

## 후설과 레비나스 윤리학에서 본 통합교육 교사의 윤리성에 관한 소고\*

김 성 애\*\*

대구대학교 유아특수교육과

### 《요 약》

본 논문은 후설과 레비나스의 윤리철학, 즉 윤리학의 배경, 강조하는 인간상, 윤리관의 핵심어들을 고찰하면서 그것이 통합교육 현장에 있는 교사의 특수교육대상자에 대한 윤리적 태도 형성에 주는 시사점을 정리하는 것을 목적으로 하는데, 다음과 같은 내용범위를 가진다: 첫째, 후설 윤리학의 관점에서 특수교육대상자에 대한 교사의 윤리관 형성의 가능성과 그것이 교사에게 주는 의의를 탐색한다. 둘째, 레비나스 윤리학을 바탕으로 특수교육대상자에 대한 교사의 윤리관 형성의 가능성과 그것이 교사에게 주는 의의를 탐색한다. 셋째, 후설과 레비나스 윤리학의 특징적 내용을 요약하고, 그것을 통한 통합교육에서의 교사의 윤리적 책임성을 논한다. 본 논문은 양적으로만 성장하고 있는 우리나라 통합교육의 현실에서 나타나는 부정적 영향을 줄이고, 보다 빠른 시간 안에 통합교육의 성과를 기대할 수 있도록, 일반교사의 윤리성 확보 방안을 주제로 삼았다. 즉, 논자는 교사의 특수교육대상자에 대한 윤리적 태도 형성이 학습자의 인권과 교육권의 보장은 물론이고 통합교육의 올바른 실천을 가장 빨리 꾀할 수 있는 에너지로 본 것이다.

주제어 : 후설, 레비나스, 윤리학, 통합교육, 교사의 윤리성

### I. 연구의 필요성 및 목적

국립특수교육원에서 발행하는 『현장특수교육』 올해 가을호에 실린 권두칼럼의 내용이 논자의 눈길을 잡았다. “통합교육, 이대로 좋은가?”라는 타이틀을 달고 있는 칼럼의 일부를 본고에 담아 보았다: “지난번 국가인권위원회 과제(학령기 장애아동 통합교육 현황 실태조사)를 수행하면서 인문계 고등학교에서 통합교육을 받고 있는 장애학생 김 OO군을 이틀 동안 집중 관찰을 한 적이 있었다. (중략) 김 군은 교사와 동료들의 무관심으로 완전히 방치되고 있었다. 교실 한 복판에 앉아 대부분의 수업을 비장애학생과 함께 받고 있지만, 힘들고 재미없는 수업시간을 몸부림으로 때우고 있었다...(윤점룡,

\* 본 논문은 2006년 대구대학교 교내연구비에 의해 실시된 것임

\*\* 교신저자(sakim@webmail.daegu.ac.kr)

2008, 6).”

여기 간단히 언급된 내용을 통해 현재 우리의 통합교육 현장에서는 특수교육대상자에 대한 부정적 인식과 교육적 소외와 방치가 일어나고, 특수교육대상 학생과 일반학생 및 일반교사의 상호작용이 부재하며, 특수교사와 일반교사의 교수적 협력 불이행 등의 통합교육의 필수 실행 조건들이 전혀 이루어지지 않는 것을 볼 수 있다. 이것이 소위 ‘통합교육’이라는 이름하에 운영되는 우리 교육의 실체이다. 통합교육이라는 이름의 ‘괴상한’ 교육은 과연 누구를 위한 것인가? 그 속에서 교육적 보람과 삶의 만족을 얻을 자는 누구인가?

올해는 “장애인 등에 대한 특수교육법(이하 ‘특수교육법’이라고 칭함)”의 실행 원년이다. 특수교육법의 핵심사항에는 통합교육의 실천을 질적으로 제고하고자 하는 내용도 있다. 예컨대, 특수교육법 제4조(차별금지), 제17조(특수교육대상자의 배치 및 교육), 제21조(통합교육) 등에서 특수교육대상자의 일반학급(이후 ‘통합학급’으로 칭함) 배치와 통합학급에서의 적절한 교육 제공에 대한 강제조항은 일반교사와 특수교사의 협력, 교육과정의 조정, 통합교육 실제에서의 개별화교육 운영 등의 실천을 강조한다. 이러한 특수교육차원의 법적 규정에 반영된 통합교육은 실제로 특수교육대상자를 포함한 개별 학생이 저마다의 교육적 요구를 충족할 수 있고, 동시에 학습자간의 이질적인 인식이 의미 있게 상호작용하여 저마다 최상의 발달을 꾀할 수 있는 그러한 교육의 장이어야 한다(김성애, 2007a 참조). 이렇게 법적 및 이론적 근거에 따른 통합교육 강조는 지금까지의 내용과는 다른 질적 변화를 가져오도록 제도적 차원의 지원을 시급히 요구하는 것은 사실이지만, 그것이 우리나라 현 교육제도 및 체제 속에서 단기간 내에 반영될 것 같지 않다.

사상누각 같은 현재의 통합교육 현장에서, 모든 관련 구성원이 겪어야 하는 부담과 갈등은 굳이 밝히려 들지 않아도 그 크기를 가늠하지 못할 정도라 할 수 있다. 그 중에서도 특히 특수교육대상자의 교육권과 인권침해 사례는 서두의 실 예에서 나타난 대로, 해가 갈수록 그 심각성을 더해가고 있고 특수교사는 물론 일반교사의 심리적 부담 또한 엄청나게 늘어나는 것이 사실일 것이다. 논자는 새로운 특수교육법에서의 통합교육 실천 조항들은 지금의 교육 현장이 가지고 있는 이러한 현안문제들을 해결하지 못하면서도 그 걸모양만 계속적으로 강요하는 결과를 가져올 위험이 많다고 본다(김성애, 2007b 참조). 통합교육 현장은 모든 학습자와 교육자의 행복을 담보할 수 있어야 한다. 그렇기 때문에 우리의 통합교육 현장이 안고 있는 문제에 대한 해결방안은 다면적 차원에서 모색되지 않으면 안 될 것이다.

논자는 그 방안 모색의 시작으로 개인으로서의 교사, 특히 일반교사의 역할을 들고 싶다. 교사(본 논문에서는 대부분 일반교사를 칭함) 차원에서 통합교육의 올바른 실천의 문을 열도록 하는 가장 우선적 과제는 통합교육을 수행할 기능적 요령이 아닌, 그들의 통합교육 수행의지와 태도이다. 논자는 이러한 교사의 의지와 태도를 그의 자발적 책임

을 수반하는 윤리성 확립에서 찾을 수 있다고 본다. 통합교육 현장에 있는 교사가 윤리성을 갖는 것이 통합교육의 올바른 실천을 가능하게 하는 가장 중요한 열쇠로 본다면, 그 첫 걸음은 특수교육대상자에 대한 교사의 윤리적 태도라고 볼 수 있다. 그것은 통합교육 현장에서 교육적 욕구를 충족시키지 못하고 있는 특수교육대상자에 대한 교육적 지원의 필요성을 깨달아 적합한 교육 지원을 고민하고 그 방안을 강구할 뿐 아니라, 통합교육의 올바른 실천을 위한 학교 환경의 변화를 가져오게 할 교사의 실천적 동력이 될 것이다.

현장에서 특수교육대상자의 통합교육에 대한 고민이 미약하게 이루어질 수밖에 없었던 이유로, 지금까지 특수교육대상자가 교사들에게 교육하기 “부담스런” 학습자로 비쳐졌기 때문으로 본다. 교사에게 특수교육대상자가 그러한 모습으로 보일 수 있는 것은 지난 20세기의 산업사회가 지향한 교육의 역할 때문이었다고 할 수 있다. 즉, 현대의 고도 산업이 인간 사회를 조직화, 관료화하는 가운데 인간은 기능중심으로 부호화되거나 비인격화되었고, 여기서 교육은 인간의 합리적이고 이성적이며 보편적 특징을 강조하는 것으로 고착화(김용국·정영수, 2008)되었다고 하겠다. 다시 말하면, 근대 이후에 인간을 위해 사용되었던 기술력이 오히려 인간을 지배하게 되어 기술이 인간을 비인간화는 현상(박인철, 2004)이 일어났고 개체의 인간성은 몰락하기에 이르렀다고 보는 것이다. 이러한 맥락에서 나온 특수교육대상자에 대한 고정된 시각은 그들을 하나의 인격체로 보기 보다는 교육적 성과가 적어 우리 사회에서 가치 없는 존재로 낙인하고 그들을 비인격체로 격하하는 분위기를 조성하여 놓았다고 할 수 있다. 그것은 인간이 조직의 전문화에 대한 기능 분담의 역할 속에서 인간 자체의 인격성은 상실되고 “인간소외의 현상(박인철, 2004, 151)”을 불러올 수 있다는 맥락에서 설명될 수 있다.

지금 우리의 통합교육 현장은 오도된 인간관으로 만연해 있으며, 통합교육이라는 허울 속에서 아무런 “통합교육적” 실천 방안을 제시하지 못한 채 (통합학급에 배치된 특수교육대상자들에게 적절한 교육의 부재를 안겨주는 것은), 교사에게 어찌면 ‘심각한 고민 없이 지나칠 수 있는’ 방관적 태도를 가지게 할 수도 있었을 것이다. (여기서 현대의 비인간적 사회가 가져다 준 장애의 부정적 가치와 그에 따른 교사의 태도를 볼 수 있어, 진정한 인간성의 실현을 이를 필요성, 즉 교사의 윤리성 확보의 절박한 요구를 찾는다.)

통합교육 현장은 이질적인 개인의 공존을 당연히 받아들일 수 있는 곳이어야 한다. 만일 거기서 서로 다른 인식의 소유자들이 서로의 인식을 공유하고 나눌 수 있도록 교육적 조력이 이루어지지 않고, 각자가 구성한 인식에 대한, 특히 특수교육대상자가 창출한 ‘질 낮아’보이는 인식에 대해 올바른 설명이 주어지지 않고, 오히려 부정적 해석이 부가된다면, 아니면 그 인식이 공유될 기회가 없어 편견 속에서 왜곡되게 평가된다면, 그것은 통합교육이라는 이름뿐인 교육현장 속에 있는 모든 학습자들에게 오히려 부정적인 영향을 미칠 것이 분명하다. 통합교육 현장에서 특수교육대상자의 인식이 일반학생

과 공유되려면 그 속에는 구성원 간의 윤리성이 꽃을 피울 수 있도록 하는 교사의 윤리적 태도가 기반이 된 노력이 필요하다.

전술한 것처럼, 논자는 통합교육 현장에 있는 학습자, 특히 특수교육대상자의 인간성을 회복하고 적절한 교육권을 보장 받도록 하는, 그리고 그것을 통하여 통합교육이 올바르게 실행될 가능성을 모색하기 위해 책임성 차원에서 논해지는 교사의 윤리성을 본 연구자의 논지로 삼았다. 이것은 동시에 통합교육 현장에서 ‘교사가 자신의 삶의 가장 많은 시간을 보내는 교육현장에서 자아를 실현하면서 살 수 있는 길’이 된다는 측면에서도 의의가 크다고 하겠다.

이렇게 통합교육의 실행 동인이 되는 교사의 윤리성을 논하기 위해서, 논자는 후설과 레비나스의 윤리관에 주목하고자 한다. 즉, 교사와 학습자의 관계, 특히 이기성이 있으면서도 윤리적 자아로 향할 가능성을 가진 인격적 자아와 포용과 책임을 상호주관적인 사랑의 공동체 속에서 형성함을 강조하는 후설의 윤리학과, 자아와 타자를 철저히 구분하고 타자를 자아동일시 할 수 없다는 단정 위에서 윤리란 자아의 의지에서가 아니라 타자의 요구에 의해 실천해야 하는 책임성을 전제로 하며 그것을 위해 타자와 대면하기를 강조하는 레비나스의 ‘책임으로서의 제1철학’인 윤리철학은 통합교육을 위한 교사의 윤리성을 논하기에 가장 적절한 철학적 근거를 제공한다고 본다.

이에, 본 논문의 목적은 후설과 레비나스의 서로 다른 윤리학의 배경, 강조하는 인간상, 각 철학에서의 윤리관의 핵심 내용들을 고찰하면서 통합교육 교사의 윤리관 형성 가능성을 탐색하는 데 있다. 그것을 위해 본 연구에서는 다음 세 갈래로 나누어 그 구체적인 논의를 전개하고자 한다:

첫째, 후설 윤리학의 관점에서 특수교육대상자에 대한 교사의 윤리관 형성의 가능성과 그것이 통합교육에 주는 의의를 탐색한다.

둘째, 레비나스 윤리학을 바탕으로 특수교육대상자에 대한 교사의 윤리관 형성의 가능성과 그것이 통합교육에 주는 의의를 탐색한다.

셋째, 후설과 레비나스 윤리학을 요약하고, 그것을 통한 통합교육에서의 교사의 윤리관을 파악한다.

### 연구의 방법 및 제한성

본 연구는 후설과 레비나스 윤리관 관련 문헌을 고찰하고 그것을 근거로 통합교육 현장의 교사가 특수교육대상자에 대한 윤리관 형성의 가능성을 탐색하는 내용으로 이루어진다. 본 연구를 위해 인용된 문헌은 우리나라 유명 학술지 데이터베이스에서 “현상학”과 “윤리학”, “후설”과 “레비나스”의 핵심어를 통해 얻은 연구물 중에서 주로 현상학, 철학, 윤리학 관련 주요 학회에서 후설과 레비나스의 윤리학 관련 연구를 중점적으로 다루어 온 연구물로 선정된 논문들이다. 논자는 본 연구를 위해 수집·고찰한 관련 논문 35편과 단행본 2편을 모두 리뷰하여, 그 중에서 본 연구의 주제에 가장 적합하면서

도 그 분야에 깊은 학문적 뿌리를 둔 몇몇 저자들의 연구물을 선정하여 본 연구의 주 자료로 활용하였다.

이로 인해, 후설과 레비나스 윤리관 연구에 대한 한정적인 관점과 의견이 자료로 활용되는 제한점이 있다. 또한, 본 연구에 직접 인용되는 문헌이 후설과 레비나스 윤리관을 심도 있게 다루긴 하였으나, 그것들은 제2저자들의 논문이므로, 후설이나 레비나스가 주장한 내용이 제2저자 관점의 틀 안에서 전개되는 제한성을 가진다. 이러한 문제를 해결하기 위해, 논자는 제2저자의 연구 속에서 인용된 제1저자의 내용을 본 연구 논지의 주 자료로 활용함으로써, 그리고 제2저자의 내용이라 하더라도 제1저자의 내용을 다른 저자들의 내용에서도 공유되는 관점에서 설명되고 있는 부분을 엄선하여 본 연구의 자료로 택함으로써 2차 문헌에 의한 자료의 한계성을 최소화하고자 노력하였다. 아울러, 후설과 레비나스의 윤리관의 철학적 배경이 가지는 상이점과 유사점이 분명히 있음에도 불구하고 본 연구에서는 그것을 구체적으로 비교·논의 하는 작업은 하지 않았다.

## II. 후설의 윤리학에 따른 통합교육 교사의 윤리성

후설의 윤리학은 신이 인간의 삶에 개입하고 관여하여 내려오는 것이 아니라, 개인과 사회, 그리고 인류가 신의 뜻으로 향해 나아가는 윤리학(조관성, 2003)으로 본다. 다시 말하면, 후설의 윤리성은 개체로서의 인간이 사회 속에서 타 인간들과 더불어 사회적 삶을 살아야 하는 도덕적 당위성을 자기 사랑이나 자기 이익의 관점에서 출발하여 타자아 사랑으로 여길 수 있는 도덕의 관점으로 나아가는 것(조관성, 2003, 참조)이다. 본 장에서는 후설 윤리학이 나타내는 내용을 검토하면서 통합교육에 관여하는 교사의 특수교육대상자에 대한 윤리성을 끌어내고자 한다. 그것을 위해 후설 윤리학을 몇 가지의 주제로 나누어 생각하고자 하는데, 즉 윤리적 자아로서의 인격적 자아, 있는 그대로 보는 것, 상호주관성과 공동체, 그리고 사랑의 공동체가 그것이다.

### 1. 윤리적 자아로서의 인격적 자아

후설의 윤리학에서 핵심적 자아로 언급되는 “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.....결론적으로 말하여 인격적 자아는 신체적 자아의 국면과 선험적 자아의 국면을 종합하고 있다(조관성, 2003, 25)”는 내용을 통해 인간이 가지는 자아 중 인격적 자아가 바로 윤리적 자아를 말하는 것으로 요약할 수 있다. 인격적 자아로 설명되는 인간은 동

물적 차원의 삶을 가지고 있으면서도 이성에 따라 실천하는 존재로서, “무엇보다도 가치 지평의 특징과 미래 지평의 특징을 지닌 삶의 세계의 지평 속에서 반성적 태도를 취한 채 동물적 본능의 삶을 뛰어넘으면서 더 좋은 것과 더 높은 가치를 지향하고 추구하고 선택하고 실현하는 삶과 행위를 수행(조관성, 2008, 100)”할 능력이 있는 존재라는 것을 알 수 있다. 이 부분은 논자에게 매우 의미 있는 내용인데, 그것은 통합교육 현장에 있는 개별 교사의 인격적 자아가 비록 자기애적 성향이 강하다고 할지라도 그 안에는 또 다른 선험적 순수자아의 요소가 있어 교사로 하여금 윤리적인 삶, 혹은 윤리성을 찾을 수 있는 가능성을 갖도록 하기 때문이다.

이렇게 양 국면을 가진 인격적 자아를 후설은 타인이 함께하는 공동체 삶 속에서 행위하는 삶의 주체로 표현한다(조관성, 2002). “나의 행위의 실천적 지평으로서의 주위 세계 내에서 나는 타자아들을 만난다. 나와 타자아는 행위를 통하여 서로 협력하기도 하며 작용과 영향을 미친다. 이렇게 함으로써 인격적 개체인 나는 나의 동료 인간인 타자아와 사회적 관계를 맺는다(Husserl, Hua, X IV, 321 참조를 조관성, 2002, 149에서 재인용).” 후설의 이러한 인격적 자아는 자유로우면서도 실천하는 이성적이고도 행위하는 자아로 표현되는데(조관성, 2008 참조), 이 인격적 자아가 삶의 세계 안에서 타자아들과 함께 “실천적 삶과 행위를 수행하면서 최선의 것을, 선의 이념과 선의 규범을 또는 최상의 도덕 법칙을 따를 때(조관성, 2008, 75)”, 그것은 윤리적 자아로 나타난다(조관성, 2008 참조).

이 내용 속에서 논자는 교사가 통합학급이라는 교육 현장에서 자신의 윤리성을 확보하기 위해 다음과 같은 반드시 깨달아야 할 반성적인 내용이 있음을 본다: 첫째, 교사는 특수교육대상자가 인격적이며 행위하는 자아요, 그가 그 자신의 삶의 주체임을 인식을 할 것, 둘째 교사가 수업하는 환경은 ‘실천적 지평’으로서의 세계요, 거기서 장애를 가진 학습자인 타자아를 만난다는 사실을 확인할 것, 셋째 교사와 학습자는 수업이라는 매체 속에서 서로 협력하며 상호작용함으로써 서로에게 작용하고 영향을 미친다는 것을 자각할 것, 넷째, 교사는 장애를 가진 학생을 자기와 똑 같은 인간이자 파트너로 인정하면서 사회적 관계를 맺어야 한다는 것 등이다. 이러한 반성적 내용은 교사로 하여금 현재 자신의 통합학급에 있는 특수교육대상자를 소위 “이방인”으로 여기거나 자신의 교육 활동을 위하여 그 학습자와의 협력과 상호작용을 생각하지 못하고 있거나, 심지어는 학습자의 교육적 및 사회적 소외를 거부하는 등의 행위를 깊이 각성할 수 있도록 작용할 것이다.

한편, 후설은 인격적 자아의 사회성이 바로 인격적 자아의 공동체적 삶을 뜻한다(조관성, 2002)고 한다. 이것은, 교사가 교육 현장에서 가지는 사회성은 특수교육대상자를 인격체로 인정하는 것에서부터 시작되어야 하고, 그것이 교육장면 속에서 관련 구성원들의 공동체적 삶의 영위로 이어지며 결국 윤리적 삶을 살게 되는 교사로서의 윤리성의 시초가 될 것임을 시사하는 중요한 근거라고 하겠다. 또한 인격적 자아가 타자아들

과의 공동체 삶 속에서 선의 규범을 따르면서 자신의 삶을 이루어 나가는 것은 그것이 타자아들과 윤리적 관계를 이룬다는 것을 의미(조관성, 2002)하는 것으로, 논자는 교사가 통합학급에 속한 특수교육대상자를 자신의 학급 구성원으로 인정하는 것을 비롯하여 특수교육대상자와 함께 하는 공동체적 교육활동 속에서 윤리적 관계를 맺는 것이 교사로서 삶의 바른 규범을 가지는 길이라고 본다.

그러한 윤리적 관계는 후설이 강조하는 “나에 대해 존재하는 타인이 없이는 나로서의 내가 존재할 수 없고, 이 타인들은 나 없이 존재할 수 없다. 이처럼 지향되어 있음은 초월적 공동존재의 필연성(32)(Husserl, Hua XV, 370을 이남인, 2002, 31에서 재인용)”임을 통해서, 교사의 윤리성 확립을 위해 교육현장에서 교사와 학생의 관계가 필수적 요인으로 작용함을 알 수 있다. 즉, 후설의 이 말이 의미하는 두 가지 차원의 내용 즉, 하나는 교사에게 교육 대상인 특수교육대상자 없이는 자신의 존재가 없고, 교사 없이는 그 학습자도 없다는 것에서 교사가 교육대상의 존재를 다시 소중하게 확인할 수 있는 부분이고, 다른 하나는 교육 현장에 있는 교육자와 학습자는 서로 지향되어 있고 초월적인 “공동존재”라는 사실을 크게 인식하는 것이다. 즉, 교사의 특수교육대상자에 대한 보다 책임성 있는, 윤리적이고 인간적인, 그리고 교육적인 관계형성이 교사의 삶과 존재 의미에 필연적이라는 것이다. 교사는 학습자 없이는 존재할 수 없다. 여기서 교사는 교사로서 역할하는 자신의 존재에 대한 가치가 특수교육대상자를 보고, 그 존재를 만나고, 그와의 의미 있는 관계형성을 할 때, 비로소 발현 된다는 윤리적 반성을 할 필요가 있다. 즉, 바로 이 시점에서 교사의 윤리성 확립이 매우 강조되어야 한다는 것이다.

다시 말하면, 교사로서의 인격적 자아는 특수교육대상자들과 교육적 관계를 통해 그들, 즉 “타자아들을 위하여 그들의 가능한 한 최상의 삶을 함께 실현(조관성, 2002, 149)”하는 것이, 교사로서 자신의 삶 속에서 최상의 자아를 실현하는 것이라 하겠다. 이 말이 가지는 의미는 교사가 특수교육대상자에 대한 윤리성을 가진다는 것은 자신이 몸담고 있는 세계 속에 그들의 존재 가치를 인정하여 그들과 의미 있는 관계를 형성하고 그 안에서 그들과 공동체적 삶을 형성해 가야 하는 것이라고 하겠다. 이것에 대한 후설의 윤리적 근거를 찾아본다면 다음과 같다: “나의 삶의 활동의 지평은 바로 내가 몸담고 살고 있는 주위 세계로서 내가 그 속에서 근심 걱정하면서 살아가는 삶의 무대를 가리키며, 동시에 내가 그 속에서 애써 노력하면서 열심히 일하는 구체적인 삶의 터전을 뜻한다(후설, 『위기』, 548; 후설, 『상호주관성 III』, 56.을 조관성, 2003, 98에서 재인용).”

## 2. 있는 그대로를 보는 것이 윤리성

논자는 윤리성의 근거를 위에서 언급한 내용 외에도 교사가 특수교육대상자를 “있는 그대로”, 즉 교사 입장에서의 “판단중지”를 가지는 것에 있다고 강조한다(김성애,

2005 참조). “지금 내가 타인에 대해 가지고 있는 경험 내용은 영원불변의 진리로 나에게 남아있는 것이 아니다. 타인은 언제든지 내가 지금까지의 나의 경험을 토대로 그에 대해 가지고 있던 기대와는 전혀 다른 모습으로 나에게 나타날 수 있다. 타인에 대한 참된 경험은 이런 식의 반증가능성을 극복하면서 형성되어가는 것이지 처음부터 주어지는 것은 아니다(이남인, 2002, 41).” 따라서 교사가 자신의 경험이나 그가 가진 전문성에 근거하여 특수교육대상 학생을 추측하고 예상할 때, 그것이 잘 적중되지 않는다는 것을 알아야 한다. 만일 그 학생에 대한 빛나간 예상을 하게 될 경우, 교사는 그러한 자신의 잘못된 예측과 판단의 근원을 반성하고 그것을 바로잡으려는 진지한 노력을 끊임없이 보여야 한다. 이런 노력이 곧 교사의 윤리적 태도일 것이다. “타인 경험이 그를 경험하는 주체의 자의에 따라 몇대로 이루어지는 것이 아니며, 주체가 좌지우지 할 수 없는, 타자가 지닌 객관적 질서 내지 초월적 질서에 따라 진행되는 것임을 의미한다(이남인, 2002, 41).”는 언급에서처럼, 교사는 특수교육대상자를 자신의 전문성이나 자신의 교육신념 속에서 교육하면서 가질 수 있는 예측이나 의지에 따라 그 학생을 다루거나 가르칠 내용을 결정하는 것이 아니라, 교육의 중심 내용과 방향이 학생이 가진 초월적 질서에 따라 진행되어야 함을 깨달아야 한다. 만일 교사가 그것을 할 수 없으면, 그것은 “타인이 지금까지의 나의 구성과정 전체에 커다란 상처를 안겨주거나 나의 구성과정 전체를 무의미한 것으로 만들 수도 있는 존재, 다시 말해 나에게 대한 ‘가시’가 될 수 있음을 의미(이남인, 2002, 42)”한다는 것을 깨달아야 한다. 즉, 특수교육대상자는 교사의 의도대로, 그의 입장에서 구안된 수업계획 대로 언제나 따라 주는 것이 아니라, 또한 그 학생에 대한 이해가 언제나 교사의 입장에서 나온 추측대로 이루어지는 것이 아니라, 그의 교육은 그러한 계획과 예상을 몽땅 엮어버리는 결과를 가져다주는 방향으로 흘러갈 수도 있다는 것이다. 그러므로 “인식하는 자인 나를 초월해 있는 그 무엇으로서 필연적인 것으로 인식된 것, 그것은 단순한 ‘인식의 산물’이 아니라, 자체 상 현실적으로 존재하는 것이다(Husserl, Hua XV, 370.을 이남인 2002, 41에서 재인용)”는 후설의 강조처럼, 교사는 특수교육대상자를 자신의 전문성, 혹은 자신의 교육이념과 철학을 넘어서서 인식하여야 하는 존재, 교사 자신의 고유한 판단으로는 한계성을 가질 수밖에 없는 존재라는 것을 인식하여 그 학습자를 ‘있는 그대로’ 이해해야 한다는 태도와 안목을 가져야 할 것이다. 아울러 교사는 그 학습자에게 영향을 미칠 수도 있고 동시에 영향을 받을 수도 있는 존재라는 걸 깨달아야 할 것이다(이남인, 2002, 참조). 교사의 그러한 태도가 가능하려면, 자신은 그 학습자를 ‘절대적 타자’로 경험할 수 있어야 하고, 교사는 “그의 일상의 삶을 매 순간마다 각인하고 있는 자기중심적 태도에서 벗어나(이남인, 2002, 55-58)” 학습자에게 열려 있고 환대하는 태도를 견지하는 윤리적 각성이 있어야 할 것이다.



### 3. 상호주관성과 공동체

앞에서 말 한대로, 교사가 특수교육대상자에게 윤리적인 태도를 가진다는 것은 교사의 인격적 자아가 학습자의 존재 가치를 있는 그대로 인정하여 그와 관계를 형성하는 것을 말한다. 아울러 그것은 학습자를 절대적 타자로 수용하면서 그에게 열려있고 환대하는 태도를 가지고 상호주관성을 토대로 한 공동체의식을 형성하는 것이다.

후설에 의하면, 자아는 타인과 언어적 의사소통 관계 속에 존재하면서 친숙한 나와 너의 관계를 형성해나가는 존재(이남인, 2002)이다. 즉, 후설은 “자아와 타자아가 상호주관적으로 연결되어 있는 것, 즉 마음과 마음의 맞음 또는 의기투합으로 구성된 나와 너의 사회공동체(후설, 『상호주관성 II』, 171을 조관성, 2003, 72에서 재인용)”를 언급하면서, “신체가 상호주관성 또는 사회공동체의 가능 조건이 된다는 점(후설, 『상호주관성 I』, 360-385을 조관성, 2003, 72에서 재인용)”을 강조한다. 다시 말하면, 인격적 자아는 “혼자서 살지 않으며, 타자아들과 함께 살면서 타자아와의 의지의 상호소통과 사회적 결합 속에서 ‘행위를 통하여 서로 협력하며 영향과 작용을 서로 미치는 공동체’(Wirkungsgemeinschaft)를 창출한다(조관성, 2002, 149)”는 것이다. 상호소통하고 사회적으로 결합하는 세계 속에서는, 나와 “다른 영혼들은 사물과는 전혀 다른 방식으로 나에게 드러난다. 사물들은 나에게 단순한 대상으로 나타나나, 영혼은 나에게 말해오고, 내가 그에게 말을 거는 인격으로서, 또는 내가 사랑하는 이로서 나타난다(Husserl, Hua XIII, 92을 이남인, 2002, 32에서 재인용).”

이와 같은 후설의 논지에 의거하여, 필자는 통합교육 현장에 있는 특수교육대상자와 교사가 교육활동 안에서 의사소통하고 사회적 관계를 형성하는 가운데 서로에게 영향을 주고받으며 친숙한 나와 너의 관계를 형성해 나갈 수 있는 가능성과 기회를 얻을 수 있다고 본다. 즉, 교사가 특수교육대상자를 자기와 친밀한 관계를 형성할 수 있는 ‘교사 자신의’ 학생, 그리고 ‘학생 자신의 교사’로 상호간에 존재할 수 있는 가능성을 학습자와 교사와의 교육활동을 통한 상호주관성 형성 또는 사회 공동체 형성 속에서 확보할 수 있다는 것이다. 여기서 논자는 교사와 학습자가 그러한 사회적 공동체를 형성할 가능성은 “지상명령으로서 요구되는 인격적 자아의 윤리적 사회성은 모든 인격적 자아가 유아론적인 외톨이의 삶이 아닌 타자아와 함께 엮어진 윤리적 공동체 삶을 영위한다는 사실을 통하여 잘 드러난다(Husserl, F 124을 조관성, 2002, 129에서 재인용)”는 내용을 통해 찾는다. 위의 내용에서, 교사는 자신의 삶의 터전인 교육현장에서 삶의 근본적 명령인 윤리를 토대로 하여 교사 자신의 시각이 아닌 특수교육대상자의 입장에서 형성된 상호주관성을 통하여 그 학습자와의 윤리적 공동체의 삶을 영위할 수 있다는 것이다. 그렇기 때문에 교사는 특수교육대상자와의 소통적 관계를 유지하면서 친숙한 나-너 관계를 형성할 수 있다. “나는 나에 대해서만 나인 것이 아니며, 타인은 타인으로서 나와 대립해서 (고립적으로) 존재하는 것이 아니다. 타인은 나의 너며, 우리는 말하고, 경

청하고, 대꾸도 하면서 나름의 방식으로 통일된, 공동적인 우리 사회를 형성해나간다 (Husserl, Hua. XV, 476을 이남인, 2002, 32 에서 재인용).”

교육활동 속에서 일어나는 교사와 학습자로서의 특수교육대상자와의 사회적 상호작용과 결합은 “자기반성하는 마음의 지향적 뻗침에 기초하는 감정이입의 공동체 (Einfuehlungsgemeinschaft), 언어의 의사소통적 기능에 의존하는 서로 이야기를 주고받는 상호의사소통의 공동체(Mitteilungsgemeinschaft), 그리고 실천적 행위를 통하여 서로 협력하며 영향과 작용을 서로 주고받는 공동체(Wirkungsgemeinschaft)의 세 가지 공동체로 제시될 수 있다(조관성, 2003, 74).”는 후설의 주장에서처럼, 교사와 학습자와의 감정이입, 그것에 근거한 상호 의사소통, 그리고 그것을 통한 상호작용의 영향이 공동체적으로 제시될 수 있을 것이다. 이것을 두고 후설은 윤리적 공동체의 삶을 “지상명령 또는 정언명령으로서 요구되는 삶의 양식Husserl, (F I 14, 133.을 조관성, 2003, 85에서 재인용)”으로 확인한다. 여기서 인격적 자아는 자신의 가치평가와 실천적 행위의 주체적 존재로 자리하면서 자신의 제한성을 두지 않는 윤리적 사회성의 한 구성원으로 경험해나간다(조관성, 2002).

그러므로 “인격적 자아는 가장 넓은 의미에 있어서 전체 인류로서 해석될 수 있는 전체와의 조화감 속에서만 행복해질 수 있다(조관성, 2002, 150).” 따라서 교사나 특수교육대상자가 교육현장에서 행복해질 수 있는 것은 서로가 인격적 자아로서의 인정과 인류 구성원의 하나라는 수용이 있음으로 인해 가능하다는 결론을 가질 수 있다. 여기서 덧붙일 전제는 “우리공동체로서의 또는 개체인격의 유사체로서의 인류는 사회윤리의 관점에서 볼 때 자율의 주체로서 따라서 윤리적으로 자율성을 가져야만 하는 주체로서 간주될 수(Husserl, Hua, XX VII 22참조를 조관성 2002, 150에서 재인용)”있기 때문에, 교사는 교육현장에서 특수교육대상 학생이 자율성을 가지고 스스로 구성원의 일부로 느끼고 윤리적 자율성을 키우도록, 그 학습자의 교육적 참여를 독려하도록, 교육현장에 있는 구성원 간의 상호작용이 의미 있게 일어나도록, 다양한 교수-학습적 방법을 강구해야 할 윤리적 책임이 있다. 이 말은 윤리적 책임이 통합교육의 모든 질적인 지원의 만병통치를 의미하는 것이 아니라, 그것이 통합교육을 지원할 준비를 갖추도록 하는 일차적 조건에 해당될 수 있다는 의미이다.

#### 4. 사랑의 공동체

후설은 이러한 상호주관성을 가진 공동체에서 가장 중심이 되는 것이 바로 사랑, 사랑의 공동체라고 한다. “참된 의미에서 사랑은 현상학의 주요 문제 중의 하나다. 그것도 추상적인 개별성과 단편성에서가 아니라 보편적인 문제로서(Ms. E III 2, 36b: K. Schuhmann, 1988, 78에서 재인용 된 것을 박인철, 2002, 67에서 다시 재인용).” 이러한 후설이 가진 사랑론은 성숙한 인격자가 행할 책임과 의무요, 동시에 그것은 공동체적

성격을 가진다고 한다(박인철, 2004). 또한, 후설의 사랑의 목적은 “모든 인류의 윤리화를 통한 ‘윤리공동체(Husserl, Hua XIV, 175.)’의 정립이며 이 윤리공동체는 곧 ‘사랑의 공동체(Husserl, Hua XIV, 175.)’ 이외에 다름 아니다(박인철, 2004, 156)”는 것을 강조함으로써 우리는 윤리성에서 공동체, 그것도 ‘사랑의 공동체’가 가지는 중요성을 확인할 수 있다. 그것은 나와 타자아가 최고의 윤리적 형태를 가지는 것이 사랑의 사회적 공동체임을 강조하는 후설의 언급 즉, “윤리적 사랑이 자아의 지향적 뻗침의 최고 형태이듯이, 자아와 타자아로 엮어진 최고 형태의 사회적 공동체는 사랑의 공동체이다. 이 사랑의 공동체는 서로 떨어져 있던 나와 타자아가 사랑하는 지향적 뻗침을 통하여 높은 단계의 인격체인 우리공동체를 함께 형성하는 데에 나타난다(Husserl, Hua. X IV, 172-175를 조관성 2002, 184에서 재인용)”는 내용에서 보다 구체적으로 확인할 수 있겠다. 더 나아가 후설의 윤리성은 “사랑의 공동체에서 나는 나 자신을 추구하고 실현하겠다는 목표 뿐 만 아니라, 타자아가 자신을 추구하고 참다운 자기를 실현할 수 있도록 타자아를 돕겠다는 목표도 염두에 두고 있다(Husserl, F124, 60-61. F128, 319-320 참조를 조관성, 2002, 184에서 재인용)”는 것이므로, 자아가 사랑의 공동체 안에서 자신의 자아실현은 물론 타자아의 실현을 지원하고자 하는 의지를 볼 수 있고, 동시에 자아는 나와 타자가 함께 더불어 살아가야 하는 삶의 철학적 이유를 분명히 인식해야 한다.

여기서 후설이 언급하는 사랑이 가능하려면, 타인은 절대적으로 타인으로 존중되어야 하는 것이다. 그래서 나에게 있어 다른 사람은 바로 “타인, 사랑받는 이의 완전한, 초월적 외재성을 전제하기(Husserl, TI, 285을 이남인, 2002, 34에서 재인용)”라는 조건이어야 한다. 후설의 사랑 윤리에서 볼 수 있는 사랑의 공동체는 또한 생활세계의 개념에 토대를 두고 있다. 즉, ‘사랑’은 생활 세계 개념, “특히 생활세계 개념의 토대를 이루는 상호주관성 내지는 공동체성이 사랑 개념과 직접적인 연관을 맺으며, 이러한 연관성은 ‘사랑의 공동체(Liebesgemeinschaft)’라는 개념으로 구체화되고 있다(박인철, 2002, 66-67).”

그러므로 교사가 교육 공동체 속에서 사회적으로 상호작용 하는 학습자에게 사랑을 가진다는 것 자체가 윤리적이라고 볼 수 있다. 그러한 상태에 있는 교사는 사랑 가운데서 개별 학습자를 존중하고 그것을 통하여 그의 교육적 욕구와 의도를 받아들일 수 있을 것이다. 그것은 “모든 사랑에는 존경이 들어 있고, 모든 존경에는 그와 본질적으로 함께 주어진 것으로서 축복이 들어 있다.... 사랑의 노력은 쾌락에서 충족되는 것이 아니며, 오히려 쾌락은 사랑의 충족의 단순한 부수현상에 불과하다(Husserl, Hua XV, 406을 이남인 2002, 33에서 재인용)”는 후설의 주장을 통해 알 수 있다.

이러한 후설의 윤리성, 특히 사랑 윤리성의 내용을 통해 볼 때, 통합교육에서 교사가 가지는 윤리의 실천을 위해서 어떤 전제가 필요하다. 즉, 교사는 학습자의 존재를 보편적인 인간 인식의 잣대가 아닌 자신의 인식 범주 밖의 타자로 인정하여 그 학습자와 상호주관성을 가지고 공동체를 형성해야 할 것과, 그 공동체 안에서 사랑이 품어지도록

해야 할 것이다.

한편, 후설의 사랑 현상학은 두 가지 차원에서 개념이 정리되고 있는데, 하나는 ‘사랑의 공감’이고 다른 하나는 ‘사랑의 의지’이다(박인철, 2002 참조). 사랑의 공감 부분에서, 후설은 사랑에는 타자의 감정 상태를 함께 느끼는 공감이 바탕이 된다고 한다. 즉, 공감 속에서 나는 타자와 “더불어 살고 같이 느끼면서 타자와 타자의 느낌에 빠져있다(Husserl, Hua XV 513을 박인철, 2002, 69에서 재인용).” 그리고 후설은 사랑을 ‘추구(Streben)’작용으로 설명하면서 그것이 사랑의 힘이라고 정의(박인철, 2002)하는 가운데 사랑의 의지를 설명한다. 즉, 이 내용은 “타자가 의지하는(Will) 모든 것을 (그가 이 속에서 최종적으로 의지하는 것과 관련해) 나는 사랑하는 자로서 더불어 의지한다. 나의 보편적 삶의 의지 속에서 난 타자의 의지를 받아들이고.....그의 추구를 부단히 나의 것으로 만든다. 그와의 친교(Freundschaft)를 가지기 시작한 시점부터 (사랑의 근원적 설립이-이의 형태 속에서- 이루어졌던 때부터) 난 이미 의지의 길(Willensrichtung)을 걷고 있는 것이다(Husserl, Hua XV 599를 박인철, 2002, 72에서 재인용)”이라고 본다.

이것을 통해 볼 때, 교사가 가지는 학생과의 사랑의 공동체가 후설이 말하는 두 가지 차원에서 온전히 이루어져야 함을 본다. 즉, 교사가 특수교육대상자에 대하여 사랑을 가진다는 것은, 한 편으로는 학습자의 학습에 대한 의지, 흥미, 참여도 등을 포함하여 학습자의 감정 상태에 대한 교사의 사랑의 공감을 통하여, 다른 한 편으로는 학습자의 학습하고자 하는 상태와 의지를 파악하여 그것에 반응하고 함께 하고자 하는 사랑의 의지가 교사에게 확립되어야 한다는 것을 의미한다고 하겠다. 통합교육 현장에서 사회적 사랑, 공동체적 사랑이 있는 교사가 있음으로 인해 특수교육대상 학생은 물론 일반학생도 자신의 풍부한 인식과 창의적 사고를 발달시킬 수 있고 동시에 타인을 통한 자기의 발견과 이질적인 타인의 수용 등의 성숙한 인격체를 형성할 수 있을 것이다. 재차 언급하면, 후설이 의미하는 사랑은 분명 사회적으로 작용하는 사랑에 있다고 볼 수 있다. 후설은 사랑이 가치를 가지는 것은 분명하나 그것은 “사회적 사랑(Husserl, ua XIV 166을 박인철, 2002, 74에서 재인용)”이고, 이 사회적 사랑은 바로 공동체와 관련이 있어야 한다는 것이다(박인철, 2002).

후설은 이러한 사회성을 형성하는데 있어서 우선, 구성원 상호간의 접촉이 요구된다고 하며, 그 접촉은 의사전달이 전제되어야 한다(박인철, 2002)고 한다. 즉, 사회성 형성을 위해 나는 타자에게 “말을 걸고 타자가 이를 받아들이면서 나와 타자아는 최초의 합일에 이른다(Husserl, Hua XV 476을 박인철, 2002, 74에서 재인용).” 이것은 “나와 타자 간의 특수한 합일의 근원적 형태”(Husserl, Hua XV 475을 박인철, 2002, 74에서 재인용)로서 모든 사회의 기초를 이루는 ‘의사전달 공동체(Mitteilungsgemeinschaft)’가 성립됨을 의미한다(박인철, 2002, 74-75).” 여기서 전제가 되는 공동체는 순수한 인격적 만남으로서의 인격적 결합이어야 하고, 그 가운데서 상호 신뢰적인 의사소통이 이루어져야 한다는 것에 있다(박인철, 2002). 결국, 사회적 사랑은 “따로 떨어져 있는 인격체들이

사랑하면서 하나의 공동체적 인격성에 도달하는 것(Husserl, Hua XIV 175을 박인철, 2002, 78에서 재인용)”이다.

후설은 개인적 사랑이 공동체화 내지는 보편화되어야 한다는 것이 참된 사랑임을 강조하면서, 동시에 여기에는 책임이 따라야 한다고 강조한다(박인철, 2002). “사랑의 공동체를 추구하는 개개인에게 부과된 책임과 의무는 외부에서 강제된 것이 아닌 자발적 동기에 의한 것이다.....궁극적 자기 책임성으로부터의 삶을 살고자 하는 인격체는 최상의 가치로서 사랑의 삶을 선택할 수밖에 없으며, 그런 점에서 사랑의 공동체로의 의지는 인간에게 주어진 하나의 숙명과도 같은 의무다(박인철, 2002, 89).”

이상에서 본 바 대로, 논자의 눈에는 후설이 말한 대로 “모든 인간의 영혼 속에는 -하나의 믿음인 바 - 자발적으로 피어나야 할, 선을 향한 소명, 선을 향한 짝이 숨어 있다(Husserl, Hua XIV, 174를 이남인, 2002, 36에서 재인용)”는 것이 전제가 되어 그 선이 사랑을 품고, 그것이 타인을 향하고, 나-너의 결합체인 사회 공동체를 형성하고, 그 속에서 공동체적 사명의 실현과 그 유지를 위해 구성원 간의 책임과 의무를 다할 때, 후설적인 윤리적 사랑이 실현될 것으로 보인다. 이것은 곧 통합교육 현장에 있는 교사가 자신의 영혼 가운데 있는 선을 향한 갈망과 그것에 대한 ‘선을 실천’하고자 하는 의지를 가지고 통합교육이 제 역할을 다 할 수 있는 교육적 환경 구성에 교사가 적극적으로 개입할 수 있는 틀을 마련할, 소위 교사의 윤리적 목적의식을 불러 일으킬 이유를 가질 가능성을 보여 준다고 하겠다. 교사는 자신의 일상적 세계인 교육현장에서 “전적으로 타인에 대한 봉사를 위해 자신을 내놓는다(Husserl, Hua XV, 509를 이남인, 2002,33에서 재인용)” 투혼 정신을 가지고 통합교육이 가지는 교육적 의미에 부합되는 교육환경과 조건과 구조를 만들어 내고, 그 안에서 교사와 특수교육대상 학생과 일반학생의 사랑의 공동체를 형성할 수 있는 방안을 강구해야 할 것이다. 교사의 이러한 윤리적 의지는 비단 통합교육에서만이 아니라 모든 교육현장에서 존재하여야 할 당위적인 태도여야 할 것이지만, 특히 그것은 교사가 자신의 삶에서 추구하는 최상의 선의 실현일 것이요, 자아와 타자아의 더불어 함께하는 공동체적 삶을 배워나가야 할, 모든 학생들의 윤리성을 함양시킬 토대를 마련하게 되는 것이다.

### III. 레비나스 윤리학에서 본 교사의 윤리성 확보

논자는 통합교육 현장에 있는 교사에게 요구되는 윤리적 문제를 해결할 수 있는 또 다른 철학적 근거를 제공할 사람으로 레비나스를 꼽는다. 레비나스는 자아와 추상적 도덕법칙이 아닌, 사람과 사람 사이의 문제를 다루는 윤리학을 확립(김연숙, 2000a)하고 있다. 즉, 레비나스 윤리학은 통합교육을 위해 교사가 특수교육대상자를 대할 때 교사와

학습자의 구체적인 관계 속에서의 윤리적 관계를 생각하도록 하는 근거를 제공한다. 논자가 중요시 여기는 부분은 바로 레비나스의 윤리관의 핵심인 ‘타자의 입장’에 서는 것이다. 그는 이성과 주체중심의 전통철학에서 “다른 것을 다르게 놓아두지 못하고 같은 것의 틀 속에 가두어 넣으려는(윤병렬, 2003, 300)” 것을 일종의 폭력으로 규정하며 ‘다른 것’의 ‘다름’을 강조한다. 이러한 그의 철학적 의지는 현재 우리나라 통합교육 현장에서 특수교육대상자가 받는 교육적 및 인권적 소외를 해결할 철학적 실마리를 제공할 것으로 본다. 즉, 그의 이론은 교육적인 ‘다름’을 보편적 인식과 비교하여 소위 ‘(통합)교육의 어려움’으로 취급되는 우리 교육계의 성급함을 비판하기에 적절한 내용이라고 할 수 있다. 본 장에서는 레비나스가 본 윤리적 자아, 타자, 얼굴의 현현, 윤리적 책임성 등의 중심주제가 언급되며, 그것을 통한 레비나스의 윤리적 사고 내용 탐색과 그 각각의 핵심적 내용이 교사의 윤리성 확립에 주는 시사점이 모색된다.

### 1. 레비나스 윤리학의 성격

레비나스는 특별히 인간의 자아중심적이고 이성중심적인 철학을 비판하는 철학자이다(김연숙, 2001; 강영안, 1990 참조). 즉, 이성, 논리, 관념, 개념 등에 근거를 둔 서구 철학의 전통에 대해 그는 매우 비판적인 시각을 가지고 있고(민경석, 1997), 그러한 비판적 시각이 그의 철학의 기저를 이룬다. 자아중심적인 서양 철학에 대해 “인간의 인격을 전체의 한 부분으로 만드는 하나의 체계에 종속시킨다는 것이다. 전체 체계 속에 들어맞지 않는 부분은 어떤 권리도 누리지 못하고 결국에는 어떤 방식으로든지 제거된다(강영안, 1990, 248)”는 레비나스의 비판적 시각은 통합교육 현장에 있는 교사로 하여금 ‘일반교육’이라는 거대한 체계 속에서 자칫하면 교육적인 ‘소외’나 ‘방치’를 당할 특수교육대상자들의 상황을 ‘그럴 수밖에 없는 것’으로 합리화 시킬 수 있다는 면을 반성하게 한다. 즉, 논자는 레비나스의 현대 철학의 비판 속에서, 비록 특수교육대상자의 학습이나 인식 내용이 일반교육의 수준에 맞지 않는다 할지라도 그것을 전체 체계 속에 종속시켜 그들의 학습권을 소홀히 할 수 없다는 당위성을 본다. 이것은 제도적인 차원에서와 마찬가지로 교사 개인의 교육에 대한, 그리고 특수교육대상자에 대한 윤리적 태도 형성의 출발점적인 반성적 고찰이 될 것이다. 이러한 반성이 특수교육대상자의 존재적 존엄성과 그에 합당한 교육적 지원이 살아날 수 있게 한다고 본다.

레비나스는 “자아 혹은 주체는 세계의 근원이나 최종적인 근거가 아니다. 자아는 근원적이라기보다는 파생적이다.....자아는 타자와 언어를 통해 형성된 구성물이다(강영안, 1990, 245.)”고 강조하면서, “도덕성은 자유가 그 자체로서 정당화되는 대신에 자유가 스스로 자의적이고 폭력적임을 느낄 때 시작된다(김연숙, 1997, 401)”고 주장한다. 즉, 인간은 다른 사람을 “타자로서의 타자의 초 범주적 무한성과 매개되지 않은 초월성을 윤리적으로 인정하고 그러한 윤리적 기초위에 형제애와 유대 안에서 타자들의 친교를

수립(민경석, 1997, 4-5.)”하면, 인간은 함께 평화와 정의 속에서 살 수 있다(민경석, 1997)고 강조한다.

여기서 레비나스 윤리관은 교사가 가지는 도덕성, 혹은 윤리성이 교사의 의지에서가 아니라 타자인 학습자의 요구에서 생겨나야 한다는 강조로 보인다. 즉, 교육현장에서 호소하는 학습자의 요구 충족을 위해 교사가 적극적으로 응답하여 자신의 교육활동에 기꺼이 초청하여 현재 특수교육대상자가 당하고 있는 소위 ‘교육적 미배려’를 해결하는 것이 바로 교사의 윤리성 실현의 의미일 것이다.

레비나스는 윤리는 실천 가능하여야 하며, 그 대상은 “비인칭적·익명적·몰인격적 존재(김연숙, 2000a, 125)”가 아닌, 실제 구체적인 존재자이고, 윤리성은 인간간의 관계 속에서 나타나야 한다는 것이다. 따라서 통합교육 현장에 있는 교사는 구체적으로 실천하는 윤리의 대상인 학습자, 특히 특수교육대상자의 인격을 고유한 개별적인 실재자로 인식하고, 그것을 통해 그들의 본질적인 인간으로서의 고유성과 유일성을 그들과의 윤리적 관계 속에서 확인할 수 있어야 한다.

## 2. 레비나스 윤리학에서의 자아상

논자는 레비나스가 말하는 자아상 속에서 교사의 윤리성 내재에 대한 근본적인 희망을 본다. 레비나스 윤리학에서의 인간의 자아상은 크게 두 가지로 요약되어 나타는데 그것은 향유적 자아상과 윤리적 자아상이다. 레비나스는 인간에 대한 자아상을 말할 때, 인간이 자기 안에 타인이 들어오기 이전의 향유하는 존재가 열망과 초월을 통해 윤리적 소통 구조를 확보하고 드디어 타자를 통해 윤리적 자아를 형성하게 된다고 설명한다(김연숙, 2001).

이와 같은 일련의 자아상을 기술하기에 앞서, 레비나스가 비판하는 전체성의 개념을 살펴보자. 레비나스가 의미하는 전체성(totality)의 이념은 자기 충족적인 내재성이자 동시에 자기를 스스로 설정하는 의식으로 표현되고 있는데, 이 내재성은 자기 밖의 어떤 것이라도 의식 안으로 포괄하려는, 자신과의 완전한 일치욕구에 근거한다(강영안, 1990). 즉, 전체성의 역할은 “내가 아닌 다른 존재는 (타아, alter-ego를 포함하여) 나의 인식의 대상이거나 내가 내 자신을 기획하고 서기 위해 어느 정도는 필요한 삶의 공간 혹은 세계이며 결국 모두 내 자신의 실현이나 확립에 기여할 뿐이다. 요컨대 타자는 자아로 환원되어 버린다(Levinas, *TI*, 12-18을 강영안, 1990, 250에서 재인용).” 이렇게 전체성을 철학적 차원에서 보면, “이론적인 철학에 앞서 작용하는 무한한 자기긍정 혹은 자기성에 대한 충동의 표현이다(강영안, 1990, 251).” 이것은 결국, 이해하고 파악하는 당사자가 타자의 다양성을 소위 당사자(동일자라고 함)의 동일성에 종속시키는 지배의 방식(강영안, 1990)으로 해석된다. 이렇게 인간은 자기 자신을 중심으로 생명을 보존하고 자기중심적인 생명체를 형성하는 향유적 자아성과 존재의 전체성을 포함하고 있다(김연

숙, 2001)고 볼 수 있다. 이 내용은 통합교육 현장에서 교사는 흔히 자기반성이나 상대에 대한 온전한 이해 없이, 특수교육대상자에게 학습자로서의 가치와 교육 가능성에 대해 교사 자신이 가지고 있는 교육적 이념과 전문성을 토대로 쉽게 파악하려는 태도에 경종을 울리게 한다.

이 지점에서 레비나스의 향유적 자아를 계속 생각해 보자. 레비나스는 스스로가 인간을 윤리적 주체로 설명하고 있는 가장 일차적인 저변에는 인간이 “이성적 존재이기에 앞서 몸적 존재·향유적 존재로 이해하고 있음(김연숙, 2001, 272)”이 깔려 있다고 하겠다. 이렇게 향유적 자아는 “요소적 의명성의 물질세계를 자기화하면서 이 세계 안에 자기자리를 확보하고 등지를 마련하며 노동하고 소유(김연숙, 2000a, 128)”하는 속성을 가진다고 볼 수 있다. 좀 더 설명하면, 레비나스가 이해하는 인간은 정신적이고 이성적이기 이전에 감성적인 존재라는 것이다(이유탉, 2008). 이것은 인간이 “땅에 발을 딛고 서 있는 것, 몸을 가지고 산다는 것은 인식과는 다르다(Levinas, TI, 137.을 김연숙, 2001, 272에서 재인용)”는 것을 강조한다. 즉, “인간이 몸을 가지고 존재한다는 것은 그가 자기 아닌 다른 존재에게 언제나 노출되어 상처받을 수 있다는 것, 그리고 언제나 타자의 부름 속에 놓여 있다는 것(이유탉, 2008, 72)”을 말하는 것으로, 인간이 단순히 이성적 차원에서 강조되는 것이 아님을 말할 수 있다고 본다. 이러한 몸적·감성적 존재로서의 인간의 삶을 레비나스는 ‘향유’로 표현하면서 “향유란 삶의 양식이자 영양과 내용이 되는 누리(Levinas, TI, 33을 김연숙, 2001, 272에서 재인용)”으로 본다. 현대 산업사회의 물질문명 속에서 향유를 즐기는 것을 삶의 목적으로 신봉할 수 있는 인간은 다른 것을 자기와 동일화 시키려는 자기충족적인 행위를 보이는 존재이다(윤병렬, 2003).

이러한 자기중심적이고 이기적인 형태로 내 보이는 향유적 자아는 타자를 동일자로 환원시키면서도, 타자의 내면성과의 평화로운 관계를 확립한다(김연숙, 2001). 그것이 가능한 것은 “향유적 자아의 내면성, 분리는 자아의 개별화를 의미한다. 내가 되는 것, 자신을 유지하면서 자신의 집에 있음, 나의 시간, 분리, 행복, 이들은 모두 같은 맥락에 있다(Levinas, TI, 147을 김연숙, 2001, 275에서 재인용)”는 것에서 찾을 수 있다. 이것은 분명 인간이 이기적이고 자기중심적인, 그렇게 때문에 자신의 몸적이고 감성적인 욕구를 충족시키려는 자아(향유적 자아)가 있지만 그것은 자아의 ‘개별적’이면서 ‘분리적’인 속성을 가지고 있다는 것으로 볼 수 있다. 레비나스는 이것을 개인 간의 윤리적 관계를 맺을 가능성으로 보고 있다. 그 이유는 타자는 나와 다른 타인이며, 그는 어떤 경우에도 나에게 통합될 수 없는 내면성인 절대적인 이질성(타자성)을 가지고 있어, 그것에 대한 존중의 관계가 타자와의 윤리적 관계를 가능하게 한다(김연숙, 2001)는 것이다.

한편, 레비나스는 인간의 “내면성을 통하여 분리되어진 자아들은 타자와의 관계에서 자기 폐쇄적으로 분리된 운동을 반복하는 것이 아니라 타자를 열망한다(Levinas, TI, 62를 김연숙, 2001, 276에서 재인용)”고 언급한다. 이것은 인간이 자기를 타자로부터 분리시키고 폐쇄시키는 것만 하는 것이 아니라, 다른 사람에게 자신을 드러내고 열망하는



속성이 있음을 의미한다. 즉, 인간은 자신의 향유적 자아 속에서 이기심과 자기중심성만을 영원히 품고 있지 않는, 이기적인 향유적 자아에서 윤리적 자아로 전환하도록 하는 속성을 가지고 있다는 것이다. 그런데 감성적인 향유적 자아를 가진 인간이 다른 사람에게 마음을 열고 그의(타자) 호소에 귀 기울이게 되는 “도덕적 책임을 감수(김연숙, 2001, 283)”하게 되는 것은 윤리적 자아의 핵심이며, 이러한 상태의 자아는 타자에 대한 책임을 감수하고 타자에 가장 가까움(김연숙, 2001)이다. 이것은 희생, 즉 타인의 호소에 응답하는 것이며, “나의 관심과 시간과 이익을 나누는 것으로, 사실상 자아중심으로 형성되는 동일성의 해체이다. 즉 나를 찢어내는 행위(김연숙, 2000b, 552)”를 말하는 것이다.

요약하면, 향유와 윤리의 특성을 함께 가지고 있는 인간의 감성은 자기의 내적 만족을 위해 먹고 마시기를 원하고 그렇게 한다. 그러한 욕구 해소의 과정을 통해 인간은 몸으로 향유하고 즐기는 즉, 향유적 자아 속에 있다. 그러한 인간이 타인에게 마음을 열고 그의 부족함과 불운함 속에서 호소하는 욕구를 알아차려 그에게 응답하면 그는 곧 윤리적 자아 속으로 전환되는 것이다. 그것은 자신의 배고픔을 채우기 위한 욕구를 뒤로 밀치고 자신의 입으로 들어가는 빵을 타자에게 주는 것이다. 타자의 욕구 속에서 나오는 호소에 응답하는 것이다.

이렇게 레비나스의 윤리관 속에 드러나는 윤리적 자아상의 출현과정에 근거하여 볼 때, 통합교육 현장에서 교사가 가진 윤리적 자아상이 특수교육대상자에게 어떻게 영향을 끼칠 수 있는가하는 것이 논자의 중요한 관심이다. 레비나스가 언급한 내용적 맥락 속에서 볼 때, 비록 지금 교사가 향유적 자아 속에서 별 다른 고민 없이 특수교육대상자를 교사의 “동일자” 차원에서 이해하려고 하고 있으나, 교사가 가지는 향유적 자아가 가지는 속성 속에 존재하는 윤리적 자아로의 전환 가능성이 있다. 그 가능성은 교사가 제도적 지원이 미흡한 통합교육 상황에서 상상할 수 없는 어려움과 수고를 감당해야 함을 알면서도, 그러한 상황 속에서 자신의 교육적, 인권적 권리를 다 누리지 못하고 고통받고 있는 특수교육대상자의 교육지원에 관한 그들의 말없는 호소를 감지하고 그들에게 ‘응답’하는 감행의 에너지인 교사의 윤리적 자아이다.

### 3. 레비나스 윤리학에서의 타자, 타자성

레비나스의 윤리학을 ‘타자 윤리학’이라고 하며, 그것은 다른 사람을 위한 책임을 강조한다(신명아, 2005). 여기서 말하는 타자는 나에게 약자 즉, 가난한 자, 고아와 과부, 배고픈 자, 곤경에 빠진 자 등과 유사한 처지를 당한 자를 말하는데, 이 타자들은 인간의 개념으로 파악할 수 없는 신이요 선으로 규정된다(윤병렬, 2003). 레비나스에 의하면, 타자를 윤리적으로 인정한다는 것은 자아의 전체성의 틀을 깰 수 있고 동시에 무한성의 이념의 자리를 마련할 가능성을 가지는 것이라고 한다(강영안, 1990). 그러므로 타자란

레비나스에게는 자아의 밖에 존재하는 외재성이다(김연숙, 2001). 인간의 주체성은 결국 타자를 위한 존재요, 타자를 책임지는 주체(강영안, 1990)이며, 이 주체성은 “전체에 대한 순전히 이기적인 반항의 차원에서의 주체도 아니고 죽음 앞에 고뇌하는 주체도 아니고 무한의 개념 속에 기초한 주체(Totality, 26.), 즉 타자 속에서 상봉하는 무한의 ‘흔적’으로서의 주체이다(민경석, 1997, 6-7).” 따라서 절대적인 타자성으로서의 타자는 자아인나의 인식에 동화되거나 이해되는 범주 안에 들어 있지 않으며(김연숙, 1997), 그 타자의 실재는 인식의 대상으로 존재할 수 없다(민경석, 1997). 레비나스는 한 인간의 “사고가 자신의 전체주의적 오만을 버리고 전체의 순간으로가 아닌, 하나의 체계 안에서 남과의 비교, 관련성의 견지에서가 아닌, 다시 말하여 자신의 독립적 조건 하에 타자를 생각하게 될 때에, 또 다시 말하여 ‘존재와는 다르게’ 그리고 ‘본질을 넘어서’ 생각하게 될 때 비로소 타자는 타자로서 그 축소불가능의 독특성과 함께 감상될 수 있다(Totality. 25-27, 69-71을 민경석, 1997, 6에서 재인용)”고 언급하면서, 타자는 온전한 낯선 자이며, 인간이 행하는 자아와의 동일화 인식과정으로는 절대로 이해될 수 없는, 나와 타자 사이의 무한히 먼 거리가 존재하여 나와 절대로 하나로 묶을 수 없음을 강조한다(박준상, 2002). “동일자와 타자는 그것을 포괄하는 인식 속에 같이 나타나지는 않는다(Levinas, TI 53을 변순용, 2000, 58에서 재인용).”

그래서 레비나스는 “타자의 다름, 타자성은 자아로 환원시킬 수 없다고 주장한다(김연숙, 2000a, 127).” 즉, 타자는 향유하고 즐기기를 원하는 존재적 삶의 양식을 가진 이기적인 자아와 근본적으로 다르다(윤병렬, 2003). 나와 절대적으로 다른, 그리고 나의 시각에서 이해할 수 없는 타자를 “진정으로 만나기 위해서는 타자의 요구와 도전을 환영해야 하고, 바로 피침범 가능성 속에서 침범할 수 없는 주권을 행사하고 바로 그 발가벗은 허약 속에서 명령하는 타자의 호소에 이기심 없이 응답하여야 한다(민경석, 1997, 6)”는 인식이 필요한 것이다. 즉, 내가 타자와 가질 수 있는 올바른 관계란, 내 안으로 타자의 타자성을 인식하여 끌어들이는 것이 아니라 타자의 절대적인 다름을 보존하는 관계(김연숙, 2000a)여야 할 것이다. 여기서 레비나스는 “형이상학, 초월, 동일자를 통한 타자의 수용, 나를 통한 타인의 수용, 이런 것들은 타자를 통해 동일자를 문제시함으로써, 즉 윤리학으로서 구체적으로 일어난다(Levinas, TI 13을 변순용, 2000 64에서 재인용)”고 강조한다.

레비나스가 본 이상의 타자 개념 속에서 볼 때, 통합교육에서의 타자는 바로 특수교육대상자이며, 교사가 가질 수 있는 그에 대한 타자상의 확립은 교사가 가진 자신의 전문적 체험과 전문적 지식, 아니면 교사의 자연인으로서 가질 수 있는 인식의 지평에서는 불가능 하다. 교사는 특수교육대상자의 “다름”을 특별히 인정하여야 한다. 이렇게 특수교육대상자가 교사에게 다수의 공통성의 만연함 속에서 이루어진 보편적 교육문화에 대해 “다름”을 가진 자들로 인정될 때, 특수교육대상자의 교사를 향한 도움의 요청은 교사에게 하나의 강한 ‘호소’로 인식될 수 있을 것이다. 그리고 교사는 그들의 호소에

대한 응답으로 그들과의 도덕적인, 그러나 구체적인 윤리적 관계성을 형성할 수 있을 것이다. 그 학습자에 대한 특별한 교육적 책임성을 가지고.

#### 4. 레비나스 윤리학에서의 얼굴의 현현

논자는 여기서 교사들이 윤리성을 가지는 근본은 특수교육대상자를 타자로 인정하는 것이고, 그것이 이루어지면 그들과의 관계를 맺을 의지와 실제적 행위가 살아날 것이라는 것, 그것이 이루어지면 그 타자가 보여주는 얼굴의 메시지를 이해하고 거기에 반응할 능력을 가지게 됨을 강조하려고 한다.

레비나스의 윤리학은 ‘얼굴’로부터 정초되며, 이 세계 안에 존재하는 얼굴을 가진 타자와의 관계를 중심 주제로 한다(김연숙, 2000a). 쉽게 말하면, 레비나스의 타자성은 바로 얼굴을 은유적으로 표현한 것, 즉 무한한 타자성의 함축을 표현한 것(신명아, 2005)으로 설명된다. 인간간의 윤리적 관계가 구체화되는 과정은 우선, 자기중심적 이기성과 폐쇄성을 극복하고 타자를 향하여 자신을 열어젖히고 타자와 마주하는 윤리적 관계를 형성하여 마주 대화하고 타자의 얼굴에서 보이는 언어와 그 얼굴의 현현에 대답하는 것, 타자에게 귀를 열고 마주 대화하는 것 속에서 이루어진다(김연숙, 2000a). 나에게 있어 타자는 구체적으로 행동하는 존재, 즉 “나에게 인사하고 말을 걸어오며 호소하는 존재(강영안, 1990, 154)”로서 매우 구체적인 관계의 대상이라 하겠다. 타자의 얼굴에 의해 주체는 자신이 가진 향유적이고 이기적인 삶에 의문을 제기하여 나아갈 자신의 삶의 지향점을 새롭게 잡는다(윤병렬, 2003).

레비나스 윤리학이 이 같은 구체성을 떨 수 있는 것은 인간이 가진 ‘몸’ 때문(김연숙, 2000a)이라고 한다. 즉, 레비나스는 “인간이 지닌 수용성으로서의 감성적 방식이 인간으로 하여금 타자의 윤리적 호소를 수용할 수밖에 없게 만든다고 주장한다(Levinas, 1974. Husserls Staatphilosophie. Lingis, Dordrecht trans., 50을 김연숙, 2000a, 131에서 재인용) 왜냐하면 인간의 몸에서 타자수용의 가능성을 보기 때문이다. 그러므로 한 인간 앞에 타자의 얼굴이 나타남은 “우리가 형이상학적 세계(참된 초월과 참된 무한성의 세계)로 들어갈 수 있는 유일한 통로이다(강영안, 1990, 252).” 그러므로 “타인의 얼굴은 다른 사람의 존재 사실을 의미한다. 추상적이고 익명적인 인간존재가 아니라 고유하고 실제적인 존재로서의 타자를 레비나스는 ‘얼굴’로 표현한다(Levinas, TI, Lingis trans. 199를 김연숙, 2000a, 137에서 재인용). 교사는 몸으로, 얼굴로 나타난 특수교육대상자를 자기 동일시적인 사고로는 이해할 수 없는 온전한 타자로 인식하되, 어떤 추상적이거나 이름 없는 존재로가 아니라 너무나 구체적이고 독특한 실존을 가진 자로 인정할 수 있어야 한다.

한편, 레비나스는 “얼굴은 나의 책임을 상기시키고 나를 심판한다. 얼굴 가운데 나타나는 존재는 높음의 차원, 초월의 차원에서 온다(강영안, 1990, 254).”고 언급하는데,

이것은 타자의 얼굴이 ‘위에서 나타나는’ 것, 신이 현현하듯이 나에게 다가오는 것(강영안, 1990)으로 설명한다. 타자의 얼굴은 내가 피해갈 수 없는, 내게 그냥 주어진 ‘낮선 침입’이다(윤병렬, 2003). 얼굴의 “표정으로서 스스로 표현한다는 것은, 표현된 그리고 단순히 현상적인 형태의 저편에서 실현된다는 것을 말한다. 또한 그것은 표현으로 환원될 수 없는 방식으로 드러나는 것을, 얼굴과 얼굴을 맞대는 직접적인 방식으로 어떤 이미지의 매개 없이 완전히 별거벗은 상태 속에서, 즉 곤궁, 기아 속에서 드러나는 것을 말한다(Levinas, TI 174을 변순용 2000, 60에서 재인용).” 고통 속에 놓인 타자의 얼굴이 비록 침묵하고 있지만 세계 속에 안주하고 살던 나에게 말을 건네며 나의 존재를 흔든다(한정선, 2001). “타자의 무방비적인 얼굴은 나의 도움이 없어서는 안 될 결핍이기도 하고, 내가 모든 것을 다 해 줄 수 있는 가난한 자이며 또 내가 모든 것을 다 해주어야 할 가난한 자이다. 그리고 나는 내가 어떤 사람이든 간에 타자의 부름에 응답하기에 충분한 힘이 내 안에 내재되어 있는 자이다. 타자의 무방비적인 얼굴은 나에게 호소로 다가온다(윤병렬, 2003, 304).” 그러므로 얼굴로 나타나서 호소하는 타자에게 응답하는 나는, 타자로부터 오는 책임이며, 이 책임은 자기 근원적 자발성에서가 아닌 타자에게서 온다(김연숙, 2001).

이 대목에서 논자는 교사가 윤리성을 가질 수 있는 희망을 본다. 그것은 특수교육 대상자가 가진 얼굴의 표정이 가지는 호소를 교사가 읽을 수 있다는 것이다. 아울러 그러한 ‘얼굴 읽음’이 가능하다는 것은 교사가 특수교육대상자와 대면하고 있다는 사실에 있다. 교사가 윤리적이기 위한 과정은 우선 그 학습자를 타자로 인정하고 그리고 그와 대면의 관계를 가지는 것이다. 그러한 대면적 상황은 교사로 하여금 학습자의 얼굴을 접하게 되고 그의 얼굴의 속에 들어있는 교사를 향한 도움의 호소를 깨닫게 되므로써 마침내 교사는 그를 자신의 교육의 장으로 초대하여 그를 도와주고 지원할 방안을 마련할 수 있다.

## 5. 레비나스 윤리학에서의 책임성

레비나스의 ‘제1 철학’은 바로 윤리관이요, 그 윤리관에서 가장 핵심을 이루는 부분은 ‘책임(이유탉, 2008)’이라고 한다. 그래서 레비나스 윤리학은 “사람들과의 관계에서 사람들에게 대한 책임을 다했는가의 여부를 필연적으로 묻는 ‘정의(justice)’와 책임의 윤리학(신명아, 2005, 12)”로 규정된다. 책임은 레비나스 윤리학의 핵심이며 전체이다. “타자에 대한 무한한 책임은 바로 아가페적 사랑의 변주곡 형태라고 할 수 있다...나는 타자에 대해 무한한 책임이 있다. 타자의 얼굴이 그것을 요구한다(윤병렬, 2003, 304-305).”

레비나스가 강조하는 책임윤리는 “타자의 호소를 냉정하고 초연하게 외면하지 못하고 자기를 희생하면서 타자에게 귀기울이는 존재자(김연숙, 2001, 283)”가 가지는 것이라고 한다. 타자의 호소에 응답하는 것이다. 이것을 향유적 자아가 윤리적 자아로 나아가

는 과정과 연결하면 다음과 같이 설명될 수 있겠다. “향유적 자아가 세계 안에 위치하고 향유 안에서 소유하고 욕망의 충족으로 나타나는 반면에, 윤리적 주체는 환경적 타자를 소유하려는 경향과 그에 대한 타자의 저항사이에 놓인다. 타자의 존재사실, 무한이념을 현현하는 타인의 시선을 수용하면서 이 같은 예고의 이기성과 소유욕은 이타심과 탈소유로 향한다. 나아가 다른 사람의 윤리적 의미는 다른 사람이 나의 소유, 동일성의 대상이 아니라는 인식뿐만 아니라 다른 사람이 나에게 응답을 명령하는 것에 대한 인식이다. 그 자신이 아닌 어떤 직접적 현존에 맞닥뜨리는 인간존재는 응답해야할 의무를 지닌다는 것이다(김연숙, 2000b, 546).”

이렇게 레비나스는 나와 너의 관계는 “서로를 용해하는 사랑의 관계가 아니라 정의와 선의 관계, 즉 사회적 관계요 책임의 관계(강영안, 1990, 254에서 재인용)”라고 강조한다. 그는 자신의 저서인 ‘존재이외의 다른 것, 본질을 넘어서서(김연숙, 1997, 406)’에서도 덕적 책임감을 다루고 있는데, “책임감이란 주관성의 본질적이고 우선적이며, 근본적인 구조로 본다( 김연숙, 1997, 406-407)”고 한다. 이 책임성은 타자에 대한 것으로, 레비나스는 “나의 모든 자유보다 선행하는 타자의 자유에 대한 책임(Levinas, AQE 303을 변순용, 2000, 63에서 재인용)”이며, “이 책임은 내가 행하는 모든 결정보다 선행하는 타자에게, 보이지 않는 타자에게 나를 희생하는 것, 나를 던져놓는 것을 의미(Levinas, AQE 310 참조를 변순용, 2000, 63에서 재인용)”이다. 즉, 책임은 내가 직접 관여하지 않았어도 책임을 져야 하는 것, 나와 전혀 상관없이 시작되었으나 내가 책임져야 하는 성격을 가진다(변순용 2000). 레비나스는 책임을 두고 “존재론의 테두리 안에 있는 ‘나의 자유에 근거한 책임’과 구별해서 타인의 얼굴의 등장으로, 타인에 의해 창조된 책임을 ‘타인에 의한, 타인에 대한 책임’(강영안, 2004, 74)”이라고 명명한다. 즉, 책임은 타율적이고 대속성이 있으며 비대칭성의 성격을 가진다(이유태, 2008). 이 책임성은 나와 타자의 공존 형태의 관계에 기초하고 있으며 나는 그를 책임져야 할 의무를 가지고 있고, 그렇기 때문에 나와 타자의 관계는 윤리적(박준상, 2002)이라는 것이다.

그러므로 얼굴에 나타나는 타인이 겪는 고통이나 어려움은 나로 하여금 윤리적 책임을 느끼도록 호소하며 동시에 그 호소에 내가 적극적으로 응답해야 한다는 윤리적 호소와 그에 따른 행위의 요구명령을 보여준다(김연숙, 2000a). “윤리적 명령을 내리는 타자의 힘은 그의 권력에 있는 것이 아니라 별거벗은 속에 나타나는 가난한 이와 이방인의 결핍이다(Levinas, TI, 215를 김연숙, 2000a, 138에서 재인용)”는 레비나스의 언급에서, 얼굴을 통하여 나타내는 현현으로 나에게 의무를 지우는 타자의 명령을 본다(김연숙, 2000a). 한마디로 말해, 레비나스는 “이기적 자아로부터 윤리적 자아로의 전환을 통해 형성되는 주체성을 동일자안의 ‘타자’로 나타낸다. 그것은 내가 타자의 호소와 요청을 받아들이면 받아들일수록 내 안에 타자의 크기가 커져가고 그에 비례하여 타자에 대하여 더욱 더 큰 책임을 느끼면서 커져가는 윤리적 자아를 의미한다(김연숙, 2001, 284)”고 밝혀, 타자의 윤리학을 책임성을 언급한다.

통합교육 현장에서 교사는 특수교육대상자에 대해 교사 스스로 자각하는 교육의 책임성을 얼마나 가지고 있는가? 비록 교사가 특수교육을 전공하지 않았다 하더라도 교사 자신은 특수교육대상자의 교육에 대한 책임성으로 어느 정도 느끼고 있는가? 아울러 교사는 그 학생과 어떤 관계를 가지려고 노력하는가? 이러한 질문에 대해 논자는 레비나스 윤리학이 보여주는 타자의 호소에 응답할 책임으로서의 윤리성 강조를 통해 답을 얻을 수 있다고 본다. 교사가 윤리적이라는 것은 통합교육 현장에서 특수교육대상자가 받고 있는 교육적 지원이 적절하지 않음을 자각하고 그에 적절한 대응을 하도록 조치하려는 태도요, 그것을 실행할 방안을 찾는 직접적인 행위이다. 아울러 교사는 타자인 특수교육대상자에게 얼굴의 현현을 통해 보여주는 도움의 호소를 감지하고 적절한 교육을 받을 권리를 가지게 해주는 것을 자신의 의무로 생각하고 특수교육대상자의 욕구 충족에 대한 호소적 명령을 받아 그 짐을 지고 갈 책임을 가져야 할 것이다.

#### IV. 결론: 후설 및 레비나스 윤리성 요약과 통합교육 현장에서의 교사 윤리관

본 장에서는 지금까지 후설과 레비나스의 윤리학을 요약하고 그 핵심적 내용에 근거하여 통합교육 교사의 특수교육대상자에 대한 윤리성 확보 가능성에 대해 결론적 확인을 하고자 한다.

후설은 인격적 자아로서의 인간이 자신의 삶의 터전 즉, 생활 세계에서 다른 사람을 위하여 그들과 함께 최선의 삶을 추구함으로써 최상의 자아를 실현(조관성2002)할 수 있다고 강조한다. 다시 말하면, 후설은 윤리학을 인간이 가지는 최고 삶의 목표가 무엇인가를 탐구하는 기술론적 차원과, 이러한 윤리적 행위를 하는 개인이 삶의 목표와 관련하여 이성적인 삶의 영위 및 행위를 할 규칙 차원에서 설정하려고 한다(홍성하, 1999). 후설이 강조하는 윤리성의 근본적 자아는 윤리적 자아인 인격적 자아이다. 인격적 자아는 비록 다른 사람들과 자연스런 동물적 삶의 속성을 가지면서도 절대적인 선의 이념과 규범을 따르려고 노력하는, 그것을 정언명령으로 받아들여려고 하는 윤리적 자아이다(조관성, 2008 참조). 후설이 언급한 대로, “일상적 삶 속에서 수행되는 인격적 자아의 윤리적 삶(정확히 말하여 윤리적 노력의 삶)은 우리들 인간의 존엄성과 품위를 끌어내리는 본능적 욕구와 욕망의 충동 그리고 (본능이 스민)감정과의 갈등과 투쟁 곧 경향성과의 갈등과 투쟁이다(조관성, 2008, 101).” 이러한 인간이 초월적 자아를 통하여 자기의 본능적 욕구를 극복하고 최상의 인격체가 되고자하는 갈망 속에서 최고의 도덕적인 선을 추구하게 되는 윤리적 자아를 찾는다. 여기서 볼 때, 통합교육을 위한 교사의 인격적 자아는 후설식 윤리성을 가지기에 이미 충분한 기초적 자질을 갖추고 있다고 할

수 있다. 일반교사의 47.9%가 특수교육대상자인 장애학생에 대해 수용적이라는 윤점룡 등(2005)의 연구결과에서 보듯이, 비록 교사가 자신의 교육의 장에서 특수교육대상자에 대한 힘겨운 교육을 ‘피하고’ 싶은 욕구가 있다고 하더라도 교사가 가진 ‘선의 이데아’를 향한 실천의 의지로 인해 갈등하고 회피하고자 하는 마음을 극복할 가능성은 많이 있을 것으로 본다.

본 연구에서 적용된 두 번째 주제는 ‘있는 그대로 보는 것’이다. 후설은 “나는 타인을 타인으로 경험하는 것이지, 결코 단순한 나의 복사물로 경험하는 것이 아니다... 타인은 단순한 나의 표상이 아니라, 나에게 대해 초월적으로 존재하면서 나에게 대해 영향을 미치기도 하고 나로부터 영향을 받기도 하는 존재다(이남인, 2002, 41)”고 역설한다. 이 내용 속에서 논자는 교사의 일방적인 시각에서 특수교육대상자를 이해하려는 태도에 대한 경고가 들어 있음을 본다. 통합교육 현장에서 후설이 강조하는 진정한 윤리가 나타나려면, 교사가 학습자를 자신의 시각 속에서 ‘잘 이해하고 있다’는 태도가 잘못되었다는 각성과 함께 그러한 입장을 고수하려는 본능적인 태도에서 벗어나고자 하는 노력이 필요할 것이다. 논자가 보는 바로는, 아직 우리의 교육 현실에서는 교사의 이러한 자기 반성적 태도가 많지 않다고 보아, 이것을 위한 보다 심도 있는 이론 및 실제적 연구들이 많이 이루어져야 한다고 본다.

마지막으로, 후설 윤리학은 상호주관성이 중심이 된 ‘사랑의 공동체’를 강조한다. 이것은 후설 윤리학의 가장 핵심이라고 하겠다. 후설은 “전통적인 사랑관의 틀 내에서 사랑이 지닌 상호 결합의 능력과 그 보편성에 주목해 이를 자신의 철학세계에 적극적으로 수용한 현대의 대표적 철학자다(박인철, 2002, 65).” 그는 사랑을 성숙한 자아가 지녀야 하는 책임, 포용, 그리고 공동체적 성격(박인철, 2004)이라고 설명한다. 즉, 나-너의 공동체는 구성원 간의 사랑을 바탕으로 하면서 그 안에서 상호 포용하고 너에 대한 책임을 가지는 것을 말한다고 볼 수 있다.

그러므로 통합교육에서 교사가 후설식의 윤리성을 실천하는 길은 ‘통합학급’이라는 공동체를 형성하여 그 곳에 사랑을 기초로 한 구성원 간의 포용과 책임성을 공유하는 것이라 하겠다. 특수교육대상자와 일반학생, 그리고 교사가 하나의 ‘사랑의 공동체’ 내에서 서로를 존중하고 사랑하게 된다는 것은, 하나의 교육활동을 가능하게 하고 그 속에서 서로 다른 개별적 교육목표를 인정하고 그것을 달성하도록 지원하는 다양한 노력들이 나타날 수 있을 것이다. 개별 학생들이 창출한 서로 ‘다른’ 인식들은 구성원의 인정과 포용 속에서 존중되어 서로 공유하게 되어, 마침내 각자가 가진 더 나은 인식의 확장을 창출할 창의성 계발의 근원이 될 것이다. 이것을 통하여 교사는 학급에 있는 모든 학습자의 교육성과를 극대화하게 되어 최상의 자아실현을 하는 자신의 모습을 볼 수 있을 것이다. 후설의 그러한 사랑이 가능하려면 “타인은 나에게 대해 초월자, 절대자 타자여야(Husserl, TI, 285를 이남인, 2002, 34에서 재인용)”한다. 그러므로 교사는 특수교육대상자를 타자로 보는 것, 그의 절대적 다름을 교사 자신의 눈으로 보아 일반학생과 비교

하지 않고, 있는 그대로 존중하는 태도가 있어야 특수교육대상 학생을 가치절하 하거나, 왜곡된 생각 속에서 그들의 존재를 무시하거나, 교육 현장에서 소외시키지 않을 것이다.

한편, 레비나스가 사람 사이의 구체적인 관계에서의 윤리학을 강조하는 것은 지금까지의 시대를 지배해온 “자율적이고 합리적인 주체가 합리적 사고 아래 리얼리티를 추구하는 것으로 자율성의 토대(김연숙, 1997, 399)”의 철학적 전통의 ‘자아’ 혹은 ‘주체’의 문제점을 직시하고 있기 때문이다(강영안, 1990; 김연숙, 1997 참조). 이러한 자아 혹은 주체 중심의 철학적 사고는 교육 현장에서 특수교육대상자를 부정적으로 보기 쉬운 교사의 태도 자체를 ‘합리적이었다’고 생각하도록 하는 잘못된 사고를 낳게 할 수 있다.

레비나스는 인간이 항상 주체로서 세계를 대상화하여 사유한 전통철학의 방식이 아닌, 타자의 입장에서 자신과 세계를 바라보는 윤리학을 ‘제1의 철학’으로 삼는다(이유태, 2008). 즉, 레비나스는 관념의 윤리가 아닌, 이 세계 안에 존재하는 타자와의 관계를 중심으로 윤리관을 정초한다(김연숙, 2000a 참조). 그의 윤리관은 “선행 철학자들에게 공통으로 깔려 있는 존재 중심적 사고를 벗어나 존재 저 편, 존재와 다른 차원에서 나 자신의 고유함과 타인의 의미를 이해해 보자는 것이다(강영안, 2004, 52).”

레비나스의 철학에서 강조되는 핵심 중 논자가 관심을 두는 것은 타자를 온전히 타자로 인정하는 것, 얼굴의 현현 속에 나타나는 타자의 요구, 그리고 그에 부응해야 할 책임성이다. 레비나스에게 있어서 윤리적 사건은 바로 타자의 출현, 그것도 타자의 얼굴 출현인데, 이것은 유일하고 독특한, 나와 다르고 내가 이해할 수 없는 저편의 타자가 자신의 자체의 모습을 드러내 보여주는 것으로 설명된다(강영안, 2004, 참조). 레비나스는 “얼굴은 나의 책임을 상기시키고 나를 심판한다. 얼굴 가운데 나타나는 존재는 높음의 차원, 초월의 차원에서 온다(강영안, 1990, 254)”고 말한다. 여기서의 책임은 타율적이고 대속의 성격을 가지고 있다(강영안, 2004; 이유태, 2008 참조). 특수교육대상자에 대한 교사의 윤리적 태도는 그 학습자의 타자성을 인정하는 것에서부터 그의 교육적 요구에 부응하는 책임성에 까지 구체적으로 나타나야 한다. 교사의 의지와는 전혀 상관없이 학습자의 요구를 충족시켜야 하는 것, 학습자의 교육적 지원에 대한 호소에 부응해야 하는 상황은 레비나스가 강조한 책임성의 실현과 잘 어울리는 생활 장면이 아닐 수 없다. 제도적인 지원이 거의 없는 지금의 통합교육 상황 속에 있는 교사는 특수교육대상자의 교육적 지원을 위해 불모, 혹은 대속적인 상황에 놓인 것이라 할 수 있고, 그것을 받아들이는 교사의 태도는 바로 레비나스가 의미하는 윤리의 실천이라고 할 수 있다.

논자의 시각에서 레비나스의 철학은 교사의 그러한 윤리적 실천을 위해 의미 있는 가능성을 주고 있다고 본다. 그것은 우선 학습자와 교사의 ‘대면’ 때문이다. 즉, 교사가 학생과 대면의 관계를 가지는 데서부터 윤리성은 발현된다는 것이다. 교사에게 있어서 특수교육대상자는 보편적 학습자와는 다른 생물학적 인식체계를 가지고 있고 그에 따른 다른 문화적 요소로 인해, 그를 이해할 수 없는, 이방적인 존재로 여길 수 있다. 그렇지만 “인간간의 윤리적 관계란 타자의 다름, 즉 타자성을 존중하면서 타자와 관계 맺는 것



으로 설명한다(김연숙, 2000a, 126)”는 레비나스의 언급 속에서 교사가 학습자를 이방인으로 대하는 시각에서 벗어날 길을 발견할 가능성을 찾을 수 있다.

결론적으로 논자가 본 바로는, 후설의 윤리관 속에는 자아 중심의 일방적인 도덕적 선행의 의미 보다는 상호주관성과 사회성의 결합인 ‘사랑’이 자리하고 있고, 레비나스의 윤리관 기저에는 타자의 인정과 타의에 의한 윤리적 실천이 깔려 있다. 이러한 후설과 레비나스 윤리관의 성격은 그것들이 서로 다른 강조점을 가지고 있다 하더라도, 통합교육 현장에서 교사가 통합교육을 실행하게 하고 특수교육대상자의 참여 장려와 개별 학습자의 인식의 확장을 실현하게 할 기초적 에너지가 아닐 수 없다.

보다 구체적으로 말하면, 교사가 특수교육대상자를 자신의 교육활동에 초청하여 통합교육의 성과를 낼 수 있는 힘은 교사의 추상적인 도덕성에서 나오는 교사 자신의 시각에서가 아닌, ‘있는 그대로’ 보고 그 학습자의 세계에 감정이입 됨으로써 상호주관성을 형성하는 것(후설)과 특수교육대상자를 자기의 시각으로 이해할 수 없는 타자로 인정하고 오로지 자기의 의지와 관계가 없이 그의 교육적 요구에 응하는 태도(레비나스)에서 충분히 가능할 것으로 본다.

한편, 논자는 후설과 레비나스가 공통적으로 강조한 윤리성의 기저에는 인간간의 “관계”가 있다고 보고 있다. 야스퍼스는 ‘교제를 통한 존재의 실현’을 언급하면서, “교제 속에서 나는 타자와 함께 나 자신에게 개현된다. 그러나 동시에 이 개현(開顯)됨은 자아가 자기로서 비로소 현실화 된다. 그리고 이 개현성(開顯性)에의 의지는 자기를 실현할 수 있는 교제 속에서만 철저하게 감행된다. 이 의지는 모든 현존재를 포기한다. 왜냐하면 의지는 그렇게 함으로써 자기의 실존을 비로소 자기에게 오는 것으로서 알기 때문이다(Jaspers, 1965, 62.를 김용국·정영수, 2008, 28에서 재인용)”고 강조하고 있다. 통합교육 현장에 있는 교사가 특수교육대상자에 대한 윤리적 태도를 가지려면 그 학습자와의 관계성이 우선 되어야 한다. 교육이 윤리적이어야 하고 그것은 관계에서 출발한다는 논리는 논자가 본 논문에서 피력하고자 하는 교사의 윤리성 확보의 근거이다. 그리고 모든 학습자를 향한 교사의 윤리적 각성이 전제되는 관계형성이 교사의 자질 중에서 가장 선행될 부분이라고 하겠다.

또한 논자는 레비나스 윤리관의 핵심인 책임성을 논지의 바탕으로 하여 교사가 가진 윤리성은 교사의 책임성을 전제로 해야 한다고 강조하고 싶다. 교사의 책임은 통합교육을 통해 모든 이질적인 학습자들이 상호 “의미 있게” 교류하고, 그것을 통하여 개인의 발달과 성장을 도모하여 자아실현 할 기반을 갖도록 하는 교사의 윤리적 태도를 낳게 한다. 교사가 교육에 대해 책임을 가지게 되는 첫 걸음은 외부로 부터의 요구에서 보다는 바로 학습자에 대한 교사 스스로의 윤리적 태도를 확보하는 것에서 나와야 한다고 본다. 교사의 윤리성은 레비나스가 강조한 대로, 자신의 자발적 도덕적 의지가 아닌, 타자의 요구, 즉 교육 현장에서의 특수교육대상자의 적절한 교육권과 인권확보 요구에 응답하는 책임성이어야 한다. 그러한 교사의 책임성은 후설이 강조한 사랑의 공동체 안

에서, 그리고 레비나스가 말한 진정한 타자의 인정 속에서 이루어지는 얼굴의 대면을 통해 하나의 윤리적 모습으로 승화되어 나타날 것이다. 마지막으로, 교사의 윤리적 태도의 확보는 통합교육의 올바른 실천, 즉 특수교육대상자와 일반교육대상자가 함께 교육 받을 수 있도록 하는 강한 실천의지를 가지게 하고, 통합교육의 실천적 차원에서 이루어져야 할 제도적 지원 방안을 강하게 요구할 수 있는 길을 마련할 것이다. 제도가 올바르게 효율적인 통합교육 환경을 제공하지 못하면, 교육 현장을 주도하는 교사가 그것을 할 수 있도록 하는 윤리적인 에너지를 발휘할 필요가 있다.

## 참고문헌

- 강영안(1990). 레비나스 철학에서 주체성과 타자. - 후설의 자아론적 철학에 대한 레비나스의 대응 - **철학과 현상학 연구**, 4(0), 243-263.
- 강영안 역(1997). **시간과 타자. Levinas(1979). E. Le Temps Et L'autre.** 서울: 문예출판사.
- 강영안(2004). 책임으로서의 윤리 - 레비나스의 윤리적 주체 개념 -. **철학** 81(0), 51-85.
- 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.
- 김성애(2007a). 21세기 유아교육의 과제에 따른 통합교육의 중요성과 역할. **한국유아교육보육행정학회 추계전국학술대회 “유아교육과 보육의 협력과 발전방향” 자료집**, 53-75.
- 김성애(2007b). “장애인 등에 대한 특수교육법”에 따른 통합교육의 가능성과 한계성. **통합교육연구**, 2(2), 57-79.
- 김연숙(1997). 레비나스의 타자성(alterity)의 윤리에 관한 연구. **국민윤리연구** 제37호, 393-410.
- 김연숙(2000a). 레비나스 타자윤리에서 “대면적 관계윤리”에 관한 연구. **동서철학연구** 제19호, 125-141.
- 김연숙(2000b). 레비나스 타자윤리의 서진 유가적 이해. **유교사상연구**, 537-568.
- 김연숙(2001). 레비나스의 “윤리적 주체”에 관한 연구. **철학연구**, 53(0), 269-287.
- 김용국·정영수(2008). 야스퍼스의 ‘사회적 실존’개념의 교육적 의미. **교육의 이론과 실천**, 13(1), 25-41.
- 민경석(1997). 무한성, 전체성, 그리고 연대성: 레비나스의 사상과 탈근대사회에서의 변증법적 이성의 역할. **1997년 5월 28일 제3회 안암철학 강좌**. 고려대학교 인촌기념관에서.
- 박인철(2002). ‘포용과 책임’: 사랑의 공동체에 대한 현상학적 고찰. **철학과 현상학 연구**, 18(0), 64-93.
- 박인철(2004). 기술시대와 사랑의 윤리학 - 후설, 하이데거, 프롬의 사랑론을 중심으로 -. **철학연구**, 66(0), 145-168.
- 박인철(2005). 타자성과 친숙성 - 레비나스와 후설의 타자이론 비교 -. **철학과 현상학 연구**, 24(0), 1-31.
- 박준상(2002). 이름없는 공동체: 레비나스와 블랑쇼에 대해. **철학과 현상학 연구**, 18(0), 96-142.
- 변순용(2000). 타자의 윤리학 - 레비나스(1906-1995)를 중심으로. **국민윤리연구**, 45(0), 47-66.
- 변순용(2004). 현대윤리학에서의 책임윤리에 대한 규범적 접근. **국민윤리연구**, 55(0), 149-171.
- 신명아(2005). 라깡의 정신분석 윤리학과 이마누엘 레비나스의 타자(the Other)의 윤리학 비교분석 연구: 타자 개념을 중심으로. 한국 라깡과 현대정신 분석 학회 2005년 학회 발표대회 자료

- 집, 13-33.
- 윤병렬(2003). 존재에서 존재자로? - E. 레비나스의 존재이해와 존재오해 -. **철학과 현상학 연구**, 21(0), 297-333.
- 윤점룡(2008). 통합교육, 이대로 좋은가? 『**현장특수교육**』, 2008년 가을호, 권두칼럼. 6-7. 국립특수교육원.
- 윤점룡·원종례·권효숙·유장순·김주영(2005). 학령기 장애아동 통합교육 현황 실태조사. 2005년 인권상황 실태조사 연구용역 보고서. 국가인권위원회.
- 이남인(2002). 상호주관성의 현상학 - 후설과 레비나스. **철학과 현상학 연구**, 18(0). 13-52.
- 이유태(2008). 책임에 관한 철학적 성찰 - 레비나스와 요나스를 중심으로 -. **하이데거 연구** 17(0). 63-94.
- 조관성(2002)후설이 본 윤리적 자아로서의 인격적 자아 - 현상학적 가치론 및 윤리학 탐구 I -, **범한철학**, 7(0). 147-190.
- 조관성(2003). **현상학과 윤리학**. 서울: 교육과학사.
- 조관성(2008). 후설의 정언 명령. **철학과 현상학 연구**, 37(0). 73-112.
- 한정선(2001). 레비나스: 신의 흔적에 대한 현상학. **신학과 세계**. 42(0). 336-355.
- 홍성하(1999). 후설의 현상학적 윤리학과 보편적 목적론. **철학**, 165-190.
- Husserl, E., 이종훈 역(1997). *Die Krisis der europaischen Wissenschaften und die transzentrale Phaenomenologie*. 서울: 한길사.
- Levinas, 1974. *Otherwise than Being or Beyond Essence*, trans. by Alphonso Lingis, Dordrecht: Kluwer Academic press.
- Levinas, E., translated by L. Wenzler(1989). *Humanismus des anderen Menschen*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Schuhmann, K.(1988). *Husserls Staatphilosophie*. Freiburg/ Muechen.

## A study on Teacher's Ethic towards Students with Special Educational Needs based on the Ethic of Husserl and Levinas

Sung Ae Kim, Ph.D.

Department of Early Childhood Special Education, Daegu University

### <Abstract>

The article aims at describing on teacher's ethics towards student with special educational needs, based on the ethical philosophies of Husserl and Levinas. More specific aims are as followed: First, the basic theories on Husserl's ethics is studied, and some possibilities of building up teacher's ethic is described in the view of Husserl's Ethics. Second, the basic theories on Levinas' ethics is studied, and some possibilities of building up teacher's ethic is described in the view of Levinas' Ethics. Third, the special features of Husserl's and Levinas' ethics is summarized, and based on them, teacher's responsibilities of education for student with special educational needs are discussed.

The reason, why the ethics is selected as theme of the article is, that because building up teacher's ethics might be the best and the fastest way of the reducing negative effectives in our educational realities, and actualizing of "right" inclusion it self. That is, teacher's ethics towards students with special educational needs should play a role as one of best practical and powerful energies, on which guarantee not only the human rights of student with special educational needs, but also realizes efficient inclusion in our school system.

**Key Words:** Husserl, Levinas, Ethics, Inclusion, Teacher's ethics.

---

논문 접수: 2008. 7. 30    심사 시작: 2008. 8. 11    게재 확정: 2008. 9. 26