

지적 장애아동 발달에 대한 손상학(L. Vygotsky)적 접근

정은*

영남대학교

《요약》

이제껏 지적 장애는 과정으로 파악되지 못하고 사물로 이해되어 왔으며 이것이 지적 장애 아동 교육의 가장 큰 문제점이었다. 이 연구는 Vygotsky의 이러한 손상학적 관점에 근거하여 지적 장애를 과정이라는 범주로 새롭게 바라보고자 하였다. 이러한 관점에서 이 연구는 지적 장애인의 보다 높은 정신기능의 발달과 불균형적인 저(低)발달 실재에 대해 문제 제기하고 이에 대한 논의를 통해 지적 장애아동에 대한 교육적 과제를 고민하고자 하였다. 연구 결과 지적 장애는 생물적 결함의 결과가 아니라 오히려 어떤 결함이 보완되고 있는 과정의 표현임을 알 수 있었다. 또한 보완자본과 집단성(공동체성)은 지적 장애아동의 보다 높은 정신 기능 발달을 위해 매우 중요하며, 보다 낮은 기능들은 이러한 발달과정 속에서 지양된다는 것을 알 수 있었다.

주제어 : 지적 장애, 과정이라는 범주, 보완자본, 원초적 잉클어짐, 보다 높은 정신 기능

I. 연구의 필요성 및 목적

얼마 전 한 지적 장애학생의 부모님으로부터 이제껏 당신들이 아이에게 해왔던 모든 것들(교육, 치료, 훈육 등)이 아이의 장애를 완화하기는커녕 사실은 아이의 결함을 더 부추기고 드러나게 하는 것에 불과했었다는 가슴 아픈 고백을 들은 적이 있다. 아이를 장애 중심으로만 바라보았기 때문이었다. 세상 사람들이 또 소위 전문가들이 말하듯이 지적 장애아동은 일반 아동과는 근본적으로 다른 존재이고 따라서 어떤 '특수' 한 처치(교육)가 필요하다고만 생각했었기 때문이다. 그런데 아이가 자라고 우연한 기회를 통해 이 아이를 장애 중심이 아닌 보통 성인으로 관계해 나가는 새로운 사람들을 만나게 되면서 부모님은 뒤늦게 자식의 새로운 모습을 경험하게 되

* 교신저자(cpe21@hanmail.net)

었고 당신들이 이제까지 고수해온 아이를 대하는 특별한 방식들에 대해 깊은 회의를 가지게 된 것이다.

도대체 지적 장애란 무엇인가? 수많은 전문서적 속에 또 사람들 사이에 돌고 도는 말들 속에 지적 장애에 대한 이해는 어지럽게 흩어져 있다. 그런데 이렇게 듣고 또 배워서 ‘지적 장애인’을 만났을 때 우리는 누구나 한번쯤 ‘어 이게 아닌데’, ‘이 사람 지적 장애 맞나?’ 싶은 의구심을 가지게 된다. 물론 지적 장애(인)라는 것을 그저 하나의 사물로, 그러니까 나와 의식을 섞을 만한 인물로 생각하지 않을 때는, 즉 단순히 교육 혹은 복지의 대상으로 상정하고 관계할 때는 부가적인 고민이 필요 없을 지도 모른다. 나와 같은 자의식을 가진 사람이 아니라 변화되어야 하고 보다 나은 상태로 바뀌어야만 될 어떤 객체로 전제하기 때문이다. 그런데 바로 이런 이유 때문에, 다시 말해 이런 식으로 지적 장애인을 만나 나가는 이상 우리가 애시당초 꿈꾸었던 교정이라든가, 교육적 기대효과는 점점 더 현실과 멀어지게 된다. 이것은 이제까지의 지적 장애인(아동) 교육의 역사가 잘 말해 주고 있으며 지금도 우리 현실 속에 고스란히 반영되고 있다.

안타까운 것은 이러한 역사적 경험을 돌이켜보면서 대부분의 경우 지적 장애인에 대한 우리의 교육적 접근 방법에 근본적인 착오가 있었던 것은 아닐까라고 묻기보다 오히려 ‘지적 장애는 어쩔 수 없는 생물적 결함’이라는 확신으로 고민이 마무리 되어왔다는 사실이다. 물론 부분적으로 혹은 때에 따라 지적 장애아동관 또 교육관은 분명히 매우 중요한 질적인 변화를 겪어온 것도 사실이다. 예를 들어 지적 장애를 일차적 장애가 아닌 이차적 장애로 보아야 한다는 관점이 제시되면서 아동의 발달 환경에 대한 주의가 예전에 비해 강하게 요구되었고 이러한 맥락에서 새로운 방식으로 개별화 교육이 요구되기도 하였다. 하지만 이러한 변화의 흐름 속에서도 지적 장애가 생물적 결함에 의한 산물이라는 근본적인 이해는 여전한 것 같다. 앞서 언급한 소위 새로운 관점에서의 개별화 교육이라는 것이 여전히 격리된 교육 형식으로 현실화되고 있는 것에서 이는 잘 드러난다. 다양해진 바우처 사업, 예를 들어 다양해진 치료 프로그램 또 특수교육보조원, 활동보조인 제도 등을 통해 언뜻 보기엔 지적 장애아동(인)이 예전보다 더 적극적으로 사회에 수용되고 여러 가지 교육문화적 지원을 받고 있는 것으로 보이지만 그 속을 들어가 보면 오히려 더욱 분명하게 이 사회로부터 격리되고 있는 면이 있음을 누구나 느낄 수 있지 않은가. 다시 말해 가정, 학교 혹은 시설에서 예전과 같은 방식으로 시공간적으로 격리된 생활을 하는 것은 아니지만 반면 지금처럼 바깥으로 나오게 되면서 최소한 장애, 비장애 간의 공식적인 선들은 갖가지 세련된 방식으로 더욱 구체화되고 또 선명해지고 있다(주의력 결핍 및 과잉행동장애(ADHD)에 대한 우리 사회의 철저한 의료경제적 대응에서 이는 극명하게 드러난다; 자세한 내용은 정은, 강아름 2008 참고). 달리 표현해 지적 장애 관련 서비스가 확대된 것은 사실이지만 그러한 것들이 수행되고 있는 현실을

바라보았을 때 이러한 서비스 제도의 발상은 이전과 비교했을 때 본질적인 변화가 없는 것 같다. 병원에서 획일적인 매뉴얼에 의해 장애진단을 받고, 마찬가지로의 전문 서적에 의지해 이들을 교육하고 치료하고자 하는 지적 장애를 둘러싼 주변 환경에는 근본적인 변화가 없는 것이다. Vygotsky(2001b: 128)의 표현대로 이런 상황이다 보니 지적 장애아동 교육의 결과는 늘 빈궁하기 짝이 없다. Vygotsky의 지적처럼 지적 장애가 무엇인지 모르고 이들을 대하기 때문이다. 간단히 설명해 지적 장애라는 것이 생물적 결함의 산물이라고만 여겼지 그것이 바로 무엇인가에 대한 보완과정의 한 형식이라고는 생각하지 못한 것이다.

이러한 맥락에서 Vygotsky는 이제껏 지적 장애가 “사물”로 파악되었으며 “과정”으로 파악되지 못한 것이 지적 장애아동 교육에 있어 가장 큰 문제라고 주장한다(Vygotsky, 2001b: 110). 지적 장애에 대한 올바른 분석 없이, 즉 어떤 한 사람에 대해 그의 질병이 무엇인지에 대해서는 말하지도 않고 단지 그 사람이 병들어 있다고 말하는 것과 마찬가지로 한 아동에 대해서도 그저 그 아동은 ‘지적으로 장애가 있다’고 말해 왔다는 것이다. 이러다 보니 아동의 지체와 관련된 일상적 제반사에 대한 제대로 된 고민없이도 이들의 운명을 단정 짓는 것이 가능한 현실이 되어버렸고 Vygotsky는 이에 대해 근본적으로 비판하였다. 그는 지적 장애를 과정으로 인식하면서 “지적 장애아동의 발달 속에서 실제로 진행되고 있는 것은 무엇인지, 즉 지적 장애아동의 발달 속에서 스스로 생성되는 과정들, 즉 지체를 극복하고, 그것(지체)과 싸우고, 보다 높은 수준으로 발달을 이끄는 그런 자체 생성되는 과정들은 어떤 것인가”를 살펴보아야 한다고 주장한다(Vygotsky, 2001b: 111). 바꾸어 말해 손상학적 관점에서 발달의 보완법칙을 중심으로 지적 장애를 살펴 볼 필요가 있는 것이고 또한 여기에 본 연구의 의의가 있다.

Vygotsky의 손상학이 장애계에 소개되기 시작하면서(정은, 2002a, 2002b, 2007a, 2008) 현장으로부터 많은 긍정적 피드백이 있었으나 이와 관련된 후속 논의는 거의 없는 실정이다. 이에 이 연구는 이러한 흐름을 이어 Vygotsky(2001b)의 <지적 장애 아동의 발달에 있어서 보완적 과정에 대한 질문>¹⁾이라는 논문을 중심으로 지적 장애아동의 보완적 발달과정을 살펴보려고 하는데 구체적으로 다음의 두 문제에 집중할 것이다.

첫째, Vygotsky가 말하는 보다 높은 기능과 보다 낮은 기능의 발달(발달관계)에 대한 정확한 이해가 필요하다. Vygotsky의 이 개념들은 항간에 소개되고 있는 것처럼(Berk & Winsler, 1995; Wertsch, 1999; Bodrova & Leong, 1999; Vygotsky, 2000; 한순미, 2001) 고등 기능, 저등(혹은 초등, 하등) 기능으로 기계적으로 구분되어서는 안 된다. 즉 인간의 어떤 기능은 고등 기능에 속하고 또 어떤 기능은 저등 기능에 속한다는 식의 고정 불변적 이해는 Vygotsky식의 견해와 거리가 멀다. 예를 들어 Vygotsky는 ‘보다 높은(hoehier/higher)’, ‘보다 낮은(nieder

er/lower)’이라는 비교급 표현을 하고 있지 절대 ‘높은(고등)’, ‘낮은’(저등)과 같이 높고 낮음을 확실히 구분하는 이분법적 표현을 사용하고 있지 않다(그 표현이 그 표현 아니냐는 의문을 가질 수 있을지 모르겠지만 이것은 단순히 표현상의, 번역상의 오류라고만 할 수 있는 문제가 아니다). Vygotsky, Lurija, Leont’ev를 중심으로 하는 문화역사학파에 대한 세계적인 권위자인 Jantzen 역시 이런 식의 Vygotsky 곡해에 대해 심각한 우려는 표하고 있다. Jantzen은 사람들이 Vygotsky의 보다 낮은(자연적인) 그리고 보다 높은(사회적인) 정신 기능을 절대적으로 분리해서 이해하는 것은 완전히 잘못된 것이며, Vygotsky의 이 개념들은 Spinoza식으로 이해되어야 한다고 지적하고 있다(Jantzen & Sagvodskin, 2006: 28). 여기서 Spinoza식으로 이해한다는 것은 인간의 실존을 기본적으로 그가 처한 환경(즉 근원적인 의미에서 자연)과 더불어 끊임없이 변화하는 창조 행위 그 자체로 보아야 한다는 것을 말한다(정은, 2002a, 6-8; Jantzen, 1993, 1994). 즉 정신을 포함한 인간의 제 발달을 절대 고정 불변적으로 바라보아서는 안 된다는 것이다. 이에 Leont’ev (1987: 221)는 인간은 생물적-심리(정신)적-사회적 통일체이며 인간발달에 있어 이 세 차원들은 보다 낮은 차원이 그 다음 차원의 발달을 위한 바탕이 되지만, 역으로 보다 높은 차원에 의해 보다 낮은 차원이 규정된다고 하였다.

둘째, 지적 장애아동의 불균형적인 저(低)발달에 대한 문제이다. 예를 들어 간단한 자기 앞가림은 못하면서 인생의 본질적인 굴곡을 느끼고 또 아파하고 극복하려는 의지를 보이는 온전한 한 인간으로서의 지적 장애인의 모습에 관한 문제이다. Sacks(2006)가 소개하고 있는 리베커²⁾에게서, 또 우리 주변의 많은 지적 장애인들에게서 누구나 느끼는 이런 불균형적인 저발달 문제는 분명 우리가 진지하게 고민해 보아야 할 과제인 것 같다. 이 연구는 이러한 고민들을 통해 지적 장애는 생물적 결합의 결과가 아니라 보완활동이 실현되고 있는 하나의 발달형식이라는 사실을 명확히 밝히고자 하며 이를 지적 장애아동 교육에 대한 의미 있는 제안으로 연결해 내고자 한다.

II. 지적 장애아동의 보완적 발달

1. 손상학(Defectology)과 지적 장애아동 발달

Vygotsky(2001a; 정은, 2007; Cheong, 2002)에 따르면 인간은 누구나 생물적, 정신적 혹은 사회적인 면에서 부족한 점(=이것이 그가 말하는 손상이다)을 가

지고 있으며 인간의 발달은 이를 보완하는 방향으로 진행된다. 즉 이런 의미에서 인간발달의 역사는 기본적으로 손상성의 역사이다. 그런데 여기서 손상에 대한 보완은 언제나 사회적으로 성취되며(사회적 보완) 동시에 이때 보완은 자신의 손상에 비해 언제나 과잉이다(과(過)-보완 원칙). 이 발달원리는 모든 인간 발달에 적용되는 것이며 장애아동, 지적 장애아동에게도 마찬가지인데 이것이 그의 손상학 연구의 핵심이다.

Vygotsky는 이러한 관점에서 환경이 인간발달의 원인이자 출처라고 했다. 지적 장애아동의 보완적 발달과정에 있어서 이것은 더욱 두드러진다고 할 수 있는데 이러한 관점에서 Vygotsky는 보완자본(Fond der Kompensation)이라는 용어를 제안, 사용하고 있다. 즉 ‘내’가 환경으로부터 얼마나 양질의 지원을 받을 수 있느냐에 따라 ‘나’의 보완활동의 폭과 너비가 결정된다는 것이다. 물론 이때의 환경에서 가장 중요한 요인은 바로 ‘다른 사람’이다. 나에게 대한 다른 사람의 다양한 삶의 활동(감정, 도움, 지원 등과 같은 세상과의 연결 행위 - 이것은 협동, 협업 같은 집단적인 행위로 나타난다)이 중요하다는 것이다.

이런 의미에서 Vygotsky는 장애아동발달과 비장애아동의 발달법칙이 똑같으며 따라서 교육에 있어서도 동일한 원칙이 적용되어야만 한다고 주장한다. 물론 이것은 “결코 지적 장애아동의 발달의 법칙들이 질적으로 고유하고 또 독특한 표현을 갖는다는 것을 부정하는 것이 아니라” 보편적인 인간발달법칙이 “지적 장애아동에게 적용되었을 때 구체적이고 특별한 표현으로 드러난다”는 의미이다(Vygotsky, 2001b: 111). 다시 말해 지적 장애를 과정으로 파악하는 새로운 방법론적 접근이 필요하다는 뜻이다.

사람들은 흔히 아동 교육의 형식은 아동의 상태가 생물적인 원인으로부터 규정되어지는지 사회적인 원인으로부터 규정되어지는지에 따라 두 가지가 있고 이것들은 구별되어야만 한다고 생각한다. 그래서 이들은 생물적인 결함을 가진 아동의 경우 그 아동들은 그 어떤 생물적인 결함으로 인해 “생물적인 발달궤도”에 고착해서 발달한다고 생각하며, 그 아동들에게는 일반아동들의 발달을 규정하는 사회적인 발달의 법칙이 아무 의미 없을 것이라고 생각한다. 하지만 이런 식의 기계적인 생각은 방법론적으로 받아들일 수 없다(Vygotsky, 2001b: 111). 왜냐하면 생물적 기능들(보다 낮은 기능)은 사회적 기능(보다 높은 정신 기능)이 발달해 나감에 따라 “지양”되어가기 때문이다. Vygotsky는 다음과 같이 말한다.

발달과정 속에서 최초의 것, 즉 발달 초기단계에 나타나는 것은 다양한 질적인 새로운 형성들 속에서 “지양된다.” 생물적인 법칙성들의 “지양Aufhebung”이라는 개념과 관계해 나는 다음과 같이 말하고 싶다. “지양”(snjatie)이라는 단어는 때때로 잘못 번역된다. 이 단어는 독일어(aufheben)에서 유래된 것으로, 독일어에서 이것은 *šoronit*라는 단어처럼 이중의 의미를 가진다. 만약

사람들이 *Aufhebung* (šoronit)의 의미에서 유기적이고-생물적인 법칙성에 대해 말한다면, 이것은 그것이 존재하는 것을 멈춘다는 뜻이 아니라, 차후 단계 법칙성들과의 관계 속에서 배후로 숨는다는 것, 그 무엇 속에 함유되어 있다는 것을 의미한다. 그렇기 때문에 지적 장애인 발달의 첫 단계가 규정되는데 있어서 근본이 되는 생물적 법칙성들은 근절되는 것이 아니라, 지적 장애아동의 발달과정 속에서 “지양되는” 것이다(Vygotsky, 2001b: 112-113).

앞서 지적 장애아동을 만나다보면 ‘어 이게 아닌데’ 싶은 회의가 들 때가 누구나 한번쯤 있을 거라고 했다. IQ로 봤을 때 이런 상황은 이해를 못 할텐데 아이가 이해한 경우, 단순하고 기억력도 저조해야 하는데 그렇지 않은 행동을 할 경우(이것이 서론에서 문제 제기한 불균형적인 저발달의 전형적인 경우이다) 우리는 그저 조금 당황해하고 ‘우연’이라고 치부하는 경우가 많다. 바로 이런 방식, 자신의 이해력이 진지하게 받아들여지지 않고 우연으로 치부되었던 무수한 순간들이 이들을 지적 장애로 계속 머물게 할 수도 있다는 생각은 꿈에도 하지 못하고 말이다. 바꾸어 말해 어떤 아동을 내 마음에, 머리에 이미 지적 장애아동으로 전제하는 이상 우리의 통찰력과 상상력은 너무나도 초라해져 버리는 것이다. Vygotsky가 보완자본을 강조하는 이유가 여기에 있다. 아무리 보완가능성이 커도 그 가능성이 실현될 수 있는 조건(지본)을 만나지 못하면, 즉 소통할 수 없으면 건강한 의미에서의 보완활동은 실현될 수 없는 것이다. 그렇다면 지적 장애는 부족한 혹은 잘못된 보완자본으로 인해 그저 결함투성으로 머물고 있는 지체의 한 형식일 따름인가? 여기에 대한 대답은 ‘예’이기도 하고 ‘아니오’이기도 하다.

‘예’라고 답할 수 있는 이유는 어쨌거나 지적 장애아동은 일반아동에 비해 그가 누릴 수 있는 문화적 자본이 사회로부터 턱없이 낮게 주어지기 때문이다(이러한 의미에서 Vygotsky(2001b: 126)는 지적 장애를 문화적 지체로 규정한다). 예를 들어 더 많은 사람을 만나야 유연한 사회적 태도를 기를 수 있는데 현실에서는 격리교육 혹은 치료 등을 통해 그 기회가 일반아동에게보다 더 적게 주어진다. 따라서 자신이 활용할 수 있는 빈약한 사회적 기회 속에서 발달을 성취해 나가야 하다 보니 상대적으로 끊임없이 지체가 가중되는 것이다. Vygotsky는 이를 부가적, 혹은 추가적 지체라고 명명하였다.

반면 ‘아니오’라고 답할 수 있는 이유는 예를 들어 지적 장애아동들에게서 나타나는 일반아동과는 다른 독특한 과잉된 행동들 속에서 쉽게 찾아진다. 즉 환경이 다르기 때문에 이에 대한 보완의 모습이 달라진 것 일뿐 지적 장애 때문에 환경으로부터 아무 것도 성취하지 못하고 머무르는 것은 아니라는 뜻이다. 단 문제는 첫째 이들의 이러한 표현행동이 대부분의 경우 의미 있게 받아들여지지 못한다는 것, 둘째 이것들이 허구적 보완의 형식일 수도 있다는 것이다. 허구적 보완이라는 것은 간단히 설명해 손상을 잘못 파악함으로써 인해서 진행되는 보완이다. 이런 현상은 지적

장애의 경우 그의 결함을 생물적 이상성에서 찾을 때 흔히 발생된다. 예를 들어 낮은 지능으로 인해 신변처리가 안된다고 판단하여 지적 장애아동에게 단순 반복적인 신변처리 훈련을 가할 경우, 거기서 오는 중압감이나 스트레스로 인해 오히려 이전보다 신변처리 기능이 더 안 좋아지거나 혹은 신변처리는 되는데 이전보다 자해행동 같은 자기자극 행동이 더 심해지는 경우가 그것이다. 이 예에서 지나치게 심해지는 자해행동은 경우에 따라 허구적 보완의 산물일 수 있는 것이다(자해행동 자체가 허구적 보완이라는 뜻이 절대 아니다!; 허구적 보완에 대한 또 다른 보충설명은 후주4참고).

앞서 잠시 언급했지만 지적 장애는 생물적 이상성 혹은 결함에 본래의 원인이 있는 것이 아니라 그가 처한 세계(사회, 주변인, 문화)와 소통할 수 있는 통로가 제한되거나 혹은 부적절한 데에 기인하는 문화적 지체에 속한다. 따라서 다양한 소통 방식을 알려주고 그 통로를 넓히도록 발달조건을 만들어 주는 것이 매우 중요하다. 그런데 지적 장애의 문제를 이렇게 바라보지 않고 위의 예과 같이 생물적 이상성을 그 손상의 원천이자 핵심으로 파악하게 되면 전혀 다른 양식의 교육적, 의료적 접근을 하게 되고 결과적으로 ‘지적 장애아동은 아무리 가르쳐도 발전이 없는’ 경우가 되어버리는 것이다. - Vygotsky(2001b: 131)는 이런 관점에서 감각운동훈련 중심의 지적 장애아동 교육에 대해 강하게 비판하고 있다. - 이렇듯 자신의 발달에, 즉 지적 장애 극복에 아무런 도움이 안 되는 교육조건 하에서 지적 장애아동은 다른 형식의 보완활동을 해 나가게 된다. 의미 없는 것에 집착하거나 분명 스스로 처리할 수 있는 일인 것 같은데 끊임없이 실수를 하고 또 무기력한 모습을 내비치며 반복, 자해행동과 같은 이상행동을 하는 것이다.

따라서 우리가 지적 장애아동의 보완적 발달과정에서 방금 이야기된 두 측면의 보완행로를 주의깊게 구별해 내기 위해서는 무엇보다 지적 장애를 ‘과정이라는 범주(Kategorie der Prozesse)’에서 파악할 필요가 있다(Vygotsky, 2001b: 130). 그리고 이러한 작업 속에서 Vygotsky(1985, 1987; Jantzen, 1979)가 주장했듯이 지적 장애가 사회적 원인을 가진다는 사실은 보다 명확하게 드러날 것이다.

2. 보완활동에 있어 열등감과 보완자본의 문제

지적 장애아동 교육과 관련해서 실제로 그 아동이 어떻게 발달하는가를 아는 것은 매우 중요하고 의미 있는 일이다. 우선 지적 장애아동의 발달 속에는 아동의 유기체와 인성이 환경으로부터의 어려움들에 대해 반응하고 또 그것에 부응하는 것으로부터 초래되는 과정들이 담겨 있다. 즉 그들은 환경에 대한 능동적인 적응 과정 속에서 자신의 부족함들을 보완하고, 조정하고, 대체하는 일련의 기능들을 형성한다.

따라서 중요한 것은 결점이 있다는 그 자체나 열등감, 손상, 상처가 아니라 그 아동이 직면해있고 또 그러한 결점으로부터 도출되는 어려움에 대한 응답으로서 아동의 인성 안에서 생성되는 반응이다(Vygotsky, 2001b: 113). 그런데 여기서 주의해야 할 것은 이러한 반응에 대한 주관주의적 이해, 즉 인간의 사회적 상호작용이라는 것을 고려하지 않아서 비현실적이라는 의미에서의 관념적인 주관주의적 이해이다. 이런 입장을 사람들은 보완활동에 있어 열등감을 최우선 요소로 삼는다(Vygotsky, 2001b: 114). 이들에 의하면 자신의 부족함에 대한 의식화가 있어야만 그런 괴로운 느낌을 이겨내고 또 의식화된 부족함을 극복하려는 반응적인 노력이 발달된다. 이것은 언뜻 듣기에 타당성이 있어 보이지만 예를 들어 인간이 열등감을 느끼는 모든 것에 대해 그 열등감을 덮을 수 있는 보완활동을 이루어 내는가를 생각해보면 이런 주장이 설득력 없음이 바로 드러난다. 이에 Vygotsky는 이와 같이 단순히 개인적인 차원에서의 열등감 인식을 보완과정의 핵심으로 보는 것은 “지적 장애아동에게서 보완적인 과정들의 집중적인 발달을 위한 능력을 빼앗아 버리고 있다”고 강하게 비판한다. 즉 보완적인 과정의 발달을 위해서는 아동이 자신의 부족함에 대해 의식적으로 느끼는 것이 꼭 필요한데 지적 장애아동은 이런 느낌을 가지지 못하며 또한 그렇기 때문에 열등감을 극복하려는 노력도 할 수 없다는 주장은 수용불가하다는 것이다(Vygotsky, 2001b: 115).

물론 실제로 지적 장애아동들은 자신의 지체를 자각하지 않는다. 오히려 이들은 스스로를 더 똑똑하다고 느끼는 경우가 많다(현실에서 우리는 이런 경우를 자주 접한다). 하지만 이것은 이들이 열등감을 느끼는 능력이 없기 때문에 나타나는 현상이 아니다. de-Grief(혹은 De-Greeft) 증후군이라 불리는 이 증상은 이들이 자신을 둘러싼 주위환경으로부터 과소평가 받기 때문에 발생하는 일종의 허구적 보완 현상이다(같은 책: 115 아울러 Jantzen, 2007: 7-8). 바꾸어 설명해 Adler와 같이 열등감을 보완과정의 핵심으로 보는 입장은 보완의 실재를 설명하지 못하기 때문에 받아들일 수 없다. 이에 Vygotsky는 다음과 같이 주장한다.

지적 장애아동은 단지 허점들이나 손상들로 구성되어있는 것이 아니며, 그의 유기체는 각 부분적 기관의 입장에서가 아니라 전체로서 환경의 변화에 따라 변화해 나간다. 그리고 아동의 인성은 그러한 발달과정들과 함께 전체적으로 조정되고 또 보완된다. 짚고 넘어가야 할 것은 그 사람이 어떤 질병을 가지고 있느냐 하는 것뿐만 아니라, 어떤 사람에게 이런 질병이 나타났느냐 하는 것이다(Vygotsky, 2001b: 113).

즉 각 개인 고유의 인성이 여기에(보완활동에) 거꾸로 또 영향을 미친다는 사실을 기억해야 하며 동시에 인간은 자신이 처한 환경에 대해, 어려움에 대해 언제나 “싸워나가는” 존재라는 것을 잊어서는 안 된다(Vygotsky, 2001b: 113-114).

따라서 우리는 어떻게 보완적 발달 과정이 열등감과 같은 의식화와 관련되어 있지 않은 곳에서 발생했는가에 의문을 가지게 되는데 Vygotsky(2001b: 116)는 여기에 대해 “아동이 자신의 발달 과정 속에서 마주치게 되는 객관적인 어려움이 보완적인 과정들 생성의 원천이자 최초의 자극”이라고 밝히고 있다. 그리고 여기서 두 가지 가능성을 제시한다. 첫째는 아동이 어려움을 만났을 때 우회경로를 선택하는 것의 문제이다.

이 어려움들은 아동이 우회하도록 하거나, 혹은 자신의 발달에 있어 처음에는 주어지지 않았던 일련의 능력 있는 사람들의 도움을 받아 극복하도록 한다. 우리는 아동이 어려움들에 부딪혔을 때 이것을 극복하기 위해서 우회경로를 취할 수밖에 없다는 사실을 관찰하였다(Vygotsky, 2001b: 116).

그리고 둘째는 환경과 상호작용하는 가운데 보완활동이 가능한 상황이 생겨난다는 것이다: “또한 우리는 아동이 환경과 상호작용하는 과정 속에서 그 아동을 보완의 길로 이끄는 상황들이 생겨난다는 것을 관찰하였다” (Vygotsky, 2001b: 116).

다시 말해 보완적인 과정과 발달과정의 운명은 그 전체차원에서 “손상의 본질과 중함”에 달려있을 뿐 아니라 “손상의 사회적 실재”, 즉 아동의 사회적 지위라는 관점에서 보았을 때 손상이 야기하는 어려움들에도 영향을 받는다. 즉 장애 아동들에게 있어서 보완은 아동이 어떤 종류의 환경 속에서 성장되었는지 그리고 어떠한 어려움들이 그의 침해된 전제조건들의 결과로서 그에게 나타나는지와 같은, 그때그때의 상황에 의존하여 완전히 다른 상태 속에서 진행된다(Vygotsky, 2001b: 116; 이와 관계해 Vygotsky는 발달상의 ‘원초적 잉클어짐’의 문제를 제기한다; II-2 참조할 것). 따라서 보완활동에 대한 맥락적 이해가 꼭 필요한데 이것은 보완활동의 핵심에 자리하고 있는 보완의 자본에 대한 이해를 요구한다.

앞서 아동이 발달과정 중에 마주치게 되는 객관적 어려움들이 보완적인 과정 생성의 원천이자 자극이라고 밝혔다. 즉 아동의 의지와 무관하게 주어진 발달환경 그 자체가 그 아동의 발달에 가장 큰 의미를 갖는다는 사실을 시사하는 데 이것은 간단히 말해 ‘수동적으로 기능한다는 것의 놀라운 역할’에 대한 강조이다. Vygotsky는 다음과 같이 적고 있다.

아동의(그리고 우리들의 정신적 발달의) 발달사 속에서 수동적으로 기능하기는 어떤 정신 기능의 이후의 능동적인 이용을 능가한다. 아동은 그가 말하기 이전에 언어를 이해하기 시작한다. 우리는 천재가 쓴 책을 이해할 수 있는 능력이 있지만, 종종 그것의 내용을 다시 진술해 낼 수는 없다: 언어 이해의 가능성은 언어의 능동적인 이용 능력보다 크다. 이로부터 하나의 가치 있는 방법론적인 열쇠가 도출된다: 사실 이것으로 지적 장애아동의 발달가능성과 진정한 발달수준이 제대로

판단될 수 있는데, 아동이 스스로 말할 수 있는 것뿐만 아니라, 그 아동이 이해할 수 있는 것 역시 고려하는 것이 필요하다는 의미이다. 우리는 단지 우리의 이해력의 경계에 놓여 있는 것만을 이해할 수 있을 뿐이지만 그것은 우리가 말할 수 있는 것보다 월등하게 더 많다(Vygotsky, 2001b: 121).

이러한 관점에서 Vygotsky는 아동의 문화적 발달을 매우 중요하게 생각하며, 지적 장애아동의 문제도 사실은 문화적 지체가 그 핵심이라고 본다. 즉 보완과정은 “내적인 원동력에서 시작하지 않으며”, 무엇보다도 보완자본은 “아동의 사회적-공동체적 삶에, 그의 태도의 집단성(공동체성)”에 놓여 있다는 것이다. 달리 표현해 인간관계를 포함한 각종 사회적 활동에 참여할 수 있는 유연성, 즉 아동의 일상생활이 담보하고 있는 이러한 참여가능성 및 유연성 같은 것에 보완자본이 놓여 있다는 것이다. 아동은 이러한 보완자본으로부터 보완적 발달이 진행되면서 발생하는 그 어떤 내적인 기능들을 형성하기 위한 재료들을 만들어 나간다. 따라서 집단적인(공동체적인) 태도, 그러니까 사람들과 관계를 맺어나가기 위해 요구되는 다양한 사회적 태도(예의, 역할에의 인식 및 책임의식 등)는 아동이 그의 내적 기능들의 형성을 위한 재료를 발견하는 곳이며 이러한 내적 기능들은 보완적인 발달의 과정들 속에서 실현된다(Vygotsky, 2001b: 116-117). 그리고 앞 절(II-1)에서 언급한 바 있듯이 이러한 내적 자본이라는 것은 “발달의 보다 높은 단계에 대해 결정적인 것이 아니며, 이러한 불일치는 많은 경우 아동의 향후 발달의 과정 속에서 지양된다”(Vygotsky, 2001b: 117).

결론적으로 지적 장애아동의 보완적 발달은 기본적으로 보완자본의 양과 질에 의존하며, 처한 상황 속에서 느끼는 열등감에 의해서가 아니라 자신에게 의미로 다가오는, 즉 ‘함께’라는 자기느낌, 자기체험 속에서(=공동체성) 보완자본을 능동적으로 활용함으로써 세계와 소통하고 자아를 가꾸어 나가는 것이다.

Ⅲ. 지적 장애아동의 보다 높은 정신 기능의 발달

1. 보다 높은 정신 기능의 발달

Vygotsky는 지적 장애아동 교육과 관련해서 특히 이 아동들의 보다 높은 정신 기능 발달 문제에 관심을 보였는데 그가 말하는 보다 낮은 기능, 보다 높은(정신) 기능은 서론에서 언급했듯이 저등 기능, 고등(정신)기능으로 따로 따로 존재하는

것처럼 양분되어 있는 것이 아니다. 즉 저등 기능은 원시적이고 초보적인 기능들이고 고등기능은 세련된 지적 기능이라는 식의 분류는 Vygotsky의 이론을 잘못 이해하는 이원론적 기계적 해석이다. 이런 정적인 이해 속에서 사람들은 지적 장애아동 교육에 그토록 긴 세월을 오로지 감각운동(=저등 기능) 훈련에 집중해 왔으며 이 기능이 발달해야만 보다 고차원적인 기능도 학습된다고 믿어왔다. 하지만 앞에서 언급했듯이 그런 훈련의 결과는 교육자들과 치료사들의 기대를 충족시키지 못했다(아울러 Sacks, 2006 참고)³⁾. Vygotsky는 이러한 현실에 대한 근본적인 비판을 하고 있으며, 어떤 경우에도 ‘보다 낮은 기능’, ‘보다 높은 기능’이라는 표현을 사용하고 있는데 이 배후에는 인간의 모든 (정신)기능들은 삶의 다양한 형식들 속에서 서로 간에 끊임없이 영향을 주고받으며 활동한다는 것 그리고 이러한 역동적이고 변증법적인 발달과정들 속에서 전체가 발전해 나간다는 생각이 들어 있다. 즉 “발달은 기능의 직접적인(매개되지 않은) 성장의 결과로서가 아니라 그것의(그 기능의) 사용의 결과로, 그것의 종속의 결과로서 성취” 되는 것이다(Vygotsky, 2001b: 121).

이처럼 인간의 발달은 기본적으로 사회적으로 매개되는 것이며 따라서 다양한 보조 수단(언어, 상징 등)의 활용은 아동의 발달에 결정적이다. 언어와 같은 사회적 도구, 정신적 도구를 통해 아동 발달은 새로운 국면을 맞이하게 되는 것이며 이 과정 속에서 아동의 보다 낮은 기능들과 보다 높은 정신 기능들은 서로 영향을 미치면서 전혀 새로운 정신 기능이 형성된다.

아동의 사회적 발달에 있어서의 대체(보완)과정들에 있어 결정적인 역할을 하는 것은 보조수단(언어, 단어 그리고 다른 기호)이며, 이것들을 가지고 아동은 스스로를 고무시킨다. 아동은 보조수단의 사용과 함께 발달하는데 이러한 보조수단의 역할은 보완적 과정을 특징지우는 두 번째 원칙, 집단(공동체)이 일반아동과 일반적이지 않은 아동 모두의 보다 높은 정신 기능들의 발달의 요인이라는 테제로 연결된다(Vygotsky, 2001b: 119).

이렇듯 인간발달에 있어서 매개를 주요계기이자 가능성으로 본 Vygotsky의 관점에서 언어라는 것은 매우 중요하고 특별한 의미를 갖는다. 즉 보다 높은 정신 기능으로의 발달에 있어서 언어가 가지는 중요성은 바로 이러한 맥락, 즉 집단에의 참여 및 소통수단이 언어라는 의미에서 이해되어야 할 것이다. 공동체성이라는 것은 결국 언어적 상호작용을 통해 아동의 가슴 속으로, 생활 속으로 현실화되기 때문이다. 그리고 이러한 과정 속에서 보다 낮은 기능들이 지양된다. 이러한 맥락에서 그가 사용하는 ‘간기능적인 연결들’(interfunktionelle Verbindungen; Vygotsky, 2001b: 122)이라는 용어는 매우 적절한 개념인 것 같다. 쉽게 설명해, 인간이 발달한다는 것은 이전의 낮은 기능들이 다 없어지고 매 순간 완전히 새로운 정신 기능들이 독립적으로 출현한다는 것이라기보다 이전에 있던 기능들 간의 연결이 서로 다르게 연결되

어 가는 것, 그럼으로써 질적으로 완전히 다른 정신 기능이 형성되고 그런 의미에서 또한 새로운 정신 기능이 독립성을 가진다는(다른 기능들을 조정할 그만큼 힘이 있다는) 것이다.

이러한 맥락에서 지적 장애아동들에 대한 연구들은 “그런 아동에게 있어서의 간기능적인 연결들이, 일반 아동의 발달에 있어서 뚜렷하게 드러나는 것과 비교했을 때, 다양하고 또 다른 형식 속에서 모양을 갖추게 된다”는 사실을 보고하고 있다(Vygotsky, 2001b: 122). 즉 “보다 높은 정신 기능들은 너무나 다양한 경로로 발전해 나아간다”는 것이다(같은 책: 119). 그러므로 “정신 발달의 영역, 간기능적인 연결들과 관계들의 변화의 영역, 또 정신 체계의 내적인 구조의 변화는 인성 형성과 관계된 보완적인 과정에 가장 중요한 영향을 미치는 영역”(같은 책: 122)이며 이에 대한 가장 결정적인 환경은 바로 집단성(공동체성)이다.

Vygotsky가 여러 번 강조하고 있듯이 모든 보다 높은 정신 기능은 아동의 발달과정 속에서 두 번 출현하는데 먼저 “집단적(공동체적) 태도의 기능”으로서, 그리고 나서 “태도의 개인적인 기능”으로 나타난다. 즉 보다 높은 정신 기능들의 발달경로는 “외부에서 내부로” 진행된다. 달리 표현해 “집단적인(공동체적인) 협업의 외현적인 형식”이 내적인 기능들의 전체적인 발달의 전제조건이 되며 이것은 지적 장애아동에게 있어서도 마찬가지이다(Vygotsky, 2001b: 120-121). 그리고 이러한 과정에 있어서는 앞서 언급했듯이 집단 구성원과의 언어적(=보조수단) 상호작용이 매우 중요하다. 물론 사람들은 여기서 다음처럼 의문을 가질 수 있다. 대부분의 지적 장애아동이 언어구사가 자유롭지 못하는데 이들이 무슨 제대로 된 언어적 상호작용을 하겠느냐고. 하지만 이것은 사실을 잘못 파악하는 것이다. II-2에서 논의했듯이, 아동은 자신이 표현하는 것보다 훨씬 더 많은 것을 이해하며, 아동의 구체적 행동의 질(행동의 범위나 다양성과 같은 집단 속에 참여하기 위해 필요한 갖가지 행동들)은 표현력에 의존하는 것이 아니라 일차적으로 아동의 이해력에 좌우되는 것이기 때문이다. 따라서 Sacks(2006: 321)가 주장하는 것처럼 지적 장애인(아동)들이 가지고 있는 “조금도 손상되지 않고 오히려 높아지기까지 한 마음의 질”을 인정하는 것이 이들의 보다 높은 정신 기능 발달을 위한 선(先)조건이다. 이런 기본적인 사회적 인정, 관계적 존중 속에서 지적 장애아동의 보다 낮은 기능은 보다 높은(정신) 기능의 발달망을 따라 발전적으로 지양될 수 있는 것이다.

2. 지적 장애아동 발달 과정에 있어서 원초적 잉클어짐의 문제

이제까지의 논의를 통해 지적 장애아동의 보다 높은(정신) 기능의 발달을 위해서는 이들의 충분히 자유롭게 동료(사회) 집단에 참여할 수 있어야 한다는 것을 알

수 있었다(Vygotsky는 특히 혼합연령집단에 높은 교육적 가치를 부여한다; Berk & Winsler, 1995: 178-182 참고). 이 절에서는 마지막으로 이러한 관점에서 지적 장애아동의 현실적인 불균형적인 저(低)발달 문제를 살펴보도록 하겠다.

Vygotsky는 지적 장애아동 발달과정과 관련해서 아동이 보이는 지금의 모습을 형성한 것이 원래 무엇이었는지(도대체 그 원래라는 것이 있기는 한 건지) 또 자라면서 환경과의 상호작용 속에서 부차적으로 지금의 지적 장애 모습이 만들어진 것은 무엇인지 묻고 있다. 여기서 그는 원초적인 엉클어짐(primaere Komplikation), 즉 발달과정에 있어 애시당초의 엉킴이라는 표현을 쓰고 있다. 이 표현에는 지적 장애가 개별-정신적 원인에 의한 것이 아니라, 애시당초 사회적 원인을 가진다는 Vygotsky의 주장이 잘 녹아 있다(Vygotsky, 2001b: 124-127; Vygotsky, 1985). 여기서 말하는 원초적인 엉클어짐이란 “아동의 사회적인 성장 과정 속에서 발생하는 것으로” (Vygotsky, 2001b: 124) 예를 들어 지적 장애아동에 대한 사회의 기본적인 편견, 낮은 기대치, 정서적 무관심 같은 것들이 아동의 탄생 순간, 아니 아동에게서 뭔가 지적으로 낮아 보인다는 느낌을 받는 그 순간부터 본격화되는 현실적 어려움들이 그것이다(예: 장애를 ‘치료’하고자 하는 의료적 관점 하에 진행되는 조기중재들에 대한 지나친 무조건적 강압; Vygotsky는 이와 관계해 Leowenstein (1929)과 Kretschmer(1928)의 연구결과를 제시하면서 조기에 개입되는 심리치료의 부정적 결과를 지적하고 있다).

Vygotsky(2001b: 125)는 이렇게 말한다. 실제로 지적 장애아동을 잘 관찰해 보고 분석해보면, 여러 테스트 결과들이 말하는 것과 너무나도 다르다는 것이다. 즉 지적 장애는 예전에 학자들이 생각했던 그러한 단순한, 일차원적인 전체가 아니며, 실제로 아동이 발달하는 것을 보면 “정신 지체는 하나의 복잡한 구조”를 가진다. 그런데 이런 구조를 제대로 훑어보기 위해서는 먼저 지적 장애아동의 발달이 제대로 (자유롭게) 실현되어야 한다. 즉 병리적 본성이 지적 장애아동 발달의 기초라고 전제하고 지켜보아서는 안 되는 것이다. 이것은 매우 중요한데 왜냐하면 “사실상 구조의 복잡성은 발달의 과정 중에 스스로 생겨나기 때문이다” (Vygotsky, 2001b: 124). 지적 장애를 어떤 결함의 표현으로 보는 것이 아니라 어떤 결함이 보완되고 있는 과정으로 파악해야 하는 이유 또한 여기에 있다. 따라서 아동이 ‘지적 장애’의 모습 속에서 드러내는 불균형적인 저발달 문제를 손상학적 관점에서 새롭게 따져 물어야 할 것인데 단 여기서 주의깊게 살펴야 할 것은 지적 장애라는 이 과정이 - 서론에서 문제 제기했듯이 - 발달조건에 따라 간혹 허구적 보완⁴⁾의 모습 중에 있기도 하다는 사실이다. 따라서 우리는 두 가지 문제, 즉 지적 장애아동 발달의 원초적 엉클어짐의 조건들에 집중해야 하며 동시에 발달의 실제적인 형식 속에서 허구적 보완의 산물로 드러나는 모습은 없는지 잘 구분해야 한다.

이러한 관점에서 보았을 때 언제, 어디에서, 어떻게 이런 추가적인 잉클어짐이 일어났는지를 최대한 짚어내는 것은 매우 중요하다. 실제로 추가적인 잉클어짐들이 최초의 어려움들 위에 겹쳐져 버리기 시작하면 그것 자체가 너무나 강력하기 때문에 마치 그것이 원래의 문제였던 것처럼 보여지기 때문이다. 그리고 안타깝게도 우리의 현실 속에서는 이렇듯 추가적 어려움으로부터 초래되는 결과가 지적 장애의 본질로 왜곡되고 있다(예를 들어 ‘상동행동은 지적 장애아동의 전형적인 특성이다’라는 식의 인식). 그렇다면 이렇게 얽히고 설킨 발달과정 상의 어려움들이 그대로 묻어 있는 지적 장애아동의 발달에 대해 우리는 결론적으로 어떤 관점으로 접근해야 하는 것일까. Vygotsky는 여기서 지적 장애아동의 창조적인 특성에 방점을 찍고 있다.

그는 먼저 “만약 어떤 어려움들이 아동을 낙담시키지 않는다면, 즉 아동을 그 앞에서 도망치게 하는 것이 아니라 반대로 능동적으로 대처하게 한다면, 그것(어려움)은 아동을 우회로로 이끌게 된다”고 이야기하면서 바로 거기서 지적 장애아동 발달의 창조적인 특성이 드러난다고 밝히고 있다(Vygotsky, 2001b: 123). 예를 들어 사칙연산을 익히는 것은 일반 아동에게 있어서보다 지적으로 뒤쳐진 아동에게 있어서 훨씬 더 창조적인 과정이다. 다시 말해 일반아동에게는 별 것 아닌 것도 지적 장애아동에게는 하나의 어려움이 되고 장애물 극복을 요구하는 하나의 사건이 되는 것이다. 이렇듯 지적 장애아동이 당면한 과제를 달성할 때는 언제나 “이미 창조적인 성격을 가지고 있다”(같은 책: 123). 그리고 이에 대한 보편적 이론적 근거는 다음과 같다. 우선 “복잡한 발달과정 중에 생겨나는 지적 능력은 그 본성상 일차원적일 수 없으며 그 구조상 분화되어 있지 않을 수 없다”는 것, 그리고 이러한 이유로 지적 능력이라고 일컬어지는 것은 “복잡한 통일안에 있는 여러 기능들”을 의미한다는 것이 그 보편적 근거가 된다(여기서 말하는 통일이라는 것은 동질성을 뜻하는 것이 아니며 변증법적 인간발달 법칙에 근거한 ‘정신체계의 모순적 통일’이라는 의미가 깊다). 따라서 “지력의 모든 기능들이 똑같이 맞닥뜨리는 하나의 상태라는 것은 있을 수 없으며” “질적으로 다양한 저마다의 기능들은 또한 정신 지체의 토대를 형성하는 과정에 질적으로 영향을” 끼치는데 이는 지적 장애아동의 경우에도 마찬가지이다(Vygotsky, 2001b: 120-121). 다시 말해 인간의 지적 능력 형성 및 그 발현의 복잡성과 역동성의 관점에서 보았을 때 결과적으로 어떤 과제 해결에 있어서 창조성(창의성)은 누구에게나 다 필요한 것이지만 지적 장애아동이 가진 좁은 문화적 통로를 고려했을 때 이들이 가진 혹은 활용하는 창조성은 일반아동에 비해 더욱 크다고 볼 수밖에 없다. 따라서 이러한 인식으로 지적 장애아동에 대한 가장 기초적인 교육적 차원을 구성해 나가야 할 필요가 있어 보인다.

IV. 결론: 지적 장애아동 교육의 과제

이제까지 논의한 내용을 토대로 하여 서론에서 문제 제기한 지적 장애아동의 보다 높은 (정신) 기능의 발달 성취와 불균형적인 저(低)발달 문제의 해소를 위한 교육적 과제를 이끌어내 보도록 하자.

먼저 지적 장애아동의 문화적 지체가 지양될 수 있는 교육여건이 제안되어야 한다. 실험적인 보고와 임상적 연구들은 “보다 높은 정신 기능들의 저발달은 지적 장애아동의 문화적 저발달에, 즉 그 아동이 자신의 문화적 환경으로부터, 그 환경과의 물질교환으로부터 밖으로 굴러 떨어진 사실”에 달려 있음을 분명히 하고 있다. 지적 장애아동은 이러한 이유로 그가 처한 환경의 영향을 충분히 느낄 수 없었으며 결과적으로 그의 뒤처짐은 “더 증대되고, 부정적인 속성들, 나아가 사회적 저발달과 교육적 무시라는 모습으로 추가적인 잉클어짐들이” 쌓여간다는 것이다. 그리고 이러한 실질적인 발달행로를 감안했을 때 이차적이고 부차적인 잉클어짐의 모습 속에서 그 정체를 나타내는 ‘지적 장애’라는 것은 다름 아닌 바로 “좋은 교육의 부재”를 의미한다(Vygotsky, 2001b: 126). 지적 장애라고 따로 떼어놓고 아동을 대해왔던 소극적인 방식, Vygotsky의 표현대로 하자면 ‘아동의 지체에 순응하는’ 교육생활적 접근에서 우선적으로 탈피해야 한다는 것이다. 따라서 개방적이고 집단적인(공동체적인)교육활동을 통해 지적 장애아동을 그의 환경과 자연스럽게 연결시키고자 하는 적극적인 노력이 요구된다.

둘째 지적 장애아동의 창의성(=아동 발달의 정체성)을 발견해내고 또 독려할 수 있는 새로운 방법론적 고민이 필요하다. 이를 위해서는 아동을 결합 중심으로 바라보고 그 결과에 따라 파편적으로 교육하던 소위 정상심리학에 기초한 기존의 교정 중심적 흐름과 결별하고 그 아동의 결합이 아니라 능력을 찾아낼 수 있는 새로운 방법이 지금보다 더욱 더 적극적으로 고안되어야 한다. 즉 부정적인 특징들에 따라서 아동(아동의 능력)을 분류하는 것은 아무런 실질적 유익이 없음을 근본적으로 자각할 필요가 있다. Vygotsky의 비유처럼 만약 우리가 단지 검지 없다는 기준으로 색을 모아본다면 분명 가지각색의 혼합색을 가지게 될 것이다. 그런데 우리가 거기서 빨강색, 노랑색, 파랑색을 찾을 수 있다 할지라도 이것이 단지 그것들이 검은색이 아니기 때문인 데에 기인한다면 각기 색상이 가지는 가치는 한계를 가질 수밖에 없을 것이다(Vygotsky, 2001b: 110). 달리 표현해 아동의 정체성을 인정하고 그것을 지켜나가면서 교육적인 변화를 도모해야 한다는 것이다. 이에 지적 장애인 리베커는 다음과 같이 이야기한다. “나는 살아있는 양탄자와 같아요. 양탄자에 있는 것과 같은 무늬와 디자인이 필요해요. 디자인이 없으면 뿔뿔이 조각나고, 그것으로 끝이에요”(Sacks, 2006: 342). 다시 말해 우리가 보기에 불필요한 내지 교정되어야 할

어떤 속성들로 보이는 것들이 사실은 그 당사자의 정체성을 형성하는 소중한 가치들일 수 있다. 따라서 중요한 것은 아동이 가진 자신만의 색상 혹은 무늬 자체(이것은 현실 속에서 아동의 이상행동이나 독특한 감성일 수도 있다)에 대해 그것이 바로 아동의 보완적 발달과정의 모습(결함의 직접적 표현이 아니라!)임을 인식하고 그 형식 자체와 소통(=지원)하는 것이다. 바꾸어 말해 ‘내’가 아동의 정체성을 지키면서 그와 소통하고자 할 때 아동발달의 보완자본은 ‘나’라는 사람 속에 그 첫 뿌리를 내리게 되는 것이다. 강조하건대 보완자본은 어떤 추상적인 자원이 아니라 그 무엇보다도 아동이 소통할 수 있는 구체적인 ‘사람(타인)’임을 잊지 말아야 할 것이다.

1) Vygotsky의 이 논문은 1931년 러시아에서 발표된 것이며 연구자가 이 연구를 위해 참고하는 번역본은 2001년 출판된 독일어본(Vygotsky, 2001b)임을 밝힌다. 아울러 이 논문은 영어번역본(Vygotsky, 1993)에도 실려 있음을 밝힌다.

2) 신경전문의 Sacks가 병원에서 환자로 만난 리베커라는 인물은 19살 여성으로 평균 지능지수 60이하의 ‘전형적인’ 지적 장애인이다. 거스름돈을 계산하지 못하고 읽거나 쓸 줄도 모르고 또 공간 감각이 부족해 장갑이나 신발의 좌우를 잘 구별하지 못한다. 하지만 그녀의 이러한 서툰 동작들이 춤을 출 때만은 전혀 서툴지 않으며 또한 지적 능력에 있어서도 심오한 시 속의 비유와 상징을 이해하는 데는 거의 아무런 어려움을 느끼지 않는다. Sacks의 보고에 따르면 함께 살던 할머니의 죽음 후 그녀는 지극히 일반적인 슬픔의 반응을 보였으며 또 이를 극복하기 위한 자기노력의 모습은 못 일반사람들을 능가하는 감수성과 강한 의지로 나타난다. 자세한 내용은 Sacks(2006: 329-343) 참고.

3) 앞서 언급한 바 있는 지적 장애인 리베커와 관계해 이와 관련된 내용을 인용하자면 다음과 같다: “4월에 처음 만났을 때부터 11월에 할머니가 돌아가실 때까지 그녀는 다른 고객과 똑같이 우리의 기능개발 인식력 촉진 계획의 일환인 갖가지 작업에 참여하고 수업도 강제로 받았다. 그러나 리베커에게는 효과가 없었다. 다른 환자들도 마찬가지였다. 결함이 있다고 여긴 부분의 교정에 있는 힘을 모두 쏟아 붓고 때로는 잔혹할 정도의 작업을 부과했지만, 결과는 허사였다. ... 우리는 환자의 결함에 너무 많은 주의를 기울였던 것이다. 그래서 변화하지 않는, 상실되지 않고 남아 있는 능력을 거의 간과했다. 내게 이 점을 처음으로 깨닫게 해준 사람이 리베커였다”(Sacks, 2006: 339).

4) 허구적 보완이란 손상의 내용(실재)을 잘못 파악하는 데에서 초래되는 보완형식을 말한다. 일상생활 중에서 쉽게 이해할 수 있는 경우를 예로 들어 보자면 다음과 같다. 사람들과 잘 못 섞이는 즉 대인관계에 어려움이 있는 갑이라는 사람이 있는데 그는 그 이유가 자신이 다른 사람들에 비해 말주변이 없기 때문이라고 판단했다. 그래서 갑은 이후 사람들을 만나기 전 미리 여러 재미있는 이야기 거리들을 준비하였고 이를 매개로 사람들과 친해지려고 노력하였는데 이런 노력에도 불구하고 사람들은 갑을 달가워하지 않았다. 왜냐하면 갑의 문제(=손상)는 부족한 말주변에 있는 것이 아니라, 그가 가진 못사람들에 대한 오만한 태도에 있었기 때문이다. 이 경우 갑이 여러 재미난 이야기 거리를 준비하고 이를 유창하게 설명할 수 있도록 혼자 연습하고 노력하는 모습은 허구적 보완에 해당한다.

참고문헌

- 정 은 (2002a). 비고츠키의 ‘손상학 개념(Die Vygotskijsche Konzeption der Defektologie)’ 연구를 통한 중증(정신지체)장애에 대한 새로운 이해. BK 월요세미나(2002. 4. 1.) 발제문 (미간행).
- 정 은 (2002b). 왜 ‘특수’ 인가? : 문화-역사적 관점에서 살펴 본 ‘특수교육학적 발달’의 사회적 의미. 특수교육저널: 이론과 실천, 3(1), 1-19.
- 정 은 (2007a). 비고츠키의 ‘손상학(Defectology)’ 연구가 장애아동교육에 주는 시사점 탐색. 특수교육연구, 14(1), 59-76.
- 정 은 (2007b). 장애, 움직이는 시선. 대구: 먼뫼.
- 정 은 (2007c). 왜 ‘특수’ 인가. 대구: 먼뫼.
- 정 은 (2008). 장애진단방법론에 있어서 “재역사화(Rehistorisierung)” 개념이 갖는 존재 긍정적 의미 고찰. 특수교육학연구, 42(4), 27-42.
- 한순미 (2001). 비고츠키와 교육. 서울: 교육과학사.
- Berk, L. E., & Winsler, A. 지음/홍용희 옮김 (1995). 어린이들의 학습에 비계 설정(Scaffolding): 비고츠키와 유아교육. 서울: 창지사.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. 지음/김억환 & 박은혜 옮김 (1999). 정신의 도구: 비고츠키 유아교육. 서울: 이화여자대학교 출판부.
- Cheong, E. (2002). “Schwerstbehinderte” Menschen Verstehen – Zur Psychologie und Paedagogik geistig behinderter blind-taub-stummer Menschen. Butzbach-Griedel: AFRA-Verl.
- Eliasberg, W. (1925). *Psychologie und Pathologie der Abstrakten*. Leipzig. Greeft, E. de (1927). Essay sur la personnalite du debile mentale. *Journal de psychologie normale et pathologique*, 24.
- Hegel, W. F. (1977). *Enzyklopaedie der philosophischen Wissenschaften. Bd. 1. Die Wissenschaft der Logik*. Moskau.
- Kretschmer, E. (1928). *Ueber Hysterie* (russ. Uebersetzung). Moskau und Leningrad.
- Loewenstein, O. (1929). Zwillingpsychologische Untersuchungen im Hinblick auf die Probleme der Erzierbarkeit. In: Lesch, E.(Hrsg.): *Bericht ueber den vierten Kongress fuer Heilpaedagogik*. Berlin, 227-239.
- Jantzen, W. (1979). *Grundriss einer allgemeinen Psychopathologie und Psychotherapie*. Koeln: Pahl-Rugenstein.
- Jantzen, W. (1993). *Das Ganze muss veraendert werden*. Berlin: Marhold.
- Jantzen, W. (1994). *Am Anfang war der Sinn*. Marburg: BdWi.
- Jantzen, W., & Sagvodskin, V. (2006). Kritische Gespraech ueber Vygotskij. *Mitteilungen der Luria-Gesellschaft*, 1/2006, 10-37.
- Jantzen, W. (2007). Vorwort; Meyer, D. (2007). Dissoziation und Geistige Behinderung – ueber schuetzende und kreative Dissoziation. Bremen: Meyer Verlag, 5-12.
- Leont’ev, A. N. (1987). *Taetigkeit, Bewusstsein, Persoenlichkeit*. Berlin/ DDR: Volk und Wissen.
- Sacks, O. 지음/조석현 옮김 (2006). 아내를 모자로 착각한 남자. 서울: 이마고.
- Vygotsky, L. S. 지음/M. Cole 외 역음/ 조희숙 외 옮김 (2000). 비고츠키의 사회 속의 정신. 서울: 양서원.

- Vygotsky, L. S. (1985). *Ausgewaehlte Schriften. Bd. 1.* Koeln: Pahl-Rugenstein.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Ausgewaehlte Schriften. Bd. 2.* Koeln: Pahl-Rugenstein.
- Vygotsky, L. S. (1993). *The Collected Works of L. S. Vygotsky. Volume 2. The Fundamentals of Defectology.* New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. (2001a). Defekt und Kompensation. In: Jantzen, W.(Hrsg.). *Jeder Mensch kann lernen - Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten-) Paedagogik.* Neuwied; Berlin: Luchterhand, 88-108.
- Vygotsky, L. S. (2001b). Zur Frage kompensatorischer Prozesse in der Entwicklung des geistig behinderten Kindes. In: Jantzen, W.(Hrsg.). *Jeder Mensch kann lernen - Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten-)Paedagogik.* Neuwied; Berlin: Luchterhand, 109-134.
- Wertsch, J. V. 지음/한양대 사회인지발달연구모임 옮김 (1999). 비고츠키. 서울: 정민사.

A defectological approach to the Development
of children with retardation

Cheong, Eun
Yeungnam University

<Abstract>

It has been a problem in the education of children with intellectual disability that intellectual disability has been understood simply as a thing not a process. This study attempts to analyse intellectual disability from the viewpoint which Vygotsky has developed on the basis of defectology. The study concludes that intellectual disability can be considered as an embodiment of process in which a defect is complemented, not a simple result of biological defect. It also concluded that compensatory reserve and collectivity are important for developing higher psychological functions of children with intellectual disability, and that lower functions become excluded in the complementary process.

Key Words

: intellectual disability, category of Process, compensatory reserve, primary complication, higher psychological functions

논문 접수: 2009. 7. 31 심사 시작: 2009. 8. 7 게재 확정: 2009. 9. 15

