

청각장애인의 사회통합을 위한 수화통역의 실태와 개선 방안

허 일(한국재활복지대학 수화통역과)

< 요약 >

본 연구에서는 청각장애인들의 완전하고 평등한 사회 참여 촉진 및 정보접근권 보장을 위해 전문 서비스로 제공되고 있는 수화통역의 문제점을 양성 목적 및 양성과정, 수화통역 실제로 나누어 살펴보았으며, 다양화되고 전문되고 있는 다양한 수화통역 장면에서의 효과적인 수화통역과 수화통역 소비자인 농인들이 요구하는 통역사 양성에 필요한 개선 방안을 제시하였다.

수화통역은 일견 간단해 보인다. 초보자나 문외한들은 청인이 말한 것을 수화로 바꾸고, 농인이 수화한 것을 말로 바꾸면 되는 간단한 일이 수화통역이라고 보는 경우가 많다. 더욱이 통역을 잘 하기 위해서는 자신이 아는 한국어 단어를 수화로 어떻게 하는가를 배우기만 하면, 무언가를 수화로 표현하는 것과 수화를 보고 이해하는 것은 아주 쉬운 일이라는 생각이 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 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, 수

화통역 과정에 과거 경험이나 생각, 느낌이 개입하는 것은 의사소통 잡음 변인에 해당된다고 본다. 이 모델은 미국의 경우 1970년대 품미했던 모델이긴 하지만, 한국의 경우 현재 맹위를 떨치고 있는 모델이어서, 미국에서 뿐만 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.

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 안되며, 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 수화통역이란 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.

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 있는가에 따라 수화통역과 관련된 수많은 의사결정들이 달라진다.

또한 최근 청각장애인들은 청각장애의 조기 발견, 통합교육의 확대, 듣고 말하는 접근(auditory/oral approach)의 강조, 보조청취 및 정보접근 공학 기기 및 서비스의 비약적인 발전, 경도 청력손실의 출현률 증가, 새로운 이슈의 대두(산업 현장과 학교에서의 청취 환경 개선, 폐쇄 자막 방송의 시작, 영상전화기 및 문자 전화기의 보급, 농인과 청인의 원거리 의사소통을 위한 전화중계서비스 등), 청각장애인을 위한 기존의 의료 재활 및 교육, 정보접근 서비스에 대한 비용-효과 검증 요구의 증대 등 새로운 변화와 요구에 직면해 있다. 특히 비약적으로 발전하고 있는 보청기 공학과 신생아를 대상으로 한 유아청력선별 검사의 확산과 이에 따른 증폭장치의 조기 착용과 인공와우 조기 시술, 청력 검사의 전문성 증대 등으로 인해 잔존청력 활용의 극대화와 교정 청력의 향상을 통한 청각장애의 보상과 극복에 초점을 맞춘 접근이 우세를 보이고 있다(심지어 일부 의사와 청력

검사 전문가들은 청각장애인들 중에는 이제 더 이상은 농인(deaf)은 없으며, 모두 난청인(hard of hearing)이라고 불려야 한다고 주장하고 있기도 하다). 이런 추세라면 청각장애인들은 공학 기술 및 의료 기술의 발전 덕분에 2-3년 동안의 단기 집중 듣기 교육 및 학습 프로그램만으로 취학전 교육부터 청인과 함께 통합교육을 받기 시작하여, 특별한 교육과정 및 교수 방법의 수정이나 첨가 없이도 교육 받고, 다른 사람의 도움이 없이 자유롭게 직장 생활하고, 사회 생활할 수 있을 것이라고 예상하는 사람들도 있을 정도다.

그러나 과거의 특수교육이나 장애인 복지가 손쉬운 해결 방법(easy solution)을 통해 실현 가능성이 낮은, 장밋빛 미래(false hope)를 꿈꾸어 왔다는 비판과, 보다 나은 장애인의 삶, 장애인의 완전한 사회 참여와 평등이라는 효과(effect) 보다는 최소 비용과 노력이라는 효율(efficacy)에 눈을 먼저 두고 만족해 온 것은 아닌가 하는 반성이 교차하는 지금의 현실에서 보면, 농인을 청인처럼 만드는데 전념하고 있는 이와 같은 접근은 실제 얻어진 열매나 앞으로 맺게 될 열매에 비해 과대평가된 측면이 없지 않다. 더욱이 이와 같은 접근만 있는 것이 아니라 농인들 스스로 제안하고 만들어가고 있는, 대안적인 접근이 존재하고 있는 현 시점이기도 하다.

이 대안적인 접근은 과거 개인 심리학(individual psychology) 전통과 심리학적 연구 방법론에 입각하여 자신이 배운 것에 조금씩 살을 붙여 나감으로써, 지식과 인지 기술을 터득해 하는 개별 학습자와 지인(知人, knower)에 초점을 맞춘 입장(Greeno, 1993, p.154)에서 벗어나고자 하는 접근이다. 즉, 청각장애 아동들이 직면하고 있는 문제와 어려움을 한 개인의 삶의 증대와 능력 향상을 통해, 혹은 무능력의 완화 혹은 제거를 통해 해결하려는 접근(청각장애인은 들을 수 없는 사람들이므로 들을 수 있게 되면 그들의 많은 문제가 해결될 수 있다)에서 벗어난 접근이다. 이 대안적인 접근에서는 청각장애인들의 장애는 신체 기관의 손상과 기능 저하뿐만 아니라 청각장애인들의 사회 참여에 가해지고 있는 억압과 차별(social participation restriction)에 의해서도 발생하며, 그 비중이 훨씬 높다고 본다(WHO, 2001). 즉, 청각장애인들은 정보를 청각화 했을 때보다 시각화 했을 때 더 잘 의사소통하고 공부할 수 있는 사람들인데, 청인들이 흔히 사용하고, 이들에게 익숙한 방법으로 의사소통하고 공부하여 사회 참여할 것을 요구하고 있기 때문에 많은 상황에서 장애가 발생하고 있다고 본다.

따라서 이 대안적인 접근에서는 청각장애인들의 무능력이 아니라 유능함에 근거해서, 그리고 청각장애인들의 노력만큼이나 주변 의사소통 파트너, 부모, 교사, 이 사회 구성원들도 노력해야 한다는 전제 하에 기존 청각장애인을 위한 교육 및 사회 복지 정책을 재구성하고자 노력하고 있다. 이러한 접근에서는 자신을 듣지 못하는 사람(deaf person)이 아니라 보는 사람(Seeing person)으로 자각하고 있으며, 자신들을 위한 교육 및 사회 정책, 사회 참여 방식이 자신의 무능에 초점을 맞추고, 근거한 것이 아니라 자신들의 유능함에 근거할 것을 요구하고 있다(Bahan, 1989).

이에 본 연구에서는 청각장애인들의 사회통합을 촉진하고 지원하고자 제공되고 있는 수화통역 서비스의 문제점과 개선 방안에 대해 살펴보고, 청각장애인의 사회 참여에 가해지고 있는 억압과 제약을 청각장애인들과 함께 풀어 나갈 수 있는 수화통역사 양성 및 수화통역 서비스 제공에 주는 시사점을 제시하고자 한다.

I. 수화통역의 실태 및 문제점

1. 양성 목적 및 양성과정

1) ‘농인의 언어’를 배우고 있다는 인식의 부족

수화 교육 수강생뿐만 아니라, 강사 또한 ‘수화는 농인의 언어’이며, 대부분의 농인들이 초등학교 고학년 이후에 수화를 처음 접했음에도 불구하고, ‘수화를 모국어 수준으로 귀중하게 여긴다’는 것을, 수화를 참으로 소중하게 여기는 사람들이 있다는 것을, 수화가 없으면 속 시원히 대화할 수 없고, 문제 해결하며, 살아 갈 수 없는 사람들이 있다는 것을 깊이 인식하지 못하고 배우고 가르치고 있다. 이런 수화 교육 현실 때문에 ‘수화만 잘 하면 농인계에서, 수화통역사들 사이에서 헤게모니를 장악할 수 있다’는 그리고 ‘수화만 잘 하면 모든 것이 용서되며, 농인들부터 존경받을 것이다’라는 [수화병]이 만성에 중증으로 만연하고 있으며, 농인을 위한 통역사

(Interpreter for the deaf)가 아니라 수화통역사(Sign Language Interpreter)가 양성되고 있는 현실이다. 또한 수화를 사용하고 있고 사용해야만 하는 사람들에 대해서는 관심이 없고, 수화 혹은 수화 노래 혹은 수화 노래 공연에만 미쳐서 농인을 위한 일도, 농인에게 다가가고, 농인과 함께 하는 삶의 방식에 맞들이고, 그런 방식을 습관으로 택하는 수화 교실 수료생들은 배출하지 못하고 있다. 수화는 농인들의 언어이며, 농인들이 어떻게 살아 왔고, 어떻게 살고 있으며, 어떻게 살고자 하는지에 대한 분명한 이해가 없다면 배우지 못함만 못한 공부가 될 수 있다는 분명한 인식 하에 기존 수화 교육이 재구성되어야 할 필요가 있다.

2) 수화의 수(手)

수화를 배우고 가르치는 사람들이 수화가 정말 손만으로 이루어지는 언어라고 믿고 가르치고 있는 듯 하다. 농인의 언어에서는 손 모양, 위치, 방향, 움직임 등 손에 담긴 정보가 중요한 역할을 하는 것이 사실이지만, 실상은 농인의 언어는 시각 언어로서, 공간 활용과 NMS(Non-Manual Signal) 또한 아주 중요한 역할을 한다. 현재 수화 교육에서는 공간과 NMS의 언어학적 역할을 경시하거나 이에 대해 무지한 채 아예 교육 내용에서도 배제하고 있는 현실이며, 이를 가르칠 수 있는 교재나 강사도 거의 없는 상태이다. 이미 알려진 명칭인 [수화]라는 호칭에 대해 대안적인 명칭을 찾는 노력이 차후에 시도되어야 하겠지만, 수화 교육을 담당하고 있는 강사들은 수화 노래를 일명 [손가락 춤]이라고까지 생각하고 있는 문외한들에게 농인의 언어를 온전히 가르칠 수 있도록 손뿐만 아니라 농인들이 의사소통을 위해 뜻을 담아내는 모든 형식, 특히 NMS에 대해 어떻게 교육과정에 담아내고, 가르칠지 준비를 하여야 한다고 생각한다. 지금의 수화 교육 현실은 손에 너무 매여서 너무나 많은 것을 잃고 있는 형국이다.

3) ‘하는 수화 중심’에서 보는 수화 중심으로의 전환

수화 교육을 받은 대부분의 청인들이 농인들과 대화할 수 있는 능력이 부족함을 지난 몇 십년간 계속 경험하고 있다. 물론 청인들이 하는 수화가

손만 움직이고, 얼굴 표정 하나 없이, 수화에서 중요한 NMS 모두 무시하고, 농인이 이해할 수 있는 방식이 아니라 한국어 단어 나열 순서에 맞추어 수화 단어를, 그것도 수화 의미론에도 맞지 않게 나열하고 있기 때문이기도 하지만, 더 근본적인 의사소통의 단절은 농인이 하는 수화를 볼 수 있는 능력이 청인에게 없다는 것이다. 이는 ‘이해 중심의 수화 보기’를 먼저 교육하지 않고, 볼 수 있는 눈을 먼저 갖도록 안내하지 않고, 이 한국어 단어는 이렇게 수화하면 된다는 식의 ‘하는 수화 중심’의 현행 수화 교육 방법에 따른 당연한 귀결일 것이다. 그 어떠한 언어 교육 방법도 이해를 무시한 채 표현 중심으로 가르치라고 하는 방법론도 없으며, 모든 언어 발달 이론이 표현 수준은 이해 수준을 넘어설 수 없다는 것을 지적하고 있다. 현행 수화 교육이 한국에서의 영어 교육과 똑같은 오류를 오랜 동안 범해 왔다는 것은 너무나 안타까운 일이며, 눈 버리지 않고, 농인의 언어를 보고 이해할 수 있는 눈을 먼저 뜰 수 있도록 수화 교육의 흐름이 재조정되어야 한다.

4) 고급반의 명칭 변경 및 기초반의 고급반화

어느 때인가부터 고급반 개설과 수강이 확산되고 있다. 고급반 혹은 중급반 강사는 대부분 농인이거나 정말 수화 혹은 통역을 잘 하는 청인이 가르치고 있기 때문이기도 하나, 수화를 몇 년 배우고 사용했음에도 농인과 의사소통할 수 없다는 자괴감 때문에 고급반에 대한 수요가 많았기 때문이다. 그래서인지 어느 고급반의 경우 엄격한 기준에 따라 입급 기준을 제한하고 있을 정도로 인기가 높기도 하다. 그러나 이는 고급반에서 가르치는 수화는 고급 단어, 고급 수화이고 고급반을 나온 사람은 고급이라는 바램에 근거한 인기인지는 모르겠으나, 고급반에서 가르치는 것이 고급인 이유가 농인과 의사소통할 수 있는 ‘진짜 수화’를 배울 수 있기 때문이라면, 고급반의 교육 내용은 기초반에서부터 교육 되어야 하며, 기초반에서 이미 눈 버리고, 손(몸, 얼굴) 버리고, 생각 버리고 있는 수강생들을 생각한다면 수화 교육 베테랑들이나 수화 교육 능력이 탁월한 농인들이 팔짱 끼고 고급반까지 입학하기를 기다리는 것은 농인들을 위해 수화 교육을 하고 있다는 사람들의 온당한 처사가 아니며, 기초반은 저급반, 저급 수화를 배우는

것이라고 당연히 여기는 현재의 분위기는 일신되어야 마땅하다. 기초반, 중급반, 고급반이라는 명칭보다는 구체적인 교육 내용을 명칭화하거나 수준을 표시하고 싶다면 Level I, II, III ... 식으로 바꾸어야 할 것이다. 언어 공부에 끝이 어디 있겠는가? 고급반 나오면 배울 것 다 배웠다는 착각을 할지도 모르는 어리석은 사람들을 위해서라도 고급반이라는 명칭은 그 사용을 다시 고려해보아야 할 것이다.

5) 수화 교육 대상자

15년 가까이 수화와 수화 교실이 인기를 끌면서 아주 많은 사람들이 수화를 배웠다. 그러나 그 많은 사람들이 지금 무엇을 하고 있는지 이제는 우리가 돌아 봐야 한다. 500 명이 넘는 수화통역사 시험 합격자들 중 100명 미만의 사람들이 전업으로 근무하고 있는 지금의 현실, 수화통역사 자격증이 수화 교육 강사 자격증으로 변질된 지금의 현실은 무엇을 의미하는가? 한 마디로 수화를 배울 필요가 없는 사람들을 모아다 놓고 쓸데없는 일을 한 것은 아닌지 자문해 보아야 할 것이다. 수화 보급과 청각장애인에 대한 인식 개선 효과를 강변하는 사람도 있겠지만, 농인을 위해, 농인과 함께 일할 수 있는 청인을 아주 많이 양성하지 못했다는 수화 교육 운영 결과물은 우리에게 누구를 교육해야 하는가, 누가 수화를 배워야 하는가에 대한 질문에 다시금 답할 것을 요구하고 있다. 모든 국민이 수화를 아는 그 날까지 수화 교육을 하자는 식으로 얼렁뚱땅 넘어갈 일이 아니다. 지금까지 수화를 배운 사람들은 낮에는 바쁜, 밤이나 주말에나 좀 시간이 나는 사람들이었다. 수업 들어야 하고, 직장 다녀야 하는 사람들을 대상으로 한 수화 교육의 실효성에 대해 이제는 다시금 돌아보고, 농인들이 정말 통역사를 필요로 하는 시간대인 평일 낮 시간에 활동할 수 있는 사람들을 대상으로 수화 교육이 이루어져야 하고, 그 사람이 수화를 알고, 볼 줄 알고, 할 줄 알면, 농인들의 삶이 더 나아질 수 있는 사람들이 수화를 배울 수 있는 수화 교육이 되어야 한다고 생각한다.

이 문제가 해결되기 위해서는 농인들이 통역을 절실하게 필요로 하는 시간과 장소에 수화를 할 줄 아는 사람들이 배치되기 위해서는 지금처럼 수화 교육이 수동적으로 정해진 장소와 시간에 와야지만 수화를 배울 수

있는 방식에서 그 사람이 수화를 할 줄 알면 농인들의 삶이 더 나아질 수 있는 사람들을 찾아가서 수화를 가르치는 능동적인 수화 교육으로의 변모를 시도해야 할 필요가 있다. 농인들의 가족, 담당 교사, 농인들이 많이 거주하는 지역 사회 내의 약사, 사회복지 전문요원, 종합병원 의사, 간호사, 아나운서, 형사, 검사, 판사 등 농인들의 삶에 직접적인 도움을 줄 수 있는 사람들을 대상으로 한 능동적인 수화 교육, 돈 받고 가르치는 수화 교육이 아닌, 돈 주고, 선물 한 아름 안겨주며, 무릎 꿇고 배움을 청해서라도 가르치는 수화 교육이 이제는 필요하다.

6) 수화 교육과 수화 통역 교육의 분리

한국에서 수화 교육은 수화 통역 교육, 정확하게 표현하면 한국어를 한글식 수화로 음역(transliterating)하는 교육을 의미한다. 그러나 미국과 유럽 선진국에서는 수화 학습과 음역, 번역, 통역은 철저히 별도의 교육과정으로 학습하도록 하고 있다. 이와 같이 가르치고 있는 이유는 한국 수화는 존재하지 않으며, 혹은 한국 수화의 문법 구조는 한국어와 동일하며, 한국어에 비해 단어 수가 적고, 조사와 어미가 없는 것이 좀 다를 뿐이라고 믿었던 사람들이 만들었던 교육과정이며, 수화 교육 방법이다. 점차 많은 연구자들은 한국 수화에 관해 음성학, 음운론, 형태론, 구문론, 의미론, 화용론 측면에서 연구한 결과를 내놓고 있다. 이제는 이러한 연구 결과가 반영된 한국 수화에 대한 개념 재정립이 필요하며, 우선 수화 교육과 한국어-수화 통역 교육을 분리하는 일부터 선행되어야 한다.

7) 수화통역사 양성 과정의 전문성 및 자신감 확보

현재 한국에서는 수화통역사 양성이 대학이나 대학원 과정에서가 아니라 대학 수화 동아리나 종교기관, 사회복지 기관 등에 개설한 수화 강좌를 통해 이루어지고 있다. 그러나 대부분의 수화 교실들은 수화도 아닌 수화 노래로 사람을 불러 모으고, 교육하고, 유지하고 있고, 수료생들도 수화 노래 길거리 공연(통역하러 다닐 실력은 안 되고)으로 모임을 간신히 연명해 가고 있는 현실이다. 이런 현실에서 수화 교육이 여기저기서 많이 이루어

지고 있다곤 하지만, 기초반 100 명 등록해서 그 중 30-40 명이 중급반 가고, 고급반 10 명 남짓, 결국 농인 옆에 남는 사람은 한 명 정도거나 없는 수화 교육의 현실이 매년, 매회기마다 반복해서 일어나고 있다(그나마 남은 한 명도 대개는 정신지체인을 위한 활동이나 휠체어 밀러 가는 경우가 많다). 이런 현실에서 수화 노래가 아닌 수화, 수화가 아닌 농인의 언어, 수화가 아닌 수화가 소중한 농인들에 대해 먼저 철저히 공부시켜야 한다는 외침은 그나마 기초반 인기를 사그라뜨릴지 모르는 위험한 생각이라는 두려움에 떨고 있는 것이 지금의 수화 교육 강사들이 아닌가 싶다. 어떤 동기, 어떤 계기로 시작한 것이든 유료 강사들의 경우는 수화 노래에 대한 애착이 클 수밖에 없는 현실이다. 한 마디로 자신감이 없는 것이다. 수화 노래 외에는 이렇게 사람을 불러 모으고, 모임을 유지할 자신이 없는 것이다. 이제는 농인을 위한 삶으로, 농인과 공존을 가져오는 삶의 방식으로 사람들을 모으고, 가르치고, 같이 활동하자고 제안해야 한다. 수화나 수화 노래가 자신감의 근거가 되어서는 안되며, 수화 교육에 몸담고 있는 강사들이나 운영자들이 농인을 위한 삶, 농인과 함께 하는 삶, 농인들의 더 나은 삶을 위해 함께 노력하는 체험에서 자신감의 근거를 찾고 수화 교육을 재구성해야 한다고 생각한다. 이제 더 이상 수화 노래 안하면 사람들이 안 올 것이라는 생각, 수화 교육을 제대로 타이트하게 하면 다 도망갈 것이라는 생각, 잘 키웠더니 정신지체나, 지체장애, 노인복지 쪽으로 도망가더라는 이런 자신감 없는 생각들은 떨쳐버리고 본질적인 것을 가지고 사람들을 모으고 진정한 농인을 위한 통역사를 양성하고 함께 활동할 수 있다는 자신감을 확보해 나가야 할 것이다.

또한 수화통역사 양성 과정에서 농인에게 장애가 왜 있는 것인지, 왜 발생하게 되는지 분명한 인식할 수 있도록 안내하여야 한다. 농인들은 왜 농인이고, 농인들이 자신들은 소중한 존재이며, 인간으로서, 대한민국 국민으로서 모든 권리와 의무를 공유하고 있다는 자신감을 어디서 찾아야 하는지 수화 교육 강사들은 분명히 알고, 지지하고, 실천하는 사람들이어야 한다. 농인들은 소리를 듣지 못하는 사람들(deaf persons)이 아니라 보는 사람들(Seeing persons)이며, 정보를 청각화했을 때보다는 시각화했을 때 더 잘 의사소통하고, 공부하고, 일하고, 결혼생활하고, 양육할 수 있는 사람들인데, 대부분의 사람들이 기존에 자신에게 익숙한 방식(정보의 청각화, 음성언어 등)만을 고집하려 하기 때문에 장애(Handicap, Social

participation restriction)가 발생하는 것이라는 것을 분명히 알고, 인식해야만 수화 교육 장면에서 수화가 천사의 언어이며, 가장 아름다운 언어라는 망상도, 불쌍한 사람들의 언어, 귀머거리의 언어라는 허상도 날려 버릴 수 있을 것이다. 수화는 농인들이 무능하기 때문이 아니라 유능하기 때문에, 듣지 못하는 사람들이기 때문이 아니라 볼 수 있는 사람들이기 때문에 발생하고 사용되고 있는 것이다. 이제 더 이상 농인들을 위해서는 일할 수 있지만, 농인과는 함께 일 못하겠다는 청인들을 양산하고 싶지 않다면 농인이 누구인지, 장애는 왜 발생하는지, 농인과 청인의 공존의 근거와 조건은 무엇인지 수화 교육 강사부터 치열하게 공부한 후 수화를 배우러 오는 사람들을 만나야 한다고 생각한다. 미국에서 농인을 위한 통역사를 양성할 때 대학원 과정에서 5년 이상 많은 과목들을 수강하게 하고, 그중 절반 이상을 농인과 농인의 삶, 문화에 관해 공부한 후 수화를 배우게 하는 이유를 이제 분명히 인식해야 한다.

수화병에 걸린 대부분의 수화 교실 수료자들과 강사들이 반드시 인식해야 하는 사실은 지금까지 농인들로부터 수화 못한다고 쫓겨나는 수화통역사들은 없었다는 사실이다. 하지만 눈 버리고(농인이 하는 수화 이해 못하고), 손 버린(얼굴 표정 하나 없이, 공간 활용, NMS 활용 못하고) 것은 용서받아도 생각 버린 것은 용서 받지 못하고 내쫓김 당했다는 것을 분명히 인식해야 할 것이다.

2. 수화통역 실제

1) 의사소통 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 상황에서뿐만 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(긍정하는 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 받아주기를 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 반복을 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 따라서 다르게 대처하는 것이 가능할 것이다.

Cokely(1992)에 따르면, 수화통역사들이 흔히 범하는 실수들은 생략, 첨가, 대체, 주제넘게 나섬, 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 원언어를 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, 주체와 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 들려서 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 위해여 글 수준에서 무슨 일이 진행되고 있는지 인식하여야 한다. 맥락을 안다면 적절한 수화가 무엇인지 하는데 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, 수화통역 상황에서 이루어지는 대화의 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.

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 엉성하게 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.

현재 수화통역사 양성 과정에서 수화, 한국 수화, 한글식 수화, 문법 수화, 자연 수화, 농식 수화, 아식 수화(건청인식 수화) 등 다양한 명칭을 가진 수화가 교육되고 있다. 이로 인해 수화를 배웠다는 사람들 사이에 상당한 갈등과 혼란이 존재하고 있으며, 특히 농인과 청인과 만남, 농인을 위한 청인의 통역 상황에서 치명적인 의사소통 단절을 야기하는 원인이 되고 있다.

따라서 수화통역사는 수화통역 소비자들의 다양한 욕구를 만족시키기 위해 다양한 수화통역 방식에 익숙해져야 하며, 수화통역 소비자의 욕구, 통역 상황, 이야기 주제, 화자의 이야기 방식, 통역 상황, 수화통역사의 통

역 및 음역 능력에 따라 음역과 통역만을 고집하지 말고, 시기적절하게 수화통역의 모든 방식을 활용할 수 있어야 할 것이며, 수화통역사는 최소한 자신이 통역 결과물로 내놓고 있는 수화가 어떤 수화인지 분명하게 인식하고 있어야 하며, 이를 분명하게 수화통역 소비자에게 공시하여야 할 것이다.

또한 농인을 위한 통역사 양성을 목표로 하는 양성 과정에서는 수화통역 소비자들의 다양한 욕구를 만족시키기 위해 다양한 수화통역 방식에 익숙해질 수 있도록 교육과정을 마련하여야 할 것이다.

2) 직무 스트레스 및 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, 성취불가능한 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 수

화통역사가 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 인체공학적인 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 이룩할 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 보다 많은 훈련 및 감독을 받을수록 직무 만족도가 높았다는 조사 결과(Swartz, 1999)는 이를 간접적으로 증명하고 있는 증거 자료들이다.

III. 결론 및 제언

오랜 동안 수화통역사는 대화의 연결 고리 역할을 하는, 전화선 같은 도구일 뿐이라는 관점에서 수화통역이 이루어져 왔다. 예를 들어 수화통역사의 도움을 받아 이루어지는 청인과 농인간의 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 의사소통을 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 방해를 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 가리어 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 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, 인턴쉽 등이 점차로 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.

또한 농인을 위한 통역사들은 수화통역 소비자로서 늘상 만나고 있는 농인에 대해 분명한 인식이 갖고자 노력하여야 한다. 농인들의 의사소통 장애와 정보 접근 장애가 농인들이 소리를 들을 수 없기 때문이 아니라 농인들이 더 잘 의사소통할 수 있는 방법을, 익숙하지 않다는 이유로, 귀찮다는 이유로 나와 다른 존재가 된다는 이유로 그 사용을 거부하는, 주변 사람들과 세상에 참여하는 방식을 결정하는 사람들의 억압 때문이라는 것을 깨닫는다면, 농인들이 원하는 대안 사회/대안 문화는 낯설음과 두려움, 금기의 대상으로서가 아니라 보다 완전한 사회 참여와 통합, 농인과 청인의 평등한 공존의 출발점이 될 수 있을 것이다.

농인들에게 있어 차별은 ‘남과 다르게’가 아니라 ‘남과 똑같이’ 농인을 대하고, 남과 똑같이 의사소통하고, 공부하고, 직장 생활하고, 결혼 생활할 것을 요구했기 때문인 경우가 더 많았다. 농인은 지난 몇 백 년 동안 청인들이 이해할 수 있는 언어와 의사소통 방법을 배우기 위해 노력해 왔고, 지금도 노력하고 있다. 그렇다면 이제 청인들도 농인들이 이해할 수 있고 선호하는 방식으로 의사소통하고, 함께 공부하고, 함께 일해야 하지 않을까? 미국 오하이오 주립 대학에 재직하고 있는 농인 피터 폴 교수의 수업에서는 교수는 청인 학생에게 음성 언어로 수업을 하고, 학생들은 교수에게 질문할 때 수화를 사용한다고 한다.

농인들은 정보의 시각화에 근거해서 세상이 돌아가기를 바란다. 그래야 보다 많은 농인들과 청인들과 함께 더 행복하게 공존할 수 있기 때문이다. 농 문화에 대한 논의가 대안 문화 차원에서, 그들의 유능함(Deaf Power)에 근거하고, 농인들에게 자신의 삶을 대한 통제 권한을 돌려주는(Deaf Empowerment) 방향으로 방향매김 되기 위해서는 우리는 더 이상 농인의 무능력(disability)이 아니라 그들의 유능함(ability), 한 걸음 더 나아가 그

들의 바램(want)에 눈을 돌려야 할 것이다. 또한 농인들이 직면하고 있는 삶의 문제들이 한 개인 만의 문제가 아니며, 또한 한 개인의 노력과 능력 향상만으론 해결될 수 없으며, 이 사회, 특히 청인들과 농인들이 생활방식, 문제해결방식, 공존방식에 대한 협상과 농인들의 완전한 사회 참여를 가로막고 있는 청인 중심의 정보접근 방식, 생활방식, 업무 처리 방식만을 고집하는 경직성과 하나만 아는 무능력, 다른 사람들도 우리와 같아야 한다는 자기중심적 사고에서 벗어나려는 아주 많은 노력이 필요할 것이다.

만약 한국 사회가 농 문화를 존중하고, 농인들이 원하는 대안 사회와 대안 문화까지도 한국 사회에서 용인 가능한 생활방식, 만남의 방식, 공존의 방식으로 인정한다면, 이 사회는 무언가를 하지 않음으로써 장애인에 대한 차별을 철폐하는 것뿐만 아니라 무언가를 함으로써 차별 철폐하는 방법에 익숙해 질 것이며, 자신의 생각과 느낌, 바램, 그리고 세상의 수많은 정보들을 청각 채널을 통해서뿐만 아니라 시각 채널을 통해서도 전달하는 법에도 능통한 사회가 될 것이다. 더욱이 근본적으로 자신에게 익숙한 방식을 타인에게 강요하는 사회가 아닌 상대방이 보다 잘 의사소통할 수 있고, 더 잘 공부하고, 보다 더 자유로워질 수 있는 방법이 무엇인지를 찾고 실천하는 사회가 될 것이다. 또한 무한 경쟁 사회라는 기치 아래, 타인보다 더 큰 권력을 가졌는가와 더 많은 재산과 입고 있는 옷이 무엇인가가 중요한 사회, 무한 욕심이 찬양 받는 사회가 아니라 타인과 공동체의 요청에 민감한 나눔의 사회, 타인과 나의 관계의 성장 속에서 기쁨을 찾는 비움의 사회, 남을 위한 삶이 높이 평가 받는 섬김의 사회가 구현 가능할 것이다.

참고문헌

- Bahan, B. (1989). Seeing person. In Sherman Wilcon(Ed.), *American deaf culture: An anthology*. Burtonsville, maryland: Linstok Press.
- 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.
- 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., Feuerstein, M., & Hurwitz, T. A. (1992). Cumulative
trauma disorders among educational interpreters: Contributing
factors and intervention. *American Annals of the Deaf*, 137(3),
288-292.
- 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.
- Greeno, J. G. (1993). From research to reform education and
cognitive science. In L. A. Penner, G. M. Batsche, H. M. Knoff, &
D. L. Stone(Eds.), *The challenges in mathematics and science
education: Psychology's response*(pp.153-192). NY: Oxford

- University Press.
- 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.
- 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.
- 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.

- 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*. Needham 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.
- Watson, J. (1987). Interpreter burnout. *Journal of Interpretation*, *4*, 79-85.
- WHO (2001). *International classification of functioning, disability, and health*. WHO.
- 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)

Study on Issues of Interpreting for Deaf Persons related to Social Participation and Success

Heo Il

Depart. of Sign Language Interpreting
Korea National College of Rehabilitation and Welfare

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

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