

보이지 않는 감각의 공동체: 시각장애 유아특수학급 내 감각의 사회화와 장애의 재구성

김성인*

본 연구는 국내 수도권에 위치한 한 시각장애 유아특수학급 내 선천적 시각장애 아동의 초기 학교사회화에 관한 민족지 연구를 통해 장애 개념을 재구성하기를 목적으로 삼는다. 교실교육 안에서 (시각) 장애는 정보의 제약이나 참여의 배제를 야기하는 결손이 아닌 사회적 연결과 삶의 과정을 이루는 다른 특질로 간주되고, 이에 따라 시각장애 아동은 독특한 감각을 기반으로 자신을 다른 방식으로 느끼는 사람이라고 여긴다. 본 연구는 이를 시각 외 감각을 활용하는 감각의 사회화로 개념화했다. 본 연구는 시각장애 아동의 초기 학교사회화를 다루는 질적 사례연구로서 시각장애 아동의 사회적 삶과 삶의 특질에 대한 이해를 심화하고, 이를 차이로서의 장애를 긍정하는 장애의 정치학과 그로부터 발생하는 장애에 대한 자긍심으로 확장하여 조명하길 시도한다. 본 연구는 부정되지 않는 차이로서의 장애와 그 정치적 가능성에 대하여 유의미한 고찰을 제공한다.

주제어 : 장애, 비장애중심주의, 시각장애 아동, 특수교육, 사회화, 감각

* 서울대학교 인류학과 박사과정 수료

I. 서론: 시각장애 특수교육 다시 보기

- 구조기능주의적 특수교육에 대한 비판을 중심으로

오늘날은 바야흐로 눈(眼)의 주도에 따라 만들어지는 시대이다(김은주, 2016). “보는 것이 곧 믿는 것(Seeing’s believing)”이라는 오래된 격언이 말해주듯이 인간의 삶의 방식을 형성해온 시각(Michalko, 2017: 78 참조)은 그야말로 인간을 ‘인간’의 지위로 격상시키는 ‘감각의 제왕’으로 여겨진다. 본 연구는 시각중심주의(ocularcentrism)가 위력을 떨치는 세계 내 시각장애 아동의 경험에 집중한다. 제한적인 보기가 불가피한 시각장애 아동은 어떻게 자신을 그리고 사회를 알게 되는가? 비장애 중심의 사회는 제한적 시각과 함께 살아가는 사람들의 삶과 삶에 무관심하며 그들의 경험을 너무나 쉽게 ‘불능’과 연관 짓는다.

애석하게도 장애 학생을 위한 특수교육 내 장애인식도 이와 별반 다르지 않다. 다수의 특수교육은 손상을 가진 신체 혹은 정신 능력의 개선을 통해 사회적 통합을 이루기를 목표로 삼는다. 다수의 경우 통합을 위한 부담과 압박은 규범적 정상성의 모델에 맞추어 마땅히 교정 및 치료되어야 할 대상으로 여겨지는 장애인 당사자에게 전가된다(Kim, 2022). 이처럼 정상성의 이데올로기에 기반을 두어 실행되는 특수교육은 비장애 중심주의(ableism)의 ‘정상’과 ‘비정상’의 이원화를 반복함은 물론 특수교육 대상자의 장애를 개인에게 내재된 문제로서 간주하여 그것의 해결에만 급급할 뿐 사회적 소수자로서의 장애인 당사자의 경험과 입장에 무관심하다(엄수정, 유애란, 2014). 구조기능주의적 관점에서 ‘진단-처방적교정’ 모형(김병하, 1998)으로 정형화된 특수교육은 장애의 개인모델 및 의료모델을 재적용하며 교정적 절차로서의 치료를 삶의 방식으로의 교육과 등치시키기에 문제적이다.

비장애 담론을 중심으로 수행되는 특수교육 경향에 반하여, 장애를 정체성 혹은 개성의 일부로 여기고 그를 존중하는 대안적 특수교육의 필요성과 자성성을 요구하는 비판(김병하, 2011; 신현기, 2011; 정은, 2009)을 공유하는 본 연구는 시각장애 특수학교 교실에서 나타나는 시각장애 아동의 배움의 과정에 주목한다. 본 연구는 수도권 모처에 위치한 시각장애 유아특수학교의 만 5세(7세) 학급에서 수행된 민족지 연구(ethnographic research)를 통해 연구 참여지 내 특수교육의 특징을 선천적 시각장애 아동에 대하여 이루어지는 감각의 사회화(the socialization of the senses)로 개념화한다. 연구 참여지의 교실 교육은 아이들¹⁾의 제한적인 시력을 개선·보

1) 시각장애를 가진 아동은 제도적 절차를 밝아감에 따라 선천성 시각장애 아동(전문의를 의한 장애 판정 이후) 혹은 시각장애 유아특수교육 대상자(특수교육 대상자 선정 등록 이후)로 불리는 것이 일반적이다. 하지만 연구참여기관의 일상적인 학교생활에서 이러한 용어는 거의 사용되지 않았으며, 특수교사 및 실무사

완하기보다는 시각의 부재를 받아들임으로써 특수한 몸 그리고 몸에 전해지는 감각을 강조한다. 아이들은 시각 외 감각을 통해 자신이 위치한 환경과 조응하는 과정을 통해 삶을 습득하는데, 이는 시각장애 아동의 느끼고 아는 자기 자신과 몸 그리고 장애에 대한 긍정적인 자기인식을 빚어낸다. 교실에서 이루어지는 감각의 사회화는 선천적 시각장애 아동이 그들에게 친화적인 방식으로 세상을 탐구하는 방법을 전달한다는 점에서 재활 혹은 치료를 통한 개선을 목적으로 두는 특수교육과 차별화된다. 더불어 시각 외 감각을 통해 사회적 관계를 만드는 시각장애 특수학급은 감각의 공동체(the community of the senses)(Trnka et al., 2013; Vannini et al., 2012)로 불릴만한 연결성을 형성한다. 교실에서 발생하는 감각의 사회화를 체화하며 아이들은 보는 사람과는 다른 방식으로 세계를 탐지하는 자기인식과 그에 대한 자긍심을 드러내는데, 이는 차이로서의 장애를 둘러싼 정치적 함의를 재조명하는데 기여할 수 있다. 이를 요약하는 연구질문은 다음과 같다:

첫째, 시각장애 유아특수학급 내에서 장애는 어떻게 의미화되며, 이와 같은 교실생활에서 아이들은 무엇을 배우는가?

둘째, 시각장애 유아특수학급 내 감각활용의 특징은 무엇인가? 이러한 감각활용이 의도하는 사회화의 성격은 무엇이며, 이를 통해 시각장애 아동은 어떻게 자신을 평가하게 되는가.

셋째, 시각장애 유아특수학교 내 감각의 사회화에 대한 민족지 사례연구가 특수교육 및 장애학 전반에 제공하는 유의미한 함의는 무엇인가?

II. 이론적 배경

시각장애 유아특수학교 내 초기 학교 사회화를 다루는 본 연구는 교실 내 감각 경험과 사회화의 연관성 및 그를 통한 장애의 재구성을 주요 연구 주제로 설정하여 이에 대한 논의를 심화하고자 한다. 분석에 앞서 본 연구는 장애학 내 장애의 재개념화, 시각장애인과 사회화, 감각과 문화에 관한 선행연구를 검토한다. 각각의 주제는 손상-장애-정상성의 연쇄를 둘러싼 장애학 및 인류학 내 비판적 논의, 시각장애인을 사회 안에 위치시키기 위한 사회화의 노력과 장애의 의미

는 학생들을 '아이들' 또는 '우리 아이들'로 지칭하곤 했다. 연구참여지 내 내부적 용어 사용을 따라 본 연구 역시 연구에 참여하는 시각장애 아동을 '아이(들)'로 부르기로 정한다. 비시각장애 아동의 경우 '일반 아이들' 또는 '보이는 아이들'로 서술될 것이다.

화, 감각연구가 이끌어내는 장애학적 함의에 집중한다.

1. 장애학 내 장애의 재개념화

장애학은 치료불가한 신체와 정신에 대한 의료적 판단과 그것이 전제하는 정상성의 이데올로기, 그리고 ‘다른’ 능력에 대한 사회문화적 해석을 둘러싼 연쇄적 집합을 분리함으로써 비장애인 중심의 사회가 장애인 및 그/녀의 특정한 몸과 정신에게 부여하는 무능력에 대한 고정관념을 해체하기를 시도해왔다. 장애학은 정상의 몸에서 벗어난 신체·정신의 상태 및 기능을 일컫는 손상(impairment) 그리고 손상을 가진 사람들에 대한 부정적인 사회적 관념과 평가를 포함하는 장애(disability) 간의 관계를 지속적으로 검토하며 개념화한다(김도현, 2009: 110 참고). 장애학은 장애와 관련된 문제를 개인적으로 해결하기를 촉구한 개인 모델(individual model) 혹은 장애를 의학적으로 처리되어야 할 결함으로 다루는 의료 모델(medical model)이 손상을 장애로 탈바꿈하는 사회적 차별을 비가시화해왔다고 지적한다(Shakespeare, 2013). 이에 대한 대안으로 사회 모델(social model)이 등장했다. 사회 모델에 따르면 의학적으로 진단할 수 있는 손상과 손상으로 인해 나타나는 사회적 불이익인 장애는 구분된다(대표적으로 Olive, 1990). 사회 모델은 손상과 장애의 이분법적 구분을 통해 장애의 상태와 그에 부여되는 낙인을 분리하고 장애를 사회적인 문제로 전환함으로써 장애에 대한 논의의 지평을 개인에서 사회로 확장하는데 공헌했다. 하지만 사회 모델은 손상이 전사회적(pre-social)이거나 전문화적인(pre-cultural) 생물학적 실재로 간주 될 수 없음을 간과하였으며(Shakespeare, 2013: 68; Thomas, 1999: 124 재인용; Shuttleworth & Kasnitz, 2004), 손상을 가진 몸과 정신이 겪을 수밖에 없는 실질적 어려움을 등한시했다. 장애의 문화모델(cultural model)은 장애와 비장애라는 상반되는 사회적 개념의 관계와 차이 안에서 특수한 몸과 정신 및 그가 직면하는 경험에 관한 장애의 의미가 구체화됨을 주장한다. 이처럼 문화모델은 장애 및 비장애 개념과 발생하는 장애인 당사자와 사회, 그리고 비장애인 성원 간의 경험적 다원성을 조명하는 동시에 경합과 재강화를 거듭하는 장애 담론의 가변성을 주지한다(Devlieger, 2005; Waldschmidt, 2018).

인간됨을 만드는 복수의 준거 및 자연-문화의 교차적 이원성의 작동을 탐구해온 인류학은 다양한 지역 및 문화권 내 정상성을 이루는 신체와 사회, 문화 간의 상호구성성 및 변이성을 밝혀왔으며, 사회적으로 정의되는 정상성의 가장자리에서 비장애(정상)의 반대 향으로 간과될 수 없는 차이들을 내포하는 범주인 장애의 다양성에 대한 의미를 밝히는 연구에 매진해왔다. 인권 다양성과 장애운동, 언어 학습과 사회적 상호작용, 건강과 치료 및 교정의 압력, 가족과 친족, 재생산 기술, 의례와 종교 등의 광역적인 주제를 다루어 온 인류학 내 장애 연구는 인간됨의 문화적

가변성 및 그것을 구분하는 상이한 가치체계에 대하여 기술한다(Ingstad & Whyte, 2011). 이처럼 장애에 관한 인류학 연구는 장애 안에 신체와 사회가 물리적으로 또 관념적으로 만나며 발생하는 복수의 세계들을 조망한다(Ginsburg & Rapp, 2013: 62 참조). 시각장애 아동의 초기 사회화에 대한 인류학적 접근을 시도하는 본 연구는 일상적인 교실생활에서 드러나는 손상의 영향과 그를 통해 발생하는 특수한 감각 경험을 구체적으로 밝힘으로써 다양한 아이들이 구성하는 장애의 범주 및 그 정의를 재해석하기를 시도한다.

2. 시각장애인과 사회화

본 연구 내에서 정의되는 사회화는 인류학의 전통을 따라 특정 집단 안에서 적응하고 행위할 수 있는 문화적 개인의 조형, 개인됨과 인간됨을 견주는 연속적 상호영향 및 사회적·문화적 집단 내 개인의 귀속에 관한 총체적인 과정을 일컫는다. 인류학 연구가 사회화 과정 내 개인의 순응과 편입만큼 사회화 및 사회에 대한 개인의 저항과 불화에 동등한 관심을 기울이는 바 본 연구 역시 선천적 시각장애 아동이 사회의 공통 성원이자 특수한 소수자로서 비장애 중심의 가치규범을 내면화하는 사회화 과정에서 발생하는 긴장과 타협을 비판적으로 주시할 것이다.

시각장애인의 사회화는 정안인(正眼人)²⁾ 중심의 사회 안에서 불리하게 위치지어진 자신의 차이를 파악하고 자기자신을 재발견하고 수용해야하는 복합적인 과제로 여겨진다(Vygotsky, 1993; 신종호, 2001). 시각장애인의 사회화를 다룬 초기 연구는 시각장애인이 처한 사회화의 압력을 장애에 대한 교정주의를 중심으로 파악하는데 그친다. 시각장애인의 사회화에 관한 시론적인 연구는 미국 사회학자인 Scott에 의해 이루어졌다(Scott, 1969). 1960년대 미국 내 시각장애인 관련 기관 내 문서 검토 및 기관 관계자 및 시각장애인 당사자와의 심층면담을 진행한 연구에서 그는 제한적 시력이라는 물리적 조건이 아닌 제한적 시력이 열등성으로 연결되는 역할을 사회적으로 학습하며 시각장애인으로 거듭난다고 주장하였다(Michalko, 2017). 이때 시각장애인의 사회화란 시각장애인에 대한 부정적 장애 인식과 역할의 내면화로 간주된다. 미국 내 시각장애 특수학교의 교사이자 시각장애 연구자로서 상당한 영향력을 발휘해온 Fraiberg의 논의 역시 시각능력을 사회적 상호작용의 근본조건으로 설정하며 시각장애 신생아의 장애를 결손과 연관시킨다(Fraiberg, 1977). 시각장애인의 사회화에 관한 초기 연구는 시각장애인에 대한 사회화를 손상 있는 몸을 둘러싼 사회구성적인 담론을 중심으로 분석하길 시도했다는 점에서 의의를 갖는다. 하지만 시각장애를 병리화하는 비장애중심주의적 관점에서 시각장애를 시각장애의 문제(blindness

2) 시력을 활용하는 비장애인을 일컫는 시각장애인 집단의 내부 용어.

problem)로 직결하였고 이로써 장애학의 논의가능성을 축소하였다는 약점을 지닌다. 또한 그의 연구는 Goffman의 낙인 이론(Goffman, 2009)에 대한 비판이 드러내는 바와 같이 사회 내 장애인의 주변화를 의심 없이 받아들임으로써 장애를 병리화하는 비장애중심주의적 본질주의를 강화한다는 점에서 문제적이다.³⁾

시각장애 아동의 사회화에 관한 후속 연구로 Webster와 Roe의 연구를 주목할 만하다(Webster & Roe, 1998). Webster와 Roe는 영국 브리스톨(Bristol)에 거주하는 3세에서 19세 사이의 시각장애 학생에 대한 학교생활 관찰 및 당사자, 가족, 학교관계자와의 인터뷰를 자료로 삼아 시각장애 학생의 학습 내 특질과 그를 위한 지원체계를 분석했다. 그들은 시각장애를 병리화하지 않으며 일종의 차이로 존중한다는 점에서 Scott의 연구와 차별화된다. 동시에 그들은 시각장애 아동이 그들이 위치한 사회 안에서 개인(an individual)으로서 적응해나가야 한다는 공통의 과제를 강조하며 그것이 교육을 통해 이루어질 수 있다고 주장하는데, 이를 위하여 시각장애 학생에게는 무엇보다도 배우는 방법을 배우는 일(learning how to learn)이 중요하다는 점을 역설한다. 학교 안에서 시각장애를 동반하는 학생들은 장애로 인한 무능력(incapability)보다 할 수 있다는 능동성을 체감하고 내면화할 수 있어야 하며 이를 위하여 학교는 시각장애 학생이 세계에 대한 이해를 발전시킬 수 있는 탐구 감각을 증진시킬 수 있는 교육을 제공해야 한다(ibid.: 18-19). 이들의 주장은 “특수교육 교육과정은 특수교육이 보다 ‘특수 교육적’이도록(김영일, 2015: 7)” 변모해야 한다고 논평한 시각장애인 당사자인 국내 특수교육 연구자의 주장과 공명한다. “시각장애학생은 비장애학생과 같은 권리를 보장받아야 하지만 비장애학생과 다를 기회(ibid.)”를 제공받아야 할 필요성 역시 중요하다. 본 연구가 주목하는 시각장애 아동에 대한 감각 교육은 Webster와 Roe가 강조한 시각장애 학생의 사회화에 요구되는 교육적 지원을 드러내는 동시에 차이로서의 장애를 수용하는 시각장애 아동의 자기공지를 밝힌다.

3. 감각과 문화

인간의 문화와 사회 전반을 다루어 온 인류학 연구 내에서도 감각은 제한적으로 주목받아왔다. 인간의 사회적 삶과 문화적 실천 내 감각을 다루는 인류학 연구는 신체와의 밀접한 연관 하에서 보편적 경험으로 여겨져 온 감각의 문화적·정치적 구성성을 재고하며, 자연/문화, 이성/감

3) 시각장애인 당사자이자 장애학자인 Michalko는 시각장애 신생아의 볼 수 없는 눈을 무능과 무력으로 직결시키는 Fraiberg의 논의 이면에서 보는 눈과 시각작용을 주류화하는 사회문화적 이데올로기(Scott, 1969)가 작동함을 지적하며, 그에 따라 보이지 않는 눈에 대한 부정적 의미화가 비가시화된다는 점을 비판한다(Michalko, 2017: 71 참조).

정, 몸/정신(마음) 등의 오래된 이분법에 의문을 제기한다. 감각에 관한 학문적 관심을 촉구해 온 역사학자 Classen은 다음과 같은 질문으로 감각 연구의 주요 논의를 간추린다. 후각 또는 촉각이 삶의 근본적인 방식으로 간주될 때 어떠한 의식의 양식이 창조되는가? 문화 내 감각의 위계는 사회적 위계와 어떠한 연관을 지니는가? 감각에 대한 자연적 위계라는 것이 존재하는가? 언어 안에서 감각 경험은 어떻게 표현되고 정해지는가? 세계를 감각하는 우리만의 방식에 대안이 있다면, 그는 무엇인가(Classen, 1993: 1)?

인류학자들은 감각 분류 및 감각 경험의 문화적 다양성을 밝히며 감각을 둘러싼 사회문화적 권력에 대한 비판적인 고찰을 지속해왔다(대표적으로 Howes & Classen, 2013). 감각에 관한 연구는 인간집단 내 말하기, 소리치기, 춤추기, 먹기, 꾸미기 등 다양한 인간적 행위가 소리, 열, 맛, 향, 눈요깃거리(spectacle) 등과 같은 감각적 생산물 없이 완수될 수 없음을 밝힌다. 사회적 활동에 대한 참여는 세계를 감각하는 특정 방식과 긴밀한 연결되어 있는, 곧 감각을 통한 참여로 일컬어질 수 있는데(Sutton, 2010: 218; Chau, 2008: 490 참조) 감각을 중심으로 그에 대한 공통 경험 및 공통 지식이 형성하는 집단은 감각의 공동체(community of the senses)로 불린다(Trnka et al., 2013). 감각의 공동체에 관한 논의는 감각 경험 및 감각 기술에 근거한 공동체 내 성원의 선별, 공동체 구성 및 재생산을 둘러싼 감각의 사회화(the socialization of the senses)에 관한 질문을 야기한다. 이는 단순사회 내 특수한 감각 경험과 성원됨의 관계(Geurts, 2002; Feld, 2012), 감각 지식과 전문가적 지식 사이의 연결(강윤희, 2015; Potter, 2008; Sutton, 2018; Rice, 2010) 등의 주제 내에서 검토되어 왔다.

시각장애인의 삶에서 시각 외 감각사용이 가지는 특수성과 중요성은 널리 알려져 있지만, 시각장애 특수교육 내 감각에 대하여 중점적으로 논의한 연구는 소수에 불과하다. 시각장애인의 감각 경험을 다룬 국내 연구로 시각장애 유아의 놀이와 배움 내 활발한 신체 및 감각활용의 유의미성을 밝힌 시각장애 유아특수학교 간의 비교 연구(윤소연, 2012)와 시각장애인 당사자인 이료교사와의 심층면담을 통해 시각 장애인의 이료 교육과 실행의 핵심인 느낌의 교육적 전달 및 수용을 분석한 생애사 연구(이정희, 2018)를 꼽을 수 있다. 또한 미국의 맹학교 내 시각장애 청소년 사이에서 나타나는 시각 외 감각을 통한 사회적 상호작용의 참여 양상과 그 특징에 관한 사회언어학적 분석(Avital & Streek, 2011) 및 이스라엘의 시각장애 학생들의 이료교육 내 감각 경험의 특성 및 감각 지식의 구체화를 다룬 의료인류학 연구(Hammer, 2017)가 존재한다.

근래 장애와 감각을 다룬 인류학·장애학 연구의 유의미한 움직임 중 하나는 장애를 동반하여 발생하는 감각적 특수성을 존재론(ontology)과 연관하여 검토함으로써 장애를 재의미화하길 시도한다는 점이다. 자폐 스펙트럼 장애의 신경다양성(neurodiversity) 연구를 대표적인 예로 들

수 있다. 후기 근대 이후 신경발달 장애의 하위 범주로 발명된 자폐 스펙트럼에 대한 논의(Nadesan, 2005)와 더불어 몇몇 활동가 및 연구자들은 자폐 스펙트럼 장애인의 인지적 특징을 병리적 비정상성이 아닌, 세상을 보고 경험하는 다른 방식인 다양성의 한 사례로 간주될 수 있다고 주장한다(Solomon, 2010; Solomon & Bagatell, 2010). 이러한 논의 하에서 자폐 스펙트럼 장애인은 비장애인 중심으로 재단된 사회적 기준으로부터 벗어난 자신과 장애, 그리고 그/녀의 인지적 특징을 긍정하며, 자기 정체성의 핵심인 장애를 가리지 않는 사회적 통합을 요구한다(Arnold, 2017; Ortega & Choudhury, 2011). 이처럼 자폐 스펙트럼 장애의 내부자들은 장애를 둘러싼 신체적·정신적 차이 및 차이에서 비롯된 일상생활의 독특성을 자신만의 인지적·존재론적 삶의 방식으로 간주한다. 이는 손상-신체-사회 안에서 나타나는 장애 개념의 정치적 논의를 고찰해온 장애학의 연구관심과 연계되며 장애에 관한 새로운 이론적 및 의미화의 가능성을 제시한다(Gibson, 2019). 보지 않는 방식으로 세계를 느끼고 탐색하는 방법을 익히는 시각장애 아동의 감각의 사회화를 다루는 본 연구 역시 장애라는 특수한 신체적·정신적 조건이 빚어내는 인지적·존재적 특수성을 기반으로 장애 개념의 재해석 가능성을 모색한다(Hughes, 2007; Feely, 2016; Cluely et al., 2020).

III. 연구방법 및 연구 참여자 소개

1. 연구방법

본 연구는 시각장애 유아특수학교 내 만 5세 학급에 대한 민족지 연구로서 인류학의 연구방법을 따라서 수행되었다. 인류학적 전통 하에서 인류학자는 연구 참여지 내에서 장기간 거주·체류하며 연구 참여자들의 삶을 관찰하고 함께 경험하여 그를 연구 분석을 위한 원 자료로 삼아왔다. 연구 참여지 내 문화와 사회적 삶의 양식에 관한 자료를 수집하는 이러한 연구방법은 흔히 현장연구(fieldwork)로 불린다. 현장연구방법은 참여관찰(participant observation)과 심층면담(in-depth interview)으로 나뉜다. 참여관찰은 공동체 내 사회적 현상에 대한 관찰은 물론 연구 참여자들 구술 및 무형 문화에 대한 기록 및 자료 수집을 포괄한다. 참여관찰의 진전 이후 인류학자는 연구 참여자들과 심층면담을 진행하며 연구 내용에 관하여 검토한다. 현장연구는 양적 연구방법의 계량적 수치화만으로 설명되기 어려운 연구 참여자들의 일상에 집중하는 동시에 복합적이며 입체적인 실제 삶으로부터 학술적 논의를 반추하길 시도하는 순수 질적 연구방법 중 하나로 간주된다. 연구 참여자의 일상적 삶에 기반을 둔 자료는 인류학자의 주제 분류 및 분석을 거

쳐 민족지(ethnography)⁴⁾로 제시된다. 민족지 연구는 연구 참여자에 대한 충실한 기술·분석을 제공하는 동시에 연구 참여자의 내부자적 관점(emic perspective)을 적극적으로 드러낸다. 민족지 연구는 연구 현장에서 동떨어진 연구자의 관망을 통해 객관적 수치를 추출하기보다는 연구자와 연구 참여자 간의 공동적 연계와 상호작용을 통한 학술적 성찰성을 지향함으로써 정량적 연구 방법으로 밝히기 어려운, 삶 그 자체로부터 생성되는 살아있는 지식을 조명하기를 의도한다(이용숙 외, 2012 참조). 시각장애 아동을 연구 참여자로 삼는 본 연구는 특수학교 교실에서 수행된 장기간의 민족지적 연구를 통해 시각장애 아동 및 그들을 지원하는 특수교사의 삶에서 드러나는 장애의 의미를 논의함으로써 한국사회 내 사회적 소수자 집단인 장애인에 대한 이해를 도모하는데 기여할 수 있다.

2. 자료 수집 방법 및 분석 방법

본 연구의 자료 수집은 2021년에 이루어졌다. 2019년 하반기 자원봉사자 자격으로 시각장애 유아특수학교에서 예비조사를 수행한 연구자는 2021년 1년간 최고연령만인 만 5세(7세) 학급에서 박사학위논문 작성을 위한 현지조사를 수행했다.⁵⁾ 연구자는 특수교육 실무자 역할을 맡은 자원봉사자 자격으로 2021년 한 해 동안 매주 월요일부터 금요일 오전 9시 반부터 오후 1시 반까지의 정규 수업시간은 물론 수업 이후의 돌봄 교실 및 교외 학습, 교육과정 설명회 등 다양한 교내 행사를 참관했다. 연구자는 교실 참여관찰을 바탕으로 일지를 작성하였고, 필요에 따라 교실 상황을 녹화·녹음하거나 사진기록을 남기기도 했다. 참여관찰이 진전되며 연구자는 담임교사와 심층면담을 진행하며 교사가 의도하는 교육 실행 이면의 가치체계를 구체적으로 파악하기 위해 노력하였다. 관찰일지 형식으로 수집된 자료는 정리 후 연구자의 검토에 따라 주제어가 추출되었다. 연구자는 이를 코딩 파일로 재정리한 후 주제어의 패턴구조를 파악한 후 해석적 재범주화 과정을 거쳤다. 분석 이후의 의문점은 보충 심층면담의 수행을 거쳐 자료로 통합되었다. 수집된 교실의 자연발화 중 감각의 사회화의 특질을 보여주는 자료는 연구 분석과 함께 병렬적으로 제시되었다.⁶⁾

4) 비서구 단순사회를 연구 참여지로 삼아온 인류학에서 ethnography는 민족지로 불려왔는데, 현장연구의 규모와 범위가 확장된 오늘날, 이에 관한 다양한 번역어가 등장했다. 예를 들어 사회학, 교육학, 미디어학, 지리학 등의 기타 인문 및 사회과학 계열에서 ethnography는 민족지 혹은 문화기술지 등의 용어로 불리기도 한다.

5) 본 연구는 서울대학교 연구윤리위원회의 지침에 따라 연구 윤리 심의를 거쳐 수행되었다(연구윤리번호 IRB No. 2106/001-020). 연구자는 언급되는 기관명 및 인물명을 모두 가명처리함으로써 연구 참여자의 개인정보 보호를 위해 노력했다.

6) 연구사례의 전사(transcription)는 발화자의 휴지를 기준으로 구분되었으며, 담화분석(discourse

3. 연구 참여자 소개

연구 참여기관은 국내 수도권에 위치한 시각장애 영유아 특수교육기관인 작은 보석학교(가명)다. 1990년 대 중반 시각장애 특수학교의 유치부로 설립된 작은 보석학교는 2010년대 후반 유아학교로 독립 개교하여 초등학교 취학전 영아 및 유아를 대상으로 시각장애 아동에 특화된 교육을 제공하고 있다. 작은 보석학교는 학생 전원에 대하여 개별화교육(IEP: Individualized Education Program)을 실행하여 시각장애 유아동의 특성에 맞는 적시적 개입을 강조한다. 동시에 국가수준 공통 유아교육과정인 누리과정에 따라 교실교육을 기획한다. 작은 보석학교에는 시각장애는 물론 지체장애, 청각 장애, 발달장애 등 중복 장애를 지닌 학생도 재학 중이었다.

2021년 만 5세 학급(이하 무지개반)은 2015년생 여아 5명, 남아 4명 총 9명으로 구성되었다(연구 비동의 1명 포함). 아이들을 제외한 가족구성은 전원 정안인·비장애인이었고, 아이들의 보는 정도는 전맹부터 저시력까지 다양했다. 무지개반의 경우, 과반수가 시각장애 외에 다른 장애를 가지고 있다고 여겨졌는데 언어적 의사소통(verbal communication)이 극도로 제한적인 아이들도 소수 존재했다. 한 학급의 정원을 최대 4명으로 제한하는 특수교육법에 따라 무지개반은 2인의 공동 담임 하에 4명, 5명으로 나뉜 분반의 형태를 띠었지만 반 구성은 아이들의 장애의 유형 및 정도와 무관했다. 교실 수업 및 활동 역시 대부분의 경우 9명이 모여서 진행되었다.

2021년 만 5세 무지개반의 담임교사는 정지영 교사(50대 여성)와 안초롱 교사(40대 여성)가 맡았다. 정지영 교사는 비장애 유아동교육, 자폐 스펙트럼 장애 및 시각장애 특수교육에, 안초롱 교사는 시각장애 및 발달장애 특수교육에 몸담아 왔다. 시각장애 유아동교육 내에서만 대략 20년, 10년 이상의 경력을 지닌 두 교사는 기관 내에서도 손꼽히는 베테랑 교사로 여겨졌다. 두 교사는 특수교육 실무사와 아이의 1대1 배치가 가능한 교실환경을 구성하여 교실 내 아이들의 적극적인 활동 참여를 독려했다. 이에 따라 2021년 무지개반은 9명의 아이들 외에 특수교사인 담임교사 2명과 보조 특수교사 1명 외에 6명의 특수교육 실무사로 꾸려졌다. 오랜 기간 호흡을 맞춰온 두 교사는 특수아동교육 내 사회화 교육의 중요성에 공통적으로 공감하였으며 이를 기반으로 아이들의 장애를 문제시하거나 배제하지 않는 교실을 만들고자 노력했다.

analysis)의 표기방법을 참조하여 적용되었다. 전사 기호에 대한 설명은 다음과 같다.

진한글씨 음성적 강조

~ 장음화

(()) 비언어적·준언어적 표현

문장 내 [꺾쇠표시] 대화내용 및 대화상황의 이해를 돕기 위한 연구자의 보충설명

IV. 연구 결과 및 분석

1. 특별하지 않은 (시각)장애를 위한 교실: 특수교사의 장애인식 및 교육신념을 중심으로

무지개반 참여관찰 개시 직전 연구자는 담임교사들과 짧은 면담을 진행하며 시각장애 특수아동교육의 대표적인 특징에 대하여 물은 바 있다. 연구자는 장기간의 경력을 가진 담임교사들이 시각장애 아동에 대한 일반적인 특징 및 핸디캡(handicap)으로서의 시각장애를 보충하는 교육에 대해 열띤 답변을 제공할 것이라고 기대했다. 예상과 달리 정지영 교사는 특수교육과 일반교육을 구분하는 연구자의 질문에 즉시 반발하였고, 최소한 그에게 시각장애 아이들에 대한 교육은 일반교육과 같은 방식으로 이루어진다는 점을 강력히 주장했다. 시각장애 아동에 대한 조기적 개입을 강조하는 특수학교의 기관 내부자로서 특수교육과 일반교육 간의 동질성을 주장하는 정 교사의 답변을 당시의 연구자는 도통 이해하지 못 했다.

무지개반 교실에서 참여관찰을 수행하며 연구자는 정 교사의 주장을 반박하기 어렵다는 점을 실감하게 되었다. 난생 처음 특수교육 현장에서 머무르게 된 연구자에게도 무지개반의 교육은 일반교육과 그리 다를 바 없어 보였기 때문이다. 알록달록한 학교 전경과 장난감으로 가득찬 교실은 점자블록과 핸드레일(handrail)을 제외한다면 여느 비장애 유치원처럼 보였다. 놀이체육, 미술, 동요, 텃밭놀이, 이야기시간 등으로 채워진 무지개반의 주간계획 역시 놀이중심 아동교육을 따르는 비장애 유치원과 유사했는데, 점자 시간⁷⁾만이 특수학교의 교과적 특징을 보여주는 듯 했다. 교실생활 역시 마찬가지였다. 학생생활 전반의 자기주도적 참여가 강조되었는데, 이를 위하여 무지개반 교사들은 모든 아이들이 그들을 지원하는 특수교육 실무사와 짝이 되어 교실생활부터 식사를 포함한 일상생활까지 스스로 할 수 있는 교육적 세팅을 조성했다. 담임교사들은 연령과 장애를 연유로 도움 받는 것이 익숙한 아이들이 학교에서만은 능동적으로 그리고 적극적으로 자신의 일을 스스로 할 수 있도록 지도했다. 이러한 담임교사의 원칙은 중복장애 아이들에게도 고수되었는데, 교사들은 과제나 목표의 완화적 조정을 통해서 아이들이 스스로 할 수 있는 여건을 조성해주었다.

담임교사와 실무사들은 아이들의 장애를 제한이나 제약으로 문제시하지 않는 동시에 아이들이 있는 그대로의 자신을 탐구하는 교실을 조성하기 위해 애썼다. 이러한 노력은 아이들을 대하는

7) 초등연계교육의 일환인 점자 문해 교육이 정식으로 시작되는 작은 보석학교 만 5세 학급에서 아이들의 개별화교육은 대개의 경우 점자를 중심으로 진행되었다. 소수의 중복장애 아동의 경우 일상생활기술 중심의 적응행동이 주요 목표로 설정되기도 했다.

교사의 방식, 아이들을 위한 수업 구성 및 참여, 아이들의 일상적인 놀이 등 교실 전반에서 드러났다. 주목해볼만한 지점은 교실 안에서 (시각)장애 혹은 보는 정도가 아이를 정의하고 판단하는 결정적인 근거나 아이의 배움과 놀이를 제약하는 한계로 여겨지지 않았다는 점이다. 동일 장애 내 집단 내부적 장애 유형의 정도가 광역적인 시각장애의 특성상 무지개반 아이들의 시력의 스펙트럼 역시 매우 넓었다. 빛을 감지하지 않는 전맹부터 특정한 조건 내에서만 색이나 형태를 부분적으로 감지하는 제한적인 시력 및 타인의 움직임과 표정을 보고 따라할 수 있는 저시력까지 아이들의 보는 정도는 모두 달랐다. 하지만 아이들의 학습능력은 잔존 시력이나 시력의 재활가능성에 따라 위계화되지 않았으며, 잔존 시력에 따라 아이들이 배우거나 할 수 있는 과제가 달라진다고 여겨지지도 않았다.⁸⁾ 장애를 가진 학생을 위한 특수교육기관 내에서도 장애의 정도에 따른 차등화가 왕왕 발생한다는 점을 인식한다면 이는 매우 특수한 특수교육 현상이 아닐 수 없다.⁹⁾ 무지개반 안에서 아이들의 시각장애나 보는 정도가 교육의 전개를 제약하지 않기에 장애는 문제시 되지 않았다. 무지개반 아이들은 ‘보이지 않는’ 평범한 학교생활에 참여했다.

시각장애 아이들을 특별하게 대하지 않는 무지개반의 특수교육은 역설적으로 매우 특별하다. 한국 내 초기 특수교육의 성격은 장애 아동에 대한 조기적 조치의 영향에서 자유롭지 않은데, 이는 장애를 해소하고 보완하는 능력을 성취함으로써 주류 비장애인 사회로의 통합 지향을 목표로 삼곤 한다(조원일, 2012: 131 참조). 장애 아동에 대한 교육은 교육 대상자의 장애로 말미암아 비장애인과 동일한 교육 과정 및 교육 방법의 적용이 적합하지 않다고 여겨지는 경우가 대부분이다. 무엇보다 비판적으로 보아야 할 지점은 특수교육이 장애학생을 위한 맞춤형 교육에 대한 필요성에서 더욱 나아가 장애 여부를 기준으로 인간의 학습을 가능케 하는 여러 정신상태에 대한 위계화를 스스로 내재화하며 교육에 대한 장애·비장애 간의 분리주의를 공고히 한다는 점이다(김병하, 2005). ‘정상’의 범주에 속한다고 여겨지는 비장애인이 경험의 내용 안에서 상호 의존적으로 발달된 언어와 사고를 함께 배운다면 장애인에 대한 조건적 반응의 결과인 실험실의 동물처럼 배우며 그러한 교육과정이 장애인의 교육에 더욱 적절하다고 여겨지는 것과 같다(이성은, 2005: 141 참조). 이러한 교육 하에서 특수교사는 이상적인 삶의 방식과 장애의 의미화에 대해 알려주기보다는 특수교육 대상자인 학생을 개선시키는 ‘치료요원’의 역할을 떠맡게 된다(김병하, 2005). 장애를 문제시하여 개선에 집중하는 특수교육과 자신이 꾸리는 무지개반을 구분하며 정지영 교사는 학교는 “스틱(stick)으로 아이들의 허를 눌러가며 반복하는 언어

8) 이에 따라 무지개반 교사들은 점자는 물론 묵자(글씨)와 그림, 만들기 등의 시각중심적인 활동 역시 교육 계획에 적극적으로 활용했다.

9) 일본의 일부 농교육에서 나타나는 청각장애의 소거 시도 및 그를 통한 비장애 중심적인 사회로의 편입에 대한 인류학자 Nakamura의 비판을 참고할 것(Nakamura, 2006).

치료실”과 다른 공간이어야 한다고 목소리를 높였다. 안초롱 교사 역시 이를 경계하고 있었는데, 이는 잔존시력 보존에 대한 학부모와의 의견차에서 드러난다. 잔존시력 보존에 대한 학교 차원의 추가적 지원을 요구한 학부모와 달리 교사는 교실 내에서 아이의 잔존시력을 강조할 경우 교육의 성격이 치료처럼 변질될 수 있음을 우려했다.

〈사례 1〉

안초롱 교사: 약~간 색깔 보고 막 이러는데 그거를 가지고 [아이와의 개별화 수업에서] “이게 무슨 색이니?” 계속 뭐 그런 걸 해야 되잖아. 그러면 유치원에 올 필요 있겠어요? 하하하 그거는 그냥 치료를 받는 거고 여기서는 일반 애들처럼... ‘애는 애들 일반 애들이다’ 생각하고 그렇게 하는 거지... 잔존시력... ((짧은 침묵 이후)) 맞아요. 그게 목적이예요. ((딱딱한 목소리톤으로 바꾸어서 말하며)) ‘잔존 시력을 활용해서 뭐를 어떻게 하자!’ 이런 게 모든 특수 교육의 저거잖아요. 근데 그냥 그런 건 아닌 것 같아.

안초롱 교사는 신체적 손상의 잔존능력의 보완과 강화를 강조하는 특수교육의 일반적인 목표 설정을 잘 알고 있지만 그것을 따르기가 꺼려진다고 밝힌다. 안 교사의 망설임에서 그와 같은 특수교육이 내재화하는 비장애중심주의에 대한 경계를 엿볼 수 있다. 특수교육 내 구조기능주의적 입장은 특수교육 대상자의 현행수준의 향상을 신체능력의 강화와 결부 짓는데, 이는 신체와 능력 간의 연관 모델을 주조하는 특정 신체상으로 이상화되는 비장애 신체에 대한 신화화를 무비판적으로 받아들인다는 난점을 지닌다(이에 대한 대표적인 비판으로 Campbell, 2008 참조). 비장애 신체로 정향된 신체 기능의 개선에 몰두하는 특수교육이 특수교육 대상자에게 신체적·감각적 능력의 위계를 그대로 부과하며 비장애중심주의의 내면화를 종용할 가능성을 지닌다는 점 역시 부정하기 어렵다. 두 담임교사들은 보는 힘에 집중하고 그를 중심으로 아이들의 현행 수준 및 잠재적 발전가능성의 우열을 가리는 교육관점에서 벗어나 아이들이 장애로 인해 위축되지 않는 교실을 만들기 위하여 애썼다. 이를 통해 ‘일반 애들’이 유치원의 생활과 놀이에 참여하며 배우듯이 무지개반 아이들 역시 학교생활 안에서 자신에 대하여 스스로 알아가고 다른 사람과 어울리며 살아가는 기본적인 사회적 규칙을 알아가길 희망했다.

두 교사에게 이러한 교육의 실행은 장애의 경중 구분과 무관하게 모든 아이들에게 동일하게 적용되어야 마땅하다고 여겨졌다. 우성에 대한 안초롱 교사의 설명이 그를 잘 보여준다. 우성은 사회적 상호작용 및 타인에 대한 관심이 저조하며, 언어적 대화에 대한 적절한 반응을 보이지 않

는 경우가 많았다. 이런 우성의 행동을 보며 교사들은 우성이 시각장애 외 다른 장애를 가지고 있다고 여겼고, 그를 경계성 아이로 간주했다.¹⁰⁾ 비록 우성에 대하여 좀 더 세심한 관찰과 관심이 요구될 지라도 안 교사는 우성에 대한 개입 역시 다른 시각장애 아이들과 동일한 방식으로 가능했다고 밝혔다.

〈사례 2〉

안초롱 교사: 우성이가 문제행동이라면 문제행동이랄까? 이게 막 [자신의] 머리 때리거나 막 이런 거? 큰 소리? 근데 옛날 같았으면 아마 손을 잡고 ((안 교사는 아이의 손목을 수갑 채우듯이 엮어서 잡는 시늉을 했다.)) 이렇게. 힘은 안 썼겠지만 “하나, 둘, 셋.” 이렇게 하고 손을 놔줬거나 이랬을 것 같은데 그냥 말로 ((속삭이듯 작은 목소리로)) “우성아~” 그게 통했어요. “왜 그러니~?” 그러면 ((아이의 목소리를 흉내 내며)) “소리가 시끄러워요.” 그러면 알겠다고 그렇게 얘기하거나 아니면 ((귓속말하는 시늉을 하며)) “이제~ 대답할 때 친구들이 큰 소리 낼 거니까 우성이 준비하고 있어~?” 뭐 이렇게 미리 얘기를 해주거나 그러면서 자기가 조절하게...

이때 안 교사가 말하는 “옛날” 방식, 곧 문제행동을 일으키는 아이에 대하여 물리적인 강제를 통해 자제시키고 숫자를 세면서 시간의 경과를 알려주는 개입방식은 행동교정을 위한 구조기능주의적 접근을 연상시킨다. 안 교사는 아이의 신체에 대하여 물리적 강제력을 행사하기보다는 다른 아이에게 그러하듯이 “그냥 말로” 아이를 진정시키길 시도했고 “그게 통”했다고 회고한다. 그를 통해 교사는 아이가 흥분하는 요인을 추정할 수 있었고, 아이 역시 갑작스런 환경변화에 대비하여 스스로 조절할 수 있게 되었다. 무지개반의 담임교사들은 아이와 놀고 배우는 시간 안에서 정서적 관계를 형성한 후 그 사회적 관계를 기반으로 아이의 행동에 개입을 시도하였고, 아이의 장애의 유형·경증의 정도와 상관없이 모든 아이들이 친화적 정서를 기반으로 하는 교육의 관계적 맥락에 대하여 익숙해지고 자신을 보여주며 교사와 아이 사이의 “통”하는 유대를 만들 것이라고 믿었다.

10) 경계성 아이란 특수교육 대상자의 장애에 대한 학교 내 내부자적 지식에 근거한 분류범주로 의학적 진단과 구분된다. 이러한 분류는 의학적 진단, 아이의 특정 행동, 교실 내 아이의 생활양상이 상호적으로 구성하는 장애아동 범주의 한 예에 해당할 것이다(Grinker & Cho, 2013 참조). 무지개반의 교사들은 교육을 통한 경계성 아이의 발전가능성과 잠재력에 집중하며 장애를 빌미로 아이의 성장을 제한하지 않기 위해 노력했다.

인류학자 Bateson은 이차학습(deutro-learning) 개념을 통해 인간에 대한 학습의 수단에서 직시적으로 드러나지 않는 목적이 인간의 사고적·심리적 습관과 태도를 조형할 가능성에 대해 조명한다(Bateson, 1990: 270-274; 2006). 그는 교육의 장에서 이상적인 인간 양성을 위해 실행되는 행동 자체와 행동을 이루는 수단의 가치를 분리하기 어려우며 그를 구분해서도 안 된다고 조언한다. 목표를 이루기 위한 학습과정에서 수단과 방법이 불러일으킬 부산물인 습관(habit)의 양산, 그리고 습관이 학습자의 자기 및 사회인식에 불러일으킬 영향을 고려한다면 수단과 방법은 의도한 교육 이상의 심리적·정서적 파급력을 학습자에게 전달한다는 것이다. Bateson은 학습의 수단과 방법의 효율성이 아닌 학습의 윤리성을 재고하고 낙관해야 할 필요성을 요청한다.

Bateson의 사유가 우리에게 주는 성찰을 통해 구조기능주의적 특수교육과 무지개반의 특수교육의 후속적 효과를 상기할 수 있다. 기능의 개선을 강조하는 특수교육이 기능적으로 완전할수록 이상적이라는 이차학습을 실행하고 특수교육 대상자 집단 내부에서마저 특수한 기능에 따른 우열을 가리며 개선 가능성을 중심으로 또 다른 학생들의 소외를 조장할 수 있다는 점 역시 지적되어 마땅하다. 시력의 개선을 다루지 않는 무지개반의 교육은 개선 가능성에 대해 언급하지 않으며 손상에 따른 위계가 들어설 가능성을 경계한다. 구체적인 학습목표 설정 및 성취를 강조하는 구조기능주의적 특수교육과 비교한다면 무지개반의 교육적 성과는 미진하게 여겨질지도 모른다. 하지만 무지개반 아이들이 암묵적으로 체화하는 사고는 인간됨에 대한 중요한 교육적 메시지를 함축하고 있다. 교실 내 교사와의 관계에 직접적으로 참여하며 또는 다른 아이들을 대하는 교사의 태도에 직·간접적으로 노출되며 아이들은 장애와 비장애간의 이원적 분할에 따라 비장애의 반대 항으로서 장애라는 거대한 범주 안에 속해있는 이들이 다르지 않다는 점을 배운다. 특수교육이 장애아동을 특수하지 않은 방식으로 고려해야만 한다고 강조하는 담임교사들의 교육 신념에는 그와 같은 비직시적인 메시지가 담겨져 있을 것이다. 무지개반의 교육에 관한 연이은 심층면담에서 정지영 교사는 다음과 같이 정리했다.

〈사례 3〉

정지영 교사: 우리가 못 보는 아이를 보게 할 수는 없어요. 하지만 눈으로 보지 않고 이 아이가 사용할 수 있는 인지 능력이라면 인지, 촉감이라면 촉감, 손이라면 손, 발이라면 발... 뭐가 됐든지 간에 그것을 보상해주고 대체할 수 있는 어떤 그런 것들을 찾아줘서 이 아이들이 앞으로 더 나아가고 발달할 수 있는 그런 힘? 자기만의 어떤 그런 키를 찾게 해주는 거. 그런 부분일 거라는 생각이 들어요.

자신이 가르치는 아이들이 가진 선천적인 시각장애의 특수성을 인식하는 정지영 교사는 아이들에게 시각성 및 시각경험이 부재할 수 있다는 점을 수긍하지만 시각경험의 부재를 ‘불능’과 연결하지 않는다. 정 교사는 ‘인지’, ‘촉감’, ‘손’ 그리고 ‘발’과 같은 몸의 일부를 통해 시각을 중심으로 발생하는 경험과 앎을 대체하며 그것으로 아이들이 세계를 알고 경험하는 자신만의 방식을 찾을 수 있다는 믿음을 드러낸다. 정지영 교사의 교육신념은 시각이 아닌 다른 감각경험과 앎을 교육적 탐색에 활용하는 무지개반의 사회화의 핵심인 감각의 사회화를 신호한다.

2. 감각의 사회화: 시각장애 유아특수학급의 감각 모델과 사회성

시각장애인의 시각 경험의 부재를 불가능과 연결시키는 고정관념의 반대편에는 시각장애인에게 시각 외 감각능력의 특수성을 기대하며 그 기원을 장애로 소급하는 낭만화가 존재한다. 고백하자면 연구자 역시 그로부터 자유롭지 않다. 원거리의 미세한 소리를 감지하거나 절대음감으로 음악을 따라들으며 악기를 연주하는 등 청각적 자극에 섬세하게 반응하는 무지개반 아이들은 연구자에게도 매우 신비롭게 여겨졌다. 예민한 청각을 시각장애 아동의 선천적 특징과 결부하여 질문하는 연구자에게 담임교사들은 시각의 부재에도 불구하고 일상생활을 영위하게 하는 시각장애인의 시각 외 감각은 태생적으로 주어지는 것이 아니라 후천적으로 만들어진다고 답했다. 시각장애 아이들의 적극성과 자율성을 강조하는 무지개반 담임교사들은 시각이 아닌 다른 감각의 활용을 조명하는 교실문화를 형성함으로써 아이들이 적극적으로 듣고 만지며 자신과 자신을 둘러싼 사회적 세계를 파악해나가길 의도했다.

연구자는 장애로 인해 시각성이 축소된 시각장애 유아특수학급 내 시각 외 감각경험의 특질을 살피고 이를 시각장애 아동의 자기인식과 연계하여 논하고자 한다. 본 연구는 시각성이 강조되지 않는 교실에서 드러나는 감각의 상호작용을 감각 모델(sensory model)을 따라 정리한다. 감각 모델은 한 집단의 언어, 믿음, 관습 등에 미치는 특정 감각의 중요성 및 영향력을 제시한다(Howes, 2003: 1; Classen, 1997 참조). 이로써 감각 모델은 특정 집단의 가치와 실천들을 드러내는 매개이자 문화적 표현의 가장 근원적인 감각 영역과 연계된 사회적인 가치를 드러낸다. 연구 참여지인 유아특수학급 내 시각의 입지가 축소되며 정안인 사회에서는 부차적 감각으로 여겨져 온 청각과 촉각의 중요성이 교실 내에서 대두된다. 그러므로 연구자는 교실 내 감각문화를 크게 청각 그리고 촉각으로 구분하여 설명할 것이다.¹¹⁾ 비록 감각 모델이 두 가지의 특정 감각에 대한

11) 무지개 반의 시각 경험에 대하여 간단히 정리하고자 한다. 무지개반 교사들이 시각경험을 강조하지 않을 지언정 아이들의 시각경험이 전무하다고 가정하기는 어렵다. 소수의 저시력 아이들은 시각경험을 동반하여 교실생활에 참여했기 때문이다. 하지만 저시력 아이들만을 위한 특별한 지도는 실행되지 않았다. 정

분류를 조명하지만 실제 감각 경험은 단일 감각의 철저한 소외가 아닌 청각, 촉각, 운동 감각 등의 감각 연합 및 상호 영향 안에서 발생한다는 점 역시 염두에 두어야 마땅하다(Howes, 2003; 2007; 2014; 2019; Porcello et al., 2010). 시각장애 유아특수학급 내 감각 경험에 대한 논의는 정안인의 시각중심주의의 신화화를 재고하기를 요청한다. 정안인의 보기와 다른 무지개반의 감각기관 중심의 교육실천은 시각장애 아이들에게 시각 외 다른 감각의 활용을 통한 삶과 상호작용의 방식을 알리는 감각의 사회화의 일면이자 다른 감각으로 공동체성을 형성하는 다른 방식이기도 하다.

1) 청각의 사회성: 친구를 위한 소리 내기와 소리 듣기

비시각장애인이 눈을 현혹하는 보여지는 시각의 세계에서 산다면 시각장애인은 세계를 채우는 동시에 그들의 귀를 매혹하는 풍성한 소리에 이끌리며 청각의 세계를 산다. 비시각장애인에게 기본적인 인지적 판단을 위해 시각능력의 활용을 강조한다면 청각은 촉각과 더불어 시각장애인에게 무엇보다 중시되는 감각으로 여겨진다. 보기에 집중하는 삶에 익숙한 정안인 연구자에게 청각 자극에 대한 무지개반 아이들의 관심과 파악은 매우 돋보였다. 무지개반의 아이들은 항상 주변에서 어떤 소리가 나는지, 소리의 출처가 어디인지, 그 소리가 다른 어떤 소리와 유사한지 비교하는 호기심을 보였다. 아이들은 소리를 추리함으로써 자신을 둘러싼 외부환경의 변화와 연관 짓거나 소리만으로 주변의 변화를 유추하였고 많은 경우 그에 성공했다. 아동교육 환경 내 공간의 배치나 수시로 바뀌는 가운데 타인을 향한 적극적인 질문의 연속은 아이들이 자신을 둘러싼 환경의 변화를 스스로 알아차리기 위한 노력의 일환으로 간주될 수 있다.

아이들의 섬세한 청각적 반응을 보며 연구자는 감각을 연구한 인류학자 Feld의 청각인지론(acoustemology)을 떠올릴 수 있었다. 파푸아뉴기니 내 보사비(Bosavi) 부족의 청각중심 감각문화를 연구한 Feld는 소리에 대한 청각적 반응을 삶의 한 양식으로 받아들이는 소리의 사회성(the sociality of sound)을 밝힌다. 청각인지론은 소리에 대한 공동체 내 반응과 해석을 통해 다수의 성원이 살아있는 삶을 공동으로 구성할 수 있게 한다(Feld, 2015; Feld & Brenneis, 2004). 무지개반 교실 내에서도 소리를 중심으로 사회적 반응이 이끌어지곤 했다. 담임교사는 교실활동 중 수시로 “목소리를 들려주세요!”라고 말하며 아이들을 불렀고, 다른 아이들이 타인의 반응을 주의 깊게 들을 수 있도록 유도했다. 더불어 소리의 발생 자체가 사회적인 신호로, 곧 사회적인

안인의 시각문화의 몇몇 사안은 교실 내 생활 및 수업에서 지속적으로 언급되기도 했다. 예를 들어, 담임교사는 단정한 매무새, 적절한 몸짓언어, 바른 자세 등의 특정 사안을 강조하며 아이들에게 스스로를 연출하는 시각성의 문화에 대해 가르쳐주었다.

호명으로 변환되기도 했다. 이는 아이들의 소리 내기와 소리 듣기를 사회적 의미의 수신·발신으로 의미화하는 청각의 사회성으로 나타났다. 다음의 사례는 무지개반 안에서 반복적으로 나타나는 청각 경험과 그것에 매개되어 나타나는 사회성을 보여준다.

〈사례 4〉

애벌레 달리기 놀이를 위해 강당에 무지개반 전체가 모였다. 아이들은 한 줄로 앉아 있고, 아이 뒤에는 아이를 맡은 실무사 선생님들이 서 있다. 안초롱 교사는 아이들을 마주보고 서서 놀이 방법을 설명했다. 설명을 마친 안 교사는 먼저 줄 서고 싶은 아이가 있는지 물었고 몇몇 아이들이 손을 들며 “저요!”라고 큰 소리로 외쳤다.

안 교사: 지민이! 선생님 있는 쪽으로 나와 보세요.

지민은 안 교사의 목소리가 들리는 방향을 따라 성큼성큼 걸어 나왔다. 안 교사는 지민의 발걸음을 보며 숫자로 구령을 맞췄고, 지민의 실무사 선생님은 지민을 지켜보며 뒤에서 함께 따라 걸었다.

안 교사: 하나 둘 셋 넷 다섯... 선생님한테까지 다섯 발걸음이네요. 지민이는 **저~쪽에** 가서 서주세요.

지민은 짝꿍 선생님의 손을 잡고 가장자리로 이동했다.

안 교사: 그 다음 준비된 친구?

아이들이 자원했고 안 교사는 수현을 불렀다. 앞으로 나오는 수현의 발걸음을 보며 역시 숫자로 구령을 붙여줬다.

안 교사: 수현이 하나 둘 셋 넷 다섯... 지민이 옆에 서세요. 지민이가 불러주세요.

수현: **지민아!**

지민: 나 여겼어! **수현아!**

수현은 지민의 목소리를 들으며 걸었다. 수현의 실무사 선생님은 수현이 부딪치지 않게 주의를 기울이며 수현이 소리를 찾아 걷는 모습을 지켜봤다. 수현은 진호의 소리를 따라가서 진호 옆자리에 섰다. 다른 아이들도 순서대로 앞으로 나와 이웃 아이의 소리를 따라가는 식으로 자기 자리를 찾았다. 자리를 만든 아이들 앞에 선생님들은 발바닥 모양 고무판을 두어 자리를 표시한 후 본격적인 애벌레 달리기를 시작했다.

놀이체육에 관한 설명을 마친 안 교사는 놀이를 위한 대형을 만들기 위해 줄 서고 싶은 아이들의 자원을 받은 후 지민을 불렀다. 안 교사의 지시와 함께 지민은 교사의 목소리를 따라가며 앞으로 나왔다. 안 교사는 지민의 발걸음에 맞추어 숫자를 불렀다. 발걸음을 세는 안 교사의 목소리를 따라서 지민은 실무사의 지원 없이 소리가 나는 방향으로 걸어 나갈 수 있었다. 안 교사의 목소리는 상황을 기술하는 동시에 이동하는 지민은 물론 제 자리에 서 있는 아이들에게 이동 방향 및 거리를 가늠할 수 있게 하는 표지의 역할을 동시에 수행했다. 두 번째 자원자인 수현이 앞으로 나올 때에도 안 교사는 발걸음을 세어 아이들이 목소리를 들음으로써 공간적 변화를 파악할 수 있게 만들어 주었다. 다섯 걸음 앞으로 나와 자신과 마주본 수현에게 안 교사는 지민 옆에 가서 서달라고 요청하는데 이는 수현을 불러달라는 지민에 대한 부탁과 동시에 발생한다. 안 교사의 요청을 듣자마자 수현과 지민은 서로를 부르며 서로의 위치를 소리로 확인하기 위해 집중했다. 누구도 소리 내주지 않던 가장자리로 가기 위해 실무사와 손을 잡았던 지민과 달리 수현은 지민이 부르는 소리를 따라서 지민이 있는 곳으로 스스로 걸어갔고 실무사는 수현의 안전을 눈으로 확인하는 최소한의 도움을 제공했다.

이상의 사례와 같이 소리 내기와 듣기는 아이가 위치한 환경 내 그를 둘러싼 여러 소리 중 유의미한 소리를 감별할 수 있게 하는 청지각 연습에서 한층 더 나아간다. 무지개반의 청각 경험은 소리의 수신뿐만 아니라 소리의 발신을 파악하며 이동성(mobility)을 이끌어 낸다. 아이들이 소리에 귀 기울여서 소리의 발생지를 찾고 그곳으로 스스로 이동하는 청각 경험을 통해서 아이들의 자립심과 능동성을 기를 수 있다고 여겨졌다. 또한 소리를 발생시키는 발신자와 소리를 찾아 이동하는 수신자 사이의 사회적 관계를 만드는 청각 경험은 시각장애 아동에게 유의미한 듣기인 경청하기는 물론 경청하고 답하기를 배우는 독특한 방식이었다.¹²⁾

무지개반에서는 교사뿐만 아니라 아이들도 다른 아이를 위해 소리를 내주곤 했다. 발표 후 자신의 자리로 돌아오는 친구를 돕기 위해서, 친구를 자신 옆 자리의 빈 곳으로 부르기 위해서 또는 다른 아이에게 특정 물건의 위치를 알려주기 위해서 아이들은 반복적으로 자신의 몸과 사물을 이용하여 타인을 위해 소리를 만들어냈고, 또 소리를 향해 이동함으로써 그에 응답했다. 교사나 실무사는 언어적 상호작용이 제한적인 아이와 함께 박수나 책상 두드림 등으로 소리를 만들며 소리의 근원지로 다른 아이를 초대했는데 이에 따라 언어적 능력과 무관하게 아이들이 서로 부르고 답하는 사회적 관계가 형성될 수 있었다. 소리에 대한 반응을 친구와 연결하는 무지개반의 청각 경험은 ‘목소리에 의지하는(verbomotor)’ 문화와 비교될 만 하다. ‘목소리에 의지하는’

12) 미국 내 시각장애 아동의 사회적 상호작용에 관한 언어인류학 연구 역시 청각경험을 통한 참여를 유도하는 사례를 제시한다(Avital & Streeck, 2011).

문화란 시각 지각보다 인간들 사이 말소리의 상호작용에 의존하는 구술성을 보여준다(Ong, 2003: 124). 교실 사례의 경우 적절한 발성이 어려운 중복장애 아이들 역시 두드리는 소리를 내는 상호작용에 참여함으로써 강력한 사회적 인력(引力)을 발휘하는 확장된 구술성을 드러낸다. 무지개 반의 소리 내기와 듣기는 제한적인 시각정보를 대체하여 주변을 적극적으로 탐색하는 감각기술로 소리의 수신 및 변별에 그치지 않는다. 소리 내기와 소리 듣기는 청각적 반응과 행동적 참여를 유도하며 소리의 발신자와 소리의 수신자를 공통의 끈으로 연결한다(Harris & Van drie, 2015).

2) 촉각의 사회성: 손과 손으로 함께 만지는 연결

정안인 사이에서 촉각이 육욕적이고, 외설적이며, 감정적인 열등한 감각으로 여겨지며 수난을 받아왔다면(Smith, 2010: 180) 시각장애인에게 촉각, 특히 손을 통한 촉각은 자신이 위치한 환경을 탐색하고 알게 하는 기본적인 감각이자 시각장애인의 문자체계인 점자 문해에 필수적인 감각으로 여겨진다. 무지개 반 안에서도 손의 촉각은 청각과 더불어 교육적 활용을 위해 중시되어 왔다. 교사는 아이들이 다양한 사물을 만질 수 있는 기회를 제공함으로써 촉각 경험을 장려한다.

교사는 아이들과 물리적 실체 사이에 끊임없이 다리를 놓으며 아이들의 앎을 구체화하기를 시도했다. 이때 주로 사용되는 매개는 손 그리고 촉각이다. 교사는 아이들이 여러 물건을 만져보길 독려했으며 만지면서 많은 것을 알아갈 수 있다고 믿었다. 이에 따라 교사는 시각적인 지각을 필요로 하지 않는 촉각 중심의 수업을 기획하고, 다양한 촉각 자극을 제공하는 교구를 활용하여 아이들이 다양한 사물들을 만져볼 수 있도록 다음과 같이 격려했다. “만져보았나요? 어떤 느낌인가요? 이게 뭘까요?” 수업의 주제는 그를 압축적으로 요약하는 사물과 함께 소개되곤 했는데, 교사는 주제를 단번에 밝히기보다는 아이들이 사물을 만져본 후 사물에 대한 아이들의 촉각경험을 물어보며 마치 스무고개와 같은 논리적 추론을 펼쳐나갈 수 있도록 수업을 진행했다. 이와 짧은 질문의 연쇄가 주문하는 바는 그저 단순하지 않다. 신체를 통한 직접적인 감각을 감지하고, 그 감각에 어떤 주관성을 부여하면서 소화하는 동시에 개인의 감각을 적절한 사회적 기호와 연결시킴으로써 사물을 정의하는 일련의 탐색과정은 직관적인 동시에 매우 복합적이다.

교실 내에서 촉각성(tactility)은 물리적 대상물에 대한 추론을 통해 아이들에게 논리성과 인과성을 이끌어내는 인지 요소와 연결되어 강조되지만 촉각성의 필수적인 전제는 몸을 사용한 접촉, 곧 신체와 대상의 신체적 맞닿음이라는 점을 잊어서는 안 될 것이다. 촉각은 타자와의 강력한 연결을 통해 사회적 세계의 존재를 상기하는 동시에 인과적인 설명이 불가능한, 주관적이며 즉발적인 감정적 반응을 이끌어낼 수 있다. 손을 주로 사용하는 시각장애 아이들일지언정 그들의

촉각 반응도 크게 다르지 않다. 눈을 가리고 손의 감각으로 물체를 유추하는 비밀 상자 속 물체 알아맞히기 놀이를 상상해보자. 안대를 써서 시각적 정보의 유입을 차단한 상태에서 상자 속을 거침없이 손으로 헤집는 참여자가 극히 드문 것처럼 시각장애 아이들 역시 손을 통해 전해질 촉각이 불려일으킬 느낌의 미연적인 불쾌감을 두려워하기는 마찬가지다. 학교 안에서 시각장애 아동의 이러한 경향은 촉각방어(tactile defensiveness)로 불렸다. 일반적으로 촉각방어란 촉각에 대한 방어적 형태로 만져지는 것 또는 촉각에 대한 부정적 반응을 나타내며, 감각에 대하여 비일상적으로 저하되거나 과잉된 반응성을 일컫는 감각조절장애(sensory modulation disorder)의 한 형태로 정의된다(Ayres, 2006: 107 참조). 하지만 시각장애 특수학급의 교사들은 촉각에 대한 아이들의 불안과 공포, 그리고 그러한 부정적 심리에서 발현되는 촉각의 거부를 문제시하기보다는 제한적인 시력을 가진 아이들이 느끼는 생존본능으로 여겼다. 교사들은 시각장애 아동에게 촉각이 능동적인 인지를 만드는 필수불가결의 감각이라는 점을 주지하며 아이들이 만지는 느낌을 두려워하지 않고 외부 사물을 탐색할 수 있도록 아이들을 도왔다. 촉각성을 강조하는 교실 및 교외 학습에서 아이들은 조랑말, 개구리알과 올챙이, 도토리, 해바라기, 매미 허물 등의 자연물을 직접 만져보며 그 대상에 대해 배우곤 했는데, 낯선 사물, 특히 살아있는 생명체를 겁 없이 만지는 아이들은 극히 소수였다. 다음의 사례가 보여주듯이 이때 교사는 아이와의 유대관계를 적극적으로 활용하여 손과 손을 겹치며 아이를 적극적으로 지원한다.

〈사례 5〉

가을을 맞아 무지개반은 주변 공원으로 교외 학습을 갔다. 아이들을 안내하며 정원을 지나는 길에서 김혜순 실무사는 화단에 있는 잠자리와 방아깨비 등을 손으로 가리키며 아이들에게 보여주면 좋겠다고 훈장말을 했다. 정지영 교사는 곧 큰 방아깨비 한 마리를 잡아왔고 각각의 아이에게 다가가 방아깨비를 설명하며 아이가 만질 수 있게 했다.

정지영 교사: 선생님이 방아깨비라는 친구와 인사하려고 데리고 왔어요. 지금 선생님 손에 있는데, 어? 방아깨비라는 친구를 세게 잡지 말아요. 오른손 주먹 쥐고 둘째손가락 펴세요. 그리고 손가락으로 살살 만져보세요. ((정 교사는 방아깨비를 요리조리 돌려서 아이가 두 번째 손가락으로 구석구석 만져볼 수 있도록 했다.)) 여기는 날개, 그리고 다리가 여섯 개 있고, 여기 배는 어때요? 부드럽죠? 그리고 마지막으로 느껴보세요. 방아깨비는 잘 붙어 있으려고 다리 끝에서 이렇게 꽉 잡는 느낌이 있어요. 어떤가요?

어른 손가락만한 방아깨비를 본 일부 실무사 선생님들은 표정을 일그러뜨리며 불쾌감을 드러냈다. 그에 반해 아이들은 덤덤하게 손가락으로 방아깨비를 탐색했다. 손대기를 무서워하는 아이의 경우 정지영 교사는 아이를 뒤에서 안고 손을 포개서 아이가 조금이라도 만져볼 수 있도록 복돋았다. 단비의 경우 거리낌 없이 방아깨비를 쓰다듬으며 “귀엽다!”고 말하고 즐거워했다.

교외 학습에서 정 교사는 모든 아이들이 사물을 만져볼 수 있도록 주의를 기울였다. 정 교사는 촉각방어를 보이는 아이의 경험을 포기하거나 촉각에 신경이 곤두선 아이를 홀로 두기보다는 아이에게 적극적으로 다가갔다. 정 교사는 언어적 상호작용은 물론 신체 접촉과 같은 비언어적 상호작용을 시도했다. 예를 들어, 정 교사는 아이를 뒤에서 감싸 안아 아이의 불안감을 덜어주며 아이를 진정시켰다. 아이를 달랜 교사는 자신의 손을 편 후 자신의 손등 위에 아이의 손을 올려서 교사가 만지는 움직임을 아이가 느낄 수 있게 한 후 대상과 만지는 느낌에 대해 말해 주었다. 정 교사의 설명을 들으며 어느 정도 진정된 아이가 적응한 기색을 보이면 정 교사는 손들 간의 맞물림을 어긋나게 하여 아이의 손이 좀 더 밖으로 나가게 만든 후 아이의 손이 대상에 점점 더 많이 닿을 수 있게 조정했다. 그 후 아이가 손을 완전히 펴서 대상을 만질 수 있게 하거나 겹친 손을 유지하며 촉각을 통한 탐색을 계속했다. 하나의 대상에 몰입하고 공유하는 아이-교사의 두 손은 하나의 느낌으로 연결되어 있는 것처럼 보였다.

미국의 가정 및 교육환경 내 부모, 아이와 같은 친밀한 관계에서 발생하는 일상적 신체접촉에 관한 언어인류학자 Goodwin의 연구는 언어적 표현만이 주로 조명되는 상호작용 연구 내 신체 간의 연속적인 감각의 연대를 통해 나타나는 접촉에 대한 연구 필요성을 상기한다. 신체 간의 공통 경험의 호혜적 공유성을 강조한 메를로퐁티의 신체적 상호주관성(corporeal intersubjectivity)을 바탕으로 그는 미국 가정 및 학교교육 환경 내 가까운 관계에 속한 이들이 수행하는 문화적으로 유형화된 신체접촉의 구체적 양상을 분석한다. 그는 공통행위를 함께 수행하며 친밀한 감정을 주고받는 일상적인 신체접촉을 상호체현적 의사소통으로 간주하고 몸을 통해 발생하는 촉각의 사회성(haptic sociality)을 개념화한다. 촉각의 사회성은 지금까지 등한시되었던 상호작용 내 신체 및 촉각의 중요성을 재조명함으로써 촉각을 통해 발생하는 근원적인 사회적 유대와 협력을 강조한다(Goodwin, 2017; Goodwin & Cekaite, 2018).

촉각의 사회성은 만지기를 두려워하는 시각장애 아동과 교사 간의 상호작용에 유의미한 함의를 제공한다. 아이와 교사가 서로 손을 겹쳐서 사물을 탐색하는 행위는 공통 행위에 집중하는 두

주체의 감정적 유대를 기반으로 하며, 손과 손 사이에서 나타나는 아이와 교사의 상호신체성은 만지고 아는 교실의 감각문화를 위한 협력의 기반이 되기 때문이다. 손에 손을 올리는 촉각의 사회성은 교수법에 머무르지 않았다. 교사의 손과 함께 새로운 사물을 만져본 아이들은 이를 타인에게 다른 사물을 소개하는 매개의 방식으로 받아들였다. 예를 들어, 자신이 좋아하는 장난감인 조개껍데기를 학교로 가져온 단비는 연구자의 손을 잡아 끌어왔다. 새로운 사물을 소개할 때 교사가 그러하듯이 연구자의 손끝에 조개껍데기를 대준 단비는 이렇게 만져야 알 수 있다고 말하며 장난감을 탐색하는 방식을 알려주었다.



〈그림 1〉 손을 통한 촉각의 사회성: 방아깨비를 소개해주는 교사-아이 그리고 장난감을 소개해주는 아이-연구자

이미지 설명: 두 개의 사진이 하나로 통합되어 있다. 왼쪽의 사진은 방아깨비를 든 채 어린이의 손을 맞잡은 어른의 손과 방아깨비를 만지는 어린이의 손을 보여준다. 오른쪽의 사진은 어른의 손가락을 잡아서 조개껍데기 끝에 대는 어린이의 손과 어른의 손을 보여준다. 끝.

이처럼 손을 통한 촉각의 사회성은 시각장애를 가진 아이가 타인 그리고 외부와 연결되어 자신의 앎을 확장하는 방식이자 다른 사람에게 앎을 전달하는 방식으로 주지되며 긴밀한 사회성을 구축한다. 감각 경험이 사회적 활동 안에서 구체화되는 동시에 감각 경험과 사회적 활동이 서로를 상호구성한다는 감각 연구 내 논의를 상기해보다면 무지개반은 특정 감각의 부재로 인하여 다른 감각을 통한 사회적 연결이 활성화되는 감각의 공동체(the community of senses)(Trnka et al., 2013)로 볼릴 수 있을 것이다.

교실 안에서 아이의 촉각을 통한 앎은 자기 밖의 사회적 세계가 존재한다는 점을 직접적으로 알

리는데 이 촉각적 얹은 교사와의 밀접한 신체적·심리적 밀착을 통해 발생한다. 교사들은 새로운 사물을 탐색하는 교사와 아이 간의 협력인 촉각의 사회성이 교사와 아이 간의 깊은 유대 및 신뢰를 바탕으로 발생한다는 점을 잘 알고 있었다. 교사들은 귀 기울여 들음으로써 자신을 둘러싼 외부 환경의 변화를 유추하고, 소리를 구별하는 청각보다 촉각이 인지영역에 더 중요한 역할을 맡는다고 여겼다. 가만히 앉아 있으며 수동적으로 정보를 파악하는 청각과 달리 대상에 손을 뻗어 직접적으로 연결된 상태에서 손을 움직여서 대상의 실재, 그 부분과 전체를 파악하는 촉각은 시각장애 아동이 얹을 추구하는 능동성과 적극성을 함의한다고 여겨졌다.

3. 시각장애가 기르는 자긍심: 감각으로 만나는 세계와 느끼는 얹을 중심으로

무지개반의 교사들은 (시각)장애를 연유로 아이의 성장과 발달을 체념하거나 시각장애를 가진 아이의 얹을 가능성을 포기하지 않았다. 시각장애를 가진 아이들에 대한 무지개반의 교육이 특수 교육 대상자의 장애를 소거하는 식으로 특화되지 않았다는 점이 그를 잘 보여준다. 교사들은 아이들의 잔존시력 계발 혹은 복원에 호소하지 않으며 시각 외 청각과 촉각의 활용에 집중하는 환경과 수업을 조성하였다. 이에 따라 무지개반의 시각장애를 가진 아이들은 선천적 시각장애로 말미암아 그들에게 제한적일 수밖에 없는 시각적 정보에 대한 탐구를 아쉬워하기보다는 청각과 촉각을 활용하여 자신만의 방식으로 그들을 둘러싼 환경을 탐색하는 얹을 방식을 습득해나갔다. 타인의 반응을 눈으로 지각하기 어렵다는 점에서 시각장애인은 흔히 사회적 상호작용에 참여 불가능한 고립된 집단으로 정형화되어왔다(Fraiberg, 1977). 무지개반의 아이들이 교사 및 또래와 청각 또는 촉각으로 만들어내는 관계는 정안인의 시각중심주의가 간과해 온 다른 감각에 기반한 상호작용 양상 및 관계 가능성을 보여준다(Avital & Streek, 2011; Feld, 2015; Goodwin, 2017; Goodwin & Cekaite, 2018).

시각장애 특수교육을 위해 각고의 노력을 들여온 정지영 교사는 시각 정보의 제약이 교육에 끼치는 어려움을 부정하지 않았다. 아이들에 대한 지시와 보호, 교사와 아이들 간에 표정과 몸짓 등에 대한 관찰을 기반으로 한 상호작용, 새로운 정보에 대한 노출과 보고 따라 하기를 통한 학습에 이르기까지 아동교육 내 시각정보가 제공하는 이점은 매우 다양할 수 있다. 비장애 유치원에서 장기간 근무한 이력이 있는 정지영 교사는 시각장애 특수교육과 정안인 교육을 대조하여 시각장애 특수교육 현장에서 느끼는 어려움을 설명했다.

〈사례 6〉

정지영 교사: 아이들은 시각정보가 제약이 있고 그것에 대해 우리학교 선생님들은 정말 많은

걸 알고 계시는 분들이시죠. (중간생략) 일반 아이들은 글자를 그냥 보고 친숙하게 되고, 아니 글자가 글자가 아니라 이미지이고, 글자가 그림의 일환이자 캐릭터처럼 인식되면서 그냥 보는 것만으로도 알 수 있게 된다면 우리 아이들은 그게 아니라 “자 이건 **칸초**라는 거야.” 설명해주고 ((말하는 동시에 정 교사는 과자 봉지를 열어서 아이의 손을 함께 잡아 봉지 안으로 넣고 과자를 꺼내보고 아이에게 쥐어주는 제스처를 만들었다.)) 봉지 뜯어서 만져보고, 먹어보고, “이게 **칸초**야, 이게 뭐라고? **칸초!**” 이러면 맛이 다 떨어지죠.

정안 아이들은 “그냥 보는 것만으로도” 다양한 정보에 자연스럽게 노출되고 친숙해진다면, 시각장애 아이들에 대한 정보 전달은 위 사례에서 ‘칸초’로 등장하는 구체물 그리고 아이에게 구체물을 쥐어주고 함께 만지는 식의 시각장애에 친화적인 지도와 설명, 환경, 인력 등 여러 요소의 기획과 협력이 필요하다. 이러한 시각장애 아동의 교육은 특수한 감각 요구성(special sensory demandingness)으로 요약될 수 있을 것이다(Hammer, 2017). 특히 정 교사는 시각장애 아동의 경우 앎의 습득이 직접적인 촉각 경험을 통해 나타난다는 점을 강조한다. 이전 소장에서 다룬 바와 같이 외부의 실재(사물)를 만질 수 있는 환경 구성 내 촉각적 사회성(Goodwin, 2017; Goodwin & Cekaite, 2018)을 통해서 아이와 교사가 함께 손으로 사물을 탐색하는 과정을 거쳐 아이는 스스로 사물을 만져보게 되고, 이를 거쳐 사물에 대한 촉각과 객관적 지식을 통합한다. 시각정보를 통하여 즉각적으로 사물을 파악하는 정안 아이들과 달리 사물의 탐구에 상대적으로 긴 시간 및 여러 조건이 요구되는 시각장애 아동의 교육의 특징은 아이들의 집중력을 쉽게 소진시킬 수 있다. “맛이 다 떨어진다”는 정 교사의 표현은 이러한 난점을 가리킬 것이다. 하지만 학교 바깥에서처럼 시각장애 유아특수학급 내에서도 시각이 전능한 감각으로만 여겨지는 것만은 아니었다.

〈사례 7〉

정지영 교사: 그런데 오감체험은 [정안] 아이들이 안 하죠. 눈으로 그냥 보고 ‘그렇구나’ 하고 획 지나가 버리고... 우리 아이들처럼 만지고~ 듣고~ 흔들고~ 이렇게 안 하고 그냥 눈으로만.

보는 판단에 전적으로 의지하는 정안 아이와 시각을 제외한 다양한 감각 경험이 필수적인 시각장애 아이의 앎의 방식은 상이하다. 정안인 아이들이 단시적 시각판단에 그친다면 ‘우리’ 아이

들, 곧 선천적인 시각장애를 가진 아이들은 다양한 감각 경험을 통해 감각 정보를 지각하며 알게 된다고 정 교사는 설명한다. 시각 외 감각과의 연계작용에 대해 논하며 시각장애 아동과 정안 아동 간의 경험, 그 굳건한 위계질서는 역전된다. 정 교사의 논평이 드러내는 감각경험의 다양성 및 시각 외 감각의 중요성이 드러내는 시각중심주의의 전복가능성은 구술성을 탐구해온 영문학자이자 매체학자 Ong의 논의를 떠올리게 한다. Ong은 시각과 청각의 특징을 구분하며 시각은 분리의 기능에, 청각은 합체의 기능에 근접한다고 정리한 바 있다. 그에 따르면 시각과 대비되는 청각은 듣는 사람을 세계 안에 위치시킨다. 듣는 사람을 에워싼 세계는 듣는 사람으로부터, 그의 감각과 존재로부터 떨어질 수 없다. “우리가 듣는 것, 즉 소리 속에 잠길 수는 있으나 마찬가지로 시각 속에 잠길 수는 없다(Ong, 2003: 130-131 참조).”

시각장애 아동의 감각 경험이 시각의 ‘결손’에 한정되지 않고 시각 외 다양한 감각의 유의미성을 조명할 수 있다는 점에서 Ong의 논의는 유효한 함의를 제공한다. 이를 바탕으로 본 연구는 시각장애 아동의 비시각 중심의 감각 경험과 그것을 느끼고 아는 신체와 앎의 방식이 장애에 대한 다른 해석을 이끌어내는 가능성에 주목하고자 한다. 교실의 감각모델을 이루는 청각과 촉각에 주목해보자. Ong이 정리한 바와 같이 청각은 듣는 사람을 에워싸는데 이때 듣는 사람과 그가 듣고 있는 세계 간의 구분은 무의미하다. 느낌의 생성을 만드는 자극과의 물리적인 접촉이 불가피한 촉각 역시 만지고 있는 대상과의 연결 안에서 특정 감각 경험 안으로의 몰입과 침잠을 요구하기 때문이다. 시각장애를 가진 ‘우리’ 아이들은 정 교사의 말처럼 “만지고 듣고 느끼기 위해” 적극적으로 외부세계를 탐색하며 연결을 시도한다. 시각장애 아동의 감각경험에서 나타나는 외부세계에 대한 지향성 및 감각 탐구의 적극성은 보여지는 대상과 보는 주체를 가르는 시각성과 차별화된다(Hammer, 2017: 147-148). 시각 외 감각을 통한 시각장애 아동의 인지적 독특성이 자신과 자신을 감싸 안는 세계와의 분리불가능성에서 나타난다는 특질 역시 이를 잘 드러낸다.

시각 외 감각으로 세계를 파악하는 아이들의 앎은 몸과 거리를 두지 않으며 몸의 느낌과도 분리될 수 없다. 시각 중심의 보는 사람이 시각이 강조하는 명확성과 명료성을 중심으로 대상과 관찰자를, 더 나아가 물리적 존재로 위치하며 지각하는 몸과 시각정보를 소화하는 정신을 나누기 위해 몰두했다면 보이지 않는 사람들의 앎은 생태적·물리적·물질적 세계 안에 온 몸으로 존재하며 세계와 자신을 만든다(Ingold, 2011). 이는 세계를 느끼고 아는 자신의 몸과 세계와의 적극적으로 얽히며 이루어진다. 감각을 연구하는 인류학자 Howes는 이를 몸-정신-환경의 감각적 상호연관성(sensuous interrelationship of body-mind-environment)(Howes, 2007: 7)으로 정리한 바 있다.

시각장애인 당사자인 무지개반의 아이들이야말로 학교 그리고 일상에서 경험하는 느끼는 앎에

대하여 누구보다 잘 알고 있었고, 이러한 삶의 과정을 시각능력의 누락이 아닌 감각의 다양화로 간주하며 삶을 가능케 하는 자신의 몸에 대하여 자부심과 자긍심을 드러냈다. 예를 들어, 점자를 잘 하고 싶다고 말하는 연구자에게 수현은 의기양양한 목소리로 비결을 알려주었다. “보지 못하니까 듣고 외우고 놓고 찍어보고 온몸으로 느껴서 익혀요!” 수현의 답은 시각장애를 지닌 자신의 인지론적·존재론적 특질을 함축적으로 요약한다. 수현은 자신의 시각장애를 부정하지 않았다. 또한 수현은 시각장애와 점자 문해력 간의 연관성을 장애의 유무로 환원시키지도 않았다. 수현의 답은 자신에게 익숙한 삶의 방식을 간추린다. 곧, 시각 외의 감각을 적극적으로 받아들여 온몸으로 느끼고 배워야 한다는 것이었다. 수현의 답에서 연구자는 그가 속한 무지개반 내 감각 모델에 대한 정확한 파악뿐만 아니라 느끼는 삶과 긴밀하게 연결되어 있는 자신의 몸에 대한 긍지를 발견할 수 있었다.

온몸으로 배운다고 답한 수현과 달리 자신의 삶의 과정을 특정 신체로 그리고 감각으로 국지화하는 아이들도 존재했다. “난 눈보다 손이 좋아.” 또는 “눈보다 귀가 좋아.”라는 아이들의 말은 시각장애 아동의 삶과 삶 내 청각과 촉각의 중요성을 드러낸다. 무지개반 아이들의 자기인식, 즉 장애가 있는 몸의 현실에서 나타나는 신체적·인지적·감각적 차이에 대한 긍정은 장애가 마주하는 오명(汚名)의 필연성을 반문한다.

V. 결론 및 제언:

장애 자긍심이 가리키는 장애와 존재의 정치학

본 연구는 수도권에 위치한 한 시각장애 유아특수학급을 연구 참여지로 삼아 시각장애 아동의 초기 학교사회화에 관한 민족지 연구를 수행했다. 본 연구는 특수교육 대상자의 장애를 가리거나 잔존능력의 개진 및 장애에 대한 교정에 집중하는 기능주의적 특수교육 이면의 비장애중심주의를 비판하며 장애를 인정하고 긍정하는 특수교육 내 사회화의 특질을 밝히고 이를 통해 장애의 재의미화의 가능성을 조명하고자 시도했다.

본 연구는 (시각)장애를 교육적 제약이나 한계로 여기지 않는 교사의 교육신념을 기술하였고, 이러한 교사의 믿음 하에 구성된 교실 안에서 아이들은 자신과 타인의 장애를 위계화하지 않으며 자기 그리고 장애를 탐색해나갈 기회를 가지게 된다는 점을 밝혔다. 교사들은 선천성 시각장애 아동들이 시각 외 감각을 적극적으로 활용함으로써 자기와 타인, 그리고 집단이 위치한 외부세계를 알아갈 수 있도록 유도했으며, 그를 중심으로 수업 및 교실환경을 구성했다. 시각장애 아

동의 시각 외 감각경험에 집중하는 교실 내 교육의 특징은 청각 및 촉각 중심의 감각의 사회화로 개념화되었다. 사회적 상호작용 내 시각을 강조하는 정안인과 달리 특수학급의 아이들은 청각 및 촉각을 통해 자신을 둘러싼 세계를 탐색하고 타인과 관계를 적극적으로 형성했는데, 이러한 점에서 시각장애 특수학급은 시각 외 감각을 통해 생성되는 감각의 공동체(Trnka et al., 2013)로 여겨질 수 있다. 감각의 사회화는 제한적인 시각 혹은 시각의 부재에 낙담하기보다는 몸 그리고 감각으로 사물 혹은 외부적 실재와 적극적으로 연계하고 느끼며 앎을 습득하는 시각장애 아이들의 자긍심과 그를 통한 장애의 재의미화 가능성을 보여준다.

본 연구의 의의는 다음과 같다. 본 연구는 교육적 특수성에도 불구하고 다른 장애 유형에 비하여 매우 소수에 한정되어 수행되어온 시각장애 유아교육 연구(이규옥, 한성희, 2009; 조현근, 이병인, 2009)의 지평을 확장하고 유의미한 학제적 성찰을 보태는데 기여할 수 있다. 본 연구가 기술하는 시각장애 아동에 대한 교육은 특수교육 대상자인 당사자의 요구를 드러내며, 이는 시각장애 학생의 행정적·교육실무적 지원을 위한 구체적인 자료를 제공한다. 마지막으로 본 연구는 특수교육 대상자에게 가중되는 일방적인 교정 가능성의 압력으로부터 사회 통합의 가능성을 가늠하는 특수교육이 특수교육 대상자의 사회적 삶의 적응을 돕기보다는 오히려 그를 소외시킬 수 있음을 경고하며 특수교육 내 장애 인식에 대한 논의의 장을 개진한다. 시각장애 특수교육 및 장애 아동의 생애 초기 사회화에 한정된 본 연구의 한계는 관련 후속연구를 통해 보완될 수 있을 것이다.

손상을 부정하지 않고 다른 감각으로 앎과 사회적 연결을 시도하는 시각장애 아동의 사회화에 관한 본 연구는 차이로서의 장애로부터 발생하는 장애 정체성과 정치성을 다시 고찰한다. 장애인 은 비장애 신체로 표상되는 ‘특정 신체 혹은 정신의 이상적 규범 기준’으로부터의 이탈자이자 정상성의 이데올로기에 포획되지 않는 주변인으로 여겨져 왔으며, 이들의 차이는 교정되어야 할 결손으로 의미화되었다. 본 연구는 시각장애가 다른 몸의 경험을 바탕으로 인지적·존재론적 양식을 새로이 하는 차이로서 나타남을 보여준다(Hughes, 2007; Feely, 2016; Cluely et al., 2020). 시각장애 특수학급에서 나타나는 시각 외 감각 경험은 손상의 현실에 기반을 둔 구체적인 경험으로 그 독특성으로 말미암아 손상으로부터 무력감이나 패배감이 아닌 자긍심을 이끌어낸다. 그런데 본 연구 내 시각장애 아동이 보여주는 궁지가 몸의 손상된 기능을 대체하는 보상(compensation)의 성공 또는 ‘불완전’한 몸에 대한 보완가능성의 예시 안에서만 긍정될 수 있다고 여긴다면, 이는 본 연구의 원 의도로부터 빗겨나가는 독해일 것이라는 점을 밝혀둔다. 본 연구는 특수한 신체적·정신적 제약을 지닌 장애인에게 어떤 식으로든 개선이 가능하다는 장애극복의 신화를 주입하고 독촉하는 자기계발적 낙관주의로부터 거리를 둔다. 본 연구는 선천성 시각장애를 중

심으로 부정되지 않는 방식으로 수용되는 차이로서의 장애와 장애 자긍심이 불러들일 정치적 가능성을 전망한다. 부정되지 않는 차이로서의 장애는 장애라는 소수자성을 이루는 내부적 차이의 복잡하고 미세한 얽힘을 담지하며, 그들이 빚어내는 다양성과 모호성과 비균질성으로부터 정치적 역능을 발견할 것이다. 차이들로부터 역능을 취하는 장애 공동체는 포함과 배제의 판정을 위하여 몸의 손상을 둘러싸고 장애인과 사회가 벌이는 법적 연극에 침투하고 그를 부식시키길 의도할 것이다. 차이로 연결된 장애 자긍심의 공동체는 자기와 타자 사이의 접면에서만 나타날 수 있기 때문이다. 손상에서 비롯되어 요청되는 다른 감각이 주체와 타자 사이에 거리를 확보해야만 하는 보기와 달리 타자와 닿음으로써 자신의 존재를 자각하게 되는 바와 같이 말이다. 이와 같은 공동체성은 취약하지만 타자에게 열려있으며, 국지화할 수 없는 몸의 기억을 동반하여 기꺼이 불안정성을 받아들일 것이다(Clare, 2020).

장애인 당사자의 손상은 손상에 말미암은 차이가 도대체 무엇인지 알아차리기 위하여 차이의 기원과 의미를 향하는 탐험을 시작하도록 촉구한다. 하지만 손상 그 자체로 탐험의 완수를 보증하기는 어렵다. 지도는 장애와 장애 사이의 접촉에, 장애들의 틈에서 마주칠 두려움과 희망 사이에 놓여있다. 차이의 존재를 부정하지 않으며 차이의 의미를 긍정하고, 차이를 심화함으로써 차이 간의 불안정한 연대를 시도하는 장애의 정치성이 무릅쓰는 전언(傳言)은 무엇이며 이는 어떠한 윤리를 호출하는가? 차이를 긍정하는 소수자 정치는 어떻게 사회적 낙인의 명료성을 교란하는가?(McRuer, 2006; Kafer, 2013; Jenks, 2019) 이러한 과정에서 장애를 둘러싼 불명예와 모독의 역사는 어떻게 다시 쓰일 것이며, 우리는 그에 어떤 이름을 붙일 것인가? '비정상(abnormal)'이 아닌 '보통이 아닌(extraordinary)' 몸(Thomson, 2015)이 통과할 존재의 정치학은 논의의 한계와 지혜를 끌어들일 다단한 여정을 향해 펼쳐져있다.

참고문헌

- 강윤희. (2015). 커피 배우기. 비교문화연구, 21(2), 5-41.
- 김도현. (2009). 장애학 함께읽기. 서울: 그린비.
- 김병하. (1998). 특수교육학의 학문적 성격 정립과 그 과제. 특수교육학연구, 33(1), 5-23.
- _____. (2005). 장애인 당사자주의의 특수교육(학)적 함의. 특수교육학연구, 40(1), 1-22.
- 김은주. (2016). 시각 기술의 권력과 “신체 없는 기관”으로서의 신체 이미지. 한국여성철학, 25, 137-164.
- 신종호. (2001). 특수교육에 대한 사회 구성주의 이론의 시사점. 아시아교육연구, 2(1), 37-54.
- 엄수정, 유애란. (2014). 누구를 위한 특수교육인가? 장애의 재해석 한국장애인재단 2014 논문집, 1-55.
- 윤소연. (2012). 『시각장애 유아의 온몸으로 배우기: 세 맹학교 유치부의 사례를 중심으로』. 석사 학위논문. 서울대학교.
- 이규옥·한성희. (2009). 시각장애 유아교육의 국내 외 연구동향: 1980년~2008년의 연구를 중심으로. 시각장애연구, 36, 59-83.
- 이소현. (2005). 장애유아 통합교육 활성화를 위한 정책적 방향성 고찰. 유아교육연구, 26(6), 277-305.
- 이성은. (2005). 아동을 위한 총체적 언어 교육: 실체와 매체로서의 언어적 관점. 서울: 이화여자 대학교 출판부.
- 이용숙, 이수정, 정진웅, 한경구, 황익주. (2012). 인류학 민족지 연구 어떻게 할 것인가. 서울: 일조각.
- 이정희. (2018). 시각장애인 이료교육에서 “느낌”의 체득에 관한 생애사 연구. 교육인류학연구, 21(1), 341-376.
- 정은. (2009). 지적 장애아동 발달에 대한 손상학(비고츠키)적 접근. 특수교육 저널: 이론과 실천, 10(3), 35-53.
- 조원일. (2012). 장애학적 관점에서의 특수교육 및 장애인복지 정책의 방향 재고- 능력주의에 의한 인간 서열화와의 위구. 지체.중복.건강장애연구, 55(4), 125-140. doi: 10.20971/kcpmd.2012.55.4.125

- Arnold, L. (2017). A brief history of “Neurodiversity” as a concept and perhaps a movement. *Autonomy, the Critical Journal of Interdisciplinary Autism Studies*, 1(5).
- Avital, S., and Jürgen Streeck (2011). *Terra incognita: Social interaction among blind children*. In J. Streeck, Charles Goodwin, and Curtis LeBaron (ed.), *Embodied interaction: Language and body in the material world*: Cambridge University Press.
- Ayres, A. J. (2006). *감각통합과 아동*(김경미 역). 서울: 군자.
- Bateson, G. (1990). *정신과 자연*(박지동 역). 서울: 까치.
- _____. (2006). *마음의 생태학*(박대식 역). 서울: 책세상.
- Campbell, F. A. K. (2008). Exploring internalized ableism using critical race theory. *Disability & Society*, 23(2), 151-162. doi: 10.1080/09687590701841190
- Chau, A. Y. (2008). The Sensorial Production of the Social: The Senses and the Social. *Ethnos*, 73(4), 485-504.
- Clare, E. (2020). *망명과 자긍심: 교차하는 퀴어 장애 정치학*(전혜은, 제이 역). 서울: 현실문화.
- Classen, C. (1993). *Worlds of sense: exploring the senses in history and across cultures*. Routledge.
- _____. (1997). Foundations for an anthropology of the senses. *International Social Science Journal*, 49(153), 401-412.
- _____. (2005). *The book of touch*. Oxford: Berg.
- Cluley, V., Fyson, R., & Pilnick, A. (2020). Theorising disability: a practical and representative ontology of learning disability. *Disability & Society*, 35(2), 235-257. doi: 10.1080/09687599.2019.1632692
- Devlieger, P. J. (2005). Generating a cultural model of disability. Paper presented at the 19th Congress of the European Federation of Associations of Teachers of the Deaf (FEAPDA).
- Feely, M. (2016). Disability studies after the ontological turn: a return to the material world and material bodies without a return to essentialism. *Disability &*

- Society, 31(7), 863-883. doi: 10.1080/09687599.2016.1208603
- Feld, S. (2012). Sound and sentiment : birds, weeping, poetics, and song in Kaluli expression. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- _____. (2015). acoustemology. In Keywords in sound. Duke University Press.
- Feld, S., & Brenneis, D. (2004). Doing anthropology in sound. American ethnologist, 31(4), 461-474.
- Fraiberg, S. (1977). Insights from the Blind: Studies of Blind and Sighted Infants: New York: Basic Books.
- Garland-Thomson, R. (2015). 보통이 아닌 몸: 미국 문화에서 장애는 어떻게 재현되었는가(손홍일 역). 서울: 그린비.
- Geurts, K. L. (2002). Culture and the senses: bodily ways of knowing in an African community. Univ. of California press.
- Gibson, B. E. (2019). Worlding disability: Categorizations, labels, and the making of people. AJOB neuroscience, 10(2), 85-87. doi: 10.1080/21507740. 2019. 1618413
- Ginsburg, F., & Rapp, R. (2013). Disability worlds. Annual review of anthropology, 42, 53-68.
- _____. (2020). Disability/Anthropology: Rethinking the Parameters of the Human: An Introduction to Supplement 21. Current Anthropology, 61(S21), S4-S15.
- Goffman, E. (2009). 스티그마: 장애의 세계와 사회적응(윤선길, 정기현 역). 서울: 한신대학교 출판부.
- Goodwin, M. H. (2017). Intercorporeality: Emerging socialities in interaction, 73-102.
- Goodwin, M. H. & Cekaite, A. (2018). Embodied family choreography: practices of control, care, and mundane creativity. Routledge.
- Grinker, R. R., & Cho, K. (2013). Border Children: Interpreting Autism Spectrum Disorder in South Korea: BORDER CHILDREN. Ethos (Berkeley, Calif.), 41(1), 46-74. doi: 10.1111/etho.12002
- Hammer, G. (2018). "You Can Learn Merely by Listening to the Way a Patient Walks

- through the Door”: The Transmission of Sensory Medical Knowledge. *Medical Anthropology Quarterly*, 32(1), 138-154. doi: 10.1111/maq.12366.
- Harris, A., & Van Drie, M. (2015). Sharing sound: teaching, learning, and researching sonic skills. *Sound studies* (2015), 1(1), 98-117.
- Howes, D. (2003). *Sensual relations*. University of Michigan Press.
- _____. (2007). *Empire of the senses: the sensual culture reader*. London: Routledge.
- _____. (2014). *Ways of sensing: understanding the senses in society*. New York: Routledge.
- _____. (2019). Multisensory Anthropology. *Annual review of anthropology*, 48(1), 17-28. doi: 10.1146/annurev-anthro-102218-011324
- Hughes, B. (2007). Being disabled: towards a critical social ontology for disability studies. *Disability & Society*, 22(7), 673-684. doi: 10.1080/09687590701659527
- Ingold, T. (2011). *Being alive: essays on movement, knowledge and description*. New York: Routledge.
- Ingstad, B. & enedicte, Whyte, S. (2011). 우리가 아는 장애는 없다: 장애에 대한 문화인류학적 접근(김도현 역). 서울: 그린비.
- Jenks, A. (2019). Crip theory and the disabled identity: why disability politics needs impairment. *Disability & Society*, 34(3), 449-469. doi: 10.1080/09687599.2018.1545116
- Kafer, A. (2013). *Feminist, queer, crip*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
- Kim, E. (2022). 치유라는 이름의 폭력: 근현대 한국에서 장애·젠더·성의 재화와 정치(강진경, 강진영 역). 서울: 후마니타스.
- McNeil, N. M., & Uttal, D. H. (2009). Rethinking the Use of Concrete Materials in Learning: Perspectives From Development and Education. *Child development perspectives*, 3(3), 137-139.
- McRuer, R. (2006). *Crip theory: Cultural signs of queerness and disability*. NYU press.

- Michalko, R. (2017). *The Mystery of the Eye and the Shadow of Blindness*. University of Toronto Press.
- Nadesan, M. H. (2005). *Constructing Autism: Unravelling the 'Truth' and Understanding the Social*. Routledge.
- Nakamura, K. (2006). *Deaf in Japan: Signing and the politics of identity*. Cornell University Press.
- Oliver, M. (1990). *Politics of disablement*. Macmillan International Higher Education.
- Ong, W. J. (2003). *구술문화와 문자문화: 언어를 다루는 기술*(임명진 역). 서울: 문예출판사.
- Ortega, F., & Choudhury, S. (2011). 'Wired up differently': Autism, adolescence and the politics of neurological identities. *Critical psychology* 4(3), 323-345.
- Rice, T. (2010). Learning to listen: auscultation and the transmission of auditory knowledge. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 16(s1), S41-S61.
- Scott, R. A. (1969). *The making of blind men : a study of adult socialization*. London: Routledge.
- Shakespeare, T. (2013). *장애학의 쟁점: 영국 사회모델의 의미와 한계*(이지수 역). 서울: 학지사.
- Shuttleworth, R. P. (2004). Stigma, community, ethnography: Joan Ablon's contribution to the anthropology of impairment-disability. *Medical Anthropology Quarterly*, 18(2), 139-161.
- Smith, M. M. (2010). *감각의 역사*(김상훈 역). 서울: 성균관대학교 출판부.
- Solomon, O. (2010). Sense and the Senses: Anthropology and the Study of Autism. *Annual review of anthropology*, 39(1), 241-259. doi: 10.1146/annurev.anthro.012809.105012
- Solomon, O., & Bagatell, N. (2010). Introduction Autism: Rethinking the Possibilities. *Ethos* (Berkeley, Calif.), 38(1), 1-7.
- Sutton, D. (2019). Cooking Skills, the Senses, and Memory: The Fate of Practical Knowledge. 88-109.
- _____. (2010). Food and the Senses. *Annual review of anthropology*, 39(1), 209-223.
- Trnka, S., Dureau, C., & Park, J. (ed.) (2013). *Senses and citizenships: embodying*

political life. New York, NY: Routledge.

Vygotsky, L. S. (1993). The fundamentals of defectology. The collected works of L.S. Vygotsky, 2, 29-93.

Waldschmidt, A. (2018). Disability-Culture-Society: Strengths and weaknesses of a cultural model of dis/ability. Alter, 12(2), 65-78.

Webster, A. & Roe, J. (1998). Children with visual impairments: social interaction, language and learning. Routledge.

원고접수 : 2022. 9. 18.	수정원고접수 : 2022. 11. 8.	게재확정 : 2022. 11. 28.
---------------------	-----------------------	----------------------

Abstract

The Community of Invisible Senses:

Socialization of Senses and Reconceptualization of Disability in the Special classroom for Children with Visual Impairments in South Korea

Kim Seong in*

Based on the ethnographic research focusing on socialization in the preschool for the children with visual impairments, I attempt to reconstruct the concept of disability. I highlight the classroom education's understanding in disabilities and conceptualization on sensory use excepted visuality which intrigues socialization of the senses. In the classroom where visual influence is not emphasized, visually impaired children explore themselves and acquire broad range of knowledge including self, others and the world they inhabit, by using auditory and tactile senses. In the classroom, visual impairment is not regarded as constraints or exclusion, but a unique characteristic which allows sensory experiences of learning. In this manner, visually impaired children appreciate their special use of senses and proudly identify themselves as people with visual impairments and special senses. With ethnographic data within the special classroom for the children with visual impairments, I shed a light on the articulation of the politics of differences inbetween disabilities and the disability pride. I reconceptualize my case study in the pursuit of the disability politics and disability's pride and potentials beyond the negative stigmatization.

Keywords : disability, ableism, children with visual impairments, special education, socialization, sense

* Ph. D. candidate, Department of Anthropology, Seoul National University