따른 구별을 넘어서 각 개인의 필요와 특성을 고려한 교육이 이루어질 수 있도록 함(안 제1조 및 안 제2조).

○ 특수교육대상자만을 위한 특수교육 관점에서 통합교육을 접근하는 것에서 벗어나서 일반학교에서 특수교육대상자를 포함한 모든 학생이 자신의 존재를 인정받고 다름을 존중하면서 차별없이 개개인의 교육적 요구에 적합한 교육을 받는 것을 의미한다는 관점에서 통합교육 및 통합학급의 개념을 재정의함(안 제2조 제6호 및 제12

조).

○ '특수교육법' 제19조 제2항 단서에 따라 유치원 의무교육을 받는 것으로 보는 어린이집을 이용하는 특수교육대상자의 교육권이 확보될 수 있도록 유치원에 배치된 특수교육대상자와 동일한 수준의 교육을 받을 권리를 보장함(안 제3조 제3항).

○ 특수교육대상자에게 적절한 교육을 제공하기 위한 국가와 지방자치단체의 책무를 강화하기 위하여 특수교육대상자의 유형별 진단·평가도구 개발, 특수교육대상자의 개별적인 교육적 요구를 고려한 교육과정의 설계 및 교재·교구의 연구·개발 및 보급 등의 책무를 규정함. 또한 통합교육 가치의 실현을 위해서는 특수교육교원뿐만 아니라 일반교사 및 학교 관리자, 교육지원인력의 통합교육에 대한 이해와 전문성 향상 및 인식 개선이 필수적이므로 일반교사 및 학교 관리자, 교육지원인력에 대한 통합교육 관련 연수 및 교육을 국가 및 지방자치단체의 책무로 규정함(안 제5조 제1항 제3호, 제7호, 제10호).

○ 통합교육 가치의 실현을 위해서는 특수교육교원뿐만 아니라 일반교사 및 학교 관리자의 통합학급 운영 및 통합교육에 대한 이해와 전문성 향상 및 인식 개선이 필수적임. 이에 국가 및 지방자치단체가 일반교사 및 학교 관리자의 통합학급의 운영 및 통합교육에 대한 이해와 전문성 향상을 위한 연수를 실시하도록 함(안 제8조 제2항).

○ 특수교육운영위원회는 다양한 개인적 특성을 고려하여 특별한 교육적 요구가 있는 사람을 특수교육대상자로 적절히 선정·배치할 수 있도록 하여야 함. 이에 시·군·구특수교육운영위원회는 특수교육대상자의 유형에 따른 특성을 고려하여 운영할 수 있도록 다양성과 전문성을 갖추도록 구성하여야 하도록 함(안 제10조 제2항).

○ 특수교육대상자의 유형이 협소하여 특별한 교육적 요구가 있음에도 불구하고 특수교육대상자로 선정되지 않는 경우가 발생하지 않도록 특수교육대상자의 유형을 확대함. 지적장애에 경계선 장애를 포함하도록 하고, 중도중복장애, 시청각장애, 희귀난치성 질환 등을 신설함(안 제15조 제1항 제3호, 제11호 내지 제14호). 또한 교육부령으로 특수교육대상자의 선정기준 등에 관한 구체적인 사항을 정하도록 함(안 제15조 제3항)

○ 특수교육대상자의 보호자가 특수교육대상자 선정절차, 교육지원 및 심사청구 절차 등을 정확히 알 수 있도록 설명의무를 부여함. 교육장 또는 교육감은 특수교육대상자로의 선정 여부 및 제공할 교육지원 내용을 결정하여 부모 등 보호자에게 서면으로 통지할 때, 특수교육대상자 선정에 탈락한 경우에는 제36조에 따라 심사청구할 수 있다는 내용이 포함되도록 함(안 제165조 제3항). 또한 특수교육지원센터는 진단·평가를 시행하기에 앞서 특수교육대상자 선정절차, 교육지원 및 심사청구 절차 등에 대하여 부모 등 보호자에게 충분히 설명하도록 함(안 제16조 제5항).

○ 통합학급에 배치된 특수교육대상자의 통합교육을 지원하기 위한 특수교육교원 배치의 법적 근거를 마련함. 교육감이 일반학교의 일반학급에 배치된 특수교육대상자를 지원하는 특수교육교원을 배치하도록 하여 통합학급의 통합교육을 지원하도록 함(안 제17조 제5항)

○ 개별화교육지원팀에 특수교육대상자가 포함되도록 하여 특수교육대상자의 개별화된 요구를 직접적으로 파악하고 반영할 수 있도록 함. 또한 개별화교육지원팀의 역할을 강화하여 특수교육대상자의 교육적 요구에 적합한 교육을 제공하기 위하여 일정한 시설 및 설비 지원이 필요한 경우 개별화교육지원팀이 각급학교의 장에게 이를 요청할 수 있도록 하고, 개별화교육지원팀의 요청이 있는 경우 각급학교의 장은 적절한 지원이 이루어질 수 있도록 조치를 취할 의무를 부과함(안 제22조 제3항 및 제6항).

○ 두 가지 이상의 장애를 지니면서 장애의 정도가 심한 특수교육대상자가 배치된 학급의 경우에는 교육감이 특수교육교원을 추가로 배치할 수 있도록 근거를 마련함(안 제27조 제2항)

○ 특수교육대상자 및 특수교육대상자의 보호자가 교육청 또는 교육지원청에 입학·전학의 의사를 표시한 경우에 보호자가 직접 해당 학교의 장에게 특수학급 설치를 요구하는 것이 현실적으로 어렵다는 점을 고려하여, 교육감이 해당 학교의 장에게 특수학급을 설치하도록 요구하도록 규정함(안 제27조 제3항).

○ 특수교육대상자가 학교 현장에서 안정적으로 통합교육에 참여할 수 있도록 교육지원인력의 지원이 보다 강화되어야 함. 이에 특수교육대상자의 특성과 장애정도를 고려하여 개별화교육지원팀에서 지원인력의 배치가 필요하다고 결정할 경우 각급학교의 장은 교육감에게 지원인력의 제공을 요청하도록 하고, 교육감은 각급학교의 장이 개별화교육지원팀의 결정에 따라 지원인력의 제공을 요청할 경우 이를 지원하도록 규정하여 필요한 지원인력이 적절히 배치될 수 있도록 함(안 제28조 제3항).

Ⅶ. 결론 및 제언

1. 결론

2004년 OECD에서는 특수교육대상자에 대한 범주를 생물학적 원인으로 인한 장애를 지닌 학생(Category A)뿐만이 아니라 영재아동, 학습곤란을 겪는 아동(Category B)과 불리한 환경으로 인해 곤란이 있는 학생 (Category C)을 모두 포함하는 포괄적인 개념으로 발전시켰다. 이러한 OECD의 포괄적인 특수교육대상의 범주는 1994년의 살라만카 선언문 및 행동을 위한 프레임 워크에서의 포용적 교육(inclusive education)의 개념을 포함한다.

살라만카 선언문에서는 포용적 교육을 실행하기 위한 근본적인 정책의 변화를 촉구하기 위해 작성되었다. 그리하여 학교가 모든 아동, 특히 특수한 교육적 요구를 가진 아동에게 적절한 교육적 서비스를 제공하여 모두를 위한 교육(Education for All)의 목표를 달성하기 위함이다.

살라만카 선언문은 구체적으로 모두를 포함하고, 차이를 인정하고, 학습을 지원하고, 개인의 요구에 대응하는 기관인 "모두를 위한 학교"를 향해 노력할 필요성을 강조하며 전 세계의 특수교육의 미래의 방향을 제시하였고 세계적인 합의를 이끌었다.

본 연구에서는 "모두를 위한 학교"가 실현되기 위해 현장에서의 교육소외의현상을 조사하고 누구도 배제하지 않는 교육 방안을 마련하고자 하였다. 따라서 이 연구에서는 특수교육대상자의 선정 및 배치, 통합교육 상황에서의 교육 소외 현상을 조사하기 위해 국 내외의 ·특수교육대상자 관련 통계와 특수교육대상자 선정과정과 통합교육의 현황을 문헌분석하였다. 특수교육 현장의 교육적 지원의 상황과 요구를 알기 위해 특수교육운영위원, 특수교육센터의 진단·평가 담당자, 통합상황을 경험한 일반교사와 특수교사의 면담을 실시하였다. 또한 교육 당사자의 교육소외 문제를 밝히기 위해 일반학교 일반학급 배치 아동의 부모, 일반학교 특수학급 배치 아동의 부모, 희귀난치성 질환을 가진 아동의 부모를 중심으로 초점집단면담을 실시하였다. 이 연구는 면접조사를 통하여 특수교육대상자와 특별한 교육적 필요가 있는 아동의 교육권을 보장하기 위한 「장애인 등에 대한 특수교육법」 개정에 그 목적이 있다.

연구목적을 달성하기 위하여 관련 선행연구 검토와 외부 전문가 및 연구진 검토를 거쳐 반구조화 질문을 구성하고 초점집단면접 조사(Focus Group Interview)를 실행하였다. 연구참여자는 크게 두 부류로 나뉘어 특수교육운영위원회 위원 및 교사집단과 부모집단으로 구성되었다. 특수교육운영위원회 위원 및 교사집단에서는 특수교육운영위원 7명, 특수교육지원센터의 진단평가 담당자 8명, 통합학급의 특수 및 일반교사 9명으로 3개의 집단으로 나누어졌고 총 24명이 참여하였다. 부모 짐단에서는 특수교육 선정 대상 아동의 엄마 총 17명이 참여하였으며 세부적으로 일반학교 특수학급배치 아동의 모, 일반학교 특수학습배치 아동의 모, 희귀난치성질환을 가진 아동의 모 이렇게 세 그룹으로 형성되었다. 총 6개의 그룹의 연구참여자를 대상으로 특수교육 대상자 선정 및 지원과정에서의 교육소외 경험에 대한 공통된 경험과 견해를 이해하고 교육 및 복지관련 욕구, 정책 개선사항 등을 파악하기 위해 실시하였다.

교육소외아동 교육권 확보를 위한 초점집단면접 조사 실시 결과는 다음과 같다.

1) 교육소외아동 교육권 확보를 위한 초점집단면접조사 결과

가. 특수교육운영위원회, 특수교육지원센터, 특수 및 일반 교사

첫째, 특수교육 대상자 선정 과정에서 나타나는 교육 소외 현상은 경계선 지능을 지닌 아동의 특수교육 대상자 선정 기준의 모호함과 ADHD등 정서행동장애, 학습장애, 희귀 난치성 및 건강 장애 아동 진단 및 선정의 어려움과 선정에서 배제되는 기준의 불명확함, 장애 영아 진단 평가를 위한 체계 미흡이 나타났다.

둘째, 통합학급에 배치된 특수교육대상자 아동의 교육 소외 현상은 특수학급 배치를 희망하나, 학급 부족으로 인한 통합학급 배치 사례, 교수 활동적 통합의 불충분함, 통합교육에 대한 일반 교사의 부정적 인식, 통합학급에 배치된 아동을 위한 인적 지원의 부족(교사 및 특수교육 지도사 등), 특수교사의 업무 과다로 인한 통합학급 지원 불가, 통합학급 교수-학습 자료와 개별화교육 프로그램 연계 부족, 순회지도 교육의 한계점, 조기 진단 및 지원의 부재로 발생하는 부정적 예후 등으로 나타났다.

셋째, 특수교육운영위원회와 교사 집단에서 교육소외아동의 교육권 보장을 위해 요구한 개선사항은 진단평가 담당 특수교사의 진단 보고 결과가 끼치는 영향에 대한 심리적 부담과 과중된 업무로 인한 어려움을 경감할 특수교육운영위원회 구성 인력 다양화, 진단평가 인력의 전문성 강화, 유관 기관 연계의 지역 격차 해소 방안 마련, 부모의 이해를 고려한 진단 및 배치 결과에 대한 안내 제공, Wee 센터 지원의 연계로 나타났다. 또한 희귀 난치성 및 건강 장애 아동을 위한 지원 요구로는 의료지원 인력 및 환경 지원 방안 마련, 온라인 병행 수업에 대한 교육 평가 지침 마련, 병원 학교 지원 체계 마련이 언급되었다. 경계선의 정서, 학습장애 아동을 위한 지원에서는 경계선 아동(ADHD, 학습장애, 정서 및 행동장애)의 특수교육대상자 선정 기준 마련과 장애 영아 진단 평가를 위한 환경 지원 마련 및 홍보의 활성화를 요구하였다. 통합학급에 배치된 교육소외아동을 위한 지원 요구 사항은 일반교사와 특수교사 간 협력 교수 제도 마련, 정규직 및 경력교사의 통합학급 지원 인력 배치, 통합교육 실행을 위한 실제적인 내용의 연수 제공, 통합학급에서 활용할 수 있는 교수 자료 및 교재 개발이었다. 마지막으로 교육소외아동을 위한 특수교육 서비스 제반 여건 개선사항으로는 특수교사의 과도한 행정 업무에 대한 대책마련과 특수학급(교) 증설, 특수교사 확대 선발 배치, 일반학급의 학생 수 감축, 예방적 특수교육에 대한 이해, 부처 간 협력 및 교육소외아동 지원에 대한 거시적 정책 마련이 제시되었다.

나. 특수교육 선정 대상자 부모

첫째, 특수교육 대상자 선정 과정에서 부모들은 특수교육에 관한 정보의 불충분함을 느꼈고 선정과정에서 특수학급의 부족과 지자체의 선례가 없음, 인지 중심의 특수교육대상자 선정검사 사용으로 인한 특수교육대상자 선정 탈락, 한정된 특수교육대상자 신청 기간으로 인한 어려움의 등의 교육 소외를 경험하였다. 선정된 이후에는 특수교육 지원 내용에 대한 안내의 부재와 특수학급의 부족으로 인한 입학거부 및 원거리 통학을 경험하였다.

둘째, 통합학급에 배치된 특수교육대상자 아동의 교육 소외는 통합상황에서 특수교사가 지원할 수 없는 문제 발생 및 아동의 행동문제로 인해 분리 수업을 당연시 하는 경험, 유연하지 않은 분리 수업 시간, 신체 기능의 제한으로 인한 수업참여의 어려움, 개인의 필요를 고려하지 않은 수행평가와 성적처리과정, 특수교육 지원 대상 아동을 위한 인력부족, 경증장애학생 지원에 대한 교사의 인식부족, 교과목별로 개별화

교육계획의 미적용, 수업진도만을 고려한 개별화교육계획의 내용, 도뇨 지원의 부재 등으로 나타났다.

셋째, 특수교육 선정 대상자 부모의 교육소외아동의 교육권 보장을 위해 요구한 개선사항은 특수교육 대상자 선정 및 지원에 대한 부모 매뉴얼 개발, 특수교육 대상자 지원 내용에 대한 관리자와 교사를 위한 지원 수준의 최저기준선 마련, 지원인력 확대, 일반교사 및 관리자 대상 통합교육관련 연수 제공, 학교-가정 연계 체계 강화, 완전 통합에서 질적인 개별화 교육 제공, 학교 내 휠체어 이용 및 엘리베이터 설치를 위한 융통성 있는 물리적 환경개선, 특수교육 지원 대상 학생 신변처리를 위한 공간 마련, 모두를 포함한 재난안전 대피 매뉴얼 숙지 및 시행, 발달장애 학생을 위한 AAC(보완대체 의사소통) 환경마련, 학교 수업 내용에 대한 보충자료 제공과 중·고등학교 일반학교 특수학급 확대로 나타났다. 전문가의 협조체계 관련 개선사항으로는 지역 전문가와의 협력을 통한 특수교육 현장 방문 컨설팅 제공, 교직원 간 특수교육 지원 대상 아동에 대한 정보 공유, 장애학생-장애 당사자 멘토링 프로그램 제공, 특수교육 대상자 및 부모의견 수렴을 위한 공적인 창구마련이 언급되었다. 또한 의료 및 재활 지원, 가족지원으로는 질환 및 장애 특성에 따른 보조기기 구입지원, 재활 (발달재활, 의료재활) 바우처 제공시간 및 제공기관 확대, 발달재활 바우처 제공기관 관리감독 강화, 비장애 형제자매 지원, 가족단위 자조모임 지원이 요구되었다.

2) 살라만카선언문 시사점

특수교육에 관한 살라만카 선언문 및 행동을 위한 프레임워크(이하 '살라만카 선언문')은 1994년 특수교육에 관한 세계회의에서 채택되었다. 살라만카 선언문은 모두를 위한 교육(Education for All)이라는 목표를 달성하기 위해서는 포용적 교육(inclusive education)에 대한 접근을 증진하는 데 필요한 '근본적인' 정책의 변화가 필요함을 강조한다.

살라만카 선언문은 학교가 특수한 교육적 요구를 가진 아동을 포함한 모든 아동에게 서비스를 제공하는 데에 필요한 '근본적인' 정책 변화를 고려하여야 한다고 선언하고 있다. 특수교육은 전체적인 교육 정책의 일부분을 구성할 뿐만 아니라 사회 및 경제 정책의 일부를 구성해야 하며, 이를 위해서는 일반학교의 대대적인 개혁을 요구된다는 것이다.

교육 제도 안에 특수한 교육적 요구를 가진 아동과 청소년이 포함되어야 한다는 합의가 점차 이루어지면서 포용적 학교라는 개념으로 이어져왔다. 포용적 학교의 설립은 차별적 태도를 변화시키고, 서로를 환영하는 지역사회를 만들고, 포용적인 사회를 발전시키는 데 결정적인 조치이기에 사회적 관점의 변화가 꼭 필요하다.

포용적 학교는 특수한 교육적 요구를 가진 이들의 다양한 스타일과 학습 속도를 수용하고 적절한 교육과정, 조직적 배치, 교수 전략, 자원 사용 및 지역사회와의 협력을 통해 그들의 요구에 연속적으로 대응하여야 한다. 따라서 모두를 위한 교육, 포용적 교육을 달성하기 위해 정부는 공립학교와 사립학교를 불문하고, 국내의 모든 지역의, 모든 경제 상황에 있는 모두 위한 교육에 집중해야 한다. 나아가 성인 교육 프로그램을 통해 장애인에게 읽고 쓰는 능력, 산술 능력 및 기본 기술을 가르치기 위한 공동의 노력이 필요하다.

이처럼 살라만카 선언문은 모두를 위한 교육을 달성하기 위한 특수교육의 행동 계획에 대한 전반적인 지침을 제공하고 있다. 즉, 모두를 위한 교육을 효과적으로 달성하기 위해서는 정치적, 대중적 의지에 의해 고무된 국가적, 지역적, 지방적 행동 계획들이 완전하게 실행되어야 한다.

3) 교육 소외 아동 교육권 확보를 위한 간담회 결과

첫째, 배경민, 한국중중중복뇌병변장애인부모회 부회장은 중증중복뇌병변장애아동의 교육현실과 '특수교육법'의 개정안에 대한 의견을 피력하였다. 제안된 내용은 부모교육으로 IEP의 내용에 대한 교육과 더불어 특수학교, 특수학급 등의 방문도 할 수 있는 실질적인 내용이 되는 것, 장애아동이 교육기관에 입학하기 전에 특수교육지원센터에서 필요한 교육 지원 내용을 파악하여 제공하는 것, 특수학교와 특수학급의 과밀화 문제로 인한 시설 증원, 특수교사 및 특수교육 지원인력 증원, 보완·대체 의사소통(AAC) 및 보조공학기기 지원, 교육을 위해 필요한 의료적 지원 보장, 신변처리 공간 마련이었다. '특수교육법'에 대한 개정안에서는 "중도중복장애"를 대상자 분류에 포함시키는 것과 인력지원의 강화, 특수교육 관련서비스 지원의 주체를 각급학교가 아닌 교육부와 시도 교육청에 두어 그 책무성을 강조하고 건강관리 지원의 강화를 주장하였다.

둘째, 조경미, 전국장애인부모연대 교육국장은 특수교육대상자 선정절차, 교육지원 및 심사청구 절차 등의 정보를 양육자에게 알리기, 통합교육 지원을 위한 교사 배치 기준 마련, 특수교육대상자 진단 및 평가 체계 개선을 제안했으며 '특수교육법'의 전부에 대한 개정안의 주요 내용을 포함하였다. 개정안 내용은 현행법률과 조승래 의원 대표 발의 전부 개정안 그리고 장애인교육아울다의 개정 초안을 비교하여 제시하였다. 주요 내용은 특수교육대상자의 유형 확대 및 선정기준 구체화 그리고 특수교육대상자 및 장애대학생 완전 무상교육 실현, 특수교육 지원 전달체계 고도화, 사립 특수교육기관에 대한 책무 강화 등 장애학생 교육의 국가책임제 실현에 필요한 사항이었다.

셋째, 정원화, 전국특수교사노동조합 정책실장은 학습장애 학생의 지원을 위해 일반교육과의 협업과 정서·행동장애 학생과 건강장애 아동을 위한 의료적 처치의 동반의 필요성을 강조하고 민원과 아동학대 신고로부터 교사를 보호할 수 있는 제도적 지지를 호소하였다. '특수교육법' 개정안에 대한 의견에 대해 적극적으로 필요한 부분과 부작용이 우려되는 부분들을 밝혔다. 요약하면 특수교육대상자의 통합교육이 일반교육에서 주체적으로 실현됨을 강조하였고 특수교육대상자 선정 시 병원과의 연계를 주장하였다. 연수와 교육에 관한 내용에서는 현재 일반교원도 통합교육에 대한 연수를 모두 받고 있음을 알리고 현재 교원의 연수 확인을 위한 서류 작업으로 특수교사의 업무가 증가하였음을 우려하였다. 지적장애에 관해 경계선 장애를 포함하자는 의견에 대해서 현재 법의 문제를 뛰어넘는 제도적 대안을 먼저 강력하게 확충해야 함을 강조하였다. 개별화교육계획 팀으로 학생을 구성원으로 넣자는 의견에 대해서는 신중한 결정이 필요하다고 제안하였다. 시설 및 설비지원을 학교의 장에게 요청하자는 개정안에 대해서는 특수교사의 업무가 과다해질 수 있다는 의견을 내어놓았다. 특수학급 설치 요구에 관련해서는 실질적으로는 학교 내의 교실 공간의 부족이 심각하여 실현이 어렵다는 의견을 제시하였다. 코로나 19시기 한시적으로 기간제 교사를 배치하였는데 그러한 제도를 계속적으로 활성화하도록 제안하였다.

넷째, 김정선(전국교직원노동조합 특수교육위원회 위원장)은 특수교육대상자 선정 기준 확대도 중요하지만 현재 특수교육대상자를 배치할 수 있는 특수학급 수가 부족하여 선정 기준

이 까다롭게 적용되는 이유 중의 하나임을 강조하며 특수교육 현장의 다각적인 평가와 실질적인 계획 마련의 중요성을 알렸다. 통합교육을 위한 지원에서는 '특수교육법' 시행령 11조의 조항의 문구를 '하여야 한다'는 조항으로 강화하여 특수교육지원센터의 순회 교사 충원을 높여 실질적으로 일반 학급에 배치된 특수교육 대상 학생을 지원하도록 하는 내용을 강조하였다(통합교육지원교사의 배치 현실화). 특수교육 교원의 증원이 필요함을 피력하여 특수학교와 특수학급 수업에서 장애 학생의 개별화, 개인별 맞춤형 수업이 가능하도록 학급 당 학생 수 기준, 교사 배치 기준의 개선을 강조하였다. '특수교육법' 개정 초안에 대한 의견으로 통합교육 주체를 모든 학생으로 규정, 특수교육운영위원회 위원 구성 조항은 ‘특수교육운영위원회 구성 · 운영에 관한 규칙'에 포함, 특수교육대상자의 유형 확대 기준, 특수교육지원 인력 배치 강화 기준을 제시하였다.

다섯째, 이대식, 경인교대 특수(통합)교육과 교수이자 한국특수교육학회 부회장은 현재의 통합교육의 문제, 넓게는 교육소외 아동 교육권 확보는 학교 교육에 관한 중요한 의사결정을 내리는 교육행정부서와 학교 관리자의 인식 부족, 법 내용에 대한 무관심, 법 이행 의지 부족이 문제의 핵심임을 강조하였다. 그러면서 세부적으로 통합교육 지원 인력, 교수-학습 자료에 대한 정보, 모든 아이를 개별적으로 교육할 시간과 전문성, 통합교육을 위한 교육과정과 교육과정 운영 방식, 개별 맞춤형 지도와 평가를 할 수 있는 체제와 여건을 필요로 함을 논의하였다. 정다운 학교 사례는 엄밀한 평가를 거쳐 그 효과가 확실할 경우 전체 학교에 도입하는 접근이 필요함을 강조하였다. '특수교육법' 개정안에 대해서는 통합교육의 개념이 초.중등 교육법이나 교육기본법에서도 언급되는 것의 필요성, 통합교육에 필요한 인력, 특수교육지원센터의 적정 인력 확보 방안이 명시적으로 언급되어 특수교육전공자가 지원 인력의 일부로 참여하는 방안, 일반교사 및 학교 관리자, 교육지원 인력 뿐만이 아니라 교육관련 부서의 고위 관료나 교사 양성기관의 교수진, 학교 관리자들을 대상으로 통합교육 이념, 다양성 수용, 모든 학생의 교육권 등에 대한 연수나 인식 강화 방안이 모색되어야 하며 연수의 효과에 대한 검증이 필요함을 제시하였다. 특수교육대상자의 개별적인 교육적 요구를 고려한 교육과정의 설계의 의미와 의도를 명확히 하고 특수교육운영위원회의 역할로 진단 및 배치 이외의 특수교육이나 통합교육 관련 실질적인 지원에 대한 사항을 보다 구체적으로 포함시킬 필요를 피력하였다. 현재 학교의 장의 통합교육 계획 수립과 시행에 대한 실태 파악과 함께 보다 강력한 내실화 방안이 강구되어야 한다고 강조하였다. 마지막으로 통합교육에 필요한 지원은 어느 부서가 무슨 내용으로 어떻게 해야 하는지에 대한 조항이 신설될 필요가 있음을 피력하였다.

4) 교육소외아동 교육권 확보를 위한 개선 방안 개발

「장애인 등에 대한 특수교육법」 개정안의 구성을 살펴보면, 법 개정의 제안 이유와 주요내용, 신구대조표를 제시하였다. 현행 ’특수교육법’에서는 장애인 및 특별한 교육적 요구가 있는 사람에게 통합된 교육환경을 제공하고 생애주기에 따라 장애유형 · 장애정도의 특성을 고려한 교육을 실시하여 이들이 자아실현과 사회통합을 하는데 기여함을 목적으로 한다(제1조)고 밝히고 있지만, 희귀난치성질환 아동 또는 정서 및 학습 장애 아동 등의 경우 특수교육대상자 선정에서 제외되거나 특수교육대상자로 선정이 되더라도 통합된 교육환경 내에서 적절한 개별화 지원을 받지 못하는 경우가 많이 발생하고 있다.

이에 특별한 교육적 요구가 있는 아동이 개별화된 지원을 받을 수 있도록 특수교육대상자 진단 및 평

가 체계를 개선하고, 특수교육지원센터의 기능 및 역할을 정비하고, 특수교육대상자의 유형을 확대하고 선정기준을 구체화하며, 개별화교육지원팀의 역할을 강화하고, 특수교사 및 특수교육지원인력을 확충하며, 통합교육 지원교사의 근거를 마련하고, 통합교육에 대한 일반교육교원 및 학교 관리자의 역량을 강화하는 등 특수교육에 대한 국가의 책무성을 높일 수 있도록 하려는 것이다. 주요 개정 내용은 첫째, 현행 '특수교육법'상 통합교육 및 통합학급의 개념을 정립하고 (안 제2조 제6호 및 제12호), 특수교육대상자에게 적절한 교육을 제공하기 위한 국가와 지방자치단체의 책무를 강화하여 특수교육대상자의 유형별 진단·평가도구의 개발, 일반교원 및 학교 관리자, 교육지원인력에 대한 통합교육 관련 연수 및 교육, 특수교육대상자의 개별적인 교육적 요구를 고려한 교육과정의 설계 및 교재·교구의 연구·개발 및 보급에 관한 구체적인 내용을 포함하도록 제안하였다(안 제5조).

둘째, 의무교육 간주 어린이집을 이용하는 특수교육대상자의 교육을 받을 권리 명시(안 제3조 제3항)하였다. 셋째, 특수교육운영위원회 구성의 다양성과 전문성 강화(안 제10조 제3항 신설)와 특수교육지원센터에 대한 인적·물적지원 보장(안 제11조 제3항 신설)을 제안하였다. 넷째, 특수교육대상자의 유형 확대 및 선정 기준을 구체화하고(안 제15조) 특수교육대상자 선정절차 및 교육지원에 대한 설명의무를 부여(안 제16조 제5항)하도록 제안하였다. 다섯째, 통합학급 배치 특수교육대상자의 통합교육을 지원하기 위한 특수교육교원 배치 (안 제17조 제5항)를 제안하였다. 다섯째, 개별화교육지원팀의 역할을 강화(안 제22조)하고 특수교육교원 추가 배치의 근거를 마련(안 제27조 제2항), 특수교육 지원인력의 지원을 강화(안 28조 제3항)하도록 제안하였다.

2. 제언

본 연구는 특수교육대상자의 선정 및 배치, 통합교육 상황에서의 교육 소외 현상을 파악하고 이에 따른 특수교육대상자의 교육권을 보장하기 위한 개선방안 마련과 관련 법 조항인 '특수교육법'개정안을 개발하기 위하여 수행되었다. 우선 국 내외의 문헌을 통해 특수교육대상자 관련 통계와 특수교육대상자 선정과정과 통합교육의 현황을 알아보았다. 국내 및 해외의 특수교육 통계를 분석하고 특수교육대상자 선정기준을 알아보며 교육소외아동의 교육권을 보장하는 다양한 방법을 알아보고자 하였으며 특히 통합교육을 효율적으로 지원하는 방안을 알아보았다. 동시에 살라만카 선언문의 번역을 통하여 포용적 교육의 개념을 국내의 교육계에 강조하고 우리나라의 평등한 교육이 실현되어가는 방향을 제시하였다.

특수교육대상자 선정, 배치 그리고 교육적 지원을 돕는 핵심 주체인 특수교육지원센터의 구성원과 교사집단 그리고 교육서비스의 수혜자인 특수교육대상자와 특별한 교육적 요구가 필요한 아동의 학부모 등 다양한 주체의 경험을 살펴보는 것은 중요했다. 초점집단면접을 통한 결과에서 특수교육대상자의 선정 기준의 모호함과 특수교육지원센터진단평가 팀의 과다한 업무와 지역과의 연계 부족 및 지역 연계에 관한 지역 간의 지원의 차이 등의 문제점들이 드러났다. 통합교육 상황에서의 지원 인력 부족과 교수적 통합의 불충분함도 교육소외 현상으로 나타났으며 부처 간 협력 및 교육소외아동 지원에 대한 거시적 정책 마련의 시급함도 언급되었다. 특수교육대상자와 특별한 교육적 요구가 필요한 아동의 학부모도 특수교육대상자 선정 과정에서의 정보의 부재를 경험하였다. 또한 통합상황에서의 인적 자원의 부족, 교수적 수정등의 미실시로 인한 교육적 지원의 부족, 의료적 지원의 부재등을 경험하였다. 이에 본 연구는 살라만카 선언문의 번역을 통해 '모두를 위한 교육'의 나아갈 방향을 점검하고 특수교육대상자와 특별한 교육적 요

구가 필요한 아동을 지원하는 주체들의 의견과 학부모의 경험을 분석하였다. 그 결과를 간담회를 통해 발표하고 학부모와 전문가들의 의견을 수렴하고 그에 따른 '특수교육법'의 개정안을 발의하여 법적 근거를 마련하려는데 의의가 있다.

본 연구는 특수교육대상자 및 특수한 교육적 지원이 필요한 아동을 선정하는 단계부터 교육적 지원을 제공하는 전 과정에 관여하는 다양한 주체를 연구참여자로 설정하여 교육 소외 현상이 일어나는 지점을 최대한 발췌하는 연구 성과를 이룰 수 있었다. 그러나 초점집단연구의 성격상 집단으로 면담이 이루어지는 것이므로 각 개인이 충분히 본인의 의견을 제시하는 데에는 시간적인 제한이 따를 수도 있으리라 추측된다. 따라서 후속 연구에서는 각 주체의 심층면담도 함께 실시하여 개인의 실제적인 내용을 충분히 다룰 수 있는 연구도 추가적으로 필요해 보인다.

후속 연구에서는 각 나라별로 특수교육의 역사를 연구하여 특수교육의 발달과정과 정책의 변화를 알아보는 것도 우리나라의 통합교육 발전에 시사점을 제공해줄 것으로 보인다.

본 연구는 다양한 지역의 주체를 모집하여 특수교육대상자 선정 및 배치 그리고 실행의 단계들에서 지역의 차이를 볼 수 있도록 노력하였으나 후속 연구에서는 지역의 분포를 고르게 하여 전국 단위의 시·도, 시·군· 구에서의 지역 차이를 조사하여 교육 소외 현상을 최소화 할 수 있는 방안을 위한 연구도 필요해 보인다.

이번 연구에서는 간담회를 개최하여 여러 다양한 관점에서의 특별한 교육적 요구가 있는 아동의 교육권을 보장하기 위해 의견을 수렴하였다. 중증중복장애, 희귀 및 난치병 아동의 학부모의 의견을 통해 의료적 접근과 교육의 협력, 여러 전문가의 지원의 필요성이 대두되었다. 투렛장애를 가진 아동이 특수교육대상자로 선정되는 사례가 극소수이며 교육권을 누리지 못하는 현실도 공론화되었다. 특수한 교육적 필요가 있는 당사자와 가족의 의견을 적극 수용하여 '특수교육법'의 개정안을 개발하는데에도 의의가 있다. 특별한 교육적 요구가 있으나 특수교육대상자로 선정이 잘 되지 않는 질환의 경우 '특수교육법' 시행령 [별표] 특수교육대상자 선정 기준에서 질환명을 명시하여 특수교육대상자로 선정될 수 있도록 하는 것이 필요해 보인다. 예를 들어 뚜렛증후군은 '5. 정서 · 행동장애를 지닌 특수교육대상자' 부분에 명시하도록 하는 것이다. 이렇듯 교육권이 모든 아동에게 돌아가도록 교육의 수혜자, 제공자, 법 제정자, 행정가들의 의견을 모아보았다.

본 연구가 '특수교육법'의 개정을 통해 특수교육대상자와 특별한 교육적 요구가 있는 아동에게 교육권을 보장하는데에 일조하기를 바라며 실제 교육 현장에서의 변화가 일어날 수 있기를 기대해본다.

참고문헌

강성리 (2022). 문제중심학습(PBL) 기반의 장애유아통합교육 수업에 참여한 예비유아교사의 경험. 유아특수교육연구, 22(1), 1-29.

강수진, 하창완, 정대영 (2020). 순회교사와 통합학급 교사의 통합교육형 순회교육 협력 실태 및 효과에 대한 인식. 정서・행동장애연구, 36(1), 113-137.

강옥화. (2016). 통합교육 환경에서의 정서・행동장애아 진단・평가 모델 개발과 활용 방안에 대한 연구: 독일의 사례를 중심으로. 정서・행동장애연구, 32(3), 1-28.

강은영, 강경숙 (2021). 학교-지역사회 및 일반교육-특수교육 연계를 중심으로 살펴본 교육소외 및 교육격차 해소 방안. 학습자중심교과교육연구 21(5), 125-145.

강은영, 박윤정, 서효정(2020). 경기도 특수교육지원센터 교사를 통해 살펴본 특수교육대상자 진단 평가 및 선정 배치 실태와 질적제고 방안. 특수아동교육연구, 22(1), 215-246.

강은영, 서효정, 박윤정, 신영숙(2021). 학습장애를 지닌 특수교육대상자 의뢰, 선정 및 기각 사례 분석. 학습장애연구, 18(3). 1-20.

강은영, 최나리, 강경숙, 김주영(2021). 경기도 특수교육 업무 담당 장학사와 특수교육지원센터 전문인력을 통해 살펴본 특수교육지원센터 운영 개선 방안 연구. 특수교육재활과학연구, 60(2), 1-23.

권현수(2016). 중등 통합학급의 경도장애학생을 위한 교수적 수정 평가지표 개발. 특수교육학연구, 51(2), 115-135.

교육기본법. 법률 제 18456호.

교육부(2020). 2020, 2021, 2022, 2023 특수교육 연차보고서. 세종: 저자.

교육부(2023). 2023 특수교육통계. 세종: 저자.

교육부(2022), 장애인 등에 대한 특수교육법(법률 제18992호, 2022. 10. 18., 일부개정)

교육부(2022a). 제6차 특수교육발전 5개년 계획(안). 세종: 저자.

교육정책네트워크, [일본] 통급지도 학생 3만 명 증가, 교원 확보 어려워, 교육신문(2022. 7월 11일),https://edpolicy.kedi.re.kr/frt/boardView.dostrCurMenuId=10092&nTbBoardArticleSeq=8355 37

국가인권위원회 (2021). 유엔 인권조약기구 일반논평 및 일반권고 2021년 개정판 아동권리위원회 일반논평.

국립특수교육원 (2021). 유치원 통합교육 확대를 위한 지원 방안 연구. 충남: 아산.

국립특수교육원 (2022). 특수교육 전달 체계 내실화 방안 연구. 충남: 아산.

국립특수교육원(2020). 장애인등에 대한 특수교육법 개정 방안 연구. 충남: 아산.

기초학력보장법. 법률 제 18458.

김경양, 박은혜(2016). 통합교육 실태 문헌 분석: 법적 정책요소를 중심으로. 특수아동교육연구, 18(1), 171-199.

김기홍(2019). 독일 몬테소리(Maria Montessori) 초등학교에서의 통합교육 운영 특성과 시사점 탐색. 발달장애연구, 23(4), 29-54.

김기홍(2021). 독일의 장애학생과 비장애학생간 통합교육의 특성과 의미. 한독교육학회 2021년 춘계학술대회 자료집.

김동일 (2022). 의도적 중복과 의도적 단절: 느린학습자 교육지원 연구 사례와 쟁점. 제2차 국회토론회 느린학습자 교육지원정책 개선방안 자료집.

김동일, 고혜정 (2018). 학습곤란 학생을 위한 교육지원의 확장적 전환: 학습장애(LD) 정의 체계 구조화. 학

습장애연구, 15(1), 1-12.
김태영(2021). 장애위험 유아의 발달 검사 권유 과정에서 경험하는 유아교사의 어려움. 학습자중심교과교육연구, 21(17), 503-516.
김요섭(2022). 경상남도 지역 특수교육지원센터 교사를 통해 살펴본 특수교육대상 학생 진단·평가 및 선정 과정에서의 중요도,실행도 및 개선방안. 특수교육저널: 이론과 실천, 23(4), 189-210.
김애화, 김의정, 김자경, 정대영(2018). 학습장애 난독증 학습부진(경계선 지능 포함) 및 학습지원대상 학생은 누구이며, 교육적 지원은 이대로 괜찮은가? 특수교육학연구, 53(1), 1-21.
김영표(2014). 한국, 미국, 일본의 건강장애의 정의 및 만성질환의 유형 비교 고찰. 상담심리교육연구, 1(2), 3-24.
김영표(2018). 일본의 특수교육체제에 대한 비교교육학적 접근을 통한 국내 특수교육의 발전 방향 탐색. 예술인문사회 융합 멀티미디어 논문지, 8(5), 749-758.
김인희(2006).교육복지의 개념에 관한 고찰-교육소외 해소를 위한 교육복지의 이론적 기초 정립에 관하여. 교육행정학연구, 24(3), 234-261.
김주혜, 김희규, 박찬영 (2020). 일반학급 배치 특수교육대상학생을 위한 통합교육 지원교사 제도 운영에 대한 특수교사의 인식. 통합교육연구, 15(1), 1-24.
김지연, 김우리 (2017). 장애위험아동 지원을 위한 특수교육의 역할: 근거이론을 적용한 초등 특수교사의 인식 분석. 한국특수교육학회 2017 춘계 국제학술대회 자료집.
김향지(2019). 특수교육대상자 선정·배치 현황에 대한 특수교육지원센터전담교사의 인식과 개선 요구. 발달장애연구, 23(3), 121-141.
대한민국 헌법(대한민국, 1987)
류경원 (2011). 현재의 통합교육 뛰어넘기.
류혜진, 이병인, 김현숙 (2022). 장애위험 영유아의 조기발견 및 조기개입에 대한 국공립 장애아통합어린이집 보육교사의 인식과 실태 및 지원 요구. 유아특수교육연구, 22(4), 163-184.
박승희, 이정은, 최혜리, 윤성희 (2015). 서울 지역 특수교육지원센터의 지적장애학생 진단 평가 절차의 문제와 개선방안. 지적장애연구, 15(1), 29-61.
박은혜, 이대식, 진창원(2016). 한국 통합교육정책의 효과와 개선방안에 관한 교사, 학교 관리자, 학부모 인식 비교, 특수교육학연구, 51(1), 101-128
박영제, 홍정숙 (2019). 장애의 명칭 붙임과 장애등급제 관련 논의가 특수교육대상자 선정 정책에 주는 시사점. 특수교육, 18(1), 83-110.
박윤정, 한경근(2008). 희귀질환을 가진 중증장애학생의 교육적 고려 실태 및 지원방안. 특수교육학연구, 43(3), 233-252.
박체희, 황순영, 차세진(2021). 장애위험유아의 선별 및 진단 의뢰과정 실태와 유아교사의 인식. 교육혁신연구, 31(1), 363-386.
박현옥, 이윤경, 이효정, 이영선(2022), 자폐성장애를 지닌 특수교육대상자 선정에 대한 특수교육지원센터 특수교사의 경험과 인식. 특수교육학연구, 56(4), 337-362.
백유순, 이명희(2014). 특수학교 및 특수교육지원센터 관리자들이 인식하는 장애여아 지원 실태 및 요구. 유아특수교육연구, 14(1), 97-131.
병원학교. https://hospital.s4u.kr/main.do, 한국교육개발원
송영희, 조윤경(2016). 발달지체 영아의 선별에 대한 보육교사의 인식 및 실태와 요구분석. 미래유아교육학회지, 23(2). 23-52.
신재현 (2019). 학습장애 및 학습부진 아동을 위한 집중수업의 재개념화: 교사에 의한 증거기반교수의 선정

과 교수 수정을 중심으로. 학습장애연구, 16(3), 93-113.
신재현, 정평가 (2021). 학습장애 진단 및 선정 절차의 현황과 과제: 특수교육 지원센터를 중심으로. 학습장애연구, 18(1), 1-25.
유엔아동권리위원회 (2019). 대한민국 제5-6차 국가보고서에 대한 최종견해(정부 공식 번역본). 보건복지부.
윤영란, 임성은, 구병두, 안병환, 유정, 김경순, 전형진, 조덕진 (2021). 경계선지능인 실태분석 및 평생교육 지원센터 설치 기본계획 학술연구용역. 서울: 서울특별시.
윤치연 (2019). 발달지체 및 정서행동장애의 조기발견과 지원체계 실천 사례: 2019 홍성군 영유아발달평가 사업을 중심으로. 한국특수교육학회 학술대회
엄선희 (2022). “유엔장애인권리협약, 유엔아동권리협약에서의 장애아동의 교육권”, 2022 하반기 KoDDISSUE, 한국장애인개발원 2022. 12
이대식 (2019). 학습 어려움, 어떻게 이해하고 대처할 것인가?: 국내 학습장애 교육 발전을 위한 과제와 방향. 학습장애연구, 16(1), 1-32.
이미숙, 양소현, 조성하, 강옥화, 한송이, 이광림, 김보민, 2021, 국가별 특수교육 통계 비교 분석 : 한국, 미국, 일본, 독일, 호주를 중심으로, 한국교원교육연구, 37(4). 441-464.
이예다나, 손승현 (2021). 학습장애 진단 및 선정을 위한 특수교육지원센터 교원의 전문성과 지원 요구 분석. 학습장애연구, 18(1), 45-65.
이소현, 이수정, 윤선아(2013). 자폐범주성 장애의 조기 진단 및 교육 연계를 위한 지원체계 수립 요구 : 부모의 경험과 인식을 중심으로. 자폐성장애연구, 13(1), 167-199.
임영재, 김수현, 박정아 (2021). 초등교사의 기초학력부진아 지도 실태 분석을 통한 학력 신장 지원방안. 학습자중심교과교육연구, 21(6), 581-595.
이정현, 김성애, 박현옥, 이병인(2009). 장애영아 무상교육 지원모형 개발 연구. 충남: 국립특수교육원.
이은희(2021). ADHD 자녀를 둔 가족의 가족탄력성 과정에 대한 질적연구, 한국콘텐츠학회논문지, 21(7), 519-532.
이효정, 이경미(2014). 희귀·난치성질환인 선천성 혈관기형 진단을 받은 학생과 부모의 경험과 요구. 특수교육연구, 21(2), 265-288.
윤치연(2019). 발달지체 및 정서행동장애의 조기발견과 지원체계 실천 사례:2019년 홍성군 영유아발달평가사업을 중심으로.
장애아동복지지원법. 법률 제 18218호.
장애인 등에 대한 특수교육법. 법률 제 18992호.
정수정 (20
정대영 (2018). 정서행동장애 학생의 진단평가 매뉴얼 개발 기초연구. 한국특수교육학회 학술대회, 창원.
정주희, 정평강(2022). 특수교육지원센터에서의 다문화가정 아동 진단 평가 실태 및 지원 요구: 수도권을 중심으로. 특수교육학연구, 57(1), 105-129.
조광순, 신현기, 조정환, 안수경 (2005). 장애아동의 학습권 보장 및 사교육비 경감을 위한 사설특수교육실의 설립·운영 기준안 개발 및 관련 법령 개정방안. 세종: 교육인적자원부.
조윤경(2013). 만 3세 미만 장애 영아 부모를 통해 본 장애 발견과 진단 및 조기개입 연계과정과 지원요구. 보건사회연구, 33(1), 300-326.
채희태(2006). 독일 특수교육체제에 따른 통합교육 의미 탐색:미국과의 비교를 중심으로. 특수교육학연구 41(3), 251-274
한경근 (2019). 특수교육 및 통합교육의 쟁점 및 지원방안. 특수교육 및 통합교육 지원 활성화 방안 마련을 위한 토론회. 2019. 5. 29 서울시의회.

한경근, 김원호 (2020). 중도중복장애 학생 현황 분석 및 유형별 지원방안. 아산: 국립특수교육원.
한현민 (2022). 한국특수교육법의 장애용어와 정의에 대한 비판적 고찰. 특수교육논총, 38(1), 143-176.
Australian Institute of Health and Welfare 2023. People with disability in Australia. https://www.aihw.gov.au/
Determine Eligibility for Special Education Services and Reevaluation Requirements. retreived from https://ldaamerica.org/info/evaluating-children-who-have-been-referred-to-determine-eligibility-for-special-education-services-and-requirements-for-reevaluation/
Austrailia Disability Standards for Education 2005.
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus Sopae 2019. pdf(검색일 2023.6.30.)
Kauffman, J, M., Gottlieb., Agard, J. A., & Kukic, M. D. (1975). Mainstreaming: Toword and explication of the construct. In E. L. Meyen, G. A. Vergason, & R. J. Whelan(EDS), Alternatives for teaching exceptional children(pp.35-54). Cenver:Love.
Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2014). 포커스그룹 응용조사 실행방법. (민병오, 조대현 역), 서울: 명인문화사. (원본발간일 2008년)
National Center for Education Statistics. (2023). 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(2015). Education at a glance 2015. OECD Indicators.
Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland IVC/Statistik. Berlin, den 17.03.2021
U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs, Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) database. Retrieved from https://data.ed.gov/dataset/idea-section-618-data-products.
U.S. Department of Education. (2023). OCR. Pretecting students with disabilities. Section 504. https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/504faq.html
U.S. Department of Education. (2017). Sec. 300.8(c)(9)Definitions of disability terms. The terms used in this definition of a child with a disability are defined as follows: (9). https://sites.ed.gov/idea/regs/b/a/300.8/c/9

중복중증장애인 평생교육권 확보를 위한 신변처리 지원 인권 실태 및 정책 개발 연구 보고서

연구 책임자	김성희(장애인교육아올다 전문위원, 교육학 박사)
공동 연구원	원영미(남서울대학교 사회복지학과 외래교수) 이수연(법조공익모임 나우 변호사)
연구 협력	이혜영(장애인교육아올다 활동가, 교육학 박사)
사업 수행	장애인교육아올다
지 원	다음세대재단 및 오픈소사이어티재단

Ⅰ. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

우리나라의 평생교육에 대한 개념은 1973년 UNESCO 한국위원회가 소개하면서부터 시작되었다. 1980년 대한민국 헌법에 국가가 평생교육을 실시해야 함을 명문화하였다(교육과학기술부, 평생교육진흥원, 2008). 장애인 평생교육에 대한 사회적 관심은 1999년 교육인적자원부에서 정책연구과제로 추진한 「성인장애인을 위한 평생교육 정책 및 프로그램 개발 기초 연구」를 통해 진행되었으나, 2000년대 초반부터 2016년 「평생교육법」이 부분 개정되기 이전까지 약 15년간 장애인 평생교육에 대한 국가 차원의 정책은 미미하였다. 1985년 UNESCO 국제성인교육회의에서 '학습권 선언' 을 하면서 장애인이 평생교육의 대상에서 배제될 수 없음을 언급(장가영, 2020)한 것에 비하면 다소 늦은감이 있다.

2009년 1월 10일에 "조약 제1928호"로 우리나라에 발효된 「유엔 장애인의 권리에 관한 협약」[10] (이하 장애인권리협약) 제24조에 명시되어 있는 장애인 평생교육의 권리 실현에 한발 앞장선 것은 2016년 5월에 장애인 평생교육과 관련된 규정을 「평생교육법」으로 이관하면서부터라고 할 수 있다. 그동안 성인 장애인[11] 평생교육에 관한 내용은 「장애인 등에 대한 특수교육법(이하, 특수교육법)」[12] 과 「발달장애인 권리보장 및 지원에 관한 법률」[13]에 명시되어 있었다. 이에 따라 2018년 6월에 국가장애인평생교육진흥센터를 설립해 장애인 평생교육 정책을 수립하여 시행하고 있다. 2019년 12월에는 관계부처 합동으로 장애인 평생교육 활성화 방안 ('20~' 22)인 '장애인과 함께 성장하는 평생학습사회 구현' 이라는 슬로건 아래 장애인 평생학습권을 보장하고 적극적인 지역사회의 참여를 목표로 제시하였다. 그러나 장애인 평생교육 관련해서 여전히 장애인 평생교육을 위한 기반과 시설이 부족하여(조인식, 2022), 장애인의 평생교육 참여율(4.8%)은 저조하다. 비장애인 평생교육 참여율(44.5%)에 비해 10배가 낮은 것으로 나타났다(2019, 관계부처 합동). 2020년 기준 평생교육에 참여한 장애인은 총 85,461명으로 성인 등록장애인 약 2,542,887(2020, 교육부)에 약 3.3%의 비율을 나타낸다. 또한 2022년에 성인 장애인이 이용하는 평생교육시설은 장애인복지시설이 가장 많았다. 일반 평생교육기관에 7,730명, 장애인평생교육기관에 2,988명, 특수교육기관은 171명인 반면 장애인복지시설에 7만 4,572명(조인식, 2022)으로 압도적인 수치를 보여주고 있다. 장애인 평생교육시설로 분류하고 있는 장애인복지시설은 거주시설, 지역사회재활시설, 직업재활시설을 나타내는 것으로 사실상 장애인복지시설을 이용하면서 제공되는 프로그램이라고 볼 수 있다. 「장애인복지법」에 의거하여 설치한 장애인복지시설에서 「평생교육법」에 따르는 프로그램을 이용하는 격인 것이다.

일본은 「사회교육법」에서 "모든 국민이 모든 기회, 모든 장소를 이용하여 스스로 실생활에 부합하는 문화적 교양을 높일 수 있는 환경을 조성하도록 노력하지 않으면 안 된다"라고 명시하며 성인 장애인의 학습권을 보장하고 있다. 성인 장애인이 학교 졸업 후 지역사회에 참여하기 위해서는 교육위원회가

10) 국가는 장애인의 교육을 받을 권리를 인정하고, 이러한 권리를 균등한 기회에 기초하여 차별 없이 실현하기 위하여, 모든 수준에서의 통합적인 교육제도와 평생교육을 보장하여야 하며, 장애인이 차별 없고 다른 사람과 동등하게 일반적인 고등교육, 직업훈련, 성인교육 및 평생교육에 접근할 수 있도록 보장하고, 이를 위하여 장애인에 대하여 합리적인 편의 제공을 보장하여야 함.

11) 이 연구에서는 평생교육 학습자를 성인 장애인, 학습자, 이용자로 혼용한다.

12) 장애인의 평생교육진흥프로그램을 개발하고, 장애인 평생교육기관을 지원하는 조항과

13) 교육부가 발달장애인 의사소통 도구 개발과 평생교육지원을 담당하는 규정이 있었다.

복지 관계 기관 및 복지단체 등과 협력함과 동시에 학교가 복지 등의 관계 시설과 협력하여 장애인을 위한 평생교육을 지원할 필요가 있다고 명기하며, 장애인의 학교 졸업 후 평생교육에 대한 구체적인 방침을 제시하였다(박재국 외 2013).

성인 장애인에게 평생교육은 지역사회에서 배제되지 않고, 사회변화에 적극적으로 참여할 수 있다는 면에서 매우 중요하다. 장애인에게 생의 수단이자 재활의 수단이며 장애인의 평생학습 보장은 장애인의 삶의 질 향상을 위해 장애인 평생교육을 위한 지원은 필수적(김기룡, 2017)으로 지원해야 하지만 개정된 「평생교육법」으로는 장애인 평생교육의 상황이 향상되기에는 부족한 면이 있다. 또한, 장애인 평생교육은 장애인의 자존감과 삶의 질을 높이고 장애인의 자립과 사회통합에 기여(조인식, 2022)하는 것이 목적이나, 중복중증장애인[14]은 장애인 평생교육안에서 주목받지 못하고 있다. 그러한 이유는 「특수교육법」의 특수교육대상자 유형에 포함되어있지 않고, 「장애인복지법」의 15개의 장애 유형에도 속해 있지 않기 때문이다. 이들에 대한 장애인 평생교육 지원은 관련 법률안의 제정과 지원체제 확충에서도 상대적으로 배제되어 있다. 즉, 국가 수준의 고려대상자에서 배제되었다고 볼 수 있다.

미국의 장애인교육증진법(IDEA)에서는 우리나라의 중복중증장애인과 비슷한 개념인 중복장애(Multiple)를 별도의 장애 유형으로 규정하고 있다. 미국 장애인법(The American with Disability Act)와 재활법(rehabilitation Act, 1990)에 근거하여 장애인 역시 평생교육의 대상임을 명확히 하였다. 특히 재활법에 근거해서는 특별 혜택이 아닌 일반적 접근 기회를 모두 공정하게 누릴 수 있도록 적절한 조정(acccdmic adjustment)을 해야 한다는 의무조항을 포함하고 있다(임은주, 최승숙, 2013). 이는 교육의 기회에만 한정된 것이 아니라 장애인의 유형별 특성과 장애 정도 등 개인별 특성에 따라 모든 평생교육기관에서 학습자에게 최적화된 교육은 물론 관련 지원을 제공해야 함을 의미한다(김주영, 2013).

우리나라에서도 2022년 6월 21일 국무회의에서 「특수교육법」시행령 일부개정령안을 심의·의결하여, 우선 특수교육대상자의 장애 유형에 '두 가지 이상의 장애[15]가 중복된 장애'를 추가(제10조 제1항 신설)했다. 그러나, 장애인 평생교육의 실질적인 대상자가 속해있는 「장애인복지법」에서 중복중증장애를 진단하는 명확한 기준이 없다. 2022년 특수교육통계에서 제시한 특수교육대상자 105,695명 중 28,559명(약 30%)이 중복중증장애 학생으로 추정하고, 성인 장애인은 중복장애 유형을 고려하여 장애유형별 장애인 추정수[16]를 약 3,058명 정도를 중복장애라고 보았다(2022년 장애인실태조사). 중복중증장애인에 대한 명확한 기준이 부재한 상황에서 장애인 평생교육 관련 종사자들이 중복중증장애인에 대한 특성 및 평생교육 관련 요구를 파악하는 것에 어려움을 겪게 된다. 무엇보다 「특수교육법 」의 특수교육 관련서비스를 받을 수 없는 법적 공백이 존재하는 것이 문제이다. 「특수교육법」 의 일반법인 「교육기본법」 제2조에 따르면 교육의 목적에는 모든 국민으로 하여금 자주적 생활 능력을 갖추게 함으로써 인간다운 삶을 영위하게 하는 데에 이바지하는 것이 포함되는데, 특수교육대상자[17]에게 대·소

14) 중복중증장애의 의미는 장애정도가 심한장애이며 서로 관련이 없는 두 가지 이상의 장애유형을 중복하여 가지고 있어(표윤희 외,2016) 일상생활 및 의료적 차원에서도 지속적이고 전반적인 지원이 필요한 사람(한경근 외, 2013)으로 정의한다.

15) '두 가지 이상의 장애가 중복된 장애'는 지적장애 또는 자폐성장애가 있으면서 시각장애, 청각장애, 지체장애 또는 정서·행동장애 중 하나 이상의 장애를 동시에 지닌 사람으로서 각각의 장애 정도가 심한 사람(중도중복장애)과 시각장애 및 청각장애를 모두 지닌 사람(시청각장애)을 선정할 수 있도록 구체적인 기준을 정하였다. (별표 제11호 신설)

16) 지체장애가 있는 인구가 1,290천명으로 가장 많았고, 청각장애 인구가 448천명, 시각장애 인구가 308천명, 뇌병변장애 인구가 279천명, 지적장애 인구가 242천명 등으로 나타남

변 처리와 같은 신변처리[18] 활동은 인간다운 삶을 위한 기본 조건이며, 특수교육기관 내에서 교과활동이 이루어지기 위한 전제조건인 것이다. 중복중증장애인의 경우 학교 일과 중 상당한 시간을 신변처리 활동에 할애하게 되므로, 중복중증장애인의 교육권을 보장하기 위해서는 신변처리 활동에 대한 인적 및 물적 지원이 반드시 필수적으로 이루어져야 한다.

또한 신변처리의 경우에는 인권의 문제와도 맞물려 있어서 매우 민감한 영역으로 부각되고 있다. 장애인교육아울다가 2022년 국회에서 개최한'장애 학생 신변처리지원 인권실태 및 인권가이드라인 초안과 법개정 초안 개발 간담회'에서 「장애인 등에 대한 특수교육법」 개정안을 통해 '신변처리지원 및 건강관리지원을 하는 과정에서 인권침해의 우려가 있으므로, 인권침해의 금지를 명시'하는 안을 제안했다. 아울다의 간담회를 공동 개최한 김민석 국회의원은 「장애인 등에 대한 특수교육법」일부 개정안을 대표 발의하기도 하였다.[19] 이에 「장애인복지법」에서도 신변처리 지원 과정에서 인권침해 우려가 있음을 염두에 둔 개정안이 필요하다.

신변처리 지원과정에서의 인권침해 사건은 안타깝지만 우리 사회에서 자주 접하게 된다. 최근 대표적으로 인천 한 장애인 주간보호센터에서 20대 중증장애인에게 강제로 음식물을 먹여 기도폐쇄에 따른 뇌사 판정 (2021.8.25.sbs뉴스)으로 재판이 진행 중이다. 또한, 대소변을 가리지 못한다며 장애인을 변기에 끈으로 묶어 고정하거나 화장실에 장기간 방치한 장애인 거주시설에 대해 국가인권위원회가 검찰에 시설장 등을 고발하라고 권고(2022.9.2.한겨레신문)한 사건 등을 들 수 있다. 이러한 현상이 우리 사회에서 끊이지 않는 이유는 신변처리 지원을 위한 물리적, 인적지원 환경이 부족(장애인교육아울다, 2022)하기 때문이다. 특히 장애인 평생교육을 실시하는 복지시설중 하나인 장애인주간보호시설은 신변처리를 위한 기본적인 설비가 구비되지 않았을 뿐 아니라, 인력의 부족 현상이 심한 편이다. 「장애인복지법」 시행규칙 별표 5에 인력 지원을 '3명 이상'이라고만 명시하여 각 지자체에서 장애인주간보호시설에는 시설장 포함 3명만 지원을 하는 경우가 많다. 그렇게 되면 10명~15명의 이용인을 시설장을 제외하면 2명의 인력이 케어하는 현실이다. 상대적으로 케어하기 어려운 성인 장애인이 주로 이용하는 장애인주간보호시설에서는 이러한 인력으로는 질높은 식사지원 등 신변처리를 진행하기 어려운 상황이다. 또한 시설의 설비도 보완이 되어야 한다. 장애인주간보호시설에는 상대적으로 중복중증의 장애인이 많이 이용하게 된다. 장애인복지관이나 장애인직업재활시설을 이용하기에 어려운 성인 장애인으로, 다른 사람의 지원이 많이 필요하기 때문이다. 여기에서 문제점은 장애인주간보호시설의 설치 법정 허가기준이 최소 66㎡[20]로 중복중증장애인이 이용할 경우 신변처리 지원을 하기에는 공간이 매우 부족하다. 장애의 특성을 고려한 설비의 부족과 인력 지원이 상대적으로 많이 요구되는 중복중증장애인이 이용하기에는 어려움이 있고 이를 지원하는 종사자의 부담도 증가하게 된다. 이러한 문제의 타개책으로 관계법령개정과 지원체계의 보완이 필요하다.

서울시에 집중 설치되어 있는 발달장애인평생교육센터는 서울시 조례와 발달장애인법 제2조의 규정[21]에 의한 이용자 중 집중지원이 필요한 장애인(고도비만, 중복장애, 문제행동)을 우선 선발하도록

17) 고등학교 과정을 졸업한 특수교육대상자를 포함한다.
18) 신변처리는 장애성인의 대소변, 탈착의, 식사지원 등을 의미한다.
19) 특수교육대상자에 대해 인간의 존엄성 및 장애유형·장애정도의 특성에 따른 신체적·정신적 안정이 보장된 환경에서 교육받을 권리를 가진다는 인권 보장 관련 내용을 현행법의 기본이념으로 규정해 특수교육대상자의 인권을 보호하고자 하였다(대한뉴스, 2022.12.12.)
20) 장애인복지법 시행규칙 별표 5
21) 장애인 중 학령기 이후(18세 이상) 발달장애인

되어 있다. 현재 발달장애인평생교육센터의 지침으로 보면 수업기준 학생 3명당 1명 이상으로 배치가 되는 격이다. 발달장애인평생교육센터 필수교육과정에 생활훈련으로 기초자립생활훈련에 신변처리 능력향상을 위한 청결 관리, 대소변 교육 등이 있는 것은 매우 고무적인 일이다. 그러나, 중복중증장애인 중 뇌병변장애인이면서 발달장애일 경우 최소 교사는 2명 이상이 지원을 해야하는데 현재의 인력으로 실제적인 교육서비스로 연결될 수 있을지 면밀히 살펴보아야 할 것이다. 이러한 필수교육이 아니라도, 일반적으로 신변처리를 할 때 3명당 1명의 인력지원으로 질높은 교육을 전달할 수 있을지도 확인이 필요하다. 식사 시, 저작활동이 어려워 식사시간이 오래 걸리는 이용자가 있을 경우, 기저귀 착용 이용자가 있을경우, 수업을 진행하는 교사와 그것을 보조하는 보조교사 2명이 한 반에 지원이 되기 때문에 수업시간에 대소변처리 등의 지원을 해야한다면 원활한 수업의 진행은 어렵게 되는 것이다. 이러한 문제는 교사의 이직으로 이어지는 현상으로 나타나고 있다(김기룡·박미진, 2020). 모두에게 질높은 교육을 지원하기 위해서는 추가 인력의 지원과 교사들의 처우개선 등이 필요한 것으로 보인다.

최근에 서울에 설치되고 있는 중복중증장애인 시설인 뇌병변중증장애인비전센터의 인력은 2명당 1명으로 지원하고 있다. 점차적으로 국가적인 관심이 중복중증장애인에게 도달하고 있으나, 현재 전국에 2개 설치에 불과하다. 또한 중복중증장애인의 경우 2명당 1명의 인력 지원으로 중복중증장애인에게 식사지원, 대소변 지원 등에 있어 넉넉한 인원은 아니다.

관계부처 합동'장애인평생교육활성화 방안'(2019)에서 추진과제로 제시한 '장애 특성 및 요구를 고려한 맞춤형 지원 강화'영역에서 장애인의 요구에 부합하는 맞춤형 지원이 부족하여, 장애 특성 및 요구를 고려한 체계적인 맞춤형 지원이 강화되어야 함을 제시하고 있다. 그 내용을 세부적으로 살펴보면 중복중증장애인의 특성을 고려한 평생교육지원의 내용은 '의사소통 지원과 연계한 프로그램 개발·보급 등 지원방안'만 명시하고 있다. 이러한 프로그램을 수행하기 위해서는 반드시 신변처리 지원에 관한 영역이 확보되어야 한다.

평생교육의 의미는 '교육을 원하는 누구든지, 어디서나 그리고 언제나 배움의 권리를 보장'하는 것이다. 즉, '모든 국민은 법 앞에 평등'(헌법 제11조 1항)할 뿐만 아니라 '모든 국민은 능력에 따라 균등하게 교육을 받을 권리를 가진다'(헌법 제31조 1항). 따라서, 이 연구는 중복중증장애인에게도 이러한 조항이 예외가 되어서는 안된다는 것을 강조하기 위함이다. 실천적인 측면으로는, 장애 영역에서 소외되고 있는 중복중증장애인의 요구를 충족시킬 수 있는 기본적인 물적, 인적자원 환경을 마련하고 종사자와 성인 장애인과의 상호 인권적인 접근을 통해서 인권친화적인 환경을 조성해야 한다.

평생교육의 개념은 광범위하기도 하고, 교육부 이외에 전체 정부 사업의 현황과 프로그램과 관련한 사업을 정확히 파악하기 어렵다. 이것은 평생교육의 전달체계가 일반행정(지자체)과 교육행정으로, 중앙행정과 지방행정으로 4분화되어 있기 때문이기도 하다. 여기에는 정부 각 부처 및 산하기관, 유관기관별로 다양하게 추진하는 방식의 차이도 있지만 이를 정확히 파악하고 정보를 통합적으로 제공하는 사이트도 없고 이러한 역할을 수행하는 기관도 없다. 평생학습 불참요인 가운데 교육에 대한 정보가 부족해서라는 이유가 10.1%(교육부·국가평생교육진흥원, 2020)를 차지한 조사결과에서도 정보에 대한 접근성 문제가 나타나고 있다. 국민의 평생학습에 대한 정보 접근 경로도 가족, 이웃, 친구가 54.5%를 차지하는데 반해 경력개발 안내기관은 2.5%, 교육훈련기관은 9.1%(교육부·한국교육개발원, 2020b)에 불과하였다.

'요람에서 무덤까지'라는 평생교육의 이념에 비추어 볼 때 이를 중앙정부 및 지방자치단체에

서 체계적으로 지원하기 위한 컨트롤타워가 필요하다. 부처별로 다양한 명칭으로 수립하는 계획이 아닌 국가 수준의 정부부처합동 평생교육 종합계획 수립 및 성과평가 필요하다. 2017년 7월에 관계부처가 합동으로 발표한 [평생직업교육훈련 혁신방안]과 같이 정책적 목적에 따라 부처간 합동으로 부정기적인 방안을 발표하는 정도이다. 이는 평생교육과 관련 정부 컨트롤타워가 없고 기본법에 해당하는 법령도 제대로 마련되어 있지 않기 때문이라고 볼 수 있다(이지수, 2019).

따라서, 이 연구의 목적을 달성하기 위하여 장애인 평생교육 시설을 이용하는 장애인 학습자 및 가족, 교사 그리고 특수교육지원 인력을 포함한 장애인 평생 교육 시설 종사자에게 설문조사를 실시하였다. 설문조사를 통해서 현재 장애인 평생교육시설에서 이루어지고 있는 성인 장애인 대상 신변처리 지원의 실태를 파악하고 인식을 조사하고자 하였다. 이를 통해 이 연구는 장애인 평생교육시설에서 적용할 수 있는 인권친화적인 장애 학습자의 지원을 위한 「특수교육법」,「장애인복지법」 및 「평생교육법」 조항의 개정에 목적이 있다.

Dederich(2000)는“장애란 치료해서 낫는 질병이 아니고, 인위적 규범에서 벗어나는 현상도 아니기에, 인간의 존재 형태로 이해해야 한다”라고 하였다.장애인 평생교육에서 어떤 누구도 굴욕적이지 않고 품위있는 삶(Margalit,1997)은 우리 사회의 법률이 보장하는 범위와 그 법적 보장의 질에 따라 달라진다고 볼 수 있다. 따라서 장애인 평생교육을 체계적으로 추진하기 위한 기반을 구축하고 관련 정책과 제도를 안정적으로 지원하기 위하여 법령의 재정비가 필요하다.

2. 연구 범위

가. 대상 범위

이 연구의 주요 대상은 독립적인 신변처리(대·소변, 착·탈의, 식사)에 어려움이 있는 전공과 장애학생 및 성인 장애인이다. 그리고 학교에서 그들을 지원하는 특수교사와 특수교육 지원 인력이며, 평생교육센터의 지원 인력이다.

1) 중복중증장애인

(1) 장애학생

:「장애인 등에 대한 특수교육법」 제2조 제3호에서 정의한 특수교육대상자

(2) 성인 장애인

: ①「장애인복지법」 제2조에 따라 신체적·정신적 장애로 오랫동안 일상생활이나 사회생활에서 상당한 제약을 받으며 장애인복지법 시행령 제2조 별표 1에서 제시하는 15개 장애유형 중 하나에 해당되는 자

② 중도(重度)의 단일장애가 있거나 지적 기능의 제한을 포함하여 2가지 이상의 장애가 함께 있는 경우로, 학습, 정서행동, 운동, 감각, 의사소통, 일상생활, 적응행동, 진로직업, 건강과 안전 등의 영역에서 특별히고안된 개인 맞춤형 교육 지원이 필요(국립특수교육원, 2018)한 성인

2) 지원인력

(1) 특수교육

① 특수교사: 「초중등교육법」 제2조 제4호에 따른 특수교육 교원

② 특수교육 지원인력: 「장애인 등에 대한 특수교육법」제28조에 따라 특수교육대상자에게 지원되는 특수교육 지원인력

(2) 평생교육

① 평생교육사:「평생교육법」 제24조 제2항에 따라 평생교육의 기획·진행·분석·평가 및 교수업무를 수행하는 인력

② 교·강사: 장애인 대상 평생교육프로그램을 직접 지도· 교수하는자

- 내부직원: 정규직, 비정규직을 포함하는 해당 기관의 직원
- 외부 교·강사: 프로그램 운영을 위해 강사료를 받으며 시간제로 고용된 자
- 자원봉사자: 강사료를 받지 않고 프로그램을 지도하고 있는 자

나. 시간 범위

본 연구는 중복중증장애인 평생교육권 확보를 위한 신변처리 지원에 관한 실태조사를 통해서, 관련 법령을 개정하는 등 정책개발을 하는 것이 목적인 연구이다. 본 연구 목적을 달성하기 위해서는 현재 중복중증장애인이 자유롭게 이용할 수 있도록 평생교육기관의 실태조사와 개선방안 제안, 그러한 것을 포괄할 수 있는 정책제안이 필요하다. 또한 관련법령인 「장애인복지법」 및 「평생교육법」 개정이 본 연구 내용에 포함되어 있으므로 2016년 이후를 기준으로 연구의 시간 범위를 제한하고자 한다.

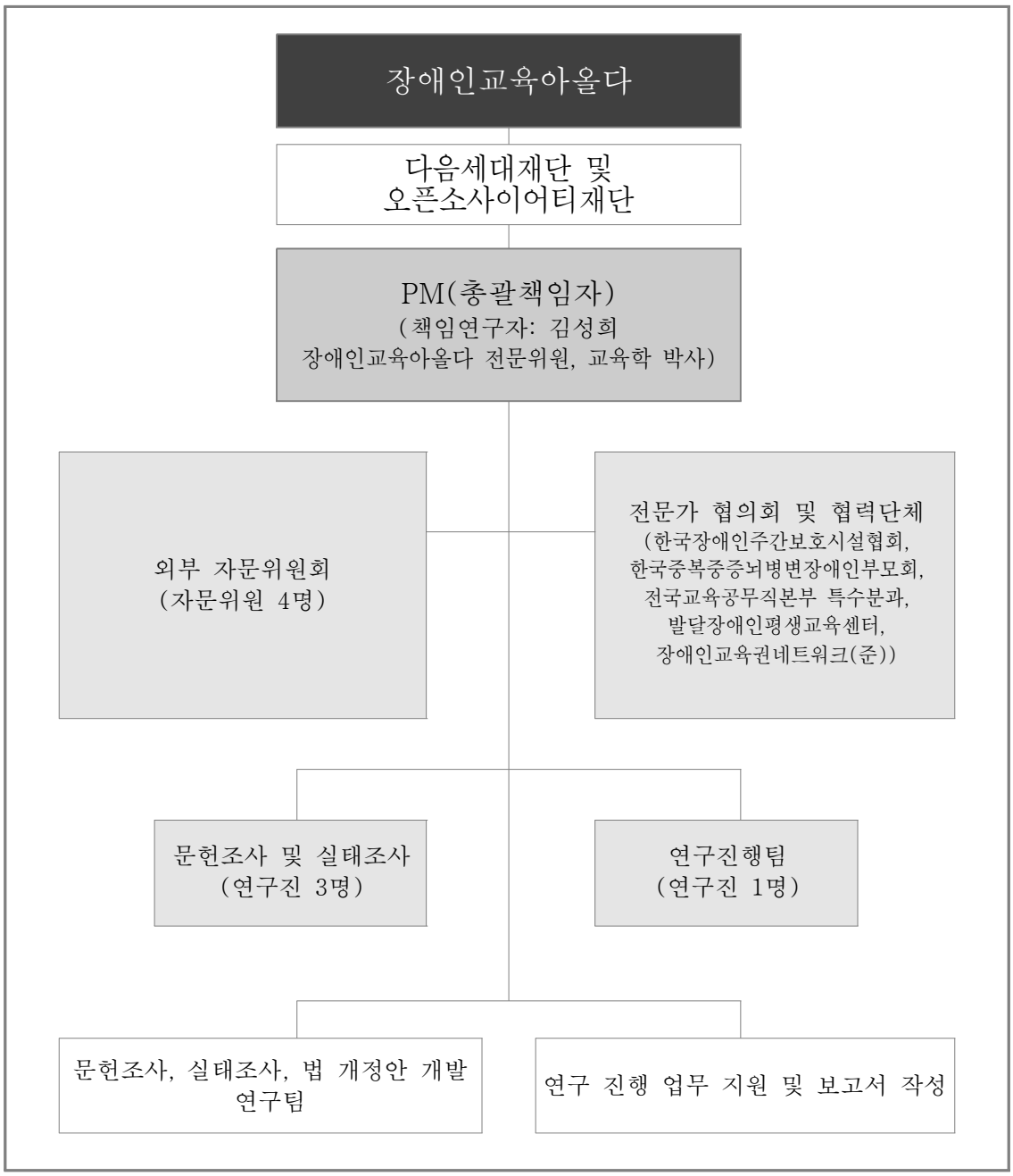
다. 공간 범위

본 연구는 중복중증장애성인을 대상으로 신변처리 지원 실태를 파악하기 위하여 「장애인 등에 대한 특수교육법」의 특수학교 전공과, 장애인복지법 제58조(장애인복지시설)에 따른 시설을 조사하였다. 장애인을 대상으로 평생교육을 실시하는 시설은 장애인 거주시설, 지역사회재활시설, 직업재활시설이지만, 본 연구에서는 장애인거주시설, 장애인직업재활시설을 제외하고 조사하였다.

3. 연구 수행 체계

가. 연구 운영 체계

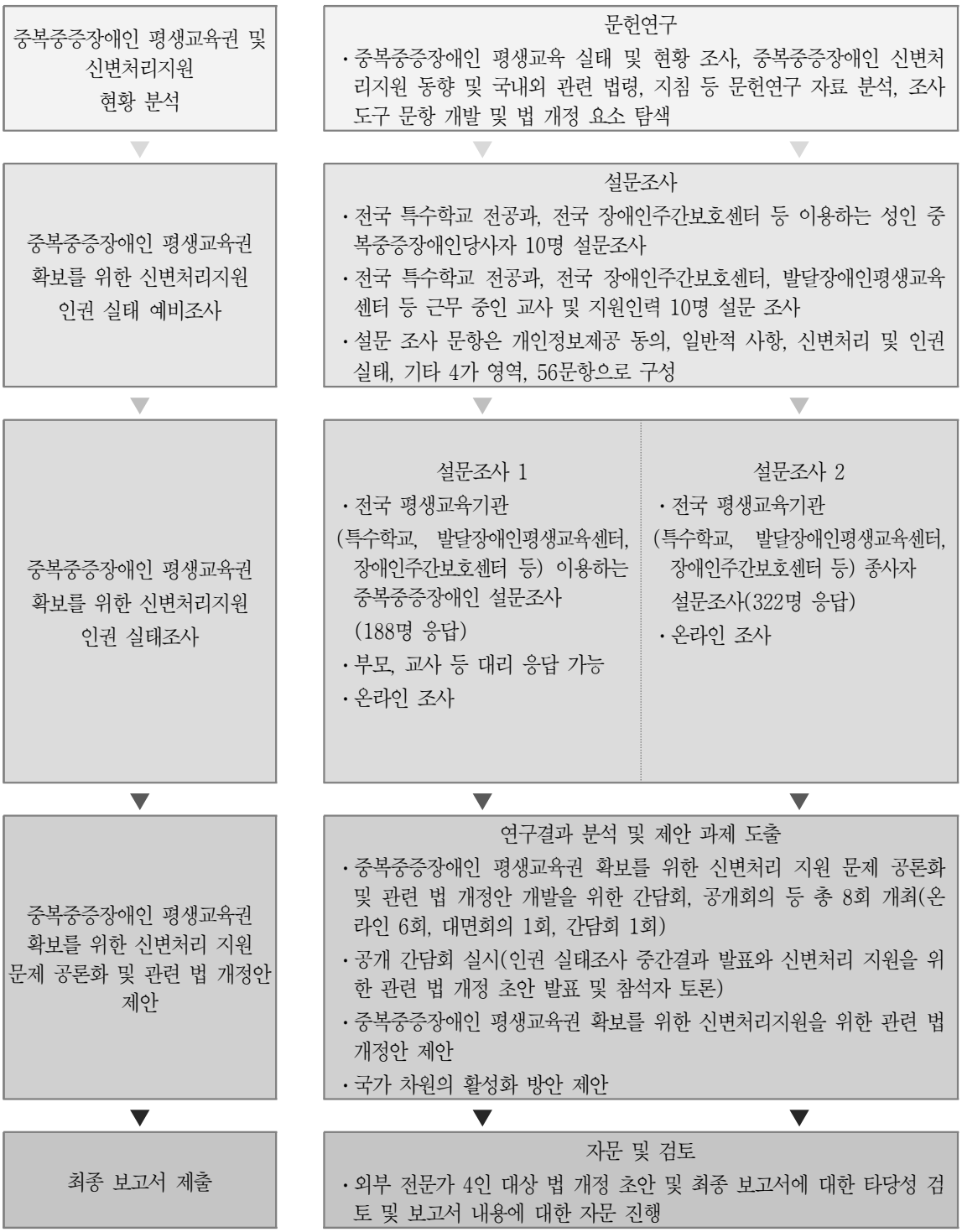
이 연구의 효과적인 운영 및 질 관리를 위하여 [그림 Ⅰ-1]과 같은 연구 조직 체계를 운영하였다.



[그림 Ⅰ-1] 전체 연구 운영 조직도

나. 연구 진행 체계

이 연구의 전반적인 진행 과정을 도식화한 결과는 [그림 I-2]와 같다.



[그림 Ⅰ-2] 연구 진행 체계도

Ⅱ. 문헌조사

1. 평생교육 전달 체계

1) 평생교육 전달체계

평생교육 전달체계란 “평생교육의 조직적 환경인 평생교육기관 및 시설과 중앙에서 지방 일선에 이르는 모든 조직 등 일체의 공적 · 사적 평생교육기관과 이들 기관의 서비스 전달망” 을 말한다. 이를테면 평생교육 전달체계는 평생교육 서비스가 전달되는 조직적인 체계를 말하는 것으로, 평생교육의 확산과 제도운영의 효율성을 높이기 위해 반드시 필요한 체계이다.

그것은, 평생교육이 모든 국민에게 균등하게 제공하기 위해 갖추어야 할 기본적인 요소이며, 평생교육 관련 법과 제도, 평생교육 관련 예산과 전문 인력, 그리고 정부-지방-평생교육 기관으로 이어지는 서비스의 전달체계라 할 수 있다.

현재 우리나라의 평생교육 정책과 평생교육 서비스 전달에 있어서 중앙정부와 지방정부 간 긴밀하게 관계하고 있다. 하지만 중앙정부 평생교육 정책을 통합 관장하는 독립부서 없이 행정자치부와 교육부, 보건복지부 등 분할 집행되고 있어 일관성 있는 평생교육 정보와 서비스를 제공하지 못하고 있는 실정이다. 지방정부 또한 평생교육 법과 제도의 미흡으로 인하여 17개 광역시·도와 기초자치단체의 평생교육 전달체계 편차가 클 뿐만 아니라, 전문 인력과 예산마저 뒷받침되지 않아 서비스의 체계성과 효율성이 떨어지고 있다.

평생교육 정책이 합리적이고 효율적으로 수행되기 위해서는 평생교육 전반의 기획, 조정기능이 필요하며, 중앙정부 차원에서 기획, 관리해야 한다. 따라서 현 교육부 산하 집행기구인 국가평생교육진흥원을 대통령 또는 국문총리실 직속 기구로 격상하여 설치 운영하여 평생교육 전반을 통합구축 할 수 있도록 해야 할 것이다. 또한 지방자치시대에 평생교육 관련된 일체의 행정이 원활하게 집행되기 위해서는 정부와 지방자치단체 간 합리적인 기능배분과 평생교육 전달체계가 확립되어야 한다. 이에 평생교육 관련 법과 제도가 정비되어야 하며, 아울러 전문인력과 재원의 확보가 그 무엇보다 중요하다. 또한 평생학습사회에 대비한 기능의 배분에 있어서 평생교육 정책에 대한 수요급증에 능동적으로 대비해야 한다(황천규,2019).

최근 ‘디지털 시대의 열린평생교육훈련 혁신방안’(관계부처 합동, 2020)과 ‘코로나 이후, 미래교육 전환을 위한 10대 정책과제’(교육부, 2020)를 발표하여 환경변화에 대응하기 위한 평생교육분야의 역할 강화 방안을 제시하여 중앙정부 차원의 평생교육·훈련 추진체계를 개선하고자 하고 있다.

이를 위해 평생교육에 관한 부처간 협업은 사회관계장관회의 논의를 통해 조정하고(2020~), 평생교육 관련 부처간 정보 공유 및 상호 협업 과제를 발굴·논의하는 등 정부 협업체계를 내실화하고자 한다. 구체적으로는 제5차 평생교육진흥기본계획(교육부, 2023-2027), 제4차직업능력개발 기본계획(고용노동부, 2023-2027) 수립 시 부처간 정책방향을 공유하여 계획을 수립('22~)하고자 하고 있다. 근본적으로 평생교육 관련 거버넌스의 개편을 미래형 평생교육협력 거버넌스 개편 방안을 통해 평생교육이 공급자 중심이 아닌 수요자와 학습자 중심으로 개편할 필요가 있다. 이를 위해서는 평생교육 관련 법령의 정비와 총괄 거버넌스의 강화, 중앙과 지역간 연계확대 및 지역주도의 평생교육 활성화, 전문기관으로서의 국가평생교육진흥원의 역할 재구조화, 지역주도 평생교육 활성화를 위한 지자체 및 시도평생교육진

흥원의 역할 강화, 국민의 평생학습부담 경감 등의 과제가 해결되어야 한다.

「평생교육법」(제19조 및 제20조)에 따라 평생교육 전문기관으로 국가평생교육진흥원과 시도평생교육진흥원은 각각 중앙수준과 지역수준에서 평생교육을 실질적으로 진흥하고 전달하는 중간 역할을 담당하도록 되어있다. 그러나 「평생교육법」 상으로 이와 같은 역할을 수행하도록 명시되어 있지 않고, 중앙과 지역단위에서 어떻게 위계를 갖고 평생교육을 진행해야 하는지도 명확하지 않다. 이러다 보니 지역단위에서 진행하는 평생교육 사업은 국가평생교육진흥원에서 진행하는 공모사업에 참여하거나 지자체장이 수행해야 하는 사업을 광역지자체장의 의지에 따라 진행하는 경우가 대부분이다. 따라서 지역간의 추진의지와 역량에 차이가 발생하고 지역주민의 입장에서는 피부에 와 닿는 프로그램은 광역자치단체 차원이 아닌 주거지와 밀접한 기초자치단체 사업에 더 영향을 받게 된다.

기초자치단체 수준에서는 시도와 시군구의 평생학습관(「평생교육법」 제21조) 및 읍면동 평생학습센터(「평생교육법」 제21조의3)에서 평생교육 프로그램을 개발하여 운영하고 있다.

민간영역을 제외하면 실질적으로 주민들이 접할 수 있는 공공부문 평생교육은 평생학습관과 평생학습센터라 할 수 있다. 「평생교육법」 제26조 및 시행령 제22조에 따라 전문인력인 평생교육사를 배치하도록 하고 있다. 기초 지자체 평생교육은 평생학습도시로서 자체 예산에 의한 평생교육을 실시하거나 국가평생교육진흥원에서 공모하는 사업이나 시도평생교육진흥원과 협업을 통한 프로그램을 운영하는 경우가 대부분이다. 이에 따라 학습자 차원에서 일반 국민이 통합적으로 원스톱 평생교육 서비스를 받을 수 있는 체계도 기관별로 분산되어 있다. 결과적으로 국민은 자신의 경력개발에 필요한 학습정보를 어디에 물어봐야 할지도 모르고 어디 가서 서비스를 받아야 하는지도 모르는 실정이다. 국민은 각자 알아서 시군구청(평생학습관), 읍면동사무소(평생학습센터), 대학, 평생교육기관, 직업교육기관을 찾아가야 한다(채창균 외, 2018).

영국의 경우 2000년부터 정부주도로 Learndirect를 설립하고 교육과 훈련 정보 제공 및 경력개발 설계 등을 지원할 수 있는 체계를 구축하였다(위키피디아). Learndirect는 2011년부터 유한회사로 전환하여 운영 중인 영국에서 가장 큰 교육훈련과정을 제공하는 기관으로서 2000년 설립 이후 450만 명 이상의 학습자들에게 온라인 및 오프라인의 교육훈련 프로그램을 제공하고 학습비는 대부분 정부지원을 통해 무상교육의 혜택을 제공하고 누구든지 원하는 교육훈련과정이 있는지 지역의 센터나 홈페이지를 통해 문의하고 출석이나 원격 수업을 수강할 수 있도록 하고 있다.

미국은 정부[22]가 운영하는 CareerOneStop을 구축하고 구직자, 학생, 근로자, 고용주에게 필요한 학습 및 경력개발 정보를 제공하고, 필요한 교육훈련프로그램 및 학습비 지원 정보를 찾아볼 수 있도록 운영하고 있다[23]. 고등학교 수준의 교육과정부터 성인 기초교육, 단기훈련, 대학수준 교육과정, 자격증 과정, 도제과정, 인턴십과정, 전문과정 등으로 미국 내에서 제공되는 거의 모든 과정을 망라하고 있다고 할 만큼 다양하다8). 장학금이나 학습비 지원제도를 안내해주고 개인별로 경력개발 및 일자리 검색도 할 수 있도록 하고 있다. 개인에게 제공하는 직업정보도 각자의 흥미도 검사, 직업별 상세 정보, 직업 간 비교, 녹색직업, 빠르게 성장하는 직업, 대규모 선발 직업, 사양직업 등 다양하게 제공하고 있다.

영국과 미국의 사례는 정부가 주도하여 국민에게 필요한 다양한 교육훈련과정 및 기관에 대한 정보 뿐만 아니라 학습비 지원, 경력개발 지원, 직업 및 일자리정보 제공 등에 대한통합서비스를 제공하고 있

22) 미국 노동고용훈련부(U.S. Department of Labor, Employment and Training Administration)
23) https://www.careeronestop.org/

음을 알 수 있다. 특히, 미국은 정부가 직접 이러한 서비스를 제공함으로써 전국의 고용센터 네트워크를 이용하여 일자리와 연계하고 있다(김형수,2020).

2) 장애인평생교육 전달 체계

장애인 평생교육 프로그램 제공기관은 매우 다양한 영역으로 구성되어 있다. 송소현 외(2011)는 장애인 평생교육 기관이 전통적인 장애인 야학을 제외하면 일반 평생교육기관, 특수교육기관 또는 장애인 복지시설과 중첩되어 형성되어 있음을 보여준다. 평생교육기관 및 특수교육 기관으로서 장애인 평생교육을 제공하는 곳은 특수교육 지원센터, 대학부설 장애성인 프로그램 등을 들 수 있고, 장애인 복지시설로서 평생교육을 제공하는 곳은 장애인복지관, 장애인 주·단기 보호시설, 장애인 공동생활가정, 장애인 체육시설, 장애인 수련시설, 점자도서관, 보호작업장, 근로사업장 등이다. 사실상 더 많은 비중을 차지하는 것은 평생교육이나 특수교육 기관이 아니라 장애인 복지시설 및 직업재활시설이다.

김남진・박재국(2007)은 장애인 평생교육 연구과제로서 평생교육을 복지서비스에서 교육적서비스로 전환함이 필요하다고 주장한다. 지금까지 장애인 평생교육이 특수교육보다는 사회복지의 기능으로 인식되고 수행되었지만, 소외 계층에 대한 교육 공평성 차원에서 성인기 장애인에 대해서도 특수교육서비스가 제공되어야 한다는 것이다. 성인기 교육에 대한 관심을 촉구하면서도 서비스의 대상이 성인장애인이므로 이들이 지역사회 속의 성원으로 살아가는데 교육과 복지서비스 모두가 관여할 수밖에 없음을 인정하는 것이다.

장애인 평생교육 현장에서 그 운영체계와 전달체계에서의 학문적, 실천적 영역 간 중첩성의 문제는 어장애인 평생교육 현장에 대한 면밀한 조사를 통해 밝혀지고 더 구체적으로 논의되어야 할 문제이다.

첫째, 법률에서 장애인 평생교육은 「평생교육법」에 통합되었다. 「평생교육법」은 장애인 평생교육에 대한 국가와 지방정부의 책임을 명시있다. 둘째, 「평생교육법」은 교육부장관이 5년마다 수립하는 평생교육진흥 기본계획의 내용에 “장애인 평생교육진흥에 관한 사항” 과 “장애인평생교육진흥정책의 평가 및 제도개선 사항” 을 포함하고 있다.

세째, 「평생교육법」은 평생교육진흥 기본계획 수립을 위한 평생교육진흥위원회와 시・도평생교육협의회, 시・군・자치구평생교육협의회에 장애인 평생교육 관계자가 위원으로 참여할 것을 명시하였다. 넷째, 「평생교육법」은 시・도 평생교육진흥원이 장애인평생교육기회 확대 및 장애인평생교육 프로그램 개발, 그리고 장애인 평생교육과정의 설치 운영에 대한 지원을 해야 한다고 명시하고 있다. 이러한 법률과 조례사이의 불일치는 중앙정부와 지방정부 사이의 장애인 평생교육을 둘러싼 분절성을 보여주는 것이다. 조례의 미흡함은 장애인 평생교육 현장 관련자들 사이에서도 문제로 지적되었다.

장애인 평생교육 운영체계는 국가 수준, 광역지자체 및 기초지자체 수준 모두에서 평생교육과 특수교육, 그리고 장애인복지에 걸쳐 있다. 2018년 현재 중앙정부 차원에서 장애인평생교육은 교육부의 평생학습정책과와 교육부 특수교육정책과(장애학생진로평생교육팀)가 함께 담당한다. 지자체 차원에서는 일반 행정청과 교육청으로 업무가 분산되며, 각 청에서 다시 일반 업무와 장애인 업무 담당부서로 쪼개진다. 전라북도의 경우 장애인 평생교육은 도청 자치행정국의 평생교육팀과 복지여성보건국의 장애인시설안전팀으로 업무가 나뉘고, 도교육청에서는 미래인재과(평생교육)와 교육혁신과(장애학생진로)로 업무가 분산된다. 군산시 차원에서는 시청의 인재양성과(평생교육)와 복지지원과(장애인복지)가 모두 관여한다.(이지수,2019)

2. 중복중증장애인의 평생교육

1) 중복중증장애인의 정의

장애인평생교육현장에서 장애의 정도가 심하여 수준 높은 지원이 필요한 학습자에 대한 용어는 '중증장애인', '최중증장애인','중복중증장애인'등 다양하게 혼용하였으며 구체적인 내용은 아래와 같다.

<표> 중복중증장애의 정의

구분	정의
국립특수교육원(2012)	중도중복장애학생을 장애의 정도가 심하여 집중적이고 지속적인 지원에 대한 요구를 지니고 있는 학생으로서, 기본 교육과정의 적용이 어려울 정도의 장애를 지닌 학생
국립특수교육원(2013)	중도장애는 인지적, 적응능력, 기능적 능력, 자립능력 등에서 장애의 정도가 심하고 학습 및 생활에서 지속적이고 집중적인 지원을 필요로하며, 중복장애는 두 가지 유형의 장애가 중복된 상태
한경근 외(2013)	중도·중복장애를 가진 특수교육대상자는 선천적 또는 발달적으로 인지, 운동, 감각, 정서, 행동 등의 영역에 관련하여 그 정도가 심한 한가지 또는 두 가지 이상의 장애를 가지고 있어 교육적 성취를 위한 지원의 요구사 매우 높으며, 일상생활 및 의료적 차원에서도 지속적이고 전반적인 지원이 필요한 사람
2016(표윤희 외)	장애정도가 중도(中度)이며 서로 관련이 없는 두가지 이상의 장애유형을 중복(重復)해서 가지고 있어 자립생활이 곤란하여 전반적인 지원을 요구하는 학생

미국의 장애인교육법증진법(IDEA)에서는 중복장애는 수반 장애들을 의미(예: 지적장애와 맹 또는 지적장애와 신체장애)하고 있다. 장애인복지법 제6조(중증장애인의 보호)에서 중증장애인은 '장애정도가 심하여 자립하기가 매우 곤란한 장애인'으로 정의하고 있다. 장애등급제가 폐지됨에따라 장애정도가 심하지 않은 장애인(기존 4~6급) 장애의 정도가 심한 장애인(기존 1~3급)으로 구분하며, 지적장애인, 자폐성장애인, 정신장애인은 모두 장애정도가 심한 장애인으로 분류하고 있다.

국외에서 최중증발달장애를 'profound and muliple learning difficulies' 또는 'profound intellectual and multiple disability','service learning disability'등으로 명명하고 있다.

영국 NHS에서는 심각한(Severe) 수준의 학습장애와 더불어 의사소통 능력과 독립생활에 있어 중대한 영향을 끼치는 장애를 가진 경우, 시각, 청각, 신체적 움직임에 어려움을 겪고 있어서 전반적인 돌봄과 지원이 필요한 경우라고 하였다.

미국 중증장애인협회(The Association for Persons with Severe Handicaps;TASH,2000)에서는 '통합된 사회에 참여하기 위하여 삶의 주요활동에 지속적인 지원이 필요한 사람들'로 정의하고 있다. 따라서 국내외 공통적으로 최중증발달장애인은 인지적 제약과 함께 도전행동, 의사소통 제약, 생애 전반적인 지원 필요성을 강조하고 있다(김민진, 김미옥, 2023).

국내의 중복중증장애의 개념에서 중도장애를 설명하는 많은 정의들이 인지, 신체, 감각, 행동 및 기능적 손상과 같은 결함에 맞추었지만 이러한 정의들은 한 인간으로서의 중도장애인에 대해서 설명해주는 바가 없(한경근 외, 2019)을 뿐 아니라, 최중증 발달장애인을 포함하는 중복중증장애인은 일상생활과 사회생활 전반에 있어 상당한 제약 및 의사결정 등에 대한 취약함을 시사하고 있는 것이다.

2) 중복중증장애인의 평생교육 개념[24)]

평생교육 및 장애인 평생교육의 개념 정의는 그 목적과 정체성을 밝히는 것이다. 이는 학문적인 작업인 동시에 향후 정책의 방향과 운영 방법을 결정하는 기초가 된다. 정책의 근거가 되는 법률이 법의 목적과 정의를 첫 항목에 두는 것은 그러한 이유다. 우리나라에서 평생교육의 개념을 법률에 정의한 것은 1999년 「평생교육법」의 제정을 통해서다. 이 법은 기존의 「사회교육법」을 제명을 바꾸어 전면 개정한 것으로, 「교육기본법」 제10조(사회교육)에 따라 사회교육에 관한 사항을 따로 정하기 위한 법률이다. 「평생교육법」은 2007년 전부 개정에서 그 목적과 정의를 대폭 손질하였다. 각 법률이 밝히는 법의 목적과 사회교육 및 평생교육의 정의는 아래의 <표>와 같다.

<표1> 관련 법률의 목적과 개념 정의

구분	법의목적(제1조)	정의(제2조 제1항)
사회교육법	이 법은 모든 국민에게 평생을 통한 사회교육의 기회를 부여하여 국민의 자질을 향상하게 함으로써 국가사회의 발전에 기여함을 목적으로 한다.	“사회교육“이라 함은 다른 법률에 의한 학교교육을 제외하고 국민의 평생교육을 위한 모든 형태의 조직적인 교육활동을 말한다.
평생교육법 (1999제정)	이 법은 평생교육에 관한 사항을 정함을 목적으로 한다.	“평생교육”이라 함은 학교교육을 제외한 모든 형태의 조직적인 교육활동을 말한다.
평생교육법 (2007 개정)	이 법은 헌법과 교육기본법에 규정된 평생교육의 진흥에 대한 국가 및 지방자치단체의 책임과 평생교육제도와 그 운영에 관한 기본적인 사항을 정함을 목적으로 한다.	“평생교육”이란 학교의 정규교육과정을 제외한 학력보완교육, 성인기초 문자해득교육, 직업능력향상교육, 인문교양교육, 문화예술교육, 시민참여교육 등을 포함하는 모든 형태의 조직적인 교육활동을 말한다.

평생교육 현장에서 누구를 대상으로 무엇을 어떻게 교육할 것인가는 현장 종사자와 현장의 여건에 따라 자의적이고 유동적일 수밖에 없게 된다. 과거 사회교육이 담당했던 성인 학습자에 대한 교육을 제공하면서도 경우에 따라, 혹은 필요에 따라 학령기 아동에 대한 교육을 제공하거나, 학교 정규교육과

24) 이지수(2019)의 연구를 요약 정리함.

정을 제외한 교육내용이라고 하면서도 그것이 어디부터 어디까지를 의미하는 것인지는 프로그램 제공 기관마다 다르게 인식되는 상황에 놓이게 된다. 정부와 지자체가 일관된 정책방향을 잡기도 어려워진다. 한편, 장애인 평생교육의 개념정의에서도 일반 평생교육 개념정의의 모호성 문제는 그대로 남는다고 할 수 있다. 장애인 평생교육이 법률에 규정된 것은 2007년 「장애인등에 대한 특수교육법」의 개정을 통해서였다. 이 법에서 평생교육은 장애인의 계속교육과 같은 의미로 사용되었다(김두영 외, 2017: 8). 즉, 학령기의 학교교육 이후에 지속적인 학습기회를 제공하기 위한 성인기 교육으로 보는 것이다. 2016년 「평생교육법」의 개정으로 장애인 평생교육 관련 법률 조항은 모두 「평생교육법」으로 이관되어 통합되었다. 그러나 「평생교육법」에서 장애인 평생교육의 개념정의를 별도로 두지는 않았다. 따라서 장애인 평생교육 역시 평생교육의 개념을 그대로 이어받되, 대상을 장애인으로만 규정한 것이 된다. 이 역시 장애인 가운데 누구를 대상으로 무엇을 어떻게 교육할 것인지는 모호한 개념정의인 것이다. 김남진・박재국(2007)은 장애인평생교육 연구동향을 정리하면서, 장애인평생교육의 개념이 재정립되어야 한다고 보았다. 교육의 수평적, 수직적 통합이라는 개념이 교육의 실제에서는 별로 도움이 되지 않는다는 것이다.

「평생교육법」의 제・개정을 통해 평생교육의 체계를 구축하고 있지만, 평생교육 및 장애인 평생교육의 개념정의에는 모호성이 남아 있다. 이는 현장에서 교육 대상, 교육 내용을 설정하는 데에서 혼란을 야기한다. 특히 장애인 평생교육은 기존에 그 기능을 담당해 왔던 이웃 학문 및 현장과의 경계 문제까지 더하여 개념적 혼란이 있다.

평생교육의 대상이 누구이고, “학교 정규교육 과정”과의 관계는 어떻게 설정할 것인지의 문제이다. 앞서 살펴본 바와 같이 우리나라에서는 사회교육을 평생교육으로 대체하면서 평생교육이 교육이념인지, 하나의 실천 영역인지 불명확해졌다. 그 결과 평생교육은 실제로는 성인 대상의 사회교육으로 기능하면서도 선언적으로는 모든 연령의 모든 교육 내용을 포괄하는 것으로 규정되었다. 평생교육 현장은 이러한 개념의 모호성을 그대로 담지하고 있었다. 이러한 혼란은 「평생교육법」의 개정에도 불구하고 평생교육 및 장애인 평생교육의 개념정의의 혼란이 해소되지 않은 것에서 기인한다.

평생교육의 개념정의는 교육대상과 교육내용을 정함으로써 평생교육 현장의 발전방향을 설정하는데 중요한 영향을 미친다. 현재로서는 평생교육 및 장애인 평생교육의 대상을 성인으로 한정할 것인지, 학교교육과의 관계를 어떻게 설정할 것인지 불명확하다. 평생교육 개념을 최대한 확장하여 전 연령을 포함하는 것으로 할 경우, 평생교육에 포함되는 교육 내용, 즉 ‘학교의 교육 내용이 아닌 것’의 실제 내용이 무엇인지를 규정해야 하는 더 큰 어려움에 직면한다.

장애인 평생교육의 경우 법률적으로 일반 평생교육과 통합되었지만, 실제에서는 「평생교육법」에 의한 평생교육기관보다는 「장애인복지법」에 의한 장애인복지 시설과 장애인 단체를 통해 더 많은 프로그램이 제공되고 있는 것이 사실이다. 개념적으로도 재활 및 복지프로그램과 평생교육 프로그램이 어떻게 다른지를 장애인 당사자들과 평생교육 관련자 모두 정확히 인식하지 못하고 있다.

3) 중복중증장애인의 신변처리 지원 관련[25]

25) 본 내용은 장애인교육아울다(2022).장애학생 신변처리지원 인권실태 중간결과 발표, 인권가이드라인 초안 및 법 개정 초안 개발을 위한 간담회 자료를 요약정리하였음.

2022년 장애인교육아울다에서는 장애학생 신변처리지원 인권실태를 조사하여 인권가이드라인 및 법 개정을 개발하였다. 「장애인 등에 대한 특수교육법」, 「장애인차별금지 및 권리구제 등에 관한 법률」(2008)을 제정하여 특수교육대상자의 교육과 인권을 보장하기 위한 제도적 기틀을 확립하였다. 또한 장애인의 학업과 사회성 발달 및 개별화된 교육을 제공하기 위하여 「장애인의 권리에 대한 협약」(2009) 제24조(교육)를 발효하였다.더 나아가 2012년에는 「장애아동 복지지원법」, 2015년에는 「발달장애인 권리보장 및 지원에 관한 법률」을 제정하였지만 여러 특수학교에서 장애학생의 심각한 인권침해 사건이 발생하였고, 특히 2011년에는 광주인화학교의 성폭력사건이 장애학생의 인권침해 문제가 사회적 반향을 일으키는 등 정부 및 특수교육 현장의 실천적인 접근과 지원이 요구되는 현실에 맞닥뜨리게 되었다.

무엇보다 한 고등학교 특수학급에서 특수교사가 이성의 학생을 대소변 지원하는 과정에서 장애학생 학대로 대법원 판결이 난 사례, 급식 시간에 편식지도 또는 급식과정에서 사고로 학생이 사망하며 민·형사상 소송중인 사례들이 발생하였고, 인권침해로 인한 공식제기 절차가 진행되지는 않았으나 학교 현장의 고충 상담 사례들이 장애학생 신변 처리 지원에서의 상호 인권 침해가 발생하고 있음을 알 수 있다.

이러한 사례의 원인으로는 첫째, 신변처리 지원을 위한 물리적, 인적 지원 환경이 갖춰져 있지 않다. 장애학생의 필요에 따라 지원인력이 배정되지 못함으로써 신변처리지원이 필요한 장애학생 당사자가 교육활동에서 배제되거나 학생의 신변처리 지원을 하는 동안 다른 학생들의 수업이 중단되는 일이 발생하게 되어 지원인력이 적절하게 배치되지 못함으로써 학급의 모든 학생들의 교육활동에서의 제한, 교육권 침해가 발생하고 있다. 둘째, 장애학생 개별화 교육지원팀 운영의 문제이다. 장애학생의 교육적 요구에 부합하는 교육을 위해서는 개별화교육지원팀의 기능과 역할이 무엇보다 중요한데, 개별화 교육지원 팀의 운영이 형식적이고 학생의 개별화 교육지원팀이 운영이 형식적이고 학생이 개별화교육계획이 제대로 작성되지 않을 경우 학생에게 적합한 교육이 이루어지지 않으며, 각 구성원들간의 소통 및 협의도 원활하지 않게 된다. 마지막으로 장애학생들을 위한 교육과 지원이 현장에서 실천되기 위해서는 개별화교육지원팀 구성원의 노력만으로는 되지 않으며, 물리적 환경 구성과 인적 구성, 교육활동을 위해서는 행정적 절차가 필요하고 예산 확보를 비롯한 행정적 지원이 반드시 필요한데, 이러한 행정적 지원은 관련 법령에 근거하여 정책이 집행되기 때문에 법과 제도의 정비가 함께 이루어져야 하는 것이다. 그러한 의미로 장애인교육아울다에서는 장애학생 신변처리 지원 인권가이드라인과 「장애인 등에 대한 특수교육법」 개정(안)을 발표하였다. 「장애인 등에 대한 특수교육법」 개정에 대한 제안이유를 살펴보면, 「장애인 등에 대한 특수교육법」의 일반법인 교육기본법 제2조에 따르면 교육의 목적에는 모든 국민으로 하여금 자주적 생활 능력을 갖추게 함으로써 인간다운 삶을 영위하게 하는데에 이바지하는 것이 포함되기 때문에 장애학생에게 대소변 처리와 같은 신변처리 및 기관흡인, 튜브영양과 같은 건강관리 활동은 인간다운 삶을 위한 기본 조건에 속한다. 따라서, 장애학생의 경우 학교 일과 중 많은 시간을 신변처리 활동 및 건강관리 활동에 할애하기 때문에 이에 대한 지원은 필수적으로 이루어져야 하는 것이다. 그럼에도 현행 특수교육법은 신변처리 활동 및 건강관리 활동에 관한 구체적인 사항을 규정하지 않고 있다. 또한 개별화 교육계획에는 장애학생의 장애유형 및 장애특성에 적합한 특수교육관련 서비스가 포함되어야 함에도 불구하고 인적 물적 자원의 부족 등을 이유로 포함되지 않는 경우가 많다.

「장애인 등에 대한 특수교육법」 개정안의 내용을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 현행 특수교육법상 특수교육

관련서비스에 '신변처리지원'을 포함하고(안 제2조 제2호), 그에 관한 구체적인 내용을 규정하는 것(안 제28조 제3항 신설)을 제안하였다.둘째, 장애학생의 개별화 교육계획에 본질적이고 중요한 내용을 명시적으로 규정(안 제22조 제3항)을 제안하였다. 셋째, 특수교육 및 특수학급에 두는 특수교원의 배치기준을 하향조정함으로써 (안 제27조의 2 신설), 특수교육교원 1인당 장애학생의 수를 줄이는 것을 제안하였다. 여기에 특수교육 관련서비스를 제공하는 지원인력을 배치할 때 특수교육대상자의 성별, 연령, 장애유형 및 장애정도를 고려하고(안 제28조 제4항), 지원인력의 자질 및 업무 능력 향상을 위한 연수를 실시하는 것(안 제28조 제5항 신설)을 제안하였다. 이러한 제안은 장애학생의 신변처리 및 건강관리 활동의 중요성에도 불구하고, 현행 특수교육법은 신변처리 활동 및 건강관리 활동에 대한 구체적인 사항을 규정하고 있지 않고 특수교육 관련서비스에 포함되어 있지 않아 적절한 교육적 지원을 받지 못한 것을 개선하기 위함인 것이다.

3. 장애인평생교육권 관련 국내·외 관련 법령 등

중복중증장애인 신변처리 지원 국·내외 관련 법령 등을 정리하면 다음과 같다.

1) 국외

세계인권선언(Universal of Human Rights), 제4차 유네스코 세계성인교육회의 선언(Declaration of International Conference on Adult Education, 4th, Paris, 1985),살라만카 선언문(The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, 1994)유엔 장애인의 권리에 관한 협약(The Convention on the Rights of Persons with Disabilities)으로 정리할 수 있다.

2) 국내

관련 법률은 「평생교육법」「장애인·노인·임산부 등이 편의증진 보장에 관한 법률」「장애인복지법」「장애인차별금지 및 권리구제 등에 관한 법률」이 있다. 또한 시행령과 시행규칙을 살펴보면 「장애인 등에 대한 특수교육법 / 시행령 / 시행규칙」,「평생교육법 시행령」,「평생교육법 시행규칙」,「장애인·노인·임산부 등이 편의증진 보장에 관한 법률 시행령」,「장애인·노인·임산부 등이 편의증진 보장에 관한 법률 시행령」,「장애인·노인·임산부 등이 편의증진 보장에 관한 법률 시행령」,「장애인·노인·임산부 등이 편의증진 보장에 관한 법률 시행규칙」,「특수학교·시설설비기준령」등으로 정리할 수 있으며 자세한 사항은 아래와 같다.

국제인권규범 및 국내 법령	관련 조항	내 용
세계인권선언 (Universal of Human Rights)	제26조	1. 모든 사람은 교육을 받을 권리를 가진다. 교육은 최소한 초등 및 기초단계에서는 무상이어야 한다. 초등교육은 의무적이어야 한다. 기술 및 직업교육은 일반적으로 접근이 가능하여야 하며, 고등교육은 모든사람에게 실력에 근거하여 동등하게 접근 가능하여야 한다.

		2. 교육은 인격의 완전한 발전과 인권과 기본적 자유에 대한 존중의 강화를 목표로 한다. 교육은 모든 국가 , 인종 또는 종교 집단간에 이해, 관용 및 우의를 증진하며 , 평화의 유지를 위한 국제연합의 활동을 촉진하여야한다.
제4차 유네스코 세계성인교육회의 선언 (Declaration of International Conference on Adult Education, 4th, Paris, 1985)		학습권을 인정하는 것은 이제 그 어느 때보다 인류에게 중요한 인류의 주요 과제입니다. 학습권은 읽고 쓸 권리, 질문하고 분석할 권리, 상상하고 창조할 권리, 자신의 세계를 읽고 역사를 쓸 권리, 교육 자원에 접근할 권리, 개인 및 집단 기술을 개발할 권리이다. (후략)
살라만카 선언문 (The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, 1994)		57. 성인 및 평생 교육 프로그램을 설계하고 실행함에 있어서 장애인에게 특별한 관심을 기울여야 합니다. 장애인은 이러한 프로그램에 우선적으로 접근할 수 있어야 합니다. 또한 다양한 성인기 장애인 그룹의 요구와 조건에 맞게 특별 과정이 설계되어야 합니다.
유엔 장애인의 권리에 관한 협약 (The Convention on the Rights of Persons with Disabilities)	제26조(교육)	1. 당사국은 장애인의 교육을 받을 권리를 인정한다. 당사국은 이러한 권리를 균등한 기회에 기초하여 차별 없이 실현하기 위하여, 모든 수준에서의 통합적인 교육제도와 평생교육을 보장한다. 이는 다음과 같은 목적을 지향한다. 가. 인간의 잠재력, 존엄성 및 자기 존중감의 완전한 계발과, 인권, 기본적인 자유 및 인간의 다양성에 대한 존중의 강화 나. 장애인의 정신적, 신체적 능력뿐만 아니라 인성, 재능 및 창의성의 계발 극대화 다. 장애인의 자유사회에 대한 효과적인 참여의 증진 5. 당사국은 장애인이 차별 없고 다른 사람과 동등하게 일반적인 고등교육, 직업훈련, 성인교육 및 평생교육에 접근할 수 있도록 보장한다. 이를 위하여 당사국은 장애인에 대하여 합리적인 편의 제공을 보장한다.
「장애인 등에 대한 특수교육법 / 시행령 / 시행규칙」	전체	생략
「특수학교・시설설비기준령」	전체	생략
「평생교육법」	제5조(국가 및 지방자치단체의 임무), 제9조(평생교육진흥기본	생략

	계획의 수립), 제12조(시·도평생교육협의회), 제14조(시·군·자치구 평생교육협의회), 제19조의2(국가장애인평생교육진흥센터), 제20조의2(장애인평생교육시설 등의 설치), 제21조의2(장애인 평생교육과정)	
「평생교육법 시행령」	제5조(진흥위원회의 구성·운영), 제11조의2(국가장애인평생교육진흥센터), 제12조의2(장애인평생교육시설의 등록), 제12조의3(장애인평생교육시설에 대한 운영비 지원)	생략
「평생교육법 시행규칙」	제2조의5(장애인평생교육시설의 등록)	생략
「장애인·노인·임산부 등이 편의증진 보장에 관한 법률」	제8조(편의시설의 설치기준)	① 대상시설별로 설치하여야 하는 편의시설의 종류는 대상시설의 규모, 용도 등을 고려하여 대통령령으로 정한다. ② 편의시설의 구조와 재질 등에 관한 세부기준은 보건복지부령으로 정한다. 이 경우 편의시설의 종류별 안내 내용과 안내 표시 디자인 기준을 함께 정하여야 한다.
「장애인·노인·임산부 등이 편의증진 보장에 관한 법률 시행령」	제4조(편의시설의 종류)	법 제8조제1항의 규정에 의하여 대상시설별로 설치하여야 하는 편의시설의 종류 및 그 설치기준은 별표 2와 같다.
「장애인·노인·임산부 등이 편의증진 보장에 관한 법률 시행규칙」	제2조(편의시설의 세부기준)	① 「장애인·노인·임산부 등의 편의증진 보장에 관한 법률」(이하 "법"이라 한다)제8조 제2항 전단 및같은 법 시행령(이하 "영"이라 한다)제4조에 따른 편의시설의 구조·재질 등에 관한 세부기준은 별표 1과 같다. ② 보건복지부장관은 편의시설에 관한 신제품의 개발·신기술의 도입 기타 장애인등의 편의증진을 위하여 일정기간 동안 시험적용을 할 필요가 있거나

		이에 준하는 사유가 있다고 인정되는 경우에는 세부기준에 대한 특례 또는 세부기준의 시행에 관하여 필요한 사항을 따로 정하여고시할 수 있다.
「장애인복지법」	제20조(교육)	① 국가와 지방자치단체는 사회통합의 이념에 따라 장애인이 연령 · 능력 · 장애의 종류 및 정도에 따라 충분히 교육받을 수 있도록 교육 내용과 방법을 개선하는 등 필요한 정책을 강구하여야 한다. ② 국가와 지방자치단체는 장애인의 교육에 관한 조사 · 연구를 촉진하여야 한다. ③ 국가와 지방자치단체는 장애인에게 전문 진로교육을 실시하는 제도를 강구하여야 한다. ④ 각급 학교의 장은 교육을 필요로 하는 장애인이 그 학교에 입학하려는 경우 장애를 이유로 입학 지원을 거부하거나 입학시험 합격자의 입학을 거부하는 등의 불리한 조치를 하여서는 아니 된다. ⑤ 모든 교육기관은 교육 대상인 장애인의 입학과 수학(修學) 등에 편리하도록 장애의 종류와 정도에 맞추어 시설을 정비하거나 그 밖에 필요한 조치를 강구하여야 한다.
「장애인차별금지 및 권리구제 등에 관한 법률」	제2장 제2절 교육 제13조(차별금지), 제14조(정당한 편의제공 의무)	생략
「장애인차별금지 및 권리구제 등에 관한 법률 시행령」	제8조(정당한 편의의 내용)	생략

Ⅲ. 실태조사

1. 실태조사 개요

가. 대상

본 설문조사는 중복중증장애인이 이용하는 평생교육 기관에서 신변처리지원시 발생할 수 있는 당사자의 인권에 대한 실태를 파악하고자 실시하였다. 이에, 장애인 이용시설을 이용하는 20세 이상 성인장애인과 종사자를 대상으로 설문을 실시하였다. 그러나, 성인장애인과 종사자의 소속이 다양하여 모집단을 확인하기 어려운 특성이 있어 비확률표본 추출과정으로 진행하였다. 전국의 특수학교 전공과, 일반학교 전공과, 장애인 주간보호센터, 장애인평생교육원 및 발달장애인 평생교육센터 등에 근무하는 종사자와 이용 중인 성인장애인을 대상으로 자발적으로 연구에 참여할 의사가 있는 자를 무작위 표집 조사를 실시하였다. 장애인의 경우 본인이 스스로 설문에 응답할 수 있는 경우 본인이 직접 응답할 수 있도록 안내하였으며, 장애인이 설문에 직접 응답하기 어려운 경우 부모나 형제·자매등이 장애인 당사자의 입장에서 응답할 수 있도록 하였다.

나. 설문조사지 개발 및 자료 수집 방법

중복중증장애인 평생교육권 확보를 위한 신변처리지원 실태조사 설문지는 2022년 12월 16일 ~ 1월 2일까지 특수학과 교수 1인, 인권변호사 2인, 특수교육 전공 박사학위 소지자 1인, 장애인복지를 전공 중인 박사과정생 1인이 함께 개발한 후 종사자 및 장애학생 부모에게 3회의 자문을 받아 초안을 구성 하였다. 설문지는 종사자용(특수학교 및 일반학교, 장애인주간보호센터, 장애인복지관, 평생교육기관 등)과 당사자용으로 구성하였다. 초안 개발된 설문지는 온라인 설문으로 2023년 1월 25일 ~ 2월 1일까지 특수교사 및 지원인력 10명, 장애인 당사자 10명을 대상으로 예비 조사를 실시하여 응답자들이 제기한 설문지 구성의 문제점, 이해하기 어려운 표현 등을 수정하였다.

본 조사는 자기 기입식 온라인 설문지를 종사자용과 당사자용을 2023년 2월 2일 ~ 3월 17일까지 2주간 종사자 250명, 장애인 당사자 250명을 대상으로 조사하였다. 최종적으로 종사자용은 322부가 회수되었고, 당사자용은 188부가 회수되었다. 종사자용 응답은 모든 부수를 최종 분석에 사용하였고, 당사자용은 10대라고 응답한 49명을 제외한 139명을 최종 분석에 활용하였다.

다. 설문조사지 구성 내용

종사자를 대상으로 중복중증장애인 신변처리 지원 실태를 조사하기 위한 설문 문항은 개인정보제공 동의, 일반적 사항, 신변처리 및 인권실태, 기타 영역 4가지 영역, 56문항으로 구성하였다. 신변처리 실태와 관련된 문항으로는 신변처리 지원인력의 유형, 신변처리의 물리적 환경(기관내/기관외), 신변처리시 인권을 존중하는 정도, 신변처리에 대한 전반적 점수, 신변처리를 위한 지원방안 등에 응답할 수 있도록 구성하였다. 기타 영역은 평생교육 및 직업활동 관련 욕구를 파악하고자 하였다.

<표 Ⅲ-1> 종사자용 설문 구성

구분	설문내용	문항수
개인정보 보호	「개인정보보호법」에 따라 필요한 개인정보 수집· 이용 기프티콘 발송을 위한 연락처 제공 동의, 연락처	3
일반현황	성별, 출생연도, 최종학력 현재 근무 중인 기관, 현재 근무 중인 기관의 근무경력 현재 근무 중인 기관의 종사자 수, 거주지역	7
신변처리 및 인권실태	담당이용인 수 담당이용인의 중복장애인 수, 단일장애인 수 신변처리 지원이 필요한 인원 신변처리를 위한 지원인력 인원 신변처리 주지원인력 유형 신변처리를 위한 기관의 물리적 환경 조성 정도(13문항) 신변처리시 사생활 보호 정도(8문항) 신변처리 지원 시 노력 유형(7문항) 신변처리에 대한 전반적 점수 신변처리 개선 필요 사항	35
	지원인력의 유형 활동지원사 지원 허용 여부	2
	장애인차별금지법 인지 여부 유엔장애인권리협약 인지 여부 인권교육 제공 여부 및 횟수 인권교육 시 연계기관 유형	4
기타	평생교육 제공시 어려움 평생교육 제공시 필요 지원	3

구분	설문내용	문항수
	평생교육 운영을 위한 적절한 기관 유형	
	장애인 직업활동 연계 시 어려움 기타 의견	2
계		56

장애인 당사자를 대상으로 한 설문 문항은 개인정보제공 동의, 일반적 사항, 신변처리 실태, 기타영역 4가지 영역, 79문항으로 구성하였다. 장애인이 직접 응답할 것을 고려하여 이해하기 쉬운단어로 설문 문항을 구성하였다. 신변처리 실태와 관련된 문항으로는 신변처리 지원인력의 유형 및 성별, 신변처리의 물리적 환경(기관내/기관외), 신변처리 시 인권을 존중하는 정도, 신변처리에 대한 전반적 점수, 신변처리를 위한 필요 지원 등에 응답할 수 있도록 구성하였다.

<표 Ⅲ-2> 당사자용 설문 구성

구분	설문내용	문항수
개인정보 보호	「개인정보보호법」에 따라 필요한 개인정보 수집· 이용 기프티콘 발송을 위한 연락처 제공 동의, 연락처 응답자유형, 응답자와의 관계	5
일반현황	성별, 출생연도, 현재 장애유형, 장애정도, 부장애 유형, 부장애 정도, 일상생활수행능력, 의사소통 수행능력, 현재 이용 중인 기관, 현재 이용 중인 기관의 총 이용기관, 거주지역	13
신변처리지원 인권실태	담당인력 성별, 지원인력 인원수, 지원인력 유형	3
	신변처리를 위한 기관의 물리적 환경 조성 정도(13문항), 신변처리시 사생활 보호 정도(8문항), 신변처리시 장애인의 인권을 존중하는 정도(8문항), 신변처리에 대한 전반적 점수	32
	신변처리 과정에서 인권침해 경험 여부, 신변처리 과정에서 인권침해 경험 시 대처방안 인지 여부, 인권침해 대응 방법, 인권침해 경험 시 신고기관 유형, 신변처리 관련 필요 지원	6
	채용거부 및 부당해고 경험 여부, 편의제공 요구 시 수용 정도, 직업훈련 및 교육훈련 차별 경험 여부, 직업활동 연계 시 어려움 점	4
기타	평생교육 기관에서 비장애인과 같은 공간 교육 진행 여부, 평생교육 기관에서 전학/입학 거부 경험, 평생교육 기관의 물리적 공간 불편 경험 여부, 평생교육 기관에서 비자발적 학급	11

구분	설문내용	문항수
	배치 경험 여부, 평생교육 기관에서 차별 경험 여부, 평생교육 기관에서 이용인 간 괴롭힘 경험 여부, 평생교육 기관 이용 시 어려움, 평생교육 기관 이용 시 필요 지원, 평생교육 기관에서 지원 거부 경험, 평생교육 선호 기관, 선호 기관 이유	
	장애인차별금지법 인지여부, 유엔장애인권리협약 인지여부, 인권교육 수강 여부, 인권교육 수강 장소, 기타 의견	5
계		79

라. 분석 방법

본 연구는 수집된 자료를 온라인자료로 다운받아 오류 검토 작업(data cleaning)을 거쳐 SPSS 26.0 통계 프로그램으로 양적 분석을 실시하였다. 빈도분석을 사용하여 조사 대상자의 일반적 특성과 각 문항에 대한 응답률을 확인하였고, 주요 문항 간 교차분석과 평균비교 분석을 실시하였다.

2. 실태조사 분석 결과

가. 당사자 대상 분석 결과

□ 설문 조사 응답 형태

○ 설문에 참여한 응답자의 응답 유형은 다른 사람이 응답한 비율이 61.2% (85명)으로 가장 높았고, 본인 응답 + 다른 사람 응답이 17.3% (24명), 본인 응답 21.6% (30명)으로 나타났다.

○ 응답자와의 관계는 부모 51.8% (72명), 시설, 단체, 기관종사자 21.6% (30명), 본인 20.1% (28명) 등의 순으로 높게 나타나 대리 응답자의 경우 주로 부모가 설문에 참여한 것을 알 수 있었다.

<표 Ⅲ-3> 응답 형태

구분		빈도 (N)	비율 (%)
응답유형	본인 응답	30	21.6
	다른 사람 응답	85	61.2
	본인 응답 + 다른 사람 응답	24	17.3

구분		빈도 (N)	비율 (%)
	합계	139	100.0
응답자와의 관계	본인	28	20.1
	부모	72	51.8
	형제자매	5	3.6
	친척	2	1.4
	시설, 단체, 기관종사자	30	21.6
	기타*	2	1.4
	합계	139	100.0

* 기타 : 할아버지, 같은 기관 이용자의 학부모

□ 인구사회학적 특성

○ 응답자의 인구사회학적 특성을 살펴보면, ‘남자’ 69.8% (97명), ‘여자’ 30.2% (42명) 였고, 연령은 ‘25-29세’ 34.5% (48명), ‘20-24세’ 29.5% (41명), ‘30-39세’ 28.1% (39명), ‘40세 이상’ 7.9% (11명)의 순으로 응답하였다. 평균 연령은 29.32세 (S.D=7.67)인 것으로 조사되었다.

○ 거주지역으로는 ‘서울특별시’ 20.9% (29명), ‘경기도’ 18.0% (25명), ‘부산광역시’ 11.5% (16명) ‘강원도’ 10.1% (14명), ‘대구광역시’ 7.2% (10명) 등의 순으로 많았다.

<표 Ⅲ-4> 응답자의 인구사회학적 특성

구분		빈도 (N)	비율 (%)
성별	남자	97	69.8
	여자	42	30.2
	합계	139	100.0
연령대	20세-24세	41	29.5
	25세-29세	48	34.5
	30세-39세	39	28.1

구분		빈도 (N)	비율 (%)
	40세 이상	11	7.9
	합계	139	100.0
	평균(S.D, 최소/최대)	29.32세(S.D=7.67, 21/63)	
거주지역	서울특별시	29	20.9
	부산광역시	16	11.5
	대구광역시	10	7.2
	인천광역시	8	5.8
	광주광역시	2	1.4
	대전광역시	8	5.8
	세종특별자치시	0	0.0
	울산광역시	3	2.2
	경기도	25	18.0
	강원도	14	10.1
	충청북도	6	4.3
	충청남도	5	3.6
	전라북도	1	0.7
	전라남도	2	1.4
	경상북도	4	2.9
	경상남도	3	2.2
	제주특별자치도	3	2.2
	합계	139	100.0

□ 장애 특성

○ 응답자의 주장애는 ‘지적장애’ 38.1% (53명), ‘뇌병변장애’ 21.6% (30명), ‘지체장애’ 15.1% (21명), ‘자폐성장애’ 6.5% (23명) 등의 순으로 나타났고, 신체적 장애 45.3% (63명), 정신적 장애 44.6% (53명)로 유사한 비율로 조사되었다. 장애등급은 ‘1급’ 70.5% (98명)로 가장 많았고, ‘2급’ 12.2% (17명), ‘3급’ 7.2% (10명), ‘비해당’ 4.3% (6명) 등으로 나타났다. 2019년 7월 이후 장애를 등록하거나 재판정 받은 사람 중 ‘장애 정도가 심한 경우’는 48.2% (67명), ‘장애의 정도가 심하지 않은 경우’는 7.2% (10명)으로 나타나 설문에 참여한 응답자 대부분이 중증장애를 가지고 있는 것을 알 수 있었다.

○ 중복장애가 있다고 응답한 비율은 63.0% (87명), 없다고 응답한 비율은 37.0% (51명)으로 조사되었다.

❍ 부장애 유형은 ‘비해당’ 33.3% (51명), ‘지적장애’ 26.8% (41명), ‘뇌병변장애’ 7.2% (11명), ‘언어장애’ 7.2% (11명), ‘지체장애’ 6.5% (10명), ‘자폐성장애’ 6.5% (10명), 등의 순으로 나타났다. 부장애가 있다고 응답한 자들 중, ‘기타장애’에 응답한 비율은 1.3% (2명)으로, 주로 등록을 하지 않은 언어/지적장애를 응답하였다. 부장애의 장애등급은 ‘비해당’이 43.2% (60명)로 가장 많았고, ‘1급’ 41.0% (57명), ‘2급’ 7.5% (10명), ‘3급’ 6.5% (9명) 등으로 나타났다. 부장애의 장애 정도는 ‘비해당’ 61.6% (85명), ‘장애 정도가 심한 경우’는 36.2% (50명), ‘장애의 정도가 심하지 않은 경우’는 2.2% (3명)으로 나타났다.

<표 Ⅲ-5> 응답자의 장애 특성

구분			빈도 (N)	비율 (%)
주장애유형		지체장애	21	15.1
		뇌병변장애	30	21.6
		시각장애	6	4.3
		청각장애	3	2.2
		언어장애	2	1.4
		신장장애	1	0.7
	신체적 장애		63	45.3
		지적장애	53	38.1
		자폐성장애	23	6.5
	정신적 장애		76	54.7
	합계		188	100.0
주장애 정도 (2019년 7월 이전 등록자)	비해당		6	4.3
	1급		98	70.5
	2급		17	12.2
	3급		10	7.2
	4급		1	0.7
	5급		5	3.6
	6급		2	1.4
	합계		139	100.0
주장애 정도 (2019년 7월 이후 등록자)	비해당		62	44.6
	정도가 심한 장애인		67	48.2
	정도가 심하지 않은 장애인		10	7.2
	합계		139	100.0
중복장애 여부	없음		51	37.0
	있음		87	63.0
	합계		138	100.0
부장애유형	비해당		51	33.3

구분		빈도 (N)	비율 (%)
(다중응답)	지체장애	10	6.5
	뇌병변장애	11	7.2
	시각장애	3	2.0
	언어장애	11	7.2
	지적장애	41	26.8
	자폐성장애	10	6.5
	정신장애	8	5.2
	뇌전증장애	6	3.9
	기타 장애*	2	1.3
	합계	153	100.0
부장애 정도 (2019년 7월 이전 등록자)	비해당	60	43.2
	1급	57	41.0
	2급	10	7.2
	3급	9	6.5
	4급	0	0.0
	5급	1	0.7
	6급	2	1.4
	합계	139	100.0
부장애 정도 (2019년 7월 이후 등록자)	비해당	85	61.6
	정도가 심한 장애인	50	36.2
	정도가 심하지 않은 장애인	3	2.2
	합계	138	100.0

* 부장애 기타 유형 : 등록을 하지 않은 언어장애, 등록을 하지 않은 지적장애, 안구 적출

□ 일상생활 수행능력

○ 응답자의 일상생활 수행능력은 ‘거의 모든 일에 다른 사람의 지원이 필요함 ’ 49.6% (69명), ‘대부분 다른 사람의 지원이 필요함’ 23.7% (33명), ‘일부 다른 사람의 지원이 필요함’ 20.9% (29명)으로 응답하여 대부분의 응답자들은 일상생활 수행 시 거의 모든 일에 다른 사람의 지원이 필요한 것으로 나타났다.

<표 Ⅲ-6> 응답자의 일상생활 수행능력

구분	빈도 (N)	비율 (%)

구분	빈도 (N)	비율 (%)
거의 모든 일에 다른 사람의 지원이 필요함	69	49.6
대부분 다른 사람의 지원이 필요함	33	23.7
일부 다른 사람의 지원이 필요함	29	20.9
대부분의 일상생활을 지원 없이 할 수 있음	6	4.3
모든 일상생활을 혼자서 할 수 있음	2	1.4
합계	139	100.0

□ 응답자의 의사소통 수행능력

○ 응답자의 의사소통 수행능력은 '의사소통에 제한이 큼' 47.5% (66명), '지원을 통해 간단한 의사소통이 가능함' 27.3% (38명), '지원 없이도 간단한 의사소통이 가능함' 12.2% (17명), '대부분의 의사소통이 가능함' 9.4% (13명), '의사소통에 어려움이 없음' 3.6% (5명)의 순으로 응답하였다.

<표 Ⅲ-7> 응답자의 의사소통 수행능력

구분	빈도 (N)	비율 (%)
의사소통에 제한이 큼	66	47.5
지원을 통해 간단한 의사소통이 가능함	38	27.3
지원 없이도 간단한 의사소통이 가능함	17	12.2
대부분의 의사소통이 가능함	13	9.4
의사소통에 어려움이 없음	5	3.6
합계	139	100.0

□ 이용 중인 기관 특성

○ 이용자가 현재 이용 중인 기관의 유형을 살펴보았다. 분석 결과, '장애인주간보호센터'이 59.0% (82명)로 가장 높게 나타났다. 그 다음, '기타' 10.1% (14명), '특수학교 전공과' 7.9% (11명), '장애인복지관 내 교육프로그램' 8.6% (12명), '일반학교 전공과' 5.8% (8명), '별도의 장애인평생교육원' 5.8% (8명) 등으로 나타났다. 주로 공공에 위탁을 받아 운영하는 장애관련 기관이나 학교를 이용 중인 것으로 나타났다. '기타'에 응답한 경우. '대안학교', '사설치료센터', '요양원', '주간활동서

비스’, ‘장애전담어린이집’, ‘장애인단기보호센터’ 등 주로 다양한 민간 기관을 이용 중인 것으로 나타났다.

○ 현재 이용 중인 기관의 이용 기간을 살펴보면, 평균 6.25년(S.D=5.81)으로 조사되었다.

<표 Ⅲ-8> 응답자의 이용 기관 관련 특성

구분		빈도 (N)	비율 (%)
기관 유형	특수학교 전공과	11	7.9
	일반학교 전공과	8	5.8
	장애인주간보호센터	82	59.0
	장애인복지관 내 교육프로그램	12	8.6
	시도/시군구/읍면동 평생학습기관	2	1.4
	공공기관이나 시설(문화센터, 주민 자치센터 등) 평생교육기관	2	1.4
	별도의 장애인평생교육원	8	5.8
	사설기관(백화점, 마트 등)의 평생교육기관	0	0.0
	기타*	14	10.1
	전체	139	100.0
평균 이용기간(S.D, 최소/최대)		6.25년(S.D=5.81, 0.1/30)	

* 기타 : 대안학교, 사설치료센터, 요양원, 주간활동서비스, 장애전담어린이집, 장애인단기보호센터 등

□ 이용 중인 기관의 담당/지원인력 특성

○ 이용자가 현재 이용 중인 기관의 담당/지원인력의 특성을 살펴보았다. ‘특수교육 실무사(지도사)’가 33.3% (67명)으로 가장 높은 비율로 조사되었다. 그 다음, ‘기타’ 17.7% (36명), ‘사회복무요원(공익근무요원)’ 16.7% (34명), ‘장애인재활상담사’ 12.8% (26명), ‘활동지원사’ 8.9% (18명) 등으로 나타났다. 비정규인력(사회복무요원, 활동지원사)을 통해 지원을 받고 있다고 응답한 비율이 약 25.0% 인 것으로 조사되었다. ‘기타’에 응답한 경우는 특수체육교사, 심리치료사, 부담임교사, 재활치료사, 대체인력교사 등 다양한 유형으로 나타났으며, ‘지원인력이 없음’이라 응답한 경우도 있었다.

○ 담당인력의 성별을 살펴보면, ‘남성’ 50.4% (70명)과 ‘여성’이 49.6% (69명)로 비율이 유사한 것으로 나타났다.

○ 활동지원사를 허용하고 있는지 여부를 살펴본 결과, ‘예’라고 응답한 비율이 47.5% (66명), ‘아니오’라고 응답한 비율은 52.5% (73명)로 활동지원사를 허용하지 않는다고 응답한 비율이 약간 더 높게 나타났다.

○ 응답자를 지원하는 평균 인력 수는 2.93명(S.D=5.05)으로 조사되었다.

<표 Ⅲ-9> 이용 기관의 담당/지원인력 관련 특성

구분		빈도 (N)	비율 (%)
지원 인력 유형 (다중응답)	특수교육 실무사(지도사)	67	33.0
	장애인재활상담사	26	12.8
	사회복무요원(공익근무요원)	34	16.7
	시간제일자리(자활후견기관, 노인일자리등)	11	5.4
	자원봉사자	11	5.4
	활동지원사	18	8.9
	기타*	36	17.7
	전체	203	100.0
담당인력의 성별	남성	70	50.4
	여성	69	49.6
	전체	139	100.0
활동지원사 지원 허용 여부	예	66	47.5
	아니오	73	52.5
	전체	139	100.0
평균 지원인력 수(S.D, 최소/최대)		2.93명(S.D=5.05, 0/45)	

* 지원인력 유형 기타 : 특수체육교사, 심리치료사, 부담임교사, 재활치료사, 대체인력교사, 지원인력 없음 등

□ 응답자 성별에 따른 담당인력의 성별

○ 응답자의 성별에 따라 담당인력의 성별이 무엇인지 살펴보았다. 분석 결과, 응답자가 남성인 경우, 담당인력 성별이 '남성' 69.1% (67명), '여성' 30.9% (30명)으로 남성 담당인력이 더 높은 것으로 나타났다. 그러나, 응답자가 여성인 경우, 담당인력 성별은 '여성' 92.9% (39명), '남성' 7.1% (3명)으로 응답자가 남성일 때보다 여성일 때의 성비가 더욱 유사한 것으로 나타났다.

<표 Ⅲ-10> 응답자의 성별에 따른 담당인력의 성별

구분			응답자 성별	
			남성	여성
담당인력 성별	남성	명	67	3
		%	69.1	7.1
	여성	명	30	39
		%	30.9	92.9
	전체	명	97	42

구분			응답자 성별	
			남성	여성
		%	100.0	100.0

□ 주로 신변처리를 지원하는 인력

○ 응답자의 신변처리는 주로 누가 지원하는지에 대한 응답으로는 '담당인력'이 47.5% (66명)로 가장 높은 비율로 나타났다. 그 다음, '담당인력+지원인력'이 26.6% (37명), '스스로' 18.0% (25명), '지원인력' 5.8% (8명), '기타' 2.2% (3명) 순으로 나타나 주로 담당인력과 지원인력이 함께 응답자의 신변처리를 지원하고 있었다.

○ 기타 응답을 살펴보면, '활동지원사'나 '엄마'를 응답하여 기관의 외부자가 지원하는 경우가 있음을 알 수 있었다. 또한, '기저귀 착용'이나 '대변은 그냥 닦지 않고 옷을 입음'을 응답하여 응답자가 자체적으로 처리하고 있는 상황도 있음을 알 수 있었다.

<표 Ⅲ-11> 주로 신변처리를 지원하는 인력

구분	빈도 (N)	비율 (%)
스스로	25	18.0
담당인력	66	47.5
지원인력	8	5.8
담당인력 + 지원인력	37	26.6
기타*	3	2.2
합계	139	100.0

* 기타 : 기저귀 착용, 활동지원사, 엄마, 대변은 그냥 닦지 않고 옷을 입음 등

□ 물리적 환경 : 기관 내

○ 기관 내에 응답자의 신변처리 지원에 대한 물리적 환경을 시설설비, 보조기기, 공간, 물품지원 영역으로 구분하여 조사하였다.

○ 시설설비 영역에 대한 응답으로 '잘 갖추어져 있음', '매우 잘 갖추어져 있음'에 '냉온방 장치'는 68.3% (95명), '온수 공급 등 세면대·샤워시설' 65.5% (91명), '환기시설' 56.8% (79명)로 나타났다.

○ 보조기기 영역은 '보조도구(성인 장애인용 기저귀 갈이대, 간이침대 등)'가 '잘 갖추어져 있음', '매우 잘 갖추어져 있음'이 33.8% (47명)로 나타났다.

○ 공간 영역은 '잘 갖추어져 있음', '매우 잘 갖추어져 있음'에 '충분한 공간' 40.3% (56명), '잠금문 설치 등 사생활 보호장치' 51.8% (72명)로 나타났다.

○ 물품지원 영역은 '잘 갖추어져 있음', '매우 잘 갖추어져 있음'에 '신변처리 물품(세정제, 장갑 등)' 58.3% (79명), '개인 위생 용품(기저귀, 여벌옷 보관서랍

등)’ 58.2% (81명), ‘신변처리시 보완대체의사소통 사용’ 30.2% (42명)로 나타났다.

○ ‘보조도구(성인 장애인용 기저귀 갈이대, 간이침대 등)’와 ‘신변처리시 보완대체의사소통 사용’이 다른 환경에 비해 특히 미비한 것으로 조사되었다.

<표 Ⅲ-12> 물리적 환경 : 기관 내

구분		전혀 갖추어지지 않음		갖추어지지 않음		보통		잘 갖추어져 있음		매우잘 갖추어져 있음		합계	
		빈도(N)	비율(%)	빈도(N)	비율(%)	빈도(N)	비율(%)	빈도(N)	비율(%)	빈도(N)	비율(%)	빈도(N)	비율(%)
시설설비	냉온방 장치	3	2.2	11	7.9	30	24.6	67	48.2	28	20.1	139	100
	온수 공급	5	3.6	7	5.0	36	25.9	66	47.5	25	18.0	139	100
	환기시설	4	2.9	8	5.8	48	34.5	59	42.4	20	14.4	139	100
보조기기	보조도구 (성인기저귀 갈이대, 간이침대 등)	17	12.2	30	21.6	45	32.4	38	27.3	9	6.5	139	100
공간	충분한 공간	7	55.0	16	11.5	60	43.2	40	28.8	16	11.5	139	100
	잠금문 설치 등 사생활 보호장치	7	5.0	10	7.2	50	36.0	57	41.0	15	10.8	139	100
물품지원	신변처리 물품 (세정제, 장갑 등)	6	4.3	6	4.3	46	33.1	62	44.6	19	13.7	139	100
	개인위생용품 (기저귀, 여벌옷 보관 서랍 등)	6	4.3	14	10.1	38	27.3	63	45.3	18	12.9	139	100
	신변처리시 보완대체의사 소통(AAC) 사용	19	13.7	23	16.5	55	39.6	37	36.6	5	3.6	139	100

□ 물리적 환경 : 기관 외

○ 기관 외부에 응답자의 신변처리 지원에 대한 환경이 얼마나 갖추어져 있는지 조사한 결과, ‘외부 활동 시 지원인력이 충분함’에 ‘잘 갖추어져 있음’에 41.0% (57명), ‘보통’에 37.4% (52명), ‘매우 잘 갖추어져 있음’에 7.9% (11명)로 나타났다.

○ ‘외부 활동 시 이용인의 장애유형에 적합한 장소를 선정함’에 대해서는 ‘잘 갖추어

져 있음’ 43.2% (60명) ‘보통’ 27.3% (38명), ‘매우 잘 갖추어져 있음’ 17.3% (24명) 등의 순으로 응답하였다.

- ❍ ‘외부 활동 시 장애인 화장실에 성인용 기저귀 갈이대가 설치되어 있음’에는 ‘보통’ 32.4% (45명), ‘갖추어지지 않음’ 29.5% (41명), ‘잘 갖추어져 있음’ 18.0% (25명)의 순으로 나타났다.
- ❍ ‘외부 활동 시 탈·착의를 해야 할 경우 별도의 공간을 쉽게 찾을 수 있음’에는 ‘보통’ 39.6% (55명), 잘 갖추어져 있음’ 22.3% (31명), ‘갖추어지지 않음’ 19.4% (27명) 등의 순으로 나타났다.
- ❍ 외부 활동과 관련하여서는, 장애인 화장실에 성인용 기저귀 갈이대나 탈·착의 공간의 미비함이 높은 것으로 나타났다.

<표 Ⅲ-13> 물리적 환경 : 기관 외

구분	전혀 갖추어지지 않음		갖추어지지 않음		보통		잘 갖추어져 있음		매우잘 갖추어져 있음		합계	
	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)
외부 활동 시 지원인력이 충분함	10	7.2	9	6.5	52	37.4	57	41.0	11	7.9	139	100
외부 활동 시 이용인의 장애유형에 적합한 장소를 선정함	7	5.0	10	7.2	38	27.3	60	43.2	24	17.3	139	100
외부 활동 시 장애인 화장실에 성인용 기저귀 갈이대가 설치되어 있음	24	17.3	41	29.5	45	32.4	25	18.0	4	2.9	139	100
외부 활동 시 탈·착의를 해야 할 경우 별도의 공간을 쉽게 찾을 수 있음	20	14.4	27	19.4	55	39.6	31	22.3	6	4.3	139	100

□ 신변처리 및 탈·착의 지원 시 사생활 보호 : 동성지원

- ❍ 신변처리 지원시 동성이 지원하는 것에 ‘ “나”의 성별에 따라 동성의 인력이 대소변처리를 도와준다.’ ‘예’ 76.3% (106명), ‘아니오’ 16.5% (23명), ‘가끔’ 7.2% (10명)이라 응답하였다.

○ ‘옷을 갈아입을 때, “나”의 성별에 따라 동성의 인력이 지원하고 있다.’ ‘예’ 73.4% (102명), ‘아니오’ 17.3% (24명), ‘가끔’ 9.4% (13명)로 나타났다.

<표 Ⅲ-14> 신변처리 및 탈·착의 지원 시 사생활 보호 : 동성지원

구분	예		아니오		가끔		합계	
	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)
“나”의 성별에 따라 동성의 인력이 대소변처리를 도와준다.	106	76.3	23	16.5	10	7.2	139	100
옷을 갈아입을 때, “나”의 성별에 따라 동성의 인력이 지원하고 있다.	102	73.4	24	17.3	13	9.4	139	100

□ 응답자 특성에 따른 신변처리 및 탈·착의 지원 시 사생활 보호 : 동성지원

○ 응답자의 성별, 연령, 주장애유형, 중복장애여부, 활동지원이용가능 여부, 담당인력 성별에 따라 신변처리에 지원 시 인권존중 인식에 대한 정도를 살펴보았다.

○ 응답자의 성별이 ‘남성’인 경우, ‘성별에 따른 동성인력이 대소변처리를 도와준다’에 그렇다고 응답한 비율이 69.1% (67명)으로, 응답자의 성별이 ‘여성’인 경우에 비해(92.9%, 39명) 비교적 낮은 치수로 나타났다. 마찬가지로, ‘옷을 갈아입을 때, “나”의 성별에 따라 동성의 인력이 지원하고 있다.’에 그렇다고 응답한 남성 응답자는 63.9% (62명)로 나타나, 여성 응답자의 응답비율인 95.2% (40명)에 비해 비교적 낮은 것으로 나타났다. 이용자가 남성인 경우, 동성지원을 받기 어려운 상황임을 알 수 있었다.

○ 응답자의 연령에 따른 동성지원의 응답 비율은 명확한 방향성이 있는 것은 아니었지만, 주로 30대에서 동성지원을 받는다고 응답한 비율이 낮게 나타났다. 대소변 처리의 경우, 30대인 경우 동성지원을 한다고 응답한 비율은 66.7%로, 타 연령대에 비해 낮은 편으로 나타났다(20대-80.9%, 40대 이상-72.7%). 또한, 옷을 갈아입을 때 동성지원을 한다고 응답한 비율은 30대인 경우 61.5%로, 타 연령대에 비해 낮은 편으로 나타났다(20대-76.4%), 40대 이상-90.9%).

○ 응답자의 주장애유형에 따른 동성지원의 응답 비율을 살펴보면, 정신적 장애인인 경우 동성지원을 받는다고 응답한 비율(대소변처리-78.9%, 착탈의-78.9%)이 신체적 장애인의 응답률(대소변처리-73.0%, 착탈의-66.7%)에 비해 상대적으로 더 높게 나타났다.

○ 중복장애 여부에 따른 동성지원 응답 비율을 살펴보면, 중복장애를 가진 응답자들이 동성지원을 받는다고 응답한 비율(대소변처리-81.6%, 착탈의-81.6%)이 단일장애를 가진 응답자(대소변처리-66.7%, 착탈의-58.8%)들에 비해 더 높게 나타났다.

○ 현재 기관에서 활동지원을 이용할 수 있는 여부에 따른 동성지원 응답 비율을 살펴보면, 대소변 처리 영역에서는 응답비율이 크게 차이가 나지 않는 것으로 나타났지만,

옷을 갈아입을 때, 활동지원을 이용하지 못하는 기관을 이용 중인 응답자의 경우, 동성지원을 받는다고 응답한 비율(76.7%)이 활동지원을 이용할 수 있는 기관을 이용 중인 응답자보다(69.7%) 더 높게 나타났다.

○ 담당인력의 성별에 따른 동성지원 응답 비율을 살펴보면, 대소변 처리 영역에서 약간의 차이를 보이고 있었다. 담당인력이 남성인 경우, 동성의 인력이 대소변 처리를 도와준다고 응답한 비율(80.0%)이 담당인력이 여성인 경우(72.5%)에 비해 더 높게 나타났다. 그러나 옷을 갈아입을 때의 동성 인력 지원 여부는 큰 차이를 보이지 않았다.

<표 Ⅲ-15> 응답자 특성에 따른 신변처리 및 탈·착의 지원 시 사생활 보호 : 동성지원

구분				예	아니오	가끔	계
"나" 의 성별에 따라 동성의 인력이 대소변처리를 도와준다.	성별	남성	명	67	21	9	97
			%	69.1	21.6	9.3	100.0
		여성	명	39	2	1	42
			%	92.9	4.8	2.4	100.0
	연령	20대	명	72	14	3	89
			%	80.9	15.7	3.4	100.0
		30대	명	26	8	5	39
			%	66.7	20.5	12.8	100.0
		40대 이상	명	8	1	2	11
			%	72.7	9.1	18.2	100.0
	주 장애 유형	신체적 장애	명	46	10	7	63
			%	73.0	15.9	11.1	100.0
		정신적 장애	명	60	13	3	76
			%	78.9	17.1	3.9	100.0
	중복 장애 여부	단일 장애	명	34	11	6	51
			%	66.7	21.6	11.8	100.0
		중복 장애	명	71	12	4	87
			%	81.6	13.8	4.6	100.0
	활동 지원 이용 여부	이용 가능	명	49	11	6	66
			%	74.2	16.7	9.1	100.0
		이용 불가능	명	57	12	4	73
			%	78.1	16.4	5.5	100.0
	담당 인력 성별	남성	명	56	7	7	70
			%	80.0	10.0	10.0	100.0
		여성	명	50	16	3	69
			%	72.5	23.2	4.3	100.0
옷을 갈아입을 때, "나" 의 성별에 따라 동성의 인력이 지원하고 있다.	성별	남성	명	62	23	12	97
			%	63.9	23.7	12.4	100.0
		여성	명	40	1	1	42
			%	95.2	2.4	2.4	100.0
	연령	20대	명	68	14	7	89
			%	76.4	15.7	7.9	100.0

구분				예	아니오	가끔	계
		30대	명	24	10	5	39
			%	61.5	25.6	12.8	100.0
		40대 이상	명	10	0	1	11
			%	90.9	0.0	9.1	100.0
	주 장애 유형	신체적 장애	명	42	13	8	63
			%	66.7	20.6	12.7	100.0
		정신적 장애	명	60	11	5	76
			%	78.9	14.5	6.6	100.0
	중복 장애 여부	단일 장애	명	30	14	7	51
			%	58.8	27.5	13.7	100.0
		중복 장애	명	71	10	6	87
			%	81.6	11.5	6.9	100.0
	활동 지원 이용 여부	이용 가능	명	46	14	6	66
			%	69.7	21.2	9.1	100.0
		이용 불가능	명	56	10	7	73
			%	76.7	13.7	9.6	100.0
	담당 인력 성별	남성	명	53	9	8	70
			%	75.7	12.9	11.4	100.0
		여성	명	49	15	5	69
			%	71.0	21.7	7.2	100.0

□ 신변처리 및 탈·착의 지원 시 사생활 보호 : 공간의 분리

○ 신변처리 지원 시 공간분리에 대한 실태를 조사한 결과 '활동 장소와 분리된 곳에서 "나"의 대소변처리(기저귀 교환 포함)를 도와준다.'에 '예' 79.9% (111명), '아니오' 11.5% (16명), '가끔' 8.6% (12명), '활동 장소에 나의 대소변처리 활동(기저귀 및 생리대 교환 포함)을 할 수 있는 칸막이 등이 설치되어 있다.'라는 문항에 '예' 71.9% (100명), '아니오' 16.5% (23명), '가끔' 11.5% (16명)로 응답하였다. '따로 마련된 공간에서 "나"의 대소변처리 활동(기저귀 교환)을 지원한다.'에 '예' 72.7% (101명), '아니오' 18.0% (25명), '가끔' 9.4% (13명)로 나타났다.

○ '옷을 갈아입을 때 다른 사람이 볼 수 없는 별도의 공간에서 옷을 갈아입는다'라는 문항에 '예' 84.2% (117명), '아니오' 7.2% (10명), '가끔' 8.6% (12명)로 조사되었다.

<표 Ⅲ-16> 신변처리 및 탈·착의 지원 시 사생활 보호 : 공간의 분리

구분	예		아니오		가끔		합계	
	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)
활동 장소와 분리된 곳에서	111	79.9	16	11.5	12	8.6	139	100

구분	예		아니오		가끔		합계	
	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)
“나” 의 대소변처리(기저귀 교환 포함)를 도와준다.								
활동 장소에 나의 대소변처리 활동(기저귀 및 생리대 교환 포함)을 할 수 있는 칸막이 등이 설치되어 있다.	100	71.9	23	16.5	16	11.5	139	100
따로 마련된 공간에서 “나” 의 대소변처리 활동(기저귀 교환)을 지원한다.	101	72.7	25	18.0	13	9.4	139	100
옷을 갈아입을 때 다른 사람이 볼 수 없는 별도의 공간에서 옷을 갈아입는다.	117	84.2	10	7.2	12	8.6	139	100

□ 응답자 특성에 따른 신변처리 및 탈·착의 지원 시 사생활 보호 : 공간의 분리

○ 응답자의 성별이 ‘남성’ 인 경우, ‘활동 장소와 분리된 곳에서 ’ 나 ‘의 대소변처리를 도와준다’ 에 그렇다고 응답한 비율이 78.4% (76명)으로, 응답자의 성별이 ‘여성’ 인 경우에 비해(83.3%, 35명) 비교적 낮은 치수로 나타났다. 마찬가지로, ‘활동 장소에 나의 대소변처리 활동을 할 수 있는 칸막이 등이 설치되어 있다.’ 에 그렇다고 응답한 남성 응답자는 69.1% (67명)로 나타나, 여성 응답자의 응답비율인 78.6% (33명)에 비해 비교적 낮은 것으로 나타났다. ‘따로 마련된 공간에서 “나” 의 대소변처리 활동(기저귀 교환)을 지원한다.’ 에 그렇다고 응답한 남성 응답자는 69.1% (67명), 여성 응답자는 81.0% (34명)으로 여성이 더 높게 나타났다. 또한, ‘옷을 갈아입을 때 다른 사람이 볼 수 없는 별도의 공간에서 옷을 갈아입는다.’ 에 그렇다고 응답한 남성 응답자는 80.4% (78명), 여성 응답자는 92.9% (39명)로 전반적으로 남성 응답자는 신변처리나 탈착의 지원을 받을 때 분리된 공간에서 지원받는 비율이 여성보다는 상대적으로 낮은 편으로 조사되었다.

○ 응답자의 연령이 낮은 편일수록, 분리된 공간에서 신변처리 및 탈착의 지원을 받는 경향이 있는 것으로 조사되었다. ‘활동 장소와 분리된 곳에서 “나” 의 대소변처리(기저귀 교환 포함)를 도와준다.’ 에 그렇다고 응답한 비율을 살펴보면, 20대는 83.1% (74명), 30대는 74.4% (29명), 40대 이상은 72.7% (8명)으로 나타났다. ‘활동 장소에 나의 대소변처리 활동을 할 수 있는 칸막이 등이 설치되어 있다.’ 문항에 그렇다고 응답한 비율은, 20대는 78.7% (70명), 30대는 59.0% (23명), 40대 이상은 63.6% (7명)로 나타났다. ‘따로 마련된 공간에서 “나” 의 대소변처리 활동(기저귀 교환)을 지원한다.’ 에 그렇다고 응답한 비율을 살펴보면, 20대는 78.7% (70명), 30대는 64.1% (25명), 40대 이상은 54.5% (6명)으로 조사되었다. ‘옷을 갈아입을 때 다른 사람이 볼 수 없

는 별도의 공간에서 옷을 갈아입는다.’에 그렇다고 응답한 비율을 살펴보면, 40대 90.9% (10명), 20대 85.4% (76명), 30대 79.5% (31명)으로 나타났다.

- ❍ 응답자의 주장애유형에 따른 분리된 공간에서의 지원 여부를 살펴보면, ‘활동 장소와 분리된 곳에서 “나”의 대소변처리(기저귀 교환 포함)를 도와준다.’ 문항과 ‘따로 마련된 공간에서 “나”의 대소변처리 활동(기저귀 교환)을 지원한다.’, ‘옷을 갈아입을 때 다른 사람이 볼 수 없는 별도의 공간에서 옷을 갈아입는다.’ 문항에서 그렇다고 응답한 정신적 장애인의 비율(85.5%, 75.0%, 86.8%)이 신체적 장애인의 비율(73.0%, 69.8%, 81.0%)보다 높게 나타났다. 반면, ‘활동 장소에 나의 대소변처리 활동을 할 수 있는 칸막이 등이 설치되어 있다.’의 문항에서 신체적 장애인의 비율(77.8%)이 정신적 장애인의 비율(67.1%)보다 높게 나타났다.
- ❍ 중복장애 여부에 따른 분리된 공간에서의 지원 여부를 살펴보면, 큰 차이를 보이는 것은 아니지만 중복장애를 가진 응답자들이 별도의 공간에서 지원받는다고 응답한 비율이 단일장애를 가진 응답자들에 비해 더 높게 나타났다.
- ❍ 현재 기관에서 활동지원을 이용할 수 있는 여부에 따른 분리된 공간에서의 지원 여부를 살펴보면, 활동지원을 이용할 수 있는 기관을 이용할 경우에, 분리된 곳에서의 지원을 받는다고 응답한 비율이 더 높게 나타났다. 반면, ‘옷을 갈아입을 때 다른 사람이 볼 수 없는 별도의 공간에서 옷을 갈아입는다.’에 그렇다고 응답한 비율을 살펴보면, 활동지원을 이용할 수 없는 기관을 이용 중인 응답자의 비율(86.3%)이 활동지원을 허용하는 기관을 이용 중인 응답자의 비율(81.8%)보다 약간 더 높게 나타났다.
- ❍ 담당인력의 성별에 따른 분리된 공간에서의 지원 여부를 살펴보면, 담담인력이 여성인 경우에 분리된 곳에서 지원을 받는다고 응답한 비율이 담당인력이 남성인 경우보다 더 높게 나타났다.

<표 Ⅲ-17> 응답자 특성에 따른 신변처리 및 탈·착의 지원 시 사생활 보호 : 공간의 분리

구분				예	아니오	가끔	계
활동 장소와 분리된 곳에서 “나”의 대소변처리(기저귀 교환 포함)를 도와준다.	성별	남성	명	76	10	11	97
			%	78.4	10.3	11.3	100.0
		여성	명	35	6	1	42
			%	83.3	14.3	2.4	100.0
	연령	20대	명	74	11	4	89
			%	83.1	12.4	4.5	100.0
		30대	명	29	4	6	39
			%	74.4	10.3	15.4	100.0
		40대 이상	명	8	1	2	11
			%	72.7	9.1	18.2	100.0
	주	신체적 장애	명	46	10	7	63

구분				예	아니오	가끔	계
	장애 유형		%	73.0	15.9	11.1	100.0
		정신적 장애	명	65	6	5	76
			%	85.5	7.9	6.6	100.0
	중복 장애 여부	단일 장애	명	40	4	7	51
			%	78.4	7.8	13.7	100.0
		중복 장애	명	70	12	5	87
			%	80.5	13.8	5.7	100.0
	활동 지원 이용 여부	이용 가능	명	56	6	4	66
			%	84.8	9.1	6.1	100.0
		이용 불가능	명	55	10	8	73
			%	75.3	13.7	11.0	100.0
	담당 인력 성별	남성	명	54	7	9	70
			%	77.1	10.0	12.9	100.0
		여성	명	57	9	3	69
			%	82.6	13.0	4.3	100.0
활동 장소에 나의 대소변처리 활동(기저귀 및 생리대 교환 포함)을 할 수 있는 칸막이 등이 설치되어 있다.	성별	남성	명	67	16	14	97
			%	69.1	16.5	14.4	100.0
		여성	명	33	7	2	42
			%	78.6	16.7	4.8	100.0
	연령	20대	명	70	13	6	89
			%	78.7	14.6	6.7	100.0
		30대	명	23	7	9	39
			%	59.0	17.9	23.1	100.0
		40대 이상	명	7	3	1	11
			%	63.6	27.3	9.1	100.0
	주 장애 유형	신체적 장애	명	49	8	6	63
			%	77.8	12.7	9.5	100.0
		정신적 장애	명	51	15	10	76
			%	67.1	19.7	13.2	100.0
	중복 장애 여부	단일 장애	명	36	7	8	51
			%	70.6	13.7	15.7	100.0
		중복 장애	명	63	16	8	87
			%	72.4	18.4	9.2	100.0
	활동 지원 이용 여부	이용 가능	명	50	8	8	66
			%	75.8	12.1	12.1	100.0
		이용 불가능	명	50	15	8	73
			%	68.5	20.5	11.0	100.0

구분				예	아니오	가끔	계
	담당 인력 성별	남성	명	49	11	10	70
			%	70.0	15.7	14.3	100.0
		여성	명	51	12	6	69
			%	73.9	17.4	8.7	100.0
따로 마련된 공간에서 “나”의 대소변처리 활동(기저귀 교환)을 지원한다.	성별	남성	명	67	18	12	97
			%	69.1	18.6	12.4	100.0
		여성	명	34	7	1	42
			%	81.0	16.7	2.4	100.0
	연령	20대	명	70	16	3	89
			%	78.7	18.0	3.4	100.0
		30대	명	25	7	7	39
			%	64.1	17.9	17.9	100.0
		40대 이상	명	6	2	3	11
			%	54.5	18.2	27.3	100.0
	주 장애 유형	신체적 장애	명	44	12	7	63
			%	69.8	19.0	11.1	100.0
		정신적 장애	명	57	13	6	76
			%	75.0	17.1	7.9	100.0
	중복 장애 여부	단일 장애	명	37	7	7	51
			%	72.5	13.7	13.7	100.0
		중복 장애	명	63	18	6	87
			%	72.4	20.7	6.9	100.0
	활동 지원 이용 여부	이용 가능	명	49	10	7	66
			%	74.2	15.2	10.6	100.0
		이용 불가능	명	52	15	6	73
			%	71.2	20.5	8.2	100.0
	담당 인력 성별	남성	명	48	12	10	70
			%	68.6	17.1	14.3	100.0
		여성	명	53	13	3	69
			%	76.8	18.8	4.3	100.0
옷을 갈아입을 때 다른 사람이 볼 수 없는 별도의 공간에서 옷을 갈아입는다.	성별	남성	명	78	8	11	97
			%	80.4	8.2	11.3	100.0
		여성	명	39	2	1	42
			%	92.9	4.8	2.4	100.0
	연령	20대	명	76	7	6	89
			%	85.4	7.9	6.7	100.0
		30대	명	31	3	5	39
			%	79.5	7.7	12.8	100.0
		40대 이상	명	10	0	1	11

구분				예	아니오	가끔	계
			%	90.9	0.0	9.1	100.0
	주 장애 유형	신체적 장애	명	51	6	6	63
			%	81.0	9.5	9.5	100.0
		정신적 장애	명	66	4	6	76
			%	86.8	5.3	7.9	100.0
	중복 장애 여부	단일 장애	명	40	5	6	51
			%	78.4	9.8	11.8	100.0
		중복 장애	명	76	5	6	87
			%	87.4	5.7	6.9	100.0
	활동 지원 이용 여부	이용 가능	명	54	7	5	66
			%	81.8	10.6	7.6	100.0
		이용 불가능	명	63	3	7	73
			%	86.3	4.1	9.6	100.0
	담당 인력 성별	남성	명	56	6	8	70
			%	80.0	8.6	11.4	100.0
		여성	명	61	4	4	69
			%	88.4	5.8	5.8	100.0

□ 신변처리 및 탈·착의 사생활 보호 : 보조도구 마련

○ 신변처리 지원시 보조도구(간의의자, 침대 등)가 마련된 환경에서 대·소변 처리를 지원받고 있는지에 대한 응답으로 ‘예’ 45.3% (63명), ‘아니오’ 42.4% (59명), ‘가끔’ 12.2% (17명)로 나타났다. ‘아니오’라고 응답한 비율이 앞서 살펴본 타 문항에 비해 높은 것으로 나타나, 신변처리와 관련한 보조도구의 설치 지원이 필요함을 알 수 있었다.

<표 Ⅲ-18> 신변처리 및 탈·착의 지원 시 사생활 보호 : 보조도구 마련

구분	예		아니오		가끔		합계	
	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)
“나” 는 대소변활동에 필요한 보조도구(간이의자, 침대 등)가 마련된 환경에서 대소변 처리를 하고 있다.	63	45.3	59	42..4	17	12.2	139	100

□ 응답자 특성에 따른 신변처리 및 탈·착의 지원 시 사생활 보호 : 보조도구 마련

○ 응답자의 성별이나 연령에 따른 보조도구 마련의 차이는 크게 두드러지지 않은 것으로 나타났다.

○ 반면, 응답자의 주장애유형에 따른 보조도구 마련 여부를 살펴보면, 그렇다에 응답한 신체적 장애인 응답자는 50.8% (32명), 정신적 장애인 응답자는 40.8% (31명)으로 나타났다. 신변처리와 관련한 보조도구는 주로 신체적 장애인 응답자가 이용하는 것으로 나타났고 이는 주로 신체적 장애를 고려한 보조도구가 많기 때문인 것으로 보여진다.

○ 중복장애 여부에 따른 보조도구 마련 비율을 살펴보면, 중복장애를 가진 응답자들이 보조도구가 있는 환경에서 신변처리를 하고 있다고 응답한 비율은 50.6% (44명)으로, 단일장애를 가진 응답자의 비율 37.3% (19명)에 비해 높게 나타났다.

○ 현재 기관에서 활동지원을 이용할 수 있는 여부에 따른 보조도구 마련 여부를 살펴보면, 활동지원을 허용하는 기관을 이용 중인 응답자가 그렇다고 응답한 비율이 53.0% (35명)으로, 활동지원을 허용하지 않는 기관을 이용 중인 응답자가 그렇다고 응답한 비율 38.4% (28명)보다 높게 나타났다.

○ 담당인력의 성별에 따른 보조도구 마련 여부를 살펴보면, 큰 차이는 없는 것으로 나타났다. 담당인력이 남성인 경우, 보조도구가 마련되었다고 응답한 비율이 47.1% (33명)으로, 담당인력이 여성인 경우(72.5%)에 비해 더 높게 나타났다.

<표 Ⅲ-19> 응답자 특성에 따른 신변처리 및 탈·착의 지원 시 사생활 보호 : 보조도구 마련

구분				예	아니오	가끔	계
"나"는 대소변활동에 필요한 보조도구(간이의자, 침대 등)가 마련된 환경에서 대소변 처리를 하고 있다.	성별	남성	명	44	39	14	97
			%	45.4	40.2	14.4	100.0
		여성	명	19	20	3	42
			%	45.2	47.6	7.1	100.0
	연령	20대	명	44	40	5	89
			%	49.4	44.9	5.6	100.0
		30대	명	14	15	10	39
			%	35.9	38.5	25.6	100.0
		40대 이상	명	5	4	2	11
			%	45.5	36.4	18.2	100.0
	주 장애 유형	신체적 장애	명	32	19	12	63
			%	50.8	30.2	19.0	100.0
		정신적 장애	명	31	40	5	76
			%	40.8	52.6	6.6	100.0
	중복 장애 여부	단일 장애	명	19	25	7	51
			%	37.3	49.0	13.7	100.0
		중복 장애	명	44	34	9	87
			%	50.6	39.1	10.3	100.0

구분				예	아니오	가끔	계
	활동 지원 이용 여부	이용 가능	명	35	22	9	66
			%	53.0	33.3	13.6	100.0
		이용 불가능	명	28	37	8	73
			%	38.4	50.7	11.0	100.0
	담당 인력 성별	남성	명	33	27	10	70
			%	47.1	38.6	14.3	100.0
		여성	명	30	32	7	69
			%	43.5	46.4	10.1	100.0

□ 신변처리 지원 시 사생활 보호 : 수치심

○ 내가 옷에 대소변을 본 경우 가능한 다른 사람들이 모르게 조용히 처리하는지에 대해 ‘예’ 65.5% (91명), ‘아니오’ 20.1% (28명), ‘가끔’ 14.4% (20명)로 나타났다.

<표 Ⅲ-20> 신변처리 및 탈·착의 지원 시 사생활 보호 : 수치심

구분	예		아니오		가끔		합계	
	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)
내가 옷에 대소변을 본 경우 가능한 다른 사람들이 모르게 조용히 처리한다.	91	65.5	28	20.1	20	14.4	139	100

□ 응답자 특성에 따른 신변처리 및 탈·착의 지원 시 사생활 보호 : 수치심

○ 응답자의 성별이 남성인 경우에, ‘내가 옷에 대소변을 본 경우 가능한 다른 사람들이 모르게 조용히 처리한다.’에 그렇다고 응답한 비율은 61.9% (60명)으로, 여성 응답자의 비율 73.8% (31명)에 비해 비교적 낮게 나타났다.

○ 연령별 ‘내가 옷에 대소변을 본 경우 가능한 다른 사람들이 모르게 조용히 처리한다.’에 그렇다고 응답한 비율을 살펴보면, 40대 이상은 81.8% (9명), 30대는 64.1% (25명), 20대는 64.0% (57명)으로 연령이 낮을수록 응답 비율이 낮게 나타났다.

○ 응답자의 주장애유형에 따른 결과를 살펴보면, 그렇다에 응답한 신체적 장애인 응답자는 57.1% (36명), 정신적 장애인 응답자는 72.4% (55명)으로 나타나, 신체적 장애인 응답자의 비율이 매우 낮은 편으로 나타났다.

○ 중복장애 여부에 따른 결과를 살펴보면, 결과의 차이가 크지 않은 것으로 나타났다. 그러나 중복장애가 있는 경우, 그렇다고 응답한 비율이 66.7% (58명)으로 단일장애 응답자의 비율인 62.7% (32명)에 비해 비교적 높게 나타났다.

○ 현재 기관에서 활동지원을 이용할 수 있는 여부에 따른 결과를 살펴보면, 활동지원을

허용하지 않는 기관을 이용 중인 응답자가 그렇다고 비율이 71.2% (52명)으로, 활동지원을 허용하는 기관을 이용 중인 응답자가 그렇다고 응답한 비율 59.1% (39명)보다 높게 나타났다.

○ 담당인력의 성별에 따른 보조도구 마련 여부를 살펴보면, 큰 차이는 없는 것으로 나타났다. 담당인력이 남성인 경우, 그렇다고 응답한 비율이 64.3% (45명)으로, 담당인력이 여성인 경우(66.7%)에 비해 약간 낮게 나타났다.

<표 Ⅲ-21> 응답자 특성에 따른 신변처리 및 탈·착의 지원 시 사생활 보호 : 수치심

구분				예	아니오	가끔	계
내가 옷에 대소변을 본 경우 가능한 다른 사람들이 모르게 조용히 처리한다.	성별	남성	명	60	22	15	97
			%	61.9	22.7	15.5	100.0
		여성	명	31	6	5	42
			%	73.8	14.3	11.9	100.0
	연령	20대	명	57	19	13	89
			%	64.0	21.3	14.6	100.0
		30대	명	25	8	6	39
			%	64.1	20.5	15.4	100.0
		40대 이상	명	9	1	1	11
			%	81.8	9.1	9.1	100.0
	주 장애 유형	신체적 장애	명	36	15	12	63
			%	57.1	23.8	19.0	100.0
		정신적 장애	명	55	13	8	76
			%	72.4	17.1	10.5	100.0
	중복 장애 여부	단일 장애	명	32	10	9	51
			%	62.7	19.6	17.6	100.0
		중복 장애	명	58	18	11	87
			%	66.7	20.7	12.6	100.0
	활동 지원 이용 여부	이용 가능	명	39	15	12	66
			%	59.1	22.7	18.2	100.0
		이용 불가능	명	52	13	8	73
			%	71.2	17.8	11.0	100.0
	담당 인력 성별	남성	명	45	16	9	70
			%	64.3	22.9	12.9	100.0
		여성	명	46	12	11	69
			%	66.7	17.4	15.9	100.0

□ 신변처리 지원 시 인권존중을 느끼는 정도

○ 응답자가 신변처리와 관련하여 지원을 받을 때 인권존중을 느끼는 정도를 ‘매우 그렇다’와 ‘그렇다’에 응답한 비율을 중심으로 살펴보고자 한다.

○ ‘지원인력은 내가 화장실을 사용할 때 도움이 필요한지 의견을 물어본다.’ 54.6% (76명), ‘대소변 처리나 몸을 씻어야 할 때 나를 아기 취급 할 때가 있다.’ 16.5 (22명),

‘내가 대소변 실수했을 때 바로 씻겨준다.’ 60.4% (84명)가 그렇다/매우 그렇다라고 응답하였다.

○ ‘나’와 다른 성별의 인력(담당, 지원)이 탈·착의를 지원할 때, 나에게 허락을 받는다.’ 56.8% (79명), ‘내가 옷을 갈아입어야 할 때 다른 사람이 안 보는 곳에서 옷을 갈아입을 수 있도록 도와준다.’ 68.3% (95명)가 그렇다/매우 그렇다라고 응답하였다.

○ ‘식사 지원 시 내가 먹기 싫어하는 음식을 억지로 먹어야 할 때가 있다.’ 10.8% (15명), ‘식사 도중 음식 그릇을 빼앗긴 적이 있다.’ 5.0% (7명), ‘나에게 음식을 떠먹이면서 창피를 준 적이 있다.’ 4.3% (6명)가 그렇다/매우 그렇다라고 응답하였다.

<표 Ⅲ-22> 신변처리 지원 시 인권존중을 느끼는 정도

구분	매우 그렇지 않다		그렇지 않다		보통 이다		그렇다		매우 그렇다		합계	
	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)
지원인력은 내가 화장실을 사용할 때 도움이 필요한지 의견을 물어본다.	10	7.2	13	9.4	40	28.8	58	41.7	18	12.9	139	100
대소변 처리나 몸을 씻어야 할 때 나를 아기 취급 할 때가 있다.	24	17.3	48	34.5	44	31.7	21	15.1	2	1.4	139	100
내가 대소변 실수했을 때 바로 씻겨준다.	13	9.4	10	7.2	32	23.0	59	42.4	25	18.0	139	100
‘나’와 다른 성별의 인력(담당, 지원)이 탈·착의를 지원할 때, 나에게 허락을 받는다.	8	5.8	19	13.7	33	23.7	53	38.1	26	18.7	139	100
내가 옷을 갈아입어야 할 때 다른 사람이 안 보는 곳에서 옷을 갈아입을 수 있도록 도와준다.	10	7.2	4	2.9	30	21.6	54	38.8	41	29.5	139	100
식사 지원 시 내가 먹기 싫어하는 음식을 억지로 먹어야 할 때가 있다.	43	30.9	53	38.1	28	20.1	14	10.1	1	0.7	139	100
식사 도중 음식 그릇을 빼앗긴 적이 있다.	68	48.9	58	41.7	6	4.3	5	3.6	2	1.4	139	100

구분	매우 그렇지 않다		그렇지 않다		보통 이다		그렇다		매우 그렇다		합계	
	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)
나에게 음식을 떠먹이면서 창피를 준 적이 있다.	70	50.4	52	37.4	11	7.9	4	2.9	2	1.4	139	100

□ 응답자 특성에 따른 신변처리 지원 시 인권존중 인식 정도_1

○ 응답자의 성별, 연령, 주장애유형, 중복장애여부, 활동지원이용여부, 담당인력성별에 따라 ‘지원인력은 내가 화장실을 사용할 때 도움이 필요한지 의견을 물어본다.’ 문항의 응답 결과를 살펴보았다.

○ 성별에 따른 결과는 큰 차이를 보이지 않았으나, ‘지원인력은 내가 화장실을 사용할 때 도움이 필요한지 의견을 물어본다.’ 문항에 매우 그렇지 않다고 응답한 남성 응답자는 8.2% (8명), 여성 응답자는 4.8% (2명)으로 나타났다.

○ 연령에 따른 결과를 살펴보면, 20대와 30대의 경우, ‘지원인력은 내가 화장실을 사용할 때 도움이 필요한지 의견을 물어본다.’ 에 매우 그렇지 않다(20대-7.9%, 30대-7.7%)와 그렇지 않다(20대-10.1%, 30대-10.3%)에 응답한 비율이 40대 이상(0.0%, 0.0%)에 비해 높게 나타났다.

○ 주장애유형에 따른 결과를 살펴보면, 신체적 장애인 응답자의 경우, ‘지원인력은 내가 화장실을 사용할 때 도움이 필요한지 의견을 물어본다.’ 에 그렇지 않다 12.7% (8명)를 응답하였다. 반면, 정신적 장애인 응답자는 그렇지 않다에 6.6% (5명) 정도 응답하여 큰 차이를 보이고 있었다.

○ 중복장애 여부에 따른 결과를 살펴보면, 단일장애 응답자의 경우, ‘지원인력은 내가 화장실을 사용할 때 도움이 필요한지 의견을 물어본다.’ 에 매우 그렇지 않다 11.8% (6명)를 응답하였다. 반면, 중복장애 응답자는 매우 그렇지 않다에 4.6% (4명) 응답하였다.

○ 활동지원을 허용하는 기관을 이용하는 응답자의 경우, ‘지원인력은 내가 화장실을 사용할 때 도움이 필요한지 의견을 물어본다.’ 에 그렇지 않다 6.1% (4명)를 응답하였다. 활동지원을 허용하지 않는 기관을 이용하는 응답자는 그렇지 않다에 12.3% (9명) 응답하였다.

○ 담당인력 성별이 남성인 경우, 매우 그렇지 않다 8.6% (6명), 그렇지 않다 11.4% (8명) 응답하였지만, 담당인력 성별이 여성인 경우, 매우 그렇지 않다 5.8% (4명), 그렇지 않다 7.2% (5명) 응답하여 약간의 차이를 보이고 있었다.

<표 Ⅲ-23> 응답자 특성에 따른 신변처리 지원 시 인권존중 인식 정도_1

구분				매우 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	계
지원인력은 내가 화장실을 사용할 때 도움이 필요한지 의견을 물어본다.	성별	남성	명	8	9	30	39	11	97
			%	8.2	9.3	30.9	40.2	11.3	100.0
		여성	명	2	4	10	19	7	42
			%	4.8	9.5	23.8	45.2	16.7	100.0
	연령	20대	명	7	9	23	38	12	89
			%	7.9	10.1	25.8	42.7	13.5	100.0
		30대	명	3	4	13	15	4	39
			%	7.7	10.3	33.3	38.5	10.3	100.0
		40대 이상	명	0	0	4	5	2	11
			%	0.0	0.0	36.4	45.5	18.2	100.0
	주 장애 유형	신체적 장애	명	5	8	18	25	7	63
			%	7.9	12.7	28.6	39.7	11.1	100.0
		정신적 장애	명	5	5	22	33	11	76
			%	6.6	6.6	28.9	43.4	14.5	100.0
	중복 장애 여부	단일 장애	명	6	4	15	20	6	51
			%	11.8	7.8	29.4	39.2	11.8	100.0
		중복 장애	명	4	9	25	37	12	87
			%	4.6	10.3	28.7	42.5	13.8	100.0
	활동 지원 이용 여부	이용 가능	명	6	4	20	28	8	66
			%	9.1	6.1	30.3	42.4	12.1	100.0
		이용 불가능	명	4	9	20	30	10	73
			%	5.5	12.3	27.4	41.1	13.7	100.0
	담당 인력 성별	남성	명	6	8	21	26	9	70
			%	8.6	11.4	30.0	37.1	12.9	100.0
		여성	명	4	5	19	32	9	69
			%	5.8	7.2	27.5	46.4	13.0	100.0

□ 응답자 특성에 따른 신변처리 지원 시 인권존중 인식 정도_2

○ 응답자의 성별, 연령, 주장애유형, 중복장애여부, 활동지원이용여부, 담당인력성별에 따라 ‘대소변 처리나 몸을 씻어야 할 때 나를 아기 취급 할 때가 있다.’ 문항의 응답 결과를 살펴보았다.

○ 성별에 따른 결과를 살펴보면, ‘대소변 처리나 몸을 씻어야 할 때 나를 아기 취급 할 때가 있다.’ 문항에 남성 응답자는 매우 그렇지 않다 16.5% (16명), 그렇지 않다 32.05 (31명), 여성 응답자는 매우 그렇다 19.0% (8명), 그렇지 않다 40.5% (17명)로 나타났다.

○ 연령에 따른 결과를 살펴보면, ‘대소변 처리나 몸을 씻어야 할 때 나를 아기 취급 할 때가 있다.’ 문항에 매우 그렇지 않다고 응답한 20대는 15.7% (14명), 30대는 20.5% (8명), 40대 이상은 18.2% (2명)로, 연령이 낮은 편일수록 그렇지 않다에 응답한 비율

이 낮게 나타났다.

- ❍ 주장애유형에 따른 결과를 살펴보면, 신체적 장애인 응답자의 경우, ‘대소변 처리나 몸을 씻어야 할 때 나를 아기 취급 할 때가 있다.’ 에 매우 그렇지 않다 12.7% (8명)를 응답하였다. 반면, 정신적 장애인 응답자는 매우 그렇지 않다에 21.1% (16명) 정도 응답하여 큰 차이를 보이고 있었다.
- ❍ 중복장애 여부에 따른 결과를 살펴보면, 단일장애 응답자의 경우, ‘대소변 처리나 몸을 씻어야 할 때 나를 아기 취급 할 때가 있다.’ 에 매우 그렇지 않다 21.6% (11명)를 응답하였다. 반면, 중복장애 응답자는 매우 그렇지 않다에 14..9% (13명) 응답하여 큰 차이가 있음으 나타났다.
- ❍ 활동지원을 허용하는 기관을 이용하는 응답자의 경우, ‘대소변 처리나 몸을 씻어야 할 때 나를 아기 취급 할 때가 있다.’ 에 그렇지 않다 33.3% (22명)를 응답하였다. 활동지원을 허용하지 않는 기관을 이용하는 응답자는 그렇지 않다에 35.6% (26명) 응답하였다.
- ❍ 담당인력 성별이 남성인 경우, ‘대소변 처리나 몸을 씻어야 할 때 나를 아기 취급 할 때가 있다.’ 에 매우 그렇지 않다 14.3% (10명), 그렇지 않다 37.1% (26명) 응답하였지만, 담당인력 성별이 여성인 경우, 매우 그렇지 않다 20.3% (14명), 그렇지 않다 31.9% (22명) 응답하여 차이를 보이고 있었다.

<표 Ⅲ-24> 응답자 특성에 따른 신변처리 지원 시 인권존중 인식 정도_2

구분				매우 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	계
대소변 처리나 몸을 씻어야 할 때 나를 아기 취급 할 때가 있다.	성별	남성	명	16	31	34	15	1	97
			%	16.5	32.0	35.1	15.5	1.0	100.0
		여성	명	8	17	10	6	1	42
			%	19.0	40.5	23.8	14.3	2.4	100.0
	연령	20대	명	14	33	28	12	2	89
			%	15.7	37.1	31.5	13.5	2.2	100.0
		30대	명	8	12	11	8	0	39
			%	20.5	30.8	28.2	20.5	0.0	100.0
		40대 이상	명	2	3	5	1	0	11
			%	18.2	27.3	45.5	9.1	0.0	100.0
	주 장애 유형	신체적 장애	명	8	23	20	11	1	63
			%	12.7	36.5	31.7	17.5	1.6	100.0
		정신적 장애	명	16	25	24	10	1	76
			%	21.1	32.9	31.6	13.2	1.3	100.0
	중복 장애 여부	단일 장애	명	11	20	14	6	0	51
			%	21.6	39.2	27.5	11.8	0.0	100.0
		중복 장애	명	13	27	30	15	2	87
			%	14.9	31.0	34.5	17.2	2.3	100.0

구분				매우 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	계
	활동 지원 이용 여부	이용 가능	명	10	22	22	11	1	66
			%	15.2	33.3	33.3	16.7	1.5	100.0
		이용 불가능	명	14	26	22	10	1	73
			%	19.2	35.6	30.1	13.7	1.4	100.0
	담당 인력 성별	남성	명	10	26	23	9	2	70
			%	14.3	37.1	32.9	12.9	2.9	100.0
		여성	명	14	22	21	12	0	69
			%	20.3	31.9	30.4	17.4	0.0	100.0

□ 응답자 특성에 따른 신변처리 지원 시 인권존중 인식 정도_3

○ 응답자의 성별, 연령, 주장애유형, 중복장애여부, 활동지원이용여부, 담당인력성별에 따라 ‘내가 대소변 실수했을 때 바로 씻겨준다.’ 문항의 응답 결과를 살펴보았다.

○ 남성 응답자는 ‘내가 대소변 실수했을 때 바로 씻겨준다.’ 문항에 매우 그렇지 않다 13.4% (13명), 여성 응답자는 0.0% (0명)으로 나타났다.

○ 연령에 따른 결과를 살펴보면, 20대 응답자는 ‘내가 대소변 실수했을 때 바로 씻겨준다.’에 매우 그렇지 않다 10.1% (9명)를 응답하였다. 30대는 7.7% (3명), 40대 이상은 9.1% (1명)로 나타났다.

○ 주장애유형에 따른 결과를 살펴보면, 신체적 장애인 응답자의 경우, ‘내가 대소변 실수했을 때 바로 씻겨준다.’에 매우 그렇지 않다 11.1% (7명)를 응답하였다. 반면, 정신적 장애인 응답자는 매우 그렇지 않다에 7.9% (6명) 응답하여 차이를 보이고 있었다.

○ 중복장애 여부에 따른 결과를 살펴보면, 단일장애 응답자의 경우, ‘내가 대소변 실수했을 때 바로 씻겨준다.’에 매우 그렇지 않다 15.7% (8명)를 응답하였다. 반면, 중복장애 응답자는 매우 그렇지 않다에 5.7% (5명) 응답하였다.

○ 활동지원을 허용하는 기관을 이용하는 응답자의 경우, ‘내가 대소변 실수했을 때 바로 씻겨준다.’에 매우 그렇지 않다 10.6% (7명)를 응답하였다. 활동지원을 허용하지 않는 기관을 이용하는 응답자는 매우 그렇지 않다에 8.23% (6명) 응답하였다.

○ 담당인력 성별이 남성인 경우, 매우 그렇지 않다 12.9% (9명), 담당인력 성별이 여성인 경우, 매우 그렇지 않다 5.8% (4명)를 응답하여 약간의 차이를 보이고 있었다.

<표 Ⅲ-25> 응답자 특성에 따른 신변처리 지원 시 인권존중 인식 정도_3

구분				매우 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	계
내가 대소변 실수했을 때 바로	성별	남성	명	13	6	22	42	14	97
			%	13.4	6.2	22.7	43.3	14.4	100.0
		여성	명	0	4	10	17	11	42

구분				매우 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	계
씻겨준다.			%	0.0	9.5	23.8	40.5	26.2	100.0
	연령	20대	명	9	6	22	38	14	89
			%	10.1	6.7	24.7	42.7	15.7	100.0
		30대	명	3	4	8	16	8	39
			%	7.7	10.3	20.5	41.0	20.5	100.0
		40대 이상	명	1	0	2	5	3	11
			%	9.1	0.0	18.2	45.5	27.3	100.0
	주 장애 유형	신체적 장애	명	7	5	16	30	5	63
			%	11.1	7.9	25.4	47.6	7.9	100.0
		정신적 장애	명	6	5	16	29	20	76
			%	7.9	6.6	21.1	38.2	26.3	100.0
	중복 장애 여부	단일 장애	명	8	4	11	21	7	51
			%	15.7	7.8	21.6	41.2	13.7	100.0
		중복 장애	명	5	6	21	37	18	87
			%	5.7	6.9	24.1	42.5	20.7	100.0
	활동 지원 이용 여부	이용 가능	명	7	5	14	31	9	66
			%	10.6	7.6	21.2	47.0	13.6	100.0
		이용 불가능	명	6	5	18	28	16	73
			%	8.2	6.8	24.7	38.4	21.9	100.0
	담당 인력 성별	남성	명	9	2	15	34	10	70
			%	12.9	2.9	21.4	48.6	14.3	100.0
		여성	명	4	8	17	25	15	69
			%	5.8	11.6	24.6	36.2	21.7	100.0

□ 응답자 특성에 따른 신변처리 지원 시 인권존중 인식 정도_4

○ 응답자의 성별, 연령, 주장애유형, 중복장애여부, 활동지원이용여부, 담당인력성별에 따라 ‘ ‘나’와 다른 성별의 인력(담당, 지원)이 탈·착의를 지원할 때, 나에게 허락을 받는다.’ 문항의 응답 결과를 살펴보았다.

○ 남성 응답자는 ‘ ‘나’와 다른 성별의 인력(담당, 지원)이 탈·착의를 지원할 때, 나에게 허락을 받는다.’ 문항에 매우 그렇지 않다 8.2% (8명), 그렇지 않다 15.5% (15명), 여성 응답자는 매우 그렇지 않다 0.0% (0명), 그렇지 않다 9.5% (4명)으로 나타났다.

○ 연령에 따른 결과를 살펴보면, 20대 응답자는 ‘ ‘나’와 다른 성별의 인력(담당, 지원)이 탈·착의를 지원할 때, 나에게 허락을 받는다.’에 매우 그렇지 않다 5.6% (5명), 그렇지 않다 15.7% (14명) 를 응답하였다. 30대는 매우 그렇지 않다 7.7% (3명), 그렇지 않다 12.8% (5명) 40대 이상은 매우 그렇지 않다/그렇지 않다 0.0% (0명)로 나타났다.

○ 주장애유형에 따른 결과를 살펴보면, 신체적 장애인 응답자의 경우, ‘ ‘나’와 다른 성별의 인력(담당, 지원)이 탈·착의를 지원할 때, 나에게 허락을 받는다.’에 매우

그렇지 않다 11.1% (7명)를 응답하였다. 반면, 정신적 장애인 응답자는 매우 그렇지 않다에 1.3% (1명) 응답하여 차이를 보이고 있었다.

○ 중복장애 여부에 따른 결과를 살펴보면, 단일장애 응답자의 경우, ‘ ‘나’와 다른 성별의 인력(담당, 지원)이 탈·착의를 지원할 때, 나에게 허락을 받는다.’에 매우 그렇지 않다 9.8% (5명)를 응답하였다. 반면, 중복장애 응답자는 매우 그렇지 않다에 3.4% (3명) 응답하였다.

○ 활동지원을 허용하는 기관을 이용하는 응답자의 경우, ‘ ‘나’와 다른 성별의 인력(담당, 지원)이 탈·착의를 지원할 때, 나에게 허락을 받는다.’에 매우 그렇지 않다 12.1% (8명), 그렇지 않다 12.1% (8명)를 응답하였다. 활동지원을 허용하지 않는 기관을 이용하는 응답자는 매우 그렇지 않다에 0.0% (0명), 그렇지 않다 15.1% (11명)응답하였다.

○ 담당인력 성별이 남성인 경우, ‘ ‘나’와 다른 성별의 인력(담당, 지원)이 탈·착의를 지원할 때, 나에게 허락을 받는다.’에 매우 그렇지 않다 12.1% (8명), 그렇지 않다 12.1% (8명), 담당인력 성별이 여성인 경우, 매우 그렇지 않다 0.0% (0명), 그렇지 않다 15.1% (11명)를 응답하여 차이를 보이고 있었다.

<표 Ⅲ-26> 응답자 특성에 따른 신변처리 지원 시 인권존중 인식 정도_4

구분				매우 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	계
‘나’와 다른 성별의 인력(담당, 지원)이 탈·착의를 지원할 때, 나에게 허락을 받는다.	성별	남성	명	8	15	25	37	12	97
			%	8.2	15.5	25.8	38.1	12.4	100.0
		여성	명	0	4	8	16	14	42
			%	0.0	9.5	19.0	38.1	33.3	100.0
	연령	20대	명	5	14	18	36	16	89
			%	5.6	15.7	20.2	40.4	18.0	100.0
		30대	명	3	5	12	13	6	39
			%	7.7	12.8	30.8	33.3	15.4	100.0
		40대 이상	명	0	0	3	4	4	11
			%	0.0	0.0	27.3	36.4	36.4	100.0
	주 장애 유형	신체적 장애	명	7	8	11	25	12	63
			%	11.1	12.7	17.5	39.7	19.0	100.0
		정신적 장애	명	1	11	22	28	14	76
			%	1.3	14.5	28.9	36.8	18.4	100.0
	중복 장애 여부	단일 장애	명	5	8	11	19	8	51
			%	9.8	15.7	21.6	37.3	15.7	100.0
		중복 장애	명	3	11	22	33	18	87
			%	3.4	12.6	25.3	37.9	20.7	100.0
	활동 지원 이용 여부	이용 가능	명	8	8	16	26	8	66
			%	12.1	12.1	24.2	39.4	12.1	100.0
		이용 불가능	명	0	11	17	27	18	73
			%	0.0	15.1	23.3	37.0	24.7	100.0

구분				매우 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	계
	담당 인력 성별	남성	명	8	8	16	28	10	70
			%	11.4	11.4	22.9	40.0	14.3	100.0
		여성	명	0	11	17	25	16	69
			%	0.0	15.9	24.6	36.2	23.2	100.0

□ 응답자 특성에 따른 신변처리 지원 시 인권존중 인식 정도_5

○ 응답자의 성별, 연령, 주장애유형, 중복장애여부, 활동지원이용여부, 담당인력성별에 따라 ‘내가 옷을 갈아입어야 할 때 다른 사람이 안 보는 곳에서 옷을 갈아입을 수 있도록 도와준다.’ 문항의 응답 결과를 살펴보았다.

○ 남성 응답자는 ‘내가 옷을 갈아입어야 할 때 다른 사람이 안 보는 곳에서 옷을 갈아입을 수 있도록 도와준다.’ 문항에 매우 그렇지 않다 10.3% (10명), 그렇지 않다 4.1% (4명), 여성 응답자는 매우 그렇지 않다 0.0% (0명), 그렇지 않다 0.0% (0명)으로 나타나, 큰 차이가 있는 것으로 조사되었다.

○ 연령에 따른 결과를 살펴보면, 20대 응답자는 ‘내가 옷을 갈아입어야 할 때 다른 사람이 안 보는 곳에서 옷을 갈아입을 수 있도록 도와준다.’ 에 매우 그렇지 않다 5.6% (5명), 그렇지 않다 4.5% (4명)를 응답하였다. 30대는 매우 그렇지 않다 12.8% (5명), 그렇지 않다 0.0% (0명) 40대 이상은 매우 그렇지 않다/그렇지 않다 0.0% (0명)로 나타났다.

○ 주장애유형에 따른 결과를 살펴보면, 신체적 장애인 응답자의 경우, ‘내가 옷을 갈아입어야 할 때 다른 사람이 안 보는 곳에서 옷을 갈아입을 수 있도록 도와준다.’ 에 매우 그렇지 않다 14.3% (9명)를 응답하였다. 반면, 정신적 장애인 응답자는 매우 그렇지 않다에 1.3% (1명) 응답하여 차이를 보이고 있었다.

○ 중복장애 여부에 따른 결과를 살펴보면, 단일장애 응답자의 경우, ‘내가 옷을 갈아입어야 할 때 다른 사람이 안 보는 곳에서 옷을 갈아입을 수 있도록 도와준다.’ 에 매우 그렇지 않다 13.7% (7명)를 응답하였다. 반면, 중복장애 응답자는 매우 그렇지 않다에 3.4% (3명) 응답하였다.

○ 활동지원을 허용하는 기관을 이용하는 응답자의 경우, ‘내가 옷을 갈아입어야 할 때 다른 사람이 안 보는 곳에서 옷을 갈아입을 수 있도록 도와준다.’ 에 매우 그렇지 않다 15.2% (10명)를 응답하였다. 활동지원을 허용하지 않는 기관을 이용하는 응답자는 매우 그렇지 않다에 0.0% (0명), 그렇지 않다 2.7% (2명) 응답하였다.

○ 담당인력 성별이 남성인 경우, ‘내가 옷을 갈아입어야 할 때 다른 사람이 안 보는 곳에서 옷을 갈아입을 수 있도록 도와준다.’ 에 매우 그렇지 않다 14.3% (10명), 그렇지 않다 2.9% (2명), 담당인력 성별이 여성인 경우, 매우 그렇지 않다 0.0% (0명), 그렇지 않다 2.9% (2명)를 응답하여 차이를 보이고 있었다.

<표 Ⅲ-27> 응답자 특성에 따른 신변처리 지원 시 인권존중 인식 정도_5

구분				매우 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	계
내가 옷을 갈아입어야 할 때 다른 사람이 안 보는 곳에서 옷을 갈아입을 수 있도록 도와준다.	성별	남성	명	10	4	23	37	23	97
			%	10.3	4.1	23.7	38.1	23.7	100.0
		여성	명	0	0	7	17	18	42
			%	0.0	0.0	16.7	40.5	42.9	100.0
	연령	20대	명	5	4	16	38	26	89
			%	5.6	4.5	18.0	42.7	29.2	100.0
		30대	명	5	0	11	12	11	39
			%	12.8	0.0	28.2	30.8	28.2	100.0
		40대 이상	명	0	0	3	4	4	11
			%	0.0	0.0	27.3	36.4	36.4	100.0
	주 장애 유형	신체적 장애	명	9	1	12	23	18	63
			%	14.3	1.6	19.0	36.5	28.6	100.0
		정신적 장애	명	1	3	18	31	23	76
			%	1.3	3.9	23.7	40.8	30.3	100.0
	중복 장애 여부	단일 장애	명	7	3	13	16	12	51
			%	13.7	5.9	25.5	31.4	23.5	100.0
		중복 장애	명	3	1	17	38	28	87
			%	3.4	1.1	19.5	43.7	32.2	100.0
	활동 지원 이용 여부	이용 가능	명	10	2	18	20	16	66
			%	15.2	3.0	27.3	30.3	24.2	100.0
		이용 불가능	명	0	2	12	34	25	73
			%	0.0	2.7	16.4	46.6	34.2	100.0
	담당 인력 성별	남성	명	10	2	18	23	17	70
			%	14.3	2.9	25.7	32.9	24.3	100.0
		여성	명	0	2	12	31	24	69
			%	0.0	2.9	17.4	44.9	34.8	100.0

□ 응답자 특성에 따른 신변처리 지원 시 인권존중 인식 정도_6

○ 응답자의 성별, 연령, 주장애유형, 중복장애여부, 활동지원이용여부, 담당인력성별에 따라 ‘식사 지원 시 내가 먹기 싫어하는 음식을 억지로 먹어야 할 때가 있다.’ 문항의 응답 결과를 살펴보았다.

○ 남성 응답자는 ‘식사 지원 시 내가 먹기 싫어하는 음식을 억지로 먹어야 할 때가 있다.’ 문항에 그렇다 7.2% (7명), 여성 응답자는 그렇다 16.7% (7명)로 나타나, 차이가 있는 것으로 조사되었다.

○ 연령에 따른 결과를 살펴보면, 20대 응답자는 ‘식사 지원 시 내가 먹기 싫어하는 음식을 억지로 먹어야 할 때가 있다.’에 그렇다 11.2% (10명)를 응답하였다. 30대는 그렇다 7.7% (3명), 40대 이상은 그렇다 9.1% (1명)로 나타났다.

○ 주장애유형에 따른 결과를 살펴보면, 신체적 장애인 응답자의 경우, ‘식사 지원 시

내가 먹기 싫어하는 음식을 억지로 먹어야 할 때가 있다.’ 에 그렇다 11.1% (7명)를 응답하였다. 반면, 정신적 장애인 응답자는 그렇다에 9.2% (7명) 응답하였다.

○ 중복장애 여부에 따른 결과를 살펴보면, 단일장애 응답자의 경우, ‘식사 지원 시 내가 먹기 싫어하는 음식을 억지로 먹어야 할 때가 있다.’ 에 그렇다 9.8% (5명)를 응답하였다. 반면, 중복장애 응답자는 그렇다에 10.3% (9명) 응답하였다.

○ 활동지원을 허용하는 기관을 이용하는 응답자의 경우, ‘식사 지원 시 내가 먹기 싫어하는 음식을 억지로 먹어야 할 때가 있다.’ 에 그렇다 6.1% (4명)를 응답하였다. 활동지원을 허용하지 않는 기관을 이용하는 응답자는 그렇다에 13.7% (10명) 응답하였다.

○ 담당인력 성별이 남성인 경우, ‘식사 지원 시 내가 먹기 싫어하는 음식을 억지로 먹어야 할 때가 있다.’ 에 그렇다 8.6% (6명), 담당인력 성별이 여성인 경우, 그렇다 11.6% (8명)를 응답하였다.

<표 Ⅲ-28> 응답자 특성에 따른 신변처리 지원 시 인권존중 인식 정도_6

구분				매우 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	계
식사 지원 시 내가 먹기 싫어하는 음식을 억지로 먹어야 할 때가 있다.	성별	남성	명	30	42	18	7	0	97
			%	30.9	43.3	18.6	7.2	0.0	100.0
		여성	명	13	11	10	7	1	42
			%	31.0	26.2	23.8	16.7	2.4	100.0
	연령	20대	명	25	36	17	10	1	89
			%	28.1	40.4	19.1	11.2	1.1	100.0
		30대	명	14	15	7	3	0	39
			%	35.9	38.5	17.9	7.7	0.0	100.0
		40대 이상	명	4	2	4	1	0	11
			%	36.4	18.2	36.4	9.1	0.0	100.0
	주 장애 유형	신체적 장애	명	19	24	12	7	1	63
			%	30.2	38.1	19.0	11.1	1.6	100.0
		정신적 장애	명	24	29	16	7	0	76
			%	31.6	38.2	21.1	9.2	0.0	100.0
	중복 장애 여부	단일 장애	명	18	21	7	5	0	51
			%	35.3	41.2	13.7	9.8	0.0	100.0
		중복 장애	명	25	31	21	9	1	87
			%	28.7	35.6	24.1	10.3	1.1	100.0
	활동 지원 이용 여부	이용 가능	명	20	25	16	4	1	66
			%	30.3	37.9	24.2	6.1	1.5	100.0
		이용 불가능	명	23	28	12	10	0	73
			%	31.5	38.4	16.4	13.7	0.0	100.0
	담당 인력 성별	남성	명	22	32	9	6	1	70
			%	31.4	45.7	12.9	8.6	1.4	100.0
		여성	명	21	21	19	8	0	69
			%	30.4	30.4	27.5	11.6	0.0	100.0

□ 응답자 특성에 따른 신변처리 지원 시 인권존중 인식 정도_7

○ 응답자의 성별, 연령, 주장애유형, 중복장애여부, 활동지원이용여부, 담당인력성별에 따라 ‘식사 도중 음식 그릇을 빼앗긴 적이 있다.’ 문항의 응답 결과를 살펴보았다.

○ 성별에 따른 차이는 크게 두드러지지 않은 것으로 나타났으나, 남성 응답자는 ‘식사 도중 음식 그릇을 빼앗긴 적이 있다.’ 문항에 그렇다 3.1% (3명), 매우 그렇다 1.0% (1명) 여성 응답자는 그렇다 4.8% (2명), 매우 그렇다 2.4% (1명)로 나타났다.

○ 연령에 따른 결과를 살펴보면, 20대 응답자는 ‘식사 도중 음식 그릇을 빼앗긴 적이 있다.’에 그렇다 3.4% (3명), 매우 그렇다 1.1% (1명)를 응답하였다. 30대는 그렇다 2.6% (1명), 매우 그렇다 2.6% (1명), 40대 이상은 그렇다 9.1% (1명)로 나타났다.

○ 주장애유형에 따른 차이는 크게 두드러지지 않았다. 신체적 장애인 응답자의 경우, ‘식사 도중 음식 그릇을 빼앗긴 적이 있다.’ 에 그렇다 4.8% (3명), 매우 그렇다 3.2% (2명)를 응답하였다. 반면, 정신적 장애인 응답자는 그렇다에 2.6% (2명) 응답하였다.

○ 중복장애 여부에 따른 결과를 살펴보면, 단일장애 응답자의 경우, ‘식사 도중 음식 그릇을 빼앗긴 적이 있다.’에 그렇다 3.9% (2명), 매우 그렇다 2.0% (1명)를 응답하였다. 중복장애 응답자는 그렇다에 3.4% (3명), 매우 그렇다 1.1% (1명) 응답하였다.

○ 활동지원을 허용하는 기관을 이용하는 응답자의 경우, ‘식사 도중 음식 그릇을 빼앗긴 적이 있다.’에 그렇다 3.0% (2명), 매우 그렇다 1.5% (1명)를 응답하였다. 활동지원을 허용하지 않는 기관을 이용하는 응답자는 그렇다에 4.1% (3명), 매우 그렇다에 1.4% (1명) 응답하였다.

○ 담당인력 성별이 남성인 경우, ‘식사 도중 음식 그릇을 빼앗긴 적이 있다.’에 그렇다 4.3% (3명), 매우 그렇다 2.9% (2명) 담당인력 성별이 여성인 경우, 그렇다 2.9% (2명)를 응답하였다.

<표 Ⅲ-29> 응답자 특성에 따른 신변처리 지원 시 인권존중 인식 정도_7

구분				매우 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	계
식사 도중 음식 그릇을 빼앗긴 적이 있다.	성별	남성	명	48	41	4	3	1	97
			%	49.5	42.3	4.1	3.1	1.0	100.0
		여성	명	20	17	2	2	1	42
			%	47.6	40.5	4.8	4.8	2.4	100.0
	연령	20대	명	43	41	1	3	1	89
			%	48.3	46.1	1.1	3.4	1.1	100.0
		30대	명	20	13	4	1	1	39
			%	51.3	33.3	10.3	2.6	2.6	100.0

구분				매우 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	계
		40대 이상	명	5	4	1	1	0	11
			%	45.5	36.4	9.1	9.1	0.0	100.0
	주 장애 유형	신체적 장애	명	28	27	3	3	2	63
			%	44.4	42.9	4.8	4.8	3.2	100.0
		정신적 장애	명	40	31	3	2	0	76
			%	52.6	40.8	3.9	2.6	0.0	100.0
	중복 장애 여부	단일 장애	명	24	23	1	2	1	51
			%	47.1	45.1	2.0	3.9	2.0	100.0
		중복 장애	명	43	35	5	3	1	87
			%	49.4	40.2	5.7	3.4	1.1	100.0
	활동 지원 이용 여부	이용 가능	명	30	30	3	2	1	66
			%	45.5	45.5	4.5	3.0	1.5	100.0
		이용 불가능	명	38	28	3	3	1	73
			%	52.1	38.4	4.1	4.1	1.4	100.0
	담당 인력 성별	남성	명	33	29	3	3	2	70
			%	47.1	41.4	4.3	4.3	2.9	100.0
		여성	명	35	29	3	2	0	69
			%	50.7	42.0	4.3	2.9	0.0	100.0

□ 응답자 특성에 따른 신변처리 지원 시 인권존중 인식 정도_8

○ 응답자의 성별, 연령, 주장애유형, 중복장애여부, 활동지원이용여부, 담당인력성별에 따라 ‘나에게 음식을 떠먹이면서 창피를 준 적이 있다.’ 문항의 응답 결과를 살펴보았다.

○ 성별에 따른 차이는 크게 두드러지지 않은 것으로 나타났으나, 남성 응답자는 ‘나에게 음식을 떠먹이면서 창피를 준 적이 있다.’ 문항에 그렇다 2.1% (2명), 매우 그렇다 1.0% (1명) 여성 응답자는 그렇다 4.8% (2명), 매우 그렇다 2.4% (1명)로 나타났다.

○ 연령에 따른 결과를 살펴보면, 20대 응답자는 ‘나에게 음식을 떠먹이면서 창피를 준 적이 있다.’ 에 그렇다 3.4% (3명), 매우 그렇다 1.1% (1명)를 응답하였다. 30대는 매우 그렇다 2.6% (1명), 40대 이상은 그렇다 9.1% (1명)로 나타났다.

○ 주장애유형에 따른 차이는 크게 두드러지지 않았다. 신체적 장애인 응답자의 경우, ‘나에게 음식을 떠먹이면서 창피를 준 적이 있다.’ 에 그렇다 3.2% (2명), 매우 그렇다 3.2% (2명)를 응답하였다. 정신적 장애인 응답자는 그렇다에 2.6% (2명) 응답하였다.

○ 중복장애 여부에 따른 결과를 살펴보면, 단일장애 응답자의 경우, ‘나에게 음식을 떠먹이면서 창피를 준 적이 있다.’ 에 그렇다 2.0% (1명), 매우 그렇다 2.0% (1명)를 응답하였다. 중복장애 응답자는 그렇다에 3.4% (3명), 매우 그렇다 1.1% (1명) 응답하였다.

○ 활동지원을 허용하는 기관을 이용하는 응답자의 경우, ‘나에게 음식을 떠먹이면서 창피를 준 적이 있다.’에 그렇다 1.5% (1명), 매우 그렇다 3.0% (2명)를 응답하였다. 활동지원을 허용하지 않는 기관을 이용하는 응답자는 그렇다에 4.1% (3명)를 응답하였다.

○ 담당인력 성별이 남성인 경우, ‘나에게 음식을 떠먹이면서 창피를 준 적이 있다.’에 그렇다 2.9% (2명), 매우 그렇다 2.9% (2명) 담당인력 성별이 여성인 경우, 그렇다 2.9% (2명)를 응답하였다.

<표 Ⅲ-30> 응답자 특성에 따른 신변처리 지원 시 인권존중 인식 정도_8

구분				매우 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	계
나에게 음식을 떠먹이면서 창피를 준 적이 있다.	성별	남성	명	47	40	7	2	1	97
			%	48.5	41.2	7.2	2.1	1.0	100.0
		여성	명	23	12	4	2	1	42
			%	54.8	28.6	9.5	4.8	2.4	100.0
	연령	20대	명	49	30	6	3	1	89
			%	55.1	33.7	6.7	3.4	1.1	100.0
		30대	명	17	17	4	0	1	39
			%	43.6	43.6	10.3	0.0	2.6	100.0
		40대 이상	명	4	5	1	1	0	11
			%	36.4	45.5	9.1	9.1	0.0	100.0
	주 장애 유형	신체적 장애	명	32	21	6	2	2	63
			%	50.8	33.3	9.5	3.2	3.2	100.0
		정신적 장애	명	38	31	5	2	0	76
			%	50.0	40.8	6.6	2.6	0.0	100.0
	중복 장애 여부	단일 장애	명	28	19	2	1	1	51
			%	54.9	37.3	3.9	2.0	2.0	100.0
		중복 장애	명	41	33	9	3	1	87
			%	47.1	37.9	10.3	3.4	1.1	100.0
	활동 지원 이용 여부	이용 가능	명	32	25	6	1	2	66
			%	48.5	37.9	9.1	1.5	3.0	100.0
		이용 불가능	명	38	27	5	3	0	73
			%	52.1	37.0	6.8	4.1	0.0	100.0
	담당 인력 성별	남성	명	32	29	5	2	2	70
			%	45.7	41.4	7.1	2.9	2.9	100.0
		여성	명	38	23	6	2	0	69
			%	55.1	33.3	8.7	2.9	0.0	100.0

□ 신변처리 활동 전반에 대한 점수

○ 이용장애인의 신변처리 활동 전반에 대해 최저 1점 ~ 최고 10점으로 평가하여 점수를 기입하도록 한 결과, 평균 7.39점(S.D=2.44)으로, 8~10점 62.0% (85명), 4~7점 29.2% (40명),

1~3점 8.6% (12명)순으로 나타났다.

<표 Ⅲ-31> 신변처리 활동 전반에 대한 점수

구분		빈도 (N)	비율 (%)
신변처리 활동 전반에 대한 점수 (10점 만점)	1~3점	12	8.6
	4~7점	40	29.2
	8점~10점	85	62.0
합계		137	100.0
평균점수(S.D, 최소/최대)		7.39(S.D=2.44, 1/10)	

□ 응답자의 특성에 따른 신변처리 활동 전반에 대한 점수

○ 응답자 특성에 따라 신변처리 활동 전반에 대한 점수의 차이가 있는지 평균분석 t-test 및 F-test를 하였다. 분석 결과, 장애유형에서만 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다(p<.001). 남성(평균=7.30)보다 여성(평균=7.61)이, 30대(평균=7.08)와 20대(평균=7.47)보다 40대 이상인 경우(평균=8.00), 신체적 장애인(평균=6.56), 정신적 장애인(평균=8.08)이, 단일장애인(평균=6.92)보다 중복장애인(평균=7.64)이, 활동지원 허용기관을 이용 중인 응답자(평균=7.22)보다 허용되지 않는 기관을 이용 중인 응답자(평균=7.56점)가, 담당인력이 남성(평균=7.14)보다 여성(평균=7.65)인 경우가 평균점수가 비교적 높은 편으로 나타났다.

<표 Ⅲ-32> 응답자의 특성에 따른 신변처리 활동 전반에 대한 점수

구분		빈도(N)	평균	S.D	최소값	최대값	t/F
성별	남성	96	7.30	2.52	1	10	.703
	여성	41	7.61	2.26	1	10	
연령	20대	88	7.47	2.46	1	10	.670
	30대	39	7.08	2.62	1	10	
	40대 이상	10	8.00	1.24	5	9	
장애유형	신체적 장애	62	6.56	2.95	1	10	3.785
	정신적 장애	75	8.08	1.65	3	10	***
중복장애 여부	단일장애	50	6.92	2.72	1	10	1.583
	중복장애	86	7.64	2.23	1	10	
활동 지원 이용 여부	이용 가능	65	7.22	2.78	1	10	.812
	이용 불가능	72	7.56	2.10	1	10	

구분		빈도(N)	평균	S.D	최소값	최대값	t/F
담당인력 성별	남성	69	7.14	2.76	1	10	1.207
	여성	68	7.65	2.05	1	10	

*** p<.001

□ 평생교육 기관 이용 시, 비장애인과 같은 공간 이용 여부

○ 평생교육 기관을 이용하면서, 비장애인과 같은 공간에서 프로그램을 진행했는지 그 여부를 살펴보았다. 분석 결과, '장애인끼리만 사용함'이 51.5% (71명)으로 가장 높은 비율로 나타났다. 그 다음, '이용한 적 없음' 34.5% (48명), '비장애인과 함께 사용함' 14.4% (20명)의 순서로 나타났다.

<표 Ⅲ-33> 평생교육 기관 이용 시, 비장애인과 같은 공간 이용 여부

구분	빈도 (N)	비율 (%)
비장애인과 함께 사용함	20	14.4
장애인끼리만 사용함	71	51.1
이용한 적 없음	48	34.5
합계	139	100.0

□ 평생교육 기관 이용 시, 차별 경험 여부

○ 평생교육 기관을 이용하면서, 차별을 경험한 적이 있는지 여부를 살펴보았다.

○ 가끔 있다, 자주 있다에 응답한 비율이 높은 항목을 순서대로 살펴보면, '편의시설의 미비로 인한 불편' 가끔 있다 16.5% (23명), 자주 있다 5.8% (8명), '장애를 이유로 한 전·입학 거부' 가끔 있다 10.8% (15명), 자주 있다 6.5% (9명), '일방적인 학급 배치' 가끔 있다 10.1% (14명), 자주 있다 5.8% (8명), '차별적인 언행' 가끔 있다 9.4% (13명), 자주 있다 3.6% (5명), '이용인으로부터 괴롭힘 및 왕따' 가끔 있다 12.2% (17명), 자주 있다 0.7% (1명)의 순서로 나타났다.

<표 Ⅲ-34> 평생교육 기관 이용 시, 차별 경험 여부

구분	비해당		전혀 없다		별로 없다		가끔 있다		자주 있다		합계	
	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)
장애를 이유로 한 전·입학 거부	58	41.7	36	25.9	21	15.1	15	10.8	9	6.5	139	100
편의시설의 미비로 인한 불편	55	39.6	22	15.8	31	22.3	23	16.5	8	5.8	139	100
일방적인 학급 배치	62	44.6	32	23.0	23	16.5	14	10.1	8	5.8	139	100
차별적인 언행	55	39.6	38	27.3	28	20.1	13	9.4	5	3.6	139	100
이용인으로부터 괴롭힘 및 왕따	54	38.8	46	33.1	21	15.1	17	12.2	1	0.7	139	100

□ 평생교육 기관 이용 시, 가장 큰 어려움 (다중응답)

○ 평생교육 기관을 이용하면서, 느꼈던 어려움은 무엇인지 살펴보았다. 가장 많은 응답을 한 문항은 '장애인의 욕구를 고려하지 않는 프로그램의 종류' 19.5% (42명)였다. 그 다음, '신변처리 지원인력 및 공간 미비' 18.1% (39명), '편의시설 및 설비 미비' 17.2% (37명), '강사의 장애에 대한 이해부족' 11.2% (24명), '원하는 시간대에 참여할 수 있는 프로그램이 부족' 11.2% (24명) 등으로 나타났다.

○ 이용인들 간의 관계에서 몇몇 응답자들은 '상호작용이 부족', '소통이 어려움'이라 응답하였다. 또한, 기타에 응답하 결과를 살펴보면, '거주 지역이 달라서 퇴출 위기', '발달장애인 중심의 프로그램으로 인해 신체적 장애인 소외', '시설의 협소함' 등이 어려운 점이라 응답하였다.

<표 Ⅲ-35> 평생교육 기관 이용 시, 가장 큰 어려움 (다중응답)

구분	빈도 (N)	비율 (%)
장애를 이유로 교육기관 변경을 강요	16	7.4
편의시설 및 설비 미비	37	17.2
신변처리 지원인력 및 공간 미비	39	18.1
장애인의 욕구를 고려하지 않는 프로그램의 종류	42	19.5
수강 정원이 차서 원하는 프로그램을 수강할 수 없음	16	7.4
강사의 장애에 대한 이해부족	24	11.2
원하는 시간대에 참여할 수 있는 프로그램이 부족	24	11.2
이용인들 간의 관계*	5	2.3

구분	빈도 (N)	비율 (%)
기타**	12	5.6
합계	215	100.0

* 이용인들 간의 관계 : 상호작용이 부족, 소통이 어려움
** 기타 : 지역이 달라서 퇴출 위기, 발달장애인 중심의 프로그램으로 인해 신체적 장애인 소외, 시설의 협소함 등

□ 응답자 특성에 따른 평생교육 기관 이용 시, 가장 큰 어려움 (다중응답)

○ 응답자의 성별, 연령에 따른 평생교육 이용에서의 어려움이 무엇인지 살펴보았다. 분석 결과, 응답자의 특성에 따른 결과는 크게 다르지 않는 것으로 나타났다. 주로, '장애인의 욕구를 고려하지 않는 프로그램의 종류', '신변처리 지원인력 및 공간 미비', '편의시설 및 설비 미비' 등의 순서로 응답하였다. 다만, 40대 이상은 '장애인의 욕구를 고려하지 않는 프로그램의 종류(26.7%)', '강사의 장애에 대한 이해 부족(26.7%)', '원하는 시간대에 참여할 수 있는 프로그램이 부족(13.3%)'를 주로 응답하였다.

<표 Ⅲ-36> 응답자의 특성에 따른 평생교육 기관 이용 시 어려움 (다중응답)

구분	성별				연령					
	남성		여성		20대		30대		40대 이상	
	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)
장애를 이유로 교육기관 변경 강요	11	7.5	5	7.4	13	8.8	2	3.8	1	6.7
편의시설 및 설비 미비	26	17.7	11	16.2	23	15.5	13	25.0	1	6.7
신변처리 지원인력 및 공간 미비	27	18.4	12	17.6	26	17.6	12	23.1	1	6.7
장애인의 욕구를 고려하지 않는 프로그램의 종류	29	19.7	13	19.1	29	19.6	9	17.3	4	26.7
수강 정원이 차서 원하는 프로그램을 수강할 수 없음	9	6.1	7	10.3	12	8.1	3	5.8	1	6.7
강사의 장애에 대한 이해부족	17	11.6	7	10.3	13	8.8	7	13.5	4	26.7
원하는 시간대에 참여할 수 있는 프로그램이 부족	17	11.6	7	10.3	18	12.2	4	7.7	2	13.3
이용인들 간의 관계	2	1.4	3	4.4	5	3.4	0	0.0	0	0.0
기타	9	6.1	3	4.4	9	6.1	2	3.8	1	6.7

구분	성별				연령					
	남성		여성		20대		30대		40대 이상	
	빈도(N)	비율(%)	빈도(N)	비율(%)	빈도(N)	비율(%)	빈도(N)	비율(%)	빈도(N)	비율(%)
합계	147	100	68	100	148	100	52	100	15	100

□ 응답자 장애 특성에 따른 평생교육 기관 이용 시, 가장 큰 어려움 (다중응답)

○ 응답자의 장애 유형, 중복장애 여부에 따른 평생교육 기관 이용시 어려움이 무엇인지 살펴보았다. 분석 결과, 큰 차이는 두드러지지 않았으나, 주로 '편의시설 및 설비 미비', '신변처리 지원인력 및 공간 미비', '장애인의 욕구를 고려하지 않는 프로그램의 종류'를 응답하였다. 반면, 정신적 장애인 응답자는 '신변처리 지원인력 및 공간 미비(21.3%)', '장애인의 욕구를 고려하지 않는 프로그램의 종류(18.5%)', '원하는 시간대에 참여할 수 있는 프로그램이 부족(14.8%)' 등을 응답하였다.

<표 Ⅲ-37> 응답자의 장애 특성에 따른 평생교육 기관 이용 시 어려움 (다중응답)

구분	장애유형				중복장애 여부			
	신체적장애		정신적장애		단일장애		중복장애	
	빈도(N)	비율(%)	빈도(N)	비율(%)	빈도(N)	비율(%)	빈도(N)	비율(%)
장애를 이유로 교육기관 변경 강요	11	10.3	5	4.6	6	7.5	10	7.5
편의시설 및 설비 미비	24	22.4	13	12.0	18	22.5	19	14.2
신변처리 지원인력 및 공간 미비	16	15.0	23	21.3	13	16.3	26	19.4
장애인의 욕구를 고려하지 않는 프로그램의 종류	22	20.6	20	18.5	12	15.0	30	22.4
수강 정원이 차서 원하는 프로그램을 수강할 수 없음	4	3.7	12	11.1	7	8.8	9	6.7
강사의 장애에 대한 이해부족	12	11.2	12	11.1	8	10.0	16	11.9
원하는 시간대에 참여할 수 있는 프로그램이 부족	8	7.5	16	14.8	9	11.3	14	10.4
이용인들 간의 관계	4	3.7	1	0.9	2	2.5	3	2.2
기타	6	5.6	6	5.6	5	6.3	7	5.2

구분	장애유형				중복장애 여부			
	신체적장애		정신적장애		단일장애		중복장애	
	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)
합계	107	100	108	100	80	100	134	100

□ 기관 특성에 따른 평생교육 기관 이용 시, 가장 큰 어려움 (다중응답)

○ 응답자가 이용 중인 기관 특성(활동지원 허용 여부, 담당인력 성별)에 따른 평생교육 기관 이용시 어려움이 무엇인지 살펴보았다. 분석 결과, 큰 차이는 없는 것으로 나타났다. 주로 '편의시설 및 설비 미비', '신변처리 지원인력 및 공간 미비', '장애인의 욕구를 고려하지 않는 프로그램의 종류' 등을 응답하였다.

〈표 Ⅲ-38〉 기관 특성에 따른 평생교육 기관 이용 시 어려움 (다중응답)

구분	활동지원 허용여부				담당인력 성별			
	예		아니오		남성		여성	
	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)
장애를 이유로 교육기관 변경 강요	9	10.2	7	5.5	9	9.0	7	6.1
편의시설 및 설비 미비	15	17.0	22	17.3	20	20.0	17	14.8
신변처리 지원인력 및 공간 미비	16	18.2	23	18.1	19	19.0	20	17.4
장애인의 욕구를 고려하지 않는 프로그램의 종류	16	18.2	26	20.5	18	18.0	24	20.9
수강 정원이 차서 원하는 프로그램을 수강할 수 없음	5	5.7	11	8.7	5	5.0	11	9.6
강사의 장애에 대한 이해부족	12	13.6	12	9.4	12	12.0	12	10.4
원하는 시간대에 참여할 수 있는 프로그램이 부족	10	11.4	14	11.0	12	12.0	12	10.4
이용인들 간의 관계	2	2.3	3	2.4	1	1.0	4	3.5
기타	3	3.4	9	7.1	4	4.0	8	7.0
합계	88	100	127	100	100	100	115	100

□ 평생교육 기관 이용을 위한 필요 지원 (다중응답)

○ 평생교육 기관을 이용하기 위해 필요한 지원이 무엇인지 살펴보았다. 가장 높은 응답률을 보인 항목은 ‘신변처리 지원인력 확보’ 18.1% (60명)로 나타났다. 그 다음, ‘평생교육 기관 확대’ 16.9% (56명), ‘장애인을 위한 특별 교육과정 운영’ 15.4% (51명), ‘학습 지원 인력 제공’ 13.9% (46명), ‘학습 보조금 지원’ 10.2% (34명) 등의 순서로 나타났다.

<표 Ⅲ-39> 평생교육 기관 이용을 위한 필요 지원 (다중응답)

구분	빈도 (N)	비율 (%)
신변처리 지원인력 확보	60	18.1
교육기관까지의 이동 지원	33	9.9
평생교육 기관 확대	56	16.9
학습 지원 인력 제공	46	13.9
프로그램 홍보의 강화	16	4.8
장애인을 위한 특별 교육과정 운영	51	15.4
강사나 동료의 장애 이해	28	8.4
학습 보조금 지원	34	10.2
기타*	8	2.4
합계	332	100.0

* 기타 : 신변처리 안전사고 예방을 위해 CCTV 설치, 프로그램 이용 시 본인 명의의 핸드폰이 없어 이용 어려움, 지체장애인 접근 가능한 공간 확보 등

□ 응답자 특성에 따른 평생교육 기관 이용을 위한 필요 지원 (다중응답)

○ 응답자의 성별, 연령에 따른 평생교육 기관을 이용하기 위해 필요한 지원이 무엇인지 살펴보았다. 성별에 따른 차이는 크게 두드러지지 않았으며, 주로 ‘신변처리 지원인력 확보’, ‘교육기관까지의 이동 지원’, ‘장애인을 위한 특별 교육과정 운영’을 응답하였다.

○ 반면, 연령에 따른 차이는 조금씩 있는 것으로 조사되었다. 20대는 ‘평생교육 기관 확대(18.9%)’, ‘신변처리 지원인력 확보(17.1%)’, ‘장애인을 위한 특별 교육과정 운영(14.5%)’을 응답하였다. 30대는 ‘신변처리 지원인력 확보(20.2%)’, ‘장애인을 위한 특별 교육과정 운영(20.2%)’, ‘학습 지원 인력 제공(13.1%)’을 응답하였다. 40대 이상은 ‘학습 지원 인력 제공(25.0%)’, ‘신변처리 지원인력 확보(20.0%)’, ‘평생교육 기관 확대(15.0%)’, ‘학습 보조금 지원(15.0%)’ 등을 응답하였다.

<표 Ⅲ-40> 응답자의 특성에 따른 평생교육 기관 이용을 위한 필요 지원 (다중응답)

구분	성별				연령					
	남성		여성		20대		30대		40대 이상	
	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)
신변처리 지원인력 확보	39	19.5	21	15.9	39	17.1	17	20.2	4	20.0
교육기관까지의 이동 지원	19	9.5	14	10.6	24	10.5	7	8.3	2	10.0
평생교육 기관 확대	33	16.5	23	17.4	43	18.9	10	11.9	3	15.0
학습 지원 인력 제공	30	15.0	16	12.1	30	13.2	11	13.1	5	25.0
프로그램 홍보의 강화	9	4.5	7	5.3	12	5.3	4	4.8	0	0.0
장애인을 위한 특별 교육과정 운영	32	16.0	19	14.4	33	14.5	17	20.2	1	5.0
강사나 동료의 장애 이해	14	7.0	14	10.6	17	7.5	9	10.7	2	10.0
학습 보조금 지원	18	9.0	16	12.1	25	11.0	6	7.1	3	15.0
기타	6	3.0	2	1.5	5	2.2	3	3.6	0	0.0
합계	200	100	132	100	228	100	84	100	20	100

□ 응답자 장애 특성에 따른 평생교육 기관 이용을 위한 필요 지원 (다중응답)

○ 응답자의 장애 유형, 중복장애 여부에 따른 평생교육 기관을 이용하기 위해 필요한 지원이 무엇인지 살펴보았다. 장애 특성에 따른 결과는 큰 차이는 없었다. 주로 '신변처리 지원인력 확보', '평생교육 기관 확대', '장애인을 위한 특별 교육과정 운영' 등을 응답하였다. 추가로, 정신적 장애인 응답자는 '학습 지원 인력 제공(14.3%)'에 대한 욕구가 있었음을 확인할 수 있었다.

<표 Ⅲ-41> 응답자의 장애 특성에 따른 평생교육 기관 이용을 위한 필요 지원 (다중응답)

구분	장애유형				중복장애 여부			
	신체적장애		정신적장애		단일장애		중복장애	
	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)
신변처리 지원인력 확보	27	18.0	33	18.1	20	17.4	39	18.5
교육기관까지의 이동 지원	14	9.3	19	10.4	13	11.3	19	9.0
평생교육 기관 확대	26	17.3	30	16.5	20	17.4	36	17.1
학습 지원 인력 제공	20	13.3	26	14.3	16	13.9	29	13.7
프로그램 홍보의 강화	7	4.7	9	4.9	7	6.1	8	3.8
장애인을 위한 특별 교육과정 운영	25	16.7	26	14.3	17	14.8	34	16.1
강사나 동료의 장애 이해	13	8.7	15	8.2	10	8.7	17	8.1
학습 보조금 지원	14	9.3	20	11.0	10	8.7	23	10.9
기타	4	2.7	4	2.2	2	1.7	6	2.8
합계	150	100	182	100	115	100	211	100

□ 기관 특성에 따른 평생교육 기관 이용을 위한 필요 지원 (다중응답)

○ 응답자가 이용 중인 기관 특성(활동지원 허용 여부, 담당인력 성별)에 따른 평생교육 기관을 이용하기 위해 필요한 지원이 무엇인지 살펴보았다. 기관 특성에 따른 필요 지원의 유형은 크게 다르지 않은 것으로 나타났다. 주로, ‘신변처리 지원인력 확보’, ‘평생교육 기관 확대’, ‘장애인을 위한 특별 교육과정 운영’, ‘학습 지원 인력 제공’ 등을 응답하였다.

<표 Ⅲ-42> 기관 특성에 따른 평생교육 기관 이용을 위한 필요 지원 (다중응답)

구분	활동지원 허용여부				담당인력 성별			
	예		아니오		남성		여성	
	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)
신변처리 지원인력 확보	30	18.6	30	17.5	27	19.1	33	17.3
교육기관까지의 이동 지원	17	10.6	16	9.4	16	11.3	17	8.9
평생교육 기관 확대	27	16.8	29	17.0	21	14.9	35	18.3
학습 지원 인력 제공	24	14.9	22	12.9	22	15.6	24	12.6
프로그램 홍보의 강화	8	5.0	8	4.7	4	2.8	12	6.3
장애인을 위한 특별 교육과정 운영	23	14.3	28	16.4	20	14.2	31	16.2
강사나 동료의 장애 이해	13	8.1	15	8.8	9	6.4	19	9.9
학습 보조금 지원	17	10.6	17	9.9	18	12.8	16	8.4
기타	2	1.2	6	3.5	4	2.8	4	2.1
합계	161	100	171	100	141	100	191	100

□ 장애를 이유로 채용거부 및 부당해고 당한 경험

○ 장애를 이유로 채용거부 및 부당해고를 당한 경험이 있는지 살펴보았다. 분석 결과, ‘비해당’에 66.9% (93명) 응답하였다. 그 다음, ‘전혀 없다’ 18.0% (25명), ‘가끔 있다’ 7.2% (10명), ‘별로 없다’ 6.5% (9명), ‘자주 있다’ 1.4% (2명)의 순서로 나타났다.

<표 Ⅲ-43> 장애를 이유로 채용거부 및 부당해고 당한 경험

구분	빈도 (N)	비율 (%)
비해당	93	66.9
전혀 없다	25	18.0
별로 없다	9	6.5

구분	빈도 (N)	비율 (%)
가끔 있다	10	7.2
자주 있다	2	1.4
합계	139	100.0

□ 기관 이용 시 차별 경험 여부

○ 응답자가 기관을 이용하면서 차별을 경험하였는지 여부를 살펴보았다. ‘보조기구 및 지원인력 배치 요구의 거부 경험’을 살펴본 결과, ‘비해당’ 56.8% (79명)를 많이 응답하였다. 그 외에, ‘전혀 없다’ 19.4% (27명), ‘별로 없다’ 14.4% (20명)를 응답하였다.

○ ‘장애를 고려한 편의 제공 요구 수용 정도’를 살펴보면, ‘비해당’ 44.6% (62명)를 많이 응답하였다. 그 외에, ‘가끔 있다’ 21.6% (30명)로 나타났다.

○ ‘직업훈련 및 교육 훈련 시 차별 경험’을 살펴보면, ‘비해당’ 56.8% (79명)로 가장 높게 나타났다. 그 다음, ‘전혀 없다’ 17.3% (24명), ‘가끔 있다’ 12.2% (17명) 등으로 나타났다.

<표 Ⅲ-44> 기관 이용 시 차별 경험 여부

구분	비해당		전혀 없다		별로 없다		가끔 있다		자주 있다		합계	
	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)
보조기구 및 지원인력 배치 요구의 거부 경험	79	56.8	27	19.4	20	14.4	11	7.9	2	1.4	139	100
장애를 고려한 편의 제공 요구 수용 정도	62	44.6	16	11.5	20	14.4	30	21.6	11	7.9	139	100
직업훈련 및 교육 훈련 시 차별 경험	79	56.8	24	17.3	14	10.1	17	12.2	5	3.6	139	100

□ 직업활동 시 어려움

○ 직업활동을 하면서 느꼈던 어려움이 무엇이었는지 살펴보았다. 분석 결과, ‘비해당’이 59.7% (83명)로 가장 많은 비율로 나타났다. 그 다음, ‘직업교육훈련 및 취업기회의 제한’ 13.7% (19명), ‘장애인에 대한 고려 부족(근무시간 변경・조정・훈련에 있

어서 편의 제공 등)' 5.8% (8명), '신변처리 지원인력 및 공간 미비' 3.6% (5명) 등의 순서로 나타났다.

○ 기타 응답을 살펴보면, '장애 정도를 고려한 일자리가 없다', '직업을 구할 생각이 없음'이라 응답하였다.

<표 Ⅲ-45> 직업활동 시 어려움

구분	빈도 (N)	비율 (%)
비해당	83	59.7
채용거부 및 부당해고	3	2.2
신변처리 지원인력 및 공간 미비	5	3.6
장애인에게 부적합한 시설·장비 및 필요한 보조기구 및 보조인 미배치	3	2.2
장애인에 대한 고려 부족 (근무시간 변경·조정·훈련에 있어서 편의 제공 등)	8	5.8
직업교육훈련 및 취업기회의 제한	19	13.7
장애인용 작업지시서 및 작업지침서 미구비	1	0.7
출퇴근시 교통수단 문제	3	2.2
장애인에 대한 편견	4	2.9
배제 및 소외	4	2.9
장애인 의견 무시	0	0.0
기타*	3	2.2
어려움 없음	3	2.2
합계	139	100.0

* 기타 : 장애정도를 고려한 일자리가 없다. 직업을 구할 생각이 없음

□ 장애인 권리 관련 법률 인지 여부

○ 장애인차별금지법, 유엔장애인권리협약의 인지 여부를 살펴보았다. 장애인차별금지법을 '알고 있다'고 응답한 비율은 38.1% (53명), '들어본 적 있으나 내용은 모른다'고 응답한 비율은 48.9% (68명)으로 나타났다.

○ 유엔장애인권리협약을 '알고 있다'고 응답한 비율은 18.7% (26명), '들어본 적 있으나 내용은 모른다'고 응답한 비율은 55.4% (77명)으로 나타났다.

<표 Ⅲ-46> 장애인 권리 관련 법률 인지 여부

구분	장애인차별금지법		유엔장애인권리협약	
	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)
알고 있다	53	38.1	26	18.7
들어본 적 있으나 내용은 모른다	68	48.9	77	55.4
전혀 모른다	18	12.9	36	25.9
합계	139	100.0	139	100.0

□ 인권교육 수강 여부

○ 응답자에게 인권교육을 수강한 적이 있는지 살펴보았다. 응답자의 34.5% (48명)가 '1-2회' 수강하였다고 응답하였다. '수강한 적 없다'고 응답한 비율은 4.5% (34명)으로 두 번째로 높게 나타났다.

<표 Ⅲ-47> 인권교육 수강 여부

구분	빈도 (N)	비율 (%)
없다	34	24.5
1-2회	48	34.5
3-4회	31	22.3
5회 이상	26	18.7
합계	139	100.0

□ 인권교육 제공기관

○ 인권교육을 수강한 적이 있는 응답자에게, 인권교육을 어디서 수강하였는지 질문하였다. 그 결과, '이용시설 내 인권교육'이 52.5% (73명)로 가장 많이 응답하였다. 그 외에, '비해당' 18.7% (26명), '장애인 및 인권관련 기관/단체' 18.7% (26명) 등의 순서로 나타났다. 기타에 응답한 경우, 직장이라 응답하였다.

<표 Ⅲ-48> 인권교육 제공기관

구분	빈도 (N)	비율 (%)
비해당	26	18.7
학교 교육과정	7	5.0
이용시설 내 인권교육	73	52.5
정부 및 관공서 홍보	3	2.2
장애인 및 인권관련 기관/단체	26	18.7
가족, 친구 등	1	0.7
기타*	1	0.7
합계	139	100.0

* 기타 : 직장

□ 신변처리 과정에서 인권침해 당한 경험 여부

○ 신변처리 과정에서 인권침해를 당한 경험이 있는지 여부를 살펴보았다. 분석 결과, ‘아니오’에 응답한 비율이 66.2% (92명)으로 높게 나타났다. ‘예’에 응답한 비율은 9.4% (13명)로 나타났다.

<표 Ⅲ-49> 신변처리 과정에서 인권침해 당한 경험 여부

구분	빈도 (N)	비율 (%)
비해당	34	24.5
예	13	9.4
아니오	92	66.2
합계	139	100.0

□ 응답자 특성에 따른 신변처리 과정에서 인권침해 당한 경험 여부

○ 응답자의 성별, 연령에 따른 신변처리 과정에서 인권침해를 당했는지 여부를 살펴보았다. ‘예’라고 응답한 비율을 살펴보면, 남성은 8.2% (8명), 여성은 11.9% (5명)로 여성이 조금 더 높게 나타났다.

○ 연령별 ‘예’라고 응답한 비율을 살펴보면, 20대는 7.9% (7명), 30대는 15.4% (6명), 40대 이상은 0.0% (0명)로 나타나, 특히 30대에서 높은 비율로 조사되었다.

<표 Ⅲ-50> 응답자의 특성에 따른 신변처리 과정에서 인권침해 당한 경험 여부

구분	성별				연령					
	남성		여성		20대		30대		40대 이상	
	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)
비해당	26	26.8	8	19.0	18	20.2	12	30.8	4	36.4
예	8	8.2	5	11.9	7	7.9	6	15.4	0	0.0
아니오	63	64.9	29	69.0	64	71.9	21	53.8	7	63.6
합계	97	100	42	100	89	100	39	100	11	100

□ 응답자 장애 특성에 따른 신변처리 과정에서 인권침해 당한 경험 여부

○ 응답자의 장애 유형, 중복장애 여부에 따른 신변처리 과정에서 인권침해를 당했는지 여부를 살펴보았다. ‘예’라고 응답한 비율을 살펴보면, 신체적 장애인 응답자는 14.3% (9명), 정신적 장애인 응답자는 5.3% (4명)로, 신체적 장애인 응답자의 비율이 더 높게 나타났다.

○ 중복 장애 여부에 따라 ‘예’라고 응답한 비율을 살펴보면, 단일장애인 응답자는 5.9% (3명), 중복장애인 응답자는 11.5% (10명)로, 중복장애인 응답자의 비율이 더 높게 나타났다.

<표 Ⅲ-51> 응답자의 장애 특성에 따른 신변처리 과정에서 인권침해 당한 경험 여부

구분	장애유형				중복장애 여부			
	신체적장애		정신적장애		단일장애		중복장애	
	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)
비해당	17	27.0	17	22.4	16	31.4	18	20.7
예	9	14.3	4	5.3	3	5.9	10	11.5
아니오	37	58.7	55	72.4	32	62.7	59	67.8

구분	장애유형				중복장애 여부			
	신체적장애		정신적장애		단일장애		중복장애	
	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)
합계	63	100	76	100	51	100	87	100

□ 기관 특성에 따른 신변처리 과정에서 인권침해 당한 경험 여부

○ 응답자가 이용 중인 기관 특성(활동지원 허용 여부, 담당인력 성별)에 따른 신변처리 과정에서 인권침해를 당했는지 여부를 살펴보았다. 분석결과 큰 차이를 보이고 있지는 않았다. ‘예’라고 응답한 비율을 살펴보면, 활동지원을 허용하는 기관을 이용 중인 응답자는 9.1% (6명), 활동지원을 허용하지 않는 기관을 이용 중인 응답자는 9.6% (7명)가 응답하였다.

○ 담당인력의 성별에 따라 ‘예’라고 응답한 비율을 살펴보면, 담당인력이 남성인 경우, 8.6% (6명), 담당인력이 여성인 경우, 10.1% (7명)로 담당인력이 여성인 경우에 응답 비율이 더 높았다.

<표 Ⅲ-52> 기관 특성에 따른 신변처리 과정에서 인권침해 당한 경험 여부

구분	활동지원 허용여부				담당인력 성별			
	예		아니오		남성		여성	
	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)
비해당	22	33.3	12	16.4	21	30.0	13	18.8
예	6	9.1	7	9.6	6	8.6	7	10.1
아니오	38	57.6	54	74.0	43	61.4	49	71.0
합계	66	100	73	100	70	100	69	100

□ 인권침해 시 대처 방법 인지 여부

○ 신변처리 과정에서 인권침해를 당했을 때, 대처 방법을 알고 있는지 여부를 살펴보았다. 응답자의 36.0% (50명)가 ‘아니오’라고 응답하여, 인권침해 시 대처 방안에 대한 정보와 교육 제공이 필요한 것으로 보인다.

<표 Ⅲ-53> 인권침해 시 대처 방법 인지 여부

구분	빈도 (N)	비율 (%)
비해당	48	34.5
예	41	29.5
아니오	50	36.0
합계	139	100.0

□ 인권침해 시 대처 방법

○ 신변처리 과정에서 인권침해를 당했을 때, 어떻게 대처하였는지 살펴보았다. 가장 높은 응답률을 보인 항목은 '비해당' 51.5% (71명)였다. 그 외에, '당한 적이 없다' 25.2% (35명), '부모, 가족, 이웃, 지인에게 알렸다' 11.5% (16명), '참거나 모른 채 넘어간다' 5.8% (8명), '직접 나서서 해결하려고 노력했다' 5.0% (7명), '신고하였다' 1.4% (2명)로 나타났다.

○ 그냥 넘어간 이유로는, '그냥,' '기관을 이용하지 못할까봐', '무섭고 창피해서', '바빠서', '말을 못하므로', '부모가 알 수 없어서' 등이 있는 것으로 나타났다.

<표 Ⅲ-54> 인권침해 시 대처 방법

구분	빈도 (N)	비율 (%)
비해당	71	51.1
직접 나서서 해결하려고 노력했다	7	5.0
부모, 가족, 이웃, 지인에게 알렸다	16	11.5
당한 적이 없다	35	25.2
참거나 모른 채 넘어간다*	8	5.8
신고하였다	2	1.4
합계	139	100.0

* 넘어간 이유 : 그냥, 기관을 이용하지 못할까봐, 무섭고 창피해서, 바빠서, 말을 못하므로, 부모가 알 수 없어서 등

□ 인권침해 시 신고 기관 (다중응답)

○ 인권침해 시, 어느 기관에 신고하였는지 유형을 살펴보았다. 분석 결과, ‘미해당’이 65.8% (104명)으로 가장 높은 응답률을 보였다. 그 외에, ‘장애인인권옹호기관’ 7.6% (12명), ‘국가인권위원회’ 6.3% (10명), ‘경찰’ 및 ‘지역 내 인권센터’ 3.8% (6명) 등의 순서로 나타났다.

<표 Ⅲ-55> 인권침해 시 대처 방법 (다중응답)

구분	빈도 (N)	비율 (%)
비해당	104	65.8
학교	5	3.2
시, 도 교육청	5	3.2
경찰	6	3.8
장애인인권옹호기관	12	7.6
국가인권위원회	10	6.3
지역 내 인권센터	6	3.8
장애인 단체/협회	4	2.5
발달장애인지원센터	4	2.5
기타	2	1.3
합계	158	100.0

□ 신변처리 활동을 위해 가장 먼저 개선해야 할 사항

○ 신변처리를 위해 개선해야 할 사항 중 1순위는 담당인력(특수교사 및 사회복지사) 확충 36.5% (50명), 2순위는 장애인 성비에 맞는 지원인력 확보 26.6% (34명), 3순위는 중증중복장애인에게 친화적인 설비 22.5% (27명)으로 나타났다.

○ 1순위부터 3순위 모두를 합한 결과를 살펴보면, ‘담당인력(특수교사 및 사회복지사) 확충’ 22.3%, ‘중증중복장애인에게 친화적인 설비’ 9.0% , ‘장애인 성비에 맞는 지원인력 확보’ 17.7% 등의 순서로 나타났다.

<표 Ⅲ-56> 신변처리 활동을 위해 가장 먼저 개선해야 할 사항

구분	1순위		2순위		3순위		총합	
	빈도(N)	비율(%)	빈도(N)	비율(%)	빈도(N)	비율(%)	빈도(N)	비율(%)
중증중복장애인에게 친화적인 설비	37	27.0	9	7.0	27	22.5	73	19.0
경관영양(위루관, 콧줄 등)과 가래흡인 지원이 필요한 장애인도 이용 가능한 센터	2	1.5	12	9.4	3	2.5	17	4.4
담당인력(특수교사 및 사회복지사) 확충	50	36.5	24	18.8	12	10.0	86	22.3
장애인 성비에 맞는 지원인력 확보	25	18.2	34	26.6	9	7.5	68	17.7
신변처리 시 필요한 물품 지원	8	5.8	14	10.9	15	12.5	37	9.6
신변처리시 필요한 보조기기 지원	4	2.9	11	8.6	13	10.8	28	7.3
신변처리 관련 세부 지침(매뉴얼) 마련	4	2.9	8	6.3	5	4.2	17	4.4
신변처리에 관한 지원인력 교육	4	2.9	13	10.2	20	16.7	37	9.6
평생교육기관의 독립적인 기관장	0	0.0	0	0.0	6	5.0	6	1.6
인권친화적인 장애인 신변처리 실천 모델 수립	3	2.2	3	2.3	10	8.3	16	4.2
합계	137	100	128	100	120	100	385	100

□ 응답자의 특성에 따른 신변처리 활동을 위해 개선해야 할 사항

○ 응답자의 성별, 연령에 따른 신변처리를 위해 개선해야 할 사항을 살펴보았으나, 특성별 큰 차이는 두드러지지 않은 것으로 나타났다. 대부분 ‘담당인력(특수교사 및 사회복지사) 확충’, ‘중증중복장애인에게 친화적인 설비’, ‘장애인 성비에 맞는 지원인력 확보’ 등이 주로 필요한 것으로 응답하였다. 다만, 40대 이상 응답자는 ‘신변처리시 필요한 보조기기 지원(21.9%)’에 응답한 비율이 타 연령에 비해 높게 나타났다.

<표 Ⅲ-57> 응답자의 특성에 따른 신변처리 활동을 위해 개선해야 할 사항 (총합)

구분	성별				연령					
	남성		여성		20대		30대		40대	
	빈도(N)	비율(%)	빈도(N)	비율(%)	빈도(N)	비율(%)	빈도(N)	비율(%)	빈도(N)	비율(%)
중증중복장애인에게 친화적인 설비	55	20.0	18	16.4	49	20.2	22	19.8	2	6.3
경관영양과 가래흡인 지원이 필요한 장애인도 이용 가능한 센터	12	4.4	5	4.5	11	4.5	6	5.4	0	0.0
담당인력(특수교사 및 사회복지사) 확충	63	22.9	23	20.9	50	20.7	28	25.2	8	25.0
장애인 성비에 맞는 지원인력 확보	53	19.3	15	13.6	46	19.0	15	13.5	7	21.9
신변처리 시 필요한 물품 지원	25	9.1	12	10.9	21	8.7	14	12.6	2	6.3
신변처리시 필요한 보조기기 지원	19	6.9	9	8.2	15	6.2	6	5.4	7	21.9
신변처리 관련 세부 지침(매뉴얼) 마련	9	3.3	8	7.3	14	5.8	3	2.7	0	0.0
신변처리에 관한 지원인력 교육	26	9.5	11	10.0	25	10.3	9	8.1	3	9.4
평생교육기관의 독립적인 기관장	4	1.5	2	1.8	4	1.7	0	0.0	2	6.3
인권친화적인 장애인 신변처리 실천 모델 수립	9	3.3	7	6.4	7	2.9	8	7.2	1	3.1
합계	275	100	110	100	242	100	111	100	32	100

□ 응답자 장애 특성에 따른 신변처리 활동을 위해 개선해야 할 사항

○ 응답자의 장애 유형, 중복장애 여부에 따른 신변처리를 위해 개선해야 할 사항을 살펴보았으나, 특성별 큰 차이는 두드러지지 않은 것으로 나타났다. 대부분 '담당인력(특수교사 및 사회복지사) 확충', '중증중복장애인에게 친화적인 설비', '장애인 성비에 맞는 지원인력 확보' 등이 주로 필요한 것으로 응답하였다. 다만, 정신적장애인 응답자와 중복장애인 응답자는 '신변처리에 관한 지원인력 교육(정신적 장애인-13.5%, 중복장애인-10.5%)'에 응답한 비율이 타 유형에 비해 높게 나타났다.

<표 Ⅲ-58> 응답자의 장애 특성에 따른 신변처리 활동을 위해 개선해야 할 사항 (총합)

구분	장애유형				중복장애 여부			
	신체적장애		정신적장애		단일장애		중복장애	
	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)
중증중복장애인에게 친화적인 설비	37	20.9	36	17.3	27	18.6	46	19.4
경관영양과 가래흡인 지원이 필요한 장애인도 이용 가능한 센터	12	6.8	5	2.4	8	5.5	9	3.8
담당인력(특수교사 및 사회복지사) 확충	36	20.3	50	24.0	32	22.1	53	22.4
장애인 성비에 맞는 지원인력 확보	33	18.6	35	16.8	25	17.2	43	18.1
신변처리 시 필요한 물품 지원	20	11.3	17	8.2	16	11.0	21	8.9
신변처리시 필요한 보조기기 지원	15	8.5	13	6.3	9	6.2	18	7.6
신변처리 관련 세부 지침(매뉴얼) 마련	6	3.4	11	5.3	8	5.5	9	3.8
신변처리에 관한 지원인력 교육	9	5.1	28	13.5	11	7.6	25	10.5
평생교육기관의 독립적인 기관장	2	1.1	4	1.9	3	2.1	3	1.3
인권친화적인 장애인 신변처리 실천 모델 수립	7	4.0	9	4.3	6	4.1	10	4.2
합계	177	100	208	100	145	100	237	100

□ 기관 특성에 따른 신변처리 활동을 위해 개선해야 할 사항

○ 응답자가 이용 중인 기관 특성(활동지원 허용 여부, 담당인력 성별)에 따른 신변처리를 위해 개선해야 할 사항을 살펴보았으나, 특성별 큰 차이는 두드러지지 않은 것으로 나타났다. 대부분 '담당인력(특수교사 및 사회복지사) 확충', '중증중복장애인에게 친화적인 설비', '장애인 성비에 맞는 지원인력 확보' 등이 주로 필요한 것으로 응답하였다. 다만, 활동지원을 허용하지 않는 기관을 이용 중인 응답자는 '신변처리 시 필요한 물품 지원(11.1%)', '신변처리에 관한 지원인력 교육(10.6%)'에 응답한 비율이 타 유형에 비해 높게 나타났다.

<표 Ⅲ-59> 기관 특성에 따른 신변처리 활동을 위해 개선해야 할 사항 (총합)

구분	활동지원 허용여부				담당인력 성별			
	예		아니오		남성		여성	
	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)
중증중복장애인에게 친화적인 설비	36	19.4	37	18.6	37	19.5	36	18.5
경관영양과 가래흡인 지원이 필요한 장애인도 이용 가능한 센터	12	6.5	5	2.5	10	5.3	7	3.6
담당인력(특수교사 및 사회복지사) 확충	46	24.7	40	20.1	43	22.6	43	22.1
장애인 성비에 맞는 지원인력 확보	32	17.2	36	18.1	34	17.9	34	17.4
신변처리 시 필요한 물품 지원	15	8.1	22	11.1	18	9.5	19	9.7
신변처리시 필요한 보조기기 지원	12	6.5	16	8.0	15	7.9	13	6.7
신변처리 관련 세부 지침(매뉴얼) 마련	10	5.4	7	3.5	7	3.7	10	5.1
신변처리에 관한 지원인력 교육	16	8.6	21	10.6	18	9.5	19	9.7
평생교육기관의 독립적인 기관장	5	2.7	1	0.5	4	2.1	2	1.0
인권친화적인 장애인 신변처리 실천 모델 수립	2	1.1	14	7.0	4	2.1	12	6.2
합계	186	100	199	100	190	100	195	100

□ 선호하는 장애인 평생교육 운영 기관

○ 응답자가 선호하는 장애인 평생교육 운영 기관을 살펴보았다. 가장 높은 응답률로 나타난 문항은 ‘장애인주간보호센터’ 51.1% (71명)로 나타났다. 그 외에, ‘장애인복지관 내 교육프로그램’ 14.4% (20명), ‘별도의 장애인평생교육원’ 13.7% (19명) 등으로 조사되었다.

○ 기타 응답으로는 ‘주간활동센터’, ‘어디든’ 등인 것으로 나타났다.

<표 Ⅲ-60> 선호하는 장애인 평생교육 운영 기관

구분	빈도 (N)	비율 (%)
특수학교 전공과	9	6.5
일반학교 전공과	3	2.2
장애인주간보호센터	71	51.1
장애인복지관 내 교육프로그램	20	14.4
시도/시군구/읍면동 평생학습기관	5	3.6
공공기관이나 시설 (도서관, 문화센터, 주민 자치센터 등) 평생교육기관	6	4.3
별도의 장애인평생교육원(센터 등)	19	13.7
사설기관(백화점, 마트 등)의 평생교육기관	2	1.4
기타*	4	2.9
합계	139	100.0

* 기타 : 주간활동센터, 요양원, 어디든 등

□ 선호하는 장애인 평생교육 운영 기관의 선정 이유

○ 응답자가 선호하는 장애인 평생교육 운영 기관을 선택한 이유를 살펴보았다. 주로 ‘내가 가진 장애에 대한 이해도가 높아서’ 35.5% (49명), ‘지금 이용하는 기관 외에 갈 곳이 없어서’ 30.9% (43명)를 응답하였다. 그 외에는 ‘가까워서’ 12.9% (18명), ‘편의시설이 잘 되어있어서’ 12.2% (17명) 등을 응답하였다.

<표 Ⅲ-61> 선호하는 장애인 평생교육 운영 기관

구분	빈도 (N)	비율 (%)
가까워서	18	12.9
편의시설이 잘 되어있어서	17	12.2
친구들이 다녀서	3	2.2
내가 가진 장애에 대한 이해도가 높아서	49	35.3
지금 이용하는 기관 외에 갈 곳이 없어서	43	30.9
프로그램이 좋아서	9	6.5
합계	139	100.0

□ 기타의견

❍ 신변처리와 관련하여 장애인 당사자가 제시한 기타의견으로는 아래와 같다.

- 동성의 인력이 신변처리 지원
- 신변처리 담당사 필요
- 신변처리 시 2명 이상의 인력 필요
- 신변처리가 필요한 경우, 활동지원시간 확대
- 성인 장애인 대상 기저귀 지원 금액 확대
- 신변처리 공간 마련을 위해 관련 법규에 의무사항 개정
- 프로그램 공간과 휴식공간, 신변처리 공간의 분리 필요
- 신변처리를 위한 공간 확보와 지원인력 동시에 증대 필요
- 신변처리를 위한 물품 보유
- 신변처리 공간은 계절에 맞는 온도와 침대 구비(따뜻한 바닥 및 미끄럼 방지)
- 야외에 신변처리를 할 수 있는 공간 마련
- 신변처리 공간 및 보조기기, 물품 등의 위생 관리
- 신변처리 시 몸을 씻을 수 있는 공간, 지원, 물품 필요
- 당사자에게 세세하게 물어보는 신변처리 필요
- 장애인 대상 신변처리 교육 필요
- 부모 대상 신변처리 관련 교육 필요
- 종사자 대상 신변처리에 대한 지속적인 교육 필요

나. 종사자 대상 분석 결과

□ 인구사회학적 특성

○ 종사자용 설문지에 응답한 응답자의 성별은 ‘남자’ 36.3% (117명), ‘여자’ 63.7% (205명)였고, 연령은 ‘30~39세’ 36.6% (118명)로 가장 많았고, ‘40~49세’ 33.2% (107명), ‘50~59세’ 17.1% (55명), ‘20~29세’ 11.2% (36명), ‘60세 이상’ 1.9% (6명)순으로 나타났다. 평균연령은 40.67세(S.D=9.26)으로 나타났다.

○ 최종학력은 ‘4년제 대학 졸업’ 63.7% (205명)이 가장 많았고, ‘2~3년제 대학’ 19.3% (62명), 대학원 졸업’ 12.7% (41명), ‘ ‘고등학교 졸업’ 2.8% (9명) 순이었다.

○ 거주지역은 ‘서울특별시’ 20.2% (65명), ‘강원도’ 19.3% (62명), ‘부산광역시’ 8.4% (27명), ‘인천광역시’ 8.4% (27명), ‘대구광역시’ 7.1% (23명) 등의 순으로 많이 응답하였다.

<표 Ⅲ-62> 응답자의 인구사회학적 특성

구분		빈도 (N)	비율 (%)
성별	남자	117	36.3
	여자	205	63.7
	합계	322	100.0
연령대	20~29세	36	11.2
	30~39세	118	36.6
	40~49세	107	33.2
	50~59세	55	17.1
	60세 이상	6	1.9
	합계	322	100.0
	평균연령(S.D, 최소/최대)	40.67세(S.D=9.26, 22/69)	
최종학력	고등학교졸업	9	2.8
	2~3년제 대학	62	19.3
	4년제 대학 졸업	205	63.7
	대학원졸업	41	12.7
	기타	5	1.6
	합계	322	100.0
거주지역	서울특별시	65	20.2

구분		빈도 (N)	비율 (%)
	부산광역시	27	8.4
	대구광역시	23	7.1
	인천광역시	27	8.4
	광주광역시	13	4.0
	세종특별자치시	5	1.6
	대전광역시	17	5.3
	울산광역시	6	1.9
	경기도	62	19.3
	강원도	14	4.3
	충청북도	16	5.0
	충청남도	8	2.5
	전라북도	14	4.3
	전라남도	10	3.1
	경상북도	8	2.5
	경상남도	1	0.3
	제주특별자치도	6	1.9
	합계	322	100.0

□ 근무 관련 특성

○ 응답자의 근무기관을 살펴본 결과, ‘장애인주간보호센터’ 69.9% (225명), ‘별도의 장애인평생교육원’ 7.5% (24명), ‘기타’ 5.3% (17명), ‘특수학교 전공과’ 5.0% (16명) 등의 순서로 나타났다.

○ 근무경력은 평균 5.75년(S.D=5.34)으로, ‘1년~3년’ 34.8% (111명), ‘4년~6년’ 21.9% (70명) 등의 순서로 나타났다.

○ 종사자 수는 평균 14.84명(S.D=28.63)으로 ‘5명 이하’ 35.7% (115명), ‘10명 이하’ 25.8% (83명), ‘21명 이상’ 13.0% (42명), ‘3명 이하’ 13.0% (42명) 등으로 나타났다.

<표 Ⅲ-63> 응답자의 근무 관련 특성

구분		빈도 (N)	비율 (%)
근무기관	특수학교 전공과	16	5.0
	일반학교 전공과	8	2.5
	장애인주간보호센터	225	69.9
	장애인복지관 내 교육프로그램	8	2.5
	시도/시군구/읍면동 평생학습기관	8	2.5
	공공기관이나 시설평생교육기관	13	4.0
	별도의 장애인평생교육원	24	7.5
	사설기관의 평생교육기관	3	0.9
	기타	17	5.3
	합계	322	100.0
근무경력	1년 미만	39	12.2
	1년 ~ 3년	111	34.8
	4년 ~ 6년	70	21.9
	7년 ~ 10년	51	16.0
	11년 ~ 15년	31	9.7
	16년 이상	17	5.3
	합계	319	100.0
	평균 경력(S.D, 최소/최대)	5.75(S.D=5.34, 0.1/33.0)	
종사자 수	1명 ~ 3명 이하	42	13.0
	4명 ~ 5명 이하	115	35.7
	6명 ~ 10명 이하	83	25.8
	11명 ~ 14명 이하	24	7.5
	15명 ~ 20명 이하	16	5.0
	21명 이상	42	13.0
	합계	322	100.0
	평균 종사자수 (S.D, 최소/최대)	14.84(S.D=28.63, 1/200)	

□ 담당 이용인 관련 특성

○ 응답자가 현재 담당하는 이용인 수를 살펴본 결과, 평균 8.53명(S.D=8.86)으로 조사되었으며, ‘3명 ~ 4명’ 30.5% (98명), ‘10명 ~ 15명’ 23.7% (76명), ‘5명 ~ 6명’

14.6% (47명) 등의 순서로 나타났다.

○ 담당이용인 중 중복장애인 수는 평균 2.92명(S.D=3.74)으로, ‘0명’ 25.1 (80명), ‘2명’ 19.4% (62명), ‘1명’ 18.5% (59명), ‘6명 이상’ 15.0% (47명) 등으로 나타났다.

○ 담당이용인 중 단일 장애를 가진 장애인 수는 평균 5.01명(S.D=6.40)으로, ‘0명’ 37.0% (118명), ‘1명 ~ 5명’ 29.2% (93명), ‘11명 이상’ 20.1% (64명) 등으로 나타났다.

○ 담당이용인 중 신변처리 지원이 필요한 장애인 수는 평균 4.11명(S.D=4.60)으로 나타났고, ‘6명 이상’ 22.0% (70명), ‘1명’ 18.6% (60명), ‘3명’ 16.5% (53명), ‘2명’ 16.1% (52명) 등으로 나타났다.

<표 Ⅲ-64> 응답자의 담당 이용인 관련 특성

구분		빈도 (N)	비율 (%)
현재 담당하는 이용인 수	1명 ~ 2명	38	11.8
	3명 ~ 4명	98	30.5
	5명 ~ 6명	47	14.6
	7명 ~ 9명	21	6.5
	10명 ~ 15명	76	23.7
	16명 이상	41	12.8
	합계	321	100.0
	평균 수(S.D, 최소/최대)	8.53(S.D=8.86, 0/100)	
담당이용인 중 중복 장애인 수	0명	80	25.1
	1명	59	18.5
	2명	62	19.4
	3명	33	10.3
	4명	24	7.5
	5명	14	4.4
	6명 이상	47	15.0
	합계	319	100.0
	평균 수(S.D, 최소/최대)	2.92(S.D=3.74, 0/22)	
담당이용인 중 단일 장애인 수	0명	118	37.0
	1명 ~ 5명	93	29.2
	6명 ~ 10명	44	13.8
	11명 이상	64	20.1
	합계	319	100.0

구분		빈도 (N)	비율 (%)
	평균 수(S.D, 최소/최대)	5.01(S.D=6.40, 0/58)	
담당이용인 중 신변처리지원이 필요한 장애인 수	0명	36	11.2
	1명	60	18.6
	2명	52	16.1
	3명	53	16.5
	4명	29	9.0
	5명	22	6.8
	6명 이상	70	22.0
	합계	322	100.0
	평균 수(S.D, 최소/최대)	4.11(S.D=4.60, 0/30)	
	평균 미만(<4.11)	230	71.4
	평균 이상(≧4.11)	92	28.6
	합계	322	100.0

□ 지원 인력 유형 (다중응답)

○ 담당인력을 제외한 지원인력 유형을 살펴보면, ‘사회복무요원’ 38.8% (182명), 시간제일자리 18.3% (86명), 특수교육 실무사 10.0% (47명), ‘자원봉사자’ 9.8% (46명) 등으로 나타났다.

<표 Ⅲ-65> 지원 인력 유형 (다중응답)

구분	빈도 (N)	비율 (%)
특수교육 실무사(지도사)	47	10.0
장애인재활상담사	29	6.2
사회복무요원(공익근무요원)	182	38.8
시간제일자리	86	18.3
지원봉사자	46	9.8
활동지원사	26	5.5
기타	53	11.3
합계	469	100.0

□ 활동지원사 지원 허용 여부

○ 활동지원사 지원 허용 여부를 살펴보면, ‘아니오’는 65.2% (210명), ‘예’는 34.8% (112명)로 나타났다.

<표 Ⅲ-66> 활동지원사 지원 허용 여부

구분		빈도 (N)	비율 (%)
활동지원사 지원 허용 여부	예	112	34.8
	아니오	210	65.2
	합계	322	100.0

□ 신변처리 지원 인력 유형 (다중응답)

○ 신변처리 지원 인력 유형은 ‘담당인력’ 40.5% (169명), ‘담당인력과 지원인력’ 28.8% (120명), ‘당사자 스스로’ 20.9% (87명), ‘지원인력’ 7.9% (33명) 등의 순서로 나타났다.

<표 Ⅲ-67> 신변처리 지원 인력 유형 (다중응답)

구분		빈도 (N)	비율 (%)
신변처리 지원 인력 유형 (다중응답)	당사자 스스로	87	20.9
	담당인력	169	40.5
	지원인력	33	7.9
	담당인력과 지원인력	120	28.8
	기타	8	1.9
	합계	417	100.0

□ 신변처리 지원인력 수

○ 신변처리를 위한 지원인력 수는 평균 2.10명(S.D=2.64)으로, ‘1명’ 31.8% (102명), ‘3명 이상’ 28.1% (90명) 등의 순서로 나타났다.

<표 Ⅲ-68> 신변처리 지원인력 수

구분		빈도 (N)	비율 (%)
신변처리를 위한 지원인력 수	0명	65	20.2
	1명	102	31.8
	2명	64	19.9
	3명 이상	90	28.1
	합계	321	100.0
	평균 수(S.D, 최소/최대)	2.10(S.D=2.64, 0/25)	

□ 신변처리를 위한 물리적 환경 : 기관내

○ 장애인의 신변처리 지원에 대한 기관 내 물리적 환경을 시설설비, 보조기기, 공간, 물품지원, 의사지원의 영역으로 구분하여 조사하였다.

○ 시설 설비영역에 대한 응답으로 '잘 갖추어져 있음', '매우 잘 갖추어져 있음'에 '냉온방 장치'는 59.9% (193명), '온수 공급' 54.1% (174명), '환기시설' 55.9% (180명)로 나타났다.

○ 보조기기 영역은 '보조도구(성인 장애인용 기저귀 갈이대, 간이침대 등)'가 '잘 갖추어져 있음', '매우 잘 갖추어져 있음'이 26.1% (84명)로 나타났다.

○ 공간 영역은 '잘 갖추어져 있음', '매우 잘 갖추어져 있음'에는 '충분한 공간' 36.9% (119명), '잠금문 설치 등 사생활 보호장치' 51.9% (166명)로 나타났다.

○ 물품지원 영역은 '잘 갖추어져 있음', '매우 잘 갖추어져 있음'에 '신변처리 관련 물품(세정제, 장갑 등)' 67.3% (217명), '위생 물품(기저귀, 여벌옷 보관 서랍 등)' 62.4% (201명)로 나타났다.

○ 의사지원영역은 '보완대체의사소통 사용'이 '잘 갖추어져 있음', '매우 잘 갖추어져 있음'이 27.7% (89명)로 나타났다.

<표 Ⅲ-69> 물리적 환경 : 기관내

구분		전혀 갖추어지지 않음		갖추어지지 않음		보통		잘 갖추어져 있음		매우잘 갖추어져 있음		합계	
		빈도(N)	비율(%)	빈도(N)	비율(%)	빈도(N)	비율(%)	빈도(N)	비율(%)	빈도(N)	비율(%)	빈도(N)	비율(%)
시설설비	냉온방 장치	10	3.1	19	5.9	100	31.1	127	39.4	66	20.5	322	100
	온수 공급	5	1.6	32	9.9	111	34.5	119	37.0	55	17.1	322	100
	환기시설	3	0.9	30	9.3	109	33.9	125	38.8	55	17.1	322	100
보조기기	보조도구 (성인기저귀 갈이대, 간이침대 등)	56	17.4	89	27.6	93	28.9	62	19.3	22	6.8	322	100
공간	충분한 공간	26	8.1	50	15.5	127	39.4	89	27.6	30	9.3	322	100
	잠금문 설치 등 사생활 보호장치	15	4.7	33	10.2	108	33.5	123	38.5	43	13.4	322	100
물품지원	신변처리 물품 (세정제, 장갑 등)	6	1.9	13	4.0	86	26.7	156	48.4	61	18.9	322	100
	개인위생용품 (기저귀, 여벌옷 보관 서랍 등)	5	1.6	20	6.2	96	29.8	137	42.5	64	19.9	322	100

구분		전혀 갖추어지지 않음		갖추어지지 않음		보통		잘 갖추어져 있음		매우잘 갖추어져 있음		합계	
		빈도(N)	비율(%)	빈도(N)	비율(%)	빈도(N)	비율(%)	빈도(N)	비율(%)	빈도(N)	비율(%)	빈도(N)	비율(%)
의사지원	신변처리시 보완대체의사소통(AAC) 사용	23	7.1	74	23	136	42.2	65	20.2	24	7.5	322	100

□ 신변처리를 위한 물리적 환경 : 기관외

○ 장애인의 신변처리 지원에 대한 기관 외 물리적 환경을 외부활동시 지원인력의 충분성, 외부활동시 장소의 적합성, 외부 장애인 화장실에 기저귀 갈이대의 적합성, 외부활동시 탈·착의 공간이용 정도로 나누어 살펴보았다.

○ 외부 활동 시 지원인력의 충분성과 관련한 응답으로 '잘 갖추어져 있음', '매우 잘 갖추어져 있음'에 27.6% (89명)로 나타났다.

○ 외부 활동 시 장애유형에 적합한 장소를 선정함과 관련한 응답으로 '잘 갖추어져 있음', '매우 잘 갖추어져 있음'이 46.9% (151명)로 나타났다.

○ 외부활동 시 장애인화장실에 성인용 기저귀 갈이대가 설치되어 있음에 대한 응답으로 '잘 갖추어져 있음', '매우 잘 갖추어져 있음'에 21.4% (69명)로 나타났다.

○ 외부 활동 시 착·탈의할 공간을 쉽게 찾을 수 있음과 관련하여 '잘 갖추어져 있음', '매우 잘 갖추어져 있음'에 ' 27.4% (88명)로 나타났다.

<표 Ⅲ-70> 물리적 환경 : 기관외

구분	전혀 갖추어지지 않음		갖추어지지 않음		보통		잘 갖추어져 있음		매우잘 갖추어져 있음		합계	
	빈도(N)	비율(%)	빈도(N)	비율(%)	빈도(N)	비율(%)	빈도(N)	비율(%)	빈도(N)	비율(%)	빈도(N)	비율(%)
외부 활동 시 지원인력이 충분함	27	8.4	82	25.5	124	38.5	69	21.4	20	6.2	322	100
외부 활동 시 이용인의 장애유형에 적합한 장소를 선정함	12	3.7	22	6.8	137	42.5	116	36.0	35	10.9	322	100
외부 활동 시 장애인 화장실에 성인용 기저귀	64	19.9	107	33.2	82	25.5	55	17.1	14	4.3	322	100

구분	전혀 갖추어지지 않음		갖추어지지 않음		보통		잘 갖추어져 있음		매우잘 갖추어져 있음		합계	
	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)
갈이대가 설치되어 있음												
외부 활동 시 탈·착의를 해야 할 경우 별도의 공간을 쉽게 찾을 수 있음	40	12.4	83	25.8	111	34.5	73	22.7	15	4.7	322	100

□ 신변처리 지원 실태

○ 신변처리 지원을 현재 어떻게 하고 있는지 살펴보았다.

○ ’ 전혀 하지 않는다 ‘에 응답한 항목이 높은 순서대로 살펴보면, ‘대소변 활동에 필요한 보조도구가 마련된 환경에서 대소변지원을 하고 있다’ 31.1% (100명), ‘수업(프로그램) 장소에 대소변처리 활동을 할 수 있는 칸막이 등이 설치되어 있다’ 23.3% (75명), ‘따로 마련된 공간에서 대소변처리 활동을 한다’ 9.9% (32명) 등의 순서로 나타났다.

<표 Ⅲ-71> 신변처리 지원 실태

구분	항상 한다		가끔 한다		전혀 하지 않는다		합계	
	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)
동성의 인력이 대소변처리 활동을 지원한다.	204	63.4	91	28.3	27	8.4	322	100
수업(프로그램) 장소와 분리된 곳에서 대소변처리 활동을 한다.	234	72.7	68	21.1	20	6.2	322	100
수업(프로그램) 장소에 대소변처리 활동을 할 수 있는 칸막이 등이 설치되어 있다.	169	52.5	78	24.2	75	23.3	322	100
따로 마련된 공간에서 대소변처리 활동을 한다.	221	68.6	69	21.4	32	9.9	322	100
대소변 활동에 필요한 보조도구가 마련된	128	39.8	94	29.2	100	31.1	322	100

구분	항상 한다		가끔 한다		전혀 하지 않는다		합계	
	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)
환경에서 대소변지원을 하고 있다.								
이용인이 옷에 대소변을 본 경우 가능한 다른 이용인이 모르게 조용히 지원한다.	211	65.5	86	26.7	25	7.8	322	100

□ 탈·착의 지원 실태

○ 탈·착의 지원을 현재 어떻게 하고 있는지 살펴보았다.

○ '탈·착의 시 동성의 인력이 지원하고 있다'에 대해서 전혀 하지 않는다고 응답한 비율이 7.5% (24명), 가끔한다고 응답한 비율이 24.2% (78명)으로 나타났다.

○ '탈·착의 시 다른 사람이 볼 수 없는 별도의 공간을 이용한다'에 대해서 전혀 하지 않는다고 응답한 비율이 5.6% (18명), 가끔 한다고 응답한 비율이 18.0% (58명)으로 나타났다.

<표 Ⅲ-72> 탈·착의 지원 실태

구분	항상 한다		가끔 한다		전혀 하지 않는다		합계	
	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)
탈·착의 시 동성의 인력이 지원하고 있다.	220	68.3	78	24.2	24	7.5	322	100
탈·착의 시 다른 사람이 볼 수 없는 별도의 공간을 이용한다.	246	76.4	58	18.0	18	5.6	322	100

□ 신변처리 지원 시 인권존중 실태 : 대·소변 지원

○ 대·소변 지원에 대한 인권존중 정도를 묻는 질문에 '나와 다른 성별인 이용인의 화장실 사용을 지원해야 할 경우 이용인의 동의를 얻는다'에는 '그렇다' 32.9% (106명), '매우 그렇다' 41.0% (132명)에 높은 응답율을 보였다. '대소변 처리나 몸을 씻겨야 하는 때 다른 활동이 진행 중이면 활동이 종료된 후 지원한다.'라는 항목에 '그렇

지 않다’ 26.1% (84명), ‘매우 그렇지 않다’ 36.0% (116명)로 응답하였다. ‘이용인의 대소변처리에 관한 사항을 보호자와 협의하여 계획하고 점검한다.’는 ‘그렇다’ 42.9% (138명), ‘매우 그렇다’ 36.0% (116명)로 나타났다.

<표 Ⅲ-73> 신변처리 지원 시 인권존중 실태 : 대·소변 지원

구분		매우 그렇지 않다		그렇지 않다		보통이다		그렇다		매우 그렇다		합계	
		빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)
대·소변지원	나와 다른 성별인 이용인의 화장실 사용을 지원해야 할 경우 이용인의 동의를 얻는다.	8	2.5	23	7.1	53	16.5	106	32.9	132	41.0	322	100
	대소변 처리나 몸을 씻겨야 하는 때 다른 활동이 진행 중이면 활동이 종료된 후 지원한다.	116	36.0	84	26.1	58	18.0	39	12.1	25	7.8	322	100
	이용인의 대소변처리에 관한 사항을 보호자와 협의하여 계획하고 점검한다.	6	1.9	15	5.0	446	14.3	138	42.9	116	36.0	322	100

□ 응답자의 특성에 따른 신변처리 지원 시 인권존중 실태 : 대·소변 지원

○ 응답자의 성별, 근속년도, 소속기관의 활동지원이용 가능 여부, 신변처리 필요자의 수에 따라 신변처리 지원 시 인권존중 실태를 살펴보았다.

○ ‘나와 다른 성별인 이용인의 화장실 사용을 지원해야 할 경우 이용인의 동의를 얻는다.’ 라는 문항에 대한 응답으로는 남자는 ‘매우 그렇다’에 45.3% (53명), 여자는 ‘매우 그렇다’에 38.5% (79명)가 응답하였다. 응답자의 근속년도가 10년 미만인 경우, ‘매우 그렇다’에 43.4% (111명), 10년 이상인 경우, ‘매우 그렇다’에 31.7% (20명)가 응답하였다. 활동지원을 이용할 수 있는 기관에 속한 응답자는 ‘매우 그렇다’에 33.9% (38명), 활동지원을 이용하지 못하는 기관에 속한 응답자는 ‘매우 그렇다’에 44.8% (94명)이 응답하였다. 신변처리를 필요로하는 장애인이 평균 미만인 경우, ‘매우 그렇다’에 37.0% (85명), 신변처리를 필요로하는 장애인이 평균 이상인 경우,

‘매우 그렇다’에 51.1% (47명)이 응답하였다.

○ ‘대소변 처리나 몸을 씻겨야 하는 때 다른 활동이 진행 중이면 활동이 종료된 후 지원한다.’라는 문항에 대해서 남자 응답자의 12.8% (15명), 근속년도 10년 미만인 응답자의 9.0% (23명), 활동지원을 이용하지 못하는 기관에 속한 응답자의 9.0% (19명), 신변처리를 필요로하는 장애인이 평균 미만인 응답자의 9.6% (22명)이 ‘매우 그렇다’에 응답하였다.

○ ‘이용인의 대소변처리에 관한 사항을 보호자와 협의하여 계획하고 점검한다.’라는 문항에 근속년도가 10년 이상인 응답자의 6.3% (4명), 활동지원을 이용하지 못하는 기관에 속한 응답자의 6.7% (11명)가 ‘그렇지 않다’라고 응답하였다.

〈표 Ⅲ-74〉 응답자의 특성에 따른 신변처리 지원 시 인권존중 실태 : 대·소변 지원

구분				매우 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다	계
나와 다른 성별인 이용인의 화장실 사용을 지원해야 할 경우 이용인의 동의를 얻는다.	성별	남	명	5	5	20	34	53	117
			%	4.3	4.3	17.1	29.1	45.3	100.0
		여	명	3	18	33	72	79	205
			%	1.5	8.8	16.1	35.1	38.5	100.0
	근속년도	10년 미만	명	7	15	42	81	111	256
			%	2.7	5.9	16.4	31.6	43.4	100.0
		10년 이상	명	1	8	9	25	20	63
			%	1.6	12.7	14.3	39.7	31.7	100.0
	활동지원 이용 여부	이용 가능	명	2	6	24	42	38	112
			%	1.8	5.4	21.4	37.5	33.9	100.0
		이용 불가능	명	6	17	29	64	94	210
			%	2.9	8.1	13.8	30.5	44.8	100.0
	신변처리 필요자	평균 미만	명	7	12	42	84	85	230
			%	3.0	5.2	18.3	36.5	37.0	100.0
		평균 이상	명	1	11	11	22	47	92
			%	1.1	12.0	12.0	23.9	51.1	100.0
대소변 처리나 몸을 씻겨야 하는 때 다른 활동이 진행 중이면 활동이 종료된 후 지원한다.	성별	남	명	44	23	23	12	15	117
			%	37.6	19.7	19.7	10.3	12.8	100.0
		여	명	72	61	35	27	10	205
			%	35.1	29.8	17.1	13.2	4.9	100.0
	근속년도	10년 미만	명	89	67	46	31	23	256
			%	34.8	26.2	18.0	12.1	9.0	100.0
		10년 이상	명	27	17	10	8	1	63
			%	42.9	27.0	15.9	12.7	1.6	100.0
	활동지원 이용 여부	이용 가능	명	28	29	32	17	6	112
			%	25.0	25.9	28.6	15.2	5.4	100.0
		이용 불가능	명	88	55	26	22	19	210
			%	41.9	26.2	12.4	10.5	9.0	100.0
	신변	평균	명	75	56	46	31	22	230

구분				매우 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	계
	처리 필요자	미만	%	32.6	24.3	20.0	13.5	9.6	100.0
		평균 이상	명	41	28	12	8	3	92
			%	44.6	30.4	13.0	8.7	3.3	100.0
이용인의 대소변처리에 관한 사항을 보호자와 협의하여 계획하고 점검한다.	성별	남	명	2	6	21	46	42	117
			%	1.7	5.1	17.9	39.3	35.9	100.0
		여	명	4	10	25	92	74	205
			%	2.0	4.9	12.2	44.9	36.1	100.0
	근속 년도	10년 미만	명	6	12	38	103	97	256
			%	2.3	4.7	14.8	40.2	37.9	100.0
		10년 이상	명	0	4	7	34	18	63
			%	0.0	6.3	11.1	54.0	28.6	100.0
	활동 지원 이용 여부	이용 가능	명	2	2	24	52	32	112
			%	1.8	1.8	21.4	46.4	28.6	100.0
		이용 불가능	명	4	14	22	86	84	210
			%	1.9	6.7	10.5	41.0	40.0	100.0
	신변 처리 필요자	평균 미만	명	4	11	38	96	81	230
			%	1.7	4.8	16.5	41.7	35.2	100.0
		평균 이상	명	2	5	8	42	35	92
			%	2.2	5.4	8.7	45.7	38.0	100.0

□ 신변처리 지원 시 인권존중 실태 : 탈·착의지원

○ 탈·착의 지원에 대한 인권존중 실태에 대한 문항으로 '담당인력과 다른 성별인 이용인의 착·탈의 지원 시 이용인의 동의를 얻는다.' 에 '매우 그렇다' 41.0% (132명), '그렇다' 35.4% (114명) 순으로 응답하였고, '다른 이용인 및 지원인력이 안 보는 곳에서 옷을 갈아입도록 한다.' 에는 '매우 그렇다' 55.0% (177명), '그렇다' 32.0% (103명)로 나타났다.

<표 Ⅲ-75> 신변처리 지원 시 인권존중 실태 : 탈·착의지원

구분		매우 그렇지 않다		그렇지 않다		보통 이다		그렇다		매우 그렇다		합계	
		빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)
탈·착의지	담당인력과 다른 성별인 이용인의 착·탈의 지원 시 이용인의 동의를 얻는다.	9	2.8	13	4.0	54	16.8	114	35.4	132	41.0	322	100
	다른 이용인 및	3	0.9	7	2.2	32	9.9	103	32.0	177	55.0	322	100

구분		매우 그렇지 않다		그렇지 않다		보통 이다		그렇다		매우 그렇다		합계	
		빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)
원	지원인력이 안 보는 곳에서 옷을 갈아입도록 한다.												

□ 응답자의 특성에 따른 신변처리 지원 시 인권존중 실태 : 탈 · 착의지원

○ '담당인력과 다른 성별인 이용인의 착·탈의 지원 시 이용인의 동의를 얻는다' 에는 남자 응답자의 47.0% (55명)가 '매우 그렇다' 에 응답하였고, 여자 응답자는 37.6% (77명)가 응답하였다. 근속년도 10년 미만인 응답자의 42.2% (108명), 활동지원을 이용하지 못하는 기관에 속한 응답자의 47.1% (99명)은 '매우 그렇다' 에 응답하였다. 신변처리를 필요로하는 이용인이 평균보다 많은 기관에 속한 응답자의 46.7% (43명)는 '매우 그렇다' 고 응답하였다.

○ '다른 이용인 및 지원인력이 안 보는 곳에서 옷을 갈아입도록 한다' 에는 성별이나 근속년도에 따른 차이는 크게 두드러지지 않은 것으로 나타났다. 다만, 활동지원을 이용하지 못하는 기관에 속한 응답자의 61.9% (130명)와 신변처리를 필요로하는 이용자이 평균보다 많은 기관에 속한 응답자의 64.1% (59명)은 '매우 그렇다' 에 응답하였다.

〈표 Ⅲ-76〉 응답자의 특성에 따른 신변처리 지원 시 인권존중 실태 : 탈 · 착의지원

구분				매우 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	계
담당인력과 다른 성별인 이용인의 착·탈의 지원 시 이용인의 동의를 얻는다.	성별	남	명	5	2	21	34	55	117
			%	4.3	1.7	17.9	29.1	47.0	100.0
		여	명	4	11	33	80	77	205
			%	2.0	5.4	16.1	39.0	37.6	100.0
	근속 년도	10년 미만	명	8	9	42	89	108	256
			%	3.1	3.5	16.4	34.8	42.2	100.0
		10년 이상	명	1	4	11	24	23	63
			%	1.6	6.3	17.5	38.1	36.5	100.0
	활동 지원 이용 여부	이용 가능	명	1	5	22	51	33	112
			%	0.9	4.5	19.6	45.5	29.5	100.0
		이용 불가능	명	8	8	32	63	99	210
			%	3.8	3.8	15.2	30.0	47.1	100.0
	신변 처리 필요자	평균 미만	명	5	6	41	89	89	230
			%	2.2	2.6	17.8	38.7	38.7	100.0
		평균	명	4	7	13	25	43	92

구분				매우 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	계
		이상	%	4.3	7.6	14.1	27.2	46.7	100.0
다른 이용인 및 지원인력이 안 보는 곳에서 옷을 갈아입도록 한다.	성별	남	명	1	2	16	34	64	117
			%	0.9	1.7	13.7	29.1	54.7	100.0
		여	명	2	5	16	69	113	205
			%	1.0	2.4	7.8	33.7	55.1	100.0
	근속 년도	10년 미만	명	3	5	26	82	140	256
			%	1.2	2.0	10.2	32.0	54.7	100.0
		10년 이상	명	0	2	5	20	36	63
			%	0.0	3.2	7.9	31.7	57.1	100.0
	활동 지원 이용 여부	이용 가능	명	1	3	17	44	47	112
			%	0.9	2.7	15.2	39.3	42.0	100.0
		이용 불가능	명	2	4	15	59	130	210
			%	1.0	1.9	7.1	28.1	61.9	100.0
	신변 처리 필요자	평균 미만	명	2	5	26	79	118	230
			%	0.9	2.2	11.3	34.3	51.3	100.0
		평균 이상	명	1	2	6	24	59	92
			%	1.1	2.2	6.5	26.1	64.1	100.0

□ 신변처리 지원 시 인권존중 실태 : 식사 지원

○ ‘식사 지원 시 이용인이 먹기 싫어하는 음식을 억지로 먹이는 경우가 있다.’의 항목에는 ‘매우 그렇지 않다’ 49.4% (159명), ‘그렇지 않다’ 27.0% (87명)로 응답하였고, ‘음식 냄새나 씹는 질감에 대한 이용인의 과민성을 반영하여 융통성 있게 식사를 제공한다.’에는 ‘그렇다’ 41.9% (135명), ‘매우 그렇다’ 39.4% (127명)가 응답하였다.

<표 Ⅲ-77> 신변처리 지원 시 인권존중 실태 : 식사 지원

구분		매우 그렇지 않다		그렇지 않다		보통 이다		그렇다		매우 그렇다		합계	
		빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)
식사 지원	식사 지원 시 이용인이 먹기 싫어하는 음식을 억지로 먹이는 경우가 있다.	159	49.4	87	27.0	36	11.2	31	9.6	9	2.8	322	100
	음식 냄새나 씹는 질감에 대한 이용인의 과민성을	4	1.2	10	3.1	46	14.3	135	41.9	127	39.4	322	100

구분		매우 그렇지 않다		그렇지 않다		보통 이다		그렇다		매우 그렇다		합계	
		빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)
	반영하여 융통성 있게 식사를 제공한다.												

□ 응답자의 특성에 따른 신변처리 지원 시 인권존중 실태 : 식사 지원

○ '식사 지원 시 이용인이 먹기 싫어하는 음식을 억지로 먹이는 경우가 있다.' 에 '매우 그렇다' 에 응답한 경우를 살펴보면, '남자' 5.1% (6명), '활동지원을 이용할 수 있는 기관에 속한 응답자' 5.4% (6명), 신변처리를 필요로하는 이용인이 평균 미만인 경우, 3.9% (9명)으로 응답하였다.

○ '음식 냄새나 씹는 질감에 대한 이용인의 과민성을 반영하여 융통성 있게 식사를 제공한다.' 문항의 응답결과는 응답자 특성에 따른 차이는 크게 두드러지지 않은 것으로 나타났다.

<표 Ⅲ-78> 응답자의 특성에 따른 신변처리 지원 시 인권존중 실태 : 급식지도

구분				매우 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	계
식사 지원 시 이용인이 먹기 싫어하는 음식을 억지로 먹이는 경우가 있다.	성별	남	명	59	27	16	9	6	117
			%	50.4	23.1	13.7	7.7	5.1	100.0
		여	명	100	60	20	22	3	205
			%	48.8	29.3	9.8	10.7	1.5	100.0
	근속 년도	10년 미만	명	132	58	31	27	8	256
			%	51.6	22.7	12.1	10.5	3.1	100.0
		10년 이상	명	26	27	5	4	1	63
			%	41.3	42.9	7.9	6.3	1.6	100.0
	활동 지원 이용 여부	이용 가능	명	48	24	19	15	6	112
			%	42.9	21.4	17.0	13.4	5.4	100.0
		이용 불가능	명	111	63	17	16	3	210
			%	52.9	30.0	8.1	7.6	1.4	100.0
	신변 처리 필요자	평균 미만	명	104	57	33	27	9	230
			%	45.2	24.8	14.3	11.7	3.9	100.0
		평균 이상	명	55	30	3	4	0	92
			%	59.8	32.6	3.3	4.3	0.0	100.0
음식 냄새나 씹는 질감에 대한 이용인의 과민성을 반영하여 융통성 있게 식사를	성별	남	명	2	4	22	44	45	117
			%	1.7	3.4	18.8	37.6	38.5	100.0
		여	명	2	6	24	91	82	205
			%	1.0	2.9	11.7	44.4	40.0	100.0
	근속	10년	명	2	6	39	107	102	256

구분				매우 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	계
제공한다.	년도	미만	%	0.8	2.3	15.2	41.8	39.8	100.0
		10년	명	1	4	7	27	24	63
		이상	%	1.6	6.3	11.1	42.9	38.1	100.0
	활동 지원 이용 여부	이용	명	1	5	27	42	37	112
		가능	%	0.9	4.5	24.1	37.5	33.0	100.0
		이용	명	3	5	19	93	90	210
		불가능	%	1.4	2.4	9.0	44.3	42.9	100.0
	신변 처리 필요자	평균	명	2	7	40	93	88	230
		미만	%	0.9	3.0	17.4	40.4	38.3	100.0
		평균	명	2	3	6	42	39	92
		이상	%	2.2	3.3	6.5	45.7	42.4	100.0

□ 신변처리 활동 전반에 대한 점수

○ 설문에 참여한 지원인력에게 이용장애인의 신변처리 활동 전반에 대해 최저 1점 ~ 최고 10점으로 평가하여 점수를 기입하도록 한 결과, 평균 7.51점(S.D=1.85)으로, 8~10점 62.7% (202명), 4~7점 32.9% (106명), 1~3점 4.3% (14명)순으로 나타났다.

<표 Ⅲ-79> 신변처리 활동 전반에 대한 점수

구분		빈도 (N)	비율 (%)
신변처리 활동 전반에 대한 점수 (10점 만점)	1~3점	14	4.3
	4~7점	106	32.9
	8점~10점	202	62.7
합계		322	100.0
평균점수(S.D, 최소/최대)		7.51(S.D=1.85, 1/10)	

□ 응답자의 특성에 따른 신변처리 활동 전반에 대한 점수

○ 응답자 특성에 따라 신변처리 활동 전반에 대한 점수의 차이가 있는지 평균분석 t-test를 하였다. 분석 결과, 통계적으로 유의한 차이는 없는 것으로 나타났으나, 남성(평균=7.31)보다 여성(평균=7.62)이, 근속년도 10년 미만(평균=7.45)보다 10년 이상인 경우(평균=7.65), 활동지원을 이용할 수 있는 기관에 속한 응답자(평균=7.50)보다 이용할 수 있는 기관에 속한 응답자(평균=7.53점)가. 신변처리를 필요로하는 이용인이 평균 미만인 경우(평균=7.46)보다 평균 이상인 경우(평균=7.63)가 평균점수가 비교적 높은 편으로 나타났다.

<표 Ⅲ-80> 응답자의 특성에 따른 신변처리 활동 전반에 대한 점수

구분		빈도(N)	평균	S.D	최소값	최대값	t
성별	남	117	7.31	2.04	0	10	1.476
	여	205	7.62	1.72	0	10	
근속 년도	10년 미만	256	7.45	1.89	0	10	.806
	10년 이상	63	7.65	1.70	0	10	
활동 지원 이용 여부	이용 가능	112	7.53	1.84	0	10	.124
	이용 불가능	210	7.50	1.86	0	10	
신변처리 필요자	평균 미만	230	7.46	1.85	0	10	.741
	평균 이상	92	7.63	1.85	1	10	

□ 이용인의 신변처리 활동을 위해 가장 먼저 개선해야 할 사항

○ 신변처리를 위해 개선해야 할 사항 중 1순위는 담당인력(특수교사 및 사회복지사) 확충 44.4% (143명), 2순위는 장애인 성비에 맞는 지원인력 확보 29.8% (89명), 3순위는 신변처리에 관한 지원인력 교육 15.3% (45명)으로 나타났다.

○ 1순위부터 3순위 모두를 합한 결과를 살펴보면, ‘담당인력(특수교사 및 사회복지사) 확충’ 22.4%, ‘장애인 성비에 맞는 지원인력 확보’ 17.8%, ‘중증중복장애인에게 친화적인 설비’ 15.7% , ‘신변처리에 관한 지원인력 교육’ 9.3%, ‘신변처리 시 필요한 물품 지원’ 8.8% 등의 순서로 나타났다.

○ 기타 응답을 살펴보면, 주로 공간과 인력에 대한 욕구가 높았음을 알 수 있었다. 특히, 성비를 맞춘 인력 지원이 필요함이 드러났다.

<표 Ⅲ-81> 이용인의 신변처리 활동을 위해 가장 먼저 개선해야 할 사항

구분	1순위		2순위		3순위		총합	
	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)
중증중복장애인에게 친화적인 설비	70	21.7	34	11.4	40	13.6	144	15.7
경관영양(위루관, 콧줄 등)과 가래흡인 지원이 필요한 장애인도 이용 가능한 센터	6	1.9	11	3.7	10	3.4	27	2.9
담당인력(특수교사 및 사회복지사) 확충	143	44.4	47	15.7	15	5.1	205	22.4
장애인 성비에 맞는 지원인력 확보	44	13.7	89	29.8	30	10.2	163	17.8

구분	1순위		2순위		3순위		총합	
	빈도(N)	비율(%)	빈도(N)	비율(%)	빈도(N)	비율(%)	빈도(N)	비율(%)
신변처리 시 필요한 물품 지원	16	5.0	26	8.7	39	13.2	81	8.8
신변처리시 필요한 보조기기 지원	12	3.7	21	7.0	44	14.9	77	8.4
신변처리 관련 세부 지침(매뉴얼) 마련	13	4.0	28	9.4	19	6.4	60	6.6
신변처리에 관한 지원인력 교육	9	2.8	31	10.4	45	15.3	85	9.3
평생교육기관의 독립적인 기관장	2	0.6	3	1.0	13	4.4	18	2.0
인권친화적인 장애인 신변처리 실천 모델 수립	4	1.2	9	3.0	31	10.5	44	4.8
기타*	3	0.9	0	0.0	9	3.1	12	1.3
합계	322	100	299	100	295	100	916	100

* 기타 : 공간 마련 및 확보, 바로 신변처리를 지원할 수 있는 공간, 보조인력 확보, 성비에 따른 지원인력 확충 등

□ 응답자의 특성에 따른 신변처리 활동을 위해 개선해야 할 사항

○ 응답자의 특성에 따라 신변처리를 위해 개선해야 할 사항을 살펴보았다. 특성에 따른 결과는 크게 다르지 않은 것으로 나타났다. 전반적으로 '담당인력(특수교사 및 사회복지사) 확충', '장애인 성비에 맞는 지원인력 확보', '중증중복장애인에게 친화적인 설비' 등의 순서로 개선이 필요하다고 응답하였다.

<표 Ⅲ-82> 응답자의 특성에 따른 신변처리 활동을 위해 개선해야 할 사항(총합)

구분	활동지원이용가능여부				신변처리 필요 이용인 수			
	이용가능		이용불가능		평균 미만		평균 이상	
	빈도(N)	비율(%)	빈도(N)	비율(%)	빈도(N)	비율(%)	빈도(N)	비율(%)
중증중복장애인에게 친화적인 설비	49	16.2	95	15.5	94	14.5	50	18.7
경관영양(위루관, 콧줄 등)과 가래흡인 지원이 필요한 장애인도 이용 가능한 센터	13	4.3	14	2.3	26	4.0	1	0.4
담당인력(특수교사 및 사회복지사) 확충	65	21.5	140	22.8	145	22.3	60	22.5

구분	활동지원이용가능여부				신변처리 필요 이용인 수			
	이용가능		이용불가능		평균 미만		평균 이상	
	빈도(N)	비율(%)	빈도(N)	비율(%)	빈도(N)	비율(%)	빈도(N)	비율(%)
장애인 성비에 맞는 지원인력 확보	56	18.5	107	17.5	109	16.8	54	20.2
신변처리 시 필요한 물품 지원	31	10.2	50	8.2	63	9.7	18	6.7
신변처리시 필요한 보조기기 지원	32	10.6	45	7.3	58	8.9	19	7.1
신변처리 관련 세부 지침(매뉴얼) 마련	17	5.6	43	7.0	44	6.8	16	6.0
신변처리에 관한 지원인력 교육	21	6.9	64	10.4	61	9.4	24	9.0
평생교육기관의 독립적인 기관장	7	2.3	11	1.8	14	2.2	4	1.5
인권친화적인 장애인 신변처리 실천 모델 수립	9	3.0	35	5.7	32	4.9	12	4.5
기타	3	1.0	9	1.5	3	0.5	9	3.4
합계	303	100	613	100	649	100	267	100

□ 평생교육 관련 프로그램 제공 시 어려운 점

○ 평생교육과 관련한 프로그램을 제공할 때 가장 큰 어려운 점이 무엇인지 살펴보았다. 그 결과, ‘신변처리 지원인력 부재 및 공간 미비’가 32.3% (104명)으로 가장 높게 나타났다. 그 다음, ‘장애인의 욕구를 고려하지 못하는 프로그램의 종류’ 23.3% (75명), ‘편의시설 및 설비 미비’ 11.8% (38명), ‘강사의 장애에 대한 이해부족’ 11.2% (36명) 등을 응답하였다.

○ 이용인들 간의 관계는 응답률이 1.6% (5명)로 그 비율이 높지는 않지만, 세부 응답을 살펴보면 이용인들간의 관계 형성이 어렵거나, 프로그램에 대한 이용인의 피드백이 부족하여 프로그램 질향상 도모가 어려운 상황을 언급하였음. 또한 이용인의 개별 특성이 다양하여 소리에 예민한 이용인과 소리를 지르는 이용인이 한 공간에 있는 상황에 대한 어려움도 토로하였음.

○ 기타를 응답한 비율은 4.3% (14명)으로, 공간이나 인력의 협소함을 주로 언급함. 특히, 프로그램 진행 시 신변처리가 필요한 상황에서의 인력이 부족하다는 현실을 토로하였음. 그 외에도 도전적 행동 대처나 개별 욕구를 고려하지 어려운 상황 등이 있음을 알 수 있었음. 특히, 개별 욕구는 이용인들 간의 관계에서도 언급된 내용으로 향후, 개별 욕구를 반영할 수 있는 방안을 모색할 필요가 있겠음.

<표 Ⅲ-83> 평생교육 프로그램 제공 시 가장 어려움 점

구분	빈도 (N)	비율 (%)
편의시설 및 설비 미비	38	11.8
신변처리 지원인력 부재 및 공간 미비	104	32.3
수강 정원이 차서 원하는 프로그램을 제공할 수 없음	23	7.1
장애인의 욕구를 고려하지 못하는 프로그램의 종류	75	23.3
장애를 이유로 교육기관 입학요구	11	3.4
강사의 장애에 대한 이해부족	36	11.2
이용인들 간의 관계*	5	1.6
기타*	14	4.3
어려움 없음	16	5.0
합계	322	100.0

* 이용인들 간의 관계 : 이용인들 간 관계 형성이 어려움, 교육 프로그램에 대해 이용자의 반응이 없어서 강사님들이 힘들어함, 소리를 지르는 이용인과 소리에 예민한 이용인들이 한 공간에서 수업하기에 어려움, 이용인 간 욕구 및 선호도의 차이가 모두 달라서 진행이 어려움 등

* 기타 : 공간의 협소함, 교육인려의 부족, 개별 욕구를 고려하지 못함, 도전적 행동, 프로그램 도중 대소변처리를 위한 인력 부족 등

□ 응답자의 특성에 따른 평생교육 관련 프로그램 제공 시 어려운 점

○ 응답자의 특성에 따라 평생교육과 관련한 프로그램을 제공할 때 가장 큰 어려운 점이 무엇인지 살펴보았다. 활동지원을 이용할 수 있는 기관에 속한 응답자는 ‘장애인의 욕구를 고려하지 못하는 프로그램의 종류 ’ 26.8% (30명), ‘신변처리 지원인력 부재 및 공간 미비’ 23.2% (26명), ‘수강 정원이 차서 원하는 프로그램을 제공할 수 없음’ 11.6% (13명) 등을 응답하였다. 반면, 활동지원을 이용할 수 없는 기관에 속한 응답자는 ‘신변처리 지원인력 부재 및 공간 미비’ 37.1% (78명), ‘장애인의 욕구를 고려하지 못하는 프로그램의 종류’ 21.4% (45명), ‘편의시설 및 설비 미비’ 13.3% (28명) 등을 응답하였다.

○ 신변처리를 필요로하는 이용인이 평균 미만인 기관에 속한 응답자는 ‘신변처리 지원인력 부재 및 공간 미비’ 28.7% (66명), ‘장애인의 욕구를 고려하지 못하는 프로그램의 종류’ 23.9% (55명), ‘편의시설 및 설비 미비’ 13.5% (31명) 등을 응답하였다.

반면, 신변처리를 필요로하는 이용인이 평균 이상인 기관에 속한 응답자는 ‘신변처리 지원인력 부재 및 공간 미비’ 41.3% (38명), ‘장애인의 욕구를 고려하지 못하는 프로그램의 종류’ 21.7% (20명), ‘강사의 장애에 대한 이해부족’ 10.9% (10명) 등을 응답하였다.

<표 Ⅲ-84> 응답자의 특성에 따른 평생교육 프로그램 제공 시 가장 어려움 점

구분	활동지원이용가능여부				신변처리 필요 이용인 수			
	이용가능		이용불가능		평균 미만		평균 이상	
	빈도(N)	비율(%)	빈도(N)	비율(%)	빈도(N)	비율(%)	빈도(N)	비율(%)
편의시설 및 설비 미비	10	8.9	28	13.3	31	13.5	7	7.6
신변처리 지원인력 부재 및 공간 미비	26	23.2	78	37.1	66	28.7	38	41.3
수강 정원이 차서 원하는 프로그램을 제공할 수 없음	13	11.6	10	4.8	20	8.7	3	3.3
장애인의 욕구를 고려하지 못하는 프로그램의 종류	30	26.8	45	21.4	55	23.9	20	21.7
장애를 이유로 교육기관 입학요구	10	8.9	1	0.5	9	3.9	2	2.2
강사의 장애에 대한 이해부족	12	10.7	24	11.4	26	11.3	10	10.9
이용인들 간의 관계	1	0.9	4	1.9	5	2.2	0	0.0
기타	6	5.4	8	3.8	6	2.6	8	8.7
어려움 없음	4	3.6	12	5.7	12	5.2	4	4.3
합계	112	100	210	100	230	100	92	100

□ 평생교육 관련 프로그램 제공 시 필요한 지원

○ 평생교육과 관련한 프로그램을 제공할 때 필요한 지원이 무엇인지 살펴보았다. 가장 높은 응답률을 보인 문항은 ‘신변처리 지원인력 확보’ 23.9% (77명)로 나타났다. 그 다음, ‘학습 지원 인력 제공’ 20.2% (65명), ‘장애인을 위한 특별 교육과정 운영’ 19.3% (62명), ‘학습 보조금 지원’ 11.2% (36명) 등으로 조사되었다.

○ 기타에 응답한 경우는 2.5% (8명)으로, 구체적인 내용을 살펴보면, 중증장애인에 맞는 모델 개발, 전문인력의 확보, 프로그램의 다양화 등의 의견이 있었다.

<표 Ⅲ-85> 평생교육 프로그램 제공 시 필요한 지원

구분	빈도 (N)	비율 (%)
신변처리 지원인력 확보	77	23.9
학습 보조금 지원	36	11.2
프로그램 홍보 강화	16	5.0
학습 지원 인력 제공	65	20.2
평생교육 기관 확대	34	10.6
장애인을 위한 특별 교육과정 운영	62	19.3
교·강사 대상 장애인권교육 제공	10	3.1
교육기관까지 장애인 이동 지원	14	4.3
기타*	8	2.5
합계	322	100.0

* 기타 : 중증장애인에 맞는 모델 개발, 전문 인력의 확보, 프로그램의 다양화 등

□ 응답자의 특성에 따른 평생교육 관련 프로그램 제공 시 필요한 지원

○ 응답자의 특성에 따라 평생교육과 관련한 프로그램을 제공할 때 필요한 지원이 무엇인지 살펴보았다. 응답자 특성에 따른 평생교육 관련 필요 지원은 큰 차이가 없는 것으로 나타났다.

○ 주로 ‘신변처리 지원인력 확보’, ‘학습 지원 인력 제공’, ‘장애인을 위한 특별 교육과정 운영’에 응답한 비율이 높게 나타났다.

<표 Ⅲ-86> 응답자의 특성에 따른 평생교육 프로그램 제공 시 필요한 지원

구분	활동지원이용가능여부				신변처리 필요 이용인 수			
	이용가능		이용불가능		평균 미만		평균 이상	
	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)
신변처리 지원인력 확보	27	24.1	50	23.8	53	23.0	24	26.1
학습 보조금 지원	10	8.9	26	12.4	28	12.2	8	8.7
프로그램 홍보 강화	9	8.0	7	3.3	14	6.1	2	2.2
학습 지원 인력 제공	22	19.6	43	20.5	41	17.8	24	26.1
평생교육 기관 확대	16	14.3	18	8.6	25	10.9	9	9.8

구분	활동지원이용가능여부				신변처리 필요 이용인 수			
	이용가능		이용불가능		평균 미만		평균 이상	
	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)
장애인을 위한 특별 교육과정 운영	16	14.3	46	21.9	48	20.9	14	15.2
교·강사 대상 장애인권교육 제공	5	4.5	5	2.4	8	3.5	2	2.2
교육기관까지 장애인 이동 지원	4	3.6	10	4.8	8	3.5	6	6.5
기타	3	2.7	5	2.4	5	2.2	3	3.3
합계	112	100	210	100	230	100	92	100

□ 희망하는 평생교육 수행 기관

○ 응답자가 희망하는 평생교육 수행 기관의 유형을 살펴보았다. 분석 결과, ‘별도의 장애인평생교육원’이 25.8% (83명)로 가장 높은 응답률로 나타났다. 그 다음, ‘장애인주간보호센터’ 21.4% (69명), ‘장애인복지관 내 교육프로그램’ 19.9% (64명) 등으로 나타났다.

○ 기타에 응답한 경우는 ‘장애인이 이용하는 모든 곳’, ‘장애인가족지원센터’, ‘평생교육원’ 등을 응답하였다. 특히, 장애인이 이용하는 모든 곳이라 응답한 케이스는 4개(전체 기타 응답수 6개 중)로 평생교육을 이용할 수 있는 접근권이 보장되기를 바람을 알 수 있었다.

<표 Ⅲ-87> 희망하는 평생교육 수행 기관

구분	빈도 (N)	비율 (%)
특수학교 전공과	51	15.8
일반학교 전공과	2	0.6
장애인주간보호센터	69	21.4
장애인복지관 내 교육프로그램	64	19.9
시도/시군구/읍면동 평생학습기관	25	7.8
공공기관이나 시설(문화센터, 주민 자치센터 등) 평생교육기관	22	6.8
별도의 장애인평생교육원(센터 등)	83	25.8
사설기관(백화점, 마트 등)의 평생교육기관	0	0.0

구분	빈도 (N)	비율 (%)
기타*	6	1.9
합계	322	100.0

* 기타 : 장애인이 이용하는 모든 곳, 장애인가족지원센터, 평생교육원 등

□ 장애인 권리 관련 법률 인지 여부

○ 장애인차별금지법, 유엔장애인권리협약의 인지 여부를 살펴보았다. 장애인차별금지법을 '알고 있다'고 응답한 비율은 84.2% (271명), 유엔장애인권리협약을 '알고 있다'고 응답한 비율은 63.0% (203명)로 장애인차별금지법의 인지율이 더 높은 것으로 나타났다.

<표 Ⅲ-88> 장애인 권리 관련 법률 인지 여부

구분	장애인차별금지법		유엔장애인권리협약	
	빈도 (N)	비율 (%)	빈도 (N)	비율 (%)
알고 있다	271	84.2	203	63.0
들어본 적 있으나 내용은 모른다	50	15.5	113	35.1
전혀 모른다	1	0.3	6	1.9
합계	322	100.0	322	100.0

□ 인권교육 수강 여부

○ 현재 소속된 기관에서 인권교육을 수강한 적이 있는지 살펴보았다. 응답자의 66.1% (213명)가 '1-2회' 수강하였다고 응답하였다. '수강한 적 없다'고 응답한 비율은 2.8% (9명)인 것으로 나타났다.

<표 Ⅲ-89> 인권교육 수강 여부

구분	빈도 (N)	비율 (%)
없다	9	2.8
1-2회	213	66.1
3-4회	77	23.9
5회 이상	23	7.1
합계	322	100.0

□ 인권교육 제공기관

○ 인권교육을 수강한 적이 있는 응답자에게, 인권교육 제공기관이 무엇인지 질문하였다. 그 결과, ‘장애인·인권관련 기관, 단체’가 57.1% (184명)로 가장 많이 응답하였다. 그 외에, ‘정부 및 관공서 연계’ 18.0% (58명), ‘기관 내 자체 교육과정’이 17.1% (55명) 등의 순서로 나타났다. 기타에 응답한 경우, 온라인 교육이나 기관이 자체적으로 강사를 섭외하여 진행하였다고 응답하였다.

<표 Ⅲ-90> 인권교육 제공기관

구분	빈도 (N)	비율 (%)
비해당	11	3.4
기관 내 자체 교육과정	55	17.1
정부 및 관공서 연계	58	18.0
장애인·인권관련 기관, 단체	184	57.1
시민, 사회단체	2	0.6
기타*	12	3.7
합계	322	100.0

* 기타 : 온라인 교육, 강사 섭외하여 진행

□ 이용인 직업활동 연계 시 어려움

○ 이용인에게 직업활동을 연계할 때의 가장 큰 어려움이 무엇인지 살펴보았다. 분석 결과, ‘장애인에 대한 고려 부족(근무시간 변경·조정·훈련에 있어 편의 제공 등)’ 문항이 20.5% (66명)로 가장 높은 응답률로 나타났다. 그 다음, ‘비해당’ 18.6% (60명), ‘장애인에게 부적합한 시설·장비 및 필요한 보조기구 및 보조인 미배치’ 10.6% (34명), ‘신변처리 지원인력 및 공간 미비’ 9.9% (32명), ‘장애인에 대한 편견’ 7.5% (24명) 등의 순서로 나타났다.

○ 기타 응답은 2.5% (8명)으로, 근무 기간 보장의 어려움, 근무조건 매칭 등 장애인의 개별 욕구를 반영한 맞춤형 일자리를 연계하는 것이 어려운 것을 확인할 수 있었다. 또한, 장애인직업재활시설에서 연계 프로그램을 진행하지 않아, 연계가 어렵다는 응답도 있었으며, 최중증(중복)장애인은 직업활동에 참여조차 할 수 없는 현실을 언급하기도 하였다.

<표 Ⅲ-91> 이용인 직업활동 연계 시 어려움

구분	빈도 (N)	비율 (%)
비해당	60	18.6
채용거부 및 부당해고	15	4.7
신변처리 지원인력 및 공간 미비	32	9.9
장애인에게 부적합한 시설·장비 및 필요한 보조기구 및 보조인 미배치	34	10.6
장애인에 대한 고려 부족 (근무시간 변경·조정·훈련에 있어 편의 제공 등)	66	20.5
직업교육훈련 및 취업기회의 제한	58	18
장애인용 작업지시서 및 작업지침서 미구비	9	2.8
출퇴근시 교통수단 문제	9	2.8
장애인에 대한 편견	24	7.5
배제 및 소외	4	1.2
장애인 의견 무시	1	0.3
기타*	8	2.5
어려움 없음	2	0.6
합계	322	100

* 기타 : 근무기간 보장, 근무조건 매칭, 맞춤형 일자리 부족, 사후관리 부족, 직업재활시설에서 연계 프로그램을 하지 않음, 최중증(중복)장애인이 참여하기 어려움 등

□ 기타의견

○ 이용인의 신변처리와 관련하여 종사자가 제시한 기타의견으로는 아래와 같다.

- 추가 인력 지원 필요(보조 인력 포함)
- 이용인의 성별에 따른 동성 인력을 지원할 수 있도록 성비 고려
- 신변처리만 전담하는 인력 확보 필요
- 신변처리 전담인력의 명확한 정의와 역할분장 필요
- 신변처리 과정에 대한 매뉴얼 마련 및 관련 교육 제공
- 장애인 및 가족 대상 신변처리 관련 교육 필요
- 신변처리를 위한 공간 확보(샤워시설 등)
- 성인용 기저귀갈이 설치 확충
- 성인장애인 대상 기저귀 지원 신설

- 교사가 신변처리 지원하는 동안 발생하는 수업결손에 대한 대처방안 마련필요

3. 소결

□ 종사자용 설문은 322부가 회수되었고, 응답부수 모두 분석에 활용하였다. 반면, 당사자용은 188부가 회수되었으나 당사자용 설문에 20세 미만의 장애인이 49명 응답하여 139부를 분석하였다. 분석 결과는 아래와 같다.

가. 당사자 대상 설문

○ 응답자의 주장애는 '지적장애' 38.1% (53명), '뇌병변장애' 21.6% (30명), '지체장애' 15.1% (21명), '자폐성장애' 6.5% (23명) 등의 순으로 나타났고, 신체적 장애 45.3% (63명), 정신적 장애 44.6% (53명)로 유사한 비율로 조사되었다. 장애정도는 '장애 정도가 심한 경우'는 48.2% (67명), '장애의 정도가 심하지 않은 경우'는 7.2% (10명)으로 나타나 설문에 참여한 응답자 대부분이 중증장애를 가지고 있는 것을 알 수 있었다.

○ 중복장애가 있다고 응답한 비율은 63.0% (87명), 없다고 응답한 비율은 37.0% (51명)으로 조사되었다.

○ 응답자의 신변처리는 주로 누가 지원하는지에 대한 응답으로는 '담당인력'이 47.5% (66명)로 가장 높은 비율로 나타났다. 그 다음, '담당인력+지원인력'이 26.6% (37명), '스스로' 18.0% (25명), '지원인력' 5.8% (8명), '기타' 2.2% (3명) 순으로 나타나 주로 담당인력과 지원인력이 함께 응답자의 신변처리를 지원하고 있었다. 기타 응답에는 '활동지원사'나 '엄마'를 응답하여 기관의 외부자가 지원하는 경우가 있음을 알 수 있었다.

○ 장애인의 신변처리 지원에 대한 물리적 환경을 조사한 결과 '잘 갖추어져 있음', '매우 잘 갖추어져 있음'에 '냉온방 장치'는 68.3% (95명), '온수 공급 등 세면대·샤워시설' 65.5% (91명), '환기시설' 56.8% (79명)로 나타났다. '보조도구(성인 장애인용 기저귀 갈이대, 간이침대 등)'가 '잘 갖추어져 있음', '매우 잘 갖추어져 있음'이 33.8% (47명)로 나타났고, 공간에 대해서는 '충분한 공간' 40.3% (56명), '잠금문 설치 등 사생활 보호장치' 51.8% (72명)로 나타났다. '신변처리 물품(세정제, 장갑 등)' 58.3% (79명), '개인 위생 용품(기저귀, 여벌옷 보관서랍 등)' 58.2% (81명), '신변처리시 보완대체의사소통 사용' 30.2% (42명)로 나타났다. '보조도구(성인 장애인용 기저귀 갈이대, 간이침대 등)'와 '신변처리시 보완대체의사소통 사용'이 다른 환경에 비해 특히 미비한 것으로 조사되었다.

○ 외부활동시 장애인의 신변처리 지원에 대한 환경이 얼마나 갖추어져 있는지 조사한 결과, '외부 활동 시 지원인력이 충분함'에 '잘 갖추어져 있음'에 41.0% (57명), '보통'에 37.4% (52명), '매우 잘 갖추어져 있음'에 7.9% (11명)로 나타났다. '외부 활동 시 이용인의 장애유형에 적합한 장소를 선정함'에 대해서는 '잘 갖추어져

있음’ 43.2% (60명) ‘보통’ 27.3% (38명), ‘매우 잘 갖추어져 있음’ 17.3% (24명) 등의 순으로 응답하였다. ‘외부 활동 시 장애인 화장실에 성인용 기저귀 갈이대가 설치되어 있음’에는 ‘보통’ 32.4% (45명), ‘갖추어지지 않음’ 29.5% (41명), ‘잘 갖추어져 있음’ 18.0% (25명)의 순으로 나타났다. ‘외부 활동 시 탈·착의를 해야 할 경우 별도의 공간을 쉽게 찾을 수 있음’에는 ‘보통’ 39.6% (55명), 잘 갖추어져 있음’ 22.3% (31명), ‘갖추어지지 않음’ 19.4% (27명) 등의 순으로 나타났다. 외부 활동과 관련하여서는, 장애인 화장실에 성인용 기저귀 갈이대나 탈·착의 공간의 미비함이 높은 것으로 나타났다.

- 장애인 응답자의 특성에 따른, ‘성별에 따른 동성인력이 대소변처리를 도와준다’에 그렇다고 응답한 비율이 ‘남성’인 경우, 69.1% (67명)로, ‘여성’에 비해(92.9%, 39명) 비교적 낮은 치수로 나타났다. 30대인 경우 동성지원을 한다고 응답한 비율은 66.7%로, 타 연령대에 비해 낮은 편으로 나타났다(20대-80.9%, 40대 이상-72.7%). 정신적 장애인인 경우 동성지원을 받는다고 응답한 비율(78.9%)이 신체적 장애인의 응답률(73.0%)에 비해 상대적으로 더 높게 나타났다. 중복장애를 가진 응답자들이 동성지원을 받는다고 응답한 비율(81.6%)이 단일장애를 가진 응답자(66.7%)에 비해 더 높게 나타났다. 담당인력이 남성인 경우, 동성의 인력이 대소변 처리를 도와준다고 응답한 비율(80.0%)이 담당인력이 여성인 경우(72.5%)에 비해 더 높게 나타났다.
- ‘옷을 갈아입을 때, “나”의 성별에 따라 동성의 인력이 지원하고 있다.’에 그렇다고 응답한 남성은 63.9% (62명)로 나타나, 여성의 응답비율인 95.2% (40명)에 비해 비교적 낮은 것으로 나타나, 이용자가 남성인 경우, 동성지원을 받기 어려운 상황임을 알 수 있었다. 또한, 30대인 경우 61.5%로, 타 연령대에 비해 낮은 편으로 나타났다(20대-76.4%), 40대 이상-90.9%). 정신적 장애인인 경우 동성지원을 받는다고 응답한 비율(78.9%)이 신체적 장애인의 응답률(66.7%)에 비해 상대적으로 더 높게 나타났다. 중복장애를 가진 응답자들이 동성지원을 받는다고 응답한 비율(81.6%)이 단일장애를 가진 응답자(58.8%)에 비해 더 높게 나타났다. 활동지원을 허용하지 않는 기관을 이용 중인 응답자의 경우, 동성지원을 받는다고 응답한 비율(76.7%)이 활동지원을 허용하는 기관을 이용 중인 응답자보다(69.7%) 더 높게 나타났다.
- ‘활동 장소와 분리된 곳에서 ’ 나 ‘의 대소변처리를 도와준다’에 그렇다고 응답한 ‘남성’ 응답자는 78.4% (76명)으로, ‘여성’에 비해(83.3%, 35명) 비교적 낮은 치수로 나타났다. 마찬가지로, ‘활동 장소에 나의 대소변처리 활동을 할 수 있는 칸막이 등이 설치되어 있다.’에 그렇다고 응답한 남성 응답자는 69.1% (67명)로 나타나, 여성 응답자의 비율인 78.6% (33명)에 비해 비교적 낮은 것으로 나타났다. ‘따로 마련된 공간에서 “나”의 대소변처리 활동(기저귀 교환)을 지원한다.’에 그렇다고 응답한 남성 응답자는 69.1% (67명), 여성 응답자는 81.0% (34명)으로 여성이 더 높게 나타났다. 또한, ‘옷을 갈아입을 때 다른 사람이 볼 수 없는 별도의 공간에서 옷을 갈아입는다.’에 그렇다고 응답한 남성 응답자는 80.4% (78명), 여성 응답자는 92.9% (39명)로 전반적으로 남성 응답자는 신변처리나 탈착의 지원을 받을 때 분리된 공간에서 지

원받는 비율이 여성보다는 상대적으로 낮은 편으로 조사되었다.

- ❍ 주장애유형에 따른 분리된 공간에서의 지원 여부를 살펴보면, ‘활동 장소와 분리된 곳에서 “나”의 대소변처리(기저귀 교환 포함)를 도와준다.’ 문항과 ‘따로 마련된 공간에서 “나”의 대소변처리 활동(기저귀 교환)을 지원한다.’, ‘옷을 갈아입을 때 다른 사람이 볼 수 없는 별도의 공간에서 옷을 갈아입는다.’ 문항에서 그렇다고 응답한 정신적 장애인의 비율(85.5%, 75.0%, 86.8%)이 신체적 장애인의 비율(73.0%, 69.8%, 81.0%)보다 높게 나타났다. 반면, ‘활동 장소에 나의 대소변처리 활동을 할 수 있는 칸막이 등이 설치되어 있다.’의 문항에서 신체적 장애인의 비율(77.8%)이 정신적 장애인의 비율(67.1%)보다 높게 나타났다. 이는, 신체적 장애인의 신변처리를 편하게 지원할 수 있는 공간이 마련되지 않은 현실로 인한 것으로 보여진다. 신체적 장애인의 신변처리를 쉽게 지원할 수 있는 물리적 환경 마련이 필요한 것으로 시사됨(예: 호이스트, 성인용 기저귀 갈이대 등)
- ❍ 이용장애인의 신변처리 활동 전반에 대해 평가하도록 한 결과, 평균 7.39점(S.D=2.44)으로, 8~10점 62.0% (85명), 4~7점 29.2% (40명), 1~3점 8.6% (12명)순으로 나타났다. 장애 유형에 따른 신변처리 활동 평가 점수를 비교한 결과, 통계적으로 유의한 것으로 조사되었고($p<.001$), 신체적 장애인(평균=6.56)이 정신적 장애인(평균=8.08)보다 낮은 점수를 기입한 것으로 나타났다.
- ❍ 평생교육 기관을 이용하면서, 느꼈던 어려움을 살펴보면, ‘장애인의 욕구를 고려하지 않는 프로그램의 종류’ 19.5% (42명), ‘신변처리 지원인력 및 공간 미비’ 18.1% (39명), ‘편의시설 및 설비 미비’ 17.2% (37명), ‘강사의 장애에 대한 이해부족’ 11.2% (24명), ‘원하는 시간대에 참여할 수 있는 프로그램이 부족’ 11.2% (24명) 등으로 나타났다.
- ❍ 평생교육 기관을 이용하기 위해 필요한 지원을 살펴보면, ‘신변처리 지원인력 확보’ 18.1% (60명), ‘평생교육 기관 확대’ 16.9% (56명), ‘장애인을 위한 특별 교육과정 운영’ 15.4% (51명), ‘학습 지원 인력 제공’ 13.9% (46명), ‘학습 보조금 지원’ 10.2% (34명) 등의 순서로 나타났다.
- ❍ 신변처리 과정에서 인권침해를 당한 경험이 있는지 여부를 살펴보면, ‘아니오’에 응답한 비율이 66.2% (92명), ‘예’에 응답한 비율은 9.4% (13명)로 나타났다.
- ❍ 응답자 특성별 인권침해 경험 여부를 살펴보면, 남성은 8.2% (8명), 여성은 11.9% (5명)로 여성이 조금 더 높게 나타났다. 신체적 장애인 응답자는 14.3% (9명), 정신적 장애인 응답자는 5.3% (4명)로, 신체적 장애인 응답자의 비율이 더 높게 나타났다. 단일장애인 응답자는 5.9% (3명), 중복장애인 응답자는 11.5% (10명)로, 중복장애인 응답자의 비율이 더 높게 나타났다.
- ❍ 신변처리 과정에서 인권침해를 당했을 때, 대처 방법을 알고 있는지 여부를 살펴보았다. 응답자의 36.0% (50명)가 ‘아니오’라고 응답하여, 인권침해 시 대처 방안에 대한 정보와 교육 제공이 필요한 것으로 보인다.
- ❍ 신변처리를 위해 개선해야 할 사항 중 1순위는 담당인력(특수교사 및 사회복지사) 확

충 36.5% (50명), 2순위는 장애인 성비에 맞는 지원인력 확보 26.6% (34명), 3순위는 중증중복장애인에게 친화적인 설비 22.5% (27명)으로 나타났다. 1순위부터 3순위 모두를 합한 결과는, '담당인력(특수교사 및 사회복지사) 확충' 22.3%, '중증중복장애인에게 친화적인 설비' 9.0% , '장애인 성비에 맞는 지원인력 확보' 17.7% 등의 순서로 나타났다.

나. 종사자 대상 설문

- ❍ 현재 담당하고 있는 이용인 수는 평균 8.53명(S.D=8.86)으로, '3명~4명' 30.5% (98명), '10명~15명' 23.7% (76명), '5명~6명' 14.6% (47명) 등의 순으로 나타났다. 담당이용인 중 신변처리 지원이 필요한 이용인 수는 4.11명(S.D=4.60)으로, '6명 이상' 22.0% (70명), '1명' 18.6% (60명), '3명' 16.5% (53명) 등의 순으로 나타났다.
- ❍ 지원 인력 유형으로는 '사회복무요원(공익근무요원)' 38.8% (182명), '시간제일제리' 18.3% (86명) 순으로 나타났다.
- ❍ 활동지원사 지원을 허용하는 여부를 살펴보면, '아니오' 65.2% (210명), '예' 34.8% (112명)로 나타났다.
- ❍ 주로 신변처리를 지원하는 인력으로는 '담당인력' 40.5% (169명), '특수교사+지원인력' 28.8% (120명), '당사자 스스로' 20.9% (87명), '지원인력' 7.9% (33명), '기타' 1.9% (8명) 순으로 나타났다.
- ❍ 신변처리를 위한 지원인력 수는 평균 2.10명(S.D=2.64)으로, '1명' 31.8% (102명), '3명 이상' 28.1% (90명), '0명' 20.2% (65명), '2명' 19.9% (64명)의 순으로 나타났다.
- ❍ 장애인의 신변처리 지원에 대한 물리적 환경을 조사한 결과, '냉온방 장치'는 59.9% (193명), '온수 공급' 54.1% (174명), '환기시설' 55.9% (180명)의 순으로 잘 갖추어진 것으로 나타났다. '보조도구(성인 장애인용 기저귀 갈이대, 간이침대 등)'는 26.1% (84명)만 잘 갖추어져 있다고 응답하였고, 공간영역은 '충분한 공간' 36.9% (119명), '잠금문 설치 등 사생활 보호장치' 51.9% (166명) 순으로 잘 갖 추어져 있다고 응답하였다. 물품지원은 '신변처리 관련물품(세정제, 장갑 등)' 67.3% (217명), '위생 물품(기저귀, 여벌옷 보관 서랍 등)' 62.4% (201명)의 순으로 잘 갖추어져 있다고 응답하였다.
- ❍ 외부 활동 시, 장애인의 신변처리 지원에 대한 환경이 얼마나 갖추어져 있는지 조사한 결과 '외외부 활동 시 이용인의 장애유형에 적합한 장소를 선정함'에 '보통'에 42.5% (137명)로 가장 높은 응답율을 보였다. '외부 활동 시 장애인 화장실에 성인용 기저귀 갈이대가 설치되어 있음'에는 '갖추어지지 않음' 33.2% (107명), '외부 활동 시 탈·착의를 해야 할 경우 별도의 공간을 쉽게 찾을 수 있음'에는 갖추어지지 않음 25.8% (83명)로 응답하였다.
- ❍ 대·소변 지원 실태를 묻는 질문에 '수업(프로그램) 장소와 분리된 곳에서 대소변처리 활동을 한다.'에는 '항상 한다' 72.7% (234명)에 높은 응답율을 보였다. 반면, '대

소변 활동에 필요한 보조도구가 마련된 환경에서 대소변지원을 하고 있다.' 에 '전혀 하지 않는다 31.1% (100명), '수업(프로그램) 장소에 대소변처리 활동을 할 수 있는 칸막이 등이 설치되어 있다.' 라는 항목에 '전혀 하지 않는다' 23.3% (75명)가 응답하였다. 신변처리를 위한 보조도구와 프로그램 장소에 별도의 공간을 마련하는 것이 필요해 보임을 알 수 있었다.

- 대·소변 지원 시 인권존중 실태를 묻는 질문에, '나와 다른 성별인 이용인의 화장실 사용을 지원해야 할 경우 이용인의 동의를 얻는다' 에는 '그렇다' 32.9% (106명), '매우 그렇다' 41.0% (132명)에 높은 응답율을 보였다. '대소변 처리나 몸을 씻겨야 하는 때 다른 활동이 진행 중이면 활동이 종료된 후 지원한다.' 라는 항목에 '그렇지 않다' 26.1% (84명), '매우 그렇지 않다' 36.0% (116명)로 응답하였다. 이는 프로그램 진행 중, 신변처리를 위한 지원 방안 모색이 필요함을 시사한다.
- 응답자 특성에 따른 '대소변 처리나 몸을 씻겨야 하는 때 다른 활동이 진행 중이면 활동이 종료된 후 지원한다.' 라는 문항에 근속년도 10년 미만인 응답자의 9.0% (23명), 10년 이상인 응답자의 1.6% (1명)가 '매우 그렇다' 라고 응답하였다. 이는, 프로그램 진행과 신변처리를 동시에 할 수 없는 지원경험이 부족한 종사자 대상 신변처리에 대한 방안을 교육할 필요가 있음을 시사한다. 또한, 활동지원 미허용 기관에 근무 중인 응답자의 5.4% (6명), 활동지원을 허용하는 기관에 근무 중인 응답자의 9.0% (19명)는 '매우 그렇다' 라고 응답하였다. 활동지원사가 특정 장애인의 신변처리 지원을 할 수 있는 곳이라면, 프로그램이 진행 중이어도 신변처리를 할 수 있는 상황을 의미한다. 활동지원을 미허용하는 기관이라면 신변처리 지원인력이 필요함을 시사한다. 신변처리를 필요로하는 장애인이 평균 미만인 응답자의 9.6% (22명), 신변처리를 필요로하는 장애인이 평균 이상인 응답자의 3.36% (3명)가 '매우 그렇다' 에 응답하였다. 이러한 응답은 신변처리를 필요로하는 이용인이 많을수록 오히려, 신변처리가 필요한 상황에 즉각적 대처가 가능하며, 활동 진행과 동시에 신변처리 지원이 이루어지는 것이 이용인 인권에 필요함을 인지하고 있기 때문일 수도 있다. 신변처리를 필요로하는 이용인이 적은 기관을 대상으로 이와 관련한 인권 교육이 필요함을 시사한다.
- 탈·착의 지원에 대한 인권존중 실태에 대한 문항으로, '탈·착의 시 동성의 인력이 지원하고 있다.' 에 '항상 한다' 68.3% (220명), '가끔 한다' 24.2% (78명), '탈·착의 시 다른 사람이 볼 수 없는 별도의 공간을 이용한다.' 에 '항상 한다' 76.4% (246명), '가끔 한다 ' 18.0% (58명)가 응답하였다.
- 탈·착의 지원에 대한 인권존중 실태에 대한 문항으로, 담당인력과 다른 성별인 이용인의 착·탈의 지원 시 이용인의 동의를 얻는다.' 에 '매우 그렇다' 41.0% (132명), '그렇다' 35.4% (114명) 순으로 응답하였고, '다른 이용인 및 지원인력이 안 보는 곳에서 옷을 갈아입도록 한다.' 에는 '매우 그렇다' 55.0% (177명), '그렇다' 32.0% (103명)로 나타났다.
- 이용자 특성별, '담당인력과 다른 성별인 이용인의 착·탈의 지원 시 이용인의 동의를 얻는다' 에는 활동지원 미허용 기관에 근무 중인 응답자의 47.1% (99명), 활동지원

을 허용하는 기관에 근무 중인 응답자의 29.5% (33명)는 ‘매우 그렇다’ 라고 응답하였다. 활동지원을 허용하는 기관인 경우, 탈·착의 지원에 대한 인권존중 실태가 다소 미비한 것으로 해석된다.

- ❍ 종사자 대상, 장애인의 신변처리 활동 전반에 대해 최저 1점 ~ 최고 10점으로 평가하여 점수를 기입하도록 한 결과, 8~10점 62.7% (202명)이 가장 높았고, 평균점수는 7.51점(S.D=1.85)이었다.
- ❍ 장애학생 신변처리 지원을 위해 우선 개선해야 할 사항 중 1순위는 ‘담당인력(특수교사 및 사회복지사) 확충’ 44.4% (143명), 2순위는 ‘장애인 성비에 맞는 지원인력 확보’ 29.8% (89명), 3순위는 ‘신변처리에 관한 지원인력 교육’ 15.3% (45명)으로 나타났다. 1순위부터 3순위 모두를 합한 결과를 살펴보면, ‘담당인력(특수교사 및 사회복지사) 확충’ 22.4%, ‘장애인 성비에 맞는 지원인력 확보’ 17.8%, ‘중증중복장애인에게 친화적인 설비’ 15.7% , ‘신변처리에 관한 지원인력 교육’ 9.3%, ‘신변처리 시 필요한 물품 지원’ 8.8% 등의 순서로 나타났다.
- ❍ 평생교육과 관련한 프로그램을 제공할 때 가장 큰 어려운 점이 무엇인지 살펴보았다. 그 결과, ‘신변처리 지원인력 부재 및 공간 미비’가 32.3% (104명)으로 가장 높게 나타났다. 그 다음, ‘장애인의 욕구를 고려하지 못하는 프로그램의 종류’ 23.3% (75명), ‘편의시설 및 설비 미비’ 11.8% (38명), ‘강사의 장애에 대한 이해부족’ 11.2% (36명) 등을 응답하였다.
- ❍ 평생교육과 관련한 프로그램을 제공할 때 필요한 지원이 무엇인지 살펴보았다. 가장 높은 응답률을 보인 문항은 ‘신변처리 지원인력 확보’ 23.9% (77명)로 나타났다. 그 다음, ‘학습 지원 인력 제공’ 20.2% (65명), ‘장애인을 위한 특별 교육과정 운영’ 19.3% (62명), ‘학습 보조금 지원’ 11.2% (36명) 등으로 조사되었다.
- ❍ 이용인에게 직업활동을 연계할 때의 가장 큰 어려움이 무엇인지 살펴보았다. 분석 결과, ‘장애인에 대한 고려 부족(근무시간 변경·조정·훈련에 있어 편의 제공 등)’ 문항이 20.5% (66명)로 가장 높은 응답률로 나타났다. 그 다음, ‘비해당’ 18.6% (60명), ‘장애인에게 부적합한 시설·장비 및 필요한 보조기구 및 보조인 미배치’ 10.6% (34명), ‘신변처리 지원인력 및 공간 미비’ 9.9% (32명), ‘장애인에 대한 편견’ 7.5% (24명) 등의 순서로 나타났다.

Ⅳ. 중복중증장애인 평생교육권 확보를 위한 신변처리 지원 정책 개발 간담회

1. 간담회 개요

일시: 2023년 7월 14일(금)

장소: 국회의원회관 제5간담회실

이번 간담회에서는 중복중증장애인 평생교육권 확보를 위한 위한 신변처리 지원 인권 실태 중간결과 발표를 바탕으로 민주노총 전국교육공무직 본부 정유정 특수분과장, 김신애 전국장애인부모연대 중복중증장애인특별위원회 위원장, 이은미 서울신학대학교 사회복지학과 교수의 의견을 수렴하였다. 여러 다양한 관점에서의 중복중증장애인의 평생교육권을 확보하도록 방안과 정책 개발안이 논의되었다.

2. 간담회 의견수렴

1) 김신애(전국장애인부모연대 중복장애특별위원회 위원장)

중복중증장애인 신변처리 지원에 대한 의견

중증장애인들의 인권적 지원을 위해 토론회와 간담회가 이어지고 있습니다. 공론화 과정을 통해 장애인에게는 권리로 지원하는 사람에 대해서는 수고로운 노동의 가치도 함께 고민하는 자리가 되길 바랍니다.

작년 학생들의 신변처리 과정에서 발생하는 인권침해 실태와 변화되어야 하는 환경과 인적 자원의 필요성에 대해 토론이 있었던 것 같습니다. 당시 학생과 교육현장에 있는 모든 분들에게 안전한 인권 가이드라인이 필요하고 의견을 모았고 법과 제도의 개선아래 인적 물적 지원이 필요하다고 의견이 나왔습니다.

이어서 올해는 평생교육기관에서도 장애인의 신변처리와 관련해서 여전히 제도가 미비하고 장애인의 존엄함이 보장 받지 못하는 것이 발제문을 통해 확인 할 수 있었습니다.

중증장애인에게는 신변처리는 생존을 위한 기본적인 욕구를 해결이기도 하지만 사회활동을 위한 필수 지원이기도 합니다. 이는 누구라도 존엄하게 보

장받아야 할 사안입니다. 지원하는 이나 지원을 받아야 하는 사람 모두 민감한 부분이라서 인권침해 여지가 있고 서로 수치심을 갖게 될 수 있습니다.

신변처리 지원과정에서 접촉은 필수입니다. 사람의 손길을 통해 몸의 일부분을 터치 하게 되고 이러한 상황은 당사자가 느끼기에 여러 감정을 일으킬 수 있습니다. 누구는 부드럽게 느낄 것이고 누구에게는 학대가 될 수 있습니다. 그래서 지원에 대한 철학과 행위에 대한 앎과 인적 물적 자원의 지원은 필수입니다

발제문에서 신변처리는 착·탈의 대소변 지원 등 일부 영역의 질문과 조사로 이루어졌습니다만 연구의 필요성에서 식사지도와 관련한 인권침해 문제가 거론되기도 했습니다. 식사지도 또한 매우 지원이 필요한 경우인데 음식을 씹고 삼키는 기능 같은 장애 특성과 지원을 하는 인력의 노동이 동반되는 것임으로 상당히 어려운 과업 중에 하나입니다.

현재 시행중인 주간활동지원서비스는 1인 집중 서비스가 가능함으로 전담인력을 배치할 수 있습니다. 이미 1인 서비스가 제공되고 있는 사례가 있어 교육기관이나 사회복지 시설에서도 충분히 요구가 가능하다고 생각합니다.

이러한 부분까지도 지원 구성요소에 포함되어야 하고 교육기관의 인적 물적 자원지원과 동일하게 교육기관에서 이용하는 지역사회 다양한 시설물에도 편의가 구비된 공간의 확보가 필요합니다.

교육기관을 운영하려는 자에게 예산부담을 하는 것이 아닌 법률에 의해 예산지원이 가능하도록 개정되어야 할 것입니다. 기저귀 교환실 같은 공간에는 호이스트 같은 필요한 모든 구성품이 들어가야 함으로 시설 기준의 변경 또한 고려되어야 합니다. 감사합니다.

2) 정유정(민주노총 공공운수노조 전국교육공무직본부 특수분과장)

모두가 존중받는 국가책임 맞춤형 특수교육 실현

성인 장애인에게 평생교육은 지역사회에서 배제되지 않고 사회변화에 적극적으로 참여할 수 있다는 점에서 매우 중요하며 삶의 질 향상을 위해서도 평생교육지원은 반드시 필요합니다. 그럼에도 불구하고 일상생활과 의료적 차원에서 지속적이고 전반적인 지원이 필요한 중복중증장애인은 특수교육법의 특수교육대상자 유형에 포함되어 있지 않고 장애인복지법의 15개 장애유형에도 속해 있지 않기 때문에 평생교육 안에서 주목받지 못하고 있는 것이 현실입니다.
따라서 저는 오늘 중복중증장애인의 평생교육권 확보를 위한 신변처리 지원과 관련하여 특수학교 전공과에 근무하는 지원인력들이 주신 의견을 중심으로 이야기하고자 합니다.

장애학생의 특성에 맞는 전문화된 직업교육 및 현장실습으로, 장애학생의 취업과 자립을 지원하는 전공과는 매년 학교별로 입학전형을 실시해 학생을 선발하고 있습니다. 그런데 이 입학전형은 “진단평가” 즉, 적응행동, 기본생활기능, 의사소통기술 등의 점수를 합산해 고득점 순으로 선발하다보니 중복중증장애학생들에게는 불리할 수밖에 없는 선발방법이기도 합니다.

일례로 모 특수학교의 평가항목을 살펴보면 ‘혼자 50m를 걷는다’, ‘혼자 경사진 계단을 오르내린다’, ‘껌이나 사탕 같은 작은 물체의 껍질을 벗긴다‘, ‘유리잔을 잡고 거의 흘리지 않고 물을 마신다’, ‘혼자 가서 용변을 보고 뒤처리를 한다’ 등 중복중증장애학생들이 타인의 도움 없이 할 수 없는 내용들이 가득합니다. 또 어느 특수학교에서는 전공과를 직업생활과와 자립생활과로 구분해서 장애 정도가 상대적으로 낮은 학생은 직업생활과로 선발하고, 자립생활과 학생들은 중도·중복장애 학생들도 상당수 포함하여 선발하기도 합니다.

지방 소도시의 일부 특수학교 전공과는 보통 2학급에 14명이라는 선발정원을 채우지 못해 평가항목 충족 여부와 관계없이 선발시험에 응시한 학생 전원을 합격시키는 경우도 있었습니다. 이처럼 전공과 운영방식이 지역별로 천

차만별이다보니 이 학생들을 지원하는 기준과 방식도 모두 제각각입니다.

평생교육의 의미는 교육을 원하는 누구든지, 어디서나 그리고 언제나 배움의 권리를 보장하는 것이고 모든 국민은 능력에 따라 균등하게 교육을 받을 권리를 가진다는 헌법 제31조 제1항의 규정처럼 전공과 입학을 희망하는 모든 학생들에게 배움의 길은 열려있어야 하고 그 문턱은 지금보다 더 낮추어져야 한다고 생각합니다.

2022년 특수교육통계에서 제시한 특수교육대상자 105,695명 중 약 30%에 해당하는 28,559명이 중복중증장애 학생으로 추정되며 중복중증장애학생의 경우 학교 일과 중 상당한 시간을 신변처리 활동에 할애하게 되므로, 중복중증장애학생의 교육권을 보장하기 위해서는 신변처리 활동에 대한 인적 및 물적 지원이 반드시 필수적으로 이루어져야 합니다. 이는 전공과에 입학한 중복중증학생들에게도 마찬가지입니다. 또한 신변처리의 경우에는 인권의 문제와도 맞물려 있어서 매우 민감한 영역으로 부각되고 있습니다.

작년 12월에 있었던 장애학생 신변처리지원을 위한 장특법 개정 토론회에서도 저는 특수교육지원인력 채용확대, 학생 성비에 맞는 지원인력 배치, 학생과 지원인력 모두를 배려한 물리적 환경 조성에 대한 이야기를 드렸는데요. 이번 토론회에서 제가 제시하고자 하는 의견도 그 당시와 별반 차이가 없습니다.

이번 실태조사에서 다른 환경에 비해 미비한 것으로 조사된 성인 장애인용 기저귀 교환대와 간이침대, 신변처리시 보완대체 의사소통 사용 환경이 조성되어야 합니다. 특히 기저귀 교환대와 간이침대는 특수교육지원인력의 근골격계 질환 예방을 위해서도 점진적으로 설치가 확대되어야 합니다.

평생교육 기관을 이용하기 위해 필요한 지원으로는 ‘신변처리 지원인력확보’ 18.1% (60명), ‘평생교육 기관 확대’ 16.9% (56명), ‘장애인을 위한 특별 교육과정 운영’ 15.4% (51명), ‘학습 지원 인력 제공’ 13.9% (46명), ‘학습 보조중 금 지원’ 10.2% (34명) 등의 순서였고 신변처리를 위해 개선해야 할 사항으로 담당인력 확충 및 지원인력 확보 순으로 나타났습니다.

평생교육과 관련한 프로그램을 제공할 때 가장 큰 어려운 점은 신변처리 지원인력 부재 및 공간 미비'가 32.3% (104명)으로 가장 높게 나타났습니다. 평생교육과 관련한 프로그램을 제공할 때 필요한 지원이 무엇인가 라는 질문에는 신변처리 지원인력 확보' 23.9% (77명)로 1순위, 그 다음으로는 '학습 지원 인력 제공' 20.2% (65명)이 필요하다고 응답하였습니다.

인권친화적인 물리적 환경 조성에 이어 지원인력 확보에 대한 요구가 높은 것으로 조사된 바, 강원도와 대전을 제외하면 특수교육지원인력에 대한 배치기준 자체가 아예 없으며. 그마저도 전공과에 대한 배치기준은 대전과 강원 두 곳 모두 언급조차 되어 있지 않고 주로 유치원부터 고등부까지만 그 기준을 제시하고 있습니다. 또한 현재 각급 교육기관에 배치된 지원인력은 학생들을 촘촘하고 세심하게 지원하기에는 그 숫자가 턱없이 부족합니다. 따라서 전공과를 포함한 지원인력 배치기준이 마련되어야 합니다. 더 나아가 학생의 성비를 고려한 지원인력 배치도 시급히 개선되어야 할 과제입니다.

모두가 존중받는 국가책임 맞춤형 특수교육 실현이라는 교육부의 제6차 특수교육발전 5개년 계획 비전에 걸맞도록 중복중증장애인에 대한 평등한 교육권 및 평생학습권을 보장을 위해서는 국가가 책임지고 제도를 개선해 주실 것을 요청합니다.

3) 이은미(서울신학대학교 사회복지학과 교수)

중복중증장애인 평생교육권 확보를 위한 신변처리 지원 관련 의견

먼저 '중복중증장애인 평생교육권 확보를 위한 신변처리 지원 인권 실태 중간결과 및 관련 법 개정안 개발 간담회'에서 토론할 수 있게 되어 기쁘게 생각합니다. 많은 수고와 노력을 기울이신 이번 실태조사와 관련 법 개정안 초안을 잘 읽어보았고, 향후 이 결과물이 좋은 결실을 맺는데 조금이나마 보탬이 될까 하여 몇 가지 제언을 드립니다.

먼저 많은 수의 장애인 당사자분들과 관련 서비스 종사자분들을 대상으로 설문조사 하신 결과 중 궁금한 점과 의미있다고 생각되는 점 중심으로 말씀을 드립니다.

1. 응답자의 주장애는 '지적장애' 38.1% (53명), '뇌병변장애' 21.6% (30명), '지체장애' 15.1% (21명), '자폐성장애' 6.5% (23명) 등의 순으로 나타났고, 신체적 장애 45.3% (63명), 정신적 장애 44.6% (53명)로 유사한 비율로 조사되었다-- 정신적 장애를 가진 설문응답자 비율이 이렇게 높은 이유는 무엇인지요? 아무래도 비교하자면 지적이나 뇌병변장애, 지체장애, 자폐장애, 신체장애(지체장애와 중복이 아닌지?) 등의 장애보다는 정신적 장애인의 신변처리 욕구는 상대적으로 낮을 수 있을 것 같은데 이 설문조사에서 유독 정신적 장애인 비율이 높은 이유를 설명해주시면 감사하겠습니다. 또한 '장애정도는 '장애 정도가 심한 경우'는 48.2% (67명), '장애의 정도가 심하지 않은 경우'는 7.2% (10명)으로 나타나 설문에 참여한 응답자 대부분이 중증장애를 가지고 있는 것을 알 수 있었다'고 하셨는데 장애정도가 심한 경우가 48.2%, 심하지 않은 경우 7.2%면 나머지는 어떤 범주에 해당이 되는 것일까요? 응답자를 100으로 보았을 때 나머지 비율이 어디에 포함되는지도 궁금합니다. 이 외에도 대부분의 문항이 100%를 완성시키지 않은 비율 제시로 인해 나머지 비율은 어떤 기타응답을 하였는지에 대해 궁금증이 생겼습니다.

2. ' 대소변처리나 옷을 갈아입을 때 이용자가 남성인 경우, 동성지원을 받기 어려운 상황임을 알 수 있었다' 이 부분은 우리 복지서비스전달체계를 보면 여성 종사자가 월등히 많고, 남성 종사자를 구하기 어려운 현실을 다시 한

번 확인하게 되는 것 같습니다. 그런데 단순히 성비가 맞지 않는 지원이 이루어지고 있다, 인권침해의 우려가 있다는 주장보다는 동성지원을 원하는 또는 동성지원이 아니어도 상관없다는 비율이 어느 정도 되는지, 현재는 동성 또는 이성의 지원을 받고 있는데 향후 어떤 성별의 지원을 요구하는지에 대한 실태조사 항목이 포함되었다면, 앞으로의 수요를 예측하는데 더 구체적인 데이타를 도출할 수 있지 않았을까 생각됩니다.

3. 신변처리를 지원하는 인력으로는 '담당인력' 40.5% (169명), '특수교사+지원인력' 28.8% (120명), '당사자 스스로' 20.9% (87명), '지원인력' 7.9% (33명), '기타' 1.9% (8명) 순으로 나타났다고 했는데 그렇다면 앞으로 담당인력의 추가 배치가 더 필요한 것인지 특수교사나 지원인력의 배치가 더 필요한 것인지를 알 수는 없어서 이 부분에 대한 함의가 무엇인지가 궁금합니다.

4. 실내 공간보다는 아무래도 외부활동 시 신변처리를 위한 환경이 부족한 것으로 나타나 '외부 활동 시 장애인 화장실에 성인용 기저귀 갈이대가 설치되어 있음'에는'갖추어지지 않음'33.2% (107명), '외부 활동 시 탈·착의를 해야 할 경우 별도의 공간을 쉽게 찾을 수 있음'에는 갖추어지지 않음 25.8% (83명)로 나타났는데 성인용 기저귀 갈이대나 착탈의시 필요한 별도 공간이 향후 더 설치되고 확장되어야 할 필요성에 대해 실질적 자료를 제공해 주신 것이 의미가 있었습니다.

5. '장애학생 신변처리 지원을 위해 우선 개선해야 할 사항 1순위부터 3순위 모두를 합한 결과를 살펴보면, '담당인력(특수교사 및 사회복지사) 확충' 22.4%, '장애인 성비에 맞는 지원인력 확보' 17.8%, '중증중복장애인에게 친화적인 설비' 15.7% , '신변처리에 관한 지원인력 교육' 9.3%, '신변처리 시 필요한 물품 지원' 8.8% 등의 순서로 나타났다'고 하셨는데 이 부분도 앞으로의 정책 결정과 예산 배치에 실증적 근거가 될 수 있기 때문에 의미있는 결과라고 생각합니다.

6.'평생교육과 관련한 프로그램을 제공할 때 가장 큰 어려운 점이 무엇인지 살펴본 결과 '신변처리 지원인력 부재 및 공간 미비'가 32.3% (104명)으로 가장 높게 나타났다. 그 다음, '장애인의 욕구를 고려하지 못하는 프로그램의 종류' 23.3% (75명), '편의시설 및 설비 미비' 11.8% (38명), '강사의 장애

에 대한 이해부족’ 11.2% (36명) 등을 응답하였다'고 했는데 프로그램의 내용이나 질은 차치하고 우선 접근이 가능하게 하는 신변처리 지원이 부족하고 이를 위한 공간이 없다는 현실이 장애인들의 평생교육 접근성을 현저히 낮추는 가장 주원인이 되는 것을 확인할 수 있었습니다. 이 부분도 향후 정책과 제도 개선으로 연결되는 근거자료가 될 수 있으리라 생각합니다.

7. 지원인력배치・신변처리지원, 이 두 가지 개념을 따로 떼어 생각할 수 있는 개념이나 역할인지 궁금합니다. 법 초안에서 이 둘을 따로 언급하셨는데 지원인력이 신변처리의 지원인력이 아닌지? 아니라면 지원인력의 구체적 역할은 무엇인지? 이 둘의 역할이 중복이면 어떤 근거로 이 둘을 모두 설치해야 한다고 법 조항 삽입을 주장할 수 있는지도 궁금합니다.

8. 종사자 1인당 담당해야 하는 장애인의 수나 비율이 매우 높은 현실에서 장애인 평생교육 프로그램 진행 중에 신변처리 욕구가 발생한다면 프로그램 진행과 신변처리 해결이 동시에 해결되는 것은 거의 불가능하다고 보여집니다. 프로그램 진행 중에 발생할 수 있는 신변처리 지원에 대해서는 반드시 전담 또는 보조인력이 배치되어야 할 것입니다. 더불어 신변처리 과정에서의 인권침해 경험과 대처 방법에 대해서는 해당 교육이 필요하다고 강조하셨는데 이 부분에도 전적으로 동감하고 이에 대한 강화된 정책이 필요하다고 생각됩니다.

9.' 2020년 장애인실태조사를 살펴보면 평생교육 프로그램인 학력보완교육, 성인기초 및 문자해독교육, 직업능력 향상 교육, 인문교양 교육, 문화·체육·예술 교육, 시민참여 교육 등에 대해 참여 경험이 없다는 응답 비율이 99.1% 이상으로 나타났다'고 하셨는데 이 조사결과의 의미는 장애인들이 평생교육 프로그램 욕구가 없어서가 아니라 접근성이 약하거나, 거의 불가능하거나, 신변처리 지원 인력이 부족하거나, 욕구에 맞는 다양한 프로그램이 없는 등의 이유에서 기인한 것임을 이번 실태조사를 통해 다시 확인할 수 있었습니다. 중복중증장애인의 평생교육권이 확보될 수 있는 기초적 지원이 보편적 지원이 될 수 있기를 바라며, 이번 실태조사와 법 초안이 실제 법 개정에 적극 반영되기를 바라며 토론을 마치겠습니다.

Ⅴ. 중복중증장애인 평생교육권 확보를 위한 신변처리 지원 개선방안 개발

1. 방법

본 연구에서는 중복중증장애인 평생교육권 확보를 위한 신변처리 지원 인권 실태 조사 결과를 바탕으로 중복중증장애인 평생교육권 확보를 위한 신변처리 지원 개선 방안을 개발하고자 하였다. 중복중증장애인 신변처리 지원의 개선을 위해서 관련법인 「장애인 등에 대한 특수교육법」, 「평생교육법」, 「장애인복지법」의 중복중증장애인 평생교육권 확보를 위한 신변처리 지원의 개선방안으로 제시하고자 한다. 본 연구에서는 아직 초안 수준에서 중복중증장애인 신변처리 지원 관련 법 개정안을 제시하고자 하는 연구 목적에 따라 개발하였다.

중복중증장애인 신변처리 지원 관련 법 개정 초안의 개발은 본 연구를 위한 문헌 분석 결과 및 인권 실태조사에서 도출된 내용을 반영하였다.

중복중증장애인 평생교육권 확보를 위한 신변처리 지원 문제를 알리고 함께 논의하기 위해 본 연구 주제에 관심 있는 모든 시민들에게 공개 회의 참여 권한을 부여하여 함께 온라인 및 대면 논의하였다(1차 2022년 12월 16일, 2차 2023년 1월 11일, 3차 2023년 1월 18일, 4차 2023년 4월 26일, 5차 2023년 5월 30일, 6차 2023년 6월 14일, 7차 2023년 7월 14일, 8차 2023년 7월 26일, 9차 2023년 9월 20일).

중복중증장애인 신변처리 지원 인권 실태 설문조사의 1차 결과 분석 이후인 2023년 5월부터 본격적인 중복중증장애인 신변처리지원 관련 법 개정 초안 개발 작업을 실시하였다. 설문조사에서 나타난 응답자들의 인식 및 요구를 바탕으로 관련 법 개정 내용 요소들을 확인하고 설정을 위한 논의를 하였다.

이후 관련 단체(특수 교사, 특수교육 지원인력, 중복중증장애인 가족, 특수교육 관련 단체 활동가)과 법 개정 초안의 법적 요소를 검토하기 위한 공익변호사 그리고 본 연구 주제에 관심 있는 모든 시민들에게 공개 회의 참여 권한을 부여하여 함께 온라인 상에서 3차례, 대면회의 1차례, 공개 간담회 1차례(5차 2023년 5월 30일, 6차 2023년 6월 14일, 7차 2023년 7월 14일, 8차 2023년 7월 26일, 9차 2023년 9월 20일) 중복중증장애인 신변처리 지원 관련 법 개정 초안 검토 회의를 하였다. 또한 장애인인권단체 및 중복중증장애인 평생교육기관 관계자 등에게 초안 검토를 받았다. 이러한 공개 회의, 공개 간담회 및 검토를 거쳐 중복중증장애인 평생교육권 확보를 위한 신변처리 지원 관련 법 개정안을 완성하였다. 2023년 9월 20일 연구진들의 최종 검토를 통해 중복중증장애인 신변처리 지원 관련 법인 「장애인 등에 대한 특수교육법」, 「평생교육법」, 「장애인복지법」일부 개정안을 개발하였다.

2. 중복중증장애인 평생교육권 확보를 위한 신변처리 지원 관련 법 개정 법률안

본 연구에서 개발한 「장애인 등에 대한 특수교육법」, 「평생교육법」, 「장애인복지법」 개정법률안은 다음과 같다.

가. 「장애인 등에 대한 특수교육법」 개정법률안

장애인 등에 대한 특수교육법 개정법률안
(○○○의원 대표발의)

의 안 번 호	

발의연월일 : 2023. ○. ○○.
발 의 자 : ○○○ 의원(○○인)

제안이유

「유엔 장애인의 권리에 관한 협약」(이하 장애인권리협약) 제24조에 따라 국가는 장애인의 교육을 받을 권리를 인정하고, 이러한 권리를 균등한 기회에 기초하여 차별 없이 실현하기 위하여, 모든 수준에서의 통합적인 교육제도와 평생교육을 보장하여야 하며, 장애인이 차별 없고 다른 사람과 동등하게 일반적인 고등교육, 직업훈련, 성인교육 및 평생교육에 접근할 수 있도록 보장하고, 이를 위하여 장애인에 대하여 합리적인 편의 제공을 보장하여야 함.

「장애인 등에 대한 특수교육법」(이하 특수교육법)의 일반법인 「교육기본법」 제2조에 따르면 교육의 목적에는 모든 국민으로 하여금 자주적 생활 능력을 갖추게 함으로써 인간다운 삶을 영위하게 하는 데에 이바지하는 것이 포함되는데, 특수교육대상자(고등학교 과정을 졸업한 특수교육대상자를 포함한다. 이하 같다)에게 대·소변 처리와 같은 신변처리 활동 및 기관 흡인, 튜브 영양과 같은 건강관리 활동은 인간다운 삶을 위한 기본 조건이며, 특수교육기관 내에서 교과활동이 이루어지기 위한 전제임.

특수교육대상자, 특히 두 가지 이상의 장애를 지니면서 장애의 정도가 심한 특수교육대상자의 경우 학교 일과 중 상당한 시간을 신변처리 활동 및 건강관리 활동에 할애하게 되므로, 특수교육대상자의 교육권을 보장하기 위해서는 신변처리 활동 및 건강관리 활동에 대한 인적 및 물적 지원이 반드시 필수적으로 이루어져야 함.

그러나 특수교육대상자들의 현실은 학교 등의 화장실에 기저귀 갈이대와 같은 편의시설이 마련되어 있지 않아서 수업 시간에 교실 안에서 신변처리를 하는 경우도 있음. 또한 특수교육대상자에 대한 투약, 기관흡인, 튜브영양, 장루·요루 세척과 같은 건강관리 활동을 전문성을 가진 보건교사 또는 의료인력이 담당해야 함에도 인력이 부족하여, 건강관리지원이 필요한 장애학생에게 제대로 된 지원이 이루어지고 있지 않음.

이는 신변처리 활동 및 건강관리 활동의 중요성에도 불구하고, 특수교육법 시행규칙만이 지원인력이 교

사의 지시에 따라 신변처리 등에 대하여 보조 역할을 담당한다고 규정하고 있을 뿐(동법 시행규칙 제5조 제1항), 현행 특수교육법은 신변처리 활동 및 건강관리 활동에 관한 명시적이고 구체적인 사항을 규정하고 있지 않기 때문임.

한편 현행「특수교육법」은 장애인 및 특별한 교육적 요구가 있는 사람에게 통합된 교육환경을 제공하고 생애주기에 따라 장애유형·장애정도의 특성을 고려한 교육을 실시하여 이들이 자아실현과 사회통합을 하는 데에 기여함을 목적으로 함(제1조)에도 불구하고, 고등학교 과정을 졸업한 특수교육대상자에 대하여는 전공과를 전담할 인력은 전공과를 설치한 특수교육기관의 고등학교 과정과 같은 수준으로 배치한다고 동법 시행령에서 정하고 있을 뿐(제19조), 특수교육 관련서비스를 받을 수 없는 법적 공백이 존재함. 또한 고등교육 과정에 있는 장애학생은 신변처리 활동 및 건강관리 활동과 관련하여 지원인력을 배치받을 수 있는 법적 근거가 없음.

주요내용

가. 특수교육 관련서비스에 '신변처리지원·건강관리지원'을 포함(안 제2조 제2호)

나. 특수교육기관을 설립할 시에 전공과 학생을 포함한 특수교육대상자의 편의를 위하여 설치하여야 하는 시설·설비의 종류 및 그 기준이「장애인·노인·임산부 등이 편의증진 보장에 관한 법률」(이하 장애인등편의법) 제8조에 따른다는 것을 명시적으로 재확인(안 제6조 제2항)

[보론 1]

「특수학교시설·설비기준령」은 특별법 우선의 원칙에 따라 특수교육기관에 우선 적용되게 되나, 일반법인 「장애인등편의법」도 특수교육기관에 적용됨. 특수교육기관은 「장애인등편의법」에 따라 편의시설을 설치해야 하나 실제 교육 현장에서는 관련 법이 제대로 지켜지고 있지 못하고 있으므로, 이러한 현실을 반영하여 특수교육기관의 편의시설 설치의무를 보다 명시적으로 재확인하는 것이 필요함.

한편, 「특수학교시설·설비기준령」은 「장애인등편의법」보다 자세하거나 강한 기준을 제시하고 있는 측면이 있음(보행로, 승강기 등). 그러나 「장애인등편의법 시행령」 [별표 2] 대상시설별 편의시설의 종류 및 설치기준, 「장애인등편의법 시행규칙」 [별표 1] 편의시설의 구조·재질등에 관한 세부기준을 종합적으로 본다면, 위 기준령이 개략적으로 정하고 있는 면을「장애인등편의법」이 보충할 수 있음. 또한 「장애인등편의법」에는 대부분의 항목이 의무사항으로 되어 있으나, 「특수학교시설·설비기준령」의 경우 "학교 실정에 따라 일부 또는 전부를 설치하지 않을 수 있다."고 되어 있어서 그 강제력이 없거나 약하다는 점을 보완할 필요가 있음.

[보론 2] 장애인등편의법 제8조, 시행령 제4조 및 [별표 2] 관련

현재 [별표 2]의 욕실, 샤워실·탈의실은 특수학교 및 평생교육원에 대하여는 의무·권장사항이 아니므로, 이를 의무사항으로 개정해야 함. 또한 [별표 2]에는 신변처리지원이 필요한 장애인이 이용할 수 있는 위생시설이 포함되어 있지 않음. 신변처리지원이 필요한 장애인을 위한 '신변처리실(가칭)'을 설치하도록 하고, 그 설치기준에 ① 성인 기저귀 교환을 위한 높낮이 조절 기능이 있는 전동침대[26], ② 호이스트(장애인 등을 들어서 옮겨주는 용도로 사용되는 보조기기)[27], ③ 이동변기(변기 겸용 의자)[28] 등을 설치하는 것이 필요함. 더불어 위 신변처리실을 특수학교, 평생교육원 및 사회복지시설의 의무사항으로 해야 함. 위 '성인 기저귀 교환을 위한 침대'라는 용어는 「장애인 건강권 및 의료접근성 보장에 관한 법률 시행규칙」 [별표 1] 장애인 검진기관의 지정기준에서 차용함. 이 부분은 「장애인등편의법 시행령」을 개정해야 하는 사안이므로, 보건복지부와의 협의가 필요한 사안임.

■ 장애인·노인·임산부 등의 편의증진 보장에 관한 법률 시행령 [별표 2] <개정 2022. 4. 27.>

대상시설별 편의시설의 종류 및 설치기준(제4조관련)

3. 공공건물 및 공중이용시설

나. 대상시설별로 설치하여야 하는 편의시설의 종류

편의시설 / 대상시설		매개시설			내부시설			위생시설					
		주출입구접근로	장애인전용주차구역	주출입구높이차이제거	출입구(문)	복도	계단또는승강기	화장실			욕실	샤워실·탈의실	신변처리실
								대변기	소변기	세면대			
교육연구시설	학교(**특수학교**를 포함하며, 유치원은 제외한다)	의무	의무	의무	의무	의무	의무	의무	의무	권장			
	유치원	의	의	의	의무	의무	의	의	의	권			

26) 보건복지부 국립재활원 중앙보조기기센터 홈페이지 참고 : 침대 및 탈착식 침대 판/전동조절식 매트리스 지지단
https://www.knat.go.kr/knw/home/knat_DB/knat_db_datail_veiw.php
27) 보건복지부 국립재활원 중앙보조기기센터 홈페이지 참고 : 들어올리기용 보조기기
https://www.knat.go.kr/knw/home/knat_DB/knat_db_cate_2nd.php?c0=3&c1=12&c2=36
28) 보건복지부 국립재활원 중앙보조기기센터 홈페이지 참고 : 화장실용 보조기기
https://www.knat.go.kr/knw/home/knat_DB/knat_db_datail_veiw.php

		무	무	무			무	무	무	장			
	교육원、직업훈련소、학원, 그 밖에 이와 유사한 용도의 시설(500제곱미터 이상만 해당한다)	의무	의무	의무	의무	의무	의무	의무	의무	권장			
	도서관(1000제곱미터 이상만 해당한다)	의무	의무	의무	의무	의무	의무	의무	의무	의무			
노유자시설	아동관련시설(어린이집、아동복지시설)	의무	의무	의무	의무	의무	의무	의무	의무	권장			
	노인복지시설(경로당을 포함한다)	의무	의무	의무	의무	의무	의무	의무	의무	권장	권장	권장	
	사회복지시설(**장애인복지시설**을 포함한다)	의무	의무	의무	의무	의무	의무	의무	의무	의무	의무	의무	

가. 일반사항

편의시설의 종류	설치기준
(7) 장애인 등의 이용이 가능한 화장실	장애인 등이 편리하게 이용할 수 있도록 구조, 바닥의 재질 및 마감과 부착물 등을 고려하여 설치하되, 장애인용 대변기는 남자용 및 여자용 각 1개 이상을 설치하여야 하며, 영유아용 거치대 등 임산부 및 영유아가 안전하고 편리하게 이용할 수 있는 시설을 구비하여 설치하여야 한다.
(8) 장애인등의 이용이 가능한 욕실	욕실은 1개실 이상을 장애인등이 편리하게 이용할 수 있도록 구조, 바닥의 재질 및 마감과 부착물등을 고려하여 설치하여야 한다.
(9) 장애인등의 이용이 가능한 샤워실 및 탈의실	샤워실 및 탈의실은 1개이상을 장애인등이 편리하게 이용할 수 있도록 구조, 바닥의 재질 및 마감과 부착물 등을 고려하여 설치하여야 한다.
(10) 장애인등이 이용이 가능한 신변처리실	신변처리실은 1개실 이상을 장애인등이 편리하게 이용할 수 있도록 성인 기저귀 교환을 위한 높낮이 조절 기능이 있는 전동침대, 호이스트를 포함하여 장애인등이 안전하고 편리하게 이용할 수 있는 시설(변기 겸용 의자 등)을 구비하여 설치하여야 한다.

다. 전공과 학생도 특수교육 관련서비스를 받을 수 있는 근거 마련(안 제24조 제5항)

라. 특수교육 지원인력의 지원 강화(안 제28조 제3항)

마. 특수교육대상자의 성별, 연령, 장애유형 및 장애정도를 고려한 신변처리지원의 근거 마련(안 제28조 제4항)

바. 고등교육 과정의 장애학생이 신변처리를 위한 지원인력을 배치 받을 수 있는 근거 마련(안 제31조 제1항)

신·구조문대비표

현 행	개 정 안
제2조(정의) (생 략)	**제2조(정의)** (현행과 같음)
1. (생 략)	1. (현행과 같음)
2. “특수교육 관련서비스”란 특수교육대상자의 교육을 효율적으로 실시하기 위하여 필요한 인적·물적 자원을 제공하는 서비스로서 상담지원·가족지원·치료지원·지원인력배치·보조공학기기지원·학습보조기기지원·통학지원 및 정보접근지원 등을 말한다.	2. ----------지원인력배치·신변처리지원·건강관리지원----------.
3. ~ 12. (생 략)	3. ~ 12. (현행과 같음)
제6조(특수교육기관의 설립 및 위탁교육) ① (생 략)	**제6조(특수교육기관의 설립 및 위탁교육)** ① (현행과 같음)
<신 설>	② 국가 및 지방자치단체가 특수교육대상자(전공과 학생을 포함한다)의 편의를 위하여 설치하여야 하는 시설·설비의 종류 및 그 기준은 「장애인·노인·임산부 등의 편의증진 보장에 관한 법률」 제8조에 따른다.
② (생 략)	③ (현행 제2항과 같음)
③ (생 략)	④ (현행 제3항과 같음)
④ (생 략)	⑤ (현행 제4항과 같음)
제24조(전공과의 설치·운영) ① ~ ④ (생 략)	**제24조(전공과의 설치·운영)** ① ~ ④ (현행과 같음)
<신 설>	⑤ 제28조의 규정은 전공과의 학생에 대하여 준용한다.
제28조(특수교육 관련 서비스) ① ~ ② (생 략)	**제28조(특수교육 관련 서비스)** ① ~ ② (현행과 같음)
③ 교육감은 각급학교의 장이 특수교육대상자를 위하여 필요한 경우 지원인력을 제공할 수 있도록 지원하여야 한다.	③ 특수교육대상자의 특성과 장애정도를 고려하여 개별화교육지원팀에서 지원인력의 배치가 필요하다고 결정할 경우 각급학교의 장은 교육감에게 지원인력의 제공을 요청하여야 한다. 교육감은 각급학교의 장이 개별화

	교육지원팀의 결정에 따라 지원인력의 제공을 요청할 경우 이를 지원하여야 한다.
<신 설>	④ 교육감은 특수교육대상자에게 필요한 경우 신변처리지원을 제공하여야 한다. 이 경우 특수교육대상자의 성별, 연령, 장애유형 및 장애정도를 고려한 맞춤형 신변처리를 위한 지원인력의 배치 및 물적 지원이 제공될 수 있도록 하여야 한다.
<신 설>	⑤ 각급학교의 장은 「학교보건법」 제15조에 따른 보건교사로 하여금 특수교육대상자에게 필요한 경우 투약, 기관흡인, 튜브영양, 장루·요루 세척 등 건강관리지원을 제공하도록 하여야 한다. 이 경우 보건교사에 대하여는 「의료법」 제27조제1항을 적용하지 아니한다.
	⑥ 교육감은 제5항에 따라 각급학교의 장이 특수교육대상자의 건강관리지원을 위하여 필요한 경우 「의료법」 제7조에 따른 간호사 면허가 있는 지원인력을 제공할 수 있도록 지원하여야 한다.
④ (생 략)	⑦ (현행 제4항과 같음)
⑤ (생 략)	⑧ (현행 제5항과 같음)
⑥ (생 략)	⑨ (현행 제6항과 같음)
⑦ (생 략)	⑩ (현행 제7항과 같음)
⑧ (생 략)	⑪ (현행 제8항과 같음)
⑨ (생 략)	⑫ (현행 제9항과 같음)
제31조(편의제공 등) ① 대학의 장은 해당 학교에 재학 중인 장애학생의 교육활동의 편의를 위하여 다음 각 호의 수단을 적극적으로 강구하고 제공하여야 한다.	**제31조(편의제공 등)** ① ----------.
1. (생략)	1. (생략)
2. 교육지원인력 배치 등의 인적 지원	2. 교육지원인력, 신변처리지원인력 배치 등의 인적 지원

나.「평생교육법」 개정 법률안

평생교육법 개정법률안
(○○○의원 대표발의)

의 안 번 호	

발의연월일 : 2023. ○. ○○.
발 의 자 : ○○○ 의원(○○인)

제안이유

「평생교육법」은 모든 국민이 평생에 걸쳐 학습하고 교육받을 수 있는 권리를 보장함으로써 모든 국민의 삶의 질 향상 및 행복 추구에 이바지함을 목적으로 함(제1조).

장애인의 평생교육을 보장하는 것은 장애인의 삶의 질 향상 및 행복 추구에 이바지할 뿐만 아니라, 장애인이 지역사회에서 배제되지 않고 사회에 적극 참여하도록 한다는 면에서 매우 중요함.

국가와 지방자치단체는 장애인이 평생교육의 기회를 부여받을 수 있도록 장애인 평생교육에 대한 정책을 수립·시행하여야 하고, 장애인 평생교육을 체계적이고 지속적으로 실시하기 위하여 유기적인 협조체제를 구축하여야 하나(제5조), 장애인평생교육시설 등은 장애인의 성별, 연령, 장애유형·장애정도의 특성을 고려되지 않은 채로 설치 및 운영되고 있는 실정임.

성인 장애인, 특히 두 가지 이상의 장애를 지니면서 장애의 정도가 심한 장애인의 평생교육에 대한 권리를 보장하기 위해서는 인적 및 물적 지원이 반드시 필수적으로 이루어져야 하며, 이를 위한 예산이 지원되어야 함.

주요내용

가. 평생교육 통계조사에 편의시설 설치에 관한 실태조사를 포함(안 제18조 제1항)

나. 장애인평생교육시설을 설치할 시에 장애인의 편의를 위하여 설치하여야 하는 시설·설비의 종류 및 그 기준이 「장애인·노인·임산부 등이 편의증진 보장에 관한 법률」(이하 장애인등편의법) 제8조에 따른다는 것을 명시적으로 재확인(안 제20조의2 제3항)

[보론 1]

「평생교육법」은 국가·지방자치단체 및 시·도교육감 외의 자가 장애인평생교육시설을 설치하고자 하는 때에는 대통령령으로 정하는 시설과 설비를 갖추어 교육감에게 등록하여야 한다고 정하고 있고(제20조의2), 이에 따라 「평생교육법 시행령」 [별표1의2] 장애인평생교육시설의 시설·설비 기준은 「장애인등편의법」에 따르도록 규정하고 있으나 현실에서는 관련 법이 제대로 지켜지고 있지 못하고 있으므로, 이러한 현실을 반영하여 장애인평생교육시설의 편의시설 설치의무를 보다 명시적으로 재확인하는 것이 필요함.

한편, 국가·지방자치단체 및 시·도교육감이 관할 구역 안의 장애인을 대상으로 장애인평생교육시설을 설치 또는 지정·운영함에 있어서는 시설과 설비의 기준을 별도로 규정하고 있지 않으므로(제20조의2), 국가·지방자치단체 및 시·도교육감이 장애인평생교육시설을 설치할 때 동법에 관련 규정이 없더라도 「장애인등편의법」에 따라 편의시설을 설치하여야 함을 재확인하는 것이 필요함.

다. 장애인평생교육시설을 이용하는 장애인이 지원인력을 제공받을 수 있는 근거 마련(안 제20조의2 제4항)

라. 장애인평생교육시설의 운영뿐만 아니라 시설·설비의 설치·관리에 있어서도 예산 지원을 받을 수 있는 근거 마련(안 제20조의2 제5항)

신·구조문대비표

현 행	개 정 안
제18조(평생교육 통계조사 등) ① 교육부장관 및 시·도지사는 평생교육의 실시 및 지원에 관한 현황 등 기초자료를 조사하고 이와 관련된 통계를 공개하여야 한다.	**제18조(평생교육 통계조사 등)** ① ---------- ---------- ---------- ----------. 이 경우 「장애인·노인·임산부 등의 편의증진 보장에 관한 법률」 제11조에 따른 편의시설 설치에 관한 실태조사를 포함한다.
② (생 략)	② (현행과 같음)
③ (생 략)	③ (현행과 같음)
④ (생 략)	④ (현행과 같음)
⑤ (생 략)	⑤ (현행과 같음)
제20조의2(장애인평생교육시설 등의 설치) ① ~ ② (생 략)	**제20조의2(장애인평생교육시설 등의 설치)** ① ~ ② (현행과 같음)
<신 설>	③ 국가·지방자치단체, 시·도교육감 및 제2항에 따라 장애인평생교육시설을 설치한 자가 장애인의 편의를 위하여 설치하여야 하는 시설·설비의 종류 및 그 기준은 「장애인·노인·임산부 등의 편의증진 보장에 관한 법률」 제8조에 따른다.
<신 설>	④ 국가·지방자치단체, 시·도교육감 및 제2항에 따라 장애인평생교육시설을 설치한 자는 장애인의 성별, 연령, 장애유형 및 장애정도를 고려한 맞춤형 지원인력이 제공될 수 있도록 하여야 한다.
③ 국가 및 지방자치단체는 장애인평생교육시설의 운영에 필요한 경비를 예산의 범위에서 지원할 수 있다.	⑤ ---------- 운영 및 시설·설비의 설치·관리에 ----------.

다.「장애인복지법」

장애인복지법 개정법률안
(○○○의원 대표발의)

의 안 번 호	

발의연월일 : 2023. ○. ○○.
발 의 자 : ○○○ 의원(○○인)

제안이유

「장애인복지법」은 장애인의 인간다운 삶과 권리보장을 위한 국가와 지방자치단체 등의 책임을 명백히 하고, 장애인의 의료·교육·직업재활·생활환경개선 등에 관한 사업을 정하여 장애인복지대책을 종합적으로 추진하며, 장애인의 자립생활·보호 및 수당지급 등에 관하여 필요한 사항을 정하여 장애인의 생활안정에 기여하는 등 장애인의 복지와 사회활동 참여증진을 통하여 사회통합에 이바지함을 목적으로 함(제1조).

또한 국가와 지방자치단체는 장애인이 장애인복지시설의 이용을 통하여 기능회복과 사회적 향상을 도모할 수 있도록 필요한 정책을 강구하여야 하고, 장애인복지시설의 선택에 필요한 정보 제공과 서비스 제공 시에는 장애인의 성별·연령 및 장애의 유형과 정도를 고려하여야 함(제57조).

국가와 지방자치단체 및 그 외의 자가 장애인복지시설을 설치하려면 장애인의 성별·연령 및 장애의 유형과 정도를 고려한 편의시설을 설치하여야 할 것이나, 「장애인복지법」에는 편의시설 설치에 관한 명시적인 규정이 없음.

더불어 장애인, 특히 두 가지 이상의 장애를 지니면서 장애의 정도가 심한 장애인이 장애인복지시설을 이용하기 위해서는 인적 및 물적 지원이 반드시 필수적으로 이루어져야 하며, 이를 위한 예산이 지원되어야 함.

주요내용

가. 장애인복지시설을 설치할 시에 장애인의 편의를 위하여 설치하여야 하는 시설·설비의 종류 및 그 기준이 「장애인·노인·임산부 등이 편의증진 보장에 관한 법률」(이하 장애인등편의법) 제8조에 따른다는 것을 명시적으로 재확인(안 제59조 제7항)

나. 장애인복지시설을 이용하는 장애인이 지원인력을 제공받을 수 있는 근거 마련(안 제59조의2)

다. 장애인복지시설의 설치·운영뿐만 아니라 편의시설의 설치·관리에 있어서도 예산 지원을 받을 수 있는 근거 마련(안 제20조의2 제5항)

신·구조문대비표

현 행	개 정 안
제59조(장애인복지시설의 설치) ① ~ ⑥ (생 략)	**제59조(장애인복지시설의 설치)** ① ~ ⑥ (현행과 같음)
<신 설>	⑦ 국가·지방자치단체 및 제2항에 따라 장애인복지시설을 설치한 자가 장애인의 편의를 위하여 설치하여야 하는 시설·설비의 종류 및 그 기준은 「장애인·노인·임산부 등의 편의증진 보장에 관한 법률」 제8조에 따른다.
제59조의2 삭제	**제59조의2(장애인복지시설의 서비스)**
<신 설>	국가와 지방자치단체 및 제59조 제2항에 따라 장애인복지시설을 설치한 자는 장애인의 성별, 연령, 장애유형 및 장애정도를 고려한 맞춤형 지원인력이 제공될 수 있도록 하여야 한다.
제79조(비용 부담) ① 제38조제1항, 제43조제1항, 제49조제1항,제50조제1항·제2항 및 제55조제1항에 따른 조치와 제59조제1항에 따른 장애인복지시설의 설치·운영에 드는 비용은 예산의 범위 안에서 대통령령으로 정하는 바에 따라 장애인복지실시기관이 부담하게 할 수 있다.	**제79조(비용 부담)** ① ---------- 조치, 제59조제1항에 따른 장애인복지시설의 설치·운영에 드는 비용 및 제59조제7항에 따른 장애인복지시설의 편의시설 및 설비의 설치·관리에 드는 비용은 ----------.
② (생 략)	② (현행과 같음)

Ⅵ. 결론 및 제언

1. 결론

1) 중복중증장애인 평생교육권 확보를 위한 신변처리 지원 인권 실태조사

본 연구는 중복중증장애인의 신변처리 지원 업무 실태 파악을 위해 장애인 평생교육시설의 종사자, 평생교육 시설을 이용하는 당사자와 가족의 인식조사에 대한 필요를 바탕으로 실태조사를 실시하였다. 또한 연구의 객관성을 유지하기 위하여 중복중증장애인 부모의 자문을 얻고자 하였다. 이 연구는 실태조사를 통하여 장애인 평생교육의 인권친화적인 성인 장애인의 신변처리 지원을 위한 관련 법 개정에 목적이 있다.

본 연구의 목적을 달성하기 위해서 연구진과 외부 전문가의 검토를 통해 설문 문항을 완성한 후 장애인 평생교육 시설의 종사자 322명, 성인 장애 당사자 139명(대리 응답 허용)으로 총 461[29]명이 온라인 설문조사에 참여하였다. 성인 장애인은 중복중증장애 성인이 주로 이용하고 있는 특수학교 전공과(일반학교 포함), 발달장애인평생교육센터, 장애인주간보호시설(이하, 장애인평생교육시설)을 이용하는 당사자이다. 실태조사를 토대로 전공과 학생을 위한 「특수교육법」, 장애인 평생교육에 참여하는 당사자 모두를 위한 「평생교육법」, 「장애인복지법」개정 관련 초안을 개발하였다. 관련 법 개정 초안은 1차례의 온라인 회의와 2차례의 대면회의를 거쳤고, 수시로 연구진 SNS에서 의견을 교류하였다. 또한, 관련 장애인단체, 중복중증장애인 평생교육기관 관계자 등에게 내용을 공유하며 객관적인 의견을 얻고자 노력하였다. 그러한 과정을 거친 중복중증장애인의 신변처리 실태조사 실시 결과는 다음과 같다.

첫째, 설문에 응답한 당사자 및 종사자는 장애인 평생교육 시설에서 신변처리지원 요구가 있는 것으로 나타났다. 신변처리 지원을 인권적 측면에서 지원하기 위한 걸림돌로 종사자 그룹에서 담당하고 있는 이용인 수가 평균 8.53명이고 적게는 5~6명을 담당하기 때문에, 개별적인 접근이 필요한 신변처리 지원에 질적인 서비스를 제공하기 어렵다는 것이다. 또한 현재 장애인 평생교육 시설의 종사자만으로 프로그램 진행 중에 신변처리 지원을 한다면 원활한 프로그램을 진행하기에 어려움이 있다는 의견이다.

둘째, 장애인 평생교육 시설의 신변처리의 물리적 환경은 냉 온방장치(59.9%), 온수 공급(54.1%), 환기시설(55.9%)등 잘 갖추어져 있는 것으로 나타났다. 다만, 성인 장애인 기저귀 갈이대, 간이침대 등의 설치는 매우 미흡한 것으로 나타났다. 이러한 장비는 외부 활동에서도 적용되는 부분으로 공중 화장실에 이러한 보조도구 마련이 시급해 보인다.

셋째, 대소변 시 인권 존중에 관한 부분은 인력지원과 밀접한 관계가 있었다. 장애인평생교육 시설의 종사자는 대부분 여성으로 당사자와 성비가 맞지 않은 부분이 있다. 2022년 장애인평생교육 시설의 실태조사에서 남성 종사자와 여성종사자는 각각 30대 70의 비율을 보였다(2022년 장애인평생교육 실태조사). 따라서 활동지원사가 허용되는 평생교육시설에서는 프로그램 진행 중에 발생하는 신변처리 지원이 가능하나, 그렇지 않을 경우에는 신변처리 지원인력이 필요함을 알 수 있었다. 장애인평생교육 시설에서 프로그램 중에 활동지원사의 참여 여부는 시설 재량이기 때문에 신변처리 지원 인력투입에 관련해서는 명확한 지침이나 가이드라인이 필요해 보인다. 또한 장애인평생교육시설에서 신변처리 지원 관련해서 동성의 종사자의 지원을 원하지만, 종사자의 성비에 큰 격차가 있기 때문에 동성 종사자의 지원이 불가피하게 어려

29) 총 회수 510명 중 10대 응답자 49명 제외함

울 수 있는 현상이 발생할 가능성이 있다. 그러한 이유로 평생교육시설 이용시 필요한 지원으로 신변처리 지원인력 확보가 가장 많은 수치를 보여주고 있는 것을 알 수 있다.

넷째, 신변처리 과정에서의 인권침해 경험과 대처 방법에 대해서는 해당 교육이 필요한 것으로 나타났다. 신변처리 과정에서 인권침해를 당하지 않은 경험이 66.2%로 비교적 높은 응답률을 보였으나 인권침해를 당하면 어떻게 대처해야 하는지에 대해서는 모른다는 응답이 많았다. 또한 장애유형별로 인권침해 경험 여부의 질문에는 중복장애인의 응답이 가장 높아서, 인권교육에 관한 정보와 교육이 필요해 보인다. 또한 인권침해는 종사자 입장에서도 느낄 수 있는 부분이므로 종사자의 인권적인 부분에 대한 고려도 필요해 보인다.

다섯째, 신변처리 지원을 위해 개선해야 할 사항으로 1순위는 담당 인력 확보, 2순위는 장애인 성비에 맞는 지원인력 확보, 3순위는 중복중증장애인의 인권 친화적인 설비 지원 순으로 나타났다. 이러한 내용은 평생교육 관련한 프로그램을 제공할 때 가장 큰 어려움이라고 했던 신변처리 지원인력 부재 및 공간 미비의 영역을 보완할 수 있게 되는 것이다.

마지막으로 평생교육과 관련한 프로그램을 제공할 때 필요한 지원으로는, 신변처리 지원 확보를 꼽았고, 학습 지원 인력 제공, 장애인을 위한 특별 교육과정 운영, 학습 보조금 지원 순으로 나타났다.

2) 중복중증장애인 평생교육권 확보를 위한 신변처리 지원 관련 법 개정안 개발

장애인 평생교육 관련 법률인, 「평생교육법」, 「장애인복지법」, 「장애인 등에 대한 특수교육법」의 개정안의 구성은, 법 개정의 제안 이유와 내용, 신구 대조표를 제시하였다. 장애인 평생교육에서 신변처리 지원의 중요성에도 불구하고, 현행 장애인 평생교육 관련 법은 장애영역 중에서 사각지대에 있는 중복중증장애영역에 구체적인 사항을 규정하고 있지 않아 적절한 교육적 지원을 받지 못한 것을 개선하기 위함이다. 주요 개정 내용은 다음과 같다.

첫째, 장애인 등에 대한 특수교육법의 내용을 살펴보겠다. 특수교육 관련 서비스에 '신변처리 지원'을 포함(안 제2조 제2호)함을 제안하였다. 또한, 특수교육기관을 설립할 시에 전공과 학생을 포함한 특수교육 대상자의 편의를 위하여 설치하여야 하는 시설·설비의 종류 및 그 기준이 「장애인·노인·임산부 등이 편의 증진 보장에 관한 법률」(이하 장애인등편의법) 제8조에 따른다는 것을 명시(안 제6조 제2항)함을 강조하였다. 특수교육법의 신설 조항에 전공과 학생도 포함됨을 명시하고, 신변처리 지원을 구체적으로 진행할 수 있도록 제안하였다.

둘째, 평생교육법의 내용을 살펴보겠다. 평생교육 통계조사에 편의시설 설치에 관한 실태조사를 포함(안 제18조 제1항)하고, 장애인평생교육시설을 설치할 시, 시설·설비의 종류 및 그 기준이 장애인등편의법 제8조에 따른다는 것을 명시(안 제20조의2 제3항)함을 강조하였다.

셋째, 장애인복지법 관련 내용을 살펴보겠다. 장애인복지시설을 설치할 시에 장애인의 편의를 위하여 설치하여야 하는 시설·설비의 종류 및 그 기준이 장애인등편의법 제8조에 따른다는 것을 명시함(안 제59조 제7항)을 강조하였다. 아울러, 장애인복지시설을 이용하는 장애인이 지원인력을 제공받을 수 있는 근거를 마련(안 제59조의2)하고, 장애인복지시설의 설치·운영뿐만 아니라 편의시설의 설치·관리에 있어서도 예산 지원을 받을 수 있는 근거 마련(안 제20조의2 제5항)을 제안하였다.

2. 제언

본 연구는 장애인 평생교육 시설에서의 성인 장애인의 신변처리 지원 실태와 종사자의 인식을 파악하고 이에 따른 성인 장애인의 신변처리 지원 개선 방안으로 관련 법 조항인 「평생교육법」, 「장애인복지법」, 「장애인 등에 대한 특수교육법」 개정안을 개발하기 위하여 수행하였다. 성인 장애인 및 종사자의 상호 인권적 접근과 성인 장애인의 평생교육에 참여할 권리를 보장하기 위해서 장애인 평생교육 시설에서의 신변처리 지원관련 실태와 인식을 파악하고 그것을 기반으로 한 실질적 개선방안을 모색하고자 노력하였다. 이에 장애인 평생교육에서 신변처리 지원이 활성화되기 위해서는 다음과 같이 보완되어야 할 것이다.

첫째, 분절적으로 구성된 장애인 관련 법 조항과 지원체계의 보완이 필요하다. 분절된 지원체계로 인하여 법령 개정 및 제정부터 주관부서에 이르기까지 어려움이 있다. 복지와 교육 분야가 관계되어 있어서 두 부처 간의 예산 지원에 대한 지침 마련이 없는 것이 문제이다. 이러한 근본적인 문제는 현행법에서 정확히 명시되어 있지 않기 때문에 보완되어야 한다. 무엇보다 평생교육법이 개정된 이후 장애인 평생교육 지원이 확대되었다는 것을 체감하지 못하였다는 의견이 제기되고 있기 때문이다. 수많은 장애인에게 제공되는 평생교육기관을 포괄하기 위한 법령 마련, 지원체계 수립, 평가 관리 등이 부처간에 유기적으로 연계될 필요성이 있다(김경열, 장선철, 2017; 김주영, 주교영, 강은영, 2021)

둘째, 국가 주도형의 장애인 평생교육을 유연화할 필요가 있다. 우리나라의 평생교육은 국가 주도로 정책이 이루어지기 때문에 다양성의 제한이 제기되어 왔다(김도현 2018, . 중복되는 장애의 상이함으로 각 장애의 특성 파악과 이에 대한 지원이 복합적으로 논의되고 지원되어야 한다. 한국보건사회연구원이 실시한 장애인의 경우 평생교육 프로그램 참여 경험이 매우 부족한 것으로 조사되었다. 한국보건사회연구원이 실시한 「2020년 장애인실태조사」에서 살펴보면, 평생교육 프로그램인 학력보완교육, 성인기초 및 문자해독교육, 직업능력 향상 교육, 인문교양 교육, 문화·체육·예술 교육, 시민참여 교육 등에 대해 참여 경험이 없다는 응답 비율이 99.1% 이상으로 나타났다. 이러한 결과는 정부의 향후 장애인 평생교육 프로그램을 위한 교육기관 확대와 프로그램 다양화가 요구됨을 알 수 있다. 따라서, 장애의 유형과 정도를 고려한 장애인 평생교육 프로그램을 운영할 필요가 있으며 이에 대한 인력지원이 필요하다(김은하, 2019; 김원호, 2020; 박미진, 김기룡, 2021 등). 장애유형과 정도를 고려한 장애인 평생교육 프로그램의 장점은 그만큼의 인력지원 등으로 프로그램 중에 발생하는 신변처리나 프로그램 진행 외의 돌발 사항 등을 대처할 수 있는 여건이 마련될 수 있을 것이라고 본다. 실제 2020년 장애인실태조사에서 장애인을 위한 특별 교육과정 운영'(17.1%), '학습 보조금 지원'(14.9%), '교육기관까지의 이동방법 지원'(12.9%) 등 지적장애와 자폐성 장애의 경우는 '장애인을 위한 특별 교육과정 운영'이 필요하다는 응답이 각각 27.6%와 45.1%로 비율이 높았다. 이러한 요구 전체에 해당하는 장애인은 중복중증장애인이라고보며, 이러한 요구를 충족시키기 위하여 국가장애인평생교육흥센터의 인력과 예산만으로 운영하기에는 한계가 있을 것이다. 그러한 한계는, 제4차 평생교육진흥기본계획(2018~2020)의 '누구나 누리는 평생학습'대과제의 2번째 중과제인 '소외계층 평생학습 사다리 마련'에서 '소외계층 실질적 학습기회확대'라는 소과제 실현에 못미치는 결과를 낳았을 것으로 보인다. 지금의 예산체계로는 이 소과제인 ②장애인 맞춤형 평생교육 제공 강화 및 ③학력보완 및 장애유형을 고려한 장애인 맞춤형 프로그램 확대를 실현하기에는 어려움이 있어보인다. 따라서 이러한 계획이 선언적으로 끝나지 않기 위해서는 관계부처의 유기적인 협조체계가 요구된다. 장애인 평생교육 지원과 관련하여 교육부의 예산지원만으로 어렵기 때문에 관계 부처인 보건복지부, 고용노동부, 문화체육관광

부의 적극적인 장애인 평생교육 예산 지원이 필요하다(백종면, 김영표, 2019).
셋째, 장애인 평생교육 프로그램 및 수행기관을 확대해야 한다. 설문에 참여한 장애인 당사자들은 '장애인의 욕구를 고려하지 않는 프로그램의 종류' 19.5% (42명), '원하는 시간대에 참여할 수 있는 프로그램이 부족' 11.2% (24명)이라고 응답하여 장애인 당사자들이 실질적으로 이용할 수 있는 프로그램이 부족하다고 하였다. 종사자들은 장애인 당사자의 평생교육을 보장하기위해 '평생교육 기관 확대' 16.9% (56명), '장애인을 위한 특별 교육과정 운영' 15.4% (51명)이 필요하다고 응답하였다. 따라서 장애인 당사자의 평생교육을 보장하기 위해서는 당사자의 욕구에 기반한 프로그램을 개발하고 다양한 시간대를 구성하여 제공할 필요가 있다. 2023년 현재, 지자체마다 발달장애인 평생학습 프로그램 공모하여 수행기관을 지정하여 평생학습 프로그램을 제공하고 있으나, 해당 공모사업의 경우 지적장애와 자폐성 장애에 해당하는 발달장애인에만 국한하고 있어 그 외의 장애인이 이용 가능한 평생학습 프로그램은 부족한 실정이다. 따라서 전체 장애 유형을 고려한 평생교육 프로그램과 프로그램 편성 시간대의 다양화를 고려해보아야 한다(김근홍, 원일, 2022; 박미진, 김기룡, 2021).

넷째, 평생교육기관 종사자를 대상으로 장애이해 교육을 제공해야한다. 본 연구 결과 평생교육 기관을 이용하면서 느꼈던 어려움 중의 하나로 '강사의 장애에 대한 이해부족' 11.2% (24명)을, 종사자의 경우 '강사의 장애에 대한 이해부족' 11.2% (36명)으로 11.2%의 당사자와 종사자 모두 이용자가 가진 장애의 특성에 대한 이해가 부족하다고 응답했다. 따라서, 성인 장애인의 교육권을 보장하기 위해서는 종자자를 대상으로 장애유형별 특성, 장애 유형별 에티켓, 의사소통 방법 등에 대한 교육을 제공할 필요가 있다(허유진, 김기룡, 2021).
다섯째, 평생교육 프로그램 참여를 보장하기 위해 인적, 물적 편의제공에 대한 환경을 마련해야 한다. 장애인 당사자들은 평생교육 기관을 이용하면서, 느꼈던 어려움으로 '신변처리 지원인력 및 공간 미비' 18.1% (39명), '편의시설 및 설비 미비' 17.2% (37명)로 응답하였고, 종사자의 입장에서는 장애인 당사자에게 평생교육 프로그램 제공시 '신변처리 지원인력 부재 및 공간 미비'가 32.3% (104명)로 가장 높게 응답되었다. 이러한 응답결과는 장애인 당사자와 종사자 모두 평생교육 프로그램과 관련하여 장애인 당사자의 신변처리 지원인력 및 공간과 관련한 어려움을 겪고 있는 것으로 해석할 수 있다. 따라서, 장애인의 평생교육 참여에 대한 권리를 확보하기 위해서는 평생교육 기관 이용시 장애인 당사자의 신변처리를 지원할 수 있는 인력지원과 더불어 장애 유형을 고려한 시설·설비 등의 편의시설을 제공할 필요가 있다(박미진, 주영하, 김기룡, 서보순, 박재국, 이충렬; 2020; 이학준, 권순우, 김용성, 2018 등).

참고문헌

교육과학기술부, 평생교육진흥원, (2008). 2008 평생교육백서.

교육부 (2019). 장애인 평생교육 활성화 방안(2020~2022). 교육부.

교육부 (2023), 2023년 특수교육 연차보고서. 교육부, 국립특수교육원

교육부 (2022) 2022 특수교육통계. 한국교육개발원

교육부 (2020). 2020년 평생교육 백서. 교육부, 국가평생교육진흥원.

교육부 (2020) 2020년 특수교육통계. 한국교육개발원

교육부 (2020). 2020년 장애인 평생교육 현황조사. 국립특수교육원.

교육부 (2022). 2022년 장애인 평생교육 현황조사. 국립특수교육원.

김기룡, 박미진 (2020). 서울발달장애인평생교육센터 운영개선 및 발전을 위한 토론회(pp.37-92). 서울: 사단법인 서울장애인부모연대.

김기룡, 이경준 (2017). 평생교육법 개정 시행에 따른 장애인 평생교육 지원체계 구축 및 향후 과제. 장애인평생교육복지연구, 3(1), 1-30.

김경열, 장선철 (2017). 장애인의 평색요육참여에 관한 관련 법규 연구. 인문사회21, 8(3), 877-892.

김근홍, 원일 (2020). 성인 장애인의 평생교육 참여의사 결정요인에 관한 연구: 세종시를 중심으로. 한국융합인문학, 10(1), 77-94.

김남진, 박재국(2007). 특수교육 학술지를 통해 본 장애인 평생교육 연구동향과 과제, 특수교육학연구, 41(4), 215-234

김주영, 주교영, 강은영(2021). 지역사회 내 발달장애인 평생교육 질 제고를 위한 발달장애인 평생교육지원센터 역할 및 운영방안 연구 - 수도권을 중심으로 -. 특수아동교육연구, 23(4), 211-245.

김은하 (2019). 분야 간 협력을 통한 발달장애인 평생교육의 실천 방향에 대한 소고: SRV철학 기반의 실제를 중심으로. 장애인평색요육복지연구, 5(2), 1-24.

김원호 (2020). 지적장애학생을 위한 전환교육으로서의 평생교육에 대한 의미와 지원방안. 특수아동교육연구, 22(3), 141-170.

김형수 (2020). 미래형 평생교육협력 거버넌스 개편 방안, 국가평생교육진흥원.

박미진, 김기룡 (2021) 서울 발달장애인평생교육시설 학습자의 경험과 요구. 지체중복건강장애연구, 64(3), 85-112. 29-47.

박미진, 주영하, 김기룡 (2020). 장애인 평생교육에 대한 인식연구: 수요자와 공급자를 중심으로. 특수아동교육연구, 22(3), 171-200.

백종면, 김영표 (2019). 장애인 평생교육 관련 법규 및 지원체계의 현황과 과제. 예술인문사회융합멀티미디어논문지, 9(1), 859-874.

이지수 (2019). 장애인 평생교육의 쟁점과 현장의 목소리 - 전북 군산시 사례를 중심으로. 평생교육학연구, 25(1), 55-83.

이학준, 권순우, 김용성 (2018). 청각장애인 평생교육 프로그램의 방향성: 보편적 학습설계(UDL) 원리 중심의 논의. 특수교육재활과학연구, 57(4), 283-300.

임은주, 최승숙 (2013). 발달장애학생의 대학기반 중등 이후 교육 프로그램 실행에 대한 관계자의 인식 및 현황 분석.

서보순, 박재국, 이충렬 (2015). 장애인을 위한 지역 평생교육 기반추국 방안 연구: 부산광역시를 중심으로. 특수교육재활과학, 54(2), 473-499.

정민주, 이숙정(2022). 중도·중복장애 학생의 신변처리활동 및 관련 환경에 대한 교사의 인식 연구. 한국지체중복건강장애교육학회(구한국지체부자유아교육학회). 54(3), 205-224.

전지혜, 이병화, 원영미, 남지현, 박시은, 고이슬 (2020). 광명시 장애인복지 중장기 발전전략 최종보고서.

최세민, 김별철, 유장순, 김혜경, 황재연 (2022). 인천 장애인 평생교육 진단 및 정책과제 개발 연구용역 최종 보고서. 원광대학교 산학협력단.

최은원, 원영미, 이주언, 이수연 (2022). 장애학생 신변처리지원 인권 실태조사 및 인권가이드라인 개발 연구. 서울: 장애인교육아울다

충청신문(https://www.dailycc.net): 2019.06.23 15:05 기자명By. 황천규 기자특수교육학연구 학술저널

허유진, 김기룡 (2021). 발달장애인평생교육시설 종사자의 직무에 대한 중요도 및 실행도 분석. 장애인평생교육복지연구, 7(2), 1-24.

Long, H. B. (1983). Adult and continuing education: Responding to change. New York and London: Teachers college press.

UNESCO(1997). The international standard classification of education: ISCED-97, UNESCO, Paris: UNESCO.

[교육 소외 아동 교육권 확보 정책 개발, 중복중증장애인
평생교육권 확보를 위한 신변처리 지원 인권 실태 및 정책 개발
연구 보고서]

| 발행일 | 2023년 12월 6일
| 발행처 | 장애인교육아올다
| 주 소 | 서울특별시 종로구 삼일대로 428 5층 공익경영센터 NPOpia 500-46호
| 문 의 | 02-3280-9714, 010-9725-1917
| E-mail | aallda21@daum.net
| 회원가입 | https://forms.gle/6c34PmgSXQ5mhEd26
| 홈페이지 | http://www.aallda.org
| 지 원 | 다음세대재단 및 오픈소사이어티재단