

# 특수교육 교육과정 실행의 문제점 및 실천 과제

공주대학교 (전병운)

## I. 서론

교육과정(curriculum)은 어원적으로 쿠레레(currere)로부터 출발한다. 이 용어는 정해진 트랙, 코스 등으로 해석되며, 학교 교육에서는 주로 교수 요목(course of study)으로 해석된다. 교육과정에 대한 개념은 교육의 핵심 요소라고 할 수 있는 교사, 학생, 교육 내용뿐만 아니라, 정치적 결단과 사회적 신념 등의 복합적인 관점이 ‘왜, 무엇을, 어떻게’에 대한 의문에 답하기 위한 선택과 결정에 의하여 다양하게 설명되어질 수 있다. 그러나 전통적으로 소극적인 의미의 교육과정은 주로 교육의 내용에 초점을 맞추어 왔다. 이것은 교육과정의 핵심 문제가 교육 내용의 선정, 조직과 밀접하다는 것을 의미하는 것이다(전병운, 유재연, 2009).

즉, 교육과정(curriculum)은 교육 기관에서 무엇을 가르치고 배워야하는가에 대한 지침이라고 할 수 있다. 이를 위하여 교육과정을 연구하는 사람들은 끊임없이 이에 대한 고민을 해 왔으며, 그 결과에 따라 우리나라의 교육과정이 개정을 거듭하여 왔고, 현재 2015 개정 교육과정이 시행되고 있다. 우리나라의 교육과정은 초·중·고 교육법에 규정한 바와 같이 교육부장관이 정하도록 되어 있기 때문에 일종의 법률 문서라고 볼 수 있다. 이에 따라 각급학교에서는 국가수준의 교육과정 편성·운영 기준을 바탕으로 학교별 교육과정을 편성·운영하고 있다.

특수교육 교육과정은 일반교육과정과 마찬가지로 기존 교육과정의 문제점을 개선하며 개정을 거듭해 왔고, 매 개정 시기마다 특수교육과 일반교육과정의 연계성과 통합교육의 질적 제고에 대한 논의가 이루어져 왔다. 특수교육 교육과정은 2008 개정 특수학교 교육과정 이후 2010 개정 특수교육 교육과정에서는 일반교육과의 연계성을 더욱 구체화하여, 학년군제의 도입과 같은 학교급 체제뿐만 아니라 각론에 해당하는 각 교과별 내용에 대한 연계성을 강화하였다. 그러나 2010 개정 특수교육 교육과정의 특수교육의 보편성 추구하고 그에 따른 현장 적용에서 나타난 문제점과 개정 요구에 따라 2015 초·중·고등학교 교육과정 개정과 함께 전면 개정된 것이 2015 특수교육 교육과정(교육부 고시 제 2015-81호)이다.

특수교육 교육과정이 개정될 때마다 거론되는 쟁점중의 하나가 통합교육이다. 우리나라의 특수교육은 통합교육을 논하고 있지만 사실상 분리교육 중심이고, 특수교육 교육과정도 대부분 분리된 교육 체제 내에서의 내용이다. 2015 특수교육 교육과정에서는 일반학교에 재학 중인 학생의 교육권 보장과 관련 있는 항목을 삽입하여 통합교육에 실천을 위한 단초를 마련한데 의미가 있다고 할 수 있지만 본질적인 통합교육 체제와는 거리가 멀다고 할 수 있다. 이에 교육부에서 매년 특수교육 운영

계획에 따라 통합교육 지원체계를 강화하고자 노력하고 있으나 우리나라의 통합교육은 교육과정적 통합에 이르지 못하고 아직 물리적 통합 수준에 머물고 있는 것이 현실이다(박승희, 이호정, 허승준, 2015 등).

오늘 발표 자료는 2015 특수교육 교육과정이 교육현장에서 어떻게 실행되고 있는지를 알아보고 교육과정 실행의 기준에 따라 실행의 문제점 및 실천 방향을 제시하고자 한다. 아무리 바람직한 의도를 가진 교육과정이라 할지라도 학교 현장에서 교사들이 이해하고 실행되지 않는다면 거듭되는 교육과정 개정은 무의미한 과정의 반복이 될 뿐이다.

## Ⅱ. 교육과정 실행 관점 및 기준을 통한 특수교육 교육과정 고찰

교육과정 실행은 국가수준의 교육과정에서 계획하고 의도한 대로 실행되어야만 한다는 관점과 국가수준 교육과정을 바탕으로 교육 현장에 맞게 수정할 수 있다는 관점, 새롭게 창조해 낼 수 있다는 관점에 따라 달라질 수 있다. 그리고 각급 학교 또는 교사의 관점에 따라 교육과정을 실행할 때에는 교육과정 문서, 교사의 교육과정 이해도, 학교 관리자의 태도, 지역사회 연계 등 다양한 기준들이 영향을 미친다. 따라서 본 장에서는 2015 특수교육 교육과정의 특징 및 교육과정 실행에 대한 관점과 기준에 대하여 특수교육 교육과정이 어떠한지 살펴보고자 한다.

### 1. 2015 특수교육 교육과정의 특징

2015 초·중등학교 교육과정은 국가 사회적 측면에서 새롭게 제시된 인재상에 따라 학교 교육을 근본적으로 개혁하고자 하는 노력의 일환으로 시작되었다. 국가 사회적 요구는 미래 사회에 대응하기 위해 역량을 갖춘 인재를 양성할 수 있도록 학교 교육을 최대한 지원하는 교육과정을 개발하는데 중점을 두고 있다. 이에 국가 사회적 요구를 반영하여 미래사회 인재가 갖추어야 할 핵심역량을 선정하고, 이를 교육과정의 추구하는 인간상, 목표, 내용, 성취기준, 교수-학습방법, 평가 등에 반영할 수 있도록 교육과정을 개발하였다.

또한 교과별로 반드시 배워야 할 학습내용을 선정하고, 교수-학습 및 평가 방법을 개선함으로써 학생들의 학습 부담을 줄여 배움의 즐거움을 느낄 수 있도록 하는데 초점을 두었으며, 시대적 상황을 반영하여 안전교육 및 진로·직업교육 강화 등도 개정의 한 축으로 제시하고 있다.

특수교육 교육과정도 국가 사회적 요구와 일반 교육과정의 변화에 대응하기 위해 교육과정을 개정하게 되었다. 특수교육 교육과정은 일반교육 교육과정이 개정될 때마다 연계성 차원에서 개정되어 왔다. 2008 개정 특수학교 교육과정에서부터는 일반교육과의 연계성을 강화하는 측면에서 교육 목표를 유치원 및 학교급 별로 일반학교와 동일하게 제시하였으며, 2010 개정 교육과정에서는 일반교육과의 연계성을

더욱 구체화하여 반영하였다. 이러한 특수교육 교육과정의 보편성 추구에 대한 현장 적용상의 문제점이 대두되면서 특수교육 현장에서는 특수교육 교육과정에 대한 특수성을 요구하고, 이와 관련한 교육과정의 개정 요구가 있었다(국립특수교육원, 2015). 이에 2015년 초·중등학교 교육과정 개정 계획에 따라 특수교육 교육과정도 전면 개정이 이루어졌다(교육부 고시 제2015-81호).

2015 특수교육 교육과정은 2015 초·중등학교 교육과정 기본 정신과 개정 취지를 반영하고, 특수교육 대상 학생의 교육역량을 강화하여 궁극적으로 사회통합을 실현할 수 있도록 개정 방향을 설정하였다(국립특수교육원, 2015). 이에 특수교육 교육과정은 초·중등학교 교육과정과 동시에 개정·고시하였다. 동시 고시 추진은 적용년도를 맞추어 교육과정 및 교과용도서 개발 및 예산 확보 등이 용이하며, 교원 연수, 학교급별 교육과정 편성 운영 등의 후속 지원 등도 용이하게 되기 때문이다. 특수교육대상자의 70%이상이 일반교육 즉, 초·중등학교 교육과정과 누리과정을 사용하고 있으며, 학생의 요구에 따라 일반교육과 특수교육을 함께 받는 경우가 많으므로 특수교육 대상학생들에게 적절한 서비스가 이루어지려면 두 개의 국가 수준 교육과정의 내용 및 적용 시기를 통일할 필요가 있다. 주요 개정 내용은 다음과 같다.

첫째, 교육과정 편성·운영의 공통 기준 유목화 하였다. 교육과정 유형을 학교 급별 또는 대상 학생에 따라 선택할 수 있도록 제시하였으며, 일반학교 배치 학생들에 대한 교육과정 편성·운영 사항을 구체화하였다. ‘중도·중복장애학생 교육과정’ 운영 관련한 학교 교육과정 편성·운영의 실효성을 위하여 기본 교육과정을 운영하는 경우에만 해당된다는 단서조항을 삭제하고, 모든 특수학교에서 교과군별 50% 내에서 시수를 감축하고 창의적 체험 활동으로 평성할 수 있도록 하였다. 그리고 학교 교육과정 편성·운영에 있어서 장애 특성 및 정도를 고려한 교수·학습 및 평가 관련 지침을 신설하였다.

둘째, 유치원 교육과정은 일반 유치원 교육과정(누리과정)의 목적을 장애유아의 특성에 맞게 설정하였고, 유치원 교육과정 개정(교육부 고시 제2015-61호, '15.2.24.)에 따라 1일 편성 시간을 4-5 시간으로 조정하였으며, ‘평가’ 관련 사항을 조정 및 신설하였다.

셋째, 공통교육과정 개정 내용이다. 공통 교육과정에 대한 접근을 최대화하면서 시각·청각·지체장애학생의 독특한 학습 요구를 반영하여 장애유형에 따른 특성 및 요구를 고려하고 일반교육과정 수행을 최대한 지원하도록 개발하였다. 그리고 시각·청각·지체장애학생의 특성 및 요구를 반영한 교수·학습 및 평가 방법을 제시하였으며, 학습자 특성을 반영한 대안적인 평가 방법을 제시하였다. 또한 창의적 체험활동을 통하여 장애 특성 및 요구에 따른 활동(‘시각장애인 자립생활’ 또는 ‘농인의 생활과 문화’ 등)을 할 수 있도록 관련 지침을 신설하였다.

넷째, 선택중심교육과정 중 직업 교육과정 개발이다. 장애학생의 직업교육을 위한 특성화된 교육과정인 특수교육 전문 교과(전문 교과Ⅲ)는 시각·청각·지체장애학생 및 경도 지적장애학생을 주 대상으로 하되, 모든 장애유형의 학생을 대상으로 하여 장애 특성 및 정도를 고려한 다양한 교육과정으로 편제하였다. 또한 일반학교에 배치(일반학급

및 특수학급)된 특수교육 대상 학생에 대한 교육과정 편제와 시간배당은 해당 학년(학급), 즉 통합학급의 편제와 시간배당을 따르도록 하였다. 다만, 일반교육과정의 적용이 어려운 경우, 교과 내용 대신하여 ‘생활기능 및 진로와 직업 교육, 현장 실습’ 등을 ‘교과 내용 대체’의 방식으로 조정하여 운영할 수 있도록 하였다.

다섯째, 기본 교육과정은 장애학생의 특성 및 요구를 고려하여 수준별 교육과정으로 활용할 수 있도록 관련 지침을 신설하였다. 모든 학생은 해당 학년군 교육과정을 적용하되, 필요한 경우 타 학년군의 교과 내용으로 대체하여 운영할 수 있도록 하였다. 그리고 초등학교 1~2학년에 통합교과를 신설하고 주제별 교과서 개발을 위한 교육과정으로 개발하였다. 그리고 학교의 여건에 따라 장애 특성 및 요구에 따른 교육 내용을 창의적 체험활동으로 운영할 수 있도록 하였다.

## 2. 국가수준 교육과정의 실행에 대한 관점

앞서 언급하였듯이 우리나라의 국가수준의 교육과정은 법적인 효력을 가지고 있기 때문에 교육과정에 제시된 지침을 준수하며 실행해 나가야 한다. 교육과정 실행은 궁극적으로 교사에 의해서 이루어지기 때문에 결국 수업이라는 활동을 통해 성취하는 과정이라고 할 수 있다. 교육과정 실행은 실천의 개념이며, 교육과정이 구체적으로 표현되는 과정과 행동이라 할 수 있다. 개정된 교육과정이 학교 현장에서 적절하게 실행하기 위해서는 모든 교육과정 참여자들이 교육과정 개정에 대한 취지에 공감하고 실천을 위한 의지와 노력이 필요하다. 그렇지 않으면 개정된 교육과정을 실행하는 과정에서 여러 가지 어려움을 발생시키고, 학교 현장의 저항에 부딪치게 되기도 하고 결국 교육과정 개정의 의미가 퇴색될 수도 있다. 그러므로 교육과정의 실행이라는 부분이 국가 수준의 문서화된 교육과정 이상향과 교실에서 이루어지는 현실 간격은 학교와 교실 뿐 아니라 학생과 교사의 관심과 지식에 따라 많이 달라질 수도 있다.

교육과정을 효율적으로 실행하기 위해서는 실행 관련 요인들을 고려하고 운영 실태를 분석하여야 하며, 교육 현장의 요구를 구체적으로 파악할 때 좋은 교육과정 실행과 운영 방안을 마련할 수 있다. 2015 개정 교육과정에서는 창의·융합형 인재를 양성하고, 학습의 질을 개선하여 모든 학생의 행복한 학습을 추구하는데 비전을 설정하고 하고 있으며(김경자 외, 2015), 이러한 취지에 따라 2015 초·중등학교 교육과정(교육부고시 제2015-80)과 2015 특수교육 교육과정(교육부고시 제2015-81)이 고시되었다.

2015 교육과정의 비전과 개정 원칙은 주요 내용에서 구체화되어 나타나며, 미래 인재상으로 창의·융합형 인재를 지향하고 핵심역량 반영 방안을 모색하도록 하고 있다. 핵심역량은 추구하는 인간상을 구체화하는 도구로서 사용하며, 인간상을 구체화하는 의미로 진술되고 있다. 또한 교과에서는 교과의 성격을 보다 명확하게 드러내도록 교과 개발자가 교과의 특수한 역량을 결정하여 반영하도록 하였다(김대현 외, 2015).

교육과정은 총론과 각론으로 구성되어 있다. 총론은 각 교과에 해당되는 사항을 일괄적으로 제시하거나 다양한 교과를 하나로 엮어주는 역할을 수행하고 있다. 총론에는 개정 교육과정의 교육목적 관련 사항, 가르쳐야 할 교과와 교과별 수업시수, 교육과정 편성·운영 기준, 학교 교육과정을 지원하기 위한 국가와 교육청의 역할 등이 제시되어 있다. 각론, 즉 교과별 교육과정은 교과별로 성격, 목표, 학습 내용, 교수학습 및 평가 등에 대한 내용을 제시하여 교사가 수업 상황에서 직접적으로 실행하는데 필요한 내용을 다루고 있다.

학습내용은 ‘내용 체계 및 성취기준’에 제시되어 있으며, 학생들이 배워야 할 학습내용을 구조화하여 제시하였다. 내용 체계는 영역, 핵심 개념, 일반화된 지식, 내용요소, 기능으로 구성되었다. 성취기준은 내용 체계를 바탕으로 개발하였으며, 학습의 결과로 학생들이 알고 할 수 있어야 할 것을 수행 용어로 진술하고자 하였다. 공통교육과정에서는 성취기준 이외에 ‘성취기준 해설’, ‘교수학습 방법 및 유의 사항’, ‘평가 방법 및 유의사항’을 제시하였는데, 이는 성취기준을 바탕으로 수업과 평가를 할 때에 교실 현장에서 잘 구현될 수 있도록 도와주는 예시의 역할을 한다.

각 교과에서는 이러한 성취기준을 기초로 교과서를 개발하고 있으며, 일반학교에서는 대부분 검인정 교과서 제도를 활용하여 교과서를 개발 보급하고 있다. 그러나 특수교육 교육과정 중 기본교육과정은 아직 국정교과서 제도를 채택하여 국립특수교육원의 교과서 편찬기관 공모 과정을 통하여 각 교과서를 개발 보급하고 있다.

이러한 과정을 통하여 개발된 교과서를 중심으로 현장의 교사들은 학생들을 대상으로 수업을 진행하고 있다. 교육과정 실행은 결국 교과서를 중심으로 한 수업이라고 볼 수 있다. 우리나라는 강력한 중앙집권적 국가교육과정 정책을 통해 ‘국가교육과정 → 교과서 → 수업’의 경로를 만들어 전국의 교실 수업을 통제해왔다. 즉, 국가교육과정 - 교과서라는 이중 체제를 통해 학교에서 가르치는 교육내용을 단일화하고 모든 수업활동을 동질화해온 것이다. 우리나라의 교사들은 국가교육과정을 충실히 반영한 교과서가 있기 때문에 국가교육과정에 따로 관심을 가질 필요성을 느끼지 못하고 그저 표준화된 교과서와 지도서만 충실하게 가르치는 ‘교과서 진도 나가기’에 열중하는 양상을 보여 온 것이 사실이다(서경혜, 2009; 서명석, 2011; 이경진; 정광순, 2015).

특수교육에서는 좀 다른 양상이지만 국가 교육과정을 반영한 교과서에 의존하는 현상은 유사하면서도 학생들의 개인차가 심하기 때문에 ‘교과서 진도 나가기’ 개념보다는 학생들의 수준에 맞는 교육을 하는데 초점을 맞추고 있다. 그럼에도 불구하고 기본교육과정에 따른 국정교과서가 학생들의 수준에 맞지 않아 교육과정 적용에 어려움을 토로하고 있다(국립특수교육원, 2016). 이에 2015 특수교육 교육과정의 기본교육과정은 장애학생의 특성 및 수준을 고려한 핵심역량 중심의 교육과정과 학년군을 기반으로 중등도 및 중도 장애학생의 발달단계와 능력을 고려한 수준별 교육과정을 개발하고자 하였다(국립특수교육원, 2015).

이러한 교육과정 실행에 대한 관점은 크게 세 가지로 나누고 있다. Snyder, Bolin &

Zumwalt(1992)는 교육과정 실행이 나타나는 형태를 충실도 관점(fidelity perspective), 상호작용 관점(mutual adaption perspective), 교육과정 생성 관점(curriculum enactment perspective)으로 구분하였다. 충실도 관점은 원래 계획하고 의도한 대로 교육과정이 충실하게 운영되어야 한다고 보고, 상호작용 관점은 계획한 교육과정이 실제 현장에서 변형이 일어날 수 있다고 보는 것이며, 교육과정 생성 관점은 교육과정을 교실에서 교사와 학생이 상호작용하여 만들어가는 교육적 경험으로 간주한다.

과거에 교육과정 실행은 충실도 관점이 주류를 이루었다고 볼 수 있는데, 교사의 역할은 교육과정에 제시된 내용을 충실히 따라야만 한다는 하향식 관점이라고 볼 수 있었다. 그러나 점차로 교육과정 실행에 대한 관점이 고시된 교육과정을 그대로 따르는 것이 아니라 교사의 능동성을 받아들여서 교실의 상황에 맞게 수정하여 사용한다는 것을 받아들이는 관점이다. 이러한 관점은 현재의 교육과정의 방향과 유사하다고 할 수 있다. 상호작용 관점은 교사가 스스로 자신의 전문적 판단 하에 창의적인 교육과정을 생산하는 것으로, 교육과정을 학생 성장 과정의 일부로 여기고, 교사의 역할을 학생의 교육적 경험을 창조하는 데 두고 있다(Snyder, Bolin & Zumwalt, 1992; 김선영, 김가은 2015 재인용). 그렇다면 2015 특수교육 교육과정 실행은 어떠한 관점에서 바라보아야 하는가?

2015 특수교육 교육과정은 일반 초중등학교 교육과정에 비해서 운영의 유연성을 제시하고 있으며, 기본교육과정의 경우에는 학생의 필요에 따라 타학년군의 교과 내용으로 대체하여 운영할 수 있도록 규정하고 있다. 또한 교과(군)별 시수 감축을 통해 학생에게 적합한 내용으로 교육과정을 구성할 수 있다. 따라서 특수교육 교육과정의 실행의 관점에서 보면 교육과정 상호작용 관점과 교육과정 생성 관점을 따르고 있다고 볼 수 있다. 특수교육에서는 이를 교육과정 재구성이라는 관점으로 보고 이에 대한 교사의 역량이 필요함을 강조하고 있다(김정혜, 박창언, 2013; 김수영, 2017).

### 3. 교육과정 실행 기준

교육과정의 실행에 대한 기준은 학자에 따라 달리 제시하고 있는데, 크게 보면 교육과정 문서 기준, 학교 기준, 학교 외부 기준으로 나누어 볼 수 있다(김두정, 김소영, 2017).

#### 가. 교육과정 문서 기준

국가 교육과정 문서에 제시되어 있는 내용을 중심으로 살펴보면 지속적으로 제기되고 있는 교육과정의 공통인 문제는 크게 학습 내용량의 과다, 총론과 각론의 괴리, 국·영·수에 편중된 불균형 교육과정 편성 등이다(김두정, 2014). 정권이 바뀌거나 시대적인 요구가 있을 때 마다 교육과정의 총론과 각론이 개정되어 왔음에도 이처럼 지속적으로 동일한 문제가 제기되고 있는 것은 교육 현장의 개정 요구가 교육부에 의해 충분히 반영되지 않고 교육과정 개정이 이루어졌다는 방증이라고 할 수 있다.

또한 총론과 각론간의 괴리는 오래전부터 제기되어왔는데, 이에 대한 명료성은 총론, 각론, 교과서, 수업, 평가 간의 일치성에서 찾아볼 수 있다(Marsh, & Willis, 2007). 이에 대해서는 여러 선행 연구에서 제시하였듯이 총론과 각론의 괴리, 교육목표와 교과목표간 연계성 부족, 각론과 평가의 괴리 등에 대한 문제점으로 나타났다(소경희, 2000; 김두정, 2014; 김두정, 김소영 2017; 김숙, 강현석, 2009). 2015 교육과정에서도 추구하는 인간상을 구현하기 위하여 핵심역량을 제시하고 모든 교과 교육에서 이를 중점적으로 지도하고자 하였는데 실제 각 교과에서 이를 얼마나 고려하여 지도하고 있는지 알 수가 없다. 각 교과 교육과정에서는 성취기준을 제시하고 있는데 성취기준과 핵심역량간의 관계에 대해서 실증적인 논의가 없었다(김선영, 2016). 2015 특수교육 교육과정 각론 개발 시에도 모든 성취기준은 교과별 핵심역량과 연계하여 기술하도록 하였지만, 이에 대한 구체적인 논의 없이 대부분 성취기준을 먼저 제시하고 거기에 교과별 핵심역량을 연계시킨 것에 불과하다고 할 수 있다.

#### 나. 학교 기준

학교 기준에는 학교장의 역할, 교사간 협력, 교사의 역량, 학습자의 특성, 학습자의 이해력 등으로 나눈다. 첫째, 우리나라의 학교체제에서 학교장의 리더쉽은 매우 중요하다. 교육과정 운영 측면에서도 학교장의 재량권으로 이루어지는 경우가 많은데 대부분의 학교에서는 학교운영위원회를 중심으로 학교 운영 정책이 결정되는 경우가 많다. 학교장의 도덕적 리더쉽은 교사들의 존경을 받게 되고 교사들로 하여금 교직에 더 헌신하게 되는 풍토를 이끌어낸다(박청원, 2008; 방제철, 표윤희, 2016). 그러나 대부분의 학교장은 교육과정에 대한 관심도가 의외로 낮은 것으로 나타나고 있다(박찬규, 2014). 특히 2015 특수교육 교육과정에서는 이전의 교육과정에 비해서 학교 재량권을 확대하였는데 최종 결정은 학교장이 결정하기 때문에 교육과정에 대한 관리자의 철학과 전문성은 더욱 강조되고 있다.

둘째, 교사간 협력과 상호작용은 경쟁력을 갖춘 학교로 발전하는데 큰 역할을 한다. 그러나 학교 현장에서는 교사간 협력에 대하여 그다지 협력적이지 않으며, 교사간 협력이 교사의 수업전문성에 영향을 미치는지에 대한 구조적 분석 결과에서도 그다지 영향을 미치지 않은 것으로 나타났다(정은혜, 2014). 이는 교사들의 개인주의적인 문화와(이두휴, 2005) 특수교사의 폐쇄성(이순자, 2013)과도 관련이 있다고 볼 수 있다. 최근들어 특수교육에서도 이러한 교직 문화의 풍토를 개선하기 위하여 다양한 방식의 교사학습공동체를 운영하고 있는데 그 결과 특수교사의 수업 전문성에 영향을 미치고 있는 것으로 나타났다(함미애, 전병운, 2017, 류지영, 2018; 남수현, 2017; 김정기, 전병운, 2017).

셋째, 교사의 역량은 교육과정 실행에 가장 중요한 요인이라고 할 수 있다. 교사의 역량은 교육과정에 대한 이해와 수업 시 학습 매체 사용 능력으로 나눌 수 있다. 이에 대해 박영순(2015)은 미래 학교교육 환경에서 필요한 교사의 전문성을 고려할 때, 교사들은 학습 매체와 관련된 ICT 활용, 교과의 내용과 실제 삶의 연결

을 위한 융합, 교과 교육학 등에 대한 전문성 부족 등을 지적하고 있다. 교육과정에 대한 이해는 교사의 교육과정에 대한 재구조화 능력이라고 볼 수 있다. 특수교육대상 학생은 장애유형, 장애정도가 다양하여 국가 수준의 교육과정을 적용하는데 많은 어려움이 있다. 이에 2015 특수교육 교육과정에서는 교육과정 구성 중점에 “특수교육 대상학생의 개별적인 특성을 고려한 교육을 강조하여 개별학생의 역량을 강화한다”는 항목을 추가함으로써 장애특성 및 정도를 고려한 유연성 있는 교육과정 운영을 강조하고 있다. 즉, 국가에서 제시한 교육과정을 학생의 요구에 맞게 교육과정을 수정하거나 재구조화하여 적용하여야 한다는 의미이다. 결국 특수교사는 국가수준의 교육과정을 개별 학생의 수준에 맞게 재구성할 수 있는 능력을 갖추어야 한다.

그렇다면 현재의 특수교사들이 특수교육 대상 학생들의 특성을 고려한 교육과정 재구성에 익숙하고 수업에 실행하고 있는지 궁금하다. 2015 교육과정 개정 기초 연구에서도 현행 특수교육 교육과정에서 시각, 청각, 지체장애 학생의 공통 교육과정 접근성이 떨어진다는 문제점이 제기되었고, 이에 대한 개선 요구에 의해 장애 유형에 따른 특수교육 요구를 반영할 수 있도록 하며, 장애학생들이 현재 및 미래 환경에서 성공적으로 생활하기 위해 필요한 역량을 강화하고자 하였다(국립특수교육원 2016). 그렇다면 각론에서 이러한 문제점을 개선하기 위해 교육과정을 구성하였고, 이를 재구성할 수 있도록 교사들에게 홍보하고 충분한 연수가 이루어졌다고 보기 어렵다.

넷째 학습자의 특성은 교육과정을 실행하기 위하여 고려하여야 하는 요인이다. 학습자의 정의적, 인지적 특성을 고려하는 것은 교육의 효율성 측면에서 매우 중요하다. 정의적 특성은 학습 동기, 학습에 대한 열정, 학교 문화 등에 영향을 미친다. 인지적 특성은 학생의 선수학습 수준, 인지 수준과 관련이 있다. 교사들은 학습자의 이러한 특성에 민감하여야 하고, 이를 고려하며 교육과정 재구성하여 학생을 지도하여야 한다. 대부분의 특수교육대상 학생들은 학습에 대한 자신감이 부족하고 실패 경험의 누적으로 학습된 무기력에 젖어 있는 경우가 많다(Mercer & Mercer, 2005). 특히 중도 중복지장애 학생들은 주의집중, 우연학습, 기억능력, 일반화, 자기조절 등에 많은 어려움을 가지고 있기 때문에(Westling & Fox, 2000) 학생 개개인의 특성을 정확히 평가하고 이에 적절하게 대처하지 않으면 학생들에게 무기력만을 가중시킬 수 있다.

## 다. 학교 외부 기준

교육과정 실행을 위한 학교 외부 기준은 크게 교육부 정책, 교육청 결정 정책의 질, 지역사회 지원 등으로 나눌 수 있다(김두정, 김소영, 2017).

첫째, 교육부의 의사결정 체제의 문제이다. 제1단계는 교육과정을 제정·개정하는 일이다. 제2단계는 교과서와 교사용 지도서를 개발하는 일이고, 제3단계는 교육과정 실행 평가에 교육부 또는 국가 수준의 기관이 참여하는 일이다. 이처럼 교육부는 교육과정에 관한 기본 정책 결정, 개정 업무 계획 수립, 심의, 고시, 교원 연수, 교과서 편찬 또는 검정, 인쇄와 공급, 장학 등의 일을 직접 관여한다(김재복, 1997).



특수교육 교육과정도 마찬가지이다. 현재 교육부에는 특수교육 전공자가 배치되어 있지 않기 때문에 모든 개발 과정에서 일반학교 교육과정 체제를 따르도록 하고 있다. 현재는 국립특수교육원이 업무를 이관하여 교육과정 및 국정도서를 개발하고 있지만, 특수교육의 특수성에 대한 이해도가 낮아 문서 체제와 편성 운영 지침을 따르도록 하고 있는 실정이다. 여기에 특수교육 전문가들은 교육과정에 대한 관심과 이해도가 낮아 지속적인 시행착오를 거듭하고 있는 실정이다. 둘째, 교육과정 실행을 위한 실질적인 내용은 지역 교육청에서 결정하고 있다. 2015 특수교육 교육과정에서도 명시하고 있듯이 국가수준의 교육과정에서는 편성·운영의 원칙적인 방향만을 제시하고 있고, 지역 교육청과 당해학교에 재량권을 부여하여 지역의 특성과 교육적 요구를 구현하기 위하여 교육과정위원회를 조직하여 운영하도록 규정하고 있다. 시·도 교육청은 학교 교육과정 운영을 위한 행·재정적 지원을 하고, 학교 교육과정 운영 실태를 파악하고, 필요한 지원을 하여 질 관리를 하도록 하고 있다. 그러나 선행연구 결과에 따르면 시·도 교육청이 부실하게 관리·운영되어 분권화 자율화의 취지에 역행하는 현상을 보이기도 한다(김민희, 2015). 이에 따라 지역 교육과정 전담부서 인력의 기능과 역할이 형식적이며, 지역 교육과정위원회의 대표성과 전문성 미흡, 다양한 지역 거버넌스 주체들의 참여 미흡 등이 지속적인 쟁점이 되고 있다고 지적하고 있다(김소영, 김두정, 2017).

셋째, 지역사회와의 연계이다. 2015 교육과정에서도 지역의 특수성 고려를 강조하고 있고, 지역사회와의 연계가 포함된 자유학기 지원계획을 수립 추진하라고 명시하고 있다. 특히 장애학생의 직업 및 진로 교육을 위해서는 지역사회의 협조없이 프로그램 운영은 사실상 불가능하다. 지역사회와의 연계를 위해서는 지역사회의 장애에 대한 이해가 선행되어야 한다. 최근 들어 장애학생에 대한 이해 및 교육적 접근은 생태학적 접근이 필수적이라고 주장하는데, 이는 결국 지역사회와의 연계를 통해 이루어져야만 그 효과를 기대할 수 있을 것이다.

### Ⅲ. 교육과정 실행 쟁점 및 방안

국립특수교육원은 2015 특수교육 교육과정의 안착을 위하여 필자를 포함한 교육과정 전문가 등으로 연구진을 구성하여 교육과정 안착 방안을 제시한 바 있다(국립특수교육원, 2016). 이에 여기에서는 교육과정 편성 운영과 교수 학습 및 평가 지원을 중심으로 교육과정 실행에 쟁점이 될 수 있는 내용을 중심으로 교육과정 실행 방안을 정리해 보 고자 하였다.

#### 1. 교육과정 편성·운영 지원 방안

2015 특수교육 교육과정에는 교육과정 편성·운영에 관한 사항은 다양한 내용을 담고 있지만 여기에서는 교육과정 운영상의 쟁점이 되고 있는 내용 즉, 학년군제 운영, 중도·중복장애학생 지원, 창의적 체험활동 지원, 자유학기제 운영, 통합교육 지원을 중심으로 지원 방안을 제시하고자 한다. 이에 대한 자료를 얻기 위하여 대전광역시와 충청남도에서 있는 특수교사

## 가. 학년군제 운영의 활성화 방안

학년군제가 가지는 의의를 살펴보면 우선 학생의 정서 발달에 도움이 된다. 특히 학년군제가 담임연임제와 연동될 경우, 교사가 학생 특성이나 발달 수준을 제대로 파악할 시간적 여유를 가지게 된다. 학생은 교사가 자신에 대해 깊이 있게 파악하고, 이해한다는 신뢰감을 가지게 되어 상호 유대감을 형성하고 교육효과를 높일 수 있다(배지은, 2013). 아울러 학년군 교육과정으로 편성하게 되면 학생들이 배우게 되는 교과목의 수를 적정화시킬 수 있어 학습 부담이 줄어들게 되어 학습에 대한 동기를 부여하고, 흥미를 진작시킬 수 있다. 그리고 학년군·교과군별로 수업시수를 조정할 수 있기 때문에 다양한 방식의 수업집단 편성이나 향후 무학년제나 다학년제 등의 적극적인 접근의 가능성도 열어주고 있다(김재춘, 2010; 홍후조, 2009). 단순히 생물학적 연령에 따라 학생들을 구분하는 것은 임의적인 수단일 뿐이며, 보다 중요한 것은 학생들의 관심과 발달 수준이라는 것이 학년군제의 근본적인 취지이다(홍원표·윤은영·곽은희, 2013).

2009 개정 교육과정의 도입 이후 학년군제가 현장에 적용되었지만, 그 운영 실태는 학년군별 시수를 나누어 배당하는 수준의 소극적 운영에 그치고 있다. 이러한 실태의 원인은 다양하게 지적되었으나 그중 여전히 학년제에 맞춘 학교 운영 시스템이나 학년별로 제작된 교과서를 큰 이유로 인식하였다. 이는 학년군제가 현장에 제대로 수용되기 위해서는 교육환경 체제가 함께 고려되고, 교과교육과정 및 학교경영 전반에 걸친 조정이 수반되어야함을 시사한다(김현욱·민용성, 2013). 학년군 및 교과군 문제는 현재의 특수교육 상황을 고려할 때, 보다 유연성 있게 운영하기 위해 학교의 상황에 따라 학교 교육과정 운영위원회에 위임할 수도 있다. 특히 1-2학년군의 경우, 담임을 연임한다거나 이에 따르는 2년간의 교육과정 운영에 대하여 안내할 필요가 있다. 특히 중도장애 학생은 새로운 환경에 적응하는데 어려움을 보이고(Westling & Fox, 2000; Browder & Spooner, 2006), 교사들이 학생들의 특성을 파악하는데 더 많은 시간이 필요하므로 담임 연임 등을 적극적으로 고려하여 학생들에게 보다 일관성 있는 교육 지원을 고려해 볼 만 하다고 생각된다. 특수학급의 경우에는 동일한 시간에 더 다양한 학년군의 학생을 지도하여야 하는 상황이 발생하게 된다. 가능하면 해당 학년군의 내용을 수정하여 적용하여야 하지만, 필요한 경우에 개별 학생에게 적합하다고 판단되는 학년군의 교육 내용으로 대체하여 적용할 수 있다.

학년군제의 적용에 대해 학교 현장에서는 어떠한지 알아보기 위해 학교 교사들과

면담한 결과, 타 학년군이나 동 학년군 중 연계성을 분석하여 적용할 경우 수업에 혼란이 있을 것 같다는 의견과 교사가 수업을 어떻게 구조화하는지에 따라 충분히 가능하다는 상반된 의견이 존재했다. 이처럼 교사에 따라 학년군제의 적용이 매우 다르게 적용된다는 점은 일관성 있는 교육뿐만 아니라 학년군제의 의미와 그것을 적용한 교육과정 재구성에 대한 교사의 역량 등에 대해 생각해 볼 필요가 있다.

아무래도 동학년군이나 타 학년군에서 연계성 있는 내용을 가져오거나 정말 안되는 학생만을 위해 수준에 맞는 내용을 별도로 가져와서 수업하는 힘들 것 같아서 수업 중에 단어 써보거나 그림 찾기 등으로 대체활동을 하도록 하고 있어요. 그게 수업을 원활히 진행할 수 있을 것 같아요.

- [학교 교사

같은 학년군의 수업 내용을 중심으로 타학년군의 내용을 대체해서 지도해요. 수업 내용이 같고 활동이나 목표는 다르게 가령 나누기를 할 때, 두 자리를 학습해야 하는 학생에게는 두 자리를 그리고 읽어보도록 한 다음 종이나 칠판에 쓰게 해요. 그리고 한 자리를 읽을 수 있는 학생에게 숫자를 그리고 읽고 쓰게 하구요. 더 수준이 낮아서 수 학습이 어려운 학생은 도형이라고 해야겠죠? 기호의 생김새를 구별해서 나누기 기회를 찾아 붙이게 하죠. 이렇게 나뉠셈 식을 완성한 다음 가장 높은 수준의 학생이 계산을 하도록 해요. 교사가 어떻게 구조화하는가에 따라 혼란스럽지 않을 수 있어요.

- B학교 교사

이와 관련하여 교육과정 간 연계와 통합 교육과정 재구성 방안과 함께 이를 위한 교수·학습 및 평가에 대한 사례 중심 자료 개발과 보급이 필요하다. 또한 교사들에게 자료나 방안을 제시하는 것에서 그치지 않고 교사들의 교육과정 재구성 및 적용 사례 연구 등을 통해 교사의 교육과정 재구성 역량을 높일 수 있는 실제적인 연수가 지원되어야 할 것이다. 구체적인 기준은 각 학교 학생들의 장애 정도를 고려하여 학교 교육과정 편성·운영에 반영하여야 할 것이다.

## 나. 중도·중복장애 학생 지원 방안

학년군별 교육과정이 도입된 적용한 이후, 중도·중복장애학생들에 대한 교육과정 개선 요구와 중도·중복장애학생들에 대한 교육과정 지원은 중요한 쟁점이 되어 왔다. 2015 특수 교육 교육과정에 제시된 중도·중복장애 교육 지원 조항은 중도·중복장애 교육과정 운영의 실효성을 가져오기 위한 조치이다.

중도·중복장애 교육과정의 교육목표와 내용은 학생 개개인의 상황, 특성, 필요, 능력을 바탕으로 개별 학생 중심의 계획으로 수립하며, 일상생활에서 적용할 수 있고, 실제로 지역사회 구성원으로 참여할 수 있는 실제적인 경험 중심으로 구성하도록 했다. 중도·중복장애 학생의 교육과정은 선택적인 사항이라기보다 이제 학교 현장에서는 필수적인 사항임을 교사들의 면담을 통해 직접 들을 수 있었다.

물론 해당 학년군의 내용을 한번 경험한다는 차원에서 보면 의미가 있지만 긴 학년기를 지나서 이 아이들이 졸업할 때 보면 여전히 발전하지 못했고 지속적으로 가르쳐 다면 좀더 독립적이고 이 아이의 삶이 더 나아질 수 있을 텐데 하는 부분들이 있거든요. 교과 수업 외에 일상생활과 관련된 주제 중심의 지속적인 교육을 할 수 있는 수업이 필요한 것 같아요. 교과과정을 만들려면 좀 힘들긴 하겠지만 정말 필요한 것 같아요. 기회가 되면 해보고 싶어요.

-중학교 교사 면담에서

국어, 수학 수업 같은 것이 영역이 정해져 있고 모든 영역을 지도하라고 하는데, 안되는 학생이 있고 정말 살아가는데 꼭꼭 학습해야 하는 부분을 지도할 필요가 있어서 이런 것을 교과 수업처럼 할 수 있는 시간이 있으면 좋겠어요.

-중학교 교사 면담에서

그러나 중도·중복장애 학생을 위한 학급 편성은 학생 선정에 대한 학부모들의 부정적인 인식과 학생 선정 기준의 모호함, 중도·중복장애 학생을 선정하게 되었을 때 원활하고 효과적인 수업을 위한 인적 지원과 재정적 지원 확보 가능성에 대한 우려는 학교 현장에서 중도·중복장애 학생의 선정과 교육과정 운영을 주저하게 하는 원인이 되고 있다(국립특수교육원, 2016).

중도·중복장애 학생 지원을 강화하기 위해서는 위에서 언급된 요인들에 대한 해결과 함께 각 학교 현장에서 중도·중복장애 학생을 지원하도록 하는 지침이 있어야 하며 이를 위해 중도·중복장애 교육지원위원회 등을 구성하고 위원회의 결정에 따라 교육적 지원이 이루어져야 할 것이다. 교육청은 해당 학교 위원회에서 결정된 학급 편성을 지원하고 학교 교육과정 운영을 지원하여야 한다. 아울러 또한 학급당 정원 및 지원 인력의 기준 등이 마련되어야 한다. 현재 법령에 정해져있는 학급당 학생 수에 대해 예외 규정을 두어 효율적인 교육이 이루어질 수 있도록 법령 개정이 선행되어야 한다.

인지 수준이 매우 높고 지적인 것을 충족하고 싶은 욕구가 높은 학생과 중도·중복장애 학생이 함께 있는 학급이에요. 지금 제 반이요. 딱 크게 두 수준의 학생이 있는데 둘 다에게 만족스러운 교육이 되지 않아서 중도·중복장애 학생으로 구성된 학급이 필요하긴 해요. 그런데 그 학급을 맡은 교사는 무슨 죄겠어요. 너무 힘들 것 같거든요. 지적 지원이 충분히 된다는 보장도 없어요. 지적 지원이 되어도 힘들거예요.

- 중학교 교사 면담에서

#### 다. 창의적 체험활동 지원 방안

초·중·고등학교 교육과정은 교과군과 창의적 체험활동으로 구성되어 있으며 창의적 체험활동을 통해 학생의 소질과 잠재력을 계발하고 공동체 의식을 기르는 활동을 강조하고 있다. 특수교육 교육과정에서 창의적 체험활동은 특수교육의 특수성을 살릴 수 있다는 점에서 매우 의미있는 영역이다. 2015 특수교육 교육과정의 총론을 보면 학교는 학생들의 발달 수준 학교 여건 등을 고려하여 학년(군)별로 선택적으로 편성·운영할 수 있다고 규정하고 있다. 또한 학교스포츠클럽 활동과 자유학기에 이루어지는 다양한 활동과 연계하고 운영할 수 있다. 또한 시각장애와 청각장애학교에서는 필요한 경우 교과(군)별 시수를 감축하여 체험활동 시간에 ‘시각장애인 자립생활’ 또는 ‘농인의 생활과 문화’ 등을 포함하여 운영할 수 있다. 중도·중복장애학생이 포함된 학급을 운영하는 특수학교의 경우 교과(군)별 50% 범위 내에서 시수

를 감축하여 창의적 체험활동을 편성할 수 있다.

창의적 체험활동 관련 연구 결과를 보면, 예술활동 중심 창의적 체험활동이 지적 장애 특수학교 학생들의 학생들과 교사의 상호작용에 도움이 되며, 학생들의 수업 참여도를 높일 수 있다고 하였다. 특수학급의 경우에도 대부분의 학급에서 특수학급 별도의 창의적 체험활동을 운영하고 있었지만 일부의 학급에서는 운영하지 않고 있었는데, 그 이유에는 일반학급에서 운영하는 시간에 참여하기 때문이라는 것과 물리적 장소, 기타 지원이 부족하다는 것이 있었으며 창의적 체험활동을 위한 자료 개발과 보급의 필요성이 제시되었다(이승준 외, 2015). 이에 2015 개정 특수교육 교육과정에서 창의적 체험활동에 대한 지도서가 개발되면서 특수학교 현장에 많은 도움이 되고 있는 것으로 나타났다(백은희 외, 2016).

그렇지만 교육 현장에서는 여전히 창의적 체험활동을 위한 재구성에 어려움을 토로하고 있으며, 봉사활동 영역의 경우 교내외 봉사활동을 하도록 하지만 잘 이루어지지 않고 있다. 자율활동이나 동아리 활동의 경우 학생들의 적성, 흥미 및 교육적 필요보다 교사의 선호도 등 교사 중심의 내용 선정이 이루어지고 있다. 또한 교사마다 체험활동이나 교과 시간에 하지 못했던 부분을 보충하는 교사가 있는 반면 학생 간 상호작용이나 조작 능력 등을 목적으로 프로젝트 수업을 하는 교사가 있는 등 체험활동에서 무엇을 해야 하는지에 대한 논의 및 협의가 없는 실정이다.

자율 동아리. 진로. 봉사에서 교육과정에서 하라고 하는 부분을 빼면 내가 우리반 학생들을 위해서 재량으로 수업할 수 있는 시간은 10시간 정도인데 학생들이 필요한 거거나 적성, 흥미 등을 고려하고 아주 교육적인 목표를 가지고 하긴 그렇고 만들거나 식물 기르기를 해요. 솔직히 교사인 내가 할 수 있는 것, 흥미로운 것으로 해요.

-[학교 교사]의 면담에서

봉사활동의 경우 제대로 할 수 있는 학생이 별로 없죠. 교내 봉사는 좀 나운데 교외 봉사활동의 경우 일반학생처럼 어느 장소에 가서 하지는 않아요. 학교 주변에 잠깐 나가다 오는 정도. 사실 생활기록부 상에 한 것으로 하지만 실제 하지 않고 다른 것을 하기도 해요.

-[학교 교사]의 면담에서

저희 초등학교 경우 동아리 시간을 제외하면 담임인 제가 자율활동으로 할 수 있는 시간이 2시간이라서 학생들이 흥미로워하는 것을 하고 끝내죠.

-[학교 교사]의 면담에서

학교에서 실시하는 창의적 체험활동 시간에 하는 안전교육, 진로교육 등 계기교육이 있는데요. 그 자료가 적절하지가 않아요. 우리 아이들이 이해하기 어렵고 흥미롭지도 않아요. 결국 담임인 제가 다 자료를 찾고 다시 학습자료를 만들어야 해요.

-[학교 교사]의 면담에서

창의적 체험활동이 제대로 그 취지와 목적에 맞게 편성·운영되기 위해서는 먼저, 창의적 체험활동에 대한 구체적인 학교별 운영계획을 마련하도록 하고 그 안의 활동에 대해 상세한 계획이 수립되어야 한다. 그리고 교사의 전문성 측면에서 교육과

정 재구성 역량도 있지만 창의적 체험활동의 자율활동이나 동아리활동에 있어서 교사가 다양한 활동에 대하여 전문성을 갖출 수 있도록 연수비를 지원하거나 특수 분야 연수와 같이 음악, 미술, 체육 등의 활동에 대한 연수를 확대할 필요가 있다. 시각·청각장애학교의 경우 창의적 체험활동 시간에 ‘시각장애인 자립생활’ 또는 ‘농인의 생활과 문화’를 지도할 수 있도록 교사용지도서를 개발 보급하여 시행하고 있으나 교사들의 시수 편성 문제 등으로 인하여 그 효과는 아직 명확하지 않다. 이에 교육청 차원에서 전문 강사를 인력풀을 통해 지원하거나 특수학교 창의적 체험활동 전문 강사를 교육청에서 채용한 후 학교별 순회하도록 하는 등의 방법이 있을 수 있다.

마지막으로 교원 양성 과정에서 창의적 체험활동 관련 과목을 정규 교육과정 과목으로 지정하여 예비교사에게 체계적으로 창의적 체험활동 편성·운영과 관련된 내용을 학습할 수 있도록 해야 한다. 현재 대부분의 교사 양성대학에서 창의적 체험활동 관련 강좌가 마련되고 있지 않은 것으로 알고 있다.

#### **라. 자유학기제 지원 방안**

자유학기제는 학생들에게 진로탐색의 기회를 제공하고, 중학교 과정에서 한 학기를 학생들이 꿈과 끼를 찾는 과정으로 체험중심의 교육을 통해 학생들의 창의성을 키우고, 진로탐색의 기회를 제공하고자 하는 의미에서 실시하고 있다. 2015 특수교육 교육과정 총론에서는 자유학기제의 목적을 학생들이 자신의 적성과 미래에 대해 탐색하고, 학습의 즐거움을 경험하여 스스로 공부하는 자기주도적 학습 능력과 태도를 기를 수 있도록 하는 것이라고 명시되어 있다. 특수학교의 경우 2016년 연구학교 운영을 시작으로 2018년에 전면 실시되고 있다. 여기에서는 연구학교의 자유학기제 운영을 중심으로 특수학교에서의 자유학기제 운영 형태를 살펴보고자 하였다.

공통교육과정을 적용하는 특수학교의 경우 창의적 체험활동, 국어, 수학, 과학, 음악 교과 순으로 시수를 감축하여 운영하고 있고, 기본교육과정을 적용하는 특수학교에서는 진로와 직업, 창의적 체험활동, 사회 순으로 시수를 감축하는 경향을 보이고 있다(이정은, 손지영, 2017; 백지혜, 박재국, 2018). 즉, 공통교육과정을 적용하는 특수학교는 자유학기제를 통해 직업과 진로에만 초점을 두기보다 장애학생들이 다양한 주제의 체험과 활동을 통해 학교생활에서의 행복감을 증대하는 데에 초점을 두고 있는 것으로 해석해 볼 수 있다. 그리고 기본교육과정 운영 학교는 자유학기를 통해 기존 학기에서는 제한적인 사회참여 활동과 진로 체험을 실제적으로 하는데 초점을 두고 있는데 교과에서는 주제 및 진로와 직업 교과의 내용 중심으로 내용을 재구성하는 전략을 사용하며 교과와 자유학기 활동을 연계하여 일반학기에서 충분히 다루지 못했던 생활중심의 기능적 교육과정을 실천할 수 있는 기회로 수업을 활용하고 있다(이정은, 손지영, 2017).

이렇듯 2015 개정 교육과정 개발 이후 이루어진 교육과정 안착방안에서 논의되었던 일반학교의 자유학기제의 목적과 동일하게 운영되기보다 특수학교의 학교별 특

성에 맞는 목적으로 운영되어 지고 있었다.

자유학기제의 수업을 담당한 교사들 중에는 교육과정 재구성 및 자료 개발, 평가 등에 대해 업무 과다를 언급하고 있다(이정은, 손지영, 2017). 그러나 교육과정 재구성 과 수업 과정에서 긍정적인 측면들을 현장 교사 면담에서 찾아 볼 수 있었다.

자유학기제 학년에 내가 선택하여 들어간 것도 아니고 담임을 맞게 되면서 의무적으로 하게 되었는데요. 교육과정을 우리가(교사들이) 새롭게 재구성하고 자료 만들면서 다른 교과 수업때보다 서로 이야기를 나누고 의견도 교류하면서 재미도 있었어요. 또, 내가 직접 교육과정을 재구성 하니까 학생들에게 꼭 필요하면서도 재미있는 내용으로 정말 학생들에게 적합한 내용과 학습자료를 만들어서 수업하니까 학생들 참여도 다른 수업보다 높아서 좋은 것 같아요.

-[H]학교 5교사 면담에서

자료를 만드는 것이 서로 협력해서 상의하면서 만드니까 처음 새로운 업무가 생겼다...라는 생각이 들었지만 처음 생각했던 것 보다 아주 힘들지는 않았어요. 자유학기제를 하면서 주제별 수업을 더 많이 해보고 싶다는 생각도 들었어요.

-[H]학교 8교사 면담에서

자유학기제의 전면 시행이 시작되기 이전에 연구 결과이기는 하지만(이정은, 손지영, 2017; 손지영, 문현미, 2017; 백지혜, 박재국, 2018), 이 연구 결과를 통해 앞으로 해결되어야 할 과제를 찾아보면 다음과 같다. 먼저 체험활동을 위한 지역사회와 다양한 인프라 구축이 필요하다. 이를 위해서는 단위 학교에 맡기기보다 국가 또는 각 지역교육청에서 지역사회 유관기관 및 체험처를 발굴하고 협조체제를 구축해 주어야 한다. 손지영과 문현미(2017)는 이러한 협력 기관에 대하여 지속적인 기관 목록 업데이트를 통한 정보 제공과 인센티브를 마련하는 방법을 제안했다. 또한 자유학기 활동을 지원할 특수교육에 대한 이해와 경험을 갖춘 강사 인력풀을 시도교육청 주도로 관리하고 학교에 검증된 강사를 지원하도록 해야 한다고 제안하였다. 다음으로 자유학기제의 운영에 있어 특수학교 실정에 맞는 연수 콘텐츠 개발이 이루어져야 한다. 정하나, 이영철(2017)의 연구에서는 대부분의 교사가 자유학기제 실시 이전에 연수를 받았으나 일반학교 강사를 초빙하여 실시되는 연수를 받거나 장애학생의 특수성이나 특수학교의 실정을 반영하지 못하여 크게 도움이 되지 않았다고 인식하는 것으로 나타났다. 교사 연수와 더불어 각 학교별 협력체제를 만들어 각 지역별 특수학교 간 함께 정보를 공유하고 연구하면서 자유학기제를 시행하도록 하는 방법도 생각해 볼 수 있다.

## 바. 통합교육 지원 방안

우리나라의 특수교육은 특수교육 관련 법령 개정 시 통합교육을 위한 조항을 제시하고 선언적인 내용이었고, 그러한 조항이 일반 교육 현장에서 받아들이기엔 매우 제한적이었다. 통합교육은 일반교사 주도로 실행되고 있고, 특수교사와의 협력이 필수적이지만 이에 대한 책무에 대한 조항은 마련되지 못하였다. 지금까지 특수교

육 전문가들에 의해 많은 연구와 노력이 이루어져 왔으나 불행하게도 그 효과는 매우 미미하다고 하겠다.

2015 특수교육 교육과정에서는 일반학급이나 특수학급에 배치되어 통합교육을 받는 특수교육대상학생을 위하여 학교 교육과정 위원회에 특수교사 참여를 권장하고 있고, 2015 초중등학교 교육과정에는 특수교육 대상 학생의 교육과정 편성·운영을 위해 관련 교과용 도서와 교수·학습 자료 개발, 평가 등에 필요한 제반 사항을 지원하도록 규정하고 있다. 즉, 특수교육 대상 학생이 일반 학급에 배치되어 교육을 받을 때, 그 학생에게 적합한 교육이 이루어질 수 있도록 교수·학습 자료를 제시 해주어야 한다. 그리고 통합교육 상황에서의 학생의 학습권을 보장해주기 위하여 일반학급의 교육과정 편제와 시간 배당을 적용하되 특수교육대상학생의 학습 특성에 적합한 교육을 받도록 하고 있다.

통합학급 교사는 특수교육대상 학생을 위하여 해당 성취기준에 대한 교수적 수정을 통한 수업이 당연한 일로 받아들여져야 하며, 학생의 수업 참여도를 높일 수 있도록 목표나 활동, 환경 등을 수정해주어야 한다. 하지만 아직까지 그러한 일반교사들의 의식과 노력은 미비한 상태이며 제도적으로 통합학급 교사에게 특수교육 대상학생의 개별화교육에 대한 책무성에 대해 명시되어 있지 않으며 단지 적절한 교육이 이루어지도록 권고하고 있을 뿐이다.

교수적 수정이 거의 실행되지 않고 있는 가장 큰 이유는 일반교사의 교수적 수정을 위한 특수교육 관련 지식과 장애에 대한 이해가 부족하며, 특수교사와의 협력 교수가 이루어질 수 없는 상황이기 때문이다. 현재 특수교육대상 학생을 위한 교육 시스템은 국어, 수학 등의 도구 교과는 특수학급에서 가르치고, 기타 교과는 통합학급에서 가르치게 되기 때문에 각자의 역할에 충실할 뿐 교사 상호간에 협력 교수가 거의 이루어질 수 없는 체제이다(이미숙, 전병운, 2012). 교수적 수정은 성공적인 통합교육을 위해 필수적으로 행해져야 하며 이를 위해서는 일반교사와 특수교사가 기대되는 역할을 수행하며 서로 균형을 맞추어 정보와 책임을 공유하고 협력적인 관계를 유지하여야 한다.

이러한 문제점을 해소하기 위해서는 국가수준 교육과정에 일반학교에 재학중인 특수교육대상학생에 대한 교육 책무성에 대한 구체적인 조항 마련이 가장 중요한 일이다. 그리고 특수교육대상 학생의 학습권 확보를 위한 교과별 교수적 수정 자료를 개발 보급하여야 하며, 통합교육 상황에서 특수교육대상 학생이 적절한 교육을 받을 수 있도록 일반교사와 특수교사와의 협력이 이루어질 수 있도록 지침을 마련하여야 할 것이다. 필요에 따라서 일반교사가 통합학급에서 지도한 내용과 평가 결과를 NEIS에 기록하도록 하는 방안 등이 고려될 수 있다. 이를 위해서는 통합학급에서 특수교육 대상 학생을 지도하는 일반교사를 대상으로 교수적 수정 등 특수교육에 대한 이해를 높이기 위한 연수를 의무적으로 실시하거나 대학원 과정에서 특수교육을 전공한 일반 교사에게 통합학급을 담당하게 하는 것도 하나의 방법이다. 이 경우에는 당연히 인센티브 제도를 주어져야 할 것이다. 특수학급이 설치되어 있



지 않은 학교의 경우에는 특수교육 지원센터에서 통합교육 코디네이터라는 전문가를 배치 또는 지원하는 방법을 생각해 볼 수 있다.

앞으로 많은 논의가 필요하겠지만 궁극적으로는 국가수준의 교육과정을 하나로 통합하여 특수교육 교육과정이라는 용어 자체를 폐지시키는 방법도 고려해 볼만하다. 즉, 우리나라 국가수준의 교육과정은 유치원교육과정, 공통교육과정, 선택중심교육과정, 기본교육과정으로 나누고 학생들의 요구에 따라 교육과정을 선택하여 운영할 수 있도록 한다. 그렇게 한다면 유치원교육과정, 공통교육과정, 선택중심교육과정에 특수교육대상 학생을 배려하여야 하는 조항이 당연히 포함되고 모든 학교 운영자와 교사들이 특수교육대상 학생의 교육에 대한 책무성을 가지게 될 것이고 자연스럽게 통합교육이 이루어질 수 있으리라 사려된다. 다만 기본 교육과정은 유지하여 분리교육 중심의 중도·중복장애학생을 위한 기능중심교육과정으로 전환하여 학생들의 현재 및 미래생활에 필요한 역량을 기르는데 초점을 두는 것도 우리나라 실정에 적합한 방안이라고 생각된다.

## 2. 교수·학습 및 평가

### 가. 교수 학습 지원 방안

2015 개정 교육과정은 학생의 학습에 중점을 둔 교육과정이라고 할 수 있다. 이번 교육과정 개정은 심층적 학습을 요하는 ‘소수’의 교육 내용을 다양한 관심과 흥미 그리고 학업 성취 수준이 다른 모든 학생에게 잘 가르치기 위해서는 성취 수준을 달리 할 것이 아니라 가능한 모든 학생이 높은 성취 수준에 도달할 수 있도록 활동과 경로를 달리하는 접근을 실천해 나가야 할 것이다. 그러한 활동과 경로는 학습자들의 특성을 반영하여 결과적으로는 모든 학생이 높은 성취에 도달 할 수 있게 하는 것이 필요하다(교육부, 2015).

2015 특수교육 교육과정에서도 교과와 핵심 개념을 중심으로 학습 내용을 구조화하고 학습량을 적정화하여 학습의 질을 개선하는데 중점사항을 두고 있다. 즉, 학교는 학생의 장애 특성 및 정도를 고려하여 교육 내용을 재구성하고, 적절한 교수·학습 방법을 마련하여야 한다. 교수·학습 방법 선정에 있어서는 교육목적, 교육내용, 교수자 및 학습자, 환경 등의 조건을 복합적으로 고려해야 하며, 개별적 요구와 함께 장애 정도에 따른 고려 사항, 중재 전략, 또래와의 적극적인 협력 및 다양한 집단 조직 전략 등이 필요하다.

특수교육대상 학생은 적절한 교수 자료를 제공하여도 학습 참여에 관심이 없는 경우가 많다. 이를 위해 2015 특수교육 교육과정에서는 학생의 수업 참여도를 높이기 위하여 긍정적 행동지원, 보조공학 기기 및 의사소통 지원 방안을 마련하도록 규정하고 있다.

긍정적 행동지원이 학교 차원에서 이루어지는 것은 모든 구성원의 관심과 적정 수준의 이해도가 필요하며, 이에 대한 교사들의 전문성이 요구된다. 그러나 대부분

의 교사는 대학에서 긍정적 행동지원에 대한 이론만을 학습하였을 뿐 수업 상황에서 이에 대한 실제적으로 적용해본 경험이 부족하기 때문에 긍정적 행동지원 절차를 현장에 적용하기 위한 전담 코디네이터 또는 수퍼바이저 배치가 필요하다. 현실적으로 교육 현장에서는 긍정적 행동지원 절차를 체계적으로 지도할 수 있는 전문가가 필요하므로 주변 대학이나 관련기관의 협조를 얻어 긍정적 행동지원 관련 전문가의 도움을 받아 실질적인 프로그램을 운영하여야 구체적인 성과를 나타낼 수 있을 것이다.

보조공학 기기 및 의사소통 지원은 학생들의 자발적 의사소통을 유도함으로써 수업 참여도 뿐만 아니라 사회생활에 가장 기본이 되는 부분으로 학생들의 삶의 질에 직결되는 중요한 부분이다. 대부분의 중도·중복장애학생들은 이러한 도움을 필요로 하고 있으나, 실제 적용해 본 교사나 이에 대한 전문성을 충분히 갖춘 교사가 부족하다. 학교 현장에 보조공학 기기가 구비되어 있음에도 활용되지 않는 경우가 있는데 그 이유는 학생들에게 적합하지 않다는 것도 있지만 무엇보다 교사들이 보조공학 기기에 대한 지식과 보조공학 기기를 사용하도록 학생을 훈련하는 방법과 실제 수업에 어떻게 적용해야 하는지 모르기 때문이다(황지현, 2011; 전병운, 2014). 특히 발달장애 특수학교 재학생의 50% 이상이 음성언어로 의사소통하기 어려운 실정임에도 체계적인 보완·대체 의사소통 체계(AAC)를 적용하고 있지 않아 학생들의 교육권 확보 차원에서 이에 대한 대책이 시급하다(함미애, 전병운, 2017). 따라서 AAC 체계의 이론적 교육뿐 아니라 실제 적용을 위한 연수 교육을 통하여, 다양한 학생들의 요구와 상황들에 적용할 수 있도록 그에 대한 정보를 필요할 때마다 제공할 수 있는 시스템을 제공하여야 한다.

#### 나. 평가 조정을 위한 지원 방안

2015 특수교육 교육과정에서는 학교는 학생의 장애특성 및 정도에 따른 평가조정 방안을 마련하여 학생을 평가하여야 하고, 학생에게 배울 기회를 주지 않은 내용과 기능은 평가하지 않도록 한다고 규정하고 있다. 이에 국립특수교육원에서는 장애학생 평가조정 매뉴얼을 개발하여 보급한바 있다. 각급학교 학업성적관리위원회에서는 장애학생에게 평가 조정이 필요한지 판단하고 필요하다면 어떠한 방법이 적절한지 사정을 시행하여야 한다. 특수교육대상 학생의 경우, 개별화교육지원팀에서 각 학생에게 적합한 평가조정 방안을 지원하게 된다.

평가 조정은 접근 기술(access skill)과 표적 기술(target skill)로 나누는데, 접근기술은 검사 과제에 학생이 지닌 장애의 특성을 고려한 물리적인 접근 기술을 의미하고, 표적 기술은 학력 평가 등을 통해 내용적 측면에 해당하는 개념(과제), 자체 또는 인지 과정을 조정해서 평가에 참여하는 것을 말한다(박경옥, 김지연, 2017). 접근 기술은 평가 방법이나 환경에 있어서 시각장애, 청각장애 학생의 경우 보조공학 기기의 지원을 받고, 평가 시간을 비장애학생들의 2배로 하거나 자폐스펙트럼 장애학생의 경우 독립적인 공간에서 개별 학습(검사) 환경을 제공할 수 있다. 정서 및 행

동장애 학생의 경우 학습 및 검사 지시 사항을 단순화하고 구체적으로 변경하거나 문제지에 직접 응답할 수 있도록 허용할 수 있다(최종근, 2015). 이러한 장애학생들을 위한 다양한 평가 조정이 보다 정확하고 구체적이려면 전문가 지원 혹은 특수교사 자문을 통한 교과별 평가 조정 계획을 학년 초에 수립하여 문서화 할 필요가 있다. 그러나 아직 우리나라에서는 교사들이 특수교육대상 학생을 위한 평가 조정에 익숙하지 않기 때문에 장애 특성을 고려한 교과별 평가를 위하여 평가 조정 매뉴얼(국립특수교육원, 2016)을 참고하여 예시 자료를 마련하여 모든 교사들이 그 내용을 숙지하고 평가 조정에 고려하여야 한다. 그리고 특수교육대상 학생이 성취기준을 수정하거나 대체한 대안평가에 참여한 경우에는 그 결과를 비장애학생의 정규 평가 결과와 합산하거나 비교하지 말아야 한다.

## IV. 결론

교육과정의 효율적 실행은 결국 학교 운영의 책임이 있는 관리자와 이를 실제 수업에 적용하는 교사에 의해 좌우된다. 학교 관리자는 교육과정 편성·운영에 관한 전반에 대한 이해와 이에 필요한 전문적인 지식이 필요하고, 교사는 교육과정이 추구하는 취지를 올바르게 실행하는데 필요한 지식과 방법을 알고 이를 수업 상황에서 어떻게 적용하고, 보다 바람직한 수업 개선을 위해서 얼마나 노력하고 있는지에 대한 태도 등이 교육과정 실행에 가장 중요한 관건이다.

교육부에서 아무리 바람직한 국가수준의 교육과정을 개발하고 그에 따른 교과서 및 관련 보완자료를 만들어 보급한다 하더라도 교사가 그 내용을 이해하지 못하고 수업에 적용하려는 노력을 기울이지 않는다면 아무런 의미가 없는 교육과정이라고 할 수 있다. 특수교육 현장에서 많은 관리자들과 교사들이 교육과정의 실행을 위하여 많은 노력을 기울이고 있지만 선행 연구들에 따르면 그 결과가 그다지 긍정적이지만은 않다.

교육부와 국립특수교육원에서는 교육과정의 개발과정과 개발 후 여러 번의 공청회와 교사 연수를 통하여 2015 교육과정 개정에 대한 취지와 핵심 개정 내용을 전달하려고 노력하였지만, 일부의 교사들에게 전달될 뿐 많은 교사들이 이 취지에 공감하지 못하고 있는 것이 현실이다. 사실 상당수의 특수교육 전문가들과 교사들은 교육과정 개정 이유와 취지에 관심을 기울이지 않으며, 교육과정 운영상의 변화에 대한 어려움만을 토로하는 경우도 있다. 특수교육 교육과정이 현장에서 잘 실행되기 위해서는 다양한 관점에서의 접근이 필요하다. 앞에서 제시한 교육과정 실행 방안을 정리하면 다음과 같다. 이러한 내용을 고려하여 교육과정을 운영하지 않으면 교육과정 현장 실행에 대한 어려움은 지속될 것이다.

먼저 효율적인 교육과정 실행을 위해서는 교육과정 개발을 위한 기초 연구가 충실히 이루어져야 한다. 우리나라 국가수준 교육과정 개발 과정을 보면 일반교육과 특수교육간의 연계가 미흡하며 총론과 각론간의 연계 시스템이 매우 부족하다. 특

수교육 교육과정 중 기본교육과정 각론 개발 팀에서는 총론에서 제시한 역량중심 교육의 취지와 기본교육과정의 성격을 반영하여 교과별 영역과 성취기준을 개발하여야 하지만 기초 연구 부족으로 총론의 취지와 현장의 요구를 충분히 반영하였다고 보기 어렵다. 또한 총론과 각론간의 연계 강화를 위하여 '교육과정 각론조정위원회'를 설치·운영하여 교과 교육과정 개정 과정을 모니터하고 필요에 따라 조정을 하는 절차는 필수적이라고 하겠다.

둘째, 국가수준의 특수교육 교육과정은 하나의 전반적인 지침이라고 볼 수 있으며, 구체적인 내용은 학교 교육과정에서 학교 실정에 알맞게 편성 운영하여야 한다. 2015 특수교육 교육과정은 과거에 비해 운영의 자율성을 확대하고 있으므로 학교 교육과정 운영위원회를 중심으로 민주적인 절차에 따라 의견을 모으고, 관리자는 합리적 판단으로 교육과정 운영 방향을 결정하여야 한다. 이 때, 그 결정은 행정 편의가 아니라 학생의 핵심 역량을 증진시킬 수 있는가에 초점을 두어야 한다.

셋째, 특수교육 교육과정은 개인차가 심한 특수교육대상 학생을 위한 기준이라고 볼 수 있으므로, 결국 교사의 교육과정 재구성 능력에 의해 성패가 좌우되므로 교사들의 교육과정에 대한 이해도를 높이고 교육과정 재구성에 대한 교육을 강화하여 이에 대한 역량을 강화하여야 할 것이다. 아울러 학생 개개인의 특성을 정확히 파악할 수 있는 평가를 통하여 학생의 필요에 따르는 교육이 이루어져야 한다.

마지막으로, 교사들은 학생들의 교수·학습 개선과 수업 참여도를 높이기 위한 꾸준한 노력이 필요하다. 2015 특수교육 교육과정에서는 이에 대한 방안으로 긍정적 행동지원과 보조공학기기 및 의사소통 지원을 제시하고 있다. 교사는 이러한 방법 뿐만 아니라 학생들의 학습 동기를 높이고, 궁극적으로 삶의 질을 높이기 위한 다양한 교수 전략을 탐구하고 이를 학생들에게 적용해 보아야 한다. 이를 위하여 국가 또는 교육청 단위의 연수 프로그램 참여도 필요하지만, 대학 등 해당 지역의 교사 교육 프로그램에 참여하여 수업 전문성을 높이기 위한 노력이 필요하다.

교육과정의 실행은 앞서 제시한 교육과정 문서, 학교, 학교 외부 기준들을 상호 융합적으로 고려하여야 하며, 각 기준에 포함되어 있는 요인들이 교육과정을 실행하는데 적절한지를 확인하여야 한다. 그 과정에서 문제점이 드러난다면 그 이유가 무엇인지 알아보고 해결 방안을 탐색하여야 할 것이다. 그 결과는 교육과정 실행을 도와 주고, 추후 교육과정 개정 방향에 구체적인 시사점을 제시해 줄 수 있을 것이다.

## 참고문헌

- 교육부 (2015). 문이과 통합형 교육과정 구성 방안 연구.
- 국립특수교육원 (2015). 2015 특수교육 교육과정 총론 시안 개발 연구.
- 국립특수교육원 (2016) 2015 특수교육 교육과정 안착방안 연구.
- 곽영순 (2015). 미래 학교교육 변화 및 교육과정 재구성에 필요한 교사 전문성 탐색. 교과교육학연구, 19(1), 93-111.
- 김두정 (2014). 교과교육과정 개혁, 어떻게 할 것인가?. 제3차 국가교육과정 포럼 자료집.
- 김대현, 김광하, 김진숙, 김차진, 박창언, 정광순, 지은경 (2015). 2015 개정 교육과정 현장 안착 방안 연구. 세종: 교육부.
- 김선영 (2016). 역량중심 교육과정 구현을 위한 교과교육과정 성취기준의 진술방식 탐색. 교육연구, 66, 1-28.
- 김선영, 김가은 (2015). 교육과정 실행 과정에서 교사가 경험하는 갈등에 대한 고찰. 15(1), 261-285.
- 김두정, 김소영 (2017). 교육과정의 실행 기준에 관한 연구 - 교육과정 실행 요인 및 기준, 교육과정 실행의 실태 및 개혁의 과제 - 교육문화연구. 23(2), 37-59.
- 김민희(2015). 지역 교육과정 운영 개선방안 탐색. 사회과학연구, 32(1), 77-96.
- 김수영 (2017). 지체장애학교 중도·중복장애학생에 대한 교육과정 실행에 관한 질적 연구 - 초등학교를 중심으로 - 지체 중복 건강장애연구, 60(3). 163-193.
- 김숙, 강현석 (2009). 교육과정 정렬에 근거한 중학교 수학과 교육과정 분석. 교육과정연구, 27(1), 111-139.
- 김정기, 전병운 (2017). 지적장애 특수학교 교사들의 보완대체 의사소통 적용 경험에 관한 질적 연구 - 학교 안 전문적 학습공동체 사례를 중심으로-. 보완대체의사소통연구. 5(2), 51-74.
- 김정혜, 박창언 (2013). 정인지체 특수학교 교사의 교육과정 실행 유형 분석. 학습장애연구, 10(3), 105-128.
- 김재복 (1997). 우리나라 교육과정이 개발과 평가. 교육논총, 14, 25-48.
- 김재춘 (2010). 2009 개정 교육과정(총론)의 가능성과 한계 탐색. 교육과정연구. 28(3), 57-83.
- 김현욱, 민용성 (2013). 2009 개정 교육과정에 따른 초등학교 통합교과 교육과정의 학년군과 20% 증감 운영에 대한 적용 실태 및 요구 분석. 통

- 합교육과정연구. 7(3), 31-52.
- 남수현 (2017). 교사학습공동체 참여 과정에서 특수학교 교사의 자기주도성 발달 탐구. 석사학위논문. 한국교원대학교 교육대학원.
- 김종철, 이윤식 (2013). 초등교사가 지각하는 학교장의 수업지도성, 교사의 수업전문성, 학교조직몰입, 학교조직효과성 간의 관계. 한국교원교육연구 20(4), 331-354.
- 류지영 (2018). 배움의 공동체 방식 수업연구회 운영을 통한 특수교사의 변화. 석사학위논문. 공주대학교 일반대학원.
- 박승희, 이효정, 허승준 (2015). 전국 중학교 특수학급 및 통합학급 수업의 실제: 중학교 통합교육의 실상과 허상. 특수교육. 14(1), 27-62.
- 박찬규 (2014). 학교교육과정 운영의 실태와 개선방안. 국가교육과정 포럼 전문가 운영 종합보고서.
- 박청원 (2008). 학교장의 도덕적 지도성이 교사의 학교장 신뢰 및 교직헌신에 미치는 영향. 교육문화연구, 14-2, 93-123.
- 방제철, 표윤희 (2016). 특수학교장의 수업지도성, 학교풍토, 교사효능감, 수업전문성에 대한 지각과 영향 관계. 특수교육 15(2). 31-55.
- 서경혜 (2009). 교사들의 교육과정 재구성 실천 경험에 대한 사례연구. 교육과정연구. 27(30), 159-189.
- 서명석 (2011). 교육과정 재구성의 개념적 애매성과 모호성 비판. 교육과정연구. 29(30), 75-91.
- 소경희 (2000). 우리나라 교육과정 개정에서 총론과 각론의 괴리 문제에 대한 고찰. 교육과정연구, 18(1), 201-218.
- 손지영, 문현미(2017). 특수학교 자유학기에 대한 특수교사의 경험과 인식 - 2016년 연구학교 담당교사 면담을 중심으로. 특수교육재활과학연구. 56(3). 395-423.
- 배지은 (2013). 초등학교 담임연임제 실행 방안 연구. 석사학위논문. 고려대학교 대학원.
- 백은희, 박은송, 김창호, 정수연, 김달봉, 김정민 (2014). 특수학교 중고등학교 창의적체험활동도서의 내용, 체계 개발 및 타당성 검토. 지적장애연구. 16(1). 391-411.
- 백지혜, 박재국 (2018). 특수학교 자유학기제 운영 실태 및 특수교사의 인식. 특수아동교육연구. 20(1), 69-106.
- 이경진, 김경자 (2005). “실행”을 중심으로 본 교육과정의 의미와 교사의 역할. 23(3), 57-80.

- 이두휴 (2005). 일반학교 특수학급에 배치된 초임 특수교사의 교직사회화 과정 연구. *교육사회학연구*. 15(3), 205-237.
- 이미숙, 전병운 (2012). 초등 특수학교 및 특수학급 교사의 수학과 운영 실태 및 개선 방안 분석. *특수교육아동연구*, 14(2), 311-338.
- 이순자 (2013). 초등학교 특수학급 교사의 교직문화에 관한 사례 연구. *특수교육학연구*. 48(1), 277-313.
- 이승준, 박찬웅, 이승학(2015) 중등부 특수학급의 창의적 체험활동에 대한 교사의 인식과 운영실태. *특수교육재활과학연구*. 54(3)
- 이정은 손지영 (2017). 특수학교 자유학기의 교육과정 현황 및 실행전략 분석: 2016년 자유학기제 연구학교를 중심으로. *특수교육연구*. 16(3), 105-131
- 전병운(2014). 한국 특수교육의 새로운 방향 탐색을 위한 교육과정 개정의 과제. 2014 한국 특수교육학회 추계학술대회 자료집. 12-27.
- 전병운, 유재연 (2009) 특수교육과 교과교육. 서울: 교육과학사
- 정광순 (2015). 통합수업의 관점에서 본 차기 교과교육과정 개정. *학습자중심 교과교육학회 학술대회 2015(1)*, 105-123.
- 정은혜 (2014). 특수교사의 수업 전문성에 관한 구조적 분석. 박사학위논문, 공주대학교 대학원.
- 정은혜, 전병운 (2014). 동료교사간 교육활동 리더십에 관한 특수교사의 인식 분석. *한국교원교육연구*, 31(1), 49-68.
- 정하나, 이영철 (2017). 특수학교 자유학기제에 대한 특수교사의 인식 기대효과 및 운영과제. *특수교육재활과학연구*, 56(2). 169-187.
- 함미애, 전병운 (2017). 지적장애 특수학교 교사들의 수업 멘토링 경험에 대한 질적 연구. *특수교육연구* 24(2), 50-86.
- 홍후조 (2009). “2009 개정 교육과정 총론 시안에서 학년군, 교과군 개념의 교육과정적 의의 분석”. *교육과정연구*, 27(4), 47-70.
- 홍원표, 윤은영, 곽은희 (2013). 2009개정 교육과정에 따른 초등학교 학년군 제도의 현장 적용에 대한 탐색적 연구. *초등교육연구*. 26(2), 173-196.
- 황지현 (2011). 로우테크 보조공학 활용을 위한 협력적 팀워크 중재가 지적장애 중학생의 글씨쓰기 명료도와 시간에 미치는 영향. 석사학위논문. 이화여자대학교 대학원
- 최종근 (2015). 증거기반 특수교육 실제에서 평가 조정의 의의와 원칙. *학습장애연구*, 7(2), 211-239.
- Marsh, C. J., & Willis, G. (2007). Curriculum : Alternative approaches,

- Ongoing issues. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- Mercer C.D., & Mercer A. R. (2005). Teaching Students with Learning Problem. N.J.: Prentice Hall.
- Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. Hand book of research on curriculum, 40(4), 402-435.
- Westling D. L., & Fox L. (2000). Teaching Students with Severe Disabilities. N.J. : Prentice Hall.