

청각장애청소년의 자아정체감 발달을 위한 뇌교육 프로그램 실행연구

김 명 섭*

서울농학교

신 혜 숙

국제뇌교육종합대학원대학교

《 요 약 》

이 연구는 청각장애청소년의 자아정체감 발달을 위해 뇌교육 프로그램을 실행함으로써 교육의 실재를 변화시킬 수 있는 반성적(reflexive) 지식과 방법을 찾아보고자 하였다. 이를 위해 질적 접근을 통한 실행연구 방법(action research)을 사용하였고 실제로 청각장애청소년을 가르치고 있는 교사 연구자(teacher-as-researcher)가 문제 진단 및 계획, 실행, 관찰, 반성이라는 실행연구의 절차를 따르며 실행과 연구를 함께 하는 방식을 취하였다. 실행과 관찰을 통하여 청각장애청소년들이 자신의 흥미와 관심에 따라 참여도를 조절하고, 활동을 성공시키기 위한 나름의 전략들을 구안한다는 점을 발견할 수 있었다. 또 이러한 참여 전략들을 통해 자기존재의 가치를 새롭게 이해하는 경험에 도달한다는 사실도 확인할 수 있었다. 결과적으로, 이 연구를 통해 청각장애청소년은 '참여하기', '표현하기', '협력하기'로 요약되는 뇌교육 프로그램 참여 전략을 토대로 '자신을 바라보고', '자신을 바꾸어 가는' 자기이해 경험을 겪는 과정에서 자아정체감 발달을 이루어감을 알게 되었다.

주제어 : 청각장애청소년, 자아정체감, 농정체성, 실행연구, 뇌교육

* 교신저자(p-moon@hanmail.net)

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

청각장애청소년은 아동과 성인의 중간단계로서의 과도기적 변화와 아울러 의사소통의 한계로 인한 소외감과 고립감을 함께 경험하며 살아가는 존재로 이해된다. 청각장애청소년이 겪게 되는 이중적인 고통들은 자기의 존재 가치를 왜곡함으로써 자아정체감을 약화시키고 문제행동이나 부적응 현상과 같은 심리사회적 문제를 야기할 수 있다(이준우, 2003).

자아정체감이란 대인관계, 목표, 가치 및 이념 등에 있어서 자기가 지니는 고유성에 대한 자각과 이에 부합되는 자기통합성과 일관성을 견지해 가려는 의식, 무의식의 노력이라고 할 수 있다(이준재 외, 1988). Erikson(1968)이 이미 밝히고 있는 바와 같이, 청소년기는 자기가 누구이며 어디에 속해 있고 어디로 향하는지에 대해 의문을 갖고 해답을 찾으려 하는 중요한 시기이다. 이 시기에 자아정체감을 발달시킨 사람은 자신감을 가지고 성인기를 맞이할 수 있지만, 그렇지 못한 사람은 이탈 행동을 보이며 정상적인 삶의 과정에서 낙오될 수 있다(노안영, 강영신, 2005). 청각장애청소년이 자신감을 가지고 이 사회의 건강한 구성원으로 자리매김하기 위해서는 청각장애청소년 스스로가 장애 문제를 포함하여 자기 존재에 대한 의문을 가지며 그 해답을 찾으려는 노력을 기울일 필요가 있다. 아울러 청각장애교육 현장에서는 이들의 자아정체감 발달을 위한 실천적인 노력을 기울여야 할 것이다.

청각장애청소년의 자아정체감 발달을 위해서는 청각장애교육 현장에서 활용될 수 있는 실질적인 교육내용과 방법이 필요하다. 그 교육내용과 방법은 청각장애청소년의 청각손상으로 인한 특성뿐만 아니라 이들의 개별적인 특성들을 반영하는 것이어야 한다. 그동안 청각장애학생의 자아정체감에 대한 연구는 농정체성(deaf identity)의 문제와 관련하여 탐색적으로 연구되어 왔다(김명희, 2002; 이준우, 2003; 배성규, 2006; 김경진, 2007; 윤나비, 이소현, 2007). 그러나 아쉽게도 자아정체감 발달을 위한 구체적 실천을 통해 청각장애학생의 실질적인 변화 과정을 탐구하고 있는 연구는 찾아보기 어려운 것이 현실이다.

최근 일부 교육자들은 교육현실 속에서 실현 가능한 해결 방안을 마련하기 위해 질적 접근을 통한 실행연구의 방식을 사용하고 있다. 질적 실행연구는 연구자가 참여자의 일상에 함께 존재함으로써 참여자의 역할과 연구자의 역할을 동시에 수행하는 방식을 취한다. 연구자가 곧 참여자가 되는 실행연구의 방식은 참여자와의 거리를 밀착시킴으로써 참여자에 대한 이해와 해석을 충분히 이끌어낼 수 있고, 또한 참여자와 문제인식을 공유함으로써 해결 방법을 함께 모색해나갈 수 있다. 특히 교육 영역

의 실행연구는 실제 교육 현장에서 학습자를 가르치고 있는 교사에 의해 이루어지는 경우가 많은데, 교사 연구자는 자신이 가르치고 있는 내용과 방법이 효과적인가를 반성해보고 좀 더 나은 수업을 위해 어떻게 변화를 줄 수 있을 것인지를 연구한다. 이러한 실행연구의 방법은 연구와 실천을 분리하지 않음으로써 교육 현장에 실질적인 변화를 이끌어낼 수 있을 것이라 짐작된다.

아울러 청각장애청소년의 자아정체감에 변화를 가져오기 위해서는 이들에게 좀 더 적합한 교육 내용을 확보하는 것이 중요하다. 자아정체감의 발달은 단순히 학습자가 외부에 있는 사고나 지식을 학습하는 방법이 아니라, 학습자 스스로가 자신의 내면을 탐구함으로써 새로운 자각에 도달할 수 있는 성찰적 방법이 효과적일 것이라 짐작된다. 그리고 그 성찰적 방법은 무엇보다도 청각장애청소년들의 언어적 특성을 고려하여 언어 중심의 설명 방식보다는 직접적인 체험 방식으로 이루어져야 할 것이다.

이와 관련하여 최근 학습자의 자아정체감, 자아개념, 자기조절 능력 등에 효과적인 방법으로 알려지고 있는 뇌교육 프로그램은 주목할 만하다(심준영, 2002; 김유미, 2005; 이정남, 2005; 오자자, 2005; 곽윤정, 조태임, 2007; 최영일, 2007; 오흥미, 2007; 심준영, 성인제, 2009). 뇌교육 프로그램은 뇌에 관해 밝혀진 지식과 원리들을 기반으로 학습자의 인지, 정서, 신체 등 인간의 총체적인 성장과 발달을 도모하고 있는 실천적 방법의 하나이다(김명섭, 신혜숙, 2009). 또한 외부로부터 제공되는 지식의 교육방식이 아닌 뇌의 내적 상태를 발달시키는데 초점을 두기 때문에 뇌의 구조와 기능의 향상을 위한 직관적이고 체험적인 교육방법을 추구한다(곽윤정, 2006). 뇌교육 프로그램과 자아정체감 관련 연구 결과들을 종합해보면, 학습자는 뇌의 내적 상태를 발달시키는 과정에서 자신이 누구인가를 새롭게 인식하게 되며, 부정적인 정서를 정화하고 긍정적인 정서를 형성하게 됨으로써 자아정체감을 바람직하게 발달시킬 수 있는 것으로 이해된다. 그리고 뇌교육 프로그램은 뇌와 신체가 신경계라는 통합된 단일시스템으로 되어 있어 뇌가 신체를 움직이고, 신체가 뇌에 자극을 주고 있다는 뇌과학의 원리에 입각하여 '뇌체조', 놀이, 호흡과 같은 신체 활동이나 감각을 자극하는 활동을 적극적으로 활용한다(신희섭, 이승현, 2006). 이와 같이 신체 활동과 감각 활동에 기초하여 뇌의 내적 상태 발달을 추구하는 뇌교육 프로그램은 청각장애 청소년들에게 언어 중심의 정적인 활동보다는 흥미와 관심의 대상이 될 수 있고, 자기성찰에 대한 접근을 용이하게 하게 함으로써 이들의 자아정체감에 긍정적인 변화를 가져올 수 있을 것이라 짐작된다.

이 연구는 이러한 생각을 토대로 청각장애청소년의 자아정체감 발달을 위해 뇌교육 프로그램을 실행함으로써 교육 현실에 적용할 수 있는 실제적인 지식과 방법을 찾아보고자 하였다. 이를 위해 질적 접근을 통한 실행연구 방법을 사용하였고 실제로 청각장애청소년을 가르치고 있는 교사 연구자가 문제 진단 및 계획, 실행, 관찰, 반성이라는 실행연구의 절차를 따르며 실행과 연구를 함께 하는 방식을 취하였다.

2. 연구 문제

이 연구는 문제 진단 및 계획, 실행, 관찰, 반성이라는 일련의 절차를 기본 틀로 삼는 질적 실행연구의 절차에 따라 다음과 같은 연구 문제를 제기한다.

첫째, 청각장애청소년이 가지고 있는 장애에 대한 인식은 어떠한지, 이러한 인식은 이들의 자아정체감에 어떠한 영향을 미치고 있는가?

둘째, 청각장애청소년의 자아정체감 발달을 위한 뇌교육 프로그램의 구성에 있어서 청각장애청소년들의 특성을 어떻게 반영하고, 내용을 어떻게 재구성할 것인가?

셋째, 뇌교육 프로그램 실행 과정에서 청각장애청소년은 어떠한 경험을 하게 되고, 이들의 자아정체감은 어떠한 변화 과정을 보이는가?

이와 같이 연구 문제가 현실 개선을 위한 질적 실행연구의 절차에 따라 제기되었을 때, 연구 문제에 따른 결과의 진술 또한 개선되어야 할 맥락 속에서 논의되는 것이 의미를 분명히 하고 깊이를 더할 수 있다고 판단된다. 따라서 연구자는 연구 문제의 결과에 대한 논의를 질적 실행연구의 절차에 따라 진술하였음을 밝히는 바이다. 즉, 연구 문제 1과 2는 실행연구의 문제 진단 및 계획 단계에 해당하는 것으로, 연구 문제 1에 대한 결과는 3장의 1절에서 진술하였고, 연구 문제 2에 대한 결과는 3장의 2절과 3절에서 진술하였다. 그리고 연구 문제 3은 실행연구의 실행, 관찰, 반성 단계를 모두 포함하는 폭 넓은 내용을 다루고 있기 때문에 이에 따른 결과 논의는 장을 독립하여 4장에서 진술하였다.

II. 연구 방법

1. 연구 참여자

이 연구의 참여자는 청각장애 고등학교 1, 2학년 학생 18명이다. 이들 중 16명은 청각장애 2급이고 2명은 청각장애 4급으로서, 이들 모두 청각을 통해 언어적 정보를 활용할 수 없는 상태이거나 약간의 언어적 정보가 활용 가능한 상태이다. 이들은 보통 수화와 구화를 병행하여 의사소통을 하고 필요에 따라서 필담을 함께 사용하기도 한다. 이 같은 실행 참여자 외에도 연구자에게 학생들의 행위의 의미나 체험을 좀 더 보편적으로 이해하고 연구 과정에 대한 객관적 시각을 확보하기 위해 협력교사를

선정하였다. 협력교사는 연구자의 수업을 참관한 후, 참여관찰일지나 면담을 통해 수업에 대한 객관적 조연을 제공해 줄 수 있고, 학생들의 정서, 인지, 언어적 측면에서 풍부한 정보를 제공해 줄 수 있는 교사를 대상으로 하였다. 이 연구에서는 연구 참여자에 대한 보호를 위하여 참여자의 이름은 모두 가명을 사용하였고 신분이 노출될 수 있는 사항은 기술하지 않았다.

2. 연구 절차

이 연구의 절차는 Kemmis & McTaggart(1988)의 ‘문제파악 및 계획 → 실행 → 관찰 → 반성’이라는 실행연구의 순환 사이클을 기초로 하고 있다(최의창, 1998, 재인용). 이 연구는 먼저 자아정체감에 대한 문제 진단을 위해 학생과 교사를 대상으로 면담과 글쓰기 자료를 수집하여 분석하였고, 이를 토대로 자아정체감 발달을 위한 프로그램을 선정하였다. 청각장애청소년의 청각적, 언어적, 인지적 특성을 고려하여 프로그램을 14차시로 재구성하였으며, 2008년 5월에서 2009년 7월까지 한 학기에 한 차례 씩 모두 3차례에 걸쳐 실행하였다. 실행을 마칠 때마다 반성적 고찰을 통해 프로그램을 수정하였으며, 수정된 내용은 다음 실행에 반영하였다.

3. 자료 수집과 분석

이 연구에서 사용된 주요 자료 수집 방법은 면담, 일지, 참여관찰이다. 면담은 면담 대상자의 상황에 맞추어 서술적 질문과 구조적 질문을 시행하였다. 실행 참여자가 청각장애청소년인 만큼 자료 수집의 과정에서 의사소통의 불일치로 인한 오류를 최소화하기 위해 면담 과정을 동영상으로 촬영하였다. 그리고 면담 과정에서 의미가 불확실한 수화가 사용될 경우, 면담 대상자에게 다시 표현해줄 것을 요구하고 경우에 따라 필담을 병행하였다. 일지는 실행 과정에서 교사 연구자와 학생 모두 작성하였다. 교사 연구자는 반성적 성찰 내용을 드러내기 위해 매 차시마다 실행일지와 체험일지를 함께 작성하였고, 학생들은 수업일지 작성을 통해 수업 시간에 느낀 점이나 새롭게 알게 된 점 등을 글로 작성하거나 그림으로 그렸다. 참여관찰은 교사 연구자의 수업을 협력교사가 관찰하는 방법으로 진행하였다.

자료의 분석 작업을 위해 녹음 자료나 동영상 촬영 자료는 모두 전사 작업을 하여 컴퓨터 한글 파일로 저장하였고, 텍스트의 주제나 개념을 적기 위해 오른 쪽 여백을 넉넉하게 설정하여 출력하였다. 출력한 자료들은 ‘실행일지’, ‘체험일지’, ‘면담일지’, ‘관찰일지’ 등의 제목을 달아 각각 체분하였으며, 학생일지나 글쓰기 자료는 원본을 그대로 자료화 하였다. 자료 분석은 Strauss와 Corbin(1990)이 제시한 개방코딩

(open coding), 축코딩(axial coding), 선택코딩(selective coding)의 절차에 따라 분석하였다. 개방코딩은 자료에 나타나는 현상들을 유사점과 차이점을 비교하면서 개념을 도출하고 이 개념들을 다시 동일한 범주의 개념들로 범주화하고 다시 보다 큰 범주로 발전시키는 과정이다. 축코딩은 개방 코딩으로부터 출현한 범주들 중, 중심 현상이 되는 한 범주를 확인하고 범주들의 상호관계를 설명하는 과정이다. 중심 현상에 영향을 주는 인과적 조건, 현상을 설명하는 전략, 전략을 형성하는 맥락과 중재 조건, 수행한 결과 들을 연결한다. 선택 코딩은 축 코딩 과정에서 나타난 패러다임을 더욱 확대 발전시키는 과정으로, 핵심범주를 선택하고 핵심범주와 다른 범주들을 연결시켜 범주를 정련시키는 과정이다(조흥식 외 역, 2009).

한편, 이 연구는 질적 연구의 타당도와 신뢰도를 높이기 위해 동일 상황에 대하여 일지 작성, 참여관찰, 면담 등 다양한 방법을 통해 자료를 수집하는 삼각검증(triangulation)을 실시하였다. 그리고 실행의 전 과정을 동영상으로 촬영하여 연구자가 놓치고 있는 부분이 무엇인가를 확인할 수 있도록 자료화 하였다. 분석 작업에 있어서도 연구자의 주관적 시각을 극복하기 위해 협력교사들의 조언과 평가를 적극적으로 수용하였으며, 연구자가 임의로 분석한 내용을 협력교사에게 공개함으로써 타당성을 평가받고 문제가 발견된 부분은 협의를 거쳐 수정하였다.

Ⅲ. 실행 과정

1. 문제 진단: 장애에 대한 부정적 인식

실행연구에서 가장 먼저 이루어져야 할 작업은 바로 문제를 진단하는 일이다. 핵심적인 문제가 무엇인지를 알아야 문제 해결을 위한 방법을 찾을 수 있기 때문이다. 이 연구는 청각장애청소년의 자아정체감에 대한 문제를 진단하기 위해 실행 참여자들을 대상으로 ‘나는 누구인가’에 대한 글쓰기를 실시하였고, 이를 토대로 연구자에게 좀 더 구체적인 정보를 제공해줄 거라 짐작되는 참여자를 선정하여 면담을 실시하였다. 그리고 청각장애청소년의 자아정체감에 대한 폭넓은 이해를 위해 관련문헌을 조사하였다. 이러한 문제 진단 과정은 연구자의 문제의식이 연구에 적합한 주제인가를 종합적으로 판단하는 과정이기도 하다.

문제 진단 결과, 청각장애청소년들은 자신의 장애를 부정적으로 인식하고 있었고 이로 인해 자신을 매우 열등한 존재로 인식하고 있음을 알 수 있었다. 청각장애 청소년들은 음성 언어 환경에서 충분한 교육적 배려를 받지 못하거나 또래들에게 놀림

을 당함으로써 소외감을 경험하였던 것으로 보인다. 이러한 사례는 특히 통합교육 경험이 있는 학생들에게서 볼 수 있었는데, 장애에 대한 주변의 부정적 반응은 청각장애청소년들로 하여금 자신의 장애를 결함으로 인식하게 하고 자신을 매우 열등한 존재로 폄하하게 만들고 있었다. 청각장애청소년이 쓴 글을 통해 이 문제를 구체적으로 파악해보겠다.

<1>

나는 왜 청각장애인이 되어야 했던 것일까, 나는 다른 일반학생들과 다름이 일어날 때 난 무조건 지고 만다, 장애인이라는 이유만으로, 한쪽 귀가 안 들리는 것만으로도 죄책감이 들고 살기가 싫어진다, 내 자신이 미워질 것 같기도 하다. (이성권, 고2, 남, 2008, 3, 12)

이 글을 쓴 성권이는 한쪽 귀만 청력을 잃었을 뿐, 다른 한쪽 귀로는 들을 수 있어 큰 소리로 말해주면 청인들처럼 의사소통이 가능한 학생이다. 그러나 위의 자료에서 보듯이 성권이는 자신을 또래들에게 질 수밖에 없는 열등한 존재로 인식하고 있으며, 장애를 가진 것을 죄책감으로까지 왜곡하고 있다. 성권이가 형성하고 있는 이러한 정체성은 청인중심의 정체성(hearing identity)에 가깝다고 할 수 있다. 이 정체성을 가진 청각장애인은 농인이 청인에 비해 낮은 지적 능력을 가지고 있으며 상대적으로 건강하지 못하고 사회생활에 있어서도 미흡한 것으로 이해한다(김경진, 2006, 재인용).

한편, 청각장애청소년의 장애에 대한 부정적 인식은 다른 사람들에게 자신의 장애를 드러내고 싶어 하지 않는 행동으로 나타난다. 이 같은 모습은 청각장애학교 안과 밖에서 대조적으로 드러난다. 학교 안에서 이들은 수화를 자유롭게 사용하면서 또래들과 친밀하게 교류하지만, 이들이 학교를 벗어날 때는 수화 사용을 기피함으로써 자신의 장애를 드러내고 싶어 하지 않는다. 이들에게 장애에 대한 배려가 존재하고 청각장애 또래가 존재하는 학교는 소통과 이해의 공간이 될 수 있지만, 학교 밖은 자신들의 소통 방식들이 낯선 시선에 의해 구경의 대상이 되고 있는 불편한 공간이 되고 있기 때문이다. 다음은 교사 연구자와 청각장애청소년이 이와 관련된 주제로 면담한 내용이다.

<2>

연구자: 일반학교에 다닐 때, 왜 이렇게 일반학생들처럼 행동하고 싶었어?

한수영: (필담) 내가 청각장애라는 것이 싫었고, 일반 아이들처럼 같이 다니면서 청각장애자처럼 행동을 하면 모르는 사람의 눈에 띠니까, 일반아이들처럼 행동을 하면 사람들이 나를 일반 아이들로 보겠지 라고 생각하면서 계속 일반 애처럼 행동을

따라했어요.
연구자: 근데 지금은 어때? 만약에 우리 학교 학생들과 전철타면 수화를 사용해야 되는데,
한수영: 창피했어요.
연구자: 지금도 창피해?
한수영: (웃으면서 고개를 끄덕인다)
연구자: 그럼 학교 친구들이랑 함께 다니기 싫겠네.
한수영: (고개를 가로 저으며) 말로.
연구자: 말로? 말로 이야기한다구? 어, 그렇구나. (면담일지, 2008. 4. 4)

위의 자료에서 나타난 바와 같이, 청인처럼 살고 싶었던 수영이는 친한 청인 친구들 속에 섞여있음으로써 자신의 장애를 은폐하고 싶어 했다. 수화의 사용은 농인과 청인을 구별하는 외적인 요소로 작용되기 때문에 수영이는 수화를 사용하지 않고 구화로 소통할 수 있는 친구를 사귀다. 전철에서도 이들은 다른 사람들의 눈에 띄지 않기 위해 입모양으로 대화를 한다.

청각장애청소년들의 이 같은 태도는 보청기의 착용에서도 드러난다. 보청기를 통해 청각을 활용할 수 있는 상당수의 학생들이 외관상으로 드러난다는 이유로 보청기 착용을 기피하거나 자신의 청력에 맞지 않는 작은 보청기를 사용하고 있다. 이들은 귀걸이형보다는 귓속형 보청기를 선호하고 있다. 귓속형 보청기는 크기가 작고 귓속에 착용함으로써 외관상으로 잘 드러나지 않지만, 귀걸이형 보청기는 크기도 크고 귀에 걸어야 하는 것이라 외관상으로 잘 드러나기 때문이다. 게다가 보청기를 이용하는 학생들 중에는 학교 안에서는 보청기를 착용하고 있다가도 학교 밖을 나갈 때면 보청기를 빼고 다니는 경우가 많다.

이렇듯 학교 안과 밖의 행동이 일관성을 갖지 못하고 있다는 것은 주변적 요인들에 의해 이들의 인식이 흔들리고 있음을 말해주는 것이고, 이들 스스로 자신의 장애에 대한 양가감정으로 인해 자아정체감에 혼란을 경험하고 있다는 것을 말해주는 것이기도 하다.

2. 자아정체감 발달을 위한 방안 모색

문제 진단을 통해서 청각장애청소년들이 자신의 장애를 부정적으로 인식하고 있으며 그로 인해 자아정체감에 혼란을 경험하고 있음을 알 수 있었다. 연구자는 청각장애청소년의 자아정체감에 대한 해결방안을 모색하기 위해 협력교사들과 면담을 실시하고 관련 문헌 자료를 탐색하였다. 그 결과 자아정체감을 확립하기 위해서는 무엇보다도 청각장애청소년들 스스로 자신의 장애에 대한 문제를 직접적으로 다루는 것이 효과적이라는 사실을 알게 되었다.

청각장애교육 현장에서 청각장애라는 공통된 의식은 매우 암묵적으로 소유되고 있어 교육의 장면에서 표면화되고 있지 않는 것으로 보인다. 그 이유는 청각장애학생이 가지고 있는 청각장애가 너무나 당연한 현실이기 때문에 언급할 필요가 없는 것일 수도 있고, 아니면 선불리 수면 위로 끌어올리기 어려울 만큼 고통스러운 현실이기 때문에 그것을 회피하고자 하는 심리에 의한 것일 수도 있다. 그러나 청각장애 청소년들이 자신의 장애와 직면하여 자신의 장애를 바람직하게 수용하지 못한다면 세상과 바르게 소통하기 어렵고 사회의 한 구성원으로서 당당하게 자리매김하기 어렵게 될 수 있다. 청각장애청소년들이 보청기를 착용하지 않거나 수화를 사용하지 않음으로써 자신의 장애를 은폐하고 싶어 한다는 것은 자신들에 대한 세상의 편견을 아무런 여과 없이 그대로 받아들임으로써 자신에게 더욱 큰 제약을 주고 있는 것이라 이해된다.

Groce(1985)는 장애는 절대적인 개념이 아니라 임의의 사회적 범주에 의한 개념이며, 장애의 재정의를 통해 현재 사용하고 있는 것처럼 장애인이라는 용어에 함축되어 있는 많은 문화적 선입견을 제거할 수 있다고 하였다(박승희 역, 2003). 다시 말해, 청각장애인을 들리지 않는 사람이라는 병리적 관점보다는 수화를 일상 언어로 사용하는 사람이라는 사회, 문화적 관점으로의 전환이 필요하다는 것이다(곽정란, 정운기, 김경진, 2004). 그리고 청각장애인들이 스스로가 들리지 않는다는 것을 자신의 약점으로 인식하기보다는 들리지 않는 것의 강점을 인식할 필요가 있다. 즉, 청각손상은 자신의 일부분일 뿐이며 그것이 자신의 능력과 가치를 한계 짓는 이유가 될 수 없다는 인식을 심어줄 필요가 있는 것이다. 이는 자아정체감 발달과 관련하여 협력교사들과 실시한 집단 면담에서도 확인된 내용이다. 아래의 면담 내용 중에서, 특히 본인도 청각장애 2급의 장애가 있는 서은정 교사는 자신의 장애 극복 경험에 기초하여 청각장애에 대한 인식의 전환이 얼마나 중요한가를 제시하고 있다.

<3>

서은정: 저 같은 경우는 원래 공부를 안했다고 말씀드렸잖아요, 그런데 너무 특수교육을 하고 싶으니까 공부를 하게 되더라고요, 내가 못 들지만 뭔가를 할 수 있고 대학에 갈 수 있다는 목표가 생기는 거예요, 그게 너무 중요한 거 같아요, 학생들에게, 지금 애들이 안 들리니까 나는 못한다는 생각이 강한 거 같아요, 그 생각을 버리게 만들어야지만 자신감도 생기는 거고, 할 수 있다는 생각을 갖게 되는 것 같아요,

연구자: 그렇죠,

신옥선: '나는 못 들어서 할 수 없다'가 아니라 '못 듣는 거 빼면 다 할 수 있다'로 바뀌어야 되요,

서은정: 이유가 그거잖아요, 못 듣기 때문이잖아요, 이유를 바꿔야 될 것 같아요,

(면담일지, 2008. 10. 2).

위의 자료에 나타난 바와 같이 청각장애청소년에게 장애에 대한 관점을 좀 더 희망적으로 바꿀 수 있는 경험을 제공한다면 자신의 존재 가치를 좀 더 긍정할 수 있을 것이라 판단된다.

3. 프로그램 선정 및 재구성

문제 해결 방안 모색 과정을 통해 청각장애청소년의 자아정체감 발달을 위해서는 이들이 자신의 내면에 접근해 가면서 자신이 지닌 장애의 문제를 직접적으로 대면하고 그것을 긍정할 수 있는 경험이 필요하다는 것을 알게 되었다. 따라서 연구자는 뇌교육 프로그램이 제공하는 자기성찰적 교육 과정을 기본 토대로 하여 장애와 관련한 내용을 부분적으로 첨가함으로써 청각장애청소년이 자신의 장애 문제를 새롭게 인식할 수 있는 기회를 제공하고자 하였다.

연구자는 뇌교육 프로그램을 청각장애청소년들에게 적용하기 위해 다음과 같은 방법으로 프로그램을 수정하고 보완하였다. 첫째, 학습자의 청력손실을 고려하여 음악을 활용하는 활동이나 언어적 설명 중심의 활동은 생략하거나 다른 시각적인 방법으로 대체하였다. 둘째, 청각장애청소년의 어휘 수준을 고려하여 프로그램에서 사용되는 용어를 이들이 이해 가능한 수준으로 수정하였다. 셋째, 청각장애청소년의 인지 수준을 고려하여 프로그램 내용을 축소하거나 이해하기 쉽게 내용을 세분화 하였다. 이러한 방법을 통해 뇌교육 프로그램을 14차시로 재구성하였고 프로그램 각 차시의 내용은 청각장애학교 수업시간인 40분 동안 시행할 수 있는 수준으로 구성하였다.

뇌교육 프로그램은 뇌의 기능과 통합과정에 따라 뇌감각깨우기(brain sensitizing), 뇌유연화하기(brain softening), 뇌정화하기(brain cleaning), 뇌통합하기(brain rewiring), 뇌주인되기(brain mastering)의 5단계로 구성되어 있다(이승헌, 2007). 뇌감각깨우기는 몸과 뇌 전체를 대상으로 감각 회복을 이끌어내는 과정으로 몸을 통해 뇌를 인식하고, 몸의 감각을 통해 뇌 감각을 회복하는 방법을 알려준다(이승헌, 2007). 뇌유연화하기는 주로 대뇌피질의 기능을 원활하게 하는 과정으로 고정 관념이나 습관 등을 벗어나 잠재성과 창의성을 개발하는 과정이다(이승헌, 2002). 뇌정화하기는 정서를 인지하고 조절하고 창조함을 통해 스스로 자아에 접근하게 하는 과정이다. 주로 대뇌변연계에 저장된 부정적 정서와 관련된 기억들을 정화하는데 초점을 둔다(김유미, 2005). 뇌통합하기는 뇌 전체의 기능이 통합되는 과정으로서 개인의 정체성 확립과 긍정적이고 주체적인 정보선택을 촉진하는 과정이다(김유미, 2005). 이 과정에서 학습자는 ‘나는 누구인가’, ‘내 삶의 목적은 무엇인가’에 대한 자각이 이루어지게 된다(이승헌, 2002). 뇌주인되기는 뇌통합하기를 통해 얻은 새로운 정체성을 의미 있는 비전을 통해 일상생활에서 실천하도록 하는 과정이다(권효숙, 2009).

오흥미(2007)는 뇌교육 프로그램과 자아정체감의 관련성을 4단계인 뇌통합하기와 5단계인 뇌주인되기에 근거하여 해석한다. 앞의 뇌감각깨우기, 뇌유연화하기, 뇌정화하기의 3단계는 뇌체조와 호흡, 명상, 상상, 웃음, 놀이와 같은 방법에 기초하여 개인적인 활동과 협동적인 활동을 반복하게 함으로써 학습자의 뇌 전체 기능을 활성화시키는 과정이라 할 수 있다. 4단계인 뇌통합하기는 이렇게 뇌 전체의 기능이 활성화된 상태에서 좌뇌와 우뇌가 수평적으로 통합되고 뇌간과 대뇌변연계와 대뇌피질이 수직적으로 통합됨으로써 이성과 감성이 통합되는 과정이라 할 수 있다. 뇌의 통합 상태에서 '나는 누구인가'에 대한 자각이 이루어지며 이를 통해 자신의 정체성을 새롭게 선택하게 되고 삶의 목적에 부합하는 긍정적인 정보를 선택하게 된다(이승현, 2007; 2010). 이 과정에서 청각장애청소년은 장애에 대한 인식을 긍정적으로 전환할 수 있고 자아정체감에 긍정적인 변화를 가져올 수 있을 것이라 짐작된다. 5단계의 뇌주인되기 또한 발전적인 미래를 계획하고 그것을 이루기 위한 구체적인 목표를 정하고 그것을 삶 속에서 실천해 간다는 점에서 자아정체감과 관련되어 있다고 할 수 있다. 앞의 3단계가 뇌 전체의 기능을 활성화시키는 과정으로 자아정체감 형성을 위한 뇌의 내적 상태를 만들어주는 과정이라 한다면, 4, 5단계는 본격적으로 자아정체감을 다루는 과정이라고 할 수 있다. 이 연구는 청각장애청소년의 자아정체감 발달을 위해 뇌교육 프로그램의 계열성과 계통성을 유지하면서, 청각장애청소년의 청각적, 언어적, 인지적 특성을 반영하여 <표 1>과 같이 프로그램을 구성하였다.

<표 1> 자아정체감 발달을 위한 뇌교육 프로그램 구성

차시	프로그램	목표	활동 내용	뇌교육 단계
1	몸과 친해지기	몸의 동작에 집중하여 현재 자신의 몸 상태를 점검할 수 있다.	<ul style="list-style-type: none"> • 몸의 균형감과 유연성 점검하기 • 몸과 뇌의 관련성 설명 	뇌감각 깨우기
2	뇌와 친해지기	자신의 뇌에 관심을 가지고 집중할 수 있다.	<ul style="list-style-type: none"> • 간단한 뇌의 구조 설명 • 뇌에게 사랑주기 • 도리도리 동작 	
3	에너지 집중명상	자신의 내면에 집중할 수 있는 힘을 기른다.	<ul style="list-style-type: none"> • 텔레파시게임 • 에너지집중명상 	
4	인터뷰하기	인터뷰를 통해 친구들과의 공통점과 차이점을 이해할 수 있다.	<ul style="list-style-type: none"> • 한마음으로 박수치기 • 친구 인터뷰하기 • 공통점과 차이점 발표하기 	
5	사랑주기	나의 말과 행동이 타인에게 영향을 주고 있음을 이해할 수 있다.	<ul style="list-style-type: none"> • 뇌가 싫어하는 말과 좋아하는 말 찾아보기 • 사랑주기 방법 익히기 	
6	손놀이	양손이 다르게 움직이는 손동작을 통해 뇌를 활성화시킨다.	<ul style="list-style-type: none"> • 양손 엄지 새끼손가락 엇갈려 세우기 • 양손 지휘하기 • 무한대 기호(∞) 그리기 	뇌유연화 하기
7	한마음 되기 1	서로 믿고 신뢰하는 마음을 가질 수 있다.	<ul style="list-style-type: none"> • 나쁜 사람과 좋은 사람의 차이점 • 한 마음으로 공과 인형 던지기 	
8	한마음 되기 2	서로 협동하는 마음을 가질 수 있다.	<ul style="list-style-type: none"> • 한마음 박수 • 보자기 게임 • 감동이 있는 이야기 	
9	감정 돌아보기	자신의 상처받은 기억과 감정 상태를 이야기할 수 있다.	<ul style="list-style-type: none"> • 감정 단어 퀴즈 맞추기 • 나의 감정 돌아보기 • 상상으로 기억 지우기 	뇌정화 하기
10	감정 조절하기	감정을 다루는 방법을 익혀 자신의 감정을 조절할 수 있다.	<ul style="list-style-type: none"> • 감정을 다루는 방법 • 소리로 감정조절하기 • 웃음으로 감정조절하기 	
11	자기 긍정하기1	긍정적인 마음이 긍정적인 결과를 가져올 수 있음을 안다.	<ul style="list-style-type: none"> • 오링테스트 • 이마에 동전 붙이기 • 손가락으로 사람들어올리기 	뇌통합 하기
12	자기 긍정하기2	자신에 대한 긍정적 마음을 가질 수 있다.	<ul style="list-style-type: none"> • 페트병 장점 찾기 • 청각장애인의 장점 찾기 • 자기선언하기 	
13	꿈 찾기	미래의 꿈을 설계하고 꿈을 이루겠다는 의지를 다질 수 있다.	<ul style="list-style-type: none"> • 레몬 상상하기 • 미래 설계하기 • 꿈이 이루어진 미래의 모습 그리기 	
14	습관 바꾸기	자신의 습관을 바꿀 수 있는 구체적 계획을 세울 수 있다.	<ul style="list-style-type: none"> • 자아정체감 행동 관련 문제 맞추기 • 습관 바꾸기 계획 세우기 	뇌주인 되기

IV. 청각장애청소년의 자아정체감 발달 과정

청각장애청소년의 자아정체감이 어떠한 변화 과정을 가지게 되었는가를 이해하기 위해 실행 맥락에서 이들이 보이고 있는 행위와 사고를 분석하였다. 그 결과 실행 맥락에서 청각장애청소년들은 활동 상황에 대처하는 나름의 참여 전략을 가지고 있었으며, 이러한 참여 전략을 통해 자신의 존재 가치와 의미를 새롭게 이해하는 경험을 하고 있음을 알 수 있었다.

모든 경험은 이전의 경험에서 어떤 의미를 취하거나 새로운 의미를 발견함으로써 질적인 변화를 갖는다고 할 수 있다. 일찍이, Dewey(1916)는 경험의 질적인 변화를 교육으로 이해하며 ‘교육을 경험의 끊임없는 재조직 또는 재구성’이라고 한 바 있다(이홍우 역, 2007). 듀이의 경험은 ‘과정적 경험’과 ‘결과적 경험’을 모두 포함한 개념이라고 할 수 있다(송도선, 2004). 듀이의 경험 개념에 비추어 실행 맥락에서 이루어지고 있는 청각장애청소년의 경험을 논의한다면 청각장애청소년이 보이고 있는 나름의 참여 전략들은 이들이 주변 상황과 상호작용하기 위한 과정적 경험이라 이해할 수 있으며, 이들이 자기를 새롭게 이해하는 경험은 이러한 참여 전략을 통해 습득된 내재화된 경험, 즉 결과적 경험이라고 이해할 수 있다. 청각장애청소년이 자기이해에 도달하기까지의 자아정체감 발달 과정은 학습자의 참여 전략이라는 과정적 경험을 통해 이루어진다고 할 수 있다. 따라서 이 장에서는 청각장애청소년의 자아정체감 발달 과정을, 과정적 경험으로서의 참여 전략과 결과적 경험으로서의 자기이해 경험으로 논의하고자 한다.

1. 과정적 경험: 학습자의 참여 전략

실행 맥락에서 청각장애청소년들은 의식적이든 무의식적이든 자신의 행동을 조절함으로써 교사가 제시하는 활동에 대처하고 있다. 청각장애청소년들은 자신의 흥미와 관심에 따라 참여도를 조절하고, 활동을 성공시키기 위한 나름의 전략들을 구안하고 있었는데, 실행 맥락에서 학습자가 교육 활동에 대처하는 전략은 ‘참여하기’, ‘표현하기’, ‘협력하기로’ 요약할 수 있다.

1) 참여하기

청각장애청소년들은 뇌교육 프로그램 실행 과정에서 이전에 경험하지 못했던 새로운 활동들을 경험하게 된다. 새로운 활동들은 이들에게 흥미와 관심의 대상이 되기도 하지만, 한편으로는 당황스러운 경험이 되기도 한다. 그렇기 때문에 이들은 기대감을

가지고 활동에 적극적으로 참여하기도 하지만 한편으로, 익숙하지 않은 것들을 피하고 싶은 심리를 함께 가지게 된다. 활동에 대한 흥미와 관심, 그리고 당황스러운 것을 피하고자 하는 마음, 이 둘의 갈등 관계에서 학습자의 마음이 어느 쪽으로 기울느냐에 따라 참여의 수준이 결정된다고 할 수 있다. 이들이 활동에 참여하는 수준은 크게 ‘자발적으로 참여하기’, ‘소극적으로 참여하기’, ‘회피하기’로 요약가능하다.

(1) 자발적으로 참여하기

청각장애청소년들은 활동에 오로지 흥미와 재미를 느끼거나, 아니면 스스로 활동에 어떤 중요한 의미를 부여할 때, 자발적으로 참여한다. 청각장애청소년들은 특히 모든 구성원들이 함께 하는 협동게임에 자발적으로 참여함으로써 몰입하는 태도를 보인다. 이들은 협동게임의 과정에서 자신의 행동을 억제하거나 조절해가면서 공동의 목적을 성취할 수 있는 방법을 배운다. 학습자가 협동게임에 몰입하는 것은 공동의 목적을 향해 구성원 모두가 한마음이 될 수 있고, 함께 성공했을 때 더 큰 성취감을 느낄 수 있기 때문이라 짐작된다. 청각장애청소년들은 다음의 자료에서 보는 바와 같이 협동게임을 통해 구성원간의 친밀감과 응집성을 느끼는 것으로 보인다.

<4>

친구들과 마음 합쳐 한마음이 되었어요, 호흡도 척척 잘해요, 신나고 즐거운 것 같아요, 자신이 넘치고 [기운이 넘치고] 재미있어요, 왠지 기분이 [풀려서] 좋아졌어요, 많아졌음,
(김남진, 2009, 4, 22)1)

한편, 청각장애청소년들은 명상 활동에도 자발적으로 참여하는 모습을 보인다. 이들의 명상 활동은 ‘에너지집중명상’이라고 하여 손을 오므렸다 벌렸다하는 단순한 동작을 반복함으로써 오로지 손의 느낌에 집중하는 활동이다. 이 활동을 통해 학습자는 뇌파를 안정시키고 주의집중 상태를 유지함으로써 몰입하는 체험을 하게 된다. 에너지집중명상 활동에는 이들이 일상생활 속에서 경험하기 어려운 색다른 체험이 존재하고 있기 때문에 이들에게 매우 흥미로운 경험이 되고 있는 것으로 보인다. 다음은 이와 관련된 사례이다.

1) 청각장애학생들의 문장 형태는 단문보다는 길게 이어 붙이는 복합문이 많고, 농인 특유의 문장 서술어 형태나 부정문을 취하고 있으며 조사를 오용하거나 누락시키기도 한다(김병하, 강창욱, 최영주, 2003). 청각장애청소년들이 사용하는 농인 특유의 문장은 청각장애청소년들의 맥락을 이해하지 못하는 사람들에게 글의 의미를 충분히 이해하기 어렵게 한다. 그렇기 때문에 이 연구는 원자료의 의미가 손상되지 않는 범위에서 연구자의 최소 개입 원칙을 준수하며, 잘못 사용하고 있는 조사나 단어, 그리고 생략된 단어 등에 한하여 약간의 수정을 하거나 첨가함으로써 이해를 돕고자 하였다. 그리고 수정하거나 첨가하여 표기한 부분은 []로 표시하였다.

<5>

두 손바닥이 가까이 만나면 자석처럼 느껴졌습니다. 세상에 마법사인 거 같습니다.
(조정기, 2008, 5, 29).

위의 자료에 나타난 바와 같이 학습자는 손에 집중함으로써 손바닥 사이에서 자석과 같은 새로운 감각을 느끼며 이것을 매우 놀랍고 흥미 있어 한다. 이 같은 새로운 감각의 발견은 학습자가 이 활동에 자발적으로 참여하게 하는 동기로 작용하는 것으로 보인다. 이 뿐만 아니라 에너지집중명상은 학습자의 정서 상태를 조절하여 학습자의 마음을 편안하게 해줌으로써 학습자의 자발적 참여를 유도하고 있음을 알 수 있다. 다음은 이와 관련된 사례이다.

<6>

연구자: 그때 그러면 너한테 무슨 도움이 되었어? 에너지집중명상을 하고 나면?
박지선: 머릿속이 시원해지고 마음속이 비워지는 느낌,
연구자: 그렇구나, 머릿속이 시원해지고,
박지선: 예를 들어 머릿속이 고민이 많고 답답하잖아요, 상념이 꼭차있을 때, 생각날 때 이거(양손을 벌렸다 오므렸다하는 동작을 하며) 하다보면 싹 비워져요, 마음이 시원해져요,
(면담일지, 2008, 12, 18).

위의 자료에서 보듯이, 학습자는 에너지집중명상을 통해 자신의 고민을 잠시 놓아봄으로써 무거웠던 머리와 마음을 편안하게 만들고 있다. 이러한 상태를 생리적으로 설명한다면 학습자의 뇌파가 알파파의 상태로 내려가고 신진대사와 혈압, 심장박동이 조절되며 세로토닌이 분비됨으로써 안정감을 회복한 상태라고 할 수 있다(장현갑, 2005). 이 같이 몸과 마음이 안정화되는 체험 또한 학습자가 이 활동에 자발적으로 참여하게 되는 동기로 작용되는 것으로 보인다.

(2) 소극적으로 참여하기

실행 맥락에서 청각장애청소년들은 활동에 대한 흥미나 기대감보다는 어색하고 쑥스러운 반응을 보이거나 약간의 회피적인 성향을 보이기도 한다. 학습자는 주로 처음 하는 활동이나 어색하게 느껴지는 활동에 대하여 이러한 행동을 보이는데, 소극적으로 참여하기는 교사의 주의를 끌지 않을 정도로만 활동에 참여함으로써 교사의 꾸중과 잔소리를 피하기 위한 행동 방식이다. 다음은 이와 관련된 사례이다.

<7>

철중이는 교사의 지시에 따라 손을 비비고 앞에 앉아있는 형식이 어깨에 손을 올려놓았다. 그런 모습을 본 교사가 형식에게 '따뜻한 느낌이 드니?' 라고 묻자 형식은 '추워요' 라고 대답한다. 그러자 교사는 웃으면서 '그건 해주는 사람의 마음이 차가워서 그래' 라고 대답해 준다. (관찰일지, 2008. 9. 29)

<8>

연구자: 아이들의 반응이 어떤 것 같아요?

신옥선: 반반인 것 같아요. 선생님을 잘 따라가서 선생님의 의도를 잘 파악해가지 '이런 수업이구나' '여기 안에서는 내가 나를 보고 이렇게 깊이 생각을 해봐야 되는구나' 하고 생각하는 학생들이 있는 반면에, 이제 그냥 그것을 장난으로만 받아들이려고 하고 뭐 '따뜻한 느낌이 들지?' 했을 때 '추워요' 라고 말하면서 (웃음), 장난으로 모든 걸 해결하려는, 뭔가 깊이 들어가려는 것을 자꾸 쳐내고 가볍게, 가볍게 만들려고 하는 그런 반응들이 있더라고요, 그래서 학생들이 깊이 자신을 보는 것을 회피하는 것은 아닐까라는 생각도 들었어요. (면담일지, 2008. 10. 2)

위의 자료 중, <7>은 수업에 대한 협력교사의 참여관찰일지이고 <8>은 동일한 수업에 대한 협력교사와의 면담 내용이다. 형식은 자신의 어깨에 놓인 친구의 손이 따뜻한가를 묻는 교사의 질문에 '추워요(차갑다)' 라고 대답한다. 이는 이러한 활동을 처음 경험하는 형식이 수업의 진지한 분위기를 유쾌하게 끌어가려는 의도로서, 쑥스럽고 어색한 수업의 상황을 약간은 빚겨가고 싶은 마음이 작용하고 있는 것으로 보인다. 형식은 활동에 참여하고 있기는 하지만, 실제 자신의 느낌과는 다르게 반응함으로써 약간의 회피적인 반응을 보이고 있는 것이다.

(3) 회피하기

회피하기는 활동에 참여하지 않기 위한 학습자의 행동 방식으로, 학습자는 활동 중에 심한 장난을 하거나 수업 시간에 허용되지 않는 이탈 행동을 하며, 경우에 따라서는 활동 자체를 거부하기도 한다. 다음은 이와 관련된 사례이다.

<9>

은주는 화장실에 가겠다고 손을 들었다. 나는 은주의 의도를 알고 있기에 안 된다고 했다. 뇌체조 동작을 약 2분 정도 한 후, 그대로 배를 풀어주는 동작을 했다. 그런데 이번에는 지선이 '화장실' 이라는 수화를 하며 나를 쳐다본다. 나는 안 된다고 말했다. 뇌체조를 피하고자 하는 이들의 마음을 알고 있기 때문에 허락할 수가 없었다. (실행일지, 2008. 11. 13)

위의 자료에서 나타난 바와 같이, 지선이와 은주는 ‘뇌체조’ 활동을 피하기 위해 화장실에 가겠다는 핑계를 대고 있다. 이들은 이전에도 가끔씩 이런 회피적 행동을 보였는데, 교사는 처음에 이들의 이런 행동을 이해하지 못하다가 뇌체조 시간에 이것이 반복되는 것을 눈치 채고 화장실 가는 것을 허락하지 않았던 것이다. 이들은 이러한 회피 행동을 통해 자신들이 하기 싫은 상황을 잠시 피해보고자 하는 것이다.

청각장애청소년들의 회피하기 행동은 교사를 매우 당황스럽게 하고 다른 학생들에게도 부정적인 영향을 줌으로써 활동을 원활하게 진행하기 어려운 상황으로 몰고 갈 위험이 있다. 실행 맥락에서 연구자는 학습자의 이러한 회피적 반응을 관찰하고 그 원인을 분석하여 이들이 활동에 적극적으로 참여할 수 있는 교수 전략을 발전시켜 나감으로써 문제를 해결해나가고 있다. 연구자가 관찰한 결과 이들의 회피적 반응은 주로 어렵다고 판단되거나 흥미를 느끼지 못하는 활동에서 드러나고 있었다. 연구자는 그러한 활동을 수정 보완하여 다시 적용함으로써 학습자의 자발적인 참여를 유도하였다. 다음은 학습자가 흥미를 느끼지 못하여 회피적 반응을 보였던 활동에 대하여 흥미로운 요소를 보충함으로써 문제를 개선하고 있는 사례이다.

<10>

오늘은 접시돌리기 체조를 할 때 손바닥에 노트를 올려놓게 하였다. 지난 시간에 학생들은 이 동작을 할 때 별 관심을 보이지 않으며 일부 학생들은 시범을 보이고 있는 나만 물끄러미 바라보고 있었다. 나는 학생들에게 흥미를 느끼게 하기 위해 실제로 접시를 돌리는 것처럼 느끼게 해야겠다는 생각이 들었다. 손에 실제로 무엇인가를 올려놓고 하다보면 학생들이 그것을 떨어뜨리지 않기 위해 좀 더 신중하게 동작을 할 것이며 그러한 과정에서 재미를 느낄 것이라 생각이 들었다. 노트를 손바닥에 올려놓고 동작을 하게하니 학생들은 정말로 즐겁게 접시돌리기 체조에 참여하였다. 다음에는 플라스틱 접시를 준비해야겠다는 생각이 들었다.

(체험일지, 2008. 6. 12)

위의 자료에서 나타난 바와 같이 교사는 실행 맥락에서 발견되는 문제를 반성적으로 성찰하고 활동 내용을 개선하여 다음 차시에 반영함으로써 문제를 해결하고 있다. 실행 맥락에서의 이 같은 문제 해결 과정은 연구와 수업이 하나의 과정으로 융합됨으로써, 반성한 것이 곧바로 실천되고 실천한 것이 곧바로 반성되는 과정이라 할 수 있다. 교사의 반성적 실천 과정은 곧 교사 자신의 교육활동을 향상시켜 나아가는 과정이라 하겠다(최의장, 1998, 재인용).

2) 표현하기

뇌교육 실행 맥락에서 청각장애청소년들은 서로의 경험과 생각을 교류하는 활동을 통해 상대에게 공감을 표시하거나 자신의 내면을 표현함으로써 구성원들에게 자신을 점차 개방해간다. 학습자의 이러한 표현하기 방법은 내면에 대한 개방 정도에 따라 자기표현과 자기노출의 형태로 나타난다. 자기표현은 학습자가 구성원에게 자신의 습관이나 성격, 행동 등을 이야기함으로써 자기의 내면세계를 가볍게 개방하는 것이다. 자기노출은 평상시에 말하기 어려웠던 자신의 심리 상태나 고민, 상처받은 경험들을 구성원에게 밝힘으로써 자기의 내면세계를 좀 더 깊이 개방하는 것이다. 실행 과정이 진행됨에 따라 학습자는 자기표현에서 점차 자기노출로 자신의 내면을 열어간다. 학습자의 자기표현과 자기노출 행위를 통해 교사는 학습자의 환경 조건이나 심리적 상태를 좀 더 이해할 수 있게 되고 문제 해결을 위해 함께 노력할 수 있게 된다. 다음은 이와 관련한 사례이다.

<11>

학생들의 표정이 사뭇 진지해졌는데, 규리가 발표할 것이 있다고 하며 앞에 나온다. 규리는 자기 가족이 모두 청각장애인이라 고모나 친척들이 자기 가족을 보고 불쌍하다고 했을 때 상처를 받았다고 발표하며 울먹였다. (실행일지, 2008. 11. 24)

규리의 가족은 모두 청각장애인인데, 부모님이 현재 모두 실직 중이어서 친척들의 도움을 받아 살아가고 있다. 그렇기 때문에 규리는 고등학교를 졸업하면 자신이 가족을 부양해야한다는 중압감을 가지고 있다. 규리는 그 나이 또래의 청소년들이 가지고 있는 미래에 대한 동경과 희망을 가지기보다는, 어떻게 하면 돈을 많이 벌어 가족의 생계를 책임질 수 있는가에 대해 더 많은 관심을 기울이고 있다. 규리는 지금까지 자기의 이야기를 교사나 친구들 앞에서 이야기한 적이 없었는데, 실행 맥락에서 자기의 상처받은 마음과 고민을 드러내고 있는 것이다. 규리는 자기의 깊은 상처를 가까운 타인에게 드러냄으로써 자신에 대한 이해를 구하고 자신의 마음을 좀 더 편안하게 만들고 있는 것으로 보인다. 실행 맥락에서의 이 같은 학습자의 자기노출은 구성원간의 유대감과 공감대에 기대어 자기의 정서 상태를 조절하고 있는 행위로 이해된다.

3) 협력하기

실행 맥락에서 학습자는 문제를 해결하기 위해 또래들과 협력하는 모습을 보인다. 학습자의 협력행동은 구성원간의 상호의존성에 기초하고 있다고 할 수 있다. 협력하

기는 학습자가 자기만을 위해서가 아니라 구성원들을 위해서 책임을 다하고 성실히 활동을 수행해간다는 점에서 협동학습으로 이해할 수 있다. 청각장애청소년들은 활동에 성공하기 위해 어려운 어휘의 의미나 어려운 방법 등을 서로 묻고 가르쳐 줌으로써 또래의 능력이나 태도 등을 활용하는 것을 배우게 된다. 다음은 이와 관련된 사례이다.

<12>

보라가 무엇을 물었는지 수진이는 보라에게 열심히 설명을 해주고 있다. 혁필이와 수진이가 가장 먼저 체크가 끝나서 그들의 활동지를 건넸다. 수진이가 혁필의 활동지를 보고 싶다고 해서 혁필이 것을 보여주었다. 수진이는 혁필이 것을 다 본 후에 비교하겠다고 자신의 것을 다시 달라고 한다. (실행일지, 2009. 6. 8)

위의 자료는 학생들이 활동지를 작성하는 모습이다. 어휘력이 부족한 보라는 항상 수진이 옆에 앉아서 모르는 단어를 묻곤 한다. 수진이와 보라는 가르침을 주고받는 관계를 형성하고 있는 것이다. 자신보다 수준이 높은 또래의 가르침은 그들의 수준에 맞추어 설명함으로써 더욱 빠른 이해를 가져올 수 있다. 더욱이 청각장애청소년들은 자신들의 눈높이에 맞는 수화로 설명함으로써 더욱 효과적으로 의미를 전달해 줄 수 있다. 한편, 위의 자료에서 수진이는 자신보다 수준이 높은 혁필이를 통해 자신의 활동을 확인하고자 한다. 수진이는 혁필이의 활동지를 자신의 것과 비교함으로써 자신의 활동지가 제대로 작성되었는가를 스스로 확인하고 싶어한다. 이 같은 학습자간의 상호작용은 혼자 해결하지 못하는 문제를 자신보다 유능한 또래의 도움을 받아 해결하려는 방법이라고 할 수 있다. Vygotsky(1962; 1978)는 학습자가 잠재적 발달 수준에 이르기 위해서는 성인 혹은 능력 있는 동료와의 협력이 필요하다고 설명한 바 있다(김재춘 외, 2007). 실행 맥락에서 이루어지고 있는 학습자간의 활발한 상호작용은 서로의 잠재적 발달수준을 이끌어낼 수 있는 비계(Scaffolding)로 작용하고 있음을 알 수 있다.

2. 결과적 경험: 학습자의 자기이해 경험

청각장애청소년들은 활동 상황에 대처하는 적절한 참여 전략을 통해 다양한 경험을 할 수 있었다. 이러한 경험들은 학습자에게 내면화됨으로써 반성적 사고의 경험으로 발전되어 간다. 실행 맥락에서 청각장애청소년들이 겪게 되는 반성적 사고의 경험은 자기를 새롭게 이해해 가는 경험이라 할 수 있다. 청각장애청소년들은 자신의 몸과 마음의 상태를 바라봄으로써 자신의 문제점을 이해하게 되고, 이러한 이해를 바탕으로 자신을 변화시켜야 할 존재로 인식하게 되는 것으로 보인다. 이 같은 청각

장애청소년의 자기이해 경험은 ‘나를 바라보기’와 ‘나를 바꾸기’로 요약할 수 있다.

1) 나를 바라보기

뇌체조, 놀이, 명상과 같이 몸을 매개로 하는 활동들은 외부로 향해있던 의식을 학습자의 몸과 마음에 머물게 함으로써 학습자 자신을 반성적으로 바라볼 수 있도록 돕고 있다. 몸을 통해 ‘나’라는 존재를 느낄 수 있는 것은 몸이 단순히 수동적인 감각기관의 의미를 벗어나 인식의 출발점이 되고 있다는 것을 의미한다. 이는 몸과 마음이 뇌와 하나로 통합되어 작용되기 때문이다. 마음은 생물학적으로 뇌의 작용이라 할 수 있는데, 뇌의 기능이 활성화되면 현상학적으로 마음이 나타나고 운동 기능, 감각 기능들이 나타나게 된다고 할 수 있다(이영돈, 2006). 청각장애청소년은 실행 맥락에서 자신의 몸을 느끼고 과거의 기억을 바라보게 됨으로써 자기에 대한 이해를 새롭게 하는 것으로 보인다.

(1) 몸 느끼기

몸을 느끼는 것은 실행 맥락에서 학습자가 가장 먼저 겪게 되는 경험이라고 할 수 있다. 인간은 항상 몸을 통해 존재하고 있지만 자신의 몸을 지각하고 있지 못한 것으로 보인다. 그것은 마치 공기가 있어 숨을 쉬고 있지만, 공기의 존재를 잊고 살고 있는 것처럼 우리의 신체는 항상 익명성으로 주어지기 때문이다(고진호, 1995). 자기의 몸 상태를 지각하는 것은 익명으로 존재하던 몸을 지각의 세계로 끌어올리기 시작한다는 것을 의미한다. 청각장애청소년들은 자신의 몸 상태를 지각하는 것에서 시작하여 몸을 이완하거나 몸의 변화를 좀 더 예민하게 느끼는 경험들을 쌓아간다. 다음은 이와 관련된 사례들이다.

<13>

열심히 참여해보니까 뭔가 [느껴졌어요], 지금까지 17년간 살아왔는데, 그런 [느낌은] 처음 느껴쥬, 그런 [느낌을] 잊어버리지 않게 꼭 기억해 두어야겠네요, 덕분에 피로가 잘 풀렸어요, 너무 편안하더라고요, 재미있어서 또 참여하고 싶다, 지금 현재 심정은 마치 [왕의] 의자에 앉은 듯 [그런] 기분이 들어요, 최고다, (조순성, 고1, 남, 2008, 5, 28)

<14>

손 가운데가 따뜻하게 [느껴졌습니다], 그런데 사실 저는 [뇌가] 좀 걱정되는데, 스트레스가 많기 때문에 두통이 생깁니다, 오늘 수업시간에 뇌체조로 스트레스가 날아가 버린 것 같습니다, (이미숙, 고1, 여, 2008, 5, 29)

자료 <13>에서 순성이가 한 활동은 ‘뇌에게 사랑주기’, 일명 ‘뇌 활공’ 으로서 손끝으로 머리를 지압해주거나 가볍게 두드려줌으로써 머리를 맑게 해주는 활동이다. 순성이는 이 활동을 통해 피로가 풀리고 몸이 편안해짐을 느낀 것이다. 자료 <14>에서 미숙이가 한 활동은 수업 도입부에 하는 뇌체조이다. 미숙이는 뇌체조를 통해 손이 따뜻해지고 스트레스가 사라지는 경험을 한 것이다. 이와 같이 몸을 매개로 한 활동들은 학습자의 몸을 편안하게 하고 평상시와는 좀 더 다른 몸의 감각들을 느끼게 한다. 다시 말해, 몸을 매개로 한 활동들은 학습자로 하여금 평상시에는 집중하지 않았던 신체 부위에 집중하게 함으로써 몸에 대한 감각을 새롭게 느끼도록 하고 있는 것이다.

(2) 기억 바라보기

청각장애청소년들은 몸의 감각을 새롭게 느끼게 됨에 따라 자신의 내면에 좀 더 다가갈 수 있는 체험을 하게 된다. 실행 맥락에서 학습자는 과거의 기억에 의식적으로 접근하는 기회를 가지게 되는데, 이를 통해 자신의 감정 상태를 느끼고 그 감정을 조절하는 경험을 하게 된다. 뇌과학자 LeDoux(2002)에 의하면 우리가 살아가면서 겪게 되는 다양한 경험들은 ‘나’ 를 형성하는 데 있어 매우 지배적인 요인으로 작용한다. 이러한 의미에서 명시적, 묵시적 기억은 자아를 형성하고 유지하는 중요한 메커니즘이라 할 수 있다(강봉균 역, 2005). 학습자가 ‘나’ 라고 알고 있는 정보들 속에는 스스로 자각 할 수 있는 명시적인 기억뿐만 아니라, 스스로도 알지 못하는 사고방식이나 감정방식과 같은 묵시적인 기억이 함께 존재하고 있다. 실행 맥락에서 학습자는 자신의 명시적 기억 속에 숨어있으면서 그 기억을 조정하고 현재의 삶에도 지대한 영향을 미치고 있는 묵시적 기억, 즉 감정적 기억들을 바라보게 된다.

<15>

그 생각을 하면 도저히 [못 참겠어요]. 그리워요, 어린 시절에 [살던] 곳이, 다시 가보고 싶을 뿐이에요, 지금은 그 생각하면 안 되는데요, 그럼 힘이 다 빠지고 웃을 수 없을 [지도] 몰라요, 다시 그 생각 꺼내고 싶지 않아요, 생각만 해도 정신이 완전히 나갈 것 같아요.

(조순성, 고1, 남, 2008. 7. 3)

<16>

오늘 감정 돌아보기를 하면서 기억하기 싫은 일이 마구 생각났다, 아직도 창피하다, 그뿐만 아니라 슬픈 기억이 [나서] 울고 싶었다, 상처를 많이 받았던 것 같아 서럽기도 하다.

(박지선, 고2, 여, 2008. 11. 24)

위의 자료들은 ‘감정 돌아보기’ 활동을 한 후 학습자가 작성한 수업일지이다. 자료를 통해 알 수 있듯이 학생들은 과거의 상처받은 기억을 현재에 떠올림으로써 아직까지도 그것으로 고통스러워하는 자신의 모습을 발견하고 있다. 이들은 주로 부정적 정서와 관련된 기억들을 표면화시킨다. 청각장애청소년들이 듣지 못하고 말하지 못하는 삶 속에서 받아왔던 상처들은 이들의 무의식 속에 자리 잡고 있으면서 현재의 삶에도 영향을 주고 있는 것으로 보인다.

2) 나를 바꾸기

청각장애청소년들은 자신을 바라보는 경험을 통해 현재 자신의 모습을 변화시켜야 할 대상으로 인식하며 자신을 변화시키려는 의지를 가지게 된다. 아울러 장애에 대한 인식을 긍정적으로 전환해 보는 경험을 통해 자신감을 회복하고 자신의 꿈을 찾고자 노력한다. 이는 청각장애청소년들이 단순히 자신을 바라보는 차원을 넘어 자신을 변화시키고 발전시키려는 고양된 의지를 형성하게 되었다는 것을 말해주는 것이기도 하다.

(1) 포기하고 싶지 않아요.

청각장애청소년들은 자신의 상태를 좀 더 객관적으로 바라봄으로써 자신의 생활 습관이나 성격, 감정 등을 반성적으로 이해하게 된다. 이러한 반성적 자기성찰은 청각장애청소년들로 하여금 자신의 모습을 변화시켜야 할 대상으로 인식하게 하는 것으로 보인다. 다음은 이와 관련된 사례들이다.

<17>

이번 수업에서 감정조절하기를 배웠는데 감정을 조절 못하는 저한테 좋은 방법이에요, 그리고 자기 자신을 스스로 인정해야 하는 것이 필요할 것 같다는 느낌이 들기도 한다.

(유혁필, 고1, 남, 2009, 5, 6)

<18>

앞으로 자신을 강하게 만들고 싶습니다, 그 중간에 포기하지 않게 노력해봐요, [좀 무리한 도전이지만] 저는 원래 쉽게 포기하는 편이라서요, 그런 면을 극복하고 싶습니다, 쉽게 포기하는 거 이제 더 이상 하고 싶지 않아요, 후회 없이 잘 살아가고 싶을 뿐이에요, 포기하면 나중에 후회, 미련이 남기 때문에 꼭 포기하지 [말아야겠다]는 생각이 들어요,

(조순성, 고1, 남, 2008, 7, 17).

위의 자료에 나타난 바와 같이 청각장애청소년들은 ‘나’ 라는 존재에 반성적으로 다가가기 시작하면서 스스로를 바람직하게 변화시키고 싶어 한다. 따라서 위의 학습자들은 현재 상태를 변화시키기 위해서 자기 자신을 인정하고, 쉽게 포기하는 습관을 바꾸어야 한다고 생각하고 있는 것이다.

(2) 나는 할 수 있다!

실행 맥락에서 청각장애청소년들은 자기를 신뢰하는 경험을 하게 된다. 자기 가치의 발견은 자신의 능력에 대한 믿음을 토대로 발전될 수 있다. 여기서 말하는 능력은 공부를 잘한다거나 운동을 잘한다거나 하는 재능의 의미보다는 좀 더 포괄적인 의미를 지닌다. Branden(1992)은 이것을 삶 속에서 만나게 되는 기본적인 역경에 맞서 이겨낼 수 있는 능력이라고 설명한 바 있다(강승규 역, 1996). 역경을 이겨낼 수 있는 능력이 있다는 믿음은 일종의 ‘할 수 있다’ 는 자신감으로 이해할 수 있으며, 또한 어떠한 상황에서도 정신을 차려 마음을 집중하면 어려움을 극복해 낼 수 있다는 정신력으로도 이해할 수 있다.

청각장애청소년들은 마음의 힘을 쓰는 훈련을 통해 자신에 대한 신뢰감을 경험하게 되는데, 마음의 힘을 쓰는 훈련은 ‘뇌는 믿는 대로 정보를 처리한다’ 는 뇌의 작용 원리에 기초한 것이라 할 수 있다(이영돈, 2006). 이러한 체험을 가능하게 하는 대표적인 활동은 ‘오링테스트’ 나 ‘이마에 동전 붙이기’ 등의 활동으로 구성된 신뢰게임이다. 이러한 활동을 통해 청각장애청소년들은 불가능해 보이는 것들도 스스로 마음먹기에 따라 가능해진다는 것을 경험하게 된다. 다음은 이와 관련된 사례이다.

<19>

오링테스트를 하니까 재미있었다. ‘나는 할 수 있다’ 라고 생각하면 힘이 더 생겨서 손가락이 떨어지지 않지만 ‘나는 할 수 없다’ 라고 하면 오히려 힘이 없어지면서 금방 떨어지는 신기한 현상을 보게 되었다. 또 신뢰게임[에서] 제일 특이한 건 손가락으로 사람을 드는 것이다. 나는 뭐 [손가락으로] 사람을 드는 건 상상하지도 못했는데 직접 경험해보니까 정말 신기했다. 앞으로 더 자기 자신을 믿어야겠다. (한수영, 고1, 여, 2008. 7. 15)

<20>

신뢰게임 할 때 너무 신기했습니다. 처음에는 잘 안되었습니다. 할 수 있다고 말하면 되었습니다. 처음인데... 한번도 경험해 본 적 없는데... (한준석, 고1, 남, 2008. 7. 15)

위의 자료에 나타난 바와 같이 학습자들은 신뢰게임을 통해 자신이 어떤 마음을 가지느냐에 따라 신체가 그대로 반응한다는 것을 경험하게 되고, ‘할 수 있다’ 는

자신에 대한 믿음이 곧 세상을 살아가는 성공의 열쇠임을 알게 된다. 학습자는 자기의 마음가짐에 따라 성공과 실패가 결정된다는 것을 경험함으로써 우리의 삶 속에서 일어나고 있는 마음의 작용을 이해할 수 있게 되는 것으로 보인다.

(3) 꿈과 희망을 찾아서

청각장애청소년들은 자신에 대한 신뢰감을 형성할 수 있는 경험을 통해 좀 더 자신의 내면적인 문제에 접근하게 된다. 그것은 다름 아닌 장애에 대한 문제이다. 청각장애청소년들이 자신의 장애를 바라보는 시선 속에는 듣고 말하는 사람들의 편견들이 그대로 투영되어 있어 오히려 청각장애청소년 스스로가 자신의 장애를 더욱 더 결핍으로 인식하게 될 위험을 안고 있다. 이들은 자기에게 가장 밀착되어 있으면서 자신을 가장 고통스럽게 하고 있는 장애의 문제를 사고의 전면에 노출시켜봄으로써, 그동안 청각장애를 불편함과 부족함으로만 여겨왔던 자신의 인식을 좀 더 긍정적으로 전환해 보는 경험을 하게 된다. 다음은 장애에 대한 인식을 긍정적으로 전환하게 된 경험을 한 학습자가 청각장애인의 장점을 기록한 내용이다.

<21>

1. 특별한 대우를 많이 받는다, 2. 제2의 언어인 수화를 배울 수 있고 대화도 할 수 있다, 3. 일반인보다 촉각이 더 예민하다, 4. 잠을 잘 때 소음이 안 들리기 때문에 주위의 방해 없이 잘 잘 수 있다, 5. 지하철이 공짜다, 6. 화장실에서 소리가 들리지 않아서 편히 일을 볼 수 있다,
(한수영, 고1, 여, 2008, 12, 17)

청각장애청소년들은 청각장애인들이 상상력이나 감각에 있어서 청인들보다 더 발달되어 있다고 생각한다. 그리고 이들은 자신들이 소음에서 해방됨으로써 편안함을 느낄 수 있고, 수화를 사용함으로써 손재주가 뛰어나고 치매에 걸릴 염려가 없다고 생각한다. 또한 장애인에 대한 사회적 혜택을 잘 활용하면 힘들게 경쟁하지 않을 수 있고, 충분히 성공을 거둘 수 있다고 생각한다. 이와 같은 자기 긍정적 태도는 자기 혐오와 자기에 대한 가치를 부정하지 않고, 운명에 굴복하지 않도록 용기를 북돋아 줄 수 있다(Branden, 강승규 역, 1996). 이렇게 청각장애청소년들이 자신의 장애를 긍정화하는 경험은 다음 자료에서도 나타나 있듯이, 청각장애에 대한 희망적인 메시지를 찾는 경험으로 이어지게 된다.

<22>

청각장애인이라는 이유로 꿈을 포기하지 않고 계속 노력을 [해서] ○○○ 선생님처럼 될 거예요, 나는 특수교육과에 들어가 졸업을 하고, 자격증을 받아서 청각장애학교 선생님이 될

거예요. 꿈을 포기하지 않고 계속 열심히 [노력하면] 선생님이 될 수 있을 거예요.

(유혁필, 고1, 남, 2009, 5, 25)

이처럼 청각장애청소년들은 자신의 장애를 긍정적으로 이해하게 됨에 따라 모험이 따르는 일을 하려고 하고 뛰어난 자질에 초점을 맞추어 자신을 고양시키려는 의지를 보인다. 자신의 장애를 더 이상 결핍이나 열등한 것으로 인식하지 않고, 자신의 미래를 위해 어려움과 경쟁을 감내하고자 한다는 점에서 이들은 이제 자기 보호의 차원을 넘어 자아를 확장시키고 있다고 할 수 있다. 자기를 신뢰하며 장애를 긍정하는 경험은 이처럼 삶 속에서 좀 더 유용한 존재가 되고자 하는 의지를 가지게 한다.

V. 결론 및 논의

지금까지 청각장애청소년의 자아정체감 발달을 위해 뇌교육 프로그램을 실행하고 그 실행 맥락에서 학습자의 자아정체감이 어떠한 과정으로 변화하고 있는지를 탐구하여 보았다. 실행 과정에서 청각장애청소년들이 나름의 참여 전략을 구안하며 자기 존재에 대한 새로운 이해에 도달하는 경험 과정을 살펴보았을 때, 뇌교육 프로그램은 청각장애청소년들의 자아정체감 발달에 긍정적인 효과를 주고 있는 것을 확인할 수 있다. 이는 일반 청소년을 대상으로 하여 뇌교육 프로그램의 자아정체감 효과를 검증하고 있는 선행연구의 결과들과 일치한다고 할 수 있다(오자자, 2005; 오흥미, 2007). 또한 뇌교육 프로그램의 체험방식과 긍정적 정보를 선택하는 활동 내용들은 일반 고등학생들과 청각장애청소년 모두에게 자아정체감을 발달시킬 수 있는 요인으로 작용하고 있음을 알 수 있다. 특히 신체 활동을 통한 직접적 체험 방식은 언어적 한계를 지니고 있는 청각장애청소년들의 자기 성찰을 용이하게 하고 교육적 경험을 충분히 겪게 할 수 있다는 점에서 청각장애교육의 한 방법으로서의 의미를 찾을 수 있을 것으로 보인다.

청각장애청소년이 뇌교육 프로그램의 실행 맥락에서 자아정체감을 발달시켜가는 총체적인 경험 과정은 이전의 경험에서 무엇인가를 취하며 경험을 발전적으로 확대해나가는 일련의 성장 단계를 갖는 것으로 보인다. 이는 바로 Dewey(1916)가 이야기한 바 있는 경험의 연속성의 원리를 드러내는 것으로 하나의 경험이 반성적 사고를 거쳐 새로운 사고와 지식으로 성장해가는 질적인 변화 과정으로 이해할 수 있다(노진호, 1995). 청각장애청소년의 경험 과정을 경험의 연속성의 원리에 입각하여 규명해보면 다음과 같은 세 단계로 요약할 수 있다.

첫 번째 단계는 신체활동을 통한 감각 경험의 단계이다. 이 단계에서 학습자는 교사가 제시하는 활동을 수동적으로 받아들이게 되며, 어떠한 사고 작용이 일어나기 보다는 흥미롭거나 아니면 당황스러운 감정을 경험하게 된다. 두 번째 단계는 반성적 사고의 단계이다. 이 단계에서 학습자는 자신이 수행한 활동의 의미가 무엇인지를 이해하게 된다. 여기서부터 학습자는 자신의 경험에 대한 의미를 능동적으로 재구성하며 내재화시킬 수 있게 된다. 세 번째 단계는 자기이해의 단계이다. 학습자는 앞서의 감각 경험과 반성적 사고 경험을 총체적으로 이해하게 되며 '나' 라는 존재에 대해 새로운 의미와 가치를 부여하게 된다. 요컨대, 실행 맥락에서 학습자는 몸과 마음이 통합되는 일련의 단계적 경험 과정을 거쳐, 자신의 행위와 사고를 능동적으로 발전시키며 자기이해에 도달하고 있음을 알 수 있다. 특히 청각장애청소년들은 자기이해의 과정에서 자신의 장애를 새롭게 인식하게 되고 자신을 사회적 존재로 좀 더 확장하고자 하는 의지를 가지게 되는 것으로 보인다.

이와 같은 실행연구과정을 통해, 연구자는 청각장애청소년의 자아정체감 프로그램의 발전을 위해 고려해야 할 몇 가지 과제들을 발견할 수 있었다. 발견된 과제들은 비단 청각장애청소년이라는 범주에 한정되는 것이 아니라 청각장애학생 전체에 적용될 수 있는 내용이 될 것이다. 연구자는 그것을 후속 연구를 위한 제언으로 다음과 같이 제시하고자 한다.

첫째, 청각장애학생의 자아정체감 프로그램을 발전시켜가기 위해서는 이들의 정서적 교류를 가능하게 하는 상호작용 활동들을 다양하게 개발할 필요가 있다. 청각장애학생의 자아정체감 발달을 위해서는 우선 구성원간의 정서적 교류가 선행되어야 한다. 구성원간의 유대감과 같은 정서적 교류는 자기방어를 해제하고 친밀감을 형성함으로써 자기노출을 두려워하지 않고 자발적으로 활동에 참여하게 하기 때문이다. Quartz & Sejnowski(2002)는 실제로 사랑, 우정 등의 감정은 모두 뇌의 공통된 메커니즘을 공유하고 있다고 하며, 마치 뇌에서 헤로인이 작용하는 것과 비슷한 메커니즘을 보여준다고 하였다. 그리고 인간의 뇌 속에서 벌어지는 화학작용은 인간을 함께 살고 함께 참여하는 데서 즐거움을 느끼는 인간으로 만든다고 하였다(최창욱 역, 2005). 이러한 뇌의 작용은 인간 스스로가 자신의 행복을 위해 서로 간에 친밀한 관계를 형성하고 상호 소통의 관계를 맺기 위한 노력을 기울이게 한다. 청각장애 청소년들이 협동게임에 흥미와 관심을 가지고 몰입하는 것은 그것을 통해 동료와 친밀감을 형성할 수 있고, 또한 즐거움을 느낄 수 있기 때문이다. 이러한 자발적 참여 행위는 결과적으로 학습자의 자기이해 활동을 촉진할 수 있게 한다. 따라서 청각장애학생의 특성에 맞는 비언어적 상호작용 활동들을 개발하는 것은 청각장애학생의 자아정체감 발달 프로그램에 매우 의미 있는 일이라 하겠다.

둘째, 청각장애학생의 자아정체감 발달을 위해서는 농정체성을 포함한 심리사회적 문제를 구체적으로 다룰 필요가 있다. 청각장애청소년기는 청각장애를 바람직하게

수용하고 음성언어 중심의 일반사회에 당당하고 자신 있게 통합할 수 있는 긍정적인 농정체성을 확립해야 할 시기이다(이준우, 2003). 그러나 문제 진단 과정에서도 살펴 보았듯이 청각장애청소년들은 장애에 대한 타인의 부정적 반응으로 인해 농정체성에 대한 혼란을 경험하고 있다. 청각장애청소년의 자아정체감 발달에는 이들이 농정체성을 어떻게 발달시키고 있는가와 깊은 연관이 있다고 할 수 있다. 본 연구는 자신의 내면을 성찰하는 과정 속에 장애를 긍정적으로 인식할 수 있는 내용을 부분적으로 첨가함으로써 농정체성 발달을 도모하였다. 하지만 바람직한 농정체성을 확립하기 위해서는 내면의 문제에 집중하는 것과 아울러 이들의 심리사회적인 문제와 관련한 내용을 함께 다룰 필요가 있다고 생각한다. 다시 말해, 이들이 듣고 말하는 세계 속에서 자신의 장애 문제와 직면하게 될 때 어떻게 대처할 수 있는가에 대한 좀 더 구체적이고 현실적인 방법이 함께 안내될 필요가 있다. 예를 들어 청인들과 대화를 할 때 청각장애인으로서 어떠한 태도를 가져야 하며 또 어떠한 요구를 할 수 있는가에 대한 구체적인 내용들을 제시할 필요가 있는 것이다. 이러한 교육을 통해 이들이 성공적인 경험을 쌓을 수 있다면, 자아정체감을 바람직하게 발달시킬 수 있을 것이라 짐작된다.

연구자는 지금까지 가르치는 일과 연구하는 일을 함께 하는 교사 연구자의 입장에서 이 연구를 진행하였다. 실행연구를 통해 연구자는 청각장애청소년들에 대한 많은 가능성을 보았다. 그리고 그동안 장애라는 조건이 교육 안에서도 한계로 작용하면서 다양한 경험의 기회를 주지 못하고 있었다는 사실을 새삼 깨닫게 되었다. 어떠한 상황과 조건에서도 장애학생들에게 희망의 메시지를 전하는 것은 그들을 존중하는 일이며, 또한 그들 스스로 자신의 존재 가치와 의미를 찾아가게 하는 길이라는 사실을 알게 되었다. 그리고 소외되고 차별받는 이들의 목소리를 통해 대중의 공감을 불러오는 것 또한 실행연구자가 할 수 있는 일임을 자각할 수 있었다.

참고문헌

- 고진호 (1995). 교육과정에 있어서 신체성의 문제. **교육과정연구**, 13, 229-237.
- 곽윤정, 조태임 (2007). 뇌발달 프로그램의 효과 연구. **뇌교육연구**, 1, 59-79.
- 곽정란, 정운기, 김경진 (2004). 농인의 관점에서 본 농교육의 전환. **특수교육연구**, 11(2), 231-253.
- 권효숙 (2009). 다문화사회의 평화교육 과제와 뇌교육의 의미: 문화 간 이해를 중심으로. **뇌교육연구**, 3, 55-77.
- 김경진 (2007). 한국의 농문화에 대한 질적 연구. 박사학위 논문, 대구대학교 대학원.
- 김명섭, 신혜숙 (2009). 뇌교육 실행연구의 가능성 탐색. **뇌교육연구**, 3, 29-53.

- 김병하, 강창욱, 최영주 (2003). **청각장애와 언어**. 파주: 한국학술정보.
- 김유미 (2005). 뇌호흡의 뇌과학적 근거와 유아교육에의 적용가능성 탐색. **열린유아교육연구**, 10(2), 21-39.
- 김재춘 외 (2007). **교수학습 활동의 이론과 실제**. 서울: 교육과학사.
- 노안영, 강영신 (2005). **성격심리학**. 서울: 학지사.
- 노진호 (1995). 듀이에 있어 지식과 경험의 교육적 의미. **한국교육논총**, 7. 서울대학교 초등교육연구소.
- 문미희 (2008). 청소년 발달심리와 상담이론. **인성교육 전문가 과정**. 한국교원연수원자료집, 60-79.
- 배성규 (2006). 청각장애인의 이중문화정체성 형성에 영향을 미치는 요인에 관한 질적연구. 석사학위 논문, 대구대학교 대학원.
- 장현갑 (2005). 명상수련에 따른 뇌 활동의 변화. **마음을 움직이는 뇌 뇌를 움직이는 마음**. 서울: 해나무.
- 송도선 (2004). 듀이에 있어 경험과 교육의 관계. **교육철학**, 25, 61-77.
- 심준영 (2002). 뇌호흡 수련이 면역세포와 스트레스 호르몬 분비에 미치는 영향. 박사학위 논문, 조선대학교 대학원.
- 심준영, 성인제 (2009). 뇌교육 프로그램이 아동의 집중력 및 전두부 뇌파 활성도에 미치는 영향. **아동교육**, 18(3), 19-36.
- 오자자 (2005). 뇌호흡 말하기 수업이 고등학생의 말하기와 자아개념에 미치는 영향. 석사학위 논문, 국제뇌교육종합대학원대학교.
- 오흥미 (2007). 뇌교육 인성프로그램이 고등학생의 자아정체감에 미치는 영향. 석사학위 논문, 국제뇌교육종합대학원대학교.
- 윤나비, 이소현(2007). 청각장애 청소년의 멘토링 경험과 자아정체감 관계분석. **특수교육**, 6(1), 71-96.
- 이규식 외 (2004). **청각장애아 교육**. 서울: 학지사.
- 이승현 (2002). **뇌호흡**. 서울: 한문화.
- 이승현, 신희섭 (2006). **뇌를 알면 행복이 보인다**. 서울: 브레인월드.
- 이승현 (2007). **뇌안의 위대한 혁명 BOS**. 충남: 뇌교육종합대학원대학교.
- 이승현 (2010). **뇌교육 원론**. 천안: 국제뇌교육종합대학원대학교.
- 이영돈 (2006). **마음**. 서울: 예담.
- 이정남 (2005). 뇌호흡을 통한 초등학생들의 자기조절능력 향상에 대한 반성적 실천연구. 석사학위 논문, 경남대학교 대학원.
- 이준우 (2003). 한국 농청소년의 농정체성과 심리사회적 기능과의 관계에 관한 연구. **특수교육 저널: 이론과 실천**, 4(4), 173-204.
- 이춘재 외 (1988). **청년심리학**. 서울: 중앙적성출판사.
- 최형일 (2007). 단학에 기초한 자아성장 프로그램 개발 및 효과에 관한 연구. 박사학위 논문, 목포대학교 대학원.
- 최의창 (1998). 학교교육의 개선, 교사 연구자, 그리고 현장개선연구. **교육과정연구**, 16(2), 373-399.

- Branden, N. (1992). *The power of self-Esteem*. 강승규 역(1996). **나를 존중하는 삶: 삶의 활력·자아존중감**. 서울: 학지사.
- Cresswell, J. W. *Qualitative inquiry and research design*. (1998). 조흥식 외 역 (2005). **질적 연구방법론: 다섯 가지 전통**. 서울: 학지사.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. 이흥우 역 (2007). **민주주의와 교육**. 서울: 교육과학사
- Groce, N. E. (1985). *Everyone here spoke sign language*. 박승희 역 (2003). **마서즈 비니어드 섬 사람들은 수화로 말한다**. 경기: 한길사.
- LeDoux, J. E. (2002). *Synaptic self*. 강봉균 역(2005). **시냅스와 자아**. 경기: 소소.
- Quartz, S., & Sejnowski, T. J. (2002). *Liars, lovers, and heroes*. 최창욱 역 (2005). **거짓말쟁이, 연인, 그리고 영웅**. 경기: 소소.

Improving the ego identity of deaf high school students
through the application of a Brain Education program
and action research

Kim, MOUNG SEOB

Seoul National School for the Deaf

Shin, HYE SOOK

University of Brain Education

<Abstract>

The purpose of this study was to discover practical knowledge, through the application of a Brain Education program and an action research approach, which could be used in the classroom to improve the self-concept of deaf high school students. This was a qualitative action research study, in which I was both the teacher and the researcher. The research was conducted according to a common action research process. During this process, I observed that the students became more active participants in all classroom activities. Also, I found that the students developed their own strategies which they applied to all areas of the classroom. The strategies fell into three categories: participating, having an open mind, and cooperating with the teacher and with their peers. These strategies helped the students develop a better understanding of themselves during the research process by allowing them to reflect on and change themselves. Based on the results, I concluded that through the Brain Education program and the action research process, the students became more active participants in all areas of the classroom and developed a more positive self-concept about themselves as a deaf person.

Key Words

: deaf adolescent, ego identity, deaf identity, action research, brain education

논문 접수: 2011. 01. 29 심사 시작: 2011. 02. 09 게재 확정: 2011. 03. 16