

## 특수교육학에 대한 반성적 성찰\*

정은\*\*

영남대학교

---

---

### 《요약》

---

---

이 연구는 특수교육학에 대한 반성적 성찰로서, 특수교육학의 정체성 및 학문적 근거에 대한 비판적 재구성 작업에 해당한다. 이를 위하여 먼저 이 연구에서는 세 인식 범주(보편-특수-개별)에 기초하여 기존의 특수교육학을 방법론적으로 성찰하여 장애학생에 대한 통합교육 요구와 분리교육 요구 간의 딜레마와 같은 특수교육학 자체 내의 논리 모순을 설명, 해소하고자 하였다. 또 보편적인 인간 발달학적 관점에서 장애인에 대한 결함 중심적 사고에 비판적으로 접근하여, 사회적 존재인 인간에게 개인의 부족함 혹은 약함이 어떤 발달적 의미를 갖는지 살펴보았다. 아울러 장애에 대한 생물학적 환원주의에 대한 비판적인 입장에서 최근의 신경과학 연구 결과들을 중심으로 장애인의 문제행동을 새롭게 조망해 보았다.

---

---

주제어 : 방법론, 소외 패러다임, 손상-보완, 문제행동, 신경과학

## I. 연구의 필요성 및 목적

특수교육은 통상적으로 일반 학생들과 다른 특별한 교육적 요구가 필요한 장애 학생들을 대상으로 하는 교육으로 이해된다(한국특수교육연구회, 2009: 13). 학습자의 다양한 개인차를 고려했을 때 이와 같이 각 학습자의 특별한 요구를 배려하는 것은 모든 교육 활동에 있어서 반드시 필요하고 또 중요한 일이다. 하지만 실제 특수교육 현장에 있어서 학습자의 '특별한 요구'란 이러한 보편적인 차원에서의 개인 차라기보다 실제로는 특정 '장애'를 의미한다(이소현, 박은혜, 2003: 19, 23; 김윤옥 외, 2003: 9-10; 김홍규, 이호정, 2009: 13; 김동일, 2010: 22). 여기서 '장애'

---

\* 이 연구는 2010학년도 영남대학교 학술연구조성비에 의한 것임.

This research was supported by the Yeungnam University research grants in 2010.

\*\* 교신저자(cpe21@hanmail.net)

는 부족한 그 무엇으로<sup>1)</sup>, 교육을 통한 극복의 대상으로 파악되며 학습자는 자신의 ‘장애’에 따라 분류, 진단되고 교육적으로 배치된다. 그리고 특수교육은 이러한 관점에서 구성된 교육과정을 통해 장애인이 이 사회에서 비장애인과 함께 동등하고 행복한 삶을 영위하도록 돕고자 한다.

하지만 지난 몇 십년간 진행되어온 특수교육의 역사는 유감스럽게도 이러한 바람을 충족시키지 못했다고 해도 과언이 아니다. 이 사회가 요구하는 허구적인 정상성의 논리 속에서 장애 극복이라는 이름으로 소수의 성공 사례들이 소개되었을 뿐 불합리한 권력 관계나 소외 상황 또 만족스럽지 않은 교육적 효과와 같은 장애 전반의 일상적인 문제는 그대로 지속되고 있는 것이다. 그 이유는, 간단히 설명해, 우리 사회가 장애라는 사회적이고 관계적인 문제를 개별적이고 병리적인 차원에서 해결하고자 하였기 때문이다. 특수교육은 이렇듯 설령 어떤 좋은 의도에서 시작하였다고 하더라도 기본적인 방식에 있어서 분리 교육의 형식으로 진행되는 한 사회로부터의 배제라는 불합리한 사회적 역학구조 속에 머물게 된다.

최근 몇 년 사이 우리나라에서는 장애 관련 법령이 개정되는 등 사회 제도적 차원에서 장애 문제가 새롭게 관심을 받게 되면서 장애인의 기본적인 교육권 및 생활권의 실현 측면에서 변화가 있었다. 그러나 이러한 전반적인 정책이 궁극적으로 어떤 방향을 향해 나아가고 있는지에 관해 생각해 봤을 때 결코 이러한 변화가 장애를 바라보는 기존의 병리적 틀을 벗어난 것은 아님을 알 수 있다. 오랜 세월을 걸쳐 여러 방식으로 시도되어온 장애 관련 제도들의 변화 속에서 끊임없이 문제제기 되어 온 장애에 대한 동정적 혹은 시혜적 관점이 그것이며, 나아가 이러한 관점에 기반한 제도의 변화들은 오히려 지금도 여전히 장애는 ‘안타까운 개인사’적인 사건임을 직, 간접적으로 부각시키고 있다. 상술한 표현을 사용하자면 장애인은 여전히 비장애인과는 다른 어떤 특별한 요구를 가진 사람들로, 이것이 장애인의 (소외된) 정체성으로 인식되고 있는 것이다.

사람이면 누구나 특별한 요구를 가지고 있다. 동시에 사람에게는 누구에게나 해당되는 보편적인 삶의 요구들도 있다. 즉 모든 각 개인은 한 인간으로서 보편적 존재이며 동시에 고유한 특성을 가진 특별한 존재이다. 그리고 이것은 다시 말해 못사람들과는 다른 특별한 요구를 가진 사람이 굳이 장애인(만)이라고 할 수는 없다는 것을 뜻한다. 예를 들어 학교 상황이라면, 모든 학생들이 다 나름의 특별한 요구를 가지고 있다는 개인차 혹은 다양성에 대한 실질적인 이해가 선행되어야 하는데 거기에서 장애 학생만을 별도로 구분하게 될 경우 지금과 같은 교육적 딜레마를 피할 수 있는 방법은 없어 보인다. 장애 학생 한 사람 한 사람에게 필요한 다양한 교육적 요구들을 충족시키기 위한 수단인 개별 교육 방법이 그 전형적인 예가 될 수 있을 것 같다(개별화 교육이라는 개념에 대한 보다 상세한 논의는 정은, 김미향(2010) 참고). 학생 개별로 그들에게 필요한 것을 지원하고 적절한 도움을 제공하고자 시작

된 개별화 교육이었지만 실제로 이것은 분리(격리) 교육을 정당화하는 역할을 하게 된 면이 크다. 동시에 그 속에서 진행되는 개별적 차원의 교육은 결과적으로 이러한 교육 방법을 통해 교육받은 학생들이 학습면에 있어서나 생활면에 있어서 통합적인 사고 및 사회적 능력을 발달시킬 수 있는 기회를 그 만큼 제한하게 되었다. 다시 말해, 집중적인 개별 교육을 통해 장애 학생 개개인의 특정 기능이나 기술 습득에는 부분적으로 발전이 있었는지 모르지만 이 능력들을 어디에 어떻게 활용하고 적용해야 하는지에 대한 이들의 문화적 공유 능력은 현저히 떨어지는 결과를 낳은 것이 사실이다. 교육환경이나 기술적 지원이 예전보다 훨씬 좋아졌음에도 불구하고 갈수록 중증 장애학생들이 늘어간다는 현장의 소리에는 많은 의미가 함축되어 있다.

많이 혹은 충분히 교육하였는데도 불구하고 이렇듯 그 교육적 성과가 병리적인 모습으로 나타나는 현시대의 교육 딜레마는 굳이 장애인 교육 현장에만 해당되는 것도 아니다. 현대 사회에 들어 과거와 달리 전반적으로 고립되어 성장하는 아이들의 경우도 마찬가지이다. 자유로운 삶의 경험이나 또래 집단과의 교류 기회는 줄어들고 대신 소위 교육적으로 격리된 공간에서 갖가지 학습을 위해 많은 에너지와 시간을 투자해야 하는 우리 사회 청소년들의 일반적인 모습에서도 이는 잘 드러난다. 개인적으로는 다양한 혹은 많은 능력을 가졌지만 이에 비해 사회적인 관계 속에서 그런 개인의 능력들을 적절하게 활용해 내는 능력은 현저히 낮은 현대의 청소년들이 또 성인들이 기하급수적으로 늘어 가고 있다(예; 은둔형 외톨이). 이러한 발달 불균형의 문제가 어떤 식으로 장애 학생들에게 나타나고 있는지 그 심각한 실재에 대해서는 굳이 언급할 필요도 없을 것이다. 그리고 이러한 현상들은 본질적으로 학습자들에 대해 그가 가진 어떤 특별한 부족함만 채워지면 교육이 해결되는 것처럼 생각하는 편협한 교육관에 기인한다고 볼 수 있을 것 같다. 이는 장애 학생의 경우 생물적 차원에서의 그의 ‘장애’에 따른 특별한 요구만 해결되면 바람직한 교육이 이루어지는 것처럼 생각하는 것과 직결되는데, 이러한 방식으로 교육활동이 전개될 때 이들을 위한 교육 과정 및 교육적 성과는 갈수록 더 편협해 질 수밖에 없다. 이와 같이 장애의 본질을 단순히 개인적 부족함으로 인식하거나 혹은 완곡한 표현으로 다양성의 한 부분으로 파악하고자 할 때조차<sup>2)</sup> 이러한 관점에 근거한 실천들은 실재하는 ‘장애’의 복합적인 사회적 얽힘의 문제를 간과하기 쉽다.

이러한 맥락에서 일찍이 Vygotsky<sup>3)</sup>는 장애아동과 비장애아동의 발달법칙은 본질적으로 동일하며(Vygotsky, 2001b: 123) 따라서 장애아동교육과 일반아동교육 역시 본질적으로 동일하다고(동일할 수밖에 없다고) 하였다. 그에 따르면 ‘장애’ 아동은 비장애아동과 똑같은 것을 다른 방식으로, 다른 방법들로, 다른 도구들을 통하여 성취한다(Vygotsky, 2001a: 100). 본문에서 자세히 살펴보게 되겠지만, 여기서 Vygotsky가 의미하는 ‘장애’는 어떤 개인적인 특질이 아니라, 인간이 세계와 관계하는데 있어서 적절한 사회문화적 도구를 제공받지 못한 경우에 발생하는 것이

다. 따라서 이러한 관점에서 보았을 때 개별적인 차원에서 단순히 ‘장애’에 맞는 학습도구를 보조하거나 단기적인 안목에서 학생의 상태를 고려해 교육 목적이나 내용을 하향 조절하는 종전의 특수교육 방식은 근본적인 문제를 안고 있음을 시사한다. 그러므로 최소한 우리는 기술(skill, technique) 중심의 특수교육 방식을 벗어나 유(類)적 존재로서, 즉 인류(人類)라는 종 특유의 속성을 고려하여 인간의 성장과 발달이라는 보다 큰 맥락에서 장애인 교육을 고민하고 실천해 나가야 할 필요가 있다고 하겠다. 강조하건대 장애는 어떤 한 개인에게서가 아니라 사람과 사람 ‘사이(zwischen)’에서 발생하고 해소되는 사회적 실체이다(Jantzen, 1994).

이 연구는 이러한 입장에서 기존의 ‘특별한’ 혹은 ‘예외적’인 교육 논리 속에서 진행되어 온 특수교육학에 대한 반성적인 성찰을 통하여 장애인교육학의 방향성을 새롭게 탐색해 보고자 한다<sup>4)</sup>. 이를 위해 먼저 특수교육학의 정체성 및 학문적 근거에 대해 인식방법론적으로 접근하고자 한다(II장). 여기서는 무엇보다 ‘특수’라는 용어에 대한 올바른 학문적(개념적) 이해를 구할 것이며(II-1) 이어서 인간 발달 과정의 보편적인 차원에서 ‘장애’를 새롭게 조망할 수 있게 하는 소외 패러다임을 소개, 논의할 것이다(II-2). 그리고 III장에서는 이러한 맥락에서 국내에 이미 부분적으로 소개된 바 있는(정은, 2007a, 2009a) Vygotsky의 손상학 연구에 기초하여 인간의 부족함 혹은 약함의 발달적 의미를 살펴봄으로써, 모든 인간(장애와 무관하게)의 발달적 보편성을 논증할 것이다. 마지막으로 특수교육 현장에서 끊임없이 문제제기되고 있는 장애학생들의 문제행동에 대하여 신경과학적 입장에서 새롭게 접근해 보고자 하는데(IV장), 여전히 장애에 대한 생물학적 환원주의가 지배적인 현 상황을 고려할 때 의미있는 작업이 될 것이다.

## II. 특수교육학의 인식방법론에 대한 비판적 성찰

흔히 연구방법론이란 연구 대상을 다루는 갖가지 방법들을 그 대상으로 하는, 즉 여러 다양한 방법들에 대한 논의로 이해된다. 물론 이러한 의미에서의 방법론적 논의는 필요하다. 하지만 방법론이란 이러한 이해에 앞서 인식 대상에 대한 합당한 접근방법을 고민하는 하나의 기초적인 학문적 작업에 속한다는 사실을 기억할 필요가 있다<sup>5)</sup>. 간단히 설명해 방법론은 어떤 대상의 현상(가상)과 본질을 분별해 내는 것을 고민하는, 즉 어떤 현상에 대해 ‘어떻게’ 그 본질을 읽어낼 것인가를 고민하는 학문적 영역이다. 따라서 방법론이란 어떻게 하면 연구 대상을 제대로 인식할 수 있을지에 대한 근본적인 고민론이며, 이는 당연히 인식방법론적 틀에 대한 명확한

분석 및 이해를 요구한다.

이러한 관점에서 보았을 때 사람과 자연, 사람과 사람 또 사람과 세계와의 관계 문제인 장애를 가진 학습자를 대상으로 하는 교육학의 연구방법론 역시 연구 대상을 제대로 인식할 수 있는 접근법이어야 할 것이다. 이 장에서는 이를 위해 ‘보편-특수-개별’이라는 인식 범주에 대한 성찰을 통해 ‘특수’에 대한 올바른 (학문적) 개념적 기초를 다지고자 하며, 이어서 소외 패러다임을 통해 장애를 새롭게 조망함으로써 유(類)적 존재로서 인간 발달의 보편적 성격을 명확히 하고자 한다.

### 1. 보편-특수-개별 범주에 대한 이해

이 절에서 다룰 내용의 핵심은 ‘보편-특수-개별(das Allgemeine-das Besondere-das Einzelne)’이라는 인식론적 범주에 있어서 ‘특수’가 ‘개별’로 환원됨으로 인해 발생하는 특수교육학의 방법론적 오류에 관한 반성적 성찰이다.

장애인 교육은 이제까지 특수교육이라는 이름하에 장애 학생의 특별한 요구에 부응하기 위해 분리 교육 형식으로 진행되어 왔다. 여기서 분리 교육은 향후 비장애 인들과의 조화로운 삶을 위한 ‘어쩔 수 없는 선택’이라는 특수교육의 자체 모순을 드러내는 한 단면이라고도 볼 수 있는데 좀 더 깊이 들어가 보면 그 저변에는 ‘특수’와 ‘개별’에 대한 범주적 혼용이 있고 나아가 이는 ‘장애’의 개인화 시도와 연결됨을 알 수 있다. 그리고 이렇게 보았을 때 현재와 같이 장애인을 대상으로 하는 교육을 특수교육으로 표현할 때 이때 ‘특수’는 엄밀히 말해 범주적으로 타당하지 않은 개념이다. 개별-보편-특수의 세 범주에서 ‘특수’란 우리가 일상적으로 사용하는 ‘보편’과 상반되는 의미로서 ‘특별하다’는 개념이 아니라(이에 관해서는 뒤에서 다시 다룰 것이다) ‘개별’속에서 ‘보편’을 인식할 수 있는, 인식하게 하는 근본 범주이다. 즉 ‘특수’란 우리가 흔히 생각하는 어떤 예외적이고 특별한 것과 관계된 내용을 담은 인식 범주가 아니라 개별(개별자)속에서 인간의 본질<sup>6)</sup>을 드러내어 우리로 하여금 보편성을 느끼고 인식할 수 있게 하는 것이다(Cheong, 2002: 19-22).

예를 들어, 최근 다문화 시대를 맞이하여 우리사회는 다양성에 대한 새로운 가치 정립을 위해 애쓰고 있는데, 이때의 ‘다양성’ 또한 개별(A나라에서 온 외국인)에게서 보편(문화적 존재로서 인간)을 인식하게 하는 ‘특수’라는 인식 범주에 해당된다고 볼 수 있다. 그런데 이와 달리 ‘특수’라는 범주를 ‘개별’범주로 환원해 버릴 때는 같은 상황이라도 완전히 다르게 해석된다. 그 외국인의 독특함은 그야말로 특별하고 예외적인 그 한 사람 개인의 문제로 여겨지기 쉬운 것이다. 즉 그 외국인을 통해 문화적 존재로서 인간이 참 풍요로운 가능성을 가진 존재구나라는 식의 보편적인 이해보다, A나라에서 왔으니 그런 독특한(혹은 이상한) 습관을 가지고 있

다는(그래서 이해할 수 없다는) 식으로 받아들이게 되는 것이다. 한 예를 더 들어보자. 동성애자의 경우, 이성애자들의 눈에 이들은 성적으로 문제가 있는 변칙적인 사람들로 비추어 질 수 있다. 하지만 우리가 ‘특수’라는 범주에 대해 명확한 이해를 가진다면 관점은 달라진다. 즉 동성애를 통해 우리는 인간은 누구나 성적인 존재라는 인간 보편의 성적 특성을 재확인하고 나아가 인간의 성에 대해 보다 넓은 이해의 폭을 가질 수 있게 된다.

장애 학생들이 보이는 문제 행동들에 대한 해석에 있어서 이와 같은 오류는 매우 빈번하게 발생된다. 예를 들어 학교 급우와의 관계에서 부당한 이유로 상처를 받게 되었을 때 일반 학생은 부모 혹은 교사에게 자초지종을 알려 자신의 억울한 심정을 위로받으려고 할 수 있을 것이다. 반면 언어적 소통에 어려움을 가진 장애 학생의 경우는 그와 똑 같은 상황에서 자신의 답답함을 표현하는 방식으로 자해 행동을 선택하게 될 수 있다. 그런데 두 학생 모두 자신의 답답함을 호소하고자 하는 뜻에서 하는 행동이지만 후자에 대해서 우리 사회는 그 또한 전자와 마찬가지로의 이유에 의한 자연스러운 행동이라고 받아들이지 않는다. 즉 전자는 학생의 억울한 마음에서 나온 자연스러운 일반적인 행동이지만 후자는 학생이 가진 장애에 기인한, 즉 하나의 장애 특성으로 간주되는 것이다. 그리고 이러한 결과는 언급했듯이 ‘특수’를 ‘개별’로 환원해 버린 범주적 오류에 따른 것이다. 한 사람에게서 인간이라는 유(類)적 보편성을 배제해 버리는 것, 인간의 특정 행동에 대해 다양한 표현 가능성이 라는 보편적 원리를 배제시키는 것이다.

현 특수교육학에서 장애 학생은 일반적인 개인차의 범위를 넘어서는 일종의 특별한 요구를 가진 학습자들로 규정된다(이소현, 박은혜, 2009: 23). 하지만 위 예에서 살펴보았듯이 관계적인 문제가 개인적인 차원에서 특정인의 ‘장애’ 문제로 귀결되는 현실에서 과연 현 특수교육학이 전제하고 있는 몇 사람들과 동등한 인간으로서 장애 학생의 특별한 요구란 어떤 관점에서 도출된 교육적 배려일까? 동시에 일반 교육을 통해서 장애 학생의 특별한 요구가 충족될 수 없기 때문에 특별히 고안된 교육(특수교육)이 필요하다는 현 특수교육학의 입장에서 통합교육을 요구하는 것은 과연 논리적으로 설득력이 있는가? 김삼섭(1996: 19) 역시 “통합 교육의 정당성에 대해 언급하자면 분리 교육과 상충되지 않을 수 없다”며 현 특수교육학이 가진 이러한 자체적인 논리 모순을 인정하고 있다.

이러한 맥락에서 2000년대 들어 특수교육학의 정체성과 관계해 김병하(2002b: 151)는 “특수교육에서 보편성과 특수성 논쟁을 제기함으로써, 특수교육이 특수하지 말아야 할 이유와 그럼에도 특수교육이 여전히 특수할 수밖에 없는 이유”를 묻고 있다. 여기서 보편성과 특수성은 한편으로 상호 반대의 의미로 다른 한편으로 특수성은 보편성을 담고 있다는 의미로, 즉 이 두 용어 간의 관계가 이중적으로 사용되고 있다(김병하, 2002a, 2002b, 2003, 2005, 2008). 그리고 바로 이러한 중첩적

의미에서 ‘특수’ 라는 용어를 사용함으로써 인해 결과적으로 특수교육이 나아가야 할 방향성 설정은 더욱 어려워진 면이 없지 않아 있다. 앞서 I장에서 각 개인의 보편적인 욕구와 특별한 욕구에 대해 언급했었는데 김병하의 문제제기 역시 같은 맥락이며, 이를 특수교육에 적용했을 때에는 동일한 딜레마가 발생하게 된다. 보편성 대 특수성이라는 논리가 초래할 수밖에 없는 문제들에 대해 이미 I장에서 간단히 논의하였지만, 이것이 혹 이 절에서 다른 ‘보편-특수-개별’ 인식 범주와 혼돈이 있을까 하여 조금 더 지면을 할애하여 살펴보고자 한다.

우선 김병하가 문제제기한 보편-특수 논쟁에서 보편성과 특수성은 대립 개념인지 살펴 볼 필요가 있을 것 같다. 비록 우리가 일상적으로 ‘특수’ 혹은 ‘특별’ 이라는 단어를 편의상 보편적이지 않다, 일반적인 혹은 보통의 경우가 아니라는 의미로 사용하지만 - 즉 일반적인 것과의 구별을 위해 - 실제로 ‘특수’ 라는 말은 ‘흔하지 않은 경우’ 를 지칭하는 것이지 엄밀한 의미에서 ‘일반적이지 않은’ 것은 아니다. ‘특수’ 라는 것은 ‘보편(즉 일반적인 것, 다수)’ 가운데 많이 특이한 (소수의) 경우를 구별하여 지칭하기 위해서 우리가 일상적으로 편의상 사용하는 용어라고 보는 것이 타당할 것이다. 예를 들어 희귀한 모양의 선인장에 대해 특별하다 혹은 특수하다고 말하지만 그것이 선인장이 아닌 것은 아니고, 동시에 이때 그 선인장의 독특함(특수)은 그것이 아무리 특별한 색과 모양을 가진다 해도 그저 선인장의 한 종류인 것이다. 이처럼 ‘특수’ 가 어떤 구별적 의미로 쓰일 때 ‘특수’ 는 기본적으로 ‘보편’ 에 포함되는 한 부분이다. 앞의 예로 설명하자면 그 선인장이 특수하지만 자세히 보면 다른 선인장들 역시 다 나름 특별하다는 논리이다. 따라서 여기서 ‘특수’ 는 보편의 반대 의미를 담으면서 동시에 일반적인 것과의 차이를 가지며 공통점 또한 가진다는 의미로 이해된다.

김병하의 보편성 대 특수성 논의는 바로 이러한 이해 속에서 진행된 것인데 이러한 논리는 불가피하게 딜레마 상황을 초래한다. 흔히 하는 말로, ‘사람이 다 나름 각기 독특한데 왜 장애인만 특별하다고 하느냐’ 라는 의문이 생기게 되는 것이다. 그리고 여기에 대해 답변을 하려면 ‘그런 보통 사람들의 특수한 경우보다 장애인은 더 특수하다’ 는 논리를 사용할 수밖에 없게 된다. 실제로 현 특수교육학은 바로 이런 형편에 놓여 있다고 볼 수 있다. 따라서 보편성과 특수성에 대한 이러한 이해에 기반한 김병하의 논의는 분명 우리나라 특수교육학의 정체성 제고에 매우 값진 기여를 했다고 볼 수 있으나, 이와 같이 ‘특수’ 라는 용어를 중첩적 의미를 가진 일상적 의미에서 사용함으로써 인해 자칫 특수교육의 분리교육화를 암묵적으로 용인하는 근거가 될 수도 있는 위험 또한 안고 있음을 인정하지 않을 수 없다. 이것은 앞서 지적했듯이 보편의 상대 개념으로서의 ‘특수’ 가 앞서 논의 했던 ‘보편-특수-개별’ 범주에서의 ‘개별’ 로 환원되어 버리면서 발생한다. 즉 모든 사람들이 독특하지만 장애인은 더 독특하다는 그런 논리 속에서 ‘특수’ 는 결국 ‘장애’ 의 동의어가 되어 버리는 것이다.

예를 들어 보자. 정신지체를 가진 중학교 3학년 광희는 사람들에게 인사하는 것을 좋아하고, 등하교 길 버스에 혼자 앉아 있을 때는 양 손으로 다양한 상동행동을 한다. 우선 ‘보편-특수-개별’의 인식 범주에서 이 경우를 보면, 광희(개별)가 사람들에게 인사하는 것을 좋아하는 행위(특수)에는 인간이 사회적 존재로서 다른 사람을 필요로 한다는, 즉 사회적 반응을 필요로 한다(보편)는 보편적인 인간의 속성이 드러나 있다고 이해 될 수 있다. 반면 ‘보편성 대 특수성’으로 이 경우를 보면, 광희가 사람들에게 인사하기를 좋아하는 것은 사람이 사람을 좋아하는 데에서 우려난 예의바른 행위라는 점에서 못 사람들과 마찬가지로의 공통성(보편성)을 가지지만 보통 다른 중학교 3학년 여학생과 비교해 보았을 때 이런 행동은 낮은 사람에게도 무분별하게 호감을 나타내는 다소 부적절한 행동이라고 볼 수 있으며, 이는 광희의 정신지체 현상에 기인한다는 식으로 이해 될 수 있다.

상동행동의 경우에 있어서도 마찬가지이다. ‘보편-특수-개별’의 인식 범주에서 보면 광희의 상동행동은 사람이 자신이 처한 환경과 원활한 소통을 하고 있지 않은 상황에서 보여주는 전형적인 자기 자극 행동이라고 볼 수 있지만, ‘보편성 대 특수성’의 관점에서 보면, 중학교 3학년 여학생의 경우 보통은 그렇게 심심한 상황에서 옆 친구와 수다를 떨거나, - 요즘 아이들 같으면 - 손거울을 꺼내 자신의 머리 모양을 가다듬는 것과 같은 행동을 하는데, 정신지체 아이들은 이와 달리 무의미한 상동행동을 보인다는 식으로 이해될 수 있다. 다시 말해 광희의 다양한 인간적 특징들이 장애의 특징으로 이해되면서, 광희는 못 학생들에 비해 많이 독특한 아이, 즉 정신지체 장애학생으로 정체화되는 것이다. 그리고 이것이 인간의 보편적 특성을 개별(자)를 통해 보여주는 ‘특수’가 ‘개별’로 환원되어 버리는 경우이다.

그러므로, ‘보편-특수-개별’ 범주에서 이 ‘보편 대 특수’를 보자면, 후자에서 이 ‘특수’는 일단 전자의 그 어떤 인식 범주에도 해당되지 않는 용어로서, 그야말로 전자의 ‘보편’과의 구별적 용어에 해당된다고 볼 수 있다. 그리고 이런 의미에서 ‘보편 대 특수’의 ‘특수’는 실제적인 면에 있어서 결국 ‘보편성을 가지되 차이가 많은 개별’을 지칭하는 용어가 된다. 앞서 김병하가 제기한 논쟁이 자칫 특수교육의 분리교육화를 방임하는 위험을 가지고 있다고 하였는데 방금 설명한 이것이 바로 그 논리적 근거이다. 그리고 실제로 특수교육 현장에 있는 많은 사람들이 최근 10여년간 특수교육이 ‘통합교육을 위해’ 더욱 구조적으로 분리교육화 되어가고 있다는 사실을 인정하고 있다.

다소 원칙론적으로 여겨질지 모르겠지만 이와 같이 특수교육학의 기본적인 인식적 접근 틀에 대한 면밀한 고민 없이는 지금처럼 특수교육학 자체 논리에 얽혀<sup>7)</sup> 정체성 혼란과 더불어 원하는 교육적 성과도 기대할 수 없는 상황에 처하게 될 수 있다. 다음 절에서는 이러한 관점에서 인간의 사회적 생존의 의미를 중심으로 장애에 대한 소외 패러다임을 소개, 논의해 보도록 하겠다.



## 2. 소외 패러다임(Jantzen)에서 바라본 ‘장애’

이 절에서 살펴보고자 하는 장애에 대한 소외 패러다임은 곧 인간의 ‘사회적 생존’의 의미와 내용에 관한 것이다. 인간이라는 존재의 생존은 생명으로 잉태되는 순간부터 출생에 이르는 태내기, 또 이후의 삶 모든 순간에 있어서 철저히 사회적이며, 따라서 자신이 어떠한 사회적인 관계에 처하게 되느냐에 따라 그 개인의 구체적인 발달 경로 또한 영향을 받는다.

먼저 Trevarthen과 Aitken(1994)의 태아 및 유아의 두뇌 및 심리발달 연구 결과를 살펴보도록 하겠다. 이들의 연구에 의하면 모든 인간은 출생 그리고 그 이후 삶에 있어서의 생존을 위해 자신과 자신이 처한 환경과의 적절한 의사소통을 필요로 한다. 임신 5-8 주 사이에 생성되는 이러한 소통 시스템을 이들은 “선천적으로 내재된 동기 조직(intrinsic motive formation)”이라고 했는데 태아는 출생 및 이후의 생존을 위해 자신에게 적절한 환경적 반응을 필요로 하며 이러한 잠재적 반응자에 근거해 생후 계속해서 “다정한 동반자”를 원한다. 즉 자신에게 적절한 자극을 주고 또 자신의 표현에 반응하며 자신의 발달을 지원하는 주변인을 원한다는 것이다.

이러한 연구 결과는 신체적으로 충분한 영양분을 공급해 주기만 하면 영유아의 발달에 큰 무리가 없을 것이라고 여겼던 오래된 관습을 깨는 일련의 심리실험 및 연구 결과들(Harlow, 1958, 1971; Spitz, 1974)과 함께 인간이라는 종의 생존은 단순 생물적 차원이 아니라 처음부터 끝까지 사회적이라는 사실을 현대 과학이 뒷받침하는 것이다. 즉 인간이 인간으로 성장하기 위해서는 적절한 물질적 영양분의 공급뿐만 아니라 이보다 더 우선적으로 같은 사회 구성원들과의 소통이 요구된다. 프랑스 심리학자 Spitz(1974)는 세계대전 당시 집단적으로 양육되었던 유아들을 관찰했을 때 이들이 영양적으로나 위생적으로 아무런 문제가 없었음에도 불구하고 발육이 늦어지거나 조기에 사망하는 경우가 많다는 사실을 발견했다. 그는 이를 Marasmus 현상이라고 명명했었는데<sup>8)</sup> 이러한 현상의 원인 또한 유아들에게 충분한 반응과 스킴십이 제공되지 못했던 것에 기인한다. Bowlby(2009; Holmes, 2005; Marrone, 2005)의 애착이론에서도 역시 이러한 타인과의 직접적인 유대 관계가 인간, 특히 유아의 발달 과정에 있어서 얼마나 중요한 역할을 하는지 강조하고 있는데 이 또한 주체(유아)의 관점에서 타인으로부터 적절한 소통적 관계 속에 존재한다는 주관적 수용이 그 해당 주체의 발달 과정에 결정적임을 시사한다.

이와 같이 인간에게 자신의 신체를 포함한 제반 발달 환경은 그 자체로 어떤 객관적이거나 절대적인 의미를 갖는 것이 아니다. 발달 환경은 해당 주체가 주관적인 차원에서 그 발달 조건을 어떻게 경험하느냐에 따라 성격이 다르게 규정되는데 이 발달 조건의 중심에는 다른 사람(타인)이 있다. 이에 Vygotsky(1985)는 아동(인간) 발달의 환경은 언제나 사회적 발달 상황(soziale Entwicklungssituation)이며 그

당사자의 발달과정에 결정적인 영향을 미치는 것은 언급했듯 개별 주체가 경험하는 고유한 현실이다. - Vygotsky(1987, 1994)는 이를 “체험된 현실(erlebte Wirklichkeit)”라고 개념화했다. - 이와 같은 맥락에서 또한 Leont’ev(1987: 221)는 인간발달은 생물적-심리적-사회적 차원에 걸쳐 변증법적으로 이루어지는데 이 과정에서 보다 낮은 차원(예; 생물적 차원)은 항상 그 다음 높은 차원(예; 심리적 차원) 발달의 바탕이 되며 동시에 매 차원(예; 심리적 차원)의 발달 내용과 형식은 항상 보다 높은 차원(예; 사회적 차원)에 의해 결정된다고 하였다.

앞(I장)에서 장애는 사람과 사람 ‘사이’에서 발생한다고 했는데(Jantzen, 1994), 이는 다시 말해 장애는 근본적으로 ‘사회적 차원’(Leont’ev)에서 논의되어야 함을 의미한다. 이러한 맥락에서 1970년대 초 장애인교육학(Behindertenpädagogik)이라는 이름으로 기존 특수교육학의 재개념화를 요구한 Jantzen<sup>9)</sup>은 장애를 ‘하나의 사회적 관계(ein soziales Verhältnis)’라고 정의하였는데<sup>10)</sup> 이것은 그가 제안한 소외 패러다임의 핵심이기도 하다.

Jantzen(1979: 36, 1993: 138)은 장애에 대한 병리적 이해에 근거한 특수교육학을 근본적으로 비판하면서 장애는 어떤 개인적이거나, 개별적인 차원의 문제가 아니라 인간과 인간 ‘사이’에서 발생하는 사회적 실체이며 이것의 핵심은 (사회적) “소외”라고 주장했다. 즉 장애는 소외라는 사회적 조건 하에서의 인간 발달이다. 예를 들어 청각장애인의 경우, 이들이 당면하게 될 수 있는 삶의 질곡은 생물적인 청력 손실에 있는 것이 아니라, 이로 인해 변화될 수밖에 없는 타인들과의 의사소통 와해에 있다(Sacks, 1997). 즉 자신의 신체, 감각기관의 변화 자체가 절대적으로 삶의 새로운 차원을 낳는 것이 아니라 이로 인해 겪게 되는 제반 사회적 관계들의 근본적인 변화가 ‘장애’를 발생시키게 되는 것이다. 이것이 장애의 본질이다. 부언하건대, 이러한 현상은 흔히 이야기하는 이차적 장애가 아니라 이것이 장애의 본질이다. 주위를 둘러보자. 같은 혹은 비슷한 신체적 조건을 가졌다고 하더라도 그가 경험하는 현실적 가능성에는 엄청난 차이가 있다. 이는 바꾸어 말해 어떤 신체 혹은 감각의 폭이 절대적이고 일률적인 삶의 양식을 낳는 것은 아니라는 사실을 말한다.

또한 인간의 의식 메커니즘은 그의 사회적 소통 메커니즘을 반영한다는 것을 생각했을 때, 타인을 중심으로 하는 사회적 관계에서의 소외는 곧 자기 자신과의 부적절한 소통으로 직결된다는 사실에 주의를 기울일 필요가 있다. 그러므로 장애는 세계와, 타인과 나아가 이에 따른 자기 자신과의 관계에서도 문제를 야기할 수 있는 “하나의 사회적 관계”이다(Jantzen, 1997a: 283).

사회적 관계라고 했을 때 사람들은 흔히 일상적인 활동이나 직업 생활 같은 관계만을 떠올리지만 사회적 관계의 의미는 이 보다 훨씬 더 광범위하다. 인간이라는 존재 자체의 사회적 속성은 인간의 신체 자체의 변화에서도 이미 동일한 원칙으로 드러난다. 뇌 발달 과정에 있어서의 사회적 성격은 그 대표적인 예가 될 수 있을 텐

데, 새로운 형식의 사회적 활동은 그 사람의 뇌가 질적으로 새로운 기능적 체계를 형성하도록 한다(Lurija, 1978: 647, Jantzen, 1986: 16 재인용). 이러한 연관성은 정신병리적인 현상에 있어서도 마찬가지인데 예를 들어 어떤 사람이 처한 구체적인 삶이 병리적인 형식이면 그 사람의 뇌 또한 병리적으로 기능하게 된다(Jantzen, 1986: 16). 그러므로 인간 행동의 다양한 병리적 현상 또한 일반적인 행동과 마찬가지로 세계에 대한 인간의 적응 양식인 것이다.

이처럼 Jantzen의 소외 패러다임은 인간의 동일한 발달법칙과 동시에 다양한 발달 경로를 인정하면서 장애의 본질을 파악할 수 있게 한다. 이러한 입장은 현대 발달정신병리학의 입장과의 맥을 같이 하는데 실제로 현대 발달정신병리학은 장애인 교육학의 중요한 이론적 근거가 되고 있다(Jantzen, 1998; 정은, 2003; 강아름, 2008; 장휘숙, 1998)<sup>11)</sup>. 아울러 이러한 관점에서 보았을 때 장애인교육학의 대상은 기존의 특수교육학이 상정하고 있는 특수교육대상자(=장애 학생)를 넘어서 상당히 넓은 범위로 확대된다. 예를 들어 외국인 노동자, 다문화 자녀, 이체는 장애 범주에 포함되지만 과거 질병으로만 분류되었던 정신질환을 가진 사람 혹은 여성 등도 그 처한 소외적 발달 맥락에 따라 ‘장애인’으로 규정될 수 있는 것이다.

이와 같이 인간이라는 사회적 존재에게 있어서 사회적 소외란 인간 본질의 자유로운 실현을 저해하는 하나의 폭력 관계이다. 그리고 장애는 바로 이 안에서 발생하는 하나의 사회적 실체이며 이는 바꾸어 말해 장애가 인간사에 있어 언제나 열려 있는 삶의 가능성임을 뜻한다<sup>12)</sup>. 사회적 존재인 인간에게, 즉 사회적 생존만이 가능한 인간 존재에게 ‘장애’라는 것은 이처럼 개인적 불행이나 병리적 현상이 아닌 인간 본질의 발현양식이며 가변적인 사회적 실체이다. 그러므로 우리가 장애인 교육현장에서 집중해야 할 부분은 인간이라는 존재에게 하나의 폭력 관계인 소외를 교육 상황에서 어떻게 해소, 보완해 나갈 것인가 하는 문제일 것이다. 다음 장에서는 이러한 문제의식을 가지고 Vygotsky의 심리이론을 중심으로 손상과 보완 활동이라는 보편적인 인간 발달의 행보를 살펴보고자 한다.

### Ⅲ. 인간발달에 있어서 ‘손상’(Vygotsky)의 의미

사람들은 흔히 ‘장애’를 인간사의 어떤 특별한 사안으로 보는 경향이 있다. 특수교육 전문가들의 시선 또한 마찬가지인 경우가 많은데 바로 이러한 오류로 인해 장애학생 교육은 그 성과에 있어서 만족스럽지 못한 채로, 나아가 통합 교육의 필요성에 당면해서는 교육적 모순에 봉착하기도 한다. 이 장에서 다룰 ‘손상’의 문제 역시 마찬가지이다. ‘손상’은 곧 ‘장애’라는 관념적 등식 아래 보통 의료적, 생물학적 수준에서 개인의 결함으로 이해되고 있다. 하지만 완전한 인간이 없고, 누구나 나름의 부족함과 아픔을 안고 살아간다는 지극히 상식적인 사실을 한 번 들추어 생각해 보면, ‘손상’은 ‘장애’의 동의어일 수 없으며 오히려 인간 발달의 실질적인 이유가 된다. 이 장에서 살펴 볼 Vygotsky의 손상학(Defektologie) 연구는 바로 이러한 방식으로 인간이라는 존재를 설명하고 있다.

Vygotsky(2001a)에 따르면 인간은 누구나 신체(생물)적으로, 정신적으로 혹은 사회적으로 부족한 면(단점 혹은 결점, 즉 ‘손상’)이 있으며 인간의 발달은 근본적으로 이러한 자신의 부족한 면을 보완해 나가는 방향으로 진행된다. Vygotsky는 이와 같이 인간 발달을 손상과 보완이라는 큰 두 개의 축을 중심으로 바라보는데 여기서 보완 활동은 두 가지 원칙 아래 이루어진다. 첫째, 인간은 자신의 부족한 면(=손상)에 비해 항상 더 초과해서 보완 활동을 한다는 것이다. 이것이 과(過)보완 원칙이다. 우리가 흔히 볼 수 있는 일상적인 예로, 몸이 너무 허약해서 운동을 시작했는데 그 과정을 통해 오히려 보통 사람들보다 더 건강한 사람이 된 경우라든가, 신장이 하나 밖에 없는 사람의 경우 50%의 신장 기능으로 살아가는 것이 아니라, 남은 신장 한 쪽이 100%의 기능을 담당하는 경우 같은 것이다.

보완 활동에 있어서 또 하나의 원칙은, 언제나 사회적으로 보완 활동이 이루어진다는 사회적 보완 원칙이다. 예를 들어 그림에 별로 취미가 없는 환경이 다른 갑, 을 두 사람이 있다고 하자. 자신 외에 모든 가족이 미술계에 몸담고 있는 갑의 경우 그림이 아니더라도 어떻게든 자신의 예술성을 발견, 개발해서 가족 앞에 당당해 보이려고 노력하는 방향으로 자신의 부족함을 보완하려 할 수 있을 것이다. 반면, 예술 자체에 별 적성도 흥미도 없는 환경 속에서 자라는 을의 경우에는 예술적 재능에 대한 열등감 없이 자유롭게 다른 진로를 선택할 수 있을 것이다. 다시 말해, 동일한 혹은 비슷한 신체적, 심리적 혹은 사회적 처지에 있다고 하더라도 그를 둘러싼 구체적인 사회적 발달 조건에 따라 당사자의 약점에 대한 보완 활동의 구체적인 내용과 형식이 달라진다는 것이다<sup>13)</sup>. Vygotsky는 다음과 같이 적고 있다:

“동물과는 반대로, 인간의 기관 손상 혹은 생물적 조직의 결손은 절대 인성에 직접적으로 영향을 미치는 않는다. 왜냐하면 인간에게 눈과 귀는 단순히 물리적 기관이 아니라 사회적 기관이기 때문이며, 또한 자연스러운 환경과 인간 사이에는 아울러 인간과 세계가 관계하는 그 모든 것을 파괴하기도 하고 조절하기도 하는 사회적 환경이 있기 때문이다”

(Keiler, 1999: 317 재인용).

이처럼 인간의 발달은 자신의 ‘손상’을 처한 사회적 환경 아래에서 (사회적) 필요에 따라 적극적으로 보완해 나가는 방향으로 진행된다. 그런데 이러한 과정을 보다 정확히 살펴보기 위해서는 몇 가지 짚고 넘어가야 할 것들이 있다. 첫째, 어떻게 손상에 대한 과(過)보완 활동이 가능한가 하는 근본 논리에 관한 것이다. 그리고 둘째, 허구적 보완에 관한 것이다. 자신의 부족한 바를 보완하기 위해 노력하는 것이 인간의 삶이라면 모든 인간은 점점 더 유능해 지고 동시에 갈수록 더 풍성한 인성을 갖추게 되어야 할 것이다. 하지만 현실은 그렇지 않는데 그 큰 이유 중 하나가 허구적 보완 때문이다. 마지막으로 셋째, 보완 활동의 양과 질을 결정하는 “보완 자본(Fonds der Kompensation)” (Vygotsky, 2001b: 116)에 관한 논의이다.

첫 번째 질문에서부터 시작하겠다. 자신이 가진 손상에 비해 인간이 항상 과잉으로 이를 보완해 나갈 수 있는 이유는 인간이 살아있는 유기체이기 때문이며 동시에 누구나 다 “근접발달영역”<sup>14)</sup>을 가지고 있기 때문이다. 근접발달영역은 인간의 발달 잠재력을 Vygotsky가 교육심리학적 개념으로 심화 발전시켜 정립한 용어라고 간단하게 설명할 수 있다. 살아있는 사람이면 누구나 담보하고 있는 이러한 발달의 가능성들은 그 주위 사람의 지원에 따라 현실화되는 정도가 달라진다. 개개인의 만남은 서로의 가능성 속에서, 즉 각자의 근접발달영역이 서로 겹쳐지는 공간에서 이루어지며 이때 일어나는 ‘함께함’의 경험은 그 이전과는 질적으로 다른 능력을 낳는다.

무생물의 경우, 예를 들어 탁자 다리가 하나가 부러졌으면 새 것으로 이를 보완하면 되고 이때 손상 대 보완은 일대일 대응이다. 하지만 인간이라는 유기체에게 있어서 손상-보완 활동은 이와 달리 생물적-심리적-사회적 차원에 걸쳐 변증법적으로 진행된다(Leont'ev, 1978). 즉 이 과정에서 ‘손상’의 질적 변화가 일어나는 것인데, ‘손상’이 질적으로 다른 능력이 된다는 것은 - 앞서 언급했던 Lurija의 정신 기능 체계의 변화 논리와 마찬가지로 - ‘손상’의 질적인 변화에 의해 ‘손상’이 더 이상 ‘손상’으로 머물지 않게 됨을 뜻한다. 인간은 서로 구체적인 접촉(다양한 사회적 관계를 통한 감정적 지원, 인식의 지평 증대 등)을 통해 자신의 부족한 바를 보완할 방법을 도모하게 되는데 이러한 ‘함께함(공동적, 집단적 경험)’이 ‘손상’의 질적 변화를 가능하게 하여 결과적으로 과(過)보완을 성취하게 하는 것이다. 다양한 인간의 개인사를 살펴보았을 때 약점이 이후 강점의 뿌리가 되는 경우들을 떠

올리면 이는 쉽게 이해될 수 있을 것이다. 이러한 의미에서 Jantzen(1997b: 44)은 모든 인간의 발달사는 곧 손상성의 역사라고 하였다.

다음으로 허구적 보완에 관한 것이다. 손상과 보완이라는 두 개의 축에서 허구적 보완이 가능한 이유는 간단히 설명해 손상에 대한 자신의 인식<sup>15)</sup>이 다를 수 있기 때문이다. 예를 들어, 자신이 외모에도 별로 신경을 안 쓰는 편인데다 평상시 사용하는 언어도 세련되어 보이지 않는 지방 사투리이다 보니 사람들로부터 자주 무시당한다고 생각하여 이를 보완하기 위해 노력하는 경우를 생각해 보자. 이런 경우 그(그녀)는 옷차림에 신경을 쓰고 한 마디를 하더라도 세련되고 유식해 보이는 단어들 사용하려고 노력할 수 있다. 그런데 이렇게 변화를 주어도 사람들의 반응에는 별 차이가 없는 경우, 그 이유가 어디에 있을까? 예를 들어 이것은 그(그녀)의 문제는 평소 대화할 때 다른 사람들을 빈정거리는 방식으로 말하는 언어 습관이나 자세에 있는데, 당사자는 엉뚱하게 외모나 사용 언어가 자신의 단점이라고 생각하여 이를 보완하려 노력한 경우일 수 있다. 이럴 때 그(그녀)의 보완 행위는 허구적 보완에 해당된다. 실제로 이러한 경우들이 매우 많이 발생하기 때문에 허구적 보완의 가능성은 손상-보완이라는 발달 축을 고려할 때, 특히 인성발달과 관련해서 꼭 염두에 두어야 할 부분이다.

마지막으로 보완 자본의 문제를 살펴보도록 하겠다. 보완 자본은 글자 그대로 보완 활동을 위해 당사자가 활용할 수 있는 제반 자본이다. 여기서 자본은 매우 광범위한 의미로 사용된다. 환경이나 지식, 경험 같은 것도 여기에 해당되고, 자신 주변의 다양한 인적 자원(관념, 성격, 능력 등)도 포함된다. 따라서 교육 활동에서 이러한 보완 자본의 중요성은 아무리 강조해도 지나치지 않을 것이다. 본문 전반에 걸쳐 계속해서 장애인 교육에 있어서 분리 교육이 가지는 절대적 취약점을 언급해 왔는데 손상-보완 활동에 있어서 보완 자본이 갖는 중요성을 생각했을 때 이것은 지금 장애인 교육에 있어서 가장 시급히 해결되어야 할 문제라고도 볼 수 있을 것 같다.

결과적으로 인간의 발달에 있어서 그 원천이 된다고도 볼 수 있는 개개인의 ‘손상’ 들은 당사자가 취할 수 있는 보완 자본 그리고 그 사회의 여러 가치들의 영향 속에서 과(過)보완을 가능하게 한다고 볼 수 있다. 그리고 이러한 사실은 인간이 가진 약점 혹은 부족함이라는 것은 그것이 어떤 형식이든 다른 사람들과의 유대를 가능하게 하는 가장 기초적인 인간의 (숨은) 능력임을 뜻한다. 그리고 이렇게 보았을 때 사회 전반에 걸쳐 불리한 관계 속에 있는 ‘장애’ 인은 그 누구보다도 발달가능성을 더 많이 담보한 사람들이며 이는 장애인 교육에 있어서도 가장 우선적으로 주의를 기울여야 할 부분일 것이다. 아울러 이런 의미에서 우리는 중증장애인일수록 그 당사자의 발달 가능성이 더 크다는 사실을 논리적으로 도출해 낼 수 있을 것이다. 왜냐하면 소외가 심한 환경일수록 그 해당 주체가 가지고 있는 세계(타인)와의 교류 욕구와 능력은 더 많이 더 깊이 감추어져 있을 수밖에 없기 때문이다(Vygotsky,

2001a; Cheong, 2002; 정은, 2002). 이와 같이 약함, 즉 ‘손상’의 발달적 의미는 소거나 교정의 성공여부에 있는 것이 아니라 타인을 요구하고 타인과 관계하게 하는 인간의 가능성을 일깨우고 실현시키는 기능을 하는데 있음을 한 번 더 강조하고 싶다.

#### IV. ‘신경과학’<sup>16)</sup>적 관점에서 ‘문제 행동’에 대한 새로운 접근

장애 학생들의 ‘문제 행동’ 혹은 ‘행동 장애’는 실제 교육 현장에서 가장 많이 언급되는 어려움 중 하나이다. 앞서 이러한 다양한 행동들은 특정 ‘장애’와 연관이 있는 행동이 아니라 인간 행동의 다양한 표현 양식들로 이해되어야 한다고 하였다. 즉 사람에 대하여 그의 어떤 특징들을 생물적으로 환원하여 그의 행동 원인을 파악하려는 시도는 그 행동에 대한 제대로 된 이해를 불가능하게 할 뿐 아니라 윤리적으로 위험하다는 것이다. 하지만 자해행동이나 상동행동과 같은 행동들이 여전히 ‘장애’의 특성에 따른 ‘문제 행동’으로 받아들여지고 있는 현 상황을(김윤옥 외, 2005: 91, 186-187; 한국특수교육연구회, 2009: 286-287, 320; 김홍규, 이호정, 2009: 196-197) 고려했을 때 사회신경심리학적 차원에서 인간(인간행동)에 대한 새로운 이해를 구하는 최근 연구들은 이에 대한 새로운 이해 방법을 제시하고 있다고 볼 수 있다. 이 장에서는 이러한 입장에서 최근 많은 성과를 확인받고 있는 신경과학적 연구 결과들을 중심으로 하여 문제 행동을 새롭게 이해해 보고자 한다.

인간의 삶이란 끊임없이 누군가와 관계하면서 흘러간다. 그리고 그 속에서 발생, 소멸되는 인간의 모든 행동들은 각 개인의 구체적인 신경계의 활동과 직결된다. 그렇다면 과연 사람과 사람이 만났을 때, 이 사이에서는 무슨 일이 일어나는가? 왜 일어나고 어떻게 일어나는가? 현대 신경과학은 이에 대해 다음과 같이 답한다: 인간의 뇌는 그 어떤 신체 기관보다도 사회적이며 따라서 사람과 사람 사이에서 발생하는 모든 일들, 행동들은 서로의 뇌에 서로가 어떤 영향을 미치고 있는지를 구체적으로 드러내 주는 경우들에 해당한다고.

최근 뇌 과학 연구들에 따르면 “우리 뇌가 만들어진 가장 근본적인 목적은 사회성에 있다”(Goleman, 2006: 16). II장에서 논의했듯이 인간(유아)의 뇌는 태내기부터 타인을 기다리고 그에게 반응하면서 성장한다. 이러한 맥락에서 인간 발달 과정에 관한 최근의 다양한 연구들은 뇌 발달에 있어서 사회적 교류의 중요성을 강조하고 있는데 이들은 공통적으로 타인과의 관계가 우리의 정서적, 사회적 경험 뿐 아니라 생물학적 상태까지 규정한다고 보고한다(Goleman, 2006: 17; Miller, 2005;

Hartmann, 2005; Flores, 2010; 정은, 2008). 앞서 살펴보았던 Spitz의 연구 결과에서도 이는 분명하게 드러나는데, 상대의 반응 결핍은 '나'의 생존 가능 여부에 대해 상상하는 것 이상으로 치명적인 영향을 미친다(II-2 참고). Goleman은 이러한 맥락에서 인간관계와 뇌가 가진, 발달상의 유연성이 가지는 연관성에 대해 다음과 같이 설명하고 있다.

"우리가 다른 사람과 관계를 맺으면, 뇌와 뇌 사이에 보이지 않는 끈이 만들어지고 신경계의 이런 만남을 통해 우리는 우리와 관계를 맺는 사람들의 뇌 - 즉 신체 - 에 영향을 미친다. 물론 그들도 우리 뇌에 영향을 미친다"

(Goleman, 2006: 16).

인간은 유(類)적 존재로서 뇌 발달 특성상 처음부터 다른 사람과의 접촉을 요구하며 인용한 바와 같이 인류라는 종 자체가 가진 신경계의 가능성에 근거하여 발달해 나간다. 그런데 뇌의 이러한 사회적 욕구는 타인과의 접촉이 단절되거나 부족할 때에도 그치지 않는다. 즉 뇌는 그러한 상황에서도 계속해서 동일한 방식으로 작동한다. 이에 Edelman<sup>17)</sup>은 우리 뇌가 작동하는 방식은 우리가 세계를 인식하는 방식과 동일하다고 주장하면서 그 구체적인 작동 방식에 대해 예를 들어 뇌는 "결함을 채우거나 작화하는 방식으로 그 결함에 대해 반응한다" (Edelman, 2009: 139)고 하였다. 결함을 채우는 방식은 예를 들어 우리가 낯선 장소를 찾아가야 할 때 구두 설명만으로 부족하여 약도를 그려달라고 요구하는 것(시각적 보완)과 같은 행위를 생각해 보면 쉽게 이해할 수 있다. 작화(作話)<sup>18)</sup>는 뇌가 필요로 하는 자극이 충족되지 않을 때 그 부족함을 보완하는 활동 속에서 발생되는데 이러한 현상의 근본적인 메커니즘은 지루한 강의 시간에 학생들이 자기 혼자 재밌는 공상에 빠져드는 것과 같은 것이다. 하지만 이것이 망상과 같은 정신 현상을 야기하여 정신과적 증상으로 확대되었을 때는 또 다른 차원의 문제를 발생시킬 수도 있다(정신 장애와 관련해서 자세한 논의는 정은(2010) 참고).

인간의 뇌는 이렇듯 자신이 처한 사회적 상황을 반영하면서 끊임없이 변화해 나가며 이것은 또한 인간의 다양한 발달을 설명하는 원리이기도 하다. 왜냐하면 뇌 기능의 변화는 뇌 안에서 끝나는 것이 아니라 구체적인 인간 행동의 변화를 야기하기 때문이다. 그러므로 결과적으로 "뇌 구조와 역동성은 후성적으로 발달"하며 이런 의미에서 "각각의 뇌는 독특하다"고 할 수 있다(Edelman, 2009: 84). 바꾸어 말해 뇌는 다양한 개별적 경험과 환경과의 상호작용 속에서 그 가능성을 유연하게 발현하는 것이다. 많은 장애 학생들에게서 관찰되는 공격적 행동이나, 자기 자극 행동 역시 이러한 과정을 통해 형성되며 이러한 행동들의 소멸 역시 같은 원리에 의한다.



변화된 환경, 예를 들어 자신에게 폭력적인 환경에 적응하면서, 반대로 자신에게 안정감을 주는 환경에 적응하면서 개개인의 특정한 행동들이 구성된다. 그리고 주로 전자와 같은 발달 조건 하에서 ‘문제 행동’이 형성된다. II장에서 장애의 본질을 소외 상황과 연결해 설명하였는데 대다수의 장애 학생들이 보이는 공격적 행동이나 반복, 자해와 같은 자기 자극 행동들 역시 타인과의 관계 형성 욕구가 지연 혹은 좌절되면서 발생하는 전형적인 행동들이다. 다시 말해, 인간은 인간으로 살기 위하여 항상 타인을 필요로 하는데 이러한 필요가 충족되지 않았을 때 인간은 타인을 대신하여 자신의 몸을 소통상대로 상징하게 되며, 이러한 상황 속에서 반복 행동이나 자해와 같은 자기 자극 행동 같은 것이 만들어지는 것이다. 타인에 대한 공격적인 행동 역시 본질적으로 이와 동일한 원리에 의한다. 보통 공격적 행동은 사회적 관계의 필요성에 비해 그 실현 가능성이 현저히 낮을 때 나타난다. 누구나 경험했을 유년기의 예를 들자면, 자기를 좋아하지 않는 친구에게 관심을 끌고 싶어서 오히려 더 짓궂게 행동하게 되는 경우 같은 것이다. 관계 욕구에 비해 관계 형성의 현실적 가능성이 떨어지는 전형적인 예이다. 타인으로부터 고립되어 원활한 소통이 이루어지지 않는 소외 관계에 처한 장애 학생들에게서 이러한 행동이 자주 발생하는 것 또한 바로 이런 이유 때문이다.

사람들은 흔히 뇌를 컴퓨터에 비유하지만 이러한 이해는 현대 뇌 과학 연구 결과를 고려했을 때 받아들여 질 수 없다(Edelman, 2009: 39-40). 이것을 언급한 장애학생의 문제행동과 관련해 설명하자면 자해나 공격적 행동과 같은 문제행동에 대해 지금과 같이 기계적 신경학에 근거해 인식, 대처하는 것(단순 생물의학적 차원에서 뇌기능 이상을 원인으로 보고 약물 치료를 하는 것 등)은 적절하지 않다는 의미가 된다. 인간의 뇌는 컴퓨터와 다른 방식으로 작동하며<sup>19)</sup> 유기적 논리성을 가진다. 유기적 논리성이란 글자 그대로 역동적으로 상호 연결해 나가면서 관계적(뇌와 몸, 외부세계 및 뇌 자체 내의 의사소통 관계) 논리에 의해 뇌가 작동한다는 것인데 이렇게 봤을 때 뇌(뇌의 상태)를 이상 혹은 정상으로 분류하는 것은 타당하지 않은 행위가 된다.

유기적 논리성에 대해 조금 더 설명하자면, 유기적 논리성은 뇌 발달 과정에 있어서 신경들이 끊임없이 새롭게 집단화됨으로 인해 가능하다(Edelman, 2009). 즉 인간의 다양한 행동 변화를 가능하게 하는 신경계의 변화(즉 정신 기능의 변화)는 개별 신경 단위에서의 변화에 의한 것이 아니라 신경들이 재조직화, 즉 집단화 되는 것에 기인한다<sup>20)</sup>. 이것은 Edelman의 신경다원주의 이론(또는 신경집단선택이론)의 주요 내용인데 그는 이러한 입장에서 과학적 환원주의, 특히 유전자 중심의 생물적 환원주의를 근본적으로 비판하고 있다<sup>21)</sup>.

결과적으로 인간의 뇌는 이와 같은 원리에 의해 신체 모든 기관들(손, 다리, 위 등)과 내적 소통을 하면서 세계를 수용하고 반영한다. 쉽게 말해, 인간 행동은 뇌 기

능에 기반하고 있는데 살펴본 뇌의 작동 원리 및 방식을 고려했을 때 개인의 모든 행동은 우리가 상상하는 것 이상으로 그가 관계하고 있는 모든 환경 요소들과의 긴밀한 상호 작용을 통해 형성, 소멸(=정확한 의미에서 또 다른 행동 형성)된다는 것이다.

이상으로 간단하게 뇌 발달을 중심으로 인간 행동에 대해 신경과학적으로 접근해 보았는데 이러한 관점에서 우리는 ‘문제 행동’에 대해 결과적으로 어떤 이해를 구할 수 있을까? 확실한 것은 이들의 행동이 자신이 관계하는 구체적인 사람들과 연관이 있다는 것이다. 즉 모든 ‘문제 행동’의 배경에는 당사자에게 부적절한(결핍을 포함하여) 사회적 반응이 존재한다는 뜻이다<sup>22)</sup>. 이 장 서두에서 현대 신경과학의 기본적인 전제를 언급하였지만, 인간은 서로가 서로의 몸을 만들고 감성(아울러 지력)을 만드는 관계적 존재이다. 다양한 발달 경로가 가능한 것은 그 만큼 인간의 신경학적 잠재력이 폭 넓기 때문이며 이러한 사실은 동시에 언제든 지금의 상태나 특정 행동이 타인과의 또 다른 경험 속에서 해소될 수 있음을 뜻한다. 그리고 논리적으로 이러한 ‘또 다른 경험’이 당사자에게 적절히 제안되지 못할 때에는 현재(문제시되는) 행동들이 유지, 심화, 발전될 수 있음을 뜻한다. 따라서 우리가 인간 발달의 다양함 앞에서, 만약 어떤 특정한 행동의 변화를 기대하고자 한다면 먼저 ‘내’가 ‘너’의 변화 가능성의 토대가 되어야 할 것이다. 쉽게 말해 ‘그 사람’에 대한 ‘나’의 신체적, 심리적 습관에 전혀 변화가 없는 상황에서 ‘그 사람’은 무엇으로 스스로를 변화시켜나갈 수 있을지 진지하게 자문해 볼 필요가 있는 것이다. 그러므로 세상 사람들이 또 현(일반)교육이 곤혹스러워하는 ‘장애’ 학생들의 ‘문제 행동’, 보다 정확히 표현하자면 이들의 ‘적응적 부적응 행동’들은 이러한 서로의 발달적 변화의 관점 하에서 비로소 자유로운 변화의 길을 발견할 수 있을 것이다. 부연하건대 이것은 어떤 이상적인 전망이 아니라, 가장 과학적인 논리에 의한 현실적 예견이다.

## V. 결론 및 제언

이 연구는 특수교육학에 대한 반성적 성찰로서, 특수교육학의 정체성 및 학문적 근거에 대한 비판적 재구성 작업에 해당한다. 이를 위하여 먼저 이 연구에서는 기존의 특수교육학을 ‘보편-특수-개별’이라는 세 가지 인식 범주에 기초하여 방법론적으로 살펴봄으로써, 장애학생에 대한 통합교육 요구와 분리교육 요구 간의 딜레마와 같은 특수교육학 자체 내의 논리 모순을 설명, 해소하고자 하였다. 또 보편적인 인간 발달학적 관점에서 장애인에 대한 결함 중심적 사고에 비판적으로 접근하여, 사회적

존재인 인간에게 개별적인 부족함 혹은 약함이 어떤 발달적 의미를 갖는지 살펴보았다. 아울러 장애에 대한 생물학적 환원주의에 대하여 최근의 신경과학 연구 결과들을 중심으로 장애인의 문제행동을 새롭게 조망해 보았다.

연구 결과를 간단히 정리하면 다음과 같다.

첫째, 인간은 누구나 인간으로서 보편성을 가지며 고유성(특별함) 또한 가진다. 이렇게 보았을 때 장애인만 특별(=특수)한 존재로 인식하여 특별한 배려를 하고자 하는 것은 오히려 실제로는 배제의 근거가 될 수 있으며, 교육에 있어서는 더욱 구조화된 분리 체계를 초래할 수 있다. 그러므로 보편-특수-개별이라는 인식 범주에 대한 명확한 개념적(학문적) 이해에 기초하여 다양한 개인들을 인식하여야 할 것이며, 특수교육학의 정체성 역시 이러한 인식방법론적 성찰 속에서 새롭게 숙고되어야 할 것이다.

둘째, 장애는 어떤 개인적 특질이 아니며 사회적 존재인 인간들의 다양한 사회적 관계 속에서 발생하며 그 핵심은 소외(소외 관계)이다(소외 패러다임). 그러므로 이러한 시각에서 장애의 본질에 대한 보다 심도 있는 고민이 요구된다.

셋째, 인간은 누구나 나름의 부족한 바(손상)를 가지고 있으며 이러한 약함, 부족함의 발달적 의미는 이의 교정이나 수정 혹은 소거의 성공 여부에 있는 것이 아니라, 이것이 곧 서로가 서로(타인)를 요구하고 관계하게 하는 인간의 가능성을 일깨우고 실현시키는 기능을 하는데 있다.

넷째, 장애 학생들이 보이는 문제행동들이 여전히 그 학생의 장애 특징으로 이해되고 있지만, 개개인이 가진 특질(행동)들을 생물적으로 환원하여 사고하는 것은 그 행동에 대한 올바른 이해를 불가능하게 할 뿐 아니라 윤리적으로 위험한 일이다. 따라서 인간의 신체와 정신을 이원론적으로 바라보는 과거의 기계적 신경학적 이해를 벗어나, 사회신경심리학적 차원에서 인간(인간행동)을 파악하는 현대 신경과학 연구 결과들에 주목하여 문제행동에 대해 새롭게 접근할 필요가 있다.

가용 지면의 한계로 인하여 이 연구에서 충분히 논의하지 못한 부분들이 있으나 이는 후속 연구를 통해 계속해서 보완되어 갈 것으로 기대한다. 아울러 다양한 측면에서 특수교육학에 대한 반성적 재구성 작업이 앞으로 더욱 활발하게 이루어져 현장에서 장애인교육학이 더욱 실질적이고 의미있게 성취, 발전되어 나아가기를 기대한다.

1) 넓은 의미에서 영재교육 역시 특수교육의 영역에 포함된다. 하지만 통상적으로 특수교육이라 했을 때 이는 장애 학생을 대상으로 하는 교육이라는 의미로 사용된다. 장애인 등에 대한 특수교육법에도 영재아동은 특수교육대상자에 포함되어 있지 않다. 따라서 이 글에서 특수교육의 범위는 이러한 통상적인 의미에 따른다.

2) 장애에 대한 ‘다양성’ 관점이 가지는 긍정적인 부분에 대한 인정은 분명 필요하다고 본다. 이 동권이나 장애인 편의시설 보장과 같이 장애인의 특별한 요구에 대해 다양성의 관점에서 이해되어야 할 부분이 있다. 하지만 장애를 단순히 다양성의 문제로 환원할 때 발생하는 위험성 역시 간과해서는 안 될 것이다. 우리가 다양성을 중요한 생명의 가치로 삼는 것은 그 다양성을 통해 생명의 가치가 서로 동등하게 발현될 것을 기대하는 것이다(정은, 2007b). 하지만 지금 우리 사회에서 다양성의 한 범주로 장애를 이야기 할 때 과연 그 속에서 장애가 동등한 가치로 소통되고 있는지를 고민해 보면 이에 대해 결코 쉽게 긍정할 수 없는 것이 사실이다. 여기서는 이러한 의미에서 장애를 지금과 같이 다양성의 이름으로 해결하고자 하는 사회의 ‘노력’에 대해 문제제기하는 것이다.

3) 특수교육학을 되돌아보는 작업에 있어서 Vygotsky를 위시한 문화-역사학과 학자들(Lurija, Leont'ev)의 연구는 매우 유용하고 중요한 시사점들을 제공한다. 이들의 연구업적은 현대에 들어 다양한 신경과학적 연구 성과들에 의해 재조명되면서 더욱 빛을 발하고 있는데 이 글에서 역시 이들의 학문적 유산이 주요하게 다루어질 것이다.

4) 이 글에서는 연구자가 이전에 발표했던 연구 내용들이 많이 언급될 것인데 이러한 부분적 중복은 이 연구가 특정한 소주제에 따라 특수교육학의 일부 내용을 부분적으로 논의하는 것이 아니라 특수교육학 전체 흐름을 파악하여 이론적 근거를 재정립하는 작업에 해당되므로 불가피하다.

5) 학문사에 있어 대표적인 학문방법론적 연구로 Durkheim의 <자살론>을 들 수 있다.

6) 인간의 본질이란 여기서 Marx의 이해를 따른다. 즉 “인간의 본질은 개개인에게 내재하는 추상물이 아니다. 인간의 본질은 그 현실성에 있어서 언제나 사회적 관계의 양상물이다”(Marx, 이희원, 2009: 41 재인용).

7) 앞서도 간단히 언급했지만, 장애 학생은 일반 학생과 다른 특별한 요구가 있는 학습자이므로 특수교육이 필요하다고 하면서 동시에 통합교육을 통해 일반 학생과 함께 교육을 받아야 한다는 주장은 논리적으로 설득력이 없다. 즉 이렇게 주장하게 될 경우 지금과 같이 통합 교육이라는 이름 하에서 보다 구조화되어 가는 분리 교육을 막을 논리가 없어지는 것이다. 흔히 이것을 특수교육의 딜레마라고 표현하지만 사실 이러한 현실은 - 유감스럽지만 - 딜레마라기보다 지금의 특수교육학이 장애를 이해하고 있는 실제 내용에 따른 (정직한) 논리적 귀결이라고 보는 것이 오히려 타당할 것 같다.

8) 흔히 이를 시설병(hospitalism)이라고도 한다. 시설병은 같은 종으로부터 고립되어 성장할 때 발생하는 증상으로 marasmus 현상 외에도 반복 행동이나 자해 행동 같은 자기 자극 행동이 관찰된다. 아울러 marasmus 현상과 관련하여 Brisch(2003: 49)를 참고할 수 있다.

9) Wolfgang Jantzen은 독일의 Bremen 대학에서 오래도록 장애인교육학을 교수한 학자로 문화-역사학과 이론에 대한 세계적인 권위자이다. 장애인교육학의 철학적, 사회문화적 이론을 정립하는 데 중요한 역할을 하였으며 특히 장애인교육학의 신경심리학 연구 분야에 있어서는 유럽 전역에서 독보적인 입지를 확보하고 있다.

10) 여기서 ‘관계’라는 용어를 조금 설명할 필요가 있을 것 같다. ‘관계’라는 말은 크게 두 가지 쓰임이 있다. 친밀한 혹은 소원한 관계라고 했을 때의 의미가 있고(독 Beziehung), 부모 자식

관계, 상하 관계와 같이(독 Verhältnis) 전자와 다른 의미에서의 관계 개념이 그것이다. 본문에서 언급한 관계는 후자에 해당된다.

11) 발달정신병리학(developmental psychopathology)의 기본 입장은 기존에 정신병리적 발달로 보았던 많은 발달 형식들이 사실은 그 표현만 다를 뿐 발달 원리에 있어서는 동일하다는 것이다. 즉 동일한 발달 원리에 의하지만 발달 경로는 다양하다는 것이다. 또한 드러난 표현 양식이 과거와 동일하다 하더라도 이는 기존 정신분석학에서 말하는 단순한 퇴행으로 받아들여져서는 안 되며 항상 발달의 질적인 변화를 염두에 두고 인간 발달의 다양한 양식들을 바라볼 것을 요구한다. 따라서 이러한 입장에서는 부적응 또한 적응의 다른 이름이라는 관점을 취한다(장휘숙, 1998). 바꾸어 표현해 갖가지 문제행동이나 행동장애에 대해서도 철저히 발달적 조망을 요구하는 입장이다. 현대 발달정신병리학의 이러한 관점은 (굳이 이러한 용어를 사용하지는 않았지만) 문화-역사학과와의 입장과 여러 면에서 유사점이 있으며 Jantzen의 소외 패러다임과도 일맥상통한다고 볼 수 있다.

12) 이는 달리 표현해 장애인 결코 특별한 심리학 혹은 교육학이 필요한 문제가 아닌 “하나의 인간 삶의 가능성”(Jantzen, 1992: 15)이므로 장애인교육학 역시 새롭게 고민될 필요가 있다는 사실을 시사한다(Cheong, 1999: 6).

13) 예방 접종을 받았을 때 어떤 특정한 병균에 감염되지 않을 뿐 아니라, 즉 단순히 아프지 않게 되는 것이 아니라 면역력 생성으로 건강한 상태를 유지할 수 있게 되는 것, 시각 장애인의 촉각이 단순히 보통 사람들보다 예민해 지는 것이 아니라, 그 이상의 역할을 감당할 만큼 발달되는 것(물론 이를 위해서는 사회적인 구체적 필요가 있어야 한다. 왜냐하면 모든 보완은 사회적 보완이기 때문이다) 등 손상-보완 활동과 관련된 예는 수없이 많다. 보다 자세한 내용은 정은(2007b, 2009a) 참고.

14) 근접발달영역에 대해 Vygotsky는 다음과 같이 적고 있다: “근접발달영역은 아직 성숙되지는 않았지만, 성숙의 과정 중에 있는, 즉 현재는 발아 상태에 있으나 미래에는 성숙하게 될 기능들로 정의한다. 이런 기능들은 발달의 ‘열매(fruits)’ 보다도 발달의 ‘싹(buds)’ 이나 ‘꽃(flowers)’ 으로 정의될 수 있다. 실제적 발달 수준이 정신 발달을 회고적으로 특징지을 수 있는 반면, 근접발달영역은 정신 발달을 예견적으로 특징지을 수 있다”(Vygotsky, 2000: 139).

15) 여기서 말하는 자신의 인식은 주관적인 생각(판단)이기는 하지만 이것이 개인에 대한 사회적인 영향을 고려하지 않는다는 의미는 아니다. 오히려 반대로 그 개인이 처한 사회의 가치나 규범 등을 최대한 고려하는 개인의 인식을 말한다(Vygotsky, 2001b). 즉 허구적 보완이라는 것은 어떤 공상적인 의미에서의 ‘허구적’이라는 의미가 아니다. 현실적인 이유들에 의해 형성되는 보완 활동이지만 그것이 자신의 손상의 핵심적인 부분에 부응하지 않는다는 의미에서, 즉 진정으로 ‘손상’을 보완하는 활동이 아니라는 의미에서 허구적이라는 것이다.

16) 여기서 신경과학은 인간의 신체와 정신을 이원론적으로 파악하는 과거의 기계적 신경학이 아니라, 인간을 신체와 정신의 통일적 합일체로 보는 사회신경과학(혹은 사회신경심리학)적 연구를 의미한다.

17) 현대의 권위 있는 뇌 연구자 중 한 사람이자 노벨상 수상자이기도 한 Edelman의 이론은 앞서 논의했던 문화-역사학과(Vygotsky, Lurija, Leont’ev)의 연구 결과들을 현대 과학을 통해 지지하고 있다.

18) 작화 혹은 작화증이란 정신과적 질병의 하나로 “추상(追想)에 장애가 있어,健忘(健忘)을 공상에 의하여 보충하고 자기가 경험하지 않은 일을 경험한 것처럼 이야기하며 스스로 그 허위(虛僞)를 인식하지 못하는 병증”이다(이희승, 1981: 2424).

332 특수교육 저널: 이론과 실천(제12권 2호)

19) 뇌는 “패턴의 인식이 선행하고 (...) 이 과정은 감정으로부터 자유롭지 않다”(Edelman, 2009: 84). 즉 우리 뇌는 일정한 신호에 맞춰서 논리와 계산에 의해 작동하는 컴퓨터와 같이 개별적, 순차적인 규칙에 의해 작동하지 않는다. 뇌는 인식 대상들을 패턴으로 인식하기 때문에 입력되는 정보가 다르더라도 동일한 기능이나 결과를 산출할 수 있으며(이것을 축중(縮重 degeneracy)이라고 하는데 뇌의 보완 활동 기제를 설명하는 핵심 개념이라고 할 수 있겠다) 마찬가지로 원리에 의하여 인식의 결과는 상당히 개방적(즉 착각이나 오류도 가능)이다(Edelman, 2009: 38-39, 40, 46-47, 51-52).

20) Edelman의 연구 결과는 Vygotsky의 인간 정신 기능의 역동적 연결에 관해 연구했던 내용을 현대과학을 통해 검증하고 있다고 볼 수 있는데 이와 관계해 자세한 논의는 정은(2010)을 참고할 수 있다.

21) 유전자 중심의 생물적 환원주의적 관점을 분명하게 보여주는 예로 주의력 결핍 및 과잉행동장애(ADHD)에 대한 우리 사회의 대응 방식을 들 수 있다. 이들에 대한 약물 중심의 치료적 대처는 단순히 생물적 환원주의의 위험을 넘어 21세기 새로운 우생학적 흐름 속에서 새롭게 조망될 필요가 있다.

22) Bronfenbrenner(1995)의 인간행동에 대한 생태학적 접근은 이러한 사회적 반응의 다양한 차원을 인식할 수 있게 한다고 볼 수 있는데, 중요한 것은 이러한 복합적인 사회적 반응들을 우리가 명확하게 구분, 인지하여 유능하게 대처하는 일일 것이다. 아울러 이러한 관점에서 보았을 때 최근 많이 언급되고 있는 긍정적 행동지원 또한 보다 실질적인 효과를 얻기 위해서는 어떤 행동을 ‘문제 행동’으로 판단하게 되는 그 과정 자체(기준, 방법 등)에 대한 부단한 성찰과 개발이 필요하다고 하겠다. 이러한 근본적인 시각에 대한 면밀한 작업이 선행되지 않는 한 ‘문제 행동’은 영원히 ‘문제 행동’으로 머물게 되며 단지 그 행동을 수정하기 위한 기술적 방법들만 변화해 가는 모습이 될 지도 모른다.

## 참고문헌

- 강아름 (2008). 행동장애아동교육에 있어서 비폭력적 접근의 중요성. 석사학위청구 논문, 영남대학교 일반대학원.
- 김동일, 손승현, 전병운, 한경근 (2010). 특수교육학개론. 서울: 학지사.
- 김삼섭 편저 (1996). 장애아 통합교육. 서울: 양서원.
- 김영란 (2009). 보편적 차원의 긍정적 행동지원에 관한 문헌연구. 특수교육저널: 이론과 실천, 10(4), 81-106.
- 김유숙, 박진희, 최지원 (2009). 은둔형 외톨이. 서울: 이너북스.
- 김윤옥, 김진희, 박희찬, 정대영, 김숙경, 안성우, 오세철, 이해균, 최성규, 최중옥 (2005). 특수아동 교육의 실제. 서울: 교육과학사.
- 김병하 (2002a). 특수교육의 철학적 방법과 과제: 특수교육 지식인론 제기. 특수교육저널: 이론과 실천, 3(1), 135-144.
- 김병하 (2002b). 특수교육의 정체성: 무엇을, 어떻게. 특수교육저널: 이론과 실천, 3(2), 151-159.
- 김병하 (2003). 특수교육의 정체성: 보편성과 특수성 논쟁. 특수교육학연구, 38(1), 67-90.
- 김병하 (2005). 장애인 당사자주의의 특수교육(학)적 함의. 특수교육학연구, 40(1), 1-22.
- 김병하 (2008). 한국 특수교육(학)의 학문적 정체성 논쟁. 특수교육저널: 이론과 실천, 9(1), 303-323.
- 김창호, 백은희 (2009). 긍정적 행동지원(PBS)이 특수학교 전공과 정신지체 학생의 자위행동에 미치는 효과. 특수교육학연구, 44(3), 149-167.
- 김흥규, 이호정 (2009). 최신특수교육학. 파주: 양서원.
- 박민휘, 백은희 (2010). 긍정적 행동지원이 통합학급 정신지체 아동의 수업 방해 행동과 수업 참여 행동에 미치는 효과. 특수교육학연구, 45(1), 269-289.
- 여인중 (2005). 은둔형 외톨이. 서울: 지혜문학.
- 이미선, 홍사훈 (2010). Bronfenbrenner의 생태학적 체계 이론을 통한 정신지체학생의 공격행동에 대한 분석과 이해에 관한 사례연구. 특수교육학연구, 44(2), 21-38.
- 이소현, 박은혜 (2003). 특수아동교육. 서울: 학지사.
- 이희승 (1981). 국어대사전. 서울: 민중서림.
- 이희원 (2009). 무감각은 범죄다. '저항의 미학' 으로서 성 미학. 서울: 이루.
- 장휘숙 (1998). 발달정신병리학의 이해. 서울: 학지사.
- 정 은 (2002). 왜 '특수' 인가: 문화-역사적 관점에서 살펴 본 '특수교육학적 발상'의 사회적 의미. 특수교육저널: 이론과 실천, 3(1), 1-19.
- 정 은 (2003). 발달정신병리학적 관점에서 '문제행동' 혹은 '행동장애'에 대한 이해 재구성. 특수교육저널: 이론과 실천, 4(4), 41-56.
- 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 (2008). 사회신경과학적 관점에서 바라 본 장애아동의 인성발달. 특수교육저널: 이론과 실천, 9(1), 325-345.
- 정 은 (2009a). 지적 장애아동 발달에 대한 손상학(L. Vygotsky)적 접근. 특수교육저널: 이론과 실천, 10(3), 35-53.
- 정 은 (2009b). 통합 교육적 맥락에서 살펴 본 미적 교육(F. Schiller)을 통한 인간의 윤리적 성장. 특수교육학연구, 43(4), 75-94.
- 정 은, 김미향 (2010). 개별화 교육을 중심으로 살펴본 아동교육권리 연구. 아동과 권리, 14(3), 409-426.
- 정 은 (2010). 정신 장애에 대한 특수교육학적 이해: 정신기능의 역동적 연결에 관한 연구. 특수교육학연구, 45(3), 273-293.
- 한국철학사상연구회 편 (1997). 철학대사전. 서울: 동녘.
- 한국통합교육학회 편 (2009). 2판 교사를 위한 특수교육입문 통합교육. 서울: 학지사.
- 한국특수교육연구회 (2009). 최신 특수아동의 이해. 파주: 양서원.
- Bowlby, J. (2009). 애착(김창대 옮김). 파주: 나남.
- Brisch, K. H. (2003). 애착장애의 치료 - 이론에서 실제까지(장휘숙 옮김). 서울: 시그마프레스.
- Bronfenbrenner, U. (1995). 인간발달 생태학(이영 옮김). 서울: 교육과학사.
- Breger, L. (2003). 인간발달의 통합적 이해(홍강의, 이영식 옮김). 서울: 이화여자대학교 출판부.
- Cheong, E. (2002). "Schwerstbehinderte" Menschen Verstehen - Zur Psychologie und Pädagogik geistig behinderter blind-taub-stummer Menschen. Butzbach-Griedel: AFRA-Verl.
- Durkheim, E. (2000). 자살론(김충선 옮김). 서울: 청아출판사.
- Edelman, G. M. (2009). 세컨드 네이처(김창대 옮김). 서울: 이음.
- Flores, Ph. J. (2010). 애착장애로서의 중독(김갑중, 박춘삼 옮김). 서울: NUN.
- Goleman, D. (2006). SQ 사회지능(장석훈 옮김). 서울: 웅진지식하우스.
- Harlow, H. F. (1958). The nature of love. *American Psychologist*, 13, 673-685.
- Harlow, H. F. (1971). *Learning to love*. San Francisco: Albion Press.
- Hartmann, T. (2005). 에디슨 유전자를 가진 아이들(최기철 옮김). 서울: 미래의 창.
- Holmes, J. (2005). 존 볼비와 애착이론(이경숙 옮김). 서울: 학지사.
- Jantzen, W. (1979). *Grundriss einer allgemeinen Psychopathologie und Psychotherapie*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Jantzen, W. (1986). *Abbild und Tätigkeit. Studien zur Entwicklung des Psychischen*. Solms-Oberbiel: Jarick.
- Jantzen, W. (1993). *Das Ganze muss verändert werden*. Berlin: Marhold.
- Jantzen, W. (1994). *Am Anfang war der Sinn*. Marburg: BdWi.
- Jantzen, W. (1997a). Behindertenpädagogik. In: Bernhard, A., & Rothermel, L.(Hrsg.). *Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Weinheim: Deutscher Studien Verl., 280-290.
- Jantzen, W. (1997b). Vygotskijs defektologische Konzeption. *Mitteilungen der Luria-Gesellschaft I/97 und II/97*, 24-50.



- Jantzen, W. (1998). *Die Zeit aus den Fugen*. Marburg: BdWi.
- Keiler, P. (1999). *Feuerbach, Vygotskij & C. Studien zur Grundlegung einer Psychologie des gesellschaftlichen Menschen*. 3. erweiterte Aufl., Berlin; Hamburg: Argument.
- Leont'ev, A. N. (1987). *Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit*. 3. Auflage, Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Lurija, A. R. (1978). Die Stellung der Psychologie unter den Sozial- und Biowissenschaften, Sowjetwissenschaft: *Gesellschaftswissenschaftliche Beiträge* 31(1978), 640-647.
- Marrone, M. (2005). 애착이론과 심리치료(이민희 옮김). 서울: 시그마프레스.
- Marx, K., & Engels, F. (1969). *Marx-Engels Werke, Band 3*. Berlin: Dietz Verlag, 5-7(“Thesen über Feuerbach”).
- Marx, K., & Engels, F. (1983). *Marx-Engels Werke, Band 4*. Berlin: Dietz Verlag, 457-493(“Manifest der Kommunistischen Partei”).
- Marx, K., & Engels, F. (1990). 맑스-엔겔스 선집(석탑 편집부 옮김). 석탑.
- Miller, A. (2005). 사랑의 매는 없다(신홍민 옮김). 서울: 양철북.
- Sacks, O. (1997). *Stumme Stimmen*. Reinbek: Rowohlt(황지선, 길혜금 옮김, 2004, ‘나는 한 목소리를 보네’, 서울: 가톨릭출판사).
- Spitz, R. (1974). Brücken. *Psyche* 28(1974), 1003-1018.
- Trevarthen, C., & Aitken, K. J. (1994). Brain development, infant communication, and empathy disorders: Intrinsic factors in child mental health. *Development and Psychopathology*, 6, 597-633.
- Vygotsky, L. S. (1985). *Ausgewählte Schriften. Bd. 1*, Köln: Pahl-Rugenstein.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Ausgewählte Schriften. Bd. 2*, Köln: Pahl-Rugenstein.
- Vygotsky, L. S. (1994). The problem of the environment. In: van der Veer, R. & Valsiner, J.: *The Vygotskij Reader*. Oxford: Basil Blackwell, 338-354.
- Vygotsky, L. S. 지음/M. Cole 외 역 (2000). 비고츠키의 사회 속의 정신(조희숙 외 옮김). 서울: 양서원.
- Vygotsky, L. S. (2001a). Defekt und Kompensation. In: Jantzen, W.(Hrsg.). *Jeder Mensch kann lernen - Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten-) Pädagogik*. 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-) Pädagogik*. Neuwied; Berlin: Luchterhand, 109-134.

## A Reflection on Special Education

**Cheong, Eun**

Yeungnam University

<Abstract>

This study can be considered a reflection of special education. This aims to critically reconstruct a theoretical base and an identity of special education. For this purpose, it explores the theoretical frame of special education with three categories of cognizance: universal-special(ger. das Besondere)-individual. With this the author tries to explain the dilemma between disabled students' needs for integration and segregated special education. As a conclusion, it can be contented that the dilemma has been resulted from a paradox of special education and that against defect-oriented thinking of disability the meaning of individual defect in process of human beings' development is to be considered a social being. This study also cast a light on a new understanding of disabled students' problematic behaviors focusing on biological reduction of disability in a viewpoint of neuroscience.

**Key Words**

: Methodology, Isolation-Paradigm, Defect-Compensation, Problematic Behavior, Neuroscience

---

논문 접수: 2011. 05. 05 심사 시작: 2011. 05. 09 게재 확정: 2011. 06. 15