

발달장애 성인을 위한 장애인평생학교 교육과정 구성경험에 대한 자문화기술지

차세진(부산대학교, 박사수료)*

황순영(부산대학교, 교수)†

요약

본 연구는 연구자가 장애인평생학교에서 5년간 특수교사로 근무하며 겪은 교육과정 구성의 경험을 자문화기술지의 방식으로 탐색한 것이다. 연구자 경험의 탐색은 발달장애인 법 제정으로 인해 장애성인 평생교육을 위한 새로운 교육과정 구성을 시도하는 현시점에 중요한 실천적 근거를 제공할 것이라 예상된다.

탐색의 결과 성인으로서 행복과 즐거움을 스스로 찾도록 하는 ‘교양있는 어른 학교의 교양있는 교육과정’, 직업·성(性)·생활기술 교육을 통해 현실로 직면한 독립·자립을 지원하기 위한 ‘독립된 성인으로서의 미래를 준비하는 교육과정’, 장애인 중에서도 발달장애인을 대상으로 하는 평생교육의 특수성을 반영하는 ‘발달장애인을 위한 평생학교의 교육과정’이라는 3가지 결과가 도출되었다. 그리고 이에 대한 제언으로는 장애성인 평생교육 제공인력의 교육과정 구성 전문성 강화를 위한 연수 및 재교육강화, 장애성인 평생교육에서의 시민참여교육의 활성화를 제안하였다.

주제어: 발달장애성인 평생교육, 장애인평생학교, 교육과정, 자문화기술지

I. 서론

1. 연구의 필요성

특수교육과 사회복지에 있어서 장애인 ‘삶의 질’은 그 당위성과 중요성을 설명하고 입증하기 보다, 이를 보장하고 유지하기 위한 노력을 필요로 하는 단계에 서 있다. 그리고 이러한 노력에는 전 생애를 대상으로 ‘모든 이를 위한 교육(education for all, EFA)’의 관점에서 교육 또한 기본 권리임을 강조하는 평생교육의 중요성이 특수교육의 화두가 되고 있음이 포함

* 주저자: 차세진(46241, 부산광역시 금정구 부산대학교 63번길 2 부산대학교, sejin86@naver.com)

† 교신저자: 황순영(46241, 부산광역시 금정구 부산대학교 63번길 2 부산대학교, special-hsy@pusan.ac.kr)

되어 있다(박재국 외, 2013; 조현진, 박재국, 2015).

물론 삶의 질이나 평생교육의 중요성이 부각되기 전에도 장애인 평생교육은 이루어지고 있었으며, 이를 대표하는 기관으로는 야학을 꼽을 수 있다. 야학은 제도권 교육에서 소외되어 온 장애인을 위한 민간교육기관으로서 공교육의 부재를 오랜 시간 보완해 온 대표적 장애인 평생교육시설이라고 할 수 있다(김용욱, 하상근, 2009). 그래서 야학을 지원하고 장애인 평생교육을 활성화시키기 위한 방안으로 장애인등에대한특수교육법의 장애인평생교육시설의 설치(제 34조)에 관한 조항을 규정하였고, 학령기 교육 미이수 성인장애인의 교육을 위한 학교형태의 장애인 평생교육시설(이하 장애인평생학교)이 운영 되고 있다.

현재 전국의 장애인평생학교는 전국에 총 35개소가 운영 중이며 약 1,000여명의 성인장애인이 참여하고 있다(교육부, 2016). 그밖에 학령기 교육을 마친 장애인들은 특수학교, 대학, 특수교육지원센터, 평생교육 학습관, 장애인 복지관, 장애인 주간보호시설, 장애인 체육시설, 장애인 단체 등에서 운영하는 평생교육 프로그램에 약 5,200여명이 참여 하고 있다(국립특수교육원, 2014).

장애성인 평생교육을 제공하는 기관들이 늘어나면서 참여 기회의 확대와 학령기 교육의 보완이라는 양적 성장은 이루었지만 교육과정 및 방법 등에 관한 질적 성장의 문제는 여전히 남아있다(교육부, 2016; 김두영, 김미아, 2016). 이에 대해 김두영, 박원희 (2014)는 장애성인 평생교육 프로그램이 연구·개발되지 않는 것을 원인으로 지적하였으며, 김기룡(2015) 역시 내실화의 방안으로 교육의 질 관리를 제시하였다. 교육의 질 관리를 위해서 대표적으로 강조할 수 있는 것이 교육과정이다. 예를 들어 장애인평생학교는 학력취득의 기회를 줄 수 있는 기초문해교육 및 학력보완교육을 수행해야 하며, 특수학교 초·중·고등학교 교육과정에 준하여 운영 해야한다(경남교육청, 2011). 그러나 이미 성인이 된 장애인에게 이러한 학령기 교육 과정이 어느 정도의 의미를 갖는지는 더 깊이 생각해 보아야 할 부분이다. 왜냐하면 장애인 평생학교를 이용하고 있는 성인 학습자들은 기존의 교육내용 및 교육방법에 만족하지 못하고 있거나(김두영, 김미아, 2016), 학습의 목표를 교과적 지식 습득 보다는 사회적 능력향상과 자립에 비중을 더 두고 있는 실정이기 때문이다(손지영, 김민영, 홍성두, 2015). 나아가 장애인 평생학교 이외에 장애성인 평생교육을 제공하는 기관의 종사자들은 5년 미만(68.2%)의 사회 복지사(45.0%)로 구성되어있는 경우가 대부분이어서(국립특수교육원, 2014), 교육과정에 관한 지침이나 예시가 부족한 것 또한 우려할만하다.

이같은 실정으로 인해 장애인평생학교가 기존의 교과서나 교육과정을 사용하지만, 여기에는 성인학습자라는 특성이 충분히 반영되지 못한 제한점이 있고(김기룡, 2015), 다양한 장애 유형의 학습자가 하나의 교육과정으로 학습을 하다 보니 교실 내에서도 교육의 사각지대가

생기는(손지영, 김민영, 홍성두, 2015) 등의 어려움이 나타나고 있다. 또한 이용자 요구중심으로 평생교육을 제공하고 있는 기관에서는 개설 교육과정의 60% 이상이 문화예술교육(김두영, 박원희, 2014)에 치중되어 있거나, 부모요구중심으로 교육과정을 편성하는 경우에는 기관의 교육과정과 부모요구간의 괴리가 있어 장애성인의 수준차이로 적절하지 않은 교육이 제공되는(정연수, 2017) 등의 문제점이 발생하고 있다.

그렇다면 위와 같은 교육과정의 문제점을 보완하고 재정비 하기 위해서 고려해야할 요소들에는 무엇이 있을까? 이에 대해 김대현, 김석우(2005)는 넓은 의미의 교육과정이란 학습자가 가치있는 삶을 살도록 하기 위한 모든 경험이어야 하고 교육과정 구성은 참여자들이 인간, 사회, 지식에 대해 가지는 생각에 따라 다른 형태의 산물이 산출되어야 한다고 강조하였다. 즉, 장애성인을 대상으로 하는 평생교육의 특수성을 반영할 수 있는 참여자들의 생각이 고려되어야 타당한 교육과정 구성이 이루어질 수 있다는 것이다. 이러한 맥락을 적용 해 보면 장애인평생학교의 교육과정을 구성할 때에는 장애성인 당사자 및 교사의 요구 및 필요가 중요하게 반영되어야 한다고 볼 수 있다. 이에 두 집단의 요구를 살펴보면 다음과 같다.

먼저 교육의 주체인 장애성인 당사자는 일상으로의 탈피, 사회적 관계나 소속감 형성을 위해 평생교육에 참여하였으며(김미아, 김두영, 2017), 일상생활기술이나 자립생활 교육(손지영, 김민영, 홍성두, 2015; 임경원, 이유리, 곽승철, 2010) 또는 문화예술 및 직업 관련 교육에 대한 요구가 높다(김성희 외, 2014; 박은혜 외, 2007). 그 중에서도 김성희 외(2014)의 연구에서는 지체·뇌병변 장애인은 문화예술 교육을, 지적·자폐성 장애인은 직업 교육을 더 선호하는 것으로 나타나 장애영역별로도 교육에 대한 요구 및 필요가 다름을 알 수 있다.

이에 반해 교육을 제공하는 교사 또는 기관 종사자들은 교육내용과 교육방법에 대한 요구를 각각 보였는데, 교육 내용에서는 자립생활, 사회참여, 일상생활에 대한 요구가 우세하다(김용욱, 하상근, 2009; 손지영, 김민영, 홍성두, 2015; 임경원, 이유리, 곽승철, 2010; 정연수, 이효숙, 2016). 주목해야 할 점은 이러한 요구가 나타난 이유가 배움을 통해 사회참여의 기회를 늘리거나(정연수, 이효숙, 2016) 사회 참여를 통한 역량강화(김용욱, 하상근, 2009)를 하기 위해서 라는 것이다. 결국 교사 및 종사자의 궁극적 목표는 장애성인의 사회참여임을 알 수 있다. 반면, 교육방법에 관한 요구는 장애유형 및 장애의 특수성을 고려한 교육방법의 개발 필요성에 관한 것으로 나타났다(김두영, 김미아, 2016; 김두영, 박원희, 2014). 이는 장애인평생학교 학생들의 장애 유형 및 정도, 학력, 연령의 범위가 매우 넓어짐에 따라(김두영, 김미아, 2016) 교육내용에 대한 고민과 함께 현장의 교사들이 느끼는 교육방법적 측면의 고민이 반영되었다고 볼 수 있다.

이상을 살펴보면 두 집단 모두 평생교육 교육과정에 대한 궁극적 요구로 사회참여를 꼽

고 있으며, 교육의 내용과 방법은 장애 유형별로 차이가 있어야 함이 드러났다. 그러므로 앞으로의 장애성인 평생교육에는 이러한 요구가 반영되는 방향으로 내실화 될 수 있는 시간과 경험적 근거가 축적되어야 하는 등, 장애성인을 위한 평생교육의 교육과정의 개발이 가야 할 길과 방향 설정에 여러 과제들이 남아 있다. 이러한 상황에서 발달장애인권리보장및지원에관한법률(2015, 이하 발달장애인법)에는 평생교육 지원에 관한 ‘발달장애인 평생교육과정’ 조항을 명문화함에 따라 학교형태의 장애인평생교육시설 이외에 발달장애인평생교육시설, 지역사회중심 장애인평생교육시설, 기타 장애인평생교육시설 등 다양한 형태의 장애인평생교육시설들이 곧 운영될 시점이다(교육부, 2017). 하지만 앞서 언급한 바와 같이 기존의 학교형태의 장애인 평생교육시설 조차도 교육과정 편성 및 운영에 관한 어려움들을 해결하지 못하고 있는 실정 이기에, 평생교육 질적 성장의 시작점이 될 교육과정 개발이 반드시 필요하다고 할 수 있다. 장애성인 평생교육 교육과정의 내용, 규모, 수준, 수행주체 등이 규정되어야 하지만(김주영, 2016), 이에 대한 구체적인 연구는 프로그램 분류체계를 개발, 교육과정 개요 제안, 운영 실태 조사 등의 시작 단계에 있어(김두영, 2013; 김주영, 2016), 더 많은 연구를 필요로 한다.

한편, 특수교육에서는 학습자가 가지는 장애의 유형 및 정도에 따라서 교육과정 수정, 내용 수정, 방법 적용 등이 매우 다르게 이루어지므로(최성규, 2013), 학교수준의 교육과정 개발의 비중이 크다. 그리고 이 과정을 실천하는 교사의 ‘실천적 지식’(Elbaz, 1981)은 교육과정 운영에 많은 영향을 미치므로 현장에서 실행되는 교육과정이 가지는 유의미성은 탐구의 가치가 크다고 할 수 있다. 특히, 장애성인을 대상으로 한 평생교육은 신체장애, 감각장애, 인지장애라는 매우 다른 범주의 장애특성을 고려한 교육과정은 물론, 성인 초기의 20대부터 노년에 해당하는 60대에 이르기 까지 다양한 연령을 반영한 교육과정을 구성해야 하기 때문에 실제 현장의 모습을 사례별로 면밀하게 살펴보는 것이 매우 큰 의미를 가진다.

이에 본 연구에서는 장애성인 평생교육 교육과정 개발에 반드시 필요한 실천적 지식을 제공하기 위해, 연구자가 5년간 장애인평생학교에서 특수교사로 근무하며 교육과정을 구성·운영한 경험을 ‘자문화기술지(autoethnography)’의 방식으로 전달하고자 한다. 자문화기술지는 개인의 삶을 기술하면서 사회·문화적 이해에 도달하는 질적 연구방법의 한 형태로(김영천, 이동성, 2011), 매우 감성적인 사적인 글쓰기가 허용 된다(Berry, 2006). 이같은 특징은 연구자가 장애인평생학교 교육과정을 구성하고 운영할 당시에 느꼈던 교사의 기쁨이나 성취, 좌절은 물론 작고 소소한 사건들 하나하나 까지도 독자들에게 전달 할 수 있는 장점을 가지고 있다. 이러한 장점은 보다 교사와 학생간의 일상적인 소통, 학생들의 구체적인 학습·생활상, 미시적인 교육과정 구성의 모습 등을 보다 자세하게 표현할 수 있는 도구가 될 수 있기 때문에 기존의 특수교육이 다루지 않았던 발달장애성인 학습자, 중·노년기 장애인의 학습 등을

구체적인 수준에서 관찰할 수 있는 훌륭한 도구가 될 수 있다. 나아가 이러한 특징들이 장애인 평생교육 교육과정 구성 및 개발에 반드시 반영되어야 할 현장의 역동성을 제공하는 근거자료로 더 큰 의미를 가질 수 있다.

이상에 따라 본 연구에서는 발달장애인을 위한 장애인평생학교에서의 교육과정 구성경험을 자문화기술지적 방식으로 탐구함으로써, 발달장애인 평생교육 교육과정 개발에 반영되어야 할 실천적 함의를 제공하고자 한다.

II. 연구방법

1. 자문화기술지

이 연구에서는 장애인평생학교 교육과정 구성에 관한 경험을 탐색하고자 질적연구방법 중 하나인 자문화기술지(autoethnography) 방법을 사용하였다. 자문화기술지는 연구자의 자기-내러티브적인 자전 자료를 활용하여 연구자의 경험, 주관성, 관점의 반영을 강조하는 연구방법이다(박순용, 장희원, 조민아, 2010; Ngunjiri, Hernandez, Chang, 2010). 이처럼 연구자 개인의 경험을 연구에 반영하였을 때의 주관성을 우려하는 목소리가 있다. 하지만 개인이 처해 있는 상황과 사건들이 가지는 주관성은 문화, 사회, 개인의 상호작용으로 형성된 것이기 때문에 특정 주제에 대표성을 가지는 전문가 개인의 경험을 비판적으로 해석하는 것은 문화나 사회의 변화에 필요한 이론적 이해를 도울 수 있다(김영천, 이동성, 2011; 박순용, 장희원, 조민아, 2010; Pennington, 2007). 자문화기술지의 이러한 특성은 주변화된 소수학생들의 모습을 보다 깊이 알아 볼 수 있고 교사나 행정가들이 학습과정과 결과를 구체적으로 이해할 하도록 도움을 줄 수 있을 것이다(이동성, 2012).

특히, 연구자가 5년간 근무한 S장애인평생학교는 학습자, 교수자, 지리적 위치, 행정적 구조 등이 보통의 특수학교나 평생교육 시설과는 차이가 있고, 이러한 차이가 교육과정 구성에 영향을 미치고 있다. 하지만 이러한 차이는 구조화된 통계적 기법으로 알아볼 수 있는 거대한 요인들이 아니라, 아주 일상적인 사건이나 에피소드들이 유기적으로 상호작용하며 교육과정으로 구성되는 것이기 때문에 보다 주관적 관점의 연구가 필요하다. 이에 본 연구에서는 자문화기술지의 연구방법을 선택하여 연구자가 처한 내부자의 위치에서 그 주관성을 충분히 반영한 시선으로 교육과정 구성 과정을 탐색하고자 한다.

2. 연구자 및 참여자 배경

가. 연구자의 배경

자문화기술지에서 연구자는 연구도구일 뿐만 아니라 연구 참여자로서도 역할을 하게 되는데, 연구자의 삶의 경험, 관점 등은 특정 현상과 상황에 반영되기 때문에 연구자에 대한 배경정보는 연구의 신뢰도와 타당도를 결정하는 기준이 된다(정순경, 2016). 따라서 연구자는 연구와 관련하여 ‘나’ 혹은 ‘교사’로 반영된 자신과 본 연구의 배경이 되는 장애인평생학교에 대해 간략히 기술하고자 한다.

연구자는 대학에서 초등특수교육을 전공하였다. 연구자가 대학에서 특수교육을 수학 했던 시기는 장애인 등에 대한 특수교육법 제정이 한창일 때였고 대학생 신분으로 조속한 법 제정을 지지하는 특수교육과 대학생 연합 활동에 참여하였다. 이외에 발달장애인 복지기관에서 주최하는 장애청소년 방학 프로그램에 정기적으로 참여하여 예비특수교사로서 봉사활동도 수행하였다. 이후 대학원에서 장애학생의 직업교육에 관한 논문으로 석사과정을 마쳤는데, 공교롭게도 졸업 이후에 취직한 곳이 대학시절 봉사활동을 다니던 복지기관이었다.

이 복지기관은 발달장애 자녀를 둔 부모님들의 모임이 사회복지 비영리단체로 성장한 기관으로서, 연구자가 처음 근무할 당시에는 사회복지사 3인이 장애인가족지원 및 발달장애인 인권 보장과 관련한 일을 하고 있었다. 하지만 연구자가 장애인평생학교에서 근무하는 동안 사회복지사 10인, 특수교사 4인, 공익근무요원 2인 등이 중증장애이사례관리, 장애인가족지원, 장애인활동보조인지원, 장애인평생학교, 장애인주간보호센터 등 다양한 영역에서 장애인을 지원하는 중견 기관으로 성장하였으며, 이러한 환경적 배경은 연구자의 관점이 ‘특수교육’에서 ‘장애인을 위한 교육적 지원’으로 확장될 수 있도록 한 근간이 되었다.

나. 연구 참여자의 배경

2011년에 연구자가 처음 이 기관에서 처음으로 한 일은 초, 중, 고등학교 혹은 전공과 까지 학령기 교육을 모두 마친 발달장애성인에게 평생교육을 제공하는 ‘장애인 평생교육원’을 사단법인 부설로 설립하여 운영하는 것이었다. 교육원을 설립하는 것이나 이용자를 모집하는 것은 어렵지 않았으나, 지자체의 지원 없이 이용자의 이용료만으로는 현실적인 운영이 불가능 하였다. 이러한 이유로 장애성인에게 교육을 제공하면서 지자체의 지원을 받을 수 있는 방안에 대해 강구하다가 ‘학교형태의 장애인평생학교’를 알게 되었고 소정의 설립절차를 거쳐 2012년에 ‘S장애인평생학교’를 개교하게 되었다.

이렇게 설립된 S장애인평생학교는 학령기 교육을 마치지 못한 장애성인들을 학생들로 이

루어진 학교로서, 학교의 모든 구성원이 한자리에 모여도 20명 남짓 밖에 되지 않고 전체가 3학년으로 구성된 작은 평생교육시설이다. 학생들은 대부분 지적장애인 이거나 또는 지적장애를 동반한 지체·청각·자폐성 장애 성인으로 구성되어 있기 때문에 전체 학생들의 인지능력은 IQ 70이하이며 일상생활, 사회생활 등의 적응능력에 제한이 크다. 그리고 20대부터 60대까지 연령이 다양한 것은 물론, 학생 개인의 삶의 배경에 차이가 큰 편이라 학습자간의 교육적 욕구나 학습 수준의 접점을 찾기가 어렵다. 그리고 교사진은 모두 특수교육을 전공한 특수교사들이었으나 대부분이 장애성인 평생교육을 접한 경험이 부족한 초임특수교사들로 이루어져 있다.

끝으로 S장애인평생학교가 위치한 지역 역시 산과 바다로 둘러싸인 소도시라서 교과서에 제시된 지하철이나 시내버스 이용기술 보다 시외버스의 ‘완행’ 팻말을 알아보는 것이 더 필요한 지리적 특징도 가지고 있다. 작고 작은 이 장애인평생학교에서 발달장애성인과 특수교사가 함께 공부하고 성장하고 좌절했던 이야기를 본 연구에서 하고자 한다.

3. 자료수집 및 분석

자문화기술지를 비롯한 질적연구들은 자료수집, 분석, 해석, 글쓰기의 과정이 순환적이고 귀납적인 특징을 가지고 있어서 각 과정은 모두 상호 의존되어 있고 유기적인 연결을 가진다(김영천, 이동성, 2011; 박순용, 장희원, 조민아, 2010). 이러한 특징은 연구에서 사용된 연구방법이나 자료를 선택한 근거를 밝히는 것이 곧 연구의 신뢰성과 타당성을 밝히는 것과 같다는 것을 의미하기도 하므로, 본 연구에서 사용된 자료의 종류 및 수집, 분석, 글쓰기 방법 등을 다음과 같이 제시하고자 한다.

먼저 자료는 연구자 내적자료와 외적 참조자료 모두를 수집 했는데, 먼저 연구자 내적 자료를 모으기 위해 2017년 5월 4일부터 6월 20일 까지 약 45일 동안 개인적 기억자료와 참여 관찰 자료를 작성하였다. 자료 작성을 계획하는 단계에서는 시간의 흐름에 따라 체계적으로 작성하고자 하였으나, 특정 학생 및 사건의 변화를 중점적으로 기술하거나 갑자기 떠오른 기억들을 기록 할 때에는 시간 흐름과는 맞지 않은 자료라도 세밀하고 충실하게 기록하고자 노력하였다. 구체적으로 살펴보면, 개인적 기억자료를 수집하기 위해 연구자가 장애인평생학교에서 교육과정을 구성·운영했던 5년(2012년~2016년) 동안에 발생한 주요 사건들을 시간의 흐름에 따라 주제어 중심으로 기록 하였다. 이 기록을 토대로 학생들의 특징, 함께 일한 선생님과의 대화, 수업중 학생과의 대화, 그 수업을 한 이유, 즐거웠거나 화가 났던 일 등을 연구자의 기억 흐름에 따라 자연스럽게 기술하였다. 이러한 기술은 해당 사건에 대해 연구자 자

신과 타자들의 행동, 인지적 활동, 감정 변화(김영천, 이동성, 2011) 등에 대해 기술하는 참여 관찰 자료로서 보다 내부자적인 관점의 자료가 되었다. 이렇게 작성된 개인적 기억자료는 약 A4용지 15장 분량에 해당하였으며 연구자 내러티브(narrative) 기술자료로서, 연구의 주된 분석 자료로 수집 되었다.

그리고 연구자의 내적자료가 실제 경험을 충실히 담고 있는지를 검증하기 위해 외적 참고자료인 타자 인터뷰, 문화적 인공물, 문헌자료 등을 수집하였다. 우선, 2017년 6월 24일부터 7월 13일 까지 7회에 걸쳐 연구자와 함께 장애인평생학교 교육과정을 구성·운영 했던 특수교사 3인과 사회복지사 1인의 인터뷰를 개별 및 집단으로 실시하였고, 인터뷰는 녹취한 후 전사하였다. 특히, 시간의 흐름으로 인해 망각되었던 연구자의 기억들이 인터뷰의 서로간의 대화를 통해서 드러난 부분들이 있어, 연구자의 내러티브 기술 자료를 보완하는데 사용하였다.

덧붙여 문화적 인공물은 연구자가 장애인평생학교에 근무 할 당시의 공문서(6건), 책자(운영 성과 보고서(2권), 홍보자료(1건), 교육과정 운영계획서(5건), 학생 개별화교육계획서(3건) 등을 기관의 동의하에 열람하였다. 끝으로 문헌자료는 연구자 및 타자의 개인적인 자료들을 장애성인 평생교육을 위한 교육과정이라는 사회문화적 해석을 할 수 있도록 연결 짓는 도구로 사용하였다(박순용, 장희원, 조민아, 2010).

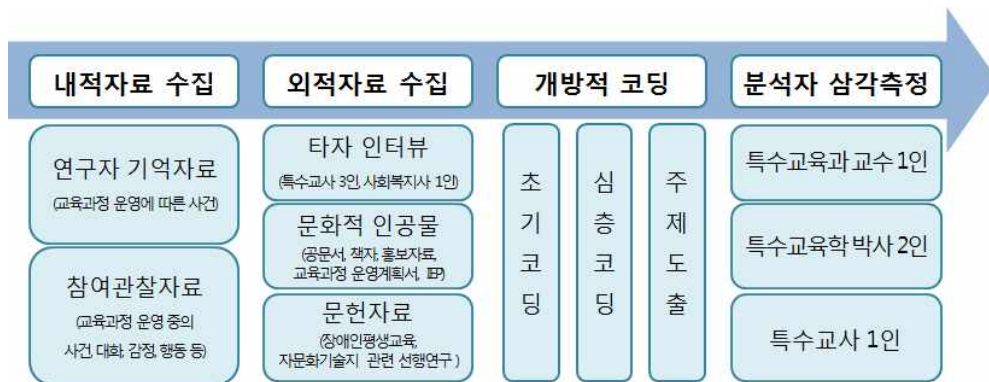
수집된 자료들을 초기 코딩, 심층 코딩, 주제 도출 이라는 개방적 코딩 절차를 따라 분석하였다. 먼저, 연구자의 내적자료와 타자인터뷰 코딩 결과를 반복하여 읽으면서 S장애인평생학교의 학생들이 발달장애성인이기 때문에 시행착오가 발생한 교과, 특수한 교수적 적합화를 시도 한 교과, 유의미한 성과가 있었던 교과 등 찾을 수 있었다. 이를 중심으로 ‘교양있는 어른 학교의 교양있는 교육과정, 독립된 성인으로서의 미래를 준비하는 교육과정, 발달장애인을 위한 평생학교의 교육과정’이라는 3개의 대 주제로 분류하였고, 해당 대 주제를 잘 드러낼 수 있는 9개 교과(감정조절, 음악, 다도, 직업, 성교육, 요리, 국어, 수학, 한자, 체육)를 선택하여 소주제로 설정 하였다.

그리고, 글쓰기 방법에서는 주로 분석적/해석적 글쓰기를 기본으로 기술하였다. 왜냐하면 분석적/해석적 글쓰기는 개인의 이야기를 사회문화적 이론에 연결짓는 특징을 가지고 있으므로(이동성, 2012), 연구자 개인의 경험에서 장애성인 평생교육 교육과정에 대한 함의를 찾는 데 적합한 방법이라고 판단하였기 때문이다. 그리고 연구자의 경험을 보다 진솔하고 직접적으로 전달하기 위해 연구자 및 참여자들의 혼란, 딜레마, 고통, 환희 등을 표현하는 고백적/감성적 글쓰기도 혼합하여 사용하였다(Chang, 2008).

덧붙여, 자문화기술지라는 연구방법을 사용함에 있어서, 연구방법이 가지는 특징과 연구자가 경험한 바를 체계적으로 제시하기 위한 연구의 개요가 필요하였다. 이를 위해 정민수,

이동성(2014), 지종민(2014), 정순경(2016) 등의 선행연구가 진행하는 자문화기술지 방법을 참고하여 전체적인 연구의 개요를 구축하였고, 이 개요를 보충할 수 있는 이론 및 경험적 근거들을 추가하였다.

마지막으로, 자문화기술지 방법이 연구자의 내부자적 관점이나 경험을 드러내기에는 매우 적합한 연구방법이지만, 이를 사회현상 또는 이론에 반영하기 위해서는 자료의 객관성을 확보 할 수 있는 작업이 요구된다. 그래서 본 연구에서는 특수교육과 교수, 특수교육학 박사, 경력 10년의 특수교사 각 1명과 함께 방법론적, 이론적, 분석자 삼각측정(triangulation)(김영천, 2006; 황순영, 2005)을 실시하였다. 이상의 과정을 도식화 하면 [그림 1]과 같다.



[그림 1] 장애인평생학교 교육과정 자문화기술지 분석의 틀

III. 연구결과

연구자에게 지방 소도시의 작은 장애인평생학교에서 있었던 이야기들은 아주 소중한고도 행복한 개인의 추억이다. 하지만 장애성인 평생교육이 보상 패러다임의 성인교육에서(오옥환, 2007) 진정한 의미의 ‘모든 이를 위한 교육’으로 거듭나기 위한 과도기에서 반드시 살펴보아야 할 현장의 모습이기도 하다. 이에 장애성인 평생교육을 진행함에 있어 가장 화두가 되는 교육과정 구성의 측면을 중점적으로 살펴보고자 하며, S장애인평생학교에서만 운영된 교육과정 또는 타 장애성인 평생교육시설에서도 운영하고는 있지만 그 내용이나 방법에서 차이를 보이는 교육과정의 구성 과정을 안내할 것이다. 그리고 그 교육과정들의 구성 배경이 된 학생들의 특징, 요구 및 교사들의 끝없는 고민과 열정들을 연구자의 관점에서 진솔하게 기술하였다.

1. 교양있는 어른 학교의 교양있는 교육과정

교양(culture, 敎養)은 문화에 적절하고 원만한 인격을 배양하는 것이라는 사전적 의미를 지니며, 장애인 평생교육에서도 인문교양교육이라는 명칭으로 사회재활·생활소양·인문학적교양이라는 다양한 영역을 차지하고 있다(김두영, 2013). 이 중에서도 연구자가 주목한 교양교육은 원만한 인격을 배양하는 주체로서의 ‘나’가 문화 속에서 즐겁고 행복해 질 수 있는 교육이었으며, 이것이 곧 ‘삶의 질’ 향상이라는 장애인 평생교육의 목표와 연결된다고 보았다.

특히, S장애인평생학교 교육과정에서 학생들의 즐거움, 행복, 편안함 등을 추구하는 교양교육에 초점을 둔 것은 S장애인평생학교의 장애인 학생들은 대부분은 행복과 즐거움을 누리기 위한 기본 기술이나 경험들이 부족했기 때문이다. 왜냐하면 장애인평생학교 학생들은 학령기 교육을 받지 못했고, 그 이외의 사회서비스에서도 소외된 경우가 많아서 긍정적인 대인관계 및 사회적응 기술을 배울 수 있는 기회가 적었던 것이다. 이에, S장애인평생학교에서는 장애인 학생들이 즐겁고 행복한 생활을 살아가는데 필요한 실제적인 정서적 환기, 사회적 기술 등의 경험들을 제공할 수 있는 교양교육으로서의 교육과정들 아래와 같이 구성하게 되었다.

가. 장애인 아닌 ‘나’를 알아가는 감정조절 시간

주위의 누군가가 소리를 지르거나 물건을 부수려 하는 모습을 보고 우리는 ‘화’를 낸다고 하지만 장애인이 소리를 지르고 물건을 부수려 하면 ‘문제행동’이라고 한다. 장애인의 행동에 대한 이러한 관점은 장애인의 정서적 반응을 ‘치료’하거나 ‘수정’하려는 입장을 취하게 하기 마련이다. 하지만 조금만 더 자세히 들여다보면 그들은 분명 화를 내는 것이거나 스트레스가 심리·정서적 부적응을 유발한 결과일 것이다(박진아, 정문자, 2001).

연구자가 장애인평생학교에서 제일 처음 만난 두 여학생 또한 늘 화를 내고 싸우기 일쑤였다. 10살 넘게 나이차이가 나는 두 여학생의 주된 싸움의 원인은 동생 B가 언니 A에게 말을 함부로 한다. 언니 A가 동생 B에게 하기 싫은 일을 억지로 시킨다는 것이었다. 겉으로 보기에 두 사람의 언행에서는 전혀 싸움의 기미가 없었는데도 불구하고 말 몇 마디만 섞다보면 어김 없이 큰 싸움이 일어나고 있었다.

00가 많이 부딪혔죠... 00는 말이 끝나고 나면, 마지막에 흘리는 말을 해요. 항상. 마지막에 지지 않고... 이야기를 하면 ‘죄송합니다.. 근데요 제가...’ 하면서 마지막에 끝

말을... 자기 변명 이라고 해야 하나? 마지막에 그렇게 하니깐 상대방이 마지막에 터져 버리는거죠. △△는 말 해놓고 나서는 신경도 안 쓰거든요. 근데 00은 엄청 신경을 쓰는거예요.

- A특수교사 인터뷰 중(2017. 06. 24)

이들 이외에도 30대 후반의 남학생은 누군가가 자신을 무시한다고 생각되거나 일이 마음대로 잘 풀리지 않으면 큰소리를 치며 윗옷을 벗었다. 학교에서 뿐만 아니라 길거리, 슈퍼, 집 등을 가리지 않고 화가 나면 윗옷을 벗는 것이다. 또 다른 20대의 다운증후군 여학생은 과거 특수학급, 특수학교 등 여러 기관을 전전한 경험이 있는데, 어릴 적에 있었던 이야기를 하면 친구들이 자신을 놀렸었고 때렸었다며 뜬금없는 맥락에 눈물을 쏟기도 했다.

학생들이 보이는 이 같은 행동들은 분명 문제행동이 아니라 미성숙한 정서표현과 대인관계 형성기술의 미숙으로 인한 학교생활 및 사회생활 부적응이었기에(신동준, 최승숙, 2010), 이를 해소하고자 개설한 교과목이 감정조절이었다. 감정·행복·소통 등의 정서 표현에 대해 지지받지 못했던 장애인으로 평생을 살아온 학생들의 심리·정서를 보다 전문적이고 깊이 있게 지원하고 싶어 지역 대학의 심리학과 대학원생을 강사로 초빙하여 한 학기동안 본 교과를 진행하였다. 단, 이 과정은 흔히들 말하는 심리치료가 아니라 자신의 감정을 확인하고 적절하게 표현할 수 있도록 촉진하는 것을 목표로 했기 때문에 강사와 교사진이 매 회기마다 수업시간이나 일상생활에서 학생들이 보이는 변화에 대해 소통하는 시간을 충분히 가졌다. 그리고 자신의 심리·정서 상태에 대해 언어적 표현이 미숙한 학생들이 많기 때문에 게임, 놀이 등의 활동 중심으로 전체 교과를 구성하였다. 덕분에 학생들의 작은 변화들도 하나둘씩 나타나기 시작했다.

나는 그게 보기 좋았어요. 00나 △△씨나... 처음에는 말도 안하고 학교도 안오려고 했던 학생들이... 지금 △△씨가 얼마나 저한테 장난을 많이 치는지 알아요? 자기가 인사 해 놓고, 내가 잠시 텀을 주면 왜 인사 안받아주냐고 이렇게 얘기 하는데... 예전에는 뭘 물어보면 대답도 못하고, 머뭇머뭇 하고 그랬는데, 이제는 말도 잘하고.

- D사회복지사 인터뷰 중(2017. 07. 05)

감정조절 교과는 연구자가 장애인평생학교에 근무한 5년 동안 총 3회 운영이 되었는데, 이 수업을 수강한 학생들이라고 해서 그들의 정서 표현이 급격하게 세련되어 지거나 대인관계 기술이 급격히 향상되지는 않았다. 수업을 수강했음에도 불구하고 생활하고 있는 시설에

서 휴대폰을 집어 던져 박살을 내고 정신병원에 입원한 학생도 있었으니 말이다. 다만, 감정 조절 교과가 운영된 시점이 주로 장애인평생학교 운영 초창기라는 점에 주목할 필요가 있다. 왜냐하면, 장애인평생학교 교육과정 구성은 주로 학생들이 보이는 행동 특성이나 변화에 기반 하는데 시간이 지날수록 감정조절 수업이 개설되지 않았다는 것은 장기적으로 봤을 때에는 학생들에게 변화가 있었음을 입증하는 것이기 때문이다. 실제로 장애인평생학교 신입생 위주로 감정조절 수업을 수강 하도록 하는데, 직접적으로 감정조절 수업을 수강한 신입생이 기존에 이 수업을 수강한 학생들이 안정적인 학교생활을 하고 있으면서 보여주는 모델링은 신생들이 매우 빠른 시간에 학교에 적응하도록 하는 원동력이 되었다.

나. 세상은 탕진잼, 우리는 흥청망청(興淸亡淸) 음악시간

팍팍한 세상 살이에서 최소한의 금액으로 최대한의 만족을 느끼고자 하는 젊은 세대의 ‘탕진잼¹⁾’은 웃지 못할 신조어이다. 인간이라면 자신이 가진 것에서 최대치의 즐거움을 얻고자 하는 욕구가 당연한 것 이기에 이런 현상이 나타난 것 일텐데, 그런 의미에서 S장애인평생학교 학생들이 최대의 즐거움을 얻기 위해 내 놓을 수 있는 자신의 것을 찾자면 흥(興)이 아닐까 한다.

유달리 흥이 넘치는 장애인평생학교 학생들이 쉬는 시간만 되면 삼삼오오 모여 앉아 음정, 박자는 물론 가사까지 어느 하나도 맞지 않은 노래를 끝없이 부르는 광경을 S장애인평생학교에서는 쉽게 볼 수 있다. 그 중에서도 20대 여학생은 자신의 mp3 플레이어에 가득 담긴 트로트부터 최신 유행가를 이어폰으로 들으면서 따라 부르는 것을 가장 즐거워 하였다. 문제는, 이 여학생은 근긴장 조절이 어려운 탓에 성대근육 또한 조절이 원활하지 않아서 도저히 무슨 노래인지 알아들을 수가 없다는 것이었다. 이 외에도 60대의 한 남학생은 쉬는 시간이나 점심시간에 복도를 걸어 다니며 자신의 라디오에서 흘러나오는 좋아하는 트로트를 듣기를 좋아하였는데, 그 음량이 항상 최대치로 설정되어 있었기 때문에 학교 전체가 트로트로 들썩거렸다.

S장애인평생학교 운영 초반에는 학생들의 이런 흥과 끼를 ‘음악’ 수업을 통해서 정확한 음정 박자와 가사로 함께 노래 부를 수 있도록 지도하고자 하였다. 하지만 음정박자만 강조하고 흥이 사라진 음악수업은 교사도 학생도 재미없는 수업이 될 수 밖에 없었다. 그래서 개설한 과목이 ‘대중가요’였다. 학생들이 좋아하는 것은 즐겁고 신나는 트로트나 유행가 음악에 자신의 진심을 다해 노래 부르고 춤추는 것이라 판단했기 때문이다. 그래서 강사도 지역의

1) 탕진잼: 재물따위를 흥청망청 다 써서 없앤다는 뜻의 ‘탕진’과 재미를 뜻하는 ‘잼’을 합친 신조어로, 소소하게 탕진하는 재미를 일컫는 말(시사상식사전, 2017)

가수협회에 등록되어 있고 음원 발표 경험이 있는 가수를 섭외하였고, 늘 화려하고 멋있는 외모로 즐거운 노래를 함께 부르는 가수선생님에 학생들은 환호 하였다. 두 시간 동안 학교가 노래방 기계 소리로 찌렁찌렁 울릴 만큼 흥겹게 노래를 부르고 나면, 앞서 소개한 20대 여학생은 탈진하다 시피 땀을 뻘뻘 흘리며 교실로 돌아올 정도로 즐거운 시간을 보냈다.

다만, 대중가요 수업에서 자신이 원하는 노래를 부르지 않거나 소심한 성격으로 적극적으로 참여하지 못한 학생들은 재개설을 원하지 않았기 때문에 가수 선생님을 다시 볼 수는 없었다. 그럼에도 한 학기 동안 수업에 참여하면서 다양한 노래와 노래방 기계 사용법이 익숙해진 학생들은 방과 후 시간이나 수업이 비는 사이 시간에 노래방 기계 사용을 허락 해 달라고 요청 하였다. 이후에는 빔프로젝터가 연결된 컴퓨터로 뮤직비디오나 노래영상을 재생하여 함께 노래 부르기도 하였다.

연구자: 000선생님! 노래수업 꼭 넣어 주세요. 제가 보기에 우리는 가창 음악 그런 거 보다. 그냥 즐겁고 행복하게 000선생님 같은 분들 오서 가지고 즐겁게 트로트를 부르고 가는게 최고인 것 같아요.

A특수교사: 요즘은 그냥 뒤도 학생들 끼리 잘 놀아요

연구자: 배워서 그런거 예요. 얼마나 행복해요. 그들의 흥을 유지시켜줄 수 있는 방법을 고안해야 해요.

A특수교사 인터뷰 중(2017. 06. 24)

S장애인평생학교 학생들의 모습에도 볼수 있듯이 음악이라는 소재는 장애인이 선호하는 여가활동 중 하나이며, 삶의 만족도를 향상시키는 수단이다(이경희, 2011). 하지만 안타깝게도 S장애인평생학교를 포함한 장애인 교육·복지 기관에서는 음악 수업을 장애학생들의 음악적 능력 향상과 더불어 대외적으로 보여줄 수 있는 무대를 꾸미는 수단으로 활용해 오고 있다. 아름다운 노래와 기악 실력 가지기 위해 노력하고, 그 실력을 많은 사람에게 알리고 박수받는 것이 학생들에게 얼마나 큰 성취감을 줄 수 있는지 잘 알고 있다. 하지만 장애성인이 음악을 좋아하는 궁극적인 이유를 보다 즐겁고 재미있는 생활을 하기 위해서이거나 스스로 노래를 찾아서 부르고 자신의 삶을 즐겁게 만드는 기술을 가지게 하는 것이라고 본다면, 기존에 우리가 가지고 있는 음악 교육과정의 틀이 조금은 바뀌어야 할 때가 아닌가 한다.

다. 아프니까 중년이죠, 쉽을 배우는 다도시간.

노화(老化)는 개인의 신체·심리·사회적 기능이 감퇴해 가는 과정이기 때문에(박차상 외,

2005) 비장애인의 경우에도 일반적인 사회생활에 제약이 생기기 마련이다. 특히 장애인의 경우에는 연령이 증가할수록 개인의 장애정도와 함께 생물학적 노화로 인해 기존의 인지·신체적 기능이 상실되어 장애정도가 점차 중증화 되는 경우가 많다(신유리, 김정석, 김경미, 2016). 실례로 S장애인평생학교와 교류가 잦았던 장애인주간보호센터 사회복지사의 가장 큰 고민은 장애성인의 노화였는데, 10여년 전 입소했던 이용자가 과거에는 용변, 식사 등 기초적인 신변 처리에 어려움이 없었지만 50대가 되면서 점차 보유 기술들을 잃어갔기 때문이다. 특히, 갱년기 증상이 함께 동반되어 너무 덥다며 옷을 벗거나 감정기복이 심한 행동을 하면 어떻게 대처해야 할지 난감해 하였다.

S장애인평생학교 또한 40대 이상의 장애성인들이 높은 분포를 보이고 있는 실정이다 보니 이러한 고민에서 자유로울 수가 없었다. 지팡이를 사용하는 50대의 편마비 학생의 경우, 등교부터 하교까지 40분 수업 15분 쉬는 시간이 반복되고 매 시간 마다 다른 과목, 다른 선생님과 하는 수업을 따라 바빠 움직이다 보니 입학 3년 만에 장거리는 휠체어를 타야 할 정도로 고관절에 무리가 생기게 되었다. 그리고 40대의 여학생은 미술시간이나 요리시간에는 가위질, 칼질 할 것 없이 적극적으로 참여하고 잘 따라 하지만 수학이나 국어시간이 되면 눈이 잘 보이지 않아서 문제를 못 풀겠다며 돋보기를 꺼내었다. 인상을 찌푸리며 종이를 찢어지게 쳐다보고 있으니 거짓말을 하는 것은 아니겠으나 시력에도 신체화(somatization) 증상이 있나 싶은 생각마저 들었다.

이 밖에도 연령과 장애정도에 따라 체력적으로나 심리적으로 학교의 일과를 따라잡기가 힘든 학생들이 점점 늘어나게 되었는데, 이때 떠오른 것이 교장선생님²⁾의 농담 섞인 잔소리였다. 학생들의 이러한 변화가 나타나지도 않았을 무렵부터 교장선생님은 교과 운영 계획 결재 서류에 도장을 찍으면서 늘 이런 말을 했었다.

“차شم, 왜 그렇게 시간표를 가득 가득 채우려고 애를 씁니까. 학생들 졸업시켜서 서울대 보낼꺼라? 연필 잡고 종이에 글자 쓰는 수업 안 해도 내가 뭐라 안 해요. 그러니까 학생들 쉬게 줘 놔둬요. 줘 놀라고요.”

- 연구자 회상자료

너무나도 맞는 말이었다. 10대 비장애 청소년들을 기준으로 만들어진 시간표는 중년의 비장애인에게도 쉬운 일이 아닐 텐데, 하물며 노화가 진행 중인 장애성인에게 이 일과를 강요

2) S장애인평생학교의 교장은 무급의 비상근 명예직으로서, 장애인평생학교가 소속된 사단법인의 기관장이 겸직하였다. 그리고 이 교장 선생님은 자폐성장애성인을 자녀로 둔 사회복지사로서, S장애인평생학교의 특수교사들이 ‘교육’에 얽매어 놓치지 쉬운 ‘장애’와 ‘인권’, ‘복지’의 관점을 상기시켜 주었다.

한 것이다. 결국 우리에게 필요한 것은 ‘힐링 타임’이라는 결론을 내렸고 다도와 음악 감상 과목을 개설하게 되었다. 그 이름만 언뜻 듣기에는 아무것도 하지 않고 쉬기만 한다고 오해할 수 있겠지만, 이 시간들은 긴장되어 있는 신체를 이완시키고 정서적으로 환기될 수 있는 공식적인 휴식시간을 제공하는데 의의가 있다고 볼 수 있다. 그리고 이러한 신체적·심리적 이완을 촉진하기 위해서 향과 맛이 좋은 차를 음미하면서 국악, 클래식 등의 음악을 듣는데, 차가 노인의 정서안정에 균형을 가져온다는 연구 결과(윤미경 외, 2013)와 마찬가지로, 이 쉼의 시간은 더 많은 학교생활을 유지할 수 있도록 지지하는 재충전의 기회가 되었다.

이 수업을 통해 변화를 보인 학생 중에는 자폐성 장애성인도 있었는데, 유년시절에 이른바 ‘필사적인 양육과 치료’(김은주, 김선형, 천성문, 2016)를 거친 경험이 있는 학생이었다. 이 학생은 반복된 교육과 치료로 주어진 학습과제(글자 쓰거나 그림 그리기 등)는 다른 학생보다 빨리 끝낼 수 있었지만 그 어떤 활동에도 흥미를 보이지 않았다. 그리고 과제를 수행하면서도 제자리에서 뛰기, 소리내기, 손 물어뜯기 등의 부적응 행동을 보였는데, 빈번하게 변화하는 교실, 교과, 교사의 환경에 적응하기 어려웠기 때문이라고 예측했었다. 그래서인지 공식적으로 계획된 휴식과 쉼을 누릴 수 있는 시간을 가지면서 부적응행동이 미묘하게나마 줄어들었다.

이건 제 생각인지 모르겠는데. 00씨가 (음악감상 수업에서 클래식을 듣고) 그 속에서 좀 안정감을 갖는 것 같기도 하고... (생략) ... 물어뜯고 하는 수업시간에 하나도 안하거든요... (생략) ... 자기가 안정감을 가질 수 있는 음악이.... 나중에는 긍정적인 사인이 될 수도 있는 거잖아요. 나중에 자기가 돌발행동을 하거나 마음에 안들거나 기분이 안좋을 때, 그 긍정적 사인을 넣어주면, 거기에 동화되는 거죠...

- C특수교사 인터뷰 중(2017. 07. 05)

최근 개최되고 있는 ‘명 때리기 대회’가 주목을 받는 것은, 많은 과제들을 수없이 처리해야 하는 뇌에 휴식의 시간을 제공하는 것이 얼마나 경쟁력 있는 일인지를 깨달았기 때문일 것이다(전채연, 2015). 끝없이 비장애인의 기술, 생활양식, 생각을 따라 잡기를 요구 받는 장애성인에게 정작으로 필요한 것은 명 때리기, 쉼, 힐링, 휴식이 포함된 교육과정 구성이 아닐까?

2. 독립된 성인으로서의 미래를 준비하는 교육과정

앞서 연구 참여자 및 배경에서 소개한 바와 같이, S장애인평생학교의 전신은 학령기 교육을 마친 장애성인을 위한 평생교육기관이었다. 이때의 교육 목표 중 가장 큰 중요한 비중을 차지한 것이 장애성인의 독립, 자립을 지원하는 것이었기에, 이후 S장애인평생학교 교육과정에도 영향을 미치게 되었다.

장애성인의 독립생활(Independent Living: IL)을 위해서는 개인의 삶을 조절하고 의존할 수 있는 능력과 자유로운 신체 및 환경을 위한 지원 등(이달엽, 정우석, 2005)이 체계적이고 지속적인 교육을 통해 제공되어야 한다. 이에 S장애인평생학교가 장애성인 평생교육 현장에서 장애성인의 독립생활을 위해 제공했던 직업교육, 성교육, 요리에 관한 교육과정을 소개하고자 한다.

가. 밥벌이의 지겨움³⁾. 직업교육

장애 여부를 막론하고 직업은 이 시대의 화두 중 하나이며 노인, 여성, 청년 등 취약계층의 일자리 창출은 현 정부의 첫 시정연설 주제가 될 만큼(청와대, 2017) 사회적인 이슈이다. 직업이 가지는 이 막중한 역할을 익히 알고 있었기에, S장애인평생학교 학생들의 보다 나은 미래를 설계하고자 진로를 주제로 한 직업교육을 가장 먼저 개설 하였다. 여느 진로직업 수업이 그러하듯, 학생들이 자신의 능력과 흥미·적성 등을 이해하고 다양한 직업을 탐색할 수 있도록(김두영, 2013) 수업을 준비했고 연구자가 정해놓은 직업의 종류는 사무행정보조원, 건물환경미화원, 조립공장직원 정도였다. 그리고 대망의 첫 수업에서 학생들에게 꿈이 무엇이라는 발문을 하였지만, 학생들의 대답에 연구자는 잠시 고민을 했다.

꿈을 묻는 나의 질문에 ‘어린이집 선생님이 되고 싶어요’, ‘간호사가 될거예요’ 라고 말하는 학생들에게 뭐라고 대답해야 할지 잠시 망설였었다. 사범대학이나 간호학과에 가는 게 불가능 하다는 것을 어떻게 설명해야 할지...

- 연구자 회상자료

이 고민을 했다는 것은 기억하지만, 그래서 학생들에게 어떤 대답을 해 주었는지는 기억이 나지 않는다. 아마 적당히 웃으며 얼버무린 후에 준비했던 직업들을 강요하듯 주입시켰을 것이다. 하지만 수업을 마친 후에는 웃을 수가 없었고 다른 선생님들과 머리를 맞대며 수많

3) 김훈의 에세이 ‘밥벌이의 지겨움(2003)’ 을 차용함.

은 직업관련 교과들을 양산해 내는 계기가 되었다. 결국 지난 5년간의 시간표를 돌아보니 직업관련 교과와 시수는 가장 높은 비율(19%)을 차지하였고⁴⁾. 직업관련 교과들은 진로직업, 직업생활, 바리스타, 요양보호사 보조원, 보육교사 보조원, 농업 등 수많은 교과명으로 등장하였다. 그리고 이 수업들을 열심히 수강한 학생들은 다양한 일자리 창출 사업에 참여하여 일정 소득을 얻는 기쁨도 누릴 수 있었다.

그럼에도 불구하고 문제점 또한 발생했다. 취업을 위한 직업교육을 지속하자 소위 똑똑하고 기능이 우수한 학생들은 직업 수업을 반복해서 수강하게 되고, 연령이 높거나 인지·신체 기능이 원활하지 않은 학생들은 직업수업에서 배제되었다. 그리고 저소득 계층의 학생들은 취업했을 경우 얻는 근로소득보다 잃는 사회보장비용이 더 많았기 때문에 보호자가 취업을 꺼려하여 직업수업에서 제외되는 학생도 있었다. 그렇다면 과연 50-60대 또는 중증의 장애성인에게 과연 직업교육은 필요 없는 것일까? 꼭 취업이라는 목표를 달성하기 위해서만 직업교육을 해야 할까?

S장애인평생학교 교사들이 내린 결론은 직업교육이 4대보험 가입 가능한 직장에 취업을 목표로 하는 것은 아니라는 것이며, 하루 8시간 노동과 월급이라는 개념은 지극히 한국 비장애인의 기준에 지나지 않는다는 것이었다. 그리고 직업과 노동의 목적은 경제적의미를 넘어 개인에 따라서는 사회적, 윤리적, 심리적 목적이 더 큰 의미를 가지기도 하기 때문이다(박재국 외, 2013, 이달엽, 이승욱, 2003). 그래서 교내에서라도 직업적 활동을 경험하여 일의 기쁨을 느끼고자 다양한 직업체험활동을 실시하였다. 단, 직업체험을 위해 만들어진 키트(kit)가 아니라 실제 제품생산 과정에 참여할 수 있도록 하였는데, 지역의 업체에서 공정 중의 제품을 납품 받아 종이가방 접기, 피자박스 접기, 썩뚝 조립, 빨래집게 조립, 조미 오징어 찢기, 멀치 분류 등의 작업을 수행하는 것이다. 이후 마트에서 내가 만든 빨래집게나 오징어채를 봤다며 사랑을 하는 학생들도 있었고, 피자를 시켜먹었더니 내가 접은 피자박스가 왔다며 즐거워 하기도 했다. 그리고 작업을 통해 발생한 수익을 학기 종료 시점에 학생들에게 나눠주기도 하고 간식을 사 먹으니 학생들의 만족도는 더할 나위 없었다.

한편, 서두에서 언급한 것처럼 장애성인평생교육에 있어서 직업교육은 요구나 필요에 있어서 늘 그 핵심에 있지만, 고등학교 졸업생의 24.4%만이 취업을 하고(교육부, 2016) S장애인평생학교에서도 취업유지자는 손에 꼽기도 민망한 것이 현실이다. 그렇다면, 4차 산업혁명으로 인해 기존의 근로연계복지(workfare) 패러다임의 붕괴우려와 기본소득(universal basic income)제도가 대두되고 있는 현 시점에서(최석현, 2017) 과연 장애인의 취업률과 소득의 발

4) 5년(2012-2016년)간의 시간표에 나타난 교과를 김주영(2016)의 교육과정 분류에 따라 영역을 나누고, 실제 운영 시수의 비율을 살펴본 결과이다.

생은 얼마나 큰 의미를 가질까? S장애인평생학교 학생들이 키트(kit)가 아닌 진짜 일을 통해 만기쁨을 느끼고, 일하는 것 자체에서 자신의 역할을 수행하는 것을 통해 만족감을 얻는다면, 하루 8시간 근무와 최저시급을 제공하는 것이 과연 장애인 직업에서 필수적 요건이 되어야 하는 것일까? 직업교육을 장애성인 평생교육과 별개로 여기지 않고 하나의 교육과정으로 여긴다면, 장애인의 취업, 소득, 근로시간 등의 개념에서 벗어나 직업과 직업교육의 깊이·범위를 보다 확장한 교육과정 구성이 필요한 때가 아닐까 한다.

나. 사랑하기 딱 좋은 내 나이의 성교육

사랑은 모든 인간과 전 시대가 관심을 가지는 화두이며, 거의 모든 인간관계의 중심에 있다고 해도 과언이 아니다(정진욱, 신현기, 2008). 그리고 연구자도 장애인이 사랑, 성(性), 이성 등의 감정을 충분히 경험하고 자신의 성적자기결정권을 가진 주체로서 미래를 개척하기 바라는 특수교사이다. 그럼에도 항상 이상향과 현실, 학문과 현장에 괴리는 존재하기 마련인데... 그 괴리를 크게 깨닫는 사건이 있었다.

00씨(40대, 뇌병변, 휠체어 사용)는 중도장애인이란 그런지 선생님들의 수업을 지적하기도 하고, 뉴스 이야기도 하면서 똑똑한 행세를 많이 했었다. 그래서 연애나 결혼 같은거는 관심도 없을줄 알았는데, △△찾아간 일만 생각하면... 여하튼, △△씨가 학교에 입학하면서 첫눈에 반한건지 대뜸 그녀의 집으로 찾아갔다는 것이다. 그것도 활동보조 선생님한테 △△씨 집까지 태워다 달라고 요청해서 갔다는데... 가자마자 돌아가신 어머니 유품인 금목걸이를 건내면서 결혼하자고 몇 시간을 즐겼다는 등, △△씨는 목걸이는 받아 들고서 대답은 안하고 멀뚱멀뚱 서 있었다는 등의 이야기를 들으니 참으로 어처구니가 없었다. 결혼의 상대를 결정하고 자신의 의견을 전달하는 사회적 방법을 알지 못하는 00씨에게도, 원하지 않는 상대의 요청을 거절하지 못하는 △△씨에게도 화가 났다.

- 연구자 회상자료

이 사건을 계기로 무조건적인 사랑의 감정이 아니라 결혼의 의미와 책임, 이성교제의 과정과 방법, 자신의 결정에 대한 의사표현 방법 등을 구체적으로 전달 할 수 있는 성교육을 실시하고자 성교육을 개설하였다. 특히, 20~30대의 성과 40~60대의 성은 접근 방향이 달라야 한다고 판단하여, 연구자⁵⁾는 20~30대 학생들의 성교육을 담당 하였고, 이보다 높은 연령

5) 연구자는 한국양성평등교육원 소속의 장애인성폭력예방교육 전문강사이며, 다수의 장애인 성교육 강의 경험을 가지고 있다.

의 40~60대 학생들은 지역의 성·가족 상담소의 소장님을 강사로 초빙하였다.

연령을 고려한 분반은 재미있는 결과를 가져왔다. 20~30대 반에는 현재 연애중인 학생들이 다수 있어서 남자친구가 교실에서 뽀뽀를 하려고 할 때 어떻게 해야 하는지, 학교 밖에서 데이트를 하는데 남자친구가 버스를 탈출 몰라서 계속 본인만 이동 거리가 멀어지니까 화가 난다든지, 연애를 하고 싶은데 어떻게 하는 건지 모르겠다와 같이 풋풋한 연애 상담이 오고 갔다. 그에 반해 40~60대 학생들 반에는 과거 결혼 또는 출산의 경험이 있거나 결혼을 희망하는 학생들이 분포해 있어서 심도 깊은 대화가 많았다. 결혼했을 때 낳은 아이들이 지금은 우리 학교 선생님들 나이가 되었을 것이고 보고 싶다는 학생, 과거에 있었던 생활시설의 생활교사와의 사건을 사랑으로 추억하는 학생, 외국인 여성과 결혼할 것이고 결혼하면 께안고 뽀뽀를 할 것이라는 것을 손짓 발짓으로 표현하는 학생 등...

이런 이야기들을 강사에게 전해 들으면서, 학생들과 연구자 본인이 아무리 친한 사이라고 해도 인간으로서 삶의 경험이 부족한 교사가 풀어줄 수 있는 영역에는 한계가 있다는 것을 알 수 있었고, 만약 성교육 경험이 부족한 교사 였다면 부정적인 방향의 성교육이 이루어질 수 있다는 우려도 하게 되었다(정민숙, 박봉정, 2007). 결국 이러한 한계는 체계적인 교육과정 설정으로 보완될 수 밖에 없는 것이다. 사실, 기존의 성교육은 인간의 2차 성장을 기준으로 청소년 및 성인초기의 학생들에게 초점이 맞추어져 있기 때문에 장애성인 평생교육이라는 관점에서는 중년의 호르몬 및 신체변화, 노화에 따른 성(性) 등 수정되어야 할 부분들이 많다. 그러므로 성육과 같이 개인의 생애사 또는 생활 연령에 따라 접근방식이 달라지는 교육영역들을 장애성인 평생교육에서 다루기 위해서는 보다 세분화된 교육과정 구성이 필요할 것이다.

다. 자립을 위한 요리는 피자라 아니라 밥짓기

연구자의 어머니께서 육아와 일에 힘들었던 지난날을 회상하시며 ‘네가 가스 불을 켜서 달걀 프라이를 하던 날! 얼마나 기뻐했는지 아니? 이제 엄마가 좀 늦어도 네가 알아서 밥은 먹겠구나 싶었거든’이라는 말씀을 하신 적이 있다. 그런데 장애자녀를 둔 어머님 한분과 상담을 할 때 자랑인 듯 하시는 말씀이 ‘선생님, 글썄 제가 없는 사이에 우리 애가 전기 밥솥에 쌀이랑 물을 잔뜩 붓고서 밥을 했지 뭐예요? 밥이 넘쳐서 부엌이 엉망이 됐는데, 그래도 이제 저녀석 혼자 배 굶지는 않겠다 싶어서 정말 기뻐어요’였다. 결국 장애 유무를 떠나서 혼자서 밥을 해 먹을 수 있다는 것은 타인의 보호로부터 한발 멀어짐과 동시에 독립에 한발 가까워지는 필수기술인 것이다.

그래서 특수학교·급에서는 다양한 요리 수업을 진행하고 있다. 다만, 기존에 요리를 주

제로 한 연구들을 살펴보면 대부분이 인지표현영역의 향상을 목표로 하고 있는데(권명숙, 임진선, 서명중, 2016), 이는 요리수업을 많이 해도 조리 또는 요리 능력은 향상되지 않을 수 있음을 의미한다. 그리고 연구자 또한 S장애인평생학교에서 가장 많이 한 요리를 꼽자면 떡볶이, 스파게티, 피자, 샌드위치, 핫케이크 정도일 것 같은데, 그 많은 수업에도 불구하고 그 어떤 학생도 저 요리들을 할 줄 모른다는 것은 선행연구의 결과와 같다.

위와 같은 기존 수업의 한계를 잘 알고 있으면서도, 밥 짓고 햄 굽고 라면 끓이는 진짜 요리수업을 하는 것은 쉽지 않았다. 왜냐하면 쌀을 씻고 전기밥솥에 넣는데 5분 남짓이 걸리지만 기다리는 시간은 30분 이상 발생하고, 한 학급의 학생들이 돌아가며 하나의 전기밥솥으로 쌀을 안치는 과정을 연습하면 방치되는 학생들이 발생함과 동시에 매 시간마다 씻은 쌀 1kg이 남는 등 수업에 수반되는 문제들이 많았기 때문이다. 하지만 진짜 요리수업은 S장애인 평생학교 교사진의 오랜 꿈이었기에 동 시간에 운영되는 교과외 담당 교사들의 지원을 받아 학생 2명만으로 구성된 요리수업을 할 수 있게 되었다.

우선, 조리기술이 필요한 정도를 고려하여 수업에 참여할 학생을 선발하였다. 첫 번째 학생은 지적-청각장애를 동시에 가지고 있지만 인지, 신체, 조작 등의 능력이 매우 우수하며 그룹홈에 거주하고 있어서 실제 요리기술이 필요했고 두 번째 학생은 인지, 사회, 언어, 조작 능력에 제약이 큰 자폐성장애인으로 조리기술이 전무하여 부모님이 계시지 않으면 그야말로 ‘배를 끓을’ 처지였다.

이 두 학생이 4개월 간의 요리 수업에서 공통적으로 반복한 요리는 밥 짓기였다. 교사가 과제분석한 ‘쌀 퍼 담기 2번, 쌀 씻기 3번, 물 붓기 2컵, 전기밥솥 뚜껑 열고 내솥 넣기, 전기밥솥 뚜껑 닫고 잠금장치 돌리기, 취사버튼 누르기’라는 일련의 과정을 수업시작과 동시에 두 학생 모두 실시한다. 그리고 쌀이 익는 동안 두 학생은 개별 과제를 숙달 될 때 까지 반복 수행했는데, 첫 번째 학생의 과제는 멀치 육수를 기본으로 하는 국(어묵국, 만둣국) 끓이기이고 두 번째 학생의 과제는 달걀프라이 5개 굽기였다.

요리수업 초반에는 가스 점화장치를 헛 돌려 가스가 가득 새어나온 채로 불을 붙였다가 학교에 불을 낼 뻔도 하고, 달걀을 양손으로 으스러뜨려 달걀껍질프라이를 굽기도 하였다. 이 과정에서 교사는 학생들이 죽밥을 만들거나, 달걀을 시커멓게 태우거나, 국이 소태가 되는 한이 있어도 직접적인 지시를 하기 보다 실패를 하도록 허용하고 그 과정을 지켜보는 방법을 선택하였다. 4개월이라는 긴 시간이 보장되어 있었기 때문이다. 덕분에 수업이 종료되어갈 즈음에 밥짓기는 물론, 첫 번째 학생은 교사가 조리실에 도착하기도 전에 스스로 필요한 조리기구와 재료를 찾아 준비할 수 있게 되었고, 어떤 일이든 교사의 지시가 있어야 다음 과제를 수행하던 두 번째 학생은 식용유를 넣고 달걀을 뒤집을 타이밍을 스스로 결정할 수 있게 되

었다. 이후에 더 많은 학생에게 더 많은 시수를 할애하여 실제 요리수업을 진행하고 있다.

C특수교사: 지금은.. 가정가사 많이 해요.

A특수교사: 많이 하는데 정말 간단한거

C특수교사: 네, 콩나물 무치기, 계란말이 이런거 하고 (생략)

A특수교사: 그걸 이렇게 다 준비를 해 놓으세요. 준비 해 놓고 무치게 해보고. 계란도 말이 해 보고. 미리 세팅을 다 해 놓으시더라고요. 학생들이 할 수 있게

C특수교사: 보니까 간장이나 이런거 있으면, 맛보기 제일 처음 한번 해 보고, 조리하는 방법 알아보고

-A, C 특수교사 인터뷰 중 (2017. 06. 24)

소개한 바와 같이 4개월이라는 긴 시간동안 같은 과제만 반복했음에도 불구하고 학생들이 흥미를 잃지 않고 적극적으로 참여했던 것은, 그만큼 요리는 학생들이 선호하는 활동이기 때문일 것이다. 나아가 요리 활동들은 유아, 청소년, 장애인, 노인 할 것 없이 여러 대상에게 긍정적 영향을 미치는 것이 다양한 연구로 입증되어왔다(권명숙, 임진선, 서명중, 2016). 하지만 인지·심리·신체의 전인적 발달이 요구되는 유아·청소년이나 노화에 따른 기능 퇴화를 예방하려는 노인을 대상으로 하는 요리 활동과, 실제 일상생활에서 사용 가능한 실제적 기술을 익힐 필요가 있는 장애성인을 위한 요리활동은 차이가 있어야 하는 것이 사실이다.

이를 위해서는 학생의 발달과 즐거운 체험 중심의 요리수업에서 구체적이고 실제적인 요리수업으로의 교육과정 재구성이 필요할 것이다. 즉, 그 내용은 거창한 요리들이 아니라 전자레인지 사용법, 가위로 재료 손질하기, 반조리 식품 데우기 등 실제로 독립된 생활을 하거나 최소한의 지원만으로 자신의 식(食)생활을 유지할 수 있는 직접적 기술로 구성되는 것이 더 적합할 수 있는 것이다. 그리고 이러한 기술이 숙달될 때 까지 반복할 수 있도록 전체 회기가 구성되어야 하며, 덧붙여 원활한 일반화를 위하여 가정의 부엌과 유사한 조리환경이 구성된다면 더할나위 없는 장애성인을 위한 요리수업이 될 것이라 생각한다.

3. 발달장애인을 위한 평생학교의 교육과정

장애성인 평생교육의 개념이 도입되기도 전, 장애인이 야학이라는 기관을 통해서 얻고자 했던 것은 배움의 기회였다. 배움에 대한 장애인의 열망은 장애인평생학교라는 시설을 만들어내는 기틀이 되었으며, 여전히 장애인평생학교의 기본적인 목표는 ‘제 때’ 배움의 기회를

얻지 못했던 이들에게 그 기회를 제공하는 것이다.

하지만, 기존의 야학의 대상이었던 신체장애인 중심의 장애인평생학교에서 제공하는 교육과정과, 대부분이 지적장애를 동반하고 있는 S장애인평생학교에서 제공하는 교육과정에는 차이가 있다고 생각한다. 그리고 최근 장애인평생학교에도 발달장애인의 수가 급격히 늘고 있기 때문에(김두영, 박원희, 2014) 교육과정에도 이러한 변화가 반영되어야 할 필요가 있다. 특히, 현대 공교육의 위기에 따라 ‘배움과 행복의 공동체 교육’, ‘행복과 교육의 목적’에 대한 논의가 지속되고 있는 현 시점에서(문정애, 2011) 발달장애인 중심의 장애인평생학교가 추구해야 할 배움의 기회, 교육과정이란 어떤 방향이어야 할지에 대해 이야기 하고자 한다.

가. 오늘 또 배우는 글자·숫자, 그래도 배울 수 있어 즐겁다.

‘낫 놓고 기억자도 모른다’는 문자문맹은 역사적으로 꼭 타파해야할 사회악이었으며(김정래, 2014), ‘특수교사’라는 타이틀을 가진 사람이라면 모른척하기가 어려운 절대과제이다. 특히 우리말은 음운 일치율이 높고 자음소의 형태가 간결하여 ‘한글을 익히는데 슬기로운 이는 아침이 끝나기 전에 깨치고, 어리석은 이라도 10일이면 알 수 있다’고 했으니 선생된 이름으로도저히 포기할 수가 없는 ‘배움’의 대표주자이다. 이 외에도 수세기, 수읽기, 사칙연산 등이 주가 되는 수학 또한 포기할 수 없는 ‘배움’의 한 축이다.

이토록 ‘배움’의 중심에 있는 문해교육 이라면 그냥 가르치고 배우면 될 것을, 왜 늘 고민하게 되는지는 S장애인평생학교의 국어, 수학 수업 학생 명단에서 확인할 수 있다. 왜냐하면 S장애인평생학교는 국어나 수학같이 위계 구분이 명확한 교과는 A~C반으로 수준별 수업을 진행하였는데, 지난 5년간 이 A~C반의 참여 학생 명단을 살펴보면 5년 내내 C반에만 머물러 있는 ‘고정손님’이 절반 이상을 차지하고 있었기 때문이다.

고정손님 중 1등 단골손님인 30대의 남학생은 5년 동안 연구자와 함께 1~5숫자 읽기 및 수세기를 하였다. 그 학생이 정말 사랑하는 믹스커피를 사용하여 개수를 세어보기도 하고, 점 카드를 사용하기도 하고, 숫자송을 부르거나 온몸으로 숫자모양을 만들기도 하는 등 갖은 노력을 다 하였으나 지금까지도 이 학생은 1~5를 정확히 세거나 읽지 못한다. 그리고 이 학생은 국어도 C반 이었는데 5년 동안 글자를 배운 결과는 수학과 크게 차이가 없다. 그런데 특이한 점은 이 학생의 일상생활 속 글자와 숫자 활용법이였다. 오늘이 며칠인지를 물으면 달력에서 정확히 오늘의 날짜를 지적하였고, 무슨 요일인지를 물으면 어눌한 발음이지만 요일도 대답하였다. 더 신기한 것은 학교 친구들의 이름을 구별할 줄 안다는 것인데, 친구들의 이름이 적힌 자료나 이름표를 정확히 나누어주는 것이였다.

왜 5년, 4년을 해도 선생님들은 00씨 수학도 그렇고, 믹스커피 쏟는거 저걸로 스트레스 받고... 국어가 안 된다고만 그럴까. 누가 여기서 조금 더 낮니 안낮니 할까. 다들 말 할 줄 알고 다 아는데... 왜 00씨 하고 △△씨는 그렇게 쉽게 (친구들 이름을)말 하면서, 우리(선생님) 이름은 왜 말 못할까. 이런 생각을 하면서...

- A특수교사 인터뷰(2017. 06. 24)

위 학생과는 반대로 국어 A반 단골손님임에도 불구하고 국어 C반으로의 이동을 늘 고민해야 하는 학생도 있었는데, 자폐성장애헌생으로 글자는 정확히 읽고 쓸 수 있었지만 그 내용을 파악하고 전달하는 데에는 어려움이 있어 A반 수업내용과는 맞지 않았기 때문이다. 그럼에도 C반은 기초적인 글자 읽고 쓰기에 초점이 맞추어져 있어서 반을 바꾸는 것도 여의치 않았다.

이러한 상황의 학생들이 늘어남에 따라 국어·수학 과목 개설, 수업의 내용 결정, 학생들의 분반 결정 등에 대한 고민이 날로 늘어났다. 어떤 학기에는 ‘그래도 글자, 숫자는 알아야 하지 않을까?’라는 생각을 했다가, 어떤 학기에는 ‘글자, 숫자 몰라도 지금껏 이렇게 잘 살아왔는데 이렇게 힘든 일을 학생들에게 강요해야 하나?’라는 생각을 했다가.... 끝없는 고민을 할 수 밖에 없었다. 만약, 이 고민을 특수교육학 개론 책에 질문한다면 ‘기능적 학업기술’을 지도하라고 했겠지만, 이미 자신의 삶에 가장 적합한 방법의 기능적 학업기술을 가진 장애성인이었기에 새로운 패러다임의 문해교육 교육과정이 필요한 것이다.

고민만 안겨주는 문해교육 포기할 수 없는 또 다른 이유는 또 다른 이에게는 ‘배움’의 즐거움을 안겨주고 스스로가 ‘학생’임을 증명할 수 있는 중요한 시간이기 때문이다. 학교에서 공부하는 학생임을 가장 자랑스러워 하던 한 학생은 무학의 60대 남학생이었다. 이 학생은 생애의 대부분을 농가의 무급 일꾼으로 살았었고 지금은 장애인생활시설에서 노년을 보내고 있다. 연필 한번 쥐어 본 적이 없고, 자신의 이름이 어떤 모양인지도 알지 못했기에 가장 먼저 한 일은 바른 자세로 앉아서 연필을 쥐고 선을 긋는 일이었지만 수업에 참여하는 것을 가장 중요한 일과로 여겼다. 오죽하면 학교에 오기 위해서 생활시설의 ‘재미도 없는 소풍’을 거절할 정도였으니 말이다. 덕분에 국어시간에는 이름쓰기, 수학시간에는 숫자쓰기를 가장 자신 있어하게 되었고 작은 가방 속에는 항상 지금껏 연습 했던 국어공책과 수학공책들이 잘 끼여진 연필들과 한자리를 차지하고 있었다⁶⁾. 그래서인지 이 학생이 거주하는 생활시설의 사회복지사는 아래와 같은 부탁을 했었다.

6) 그러니 자신의 이름을 ‘홍길길’로 쓰고서 ‘홍길동’으로 읽는 것은 큰 문제가 되지 않는다.

시설에 오기 전에는 노동착취를 당하시면서 자신을 되돌아 보는 삶을 살지 못하여서, 현재 학교 다니는 것에 대한 흥미가 아주 높습니다... (생략)... 누리지 못한 삶의 다양한 여가생활을 통해 즐길 수 있도록 하면 좋겠습니다.

- B학생 개별화전환교육지원팀 협의록 중 시설 사회복지사 (2016. 3.)

위에서 소개한 3명의 학생의 이야기들을 써 내려가면서, 그래서 결국 몇 년을 해도 성과가 없으니 장애성인은 문해교육을 한해도 된다는 것인지, 그럼에도 불구하고 기초지식이니 문해교육을 하자는 것인지 라는 하나의 귀결을 내려야 할 것 같다는 생각도 했다. 그런데, 문해교육의 의미와 궁극적인 목표에 대해서 곰곰이 생각을 하다보니, 교육이라는 것이 단순히 지식을 전달하는 것이 아니며, 지식을 얻어가는 과정, 지식 획득에 실패한 경험 등 ‘배움’의 전 과정이 목표가 될 수 있음을 잊고 있었다는 생각에 도달했다. ‘공부’에서 ‘배움’으로의 전환과 배움의 ‘실천’을 강조하는 ‘배움 공동체로서의 학교’(문정애, 2011)가 되는 것이 장애인평생학교가 지향해야 할 목표가 아닐까 하는 생각에 도달 한 것이다. 연필을 잡았음을 즐거워하고, 커피믹스를 친구들에게 하나씩 나누어주는 것도 배움의 과정으로 으쓱해하는 것. 그것은 인지능력에 제한이 있는 장애인도 배움의 즐거움을 누릴 자격이 있으며 그것은 성과가 결정하는 것이 아니라 ‘공부’하는 것 자체에, ‘글 쓰기’와 ‘산수’에 참여하는 자체만으로도 배움의 즐거움이 될 수 있는 것을 보여주는 예라고 생각한다.

나. 자격증 취득을 위한 신의 한수. 한자

장애인평생학교는 ‘학령기 교육 기회를 제공’하기 위한 학교형태의 평생교육시설로, 전형적인 보상 패러다임의 성인교육(오욱환, 2007) 기관이다. 하지만 장애인평생학교의 과정을 모두 마친다고 해도 학력이 인정되지 않기 때문에⁷⁾, 가장 궁극적인 목표는 검정고시에 응할 수 있는 기회를 얻는 것이라고 할 수 있으며, 검정고시 합격 유무가 장애인평생학교 운영에 대한 행정적 평가기준이었다. 그래서 매년 1월에 S장애인평생학교를 방문하여 지난 1년간의 학교 운영을 평가하는 교육청 실사단이 아쉬운 듯, 답답한 듯한 눈빛을 보내며 묻는 1순위 질문은 ‘검정고시 합격자는요? 다른 성과는요?’였다. 문제는, 이 평가 결과에 따라 차년도의 운영비 지급이 직결되어있기 때문에 아무리 1년 동안 열과 성을 다해 학생들을 지도하고 학생들이 행복한 생활을 하고 있어도 검정고시 합격자, 성과, 증명서가 없는 한 교사진의 시선은

7) S장애인평생학교에서 고등학교 과정을 마친 학생에게 졸업장 또는 수료증을 수여하고자 교육청에 의뢰한 적이 있다. 교육청에서는 장애인평생학교가 학력인정기관이 아니기 때문에 ‘졸업’이라고 명명 할 수 없으며, 과정을 마쳤다는 것을 지칭하는 용어로 규정된 것이 없으므로 ‘수료증 정도’를 발급해도 된다는 애매모호한 답변을 받고 수료증을 발급한 바가 있다.

애꿎은 발끝만 향하게 된다.

현실적으로 검정고시를 통과할 가능성이 매우 낮은 발달장애 학생들에게 ‘성과’를 요구하는 상황이 반복되다 보니 교사들의 고민이 이만저만이 아니었고 나름의 대책을 강구하기 시작했다. 모두에게 인정될 만한 것으로 자격증이 가장 적합한 것은 잘 알지만 한글도, 숫자도 어려워 하는 발달장애인이 비장애인과 동등한 조건에서 취득가능한 자격증을 찾는 것은 쉬운 일이 아니었고, 설사 그런 자격증을 찾는다 해도 장애인평생학교에서 지도 가능한 것이어야 했기에 꽤나 많은 고민을 할 수 밖에 없었다. 그러다가 찾은 것이 ‘한자 급수 자격검정’⁸⁾이라는 자격시험이었다. 한자 급수 자격 검정은 시험응시자의 연령이나 기초학력 등에 대한 제한이 없고, 가장 낮은 급수인 8급은 기본한자 50개의 뜻과 음을 익히면 누구라도 응시가 가능했기 때문에 S장애인평생학교 학생들이 한번 도전 해 볼 만하다고 판단했다.

이 자격시험을 준비할 단계에는 한글도 제대로 읽고 쓰지 못하는 학생들도 워낙에 많고 자격증을 취득 할 수 있을지 자체가 의문이었기 때문에 자격시험에 도전하기 위해 응시 서류를 작성하고, 비장애인과 함께 교사장에서 자격시험을 치르는 것 만이라도 경험하는데 목표를 두었다. 그래서 학생들의 인지·학업수준에 상관 없이 모든 학생들에게 한자를 지도하였고 자격시험에 응시하였다.

하지만 여기서 또 한번 장애의 가능성에 특수교사 스스로가 제한을 두었음을 반성을 하는 사건이 발생했다. 응시한 학생들 중 3명의 학생이 합격을 하고, 탈락한 학생들도 합격점에서 아주 근소한 차이를 보이는 쾌거를 이룬 것이다. 교사진은 경사가 났다며 기쁨을 감추지 못했고, 우편을 통해 학교로 배송된 자격증을 받아 든 학생들의 뿌듯한 표정은 아직도 잊혀지지 않는다. 그리고 아주 멋있게 거행된 자격증 전달식을 지켜보던 다른 학생들도 자격증 취득에 열의가 불타오르게 되었다. 그 이후로 S장애인평생학교 학생들은 쉬는 시간이나 점심시간이 되면 삼삼오오 모여서 한자공부를 하는 것은 물론 방과 후 에도 학교에 남아 한자 숙제에 열을 올렸다. 결과적으로 8급 자격증은 대부분의 학생들이 가지고 있는 필수자격증이 되었고, 몇몇 학생은 최대 6급 자격증을 취득하기도 하는 등 그 성과는 교육청 실사단이 놀랄정도였다.

연구자: 이때 한자가 도입되었잖아요. 신의 한수였죠. 그런데 이것도 교육청에서 점검 나왔을 때, ‘성과 없느냐’라는 이야기가 나와서, 우리가 보여줄 수 있는 성과가 뭐가 있냐 하다가, 딸 수 있는 자격증 찾다가, 000선생님이 찾아냈죠? 한

8) 한자급수자격검정 중 등록민간자격급수는 8급, 7급, 6급, 준5급, 5급, 준4급, 4급, 준3급, 3급, 대사범까지 취득이 가능하다.

자는 신의 한수였어요, 그들이 딸 수있을지 몰랐는데, 어쩔 그리 열심히 잘 땀는지, 한글은 몰라도 한자 자격증은 따는 이 아이러니한 상황...

A특수교사: 00씨는, 기적이었어요

연구자: 하고 나니까 △△어르신도 그렇고 얼마나 자신감이 붙었는지 몰라요. 00씨도 이 과정도 자기한테 도움이 됐을 걸요? 자기들도 뭘 할 수 있다는거

- A특수교사 인터뷰중(2017. 06. 24)

그 중에서도 50대의 한 남학생은 더 높은 급수의 자격을 취득하기 위해서 사비로 가정방문 한자 학습지를 신청할 정도로 적극성을 보였다. 사실, 이 남학생은 한글에서도 철자 오류가 심해서 국어 분반에서도 B-C반 편성이 항상 고민되는 학생이기 때문에 상위의 한자 자격증 도전이 다른 학생들보다 더 어려운 편에 속해 있었다. 그래서 6급자격도 동료들 중 가장 마지막에 성공하는 등 남들보다 더 많은 노력과 열정이 필요했지만 끝내 해 내게 되었다. 덧붙여, 이 학생에게 한자 자격증보다도 더 큰 성과는 삶의 태도가 변했다는 것이다. 원래는 소극적이고 자신의 감정을 잘 드러내지도 않는 조용조용한 성격이었지만, 자격증을 취득하는 과정에서 자신감이 점점 쌓이고 즐거운, 슬픈, 화나는 감정들을 표현하기 시작했고, 학생회장직을 몇 학기 동안이나 유지할 만큼 적극적으로 변화하였다.

한자 자격증 취득이 개인의 마음가짐에 큰 변화를 가져왔다. 타인을 배려하고 챙기는 착한 마음은 여전한데, 거기에 학습에 대한 큰 열정과 자신감이 더해져 긍정적인 방향으로 발전하고 있다.

- A학생 개별화전환교육지원팀 협의록 중(2015. 03.)

바로 직전 문해교육에서의 배움을 소개하면서 배우는 과정 자체의 즐거움 또한 배움이라고 서술한 바가 있는데, 그 직후에 배움의 결과로서 자격증이 얼마나 좋은지를 기술하려는 연구자 본인으로서도 참 아이러니하고 실소가 머금어지는 것이 사실이다. 하지만 장애인평생학교의 지원 여부를 결정하는 기준이 '성과'인 교육청도 그렇고, 특수학교의 학업 성취도 평가의 문제(서은정, 2010), 사회복지시설을 평가하는 평가지표, 평가과정, 평가결과의 활용 등의 현실성(이선우, 최상미, 2002)은 늘 개선을 필요로 하고 있는 것이 현장의 실태이기 때문에 가시적 증거를 무시하기는 참 어렵다. 이같은 사회적 현실 속에서 장애인도 배움의 가치가 있으며 이를 입증할 수 있는 사회적 기준을 충족했다는 것을 증명하는데 자격증은 참으로 유용한 수단일 수 밖에 없다는 것이 안타까울 따름이다.

하지만 실적 평가의 도구를 떠나서, 자신의 노력으로 자격증을 취득한다는 것은 인지능력에 제한이 있는 장애성인 학습자가 배움을 통해 누릴 수 있는 매우 큰 성취감이며 자존감 향상의 수단이 될 수 있음을 한자 수업을 통해 알 수 있었다. 이는 장애성인이 비장애인과 동등한 수준의 자격증을 취득할 수 있는 교육과정을 구성하자는 것을 제안함과 동시에 장애인이 취득할 수 있는 자격증 개설이 필요함을 보여주는 계기라고도 생각한다. 실제로 일본에서는 각 지방 행정구역 수준에서 특수학교 학생들의 능력을 테스트 하고 이에 대한 인증서를 발급하는 특수학교 연구인증위원회가 운영되고 있다(Fujii, A., 2017). 우리나라도 장애성인 평생교육이 기존의 지식과 교육과정에 편승하는 것에 안주하지 말고, 이 교육과정을 마치고 일정 수준의 교육을 받았음을 인정할 수 있는 인정제도가 있다면 배움을 장려하는 더 큰 촉진제가 될 것이다.

다. 무병장수(無病長壽) 평생교육을 위한 체육수업

인지적 제한이 있는 장애인의 경우, 신체활동이나 사회활동이 부족하여 비만도가 증가하는 추세를 보이는데(김동만, 2014), 실제로 특수학교나 장애인 시설 등의 이용자들을 살펴보면 심각한 과체중 또는 저체중 장애인의 비율이 매우 높으며 S장애인평생학교도 예외는 아니다. 20대의 한 여학생은 키 150cm에 몸무게가 80kg이 넘는 고도비만이라서 일상생활에서의 불편함이 많은데, 자신에게 맞는 속옷을 구하지 못해서 항상 더 작은 속옷을 착용해야 했기 때문에 가슴 밑이나 허리둘레에는 속옷과 살의 마찰로 인한 상처가 있었다. 그리고 작은 신체활동에도 숨이 가빠하거나 잦은 휴식을 필요로 했기 때문에 교사진의 걱정이 많았다. 그런데 이와는 정 반대로 또 다른 여학생은 아주 날씬한 신체의 소유자였지만, 인바디검사와 신체검사가 뼈와 지방으로만 이루어져 있고 근육량이 미달 중에서도 최하 수준이었다.

위의 두 학생이 불균형적인 신체 상태로 건강에 문제가 있다면, 뇌병변장애로 인한 건강 문제를 가진 학생들도 있었다. 한 여학생은 뇌병변장애가 있음에도 일상생활 기능을 수행하는 데에는 어려움이 없었지만 어깨와 허리를 구부린 채로 아랫배를 앞으로 내밀고 있는 자세가 고착화 되어 신체정렬의 문제가 점차 심화되고 있었다. 또 다른 50대 여학생은 뇌병변장애로 휠체어 생활을 하는데, 연령의 증가와 근육의 경직화가 점점 심해지면서 움직이는 것 자체를 꺼려하는 것이다. 이로 인해 일상생활 속에서 신체활동 부족으로 근육의 경직화는 점차 심해지고 혈액순환에도 문제가 생겨 둔부 욕창과 발 동상 등의 문제가 나타났다.

학생들이 처해있는 이러한 신체 및 건강상의 문제를 해결하고자 체육교과에 많은 노력을 기울였다. 다양한 신체 활동을 경험할 수 있는 체육수업을 운영하기도 하고 배드민턴, 탁구, 줄넘기 등 구체적인 스포츠를 집중적으로 배울 수 있는 체육수업도 진행했다. 하지만 이런

‘운동기능 습득’중심의 체육활동은 체육의 궁극적인 목표인 ‘건강’을 달성 할 수 없었다. 일년 동안 연습을 해도 배드민턴이나 탁구의 렐리가 가능한 학생은 손에 꼽을 정도였고, 줄넘기의 줄 돌리기와 뛰기 협응이 안되는 학생이 수두룩 했으니 건강에 영향을 미치는 것은 꿈도 꾸기 어려웠던 것이다.

C특수교사: 줄넘기는 학생들 수준이랑 너무 안맞았어요. 생각보다 너무 안돼서

연구자: 줄넘기가 엄청난 기술이었던 거예요

C특수교사: 힘들었어요. 시지각 협응이 안되는 사람들이 너무 많았던 거예요. 이거를 돌리면서 뛰면서 줄을 돌리면서 보면서 하는 일들이 엄청 힘들었던 거예요

연구자: 000선생님도 해 보고서 깨달은거 겠죠

C특수교사: 000선생님은 음악 줄넘기를 생각하고 있었으나, 음악은 커녕.... 줄넘기가 안되는데...

- C특수교사 인터뷰 중(2017. 07. 05)

이는 비단 S장애인평생학교 체육만의 문제가 아니었는데, 체육교육의 철학이 ‘건강 및 체력 증진을 위한 스포츠 기능(sports skill)’에서 ‘활동적인 삶(active life)을 위한 라이프 기술(life skill)’로 이동하고 있는 것을 보면 알 수 있다(교육과학기술부, 2008). 결국 체육기술 지도와 건강이 직접적으로 연결되지 않는다는 것을 의미하므로 S장애인평생학교에서도 체육수업의 내용을 전면 개편하기 시작했다. 그 결과로 개설된 과목들이 트레킹, 요가, 스트레칭, 등산 등이다.

이 교과들은 체육기술을 익히는 과정을 통해 건강을 유지하기보다, 체육활동 자체가 신체의 움직임에 직접적인 영향을 미치게 하는 것을 목표로 하였다. 목표 달성을 위해서 트레킹과 등산은 동 시간에 편성하여 학생들의 신체능력에 따라 분반하였으며, 개인별 목표량에 따라 활동을 진행하였다. 먼저, 트레킹 팀은 과체중, 저체중, 휠체어 사용 학생들로 구성하였으며 준비운동-개인별 걷기-마무리 운동으로 진행하였다. 단, 교내 운동장에서 걷기 활동을 하기에는 운동장의 규모가 작고 학생들의 흥미가 저조할 것 우려가 있어서, 지역의 공원으로 장소를 이동하였다. 다음으로, 등산 팀은 트레킹 팀에 비해 신체적 제약이 적은 학생들로 구성하였으며 준비운동-등산-마무리 운동으로 진행하였다. 교과명이 등산이기는 했지만, 할애된 2시간 이내에 목적지 이동, 준비/마무리 운동, 등산을 모두 수행해야 했기 때문에 편도 30분 정도가 소요되는 등산 정도의 코스를 선택하였다.

두 활동 모두 학생들은 수업시간에 학교를 벗어난 것에 대해 매우 흥미있어 하였으며 지

역민들이 함께 사용하는 공원이나 산에서 활동함으로써 자연스럽게 지역사회 참여와 장애인식개선의 기회가 되기도 했다. 그리고 가장 궁극적으로는 적어도 일주일에 2시간 이상씩 걷는 시간이 만들어 졌고, 학교생활에서도 점심시간에 학교 운동장을 걸으며 운동하는 학생이 생기는 등의 긍정적인 변화도 있었다.

그리고 스트레칭, 요가수업은 근 긴장도가 점차 심해지는 학생들과 연령증가로 인해 신체의 유연성이 부족해진 학생들을 대상으로 진행하였다. 수업에서 휠체어를 사용하는 학생들은 휠체어에서 내려와 매트에서 좌식 활동을 함으로써 자신의 신체를 스스로 지탱하기 위해 노력해야 했고, 오랫동안 근육이나 관절을 상용하지 않았던 학생들의 경우 관절의 가동범위를 넓히는 자세를 통해 신체가 이완-긴장되는 시간을 가졌다. 수업을 담당했던 교사가 전하기로, 신체 장기의 움직임이 원활해짐에 따라 방귀를 끼거나 트림을 하는 학생들은 물론, 다양한 자세를 진행할수록 신체 정렬이나 균형 감각이 향상되어 관절이나 근육의 통증이 완화되었다고 하는 학생들도 있었다고 한다.

평생교육은 기본적으로 20세 이상의 성인장애인을 대상으로 하며 ‘평생’을 다루는 교육이기 때문에 연령의 제한의 상한선은 없다고 보는 것이 맞을 것이다. 그러므로 평생 교육과 배움으로 채우기 위해서는 무엇보다도 신체적 건강이 최우선이 되어야 할 것이지만 인지 및 개념적·사회적·실제적 적응능력에 제한이 있는 발달장애인의 경우에는 건강체력(health-related physical fitness)유지가 어렵다. 즉, 장애성인 평생교육에서 다루어야 할 체육 교육과정은 기술을 증진시키는 활동 보다는 개인의 건강을 유지하고 관리할 수 있는 지식과 기술을 전달하고 일반화 시킬 수 있는 방안으로 구성되어야 할 것이다.

IV. 마치며

장애성인 평생교육의 중요성이나 필요성은 수많은 연구와 정책과제를 통해 입증되어 왔고(김두영, 박원희, 2014; 박재국, 외, 2013; 정인숙 외, 2005), 최근 제정된 발달장애인법의 ‘발달장애인 평생교육과정’ 조항의 규정에 따라 장애성인 평생교육이 법적 근거를 지닌 현장 중심의 실천을 목전에 두고 있다(교육부, 2017). 그리고 이 실천이 내실화 있게 진행되기 위해서는 교육 실천의 근간이라고 할 수 있는 교육과정이 준비되어야 하지만, 아직까지 장애성인 평생교육 교육과정에 대한 논의와 경험적 근거는 부족한 것이 현실이다.

이에 본 연구에서는 발달장애인을 위한 장애인평생학교에서의 교육과정 구성경험을 자문

화기술지적 방식으로 탐구함으로써, 발달장애인 평생교육 교육과정 개발에 반영되어야 할 실천적 함의를 제공하고자 하였다. 이를 위해서 지방 소도시의 장애인평생학교에서 5년간 근무한 연구자의 경험 중 장애성인, 특히 발달장애인 평생교육을 위한 교육과정 구성의 실천적 지식을 자문화기술지 방법이라는 내부자적인 관점으로 전달하고자 하였으며, 3개의 대주제와 9개의 소주제로 도출 할 수 있었다.

우선, 첫 번째 대주제는 발달장애성인의 평생교육은 ‘교양있는 어른 학교의 교양있는 교육과정’이라는 것이다. 사전적 의미의 ‘교양’이란 문화에 적절하고 원만한 인력을 배양하는 것이지만, 장애인평생학교 교육과정에서의 ‘교양’이란 행복과 즐거움에 초점을 두는 것으로서, 장애인이기 이전에 성인학습자로서 개인의 감정을 친사회적인 방법으로 표현하거나, 스스로 즐거운 활동을 하고 휴식을 취하는 ‘교양’의 시간을 강조한다. 이에 감정조절, 음악, 다도 수업을 통해 교양을 배우고 쌓을 수 있도록 교육과정을 구성하였다.

두 번째 대주제는 ‘독립된 성인으로서의 미래를 준비하는 교육과정’으로, 발달장애성인의 독립을 위해서는 ‘추상적인 준비’ 수준의 교육과정이기 보다 구체적이고 현실적인 교육과정이 필요함에 주목한 것이다. 이에 따라 발달장애성인의 독립에 필요한 특수한 요구를 반영한 직업교육, 성교육, 요리 수업으로 ‘실제적인 준비’를 위한 교육과정을 구성 하였다.

세 번째 대주제는 ‘발달장애인을 위한 평생학교의 교육과정’으로 도출 되었다. 장애인평생학교는 학령기교육 미이수자를 대상으로 하기 때문에 검정고시 자격 취득의 기회를 제공하기 위한 학교교육에 준하는 교육과정도 운영해야 한다. 이러한 행정적 조건과 발달장애인을 위한 교육과정이라는 현실적 조건 사이에서 국어, 수학, 한자, 체육 수업을 통해 발달장애인을 위한 교육과정의 독특함을 찾는 교육과정이라 할 수 있다.

이를 바탕으로 장애성인 평생교육 교육과정에 대한 두 가지 제언을 하고자 한다.

먼저, 평생교육 제공인력이 교육과정 구성의 전문가가 될 수 있도록 이들을 대상으로 하는 전문성 강화의 노력이 필요하다. 앞선 교육과정 구성 과정에서도 볼 수 있듯이, S장애인 평생학교의 교육과정은 학생들의 요구와 상황에 따라 교사의 재량에 의해 구성되는 경우가 많다. 장애유형 뿐만 아니라 연령, 삶의 배경이 너무나도 다른 장애성인들에게 하나의 교육과정만을 제공할 수는 없기 때문에 학교-교사수준의 교육과정 구성이 더 활발히 사용되는 것이다. 즉, 평생교육 제공인력의 질이 곧 장애성인 평생교육 교육과정의 질과 직결됨을 의미한다. 그렇기 때문에 교사들은 학생들의 변화와 특징에 대한 관찰을 면밀히 하고, 개개인의 특징에 따른 교육과정을 만들어 내거나 기존의 교육과정을 수정·보완 할 수 있는 전문성을 가지고 있어야 한다.

그럼에도 불구하고 아직까지는 장애성인 평생교육 제공인력에 대한 명확한 규정이 없고

(박재국 외, 2013; 조창빈, 김두영, 2016), 현재 장애성인 평생교육을 실시하고 있는 기관(장애인평생학교, 장애인종합복지관 등)에서도 제공인력을 대상으로 하는 전문성 강화 연수 및 재교육이 전무한 실정이다. 따라서 장애성인 평생교육의 교육과정을 내실있게 운영하기 위해서는 장애성인 평생교육 제공인력의 대안으로 대두되고 있는 특수교사는 물론 평생교육사, 사회복지사 등을 양성함에 있어서 장애성인을 학습자로 인정하고 이를 지원 할 수 있는 교육과정 편성이 요구된다.

물론 이같은 내실화 방안이 실제로 이루어지기 위해서는 많은 시간과 경험적 근거가 필요한 것이 사실이다. 이에 현장의 장애성인 평생교육 제공인력의 자체적인 노력 역시 필요하다. 예를 들어 학습자의 인지, 신체, 사회, 정서적 특징을 면밀히 진단·평가 하고 앞으로의 교육적 계획을 수립하는 개별화교육계획서(IEP)를 성인기에 적합하게 작성하거나, 교사진의 반성적 저널 작성, 동료코칭 등의 반성적 사고 활동을 한다면(이유리, 곽승철, 2014) 학습자 특성에 적합하고 교육적 의미가 반영된 교육과정을 구성할 수 있을 것이다.

두 번째로, 장애성인 평생교육 교육과정의 시민참여교육을 보다 활성화 할 필요성이 있다. 장애인의 권리에 관한 협약(Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 2006)에서도 장애인의 의사결정 및 정치·경제·사회·문화적 참여의 촉진을 강조할 만큼 시민교육은 중요한 권리이다. 하지만 이러한 권리를 익히고 실천하기 위한 시민참여교육의 운영 비율은 장애인 야학의 경우 4.9%, 장애인 복지관은 2.5%에 불과할 만큼 매우 저조한 실정이다. 나아가, 발달장애인의 시민참여교육에 대한 부모의 요구도는 1.3%로 매우 낮은 편에 속해 있고(김기룡, 나경은, 2015), S장애인평생학교 교육과정 구성에서도 시민참여교육이 중점적으로 다루어지지 않았다.

위와 같이 시민참여교육에 대한 이상과 현실간의 괴리를 좁히기 위해서는 시민참여와 당사자주의에 대한 고찰이 필요하다. 시민참여(Citizen Participatory)란 정책 및 행정의 과정에 시민이 참여하여 영향을 미치는 것으로, 곧 민주주의와도 직결된다고 할 수 있지만(김두영, 2013), 장애인의 참정권에는 관련 정보제공 및 물리적 접근성의 제한이 여전히 남아있다. 특히, 시민참여의 기본이 되는 자기결정권에 대한 교육 및 일상생활 지원은 제한적이었기 때문에 장애인은 스스로가 선택하는 것이 아니라 교사, 부모라는 이름의 옹호자, 대변인에 의해 주어진 선택을 따르는 실정이다. 하지만 이제 더 이상은 옹호와 대변보다는 ‘Nothing about us without us(우리를 제외하고는 우리에게 대해 아무 것도 하지 말라)’는 슬로건이 보여주는 당사자주의에(곽정란, 김병하, 2004) 귀 기울일 필요가 있다.

위와 같은 맥락에서 장애성인 평생교육은 장애인이 스스로의 삶을 결정하는 질 높은 삶을 살 수 있도록(Wehmeyer, Schwartz, 1998; Duvdevany, Ben-Zur, Ambar, 2002) 하는 교육

을 제공 할 의무가 있으며, 그 방법 중 하나가 시민참여교육 교육과정의 활성화가 될 수 있을 것이다. 다만, 시민참여의 기본이 되는 자기결정에 대한 충분한 연습 없이는 고차원적인 시민참여 또한 올바르게 이루어질 수 없다. 그러므로 일상생활에서 스스로 의사결정을 하는 자기결정을 익히고 적용하는 교육에 대한 연구가 선행되어야 할 것이며, 이를 심화한 시민참여교육 교육과정이 체계적으로 제공된다면 당사자주의를 충분히 뒷받침 할 수 있을 것이다.

이상의 장애인평생학교 교육과정 구성 과정과 그에 따른 제언을 끝으로 연구자가 5년 동안 느끼고, 겪고, 생각하고, 행동했던 경험들에 관한 연구를 마무리 지으려 한다. 참고로, 장애인평생학교의 설립 및 장애인 평생교육과정 운영의 근거가 되었던 장특법 33, 34조는 발달 장애인법과 평생교육법 개정으로 인해 2016년 5월 29일자로 삭제되었다. 장특법이 장애인평생학교의 설립을 명명한 2007년부터 해당 조항이 삭제된 2016년 까지 약 9년의 기간이 그야말로 장애성인 평생교육의 과도기였음을 보여주는 듯 하다. 그리고 아무에게나 허락되지 않을 그 과도기를 S장애인평생학교에서 보내면서 연구자에게만 허락된 경험을 얻을 수 있었음에 감사한다.

참고문헌

- 경상남도교육청(2011). 학교형태의 장애인평생교육시설 등록신청 안내.
http://www.gne.go.kr/board/view.gne?boardId=workroom&menuCd=DOM_000000106013000000&startPage=435&searchType=DATA_TITLE&dataSid=643233에서 2017. 5. 31 인출.
- 곽정란, 김병하(2004). 장애담론의 정치적 이해. **특수교육저널: 이론과 실천**, 5(3), 249-263.
- 교육과학기술부(2008). 초등학교 교육과정해설 V. 교육과학기술부.
- 교육부(2016). 2016 특수교육 연차보고서. 교육부 특수교육정책과.
- 교육부(2017). 장애인을 위한 평생교육의 길 열려-장애인평생교육 진흥을 위한 「평생교육법 시행령」 개정안 입법예고-. 보도자료.
<http://www.moe.go.kr/boardCnts/view.do?boardID=294&boardSeq=70974&lev=0&searchType=null&statusYN=C&page=5&s=moe&m=0503&topType=N>에서 2017. 5. 30 인출
- 국립특수교육원(2014). 2014 특수교육 실태조사. 국립특수교육원.
- 권명숙, 임진선, 서명중(2016). 교육 및 치료적 관점의 요리활동 관련 연구동향 분석 - 2000년~2015년 국내 학술지를 중심으로-. **장애인평생교육복지연구**, 2(2), 57-84.
- 김기룡(2015). 학교형태의 장애인평생교육시설 발전 방안. **장애인 고등교육연구**, 1(1), 203-236.
- 김기룡, 나경은(2015). 발달장애인 평생교육 교육과정에 대한 부모의 요구 분석. **특수교육저널: 이론과 실천**, 16(4), 315-336.
- 김대현, 김석우(2005). **교육과정 및 교육평가**. 학지사.
- 김동만(2014). 지적장애인의 건강체력과 비만도의 관계. **한국특수체육학회지**, 22(3), 15-26.
- 김두영(2013). 장애인 평생교육 프로그램 분류체계 연구. 박사학위논문. 단국대학교.
- 김두영, 김미아(2016). 장애인야학 교사의 직무 만족도 분석. **특수교육저널: 이론과 실천**, 17(1), 293-312.
- 김두영, 박원희(2014). 장애인야학의 운영 현황 및 발전 방안. **특수교육저널:이론과 실천**, 15(2), 311-339.
- 김미아, 김두영(2017). 장애인야학 학습자의 평생교육 프로그램 참여 동기 및 저해 요인. **특수교육학연구**, 51(4), 1-20.
- 김성희, 이연희, 황주희, 오미애, 이민경, 이난희, 강동욱, 권선진, 오혜경, 윤상용, 이선우(2014). 2014년 장애인 실태조사. 한국보건사회연구원.
- 김영천(2006). **질적연구방법론**. 서울: 문음사
- 김영천, 이동성(2011). 자문화기술지의 이론적 관점과 방법론적 특성에 대한 고찰. **열린교육연**

- 구, 19(4), 1-27.
- 김용욱, 하상근(2009). 장애인 야학의 전개와 운영상의 쟁점에 관한 문화기술적 사례연구: 두 야학을 중심으로. **특수교육저널: 이론과 실천**, 10(3), 159-186.
- 김은주, 김선형, 천성문(2016). ADHD 자녀를 둔 부모의 적응과정에 관한 질적연구. **정서·행동장애연구**, 32(2), 53-84.
- 김정래(2014). 교육목적으로서 ‘문맹타파’-언어적 의미를 넘어서는 아이러니. **교육철학연구**, 36(4), 81-102.
- 김주영(2016). 발달장애인 평생교육과정 구성에 관한 연구. **장애인평생교육·복지연구**, 2(1), 65-92.
- 김훈(2003). **발벌이의 지겨움**. 생각의 나무.
- 문정애(2011). 사토 마나부의 배움의 공동체와 행복교육 탐구. **한국일본교육학연구**, 16(1), 31-48.
- 박순용, 장희원, 조민아(2010). 자문화기술지: 방법론적 특징을 통해 본 교육인류학적 가치의 탐색. **교육인류학연구**, 13(2), 55-79.
- 박은혜, 원종례, 김주영, 최옥이(2007). 장애 성인의 평생교육에 대한 인식: E시를 중심으로. **특수교육연구**, 14(1), 3-24.
- 박재국, 김혜리, 민영성, 이충렬(2013). 장애성인 평생교육 전문 인력 수급을 위한 법령 및 제도 개선 연구. 아산: 국립특수교육원.
- 박진아, 정문자(2001). 학령기 아동의 스트레스 대처행동과 행동문제간의 관계. **한국아동학회**, 22(3), 107-122.
- 박차상, 김옥희, 배창진, 엄기욱(2005). **한국노인복지론**. 학지사.
- 발달장애인권리보장및지원에관한법률(2015)
- 서은정(2010). 특수학교 기본교육과정 대상 학생의 학업성취도 평가와 과제. **특수교육교과교육연구**, 3(2), 31-50.
- 손지영, 김민영, 홍성두(2015). 장애인야학에서의 문해교육에 대한 경험과 인식 분석. **특수교육**, 14(1), 129-154.
- 시사상식사전(2017) <http://terms.naver.com/entry.nhn?docId=3566413&cid=43667&categoryId=43667>에서 2017. 10. 29 인출.
- 신동준, 최승숙(2010). 경도지적장애 초등학생의 사회성 기술 지도 평가 실태 분석. **특수교육**, 9(2), 93-121.
- 신유리, 김정석, 김경미(2016). 장애인에서 노인으로: 장애와 노령의 접점에서 살펴본 장애인의 나이 들어감에 관한 연구. **한국사회복지학**, 68(4), 143-167.
- 오욱환(2007). 보상 패러다임의 성인교육-한계와 극복. **교육사회학연구**, 17(2), 67-87.
- 윤미경, 이정은, 김수경, 이세원, 김정화, 우귀옥(2013). 한방차가 시설이용 노인의 뇌기능지수에 미치는 효과. **동서간호학연구지**, 19(2), 128-137.
- 이경희(2011). 그룹음악치료를 통한 여가활동이 후기성인장애인의 우울감소 및 사회적 지지에

- 미치는 영향. **한국음악치료학회지**, 13(1), 85-103.
- 이달엽, 정우석(2005). 직업재활의 관점에서 본 장애인 독립생활 운동의 의미와 협력체계 연구. **직업재활연구**, 15(2), 155-175.
- 이동성(2012). **질적 연구와 자문화기술지**. 경기도: 아카데미프레스.
- 이선우, 최상미(2002). 사회복지시설평가의 현실과 개선방안 - 장애인복지시설을 중심으로. **사회복지정책**, 15(1), 133-154.
- 이유리, 박승철(2014). 반성적 사고를 통한 특수교사의 교수내용지식(PCK) 변화 탐색. **특수아동교육연구**, 16(1), 127-156.
- 임경원, 이유리, 박승철(2010). 장애성인 평생교육 기관의 실태 및 개선방안. **정서·행동장애연구**, 26(4), 207-247.
- 전채연(2015). 휴식은 뇌를 쉬게 하는 것? 두뇌 경쟁력 UP. **브레인**, 51(1), 8-11.
- 정민수, 이동성(2014). 한 초등학교 교사의 학교폭력과 역할 갈등에 대한 자문화 기술지. **교육혁신연구**, 24(2), 141-162.
- 정민숙, 박봉정 (2007). 성 교육 프로그램이 지적장애인의 성 인식 및 성 태도에 미치는 효과성 연구. **남부대학교 논문집**, 7(1), 181-198.
- 정순경(2016). 유아교육자의 삶과 정체성의 변화에 관한 자문화기술지. **열린유아교육연구**, 21(6), 155-184.
- 정연수(2017). 대학기반 비학위과정으로 운영된 발달장애성인 평생교육프로그램 실천 사례연구: D대학 평생교육 프로그램을 중심으로. **지적장애연구**, 19(1), 185-207.
- 정연수, 이효숙(2016). 발달장애인 평생교육에 참여한 복지관 종사자의 프로그램 운영경험에 관한 질적 연구. **장애인평생교육·복지연구**, 2(2), 127-154.
- 정진욱, 신현기(2008). 지적장애 성인이 이성교제에서 경험하는 사랑에 대한 현상학적 연구. **특수교육저널: 이론과 실천**, 9(3), 253-276.
- 조창빈, 김두영(2016). 발달장애인 평생교육 프로그램 이용 현황 및 요구 분석. **특수교육저널: 이론과 실천**, 17(4), 1-24.
- 조현진, 박재국(2015). 장애인 평생교육에 대한 장애인복지관 종사자의 인식유형. **특수교육학연구**, 50(1), 235-260.
- 지종민(2014). ADHD 특성을 가진 영재 학생 지도 경험에 관한 자문화기술지. **교육인류학연구**, 17(3), 133-179.
- 청와대(2017). [카드뉴스] 문재인 대통령 ‘일자리 추경’ 국회 시정연설. 청와대 뉴스룸 (<http://www1.president.go.kr/articles/665>)
- 최석현(2017). 제4차 산업혁명 시대, 일자리 전략은? **이슈&진단**, 273(1), 1-24.
- 최성규(2013). 특수학교와 특수학급 교사의 교육과정 구성과 운영에 대한 실천적 지식의 구조 비교. **특수교육재활과학연구**, 52(1), 69-90.

- 황순영(2005). 초임 특수교사의 교직생활 적응과정에 관한 연구. 박사학위논문. 부산대학교.
- Berry, K.(2006). Implicated audience member seeks understanding: Reexamining the "Gift" of autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(3), 94-108.
- Chang, H.(2008). *Autoethnography as method*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, Inc.
- Duvdevany, I., Ben-Zur, H., & Ambar, A.(2002). Self-determination and mental retardation: Is there an association with living arrangement and lifestyle satisfaction. *Mental Retardation*, 40(5), 379-389.
- Elbaz, F.(1981). The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 43-71.
- Fuji, A.(2017). Current issues of vocational education and school-to-work transition at special needs schools for students with intellectual disabilities in Japan. 국립특수교육원. 제 24회 국제세미나 자료집, 84-141.
- International Convention on the Protection and Promotion of the Rights and Dignity of Persons with Disabilities, G.A. Res. 61/106, Annex I, U.N. GAOR, 61st Sess., Supp. No. 49, at 65, U.N. Doc. A/61/49 (2006), entered into force May 3, 2008.
- Ngunjiri, F. W., Hernandez, K. A. C., & Chang, H.(2010). Living autoethnography: Connecting life and research. *Journal of Research Practice*, 6(1), 1.
- Pennington, J. L.(2007). Silence in the classroom/whispers in the halls: Autoethnography as pedagogy in White pre service teacher education. *Race Ethnicity and Education*, 10(1), 93-113.
- Wehmeyer, M., & Schwartz, M.(1998). The relationship between self-determination and quality of life for adults with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33(1), 3-12.

· 논문 접수 2017. 10. 31. / 수정본 접수 12. 22. / 게재 승인 12. 27.

- 차세진: 부산대학교 대학원 특수교육학과 석사학위를 받은 후, 동 대학원에서 박사과정을 수료하였다. 주요 관심사는 장애성인 평생교육, 장애인 성교육 등이다.
- 황순영: 부산대학교 특수교육과 교수로 재직 중이며, 주요 관심사는 장애성인 평생교육, 긍정적행동지원, 정서행동장애연구 등이다.

Abstract

**Autoethnography on the Process of Constructing
a Lifelong School Curriculum for People with
Development Disabilities**

Cha, Se-jin (Pusan National University)

Hwang, Soon-young (Pusan National University)

The purpose of this study is to explore the process of constructing experiences conducted by special education teachers for five years in a lifelong school for people with disabilities using the autoethnography method. The exploration of the researchers' experience is expected to provide important practical evidence for construction of a new curriculum for people with disabilities in lifelong education.

As a result of the research, we derived 'Cultured curriculum at liberal adult schools' to find happiness and pleasure as adults, 'Curriculum to prepare for the future as an independent adult' to support independence and self-reliance through job, sex, and life skills education, and 'Lifelong school curriculum for people with developmental disabilities,' which reflects the specificity of lifelong education for persons with developmental disabilities.

The conclusion of this study would propose training to enhance the creation of a curriculum and the professionalism of the provider for people with disabilities lifelong education, as well as activation of a citizen participatory education.

* Key words: people with disabilities lifelong education, lifelong school for development disabilities, curriculum, autoethnography