

한국 특수교육철학의 정립: 희망과 존엄의 교육*

김 병 하**

1. 문제 제기

왜 ‘한국’의 특수교육철학인가? 동아시아에서 한국 특수교육철학의 특수성이 세계 특수교육철학의 보편성에 어떻게 의미연관 될 수 있는가? 무엇이 한국 특수교육철학의 실체인가? 이런 질문은 대부분의 한국 특수교육학인들에게는 좀 낯선 것일 수 있다. 어째서 인가? 이런 학문적 문제 제기와 관계없이 한국의 특수교육 실천은 이미 나름의 동력을 가지고 실존하고 있다. 하지만 그 특수교육 실천은 문명사적 측면에서 볼 때 그것을 밑받침하는 사상사적 기반을 갖기 마련이다. 다만 우리가 특수교육 실천과정에서 그것을 제대로 의식하지 못할 뿐이다. 한국 특수교육철학의 정립은 한국 특수교육 실천의 심층에 흐르고 있는 사상의 탐색과 숙고에서 출발한다.

동아시아에서 한국철학의 기반은 유불선(儒佛仙) 삼교의 가르침에 잘 반영되어 있다. 최치원(崔致遠; 857-?)은 화랑 난랑비(鸞郎碑) 서문에서 “우리나라에는 현묘한 도(道)가 있으니, 이를 풍류(風流)라 한다. 실로 이는 삼교(三教; 즉 儒佛仙)를 포함한 것이요, 모든 민중과 접하여 이를 교화하였다.”¹⁾고 했다. 유동식(1997)은 풍류도(風流道)는 유불선 삼교가 도입되기 이전부터 있었던 우리의 고유한 영성(靈性)이라면서, 이것은 삼교의 근본진리를 이미 내포하고 있는 실로 ‘현묘한 도’라 했다.

유충열(1998)은 위의 난랑비서(鸞郎碑序)의 내용을 음식의 섭취와 소화과정으로 설명하면서, ‘현묘한 도’는 체(體) 즉 소화기관이라 할 수 있고, ‘삼교’(유불선)는 음식물이라 할 수 있다고 했다. 우리가 음식을 먹고 잘 소화해 낸 결과 그 양분이 피와 살로 흡수되었을 때, 그 음식물은 이미 나와 다른 것이 아니라는 게다. 즉 ‘유불선’은 이미 우리의 역사 속에서 우리에게 체화(體化)된 것이다. 비슷한 맥락에서 현상윤(1949)은 『조선사상사』(이형성 교주, 2010)에서 그 흐름(즉, 사상사적 추이)을 이렇게 기술하고 있다.

조선사상은 단순히 조선 고유의 사상만으로 성립된 것이 아니다. 여러 가지 사상이 복합되어 성립되어 있다고 볼 수 있다. 그 구성요소로는 조선 고유의 사상 이외에 중국사상·인도사상과 서양사상의 여러 종류를 거론할 수 있다. 즉 상고시대에는 조선 사람이 조선고유의 사상만을 가지고 모든 생활과 활동을 했다. 그러나 그 후 역사가 진전함에 따라 중국의 유교사상·도교사상과 인도의 불교사상이 흘러들어 왔다. 또 최근에 와서는 서양의 기독교사상을 중심으로 한 체반 사상이 전래하여, 조선사상은 이상 네 종류의 사상이 그 구성요소로 되어 있다고 볼 수 있다. 그리하여 어느 시대에는 그 중 한 요소만이, 또 어느 시대에는 두 요소 혹은 세 요소가 합쳐져 모든 사람의 생활과

* 특별기고문임

** 제 1저자, 대구대학교 명예교수(kimha@daegu.ac.kr)
Emeritus Professor, Daegu University

1) 『삼국사기』, 신라본기, 진흥왕(유동식, 풍류도와 한국의 종교사상. 서울: 연세대학교출판부, 1997, P.55에서 재인용)

활동을 지도하였다(이형성, 2010, p.20)²⁾.

위에서 현상윤은 조선사상의 구성요소를 크게 네 갈래로 제기하고 있다.³⁾ 「조선사상사」를 전체적으로 개관해서, 그는 조선 고유의 사상으로 신도(神道)사상 혹은 풍류도(風流道)를, 그리고 유교사상, 불교사상, 기독교사상 등 모두 네 갈래의 사상을 들고 있다. 그리고 이들 사상이 어느 시대에는 한 사상만이 지배를 한 적도 있으나, 또 어느 시대에는 두 세 갈래의 사상 요소가 합쳐져 있다고 했다. 여기서 현상윤은 사상사적으로 조선에서 여러 사상이 소개·유행되는 동안에 그것을 삭여 소화해서 새 피와 살을 만들려고 한 우리의 주체적 노력에 주목하고자 했다.

풍류도는 이미 유·불·도 삼교의 현묘한 도를 내포하는 한국 종교와 사상의 원류를 형성·대변하는 것이라면, 근대의 동학사상은 유·불·도 삼교를 회통하면서 우리나라의 자생적 근대사상 혹은 신종교(민족종교)를 대변하고 있다. 하여 본 연구에서는 한국사상사의 전체적 맥락에서 그 원류로서 풍류도와 그 근대성의 자각적 표현으로서 동학에 주목한다.

특히 필자는 조선인에 의한 주체적 노력의 산물로 얻어진 근대(1860년대)의 동학사상에 주목하면서, 한국특수교육철학의 특수성이 동아시아와 세계 특수교육의 보편성에 어떻게 의미 연관되는가를 집중적으로 구명하고자한다.⁴⁾ 그리고 동아시아 속에서 한국특수교육철학의 정체성 정립을 위해 유학의 『중용』과 불학의 『대승기신론』에 반영된 함의에 주목하고자 한다. 이를 통해서 동아시아 종교·철학·교육의 접합으로서 한국특수교육철학의 기반과 그 정립을 구명해 보고자 한다.

이런 선택적인 지적 기반에 터하여⁵⁾ 필자는 한국특수교육철학의 실체적 구도와 이상적으로 존재해야 할 실재(일종의 meta-praxis)를 드러내고자 한다. 이렇게 함으로써 세계 속에서 한국특수교육철학이 소통 혹은 담론화 되는 길을 닦아 열고자 한다.

2. 동아시아 종교·철학·교육의 접합으로서 한국특수교육철학의 기반

필자는 한국특수교육철학의 기반을 특별히 다음 두 측면에 유의하면서 구축하고자 한다. 그 하나는 거시적으로 동아시아 사상사에 기반 해야 한다는 것이고⁶⁾, 다른 하나는 이론적

2) 이형성 교주 (2010). **현상윤의 조선사상사**. 서울: 심산출판사.

3) 현상윤은 그의 「조선사상사」 서문에서 이런 네 갈래에 따른 서술 방식을 이렇게 적고 있다. 「사상사를 쓰는 데 있어서 두 개의 사실을 발견할 수 있으니, 일(一)은 쓰는 그 역사가 주마등처럼 시대사상이 오고 가는 사실을 적은 단순한 기사적 기록이 되는 일이고, 이(二)는 비록 사상이 변천할지라도 항상 사상의 주체가 되는 인민(人民)은 그 잔존물을 섭취하여 새 근육과 새 골격을 만들어 무형무취(無形無臭)한 가운데서 어떤 개념이 생장 발달하는 것을 적은 어떤 전통에 대한 기록이 되는 일이다. 그런데 나는 이 「조선사상사」를 쓸 때 단순히 전자만을 목표로 하지 아니하고 될 수 있는 대로 후자의 그 무엇을 발견하고 붙잡으려고 하였다. 즉 신도사상(神道思想)이 쇠(衰)하자 불교가 들어오고 도교가 들어오며 유교가 행(行)하고 또 그것이 쇠(衰)하자 기독교가 들어왔다는 것을 번갈아 소개하고 기술하는 것만이 나의 목표가 아니요, 될 수 있는 대로 이 여러 사상이 소개되고 유행하는 동안에 이것을 저작(詠)하고 소화하며 흡수, 섭취하여 새 피와 새 살을 만든 조선 사람의 전통적 개념을 발견하고 붙잡으려 하는 것이 나의 희망이었다.」(이형성, 2010, pp.9-10)

4) 21세기 유일한 분단국가로 남은 냉전체제에서 한반도가 풀리면 동아시아가 풀리고, 동아시아가 풀리면 세계가 풀린다는 문제의식을 한국특수교육철학 정립을 위한 학문적 과제로 전치(轉置)하는 지적 웅단이 우리들(특수교육학인들) 내부에서부터 일어나야 하지 않겠는가.

5) 여기서 필자가 왜 굳이 유학의 『중용』을, 불학의 『대승기신론』을, 동학의 『동경대전』을 선택적으로 문제 삼아 한국특수교육철학을 정립하고자 하는가에 대한 일련의 해명이 필요할지도 모른다. 하지만 그 해명은 『중용』, 『대승기신론』, 그리고 『동경대전』의 공부 속에 내재한다.

으로 종교·철학·교육의 접합(회통)에 기반 해야 한다는 것이다. 이렇게 함으로써 한국 특수교육철학이 ‘한국’(한반도)을 중심(축)으로 하면서 동시에 동아시아에서 세계의 보편성으로 연관 되게 하자는 것이다. 그리고 한국특수교육철학은 상위이론세계의 종교-철학-교육의 접합 혹은 회통에서 실체를 드러낼 때에 그 정체성이 더욱 튼실해 질 것이다.

이런 문제의식에서 본 연구에서는 동아시아철학 가운데 유학의 『중용』과 불학의 『대승기신론』을 중심으로 이들의 특수교육철학적 함의를 논의하고, 이어 우리나라 동학의 『동경대전』을 중심으로 한국특수교육철학적 함의를 집중적으로 구명하고자 한다. 이런 일련의 탐색과 논의를 통해 동아시아사상사에 기반 한 종교·철학·교육의 접합·회통으로서 한국특수교육철학의 정체성을 정립하고자 한다.

『중용』의 특수교육철학적 함의

『중용』은 공자의 손자인 자사(子思)가 지은 동양철학 고전으로 두루 알려져 있다. 사서(四書; 논어, 맹자, 중용, 대학) 가운데 가장 깨치기가 어렵다고 해서 ‘차돌’ 『중용』이라고도 불린다. 다석(多夕) 유영모⁷⁾ 선생은 “유학은 『중용』 덕분에 그나마 형이상학적인 체면을 살렸다”고 평한다. 그만큼 유학 경전 가운데 『중용』은 추상적 철학담론의 깊이가 있다. 조선왕조 건국의 문교정책을 입안한 양촌 권근 선생은 『중용』을 도설(圖說)로 정리한 『입학도설(入學圖說)』에서 그 중지를 ‘천인심성합일(天人心性合一)’로 압축했다. 즉, 『중용』은 천인합일(天人合一)과 심통성정(心統性情)을 하나로 아울러 논술한 철학이라는 것이다. 성리학적 입장에서 『중용』을 해석한 양촌의 논지가 돋보인다.

『중용』 첫 장 첫 구절에는 교육이 있어야 할 본래자리(즉, 그 본질)를 다음처럼 커다랗게 내걸고 있다.

天命之謂性
率性之謂道
修道之謂教

하늘이 명하는 것이 이른바 성(性)이요, 이 성(性)에 따르는 것이 이른바 도(道)이고, 이 도(道)를 닦는 것이 이른 바 교(教)라는 것이다. 교육은 다른 것이 아니라 하늘의 지엄한 명령에 따라 모든 인간에게 품부(稟賦)된 본래성(즉, 본성; human nature)이 시키는 대로 사람이 마땅히 가야할 길(道; way/path)을 부단히 닦는 과정이다. 『중용』에 의하면, 교육은 ‘天一性一道一教’로 이어지는 일련의 과정이다. 여기서 (특수)교육의 본래 자리는

6) 조동일(2010)은 『동아시아문명론』에서 이렇게 적시한다.

「소크라테스는 아테네 사람이었는데, 그리스인이 되고, 유럽인이 되었다가 이제 세계인이 되었다. 동아시아에서는 세계인 후보를 지나치게 엄선해 예선에서 다 떨어뜨리고서, 동아시아인은 없고 각국인만 있다고 한다. 동아시아인을 거치지 않고 세계인이 될 수는 없다(조동일, 2010, p.15).」 (조동일 (2010). **동아시아문명론**. 서울: 지식산업사.) 이런 문제의식에서 필자는 동아시아철학의 특수교육론적 함의를 논의하였다.(김병하, 2018. 동아시아철학의 특수교육론적 함의와 보편적 학습담론. **제10회 창파국제학술회의 발표자료<미간행>**)

7) 다석 유영모는 ‘중용’을 이렇게 말한다.

「나의 인생관은 가온 씬(中庸)이다. 절대 하느님의 말씀인 열(성령)을 받아쓰는 것이 중용이다. 참나(얼나)는 속의 속이다. 속의 속, 곧 가온(中)인 참나(얼나)는 어디 있느냐하면 내 마음의 속에 있는 것 같다. 참나인 가온(中, 열)으로 살아가는 것이 중용(中庸)이다.」 (박영호 풀이, 2010, p.38) 유영모는 ‘중용(中庸)을 “날동인 내가 온통을 뚫고 올라가는 것”이라면서 ‘줄곧 뚫림’이라 했다. 우리 말 표현이 참으로 아름답고 기발하다. 그는 기독교를 깔고 동양사상을 두루 수렴하는 열린 철학자였다.

두 측면에서 명백히 규정된다.

그 하나는 교육이라 함은 하늘의 지엄한 명령에 의한 것이므로 인간의 현실적 편에 따라 이리저리 고치거나 외적인 이유 혹은 수단으로 도구화될 수 없다는 것을 천명하고 있다. 교육은 '천명'(天命)에 의한 것이므로 그 자체가 목적일 뿐이지 외적인 수단으로 이리저리 뜯어 고칠 수 있는 게 아니다. '교육입국'이라는 이름으로 교육을 함부로 국가발전의 수단으로 도구화하지 말 것이며, 개인의 입신영달 수단으로 교육을 포장하지 말라는 것이다. 교육은 오로지 '목적의 왕국'에서 존재할 뿐이다. 국가발전이니 개인의 입신영달이니 하는 것은 교육을 제대로 시행 혹은 받은 결과 부수적으로 얻어지거나 따라붙는 것이지 그 자체가 목적일 수 없다. 이른바 교육에서 본말전도(本末顛倒)를 경계해야 한다. 이흥우(2000)⁸⁾가 지적했듯이 교육이 그 근본에 충실한 나머지 지말(말단)을 경시한 경우에는 큰문제가 없지만, 교육이 지말에 끌려 근본을 간과하는 경우 반드시 큰 재앙을 면치 못한다.

다른 하나는 교육을 모든 인간에게 품부된 본래성(즉, 본성)을 닦는 과정으로 규정하고 있다는 점이다. 김충열(2007)⁹⁾은 『중용』 첫 구절의 '천명지위성'(天命之謂性)을 “하늘이 인간과 만물을 낳고 그 생명들에게 각기 나름대로 살아갈 수 있는 지능(능력)의 씨앗을 심어준 것이 성(性; 선천적 본성 자체)”이라고 했다. 이 때 '성'(性)은 생명의 본질이자 살아 있는 존재의 본성이다. 따라서 교육은 이 본래성에 기반한 '심성함양'이자 '본성회복' 그 자체다. 여기 함양(涵養)은 없는 것을 억지로(새로) 길러내자는 게 아니라, 원래 있던 것을 살려 복원한다는 의미다. 불씨가 불꽃을 활활 피워내듯이.

이처럼 김충열은 못 생명들이 살아갈 수 있는 지능(내적 능력)의 씨앗을 본래성으로서의 성(性)이랬다. 마치 불학에서 모든 중생에게는 여래장(如來藏)이 내장되어 있어, 누구나 여래(부처)가 될 수 있다고 보는 것과 같은 이치다. 공자는 『논어』에서 '성상근 습상원'(性相近, 習相遠)이랬다. 즉 성(性)은 태어날 때는 서로 비슷하지만, 자라는 과정에서 습득한 습성에 따라 큰 차이를 드러낸다는 게다. 후에 주희는 '성'(性)을 곧 '이(理)로 규정했지만, 공자가 말하는 '성'(性)은 자라는 과정에서 학습을 통해 변화 가능한 것이지 고정불변의 이(理) 자체는 아니라고 보았다. 자사가 말하는 『중용』의 '성'(性)은 교육을 통해 변화 가능한 것이어서, 모든 학습자에 대한 교육가능성을 활짝 열어놓고 있다. 물론 그 가능성에서 장애아동이라고 해서 예외는 아니다(특수아동은 일찍이 CEC에서 말해온 'Exceptional Children'이 아니다).

그러므로 이 성(性)이 시키는 대로 따르는 것이(率性) 이른바 사람이 가야 할 마땅한 길(道)이자 존엄한 삶이다. 그 길은 우리에게 곧 '내면의 나침반'과 같은 것이다.¹⁰⁾ 이흥우(2000)는 '술성지위도'(率性之謂道)에서 '도(道)라는 것은 성(性)이 가시화된 형태로 드러난 것이라 했다. 여기 도(道)는 사람이 마땅히 가야 할 길(path/way)이다. 마이클 푸엣(M. Puett) 교수가 하버드대학에서 개설한 동양철학 교양강좌를 'The Path'로 표기하고, 부제를 'Unlocking the timeless code to a good life'라 했는데, “좋은 삶을 위한 영원한 법전(길)의 열림”이라고 옮길 수 있을 것 같다¹¹⁾. 여기 'path'는 동양철학의 '도(道)를 그냥

8) 이흥우 (2000). *性理學의 教育理論*. 서울: 성경제.

9) 김충열 (2007). 김충열 교수의 *중용대학강의*. 서울: 예문서원

10) 게랄트 휘터는 『존엄하게 산다는 것』(2019)에서 “우리가 살아가면서 다양한 외부의 유혹에 맞서 자신의 삶을 지킬 수 있는 '내면의 나침반'으로 작용하는 것이 바로 '존엄'이라 했다. (박여명 옮김 (2019). *존엄하게 산다는 것*. 서울: 인플루엔셜.)

‘길’이라는 의미로 옮겨놓은 것으로 이해된다. 즉, 성(性)이 가시화된 형태로 드러난 것이 도(道)이고, 그것은 사람이 마땅히 가야 할 길(path)이자, 끊임없이 닦아야 할 길이다. 길은 닦지 않으면 길이 되질 않는다.

하여 『중용』에서는 이 길을 부단히 닦는 과정을 교육(修道之教)이랬다. 여기 ‘수도’(修道)는 현대 교육학 용어로 말하면 곧 교육과정의 편성과 운영이다. 이흥우(2000)는 ‘수도지위교’(修道之謂教)에서 ‘교’(教)라는 것은 다른 것이 아니라 “도(道)를 제도에 의해 시행하는 것”이라 했다. 도를 제도적으로 시행하는 곳이 학교이고, 그 시행은 교육과정의 편성과 운영으로 제도화된다. 이어 『중용』에서는 ‘도’(道)라는 것은 잠시도 나를 떠날 수 있는 것이 아니며, 만약 인간이 벗어날 수 있는 것이라면 그것은 도(道)가 아니었다. “가리(可離) 비도야(非道也)”이다. 참으로 무서운 말이다. 있던 길도 사람이 다니지 않으면 없어져 버린다.

장애아동의 삶에서 과연 이게 가능할까? 물론 여기서 말하는 도(道)의 길은 유가적(혹은 인문적) 삶의 이상적 경지를 일컫는다. 공교육의 시대에 우리가 교육의 ‘인간화’를 말할 때, 그 인간화의 중심에는 장애아동을 위한 특수교육이 당연히 자리 잡게 해야 한다. 요컨대 특수교육은 ‘인간화’(humanizing)의 중심에 우선적으로 자리 잡아야 한다. 특수교육은 공교육의 변방이 아니라 그 중심에서 교육의 인간화를 실증해야 한다. 장애아동이 행복하면 모두가 행복하다. 특수교육이 단지 보육(caring)이나 치료적 교정의 수준을 넘어서야 할 이유 또한 여기에 있다. 보육이나 치료적 지원은 특수교육의 보조수단으로 긴요한 수단적(기능적) 의미를 지니지만, 그 자체가 교육의 본래 목적은 아니다. 특수교육은 교육본질의 복원이어야 하고, 그럴 때 특수교육은 마침내 ‘교육다움’의 반열에 들 수 있다.

『중용』 21장에는 1장 첫 구절에서 언급된 성(性)과 교(教)의 관련을 성(誠)과 명(明)으로 대치하고 있다. 필자가 보기에 『중용』 전체 33장 가운데 가장 난해한 부분이 21장의 이 구절이다.

自誠明 謂之性, 自明誠 謂之教
誠則明矣 明則誠矣

즉, “성(誠)에서부터 명(明)으로 구현되어 나가는 것을 성(性)이라 일컫고, 명(明)에서부터 성(誠)으로 구현되어 나가는 것을 교(教)라고 일컫는다. 성(誠)하면 명(明)해지고, 명(明)하면 곧 성(誠)해 진다.”(도올 김용옥, 2011, p. 281)¹²⁾는 게다. 흔히 『중용』을 ‘성(誠)의 철학’으로 일컫는다. 이 구절은 『중용』 성론(誠論)의 총론 격이다. 그런데 여기 21장에서는 1장에서 말한 성(性)—도(道)—교(教)의 연결구조에서 도(道)가 빠지고 성(性)—교(教)로 바로 이어지고 있다.

위에서 성(誠)은 하늘의 도(天道)로서 이미 성(誠)해 있는 것을 말하지만, 명(明)은 성(誠)해지고자 노력하는 사람의 도(人道)를 일컫는다. 따라서 교육은 성(誠)해지고자 노력하는 ‘성지(誠之)의 과정을 통해 성(誠)을 구현하고자 하는 과정이다. 『중용』에 의하면,

11) 우리나라에서 이창신은 이 책을 『The Path: 세상을 바라보는 혁신적 생각』(2016)이라는 이름으로 번역하였다. (이창신 (2016).

The Path: 세상을 바라보는 혁신적 생각. 서울: 김영사.)

12) 김용옥 (2011). 중용 인간의 맛. 서울: 통나무.

“성(誠)은 힘쓰지도 않고 조용해도 도(道)에 어긋남이 없지만, 성지(誠之)는 널리 배우고 (博學) 자세히 물으며(審問) 깊이 생각하고(慎思) 밝게 분변하여(明辯) 독실하게 실천(篤行)하는 수도(修道)의 과정을 거쳐야 어리석은 것이 밝아지고 유약한 것이 강건해진다.” (김충열, 2007, p.219)고 했다. 이 대목에서 『중용』은 배움(學)에서 행함(行)으로 이어지고 그것이 맞물려 순환하는 교육의 과정을 극명히 드러내고 있다.

21장 말미에서 “성즉명(誠則明), 명즉성(明則誠)”이라한 것은 천도와 인도가 만나는 천인합일(天人合一)의 경지를 일컫는다. 이 대목을 도올은 “성(性)의 과정(process of nature)과 교(教)의 과정(process of education)이 항상 동시적이며 중층적으로 오버랩 되는 것”(김용옥, 2011, p.285)이라했다. 그는 인생이란 성(誠)이라는 종착역을 향해 끊임없이 달려가는 성지(誠之)호 열차의 모습이겠다. 열차가 그 종착역에 도달할지 안 할지는 질문의 대상이 아니다. 왜냐하면 열차는 달리는 한에 있어서만 열차이기 때문이다. 따라서 교육의 목적은 그 과정에 내재한다. 해서 『중용』(제20장 말미)에서는 이렇게 말한다.

人一能之, 己百之
 人十能之, 己千之
 果能此道矣, 雖愚必明, 雖柔必強

즉, 남이 한 번에 능하거든 나는 백 번을 하며, 남이 열 번에 능하거든 나는 천 번을 하리라. 과연 이런 호학역행(好學力行)의 도(道)에 능하게만 되면, 비록 어리석은 자라도 반드시 현명해지며, 비록 유약한 자라도 반드시 강건하게 될 것이다. 필자에게 『중용』의 이 말은 바로 특수교육을 향한 경구(警句)로 들린다. 특수교육의 목적은 장애아동한 사람 한 사람을 사람답게 만드는 부단한 노력의(남이 한 번에 능하거든 우리는 백 번을 하는) 과정에 내재한다.

이어 『중용』 22장에서 26장까지는 ‘지성’(至誠)을 말한다. 이 부분이야말로 『중용』의 하이라이트다. 필자가 보기에 『중용』의 지성론(至誠論)은 특수교육 교사론에 주는 함의가 각별하다. 22장에는 ‘천하지성’(天下至誠)을 다음처럼 적시한다.

唯天下至誠, 爲能盡其性
 能盡其性, 則能盡人之性

오직 천하의 지극한 성(誠)이라야 자기의 타고난 성(性)을 온전히 발현할 수 있고, 자기의 타고난 성(性)을 온전히 발현할 수 있게 되어야 다른 사람의 성(性)을 온전히 발현케 할 수 있다는 게다. 교사는 먼저 스스로에게 지성(至誠)으로 임해야 자기의 성(性)을 온전히 발현할 수 있고, 그래야만 그가 가르치는 학생의 성(性)을 온전히 발현케 할 수 있다. 즉, 교사의 진성(盡性)이 모범적으로 선행되어야 그에 따라 학생의 진성(盡性)이 발현·계발되기 마련이다. 진기성(盡己性)에서 진인성(盡人性)으로 나아가는 것이 교육의 철칙이다. 따라서 교사는 언제나 학생을 나무라기 전에 자신을 되돌아보아야 한다.

교사에 의한 ‘진성’(盡性)='지성'(至誠)의 삶은 전형적으로 교사의 ‘교과적 삶’에서 드러난다. 이것은 단적으로 교사가 가르치는 교과가 자신의 몸속에 삶의 형식으로 체화(體化)

되는 것을 의미한다. 하여 오직 천하의 지성(至誠)이래야 능히 화(化)할 수 있다고 했다. 즉, 교사의 지성(至誠)이 구현되는 그 곳에 학생에 의한 정신적·인격적 감화가 일어나기 마련이다. 교사의 가르침은 학생의 정신적 흔들림, 즉 인격적 감화에 영향을 주는 만큼 교육적이다. 인격(마음)의 흔들림이 없는 교육은 죽은 교육이다.

같은 맥락에서 『중용』 23장에는 ‘지성능화(至誠能化)라 했다. 이때 ‘화’(化)는 질성적(인격적) 변화를 수반한 감화(感化)다. 해서 지성이면 감천(感天)이랬다. 다시 24장에는 ‘지성여신(至誠如神)이라 하여, 지성은 하느님과 같다는 게다. 지성(至誠)을 영명한 신성(神性)에까지 끌어 올려, 하느님의 속성이 내 속에서 구현될 수 있다는 게다. 교사-학생의 상호작용을 ‘신성의 교감’으로 끌어 올릴 때, (특수)교육은 ‘지성(至誠)의 완전태에 접근하게 된다.

마침내 『중용』 26장에는 ‘지성무식(至誠無息)이라 하여, 지성은 그 쉼이 없다고 했다. 공자가 70이 넘은 노령에 이르자 제자들이 이제 좀 쉬시라고 말하니, 공자왈 “하늘이 쉬더냐?”고 되물었다. 어찌 보면 38억년을 버티어 온 지구의 모든 생명체는 오직 ‘지성무식(至誠無息)의 수고로움 덕분이다. 장애아동을 지도하는 교사가 ‘지성무식’의 수고로움을 기꺼이 감당하고자 할 때에 특수교육은 마침내 교육다워질 수 있다.

『대승기신론』의 특수교육철학적 함의

중생이 곧 부처라는 큰 믿음을 일으키는 게 『대승기신론(大乘起信論)』이다. 『대승기신론』은 한역(漢譯)본만 있을 뿐, 산스크리트 원전은 존재하지 않는다. 따라서 원저자가 누구인지 의심케 하는 면이 숙제로 남아 있다. 그러나 『대승기신론』이 중국에 전래된 이래로 그 저자로 마명(馬鳴)이 일반적으로 거명되고 있다. 『대승기신론』의 한역본은 양(梁) 나라 때 진제(眞諦; 499-569)가 550년에 역출했다고 전해지는 구역본과 실차난타(實叉亂陀)가 역출(695-700)한 신역본이 있다. 그러나 기신론의 신역은 진제(眞諦)의 구역만큼 주목을 끌지 못한다.

화엄종의 5대 조사인 종밀(宗密; 780-841)은 유불선(儒佛仙) 3교의 종합을 위해 『대승기신론』을 기본으로 삼았다고 했다. 후에 기신론은 선(禪)사상과 송대(宋代) 성리학(性理學)의 발전에도 영향을 미친 것으로 평가되고 있다. 이것은 그동안 기신론이 동아시아의 종교와 철학에 직접·간접으로 두루(심대한) 영향을 미쳐왔음을 의미한다.

이평래(2014)¹³⁾는 『대승기신론』은 모든 중생이 본래부터 여래(如來)의 씨앗을 내장(內藏)하고 있다는 ‘여래장(如來藏)사상을 그 목적으로 삼는다고 규정했다.¹⁴⁾ 이처럼 기신론은 한 편의 논문으로서도 보기 드물게 포괄적이면서도 불학의 핵심을 감동적인 문체로 요약해 놓은 탁월한 논술로 평가된다. 왜 우리는 후대에 이런 논문 한 편을 남겨놓지 못할까? 『대승기신론』은 대장경으로 불과 아홉 쪽밖에 되지 않는 짧은 논문이다. 기신론은

13) 이평래 (2014). **대승기신론강설**. 서울: 민족사.

14) 여기 ‘여래장(如來藏)은 기신론을 이해하는 데에 핵심개념에 해당된다. 인간이 본질적으로는 절대적 차원에 속하고 있으면서도 현실적으로는 현상적·유한적 차원에 머물고 있다는 것을 기신론에서는 ‘여래장’이라는 개념으로 나타냈다. ‘여래(如來)는 진여(眞如)의 세계에서 온 붓다 자체를 지칭하는 것이지만, 후에 진여 혹은 절대자를 의미하는 폭넓은 개념으로 사용되었다. ‘여래장’의 장(藏)은 어원상 태(胎), 모태(母胎), 배종(胚種)이라는 의미를 가지는 것으로, 여래를 담고 있는 그릇을 상징한다. ‘여래장’은 곧 마음의 본성으로서의 ‘심성’이다. 기신론은 불교사상사에서 대승불교의 여래장 사상이 최고도로 발전한 경지를 보여주는 것으로 평가된다.

복잡한 내용을 종합하는 일에 참으로 비상한 능력을 지닌 사람이 아니고는 도저히 쓸 수 없는 그런 논문이다.¹⁵⁾

이흥우(2006)는 “기신론을 읽을 때에 거기에 아무렇지도 않게 보통의 말처럼 적혀 있는 그 말을 한 마디도 믿을 수 없다는 생각을 언제나 바탕에 깔고 있어야 한다.” 고 했다. “기신론의 한 마디 한 마디에 대하여 ‘응, 그렇지’하고 읽어서는 기신론이 하는 말의 근처에도 가지 못한다.”고 경고한다. 그는 기신론을 읽을 때 밑바닥에 깔고 있어야 하는 의심은 “기신론을 백 번 천 번 읽으면 사라지는 그런 의심이 아니라, 믿음과 맞붙어 있는 의심, 의심하는 것과 믿는 것이 언제나 동시에 나아가는 그런 의심”이라 했다. 즉, 의심하지 않고는 믿을 수 없는 그런 믿음이다. 이런 의미에서 기신론은 원칙상 인간의 지적 능력으로 논증할 수 있는 것이 아니라고 했다.

기신론의 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 되어 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 핵심적인 부분이다. 이흥우(2006)는 기신론 해석분의 요지를 다음과 같이 기술하고 있다.

마음은 하나이지만 그것은 두 개의 상이한 측면에서 파악될 수 있다. 그것을, 각각 ‘실재의 측면에서 파악되는 마음’(心眞如門)과 ‘현상의 측면에서 파악되는 마음’(心生滅門)이라고 부를 수 있다. 이 두 측면은 그 각각이 ‘총체’로서, 각각 일체의 사물과 현상을 포괄한다. 이것은 곧 이 두 측면이 오직 개념상으로만 구분될 뿐, 각각 별도로 존재하는 것은 아니라는 뜻이다(이흥우, 2006, p.54).

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. 기신론에서는 진여를 규정하는 데에 ‘본체’(體)라는 용어가 명시적으로 사용되고 있다. 위에서 ‘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 게 아닌 것”으로 본다. 이처럼 기신론의 기본 틀이 서로 맞붙어 있는 두 개의 마음 층으로 이루어져 있다. 하지만 이 두 마음의 문은 서로 뗄 수 없는 불상리(不相離)의 관계이기에 이 문은 두 개의 문이 아니다(不二門). 굳이 나누면 두 개의 문이라 할 수 있지만 결국 하나로 통하게 되어 있는 문이다. 그래서 중생이 부처고 부처가 중생이다.

중생이 곧 부처라는 큰 믿음을 일으키는 기신론에서 이 믿음의 기준은 불퇴전(不退轉)이다. 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’이어야 함을 드러내 보여야 한다. 교육은 본질적으로 심성함양이자 본성회복

15) 기신론은 저자의 말대로 “장황한 설명을 되풀이해서 듣는 것을 번거롭게 생각하면서, 그것보다는 다라니처럼 많은 내용을 짧은 글에 요약해 놓은 포괄적인 설명을 더 좋아하는 사람들을 위하여 쓴 것”이다. 그러나 천오백년 전에 살았던 지식인들에게 자명한 것으로 여겨졌던 것들이 오늘의 우리들에게도 과연 그렇게 이해될 수 있을까? 콘츠(E. Conze)는 오늘날 우리가 기신론을 온당하게 이해하기 위해서는 그 해석을 우리가 처한 지적 상황에서 힘들게 재구성하지 않을 수 없다고 했다.

이다. 기신론은 이 심성함양과 본성회복에 대한 불퇴전의 믿음을 전제로 한다. 따라서 기신론의 논지는 우리에게 교육본질의 복원을 극명하게 일러준다.

프레이리(Freire)는 브라질에서 가난한 농민들의 삶을 고뇌하는 「억압 받는 자의 교육」(Pedagogy of the Oppressed, 1970)¹⁶⁾을 낸 이후, 이 저술을 재생(reliving)하는 의미에서 「희망의 교육학」(Pedagogy of Hope, 1996)¹⁷⁾을 말했다. 그의 교육론을 관통하는 것은 ‘교육은 희망이다’는 메시지다. 물론 그의 저술에는 명시적으로 장애아동교육이 논의되고 있지 않지만, 그가 겨냥하는 억눌린 자의 교육과 희망의 교육담론에는 함축적으로 특수교육에 대한 막중한 시사가 담겨 있다. 그에 의하면 희망은 존재론적 요구이자 ‘검증되지 않은 가능성’(untested feasibility)¹⁸⁾이다.

필자가 보기에는 프레이리의 교육론보다 훨씬 깊은 형이상학적 뿌리를 가지고 기신론에서는 진즉에 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, 기신론은 모든 중생이 곧 부처라는 불퇴전의 믿음을 일으키는 ‘희망과 믿음’의 교육론이다. 일찍이 일리치(Illich)는 희망이란 ‘자연의 선량함’에 대한 근원적인 믿음에서 우러나온다고 했다. 그래서 희망에는 늘 경이로움이라는 체험이 수반되기 마련이다. 이 희망과 믿음으로 (특수)교육본질은 복원되어야 한다. 따라서 교육은 “인간행동의 계획적(통제적) 변화”라기보다 경이롭기 짝이 없는(혹은 검증되지 않은) 무한한 가능성의 열림이다.

실제로 석가는 ‘희망과 믿음’의 특수교육을 우리에게 입증해 보였다. 석가의 제자 중에 출라판타카라(周利槃特)라는 심한 지적장애인이 있었는데, 석가는 여러 제자들에게 그의 학습을 당부하였으나 너무 바보여서 모두가 그를 가르칠 수 없다고 포기했다. 이를 본 석가가 그를 불러 “마당을 쓸고 방을 닦는 일을 할 수 있겠느냐?”고 하면서, 너는 앞으로 마당을 쓸고 방을 닦으면서 “먼지를 털고 때를 닦아라”고 일러주고 이것을 늘 외거라 했다. 그러나 출라판타카는 이 간단한 어귀조차도 외우지 못했다.

그 후 석가는 제자들을 모아놓고 출라판타카라를 만날 때마다 ‘먼지를 털고 때를 닦아라’는 말을 인사처럼 해주도록 당부했다. 그는 매일 먼지를 털고 때를 닦는 일을 하면서 그 말을 외어 마침내 그것을 꿰뚫어 알게 되었다. 이렇게 출라판타카라는 매일 청소를 하듯이 마음을 닦아 마침내 깨달음을 얻었다는 실제 예화가 있다. 이것은 모두가 포기한 바보에게까지 석가는 자상하게 깨달음으로 인도 했다는 실화다. 즉, 이 사실은 인류의 위대한 교사로서 석가가 우리들에게 중증 지적장애인에 대한 ‘희망의 특수교육’을 실험하고 입증해 준 생생한 실천 사례이다.

필자가 보기에 석가는 ‘방편’(方便)의 귀재(鬼才)다. 석가에게 ‘특수교육’은 ‘특수방편교육’이다. 실제로 기신론에서 가장 빈번하게 등장하는 용어가 ‘방편’(方便)이라는 말이다. 『금강경(金剛經)』 제6분 「정신희유분(正信希有分)」에서 석가가 제자들에게 이렇게 설법한다.

16) Freire, P. (1970, 2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York: The Continuum International Publishing Group Inc.

17) Freire, P. (1996). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of oppressed*. New York: The Continuum Publishing Company.

18) 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 꿈’에 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)

汝等比丘는 知我說法을 如筏喻者니
法尙應捨운데 何況非法이라

즉, “너희들 비구에게 내가 설한 바 법은 마치 강을 건너기 위한 뗏목과 같으니, 법조차도 오히려 버려야 하거늘 하물며 법이 아닌 것을 따르라”(백성욱, 2012)¹⁹⁾고 했다. 석가는 자신이 45년 이상 제자들에게 설한 법조차도 뗏목과 같은 ‘방편’에 불과하니 강을 건넌 다음에는 그냥 버리라는 게다. 불법(佛法)이라 할지라도 그 법의 산나(相/想)에 걸려들지 말라는 것이다. 석가의 이 말은 우리가 교육실천에서 특정 방법론에 획일적으로 빠져드는 것을 엄중히 경고한다. 하지만 모든 법(法; 방법론)은 하나의 도구로서 ‘언설’(言說)에 의존치 않을 수 없다. 기신론에서는 ‘방편’으로서 언설의 의미를 이렇게 말한다.

而有言說者, 當知如來善巧方便
假以言說, 引導衆生 (『大乘起信論』 57)

“그럼에도 언설로 나타내는 것은 오로지 여래의 뛰어난 방편, 즉 여래가 언설을 빌어 중생을 깨달음으로 이끌기 위한 방편”(이홍우, 2006, p.418)이라는 게다. 그리고 이것은 모두 상념을 떠나서 진여로 돌아가게 하는 데에 그 참뜻이 있다(其趣旨者 皆爲離念 歸於眞如). 설법은 강을 건너기 위한 뗏목과 같은 것이지만, 우리는 진여 세계로 귀의하기 위해 방편으로서의 언설에 의존하지 않을 수 없는 패러독스 속에 살고 있다.

일찍이 이홍우(2002)²⁰⁾는 “마음의 신비에 입문되지 않은 자 교육을 말하지 말라”고 했다. 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)²¹⁾는 “인생은 신비로 시작해서 신비로 끝나는 것”이라면서, “교사가 자신의 내밀한 마음을 모른다면 어떻게 남(학생)의 속에 들어 있는 것을 알 수 있겠느냐”고 되묻는다. 동학(東學)을 창도한 최제우(崔濟愚)는 인간 존재를 ‘불연기연’(不然其然)의 경이로운 존재로 인식해, 사람 섬기기를 하늘 섬기듯(事人如天)하랬다.

장애아동을 포함해서 자라나는 학생들의 학습(훈습)에서 그 선도적 힘은 뭐니 해도 교사다. 기신론에서는 교사-학생의 만남이 수직적인 것이 아니라 수평적(소통적)이어야 함을 ‘평등연’(平等緣)의 개념에서 극명하게 드러내고 있다. ‘평등연’이라는 것은 깨달은 자로서 교사는 모든 중생인 학생을 구도(求道)의 길로 들게 하는 소망을 함께 지니는 운명적인 관계(緣)에 있다는 것이다. 이런 교사의 존재 양식은 자연히 학생에게 끊임없는 학습을 자극하기 마련이다. 교사에 의해 발휘되는 지혜를 보고 듣는 동안에 학생들은 ‘진여에 몰입’하게 된다. 그렇게 하는 동안 교사-학생은 ‘동사’(同事)²²⁾에 임하게 되고, 바로 그 한 가지 ‘깨달은 자’의 모습을 띤다. 그러기 위해 무엇보다 교사 자신은 곧 ‘진여의 화신’(法身)이어야 한다.

19) 백성욱 (2012). **금강경 강화**. 서울: 동국대학교출판부.

20) 이홍우 (2002). “마음의 신비와 교육의 신비”, **마음과 교과**. 서울: 성경제, 1-40.

21) 이종인, 이은정 옮김 (2013). 파커 J. 파머 **가르칠 수 있는 용기**. 서울: 한문화.

22) 불교의 사십(四攝)은 가르침을 베푸는 포시(布施), 친절한 말로 격려하는 애어(愛語), 올바른 행동으로 이끄는 이행(利行), 그리고 상대방(학생)과 동일한 수준에서 함께 임하는 동사(同事)를 가리킨다. 이 네 가지 교육적 자세 가운데 마지막의 학생과 더불어 동일한 수준에서 소통하는 ‘동사’(同事)는 특수교사에게 요구되는 교육적 자세를 깎아지른 듯 함축하고 있다. 학생은 교사와 어떤 상태에서 어떤 관계로 만나느냐에 따라 운명이 결정된다.

이홍우(2006)는 기신론통석의 말미에 「교육이론으로서의 대승기신론」(이홍우, 2006, pp.499-539)을 논하면서, 사실상 (진여의 세계에서 온) 여래와 교사의 비유는 그다지 황당무계한 것이 아니라고 말한다.

학생에게 교사는 거의 중생에게 여래가 나타내는 것에 해당하는 절대적인 권위를 가진 존재로 비친다. 이것을 사실로서 받아들일 수 없는 교사는 교사로서의 자질을 갖추었다고 말하기 어렵다. 그리하여 교사는 “중생을 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, 『大乘起信論』, 45) 바로 그 여래의 모습을 띤다(이홍우, 2006, pp.537-538).

기신론에 의하면, 교사는 학생과 동일한 존재이면서 동시에 동일하지 않은 존재이다. 교과를 가르치는 동안 교사는 학생에 비하여 더 충실히 교과를 구현하는 존재이면서, 동시에 교사는 학생과 마찬가지로 교과를 공부하는 동사(同事)에 임해야 한다. 현실적으로 어떤 특수교사도 천사가 아닐 뿐더러 장애아동과 평등연(平等緣)을 완벽하게 유지하지는 못한다. 그러나 특수교사는 장애아동과 그런 연기(緣起)의 끈을 놓지 않으려고 끊임없이 자신을 되돌아보는(返照)²³⁾ 사람이어야 한다. 이것이 특수교육에 몸담고 있는 교사로서 삶의 모습이자 운명이다. 이 운명을 거역할 교사는 아무도 없다. 그래서 특수한 교육적 요구를 지닌 장애아동을 가르치는 특수교사는 ‘교사 중의 교사’이어야 한다.

3. ‘개벽’의 한국특수교육철학: 『동경대전』을 중심으로

왜 ‘개벽’(開闢)의 한국특수교육철학인가? 필자는 한국사상의 열쇠말로 ‘개벽’에 주목한다. 김상봉(2014)²⁴⁾ 교수는 “우리철학 어떻게 할 것인가?”라는 철학학술대회에서 한국철학의 시원으로 동학(東學)에 주목한다. 철학은 새로운 세계관의 제시인데, 동학은 우리나라에서 새로운 세계관을 제시한 시원이 된다는 게다. 한국사상사에서 동학이전에 삼국시대 이래로 유학과 불학이 진즉에 주류사상으로 자리다툼을 해왔지만, 그것은 동양철학을 모태로 이식된 한국사상 혹은 한국철학이었다. 그렇기 때문에 주체적인 세계관의 제시라는 측면에서 볼 때는 일정한 한계가 있다.

수운 최제우(崔濟愚; 1824-1864)의 동학은 새로운 세상의 열림으로 후천(다시) 개벽을

23) 여기서 ‘返照’라는 말은 지눌이 즐겨 쓰던 것으로 “빛을 되돌려서 자기 마음을 비춘다”(廻光返照)는 뜻이다. 지눌에 의하면, 返照란 외적 상(相)과 색(色)에 휘둘리지 말라는 것, 단지相만을 좇아 외부 세계를 향해 치달지 말라는 것을 뜻한다(김희성 (2006). **지눌의 선사상**. 서울: 소나무, p.140).

24) 그는 ‘20세기 한국철학계의 좌표계’를 설정하는 발제에서 한국철학 좌표계의 원점은 동학이라 했다. 김상봉 교수는 본 발제에서 이렇게 말했다.

「이런 관점에서 볼 때, 한국의 역사에서 참된 의미의 철학이 출현한 것은 동학이 처음이라 해야 할 것이다. 왜냐하면 그 이전까지는 누구도 감히 자기 스스로 세계를 기투한다고 자부하지 못했기 때문이다. 그 이전까지 한국인들에게는 스스로 세계를 설계하고 기투하는 것 자체가 허락되지 않았다고 말할 수도 있지만, 그것을 아예 시도하지 않았다는 것이 더 정확한 진단일 것이다. 대신 우리 조상들은 오랫동안 중국인들의 세계관을 자신의 세계관으로 받아들이고 그 속에 안주해 왔다. 이런 의미에서 동학이 등장하기 이전까지 이 땅에 철학자들은 많이 있었으나, 철학은 없었다고 말해도 틀린 말은 아닐 것이다. 동학은 그렇게 오랫동안 한국인들이 안주해 왔던 중국 중심의 세계가 붕괴하면서 등장한 철학이다. 그 상황에서 당시의 한국인들이 만약 새로운 세계 질서 속에 편입되어 어떤 식으로든 자리를 잡을 수 있었다더라면, 동학 같은 주체적 철학이 등장할 여지는 훨씬 적었을 것이다.」(김상봉, 「20세기 한국철학의 좌표계: ‘우리철학 어떻게 할 것인가?’라는 물음에 대한 대답’. **우리철학 어떻게 할 것인가? -수입철학과 훈교학을 넘어서**. 조선대학교 인문학연구원, 대동철학회 공동학술대회(2014.05.24. 조선대학교), p.68)

말했다. 세상을 새로 여는 ‘개벽’은 원칙상 개인 개벽을 그 체(體)로 해서 사회 개벽이 그 용(用)으로 따라 붙어야 한다. 그러나 이것은 개념적 구분에 불과하고, 역사적 현실에서 개인개벽과 사회개벽이 하나의 프락시스로 맞물려 돌아가면서 때로는 선후의 갈등적 양상을 보이기도 한다. 1894년 동학농민혁명은 개인개벽이 내면화되기 전에 외적 상황의 급박성에 이끌려 사회개벽을 서둘렀기 때문에 결과적으로 실패한 혁명으로 기록되는 한계를 드러냈다. 그 실패는 역사적 사실(史實)일지라도 정신적·사상적 측면에서는 전근대에서 근대를 향한 거대한 전환의 계기를 마련해 주었다. 하여 동학은 우리에게 서구화를 표방하는 개화를 넘어서 자생적(주체적) 근대를 향한 ‘개벽’을 제기했다²⁵⁾.

한국특수교육 담론이 부평초처럼 외국의 이런저런 담론들을 수입하는 데에 길들여진 학문적 풍토에서 진정 자생적(주체적) 한국특수교육 담론이 착근되기는 요원하다. 한국 특수교육담론에서도 지식 생태계의 복원(살리기)이 절실하다. 이런 일련의 문제의식에서 필자는 『한국특수교육론: 우리나라 특수교육(학)의 정체성』(김병하, 2011)에 이어, 『유학·불학·프로테스탄티즘의 한국특수교육론』(김병하, 2013)을 발표했다. 하지만 지나고 보니 전자는 개설적인 논의를 크게 벗어나지 못했고, 후자에서는 나름 한국특수교육 담론의 뿌리(體)를 찾고자 했으나 진즉에 그 씨알(종자)을 건져내는 데는 미흡했다. 필자는 한국특수교육철학의 원점 혹은 구심으로 동학사상에 주목하면서²⁶⁾, 동학에서 제기한 후천(다시) 개벽의 종교적·철학적·교육적 함의를 짚어보고, 그 연장에서 ‘개벽’의 한국특수교육론적 함의와 그 시사를 논의하고자 한다.

‘개벽’의 종교·철학·교육적 연관성과 그 함의

개인의 내면세계와 세상을 새로 여는 개벽의 종교·철학·교육적 연관성과 그 함의는 무엇인가? 여기 ‘개벽’은 종교-철학-교육의 접합으로 이해되어야 한다. 우리에게 수운 최계우는 동학이라는 종교의 창도자이자 새로운 세계관을 제기한 당대의 걸출한 철학자이면서 고통 받는 민중의 위대한(구세적) 스승이었다. 우리에게 종교는 생사불이(生死不二)의 으뜸 되는 가르침이고, 철학은 성찰적 삶의 이론적 가르침이라면, 교육은 종교적 가르침의 수행과정이자 철학이론의 실험 혹은 실천이다.

원래 ‘개벽’은 하늘과 땅이 새로 열린다는 ‘천지개벽’에서 나온 말이다. 원광대 불교사상연구원에서 『근대 한국개벽종교를 공공(公共)하다』(2018)²⁷⁾에서 한국의 개벽종교 시원으로 동학에 주목한다. 본 연구원은 「근대 한국종교의 토착적 근대화 운동」²⁸⁾이라는 주제로 학술대회를 개최하였다. 이 학술대회에서 조성환(2018)²⁹⁾은 동학의 ‘개벽’은 ‘열린다’는

25) 이런 문제의식에서 조성환(2018)은 한국근대의 탄생을 ‘개화에서 개벽으로’ 그 지향성을 설정해, 서구적 근대에 대응한 자생적(토착적) 근대의 개념을 강조하고 있다(조성환 (2018). **한국근대의 탄생: 개화에서 개벽으로**. 서울: 도서출판 모시는 사람들.)

26) 박치완(2019)은 <탈식민적 관점에서 본 동학의 현대적 의미>에서 이렇게 적시하고 있다. 「동학은 조선-대한민국의 ‘땅의 정령’이 온전히 반영된 우리 고유의 철학이다. 게다가 동학에는 조선의, Korea의 백성, 시민을 위한 민주주의의 전형이 살아 꿈틀대고 있다. Korea의 사유지도에서 동학(Koreanology)이 이렇게 중심에 놓일 수 있다는 것은 한국인의 자부심이자 자긍심의 원천으로 손색이 없다.」(원광대학교 불교사상연구원 편. **근대한국 개벽사상을 실천하다**. 서울: 모시는 사람들, 2019, p.67)

27) 원광대학교 원불교사상연구원 편 (2018). **근대 한국개벽종교를 공공하다**. 서울: 도서출판 모시는 사람들.

28) 원광대학교 원불교사상연구원 학술대회, <근대 한국종교의 토착적 근대화 운동>. 원광대 송산기념관 (2018.08.15-16).

29) 조성환 (2018). “개벽과 개화: 근대한국사상을 어떻게 볼 것인가?” **근대 한국종교의 토착적 근대화 운동** 학술대회, 원광대학교 (2018.08.15-16), 73-82.

자동사보다는 ‘연다’는 타동사의 의미가 강하다고 했다. 즉 ‘개벽’의 주어가 천지가 아니라 ‘세상’이어서 최제우가 말한 ‘다시 개벽’에는 “천지가 열린다”는 우주론적 함의가 없는 것은 아니지만, “새로운 세상을 연다”는 능동적 의미가 강조되고 있다는 게다. 따라서 ‘개벽 된다’가 아닌 ‘개벽 한다’는 일종의 ‘변혁운동’으로서의 개벽에 주목하고 있다.

이러한 연구원에서는 <종교와 공공성 총서 2>로 『근대한국 개벽사상을 실천하다』(2019)³⁰⁾를 펴내어 근대한국 개벽종교의 서구문명에 대한 ‘주체적 대응’ 즉, 근대문명에 대한 한국의 자생적 종교와 철학의 응전에 주목하고 있다. 이 연구서는 근대에 한국개벽종교들이 공공성(公共性)을 어느 정도로 내면화하였고 실천했는지를 구체적인 역사적 사실을 통해 밝히고자 했다. 말하자면 이를 통해 근대한국 개벽종교의 공공성 실천을 한층 구체적으로 드러내고자한 것이다.

수운에게 ‘개벽함’은 1860년 4월 5일(음) 그의 신비적 종교체험에서 여실히 드러난다. 『동경대전(東經大全)』³¹⁾의 「포덕문(布德文)」에는 수운 자신의 종교체험을 다음처럼 전해주고 있다.

뜻하지 않게도 1860년 4월에 마음이 섬뜩해지고 몸이 떨려 무슨 증세인지 잡을 수도 없고 말로도 표현하기 어려울 때에 어디신가 신선의 말씀이 문득 들려 왔다. 깜짝 놀라 일어나 여쭙었더니 말씀하시기를 “두려워하지 말고 겁내지 마라. 세상 사람들이 나를 상제라 부르는데 너는 상제도 모르느냐?” 이렇게 나타난 까닭을 다시 물으니 “나 역시 이 세상에 끼친 공이 없어 너를 이 세상에 내보내 사람들에게 이 법을 가르치게 하려고 하나니 의심하지 말고 의심하지 말지어다.”³²⁾

이처럼 수운은 1860년 음력 4월에 지금의 경상북도 경주시 현곡면 가정리에 있는 용담정에서 하늘님/한울님(上帝, 天主)과의 문답을 통해 득도한 후에 약 1년 동안 수련을 거듭한 끝에 <포덕문>을 짓고 1861년 6월부터 자신의 종교체험에 따라 동학의 가르침을 펴는 활동에 나서게 된다. 『동경대전』의 <논학문(論學文)>에는 「밖으로는 신령함을 접하는 기운이 있고 안으로는 강화(降話)의 가르침이 있어 …(중략) (상제께서) 대답하시기를 “내 마음이 네 마음이니라”(吾心卽汝心). 사람들이 그것을 어찌 알리오.»라 했다. 성해영은 『수운 최제우의 종교체험과 신비주의』(2017)³³⁾에서 수운의 네 마음이 곧 내 마음이라는 ‘오심즉여심’(吾心卽汝心) 체험은 근원적 일원성을 특징으로 삼지만, 체험 전후의 맥락에는 인격적인 지고(至高) 존재(즉, 한울님)와 맺는 이원적인 관계가 생생하게 살아 있으므로, 동학은 일원론적인 신비주의와 유신적인 신비주의의 특성을 함께 갖는다고 했다.

그에 의하면 수운의 ‘오심즉여심’ 체험은 신중심의 수동성과 인간중심의 능동성이 생생하게 반영된 통합적인 종교체험이다. 성해영(2017)은 “오심즉여심 체험으로 수운 종교

30) 원광대학교 원불교사상연구원 편 (2019). **근대한국 개벽사상을 실천하다**. 서울: 도서출판 모시는 사람들.

31) 도을 김용옥은 한국사상사에서 수운의 『동경대전』이 갖는 함의를 이렇게 평한다.

「『동경대전』을 눈앞에 펼쳐놓으면 절로 웃기를 머미게 된다. 우리 민족에게 진정 바이블이 있다면 오직 이 한 책을 꼽을 수 있다. 『동경대전』은 한 종교의 개창자의 케리그마가 아니다. 반만년 민족사의 고난의 수레바퀴가 이 한 서물에 응집되어 신세계의 서광을 발하는 개벽의 심포니라 해야 할 것이다.」(김용옥 역주. **도을심득 동경대전**. 서울: 통나무, 2004, p.7)

32) 不意四月 心寒身戰 疾不得執 言不得難狀之際 有何仙語 忽入耳中 驚起探問則 曰勿懼勿恐 世人謂我上帝 汝不知上帝耶? 問其所然 曰余亦無功故 生汝世間 教人此法 勿疑勿疑 (『東經大全』, <布德文>)

33) 성해영 (2017). **수운 최제우의 종교체험과 신비주의**. 서울: 서울대학교출판부.

체험의 전체 과정에 내재했던 이원성/일원성, 지고 존재/인간, 자력/타력, 인식론/존재론, 동양/서양 등과 같은 일체의 대립 쌍들이 하나로 통합된다.”(성해영, 2017, p.165)고 했다.

동학을 설명하는 <논학문>에서 수운은 자신이 하늘로부터 받은 도(天道)가 서학이 아니라 동학이 될 수밖에 없는 필연적 이유를 말하고,³⁴⁾ 동학의 핵심 가르침을 닦는 절차와 도법이 21자 주문(至氣今至願爲大降, 侍天主 造化定 永世不忘 萬事知)에 잘 집약되어 있다고 했다. 21자 강령의 글에서 지기(至氣)의 ‘至’는 지극한 것이요, ‘氣’는 비었으며 신령하고 창창해 우주 만물에 대해 간섭하지 않음이 없는 혼원(混元)한 하나의 기운(一氣)이라 했다³⁵⁾. 금지원위대강(今至願爲大降)에서 ‘今至’는 이 도에 들어 한울님 기운과 접하게 되는 것을 안다는 뜻이요, ‘願爲’는 간청해 축원한다는 것이고, ‘大降’은 한울님 조화인 기화(氣化)를 내려 받기를 바라는 것이다. 위 21자 주문에서 앞의 8자(至氣今至願爲大降)는 도입부(강령주문)에 해당되고, 그 뒤의 13자(侍天主 造化定 永世不忘 萬事知)가 본문(본 주문)에 해당된다.

본문의 시천주(侍天主)에서 모심의 ‘侍’란 안으로 신령함이 있고 밖으로 기화가 있어(內有神靈 外有氣化), 온 세상 사람들이 각각 자기본성으로부터 옮기지 못할 것임을 안다(一世之人 各知不移)는 것이다. 조화정(造化定)에서 ‘造化’는 억지로 하지 않아도 저절로 이루어지는 것(無爲而化)이며, ‘定’은 하늘의 덕에 합일해 하늘같은 마음을 정한다는 것이다. ‘영세불망’(永世不忘)은 사람의 한 평생 언제나 마음속에 간직해 잊지 않는다는 것이며, ‘만사지’(萬事知)는 모든 일에 하늘의 도를 알아서 그 지혜를 받아 깨친다는 것이다.

주문의 본문적인 “侍天主 造化定 永世不忘 萬事知”³⁶⁾에서 그 열쇠 말은 ‘시·정·지’(侍·定·知), 즉 모심-자리잡음-앎으로 압축할 수 있다. 오문환(2005)³⁷⁾은 여기 모심-자리잡음-앎을 사람과 한울님 사이의 관계양식으로 이해했다. 그 관계는 사람의 존재구조이자 사람이 따라야 할 도덕적 규범이다. 하여 모심(侍)은 내가 한울님을 주체적으로 모시는 적극적 활동이며, 자리 잡음(定)은 모심의 대상인 한울님의 조화가 내 안에 자리잡음이며, 앎(知)은 그 결과로서 주객을 넘어서는 양자의 만남을 통한 깨침(초월)이라는 것이다. 오문환(2005)³⁸⁾은 우주생명의 변화 중심에는 한울님이 존재한다는 사실을 밝힌 것이 ‘시’(侍)와 ‘정’(定)이라면, 이 사실을 한시도 잊지 않고 밝은 지혜로 살아갈 수 있다는 것이 ‘지’(知)라고 했다. 하여 의암 선생은 13자 주문에서 ‘시천주 조화정’(侍天主 造化定)은 근본(體)이며, ‘영세불망 만사지’(永世不忘 萬事知)는 단련(用)이라 했다.

수운에게 한울님은 모든 인간의 몸 안에 모셔져 있는 신령한 영기(靈氣)로서, 때로는 인간에게 가르침을 내리는 존재임과 동시에 우주에 가득 차 있는 지기(至氣)로 이해된다. 김용휘(2005)³⁹⁾은 ‘시천주’의 侍는 크게 두 가지 해석의 여지를 가진다고 했다. “우선은 내 몸 안에 한울님의 영을 ‘모시고 있다’/‘모셔져 있다’는 실재론적 해석이 가능하고, 두 번째로 한울님을 잘 모셔 섬기라는 ‘모심’ 혹은 ‘섬김’의 의미로도 해석할 수 있다.”

34) 수운은 “서학은 (나의 도와) 같은 것 같지만 다르며, 시대의 운수를 타고난 것은 하나요, 그 도(道)도 같은 길이지만, 그 이치는 서로 다르니라.(洋學 如斯而有異 然而運則一也, 道則同也, 理則非也)”고 했다.

35) 김용휘(2005)는 여기 “지기(至氣)는 단순한 우주적 질료가 아니라 신령성, 초월성, 편재성, 정언적 명령을 다 내포한 궁극적 실재”라 했다. (김용휘, “수운 최제우의 시천주 사상”. 한국의 사상가 10인 수운 최제우. 서울: 예문서원, p.113.)

36) 수운은 “13자 주문에 지극하면 만권시서 무엇 하며”라 했으며, 해월 최시형은 동학의 “시정지(侍定知)에 의거하여 수도하라”고 했다. 그만큼 여기 ‘시정지’는 동학사상의 진수라 할 수 있다.

37) 오문환 (2005). ‘시천주’ 주문을 통해서 본 수운의 인간관. 한국의 사상가 10인 수운 최제우. 서울: 예문서원, 129-154.

38) 오문환 (2005), 위의 논문, p.131.

39) 김용휘 (2005). “수운 최제우의 시천주 사상”. 예문동양사상연구원·오문환(편). 수운 최제우: 한국의 사상가 10인. 서울: 예문서원, 103-128.

(김용휘, 2005, p.109)는 계다. 따라서 한울님이 밖에 있는 것이 아니라 내 안에 있다는 천(天)의 내재화는 다시 나의 몸이 한울님을 모신 거룩한 성소라는 인식으로 거듭나게 된다는 계다.

여기 ‘모심’(侍)은 오문환(2005)⁴⁰⁾에 의하면, 사람이 하늘을 모신 참주체로 거듭남으로써, 우리의 마음과 몸이 새로워져 ‘나’ 안에 또 다른 ‘참나’가 탄생하는 것을 의미한다. 수운은 이 ‘참나’의 마음을 ‘신령’이라 하고, 그것의 활동을 ‘기화’(氣化)라 했다. 즉, 한울님을 내속에 ‘모심’(侍)으로써 사람은 한울님 마음을 회복하게 되고, 한울님 기운으로 다시 태어나게 된다는 계다. 수운은 문화와 문명의 큰 흐름이 ‘모심’의 이치 하나로 돌아온다고 확신하여, 사람이 몸-마음-영성으로 진화 하듯 문명도 물질-정신-영성문명으로 진화하는 것으로 보았다.

‘시천주’를 통해 ‘참나’(眞我)를 찾게 된다면, ‘조화정’(造化定)에 이르러 그 ‘참나’의 신령과 기화가 내 중심에 확고하게 자리 잡게 된다. 여기서 ‘모심’(侍)과 ‘자리 잡음’(定)은 시간적 순서일수도 있고 동시적 현상일수도 있다. 한울님은 내가 모시는 정도만큼 감응하기 때문에 모심의 정도만큼 내 안에 자리 잡게 되는 것이다. ‘자리잡음’(定)은 곧 하늘님이 내 안에 내재함이다. 동학에서 말하는 ‘신인간’의 탄생은 한울님을 모시는 나의 정성과 노력에 감응하여 내속에 한울님이 자리 잡을 때(즉, 내재화 될 때) 가능한 것이다.

수운은 <논학문>에서 ‘자리잡음’(定)을 ‘합기덕정기심’(合其德定其心)⁴¹⁾으로 풀었다. ‘합기덕’(合其德)은 한울님의 덕에 합하는 것이고, ‘정기심’(定其心)은 한울님 마음이 내속에 자리 잡는 것이다. 이른바 ‘오심즉여심’(吾心則汝心)의 체현이다. 이것은 한울님의 덕에 합하고 한울님의 마음이 내속에 자리 잡음이니, 곧 ‘천인합일’이자 ‘신인합일’(神人合一)이다. 이처럼 ‘조화정’에 이르러 인간 주체의 내면이 우주 기운으로 확대되어, 마침내 “하늘의 덕에 합하고 하늘의 마음에 자리 잡는다”는 계다.

‘시천주’와 ‘조화정’은 하늘의 도이자 법칙이므로, 이를 잊지 않고 어김없이 따르는 ‘영세불망 만사지’(永世不忘 萬事知)는 사람이 마땅히 알아서 가야할 수도(修道)의 길이다. 오문환(2005)은 ‘조화정’에 이르러 주객(나-하늘)의 통일과 회통이 일어나면서 ‘만사지’로 넘어가게 된다고 했다. 여기 ‘만사지’의 ‘지’(知)는 내가 한울님을 앎(侍天主)이자 하늘님이 나를 앎(造化定)의 이중구조로서, 나와 한울님의 가고 오는 길이 흰히 뚫려(會通) 막힘이 없는 상태다.

수운은 여기 ‘지’(知)를 풀이하여 「하늘의 도를 알아서 하늘의 지혜를 받는다는 뜻이다. 그러므로 밝고 밝은 하늘의 덕을 생각하고 또 생각해서 잊지 아니하면 지극한 지기(至氣)로 화하여 지극한 성인의 경지에 이르게 되는 것」⁴²⁾이랬다. 여기서 앎(知)이란 “사람이 하늘(天)이자 한울(우주)이라는 도(道)를 깨쳐 지극한 성인의 경지에 이르는 것이다. 하여 이 앎(知) 안에 모심(侍)과 자리잡음(定)이 함께 들어와 합일적 통합을 이룬다. 따라서 ‘시정지’(侍定知)는 성인이 되는 과정철학이자 실천수행이다. 이런 수행을 통해서 동학이 말하는 ‘신인간’이 탄생하고, 다시(후천) 개벽이 열린다.

유철(2010)⁴³⁾은 <동학의 ‘시천주’ 주문>에서 ‘시·정·지’(侍·定·知)의 관계를 “시천주

40) 오문환 (2005), 위의 논문, p.138.

41) 「造化者 無爲而化也 定者 合其德定其心也」(『東經大全』, <論學文>)

42) 「知者 知其道而受其知也 故 明明其德 念念不忘則 至化至氣 至於至聖」(『東經大全』, <論學文>)

43) 유철 (2010). “동학의 ‘시천주’ 주문”. **잃어버린 상제문화를 찾아서-동학**. 서울: 상생출판, 67-127.

하면 조화정하고, 조화정하면 만사지 한다.”는 논리적 순차(가정적 조건)의 관계로 말했다. 따라서 수운의 주문해석을 따라가다 보면, ‘시천주’를 통해서 ‘만사지’의 경지, 즉 ‘지극한 성인’에 도달하게 됨을 알 수 있다는 게다. 이러한 ‘만사지’의 경지는 신(상제)이 인간에게 내린 경지가 아니라 스스로 자신의 존재성을 개벽한 능동적 주체로서의 신인간의 열림(깨침)이다. 그는 ‘시천주’ 주문은 새로운 후천 5만 년을 열어가는 참인간을 만드는 데에 그 목적이 있다고 했다.

동학의 2대 교주인 해월 최시형(崔時亨)은 ‘한울님’은 내 몸 안에 모셔져 있으며, 동시에 이 우주에 편만(遍滿)해 있기에 ‘한울님’을 ‘천지부모’(天地父母)라고 불렀다. 기독교 신학자인 김경재(1974)⁴⁴⁾는 「최수운의 신관(神觀)」에서 “동학의 한울님 신관(神觀)은 신이 초월적 공간에 존재한다고 믿어왔던 종래의 초월적 유일신(唯一神; monotheism) 신관과 신이 만물 속에 내재한다고 생각하고 있던 내재적 범신(汎神; pantheism)관을 동시에 극복한 것이다. 이러한 신관은 매우 초현대적인 것으로 ‘범재신관(汎在神觀; panentheism)’이라고도 부른다.”고 했다.

동학의 신관은 지기일원론(至氣一元論)의 유기체관에 기초한 ‘범재신관’이므로, 존재세계를 요소적 환원론으로 파악하는 기계론적 세계관이 아니라 유기체론적으로 연관된 전일적 세계관이다(김경재, 2005)⁴⁵⁾. 동학의 신관에 의하면, 신·인간·자연은 서로 공역하면서 동시에 각각의 공능을 지닌다.

이쯤에서 필자는 동학의 한국종교사적 나아가 사상사적 함의와 그 위상을 짚어보고자 한다. 최종성은 『동학의 테오프라시』(2009)에서 한국종교사의 흐름 속에서 동학은 ‘무속(무교)-불교-유교-서학(가톨릭)-**동학**-개신교’라는 시간궤적을 따라 한국의 종교문화에 중요한 파장을 남겼을 뿐만 아니라, 점차 한국종교문화의 심층에 자리 잡게 되었다고 평가한다. 그는 한국종교사의 흐름에서 ‘무속-불교’, ‘불교-유교’, ‘유교-서학’, ‘서학-동학’, ‘동학-개신교’의 짝패는 한국종교사의 맥락 이해를 위해서만이 아니라, 동학의 역사적 맥락을 이해하는 데에도 중요한 단서가 된다고 본다. 동학은 ‘서학-동학-개신교’라는 틈바구니에서 단지 두 거물에 치인 게 아니라, 그 사이에서 동학이 우리에게 던져준 파장과 울림은 과연 무엇이었는가에 주목해 볼 필요가 있다는 것이다. 최종성(2009)⁴⁶⁾은 ‘서학-동학’, 그에 이어지는 ‘동학-개신교’ 관계양상의 추이를 이렇게 설명한다.

‘서학-동학’의 관계는 서양의 영성과 동양의 영성 사이의 긴장 상황을 잘 드러내준다. 두 종교문화는 당시에 사회의 주류세력은 아니었지만, 절대자에 대한 이해와 실천에서 상호 긴장관계를 보여주었다. ‘동학-개신교’의 관계는 개신교의 선교로 형성된 종교자유의 환경에서 문명/비문명, 종교/미신, 근대/전근대 등의 틀이 서구종교와 한국의 신종교를 이분화하던 상황에서 비롯되었다. 동학을 비롯한 한국의 전통종교에 있어 서양의 종교는 배척의 대상이 기보다는 근대적인 틀에 잘 적응하기 위해 따라야 할 모델로 간주되었다. 개신교 이후의 한국종교사는 종교다원주의가 인정되는 다종교상황으로 전개되고 있다(최종성, 2009, p.27).

44) 김경재 (1974). 최수운의 신관. **한국사상**. 제12집, 11.

45) 김경재 (2005). “수운의 시천주 체험과 동학의 신관”. 한국의 사상가 10인 **수운 최제우**. 서울: 예문서원, 81-102.

46) 최종성 (2009). **동학의 테오프라시**. 서울: 민속원.

동학은 19세기말 왕권사회의 질서가 붕괴되는 과정에서 새로운 종교적 영성(spirituality) 운동을 창도했다. 여기 서양의 영성은 기독교의 하느님이고, 동학의 영성은 ‘시천주’(侍天主)의 한울님을 내 몸속에 모시는 것이다. 동학의 창도(1860) 후에 1885년부터 주로 미국을 통해 도래한 개신교는 우리에게 근대서구문명의 수용 통로를 열어주었다. 서양의 근대적 기술문명 수용과 더불어 개신교는 우리에게 근대적인 틀에 적응하기 위해 따라야 할 종교적·문명적 모델로 간주되었다. 그에 따라 우리나라의 종교적 양상은 종교다원성을 인정하는 가운데 역동적인 세력변동을 초래하게 된다. 이런 상황에서 19세기의 동학은 서학의 충격에 대응하는 영성적 정체성 정립에 고민하였다면, 20세기의 동학은 개신교가 몰고 온 서구문화의 충격에 부응하면서 근대적인 자기 정체성(주체성) 정립을 위해 고민하지 않을 수 없었다.

이런 격변의 과정에서 동학은 초기에는 서학에 대응하는 동도(東道)를 표방하면서도 유불선(儒佛仙)을 아우르는 전통사상의 창조적 통합뿐만 아니라, 후기에는 서학의 사상마저도 비판적으로 포용하는 회통의 광폭을 유지하지 않을 수 없었다. 우리는 한국종교사의 흐름 속에서 동학이 지니고 있는 종교사적 함의를 그 광폭에서 뿐만 아니라, 그 충격의 깊이에서도 주목할 필요가 있다.

동학의 철학적 함의는 『동경대전』의 <불연기연(不然其然)>에 잘 반영되어 있다. 필자는 수운이 마지막으로 남긴 <불연기연>에서 종교로서 동학과 철학으로서 동학의 만남이 열린 것으로 본다. 개벽종교의 담론이 <불연기연>을 매개로 철학적 담론으로 심화된다. 종교적 차원에서 동학의 가르침은 <논학문>에 집약되어 있다면, 철학적 논의로서 동학의 가르침은 <불연기연>에 집약되어 있다. <불연기연>은 수운이 남긴 마지막(체포되기 한 달 전인 1863 11월) 글이면서, 압축된 표현이어서 이해하기 가장 난해한 글이다. 필자가 보기에 <불연기연>에서 수운은 인간 존재를 비롯해서 모든 생명체의 존엄과 신비성을 말하고자 했다.

수운은 <불연기연> 서두에서 이렇게 문제제기를 한다. “천고의 만물에는 각각 이름이 있고 그 형상이 있도다. 보이는 바로 말하면 그렇고 그런 듯하지만, 그로부터 온 바를 헤아리면 멀고도 심히 멀도다.”⁴⁷⁾ 고 했다.⁴⁸⁾ 즉 보이는 형상으로 말하면 모두 ‘기연’이지만, 그 근원을 따져 헤아리면 아득해 ‘불연’이라는 게다. 수운에 의하면 인간존재를 비롯해서 모든 존재는 “불연이 기연이요, 기연이 불연”이라는 게다. 불연은 기연과 대립적이지만, 기연인 듯하나 불연인 사태가 있고 불연인 듯하나 기연인 것도 있다.⁴⁹⁾ 따라서 <불연기연>의 논리에서는 기연에서 불연으로의 길뿐 아니라, 불연에서 기연으로 통하는 길 또한 열려 있다.

47) 「而千古之萬物 各有成各有形, 所見以論之則 其然而似然, 所自以度之則 其遠而甚遠。」(『東經大全』, <不然其然>)

48) 다른 것(종교)과의 만남이 창조의 원천이었다. 강창욱 교수는 이 대목의 성경적 해석을 다음처럼 적시한다.

「불연기연의 이런 설명은 성경 히브리서 11장 3절 [믿음으로 모든 세계가 하나님의 말씀으로 지어진 줄을 우리가 아나니 보이는 것은 나타난 것으로 말미암아 된 것이 아니니라]라고 한 말씀과 맥을 같이 하고 있는 것과 같습니다. 서학과 동학, 동학과 개신교의 관계성이 존재하는 국면에서 영성의 근원이 되는 신관과 인간관이 잘 집약되어 있는 것으로 이해됩니다.」(2019.07.22. 메일)

49) 이 구절에 대한 강창욱 교수의 성경해석이 돋보인다.

「이런 질문에 대한 답으로 기독교는 창세기를 통해 하나님이 우주만물의 조물주임을 강조하고 있습니다. 그래서 기독교는 “하나님이 천지를 창조하시니라”라는 말로 성경을 시작합니다. 영성이 있는 인간은 누구나 불연에 대해 궁금해 하여 그것을 살피며, 이렇게 살피는 사람은 인간의 본성을 잃지 않는 혹은 잃으려고 하는 사람이고, 그렇지 않으면 인간성을 상실한 상태라고 말합니다. ‘인간 회복’이라는 말은 기연에 만 집착하지 않고 이런 불연을 찾고 찾아 살아가는 인간으로 돌아가야 한다는 말인 것 같습니다.」(2019.07.22. 메일)

이렇게 하면 내 부모가 누구인지는 분명 확인 가능한 경험적 기연이지만, 내 존재의 본래적 근원이 뭔가를 헤아려 보면 초경험적 불연에 맞닥뜨리게 된다. 불가에서 흔히 무엇이 부모로부터 태어나기 이전의 내 '본래면목'(本來面目)인가를 들고 화두로 삼는다. 내 본래면목의 근원은 아득한 불연의 문제지만, 이 화두를 붙잡고 거듭 정진하는 가운데 어느 순간 문득 깨침을 얻어(頓悟), 그 깨침을 놓치지 않기 위해 꾸준히 수행하는 가운데(漸修) 그게 내 삶에 체현되면 기연이 된다.

<불연기연>에서 수운은 “세상이 열려 임금은 법을 만들고, 스승은 예를 가르쳤지만, 애초에 임금은 법의 강령(法綱)을 누구에게 받았으며, 스승은 맨 처음 가르침을 받은 스승이 없건마는 누구로부터 예의를 본받았을까?”라고 묻는다. 하여 그 모두가 “알지 못하고 알지 못할 일”(不知也 不知也)이었다. 즉 기연이 불연이라는 게다.

수운에 의하면 “사계절이 어김없이 바뀌는 것, 갓난아기가 말은 못해도 제부모를 아는 것, 밭가는 소가 주인의 말을 말아 듣는 것, 까마귀 새끼가 어미에게 먹이를 되먹이는 것, 제비가 주인을 찾아 되돌아오는 것.” 이 모두가 기연이 불연이요, 불연이 기연이다. 하여 “기필코 단정키 어려운 것은 불연이요, 쉽게 단정할 수 있는 건 기연이다. 먼데(즉, 근원)를 캐어 견주어보면 불연하고 불연하지만, 만물이 만들어진 것에 비추어 보면 그렇고 그런 기연⁵⁰⁾이었다.

경험적으로 확인 가능한 것은 기연이고, 선형적 형이상의 세계는 불연이지만, 모든 생명의 존재성은 불연이 기연이요 기연이 불연이다. 존재하는 모든 생명의 신비성을 말해 주고 있다. 향차 만물의 영장인 인간 존재의 신비성은 더 말할 나위 없다. 이론물리학자 장회익(2014)⁵¹⁾ 교수는 <나는 누구인가>에서 이렇게 말한다.

나는 한 개체로서 60년, 70년 전에 출생한 그 누구누구가 아니라 이미 40억 년 전에 태어나 수많은 경험을 쌓으며 살아온 '온 생명'의 주인이다. 내 몸의 생리 하나하나, 내 심성의 움직임 하나하나가 모두 이 40억년 경험의 소산임을 나는 알아야 한다. 그러니까 내 진정한 나이는 몇 십 년이 아니라 장장 40억년이며, 내 남은 수명 또한 몇 년 혹은 몇 십 년이 아니라 적어도 몇 십억 년이 된다. 내 개체는 사라지더라도 온 생명으로 내 생명은 지속된다(장회익, 2014, p.355).

여기서 그가 말하는 '생명의 신비'는 낱 생명 단위에서는 이해할 수 없고 오직 온 생명과 연관해 보아야 존재의 신비성(경이로움)이 해명될 수 있다는 것이다. 수운이 한글 가사체로 지은 『용담유사(龍潭遺詞)』의 <흥비가(興比歌)>에서 “무궁한 이 울 속에 무궁한 내 아닌가.”라고 읊어, 온 생명 속의 낱 생명의 연기적 존재성을 '불연기연으로 살펴내어' 다음처럼 우리에게 말해준다.

이 글 보고 저 글 보고
무궁한 그 이치를
불연기연(不然其然) 살펴내어

50) 「難必者不然, 易斷者其然, 比之於究其遠則 不然不然, 付之於造物者則 其然其然.」(『東經大全』, <不然其然>)

51) 장회익 (2014). **공부 이야기**. 서울: 현암사.

부야(賦也) 흥야(興也) 비(比)해 보면
 글도 역시 무궁하고
 말도 역시 무궁이라
 무궁히 살피내어
 무궁히 알았으면
무궁한 이 울 속에
무궁한 내 아닌가.

수운은 <흥비가>에서 우주 이법(理法)의 무궁한 이치를 알기 위해서는 ‘불연기연’을 살피내야 한다고 했다. 즉 우주의 무궁한 이치를 다만 ‘기연’으로만 보지 말고, ‘불연’으로도 살피야 그 이치를 무궁히 터득할 수 있다는 게다. 하여 수운은 무궁한 우주의 이치를 ‘불연기연’으로 살핌으로써 “무궁한 이 울 속에, 무궁한 나를 깨칠 수 있다”는 게다. 유한한 삶을 사는 ‘내’가 우주의 무궁한 이치를 ‘불연기연’으로 살핌으로써, 무궁한 우주와 더불어 내 스스로가 ‘무궁한 존재’임을 깨치게 된다는 게다. 수운에게 ‘불연기연’은 삶과 죽음을 뛰어 넘는 불이(不二)다. 박성배는 『한국사상과 불교』(2009)⁵²⁾에서 동양철학의 체용(體用)논리에는 항상 ‘불이’(不二)사상이 깔려 있다고 했다. 여기 ‘체용’을 나무에 비유하면, ‘체’는 나무의 뿌리이고, ‘용’은 나무의 가지와 잎이다.

우리는 나무의 줄기나 가지와 잎들을 보고 경험적으로 그게 무슨 나무인지를 식별한다. 뿌리(體)는 가시적(경험적)으로 드러나지 않지만, 나무의 외현적 존재를 가능케 하는 근원이자 본질이다. 그리고 나무의 뿌리-가지-잎은 하나의 연기적 생명체이어서 ‘불이’의 관계다. ‘불연기연’에서 눈에 보이지 않는 나무의 뿌리는 ‘불연’의 세계이지만, 가지와 잎은 나무의 외양적(현상적) 존재를 규정하는 ‘기연’의 세계다.

필자는 ‘불연기연’의 논리와 인식체계에서 동학의 종교다움, 철학으로서 동학의 철학다움을 위해 ‘불연’을 체(體)로 삼고, ‘기연을 용(用)으로 삼는 것을 제기한다. 인간 존재와 삶에서 불연은 근원이자 심층이고, 기연은 형상이자 표층이다. 하여 불연은 이론(실재)세계를 겨냥하고, 기연은 실천(실제)세계를 주된 문제로 삼는다. 불연은 선형적이고 형이상학적임에 반해, 기연은 경험적 인과에 따른 결정론에 의존한다. 좀 더 단순화하면 불연은 철학적(형이상학적)이고, 기연은 과학적이다. 불연과 기연은 외면적으로 보면 상반적이지만, 내면적으로는 상통한다. 과학과 철학이 외면에서 내면으로 피비우스의 띠처럼 만나듯 불연이 기연이요 기연이 불연이다.

요컨대, 불연기연의 인식논리에서 보면, 인간존재의 신비는 마음의 신비이고⁵³⁾, 마음의 신비는 교육의 신비로 이어진다. 그리고 교육(공부, 수행)의 신비는 우리네 삶의 경험적 신비로 이어진다. 해서 인간존재와 삶은 곧 ‘불연기연’이자 신비성 그 자체다. 수운의 불연기연은 살아 있는 존재의 경이로움을 말해준다.

우리는 지구에 사는 75억 명 중의 하나이고, 우리가 사는 지구는 태양계 행성의 하나

52) 박성배 (2009). **한국사상과 불교**. 서울: 도서출판 혜안.

53) 이 구절에 대한 강창욱의 성경적 해석을 보자.

「기독교에서도 생명의 근원을 마음이라고 합니다. 잠언 4장 23절 무엇보다 네 마음을 지켜라. 이는 생명의 근원이 마음에서부터 흘러나오기 때문이다. 제자들이 천국이 어디 있느냐고 물었을 때 하신 예수님의 대답과 흡사합니다. 누가복음 17장 20절 바리새인들이 하나님의 나라가 어느 때에 임하나이까 묻거늘 예수께서 대답하여 이르시되 하나님의 나라는 볼 수 있게 임하는 것이 아니요, 21절 또 여기 있다 저기 있다고도 못하리니 하나님의 나라는 너희 안에 있느니라.」(2019.07.22. 메일)고 했다.

이며, 태양은 은하수를 이루는 1,000억 개 별 가운데 하나다. ‘별 먼지’보다도 보잘 것 없는 우리 인간존재의 몸은 물질로 이뤄졌지만, 또한 우리는 생각하고 결정하는 정신적 존재다. 마르쿠스 가브리엘(M. Gabriel)은 『나는 뇌가 아니다』(2018)⁵⁴⁾에서 우리 인간은 신경과학적 존재가 아니라 ‘정신적인 생물’이었다. 그는 우리가 정신적 생물로서 의식적 삶을 영위한다는 사실은 자명한듯하지만 무수한 수수께끼들을 불러일으킨다고 했다. 정신적 생물로서 인간을 탐구하는 게 곧 ‘정신철학’이다.

‘개벽’으로서 동학의 종교적 함의가 『동경대전』의 <논학문>에 집중적으로 반영되어 있고, 그 철학적 함의가 <불연기연>에 잘 반영되어 있다면, 개벽의 교육적 함의는 <수덕문(修德文)>에 분명히 제시되어 있다. 이처럼 동학의 『동경대전』에서 종교-철학-교육의 내적 연관은 명백하다. 종교는 으뜸 되는 가르침이니, 그 가르침은 당연히 교육을 통해 길러져야 할 궁극성이다. 철학은 교육의 일반이론이고, 교육은 철학의 실험장이자 실천이다.⁵⁵⁾

동학에서 ‘시정지’(侍定知)의 실천적 방편은 ‘수심정기’(守心正氣)로 집약된다. 즉, 동학에서 개인의 개벽을 위한 실천적 지침으로서 교육의 과정은 곧 ‘수심정기’다. 여기 ‘수심’(守心)은 한울님으로부터 받은 본래의 마음을 굳건히 지켜낸다는 것이다.⁵⁶⁾ 『중용』에서 말하는 ‘천명의 성’(天命之性)이 시키는 대로 따른다는 것이다. 그래서 견성(見性)하면 솔성(率性)하고, 이를 꾸준히 양성(養性)하는 수행공부가 줄기 있게 이어져야 하는 것이다. ‘정기’(正氣)는 기운을 바르게 한다는 것이니, 이른바 몸에 ‘기화지신’(氣化之神)이 자리잡게 한다는 게다.

수운은 <수덕문>에서 자신에게 찾아오는 문도들에게 가르침을 베푸는 분위기와 기풍은 공자와 다르지 않다고 하면서, ‘인의예지’(仁義禮智)는 옛 성인이 가르친 바이지만, ‘수심정기’(守心正氣)는 오직 내가 다시 정한 것⁵⁷⁾이라 했다. <수덕문> 말미에서 수운은 무릇 이 도(道)는 “마음에 확고한 믿음이 서야만 정성이 나온다.”(心信爲誠)고해, ‘수심정기’의 절차적 방편으로 다음처럼 ‘선신후성’(先信後誠)을 말한다.

믿을 ‘신’(信) 자를 풀어보면 사람(人)의 말(言)이다. 사람의 말 가운데는 옳고 그름이 있으니 옳은 말은 취하고 그른 말은 버리되, 다시 생각해 보고 또 생각해 서 마음을 정하도록 하라. 마음을 한 번 정한 후에는 다른 말을 믿지 않는 것을 일러 ‘믿음’(信)이라 하는 것이니라. 이렇게 한 다음에 닦으면 마침내 내가 말하는 정성을 이룰 것이다. 정성과 믿음! 그것을 이루는 법칙은 멀리 있는 것이 아니다. 사람의 말로 이루는 것이니 먼저 믿고 뒤에

54) 전대호 옮김 (2018). 마르쿠스 가브리엘, **나는 뇌가 아니다**. 서울: 열린책들.

55) 이 구절에 대한 강창욱의 기독교적 해석을 보자.

「기독교적으로 이 말씀은 이렇게 이해됩니다. 철학은 성경, 곧 하나님의 말씀이고, 교육은 하나님의 말씀을 통해 하나님의 뜻과 바램을 알아, 인간의 삶을 이것에 맞추어 살아갈 수 있도록 하는 실천인 것 같습니다. 그래서 기독교는 가르치는 것을 매우 중요하게 생각합니다. 마28장 20절의 이 말씀은 예수님이 예수님의 사람들과 이별해서 하늘로 승천하시면서 마지막으로 한 유언입니다. [내가 너희에게 분부한 모든 것을 가르쳐 지키게 하라. 내가 세상 끝 날까지 너희와 항상 함께 있으리라 하시니라]」(2019.07.22. 메일)

56) 여기 수심(守心)에 대한 강창욱의 기독교적 해석을 보자.

「이것 또한 기독교와 흡사합니다. 하나님으로부터 창조될 때 하나님의 형상(하나님의 영적 본성)을 따라 지은 바 되었다가 타락하고 부패하여 인간 본래의 마음을 잃어버리고 사는 것을 죄라고 합니다. 이것을 위해 끊임없이 기도하는 것이 기독교의 기도의 참 모습이며, 이것이 아닌 세상의 것만을 구하는 것은 기도가 아니라고 할 수 있습니다. 이 대목에서 인간 스스로 수심을 위해 수도를 해야 하는가? 아니면 수심에 무능하여 수심할 수 있도록 하나님의 은혜를 구하여야 하는가의 차이가 있습니다. 기독교는 철저히 하나님의 은혜로 수심이 된다고 믿습니다.」(2019.07.22. 메일)

57) 「仁義禮智 先聖之所教 守心正氣 惟我之更定」(『東經大全』, <修德文>)

정성을 다하도록 하라. 내 지금 밝게 가르쳤나니 어찌 믿을 만한 말이 아니겠는가? 공경과 정성을 다하여 내 말을 어기지 않도록 하라.⁵⁸⁾

수행의 절차로 수운은 ‘선신후성’(先信後誠), 즉 먼저 믿음을 확연히 정한 후에 정성을 다하여 닦으라고 가르친다. 이 가르침은 불가적(佛家的)이면서 유가적(儒家的) 특성을 함께 반영하고 있다. 불가의 수행과정은 ‘신해행증’(信解行證)으로 집약된다. 먼저 불퇴전의 믿음(信)이 있어야 이해가 확연히 내면화 될 수 있고, 그런 이해가 깊어야(철저해야) 행동으로 이어지며, 행동이 몸에 배어야 그 깨침이 입증된다는 게다.⁵⁹⁾ 하여 선신(先信)은 곧 불가의 수행 특징이기도 하다. 후성(後誠)에서 ‘성’(誠)은 『중용』에서 수도(修道)의 핵심이다. 그래서 『중용』을 ‘성’(誠)의 철학이라 일컫기도 한다.

『중용』에서 “성(誠) 그 자체는 하늘의 도(道)이고, 성(誠)해지려고 부단히 노력하는 것은 사람의 도(道)”⁶⁰⁾라 했다. 여기서 성(誠)해 지고자 노력하는 사람의 도(道)는 곧 교육의 전형적 과정이다. 이어 『중용』 22장에서는 “오직 천하의 지극한 성(誠)이라야 자기의 타고난 성(性)을 온전히 발현할 수 있고, 자기의 타고난 성(性)을 온전히 발현할 수 있게 되어야 다른 사람의 성(性)을 온전히 발현케 할 수가 있다.”⁶¹⁾고 했다. 교사에 의한 진성(盡性)이 선행되어야 학생의 성(性)을 온전히 발현케 할 수 있다는 ‘교사론’의 전범이 여기에 제기되고 있다.

수운은 <수덕문> 말미에서 ‘선신후성’(先信後誠)을 간단히 언급했을 뿐이고, ‘수심정기’에 이르는 공부의 수운의 도통을 이어받은 해월 최시형에 의해 좀 더 체계적으로 제시되고 있다. 김용휘(2012)⁶²⁾는 ‘수심정기’(守心正氣)에서 ‘수심’(守心)은 하늘로부터 본래 받은 마음을 회복하고 그 마음을 지켜나가는 것이고, ‘정기’(正氣)란 몸의 기운을 조화롭게 바로 잡는 것이라 했다. 그는 해월의 ‘수심정기’에 대한 해석을 다음 네 측면으로 요약하고 있다.

첫째, 수심정기는 그 마음을 맑게 하고 기운을 깨끗이 하는 공부라는 게다. 둘째는 마음이 화하고 기운이 화한 상태, 즉, 심화기화(心和氣和)가 되어 몸과 마음이 평정하고 온화한 상태가 되는 것이다. 셋째는 항상 깨어서 마음을 잃지 않고 지금 여기에 집중해 있는 상태이다. 넷째로 신령한 상태가 되어 천지의 기운과 하나가 된다고 했다(김용휘, 2012, pp.89-92). 이를 종합해 보면 동학의 마음공부는 유학의 수양론을 기반으로 하면서도 기(氣) 중심의 정기(正氣)·기화(氣化)를 특별히 강조하고 있음을 알 수 있다. 말하자면 몸과 맘이 하나가 되는 공부를 강조한다.

58) 「以信爲幻 人而言之 言之其中 曰可曰否 取可退否 再思心定 定之後言 不信曰信 如斯修之 乃成其誠 誠與信兮 其則不遠 人言以成 先信後誠 吾今明諭 豈非信言 敬以誠之 無遠訓辭」(『東經大全』, <修德文>)

59) 기독교에서 본 ‘믿음’에 대한 강창욱의 해석을 보자.

「믿음을 기독교에서는 이렇게 설명합니다. 히브리서 11장 1절 [믿음은 바라는 것들의 실상이요 보이지 않는 것들의 증거니] 히브리서 4장 2절 [그들과 같이 우리도 복을 전함을 받은 자이나 들은 바 그 말씀이 그들에게 유익하지 못한 것은 듣는 자가 믿음과 결부시키지 아니함이라] 이것만 보면 믿음은 매우 추상적이고 정신적인 것만으로 오해할 수 있으나 성경은 다시 이렇게 설명합니다. 야고보서 2장 17-18 이와 같이 행함이 없는 믿음은 그 자체가 죽은 것이다. 어떤 사람은 말하기를 너는 믿음이 있고 나는 행함이 있으니 행함이 없는 네 믿음을 내게 보이라 나는 행함으로 내 믿음을 네게 보이리라.」(2019.07.22. 메일)

60) 「誠者 天之道也, 誠之者 人之道也.」(『中庸』, 20章)

61) 「唯天下至誠 爲能盡其性, 能盡其性 則能盡人之性」(『中庸』, 22章)

62) 김용휘 (2012). **최제우의 철학**: 시천주와 다시개벽. 서울: 이화여자대학교출판부.

‘개벽’의 한국특수교육철학: 그 구도와 실재

필자는 일본특수교육학회 초청발표(2009)에서 ‘한국특수교육론’이라는 학술담론이 어떻게 존재하는지 아직 그 정체성이 불분명하다는 것을 지적했다. 그럼에도 수입학의 수준을 극복한 ‘자립학’으로서 한국특수교육론은 동아시아특수교육 담론형성에 기여하고 소통되는 과정에서 세계특수교육의 보편성에 보탬을 줄 수 있어야 한다고 했다. 그러기 위해 우리는 위로는 원효의 같으면서 다르고 다르면서 같은 ‘화쟁·회통론’(和諍·會通論)에서부터 당대 조동일(趙東一)의 상생과 상극이 끝없이 교차하는 ‘생극론’(生克論; becoming-overcoming), 그리고 근대적응과 근대극복의 ‘이중과제론’ 혹은 자생적·토착적 근대성의 정립을 통해 ‘한국특수교육론’ 정립에 천착해야 한다고 했다.

이런 문제의식의 연장에서 필자는 『한국특수교육론: 우리나라 특수교육(학)의 정체성』(2011)⁶³⁾에서 우리나라 특수교육학 정체성 정립을 위한 방법원리(방법론)로 (1) 우리의 역사성과 현실에 천착한 ‘실사구시’(實事求是)의 원리, (2) 동아시아 나아가 세계 속에서 서로 다르면서 긴밀히 소통하는 ‘화이부동’(和而不同)의 원리, 그리고 (3) 동아시아 문명 전통에 기반 하면서 세계 특수교육의 보편성에 의미 연관되는(즉, 보탬을 주는) ‘온고지신’(溫故知新)의 원리를 제기했다.

이어 한국특수교육학 담론형성의 내용원리로서 필자(김병하, 2014)⁶⁴⁾는 (1) 가로지르기(會通)의 한국특수교육론, (2) 근본 혹은 뿌리로 되돌아가는(體用的 體) 한국특수교육 담론, (3) 장애인 중심의 세상을 열어가는 개벽(開闢)의 한국특수교육론 정립을 제기했다. 여기서 내용구성 원리로 회통과 체(體) 중심의 한국특수교육 담론은 결국 ‘개벽’의 한국특수교육론으로 수렴되어야 할 원리다. ‘가로지르기’의 한국특수교육론 정립은 특수교육의 학문적 토대를 종합적(綜學的)·융합적(融合的)으로 두루 넓힘으로써, 그 담론의 넓이와 깊이를 안정되게 구축하기 위함이다. 삼각형은 밑변이 길어야(넓어야) 꼭지 점이 안정되게 올라간다. 특수교육 담론의 전문성을 안정되게 구축하려면 특수교육학 담론을 지배하는 상위이론 세계에 대한 지적 안목을 두루 넓히는 게 필요하다. 그러기 위해 한국특수교육학인들은 특수교육을 하나의 기법(技法)으로서 좁은 방법론에 한정하지 말아야 한다.

일찍이 T. Skrtic(1991)⁶⁵⁾이 주장한 것처럼 특수교육은 그 학문적 위상과 담론을 스스로 극단적인 기능주의(functionalism)의 미시·질서적 객관성에 구속하는 함정에 빠지지 말아야 한다. 필자가 말하는 학문적 ‘가로지르기’(會通)는 특수교육 학인들의 지적 관심이 좁은 기능주의에만 한정되지 말고, 동시에 해석주의나 구조갈등주의(radical structuralism)나 진보적 휴머니즘에까지 지적 토대의 관심을 넓혀가야 한다는 것을 강조한다. 특히, 필자의 입장에서는 한국 특수교육학인들에게 극단적 기능주의의 지적 토대에서 과감히 탈피해서 거시·갈등적 주관성에 토대한 진보적 휴머니즘의 이론세계에 천착하는 패러다임 전환을 권고하고 싶다. 장애와 그들이 몸담은 장애인 세계를 보는 관점의 전환을 위해서는 특수교육학인들 스스로 과감히 지적인 렌즈를 새로 바꿔 끼어야 한다.

이어 내용원리로서 ‘근본으로 되돌아가는’(體用的 體) 한국특수교육론을 제기하는 것은

63) 김병하 (2011). **한국특수교육론: 우리나라 특수교육(학)의 정체성**. 경북: 대구대학교출판부.

64) 김병하 (2014). **한국 특수교육(학)의 정체성: 그 역사적 성찰. 사람이 하늘**. 경북: 한국특수교육문제연구소.

65) T. M. Skrtic (1991). *Behind Special Education*. Denver, Colorado: Love Publishing Company.

교육본질 복원으로서 특수교육 정체성(즉, 특수교육의 교육다움)을 정립하기 위함이다. 특수교육은 장애의 치료적 교정이 그 목적이 아니다. 치료적 교정은 특수교육을 지원하는 보조 서비스이지 그 자체가 특수교육의 본질적(내재적) 목적이 아니다. 특수교육이 교육답게 정립되기 위해서는 교육본질 복원으로서 특수교육을 정립하기 위한 특수교육의 내재적 목적에 충실해야 한다. 교육에서 지말을 근본으로 착각하는 경우 어김없이 재앙이 따른다. 하여 노자는 근본을 중시하고 말단을 억제하는 것(崇本息末)이 곧 도(道)라 했다.

‘개벽’의 한국특수교육론은 위의 두 원리(즉, 회통과 體중심)를 근간으로 해서 우리의 역사성에 기반한 특수교육의 이론과 실재를 구성하자는 게다. 그래서 회통과 체(體) 중심의 특수교육 담론은 마침내 개벽의 한국특수교육론으로 수렴되어야 한다고 했다. 여기 ‘개벽’은 개인개벽과 사회개벽으로 개념적 갈래를 구분할 수 있지만, 둘은 개념적으로 내외동형(內外同形)이기에 결국 하나로 만난다. 개인개벽은 장애인 당사자 한 사람 마다의 인격적·지성적 열림으로서의 개벽이고, 사회개벽은 장애인이 몸담은 사람중심의 사회개벽, 즉 ‘세상의 개벽’이다. 장애인을 세상의 빛으로 삼아 그들이 학교와 세상의 중심에 우뚝 서게 하는 것을 ‘개벽의 한국특수교육론’이라고 명명하자. 필자는 ‘개벽의 세상’을 여는 동학의 가르침이 한국특수교육론 정립에 주는 함의를 특히 다음 세 측면에서 찾아 보고자 한다.

첫째는 “무궁한 이 울 속에 무궁한 나”로 존재하는 모든 인간에게는 내 속에 한울님이 내재(汎在神觀)해 있으므로,⁶⁶⁾ 교육가능성의 보편성은 누구에게나 열려 있다. 다만 우리가 장애아동의 교육가능성을 적절한 방법과 절차(다양한 方便)로 개발하지 못하는 데에 문제가 있다. 공교육체제에서 모두를 위한 교육(Education for All)의 기회는 제도적으로 열려 있지만, 모든 아동에게 적절한 학습기회는 (질적으로) 열려있지 않는 게 학교교육 현실이다. 브루너는 「〈교육의 과정〉의 재음미」에서 이렇게 말한다.

우리는 교육과정 개발에서 학생들의 능력을 최대한으로 발휘하게 하는 것이 얼마나 어려운 일이라는 것을 거듭 깨닫게 되었다. 어떤 교과내용이든지 올바른 형식으로 표현하면 어떤 발달단계에 있는 어떤 아동에게도 가르칠 수 있다는 결론은 결코 무리가 아니다. 이 말은 반드시 어떤 교과내용이든지 그것을 가르치는 궁극적인 형식이 있다는 뜻이 아니라, 학생들이 배워야 할 개념이나 원리를 학생들이 파악할 수 있는 형식으로 친절하게 ‘번역’해 주는 방법이 있다는 뜻이다. 이런 번역을 해주지 ‘않을’ 때, 우리는 학생들을 불친절하게 대하는 것이다(이홍우, 1973, p. 212)⁶⁷⁾.

여기서 브루너는 “어떤 교과내용이든지 올바른 형식으로 표현하면 어떤 발달단계에 있는 어떤 아동에게도 가르쳐 낼 수 있다.”고 했다. 이것은 곧 교육내용에 대한 ‘보편적 학습 가능성’에 대한 확신이다. 이 확신을 뒷받침해 주는 전략으로 그는 “학생들이 배워야

66) 이에 대한 강창욱의 성경해석을 보자.
「성경은 하나님이신 성령이 내 안에 내주하고 계신다고 하고, 늘 성령의 음성, 곧 하나님의 음성을 듣는 것에 전념해야 된다고 표현합니다. 요한복음 4장 20절 [그 날에는 내가 아버지 안에, 너희가 내 안에, 내가 너희 안에 있는 것을 너희가 알리라] 요한복음 4장 26절 [보혜사 곧 아버지께서 내 이름으로 보내실 성령 그가 너희에게 모든 것을 가르치고 내가 너희에게 말한 모든 것을 생각나게 하리라] (2019.07.22. 메일)

67) 이홍우 역 (1973). 브루너의 **교육의 과정**. 서울: 배영사.

할 내용을 그들이 파악(이해)할 수 있는 형식으로 친절히 ‘번역’해 주는 방법”이 있음을 말했다. 즉, 학생들이 이해할 수 있는 형식으로 가르칠 내용을 친절하게(즉, 학생들이 이해할 수 있도록) ‘번역’해 주는 전략적 방법론을 제기했다.

이른바 모든 아동을 위한 ‘보편적 학습’(learning for all)을 위한 방법적 원리 혹은 그 전략적 대안을 제시한 것이다. 여기서 “가르칠 내용을 친절하게 ‘번역’해 주는 방법”이라는 학생이 이해할 수 있는 언어와 자료로 교수-학습을 수행하는 전략이다. 이런 ‘번역’을 해주지 않을 때, 우리들은 학생들을 ‘불친절’하게 대하는 것이다. 학생들이 이해할 수 없는 수업은 모두 ‘불친절’한 수업이다. 가르칠 내용을 학생들이 이해 가능하도록 친절히 ‘번역’하는 게 곧 교육과정운영자로서 교사의 책무이자 학생들에게는 학습장벽을 허무는 ‘보편적 학습 설계’에 해당된다.

모든 장애아동에게 교육가능성이 보장되기 위해 제도로서의 교육권이 ‘모두를 위한 교육’(Education for All)으로 보장될 뿐만 아니라, 교육내용 차원에서 ‘모두를 위한 교육과정’(Curriculum for All)으로 편성되고 운영되어야 한다. 여기서 그 운영의 주체자로서 일차적 책임은 교과를 가르치는 교사에게 있다. 교육과정 운영 주체로서 교사는 교실에서 ‘모두를 위한 학습’(Learning for All)이 장애아동에게 적절한 방법과 절차로 구현(적용)될 수 있게 부단히 노력해야 한다. 모든 교육실천에서 교사의 지성(至誠)이 발현되어야 학생의 능화(能化)가 따라붙게 된다. 그래서 『중용』에서는 ‘지성능화’(至誠能化)라 했다.

둘째는 사람이 곧 하늘(人是天)임에 사람 섬기기를 하늘 섬기듯(事人如天)하는 그 곳에 특수교육이 반석처럼 자리 잡게 해야 한다. 여기 ‘사인여천’은 인간 존엄의 극치를 지향하는 것이기에, 특수교육은 곧 ‘사인여천’의 실험장이어야 한다. 동학은 우리 인간은 모두가 평등하게 자기 속에 한울님을 모시고 있는 존재라 했다. 해서 사람은 안으로 신령(神靈)함이 있고 밖으로는 우주에 가득한 생명의 기(氣)와 하나로 통하는 존재라는 게다. 한 인간 존재로서 장애아에게도 그 예외는 결코 없다. 동학에 의하면 장애아동은 결코 평균의 개념에 따라 제외되는 ‘Exceptional Children’이 아니다. 우리 아이들은 모두가 잘 배울 수 있다.

이런 인간관에 입각해서 필자는 한국의 특수교육 담론이 극단적 기능주의에서 진보적 휴머니즘으로 이행해야(즉, 패러다임 이행이 일어나야) 한다고 했다. 진보적(본질적) 휴머니즘에 의하면, 인간존재는 스스로 자기를 명예롭게(존엄하게) 성취할 수 있고 그런 노력의 과정 자체를 무엇보다 중시한다. 그래서 진보적 휴머니스트는 인간존엄과 자유를 제고하는 데에 부단한 노력을 기울인다. 이들이 일관되게 강조하는 것은 “인간이 스스로 설정한 내면적 기준에 의거하여, 자신을 도덕적 자유인으로 완성시켜 가는 것”(김병하, 2006)⁶⁸⁾이다. 우리에게 ‘개벽’은 사람이 곧 하늘인 그런 세상을 여는 진보적 휴머니즘의 실험이자 실천 과정이다.⁶⁹⁾

모든 인간은 자기 몸속에 한울님을 모시고 있기에 비록 장애인이라 할지라도 “자신을

68) 김병하 (2006). **특수교육의 역사와 철학**. 경북: 대구대학교출판부.

69) 이에 대한 강창욱의 기독교적 해석을 보자.

「요한복음 10장에는 바리새인(당시 율법학자)들이 예수님이 나와 아버지는 하나라 했을 때 신성모독이라고 하면서 돌로 치려할 때 대답하신 말씀입니다. 요한복음 10장 34절 [예수께서 이르시되 너희 율법에 기록된 바 내가 너희를 신이라 하였노라 하지 아니하였느냐] 35절 [성령은 폐하지 못하니 하나님의 말씀을 받은 사람들을 신이라 하셨거든] 하나님의 성품을 따라 지은 바 된 인간은 신적 존재로 귀하게 여겨야 한다는 개벽의 말씀을 던지셨습니다. 장애인을 대할 때 우리는 그 속에 계신 하나님을 대하듯 해야 한다는 것이 기독교 영성을 바탕으로 하는 특수교육이라고 할 수 있습니다.」(2019.07.22. 메일)

도덕적 자유인으로 완성시켜 갈 능력이 내재해 있다”는 게 동학의 인간관이다. ‘자유’(自由)는 곧 자기존재 이유다. 인간은 자기운명의 주인공이자 영혼의 선장이므로 누구나 그 삶은 존엄하고 소중하다. “사람 섬기기를 하늘 섬기듯 하라”(事人如天)⁷⁰⁾는 동학의 가르침은 우리에게 특수교육의 존재이유를 극명하게 제기한다.

셋째는 ‘수심정기’(守心正氣)로 교육본질을 복원해 ‘선신후성’(先信後誠)의 믿음과 정성으로 특수교육 실천을 가다듬어가야 한다. 이런 지극한 실천의 과정에서 특수교육은 불연(不然)에서 기연(其然)으로 전환된다. 특수교사는 모든 장애아동에게 기본적으로 학습의 힘이 내재해 있다는 불퇴전의 믿음으로 ‘지성능화’(至誠能化)를 연출할 때에 ‘개벽’의 특수교육은 세상의 빛으로 실존한다. 모든 교육은 생활(경험) 속의 실천으로 이어져야 힘을 받는다. 동학에서 말하는 ‘시·정·지’(侍·定·知; 즉, 모심-자리잡음-앎)의 일관된 실천을 위해 『동경대전』의 수덕문(修德文)에서 수심정기(守心定氣)를 말했다. “무궁한 이 울 속에 무궁한 나”로 살기 위해서는 한울님을 모신 그 마음자리를 일관되게 지켜내어 내 몸예 기화지신(氣化之神)이 자리잡게 해야 한다. 그런 삶을 위한 실천적 방편으로 수운은 ‘선신후성’(先信後誠)을 말했다.

장애아동도 우리 모두와 같이 한울님을 내속에 모신 존재이기에 학습의 힘은 본래 내재해 있다. 그래서 ‘선신’(先信)이다. 즉, 장애가 아무리 무겁고 중복되어 있을 지라도 모든 장애아동은 학습의 힘이 내재해 있다는 불퇴전(不退轉)의 믿음이 전제되어야 한다. 특수교육은 장애아동에게 내재된 학습의 힘을 어떻게 발현되게 하느냐에 그 존재이유, 나아가 그 명운이 달려 있다. 그 믿음의 실천적 방법 문제로 수운은 ‘후성’(後誠)의 ‘성’(誠), 즉 지극정성을 말했다. 특수교육은 장애아동의 교육가능성에 대한 불퇴전의 믿음으로 교육의 실천과정에서 지극정성으로 임하는 ‘지성’(至誠)의 교육이다. 그 정성을 실천적으로 체계화하는 전략적 방안(방편)으로 개별화교육프로그램이니 보편적 학습설계니 하는 것들이 제기되는 것이다.

『중용』 22장(天下至誠)에서는 이 ‘성’(誠)의 개념을 종교적·윤리적·교육적 차원에서 통합하여 다음처럼 커다랗게 제기하고 있다.

오직 천하의 지극한 정성(誠)이라야 자기의 타고난 성(性)을 온전히 발현할 수 있다. 자기의 타고난 성(性)을 온전히 발현할 수 있게 되어야 다른 사람의 성(性)을 온전히 발현케 할 수 있다. 다른 사람의 성(性)을 온전히 발현케 할 수 있어야 모든 사물의 성(性)을 온전히 발현케 할 수 있다. 모든 사물의 성을 온전히 발현케 할 수 있어야 천지의 화육(化育)을 도울 수 있다. 천지의 화육을 도울 수 있어야 비로소 천지(天地)와 더불어 온전한 일체가 되는 것이다.⁷¹⁾

교육은 지극한 정성으로 먼저 교사의 성(性)이 온전히 발현되어야 학생의 성(性)을 온전히 발현케 할 수 있다. 즉, 교사가 지극정성으로 교과교육에 임한 다음에야 학습자의

70) 강창욱은 동학의 ‘사인여천’을 기독교적 맥락에서 이렇게 풀이한다.

「이것은 기독교의 敬天愛人 사상과 흡사합니다. 마가복음 12장 31절 둘째는 이것이니 네 이웃을 네 몸과 같이 사랑하라 하신 것이니 이에서 더 큰 계명이 없느니라, 하나님을 사랑하는 것이 인간을 사랑하는 것, 보이지 않는 하나님을 사랑하려면 보이는 인간을 사랑하는 것이 바로 하나님을 사랑하는 것이며, 이것보다 더 큰 계명은 없다고 예수님은 말씀하십니다.」(2019.07.22. 메일)

71) 唯天下至誠 爲能盡其性, 能盡其性 則能盡人之性, 能盡人之性 則能盡物之性, 能盡物之性 則可以贊天地之化育, 可以贊天地之化育 則可以與天地參矣.(『中庸』 22章)

학습가능성이 발현되기 마련이다. 이것은 교육에서 알파이자 오메가이다. 나아가 사람의 진성(盡性)이 만물의 성(性)을 발현케 하는 데까지 이를 때, 비로소 천지의 화육(化育)을 도와 천지인(天地人) 삼재(三才)가 하나가 된다는 게다. 이처럼 동양철학에서는 천지인 삼위일체의 매개가 곧 진성(盡性)의 ‘성’(誠)으로 귀착된다. 해서 동학의 ‘선신후성’(先信後誠)은 개혁의 한국특수교육 정립의 실천적 원리이자 전략적 방법론의 요체다.

지금은 언필칭 세계화 시대다. 하지만 누구를 위한 세계화인가? 우리는 그 세계화의 손님인가 주인인가? 그리고 세계화는 우리에게 축복인가 재앙인가? 이런 문제의식에서 필자는 동학의 가르침을 씨앗 혹은 종자로 삼아 한국특수교육의 특수성이 세계특수교육의 보편성에 의미연관 되는 길을 열어 닦고자한다. 이렇게 함으로써 세계 속의 한국특수교육론의 지적 생태계를 복원하고 나아가 한국특수교육철학을 정립하고자 한다.

개혁의 한국특수교육론은 한반도의 개혁을 구심으로 한 세상(세계)의 개혁을 지향한다. 이 지향성은 바로 세계 속의 한반도 지식 생태계를 복원하기 위함이다. 동학은 한국 종교와 철학에서 새로운 세계관을 제시하는 시원이자 그 씨앗이다. 이런 관점에서 ‘개혁’의 한국특수교육론은 곧 한국특수교육철학의 정립이다. 다시 요약하면, 필자가 보기에 동학의 가르침이 한국특수교육철학 정립에 주는 함의는 다음 세 측면에서 구명된다.

첫째, 장애가 아무리 무겁고 중복적이어도 모든 인간은 자기 속에 한울님을 모시고 있다. 즉, 누구에게나 하느님의 속성 혹은 부처의 씨앗은 내재해 있다. 모든 인간에게 신의 속성이 내재해 있음에 기본적으로 모든 아동에게는 그 교육가능성과 학습의 힘이 천부적으로 품부되어 있다. 다만 장애아동에게는 교육가능성과 학습의 힘을 계발하는 과정이 더디고 다른 아이들에 비해 특별할 뿐이다. 문제는 처음부터 장애아동을 교육 불가능한 존재로 제외하거나 쉽게 그 가능성을 포기하는 데에 있다. 결국 어른(부모, 교사)들의 조급증이 문제다. 개혁의 특수교육은 모든 장애아동에게 교육의 가능성을 열어주는(즉, 開關) ‘희망의 교육’이다. 우리에게 개혁의 한국특수교육론은 진보적(성찰적/본질적) 휴머니즘의 담론(이론)화이자 그 실천이다.

둘째, 동학은 사람이 곧 하늘(人是天)이니 사람 섬기기를 하늘 섬기듯(事人如天)하랬다. 이 가르침은 인류역사에서 인간 존엄성의 극치를 드러낸다. 모든 사람들(비장애인)이 장애인 섬기기를 한울님 섬기듯 하는 세상은 모두가 행복한 세상이다. 우리에게 ‘개혁’은 한반도에서 사람이 곧 하늘인 그런 세상을 여는 진보적(성찰적) 휴머니즘의 실험이자 실천이다. 프란치스코 교황은 <찬미받으소서>⁷²⁾에서 “이 세상 모든 이에게 자신의 존엄을 잊지 말도록 호소합니다. 아무도 이 존엄을 빼앗을 권리가 없습니다.”(찬미받으소서, 205항)고 우리에게 일러준다. 개혁의 특수교육은 이 땅의 장애인을 세상의 빛으로 삼아 세상의 어둠을 걷어내는 인간 존엄의 위대한(성스러운) 실천이다. 우리에게 개혁의 특수교육은 장애아동에 대한 ‘사인여천’(事人如天)의 실험이다.

셋째, ‘개혁’의 특수교육담론에서 강조하는 방법론적 실천의 요체는 ‘선신후성’(先信後誠)의 구현에 있다. 즉, 먼저 모든 장애아동에게는 근원적으로 학습의 힘이 내재해 있다는 불퇴전의 믿음으로 교육실천에 임해야 하고 그런 믿음을 전제로 특수교사는 지극정성(誠)

72) 한국천주교주교회의 (2015). 프란치스코 교황 회칙 **찬미받으소서**. 서울: 한국천주교중앙협의회.

으로 장애아동교육에 끊임없이 헌신(이른바, 至誠無息)하는 사람이어야 한다. 그런 ‘선신 후성’이 학교교육에서 모든 (특수)교사들에 의해 체현(體現)되는 그 곳에 개혁의 특수교육은 하나의 프락시스로 실존한다.

이상에서 논의한 것처럼 개혁의 특수교육철학이 한반도에서 이론과 실천 수준에서 그 뿌리를 내리게 되는 과정에서 한국특수교육담론의 생태계가 살아나게 된다. 나아가 그 생명력이 세계로 뻗어나게 하는 것이 당대 이 땅의 특수교육학인들이 기꺼이 감당해야 할 소명이다.

4. 맺음: 한국특수교육철학의 담론화

고래로 우리에게 철학이 있었고, ‘철학하는’ 민족으로서의 전통이 있었다. 초기에 동학을 이끈 어른들은 동학을 믿는다고 하지 않고 ‘동학 한다’는 말을 즐겨 사용했다. 동학의 가르침을 몸으로 체현하는 걸 강조하기 위함이었을 게다. 마찬가지로 한국특수교육을 교육답게 정립하기 위해서는 특수교육(학)계 내부에서 특수교육을 철학하는 기운(운동)이 두루 일어나야 한다. 그 기운의 원천을 필자는 동아시아철학의 전통과 가까이는 한반도에서 주체적 근대의 문을 연 동학에서 찾고자 했다. 그래서 유학의 『중용』과 불학의 『대승기신론』에 주목해 온고지신(溫故知新)의 교본으로 삼았다. 나아가 우리 철학의 시원으로 동학에 주목하면서 『동경대전』을 법고창신(法古創新)의 교본으로 선택했다. 게다가 유학의 『중용』과 불학의 『대승기신론』, 그리고 동학의 『동경대전』은 절묘하게도 종교-철학-교육의 접합을 잘 반영하고 있다.

이에 기반 하여 한국특수교육철학하기(운동)를 이끄는 내면의 나침반으로서 한국특수교육철학은 특수교육을 “희망의 교육이자 존엄한 교육”으로 개념화 할 것을 제안한다. 어째서 특수교육은 희망의 교육이자 존엄(지엄)한 교육인가? 모든 인간은 자기만의 특별한 가능성과 고유한 존엄성을 갖는다. 그 가능성과 고유한 존엄은 하늘로부터 태어나면서 품부 받은 것이기도 하지만, 동시에 교육을 통해 부단히 계발되어야 할 숙명적 과제다.

하여 모든 교육은 그 자체가 희망이고, 그것은 지극히 존엄한 인간계발의 과정이다. (특수)교육은 이상세계의 실험이자 실천과정이다. 때문에 특수교육은 이상주의자의 열정 속에 내재한다. 그 열정은 발달과 성장에 대한 진보적 교육철학 신념에 근거한다. 듀이는 경험의 부단한 재구성으로서의 ‘성장’에는 더 성장한다는 것 외에 다른 목적이 없다고 했다.

특수교육은 결코 변두리교육 혹은 차선의 자투리 교육이 아니다. 그리고 특수교육은 자선적 시혜를 넘어서는 인간 존엄성의 실현 그 자체다. 초기의 특수교육은 외현적으로 구빈적 시혜 혹은 자선사업의 성격을 강하게 반영한 게 사실이었지만, 그것은 시작단계에서 제기된 잠정적 방편이었지 그 자체가 목적은 아니다. 모든 교육은 목적(내재적 가치)의 왕국에서만 존재할 수 있기에, 그 교육은 언제나 교사(가르침)-학생(학습)에 의한 존엄한 만남(소통)의 반영이자 과정이다.

필자가 ‘희망’의 특수교육을 말하는 것은 모든 인간에게는 그 자신의 고유한 학습능력

혹은 가능성이 씨앗처럼 내재해 있다는 불퇴전의 믿음 때문이다. 다만 우리가 제도화된 학교교육에서 장애아동의 고유하고도 특별한 학습능력을 제대로 계발할 여유(기다림/인내)나 적절한 방편(조건)을 마련해 주지 못하는 데에 심각한 문제가 있다.

공교육에서 집단교육은 언제나 속도와 효율성을 능사로 삼아왔기에 장애학생은 예외적 존재로 소외되기 십상이다. 특수교육은 비인간화된(dehumanizing) 거대한 공교육체제에서 질적으로 한 사람 마다의 특별한 교육적 요구를 충족시켜주는 지속적인 인간화(humanizing)의 복원이다. 해서 특수교육은 공교육의 하위트랙(sub-track)으로 존재하는 게 아니라, 그 본류의 중심에서 교육다움의 본질을 구현하는 ‘교육 중의 교육’으로 우선(존중)되어야 한다.

이런 측면에서 본 특수교육의 존재 이유는 진즉에 동학의 가르침에 잘 반영되어 있다. 동학에서는 한울님(하느님)을 내 몸에 모셨으니(즉, 侍天主), 사람이 곧 하늘이 됐다. 하여 사람 섬기기를 하늘 섬기듯(즉, 事人如天)하라는 게다. 우리에게 특수교육은 곧 ‘사인여천’(事人如天)의 전형적인 실험장이다. 그래서 특수교육 실천은 그 자체가 지엄한 교육의 과정이다. 여기 ‘지엄’(至嚴)은 ‘존엄’의 지극한 경지를 강조하기 위함이다. 독일의 신경생물학자인 게랄트 휘터는 『존엄하게 산다는 것』(박여명 옮김, 2019)⁷³⁾에서 21세기 우리에게 가장 시급한 과제로 인간 존엄성에 대한 자각을 다음처럼 강조한다.

다른 수원에서 흘러나온 시내와 강이 마침내 서로 만나 하나의 거대한 대양을 이루듯, 인류역사는 서로 다른 사회 속에서 형성된 자아상과 세계관이 서로 만나고 확장하는 가운데 이어져 왔다. 21세기에 이르러 인류역사에서 출신이 다르고, 경험이 다르고, 역사에 따른 문화적 차이에도 불구하고, 인간을 하나로 엮어주는 것이 과연 무엇인가에 대한 근본적인 질문을 던지기 시작한 것이다. 개인의 차이를 뛰어넘어, 아니 더 나아가 그 차이 덕분에 보편적으로 공유할 수 있는 관념. 그 어떤 사상이나 종교로도, 윤리 혹은 도덕적 가치로도 대체할 수 없는 것, 바로 인간의 존엄성에 대한 각자의 경험만이 서로 다른 개인을 하나로 엮어주는 공통의 관념이 될 수 있다. 우리 안에 있는 지극히 인간다운 무엇인가를 찾아내는 것, 그것이 바로 21세기의 가장 시급한 과제다
(박여명 옮김, 2019, pp.105-106).

그 어떤 사상이나 종교로도, 도덕적 가치로도 대체할 수 없는 것이 바로 인간의 존엄성에 대한 각자의 경험과 성찰이다. 바로 이곳에 특수교육철학이 기댈 요지부동의 언덕이 있다. 휘터는 우리 안에 있는 지극히 인간다운 무엇인가(즉, 인간의 존엄성)를 찾아내는 것, 그것이 바로 21세기의 가장 시급한 과제라 했다. 그는 모멸의 시대를 건너는 인간다운 삶의 원칙으로 <존엄한 삶>을 말했다. 그런 삶의 한 가운데에 특수교육철학이 자리한다.

<참고문헌은 각주로 대신함>

73) 박여명 옮김 (2019). *존엄하게 산다는 것*. 서울: 인플루엔셜.