

청각장애아동을 위한 이중문화와 이중언어 접근법에 대한 Vygotsky의 시각과 공헌

최성규*

대구대학교 초등특수교육과

《요약》

러시아의 특수교육전문가 Vygotsky는 언어와 사고에 대한 연구에서 청각장애아동의 언어 교육방법론은 수화를 이용한 언어지도가 우선되어야 한다고 주장하였다. 본 연구는 문헌연구로 인터넷 사이트 <http://www.amazon.com>에서 Vygotsky를 검색어로 입력하여 2006년 현재까지 구입이 가능한 서적 17권이 주요 참고문헌이었다. 본 연구에서는 청각장애아동을 위한 새로운 언어교육방법론인 이중문화와 이중언어(Bicultural and Bilingual: 2Bi) 접근법에 대한 Vygotsky의 시각, 이론과 가설, 그리고 2Bi 접근법의 교육방법에 대한 이론적 지지 내용 등을 서술하였다. 본 연구를 통하여 청각장애아동의 언어교육방법론에 대한 Vygotsky의 공헌과 노력이 오늘날 대두되고 있는 2Bi 접근법과 매우 유사함을 알 수 있었다.

주제어 : 청각장애아, 이중문화, 이중언어, 비고츠키

I. 서론

1. 연구의 필요성

인류의 역사는 다수가 선택한 보편성과 소수의 비범한 특수성의 혼합물이라고 할 수 있다. 즉 인류의 역사적 사실에 있어서, 특히 계보학적 시각에 있어서 정치, 경제, 문화, 사회, 과학, 사상 등에서 변화의 비중과 계기의 마련은 결과적으로 다수의 보편성과 어우러진 소수가 구심점 역할을 담당했다. 따라서 인류의 역사는 문자 그대로 인류, 즉 사람에게 의해 수행되어 왔다는 사실은 부정할 수 없는 객견이므로, 인류의 역사에 기여한 주요 인간의 출생은 그 의미가 남다를 수 있을 것이다.

교육에 지대한 영향을 미친 비범한 인물로는 B. F. Skinner, Sigmund Freud, J. Piaget, 그리고 L. S. Vygotsky 등을 들 수 있을 것이다. 특히 Skinner의 행동주의 이론과 Freud의 심리학 이론은 1930년대부터 당대에 이르기까지 많은 논쟁을 거듭하고 있기

* 교신저자(skchoi@daegu.ac.kr)

에 유익한 여러 정보의 검색이 가능하다. 그러나 Vygotsky는 구소련에서 연구를 수행한 학자였으므로 냉전이라는 역사적 장벽에 의해 서방세계에 잘 알려지지 않았고, 냉전체제의 붕괴로 인하여 학문의 교류가 활발하게 수행될 때는 이미 그가 사망한 이후였다.

Vygotsky는 Belarus시의 Orsha에서 1896년 출생했으며, 모스크바에서 약 400 miles 서쪽 지역인 Gomel에서 성장하였다. 유태인으로 러시아 체제에서 주목을 받지 못하고 성장하였으며, 8명의 형제자매 중에서 둘째였다. 그의 아버지는 은행 지점장이었고, 어머니는 교사였다. Moscow University에서 1차 세계대전 끝날 무렵에 의학에서 법학으로 전공 바꿨으나, Gomel로 돌아와서는 중등학교 교사(literature)를 역임하였다. 1924년에 오늘날 논의되고 있는 논점과 직결되는 발달심리, 그리고 교육 및 심리 치료전공으로 학문의 방향을 잡음으로써 난민과 장애인을 위한 연구에 매진하였다. 1934년 38세의 나이에 폐결핵으로 사망하기 전까지 7권의 책과 수십 편의 논문을 출판하였다. ‘사회적 상호작용은 인지발달의 근본적인 역할을 담당한다’는 것이 Vygotsky 이론의 주요 주제에 대한 틀이며, 주요 업적은 부호 중재(semiotic mediation), 내면화(internalization), 내어(inner speech), 개념발달(concept development), 그리고 근접발달대(zone of potential development: ZPD) 등이다.

최근에 대두되고 있는 청각장애아 언어교육방법론의 새로운 전형은 이중문화와 이중언어(Bicultural and Bilingual: 2Bi)접근법이다. 200여년 이상 논쟁으로 일관했던 수화법과 구화법의 우월주의 시각--물론 Total Communication이라는 통합법이 제기되기도 했지만--에서 탈피하려는 이동과 결과중심의 새로운 전형으로 이해된다. 청각장애아동의 언어교육, 특히 읽고 쓰기의 정상화, 또는 건청인과 동일하거나 유사한 결과를 보장해야 하는 목적을 지지할 수 있는 패러다임을 충족시킬 수 있다고 가정하면, 이를 위한 하나의 이론이 2Bi 접근이 된다. 2Bi 접근이 청각장애아동의 읽기와 쓰기에 긍정적인 발달을 보장할 수 있다는 이론을 지지할 수 있는 가설, 즉 모국어와 외국어의 차이에 따른 읽고 쓰기의 차이, 언어적 의사소통 방법에 따른 학습결과의 차이, 농부모와 건청부모의 유아 양육태도 등에 따른 정서적 안정 차이 등이 제시될 수 있다. 러시아, 유럽, 미국 등은 이미 청각장애아동을 위한 언어교육방법론에 있어서 2Bi 접근법을 모형으로 적용하고 있다. 2Bi 접근법의 교수학습 방법과 수업 전략은 실행으로 이해되며, 평가와 사정 등은 도구로 이해될 수 있다.

청각장애아동의 교육방법론과 관련하여 Vygotsky는 새로운 전형의 출현에 대해 언급하였다. 즉 Vygotsky는 러시아 자연수화(Russian Sign Language: RSL)를 자연적 의사소통의 수단과 사고의 도구로 수용하였다. 그리고 농인을 바라보는 그의 시각도 장애라는 개념보다는 사회의 장애라는 패러다임이 강조되어야 한다고 주장하였다. 오늘날 사회의 패러다임이 다중패러다임으로 인본주의 사상은 주관적 패러다임으로 강조되어야 한다는 입장에서 Vygotsky의 학문적 관점은 진일보되어 있음을 알 수 있다. 그리고 인간은 사회의 구성원으로 성장해 가면서 상이한 기호학 체계에 대한 이해의 필요성이 또

한 강조되어야 한다고 주장하였다. 이는 역사-문화적 발달에 근거한 그의 상위 개념의 심리적 기능으로 이해된다. 이와 같은 Vygotsky의 관점은 오늘날 주장되는 청각장애아동을 위한 언어교육방법론인 2Bi 접근이 인본주의 사상에 기초하고 있다는 것을 지지하고 있으므로, 문화와 언어, 즉 농문화와 자연수화는 농교육과 사회화 과정의 필수요인으로 이해된다. 이와 같은 관점은 이미 미국, 러시아, 유럽 등에서 2Bi 접근을 수용하는 이론적 배경으로 지지되고 있다(Dixon-Krauss, 1996; Frawley, 1997; Hardy, 1995; Mahn, 2003; Schmittau, 2003; Vygotsky, 1994; Zaitseva, 1987).

청각장애 또는 시각장애는 농인 또는 맹인 그 자체로 존재하는 것이지 병리적으로 존재하는 것이 아니다. 농인이 장애로 존재한다는 것은 사회구조에 의해 생성되는 이차적 또는 간접적 원인에 의한 결과이며, 특히 사회구조에 대한 괴리감은 농아동의 사회교육, 즉 농인을 위한 수화와 문화의 계승이 박탈되는 과정에서 생성되는 사회현상에 기인된다고 하였다(Smith, Dockrell., & Tomlinson, 1999; Vygotsky, 1925). 이와 같은 시각은 Skrtic(1991)의 저서인 『Behind Special Education』에서 제시한 인본주의 패러다임이란 청각장애아동의 언어교육방법론에 있어서는 2Bi 접근이 교육적으로나 사회적으로 우선되어야 한다는 것을 예견하고 있음을 알 수 있다. 이와 같은 주장이 논리적으로 어느 부분에서 비약되었다고 하더라도 청각장애아동을 포함한 장애아동에 대한 Vygotsky의 시각과 이론은 일차적이면서도 근본적으로 농아동이 직면한 사회구조에 의해 달리 평가될 수 있다는 주장(Evans, 1993; Jamieson, 1994)은 오늘날 청각장애교육의 미래지향적 방향을 설정하는데 매우 큰 시사점을 제시한다고 할 수 있다.

수화에 대한 시각은 오늘날까지 시대정신에 따라 다양하게 해석되어 왔다. Vygotsky는 자연수화는 농인과 농인의 가족(건청이든 농인이든)을 위한 진정한 언어이며 학교 교육에서도 언어발달의 절대적 평가 기준으로 선정되어야 한다고 주장하였다. 언어와 사고에 대한 연구를 선도한 Vygotsky는 ‘언어는 사고를 투영한다’고 하였다. 즉 언어와 사고의 중요성을 강조하는 이론적 배경에서 청각장애교육은 언어에 기초한 사회적 경험이 교육과정에서 나타날 수 있어야 한다는 것으로 이해된다. 사고의 발달을 촉진할 수 있는 언어, 그리고 언어에 기초하여 확장되는 사고의 상호작용을 설명하기 위한 일관된 Vygotsky의 주장은 청각장애아동의 사고는 언어에 의해 확장되고, 또한 확장된 사고는 언어의 질적 향상을 위한 교두보 역할을 담당하게 된다(최성규, 1997). 그러나 언어와 사고의 관계가 청각장애교육에서 제대로 수용되지 못할 때 청각장애교육은 과소평가 또는 청각장애아동을 장애아동으로 이해될 수 있는 근원을 제공하는 사회의 병리적 현상으로 이해될 수 있다. 미국과 구소련의 경우에도 2Bi 접근이 이미 10여 년 전부터 청각장애아동의 언어교육방법론으로 자리매김을 하고 있으나, 모든 청각장애학교에서 이와 같은 이론을 수용하고 있는 것은 아니다. 언어교육방법론의 다양성은 다양성 그 자체로 인정되어야 하기에 모든 학교에서 모든 청각장애아동을 위한 언어교육방법론의 유일성을 주장할 필요는 없다. 수화를 사용하지 않는 부모를 가진 청각장애아동

이 수화에 노출되지 않고 성장한다면 2Bi 접근으로 교육할 타당성이 없다고 할 수 있다. 그 아동은 농아동이 아닐 수 있기 때문이다.

2. 연구의 문제

본 연구는 청각장애아동을 위한 이중문화와 이중언어 접근법에 대한 Vygotsky의 시각과 공헌을 제시하기 위한 것으로 연구의 문제는 다음과 같다.

첫째, 청각장애아동을 위한 이중문화와 이중언어 접근법에 대한 Vygotsky의 시각은 어떠한 현상으로 이해되는가?

둘째, 청각장애아동을 위한 이중문화와 이중언어 접근법에 대한 Vygotsky의 이론과 가설은 어떤 특성으로 중요성이 제시될 수 있는가?

셋째, 청각장애아동을 위한 이중문화와 이중언어 접근법에 대한 Vygotsky의 관점은 무엇인가?

3. 연구의 방법

본 연구는 문헌고찰로 수행되었다. 참고한 문헌의 선정과정은 다음과 같다. 먼저 <http://www.amazon.com>에서 Vygotsky를 검색어로 입력하여 자료를 수집하였다. 2006년 현재까지 구입이 가능한 모든 서적을 일차적으로 본 연구의 문헌으로 지정하고 구입하였다. 다음으로 특수교육, 장애아동, 또는 농아동과 관련된 내용에 대하여 언급한 서적 17권을 최종적으로 선정하였다. 17권의 서적은 Vygotsky가 직접 저술한 서적이 아니라, Vygotsky의 연구결과에 대한 저자나 편집자의 주장 또는 의견을 제시한 것이었다. 그리고 17권에서 제시된 내용을 구체적으로 확인할 필요가 있을 경우에는 인용된 참고문헌과 기타 간행물 등을 검색하여 수집하였다.

문헌 분석과 고찰을 통하여 Vygotsky의 청각장애아를 위한 언어교육방법론인 이중언어와 이중문화적 접근에 대한 시각과 교육방법을 일차적으로 제시하였다. 그리고 이차적으로 문헌으로 고찰된 내용에 Vygotsky의 주장을 삽입하거나 부연 설명을 위하여 기타 참고문헌을 고찰하여 Vygotsky의 이중언어와 이중문화 접근법에 대한 시각과 공헌에 대한 시사점을 밝히는데 주안점을 두었다.

II. 청각장애아동을 위한 언어교육방법론에 대한 Vygotsky의 시각

Vygotsky는 학교교육의 재구조화를 주장하였다. 학교교육의 재구조화를 위한 방향은 교육에 대한 사회의 역할이며, 교육의 발전이 곧 사회의 발전이라는 틀을 제시하였다. Vygotsky는 자신의 시각에 기초하여 연방정부 차원의 사회문화적 프로그램을 개발하고 장애아동의 교육에 적용하였다. Vygotsky의 학교교육의 재구조화에 대한 시각은 크게 네 가지로 제시할 수 있다. 첫째, 문화 역사적 사실에 기초한 아동중심의 교육이어야 한다. 둘째, 교육의 평등권을 주장하면서 장애아동의 교육을 위해서는 독특한 욕구 충족이 선행되어야 한다. 셋째, 예방의학, 진단평가, 교정, 그리고 재활에 관심을 가져야 한다고 하였다. 넷째, 학교교육의 재구조화는 아동의 동기부여와 능력 향상 등과 관련된 프로그램의 개발보다는 교육과정의 적용과 각색 등에 보다 초점을 둘 것을 강조하였다. 그리고 영재아동, 장애아동, 그리고 행동문제아동을 삼각형의 모서리 부분에 위치한다고 생각하면서--교육의 중요한 분기점으로 인식하면서--독특한 욕구에 맞는 교육과정의 적용은 발달 가능성에 초점을 두어야 한다고 주장하였다(Asmolov, 1998).

청각장애아동의 언어교육과 관련한 Vygotsky의 시각은 언어와 사고의 관계에 기초하여 사회문화적 시각에서 접근하였다. 즉 언어는 범주화된 물체가 공통으로 구조화되고, 추상적 사고로 발달시키는 원동력이다. 그러나 수화를 학습하지 않은 농아동의 경우에는 고등정신 기능을 요구하는 언어발달에 부정적인 영향을 미치게 된다. 언어발달의 지체는 인지발달의 지체로 나타나게 되므로 농아동의 경우에는 언어발달을 촉진하기 위한 노력이 조기에 고려되어야 한다. 그러나 농아동의 진단 평가가 약 만 4세 이전에 수행되는 경우는 매우 제한적이다. 때로는 말소리를 이해하지 못하는 자폐아동으로 진단 평가되는 경우도 있기 때문이다(Ratner, 1991).

말소리와 수화는 언어이다. 농아동이 말소리 발달에 제한적일 경우는 수화를 통하여 언어발달을 촉진시켜야 한다. 말소리의 제한과 수화에 노출되지 않는 상황에서는 농아동에게 고등사고 기능의 발달을 기대하기란 용이하지 않다. 수화에 노출되는 것이 지연될수록 언어의 부호화에 대한 어려움의 가중, 언어를 이용한 정교한 사고의 지체, 그리고 의미의 범주화에 어려움을 가지게 된다(Ratner, 1991). Vygotsky의 주장에 따라 실행된 학교교육의 재구조화에 대한 노력은 1988년에 적용되었다(Asmolov, 1998). 그리고 2Bi 접근의 수용은 미국보다는 러시아에서 선도하였다. 이는 절대적으로 Vygotsky의 노력이라 할 수 있다. 즉 Vygotsky의 청각장애아동을 위한 언어교육방법론에 대한 새로운 전형의 필요성이 오늘날 러시아에서 실천되고 있다고 할 수 있다.

러시아는 1992년 Gatlina Zaitseva에 의해 Moscow Bilingual School for the Deaf이 설립되었다. 이 학교는 러시아 자연수화인 RSL을 교육과정에서 사용하고 있는데, Vygotsky의 이론에 기초한 결과라고 설립자 Zaitseva는 설명하고 있다. Vygotsky는 청

각장애아동의 발성이 단순한 모방에 그쳐서는 안된다고 주장하였다. 발성의 목적이 어디에 있는가를 생각하면, 청각장애아동을 위한 발성의 대체 수단이 필요한 것이며, 특히 발성 그 자체의 발달에 방해가 되지 않는 방안이 있다면 그 방법을 수용해야 한다. 즉 발성을 모방에 한정하는 결과보다는 발성을 위해 노력할 수 있는 방안이 고려되는 언어교육방법론이 필요하다(Hardy, 1995). Vygotsky는 청각장애아동을 위한 새로운 언어교육방법은 「polyglossia」라는 용어로 설명하였고, 오늘날 Moscow Bilingual School for the Deaf에서는 이중언어접근법을 위하여 농인교사와 청인교사가 동시에 수업을 운영하고 있다(Komarova, 1994; Zaitseva, 1987).

특히 Vygotsky의 주장에서 흥미로운 것은 발성을 위한 방안으로서도 이중언어의 필요성이 강조되고 있다는 점이다. 언어발달을 위해서는 다중감각운동체제(multiple sensory-motor system)의 필요성이 강조되고 있는데, 들을 수 없는 청각장애아동에게 제공하는 음성언어의 다양성보다는 인쇄된 문자언어에 대한 다양한 사고의 접근이 보다 요구된다. 이는 언어의 내면화와 부호화의 기본 이론이며 또한 언어의 복잡성과 직결되며 사고의 발달은 발성과 상관성이 매우 높다. 즉 인지와 발성의 관련성 또한 정적 상관관계를 보이고 있으므로 언어발달을 위한 사고의 발달에 초점을 둔 언어교육방법론은 수용되어야 할 명분의 순수성만이 존재할 뿐이다.

2Bi 접근의 중요한 구성요소 중의 하나는 농인들의 역사와 관련된다. 역사와 문화는 매우 밀접한 관련성이 있으므로 Gallaudet University를 중심으로 개최되는 국제규모의 학술대회 주제는 농인의 역사와 관련된다. 예를 들면 1991년에 Gallaudet University에서 개최된 First International Conference on Deaf History가 있다.

농교육의 역사에 대한 재고와 인식은 곧 농교육의 발전과 직결되는 것이며, 심층부에는 농문화와 수화라는 언어가 존재한다. 따라서 Vygotsky는 역사의 중요성은 문화와 불가분의 관계이며, 특히 사회적 경험을 달리한 농인에게 있어서 문화의 인식은 역사의 인식에 대한 재고가 당연시된다고 주장한다. 청각장애아동과 청아동의 양육과 성장에서 나타나는 상이함을 알아보고자 하는 연구에서 많은 연구자들은 관찰을 통하여 수집된 표층적 관련성을 형이상학적으로 또는 경험 철학적으로 한다. 그러나 청각장애아동의 양육과 관련된 경험이 보다 중요한 자료로 활용될 수 있다. 즉 청각장애아동의 발달에 대한 문제 제기는 역사적 문제로 인식하는 것이 보다 바람직하다(Vygotsky, 1993).

Vygotsky의 이론은 고등심리기능에 기초한 역사-문화적 발달이론에 근거한다. Vygotsky의 주요 이론인 근접발달대와 중재학습(mediated learning) 등은 고등심리기능에 해당되며, 청각장애아동은 이와 같은 이론에 해당되지 않는다는 연구결과는 아직 찾아볼 수 없다. 즉 인간은 사회-문화적 영향에 유사하게 노출될 때 또한 유사하게 발달한다. 그리고 인간은 아동이든 성인이든 자신의 근접발달대를 통하여 문화중재를 수용하게 된다. 그러나 들을 수 없는 물리적 환경은 사회-문화적 중재를 수용할 수 있는 환경에서의 근접발달대 이론은 취약성에 노출될 것이고 청각장애아동은 건청아동과는 달

리 발달하거나 자신만의 방법에 치중하여 발달하려고 노력한다.

경험은 신경정보처리를 담당하는 시냅스에 영향을 미친다. 출생에서 2세 사이에 일어나는 시냅스 발달은 사회문화적 요인에 영향을 받게 된다. 농아동의 경험과 신경생리의 차이는 뇌의 좌우반구의 차이에서도 잘 나타난다. 농아동의 시각정보처리능은 건청아동보다 우수하며, 좌우반구의 국제화에 차이가 나타난다. 즉 음성언어에 대한 경험의 부재와 생리적 차이에 따른 언어교육방법론의 차별성은 인정되어야 한다(Ratner, 1991; Rieber & Carton, 1987).

이와 같이 Vygotsky는 농아동의 모국어를 수화로 인지하고 있으며 수화를 통해 언어의 부호화가 형성되고 내면화된다는 이론을 정립하고 있었음을 알 수 있다. 농아동의 낮은 학업성취 또는 말소리 발성의 어려움은 농아동의 문제가 아니라 사회 패러다임의 문제임을 지적하고 있다. 따라서 Vygotsky는 농아동을 위한 바람직한 언어교육방법론은 아동중심의 언어인 수화에 기초한 언어교육의 체계성이 보다 바람직한 결정임을 주장하고 있다. 비록 이중문화와 이중언어 접근법 등과 같은 용어를 사용하여 청각장애아동의 언어교육방법론을 설명하지는 않았으나, 그의 시각은 오늘날 2Bi 접근의 도래를 예견하고 있었다고 할 수 있다. 언어는 사회의 현상으로 이해되기 때문이다(Robbins, 2003).

III. 2Bi 접근에 대한 Vygotsky의 이론과 가설

모든 사람에게 사회적 상호작용이 필요하듯이 장애아동 역시 세계의 모든 것에 대하여 경험할 수 있어야 한다. 장애아동 중에서 임의의 장애는 인체 조직의 결함이 사회적 결함을 제공하는 원인이 되지만, 특히 청각장애 또는 시각장애와 같은 감각장애는 청각과 시각의 결함은 있지만, 사회적 요인에 의한 결함을 내포하고 있는 것이 아니다. 그러나 청각장애 또는 시각장애아동을 지도하는 대부분의 교육자들은 인체의 결함에 주안점을 두고 있으면서도 사회적 후속행동에 관심을 가지지 않는다. 즉 청각장애 또는 시각장애아동을 위한 교육자들은 그 아동들이 출생과 함께 경험한 여러 갈등구조에 대한 관심보다는 결함에 초점을 맞추어 교사의 시각에서 지도할 내용에 집중하는 경향이 있다. 그러나 청각장애아동을 출생과 함께 노출된 사회의 모든 환경에서 건청인과는 다른 상호작용을 수행하였다. 청각장애 또는 시각장애아동은 농과 맹으로 자연스럽게 존재하는 것이다. 병리적 조건이 아니다. 장애로서의 존재는 부차적 또는 간접적이고 사회적 경험의 결과에 따라 달리 해석될 수 있다. 청각장애의 문제는 환경에 의해 연결된 일련의 조건적 사슬에 의해 나타날 뿐 결함과는 관련이 되지 않는다(Vygotsky, 1993).

Vygotsky의 장애에 대한 관점은 장애 그 자체에 있는 것이 아니라 장애를 가지게 하는 사회적 후속행동에 문제가 있다고 지적하였다. Vygotsky의 주장은 비록 최근 이론

이 아니지만, 오늘날 주장하는 인본주의 사상의 틀과 매우 유사함을 알 수 있다. 즉 장애를 바라보는 사회의 시각에 따라 장애아동의 교육도 달라질 수 있는 것이며, 장애아동의 효율적인 통합교육을 위한 조건으로 장애아동에 대한 비장애아동의 긍정적인 태도, 일반교사의 교육에 대한 평등적 시각, 비장애아동 부모의 장애아동에 대한 수용적 자세 등이 강조되고 있다. 따라서 청각장애아동의 언어인 수화에 대한 부정적인 태도, 청각장애아동을 위한 수화통역자의 배치에 대한 지원 미비, 특수교사자격증 제도의 변화에 따른 청각장애학교 교사의 전문성 미비, 국민공통기본교육과정의 적용에 따른 청각장애교육의 황폐화 문제, TV와 비디오테이프 등의 자막 처리 제한 등과 같은 제도의 미비와 환경이 청각장애교육을 보다 어렵게 만들고 있으며 청각장애아동의 전인교육에 문제가 될 수 있음을 알 수 있다. 청각장애교육을 보다 황폐화되는 가장 근본적인 문제는 특수교육자들의 인본주의에 대한 건청인적 시각과 사고, 그리고 청각장애교육의 가능성에 대한 평가절하가 내면화된 결과로 인하여 청각장애아동은 사회와 교육의 원만한 상호작용에서 이탈된 환경에 노출되었기 때문이다.

최근에 우리나라에서도 장애인 당사자 주의라는 주장이 확산되고 있다. ‘나’를 ‘농’이라고 불러달라는 요구에 우리는 ‘청각장애’라는 ‘장애’의 울타리에 그들을 가두어 놓는다. ‘서울농학교’가 혐오스러운(?) 명칭이기에 ‘서울선희학교’로 ‘부산농학교’를 ‘부산배화학교’로 교명을 변경하여 무엇을 얻으려고 했던지, 그 내부에서 어떤 교육의 변화가 실질적으로 일어났는지 참으로 궁금하다. 장애인의 단체, 즉 농인협회를 중심으로 농교육과 교육과정 운영에 대한 협의의 필요성을 인정하지 않는다면 장애인 당사자 주의가 과연 시대정신의 맥락에 존재할 수 없을 것이다. 이미 80여년 전에 지적한 Vygotsky의 개인병리학 또는 기능적 정상화론 이론이 여전히 우리나라 농교육을 주도하고 있다면 향후 80년 후에도 변화는 기대되기 어려울 것이다.

Vygotsky는 특수교육을 하나의 대안교육으로 바라보았다. 그러나 장애아동을 두 차원으로 구분하였다. 즉 생물학적 차원과 사회적 차원으로 달리 접근하였다. 생물학적 장애는 조직적 장애로 특수교육의 필요성이 당연히 되며 조기교육을 통한 효과를 기대해야 한다고 하였다. 그리고 교육과정에서 제시한 목표에 도달시키기 위한 노력이 보다 교사중심으로 수행되어야 한다고 하였고, 오늘날 특수교육에서 일반화된 통합교육의 필요성이 보다 당연시됨을 주장하였다.

반면, 사회적 장애는 청각장애 등이 해당된다. 자신에게 알맞은 교육의 필요성이 강조되었는데, 교사중심의 직접교수보다는 아동의 발달에 맞는 교수학습을 통하여 건청아동과 유사한 발달과 논리적 사고를 기대할 수 있다고 주장하였다. 논리적 사고는 정교한 것이며 언어적 논리에 의해 형성된다. 만 2.6세에서 6.6세에 해당하는 건청아동과 농아동을 대상으로 실험한 연구에서 논리적 사고의 발달은 음성언어나 수화의 영향이 지배적이다. 특히 논리적 사고의 발달은 자연적이고 사회와 문화의 영향에 노출되는 것이므로, 수화를 통하여 얻어진 사고의 풍부는 결과적으로 사고의 발달에 이은 학습결과의

긍정적 보상을 강화하게 된다.

Vygotsky가 오늘날의 교육이론을 주창한 것이 아니다. 단 Vygotsky의 연구와 실재(reality)가 과거에 수행되었음에도 불구하고 탈근대적인 사고와 포스트모던의 성격이 두드러졌다는 점에서 세계의 저명 학자들은 그의 연구를 재조명하고 있는 것이다. Vygotsky의 연구는 시기적으로 세 부분으로 구분할 수 있다. 1918년에서 1921년까지는 교육을 반사회 시각에서 접근하였다. 자극-반응을 나타내는 과거의 행동주의에 의한 영향으로 해석될 수 있다. 1928년 이후에는 교육을 사회진보론의 입장에서 정리하였다. 즉 아동도 사회의 일원이므로 학습은 곧 사회이다. 그래서 학교 교육과정은 아동의 사회발달에 초점을 두어야 한다고 하였다. 교육과정 그 자체의 목적에 맞추어 학교교육이 수행된 전통주의론 시각에서 바라보면 많은 모순이 있음을 지적하고 있다. 1932년 이후에는 신 사회진보론 입장에서 교육을 바라보았다. 아동은 흥미와 동기에 따라서 학습의 기회와 성취수준이 달라질 수 있고, 사회를 진보시킬 수 있는 미래지향적 식견을 탐색할 수 있다는 점에서 창의적 교육이 요구된다. 특히 오늘날 서구사회에서는 Vygotsky의 신 사회진보론을 대화식 토론법(dialogism)의 주창과 관련된다고 한다. Vygotsky의 세 번째 시대를 dialogism이라는 명명한 것은 Vygotsky는 교육을 문답(dialogue)의 결정체라고 자주 언급한 결과이다. 아동의 모국어 습득은 고통스러운 정도의 큰 노력 없이도 높은 수준의 성취를 보장받는다. 반면, 외국어 학습은 대부분의 경우에 노력에 비하여 실패의 경험이 일반적이다. 즉 모국어 습득은 대화에 의한 상호작용이 주를 이루지만, 외국어 학습은 이러한 방법과는 거리가 멀다는 것이다. 또한 외국어를 학습할 때 학습자들은 외국어의 특성에 기초하여 외국어를 학습하는 것이 아니라 모국어 습득에서 나타나는 특성과 동일하게 이해하고 학습한다(Langford, 2005). 따라서 농아동의 읽기와 쓰기에서 나타나는 수화식 수용과 표현은 지극히 정상적인 과정이다(최성규, 2004).

외국어 학습과 관련하여 비계설정(scaffolding)의 중요성은 Vygotsky에 의해 주장되었다(Langford, 2005). 아동이 모국어를 기초하지 않고 외국어를 학습한다는 것은 매우 어려운 과제라는 지적은 곧 비계설정의 중요함을 의미하는 것이다. 즉 모국어를 기초하지 않은 외국어 지도는 아동의 외국어 지도를 위한 비계설정이 형성될 수 없음을 지적한 것이다. 이미 알고 있는 지식에 의존하여 새로운 지식을 지도해야 한다는 일반화된 학습이론도 이와 같은 Vygotsky의 주장을 부정할 수 없을 것이다. 따라서 농아동의 모국어인 수화 등에 의존하지 않고는 농아동에게 외국어--미국의 경우는 영어이며, 한국의 경우에는 국어--를 효율적으로 지도할 수 있는 방안은 없다는 주장이다.

외국어 지도와 관련된 선행연구에서도 지적하였듯이 아동들은 각자 다양한 방법으로 언어를 학습하는 전략을 사용한다. 아동들의 가정과 환경이 다양한 것처럼 아동들의 학습전략도 또한 다양하다. 즉 외국어 학습에 있어서 절대적인 하나의 방법만이 존재하는 것이 아니라, 아동중심의 다양한 방법이 존재하게 되는데, 이는 아동이 이미 수용하고 있는 언어적 지식과 개념에 의존하여 외국어를 습득한다. 그러나 아동의 선수학습에

의존하지 않는 학습 또는 아동의 개념을 이해하지 못하는 수업전략은 긍정적인 학습결과로 연결되지 않는다. 이럴 경우에 나타나는 외국어의 결핍언어는 모국어를 이해하지 못하는 학습전략의 부재로 이해된다(Langford, 2005).

1970년대의 농교육은 농아동의 발달과 결핍언어(lack of language)에 초점을 두고 많은 연구가 수행되었다(Vurpillot, 1976). 즉 청력손실이 발달, 특히 언어발달에 미치는 영향에 대하여 많은 연구가 수행되었다. 농아동은 만 2세 6개월 정도까지는 건청아동과 유사한 인지발달을 보이게 되나, 그 이후에 점진적으로 나타나는 결핍언어는 인지발달에 부정적인 영향을 미치게 된다. 그러나 Vygotsky는 1927년부터 1935년까지 발표한 십여편의 연구에서 농아동이 대체기능을 개발하지 못하면 장애의 정도는 결함으로 이어질 수 있다고 하였다. 이는 맹아동에게도 동일하게 적용된다고 하였다. 수화를 통하여 언어발달이 정상적으로 수행된 농아동은 인지발달에 장애가 나타나지 않는다. 건청아동이 음성언어(speech)를 통하여 표현하는 인지적 특성과 설명이 만 2세 이후부터 16세까지의 농아동은 수화라는 언어를 통하여 인지발달이 수행되고 있음을 증명하였다. 그러나 부모가 수화를 알고 있어야 하며 농교육을 받은 경험이 있는 경우에 한정된다고 하였다. 농부모 역시 학교교육을 이해하고 있어야 된다는 점에서 오늘날 주장하는 농부모를 가진 농아동(deaf children of deaf parents: DCDP)이라도 부모의 수화사용과 교육 정도에 따라서 학습결과는 다양할 수 있다는 주장과 유사하게 해석될 수 있다. 그리고 건청부모를 가진 농아동(deaf children of hearing parents: DCHP)의 경우에는 농아동의 교육이 근본적으로 어려울 수 있다고 강조하였다. 특히 건청부모들이 사용하는 언어로서 수화가 아닌, 즉 비공식적인 수화를 사용하게 됨으로서 아동의 인지발달과 언어발달에 문제가 될 수 있다는 것이다. 농아동 또는 건청아동과 부모와의 상호작용을 알아보기 위한 Jamieson(1994, 1995)의 연구에서도 이와 같은 주장은 증명되었다.

농아동과 건청아동의 내어(inner speech)발달을 알아보기 위해 수행된 연구에서 자연수화를 사용하는 농아동은 건청아동과 동일하게 추상적 특성까지도 표현할 수 있었다. 수학에 있어서 점과 면의 차이와 관계, 그리고 평면도형과 입체도형의 특성 등을 수화로 표현이 가능하였다. 따라서 Vygotsky는 농아동에게 노출된 언어 환경의 중요성이 인지발달과 언어발달을 결정하는 주요 요인으로 설정하였다.

그러나 Vygotsky의 주장과 상이한 연구결과도 있다(Dockrell & Tomlinson, 1997). 첫째는 수화의 언어적 특성을 고려하지 않은 비공식적 수화를 사용하여도 농아동의 인지발달에 부정적인 영향을 미치지 않는다는 연구결과이다. Piaget(1941)에 의해 발표된 연구결과에서 비공식 수화를 사용한 6세 농아동의 인지발달은 조작적 특성에 있어서 건청아동과 유사하였다. 그러나 연구대상의 내어가 이미 자연수화를 사용하는 농아동과 동일하게 형성되었을 가능성에 대한 언급이 없다. 이는 최근에 청각장애 특수학교에 재학하는 아동을 수화 사용 아동 또는 이중언어 사용자로 규정하고, 구화학교에 재학하는 아동을 구화 또는 구어사용자로 정의하여 수행하는 비교연구에서 방법상의 하자가 있을

수 있다는 지적과 유사한 시각으로 해석된다.

둘째는 읽기와 쓰기의 문제에 있어서 자연수화를 사용하는 집단과 비공식적 수화를 사용하는 집단의 차이점이 구명되지 않는다는 것이다. 이와 같은 주장은 다음과 같은 시사점에서 접근할 필요가 있다. 즉 자연수화를 사용하는, DCDP의 경우에 일반적으로 DCHP에 비해 읽기와 쓰기가 지체된다는 것이 아니라, DCDP의 읽기와 쓰기를 효율적으로 지도할 수 있는 방법 또는 전략의 부재라고 생각할 수 있다. 따라서 이중언어와 이중문화 접근법을 통하여 읽기와 쓰기지도의 효율성을 보장받기 위한 노력이 수행되고 있다. 또한 Vygotsky도 방법상의 문제를 해결해야 한다고 지적하기도 하였다. 이러한 시각에서 Vygotsky의 주장과 시각에 대한 부정적 또는 상반된 주장으로 해석되기 보다는 Vygotsky가 지적한 내용을 재차 언급하고 있음을 알 수 있다.

최근에 연구되는 영유아 수화(baby sign)에서도 강조되듯이 모든 영유아의 일차언어는 수화이다. 비록 한국표준수화 또는 미국표준수화 등과 같은 수화가 모든 영아의 일차언어가 아니라고 하더라도 2세 전후 건청 영유아의 자연적인 사고가 일차언어의 자질을 가지게 되므로 인지 없이 학습을 수행할 수 없다. 즉 영유아의 자연발생적인 수화는 곧 사고의 표현이다. 따라서 학습을 위해서는 인지가 필요하고 언어를 활용해야 하지만, 언어를 활용하지 않은 인지에 기초하여 새로운 언어를 학습하기란 용이하지 않다. Piaget의 조작적 특성에 따른 연령별 구분에 있어서 농아동의 인지를 알아보기 위해서는 수화의 중재 없이는 불가능한 면이 있다. 수 헤아리기와 측정하기 등과 같은 인지적 특성을 농아동에게 설명하기에는 언어적 중재가 요구된다(Langford, 2005). 따라서 인지적 특성은 언어적 특성과 유사한 또는 동일한 특성이 많으므로 Piaget의 인지적 접근과 Vygotsky의 학습적 접근의 차이가 상이하게 나타난다고 하더라도 농아동의 교육에 있어서는 내어의 중요성이 강조될 수밖에 없다.

농아동의 인지발달과 지능은 건청아동과 매우 유사하다. 그리고 수학은 지능과 인지에 의존하는 수업특성이 강하다. 그럼에도 불구하고 농아동의 수학에 대한 어려움은 현저하게 나타난다. 인지발달에 대한 조작적 특성보다는 언어적 어려움이 수학교과와의 학업성취에 영향을 미치는 것으로 이해된다. 따라서 농아동을 위한 수학교과 지도에 있어서 언어적 개념을 이해시키기 위한 노력이 전략적으로 적용되고 있다(Moores & Martin, 2006)). 또한 농아동의 수학교과에 대한 이와 같은 결과는 Vygotsky에 의해 강조된 내어의 중요성이 보다 설득력을 가진다.

IV. 2Bi 접근의 교육방법과 전략에 대한 Vygotsky의 관점

농아동의 역사를 교육방법에 따라 세 단계로 구분한다(Baker, 2006; Knight &

Swanwick, 1999; Powers et al., 1999). 첫 번째는 전통적인 방법으로 보청기를 착용하고 잔존청력을 이용하여 음성언어를 인지하고 발성하는데 초점을 두었다. 1970년대까지 미국과 유럽 등에서 선호한 농아동을 위한 교육방법 이었다. 농아동은 메인스트림에서 교육하는 것이 바람직하며, 수화보다는 주류사회의 언어를 가르쳐야 된다고 생각하였고, 수화는 사고의 전달과 인지발달을 주도할 수 있는 언어가 아니라고 판단했던 것이다. 그래서 농아동을 위한 교육과정에서는 농아동이 글을 읽고 쓸 수 있는 능력의 함양에 주안점을 두어야 한다고 생각하였다. 두 번째 단계는 1970년대에 토탈커뮤니케이션의 철학이 농교육을 주도한 때이다. 모든 언어는 평등한 것이며 아동중심에서 언어를 선택하고 적용해야 한다는 것이었다. 그러나 토탈커뮤니케이션은 건청인과 원만한 의사소통을 목적으로 두었기 때문에 농아동을 주류사회에 동화시키는 방안으로 이해된다. 세 번째 단계는 2Bi 접근과 관련된다. 최근에 미국과 유럽에서 실현되고 있는 2Bi 접근의 효율적 적용을 위하여 다음과 같이 12개의 전제조건이 요구된다. 이와 같은 조건은 건청아동을 위한 이중언어지도 방법과 매우 유사한 것이며, 수화가 농아동의 모국어로 완벽하게 언어적 도구로 자리를 잡게 되면 영어(한국의 경우는 국어)교육의 효율성이 보장된다(Baca & Cervantes, 1998; Knight & Swanwick, 1999; Marschak, Lang, & Albertini, 2002). 이와 같은 이론에 기초하여 Baker(2006)에 의해 요약 정리된 2Bi 접근의 교육방법과 전략 등을 Vygotsky의 관점에서 피력하고자 한다.

1) 수화는 농아동의 첫 번째 언어, 즉 모국어가 되어야 한다.

아동이 외국어인 L2(한국의 경우는 국어, 미국의 경우는 영어)로 쓰기 전에 수화인 L1로 생각을 인출하고 계획하도록 한다. L2로 쓰기 전에 L1로 확실한 질문을 창안한다. L2로 쓰기 전에 참고하기 위한 자료와 비디오 테이프 등은 L1로 요약하기 위하여 L1을 사용한다. L1 어휘를 형성하기 위해서는 KSL 손 모양을 사용한다. L2 어휘를 형성하기 위해서는 지화를 사용한다. 이와 같은 전략은 Vygotsky에 의해 강조된 비계설정의 중요성에서 유사한 맥락을 찾을 수 있다(Berk & Winsler, 1995; Cole et al., 1978; Daniels, 2001).

2) 교육과정에서 제시된 교과목을 지도할 때 수화를 사용해야 한다.

교육과정의 내용을 효율적이고 정확하게 전달하기 위해서는 수화의 언어양식을 사용해야 한다. 교육과정에서 제시된 원 교재의 원 언어를 동등하게 하나의 교재로 재창조되어서는 안된다. 즉 수화는 원 언어의 교재에 있는 문화적 배경을 인지시킬 수 있어야 하고, 내용도 또한 정확하게 전달될 수 있어야 한다. 문제해결과정의 노출 없이 정보를 전달하기란 용이하지 않다. 교사와 아동의 의미 있는 상호작용이 교육과정 운영보다 선행되어야 할 주요 조건이다. 즉 수화를 통하여 의사소통이 전제될 때 교육과정 운영의 정상화도 기대될 수 있다는 것이 Vygotsky의 주요 이론적 틀이다. 아동이 성인과 동

일하지 않은 방법으로 개념화 하는 것과 같이(Robbins, 2001), 농아동도 교과교육에서 요구되는 개념화 과정의 차이는 존재하는 것이지만, 잘못된 개념화가 언어적 차이에서 기인될 수 있는 문제점은 최소화되어야 할 것이다.

3) 수화는 다른 언어, 즉 국어(외국어)의 읽기 쓰기를 지도할 때 사용되어야 한다.

하나의 언어를 다른 언어로 번역하여 통역할 필요가 있다. 수화와 국어는 다른 언어이다. 따라서 수화를 통하여 읽기와 쓰기 등과 같은 문자 언어를 지도해야 한다. 그러나 교사는 언제 언어를 변경할지를 결정해야 하고 아동이 교사의 언어적 설명을 잘 따라오고 있는지를 알아야 한다. 수화와 국어의 변경은--두 언어의 발달과 개념의 강화를 목적으로 하는--하나의 언어에서 다른 언어로 이동하는 것으로 지각적이고 계획적이어야 한다. 언어사용의 할당은 중요하지만 가장 중요한 것은 두 언어가 사용되어야 하는 목적과 태도, 그리고 방법이다. 모든 언어능력들이 양육되어야 한다. 그러나 읽기와 쓰기 지도에 있어서 협력학습의 중요성보다는 아동의 개인차에 기초한 수업전략이 보다 효과적이라는 것을 Vygotsky 이론에 기초한 연구결과가 Wood와 O'Malley(1996)에 의해 보고되었다. 즉 외국어 교육에 있어서 아동의 수화 능력에 맞는 눈높이 교육이 다른 기타 전략에 비해 보다 효과적이다.

4) 수화와 농문화는 동일한 시각에서 접근되어야 한다.

문화가 다르면 언어가 다르고, 언어가 다르면 문화가 다를 가능성이 매우 높다. 수화를 통하여 농문화와 청문화 사이에 존재하는 차이점에 대하여 상호간에 경의를 표하고 약점을 솔직하게 노출시켜 중재할 수 있는 것은 언어의 역할이다. 따라서 수화는 농문화의 부분 또는 동일한 시각에서 접근할 필요가 있다. 외적궤적을 심리적으로 통제할 수 있는 자연발생학적 사회현상이 문화이며 이는 언어가 생성되기 전부터 유아에게 영향을 미치는 요인이라고 Vygotsky는 주장하였다(Langford, 2005). 농문화와 청인문화의 차이는 언어적 차이보다 선행한다. 또한 경험의 차이로 나타난다. 이는 사고와 언어의 차이를 제시하는 원인의 결과가 되므로 교육과정에서 문화와 언어의 차이는 동일하다는 시각에서 농아동에게 지도해야 한다.

5) 농아동을 위한 이중언어교육과 건청아동의 이중언어교육은 동일한 시각에서 접근되어야 한다.

읽기 지도에서 일반적으로 사용하는 방법으로 큰소리로 읽기, 이야기 하기, 공유 읽기, 그리고 묵독 등이 있다. 이는 건청아동에게만 도움이 되는 것이 아니라 농아동에게도 도움이 될 수 있는 방법이다. 예를 들면 농아동이 독서를 할 때는 수화를 이용하여 이야기를 번역하고, 수화와 국어를 시각적으로 읽으며, 교재를 상세하게 읽기도 하고, 또한 이야기의 연속성을 인지하면서 읽는다. 그리고 농아동은 독서를 하면서 이야기에

맞게 수화 배치를 조절하기도 하고, 이야기의 특성에 맞추기 위해 수화의 형태를 조절하고, 이야기 속의 개념을 실제 생활로 연결시킨다. 따라서 건청아동과 농아동의 이중언어교육은 동일한 시각에서 접근하는 것은 당연하다. 장애의 유무보다는 문화적 요인에 대한 언어, 즉 모국어 습득과 외국어 학습에 대한 과정과 결과는 기능적 현상으로 Vygotsky는 설명한다(Lantolf, 2000). 따라서 농아동의 이중언어교육방법은 건청아동과 유사한 이론적 배경에서 지원되어야 한다.

6) 청력손실로 인하여 음성언어를 통한 교육과정 운영은 한계가 있다. 듣는 교육 과정에 집착하게 되면 청각장애아동의 학업성취도는 낮을 수밖에 없다.

수화를 통한 교과지도는 교과내용 또는 주제를 보다 완벽한 수준으로 향상시킬 수 있다. 이를 통하여 상대적으로 약한 언어의 사용 기술을 발달시킬 수 있다. 즉 수화의 사용은 국어 능력을 향상시킬 수 있으나, 수화의 부정은 개념형성에 무리가 따른다. 따라서 농아동을 위한 교육과정 운영은 학습의 결과에 직접적인 영향을 미치게 된다. 개념형성에 있어서 추상성은 어휘에 의해 안내되고 직접적인 영향을 받는다. 따라서 추상성의 산물은 언어와 연관되어 발달하고, 어휘에 대한 의미(meaning)인 하나의 개념이 생성된다. 듣는 언어에 집착하게 되면 언어의 어휘를 인지하지 못하게 되고, 역으로 추상성 발달에 부정적인 영향을 미치게 된다(Van Der Veer, R. & Valsiner, 1994). 이와 같은 Vygotsky의 주장은 향후 농아동을 대상으로 하는 연구에서 보다 광범위하게 접근할 필요성이 개진된다.

7) 수화를 통하여 국어가 발달한다.

국어의 문해능력은 수화 방식과 집중, 그리고 국어의 읽고 쓰기의 방식 사이의 확실한 교량적 역할에 의해 학습된다. 이러한 의미에서 '통합된 수화와 국어 언어'라는 용어를 사용한다. 집중과 수화하기는 모든 언어를 활동을 통하여 강조되어야 하는 요점이다. 그들은 전통적 듣기와 말하기 방식을 되돌려 놓았으며, 그리고 국어 문해 능력 신장을 위한 교량으로 공헌하고 있다. 아동이 학급의 수업을 쉽게 이해하고 접근 준비가 되어 있는 것을 쉽게 관찰할 수 있는 것이 수화와 국어 언어의 통합 원칙 때문이다. 따라서 수화를 통하여 국어가 발달할 수 있다는 주장은 쉽게 이해될 수 있는 명제이다. 특히 수화와 국어의 상호 교량적 이해는 개념형성과 직결된다. 즉 '책'과 영어의 'book'은 동일한 개념으로 부호화되어 있다. 개념형성에 있어서 가장 중요한 요인은 어휘들의 기능적 역할이다. 추상적 과정을 안내하고 조직하는 요인으로서의 어휘의 역할은 최소화 작업을 필요로 한다. 아동은 임의의 목적을 달성시키기 위한 최종 결정에서 어휘에 의존하여 결정하지 않는다. 상이한 두 언어가 가지고 있는 동일한 부호화에 의한 개념으로 언어를 이해한다(Rieber, 1987; Van Der Veer, R. & Valsiner, 1994). 따라서 Vygotsky는 수화와 국어의 차이점을 강조하는 것보다는 두 언어의 언어적 자질에 보다

관점을 두고 접근하는 것이 보다 바람직한 외국어 교수법이라고 주장한다. 그러나 수화는 국어 발달에 영향을 미치는 요인임은 틀림이 없다.

8) 수화의 습득은 조기에 이루어져야 한다. 이는 국어학습에 도움이 된다.

아동은 쓰기를 학습하기 전부터 자신의 언어로 경험을 공유한다. 가정에서 부모는 아동과 의사소통을 위하여 이야기를 구조화 하고, 문자 학습을 위한 조기중재가 수행된다면 농아동의 조기 언어적 경험은 향후 학교교육에 긍정적인 영향을 미친다. 아동과 부모의 상호작용이 낮을 경우에는 평균발화길이(mean length of utterance: MLU)에 현저한 영향을 미치게 된다. 유아기의 언어는 데이터베이스와 같은 공적 언어에 의해 영향을 받는 것이 아니라 개인의 환경에 의해 발달이 달라진다(Berk & Winsler, 1995; Frawley, 1997). 따라서 가정에서의 학습은 학교교육을 촉진시키는데 긍정적이며, 수화에 기초한 교과 내용의 학습을 통하여 두 번째 언어인 국어를 발달시킬 수 있다.

9) 농아동의 언어발달의 지체를 피하기 위해서는 구어교육 등과 같은 청각법을 피해야 하며, 때로는 토탈커뮤니케이션도 바람직한 방법이 아니다.

언어발달 지체는 교육과정 운영의 지체로 나타난다. 즉 학업성취에 부정적인 영향을 미치게 된다. 그리고 사회에서 요구하는 교육은 자긍심에 기초하고 있다. 자아에 대한 자긍심이 함양될 때 사회 기여를 위한 노력의 기쁨이 마련된다고 할 수 있다. 그래서 Vygotsky는 교육은 사회의 발전을 전제하기 때문에 사회의 뒤(behind)에 있다고 표현하였다. 구어교육 등과 같은 방법으로 농아동이 건청아동 또는 건청사회에 소외 또는 지체된다는 열등감을 인식하게 되면 농아동은 성장 후에 사회 발전을 위한 기여에 부정적인 영향을 미친다. 따라서 농교육을 포함한 모든 교육은 사회의 발전이 전제된 교육과정과 교수방법을 수용해야 한다(Wertsch, 1998). 교육의 가치는 실속에 초점을 두어야 하는 것이지, 일정한 틀에 맞추는 것이 아니라는 Vygotsky의 주장은 농교육을 바라보는 시각에서도 실속주의라는 평을 듣기에 충분하다(Robbins, 2003).

10) 2Bi 접근으로 농아동을 지도하기 위한 전문가를 양성하기 위한 교원양성교육 과정이 고려되어야 한다.

2Bi 접근을 위한 농학교 교사의 수행능력을 보장하기 위한 방안은 교육의 수월성과 직결된다. 2Bi 접근을 위한 교육활동에서 교사는 아동과 교재를 구성하는 동안에 함께 시간과 사고를 공유한다. 교사는 아동에게 강조해야 하는 세부적인 쓰기 규칙을 계획해야 하고, 그와 같은 세부적인 규칙들이 아동에 의해 사용되어질 때, 교육의 수월성이 보장된다. 아동의 학년, 수준, 그리고 언어적 배경에 따라 적용할 수 있는 교사의 수행능력 향상을 위한 노력이 요구된다. 읽고 쓰기를 지도하기 위한 구조화되고 균형 있는 활동이 프로그램을 통하여 일관성 있게 적용되어야 한다. 이와 같은 활동의 균형은 농아

동의 학습 방법(습득과 학습)과 개인의 차이를 설명할 수 있어야 함을 의미한다. 구조화된 수업은 교사양성 또는 재교육과정을 통해서 지도되어야 한다. 미국의 경우, 1997년부터 시행된 이중언어접근법은 2007년 현재 2개교를 제외한 모든 청각장애학교가 'star school project'라는 연구에 참여하여 이중언어접근법에 기초한 교육과정을 적용하고 있으며, 2004년 7월을 기준으로 40개교의 학교장과 행정가, 그리고 전문가 등을 대상으로 2Bi 접근에 대한 연수를 50시간 실시하였다. 또한 대학교육과정과 재교육과정에서 2Bi 접근법에 대한 연수는 수행되고 있으나 (www.nmsd.k12.nm.us/caeber/index.html), 우리나라에서는 2Bi 접근법에 대한 대학교육과정과 연수가 거의 전무한 현실이므로 향후 과제로 제기된다.

11) 농아동의 부모는 자신의 자녀가 이중언어를 사용할 수 있도록 노력해야 한다.

농부모는 농아동과 이중언어로 의사소통하기 위해서는 농아동의 욕구에 의존해야 한다. 준거에 기초한 교육과정과 프로그램은 아동의 이중언어 사용에 부정적인 영향을 미친다. 특히 유아기 동안에는 이해에 기초한 input이 중요한 요인이 되며, 읽고 쓸 수 있도록 학습하는데 초점을 두는 것은 바람직하지 않다. 이중언어 사용은 읽고 쓰는 능력만이 아니라 다른 모든 영역의 발달을 전제로 한 언어교육방법론이다. 즉 이중언어의 사용은 발달의 한 부분으로 접근해야 한다. 특히 아동의 쓰기 발달인 이중언어 지도는 부모의 노력에 따라서 달라질 수 있다. 쓰기는 아동의 발성(또는 수화)과 직결되며, 부모는 다음과 같은 세 가지 방안을 인식하고 지도해야 한다. 첫째, 쓰기와 관련하여 아동의 말하기(수화)는 최초로 저장된 정보로부터 보다 많은 말(수화)을 표현하기 위해 노력한다. 둘째, 아동은 보다 많은 어휘를 표현하기 위해 어휘를 반복한다. 이와 같은 과정을 통하여 유아는 어휘의 개념을 보다 구체화하는, 즉 음성언어(수화)와 쓰기문자의 일대일 대응에 대한 강화를 받는다. 셋째, 유아는 보다 많은 어휘를 표현하기 위한 노력이 가능하며 집중력이 향상된다. 이는 조기유아교육을 담당하는 교사의 쓰지도도와 관련되는 비계설정의 쓰기와 관련되는 내용이기도 하다(Kozulin et al., 2003).

12) 2Bi 접근은 팀티칭이 구성되어야 한다.

부모, 교사, 교육프로그램, 농사회가 포함된 협력 팀과 보관 기록의 공유가 농아동의 수화, 국어, 그리고 기타 교과교육 수월성 보장을 위한 결정적 요인이다. 농아동의 강점, 욕구, 학습에 대한 의견과 추천, 학년말의 읽기와 쓰기 목록, 그리고 흥미 검사 등의 기록들, 표준화 점수, 부모 면담 자료, 보고서, 시험 점수, 전문가 의견 등을 종합적으로 분석하여서 농아동에 대한 팀접근이 되어야 한다. Vygotsky는 인간의 연구에 있어서 연구방법과 결과 등에 나타나는 오류는 근본적으로 정보가 공유되지 못한 결과라고 지적하고 있다. 특히 지능과 심리 등과 관련하여 유전인자 등에서 해석하는 과정에서, 예를 든다면 농아동을 이해하는 과정에서 나타나는 오류는 전문가의 오류가 주된 원인이

되는 것이지, 농아동의 문제가 아니라는 것을 제시하여 연구방법에 지대한 영향을 미쳤다(Wertsch, 1985). 실험을 통한 연구라는 실증적 증거에 기초한 연구결과도 오류에 가득한 모습으로 각인되고 있으므로 농아동의 언어발달을 위한 노력에 여러 전문가의 동참과 함께 다양한 정보의 공유와 해석이 필요함을 알 수 있다.

새로운 체계에 근거한 과학적 접근, 즉 농아동의 심리-생리적 특성(psychophysiological peculiarities)이 고려된 사회교육이 요구된다. 잘못된 접근은 지속해서 문제가 발생한다. 특히 인간에게 적용시킬 경우에는 보다 심각한 수준에서 지속된다. 심리적 그리고 아동학적 차원에서 문제가 되는 교육방법으로 교육할 경우에는 결과적으로 사회는 문제의 발생을 묵인하는 것이다. 즉 첫 번째 문제인 농아동의 심리-생리적 특성을 무시한 교육은 두 번째 문제인 농아동의 사회를 바라보는 시각과 태도를 부정적으로 만드는 결과를 초래하게 된다. 따라서 농아동의 심리-생리적 결함이 사회구조의 문제에 있다면, 농아동의 삶의 질을 위한 올바른 교육으로 돌려보내는 근본적인 조치가 요구된다. 농아동의 생리적 결함이 문제가 되는 것이 아니라 사회의 시각과 태도가 문제가 되는 것이다. 또한 농아동의 심리-생리적 특성을 고려하지 않고 건청아동과 비교하는 연구는 매우 적절하지 못하다. 농아동을 지도하는 교사는 농아동의 문제는 청력손실에 있는 것이 아니라 사회요인에 있음을 직시해야 한다(Knight & Swanwick, 1999). 농아동의 교육, 특히 조기교육에 있어서 일반적으로 구화교육에 치중하는 경향이 있다. 그리고 가정에서도 말소리에 의존한 의사소통을 중시하는 경향이 있다(Powers et al., 1999).

V. 나오는 글

Vygotsky가 남긴 순수과학의 업적은 당연히 『사고와 언어』에 관한 연구이다. 계통발생학과 개체발생학으로 구분한 사고와 언어의 관계를 설명하면서 그는 언어의 부호화를 위한 과정과 내면화 과정을 계통과 개체의 상호작용으로 설명하였다. 그리고 성장하면서 환경의 중요성인 개체발생의 중요성을 강조하면서 아동과 부모, 아동과 또래, 또는 아동과 사회의 상호작용이 계통발생에 영향을 미치게 된다고 하였다. 이와 같은 연속된 과정을 통하여 계통과 개체의 구분이 없어지는--그러나 여전히 두 발생학의 구분은 선명하지만-- 현상을 발달의 정착이라고 해석하였다.

그러나 발달의 정점을 나타내는 시기, 즉 언어의 내면화가 정착되는 시기에 청각장애아동의 언어발달은 건청아동 또래 집단에 비해 열약한 결과에 노출된다. 이와 같은 원인을 Vygotsky는 사고의 발달을 무시한 ‘말소리 흉내 내기’에서 기인된다고 하였다. 과거의 구화교육, 효율성이 보장되지 않는 구화교육에 대한 진형을 수정한 Vygotsky의

시각은 오늘날 높게 평가되어야 할 것이다.

특히 최근에 강조되는 구성주의 시각에서 2Bi 접근의 당위성은 보다 강조될 수 있다. 즉 교수와 학습에 있어서 교수는 학습의 효율성을 보장하는 설계이다. 청각장애아동을 위한 교사의 교수설계는 청각장애아동의 학습 구성에 효율성이 절대적으로 보장되어야 한다. 교사의 의도대로 수업결과가 산출되었다는 것은 교사의 수업 설계가 학습자의 학습조건을 고려한 결과라고 할 수 있다. 학습결과 구성은 교사의 직접적인 중재에 의한 결과라기보다는 교사의 간접적 중재에 의한 아동의 직접 구성이라고 할 수 있다. 특히 교사의 중재가 직접 또는 간접이라고 하더라도, 아동의 학습 구성에 도움이 되지 못했다고 가정한다면 교사의 중재는 아동의 능력 또는 잠재능력 과 현 수준을 고려하지 못한 결과로 해석된다.

Vygotsky는 학습자의 시각에서 교수설계의 중요성을 강조하였으며, 청각장애아동의 발달을 위한 교수설계는 청각장애아동의 능력 또는 잠재능력을 고려한 수준별 교육과정 운영의 필요성을 강조한 것이 오늘날 2Bi 접근의 시각과 동일하다는 것이다. 따라서 2Bi 접근에 대한 당위성을 이미 Vygotsky는 예언하고 있었던 교육자였다. 그러나 분명한 것은 그의 시각에 따라 장애아동의 사회성 발달을 위해 특수교육에 적용한 그의 노력과 실천은 교육과정의 이념적 논쟁보다는 높이 평가되어야 할 것이다.

참고문헌

- 최성규(2004). **장애아동 언어지도**, 한국언어치료학회.
- 최성규(1999). 청각장애아 언어교육방법론에 대한 패러다임 이동: 이중문화와 이중언어 접근의 타당성. **특수교육학연구**, 33(2), 121-143.
- 최성규(1997). **청각장애아의 심리**. 서울: 도서출판 특수교육.
- Asmolov, A. (1998). *Vygotsky today: On the verge of non-classical psychology*. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Baca, L. M., & Cervantes, H. T. (1998). *The bilingual special education interface*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall Inc.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism (4th Ed.)*. Tonawanda, NY: Multilingual Matters Ltd.
- Berk, L., & Winsler, A. (1995). Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education.
- Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*. New York: RoutledgeFalmer.
- Dixon-Krauss, L. (1996). *Vygotsky in the classroom*. White Plains, NY: Longman Publishers USA.
- Evans, P. (1993). Some implications for Vygotsky's work for special education. In Harry Daniels(Ed.) *Charting the agenda: Educational activity after Vygotsky*. London: Routledge.

- Frawley, W. (1997). *Vygotsky and cognitive science: Language and the unification of the social and computational mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hardy, S. T. (1995). *Vygotsky's contributions to mentally healthy deaf adults*. Gallaudet University Library DEAF 401.9 h367v 1995. <http://Vygotskywww.glas.apc.org/~vega/vygotsky/hardy.html>.
- Jamieson, J. R. (1994). Teaching as transaction: Vygotskian perspectives on deafness and mother-child interaction. *Exceptional Children*, 60(5), 434-449.
- Jamieson, J. R. (1995). Visible thought: Deaf children's use of signed and spoken private speech. *Sing Languages*, 86, 63-80.
- Knight, P., & Swanwick, R. (1999). *The care and education of a deaf children*. Tonawanda, NY: Multilingual Matters Ltd.
- Komarova, A. (1994). Bilingual school for the deaf. *WDF News Magazine of the World Federation of the Deaf*, 1, 24.
- Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V., & Miller, S. (2003). *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge University Press.
- Langford, P. E. (2005). *Vygotsky's developmental and educational psychology*. New York: Psychology Press.
- Lantolf, J. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press.
- Mahn, H. (2003). Periods in child development: Vygotsky's perspective. In A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev, and S. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 119-137). New York, NY: Cambridge University Press.
- Marschart, M., Lang, H. G., & Albertini, J. A. (2002). *Educating deaf students from research to practice*. New York, NY: Oxford University Press.
- Moores, D., & Martin, D. (2006). *Deaf learners: Developments in curriculum and instruction*. Washington DC: Gallaudet University Press.
- Powers, S., Gregory, S., & et al. (1999). *A review of good practice in Deaf education*. London: Royal National Institute for Deaf People.
- Ratner, C. (1991). *Vygotsky's sociohistorical psychology and its contemporary applications*. New York: Plenum Press.
- Rieber, R., Carton, A. (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky*. New York: Plenum Press.
- Robbins, D. (2003). *Vygotsky's and A.A. Leontiev's semiotics and psycholinguistics*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group, Inc.
- Robbins, D. (2001). *Vygotsky's psychology-philosophy*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Skrtic, T. (1991). *Behind special education*. Denver, CO: Love Pub., Co.
- Schmittau, J. (2003). Cultural-historical theory and mathematics education. In A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev, and S. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 225-245). New York, NY: Cambridge University Press.
- Smith, L., Dockrell, J., & Tomlinson, P. (1999). *Piaget, Vygotsky and beyond*. New York: Routledge.
- Vurpillot, E. (1976). *The visual world of the child*. Oxford: International University Press.
- Vygotsky, L. (1994). Principles of social education for deaf and dumb children. In R. Van Der Veer and J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader* (pp. 19-26). Cambridge, MA: Blackwell Publishers.
- Van Der Veer, R., & Valsiner, J. (1994). *The Vygotsky reader*. Cambridge, MA: Basil Blackwell Ltd.
- Vygotsky, L. (1993). In Robert W. Rieber and Aaron S. Carton (Eds.) *The collected works of L. S. Vygotsky Volume 2, The fundamentals of defectology* (Abnormal psychology and

- disabilities) (Knox & C. Stevens, Trans.). New York: Plenum.
- Vygotsky, L. (1925). *Principles of social education for deaf and dumb children in Russian*. In International conference on the education of the deaf(pp. 227-237). London: William H. Taylor & Sons.
- Wertsch, J. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wood, D., & O'Malley, C. (1996). Collaborative learning between peers. *Educational Psychology in Practice*, 11(4), 4-9.
- Zaitseva, G. (1987). Problems of sign language in the Soviet deaf education. In J. Kyle (Ed.), *Sign and school*. Avon: Multilingual Matters Ltd.

Vygotsky's View and Contribution on Bicultural and Bilingual Approach for the Hearing Impaired

Choi, Sung Kyu

Daegu University

<Abstract>

Vygotsky who is a Russian educator for special education emphasized that sign language is the most important tool to teach for the deaf in the study on language and thought. At internet site <http://www.amazon.com>, the seventeen books which were searched with the key word, Vygotsky, were major references for this study. The purpose of this study was to describe Vygotsky's view on bicultural and bilingual approach which is a radical language teaching method to teach language for the deaf, theory and assumption, and teaching methodology with 2Bi approach. This study suggested that Vygotsky's contribution and view are very similar with today's 2Bi approach.

key words : Vygotsky, Bicultural, Bilingual, Hearing Impaired