

청각장애학생 교육에서의 수화 적용 방안

원성욱*1)

한국복지대학교 수화통역과 교수

김경진

한국복지대학교 수화통역과 교수

허 일**

한국복지대학교 수화통역과 교수

《 요약 》

본 연구에서는 우리나라 청각장애학생 교육 현장에서 수화 사용과 관련된 교육과정 및 언어교육 방법 문헌들을 살펴보고, 최근 관심을 갖기 시작한 이중언어 접근에서 수화를 적용한 방법들을 고찰해 보았다. 그 결과, 청각장애학생 교육에서의 수화 적용은 수화 사용의 목적에 따라 크게 2가지로 대별될 수 있었다. 그 하나는 국어의 시각적 노출을 위해 사용하는 한국어대응수화(수지 한국어)의 활용이고, 다른 하나는 의사소통과 교수용 도구로 사용하는 한국 수화의 활용이었다. 한국어대응수화(Signed Korean) 및 한국수화(Korean Sign Language)의 활용 목적과 실태를 중심으로 청각장애학생 교육에 주는 시사점을 제시하였다. 또한 청각장애학교 교사가 수화를 배우거나 청각장애학생에게 수화를 가르칠 때 활용할 수 있는 자료 등을 제시하였다.

주제어: 이중언어 접근, 자연수화, 한국수화, 한국어대응수화, 수화 교수 자료

I. 서론

청각장애학생 교육의 어려움은 의사소통의 문제에서 시작된다. 즉, 듣기의 어려움은 언어나 의사소통 능력의 발달을 저해하거나 다른 방법으로 의사소통할 것을 요구하고, 그로 인해 학습의 어려움이 초래된다. 따라서 청각장애학생 교육의 역사는 어떤 의사소통 양식을 통해 청각장애학생을 교육시킬 것인가라는 논쟁으로 점철되어

* 제1저자

** 교신저자 (heo1@knuw.ac.kr)

왔다. 수화법이니, 구화법이니, 토털커뮤니케이션이니 하는 의사소통 양식에 대한 주장이 청각장애학생 교육 방법처럼 인식되고 있는 것도 그 이유 때문일 것이다. 최근 장애를 보는 패러다임 변화에 따라 청각장애인을 언어적·문화적 다양성 측면에서 바라보면서 이들의 언어인 수화를 교육과정 속에 적극적으로 끌어 오고 있다. 이것이 바로 이중언어 접근이다. 청각장애학생 교육에서의 이중언어 접근은 수화를 청각장애학생의 1차 언어로 받아들이고, 그 언어를 통해 2차 언어인 국어(한국어나 영어)의 문자 언어를 가르치고자 하는 것이다. 즉 청각장애인의 언어로 수화를 인정하고, 그 수화를 통해 교육과정에 접근시키도록 하는 것이다.

그러나 한 편에서는 인공와우와 보청기 등 의료 공학 기술의 발달로 인해 더 이상 청각장애는 존재하지 않고, 수화와 같은 시각채널을 통한 의사소통은 필요하지 않을 것이라고 생각할 수 있다. 그러나 인공와우 이식 수술로 간단히 청각장애가 완치되는 것이 아니다. 이식 후의 재활 훈련 등 현실적인 문제를 안고 있으므로(박상희, 2006) 인공와우 이식이 곧 바로 청각장애의 제거가 아니다. 뿐만 아니라, 인공와우 이식을 한 청각장애학생도 이중언어 접근과 같은 수화 환경에의 노출은 발달적 측면이나 삶의 질적 측면에서 긍정적인 영향을 미친다(김병하, 2007; Preisler, 2007). 중요한 것은 인공와우 이식의 찬반 논쟁을 떠나, '정상화'를 향한 구화중심주의 가위에 눌러 토털커뮤니케이션이나 이중언어 접근이 청각장애학생 교육 현장에서 소극적이거나 외면당하고 있다하더라도(김병하, 2007) 여전히 수화를 사용하는 청각장애학생들이 존재한다는 것이다. 청각장애학교에서는 수업시간에 주로 수화를 사용하거나 또는 구화와 수화를 함께 사용하여 지도를 하고 있으며(김경진, 강창욱, 2003; 윤점룡 외, 2009), 본 연구자가 18개 청각장애학교에 전화로 인터뷰한 결과도 3개교를 제외하고는 수화를 사용하여 의사소통하고 있었다.

사실 청각장애학생 교육에서 수화를 적용하는 것이 새로운 방법은 아니다. 그 출발 철학과 구체적인 접근 방법에서는 분명한 차이가 있지만, 18세기 공교육으로서 처음 청각장애학생 교육이 시작된 시기부터 수화법, 토털커뮤니케이션, 그리고 이중언어 접근법에 이르기까지 수화의 적용은 청각채널을 통해 들어오는, 부족하거나 왜곡된 정보를 시각채널을 통해 제공할 목적에서 비롯된 것이다. 청각장애학생들은 대부분의 듣는 사람들이 의사소통하고 교육과정에 접근하는 방법과는 다른 방법으로 의사소통하고 교육과정에 접근하고 있다. 청각재활을 성공적으로 한 청각장애인과의 면담을 통해서도 보청기나 인공와우가 일반 사람들이 듣는 것처럼 들을 수 있게 해주는 것이 아니라는 것을 알 수 있다. 학창시절 일반교실 속에서 가장 어려웠던 점은 보청기를 착용했기 때문에 일반학생들처럼 다 들을 수 있을 것이라고 교사들이 생각하는 것이었으며, 교육방송을 보면서 하는 수업 시간이 가장 어려웠다고 하였다(단국대 4학년 청각장애학생 최○○). 구화로 의사소통할 경우 70-80%정도 알아들을 수 있으나 수화로 의사소통할 경우는 100% 받아들일 수 있다(인천성동학교 이○○,

춘천계성학교 손○○ 교사와의 면담. 2009. 6.)고 할 때 교실 속에서 어떤 의사소통을 선택해야 할지 다시 한 번 생각해 볼 필요가 있다.

특히 일부 청각장애인들은 자신을 듣지 못하는 사람(deaf person)이 아니라 보는 사람(Seeing person)으로 자각하고 있다(Bahan, 1989). 더욱이 수화 사용을 기본 인권으로 받아들여야 한다(정은, 2002)고 할 때, 청각장애학생 교육에서는 이들의 언어권과 학습권을 보장해야 한다(아베 야스시, 김병하, 2004). 즉 수화를 완전한 언어로 받아들임은 물론이고, 수화는 청각장애인의 제1언어이므로 교육에서도 권리의 차원에서 수화의 사용을 받아들여야 한다는 것이다. 이는 구화교육을 배제하자는 것이 아니라, 청각장애학생들이 가장 편안하게 잘 할 수 있는 의사소통 양식인 수화를 통해 배울 수 있도록 하자는 것이다.

본 연구는 청각장애학생 교육에서의 효과적인 수화 적용 방안을 모색하는 데 목적이 있다. 이를 위해 우리나라 교육과정에 나타난 수화 적용과 수화를 이용한 교육의 실재를 고찰하고, 이와 함께 언어교육과 이중언어 접근에서의 수화 적용 사례를 심층적으로 분석하며, 현재 교육현장에서 활용할 수 있는 수화 자료를 제시하고자 한다.

특히 최근 농학생 및 농성인 들이 농학교 교사들의 수화 능력 향상을 요구하고, 농학교 교사들의 수화 능력에 대한 상반된 평가(수화가능 교사 98.5% 이상 vs 수화통역사 자격증 소지 교사 6.1%)와 농학교 활성화 방안에 대한 다양한 의견들이 존재하고, 국회에서 한국수어 기본법 제정이 논의되는 상황에서 농학교 교육에서의 수화 활용 및 수화 교육에 필요한 관련 이론과 자료들을 제시하고자 한다.

본 연구에서는 1967년 제정 농학교 교육과정부터 2008년 개정 교육과정을 검토하여, 청각장애학교 교육과정에 나타난 수화 적용 방안을 정리하였다. 또한 농학교 수화 적용 실제 관련 문헌들(수화 교과서 및 농학생, 교사 면담 자료 등)을 통해 수화를 활용한 농학교 교육 실재를 살펴보았다. 그리고 교육 현장에서 활용 가능한 수화 학습 및 교육 자료들은 문화관광부(한국표준수화제정 추진위원회), 농아협회, 농인 관련 종교기관, 복지기관, 인터넷 방송(영상물) 등을 중심으로 정리하여 제시하였다.

본 연구는 농학교 교육과정과 일부 농학교에서 수화 적용과 관련해 출판한 문헌들을 중심으로 관련 이론과 실재를 정리한 것으로 각 농학교 교육이념과 특성에 따른 차이(예, 구화 중심 교육, TC 수용 여부, 사용 수화의 종류 등)를 반영하지 못한 한계가 있으며, 수화 학습 및 교육 자료들은 모든 출판물과 인터넷 자료를 소개하기 보다는 농학교 교사들이 활용이 용이하고, 지속적인 업데이트가 이루어지고 있는 자료를 중심으로 소개하였다.

II. 본론

1. 청각장애학교 교육과정에 나타난 수화의 적용

우리나라 농학교 교육과정은 1967년 문교부령 181호에 의해 처음으로 제정되었으며, 그 후 1979년에 문교부 고시 424호에 의해 부분 개정 고시되었다. 그러나 이때까지의 교육과정에서는 청각장애의 보상에 필요한 내용이 단지 구성방침과 운영지침에 간단히 기술되어 있을 뿐 특수성을 고려한 목표의 설정이 결여되어 있고 교육과정에 따른 후속적인 자료가 없어 교육과정 운영이 부실할 가능성이 컸다(정대영, 이유훈, 정동영, 1994). 더욱이 언어지도의 주축은 감각·호흡훈련, 발성·발음, 말읽기(독화), 청능훈련 등이며 수화와 관련이 있는 내용은 전혀 없었다(김철관, 1999).

1983년 문교부 고시 제83-13로 3차 농학교 교육과정이 전면 개정되었다. 이 교육과정의 특징은 교육목표에 장애 보상을 위한 교육목표를 설정하여 제시하고 보상활동을 위한 요육활동이 새로이 편성되었다는 것이다. 요육활동에서는 농학생의 언어 지도 방법을 둘로 나누고 수화나 지문자 등으로 교육하는 방법을 제시하고 있으나, 목표와 내용에서는 감각훈련, 청능훈련, 말읽기, 발성과 말하기 등 구화교육과 관련된 내용만을 강조하여 제시하고 있다. 또한 청각장애로 인한 언어 발달의 결손이 보상 교육에 의해 충분히 극복될 수 있다는 가능성을 강조하면서 국어 교과 목표에 보상 교육과 관련된 목표를 제시하였다(문교부, 1983). 그러나 국어과 교육과정에서는 주로 잔존청력의 활용과 말읽기 등 구화교육과 관련된 내용을 강조하고 있다. 다만 고등부 국어 I의 지도상의 유의점에서 수화, 지문자, 토털커뮤니케이션 등 의사전달을 위한 방법을 동원한다는 내용이 기술되어 있다.

이 교육과정의 후속 자료로 나온 농학교 요육활동 교사용지도서(문교부, 1985)에서는 언어 표현 활동 영역을 발성 지도, 말하기 지도, 수화 지도로 나누어 제시하고 있다. 그러나 수화지도는 중·고등부 학생 중 구화 표현력이 형성되기 힘든 중증이나 중복 장애학생을 위해서 보상적인 수단으로 지도해야 한다고 기술하고 있다. 또한 교육과정에서 지도 목표와 내용을 명확하게 제시하고 있지 않을 뿐 아니라, 한국 농교육계가 공통적으로 인정할 만한 표준 수화 체계가 수립되어 있지 못하다는 이유로 세분화된 목표나 그에 따른 체계를 제시하지 않았다. 따라서 이 교사용 지도서에서는 우리나라 지문자와 토털커뮤니케이션에 대한 간단한 소개만을 하고 있다.

이후, 개발된 언어표현활동 교사용 지도서(문교부, 1987)는 중학부와 고등부에서 수화 및 지화의 능력을 향상시키는 활동 영역을 따로 설정하고 있다. 이는 언어표현

활동의 주된 목표가 말을 어법에 맞게 유창하게 할 수 있도록 지도하는 것이지만, 청각장애의 정도나 기타 이유 때문에 말에 의한 의사소통을 효과적으로 할 수 없는 학생을 위해 지문자나 수화를 단순히 말의 습득 수단으로서만이 아니라 일반적인 의사소통의 수단으로 사용할 수 있게 지도해야하기 때문이라고 하였다. 즉 중학부 1학년부터 말읽기와 말하기에 의한 의사소통이 어려운 경우에는 수화와 지문자를 사용할 수 있도록 지도하되, 말하기 지도 과정에서 지도할 수 있도록 하였다. 언어표현 활동 교사용 지도서(문교부, 1987)에 나온 수화지도의 목표는 다음과 같았다.

- ① 표준 수화를 알고, 필요에 따라 의사소통을 할 수 있게 한다.
 - ② 수화로 의사소통을 할 때에는 문장형으로 하며, 말을 병행하도록 한다.
- (문교부, 1987, p143)

이러한 기술로 미루어 보아, 이 시기는 토털커뮤니케이션의 철학에 따라 수화를 차용하고는 있으나, 국어의 문법에 맞추어 수화 단어를 나열하는 한국어 대응 수화(수지 한국어, Signed Korean)를 사용하거나, 수화를 하면서 말을 동시에 하는 의사소통 형태(동시적 의사소통법, Simutaneous Communication)를 취하였다. 즉, 수화를 고유의 언어로 인정하기보다는 국어 문법에 따라 수화를 표현하게 하며 구화를 보조하는 수단으로 사용하였다.

1989년 문교부 고시 제89-10호 고시된 청각장애 특수학교 교육과정 기준(문교부, 1989)에서는 처음으로 초등부 교육목표에서 말, 수화, 지문자, 글 등의 기본적인 언어능력을 기를 것을 제시하고 있다. 이에 따라 요육활동의 목표에 지문자 및 표준 수화를 바르게 사용할 것을 제시하고 있다. 국어과 지도의 유의점에서 초등부 1학년과 2학년의 말하기 활동은 발성과 발어를 중심으로 하되 필요에 따라 지화 및 수화의 기초단계를 지도할 것을 명시하고 있다. 그러나 중학부에 와서는 국어과에서 목표와 내용에서 수화와 지문자의 사용을 제시하고 있다. 이 교육과정에서도 역시 수화하기에서는 표준 수화로 (한국어)어법에 맞게 표현할 것을 제시하므로, 여전히 표준 수화라고 하는 한국어 어법에 맞는 표현을 통해 국어의 보조 수단으로서의 수화 활용을 제시하고 있다.

1998년 교육부 고시 1998-11호에 의해 제 7차 특수학교 교육과정(교육부, 1998)이 개정되었다. 이 개정 교육과정에서 청각장애학교는 국민공통기본 교육과정에 따르며, 다만 청각장애 특성에 적절한 교육목표가 추가되었다. 교육 목표로 청각장애 학생 개인에게 적합한 의사소통 양식의 활용을 제시하고 국어과에서는 청각장애로 인한 언어 능력 발달의 결손을 최대한 보상하기 위해 다양한 의사소통 양식을 개방적으로 활용할 것을 제시하였다. 특히 그 전의 교육과정에서는 중학부에 들어와서 국어과의 목표나 내용에서 수화의 사용을 제시한 것에 비해 이 교육과정에서는 초등부

1학년부터 국어과의 내용에 수화와 지문자의 활용을 제시하였다. 즉, 수화·지문자하기가 정보전달의 중요한 수단임을 알고 구화와와의 차이점에 유의하면서 수화하기를 제시하였다. 즉, 제7차 교육과정 이전까지는 구화를 습득하기 어려운 중증의 청각장애학생을 대상으로 중학부 이상에서 수화를 언어 지도를 위한 제한적이고 수동적인 수단으로만 여겨왔다. 그러나 제7차 교육과정에 이르러서는 능동적이고 개방적인 의사소통의 확산적 내용으로 초등학교 1학년부터 국어과 안에서 수화를 지도하고 그를 바탕으로 국어(언어)지도를 하고자 하는 움직임이 나타나기 시작하였다. 그러나 지문자 및 수화하기의 평가를 여전히 국어 어법에 따른 정확성에 두고 있으며, 수화의 장단점과 한계를 언급함으로 여전히 수화를 완전한 언어로 받아들이고 있지는 않았다.

교육인적자원부 고시 제2008-3호에 따른 개정 특수학교 교육과정 국어과에서는 제7차 교육과정과 마찬가지로 1학년부터 다양한 의사소통 양식을 활용하도록 하고 있다. 다만 교육과정의 내용에서 내용 요소의 예를 상세화하여 수화지도를 보다 체계적으로 지도할 수 있게 되었다. 특히 해설서(교육과학기술부, 2009a)에서 수화읽기와 수화하기는 반드시 말을 하면서 수화를 한다는 것을 의미하는 것이 아니라고 제시하였다. 이는 이전까지 교육과정에서 국어 어법에 맞춘 수화의 사용을 제시한 것과는 달리 수화를 국어의 보조 도구가 아닌, 하나의 의사소통 양식으로 인정하고 수화언어 능력의 향상도 목적으로 하고 있음을 의미한다. 즉, 청각장애학생을 위한 이중언어 접근에서 주장하는 것처럼 1차 언어로 수화 능력을 발달시키기 위해 수화하 하나의 교과로 자리매김을 하는 단계까지는 가지 못했지만, 청각장애학생 교육에서 자연수화를 완전한 언어로 인정하고 수화 의사소통 능력의 향상을 위한 지도를 국어과 교육 안에서 체계적으로 제시한 것이라고 할 수 있다.

2. 수화를 이용한 교육의 실제

김철관(1999)은 제생원 농아부 학부모를 대상으로 농학생의 학습과 생활지도를 위해 [수화강습]이 이루어진 1920년대 말이 청각장애학생 교육에서 최초로 수화를 체계적으로 이용한 시기라고 하였다. 그 후 교과과정이 적어도 표면적으로는 수화의 사용을 언급하고 있지는 않지만, 국립맹아학교 부설 보통사범과에서 수화 교과를 선택한 것 등으로 미루어보아 실제로 수화가 교육 현장에서 의사소통 도구로 사용되고 있었음을 알 수 있다(김철관, 1999). 특히 구화법 유일체계 선언(신상식, 1972)에도 불구하고 서울 농아학교(1963)에서 발간한 「수화」는 청각장애학교 현장에서 수화가 사용되고 있었음을 확인할 수 있는 증거이다. 이를 통해 볼 때 이 시기의 청각장애학생 교육에서의 수화는 구화법에 밀려 그 사용이 매우 조심스럽고 부정적이었지만 사용될 수밖에 없었던 의사소통 방법인 것으로 보인다.

이 시기 이후의 청각장애학교 현장에서의 토털커뮤니케이션을 포함한 수화 사용은 1962년 한국특수교육연구협회의 조사 결과 70%, 1972년 신상식의 조사 결과 57.9%, 1979년 인천성동학교 조사 결과 64.3%, 1999년 김철관의 조사 결과 73.3%로 나타났다(인천성동학교, 1999에서 재인용). 특히 청각장애학생들의 언어 교육에서 수화의 활용은 청각장애학교 현장에서 어쩔 수 없는 대안이었다. 국어 시간에 의사소통 양식의 종류를 조사한 김경진, 강창욱(2003)의 연구에 의하면 초등부는 토털커뮤니케이션이 82.1%, 수화가 3.6%, 중학부에서는 토털커뮤니케이션이 64.4%, 수화가 28.9%, 고등부에서는 토털커뮤니케이션이 56.7%, 수화가 40.0%로 나타났다. 윤점룡 등(2009)의 연구에서도 어휘 지도 시에 4.7%만이 전혀 수화를 사용하지 않고 나머지는 정도의 차이는 있으나 수화를 사용하고 있었으며, 수화 사용 시 71.0%가 한국어 대응 수화가 아닌 한국수화를 사용한다고 하였다. 또한 전국에 있는 18개 청각장애학교와 전화 인터뷰 결과, 유치부만 청각장애 학급이 있는 2개교와 구화교육을 강조하는 1개교를 제외한 15개 학교 모두에서 주로 구화와 함께 수화를 의사소통 도구로 사용하고 있었다. 이는 청각장애학교 현장에서는 수화나 토털커뮤니케이션과 같은 시각적 의사소통 양식을 사용할 수밖에 없는 현실을 반영한다. 수화를 사용하여 의사소통할 수밖에 없는 청각장애학생이 남아 있는 한 청각장애학교에서는 어떻게 수화 의사소통을 통해 청각장애학생을 교육과정에 효과적으로 접근시킬 것인가를 고민하지 않을 수 없다. 따라서 본 장에서는 지금까지 우리나라 청각장애학교 현장에서의 수화를 적용한 언어 교육 자료와 방법을 알아보고 최근 이중언어 접근에 기반한 언어교육에서의 수화 적용 방법을 고찰한 후, 현재 우리 교육현장에서 활용할 수 있는 수화 관련 자료를 소개하고자 한다.

1) 우리나라 언어교육에서의 수화 적용

3차와 4차 교육과정에서 수화에 대한 관심과 그 활용이 공식화되면서 수화 교육에 대한 논의가 구체화 되고, 수화를 언어교육에 적용할 수 있는 자료들이 나오기 시작하였다. 1991년 교육부 장학자료로 나온 「한글식 표준 수화」가 그 처음이었다. 이 자료는 머리말에서 밝히듯이 부족한 듣기를 보완하기 위해 시각 언어인 수화를 사용하여 의사소통할 수 있도록 지도하기 위해 만든 교재로, 농인사회에서 사용하는 수화의 기호를 통일하고 국어 문법에 맞게 수화의 기호와 지문자를 병용하는 원칙을 만들어 편찬한 책이다. 즉, 국어 문장 어순대로 수화 기호로 한국어 단어를 대체하여 표현하고 수화 기호가 없는 문법형태소는 지문자로 표시하여 한국어 정보를 그대로 시각적으로 표현하는 한국어 대응 수화를 사용하고 있다. 이 교재는 수화를 사용하는 전국의 11개 청각장애학교 교사들과 농아인복지회 관련자들이 연구원으로 참여하고 농인들의 검토 과정을 거쳐 최초로 수화 단어를 표준화함으로 청각장애학교에서

사용하는 교육용 수화를 정리하였다는 데 그 의의가 있다.

뒤이어 1993년에서 1995년 사이에 중학부 학생을 위한 요육활동에서 교과서로 사용할 수 있는 「수화 1, 2, 3」이 편찬되었다. 이 교과서는 제재별로 구성되어 단원마다 수화단어를 소개하고 수화로 문장을 구성하여 제시하고 있다. 이 교과서에서 사용하고 있는 수화 문장 역시 철저하게 한국어 문법에 따라 조사와 어미 활용 등을 수화기호나 지문자로 나타내고 있다. 제시된 수화 문장은 <그림 1>과 같다. 이러한 형태의 한국어 대응 수화는 음성언어를 시각적으로 표현하므로 청각장애학생들을 시각적으로 한국어에 노출시킬 수 있는 장점이 있다.



<그림 1> 「수화 1」의 수화 문장 출처: 「수화 1」(교육부, 1993) p15

농학교 초등부 5학년과 6학년 국어 교과서에서는 ‘말하기·듣기’ 영역의 하위영역으로 ‘말어·수화’가 설정되어 있으며, 4, 5, 6학년 교과서 모두 부록에 지문자, 조사, 어미의 활용, 부사 등의 수화를 제시하고 있다. 이것은 말하기 활동의 보조로 수화를 함께 사용할 수 있도록 하였기 때문이다. 따라서 음성언어와 수화를 동시에 사용하는 형태로 나타났다.

김삼찬(2000)은 청각장애학생의 언어지도를 위해 5단계로 이루어진 국어·수화 교육프로그램을 개발하였다. 1 단계는 유치부와 초등부 저학년 학생을 대상으로 한 국어·수화 낱말 익히기로 동사와 명사를 중심으로 국어 낱말과 간단한 문장을 수화 낱말카드와 수화 삽화와 함께 제시한다. 2 단계는 초등부 고학년을 대상으로 한 국어·수화 자율학습지를 통한 문장 공부이며, 3 단계는 중등부 학생을 대상으로 한 국어·수화의 활용으로 「수화 1, 2, 3」에 나오는 약 1500개의 단어와 그 단어를 이용한 수화 문장 연습으로 수화의 다양한 활용 방법을 익히게 한다. 4 단계는 대화식 국어·수화의 활용, 5 단계는 국어·수화 낱말 모음집의 활용이다. 이 프로그램에서도 철저하게 한국어 문법에 맞게 수화 기호를 배열함으로 청각장애학생을 한국어 문법에 노출시키고 있다.

제7차 교육과정의 후속자료로 청각장애학생을 위한 언어 지도 교과서인 「언어」

(교육부, 2000)가 편찬되었다. 이 교과서에서는 부록으로 한국수화와 미국수화를 제시하고 있다. 이 교과서에서도 역시 국어 어법에 맞게 수화 문장을 구성하도록 제시하고 있다.

이때까지 언어교육에서의 수화의 활용은 주로 구화의 보조 수단으로 보다 원활한 의사소통을 위해 이루어져 왔다. 그러나 구화의 보조 수단으로 사용한 한국어 대응수화(표준수화라고 이름 붙인)는 사실 의사소통에는 도움이 되지 않는다. 사실 위에서 제시한 자료나 방법들은 모두 국어를 시각적으로 제시하여 청각장애학생들을 국어에 많이 노출시키므로 국어 능력의 향상을 꾀하고자 한 것들이다. 이러한 자료와 방법에서 사용한 한국어대응수화(Signed Korean)는 자연수화인 한국수화(Korean Sign Language)에 비해 메시지 전달이나 이해 정도가 떨어지므로(서중현 외, 2006; 장진석, 2006) 언어로서의 가치는 없다. 그러나 국어의 문법 정보(조사나 어미 활용 등)를 시각적으로 전달한다는 면에서는 그 가치가 있다. 특히 이러한 형태의 수화는 문어와 그 형태가 유사하므로 자연 수화와 문어를 매개할 수 있는 가교 역할이나 대안적 접근(김영옥, 2004; Mayer, Wells, 1996; Stewart, 1997)으로 사용할 수 있다. 따라서 언어 교육에서 국어 형태에 더 많이 노출시키기 위한 목적으로 한국어 대응수화를 사용할 수 있다.

2009년에 발간한 「언어」(교육과학기술부, 2009b) 교과서는 2000년 발간한 교과서와 달리 수화를 부록으로 따로 제시하지 않고 언어 표현 활동 안에 수화언어 능력을 향상시키기 위한 활동들을 체계적으로 제시하고 있다. 즉 제재별로 수화언어 능력을 향상시키기 위한 활동들과 더불어 각 교과를 지도하는 교수용 언어로 수화를 사용할 수 있도록 구성하였다. 특히 이 교과서에서는 한국어 대응 수화는 청각장애 아동에게 언어적 효율성을 주는 것이 아니라 혼란을 줄 수 있으므로 한국수화를 제시한다고 하였다(교육과학기술부, 2009c). 비로소 이 교과서에서 수화언어 능력을 기르기 위한 수화지도의 예가 나타나고 있다. 이것은 우리나라에서도 이중언어 접근에 대해서 이론적 입장으로 뿐 아니라, 실제 현장에서도 언어로 수화를 받아들이고 청각장애학생의 내적 언어로 수화언어 능력의 향상을 위한 언어 지도와 이를 이용한 국어 지도를 해야 한다는 것을 처음으로 공식화한 것으로 볼 수 있다.

2) 이중언어 접근에서의 수화의 적용

최근 수화를 활용한 언어교육은 이중언어 접근에 근거한 논쟁과 실증적 연구(이윤희, 이준우, 2004; 김미은, 서도원, 윤병친, 2007; Evans, 2004; Livingston, 1997; Mason & Ewoldt, 1996; Prinz & Strong, 1998)를 통해 그 효과를 검증하고 있다. 이중언어 접근에서는 시각이 청각장애아동의 언어를 배울 수 있는 최선의 통로이고 자연 수화가 시각적이고 완전한 언어(Pickersgill, 1998; Tony, 1997)이므로 자연수화를 1

차 언어로 습득하게 하고 그를 통해 2차 언어인 문어를 획득하게 할 것을 주장하고 있다. 이 접근의 교육 모델은 Cummins(1989, 1991)의 언어간 상호의존 모델에 근거한다. Cummins의 언어간 상호의존 모델은 건청인 이중언어 학습자를 위한 모델로, 유창한 제1언어를 통해 제2언어의 활용, 의미, 개념, 형태 자질 등을 비교·설명하므로 제2언어를 보다 쉽게 이해할 수 있도록 한다는 것이다. 이렇게 볼 때 청각장애학생을 위한 이중언어 접근은 청각장애학생의 1차 언어인 수화의 유창함이 전제되어야 한다. 특히 수화언어 능력과 문해 능력간의 정적 상관관계(최상배, 안성우, 2003; Hoffmeister et al., 1998)로 볼 때 청각장애학생이 1차 언어로서 유창한 수화언어 능력을 갖출 수 있도록 해야 한다.

그러나 청각장애학생은 90%가 듣는 부모 밑에서 태어나고 대부분의 아동들이 자신의 부모로부터 자연스럽게 1차 언어를 습득하는 것과는 아주 다른 환경이며, 청각장애학교에 와서야 비로소 수화언어 환경에 놓여진다. 그러나 앞에서 살펴보았듯이 우리나라 교육 현장에서 수화 사용이 공식적으로 제시된 것은 3차 교육과정 이후이며, 2008년 개정 교육과정이 나오기 이전까지는 공식적으로 사용하는 수화 역시 국어 문법에 맞추어 수화 기호를 나열하는 한국어대응수화였다. 즉, 대부분의 청각장애학교에서는 어떤 형태로든 수화가 통용되고 있음에도 불구하고 수화언어의 자연스런 발달을 보장할 수 있는 환경이 조성되어 있지 않으므로(김칠관, 2002) 언어습득의 결정적 시기에 청각장애학생은 매우 열악한 언어 환경에 놓이게 된다. 그로 인해 국어(음성언어)도 수화도 매우 부분적으로 접하게 되거나 왜곡된 형태를 접하게 되므로 1차 언어 습득에 어려움을 갖는다. 이에 선결되어야 할 문제는 청각장애학생에게 제대로 수화를 가르칠 수 있는, 청각장애학교 교사의 수화언어 능력이다. 따라서 교사의 수화언어 능력 향상을 위한 노력과 청각장애학생을 위한 체계적인 수화언어 지도가 필요하다.

더불어 청각장애학생에게 이중언어 접근에 의한 언어지도의 효과를 높이기 위해서는 제2언어로서 한국어의 읽기와 쓰기 능력을 향상시키기 위한 구체적인 수화 적용 방법을 알아야 한다. 덴마크 농아동의 이중언어 능력 지도를 위한 프로젝트에서 보면, 2차 언어인 덴마크어의 지도에서 수화를 덴마크어 지도에 필요한 의사소통을 위해 사용하였다. 즉 알지 못하는 덴마크어 단어와 표현, 문법적 관계에 대한 설명, 과제 지시 등에서 수화를 사용하였다(최성희 역, 2006). 이는 두 가지 측면에서 고려할 수 있다. 그 하나는 하향식 정보 처리 모델에 근거한 것으로, 읽기 전 활동과 같이 읽기 이해를 돕기 위한 내용을 수화로 제공해 주는 것이다. 이중언어 교육에서 목표로 하는 2차 언어인 국어(문자)지도는 국어(문자와 음성언어)를 최대한 많이 사용하는 것이 물론 가장 좋은 방법이지만, 내용의 설명이나 지도는 1차 언어(모국어)인 수화로 이루어진다. 따라서 교사는 읽기 전략의 교수, 관련된 배경 지식을 활성화시키기 위한 설명, 그리고 읽을 내용에 대한 요약 등을 수화로 제공함으로써

써 읽기 이해에 도움을 줄 수 있도록 한다.

두 번째는 제2언어 교육에서 나타나는 고질적인 문제 중 하나인 문법상의 오류와 관련된 것이다. 건청 학생을 대상으로 한 제2언어교육에서 보면, 의사소통능력 증진을 목표로 언어의 유창성만을 강조하는 언어교육은 문법의 정확성에 대한 학습결여로 이어져 화석화 현상이나 피진화 현상을 초래한다(Hammerly, 1987)는 문제가 제기되었다. 이에 따라 형태에 초점을 두되 유의미한 의사소통 맥락에서 이러한 형태에 주의를 기울이게 하는 형태초점에 근거한 교수방법들이 소개되었다(Doughty & Williams, 1998; Ellis, Basturkmen, & Loewen, 2002). 즉, 최근 전통적인 문법지도의 문제점을 극복하기 위한 하나의 대안으로 형태초점(Focus on Form)이 강조되고 있다. 형태초점이란 연속적이며 의미있는 의사소통의 목적을 이루기 위해 학습자로 하여금 언어 단위 또는 언어 형태에 주의를 집중하도록 하는 학습자 과정이다(Long, 1998). 이는 의사소통 활동과 문법 교육을 통합시키려는 교수학습방법으로(조유진, 2007), 단순히 문맥이나 의사소통 활동으로부터 언어적인 특성을 추출하거나 격리시키는 것이 아니라 언어의 형식적인 요소에 대하여 초점을 두는 것을 수반한다(김이현, 2000). 이와 같이 형태초점에서는 언어의 유창성뿐만 아니라 정확성도 강조하기 때문에 의미중심에 치중할 경우 나타날 수 있는 화석화 현상 또는 피진화 현상을 막을 수 있으며, 유의미한 의사소통 맥락 속에서 문법학습의 기회를 학생에게 제공할 수 있는 이점이 있다.

제2언어 학습자의 문법지도 시 권고되고 있는 형태초점 지도방법들에는 입력 홍수(input flooding), 입력강화(input enhancement), 의식 고양시키기(consciousness-raising), 오류 유도(garden pass) 등이 있으며, 입력 처리(input processing), 고쳐 말하기(recast) 등과 같은 교사의 중재를 통한 피드백이 필요하다. 입력 홍수(input flooding)란 문자 그대로 목표 언어 형태에 대해 여러 가지 방법으로 많은 입력을 주는 것으로(황현갑, 2006) 의미 있는 입력자료 속에 목표 언어 형태를 반복적으로 포함하여 학습자가 무의식적으로 목표 언어 형태에 노출 되도록 한다(김윤정, 2007). 입력 강화(input enhancement)는 학습자들로 하여금 입력 자료에서 목표 형태를 주목하도록 유도하기 위해 자료 속의 목표 언어 형태에 시각적으로나 청각적으로 강조를 두어 학습자가 그 언어 형태에 대해 주의집중하게 하는 방법이다(김윤정, 2007; 장희진, 2008). 의식 고양시키기(consciousness-raising)는 학습과정에서 제공받은 자료들을 통해 스스로 문법 규칙을 찾아내도록 유도하는 방법이다(이윤영, 2005; 장희진, 2008). 오류 유도(garden pass)는 학습자에게 주어진 구조에 대하여 완전한 정보가 아닌 일부분만 제시하여 그 문법 구조를 쉽게 인식하도록 이끄는 것으로(이윤영, 2005), 의도적으로 학습자들이 과잉일반화 오류를 범하도록 유도한 다음, 그러한 오류를 범할 때 지적해주는 방법이다(Doughty & Williams, 1998). 입력처리(input processing)는 명료한 예를 제공하거나 명확하게 설명을 해 줌으로써 학습자

들이 문법 형태를 인식하고 이해하도록 도와주는 데 초점을 두는 방법이다(Doughty & Williams, 1998). 고쳐 말하기(recast)는 학습자가 범하는 오류에 대해 교사가 수정을 결정하고 학습자가 잘못 발화하거나 작성한 것을 보다 정확하고 유의미하며 적절한 방식으로 고쳐 수정하여 주는 것이다(이윤영, 2005).

Berent 등(2006)은 농대학생을 대상으로 시각적인 접근(access)을 활용한 형태초점 문법지도를 실시하였다. 그들의 연구는 건청학생이 외국어를 학습하는 경우 인지적인 제약이 제2언어를 습득하는 데 영향을 주지만, 청각장애학생이 건청인의 언어를 학습할 때에는 음성언어 자극 접근에 대한 제약이 영향을 준다는 관점으로부터 비롯되었다. Berent (2006)등은 시각채널의 강점을 살린 형태초점 지도방법이 청각장애학생의 문법향상에 효과적임을 밝혔다. 따라서 김응범(2008)이 제안한 대로 농학생의 국어 문장 오류를 분석하고, 형태초점 지도에서 제시한 방법들을 사용하여 국어 문법을 지도할 수 있다. 즉, 형태초점지도에서는 예전의 문법교수와는 달리 의미 기반이 확립되어야 하므로, 1차 언어인 수화를 통해 의미 기반을 확립하고 상위언어적 피드백을 제공하므로 화석화된 문법 오류를 교정할 수 있다.

3) 교육현장에서 활용할 수 있는 수화 자료

앞에서 언급했듯이 현재 우리나라 청각장애학생 교육 현장에서 이중언어 접근에 의한 언어지도와 하고자 할 때 가장 시급히 해결되어야 할 문제는 열악한 언어 환경에 있는 청각장애학생들에게 체계적으로 수화언어 지도를 하는 것이다. 이에 본 논문에서는 청각장애학생에게 수화언어를 지도하거나, 교사가 수화언어를 배우고자 할 때 그리고 수화를 활용하여 국어의 문어(읽기와 쓰기)를 지도할 때 사용할 수 있는 자료들을 소개하고자 한다.

2000년 문화관광부(2004년 국립 국어원으로 이관)는 한국표준수화규범 제정 추진위원회(위원장 김승국)를 설치하고 한국농아인협회를 보조 사업기관으로 지정하였다. 한국표준수화규범 제정 추진위원회(2005)에서는 2005년에 한국수화사전을 발간하였고, 뒤이어 일상생활 수화(1), (2), 등이 편찬되어 현재 한국 농인 사회에서 사용되고 있는 수화 어휘를 정리하고 표준화하였다. 또한 2007년 발간한 한국수화 문형사전은 그동안 단순히 어휘 수준에서 수화를 소개하는 책에서 진일보하여 문장 수준에서 수화를 정리하여 체계적으로 제시하고 있다. 이 자료는 교사가 수화를 배울 때 또는 청각장애학생에게 수화를 지도할 때 활용할 수 있다. 단어 수준에서 수화를 배우거나 가르칠 때 참고할 수 있는 사이트는 서울농학교 홈페이지의 수화사전, 전주 선화학교 홈페이지의 수화사전 등이 있으며, 인천성동학교 홈페이지에서는 교과용 수화 단어를 소개하는 메뉴가 있다.

또한 한국표준수화규범 제정 추진위원회에서는 2007년부터 수화사용 청각장애인

들이 수화를 사용해서 한국어를 쉽게 배울 수 있도록 하기 위해 한국수화에 의한 한국어 문장 지도 교재를 개발하고 있다. 이 교재는 2007년 시안이 마련되고 2008년 4개 농학교에서 실험을 마치고 실험결과와 선행 연구 결과를 반영하여 2009년 발간되었다.

독해(reading comprehension)는 단순히 언어지식만을 요구하는 것이 아니라 사고를 요하는 인지과제이므로 학습자가 가지고 있는 기존의 지식이 중요하다. 구성주의적 관점에서 볼 때 아동의 인지 발달은 기존의 지식이 새로운 지식의 획득에 중요한 역할을 하는데, 지식이 의미적으로 저장될 때 그 구조는 보다 견고하며, 보다 정교한 배경지식이나 도식을 가진 사람이 기억을 촉진시킨다고 하였다(Chi, Hutchinson, & Robin, 1989). 청각장애학생의 경우에도 사전 지식이 읽기이해에 미치는 영향은 크다. 즉, 사전 지식이 있거나 글의 토픽이나 주제에 대해 친숙할 때 구문적인 장애를 감소시킬 수 있다(Ewoldt, 1981). 특히 즐겁고 유의미하며 자연스러운 수화 의사소통 환경에서 청각장애아동들이 의미를 구성해 가면 전반적인 언어 발달 뿐 아니라, 2차 언어의 문해 발달이 가능하다(Ewoldt, 1996). 따라서 수화로 읽어 주는 동화는 청각장애학생들의 세상 지식을 넓히는 데 기여할 것이다. 서울농학교 홈페이지의 수화동화, 청음회관과 한국농아인 협회 홈페이지와 한국정보화진흥원의 도움나라 사이트 등에서 수화 동화나 수화이야기, 수화 영상도서 등을 제공하므로 청각장애학생들에게 수화를 지도할 때 뿐 아니라, 독해를 위한 사전 지식을 제공하고자 할 때 도움을 받을 수 있다.

활용할 수 있는 수화 관련 자료가 있는 홈페이지 목록은 <표 1>과 같다.

<표 1> 수화관련 자료 탑재 사이트

단체명	홈페이지 주소	자료 내용
서울농학교	http://www.seoulnong.sc.kr	수화사전, 수화동화, 일화, 정보통신용어수화
서울애화학교	http://www.aewha.sc.kr	수화배우기(수화교실)
인천성동학교	http://www.sd.sc.kr	교과용 수화사전
전주선화학교	http://www.sunhwa.sc.kr	수화교실(수화사전, 수화배우기)
대구영화학교	http://www.younghwa.sc.kr	수화자료실(단어)
장애인선교방송	http://hmbc.kr	수화사전, 초급수화교실, 기독교어통일수화
기독교농아인방송	http://www.deafcbs.com	수화설교
전라북도 교육정보과학원	http://cein21.net/suhwoa	수화노래, 유목별 수화단어
청음회관	http://www.chungeum.or.kr	청음수화교육, 수화이야기, 동영상수화교실, 복지TV 수화뉴스
한국농아인협회	http://www.deafkorea.com	수화동화, 기초수화
도움나라	http://www.itall.or.kr	수형사전, 수화배우기, 수화로 보는 세상, 수화영상도서, 수화로 읽어주는동화

2009년 한국연구재단의 연구비 지원으로 만들어진 한국어-수화 동영상 사전 ([Http://support.hanrw.ac.kr/signdic](http://support.hanrw.ac.kr/signdic), [Http://www.knuw.ac.kr/signdic](http://www.knuw.ac.kr/signdic))은 한국어 단어를 수화로 알기 쉽게 설명해 주고 있다. 이 사전에서는 대상 청각장애학생의 언어 특성을 고려하여 3가지 버전의 수화로 한국어 단어를 설명하고 있다. 첫 번째 버전(한국어대응수화)은 한국어 능력이 좋은 청각장애학생을 대상으로 최대한 한국어 정보를 담아내는 한국어 대응 수화로 설명을 하고 있다. 두 번째 버전(한국수화 I)은 한국어 능력은 낮지만 수화언어 능력이 좋은 청각장애학생을 위한 버전으로 한국수화로 설명하고 있다. 마지막 버전(한국수화 II)은 한국어 능력과 수화언어 능력 모두 낮은 학생을 위한 버전으로 수화 어휘와 몸짓 등과 이미지를 통해 설명한다. 이 자료는 청각장애학생들이 국어 읽기 자료를 읽으면서 잘 모르는 단어를 만났을 때 사용할 수 있으며, 교사가 단어의 의미를 수화 사용 청각장애학생에게 설명하고자 할 때도 도움을 받을 수 있다.

III 결론

권재일 등(2009)의 연구에 의하면 응답자 1,199명 중 78.7%가 자신의 의사를 주로 수화로 표현하며, 61.8%는 언어의 수용도 수화를 통해서 한다고 하였다. 이렇게 수화로 의사소통해야 하는 사람들이 어차피 존재한다면 청각장애학생 교육에서는 수화 사용을 어쩔 수 없는 대안으로 볼 것이 아니라, 보다 적극적이고 효과적으로 수화를 적용할 방안을 찾아야 할 것이다.

따라서 본 논문에서는 우리나라 청각장애학생 교육 현장에서 수화 사용과 관련된 교육과정 및 언어교육 방법과 관련 문헌들을 살펴보고, 최근 관심을 갖기 시작한 이중언어 접근에서 수화를 적용한 방법들을 고찰해 보았다. 그 결과, 청각장애학생 교육에서의 수화 적용은 수화 사용의 목적에 따라 크게 2가지로 대별될 수 있었다. 그 하나는 국어의 시각적 노출을 위해 사용하는 한국어대응수화의 활용이고, 다른 하나는 언어로서 의사소통과 교수용 도구로 사용하는 한국 수화의 활용이다. 한국어 대응 수화의 활용은 지금까지 현장에서 사용해온 것들이다. 그러나 이러한 형태의 수화는 정보나 의미 전달에 효과적이지 않으므로 결코 의사소통을 위한 도구로 사용되어서는 안 된다. 다만 국어를 시각적으로 제시하여 국어의 언어적(문법) 정보에 최대한 많이 노출시키고자 하는 목적으로 사용되어야 할 것이다.

두 번째 형태인 한국수화의 활용은 이중언어 접근에서 제시하고 있는 방법들을 통해 이루어진다. 이 방법은 청각장애학교 교사들이 교수용 언어로 수화를 사용할

것을 강조한다. 즉 읽을 내용을 수화로 요약해 주어 읽기 이해를 돕거나, 수화를 통해 의미 기반을 형성한 후에 문법 지도를 하는 형태초점교수 등을 적용한다. 이러한 수화를 통한 교육과정의 원활한 접근은 청각장애학생과 청각장애학교 교사의 수화언어 능력이 전제되어야 한다. 청각장애학생들이 보다 이른 시기에 수화언어 능력을 발달시켜 그 언어로 자신의 경험을 처리하고 사고하도록 하고, 그에 따라 2차 언어인 국어 문어를 발달시켜야 하므로 수화언어 습득을 위한 환경을 제공해야 한다. 뿐만 아니라 청각장애학교 교사들은 수화언어 능력을 향상시키기 위한 노력을 해야 하며, 청각장애학생들에게 수화언어 능력을 향상시킬 수 있도록 체계적으로 수화를 지도해야 할 것이다. 이러한 것이 이루어질 때, 청각장애학생들이 가장 접근하기 쉬운 언어인 수화를 통해 교육과정에 100% 접근할 수 있을 것이다.

청각장애학교 교사가 수화를 배우거나 청각장애학생에게 수화를 가르칠 때 활용할 수 있는 자료는 한국표준수화규범 제정 추진위원회(2005)에서 편찬한 한국수화사전과 동 위원회(2007)에서 편찬한 한국수화문형사전 등이 있다. 또한 도움나라(<http://www.itall.or.kr>), 한국농아인협회(<http://www.deafkorea.com>), 청음회관(<http://www.chungeum.or.kr>) 등의 홈페이지에 탑재되어 있는 수화 동영상 자료는 청각장애학생들에게 읽기 전 자료로 제공하거나 배경 지식을 넓히는데 활용할 수 있으며, 국어 단어의 의미를 수화로 설명해 주는 사전 역시 청각장애학생들에게 국어를 가르칠 때 도움이 될 것이다.

참고문헌

- 권재일, 윤병천, 김응범, 이미혜(2009). **청각장애인의 언어 사용실태 연구: 언어사용 실태와 수화에 대한 청인의 인식**. 서울: 국립국어원·한국농아인협회.
- 교육과학기술부(2009a). **특수학교 교육과정 해설(Ⅲ) 국민공통기본교육과정**. 경기 :창원문화.
- 교육과학기술부(2009b). **청각장애 언어**. 서울: 대한교과서주식회사.
- 교육과학기술부(2009c). **청각장애 언어 교사용지도서**. 서울: 대한교과서주식회사.
- 교육부(1991). **한글식 표준 수화**, 서울: 도서출판특수교육.
- 교육부(1993). **특수학교(청각장애) 중학부 수화 1**. 충남: 국정교과서주식회사.
- 교육부(1994). **특수학교(청각장애) 중학부 수화 2**. 충남: 국정교과서주식회사.
- 교육부(1995). **특수학교(청각장애) 중학부 수화 3**. 충남: 국정교과서주식회사.
- 교육부(1998). **특수학교 교육과정**. 서울: 선명인쇄주식회사.
- 교육부(2000). **특수학교(청각장애) 언어**. 서울: 대한교과서주식회사.
- 김경진, 강창욱(2003). 청각장애 특수학교 국어교육 프로그램 개발 기초연구. **특수교육저널**:

이론과 실천, 4(4). 153-172.

- 김미은, 서도원, 윤병천(2007). 농학생의 이중언어 교육을 위한 제반요소가 학업성취에 미치는 영향 연구. **특수교육저널: 이론과 실천**, 8(3). 143-164.
- 김병하(2007). 한국 농교육의 정체성 위기: 현상과 과제. **특수교육저널: 이론과 실천**, 8(3). 465-489.
- 김삼찬(2000). 청각장애학생의 언어지도를 위한 국어·수화-교육프로그램의 개발. **수화언어의 미래를 생각하는 세미나 제2회 공개 연구 발표회**, 2000. 8. 25. 한국수화연구회.
- 김영옥(2004). 농학생의 이중언어 능통을 위한 이중언어 교육 성공 조건 탐색. **특수교육학 연구**, 39(2), 31-59.
- 김윤정 (2007). 형태 조점 의사소통 접근방법을 활용한 문법 지도 방안 연구. **인문논총**, 16, 263-280.
- 김응범(2008). 한국수화에 의한 한국어 지도 -농학생의 국어 문장 오류를 중심으로. **한국수화의 구성과 수화에 의한 교육**(pp.85-94). 서울: 한국농아인협회.
- 김이현 (2000). **형식 집중에 의거한 문법지도 방안**. 미간행석사학위논문, 한양대학교교육대학원, 서울.
- 김철관(1999). 한국의 농교육과 수화. **수화연구**, 2, 65-78.
- 김철관(2002). 수화언어 환경과 한국의 농교육. **수화농교육을 생각하는 세미나 제 4회 공개 연구 발표회**, 2002. 8. 22. 한국수화학회.
- 문교부(1983). **농학교 교육과정**.
- 문교부(1985). **농학교 요육활동 교사용 지도서**. 충남: 국정교과서주식회사.
- 문교부(1987). **농학교 초·중·고등부 언어표현활동 교사용 지도서**. 충남: 국정교과서주식회사.
- 문교부(1989). **청각장애 특수학교 교육과정 기준**.
- 박상희(2006). 인공와우 이식수술과 사후 프로그램에 대한 논의. **인공와우 이식 수술의 현재와 미래 세미나. Metlife Welfare Foundation**. 2006. 9.12. 61-66.
- 서울농아학교(1963). **수화**. 필사본.
- 야베 야스시, 김병하(2004). 농인의 언어적 권리에 대한 이론적 고찰. **언어치료연구**, 13(1), 63-78.
- 이윤영 (2005). **한국어 문법 교육 방안 연구-문법 형태 초점을 기반으로 하여**. 미간행석사학위논문, 고려대학교교육대학원, 서울.
- 이윤하, 이준우(2004). 이중언어주의에 근거한 언어교육이 농아동의 언어능력과 가족 간의 의사소통에 미치는 영향. **특수교육저널: 이론과 실천**, 5(5). 341-362.
- 인천성동학교(1990). **수화지도의 이론과 실제**. 인천: 인천성동학교.
- 서중현, 최상배, 최중옥, 안성우(2006). 한국수어와 방법적 수화 제시에 따른 농학생의 글 내 용이해도 비교. **언어치료연구**, 15(1), 121-135.
- 신상식(1972). **한국농교육에 대한 고찰**. 미간행석사학위논문, 계명대학교 교육대학원, 대구.
- 장진석(2006). 한국수화의 언어적 특성에 따른 국어 대응식 수화의 문체점 분석. **특수교육 저널: 이론과 실천**. 7(2), 107-125.
- 장희진(2008). **형태 조점 문법 교육의 현장 적용 실태**. 미간행석사학위논문, 한양대학교교육

- 대학원, 서울.
- 정대영, 이유훈, 정동영(1994). **한국특수학교 교육과정 변천사 연구**. 안산: 국립특수교육원.
- 정은(2002). 수화의 사회적 인정, 그 당위성에 관한 논의를 중심으로 의사소통권과 사회통합의 연관적 의미고찰. **특수교육 저널: 이론과 실천**, 3(3), 109-124.
- 조유진(2007). **형태 초점 의사소통 접근법을 활용한 영어 문법 지도 방안**. 미간행석사학위 논문, 홍익대학교 교육대학원, 서울.
- 최상배, 안성우(2003). 수어능력과 읽기능력간의 상관관계 분석. **특수교육연구**, 10(1), 151-168.
- 최성희 역(2006). **덴마크 농아동의 이중언어 능력 지도**. 인천: 인천성동학교.
- 한국표준수화규범 제정 추진위원회 편(2005). **한국수화사전**. 서울: 에드피아.
- 한국표준수화규범 제정 추진위원회 편(2007). **한국수화 문형사전**. 서울: 에드피아.
- 황현갑(2006). **형태중심지도법(FFI)를 활용한 의사소통적 문법교육의 효과**. 미간행석사학위 논문, 한양대학교교육대학원, 서울.
- Bahan, B.(1989). Seeing person. In Sherman Wilcon(Ed.), *American deaf culture: An anthology*. Burtonsville, maryland: Linstok Press.
- Berent, G. P., Kelly, R. R., Aldersley, S., Schmitz, K. L., Khalsa, B. K., Panara, J., & Keenan, S.(2006). Focus-on-form instructional methods promote deaf college students' improvement in English Grammar. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(1), 8-24.
- Chi, M. T. H., Hutchinson, J. E., & Robin, A. F.(1989). How inferences about novel domain-related concepts can be constrained by structured knowledge. *Merrill-Palmer Quarterly*, 35, 27-62.
- Cummins, J.(1989). A theoretical framework of bilingual special education. *Exceptional Children*, 56, 111-119.
- Cummins, J.(1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in biligual children. In E. Bialystok(Ed.). *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C. & Williams, J. (Eds.). (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ewoldt, C.(1981). Psycholinguistic description of selected deaf children reading in sign language. *Reading Research Quarterly*, 17, 58-89.
- Ewoldt, C.(1996). Deaf bilingualism: A holistic perspective. *Australian Journal of the Education of the Deaf*, 2, 5-9
- Ellis, R., Basturkmen, H., & Loewen, S.(2002). Doing focus-on-form. *System*, 30, 419-432.
- Evans, C. J.(2004). Literacy development in deaf students: Case studies in bilingual teaching and learning. *American Annals of the Deaf*, 149(1), 17-27.
- Hammerly, H.(1987). The immersion approach limitus test of second communication. *Morden Language Journal*, 71, 395-401.
- Hoffmeister, R., de Villiers, P., Engen, E., & Topol, D.(1998). *English reading achievement*

- and ASL skills in deaf students. *Proceedings of the 21st annual Boston University conference on language development*. Brookline, MA: Cascadilla Press.
- Livingston, S.(1997). *Rethinking the education of deaf students*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Long, M. H.(1998). Focus on form: A design in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Gogyberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*(pp.39-52). Ams R. am: John Benjamins.
- Mason, D., & Ewoldt, C.(1996). Whole language and deaf bilingual-bicultural education-Naturally! *American Annals of the Deaf*, 141, 293-298.
- Mayer, C., & Wells, G.(1996). Can the linguistic interdependence theory support a bilingual-bicultural model of literacy education for deaf students? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1, 93-107.
- Pickersgill, M.(1998). Bilingualism: Current policy and practice. In S. Gregory, P. Knight, W. McCracken, S. Powers, & L. Watson(Eds.), *Issues in deaf education*(pp.88-97). London: David Fulton.
- Preisler, G.(2007). The Psychosocial Development of Deaf Children with Cochlear Implants. *Surgical Consent: Bioethics and Cochlear Implantation*. Washington, DC.: Gallaudet university Press. 120-136.
- Prinz, P. M., & Strong, M.(1998). ASL proficiency and English literacy withing a bilingual deaf education model of instruction. *Topics in Language Disorders*, 18(4), 47-60.
- Stewart, D. A.(1997). Bi-Bi to MCF? *American Annals of the Deaf*, 142, 331-337.
- Tony, C.(1997). Educating for bilingualism in different contexts: Teaching the deaf and teaching children with English as an additional language. *Educational Review*, 49(2), 151-158.

웹사이트

<http://www.seoulnong.sc.kr>
<http://www.aewha.sc.kr>
<http://www.sd.sc.kr>
<http://www.sunhwa.sc.kr>
<http://www.younghwa.sc.kr>
<http://hmbc.kr>
<http://www.deafcbs.com>
<http://cein21.net/suhwoa>
<http://cein21.net/suhwoa>
<http://www.chungeum.or.kr>
<http://www.deafkorea.com>
<http://www.itall.or.kr>

The Study on Proposal to Apply Sign Language in the Field of Education for Deaf Students

Woon, Sung Ok

Korea National University of Welfare

Kim, Kyung Jin

Korea National University of Welfare

Heo, Il

Korea National University of Welfare

<Abstract>

The purpose of this study was to review the papers about application of Korean sign language and signed Korean in education for deaf students, especially about bilingual approach which received much attention recently.

The research method is the review of literatures(curriculums for deaf students, national textbooks, books & papers for sign language in deaf education etc.) and materials for teaching of sign language).

The results of the present study was as follows:

The languages applied in education for deaf students were divided into two languages(Korean Sign Language & Signed Korean).

First, signed Korean(SK, Sign versions of Korean language) has been adopted for deaf students to see the Korean language. Second, Korean sign language(KSL) has been adopted for communication between teachers and deaf students or among deaf students, and presenting/explaining the contents and lessons to deaf students.

The purposes and practices of the applications of SK and KSL were arranged in order of curriculum revision for deaf students.

Also, The teaching and learning materials were proposed for teachers and deaf students to learn SK and KSL.

Key Words: bilingual approach for deaf students, Korean sign language, signed Korean