

대학에서의 수화통역의 문제점과 개선 방안

허 일(한국재활복지대학 수화통역과 교수)

김경진(한국재활복지대학 수화통역과 교수)

< 요약 >

대학에 재학하고 있는 청각장애 학생들을 위한 학습 지원 서비스 중 하나인 수화 통역 서비스의 문제점 및 개선 방안을 수화통역사와, 관련 수화통역 소비자들 간의 수화통역 모델 불일치와, 의사소통 단절, 수화통역사의 스트레스와 소진을 중심으로 정리하였고, 대학에서의 효과적인 수화통역과 교육 수화통역사의 전문성 제고 및 양성에 주는 시사점을 제시하였다.

오늘날 점점 더 많은 청각장애 학생들이 대학 교육을 받게 됨에 따라, 수화 통역은 보조청취기기, 노트필기, 실시간 속기, 학습도우미 서비스 등과 함께 청각장애 학생들의 학습 및 정보 접근을 지원하기 위한 서비스 중 하나로 제안되고 있고, 최근 일부 대학에서 다른 학습 지원 서비스가 부재한 상태에서 우선적으로 전일제나 파트타임으로 상근 수화통역사 혹은 자원봉사자를 배치하여 청각장애 학생을 위해 제공하고 있는 유일한 학습 지원 서비스이거나 혹은 노트필기나 속기와 함께 제공하고 있는 정보 접근 서비스이다.

대학에서의 수화통역은 청각장애 학생을 위한 고등교육의 기회를 확대하는 중차대한 임무를 수행하고 있다는 측면에서뿐만 아니라, 수화통역사로서의 전문성을 제고하는데 아주 중요한 경험이라는 측면에서 중요한 의미를 갖는다. 수화통역사들은 대학 혹은 고등교육 담당 기관에서 서로 다른 연령, 교육 배경, 결과 기대를 갖고 있는, 농인 및 청인 수화통역 소비자들을 만나게 되기 때문에 다양한 요구에 직면할 수밖에 없으며, 이를 어떻게 해결해 나가느냐에 따라 수화통역사로서의 성공과 실패, 직무 만족도가 판가름 나게 되며, 아울러 청각장애 학생들의 학습 성공 여부가 영향을 받게 된다.

그러나 대학에서의 청각장애 학생의 학습과 수화 통역과의 관계를 조사한 연구 결과들(Quinsland & Long, 1989)은 숙련된 수화통역이 수화통역사나 교수 본인에 의

해 제공됐을 때, 다른 조건(수화통역 서비스가 없거나 비숙련 수화통역사)에 비해 더 나은 학업성취를 청각장애 학생이 보였음을 지적하고 있다. 이와 같이 고도의 전문 지식과 능력을 갖춘 수화통역사가 수업에 참여한 경우, 수업 후 회상 양이 더 많았고, 비숙련 수화통역사가 배치된 경우보다 과학 과목의 학업 성취가 두 배 이상 높았다는 연구 결과는 수화통역 서비스의 제공 여부보다는 어떤 수화통역을 누가 어떤 경험과 준비를 거쳐 제공하느냐에 따라 청각장애 학생의 학습이 달라질 수 있음을 말해주고 있다.

이에 따라 많은 연구들이 수화통역 모델(Seleskovitch, 1992; Frishberg, 1990; Humphrey & Alcorn, 1994; Cokely, 1992; Colonos, 1992; McIntire & Sanderson, 1995), 수화통역사와 농학생의 의사소통 방법의 일치(Seal, 1998; Winston, 1995), 수화통역사의 강의 내용에 대한 이해도 및 익숙함(DeGroot, 1997), 수화통역사의 교육 배경, 전공 지식에 대한 친숙함, 강의 자료의 복잡성 및 언어 특징에 따른 수화통역 스타일의 변화(Napier, 2002)에 대해 논의하고 있다. 이는 다양한 요인들이 적절한 수화 선택, 수화통역 스타일, 의사소통 단절을 위해 사용하는 회복 전략, 통역할 메시지에 대한 정확한 해석, 수화통역의 정확성 및 효과에 영향을 미치기 때문이다.

따라서 본 연구에서는 대학에서 이루어지고 있는 수화통역을 중심으로 청각장애 학생의 학습, 특히 학업성취와 관련하여, 그리고 수화통역사의 전문성 향상 및 근무 여건과 관련하여 제기되고 있는 수화통역의 문제점과 이를 해결하기 위해 시도되고 있는 개선 방안들을 정리하고, 대학 장면에서의 효과적인 수화통역과 수화통역을 담당하고 있는 수화통역사 및 대학에서의 수화통역을 담당할 예비 수화통역사들에게 주는 시사점을 제시하고자 한다.

I. 수화통역 모델의 불일치

수화통역은 일견 간단해 보인다. 초보자나 문외한들은 수화통역사가 하는 일이란, 그리고 수화로 농인과 대화하는 일이란 말한 내용을 수화로 바꾸고, 수화로 표현된 것을 말로 바꾸면 되는 간단한 일이라고 보는 경우가 많다. 자신이 아는 한국어 단어를 수화로 어떻게 하는가를 배우기만 하면, 무언가를 수화로 표현하는 것과 수화를 보고 이해하는 것은 아주 쉬운 일이라고 생각하는 경향이 대학에서의 수화통역뿐만 아니라 농인을 위한 수화통역이 이루어지고 있는 대부분의 장면에서 팽배한 것이 지금의 현실이다.

수화통역은 한국어 단어를 수화 단어로 바꾸는 과정이라고 보는, 이러한 수화통역 모델을 Stewart와 Schein, Cartwright(1998)는 인지모델, 상호작용모델, 해석모델, 사회언어학적 모델, 해석 과정 모델, 이중언어-이중문화 모델 등과 함께 수화통역 모

텔의 한 종류인 송수신 모델로서 분류하고, 이 모델의 특징에 대해 다음과 같이 설명하였다.

송수신 모델에서는 수화통역사는 의사소통 참여자들의 감정 상태에 영향을 받지 않으면서, 무심하게 앞마당을 스쳐지나가는 나무의 그림자처럼 기계적으로 메시지를 수신하여 송신하는 역할을 하며, 마치 의사소통 흐름에 있어서 상수도관과 같은 파이프나 전화선, 보청기와 같은 존재이며, 수화통역 과정에 과거 경험이나 생각, 느낌이 개입하는 것은 의사소통 잡음 변인에 해당된다고 본다. 이 모델은 미국의 경우 1970년대 붐이었던 모델이긴 하지만, 한국의 경우 현재 맹위를 떨치고 있는 모델이어서, 미국에서만 아니라 우리나라에서도 수화통역이 무엇인가에 대한 생각에 가장 큰 영향을 미치고 있는 모델이다. 이 모델 하에서 교육을 받은 수화통역사들은, 자신이 들은 말의 의미를 이해할 필요도 없고, 이해하려고 노력할 필요도 없다고 교육받아 왔다. 수화통역사가 할 일은 단지 손을 움직이는 것, 즉 그것을 수화로 표현하면 그만인 것이다. 수화통역사에게 있어 가장 어리석은 선택은 주제넘게 자신의 역할 외의 일을 하려고 하는 것이며, 마치 거기 없는 것처럼, 해당 의사소통 상황에 절대로 영향을 미쳐서는 안된다고 강조한다.

이와 같은 송수신 모델은 송수신 과정 분석에 기초한 것인데, 이 모델에서 메시지는 처음에 전송을 위해 부호화되는데, 이때 부호는 음성언어일 수도 있고, 수화 혹은 얼굴 표정, 몸짓, 의성어일 수도 있다. 이렇게 부호화된 신호는 어떤 채널을 통해 전송되고, 수신되면, 해독 과정을 거치게 된다. 이때 메시지의 전송을 방해하는 모든 신호는 잡음으로 정의된다. 이 개념은 라디오나 텔레비전, 전화와 같은 의사소통 장치를 고안해 낸 기술자들에게 익숙한 개념이다. 송수신 모델을 자신의 수화통역 모델로 택한 수화통역사의 경우, 수화통역 과정에서 모든 형태의 의사소통에 자신의 판단이 개입되도록 허락해서는 안되며, 청인이 말하는 모든 내용을 통역하여야 하며, 농인이 수화하는 내용을 모두 통역하여야 한다고 생각한다. 대학 강의에서라면 수화통역사는 농학생이 다른 농학생과 방금 전에 교수가 설명한 내용에 대해 상의하고 있는 것도 음성통역하여 동료학생들이나 교수가 알 수 있도록 해야 한다고 주장한다.

이와 같이 송수신 모델에서 강조하고 있는 것은 수화통역사라는 통로를 통해 정보의 수신과 송신이 동시에 일어나서 정보가 전달된다는 점이다. 이 점이 다른 수화통역 모델들이 수화통역 과정에서 수화통역사가 원 메시지를 수신하여 이를 변형하여 대상 언어로 바꾸는 과정에서 일어나는 지연(delay) 현상에 초점을 맞추고 있는 점과 크게 다른 점이다.

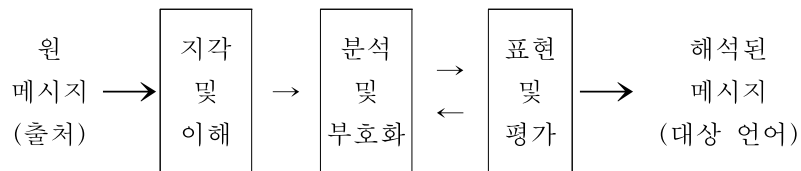
송수신 모델이 농인과 청인, 수화통역사간의 관계에 중요한 시사점을 주는 이유는 송수신 모델이 대화자들 사이에 일어나는 상호작용 혹은 의사소통 역동성에 수화통역사는 책임이 없으며, 책임질 일을 해서는 안되며, 마치 로봇처럼 미리 정해진 일을 기계적으로 해야 한다는 생각에 기초하고 있다는 점이다. 따라서 이 모델 하에서는

수화통역사를 양성할 때, 수화통역사는 맥락 정보나 문화 관련 정보를 활용해서는 안 되며, 이러한 것들을 배우는데 시간을 낭비할 이유가 없다. 이 모델에서는 주로 기계적인 개념에서의 수화통역에 걸맞는 언어학 공부를 주로 강조한다.

그러나 다른 많은 수화통역 모델들(인지모델, 상호작용모델, 해석모델, 사회언어학적 모델, 해석 과정 모델, 이중언어-이중문화 모델 등)은 수화 통역이란 보통 다음 세 단계를 반복해서 실행하는 아주 복잡한 사고 과정과 실행 과정을 요구한다고 지적하고 있다(Stewart, Schein, & Cartwright, 1998).

- 원어로 표현된 메시지의 의미를 이해하기
- 대상 언어로 의미를 부호화하기
- 메시지 원 뜻이 대상 언어에서도 온전히 보존되도록 표현하기. 이 때 메시지가 정확하게 부호화되어야 할 뿐만 아니라, 메시지에 실린 감정 혹은 느낌까지도 수신자에게 전달되어야 한다.

Colonomos(1992)는 수화 통역 과정을 단순화하여 수화 통역 인지 모델로 제시하였다.



<그림 1> 수화 통역 인지 모델

인지 모델에서는 수화 통역의 첫 단계로 수화통역사가 원 메시지를 표현하기 위해 사용된 원 언어를 이해하여야 함을 말해 주고 있다. 그런 후에 수화통역사는 대상 언어로 의미를 어떻게 부호화할지를 결정하기 위해 메시지를 분석한다. 분석과 부호화 과정은 다른 이론에서는 구분하여 설명하지만, 이 모델에서는 구분하여 놓지 않고 있다. 이 모델에서는 수화통역사가 하는 일이 하나의 언어에서 다른 언어로 부호를 바꾸는 역할만을 하는 것으로 보지 않는다. 수화통역사의 성격, 직관에 따라 원 메시지가 어떻게 해석되는가가 달라지기 때문이다. 수화통역사가 논의되고 있는 주제에 관해 얼마나 알고 있는가, 수화 통역 상황에서 어떻게 느끼고 있는가, 수화 통역 경험에 따라 수화통역사가 대화 상황에서 무엇을 듣고, 무엇을 볼 지가 달라지고, 대상 언어로 어떻게 표현될지가 달라진다.

수화 통역을 거쳐 대상 언어로 메시지를 바꾸었을 때, 수화통역사는 표현과 함께 평가도 하게 된다. 수화든 말이든 자신이 표현한 내용이 얼마나 정확한가 하는 자신의 느낌뿐만 아니라 대화 참여자로부터 시각적 단서를 통해 피드백을 받는다. 때때로 메시지의 정확한 전달 여부는 메시지가 실제로 표현되기 전까지는 알 수 없는 경우가 많다. 대화 참여자가 고개를 끄덕이거나, 당황한 눈빛을 보일 때 수화통역사는 이를 피드백으로 활용하게 된다. 이러한 피드백은 긍정적인 것이든, 부정적인 것이든, 분석과 부호화 과정에 영향을 미치게 되고, 메시지의 이해와 메시지 전달의 정확도를 높이기 위해 수화통역사로 하여금 수정을 하게 만든다.

수화통역에 관한 인지모델에서는 수화 통역의 상호작용 측면을 폭넓게 다루고 있지는 못하다. 예를 들어 이 모델에서는 수화 통역 상황에서의 다른 대화 참여자들이 수화 통역에 미치는 영향이나, 환경의 영향에 대해서는 설명하고 있지 않다. 이를 자세히 다룬 모델이 이후에 제시된 수화 통역 상호작용 모델이다.

그러나 인지 모델은 수화 통역 과정의 기본적인 구성 요소에 대해서 분명하게 알 수 있게 해준다. 즉, 수화통역사가 원 메시지에 대해서 무엇을 이해해야 하고, 대상 언어로 바꿀 때 어떤 형태를 갖추어야 하는가? 실제로 수화 혹은 말로 바꿀 때 어떻게 해야 하는가에 대한 답을 얻는데 기본 틀이 될 수 있다.

이 모델에서 설명하고 있는 세 단계는 수화통역사 교육 프로그램에 중요한 기초를 제공한다. 이 모델에 기초한 프로그램들에서는 수화와 말 모두의 문법을 이해하고, 어휘 확장을 하도록 가르쳐야 한다. 또한 형식을 바꾸어 메시지를 전달하고자 할 때, 메시지의 의미를 온전히 보전하기 위해 사용될 수 있는 각 언어의 표현 방법이 무엇인지 가르침으로써, 학생들이 한 언어를 다른 언어로 옮길 수 있도록 한다. 그리고 이 모델에 기초한 프로그램들에서는 학생들이 대상 언어로 바꾼 메시지가 원 메시지를 정확히 해석한 것인지를 확인하고 점검, 수정하는 법도 연습할 수 있는 기회를 제공하여야 한다.

Colonomos(1992)의 인지 모델과 달리, Stewart와 Schein, Cartwright(1998)는 수화 통역 과정 동안 일어나는 일들과, 수화 통역의 성공과 실패와 관련된 여러 가지 요인들과 그 상호작용에 초점을 맞춘 수화 통역 상호작용 모델을 제시하였는데, 이 모델에서는 대화 참여자들의 역할뿐만 아니라 대화 참여자들이 상호작용하고 있는 심리적 환경과 물리적 환경의 역할도 중요하게 다루고 있다.

위에서 살펴본 바와 같이, 수화통역 모델에는 송수신 모델뿐만 아니라 다양한 모델이 존재한다. 수화통역 모델이란 수화통역이 무엇인가에 대한 설명이며, 수화통역 현상을 이해하는데 가장 중요한 요인이 무엇인지를 말해주며, 수화통역 관련 사실들에 의미를 부여한다. 또한 수화통역 모델에는 수화통역을 설명하는데 필요한 중요 요인들 간의 관계가 분명하게 진술되어 있다. 따라서 수화통역사와 관련 수화통역 소비자들이 어떤 수화통역 모델을 선택하고, 수화통역에 관해 어떤 개념, 이론을 갖고 있는

가에 따라 수화통역과 관련된 수많은 의사결정들이 달라진다.

수화통역사와 수화통역 소비자들이 생각한 수화통역 모델이나 이론이 하루아침에 서로에게 확인되고, 합의될 수 있는 것은 분명 아니다. 그러나 농인과 청인 간의 원활한 의사소통에 도움이 되는 수화통역을 희망한다면, 우선 수화통역 생산자로서, 그리고 소비자로서 자신이 생각하는 수화통역이 무엇인지 정리하고 드러낼 필요가 있으며, 필요하다면 소비자를 설득하고, 수화통역사에게 요구하여야 하며, 이를 바탕으로 수화통역 소비자에게 더 나은 결과를 가져오게 하는 수화통역 모델이 무엇인지 검증해 나가야 할 것이다.

이를 위해서는 어떤 수화통역 모델이 실제 세계의 수화통역 관련 사실을 반영하는 모델인지, 합리적인 수준에서 수화통역에 유능하다고 판단되는 사람들이 분명하게 이해할 수 있게 진술되어 있는지, 과거의 사건뿐만 아니라 이런 경우 어떤 일이 일어날지 예언할 수 있는 이론인지, 매일 매일의 수화통역 관련 문제들에 직면하고 있는 수화통역사와 수화통역 소비자들에게 해결 방법을 안내하는 실천적인 지침들을 제공하는 모델인지, 내적으로 일관성이 있는지, 가능한 한 최소로 증명되지 않은 가설에 기초하고 있고, 현상을 설명하는데 최소한의 메커니즘을 필요로 하는 이론인지, 이론이 반증 가능하거나 이론의 허위에 대한 입증의 길도 열어 놓은 이론인지, 이론을 지지하는 증거가 강력하고 믿을만하고, 설득력이 높은 모델인지, 새로운 사실이나 자료를 잘 설명할 수 있는 모델인지, 수화통역에 관한 독특한, 예외적인 관점을 제공할 수 있는 이론인지, 생각할 수 있는 모든 수화통역 관련 현상에 대한 질문에 합리적인 대답을 할 수 있는지, 새로운 연구 방법과 새로운 지식의 발견을 자극할 수 있는 이론인지, 장기간 동안 집종의 대상이 되고 지지자가 많은 이론인지, 만족감을 느낄 정도로 충분하고 확실하며, 우리가 수화통역 현상을 아주 잘 이해할 수 있도록 해주며, 모든 일이 이치에 맞음을 알 수 있게 해주는 이론인지 질문 던지고 답해 보아야 한다 (Thomas, 2000). 이를 위해서는 끊임없이 수화통역이라는 현상 속에 드러나거나 숨어 있는 사실들에 정직하게 직면하고, 이를 수집하여야 하며, 이를 설명할 수 있는 이론을 만들어 나가는 노력을 포기하지 말아야 할 것이다.

II. 의사소통의 단절

아주 훌륭한 수화통역사들도 실수를 한다. 지화를 잘못 읽거나 쓰며, 부정문을 긍정문으로 표현하기도 하고, 화자의 의도를 잘못 이해하거나, 한 덩어리의 설명을 아예 놓치고 넘어가기도 하다. 수화통역사가 흔히 하는 실수들 중에는 중요하지 않은 실수도 있지만, 어떤 것은 대단히 큰 실수를 하기도 하며, 어떤 것은 우스꽝스러운 것이기도 하다. 그러나 만약 학생의 학습에 어려움이 될만한 실수라면, 수화통역사의 실수는 커다란 문제가 된다.

Cokely(1992)에 따르면, 수화통역 과정에서의 실수란 원 언어와 대상 언어간의 등가관계가 성립되지 않은 경우(언어간 차이)나 수화통역사가 상황에 따라 서로 다른 표현을 하는 경우(수화통역사내 차이)를 말하는데, 이러한 실수는 수화통역사가 부단히 준비하고 노력한 경우에도 자주 일어난다고 한다. 이는 한 사람이 수화통역을 계속하는 경우보다 여러 사람이 짝을 이루어 수화 통역하는 미국의 관행에 기인한 것일지 모른다고 하였다.

또한 의사소통 단절이란, 화자와 청자간의 정보의 교환에 있어서 단절이 일어나서 의사소통을 지속하기 위해 회복이 필요한 경우를 말하는데(Roth & Spekman, 1984), 수화통역 상황에서만뿐만 아니라 일상 대화에서 수시로 경험하는 현상이다.

수화통역사는 의사소통 과정에서의 주고받기를 원활하게 하는 것이 그 임무이다. 교육 장면에서는 누가 말해야 하는가는 교수가 통제하는 것이 보통이다. 교수가 자신이 전달하고자 하는 메시지의 의도를 의사소통하는데 실패하는 경우, 의사소통 단절이 일어나게 된다. 의사소통 단절에 영향을 미치는 요인들로는 의사소통자의 명료한 메시지 전달 능력, 메시지의 완전성, 메시지의 복잡한 정도, 메시지의 관련성, 정보의 적절성, 상호 주의 혹은 시각 참조물의 존재 여부, 상호간의 의사소통 욕구의 존재 여부, 문화적 차이, 사회적 차이, 성 차 등을 들 수 있다(Roth & Spekman, 1984). 말이 불명료하거나, 불완전한 문장을 사용하거나, 학생들에게 너무 어려운 강의를 하거나, 관련 없는 정보를 말하거나, 부적절한 언어를 사용하여 표현하거나, 학생과의 의사소통에 관심이 없거나, 문화적/사회적/성적 지향이 학생과 다른 경우 수화통역사와 학생 모두가 의사소통 단절을 경험하게 된다. 또한 수화통역사가 복잡한 메시지를 이해하지 못하거나, 학생과의 상호 주의를 확보하지 못하면 역시 의사소통 단절이 일어나게 된다.

일반적으로 수화 통역 과정에서 특정 얼굴 표정과 비언어적 의사소통(공정하는 의미의 머리 끄덕임)이 학생에게 나타나는 경우, 수화통역사는 수화든 음성이든 언어 정보가 전달이 되었으며, 의사소통 주고받기가 원활하게 이루어지고 있음을 확인할 수 있다. 반면에 눈살을 찌푸리고, 눈썹 위치가 변하며, 머리를 갑작스럽게 방향을 달리하면, 수화통역사는 의사소통 단절이 일어났음을 확인할 수 있다. 단절이 일어난 경우, 수화통역사는 수화통역을 계속해 나가면서, 학생이 명료화를 요구하거나 수화통역사에게 의사소통 회복을 위해 직접 질문을 하는 경우를 대비하여 예비 자세를 취한다. 혹은 단절이 일어난 내용에 대해 곧바로 다시 통역을 해나가기 위해 학생에게 질문하는 눈빛으로 통역한 메시지를 반복하고, 교수가 말을 잠시 멈추고 질문을 받아 주기를 원하는지 학생에게 물어보기도 한다.

그리고 의사소통 단절이 수화통역사 때문에 일어난 경우, 이를 회복시키는 방법 또한 다양하다. 주변 학생들의 도움을 받아 단어의 철자를 정확하게 고치거나, 놓친 내용을 메워 나갈 수도 있다. 혹은 교수에게 반복해 주거나 명료하게 설명해 달라고 반

복을 요구할 수도 있을 것이다(이러한 대화가 교수와의 관계에서 편안하게 이루어질 수 있다면). 혹은 계속 메시지를 듣고 통역하면서 실수를 명확하게 이해하고 수정할 수 있을 때까지 기다렸다고 수정할 수도 있다. 또한 학생에게 자기의 실수를 직접적으로 전달하거나 간접적으로 얼굴 표정이나 머리 방향을 바꾸어 표시함으로써, 이에 따라 학생이 이후의 행동을 결정하도록 할 수도 있다. 이와 같이 상황에 따라, 수화통역사에 따라, 학생에 따라, 의사소통 단절의 특성에 따라 서로 다르게 대처하는 것이 가능할 것이다.

Cokely(1992)에 따르면, 수화통역사들이 흔히 범하는 실수들은 생략, 첨가, 대체, 주제넘게 나섭, 변칙이었다. 또한 Cokely의 조사에 따르면, 한 언어를 듣고 다른 언어로 통역하기까지 주어지는 시간 여유가 많을수록, 통역 실수는 감소했다(38% → 12%). 그러나 통역사의 모국어(ASL 혹은 영어)에 따라서는 실수 빈도에 있어 차이가 없었다.

Cokely는 수화통역사가 이러한 실수들을 줄이기 위해서는 다음과 같은 지침을 염두에 두어야 한다고 하였다.

- 수화통역사는 실수의 결과가 중요한 것인지를 점검할 수 있도록 외부로부터 평가를 받아야 한다.
- 수화통역사는 실수를 줄이기 위해 원 언어와 대상 언어 모두에 적절한 수준으로 능숙하여야 한다.
- 수화통역사는 실수 빈도를 줄이기 위해 충분한 시간 여유를 두고 원어를 대상언어로 바꾸어야 한다.
- 수화통역사가 대상언어를 전달하고 있는 동안이 아니라 그 전에 원 언어를 인지적으로 처리하는 경우 실수가 적다. 즉 동시통역에서보다는 순차통역에서 실수가 더 적다.
- 원 언어를 말하는 화자에게 자주 잠시 멈추어 달라고 요구하고, 말하는 속도를 조정해 줄 것을 요구하는 수화통역사는 실수 빈도를 감소시킬 수 있다.
- 수화통역사는 실수나 의사소통 단절이 관찰된 경우 사용할 전략에 대해 수화통역 소비자(농인 혹은 청인)와 수시로 상의하여야 한다.
- 수화통역사와 수화통역 소비자 모두 잘못된 지각에 의한 실수가 일어났을 때, 수화통역사와 소비자 모두 실수를 의식하지 못하고 계속 진행해 나갈 수 있다는 것을 의식하여야 한다. 신뢰할 수 있는 통역이었는지 확신할 수 있도록 어떻게 확인할 것인지(예를 들어, 통역을 통해 학생이 이해한 것과 교수의 강의를 노트 필기자가 이해한 것을 비교하기)에 대해 미리 방법을 정해 두어야 한다.
- 수화통역 과정에서 실수를 범하기 쉬움을 인정하고 인식해야만 실수를 줄여 나가는 노력을 시작할 수 있다. 자기 평가는 지속적인 노력의 한 일환이 될 수

있다.

의사소통 단절은 수화통역 방식에 의해서도 일어날 수 있다. 수화통역 방식은 크게 통역(interpreting, free interpretation)과 음역(transliterating, literal interpretation)으로 나눌 수 있다(Kelly, 2001).

통역은 보통 ‘한 언어에서 다른 언어로 메시지를 바꾸는 것’을 말한다. 수화와 관련해서 통역은 한국어에서 한국어와 독립해서 존재하는, 농인의 언어인 수화로 메시지를 바꾸는 것을 의미하며, 음역은 수화통역사가 한국어를 한국어와 유사한 수화로 바꾸는 것을 의미한다. 혹은 한국어를 한글식 수화로 바꾸는 것(그 역도 해당됨)을 의미한다.

통역과 음역을 효과적으로 하기 위해서는 한국어와 농인의 언어(수화) 모두에 능통하여야 하며, 두 언어 각각 어떤 문법 선택을 통해 정보를 해당 언어에 담아내는지 이해하고 있어야 한다. 음역과 통역은 수화와 지화를 할 때 명료하게 하여야 하며, 비수지 기호를 활용하고, 공간을 활용하며, 수화 선택이 필요하고, 농인이 이해할 수 있도록 메시지를 전달하고 있는지를 확인하여야 한다는 점에 유사하다. 반면에 한꺼번에 처리하는 정보의 양이나 구와 단어의 생략, 입의 움직임 측면에서 다르다.

음역을 할 때도 통역을 할 때 사용하는 수화를 동일하게 사용하며, 동일한 구성 요인들에 의해 산출된다. 구성요소들로는 손 모양, 움직임, 손의 방향, 위치 등이며, 음역할 때 지화는 아주 부드러워야 하며, 유창해야 한다.

음역을 하든, 통역을 하든, 손에 담겨 있는 정보는 청각 방식이 아니라 시각 방식을 통해 표현된다. 수화는 시각 형태로 의사소통하는 것이므로, 수화의 문법 표지들은 얼굴을 통해 전달되어야 한다. 따라서 음역에서도 적절한 얼굴 표정이 수반되어야 한다. 이러한 얼굴 표지들에는 의문 표지, 조건 표지, 주제 표지 등이 포함된다. 얼굴 표지는 또한 시각 언어에 강세와 억양을 첨가하는데, 이러한 표지가 없다면 음역의 결과물은 단조로울 수밖에 없다.

음성 언어는 순차적으로 산출된다. 이에 비해 수화는 공간 언어로서 시지각과 시각적 전달에 의존한다. 이러한 차이 때문에 음역하는 경우, 구어가 한글식 수화로 바뀐다는 것이 무엇을 뜻하는지 분명하게 인식해야 한다. 음역하는 경우 한국어의 단어 나열 순서를 따르지만, 수화의 공간 활용이라는 특징을 반영하여야 한다. 이를 위해서, 음역을 할 때, 통역을 할 때처럼 사람이나 장소, 물체의 위치를 분명하게 명시하여야 한다. 공간의 활용에서는 몸의 위치 바꾸기와 공간의 대명사로서의 활용, 주제와 객체를 공간을 통해 표시하는 공간 활용도 포함된다.

이와 같이 음역의 목적은 한국어 문법 순서에 근거해서 메시지를 전달하되, 형태보다 의미와 이해가 선행하여야 하며, 한국어 어휘가 아니라 농인의 수화 사용에 근거해서 수화 단어를 선택하고 사용하여 원 메시지의 의미와 의도를 유지하는 것이다.

그러나 음역과 통역은 처리 시간(processing time), 단어와 구의 생략, 입의 움직임 등에 있어서 서로 다르다.

첫 번째로 통역과 음역이 다른 점은 정보의 입력, 분석, 출력에 해당하는 시간이다. 네 가지 처리 수준이 있을 수 있는데, 어휘 수준, 구 수준, 문장 수준, 글 수준이 있다. 이에 따라 수화통역 처리 시간에도 단어-단어 수준에서 전체 글 수준까지 다양한 차이가 존재한다.

- 어휘 수준: 이 수준에서는 글의 단어 단어마다에 초점을 맞추어 정보를 처리한다. 각 단어들은 다른 단어들에 관계없이 개별적으로 처리된다.
- 구 수준: 이 수준에서는 두 개 이상의 단어들이 구를 이루어서 각각의 단어들과는 다른 의미를 갖게 된다.
- 문장 수준: 이 수준에서는 전체 문장에 산출해 내는 개념을 다룬다. 기본 문장에서 주어, 동사, 목적어가 존재한다. 형용사와 부사에 의해 문장의 길이가 길어질 수 있다.
- 글 수준: 이 수준에서는 아이디어를 전달하기 위해 전체 글에 초점을 맞춘다. 글의 앞부분에 제시된 정보는 어떤 단어가 나중에 어떻게 이용될지에 영향을 미칠 수 있다.

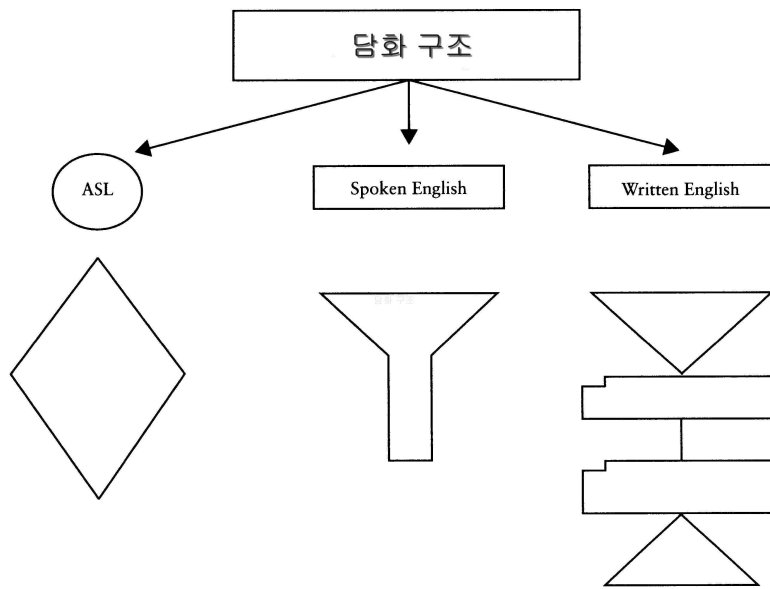
음역하는 경우 통역하는 경우와 달리 한국어의 단어 나열 순서를 그대로 사용하기 때문에, 메시지를 받아 들여서 수화로 산출하기까지 기다리는 시간이나 정보 처리하는데 사용하는 시간이 상대적으로 짧은 편이다. 이는 음역하는 경우 원 메시지의 단어 나열 순서와 원 메시지의 의미를 그대로 유지한 채, 한글식 수화를 산출하기 때문이다. 따라서 대부분의 음역은 어휘나 구 수준에서 이루어진다.

그러나 어휘나 구 수준에서 정보를 처리하는 경우 몇 가지 문제점들이 있다. 충분한 정보 처리 시간이 없다면, 여러 의미를 가진 단어에 잘못된 의미를 부여할 수 있다. 한국어에서 구 수준을 넘어서서 문장 수준에서 처리해야 하는 경우 의미의 왜곡이 일어날 수밖에 없다. 음역을 하는 경우 또한 음역 결과가 정확한지 확인하기 위하여 글 수준에서 무슨 일이 진행되고 있는지 인식하여야 한다. 맥락을 안다면 적절한 수화가 무엇인지 아는데 도움이 되기 때문이다.

담화 구조의 차이가 존재하는 경우, 어휘나 구 수준에서는 이러한 차이를 반영시킬 수 없다. 교수와 청각장애 학생, 수화통역사 모두, 수업 상황에서 의사소통 목적, 청자가 누구인가, 자신들의 언어 선택에 따라 정보를 효과적으로 조직하여야 한다. 그러나 보통 사람들은 자신의 사회적/문화적 경험에 따라 특정 담화를 선호하는 경향이 있다. 이로 인해 학습 상황에 이득을 보기도 하지만, 부정적인 영향을 받기도 한다. 따라서 학생이 선호하는 담화 구조와 교수가 선호하는 담화 구조, 교과서나 강의노트

등에서 주로 택하는 담화구조가 무엇인지 확인할 필요가 있다. 이들 담화 구조들이 서로 일치하지 않거나 서로 상이한 경우, 혹은 교과서와 교수의 수업을 통해 전달되는, 담화와 학생이 익숙한 담화의 구조가 다를 수 있다는 것을 모르는 경우 학생의 학업 성공 여부를 결정하는 중요한 요인이 될 수도 있다. 더욱이 수화통역사가 음성 언어와 문자 언어에서 주로 택하는 담화 구조나, 주된 의사소통 방법이 음성 언어인 교수가 선호하는 담화 구조만으로 수화통역을 하는 경우, 일부 청각장애 학생들의 경우 담화의 이해 및 의사소통에 어려움이 있을 수 있다. 이런 경우 어휘나 구 수준에서 정보 처리하는 것은 의사소통 단절을 일으킬 수 있다. 한국어와 수화 담화 구조, 한국 대학에서 이루어지는 음성 언어 수업의 담화 구조 및 교재의 담화 구조, 청각장애 학생들의 선호하는 담화 구조의 차이에 대해서는 연구된 바가 없으나, ASL의 경우, ASL의 담화 구조와, 음성 영어로 된 담화의 구조, 문어 영어로 된 담화 구조가 서로 다르다는 조사 결과(Christie, Wilkins, McDonald, & Neuroth-Gimbrone, 1999)가 있었다.

이 조사 결과에 의하면, ASL 사용자들은 처음에 이야기 주제나 요점을 제시하지만, 음성영어로 이야기하는 경우 상대적으로 훨씬 나중에 요점을 제시하는 경향이 있었다. 문어 영어의 경우, ASL이나 음성 언어와 모두 달랐는데, 머리말 말미와 결론 전반부에 요점을 제시하고, 본문에서 이 요점에 대해 상술하는 경향이 있었다(그림 2 참조).



<그림 2> 담화 구조(출처: Christie et al., 1999, p.167)

두 번째, 음역과 통역은 단어 및 구의 생략에 있어 다르다. 수화통역사는 건청인들의 일상적인 대화에서의 정보 제시 속도에 따라 한국어 문장을 수화로 적절한 속도로 바꾸려고 부단히 노력한다. 그러나 음역하는 경우, 한국어로 제시된 모든 단어와 구를 수화로 음역한다는 것은 불가능하다. 음역하는 수화통역사가 메시지의 제시 속도를 따라 갈 수 있다고 하여도, 수화를 너무 빨리 산출하게 되면, 명료한 메시지 산출이 어렵고, 공간 활용을 적절하게 할 수 없으며, 얼굴 표지 또한 영성하게 되기 때문이다.

세 번째 음역과 통역의 차이점은 입의 움직임이다. 통역을 하는 경우, 수화통역사의 입의 움직임은 적절한 수화 사용 반영된 것이어야 한다. 음역의 경우, 한국어 문장이 입술에 시각적으로 제시될 수 있고, 원 메시지에 제시된 대로의 단어나 의역한 단어를 입술에 담아 낼 수도 있다.

음역을 하는 경우, 음성 언어의 구조 및 구문과 유사한 시각 언어를 제공하기도 하지만, 청각 언어를 사용하지 않는 사람들(농인)에게 이해될 수 있는 시각 언어를 제공하여야 한다. 따라서 수화 메시지의 명료함과 의미를 높이기 위해서는 시각 언어에 독특한 형식을 사용하여야 한다(구와 절을 표시하기 위한 머리와 몸에 변화주기, 공간의 활용, 동사 변화주기(굴절), 얼굴 표지, 비수지기호 등). 동시에, 한국어의 시각적 특징도 반영시켜야 한다. 이와 같이 한국어와 수화의 다양한 특성들을 혼합하여 활용하는 것은 농인을 혼란스럽게 하고자 하는 것이 아니라, 보다 분명한 메시지를 산출하는데 충분한 상세 정보를 제공하기 위함이다.

Napier(2002)가 호주의 대학에서 근무하는 10명의 수화통역사들을 대상으로 대학에서 선호되는 수화통역 스타일(음역, 통역, 통역과 음역의 교차 사용)과 수화통역 조건에 따른 수화통역 스타일의 변화(음역 고집, 통역 고집, 음역과 통역의 융통성 있는 변화)를 조사하였는데, 강의 내용과 특정 학문 용어, 대학 장면에서의 특수 용어를 개념적으로 정확히 번역하기 위해 그리고 의사소통 회복 전략의 일환으로 주로 음역과 통역을 시시때때로 바꾸어 사용하고 있는 것으로 나타났다. 이는 일상적인 대화에서의 수화 사용과 달리 형식학습 장면에서는 지화와 입의 움직임 등 음역과 통역의 혼용이 자주 관찰되었다는 선행연구(Davis, 1989, 1990; Fontana, 1999; Lucas & Valli, 1989, 1990)와도 일치하는 조사결과였다. 또한 이 연구에서는 Davis(1989, 1990)의 조사결과와 달리, 수화통역사의 교육 배경에 따라 수화통역 스타일에 달라지지 않았다. 이는 대학에서 수화통역이 단순히 수화통역사의 학력이 아니라 농인이나 교과목 등 다양한 조건에 따라 달라지기 때문이거나 통역 내용에 대한 친밀도를 대학이나 대학원 졸업만으로 조사한 결과에 때문일 것이다. 그리고 얼마나 많은 정보를 전달해야 하는가(강의 내용에 포함된 기능어가 아닌 내용어의 비율) 하는 수업의 정보 밀도와 어휘 특성에 따라 수화통역 스타일이 영향을 받았다는 조사 결과를 얻었는데, 수화통역사들은 정보 밀도가 높고, 특정 전문 용어가 나오는 경우

지화로 어휘를 표현하고 그 의미를 개념적으로 정확하게 통역하는 경우가 많았다고 한다. 이러한 조사 결과를 바탕으로 Napier는 대학에서 가장 바람직한 수화통역 방식은 통역을 주로 하고, 메시지의 핵심 요점을 음역함으로써 전문 용어를 가급적이면 그 형태 그대로 전달하고, 수화로 그 의미를 정확하게 통역하는 방법이라고 제안하였다.

따라서 수화통역사는 수화통역 소비자들의 다양한 욕구를 만족시키기 위해 다양한 수화통역 방식에 익숙해져야 하며, 수화통역 소비자의 욕구, 과제 상황, 강의 주제, 교수의 강의 방식, 통역 상황, 수화통역사의 통역 및 음역 능력에 따라 음역과 통역만을 고집하지 말고, 시기적절하게 수화통역의 모든 방식을 활용할 수 있어야 할 것이다.

III. 스트레스와 소진

지금까지 면접과 설문지 조사 등을 통해 수화통역사의 직무 만족, 스트레스, 소진에 대해서 보고된 바에 의하면, 소진 정도에 있어 다양한 조사 결과를 보여주고 있고 (Swartz, 1999; Watson, 1987), 낮은 직무 만족이나, 스트레스, 소진과 관련하여 실제 수화통역 현장에는 맞지 않는 부적절한 훈련 프로그램과 졸업 후 전문적인 지원의 부재를 가장 큰 원인으로 지적하였다.

또한 이들 연구들은 수화통역사의 직무와 관련하여 다양한 요구들이 수화통역사의 스트레스 및 소진과 관련이 있음으로 확인하였는데, 수화통역사의 역할이 정적이며, 제한적이라는 특성도 한 몫을 하는 것을 나타냈다. 수화통역사의 근무 환경, 성취 불가능한 정도의 높은 기대, 수화통역사의 역할에 대한 소비자들 간의 견해 충돌, 관련 당사자들을 대함에 있어서 생기는 갑갑함이나 감정의 표출이 어렵다는 점, 개인적이고 미묘한 상황에 개입할 때도 있다는 점, 직접적인 통역 역할 외에는 수화통역 소비자를 도울 수 있는 능력에 한계가 있다는 점, 실제 혹은 타인이 지각하는 수화통역 수준의 부족 등이 수화통역사들이 느끼는 스트레스의 주된 원인으로 조사되었다. 또한 일부 소비자들의 수화통역사에 대한 적대감, 농인에 대한 편견이나 불공평한 대우, 감정적인 반응에 대한 금지 등이 수화통역사의 소진의 원인들로 지적되었다 (Dean & Pollard, 2001).

이외에도 수화통역사로 장기간 근무하면서 흔히 보고 되는 외상 누적 신체 질환들로는 수근터널 증후군, 건염, 점액낭염 등이 있다(DeCaro et al., 1992). 이와 같은 외상 누적 질환으로 인한 고통이나 기능 저하는 수화통역사가 자신의 직업을 포기하게 만드는 결과를 가져오기도 있다. 이러한 신체 질환은 근육의 피로, 충격, 추위 등으로 인해 올 수도 있으며, 심리적인 스트레스에 의해서도 유발 가능하다 (Sanderson, 1987). 이를 해결하기 위한 방법으로 제시되고 있는 것들도 주로 몸

풀기 체조, 수화를 하거나 쉴 때 적절한 자세 취하기, 허리를 편하게 잡아주는 인체 공학적인 의자, 적절한 방안 온도 등 수화통역사와 근무 여건을 변화시키는 방법이 주로 제안되고 있다(RID, 1997; Sanderson, 1987).

수화통역사들은 서로 다른 언어를 사용하는 사람들 간의 정확한 의사소통이 가능하도록 많은 요구들에 직면하고 있다. 그러나 수화통역사가 직면하고 있는 요구들과 함께 수화통역사의 스트레스를 결정하는 중요한 요인은 수화통역사의 상황 및 요구 통제 능력이다. 해당 수화통역 상황이나 과제가 수화통역사가 스트레스가 될 것인가의 문제는 수화통역사가 이용한 가능한 자원이 어느 정도이며, 어느 정도의 통제 수준에 있는가에 따라 달라진다.

Theorell과 Karasel(1996)이 요구-통제 이론과 직무 스트레스에 관한 문헌들을 검토한 결과, 해당 직무에서의 통제와 요구간의 역동적인 균형 상태가 장기적으로 긍정적인 결과를 나타냈다고 보고하고 있다. 이들은 결론 내리기를, 상당한 기간 동안 상당한 요구에 직면해서 높은 통제력을 발휘하는 경우 높은 성취 수준을 이룰 수 있었으며, 과부담이나 스트레스로 인한 심리·신체적 영향도 적게 받았고, 소진의 위험도 적었다. 반대로, 요구 수준에 관계없이 요구나 스트레스에 대한 통제 능력이 떨어져서 스트레스로 인해 일상적으로 긴장이 지속되는 상태에서는 극도의 피로가 누적되고, 새로운 도전에 직면에서 더 나은 방법을 찾고, 해결책을 학습해 나가려는 노력을 하지 않게 되었다.

수화통역사의 수도 적고, 더욱이 경험 많은, 숙련된 수화통역사가 적은 상황에서 수화통역사가 직면하고 있는 요구와 통제 능력에 따른 심리·신체적 영향 및 소진의 이러한 차이는 수화통역사와 고용인에게 많은 시사점을 제공한다.

대부분의 수화통역사들이 수화통역 상황에 대한 통제권을 행사하기 어려운 현실에서, 그리고 수화통역사의 통제 능력을 공식적으로 인정하지 않거나, 오히려 수동적인 역할 수행을 강제하거나, 수화통역사의 상황 통제를 지원할 수 있는 감독 및 지원 시스템이 미비한 현실에서 상황은 더욱 악화될 수밖에 없을 것이다. 이로 인해 수화통역사들의 수가 감소하고, 특히 숙련된 수화통역사들이 그만 두는 비율이 높은 상황에서, 기존의 수화통역사들의 교육과 감독, 전문성 개발을 위한 지원에 중점을 두는 것이 아니라, 새로운 지원자를 많이 모아 이들의 빈자리를 채우려는 노력에 주안점을 두고 이러한 문제를 해결하려고 한다면, 상황은 더더욱 악화될 수밖에 없을 것이다.

그리고 지금과 같이 수화통역사 양성 과정에서 의사소통 피상적인 측면에만 초점을 맞추어, 수화통역사는 의사소통 상황에 절대 관여하지 않은 채로, 수화 단어를 한국어 단어로, 한국어 단어를 수화 단어로 기계적으로 바꾸는 일을 하는 사람이라는 인식을 확고하게 갖게 만들고, 수화통역사가 직면해야 하는 다양한 요구들에 대해 광범위하고 충분하게 이해하지 못하고, 현장에 투입되는 것은 큰 문제가 아닐 수 없다.

수화통역사는 많은 지식과 기술, 전문적인 판단 능력을 갖추고 있어야 한다. 특히

대학, 병원, 법원 등과 같이 복잡하고 힘든 요구에 직면해야 하는 상황에서는 특히 그러하다. 다양한 상황에서 수화통역사가 복잡한 요구에 대응하기 위해서는 한 개인의 고독한 노력만으로는 불충분하며, 감독과 지원 하에서 끊임없이 다양한 문제에 대한 기존의 해결 방법과 새로운 해결 방법을 찾아 정리하고 학습해 나가는 노력이 필요하다. 그러나 상당한 기간의 수련 과정을 요구하는 전문직과 달리 수화통역사로서의 자신의 능력을 향상시키기 위해 개인적으로 외로이 노력하는 경우, 수화통역 서비스를 요구하는 농인 및 청인 소비자들에게 직간접적으로 피해가 갈 수도 있으며, 수화통역사의 전문성 확보와 지속적인 근무 의지에 부정적인 영향을 미칠 것이다. 대부분의 현장 수화통역사들이 전문적이고 지속적인 지휘·감독 및 직무 연수를 더 많은 월급보다 더 시급한 문제로 지적한 조사 결과와, 관련 전문가와의 관계 속에 보다는 많은 훈련 및 감독을 받을수록 직무 만족도가 높았다는 조사 결과(Swartz, 1999)는 이를 간접적으로 증명하고 있는 증거 자료들이다.

또한 미국에서 48명의 현장 수화통역사들을 대상으로 자신이 알고 있고, 할 수 있는 것들 중 수화통역사 양성과정에서 배운 것과 현장에서 일하면서 배운 것을 평가해 보도록 한 결과(Dean & Pollard, 2001), 평균 66.6 %를 수화통역사 양성 과정을 졸업하고 현장에서 배운 것으로 나타나서, 수화통역사 양성 과정에서 실제 수화통역 장면에서 필요한 지식과 기술을 교육과정에 반영하는 시급한 일임을 지적하였다. 이 연구에서 현장에서 더 많이 배운 지식으로는 ‘농인 및 청인 소비자의 친밀한 관계 형성’, ‘사업 환경에 대한 지식’, ‘지속적으로 근무하고 성장하기 위한 자기 관리 및 보호 기술’, ‘불만을 확인하고 대처하는 능력’, ‘농인의 언어 능력에 대한 평가’, ‘고등교육 환경에 대한 지식’, ‘청인의 수화통역 서비스 활용 능력 향상시키기’, ‘의료 환경에 대한 지식’, ‘정신 건강 및 상담 영역에 대한 지식’, ‘수화의 언어학적 특징’, ‘음성을 유창하고 자연스럽게 내기’, ‘수화 어휘에 관한 지식’, ‘음성 통역할 때 적절한 단어의 선택’, ‘교육환경에 대한 지식’ 순이었다.

IV. 결론

대학의 교육 현실과 상황이 끊임없이 변화하고 있다. 최근 취업난과 대학 재학생의 감소로 모든 대학이 취업 준비와, 사회와 산업체에서 원하는 인력을 양성하는데 교육과정의 초점을 맞추고 있는 현실이다.

한편으로 점점 더 많은 청각장애학생들이 대학에 입학함에 따라, 이들의 학업과 졸업, 취업을 위해 수업 및 대학 생활 적응을 위한 지원 서비스 제공과 기존 수업 관행 및 대학 내 생활 방식에 대한 수정이 요구되고 있다. 점차로 다양한 정책과 법률들이 청각장애 학생을 위한 지원 서비스의 제공 및 다양한 수정을 요구하고 있다. 과거의

대학들이 제공하거나 수정하기를 거부하거나 주저했던 여러 가지 변화들이 요구되고 있는 현실이다.

점점 더 많은 청각장애 학생들이 청각장애 학생만을 위한 학교보다는 일반학교에서 건청학생들과 함께 통합교육을 받고 있다. 이러한 통합 교육 경험에 따라, 교육 수화통역, 대필, 기술 지원, 다른 정보접근 서비스를 통한 청각장애 학생이 접근 가능한 교육 프로그램에 대한 요구가 더 클 수밖에 없다. 지금 이 세대가 아마 고등교육 장면에서 수화통역과, 속기, 대필 등의 지원 속에서 공부하고 있는 최초의 세대일 것이다. 이러한 변화 속에서 건청인 중심의 통합교육과 청각장애인 중심의 특수교육을 받은 청각장애 학생들이 서로 다른 정체감을 형성한다는 점은 아주 흥미 있는 일이다.

이와 같이, 수화통역 서비스를 제공받고 있는 청각장애 학생들은 다양한 욕구를 갖고 있으며, 평균적인 서비스 제공이 아니라 개별화된 서비스 제공을 요구하고 있다.

그러나 오랜 동안 수화통역사는 대화의 연결 고리 역할을 하는, 전화선 같은 도구일 뿐이라는 관점에서 수화통역이 이루어져 왔다. 예를 들어 수화통역사의 도움을 받아 이루어지는 교수와 학생간의 대화는 삼자간의 대화가 아니라 쌍방간의 대화로 간주되었다. 이러한 관점과 함께 수화통역사는 대화 중 일어나는 상호작용에 관여하거나 개입해서는 안된다는 신념이 수화통역 현장을 지배하고 있다. 이는 미국의 경우 수화통역사들의 윤리 강령에 반영되어, 수화통역사의 실제 통역 실재를 구속하고 있는 실정이기도 하다(Frishberg, 1990).

그러나 대화 상황에 참여하고 있는 모든 사람들은 상호작용에 영향을 미칠 수 있다. 또한 사람들은 자신이 이미 알고 있고, 익숙한 것들(문화, 배경 지식, 과거 경험 등)에 근거해서 타인을 이해하려고 한다. 이런 상황에서 수화통역사는 완벽하게 방관자일 수 없다는 것이다.

최근의 연구들(Roy, 1989, 1993; Zimmer, 1989)은 수화통역사라는 존재 자체가 대화에서 일어나는 상호작용에 영향을 미치며, 특히, 말할 차례나, 중첩되는 정보의 생략, 휴지 등의 수화통역사의 선택에 따라 대화 주고받기에 영향을 미칠 수 있음을 말해 주고 있다.

수화통역사는 대화 참여자들의 말이나 수화만을 통역하고 있는 것은 아니다. 수화통역사가 직접 말이나 수화를 하거나 메시지를 생성하는 경우들이 있다(Metzger, 1999).

수화통역사들은 보통 제1저자 역할을 하는 화자의 말을 전달하면서 제2저자 역할을 하는 것이 보통이다. 그러나 정보의 출처가 누구인지에 언급해야 하는 경우, 그리고 말한 내용을 보다 명료하게 하고자 하는 경우, 설명을 추가로 첨가해야 하는 경우(대화 사건 자체에 대한 혹은 건청인이 왜 수화통역사에 대해 말했는지, 그 말한 내용이 무엇인지에 대해), 의사소통의 정확함을 위해 반복이 필요한 경우 수화통역사는 제1저자의 역할을 맡기도 한다. 이외에도 수화통역사는 대화 중에 이루어지는 의사소

통을 원활하게 관리하기 위해 자기 자신을 소개할 때, 질문에 반응해야 하는 경우, 이야기 주제의 변경에 대한 정보 제시가 필요한 경우, 대화자에게 어떤 행동이나 답을 요구받고 있는지 지시해야 하는 경우, 대화 진행을 위해 재촉이나 촉구가 필요한 경우, 타인이나 물체의 방해로 받은 경우에 상호작용 조정자로서 개입을 하는 경우가 있다. 이 모두는 실제 일어나고 있는 상호작용의 구조와 관련이 있으며, 특히 상호작용이 일어나는 순서(계열 구조)에 영향을 미친다.

이와 같이 메시지를 보다 더 정확하게 전달하기 위해, 상호작용이 원활하게 이루어지도록 관리하는 차원에서 수화통역사가 다양한 메시지를 산출하고, 수화통역사가 다양한 입장을 취한다는 것은 수화통역사가 대화 중 일어나는 상호작용에 개입할 수밖에 없다는 것을 뜻한다. 그러나 분명 수화통역사가 직접 개입하는 경우도 그 목적은 대화 참여자들 간의 보다 효과적이고 효율적인 정보 접근을 가능하게 함에 있을 것이다. 따라서 송수신 모델에서 하듯 수화통역사의 개입을 금지시키려고만 노력하고, 수화통역사 본인은 중립 안전지대에 머무는 것을 선호한다면 책임 회피를 위한 선택으로 보아야 할 것이며, 오히려 수화통역사들이 주로 어떤 경우 개입하여, 개입의 결과는 수화통역 소비자들과 상호작용에 어떤 결과를 가져오는지 조사하고, 용납 가능한 행동과 용납해서는 안되는 행동을 가리며 선을 긋는 것이 보다 더 바람직할 것이다. 또한 Metzger(1999)의 연구에서 수화통역사는 농인에게는 설명, 촉구, 정보 출처를 언급하는 메시지를 주로 생성했고, 청인의 경우 자신과 농인을 소개하는 내용, 요구되는 반응에 대한 지시 등이 주를 이루었는데, 이러한 수화통역사-농인, 수화통역사-청인간의 비대칭 상호작용 패턴이 청인-농인 간의 상호작용에 어떤 영향을 미칠지에 대해서도 추후 자세히 조사할 필요가 있을 것이다.

수화통역 소비자인 농인과 청인, 수화통역사들은 지금 21세기를 살고 있으며, 정보화 사회, 정보가 중요한 시대에 살고 있다. 이에 따라 학습에 대한 새로운 이해를 요구 받고 있다. 이는 정보공학 및 과학 기술의 급격한 발전에 따른 것이기도 하고, 사회의 급격한 변화와 상품의 생산 및 교환 방식이 변함에 따라 과거에 학교에서 배운 것이 지금 항상 유용한 것이 아니며, 미래에 어떤 것이 유용할 것이라 예상하여 미리 교과서를 사다 배울 수도 없을 정도이기 때문이다.

수화통역사는 항상 그리고 평생 공부해야하는 사람들이다. 앞에서 제시한 여러 이유 때문이기도 하지만, 수화통역 소비자가 항상 새로운 것을 배우려 하고, 이를 통역하여야 하기 때문이며, 그리고 수화통역사가 통역해야할 내용에 대해 더 잘 알고 있을수록 더 잘 통역할 수 있기 때문이다.

이에 따라 대학에서의 수화통역을 담당할 수화통역사 양성과정에서도 보다 더 많은 지식과 기술, 이를 활용한 현장 실습이 요구되고 있다(Dahl & Wilcox, 1990; Shroyer & Compton, 1994). 예를 들어 담화 분석, 교육과정 및 교수방법, 교수자료, 내용교과, 비내용교과, 언어 학습, 참관 및 자원봉사를 통한 현장 실습, 인터넷 등

이 절차로 양성 과정 교과목으로 포함되고 있다. 또한 수화통역사의 평생 학습을 위해서도 지속적인 직문 연수 과정과 자율 연수 체제가 마련되어야 한다. 또한 수화통역사 협의체 등에 가입하여 지속적으로 다양한 정보(워크샵, 저널, 전문 강좌, 회의, 소식지, 웹 자료, 집담회 등)에 접하거나 대학 등에 정규 학생이나 시간제 학생으로 학점을 이수하거나 여러 전문가 및 연구자들과의 개인적인 친분을 통해서도 수화통역사로서의 전문성을 향상시킬 수 있는 계기를 마련할 수 있을 것이다.

참고문헌

- Christie, K., Wilkins, D. M., McDonald, B. H., & Neuroth-Gimbrone, C. (1999). GET-TO-POINT: Academic bilingualism and discourse in American sign language and written English. In Elizabeth Winston(Ed.), *Storytelling & conversation: Discourse in Deaf communities*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Cokely, Dennis (1992). *Interpretation: A sociolinguistic model*. Burtonsville, Maryland: Linstok.
- Colonomos, B. (1992). *Processes in interpreting and trasliterating: Making them work for you*(video ed.). Available from Front range Community College, 3645 West 112th Avenue, Westminister, CO80030.
- Dahl, C., & Wilcox, S. (1990). Preparing the educational interpreter: A survey of sign language interpreter training programs. *American Annals of the Deaf*, 135, 275-279.
- Davis, J. (1989). Distinguishing language contact phenomena in ASL. In C. Lucas(Ed.), *The sociolinguistics of the Deaf community*(pp.85-102). San Diego, CA: Academic Press.
- Davis, J. (1990). Linguistic transference and interference: Interpreting between English and ASL. In C. Lucas(Ed.), *Sign Language research: Theoretical issues*(pp.308-321). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Dean, R. K., & Pollard, Jr. R. Q. (2001). Application of demand-control theory to sign language interpreting: Implication for stress and interpreter training. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6(1), 1-14.
- DeCaro, J., Feurerstein, M., & Hurwitz, T. A. (1992). Cumulative trauma disorders among educational interpreters: Contributing factors and intervention. *American Annals of the Deaf*, 137(3), 288-292.
- DeGroot, A. M. B. (1997). The cognitive study of translation and interpretation: Three approaches. In J. W. Danks, G. M. Shreve, S. B. Fountain, & M. K. McBeath(Eds), *Cognitive processes in translatin and interpreting*(pp.25-26). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Fontana, S. (1999). Italian sign language and spoken Italian in contact: An analysis of interactions between Deaf parents and hearing children. In E. Winston(Ed.), *Storytelling and conversation: Discourse in Deaf communities*(pp.149–161). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Frishberg, N. (1990). *Interpreting: An introduction*(revised ed.). Silver Spring, MD: Registry of Interpreters for the Deaf.
- Humphrey, J. H., & Alcorn, B. J. (1994). *So you want to be an interpreter? An introduction to sign language interpreting*. Amarillo, Texas: H & H Publishing.
- Kelly, J. E. (2001). *Transliterating: Show me the English*. Alexandria, VA: RID Press.
- Lucas, C., & Valli, C. (1989). *Language contact in the American Deaf community*. In C. Lucas(Ed.), *The sociolinguistics of the Deaf community*(pp.11–40). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Lucas, C., & Valli, C. (1990). ASL, English, and Contact signing. In C. Lucas(Ed.), *Sign language research: Theoretical issues*(pp.288–307). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- McIntire, M. L., & Sanderson, G. (1995). *Bye-bye! Bi-bi! Questions of empowerment and role*. proceedings of the Thirteenth National Convention of the Registry of Interpreters for the Deaf, pp.94–118. Silver Spring, MD: RID.
- Metzger, M. (1999). Footing shifts in an interpreted mock interview. In Elizabeth Winston(Ed.), *Storytelling & conversation: Discourse in Deaf communities*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Napier, J. (2002). University interpreting: Linguistic issues for consideration. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(4), 281–301.
- Quinsland, L. K., & Long, G. (1989). *teaching, interpreting and learning: Implications for mainstream hearing-impaired students*. Paper presented at the 1989 convention of the American educational research association, San Francisco, March.
- Registry of Interpreters for the Deaf (1997). *Cumulative motion injury. Standard practice paper*(brochure). Silver Spring, MD: Author.
- Roth, F. P., & Spekman, N. J. (1984). Assessing the pragmatic abilities of children: Part 1. Organization framework and assessment parameters. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 49, 2–11.
- Roy, C. (1989). *A sociolinguistic analysis of the interpreter's role in the turn exchanges of an interpreted event*. Unpublished doctoral dissertation, Georgetown University, Washington, DC.
- Roy, C. (1993). A sociolinguistic analysis of the interpreter's role in simultaneous talk in interpreted interaction. *Multilingua*, 12(4), 341–63.
- Sanderson, G. (1987). Overuse syndrome among sign language interpreters. *Journal of Interpretation*, 4, 73–77.

- Seal, B. C. (1998). *Best practices in educational interpreting*. Boston: Ally and Bacon.
- Seleskovitch, D. (1992). Fundamentals of the interpretive theory of translation. In Plant–Moeller(Ed.), *Expanding horizons*. Silver Spring, MD: Registry of Interpreters for the Deaf.
- Shroyer, E. H., & Compton, M. V. (1994). Educational interpreting and teacher preparation: An interdisciplinary model. *American Annals of the Deaf*, 139, 472–479.
- Stewart, D. A., Schein, J. D., & Cartwright, B. E. (1998). *Sign language interpreting: Exploring its art and science*. Needhan Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Swartz, D. B. (1999). *Job satisfaction of interpreters for the deaf*. Unpublished doctoral dissertation, Minneapolis, Capella University.
- Theorell, T., & Karasek, R. A. (1996). Current issues relating to psychosocial job strain and cardiovascular disease research. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 9–26.
- Thomas, R. M. (2000). *Comparing theories of child development*. USA: Wadsworth Thomson.
- Watson, J. (1987). Interpreter burnout. *Journal of Interpretation*, 4, 79–85.
- Winston, E. A. (1995). An interpreted education: Inclusion or exclusion? In R. C. Johnson & O. P. Cohen(Eds.), *Implications and complications for deaf students of the full inclusion movement*(pp. 55–62). Washington, DC: Gallaudet University.
- Zimmer, J. (1989). *ASL/English interpreting in an interactive setting*. In Proceedings of the 30th annual conference of the American translators association. Medford, NJ: Learned Information.

Abstract

A review of research on university interpreting for deaf students reveals a significant body of knowledge about the barriers deaf students and interpreters face in gaining access to information and completing their tasks in the classroom. This study describes issues in the problems and potential solutions of educational interpreting for deaf students: Models of sign interpreting, communication breakdown, stress and burnout.

This study summarizes relevant research and suggests direction for educational interpreter interested in overcoming communication breakdown and, teacher interested in sign language interpreter education.