

문학석사 청구논문

농인의 언어적 권리에 대한
사회언어학적 연구

특수교육학과

아베 야스시

지도교수 김 병 하

2003년 12월

대구대학교 대학원

농인의 언어적 권리에 대한 사회언어학적 연구

이 논문을 문학석사 학위논문으로 제출함.

특 수 교 육 학 과

아베 야스시

지도교수 김 병 하

아베 야스시의 문학석사 학위논문을 인준함.

2003년 12월

심사위원장 _____ (인)

심 사 위 원 _____ (인)

심 사 위 원 _____ (인)

대구대학교 대학원

목 차

I. 서 론	1
1. 연구의 의의와 목적	1
2. 연구 방법	3
3. 용어의 정의	5
II. 수화에 대한 사회언어학적 논의	7
1. 사회언어학의 연구 동향	7
2. 언어의 사회성과 수화	8
3. 언어 규범주의와 수화	12
III. 농인과 수화에 대한 사회적 인식	17
1. 농인에 대한 사회적 인식	17
2. 수화에 대한 사회적 인식	20
IV. 농인의 언어적 권리	27
1. 언어권 이념의 성립	29
2. 수화를 사용하는 농인의 권리	32
3. 농인의 언어권 보장을 위한 움직임	36
V. 농교육에 대한 사회언어학적 논의	41
1. 농교육에 대한 비판적 논의	41
2. 이중언어·이중문화 접근	44
3. 농인 교사의 필요성	49
VI. 결 론	54
참고문헌	57
영문초록	63

농인의 언어적 권리에 대한 사회언어학적 연구

(논문 요약)

본 연구는 수화를 사용하는 농인의 언어적 권리를 고찰하여, 수화와 농교육에 대한 다양한 담론을 사회언어학적 관점에서 분석하는 데 목적이 있다.

본 연구의 연구 방법은 문헌 연구이며, 수화와 농인, 그리고 농교육의 관련된 문헌을 언어 태도와 언어적 권리 즉 언어권의 측면에서 분석하였다.

2장에서는 우선 농교육 전문가들의 수화에 대한 태도와 인식을 분석하였다. 기존에는 수화를 단지 의사소통의 수단으로 보는 관점이 지배적이었다. 그러나 오늘날 수화는 인간 언어의 한 형태로 간주되고 있다. 그러나 수화에 대한 농교육 전문가들의 관점은 부정적이고 규범적인 경향이 있었다.

3장에서는 농인 스스로가 주장하고 있는 ‘농문화’라는 담론과 농인과 수화에 대한 사회적 인식을 검토하였다. 최근에 농인을 청각에 장애가 있는 장애인이라 아니라 그들만의 문화를 구성하고 있는 소수집단이란 관점이 제기되고 있다. 이것은 사회언어학적으로 말해 농인 또한 언어적 소수자라는 것이다.

4장에서는 인권의 측면에서 농인의 언어적 권리를 고찰하였다. 최근에 언어적 소수자들의 권리를 논의하는 사회언어학자들은 ‘언어권(言語權)’이란 이념을 제기하고 있다. 농인 또한 언어적 소수자에 속하기 때문에 농인의 언어적 지위와 권리에 대해서 논의해 볼 필요가 있다.

5장에서는 농교육의 상황을 언어권과 농인의 정체성이란 측면에서 검토하였다. 이때까지의 농교육은 농인의 문화적 배경과 언어적 권리를 고려하지 않아, 여러 측면에서 비판받고 있다. 농인은 농학교를 농문화의 핵심적인 기반으로 생각하여, 농학교에 농인 교사를 채용하기를 요구해 왔다. 농교육에 대한 접근으로 세계적으로 주목받는 것이 이중언어·이중문화 접근이다. 본 연구에서는 농아동에 대한 이중언어·이중문화 교육을 ‘농아동의 언어권을 보장하여, 농인의 정체성을 존중하는 교육’으로 정의하였다.

결론에서는 각 장에서 검토한 내용을 총괄 논의하여, 그에 따른 농인의 언어적 권리를 제시하였다. 특수교육이 특별한 교육적 요구를 지닌 학생을 위한 교육이라면 농인의 언어적 요구(needs)를 보장할 필요가 있다.

I. 서론

인간은 일상생활에서 언어를 사용하면서 이야기하고 의논하면서 사회생활을 한다. 인간에게 언어는 평생을 함께 하는 것이다. 언어는 그 언어를 사용하는 사람의 정체성과 밀접히 관련되어 있다. 인간에게 언어, 특히 제1언어는 단지 의사소통을 위한 ‘도구’가 아니라 그 사람의 일부이며, 정체성의 근거라는 것이다. 인간은 자신의 제1언어에 대해 애착을 가지고 있으며, 자신이 사용해 온 언어를 사회생활에서 아무 제한 없이 사용할 수 있기를 원한다. 어떤 언어를 사용한다고 해서 차별을 받는다면 그 언어의 사용을 금지 당하게 된다면 그것은 언어에 의해 불평등한 처우를 받고 있다고 할 수 있다. 특히 다민족 사회의 경우 그러한 불평등은 민족 분쟁까지 일으킬 수 있는 민감한 문제 중 하나이다.

그러나 어떤 사회에서도 단일 언어만을 사용하는 사회는 없다. 한 사회에서 두 가지 이상의 언어가 사용되고 많은 언어가 공존하는 경우는 세계적으로 일반적인 일이다. 만일 그 사회의 주류 집단의 언어만이 공식적인 언어가 된다면 소수파들은 사회에서 자기들의 언어를 쓰지 못하게 된다. 이러한 경험을 겪는 집단 중 하나가 수화를 사용하는 농인이라고 할 수 있다.

특수교육의 측면에서 볼 때 농아동은 특수교육의 대상이자 장애아동이다. 다만 다른 장애아동들과 달리 농아동은 그들의 언어를 갖고 있다. 때문에 특수교육에 있어 농인은 독특한 존재라고 할 수 있다. 이러한 농인의 특징은 ‘농문화’라는 개념에 나타나고 있다. 이는 세계 각 지역의 농인 스스로가 자신들의 문화를 명명하여, 자기들의 문화를 선언한 것이다. 예를 들어 1995년에 일본에서 ‘농문화 선언’이 발표되었다. 이는 “농인은 수화를 사용하는 언어 소수파이다”라고 주장한 것이다(기무라·이찌다, 2002). 이는 기존의 ‘청각장애인’이라는 명칭에 숨겨 있던 경멸감이나 차별 의식을 비판하여 자기들의 정체성을 새로 정의하려는 시도라고 할 수 있다.

1. 연구의 의의와 목적

그동안 세계 여러 지역에서 농인들은 자기들의 언어는 수화이며, 농인은 농문화를 중심으로 한 농인 사회를 구성하고 있음을 주장해 왔다. 그러한 주장이 확산됨에 따라 수화와 농인의 언어생활을 사회언어학적으로 분석하는 연구

들이 늘어나고 있다(Branson, Miller, 1998; Lucas, 1988, 2001; 齋藤, 2003; 金澤, 2003).

사회언어학은 언어의 사회성을 연구함으로써 언어정책, 언어에 대한 태도, 여러 언어간의 불평등, 언어 규범주의 등을 비판적으로 연구하는 학문이다. 최근에 들어 소수 언어를 사용하는 사람들의 언어적 권리를 보장하기 위하여 ‘언어권(言語權)’이라는 개념이 성립하였다(Skutnabb-Kangas, Phillipson, 1995; 言語權研究会, 1999; 桂木, 2003 참조). 이는 언어에 관한 권리를 인권이란 측면에서 접근한 것이다. 언어권이 침해되는 상태는 ‘언어차별’로 정의되며, 사회 속에서 언어적 불평등을 겪는 사람이 있다는 것이 언어권의 근거가 된다. 언어권의 개념은 사회언어학의 중요한 주제가 되었으며, 언어적 소수자에 대한 언어정책의 문제가 활발하게 논의되고 있다. 언어 교육에 대한 논의도 다양하며, 소수 언어를 사용하는 아동들이 학교에서 언어권을 보장받을 수 있도록 언어의 다양성을 중시하는 입장에서 이중언어 교육이 강조되고 있다. 따라서 농민의 언어권이란 무엇이며, 오늘날의 상황은 어떠한가를 논의해 볼 필요가 있다.

또한 최근에 들어 ‘장애’에 대한 사회학적 연구가 늘어나고 있듯이 특수교육에 대한 연구도 기존의 ‘특수교육학’이라는 틀 안에서만 접근할 수 있는 것은 아니다. 특수교육을 사회학적 측면에서 연구하는 것은 단지 가능할 뿐만 아니라 오늘날의 특수교육의 갈등을 해석하는 데 있어 중요한 과제라고 할 수 있다. 일반적으로 (특수)교육에 대한 요구는 그 사람의 입장에 따라 달라질 수 있다. 교육을 받을 당사자, 부모, 교사, 연구자, 국가 등 각자가 (특수)교육에 대한 요구를 가지고 있을 것이며, 그 중에서도 다양한 논의가 있을 것이다. 오늘날 특수교육학계에서 일어나는 갈등들은 이러한 측면에서 이해할 수 있을 것이다. 본 연구의 문제의식은 많은 농민들이 주장하고 있는 ‘농문화’라는 담론과 기존의 농교육의 논리가 어떤 갈등을 일으키는가를 밝히는 데 있다. 여기서 말하는 담론이란 사회·정치적인 가치관을 나타낸 주장을 의미한다. 박해광(2003)은 담론 분석에 대해서 설명하면서 담론이라는 개념을 다음과 같이 설명하고 있다.

아무런 의미를 담지 않은 순수한 사실 자체란 존재하지 않는다. 담론은 이 사실에 특정한 의미를 부여하는 행위이자 방식이며, 이러한 의미화를 통해 존재하게 되는 사실이란 결국 어떤 의미가 지배적으로 작용했는가라는 권력의 문제가 됨을 쉽게 알 수 있다. 따라서 담론을 분석하는 일은 언어에 체계

적으로 작용하고 있는 권력에 대한 분석의 문제를 우회할 수 없다(박해광, 2003:45-46).

위와 같이 담론의 의미를 해석한다면 수화와 농교육에 대한 담론 또한 시대적 또는 사회적 관점과 가치관으로부터 자유로울 수 없다고 할 수 있다. 수화와 농교육에 대한 관점도 농인과 청인 사이에는 차이가 있을 것이며, 그 차이는 농인과 청인의 사회·정치적인 입장의 차이에 기인한다고 할 수 있다. 특히 수화를 사용하는 농인과 음성언어를 사용하는 일반인(청인) 사이에는 언어적 장벽이 있다. 그뿐만 아니라 농인은 사회적 소수자이기도 하다. 그렇기 때문에 농인의 주장은 농교육의 현장에도 반영되기 어려운 부분이 있다. 그러나 최근에 농인의 사회 진출이 늘어나면서 많은 농인들이 자기 권리를 주장하게 되었다. 그러한 사회적 배경을 고려하여 본 논문은 가능한 한 농인의 주장을 반영하도록 한다.

본 연구는 농인을 수화를 사용하는 언어적 소수자로 정의하여, 농인의 언어생활을 사회언어학적으로 분석하는 데 목적이 있다. 특히 언어권이라는 접근으로 농교육을 고찰하는 것은 농교육의 문제점과 개선 방안을 모색하는 데 있어 의의가 있을 것이다.

본 연구는 수화와 농인, 그리고 농교육에 대한 다양한 담론을 사회언어학적 관점에서 분석하고자 한다. 말하자면 수화와 농인에 대한 다양한 담론을 사회적 맥락에서 분석하려는 것이다. 구체적 구성은 다음과 같다.

첫째, 사회언어학적 측면에서 수화에 대한 태도를 해석한다.

둘째, 농인에 대한 부정적인 관점이 수화에 대한 인식에 미치는 영향을 밝힌다.

셋째, 언어권의 관점에서 농인의 권리를 논의한다.

넷째, 사회언어학적 관점으로 농교육의 상황을 논의한다.

2. 연구 방법

본 연구는 문헌연구로서 일본과 한국의 관련 문헌을 중심으로 분석하였다. 주로 활용한 문헌은 사회언어학 학회지에 실린 논문, 그리고 수화와 농교육의 전문 서적 및 관련 논문이다. 주된 문헌을 제시하면 다음과 같다.

수화에 관련된 문헌: 『처음 배우는 수화』(木村·市田, 1995a), 『기초부터의 수화학』(神田·藤野 編, 1996), 『또 하나의 수화』(齋藤, 1999), 『한국 수화 연구』(김승국, 1999), 『中國手語研究』(趙錫安, 1999), 『수화교육개론』(원성옥·강윤주, 2002), 『수화라는 언어』(米川, 2002), 『한국수어의 이론』(최상배·안성우, 2003), ‘수화 입문’(木村, 1998), ‘수화에도 방언이 있다’(米内山, 2003), ‘수화의 사회적 인정, 그 당위성에 관한 논의를 중심으로 의사소통권과 사회통합의 연관적 의미 고찰’(정은, 2002), ‘뇌신경언어학의 발달과 수화의 사회적 지위 향상’(齋藤, 2003).

농인, 농문화에 관련된 문헌: 『농문화』(現代思想編集部 編, 2000), 『농아인과 사회』(한국농아인협회 편, 2000), 『농아인, 그는 누구인가?』(강주해, 2002), 『농문화의 이해』(요나이야마 외 지음/이와이 외 편역, 2002).

농교육에 관련된 문헌: 『농교육의 탈구축』(金澤 編, 2001), 『우리들의 언어를 빼앗지 말아요』(全國ろう児をもつ親の会 編, 2003).

본 연구는 사회언어학적 연구로서 사회언어학에서 논의되고 있는 ‘언어 태도’에 주목한다. 여기서 언어 태도에 대해서 간단히 살펴보고자 한다. ‘언어 태도’는 다음과 같이 설명할 수 있다.

...(진략)...우리는 언어에 대해 어떤 태도(attitude)를 취한다. 언어가 주는 자극에 의해 거기에 어떤 반응을 보이는 심리적 상태를 지니게 되는 것이다. 이처럼 어떤 태도가 바로 언어에 관한 것일 때 그 태도를 언어 태도(language attitude)라 한다(이익섭, 2000:276).

언어 태도는 “언어 자체에 대한 태도”뿐만 아니라 “어떤 언어 사용자에게 대한 태도”까지 포괄하는 개념이다(이익섭, 2000:276). 따라서 본 연구에서는 수화에 대한 태도뿐만 아니라 농인에 대한 태도까지 분석하고자 한다. 말하자면 다양한 문헌(담론)에 나타난 수화와 농인에 대한 태도(언어 태도)를 비판적으로 분석하는 것이 본 연구의 방법이라 할 수 있다.

사회언어학은 언어에 관한 다양한 문제를 사회적 맥락 속에서 접근하려고 한다. 그러므로 언어에 관한 차별적 사회구조 또한 그 사회의 권력 관계를 반영한 사회현상으로 본다. 농인의 언어적 권리를 논의하기 위해서는 수화와 농

인의 사회적 지위를 살펴볼 필요가 있으며, 그 현실로부터 농인의 언어권을 제시할 수 있을 것이다. 또한 교육적 측면에서 농인의 언어권을 보장하기 위해서는 농교육의 상황을 재검토할 필요가 있다.

이에 우선 2장과 3장에서 수화의 사회적 지위를 검토하였다. 2장에서는 수화의 사회성과 수화에 대한 규범적 태도를 분석하였다. 3장에서는 농인에 대한 사회적 인식에 대해 고찰하여, 수화에 대한 편견, 수화통역과 청인의 수화 학습에 대한 관점을 논의하였다. 4장에서는 농인의 언어적 권리를 이론적 측면에서 논의하여, 농인의 언어권을 보장하고자 하는 운동의 동향을 살펴보았다. 5장에서는 농교육의 상황을 사회언어학적으로 분석하여, 이중언어·이중문화 교육을 언어권과 농인의 정체성, 그리고 문해교육이란 측면에서 검토하였다. 그리고 농인 교사의 필요성에 대해 고찰하였다.

3. 용어의 정의

1) 농인과 청인

본 논문에서 사용할 ‘농인’이라는 용어는 ‘수화를 제1언어로 사용하는 사람’, ‘농문화를 형성하는 농사회의 구성원’을 가리킨다. 즉 농인이란 개념은 청각의 손실을 강조하는 병리적 개념이 아니라 문화적 개념을 나타낸 것이다.

그리고 음성언어를 사용하는 사람을 나타낼 용어는 ‘건청인’이 아니라 ‘청인’을 택한다. 그 이유는 농인과 청인을 문화적으로 대등한 존재로서 파악하기 위함이다.

2) 제1언어

인간이 처음 습득한 언어를 나타낼 용어로서 ‘제1언어’라는 표현을 사용한다. 흔히 사용되는 ‘모국어’라는 개념은 언어와 국가를 연결시킨 개념으로써 적절하지 않다. 왜냐하면 태어나서 습득한 언어와 국가의 언어(국어)는 일치하지 않을 경우가 많기 때문이다(田中, 1981). 농인의 경우도 마찬가지이다. 또한 최근에 ‘모어’라는 표현이 사용되어 있으나, 모어라는 표현에도 두 가지 문제점이 있다. 첫째는 모어라는 표현은 모성이테올로지(조성숙, 2002)의 산물이기 때문이다(田崎, 2000). 모어는 ‘어머니의 말’이라는 표현이며, 아기는 어머니가

키운다는 전제가 담겨 있다. 이는 성역할을 강조하는 개념으로 성차별로 간주될 수 있다. 둘째는 농아동이 수화를 습득하게 되는 곳이 가정이 아니라 농학교인 경우가 많기 때문이다. 많은 연구자가 지적하고 있듯이 농아동의 약 90%는 청인 부모 밑에 태어난다. 따라서 농아동에 있어 수화는 ‘모어’라기보다는 ‘제1언어’가 적절하다(米川, 2001; ましこ, 2001, 2002).

II. 수화에 대한 사회언어학적 논의

1. 사회언어학의 연구 동향

수화에 대한 사회언어학적 논의를 시작하기 전에 우선 사회언어학에 대해 간단히 논의하고자 한다.

언어학은 언어에 대한 상대주의를 기본으로 하여, 언어의 위아래를 논하지 않는다. 어떤 언어가 차별을 받고 있더라도 그 언어 자체에 차별을 받을 요인이 있는 것이 아니기 때문이다. 예를 들어 ‘언어’와 ‘방언’의 구분은 정치적으로 결정된다(田中, 1981; 安田, 1999; 고종석, 1999). 비슷한 이유로 ‘하나의 언어’란 무엇인가라는 문제도 단순하지 않다. 서로 충분히 이해할 수 있는 언어라도 정치적인 요인으로 다른 언어로 간주될 경우가 있다. 한어(漢語)의 북경어와 광둥어처럼 서로가 이해하지 못할 정도로 언어적 차이가 있어도 ‘방언의 차이’로 간주될 경우가 있다. 한편 서로가 충분히 이해할 수 있는데도 불구하고 다른 문자를 사용하기 때문에 ‘다른 언어’로 간주될 경우도 있다. 이는 언어의 사회성과 정치성을 상징하고 있다.

사회언어학은 언어를 사회적 맥락에서 파악함으로써 여러 언어간에 존재하는 권력 관계에 주목하기도 한다. 예를 들어 현대 사회에서 경쟁력을 가지는 나라의 언어는 국제적인 힘을 가지고 있다. 특히 영어는 ‘국제어’라고 간주될 정도로 힘있는 언어이다. 이는 영어 사용자가 국제적 특권을 누리고 있음을 의미한다. 시장경제의 원리를 중시하여 언어를 합리주의적으로 보는 관점은 영어를 적극적으로 사용하도록 강조한다. 일본이나 한국에서 나타난 ‘영어 공용어화론’은 이러한 입장에서 서 있다. 그러나 다양한 언어들의 문화적 가치와 모든 사람이 평등한 언어 생활을 누릴 권리를 중시한다면 영어라는 민족어를 ‘국제어’로 인정할 수 없다는 것이다. 많은 사회언어학자는 언어간의 불평등에 대해서 문제를 제기해 왔으며, 소수 언어에 대한 언어정책에 대해서 많은 관심을 둔다. 예를 들어 소수민족의 언어정책을 검토한 이성연(1984)은 “소수민족의 언어지위의 변동은 언어권리의 변동과도 상통한다. 동시에 정치적 불평등과도 관계된다”고 하였다(이상연, 1984:32). 최근에는 ‘언어 제국주의’라는 용어가 제기되고 있다(Phillipson, 1994; 三浦·糟谷, 2000 참조). 언어차별이나 언어 제국주의라는 용어는 언어와 언어간의 불평등을 상징하는 개념이다.

또한 사회언어학과 관계 깊은 연구 분야로 언어생태학을 들 수 있다. 김옥동(2003)은 언어생태학을 다음과 같이 정의하고 있다.

세계적 차원에서 언어의 다양성을 중시하고 개별적 차원에서이건 집단적 차원에서이건 언어의 권리를 존중하며 세계 평화를 이룩하는 데 언어의 역할을 강조하는 언어학이 바로 언어생태학이다(김옥동, 2003:289).

이러한 연구들은 모두 언어의 다양성을 중시하는 다언어주의에 입각하고 있다. 이와 같은 맥락에서 수화를 연구하고자 하는 선행 연구도 여러 가지 있다(Lucas, 1989, 2001; Branson, Miller, 1998; 齋藤, 2003; 金澤, 2003). 특히 『농사회의 사회언어학』(Lucas, 1989)과 『수화의 사회언어학』(Lucas, 2001)이란 논문집이 대표적 문헌으로 들 수 있다. Lucas(1989)의 내용은 크게 나누면 ‘도입’, ‘변이형과 언어 접촉’, ‘언어정책’, ‘언어 태도’, ‘담론 분석’으로 구성되어 있으며, 모두 합해서 12편의 논문을 싣고 있다. Lucas(2001)는 ‘도입’, ‘다언어주의: 수화에 대한 종합적 접근’, ‘이중언어 사용과 언어 접촉’, ‘사회언어학적 변이형’, ‘담론 분석’, ‘언어정책과 언어계획’, ‘언어 태도’라는 내용으로 구성되어 있다. 본 장에서는 특히 언어 태도의 관점에서 수화에 대한 다양한 태도를 분석하고자 한다.

2. 언어의 사회성과 수화

사회언어학은 언어의 사회성을 강조한다. 언어현상은 여러 사회의 구조나 양상과 밀접히 연결되어 있기 때문이다. 예를 들면 어떤 언어가 사용되지 않게 되는 것은 그 언어 자체에 요인이 있는 것이 아니라 사회적인 요인에 기인한다. 어떤 언어가 부정적인 처우를 받는 것은 그 언어 자체에 문제가 있는 것은 아니다. 이는 정치적, 경제적 권력 관계를 반영한 것이며, 언어학적인 근거가 있는 것이 아니라는 것이다. 즉 언어에 대한 차별적 구조는 그 사회의 권력 관계를 반영하는 사회현상이라고 할 수 있다. 때문에 사회언어학은 언어를 ‘자연현상’이 아니라 ‘사회현상’으로 간주하여, 언어에 관한 다양한 문제를 사회적 맥락 속에서 접근하려고 한다(木村護郎, 2001 참조). 수화에 대한 태도나 인식 또한 사회적 맥락에서 이해할 수 있다.

1) '농인의 언어'에 대한 호칭 문제

수화의 사회성을 제일 잘 상징하고 있는 것은 수화에 대한 호칭 문제이다. 수화를 어떻게 정의할 것인가라는 문제는 사람에 따라 달라질 수 있는 문제이며, 논쟁을 일으킬 만한 '정치성'을 지니고 있다. 바꾸어 말하면 수화라는 용어조차 중립적 표현이 아니라는 것이다.

단적인 예로 강주해(2002)나 최상배와 안성우(2003) 등은 수화가 언어인 것을 강조하기 위하여 '수어(手語)'라는 명칭을 사용하고 있다. 강주해(2002)는 농인의 입장에서 수어라는 용어를 사용할 이유를 다음과 같이 논의하고 있다.

여기서 '수화'(sign, signing)는 '날말로서의 손짓' 혹은 '손으로 의미를 전달하는 동사로서의 손짓'을 의미하며, '수어'(sign language)는 '한국 농아인들이 주요한 의사소통의 수단으로 쓰이는 손으로 이루어지는 언어의 명칭'을 가리킨다(강주해, 2002:10-11).

또한 최상배와 안성우(2003)는 '수어'를 “농아인이 사용하는 언어”로 정의하며, “수어로 부르기 어려운 문법수화나 중간형수화나 방법적수화는 수화”라고 부르고 있다(최상배·안성우, 2003:5). 최상배와 안성우(2003)는 '수어'라는 표현을 사용한 이유를 다음과 같이 논의하고 있다.

첫째, 현대 수어에서 강조하는 것은 수어가 하나의 언어라는 관점이다. 지금도 수어에 관한 많은 편견과 물이해가 존재하고 있다. 이러한 오해를 불식시키기 위해 많은 수어학자들의 연구가 있었다. 이들 연구의 핵심은 수어가 단순한 몸짓(gesture)이 아니라 언어로서의 체계를 가지고 있다는 것이다. …(중략)…문법수화는 문법수어로 명명될 수 없다. 문법수화는 언어로서의 체계와 특징을 가지고 있지 못하기 때문이다. …(중략)…

둘째, 농교육의 패러다임이 수어를 강조하는 2Bi(Bilingual Bicultural approach)로 변화하고 있다. 2Bi를 현장에서 적용하기 위해서는 의사소통 수단으로서의 수어의 가치뿐만 아니라 교육매체로서의 가능성과 학습가능성의 가치가 동반되어야 한다. …(중략)…

셋째, 최근 미국을 중심으로 일고 있는 사회언어학적 특징을 들 수 있다. 이중문화적(bicultural) 관점에서 농아인은 수어라는 독특한 언어를 사용하는 소수민족(minority)이다. …(중략)…

넷째, 과거에는 수화의 반대말이 구화였다. 그러나 최근에는 구화라는 말 대신에 구어(spoken language)라는 용어를 많이 사용한다. 따라서 구어의 반

대되는 용어는 수어(sign language)이다(최상배 · 안성우, 2003:18-19).

오늘날 이러한 주장이 나오는 것은 지금의 상황이 수화를 언어로서 강조해야 할 과도기이기 때문이라고 할 수 있다. 농인의 언어를 수화라 하든지 수어라 하든지 간에 이를 ‘언어’로서 인정하는 관점은 앞으로 더욱더 확산될 것이다. 참고로 수화(手話)라는 한자어는 일본에서도 사용하는 반면, 한어(漢語, 소위 중국어)는 수화를 수어(手語) 또는 수세어(手勢語)라고 한다. 다만 그렇다고 해서 수화에 대한 인식에 좋은 영향을 미치고 있는가는 다른 차원의 문제이다.

수화가 언어임을 강조하기 위해서 농인의 수화만을 ‘수화’라고 칭하는 경향도 있다. 일본의 경우 농인의 수화를 ‘일본수화’라고 한다. 일본수화에 대비되는 용어는 다양하다. 제일 일반적인 용어는 ‘일본어 대응 수화’이며, ‘방법적 수화’라는 용어도 사용되어 왔다. 최근에 들어 미국에서 사용되는 ‘심컴(sim-com, simultaneous communication)’ 또는 ‘동시법 수화’라는 용어도 사용되고 있다. 간다(1996)는 ‘동시법 수화’라는 명칭에 대하여, 다음과 같이 논하고 있다.

...(전략)...동시법 수화라는 것은 인공적으로 고안된 이론상의 모델이며, 손가락으로 일본어를 표기한다는 모순에 찬 제안이었다. 일본어는 음성언어이며, 그것을 완전히 손가락으로 표기할 수 있다는 보장은 없으며, 또한 손가락을 쓰면 수화라는 인식도 잘못이다. 동시법적 수화는 문법을 일본어에 따르는 것을 의미하며, 전통적 수화에는 일본어와는 다른 문법이 있음을 인정하고 있기 때문에, 동시법 수화라는 개념은 문법과 관계가 없는 것이 확실하다. 즉, 수화라는 것은 단어에 불과하여, 언어가 아니라고 선언하는 것과 같다(神田, 1996:38).

또한 최근에는 ‘수지 일본어(手指日本語)’란 용어가 사용되고 있다. 이는 손짓 일본어라는 뜻이며, 이러한 용어는 손을 사용하기만 하면 뭐든지 ‘수화’라는 인식을 시정하는 데 의의가 있을 것이다. 수지 일본어의 문제점은 표정이 없고 리듬과 어순도 일본수화와 맞지 않다는 것이다(齋藤, 1999:132). 사이토오(1999)는 수지 일본어의 문제에 대해서 다음과 같이 주장한다.

표정이 없는 수지 일본어는 결국은 수화 단어를 열거한 것에 불과하기 때문에 농인은 그것을 머리 속에서 ‘번역’해야 한다. 아니, ‘번역’할 수 있는 것은

그래도 괜찮은 경우이며 ‘상상’에 의존해야 할 경우도 많다. 농인에게는 수지 일본어는 일본어라는 외국어일 뿐만 아니라 필요한 문법 정보를 결여한 외국어이다(齋藤, 1999:132).

위와 같이 ‘수화 단어를 열거한’ 것을 ‘수화’가 아니라 ‘수지 일본어’라고 부르는 것은 수화언어와 음성언어의 차이를 분명하게 이해하기 위해서도 중요하다고 할 수 있다. 그러나 이러한 수화의 정의를 비판하는 사람도 있다. ‘수화’라는 용어는 다양한 사람이 사용해 왔기 때문이다. 예를 들어 아라이(2000)는 수화의 정의를 언어학자들이 정의하는 것을 ‘언어학 엘리트주의’라고 비판하고 있다(新井, 2000).

이러한 문제는 중국에서도 야기되고 있다. 중국의 경우 농인의 수화를 ‘중국 수어’라고 칭하며, 이에 대비되는 용어로 ‘문법수어’라는 표현이 사용되어 왔다. 그러나 최근에는 ‘손짓 한어(手勢漢語)’라는 용어도 사용되고 있다(趙錫安, 1999). 趙錫安(1999)은 “손짓을 사용하여 한어의 문법 규칙에 맞추는 손짓 언어는 ‘손짓 한어’라고 칭할 수밖에 없다”고 하여, “이는 완전히 한어에 종속하여 원래 수화언어가 가지는 독립성을 잃었다”고 주장한다(趙錫安, 1999:142).

2) ‘자연수화’, ‘문법수화’라는 구분에 나타난 수화에 대한 태도

김승국(1999)은 ‘자연수화’와 ‘문법수화’를 다음과 같이 정의하고 있다.

수화는 자연수화와 문법수화로 대별된다. 자연수화는 농인들에 의해 창조되고 발전되어온 일종의 고립어(孤立語)이며, 문법수화는 자연수화의 기호·지문자·지숫자로 자국어의 문법에 맞게 체계화된 수화이다(김승국, 1999:91).

여기서 ‘자연’이라는 말에는 ‘미개발’, ‘세련되지 않은’이라는 어감이 있다. 농인이 사용하는 수화는 ‘부족한’ 부분이 많아 ‘수정·보완’해야 한다는 발상이다. 때문에 ‘자연수화’는 독립적인 ‘고립어’라고 간주되며, ‘문법수화’는 ‘체계화된 수화’로서 보다 ‘세련된 수화’로 간주된다. 최상배와 안성우(2003)는 이러한 자연수화와 문법수화라는 구분에 반대하여, 그러한 구분은 “청인의 입장에서 청인 위주로 명명된 것이며, 본래 수어의 의미를 왜곡시켰다”고 주장하고 있다(최상배·안성우, 2003:14).

이처럼 ‘농인의 언어’를 무엇이라고 명명하고, 무엇을 ‘수화’라고 정의할 것인가라는 것은 아주 복잡한 문제가 된다. 그것은 곧 수화의 사회성을 반영한 것이다. 사회적으로 보면 수화는 단지 ‘농인의 언어’라는 의미만 함유된 개념이 아니라는 것이며, ‘수화’의 의미는 사람마다 다를 수 있다는 것이다. 만일 수화를 ‘농인이 제1언어로 사용하는 언어’라고 간주한다면 그것은 좁은 의미가 된다. 예를 들어 많은 농인이 모여서 수화로 이야기하는 것을 보고 전혀 이해하지 못한다면 그 사람은 수화를 못하는 사람으로 간주될 가능성이 있다. 그러나 일 대 일로 이야기할 때는 농인이 상대방을 배려해서 그 사람이 이해할 수 있게 수화를 하기 때문에 그 상대방은 자신이 수화를 안다고 생각할 경우가 있다. 그 사람에게 있어 ‘수화’는 손가락을 사용한 한국어일 수도 있으며, 수화노래도 ‘수화’일 수도 있다는 것이다. 그러나 그러한 ‘수화’와 ‘농인의 언어’에는 분명한 차이가 있음을 이해할 필요가 있다.

3. 언어 규범주의와 수화

어느 지역의 언어는 ‘방언’으로 간주되어, ‘표준어’로 대우받는 언어보다 사회적 지위가 낮은 경우가 있다. 그 ‘방언’을 ‘오른 말’로 고쳐야 한다는 주장도 있다. 젊은 세대가 사용하는 언어가 ‘옳지 않다’고 비난받기도 한다. 그러나 이러한 생각에 언어학적 근거가 있는 것은 아니다. 다만 언어에 대한 태도에 있어 규범주의적 태도는 사회언어학적으로 간과할 수 없는 문제이다. 언어에 대한 규범주의적 사고는 차별로 이어지기 쉽기 때문이다(田中, 1981; あべ, 2003 참조). 여기서는 수화에 대한 규범주의적 태도에 대해 살펴보려고 한다.

1) 수화 어원연구와 규범주의

최상배와 안성우(2003)는 수화 어원연구의 필요성을 주장하는 가운데 다음과 같이 논하고 있다.

수어의 어원적 의미를 탐색하여 올바른 수어 보존과 발달하게 한다. 어원연구는 그릇된 조동을 올바르게 조동하도록 돕고, 올바른 수어를 후세에 전할 수 있도록 돕는다(최상배·안성우, 2003:195).

여기서 보이는 것은 ‘올바른 수어’라는 규범주의적 태도이다. 어원을 알아야

올바른 수화를 후세에 전할 수 있다는 생각은 청인의 발상이지 농인의 주장이 아니다. 그것은 “농인은 수화로 이야기할 때 ‘어원’을 전혀 의식하지 않는다”는 농인의 주장을 보면 알 수 있다(木村, 1998:37). 또한 언어학은 ‘올바른 언어’나 ‘어원’을 논하지 않는다(田中, 1981). 예를 들어 농인과 청인 수화학자가 쓴 『처음 배우는 수화』은 어원을 제시하지 않고 있다. 기무라와 이찌다(1995a)는 청인이 수화를 학습할 때 어원을 참조할 문제점을 지적하여, 어원의 지식은 수화학습에 있어 효과보다 해가 많다고 하였다(木村·市田, 1995a:24). 기무라(1998)는 어원에 관한 설명이 있으면 배우기 쉽다는 이유로 어원에 의존해서 수화를 학습하면 농인의 수화를 이해하지 못하게 된다고 한다(木村, 1998:36).

수화에 대한 연구는 특수교육을 전공하는 연구자가 중심이 되는 경우가 많다. 그러한 경향은 언어학자가 수화에 주목하지 않는 시대적 배경을 반영한 것이다. 어떤 언어를 언어학으로 연구하는 데 있어 언어학자가 아니라 (특수)교육학자가 연구하는 경우는 수화 외에는 드물다. 이것이야말로 수화의 사회적 지위를 반영하는 사회현상이라고 할 수 있다. 즉 수화가 언어학의 대상으로 인식되기 어렵다는 것이다. 특수교육학적 측면에서 수화를 연구할 경우에는 언어학적인 이론이나 수화 자체에 대한 지식이 부족하여 수화에 대한 오해가 빚어질 가능성이 있다. 언어학자라도 청인이 수화를 연구할 경우에는 농인과 협력하여 농인의 의견을 수렴할 필요가 있다. 오히려 농인 스스로가 수화를 연구할 수 있게끔 지원할 필요가 있을 것이다.

2) 수화 표준화 정책

(1) 수화의 ‘체계화’

농교육의 과제로서 수화를 ‘체계화’하는 작업이 실행되기도 한다. 이는 음성언어를 효율적으로 교육하는 데 필요하다는 가정으로 농인의 수화를 음성언어 문법에 맞게 개변하자는 것이다.

이와 같은 ‘수화 체계화’의 문제점은 수화를 농인의 언어로 인정하여 그 문화적 측면을 존중하기보다는 수화의 교육적 효과만을 중시하는 것이다. ‘바람직한 수화’를 청인의 전문가가 설정하여 농교육 현장에서 사용하려는 것은 언어를 교육의 도구로 보는 관점이다.

김승국(1999)은 ‘한글식 표준수화’의 배경에 대해서 다음과 같이 밝히고 있다.

‘한글식 수화’ 표준화 과정에서 자연수화의 기호와 지문자를 병용하여 문장을 국어 문법에 맞게 표현하도록 정한 것은, 농아동에게 문법성 수화를 가르치고 이를 쓰게 할 때, 그들의 문자언어 수행능력이 향상될 것이라는 가정 때문이었다.

그 가정이 타당하다면 ‘한글식 수화’의 보급을 확대해야 할 것이며, 그 가정이 잘못된 것이라면 현재 추진 중에 있는 ‘한글식 수화’ 보급 사업(중학 수화 교과서 편찬 등)을 중단해야 할 것이다. 그러므로, 한글식 수화사용 효과에 관한 연구는 필요하고 중요한 것이라 할 수 있다(김승국, 1999:25).

위의 설명을 보면 ‘한글식 수화’의 타당성에 대해서는 특별한 근거가 없음을 알 수 있다. 또한 위와 같은 주장은 ‘문자언어 수행능력이 향상’되는 것만을 강조하기 때문에 수화는 교육의 도구로 간주될 뿐만 아니라 농인의 수화는 언어로서의 정당성조차 부정된다. 이러한 인식은 농인의 정체성에 있어 수화라는 언어가 지닌 중요성을 간과하여, 모든 사람이 같은 방식으로 의사소통을 해야 한다는 사회적 요구만이 강조된다. 이와 같은 수화에 대한 언어정책은 청인 중심이 되어 수화를 사용하는 데 농인의 주체성이 부정되는 경향이 있다.

(2) 수화 사전의 문제

이러한 문제점과 관련되어 허일(2003)은 ‘수화를 규정할 것인가? 기술할 것인가?’라고 제기하고 있다. 허일(2003)은 다음과 같이 논의하고 있다.

...(전략)...지금까지 한국에서 수화 책 혹은 수화 사전을 제작하는 사람들이나 저자, 편찬자들은 주로, 한국에서 수화를 의사소통 방법으로 채택하고 있는 농인들의 언어 사용을 기술(description)하고자 하는 목적보다는 ‘어떤 수화를 사용하는 것이 바람직한가’라는 차원에서, 즉 앞으로 이런 수화를 쓰고, 이런 수화는 쓰지 말자라는 규정(prescription)에 비중을 두고 수화 사전을 제작해 왔다(허일, 2003:65-66).

언어학자가 ‘문법’이라고 할 때 그것은 기술 문법을 가리킨다. 그러나 수화 문법에 관한 논의에 있어서 ‘문법’이라고 하면 규정 문법(또는 규범 문법)을 상정해 왔다. 그뿐만 아니라 ‘문법 수화’라는 표현에 나타나고 있듯이 ‘문법’이란 음성언어의 문법을 의미해 왔다. 수화 사전 또한 ‘바람직한 수화’라는 관점

에서 편찬되어 왔다는 것이다. 허일(2003)은 “사전에서 사회언어학적 변이를 인식하고 다루는 것이 필요하다”고 주장하고 있다(허일, 2003:70). 이는 농인이 일상적으로 사용하는 수화의 실재를 기술하는 것을 가리킨다.

(3) 수화 지역차에 대한 규범주의

위와 같은 문제는 수화의 지역차를 어떻게 볼 것인가라는 문제를 야기한다. 요나이야마(2003)는 일본수화의 방언에 대해 논의하고 있다. 특히 아래와 같은 설명은 수화의 지역차를 생각할 때 아주 중요하다고 할 수 있다.

농인의 전국적 교류가 활발해지고 텔레비전 등의 영향도 있어 일본 전국의 수화는 착실히 공통화가 진행되고 있다. 경험적으로도 이전에 비하면 방언차는 분명히 적어지고 있는 것이 느껴진다. 그러나 방언이 완전히 사라진 것은 아니다. 많은 농인은 두 방언 화자(bidialectal)이며, 지역의 방언과 공통어의 두 가지를 변용하고 있다.

방언의 다양성은 수화라는 언어를 풍부하게 만들며, 각 지역의 방언은 존중되어야 한다. 실제로 각 지역의 방언이 공통어에 수용되며 수화 어휘 체계를 더 풍부하게 하고 있다(米内山, 2003:82).

많은 농교육 관계자들은 수화의 지역차를 문제시하여, 수화를 표준화할 필요성을 강조해 왔다. 수화 사전 또한 그러한 목적으로 편찬되어 왔다. 그러나 농인의 언어생활에서 수화의 지역차는 청인이 생각하는 만큼 그렇게 문제가 되지 않는다는 것이다. 수화에 대한 규범주의의 문제는 다음과 같은 요나이야마(2003)의 주장으로 이해될 것이다.

위원회 등이 만든 규범에 따라 수화통역사가 수화를 사용하여, 농인이 그것을 이해하지 못할 때 농인의 공부 부족이라고 비판하는 것은 말이 안되며, 용인할 수가 없다. 수화통역사는 우선 그 지역의 방언으로 농인과 충분히 의사소통할 수 있는 것이 전제가 되어야 한다. 수화의 규범화나 공통화를 진행할 주체는 대중으로서의 농인 자신이며, 일부 엘리트가 아니다. 하물며 청인 이어서는 안 된다(米内山, 2003:83).

요나이야마의 주장은 수화의 지역차가 문제인 것이 아니라 문제는 수화통역사의 수화 능력의 부족에 있다는 것이다. 그뿐만 아니라 청인을 주도로 한 수화에 대한 개입을 비판하는 것이다. 이와 같이 수화 표준화 정책은 수화와 언

어학에 대한 지식이 부족한 청인이 농인의 언어생활에 개입한다는 뜻으로 윤리적 문제가 있다고 할 수 있다.

여기까지 수화에 대한 태도를 중심으로 사회언어학적 측면에서 논의하였다. 그 결과 밝혀진 것은 수화는 진정한 의미에서 ‘언어’로서의 지위를 갖지 못하고 있다는 것이다.

여기서 논의한 것은 좁은 범위에 한정되어 있으며, 수화에 대한 사회언어학적 관점의 필요성을 제시한 것에 불과하다. 농인 스스로가 사회언어학의 연구 방법으로 농인의 언어생활을 기술하는 연구를 비롯하여, 많은 연구 과제가 남아 있을 것이다.

Ⅲ. 농인과 수화에 대한 사회적 인식

본 장에서는 농인과 수화에 대한 기존의 관점과 새로운 관점에 주목하여, 농인과 수화에 대한 다양한 태도와 인식을 분석하고자 한다.

1. 농인에 대한 사회적 인식

일반적으로 농인은 ‘청각장애인’으로 간주되고 있다. 그 기준은 청력의 손상이 근거가 되어 난청인, 중도실청인과 같이 청각장애인으로 범주화된다. 일반인 즉 청인의 ‘청각장애’에 대한 이미지는 청력의 결여 또는 부족이다. 거기에는 청력은 원래 있는 것이라는 전제가 있다. 귀가 건강하다는 ‘건강’이란 표현은 청력에 대한 그러한 관점을 상징하고 있다. 즉 ‘건강한 청력’이 ‘정상적’인 상태로 간주되며, 청력의 손상은 ‘치료’ 또는 ‘보완’해야 할 대상이 된다. 청각장애를 치료할 수단은 인공와우 수술이며, 보완할 수단은 보청기의 사용을 가리킨다. 이는 ‘농’에 대한 부정적인 이미지를 반영한 것이다. 그러나 이러한 관점은 당사자의 일상생활을 제3자가 부정적으로 평가한다는 점으로 윤리적 문제가 있다. 특히 인공와우 수술로 농을 치료한다는 것은 ‘건강한 청력’을 가진 사람이 ‘바람직한 인간’이라고 하는 우생학적 사고를 상징하고 있다. 이러한 농인에 대한 관점을 가나자와(1998)는 “청인에 의한 ‘농’의 구성”이라고 하였다(金澤, 1998).

레인(1999)은 농인의 심리에 대한 연구가 흑인의 심리에 대한 연구와 똑같이 구성되어 왔음을 지적한다. 흑인의 심리를 연구해 왔던 기존의 연구자들은 인종차별의 선입견으로 ‘흑인의 심리’를 바라본 것이다. 농인의 심리에 대한 연구도 마찬가지라고 할 수 있다(Lane, 1999).

최근에 ‘장애’를 사회적 맥락 속에서 해석하고자 하는 접근이 있다(石川·長瀬, 1999; 石川·倉本, 2002; 김창엽 외, 2002). 그러한 관점은 장애를 병리학적으로 간주하는 것이 아니라 장애는 사회·구조적 문제로 간주한다. 즉 ‘장애’를 “사회적으로 만들어지는 사회현상”으로 보는 관점이다(아베, 2003:116). 그러한 관점으로 “장애”라는 개념은 다음과 같이 정의한다.

요컨대 ‘장애’의 개념은 그 사회의 가치 판단에 의해 좌우되고, 그 개념에 따라 그에 해당하는 사람들의 삶이 규정되며, 그 문제점에 대한 해결책까지 강요된다(김형수, 2002:171).

그렇다면 현대 사회에서 ‘농’이란 무엇인가? 이에 대한 이미지는 어떻게 구성되어 왔으며, 농인의 삶은 어떻게 규정되어 있는가? 가나자와(2001b)는 농인에 대한 청인의 관점과 농인의 일상 의식은 다르다고 한다. 그 이유는 다음과 같다.

...(전략)...청인은 청력 수준으로 농인을 규정한다. 청력 수준이 ‘정상치(=0dB)’보다 수치가 크면 클수록 중도의 청각장애이며, 최종도가 ‘농’이 된다. 따라서 청인에게 ‘농’은 제일 심한 청각‘장애’라는 것이 상식이다. 거기에는 수화를 어느 정도 할 수 있는가 라는 기준은 없다. 그러므로 농인 사이에서는 청력 손실의 정도보다 수화로 통할까 말까라는 기준이 중요한 것도, 수화를 모르는 중도실청인이 농사회에 참여할 때 생기는 ‘장애’에 관해서도 생각하기가 어렵다(金澤, 2001b:70).

이와 같이 농인의 일상 의식을 알아보기 위해서는 ‘농’에 대한 사회·문화적 관점이 요구된다. 그것은 청인의 기준이 아니라 농인 스스로의 기준을 이해한다는 것이다.

농인들은 청인에 의해 ‘삶의 가치’를 규정되어 왔다. 그러나 농인들은 ‘농문화’라는 담론으로 이러한 차별 의식에 항의하고 있다. 예를 들어 일본에서 1995년에 발표된 ‘농문화 선언’은 도입 부분에서 다음과 같이 주장하고 있다.

“농인이란 일본어와는 다른 언어인 일본수화를 말하는, 언어적 소수파이다.”- 이것이 우리들의 “**농인**”에 대한 정의이다. 이것은 “농인=귀가 들리지 않는 사람”, 즉 “장애인”이라고 하는 병리적 관점에서부터, “농인=일본수화를 일상언어로서 사용하는 사람”, 즉 “**언어적 소수파**”라고 하는 사회적, 문화적 관점으로의 전환이다. 이와 같은 관점의 전환은 농인이 사용하는 수화가 음성언어와 비교해서 전혀 손색이 없는 완전한 언어라는 인식을 근거로 하여 가능하게 된 것이다(기무라·이찌다, 2002:29).

위와 같이 농문화 선언은 ‘농인’을 ‘농문화’와 ‘언어적 소수파’라는 측면에서 정의한 것이다. 이러한 주장은 무엇을 의미하고 있는가? 여기서는 이 두 가지 주장을 간단히 검토하고자 한다.

명제1: 농인은 농문화를 구성하는 농사회의 구성원이다.

여기서 ‘문화’란 무엇인가를 생각해 볼 필요가 있다. 다나다(2002)는 문화인류학에서 문화를 어떻게 취하고 있는지를 다음과 같이 소개하고 있다.

최근, 인류학에서는 인간 생활양식 전체를 가리키는 것으로써 매우 넓은 범위에 걸쳐 사용하고 있으며, 인간이 태어나면서 유전적으로 획득한 것이 아니라 후천적으로 학습해 온 집단생활 양식의 복합적인 전체가 인류학에서 말하는 ‘문화’라고 정의하고 있다(다나다, 2002:177).

원래 문화인류학자들은 언어에 대해서 많은 관심을 가져 왔다. 그것은 민족지 조사를 실시할 때 그 사회에서 사용되는 언어를 알아야 참여 관찰을 할 수 있을 뿐만 아니라 언어 자체가 문화라고 볼 수 있기 때문이다. 이와 같이 생각하면 농인의 사회에서 농문화가 구성되어 있다는 것은 부정하기가 곤란하게 된다. 농인에게 ‘듣지 못한다’는 것이 그리 불편하지 않다는 것을 이해할 필요가 있다. 그 점에 대해서 ‘농문화 선언’은 다음과 같이 주장하고 있다.

중도실청인과 달리 선천성 농인에게 있어서 ‘농’은 갑자기 닥쳐온 재난이 아니다. ‘농’은 태어났을 때부터 계속 자기 자신의 일부이고 바로 “자기 자신으로서의 증거”이다. 이러한 사람들에게 있어서 ‘농’은 치료해야만 하는 ‘장애’가 결코 아니다. 유전성 농인의 경우는 더욱더 그렇다. “유전성 농을 예방한다”고 하는 사고방식의 근본에는 우월주의가 있고 거기에는 윤리적인 문제가 크게 가로놓여 있다(기무라·이찌다, 2002:36).

강주해(2002)는 인공와우 수술에 대하여 다음과 같이 비판하고 있다.

...(전략)...인공와우각 수술의 효능이 임상적으로 입증되기도 전에 자신의 의사를 제대로 표시하지도 못하는 어린 나이의 농아 어린이들에게 부모의 일방적인 요구에 의해 인공와우각 수술을 강행시키는 사례들이 부쩍 늘어나고 있는데 이것 또한 농아 어린이들에 대한 인권 침해의 사례로 볼 수 있는 심각한 문제이다(강주해, 2002:8).

이와 같이 농문화에 의식적인 농인은 인공와우 수술을 윤리적 문제로 간주하여, 청인의 문화와 농인의 문화라는 동등한 처우를 요구하고 있다.

명제2: 농인은 언어적 소수파이다.

농인과 기타 언어적 소수자는 여러 가지 이유로 차이점이 있다. 농인의 특징은 다음과 같이 정리할 수 있다.

첫째, 농인은 일반적으로 장애인으로 인식되어 있다. 그렇기 때문에 ‘불쌍한 사람’으로 간주될 경우가 많다.

둘째, 많은 사람은 수화가 언어인 것조차 모르고 있다. 또는 수화에 대해서 오해하고 있다.

셋째, 부모가 청인이면 집에서 수화를 습득할 수 없다. 수화를 습득하는 데 농학교가 큰 역할을 지닌다.

넷째, 수화는 문자로 표기하기가 어렵다.

첫째와 둘째는 서로 연결되는 특징이다. 농인이 단지 장애인으로 간주되기 때문에 수화가 언어로 인정받기가 어려운 것이다. 반대로 농인의 입장에서 보면 수화가 언어이기 때문에 ‘농인은 장애인이라기보다는 언어적 소수파이다’라고 주장할 수 있다는 것이다. 다만 중요한 것은 ‘장애인’ 자체가 부정적인 존재가 아니라는 것이다. 장애인운동에 참여하는 장애인들은 사회적 장애를 문제시하여 사회적 장벽을 비판한다. 거기서 ‘같은 장애인’이란 연대 의식이 생기기도 한다. 그러나 농인의 경우는 그러한 연대 의식보다 ‘같은 언어’를 사용한다는 공통점이 연대 의식을 일으킨다는 것이다. 물론 농인의 정체성이란 결국은 사람마다 다를 수밖에 없다. 그러나 사회언어학적 관점에서 농인을 본다면 수화를 사용하는 농인은 언어적 소수자에 속한다는 것이다.

2. 수화에 대한 사회적 인식

위에서 살펴본 바와 같이 수화에 대한 관점은 농인에 대한 관점과 서로 영향을 미친다. 아래에서는 수화에 대한 인식을 분석하고자 한다. 그것은 농인의 사회적 지위를 생각하는 데 의의가 있을 것이다. 예를 들어, 간다(1998)는 수화라는 언어가 이해 받기 위해서는 시각언어의 특징, 수화의 사회적 지위, 수화를 사용하는 농인의 사회와 문화, 농교육에 대해 종합적으로 이해되어야 한다고 주장한다(神田, 1998:27). 여기서는 농인과 관계하는 사람들의 수화에 대한 인식을 살펴보고자 한다.

1) 수화에 대한 편견

언어는 그 언어를 사용하는 사람의 일부분이며, 그 언어에 대한 공격은 그 개인이나 그 문화적 집단에 대한 공격으로 받아들일 수 있다. 수화에 대한 차별 의식은 두 가지 형식으로 구성되어 있다. 하나는 음성과 청력이 아니라 몸과 시각을 사용한다는 언어 형태에 대한 차별이다. 다른 하나는 수화의 언어적 구조에 대한 차별이다.

우선 수화의 언어 형태란 음성이 아니라 손과 몸을 사용한다. 이는 청인에게 거부감이나 경멸감을 야기하는 경우가 있다. 특히 일상생활에서 농인을 직접 본 적이 없던 청인의 경우 그런 경향이 많을 것이다. 물론 최근에는 텔레비전에서 수화를 많이 볼 수 있기 때문에 그러한 편견은 감소했다고 볼 수 있다.

그러나 문제는 농교육 전문가들이 수화에 대해 부정적인 태도를 가져왔다는 것이다. 그 요인은 여러 가지 있을 것이지만, 하나는 수화의 언어 형태에 기인한 것이라고 생각할 수 있다.

또한 사회에서 수화를 사용할 때 주위에 있는 청인이 이상한 눈빛으로 주시하는 경우가 있다. 다만 이러한 부정적인 태도는 사회적 인식이 변화하면서 줄어가는 경향이다. 오히려 ‘수화는 아름답다’라는 인식이 증가하고 있다. 『가장 아름다운 언어 수화』(강옥, 2001)라는 책이 출판되는 것은 그러한 시대적 변화를 상징하고 있다. 문제는 손을 사용하기만 하면 ‘수화’라고 하는 오해이다.

수화의 언어적 구조에 대한 차별은 구화교육을 지지하는 전문가의 주장에 흔히 보인다. 사이토오(2003)는 농학교에서 수화를 금지하는 교사들의 수화관을 다음과 같이 정리하고 있다.

첫째, 수화 사용을 용인하면 음성언어를 사용하지 않기 때문에 음성언어 획득에 방해가 된다.

둘째, 수화는 음성언어와 체계가 완전히 다르기 때문에, 수화를 습득해도 음성언어의 습득에 영향을 미치지 않는다.

셋째, 수화 단어는 도상적(圖像的)이며 추상적인 개념을 표현할 수 없고 어휘가 부족하다. 또한 수화 문법은 격변화(格變化)나 시제(時制)등을 충분히

표현하지 못하기 때문에 사고력의 발달에 방해가 된다.

넷째, 수화는 셋째 설명과 같은 언어이기 때문에 지적인 논의는 할 수 없으며, 고등교육에 사용할 수 없다(齋藤, 2003:158).

이러한 관점이 농교육 관계자들을 중심으로 구성되어 왔다는 것이다. 언어학자들이 지적하는 대로 이러한 관점이 하나의 편견이었다면 농아동들은 오랫동안 부당한 평가를 받아 왔음을 의미한다. 그러나 수화가 언어의 한 형태인 것은 언어학뿐만 아니라 뇌신경 언어학적 근거가 있다(齋藤, 2003). 예를 들어 음성언어가 뇌 좌반구에 의해 다루어지듯이 수화 또한 뇌 좌반구에 의해 다루어진다. 손짓은 우반구에서 처리되는 것을 생각해 보면 수화와 손짓의 차이는 분명해진다. 즉 수화가 언어이라는 것을 뒷받침하는 과학적 근거가 있다는 것이다(齋藤, 2003; 정은, 2002 참고).

2) 수화통역에 대한 관점

(1) 사회복지 서비스로서의 수화통역

서로가 상대방의 언어를 이해하지 못한다는 점에서 농인과 청인의 입장은 다르지 않다. 많은 농인은 청인의 언어(문자언어 또는 구어)를 학습하여 일상적으로 사용하고 있다. 그 반면 청인 쪽에는 농인의 언어(수화)를 아는 사람이 거의 없는 것이 지금의 현실이다. 언어적 소수자인 농인은 청인의 언어를 학습하여 청인에 맞추려고 대상을 치르고 있는 반면, 청인은 특별히 수화를 배우려고 하지 않더라도 사회생활에 문제가 없다는 것이다. 청인의 대부분은 일상생활에서 농인과 접하지 않기 때문이다. 다마이(1995)는 이러한 상황을 고려하여 소위 말하는 정상인(일본어로 健常者) 또는 건청인을 ‘수화장애인’으로 볼 관점을 제기하고 있다.

귀가 들리지 않는다는 사실과 수화를 못한다는 사실은, 사실로서의 무게는 다르지 않다. 단순한 다수결의 원리만으로 수화를 못한다는 사실은 가볍게 간주하고 당연한 것으로 통용되는 반면, 듣지 못한다는 것만이 무거운 사실로 인식된다(玉井, 1995:172-173).

만일 청인이 ‘수화장애인’이라는 입장을 받아들인다면 수화통역을 통해서 도움을 받는 사람은 농인이 아니라 청인이라고 볼 수 있다. 그러나 사실상 수화

통역은 ‘듣지 못하는 사람을 돕기 위한 복지 서비스’로 인식되고 있다. 여기에 청인과 농인의 권력 관계가 나타나고 있다고 할 수 있다. 그런데 일반적으로 통역을 사회복지 서비스로 간주하지는 않는다. 이러한 측면에서 ‘수화통역’은 음성언어간의 통역과는 다른 의미가 부여되어 있다고 할 수 있다.

(2) 청인과 농인간의 문화적 매개로서의 수화통역

기무라와 요나이야마(2002)는 ‘농문화를 말한다’라는 대답에서 수화통역사의 의식에 대해서 비판하고 있다. 기무라는 “지금까지의 수화통역자에게는 ‘농인을 돕는다’라는 의식이 깔려 있었”다고 지적한다(기무라·요나이야마, 2002: 101). 여기서 그들은 “수화통역은 복지활동이다”라는 생각을 비판하여, 다음과 같이 논의하고 있다.

기무라 | …(전략)…통역자란 두 가지 다른 언어의 중개자입니다. 그것을 ‘원조한다’든가 ‘복지활동’이라는 식으로 생각하고 있기 때문에, 농인으로서 통역자에 대해서 경계심을 가질 수 밖에 없습니다. 당연한 일이지요.
요나이야마 | 통역이라는 것은 언어와 언어의 매개일 뿐이죠, 기본적으로는…
기무라 | 그 속에 다른 문화를 중개한다는 뜻도 포함되지요(기무라·요나이야마, 2002:101).

위와 같이 통역을 언어와 언어의 매개, 또는 다른 문화의 중개라고 하는 것은 온정주의적 관점을 거부하며, 농인과 청인간의 대등한 관계를 요구하는 관점이라고 할 수 있다. 이러한 문제에 대해서 김철관(2000)은 “수화통역은 단순히 수화를 알고 있거나 복지에 관한 의욕과 열의만으로 만족할 수 있는 역할이 아니다”고 주장하였다(김철관, 2000:432). 수화통역을 단지 복지 서비스로 생각하는 관점에는 한계가 있다는 것이다. 수화가 ‘단순한 손짓’이 아니기 때문이다. 따라서 현재 요구되는 수화통역은 이중언어·이중문화 모델이라고 할 수 있다(鳥越, 1996:98; 김철관, 2000:433). 이러한 수화통역에는 농문화에 대한 이해가 필요 불가결의 기반이 된다. 즉 도리고에(1996)가 주장하고 있듯이 “수화통역사는 단지 수화를 아는 뿐만이 아니라 양쪽, 즉 청인사회와 농사회의 언어와 문화에 대해 깊은 인식을 갖출 것이 최소한의 자질이 된다”(鳥越, 1996:98). 수화통역에 대한 인식은 온정주의적 관점이 아니라 농문화를 존중하는 관점이 요구된다는 것이다. 더 중요한 것은 수화통역의 제공을 당연한 권리로 생각할 태도라고 할 수 있다.

3) 청인의 수화학습에 대한 관점

(1) 온정주의적 수화학습

일반적으로 “수화는 음성언어를 사용할 수 없는 사람들을 위한 불완전한 대체품에 지나지 않다”고 인식되어 왔다(기무라·이찌다, 2002:29). 간다(1998)는 “수화의 사회적 지위에 관한 문제점의 하나는 일반적으로 수화가 복지의 수단으로 상정되는 것이다”고 한다(神田, 1998:28). 이와 같이 수화를 바라보기 때문에 수화를 배우고자 할 동기에는 ‘도움이 필요한 청각장애인을 위해서’라는 온정주의적 발상이 들어갈 여지가 있다.

앞에서 확인했듯이 수화에 대한 인식은 농인에 대한 인식을 반영하고 있으며, 수화의 사회적 지위 또한 농인의 사회적 지위를 반영한 것이다. 예를 들어 수화를 학습하는 청인 중에는 수화통역사가 되기를 바라는 사람이 적지 않다. 그러나 청인이 다른 음성언어를 배우고자 할 때 ‘통역사’를 지향할 경우는 예외적이다. 이는 수화를 배우고자 하는 청인에게 한국수화나 일본수화가 언어로서의 인식이 부족하기 때문이다.

(2) 청인중심의 수화학습

이찌다(2000)는 수화보다 오해받는 언어는 없을 것이라고 한다(市田, 2000:233). 수화에 대해 오해하는 청인이 수화를 학습하게 되면 또 다른 문제를 일으킬 수 있다. 수화를 가르치는 강사는 수화통역사인 경우가 많다. 농인과 같이 수업을 할 경우에도 청인이 음성언어를 사용하면서 주도권을 지니게 된다. 그러한 환경에서 청인이 수화를 학습하여, 청인이 하는 수화를 ‘올바른 수화’로 삼아, 농인의 수화를 ‘엉터리’로 간주하게 되는 경우가 적지 않다. 도리고에(1996)는 수화교육의 강사를 주로 청인이 맡고 있는 이유를 다음과 같이 논의하고 있다.

일본어를 손으로 표시한 수화는 일본어 능력을 전제로 하므로 강사는 농인보다 청인이 유리하다. 따라서 강사는 청인이 보다 적절하다는 인상을 학습자에게 주게 되며, 역으로 농인에 대한 평가를 부당하게 낮추게 된다(鳥越, 1996:86).

이와 같이 음성언어를 수화로 나타낸 청인식 수화를 사용하게 되면 수화 교실에서 농인 강사는 배제될 뿐만 아니라 부정적 평가까지 받게 된다는 것이

다. 도리고에(1996)는 계속해서 다음과 같이 논의하고 있다.

처음으로 수화를 접하는 청인에게 수화는 일본어와 같다는 잘못된 인식을 주며, 농인의 언어인 수화를 학습할 기회를 잃게 된다. 때문에 원래 농인 사회와 청인 사회를 연결할 역할을 맡아야 할 수화 강습회나 수화 동아리가 청인의 논리로 진행되어, 결과로서 농인을 배제하게 된다(鳥越, 1996:86-87).

이는 다소 아이러니컬한 이야기이다. 왜냐하면 원래 청인이 수화를 학습하는 목적은 농인과 수화로 의사소통하는 데 있다고 할 수 있기 때문이다. 그러나 청인이 수화를 학습할 환경에서 농인이 배제된다는 것은 부정할 수 없는 현실이기도 한다. 이는 수화노래를 선호하는 청인의 모습에 잘 나타나고 있다. 수화를 학습한 청인의 거의 모두가 수화노래를 배운 적이 있을 정도로 수화노래는 일반적이다. 그러나 기무라(2002)가 주장하고 있듯이 “수화노래는 농문화의 산물이 아니다”(기무라, 2002:139). 최상배와 안성우(2003)는 “수어를 배우는 청인이 수어노래나 수어댄싱을 통해 수어를 표현”하는 것을 비판하고 있다. 그들은 “수어노래”를 “청인의 청인에 의한 청인을 위한 행사일 뿐”이라고 하여, “이처럼 농인의 문화나 수어를 반영하지 않을 경우 문화중재를 할 수 없고, 농인은 더욱 소외되기 쉽다”고 하였다(최상배·안성우, 2003:239). 그러한 문제가 주목되지 않은 것은 수화에 대한 이해가 단지 ‘손을 사용하는 언어’라는 표면적인 수준이었기 때문이라고 할 수 있다.

(3) 제2언어로서의 수화학습

원성옥과 강윤주(2002)는 “제2언어교육으로서의 수화교육”에 대해서 논하면서 현재 수화교육의 현실을 다음과 같이 비판하고 있다.

현재 수화교육에서 이용할 수 있는 대부분의 책들은 수화 그림이나 사진에 해당되는 한국어 단어들의 목록이라는 것을 생각해 보면, 왜 대부분의 수화 교실이 기본적으로 어휘에 대한 수업이 되었는지를 알 수 있다. 또한 대부분의 수화를 가르치는 교사들은 훈련을 받은 교사들이 아니며, 제 2언어나 외국어교수 테크닉이나 가르치려고 하는 언어인 한국수화의 문법에 대한 어떤 정식 훈련을 받은 적이 거의 없다(원성옥·강윤주, 2002:231).

이와 같이 청인을 대상으로 수화를 교육하기 위해서는 많은 준비가 필요하며, 수화를 제2언어로 교육할 수 있는 농인을 양성하는 것도 중요한 과제가

된다. 완성옥과 강윤주(2002)는 “2002년 한국재활복지대학에 수화통역과와 나사렛대학교 재활복지대학원에 국제수화 통역 전공이 생기면서 이제 겨우 수화에 대한 학문적인 접근이 시작되고 있다”고 긍정적인 변화를 지적하고 있다(완성옥·강윤주, 2002:238). 특히 농인을 문화 집단으로 간주하는 관점은 수화에 대한 새로운 관심을 야기하였다. 문제는 그러한 요구를 채울 수 있는 환경을 제공할 것이라고 할 수 있다.

여기까지 농인과 수화의 사회적 지위에 대해서 논의하였다. 농인에 대한 인식은 부정적이거나 동정적인 관점이 사회적으로 지배적이었다. 그러나 그러한 인식은 변화할 수 있는 동적인 것이지 고정적인 것은 아니다. 특히 수화와 농문화에 대한 새로운 주장들이 많아지고 있는 오늘날의 상황은 역동적인 모습을 나타내고 있다. 그러한 농인에 대한 새로운 관점은 기존의 ‘칭각장애의 수용과 극복’을 요구하는 병리적 관점으로부터 탈피하려는 것이다.

IV. 농인의 언어적 권리

언어가 통한다는 것은 사람에게 안도감을 준다. 한편 자신의 언어가 통하지 않는 지역에 가면 불안감을 느끼게 된다. 거기서 언어가 통하는 사람을 만나면 반갑기도 하고 긴장감이 풀린다. 사회에서 자신의 언어가 어느 정도 사용되는가에 따라 그 사람의 일상생활이 달라진다고 해도 과언이 아니다. 그만큼 인간의 사회생활에 언어가 차지하는 바가 크기 때문이다. 자신의 언어가 통하지 않는 것을 일상적으로 겪고 있다면 그 사람은 사회언어학에서 말하는 ‘언어적 소수자’에 해당한다. 물론 그러한 일은 거의 누구나 경험할 수 있다. 외국에 여행가면 일반적으로 언어가 통하지 않기 때문이다. 따라서 ‘언어적 소수자’나 ‘소수 언어’라는 개념은 상대적인 개념이다.

어떤 사회에서도 단일 언어만으로 구성되어 있는 지역은 없다. 그러나 그 언어들에 같은 지위를 지니고 있는 것은 예외적이며, 어떤 언어는 ‘약소 언어’가 되어 버린다. 때문에 하나의 언어만으로 생활이 가능한 사람과 두 개 이상의 언어를 구사해야 살아갈 수 있는 사람간의 차이가 생긴다. 이러한 관계를 언어적 불평등이라 할 수 있다.

농인의 입장 또한 이러한 맥락에서 이해할 수 있다. 대부분의 청인은 수화 학습을 요구되지 않음에도 불구하고 농인은 가능한 한 청인과 같이 되기를 요구되어 왔다. 농인에게 수화라는 언어가 있어도 그 언어는 부당하게 무시되어 왔다는 것이다. 이러한 문제를 언어권이라는 인권 개념을 통해 논의하는 것이 본 장의 목적이다. 아래에서는 인간에 있어 언어란 무엇인가라는 측면에서 농인의 권리에 대해서 논의하고자 한다.

우선 인간에 있어 언어란 어떤 의미를 지니는가를 생각해 볼 필요가 있다. 특히 언어권이란 개념을 추진하는 사회언어학자들의 언어관을 살펴보는 것이 언어권을 이해하는 데 도움이 될 것이다. 예를 들어 요시다(2001)는 언어에 대한 관점을 두 가지 들고 있다. 첫째는 언어를 단지 의사소통의 수단으로 보는 관점이다. 둘째는 각각의 언어는 어떤 세계관 또는 문화를 짚어주는 것이며, 그 다양성은 생물학적 다양성과 같이 인류에 있어 중요한 것으로 보는 관점이다. 요시다는 언어적 인권을 논의할 경우에는 후자의 관점이 중요하다고 한다(吉田, 2001:83). 특히 그 사람이 처음 접한 언어, 즉 제1언어(모어)는 그 사람에게 있어 불가분의 관계가 되기도 한다. 이연숙(2001)은 “모어”를 “자기도 모르

는 사이에 쓰고 있는 말”이라고 간단하게 정의하고 있다(이연숙, 2001:305). 이연숙(2001)은 “모어를 의도적으로 배운다는 것은 불가능한 일”이라고 하며, 모어 획득의 특징을 다음과 같이 설명하고 있다.

모어 획득과 외국어 학습의 근본적인 차이는 바로 이 점에 있다. 모어를 획득하기 위해서는 특정한 선생님도, 교과서도, 교수법도 필요없다. 한 마디로 학교가 필요없는 것이다. 그러나 외국어를 학습하는 경우, 특히 교실이라는 비일상적인 공간에서 외국어를 배울 때는 교사, 교과서 등의 장치와 도구가 필요하다. 우리는 교실에서 영어 등의 외국어를 배웠던 것처럼, 모어를 학습해서 몸에 익히는 것은 결코 아니다(이연숙, 2001:305-306).

이와 같이 모어는 무의식적인 과정을 통해 습득된다. 인간은 언어를 “몸에 익히는” 과정에서 사회화되어, 지역사회의 구성원이 된다. 오오따(2002)는 모어와 정체성의 관계를 다음과 같이 설명하고 있다.

인간은 사회화의 과정에서 소속집단·사회·문화의 여러 규범과 가치 체계를 획득하여, 자신의 소속집단에 대한 귀속의식=정체성을 형성해 간다. 이 형성 과정에서 중요한 역할을 하는 것이 언어=모어이다(太田, 2002:110).

이와 같이 모어(제1언어)는 그 사람의 중요한 일부가 되며, 그 언어를 통해서 ‘우리’와 ‘그들’의 경계선이 만들어진다.

제1언어가 중요한 것은 농인의 경우도 마찬가지이다. 단지 학교의 역할이 다를 뿐이다. 농인의 부모를 가진 농아동, 즉 농가족(Deaf family)에서 태어난 농아동은 수화를 집에서 획득한다. 그런데 청인의 부모를 가진 농아동이 집에서 수화를 습득할 경우는 드물다. 수화를 제1언어로 사용하는 사람과 접하지 못하기 때문이다. 이에 청인 부모를 가진 농아동은 농학교에서 또래와 접하면서 수화를 습득한다. 농아동의 거의 90%는 청인 부모 밑에 태어나기 때문에 농학교는 수화를 획득할 공간이 된다. 농학교는 바로 이러한 역할을 한다. 따라서 농인의 언어적 권리를 논의하기 위해서는 제1언어 습득의 특성과 농학교의 역할을 이해할 필요가 있다.

1. 언어권 이념의 성립

언어에 의한 차별과 불평등

한 국가 안에서 소수 언어가 경시되는 상황은 흔히 볼 수 있는 현상이다. 예를 들어 일본 국내에서도 수많은 언어적 소수자가 생활하고 있으며, 일본은 다민족·다언어 국가이다. 일본의 언어적 소수자로서는 홋카이도오(北海道)의 선주 민족(先住民族)인 아이누인과 오키나와인(沖縄人), 그리고 재일 조선인을 들 수 있으며, 최근에 증가하고 있는 외국인 노동자 등 외국인 주민을 포함할 수 있다. 그러나 그들의 언어가 존중받고 있는 상황은 아니다. 특히 수화를 사용하는 농인의 경우는 존재조차 주목받기 어렵다는 뜻으로 더 심각하다. 그러나 최근에는 농문화와 수화에 대한 인식이 늘어나면서 수화에 관련한 문제도 주목받게 되었다. 일본 ‘다언어사회 연구회’가 발행하는 학회지 『언어와 사회』는 ‘일본수화’라는 제목으로 농인 언어학자의 글을 연재하고 있다(森, 2000a, 2000b, 2003). 다만 농인의 언어학자는 청인의 언어학자에 비교할 수 없을 정도 적은 것이 현실이며, 이찌다(2000)가 지적한 대로 언어학자조차 수화에 대해서 오해하고 있는 상황이다(市田, 2000). 이러한 경향은 수화의 사회적 지위가 그만큼 낮다는 것이며, 농인은 언어적 불평등에 직면하고 있다는 것이다. 이러한 상황을 사회언어학은 ‘언어차별’이란 용어로 접근한다. 여기서 언어차별이란 언어에 대한 차별, 언어에 의한 차별이나 불평등을 가리킨다. 이는 스쿠트납-칸가스가 1988년에 제기한 개념이며, 언어적 소수자의 언어권을 논의하는 사회언어학자들이 사용하고 있다. 언어차별은 ‘linguicism’이란 영어 철자에 나타나고 있듯이 인종차별(racism)이나 성차별(sexism)과 같은 맥락에서 ‘언어에 의한 차별’을 한마디로 명명한 것이다(Skutnabb-Kangas, Phillipson, 1995:105-106). 이와 같은 언어차별이란 개념을 제기한 스쿠트납-칸가스는 언어권의 이념을 추진하는 연구자들의 대표적 인물이며, 언어차별이란 언어권이 부정된 상태를 가리키는 것이라고 할 수 있다.

인권의 이념과 언어권

필립슨 외(1995)는 “언어권이 하나의 기본적 인권으로 간주되어야 한다”고 역설한다(Phillipson, Rannut and Skutnabb-Kangas, 1995:1). 그러므로 인권의 기본 원리부터 확인해 볼 필요가 있을 것이다. 인권의 이념은 다음과 같이 요

약된다.

모든 인간은 평등하며 자유롭다는 자연법적 원칙에 따라 일체의 사회적 차별과 불평등에 대항하여 인간본연의 존엄성을 지켜야 한다는 것이 인권의 일차적 개념이다(김성재 외, 2002:19).

이와 같이 인권은 사회적 차별과 불평등에 대항하기 위한 이념이라고 할 수 있다. 언어권 또한 그러한 차별과 불평등을 해소하기 위한 이념이다. 필립슨 외(1995)가 강조하듯이 사회적 다수파들은 언어권을 당연한 것으로 누리고 있는 반면, 언어적 소수파들은 그렇지 않은 상황이다(Phillipson, Rannut, and Skutnabb-Kangas, 1995:1-2). 따라서 언어권은 언어에 의한 불평등을 겪고 있는 언어적 소수자에 속하는 권리라고 정의할 수 있다. 때문에 힘있는 언어를 사용하는 사람이 언제, 어디서나 자신의 언어를 사용할 수 있다는 의미가 아니다(木村護郎, 2001 참조).

또한 김성재 외(2002)가 지적하고 있듯이 “인권은 개인적 수준에서 이루어져야 하는 것뿐만 아니라 집단적이고 구조적인 수준에서 함께 이루어져야 하는 것이다”(김성재 외, 2002:19). 따라서 인권은 개인적 권리와 집단적 권리로 나누어서 생각할 수 있다. 그것은 언어권의 경우도 마찬가지이다. 필립슨 등(1995)은 개인의 언어권을 다음과 같이 정의하고 있다.

개인적 차원에서 언어권을 보장한다는 것은 다수파 언어를 사용하는 사람이든 소수파 언어를 사용하는 사람이든 간에 모든 사람이 모어로 인해서 긍정적인 정체성을 가질 수 있으며, 그 정체성을 다른 사람한테도 존중받을 것을 의미한다. 개인은 모어를 학습하여 적어도 초등교육을 모어로 받을 권리, 그리고 모어를 (공식적 장면을 포함해서) 여러 장면에서 사용할 권리를 갖는다. 이는 그 사람이 속하는 국가에서 사용되는 공용어 중에서 적어도 하나를 학습할 권리를 포함한다. 따라서 교사는 당연히 이중언어 사용자이어야 한다. 이러한 권리가 제한될 경우 기본적인 언어권이 침해되는 상태라고 간주할 수 있다(Phillipson, Rannut, and Skutnabb-Kangas, 1995:2).

집단적 언어권은 다음과 같이 정의된다.

집단적 차원에서 언어권을 보장한다는 것은 소수 언어가 존속할 권리 즉 차이에 대한 권리를 포함한다. …(중략)…소수자는 자신들의 언어를 발달시켜

학교를 비롯한 훈련·교육기관을 확립·유지하여 교육과정을 관리하여 자기들의 언어로 교육할 권리를 갖는다. 또한 소수자는 국가의 정치적 결정에 참여하여, 적어도 문화, 교육, 종교, 정보, 사회적 상황에 대한 집단적 자치권이 보장될 권리, 그리고 이러한 것을 충족하기 위하여 세금이나 보조금으로 재정적 수단이 갖추질 권리를 갖는다. 권리는 실시 가능해야 하기 때문에 자원 또는 민주적, 헌법적, 법적 수속이 요구된다(Phillipson, Rannut, and Skutnabb-Kangas, 1995:2).

이러한 주장은 단지 사회언어학자를 비롯한 연구자만이 주장하는 것은 아니다. 1996년에 스페인의 바르셀로나에서 열린 국제회의에서 ‘세계 언어권리 선언’이 채택되었다(김옥동, 2003:291). 김옥동(2003)은 이 선언의 의의를 다음과 같이 논의하고 있다.

이 선언은 1948년에 유엔이 ‘세계 인권 선언’을 선포한 것과 같은 의미를 지닌다. 인간의 권리만이 중요한 것이 아니라 소수 언어를 사용할 권리도 중요하다는 사실을 새삼 일깨워준 사건이었다. 세계 인권 선언이 인간의 권리가 평등하다는 사실을 밝힌 것이라면, 세계 언어권리 선언은 강대국의 언어권 소수민족의 언어권 모든 언어는 평등하다는 사실을 전 세계에 널리 알린 문서로 꼽힌다(김옥동, 2003:291).

위의 설명은 언어권도 ‘인간의 권리’에 속하는 것을 약간 간과하는 부분이 있다. 중요한 것은 소수 언어를 사용하는 모든 개개인과 집단에 속하는 권리로 언어권을 파악할 관점이다. 즉 언어권은 오늘날까지 인권의 하나로 간주되지 않았을 뿐, 기본적 인권이라는 것이다.

언어권과 교육

언어권은 어떤 장면에서 중요하게 되는가? 소수 언어를 사용하는 사람에 있어서 언어권을 침해받기 쉬운 곳은 과연 어디라고 할 수 있을까? 이에 대해서 스쿠트납-칸가스(2000)는 언어의 다양성을 지탱하는 데 중요한 것은 학교교육에서 언어권을 보장하는 것이라고 한다(스쿠트납=칸가스, 2000:296). 만일 학교 안에서 소수자 언어가 사용을 금지된다면 아동들은 그들이 집이나 공동체에서 사용하는 언어가 아니라 사회에서 지배적인 주류 언어로 교육을 받게 된다. 그러한 아동들은 그들의 민족어를 사용치 못하게 될 경우가 적지 않

다. 그러한 교육은 자기들의 언어에 대한 열등감을 주입하기 쉽기 때문이다. 그는 공교육의 문제점을 다음과 같이 지적하고 있다.

소위 말하는 ‘근대화’는 공교육이 없으면 몇 백년, 몇 천년 살아남았을 것인 많은 언어의 죽음과 살해를 가속화시켰다. 선주 민족과 소수자의 아동들이 지배적인 언어로 교육받을 때 공교육은 언어 말살의 주요한 형장이 된다(スクトナブ=カンガス, 2000:296-297).

위와 같이 공교육은 ‘언어 말살’을 야기하기도 하였다. 그것은 일본 제국주의의 식민지 정책에도 나타나고 있다(安田, 1997). 수화의 경우 식민지 지배나 선진국에 의한 ‘개발’의 일환으로 미국수화나 프랑스수화가 세계적으로 전파하는 현상이 있다. 일본수화 또한 대만수화와 한국수화 등에 영향을 미치기도 하였다(神田, 1996). 다만 그러한 사례를 제외하면 공교육으로 수화가 말살되는 것은 거의 없다고 할 수 있다. 왜냐하면 농학교에서 아무리 수화 사용을 탄압하더라도 농아동은 몰래 수화를 사용해 왔기 때문이다. 이는 수화가 만드는 결속력을 제시하고 있다. 그러나 수화가 계승되어 왔다고 해서 농교육이 농아동의 언어권을 보장하였다는 면죄부가 되지는 않는다. 수화 사용을 탄압하는 것은 언어권의 침해(또는 언어차별)로 간주할 필요가 있다.

언어권의 이념은 언어에 의한 차별의 상태(언어차별)에 대해서 문제를 제기하여 불평등한 관계를 해소하려는 언어철학이다. 때문에 언어권의 정의를 논하기보다는 언어차별의 실태를 파악하는 것이 우선되어야 한다. 특히 언어권에 대한 연구에 있어도 농인의 언어권에 언급하는 경우는 드물다. 때문에 여기서는 농인의 언어적 권리가 어느 정도 보상되어 있고, 어느 정도 침해되어 있는가를 고찰할 필요가 있다.

2. 수화를 사용하는 농인의 권리

1) 농인의 학습권

농인의 언어권을 고려하기 앞서 우선 농인의 학습권에 대해 고찰해 보고자 한다.

1985년 파리에서 열린 유네스코의 제4차 회의에서 학습권 선언이 발표되었다(차갑부, 2002:189). 학습권의 이념은 그동안의 교육철학의 변동을 반영한 것

이며, 교육을 개선해 가는 데 있어서 중요한 교육철학이라고 할 수 있다. 차갑부(2002)는 학습권 선언의 내용을 다음과 같이 정리하고 있다.

...(전략)...이 선언에 의하면 학습권은 모든 이에게 공통적인 기본적 인권이고, 학습활동은 사람들을 스스로의 역사를 창조하는 주체로 바꾸는 것이다. 학습권은 구체적으로 읽고 쓸 권리, 질문하고 음미할 권리, 구성하고 창조할 권리, 자기 자신의 세계를 읽고 쓸 권리, 모든 교육적 자원에 접근할 권리, 개인적·집단적 기술을 개발할 권리로 규정하였다(차갑부, 2002:189).

조석훈(2002)은 학습권의 개념을 다음과 같이 설명하고 있다.

...(전략)...굳이 기존에 사용하던 ‘교육권’이라는 용어 대신에 ‘학습권’이란 말을 새롭게 사용한 이유는 바로, 교육권은 교육의 공급자 즉 국가나 지방자치단체 또는 교육자를 중심으로 교육하는 권리로 이해되는 경향이 짙었기 때문에 학습자 중심의 교육 및 이를 위한 제도와 운영이라는 철학을 나타내기 위해서는 ‘학습권’이란 용어가 합당하다고 본 것이다(조석훈, 2002:39).

위와 같이 학습권의 개념은 ‘학습자 중심의 교육’이란 교육관·학습관을 기반으로 한다. 이를 농학생의 입장에 맞춰서 생각해 보면 구화교육을 중심으로 한 농교육은 학습자중심이 아닌 교육자중심의 교육이라고 할 수 있다. 구화교육은 사회적으로 지배적인 가치관을 근거로 입으로 말하는 것을 가능케 하는 것을 목적으로 삼은 교육 방법이다. 그러나 학습자의 입장에서 보면 단지 입모양으로 수업 내용을 받아들이기는 거의 불가능하다. 이찌다(2003)는 구화교육의 문제점을 다음과 같이 지적하고 있다.

극히 일부분의 ‘성공 사례’라는 그림자에 가려 대부분의 농아동들이 ‘교육’의 이름 아래 모여 박탈의 위기에 처하게 된다. 농아동의 공동체에서 ‘비공식으로’ 수화를 모어로 획득해서 모여 박탈의 위기로부터 겨우 구출되는 것이 구화교육의 현실이었다. 구화주의는 음성언어가 문해능력이나 학력의 기반이 된다고 생각하기 때문에 음성언어 획득상의 어려움은 그대로 문해능력이나 학력까지 좌우하게 된다. 그런데도 다른 수단은 없기 때문에 아무리 어려워도 그 어려움에 맞닥뜨릴 수밖에 없다고 생각하는 것이 구화주의이다. 그 근거에는 ‘수화는 언어가 아니다’는 전제가 있다. 구화주의자에게 있어서 농아동이 수화를 사실상의 ‘모어’로 획득하게 되는 것은 교육자의 책임을 포기하는 것을 의미한다(市田, 2003:25-26).

위와 같이 구화교육을 중시하는 농교육에는 학습자인 농아동에게 선택의 여지가 없다. 구화교육은 학습자보다 교육자의 가치관을 바탕으로 한 것이며, 학습자의 요구를 수용한 것이 아니다. 이러한 농교육의 문제점을 생각할 때 조석훈(2002)의 다음과 같은 주장은 중요한 의미를 지닌다.

능동적으로 개인 및 집단의 기능을 발전시킬 권리로서 학습권을 파악하는 관점에서는 ‘자유’를 핵심 요소로 보며, 교육받을 권리를 이해할 때도 ‘완성되어 있는 교육’을 받는다는 의미가 아니라 교육 자원에 접근할 권리로서 파악하고, 교육의 선택 및 교육에 관한 결정과정에 참여를 중시한다(조석훈, 2002: 39-40).

즉 학습권의 이념은 단순히 ‘학습할 권리’를 가르키는 것이 아니라 어떤 교육을 받을 것인가, 무엇을 학습할 것인가 등, 학습 내용의 ‘선택’이라는 이념까지 포함한 것이다. 위의 주장을 농교육에 맞추어 생각해 보면 농인의 ‘교육 자원’은 수화와 농문화라고 할 수 있다. ‘교육의 선택’은 크게 보면 농교육과 통합교육의 선택에 해당하며, 구체적으로는 어떤 형식으로 수업을 하고, 어떤 내용을 학습할 것인가 선택할 권리에 해당한다. 물론 농학생 개개인의 희망에 맞게 학교나 수업을 제공할 수는 없다. 다만 농학생 쪽에 공통된 요구가 있다면 그것을 보장할 필요가 있다. 그것이 학습자중심의 교육을 실천한다는 것이다.

2) 농인의 언어권

수화를 사용하는 농인의 권리는 사회복지적 측면에서 논의되어 왔다. 그러나 최근에 들어 수화를 사용할 권리를 기본적 인권으로 보는 연구들이 늘어나고 있다. 정은(2002)은 ‘의사소통권’이라는 용어를 사용해서 농인의 언어권에 접근하고 있다. 정은(2002)은 의사소통권을 다음과 같이 정의하고 있다.

...(전략)...인간은 사회적인 존재이며, 따라서 개인이 다양한 사회적 관계들 속에서 자신의 의사소통 권리를 구체화하는 것은 그 개인이 인간으로서 존재할 수 있는 가장 기본적인 조건에 해당한다(정은, 2002:110).

이와 같은 측면에서 농아동의 권리를 논의한 정은(2002)은 수화 조기교육의

중요성을 강조하며, “수화의 의사소통권 확보는 사회통합의 필수조건이다”고 하였다(정은, 2002:120-121). 사이또오(2003)는 보다 사회언어학적 측면에서 농인의 언어권에 접근하고 있다. 사이또오(2003)는 농인의 언어권을 두 가지 측면에서 논의하고 있다. 첫째는 음성언어를 들을 수 있는 사람이 받는 정보를 농인에게도 제공하는 것이다. 이는 정보 접근권(정보 보장)을 가리키는 것이다. 둘째는 수화를 제1언어로 획득할 권리나 제1언어인 수화로 교육받을 권리를 보장하는 것이다(齋藤, 2003:154).

여기서는 농인의 언어권을 다음과 같이 정의하고자 한다.

첫째, 농인은 사회의 모든 곳에서 수화를 사용할 권리를 갖는다.

둘째, 농인은 구화를 거부하여, 수화 또는 필담을 요구할 권리를 갖는다.

셋째, 농인은 각 지역의 수화를 사용할 권리를 갖는다.

넷째, 농인은 농학교와 농사회에 접근하여 수화를 습득할 권리를 갖는다.

다섯째, 농인은 농학교에서 수화로 학습할 권리를 갖는다.

여섯째, 농인은 음성언어의 읽기·쓰기를 학습할 권리를 갖는다.

일곱째, 농인은 수화와 문자를 통해서 모든 정보에 접근할 권리를 갖는다.

위와 같은 권리를 사회적 차원에서 보장할 필요가 있으며, 이는 사회 전체적 문제이다. 청인과 농인의 관계가 불평등한 것은 사회·문화적 산물이기 때문이다. 예를 들어 모두가 수화를 사용하는 사회가 보고된 바 있다. 예를 들어 미국의 마서즈 비니어드 섬에서는 과거에 ‘모두’가 수화를 사용한 것이 알려져 있다. 이는 문화인류학자 Groce(1985)가 현장 조사하여, 민족지로서 발표한 것이다. 이 섬에서는 유전적으로 농인이 차지하는 비율이 높았으며, 농인과 청인이 자연스럽게 교류하게 되었다. 결과로서 모두가 수화를 습득하게 되었다(그로스, 2003). Ann(2001)은 이와 같은 사례뿐만 아니라 멕시코의 유카탄(Yucatan)의 사례(Johnson, 1994)와 인도네시아의 발리 섬의 사례(Branson et al., 1996)를 들고 있다. Ann(2001)은 이러한 사회에 “두 언어 사용을 추진하는 언어정책이 있던 것이 아니라 모두가 필요에 따라 두 가지 언어를 사용하게 된 것이 분명하다”고 하였다(Ann, 2001:41).

현대 사회에서 이러한 사회통합을 실현하는 데는 무리가 있다고 하더라도 적어도 농학교는 모두가 수화를 사용하는 공동체로 재구성할 필요가 있다. 농교육에서 이중언어 교육을 실천한다는 것은 다언어주의와 언어권을 보장하는 것이다. 따라서 농인의 사회통합이란 농아동을 지역사회에 있는 일반학교에

‘통합’하는 것을 의미하지 않는다. 오히려 농사회와 농학교의 교류를 차단하여 ‘분리’하는 지금의 상황을 문제삼아야 한다. 정은(2002)이 지적한 바와 같이 이러한 권리는 사회통합의 필수 조건이라고 할 수 있기 때문이다. 이에 대해서는 농교육의 재구조화와 청인에 대한 교육이 요구될 것이며, 농인의 언어권을 보장할 수 있는 사회 체제를 정비할 필요가 있다.

3. 농인의 언어권 보장을 위한 움직임

1) 농인의 언어권 보장 운동: 일본의 사례

최근 일본에서 농문화운동이 활발하게 진행되고 있으며, 많은 사람들의 주목을 받고 있다. 월간지 『현대사상』은 1995년에 ‘농문화 선언’, ‘농문화를 말한다’, ‘수화의 언어학을 위하여’를 ‘농문화선언’이란 특집으로 게재하였다(木村·市田, 1995b; 木村·米内山, 1995; 森, 1995). 이에 대한 여러 관계자와 연구자들의 반응을 모아 1996년에 『현대사상-농문화 특집』을 간행하여, 2000년에 이를 단행본으로 출판하였다(現代思想編集部 編, 2000). 또한 2001년에는 『농교육의 탈구축』이 출판되어 농교육의 문제가 논의되었다. 이러한 흐름을 반영하여, ‘전국 농아동을 가진 부모회’는 2002년 10월에 ‘농아동의 인권선언’을 발표하여, 2003년 5월에 일본 변호사 연합회(日本弁護士連合会)에 인권 구제 요청서를 제출하였다. 이는 농인과 농아동의 부모, 그리고 협력자인 변호사가 협력해서 농인의 언어권을 선언한 것으로 이해할 수 있다. 그 내용은 『우리들의 언어를 빼앗지 말아요!-농아동의 인권선언』이라는 책으로 출판되었다(全国ろう児をもつ親の会 編, 2003). 우선 ‘농아동의 인권선언’의 내용을 보면 다음과 같다.

- 우리 아이는 농아동입니다
- 농아동은 미래에 농인이 됩니다
- 농아동과 농인의 모어는 일본수화입니다
- 우리는 아이의 모어환경을 보장하여, 모어로 교육받을 권리를 보장합니다
- 일본어의 읽기·쓰기를 제2언어로 한 이중언어 교육을 추진합니다
- 농아동을 농아동으로 키우고 싶은 것입니다
- 사람으로서 농인으로서의 자랑을 존중했으면 합니다
- 우리는 농아동과 농인의 문화가 있음을 이해하여, 이중문화 교육을 추진합니다

- ‘듣지 못한다는 것’은 불행하지 않습니다
- 우리는 농아동의 인권을 지킵니다(全国ろう児をもつ親の会 編, 2003:4).

이는 ‘농아동의 언어권 선언’이라 할 만한 내용이다. 이 부모들의 대부분은 청인이다. 농아동을 가질 때까지는 특별히 농문화에 대해서 관심도 지식도 없던 사람들이다. 그럼에도 불구하고 청인의 부모들이 농아동의 언어·문화적 차이를 인정하여, 농아동이 농문화의 구성원으로 성장할 권리를 보장하려고 선언한 것은 이 동안의 농문화운동의 성과라고 할 수 있다.

일본 변호사 연합회에 제출된 인권 구제 요청서는 보다 실질적이고 적극적인 접근이라고 볼 수 있다. 제출된 ‘요청의 취지’의 전문은 다음과 같다.

- 1 문부과학성(文部科学省)은, 농학교에서 일본수화로 교육을 받지 못함에 따라, 교육을 받을 권리 및 학습권(헌법26조)과 평등권(헌법14조)이 침해되는 요청자들을 구제하기 위하여, 일본수화를 농학교의 교육사용언어로서 인정·승인하여, 농학교에서 일본수화로 수업을 수행한다.
- 2 문부과학성은, 농학교에서 일본수화로 수업을 실시하기 위하여,
 - ① 각 농학교에, 일본수화를 이해하여 사용할 수 있는 자를 적절히 배치하여, 그렇지 않은 교직원에 대해서는 일본수화를 이해하여 사용할 수 있도록 하기 위한 정기적·계속적 일본수화 연수를 하기로 한다.
 - ② 각 대학의 농학교 교사 양성과정에 일본수화의 실기 과목 및 이론 과목을 설치하여 농학교 교사 희망자는 일본수화의 실기과목 및 이론과목의 이수를 필수로 한다(全国ろう児をもつ親の会 編, 2003:206).

위의 ‘요청의 취지’와 같이 ‘요청의 실정’이 첨부되었다. 그 내용은 『우리들의 언어를 빼앗지 말아요!』에 간단한 요약이 실려 있다(全国ろう児をもつ親の会 編, 2003:200-206). 아래와 같은 항목에도 나타나고 있듯이 그 주장은 분명하다.

- 3 교육 언어로서의 일본수화
 - (1) 농학교의 교육 수단
 - (2) 일본수화로 교육을 받을 권리
 - ① 교육을 받을 권리 및 학습권 보장
 - ② 교육 수단으로서의 언어 선택권 보장
 - ③ 농학교에서 일본수화로 교육을 받을 권리 및 학습권 보장

④ 교육의 평등·기회균등, 평등권의 보장으로서의 일본수화

4 ‘언어권’으로서의 일본수화(全国ろう児をもつ親の会 編, 2003:203-204).

이와 같이 요청서의 핵심은 수화를 교육 언어로 인정하는 데 있다. 이는 농아동의 언어권을 보장하는 데 제일 기본적 기반이 된다고 할 수 있다.

2) 수화의 법적 인정

수화의 사회적 인정을 주장하는 정은(2002)은 “문제의 핵심이 마치 청각장애에, 청각장애아동에게 있는 것으로 여겨”지는 논리를 비판하여, 다음과 같이 논의하고 있다.

...(전략)...사실 이러한 사태의 실질적인 근원은 이들의 언어(수화)가 인간의 한 정식 언어로서 사회적 인정을 받고 있지 못한 데 있다. 바꾸어 말해 구어 중심의 사회가 수화를 구화와 동등하게 받아들이지 않기 때문이다(정은, 2002:110).

물론 사회가 수화를 언어로서 인정만 하면 모든 문제가 해결되는 것은 아니다. 그러나 국가적 차원에서 수화를 공식적 언어로 인정하는 것은 농인과 청인의 평등한 권리를 보장하는 데 큰 의의가 있다. 이와 같은 맥락에서 요네가와(2002)는 수화를 공용어로 삼을 것을 주장하고 있다(米川, 2002). 사이또오(2003)에 따르면 현재 세계적으로 수화 공용어화에 대한 운동이 확산되고 있다. 실제로 이미 스웨덴, 핀란드, 베네수엘라, 우간다, 포르투갈 등에서는 수화가 농인의 언어로 법적으로 인정되어 있다(齋藤, 2003:154).

요시다(2001)는 핀란드에서 수화를 사용하는 농인의 법적 권리에 대해 설명하고 있다. 그 내용을 보면 다음과 같다.

핀란드에는 약 5천명의 핀란드수화 사용자가 있다. 헌법을 1995년의 개정하면서 수화를 사용하는 사람의 권리가 법적으로 보장되는 것이 명기되었으며, 수화 사용자가 독특한 언어적·문화적 집단으로 인지되었다고 할 수 있다. 그 이전부터 기초학교 및 고등학교에서 수화는 교육 과목 및 모어 과목으로 인정되고 있었다. 또한 교육이나 사회 참가의 기회에는 무료로 통역을 사용하는 것이 1년에 최대 240시간 인정되어 있어, 일정한 정도의 언어권이 보장되고 있다(吉田, 2001).

한국에서 출판된 『농문화의 이해』는 부록으로 수화를 인정한 회의나 법들의 내용을 게재하고 있다. 그 내용은 ‘제11회 세계 농인 회의 결의’, ‘핀란드 통치 장전’, ‘우간다 헌법’, ‘슬로바키아 농인의 수화에 관한 법률’, ‘스웨덴 정부법’, ‘유럽 의회 결의’, ‘태국왕실정부 결의’로 구성되어 있다. 한 예로 태국의 문서를 보면 다음과 같다.

태국왕실정부 결의(1999년 채택)

1999년 9월 태국 교육부장관은 태국왕실정부를 대표하여 결의안에 서명함으로써 태국수화를 태국농인의 국어로 공식으로 인정하였다.

결의안에는 교육부가 앞으로 어떻게 행동할 것인가에 대하여 명백하게 기술되어 있는데, 그 중에는 다음과 같은 내용이 포함되어 있다.

- 농학교에서 농인을 수화교사로 고용한다.
- 교사는 태국수화를 학습해야 한다.
- 농아동이 태국수화에 능숙한 사람에게서 교육을 받을 것을 보장한다.
- 고등교육기관에서 농인학생을 위한 수화통역자를 마련한다(요나이야마 외, 2002:325-326).

최근에 일본이나 한국에서 장애인차별금지법을 제정하려는 활동이 있듯이 권리를 법적으로 인정하는 것은 불평등한 상태를 시정하는 데 큰 영향력을 발휘한다. 또한 일본에서 발표된 장애인차별금지법 초안에는 ‘언어와 문자에 관한 권리’라는 항목이 있으며, 농인의 언어권에 대해서도 언급되어 있다. 그 내용은 다음과 같다.

언어와 문자에 관한 권리

- (1) 일본수화는 독립된 언어로서 일본어와 동등한 것으로 인정한다.
- (2) 목소리를 함께 하는 수화는 일본어로서 취급한다.
- (3) 청각에 장애를 가진 사람은 위의 두 가지를 자신의 필요에 따라서 사용할 권리를 갖는다.
- (4) 점자는 일본어의 표기 수단인 하나이다.
- (5) 시각에 장애를 가진 사람은 점자를 사용할 권리를 갖는다(「障害者差別禁止法制定」作業チーム編, 2002:83).

이는 일본수화와 수지 일본어의 차이를 구별하여, 수지 일본어를 사용하는 경우가 많은 난청인과 중도실청인의 권리까지 제시한 것이다. 그 배경에는 농

인들에 의한 농문화운동의 축적이 있음을 이해할 필요가 있다.

수화를 사용하는 농인의 권리를 보상할 방법은 여러 가지 있을 것이다. 그 수단은 수화의 공용어화, 언어 평등법의 제정, 장애인차별금지법 제정, 수화의 법적 인정 등을 들 수 있다. 중요한 것은 언어권 보장의 필요성을 인식하여, 수화와 농인에 대한 관점을 변화시키는 것이다. 그러한 문제에 대해서는 농인에 대한 교육보다는 청인에 대한 교육이 요구된다. 즉 청인에 대한 수화교육과 농문화에 관한 교육을 활발하게 제공할 필요가 있다. 그 수화교육에는 수화 자체의 교육뿐만 아니라 농인이 사용하는 수화가 어떤 구조로 구성되어 있고 그 언어적 특성이 어떠한 것인가라는 내용을 포함할 필요가 있다. 왜냐하면 수화에 대한 기본적 이해 없이는 수화에 대한 오해를 재생산할 가능성이 있기 때문이다.

누구나 자기가 편한 대로 정보를 받고 자기의 의견을 표현할 권리가 있다. 자신의 언어를 사용하고 자기들의 언어로 교육받을 권리는 많은 청인들이 당연한 권리로 누리고 있다. 농인이 그러한 권리를 인정받지 못하고 있는 것은 농인이 '듣지 못하는 탓'이 아니다. 음성언어와 수화에 차이가 있더라도 그 언어적 가치에 위아래는 없다. 인권의 이념은 인간의 평등을 강조한다. 인간의 언어적 권리 또한 평등하게 보장할 필요가 있다. 즉 모든 인간은 어떤 언어를 사용하는지에 상관없이 평등한 권리를 누릴 수 있다는 것이다.

V. 농교육에 대한 사회언어학적 논의

언어권의 보장이라는 측면에서 농교육의 현 상황을 보면 여러 가지 문제점을 제시할 수 있다. 그 문제점의 하나는 음성언어와 수화간의 불평등한 관계이다. 지금까지 농인을 교육한다는 것은 음성언어의 구어를 교육한다는 것을 의미해 왔다. 수화의 언어적·문화적 가치는 부정되어 구어를 구사하게 교육시킬 것을 최우선의 목적이 되었다. 즉 음성언어인 ‘국어’를 권위적인 언어로 삼아 수화는 열등한 지위로 ‘분리’되었다는 것이다. 그러나 최근에 들어 농교육에 대한 다양한 논의가 나타나고 있으며, 기존의 농교육의 교육 체제는 전환(재구조화)이 요구되어 있다. 그것은 사회언어학적 측면에서 볼 때 다음과 같은 의의가 있다.

첫째, 농교육의 문제가 하나의 ‘언어 문제’로 간주되어 있다. 여기서 언어 문제란 언어적 소수자에 대한 사회문제를 의미한다. 즉 농인이 언어적 소수자의 하나로 인식되었다는 것이다.

둘째, 최근에 논의되는 문화 다원주의, 다언어주의라는 측면에서 농교육의 문제가 논의되고 있다. 즉 언어의 다양성 속에 수화를 인식하게 되었다는 것이다. 그것은 언어학의 음성언어중심주의라는 원칙이 재검토되었다는 것이다. 그것은 동시에 구화주의(또는 구어주의)에 대한 비판을 야기하였다.

이러한 사회적 변화에 주목하여, 본 장에서는 농교육의 문제에 대해 사회언어학의 관점에서 논의하고자 한다.

1. 농교육에 대한 비판적 논의

구어교육을 중심으로 한 농교육은 여러 가지 측면에서 비판을 받아 왔다. 최상배와 안성우(2003)는 농교육의 문제를 다음과 같이 정리하고 있다.

첫째, 농교육에서 구어 일변도 교육은 농아인의 정보수용과 문화생활의 향유 욕구를 충족시키는 데 많은 어려움이 있었다. 둘째, 교육의 경제성 추구는 구어교육의 투입에 대한 생산성을 비판하게 되었다. 셋째, 교육에서의 인간학적 접근은 농인을 일반적으로 정상인에 접근시키려는 정상화론에서 탈피하여 농인의 특성과 세계를 인정하는 입장을 강조하였다(최상배·안성우, 2003: 73-74).

요네가와(2002)는 농교육을 개선하기 위해서 보다 구체적인 제안을 다음과 같이 제시하고 있다.

첫째, 수화를 농인의 제1언어로 인정할 것.

둘째, 수화를 농교육의 교수 언어매체로 인정할 것.

셋째, 수화를 농인의 제1언어로 가르칠 것(교과의 하나로서).

넷째, 일본어 특히 문자언어를 제2언어로 교육하여 학습시킬 것.

다섯째, 농아동·학생의 가족이 수화를 배우며, 농아동·학생이 수화를 사용할 수 있는 교육적 환경을 정비할 것.

여섯째, 농학교 교직원에 더 많은 농인을 채용할 것.

일곱째, 농학교 교사가 농인과 수화에 대하여 연수할 것(米川, 2002:201).

이 모든 항목에는 농인들이 농교육에 요구해 왔던 주장이 수렴되어 있다고 할 수 있다. 다만 셋째의 항목은 논의의 여지가 있다. 수화 자체를 농아동에게 교육할 필요는 없다고 하는 주장도 있기 때문이다(이찌다, 2002 참조). 아무리 구화교육을 철저한 농학교에서도 아동들은 또래와 접하면서 수화를 습득해 왔다. 때문에 농학교 안에서 학생들은 이미 수화를 습득하고 있다고 볼 수 있다. 물론 ‘국어과’와 같은 의미로 수화에 대한 다양한 교육 내용을 담은 교과로서 ‘수화과’를 상정할 수는 있다.

아래에서는 위와 같은 주장이 나온 배경을 알아보기 위하여, 농교육에 대한 농인과 부모들의 요구를 살펴보기로 한다.

농인의 요구

농학교를 졸업한 농인의 의견은 앞으로 농교육을 개선하는 데 중요한 의미를 지닌다. 학습권이란 교육철학으로 볼 때 교육의 주체는 학생이기 때문이다. 또한 특수교육학자들이 강조하듯이 특수교육은 ‘특별한 요구를 가진 학생을 위한 교육’이다. 따라서 농아동들이 농교육에 요구하는 것이 있다면 그 요구를 수용할 필요가 있다.

예를 들어 ‘농문화 선언’의 주장을 보면 다음과 같다. 첫째는 구화주의와 토털 커뮤니케이션에 대한 비판이다. 그들은 “구화주의 하의 농학교는 바로 ‘식민지’ 지배와 똑같다고 할 수 있을 것이다”고 한다(기무라·이찌다, 2002:33). 토털 커뮤니케이션 또한 구화주의를 벗어나지 못하고 있다고 비판하고 있다.

둘째는, 통합교육과 인공내이 수술에 대한 비판이다. 이들은 수화와 농문화의 전승을 단절한다고 한다. 그 결과 “농인 사회는 귀가 들리지 않는 아동들에게는 농학교가 반드시 필요하다고 주장한다”는 것이다(기무라·이찌다, 2002:36). 또한 ‘농’은 치료의 대상이 아니라고 한다. 셋째는, 다음과 같이 새로운 접근을 요구하고 있다.

전세계 농인 사회에 있어서 최대의 관심사는 역시 교육문제이다. 그리고 현재, 농인이 열렬히 기대하고 있는 것이 북미 일부나 북유럽 각국에서 채용되고 있는 이중언어적 접근(bilingual approach)이다. 이것은 농아동들이 자연스럽게 습득할 수 있는 언어는 수화라고 인식하고 우선 수화를 습득할 기회를 주고 그 다음에 그것을 기반으로 서기언어(書記言語)나 구화, 기초학력을 몸체에 익히도록 하는 것이다(기무라·이찌다, 2002:37).

이를 보면 농교육에 대한 농인의 관심이 아주 높을 뿐만 아니라 분명한 요구가 있음을 볼 수 있다.

부모의 요구

당사자들의 요구 다음에 중요한 것은 부모들의 요구이다. 조성숙(2002)이 지적하고 있듯이 “부모가 자녀를 어떻게 키울 것인가, 어떤 인간으로 교육할 것인가는 부모의 자녀관, 자녀에 대한 기대수준에 좌우된다”(조성숙, 2002:179). 농아동의 경우도 마찬가지이다. 부모는 농아동에게 어느 학교에서 교육시킬 것인가를 결정한다는 점으로 농아동에 대한 영향력이 크다. 교육에 대한 요구도 부모의 의견이 영향력을 지닌다. 때문에 농아동을 가진 부모들의 요구를 살펴볼 필요가 있다.

아직까지는 많은 부모들이 ‘농’에 대해 부정적인 인식을 가지고 있다. 이는 ‘농’에 대한 부정적인 관점이 사회적으로 구성되어 왔기 때문이다. 그러나 수화와 농문화에 대한 사회적 인식이 늘어남에 따라 많은 부모들이 농교육의 상황에 대해 비판적으로 생각하게 되었다. 특히 오늘날은 정보화 시대이며, 인터넷을 통해 많은 정보를 얻을 수 있다. 최근에는 농인이 홈페이지를 운영하는 것은 아주 일반적인 것이며, 농아동을 가진 부모가 홈페이지를 개설하는 경우도 있다. 사이끼(2001)는 ‘안 들리는 자녀를 가진 부모의 페이지(聞こえない子をもつ親のページ, <http://www.d-b.ne.jp/d-angels/>)’라는 인터넷 사이트를 운

영하고 있다. 사이끼(2001)는 게시판에 부모들이 올린 글들을 분석하여, 부모들의 생각이 변화하고 있다고 한다. 예를 들어 그 페이지를 열람한 부모들은 수화의 중요성을 실감하게 되는 경우가 많다고 한다(佐伯, 2001:266-269). 사이끼(2001)는 부모들의 생각이 변화하고 있는 이유는 “부모들이 실제로 필요한 정보를 받지 못했기 때문”이라고 한다. 부모들은 과거에는 의사나 농학교 교사들의 의견만을 참고로 해 왔다. 그러나 이제 부모들은 농학교 교사들이 주는 정보에만 의존하는 것이 아니라는 것이다(佐伯, 2001:271).

또한 4장에서 언급했듯이 ‘전국 농아동을 가진 부모회(全国ろう児を持つ親の会, http://www.hat.hi-ho.ne.jp/at_home/main.html)’도 농아동의 권리를 보장하려고 활동하고 있다. 이와 같이 농아동을 가진 부모들은 수화와 농문화에 대한 긍정적인 인식을 가지게 되어지고 있다. 물론 모든 부모들이 그렇지는 않더라도 정보화는 그러한 경향을 더욱더 촉진할 것이다(金澤, 2001a). 예를 들어 나까무라(2003)는 부모의 입장에서 농아동에 있어 중요한 것을 다음과 같이 제기하고 있다.

- ① 들리는 아이와 비슷하게 되기 위해서 훈련받는 것이 아니라 듣지 못하는 아이로 그대로 인정받는 것.
- ② 제약이 큰 구화로 말할 수 있게 되는 것이 아니라 자기의 마음이나 생각을 자유롭게 표현할 수 있는 모어를 갖는 것.
- ③ 일반학교가 아니라 농학교에 가는 것.
- ④ 농학교에서 이중언어·이중문화 교육을 받는 것(中村, 2003:82).

이러한 주장에 나타나고 있듯이 농아동의 부모들도 농학교에 대한 많은 요구를 가지고 있다. 그것은 시대적 흐름이라고 할 수 있는 이중언어·이중문화 교육에 대한 요구라고 할 수 있다.

2. 이중언어·이중문화 접근

농교육에 대한 새로운 접근으로 이중언어·이중문화 교육이 세계적으로 요구되고 있다(최성규, 1999; Lane, 1999; 趙錫安, 1999; 요나이야마 외, 2002; 최상배·안성우, 2003). 이중문화·이중언어 교육이란 기본적으로 제1언어인 수화로 교육하여, 제2언어로서 다수파 언어(음성언어)의 읽기·쓰기를 교육하는 접근이다. 이중언어·이중문화 교육은 농인의 언어(수화)와 농인의 문화(농

문화)의 가치를 존중하여, 농아동의 학습언어로 수화를 인정하는 교육철학이라 할 수 있다. 물론 상세한 교육 방법이나 교육 내용에 대해서는 사람마다 의견이 다를 수 있다. 따라서 실질적으로 이중언어·이중문화 교육을 어떻게 구성할 것인지를 논의해 볼 필요가 있다.

1) 언어권의 측면에서 본 이중언어·이중문화 교육

우선 이중언어 교육과 언어권 이념의 기반이 되는 다언어주의에 대해서 살펴보고자 한다.

다민족·다언어 사회는 그 사회에 속하는 민족과 언어간에 갈등을 경험해 왔다. 그 갈등을 해소하기 위한 접근은 두 가지로 나눌 수 있다. 첫째는 소수 문화에 대한 동화주의이다. 이는 사회·문화적 소수자를 주류 사회에 동화하게 강요함으로써 당사자들의 반발을 야기해 왔다. 둘째는 이와 같은 문제에 대한 대안으로 여러 사회집단간의 공존을 위한 다문화주의·다언어주의이다(三浦, 1997 참조).

특히 근대 학교교육은 다언어주의가 아니라 ‘단일 언어주의’로 구성되어 왔다. 그러한 학교교육은 아동들의 민족어에 대한 열등감을 일으키며, ‘자발적으로’ 그들의 언어를 포기하게 만들기도 하였다. 그것은 언어적 소수자에 대한 사회적 분위기가 그렇게 만든 것이다. 그러나 언어·문화적 다양성을 존중하여, 언어적 권리를 인정하려는 현대 사회에 있어서는 언어를 근거로 한 차별(언어차별)은 비판받게 되었다. 오늘날 학교교육에서 어떻게 이중언어 교육을 실시할 것인가는 세계 모든 지역의 문제가 되고 있다. 한국을 단일 언어 사회로 간주하는 견해가 지배적이지만 한국에도 수화를 사용하는 농인과 계속적으로 증가하는 외국인 노동자를 들 수 있다. 예를 들어 일본에서 사회언어학자로 활동하는 이연숙(2001)은 외국인 노동자의 언어권에 대해서 다음과 같이 논의하고 있다.

...(전략)...일본 사회에 ‘외국인 노동자’를 받아들이기 위해서 일본어만을 교육하는 것이 중요한 것은 아니다. 일본어 이외의 언어를 모어로 한 아동들의 ‘언어권’을 지키는 것이다. 즉, 외국인 노동자의 아이에 대한 모어 교육은 일본어 교육의 보완적 역할로 간주되어서는 안되며, 앞으로 귀국하기 위한 준비로조차 생각하면 안 된다. 일본 사회 안에서 비일본어가 가능한 한 넓은 범위에서 사용 가능하게 되어야 한다(イ, 2000:349).

이와 같이 다언어주의는 단일 언어주의에 대해서 항의하여, 소수 언어를 사용하는 모든 사람들의 권리를 보장하는 것을 요구한다. 이와 같은 맥락에서 오오타(2002)는 외국인 아동들을 위한 이중언어 교육의 필요성을 역설하고 있다. 이는 일본어만으로 교육하려는 ‘일본어 지상주의’를 다음과 같이 비판하고 있다.

일본어 지상주의에 따른 일본어 교육을 ‘보상적 일본어 교육’이라고 부를 수 있다. 일본어는 지나치게 평가되는 반면, 다른 언어의 가치는 부정된다. 즉, 아동들의 모어나 모어 능력에 대해서는 부정적인 평가밖에 부여되지 않는다. 모어를 말한다든 것은 바로 일본어를 못한다는 것을 함의할 뿐이며, 일본어를 못하는 것이 학업의 가장 큰 ‘문제’로 간주된다. 일본어를 모어로 하지 않는 아동은 일본어 능력을 ‘결여’한 아동으로 인식되며, ‘문제’를 해소할 유일한 방법은 아동들이 일본어를 습득할 것으로 간주된다. 여기서 일본어 교육은 모어 능력을 양성하는 것이 아니라 모어를 제거하여 모어 대신에 일본어로 대치 교체할 것을 의미한다(太田, 2002:108-109).

위에서 오오타가 비판하는 일본어 지상주의라는 것은 농교육의 상황과 일맥상통한다고 할 수 있다. 여기서 일본어 지상주의라고 하는 것은 농교육의 구화 일변도 교육이라고 불리기도 하는 구화주의와 다르지 않다. 즉 음성언어의 가치를 지나치게 평가하여, 수화의 가치를 부정하는 논리이다. 이를 음성언어 중심주의라고 할 수 있다. 또한 사회언어학적 측면에서 보면 농인에게 음성언어의 구화를 요구한다는 것은 언어적 차별에 해당한다. 그 이유는 다음과 같다.

첫째는 농인에게 구화를 요구한다는 것은 수화의 언어 형태를 부정하여, 청인의 편의를 위해서 농인에게만 부담을 가하는 것이기 때문이다. 농인이 사회적 소수자란 이유만으로 음성언어를 구사하는 능력이 요구되는 것은 농인에 대한 언어차별이라는 것이다.

둘째는 정보 접근권이라는 측면에서 설명할 수 있다. 정보 접근권이란 음성언어를 사용하는 청인이 받고 있는 정보를 농인에게도 똑같이 제공할 것을 가리킨다. 농인은 음성언어의 말소리를 듣지 못하기 때문에, 청인들이 음성언어로 이야기하는 가운데 농인이 혼자 있으면 구조적으로 소외되기 쉽다. 결과로서 농인에 대한 정보 보장이 소홀하게 되거나 불가능하게 된다. 때문에 농인은 정보를 받을 권리와 알 권리를 침해당하게 된다. 이는 농인에 대한 언어차

별 상태라고 할 수 있다. 따라서 농인의 언어권은 수화 또는 필담으로 보장되어야 하며, 농인에 대해서 구화를 요구하는 것은 언어차별로 간주할 수 있다.

이러한 문제를 검토하면 농아동의 언어적 권리는 다음과 같이 제시할 수 있다. 즉 농아동의 언어권이란 모두가 수화를 사용하는 환경에서 모든 교과를 수화와 문자로 학습할 권리를 의미한다. 물론 농아동의 요구에 따라서 구어교육을 제공할 필요는 있다. 그러나 그것은 농아동에게 선택권이 있어야 한다.

2) 이중언어 교육과 문해교육

그 다음의 중요한 것은 읽기·쓰기를 학습할 과정에 대한 이해와 농아동의 문해능력에 대한 인식의 개선이다. 우선 농아동에게 읽기·쓰기를 교육하는 문해교육을 어떻게 구성할 것인가에 대해서 논의하고자 한다.

이중언어 교육이론의 가장 기본적 이론은 제1언어를 탄탄하게 습득해야 제2언어를 학습할 수 있다는 것이다. 사실, 부모가 농인인 경우 부모가 청인인 농아동보다 문해능력이 높은 것이 알려져 있다. 또한 청인 부모의 경우라도 부모가 수화를 배우는 것은 농아동의 문해능력에 큰 영향을 미친다고 지적되고 있다(Marschark, 1997:140). 즉 농아동은 수화를 습득하면서 많은 지식을 얻으며, 주변의 일들에 대한 개념이 형성됨을 의미한다. 그러한 기반 없이 문자언어를 학습하는 것은 극히 어렵다는 것이다.

농인에게 있어 다수파 언어의 문해능력은 두 가지 이유로 중요하다. 하나는 대부분의 농아동은 청인 부모 밑에 태어나기 때문에 성인의 농인들과의 접촉이 한정된다. 결과로서 지식의 획득까지 한정되므로 문자를 통해서 배울 수밖에 없기 때문이다(Lane, 1999:179). 또 하나는 일반 사회에서 청인들은 수화를 모르기 때문에 농인이 읽고 쓰지 못하면 “다수파 사회에서 치명적으로 소외”되기 때문이다(ましこ, 2000:80).

그러나 농인의 문해능력만을 문제시하는 관점은 언어적 불평등을 경시하여, 사회적 다수파를 차지하는 청인의 책임을 간과하게 된다. 특히 읽고 쓸 능력은 자연히 습득되지 않는다는 점이다. 때문에 ‘문해능력’을 중시하는 교육은 능력주의에 빠지기 쉽다(菊池, 1995; 아베, 2003 참조). 더 하나 중요한 것은 농인은 음성언어를 듣지 못한다는 것이다. 따라서 농인이 읽기·쓰기를 학습하는 데 겪는 어려움은 청인의 경우와 비교가 안될 만큼 크다. 문제는 농아동이 듣지 못하거나 거의 들리지 않는데도 불구하고 구화중심으로 교육이 이루어졌다는 것이다. 그것은 잔존 청력과 시각을 통해 음성언어를 학습하기를 요구한 것이다.

농인은 문자를 확실하게 볼 수 있기 때문에 음성언어를 학습할 때는 시각을 통해 읽기·쓰기를 학습하는 것이 효율적이란 것이다. 물론 거기에 대한 반론은 있다. 예를 들어 야자와(2000)는 기무라와 이찌다의 ‘농문화 선언’을 비판하면서 그들이 언급한 이중언어·이중문화 교육에 이의를 제기하고 있다. 야자와(2000)의 주장은 수화를 습득하고 나서 읽기·쓰기를 학습할 수 있다는 것을 믿을 수가 없다는 것이다(矢沢, 2000:30). 그러나 이미 구어를 습득한 청인이 문자언어를 학습하는 것을 농인의 학습 모델로 삼기에는 무리가 있다. 구어를 완전히 습득한 청인의 경우와 구어를 습득하지도 않고, 듣지도 못하는 농인의 차이는 분명하다. 왜냐하면 농인은 음성언어의 구어든 문어든 자연스럽게 습득할 수는 없기 때문이다. 언어습득이란 자기도 모르는 사이에 그 언어를 몸에서 익히는 것을 의미한다. 제1언어의 언어습득과 제2언어의 언어학습의 차이는 분명히 구분할 필요가 있다. 즉 농인이 자연스럽게 습득할 수 있는 언어는 수화라는 것을 이해할 필요가 있다. 따라서 농인이 음성언어의 구어를 학습하지 않고 읽기·쓰기를 학습하는 것은 농인의 입장에서 보면 자연스러운 학습 방법이라는 것이다. 구어를 구사할 수 있어야 읽기·쓰기를 학습할 수 있다는 것은 아니다. 따라서 이중언어 교육에서는 구화 훈련이 아니라 문자언어의 읽기·쓰기에 대한 교육을 중시하여야 한다. 물론 그 교육은 수화를 통해서 이루어져야 하며, 농학교의 교육언어는 수화로 구성해야 한다. 수화를 농아동이 문자를 학습하기 위한 ‘도구’로 간주하는 것은 이중언어·이중문화의 이념에 상반하는 관점이라고 할 수 있다.

3) 이중문화 교육과 농인의 정체성

기존의 농교육은 읽기 쓰기에 대한 교육보다 구화 지도에 비중을 두어 왔다. 이는 정상화론적 의미에서 농인을 청인과 아무 차이 없게 교육하는 것을 목적으로 한 것이다. 그러한 교육은 농아동에게 많은 심리적 부담과 열등감을 야기해 왔다. 기무라(2001)는 농인의 열등감에 대해서 다음과 같이 설명하고 있다.

구화교육을 강요받아 온 농인의 대부분은 자유롭게 의사소통이 가능한 수화라는 언어를 갖고 있어도 그 수화가 음성언어와 동등의 세련된 복잡한 언어라는 것은 인식하지 못하고, 그 중에는 수화를 사용하는 자신에 대해서 무슨 열등감을 갖는 사람도 있다. 또한 구화훈련을 받아도 마음대로 (잘) 말하지

못해서 자기 자신의 인격을 부정하는 사람도 있다. 또한 농학교 학생의 평균적 학력이 청인의 학력보다 낮은 것으로 ‘청인=우수, 농인=열등’이라는 도식이 형성되어 있어, 그 도식으로부터 벗어나지 못하는 농인도 있다(木村晴美, 2001:318-319).

이와 같은 농인의 열등감은 농학교가 구조적으로 야기한 것이다. 농인이라는 정체성을 인정하는 것이 아니라 ‘청각장애의 수용과 극복’이 요구되어 왔다. 가야(2003)는 농인의 입장에서 농교육의 문제를 논의하면서 ‘청인의 방식을 그대로 농아동에게 맞추는 것이 아니라 농아동에게는 농아동에 맞는 방식이 있다’고 주장하고 있다(樞, 2003:27). 미국에서 농인의 방식(Deaf way)이라고 하면 그것은 농문화(Deaf culture)의 동의어이다. 따라서 농문화를 인정하는 것은 농인의 삶의 방식과 학습방법을 존중한다는 것을 의미한다. 농아동에 대한 이중문화 교육이란 이러한 측면에서 이해할 필요가 있다. 농아동들의 자연스러운 행동이 잘못된 것도 아니고 고쳐야 할 것도 아니고 농인의 문화라고 간주하는 관점은 아동들의 정체성에 긍정적인 영향을 미친다. 이중언어·이중문화 교육을 실천한다는 것은 청인의 모습을 모델로 하는 것이 아니다. 농인과 청인의 차이를 인정하여 농인의 정체성을 형성할 수 있는 환경을 제공하고 자 하는 것이다.

3. 농인 교사의 필요성

앞에서는 농교육에 대한 새로운 접근법으로 이중언어·이중문화 교육에 대해서 살펴보았다. 그리고 구화주의의 문제점에 대해서 검토하였다. 다만 구화중심주의에 대한 비판이나 수화의 중요성은 토털 커뮤니케이션(Total Communication, TC)이 도입되었을 때도 흔히 논의되기도 하였다. 그렇다면 실제로 무엇이 달라졌으며, 토털 커뮤니케이션과 이중언어·이중문화 접근의 차이는 무엇인가? 그것은 ‘수화에 대한 오해’와 ‘청인중심주의’라는 측면에서 해석할 수 있다. 토털 커뮤니케이션 접근의 이념은 구화, 지화, 수화, 등 중에서 “그 당사자에게 가장 적합하고 용이한 커뮤니케이션 양식의 선택을 개방”하는 것으로 이해되어 왔다(김병하, 2003:55). 그러나 교육 현장에 있어서는 그러한 이념을 실천하지 못하였다. 그 이유는 수화에 대한 오해와 농학교의 구조적 문제에 기인한다고 할 수 있다. 기무라와 이찌다(1995)는 ‘농문화 선언’에서 다음과 같이 논의하고 있다.

...(전략)...현실에서는 음성언어를 말하면서 수화의 단어를 함께 하는 심컴(simultaneous communication: sim-com)이 교육 현장에서 쓰이게 된 것이지나지 않았다. 본래 별개의 언어인 음성언어와 수화를 동시에 사용한다는 것은 불가능하고 어느 한 쪽, 혹은 양쪽 모두 어중간해져 버리는 것은 당연한 일이다. 결과적으로 토털 커뮤니케이션으로는 상황을 개선할 수 없었다(기무라·이찌다, 2002:33).

이는 단지 수화에 대한 이해가 필요하다는 것만의 문제가 아니다. 이찌다(2002)가 설명하고 있듯이 수화는 아주 복잡한 문법을 갖추고 있다. 그것을 제2언어로서 학습한다고 할지라도 어느 정도 한계가 있는 것도 부정할 수 없다. 때문에 아무리 이중언어·이중문화 교육의 이론을 논의해 보아도 농학교에서 농인 교사가 거의 없는 한 토털 커뮤니케이션과 같은 실패에 직면할 수밖에 없다. 물론 농인의 부모를 가진 청인 중에서 수화를 제1언어로 구사하는 사람의 경우는 예외이다. 그러나 대부분의 청인은 농학교 교사로서 적절하지 않다고 할 수 있다.

간다(1996)에 따르면 일본 농학교에서 청각장애인 교사는 전국에 약 200명 정도밖에 없으며 전체 농교사의 4%에 불과하다. 또한 청각장애 교사는 유치부·초등부보다 중학부·고등부에 배치되고 있다(神田, 1996:171). 간다(1996)는 그 이유를 다음과 같이 설명하고 있다.

이때까지 많은 농학교가 학생에 대한 지도법으로 구화법 또는 청각 구화법을 도입함으로써 농학교 교사에게 각 교과 지도와 함께 발생·발어 지도를 할 능력이 요구되어 왔기 때문이다. 이 배경에는 청각장애아도 듣는 사람과 같이 음성으로 얘기할 수 있기를 바라는 부모·교사·사회의 요구가 있으며, 일본어를 일본어만으로 지도하려는 청각장애아 교육에 대한 인식이 있었다(神田, 1996:171).

즉 기존의 농교육 지도법은 농인에 대한 사회적 기대와 요구를 반영한 것이라고 할 수 있다. 그러나 이중언어·이중문화 교육은 기존의 농교육 지도법에 대한 대안으로 제기된 것이다.

가나자와(2001a)는 “수화법이나 구화법이나 라는 논의는 교사가 농아동에게 어떻게 말을 하느냐라는 논의이며, 아동들이 말하는 것을 수용할 능력과는 다른 문제이다”고 한다. 또한 “교사가 농아동들의 이야기를 수용할 경우라면 구화법이니까 수화를 이해할 능력이 없어도 된다는 이치는 없을 것이다”고 하

며, “교사가 수화를 몰라도 된다는 이치는, 어떤 방법으로 교육하고 있다고 하더라도, 수용이라는 관점에 전환할 때 설득력을 잃는다. 적어도 수화를 수용할 능력에 관해서는 방법론과 상관없이, 논리적으로는, 꼭 필요할 능력이다”고 하였다(金澤, 2001a:35). 이는 농교육의 교육방법론과 상관없이 농학교 교사는 수화를 이해할 능력을 갖추어야 한다는 것이다. 비슷한 맥락에서 강주해(2002)는 농인 교사의 의의를 두 가지 측면에서 논의하고 있다. 첫째는 다음과 같다.

농아교사는 자신이 농아인이기 때문에 농아학생들이 안고 있는 고민이나 애로점이나 문제 등을 누구보다 잘 이해하고 실감할 수 있다는 사실이 일반인 교사에게서 찾을 수 없는 가장 큰 강점으로 꼽힐 수 있다(강주해, 2002: 121-122).

이는 농인의 경험이 농학생들에게 주는 교육적 효과와 ‘같은 농인’이라는 안도감이나 신뢰감이 청인 교사에게 없는 매력으로 제시한 것이다. 둘째는 다음과 같이 수화능력에 대한 것이다.

농아교사는 자신이 농아인이기에 수어를 일반인 교사보다 훨씬 정확하고 유창하게 구사할 수 있는 잇점을 지니고 있어 유창한 수어 실력으로 농아학생들을 충분히 이해시키고 흥미있고 생생하게 수업을 진행시킬 수 있는 실력을 가지고 있다(강주해, 2002:123).

이찌다(2002)는 이러한 관점에서 청인 교사의 문제를 다음과 같이 비판하고 있다.

정밀한 문법을 갖춘 수화를 구사하는 아동들을 앞에 두고 그 문법을 구사하지도 못하는 교사는 도대체 무엇을 할 수 있단 말인가. 그러한 교사라도 학생들의 모어를 이해하지 못하는 ‘외국인’으로서 일정한 교육적 역할을 맡을 수는 있겠지만 그 역할은 지극히 한정된 것일 수밖에 없을 것이다. 교육에 있어서는 학생과 충분히 의사소통을 할 수 있는 언어를 공유하는 것이 교사로서의 전제조건이다(이찌다, 2002:283).

위의 주장의 의미를 생각해 보면 농학교를 ‘장애인의 학교’라는 관점으로 접근하는 특수교육적 관점에는 한계가 있음을 알 수 있다. 물론 장애인의 생활양식이나 삶의 방법을 가지고 장애인문화라고 할 수 있으며, 그러한 관점은

장애인에 대한 병리적 관점을 극복하는 데 중요한 의미를 지닌다. 그런데 농인의 경우는 일반인(청인)과 언어조차 다르다는 점으로 그 문화적 차이는 현저하다. 그러한 맥락에서 볼 때 농학교는 외국인학교(일본의 민족학교)와 같은 역할이 있다고 할 수 있다. 일본에 있는 민족학교는 주로 제일 조선인을 중심으로 민족어와 일본어의 이중언어 교육을 실시해 왔으며, 민족문화에 대한 교육을 중시해 왔다. 그러한 민족학교와 농학교를 비교해 볼 때 제일 다른 것은 바로 교사의 구성에 있다. 즉 민족학교는 교사와 아동들이 같은 민족으로 구성되어 있으나, 농학교는 대부분의 교사가 청인이란 것이다(물론 민족학교에 대한 제도적 차별이라는 다른 차원의 문제는 있다).

특히 오늘날의 대학은 농인에 대한 지원이 부족한 부분이 있으며, 농인이 교사 자격증을 따는 것은 그리 쉬운 것이 아니다. 최성규(2000)는 “교사 자격증의 중요성이 우선되어야 하는지 또는 언어의 중요성이 우선되어야 하는가를 고려해야 하는 논리적 문제를 슬기롭게 대처할 필요가 있다”고 하였다(최성규, 2000:177).

그러한 문제가 있기 때문에 최근에 일본에서는 이중언어·이중문화 교육을 실천하는 프리 스쿨(free school)이 설립되었다. 처음으로 설립된 농인의 프리 스쿨은 다츠노코 학원(龍の子学園)이다. 이는 1999년 4월에 도오쿄오에서 설립되어 농학교 학생과 농 유아를 대상으로 이중언어·이중문화 교육을 실천하는 교육 단체이다. 유아를 제외하면 주로 주말에 수업을 개설하고 있으며, 2003년에는 비영리 단체(NPO) 법인으로 인가되었다(<http://www.tatsunoko.org/wp/>). 이 다츠노코 학원은 많은 관계자들이 농학교의 모델로 삼고 있다.

이러한 실질적인 실천이 공교육의 현장이 아니라 민간단체로부터 시작되었다는 것은 바꾸어 말하면 그만큼 농교육의 교육 체계가 보수적이라는 것이다. 그러나 이제 농교육 관계자에 있어 당사자들의 요구는 간과할 수 없는 힘으로 나타나고 있다. 이는 단지 농아동들만의 요구가 아니라 농학교을 졸업한 농인들, 그리고 학부모들의 요구이기도 하다. 만일 ‘다른 요구’가 있다고 하더라도 농교육을 개선할 의의는 달라지지 않는다는 것이다. 왜냐하면 당사자들의 요구는 최소한의 선택권을 요구하는 것이기 때문이다. 특수교육에서 말하는 ‘특별한 교육적 요구’가 당사자인 학생들의 요구를 가리키는 것이라면 농교육의 재구조화는 논리적으로, 그리고 윤리적으로 피할 수 없는 작업이라고 할 수 있다.

본 장에서는 농교육의 문제점과 이중언어·이중문화 교육에 대해서 검토하였다. 언어권의 측면에서 보면 구화주의는 수화와 농인에 대한 언어차별이라

고 할 수 있다. 농아동에 대한 이중언어·이중문화 교육은 농아동의 언어권을 보장하여, 농문화를 존중하는 교육이라 정의할 수 있다. 거기서 중요한 것은 교육 방법과 가르칠 내용뿐만 아니라 가르칠 주체이다. 즉 누가 가르칠 것인가라는 문제이다. 청인 교사 중심으로 농교육이 구성되어 있는 한 진정한 이중언어·이중문화 교육이라고 하기 어렵다. 그것은 학생과 교사간의 상호작용이 제대로 이루어질 수 없기 때문이다. 그뿐만 아니라 농인 교사는 농아동에 대한 긍정적인 모델이 될 수 있으며, 농인으로서의 정체성을 형성하는 데 큰 영향을 미칠 수 있다. 그러한 환경에서 농아동은 좁은 의미의 학습 내용뿐만 아니라 농인의 삶의 방식이나 모델을 배우게 된다. 그것이 바로 이중언어·이중문화 교육이라고 할 수 있다. 그것은 동시에 농아동의 언어적 권리를 보장하는 것이기도 하다. 농아동들의 ‘특별한 교육적 요구’를 보장하기 위해서는 농교육의 재구조화가 요구된다.

VI. 결 론

본 연구는 농인의 언어적 권리에 주목하여, 사회언어학적 관점에서 수화와 농인에 대한 관점과 태도, 그리고 농인의 언어적 권리와 농교육의 역할에 대해 검토하였다.

농인의 언어적 권리와 농교육에 대한 고찰을 통해 얻어진 주요 결론은 다음과 같이 요약된다.

첫째, 수화를 인간 언어의 한 형태로 보는 관점이 점차 확산되어 가고 있다 할지라도 아직 수화는 진정한 의미에서 ‘언어’로서의 정당한 지위를 갖지 못하고 있다. 수화를 어떻게 명명하며, 수화를 어떤 언어로 볼 것인가라는 문제는 수화의 사회성을 반영하고 있다. 수화를 연구하는 농교육 전문가들은 ‘바람직한 수화’를 규정하여, 수화를 ‘체계화’하고자 하는 경향이 있다. 이는 농인의 언어생활에 청인이 개입한다는 뜻으로 윤리적 문제가 있다. 청인이 수화를 규범적으로 규정하는 것이 아니라 농인 스스로가 수화를 사회언어학적으로 기술하는 것이 요구된다.

둘째, 농인에 대한 부정적이고 온정적인 인식은 수화에 대한 인식에 부정적인 영향을 미치고 있다. 현대 사회에서 장애인은 병리적 관점으로 취급받고 있다. 그 때문에 농인 또한 청각장애를 극복해야 하는 존재로 간주되어 왔다. 그러나 농인 스스로가 주장하는 ‘농문화’라는 개념은 농인을 수화라는 언어를 가진 문화 집단으로 보는 관점을 제기하고 있다. 일반적으로 수화통역이나 수화학습은 ‘몸이 불편한 장애인을 돕는다’는 온정적인 관점으로 간주되어 왔다. 그러나 수화를 완전한 언어로 본다면 수화통역은 ‘청인과 농인간의 문화적 매개’로 볼 수 있으며, 청인의 수화학습은 ‘제2언어 학습’으로 볼 수 있다. 농인의 권리 또한 복지적 측면보다는 사회언어학적 측면에서 접근할 수 있다는 것이다.

셋째, 농인이 수화를 사용하는 권리를 인권의 측면에서 이해할 필요가 있다. 언어적 소수자의 권리를 논의하는 사회언어학자들은 ‘언어권(言語權)’이란 이념을 제기하고 있다. 언어권은 언어적 불평등을 해소하기 위한 언어철학이며, 언어로 의한 차별이 이루어지는 상태를 ‘언어차별’이라고 한다. 최근에 세계적으로 수화 공용화에 대한 운동이 확산되고 있다. 이는 농인의 언어권을 보장하고자 하는 움직임이라고 할 수 있다. 또한 언어권의 이념을 추진하는 사회언어학자들은 교육과 언어권의 관계를 강조한다. 이는 학교에서 자기들의 언어로 학습할 권리를 의미한다. 따라서 농인의 언어권과 농교육에는 깊은 관계

가 있다고 할 수 있다.

넷째, 농교육은 구화주의에서 이중언어·이중문화 교육으로 재구성할 필요가 있다. 기존의 농교육은 구화교육에 중점을 두고, 농아동이 수화로 학습할 권리를 보장하지 못하였다. 수화를 사용하는 농학교의 경우에도 수화를 구사할 수 있는 농인 교사가 배제되어 왔다. 때문에 교사와 학생간의 상호작용이 이루어질 수 없었다. 이는 농아동에게 ‘농’에 대한 부정적 인식을 주입할 위험이 있었다. 농아동에 대한 이중문화 교육이란 농문화를 존중하여, 농인의 삶의 방식과 학습방법에 근거를 둔 교육이 요구된다. 그것은 농인과 청인간의 차이를 인정하여 농인으로서의 정체성을 형성할 수 있는 환경을 제공하는 것을 의미한다.

위와 같은 논의를 바탕으로 농인의 언어적 권리를 다음과 같이 제시하고자 한다.

첫째, 농인은 사회의 모든 곳에서 수화를 사용할 권리를 갖는다. 이는 농인의 기본적 권리로 간주되어야 한다. 이는 수화를 음성언어와 동등한 언어로 취급하여, 농인의 수화를 언어로서 아무 문제가 없는 것으로 파악해야 한다는 것이다. 따라서 농인의 수화를 청인이 ‘체계화’한다거나, ‘표준화’하는 것은 농인의 언어권에 대한 침해에 해당한다. 따라서 농인은 지역의 수화를 사용할 권리가 있으며, 수화통역사는 각 지역의 수화를 학습할 필요가 있다.

둘째, 농인은 수화와 문자를 통해서 모든 정보에 접근할 권리를 갖는다. 정보 접근권이라는 측면에서 수화통역과 자막 방송, 그리고 문자통역을 제공할 필요가 있다. 즉 듣지 못함으로 인해서 사회적으로 소외되지 않는 환경을 정비하는 것이다. 이는 동시에 난청인과 중도실청인의 언어권을 보장하는 역할을 지닌다. 따라서 농인은 구화를 거부하여, 수화 또는 필담을 요구할 권리를 갖는다. 기존의 농교육은 읽기·쓰기에 대한 지도(문해교육)보다 구화교육에 중점을 두어 왔다. 그러나 구화주의는 수화라는 언어 형태에 대한 차별로 간주할 수 있다. 누구나 자기가 편한 대로 정보를 받고 자기 생각을 표현할 권리가 있다. 구화주의는 그러한 권리를 침해하는 것으로 간주된다.

셋째, 농인은 농학교와 농사회에 접근하여, 수화를 습득할 권리를 갖는다. 농학교는 농인에 있어 농문화의 기반이자 공동체이라고 할 수 있다. 최근에 논의되는 통합교육은 농아동과 농인 사회를 격리하여, 농아동이 수화와 농문화에 접근할 권리를 제한할 수 있다. 따라서 농아동은 그들의 교육적 요구에 따라 농학교에서 학습할 권리(학습권)를 갖는다. 부모와 교사들은 이러한 농아동의 문화적 배경을 이해할 필요가 있다.

넷째, 농인은 농학교에서 수화로 학습할 권리를 갖는다. 이는 모두가 수화를

사용하는 환경에서 모든 교과목을 수화와 문자언어로 학습할 권리를 의미한다. 따라서 농인은 읽기·쓰기를 수화로 학습할 권리를 갖는다. 이러한 환경을 만들기 위해서 농학교에 많은 농인 교사를 채용하여야 한다.

이상과 같은 결론에 따라 다음 몇 가지 측면을 제언한다.

첫째, 특수교육에 대한 연구는 기존의 방법론적 패러다임에 한정되지 않는, 다양한 연구를 시도할 필요가 있다. 특수교육 또한 시대와 사회의 영향을 받을 수밖에 없는 한 사회적 맥락에서 특수교육에 접근할 필요가 있다. 특히 본 연구와 같이 사회·문화적 측면에 주목해 볼 필요가 있다.

둘째, 수화와 농교육에 대한 연구는 주로 청인이 중심으로 구성되어 왔다. 그러나 그러한 경향은 ‘청인의 생각’을 반영한 일방적인 연구 결과를 야기하기 쉽다는 단점이 있다. 농인이 수화의 가치와 농문화를 주장하게 된 오늘날에 있어 농인 당사자의 역할을 인정할 필요가 있다.

셋째, 청인에 대한 다양한 교육을 제공할 필요가 있다. 그것은 수화에 대한 이해나 실질적인 수화학습, 그리고 농문화에 대한 이해 등 학교 교육뿐만 아니라 사회교육이 이루어질 필요가 있다.

넷째, 본 연구는 농인의 언어적 권리를 전반적으로 검토한 연구로서, 후속 연구에서 더 다양하고 심도 있게 연구할 필요가 있다. 앞으로 농인 스스로가 수화를 사회언어학적으로 연구할 것이 기대된다.

참 고 문 헌

- 강 옥. (2001). **가장 아름다운 언어 수화**. 서울: 혜성출판사.
- 강주해. (2002). **(개정증보판) 농아인, 그는 누구인가?** 서울: 농아사회정보원.
- 고종석. (1999). **국어의 풍경들**. 서울: 문학과지성사.
- 기무라 하루미. (2002). 수화노래에 대한 내 생각. 요나이야마 · 기무라 · 이찌다 외. (이와이 · 김만영 · 김상화 외 편역) (2002). **농문화의 이해**. 서울: 농아사회정보원, 138-139.
- 기무라 하루미 · 요나이야마 아키히로. (2002). 농문화를 말한다. 요나이야마 · 기무라 · 이찌다 외. (이와이 · 김만영 · 김상화 외 편역) (2002). **농문화의 이해**. 서울: 농아사회정보원, 29-46.
- 기무라 하루미 · 이찌다 야수히로. (2002). 농문화 선언-언어적 소수파로서의 농인. 요나이야마 · 기무라 · 이찌다 외. (이와이 · 김만영 · 김상화 외 편역) (2002). **농문화의 이해**. 서울: 농아사회정보원, 29-46.
- 김병하. (2003). **(개정판) 특수교육의 역사와 철학**. 대구: 대구대학교 출판부.
- 김성재 외. (2002). **인권시대를 향하여**. 서울: 나남출판.
- 김승국. (1999). **한국 수화 연구**. 서울: 오성출판사.
- 김옥동. (2003). **생태학적 상상력**. 서울: 나무심는사람.
- 김창엽 외. (2002). 나는 ‘나쁜’ 장애인이고 싶다. 서울: 삼인.
- 김칠관. (2000). 수화학습과 수화통역. 한국농아인협회 편. (2000). **농아인과 사회**. 서울: 한국농아인협회, 418-446.
- 김형수. (2002). 나는 ‘나쁜’ 장애인이고 싶다. 김창엽 외. (2002). 나는 ‘나쁜’ 장애인이고 싶다. 서울: 삼인, 156-174.
- 다나다 시게루. (2002). 수화의 리듬. 요나이야마 · 기무라 · 이찌다 외. (이와이 · 김만영 · 김상화 외 편역) (2002). **농문화의 이해**. 서울: 농아사회정보원, 176-192.
- 박해광. (2003). **계급, 문화, 언어**. 서울: 도서출판 한울.
- 아베 야스시. (2003). 일본에서 한자점자가 만들어진 사회적 배경의 비판적 고찰. **특수교육 저널: 이론과 실천**. 4(1), 115-127.
- 원성옥 · 강윤주. (2002). **수화교육개론**. 서울: 농아사회정보원.
- 이성연. (1986). 소수민족 언어정책에 관한 연구. **한국언어문학**. 24, 29-49.
- 이연숙. (2001). ‘국어(national language)’는 가르칠 수 있는 것일까? 정상균 ·

- 김영숙·한형구 외. (2001). **국어교육이란 무엇인가**. 서울: 해안, 305-317.
- 이익섭. (2000). **(개정판) 사회언어학**. 서울: 민음사.
- 이찌다 야스히로. (2002). 농교육은 수화를 언어로 인지할 수 있을 것인가? 요
나이야마·기무라·이찌다 외. (이와이·김만영·김상화 외 편역) (2002).
농문화의 이해. 서울: 농아사회정보원, 255-284.
- 정은. (2002). 수화의 사회적 인정, 그 당위성에 관한 논의를 중심으로 의사소통
권과 사회통합의 연관적 의미 고찰. **특수교육 저널: 이론과 실천**. 3(3),
109-124.
- 조석훈. (2002). **학교와 교육법**. 서울: 교육과학사.
- 조성숙. (2002). **‘어머니’라는 이데올로기**. 서울: 도서출판 한울.
- 차갑부. (2002). **성인교육사회학**. 서울: 양서원.
- 최상배·안성우. (2003). **한국수어의 이론**. 서울: 서현사.
- 최성규. (1999). 청각장애아 언어 교육방법론에 대한 패러다임 이동: 이중문화
와 이중언어 접근의 타당성. **특수교육학연구**. 33(2), 121-143.
- 최성규. (2000). 농교육의 최근 국외동향. 한국농아인협회 편. (2000). **농아인과
사회**. 서울: 한국농아인협회, 162-179.
- 한국농아인협회 편. (2000). **농아인과 사회**. 서울: 한국농아인협회.
- 허 일. (2003). 한국 농인의 언어 사전 편찬에 있어서의 쟁점 연구. **제 5회 한
국수화학회 학술대회: 농아인의 고등교육과 수화**, 65-78.

赵锡安. (1999). **中国手语研究**. 北京: 华夏出版社.

- あべ やすし. (2002). 漢字という障害. **社会言語学**. II, 37-55.
- あべ やすし. (2003). てがき文字へのまなざし-文字とからだの多様性をめぐっ
て. **社会言語学**. III, 15-30.
- 新井孝昭. (2000). 「言語学エリート主義」を問う. 現代思想編集部 編. (2000).
ろう文化. 東京: 青土社, 64-68.
- 石川 准·倉本智明. (2002). **障害学の主張**. 東京: 明石書店.
- 石川 准·長瀬 修. (1999). **障害学への招待**. 東京: 明石書店.
- 市田泰弘. (2000). 誤解される言語・手話. 現代思想編集部 編. (2000). **ろう文
化**. 東京: 青土社, 233-247.
- 市田泰弘. (2003). ろう者のバイリンガリズム. **月刊言語**. 32(8), 22-33.
- イ ヨンスク. (2000). 「国語」と言語的公共性. 三浦信孝·糟谷啓介 編. (2000).

- 言語帝国主義とは何か. 東京: 藤原書店, 337-350.
- 太田晴雄. (2002). 教育達成における日本語と母語-日本語至上主義の批判的検討. 宮島喬・加納弘勝 編. (2002). **変容する日本社会と文化**. 東京: 東京大学出版会, 93-118.
- 桂木隆夫 編著. (2003). **ことばと共生**. 東京: 三元社.
- 金澤貴之. (1998). 聾文化の社会的構成. **解放社会学研究**. 12, 43-56.
- 金澤貴之. (2001a). 聾教育のパラダイム転換. 金澤貴之 編著. (2001). **聾教育の脱構築**. 東京: 明石書店, 11-41.
- 金澤貴之. (2001b). 聾教育におけるリアリティのズレ. 金澤貴之 編著. (2001). **聾教育の脱構築**. 東京: 明石書店, 61-81.
- 金澤貴之 編著. (2001). **聾教育の脱構築**. 東京: 明石書店.
- 金澤貴之. (2003). 聾者がおかれるコミュニケーション上の抑圧. **社会言語学**. III, 1-13.
- 榎 陽子. (2003). 聞こえないことってかわいそう? 全国ろう児をもつ親の会 編. (2003). **ぼくたちの言葉を奪わないで!** 東京: 明石書店, 22-31.
- 神田和幸. (1996). 手話学的前提. 神田和幸・藤野信行 編著. (1996). **基礎からの手話学**. 東京: 福村出版, 9-48.
- 神田和幸. (1998). 手話とはどういう言語か. **月刊言語**. 27(4), 26-33.
- 神田和幸・藤野信行 編著. (1996). **基礎からの手話学**. 東京: 福村出版.
- 菊池久一. (1995). **<識字の構造>**. 東京: 勁草書房.
- 木村護郎. (2001). 言語は自然現象か-言語権の根拠を問う. **社会言語学**. I, 39-55.
- 木村晴美. (1998). 手話入門-はじめの一步. **月刊言語**. 27(4), 34-43.
- 木村晴美. (2001). ろう学校のリアリティ. 金澤貴之 編著. (2001). **聾教育の脱構築**. 東京: 明石書店, 279-319.
- 木村晴美・市田泰弘. (1995a). **はじめての手話**. 東京: 日本文芸社.
- 木村晴美・市田泰弘. (1995b). ろう文化宣言-言語的少数者としてのろう者. **現代思想**. 23(3), 354-362.
- 木村晴美・米内山 明宏. (1995). ろう文化を語る. **現代思想**. 23(3), 363-392.
- 言語権研究会 編. (1999). **ことばへの権利-言語権とは何か**. 東京: 三元社.
- 現代思想編集部 編. (2000). **ろう文化**. 東京: 青土社.
- 佐伯英一. (2001). 聾教育とインターネット. 金澤貴之 編著. (2001). **聾教育の脱構築**. 東京: 明石書店, 257-275.

- 齋藤くるみ. (2003). 脳神経言語学の発達と手話の社会的地位の向上. *ことばと社会*, 7, 154-167.
- 齋藤道雄. (1999). *もうひとつの手話*. 東京: 晶文社.
- 「障害者差別禁止法制定」作業チーム 編. (2002). *当事者がつくる障害者差別禁止法*. 東京: 現代書館.
- ストナブ=カンガス, トーヴェ. (木村護郎 訳) (2000). 言語権の現在-言語抹殺に抗して. 三浦信孝・糟谷啓介 編. (2000). *言語帝国主義とは何か*. 東京: 藤原書店.
- 全国ろう児をもつ親の会 編. (2003). *ぼくたちの言葉を奪わないで!-ろう児の人権宣言*. 東京: 明石書店.
- 田崎英明. (2000). ポスト・エディプスの言語共同体-母語イデオロギー批判. 現代思想編集部 編. (2000). *ろう文化*. 東京: 青土社, 270-273.
- 田中克彦. (1981). *ことばと国家*. 東京: 岩波書店.
- 玉井真理子. (1995). *障害児もいる家族物語*. 東京: 学陽書房.
- 鳥越隆土. (1996). 手話学習と通訳. 神田和幸・藤野信行 編著. (1996). *基礎からの手話学*. 東京: 福村出版, 85-102.
- 中村成子. (2003). 母親法の指導を受けて. 全国ろう児をもつ親の会 編. (2003). *ぼくたちの言葉を奪わないで!* 東京: 明石書店, 76-83.
- ましこ ひでのり. (2000). 「聾文化宣言」の知識社会学的意義. 現代思想編集部 編. (2000). *ろう文化*. 東京: 青土社, 78-81.
- ましこ ひでのり. (2001). *増補版 イデオロギーとしての「日本」*. 東京: 三元社.
- ましこ ひでのり. (2002). *ことばの政治社会学*. 東京: 三元社.
- 三浦信孝 編. (1997). *多言語主義とは何か*. 東京: 藤原書店.
- 三浦信孝・糟谷啓介 編. (2000). *言語帝国主義とは何か*. 東京: 藤原書店.
- 森 壮也. (1995). 手話の言語学に向けて. *現代思想*, 23(3), 393-400.
- 森 壮也. (2000a). 日本手話①. *ことばと社会*, 3, 162-167.
- 森 壮也. (2000b). 日本手話②. *ことばと社会*, 4, 196-200.
- 森 壮也. (2003). 日本手話③. *ことばと社会*, 7, 126-130.
- 矢沢国光. (2000). 同化的統合から多様性を認めた共生へ. 現代思想編集部 編. (2000). *ろう文化*. 東京: 青土社, 23-31.
- 安田敏朗. (1997). *帝国日本の言語編制*. 東京: 世織書房.
- 安田敏朗. (1999). *<国語>と<方言>のあいだ*. 東京: 人文書院.

- 吉田欣吾. (2001). フィンランドにおける言語的少数派と言語権保障. *東海大学紀要文学部*. 75, 67-86.
- 米内山 明宏. (2003). 手話にも方言がある. *月刊言語*. 32(8), 80-83.
- 米川明彦. (2002). *手話ということば*. 東京: PHP研究所.
- Ann, J. (2001). Bilingualism and Language Contact. In: Lucas, C. (ed.) (2001). *The Sociolinguistics of Sign Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 33-60.
- Branson, J., Miller, D. (1998). Nationalism and the Linguistic Rights of Deaf Communities: Linguistic Imperialism and the Recognition and Development of Sign Languages. *Journal of Sociolinguistics*. 2(1), 3-34.
- Groce, N. E. (1985). *Everyone Here Spoke Sign Language*. Harvard University Press. 그로스, N. E. (박승희 역) (2003). *마서즈 비니어드 섬 사람들은 수화로 말한다-장애수용의 사회학*. 서울: 한길사.
- Kiklós, K., Phillipson, R., Skutnabb-Kangas, T. and Várady, T. (eds.) (1999). *Language: A Right and a Resource: Approaching Linguistic Human Rights*. Budapest: Central European University Press.
- Lane, H. L. (1999). *The Mask of Benevolence: Disabling the Deaf Community*. 2nd. ed. New York: Sign Dawn Press.
- Lucas, C. (ed.) (1989). *The Sociolinguistics of the Deaf Community*. California: Academic Press.
- Lucas, C. (ed.) (2001). *The Sociolinguistics of Sign Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marshall, M. (1997). *Raising and Educating a Deaf Child*. New York: Oxford University Press.
- Muzsnai, I. (1999). The Recognition of Sign Language: a Threat or the way to a Solution? In: Kiklós, K., Phillipson, R., Skutnabb-Kangas, T. and Várady, T. (eds.) (1999). *Language: a Right and a Resource*. Budapest: Central European University Press, 279-296.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Phillipson, R., Rannut, M., and Skutnabb-Kangas, T. (1995). Introduction. In: Skutnabb-Kangas, T., Phillipson, R. (eds.) (1995). *Linguistic Human*

Rights. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1-22.

Skutnabb-Kangas, T., Phillipson, R. (1995). Linguistic Human Rights, Past and Present. In: Skutnabb-Kangas, T., Phillipson, R. (eds.) (1995). *Linguistic Human Rights*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 71-110.

Skutnabb-Kangas, T., Phillipson, R. (eds.) (1995). *Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

A Sociolinguistic Study on the Linguistic Rights of the Deaf

ABE Yasusi

Department of Special Education
Graduate School, Daegu University
Kyungbuk, Korea

Supervised by Prof. Kim Byung-ha

(Abstract)

The purpose of this study is to investigate the linguistic rights of Deaf people from the perspective of sociolinguistics.

Generally, sign languages had been viewed as only informal means of communication that used by people who cannot hear. Attitudes to deaf people had been often paternalistic because of negative and pathological views to deafness. But many Deaf people have been insisting that they have their own language and culture, namely sign language and Deaf culture. And they insist on their linguistic and cultural rights to develop the Deaf identity by acquiring and using sign language in Deaf community.

Due to the viewpoints of sociolinguists, rights of linguistic minorities to use native languages have regarded as a basic human rights. Therefore, Deaf people also have linguistic rights as a linguistic minority. However, Deaf education has been managed by hearing educators and the oralism that demanding Deaf children to learn lip-reading and speech. And these approach failed to meet the linguistic needs of Deaf students and raised low academic achievement as a result.

Recently, many members of Deaf community and researchers are discussing the validity of bilingual-bicultural education. This approach means to educate Deaf students by using sign language as a first language, and literacy of dominate language as a second language. Deaf culture also regarded as educational resources for learning how to live in the hearing society as a Deaf. Accordingly,

most educators have to be bilingual and the members of Deaf community. Then, teachers can play the role models for Deaf students.

The linguistic rights of Deaf is concluded as follows:

First, Deaf people have the right to use sign language in all of the society.

Second, Deaf people have the right to access information as much as the hearing people do.

Third, Deaf people have the right to access Deaf community and acquire sign language in Deaf school.

Forth, Deaf people have the right to learn all of the subjects, including learning to read and write by sign language.