
KACES-0720-C007

문화예술교육 전문인력 아카데미 시범사업
연수과정 5

장애 학생 지도를 위한 예술강사 워크숍

연 수 명 : 장애학생 지도를 위한 예술강사 워크숍
연수목적 : 장애학생에 대한 이해도를 높이고, 관련 교수능력 향상 도모
일 시 : 2007. 5. 5(토) - 5.6(일) / 총 16시간
장 소 : 국립중앙박물관교육관 제2강의실
주 최 : 한국문화예술교육진흥원
참여대상 : '07 활동 예술강사, 문화예술교육 기관단체 전문인력 등 40여명

■ 문화예술교육 전문인력 아카데미 시범사업 다섯번째 연수과정

『장애학생 지도를 위한 예술강사 워크숍』

이번 연수는 장애학생의 발달적 변화와 심리 이해 및 장애학생 지도법을 학습하고, 참여자들간 장애학생 대상 문화예술교육 사례를 공유 및 관련 교수방법 등에 대해 함께 토론할 수 있는 연수입니다.

이번 연수를 통해 예술강사 및 기관·단체 실무자 여러분들께서 보다 깊이 있게 장애학생을 이해하고, 다양한 장애학생 대상 문화예술교육 교수 전략을 모색하실 수 있는 기회가 되시기를 바랍니다.

■ 연수 내용

구분	연수주제	시간	시간	연수내용	과목내용
5.5 (토)	장애학생의 이해	9:30-12:30	3	○ 장애학생의 이해와 지도원리	신현기/단국대학교 교수
		12:30-13:30		※중식(개별식사)	
		13:30-16:30	3	○ 장애학생의 교육	방명애/우석대학교 교수
		16:30-18:30	2	○ 장애학생의 문제행동 지도의 실제	유장순/나사렛대학교 교수
5.6 (일)	문화예술교육 사례	9:30-10:30	1	○ 장애인 미디어교육	홍교훈/영상미디어센터 미디어교육실
		10:30-11:30	1	○ 장애학생 전래놀이 지도의 실제	박혜성/서울탑산초등학교 교사
		11:30-12:30	1	○ 풍물놀이, 정말 즐거워요. 또 하고 싶어요.	임경/서울한산초등학교 교사
		12:30-13:30		※중식(개별식사)	
		13:30-14:30	1	○ 장애학생 대상 교육연극	정승희/사다리연극놀이연구소
	수업사례 공유 모둠별 멘토링	14:30-16:30	2	○ 모둠별 튜터링Tutoring/수업사례 논의 - 모둠별로 튜터 참여 - 모둠별 수업사례/계획안 논의, 발표	유장순박혜성강은경 등
	발표/평가	16:30-18:30	2	○ 모둠별 발표 ○ 평가	○모둠별 발표 ○동 워크숍 평가
			16		

* 중식은 제공되지 않음 / 사정에 따라 일부 내용은 변경될 수 있음

목 차

장애학생의 이해와 지도원리	7
신현기/단국대학교 교수	
장애학생의 교육	27
방명애/우석대학교 교수	
장애학생의 문제행동 지도의 실제	49
유장순/나사렛대학교 교수	
장애학생 대상 문화예술교육 사례	
장애인 미디어교육	65
홍교훈/영상미디어센터 미디어교육실	
장애학생 전래놀이 지도의 실제	81
박혜성/서울탐산초등학교 특수교사	
풍물놀이 정말 즐거워요. 또 하고 싶어요.	93
임 경/서울한산초등학교 특수교사	

장애학생의 이해와 지도원리

신 현 기 / 단국대학교 특수교육과 교수

강의 목표

삶의 철학, 다양성의 이해, 그리고 나눔의 실천을 통한 장애학생의 이해교육을 목표로 한다.

강의 개요

- 삶의 철학(1): 인간의 유한성에 터한 긍정심리
- 장애이해의 기저(1): 모든 이를 위한 생활철학의 확립(유니버설 디자인 교육론)
- 삶과 특수교육(1): 시청각교육(DVD: "Educating Peter")

키워드

사회적 구인(social construct)/ 편견형성 배경/책임/
양적 기회균등(Equality)과 질적 기회균등(Equity)

강사소개_신현기

단국대학교 사범대학 특수교육학과 및 동 대학원 교육학 석사박사과정을 졸업하였으며, 1998년부터 현재까지 단국대학교 특수교육과 교수로 재직 중이다. 현재 단국대학교 교육개발인증원 원장, SBS-TV 「세상에서 가장 아름다운 여행」 솔루션위원, 한국희귀질환연맹 이사, 서울시공동모금회 희귀질환아동 배분위원 등으로 활동하고 있다.

장애학생의 이해와 지도원리

I. 시작하는 글

제가 예술강사 워크숍에 참석한 여러분들에게 “여러분들의 인생에서 가장 커다란 영향을 미쳤던 분은 누구인가?; 그분의 영향력은 지금의 삶에도 계속 영향을 미치고 있는가?”라고 한다면 어떻게 답하시겠는가?
저에게 영향을 미치고 있는 분들은 그런 분들이 아닌 소시민들이다. 늘 지지고 묶고 하며 사는 사람들이다. 그들에게는 사람냄새가 나고 정을 느낄 수 있어 좋다. 따라서 오늘 장애학생의 이해와 지도 원리도 그냥 사람 사는 이야기로 일관하려고 한다. 사람 사는 냄새는 서양이라고 하여 다른 것 같지 않다. 다음에 소개되는 이야기들은 그 중의 일부이다.

1. 나를 일으켜준 아이들

어제 있었던 일이다.
갈수록 더해지는 삶의 무게가 힘들어 친구와 술을 진창 먹고 찜질방에 가게 되었다.
그날따라 사람은 왜 그리 많은지 작은 것 하나에도 짜증이 났고 세상에 대한 원망이 마음속에 가득했다.
친구와 사우나탕에 멍하니 앉아있는데 한 귀여운 아이가 눈에 들어왔다. 내 아들 또래여서 유심히 보고 있는데 그 아이의 한 쪽 손이 보이지 않았다. '아! 불쌍하다. 어쩌다 그랬을까' 생각하며 그 아이가 의식할까봐 태연한 척 미소 지으며 탕을 나왔다. 뒤이어 그 아이도 친구들과 나왔는데, 불편한 손 때문에 잘 닦지 못하는 그 아이를 위해 친구들이 젖은 머리를 털어주고 등도 닦아주며 뭐가 그리 즐거운지 자기네들끼리 웃고 떠들고 분주하다. 그 모습이 얼마나 예쁘던지 눈물이 고였다. 천사가 따로 없었다. 그 아이와 친구들을 보니 가족 생각이 났고, 다시금 기운을 얻어 찜질방을 나오며 힘찬 발걸음을 내디뎠다.

2. 아들의 꿈

저는 일본에 살고 있는 한국인 주부입니다. 새벽편지로 하루를 시작할 때마다 벅찬 감동을 느껴 이렇게 제 주변의 기습 아픈 사연을 보내게 되었습니다. 슬하에 남매를 둔 일본인 부부를 만났습니다. 모두가 부러워할 만큼 행복한 가정이었죠. 아들은 일본의 명문인 동경대학교의 재원이었고, 딸도 동경의 우수한 대학을 나와 커리어우먼이 되었습니다. 부부 또한, 각자의 직장에서 귀감이 되는 분들입니다. 이윽고 대학을 졸업하게 된 심성 고운 아들은 아프리카에 자원봉사자로 지원하고 싶다고 말했고, 두 분은 아들의 뜻이 기특하여 흔쾌히 허락했습니다.

아름다운 마음으로 떠난 아프리카...

잘 지낸다는 아들의 소식에 두 부부는 흐뭇했습니다.

그러던 어느 날, 느닷없이 날아든 소식. 금지옥엽으로 키운 아들이 떠나면 아프리카에서 싸늘한 시신이 되어 부모의 품으로 돌아온 것입니다. 빗길 운전으로 유명을 달리던 아들... 눈앞이 캄캄해진 두 부부는 망연자실. 하지만, 이대로 아들의 뜻을 저버릴 수는 없었다합니다. 직장을 퇴직한 남편은 받은 퇴직금으로 지방의 한 국립대학에 입학해 사회복지학을 공부하고 아내는 시청공무원 과장직을 사임해 일주일에 두 번 특수학교에서 자원봉사를 합니다. 아들이 이루지 못한 그 꿈을 아들을 잃은 두 부부가 실현하고 있는 것입니다.

3. 옛집'이라는 국수집

서울 용산의 삼각지 뒷골목엔 '옛집'이라는 간판이 걸린 허름한 국수집이 있다. 달랑 탁자는 4개뿐인...

주인 할머니는 25년을 한결같이 연탄불로 뚝뚝하게 멸치국물을 우려내 그 멸치국물에 국수를 말아낸다.

10년이 넘게 국수 값은 2,000원에 묶어놓고도 면은 얼마든지 달라는 대로 더 준다. 몇 년 전에 이 집이SBS-TV에 소개된 뒤 나이 지긋한 남자가 담당 PD에게 전화를 걸어 다짜고짜 '감사합니다'를 연발했다.

전화를 걸어온 남자는 15년 전 사기를 당해 재산을 들어먹고 아내까지 떠나버렸다. 용산 역 앞을 배회하던 그는 식당들을 찾아다니며 한 끼를 구걸했다. 음식점마다 쫓겨나기를 거듭하다보니 독이 올랐다. 휘발유를 뿌려 불 질러 버리겠다고 마음먹었다. 할머니네 국수집에까지 가게 된 사내는 자리부터 차지하고 앉았다.

나온 국수를 허겁지겁 먹자 할머니가 그릇을 빼앗아갔다. 그러더니 국수와 국물을 한가득 다시 내줬다. 두 그릇치를 퍼 넣은 그는 냅다 도망쳤다. 할머니가 쫓아 나오면서 뒤에 대고 소리쳤다.

"그냥 가, 뛰지 말구. 다쳐!" 그 한 마디에 사내는 세상에 품은 증오를 버렸다.

4. 보고, 말하고, 들을 수 있다는 것

오늘은 '보고 말하고 들을 수 있음에 감사하자!' 라는 제 좌우명을 절실히 경험한 하루였습니다. 세 살 때 소아마비라는 장애로 말미암아 등이 휘어 꺾추 아닌 꺾추가 되었고 양쪽 팔과 다리는 가늘어 몸뚱이는 참 왜소하지만

그래도 볼 수 있고, 들을 수 있고, 말할 수 있고, 생각할 수 있음에 감사합니다. 어제 아침 고개를 깊이 숙이고 힘없는 손으로 머리를 감기 위하여 샴푸를 칠했습니다. 그런데 그만 양쪽 귀에 비눗물이 들어갔는지 갑자기 귀가 멍멍해졌습니다. 머리를 털고 나올 때까지 귀가 멍하고 작은 소리도 들리지 않아 답답한 마음에 면봉으로 후볐더니 그만 더 악화되고 말았습니다. 시간이 갈수록 귀가 더 멍멍해지고 나중에는 머리까지도 아픈 것 같아 급기야 오늘 이비인후과에 다녀왔습니다. 원인은 물이 들어간 귀를 면봉으로 너무 과하게 찼기 때문이라고 했습니다. 젊은 의사선생님이 진공청소기 같은 것을 귀에다 대고 휘리릭 하고 나니 멍하고 갑갑하던 귓속이 뽕 뚫렸습니다. 이렇게 속이 다 시원한 것을...전동휠체어를 타고 혼자서 병원에 갈 때는 차 소리도, 오고가는 사람들 소리도, 공사장의 기계소리도 멀리서 아스라이 들렸는데 돌아오는 길에는 왜 그렇게 크게 들리던지... 마치 길바닥 위에 기어가는 개미소리까지도 다 들릴 것만 같았습니다. 평생을 듣지 못하고 사는 그런 사람들, 특히 중도에 그렇게 된 이들의 고통을 잠시나마 헤아려보게 되었습니다. 볼 수 있음이, 들을 수 있음이, 말할 수 있음이 그리고 생각할 수 있음이 얼마나 감사한 일인지 다시금 깨닫게 되었습니다.

5. 부끄러운 내 자신

저에게는 사랑하는 남자친구가 있습니다.

결혼을 위해 서로 숨 가쁘게 살아가고 있는 20대 초중반의 남녀입니다. 그 사람과 교제를 시작하던 무렵, 저랑 사귀는 걸 저희 엄마께 들켰고 곧은 성품과 자신의 일에 대한 자부심, 그리고 또 저와 저희 가족을 위해주는 마음씨에 저희 엄마께서도 교제를 승낙하셨죠. 그 사람이 저희 엄마를 찾아뵈는 지 며칠 지나지 않아, 그 사람의 할머니께서 돌아가셨습니다. 생전 딱 한번 뵈었지만 제일 예뻐하시는 손자이니만큼 저를 "손자며느리, 손자며느리" 하시며 예뻐하셨기에 안 갈 수가 없었습니다. 그날 저는 아버님과 어머님을 처음 뵈었고, 그 사람이 왜 여태껏 부모님을 제게 소개시키지 않았는지 알 수 있었습니다.

아버님은 소아마비, 어머님은 중풍에 치매...

자신의 부모님이 부끄러웠던 것입니다. 다리에 근육이 없고 짧아져 휠체어에 의지해야 하는 아버지와 치매로 인해 초등학생보다 더 낮은 지능의 어머니. 겉으로는 태연한 척하며, "왜 진작 얘기하지 않았어? 내가 그렇게 나쁜 여자로 보여?" 했지만 내심 실망스럽고 또 앞으로 고생할 제 자신에 대한 안타까움이 피어올랐습니다. 그렇게 첫 대면 후 자주 아버님과 어머님을 찾아뵈었지만 잘해드리지도 못하고 오히려 자식보다 더 귀한 공주 대접까지 받았습니다. 그러던 어느 날 가족 분들이 모두 모인 자리에 참석했습니다.

술이 얼큰하게 취하신 아버님은 말씀이 참 없는 분이신데 그날따라 제게 말씀을 하시더군요. "아름아, 아버지가 못나서 참 실망 많았지?" 그 말에 전 그냥 고개를 떨어뜨렸습니다.

아버님은 당신 자신이 부족해서 아들까지 낮아져 보일까봐 걱정을 많이 하셨습니다. 자신 때문에 헤어지지 말라 하시더군요. 외동아들이 결혼할 여자라고 저를 데려왔을 때 그 자리에 계신 큰아버님이나 작은아버님을 아버님이 라고 하고 결혼할 때까지 속이려고까지 하셨답니다. 그리고 제게 말씀하시더라고요. "상견례 할 때나 결혼할 때

부모님 석연 큰아버님이 앉으실 게다." 눈물을 글썽이는 아버님을 보며, 제 자신이 너무 부끄러웠습니다. 장애는 그저 몸이 불편한 것뿐, 저와 다를 리가 없는데 창피함과 속상함에 저도 그냥 엉엉 울어버렸습니다. 그리고 그는 이제 부끄럽지 않게 행동하려 노력중이구요. 또한 제 친구들이 제 남자친구와 아버님을 불쌍히 여길 때마다 그런 생각을 하는 친구들이 더 불쌍해 보인다고 웃으며 자리를 박차기도 합니다. 아버님, 어머님. 아니, 아빠, 엄마. 항상 건강하시고요. 며느리이자 딸인 제가 항상 두 분을 제 부모님처럼 모시겠습니다. 낮간지럽지만, 이제야 솔직히 말할 수 있겠네요. 두 분을 정말 사랑하고, 감사드립니다. 착한 아들을 제게 주셔서... 항상 감사하는 마음으로 살아가겠습니다.

6. 기억

제가 대학생 때의 이야기입니다. 저는 복학을 하고 자취를 하고 있었습니다. 미래에 대한 설계나 큰 꿈을 품지 않은 채 그냥 무료하게 살아가고 있던 시기입니다. 제 방은 어느 자취방처럼 아주 작았습니다. 게다가 건축과를 다니다 보니 제도관이 제방 절반을 차지했지요. 마침 다행스럽게 다락이 있어서 그 곳에 TV를 놓고 보았습니다. 작은 냉장고 하나, TV 하나, 그리고 제도관 하나가 제 전 재산이었습니다. 가끔 친구 세 명 정도가 놀러오면 이불 접어서 제도관에 올리고 조출하게 술상을 마련하고 앉으면 다 벽에 기대야 하는 그런 방이었습니다. TV를 볼라치면 목이 아파서 항상 누워서 보아야 했습니다. 어느 날 아침. 나름대로 아침을 한답시고 부엌에서 몇 가지 반찬에 밥을 해서 방바닥에 신문지를 펴고 상을 차렸습니다. 밥을 한 숟갈 퍼서 입에 물고 고개를 들어 TV를 보는 순간, 인상이 찌그러졌습니다. 재활원 아이들이 나오는 것이었습니다.

"에잇! 아침 먹는데 짜증나게..."

한 아이는 양팔이 없고 어떤 아이는 양팔도 양다리도 없었습니다. 양 팔이 없는 아이가 발가락으로 숟가락질을 해 밥을 먹으려는 장면이었습니다.

"아이! 짜증나!" 하면서 채널을 돌리려 벌떡 일어났습니다. 그러나 채널을 돌릴 수 없었습니다. 갑자기 울컥하고 눈물이 쏟아졌습니다. 제 자신이 몹시 부끄러워졌습니다. 그 양팔이 없는 아이가 밥을 떠서 자기가 먹는 것이 아니라 팔도, 다리도 없는 아이에게 먹여주는 것이었습니다. 잠시 채널을 돌리려던 손을 멈추고 우두커니 서 있을 수밖에 없었습니다. 아침밥을 차리면서 '이렇게까지 하며 먹고 살아야 하나' 라고 제 초라한 신세를 한탄했습니다. 하지만 잠시 그런 생각을 했던 제 자신이 정말 부끄러워졌습니다. 우리 주변에는 장애를 가진 소시민들의 애달픈 삶이 있다. 그 삶을 인정하느냐 마느냐는 법칙에 준한 판단이 아닌 그 나라의 사회적 인식의 구성(social construct) 정도에 준한다. 사회적 구인은 다수의 논리가 지배적이므로 장애인에 관한 바른 이해를 위해서는 다수의 논리에서 소수의 논리로 생각해보도록 하는 것이다. 건강한 사람의 기준으로 장애를 보던 시각에서, 있는 그대로 또는 장애인의 입장에서 장애를 보는 사회를 열린사회, 선진사회, 그리고 복지사회라고 한다.

우리나라 사람들이 수십 년간 크레파스나 수채화 물감에서 살색이라고 부르던 그것이 아프리카 사람들이나 피부가 하얀 백인들에게는 기분 언짢은 것이 되듯이 흰색, 검정색, 그리고 연주황(현재는 연한 살구색)을 "모두가 살

색"이라고 부르는 날 진정한 의미의 복지사회가 실현되는 것이다.

다음의 두 가지 지문 중 교장자격연수를 받는 선생님들께서는 어떤 지문(한경근, 2002)에 공감을 표하는가?

지문 1. “우리는 서로 유사하거나 같은 것들에 가치를 둔다. 다르다는 것은 혼란스럽고, 같다는 것은 편안함과 질서가 있는 것이다. 질서가 없는 세상은 매우 복잡하고 정신이 없을 것이다. 따라서 우리는 모든 것들이 서로 같거나 최소한 매우 비슷한 것이 좋다고 생각하고 느낀다.”

지문 2. “우리는 서로 다른 것들에 가치를 둔다. 차이가 있다는 것은 바로 거기에 가치가 있다는 뜻이다. 어느 하나의 다이아몬드가 보배로운 것은 그와 같은 다이아몬드는 세상에 단 하나 뿐이기 때문이다. 진정한 예술품은 대량 생산될 수 없다. 우리 자신들은 각기 고유하며 만일 모든 사람들이 다 똑같다면 세상은 정말 끔찍할 것이다.”

‘장애’를 ‘차이’로 보느냐 ‘차별’로 보느냐의 차이는 그 사회의 인식의 차이에서 비롯된다는 뜻이다. 건전한 사회적 구인을 형성하는 나라에서는 장애로 인한 ‘다름’을 그대로 인정하는 것을 넘어 ‘개성’으로 보는데 반하여 우리는 겉으로 내 놓고 말하지는 않지만 ‘성한 놈들도 제대로 된 교육을 받지 못하는데 병신들에게 무슨 교육이냐’, ‘준비가 안 된 일반학교에서 교육시키는 것보다는 그들만을 위한 특수학교에서 교육시키는 것이 그들의 행복권을 보장하는 것이 아닌가?’라는 생각을 가질 수 있다. 그러나 장애를 가진 아이들은 100이면 100 일반학교에서 공부하고 싶어 한다. 그것이 아이들의 마음이다. 그러니 기성세대인 우리는 그들의 소망을 실현시켜주기 위하여 부단히 노력하고 준비하여야 하는 것이다. 그들의 요청은 자연스러운 욕구이자 동시에 법적으로 보장된 권리이다.

저명한 교육학자이자 시인이며, 정신지체인의 옹호자이자 미국정신지체학회(AAMR: American Association on Mental Retardation)의 전 회장이었던 Burton Blatt은 사회적 구인으로서의 정신지체의 개념을 다음과 같이 설명하고 있다.

정신지체의 개념은 간단하게 정의할 수도 없고 과학적으로 정의할 수도 없으며, 그것을 주제로 토론을 할 수도 없고, 여러 유형으로 분류할 수도, 해부할 수도, 응용하거나 연구될 수도 없는 그 무엇이다. 단지 정신지체의 개념은 우리의 인간성, 잠재력, 교육 정도, 삶의 질, 권리와 특권, 우리의 실체, 그리고 우리와 관련된 모든 것에 대한 우리 자신의 이해의 정도에 따라 달라지게 된다. 나에게 누군가가 당신은 정신지체에 대한 개념을 어떻게 가지고 있는냐고 묻는다면 그 질문은 곧 나에게 당신은 인간성이나 퇴폐성, 미, 또는 추함, 강력한 힘 또는 나약함, 선한 사람과 악한 사람에 대한 개념을 어떻게 가지고 있는냐고 묻는 것과 마찬가지로이다. 정신지체는 결코 지능지수로 한정하여 정의되는 것도, 특성화되는 것도 아니며, 그렇다고 해서 행동주의적 입장에서의 측정 결과나 원인

론(etiology)적 기술에 의해서 개념화되는 것도 아니다. 그것은 단지 다른 여러 사람들, 지역 사회, 가치, 기대, 그리고 희망에 의해서만 규정되는 것이다. (Blatt, 1981)

우리가 추구하는 복지사회는 나와 같은 사람만이 잘 먹고 잘 사는 웰-빙(wellbeing)이 아닌 나와 다른 사람 모두가 잘 사는 웰-빙의 지향이다. 오늘의 강의를 통해 그 웰-빙의 대상에 흔히 말하는 성한 아동만이 아닌 불편한 아동도 당연히 포함된다는 인식이 교장자격연수를 받는 선생님들의 마음속에 생긴다면 강의자로서 행복할 것이다.

II. 학교가 추구해야 할 통합교육의 방향

공부를 기가 막히게 잘하는 책과 공부를 지지리도 못하는 어빈은 어릴 때부터 동네친구이자 학교친구사이이다. 둘은 성적의 차이에도 불구하고 친하게 지내고 있다. 하루는 두 녀석이 서로의 주장을 굽히지 않고 싸우고 있었다. 싸움의 발단인 즉은 자신들이 살고 있는 동네의 뒷산에 회색 곰이 사니 안사니 하는 문제인 것이었다. 그래서 결국 두 녀석들은 이를 확인하기위하여 뒷산으로 들어가기로 하였다. 한참을 헤매다가 그만이야 길을 잃고 말았다. 길을 헤매다보니 정말 자신들이 찾던 그 회색 곰이 입을 썩 벌리고 자신들을 노려보고 있었다.

그 때 공부 잘하는 책의 머릿속에 떠오르는 것이 있었다. 그것은 사람과 곰이 동일 출발점에서 뛰면 처음에는 사람이 빨리 뛰지만 나중에는 곰의 가속도에 의해서 17.3초 만에 사람을 따라오게 된다는 사실이다. 그 사실이 떠오르자 책은 다리가 떨리기 시작하였다. 그러나 공부 못하는 어빈은 태연히 자신의 신발 끈을 단단히 묶고 있었다. 이를 본 책은 떨면서 어빈에게 말하기를 17.3초만 지나면 자신들이 곰에게 잡혀 먹힐 것이라고 하였다. 그러나 그 소리를 들은 어빈은 아주 태연하게 책에게 한 마디를 던지는 것이었다. 그것은 “나는 너보다만 빨리 뛰면 돼!”였다(Sternberg, 1996).

복지사회가 추구하는 특수교육은 분석적 지능만을 우선시 하는 교육이 아닌 장애학생들이 졸업 후에 나름대로의 독립된 삶(independent living)을 살 수 있도록 기초적인 분석적 지능과 실제적 지능, 그리고 창의적 지능이 균형적으로 성장할 수 있도록 도움을 주는 학문영역이다. 따라서 복지사회의 특수교육은 교사인 우리가 모든 것을 짊어져야한다는 강박관념에서 벗어나 그들 나름대로의 적응방식이 있음을 믿고 장애아동들을 건강한 또래 무리 속에서 생활할 수 있도록 격려하는 데에서 시작하는 것이다.

III. 특수교육의 전제조건

1. 장애학생 이해

신약성서 마태복음 25장에는 천국을 달란트에 비유한 내용이 나온다. 즉, 한 주인이 사람이 타국에 갈 때 그 종들을 불러 자기 소유를 맡기게 되었다. 맡기는 재산의 분배기준은 각각 그 종들의 재능(능력)에 따라 달리하였다. 한 종에게는 금 다섯 달란트를, 다른 한 종에게는 금 두 달란트를, 나머지 한 종에게는 금 한 달란트를 맡기고 길을 떠났다. 그 후 주인이 돌아와 그 종들을 불러 놓고 맡긴 재산에 대한 결산을 하게 되었다. 다섯 달란트를 맡은 종은 맡은 돈을 자본으로 열심히 노력하여 다섯 달란트를 더 벌어들였고, 두 달란트를 맡은 종도 열심히 노력하여 두 달란트를 더 벌어들였다. 그러자 주인은 각각의 결과에 대하여 매우 만족해하면서 그들을 칭찬하고 더 많은 재산을 그들에게 맡기게 되었다. 그러나 한 달란트를 맡은 종은 주인에 대한 두려움이 앞선 나머지 맡은 돈을 투자하여 새로운 자산을 증식하려는 노력을 하기보다는 이를 땅에 묻어 두었다가 한 달란트 그대로 주인에게 내 놓았다. 그러자 주인은 그 종을 크게 꾸짖고 그 한 달란트를 빼앗으며 그 돈에 대한 이자까지 계산하자고 하였다.

이 성경구절을 읽던 미국의 저명한 교육학자인 피츠버그 대학의 로버트 글라이저 교수는 이를 “天國의 論理”라 이름을 붙이고 이 구절에서 교육학의 세 가지 원리인 個人差의 原理, 絶對評價의 原理, 動機化의 原理를 도출해 내었다.

어떤 소장 학자는 “교사와 교수는 90차”라고 했다. “사”를 우회전 90하면 “수”가 되고, “수”를 좌회전 90하면 “사”가 된다는 뜻이다. 이 말은 현장에서 아동을 지도하고 있는 교사는 모름지기 어떻게 하면 통합교육 상황에 놓여있는 장애아동을 더 잘 가르칠 수 있을까에 대하여 늘 연구노력하는 교사 즉 「교수 같은 교사」가 되어야 한다는 의미이며, 교실 현장보다는 연구에 비중을 둘 수밖에 없는 교수는 교육이론과 교육방법을 연구개발하는 과정에서 그 이론과 방법이 현장교육에 실질적인 도움을 줄 수 있는가를 생각하며 연구하는 「교사 같은 교수」가 되어야 한다는 의미이다.

2. 편견의 형성 배경

편견은 문화의 산물이다. 따라서 복지사회를 추구함에 있어 그 나라의 문화를 고려하지 않고서는 목적에 도달할 수 없다. 문화에 터한 장애인 복지가 성공하기 위해서는 그 문화 내에 잠재되어 있는 아래의 편견형성의 배경을 배격하는 것도 한 가지 방법이 될 수 있다(이규태, 1981).

가. 보편인간의 지향

장애인에 대한 편견의 형성 배경은 매우 복잡하기 때문에 어느 한 측면에서만 설명하기에는 어려운 점이 많이 있다. 그렇기는 하여도 우리나라 사람들의 사고방식 속에는 이질성을 배척하고 동질성을 추구하는 특성이 다른 어느 나라 사람들보다 강하게 나타남을 알 수 있다. 이는 유교적 배경을 가진 농경사회의 특성으로 해석해 볼 수 있다. 우리 선조들은 농경문화 속에서 시시각각 변하는 기후와 대자연이라는 강적을 상대로 일치단결하여 싸워야 했고, 노동력을 결집하여서 자연을 일구어야 했었다. 따라서 농경문화에서는 노동력의 창출하기에 충분할 정도의 정신건강과 육체건강 즉, 오체구족(五體俱足)한 사람만이 그 시대의 보편인간이 될 수 있었던 것이다.

나. 완전인간의 지향

보편인간을 지향하는 사회에서는 개인의 개성을 인정하려 들지 않는다. 따라서 어떠한 한 가지 분야에서 탁월한 능력을 발휘하는 사람을 도무지 인정하려 하지 않는다. 단지 만물박사와 같은 완전한 인간을 요구하게 되었다. 이러한 사고방식은 아직까지도 우리의 일상생활 속에서 작용하고 있다. 즉, 필요한 물건을 그때그때 구입해서 쓰는 一品主義가 아니라 쓸모가 있거나 없거나 따지지 않은 채 한 세트로 구입하는 全品 一切主義(세트주의)가 판을 치고 있다.

다. 욕구불만의 전이

인간은 누구나 할 것 없이 욕구불만을 가지고 있다. 이러한 욕구불만을 적절히 해소시키는 사람을 우리는 건강한 사람이라고 하고, 그렇지 못한 사람을 건강치 못한 사람이라고 한다. 건강치 못한 사람은 욕구불만이 내면에 축적되게 되고, 이것이 과도하면 불안증세를 나타낼 수 있다. 우리는 이러한 불안을 해소시키기 위해서 정신적인 방법을 동원하게 되는데 이를 방어기제(defense mechanism)라고 한다. 대부분의 사람들은 자신의 욕구불만을 해소하기 위한 방법의 일환으로 자신보다 못한 사람에게 분풀이를 하는 경향이 있는데 이를 轉移(displacement)라고 한다. 이때에 흔히 등장하는 전이의 대상이 장애인이 될 수 있다.

라. 초자아의 결여

장애인에 대한 올바른 이해와 인류애의 표현 정도는 초월자에 대한 信仰의 유무와 그 정도로도 설명될 수 있다. 올바른 고등종교사상을 지닌 사회에서는 인간의 이성이나 감성에 의한 판단과 행동보다는 초월자의 삶의 방식에 따라 생활하려고 노력하기 때문에 모든 생사화복의 판단기준이 초월자의 입장에서 출발한다고 볼 수 있다. 그렇다고 한다면 일반인이나 장애인이나 초월자의 입장에서 본다면 똑같은 절대적 존재요 목적적 존재이다.

3. 편견의 배경원리로서의 형평성

장애인관은 인간에 대한 평등적 인권에 근거하여야 한다. 여기서 말하는 평등적 인권이란 질적인 평등 즉 질적인 기회균등을 의미한다고 할 수 있다. 다음과 같은 성구를 통하여 이를 생각해 볼 수 있다.

“하늘나라는 이렇게 비유할 수 있다. 어떤 포도원 주인이 포도원에서 일할 일꾼을 얻으려고 이른 아침에 나갔다. 그는 일꾼들과 하루 품삯을 돈 한 데나리온으로 정하고 그들을 포도원으로 보냈다. 아홉 시쯤에 다시 나가서 장터에 할일 없이 서 있는 사람들을 보고 ‘당신들도 내 포도원에 가서 일하십시오. 그러면 일한 만큼 품삯을 주겠소’ 하고 말하니 그들도 일하러 갔다. 주인은 열 두 시와 오후 세 시쯤에도 나가서 그와 같이 하였다. 오후 다섯 시쯤에 다시 나가 보니 할일 없이 서 있는 사람들이 또 있어서 ‘왜 당신들은 하루 종일 이렇게 빈둥거리며 서 있기만 하오?’ 하고 물었다. 그들은 ‘아무도 우리에게 일을 시키지 않아서 이려고 있습니다’ 하고 대답하였다. 그래서 주인은 ‘당신들도 내 포도원으로 가서 일하십시오’ 하고 말하였다. 날이 저물자 포도원 주인은 자기 관리인에게 ‘일꾼들을 불러 맨 나중에 온 사람들로부터 시작하여 맨 먼저 온 사람들에게 까지 차례로 품삯을 치르시오’ 하고 일렀다. 오후 다섯 시쯤부터 일한 일꾼들이 와서 한 데나리온씩을 받았다. 그런데 맨 처음부터 일한 사람들은 품삯을 더 많이 받으려니 했지만 그들도 한 데나리온밖에 받지 못하였다. 그들은 돈을 받아 들고 주인에게 투덜거리며 ‘막판에 와서 한 시간 밖에 일하지 않은 저 사람들을 온 종일 피약별 밑에서 수고한 우리들과 똑같이 대우하십니까? 하고 따졌다. 그러자 주인은 그들 가운데 한 사람을 보고 ‘내가 당신에게 잘못된 것이 무엇이오? 당신은 나와 품삯을 한 데나리온으로 정하지 않았소? 당신의 품삯이나 가지고 가시오. 나는 이 마지막 사람에게도 당신에게 준만큼의 삯을 주기로 한 것이오. 내 것을 내 마음대로 처리하는 것이 잘못이란 말이오? 내 후한 처사가 비위에 거슬린단 말이오?’ 하고 말하였다. 이와 같이 꼴찌가 첫째가 되고 첫째가 꼴찌가 될 것이다.”

(공동번역 성서 마태오 20: 1-16).

IV. 통합교육의 교수-학습 전략

교수-학습전략의 효율화를 기하기 위한 모든 교육 체제는 최종적으로 학생들이 스스로 학습할 수 있도록 하는데 두어야 한다. 앞서서도 언급한 바와 같이 모든 학생들은 개인차가 있기에 학생들 하나하나를 절대적 존재로 보아야 하고, 모든 것을 남들에 의해서 배울 수 없기 때문에 스스로 학습할 수 있도록 학생들을 동기화 시켜야 한다. 이를 위해서는 다음의 전제조건 5가지를 숙지할 필요가 있다.

1. 모든 상황에서 똑같은 효과를 거둘 수 있는 전략은 없다.

최고의 교수-학습전략은 존재하지 않는다. 그저 학습자에게 최적(best-fit)의 교수-학습전략을 찾을 뿐이다. 우리가 교수-학습전략을 탐구함에 있어 먼저 깊이 생각하여야 할 일은 어떠한 교수-학습전략을 선택사용하여야만 효과를 극대화할 수 있겠느냐하는 것이다. 즉, 어떤 교수-학습전략이 가장 적절한 교수방법이겠느냐 하는 것을 깊이 생각하여야 하는 것이다. 물론 이 말은 우리가 여러 가지 교수 방법(강의식 지시적 교수법, 개별화 교수법, 시청각 매체와 교수공학을 활용한 Web 기반 교수법, 유의미 수용학습과 탐구교수법, 개념성취와 개념개발 교수법, 발문교수법, 시넥틱스도제대화 교수법, 소집단 협동학습법, 가치탐구역할놀이 교수법, 비지시적 자율 학습법, 생애개발 학습법 등)을 알고 있다는 전제가 먼저 성립되어야 하겠다.

2. 학습자의 학습효과에 영향을 미치는 요인은 다면적이다.

학습자의 학습 효과 또는 성패를 가져오는 데는 교수자가 어떤 교수방법을 활용하여 가르치느냐 만이 영향을 미치는 것은 결코 아니다. 잘못 가르쳐서 잘못 배운다든지, 잘 가르쳐서 잘 배운다든지 하는 말은 부분적으로는 참일 수 있지만 그것이 전적인 참은 아니다. 이를테면 인지적, 정서적, 동기적, 문화적, 정치적, 경제적 요인 등이 복합적으로 작용하여 교수학습의 효과를 결정짓는다.

그럼에도 교수방법은, 즉 교수자가 어떠한 방식으로 가르치느냐는 학습의 영향을 미치는 데 있어 그 어떤 요인들보다 결정적으로 큰 영향을 미침을 우리는 강조하지 않을 수 없다. 이것이 교수방법을 교수자가 탐구하고 설정할 때, 우선 먼저 가슴속에 새겨 두어야 할 일이 아닌가 싶다.

3. 교수자의 철학, 신념, 태도, 성격 등이 교수방법 선정에 영향을 미친다.

모든 교수자는 각기 저마다 교육에 관하여 독특한 신념이나 철학을 가지고 있다. 만에 하나 철학이 없는 교수자가 있다면 그것도 그 교수자의 독특한 신념이라고 아니할 수 없다. 이러한 신념이나 철학은 곧바로 그 교수자의 모든 행동에 그대로 반영된다.

물론 교수자에 따라 한 가지 방법으로만 교수를 이끄는 경우도 있기는 하지만 대부분의 경우, 교수자는 그때그때마다 다양한 교수방법을 선택하는 바, 이러한 선택은 곧 그 교수자의 교육에 대한 신념이나 철학 또는 그 교수자의 성격 등에 따라 이루어지는 것이다.

4. 교수자는 그 나름의 독특한 교수방법을 창출한다.

우리가 다양한 교수방법을 탐구하여야 하는 가장 큰 이유는 한 가지 교수방법만으로 교수학습과정을 이끌 수 없기 때문이다. 이제까지 우리가 교실에서 교수자로서 또는 학습자로서 겪은 경험에 기초해 보면, 한 시간 수업 과정에서도 다양한 교수방법들(강의식 수업-발문식 교수법-토론식 수업-시청각 교수 등)이 서로 뒤섞여서 활용됨을 쉽게 느낄 수 있다.

지금까지 앞에서는 주로 여러 가지 교수방법 가운데 최적의 교수방법을 선택하는 일이 매우 중요함을 시사하였다. 그러나 그것은 단순한 선택이 아니라, 한 걸음 더 나아가 개개 교수자가 각각 최적의 교수방법을 스스로 창출해 내어야 함을 함께 의미하는 것이다. 즉 새로운 최적의 교수방법은, 그것도 그때그때의 수업조건에 따라 매우 다양하게 최적의 교수방법을 개발해 낼 수 있어야 함을 의미하는 것이다.

5. 교수방법을 통한 학습자에 대한 교수자의 영향은 무한하다.

교수방법을 탐구함에 있어, 끝으로 한 가지 더 전제해 둘 것은, 교수자의 영향은 무한하다는 참으로 보편적인 진리이다. 교수자로서 우리는 우리의 영향이 어디까지인지, 어디 가서 멈추는 것인지 아무도 말할 수 없다. 교실 속에 교수자가 서 있다는 존재만으로도 학습자에게 영향을 미치는 것이다.

V. 통합교육을 위한 장학

특수학급의 존재를 인정할 수밖에 없는 한국의 상황에서 일반학급과 특수학급이 연계성을 갖고 특수학급의 효율화를 기하기 위해서는 몇 가지 체제변화가 따라야 할 것이다.

1. 교육체제 변화의 5 단계 과정

1 단계: 현 특수학급 운영상의 문제점(예: 교사간의 협력 부족, 적절한 교재 의 부족, 교수의 일관성 결여 등)을 인식한 교장, 특수교육교사, 일반학급 교사들 스스로 그 해결책을 모색하여야 한다. 이는 교육자의 공동 책임의식(shared responsibility)이다.

2 단계: 구성원들이 현재 특수학급 운영상의 문제점에 대해 의견을 교환하고, 질적으로 향상된 특수학급은 어떠한 특성을 가져야 하는지에 대한 공동의 희망을 교류(shared vision)하는 단계이다. 이 공동의 희망을 현실화하기 위한 구체적인 목표(예: 진로교육 강화, 공동 교육과정 개발)를 수립하고, 목표를 이루어 가는데 있어서 예상되는 방해요소들(예: 일부 교직원의 부정적인 태도, 시간 부족, 재정 부족)에 대한 의견을 나누는 것이 중요하다. 이러한 과정에서 구성원들은 서로의 가치체계, 교육배경, 성격 등에 대해 잘 알게 되어 서로 친밀감을 가질 수 있고 이질감을 줄일 수 있어 결국 공동의 희망을 가진 구성원으로서 신뢰감을 구축하게 된다.

3 단계: 공동의 희망을 성취하기 위해 전략적 계획을 수립하는 단계이다. 이를 위해서는 대체적으로 6개월에서 1년 반 정도의 기간이 필요하게 될 것이다. 구체적인 모델을 제시하고 사례와 정보 관리 등의 운영 체계를 확립하고, 평가의 대상이 될 교육성과를 정한다. 단기적인 성과로는 참여 교사의 만족도와 교사간의 협력의 효율성 등을 평가할 수 있으며, 장기적인 성과로는 특수교육을 필요로 하는 아동의 교육목표 성취도, 진학률, 취업률 등을 평가할 수 있을 것이다. 계획을 실행하는 과정에서는 기관 간 협력 관계(inter-agency collaboration)를 구축하여야 한다.

4 단계: 계획의 실행과정에서 발생하는 문제점에 대한 지속적인 과정 평가(ongoing process evaluation)를 통해 현실에 맞게 수정하고 성과를 평가하는 단계이다. 이 과정에는 공식적 평가뿐만 아니라 비공식적 평가 모두가 포함된다.

5 단계: 평가의 결과에 의해 교육성과가 좋은 모델을 학교 전체에 적용해 본다든지, 유사한 교육 변화를 추구하는 다른 학교 현장에 확대하여 적용하는 단계이다.

2. 구성원의 협력관계

21세기의 효율적인 학교를 설계하는데 있어서 빠지지 않고 언급되는 전문적 유행어가 협력(collaboration)이다. 구성원간의 협력관계란 상대방의 전문직에 대한 자율성과 다양성을 인정하고, 서로의 흥미나 의견을 존중하며 함께 공동의 목표를 이루어 나가는 것이다. 일반학급 교사가 특수교육을 필요로 하는 장애아동의 교육적 성취를 이루는 데는 특수교육 교사와의 협력관계와 교장의 지원 정도가 크게 작용한다고 볼 수 있다.

교사 간 협력은 교직이라는 전문직을 다음 세대로 전수하기 위한 수단이다. 경험이 많은 교사가 신입 교사와 함께 일하면서 전문가로서의 교수방법과 행동지도 등에 대한 경험을 교류한다면, 신입교사가 성장발전하는데 크게 기여하게 될 것이다.

VI. 통합교육을 위한 교수 적합화

1. 교수 적합화의 정의

교수 적합화에 대한 최초의 개념적 틀을 제공한 사람은 R. Glaser이다. 그는 학생들에게 제공된 이전의 수업이 성공적이지 못했다는 결정이 내려질 경우, 대안적인 교수 활동을 선택하고 적용하는 일련의 과정을 교수 적합화로 보았다. Glaser의 이러한 견해는 오늘날 장애 학생을 위한 교수 적합화를 이해하는 기본적인 틀을 제공하였다(신현기, 2004).

교수 적합화(instructional adaptations)는 통합 과정에서 일반교사와 특수교사가 직면하게 될 갖가지 도전을 해결하기 위한 방안의 하나로서, 장애 학생들이 통합교실에서 수업에 참여할 수 있도록 돕는 교수-학습상의 전반적 지원으로 정의할 수 있다. 이러한 지원에는 사회-정서적인 교수 환경, 행동 관리, 교수 집단, 수업 계획, 교수 전략, 교수 내용, 교수 매체, 평가, 점수 부여 체제 등의 적합화가 포함된다(Wood, 1998). 교수 적합화는 일반교사의 주도하에 특수교사와의 협력을 통해 실행되어야 하며, 장애 학생이 일반교육과정에 따라 통합교실에서 비 장애 학생들과 함께 수업에 참여하는 것을 우선적으로 고려해야 한다.

2. 교수 적합화를 위한 일반교사와 특수교육 교사의 역할

정신지체 학생들의 교수 적합화를 위해서는 다학제적(multidisciplinary) 팀 접근이 요구된다. 다양한 전문가들은 각각의 역할을 수행함으로써 장애 학생과 그 가족들에게 적절한 서비스를 제공하게 된다(Williams, & Fox, 1996). 이러한 팀은 장애 학생의 통합과 관련된 문제를 해결하고, 장애학생, 가족, 교사, 학교에 유용한 서비스를 중재하며, 통합에 대한 공동의 책임을 갖는다. 팀의 구성원은 일반교사, 특수교사, 교육행정가, 가족, 동료, 언어

치료사와 같은 각종 치료사, 자원인사, 지역사회 인사 등 다양하게 구성되어야 한다(Salend, 2001). 하지만 우리나라의 경우 이러한 다학제적 팀 접근에 있어 논의의 수준에 머물고 있고, 실제로 교실에 적용되기까지는 많은 시간이 소요될 것으로 보이기 때문에, 당분간은 장애 학생을 담임하고 있는 일반교사와 특수학급 교사의 협력 체제 구축이 장애 학생의 통합에서 가장 중요한 변인으로 작용할 것으로 보인다.

장애 학생의 통합에서 일반교사는 장애 학생의 교육을 위한 전반적인 책임을 지며, 학생의 장애와 학습 요구에 따라 교수 적합화해야 한다. 이를 위해 일반교사는 교과 목표와 내용을 장애 학생의 요구에 따라 조정하고, 특수교사는 이를 위한 전반적 계획을 수립하며 일반교사를 지원한다.

일반교사와 특수교사는 협의를 통해 장애 학생을 위한 중재 전략을 선택하게 되는데, 협의는 형식적인 형태를 지닐 수도 있고 비형식적인 형태를 지닐 수도 있다. 또한 구두 상으로 이루어질 수도 있고, 문서화할 수도 있다. 특수교사는 정기적으로 일반교사에게 장애 학생의 수업 참여나 진전도에 대해 질의하고 일반교사는 장애 학생의 학업 진전이나 참여 정도에 대한 정보를 제공한다. 이러한 답변에 근거하여 특수교사는 장애 학생에게 필요한 지원을 조언하기도 하고 일반교사와 함께 적절한 중재 방법을 모색하기도 한다(Mastropieri, & Scruggs, 2000).

3. 교수 적합화 유형

교수 적합화 유형에 관한 선행연구들은 교수 적합화를 다양한 기준으로 범주화하고자 했다. 여러 가지 기준들 가운데 교사의 교수 적합화 정도에 따라 일상적(routine) 혹은 전형적(typical) 적합화와 실제적(substantial) 혹은 특수화된(specialized) 적합화로 나누는 방법이 가장 보편적이다(Baker, & Zigmond, 1990).

가. 일상적/전형적 적합화

대부분의 일반교사들은 학년 초에 장애 학생의 특성에 따른 교수 적합화의 필요성에 의해 교수 자료, 교수 집단, 교수 목표의 설정 등에서 어느 정도 변형을 가하게 되는데 이를 일상적/전형적 교수 적합화라고 한다. 일상적/전형적 교수 적합화는 교사가 전체 학급을 대상으로 수행한다는 장점을 지닌 반면, 상대적으로 낮은 수준의 적합화라는 약점을 지닌다.

일상적/전형적 교수 적합화는 다양한 요구를 지닌 학생들의 학습에서 전통적 교수 형태보다 훨씬 효과적임이 입증되었다. 하지만, 일상적/전형적 적합화만으로는 장애 학생의 요구에 부합하는데 어려움이 있기 때문에 실제적/특수화된 적합화를 필요로 하게 된다. 그러나 일상적/전형적 적합화조차 실제로는 제대로 실행되지 않고 있다.

나. 실제적/특수화된 적합화

실제적/특수화된 적합화는 장애 학생 개인의 요구에 부합하여 개인 및 과제 특정적으로 제공되는 교수 적합화를 말한다. 그러나 경험이 많은 교사일수록 자신의 수업에 변형을 가하는 것을 원하지 않으며 대부분의 일반교사가 제한된 수의 실제적/특수화된 적합화를 사용하고 있는 것으로 나타났다. 많은 경우, 교사들은 장애 학생들의 성취를 향상시키려고 하기보다는 학생에 대한 기대수준을 하향 조정하는 형태의 교수 적합화를 시도하였다.

통합교육이 이루어지려면 다양성을 인정하지 않으면 안 된다. 다양성을 인정한다는 것은 너는 너, 나는 나의 입장이 아님 우리의 입장에서 각자의 다양성을 인정하고 그 조화를 이루어내려는 노력을 한다는 것이다. 이러한 노력은 끊임없는 이루어져야 하고, 이를 위해서는 끊임없는 자기 변혁을 추구하지 않으면 안 된다. 왜냐하면 통합교육은 물론 모든 교육의 패턴은 고정되어 있지 않기 때문이다.

VII. 끝맺는 글

2004년 들어 가장 많이 듣는 말이 웰-빙(wellbeing)이다. 웰-빙은 쉽게 풀면 ‘잘 먹고 잘 사는 법’이다. 그렇다면 잘 먹기만 하면(독립변수) 잘 살 수 있을까(종속변수), 잘 먹는다고 하는 것은 무공해식품, 영양식품, 강장식품만을 의미일까? 결코 웰-빙의 사회는 입으로 먹는 것에 한정되지 않고 마음으로 먹는 것도 포함됨에 틀림이 없다. 만일 혹자는 웰-빙의 4가지 기준을 제시한 바 있다. 오늘 교장연수에 참석하신 분 모두가 이 4가지 기준을 두루 갖추셔서 건강하고 행복한 웰-빙의 삶이 되었으면 한다.

첫째, 느낌(기다림)의 철학을 가지고 있는가?

둘째, 깨달음의 향기를 풍기고 있는가?

셋째, 나눔의 기쁨을 맛보고 살고 있는가?

넷째, 자기정화를 하고 있는가?

웰-빙을 실천한 석가모니의 삶을 그 예로 제시하여 본다.

석가모니 부처님의 제자 중에는 정신지체를 가진 제자 판타카라는 사람이 있었다. 그의 전직은 빌어먹는 거지였다. 동네에 흉년이 들어 농사를 짓는 사람들도 먹을 것이 없게 되자 동네 사람들이 그 거지가 가엾어 동네 뒷산에 있는 사찰을 찾아가 중이 되겠다고 때를 써 보라고 일러주었다. 그 정신지체인 판타카는 중 되기가 얼마나 어려운지 모르는 지라 동네 사람들의 말대로 절에 가서 중이 되겠다고 때를 써 보았으나 다른 스님들의 문전 박

대를 받고 쫓겨나게 될 때 석가모니 부처님은 그를 조건부로 받아들이기로 하였다. 즉 “세상의 더러운 때를 닦고 마음 받을 일귀라”는 의미의 글을 외울 수 있으면 머리를 깎아 주겠다는 조건이었다. 쉽게 생각한 판타카는 이를 열심히 외우려 하였으나 제대로 되지 않자 며칠 뒤 새벽녘에 절을 도망쳐 나왔다. 석가모니 부처님은 이에 포기하지 않고 그를 찾아오도록 제자들에게 명하였다. 석가모니 부처님은 다시 돌아온 판타카에게 야단을 치지 않고 오히려 다른 제자들에게 야단을 치면서 다음과 같은 분부를 내렸다. 절 마당에서 판타카와 마주칠 때마다 너희들이 먼저 그에게 “세상의 더러운 때를 닦고 마음 받을 일귀라”라고 인사를 하라는 것이었다. 좁은 절 마당에서 하루에도 수 십 번씩 서로 마주치게 되는 판타카의 귀에 딱지가 앉을 정도로 그 소리를 듣게 된 판타카는 이 말을 화두로 하여 깊이깊이 새기게 되었다고 한다. 내놓으라 하는 제자들을 제치고 드디어 정신지체인 판타카가 득도의 경지에 이르게 되었다는 일화가 있다(윤청광, 2002).

오래 전 한 지혜로운 왕이 신하를 불러 모아 명령을 내렸다. 그 명령은 백성에게 가르쳐 줄 삶의 방법을 연구해 오라는 것이었다. 신하들은 열 두 권짜리 보고서를 왕께 제출하였다. 보고서를 검토한 왕은 신하들에게 호통을 쳤다. 그렇게 복잡해서야 어떻게 못 백성들을 가르칠 수 있겠냐는 이유에서였다. 왕은 열 두 권의 보고서를 단 한 줄로 줄여 가지고 오라고 신하들에게 다시 명령을 하였다. 신하들의 한 줄짜리 보고서에는 이렇게 쓰여 있었다.

“공짜는 없다”

우리의 언행심사(言行心思) 어느 것도 공짜는 없는 것 같다. 복잡한 세상 속에서는 약게 사는 것이 진리처럼 되어버린 오늘날, 가진 것 모두 나눠주고, 퍼 주고는 바보처럼 웃을 수 있는 사람이 그리운 세상이다.

참고문헌

- 방명애(1999). 특수학급아동의 교육적 통합을 위한 방법론. 특수교육연구 제6집. 171-187. 안산: 국립특수교육원.
- 윤청광(2002). 고승열전. 서울: 우리출판사.
- 이규태(1981). 障礙者福祉에 대한 韓國人의 意識構造. 現代社會와 障礙者福祉(第3回 社會福祉 심포지움). 서울:峨山社會福祉財團.
- 한경근(2004). 같음과 다름의 차이. 檀大新聞 제1114호(2004. 3. 23). 단국대학교.
- Baker, J. M., & Zigmond, N. (1990). Are regular education classes equipped to accomodate students with learning disabilities? *Exceptional Children*, 56(6), 515-526.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2000). *The inclusive classroom strategies for effective instruction*. MA : Allyn & Bacon.
- Salend, S. J. (2001). *Creating inclusive classroom: Effective and reflective practices*. NJ: Merrill Prentice-Hall.
- Scott, B. J., Vitale, M. R., & Masten, W. G. (1998). Implementing instructional adaptations for students with disabilities in inclusive classroom. *Remedial and Special Education*, 19(2), 106-119.
- Sternberg, R. J. (1996). *Successful Intelligence*, 성공 지능(이종인 옮김). 서울:영림카디널, 1997.
- Williams, W., & Fox, T. J. (1996). Planning for inclusion: A practical process. *Teaching Exceptional Children*, 28(3), 6-13.
- Wood, J. W. (1998). *Adapting instruction to accommodate students in inclusive settings*. NJ: Merrill Prentice-Hall.

장애 학생의 교육

방 명 애 / 우석대학교 특수교육과 교수

강의 목표

- 통합교육에 있어서 교사간 협력의 중요성을 인식한다.
- 교육적 통합을 위한 교과학습 지원전략을 학습한다.
- 통합교육환경에서의 문제행동 중재에 대해 학습한다.
- 장애 학생의 사회성기술을 향상시키기 위한 전략을 학습한다.

강사소개_방명애

이화여대 특수교육학과 대학원 석사과정(정신지체 전공)을 졸업하였으며, 미국 미시간대학교 특수교육학과 대학원 석사과정(자폐장애 전공), 미시간 주립대학교 특수교육학과 대학원(정서장애, 통합교육 전공) 박사과정을 졸업하였다. 미국 미시간장애연구소(Disability Research Systems, Inc.) 수석연구원 및 미국 미시간홀트공립학교(Holt Public Schools) 연방정부지원 프로젝트 평가연구원으로 활동하였으며, 1999년부터 현재까지 우석대학교 특수교육과 부교수로 재직 중이다.

장애학생의 교육

I. 머리말

우리나라의 특수교육의 역사는 점진적 통합의 성격을 띠고 있다. 1971년에 대구 칠성 초등학교에 경도 정신지체 학생을 위한 특수학급이 처음으로 설치되었고(김원경 외, 1995), 1994년 특수교육 진흥법 제 2조 4항에서는 특수학급의 정의를 고등학교 이하의 각급 학교에 설치된 통합교육을 제공하기 위한 학급으로 규정함으로써 정부가 특수아동을 일반교육 환경에서 교육하려는 의지를 표명했다. 1996년 교육부에서는 특수교육 발전방안을 발표하면서 통합교육 정책을 공식화하였고, 1997년에 개정된 특수교육진흥법과 1998년 특수교육진흥법 시행령에서는 특수교육 대상자 수를 중심으로 특수학급 설치 기준을 새롭게 정립함으로써 특수학급의 역할과 교육의 질을 개선시킬 수 있는 계기를 마련하였다. 박승희(1999)는 1970년대를 특수학급의 시도기로, 1980년대를 특수학급 수의 양적 급성장기로, 1990년대를 시간제 특수학급의 확장기로 명명하였다.

교육부(1998)의 특수교육실태 조사서에 따르면, 1998년 4월을 기준으로 할 때 우리 나라의 특수교육은 특수학교(48.4%)와 특수학급(51.6%) 중심으로 이루어지고 있으며, 특수학급의 운영형태도 일반학급과 분리된 전일제 특수학급 형태에서 최근에는 원적 일반학급의 수업에 시간제로 참여하는 시간제 특수학급 운영이 그 주(87.5%)를 이루게 되었다. 한국식 특수학급은 아동이 일반학급에 배치됨으로써 미국의 학습도움학급에 해당하는 출발점에서 시작하지만, 교사의 배치, 교육과정 및 일반교육 참여정도는 미국의 전일제나 시간제 특수학급의 특성을 지니고 있다(정대영, 1998).

통합교육의 일환으로 그 기능이 전환된 특수학급은 물리적 통합의 양적 성장을 촉진해 오고 있지만, 통합교육에 대한 왜곡된 역할로 인하여 특수아동에게 소외감의 심화와 교육권 비보장의 이중적인 고통을 주고 있다고 비난 받기도 한다(김성애, 1998). 통합되는 특수학급 아동이 일반학급에서 받는 수업의 질에 대해서 관심을 기울이지

못했고, 특수학급 교사의 대부분은 장애학생이 일반학급에서 통합교육을 받기 위해 필요한 지원을 제공하는 것에 대한 책무성을 가지고 있지 않다(박승희, 1999). 즉, 특수학급의 아동들은 특별활동과 행사위주의 물리적 통합이 되고 있을 뿐이지, 교사들은 사회적 통합이나 교육적 통합을 위해 체계적인 접근을 하고 있지 못한 실정이다. 또한, 특수학급 아동의 교육적 통합에 있어서 가장 중요한 핵심역할을 하는 특수교사와 일반학급 교사와의 협력 관계를 형성해 가는 구체적인 방법을 몰라 현장교사들은 소극적인 태도를 취하는 경우가 많다. 뿐만 아니라, 특수학급 아동의 물리적 통합에 대한 평가(예: 통합 시간 수, 통합된 교과목)는 이루어지고 있지만, 사회적 통합과 교육적 통합의 질에 대한 평가가 거의 이루어지고 있지 못하다.

본 글에서는 교사 간 협력관계가 형성되어 가는 과정을 제시함으로써 특수교사와 일반학급 교사가 특수학급 아동의 교육적 통합에 공동 책임의식을 가질 수 있도록 돕고자 하였으며, 교육적 통합을 위한 교과학습 지원에 대한 구체적인 전략을 제시하고 통합 환경에서 사용할 수 있는 행동교정 전략을 살펴보았다.

II. 일반교사와 특수교사의 협력

특수학급 아동의 교육적 통합을 위하여 교육부가 새로운 교육정책과 함께 재정적 지원을 하고 전문 교육연구원들이 효율적인 교육전략을 제시한다고 할지라도, 각 학교의 교육의 주체자인 교장, 특수교사, 일반학급 교사들 스스로가 현재 특수학급 운영의 문제점을 인식하고 해결책을 모색하는 적극적인 참여가 없이는 어떠한 변화도 일어날 수 없다. 크건 작건 이미 확립된 교육체계는 변화를 거부하므로 기존의 특수학급의 운영체계를 변화시키려는 것은 오랜 시간과 노력을 요구하는 일련의 과정이다.

1. 교육체계의 변화과정

미국의 교육부(Melaville, Blank, & Asayesh, 1993)가 제시한 교육체계의 5단계 변화과정(A five-stage process for system change) 모델을 특수아동의 교육적 통합이라는 주제에 적용시켜 보면,

제1단계는 현 특수학급 아동의 통합의 문제점(예: 교사 간 협력부족, 교재 부족, 지원 부족 등)을 인식한 교장, 특수교사, 일반학급 교사, 및 관련서비스 종사자들이 함께 문제를 해결하기 위하여 자발적으로 자체적인 정기모임을 만드는 단계이다. 모임의 구성원들은 문제해결에 대한 공동 책임의식을 가져야 하며 필요에 따라 위원장이나 서기 등을 선출할 수도 있다. 또한, 함께 일하기 위하여 정기모임의 빈도를 정하고 비정기적 의견교환 방식(예: 게시판, e-mail) 등에 관한 필요한 수칙도 정한다.

제2단계는 구성원들이 현재 특수학급 아동의 교육적 통합의 문제점에 대해 의견을 교환하고, 효과적인 교육적 통합에 대한 공동의 비전을 구성하는 단계이다. 이 공동의 비전을 현실화하기 위하여 성취되어야 하는 구체적인 목표(예: 공동 교육과정 개발, 협력교수)들을 수립하고, 목표를 이루어 가는데 있어서 예상되는 방해요소들(예: 교사의 부정적 태도, 시간부족, 재정부족 등)에 대해 의견을 나누는 것도 중요하다. 이러한 과정에서 구성원들은 서로의 가치체계, 교육배경, 성격 등에 대해 친숙하게 되며, 서로 이질적이라 할지라도 공동의 비전을 추구해 가는 구성원으로서 신뢰감을 형성하게 된다.

제3단계는 공동의 비전을 성취하기 위해 전략적 계획을 수립하는 단계로서 일반적으로 6-18개월이 소요될 것을 예상해야 한다. 구체적인 모델을 제시하고 사례관리와 정보관리 등의 운영체계를 확립하고, 평가의 대상이 될 교육성과를 정한다. 단기성과로는 참여교사의 만족도나 교사 간 협력의 효율성 등을 평가할 수 있겠으며, 장기성과로는 특수아동의 교육목표 성취도, 진학률, 취업률 등을 평가할 수 있겠다. 또한 계획을 실행에 옮기는데 필요한 기관 간 협력관계도 구성해야 한다. 예를 들어, 교육부에 재정적 지원을 요청하고, 성공적으로 특수학급을 운영하고 있는 일선기관에 교사 연수를 부탁하고, 전문가의 자문을 정기적으로 받는 것 등에 대해 구체적인 계획이 수립되어야 한다. 미국의 경우, 외부의 교육전문가가 교육개혁의 전 과정에 참여하여 변화를 촉진하며 변화과정과 결과에 대해 평가를 하기도 한다. 구체적인 계획단계에서 중요한 것은 각각의 계획에 대해 구성원 중 누가 언제까지 무엇을 어떻게 할 것인지에 대한 책무성을 분명히 해야 한다는 것이다.

제4단계는 제3단계에서 계획한 모델을 실행해 보며 지속적인 과정평가(process evaluation)를 통해 현실에 맞게 수정하고 교육성과를 평가(outcome evaluation)하는 단계이다. 예를 들어, 소수의 특수아동에 한하여 특수교사가 일반학급 교사와 협력교수를 한 학기 동안 실시해 볼 경우, 한 학기 후 교육성과에 대한 공식적인 평가를 하는 것도 중요하지만, 과정평가로서 참여한 교사, 학생, 부모, 및 학교 행정가들로부터 협력교수에 대한 정보와 평가를 수시로 수집하여 현실에 맞게 수정하는 것도 중요하다.

제5단계는 제4단계의 평가결과에 근거하여 효과적인 교육적 통합모델을 확대하여 적용하는 단계이다. 예를 들어, 제4단계에서 실시해 본 교육적 통합을 위한 교수전략(예: 협력교수)을 학교전체에 확대하여 실시한다든지, 특수학급의 질적 향상을 위한 모델을 찾고 있는 다른 학교가 있다면 자신들이 개발한 모델을 소개하여 적용할 수 있도록 돕는 것이다. 필요에 따라 교육부, 대학, 및 교육 전문기관에 교사양성 프로그램과 교사연수 프로그램의 수정을 요청할 수도 있다.

앞서 설명한 교육체계의 변화과정은 나선형으로서 장기적으로는 목표를 지향해 가는 과정이지만, 지속적인 과정 평가에 따라 언제든지 전 단계로 되돌아가 수정할 수 있는 융통성을 지닐 뿐만 아니라, 제5단계 이후에도 지속적

인 향상을 위해 또 다른 변화를 위한 제1단계의 모임이 시작되는 것이다. 특수학급 아동의 교육적 통합에 있어서 가장 중요한 원동력이 되는 것은 일반학급 교사와 특수교사의 협력관계이다.

2. 교사간 협력

협력이라는 단어는 21세기의 효과적인 학교를 설계하는데 있어서 빠지지 않고 언급되는 전문적 유행어가 되었다. 구성원간의 협력관계란 상대방의 전문직에 대한 자율성과 다양성을 인정하고, 서로의 흥미나 의견을 존중하며 함께 공동의 목표를 이루어 나가는 것이다.

예를 들어, 특수교사와 일반학급 교사는 특수아동의 교육적 통합이라는 공동의 목표를 추구하지만, 특수교사는 문제행동을 교정하고 교육 자료를 수정하는 것에 전문성을 가지며, 일반학급 교사는 대단위 학급관리와 일반교육 과정에 대해 전문성을 가지고 있다는 것을 서로 인정해 주어야 한다는 것이다.

교사간 협력이 잘 이루어지면 많은 장점이 있다. 첫째, 인간은 다른 사람과 함께 상호작용을 할 때 더 많은 것을 배울 수 있으므로, 교사간 협력은 교사의 지적 능력을 향상시켜 혼자서는 도저히 이루어 낼 수 없는 교육성과들을 성취할 수 있다(Costa & Garmston, 1994). 우리나라에서도 많은 특수교사들이 교재개발을 위해 정기적인 모임을 갖는 것도 이 때문이라 하겠다. 둘째, 교사 간 협력은 교사들을 새로운 정보나 지식에 노출시키게 된다. 교사간 협력은 교사들로 하여금 아동의 학습문제에 새로운 접근방법을 고려하여 창의력 있는 교수방법을 개발하게 한다(Clandinin, Dd Davies, Hogan, & Kennard, 1993). 셋째, 교사 간 협력은 공동체 의식을 갖도록 돕기 때문에 긍정적인 인간관계가 형성되게 된다. 인간에게 있어서 소속감을 느끼고자 하는 것은 기본적인 욕구이므로 한 학교에 근무하는 일반학급 교사와 특수교사가 소외감 없이 모든 아동의 교육에 공동 주인의식을 갖는다면, 교사들은 교수에 더욱 열심을 내게 되어 생산적인 학교문화가 조성될 것이다. Bang(1992)의 연구결과에 따르면, 특수아동의 교육적 통합을 위해 일반학급 교사가 효과적인 교수전략을 얼마나 사용하는가는 특수교사와의 협력관계와 교장의 지원 정도에 따라 달라진다는 것이다. 마지막으로 교사간 협력은 교직이라는 전문직을 다음 세대로 전수하기 위한 수단이 되기도 한다. 경험이 풍부한 교사가 신입교사와 함께 일하면서 전문인으로서 교수방법이나 행동지도 등에 대한 경험을 나눈다면 신입교사가 전문인으로서 성장 발전하는데 크게 기여할 수 있을 것이다.

교사들은 나름대로 독특한 방법으로 협력할 수 있다.

Henderson(1996)은 교사간 협력관계를 참여도(commitment), 직업적 영향력(career influence), 및 친밀도(intimacy)의 정도에 따라 (1)협력적 교환 (2)협력적 모델링 (3)협력적 코우칭 (4)협력적 감독 (5)협력적 조연의 5 단계로 분류하였다.

1단계인 협력적 교환 단계가 구성원에게 가장 적은 참여도를 요하며 직업적 영향력과 친밀도가 최소인 단계이다. 각 단계에 대한 설명과 예는 <표 1>에 제시하였다. 특수학급 아동의 교육적인 통합을 위해서 특수교사와 일반학급 교사간에 이러한 협력관계가 반드시 형성되어야 한다.

<표 1> 교사간 협력단계

협력 단계	설 명	예
1 단계 (협력적 교환)	교사경력의 정도에 상관없이 새로운 정보나 지식을 자유롭게 교환한다.	특수교사와 일반학급 교사가 통합된 특수아동의 학습특성에 관해 정보를 교환한다.
2 단계 (협력적 모델링)	경험이 많은 교사가 특정 교수실제에 대해 동료교사들에게 시범교수를 보인다.	특수교사가 일반학급 교사들에게 통합된 특수아동의 문제행동 중재방법을 시범보인다.
3 단계 (협력적 코우칭)	경험이 많은 교사가 동료교사로 하여금 새로운 교수 전략이나 실제를 습득하고 적용할 수 있도록 피드백을 제공한다.	경험이 많은 특수교사가 신임 특수교사로 하여금 개별화 학습 프로그램을 능숙하게 작성할 수 있도록 피드백을 제공하며 돕는다.
4 단계 (협력적 감독)	경험이 많은 교사가 동료교사의 교수실제에 대해 평가적 피드백 (evaluative feedback)을 주어 교수가 향상 되도록 돕는다.	주임교사가 컴퓨터를 이용한 읽기 프로그램을 실시한 교사의 교수방법이 효과적이었는지에 대해 평가해 준다.
5 단계 (협력적 조언)	경험이 적은 교사가 문제에 부딪힐 때마다 경험이 많은 교사가 조언을 하여 문제해결을 돕는다	신임교사가 비협조적인 부모와의 관계, 교사의 탈진상태 (burnout), 및 동료교사와의 갈등에 이르기까지 모든 문제에 대해 경험이 풍부한 교사로부터 조언을 받는다.

III. 교육적 통합을 위한 교과학습 지원

특수아동의 성공적인 교육적 통합을 위해서는 교사가 교육실체를 향상시킬 수 있도록 지속적인 지원을 해야 한다. York와 그의 동료들(1992)은 교사에게 필요한 지원을 (1)재정적 자원과 인적자원을 통한 지원(resource support), (2)교사의 감정과 의견을 솔직히 표현할 수 있도록 용기를 북돋아 주는 정신적 지원(moral support), (3)교육과정의 구성과 교수전략에 관한 기술적 지원(technical support), 그리고 (4)아동의 학습을 평가하고 교수를 수정하도록 돕는 평가적 지원(evaluative support)로 분류하였다.

본 글에서는 기술적 지원을 중심으로 살펴보았다.

1. 교육과정 구성을 위한 지원

교육과정이란 아동이 학교에서 배우는 모든 것을 의미하며, 특정 교과학습, 일반적 지식 및 기술, 사회적 상호작용, 학습과정, 가치관과 사회규범을 가르치는 ‘숨겨진 교육과정’까지 포함한다(Kugelmass, 1996). 교수는 교육과정을 전달하는 방법이므로 무엇을 가르칠 것인가는 어떻게 가르칠 것인가에 지대한 영향을 미친다. Ford, Davern, 그리고 Schnorr(1992)에 따르면 모든 아동이 추구해야 하는 공통의 4가지 교육성과가 있으며, 각 아동의 특성에 따라 중시되는 영역과 성취수준이 다를 뿐이라는 것이다. 따라서, 학습자를 특성에 따라 물리적으로 분리하여 교육할 아무런 이유가 없다는 것이다. 그들이 주장하는 교육성과는 <표 2>와 같다.

<표 2> 공통의 교육성과

교육성과	구체적 기술과 태도
인지기술	<ol style="list-style-type: none"> 1. 읽기, 쓰기, 듣기, 말하기, 및 셈하기 기술 2. 과학적 원리와 방법을 사용하는 기술 3. 창의성과 비평적 사고기술
자아개발	<ol style="list-style-type: none"> 1. 신체적 건강관리 2. 예술적 표현능력 3. 긍정적 자아개념과 적극적 학습태도
민주시민 의식	<ol style="list-style-type: none"> 1. 다른 사람을 존중 2. 구성원과 협력하여 공동목표 성취 3. 사람, 사회, 문화, 및 역사에 대한 이해와 감사
지역사회 참여	<ol style="list-style-type: none"> 1. 진로 추구 2. 가사 기술 3. 효과적인 시간관리 기술

그러나 전통적인 학교교육은 인지기술을 가장 중요한 교육성가로 간주하므로 교육과정은 이러한 우선순위를 반영하고 있다. 현재 우리 라 특수학급에서는 아동이 생산적이고 독립적인 성인으로 성장하는데 필요한 기능적 기술(예: 가사기술, 직업기술)의 교수를 교육과정에 포함시키고 있으나, 지나치게 교과학습 중심적인 학교문화에서 완전히 벗어날 수는 없는 실정이다.

지능의 다각적 측면을 강조하는 연구자들은 7가지 복합지능을 (1)언어적 지능, (2)논리-수학적 지능, (3)공간 지능, (4)음악적 지능, (5)운동지각 지능, (6)대인관계를 주관하는 개인 간 지능, 및 (7)자신의 감정이나 창의력을 지혜롭게 표현하게 하는 개인 내 지능으로 제시하면서, 전통적인 교육과정이 언어적 지능과 논리-수학적 지능만을 강조하여 학습자가 다른 측면의 지능을 개발할 기회를 부여하고 있지 못하다고 주장한다(Gardner, 1993;

Sternberg, 1996).

우리나라의 전통적인 일반학급 교육과정 역시 언어적 지능과 논리-수학적 지능 위주의 표준화된 순차적인 내용을 담고 있으며, 입시위주의 지식교육이 인성교육이나 전인교육보다 중시되고 있는 현실이다(방명애, 1998).

예를 들어, 자신의 생각을 글로 표현하는 자체보다 문법이나 맞춤법이 중시되고, 생활기술로서의 수학능력보다는 수학공식과 법칙을 암기하는 것을 중요시한다. 시를 감상하기보다는 외워서 평가를 받아야 하며, 논술고사마저도 개인의 창의성보다는 제안된 공식에 따라 사고를 국한해야 하는 실정이다. 이러한 교육과정에 익숙해 있는 일반학급 교사들은 통합된 특수아동의 개별화 교육계획안에 명시된 교육목표(예: 독립적 생활기술, 의사결정 기술, 사회성 기술 등)가 일반학급의 교육과정과 동떨어진다고 느끼게 되고, 아동의 교육적 필요를 충족시킬 수 없다는 불안감을 가지게 된다. 뿐만 아니라, 많은 일반학급 교사들이 특수아동을 위한 기능적 교육과정은 반드시 특수학급이나 특수학급에서만 성공적으로 교수될 수 있다고 오해하고 있다. 그러나 적절한 지원만 제공된다면 특수아동은 기능적 기술뿐만 아니라, 주요 교과학습도 일반학급의 교육과정에 참여하면서 성공적으로 학습할 수 있다는 연구 결과들이 발표되고 있다(Schuh, Tashie, Lamb, Bang, & Jorgensen, 1998).

특수아동이 일반학급에서 교과학습을 하기 위해 특수교사가 일반학급 교사와 더불어 통합교육의 단원을 계획하고 구성할 때 고려해야 하는 점은 다음과 같다(Onosko & Jorgensen, 1998).

첫째, 통합교육의 단원은 문제중심의 접근(issue-based approach)을 사용하여 구성함으로써 모든 학생이 같은 문제에 대해 학습하되, 각 아동에게 지적 도전을 주고 참여를 최대화하여 각자의 수준에 맞는 학습이 되도록 한다. 예를 들어, ‘4 계절이 왜 생겼을까?’라는 문제를 중심으로 단원을 학습할 때 정인지체를 가진 특수아동의 경우에는 그림으로 표현된 4 계절을 인식하는 것이 단원의 교육성과인 반면에, 일부 우수한 아동은 태양과 계절의 관계, 각 계절의 특성, 계절이 생태계에 미치는 영향 등에 대해 높은 차원의 사고기술을 사용하여 문제에 대한 해답을 구할 수 있다. 학습자의 역할은 적극적 탐구자이며 교사의 역할은 학습자의 탐구를 돕는 촉진자이다.

둘째, 학습내용이 아동의 사전지식에 관련되고 아동의 읽기와 쓰기 수준에 부합되어야 아동에게 동기를 유발시킬 수 있고 학습의 효과가 최대화될 수 있다. 예를 들어, 단원을 소개하는 첫 시간에 교사는 아동들에게 친숙한 10가지의 발명품 목록(예: 컴퓨터, 전화, 시계, TV, CD 등)을 각 소그룹에게 나누어 주고 가장 중요하다고 생각되는 발명품 3 개를 선택하고 선택한 이유를 발표하게 한다. 이렇게 학습자들의 관심을 발명품에 집중시킨 후, “20 세기에 있어서 가장 중요한 발명품은 무엇일까?”라는 단원의 문제를 제시한다.

셋째, 각 수업은 해당 단원의 중심문제와 연관시켜 진행해야 한다. 예를 들어, 초등학교 자연시간에 “동물들은 무엇을 먹고 사나?”라는 단원의 문제에 대해, 각 수업시간을 초식동물, 육식동물, 잡식동물 등 소문제 중심으로 진행할 때 도표나 그림을 사용하여 단원의 중심문제와 소문제들의 연관성을 제시해 주어야 한다.

넷째, 학습자들이 자신의 학습성취를 본인이 선택한 다양한 방법으로 표현할 기회를 제공해야 한다. 예를 들어, 고등학교에서 “국가의 경제난을 어떻게 극복할 것인가?”라는 단원의 문제를 각 협력학습 집단에 제시하고 충분한 자료를 제공한 후, 각 그룹이 정보를 수집하고 종합하여 만화, 연극, 뉴스, 연설, 청문회, 포스터 전시, 신문발행 등으로 공동 프로젝트를 발표하게 한다. 교사가 같은 주제에 대해 같은 시간을 강의하는 것에 비해 학습자들은 적극적인 조사자로서 학습에 참여하게 되며, 각 그룹의 창의력 있는 발표는 학습의 효과를 더하게 된다. 뿐만 아니라, 통합된 특수아동도 그룹의 구성원으로서 자신의 능력에 맞는 역할을 담당할 수 있게 된다. 예를 들어, 정신지체아인 금주는 포스터를 만들 때 오리고 붙이는 활동에 참여할 수 있으며, 연극의 시작과 끝을 알리는 중을 칠 수도 있다.

2. 교수전략을 위한 지원

특수아동이 일반학급에 교육적으로 통합될 경우에 교사는 특수아동의 독립성과 아동간의 상호의존성에 있어서 균형을 고려해야 한다. 또한, 보조 교사나 자원 봉사자가 일반학급에 통합된 특수아동만을 집중적으로 보조하는 것이 특수아동의 교육적 통합과 일반학급 또래와의 상호작용에 부정적인 영향을 미친다고 보고되고 있다(Bang, 1992). 본 글에서는 특수아동의 성공적인 교육적 통합을 위한 교수전략을 교육자료의 수정, 교수-학습 형태, 및 학습평가 방법의 수정을 중심으로 살펴보았다.

1) 교육자료의 수정

통합된 특수아동을 위한 교육자료는 다양한 방법으로 수정될 수 있다. 교육적으로 통합된 특수아동에게 일반학급 아동과 똑같은 교육자료를 사용하되 일부만 하게 할 수도 있고(예: 수학 20문제 중 2 문제), 같은 수준의 정보를 다른 형태로 제시할 수도 있고(예: 시각교재 대신 녹음교재 사용), 개별화된 수행기대에 따라 대안적 교육자료를 사용할 수도 있다. 예를 들어, 소근육 운동장애가 있는 수진이는 가정실습 시간에 화재의 위험이 있는 오븐이나 가스레인지 사용하는 대신에 전자레인지를 사용하도록 한다. 쓰기 학습장애아인 철수는 과학시간에 실험 실습보고서를 쓰는 대신에 실험의 각 단계를 사진으로 찍어서 사진보고서를 작성하도록 한다.

교육자료는 교과서 외에 다양한 교재를 사용할 때 통합된 특수아동의 학습스타일이나 특성에 따라 교육하기 쉽다. 교육자료로서 자료집(예: 신문, 잡지, 시집, 소설, 자서전, 역사책 등), 영상기재(예: 비디오, TV, 영화 등), 가족용품(예: 가족앨범, 가족요리법, 가족 쇼핑목록, 가계부 등), 일상생활 용품(예: 그릇, 시계, 버스 토큰, 음식점 메뉴 등), 그리고 보조교재(예: 운동기구, 실험기구, 미술교재, 악기 등)를 교수에 사용할 수 있다(Ferguson & Jeanchild, 1992).

2) 교수-학습 형태

교사는 학습자들이 흥미를 잃지 않고 학습할 수 있도록 교수형태를 다양하게 변화시켜야 한다. 가장 많이 사용되고 있는 강의식 교수 외에도 학급 전체가 두 그룹으로 나뉘어 토론하기, 모의실험을 통해 생동감 있는 경험하기, 문제해결을 위해 소리 내어 생각하기, 및 특별한 경험을 한 외부 손님 모시기 등 다양한 방법으로 교육과정을 제시할 수 있다. 본 글에서는 특수아동의 교육적 통합에 효과적이라고 보고되고 있는 협력학습, 또래교수, 및 협력교수에 대해 간단히 살펴보았다.

협력학습은 경쟁학습이나 개별학습에 비해 학습자의 학업성취를 증진시키며, 자신의 의사를 표현하고 상대방의 의견을 듣고 타협하는 사회적 기술도 향상시키는 학습형태로 교사의 역할은 지식이나 정보를 제공하는 자가 아니라 학습을 촉진하는 자이다(Qin, Johnson, & Johnson, 1995). 협력학습을 실시할 때 가능하면 학습능력과 의사소통 측면에서 이질적 집단을 구성하도록 하고, 아동간의 상호작용을 통해 사회성을 향상시키고 공동체 의식을 형성할 수 있도록 협력적 학습 분위기를 조성해야 한다. 뿐만 아니라, 교사는 각 구성원의 학습을 최대화하기 위하여 아동의 능력과 학습특성에 맞는 역할을 부여하여 적극적으로 참여할 수 있도록 해야 한다.

또래교수는 특수아동을 교육적으로 통합시키기 위해 교육과정을 구성하고 학습활동을 제안하고 교육자료를 개발하고 교수하는데 일반학급 또래를 참여시키는 것이다. 선행연구에 따르면, 또래교수를 받는 아동들의 학업적 성취가 증진되었고 사회성 기술과 자존감이 향상되었으며, 또래교사 역시 의사소통기술, 사고기술, 자존감 등이 향상되었다(Pierce, Stahlbrand, & Armstrong, 1989; Villa & Thousand, 1992). 또래교수를 효과적으로 운영하기 위해서 고려해야 하는 몇 가지 지침이 있다(Salend, 1994). 먼저 또래교수를 통하여 성취할 구체적인 목표와 활동을 계획한 후, 교육내용을 잘 알고 있는 아동을 또래교사로 선정하고 또래교사로서의 역할을 훈련한다. 또래교사와 또래교사의 도움을 받을 아동을 짝짓고, 교사는 정기적으로 또래교수를 감독하며 효율성을 평가해야 한다.

협력교수는 두 명 이상의 교사가 동일 집단의 학생들을 위해 교수를 계획하고, 교수하고, 평가하는 일련의 과정에 대해 함께 책임을 지는 것이다(Thousand & Villa, 1990). 특수교사가 통합된 특수아동만을 구분하여 책임지는 것이 아니라, 협력교수에 참여한 일반학급 교사와 특수교사가 그 학급에 속한 모든 학생을 대상으로 교육함으로써, 아동들은 다양한 지식과 교수접근 방법의 혜택을 받을 수 있다. 협력교수가 효과적으로 실시되기 위해서는 교수를 계획하고 평가하는 정기적 모임이 있어야 하며, 서로의 관계가 상호의존적이라는 것을 인식하고 상대방의 입장을 이해하고 비평을 주고받을 수 있는 협력기술을 습득해야 한다. 성공적인 협력교수는 교사간의 긍정적인 신뢰관계에 기초하며, 협력교수에 참여하는 교사들은 서로의 전문성과 능력을 인정하며 공동의 지도력을 가져야 한다. 협력교수는 구성원의 의견을 고려해야 하기 때문에 교사는 혼자 가르쳤을 때 누렸던 자유와 자율성의 일부를 포기하게 될 수도 있음을 명심해야 한다.

3) 학습평가 방법의 수정

학습자가 학습한 것을 평가하는 것은 교수-학습 과정의 중요한 부분으로서 교육목표가 성취되었는지, 특별한 도움을 필요로 하는 영역은 없는지에 대해 많은 정보를 제공한다. 전통적인 학교체계에서 사용되고 있는 수량화된 평가는 학습자의 학습에 대한 정보를 제공하기보다는 학급석차, 입시, 취직 등 학습자의 상대적인 위치를 정하는데 일차적인 목표가 있다(Kohn, 1994). 평가가 효과적이기 위해서는 교수목표가 명백해야 하며 평가기준에 대해 교사와 학습자간에 분명한 의사소통이 있어야 한다. 교사는 포괄적인 평가전략을 사용하여 특정 지식(예: 교과학습 성취)이나 기술(예: 사회성 기술, 의사소통 기술) 뿐만 아니라, 태도나 가치체계(예: 자존감, 민주시민 의식)에 대해서도 형성평가와 종합평가를 해야 한다.

교육적으로 통합된 특수아동의 학습에 관해 정확한 정보를 얻기 위해 사용될 수 있는 평가방법은 다음과 같다 (Gersten, Vaughn, & Brengelman, 1996).

첫째, 특수아동이 교육적으로 통합된 경우에 상대평가가 아니라 아동의 성취기대 수준에 근거하여 평가되어야 하며 평가방법도 수정되어야 한다.

둘째, 학습자가 개별학습과 그룹학습 하는 것을 관찰하여 아동의 인지적, 사회적, 정서적, 및 신체적 특성을 파악하고 학습과정을 평가한다.

셋째, 면담이나 자기평가 보고서 등을 통하여 특수아동의 흥미, 장애에 대한 인식, 의사소통기술, 학습 스타일, 아동 스스로 지각하고 있는 강점과 약점 등에 대해 정보를 수집한다.

넷째, 통합된 특수아동의 학습과 적응행동에 대한 정보를 일반학급 또래들로부터 수집할 수도 있다.

IV. 통합환경에서의 행동중재 전략

행동분석 접근방법은 아동의 문제행동을 중재하는데 효과적으로 간주되고 있는데, 분석할 문제행동을 선택하고 문제행동의 기능을 분석하고, 중재방법을 선택하여 실시해 보고, 중재방법의 효과를 평가하는 일련의 절차가 필요하다. 효과적인 중재 프로그램은 문제행동을 촉발하고 유지하는 선행사건과 후속결과에 대한 교정을 포함해야 하며, 자기조절 기술, 기능적 의사소통 기술, 사회적 기술, 및 의사결정 기술 등 기술습득 중심의 중재도 고려해야 한다(Gerhardt & Holmes, 1994). 물리적 학습 환경이나 교육내용과 절차의 수정 등 선행사건을 교정하지 않고, 문제행동의 후속결과에만 의존하는 중재방법은 아동의 문제행동을 감소시키고 적절한 행동을 교수하기에 상대적으로 비효과적이다 (Dunlap, Foster-Johnson, Clarke, Kern, & Childs, 1995).

문제행동의 기능을 평가하는데 있어서 4단계가 제시되고 있다(Browder & West, 1991).

첫 번째 단계는 문제행동을 중재할 필요성이 있는가를 결정하는 것이다. 즉, 문제행동이 자신이나 다른 사람에게 해를 끼치거나 학습을 방해하거나 가정 및 학교, 지역사회로의 적응을 저해할 만큼 심하거나 위험한 지를 결정한다. 중재의 필요성이 있다고 간주되면,

두번째 단계인 선행사건-행동-후속사건(A-B-C) 분석을 한다. A-B-C 분석은 자연적 환경에서 행동을 직접 관찰하는 방법으로 문제행동이 발생한 직전과 직후의 환경적 사건을 함께 기록하는 것이다.

세번째 단계는 문제행동의 빈도가 너무 많아 A-B-C로 기록하기 어렵거나 A-B-C 분석으로 행동과 환경과의 기능적 관계가 파악되지 않을 때 문제행동에 대한 구조화된 분석방법인 그래프를 이용해, 각 상황 하에서 문제행동의 발생률을 기록하고 문제행동이 어떤 환경요소와 연관이 있는 지 파악하는 것이다.

마지막 단계는 교사, 부모, 심리학자, 의사 등 아동의 교육을 담당한 팀이 자료에 근거해, 아동의 문제행동의 기능이 무엇인지에 대해 가설을 세우고 중재를 위한 전략을 세우는 것이다. 또한, 중재의 결과를 평가하여 중재전략을 수정해 가는 것도 필요하다.

1. 긍정적 반응훈련과 차별강화

긍정적 반응훈련의 목적은 아동의 방해행동이 언어적 자극의 통제아래 있지 않다고 간주될 때 아동이 교사의 지시에 즉각적으로 반응하는 것을 훈련하는 것이다. 이 훈련을 계획하고 실시하는데 있어서의 지침은 다음과 같다(Kerr & Nelson, 1989).

첫째, 아동이 할 수 있는 바람직한 행동을 최소한 10가지 정도 선택하여 목록을 작성한다.

둘째, 작성한 목록 중 아동이 교사의 지시에 따라 15초 이내에 반응할만한 단순한 행동을 몇 가지 선택한다.

셋째, 한 회기당 10분 정도 훈련하되 하루 한 회기 이상 실시한다.

넷째, 교사의 지시가 있을 후 15초 이내에 반응하면 칭찬과 더불어 미리 정해 놓은 강화물을 제공한다.

다섯째, 아동이 반응이 없을 때는 교사는 신체적 보조를 해주고, 그 결과 반응을 보이면 칭찬은 하나 강화물은 제공하지 않는다.

아동이 끝까지 반응하지 않으면, 칭찬이나 강화물은 제공하지 않는다. 아동이 여러 회기에 걸쳐 지속적으로 긍정적인 반응을 하면 교사는 지시에 사용되는 표현을 증가시킨다. 즉, 바람직한 행동에 대해서는 강화를 제공하고 바람직하지 않은 행동에 대해서는 강화를 제공하지 않는 차별강화를 하는 것이다. 긍정적 반응훈련의 적용사례를 <그림 1>에 제시하였다.

<그림 1> 긍정적 반응훈련의 적용사례

훈련자: 고정화	일시: 2003/7/23	회기: 2
아동: 박희진	자료: 컵과 아동의 강아지(미미) 사진	
교사의 지시	아동의 반응	후속결과
1. 앉아.	+	o
2. 일어나.	+	o
3. 이리와.	+	o
4. 컵 줘.	*	p
5. 미미 사진 줘.	*	p
6. 악수하자.	-	n
 <기호>		
+ 아동이 암시나 보조 없이 이행		
* 아동이 암시나 보조가 있을 때만 이행		
- 아동이 암시나 보조가 있어도 불이행		
o 칭찬과 물질적 강화제공		
p 칭찬만 제공		
n 아무런 강화도 제공하지 않음		

2. 과다교정

과다교정은 아동으로 하여금 자신의 문제행동이 환경에 미친 영향을 원상태로 회복시켜 놓도록 하는 상황회복 과다교정과 문제행동이 발생한 후 아동으로 하여금 문제행동과 관련된 바람직한 행동을 반복적으로 연습시키는 정적연습 과다교정으로 분류된다. 방해행동에 적용된 상황회복 과다교정의 효과적 사용절차는 다음과 같다.

첫째, 중재가 필요한 방해행동(예: 수업 중 벽에 낙서하기 또는 물건 던지기)을 정한다.

둘째, 최소한 3일 이상 관찰하여 방해행동의 빈도나 지속기간에 대한 기초선 자료를 수집한다.

셋째, 아동의 방해행동과 관련하여 사용할 언어적 단서를 선택한다(예: 던지지 마세요).

넷째, 방해행동과 관련된 상황회복 활동을 선택한다(예: 낙서한 벽을 포함해 교실의 모든 벽 청소하기).

다섯째, 하루 중 과다교정을 실시할 가장 적합한 시간을 선정한다.

여섯째, 아동이 성공적으로 과다교정에 임하지 않을 때 사용할 신체적 암시를 선택한다.

일곱째, 상황회복 과다교정을 실시할 때는 아동과 눈을 맞추거나 불필요한 대화는 하지 않도록 한다.

여덟째, 아동이 상황회복 과다교정을 실시하고 있는 중 바람직한 행동을 보일 경우는 칭찬한다.

정적연습 과다교정의 일반적인 절차는 위에서 언급한 상황회복 과다교정 절차와 유사하나, 네 번째 절차에서 교

사는 정적연습 과다교정을 실시할 활동을 선택하되, 아동의 방해행동을 교정할 만큼 충분히 긴 시간과 행동의 강도가 고려되어야 한다. 예를 들어, 아동의 수업 중 방해행동이 손으로 비행기가 날아가는 흉내를 계속 내는 것이라면 정적연습 과다교정을 실시할 활동은 아동의 손으로 ‘머리, 어깨, 무릎, 발, 무릎, 발’을 짚는 동작을 10번 반복하도록 하는 것이다. 상황회복 과다교정이나 정적연습 과다교정은 부모의 동의하에 실시해야 하며, 훈련받은 전문가에 의해서만 사용되어야 한다. 과다교정은 교사와 아동간의 1:1의 인력이 필요하며 교사의 많은 시간과 노력을 요구하기 때문에 교사들은 과다교정의 사용을 선호하지 않는 경향이 있다(이소현·박은혜, 1998).

3. 행동계약과 자기조절

행동계약을 사용하여 방해행동을 중재하고자 할 경우, 아동이 성취해야 하는 목표행동과 그에 따른 강화에 대해 아동과 교사가 동의한 내용을 계약서에 포함시켜야 한다(Scotti & Meyer, 1999). 행동계약과 더불어 아동이 스스로 목표행동을 점검하여 빈도나 지속시간을 기록하도록 자기점검법을 사용하거나, 방해행동이 목표했던 대로 감소하면 스스로 강화물을 제공하는 자기강화법을 사용할 수도 있고, 아동이 행동계약에 따르지 않고 방해행동을 지속할 경우에 지불하게 될 반응대가에 대해서도 계약서에 포함시킬 수도 있다.

4. 소거

바람직하지 못한 행동을 감소시키기 위해 사용되는 행동교정 절차로서의 소거는 문제행동을 촉발하고 유지하는 것으로 여겨지는 강화를 제거함으로써 문제행동을 감소시키는 것이다(Alberto & Trontman, 1990). 소거는 문제행동을 감소시키기까지 시간이 걸리기 때문에 급격히 감소시켜야 하는 자해행동이나 공격행동에 사용하는 것은 바람직하지 않다. Lerman, Iwata, 그리고 Wallace (1999)가 1989년부터 1997년까지 발표된 연구 중 자해행동을 소거로 중재한 41사례를 분석해 보았더니, 소거의 부작용으로 문제행동의 일시적 증가와 공격성의 증가가 관찰되었으며, 차별강화나 선행사건 중재 등의 다른 중재방법과 병행하여 사용한 경우에는 덜 심하게 나타났다.

감각적 소거는 반복적인 문제행동으로부터 비롯되는 감각적 피드백을 제거함으로써 문제행동을 감소시키는 중재 방법이다. 예를 들어, 아동이 청각적인 자극을 얻기 위해 책상을 반복적으로 두드린다면, 책상에 책상보를 씌워 아동이 원하는 소리의 자극을 받지 못하게 하여 책상을 두드리는 방해행동을 감소시키거나 제거할 수 있다. Van Houten(1993)은 감각적 강화 때문에 자신의 뺨을 손바닥으로 계속 때리는 자해행동을 하는 자폐아동의 손목에 675g 정도의 물건을 달아 놓았더니, 아동은 자신이 원하는 감각적 자극을 얻을 수 없었고 뺨을 때리는 자해행동은 급격히 감소되었다.

5. 고립

고립은 문제행동이 발생했을 때 아동이 정적 강화를 받지 못하도록 일정시간동안 분리시키는 것이다. 고립은 사용되는 방법에 따라서, 소거로 간주될 수도 있고 별로 간주될 수도 있다.

고립은 크게 세 가지 형태로 사용될 수 있다(Kerr & Nelson, 1989).

첫째, 후속적 관찰은 문제행동 발생 후 아동을 학급에 머무르게 하지만, 학급의 활동을 관찰만 할 수 있을 뿐이지 강화를 받을 수 있는 상황에는 참여할 수 없게 하는 것이다.

둘째, 배제적 고립은 문제행동 발생 후 아동을 잠시 동안 교실내의 고립된 장소에 머무르게 하는 것이다.

셋째, 완전 고립은 문제행동 발생 후 아동을 일정 시간 동안 분리된 방에 격리시켜 놓는 것이다.

6. 과다교정

과다교정은 두 가지 종류가 있는데, 상황회복 과다교정은 아동으로 하여금 자신의 문제행동이 환경에 미친 영향을 원상태로 회복시켜 놓도록 하는 것이다. 예를 들어, 벽에 낙서를 한 아동에게 벽을 청소하게 하는 것이나 찢어 놓은 책을 모두 붙여 놓도록 하는 것이다. 정적연습 과다교정은 문제행동이 발생한 후 아동으로 하여금 문제행동과 관련된 바람직한 행동을 반복적으로 연습시키는 것이다. 예를 들어, 수업 중 쉬지 않고 손으로 비행기가 날아가는 흉내를 내는 방해행동에 대해 아동으로 하여금 손으로 “머리, 어깨, 무릎, 발, 무릎, 발”을 짚는 유희를 10번 하도록 한다.

V. 사회성기술 교수

사회적 기술은 교사의 촉진이나 강화를 통해서 직접적으로 교수될 수도 있고, 아동의 사고전략을 변화시킴으로써 행동을 향상시키는 인지적 행동교정 방법을 사용할 수도 있다. Stephens (1992)의 사회적 기술훈련 프로그램은 4개의 영역을 포함하고 있다.

첫째, 자신에 관련된 기술은 감정표현을 적절하게 하고, 자신에 대한 긍정적 태도를 가지며, 자신의 행동에 따른 결과를 수용하는 것 등이 포함된다.

둘째, 과제에 관련된 기술은 질문하고 대답하고, 교사의 지시에 따르고, 토의에 참여하는 것 등이 포함된다.

셋째, 환경에 관련된 기술은 환경을 보호하고 응급상황에 대처하는 것 등이 포함된다.

넷째, 대인관계에 관련된 기술은 인사하고 도와주고, 권위를 수용하고 갈등을 극복하는 것 등을 포함한다.

국립특수교육원에서 개발한 사회적 기술훈련 프로그램은 협동, 자기주장, 책임감, 공감, 및 자기통제의 다섯 개 영역을 포함하고 있다(정대영 등, 1994).

1. 직접교수

교사주도의 직접교수 방법을 사용할 경우에, 먼저 교사는 평가된 아동의 사회적 능력의 결함에 근거하여 교수가 필요한 특정 사회적 기술을 선정해야 한다. 기술을 선정할 때에는 기술훈련이 끝난 후에도 자연적인 상황에서 또래들이나 어른들에 의해서 강화되고 지속적인 상호작용을 촉진시킬 확률이 높은 사회적 행동들을 선택해야 한다. 예를 들어 초등학교와 중학교 수준에서는 “이야기할 때 미소 짓거나 눈 맞추기, 도움 청하기, 물건 나누어 쓰기, 교사의 지시 따르기, 순서 지키기, 문제 해결하기” 등의 행동들이 사회적으로 수용될 수 있고 다양한 환경에서 적용될 수 있다. 고등학교 수준에서는 학교뿐만 아니라, 지역사회와 직장에서 요구되어지는 사회적 행동들로서 “긍정적, 부정적 피드백 제공하기, 부정적 피드백 수용하기, 부적절한 또래의 압력거부하기, 문제해결하기, 지시 따르기, 대화 유지하기, 타협점 찾기” 등에 우선순위를 두어야 한다.

일단 가르칠 기술이 선정되면 교사나 또래친구들이 비디오테이프 등의 보조도구를 사용하거나 직접 행동시범을 보인다. 행동시범이 제시된 후에 교사는 자폐아동에게 관찰한 기술에 대해서 질문하고 행동을 수행하기 위해서 필요한 단계들에 대해서 함께 이야기 한 후에 자폐아동이 직접 기술을 수행하도록 기회를 제공해야 하며, 교사는 아동의 기술습득을 위해 촉진, 칭찬, 교정적 피드백을 적절하게 제공해야 한다(Henley, Ramsey, & Algozzine, 1999). Harris, Handleman, 그리고 Alessandri(1990)은 13-4세의 자폐아동에게 다른 사람이 도움을 필요로 하는 상황을 식별하게 하고 도움을 제공하는 훈련을 하였다. 훈련 후, 자폐아동들은 도움이 필요한 새로운 상황을 식별할 수 있었고 새로운 사람에게 도움을 주겠다고 제안하는 등 훈련효과는 일반화되었다.

2. 인지적 전략 교수

학업기술을 습득하는데 유용한 학습전략은 사회적 기술을 학습하는데도 효과적이다. 일반적으로 사회적 능력의 결함을 보이는 아동들은 가능한 해결책이나 행동의 결과에 대해 숙고하지 않은 채, 충동적으로 행동하는 경향이 있다. 사회적 학습전략 교수는 사회적 능력을 필요로 하는 사회적 상황에 대해 새로운 인지적 전략을 학습시킴으로써, 아동의 비효율적이고 전형적인 사회적 반응을 변화시키는 것이다.

구체적 단계는 다음과 같다:

- (1)반응하기 전에 멈추어 생각 한다;
- (2)여러 대안적인 행동 중에서 가장 바람직한 사회적 반응을 선택해 연습해 본다;
- (3)사회적 행동의 결과를 상상해 보도록 한다;
- (4)다음 사회적 행동을 미리 계획 세우도록 한다.

사회적 기술교수의 효과적인 방법으로서 인지적 행동교정 프로그램은 학생들에게 (1)문제를 해결하기 위한 일련의 단계를 사용하여 스스로 교수하고(자기교수법), (2)상황에 따른 몇 가지 대안들을 고려하여 최선의 해결방법을 모색하고(문제해결), (3)자신의 행동에 대한 자료를 수집하여 사용된 방법의 결과를 평가하고(자기점검법), (4) 목표행동을 성공적으로 성취한 경우에는 스스로 강화하는(자기강화법) 전략을 학습하도록 훈련하는 것이다(이소현, 박은혜, 1998).

자폐아동의 사회적 반응을 유도해 내기 위해 Sainato, Goldstein, 그리고 Strain (1992)은 비장애아동에게 자폐아동의 관심끌기와 장난감 공유하기 등 사회적 기술들을 훈련하였다. 비장애아동이 성공적으로 자폐아동의 사회적 반응을 유도할 때마다 스스로 기록하게 하는 자기점검법을 사용하였고, 후에 기록에 근거해 강화제를 주었다. 연구결과, 자폐아동의 사회적 반응은 향상되었고 비장애아동은 학습한 사회적 기술들을 다른 상황에 사용할 수 있었다.

3. 사회성 발달을 위한 학습활동들

사회성이 발달한다는 것은 아동이 미성숙 단계에서 성숙한 단계로, 의존적 단계에서 독립적 단계로 성장하는 것을 의미한다. 즉, 자신과 타인의 권리와 책임을 인식하고, 친구를 사귀고, 집단 내에서 협력적으로 일하며, 제시된 절차나 지시를 따르고, 독립적으로 한 장소에서 다른 장소로 이동할 수 있고, 윤리적 결정을 내릴 수 있는 것을 포함한다. 교사가 아동의 사회적 능력의 발달을 촉진하기 위해 사용할 수 있는 구체적인 학습활동을 Lerner(1993)의 제안을 중심으로 정리하면 다음과 같다.

가. 타인에 대한 민감성 향상시키기

- 1) 여러 감정상태(예: 슬픔, 분노, 기쁨, 놀람, 고통, 사랑 등)를 전달하는 얼굴표정을 그리거나 묘사해보기
- 2) 다양한 동작(예: 손 흔들기, 어깨를 으쓱하기 등)의 의미를 익히기
- 3) 만화, 선전광고, 책, 영화 등에 나오는 인물들의 표정과 행동(예: 상대방이 말을 걸 때, 못 본 체 하고 무시해 버리는 행동, 대화에 참여하지 않고 인상만 쓰고 있는 행동)에 관하여 이야기하기
- 4) 녹음기에서 나오는 음성을 듣고, 억양에서 느껴지는 화자의 감정을 묘사하기.

나. 신체이미지 인식하기

- 1) 신체 각 부위의 명칭과 기능에 대해 알기
- 2) 그림에서 제시하는 동작을 묘사하기
- 3) 몸의 구조에 대한 조각 맞추기
- 4) 아동의 각 성장 단계의 모습이 담긴 사진, 가족이나 애완동물 사진, 자기가 좋아 하거나 싫어하는 목록 등

을 포함하여 스크랩북 만들기

다. 의사소통 기술을 향상시키기

- 1) 자신을 소개하기
- 2) 대화를 지속하기 위해 공동주제를 선택하기
- 3) 적극적으로 듣기
- 4) 대화의 흐름에 적절한 질문을 하고 대답하기
- 5) 칭찬하기
- 6) 감사의 표현하기

라. 그룹토의 활동에 참여하기

교사와 소수의 아동이 한 그룹이 되어, 매일 20분 정도씩 자신의 감정이나 생각을 나누게 한다. 이러한 정기적인 모임은 소속감을 향상시키며 능동적으로 듣게 하고, 자신이나 다른 사람의 느낌을 중요시하며 그룹의 각 구성원에 대해 자세히 알 수 있게 하고, 다른 사람을 관찰할 기회를 부여해 결과적으로 아동의 사회적 상황에 대한 이해도를 높이게 된다. 토의에 사용될 수 있는 예는 다음과 같다.

- 1) “내가...했을 때, 나는 기분이 좋았어요”
- 2) “내가...했을 때, 헤지를 기분 나쁘게 했어요”
- 3) “내가 어제 제일 잘 한 일은 ...이에요”
- 4) “내가 혜준이를 위해 할 수 있는 일은 ...이에요”

마. 기타 사회성 발달을 촉진 할 수 있는 활동들

- 1) 부모그룹과 지역사회의 도움을 얻어 주말프로그램을 운영하기
- 2) 아동 스스로 간단한 여행, 생일 파티, 모임등을 계획하고 실시할 기회주기
- 3) 윤리적 결정을 내려야 하는 가상의 사회적 상황(예: 거짓말, 절도)을 설정해 그룹으로 문제해결하기
- 4) 아동이 특정 장소에 혼자 가 보거나, 물건을 혼자 살 기회주기
- 5) 사회적 판단을 요하는 미완성 이야기를 읽고, 이야기의 종결부분을 예상해 보기
- 6) 현실과 가상의 상황(예: 동물이 말하는 것)을 구별하기
- 7) 오전, 오후, 밤에 하기에 알맞은 활동들을 이야기 해보기
- 8) 다양한 활동을 수행하기에 소요될 시간을 예측해 보기
- 9) 일과표에 지시된 순서에 따라 활동에 참여하기
- 10) 음악, 미술, 춤, 게임 등의 창조적인 매체를 사회적 상호작용에 사용하기

VI. 맺음말

본 글에서는 특수학급 아동의 교육적 통합을 위한 방법론으로서 교사간 협력관계 형성, 교육적 통합을 위한 교과 학습 지원, 및 교육적 통합의 평가방법에 관해 살펴보았다. 전통적 교육과정, 과밀학급 환경, 특수아동에 대한 부정적 태도, 관료적 행정, 재정적 지원부족, 교사의 자율성 결여, 과중한 특수교사의 업무 등의 문제들이 특수아동의 효과적인 교육적, 사회적 통합이 현실화되는 것을 어렵게 하고 있지만, 통합은 일반학급 교사와 학생들의 적절한 태도가 형성될 때까지 기다릴 필요가 없다. 왜냐하면, 특수아동의 긍정적 태도와 적절한 기대수준은 특수아동과의 직접적인 경험을 통해서만 형성될 수 있기 때문이다 (Stainback & Stainback, 1996). 현재의 교육체계와 인적, 물적 자원을 충분히 활용하여 특수학급 아동의 교육적 통합을 위해 실현가능한 방법들을 모색하여 적극적으로 문제점들을 해결해 나가야 한다.

통합환경에서 다루어야 하는 문제행동은 반드시 기능분석에 기초하여 중재계획을 해야 한다. 한 문제행동이 여러 기능을 나타낼 수도 있으며, 여러 형태의 문제행동이 하나의 기능을 나타낼 수도 있지만, 중요한 점은 많은 문제행동들이 학습된 행동이며 개인의 사회적, 물리적 환경과의 상호작용을 통하여 획득된다는 것이다. 즉, 같은 양상의 자해행동이라도 각기 다른 아동들에게 있어 다른 기능을 가지고 있을 수 있다. 예를 들어, 한 아동은 과제로부터 회피하기 위해 자해행동을 보인 반면에, 다른 아동은 관심을 끌기 위해 유사한 자해행동을 보였다.

따라서 특정자해행동이 특정기능과 관련 있다고 단정 지을 수는 없다. 뿐만 아니라, 똑같은 문제행동이라도 그 행동의 기능과 아동특성에 따라 효과적인 중재 방법은 다를 수 있다. 아동의 문제행동의 목적과 기능을 분석한 후, 분석결과에 근거해 아동이 문제행동을 감소시키고 바람직한 대체행동을 학습할 수 있도록 중재전략을 세워야 한다.

특수학급 운영의 질적 향상을 위해서는 법적 지원, 행정적 지원, 재정적 지원, 기술적 지원, 인적자원 지원이 수반되어야 한다. 그러나 각 학교의 교직원 전원이 현 교육체계에 대한 공동 문제의식을 가지고, 효율적 협력관계를 통해 교육실제를 변화시키고자 하는 공동 주인의식이 없이는 특수아동을 위한 교육이 향상되기를 기대하기는 어렵다. "It takes a village to raise a child." 라는 아프리카 속담에 암시되어 있는 것처럼, 한 명의 특수아동이 독립적이고 생산적인 성인으로 성장하여 질 높은 삶을 영위하기 위해서는 사회 구성원 모두의 노력이 필요한 것이다.

참고문헌

- 교육부 (1998. 4). 특수교육실태조사서.
- 김성애 (1998). 통합교육 II: 실행적 측면에서의 최상의 실제. 제 1회 이화 특수교육 연수자료집 (pp. 368-394). 서울: 이화여자 대학교 특수교육과.
- 김원경, 박희찬, 이석무, 이유훈, 이해균, 정대영, 정봉도 (1995). 21세기를 향한 특수교육 장.단기 발전방안 연구, 연구 95-R-4. 경기도 안산: 국립특수교육원.
- 박승희 (1999). 2000년대 한국 특수학급의 정체성과 발전방향: 특수학교, 특수학급, 및 일반학급의 관계 구도의 진전. 특수교육 학연구, 33(2), 35-66.
- 방명애 (1998). 특수학급 아동의 교과학습 지원을 위한 방법론. 제5회 이화 특수교육 학술대회 (pp. 43-65). 서울: 이화여자 대학교 특수교육과 & 교육과학 연구소.
- 정대영 (1998). 통합교육 I: 정책/구조적 측면에서의 최상의 실제. 제 1회 이화 특수교육 연수자료집 (pp. 350-366). 서울: 이화 여자대학교 특수교육과.
- Bang, M., & Lamb, P. (1997a). Barriers high schools encounter in sustaining full inclusion. Presented at The Annual Conference of the Association for Persons with Severe Handicaps (TASH), Boston, MA.
- Bang, M., & Lamb, P. (1997b). Impact of an inclusive School-To-Work program: Risks and rewards. Presented at The Annual Convention of the Council of Exceptional Children (CEC), Salt Lake City, UT.
- Bang, M., & Lamb, P. (1996). The impact of inclusion of students with challenging needs. Presented at The Annual Conference of the Association for Persons with Severe Handicaps (TASH), New Orleans, L A.
- Bang, M. (1992). Factors related to the use of instructional strategies that facilitate inclusion of students with moderate and severe impairments in general education classes. Unpublished doctoral dissertation. Lansing, MI: Michigan State University.
- Clandinin, D. J., Davies, A., Hogan, P., & Kennard, B. (Eds.) (1993). Learning to teach, teaching to learn: Stories of collaboration in teacher education. New York: Teachers College Press.
- Costa, A. L., & Garmston, R. J. (1994). Cognitive coaching: A foundation for renaissance schools. Norwood, MA: Christopher Gordon.
- Ferguson, D. L., & Jeanchild, L. A. (1992). It's not a matter of method: Thinking about how to implement curricular decisions. In S. Stainback & W. Stainback (Eds.), Curriculum considerations in inclusive classroom: Facilitating learning for all students (pp. 159-174). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Ford, A., Davern, L., Schnorr, R. (1992). Inclusive education: Making sense of the curriculum. In S. Stainback & W. Stainback (Eds.), Curriculum considerations in inclusive classroom: Facilitating learning for all students (pp. 37-61). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Gardner, H. (1993). Multiple intelligence: The theory into practice. New York: Basic Books.
- Gersten, R., Vaughn, S., & Brengelman, S. (1996). Grading and academic feedback for special education students with learning difficulties. In T. R. Guskey(Ed.), Communicating student learning, ASCD Yearbook (pp. 47-57). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Henderson, J. G. (1996). *Reflective teaching: The study of your constructivist practices*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- Kohn, A. (1994). Grading: The issue is not how but why. *Educational Leadership*, 52(2), 38-41.
- Kugelmass, J. W. (1996). Restructuring curriculum for systematic inclusion. In M. S. Berres, M. S., Ferguson, D. L., Knoblock, P., & Woods, C. (Eds.), *Creating tomorrow's schools today: Stories of inclusion, change, and renewal*. New York: Teachers College Press.
- Melaville, A. I., Blank, M. J., & Asayesh, G. (1993). *Together we can: A guide for crafting a profamily system of education and human services*. Washington, DC: U. S. Department of Education and U. S. Department of Health and Human Services.
- Onosko, J. J., & Jorgensen, C. M. (1998). Unit and lesson planning in the inclusive classroom: Maximizing learning opportunities for all students. In C. M. Jorgensen (Ed.), *Restructuring high schools for all students: Taking inclusion to the next level* (pp. 71-105). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Pierce, M., Stahlbrand, K., & Armstrong, S. (1989). *Increasing student productivity through peer tutoring programs* (Monograph No. 9-1). Burlington: University of Vermont, Center for Developmental Disabilities.
- Qin, Z., Johnson, D., & Johnson, R. (1995). Cooperative versus competitive efforts and problem solving. *Review of Educational Research*, 65(2), 121-143.
- Salend, S. J. (1994). *Effective mainstreaming: Creating inclusive classroom*(2nd ed.). New York: MacMillan Publishing.
- Schuh, M. C., Tashie, C., Lamb, P., Bang, M., & Jorgensen, C. M. (1998). Community-based learning for all students. In C. M. Jorgensen (Ed.), *Restructuring high schools for all students: Taking inclusion to the next level*(pp.209-231). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Stainback, W., & Stainback, S. (1996). *Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives* (Eds.). Mass: A Simon & Schuster.
- Sternberg, R. (1996). Myths, countermyths, and truths about intelligence. *Educational Researcher*, 25(2), 11-16.
- Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children (1987). the regular education initiative. *Journal of Learning Disabilities*, 20, 289-293.
- Thousand, J., & Villa, R. (1990). Sharing expertise and responsibilities through teaching teams. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.), *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education* (pp. 151-166). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Villa, R. A., & Thousand, J. S. (1992). Student collaboration: An essential for curriculum delivery in the 21st century. In S. Stainback & W. Stainback (1992). *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students* (pp. 117-142). Baltimore, PA: Paul H. Brookes.
- York, J., Giangreco, M. F., Vandercook, T., & MacDonald, C. (1992). Integrating support personnel in the inclusive classroom. In S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students* (pp. 101-116). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Ysseldyke, J. E., & Christenson, S. L. (1987). Evaluating students' instructional environments. *Remedial and Special Education*, 8(3), 17-24.

장애학생의 문제행동 지도의 실제

유 장 순 / 나사렛대학교 중등특수교육과 교수

강의 목표

문제행동의 원인 및 중재절차를 알고 다양한 장면에서 장애학생의 문제행동을 지도할 수 있다.

강의 개요

장애학생이 보이는 다양한 문제행동 지도에 필요한 이론과 지식 즉, 문제행동의 원인, 문제행동의 지도 절차, 문제행동 지도의 원리 그리고 실제적인 사례를 통하여 장애학생의 문제행동 지도 방법을 습득하여 학생 개개인에 맞게 문제행동을 지도할 수 있다.

키워드

장애학생 /문제행동 지도/

강사소개_유장순

단국대학교 특수교육과 석사과정 및 박사과정을 졸업하였으며, 1997년부터 2007년 2월까지 서울소의초등학교, 서울한남초등학교, 서울경운학교 등에서 교사로 재직하였다.

현재는 나사렛대학교 중등특수교육과 교수로 재직 중이며, 관련 저서로는 『장애학생과 비장애학생을 위한 함께 지내는 기술 지도(2004, 박학사)』, 『특수학급경영론(2005, 박학사)』 등이 있다.

장애학생의 문제행동 지도의 실제

1. 머리말

장애학생이란 신체적, 정서적, 심리적 등의 장애로 인해 능력에 제한을 가져오므로 그들의 잠재력 및 능력을 개발하기 위해서 특수교육 및 관련 서비스를 필요로 하는 학생들을 의미한다. 그들은 장애정도나 유형에 따라 서로 다른 특성을 지니며 그들에게 제공되는 특수교육 서비스 전달체계도 개인의 독특한 학습적 요구에 따라 달라진다. 이렇게 그들은 다양한 특수교육기관(특수학교, 특수학급) 및 일반학급에 통합되어 교육을 받거나, 가정이나 병원에서 교육적 서비스를 지원받게 되는데, 그들에게 가장 적절한 교육을 제공하기 위해서는 무엇보다 특수교육 대상학생의 특성을 이해해야 한다.

특히 장애학생들 중에는 사회적 기술 및 환경의 적응력이 부족하여 부적응행동을 보이기도 하며 자신의 요구를 관철시키기 위해 문제행동을 나타내기도 한다. 즉 장애학생들의 문제행동은 상황에서 기능을 하며 그들의 요구를 표현하는 의사소통의 한 방법일 수도 있다. 그러므로 교육자들은 장애학생의 문제행동 자체에 초점을 맞추는 것이 아니라 그 학생이 그런 문제행동을 하도록 유발시킨 요인이 무엇인지, 그 행동의 결과에 대해 교사는 그동안 어떻게 반응을 보였는지 반추해 볼 필요가 있다.

따라서 본고에서는 장애학생들의 효율적인 교육활동을 위해 문제행동의 원인과 중재절차 그리고 실질적인 사례를 통하여 문제행동을 중재하는 전략을 살펴보고자 한다.

II. 장애학생의 문제행동 지도

1. 문제행동의 원인

1) 환경과 사회심리학적 문제

아동의 문제행동은 종종 환경적 문제, 즉 가정문제와 직접적으로 연관된다. 즉 불량한 음식을 먹거나 지저분한 옷을 입고 열악한 주거환경에서 생활을 하며 가정의 관심이나 일상적인 일과가 없을 경우이다. 또한 가정에서 문제의 해결책에 접근하는 방식에 규칙이나 규제가 없거나 문제행동을 가혹하게 다룰 경우 혹은 가족 전체의 역동성에 장애가 있을 경우에도 영향을 미친다. 이런 문제들은 교실에서의 문제행동으로 연결될 수 있다

아동의 문제행동의 두 번째 원인은 아동의 자아감을 포함해 학습동기 그리고 과제의 선호도와 관련된 사회심리학적 문제와 관련성이 있을 수 있다(Burden, 1995). 확실히 이 요인들은 아동이 관심을 갖는 과제나 활동의 종류에 영향을 줄 것이고, 학습의 목표가 이와 일치하지 않을 때, 그 결과는 과제에 대한 태만과 무관심으로 나타난다. 이러한 경우에는 문제행동이 전체 학급활동을 부정적 영향을 미치는 결과를 낳는다.

2) 생리학적인 문제

아동의 문제행동은 생리학적인 요인에 기인할 수도 있다. 이러한 것은 만성적 질병이나 신체적, 감각적 장애처럼 겉으로 드러날 수도 있고 그렇지 않을 수도 있다. 알레르기, 약물 부작용, 영양결핍과 같은 건강문제 역시 아동의 교실행동과 학습활동 참여에 부정적 영향을 줄 수 있다. 주의력결핍과잉행동장애(ADHD)는 활동과 주의력을 관장하는 두뇌 영역에서의 기능장애와 관련이 있다.

3) 문제행동에 대한 잘못된 생각

아동의 문제행동의 원인을 이해하는 또 다른 방법은 그 행동의 목적과 관련된 관점에서 그것을 생각해 보는 것이다. Dreikus(1982)에 의하면 모든 문제행동에는 목적이 있다고 본다. 그러므로 교사들은 문제행동을 적절히 다루기 위해서는 문제행동의 이면에 있는 목적을 파악하는 것이 필요하다. 아동이 문제행동을 했을 때 종종 그것이 '잘못된 목표'를 갖고, 그들이 원하는 것을 얻을 수 있을 거라는 믿음을 갖고 있기 때문이다. 예를 들면 교사가 과제를 부여했을 때, 그것을 회피하기 위해 거짓말로 화장실에 가고 싶다고 하는 경우이다.

- 타인의 관심을 얻기 위한 문제행동
- 하기 싫거나 할 줄 모르는 과제나 활동을 회피하기 위한 문제행동
- 구체적인 사물을 얻기 위한 문제행동
- 외부 자극에 대처하여 자신을 안정시키기 위한 문제행동
- 무료함으로 인해 습관적으로 일어나는 문제행동

4) 교육활동과 관련된 문제

학급상황에서 장애아동들이 문제행동을 유발할 수 있는 일반적인 교수활동의 변인들을 개략적으로 보면 다음과 같다(Foster -Johnson & Dunlap, 1993).

문제행동을 유발할 수 있는 요인

교실환경과 관련된 변인	교육과정이나 수업과 관련된 변인
<ul style="list-style-type: none"> • 과도한 소음 • 불편한 좌석배치 • 고난도의 자극 또는 활동 • 빈번한 분열상태 • 부적절한 구조 또는 규칙 • 일관성 없는 기대 	<ul style="list-style-type: none"> • 예측할 수 없는 계획 • 불충분한 도움 • 불확실한 지시 • 시각적으로 혼란스러운 자료 • 너무 어려운 활동 • 너무 지루한 활동 • 반복적인 활동 • 아동의 활동기회 제한 • 교수방법에서 변화가 없음

2. 교실에서 장애 학생의 문제행동 지도 절차

1) 1단계 : 문제 행동을 정의하고 우선순위 정하기

2) 2단계 : 문제행동에 대해 기능 평가하기

① 문제행동과 관련된 모든 정보를 수집하기

② 문제행동을 가정, 학교, 지역사회 맥락에서 평가하기

·어떤 상황 (집, 학교, 수학수업, 운동장)에서 문제가 잘 일어나는가?

·다양한 상황에서 행동이 발생할 때 빈도, 지속시간, 강도는 어떠한가?

·사건이 일어나기 직전 어떤 일이 있었는가?

· 문제행동을 유발시키는 것으로 보이는 것은 무엇인가?

·문제가 일어난 직후 일어나는 사건은 무엇인가?

·관찰된 것 중 다른 문제행동은 없었는가?

·문제행동을 약화시키기 위해 강화되거나, 가르쳐 질 것은 무엇인가?

·학생이 다른 학생과 의사소통 하는 방식은 어떤 것인가?

3) 3단계 : 문제행동 지도 계획 세우기

- ①기능적 평가를 통해 얻은 정보를 기초로 문제행동 중재 계획 세우기
- ②학부모, 담임교사, 특수학급교사 그리고 교과 전담교사와 협력하여 계획 세우기

4) 4단계 : 문제행동 지도 실행 및 평가하기

- ①중재계획을 실행하는 과정에서 수정 및 보완하기
- ②수행과정 및 결과에 대해 평가하기
- 문제행동 중재 계획을 제대로 수행했는가?
- 학생에게 일어난 바람직한 행동이나 변화는 무엇인가?
- 문제행동의 예방이나 결과에 대해 적절히 중재했는가?
- 문제행동의 중재과정에서 수정 및 보완해야 할 내용은 무엇인가?

3. 문제행동 지도 방법

1) 문제행동 지도를 위한 기본원리

교육자들은 장애학생들의 문제행동을 예방하고 통제하기 위해서 체계적이며 일관적인 지도를 해야 한다. 만약에 특수학급에서는 문제행동을 보이지 않는데, 통합학급에서만 문제행동을 보인다면 아니면 특수학급과 통합학급 상황 모두에서 문제행동을 보인다면 그에 따른 중재 계획을 세워 지도해야 한다.

이런 문제행동은 교육자들 간 협력하여 체계적이며 일관된 중재 방법을 적용해야 하며 나아가서는 학급 전체를 대상으로 하되 대상학생의 문제행동을 개별적으로 접근하는 융통성과 학급관리를 해야 한다. 문제행동을 다루기 위한 행동 통제 시스템에 적용되는 기본적인 원리는 교과목 교수에 사용되는 원리들과 비슷하다. 학급에서 장애 학생의 문제행동을 다루기 위해서 교사가 알아야 할 기본적인 원리를 제시하면 다음과 같다(Lewis & Doorlag, 1995. 이소현박은혜, 1998에서 재인용).

첫째, 행동은 학습될 수 있다.

교사들은 특수교육대상학생의 문제행동을 직접적으로 다루기에 앞서서 행동이란 학습될 수 있다는 사실을 먼저 기억해야 한다. 문제행동은 아동의 과거의 경험이나 잘못된 강화에 의해서 학습된 것일 수도 있으며, 필요하며 적절한 행동을 학습하지 못해서 나타나기도 한다. 예를 들어서, 교사들이 학생을 대하는 잘못된 태도가 학생들의 부적절한 행동을 야기시킨다. 이렇게 잘못 학습된 문제행동을 교정하기 위해서는 기존의 문제행동을 대체해주는 동일한 기능의 새로운 행동을 제시하고 습득시켜야 한다. 이때 새로운 행동을 학습하

는 방법이나 속도는 학생마다 다르기 때문에, 특히 개별적인 특성이 강조되는 장애아동의 경우 개별화된 접근이 매우 중요하다.

둘째, 문제행동이 발생할 경우 행동의 선행사건과 후속결과를 함께 고려해야 한다.

문제행동이 발생할 경우 문제가 되는 행동만이 아닌 행동의 전후에 발생하는 선행사건과 후속결과를 함께 고려해야 한다. 선행사건과 후속결과는 행동을 통제하는 데 있어서 매우 중요한 역할을 하는데, 행동의 전후에 발생하는 선행사건이나 후속결과를 수정하거나 조절함으로써 새로운 행동을 학습시킬 수도 있고 기존의 행동을 조절할 수도 있다.

셋째, 교실 환경 구성을 통해서 문제행동을 감소시킬 수 있다.

교실의 물리적인 구조, 교실 내에서의 이동 변경, 교수 프로그램의 질 등의 교실 운영과 관련된 모든 요소들은 문제행동의 정도나 발생빈도에 중요한 영향을 미친다. 특히 물리적 공간, 학생들의 좌석배치, 교재의 저장 장소나 방법, 학생들의 교실 내 이동 통로 등은 교수 활동에 방해가 되는 요소들을 감소시키고 더 나아가서는 문제행동의 발생 자체를 감소시킬 수 있다. 또한 적절한 교수 프로그램의 선정과 능률적인 교실 운영 절차도 행동 문제의 발생을 감소시킨다.

넷째, 강화를 제공함으로써 행동 발생을 증가시킬 수 있다.

일반적으로 행동이 발생한 직후에 강화(reinforcement)가 뒤따르면 그 행동의 미래 발생률은 증가한다. 예를 들어서 간식시간에 우유 상자를 잘 정리한 학생을 교사가 칭찬을 하게 되면 그 학생은 교사의 칭찬을 받기 위해서 계속해서 동일한 행동을 하기를 원할 것이다. 또는 학교에서 청소하기가 싫어서 숙제를 하는 학생의 경우 '청소'를 싫어하는 자극의 제거를 통해서 숙제하는 행동이 부적으로 강화되는 것이다. 전자의 예는 정적강화이며 후자는 부적강화이다. 강화는 특정 행동과 분명하게 연결되어 즉각적으로 주어질 때 가장 효과적으로 사용될 수 있고 강화를 효과적으로 사용하기 위해서는 강화의 선정이 현실적이어야 하며, 체계적으로 제공되어야 하고, 강화를 받는 아동에게 의미 있는 것이어야 한다.

다섯째, 제공된 강화를 제거함으로써 행동 발생을 감소시킬 수 있다.

행동은 그 행동이 발생할 때 주어지던 강화가 제거되거나 행동에 뒤이어서 혐오적 자극이 주어질 때 그 발생 빈도가 줄어든다. 여기서 말하는 특정 행동에 주어지던 강화를 제거하는 것을 '소거(extinction)'라고 하며 소거는 이전에 강화가 주어지던 특정 행동을 감소시키고자 할 때 사용된다. 예를 들어서 수업 중에 돌아다니는 영준의 경우를 생각해 보자. 교사는 영준이가 돌아다니는 때마다 무의식적으로 그 행동에 대한 관심을 보여 왔으며 그러한 교사의 관심은 영준이에게 긍정적인 강화로 작용하며 영준이의 돌아다니는 행동을 증가시킬 수 있다. 이러한 경우 영준이의 돌아다니는 행동을 감소시키기 위해서는 먼저 행동을 강화해 온 교사

의 관심을 제거해야 하며, 자리에 앉아있는 행동을 보일 때 관심을 보여야 한다. 이와 같이 소거는 행동발생을 감소시키는 효과적인 방법으로 사용될 수 있다.

여섯째, 행동의 후속결과를 선정할 때에는 학생에게 의미 있는 것으로 선택해야 한다.

아동의 특정 행동에 대해서 교사가 원하는 영향을 미치기 위해서는 그 행동에 뒤따르는 후속결과가 아동에게 의미 있는 것이어야 한다. 예를 들어서 바람직한 행동을 한 학생에게 퍼즐을 맞추도록 하는 것은 퍼즐을 좋아하는 학생에게는 긍정적인 후속결과일 수 있지만 특정 후속결과가 학생에게 미치는 영향은 상황에 따라서 달라질 수도 있다. 경우에 따라서 교사들은 행동에 뒤따르는 후속결과와 잠재적인 영향력을 잘못 판단할 수도 있다. 수업 중 돌아다니는 영준의 예를 생각해보자. 교사는 영준이가 돌아다니는 때마다 야단을 침으로써 혐오적인 후속결과를 제공하곤 하였다. 그러나 교사의 야단치는 행동은 영준이에 대한 관심으로 작용하여 오히려 영준이의 돌아다니는 행동을 증가시킨 것이다. 또한 교사들은 칭찬이 별의 효과를 가져올 수도 있다는 사실을 알아야 하는데, 예를 들어서 청소년기의 학생들 중에는 또래들 앞에서 교사의 칭찬을 받는 것을 매우 싫어할 수도 있기 때문이다. 결론적으로 교사들은 행동에 영향을 미치기 위해서 행동의 후속결과를 고려할 때 그 후속결과가 특정 상황에서 특정 아동에게 반드시 의미 있는 것이어야 한다는 사실을 명심해야 한다.

2) 행동수정 기법을 통한 중재 방법

장애아동들의 문제행동을 중재하기 위한 행동수정의 원리에는 행동을 강화시키기 위한 방법과 바람직하지 못한 행동을 감소시키는 방법이 있다. 행동을 강화시키기 위한 방법에는 정적강화, 부적강화, 차별강화, 행동형성, 용암법, 간헐강화, 토큰강화 등이 있다. 바람직하지 못한 행동을 감소시키는 방법에는 상반행동의 강화, 소멸, 벌, 타임아웃, 타행동 차별강화, 대체행동 차별강화 등이 있다.

3) 문제행동 유형에 따른 실제적인 중재 방법

장애아동들의 문제행동 중재 방법은 장애아동들의 특성과 상황에 다양하게 접근될 수 있으며 문제행동의 유형과 정도에 따라 다르다. 여기에서 제시하고 있는 문제행동의 중재 방법은 장애아동들의 개인차를 고려하여 적용할 필요가 있음을 언급한다.

(1) 특정 사물을 요구하며 반복적인 행동

수업시간에 자리에 착석하지 않고 계속 서성거리며 칠판에 글씨를 쓰거나 그림만을 고집하고 칠판이나 종이만을 요구하고 학습에 참여하지 않는 행동을 하는 아동일 경우는 다음과 같이 지도해본다.

- 교사가 지정한 것에만 그림을 그리도록 정해준다.
- 학습활동 시 교사가 제시한 내용과 관련된 그림을 표현하게 한다.

- 정해진 시간에만 미니 칠판이나 종이를 이용한다.
- 수업 시작 전이나 수업 중에는 그림 그리는 자료(미니 칠판, 종이)를 절대 허용 하지 않는다.

(2) 학습활동 중에 갑자기 괴성을 지르는 돌발적인 행동

장애아동들 중에 지루하거나 과제 난이도가 높을 때, 혹은 현재의 과제를 회피하고 싶을 경우에 에 갑자기 괴성을 지르고 소란을 부리며 우는 경우가 있는데 이럴 경우에는 다음과 같이 중재해본다.

- 울거나 소리 지를 동안 중립적 표정으로 무시하고 기다려준다.
- 행동이 다소 누그러지면 계속 학습을 진행한다.
- 학습 도중 자리를 이탈하여 매트나 다른 책상으로 가면 이동한 자리에서 계속 학습을 진행한다.
- 현재 하고 있는 과제나 활동을 더 쉬운 형태로 변형하여 제시한다.
- 계속 울거나 소리를 지르면 ‘○○야, 뭐하고 싶니?’ 하고 물어 요구를 표현하도록 한다.
- 원하는 활동이 가능한 상황이면 그 활동을 약속된 시간만큼만 허용한다.
- 매 과제를 끝날 때마다 아동이 좋아하는 방법으로 보상한다.
- 자기조절 능력을 기를 수 있는 언어적 단서를 제공해주기
(예, ‘○○는 안 울 수 있어.’ ‘○○는 참을 수 있어.’)

(3) 남의 물건을 허락 없이 가져가는 행동

- 물건이 있었던 자리에 갔다 두도록 한다.
- 언어 표현 양식을 가르쳐 준다(예, 이것 빌려줘, 이것 봐도 돼. 음성적 표현 언어가 어려운 아동은 상대방에게 요구하는 행동을 가르친다).
- 물건의 주인에게 허락을 받으면 가져가되 반드시 시간이 되어서는 주인에게 돌려주도록 한다.
- 만약에 물건을 주인에게 돌려주지 않으면, 물건에 이름을 붙여서 모든 물건에 주인이 있음을 인지시킨다.

(4) 더럽고 지저분한 행동

- 주위 친구가 놀라는 것을 보고 재미있어서 하는 행동일 때는 못 본 척한다.
- 화가 날 때 그러는 것이면 “나 화났어. 하지마! 라고 화난 감정을 말할 수 있게 말을 따라하게 한다.
- 습관이 된 것일 때는 “더러워, 하지마!”라고 알려주고 바르게 처리하는 방법을 가르쳐준다.
(예 : 코풀기, 침 빨기, 옷에다 침 묻히기.....)

(5) 아무 것도 안하고 특정 활동만 고집하는 행동

- “○○야, ~하는 시간이야. ~하자.”라고 자꾸 이야기해 주어서 현 교육활동에 집중하도록 한다.
- 아무 것도 안하려 하면 손을 잡아서라도 한두 가지 행동은 함께 할 수 있도록 도와주고, 함께 한 행동 결과물을 게시판에 붙여서 기쁨을 느끼게 해준다.
- 학습내용의 양이나 수준을 조절하여 주고 조금이라도 하면 결과에 대해 칭찬을 꼭 해준다.

(6) 자해행동

- 어렵거나 하기 싫은 과제를 안 하려고 보이는 행동일 때는 미리 아주 쉽고, 적은 분량의 과제를 할 수 있게 한다.
- “싫어요. 쉬고 싶어요.”, “도와주세요.” 등의 말을 하여 자신의 생각을 표현할 수 있도록 돕고 그런 말을 할 때 칭찬 격려해준다.
- 여러 가지 활동을 주고 아동이 선택하도록 해 준다.
- 여러 가지 활동을 주고 골라할 수 있는 선택권을 준다(예 : “가위로 오리기, 오려진 것 붙이기, 색칠하기 중 어떤 것 할래? 다른 것은 우리가 도와줄게.”)
- 관심을 끌려고 보이는 행동일 때는 놀라거나 싫어하는 모습을 보이지 말고 그냥 못 본 체하거나 말없이 손을 잡아 행동만 멈춰준다.

(7) 쉴 새 없이 이야기하고 확인 받으려는 행동

- 손짓을 정해본다.
- 「요구카드」를 만들어서 말 대신 카드를 내밀게 한다.
- 한 시간에 친구를 말로 부를 수 있는 횟수를 정한다.
- 정한 횟수만큼 컵에 구슬을 담은 후 질문, 다른 사람 부르기(선생님, 친구)를 할 때마다 구슬을 빼서 구슬이 다 없어지면 주변에서 그 친구의 요구를 못들은 체한다.
- 잘 했을 때 행동을 강화한다.

(8) 이상한 몸짓을 계속 반복하는 행동

- 다른 좋아하는 활동을 하도록 도와준다.
- 안정감을 느낄 수 있도록 친구들 모두가 차분한 분위기를 만들어준다.
- 다른 아동들이 그런 행동을 따라하지 않도록 한다.
- 행동을 멈추지 않으면 손을 꼭 잡고 마주 앉아 천천히 손을 쉰다. 상황에 따라 아동이 좋아하는 노래를 함께 부른다.

(9) 수업시간에 교내외를 돌아다니는 행동

- 수업시종시간 개념이 없을 때는 수업 시작종과 끝 종을 가르쳐 준다.
- 아동이 속한 모둠원과 협조하여 쉬는 시간이나 특별실로 이동할 때 함께 다니게 한다.
- 하루의 일과표를 작성해 주고 스스로 체크하게 한다.
- 교실 내에서 학생이 하고 싶어 하는 과제를 하게 한다.

(10) 공격적인 행동

- 일반아동과 협력하여 공격행동이 일어나는 상황을 제거하거나 최소화 한다.
- 일반아동에게 장애아동이 공격행동을 하는 이유를 설명해주고 이해하게 해준다.
(예를 들어 “너희들과 친구가 놀고 싶지만 어떻게 해야 할지 몰라서 그런 행동을 하는 거란다.”)
- 공격행동에 대응해 싸우지 않게 하고 장애아동이 공격행동을 하려고 할 때 자리를 피하게 한다.
- 장애아동도 감정이 있다는 것을 알려주고 무시하거나 놀리는 행동을 하지 않게 한다.

III. 맺는말

장애학생의 문제행동을 최소화하고 예방하기 위해서는 학생이 문제행동을 보일 때마다 교육자가 그 행동의 결과를 통해 행동을 고치기보다는, 사전에 그런 문제행동을 유발시키는 요인을 찾아서 상황을 바꾸어 주거나 교사 자신의 행동을 변화시키면 상황에 더 긍정적으로 적응하게 될 것이며 바람직한 행동이 형성될 것이다.

모든 교육활동에서 학생이 학습과제에 **능동적으로 참여**할 때, 새로운 학습은 다양한 맥락 속에서 **연습**을 통해 이루어지고, 학습자의 학습 속도, 학습 스타일, 개성 등의 **개인차**를 고려할 때, 학습자는 **피드백**을 통해 자신의 사고와 활동의 적절성을 확인하고, **실제적 맥락**에서 학습이 이루어지고 또래 집단간의 **사회적 상호작용**의 축진이 극대화될 때 장애학생의 교육활동이 성공적으로 이루어질 것이다.

통합학급에서의 교과지도 방법

자리에 앉기	<ol style="list-style-type: none">1. 수업 시작임을 말하고 옆 짝궁이 앉도록 단서를 제공한다.2. 바른 자세로 앉도록 언어적 단서를 제공한다.3. 하루 일과표를 확인하게 하고 그 일과표에 맞게 책을 꺼내도록 한다.
필기할 때	<p>필기 방법은 덮어쓰기, 옆의 짝 것 보고 쓰기, 한 줄 써준 것 밑에 보고 쓰기, 칠판 보고 쓰기, 첫째 줄 정도 보고 쓰기 등 아동의 능력에 따라 그 분량과 내용을 정한다.</p>
국어 시간	<ol style="list-style-type: none">1. 친구와 같이 손가락을 집어가며 읽을 수 있도록 하거나 친구를 따라서 읽게 한다.2. 받아쓰기를 할 때 친구 것을 보고 쓰게 하거나 아는 글자만 쓴다.3. 교과서를 보고 네모난 공책에 옮겨 쓴다.
수학 시간	<ol style="list-style-type: none">1. 빨리 푼 책의 답을 베껴 쓸 수 있도록 한다.2. 초보적인 개념을 함께 경험한다. 예) 길이재기 → 자대고 줄긋기, 점 잇기...3. 계산기를 이용해 기능적 능력을 기르게 한다.
사회 교과	<p>교과서 그림 중 간단한 개념을 한 문장 정도로 요약해서 따라 말하게 한다.</p> <p>예) 지역사회 : 동사무소를 방배1동 동사무소, 서초동 동사무소 등으로 이름 붙여보기, 우체국에서 편지나 소포를 배달하기 위해 나누는 그림이나 잡지 또는 신문의 화보에서 관련되는 내용을 찾아와서 오려 붙여본다.</p>
과학 교과	<ol style="list-style-type: none">1. 함께 경험해 보는 것에 중점을 둔다.2. 위험한 도구는 안전한 것으로, 복잡한 실험은 단순한 활동을 바꾼다.3. 그림이나 시각적 자료를 제시하여 학습 경험을 극대화 한다. 예) 공기, 풍향 : 부채질 해보기, 풍선날려보기

음악 교과

1. 한달에 1곡 정도를 배울 수 있도록 그 달의 음악시간 도입부분마다 같은 노래를 반복해서 다 함께 부른 후 그날의 노래 배우기
2. 장애학생이 익힌 노래는 먼저 선창하고 일반학생이 따라 부를 수 있도록 기회를 제공하기
3. 리코더나 멜로디언은 능력에 따라 음계정도를 익힐 수 있도록 돕기
4. 리듬악기 연주를 할 때는 친구와 짝이 되어 함께 하기

미술 교과

1. 재료 바꿔주기(폴칠을 어려워하면 테이프 이용하게 하기)
2. 난이도 조정(곡면을 자르는 것이 어려우면 직선으로 자르게 하기)
3. □, △, ○ 등 도형을 이용하여 그림 그리도록 도와주기
4. 어떻게 그려야 하는지 모르는 경우가 많으므로 짝의 그림을 보고 그릴 수 있도록 해주기
5. 반쯤 완성된 것을 제시해서 완성의 기쁨을 느끼게 해주기

도덕 교과

1. 단원의 중심 어휘 익히기
2. 내용을 간추려 한 문장으로 제시하고 관련된 그림자료를 보고 내용을 말하기
3. 역할극을 통하여 내용을 알기.
4. 내용에 관련된 그림을 색칠하기

실과 교과

1. 실생활과 관련된 학습활동 제공하기
2. 경험중심의 활동에 중점 두기
3. 그림을 보고 내용을 익히기
4. 학습자료를 단순하고 위험하지 않은 것으로 바꿔 주기

영어 교과

1. 활동에 중점두기
2. 모델을 보고 따라하기
3. 영어 철자 색칠하기
4. 노래(chant) 함께 부르기

체육 교과

1. 달리기를 잘 못하는 장애학생은 짝의 손을 잡고 달리게 한다.
2. 장애학생에게는 규칙을 수정해주고 흥미를 갖고 참여하게 한다.

쉬는 시간	<ol style="list-style-type: none">1. 화장실에 함께 가기2. 장애학생이 좋아하는 놀이를 함께하기3. 모둠 친구들이 돌아가면서 쉬는 시간에 함께 놀이를 한다.(줄넘기, 달리기, 공작해보기, 자동차 그리기, 좋아하는 활동하기 등)
점심 시간	<ol style="list-style-type: none">1. 우리 친구도 차례를 지켜 배식을 받도록 한다.2. 손가락으로 음식을 집지 않도록 이야기 해준다.3. 급식당번도 차례가 되면 하게 한다.(예 : 급식판 나눠주기, 과일 나눠주기 등)4. 정해진 시간이 있음을 말해주고 먹는 일에만 집중하도록 이야기 해준다.5. 정해진 시간 안에 먹을 수 있는 적은 양에서 점차 양을 늘려준다.6. 편식하는 것도 1번씩은 꼭 먹어 보게 한다.
사회성 기르기	<ol style="list-style-type: none">1. 친구의 물건을 빌릴 때 그냥 가져가는 것이 아니라 “○○야, 연필 좀 빌려줄래?” “○○야, 빌려줘서 고마워.”라고 말하도록 반복 지도 한다.2. 인사할 때<ul style="list-style-type: none">- 아동이 선생님과 눈을 마주칠 수 있도록 자세를 취한다.- 아침에 선생님과 친구들에게 인사를 하도록 지도한다.- 어려움을 느낄 경우 손으로 고개를 숙여서 인사하는 동작을 하도록 도와준다.- 인사말을 할 때 어려움이 있으면 선생님이 먼저 인사말을 하여 아동이 따라하게 한다.3. 요구사항이 있을 때<ul style="list-style-type: none">- 울거나 화내지 않고 말을 하도록 하거나 몸짓으로 표현하게 한다.- 무슨 말을 해야할 지 모르는 경우엔 해야 할 말을 정리해주고 따라 말하게 한다.- 요구를 가능한 구어로 표현하도록 한다.- 말을 못하나 글을 아는 경우는 메모지나 쪽지에 자신의 요구를 글로 쓰게 한다.

문제행동 관찰 기록 양식(ABC 행동)

아 동 명 _____ 관찰일 _____

환경/활동 _____ 관찰자 _____

문제행동 _____

시간 / 상황	선행사건(Antecedents) ■ 행동 전에 무슨 일이 일어났는가?	행동(Behavior) ■ 아동은 무엇을 했는가?	후속결과(Consequences) ■ 행동 후에 무슨 일이 일어났는가?

장애인 미디어교육

홍 교 훈/ 미디어엑트 미디어교육실

강의 목표

장애인 미디어교육의 현황과 지형 파악을 통해 장애인 미디어교육의 의미와 필요성 이해하고 장애인 미디어교육의 방향성을 생각해 본다.

강의 개요

- 장애인 미디어교육의 현황과 지형 개요
- 장애인 미디어교육 참여자의 포트폴리오와 교육결과물 감상
- 장애인 미디어교육의 의미와 필요성 개요
- 장애인 미디어교육의 목적과 방법
- 장애인 미디어교육의 지향점

키워드 장애인/미디어교육/ 커뮤니케이션권리 /미디어접근권

강사소개_홍 교 훈

고려대학교 교육대학원 평생교육전공, 2003년부터 현재까지 미디어엑트 미디어교육실에 재직 중이다. 신원중학교 방송반, 부천실업고등학교 영상반 미디어교육 및 방송문화진흥회 어린이 방송영상캠프(2003-2004년) 지도교사로 활동하였다.

그 밖에 '소리로 여는 라디오 세상' 시각장애아동 미디어교육 가이드 북 기획 제작(2005), 한국문화예술교육진흥원 군장병 영상미디어교육(2006), '장애인 미디어 힘' 장애인 미디어교육 가이드 북 기획 등 장애인 미디어교육 관련 다양한 콘텐츠 기획, 제작을 담당하였다

장애인 미디어교육

1. 장애인 미디어교육 현황과 지형

최근 들어 소외계층에 대한 사회지원정책이 교육과 문화 방향으로 옮겨가면서 장애인 미디어교육에 대한 지원이 많이 이뤄지고 있다. 문화관광부의 '문화예술교육'과 방송위원회 방송발전기금의 '장애인 등 방송소외계층 방송접근권 보장 사업' 그리고 서울문화재단, 경기문화재단 등의 공적자금으로 장애인 미디어교육이 실시되고 있는데 2006년에는 특히, 다양한 장애유형과 지역 장애인 그리고 여성장애인(장애여성) 미디어교육으로 확산, 확장되었다. 이러한 전사회적 확산은 계속 될 전망이다.

지금은 산발적으로 이뤄지고 있지만 장애인 미디어교육이 보다 더 저변으로 확산되고 체계화되기 위해서는 장애인 미디어교육에 대한 현황 조사 및 연구가 이뤄져야 할 것이다. 그리고 국내 전체 장애인 또는 전 세계 장애인이 놓여있는 현실 조건과 사회적 위치에서 미디어교육이 어떤 의미와 역할을 할 것인가에 대한 방향 정리도 필요하다.

그런데 아직은 다양한 교육 실행에 따른 교육 현황 조사와 분석이 이뤄지고 있지 못하다. 앞으로 장애인 미디어교육의 경험이 축적되고, 이러한 경험이 장애인 미디어교육의 내용을 풍부하게 하고 교육과제를 해결해 나갈 수 있도록 장애인 미디어교육 조사연구가 필요함을 제안하며, 2006년에 두 차례 진행된 장애인 미디어교육 교사 및 기획자 양성을 위한 워크숍과 장애인미디어교육네트워크(장애인미디어교육 교사 및 기획자, 사회복지사, 지역미디어센터, 장애인, 장애단체로 구성된 모임)에서 조사(19개 단체, 35개 교육사례. 2006년 기준)된 장애인 미디어교육 사례를 통해 2006년 장애인 미디어교육의 형태와 지형을 살펴보고자 한다.

2006년 장애인 미디어교육의 형태는 크게 1)교육참여자 2)교육영역 3)장애유형 4)교육내용으로 분류된다.

1) 교육참여자

교육참여자의 연령에 따라 장애인 미디어교육이 구분되는데 그 연령대가 다양하다. 아동에서부터 청소년 그리고 성인까지 장애인 미디어교육이 생애주기별로 이뤄지고 있음을 볼 수 있다.

학령기	초등부(아동)	중학부, 고등부(청소년)
성인	그룹홈, 자립생활센터	시설
계층별	여성장애인(장애여성)	지역

2) 교육영역

장애인 미디어교육이 이뤄지고 있는 교육영역을 보면 특수학교, 일반학교의 특수학급, 미디어센터, 복지관, 장애 단체 등. 학교교육에서부터 평생교육까지 장애인 교육관련 기관 및 단체에서 교육이 이뤄지고 있다. 특수교육 교사, 미디어교육 기획자 및 교사, 사회복지사, 장애운동 활동가, 장애 당사자가 미디어교육에 관심을 보이며, 교사로서 교육에 참여하거나 교육운영을 함께 참여하고 있기도 하다.

특수교육	특수학급	일반 고등학교 특수학급	
	특수학교	맹학교	청각 및 언어장애 특수학교
평생교육	공공문화시설	지역미디어센터	복지관
	시민사회단체	장애인단체	

3) 장애유형

시각, 청각, 정신지체 및 발달장애, 지체 장애별로 미디어교육이 이뤄지고 있는데 2004년과 2006년에 각각 시작된 시각과 청각장애인 미디어교육은 아직도 교육사례가 많지 않다. 지체장애인 미디어교육이 가장 활발하게 이뤄지고 있으며 2006년에는 정신지체 및 발달장애인 미디어교육이 활성화되기 시작했다.

장애유형	교육시작년도
지체장애인	2003년~
시각장애인	2004년~
청각장애인	2006년~
정신지체 및 발달장애인	2005년~

4) 교육내용

교육내용으로 장애인 미디어교육의 형태를 보면 미디어교육, 장애인 미디어활동가 양성 교육, 통합교육, 부모교육, 장애인 미디어교육 교사 양성 교육으로 나뉜다. 교육 배경과 목적에 따라 교육내용과 수준이 정해지는데, 일반적으로 이뤄지고 있는 교육은 미디어교육에 처음 참여하는 장애인과 비장애인 그리고 미디어제작경험이 없는 사람들을 대상으로 이뤄지고 있다.

(1) (기초)미디어교육

지금 이뤄지고 있는 장애인 미디어교육의 내용은 미디어 읽기와 제작의 통합교육이다. 공통적으로 미디어에서 재현된 장애인의 이미지를 비판적으로 분석하고 장애인의 미디어 환경과 조건을 인식하여 자신들의 목소리를 담은 영상, 라디오프로그램, 기사, 웹자보 등을 만들어 사회적 소통을 경험케 한다. 자기표현, 비판적 미디어 읽기, 미디어제작, 상영회 및 방송액세스를 통한 소통의 교육내용으로 구성되어 있다.

(2) 장애인 미디어활동가 양성 교육

미디어교육을 참여했거나 미디어제작 경험이 있는 장애인 그리고 장애인운동 활동가를 대상으로 심화교육과 재교육 차원에서 미디어활동가 양성 교육이 이뤄지고 있다. 기초 미디어교육과 다르게 장애인 미디어활동가 양성 교육은 교육목적이 미디어활동가 양성을 위한 교육으로 장애인 미디어운동을 실천하는 교육이다.

(3) 통합교육

장애인 미디어교육에서 통합교육으로 이뤄지고 있는 교육은 지체장애성인이다. 통합교육을 하는데 지체장애성인 미디어교육의 경우 비장애 성인의 조직이 쉽기 때문이다. 하지만 학령기 아동과 청소년 장애인 미디어교육이 특수학급과 특수학교에서 진행되면서 특수교육 차원에서 통합교육이 이뤄져야 하는 것으로 미디어교육에서만 통합교육을 하기에는 쉽지 않다. 그러나 특수교육 교사와 학생들은 통합교육이 필요하다고 요구하고 있다. 다른 한편, 통합교육의 내용이 부재하다. 장애인과 비장애인의 통합교육이 이뤄지고 있는 교육내용을 살펴보면, 통합교육을 위한 교육 목적과 내용이 구체적으로 적용되고 있지 않다. 통합교육을 위한 교육커리큘럼이 개발될 필요가 있는 것이다.

(4) 장애인 부모(가족) 교육

장애인 가족 특히 부모는 거의 장애인과 동일한 입장이며 사회적 대우를 받고 있다. 따라서 장애인 삶과 만나고 있는 미디어교육이 장애인 부모(가족)로 확장될 필요가 있는 것이다. 신체 및 지적 장애로 인한 장애인의 사회적 차별과 배제 문제를 장애 당사자의 목소리뿐만 아니라 장애인 부모(가족)의 목소리가 미디어교육을 통해 표현되고 그 목소리가 사회적으로 발현될 필요가 있다. 그런데 현재까지 장애인 미디어교육에서 장

애인 부모(가족) 교육이 이뤄지지 않았다.

(5) 장애인 미디어교육 기획자 및 교사 양성 교육

2006년에 서울에서 두 차례의 장애인 미디어교육 교사 및 기획자 양성을 위한 워크숍과 부산에서 한 차례의 장애인 미디어교육 교사양성 과정이 있었다. 참여자는 장애인 미디어교육을 진행하고 있거나 계획하고 있는 기획자 및 교사, 장애인 미디어교육 참여자, 미디어센터 교육담당자, 특수교육 교사, 장애인, 사회복지사, 다큐멘터리 제작자 등 이었다. 서울에서 진행된 두 차례의 워크숍은 1박 2일과 2박3일 단기교육으로 진행되었고, 부산에서 있었던 장애인 미디어교육 교사양성 과정은 부산지역의 장애 관련 활동가 대상으로 4월부터 8월까지 장기교육으로 진행되었다.

장애인 미디어교육 기획자 및 교사 양성 교육은 장애인 미디어교육이 활성화되고 있는 상황에서 좀 더 많이 이뤄질 필요가 있으며 기획자 및 교사 양성 교육은 장애인이 주체가 되어 장애인 미디어교육을 직접 기획하고 교육하는 방향으로 갈 필요가 있겠다.

위와 같이 2006년 장애인 미디어교육의 지형을 그려 볼 수 있겠는데, 현재 장애인 미디어교육에서 중증 장애인 미디어교육은 비어 있는 상태이다. 2006년에 들어와 중증 장애인 미디어교육 필요성이 제시되고 있는데, 교육의 가능성이 먼저 질문되고 있다. 물론 장애인 미디어교육이 처음 이뤄졌을 때도 같은 질문이 있었지만, 중증 장애인 미디어교육은 교육의 효과를 어떻게 볼 것인가와 평가를 어떻게 할 것인가에 대한 정리가 먼저 필요하다. 왜냐하면 일반 장애인과 또 다르게 중증 장애인에 대한 이해 속에서 그 장애 특성과 정도가 고려되어 교육의 방향과 목적이 다시 설정되어야 하기 때문이다.

기존 장애인 미디어교육 효과와 평가 속에서 그리고 전체 장애인의 상황에서 중증 장애인 그리고 여전히 미디어 교육에 참여하고 싶어도 기회를 가질 수 없는 장애인까지. 장애인 미디어교육의 지형은 더 넓혀져야 할 것이다.

2. 장애인 미디어교육 의미와 필요성

장애인 미디어교육은 궁극적으로 장애인의 삶의 조건을 변화시켜 나가는 미디어운동으로 가야 할 것이다. 미디어는 우리 삶(일상생활)과 밀접하게 연계되어 있으며, 우리는 일상적으로 미디어를 이용하면서 미디어에 영향을 받고 살고 있다. 그런데 기존 미디어는 장애인의 존재 그 자체를 배제 또는 왜곡해서 표현하고, 사회는 장애인을 차별하고 멸시해 왔다. 이러한 기존 미디어와 사회가 변화 되려면, 장애인 미디어교육에서 미디어는 단순히 수단과 도구가 되어서는 안 될 것이다. 다시 말해, 미디어교육에서 미디어는 다양한 사회구성원 스스로가 자신들의 목소리를 표현할 수 있는 힘이 되어야 할 것이며, 다양한 사회구성원의 힘으로 전환될 수 있도록 소통의 채널도 되어야 할 것이다. 이와 같이 그동안 장애인 미디어교육에서 미디어교육은 장애인의 사회적 목소리를 발현하게

하고 그들의 사회문화적 권리를 확보해 내는데 힘이 되었다. 장애인의 커뮤니케이션 권리가 확보된 것이다. 기존(비장애인 중심의 주류)사회 원리로만 작동하는 미디어를 통해 장애인의 사회적 목소리를 확보하고, 주체적으로 자신들의 권리를 주장할 수 있는 장애인 미디어를 만들고, 이러한 사회적 목소리와 미디어문화를 지속적으로 생산해 내는 힘이 키워짐으로써 사회와 수평적으로 소통할 수 있게 된 변화가 장애인 미디어교육의 교육효과에서 보이고 있다. 미디어교육을 통해 장애인의 커뮤니케이션 권리 내용이 정의되고 있으며, 그 권리가 보장되고 확보 되고 있는 것이 확인되고 있다.

본격적으로 장애인 미디어교육이 시작된 2003년부터 현재까지의 장애인 미디어교육의 교육효과를 통해 장애인 미디어교육의 의미와 필요성을 살펴보려 한다. 장애인 미디어교육의 교육효과는 장애인 미디어교육에 참여한 장애인 당사자와 비장애인의 변화, 장애인 미디어교육 실행과 교육결과물이 사회적으로 소통되는 것 자체만으로 변화되고 있는 장애에 대한 사회인식 변화, 교육결과물이 다양한 사회적 채널로 소통됨으로써 창출되고 있는 장애인 미디어문화, 장애인 미디어활동가 양성 등. 장애인 미디어교육은 우리 사회 장애인의 삶에 변화를 주고 있음이 틀림없다.

아래 4가지 교육효과는 그동안의 장애인 미디어교육에서 공통적으로 나타나고 있는 교육효과로, 각 내용을 개괄적으로 정리해 보고자 한다.

(1) 장애인 주체화(임파워먼트 empowerment)

- 보호대상으로만 취급 받아 온 대부분의 장애인의 경우 자신의 욕구와 관심을 드러내기 가 쉽지 않았을 뿐더러 자기 주체성을 갖는데 어려움이 있는 것이 현실인데, 장애인 미디어교육은 끊임없이 장애인 자신의 관심과 욕구를 드러내게 함으로써 장애인이 주체화되는 교육효과를 보이고 있다.
- 장애인은 보호대상인 동시에 사회적으로 차별 받고 있는 계층이다. 그런데 그 차별경험이 잘 설명되고 있지 못할 뿐만 아니라 많은 장애인이 차별경험을 통해 장애를 개인 문제로 수용하고 있다. 이러한 배경 속에서 장애인 미디어교육은 장애로 인한 사회차별 문제에 대해 토론하고, 장애를 바라보는 다양한 시각에 대해 논의함으로써 장애인이 장애를 비판적으로 수용할 수 있는 계기를 마련하는 교육효과를 보여주고 있다.

(2) 장애인식 개선

- 장애인 미디어교육은 교육 그 자체만으로도 우리사회의 장애 인식을 개선하는데 의미가 있다. 과연 가능할까라는 질문에서 출발한 장애인 미디어교육은 사회적으로 많은 관심을 끌고 있으며 교육공간에 오고가는 장애인을 통해 장애인 존재 그 자체를 인정하게 되었고 미디어교육에서 만들어진 교육결과물을 통해 부정적 장애 이미지가 깨지기 시작했다.
- 그동안 장애인 미디어교육에서 만들어진 영상과 라디오프로그램 등의 다양한 교육결과물이 사회적으로 많

이 소통되고 있다. 장애 인식 관련 교육자료, 인권영화제, 방송액세스를 통해 장애인 당사자가 만든 장애 이슈가 다양한 채널을 통해 소통되고 있으며 그 이슈들은 현재 장애인이 확보해야 하는 사회문화적 권리의 내용들이다. 장애인 미디어교육 결과물이 장애를 바라보는 사회의 시각을 개선하고 있을 뿐만 아니라 장애인 당사자들에 의해 장애인 담론이 형성되고 있는 것이다.

(3) 장애인 미디어활동가 양성

• 장애인 미디어교육을 통해 장애인의 이야기를 지속적으로 담론화 할 수 있는 미디어활동가가 양성되고 있다. 그동안 미디어에 관심을 갖고 주체적으로 장애인의 목소리를 내고자 했던 장애인이 미디어활동가로서 활동하려는 의지를 보이고 있다. 앞으로 장애인이 주체적으로 장애인 미디어문화를 창출하기 위해서는 보장되고 확보될 것들이 많은데 장애인 미디어교육이 장애인 미디어문화를 창출하기 위한 기반을 다지고 있음이 틀림없다.

• 향후 장애인 미디어교육은 장애인 당사자가 직접 기획하고 운영할 필요가 있다. 장애인 미디어교육이 활성화되고 있는 현재 장애인 미디어교육에 참여했던 참여자들 가운데 미디어교육을 하고자 하는 교사 또는 기획자들이 등장하고 있다. 2006년 장애인 미디어교육 교사 및 기획자 양성을 위한 워크숍에 참여하는 등, 실제 장애인 미디어교육 기획과 운영에 장애인 당사자가 결합하는 사례가 많아지고 있다.

(4) 사회통합

• 사회통합이라는 교육효과는 장기적으로 봐야 할 것이다. 당장에 효과를 볼 수 있는 것이 아니기 때문이다. 하지만 장애인과 비장애인의 통합교육과 장애인이 직접 만든 영상이 사회적으로 소통됨으로써 장애에 대한 인식 개선과 함께 장애인이 사회적으로 통합되는 변화 지점과 비장애인이 장애인과 통합되는 것을 기대할 수 있는 가능성이 보이고 있다.

• 장애인 미디어교육의 사회통합이라는 교육효과는 장애인의 사회 차별과 멸시를 제거하고, 장애인이 더 이상 사회적 약자가 아닌 다양한 사회구성원과 평등한 의사소통을 할 수 있는 변화를 가져올 것이다.

3. 장애인 미디어교육 목적과 방법

장애인 미디어교육 목적과 방법은 실제 교육현장에서 교육커리큘럼을 기획하고, 교육을 운영하고, 교육을 평가하는 과정에서 논의된 쟁점을 정리한 것이다. 장애인 미디어교육은 장애인의 삶을 변화시키는데 궁극적 목적이 있다. 미디어를 통해 장애인의 목소리가 발현되고 사회적으로 소통됨으로써 그들의 사회문화적 권리가 확보되는 것. 이것이 장애인 미디어교육의 목적인 것이다. 아래 교육 목적과 방법은 장애인 미디어교육 현장에서 공통적으로 설정해 왔던 교육목적과 교육의 접근방법인 교육방법을 정리 - 분석한 것이다.

1) 교육목적

장애인 미디어교육이 활성화되고 있는 현 시점에서 과연 장애인 미디어교육은 어떤 방향으로 가야 하는가에 대한 논의가 필요하다. 단지 장애인이 참여하는 미디어교육이 장애인 미디어교육이 아니기 때문이다. 장애인 미디어교육이라면 장애인이 놓여 있는 현실 조건과 사회문화적 배경에서 장애인이 주체적으로 자신들의 삶의 조건을 변화 시켜 나가기 위해서 미디어교육이 장애인과 어떻게 만날 것인가에 대한 고민이 필요하다. 따라서 미디어교육이 장애인의 삶과 연결되기 위해서는 장애인의 사회문화 배경과 위치 그리고 조건, 장애유형, 미디어 문화가 고려되어 교육목적이 설정되어야 할 것이다. 이러한 기준으로 설정되었던 장애인 미디어교육의 목적을 정리해 보면 크게 5가지로 나뉜다.

(1) 장애인의 의사소통 능력 확장

장애유형에 따라 장애인들은 서로 다른 의사소통의 어려움을 겪고 있다. 지체장애인(뇌병변)의 경우 다른 사람들이 그들의 발음을 제대로 알아듣지 못함으로써 대화를 하는데 어려움을 겪고 있으며, 많은 정보가 영상으로 전달되고 있는 현대사회에서 시각과 청각장애인은 일차적인 정보접근조차도 제대로 하고 있지 못하다. 정신지체 및 발달장애인 경우에는 사회적으로 이야기할 수 있는 기회와 통로조차도 없는 상황이다. 이렇게 장애인의 의사소통이 제한적인 이유는 장애로 인한 것이 아닌 장애인의 의사소통방식이 사회문화적으로 받아들여지고 있지 않기 때문이다. 현재 우리사회에서 이뤄지고 있는 의사소통방식은 비장애인 중심이다. 의사소통 수단(미디어)에서부터 정보를 생산하고 전달하는 사람 그리고 정보가 전달되는 채널까지. 장애 특성과 장애인의 사회문화조건이 고려되지 않아 장애인은 이용할 수 없을 뿐만 아니라 접근조차도 하기 어려운 상황이다. 누구든지 사회적으로 의사소통할 수 있는 구조와 체계가 마련되어야 할 것인데, 신체조건과 지적능력에 따라 의사소통 격차가 발생하고 있는 것이다. 그런데 미디어교육에서 미디어가 장애인의 의사소통 능력을 확장하는 가능성이 보이고 있다. 미디어가 장애인의 대체 의사소통 도구 또는 수단이 되고, 의사소통의 기회와 채널을 마련한 것이다.

시각장애인은 점자와 함께 오디오 매체를 통해 다른 사람과 소통할 수 있는 물리적 거리를 확장할 수 있었고, 청각장애인은 수화와 함께 영상을 통해 농인뿐만 아니라 건청인과 자유롭게 소통할 수 있는 수단을 갖게 되었다. 지체장애인은 그동안 사회적으로 말 하지 못했던 자신들의 이야기를 할 수 있는 기회와 지속적으로 이야기를 할 수 있는 채널까지 구축 하였다. 정신지체 및 발달장애인의 경우 다른 장애유형과 비교해서 상대적으로 배제뿐만 아니라 사회 어느 곳에서도 이들의 목소리를 들으려고 하지 않는 것이 현실인데, 자신들의 언어로 정신지체 및 발달장애인의 이야기를 담아 직접 사회와 소통할 수 있는 기회를 가졌다.

이와 같이 장애인 미디어교육은 장애인의 의사소통 능력을 확장하여 장애인이 보다 더 적극적으로 자신의 의사를 표현하고 소통할 수 있는 교육의 목적을 둘 필요가 있다. 이것이 바로 장애인 미디어교육의 의미이며, 이것에서 장애인 미디어교육의 필요성을 찾을 수 있는 것이다.

(2) 장애인의 사회적 목소리 발현

장애인 미디어교육은 그동안 사회적으로 소외되고 배제된 장애인의 목소리가 사회적으로 발현되는데 목적이 있다. 우리 사회에서 장애인은 그 존재조차 인정되지 않았던 시기가 있었으며 주변에서 장애인을 쉽게 볼 수 있게 된 것도 얼마 되지 않았다. 이러한 변화 속에서 미디어교육을 통해 장애인의 목소리가 사회적으로 발현되자 장애인의 존재가 보다 더 드러날 수 있게 되었으며 최대한 왜곡되지 않은 장애인으로 그려질 수 있었다.

자신의 목소리를 스스로 담을 수 있는 미디어 이용능력과 미디어를 통해 자신들의 목소리를 사회적으로 소통할 수 있는 능력을 갖게 하는 것이 사회적 목소리를 발현하게 하는 교육목적이다. 어떤 목소리가 장애인의 목소리인가에 대한 논쟁이 있는데, 현재까지 이뤄졌던 장애인 미디어교육에서는 장애 이슈를 중심으로 말하려 하는 경향이 있어 왔다. 그런데 해를 거듭하면서 장애인 미디어교육에서 이야기 되어지는 주제가 다양해지고 있다. 어떤 목소리가 장애인의 목소리인가에서 다양한 목소리로 소통되고 있는 지금, 장애인 미디어교육은 좀 더 많은 장애인이 보다 더 다양한 목소리로 자신들의 이야기를 할 수 있는 교육의 목적을 두어야 할 것이다.

(3) 미디어문화 향유

장애인은 신체(감각) 또는 지적 장애로 인해 미디어문화를 향유하는데 있어서 미디어접근권 조차 보장되고 있지 못하다. 비장애인 중심으로 제작된 미디어 콘텐츠에 접근하지 못할 뿐만 아니라 물리적으로 미디어를 제대로 이용할 수 없는 환경과 조건에 있기도 하다. 예를 들면 시각과 청각 장애로 인해 방송프로그램을 보거나 듣지 못하는 장애인을 위해 수화방송, 자막방송, 화면해설방송 서비스가 제공되어야 하는데 현재 각 방송사에서 시각과 청각 장애인을 위해 방영하고 있는 수화방송이 0.7%, 화면해설방송이 2.8%, 자막방송이 33.8% (박웅진, 2005년 지상파 방송3사 편성분석과 그 함의)라고 한다. 이 수치는 곧 현대사회에서 미디어를 중심으로 정보가 생산되고 전달되고 있는 현실 속에서 장애인이 미디어(정보)로부터 소외되고 있다는 사실을 극명하게 보여 주고 있다. 그리고 이러한 문제가 장애인의 삶의 조건을 열악하게 하는 요인이 되고 있다. 장애인 미디어교육은 장애인의 미디어문화 권리(향유권)가 보장되고 확보될 수 있는 미디어접근권에 관한 교육과 장애인이 주체적으로 미디어 구조에 참여하여 미디어 콘텐츠를 만들어 내는 교육이 되어야 할 것이다. 또한, 생애주기별 감수성에 따른 미디어문화를 반영하여 교육이 이뤄져야 한다. 청각장애 청소년 미디어교육의 경우 청각장애 미디어문화보다 청소년 문화를 향유하고자 욕구가 더 강하다. 장애인 미디어교육은 교육참여자의 생애주기에 따른 세대 공통의 미디어문화를 향유할 수 있는 교육이 되어야 할 것이다.

(4) 주체성 및 자존감 확립

우리 사회는 장애를 개인 문제로 보고 있으며 장애인을 보호하거나 도움을 줘야 하는 사람만으로 보고 있다. 그리고 사회 - 문화 - 경제적으로 차별 받고 있는 것이 장애인의 현실이다. 그럼으로써 장애인은 이러한 사회적 억압과 차별에 따른 억눌림으로 인해 자신을 표현하고 주체적 자아를 확립하기 쉽지 않았다. 물론 모

든 장애인이 다 그렇다는 것은 아니다. 현재 우리사회가 장애인을 바라보는 일반적 시각에서 예상되는 점이며, 실제로 장애인 미디어교육에 참여했던 장애인의 경우를 보면, 공통적으로 그 도래에 비해 상대적으로 자신을 표현하고 드러내는 것을 어려워하거나 꺼려했으며, 주체적으로 사고하고 판단하는 것이 서툴렀다. 그리고 언어 장애가 있는 장애인의 경우, 미디어교육에서 자신의 의견을 말하고 토론하게 함으로써 자존감을 갖게 하는 교육적 효과가 있었다. 이와 같이 장애인 미디어교육에서 장애인의 주체성 및 자존감 확립은 공통적으로 요구되고 있는 교육목적이다.

2) 교육방법

다양한 장애유형과 많은 교육경험을 통해 장애인 미디어교육 기획과 운영 방법이 정리되었다. 신체(감각)와 지적 장애로 인해 제한될 수 있는 미디어교육내용이 담보되려면 장애인 미디어교육은 특히나 섬세하게 교육커리큘럼을 기획하고 운영해야 한다. 교육장비에서부터 개별 교육참여자에 대한 교육방법까지, 단순히 미디어 이용 기술을 익히거나 일회적으로 자기 목소리를 만들어 보는 것에서 그치는 것이 아닌 장애인의 삶의 조건을 변화시키고, 장애인의 삶과 미디어교육이 함께 하기 위해서는 개별 장애인의 상황까지 고려되어 교육이 진행되어야 할 것이다.

(1) 장애 유형에 따른 강점 미디어

강점 미디어는 장애가 강점으로 전환되는 미디어를 말한다. 시각, 청각, 지체, 정신지체 및 발달 장애인 미디어교육을 통해 장애유형에 따른 강점 미디어가 도출되었다. 시각장애인의 경우 소리가 강점이 되는 교육으로, 오디오 미디어교육을 강화하고 있다. 그렇다고 오디오 미디어교육만을 진행하고 있지 않다. 영상을 찍고 싶은 욕구를 시각장애인들은 가지고 있으며, 교육을 통해 영상제작의 가능성과 의미가 발견되기도 했다. 하지만 시각장애인 미디어교육은 궁극적으로 오디오 미디어교육으로 강화될 필요가 있다. 시각장애인이 주체적으로 자신의 목소리를 발현하는데 오디오 미디어가 좀 더 힘이 되기 때문이다.

청각장애인의 경우 영상 미디어교육을 강화할 필요가 있다. 건청인에 비해 영상이미지를 해독하는 능력이 탁월하며, 말과 문자가 아닌 수화와 함께 영상이미지를 통해 자기 목소리를 표현하는 것이 유효하게 평가되고 있다.

정신지체 및 발달장애인 미디어교육에서 미디어는 정신지체 및 발달장애인이 자기결정권을 가질 수 있겠다는 평가가 이뤄지고 있는데 그들이 언제든지 쉽게 사용할 수 있는 미디어로 교육이 이루어질 필요가 있다. 지금 진행되고 있는 정신지체 및 발달장애인 미디어교육에서는 비디오카메라로 인터뷰하기를 통해 자기 의사를 표현하고, 선택하고, 결정하고, 판단하는 자기결정권 교육과 자주 보는 텔레비전 프로그램, 인터넷, 휴대폰을 이해하고 활용하는 교육이 이뤄지고 있기도 하다.

지체장애인 미디어교육은 휠체어에서 보는 세상에 대한 시선이 담겨지면서 차별화된 영상이 만들어지는 효

과가 있었다. 그리고 영상에서 장애가 보이지 않는 것이다. 장애로 구별되었던 지체장애인이 미디어에서는 구별되지 않고 통합되는 것이 발견된 것이다. 이와 같이 장애인 미디어교육에서의 강점 미디어는 장애가 한계 또는 제한이 아닌 강점으로 전환케 하는 교육방법이다.

(2) 교육장비

비장애인 중심으로 설계된 미디어 장비 때문에 미디어교육에서 장애인이 직접 미디어 장비를 다루는데 어려움을 겪고 있다. 이 문제는 본격적으로 장애인 미디어교육이 시작된 해부터 지금까지 해결되고 있지 못하다. 교육사례별로 휠체어에 비디오카메라를 묶거나 삼각대를 이용하거나 상대적으로 미디어 장비 작동이 쉬운 경증 장애인 또는 비장애인과 협동 작업을 통해 해결하고 있긴 하지만 장애인이 주체적으로 자신들의 목소리를 내는데 있어서 자유롭게 미디어 장비를 이용할 수 있도록 교육장비 문제는 반드시 해결되어야 할 것이다.

당장 교육장비 문제는 해결될 수 있는 것이 아니므로 장애유형별로 장애인이 주로 이용하고 있는 미디어 장비와 소프트웨어(컴퓨터프로그램 등)를 적극 활용할 필요가 있겠다.

(3) 통합교육

장애인 미디어교육에서 통합교육이 이뤄진 사례는 지체장애성인 미디어교육이다. 특수교육에서도 통합교육이 완전하게 이뤄지고 있지 않은 현재, 장애인 미디어교육에서 통합교육을 하기에는 쉽지 않은 것이 현실이다. 하지만 장애인 미디어교육에서 통합교육은 요구되고 있다.

통합교육은 물리적 차원의 통합과 함께 교육커리큘럼에 통합교육의 내용이 포함되어질 필요가 있다. 통합교육에서 비장애인의 역할에 관한 논쟁이 교육진행과정에서 불어겨 나오곤 하는 이것은 통합을 위한 교육내용이 부재하거나 교육방법이 서툴었기 때문이다. 통합교육에서 비장애인의 역할이 활동보조만으로 부여되어서는 안된다. 교육예산에서 활동보조인 인건비가 확보될 수 있다면 활동보조서비스를 장애인에게 지원해 주고, 장애인과 동일하게 교육참여자로서 교육에 참여하도록 해야 할 것이다. 다른 한편, 장애인과 장애인의 통합교육이 이뤄질 필요가 있다. 장애유형별로 진행되고 있는 장애인 미디어교육에서 각 장애유형의 장애인은 자기 장애만을 이해하고 있을 뿐 다른 장애유형의 장애인을 잘 모르거나 때로는 오해하고 있는 경우가 있기도 하다. 그러면서 통합교육과 함께 장애유형이 다른 장애인과의 통합교육도 필요하다는 평가가 이뤄지고 있다.

(4) 개별화 교육

같은 장애유형일지라도 개별마다 그 장애특성이 다르다. 그래서 같은 교육 목적으로 교육이 이뤄진다고 해도 교육목표 달성도와 교사의 개입정도가 달라질 필요가 있다. 그러기 위해서는 개별적으로 교육커리큘럼이 다시 작성되어야 하며 교육 평가를 달리 해야 한다. 구체적으로 교육방법을 제안해 보자면, 교육목표치가 높

은 교육참여자와 낮은 교육참여자를 함께 교육활동을 하게 함으로써 상호보완하게 하는 방법과 개별 교육참여자의 주체적 교육활동에 초점을 맞추는 개별화 교육방법을 교육활동에 따라 선택, 적용할 수 있다.

(5) 일상 미디어교육

일상 미디어교육이란 장애인 미디어문화가 기반이 되는 미디어교육으로, 장애인이 일상적으로 자주 접하면서 수용하고 이용하고 있는 미디어에 관한 교육을 의미한다. 사람들마다 각기 다른 미디어 환경과 조건을 가지고 있는데, 장애인의 경우 장애로 인해 어쩔 수 없이 놓이게 되는 미디어 조건과 환경이 있다. 그러므로 장애인 미디어교육은 장애인의 일상 미디어에 관한 교육으로 가야 하는 것이다. 쉽게 장애인의 목소리가 발현되기 위해서라도 일상 미디어를 이용한 교육이 되어야 한다. 여전히 이동이 자유롭지 못한 장애인에게 미디어는 세상과 소통하는 통로로, 장애인이 자주 접하고 있는 미디어를 비판적으로 읽고 제작하는 교육이 되어야 하는 것이다.

일상 미디어교육 방법은 지속적으로 장애인 스스로가 주체적으로 자신들의 목소리를 발현하는데 자신의 삶과 분리되지 않으면서 일상적으로 쉽게 자신과 장애인의 이야기를 사회적으로 담론화 하는데 효과적인 교육 방법이다.

4. 장애인 미디어교육 과제

양적 성장과 함께 장애인 미디어교육이 질적 변화를 하기 위해서는 반드시 기존의 장애인 미디어교육에서 도출된 과제를 해결해야 할 것이다. 과제 해결은 장애인 미디어교육의 질적 변화를 포함하여 미디어교육이 전체 장애인으로 확장되는데 의미가 있다고 할 수 있겠다.

기대 하건대, 다음과 같이 제시되는 과제가 앞으로 장애인 미디어교육을 하고자 하는 교육주체들과 공유됨으로써 함께 해결해 갔으면 한다.

1) 장애 유형과 정도 그리고 서로 다른 조건과 배경을 가진 장애인 미디어교육으로 확장

2006년은 장애인 미디어교육이 다양한 장애 유형과 여러 지역에서 이뤄졌던 해였다. 그리고 장애인 미디어교육을 기획하고 실행하는 주체가 다양해졌을 뿐만 아니라 교육영역이 확장되기도 했다. 미디어센터, 복지관, 장애인단체가 미디어교육을 기획하고 운영했으며 특수학교, 특수학급, 장애인단체, 여성장애인단체, 복지관, 미디어센터 등에서 미디어교육이 진행되었다. 이와 같이 종적으로 장애 유형별 미디어교육이 활발하게 이뤄짐과 동시에 횡적으로는 서로 다른 조건과 배경을 가진 장애인과 장애 정도에 따른 장애인으로 미디어교육이 확장되어야 할 것이다.

장애인에는 빈민, 여성, 노숙인, 여전히 집에만 있는 재가 장애인, 학령기를 놓친 장애인 등.

장애인은 장애를 가지고 있다는 이유뿐만 아니라 우리 사회에서 배제되고 차별받아 온 이유가 각기 다르다. 왜냐

하면 상황과 조건이 다르기 때문이다. 따라서 장애 특성뿐만 아니라 좀 더 섬세하게 장애인의 정치, 사회, 문화, 경제적 조건과 상황이 고려된 장애인 미디어교육이 이뤄져야 할 것이다. 2007년이 바로 계층별 접근의 다양한 장애인 미디어교육이 새롭게 이뤄짐으로써 미디어교육이 전체 장애인으로 확장될 수 있는 시점으로 본다.

또 다른 횡축으로는 장애 정도에 따른 장애인 미디어교육이 확장이다. 지금까지 이뤄졌던 장애인 미디어교육은 스스로 이동이 가능한 장애인 대부분이 참여했다. 그러나 전체 장애인

으로 미디어교육이 확장되려면 중증 장애인 미디어교육이 반드시 이뤄져야 할 것이다. 어쩌면 의사소통이 물리적으로 불가능하고 혼자서 거동이 어려운 중증 장애인에게 미디어교육은 물리적으로나마 의사소통을 가능하게 하고 사람들과 만날 수 있는 계기를 마련할 수 있는 가능성이 있기 때문이다.

2) 누구나 사용할 수 있는 미디어 기기 마련

해마다 장애인 미디어교육은 교육장비(미디어 기기) 때문에 한계와 어려움을 안고 진행되었다. 왼손잡이 카메라에서부터 영상편집을 위한 컴퓨터 하드웨어와 소프트웨어(장애인 옵션)까지. 그런데 현재 우리가 사용하고 있는 미디어 기기는 비장애인의 편리성만 고려하여 만들어진 이유로 미디어교육에서 장애인이 주체적으로 자신들의 이야기를 표현하고, 사회적으로 소통하는데 있어서 또다시 비장애인의 도움을 받거나 아니면 이야기를 제한해 버리는 상황을 낳고 있는 실정이다. 장애인의 미디어 기기 사용 제한 문제가 장애인 미디어교육에서 공통적으로 지적되었지만, 장애인 미디어교육의 공통 과제로서 해결하지 못한 것이다.

각 교육현장에서 미봉책으로 해결하거나 비장애인 또는 다른 장애인의 도움이 개입되어 교육이 이뤄진 한계를 극복하기 위해서는 누구나 사용할 수 있는 미디어 기기가 반드시 마련되어야 할 것이다. 장애인 미디어교육의 공통 과제로 설정하여 시급하게 해결해 나갔으며 s한다. 그런데 미디어 기기를 생산하고 있는 주체는 거대 미디어 기업으로, 정부 차원에서 정책적으로 해결해야 하는 과제임을 알아 둘 필요가 있겠다.

3) 장애인 미디어교육 체계화를 위한 연구

장애인 미디어교육이 전 사회적으로 확산되기 위해서는 장애인 미디어교육의 의미와 필요성이 정리되어 사회적으로 인식되어야 한다. 왜 장애인 미디어교육이 필요하고, 어떤 의미가 있는가가 많은 교육사례의 교육효과를 통해 밝혀지고 있기는 한데, 이것이 사회적으로 알려질 필요가 있는 것이다. 따라서 교육 실행에서부터 평가까지. 교육평가를 통해 장애인 미디어교육의 다양한 교육효과를 도출해 낼 필요가 있다.

미디어엑트가 제작한 '소리로 여는 라디오 세상' 시각장애아동 미디어교육 가이드북(2005년), '장애인, 미디어 힘' 장애인 미디어교육 가이드북(2006년)은 장애인 미디어교육 체계화를 통해 장애인 미디어교육을 확산해내고자 함에 목적이 있는데, 장애인 미디어교육 체계화를 위한 연구는 가이드북에서 교육사례 정리와 교육효과 분석 연구로 이어져야 할 것이다.

한편, 장애인 미디어교육이 체계적으로 운영되기 위해서는 지원정책이 마련되어야 하는데 정책은 교육 현장으로부터 도출되어야 할 것이다. 왜냐하면 장애인 미디어교육 체계화와 활성화에 관한 내용은 교육현장에 있기 때문이다. 교육현장과 긴밀하게 연관된 연구는 현장의 경험과 내용을 개념화 하여 장애인 미디어교육의 의미를 확산하고, 이론은 다시 현장으로 가 교육현장의 내용을 풍부하게 하는 것을 믿어 의심치 않다. 따라서 장애인 미디어교육 연구는 교육현장을 바탕으로 반드시 이뤄져야 할 것이다.

4) 장애인 미디어교육 교사 및 기획자 양성

2007년에도 활발하게 많이 이뤄질 장애인 미디어교육에서 교사 확보 문제는 장애인 미디어교육의 당면 과제이다. 장애인 미디어교육이 활성화되고, 교육의 질이 담보되기 위해서는 교사의 역할이 중요하기 때문이다. 따라서 장애인 미디어교육 교사 및 기획자 양성 교육을 위한 교육이 올해는 더 많이 이뤄져야 할 것이며, 다른 한편 장애인 당사자를 교사 및 기획자로 양성하는 교육도 필요하겠다.

현재 이뤄지고 있는 장애인 미디어교육의 교사는 대부분 비장애인이다. 그런데 장애인 미디어교육을 통해 미디어교육에 관심을 갖고 미디어교육 교사로 활동하고자 하는 장애인들이 나타나고 있다. 장애인 당사자는 장애인 미디어교육을 기획하고 교사로서 활동하는데 장애인의 조건과 상황을 고려하고, 장애인이 필요로 하는 미디어교육으로 방향을 잡아가는데 있어서 보다 더 적극적이었다. 장애인 당사자로서 자신이 직접 겪고 있는 문제를 해결하고 변화시켜 나가려는 힘이 미디어교육에서 실재적 고민으로 이뤄짐으로써 그 고민이 행위로 옮겨 가는 것이다. 이러한 배경 속에서 장애인 당사자가 직접 장애인 미디어교육을 기획하고 진행할 수 있도록 장애인 미디어교육 교사 및 기획자 양성 교육은 이뤄져야 할 것이다. 그런데 장애인 당사자가 미디어교육을 하기 위해서는 양성교육과 함께 장애인 당사자들이 미디어교육을 할 수 있는 조건과 환경이 마련되어야 한다. 장애인 미디어교육에서 장애인의 교육 참여를 보장하기 위해 마련하고 있는 교육공간과 편의시설 그리고 교재 등이 있지만 이 수준을 넘어서 장애인 미디어교육 교사가 교육을 진행하기 위해 보장되어야 할 교육 환경과 지원 정책이 정리되어 확보되어야 할 것이다.

5) 장애인교육(특수교육)과 사회복지 그리고 장애인운동에서의 미디어교육

지금 장애인 미디어교육은 크게 세 가지 영역에서 이뤄지고 있다. 장애인교육(특수교육), 사회복지, 장애인운동의 각 교육방향성에 따라 진행되고 있다. 그 방향성이 아직 명확하지는 않지만 정리해 보면, 장애인교육(특수교육)은 의사소통 교육으로, 사회복지의 지역조직화 차원에서 장애인주체화(empowerment 임파워먼트)로, 장애인운동은 장애인이 주체적으로 장애인운동의 이슈를 담론화 하는데 의미가 있다고 할 수 있겠다. 이 세 가지 영역의 교육방향성은 앞으로 사회적 논의를 통해 설정될 필요가 있다. 미디어교육이 장애인과 어떻게 만날 것인가를 정하는 중요한 기준이 되기 때문이다.

6) 변화되고 있는 장애인 미디어 상황

최근에 장애인 미디어운동은 방송과 정보통신 서비스의 혜택을 장애인도 받을 수 있도록 하는 보편적 서비스 보장 운동에서 영화제, 미디어센터 설립, 방송모니터운동, 영상제작 활동으로 발전해 가고 있다. 영화제는 장애인이 직접 만든 영화와 장애인 관련 영화 그리고 일반 영화를 장애인이 볼 수 있는 기회와 소통 채널로서 <한국농아인협회>와 <한국장애인연맹 제주DPI> 그리고 <420장애인차별철폐공동투쟁단>에서 영화 상영회를 실시하고 있다. 그리고 사전제작지원 공모를 통해 제작비를 지원해주거나 영상제작워크숍을 실시하고 있기도 하다. 방송모니터운동은 <장애우권익문제연구소 문화센터>가 장애인권적 관점에서 장애 왜곡 내지 편견을 조장하는 방송을 비판하고 장애인의 부정적 이미지를 개선하기 위해 2001년부터 방송모니터 활동을 하고 있다. 장애인 미디어센터는 <한국장애인단체총연맹>이 지원을 받아 '바투'라는 이름으로 지난 18일에 개관해서, 2007년 1월부터 방송관련 강의와 장비 대여 그리고 미디어를 응용한 창업활동과 취업 지원 계획을 가지고 있다. 장애인의 영상제작활동으로는 농인독립영상제작집단 <데프미디어>의 농인영화 제작활동과 <다큐인>에서 제작하고 있는 RTV 시민방송의 '나는 장애인이다'라는 장애인방송프로그램이 있다. 이와 같이 장애인의 다양한 미디어활동이 다양하게 이뤄지고 있는데, 이러한 활동들이 어떻게 관계 설정을 하고, 역할 분담을 할 것인가에 대한 고민이 이뤄질 필요가 있다. 개별적으로 산발적으로 진행되고 있는 장애인 미디어 활동이 연대하고 소통해야 하는 것이다. 장애인 미디어운동의 전망을 함께 그리고 계획해 나가야 할 뿐 아니라 장애인 미디어활동이 지속적으로 이뤄지기 위해서는 활동력이 재생산될 수 있는 기반이 반드시 필요하기 때문이다.

한편, 미디어교육차원에서 변화되고 있는 장애인 미디어 상황에서 장애인의 미디어활동이 지속적으로 활발하게 이뤄질 수 있도록 장애인 미디어 활동가 양성 교육 및 재교육이 이뤄져야 할 것이다.

7) 장애인미디어운동네트워크

<장애인미디어운동네트워크>는 장애인 미디어교육을 하고 있거나 하고자 하는 단체, 미디어교육 교사, 미디어활동가, 장애인 당사자 등으로 구성되어 있으며, 오는 5월에는 정식으로 출범식을 가질 예정이다.

2005년 12월에 필요성이 제시되어 처음에는 장애인미디어교육 교사와 관련 단체 중심으로 <장애인미디어교육네트워크>이 구성되어 매월 각자가 하고 있는 장애인미디어교육의 경험과 문제의식을 공유했으며 '1회 장애인 미디어교육 교사 및 기획자 양성을 위한 워크숍'을 실시하기도 했다.

그리고 난 후 본격적으로 장애인 미디어교육이 활성화 되면서 2006년 12월 전주에서는 보다 더 확장된 네트워크로써 <장애인미디어교육네트워크를 준비하는 모임>이라는 이름으로 재구성 되었다가 네트워크의 활동 방향과 과제에 대한 논의를 통해 최근에는 <장애인미디어운동네트워크>로 확정 되었다.

<장애인미디어운동네트워크>는 장애인 미디어교육과 미디어운동 그리고 장애인운동의 정보를 공유하고, 장애인 커뮤니케이션권리 획득을 위한 미디어교육과 미디어운동의 내용을 함께 만들어 나가고자 한다.

장애학생 대상 전래놀이 지도의 실제

박혜성 / 서울탐산초등학교 교사

강의 목표

장애아동 대상 전래놀이 지도 사례를 통해 다양한 문화예술교육 강사의 교수의 질을 높인다.

1. 어린이 문화로서의 전래놀이의 중요성 이해하기
2. 놀이 지도시 고려할 점 알기
3. 장애아동을 위한 다양한 놀이수정 전략 이해하기

강의 개요

어린이 여가문화로서 전래놀이의 가치를 알고 실제 사례를 중심으로 장애아동에게 놀이를 지도할 때 교사가 알아두어야 할 지도요령 및 장애아동이 활동에 잘 참여할 수 있도록 돕는 다양한 수정전략에 대해 알아본다.

키워드 / 전래놀이/ 놀이지도/ 놀이수정

강사소개_박혜성

서울탐산초등학교 특수교사로 근무 중이며, 『특수교사놀이연구회』를 통해 장애-비장애 통합교육 등의 다양한 연구활동을 하고 있다.

장애학생 대상 문화예술교육 사례

장애학생 대상 전래놀이 지도의 실제

① 왜 놀이가 중요한가?

놀이는 아이들의 몸을 골고루 잘 자라게 하고, 사회성을 길러준다. 또한 놀이는 긍정적인 자아관을 심어 주고 심리적 안정을 가져다 줄 뿐만 아니라 창의성을 자극하고 키워주는데 효과적이다. 아이들 놀이는 아이들만의 것으로 끝나는 것이 아니라 그 사회의 문화를 계승하고 발전시키는 데에도 기여한다. 그런데 이렇게 아이들의 삶에 중요한 놀이가 지금까지 장애아동의 교육에 있어서는 소홀히 여겨져 온 것이 사실이다. 그 이유는 장애아동의 제한된 능력으로 인해 자연스럽게 놀이를 배우고 익히는데 어려움이 있었으며, 학업 전 기술, 학업 기술만을 강조 하던 경향 때문이다. 하지만 다음과 같은 측면에서 놀이는 장애아동에게도 중요한 의미를 갖는다.

첫째, 자발성의 원칙이다.

놀이는 자발성을 생명으로 한다. 인간은 누구나 자발성에 기초할 때 최대의 참여와 최고의 효과를 얻을 수 있다. 처음부터 장애아동의 자발성을 기대하기는 어렵지만 자발성이 없는 것이 아니다. 아동이 놀이를 하면서 차츰 재미를 알게 되고 흥미를 갖게 된다면 그동안 억압되거나 포기되었던 자발성을 일깨울 수 있는 중요한 매개로 작용할 것이다. 요즘 특수교육계에서 많은 관심을 받고 있는 선택의 중요성이나 자기 결정력의 강화등도 이와 같은 맥락에서 생각해볼 수 있다.

둘째, 놀이의 일탈성이다.

놀이의 세계는 일상의 세계와는 분명히 구분된다. 따라서 숙제할 걱정, 학원갈 걱정, 부모님께 꾸중 들었던 일등 화나고 답답한 일 등을 잊고 놀이에 빠져든다. 아무것도 모르는 장애아동이 오히려 행복할거라고 흔히들 생각할지 모르지만 장애아동을 가르치는 특수교사는 장애아동이야말로 얼마나 힘들게 살아가는지 알

것이다. 항상 누군가에 의해 대신 선택당하고 알 수 없는 일들이 벌어지는 상황이 얼마나 답답하고, 무기력해지는가는 옆에서 보기만 해도 느껴진다. 이런 현실에서 벗어나 놀이세계에 빠져 몰두하게 된다면, 아이들이 갖고 있는 스트레스가 놀이하는 순간만큼은 해소가 될 것이다.

셋째, 놀이는 재미있는 활동이다.

놀이를 하는 이유는 바로 재미있기 때문이다. 재미가 없는 삶은 얼마나 비참한가. 늘상 재미없다, 심심하다는 말이 입에 붙은 아이라면 아무리 키가 크고 건강해보일지라도 진정으로 건강한 아이라 할 수 없다.

2 놀이 지도시 유의점

일반학교에서는 특수학급에서 혹은 계발활동시간에 전래놀이부를 운영하며 하이들과 함께 놀이를 계획적으로 놀아볼 수 있다. 놀이를 가르치기 위해서 다음에 주의하여 지도계획을 짜는 것이 좋다.

1. 놀이의 선정

일년 혹은 한 학기 등 정해진 기간 동안 어떤 놀이를 할 지 결정해야 하는데 참여할 아이들의 수, 능력, 성별, 놀이시간 등에 따라 다양하며 보통 다음 [표 1]과 같은 점에 유의하여 놀이를 결정한다.

[놀이 선정의 원칙]

(1) 재미있는 놀이	(7) 교사가 잘 아는 놀이
(2) 능력에 맞는 놀이	(8) 놀이집단의 구성 고려한 놀이 (학년, 성비, 장애정도, 장애유형 등)
(3) 쉬운 놀이부터	(9) 이미 아는 놀이와 새 놀이를 적절히 안배
(4) 익숙한 놀이부터	(10) 다양한 영역의 놀이
(5) 또래집단의 놀이	
(6) 다른 사람과 관계를 맺어주는 놀이	

2. 놀이와 관련하여 다양한 영역의 현행수준을 파악한다.

대부분의 놀이는 신체, 인지, 언어, 사회성 등 다양한 영역에서 기본적인 능력을 필요로 하며 놀이의 종류에 따라 꼭 필요한 기본 기술이 있다(한발 뛰기, 얼음땀 등 몸으로 움직이는 놀이라면 운동능력이 좋아야 할 것이고 고누를 두자면 인지능력이 뒷받침되어야 한다). 또래에 비해 여러 가지 면에서 발달이 지체된 장애아동의 경우 먼저 현행수준을 파악하는 것이 필요하다(표 2 참고). 놀이에 따라서 필요한 핵심기술이 다르므로 처음에 전반적인 놀이평가를 했더라도 새로운 놀이를 시작할 때 한 번 더 점검하면 좋겠다.

<놀이 평가 체크리스트>

영역		평가내용	예	아니오	비고
신체	대근육	·견기를 할 수 있는가? ·두발로 뛰기를 할 수 있는가? ·한발로 뛰기를 할 수 있는가? ·달리기를 할 수 있는가? ·던지기를 할 수 있는가? ·앉고 서기를 할 수 있는가? ·멀리 뛰기를 할 수 있는가?			
	소근육	·물체를 질 수 있는가? ·물체를 조작할 수 있는가? ·손가락으로 가위바위보 모양을 만들 수 있는가?			
	균형감각	·한발로 설 수 있는가? ·균형잡고 한 발로 뛸 수 있는가? ·번갈아 한발로 뛸 수 있는가? ·선을 따라 뛰거나 걸을 수 있는가? ·제기를 찰 수 있는가?			
	위치방향 감각	·선을 따라 뛰거나 걸을 수 있는가? ·소리를 듣고 소리나는 곳으로 이동할 수 있는가? ·목표물을 향해 사물을 던질 수 있는가? ·목표지점을 향해 이동할 수 있는가?			
	리듬감	·리듬에 맞게 노래를 할 수 있는가? ·리듬에 맞게 몸을 움직일 수 있는가? ·리듬에 맞게 박수 칠 수 있는가?			
	모방	·타인의 동작을 따라할 수 있는가?			
인지	지각	·시지각이 있는가? ·청지각이 있는가? ·촉지각이 있는가? ·공간지각력이 있는가?			
	숨고 찾기	·자기몸이나 물건을 숨길 수 있는가? ·타인이나 숨겨진 물건을 찾을 수 있는가?			
	식별력	·모양을 구별할 수 있는가? ·색깔을 구별할 수 있는가? ·자기편과 상대편을 구별할 수 있는가?			
	비교력	·가위바위보를 할 수 있는가? ·이김과 짐을 알고 있는가?			
	순서인지	·차례를 알고 순서를 기다릴 수 있는가? ·놀이의 순서를 알고 있는가?			
	수익이해	·수의 순차적 단계를 알고 있는가? ·수의 배수를 알고 있는가?			
	시간이해	·먼저와 나중에 알고 있는가?			
	판단력	·놀이에서 죽었는지, 살았는지 알 수 있는가?			

영역		평가내용	예	아니오	비고
사회정서	질서	·차례를 지킬 수 있는가?			
	참여	·놀이에 기본적으로 참여하는가?			
	규칙이해	·놀이의 규칙을 이해하는가? ·술래의 역할을 이해하는가? ·공격과 수비의 역할을 이해하는가? ·쫓고 쫓기는 역할을 이해하는가? ·승부의 결과를 받아들일 수 있는가?			
	자제력	·신호말을 이해하며 움직임을 멈출 수 있는가?			
	대인관계	·친구들과 손을 잡거나 어깨동무를 하는가? ·접촉놀이를 할 수 있는가?			
언어	단어이해	·단어를 이해하고 있는가?			
	청기역력	·말을 듣고 기억할 수 있는가?			
	청각이해	·말을 듣고 행할 수 있는가? ·기본적인 말을 따라할 수 있는가?			

3. 과제분석 - 놀이방법을 자세히 작성한다.

놀이방법에 대한 설명이 바로 과제분석이 된다. 놀이란 듣는 것보다는 한번 보는 것이, 보는 것보다는 직접 해보는 것이 배우는 데 효과적이다. 만일 놀이 참여자의 대부분이 그 놀이를 할 줄 안다면 장애아동은 처음에 각두기의 역할로 한번 참여하는 것이 가장 자연스럽게 재미있게 배울 수 있는 방법이다. 그러나 아이들 대부분이 그 놀이를 해본 경험이 없다면 우선 놀이방법을 설명해주어야 한다. 장애아동은 대부분 복합적인 기술을 한 번에 익히기에 어려움이 많으므로 놀이의 과정을 과제분석하여 습득할 수 있도록 돕는다. 이때 글이나 말로만 하기 보다는 사진이나 동영상의 있으면 장애아동, 일반아동 모두에게 훨씬 쉬울 것이다.

놀이방법을 차례로 세분화하여 작성하는 것은 교사가 놀이에 대해 정확한 이해를 했는지 확인하는 방법이기도 하여 놀이 지도하는 데에도 도움이 된다.

4. 여러 가지 수정방법을 고려한다. 뒤에 자세히

장애아동이 놀이할 때 갖는 여러 가지 어려움을 파악한 후 다양한 놀이수정 방법을 적용하여 함께 놀이를 하도록 지도한다.

5. 충분히 재미를 느낄 수 있을 때까지 반복한다.

모두가 그 놀이의 재미를 알고 몰입하는 수준까지 이르기 위해서는 한 가지 놀이를 최소한 3-4주 이상 놀아봐야 한다. Learning-Doing-Enjoying

6. 그 외

- 처음 시작할 때 서로 알아보고 친해질 수 있는 놀이(빙고, 눈치코치 일일삼, 순간포착 등)
- 봄과 가을에 한창 날씨가 좋을 때에는 밖에서 신나게 뛰어노는 놀이(얼음땡, 개뽕다귀, 달팽이 등)
- 장마, 너무 추운 겨울, 너무 더운 겨울엔 실내놀이, 놀잇감 만들기(산가지, 썹쟁이, 실뜨기, 옷놀이)
- 주제가 있는 놀이로 접근하기 : 놀잇감 만들어 노는 놀이, 실내놀이, 겨루기 놀이, 노래가 있는 놀이, 땅놀이, 대동놀이 등

7. 동기유발 및 강화 전략

- 놀이방법을 설명할 때 다양한 시청각 자료 활용 : 동영상, 플래시, 퀴즈, 옛날 사진 등
- 놀이왕 뽑기 : 그날의 놀이왕을 뽑아 간단한 상을 주는 것도 좋다. 상은 가능한 자연스러운 것으로.

③ 놀이수정, 어떻게 할까?

놀이 수정(adaptation)이란 활동에 참여하는 구성원들의 능력과 활동의 조건에 맞게 자료, 규칙, 태도 등을 변화시키는 것이다. 수정의 개념은 특별한 것이 아니다. 즉 일반 아동이나 성인들의 여가 활동 세계에서도 수정은 항상 일어나고 있다. 어떤 여가활동을 할 때, ‘반드시’ 또는 ‘절대로’ 해야만 하는 불변의 법칙에 따라 하는 것은 아니다. 여가활동은 즐기기 위한 것이므로 ‘수정’도 역시 더 재미있고, 모든 사람이 함께 참여하고 즐거울 수 있도록 하기 위한 것이다. 장애인을 위한 여가 활동 수정이나 장애 범주별 수정도 이런 관점에서 행해져야 한다.

1. 놀이수정의 필요성

- (1) 수정은 모든 사람이 참여하도록 하는데 필요하다.
- (2) 수정은 프로그램의 목적과 목표를 성취하도록 강화한다.
- (3) 수정은 지도자가 활동을 시행할 때 생겨날 수 있는 문제점을 고려하기 위해 필요하다.
- (4) 활동에 새로움과 변화를 제공하기 위한 것이다.

2. 놀이수정의 원칙

- (1) 가능한 원래의 놀이를 먼저 시도해보고 못하는 부분을 알아내고 그에 맞게 수정한다. 되도록 원래의 놀이를 수정하지 않고 노는 것이 가장 바람직하다는 것을 잊지 않는다.
- (2) 놀이를 수정하더라도 중심활동은 변화시키지 않는다. 중심활동은 그 놀이가 가장 재미있는 이유이므로 수정하지 않는다.
- (3) 놀이를 수정하더라도 놀잇감과 놀이노래는 수정된 놀이에도 그대로 적용한다.
- (4) 되도록 수정한 놀이는 장시간 지속적으로 활용하지 않는다.
- (5) 마지막에는 완결된 형태의 원래 놀이를 접하게 한다.
- (6) 수정한 놀이도 원래의 놀이보다 완결성은 떨어지더라도 분명히 재미있는 하나의 놀이임에는 틀림없다는 것을 명심한다.
- (7) 수정하는 과정에서 장애아동 본인과 다른 구성원들의 의견을 적극적으로 반영한다.

3. 놀이수정 방법의 유형

(1) 놀잇감을 수정해주는 방법

- 공기 놀이: 플라스틱 공기알 대신 콩주머니와 같은 좀 더 조작하기 쉬운 크기의 공기알을 이용한다.
- 비석치기: 망을 돌 대신 나무, 깡통, 콩주머니를 이용한다. 위험성도 적어지고, 조작하기도 쉽다.
- 윷놀이: 윷가락을 던지지 못하는 경우에 윷통을 이용하여 윷을 던질 수 있다.

(2) 놀이의 기술 및 규칙 수정

- 땅따먹기: 망을 튕기는 방법을 수정한다. 장애아동은 대부분 망을 튕기는데 어려움이 있다. 원래는 엄지와 중지를 가지고 튕기지만 이 방법은 너무 어려우므로 엄지와 나머지 네 손가락을 모두 사용하여 튕긴다. 이것도 안 되면 검지나 중지 한 손가락을 사용하여 망을 민다.

- 오리오리거위 : 수건돌리기와 비슷한 놀이.

술래가 잡으러 갈 때 뛰기를 잘 못하는 아동의 경우 너무 쉽게 잡히므로 술래가 제자리에서 세 바퀴 맴맴 돌고 출발하도록 규칙을 수정.

'빙고' 하면 재빨리 손가락을!



오리오리거위 놀이

(3) 중심 활동을 분리하여 지도한다.

-손가락 잡기 : 첫째 카드 돌리며 같은 모양 카드 인지하기, 둘째 '빙고'할 때 손가락 잡기의 2가지 중심활동이 있다. 장애아동의 경우 청지각능력이나 순발력이 떨어지는 경우가 많아 규칙은 알고 있지만 '빙고'라는 외침을 들어도 혼자 어안이병병한 표정으로 가만히 있는 모습을 많이 보게 된다. 그러므로 카드를 가지고 본 놀이를 하기 전에 우선 손가락만 놓은 채 교사가 '빙고'하고 외치면 얼른 손가락을 잡는 두 번째 중심활동을 놀이처럼 시작하여 적응하도록 도울 수 있다.

(4) 다른 활동 첨가

-무궁화 꽃이 피었습니다: '김치찌개가 피었습니다', '장미꽃이 피었습니다', '진달래꽃이 피었습니다' 주문 첨가

-신발숨기기 : '기차 놀이' 첨가

(5) 단계별 지도

-산가지 떼어내기 : 장애 아동 특히 자폐증이 있는 아동은 이 놀이를 할 때 많이 어려워한다. 즉 산가지를 잘 떼어내면 자기 것이 되는데 이것이 별 의미없기 때문이다(먹는 것도 아니고, 평소에 좋아하던 것도 아니므로). 따라서 새우깡이나 빼빼로 같은 과자를 이용해보기도 하는데 성공하는 경우도 있고 실패하는 경우도 있다. 다음과 같이 단계별로 지도하면 특별히 소근육 운동에 문제가 있지 않는 한 대부분의 경우 성공할 수 있다. 이 놀이는 가장 중요한 핵심 요소는 다른 사람이 건드리지 않았다는 것을 인정하는 가운데 산가지를 자기 것으로 만드는 기쁨이다.

- ▶ 1단계: 산가지를 일렬로 띄엄띄엄 늘어놓는다(7-8 개 정도). 교사와 둘이서 차례로 하나씩 가지고 간다. 가장자리에서부터 하나씩 가지고 가는데 처음에는 조금 과장된 몸짓으로 살며시 조심스럽게, 신중한 척하며 가져간다. 이렇게 하면 자폐 아동은 그대로 따라한다.
- ▶ 2단계: 점차 산가지들 사이의 간격을 줄여서 한다.
- ▶ 3단계: 일렬로 늘어놓은 산가지 위에 한 개를 살짝 엇갈려서 올려놓는다.
- ▶ 4단계: 2-3개의 산가지를 엇갈려서 올려놓는다.
- ▶ 5단계: 이런 방법으로 점차 늘려가다 보면 마구 흩어놓은 산가지 40-50개 가지고도 잘 할 수 있다.

<수정을 위한 지침>

- ① 교사는 게임 자체에 대한 지식과 그것을 수정, 적용하는 법 모두 연구해야 한다.
- ② 가능한 필요한 만큼만 변화한다.
- ③ 가능하다면, 활동의 선정과 수정 과정에 본인을 참여시켜라. 학생 스스로 수정 과정에 참여하며 수정 방법에 대해 긍정적이어야 한다.
- ④ 가능한 원래의 활동을 먼저 시도해보게 하고 못하는 부분을 알아내어 그에 맞게 수정한다. 되도록이면 원래의 활동을 수정하지 않고 하는 것이 가장 바람직하다는 것을 잊지 않는다.
- ⑤ 개인을 그 사람의 장애에 기초하여 가정하지 않는다. 즉 정신지체를 갖고 있는 장애인에게 모두 똑같은 수정방법이 적용되는 것은 아니며 개인의 욕구에 부합한 수정 방법이 제공되어야 한다.
- ⑥ 정상화의 원칙에 근거하여, 사회에 통합되어 있는 개인에게 제공되는 활동과 같은 것을 제공하도록 노력하라. 장애인을 위한 활동을 새로 만들려는 생각은 지양해야 한다.
- ⑦ 특별히 수정이 되어야 한다면, 활동은 공통요소를 갖고 있어야 한다. 휠체어 농구에서는 모든 사람이 휠체어를 타고 같은 규칙에 따른다. 이 경우는 공통요소가 휠체어와, 같은 규칙이다.
- ⑧ 여가활동을 수정하더라도 중심활동은 변화시키지 않는다. 중심활동은 그 활동이 가장 재미있는 이유이므로 수정하지 않는다. 예를 들어 볼링은 공을 굴리는 방법은 수정할 수 있지만 공으로 핀을 쓰러뜨리는 중심활동은 변화되어서는 안 된다.
- ⑨ 놀이감과 노래가 있는 여가 활동은 수정을 하더라도 그대로 적용한다. 그래야 원래의 활동을 즐기기가 쉽다.
- ⑩ 많은 경우에, 장애인은 관객의 역할을 하게 된다. 활동의 모든 면에 참여하지 못한다 할지라도, 부분적으로라도 관객의 입장이 아니라 적극적인 참여자의 역할이 강조되어야 한다.
- ⑪ 대상자가 현재 기능할 수 있는 수준부터 시작한다. 이것이 가장 낮은 수준에서 시작하는 것을 의미하지는 않는다.
- ⑫ 신체 능력을 강화시키면서 참여하도록 수정한다.
- ⑬ 개인에게 자유로운 선택을 위한 기회가 주어져야 한다. 이는 '학습된 무력감'을 감소시키고, 스스로가 자신을 둘러싼 주변 환경을 통제하고 조절하는 느낌을 강화시킬 수 있다.
- ⑭ 수정한 여가 활동은 되도록 장시간 지속적으로 활동하지 않는다. 하지만 수정한 여가활동도 원래의 활동보다 완결성은 떨어지더라도 분명히 재미있는 하나의 활동임에는 틀림없다는 것을 인정한다.
- ⑮ 마지막에는 수정하지 않은 원래의 활동을 접할 수 있는 기회를 제공한다. 궁극적으로 수정 안한 원래의 활동에 독립적인 참여를 촉진시켜야 한다.

특수학급 학생에게 풍물놀이 지도하기

임 경 / 서울한산초등학교 교사

강의 목표

장애학생 대상 풍물놀이 지도사례를 듣고 지도방법을 알 수 있다.

강의 개요

장애학생 대상 풍물놀이 지도사례

-풍물놀이 지도사례

-풍물놀이 지도 방법

-장애별 지도방법

강사소개_임 경

단국대 사범대 특수교육과 졸업하였으며, 1989년부터 서울사근초등학교, 서울응암초등학교, 서울답십리초등학교에 재직, 현재는 서울한산초등학교에 근무 중이다.

특수학급 학생에게 풍물놀이 지도하기

풍물놀이 정말 즐거워요. 또 하고 싶어요.

1. 풍물놀이 활동 선정의 이유

장애학생의 통합교육 기회가 확대되고 부모들의 통합교육에 대한 요구가 점차 늘어가고 있습니다.

최근 들어 통합교육을 보조하는 보조원이 배치되기 시작했지만 아직은 그 혜택을 받는 학생의 수도 적고 통합교육을 위한 일반학급 교사의 이해도 낮고 학생에게 적절한 보조를 할 수 있는 방법이나 내용의 면에서 아직은 시험단계라고 할 수 있습니다.

일반교사가 현재의 학급상황에서도 장애학생에 관심을 갖고 적극적으로 교육활동에 참여시키려는 열의를 갖지 않는 한은 현재의 통합교육은 장애학생을 단지 일반학급이라는 물리적 환경에 배치시키는 물리적 통합으로 또래 학생들의 행동을 관찰하는 것에 그치기 마련이고 장애학생의 참여는 극히 제한적일 수밖에 없으며 다양한 경험을 할 수 있는 기회도 제한됩니다.

일반학급에서 장애학생이 적극적으로 학습에 참여하고 활동에 참여하기 위해서는 일반교육과정을 이해하고 학생의 개별능력을 고려하여 개별화된 학습프로그램을 마련해야 하며 적절한 시간과 활동에 알맞은 프로그램이 제공되어야만 합니다. 장애학생이 갖고 있는 여러 가지 부적응행동에 대해서도 마찬가지로 적절한 방법의 수정프로그램이 필요합니다.

특수학급이 통합교육을 지원하기 위하여 설치되었다고는 하지만 장애학생이 사회적·기능적으로 일반학급에 완전통합을 할 수 있도록 지원하기에는 담당하는 학생 수가 너무 많고, 2개 이상 학년의 학생들을 담당하고 있으며, 학생들의 장애유형이나 능력차이도 매우 크게 납니다.

통합교육을 위한 교사, 학부모, 학생들의 이해가 부족하고, 통합교육을 위한 적절한 교육적 지원이 부족한 상황에서 특수학급이 장애학생의 사회적·기능적 완전통합을 지원하는 데는 한계점을 배제할 수 없습니다.

일제 학습에 의해 교육적 효과를 얻기 힘든 특수학급의 수업은 개인의 능력을 고려한 1대 1 수업 위주로 진행이 되며 특히 교과학습위주의 수업에 치중하여 운영되기 쉽습니다. 교과위주의 학습은 학생의 학력수준과 성취정도를 높이는 데는 효과적일지 모르나, 다양한 활동을 경험할 수 있는 기회는 그만큼 줄어들게 됩니다.

특수학급에서는 좀 더 다양한 경험의 기회를 가질 수 있도록 학교마다 여러 가지 활동중심의 프로그램을 마련하여 교육을 실시하고 있는 것으로 알고 있습니다. 만들기, 요리, 게임, 체육활동, 놀이, 현장학습 등 교사들의 개성과 창의력을 발휘한 여러 가지 프로그램을 통하여 장애를 가진 특수학급 학생들의 부족한 경험의 기회를 보충하고 단순해지기 쉬운 특수학급의 교육활동에 다양성을 부여하고 있습니다.

대부분의 학생들은 두드려 소리를 낼 수 있는 타악기를 좋아합니다. 산만하여 주의집중이 잘되지 않는 특수학급 학생들도 두드리기만 하면 소리가 나는 타악기 소리에 쉽게 집중하며 접근하는 것에 두려움을 갖지 않고, 소리내기 활동에 적극적으로 참여하고 싶어 합니다.

새로운 경험의 기회로 연간교육활동 중 2~3시간 정도 풍물놀이 지도를 실시하면서 호기심을 갖고 즐겁게 참여하는 학생들의 반응을 보게 되었고 특수학급의 교육활동으로 꾸준히 실시한다면 학생들의 주의집중력 향상과 교사·학생간의 원만한 관계 형성에 좋은 교육적 결과를 가져올 수 있을 것으로 생각이 되어 매주 1회의 교육활동 프로그램으로 실시하게 되었습니다.

특히 교육과정에서 7차 교육과정으로 바뀌면서 음악교과에 우리나라 전통 리듬과 전래동요가 많이 포함되었습니다. 초등학생에게는 배우기 힘든 대부분의 우리나라 전통 악기에 비해 접근하기 쉽고 학생들의 호기심을 자극하는 타악기를 통하여 우리 음악을 알려주고자 풍물놀이를 지도하고 있습니다.

2. 교육활동의 목적

우리나라의 전통 악기 중 타악기인 장구, 북, 팽과리, 징으로 우리나라의 장단을 배우고 연주하면서 우리 음악에 대한 이해를 돕고 더 가까이 우리 음악을 접할 수 있는 기회를 갖도록 하며, 장기적으로 배운 장단을 혼자 연주하는 것이 아니라 다른 학생들과 어울려서 호흡을 맞출 수 있는 경험의 기회를 가질 수 있도록 하고자 합니다. 일정한 리듬으로 타악기를 두드리는 활동을 통하여 내재되어 있는 불안정상태를 해소하고 심리적으로 안정을 얻을 수 있도록 하고자 한다. 산만하고 주의집중이 어려우며 정서적으로 불안정한 상태의 특수학급 학생들 특히 자폐학생이나, 정서장애 학생들이 심리적으로 안정을 얻을 수 있도록 하고자 합니다. 학습장애 학생이나, 장애 정도가 심하지 않은 학생들은 단지 학습적인 면에서 다른 학생들을 따라 갈 수 없다는 면에서 심리적으로 매우 위축되어 있으며, 자신감이 부족합니다. 일반학생들처럼 여러 장단을 연결하여 하나의 가락을 연주할 수는 없지만 단 한 장단이라도 배워서 혼자 연주를 해냈다는 성취감과 자신감을 갖도록 하고자 합니다. 장애가 심한 학생들은 교사의 입소리와 악기의 소리를 듣고 따라하고 들은 소리를 기억하여 장단을 치게 함으로써 청지각 및 청기억 능력을 향상시키고, 양손을 고르게 사용하게 함으로써 활발한 두뇌활동을 할 수 있도록 하고자 합니다.

특히 장구치기 활동은 양손의 협응이 어려운 학생들이 양손을 사용하여 소리내는 활동에 참여함으로써 지루함 없이 즐겁게 양손을 사용하는 작업치료적인 효과를 얻고자 합니다.

3. 교육활동 사례

특수학급에서 여러 가지 교육활동 중 새로운 경험의 기회를 가져 보기 위해 일년에 2~3회 정도 풍물놀이를 지도 할 때는 주로 장구를 위주로 장단을 따라 연주하게 하는 방법으로 실시가 되었습니다. 학생들은 매우 즐거워하고 호기심 가득 찬 모습으로 참여하였지만 지도하는 방법적인 면에서 모든 학생이 어려운 장단을 익히도록 하다보니 가르치는 교사도 지치고 기다리는 학생들도 소란스러워져 시간을 허비하는 경우가 많았습니다.

풍물놀이를 지도하는 회수를 늘려 특수학급에서 실시하면서 점차 악기를 골고루 다루어 볼 수 있는 기회를 갖게 되었습니다. 장단에 맞추어 국악동요도 불러보고, 장단에 맞추어 휴지를 흔들며 탈춤도 추어보고, 재미있는 동화 책을 읽으며 반복되어지는 재미있는 말을 따라 하기도 하게 되었습니다.

※ 2000년에 실시한 풍물놀이 지도계획

지도단계	단계	단계별 주제	수업내용 및 활동
들어서기	1	○ 장구치는 활동에 관심 갖기	· 신발 벗어 가지런히 놓고, 자리로 가서 앉기 · 책상다리하고 허리 펴고 바른 자세로 앉아있기 · 자유롭게 두드리기 · 아무 때나 두드리지 않도록 약속하기
합장단으로 장구치기	2	○ 휘모리 장단 ‘덩-덩-더더덩-’ 입소리 따라 하기	· 오른손으로 채편 두드려 ‘궁’소리내기 · 휘모리 장단 ‘덩-덩-더더덩-’ 입소리로 하기
	3	○ 휘모리 장단 ‘덩-덩-더더덩-’ 입소리 따라 하며 무릎치기	· 오른손으로 궁편 두드려 소리내기 · 휘모리 장단 ‘덩-덩-더더덩-’ 무릎치기

지도단계	단계	단계별 주제	수업내용 및 활동
합장단으로 장구치기	4	○ 휘모리 장단 ‘덩-덩-더더덩-’ 입소리 따라하며 양손으로 치기	· 다른 사람이 장구치는 동안 무릎치기 하며 바른 자세로 앉아 있기 · 양손으로 휘모리 장단 ‘덩-덩-더더덩-’ 치기
양손으로 장구치기	5	○ 휘모리 장단 ‘덩-덩-궁따궁-’ 입소리 따라하기	· 열채로 채편 두드려 소리내기 · 휘모리 장단 ‘덩-덩-궁따궁-’ 입소리로 하기
	6	○ 휘모리 장단 ‘덩-덩-궁따궁-’ 입소리 따라하며 무릎치기	· 열채와 왼손으로 ‘덩’ 치기 · 휘모리 장단 ‘덩-덩-궁따궁-’ 무릎치기
	7	○ 양손으로 휘모리 장단 ‘덩-덩-궁따궁-’ 치기	· 열채와 왼손으로 ‘궁따궁-’ 치기 · 휘모리 장단 ‘덩-덩-궁따궁-’ 치기
열채 사용 하여 장구치기	8	○ 열채를 사용하여 휘모리 장단 ‘덩-덩- 궁따궁-’ 치기	· 열채와 왼손으로 휘모리 장단 ‘덩-덩-궁따궁-’ 치기 · 휘모리 장단에 맞추어 노래 불러보기
열채와 궁채 사용하여 장구치기	9	○ 궁채와 열채를 사용하여 휘모리 장단 ‘덩-덩-궁따궁-’ 치기	· 궁채로 궁편 두드려 소리내기 · 궁채와 열채 사용하여 휘모리 장단 ‘덩-덩-궁따궁-’ 치기 · 휘모리 장단에 맞추어 노래 불러보기

2001년에 실시한 동부교육청 내 특수학급 학생대상의 특가적성활동에 참여한 대부분의 학생들은 정신지체 및 자폐 학생들로 장애정도가 심한 학생들이어서 수업 진행에 어려움이 많았습니다. 새로운 교육활동에 대한 호기심과 악기에 대한 관심은 매우 많았으나, 처음 보는 선생님과 낯선 환경에 적응하게 되기까지 상당히 오랜 시간이 걸렸습니다. 더욱이 특가적성에 참여하는 학생의 수가 늘어갈 때마다 새로운 학생들에 의해서 수업은 쉽게 동요되었습니다.

처음 도입단계에서 장구, 징, 팽과리, 북을 골고루 경험하도록 하고 북을 위주로 수업을 진행하였습니다. 학생들의 장애정도가 심하고 개인차가 심하여 장구를 사용하는 경우 주의집중이 되지 않으며 소리 내고 싶은 욕구를 조절하는 것에 어려움이 많아 대체로 북을 위주로 수업을 진행하고 간간히 장구를 칠 수 있는 기회를 제공하였습니다.

수업이 진행되어 가면서 학생들은 제자리에 앉아 있을 수 있게 되었으며, 교사의 말과 행동에 따라 노래를 부르고 악기를 두드리게 되었습니다. 새롭게 참여하는 학생들의 적응기간도 점차 줄어들었으며, 문제행동을 많이 보이던 학생들도 수업을 하는 동안에는 문제행동이 많이 줄어들었습니다.

학생들이 지루해 하지 않으며 장단을 익힐 수 있도록 알려준 ‘두껍아 두껍아’ 노래는 아이들이 좋아하고 쉽게 부를 수 있어서 장단을 익히고, 주의집중 하는데 매우 도움이 되었습니다. 방학을 끝내고 다시 시작된 교육활동에

서 교사의 우려에도 학생들은 노래를 잊지 않고 부를 수 있었으며, 1학기에 배운 북 장단을 잊지 않고 칠 수 있었습니다. 특히 장단을 하나씩 익혀 나가면서 교사와 눈맞춤을 하고, 교사가 내는 소리에 귀를 기울일 수 있게 되었으며, 자기가 내는 소리를 들으면서 웃고 즐거워하게 되었습니다.

※2001년에 실시한 특기적성 교육활동 지도계획

월	일	제재	지도내용
4	4	○ 약기 이름 익히기	<ul style="list-style-type: none"> • 자기 이름 소개하기 • 약기 이름 말하기, 약기 소리내어 보기 • 인사굿에 맞추어 인사하기
	11	○ 동동동... 북을 울려라.	<ul style="list-style-type: none"> • ‘아무 때나 소리내지 않기’ 선생님의 약속하기 • 북 잡고 바른 자세로 앉기, 북채 바르게 잡기 • 선생님의 소리 듣고 따라서 북 치기
	18	○ 인사굿	<ul style="list-style-type: none"> • ‘안녕- 안녕- 여러분들 안-녕’ 따라 말하기 • 말에 맞추어 북 소리 내기
	25	○ 인사굿	<ul style="list-style-type: none"> • 덩덩- 덩덩- 더더덩덩 덩-딱 입소리 따라 말하기 • 북으로 인사굿하기
	2	○ 인사굿	<ul style="list-style-type: none"> • 장구 소리에 맞추어 인사굿 하기 • 인사굿에 맞추어 짐치기
5	16	○ 휘모리 장단에 맞추어	<ul style="list-style-type: none"> • 덩 덩 궁따궁 입장단하기 • 입장단에 맞추어 북 소리 내기 • 장구 소리 들으며 북 소리 내기
	23	○ 휘모리 장단에 맞추어	<ul style="list-style-type: none"> • 덩 덩 궁따궁 무릎장단 치기 • 무릎장단에 맞추어 북 소리 내기 • 장구 소리 들으며 북 소리 내기
	30	○ 징을 울려라	<ul style="list-style-type: none"> • 자세 잡고 앉기, 징채 잡기 • 북과 장구 소리에 맞추어 징 소리 내기
6	13	○ 장구 휘모리 장단 치기	<ul style="list-style-type: none"> • 장구 바른 위치에 두고 앉기 • 열채 잡고 따 소리 내기 • 북소리 들으며 열채 소리 내기
	20	○ 장구 휘모리 장단 치기	<ul style="list-style-type: none"> • 궁채 잡고 궁 소리 내기 • 북소리 들으며 궁채 소리 내기
	27	○ 장구 휘모리 장단 치기	<ul style="list-style-type: none"> • 궁따궁 장구 치기 • 북소리 들으며 궁따궁 장구 치기
7	4	○ 장구 휘모리 장단 치기	<ul style="list-style-type: none"> • 덩 열채와 궁채 함께 치기 • 북소리 들으며 덩 소리 내기
	11	○ 장구 휘모리 장단 치기	<ul style="list-style-type: none"> • 덩 덩 궁따궁 장구 치기 • 북소리 맞추어 휘모리 장단 치기

월	일	제재	지도내용
7	18	○ 장구 휘모리 장단 치기	<ul style="list-style-type: none"> • 덩 덩 궁따궁 장구 치기 • 징 소리 들으며 장구 치기
8	29	○ 장구 휘모리 장단 치기	<ul style="list-style-type: none"> • 휘모리 장단 치기 • 북과 징소리 들으며 장구 치기
9	5	○ 휘모리 장단 치기	• 장구, 북, 징과 어울려 휘모리 장단 치기
	12	○ 휘모리 장단 치기	• 장구, 북, 징과 어울려 휘모리 장단 치기
	19	○ 휘모리 장단 치기	• 장구, 북, 징과 어울려 휘모리 장단 치기
	26	○ 휘모리 장단 치기	• 장구, 북, 징과 어울려 휘모리 장단 치기
10	10	○ 얼씨구 절씨구 좋다	<ul style="list-style-type: none"> • 휘모리 장단 치기 • 휘모리 장단에 맞추어 춤 추기
	17	○ 갱 개갱 개갱	<ul style="list-style-type: none"> • 팽과리로 휘모리 장단 입소리 하기 • 팽과리로 휘모리 장단 치기
	24	○ 갱 개갱 개갱	• 북소리에 맞추어 팽과리로 휘모리 장단 치기
11	7	○ 갱 개갱 개갱	• 장구에 맞추어 팽과리로 휘모리 장단 치기
	14	○ 갱 개갱 개갱	• 북과 장구에 맞추어 팽과리로 휘모리 장단 치기
	21	○ 신나게 놀아 보세	• 북, 장구, 징에 맞추어 팽과리로 휘모리 장단 치기
	28	○ 신나게 놀아 보세	• 사물놀이 하기
12	5	○ 신나게 놀아 보세	• 사물놀이 하기
	12	○ 신나게 놀아 보세	• 사물놀이 하기
	19	○ 신나게 놀아 보세	• 사물놀이 하기

현재 근무하는 학교에서는 2002년부터 꾸준히 매주 1회 사물놀이 활동을 실시하고 있으며, 2006년부터는 4,5,6학년 특수학급 학생 대상으로 계발활동 사물놀이반을 운영하고 있다. 현재는 2학년~6학년 학생 11명으로 학년 차이와 학생들의 능력차이가 심하고 학생수가 많아 2개의 그룹으로 나누어 풍물놀이를 실시하고 있다.

저학년은 2,3,4학년 그룹으로 특수학급 수업에 익숙하지 않아 교사와의 관계 형성이 미숙한 2학년과 장애정도가 심한 학생으로 이루어진 그룹으로 북을 위주로 하여 교사의 지시를 따르고 소리내고 싶은 욕구를 조절하며 소리의 강약을 조절할 수 있는 단계의 수업을 진행하고 있다.

고학년 그룹은 이미 2~4년 정도 풍물놀이 수업을 받은 학생으로 휘모리와 자عن모리 기본장단을 익혔으며 기본장단에 더하여 장단을 조금 변형시켜서 지도하여도 교사가 치는 장단을 보고 들으며 그대로 따라 칠 수 있으며 여러 장단을 연결하여 교사와 함께 연주할 수 있는 정도로 발전하고 있습니다.

4. 교육방법

장애를 갖고 있는 학생들은 일반학생들에 비해 매우 산만하며, 장단을 기억하고 박자에 맞추어 연주하는 것에 어려움이 많습니다. 학생들이 호기심을 잃지 않고 지루해하지 않도록 유도하기 위해서는 적절한 교육 목표와 내용을 설정하는 것이 중요합니다. 지나치게 어렵거나 너무 많은 내용을 가르치려하면 시간에 쫓겨 마음이 급해지고 학생들이 잘 따라 오지 못하는 것에 대해 부담을 갖게 됩니다.

아무리 좋은 교육내용과 방법을 사용하더라도 학생이 교사에게 집중할 수 없으면 좋은 교육결과를 얻어내기 힘듭니다. 처음으로 가르치는 학생이나 장애정도가 심한 학생 어린 학생이 주가 되는 그룹에서는 학생들과 최대한 가까이 마주 앉아 눈높이를 맞추고 학생들의 행동을 제어할 수 있어야 합니다. 주로 북을 사용하여 지도하는데 교사의 지시를 따라 북 소리를 들으면서 소리를 내고 소리의 강약을 조절할 수 있도록 지도하는 것이 좋습니다. 장구를 사용한다면 장구 한대로 교사와 학생이 마주 앉아 장구를 치는 것도 눈높이를 맞추는 좋은 방법입니다. 학생들의 작은 성장에도 잘했다고 아낌없이 칭찬을 해 주어야 합니다. 학생들이 더 많이 칭찬 받을 수 있도록 학생에게 맞는 방법으로 지도를 하여성공할 수 있는 가능성을 높여 주어야 합니다. 교사의 칭찬에 자신감을 얻게 되면 더 잘하고 싶어하고 열심히 참여하게 됩니다.

처음 도입단계에서는 학생들이 악기에 관심을 가질 수 있는 기회를 제공하는 것이 좋습니다. 악기 이름 익히기, 교사가 들려주는 악기 소리 들어보기, 소리 내어 보기와 같은 활동을 함으로써 악기에 대한 관심을 갖도록 합니다. 간단한 장단을 알려주고 악기를 돌아가며 함께 연주해보는 시간을 갖는 것도 악기에 대한 관심과 활동에 대한 관심을 높여주는 좋은 방법입니다.

이 단계에서 학생 그룹이 풍물놀이에 얼마나 접근할 수 있을지 진단해 봅니다. 교사와 눈맞추기 단계부터 시작할 것인지 풍물장단 익히기 단계로 넘어가 장구 위주로 진행할 것인지 측정하게 됩니다. 풍물놀이는 혼자서 연주하는 독주악기가 아닙니다. 여러 악기가 한데 어울려 호흡을 맞추어야 아름답게 들립니다. 악기들의 소리가 어울려 아름다운 소리를 내기 위해서는 마음대로 소리 내고 싶은 욕구를 참고 조절할 수 있어야 합니다. '아무 때나 마음대로 소리 내지 않기', '채를 사용하여 장난하지 않기'와 같이 기본적인 약속을 정하여 일관성 있게 지도합니다. 약속을 지키지 않았을 경우에는 채와 악기를 내려놓고 활동 범위 밖으로 나가 앉아 있게 하는 방법을 사용할 수

도 있습니다. 대부분의 학생들이 풍물놀이 활동에 관심이 많고 좋아하기 때문에 벌을 따로 내지 않더라도 좋은 벌의 효과를 줄 수 있습니다.

모든 학생들이 참여할 수 있는 기회를 제공합니다. 특수학급의 학생들은 장애정도와 학습능력에서 개인차가 매우 심합니다. 한 가지 장단을 익히더라도 장단을 연결하여 연주가 가능한 학생부터 소리를 하나하나 짚어가며 쳐주어야 하는 학생까지 있습니다. 다함께 선생님과 학생들이 호흡을 맞추어 연주하는 시간도 필요하고 각 개인차를 고려하여 개별로 천천히 장단을 짚어주는 시간도 필요합니다.

혼자서 정확한 장단을 치지 못하는 학생은 교사가 손을 잡아주고 정확하게 칠 수 있는 기회를 주어야 합니다. 저학년 학생이나 장애정도가 심한 학생은 장단을 계속하여 틀리게 치게 되고 교사에게 틀리다는 말을 계속해서 듣게 됩니다. 바르게 칠 수 있는 기회를 만들어 줌으로써 칭찬을 듣고 성공했다는 자신감을 얻도록 해야 합니다.

학생들은 교사와 마주보고 활동을 하고 있으므로 교사가 오른손으로 악기를 다루면 학생들은 매우 혼동스러워합니다. 오른손과 왼손을 혼동하여 치지 않도록 교사가 손을 바꾸어 왼손잡이로 지도하는 것이 좋습니다. 특히 장구는 왼손잡이 장구로 지도하는 것이 좋습니다. 교사가 손의 방향을 맞추기 위하여 뒤돌아 앉아 치는 방법으로 학생들을 지도하는 경우에는 학생들이 잘 따라하고 있는지 확인하기가 어렵고 학생들의 행동을 제어하는 것에 어려움이 있으므로 될 수 있으면 왼손잡이 장구로 학생들을 지도하는 것이 좋습니다. 어쩔 수 없이 뒤돌아 지도해야 하는 경우에는 학생들이 인식할 수 있을 정도로 행동을 과장되게 크게 하여 학생들이 주의를 잃지 않도록 하여야 합니다.

일정한 장단을 익히는 과정에서 학생들은 긴장하게 되고 틀리면 어찌나 하는 불안감을 갖게 됩니다. 이를 해소하기 위해서는 학생들이 자유롭게 마음껏 소리를 내어 보는 시간을 일정 시간 갖는 것이 좋습니다. 자유롭게 소리를 낼 수 있는 시간이 있다는 것을 알게 되면 그 외의 시간에는 다른 사람들을 배려하여 두드리고 싶은 욕구를 조절할 수 있게 됩니다. 장단을 익히는 활동과 함께 노래부르기, 이야기 듣기, 장단에 맞추어 춤추기 등의 관련 활동을 함으로써 지루해지지 않도록 합니다.

5. 장애별 지도 방법

학습장애 학생이나, 장애 정도가 심하지 않은 학생들은 마음대로 연주하고 싶은 욕구를 조절하고 교사와의 상호관계가 형성되면 몇 개의 장단을 익혀 연결하여 연주할 수 있으며, 여러 학생이 호흡을 맞추어 교사와 함께 짧은 시간 연주를 할 수 있습니다. 혼자서 연주를 해낸 것에 대해 매우 만족스러워 하며 특히 담임교사가 참관하는 수업에서 틀리지 않고 해내고자 노력하는 모습을 볼 수 있었습니다.

자폐학생이나 정서장애 학생들은 일정한 리듬으로 타악기를 두드리는 활동을 하면서 매우 즐거워하며, 교사가 내는 소리에 귀를 기울이고 따라하려고 노력합니다. 마음대로 연주하고 싶은 욕구를 조절하고 교사와의 상호관계가 형성되면 특히 소리에 민감하고 음악에 관심이 많은 학생들은 장단을 익혀 교사와 함께 반복하여 연주할 수 있

습니다.

커다란 소리나 소리에 민감하여 악기를 두드리거나 같은 장면에 놓여지는 것을 매우 싫어하여 수업을 거부하는 학생도 간혹 있습니다. 억지로 참여시키기 보다는 다른 학생들이 열심히 참여하는 모습을 지켜보도록 하여 하고 싶은 마음이 생기면 참여하도록 유도해 줍니다.

장애 정도가 심하거나 어린 학생들은 장단을 익혀 연주하는 것에 어려움이 많습니다. 장단을 기억하고 기억한 장단을 바르게 치지 못합니다. 주위가 산만하여 채를 잡고 있는 것도 힘들고 바르게 잡기 위해 교사의 도움을 받아야 하는 경우가 많습니다. 소리를 내고 싶은 욕구 조절이 잘 되지 않아 아무 때나 마구 세게 두드리려하고, 교사에게 집중하는 것에도 어려움이 있습니다.

장구보다는 북을 사용하여 교사가 치는 소리를 듣고 따라 치는 활동과 소리를 조절하여 크게 작게 내는 활동을 위주로 하여 실시합니다. 장구 치기 활동을 할 경우 악기를 한 개씩 사용할 경우에는 맨손으로 교사를 따라 치도록 하고, 장구장단을 익힐 경우에는 교사가 손을 잡고 같이 쳐줍니다. 교사의 입장단을 따라하도록 하고, 연주하는 모습을 흉내 내어 따라할 수 있도록 합니다.

뇌성마비 학생의 경우 채를 잡는 것도 힘들고 채를 잡고 손을 적절히 조절하여 소리를 내는 것에도 어려움이 많습니다. 특히 양손을 이용하여 소리를 내는 장구치기는 매우 힘들어하며 채를 잡고 장구를 치게 되면 몸이 경직되어 소리를 낼 수 있는 부분을 정확하게 조정하여 칠 수 없어 소리가 거의 나지 않는 경우도 있습니다. 손이 자유롭게 조절되지 않아 힘들어하지만 활동에 열의를 가지고 열심히 참여하는 학생들이 많습니다. 처음부터 채를 이용하여 소리를 내도록 하는 것 보다는 맨손으로 소리를 낼 수 있는 기회를 주고 채를 한 개씩 제공하여 소리를 더 자주 낼 수 있도록 하는 것이 좋습니다.

※ 교수-학습 과정안 예시

단계 (시간)	학습내용	교수 - 학습 활동			자료 및 유의점	
		교사	학생			
			상	중		하
도입 (7')	<ul style="list-style-type: none"> 주의 환기 이야기 듣기 	<ul style="list-style-type: none"> '두꺼비'를 휘모리장단에 맞추어 같이 부른다. 동화 '이상한 아저씨'를 읽어 준다. 	<ul style="list-style-type: none"> '두꺼비'를 장단에 맞추어 같이 부른다. 동화 '이상한 아저씨'를 들으며 반복되어지는 단어나 재미있는 부분을 따라 말한다. 		<ul style="list-style-type: none"> '두꺼비'노래가사, 교사용장구 동화책 '이상한 아저씨' 	
전개 (28')	<ul style="list-style-type: none"> 무릎치기 	<ul style="list-style-type: none"> 다함께 덩덩궁따궁 장단을 입장단하며 무릎장단을 친다. 상위 그룹 학생들이 제대로 치는지 확인하고 중,하 위 그룹 학생들은 손을 잡고 같이 쳐준다. 	<ul style="list-style-type: none"> 입장단하며 무릎을 친다. 입장단하며 무릎치기 한다. 	<ul style="list-style-type: none"> 입장단하며 무릎을 친다. 교사의 도움을 받아 입장단하며 무릎을 친다. 	<ul style="list-style-type: none"> 입장단하며 무릎을 친다. 교사의 도움을 받아 입장단을 따라하며 무릎을 친다. 	
	<ul style="list-style-type: none"> 양손으로 장구 치기 	<ul style="list-style-type: none"> 다함께 덩덩궁따궁 장단을 맨손을 사용하여 장구를 친다. 상위 그룹 학생들이 제대로 치는지 확인하고 중,하 위 그룹 학생들은 손을 잡고 같이 쳐준다. 	<ul style="list-style-type: none"> 입장단하며 장구를 친다. 	<ul style="list-style-type: none"> 입장단하며 장구를 친다. 교사의 도움을 받아 장구를 친다. 	<ul style="list-style-type: none"> 입장단하며 장구를 친다. 교사의 도움을 받아 장구를 친다. 	<ul style="list-style-type: none"> 장구
	<ul style="list-style-type: none"> 열채 이용하여 장구치기 	<ul style="list-style-type: none"> 덩덩궁따궁 장단을 열채 이용하여 장구를 친다. 한 학생씩 돌아가며, 잘 치는지 확인하고, 중,하 위 그룹 학생들은 손을 잡고 같이 쳐준다. 	<ul style="list-style-type: none"> 입장단하며 장구를 친다. 한 명씩 돌아가며 장구를 친다. 다른 학생이 치는 동안 입장단하며 무릎치기 한다. 	<ul style="list-style-type: none"> 양손으로 장구를 친다. 교사의 도움을 받으며, 열채를 이용하여 장구를 친다. 	<ul style="list-style-type: none"> 양손으로 장구를 친다. 교사의 도움을 받으며, 열채를 이용하여 장구를 친다. 	<ul style="list-style-type: none"> 열채
정리 (5')	<ul style="list-style-type: none"> 장단치며 노래 부르기 차례대로 실내화 신고 인사하기 	<ul style="list-style-type: none"> 장단을 치며 두꺼비 노래를 불러 준다. 차례대로 이름을 불러 실내화를 신도록 하고, 인사하고 돌아가도록 한다. 	<ul style="list-style-type: none"> 장단을 들으며 두꺼비 노래를 부른다. 자기 이름 듣고 차례대로 나와 실내화 신고, 인사 한다. 			

문화예술교육 전문인력 아카데미 시범사업 연수과정 5
장애 학생 지도를 위한 예술강사 워크숍

발행인 김 주 호
발행일 2007. 5. 3
발행처 한국문화예술교육진흥원
홈페이지 www.arte.or.kr
주소 135-873 서울시 강남구 삼성1동 108-5번지
연락처 T 02-3704-5952/5945 F 02-3704-5999
진행/제작 한국문화예술교육진흥원 인력양성팀
담당 황지영·이선정
디자인/인쇄 영일문화사
등록 KACES-0720-C007
