

중도중복 장애학생 수업구성을 위한 "기초적 관계"(Elementare Beziehung)이론 분석*

이 숙 정**

단국대학교 특수교육과

《요 약》

대부분의 중도중복 장애학생들이 직면하는 의사소통 및 주변세계와의 관계 형성 어려움에 근거해볼 때, 그들과의 교육은 의사소통 및 관계형성을 출발점으로 하며, 수업 역시 의사소통 관계적 측면에 중점을 두고 구성하는 것이 기본적 원리라 할 수 있다. 바로 이러한 관계적 측면을 핵심으로 삼은 독일 중도중복 장애학생 교육이론인 "기초적 관계" 이론에 대해 인식론적 근거를 분석논의하고, 이 이론이 제시하는 수업 구성 원리의 구체적 사례를 분석하는 것이 이 연구의 주요내용이며, 이를 통해 중도중복 장애인의 교육가능성에 대한 사유의 폭이 확대되고, "기초적 관계"이론이 국내 중도중복 장애학생 교육현장에 변용될 수 있는 기초를 마련한다.

주제어 : 중도중복 장애, 수업이론, 기초적 관계, Fornefeld

1. 문제 제기 및 연구 내용

국내 2006년도 9월 현재 순회과건 교육 대상자는 특수학교에서의 순회교육 대상자와 특수학급에서의 순회교육대상자를 합하여 3,330명에 달한다(특수교육연차보고서 2006). 이 중 일반학교 일반학급에 재학하고 있는 학생에 대한 순회교육을 제외한다면 대부분의 학생들이 가정 및 (복지)시설, 병원에 거주하면서 순회교육을 받고 있으나, 이들의 장애정도, 순회교육의 실제 내용, 나아가 이들의 특수교육 요구도에 대한 구체적 데이터는 전무한 실정이다. 또한 장애로 인한 취학유예 학생수가 2006년도의 경우 초·중등 합하여 전국적으로 5,099 명에 달한다는 보고(위의 책)는 순회교육대상자의 약 1.5 배 되는 학령기 장애인들이 가정 및 시설에 머물며 아무런 교육적 지원도 받지 못하고 있다는 것을 말해준다. 자료부족으로 이들의 장애정도에 대해 알 수 없지만 취학유예를 할 정도라면 중도중복 장애, 특히 중증의 장애를 가지고 있을 가능성이 높다.

* 이 논문은 단국대학교 특수교육과 제 2단계 BK21 연구 사업비에 의해 지원되었음

** 교신저자(rhiesj@dankook.ac.kr)

2005년도에 설정된 순회교육대상자에 대한 교육인적자원부의 향후 과제로 "중도-중복장애로 이동이 곤란한 가정, 병원, 시설 내 특수교육 대상 학생의 학교 교육을 제공하기 위한 지원 확대", "순회교육의 내실화를 위한 순회교육 전담 특수교육 교사의 배치 확대"를 들 수 있으며(위의 책, 2005), 2006년도에는 "가정, 복지시설 등에 있는 취학유예 특수교육대상학생과 순회교육 대상 학생에 대한 지원의 확대"를 통해 학교교육기회를 제공하고, 이를 위해 "특수학급 담당교사의 순회교육 겸임 지양 및 순회학급 설치, 순회 학급 전담교사 배치"를 확대하는 것을 향후 특수교육 정책방향으로 설정하고 있다. 이러한 정책안이 2007년 현재 어느 정도 구체화되었는지는 미지수이나, 순회교육현장에서 들려오는 소리들은 특히 중도중복 장애학생들의 교육 활동 계획 및 운영에 있어서의 어려움을 호소하고 있다. 과도한 업무량으로 인한 곤란함은 차치하더라도 순회교육교사로서 적절한 수업방법을 모르기에 동료 치료(교육)교사들의 치료적 방법을 적용하기도 하고 생활적응활동 영역의 훈련내용을 수업내용으로 삼는 경우도 있다는 것이다.

국내의 경우 중도중복 장애학생은 지체장애학교 및 일차적 주요 장애 분류에 따른 해당 특수학교에 배치되는 경우가 대부분이다. 중도중복 장애학생들을 위한 교육과정 운영 실태 조사에 따르면, 특수학교의 경우 유, 초, 중등부교사들은 중도중복 장애학생 교육활동에서 학교수준 교육과정을 간헐적 혹은 거의 적용하지 않는 것으로 드러났다(정동일, 2001, 348-357). 학교 수준의 교육과정을 효과적으로 운영하지 못하는 이유로 1) 중증장애학생 교육환경 체제(교사자질, 교사정원, 교육과정, 학습자료) 미약 (약 45%), 2) 소수 정상학습이 가능한 학생중심의 교육(약 34%), 3) 국가수준 교육과정 기준의 문제(약 24%), 4) 학부모들의 정상적인 교육과정 운영요구(약 19%) 등을 들고 있는데, 위의 항목 중 1번과 3번을 종합해보면 해당교사들은 국가수준의 교육과정 기준이 중증장애학생에게 적절치 않다고 점을 교육과정 운영 상의 가장 큰 어려움으로 들고 있다. 이로 인해 교사들 역시 중도중복 장애학생을 위한 적절한 교수방법에서 한계를 느끼고 있는 것으로 해석되는데, 이는 교사의 교수법적 자질 부족에 연유하기 보다는 중도중복 장애학생의 교육적 요구, 교육 목표에 대한 진지한 성찰과 이해의 부족에서 오는 한계라 생각된다.

이러한 중도중복 장애학생 교육현실을 감안할 때, 내실 있는 순회교육 및 학교 수업을 위해서는, 더 나아가 취학유예 대상자인 중증장애 아동을 학교교육 현장으로 적극 수용하기 위해서는 중도중복 장애인 교육에 대한 실천력을 모색하는 것, 구체적으로는 그들의 교육 요구를 파악하고 이에 맞게 수업계획 방안을 연구하는 것이 학계 및 현장의 당면과제라 할 수 있다(김삼섭, 2002).

이 연구는 위와 같은 교육적 필요성에 의거하여 중도중복 장애학생에 대한 인간학적 이해에 기초한 "수업구성의 이론적 틀"을 구성하기 위한 방안을 모색한다. 중도중복 장애학생과의 교육은 우선 그들의 교육적 삶의 현실에 대한 인간학적 통찰을 바탕으로 이루어져야 하는데, 대부분의 중도중복 장애학생들이 직면한 의사소통 및 주변세계와의

관계 형성에 대한 어려움에 기초해 볼 때, 그들과의 교육은 의사소통 및 관계형성을 출발점으로 하며, 나아가 이를 확장시켜나가는 것이어야 한다. 그러므로 이들을 위한 수업 역시 의사소통 관계적 측면에 중점을 두고 구성하는 것이 기본적 원리라 할 수 있다. 이를 위해 독일 중도중복 장애아동 교육이론 중에서 바로 이러한 관계적 측면을 핵심으로 삼은 "기초적 관계" (Elementare Beziehung) 이론을 분석하고, 이 이론이 제시하는 수업 구성 원리의 구체적 사례를 분석함으로써 이 이론이 갖는 수업 구성력을 검증하고자 한다. 중도중복 장애인에 대한 인간학적, 윤리적 사유에 기초한 "기초적 관계"교육이론에 대한 분석적 논의를 통해 중도중복 장애인의 교육가능성에 대한 사유의 폭을 넓힐 수 있으며, "기초적 관계"교육이론이 국내 중도중복 장애학생 교육현장에 변용될 수 있는 초석을 마련하고자 한다. 이를 위해 다음 세 가지 연구내용을 설정하였다.

1) "기초적 관계" 교육이론에 인식론적 바탕이 되는 보덴하이머(A. Bodenheimer)의 의사소통철학, 메를로-퐁티(M. Merleau-Ponty)의 신체현상학 및 발달심리학 등에 기초하여 중도중복 장애인 교육의 주도적 개념인 의사소통, 세계와의 관계형성을 논의한다.

2) 중도중복 장애학생 수업 구성안으로서 위의 "기초적 관계"교육이론에 내재된 의사소통적 관계형성 과정을 분석한다.

3) "기초적 관계" 교육이론에 의거한 중도중복 장애학생 수업 구성사례에서 드러나는 수업 이론적 틀을 분석, 논의한다.

II. 본론

1. 중도중복 장애에 대한 개념

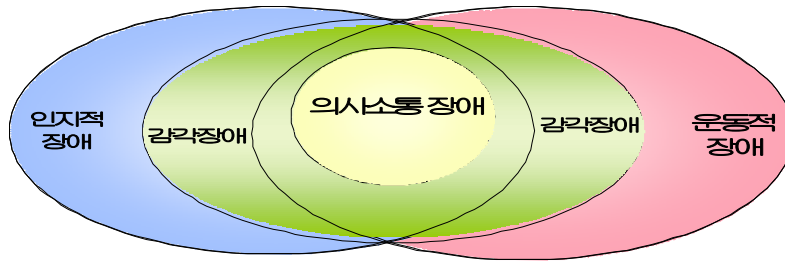
이 연구에서 중도중복 장애학생이란 누구를 의미하는가? 아래 그림은 중도중복 장애 현상을 실존적으로 규정할 수 있는 여러 특징 중 특히 "극단의 중증장애 현상"에 초점을 맞추어 중도중복 장애의 규정요소를 재 개념화, 차별화 한 것이다. 아래 그림을 통해 중도중복 장애를 대략적으로나마 다음과 같이 유형화할 수 있다.

1) 뇌손상으로 인해 운동성 및 의사소통 능력에는 극단적인 제한을 받지만 인지 능력은 보유한 경우, 여기에 해당하는 중도중복 장애인은 학습 및 직업활동, 의사소통을 위해 재활공학의 도움을 받으며, 그들의 가능성의 범위 내에서 일상생활을 구성해나갈 수 있다.

2) 운동 및 인지 능력 나아가 발달 주요측면에서 극단적인 제한을 갖는 중도중복 장애인

3) 인지 능력에 있어서 극단적인 제한을 받고 있으며, 운동능력에 있어서는 심각한

장애를 갖지 않으나 당사자가 인적, 물적 세계에 적응함에 있어서 포괄적인 어려움을 갖는 중도중복 장애인



<그림 1> 중도중복 장애 특징 중 몇 가지 구성요소

이 연구에서 언급하는 중도중복 장애인이란 바로 위의 유형화 중 2), 3)번에 해당하는 사람을 의미하며, 많은 진술이 위의 1)에 해당하는 장애인 내지 경도 장애인에게도 해당될 수 있음을 밝혀두는 바이다. 나아가 위의 2), 3)번에 해당하는 중도중복 장애인에게 공통적으로 해당되는 장애현상은 위 그림의 핵심에 위치하는 것처럼 "의사소통 장애"라고 할 수 있는데, 인간의 발달적 측면을 고려해 볼 때 인지능력, 운동능력, 감각적 기능 모두에 극심한 제한이 따를 경우 장애 당사자의 의사소통 역시 극심한 정도로 손상되거나 단절될 수밖에 없음을 보여주고 있다. 의사소통 능력의 제한이란 장애 당사자에 기인하기도 하겠지만, 그들과 소통하는 주변세계의 의사소통 준비도가 당사자의 의사소통 능력을 결정짓는 요인이라 볼 수 있다(이숙정, 2004). 이에 의거하여 이들의 교육적 특징 및 요구를 다음과 같이 요약할 수 있다.

▶ 중도중복 장애인 중 심한 경우 일상생활의 모든 영역에서 평생 타인의 도움을 필요로 한다.

▶ 그들은 지각능력의 발달을 위해 특별한 자극들과 개별적인 관심을 필요로 한다. 특히 의사소통을 통한 관계형성에 자주 어려움을 겪는다.

▶ 그들은 자신들의 느낌과 욕구를 전혀 표현하지 않거나, 혹은 언어대신 외부에서 쉽게 이해할 수 없는 특별한 행동양식(자해행동, 공격적 행동, 과다행동, 상동행동, 관계 거부, 소극적 행동, 자폐적 증상) 등을 통해 표현한다.

▶ 정신지체와 함께 그들의 발달은 심한 지체장애, 감각장애, 질병(예를 들어 간질,

신체적-심리적 질환 등)에 의해 저해될 수 있다. 잦은 격리, 시설수용 등으로 인한 후유증이 자주 관찰된다(Seifert 1997, 21).

2. "기초적 관계" 교육이론의 인식론적 배경

중도중복 장애인의 특성 상 이들에 대한 어떠한 현장 교육컨셉도 그 효과에 있어서 이론적 절대성을 주장할 수 없다는 전제 하에, 현재 독일에서 중도중복 장애인의 교육 컨셉으로 자리매김하고 있는 이론은 다수인데, 이를 독일내의 이론적 발달 순서로 열거하면, 우선 인간의 신체를 주로 생리학적 관점에서 조망하며 피아제의 발달심리학 이론을 근거로 인간의 발달현상, 특히 지각현상과 세계에의 적응과정에 초점을 맞추어 교육적 이론을 구안한 "통합적¹⁾ 발달이론"으로는 Froehlich의 "기초적 자극(Basale Stimulation)", Dank의 "통합적 컨셉(Integratives Konzept)", Feuser의 "기초교육학(Basispaedagogik)", Breitinge와 Fischer의 "기초적 활성화 (Basale Aktivierung)", Praschak의 "감각운동적 협력안(Sensomotorische Kooperation)" 등을 들 수 있다. 이와는 달리 최근 80년대에는 형태심리학적 관점, 즉 인간의 신체와 정신, 및 영혼의 총체성에 대한 인식을 바탕으로 장애학생과 교사 간의 상호작용 맥락을 강조하고 신체적 차원의 대화를 강조하는 Mall의 "기초적 대화(Basale Kommunikation)"의 이론도 주목할 만하다(Dreher, 1985). 나아가 인간존재의 신체성에 대한 신체현상학적 인식을 기초로 중도중복 장애인의 삶의 현실을 존재론적으로 반성하고 그들이 직면한 손상된(교육적) 관계에 접근하는 교육학자로는 Pfeffer, Stinkes 등이 있으며, 특히 이러한 인식을 Fornefeld는 "기초적 관계"라는 교육 이론으로 구안했다. 70년대부터 등장하기 시작한 이러한 다수의 현장교육 컨셉은 결국 중도중복 장애인 교육을 위한 가장 적합한 방법을 모색하는 탐색의 과정으로 이해될 수 있으나, 80년대 이후 등장한 교육이론을 제외한 대부분의 교육이론은 의학적-신경생리학적 관점에서 당사자의 장애 자체에 비중을 두고 접근한다는 측면에서 오히려 "치료적 이론"에 가깝고, 또한 중도중복 장애인을 위한 교육이론에서 "방법적" 측면에 치중한 나머지 교육학 이론형성에 필요한 메타이론적 논의 및 인식론적 바탕 마련에는 소원했다는 과도기적 한계를 안고 있다.

본 문에서 고찰하고자 하는 "기초적 관계" 교육이론은 현재 독일 Nordrhein-Westfalen 주 Koeln 대학교 특수교육대학 중도중복 장애교육학 전공교수로 재직 중인

1) 여기서 "통합적"이라 함은 상이한 인식론에 기반을 둔 여러 가지 관련 이론들을 우선 나열적 차원에서 병합하여 중도중복 장애아의 교육이론으로 제정립했다는 의미이다. 그러나 이러한 통합적 교육이론이 갖는 한계는 대부분 현장 이론으로 출발한 자신의 이론을 추후 이론적으로 근거 짓기 위해, 그 기반이 되는 여러 관련 이론 및 그 인식론적 출발점을 중도중복 장애인과 관련하여 교육학적이고 윤리적으로 논의함 없이 우선 임시 처방전 식으로 나열하는데 급급했다는 점이다.

Barbara Fornefeld가 80년대 후반 특수학교 교사로서의 다년간 현장경험을 메타이론적 차원에서 반성하는 과정에서 구안된 교육이론이다. 이론의 명칭이 말해주듯, Fornefeld는 중도중복 장애학생과의 교육에서 무엇보다 교사와 학생간의, "신체적" 차원에서 이루어지는 의사소통적 체험, 의사소통 상호관계를 핵심으로 보았으며, 나아가 이에 기초한 "기초적 관계"를 구체적인 수업구성 및 교수행위의 출발점으로 인식한다. 이런 의미에서 그녀의 교육이론은 바로 신체현상학적 관점에서 바라본 "교육적 관계"에 대한 이론이라 할 수 있다.

그러나 그녀가 주장하듯, 중도중복 장애학생 교육에 대한 "기초적 관계" 이론은 만병통치 처방전식의, 즉 중도중복 장애 학생 누구에게나 쉽게 적용될 수 있는 이론으로 이해되기 앞서, 해당 학생과 마주하는 교사 자신의 인간관, 교육관에 대한 철저한 반성을 요구하는 철학적 사유로 이해되어야 한다. 특수교육요구 학생의 수업을 위한 기존의 교육이론들, 나아가 그들의 문제행동 접근에 적용되는 행동수정이론 등은 중도중복 장애학생들의 사안과 관련해서 극명한 한계를 나타낸다. 우선 학생과 교사 쌍방 간의 의사소통이 기존의 상징체계를 통해서는 잘 이루어지지 않기 때문이다. 이러한 의사소통 불능의 손상된 (교육적) 관계에서 요구되는 것은 중도중복 장애학생에게 그 책임을 미루는 것이 아니라, 교사 자신의 의사소통 행위 및 이에 기초한 인간상과 교육관에 대한 철저한 반성과 확장된 인식지평이라고 Fornefeld는 주장한다(1990).

"기초적 관계"교육이론의 교육학적 사유를 이끄는 인식론적 기반으로는 Merleau-Ponty의 신체현상학 외에도, Martin Buber의 대화적 관계 철학과 맥락을 같이하는 Bodenheimer (1967)의 의사소통 철학, 나아가 발달심리학적 이론(예를 들어 애착관계이론) 등이며, 이러한 인간학적, 현상학적 사유를 통해 중도중복 장애인의 실존적 존재가치가 재조명되고, 그들과의 교육에 있어서 "관계적 체험과 관계형성"의 중요성이 부각되며, 의사소통에 대한 이해가 확장되었다. 특히 Merleau-Ponty의 신체현상학은 장애정도와는 무관한 인간의 존재론적 관계형성 가능성과 신체적 차원의 의사소통 능력을 논증하고, Bodenheimer의 철학을 통해 우리는 의사소통이란 단순히 정보의 주고받음이 아니라 파트너 쌍방 간의 정체성이 확인되고 구성되는 과정이며, 의사소통이 손상 및 단절될 경우 그 파행적 결과에 대한 책임은 일차적으로 쌍방 모두에게 기인함을 인식하게 된다. 본론에서는 "기초적 관계" 교육컨셉을 인식론적으로 뒷받침하는 이러한 철학적 논증을 중도중복 장애인 교육의 주도 개념인 의사소통관계, 세계와의 관계형성 및 그들의 자율결정권과 연결하여 논의한다.

1) Bodenheimer 의사소통철학에 근거한 중도중복 장애인의 "손상된 의사소통"

의사소통에 대한 여러 이론적 정의의 공통점 중의 하나는 최소한 2인 이상이 서로 정보를 주고받으며 상호 관계한다는 것인데, 이때 단순히 물리적 차원의 정보뿐 아니라 그 정보에 담긴 의미가 쌍방의 주관적 입장에 따라 달리 해석되고 이해될 수 있다는 점

이다. 나아가 의사소통을 정보 차원이 아닌 쌍방 간의 실존적 만남으로 규명한 Martin Buber는 의사소통의 본질을 쌍방 간의 "부름"과 "대답함"으로 정의하고, "너와 나의 진실한 실존적인 만남"이 전제 될 때 쌍방 모두에게 의미 있는 대화가 가능하다고 주장한다. 나아가 구성주의자 Watzlawik이 얘기하듯, "인간은 항상 의사소통을 하지 않을 수 없는 존재"이기에, 장애 정도와 무관히 인간이면 누구나 의사소통 가능한 것이다. 특히 타인들과의 관계 형성에 어려움을 보이는 중도중복 장애인들에게 있어서 이러한 의사소통 및 이를 통한 관계형성은 바로 교육의 출발점이자, 교육 그 자체를 의미한다 (Fornfeld, 1995).

그러나 소위 중증장애로 인해 일생동안 타인의 보살핌에 의지하는 중도중복 장애인들은 단지 인지적인 무능력을 빌미로 삶의 많은 영역에서, 인간의 기본 속성이자 삶의 질을 보장하는 자율결정권 내지 자기결정권을 박탈당한다. 또한 피아제 식의 인지 발달론적 규범에 의해 평생 유아단계에 머무는 것으로 오해받는 중도중복 장애인들은 그래서 더욱 교사나 부모로부터의 "타율적 결정"에 길들여져 왔다고 볼 수 있다. 그러나 우리가 생각하는 "자기결정권"의 개념 역시 비장애인의 이성적 규범에 따라 규정된 것이며, 이러한 편향된 시각으로 인해 중도중복 장애인들의 행동에 내재된 자기 결정적 가치를 쉽게 간과하고, 이를 단순히 "문제행동"으로 치부해 버릴 위험이 있다. 즉 우리의 규범적 기대와 해석의 범위를 뛰어넘는 소위 그들의 "이상행동"을 유아적 미성숙한 행동으로 간주하고 우리의 타율권 행사를 정당화 한다. 그러나 역으로 소위 중도중복 장애인들이 보이는 "이상행동", "문제행동"(예를 들어 회피, 도피적 성향)이 결국 외부세계로부터 이해 받지 못한 관계단절로 인해 스스로를 닫아버리는 것은 아닌지, 나아가 이러한 "이상행동"을 통해서라도 자신의 세계에 나름대로 주관적 의미를 부여하고자 하는 것은 아닌지 반성해 볼 일이다. 존재론적으로 능동적인 인간 본성에 의거해 볼 때 자기결정권은 인간의 기본능력이자 기본권리로 이해되어야 한다. 중도중복 장애인이 보이는 상동적인 자가 자극, 자해 행동 등은 결국 이러한 자기결정권 박탈의 악순환에서 벗어나려는 적극적 행동일 수 있으며, 나아가 외부세계로부터의 간섭 없이 그들이 최소한 자신의 신체를 대상으로 행할 수 있는 유일한 "자율적" 행동은 아닌지 반문할 수 있다. 2)

스위스의 정신분석 학자이자 정신과 의사인 Aron Roland Bodenheimer 에 따르면 인간은 실존적으로 타인과의 관계에 의존하며, 그 안에서 끊임없이 자신의 정체성을 추구하는 존재이다. 1967년 발간된 "인간관계에 대한 실존철학적-심리분석적 해석서" 에서 그는 인간관계의 본질을 "존재 및 자아에 대한 확인 및 확신"이라 규정한다. 하이데거의

2) 중도중복 장애인들은 자신들의 가능성 안에서 자신의 의사를 표현 할 수 있는 유일한 창구-대인 및 대물에 대한 표출적 행동 - 마저 "공격적"이라는 이유로 박탈당했기에 자기 신체를 통한 상동행동이나 자해행위가 유일한 수단일 수 수밖에 없으며, 이를 통한 자기와의 관계형성에 만족할 수밖에 없다는 것이 Bodenheimer의 주장이다.

실존철학적 논조와 같은 맥락에서 Bodenheimer는 인간은 자신의 현존 속에서 항상 자기 존재를 확인하려는 욕구를 지니는데, 이는 타인과 자신 사이의 경계를 확인하려는 욕구로 구체화된다(Bodenheimer, 1967, 44). "나는 누구인가"라는 정체성 확인은 이미 반성적 차원 이전에 시작되며, 존재론적 정체성은 유아독존적 고립상태가 아닌 타자와의 관계 속에서 확인되므로 이를 위해 타자는 반드시 필요한 존재이다. 이는 중도중복 장애인에게도 예외가 아니다.

Bodenheimer 는 위와 같은 타인과의 관계를 통한 자아확인 과정을 메아리에 비유한다. 인간은 아무 소리 없는 정적 속에서 존재 상실을 두려워하므로 타인과의 대면에서 자신의 소리침 혹은 부름에 대한 대답을 찾으려 한다. 이 경우 메아리의 특징은 나의 부름이 약간 변형되어 되돌아오는 것인데, 바로 "나의 부름"이 "너의 대답"이라는 변형된 형태로 되돌아오고, 이를 통해 양자 간에 미미하나마 관련성이 성립될 때 그 대답은 "유의미한" 대답이 된다. 이러한 "부름"에 대한 "대답"의 변화는 대부분 예측 가능한 범위에서 일어나지만, 메아리가 전혀 기대하지 못한 방향으로 나타나서 나의 부름과 아무 연관이 없거나, 혹은 나의 부름이 상대방에게 아무 영향을 미치지 못해 대답이 없을 경우 나는 "당황"하게 된다. 이러한 당황함은 곧 두려움으로 이어져 쌍방 간에 유의미한 의사소통 관계가 성립되지 못하며, 나아가 의사소통 파트너로서 쌍방 간의 자아 확인, 즉 자아정체감 형성은 불가능해진다.

이를 중도중복 장애학생과 교사 간의 관계에 연결해보면, 교사나 중도중복 장애학생 모두 서로를 부르지만, 교사나 학생의 부름이 상대방에게 유의미하게 전달되지 못하고, 이에 대한 상대의 무응답이나, 나의 기대에 미치지 않는, 예측범위를 벗어난 무의미한 대답일 경우 부름과 대답 간에 연관성이 성립되지 않는다. 이처럼 타인과의 관계에서 아무런 의미를 찾을 수 없을 경우 쌍방은 모두 자기 확인 없이 당황한 채 응시하며 상대방에 의해 받아들여지지 않는 소외감을 느낀다. Bodenheimer는 그러나 "심한 장애"가 "관계 손상"을 유발할 수는 있지만, 장애로 인한 관계형성의 어려움 및 손상된 관계에 대한 책임은 장애학생과 교사 모두에 기인한다고 본다. 나아가 교사의 책무는 장애학생만의 자연적 의사소통 언어를 포착하고 이해하는 것이다. 의사소통 수단 만 다를 뿐 인간 누구나 관계형성 능력을 갖기 때문이다.

나아가 의사소통 파트너 간의 상이성 또한 인정되어야 한다. 쌍방의 부름에 대한 메아리가 처음의 부름 그대로의 형태라면, 여기서는 남과 다른 나의 자아를 확인하는 정체성도 구성될 수 없고, 진정한 의미의 "관계"도 형성될 수 없다(Bodenheimer, 1967, 79). 관계의 역학은 나와 너 쌍방 간의 경계 안에서 자기만의 색깔을 주장하고 정체성을 만들어 나가는 과정이며, 이때 타인의 상이성, 타자성은 관계 형성을 위해 긍정적이고 구성적인 요소로 인식되어야 한다. 그러므로 중도중복 장애학생들이 보이는 "특이한" 의사소통 방법이나 현상은 교사의 그것과 동등한 가치를 지니기에, 교사의 (교육적) 부름에 대한 학생의 메아리 속에 담겨진 유의미성을 찾는 것, 나아가 장애학생의 기대 및

예측범위에 부응하는 메아리를 보내는 것이 교육적 과제라 할 수 있다. 중도중복 장애 학생에게 교육활동의 전제조건인 의사소통과 관계 형성 능력이 인정되지 않는 한, 교사와 학생간의 손상된 관계는 지속될 수밖에 없고, 그 결과 교사는 관계형성이 별로 요구되지 않는 학생의 신변처리나 보호활동에 자신의 교육활동을 국한시키는 결과를 가져온다.

2) "신체현상학"에서 본 중도중복 장애인의 "의사소통 능력"

Merleau-Ponty에 의하면 인간은 실존적인 신체성³⁾을 바탕으로 "세계로 향해 있는 존재"이며, 이러한 세계와의 대면을 가능케 하는 것은 인간 "의식의 지향성" 뿐 아니라 그 바탕이 되는 어떤 "신체적인 의도성"에 연원한다. 이처럼 세계로 향해있는 우리의 신체성은 인간의 인식활동 저변에 항상 작동하고 있으며, 이러한 신체는 우리의 세계 경험을 비록 "전 반성적(pre-reflexiv)" 차원이지만 가장 먼저 지각하고, 기억하고, 표현하며, 이로서 고차원적인 이성적, 인지적 활동의 중요한 바탕을 제공하게 된다. 즉 "지각"과 "움직임"이라는 총체적 감각기관으로서의 "신체성"은 인간의 지각 및 이성적 활동에서도 철저히, 그리고 근원적으로 관여하게 된다. 그 결과 우리가 지각하고 인식하는 세계라는 "실체"는 결국 각자의 신체성에 의거하여 개개인의 주관에 의해 구성되는 개별적인 현실을 나타낸다.⁴⁾

세계로 향해 있는 인간존재를 규정하는 신체성은 이처럼 세계경험이라는 바다에서 세계와 나를 묶고 연결해 주는 "닻(Verankerung)"의 역할을 하며, "신체성을 바탕으로 인간은 주체와 객체의 이원성, 내부와 외부의 이원성, 현존적 존재와 이성적 존재의 이원성을 극복할 수 있게 된다. 신체성은 오히려 이러한 이원성을 가로지르는데, 신체라는 실존적 공간으로 말미암아 다른 모든 것이 비로소 자신의 의미를 갖게 된다"(Seewald 1992, 29). 인간존재는 정신과 신체의 통일성 안에서 세계를 포착하며, 누구나 자신의 신체성에 근거하여 나름의 주관적이고 개별적인 세계를 구성하며, 고차원적인 정신활동에서도 부지불식간에 신체성이 항상 근원적으로 참여하고 있다는, "지각의 선차성"에 대한 이러한 인식은 인간 실존의 특성 및 가능성을 더욱 확장시킨다. 이를 바탕으로 피아제식의 인지발달 단계이론에서 신체성에 근거하는 감각 운동적 경험이 차지하는 가치가 재평가될 수 있으며, 더군다나 추상적이며 탈맥락적 정신작용에 오히려 방해는 하급의 인지적 경험으로 평가절하 되어서는 안 될 것이다.

3) 신체성이란 물리적 특징을 지닌 인간의 육체만을 의미하지 않고, 유기체적인 육체성과 추상적인 정신성을 뛰어넘는, 나아가 육체와 정신, 객체와 주체, 외부와 내부라는 인간현존에 대한 이원론을 가로지르는 제 3의 개념으로서 총체적 인간이해를 대변하는 존재에 대한 규명이다.

4) 외부에 하나의 객관적 세계를 가정하고, 이에 대한 정확한 "표상"(Representation)을 만들어 나가는 것이 인식 및 인지발달이라고 보는 것이 Piaget 식의 인식론이라면, 프랑스 소르본의 대학의 교수이자 동료였던 Merleau-Ponty에게 나의 외부에 "하나"의 "객관적인 실체" 세계가 존재하는지 여부는 그리 중요한 관심사가 아니다.

서로 간에 상징적 의사소통 체계로 대화를 나누기 힘든 중도중복 장애학생의 경우, 이들과의 만남에서 의사소통은 어떠한 차원에서 이루어질 수 있는가라는 관심은 Fornefeld가 신체현상학적 인식에 근거하여 그 다음 규명하려는 주제이다. 그들과의 만남에서는 우선 상호간에 몸짓이나 얼굴표정이 오가며 이러한 행위에 쌍방 간의 신체성에 의거한 의사소통적 의미가 부여되고 구성된다. 즉 신체적, "선-의식적" 차원에서 감각경험과 지각, 나아가 움직임의 매개로 하는 "기초적" 의사소통이 시도된다. 이와 관련하여 중도중복 장애인들은 일반적인 언어나 관습적인 의사소통 수단, 즉 "일반적인 관계 형성 형태들" 대신 주로 신체의 생리적 현상들, 예를 들어 침, 눈물, 몸 냄새, 호흡, 체온, 움직임 등을 통해 자신을 표현하고 세계와 관계를 맺고 있다(Fornefeld, 1989). 이러한 생리적 차원에서 드러나는 "전-언어적", 비상징적 차원의 의사소통적 표현에 대한 이해가 부족할 경우 중도중복 장애인과 의사소통 관계를 형성하는데 한계가 따르고, 그 결과 타인들과의 관계는 초기부터 손상될 수밖에 없다.

이처럼 중도중복 장애인들에게 보이는 (정신적 인식활동에 비해) 주로 생리적 현상 및 감각-움직임 현상의 우위, 나아가 주로 감각-움직임을 매개로 한 그들의 세계 경험에 대해 우리는 자칫 우리의 입장에서 그 가치를 의문시하게 된다. 겉으로 보기에 "매우 단순하고 미성숙한" 존재 양상을 보이는 그들이 과연 자신들이 경험한 것의 의미를 파악할 수 있을까? 나아가 경험의 의미를 이해하지 못한다면 -의미 있는 경험의 축적인 - 자신의 세계를 구성하는 것이 과연 가능할까?

우리는 Merleau-Ponty의 신체현상학적 사유를 통해 신체의 "감각, 움직임 및 지각"이 신경생리학적 특징 외에도 세계와 관계 맺고, 세계에 주관적인 의미를 부여하게 하는 일차적 기제라는 인식을 얻게 된다. 즉 인간은 감각경험을 통해 지각된 것에 일차적으로 선-의식적인 신체적 의미를 부여하여 나름의 주관적 세계를 구성할 수 있는 존재이다(Merleau-Ponty, 1984). Merleau-Ponty에 의거하여 Danner가 말한 것처럼, 인식의 출발점인 감각활동과 이에 대한 주관적 의미 구성은 서로 연관되어 있으며, 거의 동시에 일어난다고 할 수 있다. 우리는 보통 자신이 감각적으로 경험한 것에 대해 어떤 의미를 느끼고 혹은 의미를 부여하는 것이 시간흐름 상 비로소 추후에 일어나는 정신적 활동, 즉 반성적 의식의 산물이라고 생각하기 쉽고, 또한 그렇게 반성된 의미만이 참된 의미라고 생각하는 경향이 있다. 그러나 우리의 이러한 이성지향적 의미론에 반대하여, 감각 활동 자체에 이미 주관적 의미가 내재함을 Merleau-Ponty의 철학이 말해주고 있다. 즉 인간의 감각활동은 단순히 육체의 물리적 현상이 아니라, 정신과 신체의 통일체인 "신체성"을 바탕으로 일어나는 것이며, 항상 작동하고 있는 신체성 덕분에 몸을 통한 감각에는 이미 나만의 고유한, 전-반성적 의미가 부여되고 있다. "'의미'(Sinn)와 '감각'(Sinne)은 밀접히 연관되어 있다. '감각'을 통해 얻어지는 개개의 '의미'는 자신만의 고유한 질적 특성을 지니며, 이는 감각 자체가 갖는 특별한(sinnspezifisch) '의미성'(Sinnhaftigkeit)을 나타낸다"(Danner, 1989, 83).

이처럼 지금까지 육체의 물리적 기제로만 파악되던 감각-지각활동에는 신체성을 근거로 하여 주관적인 고유한 의미를 파악하고 의미를 부여하는 작용이 내재함을 알게 되었고, 나아가 감각과 정신의 통일체로서의 신체성을 갖는 인간존재라면 (장애정도 및 유무를 떠나) 누구나 세계와의 상호작용 속에서 의미를 부여하고, 자신만의 고유한 세계를 구성할 수 있다는 결론이 도출된다. 이런 의미에서 Braun은 인간을 단순히 "감각적 존재"(Sinneswesen)가 아닌 "의미부여의 존재"(Sinnewesen)로 파악해야 한다고 주장한다 (Braun, Fornefeld, 1995 재인용).⁵⁾ 이에 대해 Fornefeld도 의미란 의도적으로 만들어 내는 것이 아닌, 인간의 삶 자체에 내재해 있는 것이라 보며 "(..)개개인이 처한 삶의 상황에서 주고받는 물음과 대답의 결과가 바로 '의미'이며, 그러기에 의미는 주관적이다. 이는 중도중복 장애인에게도 다를 바 없다"(Fornefeld, 1990, 27).

Merleau-Ponty의 신체성에 기초한 지각의 선차성에 대한 이해를 바탕으로 우리는 장애 유무, 정도와 무관히 누구나 신체성을 바탕으로 세계와 상호작용과 의사소통을 할 수 있고 나름대로 세계를 인식하고 세계에 의미를 부여하며 자신의 주관적 세계를 구성하고 있음을 알 수 있다. 또한 그들의 세계와의 상호작용은 우리에게 익숙한 상징적 언어의 차원에서 이루어지지 않기에 그들이 전달하려는 의사를 감지할 수 있는 안테나가 필요하다. 중도중복 장애인의 의사소통 능력에 대한 이러한 확장된 실존적 이해가 없다면 그들의 자기결정권은 교육상황에서도 계속 박탈당할 것이며, 그들에게 무반성적으로 제공되는 많은 교육 내용들 - 설령 그것이 자율결정권을 훈련시킨다는 명목을 지닌다 할지라도- 도 대부분 아무런 효과를 나타내지 못할 것이기 때문이다. 그러므로 중도중복 장애인들이 자신의 신체성에 기초해 표현하는 것, 또한 이에 담긴 의사소통적, 대화적 요소를 포착하는 것이 교육적 과제이며, 구체적으로는 수업 구성의 주안점이다. 바로 이점에서 교육 종사자들에게 인간의 인식활동, 나아가 그 바탕이 되는 인간의 신체성에 대한 인식의 지평이 확장되어야 하는 필요성이 근거 지워진다(이숙정, 2005).

3) 발달심리학 관점에서 본 중도중복 장애인의 "관계 형성"

"기초적 관계" 이론에 의거한 중도중복 장애학생의 교육실천은 그들과의 "손상된 의사소통 관계"를 회복하고 이 과정에서 형성된 기초적 교육적 관계에서부터 차츰 관계 형성의 폭을 확장시키는 것에 근본적인 목적을 둔다. 교사와 중도중복 장애학생 간에 의사소통 통로가 열림으로써 학생의 욕구, 희망사항, 관심 및 가능성에 대한 이해가 가능하고, 이러한 과정 속에 형성된 "기초적인" 인간관계를 바탕으로 비로소 다음 단계로의 교육이 가능하다는 논리이다. 손상된 관계 회복을 통한 인간 간의 기초적 관계야 말

5) 이와 관련하여 독일어의 어휘 형태를 참고하면 이해에 도움이 되리라 본다. 독일어 "감각"은 "Sinne" 이고 "의미"를 나타내는 어휘는 "Sinn"이다. 즉 독어에 있어서 두 어휘 간의 차이는 "e" 라는 어미 하나인데, 그 만큼 "감각"과 "의미" 라는 개념 간에 의미 상 밀접한 관련이 있음을 나타낸다.

로 해당 아동에게 어떤 의미에서의 "안전 기저(Secure Base)"(Ainsworth, 1978) 역할을 하며, 이를 통해 비로소 중도중복 학생은 학습대상에 대한 관심과 집중을 보이는데, 다시 말해 주변세계에 대한 학습의 시작으로 "물질적 관계"가 비로소 형성될 수 있음을 Fornefeld는 주장한다.

이와 같이 중도중복 장애인과의 교육에 있어서 무엇보다 초기 발달단계의 의사소통적 관계에 많은 비중을 부여하는 이유로 Fornefeld는 (특히 영유아 시기부터의) 인간의 상호작용, 관계 형성에 대한 발달심리학적 이론 및 이의 교육적 함의를 제시하고 있다. "기초적 관계"에 대한 Fornefeld의 박사학위 논문에서는 이러한 (영, 미계열의)발달심리학적 이론 중 Dornes의 이론(1993) 및 발달초기단계의 모자관계를 중시하는 애착이론(John Bowlby, Daniel Stern)과 대상관계이론가이면서 특히 모자관계의 중요성을 강조한 Margaret Mahler 및 Donald Winnicott등의 이론을 통합하고, 여기에 독일 영유아 임상실험가인 Papusěk부부의 관찰 연구결과 및 태아심리학적 연구결과물을 종합하여 중도중복 장애아가 영유아 시기부터 직면하게 되는, 주양육자 및 주변 세계와의 상호작용의 어려움, 의사소통 단절의 과정을 근원적으로 파헤치고 있다. 본문에서는 중도중복 장애현상과 관련된 논지의 핵심과 교육적 시사점을 기술하는 것으로 대신한다.

위의 발달심리학적 이론을 종합하면, 영아와 주 양육자 간의 관계형성은 영아가 선호하는 인물을 찾는 근접성, 주 양육자가 제공하는 안전기저의 효과, 나아가 분리에 대한 저항 등을 속성으로 갖는다. 이러한 애착관계 및 정서적 유대감, 나아가 영아의 정체감 형성은 우선 탄생에서부터 영아의 생리적 욕구(보호 및 안전에 대한 욕구, 배고픔의 충족 등, 생리적 긴장상태에서 생리적 평형상태의 추구, Mahler)가 충족되고, 주변세계와의 원활한 상호작용, 즉 "신체적 대화(somatic Dialog)"(Mahler)에 의해 형성된 심리-정서적 차원의 "내적 작동모델(internal working model)"(Bowlby)에 의거하며, 이를 통해 영아는 세계와의 관계 속에서 서서히 자기 존재에 대한 육체적, 심리적, 정서적 안정감을 형성하게 된다(Holmes, 2005).

하지만 어떤 이유에서든 아기의 생리적 욕구가 반복적으로 완전히 충족되지 못할 경우, 다시 말해 아기와 주 양육자간의 기본적인 신체적 차원의 상호작용 및 의사소통이 제대로 이루어지지 않을 경우, 아기는 자신이 이해 받고 있는 느낌을 가질 수 없고, 이러한 신체적 느낌 차원의 혼돈과 불안은 더 큰 세계로 나아가기 위한 전제조건인 심리-정서적 안정감 형성을 방해한다. 이처럼 1차적 관계가 손상될 경우, 이는 한 걸음 더 나아가 아기가 물질적 세계에 관심을 돌려 학습할 수 있도록 하는 "물질관계" 역시 손상되거나 생성되지 못하는 결과를 초래한다고 한다. 즉 교육을 관계적 측면에서 볼 때 기본적 인간관계가 제대로 형성되지 않을 경우, 다음의 학습을 위한 물질적 관계 역시 제대로 형성되기 어렵다는 것이다(Mahler, 1975).

중도중복 장애아의 경우, 아동의 중증장애로 인한 주 양육자와의 생애적(어머니의 입장에서는 모성 본능적) 의사소통의 어려움, 나아가 잦은 병원 입원 치료로 인한 주 양

육자와의 장기간 분리, 또한 수술처치로 인한 trauma, 병원 입원 시 아기를 둘러싼 차가운 금속성 환경 등은 당사자 아동과 주 양육자 간의 정서적 유대감을 방해하고, 정상적인 의사소통 및 기초적 관계 형성에 많은 위협 요인으로 작용한다.

교사와 학생간의 지속적인 의사소통 시도를 통해 교육적 관계를 형성하는 것이 교육의 출발점이며, 나아가 일차적 의사소통마저 단절, 손상된 중도중복 장애아 교육에서는 (일차적 및 물질적 나아가 확장, 일반화된) "관계 형성" 이야말로 이들 교육의 출발점이자 교육 그 자체라 할 수 있다. 즉 중도중복 장애인과 관련하여 "교육은 곧 관계이며, 관계는 곧 교육이다"(Fornfeld, 1995). 중도중복 장애학생과의 의사소통을 통한 기본적인(elementary) 교육관계 형성, 나아가 그들의 다양한 의사소통능력을 파악하고 신장시켜 학습상황에서 물질세계 및 사회적 세계와 상호작용을 원활히 하는 것이 중도중복 장애학생 교육의 일차적 교육목표이다.

3. "기초적 관계" 에 따른 중도중복 장애학생 수업 구성 단계

"이해한다는 것은 곧 대답한다는 것이다"(Bodenheimer). 이 말에 함축된 의미처럼 중도중복 장애학생과의 (교육적) 관계 형성을 위해서는 상호간에 이해 가능한 차원에서 의사소통이 시도되어야 하는데, 이때 그들이 교사의 부름에 대답할 수 있는 충분한 시간과 자율적 공간이 제공되어야 하며, 또한 그들의 주로 신체성 차원의 대답이나 부름을 학생의 생애사적 맥락에서 타당하게 해석하고 이에 대해 교사 역시 의식이 신체 속 구현된 '체화(embodied, 體化)된' 방식으로 관계 맺을 수 있는 교육적 전문성이 필요하다. 이때 교육적 전문성이란 앞서도 잠깐 언급했듯이 판에 박힌 의사소통 기술이나 전략이 아닌, 중도중복 장애학생에 대한 관습적 인식의 전환을 전제로 함은 물론이다.

세계로 향한 신체적 존재로서 중도중복 장애학생들은 그들 나름대로 그들의 잠재된 능력과 가능성 안에서 세계와 끊임없이 소통하고 관계 맺으려 한다. 이것이 비록 전반성적 차원의, 비상징적 의사소통의 형태를 띠더라도, 이를 포착하여 교육적으로 지원하기 위해서는 이들의 세계와의 관계형성 과정을 이론적 차원에서 재구성하고 이를 바탕으로 구체적인 실천을 모색할 있으리라 본다. 이와 관련하여 Fornfeld는 위와 같은 의사소통적 관계형성 및 관계발달 과정에 대한 포괄적인 인식론적 고찰을 바탕으로 중도중복 장애학생과의 수업 구성에 있어서 그들의 관계발달 단계에 따른 각 수업단계의 주안점을 아래 표와 같이 구성하고 있다.

아래 표 왼쪽에 기술된 관계란 인간간의 "직접적(direct)"관계, 혹은 경우에 따라 제 3의 매개를 통한, 간접적이고 매개적인 관계일 수도 있다. 교사와 학생을 이어주는 매개를 통해 "매개적(medial)" 관계가 형성되는데, 직접적 관계가 자주 경험되었다면, 이러한 매개적 관계 안에서도 쌍방은 자신들의 경계를 확인하고 자신을 확인할 수 있게 된다고 Fornfeld는 주장한다. 위의 표 오른쪽에 기술된 관계발달 단계에 따른 각 수업구성 단

계의 특징적 요소를 기술하면 다음과 같다.

<표1> 중도중복 장애학생의 관계발달 단계에 의거한 수업구성의 주안점

	관계발달단계	수업 구성의 주안점
↑	사람과 학습대상에 대한 일반화된 관계	5)자가 조절 학습을 위한 수업
	다수 사람들과의 직접적, 매개적 관계	4)능력 안정화를 위한 수업
	연달아 이어지는 직접적, 매개적 관계	3)매개적, 물질적 관계 중심 수업
	매개적 관계	2) 직접적 관계 중심 수업
	직접적 관계	1) 접촉 시도를 위한 수업
	손상된 관계	

1) 접촉 시도를 위한 수업

- * 중도중복 장애학생의 손상된 관계를 극복하기 위한 교육적 대면이 시도된다.
- * 우선은 진단적 차원에서 학생의 행동을 관찰하고 이에 대한 해석을 시도한다.
- * 교과교육 활동 외에 신변자립 활동의 차원에서 식사와 기초적 보육에서 필요한 활동을 규정하고 필요한 만큼 최소한의 보조를 제공한다.
- * 행동관찰을 통해 학생의 관심, 동기에 적절한 흥미위주의 학습내용을 준비한다.

2) 직접적 관계 중심 수업

- * 관계에 도움이 되는 학습내용을 선정, 가능한 한 개방적인 개별 수업으로 구성한다.
- * 이를 통해 학생과 교사 간에 직접적이고, 경우에 따라 매개를 사용한 기본적인 관계가 성립될 수 있지만 아직 이 단계에서는 직접적 관계에 중점을 맞춘다.
- * 교사와 학생간의 만남의 차원, 체험의 차원에 있어서 교육적 접근의 주요대상은 우선 학생의 몸, 즉 신체성이며 이를 매개로 의사소통적 관계를 형성할 수 있도록 고려한다.

3) 매개적, 물질적 관계 중심 수업

- * 이 단계에서 학생의 몸, 신체성은 하나의 도구적 방법차원에서 고려되고 우선시된다.
- * 학습대상에 대한 자율적 행위가 조성되고, 학생은 시공적 맥락에 종속된 상태에서 학습할 수 있다.

4) 능력 안정화를 위한 수업

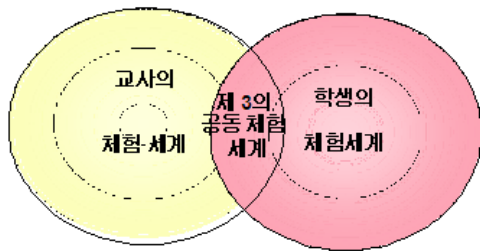
- * 습득된 직접적, 매개적 관계형성능력은 학생 스스로에 의해 다양한 상황과 사람들(타 교사, 교우)에게 확장 시도된다.

* 바로 이전 시간에 습득한 운동성, 사회성, 인지적 분야에서의 학생 능력이 학습상황에 변화를 주며, 나아가 이 능력들이 고착화되고 확장된다.

5) 자가 조절 학습을 위한 수업

* 학생의 내적 동기화에 의거해 수업이 진행된다. 기본적 관계를 통해 형성된 기초적 행동 위에 자율적인 자가 조절로 독립된 행동, 즉 교사로부터 독립된 학습능력이 신장된다.

* 학생이 개별 상황에서 이미 혼자서 학습과제를 수행할지라도, 새로운 상황에서는 교사의 관계 형성적인 지원, 지지가 필요하다. 이때 이전 단계간의 혼합이 반복될 수 있다(Fornefeld, 1985).



<그림 2> 제3의 공동체험 세계로서의 수업

서로 간에 의사소통적 의도를 주고받는 것을 의미한다. 이러한 교사의 세계와 학생의 세계가 서로 유의미하게 교차되는 지점에 제 3의 공동 체험세계가 형성되며 바로 이 공동의 장이 수업의 질적 완성도를 결정짓는다.

이러한 관계발달 단계에 의거하여 수업을 구성, 운영할 경우, 주목할 점은 바로 중도중복 장애학생과의 수업은 교사의 일방적 (수업목표 등)의도에 의해 진행되지 않는다는 것이다. 수업의 진행은 교사와 학생간의 유의미한 (신체성 차원의) 만남, 나아가 이러한 만남 속에서 서로를 윤리적으로 동등한 주체로 인식하는 것을 전제로 하는데, 이는 교사의 의도 뿐 아니라 학생의 의도 및 관심사안도 동등하게 인정되며

4. "기초적 관계" 이론에 의거한 중도중복 장애학생 수업사례 분석

아래 제시된 중도중복 장애학생과의 수업은 위의 "기초적 관계"에서 보는 관계발달 단계 및 수업구성 원칙에 의거해 Fornefeld 교수가 현장 교사 시절 실제 운영한 사례이다. 독일 사육제 기간에 진행된 아래 국어과 수업에서는 알파벳의 기본 모음 a-e-o-u를 노래를 통해 학습하는 것을 내용적인 수업제재로 삼고 있으며, 수업에서 중도중복 장애학생과의 직접적 관계와 매개적 관계 형성에 대한 사례를 보여준다. Ludwig와 Felix는 최중도 장애에 해당하는 학생들이며 15분간 진행된 수업은 비디오 촬영되었다.

<p>(Ludwig는 교사 무릎 위에 앉고, Felix는 그 옆 휠체어에 앉아있다) 교사: Ludwig야, 우리 이야기 좀 해볼까? Ludwig: Ja, Ja! 교사: 어제 학교축제에 갔었니? Ludwig: Ja, Ja 교사: 네 목이 ja, 많이 쉬었구나? → Ludwig: Ha-ha (잠시 휴식) Ludwig: Hi-ha 교사: Ha-ha → Ludwig: Ha-ha 교사: Ha-ha → Ludwig: Ne-ne, ne-ha (교사와 학생이 웃는다. Ludwig가 몸을 앞으로 숙이며 즐거움에 넘쳐 물려고 한다.) → 교사: 안돼. Ludwig: Ha ! (그리고선 계속 물려고 한다) 교사: 안돼, 물면 아파. Ludwig: Ja, Ja → 교사: 우리 노래 부를까? Ludwig: Ja ! (같이 노래 부름. "ah-ah-ah-겨울, 겨울이 왔어요" 이때 Ludwig는 큰 소리로 따라 부른다) → (2절: eh, eh, eh-겨울에는 얼음도 있고 눈도 와요) (3절: oh-oh-oh- 우리는 정말 기뻐요) (4절: uh-uh-uh- 이젠 무엇을 할지 알아요) (마지막 4절에서 Ludwig는 더 이상 따라 부르지 않는다) (잠시 정적 흐름) → Ludwig: Ha-Ha Felix: Ah? Ludwig: (대답 안함) Felix: Ah- ah ! Ludwig: (숨을 가쁘게 쉼, 소리 내서 대답하지 않음) (정적- 학생들 반응 없다) → 교사: Ludwig야, Hallo- 따라해 봐. Ludwig: (Ludwig는 Ha-o 라고 하며 따라한다) → Ludwig:(교사 무릎 위에서 흥분해서 몸을 뒤척이며 웃는다) 교사: 잠깐, 너 이리다 밑으로 떨어지겠어. 우리 노래 다시 한번 할까? Ludwig: Ja ! (앞에 불렀던 겨울 노래 1절 부른다) (3절 부를 때 Felix가 기침을 한다. (Ludwig는 이 소리에 노래를 멈추고, 매우 흥분해서 숨을 내쫓는다. 무척 놀란 듯 하다.) Felix: Ah-ah</p>	<p>1) 접근 단계 교사가 ja를 반복하며 학생 부름에 답함</p> <p>Ludwig의 부름 교사의 대답 Ludwig의 대답과 다시 부름 교사의 대답 다른 형태로 부름</p> <p>2) 원천적 이해의 단계</p> <p>2-1) 후퇴 단계</p> <p>3) 매개적 관계 단계 (청각적 매개로서의 노래, 노래를 부르는 동안 Ludwig는 교사에게 가까이 다가옴)</p> <p>3-1) 관계 단절: 새롭게 등장한 uh라는 음절이 Ludwig에게는 아직 어렵다</p> <p>4) 다수사람과의 직접적 관계: 능력안정화 학습</p> <p>5) 연달아 이어지는 매개적 관계: 능력안정화 학습</p>
---	--

Ludwig: (아직도 흥분상태가 지속된다.)	
교사: Felix가 기침했어. Felix가 너를 불렀나봐.	
Ludwig: Ha(쉬고)-ha-he(쉬고)-ha-he-ha	
교사: Ha-he-ha	→
Ludwig: Ha-he, ha-ah, ha-ha-ha, na-na-na (기쁘게 웃는다.)	→
Felix: Ah !	→
Ludwig: (숨을 갑자기 멈춘다.)	→
(비행기 소리 들리고 녹화가 중단된다.)	
	6) 학습대상에 대한 일반화된 관계 :자가조절학습- 처음 등장한 연쇄 3음절 소리 Ludwig 소리가 Felix에겐"부름"으로 전달 Ludwig는 Felix에 의해 불려진 것처럼 느낌 외부요소로 관계형성 중단됨

위의 수업사례를 "기초적 관계" 교육이론의 핵심인 -확장 및 일반화된-직접적 관계 및 매개적 관계 형성을 중심으로 분석하면 다음과 같은 관계형성 흐름을 읽을 수 있다.

1) 접근 단계: 교사는 학생이 선호하는 의사표현 수단인 호흡 및 호흡리듬을 주요 의사소통 수단으로 삼는다. 위에 등장하는 학생의 "Ha", "Ja" 등은 유성음이 아닌 호기(呼氣)식 발성으로 이해되어야 하며 첫 접근에서 교사는 학생의 호기음 중 "Ja"를 받아서 이를 유의미한 유성음 단어"Ja"(영어 yes 의미)로 변용하여 말을 건넨다. 여기서는 교사에게 익숙한 언어체계가 아닌, 학생의 의사소통 차원에서 대화를 시도하는 것이 핵심이다.

2) 원천적 이해의 단계 : 위와 같은 접근 및 이에 따른 상호간 이해를 교사와 학생이 자주 경험했기에 이번 시간에도 몇 번의 부름과 대답함을 통해 다시 쌍방간의 이해에 도달하는 것이 가능했으리라 본다. 학생의 몸짓과 얼굴표정에서 서로의 부름과 대답이 통합, 이해받고 있음에 대한 긍정적 정서 표현을 읽을 수 있다.

3) 매개적 관계 단계: 이번 국어시간의 제재인 알파벳 기본 모음 4가지를 노래와 함께 배우는 단계로서, 이때 알파벳 모음 4가지가 학습 대상, 즉 매개적 관계의 대상이다. 나아가 노래 부르기에서 학생은 전체가사가 아닌, 주로 익숙한 모음을 따라 할 것으로 연상된다. 여기에서 학생은 이전 시간에 배운 1절부터 3절에 나오는 모음 3가지에는 친숙하기에 따라 하나, 4절에 나오는 새로운 모음과는 소위 매개적 관계를 맺지 않았기에 노래 부르기를 멈춘다(3-1. 매개적 관계의 단절).

4) 다수사람과의 직접적 관계 (능력안정화 학습): 지금까지 옆에서 듣고만 있던 학생Felix의 부르는 소리에 Ludwig(시각에서 진맹으로 추측됨)가 보인 놀란 반응은 그가 이제 교사와의 직접적 관계를 넘어서 또래아동(타자)에도 주의를 기울임을 반증한다. 지금까지 수업진행 상 교사는 의도적으로 교사와 학생Ludwig 둘 만의 관계 중심으로 수업했으나, Ludwig의 직접적 관계 형성 능력을 확대하고 안정화하기 위해 다른 사람(여기서는 또래 학생 Felix)을 인적 관계의 새로운 대상으로 도입하고 다음 시간부터는 적극적으로 또래 관계 형성에 초점을 맞추어 수업진행이 이루어지리라 예상된다.

5) **연달아 이어지는 매개적 관계 (능력안정화 학습):** 학생이 매개적으로 관계 맺고 있는, 즉 선행 학습한 모음 "a", "o"를 이용하여 일상생활 용어("Hallo", 안녕하세요)로 모음의 사용을 확장시키는, 즉 학생의 매개적 관계 능력을 안정화 시키는 교수-학습 활동이 이루어지고 있다. 또한 이어지는 학생의 몸짓에서 이러한 확장된 매개적 관계가 내면화되었음을 알려주는 긍정적 정서반응을 읽을 수 있다.

6) **학습대상에 대한 일반화된 단계(자가 조절 학습):** 3음절 소리의 자발적 시도는 학생의 내적 동기에 의거하며, 이는 지금까지의 학습내용(2음절 소리)이 내면화되고, 이를 확장시키고자 하는 학생의 자가 조절적, 독립적인 학습활동을 의미한다. 이에 대한 교사의 지원으로서의 응답 역시 학생의 의사소통 수준에서 이루어지고 있다.

위의 수업사례는 "기초적 관계" 이론에 의거한 수업에 등장할 수 있는 모든 관계 발달 단계 및 이를 지원하는 교수/학습활동을 15분의 짧은 수업에 집약해 놓은 경우이다. 현장에서 중도중복 장애학생과 교사의 손상된 관계가 극복되고 위에서처럼 직접적 관계 형성을 넘어 매개적 관계가 확장, 고착, 자가 조절되기까지는 사실 매우 긴 시간과 집약적인 상호 경험, 나아가 교사의 신체적 차원에서의 직관적 판단과 적절한 반응이 요구될 것이며, 무엇보다도 이러한 수업 구성 뒤에 숨겨진, 중도중복 장애 및 당사자의 세계 인식현상에 대한 교사의 반성적 사유가 이를 가능케 할 것이다. 그러나 위의 사례는 발달의 각 영역에서 소위 "심각한" 장애를 가진 해당 장애학생들도 그들의 능력과 가능성의 범위에서 충분히 학습할 수 있으며, 구체적으로는 그들의 학습 및 교육현상을 규정 짓고, 나아가 이를 가능케 하는 근본적인 요소가 무엇인지, 나아가 그들을 위한 교과교육이란 어떤 것이고, 무엇이 교과활동의 목표로 설정될 수 있는지를 범례적으로 제시한다. 중도중복 장애현상의 다양성으로 인해 특정 이론의 독단적 보편성을 주장할 수는 없지만, 해당 장애의 핵심적 현상이 의사소통적 관계형성의 어려움 내지 관계단절이기에, 기초적 관계 개념은 해당 장애학생의 수업구성을 위한 이론적 틀로서 근거 지워질 수 있다.

III. 결론

이 논문에서는 소위 "최중도" 장애학생의 교육이론 및 구체적 수업안을 모색하기 위한 일환으로 Fornefeld의 "기초적 관계" 이론을 인식론적 배경에서 고찰하였고, 이를 근거로 이론이 주장하는 중도중복 장애학생들의 세계와의 의사소통 관계 형성 과정 및 이에 따른 수업주안점에 대해 논의하였으며, 나아가 현장 수업사례를 중심으로 이러한 관계형성이 구체적으로 실현되는 과정을 분석하였다. 본 론에서는 결론적 의미에서 위

의 교육이론이 논의하는 해당 장애인 및 그들의 교육에 대한 인간학적 규정에서 한 걸음 더 나아가 현장의 수업이론으로서 드러내는 구성력과 관련하여 일선 현장교사들이 유의해야 할 사안에 대해 언급하는 것으로 대신한다. 첫째, 앞에서 언급했듯이 위의 "기초적 관계" 이론 및 이에 의거한 중도중복 장애학생들의 관계 형성과정은 만병특효약 같은 레시피 성격, 즉 여느 학생 및 교사에게 보편타당하게 적용될 수 있는 그러한 교육적 대안은 아니다. 물론 해당 장애 현상 및 인간학적 특징은 비슷한 양상을 보이기에 그 관계적 발달 양태 역시 공통적 노선을 따른다고 할 수 있으나, 현장 수업 구성에 있어서의 핵심은 역시 개별 중도중복 장애학생들을 생애사적 관점에서 이해하고, 교육과 관련된 순환적 사유 과정을 통해 수업목표, 수업내용 등을 결정해야 한다는 점이다. 장애적 유형이 다양한 다수의 아동을 대상으로 하는 특수학교의 특수 학급 내에서 개별 아동 모두에 세심한 교육적 배려를 하는 것이 용이치 않지만, 실패와 좌절, 오류를 되풀이하지 않는 한 성공에 대한 확신 역시 거둘 수 없을 것이다. 둘째, 위에서 자주 언급되었듯 중도중복 장애학생들의 의사소통 통로를 통해, 내지는 그들과 공통된 의사소통 차원에서 관계를 맺는다는 말은 결국 이 교육이론의 핵심에 해당되는 사안이라 할 수 있다. 즉 그들의 행동, 의사표현에서 상투적인 시각으로는 잘 보이지 않는 유의미한 교육적 표본을 찾기 위해서 요구되는 것은 어떤 기술이나 전략이기 보다는 교육자들의 새로운 인간관, 즉 인식지평의 확장이다. Fornefeld는 인식론으로서의 신체현상학 속에서 신체적 존재인 중도중복 장애인들의 확장된 능력과 가능성을 보았으며, 이를 (수업사례에서 보이듯) 신체현상학적인 교육실천으로 구현한다. 이성에 앞서는 신체적 존재로서 교사와 학생의 상호주관적 만남에는 이미 어떠한 장애 및 방해에도 불구하고 상호 교신하고 이해하고 관계 맺을 수 있는 구조적, 기능적 발아가 내재되어 있다고 보는 인식론에 기초할 때, 교사는 중도중복 장애학생과의 만남에서 (자책감에 휩싸인 소진현상 및 책임 회피 없이) 드러나는 현상 그대로를 인정하고, 자신의 시각에 변화를 추구하며, 학생들의 표현 및 반응에서도 교육적으로 유의미한 연결고리를 찾으려 하며, 이를 통해 자신의 교육적 행위에 확신을 가지고 시도와 오류의 반복을 통해 결국은 그들과 같은 차원에서의 의사소통적 관계를 형성할 수 있으리라 본다.

셋째, 중도중복 장애학생들의 교육이론을 정립하기 위해서 이처럼 새로운 인식론이 요구된다는 것은 기성의 일반화된, 상식적인 이론 및 이에 내재된 선입견에서 벗어나는 것을 의미한다. 특수교육계에 새로운 세부전공영역으로 등장한 "중도중복 장애아 교육학"의 학문적 정체성 및 위상을 확립하기 위해 필요한 것은 바로 이와 같은 장애를 바라보는 새로운 시각이다. 중도중복 장애 현상은 중도 "혹은" 중복 현상이 아닌, 중도이면서 "동시에" 중복인 (severe "and" multiple) 장애 현상으로 타 장애 현상과는 양적 및 질적으로 다른 실존적 특징을 보인다. 그러나 그들의 교육적 접근에 있어서 예를 들어 정신지체 교육학 등 타 전공영역으로부터 산출된 수량적 연구결과 및 실증적 교육이론을 그대로 해당 장애학생에게 적용, 변용시켜 이를 중도중복 장애교육학 이론으로 둔갑

시키거나, 나아가 해당 장애학생들은 경도 장애학생 만큼 뛰어나지는 못하지만, 최소한의 발달능력은 증명할 수 있다는 식의 연구경향이 우세해 질 경우, 고작 이 정도의 학문적 논리와 실천적 검증도를 가지고 중도중복 장애아 교육학이라는 분과학문의 정체성이 보장될 수 있을지 자문해 볼 일이다. 수많은 기존의 장애아 교육학 영역에 가세하여 새롭게 등장한 중도중복 장애아 교육학이 자신의 학문적 위상을 확립해갈 수 있는 유일한 정도(正道)는, 백의중군의 자세로 중도중복 장애인의 장애 현상 및 그들의 실존에 대한 근본적인 인간학적 천착과 교육학적 사유를 바탕으로 하여 이들의 능력과 가능성의 범위 내에서 새로운 "도야"(Bildung)의 가능성을 열어주는 것이다.

참고문헌

- 교육인적자원부 (2005, 2006). **특수교육연차보고서**. 서울
- 김삼섭(2002). 중도-중증장애아동의 교육방향. **특수교육정책포럼“재택장애 아동의 순회교육지원체제 구축방안”발표집**. 3-13.
- 이숙정(2005). 특수교육학에서 현상학적 연구방법의 특징- 중증장애 아동 교육연구를 중심으로. **특수아동교육연구**. 7(1), 199-215.
- 이숙정(2004). 독일 중복장애아 교육에 대한 일 고찰 - 의사소통 교육을 중심으로. **한국특수교육학회, 추계 학술대회**. 24-31.
- 정동일(2001). 제 7차 지체부자유 특수학교 교육과정 개선을 위한 기초연구, **특수교육 교육과정연구**. 323-373.
- Brimer, R.W.(1990). *Students with Severe Disabilities*, 김삼섭 역(1996). **중증장애인의 교육과 생활-실제와 전망**. 서울: 이대출판부
- Bodenheimer, A. R.(1967). *Versuch ueber die Elemente der Beziehung*. Stuttgart.
- Danner, H.(1989). *Methoden geisteswissenschaftlicher Paedagogik*, Muenchen.
- Dornes, M.(1993). *Der kompetente Saugling. Die praverbale Entwicklung des Menschen*. Frankfurt.
- Dreher, W.(1985). *Modelle zur Foerderung schwer geistigbehinderter Schueler*, Koeln.
- Etten, G. v. & Arkell, C. & Etten, C. v.. *The Severely and Profoundly Handicapped*. 최영하 (역)(1995). **중증및최중도장애아교육**. 서울: 형설출판사
- Fornefeld, B. (1985). *Elementare Beziehung von Menschen mit schwerste Behinderung und seine soziale Integration*, Diss.Univ. Aachen: Mainz Verl.
- Fornefeld, B. (1990). *Humanes Annehmen (schwerst-) geistigbehinderter Menschen - Anthropologische u. paedagogische Fragmente*, Koeln.
- Fornefeld, B. (1995). *Das schwerstbehinderte Kind und seine Erziehung*, Heidelberg: Schindele.
- Holmes, J. (1993). *John Bowlby and attachment theory*. 이경숙(역)(2005). **존볼비와 애착이론**, 서울: 학지사
- Mahler, M., Pine, F. & Bergmann, A.(1975). *The Psychological Birth of the Human Infant*, London: Hutchinson.
- Merleau-Ponty, M.(1966). *Phaenomenologie der Wahrnehmung*, Berlin.
- Merleau-Ponty, M.(1984). *Das Auge und der Geist*, Hamburg.

- Seewald, J.(1992). *Leib und Symbol*. Muenchen.
- Seifert, M.(1997). *Zielperspektive Lebensqualitaet*, Bielefeld: Bethel.
- Snell, M. & Brown, F.(2000). *Instruction of Students with Severe Disabilities*. 5th.ed., NJ: Prentice Hall. 115-172.
- Westling, D. L. & Fox, L. (2000). *Teaching Students with severe disabilities*. 2nd. ed., NJ: Prentice Hall. 27-51.

Analysis on the theory of "elementary relation" ("Elementare Beziehung") as an instructional concept for students with severe and multiple disabilities

Rhie, Suk-Jeong

Dankook University

<Abstract>

The phenomena of communication and relations of the students with severe and multiple disabilities in their educational environment can be characterized as defect relationship, mainly due to the misunderstanding or neglecting of the first care-givers/teachers on their communicative requiring and purposing. Regarding these aspects, debates and arguments on learning and teaching to these children should be started with a fundamental question such as how they communicate or construct their own world, followed by the philosophical and anthropological reflecting on the existence of human-beings.

In this paper, the elements and principles of theory "elementary relation" ("Elementare Beziehung") of B. Fornfeld, a Professor at the University of Cologne in Germany, as an instructional concept for students with severe and multiple disabilities, were presented. Some of those principles are based on the philosophy of communication Bodenheimers, Body-Phenomenology of Maurice Merleau-Ponty and developmental theories like the attachment theory J. Bowlbys. In addition, a sample of effective instruction according this elementary relation-concept was introduced and analyzed and finally some issues of this relationship-oriented approach to these children were discussed.

key words : severe and multiple disabilities, instructional concept, Elementare Beziehung, elementary relation, Fornfeld

논문 접수: 2007. 11. 5 심사 시작: 2007. 11. 9 게재 확정: 2007. 12. 17