

特殊研 D-255

第7回 日韓特殊教育セミナー 2007
제7회 일·한 특수교육 세미나 2007

日韓におけるインクルーシブな教育を目指した
動向について
통합교육을 위한 특별지원서비스의 한일간 동향 및
실제비교

平成19年3月23日(金)
2007년3월23일(금)

国立特殊教育総合研究所
국립특수교육종합 연구소

日本：独立行政法人 国立特殊教育総合研究所
일본：독립 행정법인 국립특수교육종합 연구소
NISE

韓国：国立特殊教育院
한국：국립특수교육원
KISE

目次
목차

セミナープログラム / 세미나 프로그램	1
Presentation 1	
施策的動向	
시책적 동향	
Korea: 李 孝子 / 김용옥	3
Japan: 笹森 洋樹 / 사사모리 히로키	15
Presentation 2	
教育実践(学校・学級経営)	
교육 실천(학교 및 학급운영)	
Korea: 姜 景淑 / 강 경숙	25
Japan: 小林 倫代 / 고바야시 미치오	43
Presentation 3	
指導実践・研究事例	
지도실천 및 연구사례	
Korea: 明 善玉 / 명 선옥	57
Japan: 海津 亜希子 / 카이즈 아키코	69
玉木 宗久 / 다마키 무네히사	73

第7回日韓特殊教育セミナープログラム
3月23日(金)
「日韓におけるインクルーシブな教育を目指した動向について」

〈モーニングセッション〉

開会の挨拶

9:50 日本側挨拶 国立特殊教育総合研究所理事長 小田 豊

10:00 韓国側挨拶 韓国国立特殊教育院院長 李 孝子

10:10—11:50 日韓それぞれの発表と質疑応答

テーマ1: 施策的動向

韓国側発表者: 李 孝子 韓国国立特殊教育院院長

日本側発表者: 笹森 洋樹 教育支援研究部総括研究員

12:00—13:00 休憩(昼食)

〈アフタヌーンセッション〉

13:00—14:40 日韓それぞれの発表と質疑応答

テーマ2: 教育実践(学校・学級経営)

韓国側発表者: 姜 景淑 韓国特殊教育院 研究官

日本側発表者: 小林 倫代 教育相談部総括研究員

14:40—15:00 休憩

15:00—16:40 日韓それぞれの発表と質疑応答

テーマ3: 指導実践・研究事例

韓国側発表者: 明 善玉 木浦任城 初等學校教頭

日本側発表者: 海津 亜希子 企画部研究員

玉木 宗久 教育支援研究部研究員

16:40—17:00 総括討議

閉会の挨拶

17:00 韓国側挨拶 韓国国立特殊教育院院長 李 孝子

17:10 日本側挨拶 理事 鎌田 賢

제 7 회 한일특수교육세미나 프로그램
3 월 23 일(금)
「통합교육을 위한 특별지원서비스의 한일간 동향 및 실제비교」

<오전 프로그램>

개회 인사

09:50 일본측 인사 오다 유타카 국립특수교육종합연구소 이사장

10:00 한국측 인사 이 효자 한국국립특수교육원장

10:10~11:50 한일 각 논문발표 및 질의응답

[테마 1 : 시책적 동향]

한국측 발표자 : 이 효자 한국국립특수교육원장

일본측 발표자 : 사사모리 히로키 교육지원연구부 총괄연구원

12:00~13:00 중식

<오후 프로그램>

13:00~14:40 한일 각 논문발표 및 질의응답

[테마 2 : 교육 실천(학교 및 학급운영)]

한국측 발표자 : 강 경숙 한국특수교육원 연구사

일본측 발표자 : 고바야시 미치오 교육상담부 총괄연구원

14:40~15:00 휴식

15:00~16:40 한일 각 논문발표 및 질의응답

테마 3 : 지도실천 및 연구사례

한국측 발표자 : 명 선옥 목포 임성 초등학교 교감

일본측 발표자 : 카이즈 아키코 기획부 연구원

다마키 무네히사 교육지원연구부 연구원

16:40~17:00 총괄 협의

폐회 인사

17:00 한국측 인사 이 효자 한국국립특수교육원장

17:10 일본측 인사 오다 유타카 국립특수교육종합연구소 이사장

Presentation 1

KOREA

Presentation 1 : 시책적 동향 / 施策的動向

김용욱 / 李 孝子

한국국립특수교육원장

韓國國立特殊教育院院長

한국 통합교육의 실태 및 전망

이효자 (국립특수교육원 원장)

모든 사람은 자신의 특수한 교육적 요구에 합당한 ‘적절한 교육’을 받을 권리가 있다. 대한민국 헌법 제 31조 1항에는 “모든 국민은 능력에 따라 균등하게 교육받을 권리를 가진다”라고 명시되어 있다. 이는 국민 개개인의 각각의 생애단계에 맞추어 합당한 교육을 제공하는 교육체제를 확립하겠다는 국가의 의지를 나타내고 있는 것이다. 또한, 이는 장애가 있거나 없거나에 상관없이, 모든 국민은 원하는 교육을 받을 수 있는 권리가 있다는 것을 포함하고 있다.

1. 한국 통합교육의 타당성

한국에서 통합교육을 왜 장려해야 하는가? 이 질문에 대한 답변으로 여러 가지를 들 수 있지만 무엇보다 대학입학과 같은 심각한 교육 경쟁으로 말미암아, 대부분의 한국 학생들의 인성은 깊은 상처를 입고 있다는 현실을 지적하고 싶다. 이로 인해 일반학생들은 더욱 이기적이고 편협하게 되어가는 듯 하며, 동시에 장애학생들은 필요한 사회적 기능들을 배우지 못하고 있는 실정이다. 결과적으로 장애학생들은 소외되어가고 있으며, 이러한 현상은 교육적 성취를 도달하는 데 또 하나의 장애가 되어버렸다. 이 때문에 그들의 학습권은 많은 제약을 받을 수밖에 없게 되었다.

이 문제의 해결과 모든 사람들의 학습권을 보장하기 위해 한국에서 통합교육이 실시되었다. 이로 인해, 일반학생들은 장애에 대한 이해력을 더욱 키울 수 있게 되었고, 장애학생들은 사회적응능력을 눈에 띄게 향상시킬 수 있었다. 여러 실증적인 연구를 통해서, 통합교육이 장애학생들이나 일반학생들에게 긍정적인 영향을 미치고 있음을 알게 되었고, 현재 통합교육은 한국 정부로부터 정책적 지원을 받고 있으며, 전국적으로 시행할 것을 장려하고 있다.

2. 한국 통합교육의 역사

한국 통합교육 역사는 특수교육진흥법의 제정 전과 후로 나누어서 살펴볼 수 있다. 1977년에 특수교육진흥법이 제정된 후로 통합교육은 매우 큰 변화를 맞이하였다.

한국의 특수교육은 미국에서 온 선교사였던 로제타 셔우드 홀 (Rosetta Sherwood Hall) 여사가 1894년에 평양에서 맹 여아들에게 점자교육을 시키면서 시작되었다고 할 수 있다. 그 후로 1900년에 맹 여아들을 위한 특수교실이 정진여학교에 설치되었다. 1914년에 동양맹아교육협회에서 “통합교육의 장단점”을 주제로 한 회의를 주최하였는데 통합교육과 관련한 토론은 이 때가 최초였다.

1947년도 교육법의 개정안은 특수학교와 학급을 설립할 것을 규정하고 있고, 1959년에는 의무교육이 일반화되었다. 이러한 변화를 통해서 통합교육을 실시하기 위한 기반이 확고히 잡힐 수 있었다.

1971년에는 처음으로 특수학급이 공립초등학교에 설치되었다. 그러나 이 학급들의 주요 목적은 학습부진 또는 저성취 학생들의 분리교육을 위한

것이였다. 1977년에 특수교육진흥법에 제정된 이후에는, 특수학교, 특수학급, 그리고 초등학교에서 제공하는 모든 교육이 무상으로 제공되었다. 1994년에 제정된 특수교육진흥법 개정안은 통합교육의 중요성을 더욱 강조하고 있으며, 현재 초등학교와 중학교는 의무교육으로 진행되고 있으며, 유치원과정과 고등학교 과정은 무상교육으로 제공되고 있다.

3. 한국 통합교육의 실태

특수교육진흥법은 다음과 같이 장애를 분류하고 있다. 1) 시각장애, 2) 청각장애, 3) 정신지체, 4) 지체부자유, 5) 정서 및 행동장애, 6) 언어장애, 7) 학습장애, 8) 건강장애, 9) 교육인적자원부에서 제정한 바에 따른 그 외의 장애들.

2001년에 국립특수교육원(KISE)에서 진행한 연구에 따르면, 장애학생의 출현율은 전체 학생 수의 2.71%에 달했다. 통합교육 환경에서 교육받는 학생수는 2006년 현재 62,538명의 장애학생 중, 11%는 일반학급에 배치되어 있고, 52%는 특수학급, 37%는 특수학교에 배치되어 있는 상황이다. 한편, 학교급별 특수교육대상학생 현황은 유치원(3,243명, 5%), 초등학교(32,263명, 52%), 중학교(13,972명, 22%), 고등학교(13,060명, 21%)이며, 통합교육은 주로 초등학교와 중학교에서 실시하고 있는 것으로 나타났다. 다음 <표1>은 통합교육을 받는 학생수가 해마다 늘어나고 있는 것을 보여주며, <표 2>는 연도별 장애영역별 학생수를 보여주고 있다.

<표 1> 연도별 특수교육 대상학생 배치 현황

단위: 명, %

연도	특수학교 배치학생수	일반학교(일반학급) 배치학생수	전체 학생수
2002	24,276 (44.6%)	30,194(3,269) (55.4%)	54,470 (100.0)
2003	24,192 (45.3%)	29,212(2,304) (54.7%)	53,404 (100.0)
2004	23,762 (42.9%)	31,612(3,610) (57.1%)	55,374 (100.0)
2005	23,449 (40.2%)	34,913(5,110) (59.8%)	58,362 (100.0)
2006	23,291 (37.2%)	39,247(6,741) (62.8%)	62,538 (100.0)

<표 2> 연도별 장애영역별 학생 수

단위: 명, %

연도	시각 장애	청각 장애	정신 지체	지체 부자유	정서 장애	언어 장애	학습 장애	건강 장애	전체 학생수
2002	1,685 (3)	2,963 (6)	28,691 (53)	5,021 (9)	5,083 (9)	-	11,027 (20)	-	54,470 (100)
2003	1,654 (3)	2,606 (5)	29,380 (55)	4,852 (9)	5,097 (10)	-	9,815 (18)	-	53,404 (100)
2004	1,650 (3)	2,938 (5)	31,705 (57)	5,232 (10)	4,787 (9)	-	9,062 (16)	-	55,374 (100)

2005	1,745 (3)	2,549 (4)	33,618 (57.6)	5,924 (10)	5,870 (10)	-	8,447 (15)	209 (0.4)	58,362 (100)
2006	1,902 (3)	2,806 (5)	33,958 (54)	6,957 (11.1)	8,852 (14)	301 (0.5)	6,738 (10.8)	1,024 (1.6)	62,538 (100)

한편, 교사와 장애학생 비율은 한 교사 당 1-2명 정도의 장애학생이 있는 것으로 조사되었다. 가장 많이 나타나는 두 가지 장애로는 정신지체(지적장애)와 학습장애로 조사되었다.

한국에는 180개의 지역교육청이 설치되어 있으며, 이 기관들을 통해서 통합교육을 장려하고 있다. 이들 기관들은 또한 운영지침과 함께 필요한 특수교육전문가들을 배치하여 제공하고 있다. 각급학교장들은 자신들의 학교에 접근이 용이한 편의시설들을 설치하고, 필요한 교육자료들을 구비하고 있다.

통합교육을 담당하고 있는 교사들에게는 적은 수의 학생들과, 통합교육 관련 교육에 참여할 수 있는 기회와, 승진에 필요한 가산점과 같은 다양한 편의를 제공하고 있다. 통합교육의 영향은 장애인식의 정도와 사회의 일반적인 구성원들이 장애를 어떻게 받아들이고 있는가에 따라서 다양하게 나타나고 있다.

통합교육을 성공적으로 진행하기 위해서는, 장애학생들의 교육에 관련되어 있는 개개인들의 장애인식의 정도를 향상시키는 것이 매우 중요하다고 할 수 있겠다. 따라서 장애인식개선 활동들은 일반학생의 교사, 부모, 일반학생들을 주요 대상으로 하고 있다. 이러한 활동을 통해서 통합교육의 필요성과 장애인식관련 내용들과, 장애학생들을 지도하는 방법들을 교사들에게 제공하고 있다. 부모에게 장애인식개선활동을 제공하고 있는 학교들은 전체의 22.1%에 이르고 있다. 일반학생들에게 장애인식개선 활동을 제공하고 있는 학교들도 많은데, 80.5% 정도의 학교들이 이와 같은 활동들을 제공하고 있다.

물론 이러한 활동을 진행하는 부분에 관해서는 아직 좀더 향상시킬 부분들을 찾을 수 있다. 가령, 장애인식개선 프로그램들은 특별한 때에만 열리는 경향이 있다. 예를 들면 ‘장애인의 날’과 같은 특정한 날에만 이러한 프로그램이 진행되는 경향이 있고, 관련프로그램을 진행하는 데 시간적인 제약들도 무시할 수 없다. 이러한 문제들의 해결을 위해서 지속적인 의견교환의 필요성이 있다.

4. 통합학급에서의 교육 실행

장애학생이 통합된 일반학급인 통합학급에서는 부모의 의견을 반영하여, 특수교사와 통합학급 담당교사가 장애학생을 위한 학습계획을 수립하고 IEP를 작성한다. 다음 단계로는 학습과 적응기능을 현재 실시되고 있는 교육과정에 포함시키고, 이와 함께 부적절한 행동에 대한 중재도 적용시킨다. 또한, 대부분의 학교에서는 여러 교사들이 함께 학생의 발달사항들을 점검하고 평가하고 있다.

통합교육은 다음과 같은 형태로 실행되고 있다. 특수학교와 일반학교의 교류교육도 있고, 일반학교내에서 이루어지는 특수학급과 일반학급의 협력을 통한 통합교육도 있는데, 이를 위해 통합교육을 위해 교류하고 있는 특수학교 담당자, 특수교사와 일반교사가 함께 계획을 세우며, 지속적으로 협력하는 가운데 필요하다면 계획을 보완해나간다. 계획을 세운 후에는 그 계획을 함께 진행시킨다.

5. 통합교육의 발전의 지원을 위한 국가정책

첫째, 한국의 통합교육 정책은 통합교육 내에서 특수교육을 받을 수 있는 기회를 확대하고 보장하기 위해서 존재한다. 특수학교와 특수학급을 설립하고, 가족지원프로그램을 운영하며, 가정교육을 받고 있는 장애학생들에게 학습기회를 제공하는 목적을 가지고 있는 것이다. 그 일환으로 특수학교와 특수학급에 배치된 학생들을 유치원에는 네 명, 초등학교와 중학교에는 여섯 명, 그리고 고등학교에는 일곱 명까지로 감소시키고자 하고 있다. 또한 장애학생들을 위한 특수교육 진단체제, 통합교육기회의 확대 및 고등교육과 성인교육의 확대를 포함하고 있다.

둘째, 교육방법의 다양화와 개선을 통한 특수교육의 질적 향상을 들 수 있다. 현재 특수교육과정은 지속적으로 확대되고 있으며, 새로운 학습자료들이 속속들이 개발되고 있다. 장애학생들을 위한 직업교육과 전환서비스도 강화되어가고 있으며, 특수교육 관련자료에 대한 접근성도 더욱 향상되어가고 있다. 이 정책은 또한 장애학생들을 위한 치료교육 혹은 관련서비스의 중요성도 강조하고 있다.

셋째, 교사들의 전문성과 특수교육관련 책무성을 강화하기 위한 현직교사교육의 확대를 들 수 있다. 이러한 목표를 달성하기 위해서, 특수교육에 관련된 필수과목들이 교사양성 교육과정에 포함되었다. 이 뿐 아니라 특수교사들의 전문성을 강화하기 위해 여러 가지 방안들이 강구되고 있다. 교사양성기관에 대한 평가체제가 강화되고 있으며, 현직교사들이 받아야 할 최저 교육연수시간에 관련한 사항들도 염두에 두고 있다. 교사가 직접 경험할 수 있도록 하고 있는 현장실습을 확대하고 있으며, 모든 교사에게 특수교육 관련 내용을 교육받도록 지속적으로 격려하고 있다.

넷째, 특수교육 전달과 지원 체제의 개편을 들 수 있다. 현재 한국의 모든 지역 교육청들에 ‘특수교육지원센터’가 설치되어 있다. 이 센터를 통해서 장애학생을 파악하여 선별 및 진단을 실시하고 있으며, 특수교육 관련행사들을 지원하고 있다. 또한 이 센터들은 전국적이나 지역적으로 필요한 특수교육전문가들을 지원해주고 있다. 특수교육지원센터의 또 하나의 책임은 특수교육에 관련된 재정지원과 같은 정책들을 실제적으로 실행하는 것이다.

다섯째, 국립특수교육원을 통한 지원을 강화하고 있다. 국립특수교육원은 국가기관으로서, 특수교육관련 정책연구와 프로그램개발 사업을 진행하며, 현직 교원연수를 수행하고, 특수교육정보체제를 구축하는 것을 주요사업으로 수행하고 있다. 또한 장애인들의 인적자원개발에 노력하고 있으며, 특수교육 교육과정을 연구하고 발전시키고, 특수교육을 위한 e-learning을 개발하여 원격교육의 기회를 확산하고자 노력하고 있다.

결론: 한국 통합교육의 발전을 모색하며

한국은 1990대 초기부터 통합교육을 장려하였다. 이러한 변화는 장애학생이나 일반학생에 상관없이 모두에게 많은 영향을 끼쳤다. 장애학생들은 일반학생들과의 상호작용을 통해서 사회적응력을 발전시킬 수가 있었으며, 이러한 상호작용은 일반학생들의 인성을 발달시키는 데에도 많은 도움을 주었다. 끝으로 한국에서 통합교육을 더욱 발전시키기 위해서는 다음과 같은 점을 감안해야 한다는 것을 덧붙이고자 한다.

첫째, 장애학생은 가능한 한 조기에 파악하도록 하며, 유치원에 재학 중인 장애아동을 위한 조기중재를 강화한다.

둘째, 일반학급 내에서 장애학생들을 위한 지원체제를 개발한다.

셋째, 특수교육관련 정책들을 입안하는 과정에서 장애학생 부모들이 참여하는
기구들의 의견을 수렴한다.

韓国のインクルーシブ教育における実態と展望

イ・ヒョジャ（国立特殊教育院 院長）

すべての人は、自らの教育的要求に応じた「適切な教育」を受ける権利がある。大韓民国憲法第31条1項には“すべての国民は、能力により平等に教育を受ける権利を持つ”と明示されている。これは国民一人一人の成長の発達段階に合わせて、教育を提供できる教育体制を確立するという国家の意志を表しているのである。また、これは障害の有無にかかわらず、すべての国民は自らが望む教育を受ける権利があるということを表している。

1. 韓国におけるインクルーシブ教育の妥当性

「韓国においてなぜインクルーシブ教育を奨励すべきなのか。」という問いに対しては、様々な答えが挙げられるが、何よりも韓国の学生のほとんどが大学入試のような激しい競争教育によって深い傷を負ってしまっているという現実を指摘したい。このような競争教育により、一般児童はより利己的で偏狭になっていく一方、障害児童たちは必要な社会的機能を学べずにいる実状にある。結果的に障害児童は疎外されてしまい、このような現象は教育的成就におけるもう一方の障害となってしまっている。このため、彼らの学ぶ権利は、多くの制約を受けざるを得ないのである。

この問題に対する解決とすべての人々がもつ学ぶ権利を保障するために、韓国においてインクルーシブ教育が実施された。これにより、一般児童は障害に対する理解力を高めることができ、障害児童は社会適応能力の目ざましい向上を図ることができた。様々な実証的研究を通じて、インクルーシブ教育は障害児童や一般児童に肯定的な影響を及ぼしていることが明らかとなり、韓国政府は現在、インクルーシブ教育の政策的支援を行い、それを全国的に施行することを奨励している。

2. 韓国におけるインクルーシブ教育の歴史

韓国におけるインクルーシブ教育の歴史は、特殊教育振興法の制定前と制定後に分けて見ることができる。1977年に特殊教育振興法が制定された後、インクルーシブ教育は非常に大きな変化を迎えた。

韓国の特殊教育は、米国から来た宣教師ロゼッタ・シャーウッド・ホール (Rosetta Sherwood Hall) 女史が、1894年に平壤（ピョンヤン）で目の不自由な子供たちに点字教育を行なったことから始まったとされる。その後、1900年に目の不自由な子供たちのための

特殊教室がチョンジン女学校に設置された。1914年には、東洋盲啞教育協会が「インクルーシブ教育の長所と短所」をテーマに会議を主催したが、インクルーシブ教育と関連した討論はこの時が初めてであった。

1947年の教育法改正案においては、特殊学校と特殊学級を設立することを規定しており、1959年には義務教育が一般化された。このような変化の中、インクルーシブ教育を実施するための確固たる基盤を固めることができたのである。

1971年には、初めて特殊学級が公立小学校に設置された。しかしこのクラスの主な目的は、学習能力の不足や成績不振の児童のために設置された分離教育のためのものだった。1977年の特殊教育振興法制定後は、特殊学校、特殊学級、その他小学校で提供するすべての教育が無償で提供された。1994年に制定された特殊教育振興法改正案は、インクルーシブ教育の重要性をより一層強調しており、現在小学校と中学校を義務教育と定め、幼稚園課程と高等学校課程は無償教育となっている。

3. 韓国におけるインクルーシブ教育の実態

特殊教育振興法は、次のように障害を分類している。1)視覚障害、2)聴覚障害、3)精神遅滞、4)身体の不自由、5)情緒および行動障害、6)言語障害、7)学習障害、8)健康障害、9)教育人的資源部の裁定によるその他の障害。

2001年に国立特殊教育院(KISE)で進められた研究によれば、障害児童の出現率は全体学生数の2.71%に達した。インクルーシブ教育環境において教育を受けている障害をもつ学生数は、2006年現在62,538名おり、そのうち11%は一般学級に配置されており、52%は特殊学級、37%は特殊学校に配置されている状況である。一方、特殊教育対象学生の学校別現況としては、幼稚園(3,243名、5%)、小学校(32,263名、52%)、中学校(13,972名、22%)、高校(13,060名、21%)であり、インクルーシブ教育は主に小学校と中学校において実施されていることが明らかになった。次の<表1>は、インクルーシブ教育を受ける学生数が毎年増加していることを示しており、<表2>は、年度別および障害領域別の学生数を示している。

<表1> 年度別特殊教育対象学生の配置現況

単位:名(%)

年度	特殊学校 配置学生数	一般学校(一般学級)の配置学生数	全体の学生数
2002	24,276 (44.6%)	30,194(3,269) (55.4%)	54,470 (100.0)
2003	24,192 (45.3%)	29,212(2,304) (54.7%)	53,404 (100.0)

2004	23,762 (42.9%)	31,612(3,610) (57.1%)	55,374 (100.0)
2005	23,449 (40.2%)	34,913(5,110) (59.8%)	58,362 (100.0)
2006	23,291 (37.2%)	39,247(6,741) (62.8%)	62,538 (100.0)

〈表 2〉 年度別および障害別学生数

単位:名(%)

年度	視覚障害	聴覚障害	精神遅滞	身体の 不自由	情緒障害	言語障害	学習障害	健康障害	全体の 学生数
2002	1,685 (3)	2,963 (6)	28,691 (53)	5,021 (9)	5,083 (9)	-	11,027 (20)	-	54,470 (100)
2003	1,654 (3)	2,606 (5)	29,380 (55)	4,852 (9)	5,097 (10)	-	9,815 (18)	-	53,404 (100)
2004	1,650 (3)	2,938 (5)	31,705 (57)	5,232 (10)	4,787 (9)	-	9,062 (16)	-	55,374 (100)
2005	1,745 (3)	2,549 (4)	33,618 (57.6)	5,924 (10)	5,870 (10)	-	8,447 (15)	209 (0.4)	58,362 (100)
2006	1,902 (3)	2,806 (5)	33,958 (54)	6,957 (11.1)	8,852 (14)	301 (0.5)	6,738 (10.8)	1,024 (1.6)	62,538 (100)

一方、教員と障害児童の比率として、教員一人当たり1～2名程度の障害児童がいるという調査結果が表れた。また最も多い障害としては、精神遅滞(知的障害)と学習障害という2つの障害であることがわかった。

韓国には180の地域教育庁が設置されており、この機関を通じてインクルーシブ教育を奨励している。この機関は運営指針と共に、必要な特殊教育専門家たちを配置し、提供している。各学校長は使いやすい施設を自らの学校に設置し、必要な教育資料を具備している。

インクルーシブ教育を担当している教員へは、少人数学生と、インクルーシブ教育関連の教育に参加できる機会、昇進に必要な加算点の付与など、様々な便宜を図っている。インクルーシブ教育の影響は、障害に対する認識の程度と社会における一般構成員が障害をどのように受け入れているかによって様々だ。

インクルーシブ教育を成功させるためには、障害児教育に関連している一人一人の障害への認識を向上させることが非常に重要だといえる。したがって、障害認識改善活動は、

一般児童の教員・父兄・一般児童が主な対象となっている。このような活動を通じて、インクルーシブ教育の必要性と障害認識の内容、障害児童を指導していく方法を教員に提供している。父兄に対して障害認識改善活動を提供している学校は、全体の22.1%に至っている。一般児童に対する障害認識改善活動を提供している学校も多く、80.5%程度の学校がこのような活動を提供しているのである。

もちろんこのような活動に関しては、まだまだもう少し向上すべき点がある。たとえば障害認識改善プログラムは、特別な日だけにしか開催されていないという傾向がある。例えば、「障害者の日」のような特定日にプログラムを開く傾向があり、関連プログラムの進行における時間的制約なども無視できない。このような問題解決のためには、継続した意見交換が必要であろう。

4. インクルーシブ学級における教育の実行

障害児童をインクルーシブしている一般学級であるインクルーシブ学級では、父兄の意見を反映して特殊教員とインクルーシブ学級の担当教員が、障害児童のための学習計画を樹立し、IEPを作成する。次の段階として、個々の障害児童の学習能力と適応能力の目標を現在実施している一般教育課程に適用し、また障害児童においてよく見られる不適切な行動に対する対応においても一般教育課程に適用することにより、インクルーシブ教育課程の再編を図る。また、ほとんどの学校において、一人の教員だけではなく、様々な教員が共に学生の発達事項を点検し、評価している。

インクルーシブ教育は、特殊学校と一般学校間の交流教育や、一般学校内で行なわれる特殊学級と一般学級の協力を通じたインクルーシブ教育という形で行なわれているが、インクルーシブ教育のために交流を行なっている特殊学校担当者や特殊教員、一般教員が共に計画を立て、継続的に協力していく中で必要に応じて計画を補完している。計画立案後は、その計画を共に進めている。

5. インクルーシブ教育の発展を支援するための国家政策

第一に、韓国のインクルーシブ教育政策は、インクルーシブ教育において特殊教育を受けられる機会を拡大し、それを保障するために存在している。特殊学校や特殊学級を設立したり、家族支援プログラムを運営して家庭教育を受けている障害児童に学習機会を提供するという目的を持っているのである。その一環として、特殊学校と特殊学級に在籍している生徒を、幼稚園では4名、小学校と中学校では6名、そして高校では7名にまで減らそうとしている。また障害児童のために、特殊教育の診断体制、インクルーシブ教育機会

の拡大、高等教育と成人教育の拡大をも図ろうとしている。

第二に、教育方法の多様化と改善を通じた特殊教育の質的向上が挙げられる。現在、特殊教育課程は継続的に拡大しており、新しい学習資料も続々と開発されている。障害児童のための職業教育と転換サービスも強化されつつあり、特殊教育関連資料へのアプローチもより一層向上しつつある。また、この政策は障害児童のための治療教育や関連サービスの重要性も強調している。

第三に、教員の専門性と特殊教育への責務性を強化するための現職教員への教育拡大が挙げられる。この目標を達成するために、特殊教育関連の必修課目が教員養成教育課程に含まれた。これにとどまらず、特殊教員の専門性を強化するために、様々な方法が模索されている。教員養成機関に対する評価体制が強化されており、現職教員が受けなければならない最低教育研修時間の見直しも念頭においている。教員が直接経験できるようにしている現場実習を拡大し、すべての教員に特殊教育に関する教育を受けるよう継続的に呼びかけている。

第四に、特殊教育の伝達と支援体制の改編を挙げられる。現在、韓国におけるすべての地域教育庁において「特殊教育支援センター」が設置されている。このセンターを通じて、障害児童の把握、選別、診断を行っており、特殊教育の関連行事等を支援している。またこのセンターは、全国または地域に必要な特殊教育専門家を支援している。特殊教育支援センターのもう一つの責任は、特殊教育に関連した財政を支援するような政策を実際に行うことである。

第五に、国立特殊教育院を通じた支援の強化である。国立特殊教育院は、国家機関として特殊教育関連政策研究とプログラムの開発事業を進め、現職教員研修を行い、特殊教育情報体制の構築を主な事業として行っている。また障害者の人的資源開発に努めており、特殊教育教育課程を研究し発展させ、特殊教育のため e-learning を開発して遠隔教育の機会を大きく広げようと努めている。

結論： 韓国におけるインクルーシブ教育の発展を模索して

韓国は、1990 年代初頭からインクルーシブ教育を奨励している。このような変化は、障害児童や一般児童に関係なく、すべての人々に影響をおよぼした。障害児童は一般児童との相互作用を通じて社会への適応力を伸ばすことができ、このような相互作用は一般児童の人格形成の発達に多いに役立った。

最後に、韓国においてインクルーシブ教育を一層発展させるために、次のような点を考慮しなければならないことを付け加えようと思う。まず第一に、障害児童は可能なかぎり早期に把握し、幼稚園在学中から障害児童のための早期仲裁を強化する。

第二に、一般学級内における障害児童達のための支援体制を開発する。

第三に、特殊教育関連政策を立案する課程において、障害児童の父兄が参加している機構などの意見等を取りまとめる。

Presentation 1

JAPAN

Presentation 1 : 施策的動向 / 시책적 동향

笹森 洋樹 / 사사모리 히로키

教育支援研究部総括研究員

교육지원연구부총괄연구원

日本におけるインクルーシブな教育を目指した教育施策の動向

笹森 洋樹

1. 特殊教育から特別支援教育へー2007年からのスタートー

障害の程度等に応じ特別の場で指導を行う「特殊教育」から障害のある子ども一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う「特別支援教育」への転換を図る。

これまでの特殊教育の対象の障害（視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱、言語障害、情緒障害、重複障害）だけでなく、LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症等も含めて必要な教育的支援を行う。

障害のある子ども一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行うためには、教育機関だけでなく、福祉、医療、労働等の様々な関係機関との連携・協力が必要となる。

2. 障害のある子どもの教育の現状と課題

これまでの特殊教育では、一人一人の障害の種類や程度に応じて、盲・聾・養護学校（幼稚部・小学部・中学部・高等部）及び小・中学校の特殊学級、通級による指導において、きめ細かな教育が行われてきている。

養護学校や特殊学級に在籍する子どもの数は近年増加傾向にあり、通級による指導を受けている子どもの数も1994年の制度化以降増加している。2006年5月の集計によれば、特殊教育を受けている幼児、児童、生徒数は約237,000人、このうち義務教育段階では約190,000人（全学齢児の約1.7%）となっている。（表1）

表1 義務教育段階の児童生徒就学状況（2006.5.1）

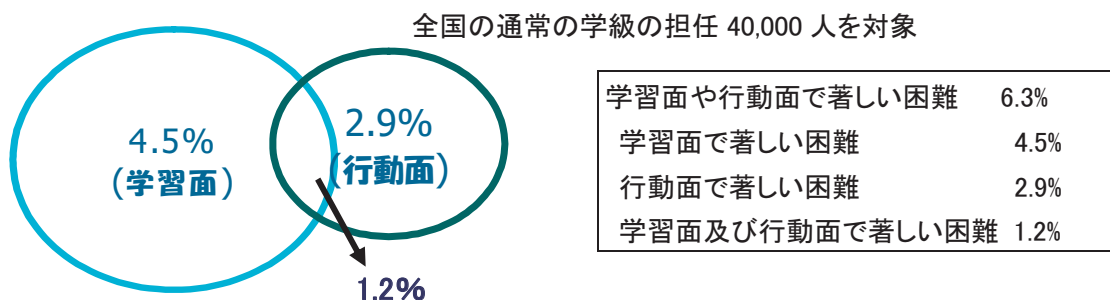
全学齢児数	10,885,415人(100.0%)
特殊教育を受けている数	189,879人 (1.744%)
（内訳）盲・聾・養護学校	54,330人 (0.499%)
特殊学級	96,811人 (0.889%)
通級による指導	38,738人 (0.356%)
就学猶予・免除	91人 (0.001%)

また、盲・聾・養護学校（小学部・中学部）では、約43.1%の子どもが重複障害学級に在籍しており、障害の重度・重複化に伴い、福祉・医療・労働などの関係機関等との密接な連携が求められている。

特殊学級や通級による指導においても、関係機関との連携した学校全体での取り組みが大切であり、障害のない子どもとの交流及び共同学習の推進、担当教員の専門性の向上等も課題になっている。

小学校、中学校の通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要としている子どもについては、文部科学省が2003年に全国調査を実施している。それによればLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症等により学習面や行動面で特別な教育的支援を必要としている子どもの割合が6.3%と示されており、これらの子どもの適切な支援が喫急の課題となっている。（図1）

図1 全国実態調査の結果(2003)



3. 特別支援教育に関わる制度の改正

障害の重複化に対応した適切な教育を行うため、現在の盲・聾・養護学校から障害種別を超えた特別支援学校とするなどの特別支援教育に関わる制度の改正が行われ、2007年4月1日から施行となる。改正の主な内容は以下の通りである。

(1) 特別支援学校制度の創設

盲学校、聾学校、養護学校を障害種別を超えた特別支援学校に一本化する。

(2) 特別支援学校のセンター的機能の充実

特別支援学校においては、在籍する子どもに対する教育を行うほか、障害により教育上特別の支援を必要とする小・中学校の子どもの教育について、必要な助言又は援助を行うことに努める。

(3) 小・中学校等における特別支援教育の推進

小・中学校等においては、LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）等を含む障害のある子どもに対して、障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育を行う。

(4) 教育職員免許法の一部改正

盲学校、聾学校、養護学校ごとの教員免許状を特別支援学校の教員免許状とし、一又は二以上の障害についての専門性を確保する。

(5) 通級による指導の対象の拡充

小・中学校等の通常の学級に在籍するLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）の子どもを新たに通級の対象とするとともに、障害の状態に応じた指導の充実を図るため、指導時間数の弾力化を図る。

4. 小・中学校等における特別支援教育の体制づくり

文部科学省は、2004年に「小・中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」を発表し、体制づくりの指針を示している。全国の特別支援教育推進体制事業実施状況（2006.9.1現在）を表2に示す。

表2 特別支援教育推進体制事業実施状況(2006.9.1)

	小学校	中学校	全体
校内委員会の設置	89.4%	84.3%	87.8%
実態調査の実施	76.0	63.7	72.2
コーディネーターの指名	79.1	75.3	77.9
個別の指導計画の作成	31.6	22.9	28.9
個別の教育支援計画の策定	14.3	11.5	13.4
巡回相談員の活用	56.4	40.5	51.4
専門家チームの活用	24.9	17.4	22.6

(1) 校内委員会

特別な教育的支援を必要としている子どもへの支援は、教職員がチームを組み、学校全体で組織として取り組む必要がある。主な役割には以下のようなものがある。

- ①校内の特別支援教育について、計画（plan）、実行（do）、評価（check）、改善（act）を企画する
- ②特別な教育的支援が必要な子どもに早期に気づき、実態把握を行い、学級担任への支援を具体化する
- ③個別の指導計画、個別の教育支援計画を作成の中心となる
- ④全教職員の共通理解を積極的に図り、校内研修等を実施する
- ⑤保護者の相談窓口となるとともに地域の理解を推進する
- ⑥校外の関係機関との連絡・調整を図る

課題に迅速に対応できる機能のしやすさを優先し、個人の力量に委ねるのではなくチームとしての専門性が高まることが大切である。

(2) 特別支援教育コーディネーター

教職員のチームによる支援、校内の関係者や校外の関係機関、保護者との連携、協力を円滑に進めるための連絡調整役となる。主な役割は以下の通りである。

- ①校内における役割（校内委員会のための情報収集・準備、学級担任への支援、校内研修の企画・運営等）
- ②校外の関係機関との連絡調整等の役割（関係機関の情報収集・整理、専門機関等への相談をする際の情報収集と連絡調整、専門家チーム・巡回相談員との連携等）
- ③保護者に対する相談窓口

特別支援教育コーディネーターに求められる資質としては、特別支援教育に関する理解、アセスメントや支援方法に関する知識や技能に加えて、校内校外の関係者を活用できる調整力も必要となる。人材や活動する時間の確保等が課題となる。

(3) 専門家チームと巡回相談

専門家チームは、各地域の教育委員会に置かれた小・中学校の支援を行う相談機関である。教育、医療、心理、福祉等の専門家で構成され、課題のある子どもの実態把握や支援方法等についての専門的な助言を行う等、学校や校内委員会を支援する。

巡回相談は、専門家が直接学校を訪問し、授業や生活の様子の観察を行い、学級担任や校内支援体制、保護者等への助言を行ったり、心理検査等のアセスメントを行ったりする。

(4) 広域特別支援連携協議会

質の高い教育支援を支えるネットワークであり、地域における総合的な教育支援のために有効な教育、福祉、医療等の関係機関が連携、協力するための仕組み。都道府県行政レベルで組織し、圏内の各地域の連携協力体制を支援する。

(5) 個別の指導計画、個別の教育支援計画

個別の教育支援計画は、障害のある子どもにかかわる関係者が、子どもの障害の状態等の情報を共有化し、生涯にわたって支援する視点から、関係者の役割分担などについて策定する計画である。個別の指導計画は、一人一人の障害の状態等に応じたきめ細かな指導が行えるよう、教育課程や指導計画、個別の教育支援計画等を踏まえてより具体的に指導目標や内容・方法等を盛り込んだものである。

5. インクルーシブな教育をめざして

(1) 通常の学級における配慮・指導

通常の学級においては、学級担任や教科担任がとても重要な役割を担う。個別の指導計画に基づき、特別な教育的支援が必要な子どもへの配慮・指導を行うに当たっては、まず学級が落ち着いて学習できる環境であること、そして学級の子ども同士がお互いに支え合う学級集団であることが大切である。

① 個別的な配慮・指導の工夫

- ・得意な面や努力している面で自信を持たせる。
- ・個人目標で努力や達成を認める。
- ・友達関係に配慮する。
- ・保護者と密接な情報交換を行い連携を図る。

② 学びやすい学習環境の整備

- ・落ち着いて学習できる環境である。
- ・達成可能な目標が段階的になっている。
- ・指示や課題、計画や手順がわかりやすく、活動の見通しがもちやすい。
- ・失敗を責められず成功を認められる。無理強いをされない。

③ 子ども同士が支え合う学級づくり

- ・子どもたち一人一人に活躍の場がある。
- ・良さが認められ、自己肯定感が高まる雰囲気がある。

・子どもたちが担任を信頼している。

(2) 支援の場や教育形態の工夫

現行の40人学級の制度では、通常の学級において特別な教育的支援が必要な子どもに対して、学級担任が一人に対応することが難しい場合もある。教員がもう一人学級に入り支援を行うT・T（ティーム・ティーチング）による指導や学級をグループ分けして指導を行う少人数学習や習熟度別学習も行われている。ボランティアや大学生を学習の支援員として登用している地域もあるが、位置づけについて制度化されたものではない。

(3) 通級による指導の活用

通級による指導は、小・中学校の通常の学級に在籍している、言語障害、情緒障害、弱視、難聴などの障害がある児童生徒のうち、比較的軽度の障害がある児童生徒に対して、各教科等の指導は主として通常の学級で行いつつ、個々の障害の状態に応じた特別の指導を特別の指導の場で行う教育形態である。

今年度より、小・中学校の通常の学級に在籍するLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）の子どもが新たに通級の対象となったが、これらの障害があればすぐに通級による指導が必要であるというわけではなく、校内委員会等においてその必要性について十分に検討することが大切である。

(4) 特別支援教室構想

小・中学校における障害のある子どもの指導を行う現行の特殊学級及び通級による指導の制度を一本化し、LD（学習障害）等を含め全ての障害のある子どもたちが通常の学級に在籍し、障害の状態に応じ必要な支援を受けるというものである。現行の特殊学級が有する機能の維持や教員の専門性の向上、教職員配置システムの在り方等、制度化にかかる検討課題がある。

(5) 巡回による指導

小・中学校における障害のある子どもの指導・支援の形態として、「巡回による指導」として、小・中学校の教員や盲・聾・養護学校の教員が、複数の学校を巡回訪問して指導・支援を行うことも行われている。教育課程編成上の問題等、制度的な位置づけを明確化する等、今後の検討課題である。

6. おわりに

特別支援教育は、子ども一人一人の教育的ニーズを明らかにし、適切な教育的支援を行う教育である。特別な教育的支援の必要な子どもに対するわかりやすい支援は、学級の他の子どもたちにとっても支援になっているはずである。特別支援教育の充実は、子どもたちがお互いを理解し、良さを認め、支え合う学校づくりにつながっていく。校内支援体制とは、いじめや不登校、学級崩壊等の学校における様々な課題も含め、校内の課題を学級担任が一人で悩んだり抱え込んだりせず、学校全体で対応していくシステムである。特別支援教育は、子ども、保護者、そして教師にも支援になっている必要がある。

障害のある子どもの教育が大きく変わろうとしている。特別支援教育には解決すべき課題も多いが、今後、インクルーシブな社会、バリアフリーな社会の実現への大きなきっかけとなることが期待されている。

통합교육을 목표로 한 일본의 교육시책 동향

사사모리 히로키

1. 특수교육에서 특별지원교육으로의 전환 -2007 년부터의 시도-

장애 정도에 따라 특별한 장소에서 지도하는 방식의 「특수교육」에서 장애아 한 사람 한 사람의 교육적 필요에 따라 적절한 교육을 지원하는 「특별지원교육」으로 전환을 도모한다.

지금까지 특수교육의 대상이 되어 온 장애(시각장애, 청각장애, 지적장애, 지체부자유, 병약함, 언어장애, 정서장애, 중복장애)뿐 아니라, LD(학습장애), ADHD(주의력결핍 과잉행동장애), 고기능 자폐증 등까지도 포함하여 이들에게 필요한 교육적 지원을 실시한다.

장애아 한 사람 한 사람의 교육적 필요에 따른 적절한 교육적 지원이 이루어지기 위해서는 교육기관뿐 아니라 복지, 의료, 노동 분야 등 다양한 관련기관과의 연계·협력이 필요하다.

2. 장애아 교육의 현황과 과제

현행 특수교육은 각각의 장애 종류 및 정도에 따라 맹아·농아·양호 학교(유치부, 초등부, 중등부, 고등부), 초·중등학교의 특수학급, 통급지도¹ 등을 통해 세심한 교육이 실시되어 오고 있다.

양호학교나 특수학급에 소속된 학생 수는 최근 증가 추세에 있으며, 통급지도를 받고 있는 학생 수 역시 1994 년 제도화된 이래로 증가 일로에 있다. 2006 년 5 월 집계에 따르면 특수교육을 받고 있는 유아, 어린이, 청소년의 수는 약 237,000 명으로, 이 중 의무교육단계에 있는 학생 수는 약 190,000 명(초/중생 전체학생수의 약 1.7%)에 이른다. (표 1)

표 1 의무교육단계 학생의 취학상황(2006.5.1)

초/중생 전체학생수	10,885,415 명 (100.0%)
특수교육을 받고 있는 수	189,879 명 (1.744%)
(내역) 맹아·농아·양호 학교	54,330 명 (0.499%)
특수학급	96,811 명 (0.889%)
통급지도	38,738 명 (0.356%)
취학연기 및 면제	91 명 (0.001%)

또한, 맹아·농아·양호학교(초등부, 중등부) 학생 약 43.1%가 중복장애학급에 소속되어 있는 등 장애의 중도화 및 중복화 경향이 보여짐에 따라 복지, 의료, 노동분야 등 관련기관과의 밀접한 연계가 요구되고 있다.

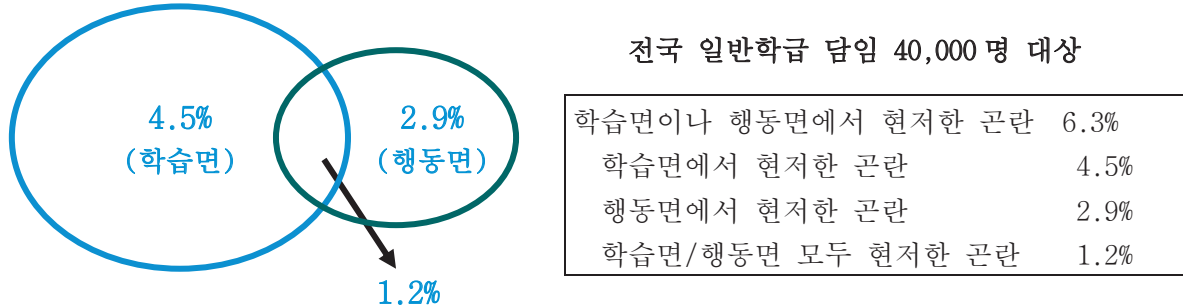
특수학급 및 통급지도에 있어서도 관련기관과의 연계를 통한 학교 전체의 노력이 중요하며 장애가 없는 아이들과의 교류 및 공동학습의 추진, 담당교사의 전문성 향상 등이 풀어야 할 과제가 되고 있다.

문부과학성은 2003 년, 초등학교와 중학교의 일반학급에 소속된 특별한 교육적 지원을

¹ 통급지도 일반학급에 적을 두고 일부 시간을 특별기관 등에서 별도 교육을 받는 제도

필요로 하는 학생에 대한 전국조사를 실시하였다. 이에 따르면 LD(학습장애), ADHD(주의력결핍 과잉행동장애), 고기능 자폐증 등으로 인해 학습면 및 행동면에서 특별한 교육적 지원을 필요로 하는 학생들의 비율이 6.3%로 나타나, 이들에 대한 적절한 지원이 시급한 과제로 떠오르고 있다.(그림 1)

그림 1 전국 실태조사 결과(2003)



3. 특별지원교육 관련 제도의 개정

장애의 중복화 경향에 대응한 적절한 교육을 실시하기 위해 현행의 맹아·농아·양호 학교를 장애종별 범주를 뛰어넘은 특별지원학교로 전환하자는 특별지원교육과 관련한 제도개정이 이루어져, 2007년 4월 1일부터 시행된다. 개정의 주요 내용은 다음과 같다.

(1) 특별지원학교제도의 창설

맹아학교, 농아학교, 양호학교를 장애 종류를 뛰어넘은 특별지원학교로 일원화한다.

(2) 특별지원학교의 센터적 기능 강화

특별지원학교는 재적 학생들에 대한 교육은 물론 장애로 인해 교육상 특별한 지원이 필요한 여타 초·중학생들의 교육에 대해 필요한 조언과 지원에 힘쓴다.

(3) 초·중등학교에서의 특별지원교육 추진

초·중등학교에서는 LD(학습장애), ADHD(주의력결핍 과잉행동장애) 등을 포함한 장애아에 대해 장애로 인한 학습상, 생활상 곤란의 극복을 돕는 교육을 실시한다.

(4) 교육직원 면허법의 일부 개정

맹아학교, 농아학교, 양호학교 각각의 교원면허증을 특별지원학교 교원면허증으로 인정하여 하나 또는 두 개 이상의 장애에 대한 전문성을 확보한다.

(5) 통급지도 대상의 확충

초·중등학교 일반학급에 소속된 LD(학습장애), ADHD(주의력결핍 과잉행동장애) 장애아를 새로이 통급지도 대상자로 인정함과 동시에 장애 상태에 따른 지도에 내실을 기하기 위해 지도 시간을 탄력적으로 운영한다.

4. 초·중등학교의 특별지원교육 체제 정비

2004년 문부과학성에서는 「초·중등학교의 LD(학습장애), ADHD(주의력결핍 과잉행동장애), 고기능 자폐증 학생에 대한 교육지원체제 정비를 위한 가이드라인(시안)」을 발표하고 체제 정비를 위한 지침을 제시하였다. 일본 전국의 특별지원교육 추진체제 사업

실시상황(2006.9.1 현재)은 표 2 와 같다.

표 2 특별지원교육 추진 체제 사업 실시상황(2006.9.1)

	초등학교	중학교	전체
교내위원회의 설치	89.4%	84.3%	87.8%
실태조사 실시	76.0	63.7	72.2
코디네이터 지명	79.1	75.3	77.9
개별 지도계획 작성	31.6	22.9	28.9
개별 교육지원계획 책정	14.3	11.5	13.4
순회상담원의 활용	56.4	40.5	51.4
전문가 팀의 활용	24.9	17.4	22.6

(1) 교내위원회

특별한 교육적 지원이 필요한 학생에 대한 지원은 교직원이 팀을 구성하여 학교 전체가 조직적으로 임할 필요가 있다. 주요 역할로는 다음 항목들을 들 수 있다.

- ①교내의 특별지원교육에 대한 계획(plan), 실행(do), 평가(check), 개선(act)을 기획한다.
- ②특별한 교육적 지원이 필요한 학생을 조기에 발견하여 실태파악 및 학급 담임에 대한 지원을 구체화한다.
- ③개별 지도계획, 개별 교육지원계획을 작성하는데 있어 중심적 역할을 담당한다.
- ④전 교직원의 공통된 이해를 위해 적극 노력하고 교내 연수 등을 실시한다.
- ⑤보호자의 상담창구가 되어 좁은 물론 지역 내에서의 이해를 위해 힘쓴다.
- ⑥교외 관련기관과의 연락 및 조정을 도모한다.

과제에 신속하게 대응할 수 있는 기능 발휘의 용이성이 우선되어야 하나, 개인의 역량에 맡기기 보다는 팀으로서의 전문성 함양이 무엇보다 중요하다.

(2) 특별지원교육 코디네이터

교직원의 팀의 지원, 교내 관계자 및 교외 관련기관, 보호자와의 원활한 연계협력을 위한 연락조정 역할을 담당한다. 주요 역할은 다음과 같다.

- ①교내에서의 역할(교내위원회를 위한 정보수집 및 준비, 학급 담임 지원, 교내 연수 기획 및 운영 등)
- ②교외 관련기관과의 연락조정 역할(관련기관의 정보수집 및 정리, 전문기관과의 상담시 정보수집과 연락조정, 전문가 팀 및 순회상담원과의 연계 등)
- ③보호자에 대한 상담 창구

특별지원교육 코디네이터에게 필요한 자질로서는 특별지원교육에 관한 이해, 평가 및 지원방법에 관한 지식과 기능은 물론 교내외 관계자를 활용할 수 있는 조정 능력이 필요하다. 인재 및 활동시간의 확보가 풀어야 할 과제이다.

(3) 전문가 팀과 순회상담

전문가 팀이란 초·중등학교를 지원하는 상담기관으로서 각 지역별 교육위원회에 설치된다. 교육, 의료, 심리, 복지 분야 등의 전문가로 구성되어 특별지원교육 대상 장애아 실태파악 및 지원방법에 대한 전문적 조언 제공 등 학교나 교내위원회를

지원한다.

순회상담은 전문가가 직접 학교를 방문하여 수업과 생활 양상을 관찰한 후 학급 담임이나 교내지원체제, 보호자 등에게 조언하거나 심리 검사 등을 통한 심사평가를 실시한다.

(4) 광역 특별지원 연계 협의회

질 높은 교육지원을 뒷받침할 네트워크로서, 지역 내에서의 종합적 교육지원을 위해 필요한 교육, 복지, 의료 분야 등의 관련기관이 연계 협력하는 구조. 각 도도부현의 행정기관이 조직하여 해당 지역의 연계협력체제를 지원한다.

(5) 개별 지도계획, 개별 교육지원계획

개별 교육지원계획이란 장애아와 관련된 관계자가 아이의 장애 상태 등의 정보를 공유하고, 평생에 걸쳐 지원한다는 시점에서 관계자간 역할분담 등을 책정하는 계획이다. 개별 지도계획이란 개인별 장애 상태 등에 따른 세심한 지도가 이루어질 수 있도록 교육과정 및 지도계획, 개별 교육지원계획 등을 바탕으로 하여 보다 구체적인 지도 목표와 내용, 방법 등을 작성한 것이다.

5. 통합교육을 향해

(1) 일반학급에서의 배려·지도

일반학급에서는 학급 담임과 교과 담임이 매우 중요한 역할을 담당한다. 특별한 교육적 지원이 필요한 학생에 대해 개별 지도계획에 근거하여 배려·지도를 실시할 때 중요한 점은 먼저 해당 반이 차분하게 학습할 수 있는 환경이어야 하며, 다음으로 급우들 간에 서로 돕는 학급집단이어야 한다는 것이다.

① 개별적인 배려·지도를 위한 연구

- 잘 하는 것이나 노력하는 것에 대해 자신감을 갖게 한다.
- 개인적 목표의 측면에서 그 노력과 달성을 인정한다.
- 친구관계를 배려한다.
- 보호자와의 밀접한 정보교환을 통해 연계를 도모한다.

② 효율적인 학습환경의 정비

- 차분하게 학습 할 수 있는 환경을 만든다.
- 달성 가능한 목표를 단계적으로 설정한다.
- 지시, 과제, 계획, 수단을 알기 쉽게 제시하여 활동의 예측을 용이하게 한다.
- 실수를 꾸짖지 않고 성공에 대해 인정한다. 강요에 의해 활동하지 않는다.

③ 급우들 간에 서로 돕는 학급 만들기

- 학생 한 사람 한 사람이 활약할 수 있는 분야가 있다.
- 좋은 점을 인정 받아 자기긍정이 함양되는 분위기가 조성되어 있다.
- 학생들이 담임 교사를 신뢰하고 있다.

(2) 지원장소 및 교육형태의 연구

현행 40명 정원제 제도 하에서는 일반학급에서 특별한 교육적 지원이 필요한 아이에 대해 담임교사 혼자서 대응하기 힘든 경우도 있다. 교원이 한 명 더 투입되어 학급을 지원하는 방식인 T·T(Team Teaching)지도나 학급을 그룹으로 나누어 지도하는

소수학습, 습숙도(習熟度)별 학습도 실시되고 있다. 자원봉사자나 대학생을 학습 보조교사로 등용한 지역도 있으나 제도화 된 것은 아니다.

(3) 통급지도의 활용

통급지도는 초·중등학교 일반학급에 재적하고 있는 언어장애, 정서장애, 약시, 난청 장애아 중 비교적 가벼운 장애를 가진 학생에 대해 교과지도는 주로 일반학급에서, 각 장애 상태에 따른 특별지도는 특별지도 장소에서 실시하는 교육형태이다.

올해 4월부터 초·중등학교 일반학급에 재적하고 있는 LD(학습장애), ADHD(주의력결핍 과잉행동장애)장애아가 새로이 통급지도 대상에 추가되지만, 이러한 장애가 있다 하여 반드시 통급지도가 필요한 것은 아니며 교내위원회 등에서 그 필요성에 대한 충분한 검토를 거치는 것이 중요하다.

(4) 특별지원교실 구상

초·중등학교에서 직접 장애아를 지도하는 현행 특수학급 시스템과 통급지도 제도를 일원화하여 LD(학습장애)등을 포함한 모든 장애아들이 일반학급에 재적하면서 장애상태에 따라 필요한 지원을 받게 하는 프로그램이다. 단, 특수학급이 가진 기능의 유지와 교원의 전문성 향상, 교직원 배치시스템의 제고 등과 같은 제도화 관련 과제들이 숙고되어야 한다.

(5) 순회 지도

초·중등학교에 재적한 장애아를 지도 및 지원하는 형태로, 「순회 지도」라 하여 초·중등학교 교원 및 맹아·농아·양호학교 교원이 여러 학교를 순회 방문하며 지도 및 지원하는 방법이 실시되고 있다. 교육 과정 편성상의 문제나 제도적 위치 설정의 명확화 등이 앞으로 해결해야 할 과제가 된다.

6. 맺는 말

특별지원교육은 학생 한 사람 한 사람의 교육적 요구를 명확히 함으로써 적절한 교육적 지원을 실시하는 교육이다. 특별한 교육적 지원이 필요한 학생에게 제공되는 이해하기 쉬운 지원은 같은 학급 내 다른 학생들에게 있어서도 효과적인 지원이 되고 있음에 틀림없다. 즉, 특별지원교육에 내실을 기함으로써 아이들은 서로를 이해하고, 서로의 장점을 인정하게 되어 서로 돕는 학교 만들기가 실현된다. 교내지원 체제란 집단 따돌림이나 등교거부, 학급 붕괴 등 학교에서 발생하는 갖가지 과제와 교내 문제에 대해 담임교사 혼자서 끌어안고 고민하지 않고 학교 전체가 함께 대처해나가는 시스템이다. 특별지원교육은 학생, 보호자 뿐 아니라 교사에게까지도 도움이 되는 교육이어야 하는 것이다.

장애아를 위한 교육에 큰 변화의 움직임이 보여지고 있다. 해결해야 할 많은 과제들을 안고 있기는 하나, 특별지원교육은 앞으로 전개될 통합사회, 배리어프리(barrier free) 사회의 실현에 있어 커다란 계기가 될 것으로 기대되고 있다.

Presentation 2

KOREA

Presentation 2 : 교육 실천(학교 및 학급운영)
教育実践 (学校・学級経営)

강 경숙 /姜 景淑

한국특수교육원 연구사

韓國特殊教育院研究官

일반학급에서 특수교육 요구학생을 위한 교육적 지원

(Supports for children with special needs in ordinary classrooms)

-Focused on Research Results-

강경숙 (국립특수교육원 교육연구사)

1. 통합교육의 전개

한국의 통합교육은 30년이 넘는 역사를 지니고 있지만, 일반학교의 통합학급에 대한 지원은 아직도 미진하다. 준비되지 않은 통합교육은 자칫 일반학생들에게 장애학생에 대한 부정적인 인식을 줄 수 있고(Kochhar, West, & Taymans, 2000) 장애학생에게도 낮은 자존감을 형성하게 할 우려가 있기 때문에, 교사들에게는 통합교육을 촉진하기 위한 교육방법 및 협력방안에 대한 깊은 이해와 노력이 요구된다. 다시 말하면, 통합교육의 당위성만을 논의하던 단계로부터 이제 구체적인 각론수준에서의 방법들이 고안되어야 할 단계라고 할 수 있다.

한국에서는 1990년대 초반까지 전일제 특수학급보다는 시간제 특수학급 운영을 촉구하면서 물리적 통합을 이루기 위한 노력이 진행되었고, 90년대 중반에는 장애인식 개선 프로그램을 비롯한 또래관계형성 프로그램에 많은 관심을 기울이면서 사회적인 통합에 대한 프로그램이 개발되었다. 더 나아가 최근에는 일반학교 교육과정에서의 접근을 중심으로 한 장애학생의 교육과정적 통합에 대해 많은 관심을 기울이고 있다. 장애학생의 “의미있는” 수업 참여는 통합교육에 있어 가장 중시되는 관심사라 할 수 있다. 물리적인 통합교육 수준에서 한걸음 나아가 교육과정 운영의 단계에서 교과수업시간에 장애학생이 의미있게 참여하는 것이 통합교육의 정점이라 할 때, 국가적 지원과 교사들의 책무성도 이러한 단계에서 논의되어야 할 것이다.

통합교육을 활성화하기 위해 국가적인 차원에서 통합교육 가산점 부여, 특수교육보조원 지원, 일반교사를 대상으로 한 통합교육 연수 등을 통해 간접적으로 지원하고 있지만, 본 교에서는 실제 학교현장에서 실행되고 있는 내용을 중심으로 다루고자 한다. 먼저 통합교육을 지원하기 위해 연구하고 개발한 자료를 국립특수교육원 사업을 중심으로 소개하고, 통합교육의 최상의 실제(best practice)에 대한 관련변인과 함께 이를 위한 일반교사의 통합교육을 위한 노력을 살펴보고, 특수교사의 통합학급 지원 및 협력의 실례를 제시하고자 한다. 끝으로 향후 일반학급의 통합교육 지원을 위한 정책적 지원으로써 통합교육 코디네이터의 필요성을 제시하였다.

2. 국립특수교육원의 통합교육 지원 연구 및 자료개발

국립특수교육원에서는 통합교육에 대한 연구(김성애, 정대영, 박희찬 1997; 강경숙, 권택환, 김수연, 김은주, 2000)를 실행한 후, 협동학습을 활용한 교육과정 수정과 협력교수 프로그램 개발 등에 관한 통합교육 지원자료를 개발하여 보급하는 연구를 실행하였다(김은주, 강경숙, 이상수, 이숙향, 2001; 강병호, 배정아, 송정미, 2002). 물리적인 통합으로는 성취되기 어려운 장애학생의 교육의 질을 제고하기 위해 교육과정적인 통합이 너무도 절실하기 때문이다. 이러한 교육과정적 통합을 위해 우리나라에서는 학교 교육과정의 편성이나 운영·실행방략, 조정변인 혹은 학교차원의 통합교육 지원과 관련된 구체적인 연구와(권요한, 이만영, 2002; 박승희, 2002; 박승희, 강경숙, 2003; 이유훈 외, 2000; 정희섭, 2003), 교육과정 수정 혹은 교수적 수정(교수적 적합화)을 위한 연구가 몇 편 있기는 하지만(박승희, 1999; 김은주, 강경숙, 이상수, 이숙향, 2001; 정주영, 신현기, 2002; 정주영, 2003; 정주영, 신현기, 2003; 이유훈, 김경진, 박정연, 2000), 통합학급 교사들이 장애학생을 통합학급 상황에서 맞았을 때 어떻게

장애학생을 지원해야 하는지, 교과수업을 실제로 진행할 때 수업에서 어떠한 내용이나 구조 혹은 방법 등의 변화를 피해야 하는지에 대한 적절한 안내자료와 구체적인 실행절차 및 실천모형 혹은 지침이 개발되지 못하고 있었다.

국립특수교육원에서 이루어진 2000년 「특수학급 교육과정의 편성과 운영」이라는 연구에서 특수학급 교육과정의 효율적인 편성·운영을 위한 방안을 제시하면서 통합학급과 특수학급과의 관계에서 이루어지는 내용을 다루었다. 그러나 교육과정 수정의 다양한 모형을 제시하기보다는 절차와 사례를 제시하는 수준에 그쳐 다양한 요구를 가진 장애학생들에게 적용하기 위한 수준별·교과영역별 교수자료 및 교과 교육과정 수정을 위한 모형개발에 대한 후속연구를 제안한 바 있다.

또한, 2003년 「통합학급 운영 실태분석 연구」를 통해 유·초·중등 통합학급에서 이루어지는 통합교육의 실태와 현장의 조사연구와 면담연구를 거쳐 현장의 실태와 내부적인 모습을 참여관찰 및 면담을 통해 그대로 보고하였다. 이 연구에서는 통합학급의 교육과정에 대한 내용을 일부 다루었으나, 어떻게 통합학급이 운영되어야 하는지 모형이나 구체적인 방법 혹은 질 관리 측면에서 논의되어야 할 통합교육의 요소 및 항목에 대해서는 다루지 않았다.

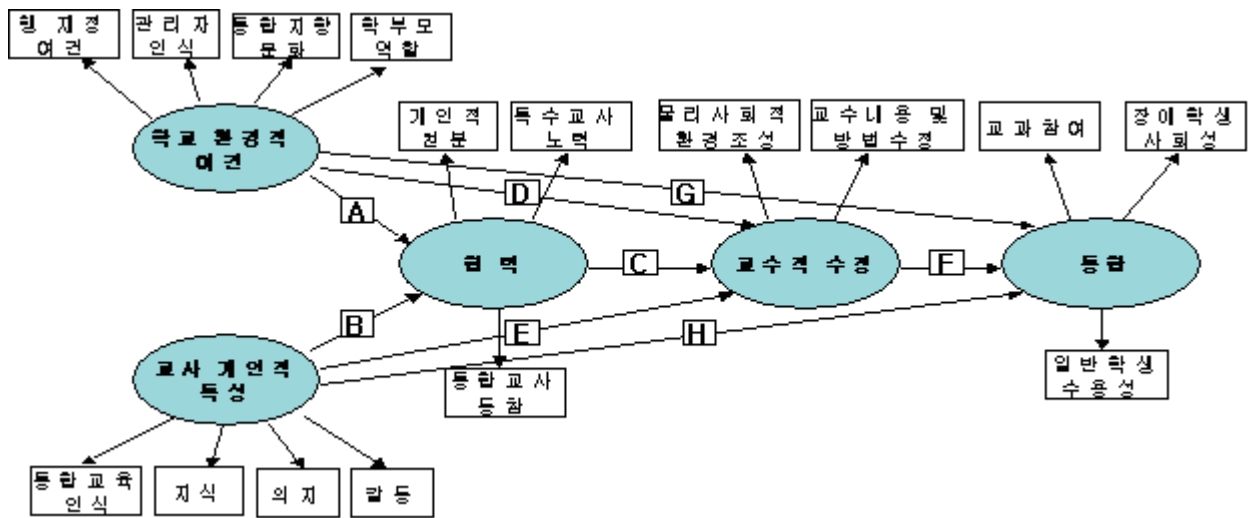
이에 국립특수교육원에서는 통합학급에 초점을 두고 일반교사가 통합장면에서 교과를 지도할 때 “의미있게” 참여하도록 하기 위해 현재 한국의 통합교육 현장에서 이루어지고 있는 최상의 실제들을 수집하고, 교과별·수업모형별로 표준화된 절차를 마련하여 수업장면에서 교사들로 하여금 실천적 아이디어를 얻을 수 있도록 하기 위해 2005년 「“장애학생의 교육과정적 통합을 위한 교과별 수업적용 방법 구안 -초등학교 도덕, 사회, 과학교과를 중심으로-」를 연구하였다. 2006년에는 「초등학교 특수교육 대상학생을 위한 3~6학년 교과별 교육과정 운영자료」를 CD로 개발하여 전국 초등학교에 보급하였으며, 이제 2007년에는 「중학교와 고등학교 학생을 대상으로 통합교육 지원 교수·학습자료」를 개발하고 있다.

한편, 정보운영과에서는 인터넷에 장애이해교육 사이트와 이러닝 콘텐츠를 개발하여 에듀에이블 사이트에 탑재함으로써 통합교육 환경에 있는 장애학생을 위한 사회적·교육과정적 지원을 위한 프로그램을 제공하고 있다.

3. 통합교육 관련변인과 일반교사의 통합교육을 위한 노력

1) 통합교육 관계모형

다음은 초기 통합교육의 최상의 실제를 위해 구성한 모형으로 통합학급 교사가 통합을 실행하기 위한 다양한 관련 변인들의 관계를 중심으로 구성한 것이며, 교사 간 갈등요인을 개인적 변인에 포함하여 분석해 본 연구내용이다(강경숙, 2006).



[그림 1] 통합교육을 위한 개념적 모형

2) 통합학급 교사의 교육과정 운영지원 (교수적 수정)

장애학생이 물리적 통합에 머무르지 않고 사회적·교육과정적으로 의미있게 통합되도록 하기 위해 통합학급 교사가 시도할 수 있는 접근은 다양하다. 한국의 통합학급 담당교사와 면담한 내용을 중심으로 물리적·사회적 학습환경 조성, 좀더 구체적이고 개별화된 적극적인 노력으로써 교수내용 및 방법수정과 같은 교수적 수정을 살펴보면 다음과 같다.

(1) 물리·사회적 환경조성

- ① 통합학급에서 장애학생에게 맡은 역할(예, 일인일역, 청소당번 등)을 부여하여 학급구성원으로 받아들여져 생활할 수 있도록 지도한다.
- ② 장애학생이 교과수업 시간에 열외가 되어서는 안 됨을 일반학생과 장애학생 모두에게 강조하여 지도한다.
- ③ 장애학생과 일반학생의 상호작용과 교우관계가 잘 형성될 수 있도록 지도한다.
- ④ 일반학생이 장애학생에 대해 올바른 인식과 태도를 가지도록 기회가 있을 때마다 훈화를 한다.
- ⑤ 교육적인 의도(일반학생들의 장애학생에 대한 호감 형성, 장애학생의 자신감 형성 등)를 가지고 일반학생들 앞에서 장애학생의 성취를 자주 칭찬한다.
- ⑥ 장애학생이 통합학급의 또래학생과 같은 학사일정표와 시간표에 따라 교과수업과 행사에 참여하도록 챙긴다.
- ⑦ 장애학생이 특수학급에 가 있는 시간이라도 통합학급에 특별한 행사(생일파티, 즉흥장기자랑 등)가 생기면 연락하여 꼭 참여시킨다.
- ⑧ 통합학급 교사가 맡은 통합학급을 비경쟁적이고 협력적인 분위기로 운영한다.

(2) 교수내용 및 방법 수정

- ① 장애학생에게 적합하게 일반교육과정 목표를 수정·보완하여 일반교육과정의 핵심목표에 도달하도록 한다.
- ② 장애학생을 위해 수업시간에 학습과제를 짧고 단순한 단계로 나누어 제공한다.
- ③ 집에서 해오는 숙제(학습지, 일기쓰기 등)를 장애학생의 수준에 맞게 수정하여 제시한다.
- ④ 장애학생이 주어진 학습과제를 이해하고 있는지 자주 확인하고 관찰한다.

- ⑤ 장애학생의 이해를 돕기 위해 부연설명을 하거나 부가적인(시각, 청각 등 다감각적인 양식) 자료를 함께 제시한다.
- ⑥ 장애학생을 위해 반복연습과 실습을 추가로 제공한다.
- ⑦ 학습내용과 관련하여 필요한 경우 장애학생에게 맞는 개별학습지나 문제지를 제공한다.
- ⑧ 장애학생에게 노트 필기하는 방법이나 시험 치루는 방법과 같은 학습전략을 가르친다.
- ⑨ 특수학급 교사와 협의하여 통합학급에서 일반학생과 장애학생이 협력할 수 있도록 협동학습을 활용한다.
- ⑩ 일대일교수, 소그룹활동, 독립과제 수행, 전체교수 등을 적절하게 활용하도록 고려한다.
- ⑪ 장애학생을 위해 계산기와 녹음용 교재와 같은 수업보조 도구를 이용한다.
- ⑫ 일반학생이 장애학생의 학습을 도와주는 역할(먼저 쓴 후에 장애학생이 보고 쓰게 해주기 등)을 맡아서 서로 함께 공부하게 하는 또래교수를 활용한다.
- ⑬ 학업능력이 높고 낮은 학생을 함께 섞어서 다양한 수준의 그룹을 만든다.
- ⑭ 장애학생을 위해 대안적 대답형태(예: 구술시험)를 사용하거나 시간을 길게 준다.
- ⑮ 장애학생을 위해 교재에 주요문장과 중심내용을 표시하여 사용한다.
- (16) 장애학생이 일반학급에서 잘 공부할 수 있도록 자리배치, 조명, 소음, 기자재 접근성 등의 물리적 환경을 조정한다.

4. 특수교사의 통합학급 지원 및 협력의 사례

1) 통합학급 지원계획

일반초등학교의 특수학급에서는 장애학생의 교육과정적 통합을 위해 교사 간 협력체제를 나름대로 구축하고 있다. 한 예로 통합학급 교사와의 협력을 위한 운영이 다음과 같은 연간계획 하에 이루어진다.

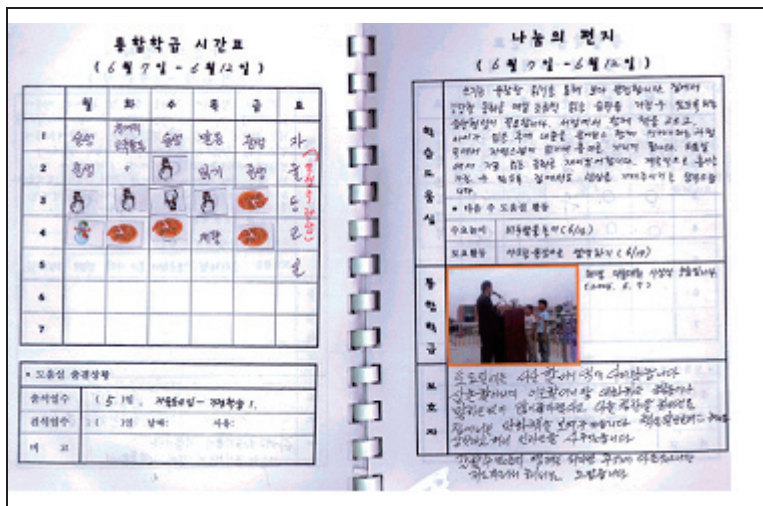
<표 1> 통합학급 교사와의 협력을 위한 운영계획 (예시)

내 용	시 기	세 부 내 용
아동정보제공 및 통합학급 지원을 위한 기초조사	3월	① 3월 초 적응기간 동안 장애학생에 대한 사전정보 제공 ② 통합학급 지원을 위한 기초조사 - 교사대상 질문지, 교우관계 조사, 참관
IEP 협의	3월 9월	① 통합학급 교사와 특수학급 교사 간 협의를 통해 IEP 목표를 설정한다.
주간계획 참고 지원	매주	① 일반학급 주간 계획을 참고해 특수교사가 지원할 수 있는 방법을 모색해 실시한다. -선수기술, 수업관련기술을 가르치기 -수정된 학습자료 지원하기 ② 특수학급의 주간계획서를 통합학급담임과 학부모에게 알린다.

협력 지원	매월 2회 이상	① 통합학급 교사와 특수교사의 원활한 협의를 위해 통합통신을 활용한다. 통합통신의 내용은 다음과 같다. -나눔의 편지:특수교사와 통합학급교사, 학부모간의 원활한 의사소통을 위한 정기적인 통신란 -학기말 평가:학기 말에 학습 참여도, 행동상황 등을 함께 평가해 작성 -연수 자료:매월 2회 이상 수시로 장애아동의 이해를 도울 수 있는 내용의 연수물을 제공 -통합교사 연수:간담회 및 1:1 상담 (상담록 별첨)
수정된 목표와 수업방법 제시	수시	① 장애학생이 통합학급 수업에 참여할 수 있도록 교육과정의 목표나 방법을 수정하여 지원해 준다.
수정자료 제시	수시	① 통합학급 수업에 참여할 수 있도록 자료를 수정해 제공한다.

2) 나눔의 편지

일반 초등학교에서 통합된 장애아동은 일반교사와 학부모가 아동의 학교생활 및 학업진전에 대해 함께 정보를 공유해야 한다. 이러한 의사소통이 적절하게 이루어지면 통합교육은 좀더 성공적으로 실현될 수 있다. S초등학교에서는 학교생활 전반에 대한 내용을 기록하여 일주일에 한번 교환함으로써 교육과정 운영 전반에 대한 정보 및 내용을 공유하고 있었다. [그림 2]의 왼편 시간표에 그림으로 표시된 칸은 특수학급에서 수업을 하는 시간이다.



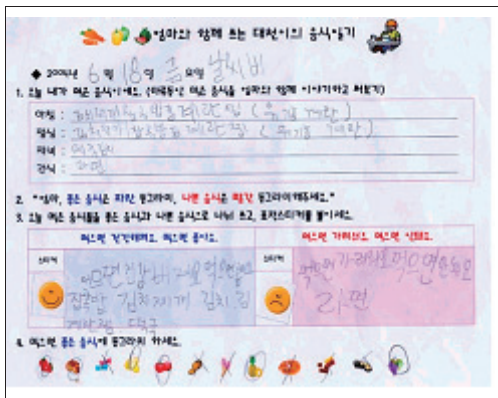
[그림 2] 나눔의 편지 2학년

나눔의 편지는..

아동이 한 주 동안 배운 내용이나 생활에서의 문제나 적응, 다음주의 학습활동과 준비물

등 도움반과 통합반, 가정과 학교의 연계를 통해 아동의 교육에 도움을 주고자 하는 편지입니다. 특수교사와 통합반 교사, 그리고 학부모가 아동이 각각의 곳에서 어떻게 생활하고 학습하는지 알 수 있는 자연스런 통로가 될 것을 믿으며 번거롭고 수고스럽지만, 우리 아이들이 조금이라도 더 따뜻한 관심과 애정 속에서 환하게 웃기를 바라는 작은 바람으로 생각하시고 사소하지만 소중한 것들을 담아주실 것을 부탁드립니다.

위의 ‘나눔의 편지’를 통해 특수학급의 한 학생이 아토피로 심하게 고생하고 있다는 사실을 보호자의 글을 통해 알게 된 특수학급교사는 “OO이의 아토피 탈출”, “OO이의 신나는 달리기”라는 기록지를 이용하여 가정과 연계함으로써 음식과 체중조절을 하는데 함께 노력하고 있는 모습을 보여주었다. 교사가 창의적으로 개발하여 활용하고 있는 ‘나눔의 편지’는 이렇듯, 특수학급교사, 통합학급교사, 학부모가 함께 정보를 교환하고 함께 협력하는 기능을 충실히 하고 있었다.



[그림 3] 나눔의 편지로 인한 가정연계 사례1



[그림 4] 나눔의 편지로 인한 가정연계 사례2

이상으로 학교현장의 실례를 중심으로 특수교사의 지원 및 교사간 협력과 통합학급에서의 교육과정 운영시 일반교사의 역할에 대해 알아보았다. 통합교육을 성공적으로 운영하려면 교사의 통합교육에 대한 인식과 태도가 긍정적이어야 할 것이다. 이를 위하여 특수교사의 지원이 필요하고 더 나아가 일방적이 아닌 일반교사와 특수교사의 상호간 협력은 필수적인 요소이다. 협력을 하는 과정에서 중요한 것은 상호간 협력의 필요성을 서로 공감하고 협력의 중요성에 대한 인식을 공유하는 것이다. 교사 상호간 협력과정에서 서로의 차이점이나 어려운 점을 인정하고, 상호간의 공통점은 확장하여 효율적인 통합교육을 이루어 내기 위한 노력이 필요하다. 통합교육을 성공적으로 실행하기 위한 여러 가지 방법과 내용 등이 소개되었고 연구되었지만 통합교육의 성패는 결국 실제로 교육현장에서 얼마나 시도하려고 노력하느냐에 달려 있다고 본다.

5. 향후 일반학급의 통합교육 지원을 위한 정책적 지원

통합교육의 보편화에 따라 2006년 현재 특수교육 대상자로 선정되어 유치원 및 초·중등학교의 일반학급에만 배치되어 있는 학생이 6,741명이지만, 이들은 여전히 교수적 상황에서 특수교육적 지원의 혜택을 거의 받지 못하고 있다. 외국에서 통합교육 지원을 위한 인적자원 배치에 대해 살펴보면, 미국은 각급학교에 특수교사 외에 특수학급 및 통합학급 교사의 지원, 일반학급에 배치되어 있는 특수교육 대상학생의 통합교육 요구 지원, 교내 통합교육 프로그램 개발을 담당하는 Inclusion Specialist를 배치하고 있다. 영국은 일반학급에

등록된 특수교육 대상학생을 위해 일반학교에 특수교육지원 코디네이터인 SENCO(Special Education Needs Co-ordinator)로 배치하고, 호주 역시 일반학교에 등록된 특수교육 대상학생을 위해 특수학급 교사 외에 Support Teacher를 배치하고 있다.

한국에서는 일반학교에만 배치되어 있는 특수교육 대상자의 지원을 위해 특수교육 전공교사를 통합교육 지원 전담교사로 배치하는 것이 특수교육의 과제이기 때문에 한국에서 현재 준비 중인 특수교육진흥법 개정안 및 제3차 특수교육 발전 종합계획의 주요과제인 통합교육지원 전담 특수교사 배치를 검토하고 있다. 특수교사를 통합교육지원 전담교사로 배치하기 위해서는 이들의 자격과 역할 등을 미리 설정해야 통합학급 담당교사와 같거나 혼란을 예방할 수 있을 것이다. 이와 관련하여 특수교사의 양성체제 개선 유도를 위한 양성방향을 제안하는 것도 중요한 과제라 할 수 있다.

<참고문헌>

- 강경숙, 권택환, 김수연, 김은주(2000). 세 학교의 통합교육 운영사례. 경기: 국립특수교육원.
- 강경숙, 김희규, 유장순, 최세민(2005). 장애학생의 교육과정적 통합을 위한 교과별 수업적용 방법 구안 -초등학교 도덕, 사회, 과학교과를 중심으로-. 경기: 국립특수교육원.
- 강경숙(2006). 장애학생의 일반초등학교 통합을 위한 관련변인간 관계 모형개발 및 검증 -교육과정 운영을 중심으로- 이화여자대학교 박사학위논문, 미간행.
- 강병호, 배정아, 송정미(2002). 장애학생의 통합을 위한 협력교수프로그램 -초등수학과를 중심으로-. 경기: 국립특수교육원.
- 김성애, 정대영, 박희찬(1997). 통합학급의 효율적인 운영방안. 경기: 국립특수교육원.
- 김은주, 강경숙, 이상수, 이숙향(2001). 장애학생의 통합을 위한 협동학습 중심의 교수-학습 프로그램. 초등사회과를 중심으로. 경기: 국립특수교육원.
- 김은주, 권택환, 김정균, 박현옥(2003). 통합학급 운영 실태분석 연구. 경기: 국립특수교육원.
- 권요한, 이만영(2002). 특수아동을 위한 교육과정과 수업. 서울: 도서출판 특수교육.
- 노선옥, 강경숙, 김종문, 오유정(2006). 초등학교 특수교육 대상학생을 위한 3~6학년 교과별 교육과정 운영자료. 경기: 국립특수교육원.
- 박승희(1999). 일반학교에 통합된 장애학생의 수업의 질 향상을 위한 교수적 수정의 개념과 실행방안. 특수교육학연구, 34(2), 29-71.
- 박승희(2002). 장애학생 교육과정적 통합을 위한 일반학교의 학교수준 교육과정 계획 모형. 특수교육학연구, 37(1), 199-235.
- 박승희, 강경숙(2003). 초등학교 학교교육운영계획서에 포함된 장애학생 통합교육 관련 내용분석. 초등교육연구, 16(1), 423-447.
- 이유훈, 김정진, 박정연(2000). 특수학급 교육과정의 편성과 운영. 경기: 국립특수교육원.
- 정주영(2003). 초등학교 통합학급의 정신지체아 교수적합화 과정 연구. 단국대학교 대학원 박사학위논문, 미간행.
- 정주영, 신현기(2003). 통합학급 내 정신지체 학생의 교수적 지원에 대한 특수학급 교사의 인식과 실제. 특수교육학연구, 38(2), 219-250.
- 정희섭(2003). 통합교육 장면에서의 교육과정 실행 방략. 대구대학교 대학원 박사학위논문, 미간행.
- Kochhar, C. A., West, L. L., & Taymans, J. M. (2000). *Successful Inclusion: Practical Strategies for a Shared Responsibility*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

一般学級における特殊教育対象児童への教育支援

(Supports for children with special needs in ordinary classrooms)

-Focused on Research Results-

カン・ギョンスク(国立特殊教育院 教育研究者)

1. インクルーシブ教育(交流教育)の展開

韓国のインクルーシブ教育は30年を越える歴史をもつが、一般学校におけるインクルーシブ学級に対する支援は未だに不十分である。まだしっかりとした準備が整っていないインクルーシブ教育は、障害児童に対する否定的な認識を若干一般児童に与えており(Kochhar, West, & Taymans, 2000)、また障害児童に対しても低い自尊心を形成させてしまう恐れがあるため、教員にはインクルーシブ教育を促進していく上で教育方法や協力方法に対する深い理解と努力が求められている。言い換えれば、インクルーシブ教育の必然性のみを議論していた段階から、各論レベルでの具体的方法を考案しなければならない段階に来ているといえる。

韓国では、1990年代初頭まで全日制の特殊学級より時間制の特殊学級の運営に力を入れながら、物理的なインクルーシブへの努力が推し進められ、90年代中盤には障害者に合ったプログラムの改善をはじめ、同学年との人間関係形成を重視したプログラムに多くの関心を傾けながら、社会的インクルーシブに関するプログラムが開発されてきた。さらに最近では、一般学校における教育課程へのアプローチを中心とした障害児童の教育課程のインクルーシブに、大きな関心を寄せている。障害児童の“意味のある”授業への参加は、インクルーシブ教育において最も重視される関心事といえる。物理的なインクルーシブ教育の水準から一歩進んで、教育課程の運営段階から教科授業における障害児童の意味ある参加がインクルーシブ教育の頂点とすれば、国の支援と教員たちの責務性もこのような段階から議論されなければならないだろう。

インクルーシブ教育を活性化させるために、政府レベルにおいては、インクルーシブ教育加算点の付与、特殊教育補助員の支援、一般教員を対象にしたインクルーシブ教育研修などの間接的支援は行なっているが、ここでは実際に学校現場で行われている内容を中心に述べていきたいと思う。まず国立特殊教育院事業を中心に、インクルーシブ教育を支援するために行われている研究・開発資料を紹介し、インクルーシブ教育における最良の事例(best practice)を挙げ、それによる変化要因と共に一般教員のインクルーシブ教育のための努力について観察し、特殊教員のインクルーシブ学級支援と協力の事例を提示していこうと思う。最後に、これからの一般学級におけるインクルーシブ教育支援のための政策支援において、インクルーシブ教育コーディネーターの必要性を提示した。

2. 国立特殊教育院におけるインクルーシブ教育支援研究および資料開発

国立特殊教育院では、インクルーシブ教育に関する研究(キム・ソンエ、チョン・テヨン、パク・ヒチャン 1997; カン・ギョンスク、クオン・テックワン、キム・スヨン、キム・ウンジュ、2000)を行なった後、協同学習を活用した教育課程の修正と協力指導プログラムの開発などに関するインクルーシブ教育支援資料を開発し、それらを普及していく研究を行ってきた(キム・ウンジュ、カン・ギョンスク、イ・サンス、イ・スッキャン、2001; カン・ビョンホ、ペ・ジョンア、ソン・ジョンミ、2002)。物理的なインクルーシブだけでは、実現が困難な障害児童の教育の質を向上させるためには、教育課程のインクルーシブがあまりにも切実だったからである。このような教育課程のインクルーシブに向けて、我が国では学校教育課程の編成や運営実行計画、調整による変化要因、あるいは学校レベルにおけるインクルーシブ教育支援関連の具体的研究(クオン・ヨハン、イ・マニョン、2002; パク・スンヒ、2002; パク・スンヒ、カン・ギョンスク、2003; イ・ユフン他、2000; チョン・ヒソプ、2003)や、教育課程の修正、或いは指導の修正(指導の適合化)のための研究が幾つかあるのはあるのだが(パク・スンヒ、1999; キム・ウンジュ、カン・ギョンスク、イ・サンス、イ・スッキャン、2001; チョン・ジュヨン、シン・ヒョンギ、2002; チョン・ジュヨン、2003; チョン・ジュヨン、シン・ヒョンギ、2003; イ・ユフン、キム・ギョンジョン、パク・ジョンヨン、2000)、インクルーシブ学級の教員が実際にインクルーシブ学級において障害児童と対する中で、どのように障害児童を支援しなければならないのか、実際に教科授業を進行する場合における授業内容や構造、方法などの変更をどのように試みればいいのかに対する適切な案内資料と実現のための具体的な手引きや実践のモデル、指針が開発されていなかった。

国立特殊教育院で行われた2000年「特殊学級における教育課程の編成と運営」という研究において、特殊学級における教育課程の効率的な編成・運営のための案を提示しながら、インクルーシブ学級と特殊学級との関係づくりに関する内容を扱った。しかし教育課程の修正において多様なモデルを提示するというよりは、手引きと実例を提示する水準にとどまり、多様なニーズを持つ障害児童に対応するための水準別・教科領域別の指導資料や教科教育課程修正のためのモデル開発に対する継続研究を提案していた。

また、2003年には「インクルーシブ学級運営における実態分析の研究」を通じて、幼・小・中学校のインクルーシブ学級において行われているインクルーシブ教育の実態や、現場の調査研究と面談研究を通じて現場の実情や内部状況を報告した。この研究では、インクルーシブ学級の教育課程に関する内容を一部扱ってはいたが、どのようにインクルーシブ学級が運営されなければならないのかというモデルや具体的な方法、質の管理面において議論されねばならないインクルーシブ教育の要素や項目に対しては扱わなかった。

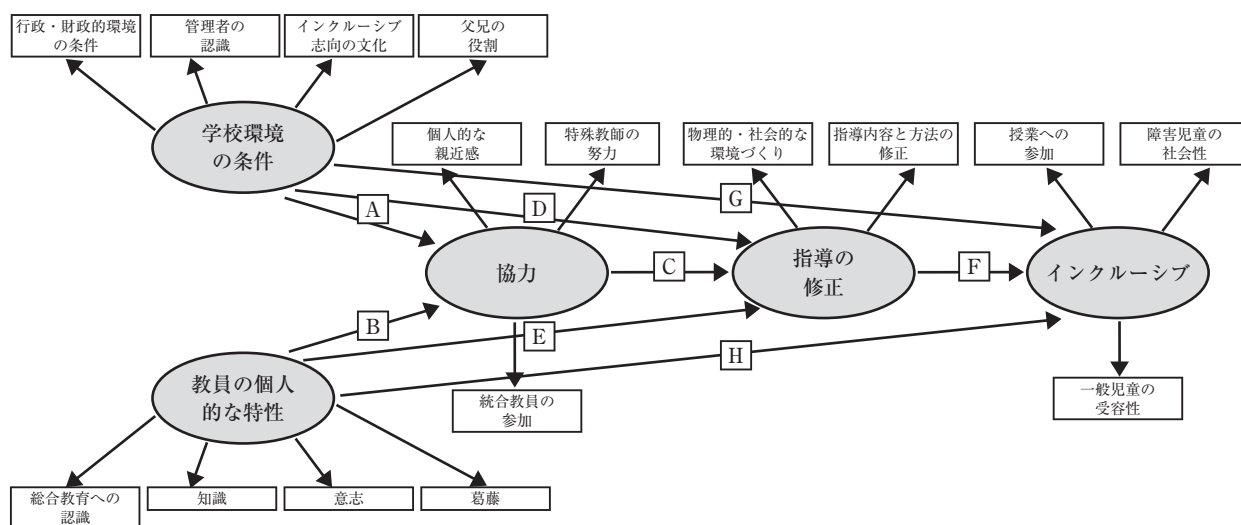
これに対し、国立特殊教育院ではインクルーシブ学級に焦点をおき、一般学校の教員がインクルーシブ場面において教科指導を行なう際に、“意味のある”参加ができるようにするため、現在、韓国のインクルーシブ教育現場における最良の事例を収集し、教科別・授業のモデル別に標準化した手順を準備し、授業場面において教員が実践的なアイデアを得られるようにするために、2005年「障害児童の教育課程インクルーシブのための教科別授業の適用方法に関する具体案—小学校の道徳、社会、科学の教科を中心に—」という研究を行なった。2006年には「小学校特殊教育対象児童のための3～6年生の教科別教育課程における運営資料」をCDとして開発し、全国の小学校に普及させ、今年2007年には「中学校と高校の生徒を対象としたインクルーシブ教育支援指導・学習資料」を開発している。

一方、情報運営課では、インターネットを通じて障害を理解する教育サイトやEラーニングのコンテンツを開発してエデュエイブルのサイトに掲載することにより、インクルーシブ教育環境にある障害児童のための社会的・教育課程支援のためのプログラムを提供している。

3. インクルーシブ教育の変化要因と一般教員によるインクルーシブ教育のための努力

1) インクルーシブ教育のモデル

次は、最良の事例のために構成された初期インクルーシブ教育におけるモデルとして、インクルーシブ学級の教員がインクルーシブを行なうための様々な変化要因の関係を中心に構成したものであり、教員間の葛藤要因を個人的な変化要因に含み、分析した研究内容である(カン・ギョンスク、2006)。



[図 1] インクルーシブ教育のための概念モデル

2)インクルーシブ学級教員の教育課程運営支援(指導修正)

障害児童が物理的なインクルーシブにとどまらず、社会的・教育課程的に意味のあるインクルーシブが行なわれるようにするために、インクルーシブ学級の教員が試みることのできるアプローチは様々だ。韓国におけるインクルーシブ学級の担当教員との面談内容を中心に、物理的・社会的な学級環境づくりや、積極的努力に基づいたより具体的で個別化された指導内容・指導方法の修正など、指導修正を詳しく見ると、次のとおりである。

(1)物理的・社会的環境づくり

- ① インクルーシブ学級の障害児童に役割(例：一人一役、清掃当番など)を与え、インクルーシブ学級の構成員と受け入れられ、共に生活できるように指導する。
- ②障害児童が授業時間内に一人で勝手に行動してはいけないことを一般児童と障害児童両方に強調しながら指導する。
- ③障害児童と一般児童の相互作用と交友関係がしっかり形成されるよう指導する。
- ④一般児童が障害児童に対して正しい認識と態度が持てるように、機会がある度に訓話をする。
- ⑤教育的な意図(一般児童の障害児童に対する好感度の形成、障害児童の自信の形成など)を持って、障害児童が成し遂げた事を一般児童の前でよく褒めるようにする。
- ⑥ 同学年のインクルーシブ学級の児童と同じ学校行事日程や時間割に従って、障害児童も学校行事や授業に参加するように取り組む。
- ⑦障害児童が特殊学級に行っている間でも、インクルーシブ学級に特別な行事(お誕生日会、特技自慢大会など)があれば、障害児童に連絡して必ず参加させるようにする。
- ⑧インクルーシブ学級の教員が担任しているインクルーシブ学級を非競争的で協力的な雰囲気の中で運営する。

(2)指導の内容と方法の修正

- ①一般教育課程の目標を障害児童に応じて修正・補完し、一般教育課程の核心目標に到達できるようにする。
- ②障害児童のために、授業時間の学習課題を短くてシンプルな段階に分けて提供する。
- ③家でする宿題(学習ドリル、日記など)を障害児童の水準に合うよう修正し、提示する。
- ④障害児童が与えられた学習課題を理解しているか、たびたび確認し、観察する。
- ⑤障害児童の理解を助けるために、詳しい説明をしたり、補足資料(視覚、聴覚などを使った多感覚的な様式のもの)を共に提示する。
- ⑥障害児童のために反復練習と実習を追加提供する。
- ⑦学習内容に関して、必要に応じて障害児童に合った個別の宿題ドリルや問題用紙を提供する。

- ⑧障害児童に対して、ノートの書き方や試験の受け方のような学習戦略を教える。
- ⑨特殊学級教員と協議して、インクルーシブ学級において一般児童と障害児童が協力できるように協同学習を活用する。
- ⑩マンツーマン指導、小グループ活動、独立課題の取り組み、全体指導などを適切に活用するよう考慮する。
- ⑪障害児童のために、電卓や録音教材など授業のための補助道具を利用する。
- ⑫一般児童が障害児童の学習を助ける役割(一般児童が先に書いた後に、障害児童がそれを見て書けるようにしてあげるなど)を担い、互いに共に勉強できるようにする「同学年指導」を活用する。
- ⑬学習能力が高い児童と低い児童を一緒にして、多様な水準のグループを作る。
- ⑭障害児童のために、彼らに応じたオルタナティブな形式(例：口述試験)を使ったり答える時間を長く与えたりする。
- ⑮障害児童のために、主要文章と中心内容を教材に書き表して使用する。
- (16)障害児童が一般学級でしっかり勉強できるように、座席の配置や照明、音、機材を利用した分かりやすい授業への環境づくりを行なう。

4. 特殊教員によるインクルーシブ学級の支援と協力の事例

1)インクルーシブ学級支援計画

通常の小学校に設置されている特殊学級では、障害児童の教育課程インクルーシブのために、教員間における様々な協力体制を構築している。ある例では、次のような年間計画の下、インクルーシブ学級教員と協力するための運営が行なわれている。

<表 1> インクルーシブ学級教員との協力のための運営計画(例)

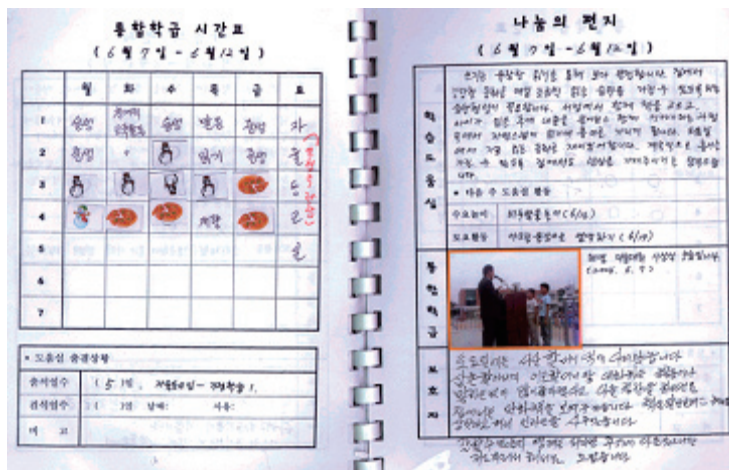
内 容	時 期	詳 細 内 容
児童の 情報提供 およびイン クルーシブ学級 支援のための 基礎調査	3月	① 3月初めの適用期間に、障害児童に対する事前情報を提供 ② インクルーシブ学級支援のための基礎調査 —教員を対象にした質問用紙、交友関係の調査、参観
IEP 協議	3月	① インクルーシブ学級教員と特殊学級教員との協議を通じてIEPの目

	9月	標を設定
週間計画 参考支援	毎週	<p>① 通常学級の週間計画を参考にして特殊学級の教員が支援できる方法を模索し、実施する。</p> <p>-予習指導、授業に関連した学習方法の指導</p> <p>-修正した学習資料の提供</p> <p>② 特殊学級の週間計画書をインクルーシブ学級の担任と父兄に知らせる。</p>
協力支援	毎月 2回 以上	<p>① インクルーシブ学級の教員と特殊教員との円滑な協議を行なうためにインクルーシブ通信を活用する。インクルーシブ通信の内容は次の通りである。</p> <p>-分かち合いの手紙:特殊教員とインクルーシブ学級教員、父兄間で円滑な意思疎通を行なうための通信</p> <p>-学期末評価：学期末に学習参加度、行動状況などを共に評価して作成</p> <p>-研修資料：毎月2回以上、障害児童の理解を助ける内容の研修資料を随時提供</p> <p>-インクルーシブ教員の研修：懇談会およびマンツーマンでの相談（相談記録を別添）</p>
修正した目標 と授業方法を 提示	随時	<p>① 障害児童がインクルーシブ学級授業に参加できるように教育課程の目標や方法を修正し、支援する。</p>
修正資料の 提示	随時	<p>① インクルーシブ学級授業に参加できるように資料を修正し提供する。</p>

2)分かち合いの手紙

通常の小学校にインクルーシブされた障害児童について、一般教員と父兄は児童の学校生活と学業の進展に関する情報を共有しなければならない。このような互いの意思疎通が

適切に行なわれれば、インクルーシブ教育はより成功裏に実現されるであろう。S 小学校では、学校生活全般に関する内容を記録し、週に一度その内容を父兄に知らせることによって、教育課程の運営全般に対する情報と内容を共有している。[図 2]の左側にある時間割に絵が描いてある時間は、特殊学級で授業をする時間を表している。



【図 2】 分かち合いの手紙 (2年生)

分かち合いの手紙とは…

児童がその週に学んだ内容や生活上の問題点、適応状況、来週の学習活動と準備物などの情報交換を行い、補助学級とインクルーシブ学級、家庭と学校の連係を通じて児童の教育をお互いに助け合おうという手紙です。児童がそれぞれの場所でどのように生活し学習しているのか、特殊教員とインクルーシブ学級の教員そして父兄が理解できる「自然の通り道」のようなものになることを信じています。記入は面倒で大変ですが、心暖かい関心と愛情の中で子供たちが少しでも明るい笑顔を見せてくれればという小さな願いから、ささやかですが大切なものをこの手紙にこめて下さることをお願いしたいと思います。

この「分かち合いの手紙」を通じて、ある特殊学級の児童が、アトピーがひどく苦勞していることを、保護者の書き込みにより知った特殊学級の教員が、“OO のアトピー脱出”、“OO の楽しいかけっこ”という通信をつくり、家庭と連係して食べ物と体重調節を行いながら、共に努力している姿も見られた。教員の創意工夫で活用されている「分かち合いの手紙」は、このように特殊学級の教員、インクルーシブ学級の教員、そして父兄が共に情報を交換し合いながら、互いに協力するという機能を忠実に果たしている。



[图 3] 分かち合いの手紙による家庭との [图 4] 分かち合いの手紙による家庭との
 連携の実例 1 連携の実例 2

以上、学校現場の実例を中心に、特殊教員の支援と教員間の協力、インクルーシブ学級における教育課程運営時の一般教員の役割について述べてきた。インクルーシブ教育を成功裏に運営するには、教員のインクルーシブ教育に対する肯定的な認識と態度が欠かせないであろう。またそのためにも、特殊教員への支援は必要不可欠であり、さらには一方的ではない一般教員と特殊教員間との相互協力が必須の要素となる。協力課程において大切なことは、相互協力の必要性を互いに感じ、協力の重要性に対する認識を共有することである。教員の相互間協力においては、互いの違いや問題点があればそれを認め合い、互いの共通点があればそれをより大きく伸ばしていく効率的なインクルーシブ教育への努力が必要である。インクルーシブ教育を成功へと導くための様々な方法と内容等が紹介され研究されてきているが、結局、インクルーシブ教育の行く末は、実際の教育現場においてどれだけチャレンジし、どれだけ努力するかにかかっていると思われる。

5. 一般学級におけるインクルーシブ教育支援のための今後の政策 支援

インクルーシブ教育の普遍化により特殊教育対象児童として選ばれ、幼稚園や小学校、中学校の一般学級にのみ配置されている児童は、2006年現在6,741人いるが、彼らは相変わらず一般学級のみの指導状況の中で、特殊教育支援をほとんど受けられずにいる状況にある。外国におけるインクルーシブ教育支援のための人員配置について見てみると、米国は各学校に特殊教員とは別に、特殊学級およびインクルーシブ学級の教員を配置し、一般学級に配置されている特殊教育対象児童へのインクルーシブ教育支援、校内のインクルーシブ教育プログラム開発を担当する **Inclusion Specialist** を配置している。イギリスでは、一般学級に登録している特殊教育対象児童のために、一般学校に特殊教育支援コーディネ

イターである SENCO(Special Education Needs Co-ordinator)を配置し、オーストラリアでも、一般学級に登録している特殊教育対象児童のために、特殊学級の教員とは別に Support Teacher を配置している。韓国では、一般学級にのみ在籍している特殊教育対象児童の支援のため、特殊教育を専攻した教員をインクルーシブ教育支援の専任担当教員として配置することが特殊教育の課題となっているため、韓国においては、現在準備段階にある特殊教育振興法の改正案および第 3 次特殊教育発展総合計画の主要課題として、インクルーシブ教育支援を専門的に担当する特殊教員の配置を検討している。特殊教員をインクルーシブ教育支援専任担当教員として配置するためには、彼らの資格と役割などをあらかじめ設定してこそ、インクルーシブ学級担当教員との葛藤や混乱を予防できるであろうと考えられる。これと関連して、特殊教員の養成システムの改善をはかるために、養成の方向性を提案するのも重要な課題といえるだろう。

<参考文献>

カン・ギョンスク、クオン・テックァン、キム・スヨン、キム・ウンジュ(2000)、三つの学校におけるインクルーシブ教育の運営事例、京畿：国立特殊教育院。

カン・ギョンスク、キム・ヒギユ、ユ・チャンスン、チェ・セミン(2005)、障害児童の教育課程インクルーシブのための教科別授業における適用方法に関する具体案－小学道徳、社会、科学の教科を中心に－、京畿：国立特殊教育院。

カン・ギョンスク(2006)、障害児童の一般小学校インクルーシブのための関連変化要因との関係モデル開発および検証－教育課程の運営を中心に－梨花女子大学博士学位論文、未刊行

カン・ビョンホ、ペ・ジョンア、ソン・ジョンミ(2002)、障害児童インクルーシブのための協力指導プログラム－小学算数の教科を中心に－、京畿：国立特殊教育院

キム・ソンエ、チョン・テヨン、パク・ヒチャン(1997)、インクルーシブ学級の効率的な運営方案、京畿：国立特殊教育院

キム・ウンジュ、カン・ギョンスク、イ・サンス、イ・スッキャン(2001)、障害児童のインクルーシブのための協同学習中心の指導－学習プログラム、小学校の社会科を中心に－、京畿：国立特殊教育院

キム・ウンジュ、クオン・テックァン、キム・ジョンギョン、パク・ヒョンオク(2003)、インクルーシブ学級における運営実態分析研究、京畿：国立特殊教育院。

クオン・ヨハン、イ・マニョン(2002)、特殊児童のための教育課程と授業、ソウル：図書出版特殊教育。

ノ・ソノク、カン・ギョンスク、キム・ジョンムン、オ・ユジョン(2006)、小学校特殊教育対象児童のための 3～6 年生の教科別教育課程における運営資料、京畿：国立特殊教育院

パク・スンヒ(1999)、一般学級にインクルーシブされた障害児童の授業の質向上のための指導修正の概念と実行方法、特殊教育学研究、34(2),29-71

パク・スンヒ(2002)、障害児童の教育課程インクルーシブのための一般学校における学校水準教育課程の計画モデル、特殊教育学研究、37(1),199-235

パク・スンヒ、カン・ギョンスク(2003)、小学校学校教育運営計画書における障害児童のインクルーシブ教育内容の分析、初等教育研究、16(1),423-447

イ・ユフン、キム・ギョンジン、パク・ジョンヨン(2000)、特殊学級教育課程の編成と運営、京畿：国立特殊教育院

チョン・ジュヨン(2003)、小学校インクルーシブ学級における精神障害児童への指導適合理化課程の研究、檀国大学大学院博士学位論文、未刊行

チョン・ジュヨン、シン・ヒョンギ(2003)、インクルーシブ学級における精神障害児童への指導支援に対する特殊学級教員の認識と実状、特殊教育学研究、38(2),219-250

チョン・ヒソプ(2003)、インクルーシブ教育における教育課程の実行方案、大邱大学大学院博士学位論文、未刊行

Kochhar,C.A.、West,L.L.& Taymans,J.M.(2000)、Successful Inclusion : Practical Strategies for a Shared Responsibility、Upper Saddle River、NJ:Prentice-Hall.

Presentation 2

JAPAN

Presentation 2 : 教育実践（学校・学級経営）
교육 실천(학교 및 학급운영)

小林 倫代／고바야시 미치오

教育相談部総括研究員

교육상담부 총괄연구원

インクルーシブな教育を目指した学校、学級経営の実際 —小学校の実践事例—

小林 倫代

1. はじめに

障害のある子どもが通常の学級で過ごすには、本人はもちろんのこと、在籍する学級の担任や保護者に対して様々な支援が必要になる。本稿では、養護学校から小学校に転校した自閉症児の学校生活と小学校の校内支援体制の変遷について整理する。

2. Yくんについて

(1) 生育歴

在胎 10 ヶ月、出生時の体重は 2140g。2 歳 2 ヶ月に病院で自閉的傾向を指摘された。2 歳 4 ヶ月から保育園に通い始め、並行して 4 歳児には週 1 日、5 歳児には週 3 日の割合で通園施設の生活訓練を受けた。小学 3 年生まで養護学校に通っていたが、小学 4 年生より地元の小学校通常学級に転校した。

(2) 発達の状況

本児が 8 歳 9 ヶ月時に行った遠城寺式乳幼児分析的発達検査の結果を表 1 に示す。

表 1 遠城寺式乳幼児分析的発達検査の結果

移動運動 2:9	手の運動 2:0	基本的習慣 2:6
対人関係 1:9	発 語 0:6	言語理解 1:6

日常生活動作は、介助の必要はないが、発語はなく、本児の意思の表出手段は、動作や身振りが主であった。しかし、一度通った道順は覚えているなど、視覚から入る情報の記憶力は良い様子がみられた。

3. Y君が転校するに当たって

本児が 3 年生の夏に保護者から、地域の学校に通わせたいという希望が出された。本児の状態から判断して、小学校の通常学級に通うことは難しいという養護学校の判断であったが、保護者の強い希望もあって、地元の小学校との居住地交流を行いはじめた。

次年度から転校することを前提として、10 月から地域の小学校への交流を開始した。交流中は、本児に養護学校の担任が付き添い、通常に行われている授業場面に参加した。本児にとって授業内容そのものの理解は難しかったが、養護学校の担任がそばについて、授業時間中に本児に適したプリント学習を行うなどして学級の活動の場ですごしていた。

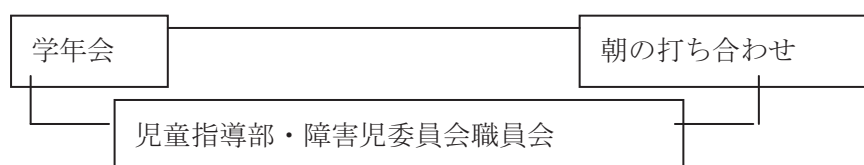
4. 取り組みの経過

1) 学校に慣れるための1年目(小学4年生)

(1)校内体制

Y君は養護学校から小学校の通常学級に転校し、前年度に居住地交流していたクラスに在籍した。担任も学級も前年度と同様であった。

本児に関係する校内分掌組織としては、「児童指導部・障害児委員会」が設置され、設置のねらいは「学校教育目標を具現化するために、個々をよく見つけ、早期に適切な指導を図るようにする」であった。活動内容には「学期に一度、職員会議の中で、学級担任が全職員に知って欲しいと判断した児童の様子について話し合う」という内容が示され、下図が示されていた。(学校要覧より)



ところが、この「児童指導部・障害児委員会」に本児の担任は所属していなかったため、実際には、学校生活における本児の対応に関しては、学年会で検討することが多く、この校内分掌組織が活用されず、校内全体で取り組むという状況には至らなかった。

しかし、本児に対して何の対応もしていなかったのではなく、学校としては、本児が在籍するクラスに週8時間、級外の3名の教師がクラスに入るように計画を立てた。しかし、支援計画が作成されず、その3名の教師の都合でクラスに入るため、本児にとっては見通しが持ちにくく、級外の3名の教師との関係もなかなか作ることができなかった。

(2)本児の様子・保護者の対応

年度当初から、保護者が本児とともにいる学校生活であった。前年度、交流をしていた時に養護学校の教師が行っていた役割を、保護者が担った形であった。級外の教師が入る授業も、保護者が本児についていた。そのため、級外の教師が本児と接する時間は十分にもてなかった。

本児は登校するとすぐに外に出て、泥遊びに興じることが続いた。教室に留まらず、授業中も廊下に出て、声をあげて走ることが多かったが、担任は授業をしていて直接的な対応は難しく、この際の対応も保護者が行っていた。そこで筆者は、本児の学校生活を送る上での1日のスケジュールを示したり、本児が行いたいことを示したりすることのできる写真カードとそれを貼るボードを用意することを保護者に依頼した。

2学期になると、本児は1日の学校生活の流れを把握しはじめ、保護者とともに保健係や給食当番を務めるようになった。

3学期には、本児がこれまで過ごしてきた小学校での生活、本児とやりとりをするための身振りや写真カードの使い方、転校をしてきた保護者の思い等を全校職員の前で話す場

を設けた。これは、小学校の全職員に本児のことや保護者の思いを知ってもらう機会となり、次年度につながるものとなった。

(3)まとめ

この年度の本児を取り巻く学校の体制を図示すると図1のようになる。組織としては児童指導部・障害児委員会が設置されていたが、日々の活動に関してこの分掌部が関与することは少なく、担任や学級の支援には、学年の教師や級外の教師が中心となっていた。

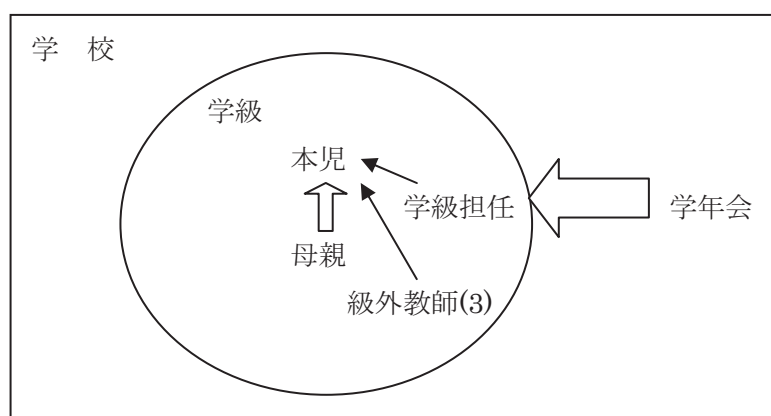


図1 本児をとりまく学級・学校（1年目）

本児と保護者は学校の生活を知り、それに慣れることが今年度の大きな目標であった。この目標は達成できたと思われるが、本児のそばには常に保護者がつき、本児を援助していた。そのため本児は保護者を頼り、担任、級外教師、級友との関係は成立しにくかったと考えられる。

この年度に残された課題として、本児を取り巻く学校の体制の在り方、本児が授業中に行う課題、学校における保護者の対応などがあげられた。

2) 学校生活を充実させる2年目（小学5年生）

(1)校内体制

この年度の校内の組織としては、「児童指導部（共同研究連絡協議会も含む）」に改組された。この分掌のねらいは、前年度のものに加えて「学級担任が一人で抱え込むことのないよう、協働の精神を啓発する」が示された。このねらいを受けて活動内容には「必要に応じて、毎月の定例職員会議に、学級担任が全職員に知って欲しいと判断した児童の様子を出し合う」という内容が示された。さらに「地域や関係諸機関との連携を図る」という関係機関の中には本研究所も明記された。（学校要覧より）

クラス替えがあり、担任が替わり、級外の教師1名が週11時間、本児に対応する事になり、特別活動室を利用して個別指導も実施された。この部屋は、本児が落ち着く場所、保護者が待機する場所としても活用された。

特記すべきことは、級外の教師が個別のかかわりを始め、校内での交流を行い始めた。

第1・第2学年の体育や第5学年の家庭を皮切りに、学校の全クラスの授業に本児と共に参加した。このことは、全校の教員、児童に本児のことを知ってもらう良い機会となった。

(2)本児の様子・保護者の対応

保護者は新学期当初、第4学年のときと同様に教室に入り、本児の側についていたが、特別活動室を保護者の控え室とし、級外の教師がつく時間帯は、本児から離れるようにした。本児も保護者が特別活動室にいることを理解し、特別活動室にいる保護者を拠点にしながらも、教室にいる時間帯が増えていった。

本児が泥遊びに行くときには、写真カードを担当に見せ、「行ってらっしゃい」と言われ、さらに黒板に貼って級友にも分かるようにしてから外に出るような手順を踏むことにした。

また、保健係の仕事を日直とともにやるようになり、毎朝、日直と一緒に保健室へ行き、欠席人数をボードに書くようになった。保健係の仕事を行うことでクラスの全ての級友が本児と共に保健室に行くことになり、級友との交流の場ともなった。これらの活動を続けることで、教室が本児の居場所として意識され始め、写真カードの使用によるやりとりは、教師だけでなく、クラスメートにもひろがっていった。学校生活の中では、授業中、廊下に出て奇声を発する行動が少なくなった。

(3) まとめ

この年度の本児とその学級をとりまく児童指導部と校内全体との関係を図示すると図2のようになる。前年度は、本児のいる学級を学年で支えていたが、今年度は担任が児童指導部会のメンバーとなり、本児についての話題を提案しやすい環境も整えられた。

また、担任も積極的に職員会議、分掌部会、学年会で本児の実態を話し、全校職員への理解と協力を求める様子がみられた。例えば、全校行事である運動会の参加の仕方については、保護者と共に競技に参加する予定であることなどの情報を、事前の連絡会で伝えていた。

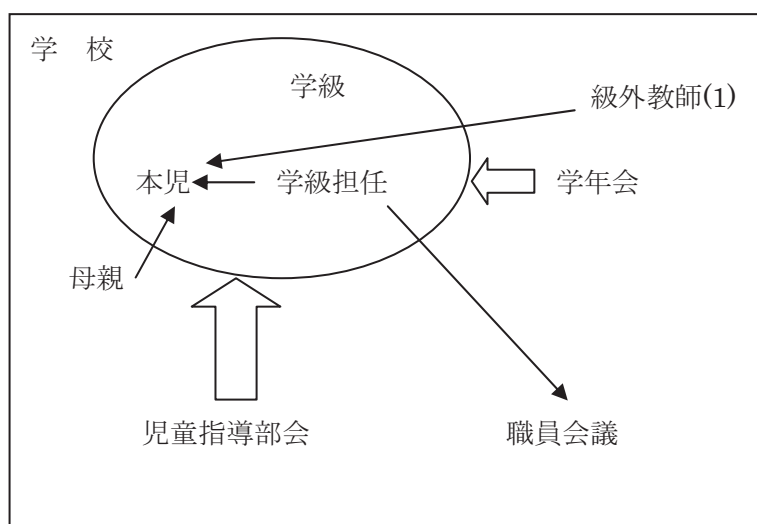


図2 本児をとりまく学級・学校（2年目）

3) 支援の輪が広がった3年目(小学6年生)

(1)校内体制

担任、クラスともに変わらず、進級した。級外の教師1名が理科2時間、家庭1時間、図工2時間の合計、週5時間、本児に対応する事になった。音楽専科の先生の授業に担任がクラスに入るなどして、学級に二人の教師がいる時間は週8時間であった。

(2)本児の様子・保護者の対応

本児が登校して保健系の活動を行った後は、プリント学習を行うか、泥遊びに行くかのどちらかを行う。泥遊びを行った場合は、2時間目の終わり近くになると担任が声をかけ、教室に戻り、プリント等の学習を行う。20分の間休みは、また外に出かけ、3時間目ははじまる時は、級友と一緒に学級に戻り、給食まで教室で過ごし、給食以降、掃除を含め午後の授業は、ほぼ教室で過ごす、という流れができあがった。また、遠足や校外学習も保護者がつかずに参加した。

一方、指導内容や指導方法をより本児のニーズに合わせるため、本児が転校前に通っていた養護学校に、授業中に行う教材や課題の提供を求めた。養護学校では求めに応じ、教材や課題を示すと共に、保護者に対しても相談する時間を設けた。

本児の学級での友人関係にも変化が見られ、これまで受け身的だった関係から、友達に対して不満を表したり、ふざけたりするような態度も見せるようになった。

(3)まとめ

この年度の児童指導部と校内全体との関係を図示すると図3のようになる。前年度は、本児のいる学級を児童指導部等で支えていたが、今年度は本児に限らず、学級で配慮を要する児童のことが児童指導部や職員会議で話題として提案しやすい環境になった。

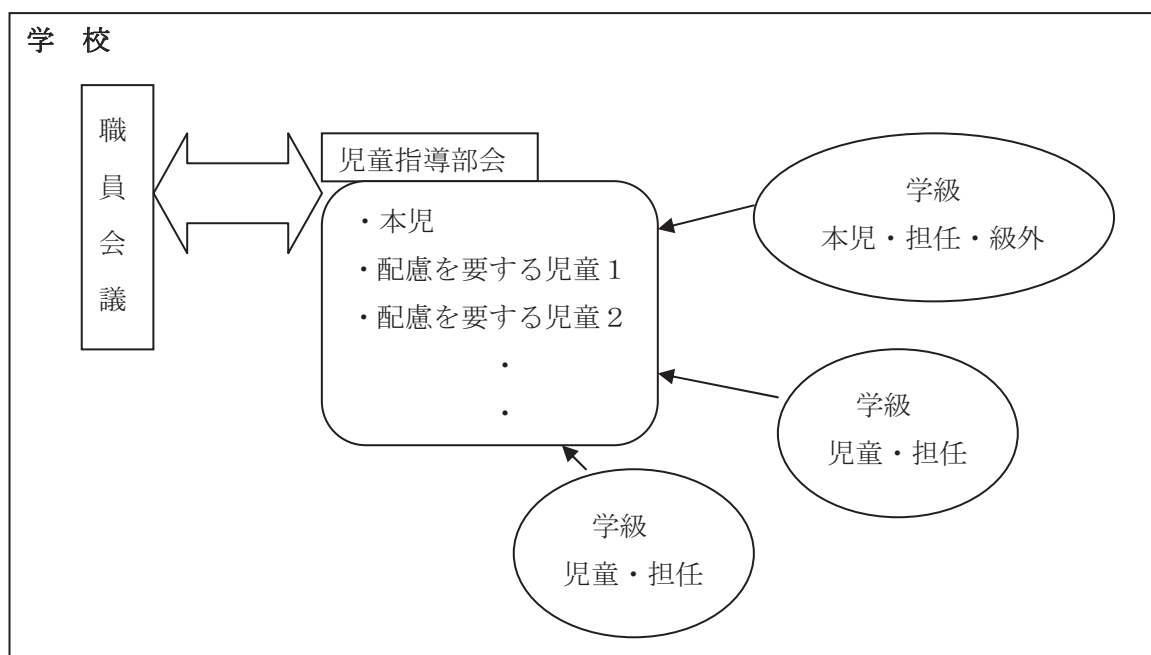


図3 本児を取り巻く学級・学校(3年目)

また、養護学校の教師が小学校を訪問し、本児と保護者に対応したことは、小学校の担任にとっても、本児や保護者にとっても心強かったと思われる。

5. 担当した教師の考え

本児を5年、6年で担任した教師は学級経営をするに当たり、次のような点に留意していた。

(1) クラスの中の一人

本児に障害があり保護者が付き添っていることにより、周囲はどうしても「特別」という見方や対応になってしまいがちである。しかし、あくまでも「30人の中の一人」であり、他の子どもと分けたり離したりして考えることがないように留意し、クラスの子どもにも「みんなと同じ5年2組の仲間」と話し指導していた。

担当当初は、学習活動や学校生活の多くの場面で、教師も子どもも本児に付き添っている保護者を介して本児に接していたため、クラスの一員であるというより交流に来ている友達という感覚が否めなかった。そこで、保護者には本児から離れたところで見守ってもらうようお願いし、教師や子どもが直接接するようにしていった。

また、可能な限り子ども達から本児に声をかけ、他の子ども達と一緒に活動していくようにし、本児自身にもクラスの子ども達にも仲間意識を持たせるように心がけていた。

(2) 障害について

一人ひとりの子どもには個性があり、それを尊重し伸ばすよう支援していかなければならない。本児の場合も本児の状態に合わせた指導や支援を考えるようにした。どの児童についても、他の子どもと比較せず、今その子どもが持っている力を引き出し伸ばすことによって、自信と意欲を持たせることができるように指導した。

(3) オープンにした学級経営

担任にとっては、障害児を担当したのは初めての経験であり、しかもこれまで学校で受け入れてきた子どもと障害の程度も違うため、手探りの状態で学級経営を進めていた。そこで、本児とクラスの様子や問題、担任としての考え、悩み等を学校の職員に話し相談することによって、周囲の人からの意見・助言・指導を得るようにした。さらに、クラスの子どもたちをはじめ保護者・教職員・関係機関の理解や協力を得るように心がけていた。

6. おわりに

障害のある子どもに特別な援助や配慮が大切なことはもちろんであるが、障害の有無にかかわらず、一人ひとりの子どもに応じた支援や配慮は必要である。特殊学級が設置されていないこの小学校では、障害児の転校を契機として、関係機関との連携や支援を受けながら、徐々に教師同士の協力体制が高まり、校内の支援体制が整えられ、全員の教職員が在籍するすべての子どもをみていく意識が高まっていったと考えられる。

文 献

- 1) 小林倫代・落合俊郎：事例7 ティームティーチングの実際、特別研究報告書「学習困難児の指導方法に関する実証的研究」、国立特殊教育総合研究所、1999.
- 2) 小林倫代・小磯敦子：自閉症児を受け入れた小学校での取り組み、プロジェクト研究報告書「通常学級において留意して指導することとなっている児童生徒に対する指導および支援体制の充実・整備等に関する研究」、国立特殊教育総合研究所、2002.

통합교육을 목표로 한 학교, 학급 경영의 실제
— 초등학교 실천사례 —

고바야시 미치요

1. 시작하며

장애를 가진 아이가 일반학급에서 지내기 위해서는 본인은 물론 소속 학급의 담임 교사와 보호자에 대해 다양한 지원이 필요하게 된다. 본 논문에서는 양호학교에서 초등학교로 전학한 자폐증아의 학교생활과 전학한 초등학교의 교내지원 체제의 변천에 대해서 정리한다.

2. Y군에 대해서

(1)출생력

10 개월의 임신기간을 채웠으며, 출생 당시 체중은 2.14kg. 만 2 살 2 개월 때 병원에서 자폐적 경향이 있음을 통보 받았다. 만 2 살 4 개월째부터 보육원에 다니기 시작하였으며 이와 병행하여 4 세 때는 주 1 일, 5 세 때는 주 3 일 비율로 지원시설 생활훈련을 받았다. 초등학교 3 학년까지 양호학교를 다녔으나 초등학교 4 학년부터 인근 초등학교 일반학급으로 전학하였다.

(2)발달 상황

Y 군이 만 8 세 9 개월째에 실시한 엔조지(遠城寺)식 영유아 분석적 발달검사 결과는 표 1 과 같다.

표 1 엔조지(遠城寺)식 영유아 분석적 발달검사 결과(Y군 만 8 세 9 개월 당시)

이동운동 2:9	손 운동 2:0	기본적 습관 2:6
대인관계 1:9	언어발성 0:6	언어 이해 1:6

일상 생활 동작은 도움이 필요 없으나, 말을 하지 않기 때문에 Y 군의 표출수단은 주로 동작과 몸짓이었다. 그러나, 한 번 지나간 길의 경로를 기억하는 등 시각을 통해 입수된 정보의 기억력은 우수한 양상을 보였다.

3. Y군의 전학 과정

Y 군이 3 학년이던 여름, 보호자로부터 인근 초등학교로 보내고자 한다는 요청이 있었다. Y 군의 상태로서는 초등학교 일반학급에 다니기 어렵다는 것이 양호학교의 판단이었으나 보호자의 강한 요청에 따라 인근 초등학교와의 거주지 교류학습을 실시하기 시작했다.

이듬해에 전학하는 것을 전제로 10 월부터 인근 초등학교와의 교류 학습이 시작되었으며, Y 군에게는 양호학교 담임 교사가 동행하여 일반학급의 수업에 참여했다. Y 군에게 있어서 수업내용 자체의 이해는 어려웠으나 양호학교의 담임이 함께 앉아 수업 시간 중에 Y 군에게 적합한 프린트 학습을 실시하는 등 동일한 학급 활동 공간 내에서 지내게 하였다.

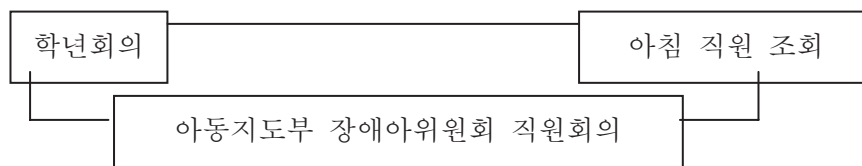
4. 경과 내용

1) 학교에 익숙해 지기 위한 1년차(초등학교 4학년)

(1) 교내체제

Y 군은 양호학교에서 인근 초등학교 일반학급으로 전학한 후 전년도 교류 학습반에 소속되었다. 담임교사와 학급은 전년도와 동일하다.

Y 군과 관련된 교내 업무 분장 조직으로서 「아동지도부 장애아위원회」가 설치되었으며 설치목적은 「학교교육 목표를 구현하기 위해 각 아동을 심도 있게 관찰하고 조기에 적절한 지도를 실시하도록 한다」였다. 활동 내용으로는 「한 학기당 1 번, 직원회의에서 담임교사가 전 직원이 알아두어야 한다고 판단한 Y 군의 상태에 대해 토론」한다는 내용이 명시되어 있으며, 아래 그림이 함께 명기되어 있다. (학교 요람 발췌)



하지만, 「아동지도부 장애아위원회」에 Y 군의 담임교사는 소속되어 있지 않았기 때문에, 실제 Y 군의 학교생활에 대한 대부분을 학년회의에서 검토하는 경우가 많았으며 Y 군과 관련된 교내 업무 분장 조직이 제대로 활용되지 못함으로 인해 교내 전체가 조직적으로 장애아에 대해 주의를 기울이는 상황에는 이르지 못했다.

그러나 Y 군에 대해 어떠한 대응도 하지 않았던 것은 아니며 학교로서는 Y 군이 속한 학급에 비담임교사 3 명이 주 8 시간 투입되도록 계획을 세웠다. 다만, 지원계획서가 작성되지 않아 비담임교사의 시간 사정에 따른 유동적 지원이 이루어지게 되고, 이는 Y 군으로서의 예측이 어려운 활동이었기에 3명의 비담임교사와 Y 군 간의 유대 관계형성은 좀처럼 쉽게 이루어지지 않았다.

(1) Y 군의 상태 및 보호자의 대응

학년 초기부터 보호자가 Y 군과 함께 학교생활을 하였다. 전년도 교류학습 당시 양호학교 교사가 담당하던 역할을 보호자가 맡게 된 형태였다. 비담임교사가 들어가는 수업에서도 보호자가 Y 군과 함께 있었기 때문에 비담임교사가 Y 군을 돌보는 시간은 충분히 확보되지 못했다.

Y 군은 등교하자마자 밖으로 나가 흠장난에 몰두하는 일이 계속되었다. 교실에 있지 않고 수업 중에도 복도에 나가 괴성을 지르며 달리는 일이 많았지만 담임교사는 수업 도중이었기 때문에 직접적인 대응이 어려워 이러한 상황에 대한 대응 역시 보호자의 몫이었다. 여기서 필자는 Y 군이 학교생활을 하는 데 있어 하루 동안의 일과표와 Y 군이 하고 싶은 일을 나타낼 수 있는 사진 카드와 카드를 붙일 보드를 준비하도록 보호자에게 의뢰했다.

2 학기가 되자 Y 군은 하루 동안 일어나는 학교생활의 흐름을 파악하기 시작하면서 보호자와 함께 보건부장 및 급식 당번 등을 담당할 수 있게 되었다.

3 학기에는 Y 군이 지금까지 지내 온 초등학교에서의 생활, Y 군과 대화하기 위한 몸짓과 사진 카드의 사용법, 전학을 희망하게 된 보호자의 생각 등을 전교 직원 앞에서 발표하는

시간을 가졌다. 이는 초등학교의 전 직원이 Y 군에 관한 사항들과 보호자의 생각을 이해하게 되는 기회가 되었을 뿐 아니라, 이듬 해를 위한 좋은 밑거름이 되었다.

(3)정리

이 해의 Y 군을 둘러싼 학교 체제를 그림으로 나타내면 그림 1 과 같다. Y 군을 위한 조직으로서 아동지도부 장애아위원회가 설치되어 있었지만 매일 매일의 활동에 관해 이 분장부서의 관여도는 낮았으며, 담임교사와 해당학급에 대한 지원은 같은 학년 교사 및 비담임교사가 중심이 되어 이루어졌다.

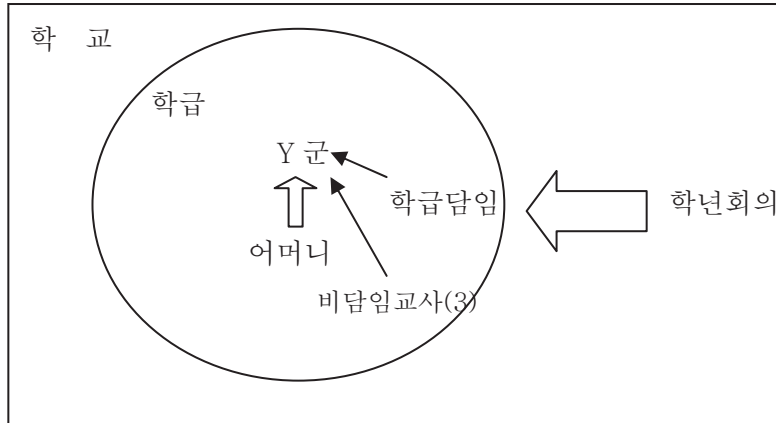


그림 1 Y 군을 둘러싼 학급·학교(1년차)

Y 군과 보호자에게 있어 학교생활을 배우고 학교생활에 익숙해 지는 것이 이 해의 큰 목표였다. 이 목표는 달성되었다고 생각되지만 항상 Y 군 옆에 보호자가 따라 다니며 Y 군을 도와주고 있었다. 이로 인해 Y 군은 보호자에게 의지하게 되어 담임교사나 비담임교사, 급우들과의 유대 관계 성립이 어려웠던 것으로 여겨진다.

이 해에 남겨진 과제로서 Y 군을 둘러싼 학교 체제의 제고, Y 군이 수업 중에 실시할 과제, 학교 내에서의 보호자의 역할 규정 등이 제기되었다.

2) 학교생활을 알차게 채우는 2년차 (초등학교 5학년)

(1)교내체제

이 해의 교내 조직으로서 「아동지도부(공동연구연락협의회도 포함)」가 새로이 조직되었다. 그 목적에는 전년도에 「학급 담임이 혼자서 고민하지 않도록 협동정신을 계발한다」는 점이 덧붙여졌다. 이 목적을 바탕으로 한 활동 내용에는 「필요에 따라 매월 정례 직원회의에서 담임교사가 전 직원이 알아두어야 한다고 판단한 Y 군의 상태에 대해 설명한다」라는 내용이 명시되었다. 더불어 「지역사회 및 여러 관련 기관과의 연계를 도모한다」는 항목 중 관련기관의 하나로 본 연구소도 명시되었다.(학교요람 발췌)

학급과 담임교사가 바뀌었으며, 비담임교사 1 명이 주 11 시간 Y 군을 돌보게 됨으로써 특별활동실을 이용하여 개별지도도 실시하였다. 이 교실은 Y 군이 안정되는 장소, 보호자 대기 장소로도 활용되었다.

특기할 만한 사항으로는 비담임교사가 개별적 관여를 시작하면서 교내 타 학급과의 교류를 실시하기 시작했다. 1, 2 학년 체육 및 5 학년 가정 수업을 시작으로 학교 내의 전

학급 수업에 Y 군과 함께 참가했다. 이 활동은 전교 직원 및 아동이 Y 군에 대해 이해하는 좋은 기회가 되었다.

(1) Y 군의 상태 및 보호자의 대응

보호자는 신학기 초, 4 학년 때와 마찬가지로 교실에 들어가 Y 군 곁에 앉아있었지만 비담임교사가 Y 군을 돌보는 시간대에는 대기실-특별활동실에서 기다리기로 했다. Y 군 역시 보호자가 특별활동실에서 기다리고 있음을 이해하고 특별활동실에 있는 보호자를 거점으로 하면서도 교실에 있는 시간대가 점차 늘어 갔다.

Y 군이 흠장난을 하러 나갈 때에는 사진 카드를 담임교사에 보여주고 “다녀 와”라고 허락을 받은 후, 칠판에 사진 카드를 붙여서 반 친구들도 알 수 있도록 한 뒤 밖으로 나가는 절차를 밟게 했다.

또, 보건부장 일을 보호자가 아닌 당번학생과 함께 하게 되면서 매일 아침 당번학생과 함께 보건실로 가서 결석자 수를 보드에 적었다. 보건당번 일을 담당하게 됨으로써 자연스럽게 학급 전체 학생들이 순서대로 Y 군과 함께 보건실을 갈 기회가 생겼고 이는 급우들과의 교류 기회가 되기도 했다. 이들 활동을 계속함으로써 교실은 Y 군이 생활하는 주요 장소로 의식되기 시작하였고, 교사 뿐 아니라 급우들과도 사진 카드를 사용한 의사소통이 이루어지기 시작했다. 학교생활 중에는 더불어 수업 중 복도로 나가 피성을 지르는 행동이 적어졌다.

(3)정리

이 해의 Y 군과 그 학급을 둘러싼 아동지도부, 교내전체와의 관계를 그림으로 나타내면 그림 2와 같다. 전년도에는 Y 군이 있는 학급을 학년에서 지원하는 형태였지만 이 해에는 담임교사 자신이 아동지도부 회의의 구성원이 되어 Y 군에 대한 화제를 제안하기 쉬운 환경도 마련되었다.

더불어, 담임교사도 적극적으로 직원회의, 분장부서회의, 학년회의에서 Y 군의 실태를 이야기하면서 전 교직원의 이해와 협조를 구하는 모습이 보여졌다. 예를 들어, 전교 행사인 운동회 참가 방법에 대해서는 보호자와 함께 참가할 예정이라는 정보 등을 사전에 연락회의에서 전달하곤 하였다.

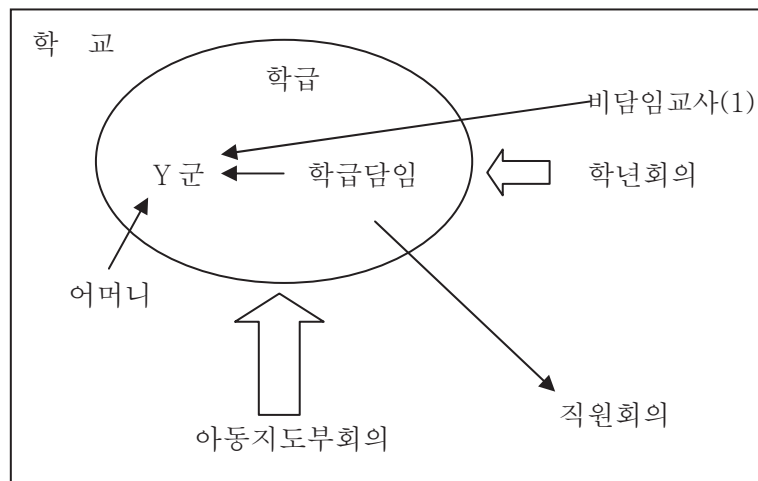


그림 2 Y 군을 둘러싼 학급·학교(2년차)

3) 지원 층이 다양해 진 3년차(초등학교 6학년)

(1) 교내체제

담임교사 및 학급 모두 학년 진급했다. 요리 2시간, 가정 1시간, 미술 2시간인 총 주 5시간 동안 비담임교사 1명이 Y군을 돌보기로 했으며, 음악 전임 선생님의 수업에 담임교사가 함께 참여하는 등 학급에 2명의 교사가 있게 되는 시간은 주 8시간이었다.

(2) Y군의 상태 및 보호자의 대응

Y군이 등교하여 보건부장 활동을 한 후에는 프린트물 학습을 실시하거나 흠장난을 하러 가는 중 한 가지를 실시하였다. 흠 장난을 하러 간 경우에는 2교시가 끝날 무렵에 담임교사가 불러 교실로 돌아와 프린트물 등으로 학습을 한다. 20분간의 중간 쉬는 시간에는 또 다시 밖으로 나가 3교시가 시작할 즈음에 반 친구들과 함께 반으로 돌아와서 급식 시간까지 교실에서 지낸 후, 급식 이후에는 청소를 포함한 오후 시간을 거의 교실에서 보내는 식의 흐름이 성립되었다. 이와 함께 소풍이나 교외학습 활동에도 보호자 없이 참가하였다.

한편, Y군 상황에 보다 적합한 지도내용이나 지도방법을 고안하기 위해 Y군이 전학 전 다니던 양호학교에 수업 중 사용할 교재와 과제 제공을 요청했다. 양호학교에서는 이 요청에 대해 교재와 과제를 제공함과 동시에 보호자를 위한 상담시간도 마련했다.

학급 내에서 Y군의 친구 관계에서도 변화가 보여지기 시작하여, 지금까지의 수동적인 관계를 벗어나 친구에 대해 불만을 표현하거나 장난을 거는 등의 태도가 보여지게 되었다.

(3) 정리

이 해의 아동지도부와 교내전체와의 관계를 그림으로 나타내면 그림 3 과 같다. Y군이 속한 학급을 아동지도부 등이 지원하고 있었지만 이번 해에는 Y군 뿐 아니라 교내 전체 학급을 대상으로 배려가 필요한 아동에 대한 내용들을 아동지도부 회의 및 직원회의에서 안건으로 제안하기 쉬운 환경이 되었다.

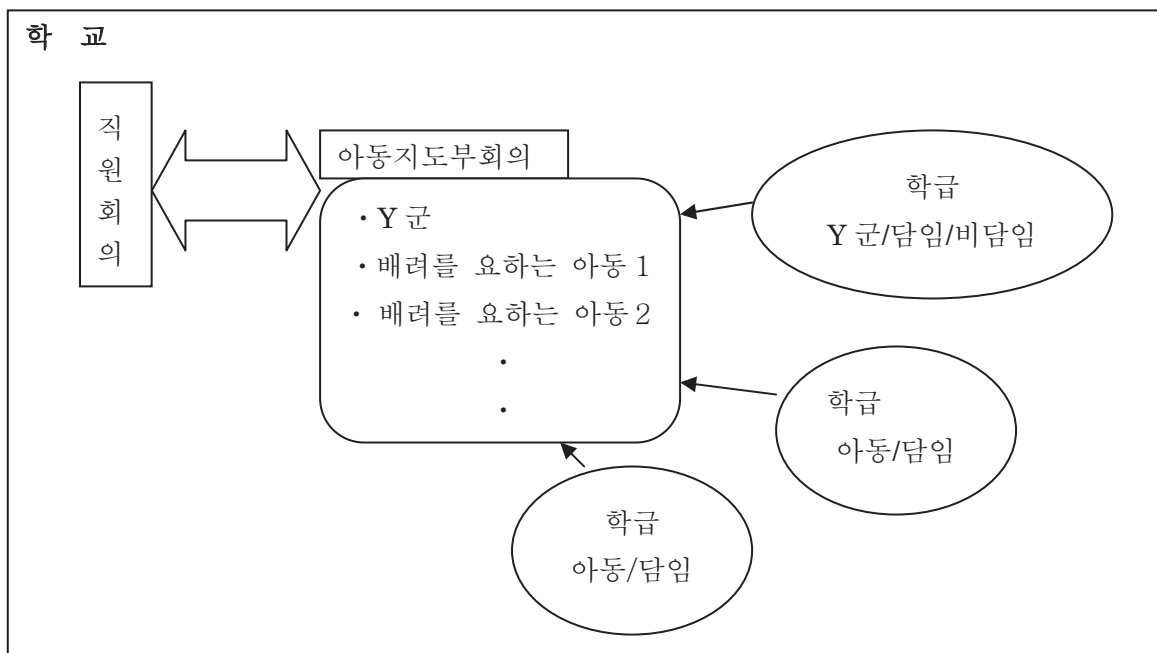


그림 3 Y군을 둘러싼 학급·학교(3년차)

또한, 양호학교 교사가 초등학교를 방문하여 Y 군과 보호자를 만난 점은 초등학교 담임교사는 물론 Y 군과 보호자 모두에게 있어 많은 의지가 되었을 것이라 생각된다.

5. 담당 교사의 의견

Y 군의 5 학년과 6 학년 담임 교사는 다음 항목들에 유의하여 학급을 운영하였다.

(1) 학급의 한 사람

Y 군에게 장애가 있어 보호자가 항상 곁에 따라다님으로 인해 아무래도 주위는 Y 군이 「특별」하다는 견해와 태도를 취하기 마련이다. 그러나, 어디까지나 「학급 30 명 구성원 중 한 사람」이며, 다른 아이들과 구분하거나 분리하여 생각하지 않도록 유의하면서 학급 아이들에게도 「여러분과 같은 5 학년 2 반 친구」라고 설명하며 지도하였다.

담임을 맡은 초기에는 학습활동이나 학교생활의 많은 부분에서 교사도 급우들도 Y 군 곁을 지키고 있는 보호자를 통해 Y 군과 접했기 때문에 학급의 한 사람이라기 보다는 교류학습을 위해 와 있는 친구라는 감각을 부정할 수 없었다. 이에 보호자에게 Y 군에게서 떨어져서 지켜보도록 부탁하고 교사와 급우들이 직접 Y 군과 접할 수 있도록 해 나갔다.

또한, 가능한 한 급우들이 먼저 Y 군에게 말을 걸어 Y 군이 친구들과 함께 활동할 수 있도록 함으로써 Y 군 스스로도 급우들과 동료의식을 가질 수 있도록 주의를 기울였다.

(2) 장애에 대해서

아이들 모두에게는 각자가 가진 개성이 있으며 이를 존중하고 그 개성을 신장시킬 수 있도록 도와주지 않으면 안 된다. Y 군의 경우에도 Y 군의 상황에 맞는 지도와 지원에 대해 생각하려고 노력했다. 어떤 아이든 다른 아이와 비교하지 않고 지금 이 아이가 가지고 있는 능력을 발굴하여 길러줌으로써 아이가 자신감과 의욕을 가질 수 있도록 지도하였다.

(3) 학급운영의 개방

본 담임교사에게 있어서 장애아를 담당한 것은 처음 해 보는 경험이였으며, 나아가 지금까지 학교에 온 아이들의 장애 정도가 모두 달랐기 때문에 학급 운영은 수박 겉 핥기 상태였다. 이에, Y 군과 학급의 상태 및 문제, 담임으로서의 생각과 고민 등을 학교 직원들에게 이야기하고 상담하면서 주변 사람들로 부터 의견, 조언, 지도를 구했으며, 반 아이들을 비롯한 보호자와 교직원, 관련기관의 이해와 협조를 얻기 위해서도 노력했다.

6. 마치며

장애를 가진 아동에게 특별한 도움과 배려가 중요하다는 점은 너무나 당연하지만, 장애 유무와 상관없이 아동 한 사람 한 사람에게 맞는 지원과 배려는 필요하다. 특수학급이 개설되어 있지 않았던 본 초등학교에서는 장애아의 전학을 계기로 관련기관과의 연계와 지원을 받으며 서서히 교사 간의 협력 체제를 쌓아가게 되고, 나아가 교내 지원체제가 정비되어 전 교직원이 모든 아동을 관심 있게 관찰하는 의식이 고양될 수 있었다고

생각된다.

문헌

- 1) 고바야시 미치요, 오치아이 토시로 : 사례 7 Team Teaching 의 실제, 특별연구보고서 「학습장애아의 지도방법에 관한 실증적 연구」, 국립특수교육종합연구소, 1999.
- 2) 고바야시 미치요, 고이소 아츠코 : 자폐증아의 입교를 시도한 초등학교의 노력, 프로젝트 연구보고서 「일반학급에서 유의하여 지도해야 할 학생에 대한 지도 및 지원 체제의 확충·정비 등에 관한 연구」, 국립특수교육종합연구소, 2002.

Presentation 3

KOREA

Presentation 3 : 지도실천 및 연구사례
指導實踐・研究事例

명 선옥 / 明 善玉

木浦任城 初等學校教頭

목포 임성 초등학교 교감

교육과정적 지원 프로그램 적용을 통한 통합교육 활성화

목포임성초등학교 교감 명선옥

I. 출발점

통합교육이 교육현장에서 성공하기 위해서는 통합학급에 특수교육요구학생을 단지 물리적으로 배치하는 것이 아닌 학생개인에게 적절한 교육적 서비스가 이루어져야 한다.

그러나 최근 들어 많은 특수교육요구학생들이 통합학급의 수업에 참여하게 되면서 통합학급 담임교사들은 교육과정을 운영하는데 이중적인 부담으로 교육에 대한 어려움을 느껴 전문적 지원을 요구하고 있으나 특수교육요구학생들이 통합학급에서 교육을 받음으로 해서 야기되는 문제에 대해서 어떠한 관점을 가지고 바람직하게 접근해 갈 수 있는 가에 대한 학교차원의 계획과 지침이 거의 없는 형편이어서 통합교육이라는 미명하에 특수교육요구학생들이 일반교육과정 중심으로 학생들 전체를 동질집단으로 간주하고 교수되는 수업 상황에 방치되고 있는 실정이다.

이러한 교육현장의 문제점 해결을 위해서는 첫째, 교육과정수정과 교수적 수정에 관한 일반 교사와 특수교사의 전문적 지원에 근거한 교사간의 협력체제 구축과 둘째, 일반 학생들과 특수교육요구학생들과의 교육적 상호작용을 촉진하는 학교차원의 지원이 절실하게 필요하다고 생각되어 국립특수교육원으로부터 통합교육에 대한 전문적인 교육과 지도를 받아 학습현장에 적용하였다.

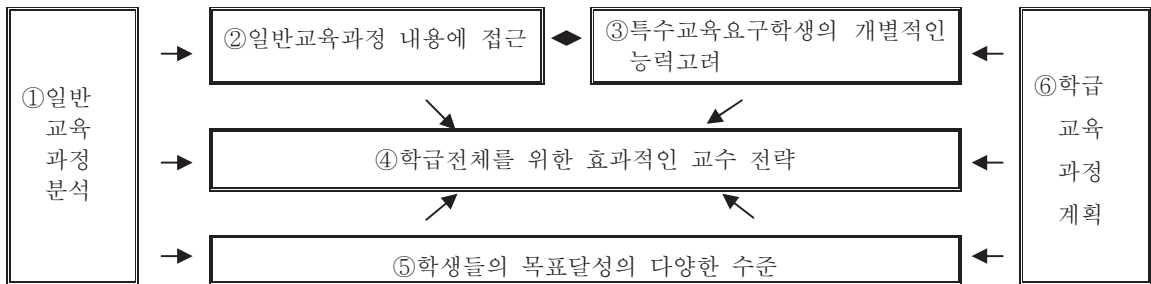
II. 통합교육을 위한 교육과정 수정

1. 교육과정 수정 절차

교육과정의 수정목표는 첫째, 특수교육요구학생의 교육과정적 통합을 증진하는 것이며, 둘째, 일반 학생들의 교육과정적 적합성을 증진하는 것이다.

이에 본교는 특수교육요구학생에게 무엇을 학습하게 할 것인지 전체 교육과정 내용을 결정하는데 있어 일반교육과정과 특수교육요구학생의 특별한 욕구를 병합시켰으며, 학생들에게 동일한 과제를 주되 성취할 목표 수준은 다르게 다음 과정을 거쳐 교육과정을 수정하였다.

【그림1】 교육과정 수정 절차



2. 수정 교육과정 작성

특수교육요구학생들의 일반교육과정 접근을 위해 각 교과목의 수정된 단원목표들을 학급수준에서 특수교사와 통합학급 담임 교사의 협력으로 교육과정적 통합을 이루면서 개별 학생의 욕구에 적합한 수업이 가능하도록 다음과 같이 수정 교육과정을 작성하여 적용하였다.

<표 1> 통합교육을 위한 2학년 1학기국어과교육과정수정 (예시)

일반 교육과정						김○규를 위한 수정된 지도 내용	
월주	단원	영역	차시	시수	주제(소제재)		지도내용
3	1	친하게 지내요 (25)	말듣	1/6	1	◎고운말의 좋은 점	◦ 고운말을 주고받을 때의 좋은 점 알아보기 ◦ 바르지 못한 말을 고운말로 고쳐 말하기
			말듣	2/6	2	◎고운말로 이야기 주고받기	◦ 고운말로 친구들과 이야기 주고 받기 ◦ 거친 말을 한 적이 있는 친구에게 고운말로 사과하기 ◦ 고운말로 친구들과 이야기 주고 받기

3. 교수내용의 수정

특수교육요구학생들의 통합학급의 수업에 참여하는데 개별화된 수정된 학습목표를 달성하기 위하여 수정교육과정의 내용과 최대한의 연관성을 지녀야 한다는 측면에서 교수내용을 수정하였으며, 또한 대안적인 내용을 첨가하여 개별학생에게 최적합한 교육 내용으로 수정하였으며, 박승희(이화여대, 2003)가 제시한 교수적 수정안의 내용을 참고하여 <표 2>와 같이 본교 실정에 맞게 작성하여 적용하였다.

<표 2> 통합교육을 위한 수학과 교수적 수정의 예

월	주	단원 (제재)	영역	소 단원	차 시	학습 과정	김○○를 위한 교수적 수정					
							일반학생의 학습활동	특수교육요구 학생의 학습활동	교수환경 수정	교수방법 및 학생활동	평가의 수정	
9	2	첫째 마당 생각의 열매를 모아	말 하 기 • 듣 기 • 쓰 기	1. 여러 가지 의견	2 /10	기본 학습	친구의 의견을 듣고 자신의 의견을 말하기	친구의 의견을 바른 자세로 듣고 내용을 말하기	교수환경 수정 교수 방법 교수 자료	<ul style="list-style-type: none"> 교수적 집단화 교수 활동 교수 전략 교수 자료 	<ul style="list-style-type: none"> 1:1 교수 또래도우미학습활 동,모듬활동 1:1 교수에 의해 친구들의 의견을 듣고, 이야기를 하기를 선생님과 놀이하기로 수정 1:1 교수에 의해 여러 그림자료 중 골라 말로 표현 	IEP 수행 수준 점수화

4. 학습내용의 제시 전략의 일환으로 교과서 내용 수정

학습양식에 따른 학습내용의 차별화는 학습내용의 수준을 높이거나 낮추는 문제가 아니라, 학습내용의 제시방식을 학생들의 학습양식에 부합되게 제공함을 의미한다. 학생들의 발달수준에 맞는 표상형식(작동적, 영상적, 상징적 양식)을 사용하면 어떤 교과내용도 그 내용의 지적 성격에 충실하게 가르칠 수 있다는 이론을 토대로 특수교육요구학생의 학습양식과 능력에 맞추어 교과서 내용을 수정 하였다.

5. 협력교수 실시

본교에서는 통합학급에서 특수교사와 일반교사가 협력해서 수업하는 2 교사제 협력교수 실시를 원칙으로 하였으며, 운영 방법은 다음과 같다.

첫째, 특수교사의 주당 수업 시 수를 확정하였다.

둘째, 각 학년별로 배치되어 있는 특수교육요구학생의 특성에 따라, 수업 할 과목과 시간 수, 또래도우미 활용, 특수보조원 활용 등 수업 형태를 결정 하였으며, 2 교사제 협력교수 실시 학급에서는 협력교수 과목과 시간 수를 결정하였다.

셋째, 2 교사제 협력교수가 이루어지는 통합학급의 수업진행에서 교과와 수업내용에 따라, 혹은 같은 수업 속에서도 수업의 진행 상황에 따라 그 역할이 달라질 수 있도록 하였으며, 2 교사제 협력교수가 이루어 지지 않는 통합학급에서는 특수교육보조원이나 또래도우미를 활용한 협력학습을 하도록 하였다.

6. 또래 친구 동아리 지원망 구성을 통한 교육적 상호작용을 촉진

특수교육요구학생이 일반학급에 통합되어 있더라도 일반학생과의 직접적인 접촉 없이는 교육적 상호작용이 이루어지지 않는다. 이에 특수교육요구학생과 일반학생의 교육적 지원관계를 향상시키기 위해서는 또래와의 사회적 관계 형성은 그 자체가 중요한 목적이면서도 동시에 다양한 가치 있는 역할, 활동, 그리고 환경에 참여하게 하는 중요한 지원 수단이다. 이러한 측면에서 본교에서는 또래 친구 동아리프로그램을 구안하여 운영하였다.

<표3>또래친구동아리지원망 활동 내용

활동영역	활 동 내 용
학교 내	아침자습 함께 하기, 당번활동 함께 하기, 밥 같이 먹기, 짝을 선택하여 활동할 때 짝이 되기, 심부름 같이 하기, 음악실, 과학실 갈 때 같이 가기, 같은 클럽에서 활동하기, 알림장 같이 쓰기, 쉬는 시간에 같이 놀기, 청소같이 하기, 우유 같이 가지러 가기
지역사회	놀이터 및 슈퍼에 함께 가기, 오락실에 함께 가기, 교회에 함께 가기
친구 집	친구 집에서 숙제하기, 생일 축하하기, 친구 집에서 게임, 텔레비전, 비디오 같이 보기, 친구 집에서 간식 먹기

7. 학년별 교과서 분석을 통한 또래 친구 동아리 장애체험활동 전개

나와 다른 사람을 이해하며 적극적으로 배려하는 마음을 기르기 위해 전 학년 교과를 분석하여 교육과정과 연계된 활동내용을 선정하여 전교생을 대상으로 장애체험활동을 전개 하였다.

<표 4> 교과서에 제시된 장애체험 활동

교과명	학년,학기,쪽수	주요학습활동	장애 영역
즐거운	1(78)	• 눈을 가리고 물건을 알아 맞추는 감각놀이	시각장애
슬생	1-1(31-33)	• 눈을 가리고 여러 가지 놀이 후 불편한 점 이야기하기	시각장애
슬생	1-1(32 쪽)	• 귀를 막고 여러 가지 놀이를 한 다음 소리가 들리지 않을 때의 불편한 점에 대한 이야기를 나누는 활동	청각장애
도덕	3-2(43 쪽)	• 교통사고를 당한 환자 체험 활동	지체,시각장애
	6(93-94 쪽)	• 여러 장애인의 어려움을 체험하고 그들을 위한 배려	지체,시각장애
생활의 길잡이	4-1(96-97)	• 눈이 보이지 않는 친구와 다리가 불편한 친구의 처지를 체험해 보고 느낌을 말하는 활동	지체,시각,청각장애
	6(87)	• 장애인의 처지에서 체험해 보고, 어떤 배려를 해야 하는 지 생각해 보는 활동	지체,시각,청각,언어장애

Ⅲ. 운영의 성과

첫째, 일반교사와 특수교사간의 협력관계 형성으로 특수교육요구아동에 대한 이해 및 교육과정에 대한 전문성이 향상되었으며, 통합교육에 대한 부정적인 사고의 틀을 바꾸는 계기가 되었다.

둘째, 또래 친구동아리 활동을 통하여 특수교육요구학생들은 사회성발달과 부적응 행동이 감소하였고, 일반학생들은 특수교육요구학생에 대한 긍정적인 사고와 인간관계를 형성하였고, 아울러 자신의 세계를 성찰하고 스스로를 발전시키는 계기를 마련하게 되었다.

셋째, 일반교육과정과 연계한 교육과정과 협력교수 적용으로 특수교육요구학생들의 일반학생과 함께하는 수업에 대한 자신감 및 소속감을 갖게 되어 학습력이 신장되었다.

IV. 마치며

통합학급에서 일반교육과정 중심으로 이루어지는 수업 시간에 특수교육요구학생이 물리적으로 실제 하면서 어떻게 활발히 학습에 참여할 수 있는가?

통합학급 수업에 어떤 형태와 수준으로 참여하면 과연 그들의 교육이 적합하다고 할 수 있는가?

특수교육요구학생의 교육은 더 이상 일반학급 교육으로부터 분리될 수 없는 것으로 통합교육을 위한 지원과 책임성(같은 공간에 두 명 이상의 교사가 공존하는 협력교수 실행)에 대하여 모든 교사들에게 공유 되고 있는가?

통합교육이 환상이라고 생각하고 있는 대부분의 일반교사들의 인식 개선을 위한 교육이 국가적인 차원에서 계획적으로 이루어지고 있는가? 우리 모두 생각해 볼 일이다.

3년에 걸친 완전통합교육을 실시하면서 느낀 점은 통합교육은 국가적인 지원, 교원, 학부모, 학생, 지역사회의 이해와 협력의 수레바퀴가 함께 굴러 돌아가야 모든 학생이 함께 행복한 학교 교육이 가능함을 조심스럽게 제기해 본다.

教育課程への支援プログラム適用を通じた

インクルーシブ教育の活性化

木浦イムソン小学校 教頭 ミョン・ソンオク

I. 出発点

インクルーシブ教育が教育現場で成功するためには、インクルーシブ学級に特殊教育対象児童をただ物理的に配置するのではなく、児童個人個人に見合った適切な教育的サービスが形成されなければならない。

しかし最近になり、多くの特殊教育対象児童がインクルーシブ学級の授業に参加するようになる中で、インクルーシブ学級の担任教員は教育課程の運営による二重の負担により教育に対する困難を感じ、専門的なサポートを求めているが、特殊教育対象児童がインクルーシブ学級の教育を受けることにより引き起こされる問題に対して、どのような観点を持ってアプローチしていくか学校次元での計画と指針がほとんどなく、インクルーシブ教育という美名の下、一般教育課程を中心に児童全体を同質集団として捉え指導していく授業の中に 特殊教育対象児童が放置されてしまっているのが実情だ。

このような教育現場の問題点を解決するために、第一に、教育課程および指導の修正に対する専門的支援を通じた一般教員と特殊教員間における協力体制の構築、第二に一般児童と特殊教育対象児童との教育的相互作用を促す学校レベルでの支援が切実に求められていると考えられ、国立特殊教育院からインクルーシブ教育に関する専門的な教育と指導を受け、それらを学習現場に適用した。

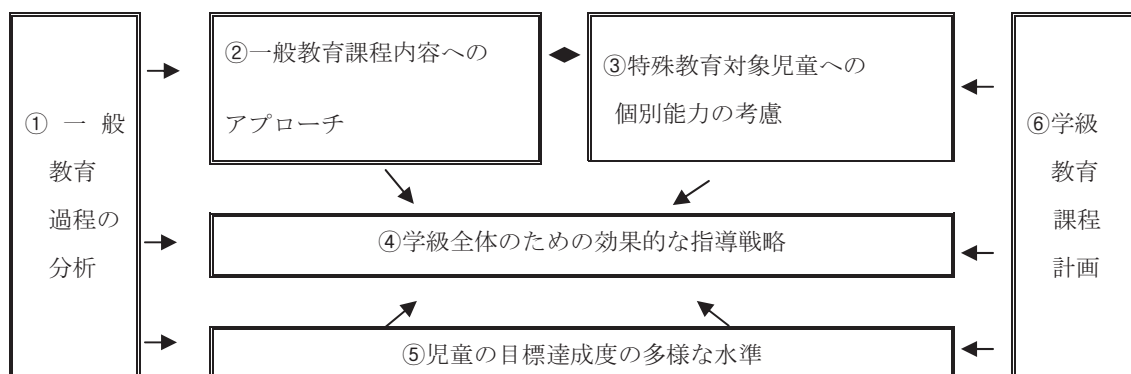
II. インクルーシブ教育のための教育課程の修正

1. 教育課程の修正手順

教育課程の修正目標は、第一に特殊教育対象児童の教育課程のインクルーシブ化を進めること、そして第二に一般児童の教育課程の適合性を進めることであった。

これに対し、本校は特殊教育対象児童に何を学習させるのか教育課程の全体内容を決定するにあたり、一般教育課程と特殊教育対象児童の特別なニーズを組み合わせ、児童達に同じ課題を与えるが、達成目標の水準は別々に設定し、次のような過程を経て教育課程を修正した。

【図1】 教育課程の修正手順



2. 修正教育課程の作成

特殊教育対象児童の一般教育課程へのアプローチのために修正した各教科単元の目標を学級レベルにおいて特殊教員とインクルーシブ学級の担任教員の協力の下、教育課程のインクルーシブをはかりながら個々の児童のニーズにかなった授業が行えるよう次のような修正教育課程を作成し適用した。

<表 1>インクルーシブ教育のための2年生1学期 国語科教育課程修正(例示)

一般教育課程							キム・Oギュ君のための 修正指導内容	
月	週	単元	領域	時割	時数	主題(小題材)		指導内容
3	1	仲良く しようよ (25)	話すこと 聞くこと	1/6	1	◎きれいな言葉 遣いの良い点	◦きれいな言葉を交わした時の 長所を探す	◦間違った言葉をきれいな言葉に直して話してみる
			話すこと 聞くこと	2/6	2	◎きれいな言葉 遣いで話をする	◦きれいな言葉で友達とのやりとり ◦荒い言葉遣いで話した児童にきれいな言葉で謝らせる	◦きれいな言葉で友達と話のやりとりをする

3. 指導内容の修正

特殊教育対象児童のインクルーシブ学級への授業参加のために修正された個々の学習目標を達成するために、修正教育課程の内容と最大限の関連性を持つべきだという側面から指導内容を修正し、一方で、代案内容を付け加えて個々の児童に合わせた教育内容に修正し、朴スンヒ(梨花女子大、2003)が提示した指導修正案の内容を参考にして<図 2>のように本校の実情に合ったものを作成し、適用した。

<表 2>インクルーシブ教育のための数学科指導の修正例

月	週	単元 (題材)	領域	小 単元	時 割	学習 過程	キム・〇〇君のための指導の修正					
							一般児童の 学習活動	特殊教育対象児 童の学習活動	指導環境の 修正	指導方法および 児童活動	評価の 修正	
9	2	第の ひろば 考 え の 実 を 集 め て	話 す こ と ・ 聞 く こ と ・ 書 く こ と	1. 様々 な 意見	2 /10	基本 学習	友達の 意見を しっかり 聞いて 自分の 意見を 話す	友達の意見を しっかりと した 姿勢で 聞いて、 その内容を 話す	教 授 方 法	指導の 集団化 指導 活動 指導 戦略 指導 資料	・マンツーマンでの 指導 同学年児童が務め る補助サポーター の学習活動、あら ゆる活動 ・マンツーマンでの 指導 ・「友達の意見を 聞いて話す」とい う内容を「先生と 一緒に遊ぶ」に修 正 マンツーマンで教 える 色んな絵を見せ、 その中で選んだ ものを言葉で表 現してみる。	IEP 進行 レベル 点数化

4. 学習内容提示戦略の一環としての教科書内容の修正

学習様式にともなう学習内容の差別化は、学習内容水準が高いのか低いのかという問題ではなく、学習内容の提示方式を児童の学習様式に見合うよう提供することを意味する。児童の発達水準に合わせた表象形式(動作的、映像的、象徴的様式)を使用すれば、どんな教科内容でもその内容を忠実に教えられるという理論を土台に、特殊教育対象児童の学習様式と能力に合わせて教科書内容を修正した。

5. 協力指導の実施

本校では、インクルーシブ学級において特殊教員と一般教員が協力して授業を行う 2 教員制に基づく協力指導の実施を原則にしており、運営方法は次の通りである。

第一に、特殊教員が行う 1 週間あたりの授業数を確定する。

第二に、各学年ごとに配置されている特殊教育対象児童の特性に応じて、授業を行う科目と時間数、同学年児童が務める補助サポーターの活用、特殊補助員の活用などの授業形態を決定し、2 教員制にもとづく協力指導体制を実施している学級においては、指導協力科目と時間数を決定した。

第三に、2 教員制の協力指導が行われるインクルーシブ学級の授業進行においては、教科と授業内容に応じて、もしくは同じ授業の中でも授業の進行状況によって、その役割が変更できるようにし、2 教員制の協力指導が行われないインクルーシブ学級では、特殊教育補助員や同学年児童が務める補助サポーターを活用した協力学習を行うようにした。

6. 同学年児童による補助サポーター支援網の構成を通じた教育的相互作用の促進

特殊教育対象児童が一般学級にインクルーシブされていても、一般児童との直接的な接触なしに教育的相互作用を形成するのは難しい。これに特殊教育対象児童と一般児童の教育的支援関係を向上させるためには、同学年の児童との社会的関係の形成はそれ自体が重要な目的となるが、それと同時に多様な価値ある役割、活動、環境に参加させる重要な支援手段でもある。このような側面から本校では同学年児童で構成する活動プログラムを立案し、その運営を行なった。

<図 3> 同学年児童による活動支援網の内容

活動領域	活動内容
校内	一緒に朝の自習を行う、一緒に当番活動をする、一緒にごはんを食べる、ペアになって動く時は同じペアになる、一緒にお手伝いをする、音楽室や理科室に行く時に一緒に移動する、同じクラブで活動する、一緒に連絡帳を書く、一緒に休憩時間に遊ぶ、一緒に掃除をする、一緒に牛乳をもらいに行く
地域社会	一緒に公園やスーパーに行く、一緒にゲームセンターに行く、一緒に教会に行く
友人の家	宿題を友達の家でする、誕生日をお祝いする、友達の家でゲームをする、一緒にテレビやビデオを見る、友達の家でおやつを食べる

7. 学年別教科書分析を通じた同学年児童の障害体験活動の展開

自分と異なる人々を理解し、思いやりをもてる心を積極的に養うために、全学年の教科書进行分析し、教育課程と関連した活動内容を選定し、全校生を対象に障害体験活動を展開した。

<図 4> 教科書に提示された障害体験活動

教科名	学年,学期,ページ数	主な学習活動	障害領域
楽しい生活	1年生(78ページ)	•目を閉じて、その物が何かを当てる感覚遊び	視覚障害
すばらしい生活	1年生1学期 (31～33ページ)	•目を閉じて遊んだ後、何が不便だったかを話し合う	視覚障害
すばらしい生活	1年生1学期 (32ページ)	•耳をふさいで遊んだ後、音が聞こえなくなった時に、どこに不便を感じたか話し合う活動	聴覚障害
道徳	3年生2学期 (43ページ)	•交通事故の被害にあった患者の体験活動	運動・視覚障害
	6年生 (93～94ページ)	•色々な障害者の大変さを体験し、障害者に対する思いやりの心を養う	運動・視覚障害
生活の手びき	4年生1学期 (96～97ページ)	•目の不自由な友達と足の不自由な友達の立場を体験してみて、その感想を話す活動	運動・視覚・聴覚障害
生活の手びき	6年生(87ページ)	•障害者の立場から体験したことを通じて、どんな配慮ができるのか考えてみる活動	運動・視覚・聴覚障害

Ⅲ. 運営の成果

第一に、一般教員と特殊教員間の協力関係の形成により、特殊教育対象児童に対する理解や教育課程に対する専門性が向上し、インクルーシブ教育に対する否定的な考えの枠組みを変えていく契機になった。

第二に、同学年児童との活動を通じて、特殊教育対象児童に社会性の発達と不適応行動の減少が見られ、一般児童は特殊教育対象児童に対して肯定的な考えを持つようになり、

彼らとの人間関係を形成することで、自らの世界を省みて自分を発展させていくきっかけとなった。

第三に、一般教育課程と連係した教育課程と協力指導の適用をはかることで、特殊教育対象児童が一般児童と授業を共に受けることによって自信や所属意識をもつようになり、学習能力も向上した。

IV. 終わりに

インクルーシブ学級において一般教育課程中心に行われる授業時間に、特殊教育対象児童が実際にどのように活発に学習に参加できるのか。

彼らがインクルーシブ学級の授業にどのような形態と水準で参加すれば、彼らに適した教育だといえるのか。

すべての教員が、特殊教育対象児童の教育を一般学級教育から切り離して考えることができないものとして捉え、インクルーシブ教育のための支援と責任性(同じ空間に二名以上の教員が存在する協力指導体制の実行)の意識を共有しているのか。

ほとんどの一般教員がインクルーシブ教育は幻想だと思ってしまう認識を改善していくという教育が政府レベルで計画的に行われているのか。

これらは、私たち全員が考えていかねばならない課題である。

3年間にわたる完全インクルーシブ教育を実施しながら感じた点は、インクルーシブ教育は国家的な支援、教員、父兄、児童、地域社会の理解と協力の水車が共に回ってこそ、すべての児童が共に幸せな学校教育を受けられるということを注意深く提起していきたい。

Presentation 3

JAPAN

Presentation 3 : 指導実践・研究事例
지도실천 및 연구사례

海津 亜希子 企画部研究員
카이즈 아키코 기획부 연구원

玉木 宗久 教育支援研究部研究員
다마키 무네히사 교육지원연구부 연구원

研究の概要

学習，特に算数に顕著なつまずきのある子どもに対して，通常の学級の担任教師が個別の指導計画を作成し，それに基づいた支援を通常の授業内で行った結果，対象の児童だけでなく，教員自身，さらにはクラス全体に変容がみられた。

目的

通常の学級において，特別なニーズのある子ども（特に学習面）への支援とその効果について追究する。

方法

特別な教育ニーズを訴えた子どもは，小学校6年生の児童（B）。担任教師は，教職歴20年で，特殊教育経験のない者である。児童Bは，校内委員会，専門家チームにおいて評価が行われた結果，LD（学習障害）と判断された。心理および学力アセスメントの結果，児童Bは全般的な知的発達に遅れはなく，言語的な情報を処理する能力も良好であったが，空間操作能力，短期記憶能力について弱さがみられた。

そこで，担任教師は外部の専門家らからコンサルテーションを受け，児童Bの個別の指導計画を作成した。個別の指導計画に挙げられた目標は，児童B特有のものであったが，その目標を達成するための支援は通常の授業内で行われた。

結果

個別の指導計画で述べられた「支援」に関する内容では，当初，「子どもの得意（不得意）なことを考慮して提供された支援」が約40%であったのに対し，最終的には約90%にまで上昇した。同様に，「支援を考える際，用いる課題・教具・教示などについても言及している」様子が，前半では約50%だったのに対し，後半では約80%まで上昇し，より具体的な個別の指導計画に変化した。

あわせて、個別の指導計画を作成した感想を担当教師にインタビューした。「あなたが個別の指導計画に基づいて行った支援でよかったと思われるものは？」という問いには、「身近な題材を取り上げたこと／具体物を使用したこと／例示する数を簡単にしたこと／グループを構成する際、メンバーに配慮したこと／得意なことに関しては、その力を発揮できるようにしたこと」等が挙げられた。

「個別の指導計画を立ててみての感想は？」という問いに対し、本児への対応という面では、「本児を細かくみるようになった／本児への声かけを積極的に行おうという意識が高まった」ということが挙げられた。

また、個別の指導計画を立てたことで、「個別の指導計画という記録を残すことによって、以前の様子や経過の振り返りができた／自分が行った手だてについての評価を行うことができたのはよかった／本児への支援ということで考えをすすめたが、結局はクラス全体にとって、わかりやすい授業になった」という見解も得られた。

クラス全体への支援の例としては、「立体」の単元では、①模型を用意し、誰でも必要な人は使えるようにする、②プリント課題を複数用意し、各自の進度に合わせて進めるようにする、③隣の座席の児童とペアになって課題解決すること等が行われた。教師のインタビューからは、こうした支援を行った授業では、授業後の子どもたちから寄せられるノートの感想の量が以前に比して増えたことも報告された。

考察

個別の指導計画を作成することで、教師の中に、子どもをみていく際の視点が構造化されたのではないかと推察する。つまり、子どもの実態を捉えた上で（アセスメント）、どのような目標を設定することが必要かを考え、次に、その目標を達成するための有効な手だてを考案する。そして最終的に、目標や手だてについての評価を行い、それをまた目標や手だてに活かす。このような一連の論理的なサイクルを教師自身が獲得したことによって、児童 B ひとりへの支援に留まらず、クラス全体への波及、授業改善につながったと推察する。

文献：

海津亜希子・佐藤克敏(2004)：LD児の個別の指導計画作成に対する教師支援プログラムの有効性ー通常の学級の教師の変容を通じてー．教育心理学研究，52, 459-471.

연구 개요

학습, 특히 산수에 현저한 장애가 있는 아동에 대해 일반학급의 담임 교사가 개별 지도계획을 작성하고 이를 바탕으로 하여 일반학급에서의 수업 중에 지원을 실시한 결과, 대상 아동 뿐 아니라 교사 자신과 나아가서는 학급 전체에 변화가 나타났다.

연구 방법

특별한 교육 요구를 호소한 아동은 초등학교 6학년 아동 (B). 담임 교사는 교직 경력 20년으로 특수교육에 관한 경력은 없다. 아동 B는 교내 위원회와 전문가 팀의 평가 결과, LD(학습 장애)로 판명되었다. 심리 및 학력 평가를 실시한 결과, 아동 B는 전반적인 지적 발달 면에서 뒤떨어지지 않는다고 언어적 정보 처리 능력도 양호했으나, 공간 조작 능력 및 단기 기억 능력면에서 취약점을 보였다.

이에 담임 교사는 외부 전문가의 조언을 얻어 아동 B의 개별 지도계획을 작성했다. 개별 지도계획의 목표는 아동 B를 위한 특수한 것이었으나 그 목표를 달성하기 위한 지원은 일반 수업 중에 실시되었다.

<결과>

개별 지도계획에 기술된 「지원」 관련 내용에서는, 당초 「아동이 능숙하게(서투르게) 하는 것을 고려하여 제공된 지원」이 약 40%이었으나 최종적으로는 약 90%까지 상승했다. 마찬가지로 「지원을 생각할 때 사용하는 과제, 도구, 시범 등에 대해서도 언급하고 있는」 모습이 지원 실시 전반에는 약 50%였던 것에 비해 후반부에서는 약 80%까지 상승하여 보다 구체적인 개별 지도계획으로 변화되었다.

아울러 개별 지도계획을 작성해 본 느낌에 대해 담임 교사를 인터뷰했다. 「당신이 개별 지도계획에 기반을 두고 실시한 지원 중 좋았다고 생각하는 점은?」이라는 질문에는 「친근한 주제들을 제시한 점/ 구체적인 물건을 사용한 점/ 예시하는 수를 간단히 한 점/ 그룹을 구성할 때 구성원을 배려한 점/ 아동의 특기에 관해서는 그 능력을 발휘할 수 있도록 한 점」 등을 들었다.

「개별 지도 계획을 세워 본 느낌은?」이라는 질문에 대해, 대상 아동에 대한 대응 면에서는 「대상 아동을 세심하게 보게 되었다/ 대상 아동에게 적극적으로 말을 걸고자 하는 의식이 높아졌다」는 점을

들었다.

또한 개별 지도계획을 세움으로 인해 「개별 지도계획이라는 기록을 남김으로써 이전의 모습이나 경과를 되돌아 볼 수 있었다/ 자신이 실시한 방법에 대한 평가를 내릴 수 있었던 점이 좋았다/ 대상 아동을 위한 지원이라는 생각을 시작되었지만 결국은 학급 전체에게 알기 쉬운 수업이 되었다」라는 견해도 얻을 수 있었다.

학급 전체에 대한 지원의 예로서는 「입체」단원에서는 ①모형을 준비하고 누구든지 필요한 사람은 사용할 수 있도록 한다, ②프린트 과제를 여러 가지 준비하여 각자의 진도에 맞추어 진행할 수 있게 한다, ③옆자리 아동과 짝이 되어 과제를 해결하는 것 등이 실시되었다. 교사와의 인터뷰에서 이러한 지원수업 실시 후 학급 아이들로부터 회수된 노트에서 감상의 양이 이전에 비해 늘어난 점도 보고되었다.

<결론>

개별 지도계획을 작성함으로 인해 교사의 내면에서는 아동을 관찰해 갈 때의 시점이 구조화된 것이 아닐까 생각한다. 즉, 아동의 실태를 파악한 후(평가), 어떠한 목표 설정이 필요한가를 생각하고, 다음으로 그 목표를 달성하기 위해 유효한 수단을 고안한다. 그리고 최종적으로 목표나 수단에 대한 평가를 행하고, 그것을 또 목표나 수단으로 활용한다. 이러한 일련의 논리적인 사이클을 교사 자신이 획득함으로 인해 아동 B 한 명에 대한 지원에 그치지 않고 학급 전체로의 파급, 수업 개선으로 이어졌다고 생각할 수 있다.

문헌 :

카이즈 아키고·사토 카츠토시(海津亜希子·佐藤克敏)(2004):LD 아동의 개별 지도계획 작성에 대한 교사 지원 프로그램의 유효성 - 일반학급 교사의 변화를 통하여 -. 교육 심리학 연구, 52,459-471

研究Ⅰ 調査研究 通常の学級における配慮の実施可能性に関する調査

玉木 宗久

今日、通常の学級では、LD、ADHD、高機能自閉症等の子ども（LD等の子ども）をはじめとして、様々な教育的ニーズのある子どもが在籍している。そのため、通常の学級担任（以後、学級担任と略す）には、教材・教具、課題の分量や提示方法、評価の基準、学習の集団の大きさ、テストの手続きなど、を子ども個々人のニーズにあわせて調整していくことが望まれる。

この報告では、通常の学級担任が、LD等の子どもに対して実施しやすい配慮、あるいは、実施しにくい配慮の内容を整理する。

方法

（１）調査対象

5つの県からそれぞれ小学校21校を抽出し、合わせて105校の学級担任に調査を依頼した。調査の依頼に対して応答があった56校（回収率53.5%）から502名の学級担任の回答を得た。このうち411名のデータを分析に利用した。

（２）配慮リスト

LD等の子どもに関する我が国の実践報告や関連する文献から、通常の学級において実施されている配慮事項を抽出した。次に、予備調査を行い、不適切な表現や内容を修正して、さらに、KJ法により項目を分類してLD等の子どもへの配慮に関わる内容が残らず含まれているかを確認し、必要に応じて項目数を調整した。最終的に、項目は「聞く」「話す」「読む」「書く」「推論する・計算する」「不注意」「情緒面・行動面」「作業・領域全般」「条件整備」の9つのカテゴリについての68項目となった（資料1）。

（３）調査内容

配慮リストのそれぞれの項目について、「通常学級の担任が一般的に実施可能かどうか」を尋ねた。回答には、1-4点（とても難しい、やや難しい、やや容易、とても容易）の4件法を用いた。

結果

配慮の実施可能性に対する学級担任の評定を得点化した。これを*実施可能性得点*と呼ぶ。実施可能性得点は1 - 4点の範囲で、配慮の実施が容易であるほど高い値になるようにした。

最も高い平均得点は“授業で使うノート，教材，文房具など最低限必要なものだけを机上に用意させる”の3.6点，最も低い平均得点は“テストの回答に代筆者やテープレコーダー，パソコンなどの使用を認める”の1.8点で，両者の容易度得点の差は顕著であった（資料2）。

また，実施可能性得点が高い項目の中には，“授業で使うノート，教材，文房具など最低限必要なものだけを机上に用意させる”，“名前を呼んだり，声かけをしたり，目を合わせたりして，注意を引きつける”，“約束ごとが守れたり，望ましい行動をとれたりしたときには，すぐにほめる”など，活動の準備や予告，または，賞賛や注意喚起の工夫により，学級の活動に対する動機付けを高めたり，適切な行動を促したりする項目が含まれた。

それに対して，実施可能性得点が低い項目の中には，“テストの回答に代筆者やテープレコーダー，パソコンなどの使用を認める”，“ノートをとる代わりにテープレコーダーやノートのコピー，パソコンを利用するなどの方法を認める”，“予め板書の内容をプリントなどにして渡しておき，手元におかせる”など，ふつうはすべての子どもが利用しないような新しい教材や設備／備品を必要とする項目が含まれた。

まとめ

結果は，学級担任は，学級全体に対して行われる，あるいは，多くの準備時間を必要としない配慮の実施をより容易と感じており，これに対し，個別に対して行われる，あるいは，多くの準備時間やカリキュラムの変更を必要とする配慮の実施をより困難と感じていることを示している。このことは，どのような領域においてLD等の子どもへの配慮の実施が可能であるのか，また，どのような領域において学級担任へのサポートが必要であるのかということを示唆しており，学校現場で支援を計画する際の有用な情報になるといえる。

資料1 配慮リスト

	項目	M ^a
話す		
52	子どもが話そうとしていることを適切なことばで表現したり、補ったりする	3.42
36	子どもの話をじっくりと聞き、子どもが話した内容についてそのポイントを整理して確認する	3.02
55	子どもが話しやすいように、いくつかの選択肢を示したり、実物や写真や絵などを用意する	2.70
2	発表の時には、あらかじめ話すことを書いておいてから発表させるようにする	2.82
56	「いつ」「だれが」「どこで」「どうした」という疑問詞を提示し、それにあわせて話をさせる	3.09
聞く		
44	話をするときには、指示代名詞を使わないで、具体的に、短く、はっきり、ゆっくり、繰り返し話す	3.12
25	話の見通しを持たせるために、予め要点をあげる	3.14
41	話の内容や重要なポイントが理解できているかどうか個別にきいたり、言語化させたりして確認する	2.84
67	黒板に指示内容を書いたり、話に関係のある絵を用意したりする	2.95
読む		
27	スリットをあけた厚紙をつかったり、定規・指をあてることで他の行を見えないようにして読んだり、書いたりさせる	2.47
68	文章の大事なところや段落の関係について、絵、写真、図、文字、もしくは実際の動作を利用して、理解させる	2.81
9	要点やキーになる言葉や読み間違え言葉などに印をつけて提示する	2.84
20	単語ごと(もしくは文節ごと)に横線を入れたり、分かち書きにしたりする	2.66
30	漢字にふりがなをふる	2.92
8	事前に読むところを伝え、家で練習してもらう	2.98
4	教科書の字を拡大する	2.57
21	テストの時に、読むことが苦手な子どもに対して問題文を読み聞かせ内容を伝える	2.92
書く		
46	ノートのマス目の大きさや罫線の幅、プリントの文字などを拡大する	2.68
31	予め板書の内容をプリントなどにして渡しておき、手元に置かせる	2.17
17	書きやすいペンや鉛筆、消しやすい消しゴムを利用させる	3.03
65	漢字の構成要素(へんやつくり)を色分けして示したり、部首の意味を教えたりする	2.99
13	板書の書式(左から右へ書くなど)をきめておく	3.50
38	何についての作文を書くか事前に予告しておく	3.36
57	写真など、作文を書くときの手がかりを用意する	2.82
23	ポイントをを利用して黒板に注意を向けやすいようにする	2.40
計算する・推論する		
59	視覚的な手がかり、もしくは具体物を使って教える	2.98
11	定規やコンパスは使いやすい大きさのもの、メモリの見やすいものを使用させる	2.90
5	マス目のある用紙を使用し、問題を写したり、計算したりするときの位取りを分かりやすくする	3.27
54	形の特徴や位置の関係などなるべく言葉で説明を加えるようにする	3.06
不注意		
19	名前を呼んだり、声かけをしたり、目を合わせたりして、注意を引きつける	3.58
18	課題のどこから始めるのか、どこまで終わったのかを分かりやすくするために、付箋を付けたり、シールをはったりするなどの目印をつける	2.81
24	授業で使うノート、教材、文房具など最低限必要なものだけを机上に用意させる	3.59
14	指示や教示を行うときには近くで行い、必要があれば肩などに手を置いて行う	3.20
32	プリントや教材を整理するための箱やかごを用意する	3.14
62	課題の手順、作業の終了、約束事、必要な物などについて、文字や絵などでリストを作成し、随時確認できたり、ふり返りたりできるようにする	2.50

29	メモをとるようにさせ、メモをなくさないように置き場所をきめて確認する	2.77
----	------------------------------------	------

行動面／情緒面

42	約束ごとが守れたり、望ましい行動をとれたりしたときにはすぐにほめる	3.58
1	あたりまえのことであっても適切な行動(いすに座っている、大声を出さないなど)が出来ていたら言葉で誉める	3.44
43	他の子どもたちにその子の特性について理解してもらえるように工夫して伝える	3.16
63	混乱したときどうすればいいのかを伝える(困った時は周囲の助けを呼ぶ、かっとしたらその場を離れるなど)	3.03
50	守るべきルールや約束ごとのいくつかを子どもと相談して決める	3.33
7	注目を引くために起こしている大声を出す、席を離れるなど不適切な行動については反応しない	2.51
6	子どもどうしが互いの良さを認め合う機会をつくる	3.33
64	グループを編制する際には、メンバーに留意する	3.44
40	予定を変更する場合は、直前になって知らせるのではなく、事前に伝え、変更後の予定を視覚的に確認できるように明示する	2.91
48	シールなどによるポイント性を利用する	3.13
60	混乱を引き起こす原因やもの(大きな音や声、ざわざわした雰囲気、注意を引く刺激など)を可能な限り取り除く	2.69
3	子どもの特性を踏まえて役割を分担する	3.04
15	問題行動への対処の仕方などを予め決めておき一貫した態度や行動をとる	3.04

作業／領域全般

16	道具を使うときは手を添えて使い方を教える	2.94
51	作業や課題は一度に達成することが可能な量になるように小さなまとまりに分ける	3.04
35	子どもが意欲的に取組める教材(興味を引く教材、見やすい教材、図や絵などを取り入れた教材)を作成する	2.64
10	活動にメリハリをつけて(例えば、穏やかなものとアクティブなものを準備したり、途中で体を動かす活動を入れたり、休憩をいれたり、板書消しやプリント配りなどの役割を与えたり)授業を構成する	2.89
61	テストの解答において許容度をひろげる(例:漢字のとめ、はねなど)	3.19
45	活動内容や課題の難易度を子どもに合わせて用意し、子どもが選択できるようにする	2.46

条件整備(場, 時間, 道具, 人材)

28	教師のそばの座席にしたり、落ち着いた子どもの間にするなど座席の位置を工夫する	3.40
37	問題や宿題の量を子どもに合わせて少なくする	2.99
12	提出期間・テスト時間を長したり短くしたりして調節する	3.32
53	個別の指導の時間を設ける	2.61
26	ITを活用した授業を計画する	2.64
34	少人数の授業(ペアやグループ学習など)の時間を設ける	2.90
22	言葉の意味を調べるとき電子辞書の使用を認める	2.08
66	授業のとき掲示板にカーテンを引くなどして刺激を調節する	2.54
49	テストの用紙を拡大したり、問題用紙に載せる問題数を少なくする	2.54
47	作業がしやすいように、大きめの机を用意したり、立って作業できる場所を設定したりする	2.22
58	ノートをとる代わりにテープレコーダーやノートのコピー、パソコンを利用するなどの方法を認める	1.96
33	落ち着いて学習したり、混乱したときに落ち着ける空間を準備する	2.35
39	テストの回答に代筆者やテープレコーダー、パソコンなどの使用を認める	1.83

配慮の実施可能性得点の平均. 結果を参照

資料 2
配慮の実施可能性得点の平均と標準偏差

NO.	配慮の項目	M	SD
上位10の項目			
24	授業で使うノート、教材、文房具など最低限必要なものを机上に用意させる	3.59	0.54
19	名前を呼んだり、声かけをしたり、目を合わせたりして、注意を引きつける	3.58	0.60
42	約束ごとが守れたり、望ましい行動をとれたりしたときには、すぐにほめる	3.58	0.57
13	板書の書式(左から右へ書くなど)をきめておく	3.50	0.68
64	グループを編制する際には、メンバーに留意する	3.44	0.63
1	あたりまえのことであっても適切な行動(いすに座っている、大声を出さないなど)が出来ていたら言葉で誉める	3.44	0.58
52	子どもが話そうとしていることを適切なことばで表現したり、補ったりする	3.42	0.58
28	教師のそばの座席にしたり、落ち着いた子どもの間にするなど座席の位置を工夫する	3.40	0.64
38	何についての作文を書くか事前に予告しておく	3.36	0.65
50	守るべきルールや約束ごとのいくつかを子どもと相談して決める	3.33	0.64
下位10の項目			
62	課題の手順、作業の終了、約束事、必要な物などについて、文字や絵などでリストを作成し、随時確認できたり、ふり返ったりできるようにする	2.50	0.77
27	スリットをあけた厚紙をつかったり、定規・指をあてることで他の行を見えないようにして読んだり、書いたりさせる	2.47	0.84
45	活動内容や課題の難易度を子どもに合わせて用意し、子どもが選択できるようにする	2.46	0.77
23	ポインタを利用して黒板に注意を向けやすいようにする	2.40	0.99
33	落ち着いて学習したり、混乱したときに落ち着ける空間を準備する	2.35	0.89
47	作業がしやすいように、大きめの机を用意したり、立って作業できる場所を設定したりする	2.22	0.87
31	予め板書の内容をプリントなどにして渡しておき、手元に置かせる	2.17	0.83
22	言葉の意味を調べるとき電子辞書の使用を認める	2.08	0.97
58	ノートをとる代わりにテープレコーダーやノートのコピー、パソコンを利用するなどの方法を認める	1.96	0.87
39	テストの回答に代筆者やテープレコーダー、パソコンなどの使用を認める	1.83	0.88

Note. 配慮の実施可能性は4件法で評定を求めた(4点 = とても容易, 1点 = とても難しい)
配慮の各項目のサンプル数 $N = 411$

연구 I 조사연구 일반학급에서의 배려의 실시 가능성에 관한 조사

다마키 무네히사

오늘날의 일반학급에서는 LD, ADHD, 고기능 자폐증 등의 아동(LD등의 아동)을 비롯한 여러 가지 교육적 요구를 가진 아동이 함께 공부하고 있다. 때문에 일반학급 담임(이하 학급 담임으로 줄임)에게는 교재·교구, 과제의 분량이나 제시 방법, 평가 기준, 학습 집단의 크기, 시험 절차 등을 아동 개개인의 요구에 맞추어 조정해야 할 책임이 늘어가고 있다.

이 보고서에서는 일반학급 담임이 LD등의 아동에 대해 실시하기 쉬운 배려, 또는 실시하기 어려운 배려의 내용을 정리한다.

방법

(1) 조사대상

5개 현에서 각각 초등학교 21개교를 추출하여 총 105개 초등학교 학급 담임에게 조사를 의뢰했다. 조사 의뢰에 응답이 있었던 56개교(회수율 53.5%) 502명의 학급 담임의 회답을 얻어, 그 중 411명의 데이터를 분석에 이용하였다.

(2) 배려 리스트

LD등의 아동에 관한 일본의 실천보고 및 관련 문헌 속에서 일반학급에서 실시되고 있는 배려사항을 추출했다. 다음으로 예비조사를 통해 부적절한 표현이나 내용을 수정한 후, KJ법에 따라 항목을 분류하여 LD등의 아동에 대한 배려에 관한 내용이 남김없이 포함되었는지를 확인하여 필요에 따라 항목 수를 조정하였다. 최종적으로 「듣기」 「말하기」 「읽기」 「쓰기」 「추론하기·계산하기」 「부주의」 「정서면·행동면」 「작업·영역전반」 「조건정비」의 9개 카테고리에 대한 68개 항목이 완성되었다(자료1).

(3) 조사내용

배려 리스트 각 항목에 대해 「일반학급 담임이 일반적으로 실시 가능한지 여부」를 물었다. 응답 형식은 1-4점(매우 어렵다, 다소 어렵다, 다소 용이하다, 매우 용이하다)의 4지 택일 형식을 사용했다.

결과

배려의 실시 가능성에 대한 학급 담임의 평가를 득점화 했다. 이를 실시 가능성 득점이라 칭한다. 실시 가능성 득점은 1-4점의 범위에서 배려의 실시가 용이할수록 높은 점수가 되도록 했다.

가장 높은 평균 득점은 “수업에서 사용하는 노트, 교재, 문구 등 필요한 최소한의 것 만을 책상 위에 준비하게 한다” 가 3.6점, 가장 낮은 평균 득점은 “시험 답안 작성시에 대필자나 카세트 테이프, 컴퓨터 등의 사용을 인정한다” 가 1.8점으로, 이 둘 두 항목간의 용이도 득점의 차는 현저했다. (자료 2)

또한 실시 가능성 득점이 높은 항목에는 “수업에서 사용하는 노트, 교재, 문구 등 필요한 최소한의 것을 책상 위에 준비하게 한다”, “이름을 부르거나 말을 걸거나 눈을 맞추어 주의를 환기시킨다”, “약속을 지켰다거나 올바른 행동을 했을 때에는 바로 칭찬한다” 등 활동 준비나 예고 또는 상과 칭찬, 주의환기 등에 대한 연구를 통해 학급 활동에 대한 동기부여를 고조시키거나 적절한 행동을 끌어내는 항목이 포함되었다.

이에 반해, 실시 가능성 득점이 낮은 항목에는 “시험 답안 작성시에 대필자나 카세트 테이프, 컴퓨터 등의 사용을 인정한다”, “필기를 하는 대신 테이프 레코더나 노트 복사, 컴퓨터를 이용하는 등의 방법을 인정한다”, “미리 판서 내용을 프린트로 만들어서 전달해 두어, 가지고 있게 한다” 등 보통은 모든 아이들이 이용하지 않는 새로운 교재나 설비/비품을 필요로 하는 항목이 포함되었다.

정리

결과를 정리하면, 학급 담임은 학급 전체에 대해 행해지거나 여분의 준비 시간을 필요로 하지 않는 배려의 실시를 보다 용이하다고 느끼고 있으며, 이에 반해 개인에 대해 행해지거나 여분의 준비시간이나 커리큘럼의 변경을 필요로 하는 배려의 실시를 더 곤란하다고 느끼고 있음이 나타났다. 이는 어떤 영역에 있어서 LD등의 아동에 대한 배려의 실시가 가능한가, 또한 어떤 영역에 있어서 학급 담임에 대한 지원이 필요한가 라는 점을 알 수 있게 해주고 있어 학교 현장에서 지원을 계획할 때 유용한 정보가 된다고 할 수 있다.

자료1
배려의 항목

항목	M ²
말하기	
52 아동이 말하려고 하는 것을 적절히 언어로 표현하게 북돋는다	3.42
36 아동의 말을 친히 듣고 아동이 이야기 할 내용에 대해 그 요점을 정리하여 확인한다	3.02
55 아동이 말하기 쉽도록 몇 가지의 선택지를 표시하거나 물이나 그림 등을 준비한다	2.70
2 발표 할 때는 발표 할 내용을 미리 적어둔 후에 발표 시키도록 한다	2.82
56 「언제」「누가」「어디에」「서」「어떻게」라는의문사를 표시하고 그에 맞는 이야기 하도록 한다	3.09
듣기	
44 이야기 할 때는 지시 대명사를 사용하지 않고 구체적으로 정확하게 확실 하도록 천히 반복하여 이야기 한다	3.12
25 이야기 왜 물어 물어 축할 수 있게 하기 위하여 미리 요점을 들어 준다	3.14
41 이야기 왜 물어 물어 내용 요점을 이해 하고 있는지 예해 개별적으로 묻거나 말로 표현하게 하여 확인 한다	2.84
67 칠판에 지시 내용 을 옮겨 놓아 이야기 할 때 관련 있는 그림 을 준비 한다	2.95
읽기	
27 한 행 높이를 구멍 을 파낸 두꺼운 종이 를 책이나 종이 에 대어 주거나 손가락 의 행 을 짚어 줌 으로써 문 행 이 보 이지 않도록 도와 주거나 쓰게 한다	2.47
68 문장 의 중요 한 뜻 이나 단락 의 관계 에 대해 그림 사진 표 문자 또는 실제 동작 을 이용하여 해 시킨다	2.81
9 요점 이나 중심 사 이터 는 단어 를 리 가 된 단어 등 에 표시 를 하여 제시 한다	2.84
20 단어 마다 또는 문 절 마다 구분 선 을 긋거나 밑 에 쓰 기 를 한다	2.66
30 한자 에 주 리 가 (위) 는 방법 을 단다	2.92
8 사전 에 읽 을 곳 을 알려 주 고 집 에 서 연습 하 게 한다	2.98
4 교과서 에 잘 읽 을 수 있도록 한다	2.57
21 시험 시간 에 읽 기 가 서투른 아동 에게 문제 를 읽어 주 어 내용 을 전달 한다.	2.92
쓰기	
46 노트 의 칸 의 크기 나 선 의 폭 프린트 를 지 등 을 확대 한다	2.68
31 미리 판서 내용 을 프린트 판 들 어 써 달 해 주 어 가지 고 갔 게 한다	2.17
17 쓰기 쉬운 펜 이나 연필 잘 지 워 지 붓지 우 개 를 이용 하 게 한다	3.03
65 한자 의 구성 요 소 번 이나 바탕 색 으 로 구분 하 여 나타 내 거 부 수 의 위치 를 가르 친다	2.99
13 판서 시 색 인 쪽 에 새 로 쪽 으 로 붓 기 등 을 정 해 둔다	3.50
38 무엇 에 관한 작 문 을 할 것 인 지 예 해 해 사전 에 고 해 둔다	3.36
57 작 문 을 할 때 사진 등 과 같은 보조 체 를 준비 한다	2.82
23 포인터 를 이용 하여 판 에 주 의 를 기울 이 기 를 게 한다	2.40
계산하기 쉬운 하기	
59 시각적 양 조 매 체 또는 구체 적인 것 을 사용 하여 가르 친다	2.98
11 자 니 락 퍼 스 붓 사용 하 기 에 운 크 기 의 것 을 잘 아 보 게 하 는 것 으 로 사용 하 게 한다	2.90
5 칸 이 있는 용 지 를 사용 함 으 로 문제 를 배 기 거 내 계산 할 때 위치 잡 기 를 쉽게 한다	3.27
54 모양 의 특징 이나 위치 관계 등 가능 한 말 로 설명 을 덧붙 이 도 록 한다	3.06
부주의	
19 이름 을 부르 르 거 나 말 을 걸 거 나 눈 을 맞 추 어 주 의 를 환 기 시 킨다	3.58
18 과 재 를 어디 부터 시작 하는 지, 어디 까지 끝났 는 지 를 알 기 쉽 게 하기 위하여 스티커 나 포스트 일 등을 붙여 표시	2.81
24 수업 에 사용 하는 눈 투 과 재 문 구 등 필요 한 최소 한 몇 개 만 을 책 상 위 에 준비 하 게 한다	3.59
14 지시 나 지 도 시 에 눈 대 상 이 동 가 까 이 에 하 고 필요 하 다 면 개 등 을 손 을 얹 고 행 한다	3.20
32 프린트 과 재 를 정리 하 기 에 한 상 자 나 바 구 니 를 준비 한다	3.14
62 과제 순 서 작업 종 료 약속 사 항 필요 한 것 등 에 대해 문 자 나 그림 등 으 로 리스트 를 작성 하 여 시 로 확인 하 거 다 시 찾아 볼 수 있 도 록 한다	2.50
29 메모 를 하 도 록 시 키 고 메모 를 읽 어 버 리 장 도 록 부 관 장 소 를 정 해 사 착 인 한다	2.77
행동면정서면	
42 약속 을 지켰 다 거 울 바 를 행 동 을 했 을 때 에 는 바 로 칭 찬 한다	3.58
1 당 연 한 일 이 라 할 지 라 되 질 한 행 동 의 자 애 없 이 있 다 소 리 지 르 겠 는 등 을 하고 있 으 면 말 로써 칭 찬 한다	3.44
43 대상 아동 의 특 성 에 대 해 다른 아이 들 이 이해 해 줄 수 있 도 록 설명 방 법 을 연구 하여 전달 한다.	3.16

63	혼란스러울 때 어떻게 하면 되는지 설명한 후 관련 행태는 주위의 도움 요청한다(화가나면 그 장소를 떠난다 등)	3.03
50	지켜야 할 규칙이나 약속 몇 가지를 아동과 상담해서 정한다	3.33
7	주목 물기위해 일 으키고 있는 큰 소리 내기 자리에 세어나가면 거부적 질 행태에 대해서 반응하지 않는다	2.51
6	아동 물어 리서 로 옳 은 점 을 확인 하 분 회 를 받 다	3.33
64	그룹원 성 시 에 는 구 성 원 에 의 한 다	3.44
40	예정 변경 경 행 태 에 는 직 전 에 말 리 는 것 이 아 니 라 사 전 에 전 달 하 면 경 후 의 예 정 을 각 각 으 로 확 인 할 수 있 도 록 명 시 한 다	2.91
48	스티커 등을 활용한 포인트성을 이용한다	3.13
60	혼란 물기 위 해 인 인 이 높 은 큰 소 리 나 목 소 리 어 수 선 행 위 기 주 위 를 고 는 자 극 등 을 가 능 한 제 거 한 다	2.69
3	아동 의 특 성 에 거 거 하 여 할 수 없 다	3.04
15	문제 행 동 에 대 한 대 처 방 법 등 을 미 리 정 해 두 고 일 관 단 태 도 나 행 동 을 취 한 다	3.04

작업 영역 전 반		
16	도구 사용 행 태 는 함 께 손 을 잡 고 사 용 방 법 을 아 르 친 다	2.94
51	작업 이 내 제 는 한 번 에 달 성 가 능 한 한 이 되 도 록 작 은 목 음 으 로 화 는 다	3.04
35	아동 이 목 적 으 로 물 두 할 수 있 는 교 재 흥 미 를 고 는 교 재 보 기 위 운 교 재 표 나 그 림 등 을 넣 은 교 재 를 작 성 한 다	2.64
10	활동 이 변 화 를 주 어 (예 를 들 면 명 은 한 것 과 활 동 적 영 을 준 비 하 거 나 중 어 목 음 음 직 이 활 동 을 거 나 휴 식 을 거 나 쉴 판 지 우 기 판 린 트 배 부 등 의 역할 을 준 다 거 나) 수 업 을 구 성 한 다	2.89
61	시험 의 답 안 허 용 도 를 넓 히 다 (예: 한 자 의 마 무 리, 삐 침 등)	3.19
45	활동 내 용 이 내 제 의 난 이 도 를 하 등 에 게 낮 추 어 준 비 하 고, 아 동 이 선택 할 수 있 도 록 한 다	2.46

조건정(장소시간도구인재)		
28	교사 의 앉 자 리 에 앉 히 거 나 처 분 한 친구 들 사 이 에 앉 히 는 등 앉 는 자 리 의 위 치 에 대 해 고 민 한 다	3.40
37	문제 나 숙 제 의 양 을 아 동 에 게 낮 추 아 준 절 감 량 한 다	2.99
12	제출 기간·시험 시간을 늘이거나 줄여 조절한다	3.32
53	개별 지도 시간 을 찾 는 다	2.61
26	Team Teaching 을 활 용 한 수 업 을 계 획 한 다	2.64
34	적 은 인 원 의 수 인 2 명 및 그 룹 학 습 시 간 을 찾 는 다	2.90
22	단 어 의 뜻 을 찾 을 때 전 자 사 전 용 을 인 정 한 다	2.08
66	수업 행 태 게 시 판 에 틈 을 지 는 등 자 극 을 조 절 한 다	2.54
49	시험 용 지 를 확대 하 거 나, 문 제 용 지 에 실 는 문 제 수 를 적 게 한 다	2.54
47	작업 하 기 쉽 도 록 직 행 책 상 을 준 비 하 거 나 새 서 작 업 할 수 있 는 장 소 를 정 한 다	2.22
58	필 기 를 하 는 대 신 카 세 트 테 이 프 나 트 북 사 컴 퓨 터 등 이 용 하 는 등 의 방 법 을 인 정 한 다	1.96
33	침착하게 학습할 수 있는 환경 및 혼란 스러운 상황 때 는 공 간 을 준 비 한 다	2.35
39	시험 답 안 작 성 시 에 대 필 자 나 카 세 트 테 이 프, 컴 퓨 터 등 의 사 용 을 인 정 한 다	1.83

a배리의 실시 가능 특징 평균, 결과를 참조

자료 2
배려의 실시 가능성 득점 평균과 표준편차

NO.	배려 ^a	M	SD
상위10개 항목			
24	수업에 사용하는 교재 문구등 필요 최소한 몇 만을 책 상위에 준비하게 한다	3.59	0.54
19	이름을 부르거나 말을 걸거나 눈맞춤 주의를 환기한다	3.58	0.60
42	약속을 지켰다거나 잘 행한 것을 칭찬할 때에 눈으로 칭찬한다	3.58	0.57
13	판서서 적인 쪽에 새른 쪽으로 쓰기등을 정해둔다	3.50	0.68
64	그룹편성시에 능구성원 배의 한다	3.44	0.63
1	당연한 일이라 할지라도 적절 행하는 자세가 있다 소리지르지는 않음을 하고 있으면 말로 칭찬한다	3.44	0.58
52	아동 말을 하려 하는 것을 적절 한 언어로 표현 하도록 칭찬한다	3.42	0.58
28	교사의 옆 자리 앉히거나 분 한 친구들 사이에 앉히지 않는 자리의 위치 대해 고민한다	3.40	0.64
38	무엇이든 한자문을 쓸 것 인지 예 해 사전에 예고해 둔다	3.36	0.65
50	지켜야 할 규칙이 많을 때 몇 가지 를 아동 과 상담해 세 정 한다	3.33	0.64
하위10개 항목			
62	과제 순서 작업종료 약속 사항 필요 한 물 건 등에 대해 문 자나 그림 등으로 리스트 를 작성 하여 수시 를 확인 하거나 다시 찾아볼 수 있도록 한다	2.50	0.77
27	한 행 높 이의 구 명 을 과 난 두 개 운 중 이 를 색 이나 종이 에 채 어 주거나 손가락으 행 을 짚어 줌 으로 빠른 행 이 보 이지 않 도 록 하 여 읽 거 나 쓰 게 한다	2.47	0.84
45	활동 내 용 이나 제 의 안 이 도 화 동 에 갖 추 어 준비 하 고, 과 동 이 선택 할 수 있게 한다	2.46	0.77
23	포인 터 를 이용 하 여 칠판 에 주 의 를 끌 기 울 이 겹 겹 게 한다	2.40	0.99
33	침착 하 게 학습 할 수 있는 환경 및 혼란 스 러 할 때 안정 시 갖 을 수 있는 공간 을 준비 한다	2.35	0.89
47	작업 하 기 쉽 도 록 큼 직 한 책 상 을 준비 하거나 새 서 작업 할 수 있는 장소 를 설정 한다	2.22	0.87
31	미리 판서 내 용 을 프린 트 판 들 어 세 달 해 주 어 가 지 고 있게 한다	2.17	0.83
22	말 의 의 미 를 조사 할 때 전자 사전 화 용 을 이용 한다	2.08	0.97
58	필기 를 하 는 데 신 카 세 트 테 이 프 노트 북 사 컴 퓨 터 를 이용 하 는 등 의 방법 을 이용 한다	1.96	0.87
39	시험 답 안 작성 시 에 대 필 자 나 카 세 트 테 이 프, 컴 퓨 터 등 의 사용 을 인정 한다	1.83	0.88

Note. 배려의 실시 가능성 4점 척도 택일 형식으로 평가하였다. 4점 = 매우 용이함 1점 = 매우 어려움
a. 배려항목의 범용수 N = 411

第7回日韓特殊教育セミナー発表論文集

日韓におけるインクルーシブな教育を目指した動向について
통합교육을 위한 특별지원서비스의 한일간 동향 및 실제비교

平成19年3月23日発行

編集 第7回日韓特殊教育セミナー実行委員会

笹本 健

笹森 洋樹

小林 倫代

海津 亜希子

玉木 宗久

発行 独立行政法人 国立特殊教育総合研究所

<http://www.nise.go.jp/>

〒239-8585 神奈川県横須賀市野比5-1-1

TEL: 046-839-6808 (代)