

2021

한국발달장애학회
한국특수교육교과교육학회
공동 하계 학술대회

특수교육대상학생을 위한 교육과정 성취기준 적합화 방안 : 성장중심 평가를 통한 공교육 질 제고

일시 : 2021년 8월 7일(토) 13:00~17:00

장소 : 한국교통대학교 증평캠퍼스 국제관 117호
[온라인 웨비나(ZOOM)로 진행]

주최 : 한국발달장애학회, 한국특수교육교과교육학회

주관 : 한국교통대학교 미래교육통합연구소

2021

한국발달장애학회

한국특수교육교과교육학회

공동 하계 학술대회

특수교육대상학생을 위한
교육과정 성취기준 적합화 방안:
성장중심 평가를 통한 공교육 질 제고

- Ⅵ 일시 Ⅵ 2021년 8월 7일(토) 13:00 ~ 17:00
- Ⅵ 장소 Ⅵ 한국교통대학교 증평캠퍼스 국제관 117호
[온라인 웨비나(ZOOM)로 진행]
- Ⅵ 주최 Ⅵ 한국발달장애학회, 한국특수교육교과교육학회
- Ⅵ 주관 Ⅵ 한국교통대학교 미래교육통합연구소



한국발달장애학회
The Korean Association on Developmental Disabilities



한국특수교육교과교육학회
Korean Special Education Association for Curriculum and Instruction

인 사 말

안녕하세요?

오늘 한국특수교육교과교육학회와 한국발달장애학회 하계 학술대회에 참여하신 모든 분들을 온 마음으로 환영합니다.

계속되는 성하의 폭염과 코로나-19 감염증 확산에 따른 어려움 속에서 양 학회 회원님들의 안녕과 건강을 기원드립니다. 또한 지금 이 순간에도 특수교육대상학생의 질높은 교육을 위한 고민과 노력을 이어나가고 계시는 모든 분들께 존경과 감사의 말씀을 드립니다.

현재의 우리나라 특수교육은 통합교육을 토대로 특수교육대상학생의 교육권 및 학습권을 보장을 향한 높은 성과를 나타내고 있습니다. 이는 특수교육 교육과정 중 기본 교육과정을 국가 수준 교육과정으로 문서화하여 모든 특수교육대상학생들에게 책무성 있는 교육과정 실행을 보장하고 있는 사실로도 충분히 알 수 있습니다. 그러나 현실적으로는 특수교육대상학생들을 위한 교육과정 실행에는 많은 어려움과 논란이 계속되고 있습니다. 이러한 상황 속에서 우리 학회에서는 특수교육대상학생들에 대한 효율적 교육과정 적용에 깊은 관심을 두고 이에 대한 담론을 수년째 이어오고 있습니다.

따라서 우리 학회에서는 ‘특수교육대상학생을 위한 교육과정 성취기준 적합화 방안: 성장중심 평가를 통한 공교육 질 제고’라는 주제로 하계 학술대회를 개최하게 되었습니다. 또한 학술대회를 통한 질 높은 담론을 만들기 위해 우리나라 특수교육 발전에 큰 공헌을 하고 있는 한국발달장애학회와 공동 개최하게 되었습니다. 이 자리를 빌어 한국발달장애학회 조재규 학회장님께 감사 말씀 드립니다.

오늘 학술대회를 통해 특수교육대상 학생들의 능력과 특성을 고려한 교육적 요구를 충족시킬 수 있는 개별 학생에 맞는 평가 기준의 마련과 평가 체계가 마련을 위한 논의가 활발하게 이루어지기를 기대합니다. 아쉬운 것은 서로 얼굴을 맞대고 열띤 토론을 통해 고민을 나누지 못하는 점입니다. 비록 온라인 비대면의 웨비나 형식으로 진행되는 학술대회이지만 끝까지 함께 해주시기를 당부드립니다.

이번 학술대회 개최를 위해 힘써 주신 분들께 학회를 대표하여 감사의 인사를 올립니다.

학술대회 개최를 주관해 주신 한국교통대학교의 박소영 교수님과 미래교육통합 교육연구소, 물심양면으로 지원해 주신 충청북도 장애인부모연대 민용순 회장님께 깊은 감사 말씀 드립니다. 또한 금번 학술대회자료집 발간을 위한 예산 지원을 해주신 한국교통대학교와 박준훈 총장님께도 감사의 말씀을 드립니다. 특별히 특수교육 현장에서의 높은 업무 부담에도 불구하고 학술대회 개최를 위해 헌신해 주시는 김정민 선생님께도 감사의 마음을 전합니다. 아울러 바쁘신 가운데 참여해 주신 회원 여러분과 기조 강연, 주제 발표, 토론에 참여해 주신 분들께도 감사의 인사를 드립니다.

감사합니다.

2021년 8월 7일

한국특수교육교과교육학회

회장 이 필 상

인 사 말

안녕하십니까?

한국특수교육교과교육학회와 한국발달장애학회가 공동으로 개최하는 ‘2021 한국특수교육교과교육학회·한국발달장애학회 공동 하계 학술대회’에 참여해 주신 여러분을 진심으로 환영합니다.

오늘날 우리 세계는 초경쟁(hyper-competition) 사회에서 생존을 위해 노력하고 있으며, 이러한 기류는 교육만 예외가 될 수는 없을 것입니다. 다윈(Charles Robert Darwin)이 진화론에서 주장한 ‘자연선택설’은 다양한 환경에서 적응하려고 노력하는 생물체가 어느 한 특정 시대에서 생존할 기회가 높고, 자연에 적응하지 못한 생명체는 스스로 도태한다는 것입니다. 한마디로 강한 자가 살아남는 게 아니라 살아남는 자가 강하다는 것입니다.

이번 ‘2021 한국특수교육교과교육학회·한국발달장애학회 공동 하계 학술대회’를 참여하는 모든 특수교육 관련인들의 환경 적응력과 생존 경쟁력을 높여주는 조그만 기회가 되었으면 합니다. 또한 ‘특수교육대상학생을 위한 교육과정 성취기준 적합화 방안’에 대해 체계적으로 알아보고, 이러한 결과가 특수교육 현장에서 근착될 수 있는 뜻깊은 자리가 되기를 희망합니다.

이번 학술대회는 코로나바이러스 감염증-19(COVID-19) 판데믹으로 인하여 웨비나(ZOOM) 형태로 운영하게 되었습니다. 비대면 학술대회이다 보니 여러 가지 운영적 어려움이 있지만 지역 및 공간을 초월하여 다양한 특수교육 관련인들이 참여할 수 있다는 장점도 있는 것 같습니다.

먼저, 오늘 기조 강연을 해 주시는 이대식 교수님, 주제 발표를 해 주시는 강은영, 박경옥 교수님과 황정현, 주교영 선생님, 토론을 해 주시는 이성용, 김라경 교수님께 진심으로 감사드립니다. 특히, 공동 하계 학술대회 개최를 하게 해 주신 한국특수교육교과교육학회 이필상 학회장님께 깊은 감사의 인사를 드립니다. 그리고 본 학술대회를 주관하고 후원해 주시는 한국교통대학교 미래교육통합교육연구소와 박소영 교수님, 축사를 해 주시는 충청북도장애인부모연대 민용순 회장님께도

감사의 말씀을 드립니다.

‘2021 한국특수교육교과교육학회·한국발달장애학회 공동 하계 학술대회’는 ‘특수교육대상학생을 위한 교육과정 성취기준 적합화 방안: 성장중심 평가를 통한 공교육 질 제고’라는 주제로 진행됩니다. 우리나라의 특수교육은 최근 10여 년간 특수학교 등의 시설 확충과 특수교사의 증원 등의 양적인 측면에서 비약적인 발전을 하고 있습니다. 하지만, 우리의 특수교육이 질적인 측면에서는 최상의 교육을 제공하여 특수교육대상학생의 학습권을 보장하고 있는지에 대해서는 의문이 있는 것이 사실입니다. 이에 ‘2021 한국발달장애학회·한국특수교육교과교육학회 공동 하계 학술대회’는 ‘특수교육대상학생을 위한 교육과정 성취기준 적합화 방안’을 대학의 특수교육 전문가와 현장의 특수교사의 사례를 통하여 특수교육대상학생의 학습권 보장을 위한 특수교사 역할에서의 개선 방향을 파악하고, 이를 위한 구체적인 실천 방안을 모색한다는 점에서 큰 의의가 있다고 생각합니다.

마지막으로 ‘2021 한국특수교육교과교육학회·한국발달장애학회 공동 하계 학술대회’에 참여해 주신 모든 특수교육 관련인 여러분의 건강과 안녕을 기원합니다.

감사합니다.

2021년 8월 7일

한국발달장애학회

회장 조재규

축 사

안녕하십니까?

장애학생의 교육권 보장을 위해 관심을 가지고 애쓰시는 선생님들께 감사드립니다. 오늘 한국발달장애학회와 한국특수교육교과교육학회 공동 하계 학술대회를 주최하고, 한국교통대학교 미래교육통합연구소 주관으로 '특수교육대상학생을 위한 교육과정 성취기준 적합화 방안: 성장중심 평가를 통한 공교육 질 제고' 라는 주제로 특수교육대상학생의 학습권 보장을 위한 관심을 가지고 학술대회를 개최해 주셔서 감사합니다.

2021년 서울시교육청 통합교육 중장기 발전계획에 의하면 교사 개인의 역량에 의존해 온 통합교육 정책 변화의 필요성을 제기하고 있습니다. 통합교육을 학교 구성원 공동의 책무보다 통합학급에서 수업과 생활지도는 일반교사, 특수학급에서의 수업과 생활지도는 특수교사로 분리되어 담당자의 책무로만 인식하는 결과를 초래하였다는 것입니다. 또한 통합교육 실천에 대한 특수교육과 일반교육의 공감대 형성의 필요성을 제기하고 있습니다. 교육공동체의 통합교육 인식 강화 및 책무성 공유에 대한 중요도 및 실행도 인식 차 설문 조사에서 관리자, 일반교사, 특수교사 모두 중요하다고 인식하고 있었으나 실행도 인식은 특수교사가 가장 낮은 것으로 나타났습니다. 이것은 특수교사의 사기 진작 및 역량 강화가 더 필요하다는 의미일 것입니다.

이러한 상황에서 이번 기초강연 및 주제발표는 특수학교와 일반학교에서 장애 학생들이 수업 참여를 위한 교육의 개선 방안을 확인하고 발전시키는데 기여할 것입니다. 양질의 통합교육의 특징은 특수교육대상학생에게 적합한 교육적 배치가 최소한의 제한된 환경이어야 하고, 특수교육대상학생을 분리하여 교육을 실시할 경우에는 참여하지 않는 범위에 대한 설명을 제시해야 하며 개별화지원팀의 구성원인 관리자, 교사, 학부모의 합의된 의견을 법적 문서(개별화교육지원팀 협의회 회의록 및 개별화교육계획)에 명시하도록 하고 있습니다. 개별화교육에 의해 학생들의 평가 결과 역시 해마다 다를 수밖에 없을 것입니다. 분리교육이든 통합교육

이든 교사들이 특수교육대상학생에게 필요한 지원과 적응을 하도록 돕는 것이 교육이라고 생각합니다. 그러므로 "준비"를 해야 하는 것은 학생이 아니라 선생님이 라고 생각합니다. 준비된 선생님이 되고자 노력하시는 선생님들과 이 자리에 참여 해 주신 모든 분들과 함께 하겠습니다.

감사합니다.

2021년 8월 7일

충청북도장애인부모연대

회장 민 용 순

【 일 정 】

- 【개회식】** 사회: 박소영(건양대학교 교수)
13:00 ~ 13:20 **인사말**
- 한국특수교육교과교육학회 학회장 이필상(건양대학교 교수)
- 한국발달장애학회 학회장 조재규(경동대학교 교수)
축사
- 민용순(충북장애인부모연대 회장)
- 【기조강연 및 주제 발표 1】** 좌장: 이필상(건양대학교 교수)
13:20 ~ 13:50 **기조강연: 발달장애 학생을 위한 학습권 보장**
이대식(경인교육대학교 교수)
13:50 ~ 14:20 **주제 1: 2015 공통 교육과정 성취기준에 대한 평가조정 및
대안평가 방안 모색**
강은영(중부대학교 교수)
14:20 ~ 14:50 **주제 2: 2015 개정 특수교육 기본 교육과정 성취기준에 대한
평가준거 적용 모색**
박경옥(대구대학교 교수)
- 【연구윤리교육】**
14:50 ~ 15:10 **연구윤리규정의 이해**
김형일(나사렛대학교 교수)
- 【주제 발표 2 및 토론】** 좌장: 이필상(건양대학교 교수)
15:10 ~ 15:40 **주제 3: 공통 교육과정을 이수하는 시각중복장애학생의 교과별
성취기준에 대한 평가적용 사례 -일반학교 속 개별 학생
평가를 중심으로-**
황정현(서울특별시중부교육지원청 특수교육지원센터 교사)
15:40 ~ 16:10 **주제 4: 기본 교육과정을 이수하는 특수교육대상학생의 교과별
성취기준에 대한 평가적용 사례 -특수학교 학생의 개인
간 차를 고려한 평가를 중심으로-**
주교영(서울정애학교 교사)
16:10 ~ 16:25 **토론 1: 주제 1, 3에 대한 토론**
이성용(한국교통대학교 교수)
16:25 ~ 14:40 **토론 2: 주제 2, 4에 대한 토론**
김라경(가톨릭대학교 교수)
- 【종합토론 및 폐회식】** 좌장: 조재규(경동대학교 교수)
16:40 ~ 17:00 **종합토론 및 폐회식**

【 목 차 】

【기조강연】

- 기 조 강 연 : 발달장애 학생을 위한 학습권 보장 1
이대식(경인교육대학교 교수)

【주제발표】

- 주제 발표 1: 2015 공통 교육과정 성취기준에 대한 평가조정 및
대안평가 방안 모색 29
강은영(중부대학교 교수)
- 주제 발표 2: 2015 개정 특수교육 기본 교육과정 성취기준에 대한
평가준거 적용 모색 59
박경옥(대구대학교 교수)
- 주제 발표 3: 공통 교육과정을 이수하는 시각중복장애 학생의 교과별
성취기준에 대한 평가적용 사례 -일반학교 속 개별 학생
평가를 중심으로- 81
황정현(서울특별시중부교육지원청 특수교육지원센터 교사)
- 주제 발표 4: 기본 교육과정을 이수하는 특수교육대상학생의 교과별
성취기준에 대한 평가적용 사례 -특수학교 학생의 개인
간 차를 고려한 평가를 중심으로- 111
주교영(서울정애학교 교사)

【토론】

- 토 론 1: 주제 1, 3에 대한 토론 129
이성용(한국교통대학교 교수)
- 토 론 2: 주제 2, 4에 대한 토론 137
김라경(가톨릭대학교 교수)

【연구윤리교육】

- 연구윤리교육: 연구윤리규정의 이해 149
김형일(나사렛대학교 교수)

【기조강연】

발달장애 학생을 위한 학습권 보장

이 대 식

(경인교육대학교 교수)

발달장애학생을 위한 학습권 보장

이 대 식(경인교육대학교 교수)

I. 시작하는 질문

발달장애학생 학습권 보장과 관련하여 필자는 먼저 다음 네 가지 질문을 하고 싶다. 첫째, 발달장애 학생에게는 교과지식을 가르칠 것이 아니라 생활기능 중심 교육이 필요하다는 주장은 꽤 오래 전부터 있어 왔다. 그 생활기능이란 정확히 무엇을 말하는가? 만약 그 생활기능이 현재의 주지교과 내용과 다른 것이라면 그런 교과 교육은 필요 없는가? 그렇지 않다면 교과교육은 왜, 어떻게 해야 하는가? 왜 발달장애학생을 대상으로 한 특수교육 교육과정은 여전히 일반교육과정처럼 교과중심으로 운영되고 있는가?

둘째, 발달장애학생에게 생활기능이 중요하고 그것을 형성 및 증진시키도록 교육해야 한다면 과목별 편제와 시수, 40~50분마다 과목을 바꾸어 가며 수업을 하는 현재의 교육과정 운영과 학교 시스템은 최선인가?

셋째, 요즘 학력관은 빠르게 변하고 있다. 또한, 지금 사회에서는 인공지능, 4차 산업혁명 등 디지털 기반의 정보통신기술의 영향력이 엄청나다. 기후변화 등 각종 현안들도 즐비하다. 이러한 상황에서 발달장애인 교육에서도 미래를 대비해야 한다면 발달장애학생의 미래는 무엇이어야 하는가? 시대의 변화와 새로운 학력관은 발달장애학생 교육에 어떠한 시사점을 주는가? 어떻게 반영되어야 하는가? 왜 발달장애학생에게만 ‘교육 = 생활기능 형성’이어야 하는가?

넷째, 2015 특수교육 교육과정 총론에는 ‘장애 특성 및 정도를 반영하라’는 구절이 13회, ‘학생의 필요 또는 요구를 반영하라’는 구절 역시 13회 등장하고 있다. 하지만 반영하는 구체적인 절차, 기준, 방법 등은 제시되어 있지 않다. 이것은 지침인가? 가르치는 학교와 사람 모두는 그 ‘반영’하는 방법과 기준을 잘 알고 있는가? 그렇지 않다면 어떻게 해야 하는가?

발달장애학생의 교육권을 보장해야 한다는 말은 주변에서 많이 회자되어 왔지만 발달장애학생의 학습권 보장이란 말은 다소 생소할 수 있다. 일반적으로, 학

습자 입장에서 교육은 ‘받는다.’는 표현이, 학습은 ‘한다.’는 표현이 더 자연스럽다. 즉, 학습을 하느냐 마느냐는 학습자 개인의 소관 사항으로 이해된다. 따라서 ‘학습권’이란 말을 사용할 때에는 마땅히 권리로서 학습을 해야 하는데, 또 학습을 더 할 수 있는 여지가 있음에도 여러 가지 이유로 개인의 의지나 능력에 상관없이 그렇지 못할 경우가 있음을 전제로 한다. 어떤 경우가 이에 해당할까? 그것이 발달장애학생 학습권 보장과 어떤 관련이 있을까?

이 글에서는 발달장애학생 학습권을 어떻게 규정해야 할 것인지, 발달장애 학습권의 제 측면에는 어떤 것들이 있는지를 개관한 다음, 교육과정의 성취기준 측면에 한정해서 발달장애학생 학습권 보장을 위해 필요한 노력을 제시해보고자 한다.

II. 발달장애 학생 학습권, 쟁점과 정의

1. 발달장애인 학습권 실태

유네스코(UNESCO) 홈페이지에는 ‘학습빈곤(learning poverty)’이란 개념이 나온다. 이에 따르면, 학습빈곤이란 10세가 되어도 간단한 문장을 읽거나 이해하지 못하는 상태를 말한다. 관련하여 이 사이트에는 다음과 같은 문구가 있다.

매일 전 세계에서 약 10억 명의 아이들이 학교로 향한다. …(중략)… 많은 아이들이 학교에 가고 있긴 하지만 다양한 이유로 학습에 어려움을 겪고 있다. 그 이유는 잘 훈련받은 교사의 부족, 불충분한 학습자료, 열악한 교육환경 등 때문이다. 이러한 이유로 약 60% 이상의 아동과 청소년이 읽기, 쓰기 등의 영역에서 최소한의 학력에도 도달하지 못하고 있다.

이 문구는 학습권과 관련하여 두 가지 중요한 점을 지적하고 있다. 첫째, 학교에 간다고 학습이 보장되는 것은 아니다. 전 세계에서 수많은 아이들이 매일 학교에 가고 있긴 하지만 절반 이상의 학생들이 실제로는 자신에게 유의미한 학습 경험을 하고 있지 못하다는 점은 학습권 보장의 의미에 교육 받을 기회 제공 이상을 포함해야 함을 시사한다. 지금까지 발달장애학생 교육은 그들에게 배울 기회를 제공하는 데 초점이 맞추어져 있었다고 해도 과언이 아니다. 하지만 이제 모종의 실질적인 학습이 일어나야 비로소 그들의 권리가 보장되었다고 할 수 있다.

둘째, 어떤 유형의 학습자이든 학교 교육을 받았음에도 최소한의 학력에 도달하지 못했다면 이는 곧 권리를 보장받지 못했다고 봐야 한다. 최소한의 학력을 어떻게 규정할 것인지는 매우 복잡한 사안이다. 유네스코에서는 3R 중심의 기초적인 학습기능을 염두해 둔 듯하다.

이 두 가지 측면을 고려했을 때 혹시 우리나라 발달장애학생들도 매일 학교에 가고 있긴 하지만 자신에게 유의미한 학습경험을 하고 있지 못함으로써 실제로는 학습권을 박탈당하고 있는 것은 아닌지 진지하게 검토해볼 시점이 되었다.

발달장애학생의 교육 관련 권리에 실질적인 학습 발생이 고려되어야 한다는 주장은 이미 교육수요자들의 주장에서 확인할 수 있다. 예컨대 다음 기사들은 특히 코로나 19로 인한 온라인 교육 환경 하에서 일어나고 있는 장애학생 교육권 침해 우려를 담고 있다.

장애학생에게 더욱 가혹한 온라인 개학

일반학교 통합학급 초등 2학년인 ㄱ 학생은 지난 1년 동안 개별화 학습 지원을 통해 원만히 학교생활을 했다. **온라인 개학을 앞두고 올해에도 원반과 도움반에서 주간 학습 계획을 보냈지만, ㄱ 학생 수준에 맞는 온라인 학습 내용은 아니었다.** ㄱ 학생의 어머니 김경아 씨는 “교사들이 학생을 한 번도 만나보지 않고 개별화 학습 지원을 할 수밖에 없는 상황이다”라며 “**EBS의 국어·수학 수업을 들었는데, 2학년 과정도 고학년처럼 높은 수준처럼 느껴져 정작 수업을 들어야 할 아이는 1분도 채 안 들었다**”고 토로했다. 도움반 네이버 밴드를 통해서 교통안전교육이나 국어 수업 등에 대한 인터넷 동영상이 올라오지만, 동영상을 실행하고 보는 것은 고스란히 어머니의 몫으로 돌아왔다.

특수학교 고등 3학년에 재학 중인 ㄴ 학생(자폐성장애)은 만화와 광고 등을 한 구간만 반복적으로 보는 성향이 있다. 이를 제한하거나 개입하면 자해행동을 한다. ㄴ 학생의 어머니 서은석 씨는 “네이버 밴드 학습방에서 동영상 강의에 대한 시뮬레이션을 해봤는데, 로그인해 동영상 콘텐츠로 넘어가면 아이가 창을 닫아버리기 일쑤였다”며 “엄마로서 가르치다 보면 언성을 높게 된다. 서서히 그동안 쌓아온 서로의 관계가 어그러지고 있다. 현재 이 점이 가장 우려스럽다”고 털어놨다.

...(중략)...

그러나 **발달장애학생은 학습도 중요하지만 학교를 다니면서 얻는 사회 경험과 루틴이 더 중요하다**며 “학교에서 긴급돌봄이라는 예외적인 상황을 두는 만큼 발달장애학생도 격일 또는 일주일에 1~2번이라도 부분 등교를 하여 교육하는 방안을 교육부 측에 간곡히 요청했다”고 설명했다.

...(후략)...

출처: 허현덕 (2020.04.17.). 장애학생에게 더욱 가혹한 온라인 개학. 비마이너, <https://www.be-minor.com/news/articleView.html?idxno=14577>에서 2021. 7. 15 인출

경기지역 장애학생들의 학습권이 크게 침해받고 있다.

교육부가 코로나19 확산 기간 장애학생 유형과 정도를 고려해 (순회)방문수업을 하도록 했지만, **경기 도내 특수학교 가운데 방문수업을 실시한 학교가 단 한 곳도 없는 것으로 확인**됐다. 5일 국회 교육위원회 더불어민주당 강득구 의원(경기 안양만안)이 교육부에서 받은 자료에 따르면 1학기 온라인 개학 기간 중 방문수업을 실시한 특수학교는 전국 182개교 중 28개(15%)에 불과했다.

출처: 이윤희 (2020.10.05.). 장애학생 학습권 침해 심각...방문수업 안한 특수학교들 많아. news1뉴스, <https://www.news1.kr/articles/?4076892>에서 2021. 7. 15 인출

- 장애인 학습권 침해 문제 코로나19 때문만은 아냐... “근본적 해결 필요해”

...(중략)...

연석회의는 현재 발생하는 장애인 학습권 침해 문제가 코로나19 때문만은 아니라고 지적했다. **그동안에도 교육현장에서는 비장애인 위주로만 학습 환경을 갖추고 있어 “재난대책을 넘어서 근본적인 문제해결이 필요하다”**라고 목소리 높였다. 고현창 연세대학교 장애인권위원회 회원은 “장애인도 비장애인 학생과 똑같이 수업을 듣고 대학생활을 할 수 있어야 한다”라면서 **△청각장애 학생이 수업을 이해할 수 있도록** 속기사와 문자통역 프로그램 지원 **△휠체어 이용 학생 접근성 보장** 위한 엘리베이터 설치 **△상담센터나 학생 복지** 관련한 기관 이용 보장 **△장애이해교육** 의무 지정 등을 내세웠다.

...(후략)...

출처: 박승원 (2020.06.04.). 온라인 강의에서 소외당하는 장애인 대학생들 ‘학습권 보장’ 촉구. 비마이너, (<https://www.beminor.com/news/articleView.html?idxno=14746>)에서 2021. 7. 15 인출

주. 본문의 밑줄과 강조는 필자가 표시하였음.

비록 이 기사의 핵심 내용은 여전히 공평한 교육기회 제공에 초점이 맞추어져 있지만, 발달장애학생 학습권과 관련하여 다음 두 가지 검토할 사항을 제시하고 있다. 첫째, 발달장애학생 학습권 보장을 위해서는 소극적인 기회 제공이나 여건 마련 이상의 보다 적극적인 개입과 지원이 필요함을 보여준다. 예컨대 학습계획이나 학습자료를 가정에 보내는 것만으로는 해당 학생의 학습권을 보장했다고 말하기 어렵다. 실제로 전국장애인부모연대(2021.03.12.)에 따르면, 코로나 19 속에서도 현재 70%가 매일 등교가 이뤄지고 있지만, 그 운영과 내용에 있어서는 여전히 원반수업에 대한 지원이 이루어지지 않고 있으며, 특수교육 대상학생을 지원할 보조인력 부족, 통합학급 등교일 외에는 2교시 특수학급 수업만 진행 등의 문제가 있는 것으로 나타났다. 즉, 학습권의 의미를 단순히 시간이나 공간적으로 교육받을 기회를 확보하는 것 이상으로 규정해야 할 필요성을 제시하고 있

다. 예컨대 대면 수업이나 교수-학습에 필요한 다양한 시설, 장비, 도구 등을 갖추는 것 뿐만 아니라 수업을 이해하는 것과 같이 각 학습자에게 유의미한 학습이 실제로 일어나야 함을 주장하고 있다.

둘째, 장애학생 학부모들은 교과학습을 학교교육의 전부라고 생각하고 있지 않다. 이들은 사회 경험과 또래와의 상호작용도 학교교육의 중요한 목표로 여기고 있다. 이럴 경우 학습권의 의미에는 최저 학력 보장은 물론 교수-학습 과정에의 동등한 참여 이상의 지원이 포함되어야 함을 시사한다. 이러한 쟁점들은 결국 발달장애인 학습권의 의미와 관련되어 있다.

2. 발달장애인 학습권의 정의와 제 측면

박화문과 임용재(2003)는 장애아동의 학습권을 ‘인간다운 생활을 위한 필수 조건이며, 모든 국민이 향유해야 할 인간적으로 성장·발달하는 생래의 권리’로 규정하였다. 이러한 관점은 학습권을 아동의 교육받을 권리로 좁게 해석하지 않고 인간적으로 성장, 발달하기 위한 권리로 아주 넓게 규정하고 있다는 점에 특징이 있다. 하지만 이렇게 학습권의 개념을 넓게 규정할 경우 교육, 특히 공교육 체제를 통한 교육활동의 초점을 어디에 맞추어야 할 것인가가 매우 어려워진다.

발달장애학생 학습권의 의미를 규정하기 위해서는 관련 선언이나 주장들을 참조하는 것도 한 가지 방법이다. 예컨대 국가지속가능발전목표(K-SDGs) 4번의 내용 중 발달장애학생 교육과 관련된 두 개의 조항은 다음과 같다. 이 조항에 따르면 발달장애학생 학습권 보장을 위해서는 적절하고 효과적인 학습성과를 거둘 수 있게 양질의 교육을 평등하게 이수하게 해줘야 하고 이에 필요한 적합한 학습환경을 제공해줘야 한다.

-
- 4-1. 모든 아동이 성별과 장애유무에 관계없이 **적절하고 효과적인 학습성과를 거둘 수 있도록** 양질의 무상 초·중등교육의 평등한 이수를 보장한다.
- 4-8. 아동, 장애인, 성별을 고려한 교육시설을 건립·개선하고, 안전하고 비폭력적이며, 포용적이고 효과적인 학습환경을 제공한다.
-

주. 본문의 밑줄과 강조는 필자가 표시하였음.

「UN 장애인 권리협약」 중 제24조에서는 통합교육 체제를 통해 교육당국이 지원해야 하는 장애인 교육권의 핵심 요소들이 제시되어 있는데, 그중 일부는 다음과 같다:

- 인간으로서의 잠재력, 존엄성과 자기 가치 의식을 온전히 발달시키기
- 자신의 심신의 능력뿐만 아니라 성격, 재능, 창의성을 최대한 발전시키기
- 자유 사회에서 효과적으로 참여할 수 있는 능력을 갖추기
- 일상 삶과 사회적 기술을 발달시켜 공동체의 구성원으로서 교육의 과정에 온전히 그리고 평등하게 참여하기

이상의 내용을 고려했을 때 발달장애학생 학습권은 다음과 같이 정의할 수 있다.

발달장애학생 학습권이란, 제반 교육환경과 교육받을 기회, 적절한 수준 이상의 맞춤형 교육을 통해 해당 학생이 자신의 잠재력 발휘, 삶의 질 향상과 자신에게 유의미한 교육적 성장을 위한 노력, 학교 교육과정 이수는 물론 평생학습 추구에 필요한 최소한의 도구로써 기초적인 학습기능, 자기관리, 적응행동기술 등을 습득 하도록 지원받을 권리를 말한다.

이 정의에는 발달장애학생 학습권의 3가지 요소가 포함되어 있다. 첫째, 물리적인 교육환경 구축과 객관적인 교육 기회의 확보이다. 원격교육 시대를 맞이하여 각종 원격교육 장비나 시설, 콘텐츠 등을 개발하여 보급하는 것, 혹은 법 규정을 통해 발달장애학생의 교육권을 보장하는 조항들을 마련하는 것 등이 이에 해당한다.

둘째, 적절한 수준 이상의 맞춤형 교육 제공이다. 단순히 모든 학생에게 평등하고 균등한 교육을 제공하는 것만으로는 발달장애학생 학습권이 보장되지 못할 수 있기에 교육의 과정에서 발달장애 학생들이 실제로 유의미한 학습을 하도록 다양한 방법과 지원을 동원하여 지원해야 한다. 예컨대 통합교육을 받고 있는 발달장애학생에게 다른 학생과 동일한 학습과제, 학습활동, 교수-학습자료를 사용했다고 해서 그 학생의 학습권이 보장되었다고 보기 어려울 것이다. 즉, 실질적으로 교육적 성장 혹은 학습이 일어나야 한다. 이를 위해서는 무엇보다 학습 목표가 특정 발달장애학생의 교육요구를 충실히 반영한 것이어야 한다(이 사안은 이후에 다시 다룬다).

셋째, 교육목표 도달 상태의 다차원성이다. 학습권으로 보장해야 할 실질적인 학습성과는 기초학습기능은 물론 자기관리나 적응행동기술 등을 포함해야 한다. 이러한 학습성과의 다차원성은 한국장애인고용공단 고용개발원(2021)이 발표한 2020년 발달장애인 일과 삶 실태조사 결과에도 분명하게 나와 있다(아래 참조). 발달장애인들은 문해력, 취미활동 욕구, 3R 기능 익히기, 대인관계 능력 등에서 강한 교육요구를 갖고 있다.

-
- 의사소통 수준 측면에서 다른 사람의 말을 이해하는 수준으로 두 문장 이상 수준으로 제시해도 이해하는 비율은 49.5%, 자신의 의사를 말로 두 단어 이상을 사용하여 표현이나 문장으로 의사를 표현할 수 있는 사람은 56.9%
 - 발달장애인 63,935명 중 배우고 싶은 것으로 요리, 운동, 그림 그리기, 악기 연주 등 취미활동을 배우고 싶다 33.7%, 일하는 데 필요한 기술을 배우고 싶다 24.8%, 글 읽고 쓰기, 숫자 계산을 배우고 싶다 8.8%, 돈 관리, 지하철 타기 등 사는데 필요한 기술을 배우고 싶다 7.7%
 - 발달장애인이 같이 어울리는 친구가 없는 경우는 18.3%이며, 친구가 있는 경우는 80.9%. 같이 어울리는 친구가 있는 경우에도 잘 어울리지 못하는 비율은 35.8%
-

정리하자면, 이제 발달장애학생 학습권은 학습을 수행하는 데 필요한 최소한의 학습기능(예; 3R 중심의 기초적인 학습기능)은 물론, 공동체 속에서의 일상적인 삶에 필수적인 기본적인 생활기능과 자기관리 능력 등을 습득하도록 지원함으로써 나중에 혼자서도 학습을 추구하고 삶의 질 향상을 위해 노력할 수 있는 최소한의 도구를 갖추게 하는 것까지를 포함해야 한다. 또한, 교과를 중심으로 교육이 이루어질 경우에는 각 교과영역에서 특정 주제나 단원별로 자신에게 의미 있는 학습목표를 설정하고 실제로 교육적 성장이 일어나게 해야 한다. 아울러, 발달장애학생들이 특징적으로 보이는 제어하기 힘든 행동(Challenging Behavior), 예컨대 수업방해 행동, 자해행동, 상동행동, 주의산만행동 등에 대한 효과적인 지원이 필요하다. 이를테면 외적인 자극 통제나 긍정적 행동 지원을 통해 제어곤란 행동의 강도와 빈도를 낮추어야 한다.

III. 발달장애 학생의 교육요구와 학습권의 관계

1. 생활기능 교육 강화에 대한 요구

발달장애 학생에게는 교과보다는 생활기능, 직업관련 기술을 향상시킬 수 있도록 교육해야 한다는 주장은 특히 발달장애학생 학부모 쪽에서 강하다. 김정은과 박승희(2021)에 따르면, 발달장애 자녀를 둔 학부모들은 중등이후 발달장애 자녀들의 교육프로그램 내용 영역으로 대인관계기술, 자립생활기술, 자기결정기술, 의사소통기술, 성교육, 직업관련기술, 건강 및 안전관리, 여가 및 레크레이션, 지역사회 참여, 가정생활기술, 정보화교육, 기능적 학업기술 순으로 요구하였다. 김기룡과 나경은(2015)에 따르면, 고등학교 졸업 이후 발달장애인의 지역사회 전

환을 위해 요구되는 영역에 대한 부모의 요구를 살펴본 결과, 직업생활과 독립 생활의 비율이 전체의 71.3%로 높게 나타났다. 또한 향후 개설할 필요가 있는 발달장애인 평생교육 프로그램 유형에 대한 부모의 요구를 살펴본 결과, 전반적으로 직업능력향상교육 및 기초문해교육 프로그램에 대한 요구가 가장 높게 나타났고, 인문교양교육, 문화예술교육, 시민참여교육 및 학력보완교육 프로그램에 대한 요구는 다소 낮게 나타났다. 백종남(2015)의 연구에서도 경도 발달장애 자녀를 둔 부모는 취업과 직업훈련을 요구하였으나, 중도발달장애 자녀를 둔 부모는 일상생활기술에 대한 요구가 높았다.

한국장애인고용공단 고용개발원(2021)이 발표한 2020년 발달장애인의 일과 삶 실태조사 결과도 발달장애학생의 교육요구에 대해 비슷한 내용을 포함하고 있다. 2020년 7월 20일부터 10월 28일까지 약 3개월에 걸쳐 만 15세 이상 발달장애인 3천 가구, 발달장애인 당사자 2,110명, 발달장애인 보호자 3,000명 대상 조사 중 부적합 응답자 제외한 1,685명 대상 분석 결과는 다음과 같았다. 자료에서 볼 수 있듯이, 거의 대부분의 조사 참여자들은 일상생활기능, 직업 관련 기능에 대한 요구를 강하게 하고 있다.

-
- 현재 또는 향후에 학교에서 중점적으로 받았으면 하는 진로 직업교육으로 발달장애인 보호자는 일상생활 및 사회적응훈련(38.3%), 직업훈련(20.1%), 진로설계(12.9%), 현장실습 및 지원고용(9.0%), 직업탐색(8.6%) 등을 응답하였다.
 - 지적장애인 보호자는 직업훈련, 현장실습 및 지원고용의 응답 비율이 상대적으로 높았고, 자폐성장애인 보호자는 일상생활 및 사회적응훈련에 대한 요구가 많았다.
 - 초·중·고등학교를 다닌 경우(현재 재학/휴학(유예) 제외), 학교 교육의 도움 정도를 보호자에게 응답받은 결과, 54.9%가 도움이 되었다고 응답하였다. 해당 비율은 자폐성장애인 보호자가 68.2%로 높았고, 평균 점수(5점 척도)도 3.75점으로 지적장애인 보호자(3.45점)보다 높았다.
 - 보호자의 61.1%는 발달장애인 당사자의 학교생활에 만족하고 있으며, 불만족하는 비율은 7.8%로 낮은 편이다. 현재 학교 교육의 도움 정도를 보호자에게 응답받은 결과, 도움이 된다고 응답한 비율은 79.7%로 나타났다. 해당 비율은 지적장애인 보호자가 80.5%, 자폐성장애인 보호자가 75.8%이다.
 - 학교를 다니면서 가장 어려운 점을 보호자에게 응답받은 결과, '특별히 없음'이 32.8%로 가장 많았고, '수업내용이나 수준이 장애인 당사자에게 적절하지 않음'(18.5%), '발달장애 특성을 이해하는 전문인력 부족'(11.6%), '주위의 시선이나 편견, 장애로 인한 따돌림 등'(11.6%) 등을 많이 응답하였다.
-

일상생활기능에 대한 요구는 사회 언론의 시각에도 잘 반영되어 있다. 예컨대 다음 기사는 이러한 관점을 잘 보여준다.

현행 특수교육 교육과정은 발달장애학생 학습권 보장에 미흡하다. “기본교육과정은 특수학교의 정체성과 특성을 잘 드러내는 교육과정이라 할 수 있지만, 이 과정조차 일반 초·중등과정의 기본적인 틀과 형식을 동일하게 교과교육체계로 구성한 것으로 중증 발달장애 학생들의 교육요구를 충족시키기에는 한계가 많다.

...(중략)...

대부분 중증 발달장애 학생들에게는 교과별 체계의 교육과정보다 의사소통능력, 신변처리, 상황 대처능력, 자립 생활교육 등의 생활기능 향상을 주제로 하는 기능 중심의 교과 내용이 더 시급할 수 있다. 학습 목표를 뒷받침 할 수 있는 AAC(보완대체 의사소통 수단)와 같은 대체 프로그램 도입도 적극적으로 수용하여 교수 방법에 다양한 시도가 이루어져야 한다.”

출처: 김병숙 (2021.05.20.). 2021년 장애인 복지정책④ 특수학교 특수교육의 실효성을 높여려면. 메가경제, <http://www.megaconomy.co.kr/news/newsview.php?ncode=1065543023913992>에서 2021. 7. 15 인출

...(전략)...

대다수의 발달장애학생들에게 교육은 교과과목을 배우기 위한 것이라기보다는 최소한의 사회화, 사회 속의 인간으로서 같이 상호교류하는 방법을 배우는 과정입니다. 이로써 지역사회에서 자기 역할을 하면서 살아갈 수 있게 되어 자립생활이라는 걸 기대할 수 있고, 온라인으로는 그게 불가능하죠." 많은 발달장애인은 생활 패턴을 지키지 못함으로써 큰 스트레스를 받기도 한다. 일정한 시각에 등하교를 하던 루틴이 깨지고, 교육이 사회적 기능을 다하지 못함에 따라 발달장애인 학생들은 점차 작은 세계 속에 고립된다.

...(후략)...

출처: 박남선, 신세영, 최호연 (2021.03.11.). 학습꾸러미만 오고 끝... 발달장애인 교육 공백 심각. 오마이뉴스, http://www.ohmynews.com/NWS_Web/View/at_pg.aspx?CNTN_CD=A0002725132에서 2021. 7. 15 인출

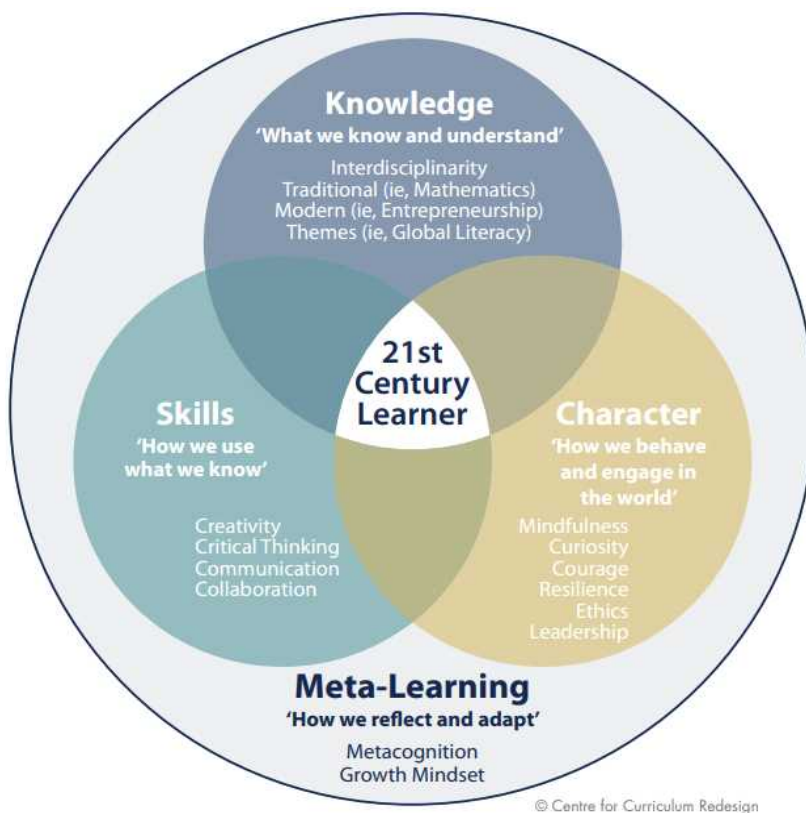
주. 본문의 밑줄과 강조는 필자가 표시하였음.

생활기능이나 직업관련 기술 증시는 특수교육 전문가나 특수교사도 학부모와 별반 다르지 않다. 김경열(2015)에 따르면, 발달장애학습자의 고등교육전문가 30명은 발달장애학습자에게 고등교육체제구축이 필요한 이유로 능력에 맞는 일자리 얻기, 사회적 통합, 자립심과 삶의 질 향상, 개인의 능력향상, 교육권의 평등성 실현에 의견을 모았다. 이숙정(2017)에 따르면, 독일 특수교사들은 중도 중복장애학생의 수업활동과 신변자립 활동 사이에서 갈등을 느끼고 있었다. 이 연구에 따르면, 중도 중복장애학생의 교육적 요구에는 단지 수업 뿐 아니라 신변자립과 치료에 대한 것도 해당하며, 중도 중복장애학생의 이러한 교육적 요구를 특수교사가 어느 정도까지 충족시켜야 하는지에 대해서는 여전히 의견이

분분하다고 밝혔다.

2. 새로운 학력관 등장

교육계 안팎에서는 21세기 학습, 학력을 새롭게 규정하려는 움직임이 활발하다. 예컨대 교육과정 재구성 센터에서는 21세기 학습자가 추구해야 할 교육목표로 지식, 기능, 품성, 메타 학습 등 4가지를 제시하였다([그림 III-1] 참조). 지식이나 기능은 물론 품성관련 능력, 메타학습 능력 등은 발달장애학생에게도 중요한 교육목표여야 함은 물론이다. 이러한 목표들이 현재 혹은 향후 특수교육 교육과정에 얼마나 어떠한 방식으로 반영될 수 있을지, 생활기능이나 직업관련 기술 중심 교육과 어떻게 양립할 수 있을지 심층 검토가 필요하다.



[그림 III-1] 교육과정 재구성 센터(The Center for Curriculum Redesign: CCR)의 교육목표 4차원 프레임워크
출처: <https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/CCRVennDiagramPrint.png>에서 2021. 7. 15 인출

IV. 발달장애학생 학습권을 위한 교육과정 운영 시 검토사항

1. 교육과정상의 교육목표와 구성 및 운영 중점

발달장애학생 학습권이 보장되려면 국가 교육과정 문서상에 이에 대한 언급이나 구체적인 지침이 있어야 한다. 예컨대 핀란드의 2014년 교육과정 문서에는 학습지원(지원의 원리, 일반지원, 집중지원, 특별지원, 지원의 종류), 학생복지(학생복지를 위한 다각적 협력, 공동체적 학생복지, 개별적인 학생복지, 학생복지를 위한 계획), 다문화 지원 항목이 별도로 기술되어 있다(이형빈, 김성수, 2021.05.24.). 하지만 현재의 특수교육 교육과정 총론에는 앞서 언급한대로 ‘장애의 특성과 정도를 고려한다.’ 정도의 문구만 제시되어 있다. 발달장애학생 학습권 보장 측면에서 국가교육과정 교육과정 문서상에 추가되거나 반영되어야 할 사항으로 다음을 제안하고 싶다.

첫째, 학교 교육에 모든 학생이 자신의 능력이나 특성에 상관없이 자신의 잠재력을 최대한 발달시킬 수 있도록 지원하는 것을 학교 교육의 목표 중 하나로 명시해야 한다. 예컨대 캐나다 온타리오주에서는 교육목표로 수월성 추구(Achieving Excellence), 공정성 확보(Ensuring Equity), 잘 사는 것 추구(Promoting Well-being)를 선포하고 있는데(Ontario, Ministry of Education, 2014), 그중 공정성 확보란 모든 학생이 자신의 잠재력을 최대로 발현시킬 수 있도록 조기부터 풍부한 학습경험을 할 수 있게 해주는 것을 의미한다. 호주의 교육과정에서도 국가교육과정에서 다양한 학습자를 고려할 것을 강조하고 있는데, 그 주요 내용은 모든 학생이 학습할 수 있고 각 학생의 요구가 중요하다는 점, 모든 학생은 공동체 내에서 성공적이고 지속적인 학습과 참여에 필수적인 지식, 이해, 기술을 습득할 권리가 있다는 점, 모든 학습자에게는 높은 기대치를 설정해야 한다는 점, 학교와 교사는 학생들의 다양한 교육요구와 흥미를 고려하여 교육과정을 구성하고 운영해야 한다는 점 등이다(ACARA, 2013).

둘째, 발달장애학생이 학습권을 보장받는 데 필수적인 체제 요소와 구축의 필요성과 내용을 제시해야 한다. 예컨대 3단계 학습 안전망이나 다학문적 지원팀 구축, 적정의 학급 규모 유지 등이 이에 해당한다.

셋째, 발달장애학생이 교육과정 이수 결과로 도달할 것으로 기대되거나 의도한 목표상태를 보다 구체적으로 열거해야 한다. 현재 교육과정 문서상에 제시된 교육목표는 총론의 추구하는 인간상, 핵심역량, 각 학교급별 교육목표, 그리고 각론의 각 교과별 교육목표 정도이다(<표 IV-1> 참조). 하지만 이 목표들은 특정 장

애학생 관련 목표가 아닌 일반적인 교육목표이다. 서두에서 살펴본 발달장애학생 학부모나 전문가들이 주장하는 발달장애학생 교육목표와는 분명 차이가 있다.

<표 IV-1> 특수교육 교육과정 총론의 교육목표 관련 내용

영역	교육목표 관련 내용
추구하는 인간상	가) 전인적 성장을 바탕으로 자아정체성을 확립하고 자신의 진로와 삶을 개척하는 자주적인 사람 나) 기초 능력의 바탕 위에 다양한 발상과 도전으로 새로운 것을 창출하는 창의적인 사람 다) 문화적 소양과 다원적 가치에 대한 이해를 바탕으로 인류 문화를 향유하고 발전시키는 교양 있는 사람 라) 공동체 의식을 가지고 세계와 소통하는 민주 시민으로서 배려와 나눔을 실천하는 더불어 사는 사람
핵심역량	자기관리, 지식정보처리, 창의적 사고, 심미적 감성, 의사소통, 공동체
학교급별 교육목표 초등학교	1) 자신의 소중함을 알고 건강한 생활 습관을 기르며, 풍부한 학습경험을 통해 자신의 꿈을 키운다. 2) 학습과 생활에서 문제를 발견하고 해결하는 기초 능력을 기르고, 이를 새롭게 경험할 수 있는 상상력을 키운다. 3) 다양한 문화 활동을 즐기고 자연과 생활 속에서 아름다움과 행복을 느낄 수 있는 심성을 기른다. 4) 규칙과 질서를 지키고 협동정신을 바탕으로 서로 돕고 배려하는 태도를 기른다.
중학교	1) 심신의 조화로운 발달을 바탕으로 자아존중감을 기르고, 다양한 지식과 경험을 통해 적극적으로 삶의 방향과 진로를 탐색한다. 2) 학습과 생활에 필요한 기본 능력 및 문제 해결력을 바탕으로, 도전정신과 창의적 사고력을 기른다. 3) 자신을 둘러싼 세계에서 경험한 내용을 토대로 우리나라와 세계의 다양한 문화를 이해하고 공감하는 태도를 기른다. 4) 공동체 의식을 바탕으로 타인을 존중하고 서로 소통하는 민주 시민의 자질과 태도를 기른다.
고등학교	1) 성숙한 자아의식과 바른 품성을 갖추고, 자신의 진로에 맞는 지식과 기능을 익히며 평생학습의 기본 능력을 기른다. 2) 다양한 분야의 지식과 경험을 융합하여 창의적으로 문제를 해결하고, 새로운 상황에 능동적으로 대처하는 능력을 기른다. 3) 인문·사회·과학기술 소양과 다양한 문화에 대한 이해를 바탕으로 새로운 문화 창출에 기여할 수 있는 자질과 태도를 기른다. 4) 국가 공동체에 대한 책임감을 바탕으로 배려와 나눔을 실천하며 세계와 소통하는 민주 시민으로서의 자질과 태도를 기른다.

다음은 필자가 생각하는 발달장애학생에게 형성시켜야 할 주요 역량이나 능력의 요소 혹은 기능의 일부이다. 발달장애학생 교육목표로서 이러한 내용들이 적어도 학교교육과정 운영 계획 어디엔가는 비중 있게 명시적으로 선포되고 반영되어야 한다고 본다.

-
- 스스로 개인의 발달(자신의 능력)을 향상시키려는 의지, 행동, 방법 습득
 - 자주적인 삶을 살아가는 데 필요한 기능, 지식, 적응기술 습득 및 구사
 - 기본적인 학습능력, 문해력, 수리력, 상식, 필수 지식 등 습득
 - 가족, 사회, 국가 등 공동체 삶에 필요한 태도, 예절, 대인관계 기술 습득
 - 개인적으로 건강한 감정, 정서 등의 함양
 - 적정 수준의 자기조절, 자기관리 능력 형성
 - 의사소통능력 향상
 - 경제적, 윤리적, 인격적, 문화적으로 좀 더 나은 삶, 풍요로운 삶, 질 높은 삶을 규정하려 하고 추구하며 노력
 - 개인의 이익보다는 공동선을 추구하고 협력하며 함께 노력
 - 심리적 감성능력을 기르고 이를 표현할 수단과 방법, 기술 습득
 - 직업생활에 필요한 기초 직업기능 익히고 적용
 - 스트레스, 어려운 여건이나 상황을 이겨내고자 노력
-

2. 교육목적으로서의 생활기능 설정의 적절성

이제 서두에서 제시했던 질문으로 돌아가 보자. 생활기능, 직업관련 기술 중심의 특수교육, 발달장애학생 대상 교육이 적절한가라는 질문에 답하기 위해서는 먼저 생활기능의 범위와 내용을 명료화해야 한다. 특히 관건은 명백하게 생활기능에 해당하는 것 이외에 기초문해 기술, 사회나 자연현상 관찰과 탐구태도, 자기결정 기술, 문화예술 향유능력, 제어곤란 행동 조절 능력까지를 생활기능 영역으로 포함시킬 것인가 하는 점이다. 이는 보다 근본적으로는 발달장애학생 교육요구를 무엇으로 규정할 것인가에 관한 사항이다. 만약 발달장애학생 교육목표로 생활기능의 비중을 현재보다 확대하려면 그 의미를 폭 넓게 설정해야 할 것이다.

또 하나 검토해야 할 사항은 생활기능 중심의 교육에 현재의 학교 체제가 적절한지 여부이다. 주지하다시피 생활기능 형성 및 발달을 위해서라면 생활장면에서의 직접 체험과 현장 기반 반복 연습이 가장 효과적이다. 교육적 성장을 생활기능 수행으로만 규정할 경우 문제는 학교라는 교육시스템이 전혀 혹은 대개 적합하지 않다는 것이다.

그러나 이러한 사항들이 해결된다고 해도 생활기능 중시 입장은 적어도 다음

과 같은 보다 근본적인 논리적 및 실제적 과제와 의문을 해결할 수 있어야 한다. 첫째, 발달장애학생에게 있어서 교육의 의미, 교육의 목적이 무엇인가를 근본적으로 재검토해야 한다. 일반학생들은 일상적인 삶을 위한 기능과 관련성이 명료하지 않은 교과 내용을 학습하는 데 많은 시간을 할애한다. 예컨대 국가교육회의(2021.07.07.)가 2022 개정 교육과정 관련 국민의 의견을 수렴한 결과 초·중·고등학교에서 현재보다 더 강화되어야 할 교육영역으로 국민들의 선호도가 가장 높았던 영역은 [그림 IV-1]처럼 인성교육, 인문학적 소양교육이었다. 이러한 교육요구는 발달장애학생 교육에 어떻게 반영해야 하는가? 생활기능을 넘어서 보다 높은 삶의 질을 추구하고 교양 있는 삶, 자연과 사회를 이해하는 삶, 자신의 정체성을 파악하고 형성하려 하며 자기 자신을 발전시키려는 노력, 보다 나은 삶을 살려는 노력, 자기 자신을 인격적으로 혹은 인간적으로 더 성숙하게 하는 교육은 필요하지 않은지, 필요하다면 생활기능중심 교육에서 어떻게 가능한지에 대한 설득이 필요하다. 더구나 장애학생에게도 일반교육과정을 접할 기회를 제공해야 한다는 주장은 또 어떻게 반영해야 하는가?



[그림 IV-1] 2022 교육과정에서 더 강화되어야 할 교육내용으로 국민들이 선정한 영역 출처: 국가교육회의 (2021.07.07.), 2021 국가교육회의 공개포럼 자료집. p. 10.

둘째, 발달장애학생에게 필요한 생활기능은 누가, 어떻게, 무슨 근거로 설정할 것인가? 이를 위한 실제적인 준비 과정과 일정, 타당화 계획과 이행은 누가 어

떻게 할 것인가?

셋째, 현재의 특정 구체적인 상황에서의 생활기능 발달과 형성은 당장은 유효하겠지만 몇 년 혹은 몇 십년 후 미래에도 여전히 유효할지 의문이다. 교육할 대상으로서의 생활기능 설정 시 비록 미래를 염두해 둔다고 해도 필연적으로 현재 시점과 현재의 관점이 반영될 수밖에 없다. 요즘처럼 하루가 멀다하고 급변하는 상황에서 지금 선정한 생활기능이 과연 수년 혹은 수십 년 이후에도 발달장애학생에게 중요한 생활기능일 것이라는 점을 어떻게 확신할 수 있는가? 예컨대 2010 특수교육 교육과정(기본교육과정) 실과와 직업 교과 내용 중 정보통신 활용하기, 생활용품이나 가전제품 활용하기, 직업탐색하기 등의 내용이 요즘의 인공지능이나 스마트 기기, 생활용품, 원격교육 플랫폼 이용, 직업구조 변화에 관한 내용을 얼마나 다루었는지 의문이다. 이 내용들이 현재와 미래에 보다 질 높은 일상적인 삶을 영위하는 데 얼마나 적절했는지 따져볼 필요가 있다.

3. 성취기준 진술 방식과 내용의 적절성

학교교육 맥락 하에서 최대한의 유의미한 교육적 성장이 이루어져야 하는 것은 발달장애 학생도 마찬가지이다. 이를 위해서는 우선 발달장애학생의 교육적 성장을 무엇으로 규정할 것인가가 명료해야 한다. 국가지속가능발전목표(즉, 발달장애학생이 적절하고 효과적인 학습성과를 거두게 하는 것)도 발달장애학생에게 적절하고 효과적인 학습성과가 무엇인가가 분명해야 구체적으로 추구할 수 있다. 특히 대부분이 교과로 구성되어 있는 학교 교육과정에서 학습이란 무엇을 말하는지, 학습이 일어났다는 것을 무엇을 말하는지 명료해야 한다.

학교 교육과정 운영 맥락에서 그 학습성과는 거의 모든 경우 교육과정 문서상의 성취기준 형태로 기술되어 있다. 성취기준은 현재 우리 교육과정 체제에서 학습성과를 가장 드러내는 부분이라 할 수 있다. 이 성취기준은 교과서와 기타 교수-학습자료, 교사용 지도서 개발의 기준일 뿐만 아니라 교육과정 운영의 기준이다. 따라서 학교교육 맥락에서 발달장애학생의 학습권 실체는 결국 교육과정 문서상의 성취기준 내용에 담겨 있고, 그래서 발달장애학생들의 학습권이 잘 보장되고 있느냐를 판단하기 위해서 혹은 잘 보장하기 위해서 무엇을 어떻게 해야 할 것인가는 현재의 성취기준 내용과 그 진술방식 분석에서 시작되어야 한다.

이러한 문제의식에서 이제 현행 교육과정상의 성취기준을 중심으로 그 적절성 여부를 분석해보고자 한다. 아래 성취기준은 기본교육과정 사회 중학교 1~3학년군 시민의 삶-공간과 삶 단원 성취기준이다¹⁾. 물론, 아래 성취기준은 애초에

발달장애학생만을 의도하고 설정된 것은 아니다. 하지만 발달장애학생은 기본교육과정 성취기준을 적용받아야 하기 때문에 발달장애학생 학습권 맥락에서 이를 살펴보는 것은 충분히 가능하다.

<기본교육과정 사회 중학교 1-3학년군 관계의 삶-사회적 능력>

[9사회02-03] 주변 사람들에게서 나타나는 다양한 사회적 관계의 모습을 조사하고 비교한다.

[9사회02-04] 사회적 상황에서 사람들의 생각, 감정, 행동 변화의 모습을 관찰하고 의미를 설명한다.

우선 발달장애 학생 학습권은 이 주제(관계의 삶-사회적 능력)와 관련하여 해당 학생이 유의미하게 학습에 참여하고 그 결과로 필수적으로 습득해야 할 최소한의 기능, 지식, 태도, 능력 등을 갖추게 되었다는 의미로 해석하고 받아들여야 한다. 결과가 어떠하든 어떤 식으로든 교수-학습 활동만 하면 된다(즉, 다루기만 하면 된다)면 굳이 교사와 학생이 학교에 와서 그것도 시간표에 맞추어 이 내용을 가르치고 배워야 할 이유가 없다는 반론도 가능하다. 이러한 전제 하에 중학교 단계에서 발달장애 학생에게 관계의 삶-사회적 능력 관련 교육을 하려면 일반적으로 다음과 같은 준비가 필요할 것이다.

첫째, 관계의 삶-사회적 능력과 관련하여 중학교 연령의 특정 발달장애학생이 어떠한 교육요구를 갖고 있는지를 확인한다. 원칙적으로는 그러한 요구는 해당 학생과 학부모와의 면담, 관찰, 기타 다양한 자료를 토대로 도출되어 IEP에 기록되어 있어야 한다.

둘째, 중학교 단계 이전까지 관계의 삶-사회적 능력과 관련하여 해당 발달장애학생이 어떠한 교육을 받았고, 그래서 학습한 결과물은 무엇인지를 확인한다. 이를 위해서는 그 이전 단계까지 학교 교육과정을 통해 다루어온 관계의 삶-사회적 능력 관련 내용들을 살펴보고 이제 교육하려고 하는 내용이나 기술이 어떤 위치를 차지하고 있는지 확인해야 할 것이다. 참고로, <표 IV-2>는 이 주제와 관련된 각 학년별 내용 체계이다. 이 내용 체계에 따르면, 발달장애학생은 가족, 친구, 이웃 간의 관계 능력을 형성하고 이제 객관적인 시각으로 사람들 간의 사

-
- 1) 고백하자면, 필자 역시 이 교육과정 개발에 공동연구원으로 참여한 바가 있어 이하 논의는 자기반성 성격도 있다. 그럼에도 굳이 변명하자면, 당시 각론 개발 연구 환경에서는 일반교육 교육과정 틀이나 기존의 교육과정 내용이나 형식과 근본적으로 다른 접근을 할 여력이나 여건이 충분치 않았다. 많은 경우 기본적인 틀(예컨대 성취기준 수, 성취기준 진술 방식 등)은 이미 어느 정도 정해져 있었다. 특히 개별 성취기준 하나하나에 대해 설문조사방식 이외에 그 타당성과 적절성을 객관적으로 확보하기란 쉽지 않았다.

회적 관계에 관심을 갖도록 하는 것이 교육과정의 의도이다.

<표 IV-2> 2015 기본교육과정 사회 교과와의 관계의 삶-사회적 능력 관련 내용 체계

영역	핵심 개념	내용 (일반화된 지식)	내용 요소			
			초 3~4학년	초 5~6학년	중 1~3학년	고 1~3학년
관계의 삶	사회적 능력	다른 사람과 사회적 관계를 형성하고 사회적 맥락과 역할에 맞게 행동하는 것은 사회의 구성원으로서 갖추어야 하는 사회적 능력이다.	·가족의 화목 ·친구와의 우정	·이웃 간의 정 ·친구 관계의 형성과 유지	·사회들의 사회적 관계 ·사람들의 생 각과 행동	·사회적 관계의 유형 ·사회적 역할 행동 ·사회적 관계에서의 갈등과 해결

출처: 교육부 (2015). 기본교육과정 사회 교과.

셋째, (다른 교과가 아닌) 사회 교과 시간에 다루어야 할 관계의 삶-사회적 능력의 핵심 아이디어, 내용(지식, 기능 등)은 무엇인가를 확인한다. 사회 시간에는 사회 교과 내용과 사회 교과 방식을 취급해야 한다. 사회 시간에 그림을 그리거나 신체 표현을 하는 활동은 사회 교과 학습목표 달성을 위한 도구 활동이나 수단으로서만 그 존재 의미가 있다. 그렇지 않을 경우 굳이 그 시간을 사회 시간으로 시간표를 짜서 운영할 이유는 없다. 현재의 주제와 관련해서 교육과정의 의도는 주변 사람들 간의 사회적 관계를 객관적으로 관찰하고 그 특징을 파악하는 능력을 갖추는 것이다.

넷째, 이상의 세 가지 분석 결과를 토대로 중학교 단계에서 해당 발달장애학생에게 도달시켜야 할 관계의 삶-사회적 능력 관련 학습목표를 설정한다.

이상의 관점을 가지고 위 성취기준을 보면, 위 성취기준 기술방식은 발달장애 학생 학습권 측면에서 그 내용의 타당성과 의미의 명료성 측면에서 과연 적절하다고 볼 수 있을지 논란의 여지가 있어 보인다. 예컨대, 제시된 2개의 성취기준이 중학교 발달장애학생이 사회 교과 시간에 반드시 학습해야 할 사항으로 충분하고 적절한가, 가족, 친구, 이웃과의 관계 형성과 유지가 과연 초5-6학년 때까지 완료되고 중학교부터는 사회적 관계에 집중할 만큼 자신과 주변 사람들 간의 관계 형성과 유지 관련 교육요구를 더 이상 다루지 않아도 되는가, 성취기준 내용의 의미가 충분히 명료한가 등에 대해 다양한 의견이 있을 수 있다.

이제 성격이 조금 다른 수학 교과 성취기준을 살펴보자. 다음은 기본교육과정

수학 5~6학년군 시간 관련 성취기준이다.

<기본교육과정 수학 초등학교 5-6학년군 시간>

[6수학03-05] 시계의 구성 요소를 이해하고, 시각을 ‘몇 시’, ‘몇 시 30분’으로 읽는다.

[6수학03-06] 달력의 구성 요소를 이해하고, 날짜를 년, 월, 일로 읽는다.

초등학교 5~6학년군 발달장애 학생에게 시간 관련 교육을 하기 위해 필요한 준비사항은 사회 교과 사례와 기본적으로 동일하다. 이 성취기준과 관련해서는 다음과 같은 의문을 가질 수 있다: 수학 교과 맥락에서 시간과 관련해서 어떤 내용을 어떻게 다루어야 할 것인가? 발달장애학생 5~6학년은 시간과 관련하여 어떤 교육적 요구를 갖고 있을까? 교육과정의 의도(시계를 보고 적어도 몇 시, 몇 시 30분으로, 달력을 보고 오늘이 몇 년 몇 월 며칠인지를 읽는 것)가 발달장애학생이 현대 삶을 살아가면서 시계와 달력과 관련하여 수학 교과 맥락에서 반드시 알거나 할 수 있어야 하는 것으로 적절하고 충분히 중요한가? 성취기준 내용은 충분히 명료한가?(예컨대, 시계의 구성 요소, 달력의 구성 요소 뜻)

V. 발달장애학생 학습권 보장을 교육과정 운영과 성취기준 진술방식 - 제안

1. 교육과정 문서에 특별한 교육요구 학생 지원 지침 마련

필자가 보기에 현 교육과정의 장애의 특성 및 정도를 고려하여 교육과정을 구성하고 운영하라는 지침인 듯 지침 아닌 지침은 발달장애학생 학습권 보장에 거의 기여를 하지 못하고 있다. 이것은 원칙이자 방향이지 지침이 아니다. 이는 마치 누군가가 유치원 교사에게 ‘어린 아이에게는 어린 아이에게 맞게 가르쳐라’라는 지침을 주는 것과 다르지 않다. 지침이라면 구체적인 방법, 절차, 기준, 예시 등을 포함해야 한다. 그나마 2015 특수교육 교육과정에서 ‘모든 학생을 위한 교육기회 제공’이라는 항목이 교육과정 총론에 선언적인 의미로 포함되었지만 이는 구체적인 지침이라기 보다는 다분히 선언적인 성격이 짙다. 이에 비해 예컨대, 캐나다 온타리오 주의 교육과정 운영 계획 수립 지침(consideration for

program planning) 내용목차는 다음과 같이 특별한 교육요구를 가진 학생을 위한 지침의 비중이 매우 크다.

-
- 서론
 - 학생 복지와 정신 건강
 - 교수 방법
 - 특수교육 요구 학생을 위한 교육과정 운영 계획
 - 비영어권 학생을 위한 교육과정 운영 계획
 - 건강한 관계
 - 인권, 공정, 통합교육
-

교육과정 운영 맥락에서 장애의 유형, 특성, 정도를 고려하는 것은 Tyler(1949)가 말한 교육과정 개발의 세 가지 근거 중 학습자 측면만 고려한 것이다. 교과 내용과 사회적 요구를 반영한 교육목표 상태, 즉 학습된 상태가 명료하게 규정되어 있어야 한다. 학습된 상태가 먼저 설정이 되어야 이를 고려한 교육과정을 조정하여 운영하고, 교수-학습자료를 활용하며, 교육 내용을 재구성하고 적절한 교수-학습 방법, 평가 방법을 마련하는 일이 의미를 가질 수 있고, 실제로 가능하며, 방향을 가질 수 있다. 하지만 사회와 수학 교과 성취기준 예에서 보듯 많은 경우 바로 그 학습된 상태의 근거와 의미가 불분명하다. 목표 상태의 명료한 규정이 필요함을 잘 보여주는 접근 중 하나는 이해중심교육과정(Wiggins & McTighe, 2005)이다. 이 접근에서는 목표를 먼저 설정하고 그에 맞게 평가방법과 기준, 교수-학습 활동을 구성하는 것이 논리적으로나 실제적으로 유효함을 보여주고 있다.

2. 생활기능의 근거와 내용의 명료화 필요

이상의 논의에 근거했을 때 발달장애학생 학습권 보장을 위해서는 교육과정 운영과 성취기준 관련하여 다음 두 가지 측면에서 새로운 시도가 필요하다. 첫째, 발달장애학생 교육의 중점을 생활중심 기능으로 채택할 경우 현재의 교육과정 편제와 운영 방식을 대대적으로 수정해야 한다. 아마도 교과명 중심의 편제보다는 주요 생활기능 영역이나 역량, 혹은 주제별로 교육과정을 편성하고 시수도 배정해야 할 것이다. 둘째, 발달장애학생의 생활기능 관련 교육요구가 무엇인지를 보다 체계적으로 조사하여 교육목표에 반영해야 한다. 단순히 수준을 하향

시키거나 내용분석을 통해 단순하고 기본적인 내용만 배우게 하는 접근으로는 생활기능과 교과내용 그 어느 것도 잡기 어려울 수 있다. 셋째, 생활기능의 의미와 범위를 폭넓게 규정하여 개인적으로 학습하는 방법과 기능, 태도나 의지 및 가치관, 인간과 자연에 대한 호기심과 탐구심, 더 나은 삶의 추구 등의 요소도 포함시켜야 한다.

3. 성취기준 진술 방식의 변화 필요

발달장애학생을 대상으로 현재와 같은 교과 내용 중심의 교육과정 편제와 운영을 유지할 경우 성취기준 진술 방식과 적용에 근본적인 변화가 필요하다. 현재 성취기준은 축약적이고 추상적인 언어로 진술되어 있다. 그 의미, 평가방법, 도달 방법 등은 모두 해석하고 풀어내야 한다. 이를 도와주는 것이 교과서이다. 그런데 교과서 역시 매우 축약적이다.

발달장애학생 학습권 보장 측면에서 교육과정 운영과 현재의 성취기준은 다음과 같은 방향으로 변화를 모색할 필요가 있다. 첫째 그 의미를 명료하게 풀어내야 한다. 이를 위해서는 성취기준 내 각 어휘의 의미, 평가 방법, 교수-학습 활동 아이디어 등을 구체적으로 제시해야 한다. 의미 명료화를 위해서는 성취기준의 도달 모드와 수준을 다양화, 차이화(differentiate) 해서 제시해야 한다. 모드 다양화란 해당 성취기준을 달성한 상태를 다양하게 규정하여 예컨대 보편적 학습설계 원리를 적용하여 설명하는 것을 말한다. 수준의 다양화란 해당 성취기준을 달성한 다양한 수준을 설명하는 것이다. 이를 위해서는 Bruner(1960)의 대담한 가정(어떤 교과든지 지적으로 올바른 형태로 표현하면 어떤 발달단계에 있는 아동에게도 효과적으로 가르칠 수 있다), Carroll(1963)의 수업의 질 요소(학습의 각 단계를 촘촘하고 순서에 맞게 설계하여 이전 단계 학습 결과로 다음 단계 학습이 잘 이루어지게 함)를 반영하여 성취기준을 기술해야 할 것이다.

둘째, 복수의 다양한 성취기준에 대해 학습자에게 선택권을 부여해서 선택과 집중이 이루어지도록 해야 한다. 인간 능력과 특성, 요구, 관심사의 다양성과 능력의 발전 가능성을 고려할 때 미리 인간의 학습 도달 상태를 소수의 몇 개 성취기준으로 한정해놓고 이를 모든 학생에게 적용한다는 것은 매우 불합리하다.

셋째, 특정 성취기준의 종적, 횡적 다양화나 성취기준 수의 다양화는 시작에 불과할 수 있다. 실제 교육과정 이수 과정에서 발달장애학생이 유의미하게 참여할 수 있으려면 교수-학습 자료와 교수-학습 활동 역시 종적, 횡적으로 그 모드와 수준을 다양화해야 하고 해당 성취기준 맥락에서 학습경로를 매우 치밀하게

설계해야 한다. 그 설계 과정에서는 인간의 학습 현상에 대한 심층적인 이해를 바탕으로 인간의 학습욕구를 자극하고 촉진할 다양한 방안을 모색해야 한다. 예컨대 긍정적 학습경험 누적을 통한 자신의 발달 욕구 극대화, 준에 맞게 인간의 탐구, 지적 활동의 재현을 통한 탐구 활동의 공감 지원이 그 예일 수 있다. 또한, 교육내용과 활동이 학습자 개인에게 의미를 갖도록 각 발달장애학생 삶의 연계성을 찾아 활동이나 과제, 자료 형태로 개발하거나 부각시켜야 한다.

VI. 발달장애학생 학습권 저해요인

발달장애학생의 학습권 보장을 위한 이제까지의 주장은 대부분 기술적이고 방법론적인 사안으로 해당 전문성만 있으면 해결될 것 같은 인상을 준다. 하지만 발달장애학생 학습권이 잘 보장되지 않는 이유나 원인은 매우 다양하다. 쉽게 떠올릴 수 있는 요인은 여건 미비, 물리적 기회 부족, 제공되는 교육의 질 미흡 등이다. 그래서 표면적으로는 그러한 기회나 여건을 마련하는 것이 발달장애학생 학습권 확보의 시급한 과제처럼 보인다. 하지만 그 이면에는 보다 근원적인 가치관과 태도가 반영되어 있다. 그중 하나는 머릿속으로는 인정할지 모르지만 교육을 하는 과정 속에서 그 생각이 태도나 행동으로 이어지지 않는 경우이다. 또 다른 요인은 경제력, 외모, 능력, 기타 특성이 부족하고 미흡한 사람들에 대한 뿌리 깊은 차별과 경시를 서슴치 않는 사회 분위기이다. 2018년 온 나라를 떠들썩하게 했던 강서구 특수학교 설립을 둘러싼 주민과 서울시교육청-학부모 사이의 갈등은 이를 단적으로 보여준다. 언론에서는 지역 이기주의를 기반으로 한 주민들의 특수학교 설치 반대가 많이 부각되었지만 사실 이 현상의 근저에는 경제적 약자에 대한 무시, 협소한 공리주의 철학, 금전 지상주의가 깔려 있음에 주목해야 한다. 즉 특수학교 부지였던 공진초등학교가 폐교가 된 이유에는 교육부가 저소득층 아이들과 같이 교육받지 않도록 학군을 나누어 달라는 일부 주민들의 의견을 수용하여 그 자녀들을 다른 학교로 갈 수 있게 허용해주었고, 그 결과로 공진초등학교는 가난한 학생만 다니는 학교라는 낙인이 찍혀 점진적으로 입학생이 줄었고 결국은 폐교 수준을 밝게 된 점도 있다. 그렇게 폐교된 그 부지에 특수학교가 들어온다고 하니 주민들로서는 반가웠을 리가 없었을 것이다. 게다가 그곳에 한방병원을 짓자는 현역 국회의원의 주장은 지역 주민들에게는 낙후지역, 가난한 지역이라는 이미지를 극복할 수 있는 매력적인 제안이었을 것이다. 주민들의 이러한 욕구와 욕망 자체를 부인하고 비난할 수만은 없다. 문제

는 애초에 가난한 아이들과 같이 학교에 다닐 수 없으니 따로 다니게 해달라는 요구를 한 사람들과 이를 수용한 교육부의 결정이었다. 그러한 결정을 한 교육부가 장애학생 교육을 위한 각종 정책의 주무부서란 점이 아이러니다. 그러니까 애초에 경제적 수준을 이유로 분리교육을 요구한 가치관과 이를 허용한 교육부의 결정이 바로 최초의 원인인 셈이다[자세한 내용은 이원무(2021.06.14.). 대한민국 통합교육, 아직 갈 길이 멀다: 장애인 존중, 인식 변화 없는 한 통합교육 '그림의 떡'. 에이블뉴스, <http://www.ablenews.co.kr/News/NewsContent.aspx?CategoryCode=0006&NewsCode=000620210512115107560696> 참조]. 이러한 수월주의, 평균지상주의, 주류 제일주의 사고방식 이외에도 발달장애학생 학습권 저해요인으로는 발달장애학생의 교육요구에의 민감성 부족, 발달장애학생 요구에 기반한 교수-학습을 제공할 기술과 전문성 부족 등을 들 수 있다.

Ⅶ. 결론

지금은 발달장애학생의 실질적인 교육요구를 근거로 그들에게 적합한 교육목표를 설정하는 데 역량을 모아야 할 시기이다. 발달장애학생에게 진정으로 필요한 것이 무엇인가에 대해 보다 깊은 고민과 성찰, 분석이 필요하다. 방향을 잃은 배는 목표 지점에 도달할 수 없고 좌초될 가능성이 크다. 발달장애학생 학습권 보장은 이들에게 필요한 교육이 무엇인가에 관한 방향 설정에서부터 시작되어야 한다. 현 교육과정의 교과별 성취기준은 그 방향에 대한 면밀한 분석과 성찰을 반영했다기 보다는 일반교육과정의 성취기준을 발달장애학생의 특성 중 일부(주로 지적인 능력)만을 반영하여 도달 수준을 하향시켜 놓은 것이라는 점이 가장 큰 특징이자 정체성이라 할 수 있다. 그래서 교과를 중심으로 한 교육과정 운영 맥락에서 발달장애학생 학습권 보장 노력은 이들의 교육요구에 대한 정확한 파악과 성취기준 진술방식 변경부터 시작되어야 한다.

하지만 발달장애학생 학습권 보장은 보다 근원적인 부분부터 시작되어야 할 수도 있다. 예컨대 모든 학습자는 자신의 능력과 특성에 상관없이 잠재력을 최대한 발휘할 수 있도록 학교교육이 지원해야 한다는 의식, 학교 교육과정 이수와 일상 삶을 살아가는 데 필수적인 최소한의 기능이나 지식, 이해, 자기관리 능력도 그것을 발달시키기 위한 기회를 제공하는 것에 그치지 않고 그 능력을 갖는 것이 하나의 권리이기 때문에 실질적으로 그러한 능력을 갖도록 다 적극적으로 지원해야 한다는 의식과 가치관이 교육과정 운영 전반에 걸쳐 반영되어야 한다.

발달장애학생 교육요구에 대한 우리의 성찰 결과에 따라 어쩌면 우리는 발달장애학생들에게는 지금의 학교 모습과는 전혀 다른 형태의 교육이 필요하다는 결론에 도달할지 모른다. 혹시 발달장애학생 학습권 확보의 장애물 중 하나가 우리의 성찰과 교육학적인 상상력이 부족한 것은 아닌지 고민할 시점이다.

참고문헌

- 교육부 (2015). 기본교육과정 사회 교과. 세종: 저자
- 국가교육회의 (2021.07.07.). 2022 개정 교육과정 국민의 의견을 듣습니다. 2021 국가교육회의 공개포럼 자료집. YouTube 실시간 스트리밍 / YouTube 채널: 대통령직속 국가교육회의. https://eduvision.go.kr/cop/bbs/selectBoardArticle.do?bbsId=BBSMSTR_000000000002&nttId=1101에서 2021. 7. 15 인출
- 국립특수교육원 (2021.04.20.). 「장애학생 원격교육 지원 사업」 추진: 포스트 코로나 시대, 장애학생의 미래 대비를 위한 첫걸음. 국립특수교육원 보도자료, <https://blog.naver.com/moeblog/222315139946>에서 2021. 7. 15 인출
- 김경열 (2015). 발달장애학습자의 고등교육활성화 방안을 위한 텔레이연구. 발달장애연구, 19(2), 1-21.
- 김기룡, 나경은 (2015). 발달장애인 평생교육 교육과정 에 대한 부모의 요구 분석. 특수교육저널: 이론과 실천, 16(4), 315-337.
- 김정은, 박승희 (2021). 발달장애 고등학생 자녀의 중등이후교육에 대한 학부모의 인식 및 프로그램 요구. 특수교육, 20(2), 63-95.
- 박화문, 임용재 (2003). 장애 아동의 교육을 받을 권리에 관한 일 고찰: 학습권을 중심으로. 중북·지체부자유아교육, 41(0), 341-354.
- 백종남 (2015). 발달장애인 평생교육에 대한 특수학교 학부모의 요구 분석. 특수교육저널: 이론과 실천, 16(3), 407-427.
- 이숙정 (2017). 중도·중복장애학생 학습권 보장을 위한 독일 특수교사의 수업 반성에 대한 연구. 특수교육교과교육연구, 10(1), 73-100.
- 이형빈, 김성수 (2021.05.24.). 소외되는 학생이 없는 중등교육과정, 어떻게 만들 것인가. 소외되는 학생이 없는 국가교육과정! 어떻게 바뀌어야 하는가?(중등). 좋은교사운동 연속 정책토론회 자료집. pp. 2-44. 온라인(Zoom, YouTube) 실시간 스트리밍. https://www.goodteacher.org/bbs/board.php?bo_table=press_statement&wr_id=478에서 2021. 7. 15 인출
- 전국장애인부모연대 (2021.03.12.). 코로나 19시기 특수교육대상학생 등교 현황조사 결과 발표. 전국장애인부모연대 보도자료, http://www.bumo.or.kr/bbs/board.php?bo_table=B32&wr_id=182&view_branch=&meCounse=에서 2021. 7. 15 인출
- 한국장애인고용공단 고용개발원 (2021). 2020년 발달장애인 일과 삶 실태조사. 조사통계 2021-02. https://www.kead.or.kr/common/comm_board_v.jsp?no=

- 440&main=4&sub1=4&sub2=0에서 2021. 7. 15 인출
- ACARA (2012). *The shape of the Australian curriculum* (Ver.4.0). Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. [Accessed July 15, 2021]. https://docs.acara.edu.au/resources/The_Shape_of_the_Australian_Curriculum_v4.pdf
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64(8), 723-733.
- Ontario, Ministry of Education. (2014). *Equity and inclusive education in Ontario schools: Guidelines for policy development and implementation*. Toronto, Canada: Author.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Wiggins, G. P., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

【주제발표 1】

2015 공통 교육과정 성취기준에 대한
평가조정 및 대안평가 방안 모색

강 은 영

(중부대학교 교수)

2015 공통 교육과정 성취기준에 대한 평가조정 및 대안평가 방안 모색

- 정당한 평가를 통한 개별 특수교육대상학생의
성취기준 적절성 설정 가능성 탐색 -

강 은 영 (중부대학교 교수)

I. 교육과정별 성취기준에 대한 이해

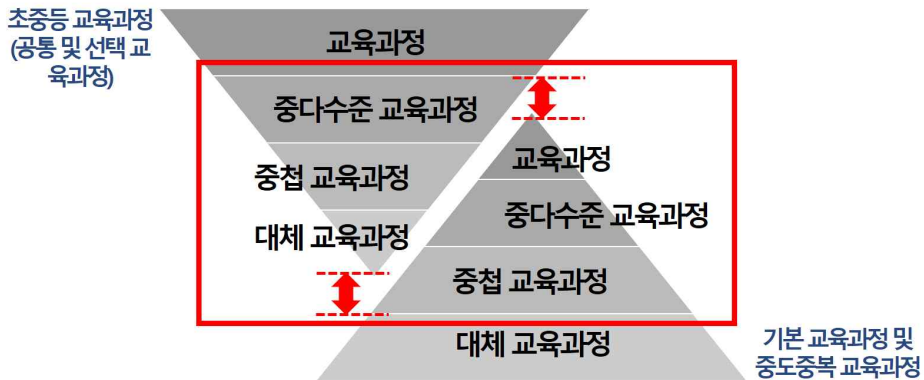
1. 초·중등 교육과정과 기본 교육과정

오랜 시간동안 특수교육대상학생에 대한 교육에서의 책무성은 물리적 통합교육의 실현 및 기본적인 교육권과 학습권을 보장시키기 위한 많은 노력으로 오랫동안 이어져 오며 괄목할만한 성장을 이루었다. 이제 이러한 외형적 형태에서의 책무성을 넘어서 실제적 교육의 질을 담보할 수 있도록 하는 노력이 이어져야 할 때라는 목소리가 높아져 가고 있다(강은영, 2021a, 2021b). 교육의 내용적 측면에서 질을 제고하기 위한 최근의 노력들은 교육과정을 어떻게 설계하고 운영할 것인가로 나타나고 있으며, 대표적인 예로 국가 수준 교육과정 성취기준과 개별 특수교육대상학생과의 적절성 탐색, 특수교육에서 교과교육에 대한 재개념화 탐색, 획일화된 교육과정 성취기준의 다채로운 해석 및 개념화를 통한 적용 방안 탐색, 교육과정 재구성과 교육과정-수업-평가 일체화 방안 탐색, 교사의 교육과정 전문 역량 함양 방안 등이 대표적인 예라고 할 수 있다(예. 강은영, 2021a, 2021b; 강은영 등, 2020a; 강은영, 박윤정, 이은규, 2019).

학령기 공교육에서 모든 특수교육대상학생에게 책무성 있는 교육과정을 설계하고 실행하는 데에 고려해야 하는 국가 수준 문서화 된 교육과정은 초·중등 교육과정의 공통 교육과정¹⁾과 특수교육 교육과정 중 기본 교육과정 두 가지가 존재한다.

1) 본 발표에서는 초·중등 교육과정 중 공통 교육과정까지를 범위로 하여 기본 교육과정과의 관련

개념적으로 두 가지 교육과정 간 관계는 초·중등 교육과정을 이수하기 어렵다고 판단되는 특수교육대상학생에게 대체 교육과정으로서 특수교육 교육과정에서 기본 교육과정을 적용하고 있으며, 사실상 기본 교육과정에서는 중도중복장애학생을 위한 교육과정 편성·운영에 대한 단위학교별 자율성도 또다시 보장하고 있다. 이러한 교육과정 간 상대적인 위치는 [그림 1-1]과 같이 개념화해 볼 수 있겠다. 물론 학교급이 올라감에 따라 공통 교육과정과 기본 교육과정이 중첩되는 정도는 상이해질 수 있고, 교육과정 개정의 시기마다 이러한 중첩의 정도는 차이가 있어 왔다. 하지만 공통 교육과정의 교수적 수정을 통한 중다수준 교육과정 범위에 기본 교육과정이 포함되기도 하고, 중첩이나 대체 교육과정을 설계하여 실행하고자 할 때, 기본 교육과정과 비슷한 교육내용과 수준에 해당할 수도 있다. 게다가 기본 교육과정은 학년군 간, 교육과정 간 내용대체가 가능하다고도 제시되어 있기 때문에(교육부, 2016), 국가 수준의 두 가지 교육과정은 특히 일반학교에 재학 중인 특수교육대상학생의 교육과정을 위한 근거로서 오히려 혼란을 가중하기도 한다.



[그림 1-1] 초·중등 교육과정과 기본 교육과정의 상대적 위치 개념도

이러한 초·중등 교육과정의 공통 교육과정을 기준으로 수정 및 조정의 사고 흐름을 따라가다 보면 실제적 교육내용과 수행수준 및 기능의 측면에서 대체 교육과정의 성취기준으로 개발되었는지와 중도중복장애 교육과정으로 수정한 편성·운영을 수립하는데 적정한 기준이 되는가에 대한 쟁점이 도출되기도 한다(강은영, 2021a). 따라서 한 특수교육대상학생이 어떤 국가 수준 교육과정을 기준으로 교육과정을 적용받느냐에 따라 교육과정이 실현되는 수업, 평가는 당연히 영향을 받을

성 이해도 제고 및 두 교육과정에 대한 평가 체제의 전반적인 이해를 도모하고자 하여 선택중심 교육과정에 대한 부분은 제외하였음.

수 밖에 없게 되며, 어떠한 적용이 개별 특수교육대상학생의 교육적 요구와 지원의 필요에 따른 최적합한 것인지에 대한 의사결정이 임의적인 경우가 많아 구체적이고 면밀한 지침과 기준 마련이 시급하다. 학교 내 한 두 명의 교사에 의해 전적으로 교육과정을 결정하고 운영하고 있는 현실을 방치한다면(최세민, 손영수, 2007), 점점 더 정교화되어지면서도 단위학교의 자율성을 부여하고 있는 현재 국가 수준 교육과정의 발전 흐름 속에서 특수교육대상학생에 대한 실제 실현된 교육과정은 체계를 갖추기 어렵고, 어떻게 설계되고 운영되어야 하는지에 대한 방향이 정립되기 어려울 것이다. 따라서 국가 수준에서 공통 교육과정에 대한 기본 교육과정의 상대적, 개념적 위치와 역할 정립이 필요하며 이를 토대로 구체적인 교육과정 편성·운영 지침이 마련되어야 근본적인 특수교육대상학생을 위한 정교화된 교육과정 수립과 실행, 그에 대한 평가와 기록이 가능해질 것이다.

2. 성취기준, 평가준거 성취기준, 평가기준에 대한 이해

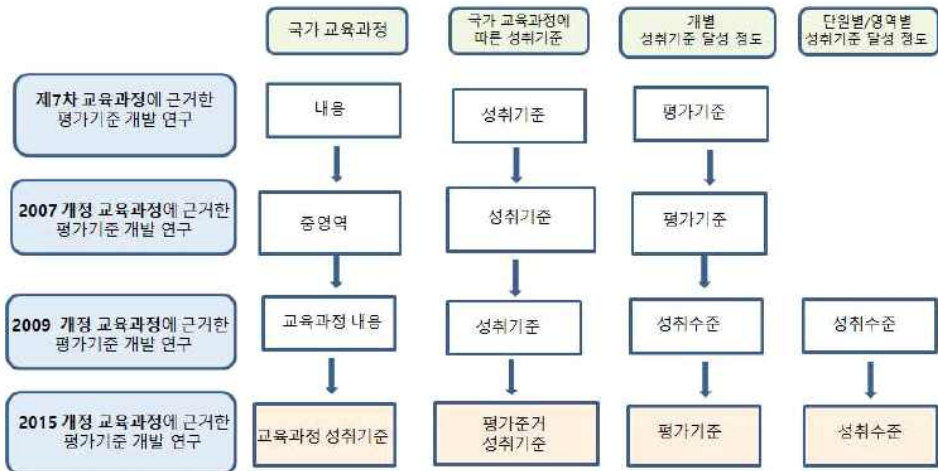
제7차 교육과정에서 등장한 성취기준(achievement standards)이라는 개념은 평가에서의 임의성을 배제하기 위해 논의되기 시작했다. 다만, 외국의 제도를 국내에 도입하면서 Standards의 개념을 명확히 설정하지 못한 채 사용이 시작되었다. 또한 외국에서의 성취기준 도입은 국가 수준의 공통(표준) 교육과정이 없어서 등장했던 문제들을 개선하고자 시도된 반면, 우리는 평가자의 임의성을 배제하여 평가를 객관화하고, 절대평가 제도를 도입하고, 지필평가 위주의 평가 체제를 개선하기 위한 방안에 초점이 있었기 때문에 적용하고자 한 목적과 의도가 사뭇 다르다(성열관, 백병부, 윤선인, 2008). 성취기준이라는 개념은 박순경(1997)에서 구체화하여 <표 I-1>과 같이 제시되었으며, 계속적으로 교육과정 성취기준에 대해 많은 영향을 미치고 있다.

<표 I-1> 성취기준의 개념

-
- 교과별로 설정된 교육과정상의 목표와 교육내용을 분석하여 학생들이 달성해야 할 능력 또는 특성의 형태로 진술한 것으로서, 주로 학생의 입장에서 진술된다.
 - 각 교과와 하위 내용 영역별로 진술된 것으로서, 현행 교육과정의 교과별 내용을 한 단계 더 상세화한 수준에서 내용과 행동(수행활동, 지녀야 할 특성)이 결합된 형식을 취하며, 내용 기준과 수행 기준으로 형성된다.
 - 광범위하고 일반적인 것에서부터 구체적이며 특수한 것에 이르기까지 구체성의 정도에 있어 교과별 또는 내용 영역별로 차별성을 둘 필요가 있다.
-

출처: 박순경 (1997) p. 32-33에서 인용(성열관 등, 2008에서 재인용).

한편, 이러한 성취기준에 대해 평가기준 개발 연구를 처음 시작한 1998년부터 (백순근 등, 1998) 교육과정 개발 시기에 따라 관련된 용어는 [그림 1-2]와 같이 변화됐다. 그리고 현재 2015 개정 교육과정에 근거해서는 교육과정 성취기준과 평가기준, 성취기준, 평가기준, 그리고 성취수준이라는 용어를 정립하고 사용하고 있다(가은아 등, 2016). 평가기준 성취기준이라는 용어를 사용한 이유는 교육과정 성취기준을 실제 평가 상황에서 준거로 사용하기에 적합하도록 재구성한 것을 명료하게 나타내기 위함이며, 학생 입장에서 무엇을 성취해야 하는지와 교사 입장에서 무엇을 가르치고 평가해야 하는지에 대해 제시하는 것을 의미한다. 더불어 2015 개정 교육과정부터 사용된 ‘교육과정 성취기준’ 용어와 혼동되지 않도록 ‘평가기준 성취기준’이라는 용어를 사용하였고, 교수·학습 뿐 아니라 평가에서의 실질적 근거로서 학생이 학습을 통해 성취해야 할 지식, 기능, 태도의 능력이나 특성을 진술한 것으로 평가의 범위를 포함하는 개념으로 정립되었다(홍미영 등, 2012).



[그림 1-2] 평가기준 관련 용어의 변화

반면, 기본 교육과정의 성취기준은 어떤 특수교육대상학생에게는 경험하는 기준으로도 활용되어질 수 있는 점을 고려하여 교육과정 성취기준의 개념 및 이에 따른 평가기준 성취기준과 평가기준의 용어 개념이 조금은 상이하게 정립돼야 할 필요가 있었다. 공통 교육과정인 초·중등 교육과정은 절대평가 개념을 도입하며 모두가 도달해야 하는 기준으로서 그 도달 정도가 어떻게 구분될 수 있는지에 대한 평가기준을 수립하는 과정이라 한다면, 특수교육 교육과정에서 기본 교육과정

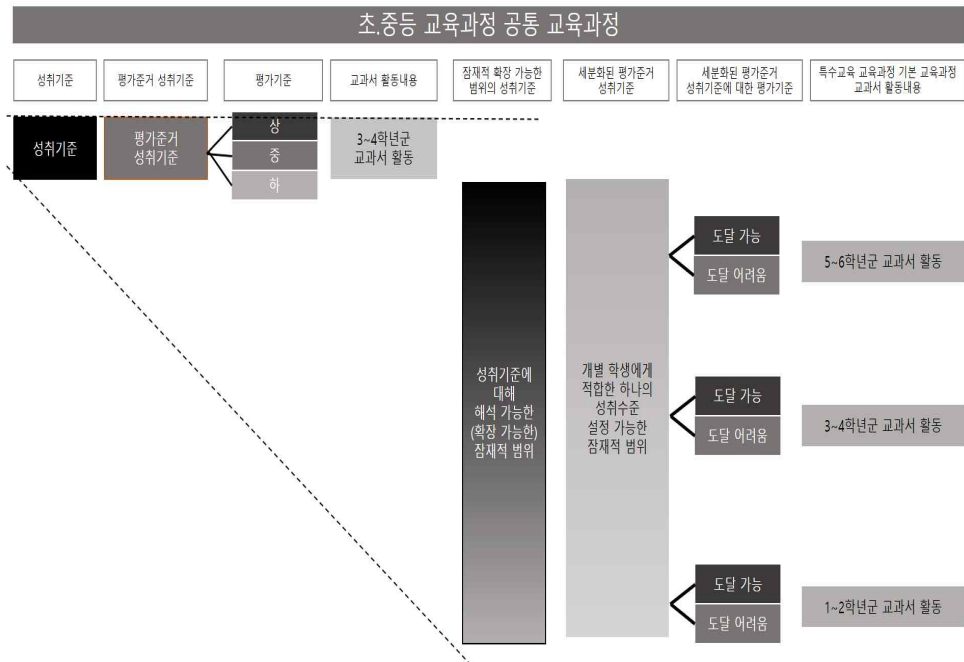
은 경험할 수 있는 포괄적 의미의 교육과정 성취기준에 대해 개별 특수교육대상 학생의 서로 상이한 도달 가능한 목표를 평가준거로 삼을 수 있도록 설정해두는 평가준거 성취기준이 필요하였고, 이렇게 개별 학생 수준으로 평가준거 성취기준이 수립된다면, 진정한 개별화된 완전학습을 목표로 둘 수 있게 되고 평가기준은 도달/미도달로 수립할 수 있게 된다. 그리고 미도달인 경우 어떤 축진의 정도에서 성공할 수 있는지, 반응성 정도는 어떠한지에 따른 질적 평가 결과를 도출할 수 있다. 따라서 공통 교육과정에서의 평가준거 성취기준은 여전히 집단적 성격을 띤 반면, 기본 교육과정에서의 평가준거 성취기준은 개별적 성격을 띄게 된다고 정리할 수 있다. 이러한 교육과정 성취기준, 평가준거 성취기준, 평가기준의 용어를 공통 교육과정과 기본교육과정을 비교하면 <표 1-2>와 같다(강은영 등, 2019, 2020b).

<표 1-2> 용어의 비교

용어	공통 교육과정 정의	기본 교육과정 정의
교육과정 성취기준	각 교과별 국가 교육과정에 제시되어 있는 성취기준	각 교과별 국가 교육과정 해당 학년군에서 경험해보아야 할 보편적으로 제시된 집단적 성격의 성취기준
평가준거 성취기준	교육과정 성취기준을 실제 평가의 상황에서 준거로 사용하기에 적합하도록 재구성한 것	교육과정에 해당 학년군에서 제시된 집단적 성격의 성취기준을 실제 평가의 상황에서 준거로 사용하기 적합하도록 개별적 성격으로 전환하고 개별 특수교육 대상 학생이 도달 가능한 수준으로 성취해야 하는 것이 무엇인지, 교사가 평가해야 할 것을 명확하게 안내하기 위한 기준
평가기준	평가 활동에서 학생들이 어느 정도의 수준에 도달했는지를 판단하기 위한 실질적인 기준으로, 각 평가준거 성취기준에 도달한 정도를 상/중/하 세 단계로 구분한 것	개별 특수교육 대상 학생에게 맞추어 수립된 평가준거 성취기준에 독립적 도달 여부를 판단하는 기준 (작성의 예: 개별 학생에 적절하게 수립된 평가준거 성취기준을 도달했는지 여부를 평가기준으로 판단하여 학생의 성취정도를 평가결과로 작성한다)
단원/영역별 성취수준	각 단원 또는 영역에 해당하는 교수·학습이 끝났을 때 학생이 성취하기를 기대하는 지식, 기능, 태도의 도달한 정도를 기술한 것	개별 특수교육 대상 학생의 평가준거 성취기준을 바탕으로 실제 학급(혹은 학년) 차원으로 단원별/영역별 수업을 구현하기 위해 설정이 필요한 지식, 기능, 태도의 수준

따라서 적용하는 교육과정이 어떤 것인가에 따라 해당 국가 수준 교육과정이 지닌 기준과 방향에 따라 교육과정 관련 개념들을 명확하게 이해하고 개별 특수

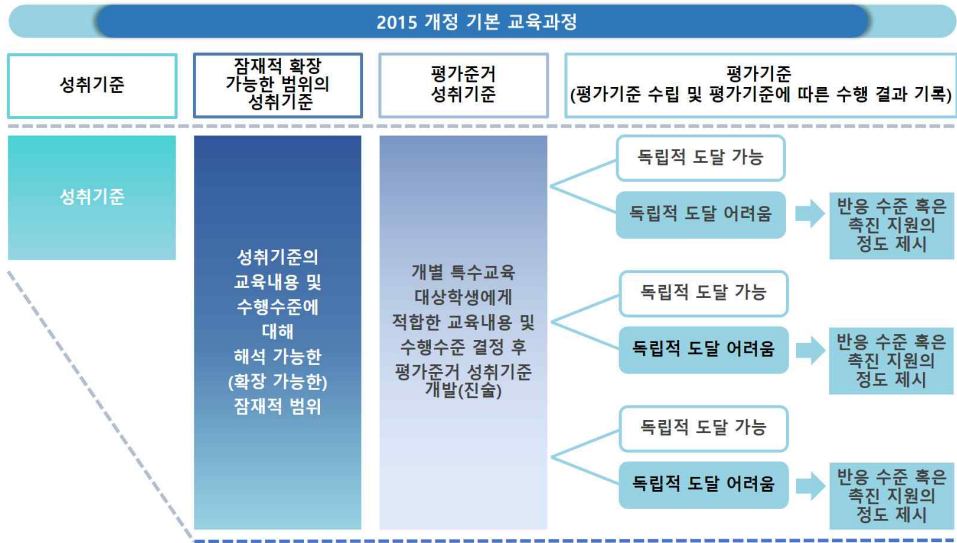
교육대상학생의 교육과정을 설계해야 할 것이다. 공통 교육과정 관련 평가준거 성취기준과 평가기준의 개념으로 개별 특수교육대상학생의 교육과정 재구성을 하고자 할 때는 [그림 1-3]과 같이 ‘세분화된 평가준거 성취기준’을 활용할 수 있다. 공통 교육과정의 평가준거 성취기준을 좀 더 세분화하여 개별 학생의 수준에 적합하도록 수립하고 이를 세분화된 평가준거 성취기준이라 명명한 것이다(강은영, 박경옥, 2019).



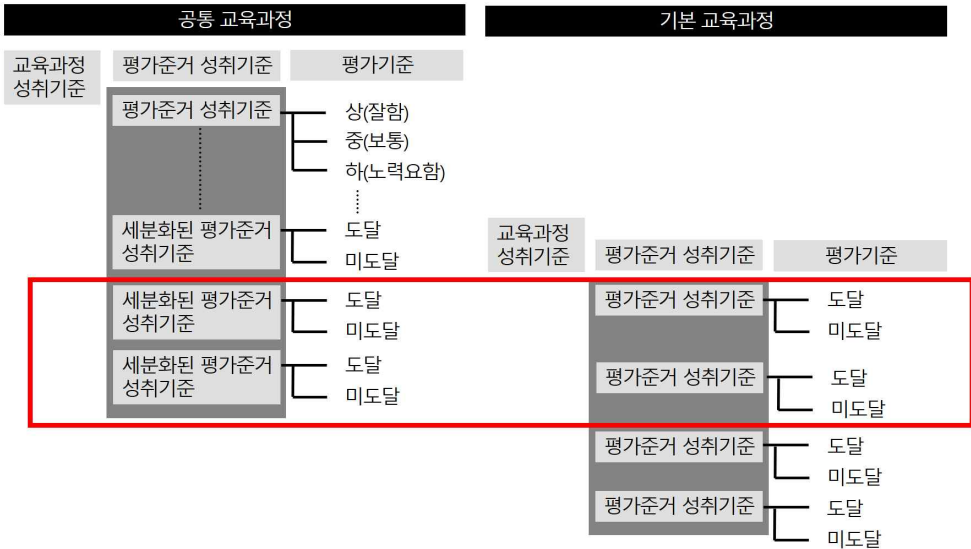
[그림 1-3] 공통 교육과정 성취기준에 대한 세분화된 평가준거 성취기준 및 평가기준 설정의 원리 출처: 강은영 등 (2019)에서 인용.

또한 [그림 1-3]은 세분화된 평가준거 성취기준에 의해 재구성된 수업에서 계획한 교수·학습이 기본 교육과정의 교육내용이나 기본 교육과정 교과서 활동에서 추출하여 적용할 수 있다면 반영하여 수업을 계획할 수 있다는 공통-기본 교육과정 간 연계에 대한 방안까지도 함께 시각화해 놓은 것이다. 반면 기본 교육과정의 평가준거 성취기준과 평가기준 개념을 적용하여 교육과정을 재구성하고자 할 때는 [그림 1-4]와 같이 교육과정 성취기준의 확장적 범위 안에서 개별 학생을 위한 평가준거 성취기준을 수립하고 이를 준거로 평가기준을 설정하게 된다. 앞서 설명했던 [그림 1-1]에 대한 두 교육과정의 상대적 개념화를 [그림 1-3], [그림

I-4)에서 설명한 평가준거 성취기준과 평가기준과 함께 다시 개념화 해본다면 [그림 I-5]처럼 나타낼 수 있다.



[그림 I-4] 기본 교육과정 성취기준에 대한 평가준거 성취기준 및 평가기준 설정의 원리



[그림 I-5] 교육과정 성취기준, 평가준거 성취기준, 평가기준 개념적 이해

이렇게 두 가지 교육과정을 근거로 하여 개별 특수교육대상학생의 교육과정을 설계하고 실행하고 평가를 통한 성취 정도를 기록하고 이를 다시 다음 해 교육과정에 반영하는 과정 전반은 상당히 높은 교육과정 전문성과 많은 관련 연구와 고민의 시간을 필요로 한다. 따라서 공통 교육과정의 성취기준에 대한 적용 지침과 기본 교육과정과의 상호 호환성에 대해 단 몇 줄의 지침만으로는 일반학교에 배치된 다양한 교육적 요구를 지닌 특수교육대상학생들을 고려한 교육과정을 편성·운영하고 수업 및 평가하는 일련의 과정이 결코 쉽지 않음을 알 수 있으며(강은영 등, 2019; 강은영, 박윤정, 2016), 특수학급을 담당하는 특수교사의 기본 교육과정에 대한 적용 가능성에 대한 인식 및 적용 실태 역시 학교급에 따라 상이하게 나타나는 경향도 살펴볼 수 있다(박경옥, 강은영, 박남수, 2021). 특히 통합교육 환경에 있거나 공통 교육과정을 적용하고 있는 특수교육대상학생의 경우, 교과마다 근간으로 적용하는 국가 수준 교육과정이 상이할 수 있고, 같은 교육과정을 적용하더라도 교과마다 학생의 특성과 수준에 따라 교육과정 수정이 되어지는 유형도 상당히 다양한 양상으로 표현될 수 있다. 다양한 양상으로 표현될 수 있도록 교육과정을 접목하고 적용하는 기준과 지침에 대해 좀 더 구체적으로 향후 개정 교육과정에서는 제시해 줄 필요가 있다.

II. 교육과정에 따른 평가 체제에 대한 이해

1. 상대평가, 절대평가 그리고 성취평가제

현재 성취기준 중심 교육과정의 강조는 교육의 본질적 목적과 기능을 회복하고자 하는 움직임으로 해석해볼 수 있다. 그동안 일반학교에서 평가는 경쟁위주의 상대평가인 규준참조검사를 가장 광범위하게 적용해왔다. 물론 절대평가도 실시되지 않았던 것은 아니나 대입을 위한 내신 등의 쟁점으로 인해 상대평가가 주를 이루어왔다. 이러한 경쟁 위주의 평가로 인한 문제점이 지속적으로 대두되면서 미래 사회에 적합한 인재 양성을 위해서는 협력 위주의 평가 체제로의 전환이 필수적이었다(김순남, 이병환, 2018). 절대평가는 준거지향검사로 또래와 비추어 나의 상대적 위치를 나타내는 것보다 먼저 설정한 준거(criteria)에 도달하였는지를 살펴보는 방식이다. 따라서 성취평가제는 절대평가의 개념과 Vygotsky의 사회 구성주의와 Bloom의 완전학습을 이론적 근거로 하여 각 교과별 교육과정 성취기준에 대한 개별 학생마다 얼마만큼 도달(성취)했는지를 나타내는 평가기준을 적용하고

자 한 제도이다(김순남, 이병환, 2018; 손민정 등, 2015).



[그림 II-1] 성취평가의 개념적 의미
출처: 한국교육개발원 (2014)에서 인용.

실제 앞서 언급했듯이, 달성해야 할 목표로서 설정한 교육과정 성취기준은 그 자체로 밀접하게 다시 평가준거가 될 수 있기 때문에 성취기준과 준거(criteria)가 혼용되는 경향이 있기도 하다. 하지만 성취기준은 교육과정을 수립하고 운영하는 데에 기준점으로 작용하며, 다양한 교육과 관련된 인적자원들의 의사소통에 유익하게 활용될 수 있고, 해당 기준점에 대한 성취수준으로서 기대하는 준거를 단계별로 설정하는 것은 성취기준과 평가준거를 완전히 일치하게 할 수 없다는 의미를 담고 있으며, 성취기준에 따른 실제적 성취수준을 단계화해 놓는 것을 평가준거라고 칭할 수 있다([그림 I-6] 참고). 이러한 성취기준에 대한 평가는 <표 II 1>과 같은 원리를 설정하고 있다(손민정 등, 2015).

<표 II-1> 성취평가제 원리

- 학생이 해당 학년 수준에서 알아야 하고 할 수 있어야 하는 것에 대하여 교사, 학부모, 사회 공동체 등이 동일한 기대치를 설정하고 있어야 한다.
- 평가는 학생이 학습 가능하고, 교사가 지도 가능한 성취기준과 연계되어야 한다.
- 학교 교육 체제와 수업 또한 성취기준과 연계되어 설계되고 시행되어야 한다.
- 학생의 성취기준 도달 여부를 확인할 수 있는 책무성 체제가 마련되어야 한다.

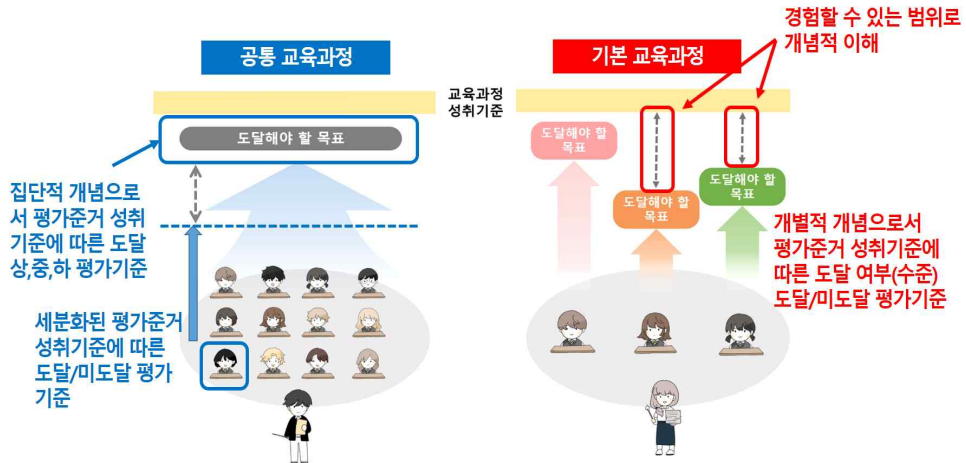
따라서 성취기준에 기반한 성취평가제는 학생의 강점과 약점을 성취기준별로 판단할 수 있고, 계속 높은 수준으로 도달하도록 하기 위해 어떤 지원이 추가적으로 필요한지 등에 대한 교육적 지원을 위한 판단을 위한 목적으로 제도화된 것이다. 그렇기 때문에 [그림 11-2]과 같이 성취평가를 통해 우선 학생의 학업적 성장 정도를 판단하고, 다음 학습을 안내하는 역할과 더불어 개선해야 할 부분에 대한 피드백을 제공하며, 상시 교수방법을 수정 및 개선할 수 있도록 하는 특징을 지닌다. 또한 백워드 설계(backward design) 개념을 통해 미리 성취기준 도달했을 때 관찰 가능한 증거로서 타당한 평가방법을 마련할 수 있게 하며, 미리 수립해 둔 평가 계획을 통해 교사의 코칭 역할을 돕게 된다. 더불어 교사 스스로에게도 자신의 교수에 대한 피드백을 제공 받을 수 있다. 학생 입장에서는 자신이 성취한 지식, 기능, 수행 능력 등을 다양한 방법과 기회로 발현할 수 있게 하여 정답만 찾는 평가보다는 다양한 창의성 발휘하게 하는 특징을 지닌다(손민정 등, 2015).



[그림 11-2] 펜실베이니아 주의 SAS(Standards Aligned System) 지원 구조
출처: 손민정 등 (2015)에서 인용.

한편, 평가의 목적은 크게 학습을 위한 평가(assessment for learning)과 학습에 대한 평가(assessment of learning)으로 구분해볼 수 있다. 학습한 것에 대한 성취 정도를 판단하기 위한 학습에 대한 평가도 중요하지만, 지속적인 학습을 일으키게 하기 위한 학습을 촉진하는 학습을 위한 평가로서의 목적도 달성할 수 있도록 평가 체제를 구성해야 한다(강은영, 박경옥, 2018, 2019; 교육부, 2016). 특히, 평가조

정보보다 더 많은 수정과 조정이 필요한 특수교육대상학생에게는 개별화된 교육목표를 수립하기 위해 공통 교육과정을 적용할 때는 세분화된 평가준거 성취기준을, 기본 교육과정을 적용할 때는 개별 학생에게 적합한 평가준거 성취기준을 수립하는 목적과 같은 의미로 적용할 수 있다. 최종적으로 교육과정 성취기준에 대해 도달할 수 있을 것으로 예측되는 성취수준을 공통 교육과정에서의 세분화된 평가준거 성취기준, 기본 교육과정에서의 평가준거 성취기준으로 수립하고 이를 바탕으로 수업과 평가 등 교수·학습 전 과정의 일체화 및 개별화를 실행해가는 데에 버팀목이 되며, 그 결과는 지속적으로 다음의 평가준거 성취기준 설정에 근거 및 기초자료가 되는 환류 체제를 완성할 수 있다.



[그림 11-3] 성취평가제 관련 공통 교육과정과 기본 교육과정의 개념적 이해

이러한 일반학생을 대상으로 한 성취평가제와 특수교육대상학생을 대상으로 한 성취평가제의 개념은 [그림 11-3]의 교육과정 성취기준에 대한 개념적 차별성으로 다시 설명될 수 있다. 성취평가는 절대평가의 개념을 반영하였고, 일반학생에게는 집단적으로 공통 설정된 교육과정 성취기준에 대한 평가준거로서 성취수준을 A/B/C/D/E 등으로 구분하여 각자 어떤 정도의 성취를 하였는지를 결과적으로 판단하게 된다. 따라서 공통 교육과정을 적용하는 교과에 대해서는 특수교육대상학생에게 적합한 세분화된 평가준거 성취기준을 설정하고 그에 대한 대안평가(alternate assessment)를 적용함으로써 정당한 평가(appropriate evaluation)를 보장받을 수 있도록 해야 한다. 반면, 기본 교육과정 성취기준에 대한 평가준거 성취기준은 이미 개별적 개념으로 전환된 준거로서의 성격을 가지기 때문에(<표 1-2> 참고) 개

별 학생에게 수립된 준거를 평가로 측정하여 그 결과를 피드백할 수 있는 정당한 평가 체제를 갖추게 된다. 또한 그 외 원래의 기준점인 교육과정 성취기준 사이에 간극이 있는 부분에서 새롭게 혹은 추가적으로 경험할 수 있는 기회들을 충분히 보장할 수 있도록 교육과정을 설계하는 것이 바람직하다. 기본 교육과정 성취기준은 공통 교육과정을 기준으로 하였을 때 이미 대체 교육과정의 성격이므로 다음에 설명될 대체 성취기준에 기초한 대안평가(Alternate Assessment based on Alternative Achievement Standard, AA-AAS)로 개념화할 수 있다.

2. 공통 교육과정을 기준으로 한 전체 평가 체제²⁾

특수교육대상학생의 배치환경이 어디이든지와 관계없이 특수교육대상학생이 학교에서 학습한 내용의 성취 정도를 파악하기 위해서는 일반학생과 함께 정규평가(regular assessment)에 참여하는 것을 기본 전제 및 원칙으로 수립해 놓아야 할 것이다. 그리하여 학생의 잠재 능력을 최대한 발휘할 수 있고 일반교육과정으로의 접근(access to general education)도 최대한 보장하고자 하는 철학적 방향성을 유지해야 할 것이다. 하지만 동시에 특수교육대상학생이 지닌 교육적 지원 요구에 따라 평가조정(test modifications)을 통해 정규평가에 참여할 수 있도록 하거나 대안평가(alternate assessment)를 적용하여 정당하게 평가에 참여할 수 있어야 한다. 이에 대한 논의는 2008년 국가 수준에서의 교육 책무성 체계 정립 방안으로 실시된 ‘전국 초·중·고등학교 학업성취도 평가’에 ‘장애학생 학력 평가제 및 평가조정제 실시’하도록 한 규정과 특수교육대상학생의 평가 참여 계획을 수립한 2009년 ‘특수교육 운영계획’에서 근거를 찾을 수 있다. 이후 지속적으로 특수교육대상학생의 장애 유형 및 특성을 고려한 평가조정과 관련한 규정을 강화해 나갔으며, 학교생활기록 작성 및 관리지침 별지 제9호(교과학습발달상황 평가 및 관리)에 학생의 특성을 고려한 정당한 평가가 이루어지도록 한 규정이나, ‘2015 개정 교육과정’과 ‘2015 특수교육 교육과정’의 ‘총론’에 밝히고 있는 학생에게 배울 기회를 주지 않은 내용과 기능은 평가하지 않도록 하는 내용 등 교사의 교육 책무성을 강화해 나가고 있다. 초·중등 교육과정의 공통 교육과정 성취기준에 대한 평가를 정규평가(regular assessment)로 명명해 본다면 이를 기준으로 교육과정별 평가 체제 구분은 <표 II-2>와 같다.

평가는 크게 대다수의 일반학생이 참여하는 평가를 뜻하는 정규평가와 대안평가로 구분하고, 정규평가에 평가조정이 있는 정규평가를 포함한다. 또한 대안평가

2) 강은영, 박경옥 (2018, 2019)의 일부를 원고로 활용함.

는 학년수준 성취기준에 기초한 대안평가(Alternate Assessment based on Grade Level Achievement Standard, AA-GLAS), 세분화된 평가준거에 기초한 대안평가(Alternate Assessment based on Modified Achievement Standard, AA-MAS), 그리고 대체 성취기준에 기초한 대안평가(AA-AAS)의 세 가지 유형으로 나누어 볼 수 있다.

<표 II-2> 특수교육대상학생을 위한 평가유형과 국가수준 교육과정 성취기준 및 고려요소

평가유형		교육과정의 성취기준 및 고려요소
정규평가	정규평가	초·중등 교육과정 (필요에 따라 특수교육 교육과정)의 공통 및 선택중심 교육과정의 성취기준
	평가조정이 있는 정규평가	
대안평가	학년수준 성취기준에 기초한 대안평가 (AA-GLAS)	학년수준의 성취기준에 따른 일반적인 평가를 실시하면서 일반적인 평가에서 포함하지 않는 별도의 평가방법을 고려하는 평가
	세분화된 평가준거에 기초한 대안평가 (AA-MAS)	학년수준의 성취기준을 적용하기는 하지만 기존의 성취수준으로는 성취정도를 파악하기 어려워 세분화된 평가준거를 개발하고 별도의 평가내용 및 평가방법을 적용하는 평가
	대체 성취기준에 기초한 대안평가 (AA-AAS)	학년수준의 성취기준을 적용하는 것이 어려워 대안교육과정인 기본교육과정 성취기준에 근거한 평가
		초·중등 교육과정 (필요에 따라 특수교육 교육과정)의 공통 및 선택중심 교육과정의 성취기준 및 세분화된 평가준거 ± 학습조건
		특수교육 교육과정의 기본 교육과정의 성취기준 ± 학습조건

출처: 강은영, 박경옥 (2018)에서 인용.

평가조정의 경우, 특수교육대상학생의 국가 또는 학교 단위 평가 시 장애 유형 및 특성을 고려한 평가환경과 절차를 제공하여 각종 평가에서 장애로 인한 불이익이나 학력 왜곡 방지를 위해 실시되었으며, 주요 평가조정 내용은 [그림 II-4]와 같다. 또한 대안평가(alternate assessment)를 실행하여 정당한 평가를 담보할 수 있도록 하기 위한 교과학습발달상황 평가에 대한 기준(안)으로 [그림 II-5]과 같이 제안해볼 수 있다³⁾. [그림 II-5]에서 유형1은 학년수준 성취기준에 기초한 대안평가(AA-GLAS)와 매칭해 볼 수 있고, 유형2는 세분화된 평가준거에 기초한 대안평가(AA-MAS), 유형3은 대체 성취기준에 기초한 대안평가(AA-AAS)와 대응시켜볼 수 있다.

3) 본 원고에서 제시한 세분화된 평가준거 성취기준과 그림에서 언급된 세분화된 평가기준이 혼재하여 사용된 부분 주의(개념적 접근은 같으나, 기술 방식의 차이).

1) 평가조정 취지

- 장애학생의 국가 또는 학교 단위 평가 시 장애 유형 및 특성을 고려한 평가 환경과 절차를 제공하여 각종 평가에서 장애로 인한 불이익이나 학력 왜곡을 방지하기 위해 시행

2) 주요 평가조정 내용

- 시각·청각·지체장애학생의 교수·학습 및 평가 시 핵심 고려점

시각장애	학습자의 학습 매체 특성과 시각 환경
청각장애	청력 수준과 언어 및 의사소통 특성
지체장애	신체기능

- 주요 평가조정 방법

평가방법		조정방법
평가환경	평가공간	독립된 방 제공
	평가시간	시간 연장, 회기 연장, 휴식 시간 변경
평가도구	평가자료	시험지의 확대, 점역, 녹음
	보조인력	수화통역사, 대필자, 점역사, 속기사 ※ 특수교육 보조인력, 자원봉사자 등 지원 가능
평가방법	제시방법	지시 해석해 주기, 읽어주기, 핵심어 강조하기
	응답방법	손으로 답 지적하기, 구술하기 등

- 공통사항
 - 장애학생의 장애정도와 상황에 따라 별도의 평가장 설치 운영 가능
 - 장애정도와 상황에 따라 평가 시행 기관(학교 등)과 협의하여 대독 또는 대필 평가 제공
 - 장애학생의 각종 평가 참여를 위한 보조기기 또는 보조인력 지원
- 시각장애학생
 - 점자를 사용하는 학생: 점자 평가자료 제공, 필요 시 음성평가자료 제공, 시험시간을 매 교시별 1.7배 연장
 - 목자(일반문자)를 사용하는 학생: 확대독서기(개인 지참 가능) 또는 확대/축소 평가자료(118%, 200%, 350% / A4 중 택1)를 제공하고, 시험시간을 매 교시별 1.5배 연장
- 지체장애학생
 - 뇌병변 장애학생에게는 시험시간을 매 교시별 1.5배 연장
 - 상지기능 이상으로 평가 수행이 어려울 경우 대필 지원
- 청각장애학생: 보청기나 인공와우를 착용한 학생을 포함하여 청각장애학생이 듣기평가에 참여하기 어려울 경우 지필평가로 대체

[그림 II-4] 평가조정 취지, 주요 내용 및 방법

출처: 김대권 등 (2020)에서 인용.

1) '장애학생 대안평가(alternate assessment)'의 의미

- 공통 교육과정을 적용 받는 특수교육대상자(특히 일반학교) 중 전반적인 교과 활동이 조정되어 비장애학생과 다른 내용을 교육받고 평가조정 지원을 통해서도 평가에 참여가 현저하게 곤란한 중도의 지적장애 학생 등을 대상으로 개별화교육계획 또는 조정된 교육과정으로 실제 교육받고 있는 내용을 해당 학생의 성장 및 발달 정도에 중점을 두고 평가하는 것

※ 특수교육학 용어사전(2020)에 '대안평가(alternative assessmet)'는 전통적 평가 방법을 지양하는 일련의 새로운 평가 방법을 총칭하는 용어로 대표적인 예는 수행평가(performance assessment)와 포트폴리오 평가(portfolio assessment)로, 수행평가는 행위를 수행하거나 결과를 산출하는 학생의 기술을 관찰하여 판단하는 평가 방법을 뜻하며, 본 매뉴얼의 대안평가(alternate assessment)와 구분하여 이해 필요

2) 장애학생의 대안평가 유형

구분	교육과정 적용 및 평가기준(내용)	평가방법
유형1	공통 및 선택 중심교육과정의 비장애학생과 동일한 평가기준	지필 및 수행평가와
유형2	공통 및 선택 중심교육과정의 평가기준을 세분화를 통한 난이도 조정	별개로 관찰 및 면담
유형3	특수교육 기본교육과정 활용 등 장애학생에 대한 대체 성취기준 적용	평가 등의 방법 적용

※ 학교별 관련 위원회를 통해 인정점 부여 기준 설정, 대안평가 참여 여부 학부모 동의 필요

3) 장애학생 대안평가 운영 방향

- 장애학생의 교육환경과 장애정도를 충분히 고려, '가르치고 배운 것을 평가한다.'는 실 교육활동 중심 평가 운영
- '장애학생 대안평가'계획과 결과의 공유 및 협의를 통해 평가의 타당성을 확보하고, 교육구성원의 신뢰관계 구축
 - * 학교관리자, 특수교사, 통합학급 담임교사, 평가담당교사, 교과담당교사, 보호자 등
 - 개별화교육지원팀의 협의를 통해 대상자선정과 평가방법에 대한 학생과 보호자의 선택 기회를 제공하고,
 - '장애학생 대안평가'에 관한 교사 간 협의를 통해 학생의 교수·학습활동에 도움되는 평가계획 수립 및 실시
- '장애학생 대안평가'는 학생의 성장 및 발달에 중점을 두고 평가
 - 서열 측정이 아닌, '학생의 성장'과 '교육활동 개선'을 목적으로 평가
- '평가결과'는 절차에 따라 서술식으로 기록
 - * 평가결과처리 전반에 관한 사항은 학업성적관리위원회의 심의 필요
 - 성적 산출 시 학업성적관리위원회의 심의를 통해 인정점 부여

[그림 II-5] 대안평가 의미, 유형 및 운영방안(안)

출처: 김대권 등 (2020)에서 인용.

하지만, 특수교육대상학생에 대한 정당한 평가가 실현되기 어려운 이유에 대해 많은 경우 특수교육대상학생에게 과정중심 평가를 실시하고 있지만 실체는 합의되지 않은 조정된 점수를 부여하거나 특수교사가 작성한 개별화교육계획(IEP)에 근거한 평가로 대체되는 경우가 다수이므로 실질적으로 대안평가(alternate assessment)는 어렵다고 인식하고 있었다(김희규, 2009). 이와 같은 연구결과에 대해 여러 선행 연구에서는 두 가지 측면을 언급하고 있었는데, 하나는 중·고등학교에서 성적 산출 시 적용하고 있는 성취등급제(박은아 등, 2013)를 언급하며, 학생의 성취등급의 결과가 상급학교 진학 자료로 활용되고 있기에 장애·비장애 구분 없이 동일한 등급과 배점을 적용하여 결과를 처리하는 것이 공정하다는 인식이 있다는 것(정은주, 류귀성, 2015; 최은원, 남경옥, 신현기, 2017)과 또 다른 하나는 특수교육대상학생들이 정당하게 각 교과에서 평가받을 수 있도록 하기 위해서는 특수교사와 일반교사가 각 교과에 대한 충분한 내용 전문성과 평가기준의 지원 역량을 갖추어야 하지만 그렇지 못한 현실을 지적하고 있었다(정은주, 2014). 이는 특수교육대상학생에 대한 평가에 대한 현장 실태를 통해서도 나타났는데, 교육과정 설계와 관련되어 유독 낮은 만족도 및 전문성을 나타내고 있고 평가와 관련된 다양한 사례 개발과 지침 마련, 교사연수 개발 등에 대한 요구도가 높은 것도 알 수 있다(박남수, 박경옥, 강은영, 2020).

이러한 근본적인 이유에 대해서는 일반학급에 배치된 특수교육대상자에게 적절한 지원이 이루어질 수 있도록 특수교사뿐만 아니라 일반교사가 활용할 수 있고 평가의 근거로 삼을 수 있는 국가수준의 평가조정 및 대안평가에 대한 지침이 마련되어 있지 않기 때문으로 보고 있다(권현수, 2012; 나경은, 서유진, 2012; 박경옥, 백종남, 서선진, 2017). 결국 일반학교에서 통합교육을 받고 있는 초·중등학교 특수교육대상학생은 대부분 수업과 평가에서 비장애 학생과 동일한 성취기준과 세분화된 평가준거 성취기준 및 평가기준을 가지고 평가받게 되므로 특수교육대상학생이 지닌 특별한 교육적 요구는 늘 간과되고 있어 공정하고 정당한 평가가 이루어지기 어렵다는 관점이 주를 이루고 있다. 이는 학생이 지닌 교육적 요구나 특성, 그리고 배치환경이 가지는 고유성과 다양성을 고려할 때 한 가지 평가방안으로 모두 적용하기에는 쉽지 않는 절차와 변수가 존재하기 때문에 그동안 특수교육대상학생에게 공정하고 합리적인 방식으로 교육내용을 구성하고 교수·학습 및 평가가 이루어져야 하지만, 실제 일반학생들과의 차별점 없이 획일적인 평가기준을 적용하고 있다는 점에서 여전히 특수교육대상학생에게 적합한 평가에 대한 책무를 다하지 못함을 의미한다(권택환 등, 2009; 박승철 등, 2015).

3. 특수교육대상학생 개인 내, 개인 간 평가 유형의 다양성

한편 누가 평가 유형별 대상자로 적절한지에 대한 결정은 개별 학생에 따라 달라질 수 있고, 그 결정은 행정적 수준에서 하는 것이 아니라 학생에 대한 교육적 결정에 큰 역할을 하는 개별화교육지원팀에서 실시하는 것이 좋다고 국외 문헌에서 논의되고 있다(Karvonen & Huynh, 2007; Towles-Reeves, Kleinert, & Muhomba, 2009). 국내에서는 개별화교육지원팀과 교과별(학년별) 협의회, 학업성적관리위원회 등에서 동시적, 혹은 순차적으로 협의할 수 있을 것으로 기대된다(김대권 등, 2020). 우선 대안평가 대상자 선정의 의사결정 과정 중 반드시 먼저 유의해야 할 사항은 <표 II-3>의 기준이 의사결정의 근거가 되어서는 안 된다는 점이다.

<표 II-3> 특수교육대상학생 학업성취도평가 관련 의사결정 시 사용해서는 안 될 기준

1. 장애 유형 [장애명]	7. 문제행동(과도한 행동) 여부
2. 낮은 출석율 [잡은 결석]	8. 교육적 배치환경이나 수업 환경
3. 다문화 혹은 사회·문화·경제적 차이	9. 내신에 반영되는 책무성이 관련된 시험 성적
4. 학생이 받고 있는 학업 관련 혹은 기타 서비스	10. 관리자의 결정
5. 특수교육서비스를 받고 있는 시간 비율	11. 평가 참여를 위해 평가 조정의 요구
6. 낮은 읽기 수준/학업성취 수준	

출처 : NCSC (2013)를 재구성.

다시 말하면, [그림 II-6]와 같은 교육과정과 평가의 관련성을 염두하고 평가유형별 대상자 선정에 관한 의사결정 흐름도를 활용하여 반드시 객관적인 기준에 따라 평가조정 및 대안평가 적용 여부를 결정해야 하고 이는 또한 한 두 명의 의견에 의한 결정이 아닌 단위학교 차원에서 개별화교육지원팀 등의 충분한 협의를 통해 팀 접근으로 이루어져야 한다. 또한 이러한 결정은 개별 학생을 기준으로 하는 것이 아니라 각 교과별로 기준을 두고 교과별로 결정해야 할 것이다. 또한 개별 특수교육대상학생의 학습자 특성 및 평가를 계획하고 실시하기 위해 필요한 사전 정보들을 수집하고 분석하는 것은 무엇보다 중요한 절차 중 하나일 것이며, 이러한 과정도 적용하는 교육과정을 무엇으로 하고 평가 유형을 결정할지, 평가 방법과 절차 등의 과정 전체에 걸쳐 계속적으로 상호 영향을 주어야 할 것이다(<표 II-4> 참고).

<표 II-4> 정당한 평가 시행을 위한 수정 결정시 고려해야 할 사항

1단계 : 학생의 개인적 특성 판별하기	
1) 일반적인 학생의 강점 및 약점은 무엇입니까? 2) 학생은 지식, 기술 혹은 능력의 부족으로 인해 어려움을 겪게 되나요? 혹은 평가 접근을 방해하는 기능적인 결함으로 인해 어려움을 겪게 되나요? 3) 주로 학생이 어려움을 겪는 교과는 무엇인가요? 4) 학생의 어려움을 유발하는 원인은 무엇인가요? 5) 학생이 어려움을 겪는 활동이나 과제의 유형은 무엇인가요?	
2단계 : 접근을 방해하는 평가 혹은 평가 상황의 특징 분석하기	3단계 : 평가 접근 향상을 위해 방해요소에 대한 수정방법 연결하기
▶ 접근을 방해하는 평가의 유형은 무엇입니까? ▶ 접근을 방해하는 평가 상황은 무엇입니까? ▶ 접근을 방해하는 평가의 표현방식은 무엇입니까? ▶ 접근을 방해하는 문항에 대한 정답 반응은 여러 단계를 요구하고 있습니까?	▶ 평가의 제시유형에 대한 수정 고려하기 ▶ 평가 상황의 환경 혹은 시간 등의 수정 고려하기 ▶ 문항의 제시유형에 대한 수정 고려하기 ▶ 문항의 제시 혹은 반응유형에 대한 수정 고려하기
4단계 : 수정의 효과성을 확인하기 위한 자료 수집 및 분석하기	
각 대안평가를 위한 평가 수정과 함께 다음의 질문을 고려하기 1) 학생의 개별화교육계획에 작성된 수정 방법입니까? 2) 학생은 수정 방법을 활용할 줄 압니까? 3) 학생은 수정 방법을 사용 했습니까? 4) 어떤 과제에서 학생은 수정방법을 사용했습니까? 5) 수정방법은 학생이 사용하기에 어려웠나요? 혹은 수정방법이 해당 과제를 더 어렵게 만들었나요? 6) 학생은 수정방법을 독립적으로 사용했나요? 혹은 도움을 받아 사용했나요? 7) 수정방법을 사용한 교실 과제 및 평가의 결과는 사용하지 않았을 때에 비해 어떠한가요? 8) 수정방법에 대한 학생의 인식은 어떠한가요?	

출처: 강은영, 박경옥 (2018)에서 인용.

따라서 대안평가(alternate assessment)의 용어가 지니는 의미는 ‘① 공통 교육 과정을 적용 받는 특수교육대상자(특히 일반학교) 중 전반적인 교과 활동이 조정되어 비장애학생과 다른 내용을 교육받고 ② 평가조정 지원을 통해서도 평가에 참여가 현저하게 곤란한 중도의 지적장애 학생 등을 대상으로 ③ 개별화교육계획 또는 조정된 교육과정으로 실제 교육받고 있는 내용을 ④ 해당 학생의 성장 및 발달 정도에 중점을 두고 평가하는 것’(국립특수교육원, 2020, p. 7)이다. 또한 여기서 대안평가(alternate assessment)의 의미는 특수교육학 용어사전(2020)에 수록된 ‘대안평가(alternative assessmet)⁴⁾와는 구분하여 이해할 필요가 있다. 즉, 평가

4) 특수교육학 용어사전(2020)에 ‘대안평가(alternative assessment)’는 전통적 평가 방법을 지양하는 일련의 새로운 평가 방법을 총칭하는 용어로 대표적인 예는 수행평가(performance

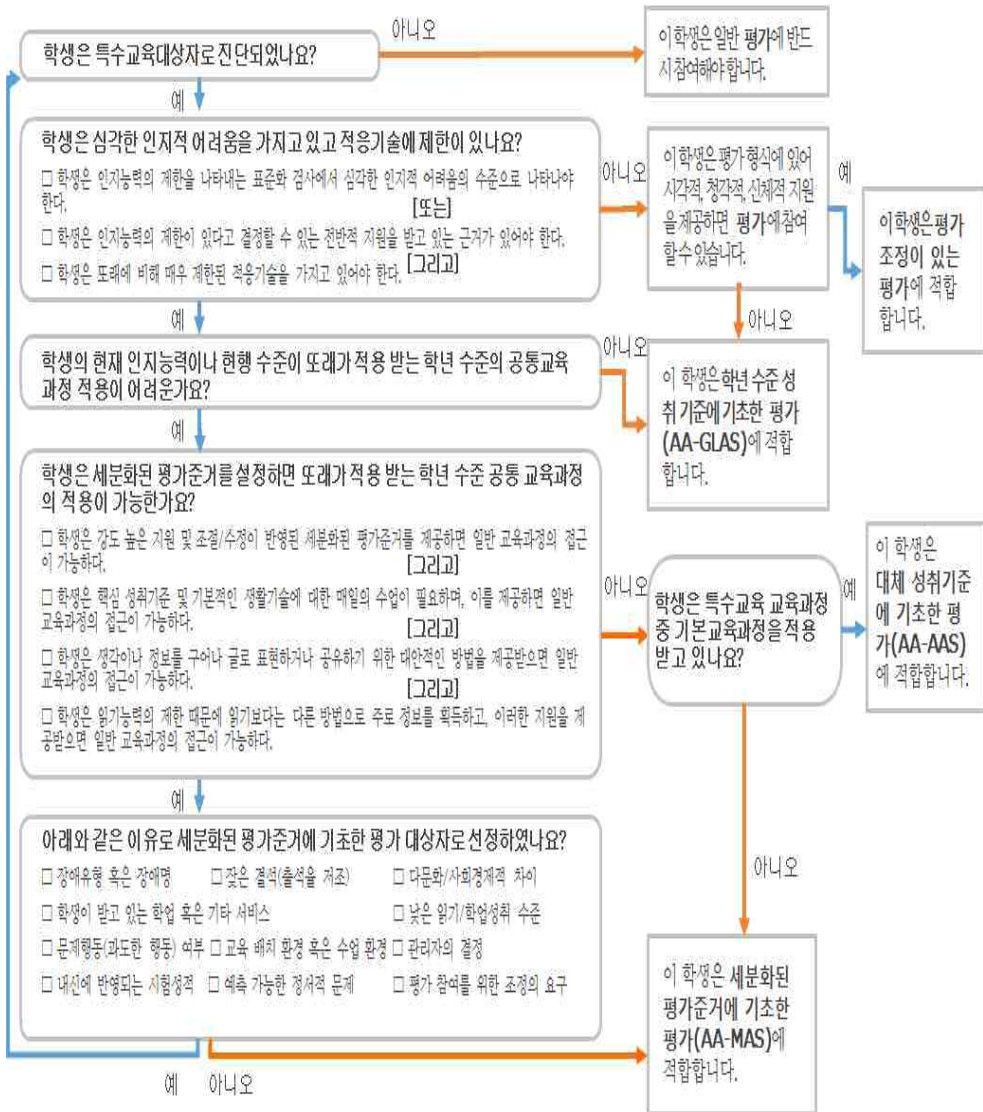
조정이나 대안평가 모두 대안적 평가 방법(alternative assessment)을 활용할 수 있으며, 공통 교육과정에 대한 정규평가를 기준으로 한 평가 체제에서의 대안평가는 적용하는 평가준거(즉, 공통 교육과정에 대한 세분화된 평가준거 및 기본 교육과정 성취기준에 대한 평가준거 성취기준)과 관련성이 높다고 할 수 있다.

한편, 미국의 경우 NCLD(No Child Left Behind)에서 ESSA(Every Student Succeeds Act)로 법이 개정되고 통합교육에 대한 것이 더 확장적으로 적극적으로 강조되면서, 기존 대안평가 시스템 중 대체 성취기준에 기초한 대안평가(AA-AAS) 대상자를 제외하고는 더 이상 대안평가로서 평가를 칭하고 분류하지 않기로 결정했고, 대체 성취기준에 기초한 대안평가(AA-AAS) 대상자의 경우 전체 학령기 학습자의 1%에서 2% 사이로 결정하고 있다(Mathis & Trujillo, 2016; National Council for Disability, 2018). 같은 개념으로 국내에 적용해 볼 때, 간과하지 말아야 할 것은 개별 특수교육대상학생을 기준으로 평가를 생각한다면 <표 II-2>와 같은 평가 체제 구분으로부터 사고의 흐름을 두기보다 가장 해당 학생이 적합한 교육과정을 통한 배움을 바탕으로 배운 내용에 대한 정당한 평가를 받을 수 있는지에 중점을 두고 평가 계획을 수립하고 실행해야 한다는 것이며, 개별 학생을 중심에 두고 사고의 흐름을 이어 가되 각 교과별로 해당 학생에게 어떤 교육과정과 평가 유형이 적절한지에 대해서는 별개로 결정해야 한다는 것이다.

더욱이, 전체 특수교육대상학생의 약 70% 이상의 학생들이 일반학교에서 학습을 하고 있고, 초·중등 교육과정을 적용받는 경우가 많은 상황이므로 공통 교육과정을 적용받는 특수교육대상학생에 대해 같은 교육과정 내에서도 최대한 개별적 교육적 요구를 반영한 교육과정 설계와 이에 따른 평가 방안이 필요하다. 학교급에 따라 평가의 적용 유연성 정도의 차이도 있고, 입시와 직결되는 중등 시기의 경우 현재 공통 교육과정을 적용하는 경우 또래와 동일한 평가준거를 적용하여 석차나 내신 등급을 산출하거나 인정점 부여의 형식으로 임의적으로 석차와 내신 등급을 산출하기도 한다(강은영, 박윤정, 박경옥, 서효정, 2019; 김대권 등, 2020). 좀 더 배운 내용을 평가받을 수 있도록 하는 교육과정-수업-평가 일체화 방안을 정교화 하기 위해서는 특수교육대상학생의 또래와의 차이에 따른 교육과정 유형 및 평가 유형을 결정하는 사고의 틀을 벗고, 특수교육대상학생의 개인 내 차이, 교과와 학습자 간의 상호 관련성까지를 고려한 면밀한 의사결정이 필요하다. 따라서 통합학급 및 특수학급 수업에서 적용하는 교육과정 및 평가준거 성취기준은

assessment)와 포트폴리오 평가(portfolio assessment)로, 수행평가는 행위를 수행하거나 결과를 산출하는 학생의 기술을 관찰하여 판단하는 평가 방법을 뜻하며, 대안적 평가, 참 평가 등으로 불리기도 함.

무엇인지 협의의 통해 교과별 교육과정 성취기준에 따라 수립해 두고, 이에 맞추어 적절한 평가 방법과 평가 시기, 평가 횟수 등을 자세하게 담은 평가계획을 학기 초 수립할 수 있어야 할 것이다.



[그림 II-6] 정당한 평가를 위한 의사결정 흐름도(version 2)

출처: 강은영, 박경옥 (2019)에서 인용.

주. 좀 더 적용받는 교육과정 유형에 따른 정교화된 의사결정을 도울 수 있도록 version 3 준비 중.

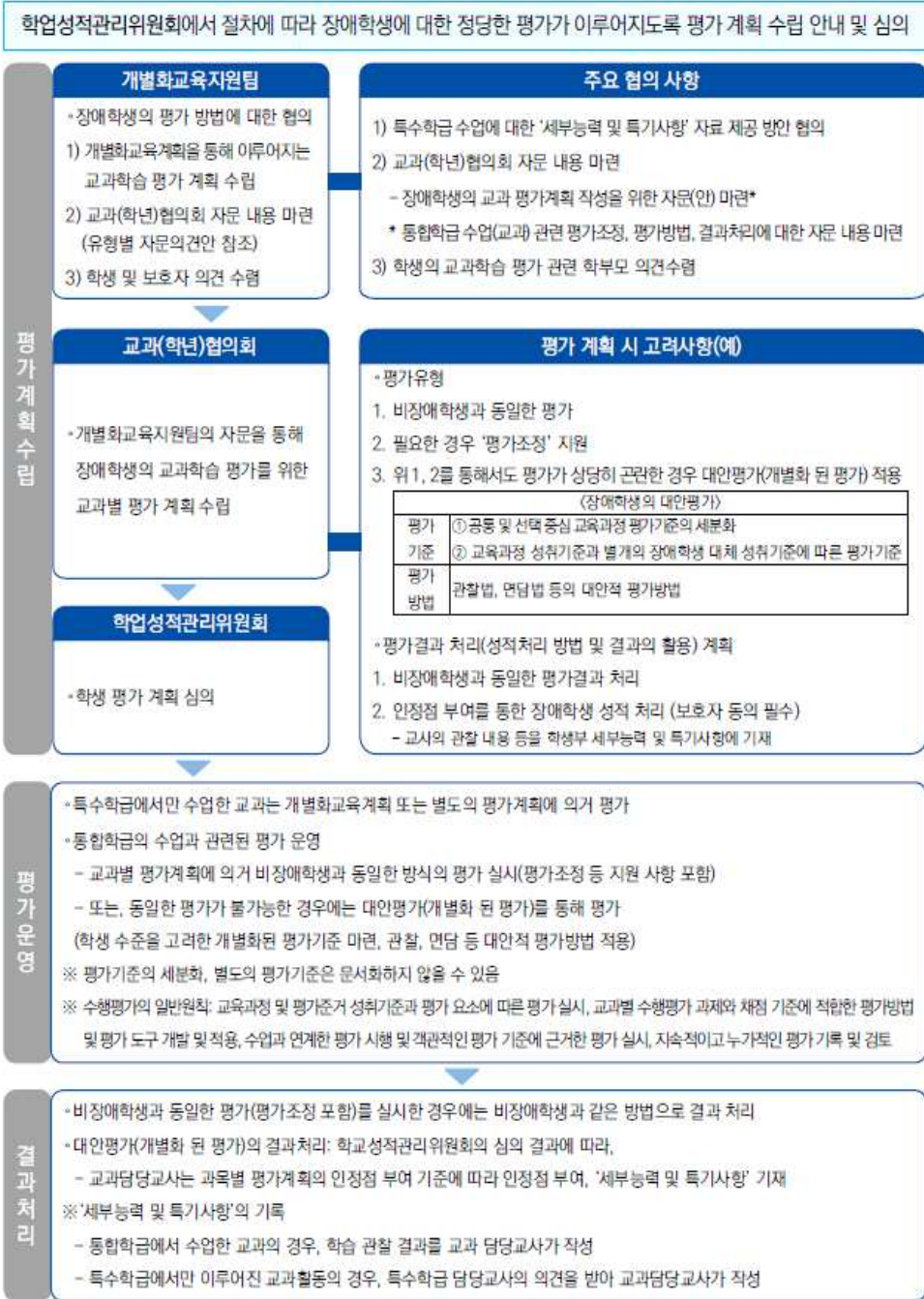
III. 평가조정 및 대안평가로 특수교육대상학생의 정당한 평가 실현 방안⁵⁾

특수교육대상학생에 대한 평가를 위한 지침서는 학생 자신의 노력과 성장에 대해 정당한 평가를 받을 수 있도록 장애 정도와 특성에 따른 실질적인 평가 지원 방안을 제시해 주어야 할 것이다. 특수교육대상학생이 평가에서 장애로 인한 불이익을 받지 않도록 필요 시 장애 유형 및 특성을 고려한 평가조정을 지원하고, 장애 정도가 심하여 비장애학생과 동일한 평가에 참여하기 어려운 장애학생을 위한 대안 평가를 계획할 때, 특히 더 상세한 지침과 안내가 필요할 것이다. 학업성적관리위원회 절차를 통해 특수교육대상학생에게도 정당한 평가가 이루어지도록 평가계획을 수립하고 심의할 필요가 있다.

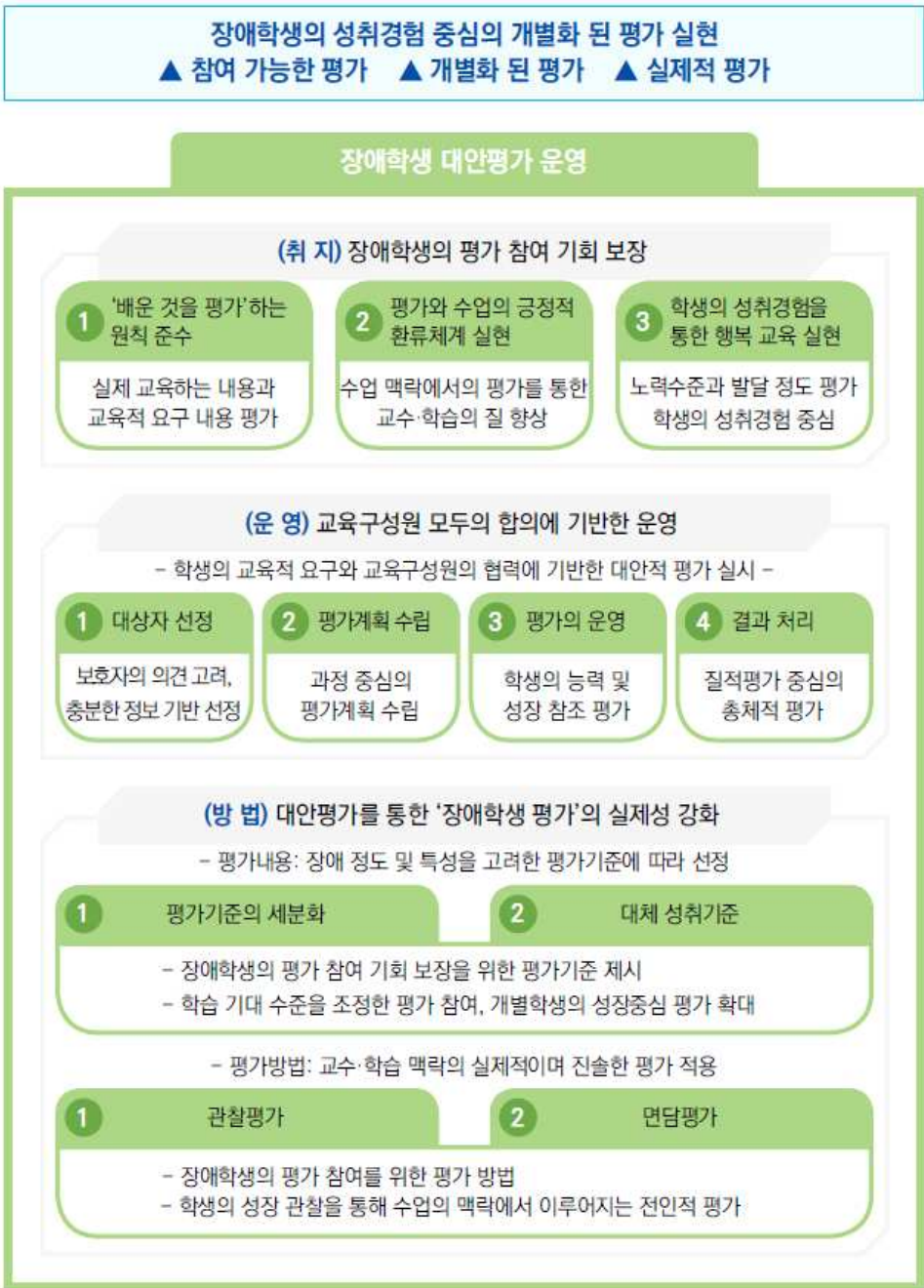
특수교육대상학생을 위한 평가 계획 수립은 개별화교육지원팀, 교과(학년) 협의회, 학업성적관리위원회 간 긴밀한 협조 및 상호보완 체제를 구축할 수 있어야 하며, 우선 개별화교육지원팀을 통해 학생의 특성 및 교육적 요구와 필수 조정 요소 등 지원 방안을 구체화해 주어야 한다. 교과별로 어떤 교육과정을 기준으로 적용할 것인지에 대한 협의도 필요하며, 이러한 의사결정 사항들은 교과별 평가계획을 수립하는 데 기초자료와 기준 역할을 담당할 수 있다. 학업성적관리위원회에서 이러한 평가계획에 대해 점수 부여 기준이나 별도의 개별 기준에 의한 평가를 실시할지 등(예: 인정점 부여 기준 및 등외 처리 기준 등)에 대해 협의하고 결정해야 한다([그림 III-1], [그림 III-2] 참고).

기본적으로 특수교육대상학생을 위한 교과학습발달상황 평가 방안(안)은 학생의 성장 및 발달 정도에 중점을 두고 교수·학습의 질을 개선하는 데에도 주안점을 가질 수 있어야 할 것이다. 또한 학생에게 평가 결과에 대한 적절한 정보 제공 및 추수 지도를 통해 학생이 자신의 학습을 지속적으로 성찰하고 개선할 수 있도록 해야 한다. 또한 배치환경 및 장애 유형이나 정도에 따라 평가 유형을 결정하지 않도록 하는 계속적으로 주의를 해야 하며, 교과별 교육과정 편성·운영 계획에 따라 일체화된 평가 계획의 수립과 동시에 학생의 특성과 지원 방안을 고려한 정당한 평가를 실현할 수 있도록 면밀하게 다양한 팀, 위원회 등을 활용할 수 있어야 할 것이다.

5) 김대권 등 (2020)을 활용하여 재구성.



[그림 III-1] 특수교육대상학생 교과학습발달상황 평가 절차의 개요



[그림 III-2] 특수교육대상학생의 평가 시행 체계도

IV. 마치며

개별 특수교육대상학생, 개별 특수교사에게 적용한 교육과정 성취기준에 따른 정당한 평가의 질 제고는 유의미한 배움(학습)과 실행한 교수에 대한 긍정적 피드백을 담보하게 된다. 더 나아가 전체 특수교육의 교육성과를 가시화하고 데이터화할 수 있는 기회를 가지게 될 것이다. 고무적인 것은 특수교육대상학생들이 어떤 교육적 배치 환경에 있던지 유의미한 학교교육을 받고 배운 내용을 기반으로 한 정당한 평가를 받을 수 있도록 실제화하기 위해서 노력들이 시도되고 있다.

이러한 노력들은 통합교육 장면에서 특수교육대상학생들이 개별화된 맞춤형의 교육과정 편성·운영에 따라 각 교과별 담당 교사의 책무성을 강화하여 통합학급에서는 보편적 학습 설계(UDL)를 반영한 질 높은 교육을 받을 수 있고, 특수학급에서도 미리 설계된 교육과정을 바탕으로 학급 교육과정 운영을 도모할 수 있게 될 것이다. 또한 계속적으로 학생 내 개인차를 반영하고, 교과와 학생의 상호 관련성을 바탕으로 다양한 교육과정 설계를 개별 학생에게 적용할 수 있도록 방향을 정립해가야 할 것이다. 그로 인해 배운 내용을 바탕으로 정당한 평가를 받아 배움에 대한 긍정적인 피드백을 받고, 다음 학습에 대한 기초자료로서 선순환할 수 있도록 교육과정별 평가 체계를 갖추어 가야 한다. 특히 성취평가제의 개념을 특수교육대상학생에게 적용하여 교육과정 성취기준에 대한 평가준거 성취기준을 어떻게 세분화하여 수립하는지, 그리고 수립한 준거에 따라 수업을 계획하고 평가를 실시할 수 있는지에 대한 가능성을 계속해서 연구하고 지침 및 모범이 되는 다양한 사례를 개발하는 노력이 계속되어야 할 것이다.

최고의 성과를 단기간에 달성하기를 기대하기보다 계속된 시도와 실천을 통해 지속적으로 정당한 평가 실현을 위한 방안을 구조화해갈 수 있다면 충분히 가치 있다고 할 수 있다.

참고문헌

- 가은아, 김종윤, 노은희, 박중임, 강문희, 구분관, ... 최규홍 (2016). 2015 개정 교육과정에 따른 초등학교 국어과 평가기준 개발 연구. 서울: 한국교육과정평가원. 연구보고. CRC2016-2-2. <https://kice.re.kr/resrchBoard/view.do?seq=268&s=kice&m=030101>에서 2021. 7. 20 인출
- 강은영 (2021a). 특수교육에서 교과교육이란 어떤 의미를 지니는가?: 모든 특수교육대상학생을 위한 수렴하지 않는 접근 허용을 고려하기. 지체·중복·건강장애연구, 64(2), 61-94.
- 강은영 (2021b). 경기도 특수교육발전 방안: 특수학교를 중심으로. 경기도교육청 특수교육 현황과 발전방안 마련을 위한 토론회 자료집. 경기: 경기도교육청.
- 강은영, 박경옥 (2018). 대안평가 적격성 판단을 위한 의사결정과정 탐색 연구- 학습자 특성 및 국가수준 교육과정을 기준으로. 통합교육연구, 13(1), 75-100.
- 강은영, 박경옥 (2019). 일반교육과정을 적용받는 특수교육대상학생의 정당한 평가를 실현하기 위한 평가 방법 탐색-세분화된 평가준거에 기초한 평가를 중심으로. 특수교육교과교육연구, 12(1), 63-85.
- 강은영, 박경옥, 박남수, 박은희, 박지민, 주교영, 최연호, 황정현 (2020b). 2015 개정 특수교육 기본 교육과정 평가방안 연구 (2/2년차). 충남: 국립특수교육원. <https://www.nise.go.kr/boardCnts/view.do?boardID=358&boardSeq=713533&lev=0&searchType=null&statusYN=W&page=1&s=nise&m=010801&opType=N>에서 2021. 7. 20 인출
- 강은영, 박경옥, 박남수, 박은희, 이은규 (2019a). 2015 개정 특수교육 기본 교육과정 평가방안 연구 (1/2년차). 충남: 국립특수교육원. <https://www.nise.go.kr/boardCnts/view.do?boardID=358&boardSeq=705334&lev=0&searchType=null&statusYN=W&page=2&s=nise&m=010801&opType=N>에서 2021. 7. 20 인출
- 강은영, 박경옥, 박남수, 박은희, 이은규, 박지민, 엄지혜 (2020a). 기본 교육과정 성취기준 재해석을 통한 평가준거 성취기준과 평가기준 개발 방향 탐색. 지체·중복·건강장애연구, 63(1), 135-163.
- 강은영, 박윤정, 박경옥, 서효정 (2019c). 공통 교육과정을 적용받는 특수교육대상학생의 맞춤형 수업 구현을 위한 기본 교육과정 교과서 교육 내용 및 활동 연계 활용 방안 탐색. 통합교육연구, 14(1), 29-55.
- 강은영, 박윤정, 이은규 (2019b). 기본 교육과정 초등 사회과의 배움 중심 수업

- 구현을 위한 백워드 설계의 활용 가능성 탐색. 지체·중복·건강장애연구, 62(1), 49-72.
- 강은영, 박윤정 (2016). 백워드 설계 (Backward Design) 를 활용한 초등특수학급 교육과정 개발과 IEP와의 연계 방안 탐색. 특수교육 저널: 이론과 실천, 17(3), 359-388.
- 교육부 (2017). 제5차 특수교육발전 5개년 계획. 세종: 저자.
- 교육부 (2016). 2015 개정 특수교육 교육과정 길라잡이. 세종: 저자.
- 권택환, 최세민, 이유훈, 유장순, 김희규 (2009). 초등학교 통합학급 운영실태 및 요구 분석. 정서·행동장애연구, 25(3), 257-278.
- 권현수 (2012). 중등 일반교사의 통합학급 수업과 교수적 수정에 대한 인식. 특수교육 저널: 이론과 실천, 13(2), 199-223.
- 국립특수교육원 (2020). 특수교육 용어사전. 충남: 저자.
- 김대권, 박경옥, 강은영, 양영모, 최연호, 류소운 (2020). 장애학생 교과학습발달 상황 평가 안내서(안). 충남: 국립특수교육원.
- 김순남, 이병환 (2018). 고등학교 성취평가제의諸문제와 정착 방안. 열린교육연구, 26(3), 109-129.
- 김희규 (2009). 통합학급교사의 장애학생을 위한 교육과정 수정 실태 및 요구. 특수아동교육연구, 11(3), 19-50.
- 나경은, 서유진 (2012). 중·고등학교 일반교사들이 인식하는 장애학생들을 위한 좋은 수업의 수행필요성과 수행역량 분석. 특수아동교육연구, 14(3), 543-569.
- 박경옥, 강은영, 박남수 (2021). 특수학급 교육과정 편성·운영 시 기본 교육과정 적용 및 평가에 관한 특수학급 교사의 인식과 활용 실태. 특수교육재활과학연구, 60(1), 217-240.
- 박경옥, 백종남, 서선진 (2017). 일반학교 특수학급에 배치된 발달장애 학생의 학업성취도평가를 위한 평가조정 실태 조사 -국어과와 수학과를 중심으로. 통합교육연구, 12(1), 33-52.
- 박남수, 박경옥, 강은영 (2020). 특수학교 교사의 기본 교육과정 평가에 대한 인식과 실태. 특수교육재활과학연구, 59(3), 275-299.
- 박순경 (1997). 제7차 교과 교육과정 개발의 쟁점. 제 7차 교과 교육과정 지침 상세화 워킹샵 자료집. 5월 16일. 서울: 교육부, 한국교육개발원.
- 박승철, 박승렬, 이원재, 이영선, 김정화 (2015). 교육과정, 수업, 평가 운영 실태 및 일체화 방안연구. 경기도교육연구원 정책연구 보고서. 경기: 경기도교육청.

- 백순근, 소경희, 김광주 (1998). 국가 교육과정에 근거한 평가기준 및 도구 개발 연구(총론). 한국교육과정평가원. 연구보고. RRE98-3-1.
- 성열관, 백병부, 윤선인 (2008). 성취기준의 차용 및 변용: 단계별 의사결정 과정에 대한 분석 연구. *교육과정연구*, 26(3), 1-22.
- 손민정, 서민희, 박종임, 김유향, 이현숙 (2015). 고등학교 보통교과 성취평가제 적용 실태 분석 및 개선방안. 서울: 한국교육과정평가원. 연구보고 RRE 2015-5. <https://kice.re.kr/resrchBoard/view.do?seq=112&s=kice&m=030103>에서 2021. 7. 20 인출
- 정은주, 류귀성 (2015). 고등학교 특수학급 교사들이 인식한 특수학급 학생의 학업평가 실태: 서울시를 중심으로. *특수교육 저널: 이론과 실천*, 16(2), 573-596.
- 정은주 (2014). 고등학교 특수학급 교사들이 인식한 특수학급 학생의 교과 지도 현황과 지원 방안: 서울시를 중심으로. *특수교육*, 13(3), 349-369.
- 최세민, 손영수 (2007). 중학교특수학급 교육과정 편성 및 운영 실태분석. *특수교육 저널: 이론과 실천*, 8(3), 283-302.
- 최은원, 남경옥, 신현기 (2017). 중등 특수학급 교사의 발달장애 학생 교육평가 수행 실태, 인식 및 개선방안 연구. *특수교육 저널: 이론과 실천*, 18(3), 225-252.
- 홍미영, 박순경, 백경선, 변희현, 양윤정, 양정실, ... 최유경 (2012). 2009 개정 교육과정에 따른 성취기준 및 성취수준 개발 연구(1) -교육과정 분석 및 성취기준 개발-. 교육과학기술부, 충청남도교육청.
- Karvonen, M., & Huynh, H. (2007). Relationship between IEP characteristics and test scores on an alternate assessment for students with significant cognitive disabilities. *Applied Measurement in Education*, 20(3), 273-300.
- Towles-Reeves, E., Kleinert, H., & Muhomba, M. (2009). Alternate assessment: Have we learned anything new? *Exceptional Children*, 75(2), 233-252.
- Mathis, W. J., & Trujillo, T. M. (2016). *Lessons from NCLB for the Every Student Succeeds Act*. National Education Policy Center.
- NCSC (2013). *Guidance for IEP teams on participation decisions for the [NCSC Alternate Assessment]*. [Accessed July 8, 2021]. http://www.ncscpartners.org/Media/Default/PDFs/Resources/NCSC_Participation_Guidance-

Nov-2013.pdf

National Council on Disability. (2018). *Every Student Succeeds Act and students with disabilities*. Washington, DC: Author. [Accessed July 8, 2021]. https://ncd.gov/sites/default/files/NCD_ESSA-SWD_Accessible.pdf

【주제발표 2】

2015 개정 특수교육 기본 교육과정
성취기준에 대한 평가준거 적용 모색

박 경 옥

(대구대학교 교수)

2015 개정 특수교육 기본 교육과정 성취기준에 대한 평가준거 적용 모색¹⁾

박 경 옥(대구대학교 교수)

1. 기본 교육과정 성취기준과 평가준거 성취기준에 대한 이해

1. 초·중등 교육과정 성취기준과 평가준거 성취기준의 개념

국가 수준 교육과정 질 관리와 학교에서 학업에 대한 평가를 목적으로 제7차 교육과정 시기부터 교육과정이 개정될 때마다 교과별로 성취기준과 평가기준을 개발하여 보급해 왔다. 일반교육에서는 성취기준은 교과 학습을 통해서 학생이 성취해야 할 지식, 기능, 태도 등을 진술한 성취기준과 학생들의 성취 정도를 수준화하여 나누고, 이를 근거로 학생의 성취정도를 평가하는 준거로 활용할 수 있는 평가기준을 제시해 왔다. 그동안 우리의 평가가 학습한 것에 대한 평가에 집중해 왔다면 2015 개정 교육과정 평가의 패러다임은 학습을 지원하는 평가로의 전환으로 볼 수 있다. 즉, 학생의 성취정보를 바탕으로 상대적 서열이나 위치를 확인하는 규준참조평가에서 학생의 성취정보를 통해 학생의 학습에 대한 개선점과 지원 방향을 모색하고, 학습에 대한 피드백을 제공하는 수단으로서의 역할을 하는 준거참조평가로 자리매김을 하고 있다.

하지만 교육과정 개정 시마다 교육과정의 성취기준이나 평가기준의 개념 또한 변화해 왔으며, 이전 교육과정에서 성취기준에 대한 학교나 교사 수준에서 해석 가능 범위에서의 수정을 허용하던 것을, 2015 개정 교육과정에서는 성취기준에 대한 임의 해석을 제한하며, 성취기준에 대한 확장적 해석을 평가준거 성취기준이라는 개념을 도입하여 설명하였으며, 교육과정 성취기준, 평가준거 성취기준, 평가기준의 용어 개념을 명시적으로 제시하였다(한국교육과정평가원, 2016).

1) 이 원고는 국립특수교육원(2019, 2020) 2015 개정 기본 교육과정 평가방안 연구를 토대로 작성되었음.

2015 개정 교육과정 성취기준은 학생들이 교과 학습을 통해서 배울 학습내용과 수업을 마친 후 수행능력(행동이나 기능)을 결합하여 제시한, 학생이 해당 학년군을 이수한 후에 도달(성취)해야 할 기준의 의미를 지닌다. 이 성취기준은 학생들이 각 교과 수업을 통해 배워야 할 내용(지식, 기능, 태도)과 관련된 수행능력을 진술해 놓은 것으로 학년군에서 배워야 할 표준이자 교수·학습활동의 근거가 된다. 이러한 이유로 2015 개정 교육과정을 성취기준 중심 교육과정(Standard-based Curriculum)이라 일컫기도 한다. 성취기준은 국가수준에서 제시한 학년군별 표준이고, 해당 학년군 학생들이 달성해 내야 할 결과이다(한국교육과정평가원, 2016). 따라서 교사는 수업 후에 학생들이 수행해 낼 지식 및 기능, 행동이 무엇인지를 선별해 내고, 학생들이 기준에 도달할 수 있도록 명시된 학습목표를 정하고 그 목표에 도달하는데 적합한 학습활동이 무엇인지 파악하도록 돕는다(강은영 등, 2019).

2. 기본 교육과정 성취기준과 교육내용에 대한 논의

기본 교육과정은 공통 또는 선택중심 교육과정을 이수하기에 어려움이 있는 중도의 지적장애를 지닌 학생들에 이수하는 교육과정으로, 국가 수준 공교육의 책무성을 다하기 위한 대체된 형태의 기본 교육을 제공하기 위함이다. 여기서 기본 교육의 의미를 짚을 필요가 있다. 일반교육에서 기본교육의 의미는 모든 교과의 학습에 필요한 기초 기능, 각 교과에서 필요로 하는 기초 학력, 교육과정 계열성을 고려하여 상위 단계에 필요한 이전 단계에 달성해야 할 학력, 사회생활을 영위하기 위한 최소한의 학력, 초·중학교 교육과정의 모든 교과와 모든 단계의 기초가 되는 절대적 속성으로 정의하고 있다. 이를 특수교육 기본 교육과정에 접목하여 다음과 같은 내용에 대한 최소한의 합의는 필요하다고 할 수 있다.

중도 및 중등도 지적장애 학생이 국가 교육과정을 이수하고 나면 최소한의 성취기준으로, 최소한으로 도달해야 할 기초기능, 기초학력, 그리고 사회생활에 필요한 최소한의 학력(기능 수준)은 어느 정도여야 하는지에 대한 합의는 필요하다. 이는 곧, 기본 교육과정을 이수했을 때 도달할 ‘최소한으로 도달해야 하는 기준’을 ‘무엇’으로 할지 그 교육내용(범위)에 대한 합의와 무엇을 어떻게 수행했을 때 도달했다고 할지에 대한 기준 또한 필요함을 의미한다.

국립특수교육원(2015)에서 발간된 2015 특수교육 교육과정 해설자료에 제시된 2015 개정 기본 교육과정의 성취기준은 서로 다른 능력을 가진 중등도 및 중도 지적장애학생이 ‘경험’하는 기준으로 언급하고 있다. 기본 교육과정을 적용받는

개별 특수교육대상학생에게 해당 성취기준에 대한 적절한 ‘경험’을 선정하고 제공하는 방법과 과정으로 명시하고 있으나 그 모호함으로 인해 기본 교육과정 성취기준에 근거한 수업의 실행에 있어 학교 현장의 혼란은 적지 않다. 저마다 달리 해석하여, 임의로 적용하거나 또는 개별학생의 교육적 요구에만 맞춰 적용하기도 한다. 특수교육 교육과정 개정 역사 속에서도 기본 교육과정의 성격이나 대상, 그리고 교육내용에 대한 기준이 수립되지 못한 채 여전히 논의 중이나 누구를 대상으로 하는 교육과정인지, 무엇을 가르치는 교육과정인지에 대한 합의는 쉽지만은 않을 듯하다.

<표 1-1> 기본 교육과정 개정 시기별 대상과 교육내용의 변화

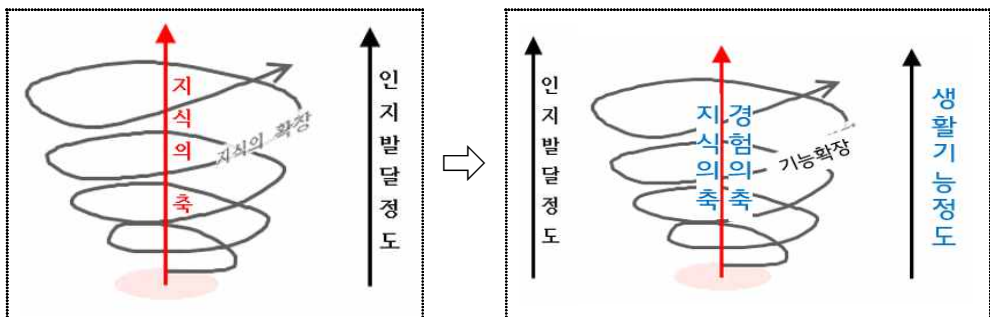
교육과정 개정시기	대상	교육내용
정무수립 초기 특수학교 교육과정	정신박약자	국민학교, 중학교에 준한 교육으로, 실생활에 필요한 지식과 기능
제2차 특수학교 교육과정 (1974)	정신박약학교 초등부	지식교과 중심 교육과정 구성보다 생활중심 교육에 초점을 둔 생활연령에 따른 학년 개념을 탈피하여 저(1-2학년), 중(3-4학년), 고학년(5-6학년) 3개 학년으로 편성 개인차에 의한 적절한 개별지도 및 중복장애아에 대한 지도
제4차 특수학교 교육과정 (1979)	정신박약학교 초등부	특수학교 교육과정의 별책
제5차 특수학교 교육과정 (1983)	정신박약학교	정신박약학교 교육과정(2차 정신박약학교 교육과정) ‘훈련가능’과 ‘교육가능’으로 장애정도 고려 교육가능(급): 생활, 요육활동, 특별 활동으로 편성 훈련가능(급): 초등부-생활, 요육활동 교육목표와 내용: ‘저학년(제1, 2, 3학년)’과 ‘고학년(제4, 5, 6학년)’으로 구분 중학부 및 고등부-생활, 작업(직업), 요육, 특별활동
제6차 특수학교 교육과정 (1989)	정신지체	학생의 발달수준 및 능력별 I, II, III 수준별 교육과정(무학년제) 초등학교: 생활, 요육, 특별활동 중학교: 작업- 작업활동 고등학교 직업- 직업준비활동
제7차 특수학교 교육과정 (1998) (기본 교육과정의 등장)	정신지체· 정서장애학교	국민 공통 기본 교육과정: 시각장애·청각장애·지체부자유학교 교육과정 기본 교육과정: 정신지체·정서장애학교 교육과정
2008 특수학교 교육 과정(치료교육 삭제)	정신지체 특수학교	편제: 교과(우리들은 1학년 신실), 재량 활동, 특별 활동 일반교육과정과 교과, 시수편제기준 일치
2011 특수교육 교육과정	정신지체 통합학교	기본 교육과정의 범위와 수준 확대 대체·대안교육과정으로서 기본 교육과정 성격 강화 선택 교과 도입 (2012) 중도·중복장애학생교육과정 운영 지침 신설
2015 특수교육 교육과정	중등도 및 중도 지적장애 특수학교	학년군을 기반으로 한 수준별 교육과정 생활중심 교육과정(교육과정 재구성-시수증감) ‘성취기준’은 학생들이 경험해야 하는 것

기본 교육과정 개정 내용 요약		
성격	수준별 교육과정	대안(대체)교육과정
	성취하는 교육과정	경험하는 교육과정
대상	경도 & 중등도	중도 & 중도중복
이수 대상자 교육환경	통합교육	특수학교
교육내용	교과교육과정	생활기능중심교육과정
학습내용의 수준	생활연령에 기반한 학년	무학년제 / 수준(단계)별

주. 지면 관계상 대상과 교육과정 내용을 중심으로 재구성한 자료임.

출처: 국립특수교육원 (2016). 2015 개정 특수교육 교육과정 해설서.

이상에서 보는 바와 같이 중도 지적장애학생을 대상으로 개발된 대체교육과정인 기본 교육과정을 특수교육대상 학생이 지닌 인지적, 사회·정서적 능력의 다양한 스펙트럼을 고려하여 지식의 축을 확장해나가고 동시에 경험의 축을 통해 기능을 향상시킬 수 있는 두 가지 개념이 복합적인 성취기준 개발이 필요할 수 있다. 즉, 학년이 올라가면서 공간적 경험의 범위(개인-가정-학교-지역사회-직장 등)를 확대해 나가되, 생활기능도 점차 정교화되거나 숙련시켜 나갈 수 있도록 초·중·고등학교 교육과정 성취기준을 구성하고, 이를 반복 학습할 수 있는 실생활 장면에서의 학습기회를 가질 수 있도록 기본 교육과정 성취기준에 포함하는 것이 필요하다.



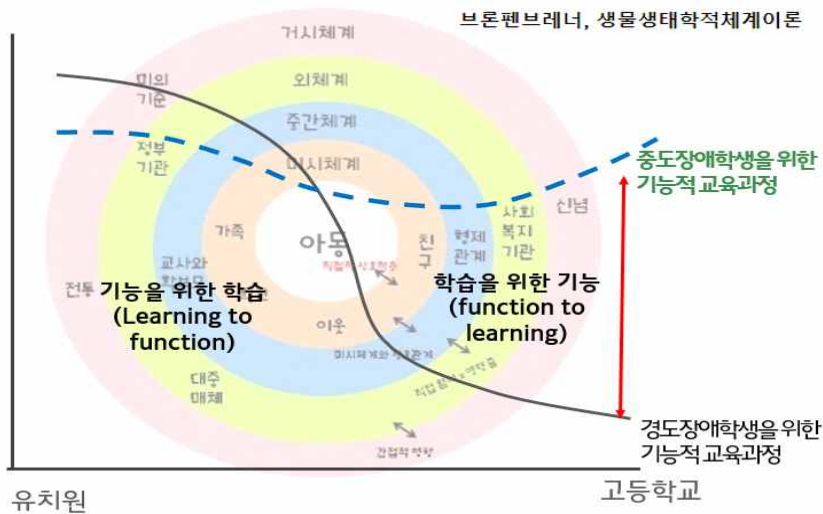
[그림 1-1] 기본 교육과정의 교과별 성취기준 개발의 방향

출처: 박경옥 (2021a). 기본 교육과정 개정 방향성 탐색, 2022 특수교육 교육과정 개정 방안 기초연구.

기본 교육과정 구성의 개념은 현행 기본 교육과정 총론 안에 포함되어 있다. 하지만 총론 개발 과정에서 각론에 대한 적정성의 연구나 기준 점에 대한 충분한 충분한 합의나 숙고의 과정을 거치지 못한 채 교과별 성취기준이 개발되었다. 그러한 이유로, 교과별로 학년군 안에서 성취기준의 ‘수준’이 맞지 않거나 활동의 ‘범위’가 일치하지 않으며, 교과내의 내용을 풀어내는 방식 또한 지식이나 인

지 발달의 측면과 기능적인 측면에서의 일관성을 유지할 수 있는 기준이 불분명하여 총론과 각론 사이의 괴리가 크고, 교과 간 맥락이 일치하지 않는 문제점이 지속적으로 지적되고 있다(고진복, 2014; 박남수, 2017; 신서영, 박창언, 2017; 전병운, 임해주, 김경민, 2014). 특히 현행 기본 교육과정 성취기준이 담고 있는 교육내용의 난이도와 기본 교육과정을 이수하는 학생의 수행 정도와 일치하지 않아, 실제 의미 있는 학습과 평가가 일관되게 이루어지고 있지 못하다는 의견 또한 다수이다(예: 강은영 등, 2019, 2020; 서선진, 박경옥, 2018; 박남수, 2017; 신서영, 박창언, 2017).

2015 특수교육 교육과정 운영 및 활용 실태를 조사한 전병운 등(2018)과 이희연 등(2019)의 연구에서는 이에 기본 교육과정 성취기준과 학생 수행 간의 불일치성을 해결할 수 있는 다양한 대안을 제안하기도 하였다. 먼저 학교수준 교육과정 또는 교사수준 교육과정을 통해 교육과정 성취기준의 상세화 및 적합화를 실행해 낼 수 있도록 국가 수준 교육과정의 성취기준을 대강화하여 제시하거나 둘째, 교과 및 학년군 시수 편제를 학교장에게 전권 위임하는 방안이나 교과군 시수의 증감에 대한 자율성을 지금의 30~50%에서 70%까지 확대하는 방안 등이다. 이처럼 기본 교육과정을 이수하는 학생들의 스펙트럼의 다양성으로 인해 국가수준의 기본 교육과정의 성취기준은 대강화하여 제공하고, 학교급에서 학생들의 수준과 특성을 고려하여 교과내용과 시수 운영의 자율성을 학교에 다 많이 주어야 한다는 것을 의미이다.



[그림 1-2] 교육과정의 연속성과 생태학적 체제이론의 융합

또 다른 대안으로 많은 연구자들은 생활기능중심 교육과정을 제안하기도 하였다. 일반적으로 비장애학생들의 교육과정은 Bouck(2009)의 균형 잡힌 교육과정 모형을 제안하며, 유치원에서 고등학교로 성장해나가면 이수하는 교육과정의 성격이 “기능을 위한 학습(행동)”에서 “학습을 위한 기능(인지적 학습)”으로 균형 있게 전환되어나가야 함을 강조하고 있으며, 동시 자연스러운 전환이 어려운 중도장애학생들의 경우 고등학교 시기가 되더라도 “기능을 위한 학습”이 지속될 수 있음을 지적하였다(김라경, 강종구, 2011). 즉, 즉, [그림 I-2]에 제시된 바와 같이, 중도 지적장애학생이 이수하는 기본 교육과정의 성취기준을 인지적인 측면과 함께 생활기능의 경험을 강조하되, 학년이 올라갈수록 반복되는 경험의 환경을 점차 확장해나가며, 일반적인 발달의 틀을 수정하여 “기능을 위한 학습”을 더 많이 더 오랫동안, 반복해서 제공해야 할 수 있도록 생태학적 교육과정을 구성할 필요가 있음을 제안하고 있다(김진호, 2021; 박경옥, 2021b). 이러한 주장은 기본 교육과정 이수자인 중등도 및 중도장애학생들을 위해 마련된 기본 교육과정 성취기준 개발의 근거여야 하고, 향후 개정 교육과정에 반영되어야 할 일이다.

II. 기본 교육과정 성취기준에 대한 평가준거 성취기준 개발 필요성

1. 기본 교육과정 평가 체제 개선의 필요성

2015 개정 교육과정은 성취기준 중심 교육과정이라 정의하고 있다. 중점 교육과정 성취기준은 교육내용과 수행할 행동의 조합으로 구조화되어 있고, 교육과정 성취기준은 단원을 마친 후 평가의 준거가 된다(한국교육과정평가원, 2016). 이 성취기준의 구성방식은 일련의 수업을 마친 후에 목적에 해당하는 성취기준, 즉 학생이 성취해내고 달성해 내야 하는 행동이 무엇인지를 명확하게 드러내고(목표), 이 목표를 달성했는지를 무엇으로 확인할 것인지 결정한 후에 이를 달성하기 위해 무엇을 어떻게 가르칠지를 선정하는 ‘백워드 설계’ 방식(Wiggins & McTighe, 2005/2008)에 근거하고 있다. 백워드 설계는 과거 Tyler나 Mager의 수업 설계 방식인 목표설정-교수학습-평가의 절차로 진행하던 수업의 과정을 교육목표 설정과 동시에 교육목표 달성 여부를 확인할 평가 계획을 수립하여 수업과 평가가 일관성을 유지하는 교수설계방법이다. 즉 준거참조평가(Criterion-referenced Evaluation)를 실현하기 위한 ‘교육과정-수업-평가 일체화’

를 강조하는 과정 평가 및 총괄 평가 등 수업을 통해 이루어지는 평가를 위한 ‘준거’를 수립하는 것이다. ‘준거’는 ‘교육목표를 설정할 때 도달해야 하는 최저 기준(Minimum Competency Level)’(성태제, 2009)이자 도달점이기에 목표와 평가의 일관성은 매우 중요한 의미를 갖는다. 설정된 목표에의 달성을 어떤 방법을 평가할 것인지에 대한 의사결정이 필요하다. 그리고 이를 달성케 하기 위해 어떤 활동으로 단원내 활동을 구성하는 방식이다.

기본 교육과정을 이수하는 학생은 개별적 특성의 스펙트럼이 넓고 교육적 지원의 수준이나 요구가 서로 상이하다. 교사가 학생들의 교육적 요구를 적절하게 다룰 수 있는 교육과정에 대한 전문성이 요구된다. 2015 개정 기본 교육과정 성취기준을 어떻게 개별 학습자의 독특한 수준과 특성에 맞춰 평가준거 성취기준 및 성취수준을 마련하여 수업을 실천하고, 배움이 일어나는 평가를 시행할 수 있을지, 여전히 학습자의 학업 성취에 대한 질적 담보로써 쟁점이 되고 있다. 학생의 교육적 요구에 맞는 목표를 설정하고 이를 학생이 성취했는지 판단하기 위한 근거와 다양한 개별성을 반영할 수 있는 평가기준이 필요하다. 평가기준은 수립되고 나서야 비로소 학생의 학업성취를 평가하는 평가도구나 평가문항 개발 및 계획을 수립할 수 있다. 따라서 기본 교육과정의 평가준거 성취기준 및 평가기준 마련은 중도 지적장애 학생의 교육성과 평가를 위한 척도 개발이라는 측면에서 교육의 보편적 측면에서의 의미가 있다. 그뿐만 아니라 기본 교육과정을 이수하는 학생의 장애가 중하더라도 그들의 잠재 능력을 과소평가하지 않고, 교과별 수업 설계 시 학생들의 능력에 맞는 학습목표를 수립하여 개별 학생 삶에 영향을 미칠 수 있는 충분한 학습 기회를 제공할 수 있다는 측면에서 의미를 지닌다(한경근, 이미경, 박윤정, 2009).

하지만 교사들은 지적장애 학생들의 상호 이질적인 특성과 학습 수준을 아울러 평가할만한 적절한 평가도구 및 방법이 부족하여 교육과정 운영에 어려움을 겪고 있으며, 중도장애 학생의 더디고 미미한 발달로 인해 학생의 진전도를 파악하기 어렵다는 특성 등으로 인해 평가 자체가 어려움을 호소하고 있는 실정이다(박남수, 2017; 박미경, 강경숙, 2017; 서선진, 박경옥, 2018; 신서영, 박창언, 2017). 따라서 2015 개정 교육과정이 추구하고 있는 성취중심평가가 제대로 구현되고, 학생의 수업과 평가가 일체화되기 위해서는 기본 교육과정의 성취기준에 대한 해석 가능한 범위에서 성취기준을 상세화하여, 이를 이수하는 학생들의 능력과 특성을 고려한 교육적 요구를 충족시킬 수 있는 개별학생에 맞는 평가기준의 마련과 평가체계가 마련되어야 한다.

2. 기본 교육과정 성취기준에 대한 평가준거 성취기준에 대한 개념 정립

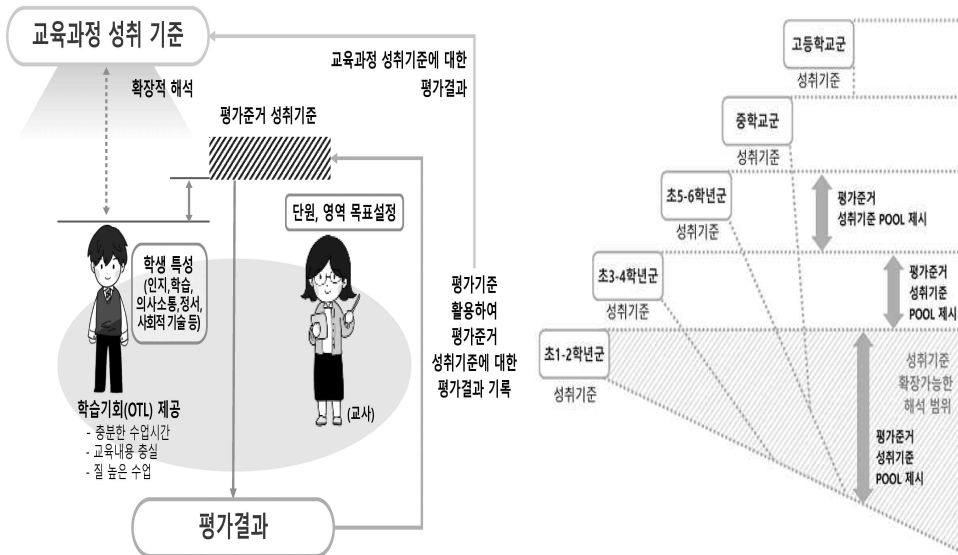
일반학교에서도 다양한 학생의 특성을 고려한 맞춤형 수업을 실천하고자 하지만, 대전제는 집단 내 이질성보다는 동질성이 높은 집단으로 간주되어 같은 목표를 향해 가는 집단수업으로 이해할 수 있다. 이에 비해 특수학교는 같은 연령 혹은 같은 학년일지라도 개별 학생이 지닌 특성이나 수준의 차이가 크기 때문에 전체 학생을 대상으로 집단수업이 실행되어도 서로 다른 도달점을 지니고 수업에 참여한다. 즉, 서로 다른 수준의 수업목표를 지닌 여러 명의 학생을 한 학급에서 한명의 교사가 모두에게 배움이 일어나도록 하기 위해서, 교육과정 성취기준을 개별 학생에게 맞춰 평가준거 성취기준을 설정하고 평가기준을 체계적으로 설정할 수 있어야 한다. 2015 개정 기본 교육과정은 경험 중심의 교육과정 성취기준을 설정하였으나, 학습기회(Opportunity To Learn: OTL) 수준에 대한 기준이 없이는 질 높은 적절한 교육경험을 제공하기 어렵다. 따라서 교육과정 성취기준의 의도성과 이를 구현하는데 필요한 2015 개정 교육과정 성취기준, 평가준거 성취기준, 평가기준, 단위/영역별 성취수준에 대해 정의를 일반교육의 그것과 대비하여 기본 교육과정 이수 학생의 특성을 반영하여 재해석할 필요가 있어, <표 II-1>과 같이 개념정의를 하였다(강은영 등, 2019).

<표 II-1> 기본 교육과정 성취기준, 평가준거 성취기준, 평가기준, 단위/영역별 성취수준의 개념 정의

개념	특수교육에서의 정의
교육과정 성취기준	각 교과별 국가 교육과정 해당 학년군에서 경험해보아야 할 보편적으로 제시된 집단적 성격의 성취기준
평가준거 성취기준	교육과정에 해당 학년군에서 제시된 집단적 성격의 성취기준을, 실제 평가의 상황에서 준거로 사용하기 적합하도록 개별적 성격으로 전환하고, 개별 특수교육 대상 학생이 도달 가능한 수준으로 성취해야 하는 것과 교사가 평가해야 할 것을 명확하게 안내하기 위한 기준
평가기준	개별 특수교육 대상 학생에게 맞추어 수립된 평가준거 성취기준에 독립적 도달 여부를 판단하는 기준
단위/영역별 성취수준	개별 특수교육 대상 학생의 평가준거 성취기준을 바탕으로 실제 학급(혹은 학년)에서 단위별/영역별 수업을 구현하기 위해 설정이 필요한 지식, 기능, 태도의 수준

3. 기본 교육과정 이수자 특성을 반영한 성취기준에 대한 평가준거 성취기준 POOL 개발

성취기준과 같은 기준(Standard)이 중시된다는 것은 교육의 책무성을 체계적으로 확립하겠다는 의지이며, 평가체제를 강화하여 책무성에 대한 입증을 하겠다는 뜻으로 해석할 수 있다. 2015 개정 기본 교육과정의 경우, 다양한 학년군별 경험을 보장하게 하기 위한 성취기준이 개발되었으나, 이를 학습자 입장에서 같은 교육과정 성취기준이라도 경험해야 할 성취수준에 따라 교수·학습의 실체는 다양하게 펼쳐질 수 있다. 이는 다양한 교수·학습계획 수립 시 집단적 성격을 띠고 있는 보편적인 교육과정 성취기준에 대해 개별 학생에게 맞는 준거로 활용 가능한 평가준거 성취기준을 수립하여 이에 맞는 수업의 계획 하에 수업과 평가가 실행되어야 한다. 따라서 강은영 등(2019, 2020)은 [그림 II-1]에서 보는 바와 같이, 개별 학생이 지닌 서로 다른 교육적 요구에 도달 가능한 수준의 목표를 설정할 수 있도록 성취기준에 대한 해석 가능한 범위에서의 교육내용의 범주나 수준과 수행 옵션을 다양화한 평가준거 성취기준 Pool을 만들어 제공하였다.



[그림 II-1] 교육과정 성취기준-평가준거 성취기준-학습기회 및 실행된 수업-평가기준에 따른 평가 결과의 관련성과 교육과정 성취기준에 대한 평가준거 성취기준 풀(Pool) 제시 범위
출처: 강은영 등 (2019). 2015 개정 기본 교육과정 평가방안 연구. pp. 84-89.

4. 개별학생의 수행반응에 대한 양성을 고려한 접근 시도

1) 학생의 의사소통 행동의 다양성 반영

개인차가 큰 기본 교육과정 이수자들은 그만큼 교육적 요구도 다양하다. 이들이 학교 교육을 통해 교육내용 및 환경 속에서의 상호작용의 질을 개선하기 위해 자신이 지닌 요구와 선호도에 기초하여 교육내용 및 방법을 적합화하는 것이 필요하다. 이들이 보이는 의사소통의 방식이 상이하기에 이에 대한 이해가 필요하다. 특히 중도장애학생의 경우, 자신의 성취(또는 변화) 정도가 외현적으로 드러나지 않거나 측정하기 어려운 경우도 있고, 경우에 따라서는 교사가 학생이 표현하는 행동을 해석하지 못해 학생의 반응도를 평가하지 못할 수도 있다. 이에 박경옥과 육주혜(2011)의 연구에 근거하여 비상징적 의사소통행동을 학생의 수행 방식에 포함하여 제시하였다.

<표 II-2> 수행요소에 포함할 수 있는 비상징적 의사소통 행동

□ 의사소통 형태: 주시형

- 원하는 것(사람, 사물 등)이 있는 곳으로 눈길을 돌린다.
- 관심 있는 사물(또는 사람, 행위)을 계속 응시한다.
- 원하는 것이 있을 때 그것을 요구하기 위해 눈을 맞춘다.
- 눈을 깜박이거나 눈동자를 돌려서(예, 정면 응시는 긍정의 표현, 측면 응시는 부정의 표현 등) 일관성 있는 반응을 보인다.

□ 의사소통 형태: 표정형

- 부정적인 반응이나 불만스러운 상황에 대해 일관성 있는 표정(예, 얼굴을 찡그림)을 짓는다.
- 긍정의 의미나 반가움에 대해 일관성 있는 표정(예, 미소)을 짓는다.
- 자신의 의사가 적절하게 전달되지 않았을 때 화나 짜증을 내는 표정을 짓는다.
- 목표가 성취되지 못했을 때 찡그리거나 만족스럽지 못한 표정을 짓는다.
- 목표가 성취되었을 때 밝은 표정을 지으며 만족감을 표현한다.
- 특정 물건이나 행동 또는 상황에 대한 일관성 있는 공포의 반응을 표정으로 짓는다.

□ 의사소통 형태: 동작형

- 사물을 요구하기 위해 직접 사물을 조작하는 흉내를 낸다(예, 더울 때 손으로 부채질하는 몸짓을 하거나 손으로 가위질하는 몸짓을 한다).
- 실제 연관된 사물을 보여준다(예, 물을 마시고 싶을 때 컵을 들어 보임).
- 하고자 하는 것을 행동(예, 농구를 하고 싶을 때 드리블하는 흉내를 내기)으로 보인다.
- 물건 또는 사람을 손으로 직접 잡는다(예, 옷자락을 잡거나 사물을 잡는다).
- 물건 또는 사람을 손가락으로 가리킨다.

□ 의사소통 형태: 신체긴장도 변화형

- 근육의 긴장상태가 변화한다(예, 경직이 심해지거나 불수의적 행동을 보인다).
- 몸의 자세나 경계의 정도에 변화가 나타난다.

- 신체 행동이 증가된다(예, 발을 버둥거리는 빈도가 잦아지거나 격해진다.).
- 있던 곳에서 멀리 떨어지거나 움직여서 다른 곳으로 간다.

□ 의사소통 형태: 성인 의존형

- 어른에게 안달을 부린다(칭얼댄다).
- 어른에게 다가간다.
- 어른을 밀어내거나 기댄다.
- 어른을 토닥거리거나 포옹하며 자신의 감정을 표현한다.
- 원하는 것이 있을 때 어른의 신체 일부(팔이나 손, 옷자락)를 건드리거나 잡는다.

출처: 박경옥, 육주혜 (2011). 비상징적 의사소통 행동 타당화 및 유형화 연구.

이러한 비상징적 의사소통 행동을 성취기준에 대한 평가준거 성취기준의 수행 요소에 포함하여 다음과 같이 평가준거 성취기준 풀(Pool) 개발에 포함하였다. 개발된 평가준거 성취기준(내용요소+수행요소)는 학생의 수행정도를 고려하여 아래 제시한 예시와 같이 조합하여 개별 맞춤형의 단원(또는 영역) 목표를 설정할 수 있도록 하였다.

<표 II-3> 기본 교육과정 성취기준에 대한 평가준거 성취기준 풀(Pool)의 예시

교육과정 성취기준	평가준거 성취기준	
[06국어02-03] 그림책을 읽고 그림을 단서로 내용을 파악한다.	그림책을 읽고	그림을 단서로 내용을 파악한다.
	<ul style="list-style-type: none"> · 글이 없는 그림책을 읽고 · 그림책을 읽어주는 것을 듣고 · 그림책을 따라 읽고 · 그림책에서 알고 있는 글자나 낱말을 찾아 읽고 · 그림책을 스스로 읽고 	<ul style="list-style-type: none"> · 그림을 훑어보면서 내용을 추측한다. · 보았던 장면을 기억하여 여러 그림 중에서 찾는다. · 그림을 지적하면서 내용에 해당하는 그림(이름)을 말한다. · 등장인물이 누구인지 찾는다. · 그림 속 인물의 말이나 행동을 흉내낸다. · 인물이 한 말이나 행동을 인물과 연결한다. · 그림 속 인물의 기분을 (몸짓/그림/말/글자 등)(으)로 표현한다. · 인물의 특징을 (몸짓/그림/말/글자 등)(으)로 표현한다. · 인물이 한 일을 (몸짓/그림/말/글자 등)(으)로 표현한다. · 그림 속 배경을 (그림/말/글자 등)(으)로 표현한다. · 일어난 일을 파악하여 (몸짓/그림/말/글자 등)(으)로 표현한다. · 일어난 일의 차례에 맞게 (몸짓/그림/말/글자 등)(으)로 표현한다. · 일어난 일의 원인과 결과를 파악하여 (몸짓/그림/말/글자 등)(으)로 표현한다. · 그림을 단서로 다음에 일어날 일을 추측하여 (몸짓/그림/말/글자 등)(으)로 표현한다. · 그림의 내용을 묻는 말에 적절하게 답한다.
그림책을 읽고 × 그림을 단서로	<ul style="list-style-type: none"> · 글이 없는 그림책을 읽고 그림을 훑어보면서 내용을 추측한다. · 글이 없는 그림책을 읽고 보았던 장면을 기억하여 여러 그림 중에서 찾는다. · 글이 없는 그림책을 읽고 그림을 지적하면서 이름을 말한다. 	

내용을 파악한다.	<ul style="list-style-type: none"> • 글이 없는 그림책을 읽고 등장인물이 누구인지 안다. • 글이 없는 그림책을 읽고 그림 속 인물의 말이나 행동을 흉내 낸다. • 글이 없는 그림책을 읽고 인물이 한 말이나 행동을 인물과 연결한다. • • • • • 그림책을 스스로 읽고 일어난 일의 차례에 맞게 (몸짓/그림/말/글자 등)(으)로 표현한다. • 그림책을 스스로 읽고 일어난 일의 원인과 결과를 파악하여 (몸짓/그림/말/글자 등)(으)로 표현한다. • 그림책을 스스로 읽고 그림을 단서로 다음에 일어날 일을 추측하여 (몸짓/그림/말/글자 등)(으)로 표현한다. • 그림책을 스스로 읽고 그림의 내용을 묻는 말에 적절하게 답한다.
-----------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

이렇게 수립한 평가준거 성취기준은 교육과정 속 제시된 집단적 의미로 해석되지 않고, 개별 학생에게 적합한 수준에 맞는 준거 참조(Criterion-referenced)의 기준이 설정된 것을 의미하며, 개별 학생에게 설정된 성취목표에 평가기준을 독립적 수행했는지 아니면 다양한 유형의 측구에 의해 수행하였는지를 측정할 수 있는 객관적인 준거가 된다. 이렇게 수립된 평가준거 성취기준과 평가기준을 개별학생을 대상으로 작성한 예시는 <표 II-4>와 같다.

<표 II-4> 개별학생에게 맞는 평가준거 성취기준 및 평가기준 작성의 예

교육과정 성취기준	평가준거 성취기준			
	[6국어01-03] 사람이나 사물의 특징, 범주, 관계를 나타내는 말을 듣고 의미를 파악한다.	[6국어01-03-01] 사람이나 사물의 특징을 나타내는 말을 듣고 의미를 파악한다.	[6국어01-03-01] 사람의 특징을 나타내는 말을 듣고, 맞는 그림 카드를 선택한다.	
[6국어01-03] 사람이나 사물의 특징, 범주, 관계를 나타내는 말을 듣고 의미를 파악한다.	[6국어01-03-02] 사람이나 사물의 범주를 나타내는 말을 듣고 의미를 파악한다.	[6국어01-03-02] 한 단어가 다른 단어를 포함하는 말을 듣고, 같은 범주의 낱말카드를 선택한다.		
[6국어01-03] 사람이나 사물의 관계를 나타내는 말을 듣고 의미를 파악한다.	[6국어01-03-03] 사람이나 사물의 관계를 나타내는 말을 듣고 의미를 파악한다.	[6국어01-03-03] 글자는 같지만 뜻이 다른 낱말을 듣고, 관계가 있는 낱말카드끼리 짝짓는다.		
개별 학생의 평가준거 성취기준		평가기준		
		독립수행	측구수준	
○	단서		언어	신체
	사람의 특징을 나타내는 말을 듣고, 맞는 그림 카드를 선택할 수 있는가?			
한 단어가 다른 단어를 포함하는 말을 듣고, 같은 범주의 낱말카드를 선택할 수 있는가?		○ 색깔 단서		
글자는 같지만 뜻이 다른 낱말을 듣고, 관계가 있는 낱말카드끼리 짝지을 수 있는가?			○	

교육과정 성취기준 [06국어01-03]에 대한 개별학생의 평가기록

사람의 특징을 나타내는 말을 듣고, **스스로(독립적으로)** 맞는 그림 카드를 선택할 수 있으며, 한 단어가 다른 단어를 포함하는 말을 듣고, **색깔 단서가 포함된** 낱말 카드를 제시하면 같은 범주의 낱말카드를 선택할 수 있음. 교사의 글자는 같지만 뜻이 다른 낱말을 듣고, **언어적 축진을 따라** 관계있는 낱말 카드끼리 짝지을 수 있음.

2) 중도중복장애 학생의 반응성 중심 평가 방안

하지만 이 평가준거 성취기준 풀(Pool)이 모든 학생에게 적용 가능한 것은 아니다. 의도성을 가진 비상징적인 행동으로라도 자신이 성취해 낸 것을 표현할 수 있는 중도 지적장애 학생과는 달리 최중도 학생의 수업 참여는 또 다른 어려움이 있다. 기본 교육과정을 이수하는 학생들 중 기본 교육과정의 성취기준을 그대로 적용할 수 있는 학생과 동시에 그 성취기준의 수준을 조정하거나 수정하여 적용해야 하는 중다수준교육과정(Multilevel Curriculum)으로 접근해야 하는 학생의 경우, 위에 제시한 평가준거 성취기준을 통해 개별적 적합화를 실행해 낼 수 있다. 그러나 중다수준 교육과정으로의 접근이 어려운 학생들의 경우, 같은 활동을 하는 수업에 참여하며 다른 수업목표를 가지는 중첩 교육과정(Curriculum Overlapping)을 적용할 수 있다(Brown, McDonnell, & Snell, 2016/2017). 같은 수업 경험 속에서 중도중복장애 학생의 진보와 성취를 인식할 수 있는 반응성 중심 평가체계의 도입을 통해 중도장애학생들의 학습 성과에 대한 평가를 시도해 볼 수 있다. 이 반응성 중심의 평가방법은 그동안 행동주의적 접근의 가시적인 행동의 양적인 변화에 초점을 두었던 관점을 걸어서 드러나는 행동적인 변화는 드러나지 않을 수 있으니 학생과 교사와의 상호작용 과정에서 학생의 수업 참여 반응에 대한 질적인 변화에 포커스를 두고 발달의 연속선상에서 종단적인 접근을 시도하고자 함이다. 즉, 중도중복장애 학생들이 교육의 성과로 보일 수 있는 잠재적인 반응은 다음과 같이 전혀 반응을 보이지 않는 것 또는 매우 작은 변화를 감지하는 것부터 학습에의 참여까지 학생들의 반응의 질적인 변화를 추적하여 평가할 수 있다. 이는 교사와 학생, 그리고 지원인력 등 학생의 교육활동에서 학생 반응적 행동을 민감하게 알아채고 그에 상응하는 반응적인 상호작용을 해나가는 것에서 관계형성과 공동 주의를 이끌 수 있게 된다(박경옥, 2014, 2021; Byers & Rosa, 2004).

이러한 의사소통의 특징적인 행동징후를 발견하기 위해서는 교육 활동 중에 교사들이 좀 더 학생의 행동 변화에 민감해질 필요가 있다. 교수·학습 및 평가 과정에서 학생들이 보이는 반응적 행동에 민감하게 대응하며 학생들의 진전도를

평가할 수 있어야 할 것이다. 이 기저에는 중도중복장애 학생 교육을 위해 분명하고 체계적인 교수 제공, 학습을 위한 꾸준한 지원, 학습한 기술을 적용할 수 있는 기회 제공 등 일반적인 교수 지침의 원리가 그대로 동일하게 적용될 수 있어야 한다. 즉, 중도중복장애 학생이 ‘할 수 없을 것’이라는 가정보다는 ‘할 수 있을 것’이라는 최소위험가설(송준만, 2016; Collins, 2007/2009)에 근거한 교수학습설계가 필요하며, 중도중복장애 학생이 보이는 미흡한 수행의 결과를 학생이 지닌 장애특성에 원인을 두기보다는 교사가 학생이 보다 더 반응할 수 있는 교육방법을 찾고, 그들이 어떻게 학습하는지에 대한 연구에 더 많은 비중을 두고 연구해 나가야 한다(박경옥, 2014; 한경근 등, 2013; Brown, McDonnell, & Snell, 2016/2017; Jorgensen, 2005).

<표 11-5> 중도중복장애 학생의 발달 연속선 상에서 관찰 가능한 반응성 중심 평가

-
- 무반응(NR: No Response): 주의의 자극에 아무런 관심이나 반응이 없거나 활동에 참여하고자 하는 의지가 거의/또는 전혀 없음(방관적/수동적 태도)
 - 간헐적 관심(I: Interest): 명백한 학습 결과를 보이지는 않지만 활동을 공유하려는 듯 힐끗 쳐다보는 변화
 - 변화에 대한 인식(A: Awareness): 잠깐 동안 주변의 변화에 대해 인지하는 듯한 행동의 변화를 보임
 - 일관성 있는 집중(E: Engagement): 비교적 일관된 관심을 보이거나 변화에 대해 인지를 함
 - 활동에의 참여 시도(P: Participation): 일상적으로 해 오던 일과의 차례를 알고 그 순서대로 행하거나 친숙한 사건에 대한 결과 예측(비록 이러한 반응들이 교사나 다른 학생에 의해서 지원을 받았다 하더라도)하며 일과나 활동에 적극적인 참여 의지를 가지고 개입함
-

출처: 박경옥 (2021b). 강릉교육지원청 특수교사 연수 자료.

III. 평가준거 성취기준 및 평가기준 활용 절차

학급의 개별 학생에게 맞는 교육목표와 여러 가지 고려사항을 염두에 두면서 수업을 해야 하는 교사는 고민이 많다. 따라서 교육과정 성취기준과 실제 수업에 참여하는 학생의 학습 준비도 간의 차이에서 오는 불안정성으로 인해 체계적이거나 위계적이기 어려운 수업을 교사가 개별 학생 맞춤형 수업으로 이끌어 나갈 수 있도록 돕는 평가준거로서의 기준으로 삼을 수 있도록 마련한 것이 평가준거 성취기준이다. 따라서 개별 학생의 특성과 수준을 계속 고려하면서 교육과

정 성취기준에 대한 평가준거 성취기준을 수립하고 이를 수업으로 구현하기 위해 수정된 단위 학습목표 및 단위별 평가를 실시하고, 학생별 성취도를 종합하여 교육과정 성취기준에 대한 평가결과를 정리하게 된다.

<표 III-1> 교육과정 성취기준에 대한 평가준거 성취기준 활용 교육과정 재구성 단계

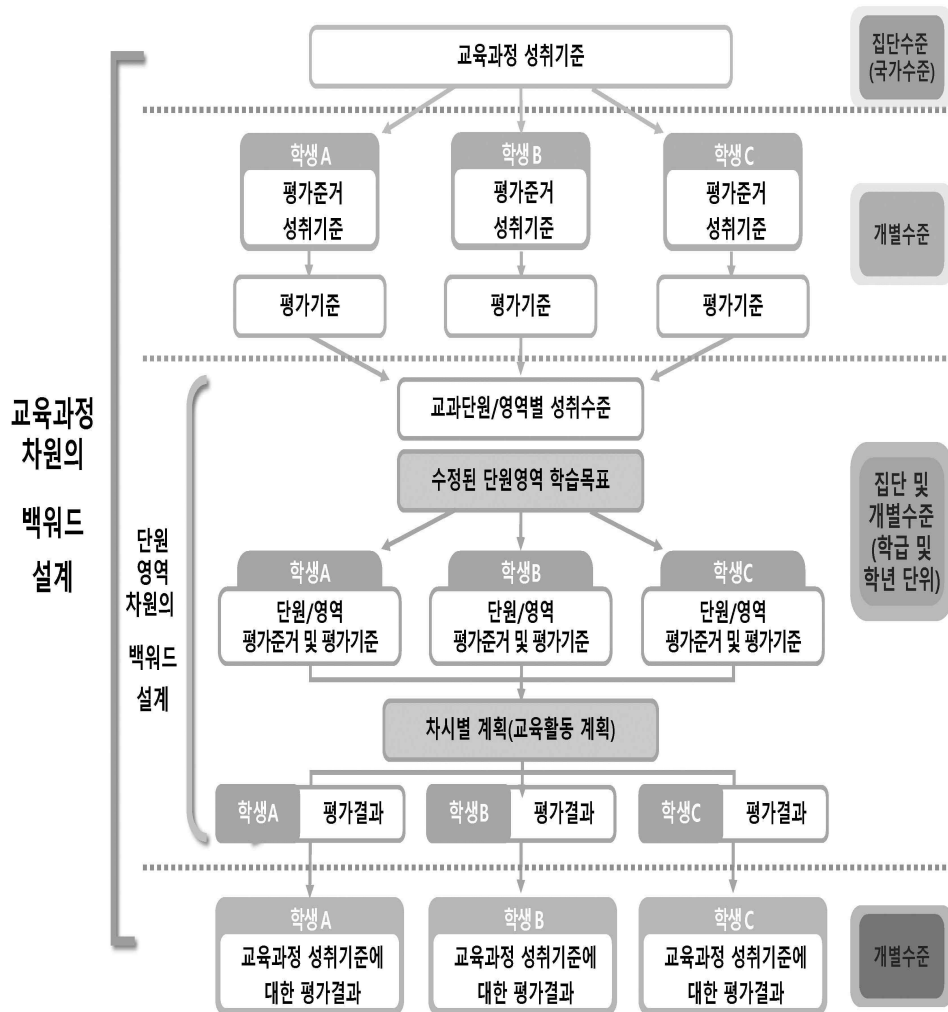
단계	내용
<1단계>	교육과정 성취기준에 대한 개별 학생의 평가준거 성취기준 수립하기
<2단계>	단원에 대한 교육과정 성취기준 분석하기
<3단계>	단원 학습목표 재구성 및 단위 평가 기준 수립하기
<4단계>	단원 학습활동 재구성하기
<5단계>	수업 후 평가기준에 따라 단위 평가하기
<6단계>	교육과정 성취기준에 대한 결과 기록하기

이러한 실행의 과정을 바탕으로 교육과정 성취기준에 대한 평가준거 성취기준 및 평가기준을 설정하고 이에 각 단위/영역별 교육과정 재구성의 단계를 다음의 6단계로 제시해 볼 수 있다. 1단계에서 해당 학년 교육과정 성취기준에 대한 개별 학생이 평가준거 성취기준을 수립한 뒤, 단원으로 구성할 교육과정 성취기준을 분석하는 2단계로 넘어갈 수 있습니다. 2단계의 경우, 교과서를 수정하여 활용한다면 해당 단원의 교육과정 성취기준을 분석해야 하고, 교사가 단원으로 구성할 교육과정 성취기준을 선택하였다면, 해당 교육과정 성취기준을 분석하여 1단계에 수립한 개별 학생의 평가준거 성취기준을 가져온 뒤, 3단계로 넘어가면 된다. 이에 대한 구체적인 내용은 강은영 등(2019, 2020)의 연구를 참고할 수 있다.

이를 학급단위 수업에 적용할 때 보여지는 교육과정 성취기준과 평가준거 성취기준, 평가기준, 그리고 단위에서의 성취수준의 구조적 관계를 제시하면 [그림 III-1]과 같다.

집단 수준에서 이해할 교육과정 성취기준과 개별수준으로 이해해야 할 평가준거 성취기준, 그리고 학생의 도달 정도를 평가할 수 있는 평가기준, 이에 맞춘 다시 집단 혹은 개별 수준으로서 수업계획 및 실행이 진행되고, 수업의 과정 또는 결과로서의 평가결과가 개별수준에 설정된 목표의 도달 정도 또는 촉구수준 정도를 파악하여 수행정도를 파악하여 개별 수준의 평가 결과를 기록하게 된다. 이 일련의 과정을 교육과정-수업-평가-기록의 일체화를 통해 이루어낼 수 있다. 개별학생 수준에서 평가준거 성취기준이 학생별로 수립되었다고 하더라도 수업을 이끄는 교사는 학생들의 개별적 수업 목표를 고려하며 집단적 성격의 수업을

계획하고 실행하게 된다. 하지만 개발된 평가준거 성취기준을 바탕으로 교사가 개별학생에게 맞는 평가준거 성취기준을 마련해 놓고 수업 활동을 하기 때문에 교수학습과정에서 개별 학생의 학습 목표에의 도달할 수 있게 그 안에서 수준별 학습을 다루어야겠다는 기준이 설정하여 수업을 할 수 있다. 이러한 교사의 수업 계획 과정에서 교육과정을 재구성 방향 설정이 바로 단위/영역별 성취수준을 의미한다고 할 수 있다.



[그림 III-1] 교육과정 성취기준, 평가준거 성취기준, 평가기준, 성취수준 관계

IV. 맺음말

기본 교육과정 총론 구성의 중점에 제시된 평가 관련 지침에는 다음과 같이 제시되어 있다. 이 문구에는 학습의 과정을 중시하는 평가와 평가가 지닌 본질에 충실하겠다는 의지로 볼 수 있다. 그동안 고질적으로 제기되어 왔던 결과중심 평가를 과정중심 평가로의 전환을 의미하고, 학생의 성장 발달과 교수·학습의 개선이라는 평가의 본질적인 측면에서의 충실성을 의미하며, 이는 교육과정-수업-평가-기록의 일관성을 강화하고자 하는 노력을 반영하고자 함이다.

-
- 라. 학습의 과정을 중시하는 평가를 강화하여 학생이 자신의 학습을 성찰하도록 하고, 평가 결과를 활용하여 교수·학습의 질을 개선한다.
 - 마. 교과와 교육 목표, 교육 내용, 교수·학습 및 평가의 일관성을 강화한다.
-

이러한 교육의 본질적인 측면에서 기본 교육과정의 평가체계가 어떤 방향성과 목적을 가지고 실시되어야 하는지에 대한 논의가 필요하다.

먼저, 기본교육과정 교과별 성취기준을 개별학생의 교육적 요구에 충족하기 위해 개발된 평가준거 성취기준 및 평가기준 등에 대한 특수교육적 개념 및 정의가 함의되지 못한 채 제시되었고, 개발된 평가준거 성취기준 풀(pool) 역시 학교 현장에서 기본 교육과정 교과별 교육과정 성취기준 해석에 대한 범위에 대한 검토 또한 충분하지 않은 하나의 활용 예시로 제시되어 일반화하는데 제한이 따른다. 하지만 이를 토대로 보충하고 보완해나가는 과정을 통해 학생들의 수행 방식의 다양화에 대한 인식의 공유를 통해 학생들에 대한 학습 성과 및 학습 가능성에 대한 이전과는 다른 기대치를 가질 수 있을 것으로 기대한다.

둘째, 기본 교육과정의 이수 대상과 이수대상의 범위 밖에 위치한 대상자에게 적용할 교육과정의 교육내용과 범위에 대한 기준 제시는 물론, 기본 교육과정 이수대상자의 선정 기준 등 교육과정 의사결정에 대한 체계성을 갖춰 나가야 할 것이다. 강은영과 박경옥(2018, 2019)이 제안한 국가수준 교육과정 기준으로 한 평가유형에 대한 의사결정 모형은 이제 막 우리나라에 시도해 볼 수 있는 하나의 안이다. 학생에 대한 학습특성 평가뿐만 아니라 교사의 임상적 판단 등을 더하여 보다 객관적이고 합리적으로 평가체계를 마련해 나가야 할 것이다.

셋째, 기본 교육과정을 이수하는 학생의 교육적 배치환경을 고려한 평가체계

가 마련되어야 할 것이다. 이는 국가 교육과정 간의 연계성에 대한 논의이다. 공통 및 선택중심 교육과정을 이수하는 학교에 재학하고 있는 중도 지적장애 학생이 기본 교육과정의 내용 요소를 제시해 줄 수 있으나 합리적인 평가의 방안은 제시하지 못한 채 학급의 담임교사나 교과 담당 교사의 몫으로 두고 있다. 이는 학생들에게 정당한 학습 기회를 충분히 제공하고 있는지에 대한 점검과 특수학교 뿐만 아니라 특수학급에서의 교육과정 적용 실태 등에 대한 방대한 조사를 바탕으로 학교 단위에서 선정된 교육과정의 접근성이 떨어지는 학생들에 대한 교육교육과정 편성 기준과 평가체계에 대한 대안 또한 마련되어야 한다.

넷째, 학생들의 평가 기록을 담은 충분한 체계가 마련되어야 한다. 많은 교사들은 학생들을 가르친 내용과 평가 기록 간의 불일치성을 지적하고 있다 또한 평가기록을 보고 학생의 현행수행수준을 파악하는 것이 어렵다고 지적하고 있다 (강은영 등, 2020). 이는 결국 학생들의 학습 결과를 기록하는 체계의 문제점을 지적하는 결과로 볼 수 있다. 단위학교에서 한 가지 교육과정을 선택하여 NEIS 입력을 하는 통에 중도장애학생의 평가기록이 성취기준과는 다른 결과를 입력하게 된다.

마지막으로, 기본 교육과정 성취기준의 적정성에 대한 논의가 필요하다. 현재 기본 교육과정 성취기준이 중도 지적장애학생에게 적합한지에 대한 교육내용의 적정성, 학습 양에 대한 적정성이 조사되어 추후 개정되는 기본 교육과정에 반영되어야 할 것이다.

참고문헌

- 강은영, 박경옥 (2018). 대안평가 적격성 판단을 위한 의사결정과정 탐색 연구 - 학습자 특성 및 국가수준 교육과정을 기준으로-. *통합교육연구*, 13(1), 76-100.
- 강은영, 박경옥 (2019). 일반교육과정으로의 접근 보장 및 정당한 평가를 실현하기 위한 평가 방법 탐색. *특수교육교과교육연구*, 12(1), 63-85.
- 강은영, 박경옥, 박남수, 박은희, 박지만, 주교영, 최연호, 황정현 (2020b). 2015 개정 특수교육 기본 교육과정 평가방안 연구 (2/2년차). 충남: 국립특수교육원. <https://www.nise.go.kr/boardCnts/view.do?boardID=358&boardSeq=713533&lev=0&searchType=null&statusYN=W&page=1&s=nise&m=010801&opType=N>에서 2021. 7. 20 인출
- 강은영, 박경옥, 박남수, 박은희, 이은규 (2019a). 2015 개정 특수교육 기본 교육과정 평가방안 연구 (1/2년차). 충남: 국립특수교육원. <https://www.nise.go.kr/boardCnts/view.do?boardID=358&boardSeq=705334&lev=0&searchType=null&statusYN=W&page=2&s=nise&m=010801&opType=N>에서 2021. 7. 20 인출
- 고진복 (2014). 2011 개정 특수교육 교육과정 중 기본 교육과정 초등학교 국어과 성취기준 분석. *특수교육학연구*, 49(1), 193-213.
- 국립특수교육원 (2015). 2015 특수교육 교육과정 해설자료(1). 충남: 저자.
- 김라경, 강종구(2011). 중도지적장애학생을 위한 교육과정 모형 변화 및 지침서에 대한 소고. *특수교육재활과학연구*, 50(3), 171-196.
- 박경옥 (2014). 중도중복장애 학생 교육평가. 국립특수교육원 직무연수 자료집. 충남: 국립특수교육원.
- 박경옥 (2021a). 기본 교육과정 개정 방향 탐색. 2022 특수교육 교육과정 개정 기초연구 전문가 토론회 자료집. 미간행.
- 박경옥 (2021b). 기본교육과정 성취기준의 중도중복장애학생에의 적용 탐색. 강릉교육지원청 특수교사 연수 자료집. 강원: 강릉교육지원청.
- 박경옥, 육주혜 (2011). 비상징적 의사소통 사용자의 평가 문항 타당화 및 유형화. *중복지체부자유아교육연구*, 54(1), 75-95.
- 박남수 (2017). 특수교육 기본 교육과정 초등사회과의 성취기준과 교사용 지도서의 단위 목표 분석. *특수교육저널: 이론과 실천*, 18(4), 183-201.
- 박미경, 강경숙 (2017). 특수교사의 기본 교육과정 적용 대상 장애학생교수·학습방법과 평가 실행 및 개선 요구. *특수교육저널: 이론과 실천*, 18(2), 267-296.

- 서선진, 박경옥 (2018). 일반 초·중·고 통합학급 배치 특수교육대상자의 교육평가 실태 분석. *통합교육연구*, 13(1), 1-27.
- 성태제 (2009). *교육평가의 기초*. 서울: 학지사.
- 신서영, 박창언 (2017). 배움·성장 평가를 위한 특수교육 기본 교육과정 학업성취도 평가 실태. *예술인문사회융합멀티미디어논문지*, 7(7), 69-78.
- 이희연, 박주연, 박혜성, 신재현, 이대식 (2019). 2015 개정 특수교육 교육과정 적용 실태: 교수학습 방법 다양화를 중심으로. 충남: 국립특수교육원.
- 전병운, 최상배, 서효정, 함미애, 이지선 (2019). 2015 개정 특수교육 교육과정 활용 실태 분석 연구. 충남: 국립특수교육원.
- 전병운, 임해주, 김경민 (2014). 2011 개정 기본 교육과정의 운영 경험과 인식에 대한 질적 연구 -대전, 충남지역의 특수학교를 중심으로-. *지적장애연구*, 16(2), 203-225.
- 한경근, 이미경, 박윤정 (2009). 중도·중복장애의 개념, 진단평가 및 교육지원 관련 연구동향 분석. *지체·중복·건강장애연구*, 52(1), 287-316.
- 한국교육과정평가원 (2016). 2015개정 교육과정에 따른 초·중학교 교과 평가기준 개발 연구(총론). 충북: 저자.
- Bouck, E. C. (2009). Functional curriculum models for secondary students with mild mental impairment. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44, 435-443.
- Brown, F., McDonnell, J., Snell, M. E. (2017). *중도장애학생의 교육* (8판). [*Instruction of students with severe disabilities*, 8th ed.] (박은혜, 한경근 역.). 서울: 시그마프레스. (원저 2016 출판)
- Byers, R., & Rose. R. (2004). *Planning the curriculum for Pupils with Special Educational Needs-a practical guide* (2nd ed.). London: David Fulton Publishers.
- Collins, B. C. (2009). *중도장애* [*Moderate and severe disabilities*] (이정은, 강경숙, 김미선 역.). 서울: 학지사. (원저 2007 출판)
- Jorgensen, C. M. (2005). The least dangerous assumption: presuming competence of students with a label of mental retardation. *Disability Solutions*, 6(3), 1, 5-9.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2008). *거꾸로 생각하는 교육과정 개발: 교과에 대한 진정한 이해를 목적으로*. [*Understanding by design*, 2nd ed.] (강현석, 이원희, 허영식, 이자현, 유제순, 최윤경 역.). 서울: 학지사. (원저 2005 출판)

【주제발표 3】

공통 교육과정을 이수하는 시각중복장애 학생의
교과별 성취기준에 대한 평가적용 사례
- 일반학교 속 개별 학생 평가를 중심으로 -

황 정 현

(서울특별시중부교육지원청 특수교육지원센터 교사)

공통 교육과정을 이수하는 시각중복장애 학생의 교과별 성취기준에 대한 평가적용 사례

- 일반학교 속 개별 학생 평가를 중심으로 -

황 정 현 (서울특별시교육청 중부특수교육지원센터 교사)

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

“선생님, 안녕하세요. 저는 선생님께 □□대학교에서 시장교 수업을 들었던 ○○○ 인데요. 우리 학교 6학년에 일반학급 배치 지적장애 학생이 저시력인 데요. 코로나 19로 학교도 자주 못 와서 1학기는 평가를 제대로 못 하고 있거든요. 어떻게 하면 좋을지 알 수 없어서요. 담임선생님과 고민하다가 전화드려요.” (2020. 5. 26. 이렇게 이야기가 시작되었다.)

시각장애와 다른 장애를 함께 가지는 학생들이 있다. 학생에게 하나 이상의 장애가 있는 경우, 각 장애로 인한 영향을 독립적으로 평가하고 공존하는 장애가 학생의 학습 성과에 어떠한 영향을 미치는지 종합적으로 평가하는 것은 매우 중요한 일이다(Carney, Engbretson, Scammell, & Sheppard, 2003). 교실 안에는 무척이나 다양한 유형과 상황의 학생들이 있다. 누구 하나 똑같지 않은 이 학생들은 날마다 배우며 자신의 성과를 저마다 드러내고 있다. 시각중복장애 학생도 이렇게 다양한 학생 중의 하나이다. ‘시각중복장애’다 ‘시각장애’도 가지고 있고 ‘지적장애’도 가지고 있지만 교과별 성취기준에 대하여 자신에게 소용되는 경험해 채워 갈 수 있는 학생이다. 이렇게 간단히 답할 수도 있었다. 하지만 실상 교육 장면에서 만나는 시각중복장애 학생은 그 요구와 정도가 매우 다양하다. 예를 들어, ‘시각장애’의 특성에 대한 교육적 지원과 보상을 해주며 ‘지적장애’의 특성만을 고려해 교육하면 되는 ‘시각장애’ + ‘지적장애’의 요구에 그치는 대상이 아닌, 인지적인 발달 정도와 특성, 시력, 시야, 시력 손상 시기, 인적자원 등의 변수가 뒤섞여 교육적

요구가 예측 불가의 함수관계를 보이며 증폭하는 특별한 학생들이다.

강경호와 이신영(2019)의 시각장애 특수학교의 중복장애 학생을 위한 교육과정 운영 실태에 따르면 2019년 우리나라 지역별 시각중복장애 학생의 비율을 전체 시각장애 학생 수는 1,220명 중, 시각중복장애 학생 수는 288명(23.6%)으로 보고되었으나 이는 전국 13개 시각장애 특수학교 재학생만을 대상으로 하고 있어 통합교육 장면의 시각중복장애 학생은 제외된 수치이다. 이후의 연구에서 직접적으로 시각중복장애 학생의 실태에 대한 언급은 찾아보기 힘들지만, 중복장애 학생의 시각장애 발병률은 정안학생의 200배 이상이며, 저시력을 가진 아동의 1/3과 전맹 아동의 2/3가 기타 발달장애를 가지고 있다는(Batshaw, 2002) 연구를 토대로 유추해 볼 때, 실제 통합교육 받는 지적장애나 자폐성장애 학생 중에도 발견되지 않은 시 시각중복장애 학생이 다수 있을 수 있다고 쉽게 예측 할 수 있다. 특히, 지적장애를 수반하는 시각장애 학생의 경우 자신의 시력 정도를 바르게 전달하지 못하거나 출생 시부터 경험한 시각장애로 인해 시각손상에 대한 자각이 없을 수 있어 진단 및 선별에 어려움이 따르는 것(Chang & Borchert, 2020) 또한 시각중복장애의 조기 발견을 어렵게 하는 주요 이유도 영향을 미칠 것이다.

시각중복장애를 가진 사람들은 수반장애의 조합과 장애의 정도에 따라 차이를 보이겠지만 있지만, 시력 손상만으로도 학생이 특별한 지원이 없는 일상적인 학습이나 생활 장면에서 어려움을 초래하여 시각장애가 있는 학생이 학교에서 성공적으로 적응하기 위해서는 추가된 지원이 필요하다. 여기에 지적장애까지 보이는 시각중복장애 학생들이 나타낼 수 있는 공통된 특성이 있다. Shukla와 Mishra(2005)는 제한된 언어 또는 의사소통, 기본적인 신체적 이동의 어려움, 사용하지 않음으로써 기술을 잊어버리는 경향, 한 상황에서 다른 상황으로 기술을 일반화하는 데 어려움 또는 주요 생활 활동(예: 가사, 여가, 지역사회 이용, 직업)에 대한 지원이 필요하다고 보고하고 있다(Salleh & Zainal, 2010, p. 716).

중복장애의 영향은 다양하지만 학생이 다른 장애와 함께 시각장애가 있는 경우 다음 특성이 더 일반적일 수 있다. 시각중복장애 학생은 관심 있는 사람이나 사물의 존재를 인식하고 관심을 기울이거나 사회적 관계를 시도하기에 어려움을 겪기 때문에 자신의 신체, 음성, 반복적인 움직임 등이 주된 놀이가 될 수 있다. 또, 기억과 시력의 제한 때문에 익숙하고 반복과 일상에 의존할 수 있다. 이는 익숙하지 않은 상황에 대한 거부하는 것으로 비추어지거나 방어적으로 보일 수 있다(Erin, 2000).

따라서 시각중복장애 학생을 위한 평가를 준비할 때에는 이러한 감각적 특성뿐만 아닌 정의적 인지적 특성까지를 반영하여 평가의 제시 형태, 반응 형태, 평가 시간, 평가환경 등을 조정한 평가조정을 이루어야 한다. 게다가 시각중복장애 통

계에서 엿볼 수 있었듯이 시각중복장애 학생들에 대한 지원의 관심이 시각장애 특수학교에 재학 중인 시각중복장애 학생에 집중되어 있어 공통 교육과정을 이수 하며 일반학교, 일반학급에 재학 중인 시각중복장애 학생들에 대해 관심이 폭이 넓어질 필요가 있다. 그러나 이러한 간절함과 가치에도 불구하고 통합교육 현장에서는 여전히 지적장애를 수반하는 시각중복장애 학생을 위한 공통 교육과정 성취 기준 적용 평가는 난해한 과제이며 평가조정을 적용 시행 사례들을 찾아보기가 어렵다. 이는 그동안 시각중복장애 학생의 평가에 관한 관심과 노력이 소원했음을 알 수 있다. 본 연구를 통해 공통 교육과정을 이수하는 시각중복장애 학생의 교과 별 성취기준에 대한 평가적용의 과정에 대한 운영 절차의 안을 제시하고 이에 대한 정보를 제공하고자 한다.

2. 연구 문제

- 연구문제 1. 공통 교육과정을 이수하는 시각중복장애 학생의 교과별 성취기준에 대한 평가적용 가능성을 탐색하기 위한 실행의 과정은 어떠한가?
- 연구문제 2. 공통 교육과정을 이수하는 시각중복장애 학생의 교과별 성취기준에 대한 평가적용 가능성을 탐색하기 위한 실행의 과정은 어떠한 의 미가 있는가?

II. 연구방법

1. 연구 참여자 특성

평보람(가명) 학생은 초등학교 6학년 남학생으로, 서울□□□병원에서 상환 고 도근시, 약시, 간헐적 외사시를 진단받고 외래 경과관찰 중인 학생이다. 2019년 12 월 측정한 최대교정시력이 양안 모두 0.1로 원거리 시력이 저하되어 교과서에 5~7cm 정도까지 눈을 가까이 대고 글씨를 매우 느리게 읽는 정도의 시기능을 보였다. 더욱이, 시야 전면부에 맹점이 넓고 불규칙하게 분포하여 학습 및 일상생활에 어려움을 겪어, 학습 시 배려가 필요할 것으로 판단된 학생이었다. 장애 정도 심 사용 진단서에서 시각장애(심하지 않은 장애인)로 진단되었으나 주 양육자인 아버 지가 관찰하기에 보람이가 가정 등 익숙한 공간에서 많은 어려움을 보이지 않았 으며 가까이 있는 글자를 읽을 수 있어서 보건복지부의 시각장애 등록은 고려하

지 않고 있었다.

아버지는 보람이의 3살 위 형도 발달이 다소 느렸으나 초등학교 고학년이 되면서 점차 학교생활에 적응하고 있어서, 보람이도 형처럼 곧 나이질 것이라는 기대를 하고 있었으나 5학년이 되어, 3학년 수준의 쉬운 곱셈과 나눗셈을 풀이하지 못하는 등 또래 학생들과 학습 및 이해 능력이 차이를 보이고 학습을 기피하는 한편, 또래와 어울리는 것을 매우 좋아하나 상황에 대한 이해 능력이 떨어져 쉽게 어울리지 못하는 상황 빈번해지는 등 학습 및 적응 능력의 어려움 지속됨에 따라 특수교육대상자 선정을 의뢰하였고 5학년 2학기에 지적장애 특수교육대상자로 선정되어 일반학급에 완전통합으로 배치되었다.

특수교육대상자 선정 당시, 한국 웨슬러 아동용 지능검사(K-WISC-IV) 결과, 전체 지능 68, ‘매우 낮음(Extremely Low)’ 수준으로 이는 동 연령대에서 하위 1.6% ile에 속하는 수준이었다. 지표 수준에서 언어이해는 74(4.3% ile, 95% 신뢰구간 68-85)로 ‘경계선’ 수준, 지각추론은 80(9.5% ile, 95% 신뢰구간 74-91)로 ‘평균 하’ 하단 수준, 작업기억은 76(5.8% ile, 95% 신뢰구간 70-87)로 ‘경계선’ 수준, 처리속도는 65(1.0% ile, 95% 신뢰구간 60-80)로 ‘매우 낮음’ 수준에 해당하는 기능을 보였는데 이는 학생의 높은 불안 수준과 시력 등 시기능 손상의 영향을 받았을 수 있다고 해석되었다.

2. 연구 참여 학생의 교육환경의 개요

1) 보람이네 학급 구성과 환경

연구의 평가조정 대상이 되는 평보람 학생은 서울특별시 소재 초등학교 6학년 일반학급에 배치되어 완전통합을 받는 시각중복장애(특수교육대상자 지적장애 선정, 의학적 진단에서 시각장애 진단) 학생이다. 보람이가 재학 중인 이 학교에는 총 40학급에 6학년이 6개 학급 규모의 학교로 2개의 특수학급이 학급이 있었다. 이 학교는 교직원당 평균 학생 수가 20.2명, 학급당 평균 학생 수가 21.2명이었다. 보람이네 학급은 총 21명 학생이 함께 공부하며 남녀의 비율은 남학생이 12명 여학생이 9명이었다.

담임교사는 교직 경력 총 1.3년(2020년 5월 기준)에 기간제 경력이 1년인 교사로 2020년 3월 처음 발령받아 6학년 담임을 맡았다. 장애학생 교육은 처음이었다. 담임교사는 보람이에게 적합한 교육활동을 제공하고자 노력하였으나 코로나 19 상황이 지속됨에 따라 대면하지 못하는 상황에 좀처럼 노력의 성과를 확인하지

못했고 평가를 앞두고 고민을 하다가 특수교사에게 시각중복장애 학생의 평가 방법에 대해 상담해 왔다.

보람이의 개별화교육계획 지원을 담당하고 있는 특수교사는 6.3년 경력의 교사로 2020년 새롭게 이 학교에 발령받았으며 주로 지적장애 학생과 발달지체 학생들의 교육활동을 운영해와 시각장애 학생의 교육은 처음이었다.

2) 보람이네 학급 평가 계획

보람이네 학급의 2020학년도 1학기 교과학습평가계획은 코로나 19 대응 평가 가이드라인에 따라 계획하여 운영되었다. 코로나 19로 인해 등교수업일 수를 조정으로 평가 영역과 횟수를 축소하여 운영할 수 있다는 교육부의 지침에 따라 1학기 교과 평가를 하며 평가 기본 원칙으로 1) 과제형 수행평가를 지양하고 2) 원격수업 및 등교수업 기간 중 교사가 직접 관찰·확인한 수행 과정과 결과를 종합적으로 평가하며, 3) 안내된 평가 일에 등교하지 않은 학생은 평가하지 않음(단 출석 시기와 평가내용에 따라 평가할 수 있음) 등을 2020년 6월 25일에 가정 통신문을 통하여 안내하였다. 이에 따라, 1학기 교과 평가 영역이 축소되고 1, 2학기 평가 결과를 종합적으로 기술하여 학년말에 통지하게 되었다. 1학기 수행평가는 평어를 적지 않고 성취기준 성취도를 평가기준에 의해 상·중·하로 기록하는 방식으로 기록하였다. 가정에서 과제로 해야 한다거나 하는 평가를 지양하는 평가 기본 원칙에 따라 주 1~2회 등교하는 날은 대부분의 평가를 진행하였다.

평가 시로 인정되고 학생부 기재 가능한지 여부를 설명하기 위해 교육부(2020) 학생평가, 학생부 기재 수행은 학생의 수행 관찰·확인 가능 여부와 평가 시기에 따라 크게 4가지 유형으로 나누었다. 교육부의 지침이 2020년 8월 6일에 배부되어 연구 진행 중이었지만 실행연구를 수행한 보람이네 학교와 학급의 평가기준이 이에 부합하여 평가·기재 유형 I~유형IV까지의 용어를 빌려 사용하기로 하였다. 평가·기재 유형 I의 수업 중 관찰·확인 가능형은 쌍방향 화상 수업을 통해 교사가 직접 관찰하며 확인한 학생의 수행 과정과 결과를 평가한 내용으로 학생부에 기재할 가능하고, 평가·기재 유형 II는 수업 후 관찰·확인 가능형으로 원격수업 후에 교사가 동영상 등을 통해 직접 수행과정을 관찰하고 확인한 학생의 수행 결과에 대해 평가한 것으로 이 또한 학생부 기재가 가능하다. 평가·기재에 제한이 따르는 유형 III, 유형 IV의 경우, 평가·기재 유형 III의 수업 후 관찰·확인 불가형은 원격수업 중 학생이 제출한 과제에 대해 수행 과정을 교사가 직접 관찰할 수 없는 경우로 평가의 내용으로 인정하지 않고 학생부 기재가 불가하다. 마지막으로, 유형 IV는

수업 중 관찰·확인 불가형으로 원격수업 시 학생이 실시간 작성한 자료의 수행 주체와 과정을 교사가 직접 관찰할 수 없는 경우로 평가와 학생부 기재할 수 없다. 하지만, 유형Ⅲ, 유형Ⅳ의 경우에 등교수업이나 실시간 쌍방향 화상 원격수업에서 해당 과제물과 관련있는 교수·학습활동을 전개한 경우 교사가 직접 관찰·확인한 내용의 범위 내에서 평가하거나 학생부 기재가 가능하다. 이에 대한 내용은 [그림 Ⅱ-1]과 같이 나타낼 수 있다.



[그림 Ⅱ-1] 보람이네 학급 학생평가, 학생부 기재 수행도

출처: 「서울특별시교육청 (2020). 코로나19 대응을 위한 원격수업 및 등교수업 출결·평가 기록가이드 라인. p. 14.」을 1학기 실행 사례에 맞추어 수정.

다음 <표 Ⅱ-1>은 보람이네 학급의 2020학년도 1학기 수행평가(국어, 수학, 과학) 단원 및 평가내용과 평가방법에 대한 계획이다.

보람이를 위한 평가의 조정은 담임교사가 평가하는 국어, 수학 교과와 담임교사의 발령동기인 과학과 교과전담교사, 특수교사의 반복된 협의를 통해 이루어졌다. 평가조정을 위한 사전 협의에서 담임교사와 과학교사는 스스로 평가하기에 이 학교의 수행평가의 난이도가 조금 높은 편인 것 같다고 보고하였다.

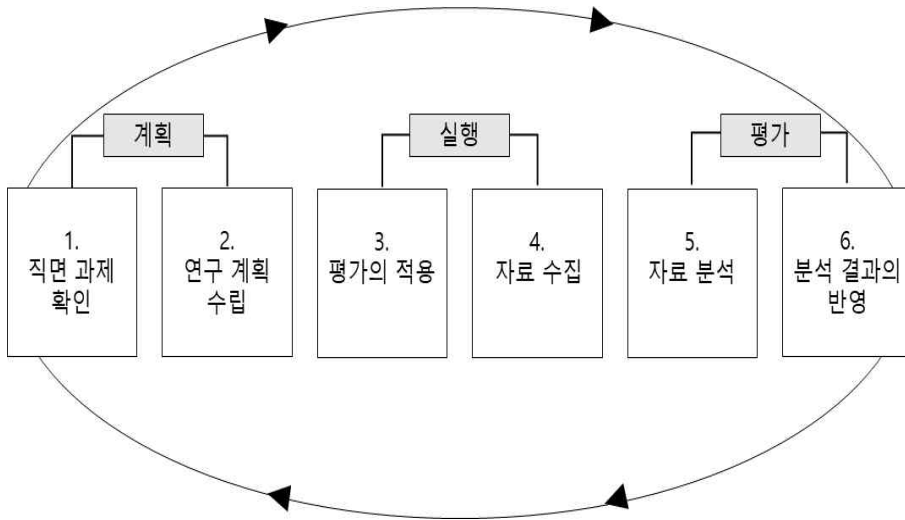
<표 II-1> 보람이네 학급의 2020학년도 1학기 수행평가(국어, 수학, 과학) 계획

과목	영역	단원	평가내용	평가 방법	평가·기재유형	평가 시기
국어	쓰기	4. 주장과 근거를 판단해요	타당한 근거를 마련하여 알맞은 표현으로 논설문 쓰기	서술형	유형 II	7월
	문법	5. 속담을 활용해요	관용 표현을 이해하고 적절하게 활용하기	자기평가 및 동료평가	유형 I	8월
수학	규칙성	4. 비와 비율	크기를 비교하여 비로 나타내기	관찰평가 포트폴리오	유형 I	7월
	측정	6. 직육면체의 부피와 겉넓이	직육면체와 정육면체의 겉넓이와 부피 구하기	서술형	유형 II	8월
과학	우주	2. 지구와 달의 운동	지구와 달의 운동모형 만들기	서술형 평가, 자기평가	유형 I	7월
	운동과 에너지	5. 빛과 렌즈	물체의 모습을 볼록 렌즈로 관찰하고 쓰임 탐색하기	실험·실습, 관찰평가, 자기평가	유형 II	8월

3. 연구방법 및 절차

Kemmis(2009)는 “실행연구는 실천가의 실천, 실천에 대한 이해, 실천 조건이라는 세 가지를 변화시키는 것을 목표로 한다.”고 하였다. 본 연구의 목표와 실행연구의 목표가 부합되어 이 연구에서는 실행연구(Action Research: AR)방법이 연구문제를 해결하는 데 가장 적합하다고 판단하였다. 본 연구는 2020년 5월 말부터 2020년 8월 말까지 실행연구로 이루어졌다. Kemmis와 McTaggart(2005)가 소개한 나선형 자기반성적 연구모형을 참고로 하여 ‘계획하기’, ‘실행하기’, ‘평가와 협의’의 과정을 반복하며 순환하는 연속적 과정으로 재구성하여 연구를 실행하였다.

‘계획하기’, ‘실행하기’, ‘평가와 협의’에 이어지는 1차 평가적용 실행연구 과정은 2020년 5월 27일부터 7월 21일까지 이루어졌고, 2차 평가적용 실행연구 과정은 2020년 7월 22일부터 8월 21일까지 이루어졌다. 공통 교육과정을 이수하는 시각중복장애 학생의 교과별 성취기준에 대한 평가적용 가능성 탐색을 위한 실행연구 절차는 [그림 II-2]와 같다.

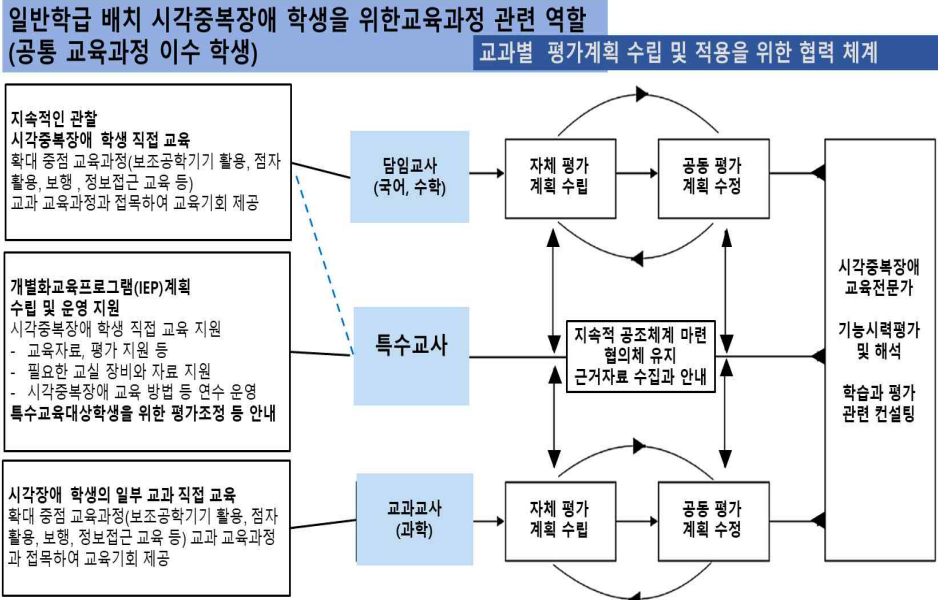


[그림 11-2] 연구의 절차

출처: Kemmis과 McTaggart (2005), Williams (2017, p. 2.)의 실행연구 모형을 수정.

본 연구의 구체적인 단계별 연구활동은 다음과 같이 이루어졌다. 가장 우선 연구의 시작 전에 담임교사가 학부모와의 유선 연락을 통해 보람이의 평가에 겪는 어려움을 공유하고 보다 알맞은 평가를 위해 보람이의 개인정보를 공유함에 허락을 구하였다. 계획단계 중 1단계에서는 연구참여 교사들과 1차례 ZOOM 화상회의를 하며 교사 학생 기초 정보, 학생 수행 누가 자료, 학급일지 등을 확인하며 직면한 과제를 확인하였고 공식적인 회의 이후에도 떠오르거나 나누고 싶은 이야기를 단체 대화 SNS에 올리며 공유하였다. 이 과정에서 학생의 학습수행수준, 장애 특성, 가정 및 지역사회 자원 등을 분석해 보람이를 지도하는 교사들이 직면한 과제를 명확히 하였고 이를 위해 득이 되거나 해가 되는 학생 내적 요인과 외적 요인에 대해 분석하였다. 2단계 연구 계획을 수립하며 시각장애 학생을 위한 평가의 조정, 공통 교육과정을 이수하는 특수교육대상 학생의 평가 방법 등에 대해 집중적으로 문헌을 살펴 보람이의 지도 교사들에게 2차례(시각장애 학습 및 평가 특성, 특수교육대상 학생들을 위한 평가 사례)에 대한 나눔 시간을 가졌다. 이를 토대로 구체적인 계획이 이루어졌다. 초기에는 실행연구를 위해 의도된 시작이 아니었으나 연구 참여 교사 모두가 널리 알릴 필요가 있다고 합의하고 추후 연구 보고에 동의하였으며 이에 대해 보호자에게 다시 한번 연구절차와 참여 인원에 대해 안내하고 중도에 참여를 거부할 수 있음과 학생의 학습 및 장애 특성 이외에

가명을 사용할 것 등을 포함하여 어떠한 개인정보도 명시하지 않을 것을 약속하고 연구 참여 동의를 구했다.



[그림 11-3] 연구 참여 교사 간의 비판적 협력체계 유지를 위한 노력

실행단계에서는 ‘담당교과의 자체 성취기준에 대해 학생 평가 내용 검토하기’와 ‘공동평가 계획 수정하기’의 두 가지 중심 실행이 이루어졌으며 ‘공동평가 계획 수정하기’는 실행 회기별로 협의 후 수정을 거쳐 다시 한번 협의하였다. 이러한 과정을 통해 연구 참여 교사들은 각자의 제안과 요구를 나누며 ‘새로운 평가전략 나누기,’ ‘평가 수행하기,’ ‘실패 경험 기록하기,’ 등의 과제를 수행하였다. 본 연구의 목적에 맞추어, 연구 참여 교사들이 실행연구를 진행하며 보람이에 대한 평가조정 에 대한 즉각적 해결에만 집중하는 상황을 예방하고 연구 종료 후에도 반성적 사 고를 통해 지속적인 평가조정을 이루어 갈 수 있도록 위해 특수교사가 수평적 관계 안에서 지속적 협력 협의체 유지를 위한 회의 결과 요약, 근거자료 수집과 공유 등의 역할을 담당하였다. 이 과정에서 서로의 평가계획을 공유하며 공동평가 계획 수정의 체계를 마련되었고 때마다 발생하는 의문을 해결하기 위해 시각중복 장애 교육을 전공한 연구자가 시각장애 학생 학습과 평가 관련 컨설팅을 진행하 며 평가조정 과정에 대한 안내자료를 제공하였다. 또 시각장애 특수학교의 초등교 사 1명이 외부인의 관점에서 연구원의 발견에 대한 비판적 견해를 제공하였다. 연

구 참여 교사 간의 비판적 협력체계 유지를 위한 노력의 모습은 [그림 II-3]과 같이 나타낼 수 있다.

<표 II-1> 시각중복장애 학생을 위한 교과별 평가적용 가능성 탐색을 위한 실행연구 절차

구분 (기간)	실행절차	내용 및 방법	활용 자료	
계획	1단계 직면과제 확인	학생에 대한 정보 공유 및 직면과제 정의 - ZOOM화상회의(1, 2차 회기별 각 1차례, 약 2시간) - 단체 SNS에 (14차례) 수시로 질문과 응답 공유	학생 기초정보, 수행누가기록 학급일지	순환적 반복
	2단계 연구계획 수립	시각장애 학생과 지적장애 학생 평가 방안 관련 문헌 고찰 및 사례분석 - 시각중복장애 학생의 학습 및 평가지원 학생, 학부모 안내와 동의	자체 제작 연수물	
실행	1차 실행 (7월 수행평가)	성취기준 분석과 평가의 적용을 위한 협의 ¹⁾ - 담당교과의 자체 성취기준에 대해 학생 평가 내용 검토 ① 단원에 대한 교육과정 성취기준 분석하기 ② 단원 학습목표 재구성 및 평가기준 수립 ③ 학습활동 재구성 - 공동평가 계획 수정 (실행 회기 별 2회, 협의 → 수정 후 협의)	담당교과 평가계획, 교과별 평가계획, 수행누가 기록, 학급일지	1차 평가 적용 실행 연구 과정 2020. 5.27. ~ 7.21. ↓ 2차 평가 적용 실행 연구 과정
	2차 실행 (8월 수행평가)	④ 학습활동 재구성과 평가기준 수정하기 ⑤ 수업 후 평가기준에 따라 단원 평가하기 ⑥ 교육과정 성취기준 평가 결과 기록하기 - 지속 가능한 협력체계 시스템 구축 (새로운 평가전략 공유, 평가 수행하기, 실패 경험 기록하기 등의 과제를 수행)		
평가와 합의	5단계 자료의 분석	학생의 평가 참여 모습과 요구, 평가 결과 등 분석	평가 결과, 학생 활동 동영상, 학생 학습 산출물, 교사일지	2020. 7.22. ~ 8.21.
	6단계 분석 결과의 반영	대안을 제시하고 이어질 평가 계획 수정	실행 분석 협의록	

주. 국립특수교육원(2020). 2015 개정 특수교육 기본 교육과정 국어과 평가준거 성취기준포괄- 평가 계획 수립 및 실행단계. p. 88. 참고

평가단계에서는 실행과정에서 연구 참여 교사들이 수집된 학생의 평가 참여 모

1) 국립특수교육원 (2020). 2015 개정 특수교육 기본 교육과정 국어과 평가준거 성취기준포괄 - 평가 계획 수립 및 실행단계. p. 88. 참고.

습과 요구, 평가 결과 등을 분석하며 대안을 제시하고 이어질 평가 계획을 수정하였다. 이와 같은 과정은 계획, 실행, 평가와 협의의 과정을 반복하며 순환하였다. 평가단계의 하단에 점선으로 표시된 부분은 앞으로 지속할 실행의 도전에 과정을 다짐하기 위해 연구 참여 교사들의 의지를 담아 <표 II-1>로 제시하였다.

4. 자료의 수집

본 연구 자료의 수집 기간은 2020년 5월 27일부터 2020년 8월 21일까지이다. 교육현장에서 진행되는 연구의 강점을 극대화하기 위해 학급 수행평가 계획, 교사의 수업일지, 온라인 수업 중 ZOOM의 '기록' 기능을 사용한 평가 장면 동영상, 연구 참여 교사와 학생의 주 양육자의 면담자료 등을 활용하였고, 보람이의 면담과 반응에 대한 이해를 돕고 자료의 신뢰도를 높이고자 온라인 수업 중 수업 참여 태도 및 반응에 관한 자료를 ZOOM 동영상을 반복 시청하며 수집하였다. ZOOM 기록을 통해 수집된 동영상은 수업이 끝난 후에 1일 이내에 기록되었다. 기록된 내용에는 교사들의 느낌과 관찰의견이 추가되었다. 집단인터뷰는 ZOOM 화상회의를 통해 총 3차례 (5월 29일, 7월 1일, 8월 3일, 8월 27일) 대략 총 4회 평균 1시간 20분가량 이루어졌다. 인터뷰는 연구자의 개정으로 열린 ZOOM 화상회의실의 '기록'을 통해 저장하였고 인터뷰를 마치기 전 주요 내용을 요약하여 서로 내용의 정확성을 확인하였으며 인터뷰 당일 기록하였다. 모든 협의자료는 단체 SNS 그룹방에 게시하여 연구 참여 교사 간에 공유하였다. 교사협의회 과정은 ZOOM 화상회의를 통해 녹화하여 주요한 내용은 기록을 남겨 수집하였다. 또한, 연구자 노트에 함께 해결해 가야 할 문제점 등을 기록하며 연구주제 및 방향을 모색하였고 한계가 있거나 판단이 어려울 때는 시각장애 교육 전문가 1인의 조언을 구하였다.

5. 자료의 분석

실행과정에서 수집된 동영상과 기록자료, 연구자의 수행누가기록, 학급일지, 면담 기록 등의 자료는 수집 당시의 분위기와 정황 등을 고려하여 귀납적 내용 분석하였다. 이러한 분석을 통해 평가진행 상의 문제점을 발견하고, 다음 영역의 평가를 계획 및 조정하며, 교사에게 필요한 단서 및 도움을 제공하였다.

연구문제 1은 공통 교육과정을 이수하는 시각중복장애 학생을 위한 평가적용 실행과정 절차 자체에 중점 두어 분석했으며, 연구문제 2의 실행과정에서 연구 참여 교사 및 부모, 학생의 경험 의미를 밝히고자 하였다. 수집한 자료의 분석 결과

는 연구 참여 교사와 부모와 공유하여 연구결과와 해석에 관해 검증을 받았다. 시각장애 특수학교에 재직 중인 특수교사 1인의 도움을 받아 과정과 결과에 대한 의견을 교환하며 신뢰도와 타당도를 높이고자 노력하였다.

III. 연구 결과

1. 공통 교육과정을 이수하는 시각중복장애 학생의 교과별 성취기준에 대한 평가 적용 가능성 탐색을 위한 실행과정

본 연구에서는 공통 교육과정을 이수하는 시각중복장애 학생의 교과별 성취기준에 대한 평가적용 가능성 탐색을 위해 2차에 걸쳐 실행하였다. 이에 관한 결과를 해석하면 다음과 같다.

1) 1차 시각중복장애 학생의 교과별 평가 실행과정

(1) 계획 및 평가 실행

① 1차 국어과 성취기준에 대한 평가 적용 사례

1차 국어과 성취기준에 대한 평가 적용 사례는 본 연구의 첫 실행과제였다. 담임교사는 국어과는 쓰기 시간에 '[6국-03-04] 적절한 근거와 알맞은 표현을 사용하여 주장하는 글을 쓴다.'는 성취기준을 '4. 주장과 근거를 판단해요. 라는 단원'을 통해 진행하였다.

보람이의 경우 시각장애와 지적장애, 가정 내 환경요인으로 인해 책을 접하거나 다양한 상황에 관해 이야기 나눌 기회 등이 부족하여 6학년 수준의 이 성취기준을 적용하여 주장하는 글을 쓰는 데에 어려움이 예측되었다. 더욱이 보람이의 경우 맞춤법이 바르지 못하고 글씨 쓰는 데에 대한 자신감이 부족해 쓴 글을 보여주기 꺼리고 쓰는 데에 많은 시간을 소요되며 간단한 청각 자극에 주의를 기울이기 어려울 만큼, 집중력의 발휘하여 문단 수준으로 이야기가 길어지거나 자극이 복잡해지면 주의력을 유지하는 데 어려움을 겪었다. 따라서 낱말카드 등의 시각 정보를 활용해 2015 개정 특수학교 기본 교육과정의 '[6국-03-03] 일상생활에서 필요한 정보를 낱말로 메모한다.'를 적용하여 자신의 주장을 대안 교육과정인 기본교육과정 성취기준에 근거한 평가를 시도하였다.

보람이는 평가를 위해 책상을 보이고 있던 ZOOM 화면상에서 넓은 행 공책의

열은 녹색의 선을 글씨가 넘어 갈까봐 긴장하였으나 “보람아, 선생님이 준 연필로 바꾸어 볼까요?”라는 말에 바로 짙은 연필과 타이포스코프(typoscope)를 사용할 수 있음을 떠올려 쓰기의 속도가 향상되었다. ‘대체 성취기준에 기초한 대안평가’ 결과 보람이는 사전에 제시해준 낱말카드를 사용해 스스로 자기 생각이나 느낌과 관련된 낱말을 나열한 후 이를 옮겨 적는 모습을 보여 ‘◎’의 수행 결과를 기록하였다.



타이포스코프



짙고 굵고 무게 써지는 연필

<그림 III-1> 쓰기 지원 도구

② 1차 수학과 성취기준에 대한 평가 적용 사례

수학과는 대안평가 방법은 ‘세분된 평가준거에 기초한 대안평가’로 6학년 수준의 성취기준을 적용하지만 ‘[6수04-03] 비율을 이해하고, 비율을 분수, 소수, 백분율로 나타낼 수 있다.’는 기존의 성취기준에 대해 세분된 평가준거를 새롭게 개발하여 적용하는 평가를 진행하였다. 수정된 성취기준은 ‘구체물을 사용하여 분모가 10인 분수와 소수를 나타내고, 두 양 사이를 비교해 설명할 수 있다.’이었다. 이는 평소 시야 전면부에 맹점이 넓고 불규칙하게 분포하여 수학 문제와 같이 행이 이어지지 않고 불규칙하게 나열된 경우 문제를 찾아 풀이하는 데에 많은 시간이 소요되는 경우가 많아 이를 고려하여 평가에 대한 어려움을 최소화하고자 한 노력이다. 이를 통해 보람이는 촉각으로 구체물을 조작하며 ‘숫자’로 적혀진 지면의 문제만을 제시받았을 때보다 문제 풀이 초기부터 생기를 보였으며 “제가 할게요.”라고 자신감을 보이기도 하였다. 평가의 결과 보람이는 ‘계란판(10구)과 탁구공 등의 구체물을 사용하여 분모가 10인 분수를 소수로 바꾸는 과정에서 5차례 중 4차례를 바르게 답해 ‘○’를 받았으며 친구들에게 탁구공을 들어 자랑하기도 하는 등, 자신의 평가 참여와 성과에 만족스러워하는 모습을 보였다.

③ 1차 과학과 성취기준에 대한 평가 적용 사례

과학과의 성취기준 중 ‘2. 지구와 달의 운동’과 같이 실제 만져볼 수 없거나 직접적으로 움직임을 관찰하기 어려운 것에 대한 개념을 이해하는 것은 시각장애를 수반하는 학생에게 어려움 일이다. ‘[6과09-02] 계절에 따라 별자리가 달라진다는 것을 지구의 공전으로 설명할 수 있다.’라는 성취기준에 대해서 ‘[6과09-02-01] 촉각 자료를 사용하여 계절에 따라 별자리가 달라진다는 것을 지구의 공전으로 설명할 수 있다.’고 시각장애를 보완하는 내용으로 재구성하여 ‘학년 수준 성취기준에 기초한 대안평가 방법’으로 실행하였다.

특히 이번 성취기준에 대해서는 특별시 대면 수업 일에 평가를 시도하였는데, 평소 대면평가 시보다 보람이는 적극성을 띠며 여러 차례 반복하여 수행하고 싶다고 이야기했다.

이 외에도 활동 평가지를 1.25배 확대하여 제시해 주고 가독력이 높아지도록 어절 단위로 편집해 주는 등도 효과를 얻어 학생은 공전모형을 움직이며 계절에 따라 별자리가 달라진다는 것을 설명하였다.

1. 글에서 나타내는 별자리를 볼 수 있는 계절을 써 봅시다.

1. 글에서 나타내는 별자리를 볼 수 있는 계절을 써 봅시다.

2. 계절에 따라 보이는 별자리가 달라지는 까닭을 써 봅시다.

2. 계절에 따라 보이는 별자리가 달라지는 까닭을 써 봅시다.

1배 활동평가지(예)

확대(1.25배), 편집시각장애 학생용 활동평가지(예)

<그림 III-2> 과학과 확대 평가지의 예시

공통 교육과정을 이수하는 시각중복장애 학생의 교과별 성취기준에 대한 1차 평가적용과 관련하여 상세한 설명은 <표 III-1>에 제시하였다.

<표 III-1> 시·각종특성장에 학생을 위한 교과별 1차 평가적용 실행

과목 (영역)	단 원	성취기준에 따른 보람이네 학습의 표준 평가기준		평가 및 평가조정			
		보람이네 평가준거 성취기준	평가유형2)	시간·순차 보상을 위한 평가조정3)	형의를 통해 도출한 평가조정의 이유와 고려점		
국어 (쓰기)	4. 주장과 근거를 판단해 요	[6국03-04] 적절한 근거와 알맞은 표현을 사용하여 주장하는 글을 쓴다.	기본 교과과정 6국어09-03] 일상생활에서 필요한 정보를 발달로 제공한다.	(대안평가) 대체 성취기준에 기초한 대안평가 (AA-AAS)	(제시형태) 자료 확대와 편집	<ul style="list-style-type: none"> • 맞춤법이 바르지 못하고 글씨 쓰는 데 많은 시간을 소요함 • 보람이네 평가 준거에 주의를 기울이지 못하는 데 어려움을 겪고 기어올라오는 데 어려움을 겪음 	
		○ 타당한 근거를 마련하여 논설문을 쓴다.	○ 자신의 생각이나 느낌을 발달로 모아 나열한다.	○ 주장하는 문장을 듣고 주장을 뒷받침하는 그림을 찾아 표시한다.	(대안평가) 재분화된 평가준거에 기초한 대안평가 (AA-MAS)	(제시형태) 자료 확대와 편집 추진적 검토가 보완된 기구 활용	<ul style="list-style-type: none"> • 시야 진면부에 범접이 넓고 불규칙하게 분포하여 수화 문제와 같이 행이 이어지지 않고 불규칙하게 나열된 점에 많은 시간을 소요됨
		△ 타당한 근거를 마련하여 논설문을 쓰기 어려워한다.	△ 주장하는 문장을 듣고 주장을 뒷받침하는 그림을 찾아 표시한다.	△ 구체물을 사용하여 부분이 10인 분수와 소수를 나타내고, 두 양 사이를 비교해 설명할 수 있다.	(대안평가) 재분화된 평가준거에 기초한 대안평가 (AA-MAS)	(제시형태) 자료 확대와 편집 추진적 검토가 보완된 기구 활용	<ul style="list-style-type: none"> • 시야 진면부에 범접이 넓고 불규칙하게 분포하여 수화 문제와 같이 행이 이어지지 않고 불규칙하게 나열된 점에 많은 시간을 소요됨
수학 (규칙성)	4. 비와 비율	○ 비율을 분수, 소수, 백분율로 나타내고, 두 양 사이의 관계를 설명할 수 있다.	○ 구체물을 이용해 개의 두 부분와 소수 양 사이의 관계를 비교해 설명할 수 있다.	○ 계량판(10구)과 탁구공 등의 구체물을 사용하여 부분이 10인 분수를 소수로 바꿀 수 있다.	(제시형태) 자료 확대와 편집 추진적 검토가 보완된 기구 활용	<ul style="list-style-type: none"> • 시야 진면부에 범접이 넓고 불규칙하게 분포하여 수화 문제와 같이 행이 이어지지 않고 불규칙하게 나열된 점에 많은 시간을 소요됨 	
		○ 비율의 의미를 알고, 비율을 분수, 소수, 백분율로 나타낼 수 있다.	○ 간단한 비율을 분수, 소수, 백분율로 나타내는 데 서투르다.	○ 구체물을 사용하여 부분이 10인 분수와 소수를 말할 수 있다.	(제시형태) 자료 확대와 편집 추진적 검토가 보완된 기구 활용	<ul style="list-style-type: none"> • 시야 진면부에 범접이 넓고 불규칙하게 분포하여 수화 문제와 같이 행이 이어지지 않고 불규칙하게 나열된 점에 많은 시간을 소요됨 	
		△ 간단한 비율을 분수, 소수, 백분율로 나타내는 데 서투르다.	△ 간단한 비율을 분수, 소수, 백분율로 나타내는 데 서투르다.	△ 구체물을 사용하여 부분이 10인 분수와 소수를 말할 수 있다.	(제시형태) 자료 확대와 편집 추진적 검토가 보완된 기구 활용	<ul style="list-style-type: none"> • 시야 진면부에 범접이 넓고 불규칙하게 분포하여 수화 문제와 같이 행이 이어지지 않고 불규칙하게 나열된 점에 많은 시간을 소요됨 	
과학 (지구와 달의 운동)	2. 지구와 달의 운동	[6과09-02] 계절에 따라 별자리가 달라진다는 것을 지구의 공전으로 설명할 수 있다.	[6과09-02-01] 추가 자료를 사용하여 계절에 따라 달라지는 별자리를 구별하고 공전모형을 사용하여 설명할 수 있다.	○ 공전모형을 움직이며 계절에 따라 별자리가 달라진다는 것을 설명할 수 있다.	(제시형태) 자료 확대와 편집 추진적 검토가 보완된 기구 활용	<ul style="list-style-type: none"> • 추가로 사물을 탐색하고 부품을 구별하며 전체의 모양과 질감, 부피에 대해 표현하기도 어렵고, 추각전략에 대해 교수·학습활동 중 지원이 요구됨 	
		○ 계절별로 대표적인 별자리를 말할 수 있다.	○ 추가 자료를 사용하여 별자리를 관찰하고 계절별로 대표적인 별자리를 말할 수 있다.	○ 추가 자료를 사용하여 별자리를 관찰하고 계절별로 대표적인 별자리를 말할 수 있다.	(제시형태) 자료 확대와 편집 추진적 검토가 보완된 기구 활용	<ul style="list-style-type: none"> • 추가로 사물을 탐색하고 부품을 구별하며 전체의 모양과 질감, 부피에 대해 표현하기도 어렵고, 추각전략에 대해 교수·학습활동 중 지원이 요구됨 	
		△ 지구의 공전이 뚜렷이 설명할 수 있다.	△ 지구의 공전이 뚜렷이 설명할 수 있다.	△ 공전 모형을 돌려 공전을 나타낼 수 있다.	(제시형태) 자료 확대와 편집 추진적 검토가 보완된 기구 활용	<ul style="list-style-type: none"> • 추가로 사물을 탐색하고 부품을 구별하며 전체의 모양과 질감, 부피에 대해 표현하기도 어렵고, 추각전략에 대해 교수·학습활동 중 지원이 요구됨 	

2) 강은영, 박경옥 (2018). 대안평가 적격성 판단을 위한 의사결정과정 탐색 연구 - 학습자 특성 및 국가수준 교육과정을 기준으로 -. 통합교육연구, 13(1), p. 82. 참고.

3) 교육부, 광주광역시교육청 (2017). 시각 및 청각장애 거점 특수교육지원센터 운영 가이드북. -시각장애편-, pp. 74-76. 참고.

(2) 개선안의 도출

1차 시각중복장애 학생의 성취수준 평가적용 결과를 교과별로 분석해 다음과 같이 문제점과 개선안을 도출하였다. 이를 반영하여 <표 III-2>와 같이 각 교과별 2차 수업실행의 개선점이 드러났다.

<표 III-2> 1차 시각중복장애 학생의 교과별 평가적용의 문제점 확인 및 개선 사항

과목	문제점 도출 및 공유	개선 사항
국어 (쓰기)	<ul style="list-style-type: none"> 해상도가 낮은 ZOOM 화면의 자료를 확인하기 어려움 	<ul style="list-style-type: none"> PPT 화면의 글씨 수를 줄임 글꼴을 수정(명조체류→고딕체류)로 수정 학교 등교 시 개별 교육을 통해 컴퓨터 내의 화면 확대 프로그램의 활용 방법연습
	<ul style="list-style-type: none"> 검받침이 없는 한글을 읽고 쓸 수 있으나 공책에 가까이 대고 글씨를 써서 쓰는 속도가 매우 느리다. 맞춤법에 자신이 없어 쓴 성과물을 다른 사람과 공유하기를 꺼림 	<ul style="list-style-type: none"> 자신 있게 쓸 수 있는 낱말로 표현을 대신에 할 수 있도록 응답 방법을 바꿈
	<ul style="list-style-type: none"> 낱말 카드를 찾아 나열하는 데에 시간이 오래 걸림 	<ul style="list-style-type: none"> 낱말카드에 자석을 부착하여 자석 칠판에 붙여서 나열하도록 지원
수학	<ul style="list-style-type: none"> 분자와 분모 사이의 선이 얇아 분수를 잘 읽지 못함 	<ul style="list-style-type: none"> 분자와 분모 사이의 선을 굵게 표기
	<ul style="list-style-type: none"> 시야 전면부에 맹점이 넓고 불규칙하게 분포하여 수학 문제와 같이 행이 이어지지 않고 불규칙하게 나열된 경우 문제를 찾아 풀이하는 데에 많은 시간이 소요됨 	<ul style="list-style-type: none"> 다른 종이로 책의 아랫줄을 가려가며 행을 읽지 않도록 읽기 전략 연습 기회 제공
과학	<ul style="list-style-type: none"> 촉각 자료 활용의 경험이 적어 촉각인지에 어려움을 겪음 	<ul style="list-style-type: none"> 촉각으로 사물을 탐색하고 부분을 구분하며 전체의 모양과 질감, 부피에 대해 표현하도록 촉각 전략에 대해 교수·학습활동 중 지원이 요구됨

1차 실행 결과에서 얻은 2차 실행을 위한 고려점

- 교과서에 제시된 직육면체와 정육면체 전개도의 구분 선이 옅은 색으로 보람이가 확인하기 어려울 수 있으니 굵게 사인펜으로 덧칠해 제시하여야 함
- 직육면체와 정육면체의 부피를 구할 때, 곱셈 능력에 방해받지 않고 부피를 구하는 방법에 주의집중 할 수 있도록 사전에 전자계산기나 곱셈표의 준비가 필요함
- 가능한 촉각 학습의 기회를 제공하는 것이 도움이 됨

2) 2차 시각중복장애 학생의 교과별 평가 실행과정

(1) 계획 및 평가 실행

① 2차 국어과 성취기준에 대한 평가 적용 사례

국어과의 2번째 평가 실행은 ‘[6국04-04] 관용 표현을 이해하고 적절하게 활용한다.’ 라는 6학년 국어과 성취 기준에 대해서 분석하며 ‘관용어의 활용’이란 속담이나 사자성어와 같은 일정한 형식으로 습관처럼 쓰이는 말의 사용에 대해 사용되는 상황과 관용어를 바르게 연결하면 성취기준이 제시하는 수행으로 보기 충분하다고 협의하였다. 이렇게 상황에 맞는 속담을 찾고 그 뜻을 정확하게 설명하는 활동을 통해 평가할 때에, 평소 보람이가 사용하는 어휘의 수가 제한되어 있고, 새로운 낱말을 바로 찾는 사전찾기 능력을 기르지 못했으나 상황을 한정해 주어 학습한 속담을 바로 그 상황에서는 찾을 수 있음을 반영하여 ‘학년수준 성취기준에 기초한 대안평가(AA-GLAS)’방법을 사용하기로 하였다. 이에 학생의 수행 중에 예측되어 지는 집중력이 짧아 긴 지문을 보고 읽을 때 끝까지 못 읽는 상황의 발생을 예상하고 보다 쉽게 교사의 음성으로 해당 속담에 대해 설명하며 예시로 들었던 상황에 대해 어울리는 속담을 찾는 과제로 전화하여 주었다. 처음, 위축된 모습을 보였던 학생을 두 문제를 퀴즈처럼 풀이하고 난 이후 교사의 이야기를 끝까지 듣기도 전에 속담을 찾아 읽는 등의 자신 있는 모습을 보였다.

② 2차 수학과 성취기준에 대한 평가 적용 사례

수학과는 측정영역의 직육면체와 정육면체의 겉넓이와 부피를 구하는 방식을 이해하고 풀이하는 평가가 이루어졌다. 성취기준을 분석하며 이 성취기준에서는 직육면체와 정육면체의 겉넓이와 부피를 구하는 방법을 이해하는 것이 평가의 주요 과제라 판단하여 ‘세분화된 평가준거에 기초한 대안평가’ 방법을 통해 보람이의 부족했던 연산경험이 평가의 결과의 영향을 미치지 못하도록 좋아하는 전자계산기를 활용하도록 준비하였다. 전자계산기는 평소 보람이가 5학년 때부터 사용하던 A4 크기의 8×1행으로 크게 제작된 일반형 전자계산기를 활용하였다. 보람이는 곱셈과 덧셈을 함께 하여야 하는 겉넓이를 구하는 데에는 어려움을 보였지만, 정육면체의 부피 구하기와 직육면체 부피 구하기에 자신감을 보였으며 다른 친구들의 25문제에 비교해 10문제를 풀이하며 부피를 구하는 5문제 중 4문제를 바르게 풀이하였다. 부피 구하기 문제 중 유일하게 오답을 기록한 한 문제의 경우 ‘6’을 ‘8’로 읽어 보임에 그 원인이 있음이 확인되어 단순한 숫자라 하더라도 글자 모양을 구별하기 쉬운 고딕체류로 변화하여 주어야 함을 확인하였다.

<표 III-3> 시각중복장애 학생을 위한 교과별 2차 평가적용 실행

과목 (영역)	단 원	평가 및 평가조절	
		보람이의 평가기준 성취기준	성취기준 난이도에 따른 평가유형(3) 시각대상 보상을 위한 평가조절(4) 점의를 통해 도출한 평가조절의 이유와 고려점
국어 (문법)	5. 속담을 활용해요	<p>[6과04-04] 다양한 상황에서 쓰이는 속담의 찾고 그 뜻을 정확하게 설명한다.</p> <p>○ 다양한 상황에서 쓰이는 속담의 찾고 그 뜻을 어느 정도 설명한다.</p> <p>△ 다양한 상황에서 쓰이는 속담의 찾고 그 뜻을 설명하기 어려워한다.</p>	<p>한-년수준 성취기준에 기초한 대안평가 (AA-GLAS)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 긴 지문을 읽는데 어려움을 겪음 • 사용어휘가 한정되어 있음 • 새로운 용어의 뜻을 찾는 데 어려움을 보임 • 지면으로 이루어지는 활동에 대한 어려움
		<p>[6과03-00] 직육면체와 정육면체의 겹넓이를 구하는 방법을 이해하고 이를 구할 수 있다. [6과03-11] 직육면체와 정육면체의 부피를 구하는 방법을 이해하고, 이를 구할 수 있다.</p> <p>6. 직육면체의 부피와 겹넓이</p> <p>○ 직육면체와 정육면체의 겹넓이와 부피를 구할 수 있다.</p> <p>○ 직육면체와 정육면체의 겹넓이와 부피를 구할 수 있을 것이다.</p> <p>△ 직육면체와 정육면체의 겹넓이와 부피를 구하는 것을 어려워한다.</p>	<p>(계시형태) 자료 확대와 편집</p> <ul style="list-style-type: none"> • 시각장애로 인한 교육 활동 참여 및 무연 학습의 부족으로 교육과정 공백 최소화를 위한 노력이 요구됨
		<p>[6과11-03] 볼록 렌즈를 이용하여 물체의 모습을 관찰하고 볼록 렌즈의 쓰임새를 조사할 수 있다.</p> <p>○ 볼록 렌즈에서 빛의 굴절로 인해 물체의 모습이 실재와 다르게 보임을 설명하고, 볼록 렌즈의 쓰임새를 알고 이를 이용한 도구를 만들 수 있다.</p> <p>○ 볼록 렌즈로 보는 물체의 모습이 실재와 다르게 보임을 설명하고, 일상생활에서 볼록 렌즈가 사용되는 예를 찾을 수 있다.</p> <p>△ '볼록 렌즈로 보는 물체의 모습이 실재와 다르게 보임을 말할 수 있다.</p>	<p>(계시형태) 자료 확대와 편집</p> <ul style="list-style-type: none"> • 보조공학기기의 적극적인 활용 권장과 직접적인 활용 가치의 경험 기회 확보
과학 (운동과 에너지)	5. 빛과 렌즈	<p>[6과04-04] 이야기를 듣고 내용 표현을 이해하고 적절하게 활용한다.</p> <p>○ 이야기를 듣고 이 상황에서 쓰이는 속담을 찾는다.</p> <p>○ 이야기를 듣고 다양한 상황에서 쓰이는 속담의 주요 낱말을 읽거나 이야기 한다.</p> <p>△ 이야기를 듣고 상황에서 쓰이는 속담을 찾지 못한다.</p>	<p>한-년수준 성취기준에 기초한 대안평가 (AA-GLAS)</p>
		<p>[6과03-09-01] 전자계산기를 사용하여 직육면체와 정육면체의 겹넓이를 구할 수 있다. [6과03-11-01] 전자계산기를 사용하여 직육면체와 정육면체의 부피를 구할 수 있다.</p> <p>○ 독립수행</p> <p>○ 추진(단서/언어)</p> <p>△ 추진(신체)</p>	<p>(계시형태) 자료 확대와 편집</p> <ul style="list-style-type: none"> • 시각장애로 인한 교육 활동 참여 및 무연 학습의 부족으로 교육과정 공백 최소화를 위한 노력이 요구됨
		<p>2배 확대경을 이용하여 사물 찾기</p> <p>○ 독립수행</p> <p>○ 추진(단서/언어)</p> <p>△ 추진(신체)</p>	<p>(계시형태) 자료 확대와 편집</p> <ul style="list-style-type: none"> • 보조공학기기의 적극적인 활용 권장과 직접적인 활용 가치의 경험 기회 확보

3) 강은영, 박경옥 (2018). 대안평가 적격성 판단을 위한 의사결정과정 탐색 연구 -학습자 특성 및 국가수준 교육과정을 기준으로-. 통합교육연구, 13(1), p. 82. 참고.
 4) 교육부, 광주광역시교육청 (2017). 시각 및 청각장애 거점 특수교육지원센터 운영 가이드북. -시각장애편-. pp. 74-76. 참고.

<표 III-4> 2차 시각중복장애 학생의 교과별 평가적용의 문제점 확인 및 개선 사항

과목	문제점 도출 및 공유	개선 사항
국어 (쓰기)	<ul style="list-style-type: none"> 시각장애로 인한 교육활동 참여 및 유연학습의 부족으로 교육과정 공백 최소화를 위한 노력이 요구됨 	<ul style="list-style-type: none"> (국어) 평가활동이 안에 인물관계도 등을 제시하여 글의 내용을 쉽게 이해하고 등장인물의 성격 등에 대한 단서를 삽화를 통해 얻을 수 있도록 함 (국어, 사회, 과학) 학생이 반복하여 볼 수 있도록 쉽고, 짧은 내용과 난이도의 동영상 자료 제공
수학		<ul style="list-style-type: none"> (수학) 단순하고 반복하여 풀이할 수 있는 기초연산 문제를 별도로 제시하여 연산능력을 신장시킬 필요가 있음 (수학) 직접적으로 연산 능력을 평가하는 성취기준이 아닐 때에는 전자계산기, 곱셈표 등의 활용함
과학	<ul style="list-style-type: none"> 활동평가지 등 학습지의 형태로만 제시된 활동의 어려움 	<ul style="list-style-type: none"> 보조공학기기의 적극적인 활용을 권장함

이후 지속적인 실행을 위한 계획

- 기능적 시력을 지속적으로 반복적으로 평가하여 학생이 보는 방법과 학생의 시각 기능 수준에 대한 고려 사항(색상, 시야, 물체의 모양 및 크기에 대한 학생의 시각적 선호도)을 지속적으로 검토
- 성취기준에 대한 학습과 평가를 진행하며 학생이 새로운 물건과 장소를 탐색하고 다양한 경험을 접할 수 있는 기회를 제공함
- 학생이 학습과 평가를 통해 환경에 대한 의미 있는 관계와 개념을 형성하기 위해 다양한 질감, 모양, 무게, 온도, 소리, 냄새와 맛을 경험하도록 다양한 교육자료를 준비해야 함
- 잠재적인 반응이 있을 수 있으므로 학생이 시각적 자극에 반응할 수 있도록 충분한 시간을 허용함

③ 2차 과학과 성취기준에 대한 평가 적용 사례

과학과는 ‘[6과11-03] 볼록 렌즈를 이용하여 물체의 모습을 관찰하고 볼록 렌즈의 쓰임새를 조사할 수 있다.’를 평가하며 해당 성취기준에 대해 빛의 굴절로 인

해 물체가 실제와 다르게 보이는 것을 알고, 볼록렌즈의 쓰임새를 알고 이를 이용할 수 있는 지를 확인하는 평가를 준비하였다. 그러나 보람이의 경우 볼록렌즈를 평소 확대경의 형태로 가장 적극적으로 사용하고 있음에도 굴절의 원리를 설명하기 어려움을 겪어 낮은 평가를 받는다면 잘못된 평가의 방안이라고 협의하였다. 이에 볼록렌즈의 굴절을 경험하는 방법 중의 초기 단계에 경험하였을 물건 찾기를 보다 적극적으로 경험하고 보람이의 시각적 요구에도 부합될 수 있도록 평소 사용하는 2배 확대경을 그대로 사용하여 사물을 찾는 활동으로 평가의 장면을 재구성하였다. 이는 ‘학년수준 성취기준에 기초한 대안평가 방법’에 해당한다고 판단하였다.

보조공학기기의 적극적인 활용 권장과 직접적인 활용 가치의 경험 기회 확보를 위해서도 시각중복장애 학생에게 합당한 평가기준이라 판단되어지며 다른 친구들이 시간의 제한이 있는 형태로 제시된 문제이니만큼 시험 시간의 1.5배 연장도 허용하였다.

(2) 개선안의 도출

2차 평가적용 결과를 분석한 결과, 2차에서는 1차 실행에서의 문제점을 수정·보완하였다. 그럼에도 불구하고 또 다시 문제점이 제기되었으며, 2차 실행과정에서 <표 III-4>와 같이 문제점에 대한 개선안 4가지가 도출되었다. 2차 실행결과를 토대로 추후 보람이를 위한 평가 개선 방향의 상세한 내용은 다음과 같다.

2. 공통 교육과정을 이수하는 시각중복장애 학생의 교과별 성취기준에 대한 평가적용 가능성 탐색 과정의 의미

시각중복장애 학생 보람이의 교과별 성취기준 평가적용 가능성 탐색을 위한 2차에 걸쳐 이루어진 평가 실행에 따라 단계마다 연구 참여 교사들의 평가 경험과 변화의 의미는 다음과 같다.

1) 시각중복장애 학생의 평가 어려움에 ZOOM하다.

시각중복장애 학생을 위한 성취기준 분석과 평가기준의 마련 과정을 실행과 수정을 반복하며 학생이 다양한 방법에서 여러 가지 수준의 어려움에 대해 도전하고 있었음을 확인할 수 있었다. 본 연구의 대상이었던 보람이는 글씨체가 조금만 달라져도 ‘6’과 ‘8’, ‘9’를 혼동하여 풀이할 수 있는 문제를 틀리기도 하였으며 타이

포스코프와 짙은 색연필 하나만으로도 쓰기의 속도가 눈에 띄게 달라졌다. 다음은 2달간 2차례의 실험연구를 통해 드러난 보람이의 평가 시 겪는 어려움 중 시각장애로 인해 겪는 어려움이 확인된 것이다(<표 III-5> 참고).

연구 참여 교사들은 관찰과 협의를 통해 <표 III-5>를 하나씩 채워가며 시각중복장애 학생의 시기능과 그 활용에 대한 이해에 자신감을 가지게 되었다. 응용의 폭도 넓어 스스로 수업시간에 활용한 방법과 자료를 공유하기도 하였다.

<표 III-5> 보람이가 보이는 시각적 평가 수행 상의 어려움

구분	어려움의 내용과 결과	지원 방법
원거리 근거리 시력	<ul style="list-style-type: none"> • ‘13포인트 이하’의 작은 글씨의 경우 잘 보지 못함 • 글씨에서 5~7cm 가까이 고개를 숙이고 읽어 피로도가 높고 집중력이 떨어짐 • 글을 읽을 때 줄을 잃어버려 읽기 속도가 느리고 내용에 대한 이해에 어려움을 겪음 • 시험지에 출력한 자료는 인쇄상태가 좋지 않아 읽기 어려움. • 글씨를 쓸 때 연필을 때었다가 다시 데어 쓰는 것에 실패 경험이 많아 연필을 공책에서 떨어뜨리지 않고 필기체와 같이 이어서 씀 	<ul style="list-style-type: none"> • ‘17포인트 맑은고딕 글씨에 대해 읽기 속도가 가장 빠르고 정확함 • 독서대를 쓰거나 책을 들고 확대경을 사용 • 125% 흑백, 확대복사, 줄 간격 300% 형태의 평가 활동지에 대해 수행 속도가 안정적임 • 백상지에 질게 설정하여 출력해 주면 더 쉽게 읽음 • 타이포스코프나 짙은 연필, 사인펜 등을 사용하여 필기함
시야	<ul style="list-style-type: none"> • 중심시야의 손상으로 고개를 기울여 옆눈으로 읽어 피로도가 높고 집중력이 떨어짐 	<ul style="list-style-type: none"> • 교구를 높거나 ZOOM에 화면을 공유할 때 가운데에 있지 않고 왼쪽에 자료나 화면이 위치하도록 구성함
대비감도	<ul style="list-style-type: none"> • 맑은 고딕과 같이 선호하는 글씨체라 하더라도 굵게 설정해 주면 읽기 오류를 더 보임 	<ul style="list-style-type: none"> • 노란 셀로판지를 사용
선호하는 색	<ul style="list-style-type: none"> • 빨간색의 글씨나 물건을 빠르게 찾음 	<ul style="list-style-type: none"> • 중요한 내용이나 문제의 앞에 붉은색 스티커를 붙여줌
조명과 날씨의 영향	<ul style="list-style-type: none"> • 곳은 날씨에는 평소 보던 글씨를 보는 데에 어려움을 보임 	<ul style="list-style-type: none"> • 조명을 사용함
익숙한 것에 대한 빠른 시각 반응	<ul style="list-style-type: none"> • 자신이 쓴 글씨는 빠르게 읽음 	<ul style="list-style-type: none"> • 예시나 정보로 익숙한 물건의 사진을 사용함

“저시력이고 가까이 있는 글자는 잘 보니까 글씨만 조금 더 크게 해 주면 되고요. 지시문만 길지 않으면 더는 신경 쓸 것이 없어요. 잘 봐요.” 라셨거든요. 큰일 날 뻔 했어요. (1차 평가적용을 진행하며 <표Ⅲ-5>를 정리하다가 담임교사가 전 담임교사의 시각 특성 관련 유의사항 전달 내용을 상기하며)

실은 이런 것들은 시각장애 개론에도 없는 내용들이거든요. 어떤 어려움을 겪는지는 나와 있어도 이렇게 다양한 변수가 있는지 수업장면에서의 해결방법은 무엇이 있는지 특수교육 전공한 저도 몰랐거든요. (특수교사가 1차 평가적용을 진행하며)

2) 교사로서 교수 활동에 대한 성과 확인

연구 참여 교사들은 관찰과 협의를 통해 <표Ⅲ-5>를 하나씩 채워가며 시각중복장애 학생의 시기능과 그 활용에 대한 이해에 자신감을 가지게 되었다. 또, 처음에는 준비해온 자료를 발표하기에 바빴던 연구 참여 교사들이 자신의 교수적 성취를 수업일지와 평어 등에서 찾아와 나누며 성과를 확인하였다.

평소 (보람이가) 적극적인 태도 보이다가도 “아 이거 뭐야!”, “왜 이렇게 어려워져요?”,라며 불안 수준 높아지는 행동을 보임
평가(읽맥을 보고 그리기) 시간에 종료시간이 다가오자 과제에서 다리를 떨어 불안감을 보임 (과학교사의 수업일지, 2020년 5월)

과학실 수업을 마치고 (보람이가)“저 지구 진짜 잘 돌리죠?” 라고 물었다. 그럼! 내가 잘 돌리게 만들었지^^ (과학교사의 수업일지, 2020년 7월)

선배 선생님들이 “보람이는 예쁜 선생님 만나서 좋겠네.”라고 하시면 놀리는 것 같아
(담임교사가 올린 SNS에 올린 메시지, 평가적용 연구를 마치던 날)

이러한 성과는 가정에도 전해졌으며, 아버지의 보고를 통해서도 보람이의 성취가 확인되어 졌다.

큰 애도 그렇고 해서 저는 ‘○’가 쎄 좋은 건 줄 알았지요. ‘◎’이 100점인 거지요. 아이고, 우리 보람이 6학년 되드니 공부 갑자기 잘하게 되고, 밥 먹다가 생전 안 하던 공부 이야기를 한다니까요. 내가 지 실력 뻘히 아는 데, 아 글씨 시험이 재미있네요.

(보람이의 아버지, 보람이 병원 가는 날 교문 앞에서)

4) 특수교육대상학생의 평가를 위한 협력체계 구축이 답이다.

처음에는 보람이가 겪는 문제와 해결 방안에 대한 이야기만 나누던 교사들은 1차 평가적용 실행의 평가단계에서는 협력체계를 가지기 전의 자신이 했던 잘못된 지원을 이야기하기도 하고 스스로 바른 방법을 제시하며 교육일상 안에서 발전적이고 열린 대화의 모습을 보이기 시작했다.

처음에 제가 특수선생님께 부탁드렸어요. 수행평가 계획을 세우는 데 보람이는 국어, 수학, 사회, 과학과 같은 과목은 ◎받을 일이 없겠더라고요. 그때까지도, 어찌지 정도였는데요. 제가 점점 보람이를 안 부르고 있는 거예요. 불러도 주의 집중을 위한 것이었지, 보람이가 성취를 못 할 아이도 아닌데 제가 스스로 이미 평가를 해버렸더라고요. 보람이가 안쓰럽기보다는 스스로 제가 나쁜 선생님인 것 같아서 못 견디겠어요. 이제는 안 그럴 수 있을 것 같아요. (첫 협의회에서 담임교사)

연구에 참여한 교사들은 특수학급 교사의 지속적인 지원과 시각장애 협력체계 운영에 감사해하며 시각중복장애 학생인 보람이에 대해 어떤 지식도 가지지 못했던 상황에서 지금의 발전에 대해 무엇보다 ‘언제라도 함께 해결 방법을 찾을 수 있다’는 안도감을 얻은 것이라고 합의하였다. 그뿐만 아니라, 시각 중복장애 학생에 대한 평가적용 실행을 진행하며 부모님, 보건 교사, 기타 교과 교사 등에게도 학생의 수행에 대해 정보를 나누며 그 교과 시간에는 어떤 모습인지를 묻는 과정에서 기타 교과의 교사들도 조금씩 보람이에 대한 평가의 방법이 달라짐을 이야기하였다.

체육선생님이 6학년 수업 시간 조정하러 저희 반에 오셨었거든요. 제가 만든 보람이 평가활동지를 보셨나 봐요. 다음에 6학년 전체에 운동계획 실천에 대한 수행평가 표를 교무실에서 이미 가지고 왔는데 보람이 것을 따로 가져오셨더라고요. B4사이즈 종이에 글씨가 24포인트는 되어 보였어요. 표의 선도 굵고... 이야기 나누지 않아도 교사들 마음은 같은 건가봐요. (담임교사, 7월 유선 통화)

부끄러워만 하고 무엇을 물어도 웃기만 하던 보람이가, 화상 수업 마치며 질문 있냐니까 다음엔 100점 맞을 거래요. 아이들도 웃고 저도 웃었는데, 가을이가 박수를 쳤고 모두 박수를 치는 분위기가 되었어요. 그 동안 보람이의 이름을 부를 때 주의를 환기하느라고 부드럽지 못하게 불렀던 적도 많았거든요. 아! 아이들도 보

람이가 잘하니까 참 좋아하는구나 선생님들만 팀이 아니라 우리 반 모두도 팀이었구나 했죠. 진정한 칭찬의 박수를 경험했네요.

(담당교사가 올린 SNS 메시지, 2차 평가적용 실행을 마쳐갈 무렵)

교사들은 시각중복장애 학생의 평가적용을 위한 협력체계 안에 시각장애 전문가가 반드시 있어야 하며, 개인적인 모임이 아니라 교육청의 교원학습공동체의 지원 인력풀 안에 시각장애 전문가 또는 중복장애 전문가가 함께하기도 바라였다.

IV. 논의 및 제언

본 연구는 공통 교육과정을 이수하는 시각중복장애 학생을 위한 성취기준 평가적용의 가능성을 탐색하여 그 의의를 강조하기 위해 진행된 연구이다. 본 연구는 교육현장에서 교사가 주체가 되어 시각중복장애 학생의 성취기준에 대한 평가적용 가능성을 탐색한 연구로 공통 교육과정을 이수하는 시각중복장애 평가에 관여된 우리에게 다음과 같은 시사점을 준다.

다른 장애 유형의 학생들을 위한 통합교육이 적극적인 모습으로 그 질을 논의하고 있을 때에, 통합교육을 받는 시각장애 학생의 교과과정 접근의 장벽은 여전히 보고되어 지고 있다(Miyauchi, 2020). 교육과정 상의 소외나 지원의 소홀함은 수학, 과학, 체육과 같은 과목에서 더 명확히 이루어지고 있으며 학생들은 초등학교보다 고등학교에서 더 많이 대안적 교육과정 배체가 이루어지고 있다고 이야기 한다(Opie, Deppeler, & Southcott, 2017). 다수의 선행 연구들에서 교사가 지각하는 학생의 학업 몰입도와 실제 학생의 수행 수준이 상관관계가 있음이 입증되었지만, 시각장애 학생의 몰입도에 대한 교사의 평가가 학생보다 낮은 경향이 있음이 확인되었다(Miyauchi, 2020). 이러한 연구 결과는 여러 가지 해석이 가능하지만, 이는 교사들이 여전히 시각장애 학생에 관해 부정적으로 성공기대를 하고 있을 가능성을 시사한다. 시각장애 학생의 교육이 이러한 진대 시각중복장애 학생의 교육에 대한 교육과정 배제는 어렵지 않게 예측이 가능하다.

본 연구는 이러한 선행연구의 결과가 특수교사와 일반교사 모두에게 시각장애 학생을 접할 경험이 많지 않음에 그 시작이 있다고 판단하고 교사들에게 실행연구의 형태로 시각중복장애 학생의 교육과정 참여를 이끌어가는 단편을 전하고자 하였다.

이에 본 연구는 국립특수교육원(2020)의 2015 개정 특수교육 기본 교육과정 평

가준거 성취기준풀(pool)에서 예시로 제시하고 있는 평가 계획 수립 및 실행단계를 참고하여 지적장애를 수반하는 시각중복장애 학생의 공통 교육과정 성취기준 평가적용을 진행하였다. 문제 상황을 확인하고 연구를 시작한 시기가 이미 5월 말로 시·도교육청의 ‘학업성적관리시행지침’에 근거하여 학교 학업성적관리규정은 이미 마련이 되어져 있어 당해 연도에 전체 교사에게 지침이 될 수 있는 지침을 마련할 수는 없었으나 소규모 협조체계를 유지하며 각자의 역할을 확인하고 유지적인 협력체계 안에서 정보를 수집하고, 적용하여 성과를 경험하며 그 성과가 환경에 영향을 미치는 과정을 확인할 수 있었다. 이러한 과정을 통해 시각장애를 가지고 있거나 시각장애로 의심되는 시각중복장애 학생의 경우 교사는 기능, 발달 및 학업 영역에서 학습자에 대한 정보를 수집하기 위해 다양한 구성원들이 모임을 이루어 지원하는 것이 효과적이었음도 확인되었으며 이는 시각중복장애 통합교육장면의 모든 교사들에게 교육과정 운영상의 어려움을 해결하는 첫 번째 열쇠이자 가장 중요한 열쇠가 될 것이라고 기대한다.

이렇듯 교육과정 적용에 대한 의지가 다져진다면, 그 다음으로 교육과정을 운영하며 기준이 될 지침에 대한 요구가 있을 수 있다. 본 연구의 장면이 된 서울의 교육청은 초등학교와 중학교의 학업성적 관리지침 상의 장애 학생 평가조정인 언급에 있어 안내의 정도와 지원의 무게를 달리하고 있다. 중학교 이상의 과정에서는 시각장애 학생을 점자를 사용하는 시각장애 학생과 목자(일반문자)를 사용하는 시각장애 학생으로 나누어 평가자료와 시험시간에 대해 점자문제지 또는 음성 평가자료를 제공하고 시험시간을 매 교시별 1.7배 연장하며, 저시력학생에게는 확대독서기(개인 지참 가능) 또는 확대/축소문제지(118%, 200%, 350%/A4 중 택1)를 제공하고 시험시간을 매 교시별 1.5배 연장한다며 상세히 전하고 있으나 초등학교 과정에서는 이러한 요구와 지원방안에 대한 기준을 제시하지 못하고 있다. 하지만 이번 연구를 통해 초등학교 일반학급에 재학 중인 시각중복장애 학생들이 평가를 경험하며 겪는 어려움이 다양함을 확인할 수 있었기에 초등학교 학력에 적합한 평가관리 지침이 마련되기를 기대한다.

이상의 결과와 논의, 그리고 본 실험연구의 제한점을 바탕으로 시각중복장애 학생 교육에 대한 몇 가지 제언을 전하고자 한다.

본 연구는 저경력 교사들의 자발적인 지원요구에 의해 실행되었다. 따라서 경력 교사들의 의문점이나 대응의 어려움과는 그 결과 질이 다를 수 있다. 따라서 다양한 경험을 가진 교사 집단에서 북어지는 시각중복장애 학생 평가적용 요구에 대해서도 살펴볼 필요가 있으며 그들의 문제 해결방법을 자료로 보다 폭넓은 교사들에 대한 실천적 정보를 제공하고자 하는 후속 연구가 이어져야 한다. 이는 협

협력체계의 역할 배분에도 차이를 가져올 수 있다. 또, 협력체계를 이루기 어려운 교사라 하더라도 시각장애와 시각중복장애 학생들의 통합교육을 담당할 시에 겪는 어려움을 예비하고 해결할 수 있도록, 시각중복장애 학생들의 통합교육 시 직면하게 되는 과제에 대한 연수 등을 함으로써 교사가 포괄적인 환경에서 예측되는 문제에 대해 준비할 있도록 시각장애 학생을 대하는 연수가 요구된다. 본 연구의 주요 대상인 보람이는 경도의 지적장애와 저시력 범주의 시각장애를 수반하는 학생이었다. 이렇듯 수반하는 두 가지 이상의 장애가 미치는 영향과 그들의 정도의 차이에 따라 달라지는 교육과정 평가적용 방향에 대해서도 탐구가 필요하다.

적절한 교육 활동이 개발될 수 있도록 학생의 교육적 요구에 대한 철저히 평가가 반드시 필요하다(Carney et al., 2003).

참고문헌

- 강경호, 이신영 (2019). 시각장애학교의 중복장애학생을 위한 교육과정 운영 실태. 특수교육 저널: 이론과 실천, 20(3), 77-91.
- 강은영, 박경옥 (2019). 일반교육과정을 적용받는 특수교육대상학생의 정당한 평가를 실현하기 위한 평가 방법 탐색 -세분화된 평가준거에 기초한 평가를 중심으로-. 통합교육연구, 12(1), 63-85.
- 교육부 (2015). 초등학교 교육과정. 교육부 고시 제2018-162호 [별책 2]. 세종: 저자.
- 교육부 (2015). 특수교육 기본 교육과정. 교육부 고시 제2015-81호 [별책 3]. 세종: 저자.
- 교육부 (2020. 08. 06.). 2020학년도 2학기 학사운영 세부 지원방안 발표. 보도자료. 세종: 저자. <https://www.moe.go.kr/boardCnts/view.do?boardID=294&boardSeq=81479&lev=0&searchType=null&statusYN=W&page=1&s=moe&m=020402&opType=N>에서 2021. 7. 7 인출
- 교육부, 세종특별자치시교육청 (2017). 초·중등학교 통합교육 실행 가이드북: 중등학교 적용사례. 세종: 저자.
- 국립특수교육원 (2016). 장애학생 평가조정 매뉴얼. 충남: 저자.
- 서울특별시교육청 초등교육과 (2020). 코로나19 대응을 위한 원격수업 및 등교수업 출결·평가·기록 가이드라인: 2020학년도 2학기 이후. 서울: 저자.
- Batshaw, M. (2002). *Children with disabilities* (5th ed.). Baltimore Maryland: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Chang, M. Y., & Borcert, M. S. (2020). Advances in the evaluation and management of cortical/cerebral visual impairment in children. *Survey of Ophthalmology*, 65(6), 708-724. <https://doi.org/10.1016/j.survophthal.2020.03.001>
- Carney, S., Engbretson, C., Scammell, K., & Sheppard, V. (2003). *Teaching students with visual impairments: A guide for the support team*. Saskatchewan, Canada: Saskatchewan Learning Special Education Unit.
- Erin, J. N. (1996) Functional vision assessment and instruction of children and youths with multiple disabilities. In A. L. Corn & A. J. Koenig (eds.) *Foundations of low vision: Clinical and functional perspectives*. New York, NY: American Foundation for the Blind.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research:

- Communicative action and the public sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.) (pp. 559-603). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Connecting Research and Practice for Professionals and Communities*, 17(3), 463-474. <https://doi.org/10.1080/09650790903093284>
- Miyauchi, H. (2020). A systematic review on inclusive education of students with visual impairment. *Education Sciences*, 10(11), 345-360. [Accessed July 8, 2021]. <https://www.mdpi.com/2227-7102/10/11/346>
- Nhemachena, L., Kusangaya, S., & Gwitira, I. (2012). An evaluation of inclusive education of students with visual impairment in schools and University in Beira, Mozambique. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*: 76-98. [Accessed July 8, 2021]. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1135515>
- Opie, J., Deppeler, J., & Southcott, J. (2017). You have to be like everyone else: Support for students with vision impairment in mainstream secondary schools. *Support Learn*, 32, 267-287.
- Salleh, N. M., & Zainal, K. (2010). Students with visual impairments and additional disabilities. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 7(C), 714-719.
- Shukla, N., & Mishra, S. K. (2005). Researches in the field of education and welfare of children with multiple disabilities in India. *Journal of Special Education in the Asia Pacific*, 1, 3-13. [Accessed July 8, 2021]. https://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_d/d-236_num_none_237/d-236_num_none_237_1.pdf
- Williams, S. (2017). Investigating the allocation and corroboration of individual grades for project-based learning. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.10.009>

【주제발표 4】

기본 교육과정을 이수하는 특수교육대상학생의
교과별 성취기준에 대한 평가적용 사례
- 특수학교 학생의 개인 간 차를 고려한 평가를 중심으로 -

주 교 영

(서울정애학교 교사)

기본 교육과정을 이수하는 특수교육대상학생의 교과별 성취기준에 대한 평가적용 사례

- 특수학교 학생의 개인 간 차를 고려한 평가를 중심으로 -

주 교 영(서울정애학교 교사)

I. 연구의 필요성 및 목적

2015 개정 특수교육 교육과정 총론에서는 평가목적은 학생의 교육목표 도달 정도 확인 및 교수·학습 질 개선에 두고 있다. 또한 성취기준에 근거하여 지도한 내용과 기능을 평가하도록 하고 있다. 여기에서 성취기준은 교수·학습과 평가 활동이 일관성있게 이루어질 수 있도록 하는 규준으로서 역할을 한다. 따라서 교사는 성취기준을 근간으로 학생의 장애 특성 및 정도에 따라 적합한 평가기준을 마련하여 가르칠 내용을 계획하고 평가하여야 한다. 특수교육대상자의 경우 배치환경 혹은 현재 학습특성에 따라 공통 및 선택중심교육과정(이하, 일반교육과정)과 특수교육 교육과정의 기본 교육과정을 선택하여 사용할 수 있다. 그에 따라 강은영과 박경옥(2018, 2019)은 일반교육과정으로의 접근 보장 및 정당한 평가를 실현하기 위한 평가 방안을 탐색하여 통합교육 환경에 배치된 특수교육대상 학생의 정당한 평가 적용을 위한 방안을 논의하였다. 이 연구는 일반교육 환경에서 통합교육을 받고 있는 대다수의 특수교육대상자에게 정당한 평가 실현 방안을 제안했다는 것에서 매우 의미있는 것으로 볼 수 있다. 또한 대안평가 적격성 판단을 위한 의사결정과정 탐색 연구를 통해 특수교육대상학생이 적용받는 교육과정에 따라 수업과 학습한 것에 대한 정당한 평가가 이루어질 수 있도록 대안평가 유형을 제시하였다. 이 연구에 따르면 일반학생과 함께 평가 결과 해석이 가능한 평가조정이 포함된 정규평가부터 대안평가까지의 유형을 구분하여 제시하고 있다. 이 중 특히 대체 성취기준에 기초한 대안평가(AA-AAS)의 경우 기본 교육과정을 적용하는 경우에 해당하는 평가유형으로 기본적으로 특수학교에 재학 중인 학생을 대상으로 적용할 수 있는 대안평가 방법으로 볼 수 있다.

앞서 언급된 연구는 기본 교육과정을 이수하는 특수학교 재학 학생을 위한 대안 평가 방안을 제시했다는데는 의의가 있지만 일반교육과정과 다른 한 축으로서 기본 교육과정 내에서 교육과정-수업-평가의 순환적 체계를 갖추고 관련된 세부적인 평가유형을 제시하지 못했다는 한계가 있다.

한편, 특수교육 교육과정 총론의 초·중등학교 교육과정 편성·운영 기준에 따르면 중도·중복장애 학생이 포함된 학급을 운영하는 특수학교는 해당 학급 학생의 교육과정을 교과(군)별 50% 범위 내에서 시수를 감축하여 창의적 체험활동으로 편성하고 학생의 수준에 따라 교육과정을 재구성하여 운영할 수 있다고 명시되어 있다. 또한 교과와 내용을 대신하여 관련 생활기능 영역으로 교육과정을 편성·운영 할 수 있으며 그 영역과 내용은 학생의 장애 특성 및 정도를 반영하여 학교가 정한다고 하고 있다. 따라서 중도중복장애학생이 재학 중인 특수학교에 생활기능 영역 중심의 교육과정을 편성·운영 한다면 학교교육과정의 역할이 무엇보다 중요하다고 할 수 있다. 하지만 현재 중도중복장애학생을 위한 학교수준의 생활기능 영역 중심 학교교육과정을 편성·운영하고 있는 학교가 전국적으로 어느 정도 되는지 확인되지 않았다. 또한 일선 학교 현장에서는 구체적인 지침 없는 생활기능 영역 중심의 교육과정 편성·운영이 현실적으로 어려움이 많다고 주장하고 있다. 이는 학생들의 서로 다른 장애유형과 정도를 반영하고, 중도중복장애학생을 위해 기본 교육과정의 교과보다는 기능적 교육과정으로의 전환이 필요하다는 대다수 특수교사의 인식과는 다른 현실을 보여주고 있는 것이다(황인영, 김정수, 2019).

따라서 이 연구에서는 기본 교육과정을 이수하는 특수교육대상학생을 위한 평가유형을 일반교육과정을 기반으로 구분한 대안평가 유형에 준하여 구분·제안하고 그중에서 특히 기본 교육과정에 제시된 성취기준에 기초한 대안평가를 하기에 어려운 중도중복장애학생을 위한 생활기능 영역 중심의 평가방안을 모색하고자 한다.

II. 국가수준 교육과정으로서 기본 교육과정을 기준으로 상세화 한 대안평가 유형

강은영과 박경옥(2018)은 국외 대안평가 유형 구분을 국내 상황에 맞게 수정·보완하여 제시하였다. 이에 따르면 평가유형은 크게 정규평가와 대안평가로 구분된다. 우선 정규평가는 평가조정 여부에 따라 다시 구분될 수 있으며 그 밖에

대안평가는 학년수준 성취기준에 기초한 대안평가(Alternate Assessment based on Grade Level Achievement Standard: AA-GLAS), 세분화된 평가준거에 기초한 대안평가(Alternate Assessment based on Modified Achievement Standard: AA-MAS), 그리고 대체 성취기준에 기초한 대안평가(Alternate Assessment based on Alternative Achievement Standard: AA-AAS)로 구분된다. 이는 기본적으로 통합교육 환경에서 공통 및 선택중심 교육과정을 적용하는 특수교육대상자를 대상으로 하고 있으며, 대체 성취기준에 기초한 대안평가(AA-AAS)의 경우 특수교육 교육과정의 기본 교육과정을 언급하고 있다. 하지만 기본 교육과정을 기반으로 교육과정을 운영하는 대다수의 특수학교에서 적용하는 평가유형을 대체 성취기준에 기초한 대안평가(AA-AAS) 하나로 보기에 한계가 있다. 따라서 앞선 강은영과 박경옥(2018)의 연구에서 제안된 대안평가 유형을 기준으로 기본 교육과정을 이수하는 특수교육대상자에게 적용 가능한 대안평가 유형을 상세화하여 제시하면 다음[그림 II-1]과 같다. 여기에서는 일반적으로 기본 교육과정을 적용하는 특수학교에서 일반학교에서 시행되는 정규평가는 실시하는데 어려움이 있을 것으로 보고 별도의 평가방법을 고려하는 대안평가를 중심으로 평가유형을 살펴보고자 한다.

1. 학년군 수준 성취기준에 기초한 대안평가(AA-AA-GLAS)

기본 교육과정 학년군은 크게 초등 1~2학년군, 3~4학년군, 5~6학년군, 중학 1~3학년군, 고등 1~3학년군으로 구분되어 있다. 따라서 기본 교육과정에 따른 평가유형은 기본적으로 학년군 접근방식을 취하며 여기서는 학년군별 제시된 내용요소와 그에 따른 성취기준에 따라 평가를 실시하되 평가 방법에 있어서 학습자의 특성에 따라 다양한 평가방법을 적용하는 경우이다. 특히, 이 평가유형에서 고려해야 할 학습조건은 학습자의 특성이나 개별화교육계획(이하, IEP)을 근거로 조정될 수 있는 것을 의미한다. 무엇보다 기본교육과정을 기반으로 한 평가유형 상세화는 앞서 공통 및 선택중심 교육과정과 기본교육과정을 함께 고려한 정규평가를 포함한 평가유형과 비교하며 보다 폭넓은 학습조건 즉, 평가 방식이나 학생의 반응양식 등의 충분한 고려를 통해 이루어져야 한다.

다만, 기본 교육과정에서는 성취기준을 반드시 달성해야하는 목표가 아니라 학생들이 경험해야 하는 것을 담은 보편적으로 제시된 집단의 기준으로 보았을 때(강은영 등, 2020) 학년군 수준 성취기준에 기초한 대안평가(AA-AA-GLAS)¹⁾

1) 해당 용어는 연구자가 기본 교육과정 기반 평가유형 상세화를 위해 임의로 정한 용어이므로 후

는 성취기준에 기초하여 학생들이 얼마나 많은 교육적 내용을 직·간접적으로 경험하고 수행해 봤는지 확인하는 대안평가로서 기능할 수 있다.

특수교육대상학생을 위한 평가유형		기본교육과정 기반 평가유형 상세화		
평가유형		평가유형		교육과정의 성취기준 및 고려요소
정규평가	정규평가	학년군 수준 성취기준에 기초한 대안평가 (BC-AA-GLAS)	기본교육과정 학년군 수준의 성취기준에 따른 일반적인 평가를 실시하면서 일반적인 평가에서 포함하지 않는 별도의 평가방법을 고려하는 평가	특수교육 교육과정 기본교육과정의 성취기준 + 학습조건
	평가요청이 있는 정규평가	학년군 수준 성취기준에 기초한 대안평가 (AA-GLAS)	학년수준의 성취기준에 따른 일반적인 평가를 실시하면서 일반적인 평가에서 포함하지 않는 별도의 평가방법을 고려하는 평가	특수교육 교육과정 기본교육과정의 성취기준 및 세분화된 평가준거 ± 학습조건
대안평가	세분화된 평가준거에 기초한 대안평가 (AA-MAS)	대체 성취기준에 기초한 대안평가 (BC-AA-AAS)	기본교육과정 학년군 수준의 성취기준을 적용하는 것이 어려워 대안교육과정인 기본교육과정 성취기준에 근거한 평가	생활기능 영역 성취기준 ± 학습조건
	대체 성취기준에 기초한 대안평가 (AA-AAS)	학년수준의 성취기준을 적용하는 것이 어려워 대안교육과정인 기본교육과정 성취기준에 근거한 평가		

[그림 II-1] 특수교육대상학생을 위한 평가유형 중 기본 교육과정 기반 평가유형 상세화 출처: 강은영, 박경옥 (2018). 대안평가 적격성 판단을 위한 의사결정과정 탐색 연구 - 학습자 특성 및 국가수준 교육과정을 기준으로-. 통합교육연구, 13(1), p. 8 <표 1> 발췌 및 재구성.

2. 세분화된 평가준거에 기초한 대안평가(AA-AA-MAS)

세분화된 평가준거에 기초한 대안평가(AA-AA-MAS)는 기본 교육과정에 교과별 해당 학년군에서 제시된 집단적 성격의 성취기준을 실제 평가의 상황에서 준거로 활용할 수 있도록 평가에 포함될 내용 및 평가 개발 방법을 조정하고 학습자의 특성도 고려하는 유형을 말한다. 즉, 기본 교육과정에 제시된 성취기준을 실제 평가 상황에서 준거로 사용하기 적합하도록 세분화하고 개별 학습자가 도달 가능한 수준으로 평가준거를 다양화하여 제시하는 것을 의미한다.

강은영 등(2019, 2020)은 2015 개정 특수교육 기본 교육과정 평가방안 연구를 토대로 기본교육과정의 교과별 내용요소에 따라 제시된 성취기준을 내용과 기능으로 구분하여 평가준거 성취기준 풀(POOL)을 제시하였다. 이렇듯 평가준거 성취기준 풀은 교육내용과 기능을 세분화하여 제시함으로써 개별 학습자에게 설정

속 연구를 통해 수정되거나 보완될 필요가 있음.

된 평가준거의 도달 여부를 판단하는데 용이한 대안평가 유형이다. 또한 설정한 평가준거 성취기준별로 평가 기준표를 활용하여 개별 학생의 교육과정 성취기준에 대한 평가결과를 기록할 수 있다.

학년별 학급구성을 기본으로 하는 특수학교 재학생의 경우 일반적으로 해당 대안평가 유형에 속하는 대상자가 가장 많은 것으로 볼 수 있다.

3. 대체 성취기준에 기초한 대안평가(AA-AA-AAS)

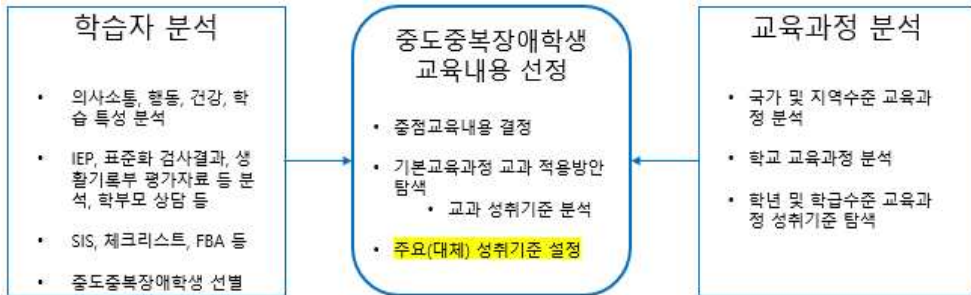
기본 교육과정의 학년군별 내용요소에 따른 성취기준을 적용하기 어려운 중도 중복장애학생의 경우 대체 성취기준에 기초한 대안평가(AA-AA-AAS)를 적용할 수 있다. 다만 이 대안평가 유형을 적용하기 위해서는 학교 수준에서 기본 교육과정을 대체할 수 있는 별도의 생활기능 영역 중심의 학교 교육과정이 편성되어 있어야 한다. 또한 이 학교 교육과정은 국가 수준의 교육과정에서 제시하는 영역별 내용요소와 그에 따른 성취기준이 구체적으로 제시되어 있어야 한다. 이러한 전제를 기반으로 이 유형의 대안평가는 앞서 제시된 기본 교육과정을 기반으로 실시되는 대안평가와 같은 (생활기능 영역 중심)교육과정-수업-평가의 순환 체계를 갖춘 것으로 이해할 수 있다.

이렇듯 이 대안평가 유형은 반드시 전 학년군에 걸쳐 내용적으로는 기본 교육과정을 대체할 수 있으면서도 형식적으로는 기본 교육과정에 제시되어 있는 수준의 요소들이 학교 교육과정으로서 개발되어 제시되어야 만 대안평가 유형으로서 활용될 수 있기 때문에 현실적인 적용에 있어서 여러 어려움이 있을 수 있다. 하지만 한편으로는 기본 교육과정의 이수가 어려운 중도중복장애 학생들을 위한 교육과정으로서의 역할을 수행하여야 하기 때문에 해당 교육과정 개발 단계에서부터 학습자 특성에 적합한 교육내용 선정 및 그에 따른 성취기준 및 평가준거 개발을 기대할 수 있을 것이다.

III. 중도중복장애학생을 위한 성취기준 적합화

성취기준 적합화를 위해서는 기본적으로 중도중복장애학생을 위한 생활기능 영역 중심의 학교 교육과정이 편성되고 그에 따라 제시된 성취기준을 학습자의 개별적인 특성에 따라 다시 적합화하는 과정을 거쳐야 한다. 하지만 이 연구에서는 생활기능 중심 학교 수준 교육과정을 편성·운영하여 실행하지는 못하였다.

다만 교사 수준에서 학급의 중도중복장애학생을 선별하고 학습자에게 우선적으로 고려되어야 할 교육내용 범위를 설정하여 주요 성취기준을 선정하였다. 이후 기본 교육과정 창의적 체험활동의 ‘자율 활동’을 근거로 적합화 하는 일련의 과정을 제시하고자 한다.



[그림 III-1] 중도중복장애학생을 위한 성취기준 적합화 과정

1. 학습자 분석 및 중도중복장애학생 선별

일반학교에서 통합교육을 받는 특수교육대상자는 지속적으로 증가하고 있다. 이에 따라 특수학교에 재학 중인 학생은 장애 정도가 상대적으로 심한 중도중복장애학생일 가능성이 높아지고 있는 상황이다(교육부, 2020). 중도중복장애학생에 대한 다양한 정의 중 중도중복장애 학생이 이수하는 교육과정 적용 방안 탐색한 연구에서는 ‘중도·중복장애학생’을 ‘장애의 정도가 심하여 집중적이고 지속적인 지원에 대한 요구를 지니고 있는 학생으로, 기본 교육과정의 적용이 어려울 정도의 장애를 지닌 학생’으로 정의하였다(국립특수교육원, 2012). 이처럼 현재 특수학교에 재학 중인 중도중복장애학생은 기본 교육과정을 적용하여 수업을 계획하고 평가하기에는 어려움이 있는 학생으로 볼 수 있다.

반면 일반적으로 현재 특수학교의 학년 및 학급 구성은 기본 교육과정에 제시된 학년군을 기반으로 이뤄지며 그에 따라 같은 학년의 학급 안에 다양한 학습 특성 및 장애 정도를 가진 학습자가 함께 있을 수 있다. 그렇기 때문에 교사가 지도하는 학급의 학생들은 경도의 학생부터 중도의 학생까지 다양하게 분포되어 있을 수 있고 그중에서 중도중복장애학생들의 경우에는 자신의 현재 학습 특성에 맞는 대체교육과정을 제공받기 어려운 현실적인 문제가 다수 발생한다. 매우 강도 높은 전반적 지원 요구를 복합적으로 가진 중도중복장애학생에게 또 한번의 교육적 소외가 다시 반복될 수도 있는 상황인 것이다(이숙정 외 역, 2012).

이러한 현실적인 제약을 극복하기 위해 교사는 자신이 지도하는 학생들의 현재 교육적 수준을 분명하게 확인하고 구분할 필요가 있다. 기본적으로 현재 특수학교에 재학 중인 학생 중 중도중복장애학생을 선별하기 위해서는 우선 의사소통, 일상생활, 건강, 행동 및 정서적 특성 등을 포함한 학습 특성을 분석해야 한다. 또한 각종 표준화 검사결과, IEP, 생활기록부 평가자료, 학부모 상담, 비공식적 진단 과정으로서 학교에서 자체 제작한 학생 수행정도 체크리스트 등을 통한 학습자 분석을 진행할 수 있다(<부록> 참조). 그 밖에도 학교생활을 포함한 일상생활 활동에 참여하기 위해 필요로 하는 지원을 파악하는 지원강도척도(Supports Intensity Scale: SIS), 중도중복장애 학생의 문제행동을 개선하기 위한 기능적 행동평가(Functional Behavior Assessment: FBA) 등이 활용될 수 있다(Brown, McDonnell, & Snell, 2016/2017).

그 결과로서 거의 모든 상황 및 영역(학습, 정서행동, 운동, 감각, 의사소통, 적응행동, 일상생활, 진로직업, 건강과 안전 등)에서 전문가에 의해 지속적으로 개인 맞춤형 교육 지원이 필요한 학생을 중도중복장애학생으로 선별한다(국립특수교육원, 2018).

2. 교육과정 분석 및 적합한 주요 성취기준 탐색

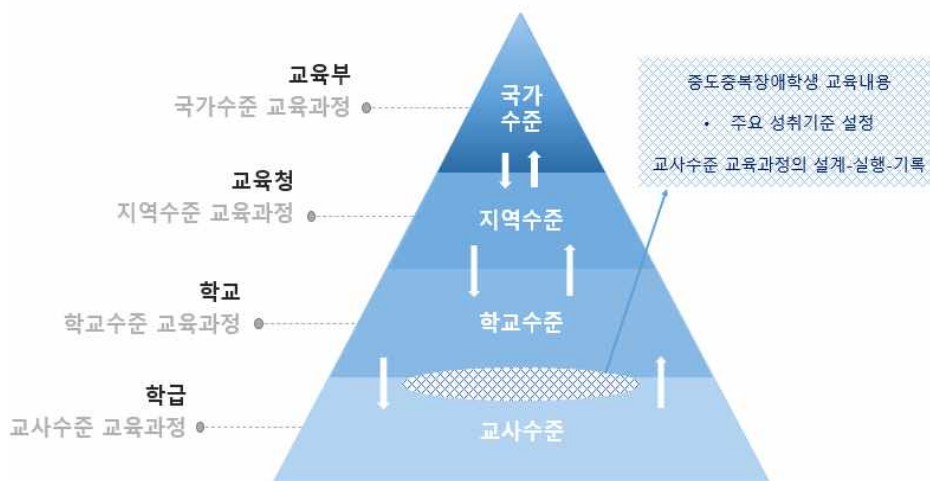
중도중복장애학생을 위한 교육목표를 수립하고 국가 및 지역수준 교육과정을 분석하여 학교 교육과정을 확인한다. 이후 해당 학년의 중도중복장애학생에게 가장 우선적으로 적용되어야 할 교육내용과 그에 따른 주요 성취기준을 선정할 필요가 있다. 우선 국가 및 지역수준 교육과정을 분석한다는 것은 현재 학습자가 이수해야 하는 교과와 학년군에 따른 교육내용 및 성취기준을 살펴보고 주요한 내용(지식)과 기능을 분석하는 것을 말한다. 다음으로 학교 교육과정을 확인하여 해당 학년에서 적용받는 교육과정의 편제 및 시간(단위)배당기준을 확인하고 학교 및 학급수준에서 교육과정을 재구성하여 학생에게 가장 우선적으로 제공되어야 하는 학습내용을 선정한다. 주요 성취기준은 대체 교육과정으로서 생활기능 영역의 내용을 기반으로 제시된 성취기준일 수도 있으며, 기본교육과정의 특정 교과와 학년군별 교육내용에 근거한 성취기준일 수도 있다. 주요 성취기준이 어떤 것이든 간에 성취기준 하나로 학교생활 모든 영역의 모든 교과 시간에 적용되기에는 한계가 있을 수 있다. 그럼에도 중도중복장애학생의 현재 상황에서 가장 우선적으로 반복하여 경험해야 하는 기초적이고 기본적인 교육영역을 선택하고 그에 따른 주요 성취기준을 설정하는 것은 중요하다. 이렇게 선정

된 주요 성취기준은 IEP의 학기 목표와 연관되어 학교생활에서 중점적인 교육 경험으로 계획·실행될 수 있으며 또한 교육과정에 제시된 교과(군) 및 해당학년에 따른 내용요소별 성취기준과 연계되어 활용될 수 있다.

이 연구에서는 주요 성취기준의 범위를 의사소통과 관련된 것으로 한정하여 탐색하였다. 그 이유는 중도중복장애인의 가장 두드러진 특징 중 하나가 일상적인 의사소통의 어려움이기 때문이다. 또한 제한된 의사소통의 책임은 소통하는 사람들 간의 쌍방적인 것이므로 중도중복장애인의 교육적 성장을 도모하기 위해서는 그들을 교육하고자 하는 교사의 역할을 더욱 강조할 필요가 있는 것도 중요한 이유 중 하나이다.

3. 중도중복장애학생 교육내용 선정 및 주요 성취기준 설정

교육과정 분석을 통해 국가 및 지역수준, 학교수준의 교육과정을 분석하고 교사 수준의 학급 교육과정을 결정하여 중도중복장애 학생을 위한 교육내용을 선정하면 그에 따라 주요 성취기준을 설정한다. 이러한 교육내용 선정은 교육과정 수준으로서 국가수준 → 지역수준 → 학교수준의 하향식(Top-down) 분석이 교사 수준의 학습자 이해 및 학급 교육과정의 상향식(Bottom-up) 고려와 만나는 것이다([그림 III-2] 참조).



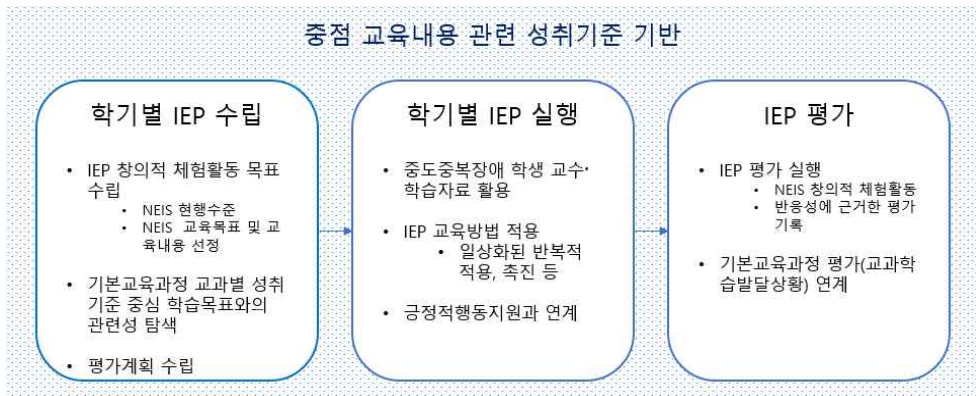
[그림 III-2] 교육과정 수준에 따른 중도중복장애학생 교육내용 선정 출처: 교육부 (2017). 2015 개정 특수교육 교육과정 총론 해설서. p. 6. [그림 I-1] 발췌 및 재구성.

이 과정은 교사 수준 학급 교육과정을 통해서 교사가 학급에서 지도하는 중도 중복장애학생이 이루고자하는 교육목표 및 중점과제를 달성하는데 관련이 높은 성취기준을 선정하는 것이다. 동시에 이 성취기준은 평가계획을 수립하는 기준이 되기도 한다. 이때 성취기준 설정을 위해 교과별 성취기준에 따른 평가준거 성취기준 풀(pool)을 활용하거나 그것이 학습자의 특성 및 현재 수행수준과 맞지 않는 것으로 판단된다면 별도의 교육과정(예, 생활기능 영역 중심 학교 교육과정)에 근거한 성취기준을 활용할 수 있다.

이후 교사 수준의 교육과정 설계를 통해 교육내용이 선정되고 주요 성취기준이 설정되면 그것을 학급에 속해있는 중도중복장애학생 개개인의 특성에 맞게 IEP와 연계하고 각 교과별 실제 수업으로 실천할 방안을 강구한다.

IV. 중도중복장애학생을 위한 성취기준 적용과정

중도중복장애학생을 위한 교육내용이 선정되고 주요 성취기준이 설정되면 학기별 또는 월별 IEP와 학년의 교과별 성취기준들 간의 횡적 관련성을 파악하고 교과별 교수학습 계획이 수립된다. 이후 성취기준을 바탕으로 교육내용을 재구성하고 평가계획이 작성된다. 또한 학기별 또는 월별로 IEP를 실행하는데 있어서 중도 중복장애학생을 위해 개발된 각종 교수·학습자료를 활용하거나 긍정적 행동지원과 연계하는 방안을 고려한다. 마지막으로 IEP 평가 및 교과 서술평가가 실행된다.

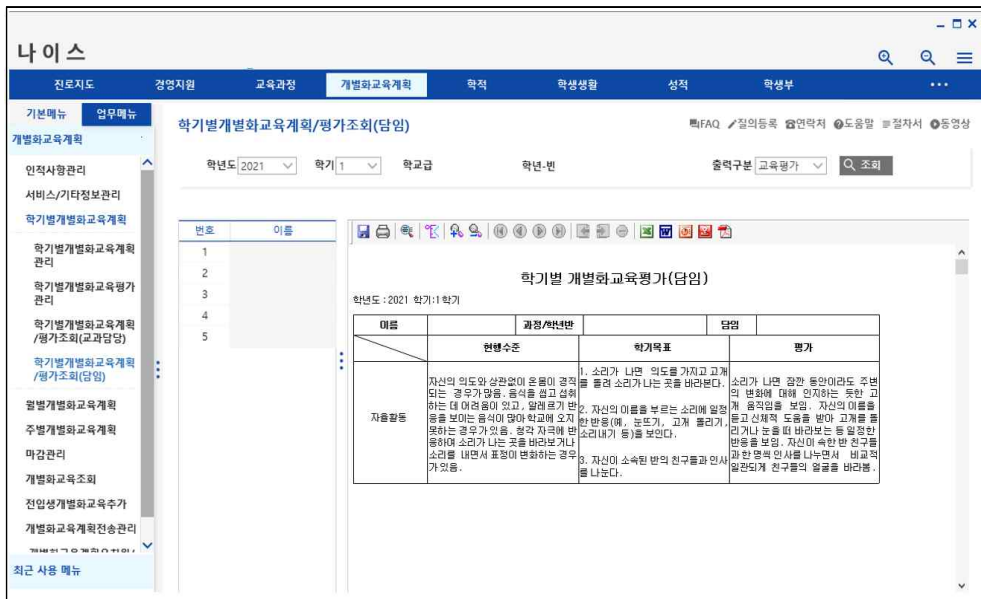


[그림 IV-1] 중도중복장애학생을 위한 성취기준 적용과정

한편 서울특별시 특수교육 교육과정 편성·운영 지침(2017)의 학교 교육과정 편성·운영에 따르면 중도·중복장애 학생이 포함된 학급을 운영하는 특수학교는 해당 학급 학생의 교육과정 교과별 시수를 학교 자체 절차를 통해 감축할 수 있고 교육행정정보시스템(이하, NEIS)에서의 기록은 창의적 체험활동의 ‘자율 활동’을 활용하여 기록할 수 있다고 제시하고 있다. 따라서 앞서 선정된 교육내용 및 성취기준은 NEIS 개별화교육계획의 창의적 체험활동 ‘자율 활동’에 기록하거나 그 밖에 각 교과목의 교과학습발달상황 서술평가와 연계할 수 있다.

1. 주요 성취기준에 근거한 학기별 IEP 수립 및 실행

교사는 성취기준 적합화 과정을 통해 선정된 주요 성취기준에 근거하여 IEP를 수립한다. 현재 대다수의 특수학교는 IEP 수립에 있어서 학부모의 사전동의를 받아 NEIS를 활용하고 있고 학교별로 차이가 있으나 전 교과 혹은 일부 교과에 대한 IEP 수립 - 실행 - 평가하고 있다. 서울특별시 교육과정 편성·운영 지침에 따라 중도중복장애학생의 IEP 작성을 위해 창의적 체험활동 ‘자율 활동’을 활용하여 NEIS의 IEP 양식에 따라 중도중복장애학생의 현행수준을 기록하고 선정된 주요 성취기준에 따른 교육목표를 수립한다([그림 IV-2] 참조).



[그림 IV-2] 주요 성취기준에 근거한 학기별 IEP 수립 및 평가의 예



[그림 IV-3] 주요 성취기준에 근거한 월별 IEP 수립 및 평가의 예

주요 성취기준은 중도중복장애학생의 개별적인 특성에 따라 평가준거 성취기준으로 구분될 수 있으며 이는 IEP의 교육목표로 구현된다. 교사는 평가준거 성취기준의 가장 기초적(또는 핵심적) 내용(지식)이라고 할 수 있는 교육내용을 다양한 교육방법(일상적으로 반복, 촉진에 의한 수행, 직접교수, 또래교수 등)으로 중도중복장애학생들이 수행(기능)할 수 있도록 지도한다. 또한 학생의 현재 장애 정도에 따라 교육내용의 경험 및 수행에 중점을 두어 지도할 수 있다. 교육내용을 전달할 수 있는 교육방법으로서 중도중복장애학생들을 위해 개발된 다양한 교수·학습 자료를 활용할 수도 있으며 그 밖에 긍정적행동지원과 연계하여 학생의 문제행동을 사전에 예방할 수 있다. 마지막으로 중도중복장애학생을 위한 교육목표가 교과시간과 연계되어 활용될 수 있도록 교과교사와도 공유되어야 한다.

2. 성취기준에 근거한 IEP 평가

일반적으로 평가는 학기 초에 수립된 IEP에 따라 학기말에 시행된다. 학기별로 설정된 교육목표와 그에 따른 교육내용의 성취정도를 평가기준에 의하여 평가한다. 중도중복장애학생의 경우 한 학기 동안의 교육으로 교육목표를 독립적

으로 달성하는데에는 어려움이 있는 경우가 많기 때문에 관찰평가를 통해 교육 내용을 수행하는데 있어 축진의 정도(시범, 언어적, 신체적 축진)에 따른 질적인 변화를 기록하는 것이 일반적이다. 그 밖에도 학생의 진전도가 더딘 경우 일관성 있는 반응적 행동(무반응, 간헐적 관심, 변화에 대한 인식, 일관성 있는 집중, 활동에의 참여시도)의 질적·양적 변화에 따른 발달을 기록하는 방법을 적용해볼 수 있다(박경옥, 2014)([그림 IV-2], [그림 IV-3] 참조).

V. 맺음말

2015 개정 특수교육 교육과정에서 기본교육과정은 공통 및 선택중심교육과정 적용이 어려운 학생들을 위한 대안형 교육과정이다(교육부, 2016). 하지만 기본교육과정이 중도중복장애학생의 학습 특성을 충분히 고려한 교육과정인가에 대한 논의가 필요하다. 물론 특수교육 교육과정 총론에서는 특수학교에서 중도중복장애학생을 위해 교과(군)를 감축하여 운영하게 한다거나 교과 내용을 대신해 생활기능 영역을 편성·운영하도록 하는 기준은 있다. 하지만 그것만으로는 현장에서 겪는 어려움(중도중복장애학생의 개념, 선별에 따른 교육지원 등)을 해결하기에는 역부족이다. 최근에는 중도중복장애학생들이라고 해서 무조건 분리된 특수교육 환경에만 있어야 하는 것은 아니며 그렇기 때문에 통합교육 환경에 배치되어 있는 중도중복장애학생들에게 적용할 수 있는 교육과정에 대한 논의도 필요하다. 또한 한편으로는 기본 교육과정의 내용 및 수준이 중도중복장애학생들이 이수하기에 적정한가에 대한 논의도 이뤄져야 한다. 중도중복장애학생들을 위해 기존 기본 교육과정에 제시된 내용 요소는 줄이고 성취기준의 수준을 낮추거나 현행 교과별 성취기준에 중도중복장애학생을 위한 대체성취기준을 추가 제시하는 것이 하나의 대안이 될 수 있다. 그럼에도 충분치 않다면 앞서 2015 개정 특수교육 교육과정 총론에서 언급된 생활기능 영역 중심의 교육과정에 대한 좀 더 구체적인 지침이 국가수준에서 제시될 필요가 있다.

우리가 말하는 중도중복장애학생은 어떤 학생들이인가? 각자가 모두 다른 방식으로 중도중복장애학생들을 생각할 것이다. 모든 학생은 보편적인 교육적 요구를 지니고 있기 때문에 중도중복장애학생들도 생활연령에 기초한 학년별 교육내용을 이수해야하는가? 그게 아니라면 언제까지나 기초적인 신변처리 및 건강과 안전, 일상적인 의사소통 등 만을 교육받아야 하는가? 중도중복장애학생들은 선별하고 교육하는데 단 하나의 명확한 정답과 해결책은 없다. 그럼에도 우리는

그들에게 더 의미있는 무언가를 전달하고 그들이 사회에서 누군가와 함께 살아갈 수 있도록 도와야 한다. 특수교육 교육과정의 폭을 넓히고 다양한 선택지를 함께 만들어 나가는 것이 그 밑거름이 될 수 있기를 기대한다.

참고문헌

- 강은영, 박경옥 (2018). 대안평가 적격성 판단을 위한 의사결정과정 탐색 연구 - 학습자 특성 및 국가수준 교육과정을 기준으로-. *통합교육연구*, 13(1), 76-100.
- 강은영, 박경옥 (2019). 일반교육과정으로의 접근 보장 및 정당한 평가를 실현하기 위한 평가 방법 탐색. *특수교육교과교육연구*, 12(1), 63-85.
- 강은영, 박경옥, 박남수, 박은희, 이은규 (2019). 2015 개정 기본 교육과정 평가 방안 (1/2차년). 충남: 국립특수교육원.
- 강은영, 박경옥, 박남수, 박은희, 박지만, 주교영, 최연호, 황정현 (2020). 2015 개정 기본 교육과정 평가 방안연구 (2/2차년). 충남: 국립특수교육원.
- 교육부(2015). 2015 개정 특수교육 교육과정 총론. 세종: 저자.
- 교육부 (2016). 2015 개정 특수교육 교육과정 길라잡이. 세종: 저자.
- 교육부 (2017). 2015 개정 특수교육 교육과정 총론 해설서. 세종: 저자.
- 교육부 (2020). 2020 특수교육통계. 세종: 저자.
- 국립특수교육원 (2012). 중도·중복장애 학생 교육과정 편성·운영 방안 연구. 충남: 저자.
- 국립특수교육원 (2018). 중도·중복장애 학생 교육지원 방안 연구 -지원에 초점을 둔 개념적 정의를 중심으로-. 충남: 저자.
- 박경옥 (2014). 중도중복장애 학생 교육평가. 국립특수교육원 직무연수자료. 충남: 국립특수교육원.
- 서울특별시교육청(2017). 서울특별시 특수교육 교육과정 편성·운영 지침 -총론-. 서울: 저자.
- 이숙정, 김성애, 정은, 채희태, 홍은숙 (2012). 중도·중복장애인의 교육과 복지 -복합적 장애인의 교육과 복지에 대한 논의-. 서울: 학지사.
- 한경근, 김원호 (2020). 중도중복장애학생 현황 분석 및 유형별 지원방안. 충남: 국립특수교육원.
- 황인영, 김정수 (2020). 2015 개정 특수교육 기본 교육과정에 대한 지적장애 특수학교 교사의 인식. *특수교육연구*, 27(2), 179-205.
- Brown, F., McDonnell, J., Snell, M. E. (2017). *중도장애학생의 교육* (8판). [*Instruction of students with severe disabilities*, 8th ed.] (박은혜, 한경근 역.). 서울: 시그마프레스. (원저 2016 출판)

【토론 1】

주제 1, 3에 대한 토론

이 성 용

(한국교통대학교 교수)

주제 1, 3에 대한 토론

주제 1: 2015 공통 교육과정 성취기준에 대한 평가조정 및 대안평가 방안 모색

주제 3: 공통 교육과정을 이수하는 시각중복장애 학생의 교과별 성취기준에 대한 평가적용 사례

이 성 용(한국교통대학교 교수)

I. 들어가며

평가, 교육평가라는 주제는 낯선 주제다. 쉽게 생각하면 교사가 가르친 것에 대해 학생이 얼마나 습득했는지 살펴보는 것이라고 할 수 있어서 간단한 것 같지만 평가에는 교사, 학생, 교육과정이 맞물려 복잡한 관계를 맺고 있다. 즉, 교사 변인, 학생 변인, 교육과정 변인이 다양할 수 있고, 특수교육은 무엇보다 학생 변인이 매우 다양해서 파생되는 교사, 교육과정 변인도 매우 복잡하다.

또한 현재는 코로나 19 시대이고, 코로나 19가 2년째 계속되면서 학교와 교육은 새로운 표준(뉴 노멀)을 요구하고 있다. 시대적 과제도 영향을 끼치는 이러한 상황에서 평가에 대한 정답을 찾기는 더 힘들다고 말할 수 있다. 다만, 주제 발표를 통해 공통 교육과정을 적용받는 학생들에게는 다소 해답을 찾을 수 있겠다는 긍정적인 기대를 가질 수 있었다.

주제 1, 3을 접하면서 관통하는 하나의 문구가 있었다. ‘학습을 위한 평가와 학습에 대한 평가’다. 그런데 특수교육현장에서 꽤 오랜 시간을 보내고, 예비특수교사를 가르치고 있는 토론자에게는 이 문구가 이렇게 읽혔다. ‘학습(교육)하기 위한 평가와 평가하기 위한 학습(교육)’이다. 생각해보면 우리의 교육현실이 그런 것 같다. 유아교육은 좀 다르지만 초·중등학교에서는 위의 전제가 관통한다. 바람은 학습(교육)하기 위한 평가를 지향하지만 현실은 평가하기 위한 학습(교육)이 지배적이다. 이러한 염세주의적 생각이 좋지 않은 것 같지만 현실을 직시하는 것도 필요하다고 생각한다. 발제 원고를 보면서 인식 전환과 긍정적 기대를 할 수 있었다. 물론 잘 모르는 ‘평가준거 성취기준’, ‘AA-GLAS’, ‘AA-MAS’, ‘AA-AAS’ 등과 같은 용어는 생경해서 아직도 완전히 이해되지 않

지만 특수교육의 책무성과 통합교육의 질 제고를 위해 필요하다고 생각한다.

토론은 발제자들이 제시하는 의미 있는 내용을 발표로 들었다는 전제하에 발제 내용에 대한 토론자의 궁금증과 현장에서 나타날 수 있는 것 중심으로 주제 1, 3에 대해 각각 제시하고자 한다.

II. 본론

1. 2015 공통 교육과정 성취기준에 대한 평가조정 및 대안평가 방안 모색

첫째, ‘평가준거 성취기준’을 도달(달성)하지 못하는 경우 어떻게 되는 것인가?

주제1에서 가장 어려운 개념적 정의는 평가준거 성취기준이다. 말 자체가 생소한 측면이 있어서 그런 측면이 없지 않지만 과연 평가준거 성취기준을 꼭 도달해야 하는 것인가? 혹시 도달(달성)하지 못하는 경우는 어떻게 되는 것인지 궁금하였다. [그림 I-2] 평가기준 관련 용어의 변화'에서 2015 개정 교육과정부터 사용된 '교육과정 성취기준' 용어와 혼동되지 않도록 '평가준거 성취기준'이라는 용어를 사용하였고, 교수·학습뿐만 아니라 평가에서의 실질적 근거로써 학생이 학습을 통해 성취해야 할 지식, 기능, 태도의 능력이나 특성을 진술한 것으로 평가의 범위를 포함하는 개념이다. 기본 교육과정(공통+기본 교육과정 적용 포함)은 논외하고 이 관점에서 보면 반드시 도달(달성)해야 한다. 그렇다면 공통 교육과정을 적용받는 학생들에 한정하여 도달(달성)하지 못할 경우를 어떻게 지원할지 고민이 필요하다. 물론 일반교육에서도 이러한 경우 상/중/하에서 하로 평가하고 패스를 시키는데, 특수교육도 이를 따르는 것인지 궁금하였다. 또한 주제가 공통 교육과정에 한정하였지만 '[그림 I-5] 교육과정 성취기준, 평가준거 성취기준, 평가기준 개념적 이해'의 기본 교육과정 부분도 살펴보면 현장의 상황은 미도달로 한 해, 두 해 ..., 초등, 중·고등을 보내는 학생들이 많다. 이에 미도달 학생들에 대한 대안이 마련되었으면 좋겠다.

둘째, 공통 교육과정 적용 학생에 대한 교육과정과 평가 전반에 대한 내용은 누가 담당해야 하는가?

교사는 공통 교육과정을 적용해야 하는 개별 특수교육대상학생의 교육과정을 설계하고 실행하고 평가를 통한 성취 정도를 기록해야 한다. 그런데 평가와 관련하여 현장 특수교사들이 가장 어려워하는 부분 중 하나가 이 부분이라고 볼 수 있다. 이는 발제자가 제시한 부분에서도 나타나 있는데, 일반학교에 배치된 다양한 교육적 요구를 지닌 특수교육대상학생을 고려한 교육과정 운영, 수업 및 평가는 단 몇 줄의 지침만으로는 어렵다는 점이다. 특히, 통합교육 환경에서 공통 교육과정 교육 및 평가 부분은 일반교사의 권한과 책임으로 되어 있다. 학교 생활기록부를 기재할 때 권한이 일반교사에게 있으므로 접근하는 데 어려움이 있다. 대안으로 주제 3에 발제자가 제시한 것처럼 협력체계(시스템)를 갖추어야 한다. 그래도 권한과 책임이 일반교사에게 있는 상황에서 기준과 지침을 교육부 및 국립특수교육원에서 제공해야 하는데, 현장의 다양성을 반영하기도 어렵고 학교(교사) 교육과정 자율성에 상반되는 측면이 있어서 고민이 필요한 것 같다. 그래서 구체적으로 향후 개정 교육과정에서 제시해주어야 한다는 발제자의 의견에 동의를 하면서도 쉽지 않은 작업이겠다는 생각을 하였다.

질문으로 돌아가면 과연 누가 담당해야 할까? 통합교육 현장에서는 “특수교육대상학생은 특수교사가 주도적으로 해야 하는 것 아니냐?”라고 일이 주어질 것 같은데, 공통 교육과정 운영과 평가는 일반교사의 권한과 책임이 되어 있는 이러한 상황에서 개정 교육과정에 이러한 부분에 대한 지침 정도는 적어두는 것도 하나의 대안이겠다. ‘통합교육 현장에서 공통 교육과정을 적용하는 특수교육대상학생은 특수교사와 협의하여 평가해야 한다.’ 그런데 이렇게 적고 나니 많은 특수교사의 원성이 들리고, 또 평가는 학습(교육)하기 위한 평가가 아니라 평가하기 위한 학습(교육) 즉, 부담스러운 일로 다가온다.

셋째, 특수교육대상학생에게는 비장애학생과 다른 성취평가제를 해야 하는가?

최근 대학 입시와 관련하여 진로선택 과목에서 성취평가제를 도입하였고, 정책적으로 추진하는 고교학점제를 살펴보면 성취평가제는 이제 상대평가의 부정적인 측면을 상쇄하는 좋은 대안으로 생각하고 있다. 그런데 특수교육에서는 어떻게 적용을 할지 연구가 필요하다. ‘[그림 II-1] 성취평가의 개념적 의미’에서 성취기준에 도달한 정도를 판단하게 되는데, 앞서 서술하였듯 성취하지 못한다면 어떻게 평가할 것인지 고민이 필요하다. 그러면 성취하지 못한 특수교육대상학생은 D, E로 평가할 것인가? E는 대학에서 말하는 이수하지 못함(F)을 의미한다. 정확하게 말하면 재이수를 해야 한다. 고교학점제로 바뀐다는 전제하에 통

합교육 현장에 있는 특수교육대상학생 중 진로선택을 위해 혹은 좋아하는 과목에 참여하기 위해 통합학급 수업을 듣는 학생들에게 불이익이 발생하게 된다. 그렇게는 되지 않을 것이라 생각하는데 더 비약을 하면 학교 졸업과 관련해서 문제가 되는 상황이 발생할 수 있다. 혹은 이러한 성취평가제로 인해 통합교육에서 과목의 선택권이 제한될 수도 있다. 그래서 이 부분에 대한 고민이 필요하다. 지금 평가에 대해 앞선 생각을 갖고 있고, 연구도 많이 한 발제자가 이 고민에 대한 해답을 제시해주길 바란다. 최고의 성과를 단기간에 달성하기를 기대하기보다 계속된 시도와 실천을 통해 지속적으로 정당한 평가 실천을 위한 방안을 구조화해간다는 발제자의 통찰에 깊이 공감하는 바이다.

2. 공통 교육과정을 이수하는 시각중복장애 학생의 교과별 성취기준에 대한 평가적용 사례

첫째, 교사 간 비판적 협력체계는 각자 담당하는 부분에만 충실히 해야 하는가?

현장에서 쉽게 볼 수 없는 시각중복장애 학생의 교과별 성취기준에 대한 평가 적용 사례를 볼 수 있다는 점에서 큰 의의가 있다고 생각하면서 추후 다른 사례도 지속적으로 제시되길 바란다. [그림 II-3] 연구 참여 교사 간의 비판적 협력 체계 유지를 위한 노력'에서 담임교사, 특수교사, 교과교사(과학)의 역할을 보면서 점선을 이해하는 데 어려움이 있었다. 실선이 직접 실행하는 부분이라고 전제하면 점선은 간접 및 협력적 차원의 부분이라고 생각이 드는데, 그렇다면 다른 부분도 점선으로 추가하여 보완하는 것이 좋겠다는 생각을 해보았다. 물론 이후 협의 체계를 진행하는 과정을 보면 상호 연계될 것 같아서 크게 문제는 없을 것 같아서 점선이 중요하지 않다면 삭제해도 무방할 것이다. 이는 발제자가 개념을 어떻게 잡았는지에 대한 설명을 듣지 않는 상태에서 독자로서 토론자가 느끼는 부분이니 참고하기 바란다. 중요한 것은 각자 담당하는 부분에 충실히 한다는 전제하에 연구결과도 기술했는데, 협력체계를 구축하고 운영하면서 보완할 점과 개선해야 할 점은 없었는지 궁금하였다. 물론 협력체계에 시각장애 전문가가 있어야 하는 등 인력풀에 대한 요구가 있었는데, 앞서 주제1 토론에서도 기술하였듯 교육 운영, 수업 및 평가의 권한과 책임 부분이나 NEIS 학생생활기록부 기입 시 문제점 등이 없었는지 궁금하였다.

둘째, 교사로서 교수 활동에 대한 성과는 다소 태도에 치중에 초점을 맞춘 것은 아닌가?

코로나19 시대에 학교의 모습을 자세히 볼 수 있어서 본 연구의 가치가 더 높은 것 같다. 앞서 주제1에서 ‘평가준거 성취기준’은 지식, 기능, 태도가 포함된다고 이해하였다. 본 연구에서 성취를 살펴보면 시각중복장애 학생이라는 특성도 있겠지만 태도가 대부분을 차지하는 것 같다. 이러한 장면이 현장을 잘 반영한다고 생각하면서도 ‘분명 지식적인 부분, 기능적인 부분도 학습(교육)하였을 텐데...’라는 합리적 의구심을 가져 보았다. 아마 짧은 기간 연구를 정리하면서 나타난 것이라 생각하면서 추후 가능하다면 지식, 기능 부분도 보완하길 바란다. 그렇게 하면 아마도 더 가치 있는 연구가 될 것이라 사료된다.

III. 나오며

토론자의 평가에 대한 무지를 바탕으로 토론을 했다. 다소 부끄러웠고, 한편으론 발제자들의 통찰과 연구에 대해 배움을 얻을 수 있어서 고맙다. 새롭게 교육과정을 개정한다고 하는 소식이 들리는 요즘, 평가와 교육평가에 대해 생각해 볼 수 있었다는 점에서 발제자들의 발표는 매우 의미 있다. 이번 토론에서 관통하는 문구인 ‘학습을 위한 평가와 학습에 대한 평가’를 보면서 2가지 모두 중요하게 고려해야 함을 느낄 수 있었다. 통합교육 현장에서 특수교육대상학생에 대한 정당한 평가가 이루어졌으면 좋겠다는 바람이 있고, 두 발제자의 지속적인 향후 연구에서 해답이 제시되길 기대한다.

【토론 1】

주제 2, 4에 대한 토론

김 라 경

(가톨릭대학교 교수)

주제 2, 4에 대한 토론

주제 2: 2015 개정 특수교육 기본 교육과정 성취기준에 대한 평가준거 성취기준 적용 모색

주제 4: 기본 교육과정을 이수하는 특수교육대상 학생의 교과별 성취기준에 대한 평가적용 사례

김 라 경(가톨릭대학교 교수)

『2015 개정 특수교육 기본 교육과정 성취기준에 대한 평가준거
적용모색』

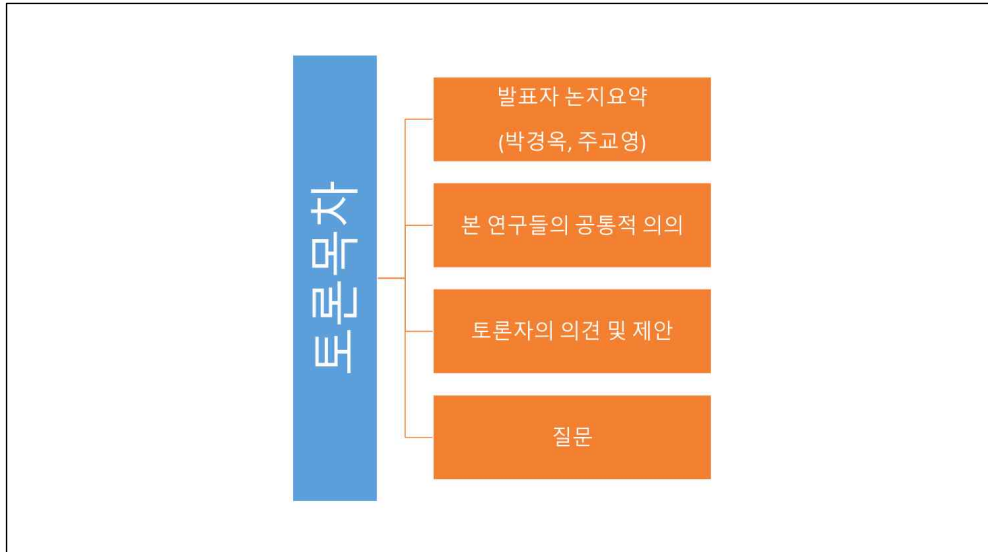
『기본 교육과정을 이수하는 특수교육대상 학생의 교과별
성취기준에 대한 평가적용 사례』에 대한 토론



가톨릭대학교 특수교육과 김라경



가톨릭대학교
THE CATHOLIC UNIVERSITY OF KOREA



발표자 논지 요약 『2015 개정 특수교육 기본 교육과정 성취기준에 대한 평가준거 적용모색』

1. 기본 교육과정 성취기준과 평가준거 성취기준에 대한 이해

- 현재 2015 개정 교육과정= 성취기준 중심 교육과정(standard-based curriculum)
- 2015 개정 교육과정에서는 성취기준에 대한 임의 해석을 제한하며, 성취기준에 대한 확장적 해석을 평가준거 성취기준이라는 개념을 도입하여 설명하였으며, 교육과정 성취기준, 평가준거 성취기준, 평가기준의 용어 개념을 명시적으로 제시함(한국교육과정평가원, 2016).
 - 기본교육과정 교과별 성취기준을 개별학생의 교육적 요구에 충족하기 위해 개발된 평가준거 성취기준 및 평가기준 등에 대한 특수교육적 개념 및 정의가 합의되지 못한 채 제시됨을 비판

발표자 논지 요약

• 2. 현재 '백워드 설계' 방식(강현석 외 공역, 2008)에 근거하고 기본 교육과정 평가 체제 개선의 필요성

- 일반학교의 경우 대전제는 집단 내 이질성보다는 동질성이 높은 집단으로 간주되어 같은 목표를 향해 가는 집단
- 기본 교육과정을 이수하는 학생은 개별적 특성의 스펙트럼이 넓고 교육적 지원의 수준이나 요구가 서로 상이

발표자 논지 요약

3. 개별학생의 수행반응에 대한 양성을 고려한 접근 시도를 제안함

- 학생의 교육적 요구에 맞는 목표를 설정하고 이를 학생이 성취했는지 판단하기 위한 근거와 다양한 개별성을 반영할 수 있는 평가기준이 필요함을 지적함
 - 학생의 의사소통 행동의 다양성 반영
 - 중도중복장애학생의 반응성을 중심으로 한 평가 방안을 제안함
- 교육의 본질적인 측면에서 기본 교육과정의 평가체계가 어떤 방향성과 목적을 가지고 실시되어야 하는지에 대한 논의가 필요함

발표자 논지 요약 『특수학교에 재학 중인 중도중복장애학생을 위한 성취기준 적합화 및 적용과정탐색』

- 2015 개정 특수교육 교육과정에서 기본교육과정은 공통 및 선택 중심교육과정 적용이 어려운 학생들을 위한 대안형 교육과정임 (교육부, 2016).
 - 하지만 기본교육과정이 중도중복장애학생의 학습 특성을 충분히 고려한 교육과정인가에 대한 논의가 필요함
- 연구목적
 - 기본 교육과정을 이수하는 특수교육대상학생을 위한 평가유형을 일반교육과정을 기반으로 구분한 대안평가 유형에 준하여 구분 제안
 - 기본 교육과정에 제시된 성취기준에 기초한 대안평가를 하기에 어려운 중도중복장애학생을 위한 생활기능 영역 중심의 평가방안을 모색

발표자 논지 요약

- 현재 중도지적장애, 중도중복장애학생들에게 합리적인 평가의 방안은 제시하지 못한 채 학급 담임교사나 교과담당 교사에게 일임되고 있음
- 객관적이고 합리적으로 평가체계를 바탕으로 개별학생의 교육적 요구에 부합하는 국가수준 교육과정을 이수할 수 있도록 선정 기준이 마련
 - 기본 교육과정을 이수하는 학생의 교육적 배치환경을 고려한 평가체계가 마련
- 현재 기본 교육과정 성취기준이 중도 지적장애학생에게 적정한지에 대한 교육내용의 적정성, 학습 양에 대한 적정성이 조사가 될 필요가 있음

본 연구들의 의의

- 2015 개정 특수교육 교육과정 총론에서는 평가목적은 학생의 교육목표 도달 정도 확인 및 교수·학습 질 개선에 두고 있음
- 성취기준에 근거하여 지도한 내용과 기능을 평가하도록 함
- 일반교육 환경에서 통합교육을 받고 있는 대다수의 특수교육대상자에게 정당한 평가 실현 방안을 제안
- 대안평가 적격성 판단을 위한 의사결정과정 탐색 연구를 통해 특수교육대상학생이 적용받는 교육과정에 따라 수업과 학습한 것에 대한 정당한 평가가 이루어질 수 있도록 대안평가 유형을 제시함

본 연구들의 의의

- 강은영과 박경옥(2018, 2019)이 제안한 국가수준 교육과정 기준으로 한 평가유형에 대한 의사결정 모형과 학생에 대한 학습특성 평가도 활용해
- 보다 객관적이고 합리적으로 평가체계를 바탕으로
- 개별학생의 교육적 요구에 부합하는 국가수준 교육과정을 이수할 수 있도록 선정 기준이 마련될 필요가 있음을 지적함

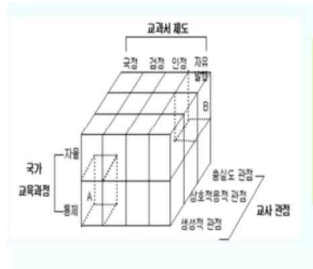
토론자의 의견 및 제안: 성취기준이 교육에 미치는 영향

- 교사의 수업에 직접적인 영향을 미치는 성취기준과 관련이 있음
- 우리나라는 성취기준 진술에 있어 타 나라 경우에 따라서는 일반에 비해 성취기준 개수도 많고, 더 구체적인 수준에서 진술하고 있음
 - 어떤 교과는 2-3개의 기준이 들어가 있는 복문 형태로 성취기준을 진술하여 개수는 줄였으나 내용은 그대로인 성취기준을 제시함
- 이에 성취기준 진술 수준을 영역으로 함으로써 성취기준을 더 일반화된 수준으로 끌어올리고, 교과마다 다른 성취기준 진술 수준을 조정할 필요가 있음.

통합교육장면에서 성취기준 적합화에 대한 논의

- 통합교육 장면에서 특수교육대상학생들이 개별화된 맞춤형의 교육과정 편성·운영에 따라 각 교과별 담당 교사의 책무성을 강화하여 통합학급에서는 보편적 학습 설계(UDL)를 반영한 질 높은 교육을 받을 수 있음
- 특수학급에서도 미리 설계된 교육과정을 바탕으로 학급 교육과정 운영을 도모
- 특수교육 교육과정에 대한 일반교사 그리고 예비교사들에 대한 철저한 준비가 필요함

2020 국가 교육과정 개혁 방향



- 국가교육과정: 중앙집권 → 분권화
- 교과서 제도: 검정 → 자유발행제
- 교과관점: 통제 → 자율화
- *지역실정에 맞는 학생에 성장과 발달을 돕는 교육과정 모색
- 교사의 교육과정 자율성 확대방안

출처:성열관(2021), 2022 개정교육과정 어떻게 바꿀 것인가? 경희대학교, 2022 개정 교육과정 관련 연속 토론회 3차

국가 교육과정 개혁 방향과 성취기준에 대한 제안

- 변화에 유연하게 대응할 수 있도록 하는 교육과정 지침이 마련되어야 한다.
- 이번 2022 개정 교육과정은 개별학생들의 교육적 욕구와 교사가 당면한 교육현장의 구체적인 문제를 해결할 수 있어야 한다.
- 장애학생의 개별 학습목적과 학생들의 성장을 지원하는 방향으로 성취기준이 제시되고 평가방식이 개선되어야 한다

국가 교육과정 개혁 방향과 성취기준에 대한 제안: 핀란드 교육과정을 중심으로

- 핀란드 교육과정 문서에서 빈번하게 반복적으로 등장하는 단어가 '지원'.
 - 핀란드에서 모든 교육활동의 최종 목적은 '학생의 복지', 즉 학생의 활동을 지원하는데 있음(주정훈, 2021)
 - 교사의 수업은 학생의 학습을 지원하기 위한 것이며, 이를 위해 지역교육과정은 교사의 수업 개발 활동을 지원해야 하며, 국가교육과정은 지역교육과정 개발을 지원하는데 초점이 맞춰져야 함.
- 주정훈 (2021) 핀란드사례를 중심으로 본 교육과정 문서체계와 내용의 개선방향. 2022 개정교육과정, 교육과정 문서 어떻게 바꿀것인가?



질문

학교 현장에서는 구체적인 지침 없는 생활기능 영역 중심의 교육과정 편성·운영이 현실적으로 어려움이 많다고 주장하고 있다. 이는 학생들의 서로 다른 장애유형과 정도를 반영하고, 중도중복장애학생을 위해 기본 교육과정의 교과보다는 기능적 교육과정으로의 전환이 필요하다는 대다수 특수교사의 인식과는 다른 현실을 보여주고 있는 것이다

- 2020 개정 교육과정에서 중도중복 장애학생을 위한 교육과정 편성, 운영, 생활기능 중심의 교육과정 등에 대한 발표자들의 제안/ 입장을 말씀부탁드립니다.



【연구윤리교육】

연구윤리규정의 이해

김 형 일

(나사렛대학교 교수)

연구윤리규정의 이해

김 형 일(나사렛대학교 교수)

제 1 조(목적)

본 논문 윤리규정(이하 '규정'이라고 한다)은 연구 활동과 관련하여 논문이나 기고문을 게재 신청하는 학술 연구자(이하 '연구자'라고 한다)가 준수하여야 하는 연구윤리기준을 정하고 연구윤리를 확립하는 것을 목적으로 한다.

제 2 조(적용범위)

본 규정은 학회에서 출간되는 학회지와 기타 모든 출판물에 적용한다.

제 3 조(제정 및 심의)

본 규정은 학회 이사회에서 제정 및 수정을 하고, 편집위원회에서 투고된 연구윤리 규정에 따라 심의 및 심사하고 검증한다. 연구윤리와 관련해 제보된 사항에 대해서는 별도의 연구윤리 심의위원회를 구성하여 심의한다.

제 4 조(연구 부정행위)

본 규정은 다음 각 항과 같이 연구부정행위를 규정하고, 부정행위가 있는 논문은 게재하지 않는 것을 원칙으로 하고, 게재 후 관련 문제가 발견되었을 경우 삭제한다.

1. '위조'란 존재하지 않는 자료나 연구결과 등을 허위로 만들어 논문을 작성하는 행위를 말한다.
2. '변조'란 연구 자료·장비·과정 등을 인위적으로 조작, 변경, 삭제하여 연구의 내용이나 결과를 왜곡하는 행위를 말한다.
3. '표절'이란 타인의 아이디어, 연구내용, 연구결과 등을 원저자의 승인이나 인용 없이 도용하는 행위를 말한다.
4. '부당한 논문저자 표시'란 연구에서 실제 기여와 공헌을 한 사람에게 정당한 이유 없이 논문저자 자격을 부여하지 않거나, 이와 반대로 기여와 공헌이 없는 사람에게 논문저자 자격을 부여하는 것을 말한다.
5. '부정행위 조사 방해'란 본인 또는 타인의 부정행위 의혹에 대한 조사를 고

의로 방해하거나 제보자에게 위해를 가하는 행위를 말한다.

6. ‘기타 부정행위’란 학술분야에서 통상적으로 용인되는 연구관련 규범을 심각하게 벗어난 행위를 말한다.

제 5 조(연구대상자의 보호)

1. 연구대상자의 인격, 사생활을 침해 받지 않을 개인의 권리와 자기결정권을 존중한다.
2. 연구대상자에게는 연구의 목적과 관련하여 연구 중이나 연구 이후에 발생할 수 있는 정신적, 신체적 및 기타 측면에서 잠재적 위험에 관하여 충분한 설명을 제공하여야 하며, 연구물에는 이에 관련한 동의를 얻은 사실을 명기하는 것을 원칙으로 한다.
3. 연구대상자가 스스로 동의여부에 관한 의사결정이 어려운 경우, 연구대상자의 보호자로부터 동의를 받은 사실에 대해 명기하는 것을 원칙으로 한다.
4. 자료수집을 위하여 연구대상자의 음성이나 영상이 필요한 경우에는 기록하기 전에 연구대상자로부터 동의를 받아야 하는 것을 원칙으로 한다.

제 6 조(연구대상자에 대한 사후보고)

1. 연구대상자들에게 연구의 본질, 결과 및 결론에 대한 정보를 제공하는 것이 과학적 가치와 인간적 가치를 손상시키지 않는 한, 연구대상자들이 이에 대한 정보를 얻을 수 있는 기회를 제공한다.
2. 연구절차가 참여자들에게 피해를 입혔다는 것을 알게 되면, 그 피해를 최소화하기 위한 조치를 한다.

제 7 조(출판 업적)

1. 저자는 실제로 수행하거나 공헌한 연구에 대해서만 저자로서 업적을 인정받으며 그 내용에 책임을 진다.
2. 논문이나 기타 출판의 저자(역자 포함)의 순서는 상대적 지위에 관계없이 연구에 기여한 정도에 따라 공정하게 정해져야 한다. 단순히 특정 직책에 있다고 해서 공동저자, 제1저자, 또는 교신저자로서의 업적을 인정받을 수 없다. 반면, 연구나 저술(번역 포함)에 충분히 기여했음에도 공동저자(역자 포함)나 공동연구자로 인정되지 않는 행위 또한 정당화될 수 없다. 연구나 저술(역자 포함)에 대한 기여도가 낮을 경우 저자로 포함하기보다는 각주, 서문, 사의 등에서 고마움을 표시한다.
3. 여러 사람이 공동으로 저작에 참여한 경우에 공동 저자 전체의 동의를 받

지 않고 자신의 독자적인 성과물인 것처럼 논문으로 투고하거나 출판하는 것은 용인될 수 없다.

제 8 조(중복게재 금지)

저자는 국내외를 막론하고 이전에 출판된 자신의 연구물(게재 예정이거나 심사 중인 연구물 포함)을 새로운 연구물인 것처럼 출판하거나 투고해서는 아니 되며, 동일한 연구물을 유사 학회 등에 중복하여 투고해서도 아니 된다. 투고 이전에 출판된 연구물의 일부를 사용하여 출판하고자 할 경우에는 출판하고자 하는 학회지의 편집자에게 이전 출판에 대한 정보를 제공하고 중복 게재나 이중 출판에 해당되는지 여부를 확인하여야 한다. 단, 학술대회 발표 논문은 이 규정에 적용되지 않는다.

제 9 조(인용 및 참고 표시)

1. 저자가 공개된 학술 자료를 인용할 경우에는 정확하게 기술하도록 노력해야 하고, 상식에 속하는 자료가 아닌 한 반드시 그 출처를 명확히 밝혀야 한다. 논문이나 연구계획서의 평가 시 또는 개인적인 접촉을 통해서 얻은 자료의 경우에는 그 정보를 제공한 연구자의 동의를 받은 이후라야 인용할 수 있다.
2. 저자가 다른 사람의 글을 인용하거나 다른 사람의 생각을 차용(참고)할 경우에는 반드시 각주를 통해 인용 및 참고 여부를 밝혀야 하며, 이러한 표기를 통해 어디까지가 선행연구의 결과이고, 어디서부터 본인의 독창적인 생각이나 주장이나 해석인지를 독자가 알 수 있도록 해야 한다.
3. 출처를 밝혔다고 하더라도 인용한 분량이 상식적으로 받아들일 수 있는 인용의 범위를 넘는 경우(예, 몇 쪽)에 걸친 인용에는 반드시 저자의 허락을 받아야 하며, 그러하지 아니한 경우에는 표절은 아닐지라도 저자의 권리를 침해한 것이므로 용인될 수 없다.

제 10 조(동의서)

논문게재가 확정된 연구자는 해당 호 출판 이전까지 본 학회의 연구윤리관련 「윤리준수동의서」에 서명 날인하여 제출하여야 한다.

제 11 조(편집위원이 지켜야 할 연구윤리규정)

1. 편집위원은 투고된 논문의 게재 모든 책임을 지며, 저자의 인격과 학자로서의 독립성을 존중해야 한다.
2. 편집위원은 학회지 게재를 위해 투고된 논문을 저자의 성별, 나이, 소속 기관은 물론이고 어떤 선입견이나 사적인 친분과 무관하게 논문의 수준과 투

고 규정에 근거하여 공평하게 취급하여야 한다.

3. 편집위원은 투고된 논문의 평가를 해당 분야의 전문적 지식과 공정한 판단 능력을 지닌 심사위원에게 의뢰해야 한다. 심사 의뢰 시에는 저자와 친분이 있거나 적대적인 심사위원을 피함으로써 객관적인 평가가 이루어질 수 있도록 노력한다. 단, 같은 논문에 대한 평가가 심사위원 간에 현저하게 차이가 날 경우에는 해당 분야 제3의 전문가에게 자문을 받을 수 있다.
4. 편집위원은 투고된 논문의 게재가 결정될 때까지는 심사자 이외의 사람에게 저자에 대한 사항이나 논문의 내용을 공개하면 안된다.

제 12 조(논문심사자의 의무)

1. 논문심사자는 학회지의 편집위원이 의뢰하는 논문을 심사규정이 정한 기간 내에 성실하게 평가하고 평가 결과를 편집위원에게 통보해 주어야 한다. 만약 자신이 논문의 내용을 평가하기에 책임자가 아니라고 판단될 경우에는 편집위원에게 그 사실을 통보하여야 한다.
2. 논문심사자는 심사의뢰 받은 논문을 개인적인 학술적 신념이나 저자와의 사적인 친분 관계를 떠나 객관적 기준에 의해 공정하게 평가하여야 한다. 충분한 근거를 명시하지 않은 채 논문을 탈락시키거나, 심사자 본인의 관점이나 해석과 상충된다는 이유로 논문을 탈락시켜서는 안 되며, 심사 대상 논문을 제대로 읽지 않은 채 평가해서도 안 된다.
3. 논문심사자는 심사의뢰를 받은 논문에서 제4조의 연구 부정행위에 해당되는 사항을 발견 시 편집위원에게 이를 알려야 한다.
4. 논문심사자는 심사내용을 공개해서는 안된다.

제 13 조(연구윤리규정 위반 보고)

편집위원 및 논문심사자는 ‘연구윤리규정’을 위반한 것을 인지할 경우 그 투고자로 하여금 ‘연구윤리규정’을 환기시킴으로써 문제를 바로잡도록 노력해야 한다. 그러나 문제가 바로잡히지 않거나 명백한 ‘연구윤리규정’ 위반 사례가 드러날 경우에는 연구윤리 심의위원회에 보고할 수 있다. ‘연구윤리규정’ 위반을 보고한 자의 신원을 공개해서는 안된다.

제 14 조(연구윤리 심의위원회 구성 원칙)

1. 본 연구 윤리 규정에 위반된 사례로 의심되는 경우, 본 학회의 편집위원회 외에 연구윤리 심의위원회(이하 ‘심의위원회’라 한다)를 구성하여 위반 사례 여부와 그 결과 처리에 대한 상세 심의를 할 수 있다.

2. 심의위원회는 5인 이상의 위원으로 구성함을 원칙으로 한다.
3. 심의위원회에는 해당 연구 분야의 전문가 및 해당 연구기관 소속이 아닌 외부인으로 다음 기준에 따라 포함되어야 한다.
 - 1) 해당 연구 분야의 전문가 50% 이상
 - 2) 해당 연구기관 소속이 아닌 외부인 20% 이상
4. 심의위원회는 본 조사 착수 이전에 제보자에게 제1항의 규정에 의한 조사위원 명단을 알려야 하며, 제보자가 조사위원 기피에 관한 정당한 이의를 제기할 경우 이를 수용하여야 한다.

제 15 조(심의위원회의 권한)

1. 심의위원회는 조사과정에서 제보자·피조사자·증인 및 참고인에 대하여 진술을 위한 출석을 요구할 수 있으며 이 경우 피조사자는 반드시 응하여야 한다.
2. 심의위원회는 피조사자에게 자료의 제출을 요구할 수 있으며, 증거자료의 보전을 위하여 부정행위 관련자에 대한 출입 제한, 해당 연구 자료의 압수·보관 등을 할 수 있다.
3. 심의위원회는 편집위원장에게 사실로 판정된 부정행위 관련자에 대하여 적절한 제재조치를 건의할 수 있다.

제 16 조(제보자의 권리 보호)

1. 제보자는 부정행위를 인지한 사실 또는 관련 증거를 알린 자를 말한다.
2. 제보자는 구술·서면·전화·전자우편 등 가능한 모든 방법으로 제보할 수 있으며 실명으로 제보함을 원칙으로 한다. 단, 익명의 제보라 하더라도 서면 또는 전자우편으로 연구과제명 또는 논문명, 구체적인 부정행위의 내용과 증거를 포함하여 제보한 경우 이를 실명 제보에 준하여 처리하여야 한다.
3. 제보자가 부정행위 신고를 이유로 징계 등 신분상 불이익, 근무조건상의 차별, 부당한 압력 또는 위해 등을 받지 않도록 보호해야 할 의무를 지니며 이에 필요한 시책을 마련하여야 한다.
4. 제보자의 신원에 관한 사항은 정보공개 대상이 되지 않으며, 제보자가 신고를 이유로 제3항의 불이익을 받거나 자신의 의지에 반하여 신원이 노출될 경우 제보자의 소속기관과 함께 이에 대한 책임을 지는다.
5. 제보자는 부정행위의 신고 이후에 진행되는 조사 절차 및 일정 등에 대하여 알고자 할 경우에는 알려줄 것을 요구할 수 있으며 이에 성실히 응하여야 한다.
6. 제보 내용이 허위인 줄 알았거나 알 수 있었음에도 불구하고 이를 신고한

제보자는 보호 대상에 포함되지 않는다.

제 17 조(피조사자의 권리 보호)

1. 피조사자는 제보 또는 학회의 인지에 의하여 부정행위의 조사 대상이 된 자 또는 조사 수행 과정에서 부정행위에 가담한 것으로 추정되어 조사의 대상이 된 자를 말하며, 조사과정에서의 참고인이나 증인은 이에 포함되지 않는다.
2. 심의위원회는 검증과정에서 피조사자의 명예나 권리가 부당하게 침해되지 않도록 주의하여야 한다.
3. 부정행위에 대한 의혹은 판정 결과가 확정되기 전까지 외부에 공개되어서는 안된다.
4. 피조사자는 부정행위 조사·처리절차 및 처리일정 등에 대해 알려줄 것을 요구할 수 있다.
5. 피조사자에게는 충분한 소명의 기회가 주어져야 한다.

제 18 조(진실성 검증 책임주체)

부정행위의 발생을 인지하거나 제보가 있을 경우 이에 대한 검증 책임은 연구윤리 심의위원회에서 처리한다.

제 19 조(진실성 검증 시효)

1. 제보의 접수일로부터 만 5년 이전의 부정행위에 대해서는 이를 접수하였다 라도 처리하지 않음을 원칙으로 한다.
2. 5년 이전의 부정행위라 하더라도 피조사자가 그 결과를 직접 재인용하여 5년 이내에 사용하였을 경우와 공공의 복지 또는 안전에 위험이 발생하거나 발생할 우려가 있는 경우에는 이를 처리하여야 한다.

제 20 조(진실성 검증 원칙)

1. 부정행위의 사실 여부를 입증할 책임은 연구윤리 심의위원회에 있다. 단, 피조사자가 심의위원회에서 요구하는 자료를 고의로 훼손하였거나 제출을 거부하는 경우에 요구 자료에 포함되어 있다고 인정되는 내용의 진실성을 입증할 책임은 피조사자에게 있다.
2. 심의위원회는 제보자와 피조사자에게 의견진술, 이의제기 및 변론의 권리와 기회를 동등하게 보장하여야 하며 관련 절차를 사전에 알려주어야 한다.
3. 편집위원장은 심의위원회가 부당한 압력이나 간섭을 받지 않고 독립성과 공정성을 유지 할 수 있도록 노력하여야 한다.

제 21 조(진실성 검증 절차)

1. 부정행위에 대한 검증 절차는 예비조사, 본조사, 판정의 단계로 진행하여야 한다.
2. 제1항의 검증 절차 외에도 추가로 필요하다고 판단한 절차를 포함시켜 조사를 진행할 수 있다.

제 22 조(예비조사)

1. 예비조사는 부정행위의 의혹에 대하여 조사할 필요가 있는지 여부를 결정하기 위한 절차를 말하며, 신고 접수일로부터 30일 이내에 착수하여야 한다.
2. 예비조사 결과 피조사자가 부정행위 사실을 모두 인정한 경우에는 본조사 절차를 거치지 않고 바로 판정을 내릴 수 있으며, 증거기반에 대한 중대한 훼손 가능성이 있다고 판단되는 경우에는 심의위원회 구성 이전에도 편집위원의 장에 의한 승인을 얻어 증거자료 보전을 위한 조치를 취할 수 있다.
3. 예비조사에서 본조사를 실시하지 않은 것으로 결정할 경우 이에 대한 구체적인 경위를 결정일로부터 10일 이내에 제보자에게 문자로써 통보한다. 단, 익명제보의 경우에는 그러하지 않는다.
4. 제보자는 예비조사 결과에 대해 불복하는 경우 통보를 받은 날로부터 30일 이내에 이의를 제기할 수 있다.

제 23 조(본조사)

1. 본조사는 부정행위의 사실 여부를 입증하기 위한 절차를 말하며, 제 13조의 규정에 따라 심의위원회를 구성하여 진행하여야 한다.
2. 심의위원회는 제10조 제2항의 규정에 따라 제보자와 피조사자에게 의견진술의 기회를 주어야 하며, 본조사 결과를 확정하기 이전에 이의제기 및 변론의 기회를 주어야 한다. 당사자가 이에 응하지 않을 경우에는 이의가 없는 것으로 간주한다.
3. 제보자와 피조사자의 이의제기 또는 변론 내용과 그에 대한 처리결과는 조사결과 보고서에 포함되어야 한다.

제 24 조(판정)

1. 판정은 본조사 결과를 확정하고 이를 제보자와 피조사자에게 문서로써 통보하는 절차를 말한다.
2. 예비조사 착수 이후 판정에 이르기까지의 모든 조사 일정은 6개월 이내에 종료되어야 한다. 단, 이 기간 내에 조사가 이루어지기 어렵다고 판단될 경

우에는 편집위원회에 그 사유를 통보하고 조사 기간을 연장할 수 있다.

3. 제보자 또는 피조사자가 판정에 불복할 경우에는 통보를 받은 날로부터 3일 이내에 이의 신청을 할 수 있다.

제 25 조(조사의 기록과 정보의 공개)

1. 심의위원회는 조사 과정의 모든 기록을 음성, 영상 또는 문서의 형태로 반드시 5년 이상 보관하여야 한다.
2. 조사결과 보고서 및 조사위원 명단은 판정이 끝난 이후에 공개할 수 있다.
3. 조사위원·증인·참고인·자문에 참여한 자의 명단 등에 대해서는 당사자에게 불이익을 줄 가능성이 있을 경우 공개하지 않는다.

제 26 조(조사결과의 보고)

1. 심의위원회는 예비조사 및 본조사의 결과와 내용을 예비조사의 종료 및 판정 후 각 10일 이내에 편집위원회에 보고하여야 한다.
2. 예비조사와 본조사의 결과보고서에는 다음 각 호의 사항이 반드시 포함되어야 한다.
 - 1) 제보의 내용
 - 2) 조사의 대상이 된 부정행위
 - 3) 심의위원회의 조사위원 명단(본조사의 경우에 한한다.)
 - 4) 본조사 실시 여부 및 판단의 근거(예비조사의 경우에 한다.)
 - 5) 해당 연구에서 피조사자의 역할과 부정행위의 사실 여부(본조사의 경우에 한한다.)
 - 6) 관련 증거 및 증인(본조사의 경우에 한한다.)
 - 7) 제보자와 피조사자의 이의제기 또는 변론 내용과 그에 대한 처리결과(본조사의 경우에 한한다.)
3. 심의위원회는 조사 과정에서 다음 각 호의 사항이 발생한 경우 즉시 편집위원장에게 보고 하여야 하며, 이를 보고받은 편집위원장은 즉시 관계기관에 보고 또 수사기간에 고발 등의 조치를 취하여야 한다.
 - 1) 법령 또는 해당 규칙에 대한 중대한 위반사항이 발생한 경우
 - 2) 공공의 복지 또는 안전에 중대한 위험이 발생하거나 발생할 우려가 명백한 경우
- 3) 그 밖의 공권력에 의한 조치가 필요한 경우

제 27 조(조사결과 보고에 대한 후속조치)

1. 편집위원장은 제21조 제1항의 규정에 의하여 보고받은 조사내용·결과의 합리성과 타당성에 문제가 있다고 판단되는 경우 심의위원회에게 추가적인 조사의 실시 또는 재조사를 실시할 수 있다.
2. 편집위원장은 심의위원회의 판정결과에 근거하여 해당 연구자에 대한 회원자격 박탈, 학회 활동 참여 제한 등 후속 조치를 취하고 이를 피조사자에게 통보하여야 한다.

제 28 조(재심청구)

1. 연구윤리 심의위원회가 조사의 절차를 위반한 경우나, 위원회가 객관적인 자료에 근거하지 않고 임의로 결정한 경우에 재심을 청구할 수 있다.
2. 위의 항에 해당되는 피조사자는 연구윤리 심의위원회의 결정을 통지받은 후 15일 내에 위원회에 서면으로 재심을 청구할 수 있다.
3. 재심을 청구한 날부터 재심이 종료될 때까지 연구윤리 심의위원회의 결정은 자동적으로 유예된다.
4. 연구윤리 심의위원회는 기존의 심사에서 사용된 모든 자료들과 필요하면 추가정보를 요청하여 검토하여 15일 내에 재적위원 2/3 이상의 참석과 출석위원 2/3 이상의 찬성으로 최종 결정한다.

제 29 조(징계의 절차 및 내용)

연구윤리 심의위원회의 징계 건의가 있을 경우, 회장은 이사회를 소집하여 징계 여부 및 징계 내용을 최종적으로 결정한다. 연구윤리규정을 위반했다고 판정된 회원에 대해서는 경고, 투고 제한, 회원자격 정지 내지 박탈 등의 징계를 할 수 있고, 이 조치를 소속기관을 포함한 대외에 공표할 수 있다.

제 30 조(연구윤리규정의 수정)

‘연구윤리규정’의 수정 절차는 학회의 논문 발간 규정 개정 절차에 준한다. ‘연구윤리규정’이 수정될 경우, 기존의 규정을 준수하기로 서약한 투고자들은 추가적인 서약 없이 새로운 규정을 준수하기로 서약한 것으로 간주한다.

제 31 조(운영세칙)

이 규정에서 정한 사항 이외의 사항들에 대해서는 학회 이사회의 의결을 거쳐서 정한다.

한국발달장애학회 임원 명단

1. 고문/명예회장/상임이사/감사

순	직	이름	소속	순	직	이름	소속
1	고문	여광응	대구대 특수교육학과	6	부회장	박현옥	남부대 초등특수교육과
2	명예회장	조용태	중원대 교양학부	7	부회장	유경미	중원대 이동보육상담학과
3	명예회장	조홍중	전남대 특수교육학부	8	총무이사	김창배	경동대 중등특수교육과
4	명예회장	추연구	춘천교대 교육학과	9	감사	김경열	광신대 사회복지상담학과
5	회장	조재규	경동대 중등특수교육과	10	감사	서석진	대구현대 중등특수교육과

2. 이사

순	직	이름	소속	순	직	이름	소속
1	이사	강경선	성산대 대학원 음악치료학과 교수	25	이사	박영근	중부대 초등특수교육과 교수
2	이사	강경숙	원광대 중등특수교육과 교수	26	이사	신현기	단국대 특수교육과 교수
3	이사	강미라	ABLE 아동발달센터 센터장	27	이사	원상화	극동대 초등특수교육학과 교수
4	이사	강은영	중부대 유아특수교육과 교수	28	이사	유승연	서일대 유아교육학과 교수
5	이사	고영환	중부대 초등특수교육과 교수	29	이사	이근매	평택대 재활상담학과 교수
6	이사	김경민	중부대 유아특수교육과 교수	30	이사	이상훈	경북과학교대 사회체육과 교수
7	이사	김경순	행복한 미술치료연구소 소장	31	이사	이성봉	백석대 특수교육과 교수
8	이사	김기룡	중부대 심리행동치료학과 교수	32	이사	이성용	계명대 의과대학 교수
9	이사	김기홍	부산교육대 교육학과 교수	33	이사	이성용	한국교통대 유아특수교육과 교수
10	이사	김라경	가톨릭대 특수교육과 교수	34	이사	이은림	동주대 특수이동과 교수
11	이사	김미경	세한대 특수교육과 교수	35	이사	이재욱	강남대 초등특수교육과 교수
12	이사	김성운	대구보건대 스포츠재활과 초빙교수	36	이사	이필상	건양대 초등특수교육과 교수
13	이사	김영걸	대구사이버대 특수교육학과 교수	37	이사	임지향	대구사이버대 미술치료학과 교수
14	이사	김영숙	동국대 대학원 미술치료전공 교수	38	이사	정용석	진주교육대 교육학과 교수
15	이사	김우리	전남대 특수교육학부 교수	39	이사	정종진	대구교육대 교육학과 교수
16	이사	김익진	강원대 인문학부 교수	40	이사	정주영	건양대 초등특수교육과 교수
17	이사	김일명	광주여대 초등특수교육과 교수	41	이사	조용태	중원대 교양학부 교수
18	이사	김정현	백석대 특수교육과 교수	42	이사	조일영	전주대 의과대학 운동처방학과 교수
19	이사	김지연	한국체육대 특수체육학과 교수	43	이사	조홍중	전남대 특수교육학부 교수
20	이사	김향지	위덕대 특수교육학부 교수	44	이사	최기창	상지대 재활상담학과 교수
21	이사	김화수	대구대 언어치료학과 교수	45	이사	최은영	대구대 재활심리학과 교수
22	이사	나정은	중부대 중등특수교육과 교수	46	이사	추연구	춘천교육대 교육학과 교수
23	이사	문장원	우석대 유아특수교육과 교수	47	이사	Toshio OCHI	大和大学 教育学部 教育学科 교수
24	이사	박소영	한국교통대 유아특수교육과 교수				

3. 편집위원

순	직	이름	소속	순	직	이름	소속
1	위원장	정용석	진주교대 교육학과	7	위원	박현옥	남부대 초등특수교육과
2	위원	강경선	성산대 대학원 음악치료학과	8	위원	유경미	중원대 이동보육상담학과
3	위원	김경민	중부대 유아특수교육과	9	위원	이재욱	강남대 초등특수교육과
4	위원	김라경	가톨릭대 특수교육과	10	위원	정동영	한국교원대 교육학과
5	위원	김성운	대구보건대 스포츠재활과	11	위원	정주영	건양대 초등특수교육과
6	위원	김익진	강원대 인문학부	12	위원	Christa H. Kimm	California State University, Los Angeles

※ 사무간사: 진재운 편집간사: 김수민

한국특수교육교과교육학회 임원 명단

□ 상임이사(17명)

순	직 위	이 름	소 속	순	직 위	이 름	소 속
1	회장	이필상	건양대학교 교수	2	부회장	김희규	나사렛대학교 교수
3	부회장	백옥희	공주교육지원청 교육장	4	부회장	오세웅	가야대학교 교수
5	부회장	이숙정	단국대학교 교수	6	기획이사	박소영	한국교통대학교 교수
7	총무이사	박중휘	유원대학교 교수	8	학술이사	김형일	나사렛대학교 교수
9	출판이사	나경은	중부대학교 교수	10	재무이사	진홍신	남부대학교 교수
11	홍보이사	김주영	한국복지대학교 교수	12	국제이사	최혜승	전남대학교 교수
13	정보이사	조재규	경동대학교 교수	14	고문	이유훈	서울맹학교 前교장
15	고문	정동영	한국교원대학교 교수	16	감사	권순황	한국국제대학교 교수
17	감사	최세민	원광대학교 교수				

□ 이사(50명)

순	직 위	이 름	소 속	순	직 위	이 름	소 속
1	이사	강경숙	원광대학교 교수	2	이사	권충훈	광주여자대학교 교수
3		김경진	한국복지대학교 교수	4		김미선	유원대학교 교수
5		유장순	나사렛대학교 교수	6		정주영	건양대학교 교수
7		김영석	한국복지대학교 연구사	8		김의정	나사렛대학교 교수
9		김정연	조선대학교 교수	10		김정은	한국국제대학교 교수
11		김정호	광주선우학교 교감	12		김혜리	중부대학교 교수
13		김수연	경인교육대학교 교수	14		남윤석	위덕대학교 교수
15		박경옥	대구대학교 교수	16		박계신	나사렛대학교 교수
17		박미정	위덕대학교 교수	18		박상희	광주여자대학교 교수
19		박주연	한국선진학교 교사	20		서선진	건양대학교 교수
21		서은정	한국국제대학교 교수	22		김정현	백석대학교 교수
23		신영숙	용인교육지원청 장학사	24		옥정달	나사렛대학교 교수
25		원성옥	한국복지대학교 교수	26		윤희봉	중부대학교 교수
27		이경면	부산장신대학교 교수	28		이옥인	전주대학교 교수
29		임소인	서울정애학교 교사	30		장대준	여수여명학교 교사
31		장은주	양주도담학교 교장	32		전보성	대구전환서비스센터 센터장
33		김영걸	대구사이버대학교 교수	34		전혜인	건양대학교 교수
35		정인숙	서울맹학교 교감	36		정해동	백석대학교 교수
37		정해시	한길학교 교장	38		정희섭	원광대학교 교수
39		채희태	나사렛대학교 교수	40		최상배	공주대학교 교수
41		최순옥	수원교육지원청 교육장	42		최하영	한국교원대학교 교수
43		추연구	춘천교육대학교 교수	44		표윤희	위덕대학교 교수
45		최진혁	부산대학교 교수	46		이상아	한국특수교육학회 부연구위원
47		강은영	중부대학교 교수	48		강종구	대구대학교 교수
49		전병운	공주대학교 교수	50		한경근	단국대학교 교수

※ 상임간사 : 김정민 편집간사 : 이재욱

2021 한국발달장애학회 · 한국특수교육교과교육학회
공동 하계 학술대회 자료집

특수교육대상학생을 위한 교육과정 성취기준 적합화 방안:
성장중심 평가를 통한 공교육 질 제고

인쇄일 : 2021년 8월 3일

발행일 : 2021년 8월 7일

발행처 : 한국발달장애학회 · 한국특수교육교과교육학회

발행인 : 조 재 규 · 이 필 상

연락처 : 한국발달장애학회

(11458) 경기도 양주시 경동대학로 27(고암동, 경동대학교) 우당관 1704호

TEL: 031) 869-9851 | FAX: 031) 869-9909

E-mail: kadd-shs@hanmail.net | <http://www.k-add.or.kr>

한국특수교육교과교육학회

(32992) 충청남도 논산시 대학로 121 건양대학교 인문관 210-2호

TEL: 041)730-5463 | FAX: 041) 730-5755

E-mail: wjdals07@hanmail.net | <http://www.seci.kr>

인쇄처 : 핑키밍키

<비매품>

2021 한국발달장애학회 · 한국특수교육교과교육학회 공동 하계 학술대회
특수교육대상학생을 위한 교육과정 성취기준 적합화 방안 :
성장중심 평가를 통한 공교육 질 제고



한국발달장애학회
The Korean Association on Developmental Disabilities

(11458) 경기도 양주시 경동대로 27(고암동, 경동대학교) 우당관 1704호
TEL: 031) 869-9851 | FAX: 031) 869-9909
E-mail: kadd-shs@hanmail.net | <http://www.k-add.or.kr>



한국특수교육교과교육학회
Korean Special Education Association for Curriculum and Instruction

(32992) 충청남도 논산시 대학로 121 건양대학교 인문관 210-2호
TEL: 041)730-5463 | FAX: 041) 730-5755
E-mail: wjdals07@hanmail.net | <http://www.seci.kr>