

우리나라 수어 교육 실태와 개선 방안

원성옥

한국복지대학교 수화통역과 교수

1. 머리말

1960년 초 윌리엄 스토키(William C. Stokoe)의 연구 이후 수어는 언어 보편성을 가지고 있으며 나름의 문법을 가진 완벽한 언어라는 사실이 과학적으로 증명되었다. 더불어 1980년대 이르러 청각 장애를 보는 관점이 병리적 관점에서 사회 문화적 관점으로 그 패러다임이 변하면서 수어가 시각을 통해 정보를 입수하는 사람들의 언어로 인정되고, 농인은 수어를 사용하는 언어 공동체로 인정되기 시작하였다. 이에 북유럽이나 미국에서는 농인의 입장에서 수어는 가장 편하고 익숙한 제1언어임을 인정하여 제1언어로서의 수어 교육을 실시하고 있으며, 청인을 대상으로는 제2언어로서의 수어 교육을 실시하고 있다(Wilcox & Wilcox, 1997).

최근 우리나라에서도 수어에 대한 관심과 수어를 사용하는 사람들에게 대한 관심이 고조되어 수어를 배우고자 하는 사람들의 수가 크게 증가하였다. 농인 관련 기관과 교회와 같은 종교 단체에서만 아니라, 관공서의 수어 교육과 대학의 교양 수어 강좌 등 수어를 가르치는 곳이 점점 늘고 있다. 특히 2016년 제정된 「한국수화언어법」의 시행으로 한국수어는 한국 농인들의 공용어로 자리매김하게 되었다. 더불어 이 법에서는 농인들의 교육

에 있어서 장애 발생 초기부터 한국수어를 습득할 수 있도록 정책화하였고 한국수어를 교수 학습 언어로 사용하도록 하여야 함을 명시하고 있다. 동 법 시행령에서는 한국수어교육원과 한국수어 교원 자격에 대한 내용을 명시함으로써 체계적인 수어 교육을 위한 법적 기반을 마련하였다. 이에 청각 장애 학교에서도 교사들의 수어 능력 향상을 위한 연수와 함께 2016년부터 청각 장애 학생 담당 교원의 교육용 수어 능력 평가 제도를 실시하고 있다.

그러나 아직까지 우리나라에서 이루어지고 있는 수어 교육은 언어로서의 수어 교육을 하기에는 그 기반 여건이 매우 열악한 상태이다. 즉, 다양한 장소와 다양한 장면에서 수어 교육이 많이 이루어지고 있지만 아직 우리나라에서는 수어 교육 과정은커녕 수어 교육을 위한 기초 연구나 방향 제시를 위한 지침서 하나 제대로 만들어진 것이 없다. 또한 많은 수어 교육이 이루어지고 있음에도 불구하고 수어 교육을 하는 교원(강사) 양성이 체계적으로 이루어지고 있지 않다는 것은 수어 교육의 질을 보장할 수 없다는 결정적인 증거가 된다. 한국어를 잘한다고 누구나 한국어를 가르치는 교사가 될 수 없는 것처럼, 자격을 갖춘 교사라 하더라도 다양한 교재와 프로그램이 개발되어 제공될 때 더 효과적인 교육을 할 수 있을 것이다. 이에 본고에서는 우리나라에서의 수어 교육 실태를 교육과 교재로 나누어 살펴보고 문제점을 중심으로 향후 개선 방안을 제시하고자 한다.

2. 수어 교육

오늘날 수어 교육은 수어에 대한 관심이 증가하고 수화 통역 서비스가 확대됨에 따라 양적으로 성장하였다. 농인의 사회 참여와 청각 장애 학생들의 통합 교육 확대 및 고등 교육 기회 확대에 따른 수화 통역 서비스의 요구가 점차 커지고 전문성과 다양성이 요구되면서, 1997년 한국농아인협

회에서 수화통역사 자격 제도가 시행되었고, 2005년에는 국가 공인 자격으로 승격되었다. 또한 전문적인 수화 통역에 대한 요구가 늘어남에 따라 대학 수준에서의 전문적인 수화 통역사 양성을 위해 국립한국복지대학교와 나사렛대학교에서는 수화통역과가 설치되었으며, 나사렛대학교에 이어 강남대학교에서는 대학원 과정도 개설되었다. 수화 통역사의 양성은 수어를 단순한 관심의 대상이 아니라, 완전한 언어로 받아들이고 수어를 사용하는 사람들의 언어권을 존중하여, 수어로 정보에 접근할 수 있도록 하고 수어를 통해 의사소통할 수 있도록 하기 위한 것이므로 전문적인 수준에서 이루어져야 한다. 이에 본고에서는 대학 수준 이상에서 이루어지고 있는 수화 통역사 양성을 위한 수어 교육은 대학의 교육 과정에 의해 이루어지고 있으므로 논의의 대상에서 제외한다.

수어 교육은 언어 교육이다. 언어 교육은 제1언어인 모국어 교육과 제2언어인 외국어 교육으로 나눌 수 있으며, 그 대상과 목적에 따라 교육 방법과 내용이 달라진다. 수어 교육 역시 농인을 대상으로 한 제1언어로서의 수어 교육과 청인을 대상으로 한 제2언어로서의 수어 교육으로 나눌 수 있다. 따라서 본고에서는 시각 언어인 수어를 가장 편안한 언어로 받아들이는 농인을 대상으로 한 제1언어로서의 수어 교육과 청인을 대상으로 한 제2언어로서의 수어 교육의 실태를 나누어 살펴보고자 한다.

2.1. 제1언어로서의 수어 교육

청각 장애인들은 자신을 ‘듣지 못하는 사람’이 아니라 ‘보는 사람’으로 자각하고 있다(Bahan, 1989). 수어의 사용은 기본 인권으로 받아들여야 하며(정은, 2002), 더불어 농교육에서는 수어 사용의 언어권과 학습권을 보장해야 한다(아베 야스시, 김병하, 2004). 즉, 수어는 농인의 제1언어이므로 체계적인 수어 교육이 어린 시절 학교 교육에서부터 필요하다. 이에

농교육 현장에서 농학생을 대상으로 한 수어 교육이 그동안 어떻게 이루어졌는지 살펴보고자 한다.

우리나라 농학교 교육의 역사를 살펴보면, 수어는 구화법에 밀려 그 사용이 매우 조심스럽고 부정적이었지만 사용될 수밖에 없었던 의사소통 방법인 것으로 보인다. 1920년대 제생원(지금의 국립서울맹학교) 농아부에서는 학부모를 대상으로 농학생의 학습과 생활 지도를 위해 ‘수화강습¹⁾’이 이루어졌다. 국립맹아학교 부설 보통사범과에서 ‘수화 교과’를 선택하였다. 이러한 기록으로 미루어 보아 이미 이 시기부터 수어의 사용이 이루어진 것으로 보인다(김칠관, 1999). 특히 구화법 유일 체계 선언(신상식, 1972)에도 불구하고 서울농아학교(1963)에서 발간한 《수화》 교재는 농현장에서 수어가 사용되고 있었음을 확인할 수 있는 증거이다. 그러나 1967년 처음으로 농학교 교육 과정이 제정된 이후 농학교 교육 과정에 나타난 언어 지도의 주축은 감각·호흡 훈련, 발성·발음, 말 읽기, 청능 훈련 등으로, 수어와 관련이 있는 내용은 전혀 없다(김칠관, 1999).

그 후 1983년 3차 농학교 교육 과정이 전면 개정되면서, 농학생의 언어 지도 방법을 구화 교육과 수어 교육 둘로 나누고 수어나 지문자 등으로 교육하는 방법을 제시하고 있다. 그러나 구체적인 목표와 내용에서는 구화 교육과 관련된 내용만을 강조하여 제시하고 있다. 다만 고등학교 국어과의 지도상의 유의점에서 수화, 지문자, 토털 커뮤니케이션 등 의사 전달을 위한 방법을 동원한다는 내용이 기술되어 있을 뿐이다. 이 교육 과정의 후속적인 자료로 나온 《농학교 요육 활동: 교사용 지도서》(문교부, 1985)에서도 수화 지도는 중고등부 학생 중 구화 표현력이 형성되기 힘든 중증이나 중복 장애 학생을 위해서 보상적인 수단으로 지도해야 한다고 기술하고 있다. 또한 한국 농교육계가 공통적으로 인정할 만한 표준 수화 체계(한국어 대응

1) 공식 문서에서 ‘수화’로 표기한 경우는 문서에 적힌 그대로 표기하였다.

수화)가 수립되어 있지 못하다는 이유로 교육 과정에 세분화된 목표나 그에 따른 체계를 제시하지 않는다고 하였다.

이후, 발간된 《언어 표현 활동: 교사용 지도서》(문교부, 1987)에서도 중학교 1학년부터 읽기와 말하기에 의한 의사소통이 어려운 경우에는 수어와 지문자를 사용할 수 있도록 지도하되, 말하기 지도 과정에서 지도할 수 있도록 하였다. 《언어 표현 활동: 초·중·고등부 교사용 지도서》(문교부, 1987)에 나온 수화 지도의 목표는 다음과 같다.

- ① 표준 수화를 알고, 필요에 따라 의사소통을 할 수 있게 한다.
- ② 수화로 의사소통을 할 때에는 문장형으로 하며, 말을 병행하도록 한다.(문교부, 1987, 143쪽)

이러한 기술로 미루어 보아, 이 시기는 토털 커뮤니케이션의 철학에 따라 수어를 차용하고는 있으나, 국어의 문법에 맞추어 수어 단어를 나열하는 한국어 대응 수화를 사용하거나, 수어를 하면서 동시에 말을 하는 의사소통의 형태를 취하였다. 즉, 수어를 고유의 언어로 인정하지 않고, 국어 문법에 따라 수어를 표현하게 하는 등 보조적인 수단으로 사용하였다.

1989년 고시된 청각 장애 특수 학교 교육 과정 기준(문교부, 1989)에서는 처음으로 초등학교에서부터 말, 수어, 지문자, 글 등의 기본적인 언어 능력을 기를 것을 제시하고 있다. 그러나 이 교육 과정에서도 역시 ‘수어하기’에서는 표준 수어로 어법에 맞게 표현할 것을 제시하므로, 여전히 표준 수어라고 하는 한국어 어법에 맞는 표현을 통해 국어의 보조 수단으로서의 수어 활용을 제시하고 있다. 따라서 1993년에서 1995년 사이에 중학생들의 교재로《수어 1, 2, 3》이 편찬되었는데, 이 교과서는 제재별로 구성되어 단위마다 수어 단어를 소개하고 수어로 문장을 구성하여 제시하고 있다. 이 교과서에서 사용하고 있는 수어 문장 역시 철저하게 한국어 문법에 따라 조사와

어미 활용 등을 수어 기호나 지문자로 나타내고 있다.

1998년 제7차 특수 학교 교육 과정(교육부, 1998)에서도 초등학교 1학년 부터 국어과의 내용에 수어와 지문자의 활용을 제시하였다. 즉, ‘수어·지문 자하기’가 정보 전달의 중요한 수단임을 알고 구화와의 차이점에 유의하면서 ‘수어하기’를 제시하고 있다. 그러나 지문자 및 ‘수어하기’의 평가를 여전히 국어 어법에 따른 정확성에 두고 있으며, 수어의 장단점과 한계를 언급함 으로 여전히 수어를 완전한 언어로 받아들이고 있지는 않았다.

2008년 개정 특수 학교 교육 과정 국어과에서도 제7차 교육 과정과 마찬가지로 1학년부터 다양한 의사소통 양식을 활용하도록 하고 있다. 다만 교육 과정의 내용에서 내용 요소의 예를 상세화하여 수어 지도를 보다 체계 적으로 지도할 수 있게 되었다. 특히 해설서(교육과학기술부, 2009a)에서 ‘수화 읽기’와 ‘수화하기’는 반드시 말을 하면서 수화를 한다는 것을 의미하 는 것이 아니라고 제시하였다. 이는 이전까지 교육 과정에서 국어 어법에 맞춘 수화의 사용을 제시한 것과는 달리 수어를 국어의 보조 도구가 아닌, 하나의 의사소통 양식으로 인정하고 수어 능력의 향상도 목적으로 하고 있음을 의미한다. 즉, 청각 장애 교육에서 자연 수어를 완전한 언어로 인정하 고 수어 의사소통 능력의 향상을 위한 지도를 국어과 교육 안에서 체계적으 로 제시한 것이라고 할 수 있다. 특히 2009년에 발간한 《언어》(교육과학기술 부, 2009b) 교과서에는 ‘한국어 대응 수어’는 청각 장애 아동에게 언어적 효율성이 아닌 혼란을 줄 수 있으므로 ‘한국수어’를 제시한다고 설명되어 있다. 2009년에 이르러서야 비로소 수어 언어 능력을 기르기 위한 수어 지도의 예가 나타나고 있다. 이것은 우리나라에서도 농학생의 제1언어로 수어를 인정하는 이중 언어 접근법을 실제 교육 현장에서도 받아들이고 농학생(청각 장애 학생)의 내적 언어인 수어의 능력 향상을 위한 언어 지도 와 이를 이용한 국어 지도를 해야 한다는 것을 처음으로 공식화한 것으로 볼 수 있다.

요약하면, 농교육(청각 장애 교육)에서의 수어는 오랫동안 음성 언어(구화)의 보조 수단으로, 좀 더 원활한 의사소통을 위해 이용하는 도구로 여겨졌으며, 실제로 사용하는 수어 역시 한국어 대응 수화(표준 수화라고 이름 붙임)로 사실 진정한 한국수어가 아니었다. 즉, 지금까지 우리나라에서의 수어 교육은 수어를 모국어로 사용하는 농인들의 학교 교육에서조차 제1언어인 모국어 교육으로서의 자리매김도 하지 못하고 있었다. 물론 이것은 구화 교육 위주의 농교육의 역사와 무관하지 않다(원성옥·강윤주, 2002). 이러한 현상은 수어에 대한 잘못된 인식에 기인한다. 수어가 언어라고 하더라도 농교육에서는 오랫동안 수어는 한국어와 비교하여 어휘가 부족하고 문법 체계가 제대로 되어 있지 않은 언어라고 생각하는 경향이 있었기 때문이다.

이제는 「한국수화언어법」 시대이다. 「한국수화언어법」 제2조에서는 농인 등은 한국수어로 교육받을 권리가 있음을, 제11조에서는 한국수어를 습득할 수 있는 정책 및 한국수어 능력을 신장할 수 있는 교육 환경을 조성해야 함을 명시하고 있다. 그러나 지금까지의 농학교 환경은 그러하지 못하였다. 농학교에서의 수어의 사용 및 교육은 이중 언어 접근에 근거한 논쟁과 실증적 연구(이율하, 이준우, 2004; 김미은, 서도원, 윤병천, 2007; Evans, 2004; Livingston, 1997; Mason & Ewoldt, 1996; Prinz & Strong, 1998)를 통해 그 효과가 검증되었음에도 불구하고 농학교 교육 과정에는 아직까지 수어를 체계적으로 교육할 수 있는 기반이 마련되어 있지 않다. 이에 한국수어를 진정한 농인의 공용어로 인정하기 위해서는 「한국수화언어법」에서 명시하고 있듯이 장애 발생 초기부터 농학교 교육에서 체계적으로 한국수어를 습득할 수 있도록 하는 지원과 정책이 필요하다.

따라서 제1언어로서의 수어 교육에서 가장 선행되어야 할 것은 농학교 교육 과정 내에 한국수어 과목이 신설되어야 하며, 그에 따른 교육 과정과 교과서가 개발되어야 한다는 것이다. 또한 한국수어 교육의 질을 확보하기

위해 체계적인 교원 양성 과정을 통해 한국수어 교원이 양성되어야 하며, 이 교원에 의해 수어 교육이 실시되어야 할 것이다.

다음은 농성인을 대상으로 한 제1언어로서의 수어 교육이 있다. 지금까지 농인을 대상으로 한 수어 교육은 주로 각 시도의 농아인협회의 지부에서 수어를 모르는 농인을 대상으로 실시되었다. 또한 한국농아인협회에서는 2001년부터 농인을 대상으로 한 수어 교육 강사 및 청각 장애인 통역사 양성을 위한 전문인 양성 과정을 개설하여 수어 교육을 하였다. 그 후 2014년부터는 농통역사로 활동하고 있는 사람 중 수어 강사로 활동하고 있는 농인을 대상으로 한 수어 교육도 실시하였다(한국농아인협회 70년사, 2016). 그러나 이러한 교육 역시 대상과 표준 지침이나 체계적인 교육 과정 없이 실시되었다.

2.2. 제2언어로서의 수어 교육

지금까지 우리나라에서의 청인을 대상으로 한 제2언어로서의 수어 교육은 대부분 한국농아인협회와 그 산하 지부의 수화통역센터에서 개설하고 있는 강좌가 주를 이루었다. 그와 더불어 청음회관 등 복지관에서 개설하고 있는 강좌를 비롯하여 교회와 같은 종교 단체와 사회교육원의 수어 강좌, 중고등학교와 대학에서의 동아리 활동을 중심으로 한 수어 교육 등이 점차 늘어났다. 대학에서도 정식 교양 강좌의 하나로 수어 과목이 개설되어 수어 교육이 실시되고 있는 장소와 대상이 더욱 확대되어 왔다. 그 후 2009년 서울시의 위탁 사업으로 서울수화전문교육원이 개원되면서(대학에서 수화 통역사를 양성하기 위해 이루어지는 수화 교육을 제외하고는) 그 규모나 내용 면에서 체계를 갖춘 명실상부한 수어 교육이 시작되었다 할 수 있다.

그러나 대부분의 수어 교육 강좌의 형태는 거의 비슷하게 운영되어 왔다. 기초반과 중급반, 고급반이 있으며, 중·고급반에서는 기초 과정 수료자를

대상으로 관형 어구 및 회화 중심으로 농인 강사에 의해 진행된다. 또한 한국농아인협회의 부산 협회와 대구, 울산, 경북, 제주 협회 등에서는 수어 통역사 시험을 대비한 통역사반(통역사대비반)을 운영하고 있으며, 울산 협회에서는 수어 강사 양성반이 12개월 과정으로 개설되어 있다. 강의는 대부분 주 1회나 2회로 3개월에서 6개월 과정으로 이루어져 있다.

이곳에서 수어 교육 강사로 활동 중인 수어 통역사 14명을 대상으로 수어 교육 현황과 문제점을 조사한 결과는 다음과 같다. 강사들 중 2명의 코다²⁾와 20년 경력의 농학교 교사를 제외하고는 수어를 배우고 사용한 경력이 평균 6년 정도였다. 또한 한 강좌의 대상 인원은 5명에서 60명으로 매우 다양하였다. 또한 수어 교육 수강생들이 수어를 배우는 목적도 수어 노래를 하고 싶어서 배운다는 사람부터 농인과 대화를 나누고 싶다는 사람 까지 매우 다양하였다.

수어 교육 강사들이 지적하는 수어 교육의 문제점을 요약하면 다음과 같다. 첫째, 체계적이고 적절한 교재와 비디오 등의 영상 자료가 부족하며 한국수어의 구조와 문형을 설명하는 교재가 없다. 둘째, 수화 언어에 대한 인식의 부족과 이로 인한 용어와 개념의 혼란으로 수어를 한국어와 일대일로 대응한 단어 나열 위주의 수업이 이루어지고 있다. 셋째, 강사의 자질이 부족하다. 즉, 수화 언어에 대한 체계적인 지식뿐 아니라 언어 지도 방법에 대한 지식이 부족하므로 수어 강사 배출을 위한 체계적인 교육이 필요하다고 하였다. 넷째, 어떻게 무엇을 가르쳐야 할지에 대한 표준적인 지도안이나 지침이 없으므로 수어 교육을 위한 효율적인 프로그램이 개발되어야 한다.

이렇게 볼 때, 현재의 수어 교육의 현황은 10년 이상의 시간이 흘렀지만 이주애(2004)가 조사하고 분석하여 제시한 문제점에서 크게 개선되었다고 볼 수 없다. 즉, 수어 교육은 전문수화교육원이 만들어지고 강원도 등의

2) 코다(CODA: Children Of Deaf Adult)는 청각 장애인 부모를 둔 건청인을 일컫는다.

지방에서도 수어 교육을 실시하는 곳이 많이 늘어나는 등 양적인 팽창은 꾸준히 이루어져 왔지만 그 질적인 부분에서는 크게 달라지지 않았다고 할 수 있다. 여전히 농인의 이해, 농역사, 농문화에 대한 자료와 교재의 부족, 수어에 대한 왜곡된 지식, 한국어 문법에 맞춘 어휘 중심의 교육, 강사의 자질 및 교육 전문성에 대한 부족 등과 같은 문제점이 현장에서 지적되고 있다.

2.3. 문제점에 따른 개선 방안

이상의 수어 교육 실태에서 나타난 문제점을 분석하고 향후 수어 교육의 질적 내실화에 초점을 맞춘 개선 방안을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 체계적인 수어 교육 프로그램과 교육 과정의 부재이다. 수어 교육을 받는 학습자의 특성을 고려한 프로그램 없이 단순히 수어에 대한 관심으로 수어를 배우려는 학습자, 농인 자녀와의 대화를 위해 수어를 배우려는 학습자, 수화 통역사가 되기 위해 수어를 배우려는 학습자가 같은 교재로, 같은 방법으로 교육받고 있다. 언어 교육은 교육의 목적이나 그 대상에 따라 그 방법과 내용이 달라진다. 따라서 수화 통역사 및 수어 강사와 같은 전문 인력을 양성하기 위한 교육과 단지 수어에 대한 관심으로 배우고자 하는 일반인을 대상으로 하는 교육은 방법이나 내용 면에서 달라져야 한다. 따라서 학습자의 요구와 필요 그리고 교육의 목적에 따른 체계적인 수어 교육 프로그램과 교육 과정의 개발이 시급하다.

둘째, 전문성을 갖춘 수어 교육 강사의 부족이다. 한국어를 아는 사람들이 모두가 한국어를 가르치는 교사가 될 수 없듯이 수어 교육 역시 언어 교육에 대한 전문성을 갖춘 교사가 필요하다. 이에 현 수어 교육의 문제점은 대부분 수어를 가르치는 강사들이 언어 교수 방법이나 외국어 교수 방법에 대한 정식 교육이나 훈련을 받은 적이 거의 없을 뿐 아니라, 목표 언어인 한국수어

의 문법에 대한 지식을 체계적으로 배운 적이 없다는 것이다. 그래도 다행인 것은 이제 「한국수화언어법」이 시행되면서 수어 교원 양성이 그 체계를 갖추기 위한 첫걸음을 떴고 있다는 것이다. 교원의 질을 담보하지 않으면 교육의 질을 담보할 수 없기 때문에, 수어 교원의 양성을 위한 지침 및 교육 과정의 개발이 시급하다. 이에 올해 국립국어원의 특수언어진흥과에서 시행하고 있는 한국수어 교원 양성을 위한 교육 과정 및 교재 개발 사업에 큰 기대를 걸어 본다.

셋째, 수어 교육에 포함하고 있는 교육 내용, 즉 제재와 활동의 문제이다. 현재 수어 교육 현장에서는 가르치는 수어 교육은 가르쳐야 할 내용의 난이도를 구분하여 초급반, 중급반 등으로 나누고 있지만 그 난이도의 구분이 체계적이지 않다. 즉, 수어의 풍부한 언어적 구조를 무시하고 한국어와 수어의 차이에 대한 이해가 없이 단순히 한국어 문장에 대응하는 수어를 가르치기에 급급하다는 것이다. 물론 이러한 문제는 수어 교재의 문제이기도 하다. 하지만 어떤 언어 교육에서든지 제재와 활동은 목표로 하는 언어의 자연스러운 사용에 초점을 맞추어야 한다. 즉, 학습자가 교실에서 배우는 것이 실제로 목표 언어인 수어를 유창하게 사용하는 사람들의 방법을 반영해야 한다는 것이다. 그러기 위해서는 단어의 사용 빈도에 관한 기준에 따라 사용 빈도가 높은 어휘를 목표 어휘로 선정해야 한다. 또한 맥락에 따라서 달라지는 수어의 모양이나 맥락에 따라서 달라지는 수어의 의미를 제대로 알지 못하면 실제 농인과의 의사소통이 원활하게 이루어지지 못한다. 그러므로 수어 교육에서의 제재와 활동들은 농사회 구성원이 실제로 사용하는 언어 형태와 어휘에 초점을 맞추어서 구성되어야 한다.

넷째, 언어 교육은 그 언어 사용자들의 문화에 대한 교육이 포함되어야 하는데, 현재 우리의 수어 교육에서는 수어를 사용하는 사람들에 대한 이해, 즉 농사회와 농문화에 대한 내용이 소홀히 다루어지고 있다는 것이다. 최근에 와서 우리나라 수어 교육도 단순히 수어를 교육하는 수준에서 벗어나

농사회와 농문화에 대한 관심을 갖기 시작하였다. 그러나 아직 농문화에서 다루어야 할 내용이 무엇이며 어떻게 가르쳐야 할지에 대한 합의가 이루어지지 않고 있다. 미국의 경우를 보면 1960년대에서 1980년대 초반까지 수어 교육 프로그램은 특수 교육이나 의사소통 장애 영역에서 주관하였다. 이 시기에 수어 강좌에 대한 요구가 꾸준히 늘기는 하였지만 여전히 병리적 관점에서 벗어나지 못하고 있었다. 그러다가 점차 수어 교육 프로그램 개발에 참여한 사람들이 제2언어 교수 방법론의 대한 중요성을 깨닫게 되었다. 또한 이중 언어나 이중 문화에 해박한 교수진이나 운영진을 고용해야 할 필요성도 알게 되었다. 이에 정책 입안자들은 제2언어 강좌는 단계별로 몇 학기가 필요하다는 것을 알고, 수어 강좌도 최소한 ‘농문화에 대한 강좌’와 ‘미국수어의 역사와 농사회에 대한 적응 등을 포함한 초급 단계의 강좌’, ‘미국수어 언어학 강좌’ 등의 프로그램을 개설하도록 하였다. 이에 미국농인 협회(NAD: The National Association of the Deaf)에서는 산하에 미국수화교사연합회(ASLTA: American Sign Language Teachers Association)를 두어 이러한 수어 강좌에 제공할 교육 과정 모델을 개발하였다. 이에 우리도 강좌의 단계에 따라 다루어야 할 문화적 인식, 한국수어 문법 형태, 어휘, 대화 기술 등에 대한 표준 지침서의 개발이 시급하다.

3. 수어 교재

이희선(2005)은 ‘한국 기초 수화교재 비교 분석 연구’에서 1963년 최초로 발간된 교재부터 2005년 출판된 수어 교재까지 교재 분석 기준인 구성 체제, 언어 재료, 의사소통 기능의 영역으로 나누어 분석하였다. 분석 결과는 다음과 같다. 첫째, 구성 체제는 서문, 차례, 일러두기, 색인 등의 순서에 따라 10~23과 정도로 이루어졌으며, 주로 어휘 중심의 내용으로 구성되어

있다고 하였다. 특히 단원 구성에서는 목표에 대한 제시가 없었으며, 수어 어휘의 이해 측면만을 강조하였다. 둘째, 언어 재료 영역에서는 각 단원별 어휘 수의 편차가 심하며 소재 역시 일상생활, 사회생활, 가정생활, 학교생활, 자연 현상, 건강 운동 생활, 취미 여가 생활 순으로 전반적으로 균형적이지 않았으며, 농인의 이해나 문화에 관련된 영역이 없었다. 셋째, 의사소통 기능 영역에서는 친교 생활, 사실적 정보 교환, 지적 태도 표현, 감정 표현, 도덕적 태도 표현, 문제 해결, 설득과 권고의 7개 기능 중 감정 표현과 친교 활동에 집중되어 있는 것으로 나타났다.

그 후 10년이 넘는 시간 동안 많은 수어 교재들이 발간되었다. 특히 2008년 이후 표준화된 수화의 보급이라는 목적을 위해 한국농아인협회와 국립국어원에서는 《한국수화》라는 교재를 편찬하였다. 《한국수화1》, 《한국수화2》, 《한국수화3》은 단원명, 학습 목표, 수화가 한국어와 다른 점, 연습에 사용할 어휘, 연습, 기타 등으로 구성되어 있으며, 각 단원은 생활과 관련된 주제에 대한 한국어 문장을 수어 그림으로 통해 제시하고 있다. 이에 더하여 《한국수화4》는 한국어 조사 155개로 표시하는 문법적 관계와 내용에 대한 수어 표현으로 구성되어 있다. 즉, 한국어 조사의 용례에 따라 수화로 어떻게 표현하는지를 제공하고 있다. 마지막으로 2012년에 발간한 《한국수화5》는 한국어 어미의 쓰임을 분류하고, 그것에 대한 수어 표현으로 구성되어 있다. 그러나 이 수어 교재는 한국어를 바탕으로 한 한국수어 표현을 제공하고 있어 실제 농인이 사용하는 한국수어가 아니라는 비판을 한국수어 사용자들로부터 받고 있다. 이후 발간된 수어 교재들에서는 한국수어 문법에 관련한 내용이나 농사회와 농문화를 반영한 내용이 들어가는 등 긍정적인 변화가 일어나고 있지만 여전히 부정확하거나 왜곡된 내용들이 발견된다.

지금까지 출판된 한국수어 교재에서 나타난 문제점을 분석하고 이에 따른 향후 수어 교재 개발을 위한 방안을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 시각-운동 체계인 수어의 특성을 고려한 교재가 아니다. 수어는 눈으로 보고 그 의미를 이해하고 움직임을 통해 표현한다. 그런데 대다수의 교재가 음성 언어인 한국어의 어휘나 문장에 대응하는 방식으로 만들어짐으로써 시각 언어인 수어의 본질을 충분히 드러내지 못하고 있다. 따라서 시각을 통해 정보를 받아들이고 움직임으로 정보를 전달하는 연습부터 이루어지는 교재의 개발이 필요하다. 음성 언어인 한국어를 기반으로 개발된 교재로는 수어의 맥락 속에서 그 의미를 알아내는 방법을 결코 터득할 수 없으며, 음성 언어인 한국어로 생각하는 방법과 같은 방법으로 수어를 생각하게 되는 오류를 범하게 할 것이다. 따라서 수어를 배우는 학습자가 창의적으로 시각 운동 체계를 통해 의사소통 능력을 향상할 수 있는 교재가 필요하다.

둘째, 실제 의사소통을 할 수 있도록 구성된 교재가 아니다. 지금까지의 수어 교재는 어휘 중심 학습에 편중되어 있으며, 단순히 어휘를 나열하여 문장을 만들도록 되어 있는데, 어휘 학습이 언어 학습에서 필수적인 것이기는 하지만 충분조건은 아니다. 그러나 현행 대부분의 수어 교재는 어휘 중심으로 구성되어 있어 수어를 통한 의사소통 능력을 기르는 데는 부적합하다. 교재는 언어를 통한 의사소통의 기능적 측면을 고려하여 구성되어야 한다. 즉, 학습한 어휘를 사용하여 단순한 정보 전달하기뿐 아니라, 요구하기, 질문하기, 질문에 답하기, 동의하기, 이의 제기하기, 동의나 이의 여부 묻기, 부인하기, 다양한 양태 및 의지 표현하기 등 실제로 의사소통할 수 있는 능력을 기를 수 있도록 구성되어야 한다.

셋째, 농인의 사회와 문화를 반영하는 교재가 아니다. 언어는 그 언어를 사용하는 공동체의 문화를 반영한다. 따라서 언어 교재에서는 그 언어를 사용하는 사람들의 삶이나 문화와 관련된 다양한 소재가 다루어져야 한다. 물론 최근에 나온 교재에서는 농사회와 농문화를 소개하는 글들이 제공되고 있기도 하다. 그러나 그러한 단순한 소개 글도 필요하지만 농인의 삶과 농문

화가 녹아 있는 제재와 소재를 통한 언어 학습이 이루어져야 한다. 따라서 농사회나 농문화의 어떤 측면에 대한 이야기 나누기, 농인 단체 방문하기 등 농사회에서의 참여 활동 등이 포함된 교재가 개발되어야 할 필요가 있다.

넷째, 학습자의 흥미나 동기를 고려한 교재가 아니다. 현재 나와 있는 교재는 거의 천편일률적으로 개인 생활, 가정생활, 사회생활 등 친교 활동이나 감정 표현 등에 대한 어휘와 대화문으로 이루어져 있으며, 그 소재와 제재도 다양하지 못하다. 학습자는 목표 언어로 의사소통할 욕구와 기회를 가져야만 한다. 이것은 언어 교실에서의 활동 자체가 학습자로 하여금 목표 언어를 사용하게 하고, 학습자에게 흥미로운 것이어야만 한다는 것을 의미한다. 일단 수어 강좌에 처음 참여한 사람은 수어를 배우고 싶다는 최소한의 욕구를 가지고 있다는 것을 의미한다. 그러나 이 욕구가 더 커지지 않는다면 결코 수어를 성공적으로 배울 수가 없다. 교재는 학습자의 수어에 대한 단순한 호기심을 수어로 의사소통하겠다는 욕구로 변화시켜 주는 역할을 할 수 있다. 욕구의 변화는 수어의 의사소통 기능에 대한 도전을 통해 이루어지기 때문이다. 그러므로 교재는 학생들이 성공적이고 의미 있는 상호작용을 할 수 있도록 잘 구조화된 활동들로 구성되어야 한다. 즉 의미 있고 흥미로운 의사소통의 기회를 제공하기 위해서는 단순한 모방 활동만을 반복적으로 연습하는 것은 피하고 대화, 의사소통 게임과 같은 활동들로 구성해야 한다. 학습자들은 잘 개발된 대화문이나 의사소통 게임 등의 활동을 통해 다양한 문법 형태를 자연스럽게 익힐 수 있다.

다섯째, 교재 구성에서 계열성과 통합성이 결여되어 있다. 현재 발간된 수어 교재는 기본적으로 교재를 개발하기 위한 기초 연구 없이 연구자 개인의 경험을 토대로 만들어졌으며, 대다수의 교재에서 다루어야 할 내용 구성에 대한 체계 및 계열성이 없다. 즉, 교재의 주제 및 소재 구성은 언어의 기능, 의사소통 활동, 언어 재료를 고려하여 채택하고, 교재의 내용은 학습 목표와 성취 기준에 따라 구성하여야 한다. 그러나 대다수의 교재는 이러한

기본 틀이 없이 구성되어 있어 계열성이나 통합성이 부족하다. 그러므로 향후 교재를 개발할 때에는 학습자의 수준과 능력을 따른 성취 기준을 정하고 그에 따른 학습 요소 및 목표, 그리고 학습 내용과 활동을 결정하여 내용을 구성하여야 할 것이다.

4. 맺음말

이상에서 한국수어 교육 및 교재의 실태에서 나타난 문제점을 중심으로 향후의 개선 방향을 살펴보았다. 「한국수화언어법」 제정 이후 한국 농인들의 언어권 및 삶의 질 향상을 위한 다양한 정책들이 실행되고 있다. 특히 국립국어원에서는 특수언어진흥과가 신설되고 한국수어 환경 개선과 발전을 위한 실질적인 연구와 정책들이 이루어지고 있는데, 그 핵심은 수어 연구의 기반 마련과 수어 교육 정책 수립·지원이라 할 수 있다. 다행히 올해 국립국어원에서는 한국수어 교육의 기반이 될 수 있는 다양한 연구 사업을 진행하고 있는 것으로 안다. 이를 통해 한국수어 교육의 질적 향상을 위해 꼭 필요한 한국수어 교원 양성의 체계적인 틀이 제공되고, 대상과 목적에 따른 교육 과정 및 교재 개발을 위한 과학적이고 구체적인 기반이 마련되기를 기대한다.

참고 문헌

- 김철관(1999), <한국의 농교육과 수화>, 《수화연구》, 제2권, 65-78쪽.
- _____(2002), ‘수화언어 환경과 한국의 농교육’, 《수화농교육을 생각하는 세미나 제4회 공개 연구 발표회(2002. 8. 22.)》, 한국수화학회.
- 문교부(1983), 『농학교 교육과정』.
- _____(1985), 《요육 활동: 교사용 지도서》, 국정교과서주식회사.
- _____(1987), 《언어표현활동: 농학교 초·중·고등부 교사용 지도서》, 국정교과서주식회사.
- _____(1989), 『청각장애 특수학교 교육과정 기준』.
- 신상식(1972), <한국농교육에 대한 고찰>, 계명대학교 교육대학원 석사 학위 논문.
- 야베 야스시, 김병하(2004), <농인의 언어적 권리에 대한 이론적 고찰>, 《언어치료연구》, 13-1, 63-78쪽.
- 원성옥, 강윤주(2002), 《수어교육개론》, 농아사회정보원.
- 이주애(2004), <한국 수화교육의 실태와 개선방안에 관한 연구>, 나사렛대학교 석사 학위 논문.
- 이희선(2005), <한국 기초수화교재 비교 분석 연구>, 나사렛대학교 석사 학위 논문.
- 장신재(1996), 《제2언어학습과 교육-영어를 어떻게 배우고 가르칠 것인가》, 신아사.
- 정은(2002), <수화의 사회적 인정, 그 당위성에 관한 논의를 중심으로 의사소통권과 사회통합의 연관적 의미 고찰>, 《특수교육 저널: 이론과 실천》, 3-3, 109-124쪽.
- 한국농아인협회(2016), 《한국농아인 협회 70년사》, 알래스카인디고(주).
- 이율하, 이준우(2004), <이중언어주위에 근거한 언어교육이 농아동의 언어능력과 가족 간의 의사소통에 미치는 영향>, 《특수교육저널: 이론과 실천》, 5-5, 341-362쪽.
- 인천성동학교(1990), 《수화지도의 이론과 실제》, 인천성동학교.
- 서중현, 최상배, 최중옥, 안성우(2006), <한국수어와 방법적 수화 제시에 따른 농학생의 글 내용이해도 비교>, 《언어치료연구》, 15-1, 121-135쪽.
- Bahan, B.(1989), <Seeing person.> In Sherman Wilcon(Ed.), 《American

- deaf culture: An anthology, Burtonsville», maryland: Linstok Press.
- Brown, H. D. (2000), «Principles of language learning and teaching (4th ed.)», White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
- McAnally, P. L., Rose, S. & Quigley, S. P. (1994), «Language Learning Practices with Deaf Children», Austin, TX: Pro-Ed.
- Rivers, W. M. (1964), «The psychologist and the foreign language teacher», Chicago: University of Chicago Press.
- Wilcox, S. & Wilcox, P. P. (1997), «Learning to See. -Teaching American Sign Language as a Second Language. (2nd Ed.)», Washington, D. C.: Gallaudet University Press.