

특수 교육 대상자의 교육 욕구와 대학 교육

박 경 숙 ! 국립특수교육원장

우리의 교육 역사에서 특수 교육 대상자들이 교육 받을 권리를 지닌 것으로 인정된 역사는 그렇게 길지 않다. 1970년대 이전 일부 선각자들에 의해 주도되어 왔던 특수 교육 대상자의 교육은 1977년 특수 교육 진흥법이 제정되면서 공적 책임에 대한 자각이 이루어졌고, 급격한 발전이 이루어졌다. 그러나 그 이후에도 이들의 교육은 초·중등 교육에 대한 관심이 모두였을 뿐 대학 교육은 제대로 논의되지 않았다. 이들의 대학 교육을 논의하게 된 것은 1990년대 중반 이후의 일이다.

대학 교육은 사회에 투입될 인적 자원을 생산하는 교육으로 사회 발전에 중요한 역할을 담당한다. 이를 위해 대학은 새로운 지식과 기술을 도입하고, 미래를 개척·창조해야 한다. 대학이 이런 기능을 제대로 수행하기 위해서는 엘리트주의(elitism)에 사로 잡혀 있는 현 체제를 개혁하지 않으면 안 된다. 체제의 개혁을 통해서만 대학이 시대가 요구하는 기능을 제대로 발휘할 수 있고, 대학 교육의 구조에 압박을 받고 있는 초·중등 교육을 바로 잡아 나갈 수 있다. 이는 특수 교육의 경우에도 결코 예외로 하지 않아야 한다. 주지주의적 지식과 지적 수월성만을 최고의 가치로 인정하는 현실에서 개인의 가치와 평등을 우선하는 특수 교육은 무시될 수밖에 없다.

따라서 이 글에서는 이 시대가 요구하는 교육 개혁은 어떤 방향을 취해야 하며, 이러한 교육 개혁과 특

수 교육 대상자들의 교육은 어떤 관련을 지니고 있는지를 살펴본 다음, 특수 교육 대상자의 대학 교육 실태와 이들의 대학 교육을 위해 대학이 추구해야 할 방향과 해결해야 할 과제를 알아보고자 한다.

I. 지식 기반 사회와 특수 교육 대상자의 대학 교육

1. 지식 기반 사회의 교육 개혁과 특수 교육

새 천년의 첫 세기인 21세기는 지식이 중심이 되는 사회라고 예견되어 왔고, 그러한 특징은 이미 다양하게 나타나고 있다. 인류의 역사 이래 지식이 기반이 되지 않은 시대는 없었다. 어느 시대이든 인류는 끊임 없이 지식을 생산해 왔고, 그 지식으로써 세계를 이해하고, 그 사회의 기반이 되는 체도를 운영해 왔다. 그러나 포스트 모던(post modern)의 시대로 규정되는 이 시대에 지식을 다시 강조하는 이유는 사회의 구조 변화에 따라 지식이 이전과는 다른 기능을 담당하며, 다른 위치를 차지하게 되었기 때문이다.

현재 지식은 문화의 전달 도구나 세상 물리의 이해 수단이 아니라, 자원이고, 상품이며, 힘의 원천이다. 지식이 자원 곧, 경쟁의 원천이 되는 시대는 20세기 후반 정보 기술의 발달이 그 기폭제로 작용하였다. 정보 기술의 발달로 인해 하루가 다르게 쏟아져 나오

는 정보는 이전의 사고 구조나 도식으로는 접근할 수 없고 이해할 수도 없다. 정보를 가공하고, 재구성하고, 재구조화 해야만 지식을 창출해 낼 수 있고, 지식을 활용할 수 있다(이돈희, 2000). 이런 정보의 지식화를 위해 지식의 전달 즉, 정보의 전달에 중점을 두어 왔던 이전의 교육은 그 체계를 바꾸어야 한다. 교육의 체계를 개혁하지 않고는 지식이 기반이 되는 사회를 대비할 수도 없고, 유도할 수도 없다. 왜냐 하면 지식의 생산·보존 및 활용의 원천적 능력은 근본적으로 교육에 의존하기 때문이다.

이와 같은 교육 개혁은 초·중등 교육과 고등 교육 모두를 대상으로 해야 하나, 황적으로는 특수 교육도 포함해야 한다. 교육의 수월성 제고에 초점을 맞춘 이전의 교육 개혁은 장애 학생들을 교육 개혁이 요구되지 않는 대상 또는 개혁의 걸림돌이 되는 대상으로 규정하여 왔다(김병하, 2000). 그러나 특수 교육의 개혁을 포함하지 않는 교육 개혁은 완전한 개혁이 되지 않는다. 특수 교육은 보편과 정상에서 이탈된 개인을 대상으로 출발한 교육이다. 교육이 보편적이고 정상적인 학생들만을 대상으로 지향함으로써 보편과 정상을 이탈한 장애 학생들을 일반 교육과 분리된 특수 교육이라는 특정 범주에 포함하지 않을 수 없었다. 그러나 보편과 정상이란 몰개성적이며 비정상적인 개념이다. 보편이란 평범함을 추구하면서 비범함을 배제하는 편협한 개념이며, 정상이란 이상을 가정하는 가상의 왜곡된 개념이다. 보편과 비범, 정상과 이상이 함께 어우러져야 정상이 된다. 정상과 보편만이 전체를 대표한다는 가정은 전체를 왜곡할 뿐, 전체를 대표하지 못한다. 이는 상대와의 비교를 통해 정상과 보편을 평균적인 표준으로 전제한 객관주의의 틀일 뿐 주관주의의 틀은 아니다. 그러므로 객관적 도식을 배척하는 이 시대 특수 교육의 패러다임은 특수 교육과 일반 교육을 하나의 틀 속에 통합되어 있는 전체로 본다(Skatic, 1991).

미국의 경우 「A Nation at Risk」 보고서 이후 이루어진 교육 개혁을 '제 1의 개혁 물질' 이라면, 현재 이루어지고 있는 교육 개혁은 '제 3의 개혁 물질'로서 학교의 재구조화를 목표로 한다(Gartner & Lipsky, 1997). 학교의 재구조화는 특수 교육을 일반 교육과 분리하여 별도의 체제로 인정하는 이중 체제를 부정하고, 장애 학생을 포함한 모든 학생들을 성공적으로 교육할 수 있는 일원화된 체제를 지향한다. 따라서 지식 기반 사회의 교육 개혁은 특수 교육을 일반 교육과 분리된 별도의 특별한 체제가 아니라 일반 교육에 통합된 하나의 체제로 간주하고, 일반 교육의 개혁을 통해 특수 교육을 지원하는 체제의 구축을 목표로 해야 한다고 할 수 있다.

2. 교육 개혁과 특수 교육 대상자의 대학 교육

특수 교육은 본래부터 개인을 존중하는 교육이었다. 그러나 이제까지 개인을 존중하는 교육은 그렇게 관심의 대상이 되지 않았다. 교육은 단지 평균적인 표준 집단만을 대상으로 하였지, 개인을 대상으로 하지 않았다. 그러나 교육 패러다임의 전환은 이제 학생을 모두 독특한 교육 욕구와 창의적인 개성을 지닌 개인으로 인정한다. 그러므로 특수 교육 대상자들도 독특한 교육 욕구를 지닌 존엄한 개인으로 일반 학생들과 동일하게 교육을 보장받을 수 있는 존재로 인정받아야 한다.

우리 헌법 제 31조에는 "모든 국민은 능력에 따라 균등하게 교육받을 권리가 있다."고 규정되어 있다. 이것은 대한민국 국민이면 누구나 교육받을 권리를 갖는다는 것이다. "능력에 따라 균등하게 교육을 받을 권리가 있다."라는 표현은 진정한 교육 기회의 균등권을 의미한다. 이는 동등한 균등(equal as same)이 아니라 적합한 균등(equal as fitting)이라는 의미이다. 적합한 균등이란 개인은 능력의 최대 가능성을

찾아 보다 높은 삶의 가치 수준으로 도달하는데 도움이 되도록 교육을 받아야 한다는 의미이다(김정권, 1996). 이렇게 볼 때 특수 교육 대상자인 장애 학생들도 일반 학생들과 똑같이 그들의 독특한 교육 욕구에 따라 균등한 교육을 보장받을 권리를 지니고 있다고 봐야 한다. 그러나 이 시대에 적합한 균등이란 과연 무엇인가를 생각해 봐야 한다.

지식 기반 사회라고 규정되는 이 시대는 초·중등 교육만이 아니라 고등 교육과 그 이후의 계속 교육을 요구하며, 수월성만을 추구하는 교육이 아니라 원하는 모든 이들에게 언제든지 필요한 교육을 제공하여 변화하는 환경에 적응하고, 변화를 주도해 나가는 주도자가 되도록 교육해야 한다. 그러므로 고등 교육은 이전과 같이 일부 엘리트만을 대상으로 하는 교육이 아니라 사회 구조의 변화에 따라 원하는 모든 이들에게 필요한 교육을 제공하도록 보편화되어야 한다. 그렇지 않으면, 대학은 시대의 변화를 주도할 자원을 개발할 수 없고, 이런 자원을 개발하지 않는 대학이나 사회는 경쟁에서 배제될 수밖에 없다. 따라서 대학 교육의 기회는 특수 교육 대상자인 장애 학생들에게도 개방되어야 하고, 이들도 비장애 학생들과 마찬가지로 대학 교육을 통해 변화하는 환경에 적응하고, 사회의 변화를 주도해 나가는데 필요한 지식과 능력을 습득하도록 교육받아야 한다고 할 수 있다.

II. 특수 교육 대상자의 대학 교육 실태

1. 한국의 특수 교육 대상자 대학 교육 실태

우리 나라 특수 교육 대상자의 대학 교육은 1995학년도 비장애 학생들과의 경쟁을 통해 대학에 입학하는 진학 제도 외에 특수 교육 대상자들의 대학 입학 특별 전형 제도를 도입한 이후부터 본격적으로 확대되기 시작하였다. 장애 학생 대학 입학 특별 전형

제도는 대학 또는 전문 대학에 장애 학생이 정원 외로 입학할 수 있도록 규정한 제도이다. 이는 장애인 복지법 제 19조의 규정에 의해 장애 등록을 필한 자로서, 특수 교육 진흥법 제 10조에 의거 특수 교육 대상자로 선정되는 자는 대학의 장이 정하는 방법에 의해 입학이 가능하도록 한 제도이다. 이 제도는 장애 학생들에 대한 국가의 의무를 충실히 이행하기 위해 마련한 적극적 평등 조치의 하나로 이들의 상대적 소외감과 기회 박탈감을 해소하기 위해 마련되었다. 경쟁 입학 제도에 비해 정원 외라는 특별 대우를 부여하여 장애인의 진정한 평등에 어느 정도 괴리되는 제도라고 주장하는 이들도 있지만, 완전 경쟁이라는 우리의 대학 입학 제도에 비취 볼 때, 이 제도는 장애 학생들의 고등 교육 기회를 확대·제공하는 하나의 대안임은 분명하다. 왜냐 하면 장애 학생들은 심신의 장애로 인하여 비장애 학생들과 동등한 정도의 학습 기회를 가질 수 없을 뿐만 아니라, 여러 가지 학습 활동에서도 제한을 받을 수밖에 없기 때문이다(강위영 외, 1997).

장애 학생 대학 입학 특별 전형을 통해 대학에 입학한 특수 교육 대상자는 1995학년도에 6개 대학 107명, 1996학년도에 16개 대학 201명, 1997학년도에 30개 대학 234명, 1998학년도 39개 대학 298명, 1999학년도에 40개 대학 349명, 2000학년도에 39개 대학 313명으로 확대되었다(교육부, 2000). 그러나 대학 입학 특별 전형 특수 교육 대상자의 수가 약 1,500여 명에 달하고 있는 2000년 현재 이들의 학습권 보장을 위해 마련된 체계적인 지원 방안이 없다는 데 문제가 있다. 즉, 대학에는 장애인 편의 시설도 제대로 설치되어 있지 않고, 특수 교육 대상자들의 학습을 위한 지원 도구도 제대로 제공되지 않고 있다. 따라서 현재 우리 나라 특수 교육 대상자의 대학 교육 실태는 기회를 제공하는 수준에 있을 뿐, 이들의 학습의 질을 보장하는 제도나 서비스는 아직 제

“

장애 학생 대학 입학 특별 전형 제도는

장애 학생들에 대한 국가의 의무를 충실히 이행하기 위해 마련한

적극적 평등 조치의 하나로

이들의 상대적 소외감과 기회 박탈감을 해소하기 위해 마련되었다.

”

대로 마련되어 있지 않은 실정이라 할 수 있다.

2. 외국의 특수 교육 대상자 대학 교육 실태

(1) 미국

미국은 1975년 장애 아동 교육법(The Education for All Handicapped Children Act: EHA)의 제정 이후 고등학교의 장애 학생 수가 대폭 증대되었고, 그들의 고등 교육 욕구도 크게 증대되었다. 이에 따라 1992년 미국 장애인법(The Americans with Disabilities Act: ADA)은 모든 교육 기관의 프로그램, 서비스 및 활동에 장애인의 접근을 용이하게 해야 하며, 장애인을 편견 없이 공정하고 정확하게 평가하도록 규정하였다. 이런 법률의 진보와 욕구의 고양에 따라 1994년 장애 학생들의 고등 교육 진학률은 31.9%를 나타내었다(U.S. Department of Education, 1994). 미국의 대학들은 장애 학생의 교육을 위해 장애 학생부를 설치하고 장애 학생이 요구하는 컴퓨터, 대필, 수화 통역, 개별 평가, 녹음 테이프, 점자나 확대 활자 그리고 필요한 경우 개인 지도 등의 특별 서비스를 제공하고 있다. 또한 2년제 지역 사회 대학은 물론 4년제 대학들도 장애 학생들의 교육을 16~21세의 장애 학생을 위한 전환 교실을 운영하고 있다(국립특수교육원, 1998).

미국의 장애 학생들이 대학을 선택하는 방법은 대학이 서비스를 광고하거나, 학생 자신이 장애 학생임을 알리는 방법으로 구분된다. 그러나 대학이 장애 학생의 수용에 실패하는 경우 그 책임은 대학 행정가

의 몫이 된다. 교수는 강의에서 장애 학생의 참여를 가능하게 하는 여건을 만들어야 하며, 학생이 교실·체육관·실험실 등에 출입이 가능한지 고려해야 하고, 모든 장애 학생들에게 비장애 학생과 동일한 양의 정보를 제공해야 한다. 이는 모두 ADA에 규정된 소수 집단에 대한 편견의 금지 및 기회 박탈의 금지 규정에 따라 이루어지는 조치들이다. 따라서 미국의 경우 대학 교육을 원하는 장애 학생들은 모두 고등 교육의 기회를 보장받으며, 대학에 진학하는 경우 그들의 욕구에 따라 다양한 지원을 제공받고 있다고 할 수 있다.

(2) 독일

독일은 고등 교육법 제 2장 제 5조에 장애 학생의 개별적인 욕구를 고려할 것을 대학의 특별한 의무 사항으로 규정하고 있다. 1994년 독일의 장애 대학생은 전체의 2.3%를 차지하며, 전체 대학생의 10.4%는 장기 질환을 앓고 있는 것으로 나타났다. 독일의 전체 대학생을 약 180만 명으로 계산할 때 장애 학생의 수는 39,000명이었고, 장기 질환을 앓고 있는 학생의 수는 177,000명이 된다(국립특수교육원, 1998).

독일의 대학들은 장애 학생의 입학 및 이들의 학습과 생활의 지원을 학생 관리처에서 담당하며, 장애 학생을 대변하는 장애 학생 대의원을 두고 그들의 문제를 대변하도록 규정하고 있다. 또한 독일은 연방 교육법에 장애 대학생을 지원하는 규정을 두고, 건축비의 50% 이상을 경사로, 엘리베이터 등의 편의 시설을 설치하는데 지원하고 있다. 특히, 동독 지역의

대학 건물에 대한 규정은 전반적으로 장애물이 없는 건물을 목표로 하고 있으며, 장애 학생인 대의원들이 이 계획에 참여하도록 보장하고 있다. 따라서 독일의 대학들도 장애 학생들에게 비장애 학생과 차별 없는 교육을 제공하고 있으며, 장애 학생들의 학습과 생활을 위하여 담당 부서와 규정을 두고 이들의 생활과 학습을 지원하고 있다고 할 수 있다.

(3) 호주

호주는 장애 학생들이 중등 학교 졸업 이후 학업을 계속하고자 하면, 고등 교육을 지원하는 다양한 기제를 마련하고 서비스를 제공하고 있다. 이는 비장애 학생들이 의무 교육을 마친 이후 계속 교육을 선택하는 경우와 같이 장애 학생들의 고등 교육도 개인적인 선택의 문제로 고려한다는 입장이다. 호주의 38개 대학 중 33개 대학이 장애 학생의 지원을 위해 장애 학생 담당 요원을 채용하고, 장애 학생들의 학습을 위해 고도의 특수화된 장비와 교재, 수화 통역자 등을 제공하고 있다(국립특수교육원, 1998).

호주의 대학에서 이루어지는 장애 학생 지원 서비스는 크게 일반적인 서비스와 특별한 서비스로 구분된다. 일반적인 서비스는 중등 학교와의 연계, 진로 지도, 개인적인 학습 상담 후원, 등록 보조, 특별한 평가와 시험 설비, 대안적인 교수와 학습 배치, 문제 해결과 학습 전략을 포함한 학습 프로그램, 건강과 복지 서비스, 교수와의 접촉 네트워크, 학생이 자신감과 정체감을 유지하도록 보조하는 지원 직원과 같은 서비스를 포함한다. 그리고 특별한 서비스는 통역자·필기자 / 대필자·점자·강의 녹음 자료 등의 설비 제공, 의사 소통 보조 그리고 편의 시설의 설치 등을 포함한다. 그러므로 호주의 장애 학생 대학 교육은 그 기회의 보장은 물론 학습과 생활에 필요한 지원 서비스를 충분히 제공한다는 데 특징이 있다고 할 수 있다.

Ⅲ. 대학의 특수 교육 대상자 교육 방향 및 과제

1. 대학의 특수 교육 대상자 교육 방향

대학은 지식의 전문화와 심화, 문화적 또는 학문적 유산의 보존·발굴·계승·창조 활동, 지적 활동의 전달·계승을 위한 활동과 지적 이해를 돕기 위한 활동을 해야 하고, 사회에 참여하여 문제를 해결하는 활동을 해야 한다. 대학이 본질적인 활동을 유지하면서 특수 교육 대상자의 교육을 수행하기 위해 추구해야 할 방향은 다음과 같다.

첫째, 대학은 운영 체제의 다양화를 조장해야 한다. 운영 체제의 다양화는 교육 제도, 교육 내용 및 교육 방법의 다양화를 의미한다. 현재 대부분의 나라들은 경쟁력의 강화를 위해 고등 교육의 보편화를 추구하고 있다. 이러한 고등 교육의 보편화는 교육 대상의 이질화와 교육 욕구의 다양화를 수반한다. 현재와 같은 획일적인 교육 과정과 교육 방법으로는 이질적인 학생들의 다양한 교육 욕구도 바람직하게 충족시킬 수 없다. 따라서, 대학은 시대의 요구를 반영하고 특수 교육 대상자와 같은 이질적인 학생들의 수용을 위해 입시 및 졸업 제도는 물론 교육 과정, 교수 방법, 교육 평가 운영 등 여러 측면을 다양화해야 한다.

둘째, 대학은 교육의 평등성을 확보해야 한다. 교육의 평등성은 교육 기회의 보장만이 아니라, 교육의 과정과 결과의 평등을 포함하는 적극적인 개념이다(강무섭, 1990). 교육의 과정은 교수 요원, 교수의 질, 물리적 교육 시설 등의 투입 요인에 의해 결정된다. 특수 교육 대상자의 교육을 위해서는 이들의 장애 때문에 특별한 투입 요인들을 확보해야 한다. 이 요인들을 확보하지 않고 이루어지는 특수 교육 대상자의 교육은 평등한 교육으로 인정될 수 없다. 또한 교육 결과의 평등은 졸업 이후의 평가에서 동등한 평

가를 받아야 한다는 것을 의미한다. 동일한 교육을 받고도 결과를 다르게 평가받는다면 교육의 평등성은 보장되지 않는다. 따라서 대학은 특수 교육 대상자의 교육을 위해 교육 기회의 평등만이 아니라, 교육의 과정과 결과의 평등을 보장하는 방안을 마련해야 한다.

셋째, 대학은 교육의 적절성을 제고해야 한다. 교육의 적절성은 교육의 구조, 내용, 방법 등이 사회적 맥락과 학생의 교육 욕구에 적합해야 함을 의미한다. 고등 교육은 경제적 투입·산출의 측면에서 적절성, 문화적 전통이나 민족 주체성과 관련되는 문화적 적절성, 정치적 헌신과 훌륭한 시민성으로 규제될 수 있는 정치적 적절성 등을 확보해야 한다(강무섭, 1990). 그러나 이러한 교육의 적절성은 학생의 개인적 욕구 충족이 선행되어야 함을 전제로 한다. 개인의 교육 욕구를 충족시켜 주지 않고 경제적, 문화적, 정치적 적절성만을 확보하는 것은 의미가 없다. 따라서 대학은 특수 교육 대상자 개개인의 능력과 적성에 따른 다양한 교육 욕구를 적절하게 충족시켜 줄 수 있는 방안을 마련해야 한다.

2. 대학의 특수 교육 대상자 교육 과제

대학이 특수 교육 대상자들에 대한 교육의 평등성과 적절성을 보장하기 위해 해결해야 할 과제들은 많다. 특히 우리의 경우 특수 교육 대상자들의 대학 교육은 기회는 제공하고 있으나, 교육의 과정과 결과에서 평등성과 적절성을 보장하지 못하는 실정에 있다(박경숙, 1999). 따라서 대학은 특수 교육 대상자들의 평등하고 적절한 고등 교육의 보장을 위해 다음과 같은 과제들을 해결해야 한다고 할 수 있다.

첫째, 대학은 특수 교육 대상자의 교육을 위해 별도의 재정을 확보·투자해야 한다. 특수 교육 대상자의 교육은 그들의 장애로 인해 특별한 추가 비용을

요구한다. 시설 설비의 확보는 물론 특수한 교육 욕구의 지원을 위해 비장애 학생들보다 더 많은 비용을 투입해야 한다. 미국은 장애 학생의 경우 21세까지의 교육을 무상으로 제공하고 있지만, 우리는 현재 고등학교까지의 교육을 무상으로 규정하고 대학의 경우 자부담을 원칙으로 하고 있다. 그러므로 특수 교육 대상자들과 그들의 부모들의 부담이 가중되고 있다. 특히, 특별 전형을 통해 대학에 입학하는 특수 교육 대상자들은 정원 외의 인원으로 대학이 그들의 등록금을 별도로 더 확보하나, 이들을 위해 재투자하는 비용은 거의 없다. 따라서 대학은 특수 교육 대상자들의 등록금의 일부를 재투자하는 기준을 마련·적용해야 하고, 특별히 이들을 위한 재원을 확보하는 방안을 마련해야 한다.

둘째, 대학은 특수 교육 대상자의 교육을 위해 다양한 교육 프로그램과 지원 방법을 개발해야 한다. 현재 우리의 대학에 입학한 장애 학생들은 특별 전형을 통해 입학한 장애 학생들과 경쟁 입학을 통해 입학한 장애 학생들로 구분된다. 그러나 이들을 위한 교육 프로그램이나 지원 방법은 현재 전혀 구분되지 않고 있다. 이들 뿐만 아니라, 앞으로 대학은 현재 대학 교육의 대상에서 제외되고 있는 중증 장애 학생들의 고등 교육 기회 확대를 위해 미국의 대학들이 운영하고 있는 장애 학생의 지역 사회 적응을 위한 전환 교실과 같이 보다 중증의 장애 학생들을 위한 교육 프로그램과 지원 계획도 마련해야 한다. 따라서 대학은 앞으로 중증의 장애 학생들로부터 경증의 장애 학생들까지 모든 특수 교육 대상자의 교육 욕구에 적절한 교육을 제공하기 위해 다양한 교육 프로그램과 지원 방법을 개발해야 한다.

셋째, 대학은 조직에 특수 교육 대상자를 위한 지원 부서를 설치하고 지원 직원을 배치해야 한다. 외국의 경우 거의 모든 나라들이 대학 내에 장애 학생 전담 부서를 두고 전담 직원을 배치하고 있다. 이는

특수 교육 대상자들의 교육의 과정과 결과에 대한 평등성과 적절성을 보장하기 위한 최소한의 조치이다. 장애 학생들이 비장애 학생들과 동등한 교육권을 지니고 있다고 하지만, 이들의 교육 욕구는 특별한 지원 없이 제대로 충족될 수 없다. 따라서 대학은 장애 학생의 지원을 담당하는 부서를 설치하고 전담 인력을 확보·배치해야 한다.

넷째, 대학은 특수 교육 대상자들의 생활을 위해 편의 시설을 설치해야 한다. 현재 장애는 병리학적 입장보다는 생태학적 입장에서 접근해야 한다고 주장되고 있다. 생태학적 입장에서 장애는 환경을 조정하면 장애로 인지되지 않는 경우가 많다. 그러나 우리 사회의 일반 구조물은 물론 대학의 건물도 비장애인 위주로 건축되어 물리적, 사회적 장애를 유발하는 경우가 많다. 따라서 대학은 모든 건물에 장애 학생들을 위한 편의 시설을 설치하여 그들의 접근권을 보장해야 한다. 그러한 편의 시설의 설치 없이 특수 교육 대상자들의 입학을 허락하는 대학은 이들을 진정한 교육의 대상으로 보기보다는 일시적으로 입학만을 허락하는 대상으로만 보는 경우라고 지적할 수 있다.


다섯째, 대학은 특수 교육 대상자들의 학습 활동을 위한 지원 대책을 마련해야 한다. 특수 교육 대상자인 장애 학생들은 장애로 인하여 학습 활동에 지장을 받고 있다. 이들은 대독, 대필, 녹음 자료의 제공, 평가에 대한 특별한 배려, 구체적인 학습 전략의 지원 등이 이루어지지 않으면 학습 활동을 제대로 수행해 나갈 수 없다. 다른 나라의 경우 대부분의 대학들은 이러한 지원을 사전에 준비하여 장애 학생들의 학습권을 보장하고 있다. 이러한 지원은 특수 교육 대상자들의 교육의 평등성과 적절성을 보장하는 조치로서 반드시 해결해야 할 과제이다.

여섯째, 대학은 특수 교육 대상자들을 보조하는 요원들을 배치해야 한다. 특수 교육 대상자들은 생활과 학습의 과정에서 도움을 받아야 한다. 그러나 현재

우리의 경우 이러한 도움은 비장애 학생들의 자원 봉사로 이루어지는 경우가 대부분이다. 대학이 이들을 선정하여 지원하기보다는 비장애 학생들의 자발적인 지원에 의하여 이루어지고 있다. 이는 결코 바람직하지 않은 현상이다. 대학은 특수 교육 대상자들을 돕는 보조 요원을 선정하여 집중적으로 훈련·관리하고, 이들에게 일정 금액의 수당을 지급하여 특수 교육 대상자들이 심적 부담을 느끼지 않고 지원을 받을 수 있도록 제도화해야 한다.

일곱째, 대학은 특수 교육 대상자들의 졸업 이후 진로의 개척을 지원해야 한다. 현재 장애 학생들의 고등 교육에서 가장 큰 문제로 지적되고 있는 것의 하나는 이들이 졸업 이후 제대로 취업이 되지 않는다는 점이다. 이에 따라 간혹 이들의 고등 교육을 교학력 실업자를 양산하는 제도라고 비난하는 이도 없지 않다. 그러나 시대의 변화와 요구에 따라 특수 교육 대상자의 고등 교육이 보편화되고 확대되어야 한다는 점은 그 누구도 부인하지 않는다. 따라서 대학은 교육 결과의 평등성 보장을 위해 특수 교육 대상자인 장애 학생들의 진로 지도를 위한 부서를 설치하고, 이들의 욕구에 적합한 진로 지도를 수행하여 대학 교육의 효과를 제고해야 한다.

이상에서 살펴본 바와 같이 지식 기반 사회의 교육 개혁과 특수 교육의 패러다임은 특수 교육 대상자인 장애 학생들도 비장애 학생들과 같이 기회나 과정, 결과를 평등하고 적절한 대학 교육을 보장받아야 한다고 요구하고 있다. 그러나 우리의 대학들은 특수 교육 대상자들의 대학 교육의 기회 제공은 물론, 이들이 교육의 과정이나 결과에서 심신의 장애 때문에 받을 수 있는 불이익을 제거하는데 필요한 과제들을 해결하여 대학 교육의 평등성과 적절성을 보장해야 하는 과제들을 안고 있다. 따라서 특수 교육 대상자들의 대학 교육의 보장을 위해 대학이 자체적으로 노

력을 기울여야 함은 물론, 국가의 적극적인 관심과 대책도 요구된다고 할 수 있다. 

〈참고 문헌〉

강우섭(1990). 한국의 고등 교육 정책. 서울 : 교학사

강위영 · 조인수 · 박희찬 · 최성규 (1997). 국립재활전문대학 설립 · 운영 방안. 한국직업재활학회

교육부(2000). 특수교육연차보고서. 2000년 정기 국회 보고 자료 국립특수교육원 편(1998). 장애인 교육 · 복지 실태 국제 비교. 국립특수교육원

김동연 · 김영환(1998). 장애 학생 고등 교육 지원 방안. 국립특수교육원

김병하(2000). 지식 기반 사회를 대비한 특수 교육. 교육부 · 국립특수교육원. 창조적 지식 기반 사회를 대비한 특수 교육의 방향. 제 1회 특수 학교장 워크숍 자료집. 27~48.

김정권(1996). 개별화 교육의 배경. 한국정신지체아교육연구회 (편). 개별화 교육 프로그램의 이론과 실제. 대구 : 대구대학교 출판부. 12~27.

박경숙(1999). 21세기 특수 교육의 발전 과제와 전망. 대구대학교 특수 교육 · 재활과학연구소. 21세기 특수 교육 및 재활의 발전 과제와 전망. 제 17회 특수 교육 및 재활 전문가 초청 대구대학교 특수 교육 · 재활과학연구소 학술 대회 자료집. 1~24.

이돈희(2000). 21세기 교육 이념의 변화와 그 대응. 교육부 · 국

립특수교육원. 창조적 지식 기반 사회를 대비한 특수 교육의 방향. 제 1회 특수 학교장 워크숍 자료집. 15~26.

Gartner, A., & Lipsky, D. K.(1997). *Inclusion and school reform : Transforming American classrooms.* Baltimore, MA: Paul H. Brookes Publishing Co.,

Skrtic, T. M.(1991). *Behind special education : A critical analysis of professional culture and school organization.* Denver Colorado : Love Publishing Company.

U.S. Department of Education.(1994). *Sixteenth annual report to Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act.* Washington, DC : U.S. Government Printing Office.

박경숙

서울대학교 교육학과와 동대학원 교육학과를 졸업하였고, 이화여자대학교에서 교육심리학을 전공하고 문학 박사 학위를 취득하였다. 한국교육개발원 수석연구위원과 후연교육상담연구소 소장을 역임했으며, 현재 국립특수교육원 원장을 맡고 있다. 「학습 부진아와 자폐아의 치료」, 「감각 통합 훈련의 원리와 지도 방법」 등의 저서가 있으며, 논문으로 「아동용 개인 지능검사(KEDI-WISC) 개발 연구」, 「대학수학능력의 발전 방안」, 「학생의 왕따 현상에 관한 연구」, 「한국 중등 학생의 의식 및 생활 실태 조사 연구」, 「Korean Education for the Gifted/Talented」 등이 있다.