

| | | |
|------------|-------|-----|
| 1979년 회계연도 | ----- | 10% |
| 1980년 회계연도 | ----- | 20% |
| 1981년 회계연도 | ----- | 30% |
| 1982년 회계연도 | ----- | 40% |

아동 1인당 국가 평균 지출액에 있어서 실질적인 '달러' 는 '인플레이션' 과 '디플레이션' 조정에 따라 변동한다.

1974년 교육법 개정안인 공법 93 - 380 은 각 주에 있는 3세에서 21세 까지 모든 아동에게 8.75불씩 지불한다는 원칙하에 장애아에게도 그 권리를 부여하였다. 공법 94 - 142 에도 규정되어 있는 것처럼 영구적인 자금조항에 관한 최종결정은 연기되는 반면, 주에서 긴급시 자금을 대어 할 수 있다는 견해를 확실히 했다. 최근의 아동 1인당 평균 교육비 지출에 근거하여 본 법안에서는 다음과 같은 한계금액을 추정하고 있다.

| | |
|------------|-----------------------|
| 1978년 회계연도 | : 3억 8천 7백만불 (5% 증가) |
| 1979년 회계연도 | : 7억 7천 5백만불 (10% 증가) |
| 1980년 회계연도 | : 12억만불 (20% 증가) |
| 1981년 회계연도 | : 23억 2천만불 (30% 증가) |
| 1982년 회계연도 | : 31억 6천만불 (40% 증가) |

공법 94 - 142 에서는 3세에서 21세까지의 모든 장애아동은 특수교육과 그 관련된 서비스를 받을 수 있다고 규정하고 있다. 또한 조기판별 및 선별을 위해 연방정부의 재원을 사용할 수 있다고 규정하고 있다.

또한 모든 주나 지방 공공단체가 공법 94 - 142에 의해 지속적인 지원을 받고 있다면 1978년 9월 1일부터는 3 - 18세까지의 소 장애아동에게 무상공교육을 실시해야 하며, 1980년 9월 1일부터는 3 - 21세까지의 소 아동에게 無償公敎育이 실시되어야 함을 규정하고 있다. 이들 시행령은 확실히 3 - 5세 범위에서 취학전 교육에 크게 수행되어야 할 것이며 공법 94 - 142하에서 소 유아집단에 대한 규정은 주 법이나 그 관련되는 시행령이 있을 때만 적용될 수 있을 것이다.

공법 94 - 142는 취학전 장애아동에게 관련된 서비스와 특수교육을 제공하는 주를 고무시킬 목적으로 특별히 취학전 교육을 장려한다. 주에서 서비스를 받고 있는 3세에서 5세의 각 장애아동은 특별히 300불을 받을 권리가 있다. 이 장려금액은 주 교육에 배정되고 취학전 서비스를 제공하기 위한 주 교육위원회에 의해 사용되어야 한다고 규정되어 있다.

4. 우리나라 조기교육의 문제점

1) 조기교육실의 신고제

현재 우리나라에서는 조기교육원이 인가제가 아닌 신고제이다. 일반 유치원이 인가를 받도록 되어 있고 교육법 시행령 제 11조에 유치원의 설립인가, 원칙, 폐지, 아동 수, 교육내용, 교육일수등을 규정하고 있어 유치원을 국가의 교육기관으로 인정하고 있으나 조기교육원의 경우는 단지 신고제여서 그 설치에 관한 최소한의 기준조차도 마련하지 않고 있다. 이번 특수교육진흥법 개정안 정부 최종안에서도 "특수교육기관중 유치원 및 고등학교 과정에 해당하는 자의 교육은 무상으로 한다." 라고 규정하고 있어 현재 특수교육기관으로 인정받지 못하고 있는 사설 조기교육원에 대한 정부의 지원은 사실상 불가능한 것이다. 이러한 조항은 조기교육원의 운영 양성화에 대한 구체적인 방안일 수 없으며 조기교육원이 인가제로 바뀌기 전에는 열악한 교육환경과 제반 조기교육원의 제도를 개선해 나갈 수 없으며, 전문적이고 구체화된 교육이 이루어지기 어렵다.

2) 조기교육 수혜율

현행 특수교육 제도상 장애의 유형을 크게 정신지체, 청각장애, 시각장애, 언어장애, 지체부자유 등으로 나누어져 있고 이번 정부 개정안에서는 학습장애와 정서장애가 추가되었다. 이 중 중도장애를 가진 아동은 45,909명, 경도장애아동은 197,647명으로 총 243,556명이 특수교육대상자로 나타났다.

(표1) 특수교육을 필요로 하는 자 ('93.5-17세)

| 구 분 | 대 상 자 | 출 현 율 |
|---------|---------|-------------|
| 중 도 장 애 | 45,909 | 대상아동의 0.46% |
| 경 도 장 애 | 197,647 | 대상아동의 1.98% |
| 계 | 243,556 | 2.44% |

장애인 교육의 수혜율을 살펴보면, 현재 특수학교와 특수학급에 재학중인 학생은 49,195명으로 전체 장애아동 243,566명중 약 20%만이 특수교육의 혜택을 받고 있다. 또한 조기교육의 수혜율 (2. 우리나라 조기교육원의 현 상황 참고) 은 10%밖에 안되고 있다. 이러한 열악한 장애아동의 교육수혜율은 교육이 삶의 질을 향상시킬 수 있다는 논리에 맞추어 장애아동의 교육에 많은 관심을 보이고 있는 선진국과 비교해 볼 때 형편없이 낮은 수치이다.

장애아동의 교육권 보장을 위해서는 아래에서 기술하게 될 전문적인 사정위원회의 구성과 함께 자료실과 순회교사제도등을 활성화시켜 장애아동에게 적절한 교육적 서비스를 제공할 수 있도록 제도적인 준비를 마련해 나가야 할 것이다.

또한 수치상의 형평성을 이유로 장애아동만 조기의무교육을 실시할 수 없다는 정부의 주장에 대해 장애아동을 교육하는 근본 목적이 이후 장애아동의 사회통합을 통한 자아실현이라고 할 때, 이를 보장하기 위해서는 교육의 양적 측면이 아닌 질

적인 측면을 고려해야 하며 따라서 조기의무교육은 장애아동의 인간다운 삶을 보장할 수 있는 출발점이 됨을 상기해야 할 필요가 있다. 장애아동의 조기의무교육에 대한 제정의 확보 역시 국가가 단계적으로 확보해 나가서 실질적인 장애아동 교육이 이루어지도록 해야 할 것이다.

3) 교사의 전문성과 교육과정

교육의 질은 교사의 질을 넘지 못한다고 한다. 이것은 교육에 있어 교사의 역할이 그 무엇보다도 중요하다는 것을 나타내는 말이다. 이는 특수교육에 있어서도 마찬가지이며 따라서 특수교육의 발전에 큰 영향을 미칠 수 있는 것이 바로 특수교사라 할 수 있다. 장애아동에 대한 올바른 교육을 실시하고자 한다면 특수교사로서의 전문성과 자질을 갖춘 자가 교육을 해야 하는 것은 너무도 당연한 일이다.

그러나 우리나라의 현실을 살펴보면, 교육현장에서 특수유아를 담당하고 있는 교사를 양성하기 위한 특수유아교육을 전공할 수 있는 제도가 아직 정착되지 않고 있다. 대학의 특수교육과에서 초등교육을 전공하였거나 대학원에서 특수유아교육을 전공한 교사의 비율이 전체 특수유아교육 교사의 20% 내외로 추정되며 특수교육과에서 중등교육을 전공하였거나 다른 장애영역을 전공한 교사가 약 30%정도이고 그 외에는 대학에서 심리학, 유아교육등을 전공한 교사들에 의해 교육되어지고 있으며 전혀 관련없는 전공을 하였거나 아예 무자격 교사(고등학교 졸업자)들도 상당수 교사로 재직하고 있는 것으로 나타났다. 또한 제정이 어려운 사실 교육기관의 경우 교사들의 대우가 형편없이 낮아서 평균 재직 기간이 2년이라는 높은 이직율을 나타내고 있다.

이와 같은 상황들을 분석해 볼 때, 우리나라 조기교육기관이 안고 있는 문제점은 우선 조기교육기관이 정부가 인정해 주는 교육기관이 아니기 때문에 그 경력을 인정받지 못하여 조기교육교사로서의 경력에 대한 충분한 사회적 보상이 이루어지지 않아 특수교육을 전공한 사람들의 경우 조기교육원은 사실상 교원임용고시를 준비하는 기간으로 활용되는 경우가 많아서 조기교육에 대한 고민과 철학이 정립되지 못하고 있다는 점이다.

두번째는 현재 특수교육과가 설치되어 있는 대학 중 어느 대학도 특수유아교육교사를 양성해 내고 있지 못한 실정이다. 특수교육과가 설치되어 있는 전국의 6개 대학에서는 대부분의 경우에 초등과 중등만을 분리했을 뿐이며 유아교육에 관한 과목 하나조차도 개설되어 있지 않다. 특수아동의 유아교육 교사양성 방안에 대해서는 우리가 앞으로 계속해서 고민해 나가야 할 사항이기도 하다.

셋째, 체계적이고 통일된 특수유아 교육과정이 없다. 조기교육기관에서 수행하고 있는 교육의 내용을 살펴보면 아직까지 통일된 교육과정이나 혹은 기준이 될 만한 지침이 없어 대부분의 경우가 임의적으로 교육을 하고 있으며 이로 인해 전문적이고 체계적인 교육이 어려운 실정이다.

4) 조기사정 (Early Screening)

장애를 조기에 발견하여 그에 알맞는 적절한 교육적 서비스를 제공하는 것은 장애의 정도를 최소화시킬 수 있으며 이후의 교육적 성과를 높일 수 있는 계기가 된다. 따라서 조기발견과 조기개입은 특수아동의 교육에 있어서 사회통합을 더 용이하게 하는 선결조건이 된다고 하겠다. 이에 장애의 판별을 실시하는 체계적인 사정위원회의 구성이 필요하다.

현재 특수교육진흥법에는 '사정위원회'의 구성을 각 특수교육기관의 장이 하도록 되어 있다. 그러나 장애아동의 다양한 특성과 필요로 하는 요구들을 고려해 볼 때, 사정위원회는 심리학자, 의사, 변호사, 사회사업가, 특수교육전문가등의 전문인으로 구성되어져야 하며 부모의 참여가 보장되어야 한다.

또한 지난 9월 정부의 특수교육진흥법 최종 개정안에서는 사정위원회의 부분을 시행령으로 넘기고 있다. 그러나 지난 7월 교육부가 발표했던 개정안을 미루어 볼 때, 정부는 사정위원회를 현재와 마찬가지로 각 특수교육기관의 장이 구성하도록 할 가능성이 크다. 장애아동의 진단과 판별, 배치는 장애아동에게 필요한 교육적 서비스를 제공하는데 중요한 역할을 한다. 따라서 특수교육대상자의 진단과 판별과 배치는 위에서 언급한 전문인으로 구성된 사정위원회에서 실시되어야 하며 이에 대한 세부사항은 법률과 시행령으로 명시되어야 한다.

장애아동을 현재와 같이 각급 특수교육기관의 장이 운영하는 사정위원회에서 판별할 경우 다음과 같은 문제점이 발생한다.

첫째, 중증의 장애아동들은 입학울 거부당할 수 있다. 교육법에서 아동의 의무교육이 명시되어 있다고는 하나 이는 교육부 시행령 제 98조의 유예조항에 의해서 장애아동의 교육권은 보장받지 못하고 있으며 각 특수교육 기관에서는 교육이 용이하기 때문에 경도의 장애아동을 선호하는 경향이 있고 중증 장애아동을 교육시설 미비 등을 이유로 취학을 거부, 중증 장애아동의 교육권은 전혀 보장되지 못하고 있는 실정이다. 이러한 특수교육기관에서의 임의적인 입학거부 행위등을 통해 국민학교 재수생을 양산하고 있는 것이 우리나라 특수교육의 현실이며 따라서 중증 장애아동의 교육권은 침해받고 있다.

둘째, 각급 특수교육기관의 장이 운영하는 사정위원회는 전문성이 결여되어 있다. 아동을 사정하는 기준이 단순한 지능검사와 그 외의 한두가지 검사만이 될 수는 없다. 사정을 하는 것은 장애아동이 어느정도 심한 장애를 지니고 있는냐를 등급짓기 위한 것이 아니라 아동의 현재 수준과 상황을 파악하여 아동이 필요로 하는 교육 서비스를 제공하기 위한 것이라 했을 때 이러한 사정위원회의 구성은 반드시 여러 분야에 걸쳐 식견을 가진 전문인으로 구성되어야 한다. 또한 아동의 사정에 도움이 되도록 하며 사정시 아동의 인권이 침해받지 않도록 장애아동과 가장 밀접한 관계에 있는 부모의 참여를 보장하여야 한다.

미국의 경우, PL 94 - 142에서 장애아동에 대한 교육적 사정조치에 관한 정당한 법적 절차를 규정하고 있는데 그 주요 내용은 다음과 같다.

- *모든 관련된 권리를 신장하는 것
- *보다 정확하게 법정판결에 일치되도록 하는 것
- *현재법의 제양상을 명확히 하는 것
- *가능한 법적견해에 관련된 모든 당사자의 권리를 보증하는 것

*각 주가 여러가지 정당한 절차에 호응하도록 하기 위해 최대한의 융통성을 보이는 것

5) 조기교육재정

현재 우리나라의 조기교육실 운영실태를 살펴보면 전체 조기교육기관의 57%정도가 그 교육비를 전액 부모가 부담하고 있으며 교육비가 무상인 경우는 학교 유치부(17.24%) 뿐이며, 복지관이나 공공단체에서 운영하는 경우는 정부나 지방자치단체의 보조로 운영되고 있다. 따라서 몇몇 기관을 제외하고는 조기교육기관의 운영실태는 그 재정적인 측면에서의 후진성을 면치 못하고 있으며 영세가정에서는 장애아동의 조기교육이 어렵다.

5. 해결방안

위에서 살펴본 우리나라 조기교육실의 문제점을 간략히 요약해 보면, 조기교육실의 신고제, 낮은 수혜율, 교사의 전문성 부족, 체계적인 교육과정 미비, 전문적인 사정위원회의 부재, 열악한 조기교육 재정 등으로 정리할 수 있다. 이에 대한 해결방안은 구체적인 것이어야 하며 미래지향적인 것이어야 할 것으로 정부에서 그 대응책을 마련해 나가야 할 것으로 생각되나 잠시 언급하자면 다음과 같다.

첫째, 조기교육실도 일반유치원과 같이 인가제로 바뀌어야 한다. 조기교육실의 설치기준과 교사자격기준 그리고 교육내용과 교육일수 등을 법률로 명시해 공공교육기관으로서의 역할을 수행할 수 있도록 해야 할 것이다.

둘째, 전문인으로 구성된 사정위원회를 통해 장애아동의 교육권을 보장해 나가야 한다. 다양하고 전문화된 사정으로 장애아동에게 필요한 적절한 교육을 제공할 수 있도록 장애아동을 그에 알맞는 적절한 교육환경에 배치하여야 한다. 이를 위해서는 자료실, 순회교사제도, 시간제 특수학급, 특수학교등 다양한 교육환경이 제공되어야 할 것이며 심리학자, 의사, 사회사업가, 법률가, 기타 장애인복지전문가 등으로 구성된 사정위원회의 구성은 필수적인 것이다. 또한 사정위원회의 구성과 그 임무에 대한 세부사항을 규정하여 국가에서 관리하도록 해야 한다.

셋째, 조기교육교사의 양성에 대한 구체적인 방안이 모색되어야 한다. 현재 우리나라의 특수교사는 대학의 특수교육과를 통해 양성되고 있으며 올해 7월 공포된 보수교육에 관한 시행령에 의해서 새로이 보수교육을 통해서도 특수교사가 양성되게 되어있다. 그러나 이 두가지의 교사양성제도 속에서도 조기교육교사를 양성해 내지 못하고 있다. 조기교육교사에 대한 자격기준을 법제화시켜 조기교육이 전문적으로 이루어지도록 해야 한다. 또한 현재 무자격 교사들을 위한 구제방안과 함께 교사의 경력을 인정해 주는 구체적인 제도 마련이 필요하다.

넷째, 조기교육의 혜택을 받을 수 있는 범위를 넓혀 나가야 한다. 위에서 살펴본 것처럼 현재 우리나라의 조기교육 수혜율은 전체 장애아동의 10%밖에 안되는 낮은 수치이다. 장애아동이 2-3년간 조기교육을 받으면 약 30%는 일반학교 또는 일반학교 특수학급에 통합이 가능하다고 한다. 조기교육 기회의 확대를 통해서 장애아동

의 사회통합을 늘려 나가도록 해야 할 것이다. 이에 국가에서 특수유치원의 설립이나 일반 유치원의 특수학급등과 같은 다각적인 방안을 모색해야 할 것이다.

다섯째, 조기교육 재정이 확보되어야 한다. 재정의 확보를 통해 조기의무 무상교육 실시로 영세가정의 장애아동도 조기교육을 받을 수 있도록 해야 하며 또한 조기교육실의 증설과 교육기자재 구비등을 통해 조기교육의 질을 향상시켜 나가야 한다. 조기의무 무상교육시 필요한 재정의 확보에 대해서는 아래에서 언급하도록 하겠다.

⇒ 장애아동의 의무 무상 조기교육을 위한 예산안 (정신지체 아동의 경우)

'91년도에 한국보건사회연구원에서 조사 보고한 '1990년도 한국 장애인 실태 조사 보고서'에 의하면 전국의 정신지체 장애인이 84,400명으로 조사되었다. 그 중 6세 이하의 유아가 15% 정도, 1만 3천여명이 조기교육을 필요로 하는 아동으로 추정된다. 그 중 영아들을 제외하고 3 - 6세 정신지체 유아 1만명을 교육시키는데 드는 비용을 산출해 보면 다음과 같다.

첫째, 교육기관의 설립과 시설은 현재 운영되고 있는 각 지역의 복지관등과 사설 조기교육원등을 활용할 수 있으므로 별다른 추가 예산을 확보하지 않아도 될 것이다.

둘째, 교사인건비는 아동 40명을 1개 교육기관의 정원으로 (총 기관 수 250개) 했을 때 2부제 수업을 하여 한 교사당 아동 6명 (오전 3명, 오후 3명) 을 교육하게 할 경우 교사 7명과 원장 1명으로 총 8명의 인건비를 특수교사 수준 (10호봉 초임 특수교사의 연봉이 1,140만원 정도임) 과 같이 지급할 때 현재 조기교육교사들의 경력을 고려하여 한 교사당 약 1,300만원 정도로 평균하여 보면 아래에서 보는 것과 같다.

$$(총아동수 \div 한기관정원) \times 총교사수 \times 평균 연봉 = 총교사 인건비$$

$$(10,000 \div 40) \times 8 \times 1,300만원 = 260억$$

약 260억 정도가 1년 교사 인건비로 지출 된다.

셋째, 교사 인건비를 제외한 기타 운영비는 한 교육기관의 1년 운영비를 산출해 보면 알 수 있다.

| | |
|------------|-----------------------------|
| 교재, 교구 구입비 | : 400000 × 12개월 = 4,800,000 |
| 아동간식비 | : 300000 × 12개월 = 3,600,000 |
| 비품구입비 | : 200000 × 12개월 = 2,400,000 |
| 각종공과금 | : 200000 × 12개월 = 2,400,000 |
| 기타제경비 | : 200000 × 12개월 = 2,400,000 |

계 15,600,000

그러므로 전체 250개 기관 운영비는 $15,600,000 \times 250 = 3,900,000,000$ 즉 39억원 정도가 든다.

결국 정신지체 조기교육의 의무, 무상교육을 위한 1년 예산은 교사 인건비 260억원에 운영비 39억원을 더한 총 299억원 정도가 든다. 그러나 발견 즉시부터 교육을 받게 되는 장애유아의 상당수는 취학 이전에 이미 유치원 등으로 통합이 되므로 (1992.10 특수아동조기교육연구회 실태조사 추정치) 정신지체 특수학교와 성인 수용시설 등에 들던 복지예산의 상당 부분을 감소시킬 수 있을 것이다. 궁극적으로 통합된 아동들이 사회구성원의 일원이 되어 생산인력으로 자라나게 되면 장애아동 조기교육에 드는 1년 예산 300여억원의 가치는 충분할 것으로 여겨진다.

교육재정의 문제점과 그와 관련한 특수교육재정의 문제점 분석

1. 현행 교육 재정의 운용

1) 일반 재정의 운용

현행 우리나라의 국가재정 운용은 크게 국가재정과 지방재정으로 구분할 수 있다. 그러나 실질적인 재원의 확보와 배분 즉 조세 체계가 국세 중심으로 이루어져 왔고, 특히 지방에 재원을 지원해주는 방법이 지방재정교부금법에 의하여 이루어져 온 지금까지의 제도로는 거의 대부분이 중앙재정 형태이었다고 말할 수 있다.

현재 우리나라의 재정 구조 활동을 살펴보면 재정은 재정조달과 재정운용으로 나뉘며 재원 조달원으로는 조세와 재산수입 그리고 국채 발행과 차입, 기타의 방법들이 있다. 재정운용은 국가 운용에 필요한 사업을 하는 것으로 기능상으로, 일반행정, 국방, 사회개발, 경제사업 등이 있으며 교육은 사회개발의 한 분야이다.

1. 일반 재원의 확보

우리나라 일반회계 국가재원의 주종을 이루는 것은 세금이며 그외에 전액납부금과 세외수입 예탁금 등으로 구성되는데 우리나라의 조세체계는 크게 국세와 지방세로 구분된다. 국세는 다시 내국세와 관세 및 방위세로 구분되며 지방세는 보통세와 목적세로 구분된다. 교육세는 특별목적세에 해당하는 데 교육세 규모 자체로만 보면 지난 1982년 새로 시작한 이후부터 2.14배가 증가하여 다른 세금 규모들에 비교하면 상대적으로 적은 증가율에 그치고 있다.

2. 일반 재원의 세출

우리나라의 조세체계가 국세중심으로 되어왔고 지방의 재원을 지원해주는 방법이 지방재정교부금법에 의하여 이루어져 온 지금까지의 제도로는 지방자치단체의 필요한 사업을 적절하게 실행하기 어려운 입장이었다. 그러나 지난 1991년부터 약간의 변화가 일고 있는데 그 중 대표적

인 것이 곧 조세의 대폭적인 지방 이양과 지방 양여금 제도이며 이러한 정책의 일환으로 국세인 교육세를 포함한 전화세, 토지초과 이득세 등을 지방재원으로 활용하도록 한 것이었다. 이러한 조세제도의 변화는 오랫동안 중앙집권적 정부형태에 발맞추어 실시해온 중앙 조세제도의 편중을 벗어나고 더불어 법정교부금, 방위비와 인건비 등 경직성 경비 등의 과중에 따른 재정운용상의 어려움을 해소하면서 중앙재정의 공공 투자기능을 현실감각에 적합하게 변화시키려는 움직임이었다. 그러나 현재 지방 재정자립도를 점점 높이고 도시와 농촌간의 격차 및 지역간 격차를 해소하는 데에는 매우 미약한 단계이다.

우리나라 재정운용에서 크게 구분할 수 있는 영역은 일반행정과 방위비, 교육비, 사회개발비, 경제개발 및 지방재정교부금으로 구분할 수 있는데 지난 1991년도 예산의 경우 총 세출액 중 가장 많은 규모를 차지하는 부분이 방위비이고 다음이 교육비이다. 국가재정의 운용은 크게 일반회계와 특별회계로 구성되어 있는데 특별회계에는 크게 기업별 특별회계와 기타 특별회계로 구분되며 기타 특별회계는 17가지 종류로 운용되는데 교육법 관련 특별회계는 여기에 포함된다. 이와 같은 특별회계는 직접 정부의 특별회계로 편성되어 운용된다. 교육부 관련 특별회계중 교육환경 개선특별회계는 시한적으로 운용되는데 매년 동일한 재원규모로 지원된다. 그러나 현재의 구조에서는 정부의 재정이 절대적인 비중을 점유하고 있기 때문에 지방재정을 유지하고 지방 교육을 수행하기 위해서 교부금 제도가 운용되고 있다. 교부금은 크게 지방재정 교부금과 지방교육재정 교부금으로 나뉘는데 이들 두가지 교부금 규모를 살펴보면 지방 재정은 사실상 교육재원에 미치는 영향이 크지 않다.

이상에서 간단하게 우리나라 재정 규모와 조세제도 및 재원의 분배과정을 살펴 보았는데 결국 지나치게 중앙 집중식의 재정운용과 조세제도도 운용되고 있음을 알 수 있다. 모든 재원은 재무부와 내무부 및 중앙부서를 통하여 조달 운용되기 때문에 매우 획일적이고 의존적이며 지방자체의 독자적인 노력은 거의 없다. 그러나 지난 1991년 1월 1일 지방 양여금 관리 특별회계법이 시행됨으로써 세원을 공동으로 이용할 수 있는 제도가 도입되었다. 지방양여금제도는 조세를 국가가 징수하고 그 수입의 일부를 일정한 기준에 따라 지방자치단체에 양여하여 특정 지방사업의 재원으로 활용토록 하는 것으로 현재 활용하고 있는 국고보조금제도와 지방교부세제도와와의 중간적인 성격을 가지는 제도이다. 새로운 지방양여금 제도의 운용은 향후 지방자치제도의 활성화에 기여할 수 있고, 특히 지방의 특성에 적합한 재원의 확보와 재원활용에 기여할 수 있는 제도의 일환으로 생각될 수 있다. 또 다른 문제는 재정 상황이 매우 불균등한 구조적 문제를 가지고 있다는 점이다. 우리나라 지역간 재정능력의 차이를 대변해 줄 수 있는 지역별 재정자립도를 비교해보면 1990년 전국평균은 65%이나 가장 낮은 전남의 경우 18.6%에 지나지 않는다. 이러한 불균등 구조의 문제는 재정 분포상에서 지역간, 사회계층간의 갈등의 문제를 들 수 있으며 이를 극복하기 위한 노력이 필요한데, 갑자기 가난한 지역이라는 이유 때문에 전폭적인 재원을 지원할 수는 없는 일이고, 장기적이고 근본적인 대책이 필요한데

이러한 방법의 하나가 교육을 통한 균등화의 노력일 것이다.

2) 일반적인 교육의 규모

우리나라 교육재정 부분에서는 전체적인 우리나라 교육재정규모와 지방교육재정의 운용에 관한 이해가 필요한데 교육재정 규모를 살펴보기에 앞서 우리나라의 일반적인 교육규모가 어떠한지를 살펴볼 필요가 있다.

지난 30여년 동안의 우리나라 교육은 학년단계가 높아질수록 학생수의 증가율이 높아져 교육규모의 기본 바탕이라고 볼 수 있는 학생 수의 측면에서의 현저한 증가가 이루어진 시기였다. 또한 대체적으로 학교 규모의 증가 성향이 낮은 학년일수록 학생 증가율이 낮아지고 높은 학년일수록 증가율이 높아지고 있으며 이는 중학교 단계까지는 이미 완전해 가까운 학교 교육의 취학이 이루어지고 있으며 취학률이 높아지는 것은 점차 높은 학년으로 상향이동되고 있다. 그러나 이러한 학생인구의 증가에도 불구하고 높은 단계의 학교에서 교사당 학생수 및 학급당 학생수의 비율을 보면 그다지 좋은 조건으로 있지 못함을 알 수 있으며 이는 곧 교육에 대한 지원이 소홀히 되고 있음을 간접적으로 시사하고 있다.

3) 우리나라 교육 관련 조세제도의 변천

- 1958. 8. 28. 교육세법, 의무교육재정교부금법 제정 공포.
 - 의무교육의 공교육비확보와 지역간 불균형 시정 목표
- 1962년 교육세 폐지. 의무교육재정교부금이 그 기능 대체.
- 1963년 지방교육교부세법
 - 중등교육비의 안정적 확보 기도.
- 1971년 지방교육재정교부금법
 - 의무교육재정교부금과 지방교육교부세의 통합으로 지방교육재정의 재원 일원화.
- 1972. 8. 3. 대통령의 긴급명령으로 지방교육재정교부금의 교부율 적용 중지.
 - 법정교부에서 임의교부로 바뀜(지방교육재정의 안정성 결여, 과중한 국고부담, 지방전입금의 영세성 등의 결과 초래)
- 1982. 1. 1. 교육세법 제정 시행.
- 1982. 4. 3. 지방교육재정 교부금법 개정 (특별교부금이 임의교부금 형태로 바뀜 - 84년 이후 실질적 중단)
 - 처음 정부예산 중 문교예산이 20%초과
- 1989. 12. 21. 교육환경개선특별회계법의 시행 (매년 3700억원 규모)
- 1991. 교육세의 영구세 전환. 지방교육양여금법의 제정(교육세를 인구비율에 따라 시도에 양여토록 규정)

4) 일반교육재정운영의 실태와 문제점

1. 운영의 실태

1992년도의 교육 예산은 교육부가 1992년 9월 제시한 공식자료에 의하면 일반회계로부터의 전입금(국고지원금과 지방교육재정교부금 포함)과 지방교육양여금을 비롯한 특별회계를 포함하여 모두 당초 예산 기준으로 8조 2,063원이었다. 이 금액은 동년도의 GNP 235조 8,800억원의 3.5%에 해당하며 정부의 총재정규모 36조 2,239억원에 대비하여 22.7%를 점한 것이었다. 이와 같은 교육 예산은 1990년도의 GNP 대비 3.2%, 정부예산 대비 20.3%에 비하여도 약간의 상승추세를 반영하는 것이었다. 교육부는 1993년도 교육예산으로서 9조 8,324억원을 책정하였으며 92년도 정기국회에서 통과 확정되었다. 그리고 그것은 GNP 대비 3.7%, 정부예산 대비 23.4%로서 역시 꾸준한 증가추세를 나타낼 것으로 전망되고 있다. 그러나, 실제적인 교육재정수요의 증가를 따라가기에는 역부족으로 적은 증가율에 머물고 있다. 또, 의무교육예산과 교육비에 대한 의무교육비의 비율을 보면 그 점유율이 꾸준히 하향되고 있어 의무교육대상 학생인구의 감소화와 함께 적절한 감소를 나타내고 있으나 과연 의무교육이 바람직한 수준에 도달하여 이러한 감소추세가 이루어지고 있는가에 대해서는 매우 의심스럽다. 더구나 균등한 교육기회의 분배라는 측면에서 장애아동에 대한 의무교육이 적절히 시행되고 있지 않는 상황인 것이다.

교육부소관 예산은 일반회계와 교육환경개선 특별회계, 지방교육양여금 관리 특별회계, 재정투융자 특별회계, 국립대학 부속병원 특별회계 등 4개의 특별회계로 구성되어 있다. 1992년도의 경우 세출예산은 일반회계 지방교육재정 교부금 5조 4,199억원을 포함하여 6조 4,330억원, 교육환경 특별회계 3,700억원, 지방교육양여금관리 특별회계 1조 7,733억원, 재정투융자 특별회계 500억원, 국립대학교 부속병원 특별회계 2,276억원 등 도합 2조 5,623억원이었다. 따라서 일반회계 6조 4,330억원, 4개의 특별회계를 합하여 2조 4,209억원 등 도합 8조 8,539억원(통계로는 8조 4,839억원)이었다.

2. 문제점

한국의 교육재정 운영에 관한 문제점은 시야와 관점에 따라서 다양하게 제시되어 왔다. 여기서는 이제까지 다양하게 논의되고 제시된 것을 종합 정리함으로써 몇가지 중요한 것에 한하여 거듭 강조하려는 뜻에서 제시하고자 한다.

① 총량규모의 영세성과 재원부족

교육재정의 충족성 여부는 교육수요를 위한 교육재정수요를 충족시킬 수 있는 정도에 따라서 결정된다 할 수 있다. 오늘날 한국의 교육재정 운영면에서 가장 심각한 문제의 하나는 엄청난 교육재정수요에도 불구하고 그것을 충족시킬 수 있는 재정의 총량규모에 있어서 크게 미흡하고 부족하다는 점이다. 그것은 교육재정능력에 있어서의 한계를 드러내는 일면도 있으나 더욱 심각한 것은 교육재정노력이 미흡함을 들어내고 있다는 사실이다.

오늘날 한국교육에 대한 공교육비의 규모는 앞에서 논의한 바와 같이 1992년 현재 정부예산 규모 대비 22.3%이고 GNP 대비 3.5%수준이다. 그러나 이것으로서는 우리의 교육수요를 충족시키기에는 너무나도 미흡한 실정이다. 오늘날 공교육비의 투자수준을 GNP 대비 5% 수준까지 끌어올려야 한다는 교육계 내외의 소리가 높은 것은 교육비 부족의 현실에 대한 인식이 사회적으로 널리 받아들여지고 있음을 반증하는 것이다.

② 지방교육재정의 자립도 미흡

1991년 지방교육자치에 관한 법률의 공포와 시행으로 한국교육은 지방화의 시대를 향하여 재출발을 하게 되었다. 그러나 제도의 미비와 운영상의 미숙으로 지방화시대의 교육은 파행을 면치 못하고 있는 실정이다. 지방교육재정의 규모와 운영면에서도 새로운 시대의 요구에 어울리지 않는 안타까운 실상이 그대로 남아 있다. 지방교육재정의 자립도가 지나치게 낮다는 그 일면이 아닐 수 없다.

③ 교육경비 지출구조의 편파성

한국에 있어서 교육경비의 성질별 구조를 살펴보면 대체로 인건비 위주의 편파된 구조를 보여주고 있다. 1992년 현재 국립학교에 있어서는 인건비가 58.8%이고 운영비는 13.7%이고 시설사업비(자본형성비)는 10.2%에 불과하였다. 공립학교(국민학교와 중고등학교 포함)의 경우 인건비의 비중은 78.3%로서 더욱 높고 시설사업비 11.4%, 운영비 8.3% 등으로 더욱 파행적인 구조를 나타내고 있었다. 그리고 중등학교의 경우 인건비의 비중이 92.5%로 더욱 심각한 양상을 띠고 있음을 알 수 있다.

교육재정에서 소위 경직성 경비의 비율이 얼마인가의 문제는 교육 발전의 정도를 예측할 수 있는데 각급 학교의 인건비대 운영비대 시설비의 구성비를 보면 오히려 경직성 경비, 소모성 경비의 비중이 훨씬 높아지고 있다. 이러한 현상은 전체적인 교육경비가 소모성 경비인 인건비로 대부분 구성되고 있어 교육환경의 개선, 교육자료 개발, 시설개선 등은 매우 힘든 현실임을 쉽게 알 수 있으며 따라서 획기적인 교육환경의 개선

을 위해서는 국가적인 차원에서 정책적, 제도적인 전환이 없이는 매우 어려운 입장이다.

이와 같은 사실은 한편으로 교육재정의 부족으로 인건비의 지출에 거의 전력을 경주하지 않을 수 없는 안타까운 현실을 웅변해 나타내고 있다고 하겠다. 그러나 다른 한편으로 그것은 분명히 운영비나 시설비의 부족을 의미하는 것이며 이와 같은 상태가 오래 지속된다면 교육운영에 있어서 심각한 파행적 현상이 나타날 우려가 있음은 분명한 일이다.

④ 학생부담 의존비의 과다

사학의 세입구조에서 사립국민학교는 1992년 현재 79.2%를 학생의 공납금에 의존하고 있으며 사립의 중학교, 일반계 고등학교, 실업계 고등학교, 대학(교) 등은 각각 30%, 60.7%, 59.1%, 76.1% 등으로 학생공납금 의존도가 과다한 실정이다.

1990년 한국교육개발원의 한 연구에 의하면 각급학교의 공부담과 사부담을 합친 총교육비 중에서 사부담의 비율을 따질 때 70.7% 정도가 학부모 부담의 사부담비율이 된다고 하였다. 우리는 여기서 두가지 놀라운 사실을 발견할 수 있다. 그 하나는 전반적으로 사부담비율이 매우 높다는 사실이고, 또 하나는 이른바 의무교육화되고 있는 국민학교와 중학교 교육의 단계에 있어서조차 학부모들에 의한 사부담의 교육비가 막대하며 사부담이 상당히 높다는 사실이다.

전체 교육재정규모에서 교육재원을 누가 부담하는가는 공정성과 형평성에 크게 중요한 문제이다. 교육비의 부담 구성 내용을 살펴보면, 총 공교육비의 부담주체는 국고와 학부모, 그리고 재단법인인데 국고부담과 학부모 부담이 주종을 이루고 극히 일부를 재단이 부담하고 있으며 이는 사립학교에 국한되어 있기 때문에 전체적으로는 수익자 부담원칙의 결과로 볼 수 있다. 그러나 국·공립의 경우를 보면 국고 부담이 월등히 높고 사립의 경우를 보면 학부모 부담이 월등하게 높아 사립학교에 자녀를 입학시키는 경우 세금 부담과 학교 등록금 등 학교재원의 부담이 동시에 이루어져 이중의 교육비 부담을 하고 있다고 볼 수 있다.

⑤ 사학재정난의 심각성

오늘날 한국에 있어서 사학은 각급학교 전체인구 중에서는 32.1%의 비율을 차지하고 있으나 유치원, 고등학교, 전문대학, 대학 등에 있어서는 압도적으로 높은 비율을 차지하고 있으며 그만큼 중요한 역할을 수행하고 있는 셈이다. 이들 사학의 운영은 심각한 재정난을 겪고 있는 실정이다. 이른바 평준화정책의 추진 등으로 公私間 교육여건의 평준화시책이 강력히 추진되고 그 일환으로서 막대한 국고지원이 이뤄져 왔음에도 불구하고 사립학교는 공립에 비해 엄청난 교육비의 격차를 나타내고 있다.

5) 특수교육재정의 특성, 구조, 실태

특수교육재정은 교육재정의 일반적 성질을 지니고 있으면서 또한 특수교육활동을 지원하는 재정으로서의 특성을 지니고 있다. 그것은 일반 아동의 교육이 집단의 평균적 교육요구에 근거하고 있는데 반하여 특수교육은 아동의 개별적 요구에 부응하여 교육 프로그램과 활동이 구성되어야 하는 것과 일반학급에서 제공되는 형태의 교육 프로그램 외에도 관련 서비스가 부가적으로 제공되고 학교나 학급규모나 대체로 일반학교나 학급에 비하여 작으며, 특별히 훈련된 교사와, 관계직원, 특별설계를 요하는 교실과 학습자료등의 필요 때문에 여러 측면에서 일반아동보다 경비가 많이 들지만 장애아동들은 의무교육 내지 교육 기회의 균등이란 차원에서 그들의 교육권을 보장받아야 하므로 이들의 교육권 요구를 충족시킬 수 있는 최소한의 성취기준에 도달할 수 있도록 재정이 확보되어야 한다는 특성을 지니고 있다.

우리나라 특수교육재정을 구성하고 있는 요소는 교육부 세입·세출 예산, 지방교육비 특별회계예산, 특수학교예산, 특수학교 육성회예산 등을 들 수 있다.

특수교육비를 추정하는 방법은 학자들에 따라 여러가지 모형을 제시하고 있으나 이를 종합, 정리하면 자원-비용 모형, 초과비용 모형, 가중치 모형으로 요약된다. 가중치 모형을 통해 특수교육비를 추정하면 일반학급의 아동 1인당 교육비를 1.00으로 볼 때 일반학급에서 특수교육 전문가의 조언이 부가되는 형태는 1.86, 일반학급에서 순회교사의 도움이 있을 경우 1.50, 특별학습실과 일반학급 병용은 2.00, 정시제 특수학급은 1.66, 시간제 특수학급은 1.67, 가정, 병원교육은 1.34의 수치가 제시된다 (Marinelli, 1975, pp. 246-69). 그러나 우리나라는 이와 같은 특수교육비 산정방법을 적용하지 않고 교당, 급당 항목별 기준단위로 책정되어지고 있어 그 결과 각 프로그램 경비가 거의 동일하며 학급내의 교육적 요구의 특성, 프로그램의 다양성을 경시하고 있다. 이에 따라 특수교육경비의 산정이 일반학교와 거의 비슷한 방법으로 이루어지고 있어 특수교육비가 실제 소요액에 많이 미치지 못하고 있다.

우리나라 특수아동 1인당 공교육비는 1985년 기준 1,263이다. 이와 같은 수준은 미국의 5,697 (1979), 일본의 3,441 (1984) 에 비하면 많이 미흡하다고 볼 수 있다. 그것은 우리나라는 아직도 특수아동의 교육비를 책정하기 위한 기초자료가 확립되어 있지 않고 의무교육이 명확히 실시되고 있지 않기 때문인 것으로, 특수교육에 투자되는 공교육비가 기본적인 산정기준에서 합리적으로 책정 배분될 수 있도록 하는 대책이 강구되어야 한다.

이상과 같은 교육재정 전체에 대한 분석 결과를 볼 때 우리나라 교육비가 GNP나 정부예산에서 차지하는 비율이 세계 평균 수준보다 낮고 또한 교육비 중에 특수교육비가 차지하는 비율은 더욱 낮은 것으로 나타나고 있는 바 교육재정의 합리적이고 균형적 투자 배분을 위한 대책이 요구된다.

2. 지방교육자치와 (특수)교육재정

1) 교육자치와 교육재정의 중요성

오늘날 우리나라는 일반 행정은 물론, 교육행정 체제에 있어서 매우 획기적인 전환기를 이룰 수 있는 지방자치와 지방교육자치 제도는 어쩌면 그 기본적인 바탕이 되는 교육재정의 문제를 효율적이고 효과적으로 수행함으로써 성공적인 전환점이 되느냐, 아니면 유명무실한 외형상의 변화로 끝나느냐를 결정할 것이며, 또 발전적인 계기로 이루어진다면 이는 어느 만큼 성공적인 교육행정으로 변화될 수 있느냐를 가늠하는 요소가 될 것이다. 교육결과의 격차 원인을 분석한 여러 연구들은 - 결론적으로 "교육격차의 원인이 선천적 혹은 자연적이라는 오래전의 연구들"을 제외하고 대부분의 후천적 원인을 중시하는 연구들은 - 개개인에 있어서의 학업 성취 정도가 교육에 사용되는 물질적인 조건의 정도, 환경의 차이, 부모들의 사회, 경제적인 지위 등에 의하며, 이는 곧 "교육재원의 규모"라는 종합적인 변수에 의하여 달라진다고 했다. 이러한 맥락에서 교육조직의 상당한 부분들은 얼마나 충분한 재원이 투입되었느냐, 투입된 재원을 어떻게 효과적으로 활용하고 있는느냐에 의해서 그 결과가 달라지기 때문에 교육의 효과적인 운영을 위해서는 교육재정에 대한 분석이 매우 중요하며 동일한 맥락에서 지방교육 자치제도하에서는 어느 일정한 지방 자치 지역의 교육결과를 예측하고 발전적인 교육계획의 수립을 위해서는 선결적으로 교육재정에 대한 구체적인 비교 분석은 필수적인 내용이라 볼 수 있다.

2) (특수) 교육재정의 기능과 원칙적 관점에서의 문제점

교육재정의 중요한 기능은 다음과 같다.

첫째, 교육재정은 수립된 교육정책을 실현하는데 요구되는 필수적인 요소이며 정책실현의 정도를 좌우한다.

둘째, 교육재정은 교육환경의 정도를 표현한다. 특히 가시적 물리적인 환경은 물론 비가시적이고 정신적인 요인에 이르기까지 직, 간접적인 영향을 미치게 한다.

셋째, 교육격차의 원인이 된다.

넷째, 새로운 사회발전의 방향을 제시하고 실천하는데 필요한 이론을 개발할 수 있느냐 없느냐를 결정한다.

다섯째, 새로운 교육프로그램의 개발과 실현 그리고 결과에 대한 평가에 이르기까지 규모와 질적 수준을 결정한다.

여섯째, 양질의 교육가능성을 높이며 결과적으로 개인의 잠재능력신장에서부터 사회와 국가에 이르기까지 다양한 내용에 영향을 미치게 된다.

교육재정은 광의의 개념과 협의의 개념으로 구분되는데 "광의의 교육재정은 비정규 혹은 비공식적인 교육활동에 필요로 하는 모든 재정을 포함한 모든 재원이 해당되며 협의의 교육재정이란 학교라는 조직에서의 교육활동에 필요한 재정으로 분명한 범위와 영역을 가지고 그 대상과 목적 그리고 내용이 설정되어 투입되는 재원을 의미한다. 특히 학교교육에서는 학교교육의 능률과 효과의 정도는 교육비 확보의 정도와 지출방법의 현명 여하에 의해 좌우된다."고 보면서 교육재정을 "교육활동에 사용되는 화폐"로 규정하고 있다. 즉 공식적 형식적인 교육 또는 제도상의 학교 교육기관에 설립목적의 교육활동을 위하여 공적인 절차를 거쳐 재원이 확보되고 일정한 법적 회계절차를 거쳐 필요한 교육기관에 배분되어 활용되는 공적재원을 의

미한다고 볼 수 있다.

이러한 의미에서 지방자치단체의 교육재정은 다음과 같은 원칙하에서 확보되고 활용되어야 한다.

첫째, 교육재정은 안정적으로 확보되고 활용되어야 한다.

교육재정이 안정적으로 확보되어야 할 필요성은 교육활동에 재원은 필수적이며 이러한 재정이 안정적으로 지원되지 못할 때 교육활동은 정상적으로 이루어지지 못하고 따라서 피교육대상들에게 교육단절이 나타나게 되고 이러한 결과는 교육대상들의 생애계획에 커다란 차질을 빚게 한다. 교육에 있어서 수동적인 경향성을 띠는 장애 아동에 대한 교육은 더욱 그러할 수 밖에 없다.

둘째, 교육재정은 교육경영의 기본 소재이다.

경영은 일정한 자원을 투입하고 그로 인하여 추구하는 목적을 최대한으로 달성하는 일이다. 교육활동도 이러한 측면에서 하나의 경영활동인데 교육활동에 투입되는 재원이 최소화되고 그에 따른 산출이 최대화될 때 교육경영의 효과성이 높아지게 되며 이를 위해서는 구체적인 투입과 산출이 산정되고 계획적인 경영이 이루어지도록 해야 한다. 특수교육에 있어서 일반교육에 비해 교육비가 훨씬 많이 들기 때문에 정책입안시 교육 투자 효과면에서 그 효과를 기대할 수 없다고 생각하는 회의적인 반응도 나올 수 있으나 미국 국무부 특수교육국 보고에 따르면 장애자에게 직업교육을 실시함으로써 얻는 개인 및 정부의 이익이 세금 수입증가와 정부지출 보조금 감소들을 통해 나타나고 있는 투자효과는 장애 중별에 따라 다르지만 대체로 교육 투자의 8배 이상의 효과가 있음을 보고했다 (Rehabilitation Services Administration July, 1982). 또한 이러한 교육 경영에 필요한 기본적인 소재 내지 구입원이 일반경영에서와 마찬가지로 "화폐"이며, 교육 경영에 있어서 교육재정은 그 효과의 산출이 가시적인 측면보다 오히려 비가시적인 면이 많다는 특성과 그리고 투입 후 산출의 효과를 가져오는 기간(회임기간)이 매우 길다는 점을 고려해야 한다. 특수교육에 있어서 그 회임기간이 아동의 발달이 더디기 때문에 더욱 길어질 수 밖에 없다. 이런 아동의 특성을 고려해야지 교수 효과가 눈에 띄지 않는다고 의무교육을 포기해서는 안된다.

셋째, 지방 교육행정에서 교육재정은 확보의 문제보다 오히려 분배 및 활용의 문제에 더욱 중시해야 한다. 즉, 국가의 경제적 상황 때문에 교육재정을 더 이상 확보할 수 없다고 하더라도 정부는 장애아동에 대한 이해를 가지고 그 분배 및 활용에 더욱 힘써야 한다. 특수교육진흥법 제정 시행 이후 문교예산에서 책정하고 있는 특수교육진흥비는 전체교육비 중에서 0.4%, 의무교육비 중에서 0.6%를 차지하고 있는데 이는 미국의 특수교육비가 초, 중등 교육비 중의 5.26%(Hartman, 1981. p. 51), 일본의 문교예산 중 특수교육비가 2.5% (문부성, 1986) 인 것에 비하면 우리나라 특수교육비 책정은 많이 낮은 것으로서 이는 교육비 중에서 특수교육비 배분에 그만큼 인색하고 있음을 지적해 주고 있다 (한국특수교육학회, 1988).

넷째, 교육재정의 배분은 공정성과 효율성에 중심을 두어야 된다.

교육 재정에 있어서 효율성과 함께 중요시해야 할 부분은 공정성이다. 공정성은 크게 교육접근의 기회를 균등하게 하려는 의지에서 나타나는 수평적인 공정성과 그 이상의 형평을 유지하려는 공정, 즉 보다 균등한 교육내용을 선별적으로 접하고 교육결과를 보다 균등하게 향유할 수 있도록 하기 위하여 이루어지는 수직적인 공정

성을 들 수 있다. 교육재정의 배분은 다른 물질적인 이윤을 추구하는 경영과는 달리 사회의 복지와 사회전체적인 발전에 기여할 수 있도록 공정성과 동시에 효율성을 추구하는 배분이 이루어져야 한다. 장애아동에게는 수평적, 수직적 공정성과 효율성의 면에서 더욱 체계적이고 계획적으로 교육재정의 배분이 시행되어야 하며 장애인의 인권수호적 측면에서 사회통합을 위한 의무교육을 최소한 일반아동과 같은 수준에서 실시하고 장애아 조기 교육의 치명적인 중요성을 고려하여 조기의무교육을 실천해야 한다.

다섯째, 교육재정의 자율성이다.

교육재정의 자율성은 교육이 추구하는 방향이 사회 전체적인 발전이며 인간의 존엄성을 추구하고 권리를 보장한다는 차원에서 설명된다. 특히 교육이 어떤 특정 종파나 정치집단 등에 의해서 좌우되게 될 때 교육의 가치는 그만큼 손상하게 된다. 교육의 궁극적인 목적은 모두에게 보편 타당성 있는 진리를 추구하고 이러한 진리를 바탕으로 보다 인간다운 삶을 공유하게 함으로써 평화로운 사회를 건설하자는 것이다. 따라서 교육은 정치의 방향성을 제시하고 종교와 지역과 다른 여타 집단들간의 조화를 추구하고, 그러한 조직들이 인간중심적으로 운용되고 활용되도록 하는데 기여해야 한다. 이는 특수교육에서도 마찬가지로 적용된다.

이상의 몇 가지 원칙을 근거로 하여 지방 교육재정은 얼마나 이런 기준들이 적용되느냐에 따라서 교육의 진정한 발전의 정도와 지방자치단체나 사회에 기여하는 정도가 결정되고 특정개인이나 집단에는 이익이 되고, 다른 집단이나 개인들에게는 그 반대가 되는 결과를 추구하게 되느냐 하는 불편 부당성의 척도로 나타나게 된다. 예를 들어, 장애인 집단만을 의무교육에서 제한하려는 현재의 교육부의 의도는 불편 부당한 것이다.

올바른 특수교사양성과 자격제도를 확립 을 위한 제언

1. 특수교사 양성과 자격제도 개선의 필요성

“교육의 질은 교사의 질을 넘지 못한다”는 말처럼, 교사가 교육에 있어 차지하고 있는 비중은 가히 막중하다고 할 수 있다. 그러나 작금의 우리 현실에 있어 특수교사의 양성체제는 올바른 특수교사가 양성되기에는 너무나 미약한 제도적 기반을 지니고 있다. 현행 6개 대학의 특수교육과의 교사양성 과정에서 오는 현실과의 괴리와 그 속에서 오는 비전문성, 또한 단기간의 연수로 급조된 미자격 특수교사들의 국·공립 특수학교·특수학급 배치 등은 산발적이고 체계적이지 못한 오늘날의 우리나라 특수교사 양성과정을 보여주는 일면이라 할 수 있다. 우수한 교사는 그냥 만들어지는 것이 아니라, 높은 난이도를 요하는 고도의 전문직으로써 길러져야 한다. 그러기 위해서는 이를 위한 특수교사양성 프로그램이 법적·제도적으로 개선·보장되고 현행 미자격 특수교사들에 대한 구제와 정비가 이루어져야 할 것이다. 또한 예비특수교사들이 졸업 이후 현장에 나감에 있어, 해마다 바뀌는 임용고시 정원수 등에 집착하여 헛된 시간들을 낭비하지 않도록 교직진출에 관한 법적 제도화도 조속히 이루어져야 할 것이다.

이러한 교사양성에 관한 제도들이 올바로 정립되어짐은 곧 현장특수교육의 수준향상에도 일익을 담당하게 될 것이다. 그러면, 다음에서 오늘날 우리나라 특수교사양성체제는 어떠한가, 어떠한 문제점들이 있는지 알아보기로 하자.

2. 우리나라의 현행 특수교사 양성제도와 임용제도

현재 특수학교나 일반학교의 특수학급교사들의 경우, 특수교육전공교사보다 특수교사자격증 미소지 일반교사들이 훨씬 많은 실정이다. 이는 특수교육의 질적 문제에 심각한 영향을 미치고 있다. 또한, 이러한 문제점과 더불어 특수교육교사 - 일반교사의 경우도 마찬가지로 - 의 교직진출에 대한 명문화된 규정이 부재함으로써 해서 부정기적인 - 보통은 1년에 1회정도가 있기는 하다 - 교사임용고시에만 의존하는 등 공식적인 교직진출 통로조차도 제대로 갖추어져 있지 않다.

교사는 교육활동의 주체로서 교육에 있어 중요한 자리를 차지하고 있다. 교육의 질적 개선을 논의 할 때, 교사의 양성과 임용은 일차적 고려의 대상이 되는 중요한 변인이다. 이러한 맥락에서 특수교사의 양성과 임용의 문제는 좀 더 밀도있게 논의되어야 할 중요한 과제이다.

1) 특수교육교사 양성제도

특수교육교사 양성제도의 유형은 ① 대학의 특수교육과와 관련학과에서 대학교육의 일환으로 교사를 양성하는 기초형과 ② 일반교육교사 양성과정을 마친 자를 대상으로 하여 현직교육의 형태로 특수교육교사를 양성하는 현직형으로 대별할 수 있다.

현행 우리나라의 특수교육교사는 대학의 특수교육과에서 주로 양성되고 있으며, 일부는 특수교사자격검정시험에 의해서도 양성되고 있다.

교육법 제79조 (1992년 개정안) 에는 새로이 신설된 특수교사의 자격에 대한 기준이 제시되어져 있다.

제79조 (교원의 종별과 자격)

① 교사는 정교사 (1급, 2급), 준교사, 교도교사, 사서교사, 실기교사, 양호교사로 나누되 별표1 의 자격기준에 해당하는 자로서 대통령령이 정하는 바에 의하여 교육부장관이 수여하는 자격증을 받은 자라야 한다.

<별표 1>

정교사 (1급) : 1. 자격증을 가지고 3년 이상의 교육경험이 있는 자로서 소정의 재교육을 받은 자

2. 특수학교 정교사 (2급) 자격증을 가지고 1년 이상의 교육경력이 있는자로서 교육대학원 혹은 교육부장관이 지정하는 대학에서 특수교육을 전공하고 석사학위를 받은 자

3. 유치원·국민학교 또는 중등학교 정교사 (1급) 자격증을 가지고 필요한 보수교육을 받은 자

4. 유치원·국민학교 또는 중등학교 정교사 (2급) 자격증을 가지고 1년 이상의 교육경력이 있는 자로서 교육대학원 또는 교육부장관이 지정하는 대학원에서 특수교육을 전공하고 석사학위를 받은 자

정교사 (2급) : 1. 교육대학 및 사범대학 특수교육과를 졸업한 자

2. 대학의 특수교육 관련학과 졸업자로서 재학 중 소정의 교직과정을 이수한 자

3. 유치원·국민학교 또는 중등학교 정교사 (2급) 자격증을 가지고 필요한 보수교육을 받은 자

4. 유치원·국민학교 또는 중등학교 정교사 (2급) 자격증을 가지고 교육대학원 또는 교육부장관이 지정하는 대학원에서 특수교육을 전공하고 석사학위를 받은 자

5. 특수학교 준교사 자격증을 가지고 2년 이상의 교육경력이 있는 자로서 소정의 재교육을 받은 자

6. 유치원·국민학교 또는 중등학교 준교사 자격증을 가지고 2년 이상의 교육경력이 있는 자로서 교육대학원 또는 교육부장관이 지정하는 대학원에서 특수교육을 전공하고 석사학위를 받은 자

준 교 사 : 1. 특수학교 준교사 자격 검정에 합격한 자

교 도 교 사: 1. 특수학교 정교사 (1급) 자격증을 가지고 소정의 교도양성강습을 받은 자

2. 특수학교 정교사 (2급) 자격증을 가지고 3년 이상의 교육경력이 있는 자로서 소정의 교도양성강습을 받은 자

양 호 교 사 : 1. 대학의 간호학과 졸업자로서 간호사 면허증을 가진 자

2. 전문대학의 간호학과 재학 중 소정의 교직학점을 취득하고, 간호사 면허증을 가진 자

<별표2> 교장·교감·원장·원감 자격기준

교장 (원장) : 1. 특수학교 교감자격증을 가지고 3년 이상의 교육경력이 있는 자로서 소정의 재교육을 받은 자

2. 국민학교 또는 중등학교의 교장 자격증을 가지고 필요한 보수교육을 받은 자. 이 경우 특수학교 교원자격증을 가졌거나 특수학교 (특수학급을 포함한다) 에서 교원으로 근무한 경력이 있을 때에는 보수교육을 면제한다.

3. 학식·덕망이 높은 자로서 교원자격검정위원회의 추천에 의하여 교육부장관의 인가를 받는 자

교감 (원감) : 1. 특수학교 정교사 (1급) 자격증을 가지고 3년 이

상의 교육경력이 있는 자로서 소정의 재교육을 받은 자

2. 국민학교 또는 중등학교의 교장자격증을 가지고 필요한 보수교육을 받은 자. 이 경우 특수학교 교원 자격증을 가졌거나 특수학교 (특수학급을 포함한다) 에서 교원으로 근무한 경력이 있을 때에는 보수교육을 면제한다.

2) 특수학교 교사의 현 임용제도

現 교사임용기준 (1992. 2. 10. 의무 25215 - 40)

국(공)립 특수학교에서 교사의 기준은 신규임명인 경우 특수학교 교사 자격증 소지자를 임명하되, 특수교육 자격증과 일반학교 교사 자격증을 함께 소지한 자를 우선으로 한다. 결원 보충이나 학급 증설 등 추가 임명시에는 ① 국·공립 특수학교 간의 교류를 통해서 ② 일반학교의 희망자 ③ 사립특수학교 교사 특별채용 또는 공개 경쟁 채용을 통해 하게 된다.

사립특수학교에서는 신규임명의 경우 특수교육자격증 소지자를 공개적인 절차에 의해 임명하도록 했으며, 일반학교의 특수학급의 경우도 특수교육 자격증 소지자를 임명하도록 했다. 특히 '특수학급 담임 선발시 ① 특수학급 담당교사간 전보 ② 일반학교 교사중 특수교육자격증 소지자 전보 ③ 국·공립특수학교 교사간 교류 ④ 사립특수학교 교사 특별채용, 공개 경쟁 채용을 통해 선발한다. 그리고 특수학급 담임교사 중 특수교육 자격증을 소지하지 않은 경우는 연차별 계획을 수립하여 자격증 소지자로 교체한다' 는 조항이 있다.

우리는 위에서 '특수교육 자격증과 일반학교 교사자격증을 함께 소지한 자를 우선으로 한다' 는 항목을 볼 수 있으며, 그 외의 여러 항목에서도 일반교사 위주의 임용형태를 확인할 수 있다. 1988년, 무자격 검정고시가 있는 후 특수교육 전공출신들의 학교로의 진출기회가 현저히 줄어들었음을 기억하고 있다. 특수교육전공 출신들은 특수학교 자격증만을 취득할 수 있을 뿐 일반교사 자격증을 취득할 수 있는 방법은 열려져 있지 않다. 반면, 일반교사의 특수학교 교사자격증의 취득은 비교적 간단하다.

여기서 우리는 통합교육, 특히 학교에서 사회로의 통합을 부르짖는 오늘날에 장애아동 교육의 질적인 측면에서 이러한 것들에 기인한 특수교사의 전문성의 결여를 생각하지 않을 수 없으며, 또한 특수교육전공 출신자들에 대한 처우개선문제를 생각지 않을 수 없다.

3. 특수학급 운영 실태

1) 특급학급 설치 현황

우리나라 특수학급의 배정은 특수학급을 희망하는 학교를 기준으로 하여 배정을 하므로 많은 부작용이 발생하였다. 현재 특수아동은 348,839명으로 추정되나 특수교육을 받고 있는 아동은 48,420명으로 그 수혜율은 13.8%의 매우 낮은 수준에 있다.

또한, 학급의 크기도 명확한 기준이 설정되어 있지 않으므로 크기가 일정치 않다. 따라서 30 - 40개의 학급이 설치된 학교에서는 특수학급을 2개 학급씩 의무적으로 병설하고 학교 크기에 대해서도 명확한 기준이 마련되어야 할 것이다.

(표-1) 우리나라 특수학급 현황 (1991.2월)

| | 특수학급 수 | 특수학급 재학생수 |
|-----|--------|-----------|
| 계 | 3,248 | 28,796 |
| 초 등 | 2,582 | 23,643 |
| 중 등 | 666 | 5,152 |

(표-2) 특수교육 수혜자 현황 (1992.2월)

| 학교 급별 | 취학 적령인구수 | 특수아추정수 | 특수교육 수혜자수 | | 계 | 수혜율 % |
|----------|-------------|---------|-----------|--------|--------|-------|
| | | | 특수학교 | 특수학급 | | |
| 계 | 9,428,077 | 348,839 | 19,481 | 28,947 | 48,420 | 13.8 |
| 초 | 4,868,520 | 180,135 | 10,895 | 23,795 | 34,690 | 19.17 |
| 중 | 2,275,751 | 84,203 | 4,978 | 5,099 | 10,077 | 11.97 |
| 고 | 2,283,806 | 84,501 | 3,608 | 53 | 3,661 | 4.33 |

특수학급의 대다수가 시간제로 운영되고 있고, 그 중에는 主敎科는 분리하고 나머지는 통합한다라는 형태가 가장 많았다. 하지만 예·체능 시간제의 형식적인 통합교육은 큰 효과를 거둘 수 없으므로 점차적으로 자료실 이용 등의 방법으로 변화시켜나갈 필요가 있다. 또한 실제 2,080개의 특수학급이 정신지체자를 대상으로 개설되었으나 여러 장애의 학생들과 학습부진아들이 다수 포함되어 있어 특수학급 교사의 어려움을 가중시키고 있다. 이에 장애에 대한 명확한 사정이 필요하다고 본다.

(표3)한학교내특수학급설치수

| 설치수 | 빈도 | 백분율 (%) |
|------|-----|---------|
| 1 학급 | 92 | 19.3 |
| 2 학급 | 378 | 79.4 |
| 3 학급 | 6 | 1.3 |
| 계 | 476 | 100.0 |

(표-4) 특수학급 크기

| 크기 | 빈도 | 백분율(%) |
|-----------------|-----|--------|
| 일반학급 크기 | 259 | 54.4 |
| 1 / 2 크기 | 206 | 43.2 |
| 1 / 2 크기에서의 2학급 | 11 | 2.4 |
| 계 | 476 | 100.0 |

표 14는 특수학급의 크기에 대한 자료이다. 50%에 가까운 특수학급이 일반학급 크기의 1/2이하의 교실에 자리하고 있다는 현실은 특수학급이 특수교육자료실의 역할까지 겸해야 하는 우리나라의 상황으로 볼 때, 특수학급에 대한 관심과 장학활동이 얼마나 진부하게 이루어지고 있는지를 잘 반영해주는 것이라 하겠다.

* 표 1에서 34까지는 서울, 인천, 광주, 대구를 그 대상지역으로 함.

2) 특수학급 운영형태

일반학교내에서의 특수교육 제공방식은 시각·청각장애는 전일제 특수학급에서, 정신지체는 전일제와 시간제를 병행하여 제공하고 있다. 여기서 정신지체의 경우는 대부분 主敎科 중심의 시간제 수업이 특수학급에서 이루어진다.

(표-5) 특수학급 운영형태

| | 빈도 | 백분율 (%) |
|-----------|-----|---------|
| 전일제 | 34 | 7.0 |
| 시간제 | 216 | 45.6 |
| 전일제 + 시간제 | 225 | 47.2 |
| 자료실 | 1 | 0.2 |
| 계 | 476 | 100.0 |

(표-6) 통합형태

| | 완전분리 | 특별활동, 조희 점심시간만 | 예체능 교과만 | 주교과분리 나머지 통합 | 자료실 이용형태 | 계 |
|-----------|--------------|-------------------|--------------|-----------------|-------------|--------------|
| 빈도 (%) | 45 (17.5) | 11 (4.3) | 64 (24.9) | 131 (50.9) | 6 (12.4) | 257 (100) |

(표-7) 특수학급 학생의 장애특성

| 장애특성 | 빈도 | 백분율 (%) |
|----------|-----|---------|
| 정신지체 | 55 | 11.8 |
| 학습부진 | 94 | 19.7 |
| 정신 + 학습 | 218 | 45.7 |
| 신체+정신+학습 | 109 | 22.8 |
| 계 | 476 | 100.0 |

표 7에서 볼 수 있듯이 대부분의 특수학급아동들의 장애는 중복화 경향이 높음을 알 수가 있다. 이는 현대 장애의 일반적인 추세를 잘 반영한 것이라 하겠다. 이러한 장애의 중증·중복화 추세는 특수교사의 전문성 부분을 더욱 크게 부각시키고 있다.

3) 교사경력

(표-8) 총 교사 경력

| 총 경력 년수 | 빈 도 | 백 분 율 (%) |
|---------|-----|-----------|
| 20년 이상 | 289 | 60.8 |
| 10년 이상 | 50 | 10.5 |
| 5년 이상 | 57 | 12.0 |
| 3년 이상 | 47 | 10.2 |
| 3년 이하 | 31 | 6.5 |
| 계 | 476 | 100.0 |

(표-9) 특수학급을 담당한 경력

| 특수학급 경력 | 빈 도 | 백 분 율 (%) |
|---------|-----|-----------|
| 7년 이상 | 51 | 10.7 |
| 5년 이상 | 75 | 15.7 |
| 3년 이상 | 198 | 41.6 |
| 1년 이상 | 73 | 15.3 |
| 1년 이하 | 79 | 16.6 |
| 계 | 476 | 100.0 |

특수학급 담당교사 중 총경력이 20년 이상인 교사가 대부분인 것으로 미루어보아 대부분이 일반교사 출신임을 알 수가 있다 : 특수교육과는 30년 이상이 대구에 1개교, 20년 이상이 서울에 2개교로 나머지 3개교는 모두 20년 미만으로 특수교사 총경력이 20년 이상되는 교사가 특수학급

에 있는 경우는 거의 없다. 그리고 5년 이상 근무자의 수가 급격히 감소하는 것은 가산점에 기인한 - 5년 상한 1.25점 - 것이라 추측할 수 있다.

4) 자격현황

특수학급 담당교사의 29.2%만이 특수교육을 전공하고 있고, 10년 - 20년 이상의 교육경력을 가진 교사의 대부분은 연수와 검정고시를 통해 특수학급을 담당하고 있다고 보아도 무방할 것이다.

(표-10) 특수학급을 담당한 교사가 소지한 자격증 형태

| 자 격 증 형 태 | 빈 도 | 백 분 율 (%) |
|-----------|-----|-----------|
| 국 가 고 시 | 185 | 38.8 |
| 특수교육학 전공 | 139 | 29.2 |
| 60시간이상 연수 | 121 | 25.5 |
| 자 격 무 | 31 | 6.6 |
| 계 | 476 | 100.0 |

(표-11) 지역별 교사자격 형태

| 교사자격 형태 | 소재지미과악 | 서울 | 광주 | 대구 | 인천 |
|---------|--------|-----|----|----|----|
| 일반교사 | 41 | 184 | 24 | 35 | 53 |
| 특수교육 전공 | 32 | 92 | 0 | 9 | 6 |
| 계 | 73 | 276 | 24 | 44 | 59 |

5) 담당동기

(표-12) 특수학급 담당교사의 특수학급 담당동기

| 내 용 | 국민학교 | 중학교 | 계 |
|---------------|------------|-----------|------------|
| 특수교육에 관심이 있어서 | 90 (51.7) | 61 (77.2) | 151 (60.2) |
| 승진 가산점이 있으니까 | 64 (36.8) | 8 (10.1) | 72 (28.7) |
| 연구할 목적으로 | 9 (5.2) | 5 (6.3) | 14 (5.6) |
| 기 타 | 11 (6.3) | 3 (3.9) | 14 (5.6) |
| 계 | 174 (69.3) | 77 | 251(100.0) |

(표-13) 일반학급 교사가 보는 특수학급교사의 특수학급 담당동기

| 내 용 | 국민학교 | 중학교 | 계 |
|----------|------------|-----------|------------|
| 특수교육에 관심 | 61 (36.1) | 63 (71.6) | 114 (46.9) |
| 승진 가산점 | 85 (50.3) | 11 (14.9) | 96 (39.5) |
| 연구 목적 | 11 (6.5) | 3 (4.1) | 14 (5.8) |
| 기 타 | 12 (7.1) | 7 (9.5) | 19 (7.8) |
| 계 | 169 (69.5) | 74 (30.5) | 243(100.0) |

표 12와 13에서 보면 특수학급담당교사 자신들은 특수교육에 대한 관심으로 특수학급을 담당하게 되었다고 응답한 반면, 이들을 바라보는 일반교사들이 이들에 대해 승진가산점이 주요동기라고 보고 있는 견해가 40%가 넘는다.

6) 교사자격 형태별 특수학급개선 선행조건의 차이

(표-14)

| 선 행 조 건 | 특수교육전공교사 | 일반교사 |
|----------------|----------|---------|
| 교장·교감의 이해 | 50 | 10 |
| 원적교사의 협조 | 20 | 3 |
| 부 모 의 협 조 | 7 | 3 |
| 사회적 인식의 확대 | 5 | 3 |
| 질적 연수 교육 | 5 | 10 |
| 가산점 제도 개선 | 폐 지 | 도서벽지 인정 |
| 학급학생수 축소 | 3 | 3 |
| 특수학급교사 우대·수당 | 0 | 20 |
| 운영형태의 다양화 | 3 | 0 |
| 사명의식 강화 | 4 | 10 |
| 특수학급운영비상향·교재개발 | 0 | 20 |
| 특수학급운영비 사용재량권 | 0 | 15 |
| 연구 경비 보조 | 0 | 3 |
| 계 | 100 | 100 |

표 14에서 특수교사는 교장의 이해와 원적교사의 협조를 바라는 반면, 일반교사들은 특수학급교사의 우대, 수당, 특수학급 운영비 상향조정 등을 원하고 있다. 이는 일반학교 행정가들의 특수교육에 대한 이해부족과 특수교사 천시풍토를 잘 반영하는 것이라고 볼 수 있다.

7) 특수학급교사의 처우 개선에 관한 의견

(표-15)

| 내 용 | 국민학교 | 중학교 | 계 |
|---------------|------------|-----------|------------|
| 현 행 만 족 | 25 (14.5) | 22 (28.6) | 47 (18.9) |
| 승진가산점없고 수당인상 | 34 (19.5) | 19 (24.7) | 53 (21.3) |
| 승진가산점없고 현행그대로 | 12 (7.0) | 4 (5.2) | 16 (6.4) |
| 승진가산점인상 수당인상 | 95 (55.2) | 27 (35.1) | 122 (49.0) |
| 승진가산점과 수당을 폐지 | 6 (3.5) | 5 (6.5) | 11 (4.4) |
| 계 | 172 (69.1) | 77 (30.9) | 249(100.0) |

표-12,13,14,15 를 비교해보면, 특수학급담당교사의 담당동기는 특수교육에의 관심, 승진가산점 순으로 나타나고 있고, 일반학급교사가 보는 특수학급교사의 담당동기 중 가장 많은 의견은 승진가산점이라고 나타났다. 또한 처우개선면에 있어서 특수교사의 대부분이 가산점 폐지를 주장한 반면 일반교사들은 가산점을 높이고 수당인상을 주장하고 있다. 이 조사대상의 70% 이상이 일반교사임을 감안 할 때 대부분의 일반교사가 승진가산점과 수당 등 특수학급에 주어지는 특혜에 관심이 집중되어 있는 것으로 볼 수 있다.

4. 각 대학별 교과과정

교사는 교육활동의 주체이다. 교사는 교육의 질에 가장 직접적으로 영향을 미칠 뿐만 아니라, 간접적으로 전체 국가사회의 미래발전에 영향을 미치는 중요한 인적 자원이다.

따라서 교육의 질적 개선을 논의할 때 교사의 양성과 임용은 일차적 고려의 대상이 된다. 그러나 앞에서 논의한 교사 양성체계가 아무리 제도화가 잘 되어있다 하더라도 실제로 교사를 양성해 내는 프로그램이 잘 형성되어 있지 않으면 아무런 소용이 없게 된다.

앞에서 교사는 교육활동의 주체라고 했다. 그것은 교실내에서의 교사의 역할을 생각해보면 더 잘 이해할 수 있을 것이다. 교사는 학습조력자의 역할을 하게 되며, 아동에게 바람직한 모델링의 대상이 되기도 한다. 또한, 특수교사는 아동의 신변에 관계된 세세한 생활기능까지도 가르치는 역할을 담당해야 한다. 즉 특수교사는 일반교사가 갖추어야 할 자질에 장애 영역에 관계되는 여러가지 전문지식과 능력까지 더해져 갖추어야 한다.

현재 우리나라에는 전국 6개의 대학에서 8개 특수교육과를 두어 특수교사를 양성하고 있다. 각 대학의 교육과정은 크게 세 가지로 나누어 볼 수가 있는데, ① 모든 교사에게 공통적으로 요구되는 일반교직 수행상의 전문능력에 관련된 것, ② 장애영역에 관계없이 모든 특수교육대상 아동의 이해와 지도를 위해 공통으로 요구되는 전문능력에 관계된 것, ③ 장애 영역별 특성에 따라 집중적으로 심화되는 전문능력에 관계된 것 등이다. 여기서 ① 을 위한 강좌를 일반 교양교직으로 구성하였고, ② 를 위한 강좌를 전공 필수과목으로 지정해 놓았으며, ③ 을 위한 강좌는 전공선택과목으로 정해 놓고 있다.

그러나 실제로 이러한 교과과정에는 부족한 면이 많이 있다. 더구나 6개 대학 8개과의 교과과정이 모두 다를 뿐만 아니라 서로간의 협력체계가 거의 이루어지지 않고 있어서, 학교 간의 학문적 교류나 각 과 간의 학문적 유대감이 전혀 없는 실정이다.

각 대학별로 교과과정을 살펴보면 대부분 전문성을 담보하기 어려움을 알게 될 것이다.

교사는 전문적인 수행능력이 있어야 한다. 그러기 위해서는 체계적이고 구체적인 교과과정이 마련되어야 한다. 그러나, 대부분 특수교육과를 졸업한 특수교사

들이 일반교육대학 출신보다 실력이 없다고 인식되어지는 것은 현재 특수교육과의 이러한 교과과정이 이론중심적으로 현장감이 결여되어진 체 구성되어져 있으며, 각 과목에 대한 심화과정의 부족이나 각 과목의 특성들이 제대로 살려지지 않은채 이루어지는 강의들에서 그 이유를 찾아볼 수도 있을 것이다.

1) 강남대학교 특수교육과

| | 교 직 | 학과, 계열기초 | 전 공 필 수 | 전 공 선택 |
|-------------|---|--|---|---|
| 1 학 년 | | 특수교육개론 언어발달지도론 인간발달과 학습 생 리 학 | | |
| 2 학 년 | 교육학개론 교육심리 교육사회 교육철학 및 교육사 | | 정신지체아교육 지체장애아교육 청각장애아교육 교육심리통계 | 정서장애아교육 특수아미술교육 특수아음악교육 특수아국어교육 특수아산수교육 장애아부모교육 정신지체아교육방법 |
| 3 학 년 | 교육과정 및 교육평가 교육행정 및 교육경영 교육방법 및 교육공학 교과교육론 | | 특수아심리측정 특수아행동수정 특수교육연구 시각장애아교육 | 특수아자연교육 특수아체육교육 청각장애아교육방법 지체장애아교육방법 장애아복지론 언어치료 |
| 4 학 년 | 교과교재론 교육실습 | | 학습장애아교육 임상실습 | 특수아사회교육 중복장애아교육 장애아직업교육 영재아교육 |

2) 공주대학교 특수교육과

| | 교 직 | 전 공 기 초 | 전 공 필 수 | 전 공 선 택 |
|-------------|--|---|--|---|
| 1 학 년 | 교육사회 교육학개론 | 특수교육학개론 특수교육사철학 특수학급론 | | |
| 2 학 년 | 교육심리 교육과정 및 교육평가 | | 정신지체아교육 언어장애교육 지체부자유교육 청각장애교육 | 특수아생활지도 및 상담 특수아행동수정 특수아이상심리 직업재활 점자 및 보행실습 |
| 3 학 년 | 교육방법및 교육공학 특수교육과 교육론 교육행정및 교육경영 | 학습장애아교육 시각장애아교육 정서장애 및 중복장애아교육 | | 특수아심리측정 특수교육통계 지체부자유심리 정신지체아심리 우수아교육 특수교육연구방법론 특수교육과 기술공학 |
| 4 학 년 | 교과교재론 교육실습 교과교육론 | | | 특수교육행정 대뇌생리학 특수교사론 시각장애심리 정신지체교육특강 청능학 구화및 수화실습 물리작업치료 |

3) 단국대학교 특수교육과

| | 학과·계열기초 | 전 공 필 수 | 전 공 선 택 |
|-------------|--|--|---|
| 1 학 년 | 특수교육개론 언어학개론 심리학 특수교육행정 특수교육연습 사회교육학개론 특수교육사 | | |
| 2 학 년 | 교육심리통계 | 교육학개론 교육심리 교육사회 교육철학및 교육사 지체장애아교육심리 청각장애아교육심리 시각장애아교육심리 정신지체아교육심리 | 특수아음악교육 특수아미술교육 특수아체육교육 영재교육 특수아산수교육 |
| 3 학 년 | 특수아 심리측정 교육실습의 이론 | 교육과정 및 교육평가 교육행정 및 교육경영 교육방법 및 교육공학 학습장애아심리 정서장애아교육 교과교육론 | 정신지체아교육과정 정신지체아교육방법 특수교육자료개발 특수아사회교육 구화교육 점자지도 언어치료 |
| 4 학 년 | 교육실습 | 학습장애아교육 특수아행동수정 교과교재연구 및 지도법 교육실습 | 특수아국어교육 특수아도덕교육 특수아실과교육 특수아자연교육 물리작업치료 수화교육 보행훈련 |

3) 대구대학교 특수교육과 (중등)

| | 전공필수 | 전공선택 | | 전공필수 | 전공선택 |
|---------|---------------------------------------|---|---------|----------------------------|---|
| 2학년 1학기 | 특수아 심리 정신지체아 교육 지체부자유아 교육 | 생리학 학습장애아교육 | 2학년 2학기 | 시각장애아 교육 청각장애아 교육 | 시각장애아심리 청각학 정신지체아심리 지체부자유아 심리 정서장애아교육 |
| 3학년 1학기 | 장애자 재활복지 | 시각장애아교육 과정 및 지도 청각장애아교육 과정 및 지도 정신지체아교육 과정 및 지도 지체부자유아교 육과정 및 지도 점자지도 언어지도(1) 정신지체아 교재교구 재활지도(1) 교육심리·통계 | 3학년 2학기 | 특수교육방법 | 특수교육연구법 보행훈련 언어지도(2) 행동수정 재활지도법(2) 맹교과지도법 농교과지도법 정신지체아 교과지도법 지체교과지도법 |
| 4학년 1학기 | | 언어장애치료 부모교육 및 상담 맹교과교재연구 농교과교재연구 정신지체아 교과교재연구 지체부자유 교과교재연구 | 4학년 2학기 | | 중증·중복장애 시각장애아 교육실습 청각장애아 교육실습 정신지체아 교육실습 지체부자유아 교육실습 |

(초 등)

| | 전공필수 | 전공선택 | | 전공필수 | 전공선택 |
|---------|-----------------------------------|---|---------|--------------------------|---|
| 2학년 1학기 | 특수아심리 초등교육과정 국어과교육 기약(1) | 생리학 학습장애아 교육 시각장애아 교육 청각장애아 교육 | 2학년 2학기 | 초등교육론 산수과 교육 기약(2) | 시각장애아심리 청각학 정신지체아심리 지체부자유아 심리 정신지체아교육 지체부자유교육 정서장애아교육 특수교육공학 |
| 3학년 1학기 | 미술과교육 체육과교육 기약(3) | 시각장애아 교육과정 및 지도 청각장애아 교육과정 및 지도 정신지체아 교육과정 및 지도 지체부자유아 교육과정 및 지도 점자지도 언어지도(1) 정신지체아 교재·교구 재활지도(1) 장애자 재활복지 교육심리 ·통계 | 3학년 2학기 | 아동발달 음악과 교육 | 보행훈련 언어지도(2) 행동수정 재활지도(2) 맹교과지도법 농교과지도법 정신지체 교과지도법 지체교과지도법 특수교육행정 특수교육방법 특수교육연구법 |

| | 전공필수 | 전공선택 | | 전공필수 | 전공선택 |
|----------------------------|-------------------|---|----------------------------|-------------------------------|--|
| 4 학 년 1 학 기 | 실과교육 자연과교육 | 언어장애치료 부모교육 및 상담 맹교과교재연구 농교과교재연구 정신지체아 교과교재연구 지체교과교재연구 | 4 학 년 2 학 기 | 도덕과교육 사회과교육 학교·학급 경영 | 중증·중복장애 시각장애아 교육실습 청각장애아 교육실습 정신지체아 교육실습 지체부자유아 교육실습 |

(치료)

| | 전공필수 | 전공선택 | | 전공필수 | 전공선택 |
|----------------------------|--|--------------------------------|----------------------------|------------------------------|---|
| 2 학 년 1 학 기 | 특수아심리 학습장애아 교육 아동발달 치료교육원론 | 음성학 언어장애진단 | 2 학 년 2 학 기 | 청각장애아교육 청각학 | 청각장애아심리 검사 및 평가 해부 및 생리학 작업치료 |
| 3 학 년 1 학 기 | 정신지체아 교육 장애아 심리치료 물리치료 | 정신지체아 성교육 감각훈련 언어수용훈련 | 3 학 년 2 학 기 | 지체부자유아 교육 지체부자유아 실습 | 뇌성마비 언어지도 정서장애아치료 언어표현훈련 유아놀이치료 |

| | 전공필수 | 전공선택 | | 전공필수 | 전공선택 |
|----------------------------|-------------------------------------|---------------------------------------|----------------------------|----------------------------------|------------------------------------|
| 4 학 년 1 학 기 | 시각장애아교육 보행훈련 및 교육실습 언어장애치료 | 치료교육 연구법 유아특수교육 과정 언어치료실습 | 4 학 년 2 학 기 | 정신지체 교육실습 청각장애 교육실습 | 시각장애아 생활적응훈련 자폐아 치료교육 |

5) 이화여자대학교 특수교육과

| | 교 직 | 전 공 선 택 |
|-------------|-------------------|---|
| 1 학 년 | 교육원리 교육심리 | 특수교육개설 생리학 |
| 2 학 년 | 교육과정 교육사회학 | 언어발달 및 언어장애 특수아 행동교정 시각장애아교육 청각장애아교육 지체장애및복합장애아교육 기학 |
| 3 학 년 | 교육평가 교과교육론 | 정서 및 사회부적응아교육 심리검사 및 개별지도 학습장애아교육 정신지체아교육 청각장애아교수방법 시각장애아교수방법 특수교육교재개발 지체장애아 및 복합장애아교수방법 |

| | 교 직 | 전 공 선 택 |
|-------------|------------------------|---|
| 4 학 년 | 교 과 지 도 교 생 실 습 | 정서장애아교수방법 학습장애아교수방법 정신지체아교수방법 특수 교육 연구 우수아교육 및 교수방법 |

6) 전주우석대학교 특수교육과

| | 전 공 필 수 | 전 공 선 택 | | 전 공 필 수 | 전 공 선 택 |
|----------------------------|-----------------|---|----------------------------|-----------------|--|
| 1 학 년 1 학 기 | 특수교육개론 (전·기) | 언 어 교 정 | 1 학 년 2 학 기 | 장애자복지론 (전·기) | 특수학급교육 특수 교육 기 초 실 습 |
| 2 학 년 1 학 기 | 특수교육연구 | 정신박약아 교육 및 심리 특수 아 미술과 지도 특수아교수매체 | 2 학 년 2 학 기 | 특수아생리 | 청각장애아 교육 및 심리 특수 아 음 악 과 지 도 지체부자유아 교육 및 심리 |

| | 전 공 필 수 | 전 공 선 택 | | 전 공 필 수 | 전 공 선 택 |
|----------------------------|---------|--|----------------------------|---------|---|
| 3 학 년 1 학 기 | 특수아심리 | 작업 치료 시각장애아 교육 및 심리 정신박약아 교육과정 및 지도 특수 아 국어과 지도 | 3 학 년 2 학 기 | 특수교육방법 | 행 동 교 정 특수 아 체육과 지도 특수아사회및 도덕과지도 |
| 4 학 년 1 학 기 | | 물 리 치 료 점 자 지 도 중복장애아 교육 및 심리 청각장애아 언 어 지 도1 특수 아 산 수 과 지 도 | 4 학 년 2 학 기 | | 정서장애아교육 오리엔테이션과 모빌리티 특정학습장애아 교육 청각장애아 언 어 지 도2 특수아자연 및 실과지도 |

1. 문제점

- ① 교수진의 부족으로 교수 1인당 담당 강좌가 많음으로 인해 교과 간의 전문성이 결여되어진 경우가 많다. 사립학교의 열악한 재정으로 교수의 확보가 어려운 것이 사실이지만 전문성을 갖춘 교수진의 확보는 시급히 이루어져야 할 과제이다.
- ② 교과강좌의 현장성 결여로 인해 졸업이후 현장에 진출했을 경우 이론 과 현실 간의 괴리로 인해 많은 곤란을 느끼게 된다. 이에 실습위주의 교과과정의 개설이 시급히 요망되어진다.
- ③ 초등교과목의 특수교육과의 접목성 결여가 문제되어진다. 특수교육 전공자가 아닌 강사진에 의한 강의로 인해 특수교육의 전문성을 살리지

못하고 있다.

④ 현장실무처리능력을 기를 수 있는 강좌의 필요성이다. 졸업 이후 특수학급이나 국·공립 특수학교로 진출하는 특수교사들의 경우 경력이나 행정업무 위주로 능력을 인정받는 일선 현장의 생리에 제대로 적응하지 못하는 경우가 비일비재 한 것이 현실이다. 이에 현장 실무능력을 기를 수 있는 강좌의 개설이 시급하다 하겠다.

⑤ 예체능교과목에 대한 강좌가 너무 부실한 문제가 있다. 예체능 강좌의 경우 실습위주가 되어야 함에도 불구하고 이론위주의 개관에만 불과 함으로 해서 강좌의 특성을 제대로 살리지 못하고 있다.

⑥ 심화과정의 부족이다. 대개가 전공필수로 이루어진 개론수준에서 더 이상의 심화과정이 부재함으로 인해 장애영역별 전문성을 살릴수 없는 문제가 발생한다.

⑦ 교과전공선택의 폭이 좁음으로 해서 학생들의 강좌선택의 폭이 좁은 문제가 있다.

⑧ 전공필수과정 중 교직의 비중이 큼으로 해서 실제 전공필수 학점의 취득은 극히 제한되어 있는 실정이다. 이에 일반교직이수와 전공필수 교과목 간의 학점 취득수에 대한 개선이 요망되어진다.

5. 외국의 특수교사 양성 및 자격제도

훌륭한 교육은 훌륭한 교사에 달려있다.

외국의 특수교사 양성제도는 크게 미국, 독일, 일본의 세 국가를 중심으로 살펴 보기로 한다.

1. 미국

1975년 PL. 94-142의 제정 이후 장애형태와 장애정도에 상관없이 교육의 기회를 제공하려는 노력을 하고 있다. 그 일환으로 미공법 94-142는 특수아동을 특징분류하여 재정보조를 승인하고 각 주의 특성에 따른 다양한 교사양성 제도를 사용하고 있다.

① 특수교사 양성과 자격증

특수교사의 양성기간은 주 문부성에서 인가를 받고 <국가교육인준위원회>의 자격인정을 받은 대학 또는 대학교에서 특수교육과정을 이수한 자에게 최초 자격증인 임시자격증을 인정하고 3 - 5년동안 관련 대학원의 학점 또는 연구등의 여러 실적에 의해 영구전문자격증을 취득하게 된다. 그리고 교원자격증을 소지한 자가 특수교원 양성과정에 있을 때 임시로 1년 정도 가르칠 수 있는 제한 자격증을 수여할 수 있다. 그 특수교사 자격증 종류에는 시각, 청각, 정신지체, 언어장애, 정서장애, 중복장애 등으로 나뉘어져 있다. 그러나 경도 장애(학습장애, 정서불안, 교육가능

정신지체와 경도정신지체)아동들의 교육방식이 유사하다는 연구들에 의해 비-분류적(통합적)자격분류를 사용하고 있는 추세이다.

② 교육과정

(표16) 비-분류적(통합적)자격을 위한 교육과정

| 학습-행동장애 | 이수시간 | 학습-행동장애 | 이수시간 |
|-------------|------|---------------|------|
| 특수교육 개론 | 4 | 장애아 보장구 | 2 |
| 조기 장애아 교육 | 2 | 장애아 부모협의 | 2 |
| 구두어와 언어발달 | 3 | 교수 매체 개론 | 1 |
| 언어장애 1 | 3 | 경도장애아 교육평가 | 3 |
| 장애인 인권보호 | 2 | 경도 장애 교육 프로그램 | 3 |
| 특수교육 학습환경 | 2 | 경도 장애아 실습 | 3 |
| 특수교육내 직업교육 | 2 | 특수교육 교생실습 | 6 |
| 특수아 행동 통제원리 | 2 | | |
| 총 40 시간 | | | |

③ 전통적인 장애별 교사 양성 프로그램

1) 학습장애

* 공통과목 : 특수아동 개론, 학습장애, 경도장애/경도 장애의 특성, 교수방식/자료/교과과정, 평가/진단방식
* 각 대학 마다 덧붙여 19 - 22학점을 더 요구하고 있는 경우가 있는데, 미주리 대학에서 요구하는 교과목은 다음과 같다.

- 현장 경험:
- 초등 특수교육 - 학습장애 (또는 중등부 특수교육) 1 - 2 시간
- 학습장애 개론 3 시간
- 학습장애아 교육방법 3 시간
- 특수아동 심리, 교육적 평가 - 실습 2 시간
- 특수아동 행동 관리 - 실습 2 시간
- 특수아동을 위한 교육 프로그램 작성 - 실습 2 시간
- 특수아동 교육 자료 - 실습 2 시간
- 특수교육 교생 실습 : 학습장애 8 시간

23 - 27 시간

2) 청각장애 (각 과목마다 2 - 3개 코스로 구성되어 있다)

- 청각장애아 교육 기초 과목
- 언어과학 과목
- 이과학(audiology)과목
- 언어와 의사소통 과목
- 교과과정과 교수방법 과목
- 실습과목

3) 시각장애

- 맹, 시각장애의 기본과목
- 눈의 구조와 교육적 의미 의사소통 과목
- 점자 읽기
- 쓰기 과목
- 방향, 기동성 훈련
- 실습 (60시간 - 400시간)

4) 중도장애

- 현장 경험:
- 초등부 특수교육 - 중도장애 혹은 중등 중도장애 1 - 2 시간
- 고등부 특수교육 - 중도장애 1 - 2 시간
- 특수교육 교생실습 - 중도장애 8 시간
- 정신지체 개론 3 시간
- 중도장애 교육방법과 교육과정 개발 4 시간
- 중도장애 기능적 기술 평가 3 시간
- 중도장애와 복합장애 개론 3 시간
- 장애아 건강문제 관리 3 시간
- 정신지체아 교육 2 시간
- 지각운동 발달과 중도장애아 3 시간
- 주제별 연구 : 장애아 언어소통의 대안적 접근 3 시간
- 교정 체육 3 시간

37 - 39 시간

2. 특 일

① 교사 양성제도의 체계

독일의 특수교사 양성 제도 (바이에른주 교사양성법에서) 는 교육과학 연구과정 (32학점) 을 이수하고 국가시험에 합격하여야 한다. 그 후 4

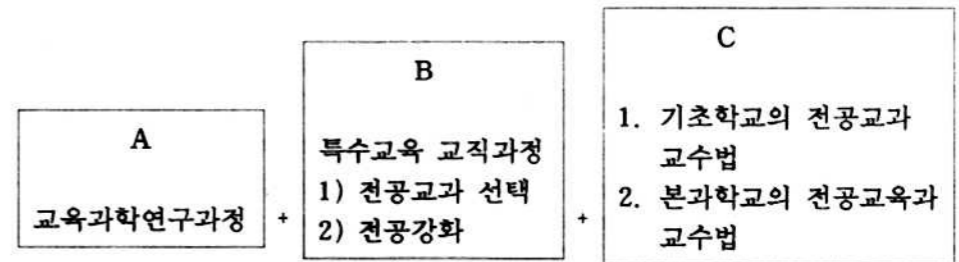
주간 정도의 사회실습과정을 이수하고 중간고사를 거쳐야 하는데, 이는 20 ~ 32학점 정도의 전공학문 교과로 구성되어 있는 특수교육학 과정이 수의 필수 전제조건이 된다. 특수교육학의 과정에 따른 국가 시험에 합격한 후에 기초학교 (초등) 나 본과학교 (중·고등)의 교과지도 과정을 이수하여 국가고시에 합격해야 교과과목이 명기된 특수학교 교사자격증이 발급된다. 이 경우 자격증에 명기된 교과과목은 기초학교나 본과과정 주전공 1개 과목과 부전공 1개 과목이다.

② 특수학교 교사 자격 취득의 특례 규정

다음의 경우 소정의 국가시험을 거쳐 전공 영역별 교과과목 표기의 특수학교 교사 자격을 취득하게 된다.

1. 주 문부성장관이 인정하는 교육학 또는 특수교육학의 학력을 소지하고 있거나
2. 기초학교 또는 본과학교의 교과과목을 국가시험을 통해 전공으로 승인받고 있다.
3. 기초학교와 본과학교의 교과과목에 대한 특수교육 영역별 교과교수법의 국가시험 시행규칙에 따른 국가시험을 통해 취득한다.
4. 다음 교과과목 전공자에 한해 시험을 거쳐 특수학교 교사자격증을 발급
 - 노동학 (작업지도), 생물학, 화학, 독일어, 영어, 지리, 역사, 가정학, 예능교육, 수학, 음악 (농·청각학교 제외), 물리학, 종교이론, 일반사회, 운동 등
5. 정신지체학교 교사자격 규정에는 다음과 같은 교과과목으로 한정
 - 노동학, 독일어, 가정학, 예능교육, 음악, 종교이론, 일반사회, 운동 등

③ 교과과정 교사양성제도의 체계



A : 교육과학 연구과정

특수학교의 교사직을 희망하는 사람은 반드시 교육과학 연구과정 이수

· 20학점 $\left[\begin{array}{l} \text{교육학분야} \\ \text{일반 교육학} \\ \text{학교 교육학} \end{array} \right] + (\text{심리학})$

· 6학점 (정치과학) or (사회학) or (국사)

· 6학점 (철학) or (신학)

· 전체이수 단위시간 (32학점)

· 제 1 차 국가 시험과목 내용

1) 교육학 분야 → 일반교육학 분야 + 학교 교육학 분야

2) 심리학 분야

3) 국가 시험 실시 방법 - 논문시험 + 구술시험

B : 특수학교 교직과정

· 특수학교의 교직 희망자들은 제 1 차 국가시험 합격후 전공 교과 과정을 이수해야 함.

· 제 1 차 국가 시험 합격자는 7개 특수교육영역 (농교육학·정신지체교육학·지체장애교육학·학습장애교육학·청각장애교육학·언어장애교육학·시각장애 및 맹교육학) 중에서 1개 영역을 전공으로, 1개 영역을 부전공으로 선택한다.

· 영역별 전공기간은 최저 8학기부터 10학기가 되며 능력별 조기 이수도 가능하다. 전공과정을 이수한 후에 제 1 차 국가시험에 합격하여야 한다.

⇒ 「바이에른주 교사양성법」 39조 3항과 103조에 의하면 특수교육학의 영역별 전공이수자가 기초학교과정 소정의 일반교수법 과정을 이수하고 국가 시험에 합격

3. 일본

특수교육 각 학교의 교원이 되기 위해서는 맹학교, 농학교 또는 양호 학교의 보통 면허장과 임시면허장을 취득하여야 하며 조교사가 되는 경우에는 맹·농·양호 학교의 조교사의 면허장을 가져야 한다.

그러나 이 면허장만으로는 특수학교의 교사가 될 수 없으며, 이외에 맹·농·양호학교의 유치부, 소학부, 중학부, 고등부에 해당하는 각 학교 중의 어느 하나의 교원 면허장 (기초 면허장) 을 가져야 한다.

즉 특수교육 각 학교의 교원이 되기 위해서는 맹·농·양호학교 교원 면허장과 유치원, 소학교, 중학교, 고등학교 가운데 어느 하나의 교원 면허장의 두 종류의 면허장이 필요하다. 이를 2목 면허장제도라고 한다.

그러나 특별로서 “보통 면허장을 갖고 있는 자는 당분간 각부의 교사 (강사) 가 될 수 있다” 는 잠정적인 조치를 취하고 있다.

다음, 특수교육 각 학교에 있어서 특수교사의 교과를 담당하는 교원에 대해서는 당해 교과의 면허장만을 가지고 있으면 기초 면허장은 가지고 있지 않아도 좋다는 특례가 있다.

① 특수교육 교원의 양성기관

주로 대학에서 4년제 수업을 통해 보통 면허장을 취득하고 있다. 그리고 대학에서 유치원·소학부·중학부·고등부에 근무하고 있는 현직 교사 가운데 특수학교 교육에 관심을 갖은 자를 1년간 교육을 시켜서 특수학교 교사의 면허장을 주기 위해 1년 과정으로 임시 교원 양성과정이나 특별 전공과를 수료하여 면허장을 취득할 수 있다.

6. 특수학급 담당교사의 근무에 관한 요소 변인

특수교사의 자질은 단지 교과과정에 대한 전문성만으로는 충분하다고 할 수 없다. 교사 자신의 자발적인 동기부여나 성취도, 아동에 대한 이해도 등에 따라 장애아동에 대한 교육의 질은 좌우될 수 있다. 장애아동은 개개인의 특성의 차가 일반아동보다 두드러지며, 이에 대한 교사의 적극적인 관심이 없이는 올바른 교육을 해나갈 수가 없다.

그러면 특수교사의 자질에 포함될 수 있는 여러가지 요소와 변인에 대해 알아보기로 한다.

1) 특수학급 학생의 일반적 상황

1. 특수학급 학생의 장애 특성 (서울, 인천, 광주, 대구)

(표17)

| 장애 특성 | 빈도 | 백분율(%) |
|-------------|-----|--------|
| 정 신 지 체 | 55 | 11.8 |
| 학 습 부 진 | 94 | 19.7 |
| 정 신 + 학 습 | 218 | 45.7 |
| 신 체+정 신+학 습 | 109 | 22.8 |
| 계 | 476 | 100.0 |

대부분 정신지체 학생인 경우가 11.8%, 문화 결손에 의한 단순 학습부진이 19.7%, 정신지체아와 학습부진이 중복된 경우가 45.7%, 신체장애·정신지체·학습부진이 중복된 경우는 22.8%였다.

이러한 결과는 오늘날 장애의 추세인 중복장애화를 잘 보여주는 것이라 하겠다.

2) 특수학급 담임교사의 근무지속여부

1. 특수학급 담당을 계속할 의사

특수학급 담당 경력이 5년 이상이 되었을 때 계속 특수학급을 담당할 것인가에 대하여 계속 담당하겠다 42.2%, 고려해 보아야 41.1%, 담당할 계획이 없다 15.7%, 무응답 1.0%였다.

(표18)

| 특수학습담당의사 | 빈 도 | 백 분 율 (%) |
|----------|-----|-----------|
| 계 속 담 당 | 201 | 42.2 |
| 고 려 중 | 196 | 41.1 |
| 원 치 않 음 | 74 | 15.7 |
| 무 응 답 | 5 | 1.0 |
| 계 | 476 | 100.0 |

2. 특수학급 담당에 대한 지역별 차이

특수학급 담당을 5년 이상 하였을 때 계속 담당할 의사는 지역별로 유의한 차이가 있는데, 이는 지역별 교사자격 형태가 다른데 기인하는 것 같다.

(표19) (명)

| 지역별 | 무응답 | 계속원함 | 고려해보아야 | 원치않음 |
|-----|-----|------|--------|------|
| 서 울 | 1 | 139 | 101 | 35 |
| 광 주 | 1 | 6 | 12 | 5 |
| 대 구 | 1 | 12 | 21 | 10 |
| 인 천 | 0 | 6 | 35 | 18 |
| 미파악 | 1 | 39 | 27 | 6 |
| 계 | 5 | 201 | 196 | 74 |

3. 총교사경력에 따른 특수학급 지속욕구

총교사경력이 낮을수록 특수학급 담임을 지속하기 원하며 경력이 높은 교사는 원치 않는 것으로 나타났다. 이는 총경력이 높을수록 특수교육 전공교사의 수가 적은데 기인한 것 같다.

(표20)

(%)

| 계속정도\총경력 | 20년이상 | 10년이상 | 5년이상 | 3년이상 | 3년이하 |
|-----------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 무 응 답 | 0 | 2.1 | 1.9 | 2.2 | 3.4 |
| 그 령 다 | 26.6 | 21.3 | 75.9 | 91.3 | 82.8 |
| 고 려 해 본 다 | 51.5 | 55.3 | 20.4 | 6.5 | 13.8 |
| 원 치 않 는 다 | 21.9 | 21.3 | 1.9 | 0 | 0 |
| 계 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |

$\chi = 139.57$ $P < .0000$

4. 특수학급 경력에 따른 특수학급 지속욕구

특수학급 경력이 높을수록 특수학급 담임지속을 원하는 것으로 나타났다.

(표21)

(%)

| 계속정도\특수학급경력 | 7년이상 | 5년이상 | 3년이상 | 1년이상 | 1년이하 |
|-------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 무 응 답 | 4.2 | 1.4 | 0 | 1.3 | 0 |
| 그 령 다 | 64.6 | 50.7 | 39.4 | 34.8 | 34.7 |
| 고 려 해 본 다 | 22.9 | 29.6 | 43.0 | 50.7 | 49.3 |
| 원 치 않 는 다 | 8.3 | 18.3 | 17.6 | 13.0 | 16.0 |
| 계 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |

$\chi = 31.04$ $P < .0087$

5. 성별에 따른 특수학급 지속욕구

여교사는 특수학급 담임을 지속하기 원하며 남성은 원치 않는 것으로 나타났다. 이는 특수교육과 졸업생의 대부분이 여학생으로 구성되어 있는데도 그 이유가 있는 듯하다.

(표22) (%)

| 계 속 정 도 | 남 교 사 | 여 교 사 |
|-----------|-------|-------|
| 그 령 다 | 23.4 | 65.8 |
| 고 려 해 본 다 | 54.0 | 25.8 |
| 원 치 않 는 다 | 22.6 | 7.0 |
| 계 | 100.0 | 100.0 |

6. 학교별 특수학급 지속육구

중학교의 특수학급 교사가 특수학급 담임을 계속 지속하기 원하는 것으로 나타났다. 이는 국민학교보다 중학교에 특수교육전공교사가 집중되어 있기 때문인 것 같다.

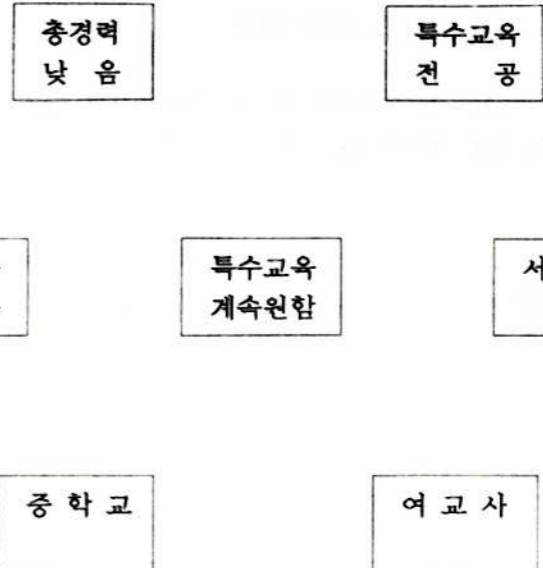
(표23) (%)

| 계 속 정 도 | 국민학교 | 중학교 |
|-------------|-------|-------|
| 무 응 답 | 0.5 | 2.3 |
| 그 령 다 | 36.4 | 67.5 |
| 고 려 해 보 아 야 | 46.7 | 18.6 |
| 원 치 않 음 | 16.4 | 11.6 |
| 계 | 100.0 | 100.0 |

X=37.95 P<.0000

7. 교사자격 형태별 특수학급 담임지속 육구

특수교육 전공자와 일반교사 간의 특수학급 담임지속육구는 X값이 128.35이고 유의도 .0000으로 특수교육 전공자가 유의깊게 높은 육구를 가지고 있음을 알 수 있다.



<그림1> 특수학급담임지속육구의 상관

3) 특수학급 담임교사의 만족도

1. 특수학급 담임의 만족도

현재 특수학급 담임으로서 전혀 만족이 없다가 0.7%, 거의 없다 6.8%, 약간만족 35.9%, 매우 만족이 12.3%, 무응답 0.8%로서 만족이 38.1%로서 불만 7.5%보다 월등히 높게 나타났다.

특수교육 전공교사와 일반교사간에 교사만족도 차이는 X값이 6.62이고 유의도 .7610로서 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

(표24) (%)

| 만 족 도 | 빈도 | 백분율 |
|-------|-----|-------|
| 전혀없음 | 4 | 0.7 |
| 거의없음 | 32 | 6.8 |
| 보 통 | 206 | 43.4 |
| 약간만족 | 171 | 35.9 |
| 매우만족 | 59 | 12.3 |
| 무 응 답 | 4 | 0.8 |
| 계 | 476 | 100.0 |

2. 교사만족도에 따른 협조체계 정도

학교에서 원적교사와 협조체계를 잘 이루는 교사의 만족도는 높고, 교사의 만족도가 높으면 협조체계를 잘 이룰수 있는 것으로 나타났다.

(표25) (%)

| 협조체계\만족도 | 전혀없음 | 거의없음 | 보통 | 약간만족 | 아주만족 | 계 |
|----------|------|------|-------|------|------|-------|
| 전혀안됨 | | | 100.0 | | | 100.0 |
| 거의없음 | 4.8 | 23.8 | 45.2 | 23.8 | 2.4 | 100.0 |
| 보통 | 0.6 | 5.7 | 55.7 | 28.7 | 9.3 | 100.0 |
| 약간잘됨 | | 5.1 | 37.8 | 46.2 | 10.9 | 100.0 |
| 아주잘됨 | | 3.5 | 15.8 | 43.9 | 36.8 | 100.0 |

X=101.65 P<.0000

3. 교사만족도에 따른 학생에 대한 정보교환

교사만족도가 높으면 담임하고 있는 특수학급 학생에 관하여 원적교사와 이야기를 많이 나누는 것으로 나타났다.

(표26) (%)

| 이야기나눔\만족도 | 전혀안됨 | 거의없음 | 보통 | 약간만족 | 아주만족 | 계 |
|-----------|------|------|------|------|------|-------|
| 전혀안됨 | 50.0 | | 50.0 | | | 100.0 |
| 거의안됨 | 3.2 | 16.7 | 40.0 | 36.7 | 3.2 | 100.0 |
| 보통 | 0.7 | 7.9 | 61.6 | 21.9 | 7.3 | 100.0 |
| 약간함 | | 5.0 | 37.5 | 43.0 | 14.5 | 100.0 |
| 아주 많이 | | 5.9 | 23.5 | 48.5 | 20.6 | 100.0 |

X=137.85 P<.0000

4. 교사만족도에 따른 특수학급 지속희망

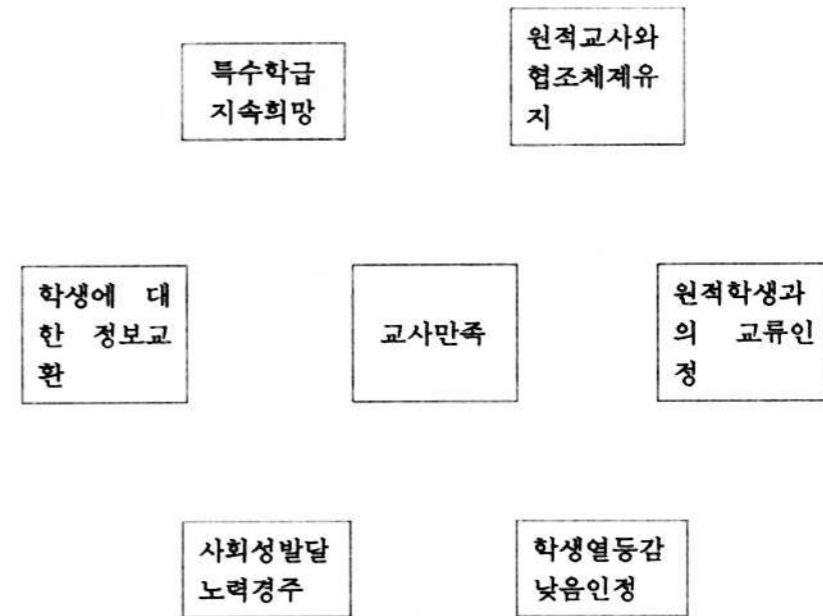
특수학급 담당에 대한 교사의 만족이 높으면 특수학급 담임지속을 희망하는 것으로 나타났다.

(표27)

(%)

| 지속여부\만족도 | 전혀없음 | 거의없음 | 보통 | 약간만족 | 매우만족 |
|----------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 그렇다 | 26.2 | 25.8 | 39.1 | 45.1 | 55.4 |
| 고려해보아야 | 73.8 | 29.0 | 41.1 | 46.3 | 35.7 |
| 원치않음 | 0 | 45.2 | 19.8 | 8.6 | 8.9 |
| 계 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |

X=38.79 P<.0007



<그림2> 특수학급 교사만족이 학생에게 미치는 영향

3) 특수학급 교사가 인지한 학교환경

1. 교장·교감의 협조정도

교장·교감의 협조정도에 대해 개인적 상황이 작용했는지를 알아보기 위해 같은 학교의 2개 특수학급교사 136명과 나머지 집단, 3집단으로 나누어 교차분석을 한 결과 X값은 8.7이고 유의도 0.3658로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

(표28)

| 교장·교감의 협조정도 | 빈도 | 백분율(%) |
|-------------|-----|--------|
| 전혀없음 | 7 | 1.4 |
| 거의없음 | 66 | 13.9 |
| 보통 | 240 | 50.4 |
| 약간많음 | 99 | 20.9 |
| 아주많음 | 62 | 13.0 |
| 무응답 | 2 | 0.4 |
| 계 | 476 | 100.0 |

2. 교장·교감의 협조정도에 대한 교사자격별 차이

(표29)

| 교사자격형태 | 협조전혀없음 | 거의없음 | 보통 | 약간많음 | 매우만족 |
|--------|--------|------|-----|------|------|
| 일반교사 | 5 | 35 | 164 | 83 | 50 |
| 특수교육전공 | 1 | 31 | 78 | 17 | 12 |
| 계 | 6 | 66 | 242 | 100 | 62 |

$X=22.95$ $P < .0000$

교장·교감의 특수학급에 대한 협조정도에 있어 일반교사는 교장·교감의 협조가 많은 편이라고 응답한 반면 특수교육 전공교사는 비협조적이라고 반응하였다. 이는 일선학교 현장에서 특수교사를 천시하는 일반적인 풍토를 반영한 듯하다.

3. 교장의 원적학급에 비한 특수학급에의 관심

교장이 원적학급과 비교해서 특수학급에 대한 관심에 있어 무관심이 2.4%, 거의 무관심 25.8%, 보통 45.2%, 좀 더 관심 18.5%, 아주 관심 7.7%, 무응답 0.4% 를 응답했다. 이는 특수학급이 교내 장학활동에서 거의 소외되어있음을 보여준다.

(표30)

| 교장의 관심도 | 빈도 | 백분율(%) |
|---------|-----|--------|
| 아주 무관심 | 11 | 2.4 |
| 거의 무관심 | 123 | 25.8 |
| 보통 | 215 | 45.2 |
| 좀 더 관심 | 88 | 18.5 |
| 아주 관심 | 37 | 7.7 |
| 무응답 | 2 | 0.4 |
| 계 | 476 | 100.0 |

4. 교장의 관심도에 대한 교사자격별 차이

교장·교감의 특수학급에 대한 관심도가 원적학급에 대한 관심에 비하여 일반교사는 관심이 있다고 반응한 반면 특수교육 전공교사는 무관심하다고 느끼고 있는 것으로 나타났다. 이는 대부분의 교장들이 일반교사 출신임을 감암할 때, 일반교사와 특수교육전공교사 간의 현장에서의 이질감을 반영한 것이라 하겠다.

(표31)

| 교장 태도 | 아주무관심 | 거의무관심 | 보통 | 좀더관심 | 아주관심 |
|--------|-------|-------|-----|------|------|
| 일반교사 | 7 | 59 | 162 | 74 | 35 |
| 특수교육전공 | 4 | 64 | 54 | 15 | 2 |
| 계 | 11 | 123 | 216 | 89 | 37 |

$X=49.37$ $P < .0000$

5. 교장의 관심도에 대한 특수학급담임 경력별 차이

특수학급을 담임한 경력이 높을수록 원적학급학생에 비해 특수학급 학생에 관한 교장의 관심이 적다고 지적하고 있다.

(표32)

(%)

| 교장관심도\특수학급경력 | 7년이상 | 5년이상 | 3년이상 | 1년이상 | 1년이상 |
|--------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 아주 무관심 | 4.2 | 4.2 | 2.1 | 1.4 | 1.3 |
| 거의 무관심 | 37.5 | 26.8 | 25.5 | 31.9 | 13.3 |
| 보통 | 47.9 | 38.4 | 45.2 | 40.6 | 56.0 |
| 좀 더 관심 | 8.3 | 22.5 | 18.7 | 17.4 | 26.7 |
| 아주 관심 | 2.1 | 8.5 | 8.5 | 8.7 | 6.7 |
| 계 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |

X=31.75 P < .0460

6. 교장연수교육에 대한 교사자격별 차이

(표33)

(명)

| 교사 자격별 | 아주형식적 | 거의형식적 | 보통 | 잘된편 | 아주잘됨 | 무응답 |
|--------|-------|-------|-----|-----|------|-----|
| 일반교사 | 38 | 146 | 118 | 18 | 2 | 15 |
| 특수교육전공 | 39 | 77 | 18 | 1 | 0 | 4 |
| 계 | 77 | 223 | 136 | 19 | 2 | 19 |

X=45.09 P < .0000

교장·교감연수시 특수학급에 대한 교육이 잘 이루어지는 편이라고 인지하는 쪽은 일반교사이며, 특수교육 전공교사는 거의 형식적으로 이루어진다고 느끼고 있는 것으로 나타났다. 이는 특수교사 자신이 느끼는 이질감에 기인한 것으로 보인다.

7. 특수학급에 대한 원적학급교사의 태도

원적학급교사들이 특수학급에 대해 아주 부정적이다에 1.3%, 거의 부정적 9.7%, 무관심 37.7%, 약간 긍정 44.7%, 아주 긍정 5.3%, 무응답 1.3%로 반응함으로써 대부분의 원적교사(일반교사)들이 특수학급에 대해 별 관심이 없는 것으로 나타났다.

(표34)

| 원적학급교사의 태도 | 빈도 | 백분율 |
|------------|-----|-------|
| 아주 긍정 | 6 | 1.3 |
| 거의 부정 | 46 | 9.7 |
| 무관심 | 179 | 37.7 |
| 약간 긍정 | 213 | 44.7 |
| 아주 긍정 | 26 | 5.3 |
| 무응답 | 6 | 1.3 |
| 계 | 476 | 100.0 |

4) 특수학급교사가 인정한 특수학급학생의 특성

1. 특수학급학생의 사회성에 대한 교사자격별 차이

(표35)

(명)

| 교사 자격별 | 아주열악 | 좀더열악 | 같은 | 좀더나음 | 아주우수 | 무응답 |
|--------|------|------|----|------|------|-----|
| 일반교사 | 131 | 171 | 20 | 11 | 2 | 2 |
| 특수교육전공 | 40 | 81 | 18 | 0 | 0 | 0 |
| 계 | 171 | 252 | 38 | 11 | 2 | 2 |

X=15.47 P < .0500

일반교사는 특수학급학생의 사회성에 대해 특수교육 전공교사보다 열악하게 인식하고 있음이 통계상 유의하게 나타났다. 이는 장애아동에 대한 올바른 인식과 전문성의 결여에 기인한 것이라 볼 수 있다.

5) 결론

김중수(1989)의 연구결과 교사의 특수학급 근무 평균만족도는 2.6으로 유의있는 쪽으로 접근하고 있으며, 신성범(1987)의 연구결과 전체 직무 만족도는 평균치는 M=79.086으로 보통이상 만족하는 것으로 나타났으며, 김영길(1991)의 연구결과 "정년퇴직을 하는 날까지" 특수교사를 희망하는 교사가 54.3%로 특수교사의 과반수 이상이 직무에 대한 보람을 갖고 있는

것으로 나타났다. 위의 표들의 분석에서도 거의 만족이 없음이 6.8%, 전혀 없음 0.7%로서 선행연구와 같이 특수학급 담임의 만족도는 대체로 높다고 할 수 있다.

1. 특수교육전공교사와 일반교사 간의 특수학급담당지속욕구

특수학급담임을 지속하기를 원하는 층은 교사의 총경력이 낮고, 특수학급 담임경력은 높으며, 특수교육을 전공한 서울거주 중학교여교사의 경우였다.

이는 대부분이 여자들로 구성되어 있는 현재의 특수교육과의 양상과 특수교육 전공자가 초등보다 많은 중학교특수학급의 상황을 고려할 때, 특수교육전공자들이 특수학급에 대한 애착이 더욱 많음을 알 수 있다.

2. 특수교육전공교사와 일반교사간의 만족도 차이

김 (1989)의 연구결과 일반교사 출신은 73.14%가 의의있는 것으로 나타났고 7.36%는 회의적인 반면, 특수교육과 출신은 63.84%가 의의있는 것으로, 16.06%가 회의를 느끼는 것으로 나타났으며, 신 (1987)의 연구결과 특수교사의 자격종류에 따른 직무만족도는 보통 이상이나 의의있는 차이는 없는 것으로 나타났으며, 위의 표들의 분석에서도 이 두 집단간의 만족도 차이는 α 값이 6.62이고 $p < .7610$ 로서 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

그러나 이러한 특수학급 담당교사들의 만족의 원인을 구체적으로 알아보면 일반교사와 특수교사 간의 만족이 그 질적인 면에서 확실한 차이가 있음을 알 수가 있다.

신성범 (1987)의 연구결과 특수교육을 전공한 중등특수교사는 직무와 근무환경에서, 대부분이 일반교사인 초등특수학급 담당교사는 특수학급수당, 수업시간 단축, 자율성 등에서 만족도가 높아 앞으로는 특수교사자격증소지가 특수학급을 담당할 수 있도록 하여야 한다고 지적하였다. 또한 김중수 (1989)의 연구결과 일반교과 전공출신교사일 경우, 행정적 지원으로 프로그램 개발 및 보급, 수당인상, 가산점상향조정, 정기적 연수개최 순으로 나타났고 특수교육전공출신 교사의 경우는 프로그램 개발 및 보급, 운영비 집행의 자율화, 정기적 연수회개최, 수당인상 순으로 나타났다.

그리고, 위에서 나온 도표들을 종합할 경우에도, 특수교육전공교사는 교장·교감·원적교사의 이해와 협조를, 일반교사는 수당, 특수학급운영비 상향조정과 운영비 사용재량을 원하고 있어 일반교사의 특징은 같은 결과임을 알 수 있다.

특수학급교사들의 만족도는 특수학급의 교육에 있어 중요한 질적 변인이 된다. 교사의 만족도가 높을수록 원적학급교사와의 협조도 잘 이루어지고, 아동에 대한 애정과 관심도 높아질 수 있으며, 아동들의 사회성이나 학습에도 긍정적인 영향을 미칠 수 있는 것이다.

그런데, 대부분의 일반교사들이 특수학급을 담당하는 동기가 장애아동의 교육에 대한 열의에서 나온 것이라기 보다는 가산점이나 수당과 같은 특혜에 있다는 것은 일반교과 전공교사의 경우 특수교육을 통한 출세지향적이고 수당인상을 통한 경제적 혜택에 관심이 더 있음을 알 수 있다. 이는 바로 특수학급아동 - 특히 대부분이 일반교사인 초등특수학급의 경우는 더욱 그러하다 - 의 대부분이 교육의 울타리 밖에 방치되어 있음을 말한다.

3. 교장·교감 또는 원적교사의 태도

김장수 (1988)의 연구에서 특수학급 담당교사가 느끼고 있는 관리직 및 일반교사의 특수학급에 대한 관심도의 반응을 분석한 결과, 특수교육을 잘 이해하고 협조를 잘 해준다는 38.5%가 반응을 보인 반면 "이해는 하나 협조가 미흡하다" 37.6%, "이해를 못하고 막연히 받아들인다" 16.5%, "별관심이 없다" 6.4%, "귀찮은 존재로 본다"는 0.9%를 보임으로써 전체적으로 볼 때 61.5%가 관심이 미흡한 것으로 인지되고 있다. 또한 김영길 (1991)의 연구결과, 교장·교감과 일반교사는 특수교육을 "잘 이해하지 못한 채 그냥 막연하게 받아들이고 있다"는 반응이 39.1%, 49.5%이며, "어느정도 이해는 하나 협조가 미흡하다"는 반응이 각각 23.9%, 30.1% 등으로 전체적으로 볼 때 26.1%가 부정적인 반응을 나타냈으며, 김형희 (1992)의 연구결과 일반교사는 약 48%가 "아주 비협조와 다소 비협조"라는 반응을 나타내고 학교경영자는 31.3%가 "아주 비협조와 다소 비협조"라는 반응을 보여 평균수준이 2.9%로써 중정도의 협조도를 보이고 있어 교사자격강습 및 직무연수 프로그램을 통해 특수교육에 대한 관심과 이해를 재고하는 방안이 강구되어야겠다고 지적하고 있다.

위의 표들을 종합에서는 교장·교감의 협조가 없음 15.3% (전혀+거의), 교장·교감의 원적학급에 대한 관심과 비교하여 무관심 28.2% (아주+거의) 원적학급 교사의 부정적 태도 11.0% (아주+거의)로서 선행연구보다 약간 더 부정적인 것으로 나타났다.

이러한 결과들은 일반적으로 교육행정가들의 특수교육에 대한 이해의 부족과 현재 국·공립 초·중등학교에 설치되어 있는 특수학급에 대한 장학활동이나 교내지도가 제대로 이루어지고 있지 않음으로 인한, 일반교사들의 특수학급에 대한 배타적인 반응이라 할 것이다.

4. 특수학급 담당교사의 전문성

위의 결과들로 미루어 생각해 볼 때, 일반교과 전공교사의 경우 수당인상과 가산점 상향조정을 우선적으로 요구하는 것은 특수교육을 통해 출세지향과 경제적 혜택까지도 바라고 있는 것으로 볼 수 있다.

특수교사의 소양은 단순히 장애에 대한 전문적 지식만으로는 부족하다. 특수교사는 장애에 대한 전문적 지식과 동시에 장애 아동 하나하나에 대한 사랑과 이해까지도 겸비해야만 한다.

특수교사는 볼런티어로서의 교사, 사회복지를 위한 계몽가로서의 교사, 장애아동의 인권수호자로서의 교사로서의 굳건한 자기 인식이 반드시 갖추어져 있어야만 한다.

7. 보수교육 시행령에 관하여

1) 보수교육의 성립배경

보수교육의 성립배경을 이야기하기 위해서는 우선 현 우리나라의 교사양성체계의 문제점을 짚어 볼 필요가 있다.

1770년대 말과 80년대 초, 초등교원의 수가 부족하고 중등교원의 수가 적체되는 현상을 빚게 되자, 중등교원이 1980.6.9 문교부령 제 465호에 의해 일정기간의 연수를 통한 보수교육을 받고 초등교원의 자격을 얻게 되는 규칙이 발표되었다.

문교부령 제 465호 제 1조는 "이 규칙은 교육법 교사자격기준 중 국민학교 정교사(2급)란 제 4항의 규칙에 의하여 중등학교 자격증 소지자에게 관한 사항을 규정함을 목적으로 한다"고 되어있다.

이러한 근거로 특수학급이 매년 설치되어 특수교원에 대한 요구가 증가되자 92.12.8 개정된 교육법에서 특수교사기준에 일반교사에게 일정연수를 통해 특수교원 자격증을 줌으로써 특수학교나 특수학급의 진출을 허용하게 되었다.

88년에 이미 특수학급의 증설에 따라 교사 수급문제를 해결하기 위하여 4,500여 명의 일반교사에게 원칙이나 기준도 없는 자격검정시험을 통해 자격증을 줌으로써 일반교사사 특수학급이나 특수학교에서 장애아동을 교육하게 되었다.

88년 당시 자격검정시험에 대한 거센 반발이 있자 문교부는 보수교육에 관한 조항을 교육법에 명시 하게 되었다. 그에 따라 지난 7월 635호 교유관한 규칙 개정령이 발표되었는데 92년도가 88년 당시 자격검정시험에 합격한 4,500여명의 교사가 전원 수급되는 해이다. 이를 볼 때, 보수교육실시가 교사적체현상에 악용되지 않나 하는 의심을 지을 수가 없다.

2) 보수교육에 관한 규칙 개정령에 대하여

1. 제 3 조의 담당교육기관

규칙의 제 3 조에서 "교육(보수교육을 말함)은 교육감이 시행하되 교육기관, 교육연수기관 또는 교육연구기관에 위임하거나 위탁하여야 한다"고 하였다.

현재 우리나라의 경우 국립특수교육연구기관이 존재하지도 않으며 몇 개 대학에 특수교육연구소가 있을 뿐이다.

이를 위해서는 담당기관의 전문성이 요구되며 특수교사 양성을 위한 프로그램의 개발이 있어야 하며, 기존 대학에 있는 특수교육 연구소에 대한 지원이 있어야 할 것이다.

최종적으로는 교육부령에서 교육기관에 대한 엄격한 기준이 마련되어야 할 것이다.

2. 교육과정

제 5 조 1항에서 "교육과정은 교육감이 정하되 교육과정에 포함되어야 할 교육과목 또는 교육영역은 별표 1과 같다."라고 하고 있다.

별표 1.

| *국민학교 교사과정 | *특수교사양성과정 | *특수학교 관리자과정 |
|--------------------------------------|---|---|
| *국민학교교육과정 *국민학교 각과지도법 *예·체능 실기 | *특수교육학 개론 *특수아동심리 *통합교육 *장애별 교육 및 심리 *교육과정 및 지도법 *특수학급경영 | *특수교육학 개론 *특수아동심리 *통합교육 *특수교육행정 *특수교육장학 |

위의 교육과정은 개론적인 과목들로만 구성되어 있어 특수교사로서의 전문성을 담보하기는 어려운 실정이다. 또한 교육실습 과정의 중요함에 대해 간과하고 있다. 그 예를 들면 독일에서는 18개월의 시보근무를 해야 하며 영국에서는 일반교사가 특수교사 자격증을 취득하기 위하여 전 과정의 1/3을, 미국에서는 1/5 - 1/6을 실습과정에 할애하는 것을 고려하면 우리에게도 특수교육 실습의 교육과정의 포함은 필수적인 것이다.

3. 교육시간

제 6 조에서 특수학교 교사 과정의 교육시간은 336시간으로 하고, 특수학교 관리자 과정의 교육시간은 180시간으로 하되 기존의 특수학교(급)에 1년 이상 근무자의 특수학교 교사 과정의 교육시간은 120시간으로

로 하고 있다.

이는 학점으로는 21학점의 부전공 학점인데, 특수교육이 부전공이 될 수 없으며 특수교육과 학생들이 전공 1학점을 이수하기 위하여 투자하는 시간에 비하면 1학점을 주당 1시간으로 계산해서는 안될 것이다. 또한 외국의 특수교사 자격증을 취득하기 위하여 이수해야 할 학점과 시간 수에 비하면 매우 큰 차이다. 이에 관한 자세한 사항은 외국의 교육과정과 비교해 보면 확연해 진다.

4. 그외의 문제점

위의 지적한 문제 외에도 보수교육으로 인해 발생한 문제점들을 열거해 보면 ① 일반교사 적체의 해소를 위한 수단으로 악용될 우려가 있다. ② 가산점 제도와 관련하여 승진의 목적으로 보수교육을 받을 우려가 있다 ③ 특수교육에 열의있는 일반교사를 위한 교육제도를 확립할 필요가 있다. 이에 대하여 가산점 제도는 별도로 다루기로 하고 그 외 부분은 특수교사 양성과 자격제도에 관한 제도에서 언급하기로 한다.

3. 보수교육시행령의 개선방향

교육법 제 79조에서 교원의 종별과 자격기준을 명시하고 있다. 특수교사 자격기준에서 보수교육은 별표 1에서 언급되었다. 보수교육에 관한 자세한 사항은 대통령령으로 정한다고 하더라도 일반교사의 특수교사 자격증 취득에 관한 거시적이고 올바른 제도화를 위해서는 심도 깊은 연구를 통하여 교육기관, 교육과정, 교육시간등이 정해져야 하며 보수교육의 개념 정립이 되어야 할 것이다. 또한 시행령에서 위의 문제점들이 고려되어 구체적인 시행규칙이 법규화되어야 할 것이다.

가산점 제도

가산점은 한 조직체가 구성원들의 직무 수행에 대한 동기여부와 능력향상을 유인하고자 하는 것으로, 특정한 보상을 받거나 특수한 자격을 획득하거나 특정 어려운 직무를 수행했을 경우에 그 대가로서 인사행정에 그 실적을 반영하여 주는 제도인 것이다. 그러나 이러한 가산점 제도는 보상이 공명정대하게 정해진다는 것을 전제로 했을 때에만이 그 의미를 인정할 수 있는 것이며 특수한 자격증을 획득했을 때에는 그것이 개인의 능력뿐 아니라 조직의 목적 달성에 기여할 수 있는 것이어야 하며 단, 특수한 업무나 직책을 수행한다 하더라도 그것이 개인의 희생이 따르거나 조직이 성장 발전하는데 기여한 정도가 인정될 때에는 의미를 지니게 되는 것이다.

가산점은 교육공무원으로써 당해 직위 또는 동등급 직위에서 다음 각

호에 해당하는 자에 대하여 경력평정, 근무성적평정, 연수평정점을 합한 평정점에 다음 표와 같이 평정한 점수를 가산하며, 공립공무원 승진 규정 제 34조에 의하여 가산점 평정은 다음과 같다.

교육공무원 승진규정 제 34조 (1992. 2. 17. 제 12차 개정)

| | 평정 종별 | 평정점 | 평정상한 |
|-----------------------|-------------|--------|-------------------|
| 포상 | * 훈.포창 | 1.25 점 | *점수가 많은 것은 하나만 평정 |
| | * 대통령 표창 | 1 점 | |
| | * 국무총리 표창 | 0.75 점 | |
| | * 장관.총장 표창 | 0.5 점 | |
| | * 교육감.학장 표창 | 0.25 점 | |
| | * 교육장 표창 | 1.125점 | |
| 벽지 | * 가지역 1월마다 | 0.042점 | 2점 |
| | * 나지역 1월마다 | 0.034점 | |
| | * 다지역 1월마다 | 0.025점 | |
| | * 라지역 1월마다 | 0.017점 | |
| * 나환자 자녀학교, 학급담당 1월마다 | | 0.021점 | 1.25점 |
| * 특수학교, 특수학급 담당 1월마다 | | 0.021점 | 1.25점 |
| * 연구, 실험, 실습학교 | 장관지정 | 0.021점 | 1.25점 |
| | 교육감지정 | 0.021점 | |
| * 주임교사 경력 1월마다 | | 0.021점 | 1.25점 |
| * 장학사, 교육연구사 경력 1월마다 | | 0.021점 | 0.75점 |
| * 재외국민교육기관 근무 1월마다 | | 0.021점 | 0.75점 |

-- 위 가산점 해당 중에서 2가지가 중복된 경우, 예를 들면 특수학교에 근무한 경력과 주임교사 경력이 중복된 경우에는 그 중 유리한 하나만을 평정하여야 한다.

8. 올바른 특수교사 양성체제 확립을 위한 제언

“교육의 질은 교사의 질을 넘지 못한다”는 말처럼 교육에 있어 교사의 위치는 실로 대단한 것이다. 그럼에도 불구하고 오늘날 우리나라에서는 교사는 누구나 할 수 있는 가장 단순한 직종인양 경시되는 풍조가 만연한 것이 사실이다. 이는 교사양성기관인 사범대학이나 교육대학이 그 기능을 제대로 발휘하지 못하는 현실에 기인한 것이라 할 수 있다.

그러면 올바른 교사양성체제가 갖추어지기 위해서는 어떠한 준비작업들이 이루어져야 하는가.

1) 교사의 전문성 확보

우리나라에서 대학과정에서 특수교사를 양성하기 시작한 지도 22년이 지났으나 아직까지도 특수교사가 그 전문성을 담보해 내고 있지 못한 것이 현실이다. 현재 특수교사는 일반교사의 상위개념으로 인식되고 있으며 이는 일반교육을 기초로 하여 특수교육이 이루어진다는 일반적인 논리에 기인한다. 장애아동의 교육에 있어 최근의 추세는 아동의 사회통합에 초점이 맞추어지고 있으며 늘어나고 있는 중증, 중복 장애아의 교육이 강조되고 있다.

장애아동의 올바른 교육권 확보가 의무교육 실시와 전문성을 가진 교사에게 의해 실질적으로 보장받을 수 있다는 점을 고려해 볼 때, 전문성을 가진 교사양성은 장애아동의 의무교육을 완성하는 촉매제라고 하겠다. 특수교사의 양성체제가 기초형(학부과정에서 교사 양성)과 현직형(일반교사 자격증 소지자에게 교육을 통해 특수교사 자격증 부여하는 방법)으로 나누어지므로 교사의 전문성 확보에 대한 문제는 직전교육과 현직교육으로 나누어서 생각해 볼 수 있다.

직전교육에서의 문제점과 그 개선방향은 다음과 같다.

현재 우리나라에서는 6개의 대학에서 특수교육교사를 배출하고 있으나 6개 대학간에 통일된 교육과정이나 기준이 제시되고 있지 않아 대학별로 많은 문제점이 지적되고 있는 것도 사실이다. 대학별로 공통되게 지적되는 교육과정상의 문제점으로는 전공심화과정의 부족, 이론위주의 교육, 교수진 확보 미비, 조기교육과정과 직업교육과정의 부재등을 들 수 있다. 이에 대한 구체적인 문제점 지적은 앞에서 간략히 언급되었으므로 생략하도록 하고 전반적으로 개선되어야 할 방향을 제시하고자 한다.

첫째, 전공심화과정이 확대되어야 한다. 현재는 영역별 교육과정 외의 관련 교육과정이 부족하여 대부분의 강좌가 개론 수준에 머물고 있으며 강좌간의 특성이 명확하지 않다. 또한 장애 영역별로 개설된 교과목의 수와 자격증 취득시 요구되는 이수학점이 대학별로 다름으로 인해서 전문성의 기준이 모호한 실정이다. 이에 특수교사 양성에 대한 최소한의 통일된 기준을 마련하고 전문성 적합 여부에 대한 일관적이고 객관적인 기준의 제시

가 요구된다.

둘째, 이론위주의 교육에서 탈피하여야 한다. 거의 대부분의 강좌가 이론위주로 이루어지고 있어 현장감을 담보해 내고 있지 못하다. 그 대표적인 예가 바로 짧은 교육실습기간과 낮은 교육기자재의 구비, 활용도라고 할 수 있다.

우리나라는 4년간 약 128주의 수업기간중 4주만이 교육실습 시간으로 배정되어 있다. 장애아동이 나타낼 수 있는 다양한 심리적, 신체적인 현상들을 이해하고 이론과 실기를 효과적으로 수행하려고 한다면 전체 교육과정의 종합이라고 할 수 있는 교육실습의 기간은 최소 2개월에서 6개월 정도로 늘어나야 할 것이며, 형식적이 아닌 구체적이고 실질적으로 교육실습이 진행될 수 있는 방안을 모색해야 할 것이다.

또한, 실습기자재도 상당히 부족하여 학생들이 실습기자재를 이용해 실습해 보지 못하는 경우가 많으며 실습기자재가 어느 정도 구비되어 있다고 할 지라도 그 활용도는 극히 저조하여 강의에 적극 활용되고 있지 못한 실정이다. 장애아동을 교육함에 있어서 적절한 기자재의 활용은 교육의 질을 높이는 데 커다란 역할을 한다. 이에 특수교육과가 설치되어 있는 대학에서는 부속 특수학교를 설치하거나 부속 일반학교가 있는 경우 특수학급이라도 설치하고 기본적인 특수교육기자재를 배치, 활용할 수 있도록 하는 것이 특수교사 전문성 확보에 일정정도 도움이 될 것이다.

셋째, 전문 교수진을 충분히 확보해야 한다. 이는 특히 초등특수교육을 전공하는 학생들의 경우에 심각한 문제가 아닐 수 없다. 초등의 경우, 장애영역별 심화과정과 함께 각 교과교육이 증시되고 있는 반면에 초등영역 9개 교과교육 과목의 대부분의 강의를 특수교육을 전공한 사람이 아닌 일반 사대와 교대 출신의 강사들에게 의존하고 있어서 각 교과교육과 특수교육과의 연계가 원활히 이루어지지 않고 있다.

또한, 장애영역별 교육에 있어서도 특수교육을 전공한 교수가 상당히 부족하여 심화과정시 과목간의 특성이 사라지게 하는 하나의 요인이 되고 있으며 한 교수가 여러 과목을 담당하는등의 비합리적인 문제들이 산적해 있다. 이에 충분한 교수진을 확보하여 각 과목들의 독자성을 살리고 특수교육과의 연계성을 확대시켜 나가야 할 것이다.

넷째, 조기교육에 대한 강좌가 개설되어야 한다. 유아기는 신체, 언어, 인지, 정서 및 사회성 발달에 있어서 가장 중요한 시기이다. 특수교육과를 졸업한 후 조기교육에 종사하고 있는 사람들이 많으며 또한 조기교육의 중요성이 강조되고 있음에도 불구하고 조기교육에 관련된 강좌는 전혀 개설되어 있지 않은 실정이다. 조기교육이 체계적으로 이루어지기 위해서는 그에 부응하는 교사양성체도가 필요하다. 이에 특수교육과에서 교사를 양성하는 영역을 조기교육, 초등, 중등의 세부분으로 더 세분화 시킬 필요가 있다. 또한 유아교육과에서 특수교육에 관한 강의를 개설하여 일반아동 유아교육과 장애아동 유아교육의 두 부분으로 유아교육과를 이원화시키는 방안도 고려해 볼 수 있으며 이러한 방법들을 통해 전문적인 조기교육교사의 양성체계를 마련해 나가야 할 것이다.

다섯째, 직업교육에 대한 강좌가 필요하다. 장애인의 완전한 사회통합은 장애아동이 직업을 가지고 하나의 인격체로서 사회생활에 기여할 수 있는 데에서 이루어지는 것이다. 우리나라에는 아직까지 직업재활전문가의 자격기준이 미비하고 그들을 양성할 체제가 정비되어 있지 않다. 직업재활의 일부분을 담당하는 특수교사를 양성하는 특수교육과의 경우에도 직업교육에 대한 교육과정이 없다. 직업교육은 광범위하게 그리고 실질적인 것이 되도록 이루어져야 한다. 이를 위해서는 특수교육과의 교육과정에 있어서 진로지도와 직업교육에 대한 구체적인 방안의 마련이 필요하며, 그 외에도 직업재활전문가의 자격기준 정비와 양성체계의 제도화가 시급하다고 하겠다.

여섯째, 초등과 중등 특수교육의 분리 방법이 개선되어야 한다. 정신지체아동의 경우에는 고등부의 학생이라 할 지라도 교육을 받는 내용은 일반아동의 국민학교 수준에 불과하다. 그러나 정신지체 학교에서 중등을 담당하게 될 경우 교사의 자격 기준은 중등교사 자격증 소지자를 선발하도록 되어 있다. 이는 자격기준만을 제시할 뿐이지 그 내용적인 측면을 전혀 고려하지 않은 선발제도인 것이다. 이에 장애영역별, 그리고 초등과 중등에 의해서만 자격을 나누는 것이 아니라 장애의 특성을 충분히 고려할 수 있는 제도로서의 자격증제도의 개선이 필요하다.

이와 같이 현재 특수교육과의 교육과정에는 많은 문제점들이 내포되어 있다. 이러한 산적한 문제들을 해결하기 위해서는 학제의 개편이 필수적으로 요구되고 있다. 이는 교육실습의 기간이나 교과교육등과 같이 특수교사의 전문성을 4년이라는 기간 내에 다 담보해낼 수 없기 때문이다. 이를 개선하기 위한 방안으로 가장 시급히 요구되는 것이 바로 교수 - 현장 교사 - 학생들간의 협의체를 구성하는 것이다. 이 협의체를 통하여 교육과정의 문제점들을 명확히 밝혀내고 앞으로 개선되어야 할 부분들을 찾아내고 그 방향성들을 제시하여 학부시절에 올바른 특수교사로서의 전문성을 담보할 수 있도록 해야 할 것이다.

또한, 지난 7월 공포된 보수교육시행령에 의해서 우리나라에서도 특수교육을 전공하지 않았더라도 특수교사가 될 수 있는 길이 생겼다. 그러나 여기서 고민해 보아야 할 부분은 통합교육과 교사의 전문성에 대한 부분과 최근 장애의 중증, 중복화 경향에 따른 교사의 전문성이다. 통합은 본질적으로 장애아동과 정상아동을 정규학교에서 같이 교육하는 것을 의미하는데, 여기서 잊지 말아야 할 것은 정규학교에서 장애아동을 위해 특수교육을 제공해야 한다는 점이다. 다시 말하면 통합교육의 시작은 특수성을 인정하면서부터 시작한다는 것이다.

성공적인 통합교육을 위해서는 통합교육의 조건이 먼저 구비되어야만 한다. 먼저 장애아동의 진정한 요구가 바로 진단되고 아동의 독특한 요구에 맞는 관련 서비스를 구체적이고 체계적으로 마련하는 등 학교교육체계의 전반적인 개혁과 함께 장애아동 자신의 준비, 또래집단의 준비, 교사의 자질과 교수적 요인, 부모들의 태도등에 대한 교육이 필요하다. 특히 교사의 자질과 교수적 요인은 거의 절대적인 영향을 준다고 할 수 있다. 교육

의 성패를 가름하는 변수중 교사만큼 중요한 변수는 없다. 교육의 일차적 책임인 정규학습교사가 성공적으로 통합교육을 수행하는데 필요한 자질의 측면은 지식, 기술, 태도등의 세가지로 구분할 수 있다. 지식은 장애아동의 발달과 특성 그리고 특수교육에 관련된 지식등이 포함될 것이고 기술은 통합에서의 교수전략과 교수기술, 자료의 활용등이 포함되며 태도는 장애아에 대한 긍정적인 태도와 통합에 대한 확고한 신념등이라 할 수 있다. 이와 같이 통합교육은 단지 장애아동을 정상아동 속에서 공부한다는 것이 아니라 이리 전문적이고 특수한 점등을 고려해야 한다.

장애아동의 중증, 중복화와 교사의 전문성 문제는 현 특수교육의 추세중의 하나로 중증, 중복 장애아동의 수가 현저히 늘어나고 있는 것과 관련이 있다. 이런 장애아동들에게는 교과교육보다는 특수교육의 전 영역에 식견을 가진 교사가 필요하고 충분히 전문성을 가진 교사가 필요한 것은 당연한 일이다. 따라서 특수교사는 중증, 중복장애아동의 교육에 있어 자신의 전문성을 최대한 발휘할 수 있어야 한다.

그러나 지난 7월 공포된 교육법 개정에 따른 보수교육에 관한 규칙개정령에서는 특수교사의 이러한 전문성들을 담보해 내지 못한 채 일반교사에게 특수교사 자격증을 주는 방식을 취하고 있다. 일반교사도 충분히 특수교사가 될 수 있는 기회를 보장받아야 한다. 그러나 이와 동시에 요구되는 사항이 바로 체계적인 교육을 통한 장애아동의 이해와 그에 적절한 교육을 제공할 수 있는 전문성이 요구되는 것이다. 따라서 국가는 특수교사양성에 관한 구체적이고 책임감있는 정책을 실시하여야 할 것이며 이를 바탕으로 장애아동의 교육권확보를 보장해 나가야 할 것이다. 이에 특수교사의 전문성을 담보해 내고 있지 못하는 현 보수교육에 관한 시행령을 전면 개정하고 일반교사에게 양질의 특수교육을 할 수 있는 기회를 주기 위한 새로운 교사양성제도를 마련해 나가야 할 것으로 생각된다.

2) 현직 특수교사들에 대한 재교육

현장의 특수교사들에 대한 정기적인 연수가 제도화되어야 한다. 최근 장애는 급속하게 중증, 중복화되어 가고 있으므로 특수교사는 더욱 그 전문성을 요하게 되었다. 그러나 작금의 특수교육 현장은 현대적인 특수교육이 시작된 60 - 70년대의 이론에 근거한 낡은 교수방법과 매체가 그대로 반복되어지고 있는 것이 사실이다. 노력하지 않는 교사, 무능력한 교사가 특수교사들로 인식되어지는 것은 이들에 대한 지속적인 정보 제공과 교사소양에 대한 연수가 부재해 왔음과 교사 스스로의 나태함에 5그 원인이 있다 할 것이다.

이에 장애인 교육에 관한 기본법(공대위안) 제 12 조에서는 현직 특수교사들에 대한 연 1회 이상의 정기적인 연수를 규정하고 있다. 이러한 연수는 중복, 중증화되어지는 현대의 장애 추세에 따른 전문적 지식과 새로운 보장구들에 대한 정보, 그리고 특수교육이나 장애인복지 전반에 걸친 정보들을 현장 특수교사들이 습득할 수 있는 좋은 계기가 될 수 있다. 또

한 이러한 연수 프로그램에는 장애아동에 대한 교수프로그램뿐만이 아니라, 아동들의 부모와 자원인사동에 의한 강좌도 개설되어져 학교와 가정, 그리고 사회를 이어주는 생생한 현장교육도 포함되어져야 하리라 본다.

특수교사는 끊임없는 노력과 연구 속에서 거듭 나아만 한다. 이를 위해서는 특수교사 스스로의 노력과 이들의 이러한 욕구를 충족시킬 수 있는 재교육 프로그램이 적절한 균형을 이루어 나가야 한다. 올바른 특수교사 양성체제란 단순히 특수교사를 양성 배출하는 것에만 국한되는 것이 아니다. 이들에 대한 계속적인 재교육이 이루어짐으로써 그들이 교사로서의 전문성과 자질을 유지할 수 있도록 법적으로 제도화되어 보장되어짐을 말하는 것이다.

3) 특수교사들의 사기진작을 위한 모색

특수학급이나 국·공립특수학교 교사의 경우에 년 0.25점의 가산점과 월 3만원의 수당이 주어지고 있다. 이는 70년대 일반교사의 특수교육현장에로의 유인책으로 쓰여졌으며, 그들의 사기진작을 위하여 특별로 주어져왔다. 교사들의 박봉을 고려한다면 그들의 사기진작을 위해서라도 수당의 인상은 고려되어질만 하다고 할 수 있을 것이다. 그러나, 가산점의 경우 현재 일반교사의 승진을 위한 편법으로 사용되어짐으로써 그 본래의 의미를 상실한 상태이다. 이에 이는 장애아동의 교육권 보호의 측면에서 커다란 저해요인으로 작용하고 있다. 앞에서도 언급되어졌던 것처럼 현장 교사들은 이러한 폐단을 시인하고, 가산점 폐지에 대해 긍정적인 견해를 지닌 이들도 있었다.

이렇게 볼 때, 가산점은 교사들의 사기진작보다는 오히려 교사들 간의 위화감 조성이나 교사인사상에 있어서의 문제점만을 노출시킴으로써 부작용을 낳고 있다고 볼 수 있다.

그러므로 특수교육현장교사의 사기진작을 위해서는 국가의 적극적인 육성지원책과 세심한 장학활동들이 우선되어져야 할 것이며, 특수교육에 대한 일반교사들의 이해증진을 위한 관주도의 의식계몽작업 등이 활발히 이루어져야 할 것이다.