

후설 현상학에 나타난 정신지체 아동 윤리성 내재* - 정신지체 아동의 자발적 행동관리 가능성에 관하여 -

김 성 애**

대구대학교 유아특수교육과

《요 약》

본 논문은 정신지체 아동이 가진 후설식 윤리성을 교사가 인지하여 보다 바람직한 행동을 장려하도록 강조하기 위함이다. 구체적인 연구문제로는 첫째, 후설 현상학 속에서 언급된 윤리성이 정신지체 아동에게 내재되어 있는가? 그것을 설명할 후설 이론의 핵심은 무엇인가? 둘째, 정신지체 아동에게 후설의 윤리관이 내재된 것과 그것이 자신의 행동관리를 스스로 통제할 가능성을 교육현장에서의 그들의 행동 속에서 어떻게 설명할 수 있는가? 셋째, 정신지체 아동에게 후설의 윤리관을 신장시키기 위해 교사가 가져야 할 교육태도가 후설의 이론과 관련하여 어떻게 제시될 것인가?

문제의 해결을 위해 우선, 정신지체 아동의 윤리성 내재를 후설의 윤리학에서 확인하고, 그것이 수업 현장에서 어떤 모습으로 나타나는지 사례를 중심으로 탐색한 후, 교사의 아동중심 행동관리를 위한 태도를 제안하였다.

본 논문에서는 아동이 후설의 이론에 기초한 윤리성을 충분히 가지고 있다는 것과, 그것이 자신의 행동을 친사회적으로 수행하고 통제할 능력을 발휘하게 한다는 긍정적인 추론을 하고 있다. 그것을 위해 교사는 아동과의 감정이입에 의한 상호주관성을 형성하고, 자기결정력을 신장할 기회를 주고, 수업의 환경을 사랑의 공동체로 형성할 것과, 교사의 윤리성 확보를 제안하고 있다.

주제어 : 후설 현상학, 윤리학, 행동관리, 자기결정, 상호주관성

I. 문제제기

연구자가 특수교사로 재직하면서 가장 심각하게 고심한 부분 중 하나는 정신지체를 가진 아동이 남의 물건을 허락 없이 가진다든가 타인을 물리적으로 공격한다든가 규칙을 지키지 않는다든가 수업참여를 거부하고 자리를 이탈한다든가 교사의 지시에 따르지 않는다든가 하는 등의 행동을 어떻게 관리할 것인가였다. 그 당시 연구자는 아동의 그러한 행동은, 지금까지 진행되어 온 대부분의 관련 연구에서 다루어지듯이, 인지능력이

* 본 논문은 2005학년도 대구대학교 교내 연구비에 의해 수행된 것임.

** 교신저자(sakim@webmail.daegu.ac.kr)

떨어지고 본능적 충동에 잘 이끌리며 사리판단이나 분별력이 부족한 정인지체 아동이 자기의 행동을 스스로 관리하지 못한다기 때문이다. 교사는 철저한 행동관리 계획을 수립하여 지도와 처치를 해야 한다는 논리를 가지고 있었다.

문제행동의 관리 방안으로 지금까지 특수교육 전문가에 의해 소개된 것은 행동주의 심리학, 인지주의 심리학, 생태학적 입장, 인간주의 심리학 등에서 나온 방법들인데, 지금까지 우리나라에서 진행된 관련 연구들은 대부분 행동주의에 입각한 행동관리 방안을 모색하고 있다고 본다. 그러한 경향은 우리나라 특수교육이 20세기 산업사회 교육의 큰 기저로서의 보편성과 일반화를 강조해 온 기능주의에 영향을 받았기(김정권, 2004)때문이라 하겠다.

우리나라 특수교육은 처음부터 지금까지 줄곧 기능주의와 밀접한 관계를 가진 행동주의에 지배되어, 방법적으로 객관적이면서 교사에 의한 공급자 중심 교육으로 일관했다고 볼 수 있다. 기능주의에 근거를 둔 특수교육의 특징을 보면, 장애는 아동의 병리적 현상이고, 그러한 병리현상은 정확한 진단과 분류를 요구한다. 진단과 분류는 아동의 장점과 개발할 점을 찾아내는 역할을 하며 특수교육은 진단된 결과를 근거로 전문가의 입장에서 이루어지는 교육으로 소위 “바람직한 행동”의 변화를 가져오게 하는 목적으로 기능한다(김남순, 2004 참조)고 볼 수 있다. 그러므로 지금까지 정인지체를 포함한 모든 장애아동의 행동관리 방안을 다룬 연구가 대부분 기능주의와 밀접한 행동주의에 의거하여, 아동의 행동을 교사에 의해 계획되고 구조화된 환경 속에서 관리하고자 하는 방안을 강구하여 왔다.

그렇지만 연구자는 그러한 방안이 인간 행동의 주체인 아동이 자기 스스로 행동을 통제하고 관리하지 못함으로 인해, 교사가 아동의 행동을 관리하는데 성공할 수 없는 많은 문제를 수반할 것으로 본다. 교육현장에서 이루어지는 모든 행동은 행동의 주체자에 의해 자발적으로 수행되어야 하고 그 스스로 자신의 행동 자체나 결과를 반성할 기회가 주어져야 한다. 스스로 책임성을 가지고 자발적으로 행한 행동은 행위자에 의해 바뀌어 질 수 있을 것이다. 실존주의적 인류학적 이론의 기반을 가진 M. Hahn(1988)은 인간은 스스로 가지고 있는 자유 속에서 결정한 자신의 행동에 대해 책임성을 가진다고 주장한다. 인간 내면에 자리한 자유는 자신의 행위의 자발적인 반성을 가져오게 하고 그에 대해 스스로 평가하여 책임성 있는 행동의 변화를 시도하게 할 것이라는 것이다. 연구자는 정인지체 아동의 행동관리에 있어서 그들의 자유의지에 의한 동기화나 선택 및 결정이 전혀 고려되지 않은 지금까지의 방안들은 그들로 하여금 스스로 행동의 결과에 대한 책임이나 행동의 변화의지가 약하고 소극적이 되도록 만든다고 본다.

이에, 연구자는 정인지체 아동 스스로 자기의 행동의 책임성을 가지고 관리할 수 있도록 하는 방안을 찾기 위하여 후설의 윤리학에 관심을 가진다. 후설은 인격적 자아의 자유는 이성의 자율성으로부터 규정된다고 한다. 인격적 자아가 자유로우면 이성에 이끌리고 부자유스러우면 비이성에 이끌리게 된다(『이념들 II』, 60절, 269; 조관성, 2003.

재인용). 정신지체를 가진 학습자가 후설식 윤리성을 발현 하려면 교사의 아동에 대한 현상학적 이해와 더불어 그들의 이성이 자유로울 수 있게, 그들의 자유의지를 활용할 수 있게, 스스로 행할 수 있게, 그의 자율성을 살릴 수 있게 교사는 자신의 교육철학을 되돌아보아야 할 것이다.

또한, 교육이 성공적으로 이루어지려면 교사와 아동과의 관계형성이 필수적이라 하겠다. 즉, 교육은 교사와 아동의 관계라고 할 수 있다. B. Fornfeld(1995)는 그의 논문에서 현상학적 원리에 기초한 교사와 아동간의 ‘부르고 대답하기’가 서로의 관계성과 신뢰성을 견고히 한다는 것을 주장하면서 그러한 관계의 형성이 아동의 학습참여도 행동관리도 가능하게 한다고 주장한다. 관계형성은 아동의 자발적인 행동을 유도하며 교사와의 긍정적인 상호작용을 가능하게 한다고 볼 때, 교사의 아동에 대한 긍정적이고 아동 중심적인 이해가 매우 중요하다고 하겠다. 이를 위해 연구자는 후설의 현상학이 그러한 교사의 태도 혹은 교육에 임하는 자세에 매우 중요한 시사점을 준다고 본다.(김성애, 2005 참조)

후설의 의향성, 에포케, 감정이입, 상호주관성 등에 관한 논리가 특수교육 현장에서 교사가 아동에 대한 태도 형성과 교사-아동의 긍정적 관계형성, 그에 따른 아동의 교사에 대한 인식 등에 주는 시사점이 많을 수 있다(김성애, 2005). 교사의 후설적인 타인 이해를 통하여 교사와 아동의 긍정적인 관계가 유도되고 그것이 적극적인 아동의 학습참여 태도를 형성하게 하여, 타인의 발견과 타인에 대한 긍정적 감정 표현을 가능하게 한다. 이것이 바로 사회성을 신장시켜 타인에게 보다 호감가진 사람으로 보여 질 가능성을 낳는 역할을 하게 할 수 있을 것이다.

연구자의 이러한 긍정적인 교사-아동의 관계가 아동의 능동적인 친사회적 성향을 신장할 수 있다는 가정은 사랑이 전제된 공동체 의식이 나-너의 관계에서 출발한다는 후설의 윤리관에서 매우 강하게 지원받을 수 있다고 본다. 후설의 나-너의 차원은 결코 일대일의 관계성에 머물지 않고 공동체 형성을 목적으로 하며, 그 안에서의 전제는 사랑과 포용이며 그것은 또한 자발적이고 자기결정적인 상태에서 이루어진다는 점을 강조한다.(박인철, 2002 참조) 관계형성의 강조를 위한 철학적 기저를 가진 후설의 윤리관이 ‘사랑의 공동체’라고 볼 때, 교육 현장인 학급이 사랑의 공동체가 되면 교사가 일방적으로 아동을 이끌어 가거나 규제하지 않아도 될 것이다. 아동과 교사는 서로를 존중하고 사랑하며, 이러한 교육 현장은 아동이 가지는 문화와 교사의 문화가 함께 어우러질 수 있는 장이 될 수 있다. 교사가 아동의 행동을 관리한다는 것은 그들이 이미 가지고 있는 선형적 윤리성을 살려내어 그들이 표현하는 행동, 언어, 태도를 통해 구체화 하도록 하는 것이기도 하다. 특히 교사와 아동의 공동체가 사랑으로 엮여짐으로써 그들의 윤리성이 발현될 수 있다. 교사가 정신지체를 가진 아동의 후설에 근거한 윤리성을 확인하는 것이 중요한 것은 정신지체 아동의 윤리성의 기저가 외부에서 온 것이 아니라 이미 내재된 것이어서 특수교사가 정신지체 아동의 행동을 관리할 때, 그에게 교사의 의도로

그를 “바꾸려” 하지 않고 그에게 이미 내재된 것을 스스로 발견하도록 지원하는 과정에서 교사와 아동의 관계성을 확고히 다지고 아동 중심의 교육환경을 확보할 수 있다는 기대와 희망 때문이다.

본 논문은 정신지체 아동이 가진 후설식 윤리성을 교사가 인지하고 그것을 장려함으로써 그(아동)가 가진 행동의 문제를 해결하고 보다 바람직한 행동을 장려하도록 하려는 목적을 가진다. 구체적인 연구문제는 다음과 같다:

첫째, 후설 현상학 속에서 언급된 윤리성이 정신지체 아동에게 내재되어 있는가? 그것을 탐색할 후설 이론의 핵심은 무엇인가?

둘째, 정신지체 아동에게 후설의 윤리관이 내재된 것과 그것이 자신의 행동관리를 스스로 통제할 가능성을 교육현장에서의 그들의 행동 속에서 어떻게 설명할 수 있는가?

셋째, 정신지체 아동에게 후설의 윤리관을 신장시키기 위해 교사가 가져야 할 교육태도가 후설의 이론과 관련하여 어떻게 제시될 것인가?

상술한 첫 번째 연구문제를 해결하기 위해 후설 현상학이 강조하는 윤리관을 개괄적으로 탐색하면서 정신지체 아동이 그러한 윤리성을 내재하고 있는 지, 혹은 그것을 신장할 수 있는지를 제시한다. 그 다음, 정신지체 학교에 재학 중인 아동의 수업활동을 통해 그들 내부에 잠재된 후설식 윤리성 및 자발적인 행동관리 가능성을 확인하고자 한다. 마지막 연구문제는 앞선 두 가지 연구문제 해결과정을 통해 확인한 정신지체 아동의 윤리성을 보다 풍부하게 신장시킬 교사의 역할과 태도를 후설의 윤리관에 입각하여 제안한다.

본 논문에서 언급되는 ‘윤리’는 후설의 이론을 중심으로 한 것이다. 연구자가 사용한 ‘윤리학’은 후설의 윤리에 대한 이론이고, ‘윤리성’은 그러한 이론적 특징이 담긴 성격이며, ‘윤리성 내재’는 인간 내부에 후설식 윤리성이 선형적으로 존재하거나 교육을 통하여 신장 가능한 상태를 의미한다. 본 논문을 통하여 특수교육 현장에서 중요한 해결과제로 남아있는 특수교육대상자, 특히 지적 장애를 가진 아동의 행동관리에 새로운 방안을 모색할 다양한 논의가 활발히 생성되기를 기대한다.

II. 후설 윤리학에 따른 정신지체아 윤리성 내재 가능성 탐색

칸트는 인간의 행위를 규제하는 것은 인간의 자유로운 실천이성(칸트, 도덕형이상학원론, B A 5-7쪽, 조관성, 2003, 206에서 재인용)이라고 한다. 여기서 말하는 실천이성은 자아의지와 동일시되며, 인간의 정서적 작용과는 관계가 되지 않는 자아의 의지와 관련이 있다(조관성, 2003). 이에 반해, 후설의 실천이성은 “자아의 본능이 스민 정서적 감성

의 삶과 자아의 구체적 행위로 이어지는 의지의 삶에 관계 한다(조관성, 2003, 211).” 만일 우리가 후설의 말 대로 인간의 행위가 본능이 함께 한 정서적 감정의 삶과 연관이 되어 있다는데 동의한다면, 정신지체 아동도 이성의 결핍이 없고, 자신의 행위를 규제할 능력이 있다고 할 수 있다. 본 장에서 연구자는 특별히 후설의 윤리학의 내용을 소개하면서 그 안에 담긴 정신지체 아동의 후설식 윤리성을 탐색해 보아 그것이 자신의 행위를 스스로 규제할 가능성에 대해 추론하고자 한다.

1. 인격적 자아

본 절에서는 후설이 말하는 개체의 인격적 자아에 관하여 개괄적으로 살펴봄으로써 정신지체 아동이 윤리성을 가지고 있고 또한 그것을 키울 수 있음을 탐색하기로 한다.

후설 윤리학의 핵심적 개념 중 하나는 ‘인격적 자아’이다. 이것은 신체적 자아나 순수 자아와 구별된 개념을 가지고 있으면서도 이 두 가지 측면을 모두 포함하고 있다. 인격적 자아는 “육체와 정신으로 이루어진 하나의 융합체를 뜻하기 때문에 한편으로 신체적 자아의 국면을 보이고 다른 한편으로 내적 의식의 삶을 지닌 개별적인 정신적 자아라는 점에서 순수자아의 국면을 보인다(조관성, 2003, 25).” 즉 인격적 자아는 신체를 가지고 세계 안에서 세계를 경험하는 경험적 자아와 내적 의식의 삶과 정신인 선험적 자아를 함께 가진다는 것이다. 그리고 동시에 후설은 이러한 신체적 자아, 순수자아, 그리고 인격적 자아를 자기 동일성을 지닌 하나의 동일한 자아(조관성, 2003, 38)로 묶어서 말한다. 그런데 여기서 신체적 자아의 심리는 두 가지 측면을 가지고 있다. 하나는 그것이 육체와 관련된, 육체에 의하여 규정된 심리이고, 다른 하나는 그것이 정신과 관련을 맺는 심리이다(후설의 이념들 II, 284, 63절, 288-297, 조관성, 2003, 39에서 재인용). “육체는 심리에게 토대를 주고 심리는 정신에게 토대를 준다. 그리고 정신은 심리로부터 토대를 받고, 심리는 육체로부터 토대를 받는다. 또한 후설은 육체, 심리 그리고 정신의 관계를 서로 엮어져 있음(Verflechtung, Ueberschiebung)의 관계 또는 서로 융합되어 있음(Verschmelzung)의 관계로 이해한다(이념들 I, 39; 이념들 II, 123, 138, 284, 347, 조관성, 2003, 40).” 정리하자면 육체와 정신의 결합체인 자아는 바로 신체적 자아이며 이것이 곧 인격적 자아라는 말이다. 따라서 이것은 후설 현상학이 데카르트가 언급하는 육체와 정신의 뚜렷한 구별인 이원론에 있는 것이 아니라 육체와 정신이 함께 존재하는 일원론에 있다는 것(조관성, 2003)을 의미한다.

정신지체 아동이 데카르트적 사고 속에서는 그의 인식이 불확실하고 약하다는 인정을 받을 수밖에 없지만, 후설의 일원론적 사고에서는 정신지체 아동의, 세계를 향한 그리고 세계에 대한 인식과 경험의 내용이 일반인만큼이나 확실하고 인정받을 만하다고 말할 수 있다. 정신지체 아동에게도 인격적 자아가 확실하게 존재한다. 그의 신체는 한편으로

는 세계 속의 질료를 감각 혹은 지각기관을 통해 감각적 경험을 하는 기관이지만, 신체는 또한 개체 속에 내재된 자유성 속에서 스스로 움직이고 행동할 수 있는 의지기관이기도 하다. 그러므로 “이것은 신체가 자아의 가치평가, 의지와 의욕 그리고 구체적인 실천적 삶과 행위의 기관임을 의미한다(이념들 II, 284). 이 대목에서 의지기관으로서의 신체적 자아는 정신적 자아인 인격적 자아와 동일한 연속선 위에서 하나로 합치한다(조관성, 2003, 36).”는 내용과 관련하여 정신지체아의 신체성은 감각기관으로서의 신체와 의지기관으로서의 신체인 양면성을 함께 가지고 있음을 분명히 할 수 있다.

한편, 후설은 이렇게 개체의 의지와 관련된 신체적 자아, 인격적 자아는 개체 자아에 머무르지 않는다고 한다. 개체는 자아로부터 타자에로의 지향성을 가지고 상호주관성을 추구한다. 즉, “후설은 자아를 주제 삼을 때, 선형적 자아가 육체와 의식의 매개를 통하여 타자아와 정신적으로 그리고 지향적으로 엮어져 있다는 현상학적 사태를 곧 상호주관성을 늘 염두에 두고 있다[이념들, 350; 위기, 258; 심리학, 485; 상호주관성 I, 232; 상호주관성 III, 66](조관성, 2003, 50).”고 설명하면서 그의 윤리학의 핵심을 조성해 나간다. 후설은 한 개체가 자아에 대한 관심만이 아니라 타자아에게 지향성을 가지고 나아가며 서로 소통할 상호주관성을 생각한다는 것으로, 개체자아의 타자와의 관계성을 강조하는 것이다. 이렇게 볼 때, 정신지체 아동 역시 자신에 대한 관심은 물론이고 그 관심이 타자에게로 향하여 그를 인식하는 지향성을 품고 있다고 할 것이다. 다시 말하면, 정신지체 아동과 타자아의 관계 속에는 관심의 흐름이 존재한다는 것이다.

실제로 후설의 윤리학은 개체자아가 타자아와 공동체를 형성하여 사회적인 생활을 영위하는 것을 강조한다. 구체적으로 살펴보자면, “후설의 윤리학은 위로부터 곧 신이나 이성이나 또는 선의 이념으로부터 아래로 내려와서 인간의 의지의 삶과 감정의 삶과 본능의 삶을 지배하는 윤리학이 아니다. 후설의 윤리학은 아래로부터 곧 본능으로부터 감정과 의지와 이성으로 그리고 개체 인간의 문화 창조의 삶과 사회적·도덕적 삶으로 그리고 이어서 최종적으로 이성을 성취한 개체 인간의 전체 인류로 그리고 궁극적으로 신의 이념으로 올라가는 윤리학이다[이념들II, 334; 강연, 277, 280; 윤리학, 180이하, 255이하](조관성, 2003, 16).” 결국 이것은 감성과 이성이 하나로 된 신체적 자아, 인격적 자아인 개체자아가 지향성을 가지고 자기에게서 타인에게로 혹은 타집단에게로 나아가서, 사회 공동체를 이루려는 성향을 가지고 있고, 그러한 인간의 궁극적인 성향은 절대적 진리 차원의 인류애를 실현한다는 것으로 해석될 수 있다.

이렇게 인간이 사회적인 성향을 띤 존재요, 사회 안에서의 선을 통한 자아실현을 추구하는 존재라면, 정신지체 아동 역시 인격적 자아로서의 신체적 자아를 가진 존재로서 자신의 의향성과 관심을 개인적 차원에서부터 교사나 또래, 혹은 가족 구성원과 같은 관계로, 그리고 가족이나 학급 등으로 발전시켜 나가 공동체와 사회 속에서 하나의 윤리성을 가진 개체로 자리할 수 있다는 사실이 분명하다. 그리고 이러한 사실은 더 나아가 정신지체 아동이 자신의 행동을 타인과의 관계성 속에서 인식하고 반성하여 그의 행

등을 스스로 관리할 가능성을 충분히 가진다는 것을 암시한다고 하겠다.

2. 상호주관성과 사랑의 공동체

이제까지의 논의에 기초해 생각해 봤을 때 그렇다면 정신지체 아동이 후설식 윤리성을 발현할 수 있도록 그들이 사랑의 공동체의 구성원이 될 수 있는가? 앞 절에서 서술된 바대로, 개체는 그 관심을 자신 내부에 머물게 하지 않고 타자에게로, 공동체어로 옮겨간다. 그리고 이러한 관심의 흐름이 자아에서 타자아 내지는 집단과 사회로 퍼져나가는 것에는 상호주관성과 사랑이 전제가 된다고 할 수 있다. “나의 삶은 그 자체로서 아무것도 아니다. 나의 삶은 타자아들의 삶과 하나로 엮여져 있다. 나의 삶은 단일체로서의 공동체 삶에 속해있는 부분(조각)이며, 인류 전체의 삶에 미친다(F. I, 24, 115, 조관성, 81에서 재인용).”라는 주장과 “나와 타자아의 사회적 결합은, 사회적 결합과 사회적 삶을 이루고자 하는 나의 자유의지에 따른 의도적 창출의 노력에서 그리고 사회적 결합을 이루려는 본능적 욕구와 공감적 참여에서 발생한다[상호주관성 III, 510-514](조관성, 2003, 81.)”는 내용 속에서 후설은 개체 자아가 가지는 의미를 공동체 안에서 찾을 수 밖에 없는 현상을 설명하고 있다. 상기의 내용에서 알 수 있는 것은 개체 자아인 내가 타인과 관계를 맺는 것은 원래 인간이 가지고 있는 타인에 대한 의향성의 발현으로서 자발적이고 자유 의지적이라고 볼 수 있다는 데 있다. 그러므로 인간의 존재 의미는 개인으로서가 아니라 사회적 차원에서 타인과의 상호작용을 통하여 찾아야 할지도 모른다. 다른 사람에게 영향을 주고 그로부터 영향을 받으며 자신을 확인하는 존재인 인간은 이러한 이유로 본래부터 사회적일 것이다. 그렇다고 한다면 정신지체를 가진 아동도 그 내면에 타인을 향한 의향성을 가지고 자기가 속한 사회 구성원에게로 나아가며 그 속에서 공동체의 일원으로 영향을 주고받으며 조화로운 삶을 영위할 본능을 가지고 있다고 인정해야 할 것이고, 그것이 곧 교사인 우리가 유의하여 그들의 그것을 발휘하도록 장려해야 할 중요한 의무이자 사명일 것이다.

따라서 이러한 개체의 의향성과 사회성의 실현에서 중요하게 다루어져야 하는 것이 개체의 타자아에 대한 태도라고 하겠다. 후설은 개체인 자아의 타인에 대한 태도가 타인을 나와 같은 세계 경험의 주체자로 인식(이남인, 2006)해야 한다는 상호주관성을 강조한다. 즉, 후설은 “나는 나에게 대해서만 나인 것이 아니며... 타인은 나의 너며 우리는 말하고, 경청하고, 대꾸도 하면서 나름의 방식으로 통일된, 공동적인 우리 사회를 형성해 나간다(Hua XV, 476; 이남인, 2006, 32.)”라고 밝히고 있으며 또한 이어서, “...사물들은 나에게 단순한 대상으로 나타나나, 영혼은 나에게 말해오고, 내가 그에게 말을 거는 인격으로서, 내가 사랑하는 이로서, 또는 내가 사랑하는 이로서 나타난다(Hua XIII, 92; 이남인, 2006, 32.)”고 언급하면서 특히 자아의 타인과의 결합, 인격체 간의 만남과 서로 간의 상호신뢰를 강조한다. 이러한 인격적 결합 속에서 자아는 타자를 나에게 대한 타자,

즉 ‘나의 너’로 본다. 나와 타자 사이에 “나-너 공동체”(Hua XV, 476, 박인철, 2006, 75에서 재인용)가 성립되는 것이다. 결국, 개체 자아인 나는 너와의 관계형성에 있어서 너가 나에게 하나의 나의 차원에서 경험하는 인격체로 인식하는 중요한 존재적 가치와 의미를 부여하는데서 이루어진다고 하겠다. 이러한 것은 상호주관성을 전제로 하여야 가능한 것이 아닐 수 없다. 그러므로 교육 현장에서 교사와 아동이 서로 간의 관계를 맺고 하나의 공동체를 형성할 때 상호주관성은 반드시 전제되어야 할 것이며, 그것을 위한 교사의 노력이 결국 교육실천에서 뺄 수 없는 교사의 윤리적 요인 중의 하나라고 하겠다. 교사와 정신지체 아동이 친숙한 나-너의 관계를 형성할 수 있는 것은 교사가 정신지체 아동과의 나-너의 결합 속에서 정신지체 아동에게 경청할 수 있는 태도를 가지고 공동체를 이끌어 갈 수 있을 때 가능한 것이다. 그 때 정신지체 아동은 교사에게 하나의 인격체로서 말을 걸어오고 교사의 사랑하는 이로서 교사 앞에 현현할 수 있는 위엄 있는 존재이며, 이러한 관계 속에서 교사와 아동은 서로의 역할을 균형 있게 수행할 수 있다.

나-너의 상호성은 사회성 형성의 기초가 되고, 그것이 이루어진다는 것은 접촉이 있음을 의미하며 접촉은 바로 의사소통에 의해 이루어진다. “이러한 의사소통의 합치는 ‘나와 타자 간의 특수한 합일의 근원적 형태’(Hua XV, 475)로서 모든 사회의 기초를 이루는 ‘의사전달공동체’가 성립됨을 의미한다(박인철, 2006, 74-75).” 여기서 후설은 나-너의 결합체가 사회성의 기초를 이루고 그것을 통하여 공동체를 형성하는 전제조건으로 사랑과 포용의 내재(박인철, 2006, 73)를 강조한다.

이러한 입장에서 보았을 때 교사는 정신지체 학생이 교육 현장에서 사회적 사랑, 공동체적 사랑을 나눌 수 있음으로 인해 이들의 전반적인 발달장려는 물론이고 ‘타인을 통한 자기의 발견’, ‘풍부한 인식을 위한 창의적 사고’, ‘이질성 공존의 수용’ 등을 달성할 수 있다. 그것은 “모든 사랑에는 존경이 들어 있고, 모든 존경에는 그와 본질적으로 함께 주어진 것으로서 축복이 들어있다[Hua XV, 406] (이남인, 2006, 33)”는 후설의 설명 속에서 또다시 언급되는데, 사랑이 있는 곳에는 존경도 있어, 공동체 안에서 구성된 간의 사랑은 곧 구성원에 대한 존경이 함께 묻어나오게 될 것이다.

후설의 입장에서 보면 이렇게 인간이 윤리적이라는 것은 사랑을 가지고 있다는 것이라고 하겠다. 사랑에는 그 대상을 향한 존경이 있다. 정신지체 아동이 교사에게 사랑이 있으면 교사를 향한 존경도 있는 것이고, 그러면 그는 교사를 거부하지 않고 따를 것이다. 교사가 정신지체 아동에게 사랑이 있으면 그들은 정신지체 아동을 있는 그대로 존중하고 존경할 것이다. 이렇게 정신지체 아동이 있는 학급에서 교사와 아동이 사랑의 공동체를 형성하게 되면 서로 존경하고 인정하는 분위기가 활기를 띠는 것이고 그 속에서 아동의 행동은 매우 긍정적인 것이다. 타자를 타자로 보는 것, 그의 절대적 다름을 나의 눈으로 보아 비교하지 않고 있는 그대로 존중하는 태도(김성애, 2006)가 정신지체 학생을 평균적인 일반인과 비교하여 가치절하하거나 왜곡하는 것, 또 편견을 가진 생각 속

에서 그들의 존재를 무시하거나 소외시키는 행위를 막을 것이다.

그러므로 교사는 자신 속에 있는 선의 존재를 활용하여 정신지체 아동에 대한 사랑과 존경을 담은 태도를 고양시킬 필요가 있다. 그러한 분위기가 정신지체 아동으로 하여금 학급 구성원과 교사에 대해 존경이 담긴 사랑을 하게 하며 하나의 공동체 일원으로 조화로운 상호교류를 가능하게 할 것이다. 후설이 “초월적인 공동자아의 세계”의 문제와 관련하여 언급한 바대로, “나에 대해 존재하는 타인이 없이는 나로서의 내가 존재할 수 없고, 이 타인들은 나 없이 존재할 수 없다. 이처럼 지향되어 있음은 초월적 공동존재의 필연성이다[Hua XV, 370](이남인, 2006, 31)”. 따라서 이를 통해 정신지체 아동은 학급이라는 공동체 속에서 교사와 동료 간의 교류를 통하여 사랑과 존경을, 사회성을 키워 나가게 된다. 자아가 타인과의 교류를 통하여 관계를 형성한다. 정신지체를 가진 아동은 하나의 온전한 인격체이다. 그러므로 정신지체 아동과 교사는 의사소통 관계를 맺으며 친숙한 나와 너의 관계를 형성해 나갈 수 있다. 그러한 관계성 속에서 정신지체아는 나-너의 친숙한 관계성을 체험한다. 결론적으로 이러한 상황에서는 아동의 부정적인 행동이 출현되지 않을 것이다.

지금까지 살펴본 후설의 윤리학 관련 내용 속에서 정신지체 아동에게도 윤리성이 내재될 가능성이 충분하다고 보고, 마지막으로 정신지체 아동의 내면에 있는 윤리성을 의식 위로 끌어 올릴 가능성에 대한 후설의 언급을 살펴보고자 한다. 다음의 내용 들 속에서 우리는 정신지체 아동이 공동체 속에서의 도덕성과 사회성 신장을 조성할 수 있는 가능성을 볼 수 있다:

“...선은 인격적 자아의 내적 삶에 담겨있는 선의 씨앗 곧 선으로 향하는 마음의 소질 또는 선으로 향하는 잠재력을 지시한다. 인격적 자아는 삶과 행위를 통하여 이 선의 잠재성을 현실화시키고 발달시킬 수 있다[상호주관성 II, 174](조관성, 2003, 83).” “사랑의 공동체는 윤리적인 인격체들 간의 결합체라는 의미뿐만 아니라 한편으로 아직 윤리적 의식이 성숙하지 못한 사람들을 윤리적 인간, 참된 인간이 되도록 돕고 깨우치는 데 또한 그 주된 목적이 있다. 그러므로 윤리적 사랑은 타자의 윤리적 본성과 잠재성이 계발되도록 그를 최대한 이끌고 도움을 주어야 한다. 그러나 타자를 참되게 사랑하기 위해서는 스스로가 윤리적 인격체로서의 자격을 갖추고 있어야 한다(박인철, 2006, 87).”

교사는 아직 윤리성이 형성되지 못한 정신지체아에게 동료간에 진정 타자로서 참되게 사랑하게 함으로써 자신 속에 내재된 윤리성을 일깨우도록 수업에서의 공동체를 이용하여 도움을 줄 수 있다. 모든 인간이 가지는 인격적 자아를 정신지체 아동도 가지고 있고 그 인격적 자아에 내재된 선의 씨앗, 즉 선으로 향할 가능성이 그에게 내재되어 있다. 즉, 정신지체 아동은 자신의 자발적인 자유의지에서 나오는 타인에 대한 인식과 의향을 가지고 타인과의 좋은 관계로서의 사회성을 배우고 공동체의 일원으로 존재할 가치를 배울 수 있다. 물론 수업장면이 사랑의 공동체가 되고자 하는 교사 자신이 우선 윤리성을 함양할 필요가 있다. 후설의 주장처럼, 정신지체 아동이 자신의 윤리성을 키워

나가도록 교사의 포용과 아동중심 교육의 공동체 형성은 필수적이다.

교육현장이 가지는 사랑의 공동체를 통하여 정인지체 아동의 윤리성을 함양시킨다면 정인지체 아동은 인간으로서 최고의 품성을 유지·발전해 나갈 수 있을 것이다. 그러한 사랑의 공동체 안에서 정인지체 아동은 자신의 행동을 행위자 차원에서 인식하고 그것에 대한 책임성을 가지며 행동의 결과나 행동 자체가 다른 공동체에게 미치는 영향을 인식할 수 있을 것이다. 소위 문제행동에 대한 행위자의 자발적인 반성과 그것을 통한 올바른 관리가 가능하게 될 것이다. 바꾸어 말해 그의 행동관리는 결론적으로 교사나 다른 외부의 힘에 이끌린 소극적인 차원에서가 아니라 스스로의 자유의지에서 나오는 공동체에 대한 존경 있는 사랑에 의해 행위자인 정인지체 아동의 자발성에 의해 성과를 거둘 것이다.

III. 교육현장 속에 나타난 정인지체 아동의 후설 윤리관 내재 및 자발적 행동관리 추론

본 장에서는 II장에서 기술된 정인지체 아동의 후설식 윤리성 내재 가능성을 교육현장 속에서의 그들의 행동을 중심으로 확인하고 그것이 자신의 행동을 스스로 관리하는 기저가 될 수 있음을 추론을 하기로 한다.

그것을 위해 연구자는 2006년 P시에 소재한 K정인지체 학교 3학년 한 담임교사의 교육일지에 수록된 사례내용들을 검토하여 그 중에서 정인지체 아동의 후설식 윤리성 내재를 확인할 수 있는 사례 6개를 임의 선정하였다. 아울러 연구자는 본 사례를 제공한 교사에게 그의 정인지체 아동을 보는 태도와 교수-학습 철학 및 관점에 관한 인터뷰를 실시하였다. 그 교사는 교육에 있어서 아동과의 관계를 중요시 하며, 아동의 잠재된 자율성과 자기결정력을 인정하여 스스로 학습을 구성하는 능력과 발달의 잠재력을 믿고 있었다. 수업은 아동의 선택과 활동 중심으로 전개하며, 교사는 수업 중의 아동 행동에 긍정적인 반응과 격려를 제공한다. 또한, 교사는 정인지체 아동에게도 도덕성과 인성의 잠재력을 믿고 있으며 이러한 입장에서 아동이 행한 바람직하지 않은 행동에는 반드시 어떠한 원인이 있음을 인정하여 문제행동을 오히려 수업활동의 주요 행동으로 유도·활용하려고 하였다. 사례 속에 나오는 정인지체 아동은 모두 7명으로, 장애등급은 정인지체 1급 1명, 2급 4명, 3급 2명이며 그 중 네 명이 자폐나 언어, 혹은 지체장애를 수반하고 있다. 그들의 인적사항은 다음과 같다:

아동명	생년	장애정도	비고
ChW	1994년생	정신지체 2급	자폐 및 언어장애 동반
BJ	1995년생	정신지체 2급	언어 및 지체장애 동반
KM	1995년생	정신지체 1급	지체장애 동반
HB	1995년생	정신지체 2급	언어장애 동반
WB	1996년생	정신지체 3급	동반장애 없음
EM	1996년생	정신지체 3급	동반장애 없음
SM	1996년생	정신지체 2급	언어장애 동반

연구자는 후설 윤리학의 가장 근본적인 특징이 자신에서부터 타인, 그리고 사회 공동체 속으로 자발적인 사랑과 포용이 담긴 관심의 움직임으로 보고 있다. 이것을 근거로 설정된 후설식 윤리성의 행동 요소로는 자율성/자기결정, 사회성/ 예절, 자기규제/ 규칙 따르기, 긍정적 반응, 다른 사람을 보살핌/ 다른 사람의 보살핌에 응함/ 다른 사람을 배려, 자발적 순응, 호소/ 부탁에 응하는 것, 격려 등이다.

우선, 연구자는 아래와 같이 정신지체 아동의 수업활동 사례를 소개하면서 동시에 정신지체 아동의 윤리성 내재를 연구자가 설정한 후설식 윤리성 요소와 결부시켜 해당 사례 내용 옆 괄호 안에 밝혀 두었다.

<사례 1>

아이들이 서로를 칭찬하는 과정에서 쓰레기 분리수거나 친구들의 공부를 도와준다거나 자기가 학급에서 맡은 일을 철저히 하는 태도 등 친구들의 바른 태도를 많이 배워 익히게 되었다. 나아가 친구와 사이좋게 지내는 계기가 마련되었고 친구에게 직접 칭찬하는 말을 표현함으로써 남을 칭찬하는 것이 즐거운 일이라는 것을 인식하게 되었다. 오늘은 간식을 먹은 후 평소엔 간식 그릇을 책상 위에 그대로 두던 BJ가 스스로 그릇을 치웠다. 이제 BJ에게 작업 후 쓰레기도 주워 버리도록 하면 BJ는 쓰레기통에 버린다. 간혹 자기가 보던 책도 쓰레기통에 넣어 버리기도 하지만... SM은 친구들과 작업을 하고 난 후 쓰레기를 도맡아서 치운다. EM가 SM에게 “이것도 버려줘.”하면 SM은 신이 나서 바쁘게 쓰레기를 버리러 왔다 갔다 한다.(**자율성, 규칙지킴기, 타인 배려하기, 도와주기, 사회성, 긍정적 반응**)

<사례 2: 어버이날 카드 만들기를 하고나서>

어버이날 부모님께 감사의 마음을 표현하는 카드를 만들었다. ChW는 한 가지 일에 집중하면 그것만 하려는 자폐성향을 갖고 있어 색종이로 카네이션을 만드는 방법을 알려주고 만들게 했더니 제법 잘 만들었다. 카네이션 2개만 만들려던 계획이 ChW의 고집으로 책상 가득 카네이션으로 덮을 정도로 많이 만들었다. 아이들은 카네이션과 카드를 만들어 부모님께 선물로 드리기로 했다. 카드에는 부모님을 사랑한다는 글이나 그림을 그려 넣었다. BJ는 핑킹가위로 색종이를 너무 많이 잘라내어 균형이 많지 않은 카네이션이 만들어졌다. SM은 카드에 싸인펜으로 동그라미를 너무 많이 그려 사랑마크가 엄청 많은 카드가 되었다. 하지만 BJ와 SM은 자신이 만든 카네이션과 카드를 조심스레 가방에 넣었다. 물론 교사가 도움을 주었지만 그들의 정성이

가득 담긴 것이다.(자기결정, 사랑과 감사, 긍정적 반응, 예절, 사회성)

<사례 3: 음악시간에>

음악시간은 연습하고 싶은 곡을 함께 연습하고 율동과 함께 학급친구들 앞에서 발표하는 기회를 가지며, 자신이 가지고 있는 숨은 재주를 발견하고 친구들 앞에서 자랑할 수 있는 시간이다. 앞에 나와 율동이나 노래를 잘 못하는 아이도 옆에서 격려해 주고 다른 친구들이 응원을 해 주면 긴장이 풀려 재미있게 율동과 노래를 하게 되었다. 또한 자신감이 생겨 장기자랑시간에는 서로 하겠다고 다툰다. 오늘은 특히, 평소에는 말도 한마디 않고 가만히 앉아있거나 손가락으로 머리카락을 감기만 하던 SM은 오르간 소리에 맞춰 율동을 제법 할 수 있게 되었다. 흥겨워서 어깨를 들썩들썩하며 생글생글 얼굴에 활기가 생긴다. “곰 세 마리 한 집에 있어...” 하며 맑은 목소리로 노래 부르는 모습은 교사와 친구들을 놀라게, 즐겁게 하는 마력이 있다. 음악시간에 SM이 신나게 노래 부르고 율동하는 모습은 친구들이 SM을 더욱 가까이 하고 인정하는 계기가 되어 EM, KM, HB와 더욱 사이좋게 지낸다. 혼자 제자리만 지키던 SM이 EM과 책을 보거나 KM의 곁에 가서 머리를 쓰다듬기도 하는 등 친구들과 가까워졌다. BJ는 두드리는 것을 좋아하여 리듬악기 치기를 신나게 한다.(격려, 관심과 사랑, 사회성, 긍정적 반응)

<사례 4: 빈 우유통으로 필기도구 꽃이 만들기 하고 나서>

종이 우유 곱은 깨끗이 씻어 말린 후 정육면체가 되도록 윗부분을 잘라내고 같은 예쁜 색깔의 시트지로 감싼다. 수집한 버섯상자에 가로 세 개, 세로 네 개의 우유 곱을 끼우면 필기도구 꽃이가 완성된다. EM은 우유 곱을 비둘비둘 자르고 WB는 시트지를 바른 것이 꾸물꾸물 해도 자신들이 만든 정리함에 필기도구를 꽂은 후 “빨간색은 여기야”하며 아이들 스스로 색깔별로 꽂도록 주의를 주고 받았다.(규칙 지키기, 자기결정, 격려) 보통 수업 후에는 연필, 크레파스가 교실 바닥에 뒹굴다가 발에 밟혀 부러지거나 쓰레기통에 가곤 했었는데 이전 학습 도중에도 HB는 색깔별로 정리하는 일에 폭 빠져 수업은 뒷전이 되어 교사에게 주의를 듣는 헤프닝이 벌어지곤 한다. SM은 바닥에 있는 것은 쓰레기통에 버리는 습관이 있었는데 우유 곱으로 정리도구를 만들고 난 후 어느 날부터 인가 떨어진 색연필이나 크레파스를 친구들과 함께 정리하고 있었다. BJ는 교사나 친구가 손으로 이끌어 주면 정리를 한다.(타인 배려하기, 도움주기, 긍정적 반응) 하지만 BJ도 스스로 필기도구를 정리하게 될 것이다.

<사례 5: ‘부채 만들기’를 하고나서>

아이들과 헌 부채를 수집하여 색종이로 예쁘게 꾸며 세상에서 하나 뿐인 부채를 만들어 친구나 이웃 어른들께 선물하기로 했다. 부채가 완성되자 아이들은 “시원해요, 시원하지요.”하면서 교사에게 다가와서 부채질을 하며 즐거워한다.(자기결정, 사회성, 타인 배려) SM은 EM 옆에서 생글생글 웃으며 EM에게 부채질하고 EM은 SM에게 부채질하며 “시원해?”한다. 각자 누구에게 선물할 것인지 종알종알 대면서 자기가 만든 부채를 들고 집으로 돌아가는 모습이 행복해 보여서 좋다. BJ는 “누구에게 부채를 선물할거야?”하며 씨익 웃기만 한다. 이튿날 BJ 어머니께서 “BJ가 부채를 아빠 드렸어요.”한다.(타인배려, 관심과 사랑, 고마움 표시) 아빠가 더운 날에 직장에서 힘드신 것을 아는 것일까?

<사례 6: '함께 꾸미는 사랑의 교실'>

'함께 꾸미는 사랑의 교실'을 실천하기 위해 아이들과 함께 교실에서 화분을 기르는 활동을 하고 있다. 오늘은 직접 가꾼 봉숭아꽃을 따서 손톱에 물을 들였다. 아이들은 매우 신기해하고 좋아했다. SM이는 평소 월가닥처럼 행동하고 가만히 앉아 있지 못하는 성격인데 "SM이 손에 봉숭아 물이 들면 이렇게 예뻐질거야." 하며 설명한 후 봉숭아를 손톱에 올려 주었더니 봉숭아 꽃물이 손톱 위에서 마를 때 까지 그대로 있었다. **(긍정적 반응)** 그리고 각자가 가꾸는 화분에 물을 주면서 항상 '사랑해', '어서어서 자라라'하고 격려하는 말을 하여 식물에게 '사랑주기'를 실천하도록 했다. SM이 화분에 물을 주며 "사랑해."라고 하는 것을 보았다. **(공동체 의식, 규칙지키기, 사랑과 관심, 자기결정)** SM이 식물과도 대화를 하는 것이었다. BJ는 식물에게 사랑주기를 웃음으로 실천한다. 물을 많이 흘리긴 하지만 물을 주며 항상 웃는다. 식물도 BJ의 웃음을 먹는 것일까, 환하게 꽃을 피웠다.

다음은 정신지체 아동의 윤리성 내재 확인을 위해 상술된 사례를 분석하기로 한다. 분석은 사례별로 이루어지는 것이 아니라 다음과 같은 질문에 대해 여러 사례 속에서 해당된 내용을 발췌·해석하는 방식을 택하였다. 모든 질문들은 II장에 제시된 후설 윤리학을 근거로 연구자가 직접 구안한 것으로, 그것은 직접적인 윤리성을 나타내는 질문 세 가지(정신지체 아동은 타인에 대하여 긍정적인 인식을 하는가? 타인에 대한 배려와 도움이 있는가? 자기로부터 타인, 그리고 집단을 향한 사랑어린 관심의 흐름이 공동체 의식형성으로 이어지는가?)와, 윤리성의 영향으로 인한, 아동 스스로 긍정적으로 행동을 관리할 수 있는 가능성을 볼 수 있는 행동을 찾는 질문 세 가지(아동의 수업 참여는 자발적이고 자기선택적인가? 수업에서 자기관리 및 규제, 그리고 질서에 대한 의식이 보이는가? 수업 활동 속에서 긍정적 상호작용이 활발히 일어나는가?)로 이루어져 있다.

여기서 탐색된 행동은 항상 일어나지 않아도 된다. 본 논문에서는 정신지체 아동이 얼마나 자신의 행동을 스스로 관리할 수 있느냐에 있는 것이 아니고 그들에게 윤리성이 있으며, 그것이 자신의 행동관리에 긍정적으로 작용할 가능성을 살펴보는 데 있다.

첫째, 정신지체 아동은 타인에 대하여 긍정적인 인식을 하는가?

이 질문은 후설의 의향성과 관련 있는 것이라 할 수 있다. 질문의 대답은 아동이 자기 아닌 타인, 즉 교사나 다른 학급 동료에 대해 친화적인 태도를 가지는가를 통해 알아본다. 모든 사례에서 정신지체 아동들의 다른 친구나 교사를 대하는 태도는 매우 친화적임을 발견할 수 있다. 서로칭찬하기(사례1), 음악 시간에 그동안 수업에 소극적이던 친구의 발표를 보고 좋아하기(사례3), 부채를 만들어 아버지에게 갖다 주는 행동(사례4), 봉숭아물들이기를 할 때, 교사가 평소에 가만히 있지 못하는 하는 아동조차도 교사에 대한 호의적인 마음을 가지는(사례6) 등 타인에 대한 친사회적 행동을 볼 수 있다. 그러한 긍정적 인식은 꽃에 물을 주면서 웃어 보이는 사랑의 표현 (사례6)속에서도 친화성을 찾을 수 있겠다.

둘째, 타인에 대한 배려와 도움이 있는가?

이 질문은 후설의 윤리학에서 강조된 “사랑”과 “포용”이 수업 장면에서 정신지체 아동의 행동에 나타나는지 확인하기 위한 것이다. 각 사례마다 정신지체 아동들에게 교사와 다른 친구에 대한 배려와 도움이 있는 것을 쉽게 발견할 수 있다. 친구의 쓰레기 분리수거를 도와준다가 친구의 쓰레기를 대신 치워 준다든지(사례1), 친구가 발표를 잘 하도록 격려하는 박수를 보낸다든지(사례3), 필기도구 정리함을 만든 후 친구가 정리함에 필기도구를 정리하도록 손으로 이끌어 주는(사례4) 행동들이 그것이다.

셋째, 자기로부터 타인, 그리고 집단을 향한 사랑어린 관심의 흐름이 공동체 의식의 형성으로 이어지는가?

이 질문은 정신지체 아동에게 후설이 강조하는 바대로, 개체가 의향성을 가지고 자기에 대한 관심을 타인과 집단으로 확대하면서 그 속에서 사랑과 타인 이해를 실천하는 공동체 의식이 잠재해 있는 가를 확인하는 데 의미를 둔다. 제시된 사례 속에는 정신지체 아동 개인에게 나와 친구에 대한 의식에서 부터 ‘우리 학급’이라는 공동체 의식이 내면적으로 형성되어 있음을 볼 수 있다. 예를 들면, 서로 칭찬하기(사례1)를 실천하는 가운데 친구를 긍정적으로 인식하고 스스로 도움이 필요한 친구를 지원해 주는 모습, 또 친구와 사이좋게 지내는 분위기 등에서 자신의 관심이 타인, 그리고 학급 구성원에게 사랑과 관심이 담긴 공동체 의식 형성을 엿볼 수 있다. 특히, 음악시간 수업(사례3)에서 한 아동의 발표는 자신의 내면적 발견이 친구와 공동체의 발견으로 확산될 뿐 아니라 그 친구의 발표를 지켜보던 다른 학급 구성원들이 그 아동의 발표를 격려하고 칭찬하며 수업을 더욱 활기 있게 하는 모습에서 그 시간을 사랑의 공동체로 느끼도록 분위기가 조성되어 감을 알 수 있다.

넷째, 아동의 수업 참여는 자발적이고 자기선택적인가?

이 질문은 연구자가 후설 윤리관에서 개체 인간이 가지는 윤리성의 근본에 자유의지와 자기결정적인 요소가 강조되어 있는 데 근거하여 구성한 것이다. 수업 현장에서 교사에 의한, 교사 위주의 수업 속에서는 때로는 강제성과 억압의 분위기가 만들어 질 수 있다. 아동의 자발성과 자기선택으로 이루어지는 수업은 교사 중심 수업이 내포할 수 있는 부정적 요소를 없애 주어 아동이 가질 각종 스트레스의 발생을 예방할 수 있다. 또한, 자발성과 자기선택 속에서 아동은 보다 민감하게 자아를 발견하게 된다.

주어진 모든 사례의 내용에서 아동의 수업이 자발적이고 자기선택적인 분위기를 읽을 수 있다. 보다 구체적으로 보면, 친구들과 작업 후 쓰레기를 스스로 도맡아서 치우다든가(사례1), 2개만 만들기로 한 카네이션을 책상 가득할 정도로 만든다든지, 카드에 사랑마크를 여러개의 동그라미로 그린다든가(사례2), 화분에 물주며 “사랑해”라고 말하는(사례6) 등의 행동들에서 수업 중 아동의 자발성과 자기선택을 충분히 살펴볼 수 있다.

다섯째, 수업에서 자기관리 및 규제, 그리고 질서에 대한 의식이 보이는가?

이 질문은 네 번째 항목에서 설명한 자아의 발견이 자기 행동의 책임성을 갖도록 반성적 태도를 형성하게 한다는 것과 관련이 있다. 정신지체 아동이 자율성과 자유성을 가지고 자기선택적인 활동을 하게 되면 자아와 타아, 그리고 자기가 속한 학급 공동체를 의식하여 스스로 질서를 지키고자 하는 의식이 생겨날 것이다.

간식 후 그릇을 스스로 치우는 아동의 모습(사례1), 각 아동에게 맡겨진 화분에 물주기 하는 장면(사례6), 필기도구를 정리함에 색깔별로 꽂도록 결정하는 행동(사례4) 등의 내용에서 수업에 임하는 아동들이 스스로 자기 행동을 긍정적으로 절제하고 학급 구성원들과의 화목을 위해 자기규제를 유지하도록 노력하는 모습을 엿볼 수 있다.

여섯째, 수업 활동 속에서 긍정적 상호작용이 활발히 일어나는가?

연구자는 수업에서 긍정적인 상호작용이 이루어지면 수업참여와 과제 수행에 대한 효과가 매우 높음은 물론이고 문제행동의 발생 가능성도 거의 없을 것이라는 가정을 한다. 긍정적 상호작용은 정신지체 아동의 자율성과 교사의 수용적 태도가 수업에서의 아동의 자발성과 자기결정을 고취시키는 분위기를 만들기 때문일 것이다. 수업에서의 긍정적 상호작용이 일어난다는 것은 후설의 윤리관이 강조하는 사랑과 포용, 그리고 공동체 의식이 모두 함양되고 있다는 가정을 할 수 있다.

본 연구에서 제시된 사례들 속에서 정신지체 아동 간의, 그리고 교사와 아동 간의 긍정적인 상호작용의 모습이 매우 다양한 장면 속에서 발견된다. 예를 들어, 친구의 쓰레기 분리수거를 도와주면서(사례1), 완성한 카네이션을 집으로 잘 가져가도록 교사의 도움으로 가방에 넣으면서(사례2), 노래와 율동을 친구 앞에서 발표하고 잘했다 격려 받는 장면들 속에서(사례3), 필기도구 정리함을 만들어 아동들이 서로서로 말을 주고받으며 종류별 필기도구를 여기저기 넣으면서(사례4), 부채를 만들어 자신이 만든 부채로 친구들과 교사에게 부쳐주면서(사례5), 한 아동씩 봉숭아물을 들여 주는 교사와 그것을 함께 지켜보는 아동들 속에서(사례6) 긍정적인 상호작용의 분위기를 충분히 확인할 수 있다.

위에서 탐색한 바대로 모든 사례에서는 정신지체 아동들의 내부 세계에 윤리성이 내재할 가능성이 보인다. 본 논문에서 정신지체 아동의 윤리성 내재와 자신의 행동을 스스로 관리를 할 수 있다는 가능성을 연결하는 전제는 바로 그들의 윤리성이 행동 가운데 발현된다는 것이라 하겠다. 그것은 곧, 그들의 정서와 행동 속에는 문제성이 포함되어 있지 않음을 의미하며, 또한 안정된 정서 가운데 상대나 공동체 구성원에 대한 사랑과 호의, 존경, 그리고 포용이 지배하고 있음을 의미하며, 그러한 상황이 그들 스스로에게나 타인에게 “문제”가 되는 행동의 여지를 두지 않는다는 의미로 볼 수 있다.

상기된 사례를 통하여 정신지체 아동들이 스스로 가지고 있는 윤리성의 발현이 자기의 행동을 통제하고 관리하여 바람직한 행동을 수행하고 있을 것이라고 추론할 수 있

다. 결론적으로 아동이 윤리성을 가지는 것이 자신의 행동을 관리할 수 있다는 것에 대하여 본 연구자는 상기의 사례를 중심으로 다음과 같이 구체적으로 추론한다.

첫째, 정신지체를 가진 아동들은 수업 참여에 매우 능동적이고 적극적이다. 모든 사례에서 아동들은 수업을 재미있어하고 참여하기를 즐겨하는 모습이 보인다. 수업 내용의 난이도가 있는 경우도 자기들이 할 수 있는 만큼 즐거워하며 참여하고 있음을 볼 수 있다. 거기에는 교사의 어떠한 강제나 규제도 보이지 않는다. 즉 교사의 허용과 아동의 자발성이 잘 어우러지는 수업 가운데에서는 어떤 행동의 문제도 발생할 가능성이 적어질 수 있다고 추론할 수 있다.

둘째, 수업 속에서 아동들은 매우 자기결정적인 모습을 보인다. 모든 활동을 적극적으로 자발적으로 스스로 하는 것도 자기결정적이라 하겠고, 친구의 어려움을 보고 자발적으로 돕는 등의 모든 행동들 또한 자기결정이 녹아있는 모습이라 하겠다. 자기결정은 개체의 동기부여와 자유의지가 충만할 때 이루어진다. 자기결정은 수업 참여의 적극성을 더욱 구체화 시키고 수업에 집중하게 하며 그 안에서 자유롭고 활발한 상호작용이 일어나도록 한다. 결국 수업에서의 흥미와, 자유로움 가운데 살아나는 긍정적인 상호교류 속에서 행동의 문제가 생길 가능성은 매우 적으리라고 기대할 수 있다.

셋째, 교사와 아동 그리고 아동 간의 주고받는 대화와 도움을 주고받는 모습 등에서 구성원 간의 활발한 긍정적 상호작용이 있음을 알 수 있다. 상호작용에는 나와 너가 서로 주고받으며 반응하는 것이 포함되어 있다. 그 안에는 요청이 있고 요청에 기꺼이 응하는 응답이 있다. 서로 자기의 내면세계에 상대를 초청하는 환대가 있다. 따라서 그러한 친절과 받아줌 속에는 나의 욕심에서 나오는 행동이 발생할 가능성이 적다고 볼 수 있다.

넷째, 수업 활동 속에서 공동체 의식이 풍부하게 스며있음을 본다. 거기에는 ‘나-너’가 있고 ‘우리’가 있다. 학급 구성원이 하나의 사랑의 공동체를 이루고 있다. 구성원 간에 서로 격려하고 적극적인 활동 속에서 서로를 배려하고 도와주는 장면이 흔하게 드러나 있다. 교사와 아동이 서로 존경하는 모습이 보인다. 구성원 간에 고집이나 다툼이 없다. 교사의 지시를 즐겨 따라가려고 한다. 이렇게 학급의 모든 구성원이 하나의 사랑의 공동체가 되고 있다. 교사와 학생들의 관계성이 매우 긴밀하게 형성되어 있다. 모든 사례 속에는 교사와 아동, 아동 간의 사랑과 포용이 묻어나고 있음을 볼 수 있다.

IV. 정신지체아의 후설 윤리관 신장을 위한 교사의 교육태도

앞 장에서 우리는 교사가 정신지체를 가진 아동의 행동관리를 위해 행동의 주체인 정신지체 아동이 공동체 안에서 구성원에 대한 사랑과 존경을 확인하고 실천하는 윤리성

을 장려함으로써 자발적인 행동관리를 할 가능성에 대해 논의하였다. 본 장에서는 마지막으로 정신지체 아동이 가진 윤리성 내재 가능성을 전제로 그들의 윤리성을 신장할 교사의 교육적 태도를 후설 윤리학을 토대로 찾아본다.

첫째, 교사가 정신지체 아동과의 상호주관성을 형성하기 위해 아동에게 감정이입 하는 태도를 가져야 할 것이다. 감정이입은 교사가 자기가 가진 경험과 전문지식을 통하여 아동의 상태를 이해하는 것이 아니다. 그것은 아동의 세계를 교사가 온전히 인정하고 아동의 인식을 온전히 아동의 입장에서 인정하는 것이다. 교사는 아동을 또 하나의 온전한 인식의 주체자로 인정하여 아동의 수업의 결과물을 존중해야 한다. 또한 아동이 스스로 자발적으로 학습을 주도하고 행동을 결정할 수 있도록 기회를 제공하는 수업방안을 개발해야 할 것이다.

둘째, 교사는 수업에 참여한 모든 구성원들과 하나의 사회적 공동체를 형성하도록 노력해야 할 것이다. 그 안에서 아동에게 사랑을 제공하고 그를 온전히 있는 그대로 존경하는 태도를 가져야 할 것이다. 그것이 아동으로 하여금 교사와 학급 동료들 간에 나-너의 관계성을, 공동체 구성원 간의 윤리적 교류를 나눌 자질을 함양할 좋은 환경이 될 것이다.

셋째, 정신지체 아동의 자기결정력을 향상시킬 수 있는 방안을 모색해야 할 것이다. 자기결정력은 행동의 자발성과 행동결과에 대한 책임성을 가지게 한다. 인간의 자유로운 자기결정이 가능할 때, 행위의 온전함과 윤리성을 확보할 수 있다. 정신지체 아동들이 윤리성을 확산한다는 것은 자기결정적이고 자유를 활용하고 자기 안에서의 질서를 정리하고 규제할 수 있다는 것이다. 그 안에서 아동은 '나는 할 수 있다'는 자신감과 자기 확신을 체험하고 긍정적인 인격적 자아를 유지할 수 있다. 자기결정력의 신장은 개인이 자유로워야 가능하다. 수업 가운데서의 자유로운 분위기 조성은 아동의 격려와 배려 속에서, 나-너의 관계성 속에서, 사랑의 교류와 확인 속에서 이루어질 것이다. 그러기 위해서 교사는 아동이 할 수 있는 능력의 소유자요 온전한 인식의 창출자라는 것을 인정하고 그것을 아동에게 심어줄 수 있어야 할 것이다.

넷째, 교사의 내면적 각성에 의한 윤리성을 확보한다. 특히, 정신지체를 가진 아동의 인간성을 존중하고 교사의 생각이나 판단에서 나온 인식이 아니라 철저한 타자 인정에서 나온 아동의 행동을 인정하도록 한다. 아동에 대한 철저한 지원을 위해 교사는 아동의 표정과 목소리, 행동 등에서 나오는 의사표현에 세밀하면서도 성의 있게 반응해야 한다. 아울러, 교사의 아동에 대한 존경과 사랑이 요구되고, 수업에 임하는 모든 구성원들과 교사가 사랑의 공동체 의식을 가질 수 있도록 보다 질 높은 교사의 태도 함양이 절실히 요구된다 하겠다.

참고문헌

- 강영안(1990). 레비나스 철학에서 주체성과 타자. **철학과 현상학 연구**, vol 4, 243-263.
- 강영안 역(1997). 시간과 타자. Levinas(1979). E. Le Temps Et L'autre. 서울: 문예출판사.
- 김성애(2004). 중도 장애를 가진 아동이해에 대한 급진적 구성주의의 입장·한계·보충. **특수교육 저널: 이론과 실천**, 제5권 1호, 51-68.
- 김성애(2005). 현상학적 입장에서 본 특수교육교사의 (중증)발달장애아 진단 및 교육적 과제. **특수교육저널: 이론과 실천**, 제6권 1호, 147-176.
- 김성애(2006). 레비나스의 윤리관에서 본 특수교사의 윤리성 제고. **특수교육 저널: 이론과 실천**, 제7권 1호, 177-196.
- 김연숙(1997). 레비나스의 타자성(alterity)의 윤리에 관한 연구. **국민윤리연구**, 37호, 12.
- 김연숙(2001). 레비나스의 “윤리적 주체”에 관한 연구. **철학연구**, 제53집, 269-287.
- 박인철(2002). 포용과 책임: ‘사랑의 공동체’에 대한 현상학적 고찰. **철학과 현상학 연구**. Vol. 18, No.0, 64-95.
- 이남인(1992). 선형적 현상학과 탈현대: 다원주의에 대한 논의를 중심으로. **철학연구**, Vol. 31, NO.0, 370-398.
- 이남인(2002). 상호주관성의 현상학. **철학과 현상학 연구**. Vol. 18, No.0, 64-95.
- 이영호, 이종훈(2001). **현상학의 이념; 엄밀한 학으로서의 철학**. 서울: 서광사.
- 조관성, 2003. 현상학과 윤리학. 서울: 교육과학사.
- 조광제(2003). **몸**. 서울: 철학과 현실사.
- Buber, M. edited and with an introduction by Eisenstadt, S. N.(1992). *On Intersubjectivity and Cultural Creativity*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Buber, M., translated by Kaufmann, W.(1996). *I and Thou*. New York: A Touchstone Book.
- Fornfeld, B.(1995). *“Elementare Beziehung” und Selbstverwirklichung geistig Schwerst-behinderter in sozialer Integration*. Aachen: Mainz Verlag.
- Hahn, M. (1981). *Behinderung als soziale Abhaengigkeit: zur Situation schwerbehinderter Menschen*, E. Reinhardt, Muenchen.
- Hahn, M.,(1988). Bewegung, Spiel und Sport und geistige Behinderung aus paedagogischer Sicht, in: Boes, K., Doll-Tepper, G., Trosien, G.,(1988). *Geistig Behinderte in Bewegung, Spiel und Sport.*, Verlag Behindertensport GmbH, Duisburg.
- Husserl, E., 이종훈 역(1997). *Die Krisis der europaeischen Wissenschaften und die transzentrle Phaenomenologie*. 서울: 한길사.
- Levinas, E., translated by L. Wenzler(1989). *Humanismus des anderen Menschen*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Merleau-Ponty, translated by C. Smith(1999). *Phenomenology of Perception*. London: Routledge.
- Pfeffer, W.(1987). Fremdverstehen auf praereflexiver Enebe erzieherischer Interaktion, in: Eberwein, H. (Hrsg.): *Fremdverstehen sozialer Randgruppen*, 1987, 104-123. Berlin: Marhold.
- Pfeffer, W.(1988). *Foerderung schwer geistig Behinderter*. Wuezburg: Bentheim.

A Study on the Ethics of Children with Mental Retardation on the Husserl's Perspective

Kim, Sung Ae

Daegu University

<Abstract>

The study has been carried on finding some possibilities in the view of child-oriented behavior management in special education fields, based on Husserl's Phenomenology. The questions of the study are followed: first, is the ethics immanent in children with mental retardation? second, can ethics based on Husserl's Ethics be exposed in the behaviors of children with mental retardation, and the ethics play an important role of decreasing children's behavior problems? third, how can be teacher's teaching-attitudes for positive behavior management of children with mental retardation. For the study, 10 cases of children's activities is selected and analysed at a special teacher's teaching diary.

The result of the study concludes as followed: 1. children with mental retardation expose the ethics on the Husserl's perspective. That is, The ethics is immanent in the Children 2. For the cultivating their ethics, teacher can accomplish which are, having empathy with children, giving children opportunities for self-determination, and having ethics for teaching children.

Key words: Husserl's Ethics, ethics, behavior management, self-determination, inter-subjectivity

논문 접수: 2007. 2. 15 심사 시작: 2007. 2. 20 게재 확정: 2007. 3. 28