

교육본질 복원으로서의 특수교육론 정립

김 병 하*

대구대학교 특수교육과 교수

박 경 란

우석대학교 특수교육과 교수

《요약》

본 연구는 교육본질 복원으로서의 특수교육론 정립을 탐색하기 위해 세 갈래로 논의를 전개하였다. 첫째로 교육본질 복원이라는 측면에서 특수교육의 본말전도(本末顛倒)를 문제 삼는다. 오늘의 특수교육은 드러난 장애(disabilities)의 특수성에 지나치게 관심을 쏟은 나머지 사람을 놓쳐, 우리도 모르는 사이에 지말(用)을 근본(體)으로 착각하는 결과를 초래하고 말았다. 둘째로, 교육본질 복원의 전범(典範)으로 동아시아의 전통 속에 우러난 유학의 「중용」(中庸)과 불학의 「대승기신론」(大乘起信論)에 주목하여, 이것이 특수교육 본질 복원에 함의하는 바를 논의하였다. 셋째는 교육본질 복원에 의한 한국특수교육론의 정립과제를 논의하였다. 우리나라 특수교육 담론은 수입학문의 성격이 강할뿐더러, 대부분 번역(때로는 2중 번역)에 의존하고 있어 그 담론이 탈맥락적이고 환원주의적인 면이 강하다. 한국특수교육론이 자기 정체성을 정립하기 위해 동아시아 역사에서 면면히 이어져 온 교육본질 복원에 천착하는 것이 중요하며, 그렇게 함으로써 세계 특수교육의 보편성과 적극 소통할 수 있는 길을 열어가야 할 것이다. 그러기 위해 우리의 사고체계가 다른 사람들에게 이해 가능하도록 지속적으로 발언해야 한다.

주제어 : 교육본질, 특수교육론, 중용, 대승기신론

* 교신저자(kimha@daegu.ac.kr)

I. 서론: 문제의 제기

특수교육은 ‘특수한 방법’으로서의 교육인가? 현상적으로 특수교육은 특수한 방법이나 매체를 강조하는 교육이라 해도 크게 틀리지 않을 것이다. 전형적으로 맹교육은 점자를, 농교육은 수화를 대안적 의사소통으로 적용해 온 교육이고, 정신지체 교육은 감각훈련 혹은 행동수정을 강조해온 교육이다. 그래서 특수교육은 방법으로서의 특수성을 강조하는 교육쯤으로 흔히 인식되고 있다. 특수교육에서 이런 인식이 지배하는 동안 모름지기 특수교육은 장애를 보상(補償; compensation)하는 교육으로 자리 잡아 왔다.

일찍이 이태영(李泰榮)은 우리나라 최초의 특수교육학 저술인 「특수교육개론」(1963)에서 특수교육의 본질로서 ‘보상(補償)의 원리’를 제기하면서 “특수교육 가능성의 제1근거는 대상기능(代償機能)에 있다”(이태영, 1963, p.18)고 규정했다. 이를테면, 맹학생에게 점자를 도입하고, 농학생에게 수화를 도입하는 것은 전형적으로 감각의 대상기능을 강조한 조치이다. 아닌게 아니라 우리나라 국가수준의 특수학교 교육과정에 명시된 특수학교의 교육목적은 일반학교 교육목적을 기반으로 하면서 ‘장애보상 활동’을 특수교육 목적으로 설정하는 것이 통례가 되고 있다. 이처럼 특수교육은 ‘장애보상’을 그 자체의 목적으로 삼는 동안, 우리도 모르는 사이에 하나의 ‘기법’(技法)으로 전락하고 말았다. 결국, 특수교육에서 ‘기법’의 강조는 특수아동이 지닌 장애(disabilities)만 보고 사람을 놓쳐버린 어처구니없는 결과를 초래하고 말았다.

교육에는 근본으로서의 체(體)와 지말로서의 용(用)이 있기 마련이다. 체용(體用)은 나무의 뿌리(體)와 가지(用)처럼 서로 붙어 있기는 하지만, 거기에는 엄연한 차이가 있어 하나를 다른 하나로 착각할 경우에는 반드시 재앙이 따른다. 이흥우(2003)는 이 양자의 혼동 가능성 중에서 문제가 되는 것은 근본을 지말로 착각하는 경우가 아니라, 지말을 근본으로 착각하는 경우라고 했다. 교육의 지말(枝末)은 결과로서 그 효과를 발휘하는 마지막 장면을 일컫는다. 그런 만큼 이것은 교육의 근본(本질)을 보는 사람들의 시야를 가리기 마련이다. 이것은 어김없이 (특수)교육에서 본말전도(本末顛倒)를 초래한다. 교육에서 본말전도는 특히 그 지말이 근본을 가릴 때, 거의 필연적으로 교육이라는 이름으로 교육이 아닌 것이 교육으로 행세할 뿐만 아니라, 교육을 현실적 편의에 따라 이리저리 마음대로 바꿀 수 있는 것쯤으로 당연시하기 조차한다. 특수교육이 교육다워지기 위해서는 그 교육의 실천과정에서 교육본질이 드러나게 해야 한다.

동아시아를 비롯해서 우리나라의 교육전통에서 유학(儒學)은 교육목적, 제도, 내용에 이르기까지 적어도 19세기 말 근대교육 도입 이전까지는 지배적인 영향을 미쳐

왔다. 특히 교육본질 측면에서 볼 때, 유교는 불교의 옷을 입은 것(심경호 옮김, 2007)이라 할 만큼 둘은 뗄 수 없는 관계에 있다. 이런 관점에서 본 연구에서는 교육본질 복원을 함의하는 대표적인 경전으로 「중용」(中庸)과 「대승기신론」(大乘起信論)에 주목한다. 본 연구에서는 우리의 교육전통 속에 면면히 이어져 온 유학(儒學)과 불학(佛學)의 핵심적인 경전으로부터 교육본질론을 구명하고, 거기에 정초(定礎)하여 교육본질 복원으로서의 한국특수교육론을 정립하고자 한다. 이를 위해 본 연구에서는 다음 세 갈래로 논의를 전개하고자 한다.

첫째로, 특수교육에서 본말전도 현상과 그 문제를 논의한다.

둘째로, 동아시아 유학과 불학의 대표적 경전인 중용(中庸)과 대승기신론(大乘起信論)을 중심으로 교육본질 복원에의 함의를 논의한다.

셋째로, 교육본질 복원에 의한 한국특수교육론의 정립 과제를 논의한다.

본 연구는 전형적인 문헌고찰로서 특히 「중용」(中庸)과 「대승기신론」(大乘起信論)을 그 문전(文典)으로 삼으면서, 이에 관련된 문헌과 연구들을 폭넓게 활용하였다. 그 중에서도 특히 김충열 교수의 「중용강의」(2007)와 이홍우 교수의 「대승기신론통석」(2006)에 크게 의존하였다.

Ⅱ. 특수교육에서 본말전도

지눌(知訥, 1158~1210)은 “본말(本末)을 모르고 불도(佛道)를 구하려 하면, 그것은 마치 모난 나무를 가져다 둥근 구멍에 맞추려는 것과 같으니 어찌 큰 잘못이 아니겠는가?”(김달진 옮김, 2008, p.78-79)고 경계했다. 어찌 불도를 구하는 데만 그렇겠는가. 그것은 도를 닦는 것을 본무로 삼는 교육(修道之謂教)에 대한 어김없는 경고이기도 하다. 특수교육에서 본말전도는 장애(disabilities)만 보고 사람을 놓친 것에서 극명하게 드러난다.

최근 우리나라에서 하나의 현안 문제로 장애등급 판정 기준의 시비가 장애인계 내부에서 한창 들끓고 있다. 차체에 장애인계 일각에서는 불합리한 장애등급제 자체의 폐지를 제기하면서, 다음 두 측면에서 그 이유를 들고 있다. 그 이유의 하나는 장애인의 교육, 고용, 의료, 주거 등 다양한 복지요구를 의료적 측면의 장애등급 한 가지 기준으로 평가하는 것이 과연 타당한가에 대한 문제 제기이다. 다른 하나는 사람을 하나의 잣대로 함부로 분류하여 숫자로 등급을 매기는 것은 그 자체가 심각한 반인

권적 문제라는 것이다(조한진, 2010). 실제로 이런 식으로 장애등급을 매겨 장애인 복지시책을 시행하는 나라는 전 세계적으로 일본과 우리나라뿐이다.

특수교육 분야에서도 장애아동의 진단과 분류에 대한 비판과 그 문제가 진작부터 제기되어 왔다(Hobbs, 1975; 김병하, 1979). 「아동의 미래」(The Futures of Children, 1975)라는 오래된 연구보고서에서 특수아동의 분류와 그 결과가 미치는 영향에 대해 그것의 중대성과 더불어 그 위험성을 다음과 같이 기술하고 있다.

특수교육 대상으로 특별히 범주화해서 명칭 붙여진 아동들은 종종 그들의 원만하고 건강한 발달의 중요한 기회를 박탈당한 채 다른 사람으로부터 영구히 거부되고 따돌림 받는 운명에 빠질 수 있다. 그럼에도 범주화(categorization)는 특수아동에게 도움을 제공하고, 법적 조치와 재정지원을 위해, 서비스 프로그램을 설계하고 그 결과를 평가하기 위해, 심지어는 장애아동의 문제에 대한 소통과 연구수행을 위해 필요한 창구 역할을 해 준다. 하지만 특수아동 가운데는 부적절한 진단방안과 합법적 절차가 제대로 보장되지 않은 채로 평생 동안 불리한 교육프로그램에 배치되거나 시설에 갇혀 그들의 자유를 박탈당할 위험에 빠질 수도 있다. 이런 위험부담을 감안하더라도 전문가들과 그들 단체들은 장애아동의 특수성에 따른 범주를 계속 늘려 왔고, 그에 따라 장애아동에 대한 재정지원도 효과적으로 배분해 왔다. 이런 식으로 장애아동의 특수성을 범주별로 분화하는 일과 특수교육 서비스와 재정 지원 확충은 서로 맞물려 확대 재생산 되어 왔다(Hobbs, 1975, p.3-4).

이런 상충적인 문제에 가능하면 합리적으로 대응하기 위해 Hobbs가 주도한 프로젝트 구성원들은 (1) 특수아동의 진단과 분류에 따른 기술적 적합성을 최대한 고려하고, (2) 특수아동 개인에 대한 명칭붙임이 가져다주는 부정적 영향을 가능하면 줄이고, (3) 특수아동의 분류에 따른 교육배치가 본인에게 최대한의 이익을 가져다주게 하고, (4) 개인의 인권과 사회적 공동선 간의 균형감을 살리면서 특수아동의 분류와 명칭붙임에 대한 사회적, 법률적, 윤리적 함의를 제고하기 위해 노력했음(Hobbs, 1975)을 강조했다. 그러나 필자가 보기에 이상은 문제들에 대응한 그간의 체계적인 노력에도 불구하고 과학의 이름으로 장애아동의 특수성(speciality)을 범주별로 묶어 분류하고 이름붙이는 데는 원천적으로 엄청난 윤리문제가 수반된다. Gallagher(2004)는 장애의 정의와 판정(identifying)에서 특수아동의 장애(disabilities)는 발견(discovery)인지 구성(construction)인지 명백히 가려야 할 문제로 제기하고 있다. 장애 자체는 실재(reality)하지만, 이것은 구성된 실재라는 것이 그의 입장이다.

일찍이 UNESCO(1971)에서는 특수교육 발전지표에 대한 국제비교에서 ‘장애 별 범주’의 분화 정도를 중요한 기준으로 삼아 왔다. 실제로 우리나라의 경우 1960년대까지는 맹교육과 농교육 중심으로 특수교육이 실천되어 오다가 1960년대 후반

에 접어들며 비로소 정신지체교육과 지체부자유교육을 실천했고, 상대적으로 장애가 가벼운 특수아동을 위한 특수학급교육은 1970년대에 접어들어 시작되기에 이르렀다. 그리고 정서·행동장애아동에 대한 특수교육은 1980년대에 와서 실천되었다.

우리나라에서 법률적으로 특수교육 대상을 공식적으로 분류(범주화)한 기준에 의하면, 1949년에 제정된 교육법에서 특수학교 교육대상은 “맹자, 농아자, 정신박약자, 기타 심신에 장애가 있는 자”(교육법 제143조)로 규정하였고, 일반학교 내의 특수학급 입학대상은 “신체허약자, 성격이상자, 정신박약자, 농자 및 난청자, 맹자 및 약시자, 언어부자유자, 기타불구자”(교육법 제145조) 등으로 분류하였다. 위 교육법 규정에서 보면, 특수학교 대상보다 특수학급대상이 범주별로 더 분화되어 있다. 그러나 교육가능 정신지체아를 위한 일반초등학교 내의 특수학급 설치는 1970년대에 접어들면서 비로소 시작되었다.

우리나라에서 특수교육진흥법이 제정(1977)된 이래 지금까지 법률상으로 특수교육 대상을 범주별로 분류해온 과정을 전반적으로 비교해 보면 다음과 같다.

- (1) 특수교육진흥법 제정(1977) : 시각장애자, 청각장애자, 정신박약자, 지체부자유자, 정서장애자, 언어장애자, 기타심신장애자
- (2) 개정특수교육진흥법(1994) : 시각장애, 청각장애, 정신지체, 지체부자유, 정서장애(자폐성 포함), 언어장애, **학습장애**, 기타 장애
- (3) 장애인 등에 대한 특수교육법(2007) : 시각장애, 청각장애, 정신지체, 지체장애, 정서·행동장애, **자폐성장애**, 의사소통장애, 학습장애, **건강장애**, **발달지체**, 기타 장애

이상에서 보는 것처럼 교육법 제정(1949) 당시에 비해 특수교육진흥법 제정(1977)시에는 장애명칭 용어에 많은 변화를 가져 왔으며, 1994년 개정특수교육진흥법에는 ‘학습장애’가 새로 추가되었고, 2007년 특수교육법에서는 다시 자폐성장애, 건강장애, 발달지체 영역이 추가되어 더욱 분화되어 왔다. 이처럼 특수교육 법제의 발달과 함께 장애영역의 범주도 계속 분화되어 왔음을 볼 수 있다. 한편 특수학교교사 자격증 표기에서 보면, 1977년까지는 맹, 농 두 장애영역만 표기하다가 1978년에서 1980년대 말까지는 맹, 농, 정신지체, 지체부자유 등 네 개 영역으로 분화해서 표기하던 것을 1990년대에 접어들면서 ‘특수학교교사’로 통합해서 소위 장애영역의 벽을 ‘Noncategorizing’으로 허물었다. 이것을 발전적 조치로 봐야할지 퇴보적 조치로 봐야할지는 보는 입장에 따라 구분할 수 있다. 특수학급 담당교사의 입장에서 볼 때는 당연한 조치이지만, 장애영역의 특수성이 뚜렷한 맹학교와 농학교의 교사입장에서 볼 때는 분명 퇴보적인 조치로 평가될 수밖에 없다.

그럼에도 대체로 장애영역의 범주를 계속 세분해서 특수교육 전문성을 구축해 오는 동안, 장애 범주별 특수성에 따른 ‘장애’ (disabilities)를 중시한 나머지 우리도 모르는 사이에 ‘사람’ (human)을 놓쳐버린 결과를 초래하고 말았다. ‘장애’로 드러나는 현상적 차이를 인간 내면의 본질적 차이로 착각하고 있는 것이다. 이는 흔히 불교에서 경계하여마지 않는 것처럼 “달을 가리키는 손가락을 보고 달을 본 것처럼 착각하는” 엄청난 착각을 초래한 형국이다. 이것은 이만저만의 본말전도가 아니다. 전래의 동양철학 논리에 의하면, 몸짓(用)에 현혹된 나머지 몸(體)를 간과한 격이다. 오늘 날처럼 교육경쟁이 지배하는 시대에 교육에서 본말전도 현상은 교육의 병폐를 더욱 깊게 할 뿐만 아니라, 오히려 그것을 정당화하려는 관성(慣性)을 드러내기도 한다. 그래서 일반교육에서 점수가 곧 인격을 규정하듯이 특수교육에서는 ‘사람이 곧 장애로 둔갑’ 하는 기이한 현상이 합리화되고 있다.

특수교육에서 본말전도의 극치는 치료와 교육을 혼돈하거나 치료를 우선하는 나머지 도리어 교육을 보조적인 것쯤으로 보고자하는 경향에서 드러난다. 치료교육에서는 교육도 치료적이어야 한다는 생각이 강하게 반영되어 있다(김병하, 2005). 그래서 특수교육은 행동치료, 언어치료, 물리치료, 작업치료, 심지어는 미술치료나 음악치료로 혼동되기도 한다. 물론 이런 치료활동은 개념적으로 특수교육을 지원하거나 보조하는 관련 지원활동이다. 그럼에도 특수교육에서 본말전도의 극치는 치료가 우선이고 교육은 부차적이라는 통념이 여전히 존재한다는 사실이다. 특수교육은 ‘교육’이고, 특수교사는 ‘교사’다.

Ⅲ. 중용과 기신론의 특수교육본질에의 함의

오늘날 특수교육뿐만 아니라 학교교육 전반에 걸쳐 ‘교육개혁’이라는 말이 마치 유행어처럼 회자되고 있다. 그러나 필자가 보기에는 오늘날 학교교육의 실패는 결국 교육본질을 복원하는 데에 실패했기 때문이다. 따라서 엄격한 의미에서 학교교육은 ‘개혁’의 대상이 아니라 교육이 마땅히 있어야 할 본래 모습을 ‘복원’하는 것이 무엇보다 시급하다. 동아시아의 교육전통에 의하면, 교육본질의 형이상학적 뿌리는 불교와 유학의 가르침 속에 잘 반영되어 있다. 이런 측면에서 본 논문에서는 유학의 경전 중 「중용」(中庸)과 불학의 경전 중 「대승기신론」(大乘起信論)을 중심으로 특수교육 본질에의 함의를 논의하고자 한다.

1. 「중용」의 특수교육본질에의 함의

주지하는 것처럼 「중용」(中庸)은 공자(孔子)의 손자인 자사(子思)가 공자사상을 체계적으로 정리해 놓은 유학경전이다. 공자는 10대에 배움에 뜻을 세우고(立志), 50대에 지천명(知天命)하여 하늘의 뜻(명령)을 깨친 사람이다. 공자 스스로 하학상달(下學上達)의 모범적인 삶을 우리에게 보여준 셈이다. 중용의 백미(白眉)는 「중용」 제1장에 나오는 다음의 구절이다.

天命之謂性, 率性之謂道, 修道之謂教,

道也者, 不可須臾離也, 可離非道也, 是故, 君子戒慎乎其所不睹, 恐懼乎其所不聞,

莫見乎隱, 莫顯護微, 故君子慎其獨也,

喜怒哀樂之未發, 謂之中, 發而皆中節, 謂之和,

中也者, 天下之大本也, 和也者, 天下之達道也,

致中和, 天地位焉, 萬物育焉,

性이라는 것은 다른 것이 아니라 하늘이 명령한 것이며, 道라는 것은 다른 것이 아니라 性이 가시화된 형태로 드러난 것이며, 教라는 것은 다른 것이 아니라 道를 제도에 의하여 시행하는 것이다. 道라는 것은 잠시도 나를 떠날 수 있는 것이 아니다, 만약 인간이 벗어날 수 있는 것이라면 그것은 道가 아니다, 군자가 남에게 보이지 않는 곳을 삼가고 남에게 들리지 않는 곳을 두려워하는 것은 이 때문이다, 가장 은밀한 것만큼 잘 보이는 것이 없으며, 가장 미미한 것만큼 잘 드러나는 것이 없다, 군자는 홀로 아는 그 곳을 삼간다, 희노애락으로 표현되기 이전을 가리켜 中이라고 하며, 희노애락이 中에 맞게 표현된 상태를 가리켜 和라고 한다, 中은 천하가 따라야 할 궁극적 표준이며, 和는 道가 천하에 두루 퍼져 있는 상태이다, 中과 和의 원리가 완전히 실현될 때 천지는 제자리에 서며 만물은 화육한다(이홍우, 2003, p.18-19).

위의 글은 원문과 함께 소리 내어 한 번 읽기만 해도 숙연해진다. 원문의 방점은 김충열 교수가 찍은 대로 하였고, 해석은 이홍우(2003) 교수가 해놓은 것을 인용했다. 김충열(2007)에 의하면, ‘天命之謂性’은 “하늘이 인간 만물을 낳고 그 생명들에게 각기 나름대로 살아갈 수 있는 지능의 씨앗을 심어준 것을 性(선천적 본성 자체)이라”고 규정했다. 이어 ‘率性之謂道’는 “그 가능한 씨앗을 잘 가꾸고 길러 문명세계를 이룰 수 있는 방법과 과정을 道(길, 도리, 법칙 같은 것)”라고 했다. 그리고 ‘修道之謂教’는 “그러한 방법과 과정을(이는 성인이 만들어 놓은 문명의 형태와 질서 같은 것) 배우고 익히고 실천하는 것을 教(후천적薰習이나 공부)라 한다”

고 했다. 이흥우(2003)는 위 첫 구절의 열쇠 말에 해당하는 性과 道와 教의 관계에 대해 “道는 性이 가시화된 형태로 드러난 것이고, 教는 道를 제도에 의해 시행 하는 것” 이라고 규정하여 교육의 의미(본질)을 보다 간결하게 압축해 놓고 있다

위에서 性은 송(宋)나라 유학에서 말하는 본연지성(本然之性)과 기질지성(氣質之性)의 두 면이 아직 분리되지 않은 상태의 ‘性’으로, 주희(朱熹)는 이 ‘性’을 ‘理’(性卽理)라고 규정했다. 주희의 이 말만 가지고 보면, “性과 理는 각각 마음과 세계가 가시화된 형태로 표현되기 이전을 가리킨다는 점에서 동일한 것이며, 다만 마음과 세계라는 각각의 소재(所在) 또는 적용대상에서 구분된다고 할 수 있다. 요컨대 性은 ‘마음에 들어 있는 理’라는 것이다”(이흥우, 2003). 그러나 이것(性卽理)은 성리학자(특히 주리논자)들의 생각일 뿐 공자 때는 아직 이기(理氣) 개념이 성론(性論)에 끼어들지 않았다고 보면서 김충열(2007)은 다음과 같이 기술하고 있다.

공자의 ‘성’(性)은 교육적으로 볼 때 가르침과 거듭 익히는 것에 따라 변화할 수 있는 성, 말하자면 변화가능성만 가지고 있는 성이지 이미 모든 이치를 갖추고 있는 고정불변의 理 자체는 아닌 것이다, 이렇게 性을 후천적으로 변할 수 있는 것으로 본 것은 맹자도 마찬가지다. ... (중략) 이렇게 볼 때 자사(子思)의 性, 즉 ‘天命之謂性’의 性은 변화가 필요치 않은 온전한 선, 구중리(具衆理)의 理가 아니라 변할 수 있는 씨앗을 품고 있는 性으로 보아야 한다 (김충열, 2007, p.119).

그래서 이 性을 어떻게 보느냐에 따라 그 다음의 술성(率性)에서 ‘率’에 대한 해석이 달라진다고 그는 보았다. 주희는 性을 理로 보았기 때문에 ‘率’을 ‘순’(循)으로 보아 이미 있는 길을 따라가기만 하면 된다는 순종의 의미로 해석했다. 이에 김충열(2007)은 “하지만 性을 완전한 理로 보고 그저 따르기만 하면 된다면 궁리진성(窮理盡性) 공부는 무엇 때문에 하는가?” 라면서 다음과 같이 주장하고 있다.

이런(궁리진성) 공부 과정의 필요성을 인정한다면 ‘率’은 ‘循’이 아니라 정도(正道)에서 이탈되지 않도록 이끄는 의미로 보아야 할 것이다. 性을 理로 率을 循으로 본다면 이때의 道는 天道나 人道나 하고 따져 물으면 이는 天道가 되고 만다. 그러나 性을 후천적으로 가다듬어야 할 ‘확이충지’(擴而充之)하는 ‘率’로 볼 경우 이는 인위의 몫이며, 그를 담당하고 교화하는 이가 성인(聖人)이므로 이때의 道는 人道가 된다. 성인이 닦아 놓았다고 그냥 따라가는 평탄한 길이 아니라 “선비에서 시작하여 성인에서 마친다”는 말처럼 여러 단계로 하학상달(下學上達)해야 하므로 이는 오히려 과정의 길, 교육수행의 길로 보는 것이 더 정확하다 (김충열, 2007, p.120).

위의 주장에 미루어 보면, ‘修道之謂教’에서 교육의 의미가 분명히 드러난다. 여기서 道를 天道가 아닌 人道로 볼 때, ‘修道’에서 修를 ‘품절’(品節)로 해석하는 것에 착안하여 이홍우(2003)은 ‘修道’는 현대 교육학의 용어로 ‘교육과정의 계획과 운영’에 해당하는 것으로 말할 수 있다면서, 이런 점에서 道를 교육내용으로 보아도 무방할 것이라고 했다. 따라서 「중용」 첫 머리의 ‘天命之謂性’에서 性은 하늘의 명령으로 품부된 본래성(本來性)이자 후천적으로 닦아야 할 도덕성(道德性)이다. 그래서 「중용」에서 道라는 것은 잠시도 나를 떠날 수 없는 것이라 했다. 해서 교육은 사람이 마땅히 가야할 길로서 인도(人道)를 확충해서(소위 下學上達의 과정을 거쳐) 마침내 성인(聖人)의 경지에 이르게 하는 것을 그 목적으로 삼는다.

따라서 중용에 의하면, 교육의 목적 내지 본질은 심성함양(心性涵養) 혹은 본성(本性)의 회복에 있다. 그리고 이 교육은 하늘의 명령에 의한 것이므로, 우리가 인위적인 편의에 따라 이리저리 마음대로 바꿀 수 있는 그런 것이 아니다. 그렇다면 바로 그런 教를 통하여 전수되는 道와 그 道에 의해 가시화되는 하늘의 명령으로서 性은 教로부터 추론된 것이라고 보아야 한다¹⁾. 「중용」에서 기술하는 性-道-教의 순차적 관계가 되려 教-道-性의 거꾸로 된 관계로 추론되고 있음에 주목할 필요가 있다. 여기서 우리가 주목해야 할 점은 하늘의 명령이 지엄한 것처럼 교육의 길(목적) 또한 지엄하다는 것이다. 장애아동을 위한 특수교육이라 해서 특별히 이 하늘의 명령에서 제외되거나 벗어나도 좋다는 것이 결코 아니다. 만약 그것이 용납될 수 있다면, 특수교육은 이미 교육이 아니다.

이처럼 중용에서는 인간교육의 엄중성(당위성)과 그 무한한 가능성을 동시에 열어놓고 있다. 중용에 의하면, ‘誠者天之道也, 誠之者人之道也’라 하여 “誠 자체는 하늘의 길이며, 誠 되어 가는 과정은 사람의 길이다”(김충열, 2007, p.209)고 했다. 여기서 김충열(2007)은 이 誠은 性(天命之性)을 실현시켜주는 역동적인 속성이라면서 다음과 같이 주장하고 있다.

‘天命之謂性’이라고 할 때의 그 性은 천체(天體)·천리(天理)와 동일한 체(體)가 아니라, 그 體가 가지고 있는 속성으로 보아야 한다. 그리고 性(天命之性)을 완전히 실현되게 하는 것이 술성(率性)이라면 술성에서 ‘率’의 내용이 ‘誠’일 것이다. 그러니까 誠은 性이 자기실현을 하는 공능이라는 말이다. 즉 性이 천도(理)의 속성이라면 誠은 다시 그 性의 속성이 되는 셈이다. 중용에서 “오직 천하의 至誠만이 그 性을 능히 다 성취 현현할 수 있다”고 했는데, 능히 진성(盡性)케 하는 것이 지성(至誠)이라는 말이다. 말하자면 誠은 性을 실현시켜 주는 性의 역동적인 속성이다(김충열, 2007, p.214).

그래서 ‘率性之謂道’에서 술성(率性)의 ‘率’이 성자(誠者) 즉 ‘誠한 것’이 아니라 성지자(誠之者) 즉 ‘誠하고자 하는 것’이 된다. 중용에서는 誠하고자 해서

(誠之) 誠을 이룩한 사람을 성인(聖人)이라 한다. 따라서 ‘誠’은 힘쓰지 않고도 道에 맞지만, ‘誠之’는 성인이 설정한 敎에 따라 널리 배우고(博學), 자세히 물으며(審問), 깊이 생각하고(慎思), 밝게 분별하며(明辯), 독실하게 실천(篤行)하는 수도(修道)의 과정을 거쳐야 한다. 이처럼 誠하면 술성(率性)의 道가 밝아지고, 성인(聖人)의 敎에 따라 道에 밝아지면 誠之의 길을 찾아갈 수 있다. 김충열(2007)은 “성인(聖人)이 설정한 道를 고집해서 誠하고자 하는 것(誠之)이 인도(人道)요, 수도지위교(修道之謂敎)”(ibid, p.219)라고 했다. 이런 의미에서 誠은 교육의 과정 또는 교육을 받는 동안 인간의 태도를 염두에 두고 性을 특징짓는다고 할 수 있다(이홍우, 2003). 이처럼 「중용」은 誠으로 천인합일(天人合一)을 이루는 유가의 위대한 교육철학이다.

「중용」 제 21장에서는 1장 첫 구절에서 언급한 性과 敎의 관련을 다시 誠의 개념을 가져와 “自誠命, 謂之性. 自明性, 謂之敎. 誠則明矣, 明則誠矣.”(誠을 출발점으로 하여 明을 생각하는 것이 性이며, 明을 출발점으로 하여 誠을 생각하는 것이 敎이다. 그러나 誠은 明과 다른 것일 수 없으며, 明은 誠과 다른 것일 수 없다.)²⁾라고 했다. 위에서 ‘誠이 性을 특징짓는다’는 것은 ‘自誠明’에서 보듯이 “誠이 밝게 깨달음으로써 性의 은미함이 현현(顯現)된 것”(김충열, 2007, p.221)을 의미한다. 이런 관점에서 이홍우(2003)는 誠은 性과 마찬가지로 중층(重層)의 위층에 비유되는 ‘표현되기 이전의 표준’ 또는 ‘미발(未發)의 표준’을 가리키는 것으로 보았다.

이어 「중용」 제 24장 마지막 구절에서 ‘지성여신’(至誠如神)이라 했다. 지성(至誠)의 특징이 영명(靈明)함에 이어진다. 그래서 지성(至誠)이면 감통(感通)하고 신통(神通)한다. 모든 인간은 하늘이 준 감통력(感通力)을 지니고 있으며, 살아 있는 모든 인간 존재는 이 신비스런 영감이 있기에 그 생을 영위할 수 있다(김충열, 2007). 그래서 우리의 삶과 교육에는 형언할 수 없는 신비로움이 깃들여 있기 마련이다. 그런 의미에서 교육은 하늘이 인간에 준 감통력으로 본성(혹은 本來性)을 회복하는 과정이다.

「중용」에 의하면, 교육은 ‘誠之’이자 至誠의 과정이다. 특수교육은 특수교사와 장애학생에 의한 誠之의 과정이자 至誠의 과정이다. 이 때 ‘誠’은 교육의 과정 또는 교육을 받는 동안 인간의 태도를 염두에 두고 性을 특징짓는다. 誠이 性을 특징짓는다는 것은 사실상 誠은 의미상 性과 다름이 없다는 것으로 보아도 좋다(이홍우, 2003). 「중용」에서는 하늘(天)이 인간에게 품부(稟賦)한 性의 계발(혹은 회복)로 교육을 규정한다. (특수)교육은 특수아동을 비롯해서 모든 아동이 태어날 때 하늘로부터 본래 가지고 있었다가 사는 동안에 잃어버리거나 흐려져 버린 본성(性)을 다시 찾는 일에 다름 아니다. 그래서 (특수)교육의 본질은 바로 이 본성을 회복하는 과정이다. 이런 의미에서 필자가 보기에 「중용」은 완벽한 (특수)교육이론서이다.

2. 「대승기신론」의 특수교육본질에의 함의³⁾

「대승기신론(大乘起信論)」은 원래 산스크리트어로 아슈바고샤(馬鳴)가 쓴 것을 기원 550년경에 경전 번역가인 파라마아르타(眞諦)가 한문으로 번역한 것으로 알려져 있다. 이 논문은 대승불교의 핵심을 포괄적으로 요약한 것으로서, 복잡한 내용을 함축적으로 요약하는 일에 비상한 능력을 지니고 있는 사람이 아니고는 도저히 쓸 수 없는 그런 논문이다. 지금까지 기신론에 관한 주석서는 178편에 이르러, 불교 경론서 가운데 가장 많은 주석서를 접한다. 모든 논서가 그렇지만, 「대승기신론」은 그 제목에 이미 전체 메시지가 녹아 있다. ‘대승’ (大乘; 마하야아나)은 ‘큰 수레’로서 ‘중생의 마음’의 비유이다. ‘기신’ (起信)이란 중생이 믿음을 일으킨다는 뜻이다. 결국 ‘대승’ (大乘)은 논 의 종체(宗體)이며, ‘기신’ (起信)은 논 의 수승한 기능이다. 이 체용(體用)을 함께 들어서 제목을 ‘대승기신론’이라 했다(은정희, 2008). 지금까지 대부분의 주석가들은 「대승기신론」을 ‘대승에 대한 믿음을 일으키는 데 대한 논’이라는 식으로 읽어 왔으나, 박성배(2007)는 원효의 ‘대승기신론’에 대한 풀이를 인용하면서⁴⁾ ‘대승기신’ 즉, ‘대승의 믿음을 일으킨다.’는 말은 ‘마음이 본연의 기능을 한다.’는 것이다. 이렇게 본연의 작용을 하는 마음이 곧 ‘믿음의 마음’ (信心)이다. 따라서 ‘대승기신’이라는 말을 “대승에 대한 믿음을 일으킴”이 아니라 “대승의 믿음을 일으킴”으로 이해해야 한다는 것이다. 즉, “내가 대승에 대해 믿음을 일으킨다” 기보다 “대승이 기신한다”로 된다.⁵⁾ 그래서 이 논을 지은 대의는 중생으로 하여금 의혹을 제거하고 잘못된 집착을 버리게 하여 ‘대승의 바른 믿음을 일으켜’ 중생으로 하여금 부처의 종자(佛種)가 끊어지지 않게 하기 위함(爲欲令衆生 除疑捨邪執 起大乘正信 佛種不斷故)이라고 했다(박성배, 2002, p.106).

「대승기신론」의 전체 구조는 인연분(因緣分), 입의분(立義分), 해석분(解釋分), 수행신심분(修行信心分), 권수이익분(勸修利益分)의 다섯 부분으로 구성되어 있다. 입의분에서는 기신론의 대의를 일심(一心), 이문(二門), 삼대(三大)로 제시했다. 기신론에서 일심이란 중생심(衆生心)이며, 이문은 중생심의 양면인 심진여문(心眞如門)과 심생멸문(心生滅門)이다. 해석분은 앞의 입의분에서 제시한 일심이문(一心二門)을 구체적으로 논술한 것으로 기신론의 가장 핵심 부분이다. 기신론에 의하면, 원래 마음은 하나이지만 실재(reality)의 측면에서 파악되는 심진여문(心眞如門)과 현상(appearance)의 측면에서 파악되는 심생멸문(心生滅門)이 있다. 여기에서 ‘실재 측면에서 파악되는 마음’과 ‘현상의 측면에서 파악되는 마음’을 일단 ‘본체’와 그 ‘표현’으로 고쳐 읽을 때, 이 두 가지(二門)가 “오직 개념상으로만 구분될 뿐, 각각 별도로 존재하는 것이 아닌 것”으로 본다. 본체는 ‘사실적으로 있는’ 것이 아니라,

‘논리적으로 있다’는 것이다(이홍우, 2006).

어떤 면에서 기신론의 논술은 일체가 참으로 그러한 진여(眞如)에 관한 설명이라 할 수 있다. 기신론에서 심진여(心眞如)는 모든 것의 본체로서 이것이 곧 ‘마음의 본성’(心性)이며, 이 마음은 일체의 구분이 배제된 절대적 세계인 평등(平等)이다. 따라서 그것은 ‘하나의 마음’(一心)일 뿐이며, 이런 뜻에서 그것을 참으로 그러한 진여(眞如)로 규정한다. 진여의 반대편에 있는 것은 ‘생멸’(生滅)이며, 이 진여의 세계와 대칭적으로 생멸심(生滅心) 혹은 생멸계(生滅界)라는 것이 존재한다. 앞에서 언급한 것처럼 ‘큰 수레’(大乘)라는 것은 ‘중생의 마음’(衆生心)을 가리키며, 그 마음은 ‘진여’(실재)와 ‘생멸’(현상)이라는 두 측면에서 파악될 수 있다.

여기서 우리는 기신론의 기본 틀이 서로 맞붙어 있는 두 개의 층(양면성, 2중구조)으로 이루어져 있음을 알 수 있다. 이홍우(2006)는 이것을 ‘마음의 중층구조’(重層構造) 또는 ‘세계의 중층구조’라 했고, 서광(2009)은 ‘마음의 양면성’이라고 했다. 이처럼 마음이 서로 맞붙어 있는 두 개의 층으로 이루어져 있다는 것은 하나의 비유이다. 어쩌면 기신론의 모든 설명은 이 두 층의 관계와 그 사이의 운동을 드러내기 위한 것이라고 할 수 있다. 기신론에 의하면, 생멸심(生滅心)을 버리는 것이 곧 진여에 이르는 것이다. 이 생멸심을 망심(妄心) 혹은 망념(妄念)이라고도 하는데, 보다 중립적인 용어로 ‘상념’이라고 한다. 상념은 헛되지만 한 것이 아니라, 그 속에 진여에 이르는 힘이나 동력을 감추고 있다. 기신론에서 상념의 원인인 ‘무명에는 시작이 없다’(無明無始; 大乘起信論, 19)고 했다. 그래서 “일체의 상념과 그 대상은 무명(無明)을 원인으로 하여 생기며, 일체의 상념과 그 대상은 모두가 ‘깨닫지 못함’(不覺相)이라는 것”(大乘起信論, 24)이다. ‘깨닫지 못함’(不覺)이 상념 속에 사는 상태를 가리킨다면, ‘깨달음’은 상념을 버린 상태를 가리킨다. 기신론에서는 ‘깨달음’(覺)을 다시 ‘깨달음의 본체’(本覺)와 ‘깨달음의 과정’(始覺)으로 구분하고 있다.

그러나 여기서 말하는 본각(本覺)은 우리가 삶을 사는 동안 벗어날 수 없는 상념-즉, 불각(不覺)의 ‘위에’ 맞붙어 있으며⁶⁾, 깨달음의 상태에서 본각(本覺)과 시각(始覺)은 본질적으로 다르지 않다. 즉, 본각은 시각이 끝난 후에 도달되는 상태가 아니라, 깨달음의 과정이 진행되는 순간마다 그 과정을 이끄는 기준이 된다. 그런 의미에서 시각(始覺)은 본각(本覺)에 이르는 현재완료형이다. 기신론에서는 진여가 상념의 위에서, 상념과 수직으로 교차하면서 상념과 깨달음의 과정을 이끄는 기준이 된다.

이처럼 “진여는 상념이 일치해야 할 표준”이라면, 이것을 해명하기 위해서는 마음의 두 방향으로서의 운동을 규정하는 ‘훈습’(熏習)에 주목할 필요가 있다. 훈습은 동일한 경로를 반대되는 방향으로 따르는 마음의 두 가지 흐름을 설명하는 것으로, 기신론 연구자들은 이 두 가지 훈습을 상념으로 흐르는 염법훈습(染法熏習)과

진여로 돌아가는 정법훈습(淨法熏習)으로 대별하고 있다. 여기서 상념으로 흐르는 ‘염법훈습’ 과 진여로 돌아가는 ‘정법훈습’ 을 가르는 갈림 길은 바로 ‘수행’ (修行)이다. 기신론에서 “수행을 통해 상념을 떠나 진여로 돌아간다” 는 의미를 파악하기 위해서는 우리가 사는 세상을 되짚어 봐야 한다. 여기서 염법훈습과 정법훈습은 기신론 첫 머리에서 제시한 이문불상리(二門不相離)를 달리 표현한 것에 불과하다. 나아가 기신론에서는 본성과 수행의 관계를 소위 ‘보배 구슬 비유’ (摩尼譬喩)를 들어 다음과 같이 설명하고 있다.

‘마니’ 라는 큰 구슬은 원래 맑고 깨끗한 성질(體性)을 가지고 있지만 흙과 먼지로 때가 끼어 있다. 만약 사람이 그 구슬의 원래의 성질만을 생각하고 그리워하면서 여러 가지 방법으로 갈고 닦고 하지 않는다면 원래의 그 깨끗한 성질이 나타나지 않을 것이다. 중생의 마음도 이와 마찬가지로, 진여는 원래 맑고 깨끗한 성질을 가지고 있지만 끝없는 번뇌로 물들고 때가 끼어서 여러 가지 방법으로 오랫동안 수행(즉 熏修)하지 않으면 원래의 그 깨끗한 성질이 나타나지 않는다. 그 때가 온 누리에 구석구석 퍼져 있는 만큼, 선행도 온 누리에 걸쳐 이루어져야 그것을 벗길 수 있다. 그리하여 사람이 모든 착한 일을 열심히 행하면 자신도 모르는 사이에(自然) 진여로 돌아가게 된다(이홍우, 2006, p.165).

위의 인용에서 보듯 인간의 본성은 우리의 일상적 지력으로는 해명하기 어려운 신비스러운 의미가 깃들여 있다. 기신론에 의하면, 우리의 삶은 때를 묻히는 일과 때를 벗기는 일을 동시에 해야 하는, 또는 “때를 벗기는 일은 때를 묻히는 동안에 할 수밖에 없는 그런 삶” (이홍우, 2006, p.169)이다. 따라서 우리는 기신론을 통해서 상념을 일으키는 일(起)이 어떻게 상념을 없애는 일(滅)로도 될 수 있는가를 알아야 한다. 이를 위해서 기신론의 해석분에 이어 거론되는 수행신심분(修行信心分)에 각별히 유의하지 않으면 안 된다. 기신론의 입장에서 교육을 보면, 교육적 삶은 수행(修行)의 과정이다. 기신론에는 수행의 과정으로서 믿음의 단계가 세 가지 발심(發心)으로 나아간다. 즉, 그것은 ‘믿음을 이루는 발심’ (信成就發心), ‘이해와 실천의 발심’ (解行發心), 그리고 ‘증득의 발심’ (證發心)이다.

이 세 가지 발심이 단계로 이어지지만, 그 단계는 특별한 의미를 지닌다. 여기서 증득(證得)이 마지막 단계의 완성을 나타낸다는 것은 곧 앞의 두 단계(즉, 信成就發心과 解行發心)가 그것을 ‘이행되지 않는 약속’ (이홍우, 2006)으로 갖추고 있다는 뜻이다. 화엄사상에 의하면, 깨달음에는 해오(解悟)와 증오(證悟)의 두 종류가 있다. 지눌(知訥)은 이 두 가지의 차이에 대해 “解悟는 性相(즉, 인간 심성의 본래 모습)을 분명히 이해하는 것이고, 證悟는 마음이 신비의 극치를 이룸을 말한다.” (一者解悟 謂明瞭性相 二者證悟 謂心操玄極)고 했다(길희성, 2006, p.144).⁷⁾ 기신론에는 “신심이 성취되어 발심을 얻은 사람은 정정취(正定聚)에 들어 마침내 결코 되전하

지 않는다”(信心成就得發心者 入正定聚 畢竟不退)고 했다. 즉, 기신론에서 ‘올바른 믿음’은 결코 뒤로 물러서지 않는 불퇴전(不退轉)의 믿음이다. 그래서 올바른 믿음(信)에서 닦음(行)과 깨침(證)은 따로 떼어 놓을 수 없는(不二) 또 하나의 중층구조이다.

중생이 곧 부처라는 큰 믿음을 일으키는 기신론에서 이 믿음의 기준은 불퇴전(不退轉)이다. 그래서 기신론을 풀어 씌에 있어 “왜 믿지 못할까, 모두가 다 부처인 것을”(정화, 2008)라고 강조한다. 성철 스님은 “내가 원래 부처라는 믿음 외에는 아무 것도 믿을 만한 것이 없다”⁸⁾고 하면서, 중생이 본래부처(本來是佛)라는 것을 거듭 강조한다(성철, 2003). 이처럼 그 믿음이 결코 물러설 수 없는 것이라면, 교육은 그것을 입증(소위 證得)해 보여야 한다. 그러기 위해 특수교육은 예외적(exceptional)이거나 일반교육에 대한 하위(sub-track)가 아니라 ‘교육 중의 교육’임을 드러내 보여야 한다. 전술한 것처럼 교육은 심성함양이자 본성회복이다. 기신론은 이 심성함양과 본성회복에 대한 불퇴전의 믿음을 전제로 한다. 따라서 기신론의 논지는 우리에게 특수교육본질의 복원을 극명하게 일러준다.

Freire는 브라질의 가난한 농민들의 삶을 고뇌하는 「억압 받는 자의 교육」(Pedagogy of the Oppressed, 1970)을 낸 이후 이 저술의 정신을 재생(reliving)하는 의미에서 「희망의 교육학」(Pedagogy of Hope, 1996)을 냈다. 그의 교육론을 관통하는 것은 ‘교육은 희망이다’는 메시지다. 물론 그의 저술에는 명시적으로 장애아동교육이 논의되고 있는 것은 아니지만, 그가 겨냥하는 억눌린 자의 교육과 희망의 교육론에는 함축적으로 특수교육에 대한 막중한 시사가 담겨 있다. Freire에 의하면 희망은 존재론적 요구이자 ‘검증되지 않은 가능성’(untested feasibility)이다.⁹⁾

필자가 보기에는 Freire의 교육론보다 훨씬 깊은 형이상학적 뿌리를 가지고 진작부터 기신론에서는 모든 인간에 대한 ‘검증되지 않은 가능성’을 확신했다. 그래서 기신론은 종교적·형이상학적 뿌리를 바탕으로 한 ‘희망의 교육학’이자 그 희망을 결코 포기하지 않는(不退信) ‘믿음의 교육학’이다. 즉, 「대승기신론」은 모든 중생이 곧 부처라는 불퇴전의 믿음을 일으키는 ‘희망과 믿음’의 교육론이다. 일찍이 Illich는 희망이란 ‘자연의 선량함’에 대한 근원적인 믿음에서 우리나라한다고 했다(김종철, 2010). 그래서 희망에는 늘 경이로움이라는 체험이 수반되기 마련이다. 이 희망과 믿음으로 (특수)교육본질은 복원되어야 한다. 따라서 교육은 “인간행동의 계획적 변화”(정범모, 1968)¹⁰⁾이기보다 경이롭기 짝이 없는(혹은 검증되지 않은) 무한한 가능성의 열림이다.

실제로 붓다는 ‘희망과 믿음’의 특수교육을 우리에게 입증해 보였다. 붓다의 제자 중에 출라판타카(周利槃特)라는 심한 정신지체가 있었는데, 붓다는 여러 제자들에게 그의 학습을 당부하였으나, 너무 바보여서 그를 가르칠 수 없다고 포기했다. 이를 본 붓다가 그를 불러 “마당을 쓸고 방을 닦는 일을 할 수 있느냐?”고 하면서,

너는 앞으로 마당을 쓸고 방을 닦으며 “먼지를 털고 때를 닦아라” 먼지 늘 외거라 했다. 그러나 출라판타카는 이 간단한 글귀도 외지 못했다. 그 후 붓다는 제자들을 모아놓고 출라판타카를 만날 때마다 ‘먼지를 털고 때를 닦아라’ 는 말을 해주도록 했다. 그는 매일 먼지를 털고 때를 닦는 일을 하면서 이 말을 외어 마침내 이것을 꿰뚫어 알게 되었다. 이렇게 출라판타카는 매일 청소를 하듯이 마음을 닦아 마침내 깨달음을 얻었다는 것이다(법륜, 2010). 이것은 모두가 포기한 정신지체인에게까지 붓다는 자상하게 깨달음으로 인도했다는 실화이다. 즉, 이것은 인류의 위대한 교사로써 붓다가 우리들에게 종종 정신지체인에 대한 ‘희망의 특수교육’ 을 입증해 준 생생한 사례이기도 하다.

일찍이 이홍우(2002)는 “마음의 신비에 입문되지 않은 자 교육을 말하지 말라”¹¹⁾(이홍우, 2002, p.40)고 단호히 규정했다. 그에 의하면 마음 그 자체의 신비는 마음에 영향을 주려는 교육의 신비로 곧장 이어지며, 마음 그 자체의 신비를 인정하는 순간 우리는 교육의 신비 또한 인정할 수밖에 없다는 것이다. 교사의 삶에서 내면적 마음 상태를 중시하는 Palmer(1998)는 ‘인생은 신비로 시작해서 신비로 끝나는 것’ 이라면서, “교사가 자신의 내밀한 마음을 모른다면 어떻게 남(학생)의 속에 들어 있는 것을 알 수 있겠느냐” (Palmer, 1998, p.206)고 되묻는다.

결국, 기신론은 이 마음 닦기의 가르침이고, 특수교육은 이 마음공부에 충실한 만큼 교육본질에 접근한다. 그리고 이 마음의 본래 기능은 합리적 설명이 불가능한 신비 그 자체이다. 선교육(禪教育)에서 ‘줄탁동시’ (줄탁同時)라는 말이 있다. 어미 닭이 알을 품고 부화하는 동안 달걀 속의 병아리는 부화할 때가 되면 어미 닭에게 내가 밖으로 나가려고 하는데 어려움이 있으니 도와달라는 신호를 보낸다고 한다. 이때 어미 닭은 이 신호를 정확하게 전달받아 알을 콧속으로 쪼아 병아리를 돕는다(김충열, 2007, p.191). 문제는 이때 병아리의 신호와 어미 닭의 응답이 ‘동시’ 에 진행되어야 한다는 것이다. 여기서 ‘동시’ 라는 계기는 사활이 걸린 문제이다. 교육본질 복원으로서의 특수교육은 교사-학생의 상호작용에 의한 ‘신비로운’ 깨침의 체험 과정이다. 그리고 그 체험은 말로 형언(形言)하기 어려운 신비 그 자체이다.

IV. 교육본질 복원에 의한 한국특수교육론의 정립

우리에게 근대화(modernized)는 곧 서구화(westernized)의 과정으로 엄습해 왔다. ‘엄습’ (掩襲)이라는 표현에서 보듯이 우리에게 근대화는 내부적 준비과정을 거칠 겨를도 없이 일방적으로 밀어닥쳤다. 우리는 ‘서세동점’ (西勢東漸)에 가위 늘

린 채 근대화의 비싼 대가를 치뤄야 했다. 그러는 과정에서 이웃 일본으로부터 한 때 국권을 빼앗겼고 1945년에 광복을 맞았으나 조국분단의 비극은 지금까지 이어지고 있다. 우리나라에서 근대특수교육이 시작된 것은 19세기 말 프로테스탄티즘의 도래와 밀접히 연관되어 있고, 한편으로는 일제치하에 제생원(濟生院) 맹아부(盲啞部) 교육(1913-1945)을 통해 볼 수 있는 것처럼 일본으로부터 강한 영향을 받았다. 달리 말하면, 한국특수교육의 성립과 전개과정에서 미국과 일본으로부터의 영향이 지배적이었고, 특히 20세기 중반까지 일본의 영향은 좀 더 직접적이었다. 게다가 일본으로부터의 영향은 우리에게 일종의 ‘2중번역’(김옥동, 2010)¹²⁾이라는 부담을 안겨 주었다. 즉, 일본은 근대화과정에서 서구모델을 번역해서 이식했고, 그 일본모델이 다시 한국 근대특수교육에 강한 영향을 미쳤으니, 결과적으로 한국 근대특수교육은 다분히 ‘2중번역’의 과정을 거칠 수밖에 없었다.

오늘날 한국에서 특수교육담론은 거의가 구미(歐美)로부터 수입해 온 수입학에 의존하고 있다. 그런 측면에서 볼 때, 특히 학술적 담론의 성격에 비추어 한국 특수교육론의 정체성은 매우 불안정적이고 혼란스럽다. 특히 우리나라는 정치·경제발전과 더불어 특수교육 발전도 다른 나라에 비해 최근 30~40년간 쉼 없이 압축적으로 발전해 왔다. Jacques(2009)는 오늘의 동아시아 국가들(한국을 포함한)을 시간이 압축된 사회(time-compression society)로 정의하면서, 과거와 미래가 현재에 압축되어 있는 사회로 규정했다.

한국이 창출한 ‘압축발전’ 모델에는 빛과 그림자가 공존한다. 흔히 긍정적 의미에서 ‘Dynamic Korea’라는 것이 하나의 국가 브랜드로 상징성을 가질지 모르나, 필자가 보기에는 압축발전이 가져다 준 필연적 결과(부채)로 우리는 2중과제를 안고 있다. 원래 우리나라에서 「이중과제론」(이남주 엮음, 2009)은 근대적응과 근대극복의 이중과제를 의미한다. 이중과제를 한국특수교육 담론과 관련하여 좁혀서 보면, 구미에의 적응과 구미로부터의 극복(탈피)이라는 갈등적 과제로 집약할 수 있다. 19세기 중엽 중국에서 제기한 중체서용(中體西用) 논쟁은 어쩌면 지금도 우리에게 진행 중이다. 21세기는 서구 중심의 근대화를 탈피하고 동아시아를 포함한 다중(多重)의 근대성(modernity)이 경쟁하는 시대이기도 하다.

한국특수교육론의 정립을 위해 우리는 구미의 특수교육론을 제때에 적절히 응용하는 한편, 중국에는 그것을 넘어서는 창조적 극복으로 이어지게 해야 한다. 그러기 위해 세계 속의 한국특수교육론은 소위 ‘화이부동’(和而不同)의 담론을 창출해야 한다. 그래야 한국특수교육론은 수입 의존학에서 자립적 창조학으로 전환이 가능하다. 21세기 지식정보시대에 구미를 비롯해서 외국의 특수교육 담론에 접하는 것은 훨씬 용이하고 신속해졌다. 필요에 따른 현지방문도 수월해 졌다. 문제는 우리가 구미특수교육 담론과 수평적으로 상호소통(two way communication)하면서 동시에 그것을 극복하는 자생적(自生的) 담론을 어떻게 생산해 내느냐는 것이다. 그렇게 하기

위한 지적(知的) 반성으로 필자는 다음 두 측면에 주목하게 된다.

그 하나는 구미의 특수교육 담론을 번역과 외피적 관찰 중심으로 수용한 나머지 지금까지 우리는 기법(技法) 중심의 특수교육방법론에 함몰되는 결과를 가져왔다. 기법 혹은 방법으로서 특수교육담론이 그 토대(foundation)를 형성하기까지는 그것을 정립한 배경으로서의 역사성과 이론이 있기 마련이다. 우리는 흔히 외국 특수교육 담론을 번역하는 과정에서 그 담론의 배경에 담겨 있는 행간의 의미를 간과하기 쉽다. 문화적ニュ앙스나 역사적, 이론적 배경을 제대로 해독하지 못한 번역으로서의 수입학문은 필연적으로 기법중심으로 흐를 수밖에 없을 것이다. 이런 우려는 미국의 특수교육학계 에서도 제기되고 있다.

Gallagher(2004)는 특수교육의 지식기초를 법칙적 일반화(lawlike generalization), 환원주의(reductionism), 탈맥락화(decontextualization) 등으로 지적하고 있다. 이것은 과학적 지식 혹은 과학적 방법론에 기반한 지식이나 이론의 전형적인 특징이자 한계이다. 동양철학의 체용(體用)논리에서 볼 때, 눈에 보이는 몸짓(用)에 현혹된 나머지 몸(體)을 간과한 격이다. 이런 의미에서 한국특수교육은 우리도 모르는 사이에 본말이 전도되어 있다. 전술한 것처럼 (특수)교육에서는 근본(體)이 지말(用)을 간과하는 것에 비해 지말이 근본을 간과하는 폐해가 훨씬 심각하다.

다른 하나는 한국특수교육론이 자기 정체성을 정립하고 스스로의 이론적 기반(體)를 튼튼히 하기 위해서는 우리의 역사 속에 면면히 이어져 온 교육본질론을 복원해야 한다. 이 교육본질론의 형이상학적 뿌리는 이미 유학과 불교에 서양의 근대 특수교육 담론이 형성되기 훨씬 이전부터 면면히 이어져 왔다. 다만 우리가 급박하게 밀어닥친 ‘근대화’에 쫓기는 과정에서 서구화에 급속히 침윤(浸潤)된 나머지 역사적 전통으로서 우리 것을 간과하고 말았다. 지금은 온고지신(溫故知新)의 한국특수교육론을 정립하여 세계무대에 당당히 소통되게 해야 할 때이다.

그렇게 하기 위한 일련의 지적 노력으로서 본 연구에서는 「중용」(中庸)과 「대승기신론」(大乘起信論)에 주목하였다. 우리에게 「중용」은 완벽한 교육이론서이고, 「대승기신론」은 교육의 형이상학적 뿌리를 극명하게 제시해 주고 있다. 동아시아 고전을 통해 교육본질론을 복원하고, 이 복원작업의 기반 위에 한국특수교육론 정체성 정립을 적극 모색해야 한다. 그렇게 함으로써 한국특수교육론이 세계 특수교육의 보편성에 보탬을 주는 상호소통의 길을 열어 가게 해야 한다. 우리의 역사적 전통 속에서 우러난 담론을 가질 때, 우리는 세계화의 진정한 동반자로 당당히 참여할 수 있다. 이것은 지금 이곳에서 당대를 살아가는 특수교육학인들의 책무이자 사명이다.

V. 결 론

본 연구는 교육본질 복원으로서 특수교육론을 정립하기 위해 기필(起筆)되었다. 전통적으로 특수교육의 존립은 특수아동의 장애(disabilities)를 보상(補償)해주는 것을 우선적 가치로 설정해 왔다. 그렇게 해오는 동안 특수교육에서 덩그렇게 장애만 보고 사람을 놓치는 결과를 초래하고 말았다. 어쩌면 이것은 교육을 받은 후에 나타나는 결과로서 ‘장애의 보상’에 지나치게 관심을 쏟은 나머지 초래된 필연적 결과이기도 하다. 그래서 한 동안 특수교육은 치료교육이고, 장애아동에 대한 치료적 개입은 교육에 선행하는 것으로 정당화되기도 했다. 심지어 특수교육은 치료교육을 중핵으로 할 때, 마침내 특수교육다워질 수 있다고 믿기에 이르렀다. 그래서 특수교육에서 치료적 지원은 관련 지원활동(related services)이 아니라, 되려 치료활동을 지원하는 보조수단으로 특수교육이 존재하는 것처럼 인식되기도 했다. 의료계와 장애자녀를 둔 일부 부모들은 지금도 이런 입장을 당연시하고 있다. 이것은 분명 특수교육에서 심각한 본말전도(本末顛倒)이다. 특수교육은 ‘치료’가 아니고, 특수교사는 ‘치료사’가 아니다. 말할 나위도 없이 특수교육은 ‘교육’이고, 특수교사는 ‘교사’이다. 나아가 특수교육이 교육다워지기 위해 특수교육은 ‘교육 중의 교육’이고, 특수교사는 ‘교사 중의 교사’이어야 한다.

과연 그런지를 입증하기 위해 특수교육은 일차적으로 교육본질을 복원하는 것에 천착하여야 하고 그렇게 하기 위해 끊임없이 분발해야 한다. 필자가 보기에 우리나라 특수교육이 구미로부터의 수입학문에 크게 의존해 오는 동안 ‘기법’(技法) 중심에 안주해 왔다는 비판을 면하기 어렵게 되어 있다. 왜 그런가? 기존의 특수교육 담론 자체가 환원주의적이고 탈맥락적인 면이 강한 터에, 구미로부터 그것을 수입하여 번역하는 일에 의존해 오는 동안 우리의 특수교육 담론은 자칫 이중의 탈맥락성을 반영하고 있는지도 모른다. Gallagher(2004)가 지적한 것처럼 구미(미국)의 특수교육이론 자체가 법칙정립적이고 환원주의적 탈맥락화가 강한 터에, 그것을 번역해서 차용하는 우리의 입장에서는 그들로부터 수입 혹은 번역한 담론 자체가 이중적으로 탈맥락화(脫脈絡化)를 반영할 수밖에 없을 것이다.

이런 일련의 문체의식에서 본 연구에서는 교육본질 복원으로서 한국특수교육론을 정립하기 위해 우리의 역사적 맥락 속에 면면히 이어져 온 유학과 불학에 주목하여, 특히 「중용」과 「대승기신론」으로부터 교육본질 복원의 한 모델을 탐색하고자 했다. 중용은 지엄한 하늘의 명령인 심성함양 혹은 본성회복으로서 교육본질을 정립했고, 기신론은 모든 중생이 곧 부처라는 불퇴전의 믿음으로 인간교육 가능성과 그 희망을 열어 놓았다. 특히 이것은 우리의 역사 속에 면면히 이어져 왔을 뿐만 아니라, 지금도 우리 몸의 핏줄처럼 흐르고 있다.

혹자는 이것이 자칫 과거로의 회귀에 불과하지 않겠느냐고 회의할지 모른다. 그래서 필자는 교육본질 복원으로서의 특수교육론을 온고지신(溫故知新) 혹은 법고창신(法古創新)의 한국특수교육론으로 명명하고자 한다. 근본으로서 체(體)가 제자리에 서면 현상으로서의 용(用)은 그기에 따라 붙기 마련이다. 우리는 한국특수교육에서 용(用)이 체(體)인 것처럼 생각하는 것을 경계하지 않을 수 없다. 언필칭 세계화의 시대에 한국 특수교육의 특수성이 세계 특수교육의 보편성과 소통되게 하기 위해 이런 노력은 더욱 절실하다. 그러는 동안 세계화의 축은 언제인가 반전(反轉)될 수 있다.

-
- 1) 전술한 것처럼 이런 의미에서 이흥우(2003)는 教가 있다는 사실로부터 教의 내용으로 들어와 있는 道가 추론되며, 이것으로부터 다시 道에 의하여 가시화되는 性이 추론되며, 그리고 그 性은 '하늘의 명령' 이라고 했다(이흥우, 2003, p.29).
 - 2) 중용 21장은 하편의 첫 장에 해당되는데, 여기에서는 性과 教만 논하고 道가 빠져 있어 무엇인가 부족함이 느껴진다면서 김충열(2007)은 다음과 같이 기술하고 있다.

「여기서는 오히려 性을 줄이고 道와 教를 내세웠으면 문리에 맞지 않나 한다. 왜냐하면 '天命之謂性'의 性은 하편에서 誠으로 대체될 수 있어서 '自誠明謂之性'의 性이 '率性之謂道'의 道를 잘못 쓰는 것이 아닌가 의심이 가기 때문이다. 내가 보기에 성으로 말미암아 밝아지는 것(自誠明)은 性이 아니라 道인 듯하다.」(김충열, 2007, p.220)
 - 3) 이 절의 내용은 연구자(김병하)가 발표한 '대승기신론(大乘起信論)의 특수교육 교사론적 함의' (특수교육학연구, 45(1), 2010, 1-21) 논문 중 '심성함양·본성회복으로서의 기신론과 교육본질의 복원' 부분을 발췌하여 수정·보완한 것이다.
 - 4) 박성배(2007)는 원효의 대승기신론에 대한 풀이를 다음과 같이 인용하고 있다.

「총괄하여 말하자면, 대승이 이 논의 궁극적인 몸(宗體)이요 믿음을 일으키는 것이 이 논의 뛰어난 몸 것이다. 논의 몸과 몸짓을 함께 거론하여 제목을 지은 까닭에 '대승기신론'이라는 이름이 되었다(總而言之, 大乘是論之宗體, 起信是論之承能 體容合舉 以標題目 故言大乘起信論也).」(박성배, 2007, p.105)
 - 5) 박성배(2009)는 '내가 기신하는 경우'와 '대승이 기신하는 경우'를 가상적으로 비교해 보기를 권유하면서 다음과 같이 말한다.

「대승이 대승 노릇하는 것이 대승기신의 뜻이다. 우리들이 항상 생각하기를, 우리들은 어리석고 죄 많은 중생이니까 우리는 대승이 아닐 것이라고 한다. 따라서 대승은 대상화되고 또한 그것은 소신(所信)으로 멀리 떨어져 있게 되고 만다. 그리고 그러한 대승에 대해서 믿음을 일으키는 것이 신앙의 길인 것처럼 생각한다. 그러나 대승기신론은 철두철미 우리들이 바로 대승이라는 입장에 서 있다.」(박성배, 2009, p.168) 이처럼 '내가 대승을 믿는다'는 것과 '내가 곧 대승이다'는 것에서의 나는 어떠한 하늘과 땅의 차이일수 있다.
 - 6) 여기서 우리는 지눌(知訥)의 권수정혜결사문(勸修定慧結社文)에 나오는 첫 문장을 떠올리게 된다.

「내가 경전에서 배운 바와 같이, 땅에 걸려 넘어진 사람은 땅을 디디고 일어선다. 땅을 떠나서 일어선다고 하는 것은 원칙상 불가능하다」(恭聞 人因地而倒者 因地而起 離地求起 無有施處也)(이흥우, 2006, p.73에서 재인용). 여기서 '땅에 걸려 넘어진다'는 것은 상념에 빠진 불각(不覺)의 상태이며, '땅을 디디고 일어선다'는 것은 그 상념을 딛고 깨달음에 이르는 과정이다.

7) 지눌에 의하면, 解悟는 수행 이전 혹은 수행 없이도 얻어지는 깨달음이며, 반면에 證悟는 수행 끝에 얻어지는 깨달음이다. 나아가 지눌은 解悟는 현교적(顯教的) 깨달음, 즉 如實言敎에 의한 것인 반면에 證悟는 화두를 참구하는 看話禪을 통해 도달하는 敎外別傳的 깨달음의 세계이다(길희성, 2006, p.144).

8) 성철(2003)은 ‘내가 부처가 된 때’ 라는 제하의 대중법어에서 이렇게 말했다.

「깨쳤다는 것은 본래부처라는 것을 깨쳤다는 말일 뿐 중생이 변하여 부처가 된 것이 아닙니다.(중략) 오직 근본요(根本要)는 어디에 있느냐 하면 본래면목(本來面目), 본래부터 성불(成佛)한 면목, 본지 풍광(本地風光), 본래부터가 전체 불국토라는 것, 이것만 바로 알면 되는 것이지 다른 것은 아무것도 소용없는 것입니다.」(성철, 2003, p.141-145)

9) 프레이리의 「희망의 교육학」에 담긴 주요 개념에 대한 주석을 정리한 그의 부인 아나 마리아 프레이리는 ‘검증되지 않은 가능성’을 다음과 같이 해설하고 있다.

「이 개념은 프레이리의 개념 범주 중에서 가장 중요한 것이며, 「페다고지」와 「희망의 교육학」에서 깊이 숙고된 개념이다. 이 개념의 범주는 ‘가능한 꿈에’ 대한 확신을 포함하고 있으며, 따라서 스스로 역사를 개척하는 사람들이 소망할 때 찾아올 유토피아에 대한 믿음을 포함하고 있다. 이런 희망들이 바로 프레이리의 독특성이다.」(교육문화연구회 옮김, 2002, p.315)

10) 교육이 “인간행동의 계획적 변화”라는 정범모(1968)의 개념 정의는 교육과학화의 학풍에 편승하여, 한국교육의 신화처럼 지배구조를 형성해 왔다. 특수교육은 지금도 이 행동과학적 교육개념을 금과옥조로 삼는다.

11) 이홍우(2002)는 “마음의 신비와 교육의 신비”라는 글에서 다음과 같이 기술하고 있다.

「교육학을 공부하는 사람에게 이 말은 자신의 공부를 방향짓고 이끌어줄 학문적 좌우명이 되어야 할 것입니다. 만약 우리가 교육학을 공부하는 동안에 온통 신비를 깨트리는 일에만 관심을 기울이고 그것을 통하여 드러낼 수 있는 신비 그 자체에는 관심을 기울이지 않는다면 우리는 신비 속에 있으면서도 우리가 신비 속에 있다는 사실을 알지 못할 것입니다.」(이홍우, 이환기, 김광민 편, 2002, P.40)

12) 김옥동은 「번역과 한국의 근대」(2010)에서 ‘이중번역’의 문제를 다음과 같이 제기하고 있다.

「한국의 근대는 일본의 근대와는 달리 일본의 번역을 ‘중역’한 번역이었다.(중략) 돌이켜 보면 19세기 말에서 20세기 초엽 우리의 힘으로 근대화를 이루지 못한 것은 참으로 안타깝고도 애석한 일이다. 다시 말해서 일본을 통하여 서양을 간접적으로 만난 사실이 한국 근대사가 안고 있는 비극이다. 그것이 우리의 일그러진 모습이요 우리의 슬픈 자화상이다.」(김옥동, 2010, p.8)

참고문헌

- 교육문화연구회 옮김 (2002). **희망의 교육학**. 서울: 아침이슬.
- 길희성 (2006). **지눌의 선사상**. 서울: 소나무.
- 김달진 옮김 (2008). **땅에서 넘어진 자 땅을 짚고 일어나라: 보조국사 어록**. 서울: 동화출판사.
- 김병하 (1979). 특수아동의 전통적 분류와 평가에 대한 비판. **교육학논총**, 경북교육학회 제3집, 43-62.
- 김병하 (2005). “특수교육 교사는 교사다”. **삶의 여정**. 대구: 해동문화사.
- 김병하 (2010). 「대승기신론」(大乘起信論)의 특수교육 교사론적 함의. **특수교육학연구**, 45(1), 1-21.
- 김육동 (2010). **번역과 한국의 근대**. 서울: 소명출판.
- 김종철 (2010). “일리치의 혹”. **녹색평론**. 통권 제111호(2010.3-4), 48-77.
- 김충열 (2007). **중용대학강의**. 서울: 예문서원.
- 김형효 (2006). **원효의 대승철학**. 서울: 소나무.
- 박성배 (2002). **깨침과 깨달음: Buddhist Faith and Sudden Enlightenment**. (윤원철 옮김). 서울: 예문서원
- 박성배 (2007). **몸과 몸짓의 논리**. 서울: 민음사.
- 박성배 (2009). **한국사상과 불교**. 서울: 도서출판 해안.
- 법륜 (2010). **인간붓다: 그 위대한 삶과 사상**. 서울: 정토출판.
- 서광 (2009). **현대 심리학으로 풀어 본 대승기신론**. 서울: 불광출판부.
- 성철 (2009). **자기를 바로 봅시다**. 서울: 장경각.
- 심경호 옮김 (2007). **불교와 유교**. 서울: 예문서원
- 은정희 (2008). **대승기신론강의**. 서울: 예문서원.
- 이남주 엮음 (2009). **이중과제론**. 서울: 창비.
- 이태영 (1963). **특수교육개론**. 대구: 집문사.
- 이홍우 (2006). **대승기신론통석**. 서울: 김영사.
- 이홍우 (2003). **성리학의 교육이론**. 서울: 성경제.
- 이홍우, 이환기, 김광민 편 (2002). **마음과 교과**. 서울: 성경제.
- 정범모 (1968). **교육과 교육학**. 서울: 배영사.
- 조한진 (2010). “장애등급제 이제 없앨 때다”. **프레시안**, 2010. 09. 14.
- 정 화 (2009). **대승기신론1, 2**. 서울: 도서출판 법공양.
- Freire, P. (1970, 2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York: The Continuum International Publishing Group Inc.
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of oppressed*. New York: The Continuum Publishing Company.
- Gallagher, D. J., Heshusius, L., Iano, R. P., & Skrtic, T. M. (2004). *Challenging Orthodoxy in Special Education: Dissenting Voices*. Denver, Colorado: Love Publishing Company.

- Hobbs, N. (1975). *The Future of Children: Categories, Labels, and Their Consequences*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishing.
- Jacques, M. (2009). *When China Rules the World*. 안세민 옮김(2010). **중국이 세계를 지배하면**. 서울: 부·키.
- Palmer, P. J. (1998). *The Courage to Teach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishing.
- Unesco. (1971). *A Study of Present Situation of Special Education*. Paris: The Unesco Press.

Establishing Special Education Discourses as Restoration of Educational Essentiality

Kim, Byung Ha

Daegu University

Park, Kyung Ran

Woosuk University

<Abstract>

This paper discussed the following three aspects for establishing a special education discourses as restoration of educational essentiality. First, we discussed the tail wagging the dog of special education at the perspective of restoration of educational essentiality. Today, special education has focused more on the exposed 'disabilities' than on 'person' as humanity. As a result, a branch(用) is mistaken as the root(體). Second, we paid attention to 'ZhongYong(中庸)' in confucianism and Mahayana sutra(大乘起信論) in Buddhism which are well imprinted on East Asia tradition as exemplary model of restoration of educational essentiality, then we discussed their implications for restoration of special education essentiality.

Third, we discussed a task of establishing Korean special education discourses by restoration of educational essentiality. The discourses on Korean special education has greater tendency to import studies and most of the discourses of Korean special education depend on translation(sometimes translated double). For establishing Korean special education theory, it is important to focus on the restoration of educational essentiality which has been inherited from the history of East Asia. Therefore, we have to open the way to communicate actively with the universality of the world special education.

Key Words

: Educational essentiality, Special education discourses, ZhongYong, Mahayana sutra

논문 접수: 2010. 10. 26 심사 시작: 2010. 11. 10 게재 확정: 2010. 12. 15

