

한국특수교육론의 실재(實在): 교과교육론의 정립

김 병 하*

대구대학교 특수교육과 교수

도 성 화

한국특수교육문제연구소 연구원

《 요 약 》

이 연구는 한국특수교육론의 실재(實在)가 교과교육론의 정립을 통해 구축되어야 한다는 입장에서 수행되었다. 이를 위해 다음의 세 갈래로 논의를 전개하였다. 첫째로, 오늘의 한국 특수교육 현실에서 장애의 보상(補償)을 위한 치료교육과 교육과정활동으로서 교과교육은 그 개념적·현상적 구분에도 불구하고 혼재(混在)하면서 서로의 정체성 혼란을 야기하고 말았다. 둘째로, 특수교육에서 교과교육의 정립 열쇠는 특수교사의 손에 쥐어져 있다. 특수교사에 의한 교과교육의 정상화 혹은 그 도덕적 의미는 교사자신의 교과적 삶의 체현(體現)에 다름 아니다. 끝으로(따라서), 특수교육에서 교과교육론의 정립은 교사에 의한 교육본질의 복원(구현)이다. 특수교육이 '교육 중의 교육' 이기 위해 한국특수교육론은 무엇보다 교육본질-교사론-교과교육론 간의 연기적(緣起的) 인드라 망을 튼튼히 내축(內築)하지 않으면 안 된다. 한국특수교육론의 실재는 특수교사에 의한 교과교육론의 정립과 밀접히 연관되어 있을 뿐더러, 그것은 절실한 당위다.

주제어 : 교과교육론, 한국특수교육론, 특수교사론

* 제1저자, 교신저자(kimha@daegu.ac.kr)

1. 서론: 문제의 제기

한국특수교육론의 실재(實在; reality)를 축조(築造)하는 작업의 일환으로 필자는 특수교육에서 동아시아문명론에 의거한 교육본질의 복원과 그에 따른 교사론의 정립을 제기한 적이 있다. 본 연구는 그 연구의 연장으로 다시 교육본질의 복원을 위해 특수교육에서 ‘교과교육론’을 어떻게 정립해야 하는가를 집중적으로 다루고자 한다. 모든 교육에서 교육본질-교사-교과교육은 연기적(緣起的)으로 맞물려 있다. 유감스럽게도 특수교육에서는 교과교육의 정체성 자체가 꺾 애매하거나 부재(不在)하다는 느낌을 지우기 어렵다.

그것은 주로 다음 두 측면에 연유하는 것으로 본다. 즉 그 하나는 특수교육에서 장애 보상(補償; compensation) 혹은 교정(矯正; correction)을 위한 치료적 지원에 우선적으로 무게를 둔 나머지 본의 아니게 교과교육을 등한히 하는 결과를 초래하고 말았다. 한 때 우리나라에서 ‘치료특수교육’은 특수교육 중에서 중핵으로 인식되어 왔으나, 실제로는 치료도 아니고 교육도 아닌 어중간한 정체성 혼란으로 말미암아 마침내 특수교육 정규교육과정활동에서 제외되어 ‘관련지원활동’으로 격하되는 불운을 초래하고 말았다. 그래서 특수교육에서 ‘치료교육’ 혹은 ‘치료지원활동’을 어떻게 정립할 것인가 하는 문제는 여전히 미완의 숙제로 남겨지게 되었다.

다른 하나는 특수교사 양성과정에서 전공과정으로서 ‘교과교육’의 위상을 제대로 정립하지 못함으로써, 특수교육 교사양성과정에서 교과교육은 특수교육에 대한 ‘부전공’ 정도로 인식되는 데 따른 문제이다. 주지하는 것처럼 특수교사는 현장에서 ‘특수교육’을 가르치는 것이 아니라 ‘교과’를 가르치는 교사다. 게다가 특수교육 현장에서 특수교사는 일차적으로 우발적 사고에 대응한 ‘학생관리’를 최우선하는 가운데, 응급용 현실을 핑계로 교과교육은 부차적인 장식용 정도로 생각하는 경향이 짙다. 이와 맞물려 특히 최근에 통합교육이 강조되면서 특수교사의 교과운영 주체로서의 위상은 더욱 초라하게 되었다.

공교육체제에서 오늘의 학교교육은 오만 가지 이유로 비난을 받고 있지만, 필자가 보기에 오늘날 학교교육의 실패는 근원적으로 볼 때, 교과교육의 실패에 기인하는 것일 수 있다. 혹자는 우리나라가 국제학력 평가에서 늘 상위권을 유지하고 있는 것은 국제적(객관적)으로 공인된 자랑스러운 사실인데, 어찌서 교과교육의 실패를 유독 문제 삼는지 의아해 할지 모르겠다. 그렇다면 학교성적 때문에 비판 자살하는 학생수가 세계적으로 가장 많고, 심지어 학교성적 때문에 아들이 어머니를 살해하는 이 참혹한 현실은 어떻게 설명해야 할까?

이흥우(2002)는 “이십일 세기 학교교육의 과제는 한 마디로 말하여 교과를 그 원래의 의미로 되돌려 놓는 데에 있다” (이흥우, 2002, p.371)고 하면서 “교과의 의

미라는 주제는 사람들이 모르면서도 그 모른다는 사실을 모르기 쉬운 그런 주제”(이홍우, 2002, p.400)라고 지적한 바 있다. 결론적으로 오늘의 한국교육에서 궁극과제는 ‘교과=접수’를 ‘교과=심성’의 문제로 돌려놓는 데에 있다. 이것은 특수교육이라고 해서 결코 예외가 아니다. 이런 문제의식에서 본 논문에서는 다음 세 갈래로 논의를 전개하고자 한다.

첫째로 오늘의 한국특수교육에서 교과교육의 위상은 어떤가?

둘째로 특수교육에서 교과교육의 정립을 위해 특수교사의 전문성은 어떻게 재정립되어야 하는가?

셋째로 특수교육에서 ‘교과교육론’의 정립 과제는 무엇인가?

II. 특수교육에서 교과교육의 위상

우리나라의 특수교사 양성과정에서 교과전공이 가장 큰 비중을 차지한 것은 1960년대에 처음 특수교사 양성과정을 설치한 때로 소급해 간다. 1961년에 한국사회사업대학에서 특수교육과를 최초로 설치하여 사회전공과 과학(화학)전공으로 나누어 운영했는데, 당시에는 특수교육전공을 분화해서 설치·운영할 현실적 여건이 갖추어지지 못했다. 천신만고 끝에 특수교사양성을 시작한 했지만 특수교육은 불모지와 같아서 실제로 교사양성과정운영에서 교과전공이 주종을 이루었다. 그 다음이 일반교직과정이었고 특수교육은 맹교육과 농교육 중심으로 전공 선택이 나누어 졌지만, 특수교육 공통기초를 포함한 장애별 심화과정은 극히 제한적으로 운영되었다.¹⁾

그러나 1970년대에 접어들어 이화여대와 단국대에 특수교육학과가 설치되면서 마치 사범대에서 교육학과를 운영하듯이 ‘특수교육(학)’이 주된 전공으로 부각되면서 교과교육은 자격증 취득에 필요한 최소한의 요건으로 운영되어 왔다. 그래서 한때 특수학교 교사자격증에 교과표시는 부전공으로 명시된 적도 있었다. 그러다가 1990년대 후반에 와서야 중등학교 과목표시를 위해 교과교육을 38-42학점 이상 반드시 이수하도록 했다. 그러나 실제로 특수교육(학)과 교수 가운데 교과전공을 한 교수는 거의 전무한 가운데 초등단계는 교과교육을 강사에 의존하는 경우가 많고, 중등 경우는 관련학과에 위탁하여 소정의 학점을 취득케 하고 있다. 게다가 우리나라 현행

1) 필자가 1965년에서 1969년까지 한국사회사업대학(대구대학교 전신) 특수교육과(사생교육전공)에서 이수한 전체 191학점(당시 졸업요구 학점은 160학점 이상이었음) 가운데 교양 42학점, 일반교직 35학점, 특수교육전공(농교육) 24학점, 전공(교과전공) 90학점을 각각 이수하였다. 전체 이수학점 가운데 일반교직과 특수교육을 합쳐 모두 59학점인데 반해 교과전공은 90학점으로 훨씬 높은 비중을 차지하고 있었다.

4 특수교육 저널: 이론과 실천(제13권 1호)

교사임용고사에서 특수학교교사의 경우 전공은 ‘특수교육’ 이고 교과는 면제되기 때문에 자연스럽게 교과전공은 학점취득 기본요건만 갖추면 되게끔 되어 있다.

특수교육 대상학생들의 교과교육 요구나 그 운영방식은 장애영역의 특수성(speciality)에 따라서도 꽤 다양하다. 가령 시각장애학생들은 보지 못하는 것을 촉각적으로 보상(補償)해주기만 하면, 교과내용을 이해하는 데에 특별한 문제가 없다. 따라서 맹학교에서 교과지도는 그 수준에 있어 기본적으로 일반학교와 차이가 없다. 그러나 같은 감각장애이지만 청각장애학생의 경우 1차 언어(first language)의 획득이 불완전함에 따라 2차적으로 문해(읽고 쓰기)능력이 더욱 지체되어 학교교육에서 학년에 상응하는 교과내용을 이해하는 데에 상당한 어려움이 있다.

지적장애를 포함한 발달장애의 경우 3R's와 교과의 초보적 내용과 더불어 생활기능 내지는 생활적응 훈련을 중시해야 하므로 교육과정 편성과 운영방식에서 감각장애와 많은 차이를 드러낸다. 특히, 지적장애아교육에서는 교육내용으로 교과가 중요한지 생활기능이 중요한지 여전히 결정하기가 쉽지 않다. 그러나 분명한 것은 지적장애아교육에서 발달에 기초한 교과내용을 등한히 하거나 반대로 생활기능이나 직업적 기술을 결코 가볍게 다룰 수 없다(윤광보, 2010)는 점이다. 이 양자의 내면적 연관성을 실제 교육과정운영에서 어떻게 구현하느냐가 여전히 중요한 숙제로 남아 있다.

우리나라 특수교육에서 교과교육의 위상을 밝히기 위해서는 정규교육과정활동에서 소위 전형적인 교과내용과 특수아동의 장애(disabilities)를 보상 혹은 교정(치료)하기 위한 치료교육(요육)활동이 어떻게 연관되어 있으며, 전체 교육과정활동에서 그 지분(持分)은 어떻게 유지되어왔는가를 알아볼 필요가 있다. 우리나라 특수학교 교육과정에서는 일반학교 교육과정과 비교하여 특수교육의 ‘특수성’을 가장 잘 반영하는 활동영역으로 ‘치료교육활동’에 주목하였다. 우리나라에서 치료교육활동은 장애아동이 지닌 장애를 보상하고 극복하는 의지와 능력을 개발하기 위한 교육과정 활동영역의 하나로 교과활동, 재량활동, 특별활동과 더불어 병렬적(並列的)으로 편성되어 왔다. 김정권과 이유훈(2002)은 우리나라에서 치료교육활동 교육과정의 변천과정을 다음 네 단계로 구분하여 제시하고 있다.

첫째, 준교육과정 시기(1945-1984)로서, 이 시기의 치료교육활동은 양호훈련, 요육활동, 재활훈련 등으로 장애영역에 따라 지도내용과 방법 면에 다양성을 보였다.

둘째, 제정교육과정 시기(1985-1992)로서, 장애학생은 개인의 특성 면에서 편차가 크고 개인차가 심하기 때문에 장애를 극복하는 능력을 길러야 할 ‘특수성’이 있음을 인정하고, 맹학교는 ‘생활적응활동’, 농학교와 정신지체학교는 ‘요육활동’, 지체부자유학교는 ‘재활훈련활동’ 영역으로 설정했다.

셋째, 개정교육과정 시기(1993-1999)로서, 장애영역별 치료교육활동의 명칭을 다르게 하면서 내용면에서 질적 향상을 보인 시기이다.

넷째, 통합교육과정 시기(2000년 이후)로서, 개별 학생의 장애특성에 따른 치료교육활동을 강화하기 위하여 장애영역 중심의 획일적인 치료교육활동을 지양하고 장애정도과 특성에 따라 언어치료, 청능훈련, 물리치료, 작업치료, 감각·운동·지각훈련, 심리·행동 적응훈련, 보행훈련, 일상생활훈련 등 8개 영역을 설정하고 그 명칭은 '치료교육활동'으로 통일하였다(김정권, 이유훈, 2002, pp.610-611).

이상에서 보면, 우리나라 특수학교 교육과정에서 치료교육활동은 양호훈련, 요육활동, 재활훈련, 생활적응활동 등 다양한 명칭으로 장애영역의 특성에 따라 불리어져 왔으나, 그 개념은 대개 일본의 '자립생활', 미국의 '관련서비스' (related service)에 강한 영향을 받은 것으로 볼 수 있다. 그간 우리나라의 치료교육활동은 치료도 아니고 교육도 아니면서 그 정체성과 더불어 전문성 면에서 많은 문제를 지니는 것으로 꾸준히 지적되어 왔다(박화문 외 2000; 한현민, 2001). 그러는 가운데 일각에서는 치료교육활동이야말로 특수교육의 중핵임을 강조하면서 다음과 같이 기술하고 있다.

치료교육은 장애아의 무한한 생명력을 유지 발전시키고 생리적 자기조절 기능의 평형상태를 회복시키며, 장애로 인하여 발생한 결함을 보충함과 동시에 생활기능을 회복시켜 주는 교육활동입니다. 그래서 특수학교 교육과정에는 교과활동, 치료교육활동, 재량활동, 특별활동이란 네 가지 하위영역을 설정하고 일반학교 교육과정에 없는 '치료교육활동' 시간을 운영하고 있습니다. 치료교육활동은 특수교육의 특수성을 드러나게 하고 특수교육 대상자의 '독특한 교육적 요구'를 충족시켜 주는 특수교육의 핵심적인 교육활동입니다(전현선 외 3인, 2002, p.3).

위에서 보는 것처럼 치료특수교육학을 전공하는 교수 입장에서 저자들은 치료교육을 '교육활동'의 하나로 규정하면서 특수교육의 핵심적 영역으로 설정하고 있다. 따라서 저자들은 치료특수교육이야말로 특수교육의 핵심이므로 모든 특수교사는 치료특수교사로서 요원화(要員化)되어야 함을 강조하고 있다. 이런 개념적 규정에도 불구하고 실제로 치료특수교사의 양성에서는 '치료사' (therapist)도 아니고 '교사' (teacher)도 아니면서 '다목적용'이라는 명분으로 준전문(para-professional)인사 비슷하게 배출되는 관행을 되풀이 하게 되었다. 이처럼 치료특수교사가 특수교육에서 핵심적 역할을 하지 못하고 그 전문성의 정체성이 애매해지자, '장애인 등에 대한 특수교육법' (2007)에서는 특수학교 교육과정활동영역에서 '치료교육활동'을 제외함으로써 치료특수교육은 '관련 지원활동'으로 밀려나게 되었다. 특수교육 전문가집단 입장에서 볼 때는 광주리를 버리면서 그 안에 들어 있는 어린아이도 함께 버리는 격으로 어처구니없는 결과를 초래하고 말았다.

이처럼 우리나라 특수교육에서는 치료(특수)교육을 마치 특수교육의 '꽃'인 것처럼 내세우면서도 정작 그 전문성(professionality)을 구현하는 데는 실패했을 뿐만

6 특수교육 저널: 이론과 실천(제13권 1호)

아니라, 그러한 동안에 ‘교육 중의 교육’으로서 특수교육을 자리매김하는 교과교육마저도 등한히 하는 결과를 초래하고 말았다. 이런 와중에 우리나라 특수교육은 치료적(therapeutic) 활동에서도 밀려나고 교육을 교육답게 하는 교과교육에도 등한히 함으로써, 그 정체성과 존재성에 대한 심각한 도전을 받기에 이르렀다. 우리나라는 특수학교가 지속적으로 늘어날 뿐만 아니라 일반학교 내에 특수학급은 더욱 급속히 늘어나는 추세이면서도 일반학교에서 통합교육 기회 역시 확대되어 감으로써 소위 ‘특수교육캠프’는 훨씬 커지게 되었으나, 불행하게도 특수교육의 전문성과 더불어 그 정체성은 도리어 불안정하게 되는 기이한 현상을 초래하고 말았다.

전형적인 의미에서 ‘학교교육’은 ‘교과교육’이다. 공교육 시대에 보편적 학교교육의 일환으로 추진되는 특수교육이 ‘교육다운 것’이 되기 위해서는 모든 특수교육 요구학생들에게 교과를 ‘교과답게’ 가르치고 학습할 수 있게 해야 한다. 지금까지 특수교육은 특수아동이 지닌 독특(특별)한 니드(needs)를 충족시켜 주기 위한 방법적 특수성에 지나치게 몰두한 나머지 막상 그들에게 가르쳐야 할 교과내용에 대해서는 상대적으로 등한 했던 게 사실이다. 이런 문제의식에서 Lytle과 Rovins(1997)가 농교육에서 지금까지 우리가 집중해온 어떻게 가르칠 것인가(How to teach)하는 ‘방법’의 문제에서부터 무엇을 가르칠 것인가(What to teach)하는 ‘내용’의 문제로 패러다임 전환이 일어나야 한다고 지적한 것은 펍 설득력을 지닌다. 원래 농교육은 출발단계(1760년, 파리농학교 설립)에서 de L’Epee가 학교교육으로서 농교육의 목적을 ‘도덕성 계발’에 둬으로써, 자연수화를 매개로 한 ‘교과교육’의 정상화에 일차적 관심을 명백히 표명하였다. 그러나 그 후 농교육은 본의 아니게 수화법과 구화법 간의 소모적인 방법논쟁에 휘말려들면서 교육에서 ‘내용’보다 ‘방법’을 우선시하는 본말전도(本末顛倒) 현상을 초래하고 말았다. 따라서 농교육에서 ‘방법’에서 ‘내용’으로의 패러다임적 전환을 제기한 것은 특수교육으로서 농교육을 ‘교육’의 반열에 들게 하는 중요한 발상전환이자 각성으로 평가된다.

최근 우리나라에서도 특수과학교육연구회에서 ‘모든 학생을 위한 과학교육을 지향하며」 「특수학생의 과학교육」(2011)을 학제적 공동연구 저술로 내놓아 펍 주목을 끌게 한다. 이 저작을 기획한 박승재는 특수교육 대상학생을 위한 과학교육의 의의와 그 가치를 다음과 같이 기술하고 있다.

과학은 인간이 자연의 세계를 알고자 하는 마음과 필요로부터 머리와 손이 어울리는 활동으로 창의성과 실증성을 바탕으로 계속 탐구하는 사회문화적 과정이라 하겠다. 현대사회에서 과학은 어느 분야와도 관계가 깊어졌다. 이러한 과학교육은 물질세계와의 접촉으로 시작되기 때문에 실제로 기초교육의 시작이 될 수 있으며, 인간발달에 바탕이 됨으로 자아실현에 공헌하고 과학문화 창달에 절대적으로 중요하다. 잘 계획되고 적절하게 수행되는 과학교육은 장애학생을 비롯하여 모든 특수학생에게 다음과 같은 점에서 가치가 있고 중요하다고 하겠다.

- 가. 좋은 과학 활동은 특수교육대상학생, 특히 장애학생에게 기쁨을 주며 정신적·신체적 발달에 중요하게 공헌한다.
- 나. 특수학생의 즐거운 과학 활동과 성장은 부모형제와 이웃의 큰 기쁨과 보람이 된다.
- 다. 특수학생의 지도는 과학교육의 연구와 실천을 의미 있게 넓히며 깊게 독려한다.
- 라. 특수학생 과학교육은 타 교과교육을 반추하게 한다.
- 마. 특수학생의 과학교육은 인간존중의 사상과 국가의 법적 조치를 구현하는 것이다(박승재, 2011, pp.17-19).

과학교육에 평생을 바쳐온 원로교수의 교육에 대한 관심이 ‘모든’ 학생을 위한 것으로 미치면서 중국에는 장애학생의 과학교육 정상화에 착안하기에 이른다. 과학교육을 통한 좋은 과학 활동은 장애학생의 정신적·신체적 발달은 물론, 여타 교과교육을 원활히 하는 데까지 영향을 미친다는 것은 교과교육에 대한 탁견이라 하지 않을 수 없다. 특히, 「특수학생의 과학교육」(2011)은 과학교과 전문가와 특수교육 전문가 집단이 공동으로 협력·소통하면서 저술한 것이어서, 장애학생을 위한 교과교육의 정립에 중요한 시사를 주는 것으로 평가될 수 있다.

Ⅲ. 특수교육에서 교과교육과 교사의 전문성

교육의 질은 교사의 질을 능가할 수 없다고 할 때, 그 교사의 질은 결국 그가 가르치는 교과를 교과답게 다루는 수행능력(competencies)에 의존한다. 그러나 수행능력 중심(competency-based) 특수교사 양성모델에 의하면, 교과내용에 대한 특수교사의 지식과 기능은 이미 일반교사에게 요구되는 교과지도 능력에 의해 규정(포함)된 것으로 본다. 따라서 특수교사양성과정에서 교과내용을 별도로 다루지 않는 것을 당연시 하는 가운데 다만 교직과정의 일환으로 ‘교과교육학’을 최소한으로 설정하는 정도다.

학교교육에서 교과교육이 갖는 일반적 맥락에 비추어 볼 때, “교사교육에서 배출되는 교사의 질은, 적어도 상당한 정도로는, 그 교사가 교사교육을 받으러 오기 전에 그가 받은 ‘일반교육’의 질에 의하여 결정된다.”(이홍우, 2004, p.205)는 주장은 설득력이 있다. 그래서 교사가 교과를 교과답게 가르치기 위해서는 그가 교과를 교과답게 학습한 경험이 초등학교 단계에서부터 체계적으로 내축(內築)되어 있어야 한다. 이런 의미에서 이홍우(1977)는 “우리가 사람들을 교육하는 일은 곧 장차 다른 사람들을 교육할 교사를 길러 내는 일을 의미한다.”고 했다. 어찌 보면 교과는 우리가 교사양성과정에서 전공의 일환으로 배우기 이전에 이미 초등학교에서 중등학교

8 특수교육 저널: 이론과 실천(제13권 1호)

과정에 이르기까지 익혀온 바로 그것이다. 그런 의미에서 모든 교사는 그가 교사교육을 받으러 오기 이전에 받은 교과교육에 의해 그 질이 규정되며, 따라서 우리가 학교에서 교과교육을 하는 동안 미래의 교사를 길러내는 일을 하고 있는 셈이다.

그러나 필자가 보기에 교사에 의한 교과목의 생명은 그가 교사가 되고 난 다음에 교과목을 얼마나 내 것으로 만드는 일에 열중하느냐에 달려 있다고 본다. 즉, 교사가 되기 이전에 그가 받은 교과교육이 교사의 질을 규정하는 핵심이 될 수도 있지만, 근원적(궁극적)으로 더욱 중요한 것은 그가 교사가 되고 난 다음에 ‘교과적 삶’을 얼마나 일관되게 사느냐에 달려 있다. 교과 공부는 적극적인 의미에서 지식의 획득임과 동시에 다른 한 편에서는 인간 지식의 불완전성에 대한 자각이다. Okeshort(1989)에 의하면, 교과목은 인간의 ‘자기 이해의 표현’이다. 따라서 원칙적(일차적)으로 교사는 그가 이해(理解)하는 것이라야 가르칠 수 있다. 그리고 그가 이해한 교과내용에 의거해서 학생이 알아들을 수 있는 언어와 그들이 이해할 수 있는 자료와 방식으로 수업을 운영할 수 있어야 한다. 따라서 교과교육에서 교사는 일차적으로 그가 가르칠 교과내용에 정통해야 하고, 그와 더불어 그가 가르치는 학생들에 대한 이해와 쌍방향 코드 맞추기에 능숙해야 한다. 교사에 의한 교과교육의 가장 이상적인 상태는 불교에서 말하는 사섭(四攝)의 마지막 단계인 ‘동사’(同事)에서 잘 드러난다. 즉, 교사는 교과내용을 매개로 학생과 같은 수준에서 같은 일에 임할 수 있어야 교과를 교과답게 다룬다고 말할 수 있다.

그런데 우리 특수교육에서는 과학적 도구로 장애학생을 진단하고 분류한 다음 그 분류 기준에 따라 학생을 박제(剝製)하여 개별화교육프로그램(IEP)을 금과옥조처럼 교과운영의 경영도구로 적용하고 있다. 그나마 특수교육 현장에서 IEP는 사문서가 된지 오래다. 가르칠 내용에 정통하지 못한 채 진단-처방적 교수를 아무리 강조해 보았자 교육에서 또 하나의 본말전도가 되풀이 될 뿐이다. 진적에 듀이가 지적했듯이 교육에서 내용이 방법을 규제하지 방법이 내용을 규제하지 않는다. 즉, 아무리 기술공학적으로 세련된 방법과 자료를 동원하더라도 가르칠 내용에 일차적으로 교사가 정통하지 못하면 그 교과교육은 실패하기 마련이다. 특수교육에서 교과교육의 실패가 어디에 연유하는가를 성찰해야 할 이유가 여기에 있다.

교과 공부가 단지 지식의 획득이거나 교과교육이 단지 지식의 전달이 아닌 그 이상의 교육적 함의를 지니는 것이 되려면, 교과교육의 도덕적 내지는 종교적 의미를 설명할 수 있어야 한다. 바로 이런 관점에서 이흥우(2006)는 「대승기신론(大乘起信論)」의 도움을 받아 교육이론을 보완하는 한 가지 가능성으로 교과를, 그것을 가르치는 교사의 삶으로부터 분리시키는 통념을 바로 잡아야 한다는 데에 주목하고 있다.

기신론에서는 수행의 목적과 내용을, 그것을 구현하는 구체적인 ‘인물’로서의 ‘여래’와 관련짓고 있다. 여기에 비하여, 이때까지 교육학에서는 교과목의 이론을 정립할 때 마치 교과가,

한 때 그것을 배웠고 지금도 배우면서 가르치고 있는 교사가 어떤 삶을 살고 있는가 하는 문제와 별도로 논의될 수 있는 것처럼 생각해 온 것이 아닌가? ‘교과를 삶 속에 도로 집어넣는다’는 것은 다른 어떤 것이기 이전에 교과를 교사의 삶- 교과를 배우고 가르치는 것을 업으로 삼는 교사의 삶- 속에 집어넣는 것이 되어야 한다, 교과를 가르치고 배우는 도덕적 의미는 바로 교사의 삶에 들어 있는 도덕적 의미 이외의 다른 것일 수 없고 또 다른 것일 필요도 없다. 그렇게 될 때 교사와 학생은, 기신론에서 여래와 중생이 그렇듯이, 영원에서 시작하여 영원으로 이어지는 하나의 길을 걸어가는, 진정으로 ‘평등한’ 동류가 된다(이홍우, 2006, p.537).

학교교육에서 교과를 가르치는 교사의 삶을 ‘교과’로부터 분리시키는 통념이 시정되어야 한다는 위의 제언은 교과교육론 정립에 중요한 시사를 준다. 이것은 교사에게 교과는 그가 수업시간에 교과를 가르치는 동안에만 최소한의 의미가 있고, 수업 종료와 더불어 교과와 교사의 관계가 단절(외면)되는 것을 당연시하는 오늘의 교직 풍토에 대한 경고이다. 그래서 교사의 삶은 ‘교과적’ 삶이어야 하고, 그러기 위해 교사는 교과를 자신의 삶 속에 기꺼이 집어넣어야 한다. 교사에 의한 교과의 ‘내면화’ 내지 체화(體化)는 교과를 가르치고 배우는 교사의 도덕적 삶의 기준이자 증거다. 기신론에서 여래(如來)와 중생이 그렇듯이, 교과를 매개로 그런 삶을 체현(體現)함으로써 교사는 비로소 학생과 영원에서 영원으로 이어지는 ‘평등한’ 동류가 된다. 그래서 이홍우는 “학생에게 교사는 거의 중생에게 여래가 나타내는 것에 해당하는 절대적인 권위를 가진 존재로 비치고, 이것을 사실로서 받아들일 수 없는 교사는 교사로서의 자질을 갖추었다고 말하기 어렵다”(ibid)고 했다.

오늘날 학교현장에서 교사들의 권위가 형언하기 어려운 정도로 실추된 근원적인 원인이 어디에 있는가를 교사에 의한 교과의 도덕적 함의와 연관해서 성찰해 볼 필요가 있다. 이 도덕적 함의와 책임에서 장애아동을 가르치는 특수교사라 해서 결코 예외는 아니다. 오히려 그 책임이 더 막중하기 때문에 특수교사의 교직수행은 더욱 어려운 것이 된다. 그래서 (특수)교사는 기신론에서 말하는 “중생(학생)을 자신과 동일한 존재로 생각하면서도 그 자신이 중생과 동일한 존재로 되지 않는”(取一切衆生 如己身故 而亦不取衆生相, 대승기신론, 45) 바로 그 여래(如來)의 모습을 띄지 않으면 안 된다.

기신론의 이 말을 교사와 교과교육에 비추어 말하면, 교사는 학생과 더불어 교과를 공부하는 동일한 존재이면서 학생과는 달리 상대적으로 더 충실히 교과를 구현하고 있다는 뜻이다. 이홍우(2006)에 의하면, 교육에서 이 파라독스는 교과와 그 교과를 대면하는 인간-교사와 학생-의 관계를 파악하는 데에 적용될 수 있다고 본다. 교육활동과 관련을 맺고 있는 사람(교육을 하고 받는 사람)은 누구나 그의 능력과 여건이 허락하는 한도 내에서 자신을 교과가 요구하는 최고의 수준으로 끌어 올리려고 노력하며, 그렇지만 아무도 그 완전한 수준에는 도달하지 못한다. 인류의 영원한

10 특수교육 저널: 이론과 실천(제13권 1호)

교사로서 공자(孔子)가 평생을 호학(好學)하는 자세로 살아온 것은 바로 우리에게 교사의 전범(典範)을 보여준 삶으로 평가된다. 이것이 교육에 몸담고 있는 인간의 삶의 모습이자 운명이다. 기신론의 교사론적 함의(김병하, 2010)를 통해서 우리는 불교를 덮고 있던 신비의 베일을 다소간에 벗기게 되고, 그러나 우리는 바로 그 베일을 교육에 도로 씌우는 셈이 될 것이다. 이흥우(2002)는 ‘마음의 신비와 교육의 신비’라는 글에서 교육의 신비- 좁게는 교과교육의 신비-를 다음과 같이 기술하고 있다.

교육은 낙원추방 이전의 인간, 또는 명계(冥界)에 들어오기 이전의 귀신이 나타내고 있었던 ‘神的인’ 상태를 실현하려는 인간의 노력을 가리킨다는 것입니다. 이 神的인 상태는 주체와 대상의 구분, 그리고 그것에서 파생되는 모든 구분에서 벗어난 ‘절대적’ 상태입니다. 이 상태에 도달할 수 있는 사람은 아무도 없지만, 누구나 그 상태를 향하여 조금씩은 나아가고 있으며, 이점에서 누구나 그 상태에 도달해 있다고 말해도 좋을 것입니다. 그 상태를 실현하려는 인간의 노력은 바로 교과를 가르치는 일로 나타납니다. 교육이 그 상태를 지향할 수 있는 것은 다름이 아니라 교과를 배우는 인간의 마음이 중층으로 되어 있기 때문입니다. 마음의 신비는 이 중층구조에서 빚어지는 신비입니다(이흥우, 2002, p. 38).

위의 글은 ‘마음의 신비와 교육의 신비’ 결론에 해당되는 부분을 거두절미하고 인용한 것이어서 그 표현과 맥락을 이해하는 데에 다소 난감한 면이 있다. 여기서 교육이 “신적(神的)인 상태를 실현하려는 인간의 노력을 가리킨다.”는 명제는 동아시아의 철학이자 종교인 불교와 유교의 담론을 교육본질과 연관하여 도출한 것으로 필자는 해석한다. 여기서 우리는 으뜸 되는 가르침인 종교(宗教)와 가르쳐 길러내는 교육(教育)의 만남을 확인하게 되고, 그 만남은 교육과 종교 모두를 위해 좋은 일이다²⁾. 결국 교육은 인간을 신적(神的)인 상태로 끌어올리기 위한 방편이자 과정이다. 그리고 그 상태를 실현하려는 인간의 노력은 전형적으로 교과를 가르치고 배우는 일을 통해 나타난다는 것이다. 모든 인간의 마음자리에는 장애가 아무리 무겁고 심하다 할지라도 그 내면에 신적(神的)인 것을 함장(函藏)하고 있기 때문에 교육 가능성은 언제나 열려 있다. 그래서 교과를 배우는 인간의 마음이 여래의 세계와 중생의 세계에 중층(重層)으로 걸쳐 있으며, 이 중층구조에서 빚어지는 마음의 신비는 곧 교육의 신비로 연결된다. 이흥우(2002)는 ‘마음의 신비에 입문되지 않은 자 교육을 말하지

2) 오문환(2006)은 ‘교(敎)의 개념에는 종교와 교육의 뜻이 함께 들어 있음을 「다시개벽의 심학」에서 다음과 같이 기술하고 있다.

「‘다시개벽’의 마음공부로 참사람이 되어 그 덕을 다른 사람에게 베푸는 것이 ‘교(敎)이다. ‘敎’의 개념에는 종교와 교육이라는 뜻이 둘 다 들어 있다. 『중용』에서 말하듯이 敎란 수도(修道)이며, 道는 하늘 성품을 알아 따르는 데 있고, 성품은 하늘의 명령(天命)을 따르는 본래의 모습이다. 그러므로 敎란 내 마음의 본성으로 와 있는 하늘의 명령을 따르는 종교이다.」(오문환, 2006, p. 31)

말라'고 단언한다.

교사는 가르치면서 배우는 사람이다. 교사의 이런 일종의 모순적 역할이 가지는 신비는 교사가 교과를 가르치며 배우는 수업사태를 기술함으로써 좀 더 분명히 드러날 수 있다. 교과와 성격과 그 교과를 다루는 교사의 역할과 관련해서 교육과정과 교과서의 차이를 짚어 볼 필요가 있다. 이에 대해 유한구(2003)는 다음과 같이 기술하고 있다.

교육과정이 학생이 학습해야 할 교육내용(교과)로서의 학문을 그 원천으로 하는 것이라면, 교과서는 이러한 의미의 교육과정이 문자의 형태로 표현된 것이다, ...(중략) 이와 같이 교과서가 교육과정의 '표현' 이라면, 표현된 것으로서의 교과서는 교육과정(교과)과 다른 것일 수 없다, 그러나 또한, 교과서로 표현된 교과와 그 이전의 교육과정으로서의 교과는 결코 동일한 것이 아니다, 적어도 양자 사이에는 표현과 표현 '이전' 이라는 차이가 존재하는 것이다, 교과서가 표현 수준의 교과를 나타내는 것이라면 교육과정은 표현되기 이전 수준의 교과에 해당한다(유한구, 2003, p.257).

문자의 형태로 존재하는 표현수준의 교과와는 달리 표현이전 수준의 교과는 오직 '마음' 으로 존재한다. 그래서 표현이전 수준에서 보면 교과란 곧 '마음' 인 셈이다(이홍우, 2003). 따라서 교과공부는 곧 마음공부(즉, 심성함양)로 이어진다. 교과공부의 난점은 교과서에 적힌 표현수준의 교과와 오직 마음으로만 존재하는 표현이전의 교과인 두 수준을 연관지우는 데에 따른 난점이다(이홍우, 2000; 김광민, 2001). 수업사태에서 교사는 교과서의 지식을 가르치면서 그와 동시에 자신이 파악하고 있는 수준에서 그 이면의 마음을 드러내는 일을 한다. 교사가 수업에서 교과 이면의 마음을 드러내는 것은 일종의 '간접전달' 이다. 이에 대해 유한구(2003)는 다음과 같이 기술하고 있다.

어차피 교과를 통해 마음을 전달한다는 것이 신비 그 자체이지만, 만약 마음이라는 것이 전달될 수 있다면 그것은 오직 교사가 교과를 가르칠 때 그것과 함께 간접적으로 전달 될 수 있을 뿐이며, 이 '간접전달' 은 살아 있는 교사- 즉, 죽어 있는 문자에 생기를 불어넣어 문자 이면의 마음을 현시할 수 있는 교사-에 의해서만 이루어질 수 있다, 즉, 살아 있는 교사는 교과를 가르칠 때 언설뿐만 아니라 스타일, 몸짓, 표정 등 온몸을 동원하게 마련이며, 그러한 가운데 언설로는 도저히 표현할 수 없는, 교과공부를 통하여 형성된 자신의 내면까지 드러내게 되는 것이다, 학생은 교사가 보여주는 이 모든 것을 때로는 부분적으로 때로는 한꺼번에 받아들임으로써 자연스럽게 표현이전의 교과 또는 그것에 입문된 교사의 마음을 전수받게 된다, 교사는 문자를 통해서 마음을 전수하는 그 신비로운 일이 가능하도록 해주는, 교육내용의 살아 있는 구현체이다(유한구, 2003, p.264).

12 특수교육 저널: 이론과 실천(제13권 1호)

결국 교과 공부는 (장애)학생의 심성함양이며, 그 학생이 함양해야 할 심성은 교과교육과 맞붙어 있다. 따라서 특수교사는 교과를 매개로 장애학생의 심성함양을 이끄는 사람이다. 특수교사에게 이 일은 참으로 지난(至難)하지만, 특수교육이 교육이기 위해서는 기꺼이 ‘교과=마음’을 감당해야 한다. 특수교육에서 개발한 특수학교 교육과정과 그 교과가 장애학생의 심성함양에 연관되는 것은 바로 그 교육을 담당하는 교사에 의해 가능하다.

교과 공부의 곧 심성함양이라는 관점을 발전시켜 최근에 「불교수행과 교과교육」(이미중, 2010)을 제기하고 있어 주목을 끈다. 이런 논의를 통해 교과교육은 마침내 종교적 수행과 맞닿는 경지에 이른다. 이미중(2010)은 불교의方便(方便) 개념에 비추어 교과교육의 함의를 밝히면서, 교과를 배우는 사람은 누구나³⁾ 교과의 지식을 배우면서 그와 동시에 마음의 이상적 기준인 진여(眞如)를 획득하게 된다고 본다. 이를 통해 그는 결국 불교수행론이 그대로 교과교육론이 될 수 있음을 밝히고자 했다. 교과의 이면에 맞붙어 있는 진여(眞如)는 어찌면 ‘신(神)의 은사(恩賜)’로 주어지는 것이다. 신의 은사를 받으려면, 인간은 그에 따른 ‘특별한 정신적 태도’를 갖추지 않으면 안 된다. 이런 정신적 상태를 반영하는 학교와 그 속에서 행해지는 교과교육을 이미중(2010)은 다음과 같이 기술하고 있다.

‘학교’는 신성승배를 위하여 별도로 예비해 놓은 신전(神殿)처럼 교과를 가르치기 위하여 일상의 삶으로부터 인위적으로 따로 떼어 놓은 ‘특별한 장소’라는 점, 현재 학교에서 가르치고 있는 ‘교과’에는 신의 은총으로 주어지지 않는 한 결코 자신의 것으로 만들 수 없는, ‘신(神)의 고귀한 선물’이 감추어져 있다는 점, 교과를 가르치는 ‘교사’는 신을 대신하여 신의 뜻을 전달하는 사제처럼 그 신의 선물을 전달하는 ‘신의 대행자’라는 점-이것을 상기하고 싶을 뿐이다(이미중, 2010, p.229).

위에서 학교는 신전과 같고, 교과는 신의 고귀한 선물이 감추어져 있다는 것, 그리고 교사는 그 신의 대행자라는 것은 학교에서 교과교육이 정상적으로 이루어지는 풍경과 그 본질을 상징적으로 묘사한 것에 다름 아니다. 흔히 특수교사가 불쌍한 장애아동을 돌보는 ‘천사’(天使)로 지칭되는 것에는 본의 아니게 특수교사를 비하하는 태도가 깔려 있다. 그러나 특수교사가 장애아동에 대한 교과를 진정 교과답게 가르치기 위해 그들은 “천국에서 인간계에 파견되어 신과 인간과의 중간에서 신의 뜻을 인간에게 전하고 인간의 기원을 신에게 전하는 사자(使者)”(이희성, 1981, p.3593)로서 그야말로 진짜 천사 역할을 하지 않으면 안 된다.

3) 일찍이 공자(孔子)는 ‘유교무류’(有敎無類)라 하여, 교육에는 그 부류가 따로 없다고 해서, 모든 장애아동에 대한 교육가능성을 열어 놓고 있다. 실제로 타이완의 특수학교에 가보면 교문 입구에 ‘有敎無類’라고 적혀 있는 문구가 눈에 띈다.

IV. 특수교육에서 교과교육론의 정립과제

앞에서 특수교육에서 교과교육이 정상적(이상적)으로 실재하기 위해 어떤 모습으로 존재해야 하는가를 이미 직접·간접으로 논의하였다. 여기서는 우리나라 특수교육 현실에 비추어 ‘교과교육론’의 정립과제를 짚어 보고자 한다. 특수교육에서 교육본질론 - 교사론 - 교과교육론의 세 측면은 연기적(緣起的) 관계로서 특수교육에서 하나의 ‘인드라 망’을 형성하고 있다. 즉, 교육본질의 복원에 비추어 교사론과 교과교육론은 재정립되어야 할 뿐더러, 좋은 교사에 의해 교육본질과 교과가 교육(교과)답게 체현(體現)될 수 있다.

그러나 앞에서 논의한 교과교육론이 학교교육에서 정상적으로 정착되기에는 목하 우리의 교실교육 현실이 너무 암담하다. 김순천의 <대한민국 10대를 인터뷰하다> 서평에서 오늘의 교실풍경을 이계삼(2011)은 이렇게 묘사하고 있다.

이미 학교에서 수업이 제대로 이루어지지 않은 지는 오래됐다, 교사는 월급을 받아야 하고, 정부는 걷은 세금을 써야하며, 부모는 아이를 맡길 데가 없고, 아이들은 학교가 아니면 갈 데가 없기 때문이다. 학교교육은 만신창이가 된 거대한 짐승처럼 가쁜 숨을 몰아쉬고 있다. 아이들은 핏기 없는 얼굴로 시간을 때우거나 엎드려 자거나, 온갖 가지 일탈로써 학교체제를 들이받는다. 한 무리의 사람들이 ‘교육 불가능’이라는 표현을 쓰기 시작했다. 그것은 오늘날 교육 현실에 대한 정직한 표현이지만 그 반향은 크지 않았다. 다들 잘 알고 있다는 뜻이리라. 그러나 되묻고 싶다, 과연 우리는 이 현실을 잘 알고 있는지를, 당신과 당신 자식이 겪은 것 말고, 신문 지상에 날마다 등장하는 익숙한 사실들 말고, 이 아이들의 속마음을, 그 마음의 지옥이 일구어낸 현실을 정말 속속들이 잘 알고 있는지를(이계삼, 프레시안 기사, 2011.12.02).

이것은 일반학교 교실 풍경이자 우리나라 교육문화의 실상이다. 물론 그 속에는 특수교육 요구학생도 포함되어 있다. 위에서 말한 ‘교육 불가능’에 비해 특수학교의 경우는 훨씬 복잡하고 심각한 ‘불가능’의 양상이 얽혀 있을 것임에 틀림없다. 그리고 특수교육 요구학생들이라 해서 그들이 겪는 ‘마음의 지옥’은 예외가 아니다. 그들이 겪는 ‘마음의 지옥’은 제대로 포착되지도 않은 채 묻혀버리기 일수다. 어쩌면 그 지옥은 겹으로 잠겨 있는지도 모른다. 어째서 인가? 그 하나는 장애학생들도 학교에서 성적 혹은 점수지옥으로부터 결코 자유롭지 못할 터이다. 향후의 특수교육에서 책무성(accountability) 개념은 이런 측면에서 보다 엄격히 관리될 것임에 틀림없다(Cawthon, 2011). 국가가 보검처럼 휘두르는 표준학력검사에서 장애학생이라 해서 마냥 예외적 존재로 방치될 수 없기 때문이다. 그들이 ‘예외적 존재로 방치’되는 동안 장애학생들은 학교에서 계속 사람대접을 받지 못할뿐더러, 교과교육의 고민대상

14 특수교육 저널: 이론과 실천(제13권 1호)

반열에조차 끼지 못하는 기구한 운명이 되고 만다.

이런 상황에서 우리가 ‘교과=점수’라는 현실을 ‘교과=마음’의 문제로 전환하기는 참으로 아득하다. 그럼에도 우리 교육계 일각에서는 교사들 스스로에 의해 ‘학습공동체’ 창출을 위한 노력을 결코 포기하지 않을뿐더러, 바로 그들 교사에 의해 교육 실재(實在)는 이어지고 있다. 우리 특수교육(학)계는 장애학생들을 어떻게 가르칠 것인가에 대한 정보는 비교적 풍부하지만, 그들이 실제로 어떻게 학습하는가에 대한 정보는 여전히 부족하다. 교과교육이 곧 심성함양이라는 명제는 이를테면 칸트의 선형적인 정언(定言)명령과 같은 것이며, 「중용(中庸)」에서 말하는 지엄한 하늘의 명령(天命)이다. 따라서 그것은 우리가 교육현실을 핑계 삼아 사사로이 어길 수 있는 그런 것이 아니다.

특수교육을 포함한 모든 교육에서 교과를 교과답게 가르치는 일차적 책임은 교사에게 주어져 있다. 그리고 모든 특수교육 요구학생들은 정상적인 교과교육을 통해 하늘의 명령으로 품부된 심성함양이 가능하다는 믿음이 전제되어야 한다. 이는 마치 모든 중생이 곧 부처라는 불퇴전(不退轉)의 믿음을 가지는 것과 같다. 그래서 「대승기신론(大乘起信論)」은 모든 중생이 여래와 함께 큰 수레를 타고 여래의 땅으로 들어가는 그 믿음을 일으키는 것을 강조한다. 문제는 우리가 그것을 믿지 못하는 데에 있다. 모든 나무는 불타는 성질이 함장(函藏)되어 있지만 누군가 거기에 불을 붙여주어야 타듯이, 모든 특수교육 요구학생들은 교과를 배울 수 있으나 누군가가 그들에게 교과를 교과답게 가르쳐 주어야 그 배움에 불이 붙는다.

교과를 교과답게 가르치는 교사는 곧 진여(眞如)의 화신(化身)이자 진여의 세계에서 온 여래(如來)와 같은 존재이다. 왜냐하면 교과 자체가 진여의 산물이자 진여세계 그 자체이기에 그 교과를 다루는 교사는 진여의 화신이 되지 않으면 안 된다. 진여의 화신으로서 교사는 자신의 삶이 곧 ‘교과적 삶’이어야 하며, 이를 위해 교사는 교과를 자기 몸속에 집어넣음으로써 그 교과를 자기의 삶 속에 체화(體化)해야 한다. 교사는 그가 가르치는 교과가 내면화된 그런 삶을 살기 위해 일상적으로 다른 사람들이 쉽게 향유할 수 없는 ‘특별한 정신적 태도’를 가지는 여유와 그 여가를 즐길 수 있어야 한다. Palmer(1998)가 「가르칠 수 있는 용기」(The Courage to Teach)에서 가르치는 사람의 내면적 풍경에 특별히 주목한 것도 이와 같은 맥락에서 이해할 수 있다.

교과교육론이 정립되기 위해 학교는 점수를 매개로 한 경쟁의 장이 아니라, 교과를 매개로 한 ‘배움의 공동체’이어야 한다. 그러기 위해 학교는 인간이 특별히 고안한 신전(神殿)과 같은 곳이고, 거기서 가르치는 교과는 신의 은총으로 주어진 고귀한 선물이자 은사(恩賜)로 주어진 것이며, 교사는 그 신의 선물을 인간(학생)에게 전달하는 사제(司祭)와 같은 존재라는 인식이 전제되어야 한다. 이것은 분명 우리에게 아득한 하나의 교육이상 세계로 비칠 것임에 틀림없다.

원래 교육은 현실적 편의나 국가적 번영 수단으로서의 목적이전에 그것이 당연히 존재해야할 내면적 목적과 당위(본질적 가치)가 있다. 우리가 수단으로서의 교육 목적에 휘둘린 나머지 우리도 모르는 사이에 교육이 있어야 할 본래 자리를 잃어버리고도 그런 줄 모르고 교육을 마구 난도질하고 있는 것이다. 장애아동을 위한 특수교육도 ‘교육’이기 위해 교육의 내면적 목적과 본질적 가치에 비추어 정립되지 않으면 안 된다. 특수교육은 장애학생에게 다만 교과를 교과답게 가르칠 수 있는 한에서 진정 ‘교육’의 반열에 들 수 있다.

V. 결 론

현장에서 장애학생들과 몸으로 부딪치는 특수학교 교사들에게 “학생관리가 먼저인가 교과교육이 먼저인가?” 묻는다면 십중팔구 학생 관리를 우선하지 않을 수 없다고 실도한다. 게다가 특수학교 교장들은 입버릇처럼 교사들에게 학생 신변과 그 안전관리를 신신당부한다. 그래서 지적장애나 정서장애 특수학교 교사들 가운데는 공공연히 ‘교과교육’의 무용론을 제기한다. 교과교육이 결코 어떤 쓸모에 비추어 존재하는 것은 아니지만, 특수교육에서 ‘교육과정’ 편성과 운영은 생활기능 측면을 중시하는 것이 사실이다. 그러나 그 생활기능을 의미 있게 습득하고 활용하는 것도 기실은 그 내면에 있어 ‘교과’와 밀접히 연관되어 있다.

특수교육은 치료(therapy)나 보육(caring)이 아니라 ‘교육’(educating)이다. 물론 특수교육의 실재와 그 지원활동에는 보육이나 치료적 보상(補償; compensation) 활동이 중요한 몫을 담당하는 것이 사실이다. 여기서 문제 삼는 ‘치료’와 ‘보육’과 ‘교육’은 논리적 개념의 구분이지 우리의 삶에서 진여문(眞如門)과 생멸문(生滅門)이 중층적으로 맞붙어 있듯이 구체적 특수교육 현실에서는 사실상 구분되지 않는다. 게다가 소위 명의(名醫; doctor of doctors)라 일컬어지는 사람의 치료행위 속에는 명의로서 그의 인격이 반영된 심신(心身)의 치료가 하나로 통합되어 있으므로, 명의의 치료행위 속에는 이미 심성함양으로서 교육행위가 동시에 잘 반영되어 있다.

우리나라 대학에서 1960년대에는 ‘유아교육과’ 대신에 ‘보육과’가 있었는데, 그 당시 보육과 출신은 보육만 담당했고 오늘의 유아교육과 출신은 보육이 아닌 ‘교육’을 성공적으로 수행하고 있다는 증거는 어디에도 없다. 거꾸로 오늘의 특수교사가 ‘교사’라는 이름으로 ‘교육’에 종사하는지 ‘보육’에 종사하는지 혼돈될 정도로 특수교육을 격하하는 것을 당연한 것으로 받아들인다면 우리는 그것을 경계하지 않을 수 없다.

필자는 지금까지 특수교육은 ‘교육 중의 교육’ 이고, 특수교사는 ‘교사 중의 교사’ 라는 입장을 거듭 천명해 왔다. 그것은 다음 두 가지 이유 때문이다. 그 하나는 그만큼 특수교육은 일반교육에 비해 여러모로 ‘어렵다’ 는 것을 강조하기 위함이다. 중증장애아의 경우 문자와 문자로 된 서책으로서의 ‘교과’ 는 아무런 의미가 없고 오로지 특수교사와 눈 맞춤만으로 소통이 가능할 수 있다. 그러나 그 눈 맞춤 속에 교사-학생 간에 마음이 맞는 소통이 이루어진다면 그것은 전형적으로 교육본질의 구현이다. 교과는 소통을 통한 심성함양이지 일방적 전달 매체가 아니다.

다른 하나는 특수교육이 모든 교육의 중심에서 그 구심(球心)이 될 때에 공교육으로서 학교교육이 품위 있는 ‘학습공동체’ 를 구현할 수 있기 때문이다. 언필칭 통합교육을 강조하면서 특수교육 요구학생을 교과교육에서 계속 번두리로 밀어 내거나 아예 제외시키는 동안 통합(inclusion)은 무늬일 뿐이다. 특수교육 요구학생들이 기를 펴고 당당히 중심에 서는 교실이어야 ‘학습공동체’ 가 살아 존재한다고 할 수 있다.

학교는 교과공부를 하기 위해 특별히 마련된 신성한 제단(祭壇)이며, 그 곳은 신이 내린 특별한 은사(恩賜)로서 ‘교과’ 를 배우고 가르치는 곳이다. 그리고 교사는 그 교과를 자기 것으로 체현(體現)하는 종교적 사제와 같은 존재이다. 이것이 교과교육의 존재이유이자 실재적(實在的) 당위다. 이 실재(reality)를 실제(practice)로 받아들일 수 없는 교사는 교사의 반열에 들기 어렵다. 그러나 그 실재를 완벽하게 구현하는 사람은 이 세상에 아무도 없다.

참고문헌

- 김광민 (2001). 교과서 제도와 교육과정의 이상. **초등교육연구**, 14(3), 한국초등교육학회.
- 김병하 (2010). 「대승기신론(大乘起信論)」의 특수교육 교사론적 함의. **특수교육학연구**, 45(1), 1-21.
- 김정권, 이유훈 (2002). **특수교육과정 운영론**. 서울: 도서출판 특수교육.
- 박화문, 주현순, 김창평, 전지형 (2000). 특수학교의 치료교육활동에 대한 고찰. **특수교육저널: 이론과 실천**, 1(1), 167-184.
- 오문환 (2006). **다시개벽의 심학**. 서울: 도서출판 모시는 사람들.
- 유한구 (2003). **교과이론과 교과정책**. 서울: 성경제.
- 윤광보 (2010). **특수교육 교과교재연구 및 지도법**. 서울: 양서원.
- 이계삼 (2011). 김순천의 <대한민국 10대를 인터뷰하다>. **프레스이안**, 2011. 12. 02.
- 이미중 (2010). **불교수행과 교과교육**. 서울: 교육과학사.
- 이홍우 (1977, 2004). **교육과정 탐구**. 서울: 박영사.
- 이홍우 (2000). **성리학의 교육이론**. 서울: 성경제.
- 이홍우 (2002). “이십일 세기 학교교육의 과제”. 이홍우, 이환기, 김광민 (2002). **마음과 교과**. 서울: 성경제, 372-402.
- 이홍우 (2002). “마음의 신비와 교육의 신비”. 이홍우, 이환기, 김광민 (2002). **마음과 교과**. 서울: 성경제, 1-40.
- 이홍우 (2006). **대승기신론통석**. 서울: 김영사.
- 이희성 (1981). **국어대사전**. 서울: 민중서림.
- 전현선, 이규식, 이상복, 강수균 (2002). **치료특수교육의 이해(1,2)**. 서울: 배영사신서.
- 특수과학교육연구회(편) (2011). **특수학생의 과학교육**. 경기 부천: 브룩미디어.
- 한현민 (2001). ‘치료교육’의 해체와 특수교육의 재구성. **특수교육저널: 이론과 실천**, 2(2), 23-55.
- Cawthon, S. W. (2011). Education of Deaf and Hard of Hearing Students and Accountability reform: Issue for the Future. *American Annals of the Deaf*, 156(4), 424-430.
- Lytle, R. R., & Rovins, M. R. (1997). Reforming deaf education: A paradigm shift from how to teach to what to teach. *American Annals of the Deaf*, 142(1), 7-15.

Reality of Korean Special Education as the Establishment of Subject Education for Students with Disabilities

Kim, Byung Ha

Daegu University

Do, Sung Wha

Research Institute of the Korean Special Education

<Abstract>

This paper suggests that primarily the reality of Korean special education should be constructed throughout establishment of subject education for students with disabilities. As an attempt of realizing the above suggestion, the following three issues were discussed. First, current Korean special education has great confusion in terms of understanding subject education for students with disabilities. That is, subject education for students with disabilities has been mistakenly understood as therapeutic education for compensating disabilities of students and/or curriculum activities in spite of its conceptual and phenomenal difference.

Second, for establishing subject education for students with disabilities competency and quality of special education teachers are considered as important components. In fact, special education teachers build the ethical meaning of subject education for students with disabilities. Therefore, establishing subject education for students with disabilities is an attempt of restoring (constructing) the essentials of education, which is finally the third discussing issue. In order to be 'education among education,' Korean special education should strongly connect the networks among education essentials—theory of teacher education—theory of subject education.

Key Words : Korean special education, subject education, teacher education

논문 접수: 2012. 02. 05 심사 시작: 2012. 02. 10 게재 확정: 2012. 03. 16