

청각장애학생 언어지도 방향성 설정을 위한 반성과 대안*

강 창 욱**

강남대학교 중등특수교육과

《 요약 》

청각장애교육에서 가장 기초적이면서 핵심적인 지도가 언어지도이다. 본 연구는 청각장애 학생의 언어지도 방향성을 설정하기 위한 반성과 대안을 모색하는 데 있다. 청각장애학생 언어 지도와 관련해서 전통적으로 수화와 구화, T.C., 2Bi-Approach와 같은 의사소통 수단의 문제가 오랜 논의 과제였다.

본 연구는 의사소통 수단에 관한 논의가 아닌 언어습득이론, 언어교수법의 변화, 한국어의 특징에 대한 분석을 통하여, 이것들이 청각장애학생의 언어지도에 시사하는 바를 탐구함으로써 청각장애학생을 위한 언어지도의 대안을 모색하였다.

청각장애학생의 언어지도는 형태와 의미 어느 한 쪽에 치우치는 접근보다는 형태와 의미가 조화를 이루어 통합된 의사소통적 접근을 하는 것이 필요하다. 이를 위해 균형적 언어교수법과 형태초점교수법에서의 언어지도 원리를 청각장애학생의 언어적 특징에 적합하도록 수정·적용할 필요가 있다.

주제어 : 청각장애, 언어지도, 언어교수법, 형태초점교수법

I. 서 론

1. 문제 제기

청각장애는 듣기장애이다. 듣기장애는 언어습득에 장애를 가져다준다. 그래서 청각장애교육과 관련된 행위들은 그들에게 언어를 어떻게 지도해야 언어를 잘 배워 말도

* 강남대학교 교내 연구비 지원에 의해 수행되었음.

** 교신저자(cwkang@kangnam.ac.kr)

하고, 읽고 쓰기도 잘 할까 온 힘을 기울여 왔다. 하지만, 청각장애학생들의 언어능력이라는 것이 노력을 기울인 것처럼 그렇게 성공적인 결과를 보이지 못하고 있다는 것은 여러 연구들의 결과를 제시하지 않아도 될 만큼 보편적 사실이다.

청각장애학생이 성공적으로 언어를 학습하기 위해서는 여러 가지 요인이 작용할 수 있다. 먼저 청각장애학생 가정의 언어 환경이 청부모인지 농부모인지에 따라 달라질 수 있으며, 청각장애학생 본인의 인지 능력 정도에 따라 차이가 날 수도 있고, 언어를 체계적으로 지도받기 시작한 연령에 따라 달라질 수도 있다. 하지만 인간의 보편적 언어능력(Chomsky, 1965)이라는 측면에서 기본적으로 언어를 습득하고 학습할 능력을 청각장애학생도 보편적으로 가지고 있다고 전제한다면 학교는 청각장애학생이 언어를 배우는 데 매우 중요한 변수로 작용한다.

학교 장면에서 청각장애학생의 언어지도는 국어과와 가장 밀접한 관련성이 있다. 물론 청각장애 교육 분야에서는 전통적으로 내려오는 언어지도와 관련된 많은 논쟁과 방법들이 제시되긴 했지만 학교교육은 일단 언어교과인 국어과 교육과정을 중심으로 하지 않을 수 없다. 청각장애 특수학교 국어과 교사 103명을 대상으로 한 강창욱, 김경진(2003)의 청각장애학교 국어과 교육프로그램 개발 기초 연구는 청각장애 학교 교사들이 교육과정을 얼마나 자주 보느냐에 대한 질문에 ‘가끔 참고한다’고 한 교사가 39.0%가 되었고, ‘참고하지 않는다’고 대답한 교사도 8.0%나 되었다. 더 심각하게 받아들여야 하는 것은 국어과 교육과정에 제시된 목표의 성취 정도를 묻는 질문에 모두 ‘성취하고 있다’(1.0%), ‘대부분 성취하고 있다’(18.4%)보다는 ‘일부분 성취하고 있다’(61.2%)와 ‘거의 성취하지 못하고 있다’(19.4%)고 대답한 교사가 훨씬 많았다. 약 80%가 넘는 교사들이 국어과 교육목표를 ‘성취하지 못하고 있다’고 대답을 했다는 것은 결국 청각장애학생들의 언어지도가 효과적으로 이루어지지 못하고 있음을 반증한다.

또 한편으로는 전통적으로 청각장애 언어지도와 관련해서 수화와 구화의 문제, 토털커뮤니케이션, 2Bi-Approach의 흐름으로 논의되어 온 것이 있다. 이러한 방법론적 논쟁은 1960년대 수화-구화 논쟁을 거쳐 1970년대에는 토털커뮤니케이션, 1980년대 후반부를 지나 1990년대에 들어오면 2Bi-Approach가 청각장애 언어지도법에서 많이 언급되었다. 이런 것들은 사용하는 언어수단과 언어방법이 혼재된 개념들로서 언어지도 내지는 언어교수학적 측면에서 청각장애 언어지도가 어떤 방향으로 가야하는 것과는 별개의 문제다. 예를 들어, 구화와 수화의 갈등은 언어수단의 문제이며, T.C.도 언어수단과 관련된 이념의 문제이고, 2Bi-Approach는 언어에 대한 변화된 이념과 함께 언어방법의 문제에 비중이 주어지지만 교실 장면에서 이루어지는 언어교수방법과는 다른 차원에서 논의되어야 한다.

언어사용의 양식과는 무관하게 청각장애학생에게 언어를 지도하는 데 있어 언어교육학적 입장에서 청각장애학생의 언어지도가 어떤 방향으로, 무엇을 지향해 나가

야 할 것인가에 대한 대학과 현장에 있는 모든 관련 전문가들이 심각하게 논의해야 할 시점에 와 있다. 일반학교 공통교육과정의 국어과 교육과정을 일부 수정·보완해서 사용하긴 하지만 교육과정은 최근의 언어교육 패러다임을 기초로 진보하고 있는데 청각장애학생의 언어지도에 대한 청각장애교육 관련 전문가들은 아직 입장을 정리하지 못하고 있는 실정이다.

2. 연구 목표

본 연구의 목표는 언어습득이론, 언어교수법의 변화와 최근 동향, 국어의 특징을 분석하여 청각장애학생의 언어 특징에 대입하여 고찰한 후, 언어교수법 측면에서 청각장애학생을 위한 언어지도의 방향성에 반성하고 대안을 제시하는 데 있다.

II. 청각장애학생 언어지도의 대안 모색을 위한 기초

청각장애학생을 위한 언어교수법 대안을 제시하기 위한 전 단계로 청각장애학생의 성공적 언어지도를 위한 요소를 설정할 필요가 있다. 역으로 말하면, 그간 청각장애학생을 위한 언어교육이 방향 설정을 위한 어떤 명확한 준거를 가지고 이루어져 왔는가에 대해 살펴보아야 한다는 것이다. 청각장애학생의 성공적 언어지도를 위해서는 언어에 대해 명확한 관점 위에서 인간의 보편적 언어습득이론들이 청각장애학생 언어지도에 대해 말하고 있는 것을 확인하고, 이런 관점에 따라 달라져온 언어교수법의 변화를 살펴봄으로써 청각장애학생의 언어지도를 위한 시사점을 도출하고, 보편적 언어관에서 좀 더 구체적인 특별 언어로서 우리말의 특징을 어떻게 청각장애학생의 언어지도에 반영할 것인지에 대해 논의가 이루어질 필요가 있다.

여기에서는 청각장애학생의 성공적 언어지도 대안을 마련하기 위한 요소로서 언어습득원리와 청각장애학생의 언어지도, 언어교수법의 변화와 청각장애학생의 언어지도, 끝으로 우리말의 특징과 청각장애학생의 언어지도 순으로 논의한다.

1. 언어습득원리와 청각장애학생의 언어지도

1) 언어습득원리

언어습득에 관한 이론들은 대개 네, 다섯 가지로 나누어진다. 시대에 따라 언어

를 보는 관점이 달랐으며, 언어를 보는 관점에 따라 언어의 정의도 달라지고, 언어습득과 발달에 대한 견해도 달랐으며. 언어지도의 방법도 각각의 갈래를 형성하여왔다. 예를 들어, 행동주의자들은 언어를 말 행동(speech acts)으로 정의하면서 심층구조의 언어(language)를 인정하지 않았다. 하지만 오늘날은 심층구조의 언어(Chomsky, 1986)가 논의의 대상이 되지 않을 정도로 모두가 받아들이고 있다. 행동주의 관점에서 보면 수화를 언어로 인정할 수 없지만 언어가 의사소통을 제1의 목표로 하는 것이라는 관점에서 보면 사고와 의미를 전달하기 위해 사용되는 수화는 하나의 언어로 자리매김하게 된다.

오늘날 ‘언어는 시대에 따라 변하고 공동체 구성원이 공유하는 상대적으로 자의적 상징과 문법적인 기호의 시스템’으로 정의를 하면서 ‘언어의 기능을 다른 사람과 상호 작용하기 위해 생각, 감정, 의도를 의사소통하고, 세대 간에 문화를 전수하기 위한 목적으로 사용되는 것’으로 설명한다. 이런 여러 언어관들은 언어습득에 관한 이론들에 그대로 반영되어 나타난다.

인간의 언어습득 원리에 관한 이론들은 인간 내면의 언어를 습득할 수 있는 본유적 능력이 존재하는 이성과 인간의 언어를 둘러싸고 있는 환경이라는 두 가지 측면 중 어느 것에 주안점을 두느냐에 따라 분류할 수 있다. 인간 내면의 이성 내지 인지를 중심으로 언어습득을 설명하는 이론으로 흔히 이성주의 언어습득이론(주영희, 2001; 한유미 외, 2006)이라고 분류되는 생득적 언어습득이론과 인지주의 언어습득이론이다. Chomsky(1965)는 인간의 본유적 언어능력을 주장하며, 이것을 가능케 하는 것은 인간에게 언어습득장치(LAD)가 있기 때문인 것으로 설명하면서 보편 문법(UD)이 인간의 언어에 존재한다는 것을 전제한다. LAD를 가진 유아는 전에 들은 경험이 없는 문장들을 창조적으로 자유롭게 문법에 맞게 문장을 생성한다는 것은 고도로 복잡하면서도 타고난 능력이 없이는 획득될 수 없다는 것이다. 이후 Chomsky도 LAD에 대해 점차 언급을 하지 않게 되었다(Briscoe, 2001). 이런 생각은 청각장애학생 언어지도에 대한 가능성을 고무시키는 것이기는 하지만, Chomsky의 생득적 언어습득이론은 언어습득이론이라기보다는 순수 언어학에 가까워 청각장애학생 언어지도에 실제적인 시사점을 찾는 데에는 제한점이 있다.

1960년대 후반에 경험주의와 생득설의 논쟁을 넘어 인간 언어를 인간의 보편적 인지발달 중의 하나로 보게 되었다. Piaget로 대표되는 인지주의 언어습득이론은 보편문법도 언어습득장치도 부정한다. 인지주의는 언어를 인지의 한 부분으로 보았다. 따라서 언어와 사고의 관계에서 사고 우선론 내지는 사고 상위론 입장을 취한다. Piaget는 인지에 주안점을 두면서 인간의 언어습득이 생득적 언어습득이론에서 말하는 언어습득 장치와 같은 것 때문에 언어가 습득되는 것이 아니라 환경과의 상호작용이 전반적 인지발달과 함께 일어나면서 습득된다는 입장을 취하고 있다. 하지만 인지주의 언어습득이론은 언어의 본질과 기능을 고려하지 않고 있으며, 특히 언어기

능이 인간의 인지 발달에 미치는 영향을 과소평가한 제한점을 가지기도 한다.

인지주의 주요 언어습득이론에는 정보처리이론(information processing theory, computationalism), 연결주의(connectionism), 경쟁모형(competition model)이 있다. 이런 언어습득이론들 간에 인지에 환경의 작용이 더해져 변화가 나타나고, 이미 습득된 1차 언어의 간섭으로 인해 2차 언어의 습득에 방해가 받는다는 입장을 취하는 것에서는 부분적 차이를 보이지만, 기본적으로 인지가 언어습득의 바탕이 된다는 입장은 동일하다. 아울러 이 이론들은 2차 언어습득을 설명하는 이론의 바탕이 되는데(Brown, 2007), 이것들을 논의의 기저로 삼고자 하는 이유는 청각장애학생의 언어습득이 2차 언어습득과 유사하다는 입장에 서있기 때문이다. 경쟁모형은 L1은 L2로 언어전이를 할 때 L1의 언어지식을 L2에 적용함으로써 L2의 습득을 방해한다고 말한다. 이런 현상은 청각장애학생의 언어를 분석한 연구들(손일수, 이규식, 1989; 강창욱, 1994; 김미실, 2003)에서 나타난 바와 같이 L1인 수화가 L2인 한국어 습득에 영향을 미쳐 표준 국어와는 다른 청각장애학생의 독특한 문장구조(예, 나는 버스, 지하철을 타고 우유가 많이를 먹고 놀이를 갔다. “체육 시간에 체조를 점수를 있었고 검사를 했다고”, 강창욱 1994)를 나타내고 있는 것을 보여준다. 박경란(2009)도 청각장애학생의 문해능력 지체 현상을 Moores & Sweet(1990)의 주장을 기초로 두 가지의 원인으로 설명하면서 L1으로 습득된 수화가 문자언어체제와 달라 두 언어 간 전이 문제가 문자언어 습득의 저해 요인으로 작용한다는 것을 지지하고 있다.

인지주의 언어습득이론 다음으로 사회적 상호작용이론을 살펴볼 필요가 있다. 널리 알려진 바와 같이 사회적 상호작용이론은 Lev Vygotsky의 이론에 기초하고 있다(윤초희 역, 2011). 사회적 상호작용이론은 발달하고 있는 아동과 언어 사용의 모델이 되는 성인 간의 사회적 상호작용의 맥락과 언어를 습득하려는 아동의 시도에 비계를 놓아주는 것에서 언어습득과 발달이 이루어진다는 입장을 취한다.

사회적 상호작용이론도 행동주의이론과 같이 언어습득을 위한 환경의 관련성을 이야기하고 있다. 하지만 외부에서 주어지는 자극에 대한 반응에 의해 아동이 언어습득을 하도록 조건화되어진다고 주장하는 행동주의 입장과는 달리한다. 사회적 상호작용이론은 언어발달의 맥락이 되는 아동의 세계 구축을 강조하는 사회인지적 모형 위에서 언어습득과 발달을 설명한다. 결국 환경의 역할을 달리보고 있음으로 인해 이 두 이론은 차이를 나타낸다(윤학태, 1997).

사회적 상호작용 이론은 Piaget가 동화와 적응이 인지 발달의 기제라고 본 것과는 달리 사회적 상호작용이 학습과 인지발달의 직접적 요인으로 간주한다. 학습은 사회적 상황의 맥락 속에서 직접적으로 발생하고, 인지와 사고능력 발달은 사회적으로 경험과 지식이 더 많은 성인들과의 상호작용을 통해 이루어진다고 본다. 이런 맥락에서 보면 Vygotsky가 말하는 ZDP(Zone of Proximal Development)의 개념이 청각장애학생의 언어지도에서 수용가능하다(윤초희 역, 2011). 특히, Vygotsky의

이론에 따르면 사고와 언어의 관계에서 언어는 사회적 상호작용, 문화의 전달, 사고의 내적 조절 수단의 역할을 하는데, 인지발달을 가능케 하는 것은 활동이며 언어도 성인이나 또래와의 상호작용을 통한 연습에 의해 언어학습이 이루어진다. 따라서 아동의 언어습득과 발달이 원활하게 일어나도록 하기 위해서는 ZDP 내에서 성인들의 언어행위가 있어야 하며, 언어를 통한 이러한 사회적, 문화적 활동은 아동의 언어와 함께 인지도 동시에 발달시킨다는 입장을 취한다.

2) 청각장애학생의 언어지도에 대한 시사점

인지주의와 사회적 상호작용 언어습득이론은 청각장애학생 언어지도에 중요한 시사점을 하고 있다. 언어와 사고의 선후문제를 떠나서, 청각장애학생을 위한 언어지도가 언어만의 지도로서는 가능하지 않다는 것이다. 인지능력의 개발 문제는 청각장애 언어지도에서 중요하게 다루어져야 할 것임을 시사한다. 학교 환경에서 쉽게 접하게 되는 교과지도법에서의 개념형성지도법과 같은 것은 언어지도법에 도입하면 언어지도 효과를 기대할 수 있을 것이라는 주장이 성립된다.

이런 측면에서 청각장애교육 현장에서의 언어지도상의 문제 중 하나는 언어지도라고 하면 언어만을 지도하는 것으로, 좀 더 좁게는 특정 언어의 기능만을 지도하는 것으로 인식하는 경향이 있다는 것이다. 이런 문제는 언어지도와 관련된 연구에서는 하나의 좁은 주제를 선택하여 현상을 밝히는 특성상 그렇게 할 수 밖에 없는 면이 없지 않지만 언어를 지도할 때는 인지와 언어의 관계를 고려한 지도가 필요하다. 따라서 사고의 개발과 활용이 뒷받침되지 않는 언어지도는 소기의 성과를 기대하기가 어렵다. 이 때 인지주의이론과 사회적 상호작용이론의 양 입장에서 약간의 차이는 있지만 이 둘을 구성주의라는 틀로 묶게 되면 사고와 인지의 밀접한 관계 위에서 언어의 발달을 논의하게 된다는 점은 청각장애학생 언어지도에서 깊이 재고해보아야 할 내용이다.

정옥년, 김순덕(2001)이 '독서력 발달 지도'에서 제시하고 있는 아이디어는 청각장애학생의 언어지도에서도 유념해 보아야 할 내용이다. 이들은 독서지도를 위해 연령별 아동발달 특징과 독서지도 방법을 제시하면서 아동 발달을 언어, 인지, 사회성, 성격 영역으로 구분하고 연령별 발달 특징과 그에 따른 독서지도 방법을 제시한 것에 주목할 필요가 있다는 것이다. 이들이 대상 연령을 2세에서 12세까지로 했기 때문이기도 하지만 아동의 독서능력 발달을 종합적 발달의 한 측면으로 보고 접근하고 있는 것은 청각장애학생의 언어지도를 하는 데 있어 숙고해 보아야 할 접근법이다.

2. 언어교수법의 변화와 청각장애학생의 언어지도

1) 언어교수법의 변화

일반교육에서의 언어교수법이나 제2언어교수법에 사용되는 언어교수법은 청각장애학생의 언어지도에도 부분 수정을 통해 적용이 이루어질 수 있다. 일반 언어교수법이나 제2언어교수법이 연구의 영역에서 주안점을 어디에 두느냐의 차이로 인해 이와 같이 구별하여 말하지만 실제로 구체적 개개 교수법이 크게 달라지거나 하지는 않는다. 교수 원리적 측면서 제2언어교수법과 같은 것은 청각장애학생의 언어지도에 유익하게 사용되어질 수 있다.

언어교수법의 변화에 대해 살펴보면 김진우(2007)는 언어이론의 변화에 따른 언어교수법 변화에 대해 설명하면서 전통문법-문법번역방법(0기), 음성학-음성학적 방법(1기), 구조언어학-구두적 접근법(2기), 변형문법-인지적 접근법(3기), 기능문법-의사소통접근법(4기)로 나누었다. 이것은 사용하는 용어의 차이 내지는 분류의 크기에 따른 차이일 뿐이라고 할 수 있다. 예를 들어, 구조언어학 시대의 구두적 방법을 ‘청각구두식 교수법’ 혹은 ‘청취발화법’ 이라고 표현하는 것과 같다. 남성우 외(2011)는 ‘언어교수이론과 한국어교육에서 언어교수법을 문법번역식 교수법, 직접교수법, 청각구두식 교수법, 공동체 언어 학습법, 암시교수법, 침묵식 교수법, 전신반응 교수법, 자연교수법, 의사소통식 교수법, 총체적 언어 접근법, 과제 중심 교수법’의 11가지 언어교수법을 제시하고 있다. 박경자, 장복명(2011)은 전통적 배경을 가진 언어교수법으로 문법번역 교수법, 자연적 교수법, 연속적 교수법, 교수방법의 개혁기의 언어교수법으로 직접교수법, 독서식 교수법, 구조주의 교수법, 청취발화법, 인지적 교수법, 전신반응법, 신자연교수법, 심리학 중심의 신경향의 언어교수법으로 무언교수법, 집단언어학습법, 연상교수법, 유럽의 영향을 받은 교수법으로 의사소통 교수법과 제2언어교수법을 제시하였다. 남성우 외(2011)는 분류의 기준을 제시하지 않고 시간의 흐름에 따라 나타난 언어교수법을 차례로 제시하였으며, 박경자, 장복명(2011)도 김진우(2007)보다는 좀 더 세밀하게 언어교수법을 제시하고는 있지만 교수법의 배경이 된 시대적 배경을 중심으로 구체적인 언어교수법들에 어떤 것들이 있었는지를 제시하면서 설명하고 있다.

이와 같은 언어교수법들은 개개 언어교수법의 이름은 다양하게 사용되지만 분류의 기준을 형태에 주안점을 두었는지, 의미에 주안점을 두었는지, 형태와 의미의 통합적 적용에 주안점을 두었느냐에 따라 분류할 수 있다. 의사소통이론의 관점에서 유창성에 주안점을 두느냐, 정확성에 주안점을 두느냐에 따라 언어교수법을 나눌 수 있는 것과 같다. 즉, 형태에 중점을 두는 것은 정확성에, 의미에 중점을 두는 것은 유창성에 중점을 두는 언어교수법이다. 여기서 의사소통중심접근법에서의 적격성 문제는

또 다른 차원의 문제로 다루어져야 한다. 이런 분류 기준에 따라 남성우 외(2011)에서 제시하고 있는 언어교수법을 분류하면 다음 <표 1>과 같이 분류할 수 있다.

<표 1> 언어교수법 분류

언어교수의 중점	형태 (정확성)	의미 (유창성)	형태와 의미 (정확성과 유창성)
언어교수법	문법번역식 교수법 직접교수법 청각구두식 교수법 침묵식교수법 전신반응교수법	자연적 교수법 의사소통식 교수법 총체적 언어 접근법 공동체 언어학습법 암시적 교수법	과제 중심 교수법

사실은 이들 언어교수법들을 이러한 분류 기준에 따라 엄격하게 분류하기는 어렵다. 언어교수법 중 총체적 언어접근법, 의사소통식 교수법과 같은 것들은 원래 의미 중심 언어교수법이면서도 시간의 흐름에 따라 형태와 의미가 상호 연합하는 쪽으로 진화하고 있다. 하지만 분명한 것은 언어교수법마다 어느 것을 바탕으로 하여 언어교수가 이루어지느냐 하는 특징은 존재한다. 여기에서는 개개 언어교수법에 대한 논의보다는 이러한 언어교수법들이 어디에 중점을 두고 변화해 왔는가를 살펴보고, 청각장애 언어지도의 방향이 어디로 나아가야 하는가를 탐색하는 데 중점을 두고 논의한다.

언어교수법은 전통적 접근을 하던 시대에서는 형태에 중점을 두고 언어교수가 이루어졌다가 문법 구조를 중심으로 한 발음 중심 언어교수법과 같은 종류의 언어교수법들이 음성언어 습득에는 부분적으로 효과가 있었지만, 기계적인 언어교수학습으로서는 일상생활에서의 자연스러운 의사소통 능력이 신장되지 않는 문제점을 드러냈다. 이로 인해 의미와 유창성에 중점을 둔 언어교수법들이 나타나기 시작하였는데, 1970년대 후반 이후부터 의사소통능력을 중심으로 하는 언어교수법들 역시 일상생활 수준의 의사소통 능력은 신장되었지만 자신의 의사를 자유롭게 나타내는 데에는 한계를 드러내었는데, 단지 단순한 구조의 말만을 사용하여 복잡한 심층의 의사를 전달할 수 없는 문제점을 드러냈다(정대현, 2008; CAL, 1993). 또한 의사소통에 중점을 둔 교수법들이 주장했던 바와 같이 유창성을 길러 언어사용을 풍부하게 하다 보면 정확성도 함께 길러질 것이라는 주장은 제2언어 학습자들에게서 L2에서 한 번 틀린 문법 오류는 계속해서 반복적으로 나타나면서 정확성이 자동으로 길러지지 않는다는 사실을 확인하였다. 이런 결과는 자연스럽게 형태와 의미를 모두 고려하는 언어교수법의 가능성을 탐색하게 만들었고, 이것을 형태만을 강조하던 형태중심교수

법(Focus on Forms)과는 달리 형태초점교수법(Focus on Form)이라고 하면서 의미에 바탕을 두면서 적절한 시기에 형태지도를 통합시켜나가는 교수방법을 취한다(Long, 1991).

2) 청각장애학생 언어지도에 대한 시사점

언어교수법이 언어이론의 변화에 따라 달라져 온 것을 살펴보았다. 청각장애학생의 언어지도도 이와 같은 흐름을 크게 벗어나지 않았다. 그것은 국어과 교육과정에 이런 언어이론의 흐름들이 반영되어 나타난 영향과 시대마다 연구자들의 관심의 변화에 기인한 것으로 사료된다. 이한선, 옥정달, 김병하(2004)가 90년대 이후 청각장애교육 관련 국내 연구 현황 분석에서 제시한 연구 주제별 분류에서 총 173편 중 99편이 언어와 관련된 주제를 다루고 있었는데, 발음, 말하기 지도 및 독화지도가 32편(31.31%), 문해능력지도가 24편(25.25%), 청지각 및 청능훈련이 22편(21.21%), 언어 및 의사소통지도가 18편(19.19%)으로 나타났다.

내용 분석을 통해 언어관련 연구물들이 구체적으로 무엇을 지향하고 있는지는 위의 연구가 제시하고 있지는 않지만, 참고문헌상의 연구주제들을 중심으로 살펴보면 말하기 지도 및 독화지도가 32편(31.31%), 청지각 및 청능훈련이 22편(21.21%)으로 형태 중심의 청각구두법적 접근(52.52%)이 주류를 이루어온 것을 볼 수 있다. 즉, 청각장애학생의 언어 문제 해결 시도를 언어의 소리 형태를 중심으로 청각구두적으로 가장 많이 접근을 시도했다는 것을 알 수 있다. 이러한 접근은 앞에서 언급한 바와 같이 일상생활에서 의사소통 능력이 길러지지 않는 문제점을 드러낼 것이라는 사실을 짐작할 수 있다. 실제로 이러한 실용성의 문제는 청각장애 특수학교와 언어치료센터에서 종종 관찰할 수 있었던 사실이다. 다음으로 문식성 혹은 문해능력 신장과 관련된 연구가 많이 나타났는데, 특정 문법형태소나 기본문형 구축에 초점을 둔 연구(우경순, 1995; 윤창선, 1997; 이준호, 2000), 독해력이나 텍스트 구성에 초점을 맞춘 연구(조혜선, 1996), 읽기 모형 및 읽기와 쓰기 전략을 도입한 연구(김영옥, 2003; 최환호, 1995), 대체사고전략 적용을 한 연구(최성규, 2005), 총체적 언어접근을 시도한 연구(유정희, 2006; 김미실, 2003; 강창욱, 2000, 2001; 문향숙, 1995) 등이 있다.

박경란(2009)은 하지만 이런 연구들이 문식성 지도방법들에 대한 다각적인 논의 없이 단편적 적용과 효과 검증에 머무르고 있다는 분석 결과를 내놓았다. 청각장애학생의 언어지도에 대한 해답이 하나로 도출될 수 없고, 가장 좋은 언어교수법이 없다는 사실은 누구나 인정하는 것이지만 언어이론을 바탕으로 한 언어지도의 긍정적이고 지속적인 방향성이 청각장애학생의 언어지도에 존재하고 있는가의 문제가 논의의 대상이 되지 않을 수 없는 것 또한 우리의 현실이다.

청각장애학생의 언어지도에서 또 다른 어려움은 의사소통 양식의 문제가 항상 대두된다는 것이다. 구화와 수화, T.C., 2Bi-Approach로 대별되는 의사소통 양식과 관련된 문제는 청각장애학생의 언어지도뿐만 아니라 교육 전반에 걸쳐 청각장애 관련 교육자들과 부모들에게 혼란을 주는 주제이다. 이런 문제는 청각장애교육에서 언어관, 언어습득에 대한 입장, 언어교수·학습원리, 의사소통양식과 관련해서 언어의 본질과 기능의 개념을 정리하지 않은 채, 또한 언어교육의 문제인지 청각장애학생 대상의 교과교육의 문제인지에 대한 성찰 없이 무분별하게 방법론적 논의에 치중해 온 것에 기인한다고 볼 수 있다.

청각장애학생의 언어지도도 언어이론의 변화에 따른 언어교수법 변화에 기초해서 보면 형태와 의미 어느 하나에 치우치지 않고 이것들을 통합적으로 조화롭게 지도하는 방안이 마련되어야 할 것이다.

3. 국어의 특징과 청각장애학생의 언어지도

1) 국어의 특징

국어의 특징을 새삼스럽게 논의한다는 것이 무익한 것처럼 생각되긴 하지만 청각장애 교육 현장에서의 언어지도 실천을 염두에 두고 성공적인 청각장애학생 언어지도의 한 축으로서 간략하게나마 논의한다.

청각장애학생의 언어지도와 관련해서 국어의 특징을 논의할 때 가장 중요한 것은 국어가 교착어(膠着語)적 특징을 가지고 있다는 것이다. 한자어에 나타난 바와 같이 국어는 붙어서 되는 말이라는 의미이다. 즉 어근에 문법적 형태소가 붙어서 되는 말이다. 이런 연유로 국어는 굴곡접사인 조사와 어미가 다른 유형의 언어에서는 부사나 기타 독립된 어휘로 나타나야 할 의미가 한국어에서는 조사(곡용접사)나 어미(활용접사)로 표현될 수가 있다(권재일, 2000). 이런 접사의 발달은 다양한 의미 관계를 아주 세밀하게 표현할 수 있게 해준다. 즉 문장구성과 문법범주의 실현이 이런 접사들에 의해 완성된다. 결국 조사와 용언의 활용능력 여부가 국어를 바르게 사용할 수 있는지의 여부를 결정짓게 된다.

다음으로 국어는 서술어 중심어의 특징을 가지고 있다는 것이다. 주어, 목적어, 보어 등과 같은 문장 구성요소들의 직능이 서술어와의 관계에 의해 결정된다. 이런 측면에서 국어를 사용하는 능력을 기르기 위해서는 서술어의 문법적 형태와 자질에 따라 구성 요소들의 통사적 실현이 달라짐으로 서술어에 대한 이해를 기초로 문장의 구성 요소들을 통합시키는 능력을 기를 필요가 있다. 이 외에도 문장 구성 요소들의 자리 옮김이 자유로운데, 이것은 국어가 위치 중심어인 영어와는 달리 교착어의 성격을 가지고 있기 때문이다.

2) 청각장애학생의 언어지도에 대한 시사점

국어가 교착어인 관계로 청각장애학생이 국어를 익히기는 쉽지가 않다. 청각장애학생들이 국어의 굴곡접사 사용에 많은 어려움이 있다는 것은 주지의 사실이다. 이로 인해 청각장애교육 분야에서는 문식성을 기르기 위한 많은 시도들이 청각장애학생의 문법형태소 사용 능력에 초점을 맞추고 있다(강창욱, 2002, 1994, 1992; 김병하, 강창욱, 1991; 우경순, 1995; 윤창선, 1997).

Moore & Sweet(1990)이 말하는 것과 같이 청각장애학생은 L1 습득의 어려움으로 인해 보편적 언어습득이 어렵고, L1으로서 체계가 완전히 다른 수화 습득으로 인해 음성언어인 한국어 L2 습득에 어려움을 겪게 할 수 있다는 것이 사실이지만, 영미 쪽 연구들이 말하는 청각장애학생의 문식성의 문제 내지는 통사능력의 문제는 우리와는 다르게 해석되어야 하는 이유가 영어의 특징과는 다른 국어의 교착어적인 성격 때문이다.

청각장애학생이 사고의 도구로 내면화 할 수 있는 수화에 기초하여 문자언어 습득을 유도한다면 비교적 용이하게 문자언어 습득이 가능하다는 주장들(최성규, 2007, 1999; Lewis, 2005)은 이중언어 접근법에 기초하고 있다. 2Bi-Approach가 언어학과 사회언어학적 측면에서 긍정적으로 수용할 만하다. 하지만, 2Bi-Approach의 세부적인 실천적 측면에서는 영어가 아닌 한국어에서의 수화와 구화 언어의 실현방법상의 차이점이 무엇이며, 이 둘 사이의 교육적 언어지도방법(pedagogical language learning · teaching methods)이 어떻게 적용되어야 할 것인지, 구화와 구화의 전이와 수화에서 구화로의 전이가 어떻게 다를 것인지에 대한 답은 국어의 언어학적 특징에 기초해서 찾아야 할 향후 과제이다.

그럼에도 불구하고, 문법형태소 사용 능력이 중요한 것은 사실이고 청각장애학생을 위한 효과적인 문법형태소의 교수·학습방법을 찾는 것은 우리의 과제이다. 하지만 문법형태소 지도만을 언어지도의 목표로 삼아서는 안된다. 이것이 청각장애학생 언어지도의 중요한 한 부분이긴 하지만 이것만이 목표인 것처럼 부분적 접근이 시도되는 것은 앞에서 언어습득이론과 언어교수법의 변천에서 살펴본 바와 같이 바람직한 방향이 아니며, 보편언어와 특수언어로서의 국어에 대한 관점 정립에 기초하여 인간의 언어습득과 이에 따른 언어교수법의 원리를 종합적으로 고려하여 청각장애학생 언어지도의 방향을 설정하여야 할 것이다.

III. 청각장애학생 언어지도의 방향과 대안

1. 언어능력 신장인가, 의사소통능력 신장인가?

청각장애가 언어와 관련해서 얽혀 있는 여러 가지 변인들로 인해 청각장애학생 언어지도의 대안을 어디에서, 어떻게 찾을 것인가는 간단치가 않다. 이를 위해서는 먼저 언어능력과 의사소통능력 중 언어지도의 목표를 이 둘 중 어디에 둘 것인가를 결정할 필요가 있다. 이 논의가 필요한 이유는 언어능력 신장이라고 하면 인간의 내재적인 인지작용에 의한 능력에 초점을 맞추게 되고, 교수방법도 내재적 인지능력 신장을 통한 언어능력 신장을 도모하게 되며, 의사소통능력 신장을 추구한다고 하면 의사소통 상황 내에서 언어를 부러 쓰는 언어의 사회적 요소가 강조되면서 여러 가지 측면의 능력이 동시다발적으로 요구된다.

이런 맥락에서 비슷하긴 해도 언어의 사회적 측면이 도입된 의사소통능력 신장이 현대 언어관련 교과와 교육과정에서 교과목표가 되고 있다는 것을 고려한다면 청각장애학생의 언어지도 목표도 의사소통능력 신장에 두어야 할 것이다. 일반학교 국어과 교육과정(2009, 2011)과 특수교육 교육과정(2011)의 국어과도 “청각장애 학습자를 위한 국어 교과는 청각장애로 인한 언어 발달 지연을 보상하고, 학습자의 의사소통 능력과 글을 읽고 쓰는 능력의 향상에 주안점을 둔다.” 라고 하여 의사소통능력 신장에 교과목표를 설정해두고 있다. 물론 앞에서 언급한 실생활 중심의 간단한 문장을 지도내용으로 하는 의사소통 중심 언어교수법의 한계점을 뛰어넘는다는 전제하에서의 일이다.

의사소통이란 용어는 Hymes(1972)가 ‘On Communicative Competence’에서 Chomsky가 주장한 언어능력(linguistic competence)이 너무나 제한적임을 말하면서 언어학적 측면의 지식보다 사회학적 측면의 지식의 중요성을 강조하면서 주장한 개념이다. 청각장애학생에게 언어를 지도하는 방향이 의사소통능력의 신장이라면 Canale & Swain(1980)이 제안한 문법적 능력(grammatical competence), 사회·언어적 능력(sociolinguistic competence), 담화 능력(discourse competence), 전략적 능력(strategic competence)과 같은 것들을 청각장애학생들이 갖출 수 있도록 지도하는 목표와 내용의 구성, 그리고 방법의 구안이 이루어져야 할 것이다.

2. 형태인가, 의미인가, 형태와 의미의 통합인가?

우리나라 청각장애학생의 언어지도는 어디를 지향하고 있는가에 대한 대강의 인

식은 있지만 이를 정밀하게 분석한 연구는 국내에 아직 없다. 앞에서 본 바와 같이 소리의 체계로서의 언어에 관심을 가지고 청각구두적 방법에 많은 힘을 쏟아온 것은 분명하다. 또한 듣기와 말하기의 대안으로서 문식성 능력 신장에 많은 관심을 기울여 온 것도 사실이다. 문식성 능력의 신장도 청각장애학생의 문장에서 나타나는 비문을 하나의 오류 현상으로 파악하고 이것을 바르게 지도하려는 시도를 함으로써 형태 지도에 비중을 더 많이 두었다. 따라서 이 둘 모두가 형태에 중심을 둔 접근으로서 의사소통 중심 접근과는 상치된다고 할 수 있다. 이런 접근들이 많은 이유를 달리 생각해보면 청각장애학생들이 국어의 형태론적 특징으로 인해 문법형태소의 사용과 같은 정확성에서 많은 어려움을 보이는 데 기인한다고 할 수 있다. 이로 인해 청각장애학생에게 언어를 지도하는 교사들이나 연구자들이 문법적 정확성에 관심을 기울이게 되는 개연성을 충분히 가지고 있다고 할 수 있다.

하지만, 교육과정을 중심으로 한 언어 정책은 그렇지 않았다. 1970년대 후반 이후 의사소통중심 언어교수법과 이어서 사회적 구성주의를 배경으로 하는 총체적 언어접근법이 대세를 이루면서 명시적 문법교육이 등한시 되는 결과를 가져왔다. 문법적 정확성보다는 의사소통 상황에서 의사를 상대방에게 효과적으로 전달하느냐에 초점을 두었기 때문에 청각장애 담당 교사들과 연구자들이 문법교육의 필요성을 느끼는 것과는 다르게 언어지도가 전개될 수밖에 없는 환경적 요인이 있었다. 여기서 의사소통능력에 대한 재개념화가 요구되는데, 전통적인 의사소통 중심 언어교수법이 단순한 문장을 가지고 의사를 전달하는 것에 초점이 맞춰졌던 한계를 벗어나서 의사소통능력을 문법능력을 가지고 상황에 맞게 의사소통을 하는 능력으로 개념을 설정하고, 지도내용과 방법도 달리 선정하여야 할 것이다.

이런 맥락에서 국어는 문법적 형태가 다양하기 때문에 문법지식과 사용능력을 간과한 채 의미와 기능만을 강조하여 가르치면 성공적인 언어학습을 성취하기가 어렵다고 한 남성우 외(2011)의 논의는 청각장애학생 언어지도에서 시사하는 바가 크다. 따라서 청각장애교육에서 전통적으로 많은 시도가 있었던 형태 중심의 접근과 최근의 의사소통 중심 접근이 통합되어 적용될 필요가 있다. 청각장애학생의 언어지도에 참고할 만한 형태(정확성 강조)와 의미(유창성 강조)를 통합적으로 접목시킨 언어교수법이 유아를 대상으로 하는 언어교수법에는 균형적 언어교수법이라는 것이 있고, 제2언어습득을 목표로 하는 이중언어교육에서는 형태초점교수법으로서 과제중심교수법이라는 것이 있다. 앞에서 살펴본 바와 같이 청각장애 언어지도에서도 고려해보아야 할 대안으로 충분한 이론적 이유를 가지고 있다.

박경란(2009)은 ‘청각장애학생의 문식성 특성과 지도방법에 대한 고찰’에서 의미와 기능만을 강조한 문식성 지도로는 체계적인 문법지식을 습득하는 데 어려움이 있으며, 문법적 기능만을 지나치게 강조한다면 실제 의사소통 상황에 적합한 의미 있는 언어사용에 어려움을 겪게 된다고 하면서, 유의미한 언어사용을 촉진하면서도

체계적인 문법지식을 습득하고, 이와 더불어 학생 스스로가 언어의 의미구성을 위한 초인지 전략을 사용할 수 있게 하는 세 가지 접근법이 균형 있게 조화된 교수방법인 균형적 교수법(Balanced Language Instruction)을 긍정적 대안으로 제시하고 있다.

제2언어 교육 분야의 형태초점교수법도 이와 유사한 관점에서 언어교수적 접근을 하는데, 청각장애학생의 언어지도 대안으로서 숙고해볼 필요가 있다. Ellis, Basturkmen, Loewen(2002)는 새로운 언어 형태들을 의사소통적으로 사용하기 위한 능력을 획득하기 위해서는 의미에 초점을 둔 언어사용에 참여하는 기회가 필요하지만, 형태에 학습자가 집중했을 경우에 새로운 언어형태를 완전히 습득할 수 있을 것이라고 주장한다. 학습자가 제2언어를 처리하기 위한 용량이 제한적이어서 의미와 형태에 대한 집중을 동시에 하기 힘든 경우, 의사소통 활동을 하는 동안 형태보다는 의미에 우선 집중하게 되는데, 형태에 집중할 수 있는 방법이 무엇인지 찾는 것을 전제로 형태초점교수가 이루어져야 한다고 하였다. 민찬규(2002)는 Long의 분류를 영어교육에 접목시켜 형태중심과는 달리 형태초점의 경우 교수학습의 초점이 언어 형태, 의미, 기능에 두고, 정확성과 유창성 신장을 목표로 과제중심과 의사소통 교수요목을 강조하였다.

형태와 의미를 통합시킨 이런 종류의 언어교수법에서 제시하고 있는 지도의 원리와 기법들을 청각장애학생의 언어지도에 대해 그대로 적용하거나, 일부 수정 혹은 보충함으로써 청각장애학생 언어지도의 대안으로서 좀 더 나은 효과를 거둘 것으로 사료된다. 하지만, 보다 현실적인 문제는 청각장애학생을 지도하는 교사들에게 이러한 언어지도의 배경 요소들에 대한 지식을 전하고, 지도 능력을 배양할 수 있는 기회를 제공하는 환경 조성을 어떻게 할 수 있을 것인가의 문제는 풀어야 할 과제이다.

3. 언어지도 대안 예시

형태와 의미 어느 하나도 청각장애학생의 언어지도에서는 중요하게 다루어져서는 안 된다. 본 연구가 형태와 의미를 동시에 고려해야 된다는 주장은 언어교수학적 측면에서 새로울 것이 없을 수도 있음에도 불구하고 다시금 언급하는 이유는 청각장애교육현장에서의 계속된 언어지도의 난맥상이 존재하기 때문이다.

여기서 간략하게나마 형태와 의미를 함께 고려하는 언어지도의 대안을 2010 특수교육 교육과정 국어과를 기초로 다음과 같이 제시하고자 한다. 아래 <표 1>은 형태초점에 기초한 청각장애학생의 언어지도 예시는 형태초점교수법의 고전이라고 할 수 있는 Doughty & Williams(1998)의 *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*에서 제시한 형태초점교수 기법과 손중선(2005)이 하향식 문법학습을 제안한 것을 통합하여 만든 것이다. 종래의 지도계획과는 달리 의사소통

기능목표와 언어목표가 단원목표와 별개로 제시되며, 학습활동은 ‘규칙찾기’, ‘연습’, ‘유사의사소통’, ‘의사소통’의 순으로 전개된다.

<표 2> 청각장애학생 언어지도 대안 예시

교재	언어 교과서		
단원명	나의 희망		
단원 목표	듣기	느낌을 표현하는 말과 행동 찾기	
	말하기	인과 관계가 잘 드러나게 말하기	
	읽기	중심 내용과 세부 내용을 구별하기	
	쓰기	그림 자료를 보고 3어절의 문장 쓰기	
의사 소통 기능 목표	희망의 이유를 묻고, 말하기	너의 장래 희망이 뭐니? 나는 선생님이 되고 싶어. 왜 선생님이 되고 싶어? 다른 사람을 가르치는 일이 나는 재미가 있어서...	
언어 목표	어휘 형태	직업, 직업박람회, 희망, (20년) 후, 관심, 자격증, 취득, 전문가 교사, 장래	
	문법 형태	▶ ‘-던’ 관형형 어미 [과거] ▶ ‘-어서’ 종속접속문 [인과] ▶ ‘-(으)려면’ 종속접 속문 [인과]	주요 표현
학습 활동	규칙 찾기	- ‘-던’, ‘-어서’, ‘-(으)려면’ 의 문법형목에 동그라미치기	
	연습	- 문장과 문장을 이어서 차례에 맞게 연결하기 예) 가르치는 것이 재미있다 + 선생님이 되고 싶다.	
	유사 의사 소통	- 그림을 보고 여러 가지 희망에 대해 말하기 예) 소방관, 의사 등	
	의사 소통	- 대화 완성하기 예) 선생님이 왜 되고 싶니? ↔ 나는 가르치는 일이 재미가 있어서 선생님이 되고 싶다.	
		<준비물> - 다양한 직업의 그림 - 발표를 위해 자신의 희망을 적은 간단한 글 - 여러 가지 직업에서 하는 일들의 동영상	

IV. 요약

언어습득이론의 최근 동향은 구성주의, 그중에서도 사회적 구성주의가 대세를 이루며, 언어교수법으로는 형태초점교수법 혹은 균형적 교수법과 같은 종류의 언어지도법이 가장 합리적인 것으로 인정되고 있다. 게다가 국어 자체가 문법형태소가 다양하게 발달되어 있는 언어인 관계로 이것이 간과되어서는 청각장애학생에게 효과적인 언어지도가 불가능해진다.

문법형태소가 다양하게 발달되어 있는 한국어를 가지고 청각장애학생에게 효과적으로 언어지도를 하기 위해서는 의사소통능력 신장을 목표로 유창성과 정확성을 동시에 신장시킬 수 있는 언어교수법이 필요하다, 즉 형태와 의미를 동시에 고려한 언어교수법이 하나의 대안이 될 수 있다는 것이다. 이런 종류의 언어교수법으로는 균형적 교수법, 형태초점교수법, 과제중심교수법과 같은 것들이 있는데, 이런 언어교수법들의 기초 원리를 청각장애학생의 언어 특징에 맞추어 적용하면 보다 나은 언어지도 효과를 기대할 수 있을 것으로 사료된다.

참고문헌

- 강창욱 (1992). 농학생 복합문의 통사·의미론적 분석. **특수교육학회지**, 13(1), 5-21.
- 강창욱 (1994). 청각장애학생 언어의 통사구조 분석. 박사학위 논문, 대구대학교 대학원.
- 강창욱 (2001). 청각장애학생의 언어능력 향상을 위한 S-D-S모형 적용 효과. **난청과 언어장애연구**, 24(3), 15-34.
- 교육과학기술부 (2009). **2009 개정 교육과정**.
- 교육과학기술부 (2010). 2010 개정 특수교육 교육과정 [별책 1] (교육과학기술부 고시 제 2010-44호).
- 교육과학기술부 (2011). **2009년 개정 교육과정에 따른 국어과 교육과정** [별책 5] (교육과학기술부 고시 제2011-361호).
- 권재일 (2000). **한국어 통사론**. 서울: 민음사.
- 김경진, 강창욱 (2003). 청각장애 특수학교 국어교육 프로그램 개발 기초연구. **특수교육저널: 이론과 실천**, 12(4), 153-172.
- 김명선, 강은주, 강연옥, 김현택 공역 (2008). **인지 신경과학과 신경심리학**(제2판). 서울: 시그마프레스.
- 김미실 (2003). 총체적 언어학습이 청각장애학생의 문장력 신장에 미치는 효과. **국립특수교육원 특수교육 사례연구**, 4, 45-58.

- 김미정 (2007). 청각장애 아동의 듣기 능력 향상을 위한 웹기반 학습시스템 설계 및 구현. 석사학위 논문, 계명대학교 교육대학원.
- 김병하, 강창욱 (1991). 농학생 문장의 문법적 특징 연구. **난청과 언어장애**, 14(1), 47-89.
- 김서영, 이해숙, Miny Kim 역 (2012). **언어교수: 문법에서 문법사용하기로**. 서울: 지식과 교양.
- 김진우 (2007). **언어: 이론과 그 응용**. 서울: 탐출판사.
- 남성우, 허 용, 고명균, 진기호, 김재욱, 진정란, 정연희, 허경행, 박기선 (2011). **언어교수이론과 한국어교육**. 서울: 한국문화사.
- 류영순 (2003). 청각장애 초등부 국어교과 수업분석 연구. 석사학위 논문, 단국대학교 특수교육대학원.
- 문향숙 (1995). 총체적 언어교육 프로그램이 청각장애 유아의 문해능력 발달에 미치는 영향. 석사학위 논문, 부산대학교 교육대학원.
- 민찬규 (2002). 형태 초점 의사소통 접근 방법: 교수법적 특징과 영어교육에의 적용 방안. **Foreign Language Education**, 9(1), 69-87.
- 박경란 (2009). 청각장애학생의 문식성 특성과 지도방법에 대한 고찰. **특수교육저널: 이론과 실천**, 10(1), 113-135.
- 박경자, 장복명 (2011). **언어교수학**. 서울: 박영사.
- 손일수, 이규식 (1989). 일기에 나타난 청각장애학생의 문장 분석. **난청과 언어장애연구**, 12(1), 49-65.
- 손중선 (2005). Top-down grammar learning and teaching: a suggestion. **영어영문학연구**, 31(2), 201-223.
- 우경순 (1995). 청각장애학생의 문장의 “이음꼴” 지도를 위한 방안. 특수교육현장연구논문, 특수교육총연합회.
- 윤강구 역 (2012). **Focus on Form을 이용하는 새로운 제2언어 교육**. 서울: 인문사.
- 윤창선 (1997). 서술어 중심 문형학습이 청각장애학생의 문해능력 향상에 미치는 효과. 석사학위 논문, 대구대학교 교육대학원.
- 윤학태 (1997). 언어습득이론과 환경적 요소. 석사학위 논문, 동국대학교 대학원.
- 이상희, 박미혜 (2011). 청각장애학생을 위한 국어과 지도의 실태 분석. **특수아동교육연구**, 13(2), 175-191.
- 정옥년, 김순덕 (2001). **독서력 발달 지도**. 서울: 가톨릭 문화원.
- 주영희 (2001). **유아언어발달과 교육**. 서울: 교문사.
- 최성규 (1999). 청각장애아 언어교육방법론에 대한 페리다임 이동 -이중문화와 이중언어 접근의 타당성. **특수교육학연구**, 33(2), 121-143.
- 최성규 (2007). 우리나라 청각장애아동의 문해능력 신장을 위한 이중언어접근법의 모형개발. **특수교육연구**, 14(1), 111-141.
- 한유미, 김혜선, 권희경, 양연숙, 박수진 (2006). **영유아 언어교육의 이해-이론과 실제-**. 서울: 학지사.
- Briscoe, T. (2000). Grammatical acquisition: Inductive Bias and Coevolution of Language and the Language Acquisition Device. *Language*, 76(2), 245-296.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. Pearson Longman.

- Bruner, J. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT press.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language*. Praeger, New York(이선우 역. 2000, 언어지식. 서울: 민음사).
- Doughty, C., & Williams, J. (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Ellis, R., Basturkmen, H., & Loewen, S. (2002). Doing focus-on-form. *System*, 30, 419-432.
- Fodor, J. (2000). *The Mind Doesn't Work That Way: The Scope and Limits of Computational Psychology*. MIT Press.
- Hymes, D. H. (1972). "On communicative competence". In Pride, J. B.; Holmes, J.. *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth: Penguin, 269-293.
- Jeffrey L. Elman., Elizabeth A. Bates., Mark H. Johnson., Annette Karmiloff-Smith., Domenico Parisi., & Kim Plunkett. (1996). *Rethinking Innateness. A connectionist perspective on development*. MIT Press.
- Lewis, W. (1995). 덴마크 농 아동의 이중 언어능력 지도 - 프로젝트에 대한 기술(1982-1992) -. 최성희 역(2005), 인천: 인천성동학교.
- Long, M. (1991). Focus on form:A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*(pp.39-52). Philadelphia: John Benjamins.
- Krashen, D. S. (2003). *Explorations in language acquisition and use*. Heineman.
- MacWhinney, Brian. (2005). A Unified Model of Language Acquisition. In Kroll, Judith; DeGroot, Annette. *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*, Oxford, UK: Oxford University Press.
<http://psyling.psy.cmu.edu/papers/CM-general/unified.pdf>. Retrieved 1 May 2009
- Moores, D. F., & Sweet, C. (1990). Factors predictive of school achievement. In D. F. Moores & K. P. Meadow-Orlans (Eds.), *Educational and developmental aspects of deafness*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Vygotsky, L. S., & Alex Kozulin Ed. (1986). *Thought and Language*(윤초희 역, 2011. 사고와 언어. 서울: 교육과학사).

**A Reflection and Alternatives
for Establishing the Orientation of Language Teaching
for Students with Hearing Impairment**

Kang, Chang Wook

Department of Secondary Special Education, Kangnam University

<Abstract>

Language teaching is the most basic and important teaching methods in education for students with hearing impairment. This study was done to reflect and suggest alternatives for establishing the orientation of language teaching for students with hearing impairment. Traditionally, problems of communication methods, like sign language, oral language, T.C., and 2Bi-Approach, have been discussed in relation to language teaching for students with hearing impairment. Instead of discussing communication ways, this research analyzed language acquisition theories, change of language teaching approaches, and features of Korean language to explore implications on language teaching for students with hearing impairment, in order to find language teaching alternatives for students with hearing impairment. Language teaching for the students with hearing impairment needs communicative approach in harmony with form and meaning, rather than focusing on one side. For this purpose, language teaching principles on balanced language teaching and focus on form need to be modified and applied in order to make them suitable for the linguistic characteristics of the students with hearing impairment.

Key Words : hearing impairment, language teaching, language teaching methods, Focus on Form

논문 접수: 2012. 11. 05 심사 시작: 2012. 11. 13 게재 확정: 2012. 12. 20